

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

---

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

«Η διδακτική της Ιστορίας μέσω της δραματικής τέχνης στη διαπολιτισμική  
εκπαίδευση των μαθητών της Δ΄ Δημοτικού»

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Δημήτρης Δημητριάδης

ΑΘΗΝΑ

2020

## Τριμελής Επιτροπή

Χρυσάνθη Αυλάμη: Επίκουρη Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου (Επιβλέπουσα)

Αστέριος Τσιάρας: Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Καίτη Διαμαντάκου: Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ε.Κ.Π.Α.



Copyright © Δημήτρης Δημητριάδης, 2020

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντίγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διδακτορικής διατριβής εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διδακτορικής διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

«Την προσπάθεια αυτή την αφιερώνω στη μητέρα μου που με στήριξε σε όλη αυτή τη δύσκολη περίοδο και το περάσαμε παρέα. Ευχαριστώ την Κ. που ξενύχτησε μέρες βοηθώντας με και για την υπομονή και στήριξη που έδειξε. Την Β. που με τις συνομιλίες μας με έπεισε πολλές φορές να μην τα παρατήσω. Τον Θ. και όλους τους MDS που με κατάλαβαν αμέσως. Τους 2 Δ. και τις Β που με ενθάρρυναν με μουσικές. την Σ., τη Κ., τον Μ. Στον ποιητή της καρδιάς μας Ι. Ευχαριστώ τους καθηγητές που με εμπιστεύτηκαν. Ένα ταξίδι που οι χρόνοι μπερδεύονται. Διαφορετικό από όλα τα άλλα ταξίδια.»

## Περιεχόμενα

Πίνακες-Κατάλογος Πινάκων.....	9
Διαγράμματα-Κατάλογος Διαγραμμάτων .....	13
Ερευνητικά εργαλεία, εικόνες-εποπτικό υλικό, υλικό αξιολόγησης από την παρέμβαση	
Ερευνητικά εργαλεία .....	14
Εικόνες-Εποπτικό Υλικό .....	14
Υλικό αξιολόγησης από την παρέμβαση .....	16
Περίληψη .....	17
Abstract.....	18
Πρόλογος .....	19
Εισαγωγή .....	20
I. Ερευνητικό Πρόβλημα - Ερευνητικό Κενό.....	20
II. Σκοπός και προβληματική της έρευνας .....	36
III. Περίληψη ερευνητικής διαδικασίας και εκπαιδευτικής παρέμβασης.....	37
IV. Σύνοψη Κεφαλαίων .....	40
Θεωρητικό Μέρος.....	43
Εισαγωγή Θεωρητικού Μέρους – Λόγοι που σκιαγραφούν τη δημιουργία του εθνοκεντρικού προφίλ του Μαθήματος της Ιστορίας .....	43
Κεφάλαιο 1: Τρόπος παρουσίασης ιστορικών εννοιών στα σχολικά εγχειρίδια. Είναι εθνοκεντρικός ο τρόπος προσέγγισης;.....	43
Εισαγωγή .....	43
1. 1 Εξελίξεις στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων.....	56
1.1.1 Διεθνής έρευνα.....	56
1.1.2 Ελληνική έρευνα.....	86
1.2 Η ετερότητα στο Μάθημα Ιστορίας.....	97
1.2.1 Καθορισμός έννοιας.....	97
1.2.2 Η νεωτερική εκδοχή της ετερότητας - κυριαρχία ταυτότητας.....	100

