

# Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών  
*Επιστημών της Αγωγής*

## Μεταπτυχιακή Διατριβή



Όψεις Κριτικής Παιδαγωγικής μέσα από τα Αναλυτικά  
Προγράμματα της Νεότερης & Σύγχρονης Ιστορίας στην  
Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Ιουλία Γκαρίλα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Δρ. Έλενα Παπαμιχαήλ

Μάιος 2022

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών  
*Επιστημών της Αγωγής***

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**

**Όψεις Κριτικής Παιδαγωγικής μέσα από τα Αναλυτικά  
Προγράμματα της Νεότερης & Σύγχρονης Ιστορίας στην  
Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.**

**Ιουλία Γκαρίλα**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Δρ. Έλενα Παπαμιχαήλ**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής από τη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

**Μάιος 2022**



## Περίληψη

Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό να διερευνήσει το ζήτημα της εφαρμογής των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συγκειμένου αλλά και τους τρόπους ανεύρεσης των όψεων των παραμέτρων που υιοθετεί η Κριτική Ανάλυση Λόγου μέσα από τα εν λόγω εγχειρίδια. Με δεδομένο ότι εντός των κόλπων της ιστορικής εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία υφίσταται μία ιδιότυπη αποτύπωση της εθνικής ταυτότητας, μέσα από την παράθεση της βιβλιογραφικής επισκόπησης, η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να παραθέσει τις εθνοκεντρικές αποτυπώσεις της αντίληψης του εθνικού εαυτού σε σχέση με τον εθνικό άλλο και τη σύνδεση των παραμέτρων αυτών με ζητήματα που άπτονται των αρχών της Κριτικής Ανάλυσης του Λόγου και, εν γένει, των παραμετροποιήσεων που θέτει η Κριτική Παιδαγωγική, το πρίσμα της οποίας και ακολουθεί. Η αναφερόμενη μελέτη καθίσταται σημαντική καθώς καλείται να αναδείξει τις αποτυπώσεις εκείνες που καταγράφονται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου όπως και των δύο τελευταίων εγχειριδίων της Γ΄ Τάξης του Ενιαίου Λυκείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Περαιτέρω, η συνεισφορά της μελέτης αυτής, έγκειται στο γεγονός ότι αναδεικνύονται μεθοδικά θεμελιώδη ζητήματα που αναφέρονται στο πλαίσιο της κατασκευής μιας εθνοκεντρικής προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων, μέσα από διάφορες χρονικές περιόδους που τα ίδια τα εγχειρίδια προτάσσουν και εντός των ορίων που επιτάσσει η εφαρμογή των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η μελέτη καταλήγει σε σχετικές εισηγήσεις ως προς την άρση των προτασόμενων γεγονότων στη βάση της ιστορικής αληθείας και κριτικής.

**Λέξεις-κλειδιά:** Κριτική Παιδαγωγική, Κριτική Ανάλυση Λόγου, Ιστορία, εγχειρίδια Ιστορίας, πολιτική, προβληματίζουσα εκπαίδευση, Ελλάδα, εκπαιδευτικό πλαίσιο, Γυμνάσιο, Λύκειο

## **Summary**

The purpose of this study is to investigate the issue of application of the principles of Critical Pedagogy through the history textbooks in the context of the Greek educational context and the ways of finding the aspects of the parameters adopted by Critical Discourse Analysis through these textbooks. Given that within the framework of historical education in Greek schools there is a personal imprint of national identity, through the literature review, the present study aims to list ethnocentric depictions and the connection of these parameters with issues related to the principles of Critical Discourse Analysis and, in general, of the parameters set by Critical Pedagogy. The study becomes important as it is called to highlight those impressions that are recorded through the history textbooks of Gymnasium as well as the last two textbooks of Lyceum in the Greek educational context. Furthermore, the contribution of this study lies in the fact that methodological fundamental issues are raised that refer to the construction of an ethnocentric approach to historical events, through various time periods that the manuals themselves propose and within the limits required by the application of the principles of Critical Pedagogy in the Greek educational system. The study concludes with relevant suggestions regarding the removal of the proposed facts on the basis of historical truth and criticism.

**Keywords:** Critical Pedagogy, Critical Discourse Analysis, History, History textbooks, educational policy, problematic education, Greece, educational context, Gymnasium, Lyceum

## **Ευχαριστίες**

Είναι ιδιαίτερη χαρά και ευχαρίστηση η διαδρομή μιας Διπλωματικής Εργασίας. Από την ανάληψή της μέχρι το στάδιο της κατάθεσής της, η αγωνία μετουσιώνεται σε δημιουργικότητα, η δημιουργικότητα σε ενθάρρυνση και η ενθάρρυνση σε ικανοποίηση τη στιγμή που η πρώτη γραμμή της μετέρχεται στο τελικό της στάδιο. Στη διαδρομή αυτή, η γράφουσα θα ήθελε να ευχαριστήσει πρωτίστως την επιβλέπουσα Δρ. Έλενα Παπαμιχαήλ καθώς και τα μέλη της Επιτροπής Κρίσεως της παρούσης έρευνας όπως και το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου για την παροχή των διευκολύνσεων εκείνων που συντέλεσαν στην ομαλή και αποτελεσματική διεκπεραίωσή της. Λόγια ευχαριστίας θα ήθελε η γράφουσα να απευθύνει, επίσης, προς την οικογένειά της και δη στον Παναγιώτη και τη Βασιλική Μαρία.



# Περιεχόμενα

<b>Κεφάλαιο 1</b> - Εισαγωγή.....	9
<b>Κεφάλαιο 2</b> - Αρχές και Διαπιστώσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής στα Αναλυτικά Προγράμματα	
2.1. Οι θεμελιώδεις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συγκειμένου.....	13
2.2. Η αναζήτηση του «εξανθρωπισμού» στην εκπαίδευση μέσα από την κοινωνική δικαιοσύνη.....	17
2.3. Ο ρόλος των κριτικών εκπαιδευτικών ως προς την άρση της «προβληματίζουσας» εκπαίδευσης. Η πυροδότηση της κριτικής διερεύνησης.....	19
2.4. Ο ρόλος των διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών και προσεγγίσεων στο πλαίσιο της Ιστορίας στο ελληνικό συγκείμενο.....	21
<b>Κεφάλαιο 3</b> - Μεθοδολογία Έρευνας	
3.1. Εισαγωγή.....	26
3.2. Χρήση Αρχών της Κριτικής Ανάλυσης του Λόγου.....	29
3.3. Παράθεση και Ανάλυση Ερευνητικής Μεθοδολογίας.....	31
<b>Κεφάλαιο 4</b> - Η σχολική ιστορία στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο και η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας	
4.1. Όψεις Κριτικής Παιδαγωγικής μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας.....	35
4.2. Η διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο.....	38
4.3. Οι ιστορικές προδιαγραφές μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα και την ανεύρεση της εθνικής ταυτότητας.....	40
4.4. Η γενική και ειδική στοχοθεσία για τη διδασκαλία της Ιστορίας.....	44
4.5. Η εθνοκεντρική προσέγγιση του ιστορικού συγκειμένου.....	46
<b>Κεφάλαιο 5</b> - Ανάλυση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Ιστορίας	
5.1. Εγχειρίδιο της Γ΄ Γυμνασίου: Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία.....	49
5.2. Εγχειρίδιο της Γ΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας: Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου (2002).....	59
5.3. Εγχειρίδιο της Γ΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας: Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου (από το 1815 έως σήμερα).....	71
<b>Κεφάλαιο 6</b> – Επίλογος.....	88
<b>Βιβλιογραφία</b> .....	92



# Κεφάλαιο 1

## Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η παράθεση και η ανάλυση της σύνδεσης των θεμελιωδών αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής και των γενικότερων στόχων της μέσα από την σύνδεσή τους με τα Αναλυτικά Προγράμματα που αφορούν τον βασικό άξονα που συγκαταλέγει τα Μαθήματα Νεότερης & Σύγχρονης Ιστορίας, σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στη βάση αυτών, η αναφερόμενη Διπλωματική Εργασία επιχειρεί να συνδέσει τις παραπάνω παραμέτρους με τις νοηματοδοτήσεις όπως και τους σκοπούς που προσπαθούν να επιτύχουν τα συγκεκριμένα Αναλυτικά Προγράμματα ως προς τη διαμόρφωση των μελλοντικών πολιτών. Κύρια έμφαση αποδίδεται στην ανάλυση και στον βασικό άξονα που συγκαταλέγει τα Μαθήματα Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας στο επίπεδο της ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στη διδασκαλία τους, ενώ θα γίνει προσπάθεια να αποδοθεί, μέσω του φίλτρου της Κριτικής Παιδαγωγικής, ο ανα-στοχαστικός χαρακτήρας των μαθημάτων μέσα από τις πολλαπλές οπτικές της εκπαιδευτικής του προσέγγισης.

Η Κριτική Παιδαγωγική, ως εκπαιδευτικό κίνημα, αποτελεί μία ιδιότυπη αποτύπωση της σύγχρονης θεώρησης της εκπαίδευσης, στη βάση της εγκαθίδρυσης μιας κοινωνίας εντός της οποίας διασφαλίζεται, άρρηκτα, η αμοιβαιότητα, η ισότητα και η παραμετροποίηση των δημοκρατικών κοινωνικών δράσεων (McLaren, 2010: 283-284). Στη βάση της απελευθερωτικής παιδαγωγικής, η θεωρία του Freire, έρχεται να προσδώσει μία ριζοσπαστική θεώρηση μέσα από τη διεύρυνση της συμμετοχής των διδασκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και μέσα από την άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Μαχόμενη των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης και του δημοκρατικού σχολείου, στη θεωρία του Freire, οι μαθητές/τριες, μέσω του αέναου διαλόγου, έρχονται σε θέση ισχύος, απελευθερωμένοι/ες στο πλαίσιο των προδιαγεγραμμένων ρόλων που τους επιτάσσουν οι διαδικασίες της μάθησης και τα αναλυτικά προγράμματα.

Με βάση αυτά, η παιδαγωγική μετουσιώνεται σε ένα διαρκή παιδαγωγικό διάλογο, ο οποίος δεν μπορεί να στηριχθεί, αποκλειστικά, στο γνωσιακό πλαίσιο των διδασκόντων αλλά σε μία διανθρώπινη διαδικασία που συμπεριλαμβάνει και τους/τις διδασκόμενους/ες μέσω της διαλογικής μαθησιακής εξέλιξης. Έτσι, το σχολείο, υπό το πρίσμα των παραπάνω, αντανακλά

ένα πολυσύνθετο εργαστήριο κοινωνικών αλλαγών που συνδέεται με την αποκαλυπτική ερμηνεία του ιδίου του κόσμου. Με κύριους πρωταγωνιστές τους/τις μαθητές/τριες, η φρεϋριανή θεωρία επιτάσσει πως ο μαθησιακός διάλογος δεν πρέπει να είναι εσωστρεφής και να μην αποδέχεται, κατά τρόπο μοιρολατρικό, τις δεδομένες κοινωνικές συνθήκες (McLaren, 2010).

Καθίσταται αναντίρρητο πως η σύνδεση των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής με την κοινωνική δικαιοσύνη εμπεριέχει ένα ιδιώνυμο συνδετικό πλαίσιο το οποίο έρχεται να αποπειραθεί να μειώσει το πλαίσιο των κοινωνικών ανισοτήτων που αναπαράγεται από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και τα αναλυτικά προγράμματα. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η παράθεση των θέσεων του Freire όσον αφορά την προάσπιση των αρχών του κινήματος της Κριτικής Παιδαγωγικής και την προώθηση του εκδημοκρατισμού μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Με βάση τα παραπάνω, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) έχοντας καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής και διαποτισμένα έντονα από ιδεολογική υπόσταση, διαδραματίζουν ένα θεμελιώδη και ουσιαστικό άξονα αναπαραγωγής και αναδιαμόρφωσης μιας κυριάρχου λειτουργικότητας του πολιτικού συστήματος αναφοράς σε στενή σύνδεση με την, εν προκειμένω, ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Στην προκείμενη περίπτωση, επί των ελληνικών Α.Π.Σ., πλείστες αρχές μεθοδολογίας και αναλυτικής προσέγγισης, έχουν ως βάση τους παραμέτρους που εναπόκεινται επί αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής και θεωρητικών της παραμέτρων.

Στο πλαίσιο αυτό, η εκάστοτε διδακτική πρακτική τείνει να προσανατολίζεται μέσα από την ανάδειξη πλείστων προβλημάτων και εκπαιδευτικών προβληματισμών που είναι συμφυείς με την ανάδειξη κοινωνικών ανισοτήτων και διακρίσεων, με απώτερο σκοπό στην αυτονόμηση των μαθητών/τριών, παράλληλα με την απόπειρα διαμόρφωσης μίας προσωπικής, ταυτοχρόνως συλλογικής, δέσμευσης με το διδακτικό αλλά και το ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον.

Στην παρούσα έρευνα, λαμβάνει χώρα μία απόπειρα απάντησης ως προς την προσπάθεια μετασχηματισμού πολιτικοποιημένων μαθητών/τριών, ικανών να συλλάβουν τις όψεις ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα από την ανάδειξη των αναντιστοιχιών τόσο ως προς το θεωρητικό όσο και ως προς το προτεινόμενο, από την πλευρά των ελληνικών Α.Π.Σ., μέσα από την ουσιαστική ανάλυση του γνωστικού αντικειμένου της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας μέσα από το εκπαιδευτικό ελληνικό συγκείμενο.

Έτσι λοιπόν, πιο συγκεντρωτικά, τα θεμελιώδη ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα διερευνήσει η παρούσα ερευνητική εργασία είναι: (α) πώς αποτυπώνονται οι αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής στο πρακτικό συγκείμενο της διδασκαλίας και των αρχών του

Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου του Προγράμματος Σπουδών της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ιστορίας μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Ανάλυσης του Λόγου, (β) πώς οι αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής αναλύονται σε σχέση με την κριτική συνειδητοποίηση, την ενδυνάμωση και τον διάλογο; όπως και (γ) πώς συνδέονται όλες οι αναφερόμενες αρχές με την πρακτική αποτύπωση της ενοποίησης διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, της κοινωνικής ενοποίησης και της διαπραγμάτευσης με στόχο τον εξανθρωπισμό των κοινωνιών μέσα από τις αρχές που θέτει το αναφερόμενο Διαθεματικό Πλαίσιο. Με βάση όλα τα παραπάνω, η μελέτη τόσο των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής όσο και των σκοπών των Αναλυτικών Προγραμμάτων, έρχεται να συνδεθεί και να αναλυθεί στο πλαίσιο της ενδεδειγμένης αποτύπωσης των σημείων εκείνων που εφάπτονται των βασικών σημείων, αντίστοιχα, της ελληνικής Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η σπουδαιότητα της παρούσας μελέτης έγκειται στο γεγονός, ιδίως, του ότι η γνώση για την Κριτική Παιδαγωγική δεν αποτελεί, και δεν πρέπει να αποτελεί, μία μεταφορά δεδομένων πακέτων γνώσεων αλλά μία παραγωγή από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/μαθήτριες από κοινού ως προς τα επιλεχθέντα μαθήματα της Ιστορίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Έτσι, η παρούσα ερευνητική εργασία έρχεται να προσδώσει την εκπαιδευτική ανάλυση των ιστορικών παραμέτρων στη σύγχρονη και τη νεοελληνική ιστορία, προτάσσοντας τα στοιχεία εκείνα που συνδέονται με τον εθνοκεντρισμό, μέσα από μία μακροπρόθεσμη κριτική ανάλυση δια της εξελικτικής κουλτούρας και της διεύρυνσης της κοινωνικής συνείδησης και πάντα υπό το πλαίσιο των αρχών που επιτάσσει η Κριτική Παιδαγωγική.

Η παρούσα διατριβή αποτελείται από έξι κεφάλαια. Στα τρία πρώτα παρουσιάζονται ζητήματα που σχετίζονται με το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσης έρευνας. Συγκεκριμένα, το παρόν, πρώτο, κεφάλαιο αποτελεί την εισαγωγή της εργασίας, ενώ στο δεύτερο κεφάλαιο, μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση, αναλύονται ζητήματα που σχετίζονται με τις αρχές και τις διαπιστώσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής επί των Αναλυτικών Προγραμμάτων, περιγράφοντας το πώς ο εν λόγω επιστημονικός κλάδος έρχεται να αποτυπώσει, πλήρως, το ζήτημα της θέασης και της λειτουργικότητας των Αναλυτικών Προγραμμάτων μέσα από εκπαιδευτικό συγκείμενο. Αναλυτικότερα, επί του κεφαλαίου αυτού, προτάσσεται η ανάλυση των τρόπων εκείνων με τους οποίους η εκπαίδευση δύναται να εκλάβει εξανθρωπισμένη οπτική δια της άρσης της προβληματίζουσας εκπαίδευσης αλλά και μέσω της παράθεσης του ρόλου της διαπολιτισμικής προσέγγισης που λαμβάνει η επιστήμη της Ιστορίας μέσα από το ελληνικό σχολικό συγκείμενο.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα θεωρητικά μοντέλα και η μεθοδολογία που ακολουθεί η παρούσα μελέτη δια των αρχών της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, συνδέοντας τις αρχές αυτής

με τους σκοπούς που η έρευνα επιχειρεί, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο, επιχειρείται, πρακτικώς, η αποτύπωση των αρχών αυτών με το ζήτημα της κατασκευής της εθνικής ταυτότητας μέσα από τη σχολική Ιστορία. Αναλυτικότερα, μέσα από την αποτύπωση των όψεων των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής επί των σχολικών εγχειριδίων, προτάσσονται όλες οι ιστορικές προδιαγραφές μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα όπως και η εθνοκεντρική στοχοθεσία της Ιστορίας μέσα από το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Τέλος, η παρούσα έρευνα επιλέγοντας το εγχειρίδιο Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου καθώς και τα δύο εγχειρίδια της Γ΄ Λυκείου, ήτοι το παρόν και το αποσυρθέν προ αυτού εγχειρίδιο, έρχεται με κριτική σκέψη, να αποτυπώσει τα σημαίνοντα γεγονότα τα οποία και τονίζει, προτάσσοντας την ιστορική αλήθεια και καταδεικνύοντας τις εσφαλμένες αντιλήψεις στο πλαίσιο της κατασκευής της εθνικής ταυτότητας.

# Κεφάλαιο 2

## Αρχές και Διαπιστώσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής στα Αναλυτικά Προγράμματα

### 2.1. Οι θεμελιώδεις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συγκειμένου

Η Κριτική Παιδαγωγική, ήδη από τη δεκαετία του 1980, με θεμελιωτές, μεταξύ πολλών, τους Aronowitz, Giroux, Apple και McLaren, στήριξε τις θεωρητικές της όψεις στις θεμελιακές ρήσεις του Freire, του Dewey όπως και του Gramsci, στις παραμέτρους που συνόψισε η Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης, στις έννοιες του διαλεκτικού όπως και του ιστορικού υλισμού, στο πλαίσιο της μαρξιστικής θεώρησης όπως και θεωρίες που άπτοντας, κατά πιο επιλεκτικό τρόπο, σε περαιτέρω απόψεις του μεταδομισμού και του μεταμοντερνισμού (McLaren, 2010).

Γενικόλογα, κατά τη νεοφιλελεύθερη πραγματικότητα, κατά την οποία ο θεσμός της εκπαίδευσης τοποθετείται εντός του πλαισίου αγοράς, οι όψεις της Κριτικής Παιδαγωγικής συντείνουν, πλέον, στην παράδοση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις ανάγκες της αγοράς ενάντια στις ανάγκες της κοινωνίας εν συνόλω. Στο πλαίσιο αυτό, οι θεμελιώδεις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής δηλώνει ρητώς και πρακτικώς, την εναντίωση και την αμφισβήτησή της έναντι του ανταγωνισμού και της προαγωγής του ατομικισμού, προτάσσοντας, ως δίκαιη και εναλλακτική αναγκαιότητα, τις θεμελιώδεις αρχές της συμμετοχικότητας, της συνεργασίας και της αλληλεγγύης (Νικολακάκη, 2011).

Δια της παραπάνω διάδρασης, καθίσταται προσιτή η αντιπαραβολή της υφισταμένης σχολικής εκπαίδευσης, μετουσιωμένη ως μέσο του κοινωνικού ελέγχου, ως εκπαιδευτικής

διαδικασίας η οποία αφυπνίζει και ενεργοποιεί τους/τις συμμετέχοντες/ουσες με απώτερο σκοπό το να καταστούν οι ίδιοι/ες ως μέλη μετασχηματιστικών στοιχείων του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Το σχολικό συγκείμενο, τόσο ως χώρος εκπαίδευσης όσο και ως χώρος κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και ζυμώσεων, παράλληλα με τον ουσιαστικό ρόλο που διαδραματίζουν τα Α.Π.Σ., εν γένει, έρχεται και, αυτομάτως, αποκλείει ένα ιδιαίτερα μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών μελών κατωτέρων κοινωνικών τάξεων, αναπαράγοντας, επάλληλα, ένα οργανωσιακό πλαίσιο μάθησης γύρω από πλείστες ταξικές και διαπολιτισμικές πρακτικές.

Στο πλαίσιο της θεωρίας της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού, κατά τους Giroux & McLaren, η θεμελίωση μιας χειραφετικής παιδαγωγικής μπορεί να είναι σε θέση να προχωρήσει σε μία μετασχηματιστική εκπαίδευση, πλήρως απελευθερωμένη από την παράμετρο της αλλοτρίωσης και εκείνη της χειραγώγησης (Giroux, 2010). Παρά το γεγονός ότι η Κριτική Παιδαγωγική δεν αποτελεί ένα ομοιόμορφο σύνολο επιστημονικών θεωρήσεων και ιδεών, έχει ως απώτερο σκοπό την απόπειρα ενδυνάμωσης των κοινωνικά αδύναμων όπως και ανατροπής των υφισταμένων κοινωνικών αδικιών και ανισοτήτων.

Οι εκπαιδευτικές μονάδες, λειτουργώντας ως πολιτισμικά πεδία διάδρασης, έρχονται να λειτουργήσουν, έτσι, ως φορείς κοινωνικής και ατομικής ενδυνάμωσης αλλά και χώρους απελευθέρωσης, πέραν της λειτουργίας τους ως μηχανισμών ταξινόμησης (McLaren, 2010), μηχανισμοί οι οποίοι διέπονται από την απόπειρα των συμμετεχόντων, ατομικά και συλλογικά, για την έγερση κριτικής συνειδητοποιήσεως στο πλαίσιο της ατομικής, εν δυνάμει συλλογικής, απελευθερωτικής απόπειρας έναντι στις καταπιεστικές δομές και καταστάσεις. Η εγκαθίδρυση, λοιπόν, μιας προβληματίζουσας εκπαίδευσης δύναται να αποτελέσει αντικείμενο αλλαγής μέσα από τον κριτικό διαλογισμό, όπου το σύνολο των συμμετεχόντων παιδαγωγών και μαθητών/τριών, δια της δράσης, του στοχασμού και της αναθεώρησης, μπορούν να είναι σε θέση να εγείρουν την κριτική συνειδητοποίηση μέσω της υπερπήδησης της ψευδούς συνειδήσεως.

Με βάση τα παραπάνω, η Κριτική Παιδαγωγική, ως εκπαιδευτικό κίνημα, αποτελεί μία *sui generis* αποτύπωση της σύγχρονης θεώρησης της εκπαίδευσης. Η άποψη αυτή έρχεται και συνδέεται με την απόπειρα της εγκαθίδρυσης μιας κοινωνίας εντός της οποίας και διασφαλίζεται άρρηκτα, μεταξύ άλλων, η αμοιβαιότητα, η ισότητα όπως και η παραμετροποίηση των δημοκρατικών κοινωνικών δράσεων. Με γνώμονα τις αρχές της απελευθερωτικής παιδαγωγικής, η θεωρία του Freire, απέδωσε να προσδώσει μία ριζοσπαστική θεώρηση μέσα από τη διεύρυνση της συμμετοχής των διδασκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία με απώτερο στόχο την άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Στο πλαίσιο αυτό, οι εμφυσήσαντες των αρχών αυτών, είναι σε θέση να αντιπαραβάλλονται της πραγματικότητας εκείνης που προτάσσει την αναγκαιότητα για

σύνδεση της εκπαίδευσης μέσα από την προάσπιση των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ελευθεριών. Η διενέργεια αυτή στοχεύει στη διασφάλιση μιας εκπαιδευτικής πρακτικής με στόχο την ενεργότερη εμπλοκή όλων των συμμετεχόντων μερών, στην καλλιέργεια και στην αποτύπωση μιας σειράς τεχνικών διδασκαλίας με επίκεντρο τους/τις μαθητές/τριες και στην επάλληλη αυτονόμησή τους ως άτομα κοινωνικά αλληλέγγυα. Βέβαια, η διαδικασία αυτή μπορεί να εμφυσείται μέσω του δημοκρατικού ήθους και δια της δημιουργίας ομάδων εκπαιδευτικών οι οποίοι/ες και θα είναι σε θέση να κατανοούν τον εξέχοντα ρόλο τους ως παιδαγωγοί, ταυτόχρονα με την κριτική διέγερση των συμμετεχόντων μαθητών/τριών μέσα στο εκπαιδευτικό συγκείμενο.

Στο πλαίσιο της προάσπισης των αρχών του εκδημοκρατισμού και της κοινωνικής δικαιοσύνης, οι συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες, μέσω του διαλόγου και στην απόπειρά τους να απελευθερωθούν από τους δομημένους ρόλους που τους έχουν απονεμηθεί στο εκπαιδευτικό συγκείμενο που προτάσσουν τόσο οι μαθησιακές διαδικασίες όσο και τα Α.Π.Σ., δύνανται να απελευθερωθούν σε ένα πλαίσιο μετασχηματισμού της ίδιας της παιδαγωγικής σε ένα αέναο και παραγωγικό παιδαγωγικό διάλογο μεταξύ διδασκομένων και διδασκόντων. Η ιδιώνυμη αυτή σύνδεση, αντικατοπτρίζει, επί της ουσίας, ένα πολυδαίδαλο εργαστήριο μαθησιακών και, ταυτόχρονα, κοινωνικών μετασχηματισμών και αλλαγών, εργαστήριο στο οποίο και κυριαρχεί η εξωστρέφεια του μαθησιακού διαλόγου και την άρνηση των δεδομένων κοινωνικών συνθηκών και καταστάσεων.

Μέσω των παραπάνω, κρίνεται αναντίρρητη η σύνδεση των θεμελιωδών αρχών που προτάσσει η ίδια η Κριτική Παιδαγωγική με εκείνες που συμπεριλαμβάνονται στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης, με απώτερο στόχο τη μείωση των πολυσύνθετων κοινωνικών ανισοτήτων που το ίδιο το εκπαιδευτικό συγκείμενο αναπαραγάγει τόσο μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών όσο και μέσω της καθημερινής παιδαγωγικής πρακτικής. Η παραπάνω άποψη δικαιολογείται από το γεγονός ότι η Κριτική Παιδαγωγική αποσκοπεί όχι μόνο στη μελέτη όσον αφορά τον ρόλο που διαδραματίζει το σχολικό συγκείμενο αλλά, κυρίως, στην εξεύρεση τρόπων ώστε να υπάρξουν, σταδιακά, δυνατότητες για κοινωνική αλλαγή μέσα από το ίδιο το σχολείο και τις διαδράσεις που λαμβάνουν χώρα εντός αυτού.

Έτσι, η Κριτική Παιδαγωγική έρχεται να προτάξει το ότι η μαθησιακή διαδικασία αποτελεί μία κοινωνικά και πολιτιστικά προσδιορισμένη δραστηριότητα η οποία έρχεται να διαμορφωθεί από πλείστους παράγοντες, ήτοι κοινωνικούς, πολιτικούς, πολιτιστικούς, οικονομικούς αλλά και ιστορικούς, οι οποίοι βρίσκουν τον εκφραστή τους μέσω κοινωνικών και θεσμικών κανόνων που χρησιμοποιούνται, εν προκειμένω, από τις κυρίαρχες οικονομικά και κοινωνικά, ομάδες.

Με βάση τα παραπάνω, κρίνεται κρίσιμο το ότι η σχολική γνώση αποκτά ένα έντονο, ιδεολογικά, χαρακτήρα, οριζόμενο από δύο θεμελιώδεις παραμέτρους, ήτοι τι είδους πολιτική θέλει να παράξει η σχολική διαδικασία και ποια πολιτική ιδεολογία θα εμφυσησει στον ίδιο ως μετέπειτα εργαζόμενο και εντασσόμενο εντός του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου. Με βάση την Κριτική Παιδαγωγική, η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να λειτουργεί ως μέσο ώστε να επιτευχθεί η συνειδητοποίηση της ελευθερίας και του κοινωνικού γίνεσθαι, στηρίζοντας παράλληλα την αναδιαμόρφωση των Α.Π.Σ., τα οποία οφείλουν, κατά τη θεωρία, να ενσωματώσουν, σταδιακά και συστατικά παρεπόμενα, όλες εκείνες τις θεμελιώδεις και ριζικές παραμετροποιήσεις που προτάσσει η ίδια η Κριτική Παιδαγωγική.

Η επίτευξη του παραπάνω στόχου, ή και στόχων, δύναται να λάβει χώρα μέσω της παρώθησης του/της εκάστοτε συμμετέχοντα/ουσας ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσει τις υφιστάμενες πτυχές που εγείρουν τις κοινωνικές ανισότητες και, βάση αυτού, να προχωρήσουν στην εξεύρεση τρόπων χειραφετήσεως και ελέγχου της κοινωνικής υποστάσεως τους συνδεδεμένα με τις ίδιες τις διαδικασίες που προασπίζει τόσο η εκπαιδευτική διαδικασία όσο και η πολιτική. Η διαδικασία αυτή, οδηγεί παρεπόμενα στη δυνατότητα, που λαμβάνει ο/η εκάστοτε συμμετέχων/ουσα, αυτοπραγμάτωσης μέσω των συνθηκών αυτόνομης κοινωνικής δράσης και κοινωνικής ελευθερίας, αποσπώμενοι από τον σκληρό πυρήνα που προτάσσει η γνώση που αποπνέεται από το Α.Π.Σ.

Καθίσταται, λοιπόν, αναντίρρητο το γεγονός πως ένα εκ των θεμελιωδών ζητημάτων που ανευρίσκονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης είναι το γεγονός ότι η εξουσία αναδύεται στο πλαίσιο της «αστικής τάξεως», έναντι των μελών των κοινωνικών ομάδων που εντάσσονται στα χαμηλότερα οικονομικά και κοινωνικά στρώματα. Στη βάση αυτή, το σχολείο μπορεί να διαδραματίσει εξέχοντα ρόλο ως προς τη συμβολή του για την παραγωγή κοινωνικοποιούμενων μαθητών ως μελλοντικών μελών μιας οργανωμένης και ευνομούμενης κοινωνίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η προβληματίζουσα οπτική της εκπαίδευσης, διέπεται εξ ολοκλήρου μέσα από όψεις διαπαιδαγώγησης του ατόμου-μαθητή/τριας που αποζητά την κοινωνική αλλαγή μέσα από τη σχολική διαδικασία, παράλληλα μέσα από την προβληματίζουσα οπτική που διαπνέουν τα Αναλυτικά Προγράμματα του εκάστοτε σχολικού συγκείμενου.

## **2.2. Η αναζήτηση του «εξανθρωπισμού» στην εκπαίδευση μέσα από την κοινωνική δικαιοσύνη**



Στο πλαίσιο διαχωρισμού της σχολικής πραγματικότητας μεταξύ των μελών της διδακτικής και της μαθητικής κοινότητας αντίστοιχα, δημιουργείται μία ιδιώνυμη σχέση που δύναται να εκπίπτει της κλασσικής θεώρησης της εκπαίδευσης. Λειτουργώντας συμπληρωματικά, οι παράμετροι της Κριτικής Παιδαγωγικής (Wink, 2014; Masta, 2017; Βερβέρης, 2019) έχουν στόχο την ενδυνάμωση των ανίσχυρων, τον παρεπόμενο μετασχηματισμό των υπάρχουσών κοινωνικών αδικιών αλλά και της άρσης των οριζοντίων και καθέτων ανισοτήτων (Aronowitz & Giroux, 1985; McLaren, 2010).

Η παρούσα μελέτη έρχεται να συνδεθεί, ιδίως, με την προσέγγιση του Freire, ως κυρίου θεμελιωτή του εκπαιδευτικού κινήματος της Κριτικής Παιδαγωγικής, και δη της Ριζοσπαστικής, προτάσσοντας την εκπαιδευτική διαδικασία ως προμετωπίδα για την επίτευξη της πολιτικής και οικονομικής αλλαγής του κοινωνικού συνόλου όπως και την, εν γένει, αναδιαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων των κοινωνιών του (Σιπητάνου, 2011). Ειδικότερα, η θεώρηση αυτή έρχεται να συνδεθεί με την διάδραση καταπιεστών και καταπιεζομένων, όπου οι τελευταίοι, μέσω της ανάπτυξης κριτικής σκέψευς και με ικανότητα αυτενέργειας για την ελευθερία και την κοινωνική δικαιοσύνη, δύναται να φθάσουν στην κριτική συνειδητοποίηση της καταστάσεως στην οποία ευρίσκονται και, εν συνεχεία, να φθάσουν στην εξεύρεση τρόπων ώστε να αλλάξει η αναφερόμενη κατάσταση.

Η θεμελιωδέστερη παραμετροποίηση της εκπαίδευσης έρχεται να αναλυθεί στο πλαίσιο του διαχωρισμού της μέσα από τη σχολική και την εκπαιδευτική διαδικασία, διαχωρισμός ο οποίος προτάσσει τη θέση των μαθητών ως ενεργών υποκειμένων για την έγερση του μετασχηματισμού της κοινωνίας (McLaren, 2003) με δεδομένο ότι το σχολείο συνδέεται, στενά, με την καθεστηκία τάξη πραγμάτων και πως δεν αποτελεί, μόνο, ιδεολογικό μηχανισμό. Έτσι, ο εξανθρωπισμός της εκπαίδευσης (McLaren, 2010), δύναται να λάβει χώρα μέσω της θεωρίας του Freire που συνδέεται με το αίτημα της καθολικής διαπαιδαγώγησης του πληθυσμού με σκοπό την απελευθέρωση των μελών του από πάσης φύσεως καταπίεσης (McLaren & Silva, 1994).

Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής απελευθέρωσης ενάντια στην πολιορκία νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών δυνάμεων, η κοινωνία δύναται να μετασχηματιστεί μέσω της δημοκρατικής δυναμικής της εκπαίδευσης και της σύνδεσης του ιδιώνυμου ρόλου του/της παιδαγωγού με την πολυσύνθετη κοινωνική αλλαγή (Banks, 2004; Παππάς, 1988). Η Κριτική Παιδαγωγική του Freire, λοιπόν, συνδέεται με την παραμετροποίηση της εκπαίδευσης στο πλαίσιο ενός αγώνα κατά των σχέσεων εξουσίας (Freire, 1985), όπου ο ουδέτερος χαρακτήρας της δύναται να συνδεθεί με την επικρατέστερη κοινωνική ιδεολογία (Shor, 1992).

Κατόπιν αυτών, αναφέρεται ότι για την προάσπιση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης, συγκεντρωτικά, η Κριτική Παιδαγωγική, δεν προωθεί μία συνολική μεθοδολογία

της μάθησης και της διδασκαλίας, αντίστοιχα, αλλά στοχεύει στην επίλυση των ανισοτήτων στο εκπαιδευτικό συγκείμενο (Morrow & Torres, 2002). Βάση της θεωρίας αυτής αποτελεί το γεγονός πως το σχολείο δεν είναι σε θέση να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη, με παρεπόμενη την παρεμπόδιση της ανάπτυξης της δημιουργικότητας των μαθητών, την τιθάσευση των ανθρώπινων συνειδήσεων αλλά και των ευρέων κοινωνικών σχέσεων (Connolly, 1985; Κρίβας, 2002).

Στη βάση αυτών, η προαγωγή των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, έρχεται, περαιτέρω, να συνδεθεί τόσο με τη «γλώσσα της πιθανότητας» όσο και με τη «γλώσσα της κριτικής» (Freire, 1985). Σύμφωνα με αυτά, η θεωρία της εκπαίδευσης δύναται να κυμανθεί στο πλαίσιο των θεμελιωδών και αγωνιστικών θεωρήσεων της ριζοσπαστικής κριτικής θεωρίας, αντίστοιχα, κατά τις οποίες η άρση της ταξικής κυριαρχίας αντιμετωπίζεται μέσα από ποικίλους τρόπους συλλογικής αντίστασης κατά των μορφών καταπίεσης. Ειδικότερα, κατά τη θεώρηση αυτή, η εκπαίδευση αποτελεί μία κατασκευή της υφισταμένης και κυριάρχου κοινωνικής και οικονομικής δεοντολογίας η οποία, με τη σειρά της, αναπαραγάγει την ανάπτυξη σχέσεων εκμετάλλευσης και καταπίεσης εντός αυτής, καλώντας τους, μετέχοντες/ουσες σε αυτή, μαθητές/τριες να αμφισβητήσουν το δομημένο σύστημα και την παρεπόμενη δοθείσα γνώση και να εγείρουν ένα μαθησιακό διάλογο γύρω από την αναμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος με βάση τον τρόπο που οι ίδιοι φαντάζονται το μέλλον τους (McLaren & Leonard, 1993).

Κατά τον Freire, λοιπόν, η εκπαίδευση έρχεται να συνδεθεί καταλυτικά με την κυρίαρχη κοινωνία, όπου, η παιδαγωγική ως ιδεολογική κατασκευή, δύναται να αντιπροσωπεύει την αέναη απόπειρα του ανθρώπου ώστε να «εξανθρωπίσει» τη ζωή του, ακροβατώντας μεταξύ της απελευθερωτικής παιδαγωγικής και της κοινωνιολογίας της εκπαιδύσεως (Freire & Macedo, 1994). Έτσι, η εκπαίδευση λογίζεται ως μία ευρεία κοινωνιολογική-πολιτική εμπειρία και μία μετασχηματιστική πράξη, η οποία είναι σε θέση να προσδώσει τις κατάλληλες ευκαιρίες στα μέλη των κοινωνικά καταπιεσμένων ομάδων να αποκτήσουν μία θετικότερη οπτική για το εγγύς μέλλον, μέσα από τη σχηματοποίηση της κοινωνικής τους ταυτότητας και την παράθεση των εμπειριών τους (Γρόλλιος, 2002).

Η διάδραση μεταξύ καταπιεστή και καταπιεζομένου (Freire, 1970), μεταξύ, δηλαδή, ανεξάρτητων δρώντων και εξαρτημένων πολιτών αντίστοιχα (McLaren & Lankshear, 1994), βρίσκει πρακτική εφαρμογή στην εκπαίδευση μέσω της «κριτικής συνειδητοποίησης», όπου, κατά τη θεωρία του Freire, οι μαθητές/τριες δύνανται να αναζητήσουν τα δικά τους «παραγωγικά θέματα» (Freire, 1985; Perry, 2000), ήτοι τις προσωπικές τους απόψεις για το μέλλον τους και την άμεση πραγματικότητά τους μέσα από τη συλλογική απελευθέρωση. (Frankenstein, 1987; Rossatto, 2005).

Η ανάπτυξη της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης είναι το μέσο για την απόκτηση συνειδήσεως των πολιτών σχετικά με την παρουσία τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Darder, 2002). Συμπληρωματικά αυτής, ο εξανθρωπισμός της εκπαίδευσης επέρχεται μέσα και από την προαγωγή των όρων λειτουργίας της «απελευθερωτικής ανθρωπότητας» η οποία στηρίζεται στον σεβασμό του μητρικού δικαιώματος στη ζωή, ως αξίας κάθε πολιτισμένης κοινωνίας (Βλαχόπουλος, 2017) και στη θεμελίωση του οράματος για το μέλλον, ενάντια σε όποια μορφή καταπίεσης.

Μέσα, περαιτέρω, από τον «κριτικό γραμματισμό» ως παράμετρο μετασχηματισμού της κοινωνίας (Frankenstein, 1987; Carson & Apple, 1998), την ενδυνάμωση του διαλόγου και την «πολιτιστική δύναμη» ως μέσα έκφρασης των μελών των υποτελών ομάδων (Giroux, 1984), ο εξανθρωπισμός της εξατομικευμένης εκπαίδευσης, κατά τον Freire, δύναται να απελευθερώσει τόσο τους/τις μαθητές/τριες όσο και τους ίδιους τους/τις παιδαγωγούς.

### **2.3. Ο ρόλος των κριτικών εκπαιδευτικών ως προς την άρση της «προβληματίζουσας» εκπαίδευσης. Η πυροδότηση της κριτικής διερεύνησης**

Στο πλαίσιο της «τραπεζικής» εκπαιδύσεως και της παρεπόμενης θεώρησης των μαθητών/τριών ως «άδειων δοχείων» που καλείται ο/η εκπαιδευτικός να «γεμίσει» με συγκεκριμένες γνώσεις και αντιλήψεις, η αντίληψη της «αποταμίευσης» δύναται να ελαχιστοποιήσει τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών, εξυπηρετώντας, κατά τον τρόπο αυτό, τα συμφέροντα των καταπιεστών (Freire, 1970). Αντίθετη φαίνεται να είναι η «προβληματίζουσα» εκπαίδευση η οποία αίρει την αφηγηματική τάση του/της εκπαιδευτικού που οφείλει να επιδιώξει την έγερση στοχασμών και την ανάδειξη δράσης και κριτικής συνειδήσεως από την πλευρά των μαθητών/τριών (Freire, 1970). Έτσι, κατά την «προβληματίζουσα» οπτική της εκπαιδύσεως, οι μαθητές/τριες, εξασκούμενοι στην ελευθερία μέσω του διαλόγου, συμμετάσχουν στη μαθησιακή διάδραση προχωρώντας σε κατασκευή της δικής τους πραγματικότητας συναρτήσει των υπαρχουσών κοινωνικών αλλαγών (Freire, 1970; Wallerstein, 1987; Κρίβας, 1999).