1.2.3 Από την ταυτότητα στην ετερότητα .....	105
1.3 Η έννοια του χώρου στο Μάθημα της Ιστορίας .....	163
1.3.1 Καθορισμός της έννοιας .....	163
1.3.2 Ο τρόπος παρουσίασης της έννοιας του χώρου στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια και αναλυτικά προγράμματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης .....	172
1.4 Η έννοια του χρόνου στη σχολική Ιστορία.....	184
1.4.1 Ο καθορισμός της έννοιας .....	184
1.4.2 Ο τρόπος παρουσίασης της έννοιας του χρόνου στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια και στα αναλυτικά προγράμματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	191
Κεφάλαιο 2: Ιστορική συνείδηση των μαθητών: εθνοκεντρικό ή διαπολιτισμικό προφίλ; ..	199
2.1 Καθορισμός της έννοιας .....	199
2.2 Έρευνες ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης μαθητών και εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στον διεθνή χώρο .....	207
Κεφάλαιο 3: Πολυπολιτισμικές συνθήκες - πολυπολιτισμικές τάξεις στην Ελλάδα .....	213
Κεφάλαιο 4: Τρόπος διδασκαλίας του Μαθήματος της Ιστορίας στην Ελλάδα .....	218
Κεφάλαιο 5: Πρόταση προσέγγισης ιστορικών εννοιών με βάση τη Νέα Διδακτική της Ιστορίας και τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	224
Εισαγωγή.....	224
5.1 Πρόταση Προσέγγισης της ετερότητας – Τεχνικές ιστορικοποίησης της ετερότητας στο Μάθημα της Ιστορίας .....	232
5.1.1 Η από-οντολογικοποίηση της έννοιας της ετερότητας στο μάθημα της ιστορίας μέσω της ιστορικοποίησής της.....	232
5.1.2 Πολυπρισματική προσέγγιση της έννοιας της ετερότητας στο μάθημα της ιστορίας με στόχο την ανάπτυξη της πολυπροοπτικότητας.....	239
5.1.3 Τεχνικές ανάπτυξης της ιστορικής ενσυναίσθησης.....	247
5.1.4. Η έννοια της αλλαγής ως εξέλιξη μέσω της ανταλλαγής και όχι ως αλλοίωση .....	264
5.1.5 Η ανάδειξη της ετερότητας στα πλαίσια της εθνικής ταυτότητας στο μάθημα της ιστορίας.....	268
5.2. Πρόταση Προσέγγισης της έννοιας του χώρου στη διδακτική της Ιστορίας .....	283

5.2.1 Η ενσωμάτωση του τοπικού και του παγκόσμιου στο εθνικό-η αντίληψη των ετεροτροπιών .....	283
5.2.2 Πολυκεντρική προσέγγιση του χώρου στο μάθημα της ιστορίας – Παράδειγμα εφαρμογής στην παρέμβαση.....	284
5.2.3 Η προσέγγιση του χώρου με βάση την τοπική ιστορία – Συμβολή στη διδακτική της ιστορίας.....	287
5.2.4. Προσέγγιση των Αρχαιολογικών χώρων και μνημείων στη Διδακτική της Ιστορίας.	290
5.2.5. Από το τοπικό στο Παγκόσμιο στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια-εξελίξεις στη διεθνή έρευνα .....	293
5.3. Πρόταση Προσέγγισης της έννοιας του χρόνου στο μάθημα της σχολικής ιστορίας ....	299
5.3.1. Τρόπος αντίληψης των μαθητών- από τον βιωμένο χρόνο στο <i>μάκρο-επίπεδο</i> (βιογραφική/βιοματική μέθοδος-οικογενειακή ιστορία).....	299
5.3.2. Η αντίληψη της περιοδολογησης ως τεχνητή διαδικασία .....	302
5.3.3. Η κατανόηση της έννοιας της αλλαγής.....	303
Κεφάλαιο 6: Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	309
6.1 Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: ιστορική ανασκόπηση.....	309
6.3 Ανάγκη υιοθέτησης διαπολιτισμικών αναλυτικών προγραμμάτων (Διαπολιτισμική εκπαίδευση ως παιδαγωγική προσέγγισης της Ιστορίας) .....	318
Κεφάλαιο 7: Τεχνικές θεάτρου / δράματος στο Μάθημα της Ιστορίας με στόχο την διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	322
7.1 Η χρήση του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση-αποσαφήνιση ορολογίας ..	322
7.2. Η ιστορία της χρήσης τεχνικών θεάτρου και δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία στον διεθνή και στον Ελληνικό χώρο.....	336
7.3. Η χρήση τεχνικών θεάτρου και δράματος για την διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας.....	347
7.4. Η χρήση του θεάτρου και του δράματος για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση των μαθητών.....	374
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	398
Κεφάλαιο 8 .....	398
Μεθοδολογία έρευνας – σχεδιασμός – εφαρμογή - ερευνητικά εργαλεία – δείγμα.....	398