Με γνώμονα το γεγονός ότι η εκπαιδευτική διαδικασία έγκειται σε μία αέναη διάδραση μεταξύ της διάστασης του στοχασμού και εκείνη της δράσης (Connolly, 1985), η βασική παραμετροποίηση της εκπαίδευσης κατά τον Freire (1970) συνίσταται στην μη ουδετεροποίηση της εκπαίδευσης, στην αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόντων και

διδασκομένων και στην άρση της κουλτούρας της σιωπής (Matthews, 1985). Στη βάση αυτών, καθίσταται επιτακτικός ο ρόλος που διαδραματίζει ο/η εκπαιδευτικός ως προς το να θέτει συγκεκριμένα προβλήματα και προβληματισμούς που συνδέονται, ειδικότερα, με τη διάδραση των σχέσεων εντός της σχολικής αίθουσας που συνδέεται με τη διαμόρφωση πλαισίων γνώσης και την ύπαρξη ενός αέναου διαλόγου και ενσυναίσθησης (Freire, 1985; Torres, 1998; Darling-Hammond et al., 2002).

Δεδομένων αυτών, καθίσταται αναντίρρητη η μετατόπιση του κέντρου βάρους από τον διδάσκοντα στον διδασκόμενο, στο πλαίσιο εκχώρησης μέρους της εξουσίας που του παρέχει η θέση του πρώτου (Imai, 2002), με την, ταυτόχρονη, έγερση μιας διάδρασης μεταξύ γνώσης, εξουσίας και δύναμης και μέσα από μία σαφή κουλτούρα αμφισβήτησης της υπάρχουσας δομημένης τάξεως (Gibson, 1999). Έτσι, η γνώση μετασχηματίζεται σε ένα αντικείμενο αμφισβήτησης εντός ενός συνονθυλεύματος αυτενέργειας, εκμάθησης και αυτοέκφρασης από την πλευρά των μαθητών/τριών, δεδομένης της ύπαρξης ενός αέναου κριτικού διαλόγου και σεβασμού του συνόλου των απόψεων (Ζάχος, 2019; Wallerstein, 1987).

Με γνώμονα τη λειτουργικότητα των παραγωγικών λέξεων και των θεμάτων, ο διάλογος, κατά τον Freire, αποτελεί έναν αιτιώδη σύνδεσμο μεταξύ του/της εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/τριες. Μέσω του διαλόγου δύναται, περαιτέρω, να εισαχθεί μία ενδιαφέρουσα θεματολογία προς τους/τις συμμετέχοντες/ουσες (Eshel & Kohavi, 2003), με απώτερο στόχο την επίτευξη της κριτικής συνειδητοποίησης της ζώσας πραγματικότητας κατά τρόπο δημιουργικό και ανεξάρτητο (Γρόλλιος, 2005).

Πιο αναλυτικά, ο/η εκπαιδευτικός, κατέχοντας συναφή γνωσιακά και επιστημονικά εφόδια, δύναται να εισάγει θέματα για προβληματισμό εντός της αίθουσας, μέσω της άρσης της γραμμικής μονοδιάστατης διεργασίας και να εφαρμόσει μεθόδους εμπειρικής μάθησης που συνδέονται με τη συμμετοχή, την αλληλεγγύη και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/τριών (Cunningham, 1985). Η διαδικασία αυτή, κατά τον Freire, δύναται να λάβει χώρα με την ισχύ της «επιρροής», κατά την οποία δεν υφίσταται περίπτωση ύπαρξης «αγγελικής καθαρότητας» του/της εκπαιδευτικού όσον αφορά την απελευθερωτική αγωγή. Στη βάση αυτή, θεωρείται δεδομένο ότι ο/η εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να είναι ανεξάρτητος/η από την ευρύτερη αντίληψή του/της όσον αφορά τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην απόπειρά του/της να πείσει τους/τις μαθητές/τριες ώστε να ενασχοληθούν με ένα συγκεκριμένο ζήτημα, γεγονός το οποίο και καταδεικνύει τη μη ουδετερότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (McLaren, 1995).

Στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής, οι μαθητές/τριες οφείλουν να είναι σε θέση να κατανοήσουν τη δυνατότητα μετασχηματισμού της μαθησιακής πραγματικότητας (Freire, 1977), μέσα από τη σύμμειξη μάθησης και απελευθέρωσης και στο πλαίσιο της άρσης της

σχέσεως μεταξύ των φορέων γνώσης και των παθητικών δεκτών αντίστοιχα (Freire, 1970). Έτσι, στο πλαίσιο της απελευθερωτικής τάξεως, ο κοινός διάλογος αποτελεί, ταυτόχρονα, το κοινό σημείο αναφοράς, ενισχύοντας, κατά το δυνατόν, την ενεργητικότητα των μαθητών/τριών, με την ταυτόχρονη ενδυνάμωση όλων των συμμετεχόντων για την κοινωνική αλλαγή, την ενδυνάμωση των δημοκρατικών μεθόδων αλλά και την ισότητα (Williamson et al, 2007) κατά την ίδια μέθοδο που δύνανται να αναβαθμίσουν την εγγραμματοσύνη και τη γνώση τους (McLaren & Leonard, 1993).

Συνολικά, λοιπόν, ο/η κριτικός εκπαιδευτικός οφείλει, απαρέγκλιτα, να διακατέχεται από την έννοια της δημοκρατικότητας και του πλουραλισμού, ιδίως, στο πλαίσιο της διδασκαλίας του/της μέσα από μία αέναη εγκαθίδρυση μιας μετασχηματιστικής σχέσεως του τριπτύχου που ενέχει τους εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές όπως και την κοινωνία εν ευρεία έννοια (Freire, 1985; Wallerstein, 1987). Στη θεώρηση αυτή, υφίσταται μία συνεχής διάδραση άρσης των αρχών της προβληματίζουσας εκπαίδευσως όπου η συνεχής αναζήτηση της γνώσεως δύναται να αναπτύξει τις όμορες προθέσεις και την αμοιβαιότητα, ταυτόχρονα, με τη γνώση να τοποθετείται, πλέον, ως κοινή ιδιοκτησία του συνόλου των συμμετεχόντων και όχι μόνον των ιδίων των εκπαιδευτικών (Freire, 1970; Adams et al., 1997).

## **2.4. Ο ρόλος των διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών και προσεγγίσεων στο πλαίσιο της Ιστορίας στο ελληνικό συγκείμενο**

Με δεδομένο ότι η διαπολιτισμική διάσταση της Ιστορίας, διέπεται από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αξιών, το οποίο και προβάλλει την οπτική του μέσα από την άρση των ανισοτήτων, πέραν του όποιου εθνοπολιτισμικού πλαισίου που διακατέχει τους/τις μαθητές/τριες, στοχεύει στην απαλλαγή των όποιων προκαταλήψεων και στερεοτύπων μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια. Μέσα στο εκπαιδευτικό συγκείμενο, η πρόσληψη των ιστορικών εννοιών και ιδεών, διαπερνάται ουσιωδώς στα μαθήματα εκείνα στα οποία η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δύναται να αποτυπωθεί μέσα από το διδακτικό συγκείμενο.

Σε αυτή την εννοιολόγηση, το μάθημα της Ιστορίας έρχεται να συγκαταλεγεθεί σε ένα πλαίσιο εφαρμογής εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων μέσω της απόπειρας συνεργασίας μετεχόντων με διαφορετική εθνοπολιτισμική προσέγγιση, με απώτερο σκοπό την αξιοποίηση του πολιτισμικού και του μορφωτικού τους κεφαλαίου, εις απόπειρα εδραίωσης της

διαπολιτισμικότητας στο σχολικό συγκείμενο (Κεσίδου, 2008). Βέβαια, δεδομένου ότι η διδασκαλία της Ιστορίας εντός των σχολικών αιθουσών κατέχει μία ιδιότυπη θέση λόγω του ότι το ίδιο το μάθημα ενέχει πλείστους ιδεολογικούς και πολιτικούς προσανατολισμούς, εντούτοις το ίδιο διέπεται από ένα πολιτικό πλαίσιο το οποίο το ενδύει άρρηκτα, μετουσιώνοντας έτσι την «επίσημη Ιστορία» που αποπειράται να διαπαιδαγωγήσει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες με την υφισταμένη ιδεολογία (Μαυροσκούφης, 1997a).

Η άποψη αυτή έρχεται και συγκρούεται με τον απώτερο σκοπό της ίδιας της Ιστορίας, ο οποίος δεν είναι άλλος από την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και συνειδητοποίησης προκειμένου τα ιστορικά γεγονότα να ιδωθούν πολυπρισματικά μεταξύ παρελθόντος και παρόντος (Κόκκινος & Γατσωτής, 2008). Έτσι, η διάθεση των γεγονότων της Ιστορίας θα πρέπει να λαμβάνει χώρα ως προς την ανοικοδόμηση των γνώσεων σχετικά με τα γεγονότα του παρελθόντος, αλλά θα πρέπει να επιτρέπει στους/τις μετέχοντες/ουσες να συνδέσουν τα γεγονότα του παρελθόντος τόσο με το παρόν όσο και, ενδεχομένως, με το μέλλον (Lee, 2006). Όμως, η αποτύπωση της σχολικής Ιστορίας, έρχεται να οικοδομηθεί μέσα από μία μονοδιάστατη και αμιγώς εθνοκεντρική προσέγγιση, οργανωμένη μέσα από τη διάσταση του «εμείς» και οι «άλλοι» και σε απόπειρα σύνδεσης των ιστορικών γεγονότων, αποκλειστικά, μέσα από την αυτή διάσταση (Kokkinos et al., 2004).

Αυτό, βέβαια, έρχεται και συγκρούεται με την έτερη, πλουραλιστική, προσπάθεια που καταβάλλει η Ιστορία ώστε να οργανωθεί δια της εγκαθίδρυσης της ετερογένειας και των δομικών στοιχείων που διέπουν την ποικιλομορφία των κοινωνικών ομάδων, μέσα από τη διαφοροποίηση των εμπειριών που η ίδια η Ιστορία προτάσσει και μέσω της πολυπρισματικότητας που τα γεγονότα δύνανται να ενέχουν, κατασκευάζοντας, έτσι, πλαίσιο αλληλεγγύης και αμοιβαιότητας (Kokkinos et al., 2004).

Πάραυτα, το μάθημα της Ιστορίας διαφαίνεται πως συνεχίζει να υιοθετεί μία μονοπολιτισμική προσέγγιση, παράμετροι οι οποίοι και αντιβαίνουν τόσο υπό τη σκοπιά της δημοκρατίας όσο και του πλουραλισμού ταυτόχρονα (Patinari, 2015), με τα συναφή Αναλυτικά Προγράμματα να ενισχύουν τόσο την στείρα αποστήθιση όσο και τον εθνοκεντρικό τους χαρακτήρα (Κόκκινος, 1998a). Μελέτες δη έχουν καταδείξει το γεγονός της ασυμβατότητας των ιστορικών κειμένων, που αποτυπώνονται δια των σχολικών εγχειριδίων, με τις σύγχρονες τάσεις της Ιστοριογραφίας, αναιρώντας, έτσι, την απόπειρα πλουραλιστικής προσεγγίσεως σε αυτά υπό το δόγμα της μη ορθής αποτύπωσης του συνόλου των εννοιών που απαρτίζουν το ελληνικό έθνος (Κόκκινος & Γατσωτής, 2008).

Σε αντίστοιχες μελέτες, τονίζεται το γεγονός ότι η σχολική Ιστορία ενέχει ένα ιδιότυπο σύνολο προκαταλήψεων και στερεοτύπων έναντι «των άλλων» που απειλούν το ελληνικό κράτος αλλά, ταυτοχρόνως, και ένα σύνολο αποτύπωσης της εθνικής οντότητας ως ομοιογενής

και αναλλοίωτη (Γατσωτής, 2006), ενώ δεν αναλύονται οι περίοδοι ειρήνης που ίσχυσαν στο ελληνικό κράτος το οποίο και παρουσιάζεται, μονίμως, υπό απειλή (Μπονίδης, 1995). Η έννοια της μονοπολιτισμικής διάστασης, ταυτοχρόνως της εθνοκεντρικής προσέγγισης, διαπερνά τα σχολικά εγχειρίδια μέσα από την παράθεση των επιτευγμάτων του «εθνικού εαυτού», δίχως να αποτυπώνει τις ιστορικές καταβολές και τις εξελίξεις λοιπών εθνικών κρατών, γειτνιαζόντων ή μη, του ελληνικού κράτος, διαπερνώντας, έτσι, σε υπερβολικό βαθμό τον ελληνικό πολιτισμό (Φλουρής & Ιβρίντελη, 2000).

Έτσι, τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας, δεν ενέχουν την απαιτούμενη πολυπρισματική προσέγγιση που η ίδια η ιστορική ανάλυση απαιτεί (Μαυροσκούφης, 2007), ενισχύοντας εντόνως την πολιτισμική ομοιογένεια και την υπεροχή του ελληνικού έθνους (Ανδρέου & Κασβίκης, 2008). Εν προκειμένω, τα σχολικά εγχειρίδια δεν αξιοποιούν συναφές υλικό ως προς τη διαπολιτισμικότητα καθώς αποκλείουν, εκ ρίζας, κείμενα και αποσπάσματα τα οποία θα ήταν σε θέση να ενισχύσουν τον αναγκαίο διαπολιτισμικό χαρακτήρα της Ιστορίας και τον διαπολιτισμικό της προσανατολισμό (Σπαθάρη, 2008). Κατά τον τρόπο αυτό, φαίνεται να μην λαμβάνεται υπόψιν η αναγκαιότητα για μία πολυπρισματική θεώρηση των ιστορικών γεγονότων (Αγγελάκος, 2011), με την απουσία μιας παράλληλης παράθεσης ιστορικών πηγών και εικόνων, ενώ διαφαίνεται έντονα το χάσμα μεταξύ των διεθνών προτύπων και της ελληνικής ιστοριογραφίας (Βούρη & Γατσωτής, 2011a; Παπαοικονόμου, 2014).

Η προβληματική, λοιπόν, η οποία εισφέρεται στο πλαίσιο της εξέλιξης των σύγχρονων κοινωνιών, έρχεται και δημιουργεί, επάλληλα, μία ιδιαίζουσα προβληματική κατά πόσον η Ιστορία, μέσω των σχολικών εγχειριδίων, θα είναι σε θέση να έρθει αντιμέτωπη με την ορθή αποτύπωση των γεγονότων. Η απόπειρα υπέρβασης του εθνοκεντρικού προσανατολισμού των ιστορικών κειμένων, η προώθηση του πολιτισμικού πλουραλισμού όπως και ανάδειξη του συνόλου των ιδιαιτεροτήτων των πλείστων πολιτισμικών ομάδων, διαπερνάται μέσα από την απόπειρα, ομοίως, εγκαθίδρυσης της διαπολιτισμικής διδακτικής των ιστορικών μαθημάτων μέσα από το σχολικό συγκείμενο (Αβδελά, 1998).

Έτσι, η διαπολιτισμική προσέγγιση όσον αφορά τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, κρίνεται ως αναγκαία, υλοποιήσιμη δη μέσω της αλλαγής του περιεχομένου και της ουσίας τους (Πατεϊνάρη, 2014). Με δεδομένο πως το ιστορικό πλαίσιο αποτελεί έναν ενδεδειγμένο τόπο επί του οποίου δύναται να αποτυπωθούν ουσιαστικώς στοιχεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Bolonan, 2009), το πλαίσιο αυτό αφορά μία επιστημονική έκταση, περιλαμβάνουσα την απόπειρα γνώσης της κουλτούρας και του πολιτισμικού συγκείμενου έως και την καταγραφή των συνεπειών που ενέχει ο ρατσισμός, η μισαλλοδοξία, η ξενοφοβία όπως και ο αλυτρωτισμός. Διαπολιτισμικά, λοιπόν, δύναται να επέλθει η απαγκίστρωση από τα εθνοκεντρικά προτάγματα των ιστορικών σχολικών βιβλίων,

γεγονός το οποίο θα οδηγήσει τους/τις μαθητές/τριες στην γνώση άλλων πολιτισμών, το οποίο, με τη σειρά του, θα επιφέρει ένα εναργέστερο και αποτελεσματικό προβληματισμό για τη διερεύνηση του συνόλου των πτυχών της Ιστορίας (Κουτρούμπα, 1998).

Έτσι, η διαπολιτισμική οπτική των ιστορικών γεγονότων, δύναται να επιφέρει την αποτελεσματική ερμηνεία και κατανόηση της ελληνικής, αλλά και της παγκόσμιας, ιστορίας και ιδίως, πως το ελληνικό ιστορικό συγκείμενο, επηρεάστηκε από τις παγκόσμιες εξελίξεις μέσα από τη σύγκριση πλείστων πηγών και κειμένων. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές/τριες θα είναι σε θέση, κριτικά αλλά και συγκριτικά, να αναλύουν την ιστορική πραγματικότητα στο πλαίσιο έρευνας και μετασχηματισμού της ήδη δομημένης, επί του εγχειριδίου, ιστορικής παράθεσης (Πατεινάρη, 2014). Η αναγκαιότητα, λοιπόν, του μετασχηματισμού της ελληνικής ιστορίας, επί των σχολικών εγχειριδίων, απαιτεί την υιοθέτηση της προσεγγίσεως εκείνων οι οποίες θα είναι σε θέση να προσδώσουν την αντικειμενικότητα ως προς την αποτύπωση της ιστορικής αληθείας, όντας, επάλληλα, θετική ως προς την αξιολόγηση της πολυποίκιλης ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων (Dimitriadou, 2004).

Μέσω της προσέγγισης αυτής, η οποία δύναται να επικεντρωθεί στο ζήτημα της ανάπτυξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του πολιτισμού και της επιστήμης της ιστορίας καθώς και την αλληλεπίδραση που υφίσταται μεταξύ διαφορετικών, πολιτισμικά, ομάδων, έρχεται να θέσει, επί του επικέντρου, την κριτική αξιολόγηση και ερμηνεία του ιστορικού λόγου και την ουσιαστικότερη, επομένως και αντικειμενικότερη, αξιολόγηση των ιστορικών γεγονότων. Η διαπολιτισμική προσέγγιση του ιστορικού πλαισίου μέσα στο σχολικό συγκείμενο, θέτει ως συστατική προϋπόθεση την απαλλαγή εκ των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, απαλλαγή η οποία θα συνδράμει τους/τις μαθητές/τριες ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσουν τους τρόπους εκείνους με τους οποίους η ιστορική γνώση έρχεται, κάθε φορά, να κατασκευασθεί αναλόγως της εκάστοτε οπτικής, αλλά και πολιτικής, που ακολουθείται.

Κατά τον τρόπο αυτό, η παρουσίαση των ιστορικών γεγονότων, έχοντας ως απαραίτητο εχέγγυο τη χρήση πλείστων ιστορικών πηγών και κειμένων, δύναται να εισφέρει στην επίτευξη της πολυπρισματικής οπτικής των ιστορικών γεγονότων, υπερβαίνουσα οιαδήποτε δογματική σκέψη και ανάλυση για την εδραίωση του ιστορικού λόγου μεταξύ ατόμων τα οποία και ανήκουν σε διαφορετικές εθνοπολιτισμικές τάξεις (Πατεινάρη, 2014).



# Κεφάλαιο 3

## Μεθοδολογία Έρευνας

### 3.1. Εισαγωγή

Η χρησιμοποίηση της ερευνητικής μεθόδου, της κριτικής ανάλυσης του λόγου, η οποία συνδυάζει τα οφέλη των ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών είναι αναγκαία στην περίπτωση

των σχολικών εγχειριδίων της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας κατά την κρινόμενη έρευνα επί του ελληνικού συγκείμενου. Η αναγκαιότητα αυτή καθίσταται επιτακτική δεδομένου του ότι η έρευνα επί των σχολικών εγχειριδίων συνάδει με μία ιδιώνυμη κατάσταση, βάσει της οποίας το ιδεολογικό πλαίσιο που τίθεται επί των αναφερόμενων βιβλίων είναι εκ των προτέρων καθορισμένο από τον κρατικό μηχανισμό και, κατά συνέπεια, μια ποσοτική μέθοδος θα κάλυπτε επαρκώς τις απαιτήσεις προσδιορισμού του ιδεολογικού φορτίου των ιδίων των βιβλίων.

Με άλλα λόγια, δεν αρκεί απλά να εντοπιστεί μία αναφορά ή μία ιδέα, αλλά να κριθεί ως προς την κατεύθυνση στην οποία και οδηγεί. Ενώ, λοιπόν, μία ποιοτική-ποσοτική μέθοδος, όπως η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου (Mayring, 2000), δύναται να περιοριστεί εντός του επισήμως καθορισμένου πλαισίου του υλικού που η ίδια διερευνά, όπως και η Κριτική Ανάλυση Λόγου (Bryman, 1992), δύναται να υπερβαίνει τους αναφερόμενους περιορισμούς και μπορεί να αναχθεί μέσω των κειμένων που επιχειρεί να μελετήσει σε πρωτεύουσα αρχή, καθώς δύναται να αποτυπώσει συγκεκριμένες ιδεολογικές τοποθετήσεις σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο (Huckin, 2006), περιλαμβάνοντας παράλληλα τρόπους ύπαρξης στον κόσμο που σηματοδοτούν αναγνωρίσιμες και συγκεκριμένες κοινωνικές ταυτότητες (Neuman, 1997; Kohlbacher, 2006).

Σε αντίθεση, λοιπόν, με την Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου (Μπονίδης, 2004a), η Κριτική Ανάλυση Λόγου αποτελεί, εν προκειμένω, την ενδεδειγμένη ερευνητική μέθοδο η οποία μπορεί να ανιχνεύσει την ιδεολογία πίσω από τα όσα αναφέρονται μέσα στα ιστορικά κείμενα αλλά και εκείνων που έχουν ήδη αποτυπωθεί και θεωρούνται δεδομένα (Fairclough, 1995). Μία εκ των θεμελιωδών της θέσεων, είναι το γεγονός ότι τόσο η γλώσσα όσο και η κοινωνία βρίσκονται σε μία αέναη διαλεκτική και άρρηκτη σχέση, του ότι, δηλαδή, δεν μπορεί να υπάρξει χρήση της γλώσσας που δεν εμπεριέχεται στο κοινωνικό σύνολο, ή και το ότι δεν υφίσταται σχέσεις μεταξύ κοινωνίας και γλώσσας που δεν γίνονται αντιληπτές μέσω της λεκτικής αλληλεπίδρασεως (Stubbs, 1983).

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου αποτελεί μία συστηματική προσέγγιση της ανάλυσης του λόγου, η οποία εξετάζει, συστηματικά, τη γλώσσα ως κοινωνικό σημειωτικό σύστημα (Halliday, 1978) και δη ως ένα μέσο κοινωνικής πρακτικής (Fairclough, 1989) που χρησιμοποιείται για αναπαράσταση και απόδοση σημασίας (Kress, 1990). Υπό αυτή την έννοια και στη συγκεκριμένη περίπτωση, στόχος της είναι να αποτυπώσει τα ιδεολογικά στηρίγματα της ιστορίας, τα οποία έχουν λάβει φυσική αποτύπωση και εννοιοδότηση μέσα στον χρόνο, ώστε αρχίζουν να χαρακτηρίζονται ως κοινώς αποδεκτά και φυσικά συστατικά των ιστορικών γεγονότων (Teo, 2000).

Με βάση την αναφερόμενη μελέτη, στόχος της εν λόγω ερευνητικής μεθόδου είναι η ουσιαστική καταγραφή της ιδιώνυμης σχέσης μεταξύ γλώσσας-κειμένων και ιστορικών δομών και γεγονότων (Halliday, 1978) καθώς και η αποδόμηση των ιδεολογιών με την υιοθέτηση κριτικών στόχων. Επιδιώκεται, λοιπόν, στην προκειμένη περίπτωση, να ανακαλυφθούν και να αποτυπωθούν οι αναπαραστάσεις της ιστορικής πραγματικότητας που οικοδομούνται στα σχολικά εγχειρίδια, να ανακαλυφθεί ο τρόπος με τον οποίο ο ιστορικός λόγος, ως διαλεκτική μεταξύ γλώσσας και κοινωνίας, είναι σε θέση να συμβάλλει στην αλλαγή του τρόπου θεώρησης των ιστορικών γεγονότων και, παρεπόμενα, της κοινωνίας (Fairclough, 1995).

Γι' αυτό, άλλωστε, η συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδος δύναται να συνδεθεί με την έννοια της ανάλυσης της λειτουργίας των κειμένων εντός κοινωνικών, ιστορικών και πολιτισμικών συμφραζομένων και ως, ταυτόχρονη, μελέτη της οργάνωσης της γλώσσας πάνω και πέρα από την πρόταση (Stubbs, 1983), εξετάζοντας τις ιδεολογίες και την πραγματικότητα που αναπτύσσονται και διαιωνίζονται μέσα από κάθε συγκεκριμένη γλωσσική χρήση. Επιδίωξη, λοιπόν, της μεθόδου αυτής και συνδεδεμένη με το κομμάτι των ιστορικών κειμένων, αποτελεί η ενοποίηση και ο καθορισμός της σχέσης μεταξύ τριών επιπέδων ανάλυσης, ήτοι (α) του κείμενου αυτού καθ' αυτού, (β) των πρακτικών επικοινωνίας και δη εκείνου της ανάγνωσης και της ακρόασης όπως και (γ) το ευρύτερο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο και τις αντίστοιχες πρακτικές, στα οποία στηρίζεται το ιστορικό κείμενο (Fairclough, 2000).

Με βάση τα παραπάνω, η Κριτική Ανάλυση Λόγου αφορά την ενασχόληση των συμφραζομένων του ιστορικού λόγου και των αντίστοιχων γεγονότων και τη σημασία που δύναται να κρύβεται πίσω από τη γραμματική και, ίσως, τη συντακτική δομή. Αυτό δύναται να περιλαμβάνει ακόμη και τη διερεύνηση του πολιτικού πλαισίου της γλωσσικής χρήσης και της γλωσσικής παραγωγής, καθώς με βάση την εν λόγω μέθοδο η ανάλυση των ιστορικών κειμένων δεν θα πρέπει να απομονώνεται από τις πρακτικές των ιστορικών λόγων που συνδέονται με τα αναφερόμενα γεγονότα. Μία τέτοια ανάλυση απαιτεί τη δέουσα προσοχή πολυεπιπεδικά και δη σε επίπεδο της κειμενικής οργάνωσης και δομής στο πλαίσιο της αποτύπωσης των δεικτών κοινωνικής και ιστορικής διαδικασίας (Fairclough, 1995).

Καθώς η ενδεδειγμένη μέθοδος δύναται να αφορά την ανάλυση της γλώσσας πέρα από την πρόταση και έχει τη δύναμη να ανιχνεύει το μήνυμα πίσω από το κείμενο, επειδή ακριβώς μελετά μέρη της γλώσσας, όπως αυτά ρέουν μαζί, η μέθοδος αυτή προχωρεί στην εις βάθος μελέτη του ιστορικού υλικού, χωρίς να περιορίζεται σε αυτό που είναι φανερό. Επιδιώκει, έτσι, να ανακαλύψει και το λανθάνον περιεχόμενο ή αυτό που εννοείται χωρίς να αναφέρεται ρητά, ενώ επιπλέον επιχειρεί να πραγματοποιήσει τη σύνδεση του λόγου με τα ιστορικά συμφραζόμενα, που είναι ίσως και το σημαντικότερο χαρακτηριστικό της. Το βασικό της μειονέκτημα, όμως, είναι ότι δεν είναι σε θέση να παρέχει ένα σαφές και ξεκάθαρο

μεθοδολογικό εργαλείο, αλλά αφήνει τεράστια περιθώρια κινήσεων που είναι σε θέση να οδηγήσουν σε διαφοροποίηση των ευρημάτων μεταξύ διαφορετικού ερευνητικού πλαισίου (Wilbraham, 1995; Fairclough, 1995).

Έτσι, λοιπόν, η μελέτη, στη βάση της Κριτικής Ανάλυσης του Λόγου, δύναται να ενεργοποιηθεί στις περιπτώσεις που το ιστορικό μήνυμα κρύβεται πίσω από φράσεις χωρίς ιδιαίτερο ιδεολογικό χρωματισμό, σε περιπτώσεις αποσιώπησης, γλωσσικής εκλεκτικότητας ή παραποίησης και την παράθεση, εν συνεχεία, της λανθάνουσας ιδεολογίας και της, παρεπόμενης, σύνδεση των ιδεολογικών μηνυμάτων με τους κοινωνικούς αλλά και τους ιστορικούς παράγοντες που τα διαμόρφωσαν. Ως μονάδα καταγραφής ορίζεται το ιστορικό γεγονός, η έκταση του οποίου μπορεί να κυμαίνεται από μία φράση έως και αρκετές ιστορικές περιόδους και αντίστοιχα συμβάντα. Αυτή η διακύμανση οφείλεται στο γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις για την ανάλυση ενός γεγονότος, απαιτείται ιδιαίτερη εύρος ώστε να γίνει εμφανές το ιδεολογικό του μήνυμα.

Με βάση τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η παρουσίαση ιστορικών γεγονότων και αντίστοιχων παραδειγμάτων μέσα από τη Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία των σχολικών βιβλίων στο πλαίσιο του ελληνικού συγκείμενου, που καθιστούν περισσότερο εμφανή την αποτελεσματικότητα της προτεινόμενης μεθόδου. Ακολούθως η παρούσα ανάλυση περιορίζεται στην παρουσίαση συγκεκριμένων δειγμάτων της ιδεολογικής ανάλυσης των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας, εκείνων που είναι σε θέση να αποδείξουν εναργέστερα τη χρησιμότητα της Κριτικής Ανάλυσης του Λόγου αλλά και την παράθεση στοιχείων τα οποία είναι σε θέση να δυναμώσουν την εθνοκεντρική προσέγγιση των κειμένων αυτών, προτάσσοντας, παράλληλα, εναλλακτικές οπτικές σε συνδυασμό με την Κριτική Ανάλυση Λόγου και την Κριτική Παιδαγωγική.

## **3.2. Χρήση Αρχών της Κριτικής Ανάλυσης του Λόγου**

Τα σχολικά εγχειρίδια, σε όποια βαθμίδα και αν απευθύνονται, λειτουργούν υπό μία διττή άποψη, ήτοι τη λειτουργικότητά τους ως μέσα μετάδοσης γνώσεων αλλά και ως φορείς μηνυμάτων ιδεολογικού περιεχομένου. Η διττή, αυτή, λειτουργική οπτική έρχεται να επιδράσει καταλυτικά στο επίπεδο διαμόρφωσης της ιδεολογικής ταυτότητας των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην παρούσα Ενότητα, παρουσιάζεται η σύμμιξη των αρχών της Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου και της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, σύμμιξη η οποία έρχεται να λειτουργήσει συνδυαστικά με απώτερο στόχο την ανίχνευση των ιδεολογικών παραμέτρων στα βιβλία Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας, παρουσιάζοντας όχι μόνον τους

τρόπους με τους οποίους μπορεί να λάβει χώρα η κατηγοριοποίηση των ευρημάτων, αλλά στοχεύοντας στους τρόπους ανεύρεσης, παράλληλα με τον κριτικό σχολιασμό των λανθανόντων μηνυμάτων και ευρημάτων που διαπερνώνται μέσα από την παράθεση των ιστορικών γεγονότων.

Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν ένα άκρικο μέσο κοινωνικοποίησης των συμμετεχόντων/ουσών μαθητών/τριών εν παραλλήλω με τη λειτουργικότητά τους ως φορείς των κρυφών Αναλυτικών Προγραμμάτων. Η σύνδεση αυτή παρωθεί και ενδυναμώνει τον γνωστικό και μορφωτικό εφοδιασμό των μαθητών/τριών μέσα από την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Η ιδεολογική ταυτότητα των σχολικών βιβλίων Ιστορίας, η οποία έρχεται και συγκροτείται μέσα από εμφανή και, παράλληλα, λανθάνοντα ιδεολογικά μηνύματα τα οποία και περιέχονται εντός αυτών, εμποτισμένα ενίοτε μέσα από το πολιτικό ή και πολιτικοποιημένο σύστημα αξιών του δημιουργού (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999), έχει ως απώτερο στόχο στην άμεση κοινωνικοποίηση των αποδεκτών του, ήτοι των συμμετεχόντων επί της σχολικής διαδικασίας (Apple, 1986). Η αποτελεσματικότητα δη των μηνυμάτων που αποπνέουν τα εν λόγω ιστορικά κείμενα κρίνεται εντόνως υψηλή δεδομένου του ότι οι ιδέες του καλλιεργούνται στο πλαίσιο της σχολικής διαδικασίας, σε ένα χώρο ιδεολογικά ουδέτερο (Apple, 1993), χώρο στον οποίο οι συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες από όλες τις κοινωνικές τάξεις εμφανίζονται σε ένα πλαίσιο κανόνων, αρχών και τρόπων συμπεριφοράς ενδεδυμένων υπό την πρωτεύουσα ιδεολογία (Αλτουσέρ, 1983).

Κατά τον τρόπο αυτό, η εκπαίδευση λαμβάνει μία *sui generis* μορφοπλαστική δύναμη, η οποία συνίσταται προς δύο ιδεολογικές, και ταυτόχρονα πρακτικές, ροπές. Έτσι, από την μία πλευρά η δύναμη αυτή συνίσταται στην απόπειρα ελέγχου, και ταυτόχρονης χειραγώγησης των συστημάτων εκπαίδευσης, στα οποία τόσο τα σχολικά εγχειρίδια όσο και τα Αναλυτικά Προγράμματα έρχονται να εξυπηρετήσουν την εξυπηρετούσα κρατική ιδεολογία με απώτερο στόχο την επάλληλη διαμόρφωση πολιτών και μετεχόντων στο μετέπειτα πολιτικό γίγνεσθαι οι οποίοι και θα θέτουν εαυτούς υπό τις επιταγές του συστήματος και των ιδεολογικών του εκφάνσεων (Ackerman, 1997).

Από την άλλη πλευρά, η μορφοπλαστική δύναμη της εκπαίδευσης αφορά στην έγερση καταλλήλων μεθόδων στο ζήτημα της συμβολής ως προς την ανίχνευση και την διερεύνηση γλωσσικών μορφωμάτων, επιφορτισμένων ιδεολογικά, ώστε να αποσυνθέσει τις προωθούμενες ιδεολογικές παραμέτρους ως προς τα συστατικά τους στοιχεία και, παράλληλα, στον επαναπροσδιορισμό των πολιτών που επιδιώκουν, οι εν λόγω παράμετροι, να διαμορφώσουν. Η διττή αυτή διαδραστική λειτουργικότητα, έρχεται και ταυτίζεται με το ζήτημα της ταυτόχρονης επιλογής συγκεκριμένων τρόπων προσέγγισης και περιεχομένου ως προς την ταυτότητα του πολιτισμικού κεφαλαίου στις σχολικές αίθουσες, λειτουργικότητα η

οποία ταυτίζεται με τις υφιστάμενες σχέσεις κυριαρχίας ή και την απόπειρα αλλαγής αυτών (Αϊδίνης & Γρόλλιος, 2007).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η παρουσίαση της ερευνητικής μεθοδολογίας έρχεται και ταυτίζεται με μία σύμμιξη ποσοτικών αλλά και ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων, σύμμιξη η οποία και είναι σε θέση να αποτυπώνει την πληρέστερη ιδεολογική ανίχνευση των εγχειριδίων. Η εν λόγω ερευνητική μέθοδος συντίθεται μεταξύ των παραμέτρων της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και της Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου, ήτοι μεθόδων ο συνδυασμός των οποίων είναι σε θέση να ελαχιστοποιήσει τα μειονεκτήματα που εκμαιεύονται της διακριτικής εφαρμογής τους. Η εφαρμογή της ερευνητικής αυτής μεθοδολογίας έρχεται να ταυτιστεί με παραδείγματα τα οποία προέρχονται από τα διδακτικά βιβλία Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας από το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, από το οποίο πλαίσιο η παρούσα ερευνητική εργασία θα ενασχοληθεί, ως προς το πλαίσιο που η ίδια θέτει με (α) τη Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία της Γ΄ Γυμνασίου, (β) την Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου (από το 1815 έως σήμερα) της Γ΄ Γενικού Λυκείου όπως και (γ) τη Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία της Γ΄ Γενικού Λυκείου, του παλαιού εγχειριδίου το οποίο απεσύρθη το 2002, πλαίσιο το οποίο, συγκεντρωτικά, περιλαμβάνει την αποτύπωση του κόσμου από τη Γαλλική Επανάσταση έως τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, την περίοδο από την Ελληνική Επανάσταση έως τα επαναστατικά κινήματα στην Ευρώπη του 1830 και του 1848, την εξέλιξη του ελληνικού κράτους από την διακυβέρνηση του Ιωάννη Καποδίστρια την περίοδο 1828-1831, το Κίνημα στο Γουδί έως το τέλος των Βαλκανικών Πολέμων, την περίοδο του Πρώτου Παγκοσμίου έως και το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, την μετέπειτα πορεία προς τον Ψυχρό Πόλεμο καθώς και την περίοδο του ελληνικού Εμφυλίου Πολέμου, παράλληλα με τον Κυπριακό Αγώνα την περίοδο 1955-1960 μέχρι την εισδοχή του ελληνικού κράτους στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όπως θα αποδειχθεί στην παρούσα έρευνα, οι μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν φαίνεται πως λειτουργούν αποτελεσματικά, δια της συμπληρωματικότητας, και σε πολλές περιπτώσεις έρχεται να λειτουργήσει ως μία δικλίδα ασφαλείας στο πλαίσιο του υπέρμετρου μείγματος ιστορικής, πολιτικής και γλωσσικής ανάλυσης.

### **3.3. Παράθεση και Ανάλυση Ερευνητικής Μεθοδολογίας**

Η χρήση μιας ερευνητικής μεθόδου η οποία και θα συνδυάζει το όφελος που εκπηγάξει τόσο από την Ποιοτική όσο και από την Ποσοτική έρευνα καθίσταται άκρως αναγκαία, ιδίως στην περίπτωση εκείνη κατά την οποία η μελέτη αφορά τη μελέτη σχολικών εγχειριδίων και, εν γένει, εγχειριδίων γλωσσικής αγωγής καθώς ιδιαίτερο καθίσταται το ίδιο το εκπαιδευτικό

υλικό (Creswell, 2016). Η αναγκαιότητα αυτή θεωρείται επιτακτική καθότι οι ερευνητές των σχολικών πονημάτων έρχονται αντιμέτωποι με μία ιδιώνυμη κατάσταση, κατά την οποία παρότι οι συνθήκες που διαμορφώνουν το ιδεολογικό πλαίσιο των ιδίων των εγχειριδίων καθίστανται απόλυτα σαφείς και προκαθορισμένοι από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Συνέπεια αυτού θα ήταν ότι η ποσοτική μέθοδος θα ήταν σε θέση να καλύψει με επάρκεια όλες εκείνες τις απαιτήσεις που σχετίζονται με τον προσδιορισμό του ιδεολογικού φόρτου των ιδίων των σχολικών εγχειριδίων, σε ένα πλαίσιο παράθεσης μιας διαφοροποίησης μεταξύ των θεωρητικών παραμέτρων και των πρακτικών ενατενίσεων. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ενασχόληση αυτή δεν δύναται να αρκестεί σε μία επίσημη και προκαθορισμένη στοχοθεσία. Αντίστοιχα, η ποιοτική ανάλυση θα μπορούσε να εγκλωβιστεί και να περιορισθεί μέσα στο επίσημα προκαθορισμένο υλικό που αποπειράται να διερευνήσει.

Στην προκειμένη περίπτωση, η χρήση της μεθόδου που αφορά την Κριτική Ανάλυση Λόγου (Critical Discourse Analysis), δύναται να υπερβεί αυτούς τους περιορισμούς που προτάσσονται τόσο από την Ποιοτική όσο και από την Ποσοτική ανάλυση και, κατ' αυτόν τον τρόπο, μπορεί να αποτυπώσει εκείνα τα γλωσσικά ίχνη που δύναται να αποτυπωθούν εντός της γλωσσικής επικοινωνίας, ίχνη τα οποία θεωρούνται, κατά την παράμετρο αυτή, ως ιδεολογικά μέρη ενός ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (Huckin, 2006), περιλαμβάνοντας τρόπους οι οποίοι και σηματοδοτούν πλείστες αναγνωρισμένες κοινωνικές ταυτότητες (Gee, 1990).

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου προέκυψε μέσα από μία έντονη και ιδεολογικά φορτισμένη σύγκρουση μεταξύ της Ποιοτικής και της Ποσοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου. Η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου, η οποία και ανέκυψε ως μετεξελικτικό στάδιο, αντίστοιχα, της Ποσοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου, λόγω, ιδίως, των έντονων ενστάσεων που προέκυψαν κατά τη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα, εστίαζε, κυρίως, στην έντονη ανάγκη για αναδόμηση των συμφραζομένων που ανακύπτουν μέσα από τη μελέτη των κειμένων (Kracauer, 1952; Kohlbacher, 2006).