8.1. Σχεδιασμός μελέτης.....	398
8.2. Συμμετέχοντες .....	408
8.3. Διαδικασία Έρευνας .....	410
8.3.1 Καθορισμός εξαρτημένων μεταβλητών.....	410
8.3.2 Ερευνητικά εργαλεία .....	414
8.3.3. Δειγματοληψία-Περιγραφή δείγματος.....	424
8.3.4 Πιλοτική Έρευνα .....	431
8.3.5 Εφαρμογή έρευνας.....	444
8.4. Παρεμβατικό περιεχόμενο .....	449
Ενότητα πρώτη .....	461
Ενότητα δεύτερη.....	464
Ενότητα τρίτη .....	468
Ενότητα Τέταρτη .....	473
Ενότητα Πέμπτη .....	479
Ενότητα Έκτη (Επίσκεψη στον Αρχαιολογικό χώρο του Κεραμεικού με το Τμήμα Δ1 του 3 <sup>ου</sup> Δημοτικού Χαλανδρίου).....	492
8.5. Ανάλυση δεδομένων .....	502
Κεφάλαιο 9 .....	504
9.1 Αποτελέσματα Ποσοτικής Έρευνας .....	504
9.2. Αποτελέσματα Ποιοτικών Μέσων Αξιολόγησης .....	545
9.2.1. Μη δομημένη συμμετοχική παρατήρηση βάσει τήρησης ημερολογίου.....	545
9.2.2. Αποτελέσματα μη δομημένης ομαδικής συνέντευξης στους μαθητές .....	549
9.2.3. Αποτελέσματα ανάλυσης των στοιχείων του φακέλου των μαθητών .....	553
Κεφάλαιο 10: Συζήτηση .....	556
10.1 Συνοπτική επισκόπηση αποτελεσμάτων.....	556
10.2 Θεωρητική επεξήγηση αποτελεσμάτων.....	562
10.3 Περιορισμοί και ισχυρά σημεία μελέτης .....	575

10.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	577
10.5 Προτάσεις Εκπαιδευτικής Πρακτικής .....	580
Κεφαλαίο 11: Συμπεράσματα .....	581
Πηγές-Βιβλιογραφία .....	584
Πηγές .....	584
I. Νόμοι - Νομοθετικά Κείμενα .....	584
II. Ιστοσελίδες (μόνο για γενικές πληροφορίες) .....	586
III. Σχολικά εγχειρίδια .....	587
IV. Αρχαία Κείμενα .....	588
Βιβλιογραφία .....	588
I. Ξενόγλωσση .....	588
II. Μεταφρασμένη .....	653
III. Ελληνόγλωσση .....	665
Παράρτημα 1-Γλωσσάρι εννοιών του θεωρητικού μέρους .....	715
Παράρτημα 2-Γλωσσάρι εννοιών του ερευνητικού μέρους .....	735
Παράρτημα 3-Διαγράμματα, πίνακες και ερευνητικά εργαλεία (Κεφάλαιο 8.3 Διαδικασία Έρευνας) .....	751
Παράρτημα 4-Εικόνες και πίνακες (Κεφάλαιο 8.4 Παρεμβατικό Περιεχόμενο) .....	779
Παράρτημα 5 – Εικόνες και διαγράμματα ( Κεφάλαιο 9.2. Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας) .....	810



## Πίνακες

Πίνακας 1. Η διαφορά των διαφυλετικών στάσεων ανάμεσα στα προτέστ και στα μετατέστ των μαθητών του 133 <sup>ου</sup> Δημοτικό Σχολείο Κυψέλης.....	439
Πίνακας 2. Πίνακας διαφοράς της γεγονοτολογικής συνείδησης των μαθητών ανάμεσα στα προτέστ και τα μετατέστ.....	440
Πίνακας 3. Πίνακας διαφοράς των τιμών των ερωτήσεων 7α και 7β ανάμεσα στα προ τεστ και τα μετά τεστ.....	440
Πίνακας 4. Πίνακας διαφορών ανάμεσα στις τιμές των ερωτήσεων 7γ & 7δ ανάμεσα στα προτέστ και τα μετατέστ.....	441
Πίνακας 5. Πίνακας διαφορών στην τιμή της ερώτησης 8δ στα προτέστ και τα μετατέστ.....	441-442
Πίνακας 6. Η διαφορά στην τελολογική ιστορική συνείδηση των μαθητών ανάμεσα στα προ τεστ και στα μετά τεστ.....	442
Πίνακας 7. Πίνακας διαφορών για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ιστορικής συνείδησης των μαθητών ανάμεσα στα προτέστ και τα μετατέστ.....	442-443
Πίνακας 8. Πίνακας για την διαφορά στις στάσεις πολέμου των μαθητών ανάμεσα στα προτέστ και τα μετατέστ.....	443
Πίνακας 1. Οι διαφορές του φύλου στις δύο ομάδες.....	504
Πίνακας 2. Η διαφορά των δύο ομάδων ως προς τη χώρα καταγωγής της μητέρας.....	505
Πίνακας 3. Η διαφορά των δύο ομάδων ως προς τη χώρα καταγωγής του πατέρα.....	505
Πίνακας 4. Η διαφορά των δύο ομάδων ως προς την εθνικότητα.....	506
Πίνακας 5. Η διαφορά των δύο ομάδων ως προς τη χώρα γέννησης.....	507
Πίνακας 6. Η διαφορά των δύο ομάδων ως προς την ηλικία και τα χρόνια διαμονής στην Ελλάδα.....	507
Πίνακας 7. Η διαφορά των δύο ομάδων ως προς τις συνολικές και διαφυλετικές επιλογές με βάση τις απαντήσεις στις ερωτήσεις κοινωνιομετρίας 1 και 2 κατά την αρχική μέτρηση.....	508
Πίνακας 8. Η διαφορά των δύο ομάδων ως προς τις συνολικές και διαφυλετικές επιλογές με βάση τις απαντήσεις των Ελλήνων μαθητών στις ερωτήσεις κοινωνιομετρίας 1 και 2 κατά την αρχική.....	509

Πίνακας 9. Η διαφορά των δύο ομάδων ως προς τις συνολικές και διαφυλετικές επιλογές με βάση τις απαντήσεις των ξένων μαθητών στις ερωτήσεις κοινωνιομετρίας 1 και 2 κατά την αρχική μέτρηση.....	510
Πίνακας 10. Η διαφοροποίηση των δύο ομάδων κατά την αρχική μέτρηση στις στάσεις για το εθνοπολιτισμικά διαφορετικό.....	511-512
Πίνακας 11. Η διαφορά των δύο ομάδων ως προς την ελληνοκεντρική συνείδηση κατά την αρχική μέτρηση.....	512-513
Πίνακας 12. Η διαφορά των δύο ομάδων κατά την αρχική μέτρηση στη γεγονοτολογική συνείδηση.....	513
Πίνακας 13. Οι διαφορές της καλλιέργειας διαπολιτισμικής συνείδησης κατά την αρχική μέτρηση των δύο ομάδων.....	514
Πίνακας 14. Η διαφοροποίηση των συμμετεχόντων των δύο ομάδων ως προς την τελεολογική τους ιστορική συνείδηση.....	515
Πίνακας 15. Η διαφοροποίηση των συμμετεχόντων των δύο ομάδων ως προς τη στάση τους απέναντι στον πόλεμο.....	515
Πίνακας 16. Οι διαφορές ομάδας παρέμβασης και ομάδας ελέγχου ως προς το σύνολο επιλογών και διαφυλετικών επιλογών με βάση τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις 1 και 2 μετά την παρέμβαση.....	516-517
Πίνακας 17. Οι διαφορές ομάδας παρέμβασης και ομάδας ελέγχου ως προς το σύνολο επιλογών και διαφυλετικών επιλογών με βάση τις απαντήσεις των Ελλήνων μαθητών στις ερωτήσεις 1 και 2 μετά την παρέμβαση.....	517-518
Πίνακας 18. Οι διαφορές ομάδας παρέμβασης και ομάδας ελέγχου ως προς το σύνολο επιλογών και διαφυλετικών επιλογών με βάση τις απαντήσεις των ξένων μαθητών στις ερωτήσεις 1 και 2 μετά την παρέμβαση.....	518-519
Πίνακας 19. Οι διαφορές ομάδας παρέμβασης και ομάδας ελέγχου ως προς τις διαφυλετικές στάσεις μετά την παρέμβαση.....	519-520
Πίνακας 20. Οι διαφορές ομάδας παρέμβασης και ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση στην ελληνοκεντρική ιστορική συνείδηση.....	521-522
Πίνακας 21. Οι διαφορές ομάδας παρέμβασης και ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση στη καλλιέργεια διαπολιτισμικής ιστορικής συνείδησης.....	522-523
Πίνακας 22. Οι διαφορές ομάδας παρέμβασης και ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση στη γεγονοτολογική ιστορική συνείδηση.....	524