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η Ποιοτική Ανάλυση, σε απόπειρα διατήρησης στοιχείων της Ποσοτικής, απέδωσε βαρύτητα στην εκ βάθρων διερεύνηση των στοιχείων που συνθέτουν το εκάστοτε υλικό έρευνας μέσα από μία σειρά τεχνικών για τη συστηματική ανάλυση του περιεχομένου των κειμένων. Διατηρώντας, έτσι, όλα εκείνα τα πλεονεκτήματα της Ποσοτικής Ανάλυσης, η Ποιοτική Ανάλυση προχώρησε σε μία συστηματοποίηση των μεθοδολογικών εργαλείων για την περαιτέρω ανάλυση του εκάστοτε υλικού σε ένα πλαίσιο ερμηνευτικών και σαφών κανόνων (Mayring, 2000). Εν καιρώ όμως, απεδείχθη ότι οι μέθοδοι αυτοί ήταν ελλιπείς και με ασαφή ερμηνευτική ως προς τη μονομέρεια που κατέλειπε τη γλωσσολογική ανάλυση των κειμένων αναφοράς (Μπονίδης, 2004b). Κατά τον προαναφερόμενο τρόπο, η ερμηνεία

πραγματοποιείται μέσα από τα ίδια τα ερευνητικά ερωτήματα, μέθοδος όμως η οποία δεν αρκείται στο να ανιχνεύσει όλα εκείνα τα ιδεολογικά μηνύματα τα οποία μπορούν να ανευρεθούν μέσα στο ίδιο το κείμενο.

Έτσι, η Κριτική Ανάλυση του Λόγου έρχεται, ουσιαστικά, να καλύψει το κενό εκείνο που δημιουργείται στο πλαίσιο της ως άνω ερευνητικής διάδρασης μέσω της ανίχνευσης του ιδεολογικού πλαισίου, ήτοι όχι μόνον εκείνων που αναφέρονται μέσα στο εκάστοτε κείμενο αλλά και εκείνων που μπορούν να ανευρεθούν μέσω ιδεολογικών νορμών και κανόνων (Fairclough, 1995). Στο συγκεκριμένο αυτό, η Κριτική Ανάλυση έρχεται να ερευνήσει με βασικό της σύμμαχο το ότι το κοινωνικό σύνολο ανευρίσκεται μέσα από μία αέναη διαλεκτική με την ίδια τη γλώσσα, θεωρώντας ότι δεν υφίσταται γλωσσική παράμετρος η οποία δεν δύναται να εμπεριέχεται μέσα στην κοινωνία, αλλά και το ότι δεν υφίσταται σχέση μεταξύ κοινωνίας και γλώσσας η οποία δεν είναι δυνατόν να συνειδητοποιηθεί δια της λεκτικής αλληλεπιδράσεως (Stubbs, 1983).

Η προσέγγιση, λοιπόν, αυτή, η οποία και εξετάζει τη γλώσσα ως ένα κοινωνικό σημειωτικό σύστημα αλλά, ταυτοχρόνως, και ως ένα μέσο κοινωνικής πρακτικής που έρχεται να χρησιμοποιηθεί τόσο για σημασιοδότηση όσο και για αναπαράσταση (Kress, 1990; Halliday, 1978; Fairclough, 1989), στοχεύει στο να αναδειξεί όλα εκείνα τις ιδεολογικές βάσεις της ομιλίας, με απώτερο στόχο αυτές να θεωρηθούν, σταδιακά, ως κοινές αποδεκτές παράμετροι (Τεο, 2001). Ακόμη πιο ουσιαστικά, η Κριτική Ανάλυση του Λόγου έρχεται να καταγράψει όλες τις ανευρισκόμενες σχέσεις μεταξύ των κειμένων και της ίδιας της γλώσσας με παράλληλη σύνδεση αυτών με τις κοινωνικές σχέσεις, νόρμες και δομές δια της υιοθέτησης κριτικής σκοπών και στόχων (Halliday, 1978).

Δια της ανάλυσης της γλωσσικής επικοινωνίας έρχονται να αποτυπωθούν όλες εκείνες οι αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας που ανοικοδομούνται μέσω αυτής και εντός ενός πλαισίου όπου ο λόγος, ως διάδραση μεταξύ της κοινωνίας και της γλώσσας, έρχεται να συμβάλλει στην αλλαγή του κοινωνικού πλαισίου (Fairclough, 1995). Για το λόγο αυτό, ιδίως, η Κριτική Ανάλυση έρχεται να αποδοθεί μέσα ένα συγκεντρωτικό πλαίσιο λειτουργικότητας των ιδίων των κειμένων τα οποία συντίθεται εντός ενός κοινωνικού και, ταυτόχρονα, πολιτισμικού συμφραζόμενου (Fairclough, 1995). Η Κριτική Ανάλυση στοχεύει, λοιπόν, στη μελέτη της οργάνωσης της ίδιας της γλώσσας πέραν από τα όσα αποτυπώνει η ίδια η πρόταση καθώς αποσκοπεί στην εξέταση της πραγματικότητας, μεν, αλλά και της ιδεολογίας που παρατίθενται μέσα από τη γλωσσική χρήση (Stubbs, 1983).

Έτσι, ως «υπεργλωσσική» μέθοδος έχει ως απώτερο σκοπό την ανεύρεση των διακριτών ορίων και τον καθορισμό μιας άτυπης τριτενέργειας μεταξύ του κειμένου, των πρακτικών επικοινωνίας που αναπαράγονται από την παραγωγή του γραπτού λόγου μέσω της



ανάγνωσης και της ακρόασης όπως και της κατανόησης του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου και των επικοινωνιακών πρακτικών που εκπηγάζουν μέσα από το ίδιο το κείμενο (Fairclough, 2000). Στη βάση αυτή, η Κριτική Ανάλυση αποπειράται να βρει την πραγματική ερμηνεία και σημασία του λόγου μέσα από τη συντακτική και τη γραμματική του ερμηνεία αλλά και μέσα από την ανεύρεση του πολιτικού πλαισίου χρήσης της γλώσσας καθώς και της γλωσσικής παραγωγής (Fairclough, 1995; Tannen, 2008).

Έτσι, η Κριτική Ανάλυση του Λόγου, προχωρεί στην εις βάθος μελέτη του υλικού, χωρίς να περιορίζεται σε αυτό που είναι φανερό. Αντίθετα επιδιώκει να ανακαλύψει και το λανθάνον περιεχόμενο ή αυτό που εννοείται χωρίς να αναφέρεται ρητά, ενώ επιπλέον επιχειρεί να πραγματοποιήσει τη σύνδεση του λόγου με τα κοινωνικά συμφραζόμενα, που είναι ίσως και το σημαντικότερο χαρακτηριστικό της. Το βασικό της μειονέκτημα, όμως, είναι ότι δεν παρέχει ένα σαφές και ξεκάθαρο μεθοδολογικό εργαλείο, αλλά αφήνει τεράστια περιθώρια κινήσεων που μπορούν να εκτρέψουν την πορεία της έρευνας (Wilbraham, 1995).

Τα αποσπάσματα από τα σχολικά βιβλία Ιστορίας, τα οποία θα παρατεθούν δείχνουν τα προχωρούν στην κατασκευή της εθνικής ταυτότητας, μέσα από τη διάχυση της εθνικής ιδεολογίας και της παρεπόμενης κατασκευής της κυριάρχου εκδοχής των ιστορικών γεγονότων (Berger & Luckman, 1984), σημεία τα οποία δύνανται να νοηματοδοτηθούν μέσω της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (Fairclough & Wodak, 1997; Van Dijk, 2001). Κατά τον τρόπο αυτό, η Κριτική Ανάλυση λόγου δεν συνίσταται σε μία παγιωμένη μέθοδο με διακριτά εργασία ως προς τη διεξαγωγή της εκάστοτε έρευνας (Potter & Wetherell, 1987), αλλά για μία πληθώρα μεθοδολογικών και θεωρητικών προσεγγίσεων και αρχών.

Στο πλαίσιο αυτό, η Κριτική Ανάλυση Λόγου, έχει ως εναρκτήριο λάκτισμα το ότι ο λόγος έχει ως βάση προτάσεις, δια των ιδεολογικο-γλωσσικών σχηματισμών οι οποίες, με τη σειρά τους, λογίζονται ως σχέσεις εξουσίας και υφίστανται εντός των θεσμών. Επομένως, για να γίνει κατανοητή η κατανόηση των ιστορικών γεγονότων, θα πρέπει η Ιστορία να τεθεί υπό τους όρους που η ίδια η Κριτική Ανάλυση Λόγου αποδέχεται και αφορούν, ειδικότερα, το ότι η χρήση της γλώσσας, η οποία κατασκευάζει και ανακατασκευάζεται, πως επιφέρει συνέπειες, διαφορετικώς και πολλαπλώς ερμηνευόμενες, οι οποίες με τη σειρά τους μπορούν να διαφοροποιήσουν το περιεχόμενο των ιστορικών αφηγήσεων μεταξύ αληθών και μη αληθών γεγονότων και αφηγήσεων δια σύνθετων και ευέλικτων τρόπων ανεύρεσης της ιστορικής αλήθειας (Potter & Wetherell 2001), διάδραση η οποία, καταληκτικά, ανάγεται στην κατασκευή μιας κοινής, εν προκειμένω ιστορικής, λογικής (Fairclough 1995).

Άρα, η όλη αναδυόμενη διάδραση, η μελέτη των μη διαφανών ηγεμονικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ της εξουσίας και του λόγου, οδηγεί στο δρόμο εκείνο που υφίσταται εμφανής διάκρισης μεταξύ του ψεύδους και της αληθείας (Fairclough & Wodak

1997, Potter & Wetherell, 1987). Έτσι, στο πλαίσιο αυτό, η Κριτική Ανάλυση Λόγου, οδηγεί στην προαγωγή της χειραφέτησης, δια τον κριτικό γραμματισμό, και παρεπόμενα, την αποδέσμευση από τη χειραφέτηση που παρωθείται από τα πρόσωπα που ασκούν θεσμική εξουσία και είναι σε θέση να επιβάλλουν συγκεκριμένες ιεραρχικές σχέσεις με τη χρήση της γλώσσας, και εν προκειμένω, της ιστορικής (Fairclough 1995, Kress 1996, Van Dijk 1997).

Με βάση αυτά, η Κριτική Ανάλυση Λόγου, έρχεται να αποκτήσει μία ειδική νοηματοδότηση, η οποία συνίσταται στην ενεργοποίησή της δια της ανεύρεσης των κρυφών μηνυμάτων και αληθειών πίσω από φράσεις, λέξεις και προτάσεις, δίχως να αποδίδει συγκεκριμένη ιδεολογική απόχρωση. Μέσω της γλωσσικής αναλύσεως, και εν προκειμένω της ιστορικής και αντικειμενικής αλήθειας, αποπειράται να ανεύρει τη λανθάνουσα ιδεολογία και γεγονοτολογία, προχωρώντας στην παρεπόμενη σύνδεση των ιδεολογικά φορτισμένων μηνυμάτων με τους παράγοντες που προχώρησαν στη διαμόρφωση αυτή. Με βάση τα παραπάνω, η αποτελεσματικότητα της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου δύναται να αποτυπωθεί ως προς την ιδεολογική επιφόρτιση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας, στο πλαίσιο που η ίδια η έρευνα θέτει.

## **Κεφάλαιο 4**

# **Η σχολική ιστορία στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο και η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας**

## 4.1. Όψεις Κριτικής Παιδαγωγικής μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό συγκείμενο, η διαδικασία διαμόρφωσης των μαθητών/τριών σε μέλλοντες/ουσες πολίτες, ανευρίσκεται, αποκλειστικά, στη επίσημη και θεσμική του ιδίου διάσταση. Έτσι, μία ιδιώνυμη σχολική κοινωνικοποίηση η οποία μπορεί να επέλθει δια της μεταφοράς της γνώσης και της ανεύρεσης της αλήθειας μέσω των σχολικών εγχειριδίων, διαχέεται ανάμεσα στους στόχους και τους σκοπούς των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Με τον ως άνω αναφερόμενο τρόπο, οι μαθητές/τριες καθίστανται υποκείμενα τα οποία προχωρούν σε αυτοπροσδιορισμό και τοποθέτηση μέσα σε ένα κοινό σχολικό λόγο ο οποίος, τυπικά, καλείται να αναπαραστήσει τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα (Κουζέλης, 1997; Apple & Christian-Smith, 1991).

Έτσι, η παρεχόμενη, επίσημη, γνώση η οποία δημιουργείται και αναπαράγεται μέσω του ιδίου του εκπαιδευτικού συγκείμενου, δύναται να συνδεθεί με τις ιδεολογικά φορτισμένες απόψεις των κυριάρχων συμφερόντων και των μελών των ισχυρών τμημάτων του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, τα οποία, ένεκα της πλειοψηφίας τους, νομιμοποιούν τις εν λόγω απόψεις ως νόμιμες και καθολικά αδιαμφισβήτητες (Κόκκινος 2003; Apple 1986). Η κατασκευή, λοιπόν, της γνώσεως είναι, επί της ουσίας μία κατασκευή κοινωνικών συστατικών στην οποία συνδέονται τα κοινωνικά συλλογικά νοήματα και ανασχηματίζονται ανάλογα τις ανθρώπινες διαδράσεις, δίχως όμως να χάνουν τη νομιμοποιητική τους βάση.

Στη βάση αυτών, η αλληλεπιδρώσα ενσωμάτωση αυτή έρχεται και αντικατοπτρίζει την αέναη αναπαραγωγή της κυρίαρχης κουλτούρας του κοινωνικού και πολιτισμικού συστήματος (Apple 1986). Στο πλαίσιο αυτό, η όλη εκπαιδευτική-μαθητική διαδικασία, διέρχεται μέσα από μία απόπειρα άρσεως ιδεολογικά φορτισμένων συγκρούσεων και την εγκαθίδρυση μιας επιστημονικής αντικειμενικότητας και ουδετερότητας και, εν προκειμένω, την πλήρη ταύτιση της ιστορικής ερμηνείας με την ιστορική αλήθεια. Βέβαια, όπως θα καταδειχθεί κάτωθι, παρότι τα σχολικά κείμενα Ιστορίας έχουν τη νομιμοποιητική τους βάση σε πλείστες βιβλιογραφικές και επιστημονικές πηγές, εντούτοις φαίνεται αδιάλειπτα πως έρχονται και προσαρμόζονται επί παραμέτρων της κυρίαρχου ιδεολογίας και τα συμφέροντα των μελών ισχυρών, κοινωνικά, ομάδων, παρακάμπτοντας τις επιστημονικές αντιπαραθέσεις και, σε κάθε περίπτωση, την αντικειμενική ιστορική αλήθεια (Μαυροσκούφης 1997b, Κόκκινος, 1993, Κωνσταντινίδου, 2000; Αβδελά 1998).

Στη βάση αυτή, η άσκηση του κοινωνικού ελέγχου, έρχεται και διαπερνά μέσα από τα ίδια τα σχολικά προγράμματα αλλά και τα σχολικά εγχειρίδια, όπου οι απόψεις των «ισχυρών»

επιβάλλονται μέσα στο μηχανισμό που διέπει τον κοινωνικό σχηματισμό προκειμένου οι ίδιοι να είναι σε θέση να διατηρήσουν την κυριαρχική τους θέση (Νούτσος 1979). Έτσι, τα σχολικά εγχειρίδια, ιδίως, έρχονται και σταδιακά καθιερώνονται ως εγχειρίδια αυθεντίας και ως αφηγηματικά κείμενα που θέτουν, επί της ουσίας, περιορισμούς στον τρόπο παράθεσης των γνώσεων που προσφέρουν (Aronowitz & Giroux, 1991) προτάσσοντας την απόκτηση γνώσεων δια της αναπαραγωγής σχέσεων μεταξύ εξουσιασόντων και εξουσιαζομένων (Bernstein, 1990).

Το παραπάνω, πρέπει να λογιστεί επίσης στη βάση του ότι η αναφερθείσα κατάσταση έρχεται και δημιουργεί ανισότητα ως προς την πρόσβαση στην άμεση κατανόηση του εκάστοτε εγχειριδίου (Κωνσταντινίδου, 2000) πέραν του ότι τα εγχειρίδια αυτά έρχονται και κατασκευάζουν την εθνική ταυτότητα των συμμετεχόντων/ουσών μαθητών/τριών. Η σημασία που αποδίδεται σε αυτό βαίνει αυξανόμενη, ιδίως στην περίπτωση των εγχειριδίων της Ιστορίας και των Αναλυτικών Προγραμμάτων αυτής, όπου το εν λόγω μάθημα συνδέεται, ιδιωνύμως, με παρεπόμενα ζητήματα όπως ο εορτασμός των εθνικών εορτών, της καλύτερης κατανόησης των εθνικών συμβόλων αλλά και της σημασιολογίας που αποδίδεται σε συμβολικές χρονολογίες (Αβδελά, 1998; Μπονίδης 2004a), μέσω των οποίων αναπαραγάγεται ένα έντονο ιδεολόγημα εθνικής ομοιογένειας και η διάρκεια παραμέτρων που συνδέονται με το έθνος και τη διαχωριστική, βάση αυτών, γραμμή που τίθεται μεταξύ του εθνικού «εαυτού» και των εθνικών «άλλων».

Με βάση τα ως άνω αναφερθέντα, η κατασκευή της εθνικής, ταυτοχρόνως συλλογικής, ταυτότητας θέτει ως απαραίτητη προϋπόθεση την κοινή αποδοχή ιδεωδών μέσα από την κατασκευή μιας εθνικής αποτύπωσης με συνοχή και διάρκεια (Αβδελά, 1997a), η οποία έρχεται και εντάσσεται στη σχολική πραγματικότητα μέσα από πλείστες παραμέτρους που ευκόλως και κριτικά ανευρίσκονται στα σχολικά εγχειρίδια, και δη σε εκείνα της Ιστορίας (Φραγκουδάκη, 1979; Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Ως προς το τελευταίο, το μάθημα της Ιστορίας διαδραματίζει ένα ιδιώνυμα σπουδαίο ρόλο όσον αφορά τα προτάγματα κατασκευής ως προς την εθνική ταυτότητα, μιας και η παράθεση της εθνικής αφήγησης δίδει έμφαση στην παράμετρο της ομοιογένειας και της ιστορικής συνέχειας, ενισχύοντας την έννοια της μοναδικότητας του έθνους, ενίοτε μονοπολιτισμικά, και αποδίδοντας φράσεις που σχετίζονται με εξέχουσες, ιστορικά, προσωπικότητες, σημαίνοντα ιστορικά γεγονότα και μία σύμμιξη μεταξύ εθνικών εχθρών και φίλων (Αβδελά, 1997b; Κόκκινος, 2003).

Η μελέτη που θα ακολουθήσει κάτωθι, φαίνεται να αναδεικνύει το ότι η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, και με δεδομένο το ελληνικό μονοπολιτισμικό συγκείμενο, αποπνέει μεν αιτήματα για μία ενιαία εθνική συνείδηση (Αβδελά 1998), η οποία όμως, φαίνεται να λειτουργεί μέσα από μία εντόνως φορτισμένη ιδεολογική συνείδηση που ωθεί, αναντίρρητα, σε εθνοποιημένες αφηγήσεις (Κόκκινος 2003), εγγεγραμμένη στο σκληρό

πλαίσιο του πατριωτισμού και του εθνικισμού. Με δεδομένο αυτό, είναι αναντίρρητο το γεγονός ότι υφίστανται τόσο ιδιώνυμες αναφορές όσο και ηχηρές αποσιωπήσεις για τα ιστορικά γεγονότα, παράμετροι οι οποίοι ήρθαν όχι μόνον να επηρεάσουν την κριτική παιδαγωγική σκέψη αλλά και να διαρρήξουν την ιστορική αλήθεια (Αβδελά, 1997c; Φραγκουδάκη, 1997; Κουζέλης, 1997). Με βάση τα παραπάνω, διαφαίνεται έντονα το ότι το μάθημα, και τα συνοδευτικά αυτού εγχειρίδια, Ιστορίας ενέχουν ένα έντονα φρονηματικό χαρακτήρα αλλά και ένα άρρηκτο σκοπό που δεν είναι άλλος από την ανάδυση της ελληνικής εθνικής ταυτότητας (Κόκκινος, 1993) η οποία έρχεται και ενισχύεται από ισχυρούς λόγους που προτάσσουν η προτασσόμενη εθνοπολιτισμική ανωτερότητα, η ελληνική εθνική ιδεολογία όπως και η εθνική ταυτότητα (Φραγκουδάκη, 1997; Κόκκινος, 2003) και, προφανώς, κόντρα στον ευρωκεντρισμό, αφού διαφαίνεται ξεκάθαρα πως γνώμονας της παρατιθέμενης ελληνικής Ιστορίας (Μαυροσκούφης 1997b).

## **4.2. Η διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο**

Η διδακτική της Ιστορίας στους μαθητές/τριες αποπειράται να διαμορφώσει την εικόνα τους τόσο ως προς τον εαυτό τους όσο και για τους/τις λοιπούς/ές μαθητές που συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό συγκείμενο. Μέσα από τις ίδιες τις αναπαραστάσεις που το μάθημα της Ιστορίας εισφέρει, έρχεται και συμβάλλει ως προς την αποκάλυψη του κοινωνικού γίνεσθαι αλλά και στη διαμόρφωση των ιδεολογικού κόσμου των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη βάση αυτή, η ανεύρεση του παρελθόντος διαπερνά μέσα από τη σχολική Ιστορία προχωρώντας στην εξασφάλιση και την ερμηνεία του παρόντος μέσα από την άκριτη νομιμοποίηση των διαμφισβητήσεων (Ferro, 2000).

Επιπρόσθετα, η διδασκόμενη Ιστορία δύναται να ενσωματώνει και να αναπαραγάγει το εκάστοτε πολιτικό διακύβευμα το οποίο, με τη σειρά του, προχωρά στη διαμόρφωση των κυριάρχων νοοτροπιών και, ταυτοχρόνως, στην έγερση μιας έντονης δημόσιας συζήτησης (Γατσωτής 2004). Κατά τον τρόπο αυτό, η εισφορά της πολιτικής μέσα στην Ιστορία, ιδεολογικοποιεί το ίδιο το ιστορικό, δια του εγχειριδίου αποτυπωμένο, συγκείμενο αναδεικνύοντας, έτσι, την ελληνική αλαζονεία εμπροσθεν των ιστορικών γεγονότων του παρελθόντος (Γατσωτής, 2004). Η αναφερόμενη κατάσταση αντανακλά και την αδιάλειπτη λειτουργία ενός μηχανισμού ποδηγέτησης και ιδεολογικής διαστρέβλωσης, ενίοτε σε πολιτικό εργαλείο αλλά και σε μέσο διενέργειας προπαγάνδας (Κόκκινος, 2003). Η Ιστορία, λοιπόν,

έρχεται να παρουσιασθεί ως μία αντανάκλαση του κυριάρχου ιδεολογικού πλαισίου, το οποίο, διδακτικά, παρατίθεται δια της εξιδανίκευσης ή αποσιώπησης ιστορικών γεγονότων που άπτονται των ταξικών συγκρούσεων του ιστορικού παρελθόντος και διέπουν βαθέως το πολιτικό και, παρεπόμενα, το κοινωνικό σύστημα (Κόκκινος 1998b).

Κατά τα παραπάνω, η Ιστορία μέσα από τα σχολικά ιστορικά εγχειρίδια, δείχνει να παρουσιάζει ένα αδιαμφισβήτητο και τετελεσμένο γεγονός το οποίο, οι συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες οφείλουν να απομνημονεύσουν, δίχως, όμως, να πρέπει να αναρωτηθούν σχετικά με την ιδεολογία και την οπτική που αναπαραγάγει το αξιακό σύστημα που τα προτάσσει. Έτσι, κατά τρόπο αναντίρρητο και ισχυρό, οι μαθητές/τριες οφείλουν να μνηθούν ως προς τις διαδικασίες που προτάσσονται μέσω της εκσυγχρονισμένης ιστορικής σκέψεως και να είναι σε θέση να μεταχειριστούν όλα τα σύγχρονα μεθοδολογικά εργαλεία και τις κριτικές δεξιότητες που προσομοιάζουν με εκείνες του σύγχρονου μελετητή της Ιστορίας (Γατσωτής 2004).

Επιπρόσθετα, η έγερση της ενεργητικής κριτικής σκέψεως δύναται να δημιουργήσει έντονους τριγμούς ως προς τις αναπαλαιωμένες ιδεοληπτικές παραμέτρους και να προκαλέσει πλήγμα στη ρητορική του ομοιογενούς εθνολογικά, ανωτέρου πολιτισμικά και, εν κατακλείδι, αδικημένου έθνους-κράτους (Κόκκινος 2003). Αυτό το οποίο διαφαίνεται ξεκάθαρα είναι πως η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας λαμβάνει χώρα υπό ένα αυταρχικό πλαίσιο, το οποίο έχει τη νομιμοποιητική του βάση στην εκπαιδευτική αφήγηση και στη στυγνή αποστήθιση από την πλευρά των μαθητών/τριών, δίπτυχο το οποίο φέρεται να αποσκοπεί στην προαπαιτούμενη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας ως συστατικού στοιχείου της ιστορικής εκπαίδευσης η οποία παράσχεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο (Κόκκινος 2003). Παρεπόμενα αυτού, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, δια των συγκεκριμένων εγχειριδίων του και των συναφών Αναλυτικών Προγραμμάτων, έρχεται και αναδύει την προβληματική που συντίθεται μέσω του ιδίου του εκπαιδευτικού συγκειμένου το οποίο και προτάσσει την παραδοσιακή εθνοκεντρική, και μη κριτική παρεπόμενα, διδασκαλία των μαθημάτων αυτών (Παπαγεωργίου, 2014; Κόκκινος, 2003).

Τα αναφερόμενα έρχονται και αποτυπώνουν μία έντονη σχολική παθογένεια αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας των ιστορικών μαθημάτων, τρόπος ο οποίος, με τη σειρά του, εισφέρει μία εγγενή αδυναμία ως προς την αντικειμενική κατανόηση των ιστορικών γεγονότων, την διδακτική εμμονή σε πεπερασμένες ιστορικές αντιλήψεις, την εθνοκεντρική αποτύπωση των γεγονότων όπως και την αντιφατική ερμηνεία των γεγονότων του ιστορικού παρελθόντος. Όλα αυτά, ενέχουν μία αδυναμία παροχής της αντικειμενικής ιστορικής σκέψεως, ως ενεργητικής διαδικασίας, η οποία παρωθεί εναύσματα για την αναπαραγωγή κριτικών ιστορικών σκέψεων που ανάγονται στο παρελθόν (Γατσωτής, 2004).

Το θεμελιώδες πρόβλημα στο θέμα της ανιστορικότητας, δεν δείχνει να επικεντρώνεται στην έλλειψη θεμελιωδών γνώσεων, αλλά στην εξιδανικευμένη εικόνα που προτάσσει το παρελθόν και, βεβαίως, στην ανιστορικότητα με την οποία προσεγγίζεται το παρόν δια της αποπολιτικοποίησης της Ιστορίας, της απόκρυψης των κοινωνικών και των πολιτικών συγκρούσεων και την, αδιαμφισβήτητη, αποδυνάμωση της ιστορικής πραγματικότητας (Γατσωτής, 2004). Έτσι, δεδομένου του ότι οι μαθητές/τριες δεν είναι, παρεπόμενα, να εγείρουν την κριτική τους σκέψη έναντι του ιστορικού παρελθόντος, βιώνουν διδακτικά μία συγκεκριμένη τάξη πραγμάτων η οποία συνίσταται σε εθνοκεντρικές παραμέτρους, μη δυνάμενοι να αντιληφθούν την αντικειμενικότητα των ιστορικών γεγονότων αλλά ούτε να απεγκλωβιστούν από την κυρίαρχη ιδεολογία και την δεδομένη ερμηνευτική προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος (Κόκκινος ,2003; Φιλάρετος, 1996).

Η Ιστορία, λοιπόν, οφείλει να λειτουργήσει ως ένα άρρηκτο μέσο διαμόρφωσης τόσο της ατομικής όσο και της συλλογικής συνειδήσεως ταυτοχρόνως δη και ως ένας ισχυρός μηχανισμού κοινωνικού ελέγχου μέσω της ενδυνάμωσης των κυριάρχων θεσμών. Η ανάδειξη της ιδιαιτερότητας και της ανωτερότητας του ελληνικού έθνους, όπως προτάσσεται μέσα από πλείστες σελίδες των ιστορικών εγχειριδίων, στηλιτεύουν την ιστορική αλήθεια και την ανάδειξη των ιδιώνυμων σχέσεων μεταξύ του «εθνικού εαυτού» και του «εθνικού άλλου» (Κόκκινος 2003). Έτσι, η διδακτική της Ιστορίας οφείλει να ακολουθήσει τη μη μηχανιστική μεταφορά των ιστορικών γεγονότων από το παρελθόν στο παρόν, συνθήκη η οποία μπορεί να οδηγήσει στην εγκαθίδρυση μιας ουσιαστικότερης πολιτείας δικαίου και ιστορικής αληθείας (Λεοντσίνης, 2006; Παπαγεωργίου, 2014).

Η Ιστορία συνδέει τις τρεις χρονικές διαστάσεις ώστε ένα γεγονός να καθίσταται απολύτως κατανοητό δίχως να προκαλεί σύγχυση και η ιστορική συνείδηση εναρθρώνει τον χρόνο. Τα γεγονότα που εντάσσονται στην ιστορική αφήγηση γίνονται αντιληπτά ως μία ροή πληροφοριών που μέσω της ταξινόμησης καθίσταται κατανοητή (Παπαγεωργίου, 2014). Στο ελληνικό σχολείο κυριαρχεί η παραδοσιακή νοηματοδότηση του ιστορικού χρόνου και σε αρκετά μεγάλο ποσοστό κυριαρχεί η παραδειγματική ιστορική νοηματοδότηση, η οποία ενσωματώνει κανόνες και δεσμευτικές αρχές, με το παρελθόν να αντιμετωπίζεται ως ένα πλαίσιο με ποικίλα παραδείγματα που εφαρμόζονται ως εξηγητικά σχήματα σε επιμέρους περιπτώσεις (Παπαγεωργίου, 2014). Εντούτοις, πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η οιαδήποτε ανάπτυξη της εθνικής συνειδήσεως σε ένα, ουσιαστικά, δημοκρατικό κοινωνικό σύνολο δεν πρέπει να θέτει ως βάση μία υποκειμενική αντίληψη για τα γεγονότα του παρελθόντος, ούτε, βεβαίως, και τον καθαγιασμό ενός έθνους και στην παρεπόμενη εχθροποίηση οποιουδήποτε άλλου, νομιμοποιώντας, έτσι, τη συντήρηση ενός αέναου συγκρουσιακού καθεστώτος (Κουλούρη, 2007).

### **4.3. Οι ιστορικές προδιαγραφές μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα και την ανεύρεση της εθνικής ταυτότητας**

Οι όποιες προσπάθειες όσον αφορά την αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και την παρεπόμενη υλοποίηση των σχολικών εγχειριδίων, εντάχθηκαν στα Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης και στα Προγράμματα Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ), συγχρηματοδοτούμενα τόσο από ευρωπαϊκά κονδύλια, κατά 75% και από εθνικούς πόρους σε ποσοστό 25% και εξαχθέντα υπό της Ενέργειας για την Αναμόρφωση Προγραμμάτων Σπουδών και τη Συγγραφή Σχολικών Βιβλίων για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Έτσι, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, αντικαθιστώντας τα Αναλυτικά Προγράμματα, προχώρησαν σε θεσμοθέτηση αλλαγών τόσο σε επίπεδο Υπουργείο Παιδείας όσο και επί του Οργανισμού Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ), όπου η συγγραφή εγχειριδίων, παλαιότερα, γινόταν με απευθείας ανάθεση και όχι με αίτηση υποψηφιότητας και ανοικτών διαγωνισμών, όπως συμβαίνει πλέον το τρέχον χρονικό διάστημα.

Επιπρόσθετα, η συγγραφή των εγχειριδίων λαμβάνει χώρα, πλέον, από ομάδες επιστημόνων και εκπαιδευτικών κατόπιν σχετικής προκηρύξεως με απώτερο σκοπό τη διασφάλιση της νομιμότητας, της εγκυρότητας και της καταλληλότητας των αναφερόμενων εγχειριδίων (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Τα παραπάνω, πλέον, αξιώνουν τη διεπιστημονικότητα και τη διαθεματικότητα των εγχειριδίων στη βάση της ουσιαστικής επεξεργασίας θεμελιωδών όρων και συναφών εννοιών, με απώτερο σκοπό την προώθηση μίας ολιστικής προσεγγίσεως της γνώσεως η οποία θα είναι σε θέση να καταστήσει τους συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες κατάλληλους/ες και ικανούς/ες ως προς το ζήτημα της συγκρότησης της προσωπικής τους αντίληψης για τις θεωρίες και τους προβληματισμούς που ανακύπτουν από το εκάστοτε εγχειρίδιο και υπό το πρίσμα της διαθεματικότητας (Lyotard 2008; Γρόλλιος 1999).

Στη βάση των παραπάνω, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, φαίνεται να προχωρούν σε διάκριση μεταξύ ανεξάρτητων, πλην ενιαίων, διδακτικών θεματικών στη βάση της δομής που προκύπτει μέσα από τα ίδια τα εκπαιδευτικά προγράμματα και στη βάση της επιδίωξης της σύνδεσης των μαθημάτων με διαθεματικές δραστηριότητες και έννοιες και σε απόπειρα εγκαθίδρυσης μίας ολιστικής προσέγγισης της εκάστοτε γνώσεως που θέτει ως απώτερο στόχο τη διασυλλογικότητα και τη συνεργασία.



Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, λοιπόν, στοχεύουν, αποκλειστικά, στην πολύπλευρη ανάπτυξη της ανθρώπινης υπόστασης (Ξωχέλλης, 1986) και με γνώμονα την προοδευτική εγκαθίδρυση της ισότητας των ευκαιριών και της προάσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα από τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Έτσι, ως προς την ανάδυση και την ενίσχυση της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας, μέσα από ήδη δεδομένο πολυπολιτισμικό συγκείμενο, κρίσιμος κρίνεται ο εμπλουτισμός της πολιτισμικής ποικιλότητας και ο σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας των πολιτών μέσα από τη διαμόρφωση της εθνικής, γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας. Στη διάδραση αυτή, ως προς το ζήτημα της Ιστορίας, ιδιόνημη είναι η επίτευξη μίας ισορροπίας όσον αφορά το ιδιαίτερο, ομοίως, ζήτημα της εθνικής ταυτότητας. Διασταλτικά όπως απαιτείται, η εθνική ταυτότητα λογίζεται από ένα συμπαγές μείγμα κυρίαρχων αντιλήψεων και παραδόσεων (Gourgouris, 1996; Τζιόβας, 1989) το οποίο, με τη σειρά του, βασίζεται στις κυρίαρχες απόψεις όσον αφορά τις εθνικές παραδόσεις και θεωρήσεις περί του εθνικού «εαυτού» όπως και του εθνικού «άλλου».

Οι κοινωνικές και πολιτικές επιδιώξεις μιας κοινωνίας, που αφορούν το μάθημα της Ιστορίας, έχουν αποτυπωθεί από τα μέσα του 19ου αιώνα, με σαφήνεια, στα Αναλυτικά Προγράμματα. Σε αυτά καθορίζονται οι όροι, τα όρια, η εκπαιδευτική διαδικασία και το πρότυπο του ιδανικού πολίτη, που θέλει να διαμορφώσει κάθε κράτος ανάλογα με την κυρίαρχη ιδεολογία. Το μάθημα της Ιστορίας, επομένως, έχει μια ιδιαίτερη θέση στο σχολικό πρόγραμμα, καθώς προβάλλει ή αποσιωπά ερμηνευτικές διαμάχες και πτυχές του παρελθόντος, οι οποίες προάγουν την ενότητα και την ειρηνική συνύπαρξη των πολιτών του έθνους (Μπούντα, 2006).

Στο ξεκίνημα της δεκαετίας του 1990 επικρατεί στην Ευρώπη μια καινούρια, ολική αντίληψη της Ιστορίας, η οποία στοχεύει στην αρμονική συνύπαρξη των λαών. Ενώ ήδη από το 1978 ο ρόλος της Ιστορίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την κατανόηση των πολιτισμών των ευρωπαϊκών λαών και των δημοκρατικών αρχών. Οι Ιστορίες των χωρών παρουσιάζουν ομοιότητες και διαφορές, ως προς τη διδακτική τους. Μερικές από τις ομοιότητες είναι η συμπόρευση της Ιστορίας με την Πολιτική Αγωγή, η διδασκαλία της εθνικής Ιστορίας κάθε χώρας από το δημοτικό, η αφήγηση πολεμικών συμβάντων και η επιστημονική προσέγγιση των γεγονότων, ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν τα γεγονότα, να τα συνδυάζουν και να καταλήγουν σε κοινωνικές και ανθρωπολογικές θεωρήσεις. Ωστόσο, σημειώνονται και αρκετές διαφορές σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας της Ιστορίας, τη διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος, την αυτονομία των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα Αναλυτικά Προγράμματα, και τον τρόπο αξιολόγησης της κατακτηθείσας γνώσης (Μπούντα 2006).

Η σχολική Ιστορία, σε κάθε περίπτωση, επωμίζεται ένα μεγάλο βάρος, διότι συμβάλλει στη συγκρότηση κοινωνικών ομάδων και σχετίζεται με την αποδοχή ή μη της κυρίαρχης πολιτικής εξουσίας. Τα Αναλυτικά Προγράμματα αποτυπώνουν τη σχολική πρακτική, την ύλη,

τις διδακτικές μεθόδους, και αποκαλύπτουν τις σχέσεις που έχει μια κοινωνία με το παρελθόν της, και κατ' επέκταση τους πολιτικούς σχεδιασμούς. Εν ολίγοις, τα Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν καθρέφτη της κοινωνίας και της συλλογικής συνείδησης. Επομένως, μέσα από τα περιεχόμενα του μαθήματος της Ιστορίας, που καθορίζονται από τα Προγράμματα, γίνεται κατανοητή η στάση ενός λαού απέναντι στη δική του Ιστορία και σε αυτή των άλλων, αποκαλύπτονται και όσα αποκρύπτονται από την επίσημη ιστορική μνήμη και όσα θεωρούνται αξιωματικώς, και, μέσα από τις παιδαγωγικές μεθόδους, φανερώνεται η συλλογική συμπεριφορά της εκάστοτε κοινωνίας και οι αρχές – αξίες που τη διέπουν (Αβδελά 1998).

Όσο αφορά την ελληνική περίπτωση, το Αναλυτικό Πρόγραμμα για το μάθημα της Ιστορίας συντάσσεται για πρώτη φορά στο τέλος του 19ου αιώνα. Μέχρι τότε η Ιστορία είναι ένα μέσο διαμόρφωσης χαρακτήρων και ανάπτυξης ηθικών δυνάμεων (Μπούντα, 2006). Μετά την πτώση της δικτατορίας (1974), η Ελλάδα και η πολιτική της ηγεσία (κυβέρνηση Κ. Καραμανλή) από το 1974 μέχρι το 1981 έχει στραμμένη την προσοχή της στη Δύση, σε οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικοπολιτισμικό και ιδεολογικό επίπεδο (Κουρκουβέλας, 2015). Κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο επικρατεί ένας δυτικός τύπος αστικής δημοκρατίας, η οποία βασίζεται στα πλουραλιστικά πρότυπα και διαχέει την εξουσία σε αρκετούς πόλους, γεγονός που αποδεικνύει μια τάση για εκδημοκρατισμό της πολιτικής, της εκπαίδευσης αλλά και της γενικότερης λειτουργίας του κράτους (Κελεσιδής, 2014).

Οι διαβουλεύσεις για την Εκπαίδευση από το 1974 έως το 1986 καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τον ιδεολογικό προσανατολισμό των πολιτικών κομμάτων που κυβερνούν τη χώρα και από τις εκπαιδευτικές εκκρεμότητες του παρελθόντος. Οι εκκρεμότητες αυτές επηρεάζουν και συνδιαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό την ιδεολογία των κομμάτων. Την περίοδο 1976 – 1977 οι μεταρρυθμίσεις Ράλλη, 307/76 και 567/77, στοχεύουν στη μείωση του ιδεολογικού ελέγχου του Συντάγματος του 1952 και επαναφέρουν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, την οποία είχε θεσπίσει η κυβέρνηση του Γ. Παπανδρέου το 1964. Ενώ την περίοδο 1981-1989 με τους νόμους του Α. Κακλαμάνη, τον 1268/1982, τον 1404/1983 και τον 1566/1985, επιχειρείται η εναρμόνιση των ιδεολογικών αρχών του κόμματος με τις κυρίαρχες έννοιες της ισότητας και της συμμετοχής. Έτσι, μέσω των νόμων και των μεταρρυθμίσεων γίνονται βήματα ώστε να επιτευχθεί ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες της, η απελευθέρωση της έρευνας και η ελεύθερη διακίνηση των ιδεών (Κυπριανός, 2011).

Ειδικότερα, λοιπόν, μετά τη Μεταπολίτευση, το 1977, συντάσσεται από το ΚΕΜΕ Αναλυτικό Πρόγραμμα, και για το μάθημα της Ιστορίας ορίζεται ως κεντρικός στόχος η εθνική διαπαιδαγώγηση. Εντούτοις, επειδή το Πρόγραμμα καταρτίζεται την εποχή που κυριαρχεί η προοπτική της ένταξης της χώρας στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, στους στόχους του μαθήματος

εισάγεται η ευρωπαϊκή διάσταση και η έμφαση στα ιδιαίτερα στοιχεία της ιστορικής γνώσης (Μπούντα 2006). Επιπλέον, στους επιμέρους σκοπούς συμπεριλαμβάνεται η κατανόηση των πολιτικών και πολιτιστικών στοιχείων του ιστορικού παρελθόντος και παρόντος του έθνους, η καλλιέργεια της φιλοπατρίας και η προετοιμασία για τη συνειδητή συμμετοχή των πολιτών τόσο στην κοινωνική ζωή του λαού όσο και σε αυτή της ευρύτερης κοινότητας των λαών. Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας ξεκινά από τη Γ΄ Δημοτικού και η ύλη αρχίζει από τη Μυθολογία και φτάνει έως το 1944-1949, περίοδος δοκιμασίας του ελληνικού έθνους. Μάλιστα, αναφέρεται πως η ύλη δύναται να συμπυκνωθεί αλλά να μην παραγκωνιστεί κανένα από τα στοιχεία που τεκμηριώνουν την ιστορική συνέχεια του έθνους (Μπούντα, 2006).