Πίνακας 23. Οι διαφορές ομάδας παρέμβασης και ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση στην τελεολογική ιστορική συνείδηση.....	524
Πίνακας 24. Οι διαφορές ομάδας παρέμβασης και ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση στη στάση απέναντι στο πόλεμο.....	525
Πίνακας 25. Οι διαφορές των συνολικών επιλογών και των διαφυλετικών επιλογών μεταξύ των μετρήσεων της ομάδας ελέγχου.....	525-526
Πίνακας 26. Οι διαφορές των διαφυλετικών στάσεων μεταξύ των μετρήσεων της ομάδας ελέγχου.....	527
Πίνακας 27. Οι διαφορές μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης στην ελληνοκεντρική ιστορική συνείδηση της ομάδας ελέγχου.....	527-528
Πίνακας 28. Οι διαφορές μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης στη καλλιέργεια διαπολιτισμικής ιστορικής συνείδησης της ομάδας ελέγχου.....	528-529
Πίνακας 29. Οι διαφορές των δύο ομάδων ως προς τη γεγονοτολογική τους ιστορική συνείδηση.....	529
Πίνακας 30. Οι διαφορές των δύο μετρήσεων της ομάδας ελέγχου ως προς την τελεολογική ιστορική συνείδηση.....	529-530
Πίνακας 31. Οι διαφορές των δύο μετρήσεων ως προς τη στάση απέναντι στο πόλεμο.....	530
Πίνακας 32. Οι διαφορές των συνολικών επιλογών και των διαφυλετικών επιλογών μεταξύ των μετρήσεων της ομάδας πειράματος.....	531-532
Πίνακας 33. Οι διαφορές των διαφυλετικών στάσεων μεταξύ των δύο μετρήσεων για την ομάδα παρέμβασης.....	532-533
Πίνακας 34. Οι διαφορές της ελληνοκεντρικής ιστορικής συνείδησης πριν και μετά την παρέμβαση για την ομάδα παρέμβασης.....	533-534
Πίνακας 35. Οι διαφορές μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης στη καλλιέργεια διαπολιτισμικής ιστορικής συνείδησης της ομάδας παρέμβασης.....	534
Πίνακας 36. Οι διαφορές των μετρήσεων της γεγονοτολογικής ιστορικής συνείδησης για την ομάδα παρέμβασης.....	535
Πίνακας 37. Οι διαφορές των μετρήσεων της τελεολογικής ιστορικής συνείδησης για την ομάδα παρέμβασης.....	535
Πίνακας 38. Οι διαφορές των μετρήσεων της αντίληψης για τον πόλεμο στην ομάδα παρέμβασης.....	536
Πίνακας 39. Η ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για τη διαφορά στο βαθμό που αρέσει στους συμμετέχοντες η διδασκαλία της ιστορίας της πόλης ή του χωριού.....	536

Πίνακας 40. Η ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για τη διαφορά στο βαθμό που αρέσει στους συμμετέχοντες η διδασκαλία της ιστορίας της Ελλάδας.....	537
Πίνακας 41. Η ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για τη διαφορά στο βαθμό που αρέσει στους συμμετέχοντες η διδασκαλία της ιστορίας της Ευρώπης.....	537
Πίνακας 42. Η ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για τη διαφορά στο βαθμό που αρέσει στους συμμετέχοντες η διδασκαλία της ιστορίας του κόσμου.....	538
Πίνακας 43. Η ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για τη διαφορά της γεγονοτολογικής συνείδησης.....	538
Πίνακας 44. Η ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για το βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες μάθαιναν μέσω της ιστορίας να παίρνουν ως παράδειγμα άλλους ανθρώπους.....	538-539
Πίνακας 45. Η ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για το βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες μάθαιναν μέσω της ιστορίας να σέβονται τη γνώμη των άλλων.....	539
Πίνακας 46. Η διαφοροποίηση της θεώρησης των συμμετεχόντων πως αισθάνονται περισσότερο Έλληνες κατά μήκος του χρόνου.....	539
Πίνακας 47. Η διαφοροποίηση της θεώρησης των συμμετεχόντων πως μαθαίνουν ιστορία για να συνδέουν το παρελθόν με το παρόν κατά μήκος του χρόνου.....	540
Πίνακας 48. Η διαφοροποίηση της θεώρησης των συμμετεχόντων πως μαθαίνουν ιστορία γιατί έτσι πρέπει.....	540
Πίνακας 49. Η θεώρηση των συμμετεχόντων πως τα παιδιά από τη χώρα τους είναι πιο έξυπνα από τα άλλα παιδιά.....	540-541
Πίνακας 50. Η διαφοροποίηση της θεώρησης των συμμετεχόντων πως θα ήταν καλύτερο το σχολείο τους αν υπήρχαν μαθητές μόνο από τη χώρα τους.....	541
Πίνακας 51. Η διαφοροποίηση της θεώρησης των συμμετεχόντων πως μαθητές που δεν είναι από τη χώρα τους οφείλουν να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία.....	541
Πίνακας 52. Η διαφοροποίηση των διαφυλετικών στάσεων κατά μήκος του χρόνου.....	542
Πίνακας 53. Η διαφοροποίηση της ελληνοκεντρικής συνείδησης κατά μήκος του χρόνου.....	542
Πίνακας 54. Η διαφοροποίηση της καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ιστορικής συνείδησης κατά μήκος του χρόνου.....	542
Πίνακας 55. Η διαφοροποίηση των στάσεων έναντι του πολέμου κατά μήκος του χρόνου.....	543