Το 1981 καθιερώνονται τροποποιήσεις στα Αναλυτικά Προγράμματα του 1977, ενώ το 1985 αποκτούν σκοπούς, στόχους, περιεχόμενα και μεθοδολογικές οδηγίες. Το μάθημα της Ιστορίας αναδιαρθρώνεται. Ειδικότερα, τονίζεται, πέρα από τη φιλοπατρία, που ήδη ήταν σημαντικό στοιχείο των προηγούμενων Προγραμμάτων, η δημοκρατία και η ειρηνική συνύπαρξη των λαών, και στηλιτεύεται η μισαλλοδοξία. Τέλος, στα Προγράμματα δηλώνεται η πρόθεση να προβάλλονται περισσότερα πολιτισμικά στοιχεία του παρελθόντος και να περιοριστεί η αποστήθιση (Μπούντα, 2006).

Το 2003 συντάσσεται το νέο Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών με τα συνακόλουθα Αναλυτικά Προγράμματα, που προωθούν τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Θεοφιλίδης, 1997). Εντούτοις, στην Ελλάδα, παρά τις λίγες εξαιρέσεις και τις σποραδικές θεσμικές παρεμβάσεις, όπως τα Προγράμματα του 2003, η διδασκαλία της Ιστορίας συνεχίζει να στηρίζεται στο τρίπτυχο της αφήγησης πολιτικο-στρατιωτικών γεγονότων, της ιδεολογικής εγχάραξης και της απομνημόνευσης. Στοιχεία που εξυπηρετούν, όπως έχει ήδη αναφερθεί, τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας αλλά και την ενδυνάμωση του κυρίαρχου εγκυκλοπαιδισμού (Μπούντα 2006). Άμεση συνέπεια αυτών είναι η πολεμική κατά των εγχειριδίων που προτείνουν μια διαφορετική αντιμετώπιση της Ιστορίας, η οποία στοχεύει στην κριτική προσέγγιση των βεβαιοτήτων και των γεγονότων, στην ανταλλαγή λογικών επιχειρημάτων, στη λεπτομερή εξέταση των διαφορών, αλλά και στον συσχετισμό των ιστορικών γεγονότων με αυτά της σύγχρονης ζωής (Λιάκος 2007a).

#### **4.4. Η γενική και ειδική στοχοθεσία για τη διδασκαλία της Ιστορίας**

Κατά το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, ο γενικός σκοπός της Ιστορίας, όπως προκύπτει μέσα από το ΦΕΚ 303B/13-3-2003, επί της σελίδας 3915 είναι «...η ανάπτυξη της

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

Στη βάση αυτή, προκύπτει ότι η διδασκαλία της Ιστορίας αφορά την περαιτέρω ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης και σκέψης, όπου, περαιτέρω, αναδύεται πως οι παράμετροι αυτοί αφορούν την πλήρη αποτύπωση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την αποτύπωση της ιστορικής εξήγησης δια της ανάλογης επιστημονικής αιτιολόγησης και της ερμηνευτικής προσέγγισης της ίδιας της Ιστορίας (White & Manuel, 1990). Βέβαια, τα ιστορικά γεγονότα δύνανται να προσλάβουν πλείστες ερμηνείες, διαλαμβάνοντας πλείστες ερμηνείες μέσω της ανακάλυψης της σχέσεως αιτίου και αιτιατού και της άρσης καθολικών νόμων ως προς την αποτύπωση της ενιαίας ιστορικής εξήγησης.

Η ιστορική συνείδηση αφορά το ζήτημα εκείνο το οποίο συνδέεται με την απόπειρα κατανόησης της ανθρωπίνου συμπεριφοράς μέσα σε ένα συγκεκριμένο πολυαιτιακό συγκείμενο το οποίο καθίσταται εξαρτώμενο από την χωρική και χρονική διάσταση της εκδήλωσης των ιστορικών γεγονότων. Στο ζήτημα της διαμόρφωσης των αξιών και των στάσεων η οποία δύνανται να οδηγήσει στην παρεπόμενη εκδήλωση υπεύθυνων συμπεριφορών τόσο επί του παρόντος όσο και στο μέλλον, εγείρεται ζήτημα ως προς την εξέφραση ηγεμονικών ιδεολογιών μέσω του λόγου της συνέχειας, ο οποίος, καθ' έμμεσο τρόπο, οδηγεί στην εθνική συνέχεια, ήτοι του ότι ο παρόν χρόνος, επί της ουσίας, αποτελεί μία αέναη έκφανση του παρελθόντος, υπό το πρίσμα και την οπτική του/της εκάστοτε συμμετέχοντος/ουσας μαθητή/τριας ως μελλοντικών υπεύθυνων και χρήσιμων πολιτών (Νούτσος, 1983, Κωνσταντινίδου, 2000; Χατζηγεωργίου, 1998).

Βέβαια, πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι εντός των σκοπών της ιστορικής κατανόησης, είναι η κατανόηση των διαφοροποιήσεων ως παραγόντων εξέλιξης των κοινωνιών ως προς το ζήτημα της απόκτησης εθνικής συνειδήσεως. Η αναφερόμενη άποψη, προτάσσει τη διχογνωμία που εγείρεται μεταξύ των προταγμάτων του κοσμοπολιτισμού και του εθνικισμού όπως και των διαφορών μεταξύ τους. Αυτό εγείρει, ταυτόχρονα, μία σκοπιμότητα ως προς την οπτική, από την πλευρά των μαθητών/τριών, των στάσεων, των πεποιθήσεων και, εν γένει, των ιδεών

ώστε να είναι σε θέση να βιώσουν την αλλαγή που συντελείται καθημερινά και αδιάλειπτα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Iggers, 1999).

## **4.5. Η εθνοκεντρική προσέγγιση του ιστορικού συγκειμένου**

Η κατασκευή του εθνοκεντρισμού (Faas, 2011; Bizumic, 2015) διαπερνά μέσα από την ανάδυση μίας αέναης διάδρασης ανάμεσα στην αλληλεγγύη και τη συνοχή των μελών που ανήκουν στην εσω-ομάδα και αποτυπώνει την τάση που ενέχει το άτομο ώστε να επικεντρώνεται στο πλαίσιο της εθνοκεντρικής του ιδεολογίας, δίχως, όμως, να αποδέχεται πλείστες, άλλες, πολιτισμικές παραμέτρους και, εν παραλλήλω, επικροτώντας αντιλήψεις της «κοινής» ομάδος ως προς, μεταξύ άλλων, τα ιστορικά γεγονότα (Hammond & Axelrod, 2003).

Μέσα στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, και δη ως προς τα μαθήματα της Ιστορίας, τόσο ο εθνοκεντρισμός και η εθνικότητα (Βέικος, 1993), διαδραματίζουν ιδιώνυμο και ουσιαστικό ρόλο επί των διδακτικών εγχειριδίων και, παρεπόμενα, επί της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ακολουθείται μέσα από την εγκαθίδρυση μίας ενδυναμωμένης εθνικής συνειδήσεως ως προς τους/τις μαθητές/τριες (Hammond & Axelrod, 2006). Μέσα από το καθεστώς της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, υφίσταται ένας άρρηκτος μηχανισμός εθνικής ιδεολογίας, η οποία λαμβάνει χώρα μέσα και από το μάθημα της Ιστορίας μία σειρά μαθημάτων, περιλαμβανομένης της Ιστορίας (Avdela, 2000; Manning, 2003).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα ως προς την Ιστορία, δείχνουν να εμφανίζουν σημαντικές ελλείψεις ως προς το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο συναφές με την ιστορική αποτύπωση, με ένα, παρεπόμενο, ελλειμματικό πλαίσιο παράθεσης της ιστορικής αλληλεξάρτησης των κρατών τιθέμενο εντός του επιπέδου της Διεθνούς Κοινωνίας, προτάσσοντας ένα τυφλό σεβασμό στις αξίες της νομιμοφροσύνης και του πατριωτισμού. Κατά τον τρόπο αυτό, υφίσταται μία έντονη διάπλεξη αναπαραστάσεων εθνικής ταυτότητας μέσα στο σχήμα αποτύπωσης του εθνικού «εαυτού» και των εθνικών «άλλων», τιθέμενο, περαιτέρω, εντός των άκριτων όρων του κράτους, της εθνικότητας, της θρησκείας και των συμβόλων που τα συνοδεύουν (Λεονταρίτης, 1983; Gazi, 2004). Τα ως άνω αναφερόμενα, έρχονται να συνθέσουν τις παραμέτρους όσον αφορά την εθνική διαπαιδαγώγηση όπως και την εθνοκεντρική συνείδηση (Καλύβας, 1997).

Στη βάση αυτή, συνολικά, η κατασκευή του «έθνους» Κατά τον τρόπο αυτό, η κατασκευή και η διασφάλιση της ιδέας του «έθνους» και του εθνοκεντρισμού, μέσα από τα εγχειρίδια της Ιστορίας, έρχεται, σταδιακά, να ταυτιστεί τόσο με τη διαπαιδαγώγηση όσο και με την ιστορική συνείδηση (Βρεττός & Καψάλης, 1994), εμφορούμενα από το ιστορικό βάρος που διέπει το παρελθόν (Μαστροδημήτρης, 1996; Ασκούνη, 2001). Έτσι, εντόνως διαφαίνεται το γεγονός ότι υφίσταται μία ιστορική συνέχεια του ελληνικού έθνους, η κυριαρχία του οποίου αποτυπώνεται έντονα μέσα από τα ίδια τα σχολικά εγχειρίδια (Ασκούνη, 1997; Φραγκουδάκη, 1997).

Έτσι, στη βάση της ανάλυσης των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας, προτάσσεται ότι τα στοιχεία που αφορούν εθνική συνείδηση, τον εθνοκεντρισμό και, επάλληλα, την ελληνικότητα, προβάλλονται, εν παραλλήλω, με άλλες παραμέτρους που συνδέονται με τη γλώσσα, τη θρησκεία και, εν γένει, τη μονοπολιτισμικότητα (Φραγκουδάκη, 1997). Επομένως, η επιδίωξη της Ιστορίας, μέσα από τα ίδια τα εγχειρίδια, αφορά όχι μόνον την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων αλλά και την αποτύπωση, κατά τρόπο αλληλουχικό, της ιστορικής αλήθειας. Τα βιβλία Ιστορίας, λοιπόν, στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, διαφαίνεται ότι προβάλλουν μυθοποιημένα την έννοια του έθνους, το οποίο και παρουσιάζουν ως έθνος ανώτερο μέσα από την αποτύπωση μιας συμπαγούς πρόταξης του ελληνικού πολιτισμού κατά την πάροδο του χρόνου (Gellner, 1992; Βεντούρα, 1994). Επομένως, συντίθεται το ζήτημα της αναπαραστάσεως του ελληνισμού μέσα από τους γνώμονες της φιλοπατρίας και του ηρωισμού (Καλύβας, 1998; Μελίστα, 2007), όπου η ιστορική γνώση φαίνεται να μεταλαμπαδεύεται ακραία τυποποιημένη και άνευ κριτικής προσεγγίσεως τόσο ως προς την ανεύρεση της ιστορικής αλήθειας όσο και για την αντικειμενικότητα ως προς τα ιστορικά γεγονότα αλλά και ανεξάρτητη, ιδεολογικά, παρατεθειμένη (Κάββουρα, 2010; Αβδελά, 2011).

Κατόπιν αυτών, διαφαίνεται έντονα ότι η αποτύπωση των μεθόδων της εθνικής ιστοριογραφίας (Κουλουρή, 2011), τείνει ως προς την εμβάθυνση της εθνικής συνειδήσεως δια της εντόνου αναφοράς σε παραμέτρους που συνθέτουν το έθνος-κράτος, με το ελληνικό κράτος να λογίζεται, ως πολιτισμική μήτρα (Βέικος, 1993) υπό τους όρους μίας κονστρουκτιβιστικής αντιλήψεως ως προς την αποτύπωση της ιστορικής αληθείας (Zambeta, 2005; Coulby, 2000; Καραμανωλάκης, 2006). Η συγκεκριμένη παραμετροποίηση έρχεται και αποτυπώνεται στο πλαίσιο του ότι οι συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες καλούνται να αποτυπώσουν τα ιστορικά γεγονότα υπό το πρίσμα της προτάξεως του ελληνικού έθνους σε καθεστώς άμυνας υπό το πλαίσιο απειλής από άλλα έθνη και κράτη, ενδυναμώνοντας, έτσι, τα στοιχεία του «εθνικού εαυτού» μέσα από την επάλληλη ενδυνάμωση του εθνοκεντρισμού (Φραγκουδάκη, 1997; Levi-Strauss, 2003).

Σε συνέχεια των ως άνω, οι εκκαλούντες/ουσες μαθητές/τριες αποκτούν μία έντονη και

μονοδιάστατη εθνική ταυτότητα υπό μία άκρατη κεντρικοκρατική οπτική (Δρούγκα, 2014; Κάββουρα, 2010). Αποτέλεσμα αυτού, είναι η επάλληλη ενδυνάμωση της εθνοκεντρικής ιδεολογίας η οποία, αναντίρρητα, έρχεται να επηρεάσει την κριτική σκέψη των συμμετεχόντων, τεθέντος υπόψη του ότι δημιουργεί παρεπόμενα ζητήματα όσον αφορά την ενδυνάμωση μιας μονοδιάστατης παραμετροποίησης της ιστορικής αλήθειας (Καλύβας, 1998) ένεκα του υπερτονισμού της έννοιας του έθνους (Φλουρής & Καλογιαννάκη, 1996; Μάρκου, 1997; Αβδελά, 1998). Η εν λόγω άποψη οφείλει να συνδεθεί με τους προβληματισμούς που εγείρονται όσον αφορά τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας, όπου η αποτύπωση των ιστορικών γεγονότων, επουδενί δεν λαμβάνει υπόψη της, την ανεξάλειπτη διαμόρφωση των κοινωνικών ταυτοτήτων, αλλά, τουναντίον, ενισχύει την τάση πρόσδεσης σε μία άκρατη ελληνική ταυτότητα και το εθνικό πρότυπο (Ασκούνη, 2001; Applegate, 1999) η οποία λογίζεται ως πολιτισμικά ανώτερη σε σύγκριση με άλλα κράτη και έθνη αυτών (Αβδελά, 2011; Στρατουδάκη, 2000), γεγονός το οποίο προτάσσει την ατέρμονη καλλιέργεια αρνητικών στερεοτύπων για τους εθνικούς «άλλους» (Αβδελά, 2007b).

# Κεφάλαιο 5

## Ανάλυση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Ιστορίας

### 5.1. Εγχειρίδιο της Γ΄ Γυμνασίου: Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία

Όπως θα διαφανεί μέσα από την ανάλυση που ακολουθεί επί των σχολικών εγχειριδίων, το βιβλίο Ιστορίας που ανευρίσκεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, ως προς, αρχικά, τη Γ΄ Τάξη του Γυμνασίου, διακατέχεται, συγκεντρωτικά, από την ιδέα της Ιστορίας ως ένα άκρικο μέσο ηθικού και εθνικού φρονηματισμού. Η λόγια γλώσσα που συντάσσεται με το αφηγηματικό κείμενο ναί μεν, έρχεται να ικανοποιήσει το απαραίτητο γλωσσικό επίπεδο, καθώς και τις ιστορικές αλλά και ιδεολογικοπολιτικές πεποιθήσεις των συγγραφέων του σχολικού εγχειριδίου, πλην, όμως, φαίνονται ότι παρουσιάζουν τα ιστορικά γεγονότα με τρόπο τέτοιο που δεν μπορούν, κριτικά, οι συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες να κατανοήσουν και να αναλύσουν, περαιτέρω, τα ιστορικά γεγονότα (Μαυροσκούφης, 1999).

Σχετικά με τους ειδικούς σκοπούς που αφορούν τη διδασκαλία της Ιστορίας στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος στη Γ΄ Τάξη Γυμνασίου, σκοποί οι οποίοι, αντιστοίχως, διαφαίνονται όμοιοι και όσον αφορά τα εγχειρίδια Ιστορίας Γενικής Παιδείας στο Λύκειο, αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι «Με τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο επιδιώκονται οι παρακάτω επιμέρους σκοποί: (1) Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι ο κόσμος στον οποίο ζουν είναι αποτέλεσμα μιας εξελικτικής πορείας, με υποκείμενα δράσης τους ανθρώπους, (2) Να καταστούν ικανοί, μέσα από τη γνώση του παρελθόντος, να κατανοήσουν το παρόν, να



στοχαστούν για τα προβλήματά του και να προγραμματίσουν υπεύθυνα το μέλλον τους, (3) Να συνειδητοποιήσουν την προσωπική τους ευθύνη για την πορεία της κοινωνίας στην οποία ζουν, (4) Να οικειώνονται βαθμιαία το ειδικό λεξιλόγιο της ιστορικής επιστήμης, (5) Να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα επιλογής και κριτικής αξιολόγησης των ιστορικών πηγών, (6) Να γνωρίσουν την ιστορική πορεία του Ελληνισμού από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, με αναφορές στην ευρύτερη παγκόσμια ιστορία, (7) Να συνειδητοποιήσουν ότι η κατανόηση κάθε κοινωνίας προϋποθέτει τη μελέτη όλων των πτυχών της (πολιτικής, οικονομικής, πολιτιστικής, θρησκευτικής κ.λπ.), (8) Να διαμορφώσουν, μέσα από τη μελέτη των επιμέρους πολιτισμών και της συνεισφοράς τους στον παγκόσμιο πολιτισμό, πνεύμα μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού στο διαφορετικό, (9) Να οικοδομήσουν, μέσα από τη μελέτη του δικού τους πολιτισμού, την εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα και (10) Να συνειδητοποιήσουν και να εκτιμήσουν τη συμβολή του ελληνικού πολιτισμού στον παγκόσμιο πολιτισμό» όπως αναφέρεται στο ΦΕΚ 303Β' /13-3-2003 επί της σελίδας 3944. Στο πλαίσιο των προαναφερόμενων, η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας Γυμνασίου, θέτει ως απώτερο στόχο της, εν γένει, την κατανόηση της ιστορικής αλήθειας μέσα από την ίδια την αντικειμενική εξέλιξη των γεγονότων, συντασσόμενη με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής. Έτσι, το ζήτημα της εθνικής συνέχειας, η αποτύπωση του ελληνισμού φαίνεται πως διαδράμει μέσα από την απόπειρα σύνδεσης του «εθνικού» στη βάση της υπερεθνικής αντιλήψεως των ιστορικών γεγονότων.

Στη βάση του ότι πραγματοποιείται μία αλόγιστη χρήση αφηρημένων εννοιών, δίχως να λαμβάνουν υπόψη το γεγονός ότι οι νέες γνώσεις πως θα πρέπει να οικοδομούνται στο πλαίσιο υφισταμένων γνώσεων των μαθητών/τριών, και ως προς το εγχειρίδιο Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου, οι συμμετέχοντες, στη σελίδα 21, έρχονται μπροστά σε ιδεολογήματα και έννοιες, όπως για παράδειγμα, «φιλελεύθερες ιδέες», «επαναστατικά κινήματα», «κοινωνική ανισότητα», «μονάρχης», «πολίτης» και άλλες παραμέτρους, οι οποίες αποτελούν ήσσονος σημασίας έννοιες τόσο ως προς την πλήρη κατανόηση της ιστορικής περιόδου αλλά και για την εγκαθίδρυση και εδραίωση της δημοκρατικής συνειδήσεως. Οι έννοιες αυτές, και πολλές άλλες περισσότερες στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο, κρίνονται ως αυτονόητες από τους/τις μαθητές/τριες, διαδικασία η οποία και εγείρει την αναπαραγωγή κοινωνικών φίλτρων κατά τα οποία ορισμένοι/ες εκ των συμμετεχόντων, είναι σε θέση να κατανοήσουν πλήρως το σχολικό λόγο και την ακατάληπτη γνώση.

Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα το οποίο ακολουθεί όσον αφορά τα ως άνωθεν αναφερόμενα:

**Γαλλική επανάσταση και εποχή του Ναπολέοντα: μια αποτίμηση** Η περίοδος 1789-1815 αποτελεί τομή στην ευρωπαϊκή αλλά και στην παγκόσμια ιστορία. Στη διάρκεια της:

- Η αστική τάξη της Γαλλίας κατέλαβε την εξουσία, δείχνοντας τον δρόμο και στις άλλες αστικές τάξεις της Ευρώπης.
- Τα συμφέροντα της αστικής τάξης προωθήθηκαν αποφασιστικά και, χάρη σε μια σειρά από μεταρρυθμίσεις, η φιλελεύθερη οικονομία, η οικονομία της ελεύθερης αγοράς, κέρδισε έδαφος.
- Οι αρχές του Διαφωτισμού έγιναν πολιτικά αιτήματα και, σε ένα βαθμό, δικαιώθηκαν.
- Η απολυταρχία γκρεμίστηκε στη Γαλλία και κλονίστηκε στην υπόλοιπη Ευρώπη.
- Αναπτύχθηκε η ιδέα ότι τα όρια του έθνους και του κράτους πρέπει να συμπίπτουν. Πολίτες και κράτος συνδέθηκαν μ' ένα πλέγμα δικαιωμάτων και υποχρεώσεων (π.χ. πολιτικά δικαιώματα-υποχρέωση στρατιωτικής θητείας). Έτσι γεννήθηκε η σύγχρονη έννοια της πατρίδας, στο πλαίσιο του έθνους-κράτους, που ενέπνεε αφοσίωση στους ανθρώπους.
- Η εκκλησία διαχωρίστηκε, για πρώτη φορά στη νεότερη εποχή, από το κράτος.
- Τα προνόμια των ευγενών και του κλήρου καταργήθηκαν και επικράτησε η αντίληψη ότι όλοι οι άνθρωποι γεννιόνταν έχοντας τουλάχιστον θεωρητικά, τα ίδια δικαιώματα.
- Ο λαός αναδείχτηκε σε κινητήρια δύναμη της ιστορίας και σε αποκλειστική πηγή εξουσίας με την καθιέρωση συνταγμάτων και την επικράτηση της αρχής της λαϊκής κυριαρχίας. Τα φυσικά δικαιώματα του Διαφωτισμού έγιναν πολιτικά δικαιώματα. Οι υπήκοοι έγιναν πολίτες.
- Αναπτύχθηκαν ή αναδύθηκαν ιδέες και κινήματα που σφράγισαν την παγκόσμια ιστορία, όπως ο φιλελευθερισμός, ο εθνικισμός, ο κοινωνικός ριζοσπαστισμός και ο σοσιαλισμός (για τα οποία θα γίνει αναφορά παρακάτω).

**1. Η γαλλική επανάσταση διδάξε στους λαούς να αντιστέκονται στους τυράννους**

Η Ευρώπη δεν καταλαβαίνει ότι μπορεί να ζήσει χωρίς βασιλιάδες, χωρίς ευγενείς. Εμείς δεν καταλαβαίνουμε ότι μπορεί να ζήσει κανείς μαζί τους. Οι αξιότιμοι γείτονές μας απασχολούν [...] τον κόσμο με την υγεία του βασιλιά, με τις διασκεδάσεις και τα ταξίδια του. Εμείς πληροφορούμε τον κόσμο για τα ονόματα και τις αρετές των ηρώων που πέθαναν για τη λευτεριά [...] Εμείς του μαθαίνουμε ότι σήμανε η ώρα της εκτέλεσης των καταπιεστών. Ροβεσπιέρος, *Λόγος στη Συμβατική Εθνοσυνέλευση*, 7 Μαΐου 1794.  
Πηγή: Μ. Βερέτας (επιμ.), *Μαρά, Σεν Ζιστ, Ροβεσπιέρος, Κείμενα, Σύγχρονη Εποχή*, Αθήνα 1989, σ. 254.

**2. Ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης για τη γαλλική επανάσταση**

Η γαλλική επανάσταση και ο Ναπολέων έκαμαν, κατά την γνώμη μου, ν' ανοίξουν τα μάτια του κόσμου. Πρωτίτερα τα έθνη δεν εγνωρίζοντο, τους βασιλείς τους ενόμιζον ως θεούς της Γης και ό,τι και αν έκαμαν, το έλεγαν καλά καμωμένο [...]. *Διήγησις συμβάντων της ελληνικής φυλής από τα 1770 έως τα 1836 (1851)*, τόμ. Γ', σ. 61.

Περαιτέρω, τόσο στο Βιβλίο Μαθητή όσο και στο Τετράδιο Εργασιών, διαφαίνονται ξεκάθαρα πλείστες ερωτήσεις, αμιγώς, απομνημόνευσης χρονολογιών, ονομάτων αλλά και τοποθεσιών, με εμφανή την απουσία κύριων ερευνητικών ερωτημάτων και δραστηριότητες οι οποίες να είναι σε θέση να προάγουν τόσο το κριτικό πνεύμα όσο και τον ιστορικό εγγραμματισμό των μαθητών/τριών. Η άποψη αυτή διαφαίνεται από το γεγονός ότι στο βιβλίο Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου υφίστανται πλείστες ασκήσεις συμπλήρωσης κενών αλλά και ασκήσεις ως εκθέσεις ιδεών, οι οποίες όμως λογίζονται ως γενικόλογες και άνευ εναύσματος κριτικής σκέψης.

Παρά το γεγονός ότι στο αναφερόμενο βιβλίο Ιστορίας ανευρίσκονται πλείστες πηγές για έκαστη διδακτική ενότητα, εντούτοις οι εν λόγω πηγές καθίστανται, αποκλειστικά, μονοπρισματικές αφού δεν μπορούν να αναδείξουν διαφορετικές οπτικές για το ίδιο ιστορικό ζήτημα. Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα που ακολουθούν:

## **2. Παροικιακός ελληνισμός, εκπαίδευση και νεοτερικές ιδέες**

Φροντίζουν οι παροικιοί για την ίδρυση σχολείων στις ιδιαίτερες πατρίδες τους, σε κτίρια στα οποία αναδεικνύεται ο διακριτός ρόλος του εκπαιδευτηρίου. Με τα κληροδοτήματά τους σπουδάζουν νέοι συμπατριώτες τους στους τόπους καταγωγής ή με υποτροφίες τους παίρνουν το δρόμο για τα πανεπιστήμια της Βιέννης, του Göttingen, της Λένας, της Λειψίας, της Halle, του Παρισιού, νέοι που διψούν για τα νεοτερικά γράμματα, νέοι που θα επανδρώσουν τα σχολεία των παροικιών αλλά και τις πολλαπλασιαζόμενες εκπαιδευτικές εστίες στην Ανατολή.

Ό. Κατσιαρδή-Hering, «Η ελληνική διασπορά», *Ιστορία του νέου ελληνισμού*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, τόμ. 1ος, σ. 103-104.

## **1. Οι Έλληνες κυριαρχούν στο εμπόριο της Βαλκανικής**

Για έναν ολόκληρο αιώνα μετά το 1750, τα ελληνικά ήταν η γλώσσα του εμπορίου στα Βαλκάνια και οι βαλκάνιοι έμποροι, ανεξάρτητα από την εθνική τους προέλευση, μιλούσαν γενικά ελληνικά [...]. «Έλληνας» πρώτα απ' όλα σήμαινε πλανόδιος πωλητής ή έμπορος και μ' αυτή την έννοια ακόμα και ένας Εβραίος μπορούσε να είναι «Έλληνας».

Τ. Stoianovich, «Ο κατακτητής ορθόδοξος βαλκάνιος έμπορος», Σπ. Ασδραχάς (επιμ.), *Η οικονομική δομή των βαλκανικών χωρών*, Μέλισσα, Αθήνα 1979, σ. 318.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο στείρος δογματισμός και η γεγονοτολογία δεν είναι σε θέση να συνδράμουν στην ομαλή ανάπτυξη κριτικών και αναλυτικών δεξιοτήτων από την πλευρά των μαθητών/τριών ως προς την πρόσληψη της σημαντικότητας των γεγονότων και των αντίστοιχων εννοιών τους. Αποτέλεσμα αυτών, καθίσταται το γεγονός ότι τα παραπάνω αποτελούν παράγοντες αντενδεικνυόμενους ως προς την καλλιέργεια των στάσεων και των συμπεριφορών εκείνων που θα καταστούν κατάλληλες και πρόσφορες για τους πολίτες που θα κρίνουν κριτικά και αντικειμενικά τα ιστορικά γεγονότα στη βάση των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου.

Περαιτέρω, κριτικά, στο αναφερόμενο βιβλίο Ιστορίας, ήδη από το εξώφυλλό του, με τίτλο «Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία», διαφαίνεται ξεκάθαρα το ότι η νεότερη και σύγχρονη ευρωπαϊκή ιστορία καταλαμβάνει μία ανάλυση δεκαπέντε (15) σελίδων και διακόσιες εννέα (209) στο κομμάτι της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας, όπου, ακόμη πιο αναλυτικά, οι εβδομήντα (70) αφορούν το κομμάτι της Μεγάλης Επανάστασης, όπως αναφέρεται, ήτοι εκείνο που σχετίζεται με την Ελληνική Επανάσταση του 1821.

Πρακτικά, θα μπορούσε κανείς να ισχυρισθεί ότι οι μαθητές/τριες δεν είναι σε θέση, εκ προοιμίου, να αποτυπώσουν, στο πλαίσιο των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής, τη σύνδεση όλων των συνυφασμένων, θεωρητικά, ιστορικών γεγονότων που λαμβάνουν χώρα σε μία

ιδιώνυμη διάδραση μεταξύ εθνικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας, αλλά, μονοκεντρικά έρχονται να ταυτιστούν με την ανάλυση της ιδέας της μοναδικότητας του ελληνικού έθνους. Για παράδειγμα, τα ηρωικά κατορθώματα των επαναστατών, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο σχολικό εγχειρίδιο, έρχονται, καθολικά, να συνθέσουν το πλείστο μέρος της ιστορικής αφήγησης, αποτελεματώνοντας, κατά τον τρόπο αυτό, τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζουν, την περίοδο εκείνη, λοιποί άλλοι σημαντικοί παράμετροι για την οικονομία, την κοινωνία, την πολιτική αλλά και την πολιτιστική ζωή όχι μόνον της Ελλάδος αλλά και επέκεινα αυτής. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα από το σχολικό εγχειρίδιο:

#### 1. Οι απαρχές της ελληνικής επανάστασης

Οι περισσότεροι από αυτούς [ενν. τους Έλληνες] στην αρχή της επανάστασης ήσαν χωρίς άρματα [...] και αι σημαίαι των περισσοτέρων ήσαν τσεμπέρες των γυναικών των. Ερωτούσαν οι απλοί Έλληνες τότε ο ένας τον άλλον διά τι εμαζώκησαν εδώ και τι θα κάμωμεν. [...] Οι Έλληνες εις την αρχήν της επαναστάσεως αυτομάτως εσυναθροίζοντο εις τα στρατόπεδα [...]. Έπειτα όμως ο Κολοκοτρώνης επηράμβανε και τους εσυνάθροιζε διά διαταγής αυτού, ή της κυβερνήσεως και δεν τους άφηνε να συνέρχωνται αυτομάτως, διότι εφοβείτο την ραδιουργίαν και την λιποταξίαν και ήθελε να τους έχη όλους υπό επιτήρησιν.

Φωτάκος (Φώτιος Χρυσανθακόπουλος), *Απομνημονεύματα περί της Ελληνικής Επανάστασεως*, Αθήναι 1858, τόμ. Α', σ. 81.

Αυτό που ευκόλως συμπεραίνεται είναι το γεγονός της «δίκαιης» ρητορικής των Ελλήνων και των «ανόμων» συμφερόντων των ξένων λαών και δη των Τούρκων και λοιπών κρατών της Βαλκανικής χερσονήσου με τους Έλληνες να είναι αμυνόμενοι να μεγαλουργούν ενώ όταν οι ξένοι επιχειρούν τον ελληνικό διχασμό να τους καταστρέφουν. Στο πλαίσιο αυτό, ουδεμία αναφορά με αρνητικό πρόσημο δεν λαμβάνει χώρα στους ελληνικούς φορείς εξουσίας, είτε αυτοί έρχονται να συνδεθούν με τους ίδιους τους φορείς είτε με πρόσωπα, όπως για παράδειγμα την, αντικειμενικά αληθή, κόντρα μεταξύ των προκρίτων, προεστών και των κλεφτών κατά τη διάρκεια της προεπαναστατικής περιόδου, η μη ανάλυση των αντικειμενικών συνεπειών της δολοφονίας του Ιωάννη Καποδίστρια, πέραν της επικράτησης της αναρχίας στον, τότε, ελληνικό κόσμο, όπως και η μη επαρκώς αναλυόμενη ένοπλη σύρραξη μεταξύ Ελλάδος και Τουρκίας κατά τη διάρκεια του 1897.

Πέραν αυτών, κριτικά πρέπει να αντιμετωπιστούν πλείστες άλλες παραθέσεις επί του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου. Μία αποτύπωση είναι εκείνη που αποπειράται να σχηματίσει μία εθνική συλλογική μνήμη των συνθηκών εκείνων που αφορούν τις συνθήκες παροχής παιδείας στο ελληνικό κράτος από την Άλωση και εν συνεχεία. Η πιο χαρακτηριστική παραμετροποίηση σχετικά με το ζήτημα αυτό αφορά το ζήτημα του «Κρυφού Σχολείου», το οποίο, κατά την αντικειμενική ιστορική αλήθεια είναι μύθος (άλλως θρύλος όπως αναφερόταν στο αντίστοιχο σχολικό εγχειρίδιο του 1989). Στην περίπτωση, όμως, αυτή, το «Κρυφό Σχολείο» έρχεται να ενδυναμωθεί ως θεσμός μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο, το

οποίο πέραν από την παράθεση ιστορικών αναφορών, αποπειράται να το ενδυναμώσει τόσο μέσα από την παράθεση του πίνακα του Γκύζη όσο και του ποιήματος του Πολέμη.

Στη βάση αυτή, παρατίθεται ο σχετικός πίνακας ως κάτωθι:



ενώ, στο πλαίσιο της ανάλυσης παρατίθεται αυτούσιο το ποίημα του Πολέμη:

Ἄπ' ἔξω μαυροφόρ' ἀπελπισιά,  
πικρῆς σκλαβιάς χειροπιαστό σκοτάδι  
καί μέσα στή θολόχτιστη ἐκκλησιά  
(στήν ἐκκλησιά, πού παίρνει κάθε βράδυ  
τήν ὄψη τοῦ σχολειοῦ)  
τὸ φοβισμένο φῶς τοῦ καντηλιοῦ  
τρεμάμενο τὰ ὄνειρα τα ἀναδεύει  
καί γύρω τὰ σκλαβόπουλα μαζεύει.

Ἐκεῖ καταδιωγμένη κατοικεῖ  
τοῦ σκλάβου ἢ ἀλυσόδετη πατρίδα  
βραχνὰ ὁ παπὰς ὁ δάσκαλος ἐκεῖ  
θεριεύει τὴν ἀποσταμένη ἐλπίδα  
μὲ λόγια μαγικά  
ἐκεῖ ἡ ψυχὴ πικρότερο ἀγρικᾶ  
τὸν πόνο τῆς σκλαβιάς, τῆς, ἐκεῖ βλέπει  
τί ἔχασε, τί ἔχει, τί τῆς πρέπει.

Κι ἀπ' τὴν εἰκόνα τοῦ Χριστοῦ ψηλά,  
πού ἐβούβανε τὰ στόματα τῶν πλάνων  
καὶ ρίχνει καὶ συντρίβει καὶ κυλᾶ  
στήν ἄβυσσο τοὺς θρόνους τῶν τυράννων  
κι ἀπὸ τῆ σιγαλιά,  
πού δένει στό λαιμὸ πνιγμοῦ θηλειὰ  
κι ἀπ' τῶν προγόνων τ' ἄφθαρτα βιβλία,  
πού δείχνουν τα πανάρχαια μεγαλεῖα.  
Ἕνας ψαλμὸς ἀκούγεται βαθὺς  
σὲ μελωδίες ἑνὸς κόσμου ἄλλου  
κι ἀνατριχιάζει ἀκούοντας καθεὶς  
προφητικὰ τὰ λόγια τοῦ δασκάλου  
μὲ μιά φωνὴ βαριά:

«Μὴ σκιάζεστε στὰ σκότη. Ἡ λευτεριά,  
σὰ τῆς αὐγῆς τὸ φεγγοβόλο ἀστέρι,  
τῆς νύχτας τὸ ξημέρωμα θά φέρη».

«Ἀλάβαστρα»

Ἰωάννης Πολέμης

Κατόπιν αὐτῶν, διαφαίνεται καὶ μία ἔντονα ἀρνητικὴ προδιάθεση ἀνευ στοιχείων καὶ ἀριθμῶν, ὅσον ἀφορᾶ τις τουρκικὲς βιαιοπραγίες πού ἀκολούθησαν, μεταξύ ἄλλων, τὴν ἄλωση τῆς Τριπολιτσᾶς (σελίδα 99 τοῦ σχολικοῦ εγχειριδίου). Τα ἐν λόγῳ παραδείγματα ἐρχοῦναι νὰ συνδεθοῦν με πλείστες ἀναφορὲς στο ζήτημα τῶν ἐπιθέτων καὶ τῶν ἐπιρρημάτων πού κοσμοῦν τις τουρκικὲς βιαιότητες, γεγονός το ὁποῖο διαφαίνεται ξεκάθαρα μέσα ἀπὸ τὴ σελίδα 31 τοῦ σχολικοῦ εγχειριδίου ὅπου ὁ/ἡ μαθητῆς/τρια μπορεῖ νὰ ἀναγνώσει ὅτι «...Καὶ νὰ θελήσει ὁ



Πανάγαθος και φιλεύσπλαγχος Θεός και βοηθήσει να ελευθερωθεί το δυστυχισμένο γένος μας από το τρομερό, απάνθρωπο, αντίχριστο και άσπλαγχο Τούρκο...».

Ελαχίστη είναι η αναφορά εκείνη στο ζήτημα της παρουσίας των γυναικών στην σύγχρονη ελληνική ιστορία, αναφορά η οποία και εξαντλείται μέσα από ελάχιστες γραμμές στη Μαντώ Μαυρογένους και τη Μπουμπουλίνα (σελίδα 92 του σχολικού εγχειριδίου) αλλά και στη σελίδα 188 ως προς το ζήτημα της κατοχύρωσης των δικαιωμάτων των γυναικών.

Χαρακτηριστικό είναι το κάτωθι:

**Οι πρωταγωνιστές** Από τους χιλιάδες Έλληνες που συμμετείχαν στην επανάσταση ξεχώρισαν, χάρη στις στρατιωτικές ηγετικές τους ικανότητες, οι Θεόδωρος Κολοκοτρώνης, Γεώργιος Καραϊσκάκης, Οδυσσέας Ανδρούτσος και Μάρκος Μπότσαρης στη στεριά, καθώς και οι Κωνσταντίνος Κανάρης και Ανδρέας Μιαούλης στη θάλασσα. Ηγετικό ρόλο έπαιξαν και δύο γυναίκες, η Λασκαρίνα Μπουμπουλίνα και η Μαντώ Μαυρογένους.

Πέραν αυτού, σε αντιδιαστολή με τη μεγάλη έκταση που καταλαμβάνει η αναλυτική περιγραφή ηρωικών κατορθωμάτων, θανάτων και πολεμικών επιχειρήσεων μικρή έκταση ελάσσονος αναλύσεως στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας καταλαμβάνουν σημαίνοντα ζητήματα για την Ιστορία, όπως η Βιομηχανική Επανάσταση,



1. Δύο ανθρακωρυχεία του 1800 περίπου (αριστερά) και του 1910 περίπου (δεξιά).

το γλωσσικό ζήτημα

### Κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις του γλωσσικού ζητήματος

Το γλωσσικό ζήτημα επανεμφανίστηκε [ενν. στα τέλη του 19ου αιώνα] με το χαρακτηριστικό γνώρισμα των προεπαναστατικών διενέξεων: τη βαθιά σύγκρουση ανάμεσα σε αντιλήψεις οι οποίες δεν αναφέρονταν μόνο στη γλώσσα αλλά στη συνολική προαγωγή της ελληνικής κοινωνίας. [...] Το εκσυγχρονιστικό ρεύμα των τρικουπικών χρόνων ήταν ένα ρεύμα που πήγαζε από τα οικονομικά και κοινωνικά δεδομένα της περιόδου και το οποίο προσπάθησε να δώσει λύσεις αναγκαστικά ανατρεπτικές παλαιών και κατεστημένων δομών και συμπεριφορών. Το ρεύμα αυτό εισήλθε σταδιακά στο χώρο του πολιτισμού και από τη δεκαετία του 1880 άρχισε να συμπαρασύρει και την υπόθεση της γλώσσας.  
Ρ. Σταυρίδη-Πατρικίου, «Ιδεολογικές διαδρομές», *Ιστορία του νέου ελληνισμού*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, τόμ. 5ος, σ. 182.

## ο Εθνικός Διχασμός



Εθνικός Διχασμός: οπαδοί του Βενιζέλου στη Θεσσαλονίκη στις 6 Μαΐου 1917 (αριστερά) και οπαδοί του Κωνσταντίνου στη Βέρνη της Ελβετίας στις 21 Μαΐου 1917 (δεξιά).

## όπως και η Οκτωβριανή Επανάσταση



### 3. Διάταγμα για την κατάργηση των τάξεων και των πολιτικών διακρίσεων (1917)

1. Όλες οι τάξεις κι οι ταξικές διαιρέσεις των πολιτών, τα ταξικά προνόμια κι οι περιορισμοί [...] καθώς επίσης κι όλες οι πολιτικές διακρίσεις καταργούνται.

2. Όλες οι ονομασίες (ευγενής, έμπορος, μικροαστός, αγρότης κ.λπ. οι τίτλοι, πρίγκιπας, κόμης κ.λπ.) και οι ονομασίες των πολιτικών διακρίσεων καταργούνται και καθιερώνεται μια γενική για όλο τον πληθυσμό της Ρωσίας ονομασία: πολίτης της Ρωσικής Δημοκρατίας.

3. Η περιουσία των ταξικών ιδρυμάτων των ευγενών μπαίνει αμέσως στη διάθεση των αντίστοιχων αγροτικών σοβιέτ. [...]

Ο Πρόεδρος του Συμβουλίου των Επιτρόπων του Λαού,

Β. Ουλιάνοφ (Λένιν).

Τζ. Ριντ, *Δέκα μέρες που συγκλόνησαν τον κόσμο*, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1985, σ. 437.

Φτωχές είναι οι αναφορές στο Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, χωρίς να αναφέρονται ουσιωδώς οι θηριωδίες των Ναζί κατά των Εβραίων. Τουλάχιστον ατυχές καθίσταται το πλαίσιο εκείνο στο οποίο γίνεται αναφορά του ότι ο Β΄ Παγκόσμιος ήταν ένα ολέθριο επακόλουθο της αποτυχίας της εφαρμογής των όρων ειρήνης που είχαν τερματίσει τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, πλαίσιο το οποίο δεν αναφέρει, και προφανώς δεν αναλύει, τα ιδιόνυμα ζητήματα που ακολούθησαν τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ήτοι τον φυλετικό διαχωρισμό, τον ρατσισμό, το επεκτατικό όραμα του αριανισμού όπως και τη ακραία ναζιστική ιδεολογία.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, πλείστα ιστορικά ζητήματα που, κατά το πλαίσιο όχι μόνον της αντικειμενικότητας της Ιστορίας αλλά και στο πλαίσιο των θεμελιωδών αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής, ακόμη προκαλούν διχογνωμία όχι μόνον κατά την πλευρά των μελετητών της Ιστορίας αλλά και σε εκείνη της κοινής γνώμης, αντιμετωπίζονται, στο σχολικό εγχειρίδιο, με μία επιφυλασόμενη ουδετερότητα και εις βάρος της αντικειμενικότητας της ίδιας της Ιστορίας. Η διάδραση αυτή, όχι μόνον έρχεται να διανθιστεί με τάσεις πολιτικής ορθότητας αλλά, επί του μαθησιακού πλαισίου, έρχεται να αίρει την ευκαιρία για ανακριτικό στοχασμό από την πλευρά των συμμετεχόντων μαθητών/τριών επί της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεντρωτικά, οι πλούσιες ιστορικές ευκαιρίες που αναδύονται μέσα από το ίδιο το ιστορικό παρελθόν οι οποίες θα ήταν σε θέση να προσφέρουν μία ευεργετική ανάπτυξη του κριτικού αναστοχασμού και της εξεύρεσης της ιστορικής σκέψης των συμμετεχόντων μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών ομοίως, έρχονται και συγκρούονται μέσα από ένα στυγνό πλαίσιο ιεροποίησης του ελληνικού εθνικού παρελθόντος.

Όλα τα παραπάνω, απαιτούν μία πολυπρισματική προσέγγιση η οποία πρέπει να τεθεί εντός του πυρήνα της ιστορικής εκπαίδευσης. Έτσι, η κυρίαρχη ιστορική αφήγηση θα πρέπει να επαναπροσδιορισθεί μέσα από μία διερεύνηση και παράθεση αλληλοσυγκρουόμενων εκδοχών και ανάλογων ερμηνειών, με γνώμονα την αντικειμενική ιστορική αλήθεια. Η

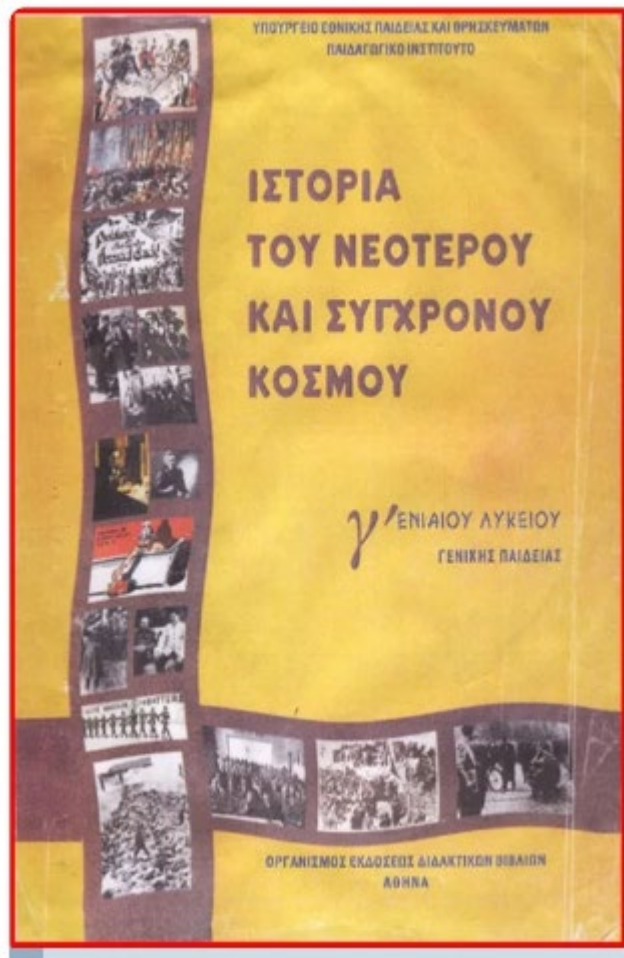
διδασκαλία πρέπει να συνοδευτεί απαραίτητα με τους τρόπους εκμάθησης και ανάλυσης των ιστορικών πηγών, τόσο από τους/τις μαθητευόμενους/ες όσο και από τους/τις εκπαιδευτικούς, και να αποπειράται ο/η καθείς συμμετέχων/ουσα να τις αμφισβητήσει μέσα από νέα ιστορικά ερωτήματα, οικοδομώντας μία νέα τεκμηριωμένη ιστορική αφήγηση.

## **5.2. Εγχειρίδιο της Γ΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας: Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου (2002)**

Το παρόν εγχειρίδιο του 2002, φέρει τον τίτλο «Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου». Το εν λόγω αντικατέστησε, περί το 2002, το παλαιό, την περίοδο εκείνη, βιβλίο των συγγραφέων Σκουλάτου-Δημακοπούλου και Κόνδη (Σκουλάτου-Δημακοπούλου & Κόνδη, 1992), το οποίο και απεσύρθη.

Το εν λόγω σχολικό εγχειρίδιο αποτελούνταν, εν συνόλω, από 272 σελίδες, εκ των οποίων περιλαμβάνει στις σελίδες 6-11 τους τίτλους των ενοτήτων, τα κεφάλαια και τον πίνακα περιεχομένων όπως και το εισαγωγικό σημείωμα στις σελίδες 12-13. Το εγχειρίδιο περιλαμβάνει, εν συνόλω, 8 κεφάλαια μεταξύ των σελίδων 15-267, άξονες οι οποίοι προσδίδουν ένα συνεκτικό περιεχόμενο που απαιτείται για ένα σχολικό εγχειρίδιο (Kress & Van Leuween, 2006). Τα αναφερόμενα έρχονται και εμπλουτίζονται από, συνολικά, 16 εικόνες που περιέχονται, αναλόγως, στο εγχειρίδιο και αφορούν: Οι άξονες αυτοί εμπλουτίζονται από δεκαέξι εικόνες οι οποίες είναι (1) η τούρτα των βασιλιάδων (Παρίσι, Μουσείο Καρναβαλέ), (2) πίνακα του Φιλιπποτό (Μικρό Παλάτι), (3) αφίσα για τον εορτασμό της Αγροτικής Πρωτομαγιάς, (4) φωτογραφία απεικονίζουσα ομάδα εργατών στο Παρίσι, (5) φωτογραφία η οποία και απεικονίζει τη σύλληψη μίας γυναίκας διαδηλώτριας στη Μεγάλη Βρετανία, (6) φωτογραφία μίας οικογένειας από τη Γερμανία του 1900, (7) φωτογραφία από το εργαστήριο του Pasteur, (8) φωτογραφία της Marie Curie, (9) μία ταχυδρομική κάρτα από τη Μεγάλη Βρετανία του 1914, (10) μία φωτογραφία του Στάλιν και του Λένιν του 1922, (11) μία φωτογραφία με τον Τρότσκι, (12) μία φωτογραφία με Ιταλούς στρατιώτες, (13) μία φωτογραφία με νεκρά πτώματα προς αποτέφρωση από το στρατόπεδο συγκέντρωσης του Belsen, (14) μία φωτογραφία που αφορά τη συνεδρίαση του ελληνικού Εθνικού Συμβουλίου, (15) μία φωτογραφία από την ημέρα κατά την οποία έλαβε χώρα η Απελευθέρωση της Αθήνας τον Οκτώβριο του 1944 και (16) μία φωτογραφία με Ούγγρους που προχωρούν σε γκρέμισμα ενός αγάλματος του Στάλιν περί το 1956.

Χαρακτηριστική είναι η εικόνα του εξωφύλλου που ακολουθεί:



Όπως διαφαίνεται από την αναφερόμενη λίστα, το εξώφυλλο του εγχειριδίου Ιστορίας αποτυπώνει, κατά πλειοψηφία, φωτογραφίες ιστορικών σύγχρονων γεγονότων που λαμβάνονται ως ιστορικά τεκμήρια, ενώ με μία προσεκτικότερη ματιά διαφαίνεται ότι η πλειοψηφία των φωτογραφιών αποδίδει μία κοινωνική, πολιτική και επαναστατική χροιά, συνδεδεμένη με τη μοντέρνα Ιστορία. Είναι χαρακτηριστική η αποτύπωση επί της σελίδας 7, στην οποία υπάρχει μία περιληπτική αναφορά των σημειόντων ιστορικών γεγονότων, ενώ, κριτικά, και προ της αναλύσεως διαφαίνεται πως το ιστορικό υλικό αποδίδεται ευσύνοπτα και με τρόπο περιεκτικό, σύμφωνα δη με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Στο κομμάτι εκείνο το οποίο αφορά το συμπληρωματικό-υποστηρικτικό υλικό, συμπεριλαμβάνονται σύντομες γραπτές πηγές, πλείστα διαγράμματα και πίνακες που αφορούν πολεμικές συγκρούσεις και εξέχουσες ιστορικές προσωπικότητες, διάφορες εικόνες περιέχουσες πρόσωπα, χώρους, κτίσματα, αφίσες, σκίτσα όπως και πίνακες ζωγραφικής παράμετροι οι οποίοι βοηθούν στη βαθύτερη και πληρέστερη κατανόηση του ιστορικού περιεχομένου, ενώ ιδιαίτερα επεξηγηματικές είναι οι λεζάντες που συνοδεύουν τα ως άνω αναφερόμενα. Περαιτέρω, στο υποβοηθητικό υλικό συμπεριλαμβάνονται, όπως αναφέρθηκε, χάρτες οι οποίοι είναι σε θέση να διευκολύνουν τους/τις μαθητές/τριες να προσδιορίσουν πιο συγκεντρωτικά, τα ιστορικά γεγονότα, ενώ σημαίνουσας σημασίας καθίστανται οι 49,

συνολικά, ερωτήσεις που θέτονται επί του εγχειριδίου που ανευρίσκονται στο τέλος της εκάστοτε διδακτικής ενότητας, οι οποίες, αναντίρρητα, υποβοηθούν στην κατανόηση της σχολικής ύλης όπως, αντίστοιχα, και η βιβλιογραφία που παρατίθεται στο τέλος του εγχειριδίου, περιλαμβάνουσα τόσο ελληνικές όσο και ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές παραπομπές.

Περαιτέρω, το συγκεκριμένο εγχειρίδιο Ιστορίας κυμαίνεται, ως αναφέρθηκε, σε 8 Κεφάλαια, τα οποία διαρθρώνονται ως κάτωθι: το Κεφάλαιο 1 με τίτλο «Η Ευρώπη μετά το συνέδριο της Βιέννης (1815-1871)» (σελίδες 15-88), το Κεφάλαιο 2 με τίτλο «Η Ευρώπη από τον 19ο στον 20ο αιώνα (1871-1914)» (σελίδες 89-107), το Κεφάλαιο 3 με τίτλο «Τα πεδία του στοχασμού, της τέχνης και της επιστήμης» (σελίδες 108-134), το Κεφάλαιο 4 με τίτλο «Ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος και οι άμεσες επιπτώσεις του» (σελίδες 135-170), το Κεφάλαιο 5 με τίτλο «Η περίοδος μεταξύ των δύο παγκοσμίων πολέμων» (σελίδες 171-193), το Κεφάλαιο 6 με τίτλο «Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, οι συμμαχικοί ανταγωνισμοί και η σύγκρουση στην Ελλάδα» (σελίδες 194-208), το Κεφάλαιο 7 με τίτλο «Ο μεταπολεμικός κόσμος» (σελίδες 209-238) και το Κεφάλαιο 8 με τίτλο «Τα πεδία του στοχασμού, της τέχνης και της επιστήμης τον 20ό αιώνα» (σελίδες 239-267).

Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι το εν λόγω εγχειρίδιο δεν διαμοιράστηκε ουδέποτε στους/τις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς στο Γενικό Λύκειο, όπερ και ουδέποτε δέχθηκε αξιολόγηση επί της πρακτικής του σημασίας μέσα από το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Η εν λόγω απόσυρση δημιούργησε, την περίοδο εκείνη, μία έντονη διχογνωμία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους ιστορικούς και την πολιτική ηγεσία, αναδύοντας έντονα τη σημασία του εκάστοτε εγχειριδίου Ιστορίας ως πεδίου ευθύνης και αναλογικής αρμοδιότητας για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη.

Έτσι, λοιπόν, όπως αναφέρθηκε, το εγχειρίδιο δέχθηκε πλείστη κριτική ως προς το ζήτημα της ορθής (;) αποτύπωσης της ιστορικής εκπαίδευσης αλλά και τη σημασιολογία του εγχειριδίου σε πλείστα σημεία του βιβλίου και δη όσον αφορά τη βιωσιμότητά του και την ορθολογική του ανάλυση όσον αφορά την αποτύπωση των ιστορικών γεγονότων κατά αντικειμενικό τρόπο, λόγοι οι οποίοι, αμφότεροι και εν συνόλω, οδήγησαν στην απόσυρση του εν λόγω σχολικού εγχειριδίου.

Μεταξύ πολλών κριτικών που ασκήθηκαν από τη δημοσίευση του εγχειριδίου, την απόσυρσή του και επέκεινα, αναφέρεται χαρακτηριστικά το ότι το περιεχόμενο της Ιστορίας όπως παρουσιαζόταν, απέφυγε μία ελληνοκεντρική διδακτική, εισάγοντας το ιστορικό συγκείμενο μέσα από μία διεθνοποιημένη, ταυτοχρόνως συγκριτική και ριζοσπαστική, οπτική μέσα από μία πολλαπλή ερμηνεία της ιστορικής γνώσεως για το παρελθόν, η οποία θα ήταν σε θέση να κλονίσει τόσο την ήδη υφισταμένη αποτύπωση της ελληνικής Ιστορίας όσο και τους

θιασώτες του εθνικισμού και του μονοπολιτισμού (Ρεπούση, 2002). Με ελάχιστες θετικές αποτιμήσεις όσον αφορά τη λειτουργικότητα και την εκπαιδευτική ανοικοδόμηση του εν λόγω εγχειριδίου και την εγκαθίδρυση μιας ευρύτερης ιστορικής παιδείας των μετεχόντων μαθητών/τριών (Βώρος, 2002), υφίστανται εντός του εγχειριδίου παράθεση ιστορικών γεγονότων τα οποία, μεν, αποτυπώνονται κατά το ορθόν (Θεοδώρου, 2003), όμως υφίστανται και μελανά σημεία τα οποία δημιουργούν διχογνωμία, όπως π.χ. ο τρόπος της παράθεσης της κυπριακής Ιστορίας σε μαθητές/τριες που εντάσσονται στο εκπαιδευτικό ελληνικό συγκείμενο και δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν πλήρως το κυπριακό συγκείμενο (Παπαπολυβίου, 2002).

Με γνώμονα την αναγκαιότητα απαγκίστρωσης της ιστορικής αλήθειας από την εκάστοτε πολιτική συγκυρία (Μαυροσκούφης, 1997α), η ένταξη του εγχειριδίου Ιστορίας μέσα στο εκπαιδευτικό συγκείμενο θα πρέπει να προσφέρει ένα χώρο αντικειμενικής αναπαραγωγής της Ιστορίας, δίχως όμως την εξέφραση της πολιτικής βουλήσεως και πέραν της απόπειρας αποτύπωσης του εθνοκεντρικού φρονηματισμού αλλά εντός των αρχών που επιτάσσει η σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, παρότι το υπό αναφορά σχολικό εγχειρίδιο σε συνέχεια της καταγγελίας του από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας απεσύρθη από τη διάθεσή του στους/τις μαθητές/τριες, αποτέλεσε ένα εγχειρίδιο το οποίο, με διορθωτικές κινήσεις, θα μπορούσε να αποτυπώσει κριτικά την ιστορική αλήθεια.

Στις θετικές του αποτυπώσεις και προτού της αναλύσεώς του, αναδεικνύεται το γεγονός ότι το εν λόγω σχολικό εγχειρίδιο εμπεριέχει την Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου από το 1815 έως και σήμερα, στο οποίο εγχειρίδιο φαίνεται, περίτεχνα, η απόπειρα των συγγραφέων να αποτάξουν στις σελίδες του το κρίσιμο ζήτημα του ελληνοκεντρισμού, θέτοντας υπό μία άκριτη συγκριτική σκοπιά σύγχρονα ζητήματα κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής γνώσεως και επέκεινα της Ελλάδος, ήτοι σε χώρες της ευρωπαϊκής, της αμερικανικής, της αφρικανικής όπως και της ασιατικής ηπείρου. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός, στη βάση της εξέλιξης και της ιστορικής παράθεσης των γεγονότων, δια της μεθοδολογίας και της επιστημονικής του ηθικής, το ότι στο εγχειρίδιο συγκεράζονται σε υπέρμετρο και αναλογικό βαθμό ο Γαλλικός Διαφωτισμός, η Παρισινή Κομμούνια, οι τάσεις του φιλελευθερισμού, η εξέλιξη της Κινεζικής Αυτοκρατορίας, ο Βιομηχανικός Καπιταλισμός, τα ιδιώνυμα ζητήματα της αποικιοκρατίας, τα ρεύματα του Ρομαντισμού, η ιστορική αλήθεια όσον αφορά τους Παγκοσμίους Πολέμους, η Ευρωπαϊκή Ένωση συνάμα με ζητήματα ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, θέματα όσον αφορά τον Τρίτο Κόσμο όπως και θέματα περί της Κοινωνίας της Πληροφορίας.

Περαιτέρω, είναι αναντίρρητο το γεγονός ότι οι ιστορικές πηγές, οι εικόνες, οι χάρτες και όλο το συναφές αρχειακό υλικό που συνοδεύουν τα ιστορικά παρατεθειμένα γεγονότα ευρίσκονται στη βάση ενός ιστορικού πλουραλισμού, ο οποίος και εκπίπτει από στερεοτυπικές

και πολιτικοποιημένες ιστορικές απόψεις και καταβολές αντίστοιχα. Με βάση αυτό, το εγχειρίδιο Ιστορίας έρχεται να συντελέσει, αυτοτελώς, στο ζήτημα της κατανόησης όλων εκείνων των πολύπλοκων μηχανισμών που συνδέονται με το ιστορικό παρελθόν δια της παράθεσης παραμέτρων που ωφελούν την ευμενέστερη κατανόηση.

Στο εγχειρίδιο, γενικόλογα, παρατίθενται με έμφαση, θεμελιώδεις ιστορικές έννοιες συνδεδεμένες με την αποικιοκρατία, τον μοντερνισμό, τον εθνικισμό, την εκβιομηχάνιση όπως και τη μετανάστευση μέσα από μία ορθή σύνδεση του εθνικού με το υπερεθνικό όπως και από το τοπικό στο διεθνοποιημένο (Βώρος, 2008). Σε προσπάθεια αποτύπωσης και διάθεσης των ιστορικών γεγονότων μέσα στη σύγχρονη πραγματικότητα, το εγχειρίδιο ήταν σε θέση να αποδώσει μία κριτική επισκόπηση και ερμηνεία δια της διαδραστικής αποτύπωσης των γεγονότων του ιστορικού παρελθόντος με τη σύγχρονη πραγματικότητα, τόσο στους/τις καθηγητές/τριες όσο και στους/τις μαθητές/τριες (Παπαθεοδώρου, 2002). Βέβαια, όπως αναφέρθηκε ως άνω, το εν λόγω εγχειρίδιο, εν κατακλείδι, απεσύρθη, όμως κριτικά, μπορούν να αποτυπωθούν συγκεκριμένες διατυπώσεις οι οποίες και παρατίθενται κάτωθι.

Εναρκτήριο λάκτισμα αποτελεί η σελίδα 15 αυτού, η οποία αναφέρει τα ιστορικά γεγονότα περί του Συνεδρίου της Βιέννης του 1815, όπου αναφέρεται ότι οι αντιπρόσωποι «διακήρυξαν το δικαίωμα των εθνών για αυτοδιάθεση». Η παράθεση της έννοιας της «αυτοδιάθεσης» δεν προσομοιάζει όσον αφορά τις εργασίες του Συνεδρίου, όπου ορθώς θα έπρεπε να γίνει λόγος για ανεξαρτησία «independence», καθώς το ζήτημα της αρχής της αυτοδιάθεσης αναγνωρίστηκε πολύ αργότερα από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών, ο οποίος, ως γνωστόν, ιδρύθηκε με το πέρας και του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου (Smith, 1984). Στο ίδιο δη πλαίσιο, παρότι υφίσταται αναφορά στο ζήτημα του διαχωρισμού του κράτους με την Εκκλησία στη Γαλλία την περίοδο εκείνη, εντούτοις ο διαχωρισμός του κράτους επήλθε πολύ αργότερα και δη τη χρονική περίοδο 1880 με 1905.

Σε υποσημείωση της ίδιας σελίδας, αναφέρεται ο Διαφωτισμός ως εκείνο το πνευματικό κίνημα το οποίο και κορυφώθηκε την περίοδο του 18<sup>ου</sup> αιώνας, θέτοντας, περαιτέρω, υπό αμφισβήτηση όλες εκείνες τις θρησκευτικές και πολιτικές πεποιθήσεις στο όνομα της προόδου και της λογικής. Αυτό όμως που δεν παρατίθεται είναι η χρονική αφετηρία του κινήματος αλλά και η αναγκαία αποτύπωση του στο πλαίσιο της Διακηρύξεως του 1789. Είναι δη γνωστό το ότι το Κίνημα του Διαφωτισμού, προετοίμασε, επί του ιδεολογικού πλαισίου, την Γαλλική Επανάσταση και την κοινωνική ανατροπή, μη αποτελώντας, μόνον, μία πνευματική κίνηση (Κονδύλης, 1987).

Περαιτέρω, σε σχετική υποσημείωση επί της σελίδας 16, αναφέρονται σχετικές πληροφορίες αναφορικά με τα μέλη της οικογένειας των Αψβούργων, οι οποίοι αναφέρονται ως δυναστεία βασιλέων της Αυστρίας και της Αυστροουγγαρίας μέχρι και το 1918. Σε αυτό το

σημείο πρέπει να αναφερθεί το ότι η Αυστροουγγαρία αποτελούσε Αυτοκρατορία, όπερ και σημαίνει ότι δεν ενείχε βασιλείς, ενώ τίθεται αμφισβήτηση ως προς την ακριβή ονομασία, αν δηλαδή η αναφορά πραγματοποιείται ως προς την Αυστρία ή την Αυστροουγγαρία. Κατά τις ιστορικές πηγές, η οικογένεια των Αψβούργων αποτελούνται από μέλη τα οποία ήσαν κληρονομικοί ηγεμόνες της Αυστρίας, η οποία σε συνέχεια μεταρρυθμίσεων, ονομάστηκε από το 1867 σε Αυστροουγγαρία μέχρι και τη διάλυσή της κατά το 1918 (Βώρος, 2001).

Σε συνέχεια των ως άνω αναφερόμενων, στο πλαίσιο της παράθεσης των ιστορικών γεγονότων όσον αφορά τον Εθνικό Διχασμό στην Ελλάδα, δεν υπάρχει ουδεμία αναφορά στο ζήτημα στη χρονική περίοδο 1915-1920, ενώ δεν υφίσταται ειδική, και αναγκαία, ανάλυση όσον αφορά τις σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ της βασιλικής κυβέρνησης στην Αθήνα και της βενιζελικής κυβερνήσεως στη Θεσσαλονίκη. Περαιτέρω, στο ζήτημα της αποτύπωσης των γεγονότων που συνόδευσαν την κατάσταση στην ευρωπαϊκή ήπειρο κατά τη δεκαετία του 1920, στις σελίδες 175-176 πραγματοποιείται, μεν, αναλυτική παράθεση των ιστορικών γεγονότων εκείνων που οδήγησαν στην υπογραφή της Συνθήκης του Λοκάρνο περί το 1925, πλην όμως δεν γίνεται ουδεμία αναφορά στο ζήτημα της παράθεσης του διπλωματικού παρασκηνίου και την προσέγγιση μεταξύ Γερμανίας και ΕΣΣΔ όσον αφορά τον επαναξοπλισμό της πρώτης με διευκόλυνση της δεύτερας (Καταπόδης, 1996).

Μία ακόμη έλλειψη που διαπιστώνεται επί του παρόντος εγχειριδίου συνίσταται στο γεγονός ότι στη σελίδα 181 αυτού, αναφέρεται και αναλύεται το «Ιδιώνυμο» του Ελευθερίου Βενιζέλου εκ της 25<sup>ης</sup> Ιουλίου του 1929. Κατά το σχολικό εγχειρίδιο, ο νόμος αυτός προέβλεπε τη λήψη μέτρων δίωξης κατά προσώπων που διέδιδαν ιδέες για την ανατροπή του κοινωνικοπολιτικού καθεστώτος. Όμως, η αποτύπωση αυτή ενέχει μία σαφή στρέβλωση, καθώς κατά το πνεύμα του «Ιδιώνυμο» θα διώκονταν πρόσωπα τα οποία θα εμπορούνταν από ιδέες τέτοιες που θα είχαν ως απώτερο σκοπό τη δια της βίας ανατροπής του κρατούντος κοινωνικού καθεστώτος (Μουρέλος, 2008). Έτσι, πρέπει να τονιστεί η διαφορετικότητα του προσώπου εκείνου το οποίο και διαδίδει ανατρεπτικές ιδέες με το πρόσωπο εκείνο το οποίο εμπορείται από ιδέες, πρόσωπα για τα οποία, την περίοδο εκείνη υπήρχε ένα ευρύ και κατασταλτικό σύστημα πληροφοριοδοτών.

Μία επίσης χαρακτηριστική αποσαφήνιση όφειλε να πραγματοποιηθεί ως προς τη σελίδα 197 του σχολικού εγχειριδίου, στην οποία αναφέρεται ότι οι Γερμανοί θα σφαγίαζαν τους Σλάβους, αντίστοιχα όπως είχε συμβεί στην περίπτωση των Αμερικανών με τους ερυθρόδερμους. Στην πραγματικότητα, όμως, και σύμφωνα με τα ιστορικά γεγονότα, υπαίτιοι για την εξόντωση των ιθαγενών της Αμερικής, δεν ήταν οι ίδιοι οι Αμερικάνοι, αλλά οι ευρωπαϊκές δυνάμεις οι οποίες προχώρησαν σε ωμότητες ως προς το ζήτημα της εξόντωσης των ερυθρόδερμων ιθαγενών. Πέραν αυτού, στη σελίδα 201, περιλαμβάνουσα ζητημάτων περί

του Δεκαετούς Πολέμου, ήτοι την περίοδο μεταξύ του 1940 και του 1949, αναφέρεται ρητώς ότι η Κυβέρνηση του Μεταξά δεν εισηγήθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να επαναφέρει στις δυνάμεις του τακτικού στρατού το σύνολο των αποτάκτων εκ του 1935. Εις αντίθεση με αυτό, είναι ιστορικά δεδομένο πως το ιδιώνυμο ζήτημα των αποτάκτων, απασχόλησε την ελληνική ιστορία όχι μόνον κατά τη διάρκεια του 1940 και επέκεινα, αλλά αποτέλεσε ζήτημα σημαντικό ήδη από το έτος της δημιουργίας του.

Στο ίδιο πλαίσιο, δεν διερευνάται το ότι η κυβέρνηση παρά το ότι δεν δέχθηκε την εθελουσία συμμετοχή πολλών πολιτικών κρατουμένων ώστε αυτοί να συμμετέχουν στο μέτωπο, εντούτοις, δια πρωτοκόλλου, τους παρέδωσε, σε μεταγενέστερο στάδιο, στις δυνάμεις του κατακτητή. Στην ίδια, δη, σελίδα αναγιγνώσκεται το ότι οι βρετανικές δυνάμεις τράπηκαν σε φυγή, ήτοι σε άτακτη φυγή. Κατά τα ιστορικά όμως γεγονότα, οι βρετανικές δυνάμεις παρότι καθυστέρησαν τις αντίστοιχες γερμανικές στην περιοχή των Τεμπών, εντούτοις υποχώρησαν, εν συνεχεία, συντεταγμένα προς τη νότια πλευρά της Ελλάδος, όπου, εν συνεχεία, αποχώρησαν, δια των δεόντων κανόνων στρατιωτικής τακτικής, από την περιοχή της Κρήτης (Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τ. ΙΕ).

Κατόπιν αυτών, γίνεται αναφορά στο ιδιώνυμο ζήτημα των συμμοριών των δοσιλόγων, για τους οποίους αναφέρεται το ότι τα μέλη αυτών ήρθαν και λογοδότησαν σε συνέχεια της απελευθέρωσης. Δεν υφίσταται όμως αναφορά στο ότι οι δοσίλογοι εξοπλίστηκαν από τις δυνάμεις της Μεγάλης Βρετανίας και χρησιμοποιήθηκαν ως μέλη των τακτικών δυνάμεων κατά των δυνάμεων του ΕΛΑΣ (Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τ. ΙΣΤ). Στο ίδιο πλαίσιο, υφίσταται αναφορά ως προς το ΕΑΜ, του ότι, μεταξύ άλλων, είχε ως βασικό του άξονα, κατά την απελευθέρωση, της εγκαθίδρυσης καθεστώτος αβασίλευτης δημοκρατίας. Όπως όμως προκύπτει (Γλυνός, 1998) σκοπός του ΕΑΜ, πέραν από την προστασία της γεωργικής παραγωγής του κράτους, ως θεμελιώδους άξονα της ελληνικής οικονομίας τότε, ήταν και η, σε συνέχεια δημοψηφίσματος, επιστροφή του βασιλέως Γεωργίου στη διακυβέρνηση του ελληνικού κράτους.

Στη σελίδα 204 του σχολικού εγχειριδίου, και σε συνέχεια αναφοράς στον ΕΛΑΣ, πραγματοποιείται αναφορά στο πρόσωπο του Ναπολέοντος Ζέρβα, αρχηγό του ΕΔΕΣ, ο οποίος και ελεγχόταν από τις βρετανικές δυνάμεις, δίχως όμως να υφίστανται παράθεση επιπρόσθετων πληροφοριών και πηγών για το θέμα αυτό. Επί της ίδιας σελίδας αναφέρεται ότι οι ελληνικές ένοπλες δυνάμεις, στην προσπάθειά τους να καθυστερήσουν, ενδεχομένως και να ματαιώσουν, την επάνοδο στο κράτος του βασιλέως Γεωργίου, τάχθηκαν υπέρ των δυνάμεων του ΕΑΜ. Το κείμενο, λοιπόν, δεν επεξηγεί και δεν ορίζει ποιες ήταν εκείνες οι στρατιωτικές δυνάμεις οι οποίες τάχθηκαν υπέρ του προαναφερθέντος ώστε να είναι ξεκάθαρο εν συγκρίσει με τις δυνάμεις εκείνες που ήταν φίλια προσκείμενες με τις δυνάμεις του ΕΑΜ.



Επί της ίδιας σελίδας, αναφέρεται το ζήτημα της δραπετεύσεως τόσο της βασιλικής κυβερνήσεως όσο και ενός σημαίνοντος αριθμού μελών των ελληνικών ενόπλων δυνάμεων. Στο πλαίσιο αυτό, πρέπει να αναφερθεί πως δεν είναι γνωστό εάν όλα τα προαναφερόμενα μέλη, κυβερνητικά και στρατιωτικά, ευρίσκονταν υπό καθεστώς εξαναγκαστικής κρατήσεως ώστε να είναι σε θέση να δραπετεύσουν. Στην ίδια δη σελίδα, υφίσταται αναφορά ως προς το θέμα της αναδοχής, από την πλευρά της Μεγάλης Βρετανίας, της ελληνικής πρωθυπουργίας στο πρόσωπο του Γεωργίου Παπανδρέου. Όμως, στο κείμενο ελλείπει μία σαφής τεκμηρίωση ως προς την αρμοδιότητα της βρετανικής εξουσίας ώστε να έχει το νόμιμο δικαίωμα ανάθεσης ως προς την παραπάνω πολιτειακή ενέργεια.

Στην επομένη σελίδα, ήτοι τη σελίδα 205 του σχολικού εγχειριδίου, πραγματοποιείται ειδική αναφορά στο ζήτημα των Δεκεμβριανών. Ως προς αυτό, εν αρχή, δεν διαφαίνεται να υφίσταται μία επαρκής, και επιστημονικά τεκμηριωμένη, απάντηση ως προς τη σημασιολογία και τους σκοπούς που διήγαν τις δυνάμεις του ΕΑΜ. Έπειτα, ως προς το ζήτημα της Αντίστασης, αυτή αναφέρεται ως «εξέγερση ενάντια σε νέα ξενική επέμβαση». Θα ήταν, όμως, ιστορικά αποδεκτό να αναφερθεί πως η σύγκρουση επήλθε σε συνέχεια του συλλαλητηρίου των μελών του ΕΑΜ στην Αθήνα, στην περιοχή του Συντάγματος, ως μία ειρηνική διαμαρτυρία ενάντια στην απόφαση που είχε ληφθεί από τον Σκόμπυ ως προς τον αφοπλισμό των δυνάμεων του ΕΛΑΣ, συλλαλητήριο το οποίο γνώρισε μία ιδιώνυμη επίθεση από τις δυνάμεις της ελληνικής Χωροφυλακής.

Κατόπιν αυτών, στην επομένη σελίδα, ήτοι την 206<sup>η</sup>, αναφέρεται πως το ΚΚΕ διέλυσε τις δυνάμεις του ΕΛΑΣ, απομακρύνοντας ένα σύνολο ασυμβιβάστων μελών του, όπως, ιδίως, τον Άρη Βελουχιώτη. Όμως, επί των ιστορικών γεγονότων, η διάλυση του ΕΛΑΣ ήταν αποτέλεσμα της Συμφωνίας της Βάρκιζας κατά την χρονική περίοδο μεταξύ Φεβρουαρίου-Μαρτίου του 1944, ενώ ερωτηματικά προκαλεί το γεγονός της μη αναφοράς στο πρόσωπο του Βελουχιώτη έως το σημείο αυτό. Στο ίδιο πλαίσιο σελίδας, υπάρχει ιδιώνυμη αναφορά στο ότι ορισμένες, άστοχες δη, αποφάσεις του ΚΚΕ οδήγησαν στην έναρξη του Εμφυλίου Πολέμου, πλην όμως, δεν υπάρχει ουδεμία επεξηγηματική αναφορά στους λόγους που οδήγησαν στην έναρξή του. Επί της ίδιας σελίδας, πραγματοποιείται αναφορά ως προς τον Εμφύλιο, αλλά, επάλληλα, γίνεται αναφορά στους όρους «Δόγμα Τρούμαν», «Σχέδιο Μάρσαλ» και «Δημοκρατικός Στρατός», δίχως, όμως, να υφίσταται τόσο αποτύπωση των όρων ή άλλη πρότερη αναφορά εντός του σχολικού εγχειριδίου (Βώρος, 2002), γεγονός το οποίο, στη βάση των έχουν, έως τώρα, αναφερθεί, δημιουργεί έλλειμμα κατανοητής και ορθής αποτύπωσης των ιστορικών γεγονότων ως προς τους/τις μαθητές/τριες και ιδίως ως προς τα κρίσιμα γεγονότα του Εμφυλίου Πολέμου.

Όμως, σε συνέχεια των ως άνω αναφερόμενων, στο πλαίσιο των σελίδων 201-207, γίνεται μία προσπάθεια αποτύπωσης του πολιτικού κλίματος της χρονικής περιόδου μεταξύ 1940 και 1950, με απώτερο σκοπό να γίνουν κατανοητά τόσο η αιτιολόγηση όσο και η γεγονοτολογία ως προς τον Εμφύλιο Πόλεμο. Στις αναφερόμενες, λοιπόν, σελίδες πραγματοποιείται μία ιδιαίτερη και μεστή αναφορά σε όλα τα γεγονότα που αποτυπώνουν την πολιτική συγκυρία που οδήγησε το ελληνικό κράτος στη διεξαγωγή μίας εμφύλιας ένοπλης σύρραξης, όπου παράλληλα καταγράφονται, αναλυτικώς, όλες οι κοινωνικές και ιδεολογικές όψεις του αντιστασιακού κινήματος, επάλληλα με αναφορές στο ζήτημα της λειτουργίας του δοσιλογισμού, της μαύρης αγοράς, τη συνεργασία προσώπων με την ηγεσία των κατακτητών όπως και οι αναλυτικοί στόχοι και σκοποί που ενείχαν οι δυνάμεις του ΕΑΜ κατά την περίοδο των Δεκεμβριανών.

Σημαίνουν όμως, καθίσταται το γεγονός ότι, για πρώτη φορά, εξετάζονται οι παράμετροι του Εμφυλίου Πολέμου υπό το πρίσμα αντίστοιχων Εμφυλίων που διεξήχθησαν τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και διεθνές πλαίσιο. Η συγκριτική αυτή αποτύπωση, έρχεται να συνοδευτεί με μία ουσιαστική παράθεση βιβλιογραφικών παραπομπών, εικόνων αλλά και προσωπικές μαρτυρίες, πλαίσιο το οποίο είναι σε θέση να ενδυναμώσει την κριτική σκέψη των συμμετεχόντων/ουσών μαθητών/τριών επί του μαθήματος (Θεοδώρου, 2003). Η συνολική, αυτή, εικόνα έρχεται να συνδεθεί με το ζήτημα της ορθής αποτύπωσης σημανόντων και κρίσιμων όρων, που όφειλαν να ευρίσκονται εντός του εγχειριδίου της Ιστορίας, ήτοι στον μεροληπτικό τρόπο και την στάση της κυβερνήσεως που ακολούθησαν την υπογραφή της Συνθήκης της Βάρκιζας (σελίδα 205), τον ιδιώνυμο ρόλο που επέδειξε το ΙΔΕΑ (σελίδα 206) καθώς και τα πιστοποιητικά κοινωνικών φρονημάτων όπως και το ιδεολόγημα της «εθνικοφροσύνης» αμφότερα ευρισκόμενα επί της σελίδας 207 (Βούρη & Γατσωτής, 2011b).

Στο Κεφάλαιο 7.3, το οποίο και κάνει λόγο για το ευαίσθητο ζήτημα της αποαποικιοποίησης ως προς την ευρωπαϊκή σύγκλιση, στη σελίδα 225 και έπειτα του εγχειριδίου Ιστορίας, υπάρχει μία ιδιώνυμη αναφορά ως προς το Κυπριακό ζήτημα, καθόσον υπήρξε, την περίοδο εκείνη έντονος, ταυτοχρόνως γόνιμος, διάλογος ο οποίος και αποπειράθηκε να συνδυάσει την ορθή αποτύπωση των ιστορικών γεγονότων. Στη σελίδα λοιπόν αυτή του εγχειριδίου, αναφέρεται πως «...ριζοσπαστικά αντιαποικιακά κινήματα, που έδιναν προτεραιότητα όχι μόνο στην εθνική απελευθέρωση, αλλά και στην κοινωνική πρόοδο, στην Κύπρο η ΕΟΚΑ του Στρατηγού Γρίβα πρόβαλλε έναν κοινωνικά υπερσυντηρητικό εθνικισμό». Η κρίση, λοιπόν, αυτή ως προς την ΕΟΚΑ, δημιουργεί, ταυτόχρονα, μία αμφιγνωμία μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο ιστορικής αποτύπωσης των απελευθερωτικών κινήματων σε περιοχές της Ασίας και της Αφρικής, δίχως όμως να παρατίθενται πλήρως οι συνθήκες που επικρατούσαν ανά περιοχή αναφοράς.

Η συγκεκριμένη αναφορά, την περίοδο εκείνη, προκάλεσε πλείστες αντιδράσεις από την κυπριακή πλευρά, η οποία εκδηλώθηκε πολλακίς από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κυπριακής Δημοκρατίας, το οποίο ζήτησε την επανεξέταση των όσων εκτίθενται στη σελίδα 225 του εγχειριδίου ένεκα της διαφορετικότητας ως προς την αποτύπωση της συγκεκριμένης ιστορική παραμέτρου, η οποία, εν κατακλείδι, θεωρήθηκε ως μία ακραία κακοποίηση και αποτίμηση της ιστορικής αλήθειας. Ήταν τότε χαρακτηριστική η στάση του Υπουργείου Παιδείας και Εθνικών Θρησκευμάτων, όπου αποτυπώθηκε η άποψη πως πράγματι παραποιήθηκε η ιστορική αλήθεια, στο πλαίσιο της σύνδεσης της Ιστορίας με τον εθνικό φρονηματισμό, προτείνοντας άμεσες και διορθωτικές κινήσεις (Ρεπούση, 2002; Λιάκος, 2002; Λοϊζίδη, 2002).