Πίνακας 56. Η διαφοροποίηση των απόψεων των μαθητών για το μάθημα της ιστορίας κατά μήκος του χρόνου.....	543
Πίνακας 57. Η επίδραση της ομάδας υπαγωγής στο βαθμό στον οποίο αρέσει στους συμμετέχοντες το μάθημα της ιστορίας.....	544
Πίνακας 58. Η επίδραση της ομάδας υπαγωγής στο βαθμό στον οποίο αρέσει στους συμμετέχοντες το μάθημα της ιστορίας.....	545
Πίνακας 1. Τα 51 σχολεία που κληρώθηκαν αρχικά.....	760-762
Πίνακας 2. Σχολεία και τμήματα που συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου.....	762
Πίνακας 3. Σχολεία και Τμήματα που συμμετείχαν στην ομάδα Πειράματος.....	763
Πίνακας 4. Σχολεία που συμμετείχαν στην πειραματική διαδικασία.....	763-767

### **Διαγράμματα**

Διάγραμμα 1. Κυκλικό διάγραμμα των μαθητών της ομάδας ελέγχου και των μαθητών της ομάδας πειράματος που συμμετείχαν στο δείγμα.....	768
Διάγραμμα 2. Ραβδόγραμμα της κατανομής των μαθητών του δείγματος βάσει του φύλου.....	769
Διάγραμμα 3. Ραβδόγραμμα που δείχνει την κατανομή των μαθητών του δείγματος με βάση την εθνικότητα τους.....	770
Διάγραμμα 4. Κυκλικό διάγραμμα που δείχνει την κατανομή των μαθητών της ομάδας ελέγχου με βάση την εθνικότητα τους.....	771
Διάγραμμα 5. Ραβδόγραμμα που δείχνει την κατανομή των μαθητών της ομάδας πειράματος με βάση την εθνικότητα τους.....	772
Διάγραμμα 6. Ραβδόγραμμα που δείχνει την κατανομή των μαθητών του δείγματος βάσει της καταγωγής της μητέρας τους.....	773
Διάγραμμα 7. Ραβδόγραμμα που δείχνει την κατανομή των μαθητών του δείγματος με βάση την καταγωγή του πατέρα τους.....	774
Διάγραμμα 8. Κυκλικό διάγραμμα που δείχνει την κατανομή των μαθητών της ομάδας ελέγχου με βάση την καταγωγή της μητέρας τους.....	775
Διάγραμμα 9. Κυκλικό διάγραμμα το οποίο δείχνει την κατανομή των μαθητών της ομάδας ελέγχου με βάση τη καταγωγή του πατέρα τους.....	776
Διάγραμμα 10. Κυκλικό διάγραμμα που δείχνει την κατανομή των μαθητών της ομάδας πειράματος με βάση την καταγωγή της μητέρας τους.....	777

Διάγραμμα 11. Κυκλικό διάγραμμα που δείχνει την κατανομή των μαθητών της ομάδας πειράματος με βάση την καταγωγή του πατέρα τους.....	778
Διάγραμμα 1. Ραβδόγραμμα που δείχνει την εκατοστιαία κατανομή συχνοτήτων εμφάνισης των κατηγοριών ανάλυσης περιεχομένου στο εγχειρίδιο της ιστορίας της Δ' Δημοτικού.....	779
Διάγραμμα 2. Ραβδόγραμμα που δείχνει το ποσοστό εμφάνισης συχνοτήτων των κατηγοριών ανάλυσης περιεχομένου με βάση την κατεύθυνση αξιολόγησης στο βιβλίο της ιστορίας της Δ' Δημοτικού.....	780
Διάγραμμα 1. Ραβδόγραμμα συχνοτήτων απαντήσεων μαθητών της πειραματικής ομάδας, πριν την παρέμβαση, για τα συναισθήματα τους απέναντι στους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί από εκείνους.....	810
Διάγραμμα 2. Ραβδόγραμμα συχνοτήτων απαντήσεων μαθητών της πειραματικής ομάδας, μετά την παρέμβαση, για τα συναισθήματα τους απέναντι στους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί από εκείνους.....	811

### **Ερευνητικά εργαλεία, εικόνες-εποπτικό υλικό, υλικό αξιολόγησης από την παρέμβαση**

#### **Ερευνητικά εργαλεία**

Εικόνα 1. Το ερωτηματολόγιο στη τελική του μορφή όπως μοιράστηκε στο δείγμα της πειραματικής παρέμβασης.....	751-756
Εικόνα 2. Το ερωτηματολόγιο όπως μοιράστηκε στο δείγμα των μαθητών της προέρευνας.....	756-759
Εικόνα 3. Η υπεύθυνη δήλωση συμμετοχής στην ερευνητική διαδικασία που συμπληρώθηκε από διευθυντές μαθητές και γονείς.....	759-760