Ειδικότερα επί του θέματος, κατά τις πηγές (Παπαπολυβίου, 2002), υφίστανται συγκεκριμένα ερωτήματα και παρατηρήσεις ως προς την ορθή αποτύπωση της Κυπριακής Ιστορίας, ιδίως την περίοδο εκείνη που σχετίζεται με τη κατοχή της νήσου υπό τις δυνάμεις της Μεγάλης Βρετανίας. Ιστορικά, λοιπόν, η Κύπρος παραχωρήθηκε από την Οθωμανική Αυτοκρατορία περί το 1878 στη Μεγάλη Βρετανία, η οποία και εφήρμοσε κοινοδικαιϊκές μεταρρυθμίσεις στο πρότυπο οργάνωσης του βρετανικού κράτους. Τόσο τα καταδικαστέα, υπό την πρωθυπουργία του Βενιζέλου, γεγονότα της εξέγερσης του 1931 όσο και τα γεγονότα εκείνα τα οποία και συνόδευσαν την ένοπλη αντίσταση κατά τη δεκαετία του 1950 και τα οποία αποσκοπούσαν στην ένωση της Κύπρου με την Ελλάδα, στο δόγμα της μητέρας-πατρίδας, η οποία και υποστηρίχθηκε, από την ελληνική ηγεσία, από τον Στρατηγό Παπάγο, αναφέρεται πως η προσπάθεια του Στρατηγού Γρίβα στην Κύπρο, συνοδεύτηκε από έναν υπερσυντηρητικό εθνικισμό, κατάσταση η οποία, ιστορικά, εξομαλύνθηκε κατά την περίοδο υπογραφής των Συμφωνιών Ζυρίχης-Λονδίνου και την εγκαθίδρυση ενός δοτού Συντάγματος από την πλευρά των εγγυητριών Δυνάμεων της Κυπριακής, πλέον, Δημοκρατίας.

Η ιστορική αλήθεια δεν αποτυπώνει, όμως, κατά πλήρη τρόπο την ιστορική περίοδο μεταξύ του 1878 και του 1959. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι δεν ανευρίσκονται ιστορικές πηγές, και δη ως προς τις εργασίες του Συνεδρίου της Βερολίνου περί το 1878, οι οποίες θα αποτύπωναν κατά το ορθόν τόσο το καθεστώς της βρετανικής κατοχής από το 1914 έως και το 1925 αλλά και, περαιτέρω, πολλώ δε μάλλον οι τρόποι με τους οποίους παραχωρήθηκε το νησί στη Μεγάλη Βρετανία. Αυτό θα μπορούσε, επιπρόσθετα, να δικαιολογηθεί από το γεγονός της τοποθέτησης των ιστορικών γεγονότων, κατά τρόπο αόριστο, εντός της δεκαετίας του 1950, αντί του ορθότερου που θα μπορούσε να αποτυπωθεί ως «μακροχρόνιος ένοπλος αγώνας κατά την περίοδο 1955-1959» (Βώρος, 2002). Φαίνεται, λοιπόν, ότι το ιστορικό εγχειρίδιο δεν αποτυπώνει το καθολικό αίτημα της ένωσης της Κύπρου

με την Ελλάδα, αίτημα το οποίο και ήταν αποδεκτό τόσο από τους Έλληνες όσο και από τους Κυπρίους, τόσο σε επίπεδο κοινωνικό όσο και σε πολιτικό επίπεδο.

Κριτικά ως προς τα παραπάνω ζητήματα όσον αφορά το Κυπριακό, εσφαλμένα μεταφέρεται το ότι ο Γρίβας υπήρξε Στρατηγός, καθότι ήταν απόστρατος Αντισυνταγματάρχης, ενώ είναι χαρακτηριστική η παντελής απουσία του Αρχιεπισκόπου Μακαρίου και της καταλυτικής του δράσης όσον αφορά τα πρώτα χρόνια διακυβέρνησης της Κυπριακής Δημοκρατίας και την απόπειρα ισορροπιών που προέταξαν οι προσπάθειές του όσον αφορά τη συνεννόηση του με την τουρκοκυπριακή πλευρά (Κιτρομηλίδης, 1981). Αυτό, λοιπόν, φαίνεται πως δύναται να αποτυπώσει το χάσμα μεταξύ του αλυτρωτικού εθνικισμού και του υπερσυντηρητικού εθνικισμού, όπου η εν γένει παράθεση, επί του εγχειριδίου, αναδύει τα αρνητικά χαρακτηριστικά του αλυτρωτικού εθνικισμού μέσα από την παράθεση των ριζοσπαστικών στοιχείων που εμφέρονται μέσα από την αποαποικιοποίηση, παραθέσεις οι οποίες, κατά παράβαση των αρχών της παιδαγωγικής και της δεοντολογίας, αποτελεί μία ευθεία κρατική παρέμβαση (Κόκκινος, 2002a).

Έτσι, σε μία γενική αποτίμηση, το σχολικό εγχειρίδιο των 255 σελίδων, χωρίς σε αυτό να συγκαταλέγονται ο πίνακας περιεχομένων όπως και ο πίνακας βιβλιογραφικών παραπομπών, αφιερώνει 197 σελίδες όσον αφορά την πολιτική, κοινωνική, διπλωματική, στρατιωτική και οικονομική ιστορία σε ελληνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, ενώ οι υπολειπόμενες 56 σελίδες προχωρούν σε εξέταση των πεδίων της τέχνης, του στοχασμού και της επιστήμης κατά την περίοδο του 19<sup>ου</sup> και του 20<sup>ου</sup> αιώνας. Την ιστορική, αυτή, ύλη συμπληρώνουν 43 ερωτήσεις, η πλειονότητα των οποίων αφορά πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές παραμέτρους, συνδυαστικά μεταξύ τους.

Συγκεντρωτικά και κριτικά, οι ως άνω αναφερόμενες ερωτήσεις στοχεύουν, ως προς τους/τις συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες στην αποτελεσματική αξιολόγηση και διερεύνηση των ιστορικών γεγονότων κατά τρόπο πλουραλιστικό, αναπτύσσοντας, παρεπόμενα, κριτικά τη σκέψη τους επί των τιθέμενων θεμάτων. Ως προς τις ερωτήσεις που παρατίθενται στο σχολικό εγχειρίδιο, υφίσταται ένα σύνολο 245 ερωτήσεων, εκ των οποίων οι 55 αφορούν τα ιστορικά γεγονότα της ελληνικής Ιστορίας, ενώ οι χάρτες ανέρχονται σε 31 συνολικά. Ως προς αυτό, η χρήση τους κρίνεται καθολικά απαραίτητη καθώς συνδέονται οι ίδιοι αποτελεσματικά με την επεξήγηση των ιστορικών γεγονότων, καθώς αποτυπώνεται εν τοις πράγμασι η αποτελεσματική σύνδεση των ιστορικών γεγονότων με το γεωγραφικό χώρο.

Στη βάση, λοιπόν, των παραπάνω, μπορεί να αποτυπωθεί το γεγονός ότι το αναφερόμενο εγχειρίδιο Ιστορίας, συγκεντρωτικά, μπορεί να τοποθετηθεί και να αξιολογηθεί ως συγκείμενο επάλληλο της Νέας Ιστορίας, καθώς διαφαίνεται ξεκάθαρα ότι απαλλάσσει από τους κόλπους του μονοδιάστατες και ελληνοκεντρικές προσεγγίσεις, με ένα έντονο

πλουραλισμό, πέραν των αβλεψιών που παρατέθηκαν, εντάσσοντας σε αυτό τις αντικειμενικές ιστορικές καταβολές μεταξύ του εθνικού, του ευρωπαϊκού και του διεθνούς πλαισίου. Αυτό φαίνεται να υποστηρίζεται από το γεγονός ότι το συγκεκριμένο εγχειρίδιο εντάσσεται σε ένα πλαίσιο ιστορικής διδασκαλίας με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση ανθρωπιστικών και δημοκρατικών τάσεων δια της άρσης της μονόπλευρης πληροφόρησης των συμμετεχόντων μαθητών/τριών στο συγκεκριμένο μάθημα (Βούρη, 2007).

Το αναφερόμενο εγχειρίδιο, διέπεται, όπως διαφαίνεται, από μία πολυπρισματική αλλά και πλουραλιστική αποτύπωση, κόντρα στην αποτύπωση ιδεοληπτικών παραθέσεων ιστορικών γεγονότων, εγείροντας κριτικά εθνικά ιδεολογήματα και απόψεις στο μεγαλύτερο μέρος του. Μέσα από την παράθεση συγκριτικών διεθνολογικών όψεων αλληλεξάρτησης των κρατών στο πλαίσιο της έγερσης και αποτύπωσης των διακρατικών σχέσεων της εκάστοτε εποχής, το εγχειρίδιο είναι σε θέση να εξασφαλίσει ένα πλούτο πλουραλιστικών απόψεων δια της κριτικής προσεγγίσεως, μέσω του προτάγματος των ιδεωδών της ισότητας, της δημοκρατίας και της αλληλεγγύης.

Μέσω των ερωτήσεων και των κριτικών πηγών που το ίδιο το εγχειρίδιο παραθέτει, οι μαθητές/τριες θα ήταν σε θέση να αποτυπώσουν μέσω της κριτικής αποστασιοποίησης, της αντικειμενικής επέκτασης των γεγονότων και της συναισθηματικής αποστασιοποίησης, την αναζήτηση και την ερμηνεία καταστάσεων κατά το ορθόν και αντικειμενικό, μέσα από την απόπειρά τους για την αποκάλυψη όλων εκείνων των αντιφάσεων δια του ιστορικού εγχειριδίου (Βούρη, 2007). Το εγχειρίδιο, περαιτέρω, πέραν των ως άνω αναφερόμενων, ενέχει μία ορθή θεματολογία συγκλίνουσα με τη δέουσα ιστορική αφήγηση όσον αφορά την παρουσίαση των ιστορικών γεγονότων σε κάθε επίπεδο, μέσα από την αλληλεξάρτηση των ιστορικών υποκειμένων και της αλληλεπίδρασης των ιστορικών παραγόντων, αποστασιοποιημένο, αποκλειστικά, από την ανάδειξη των ενεργειών και των παραλείψεων των ιστορικών ηγετών της εκάστοτε εποχής (Μαξούρης, 2008).

Έτσι, λοιπόν, το ζήτημα της πρόκρισης της ορθότητας αλλά, ταυτόχρονα, και εκείνο της απόσυρσης του εγχειριδίου Ιστορίας, αποτέλεσμα της κατάθεσης ενστάσεων επ' αυτού, κρίθηκαν στη βάση της δυστοκίας διδασκαλίας της ύλης ως προς τη χρονική περίοδο 1815-2000, μέσα σε ένα πλαίσιο 46 διδακτικών ωρών, γεγονός το οποίο κρίθηκε ότι βαίνει ενάντια στο στόχο που θέτει το ίδιο το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Βώρος, 2002; Κόκκινος κ.ά., 2002).

### **5.3. Εγχειρίδιο της Γ΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας: Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)**

Το εγχειρίδιο της Ιστορίας της Γ΄ Λυκείου, Γενικής παιδείας, διδάσκεται τόσο στην Γ΄ τάξη του Γενικού και στην Δ΄ τάξη του Εσπερινού Λυκείου, ως ένα εκ των τεσσάρων πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων. Η επιλογή του έτους 1815, ως εναρκτήριο της αναλύσεως, έτος δεν είναι τυχαίο καθώς το έτος αυτό αποτελεί μια σημαντικότερη χρονιά για την Ευρώπη στο σύνολό της αφού πρόκειται για τη χρονική στιγμή που επέρχεται το τέλος των ναπολεόντειων πολέμων, με την ένοπλη σύρραξη του Βατερλό κατά την 16<sup>η</sup> Ιουνίου του αναφερόμενου έτους. Αναντίρρητα, η λήξη αυτή, ήρθε να συνδεθεί με μία σειρά σημειώντων αλλαγών στον ευρωπαϊκό χώρο, η οποία αποτυπώθηκε, εν αρχή, κατά την υπογραφή της Συνθήκης Ειρήνης της Βιέννης τη χρονική περίοδο 1814-1815 (Burns, 2006). Η έννοια του «νεότερου κόσμου» δύναται, στην περίπτωση αυτή, να αποτυπωθεί μέσω της πολιτικής και εδαφικής επανατοποθέτησης της Ευρώπης (Βακαλόπουλος, 2005), αλλαγές οι οποίες οδηγούν, μέσω του εγχειριδίου, στην «σύγχρονη» ιστορική πρόσληψη του κόσμου (Χριστοδούλου, 2007).

Το βιβλίο είναι συνταγμένο σε 256 σελίδες και 7 κεφάλαια, πέραν των πινάκων, των εικόνων, των ασκήσεων και των πηγών, και ενδεδυμένο με ένα εξώφυλλο το οποίο αποτελείται από 6 έγχρωμες φωτογραφίες,

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



Γ' ΓΕΝΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ & Δ' ΕΣΠΕΡΙΝΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ

Γενικής Παιδείας



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»

οι οποίες αφορούν την Έξοδο του Μεσολογγίου (Β. Βρυζάκης, 1853), πίνακα του Ντελακρουά του 1830, φωτογραφία η οποία αποτυπώνει παρέλαση ελληνικού στρατιωτικού τμήματος στην Αψίδα του Θριάμβου στο Παρίσι κατά την 14<sup>η</sup> Ιουλίου του 1919, εικόνα σοβιετικών στρατιωτικών θωρακισμένων κατά την παράδοση της 6<sup>ης</sup> γερμανικής στρατιάς στο Στάλινγκραντ, την αποτύπωση του κτιρίου του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών όπως και εικόνα εκ της αιθούσης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου. Αμφότερες οι εικόνες επί του εξωφύλλου, αναπαριστούν τη σύγχρονη πολιτική ιστορία, τόσο την ελληνική όσο και την ευρωπαϊκή, σε

σημεία τα οποία, ως γεγονότα, ήρθαν και στιγμάτισαν τη νεότερη ιστορία (Kress & van Leeuwen, 2010).

Έκαστη διδακτική ενότητα περιέχει το ιστορικό κείμενο με τον γενικό του τίτλο και συμπληρωματικό υποστηρικτικό, επιστημονικό και μη, υλικό με ειδικά παραθέματα από γραπτές πηγές, εικόνες, χάρτες και ερωτήσεις που αποπειρούνται να διερευνήσουν και να τεκμηριώσουν συγκεκριμένες οπτικές επί της ιστορικής αφηγήσεως. Η κατανομή, δη, της ύλης συνίσταται στα εξής: Κεφάλαιο Α' «Η Ευρώπη και ο κόσμος του 19ου αιώνα (1815-1871)» (σελίδες 9-50), Κεφάλαιο Β' «Από τον 19ο στον 20ο αιώνα (1871-1914)» (σελίδες 53-68), Κεφάλαιο Γ' «Ο Α' Παγκόσμιος Πόλεμος και οι άμεσες επιπτώσεις του» (σελίδες 75-94), Κεφάλαιο Δ' «Η Ευρώπη και ο κόσμος κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου» (σελίδες 97-109), Κεφάλαιο Ε' «Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος» (σελίδες 111-136), Κεφάλαιο ΣΤ' «Ο μεταπολεμικός κόσμος» (σελίδες 139-163) και το Κεφάλαιο Ζ'. «Πνευματικά και καλλιτεχνικά ρεύματα από την περίοδο του ρομαντισμού έως τις αρχές του 21ου αιώνα» (σελίδες 167-182).

Μία πρώτη οπτική του βιβλίου αποτυπώνει το γεγονός ότι η διάταξη της ύλης αφορά και συνδέεται με τη Νεότερη και Σύγχρονη Ελληνική Ιστορία, η οποία έρχεται και εξετάζεται στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ιστορίας, συναρτήσει των εξελίξεων σε παγκόσμιο επίπεδο, καταγράφοντας τα σημαίνοντα γεγονότα τόσο του 19<sup>ου</sup> όσο και του 20<sup>ου</sup> αιώνα, μέχρι και την ένταξη της Ελλάδος στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η συσσώρευση, λοιπόν, όλων αυτών των, αναντίρρητα, σημεινόντων γεγονότων, αναλύεται μέσω μιας έντονης αποσπασματικότητας, χωρίς στοιχεία αλληλοσύνδεσης και συμπλήρωσης, ώστε να αναδεικνύεται και η απαιτούμενη συνάφειά τους.

Η ιστορική ύλη οργανώνεται μέσω μιας συνεχούς εναλλαγής γεγονότων συμπλέοντα της ελληνικής με την ευρωπαϊκή και παγκόσμια Ιστορία, δίχως, όμως, να υφίσταται μία διακριτή αλληλουχία μεταξύ των γεγονότων (Παπαματθαίου, 2008), γεγονός που, ιδεολογικά, προκύπτει μέσα από την ανεύρεση της ιδεολογικής γραμμής που ακολουθήθηκε μέσα από την παράθεση της εισαγωγής, μέρος της οποίας αναφέρει πως οι συγγραφείς του αποπειράθηκαν να διερευνήσουν «τα διεθνή γεγονότα της νεότερης και σύγχρονης εποχής με τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό, μακριά από αισθήματα φανατισμού ή μισαλλοδοξίας».



## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

*Το εγχειρίδιο αυτό επιδιώκει να προσεγγίσει τα διεθνή γεγονότα της νεότερης και σύγχρονης εποχής με τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό, μακριά από αισθήματα φανατισμού ή μισαλλοδοξίας. Η ελληνική ιστορία εξετάζεται ενταγμένη στο ευρύτερο πλαίσιο της παγκόσμιας ιστορίας και ειδικά της ευρωπαϊκής, της οποίας και αποτελεί οργανικό τμήμα.*

*Το κείμενο του εγχειριδίου έχει συνταχθεί με κοινή ευθύνη όλων των συγγραφέων. Ειδικότερα, εντούτοις, έχουν επιληφθεί της συγγραφής των κεφαλαίων που αφορούν την περίοδο έως τη συντομολόγηση της Συνθήκης της Λωζάννης (Κεφ. Α-Γ) ο Ιωάννης Κολιόπουλος, έως τη λήξη του Β' Παγκόσμιου Πολέμου (Κεφ. Δ-Ε) ο Κωνσταντίνος Σβολόπουλος, του αντίστοιχου που αφορά τη μεταπολεμική περίοδο (Κεφ. Στ) ο Ευάνθης Χατζηβασίλειου. Οι πολιτιστικές εξελίξεις (Κεφ. Ζ) αποτέλεσαν αντικείμενο της συγγραφικής ενσκόλησης της Χάριτος Σχολινάκη. Η σύνθεση του ιστορικού και παιδαγωγικού υλικού που εντάχθηκε στο βιβλίο του καθηγητή αποτέλεσε αντικείμενο φροντίδας του Θεόδωρου Νημά.*

*Οι συγγραφείς*

Περαιτέρω, η βιβλιογραφία του παρατίθεται εντός του σχολικού εγχειριδίου φαίνεται να μην λαμβάνει υπόψιν της άλλα συναφή επιστημονικά εγχειρίδια τα οποία και αναλύουν διεξοδικά γεγονότα των αναφερόμενων, επί του βιβλίου, χρονικών περιόδων, ενώ έντονη αμφισβήτηση έχει λάβει χώρα ως προς την πολυπρισματικότητα της παράθεσης των γραπτών πηγών, οι οποίες και προέρχονται από επιστημονικά έργα των ιδίων των συγγραφέων (Λούβη, 2007).

Με τα ως άνω δεδομένα, υφίστανται αρκετές διαστρεβλώσεις οι οποίες αποτυπώνονται κάτωθι, ανά θεματική Ενότητα του σχολικού εγχειριδίου, με την επιλογή συγκεκριμένων παραδειγμάτων. Αναλυτικότερα, ως προς το Α' Κεφάλαιο, αναγράφεται επί της σελίδας 9 ότι «...ο φιλελευθερισμός και ο εθνικισμός υπήρξαν οι κυρίαρχες ιδεολογίες του 19<sup>ου</sup> αιώνα...», όπου τίθεται το ζήτημα του εθνικισμού σε αντιπαράθεση με τον εθνισμό. Τούτο, έρχεται σε αντιδιαστολή καθώς η εγγενής διαφορά μεταξύ του εθνικισμού και του εθνισμού, αποτυπώνεται στο ότι η έννοια του εθνισμού ταυτίζεται με την έννοια του ανθρωπισμού, παρά με εκείνη του εθνικισμού.

Ειδικότερα, η αποτύπωση του εθνισμού, συγκρατώντας το ζήτημα της συνοχής των ομάδων και των ατόμων που τις συναποτελούν, είναι σε θέση να καλλιεργήσει τη δυνατότητα που έχει το εθνικό σύνολο να εισφέρει στον ανθρώπινο πολιτισμό μέσω και της συνεργασίας του με άλλα έθνη (Δελμούζος, 1958). Σε σύνθεση με αυτό, και στην ίδια σελίδα, αναφέρεται, μεταξύ άλλων, πως «...δημιουργήθηκαν (τον 19<sup>ο</sup> αιώνα) νέα κράτη στην Ευρώπη είτε από την ένωση μικρότερων (Γαλλία, Γερμανία) είτε από την απόσχιση τους από μεγάλες αυτοκρατορίες (η Ελλάδα...από την Οθωμανική Αυτοκρατορία και το Βέλγιο από τις Κάτω Χώρες...»,

## Η ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ Ο ΚΟΣΜΟΣ ΤΟΝ 19ο ΑΙΩΝΑ (1815-1871)

Στο Συνέδριο της Βιέννης (Οκτώβριος 1814 - Ιούνιος 1815) οι αντιπρόσωποι των νικητριών δυνάμεων ίδρυσαν την **Ιερή Συμμαχία\*** και αποφάσισαν να επαναφέρουν το «παλιό καθεστώς»\* των αριστοκρατικών προνομίων (αρχή της νομιμότητας). Η επάνοδος στην «**αρχή της νομιμότητας**» ενίσχυσε τους μοναρχικούς θεσμούς. Οι νικήτριες δυνάμεις καθόρισαν νέα σύνορα στην Ευρώπη, χωρίς να εκτιμηθεί η εθνολογική σύνθεση των πληθυσμών της. Οι λαοί όμως της Ευρώπης, αμφισβητώντας τις αρχές του απολυταρχικού καθεστώτος, προκάλεσαν από το 1820 έως το 1848 μια σειρά από εξεγέρσεις.

Ο **φιλελευθερισμός** και ο **εθνικισμός** υπήρξαν οι κυρίαρχες ιδεολογίες του 19ου αιώνα και ο άξονας γύρω από τον οποίο κινήθηκαν οι λαοί για την εξασφάλιση της πολιτικής και της εθνικής τους ανεξαρτησίας.

Έτσι, δημιουργήθηκαν νέα κράτη στην Ευρώπη είτε από την ένωση μικροτέρων (Ιταλία, Γερμανία) είτε από την απόσχισή τους από μεγάλες αυτοκρατορίες (η Ελλάδα και τα άλλα βαλκανικά κράτη από την Οθωμανική Αυτοκρατορία και το Βέλγιο από τις Κάτω Χώρες).

Στη **Λατινική Αμερική** εξάλλου οι αποικίες της Ισπανίας και της Πορτογαλίας εξεγέρθηκαν, με αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων κρατών.

Η **Βιομηχανική Επανάσταση**, που είχε αρχίσει στην Αγγλία τον 18ο αιώνα, εξαπλώνεται στα υπόλοιπα κράτη της Βόρειας Ευρώπης. Μια νέα τάξη, η **εργατική**, έρχεται στο προσκήνιο, τα συμφέροντα της οποίας θα συγκρουστούν με αυτά της **αστικής τάξης**. Παράλληλα κάνουν την εμφάνισή τους ο **συνδικαλισμός** και το **γυναικείο κίνημα**.

Τέλος, οι ΗΠΑ και οι ευρωπαϊκές δυνάμεις (Αγγλία, Γαλλία) εκτόπισαν προοδευτικά τις παλαιές αποικιοκρατικές χώρες (Ισπανία, Πορτογαλία). Ήταν η εποχή της νέας **αποικιοκρατίας**, του **ιμπεριαλισμού\***, όπως ονομάστηκε.

αλλά, ιδίως ως προς τα κράτη της Βαλκανικής, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, ουδέποτε αποσχίστηκε αλλά δια της επαναστάσεως διεκδίκησε την ελευθερία της.

Περαιτέρω, στη σελίδα 11 του υπό αναφορά Κεφαλαίου, οι έντονες αναφορές στο ζήτημα της Ιερής Συμμαχίας ως προς το ζήτημα της δράσεως των μελών της, διαφαίνεται ότι παρουσιάζονται κεκαλυμμένα ως πράξεις οι οποίες είχαν απώτερο σκοπό την ειρήνη, τρόπος ο οποίος και δύναται να επιφέρει έντονη σύγχυση στους/τις μαθητές/τριες. Στις σελίδες που ακολουθούν, οι οποίες αφορούν το ζήτημα της διάκρισης ανάμεσα στα εθνικά και τα φιλελεύθερα κινήματα, θα μπορούσε να αποτυπωθεί ανάμεσα στη θεμελιώδη διάκριση μεταξύ πολιτικού και πολιτισμικού έθνους, στη βάση των θεωρητικών προσεγγίσεων που ακολουθεί η ιστοριογραφική σχολή (Ψυχοπαίδης, 1994).

Χαρακτηριστικό είναι το σχετικό απόσπασμα:

**Η εδραίωση της επανάστασης.** Η Φιλική Εταιρεία ωστόσο είχε προετοιμάσει το έδαφος για τη μεγάλη ανάφλεξη. Στα Καλάβρυτα, στις 21 Μαρτίου, ο Ασημάκης Φωτήλας και ο Ασημάκης Ζαΐμης, στο Αίγιο ο Ανδρέας Λόντος, στην Πάτρα ο Παλαιών Πατρών Γερμανός, στην Καλαμάτα ο Πετρόμπεης Μαυρομιχάλης, ο Παπαφλέσσας, ο Κολοκοτρώνης, ο Αναγνωσταράς (Αναγνώστης Παπαγεωργίου) και ο Νικηταράς (Νικήτας Σταματελόπουλος), στην Καρύταινα οι Δεληγιανναίοι και οι Πλαπούταίοι (Κολιόπουλοι), στην Κυπαρισσία ο Αμβρόσιος Φραντζής, στον Μυστρά ο Μητροπολίτης Βρεσθένης Θεοδώρητος και ο Παναγιώτης Γιατράκος, στο Άργος και στο Ναύπλιο ο Χαραλάμης Περούκας ξεσήκωσαν την Πελοπόννησο.

Ταυτόχρονα σχεδόν επαναστάτησε η ανατολική Στερεά: ο Πανουργιάς στην Άμφισσα (24 Μαρτίου), ο Γκούρας στο Γαλαξίδι, ο Δήμος Σκαλτσάς στο Λιδωρίκι, ο Αθανάσιος Διάκος στη Λιβαδειά, ο Ι. Δυοβουνιώτης στη Μενδενίτσα κατέλαβαν τα κάστρα ή έκλεισαν τους Τούρκους σε αυτά. Ακολούθησαν τα νησιά του Αιγαίου, οι Σπέτσες, τα Ψαρά, η Ύδρα (υπό την ηγεσία του Αντ. Οικονόμου και του Δημ. Κριεζή), η Σάμος και η Άνδρος (υπό τον Θεόφιλο Καίρη), το Πήλιο (με αρχηγούς τον Κυριάκο Μπασδέκη και τον λόγιο Ανθίμο Γαζή), τα Άγραφα, η Εύβοια, η Χαλκιδική (με αρχηγό τον Εμμανουήλ Παππά), η Κρήτη, η δυτική Στερεά (με αρχηγούς τον Δημήτριο Μακρή και τον Γ. Βαρνακιώτη), η Δυτ. Θεσσαλία (με τον Χρ. Χατζηπέτρο και τον Ν. Στουρνάρη), η Ήπειρος (με αρχηγούς τον Γώγο Μπακόλα και τον Ιωάννη Κωλέττη), η Νάουσα (με αρχηγό τον Λογοθέτη Ζαφειράκη) και ο Ολυμπος (με αρχηγούς τον Διαμαντή Νικολάου και τον μετέπειτα ιστοριογράφο του αγώνα Νικόλαο Κασομούλη). Η Φιλική Εταιρεία ήταν η φωνή του αιχμάλωτου έθνους, στην οποία ανταποκρίθηκε το πανελλήνιο.

Ως προς αυτό, και με δεδομένο ότι, όπως προκύπτει από τα ιστορικά προτάγματα και αναλύσεις, ένα οιοδήποτε εθνικό κίνημα δύναται να είναι, ταυτοχρόνως, και φιλελεύθερο, και αντιστρόφως, η αποτύπωση που λαμβάνει χώρα μέσα από το βιβλίο της Ιστορίας, καταδεικνύει ότι, παρά τη ρητή παραδοχή του ότι η Γαλλική Επανάσταση επηρέασε, εις βάθος, την αντίστοιχη Ελληνική, η τελευταία, μέσω του βιβλίου, αποτυπώνεται ως, αποκλειστικά, εθνικό κίνημα και όχι ως φιλελεύθερο. Η αντίφαση αυτή, έρχεται να συμπληρωθεί μέσα από τον μη προσδιορισμό της έννοιας του «ελληνικού εθνικού κινήματος» η οποία θα ήταν σε θέση να συστήσει, μελλοντικώς, μία δημοκρατία με γνώμονα τις αρχές τις λαϊκής κυριαρχίας και της αυτοδιάθεσης. Στη βάση, λοιπόν, αυτή συμπεραίνεται το ότι η Ελληνική Επανάσταση δεν αποτέλεσε μόνον ένα εθνικό κίνημα αποζητώντας το δημοκρατικό καθεστώς, αλλά, παρεπόμενα, ένα φιλελεύθερο κίνημα που είχε ως απώτερο στόχο την εγκαθίδρυση ενός δημοκρατικού συνταγματικού κειμένου που θα επέφερε μία δημοκρατική καθεστηκία τάξη.

Στη σελίδα 17 του βιβλίου, οι συγγραφείς αποτυπώνουν, πέραν άλλων, την ερώτηση ως προς το εάν το ελληνικό εθνικό κίνημα του 1821 υπήρξε πολιτικό κίνημα, ζήτημα το οποίο τίθεται στο πλαίσιο της διάκρισης μεταξύ της πολιτικοκοινωνικής και της εθνικής διάκρισης, θέμα συνδεδεμένο, περαιτέρω, στο πλαίσιο της ουσιαστικής αποτύπωσης μεταξύ επαναστάσεως και έθνους (Στάθης, 2007).

Χαρακτηριστικό είναι το κάτωθι απόσπασμα:

**Ο χαρακτήρας της Ελληνικής Επανάστασης.** Η επανάσταση των Ελλήνων το 1821 εξασφάλισε στο έθνος, ύστερα από πολλούς αιώνες υποταγής σε ξένους κυριάρχους, ανεξάρτητη εθνική εστία.

Η Επανάσταση του 1821 ήταν προϊόν εθνικού κινήματος, το οποίο αναπτύχθηκε κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 18ου αιώνα και τις πρώτες του 19ου, αν και οι καταβολές του ανάγονταν σε προγενέστερες εποχές. Η Ελληνική Εθνική Παλιγγενεσία, όπως ονομάστηκε το εθνικό κίνημα των Ελλήνων, συγγένευε με τα εθνικά κινήματα της ίδιας εποχής που αναπτύχθηκαν στις ιταλικές και τις γερμανικές χώρες –οι οποίες αποτέλεσαν την Ιταλία και τη Γερμανία αντίστοιχα– στις βρετανικές αποικίες στη Βόρεια Αμερική –οι οποίες αποτέλεσαν τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής– καθώς και στην προεπαναστατική και επαναστατημένη Γαλλία.

Το ελληνικό εθνικό κίνημα ήταν πολιτικό κίνημα: αποσκοπούσε δηλαδή, όπως και τα αντίστοιχα κινήματα στην Ιταλία, τη Γερμανία και την Αμερική, όχι απλώς στην απελευθέρωση του έθνους και στη συγκρότηση ανεξάρτητου εθνικού κράτους, αλλά στη σύσταση αντιπροσωπευτικής και ευνομούμενης πολιτείας. Αυτά τα χαρακτηριστικά διαμορφώθηκαν και εμφανίστηκαν υπό την επίδραση των πολιτικών μηνυμάτων που εκπορεύονταν από την επαναστατημένη Γαλλία. Από τα κυριότερα συστατικά στοιχεία του ελληνικού εθνικού κινήματος υπήρξαν: α) η προβολή των Ελλήνων της εποχής ως απογόνων και κληρονόμων των αρχαίων Ελλήνων, β) η ταύτιση των Ελλήνων με τους άλλους Ευρωπαίους και η διάκρισή τους από τους Τούρκους, γ) η καταγγελία της τουρκικής κυριαρχίας ως παράνομης και της εξουσίας του Οθωμανού σουλτάνου ως αυθαίρετης και δ) η προβολή του δικαιώματος των Ελλήνων να διεκδικήσουν την απελευθέρωσή τους από την κυριαρχία και την εξουσία των Τούρκων και να συστήσουν ανεξάρτητη και ευνομούμενη πολιτεία στη βάση των αρχών της εθνικής αυτοδιάθεσης και της λαϊκής κυριαρχίας.

Ως προς αυτό, το έθνος λογίζεται ως μία ύπαρξη με πλούσια ιστορική ύπαρξη και η Επανάσταση έχει, αμιγώς, έναν έντονο πολιτικό χαρακτήρα, με έντονα τα χαρακτηριστικά της λαϊκής συμμετοχής. Υπό την άποψη αυτή, η απόπειρα κτήσης της ανεξαρτησίας του κράτους μπορεί να ταυτιστεί με την έννοια της Επανάστασης, καθώς αυτή δεν επέφερε ουσιαστικές αλλαγές στις κοινωνικές και πολιτικές δομές. Το γεγονός αυτό σημαίνει, παρεπόμενα, πως η Επανάσταση προσανατολίστηκε, κυρίως, ενάντια στην απόταξη του οθωμανικού πολιτικοκοινωνικού συστήματος και όχι, αναγκαία, ενάντια στους Οθωμανούς (Στάθης, 2013).

Τυπικά, καθίσταται δεδομένο το ότι η Επανάσταση αποτέλεσε την αφετηρία για την ίδρυση του ελληνικού κράτους. Προβληματική, όμως, καθίσταται η μονοδιάστατη προσέγγιση των συγγραφέων του σχολικού εγχειριδίου, προσέγγιση η οποία δεν εισφέρει κάτι καινοτόμο ως προς την κριτική ερμηνεία και τον αντίστοιχο προβληματισμό από την πλευρά των συμμετεχόντων μαθητών/τριών (Λιάκος, 2013). Έτσι, η διάχυτη έννοια του εθνοκεντρισμού, έρχεται να ταυτιστεί, μέσα από το εγχειρίδιο, με την έννοια του ελληνοχριστιανισμού, σε έντονο πλαίσιο (Todorova, 2000), με έμφαση, ιδίως, στο πλαίσιο της σελίδας 31 είχε ως απώτερο σκοπό, κατά τον Ρήγα Βελεστινλή, την ίδρυση μιας ελεύθερης πολιτείας με μη αμιγώς θρησκευόμενο, πληθυσμό. Δίχως, όμως, να αναφέρονται τα σημαίνοντα σημεία των έργων του Βελεστινλή, η αμιγώς στερεοτυπική χριστιανική οπτική η οποία και διέπει την Ελληνική Επανάσταση έρχεται και συνδέεται με το ζήτημα της σύνδεσής της τόσο με το λάβαρο της Επανάστασης του Παλαιών Πατρών Γερμανού και την ημέρα του Ευαγγελισμού της Θεοτόκου, τα οποία και αναπαραγάγουν συμβολικές αναπαραστάσεις με τις νυν επετείους εορτασμού της.

Επιπρόσθετα αυτών, η μη αναφορά στο ζήτημα των διπλωματικών διενέξεων όσον αφορά τις Μεγάλες Δυνάμεις, οι οποίες και εισέφεραν στο σταδιακό καθεστώς της

ανεξαρτησίας του ελληνικού κράτους, σχηματίζει μία εσφαλμένη εντύπωση του ότι οι Μεγάλες Δυνάμεις, μόλις το 1830, «προσέφεραν» την ανεξαρτησία του κράτους. Αυτό προκύπτει, κατά το εγχειρίδιο και μεταγενέστερα, όπου αναφέρεται, εν γένει, σε μία φιλομοναρχική αντίληψη, κατά την οποία καταγράφεται ότι η Ελλάδα έλαβε το πολίτευμα της μοναρχίας κατά το 1832 από τις Μεγάλες Δυνάμεις, πλην όμως ότι το πολίτευμα αυτό δεν ήταν αντίθετο προς την βούληση των Ελλήνων πολιτών.

Η Ενότητα που ακολουθεί, όσον αφορά την χρονική περίοδο 1830-1881, παρουσιάζει ένα ιδιώνυμο έλλειμμα όσον αφορά την παράθεση της μετεξέλιξης του ελληνικού κράτους την εν λόγω περίοδο, γεγονός το οποίο, εν πρώτοις, δημιουργεί έντονες αναρωτήσεις όσον αφορά τη συνέχεια των ιστορικών γεγονότων. Πιο αναλυτικά, τα σοβαρά κενά τα οποία αντιμετωπίζει το σχολικό εγχειρίδιο στην περίοδο αυτή, εντοπίζονται ως προς τη μη αντικειμενική αλληλουχία των γεγονότων, σειρά η οποία παρατίθεται δια της περιόδου του Όθωνος μεταξύ του 1832 & 1862, στο έργο που αυτή παρήγαγε μετά την Επανάσταση της 3<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου 1843, όπου γίνεται αναφορά στο Σύνταγμα του 1844, ενώ, απευθείας η ιστορική παράθεση μεταβαίνει στο Σύνταγμα του 1864 και στη βασιλεία του Γεωργίου Α΄ και επέκεινα στην καθιέρωση της αρχής της δεδηλωμένης του Χαριλάου Τρικούπη.

Είναι δη χαρακτηριστικό ότι η παράθεση της βασιλείας του Όθωνα, δεν αποτυπώνει το σύνολο των στοιχείων που θα μπορούσαν να του αποδοθούν, καθώς δεν παρουσιάζονται τις αρνητικές παραμέτρους της βασιλείας του (Λάσκαρης, 1974). Όσον αφορά το σημείο αυτό, η περίοδος του Όθωνος ενέχει θετικές επισκοπήσεις, παρόλα τα προβλήματα που, αντικειμενικώς, αντιμετώπιζε το ελληνικό κράτος του 1830. Είναι χαρακτηριστικό το ότι το εγχειρίδιο δεν κάνει ουδεμία αναφορά στο ζήτημα των εξεγέρσεων ελέω των δυσχερών οικονομικών βαρών που επέφερε η βαυαρική πολιτική αλλά ούτε τόσο στον αποκλεισμό των Ελλήνων αγωνιστών του 1821 από τον εθνικό στρατό όσο και στη δολοφονία των Πλαπούτα και Κολοκοτρώνη (Βακαλόπουλος, 2003) προ της εξώσεώς του από τη βασιλεία του κράτους.

Η μη ιστορική αντικειμενικότητα προκύπτει και εν συνεχεία, όσον αφορά την ενότητα για την άνοδο των χωρών της αμερικανικής ηπείρου. Στην ενότητα αυτή, διαφαίνεται έντονα το φιλοαμερικανικό στοιχείο τόσο ως προς τα στοιχεία που παρατίθενται όσον αφορά την οικονομική και ιμπεριαλιστική πολιτική των ΗΠΑ, κράτος το οποίο, όπως αναλύεται στο εγχειρίδιο, εισέφερε αρωγή, δύο φορές, τον 20<sup>ο</sup> αιώνα την ευρωπαϊκή ήπειρο κατά τη διάρκεια των Παγκοσμίων Πολέμων. Το εγχειρίδιο, επανερχόμενο σε συνέχεια, στο ζήτημα της πολιτικής καταστάσεως τόσο πριν όσο και μετά από τα χρόνια του Τρικούπη ενέχει ιδιάζον κενό τόσο επί της ιστορικής ουσίας όσον αφορά τη διακυβέρνηση του Τρικούπη (Τρίχα, 2010) όσο και στη σύνδεσή της με την ανάληψη της ηγεσίας του κράτους από τον Ελευθέριο Βενιζέλο κατά το 1910 (Αγραφιώτης κ.α., 2008).

Ειδικότερα, στην απόπειρα συγκλίσεως της περιόδου του Τρικούπη με την έναρξη του Βενιζέλου, δεν υφίσταται αναφορά στους λόγους εκείνους που η Μεγάλη Βρετανία απέδωσε στην Ελλάδα τα Επτάνησα ελέω Βασιλέως Γεωργίου Α΄ αλλά ούτε και οι συνταγματικές παραβιάσεις στις οποίες ο ίδιος προέβη την περίοδο της βασιλείας του. Επιπρόσθετα, δεν αναφέρονται οι εργασίες των πολιτικών ηγετών προ της αναλήψεως της διακυβέρνησης του Τρικούπη, όπως για παράδειγμα η σημαίνουσα, την περίοδο εκείνη, αγροτική μεταρρύθμιση υπό του Κουμουνδούρου. Επί του εγχειριδίου, όπως διαφαίνεται, ήδη από το 1895, έτος θανάτου του Τρικούπη, η παράθεση των ιστορικών γεγονότων διαβαίνει απευθείας στο 1909, επί της ανάλυσης όσον αφορά το Κίνημα στο Γουδί, δίχως, όμως, να αναφέρεται τόσο ο τρόπος εκδήλωσης του όσο και η σημαντικότητά του στη σύγχρονη ελληνική ιστορία, ενώ ελάχιστα είναι τα στοιχεία τα οποία αναφέρονται όσον αφορά την ανάδυση, επί του πολιτικού σκηνικού, του Ελευθερίου Βενιζέλου (Βακαλόπουλος, 2005).

Η συνέχιση του ιστορικού εγχειριδίου επί του ζητήματος των Βαλκανικών Πολέμων, κατά την περίοδο 1912-1913, παρότι αποτελεί ένα εκ των πληρέστερων κεφαλαίων επί του εγχειριδίου Ιστορίας, εντούτοις, επί της σελίδας 69, αναφέρεται στο ότι «...ο αρχιστράτηγος και διάδοχος του ελληνικού θρόνου Κωνσταντίνος προήλασε ταχύτατα ύστερα από προτροπή του Βενιζέλου κατά της Θεσσαλονίκης...». Σύμφωνα, όμως, με τα ιστορικά γεγονότα και τις πηγές, η συγκεκριμένη κίνηση δεν αποτέλεσε προτροπή, αλλά εντολή του Βενιζέλου προς τον Αρχιστράτηγο Κωνσταντίνο Α΄ να σπεύσει να καταλάβει την πόλη της Θεσσαλονίκης προτού αυτή καταληφθεί υπό τις βουλγαρικές δυνάμεις (Βακαλόπουλος, 2003), εγείροντας ευθύνη του τελευταίου σχετικά με την κατάληψη της περιοχής της Μακεδονίας, εν γένει, η οποία συνοδεύτηκε από μεγάλη καθυστέρηση (Παπαδάκης, 2008). Επιπρόσθετα, το ότι δεν υφίσταται έγγραφη αποτύπωση της δολοφονίας του βασιλέως Γεωργίου του Α΄ στη Θεσσαλονίκη κατά το 1913, όπως και η αιτιολόγηση της κίνησης αυτής, αποτέλεσε μία σημαίνουσα παράλειψη επί του σχολικού εγχειριδίου (Ενεπεκίδης, 1962).

Σε συνέχεια αυτών, η αποτύπωση των γεγονότων όσον αφορά τη συμμετοχή του ελληνικού κράτους κατά τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο, ενέχει τη στάση του Βενιζέλου υπέρ της συμμετοχής του ελληνικού κράτους στον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο, στο πλευρό των δυνάμεων της Αντάντ, παράλληλα με την προτεινόμενη στάση ουδετερότητας που προέτασσαν το Υπουργείο Εξωτερικών, ο βασιλιάς Κωνσταντίνος αλλά και το Γενικό Επιτελείο Στρατού, παρότι ενυπήρχε σοβαρότατη εμπλοκή του ελληνικού κράτους, ήδη, στον πόλεμο (Βακαλόπουλος, 2003; Μιχαλοπούλου, 1997). Επομένως, η προτεινόμενη αναφερόμενη ουδετερότητα, ενέχει την ιστορική αλήθεια του ότι αυτή υπήρξε η μοναδική λύση που θα ήταν σε θέση ο Κωνσταντίνος να υποστηρίξει δεδομένου ότι αυτή εξυπηρετούσε, άριστα, το

γερμανικό κράτος, το οποίο ήδη, μέσω του Κωνσταντίνου, είχε στην κατοχή του ένα σύνολο μυστικών διπλωματικών πληροφοριών (Μελάς, 2000; Ενεπεκίδης, 1992).

Κατόπιν αυτών, το σχολικό εγχειρίδιο αποτυπώνει τα γεγονότα του Μικρασιατικού Πολέμου την περίοδο 1919-1222. Στο κεφάλαιο αυτό, ενώ παρατίθενται αναλυτικές πληροφορίες σχετικά με το ζήτημα των ελληνικών διεκδικήσεων αλλά και το, σημαίνον, Ποντιακό ζήτημα, εντούτοις, δεν γίνεται μία αναλυτική παράθεση των σημαινόντων εξελίξεων και γεγονότων επί του Πολέμου στη Μικρά Ασία, έλλειψη η οποία συνοδεύεται από την μη ορθή αποτύπωση των ευθυνών που έφεραν τόσο οι αντιβενιζελικοί όσο και οι φιλοβασιλικοί όσον αφορά τη Μικρασιατική Καταστροφή καθώς και ο ιδιώνυμος ρόλος και η διπλωματική στάση των Μεγάλων Δυνάμεων επί της κεμαλικής Τουρκίας (Φωτιάδης, 2004), γεγονότα τα οποία, αναντίρρητα, ενέδυσαν τις κρίσιμες ελληνικές εκλογές κατά το 1920 (Αναστασιάδης, 2001).

Σε συνέχεια των γεγονότων αυτών, καταγράφονται τα ζητήματα εκείνα που συνδέονται με την κρίσιμη δεκαετία 1930-1940. Στα εδάφια, αυτά, του σχολικού εγχειριδίου, είναι ιδιώνυμη η μη επίκριση της του δικτατορικού καθεστώτος του Μεταξά και ο ρόλος που διαδραμάτισε ο βασιλέας Γεώργιος Β΄ όσον αφορά την επιβολή αυτής, ενώ δεν είναι λίγα τα σημεία εκείνα στα οποία συμπεριλαμβάνονται, εμμέσως, επαινετικά σχόλια όσον αφορά τη δικτατορική περίοδο. Ως προς αυτό, γίνεται αναφορά στο ότι, κατά την περίοδο της δικτατορίας του Μεταξά λήφθηκαν τα πρώτα σημαίνοντα μέτρα όσον αφορά το δικαίωμα στην κοινωνική ασφάλιση, με χαρακτηριστικό παράδειγμα το Ίδρυμα Κοινωνικών Ασφαλίσεων περί το 1937, στο πλαίσιο της μείωσης της κοινωνικής αντιδράσεως, δίχως όμως η αποτύπωση αυτή να συνδέει το εν λόγω ζήτημα με τις εργατικές απεργίες, τη βίαιη καταστολή της απεργίας των καπνεργατών στη Θεσσαλονίκη το 1936 καθώς και οι συλλήψεις και οι εξορίες αντιφρονούντων (Χατζηβασιλείου, 2010).

Δεδομένου ότι δεν υφίσταται αναφορά στο ότι το δικτατορικό καθεστώς του Μεταξά στηρίχθηκε, άρρηκτα, από ένα μεγάλο μέρος της αστικής τάξεως και πέραν των ελαχίστων αναφορών για αυτό, επί της σελίδας 107, δεν υφίσταται ουδεμία αναφορά στο ζήτημα της ιδεολογικής πρόσληψής της αλλά και της στάσης της στο πεδίο της εξωτερικής πολιτικής (Λιάκος, 2007b). Το επακόλουθο Κεφάλαιο στο εγχειρίδιο Ιστορίας, μεταβαίνει τα γεγονότα στο πεδίο της συμμετοχής της συμμετοχής του ελληνικού κράτους στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο παράλληλα με το ζήτημα της Εθνικής Αντιστάσεως. Με εναρκτήριο λάκτισμα την αποτύπωση της επιτυχίας του Στρατηγού Αλέξανδρου Παπάγου ως προς την αναχαίτιση των ιταλικών στρατιωτικών δυνάμεων στην περιοχή της Ηπείρου (Βακαλόπουλος, 2003).

Παρόλη, όμως, της αναφοράς αυτής, η αναφορά αυτή δεν συνοδεύεται, εν συνεχεία, από τη στάση του Στρατηγού Τσολάκογλου και λοιπών υψηλόβαθμων στρατιωτικών οι οποίοι



προχώρησαν σε υπογραφή ανακωχής με τις γερμανικές δυνάμεις (Χονδροματίδης, 2008), οι οποίοι προχώρησαν σε υπογραφή ανακωχής με αυτές, με τον Τσολάκογλου να καταλαμβάνει τη θέση του πρώτου κατοχικού Πρωθυπουργού (Χασιώτης κ.ά., 2012). Στο ζήτημα της Εθνικής Αντιστάσεως, δεν είναι ορθόν να αναφέρεται, επί του σχολικού εγχειριδίου, σε διάφορα σημεία αυτού, ότι η αντίσταση επήλθε λόγω των προσπαθειών που κατέβαλλε η εξόριστη βασιλική κυβέρνηση.

Η αναφορά που λαμβάνει χώρα για το ζήτημα της αντίστασης, εντός του ελληνικού κράτους, καθίσταται, τουλάχιστον, ελαχίστη καθώς δεν αναφέρονται σημαίνοντας ιστορικά γεγονότα, ήτοι το ζήτημα της υποστολής της γερμανικής σημαίας από την Ακρόπολη υπό των Γλέζο και Σάντα, τις απεργίες, τις διαδηλώσεις όπως και τη δράση των ανταρτών στα βουνά, ενώ, πέραν των μονολεκτικών αναφορών στα αντιστασιακά κινήματα, το εγχειρίδιο δεν διερευνά το ζήτημα της δράσης αυτών (Γρηγοριάδης, 2010). Περαιτέρω, το σχολικό εγχειρίδιο παρουσιάζει εγγενή κενά καθώς δεν αναφέρει το ζήτημα των κατοχικών δοσίλογων, οι οποίοι, μετά τη συνεργασία τους με τις κατοχικές γερμανικές δυνάμεις, ανέπτυξαν συνεργασία τόσο με τις ΗΠΑ όσο και με τη Μεγάλη Βρετανία στις κυβερνήσεις που ακολούθησαν μεταπολεμικά, σε αντίθεση με τους κατοχικούς αγωνιστές οι οποίοι και υπέστησαν σκληρές διώξεις και εξορίες (Pavlowitch, 2005).

Το σχολικό εγχειρίδιο επαναπροτάσσει την φιλοαμερικανική οπτική, περαιτέρω, στο Πέμπτο Κεφάλαιο που ακολουθεί και το οποίο ενασχολείται με το ζήτημα της συνθηκολόγησης με την Ιαπωνία, στον απόηχο του τέλους του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Αυτό επαφίεται, άμεσα, από το ζήτημα της αιτιολόγησης κατά το ορθόν της ρίψης της ατομικής βόμβας στο Ναγκασάκι και τη Χιροσίμα από τις ΗΠΑ, με το πρόσχημα ότι οιαδήποτε στρατιωτική επιχείρηση από την πλευρά των Αμερικανών θα επέφερε πλείστο ανθρώπινο κόστος στην αρνούμενη να παραδοθεί Ιαπωνία. Βέβαια, είναι δεδομένο ότι η έκρηξη της ατομικής βόμβας το 1945 έλαβε τις επικρίσεις της, ένεκα του ειδικού χαρακτήρα της πράξεως αυτής, τόσο από την ιστορική συνέχεια όσο και από την κοινή γνώμη (Ham, 2011).

Σε συνέχεια των παραπάνω, στο Κεφάλαιο που ακολουθεί, ζήτημα πολλών επικριτικών σχολίων αποτέλεσε η χρήση του τοπωνυμίου «Μακεδονία» όσον αφορά την περιοχή της τέως Πρώην Γιουγκοσλαβικής Δημοκρατίας της Μακεδονίας και με δεδομένο δη ότι η χρήση του τοπωνυμίου αυτού, χρησιμοποιήθηκε πολύ πριν την πρόσφατη Συμφωνία των Πρεσπών, ως προς τη σημερινή ονομασία του κράτους ως «Βόρεια Μακεδονία». Δεδομένου ότι η ονομασία αυτή συνδέεται, ως προς το εγχειρίδιο Ιστορίας, με την περίοδο του Ολοκαυτώματος, η παράθεση της «Μακεδονίας» έρχεται να συνδεθεί με την αποτύπωση των στρατοπέδων συγκέντρωσης στην ευρωπαϊκή ήπειρο.



Επί του Κεφαλαίου Ε΄, αναδύεται, έντονα, η ιδεολογική ταύτιση και σύνδεση της περιόδου εκείνης της ελληνικής Ιστορίας με το δίκαιο των νικητών. Σε συνέχεια της παράθεσης των ιστορικών γεγονότων όσον αφορά τις διασκέψεις μεταξύ Μεγάλης Βρετανίας, ΗΠΑ και Σοβιετικής Ένωσης, οι συγγραφείς του εγχειριδίου διαφαίνεται πως τάσσονται υπέρ των δυτικών απόψεων, αφού παρουσιάζουν την στάση του Ιωσήφ Στάλιν ως παραβιάζων τα συμφωνηθέντα, δια της εμπλοκής του στο ζήτημα της διεξαγωγής δημοκρατικών και ελεύθερων εκλογικών διαδικασιών (Stone, 2013). Σε συνέχεια αυτών, όσον αφορά την παράθεση των γεγονότων για την πολιτική κρίση στην Ελλάδα αλλά και τα Δεκεμβριανά αποτελεί πλαίσιο αναλύσεων με πλείστες παραλείψεις (Γασπαρινάτος, 1998). Το χρονικό αυτό πλαίσιο, δεν αναλύει ικανοποιητικά την κοινωνική αλλά και οικονομική κατάσταση που βίωνε το ελληνικό κράτος κατά τα τελευταία χρόνια της Κατοχής, ενώ διαφαίνεται η ταύτιση των συγγραφέων με την συντηρητική παράταξη, η οποία περιελάμβανε μέλη των φιλοβασιλικών και των συνεχιστών του Μεταξά και αυτούς που προέτασσαν το δημοκρατικό-κοινοβουλευτικό μοντέλο, κόντρα σε αυτούς που τάσσονταν υπέρ της αριστερής ιδεολογίας που επέλεγε το κομμουνιστικό-σοσιαλιστικό μοντέλο της Σοβιετικής Ενώσεως.

Ακολουθούν ιδιώνυμες αναφορές σε ηγέτες της παγκόσμιας συντηρητικής πολιτικής σκηνής, όπως, για παράδειγμα, η παράθεση όσον αφορά τον Ρόναλντ Ρήγκαν κατά την εξέλιξη και το τέλος του Ψυχρού Πολέμου, ο οποίος, κατά το βιβλίο, αναφέρεται ότι «...ως πολιτικός επέδειξε σημαντικές επικοινωνιακές ικανότητες»,

Τα γεγονότα αυτά προκάλεσαν ραγδαία αύξηση της διεθνούς έντασης στα επόμενα χρόνια. Το 1981 την προεδρία των ΗΠΑ ανέλαβε ο **Ρόναλντ Ρήγκαν**, πρώην ηθοποιός, ο οποίος όμως ως πολιτικός επέδειξε σημαντικές επικοινωνιακές ικανότητες. Ο Ρήγκαν θεωρούσε ότι οι Σοβιετικοί είχαν εκμεταλλευτεί την ύφεση για να προωθήσουν τις θέσεις τους διεθνώς. Παράλληλα, ένταση προκλήθηκε από την απόφαση της ΕΣΣΔ να εγκαταστήσει νέους πυραύλους στην Ευρώπη και την απάντηση του ΝΑΤΟ, το οποίο ανέπτυξε αντίστοιχους αμερικανικούς πυραύλους. Επίσης, σημειώθηκε αναταραχή στην κομμουνιστική Πολωνία, όπου δημιουργήθηκε ένα μη ελεγχόμενο από το κομμουνιστικό κόμμα εργατικό συνδικάτο, η «Αλληλεγγύη», με ηγέτη τον **Λεχ Βαλέσα**. Το 1981 ο πολωνικός στρατός διενήργησε πραξικόπημα, εγκατέστησε στρατιωτική δικτατορία υπό τον στρατηγό **Βόϊτσεχ Γιαρουζέλσκι** και έθεσε εκτός νόμου την «Αλληλεγγύη».

με το εγχειρίδιο να παραθέτει, ως δικαιολογημένη βάση, την όξυνση του ψυχροπολεμικού πλαισίου με την από πλευράς του παράθεση στρατιωτικών και πυρηνικών εξοπλισμών (Λίτσας, 2012). Στο ίδιο μήκος κύματος, είναι η αναφορά στο εγχειρίδιο όσον αφορά τον Πρόεδρο της Γαλλικής Δημοκρατίας, Σαρλ ντε Γκωλ, στην ενότητα εκείνη που αφορά το ζήτημα της αποικιοποίησης και του Τρίτου Κόσμου, εγχειρίδιο το οποίο αναφέρει ότι παραχώρησε ανεξαρτησία σε όλες τις γαλλικές αποικίες της αφρικανικής ηπείρου το 1960 και την Αλγερία το 1962. Παρά το ότι το εγχειρίδιο τον λογίζει και τον παραθέτει ως αντι-αποικιοκράτη, κατά τα ιστορικά γεγονότα διαφαίνεται ότι ο Γάλλος Πρόεδρος είχε ως απώτερο στόχο του της αναβίωση του γαλλικού μεγαλείου,

Η ήττα των δύο παλαιών αυτοκρατορικών δυνάμεων στο Σουεδ κατέδειξε την παρακμή της ισχύος τους και επιτάχυνε δραστικά τη διαδικασία της αποαποικιοποίησης. Με μια θραυρά πολιτική ο νέος Γάλλος ηγέτης, στρατηγός **Κάρολος Ντε Γκολ**, παραχώρησε ανεξαρτησία στις γαλλικές αποικίες της Αφρικής το 1960 και στην Αλγερία το 1962. Το 1960 το Βέλγιο αποχώρησε από το Κονγκό και η Βρετανία από τις δικές της αφρικανικές αποικίες έως το 1965. Τέλος, η Πορτογαλία, υπό δικτατορικό καθεστώς, διατήρησε τις δικές της αφρικανικές αποικίες (Μοζαμβίκη, Αγκόλα, Γουινέα-Μπισάου) έως το 1975, οπότε η κατάρρευση της δικτατορίας οδήγησε στην αποχώρηση των Πορτογάλων από τις αποικίες τους.

Στην Αφρική απέμειναν δύο ακόμη κατάλοιπα της αποικιοκρατίας, τα ρατσιστικά καθεστώτα της Ροδεσίας και της Νότιας Αφρικής, τα οποία αντιμετώπισαν αυξανόμενη διεθνή απομόνωση. Το πρώτο παρέδωσε την εξουσία το 1980 (η χώρα μετονομάστηκε σε Ζιμπάμπουε) το δεύτερο στα μέσα της δεκαετίας του 1990, μετά από πολυετείς αγώνες της πλειονότητας των κατοίκων του, με κύριο ηγέτη τον **Νέλσωνα Μαντέλα**.

Ο Τζέιμς Κέιμπερ, Τζορτζ Κόμπερ και ο Νόβελτς Πρίστλερ, από τη Διεθνή της απο

αναγνωρίζοντας την ανεξαρτησία των αποικιών του γαλλικού κράτους και άλλες θεσμικές-ουσιαστικές αλλαγές στη Γαλλία, παρά τα γεγονότα του Μαΐου του 1968 και το μεγάλο απεργιακό καθεστώς την περίοδο εκείνη (Μπαμπασάκης, 2008).

Στην 6<sup>η</sup> Ενότητα του ΣΤ' Κεφαλαίου του εγχειριδίου, ήτοι του Κεφαλαίου εκείνου που αφορά την αποτύπωση της κατάστασης στο ελληνικό κράτος έως και το 1974, παρότι γίνεται ειδική αναφορά στο ζήτημα του έργου των ελληνικών κυβερνήσεων τη χρονική περίοδο 1950-1967, δεν υφίσταται αναφορά στην αυθαιρεσία του βασιλικού ζεύγους Παύλου και της Φρειδερίκης οι οποίοι προέβησαν σε εξορίες και διώξεις αριστεροφρόνων πολιτών, κατάσταση η οποία οδήγησε, σταδιακά, στην επιβολή της χούντας των συνταγματαρχών. Στο πλαίσιο αυτό, δεν γίνεται ειδική ανάλυση ως προς τις αδυναμίες της κυβέρνησης του Νικολάου Πλαστήρα, την περίοδο 1950-1952, ενώ για τη σημαίνουσα υπόθεση του εκτελεσθέντος Νίκου Μπελογιάννη, γίνεται μία αναφορά μόνον ως προς την αιτιολόγησή της στο πλαίσιο των εκτάκτων μέτρων που ίσχυαν ήδη από την περίοδο του Εμφυλίου, δίχως, όμως, να γίνεται αναφορά στην απόφαση του Στρατοδικείου και της, παρεπόμενης, εκτέλεσής τους ημέρα Κυριακή.

Η ακολούθως παρατιθέμενη περίοδο που διετέλεσε πρωθυπουργός ο Αλέξανδρος Παπάγος (1952-1955), παρουσιάζεται ως θετική περίοδος, παρά το ότι συνεχίστηκαν οι διώξεις των αντιφρονούντων, κατάσταση η οποία, ομοίως, αποτυπώνεται και για την πρωθυπουργία του Κωνσταντίνου Καραμανλή τόσο τη χρονική περίοδο 1955-1963 όσο και εκείνη μεταξύ του 1974 και του 1980. Η περίοδος του Καραμανλή, δεν αναφέρει ζητήματα για το θέμα των εξόριστων μέχρι και το 1961 όπως και των ιδιώνυμων εκλογών του αναφερόμενου έτους. Το εγχειρίδιο ακολουθεί, εν συνεχεία, το ζήτημα της ανάδειξης του συνόλου των αιτιών εκείνων που οδήγησαν στο καθεστώς της χούντας των συνταγματαρχών και τη νομιμοποίησή και τη στήριξή τους από το βασιλικό καθεστώς (Σακκάς, 2010) καθώς και την ανοχή τους από τις ΗΠΑ.

Η 7<sup>η</sup> Ενότητα του ΣΤ' Κεφαλαίου, περαιτέρω, ενασχολείται με το ζήτημα της πρόσληψης του ελληνικού κράτους κατά την περίοδο της μεταπολίτευσης και της ένταξής του στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στην Ενότητα αυτή παρουσιάζεται η «βελτιωμένη» εικόνα και οι αντίστοιχες ενέργειες του Κωνσταντίνου Καραμανλή, εν συγκρίσει με την πρώτη περίοδο της διακυβέρνησής του, δίχως όμως να υφίσταται ουσιαστική αναφορά για την περίοδο της αστυνομοκρατίας, τους φακέλους των πολιτικών φρονημάτων αλλά ούτε και οι λόγοι για τους οποίους και μετακινήθηκε ο Καραμανλής στην Προεδρία της Δημοκρατίας περί το 1980, από τη στιγμή που ενυπήρχε άνοδος του Πανελληνίου Σοσιαλιστικού Κόμματος (ΠΑ.ΣΟ.Κ) του Ανδρέα Παπανδρέου (Σβολόπουλος, 2012).

Το Κεφάλαιο που ακολουθεί, αφορά το μείζον ζήτημα του Κυπριακού Προβλήματος, ζήτημα το οποίο αναλύεται, μεν, ορθά και με μεθοδικότητα, πλην όμως, δεν αναφέρονται ζητήματα που όφειλαν να αναλυθούν ένεκα της ιδιαιτερότητας του ζητήματος. Πέραν της μη αναφοράς του ανταλλάγματος της Κύπρου στην Ελλάδα, από τη Μεγάλη Βρετανία, δεν αναφέρονται, ομοίως, η δράση της ΕΟΚΑ κατά την χρονική περίοδο της δεκαετίας του 1960 τόσο κατά του Προέδρου Μακαρίου αλλά και κατά Τουρκοκυπρίων, δράση η οποία, μεταγενέστερα, οδήγησε σε αντίποινα κατά των Ελληνοκυπρίων αλλά, εν τέλει, και οι ευθύνες τις οποίες ενείχαν οι τελευταίοι για το Κυπριακό και η ελληνική πλευρά ως προς το ρόλο της χούντας την περίοδο του Κυπριακού (Μιχαήλ, 2012).

Το Κεφάλαιο Ζ' όσον αφορά τα πνευματικά αλλά και τα καλλιτεχνικά ρεύματα από την περίοδο του ρομαντισμού έως και τις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, εστιάζει στο ζήτημα της ανάπτυξης των καλών τεχνών, με ειδική αναφορά στη ζωγραφική, στη γλυπτική και την αρχιτεκτονική, εντούτοις όμως δεν ενέχει ειδικές αναφορές στο ζήτημα της ανάπτυξης λοιπών τεχνών, ήτοι το θέατρο, η λογοτεχνία, ο κινηματογράφος αλλά και η μουσική. Ως προς τις τελευταίες, μόνον επί της σελίδας 176 υπάρχει αναφορά, ως προς τους καλλιτέχνες αλλά και τα ρεύματα, χωρίς όμως να παρατίθεται τόσο ειδική ανάλυση όσο και πηγές. Όμως, όσον αφορά τα επιτεύγματα της ελληνικής τέχνης κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, είναι αναντίρρητο το ότι εντός του εγχειριδίου, υφίσταται ένας ικανοποιητικός αριθμός, και σε ποιότητα, ιστορικών πηγών αλλά και εικόνων, στις οποίες υφίσταται αναφορά τόσο σε μορφές τέχνης όσο και σε ονόματα, δίχως, όμως, να πραγματοποιείται σύνδεση μεταξύ των εκφάνσεων, αυτών, της τέχνης και των κοινωνικών αλλά και οικονομικών συνθηκών της εποχής.

Επί των παραπάνω, στη σελίδα 190 του εγχειριδίου, υφίσταται μία αναλυτική αναφορά στο ζήτημα του φουτουρισμού αλλά και στις σχετικές ενότητες που ακολουθούν υπάρχουν παραλείψεις ως προς την αναφορά σημανόντων καλλιτεχνών (Παπανικολάου, 2002). Ιδίως ως προς τη μουσική σκηνή στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα, δίδεται ιδιώνυμη έμφαση στην συμφωνική μουσική, ενώ λιγότερη σημασία αποδίδεται τόσο στην έντεχνη

σκηνή, την λαϊκή σκηνή αλλά και στο ρεμπέτικο τραγούδι, κλάδων οι οποίοι και, αναντίρρητα, επηρέασαν την ελληνική μουσική παιδεία κατά την περίοδο αυτή. Εν κατακλείδι, παραλείπεται η αναφορά όσον αφορά το ζήτημα του ελληνικού θεάτρου του 20<sup>ου</sup> αιώνα, αναφορά η οποία, ένεκα σημαντικότητας, θα ήταν θεμελιώδης (Παληκίδης, 2009).

Συμπερασματικά, λοιπόν, το σχολικό εγχειρίδιο, συνολικής έκτασης 223 σελίδων, στις οποίες δεν περιλαμβάνονται ο Πρόλογος, τα Περιεχόμενα, οι Πίνακες, το Γλωσσάριο και η Βιβλιογραφία, τα πρώτα έξι (6) Κεφάλαια, ήτοι οι πρώτες 158 σελίδες αναφέρονται, όπως ανεδείχθη, σε ζητήματα πολιτικής, κοινωνικής και στρατιωτικής ιστορίας, με στοιχεία ανάλυσης επί ζητημάτων οικονομίας και διπλωματίας, σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Οι υπολειπόμενες 61 σελίδες του εγχειριδίου, ήτοι όλο το 7<sup>ο</sup> Κεφάλαιο του βιβλίου, προχωρούν στην εξέταση των πνευματικών και καλλιτεχνικών ρευμάτων τόσο στην Ελλάδα όσο και σε διεθνές επίπεδο και ειδικότερα εκ του πλαισίου αυτού, οι 15 σελίδες είναι αφιερωμένες στην Ελλάδα του 19<sup>ου</sup> αιώνα και οι υπόλοιπες 46 σελίδες για τον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Το εγχειρίδιο κλείνει σε πλαίσιο 4 σελίδων, ενώ εν συνόλω, το εγχειρίδιο περιλαμβάνει 110 ερωτήσεις κατανόησης ως προς κάθε διδακτική ενότητα. Εξ αυτών, οι 97 αφορούν ερωτήσεις οικονομικών, στρατιωτικών αλλά και κοινωνικών παραμέτρων και οι υπολειπόμενες 13 ενέχουν έντονο πολιτισμικό χαρακτήρα.

Συγκεντρωτικά, όμως, οι ερωτήσεις αυτές απαιτούν από τους/τις μαθητές/τριες να εξεύρουν συγκεκριμένες πληροφορίες και παραθέματα μέσα από το ίδιο το σχολικό εγχειρίδιο, πλην όμως, δεν αποσκοπούν στην κριτική διερεύνηση αλλά και την αξιολόγηση τόσο των ιστορικών γεγονότων όσο και των παρατεθειμένων πηγών επ' αυτού. Η αποτύπωση αυτή, διαφαίνεται ξεκάθαρα πως υπερτονίζει τη μη εφαρμογή των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής μιας και οι ίδιες οι ασκήσεις αξιολόγησης έρχονται και συνδέονται με τον κλειστό χαρακτήρα της εκάστοτε μαθητικής εργασίας, με τις πηγές, παράλληλα, να λογίζονται, ως επί το πλείστον, ως τεκμήρια και δη αμαχητά (Μαυροσκούφης, 1999).

Το εγχειρίδιο, λοιπόν, Ιστορίας συντάσσεται μέσα σε ένα πλαίσιο προσανατολισμού ως προς τις αρχές εκείνες που προτάσσει η παραδοσιακή ιστοριογραφία, η οποία κινείται μεταξύ των πολιτικών των διπλωματικών και των στρατιωτικών γεγονότων. Διαφαίνεται, έτσι, ότι το σχολικό εγχειρίδιο δεν τάσσεται υπέρ των αρχών εκείνων που προτάσσει η «Νέα Ιστορία». Η άποψη αυτή δικαιολογείται από το γεγονός ότι εντός του εγχειριδίου, δεν προτάσσονται και δεν προσφέρονται πολυδιάστατες προσεγγίσεις, δεν διερευνά ερωτήματα τα οποία διέπουν την εθνοκεντρική προσέγγιση της Ιστορίας και δείχνει να μην ενδιαφέρεται για την παράθεση ιστορικών τομών που είναι σε θέση να εγείρουν την ιστορική αλήθεια. Περαιτέρω, το ιστορικό εγχειρίδιο, διαφαίνεται ότι δεν δύναται να ταυτιστεί με την έννοια της πολυπρισματικότητας των ιστορικών γεγονότων, ενώ κυμαίνεται σε ένα πλαίσιο αποτύπωσης της δηλωτικής γνώσης,

χωρίς την σύνδεσή της με μεταγνωστικές δεξιότητες και την απόπειρα αποτύπωσης της κατανόησης της ιστορικής γνώσης με κριτική γνώση, συνδεδεμένης με το πλέγμα των ιδιοτήτων που μπορεί να έχει ο εκάστοτε δημοκρατικός πολίτης (La Carra, 1996).

Πέραν των κειμένων, στο εγχειρίδιο Ιστορίας ανευρίσκονται 272 εικόνες, όπου οι 73, συνολικά, αφορούν εικόνες της ελληνικής Ιστορίας, ενώ 131 εξ αυτών συνδέονται με την αποτύπωση εικόνων για την τέχνη και τον πολιτισμό, όπου ο αναγνώστης συναντά 60 εικόνες όσον αφορά τον ελληνικό πολιτισμό. Εκ των εικόνων αυτών, υποστηρίζεται αναντίρρητα ότι το σχολικό εγχειρίδιο καλύπτει, σε ικανοποιητικό βαθμό, την επιστημονική προσέγγιση της νέας διδακτικής που απαιτεί η κατανόηση ενός ιστορικού εγχειριδίου. Πέραν των παραπάνω, οι καταμετρημένοι χάρτες στο εγχειρίδιο, ανέρχονται σε 22, η χρήση των οποίων κρίνεται ουσιαστικά απαραίτητη, μιας και η αποτύπωσή τους έρχεται να συνδεθεί με την επαρκή κατανόηση των γεγονότων που το εγχειρίδιο προτάσσει. Έτσι, η χρήση ιστορικών χαρτών σε αυτό, συνδέονται με την πληρέστερη κατανόηση των ενόπλων συρράξεων και της γεωγραφικής αντίληψης, δίχως, όμως, να αποτυπώνουν οικονομικά ή δημογραφικά στοιχεία, απαραίτητα, ίσως, για την εμβάθυνση όσον αφορά τα ιστορικά γεγονότα.

Συμπερασματικά, διαφαίνεται το γεγονός ότι το βιβλίο Ιστορίας της Γ' Λυκείου αποτελεί ένα συνονθύλευμα ισχυρών θεσμικών αλλά και ιδεολογικών αγκυλώσεων της ελληνικής ιστοριογραφίας σε απόπειρα σύμπλευσης με την ευρωπαϊκή Ιστορία και το αντίστοιχο ιστορικό συγκείμενο. Έτσι, σε απόπειρα παράθεσης μίας σύγκλισης μεταξύ του ελληνοκεντρισμού και του ευρωκεντρισμού, το εγχειρίδιο αποπειράται να παραθέσει τη σύνδεση αυτή, μέσα από μία, ευκόλως διαπιστούμενη, υπερβατική αποτύπωση του ελληνικού έθνους και την αδιάσπαστη συνέχιση του ελληνισμού, επάλληλα με μία απόπειρα εξιδανίκευσης των ιστορικών γεγονότων μέσα από μία ιδεολογική ακροβασία μεταξύ παρελθόντος και μέλλοντος. Θα μπορούσε κανείς να ισχυρισθεί, επομένως, ότι το ιστορικό εγχειρίδιο δεν αποτυπώνει τις ουσιαστικές επιπτώσεις των ενόπλων συρράξεων τόσο ως προς τους αμάχους όσο και για τα ίδια τα εμπλεκόμενα κράτη σε αυτές. Δομικά και λειτουργικά, το εγχειρίδιο διαφαίνεται πως δεν εισάγει εργαστηριακά στοιχεία όσον αφορά την αποτελεσματική μάθηση, καίτοι το πλούσιο φωτογραφικό υλικό αλλά και οι επιστημονικές πηγές θα μπορούσαν να την υποστηρίξουν.

Περαιτέρω, μπορεί να υποστηριχθεί ότι το σχολικό, αυτό, εγχειρίδιο δεν δύναται, συγκεντρωτικά, να ταυτιστεί με την προσπάθεια διαμόρφωσης ριζικών ιστορικών γνώσεων και δεξιοτήτων, μακριά, όπως αναφέρθηκε ήδη, από την πολυπρισματική, και αναγκαία, θεώρηση και οπτική των γεγονότων που η ίδια η Ιστορία προτάσσει στη βάση, πάντα, των ιστορικών πηγών (Βούρη, 2011). Επομένως, η κριτική μάθηση δεν φαίνεται να ταυτίζεται μέσα από την απόπειρα της διδακτικής της Ιστορίας και, σε κάθε περίπτωση, δεν διαφαίνεται μία σύγκλιση

με τις προτεινόμενες, νέες, μαθησιακές πρακτικές του ιδίου του μαθήματος, ενώ δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις εκείνες που λογίζονται κατά μηχανιστικό τρόπο οι ιστορικές πηγές οι οποίες και δεν επιτρέπουν την κριτική προσέγγιση των γεγονότων από την πλευρά των μαθητών/τριών (Γατσωτής, 2011; Μαυροσκούφης, 1999).

## **Κεφάλαιο 6**

### **Επίλογος**

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής συγκεκριμένων εγχειριδίων Ιστορίας, Γυμνασίου και Λυκείου μέσα από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αναδεικνύοντας τις αρχές αυτές με όψεις εθνοκεντρισμού. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, σκοπός ήταν η ανάδειξη του σχετικού πλαισίου που προτάσσει και αναλύει τις αρχές που εμφέρει η Κριτική Παιδαγωγική, πεδίο το οποίο δίδει και τις απαραίτητες παραμετροποιήσεις για την κριτική ανάλυση των εν λόγω εγχειριδίων. Το πλαίσιο αυτό συνοδεύτηκε από τις βασικές αρχές της Κριτικής Ανάλυσης του Λόγου, συνδυαστικά των όψεων τόσο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όσο και της εθνοκεντρικής προσεγγίσεως που αποτυπώνονται, εμφανώς, μέσα από τα εγχειρίδια αυτά.

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε, ενδελεχώς, εν αρχή, η αποτύπωση των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής μέσα από την επάλληλη παράθεση των αρχών και της διδασκαλίας του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου του Προγράμματος Σπουδών της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπό το πρίσμα της Κριτικής Ανάλυσης του Λόγου. Με γνώμονα τρία σχολικά εγχειρίδια, στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, ήτοι εκείνο της Γ΄ Τάξης του Γυμνασίου όπως και τα δύο τελευταία εγχειρίδια της Γ΄ Τάξεως του Ενιαίου Λυκείου, η παρούσα έρευνα έδωσε, περαιτέρω, έμφαση στην αποτύπωση των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής μέσα από ανεύρεση των όψεων της εθνικής ταυτότητας και της ιστορική αλήθειας μέσα από τα αναφερόμενα σχολικά εγχειρίδια, ως κατασκευάσματα του ιστορικού λόγου. Κατόπιν αυτών, η θεωρητική αυτή προσέγγιση παρουσίασε την πρακτική αποτύπωση των αρχών αυτών μέσα από πλείστα παραδείγματα επί των σχολικών εγχειριδίων, καταδεικνύοντας ιδιαίτερος το ζήτημα της κοινωνικής ενοποίησης και την αντικειμενική ιστορική αλήθεια μέσα από το ιστορικό Διαθεματικό Πλαίσιο.

Είναι παραδεκτό το ότι η εθνική ταυτότητα συγκροτείται μέσω της σχολικής ιστορίας με κεντρικό επιχείρημα, το ιδεολόγημα εκείνο της γραμμικής ιστορικής συνέχειας στο χρόνο, με την ιδιώνυμη, όμως, επιχειρηματολογία που προτάσσει μονοπολιτισμικά και εντόνως εθνικιστικά την ελληνική Ιστορία. Μέσα από την παράθεση των ιστορικών γεγονότων, όπως αναλύονται στα εγχειρίδια και δια της σχετικής επιχειρηματολογίας όσον αφορά την αποτύπωση του έθνους και την κατασκευή της εθνικής ταυτότητας, αναλύθηκαν συγκεκριμένα σημεία επί των τριών αναφερόμενων εγχειριδίων Ιστορίας για την αποτύπωση των ιστορικών παρερμηνειών, και ενίοτε λανθασμένων παρατεθειμένων, ιστορικών αποτυπώσεων. Η λειτουργικότητα αυτή, επιχειρήθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρξει μεν μία ορθολογικά συνεκτική αποτύπωση των ιστορικών γεγονότων επάλληλα με την ανάδειξη των πολιτικών σκοπιμοτήτων που ακολουθήθηκαν από τους συγγραφείς αλλά και από τις εμφορούμενες πολιτικοκοινωνικές καταστάσεις που συνόδευσαν τη δημοσίευση των εν λόγω εγχειριδίων.

Δια της έρευνας, διαφαίνεται πως το επιστημολογικό παράδειγμα της Ιστορίας με βάση το οποίο συγγράφηκαν τα σχολικά βιβλία της Ιστορίας, παρά την αλλαγή επί των Αναλυτικών Προγραμμάτων, ακολούθησε, μεν, τα ορθολογικά πρότυπα της ιστοριογραφίας, πλην όμως η αποτύπωση χωλαίνει σε πλείστα σημεία, επί του συνόλου των αναλυόμενων εγχειριδίων, με έμφαση σε ιστορικά πρόσωπα και γεγονότα, ενίοτε όμως άνευ ιστορικής αιτιολόγησης και ανάλυσης, όπως και με πλείστες διαστρεβλώσεις ως αποτέλεσμα των πολιτικών ζυμώσεων. Η άποψη αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι η παρουσίαση των γεγονότων, παρότι ενέχει ντετερμινιστικές ακολουθίες, προσδίδει, παράλληλα, την ιστορική αλήθεια ως αυταπόδεικτη και όχι σαν ιστορική ερμηνεία η οποία έπρεπε να ακολουθηθεί από τους συγγραφείς.

Η αναφερόμενη παραμετροποίηση φαίνεται πως έρχεται να ενισχύσει την ελληνική εθνική ταυτότητα μέσα από την παράθεση της ιστορικής δράσης με όψεις ενδυνάμωσης του ελληνικού έθνους, τα μέλη του οποίου συνδέονται, μεταξύ τους, με άρρηκτους δεσμούς και αντιπαραβάλλονται με τα μέλη εκείνα που συναποτελούν τον εθνικό «άλλο». Με γνώμονα την αποτύπωση, επί των εγχειριδίων, μιας τελεολογικής πορείας με απώτερο στόχο την εξέλιξη μέσα στο χρόνο, διαφαίνεται εντόνως ότι τα εγχειρίδια αποπειρώνται να αποτυπώσουν το ιστορικό ιδεολόγημα της συνέχειας με ισχυρή προσέγγιση στις εθνοκεντρικές παραμέτρους.

Έτσι, στο αφηγηματικό κείμενο αποτυπώνονται ιδιώνυμες κατασκευές και αναπαραστάσεις του ισχυρού εθνικού «εαυτού», ως συστατικά στοιχεία που προσδίδουν τον χαρακτήρα της εθνικής ταυτότητας, ήτοι τον ηρωισμό, τη γενναιότητα, την καχυποψία ως προς τους άλλους λαούς, την πολιτιστική ομοιογένεια και την αντίστοιχη συνέχεια, την οικουμενικότητα του εθνικού πολιτισμού, τον εκδημοκρατισμό και την ισχυροποίηση του δικαίου κράτους αλλά και την θρησκεία ως στοιχείο το οποίο και ενισχύει την παράμετρο της ελληνικότητας, μέσα από το αέναο δίλημμα ως προς τη σύγκρουση του εθνισμού με τον οικουμενισμό. Κατά τους τρόπους αυτούς, τα σχολικά βιβλία Ιστορίας, εκπηγάζουν μέσα από τους κοινούς τόπους που ανευρίσκονται στην ελληνική εθνική ταυτότητα, την οποία και αποπειρώνται να αναπαραγάγουν. Έτσι, από την ανάλυση των εγχειριδίων Ιστορίας προκύπτουν σαφή προτάγματα εθνικών αναφορών τα οποία και έρχονται σε κόντρα τόσο με την διεθνικότητα όσο και με την ευρωπαϊκότητα, διαρρηγνύοντας την απόπειρα της μεταμοντέρνας προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων και δη τη διαμόρφωση των εθνικών ταυτοτήτων.