#### **Εικόνες-Εποπτικό Υλικό**

Εικόνα 1. Εικόνα στρωματογραφίας εδάφους .....	781
Εικόνα 2. Εικόνα της Μύρτιδος. ....	782
Εικόνα 3. Εικόνα τύπων ενδυμάτων και υποδημάτων που φορούσαν οι άνθρωποι στην Αθήνα της Κλασικής Περιόδου .....	783
Εικόνα 4. Εικόνα αρχαίου κάθετου αργαλειού με βάρη, σε αττική μελανόμορφη λήκυθο του 540 π.Χ. η οποία βρίσκεται στο Μητροπολιτικό Μουσείο της Νέας Υόρκης.....	784

Εικόνα 5. Εικόνα αγγειογραφικής απεικόνισης γυναίκας που υφαίνει σε όρθιο αργαλειό.....	784
Εικόνα 6. Εικόνα σχεδιαγράμματος που δείχνει επιγραμματικά τις περιόδους που πρέπει να διασχίσουν οι μαθητές για να φτάσουν στην περίοδο που ζούσε η Μύρτις.....	785
Εικόνα 7. Διάγραμμα περιόδων από την Σύγχρονη εποχή μέχρι και την Προϊστορία.....	786
Εικόνα 8. Διάγραμμα περιόδων από την Σύγχρονη εποχή μέχρι και την Προϊστορία.....	787
Εικόνα 9. Εικόνα που απεικονίζει ένα υπερωκεάνιο, ένα μπρίκι του 1821, ένα Βυζαντινό δρόμωνα και ένα εμπορικό πλοίο των Κλασικών χρόνων .....	788
Εικόνα 10. Εικόνα στην οποία απεικονίζεται Αθηναϊκό εμπορικό πλοίο της Κλασικής Περιόδου.....	789
Εικόνα 11. Εικόνα στην οποία απεικονίζεται η θέση του Κάνθαρου.....	790
Εικόνα 12. Εικόνα στην οποία απεικονίζεται το πως θα μπορούσε να ήταν ο Κάνθαρος την περίοδο που ζούσε η Μύρτις .....	791
Εικόνα 13. Χάρτης που δείχνει την διαδρομή από το λιμάνι του Πειραιά στην πόλη της Αθήνας μέσω των μακρών τειχών.....	792
Εικόνα 14. Εικόνα που απεικονίζεται το Δίπυλο.....	792
Εικόνα 15. Σκίτσο του λόφου της Πνύκας όπου συνεδρίαζε η Εκκλησία του Δήμου.....	793
Εικόνα 16. Εικόνα οστράκων, σπασμένων δηλαδή αγγείων, στα οποία οι Αθηναίοι πολίτες ψήφιζαν μία φορά τον χρόνο τον πολίτη εκείνο που θεωρούσαν πιο επικίνδυνο για την κατάλυση του δημοκρατικού πολιτεύματος.....	793
Εικόνα 17. Εικόνα των σχημάτων, ονομάτων και τύπων των αγγείων που χρησιμοποιούνταν την περίοδο που ζούσε η Μύρτις.....	794
Εικόνα 18. Εικόνα των κατηγοριών αγγείων της Κλασικής Περιόδου στην Αθήνα.....	795
Εικόνα 19. Εικόνα οξυπύθμενου αμφορέα.....	796
Εικόνα 20. Χάρτης πόλεων και περιοχών της αρχαϊκής και κλασικής περιόδου που συμμετείχαν στην παραγωγή, στη χρήση και στο εμπόριο των αγγείων.....	797
Εικόνα 21. Εποπτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε για την επίσκεψη στο Αρχαιολογικό χώρο και στο μουσείο του Κεραμεικού.....	798-809

### **Υλικό αξιολόγησης από την παρέμβαση**

Εικόνες 3α-3π. Ζωγραφιές από το φάκελο των μαθητών που απεικονίζουν τις απόψεις των μαθητών της ομάδας πειράματος για το φαινόμενο του πολέμου με αφορμή του Πελοποννησιακού πολέμου κατά τη διάρκεια της 4 <sup>ης</sup> ενότητας της εκπαιδευτικής παρέμβασης.....	812-827
Εικόνες 4α-4στ. Ζωγραφιές από το φάκελο των μαθητών που απεικονίζουν τις απόψεις των μαθητών του τμήματος Δ1 του 3 <sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Χαλανδρίου για τα συναισθήματα τους απέναντι στους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί.....	828-834