Είναι ιδιώνυμο το ότι η συμβολή, εν γένει, του διδακτικού αντικειμένου της Ιστορίας δύναται να διαμορφώσει τη συνείδηση, σε όποια έκφρασή της, αλλά και να συμβάλλει στη δημιουργία μιας ισχυρής ταυτότητας των μαθητών/τριών ως πολιτών, παράμετροι οι οποίοι και δύνανται να αποδώσουν σημαντικότητα στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας στο πλαίσιο της ελληνικής δημόσιας παιδείας. Βέβαια, το αναφερόμενο πλαίσιο τίθεται εντός ενός πεδίου,



όπως αποτυπώθηκε, το οποίο εμπεριέχει ένα σύνολο αντικρουόμενων κατευθύνσεων και πολιτικών (Brown & Hamilakis, 2003) αλλά τίθεται στο γνώμονα του ότι η Ιστορία αποπειράται να ανοικοδομήσει μία ορθολογική ανάλυση των ιστορικών γεγονότων με γνώμονα την κριτική ικανότητα (Peyrot, 1983).

Τα παραπάνω έρχονται και συνδέονται με το στόχο της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας ο οποίος έρχεται να συνδεθεί με την αποτύπωση της κριτικής σκέψης, η οποία με τη σειρά της στοχεύει στην διαμόρφωση των μελλοντικών πολιτών (Μιχάλης, 2013). Έτσι, η μεθοδολογία που θα πρέπει να ακολουθηθεί εντάσσεται, επί της πράξης, στην αξιοποίηση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, μέσω της πολυπρισματικότητας των ιστορικών γεγονότων αλλά και της αντιπαράθεσης με γνώμονα μία ιστορική επιχειρηματολογία. Η αποδόμηση αυτή δύναται να λάβει χώρα μέσω της ανάγνωσης των ιστορικών κειμένων και πηγών, δια της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, η οποία θα συμβάλει στην κριτική αποδόμηση της ιστορικής γλώσσας, των πραγματικών περιστατικών αλλά και των ιστορικών νοημάτων (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010).

Αυτό που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη στην παρούσα περίπτωση, είναι ότι η ιστορική γεγονοτολογία θα πρέπει να εξασκεί τον/την εκάστοτε μαθητή/τρια ως προς τη διάκριση όλων εκείνων των δηλωτικών που συνοδεύουν τα ιστορικά γεγονότα (Moniot, 2000). Στη βάση αυτή, οι συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες οφείλουν να εφαρμόζουν τις αρχές της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου ως προς την επεξεργασία των ιστορικών πηγών και γεγονότων (Μιχάλης, 2013), ενώ θα πρέπει η διενέργεια αυτή να λάβει χώρα υπό τη σκέπη της λειτουργικότητας που ενέχει η πολυπρισματικότητα όσον αφορά τον διδακτικό σχεδιασμό. Ειδικότερα, μέσω αυτής, η ιστορική παράθεση δύναται να επιτρέψει στους συμμετέχοντες την επαφή με ερμηνείες ιστορικών γεγονότων και να ερμηνεύσουν τους λόγους γιατί ορισμένες εξ αυτών καθίστανται κυρίαρχες (Standling, 2003) όπως και την αξιοπιστία τους και να ερμηνεύσουν τις αλληλεπιδράσεις που ανευρίσκονται μεταξύ των κυρίαρχων ομάδων (Κάββουρα, 2013).

Εν κατακλείδι, προτείνεται μία αξιοποίηση της αντιπαράθεσης επιχειρημάτων στη διδακτική της Ιστορίας, μέθοδος η οποία θα είναι σε θέση να περιγράψει μία συζήτηση απόψεων και ιστορικών θέσεων (Gilbert & Sawyer, 2002). Με στόχο την εξάλειψη της ιστορικής-εθνοκεντρικής χειραγώγησης (Orioli, 2005), η αντιπαράθεση έρχεται και συνάδει με τους στόχους που προτάσσει η ίδια η Κριτική Παιδαγωγική. Μέσω αυτής δη, οι συμμετέχοντες μαθητές/τριες θα είναι σε θέση, ευμενέστερα, να καλλιεργήσουν τις μαθησιακές δεξιότητές τους, με την επάλληλη και σταδιακή καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης και μέσα από μία αντιπαράθεση επιχειρημάτων τα οποία θα μπορούν να αποτυπώσουν την αντικειμενικότητα όσον αφορά τα ιστορικά γεγονότα (Darby, 2007).

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ελληνόγλωσση**

Αβδελά, Ε. (1997α). «Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: "εμείς" και οι "άλλοι"», στο: Φραγκουδάκη, Α. & Θ. Δραγώνα (επιμ.). *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Αβδελά, Ε. (1997β). Σχολικά εγχειρίδια και το ζήτημα του εθνοκεντρισμού. Στο Φραγκουδάκη

- A. & Δραγώνα Θ., «Τί ειν' ή πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αβδελά, Ε. (1997c). Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο. Στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ., «Τί ειν' ή πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Αβδελά, Ε. (2016). «Μνημονικοί νόμοι και ιστορικοί: Η ευρωπαϊκή εμπειρία». *Ενθέματα*, 28/02/2016.
- Αβδελά, Ε. (2007). *Διδάσκοντας Ιστορία*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Abrams, L. (2014). *Θεωρία Προφορικής Ιστορίας*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Αγραφιώτης, Δ. και λοιποί, (2008). *Δημόσια Υγεία και Κοινωνική Πολιτική: Ο Ελ. Βενιζέλος και η εποχή του*. Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αϊδίνης, Α. & Γρόλλιος, Γ. (2007). Κριτικές παρατηρήσεις στο εγχειρίδιο του Γλωσσικού μαθήματος της Τρίτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 84, σσ. 43 -53.
- Αλτουσέρ, Λ. (1983). *Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους*. Θέσεις. (μετ. Ξ. Γιαταγάνας). Αθήνα : Θεμέλιο.
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. (μετ. Τ. Δαρβέρης). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*. (μετ. Φ. Κοκαβέσης), Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Apple, M. (2008). *Επίσημη γνώση* (μετ. Τ. Δαρβέρη). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Ασκούνη, Ν. (1997). Μία μακριά πορεία στο χρόνο: Οι Έλληνες και οι άλλοι στα βιβλία της γλώσσας. Στο: Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επ.) *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Στο Ανδρούσου, Α. και λοιποί (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. Τόμος Β' (σσ.67-108). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βακαλόπουλος, Κ. (2003). *Το νέο ελληνικό έθνος (1204-2000)*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.
- Βακαλόπουλος, Α. (2005). *Νέα ελληνική ιστορία. 1204-1985*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Βέικος, Θ. (1987). *Θεωρία και μεθοδολογία της ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Βέικος, Θ. (1988). «Η Κλειώ και τα δυο της πρόσωπα. Η ιστορία ως επιστημονικός και κανονιστικός λόγος», στο *Το μάθημα της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Προβλήματα μεθοδολογίας και διδακτικής*. Αθήνα: ΠΕΦ.

- Βέικος, Θ. (1987). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Βέικος, Θ. (1993). *Εθνικισμός και εθνική ταυτότητα*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Βέικου, Χ. (2001). *Κριτήρια συγγραφής διδακτικών βιβλίων: Γνώσεις παρεχόμενες και γνώσεις απαιτητές*, στο Σύνδεση Τριτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη, 2001.
- Βεντούρα, Λ. (1994). *Μετανάστευση και έθνος. Μετασχηματισμοί στις συλλογικές και κοινωνικές σχέσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Μνήμων.
- Βερβέρης, Α. (2019). Κριτική Παιδαγωγική και Μέθοδος Kodaly: Μία φανταστική συνομιλία μεταξύ του Paulo Freire και του Zoltan Kodaly. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική εκπαίδευση και κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8<sup>ου</sup> Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 102-107). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Βρεττός, Γ. Ε. & Καυάλης, Α. Γ. (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης*. Αθήνα: Art of Text.
- Βλαχόπουλος, Π. (2017). *Θεμελιώδη Δικαιώματα*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Βούρη Σ. (2007). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στην ελληνική μειονότητα της Αλβανίας (1990κ.ε.) Ιδεολογία και πολιτική*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Παγκοσμιοποίηση και Ελληνική Διασπορά, Ρέθυμνο 29 Ιουνίου– 1 Ιουλίου 2007, σσ. 23-24.
- Βούρη, Σ. & Γατσωτής, Π. (2011a). *Ζητήματα διδασκαλίας της Ιστορίας στην Ελλάδα. Αδράνειες και καινοτομίες στο σχολικό εγχειρίδιο για το μάθημα “Ιστορία Γενικής Παιδείας” της Γ΄ Λυκείου (2007)*, Επιστημονική επετηρίδα Παιδαγωγικού τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων 23, σσ. 37-68.
- Βούρη, Σ., Γατσωτής, Π. (2011b). *Οι ιδεολογικές και θεσμικές αγκυλώσεις της σχολικής ιστοριογραφίας στην Ελλάδα – Η περίπτωση του βιβλίου για την «Ιστορία Γενικής Παιδείας» της Γ΄ Λυκείου (2011)*. Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε.
- Βώρος, Φ. Κ. (1985). Το σχέδιο νόμου για τη γενική εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 34, 31-34.
- Βώρος, Φ. Κ. (1988). *Μεθοδεύσεις κακοπαιδείας στον τομέα της διδασκαλίας της Ιστορίας*. Ε.Μ.Ν.Ε.
- Βώρος, Φ. Κ. (1989). *Τρόποι σπουδής και διδασκαλίας της Ιστορίας*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Γασπαρινάτος, Σ. (1998). *Απελευθέρωση, Δεκεμβριανά, Βάρκιζα Δεκεμβριανά, η Συμφωνία της Βάρκιζας*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Γρηγοριάδης, Σ. (2010). *Η Ιστορία της Σύγχρονης Ελλάδας, 1941-1974*. Αθήνα: Polaris.
- Γατσωτής, Π. (2004). *Νέες επιστημολογικές και ιστοριογραφικές θεωρήσεις στο χώρο της ιστορίας και η εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ιστορία των ιστορικών και σχολική Ιστορία: μία προσπάθεια σύγκλισης*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

- Γεωργακοπούλου, Α., Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γρόλλιος, Κ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Connolly, R. (1985). *Ο Φρέιρε, η πρακτική και η αγωγή*. Αθήνα: Κέντρο Μελετών Αυτομόρφωσης.
- Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα Στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Cunningham, P. (1985). *Βοηθώντας τους μαθητές να αντλήσουν νόημα από την εμπειρία*. Αθήνα: Κέντρο Μελετών Αυτομόρφωσης.
- Γρόλλιος, Γ. (1999). *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ. et al (2002). *Γραμματισμός και συνειδητοποίηση: Μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Paulo Freire*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρόλλιος, Γ. (2003). Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 67, 30-37.
- Δρούγκα, Ε. (2014). *Οι Βαλκανικοί Πόλεμοι (1912-1913) στα ελληνικά διδακτικά εγχειρίδια Ιστορίας (δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) της περιόδου 1950-1974*. Πρακτικά 5ου Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών (σελ. 777-790). Θεσσαλονίκη.
- Δελμούζος, Α. (1958). *Μελέτες και Πάρεργα*. Αθήνα: Αθήνα.
- Ενεπεκίδης, Π. (1992). *Η Δόξα και ο Διχασμός, 1908-1916*. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Ζάχος, Θ. Δ. (2019). Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση: ορισμένες κριτικές παρατηρήσεις. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική εκπαίδευση και κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8<sup>ου</sup> Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 546-554). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Giroux, H. (2010). Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μια Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μια Αντίπαλη Παιδαγωγική. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ.63-120). Αθήνα: Gutenberg.
- Θεριανός, Κ. (2005). Η Κριτική Παιδαγωγική στην «εποχή του τρόμου» και η αναγκαία οριοθέτησή της. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 76, 18-29.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Iggers, G. (1995). *Νέες κατευθύνσεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*. (μετ. Β. Οικονομίδης). Αθήνα: Γνώση.
- Iggers, G. (1999). *Η ιστοριογραφία στον εικοστό αιώνα: από την επιστημονική*

- αντικειμενικότητα στην πρόκληση του μεταμοντερνισμού. (μετ. Π. Ματάλας). Αθήνα: Νεφέλη.
- Θεοδώρου, Β. (2003). Νοηματοδοτήσεις του εμφυλίου πολέμου στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της περιόδου 1950-1991, *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 131, 125-126.
- Θεοδώρου, Δ. (1999). Βασικές έννοιες και αρχές της Ερμηνευτικής ως μεθόδου παιδαγωγικής έρευνας. *Μακεδόν*, 6, 129-136.
- Ιστορία του Ελληνικού Έθνους (1977). Συλλογικό. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, τ. ΙΕ' σσ. 4504-4451, τ. ΙΣΤ' σσ 43-47.
- Καψάλης, Α. et al (επιμ.) (2000). *Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καψάλης, Α. Γ. & Δ. Φ. Χαραλάμπους (2008). *Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (1993). Η αντίληψη για το Έθνος και την εθνική συνείδηση στα Αναλυτικά Προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο: *Εθνική συνείδηση και ιστορική παιδεία*. Αθήνα: ΠΕΦ.
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα: Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουζέλης, Γ. (1997). Ο λόγος και τα υποκείμενα του έθνους: μια κοινωνιολογική προσέγγιση, στο Φραγκουδάκη, Α. & Θ. Δραγώνα (επιμ.). *Τι είν' η πατρίδα μας;: Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Κουλούρη, Χ. (1988). *Ιστορία και γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914): Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Κουλούρη, Χ. (1993). Το έθνος και ο χώρος. Όψεις του εθνικισμού στη διδασκαλία της γεωγραφίας (1880-1914), *Διαβάζω*, 322, 64-65.
- Κωνσταντινίδου Ε. (2000). *Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στα ελληνικά σχολικά βιβλία ιστορίας: Μια κριτική κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Τομέας Κοινωνικής και Κλινικής Ψυχολογίας Α.Π.Θ.
- Κάββουρα, Δ. (2010). *Διδακτική της Ιστορίας. Επιστήμη, διδασκαλία, μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Κάββουρα, Θ. (2013). Η πολυπρισματικότητα στην διδασκαλία της ιστορίας. Στο Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε.-Ε. Μηλίγκου, & Μ.-Ζ. Φουντοπούλου, *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διδακτική και διδακτική άσκηση στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας* (σσ. 145-155). Αθήνα: Έκδοση του ΠΜΣ "Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου.

- Καλύβας, Σ. (1998). «Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 95, 209-213.
- Καραμανωλάκης, Δ. Β. (2006). *Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης και η διδασκαλία της Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. (1837-1932)*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας.
- Καταπόδης, Ι. (1996). *Τέσσερις αιώνες διπλωματικής δραστηριότητας (1648-1959)*. Αθήνα: Επτάλοφος.
- Κελεσιδης, Ε. (2014). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τη δεκαετία του '80. Κοινωνική δυναμική, Διαδικασίες διαμόρφωσης, Θεσμοί και Εφαρμογή*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κόκκινος, Γ. (1998α). *Από την Ιστορία στις Ιστορίες. Προσεγγίσεις της Ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκινος, Γ. (1998β). «Η διδακτική της Ιστορίας. Διεπιστημονικό, αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση». *Μνήμων*, 20, σσ. 245-25.
- Κόκκινος, Γ. (2002α). *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κόκκινος, Γ. (2002β). Η διδασκαλία των ιστορικών εννοιών. *Φιλολογική*, 77, σσ. 249-262.
- Κόκκινος, Γ. (2002). *Ιστορία δεν γράφεται με πολιτικό έλεγχο*. Ελευθεροτυπία, 18-05-2002.
- Κόκκινος, Γ. (2002c). *Η Κύπρος, η Ιστορία και τα σχολικά βιβλία*. Ελευθεροτυπία, 28-06-2002.
- Κόκκινος, Γ. & Αλεξάκη, Ε. (2002), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το Μάθημα της Ιστορίας στον Αστερισμό της Υπερεθνικότητας και της Παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (2005). *Συμβολικοί πόλεμοι για την Ιστορία και την Κουλτούρα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (2006α). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (2006β). Πανεπιστημιακές σπουδές και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο επιμ. Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ε. (2007). *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση τον 21ο αιώνα*. (σσ. 315-330) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. και λοιποί (2007). *Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κόκκινος, Γ. (2008). Μεταξύ μελαγχολίας και εξέγερσης: ενδεικτικές όψεις της παθολογίας της σχολικής ιστοριογραφίας στην Ελλάδα. Η στάση της διανόησης και η συλλογική ψύχωση για το εγχειρίδιο της Στ' τάξης. Στο Ανδρέου, Α. (Επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 21-67). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κόκκινος, Γ. (2009). «Η παθογένεια των νόμων της μνήμης στη Γαλλία». *Μνήμων*, 30, 285-314.
- Κόκκινος, Γ., (2010). *Η μνήμη και το τραύμα. Ενδεικτικές όψεις των συμβολικών πολέμων για την Ιστορία και τη Μνήμη σε όλο τον κόσμο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κουλουρή, Χ. (1988). *Διδασκαλία της Ιστορίας και εθνική αγωγή*. Ε.Μ.Ν.Ε.
- Κουλουρή, Χ. (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914). Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Ιστορικό αρχείο ελληνικής νεολαίας. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Κουλουρή, Χ. (2003). *Πέντε μύθοι για την Ιστορία*. Νέες Εποχές, Το Βήμα της Κυριακής, 16-11-2003.
- Κονδύλης, Π. (1987). *Ο Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός*. Αθήνα: εκδόσεις Θεμέλιο
- Κρίβας, Σ. (1999). *Βασικά θέματα παιδαγωγικής επιστήμης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σμυρνιωτάκης.
- Κρίβας, Σ. (2002). *Παιδαγωγική επιστήμη: Βασική θεματική*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κουρκουβέλας, Λ. (2015). *Η Ελλάδα στον Ψυχρό Πόλεμο*. Η Καθημερινή, 25/05/2015.
- Κυπριανός, Π. (2011). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1974-2000)*. Academia.
- Levi Strauss, C. (2003). *Φυλή και Ιστορία. Φυλή και πολιτισμός*. (Μετάφραση Στεφανής Α.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Λεονταρίτης, Γ. Β. (1983). Εθνικισμός και Διεθνισμός: Πολιτική ιδεολογία. Στο Δ. Γ. Τσαούσης (επ.). *Ελληνισμός, ελληνικότητα: Ιδεολογικοί και βιωματικοί άξονες της νεοελληνικής κοινωνίας* (σσ. 27-35). Αθήνα: Εκδόσεις Εστία.
- Λεοντσίνης, Γ. (2006). *Διδακτική της ιστορίας: Γενική – τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: «Ινστιτούτο του Βιβλίου».
- Λιάκος, Α. (1993). Εθνικές θεωρίες και αμφιβολίες, στο: *Εθνική συνείδηση και ιστορική παιδεία*. Αθήνα: ΠΕΦ.
- Λιάκος, Α. (1994). Εθνική ιδεολογία και εθνικισμός: Προβλήματα ανάγνωσης, στο *Εθνική Συνείδηση και Ιστορική Παιδεία*, Αθήνα: Π.Ε.Φ. σσ. 28-37.
- Λιάκος, Α. (2007α). *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*. Αθήνα: Πόλις.
- Λιάκος, Α. (2007β). «Γιατί πρέπει να φενακίζουμε τα παιδιά;». Το Βήμα, 12/05/2002.
- Λιάκος, Α. (2007ε). «Ψυχωτικές αντιδράσεις». Το Βήμα, 28/01/2007.
- Λιάκος, Α. (2011). *Αποκάλυψη, Ουτοπία και Ιστορία, Οι μεταμορφώσεις της ιστορικής συνείδησης*. Αθήνα: Πόλις.
- Λοϊζίδης, Ν. (2002). «Γιατί πρέπει να ευνουχίζουμε τα παιδιά;». Το Βήμα, 26/05/2002.



- Λίτσας, Σ. (2012). Τα αίτια της λήξης του Ψυχρού Πολέμου: Μία συστημική ανάλυση μέσα από το πρίσμα του επιθετικού ρεαλισμού. Στο Θ. Καρβουναράκης (Επιμ.), *Ο ψυχρός πόλεμος*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
- Λούβη, Ε. & Ξιφαράς, Δ. (2018). *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης & Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Lyotard, J. F. (2008). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση* (μετ. Κ. Παπαγιώργης). Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μαστροδημήτρης, Π. Δ. (1996). *Εισαγωγή στη Νεοελληνική Φιλολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Δόμος.
- McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μία επισκόπηση. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ. 279-330). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Matthews, M. (1985). *Γνώση, δράση και δύναμη*. Αθήνα: Κέντρο Μελετών Αυτομόρφωσης.
- Μαξούρης, Δ. (2008). Η μετατόπιση της σχολικής Ιστορίας από τη Συμβατική στη Νέα Ιστορία. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μονιότ, Η. (2000). *Η διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (1997a). Οι κυρίαρχες ιδεολογικές επιρροές στην ελληνική εκπαίδευση: Το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας, *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 26, 37-59.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (1997b). *Η σχολική Ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975-1995): Η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισύφειου μύθου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (1999). *Εμπειρίες και απόψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της Ιστορίας: θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μαυροσκούφης, Α. (2001). Το πρόβλημα των σχολικών βιβλίων: Προσπάθεια οριοθέτησης και περιγραφής. Στο *Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση, Πρακτικά Α' Πανελληνίου Συνεδρίου, 30 Μαρτίου-1 Απριλίου 2000*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Μελίστα, Α. (2007). *Η κατασκευή της ελληνικής εθνικής ταυτότητας από τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε συνθήκες πολυπολιτισμικότητας*. Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Μιχαήλ, Μ. (2012). *Επίλυση της κυπριακής διένεξης: Διαπραγμάτευση της ιστορίας*. Αθήνα: Παπαζήση.

- Μιχάλης, Α. (2013). Σύγχρονες τάσεις της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. Στο Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε.-Ε. Μηλίγκου, & Μ.-Ζ. Φουντοπούλου, *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διδακτική και διδακτική άσκηση στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας* (σσ. 171-186). Αθήνα: ΠΜΣ “Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου”.
- Μουρέλος, Ι. (2008). Οι ευθύνες του συμμαχικού παράγοντα. Στο συλλογικό έργο *Ελευθέριος Βενιζέλος, 1864-1936*. Ιστορικά. Ελευθεροτυπία.
- Μπαμπασάκης, Γ. (2008). *Μάης 68. Η γιορτή της ποίησης. Η ποίηση της γιορτής*. Αθήνα: Οξύ.
- Μπονίδης, Κ. (1995). Οι άλλοι λαοί στα ελληνικά εγχειρίδια Γλώσσας και Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου, στο Ισμιρλιάδου, Α. και λοιποί (Επιμ.) *Σχολικά εγχειρίδια βαλκανικών χωρών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπονίδης, Κ. & Ε. Χοντολίδου (1995). «Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: Από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης – Το παράδειγμα της Ελλάδας». Εισήγηση στο Ζ΄ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος, Ρέθυμνο, Νοέμβριος.
- Μπονίδης, Κ. (1998). *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η ανάλυση, ποσοτική και ποιοτική, των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης* (Διδακτορική Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ.
- Μπονίδης, Κ. (2004α). Όψεις του εθνοκεντρισμού στη σχολική ζωή της ελληνικής εκπαίδευσης: Οι εθνικές επέτειοι της 28ης Οκτωβρίου και της 25ης Μαρτίου, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 134, 27-42.
- Μπονίδης, Κ. (2004β). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαγεωργίου, Ι. (2014). Ιστορική συνείδηση και διδακτική της Ιστορίας. Στο Κυριακίδης, Α. και λοιποί, *Μπροστά στις εκπαιδευτικές προ(σ)κλήσεις: Από τη θέση και την αντίθεση στη σύνθεση*. Πρακτικά του 13ου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου.
- Παππάς, Α. (1998). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νούτσος, Μ. (1983). *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα: Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Νούτσος, Χ. (1977). Ο G. Vico και η εμφάνιση του ελληνικού ιστορισμού, *Πολίτης*, 8, 55-59.
- Νούτσος, Χ. (1979). *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*. Αθήνα: Θεμέλιο.

- Νικολακάκη, Μ. (2011). Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα: Προκλήσεις και Δυνατότητες. Στο Μ. Νικολακάκη (Επιμ.). *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. (σσ. 29-70). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (1986). *Θεμελιώδη προβλήματα στις παιδαγωγικές επιστήμες*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (1995). «Η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων - Προβλήματα και διαπιστώσεις», στο: Ισμιρλιάδου, Α. και λοιποί (επιμ.), *Σχολικά εγχειρίδια βαλκανικών χωρών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. και λοιποί (1999). Η εικόνα του «άλλου» στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας των Βαλκανικών χωρών, *Νέα Παιδεία*, 92, 15-47.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. & Τολουδά, Φ. Ι. (2000). *Κέντρο Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: 10 χρόνια ερευνητικής δραστηριότητας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (2002). *Παιδαγωγική του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παληκίδης, Α. (2008). Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας. Στο Ανδρέου, Α. (Επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια* (σσ. 321-359). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παληκίδης, Α. (2009). *Ο ρόλος της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1950-2002). Διδακτική ιδεολογική και αισθητική λειτουργία των εικόνων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαδάκης, Ν. (2008). *Ελευθέριος Βενιζέλος και Μακεδονία, 1914-1918: Η σημασία της μάχης του Σκρα*. Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών και Μελετών.
- Παπαθεοδώρου, Γ. (2002). Για το νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄ Λυκείου (Γενικής Παιδείας), *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 125, 90-92.
- Παπαπολυβίου, Π. (2002). Κυπριακή Ιστορία και Σχολικά εγχειρίδια. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 125, 104-107.
- Ρεπούση, Μ. (2002). Χρονικό: Η περιπέτεια του βιβλίου Ιστορίας Γ΄ Λυκείου, *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 125, 79-89.
- Ρεπούση, Μ. και λοιποί (2006). *Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια. Ιστορία της Στ' Δημοτικού*. Ο.Ε.Δ.Β..
- Ρεπούση, Μ. (2008). *Ο πόλεμος των εγχειριδίων Ιστορίας στην Ιταλία*. Αυγή.
- Σακκάς, Ι. (2000). Διδασκαλία, προγράμματα και μορφές πρόσληψης της Ιστορίας, *Τα εκπαιδευτικά*, 57-58, 77-88.
- Σακκάς, Ι. (2010). *Κωνσταντίνος Καραμανλής και το κράτος του της περιόδου 1955-1963*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.

- Στάθης, Π. (1994). *Όψεις της διαμόρφωσης της εθνικής ιστοριογραφίας στην Ελλάδα τον ΙΘ' αιώνα: η συμβολή των καθηγητών Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αθηνών*. Σεμινάριο για την Εθνική Συνείδηση και Ιστορική Παιδεία. Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων.
- Στάθης, Π. και λοιποί (2007). *Μύθοι και Ιδεολογήματα στη Σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Σχολή Μωραΐτη & Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Standling, R. (2003). *Πολυπρισματική θεώρηση στη διδασκαλία της ιστορίας: οδηγός για καθηγητές*. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Σιπητάνου, Α. (2011). *Πάολο Φρέιρε 1921-1977. Η εκπαίδευση ενηλίκων ως πράξη απελευθέρωσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Stone, N. (2013). *Συνοπτική Ιστορία του Πρώτου Παγκόσμιου Πολέμου*. (μετ. Β. Κατσάνης). Αθήνα: Ψυχογιός.
- Στρατουδάκη, Χ. (2000). Έθνος και δημοκρατία: Όψεις της εθνικής ταυτότητας των εφήβων. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 116, 23- 50.
- Τζιόβας, Δ. (1989). *Οι μεταμορφώσεις του εθνισμού και το ιδεολόγημα της ελληνικότητας στο μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τζιόβας, Δ. (1994). Η δυτική φαντασίωση του ελληνικού και η αναζήτηση του υπερεθνικού, στο *Έθνος-Κράτος-Εθνικισμός* (Επιστημονικό συμπόσιο, 21-22 Ιανουαρίου 1994). Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Τοδορονα, Μ. (2000). *Βαλκάνια. Η δυτική φαντασίωση*. (μετ. Κολοβού, Ι.) Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τρίχα, Λ. (2010). *Χαρίλαος Τρικούπης, μια βιογραφική περιήγηση*. Αθήνα: Καπόν.
- Ferro, M. (2000). *Πώς αφηγούνται την Ιστορία σε παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*. Μτφ. Μαρκέτου Πελαγία. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ferro, M. (2003). *Τα ταμπού της Ιστορίας/μετ. Α. Γαλανοπούλου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (1997). Τι είναι η πατρίδα μας. Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Φραγκουδάκη, Α. (1979). Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου: Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. Τόμος Α' (σσ.81-165). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Freire, P. (1970). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μετ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- Freire, P. (1974). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, (μετ. Θ. Γέρου). Αθήνα: Ράππα.
- Freire, P. (1977). *Πολιτισμική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας* (Μετάφραση Σ. Τσάμης). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

- Φλουρής, Γ. Σ. & Καλογιαννάκη, Π. (1996). Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση: Η περίπτωση των Βαλκάνιων λαών και Τούρκων στα ελληνικά σχολικά βιβλία. Αφορμή για προβληματισμό και συζήτηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 207-246.
- Φιλάρετος, Θ. (1996). Οι ιδέες των μαθητών γ. ια την Ιστορία και τον Ιστορικό. Αναζητήσεις γύρω από τη διδακτική της Ιστορίας στην Αγγλία, *Φιλολογική*, 57, 216-228.
- Φωτιάδης, Κ. (2004). *Η Γενοκτονία των Ελλήνων του Πόντου*. Αθήνα: Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων.
- Χασιώτης, Λ. και λοιποί (2012). *Αφηγήσεις για την δεκαετία του 1940*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Χατζηβασιλείου, Ε. και λοιποί (2010). *Η δικτατορία του Ιωάννη Μεταζά, 1936-1941*. Αθήνα: Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το curriculum: Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χονδροματίδης, Ι. (2008). *Οι δωσίλογοι της Κατοχής*. Αθήνα: Εκδόσεις Ιστορικά Θέματα.
- Χριστοδούλου, Α. (2003). *Σημειωτική Ανάλυση και Πολιτισμός στην Ξένη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Χριστοδούλου, Α. (2012). *Παιδεία, εκπαίδευση, αξίες. Σημειωτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Wink, J. (2014). *Κριτική Παιδαγωγική: Σημειώσεις από τον πραγματικό κόσμο* (Μετάφραση Γ. Κρητικός). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Ψυχοπαίδης, Κ. (1994). *Ιστορία και μέθοδος*. Αθήνα: Σμίλη.

## **Ξενόγλωσση**

- Ackerman, W. (1997). Making Jews: An Enduring Challenge in Israeli Education. *Israel Studies*, 2(2), 1 - 20 .
- Adams, M. et al. (1997). *Teaching for diversity and social justice*. New York & London: Routledge.
- Apple, M. W. & L. K. Christian-Smith (eds.) (1991). *The politics of the textbook*. London & New York: Routledge.
- Applegate, C. (1999). A Europe of Regions: Reflections on the Historiography of Sub-National Places in Modern Times. *American Historical Review*, 104(4), 1177-1193.

- Aronowitz, S. & Giroux, A. H. (1985). *Education under siege: The conservative liberal and radical debate over schooling*. South Hadley: Bergin & Garvey Publishers.
- Aronowitz, S. & H. A. Giroux (1991). "Textual authority, culture, and the politics of literacy". In Apple, M. W. & L. K. Christian-Smith (eds.). *The politics of the textbook* (pp. 213-141). London & New York: Routledge.
- Avdela, E. (2000). The Teaching of History in Greece. *Journal of Modern Greek Studies*, 18(2), 239-253.
- Banks, A. J. (2004). Teaching for social justice, diversity and citizenship in a global world. *Educational Forum*, 68, 289-298.
- Banks, A. J. (2008). Human Rights, Diversity and Citizenship Education. *The Educational Forum*, 73(2), 100-110.
- Banks, A. J. (2009). Multicultural Education. Dimensions and paradigms. In J. A. Banks (Eds.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 9-32). USA: University of Washington.
- Berger P. L. & T. Luckman (1984). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. London: Penguin Books.
- Berger, E. (2004). *Rarents as Partners in Education. Families and Schools Working Together*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Bernstein, B. (1990). The structuring of pedagogic discourse: Class, codes and control. London: Routledge.
- Bernhard, J. K. & Freire, M. (1999). What is my child learning at elementary school? Culturally contested issues between teachers and Latin American families. *Canadian Ethnic Studies*, 31, 72-95.
- Bizumic, B. (2014). Who Coined the Concept of Ethnocentrism? A Brief Report. *Journal of Social & Political Psychology*, 2(1), 3-10.
- Bizumic, B. (2015). Ethnocentrism. In R. A. Segal et al. (Eds.), *Vocabulary for the Study of Religion* (pp. 533-539). Leiden: Brill Publishers.
- Brown, K., & Hamilakis, Y. (2003). The cupboard of the Yesterdays? Critical prespectives on the usable past. In K. Brown, & Y. Hamilakis (Eds.), *The usable past: Greek metahistories* (pp. 1-20). Lanham, Maryland: Lexington Books.
- Bryman, A. (1992). Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration. In Julia Branner (Ed.), *Mixing methods: qualitative and quantitative research* (pp. 57 – 78). Brookfield: Avebury.
- Carson, D. & Apple, M. (1998). *Power, knowledge, pedagogy: The meaning of democratic education in unsettling times*. Boulder: Westview Press.

- Coulby, D. (2000). *Beyond the National Curriculum: Curricular Centralism and Cultural Diversity in Europe and the USA*. London: Routledge.
- Darby, M. (2007). Debate: a teaching-learning strategy for developing competence in communication and critical thinking. *Journal of Dental Hygiene*, 81(4).
- Darder, A. (2002). *Reinventing Paulo Freire*. Boulder: Westview Press.
- Darling-Hammond, L. et al. (2002). *Learning to teach for social justice*. New York & London: Teachers College Press.
- Eshel, Y. & Kohavi, R. (2003). Perceived classroom control, self-regulated learning strategies and academic achievement. *Educational Psychology*, 23(3), 249-260.
- Faas, D. (2011). Between Ethnocentrism and Europeanism? An Exploration of the Effects of Migration and European Integration on Curricula and Policies in Greece. *Ethnicities*, 11(2), 163-183.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London & New York: Longman.
- Fairclough, N. (1992). "The appropriacy of 'appropriateness'". In Fairclough, N. (ed.). *Critical Language Awareness* (pp. 33-56). London & New York: Longman.
- Fairclough, N. (1992a). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1992b). *Critical Language Awareness*. London & New York: Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The critical study of language*. London: Pearson Education, Longman.
- Fairclough, N. (2000). *Language and Power*. New York: Longman.
- Fairclough, N. & R. Wodak (1997). "Critical discourse analysis". In Van Dijk, T. A. (ed.). *Discourse as social interaction in society. Discourse studies: multidisciplinary introduction* (pp. 258-284). London: Sage Publications.
- Frankenstein, M. (1987). Critical mathematics education: An application of Paulo Freire's epistemology. In I. Shor (Ed.), *Freire from the classroom: A sourcebook for literature teaching* (pp. 180-189). Boynton: Cook Publishers.
- Freire, P. (1985). *The politics of education culture, power and liberation*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- Freire, P. & Macedo, C. (1994). A dialogue with Paulo Freire. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A Critical Encounter* (pp. 169-177). New York & London: Routledge.
- Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Huckin, T.N. (1997). Critical Discourse Analysis . In Miller T. (Ed.). *Functional approaches to written text*. London: Edward Arnold.

- Imai, S. (2002). A counter-pedagogy for social justice: Core skills and community-based lawyering. *Clinical Law Review*, 195, 195-227.
- Gazi, E. (2004). Claiming History: Debating the Past in the Present. *Historiein*, 4, 9-15.
- Gee, J. P. (1990). *Social Linguistics and illiteracies: Ideologies in discourse*. London: Falmer.
- Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. Ithaca: Cornell University Press.
- Gibson, R. (1999). Paulo Freire and pedagogy for social justice. *Theory and Research in Social Education*, 27, 129-159.
- Giroux, A. H. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers.
- Giroux, A. H. (1984). Ideology, agency and the process of schooling. In L. Barton & S. Walker (Eds.), *Social crisis and education research* (pp. 306-334). London: Groom Helm Publishers.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Garvey.
- Giroux, A. H. (2003). Public pedagogy and the politics of resistance: Notes on a critical theory of educational struggle. *Educational Philosophy and Theory*, 35(1), 5-16.
- Gilbert, G., & Sawyer, R. (2002). *Health education: creating strategies for school community health*. London: Jones and Barlett Publications.
- Gourgouris, S. (1996). *Dream nation: Enlightenment, colonisation and the constitution of Modern Greece*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Ham, P. (2011). *Hirosima-Nagasaki*. London: Harper Collins.
- Hammond, R. A. & Axelrod, R. (2006). The Evolution of Ethnocentrism. *Journal of Conflict Resolution*, 50(6), 926-936.
- Kracauer, S. (1952). The challenge of qualitative content analysis. *Public Opinion Quarterly*, 16(4), 631-642.
- Kress, G. & R. Hodge (1979). *Language as ideology*. London: Routledge.
- Kress, G. (1990). Critical Discourse Analysis. In Kaplan R. (Ed.), *Annual Review of Applied Linguistics*, II. Paris.
- Kress, G. (1996). "Representational resources and the production of subjectivity: Questions for the theoretical development of Critical Discourse Analysis in a multicultural society". In Caldas-Coulthard, C. R. & M. Coulthard (Eds.). *Texts and practices: Readings in Critical Discourse Analysis* (pp. 15-31). London & New York: Routledge.
- Kress, G. (2001). "From Saussure to critical sociolinguistics: the turn towards a social view of language". In Wetherell, M. et al. (Eds.). *Discourse theory and practice: a reader* (pp. 29-38).



London: Sage Publications.

Kress, G. & Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of the visual design*. New York : Routledge.

Kohlbacher, F. (2006). The use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. *Qualitative Social Research*, 7(1), 21.

La Carpa, D. (1996). *Representing the Holocaust. History, Theory & Trauma*. New York: Cornell University Press.

Manning, P. (2003). *Navigating World History: Historians Create a Global Past*. New York: Palgrave.

Masta, S. (2017). The critical turn in education: From Marxist critique to post-structuralist feminism to critical theories of race. *Journal of Critical Thought and Praxis*, 6(3), 128-131.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 20.

McLaren, P. (1995). *Critical theory and educational research*. New York: State University of New York Press.

McLaren, P. (2003). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in foundations of education*. New York: Allyn & Bacon.

McLaren, P. & Lankshear, C. (1994). *Politics of liberation: Paths from Freire*. New York & London: Routledge.

McLaren, P. & Silva, T. (1994). Decentering pedagogy: Critical literacy, resistance and the politics of memory. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 47-89). New York & London: Routledge.

Morrow, R. & Torres, C. (2002). *Reading Freire and Habermas: Critical pedagogy and transformative social change*. New York & London: Teachers College Press.

Neuman, W.L. (1997). *Social research methods, qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn and Bacon.

Orioli, R. (2005). Pratique du débat argumenté et initiation à la citoyenneté. *Skholé* (1), pp. 89-94. Available at: <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/didactique/skhole.htm>

Perry, P. (2000). *A composition of consciousness roads of reflection from Freire and Elbow*. Berlin: Peter Lang.

Peyrot, J. (1983). Historiens et géographes. *Revue de l'Association des Professeurs d'Histoire et Géographie*, pp. 285-286.

Potter, J. & M. Wetherell (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage Publications.

Potter, J & M. Wetherell (2001). "Unfolding discourse analysis". In Wetherell, M. et al. (Eds.). *Discourse theory and practice: a reader* (pp. 198-209). London: Sage Publications..

- Rossatto, C. (2005). *Engaging Paulo Freire's pedagogy of possibility: From blind to transformative optimism*. London: Rowman & Littlefield Publishers.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: Chicago University Press.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Tannen, D. (2008). *Discourse Analysis*. Διαθέσιμο στο <http://www.lsadc.org/info/ling-fields-discourse-cfm-12k-html>.
- Teo, P. (2000). Racism in the news: a Critical Discourse Analysis of news reporting in two Australian newspapers. *Discourse and Society*, 2(1), 36-19.
- Torres, C. (1998). *Education, power and personal biography: Dialogues with critical educators*. New York & London: Routledge.
- Van Dijk, T. A. (2001). "Principles of critical discourse analysis". In Wetherell, M. et al. (Eds.). *Discourse theory and practice: a reader* (pp. 300-317). London: Sage Publications.
- Wallerstein, N. (1987). Problem-posing education: Freire's method for transformation. In I. Shor (Ed.), *Freire from the classroom: A sourcebook for literary teaching*. Portsmouth: Boyton & Cook Publishers.
- White, H. & J. Manuel (1978). *Theories of history*. Los Angeles: William Andrews Clark Library, University of California.
- Wilbraham, L. (1995). Thematic Content Analysis: panacea for the ills of 'intentioned opacity' of discourse analysis? Διαθέσιμο στο [www.criticalmethods.org](http://www.criticalmethods.org).
- Williamson, J. A. et al. (2007). A selected history of social justice in education. *Review of Research in Education*, 31, 195-215.
- Zambeta, E. (2005). Globalized History in a Nationalist Context: The Curricular Constuction of Greece. In D. Coulby & E. Zambeta (Eds.), *Globalisation and Nationalism in Education* (pp. 121-142). London: Routledge.