## Περίληψη

Το βασικό θέμα που πραγματεύεται η διδακτορική διατριβή είναι ο τρόπος σύνδεσης της διδακτικής της ιστορίας με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί το μάθημα στο σχολικό πολυπολιτισμικό περιβάλλον της Ελλάδας του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Η διατριβή αποτελείται από δύο συστατικά μέρη, το Θεωρητικό Σκέλος και το Ερευνητικό Σκέλος. Το Θεωρητικό Σκέλος εστιάζει στη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η σχολική Ιστορία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συνδέεται ή μη με την καλλιέργεια δεξιοτήτων, που θα βοηθήσουν τους μαθητές να μετεξελιχθούν ως πολίτες εντός του σύγχρονου πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος. Διερευνώνται διεξοδικά ο τρόπος προσέγγισης των εννοιών της ετερότητας, του χώρου και του χρόνου στα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα, η ιστορική συνείδηση που αναπτύσσουν Έλληνες εκπαιδευτικοί και μαθητές και η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται για τη διδασκαλία της σχολικής Ιστορίας. Στο δεύτερο μέρος του Θεωρητικού Σκέλους αναπτύσσονται προτάσεις για την προσέγγιση των εννοιών της ετερότητας, του χώρου και του χρόνου με βάση κατευθύνσεις της *Νέας Διδακτικής της Ιστορίας* και για τον τρόπο εφαρμογής τεχνικών θεάτρου και δράματος στη σχολική Ιστορία με στόχο τη σύνδεσή της με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών. Στο ερευνητικό μέρος περιγράφεται η πειραματική έρευνα που εφαρμόστηκε σε μαθητές της Δ' τάξης Δημοτικού. Η έρευνα βασίζεται σε μία πειραματική παρέμβαση στην οποία το περιεχόμενο των κεφαλαίων 20-27 του σχολικού εγχειριδίου προσεγγίζεται με βάση τις κατευθύνσεις της *Νέας Διδακτικής της Ιστορίας* μέσω της χρήσης τεχνικών θεάτρου και δράματος για τη διδασκαλία τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2014-2015. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που παρακολούθησαν την παρέμβαση βελτίωσαν τη στάση τους απέναντι στο εθνοπολιτισμικά διαφορετικό, ανέπτυξαν διαφυλετικές φιλίες, βελτίωσαν τη συνεργασία μεταξύ τους εντός της σχολικής τάξης, ανέπτυξαν μία λιγότερο ελληνοκεντρική, τελολογική και γεγονοτολογική ιστορική συνείδηση και αντιμετώπισαν κριτικά το φαινόμενο του πολέμου. Προέκυψε το συμπέρασμα βάσει αποτελεσμάτων, ότι το μάθημα της Ιστορίας συνδέεται με την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών.

## Abstract

The primary subject discussed in the present doctoral dissertation is the way in which the teaching of History in school can be connected to the intercultural education of children, in order for the lesson to correspond with the multicultural school environment in 21st century Greece. The dissertation is developed in two main parts, Theory and Research. The theoretical part begins by underlining the question of whether elementary school History is connected to the cultivation of skills that will aid the students as they become citizens of the modern multicultural environment. Here, the approach towards the concepts of diversity, historical space and time taken by school textbooks and teaching programs are closely investigated, as well as the historical awareness displayed by Greek educators, and students alike, and the official educational policy followed for the teaching of History in schools. The second section of the theoretical part proposes an approach to diversity, historical space and time, based on contemporary models of teaching History, and, furthermore, the use of Theatre and Drama techniques as a means of connecting history to the intercultural education of the students. In the research part, the experimental research which was conducted within the scope of the present dissertation, involving students of the 4th grade, is described in full. The research was based on an experimental intervention, during which the content of chapters 20-27 of the school History textbook was approached through contemporary History teaching models, and the use of Theatre and Drama techniques. The experiment was completed during the school year of 2014-2015. The results revealed that the students who experienced the intervention showed an improved stance towards the ethnoculturally different, developed intercultural friendships, and improved their cooperation with others in the classroom. They also developed a less ethnocentric historical conscious and criticized the phenomenon of war. Lastly, they were able to shift their view of History solely as a mandatory process of memorizing historical facts, towards a deeper understanding and historical awareness. Based on these results, the conclusion arised that History in elementary school is indeed connected to the development of intercultural skills in students.

## Πρόλογος

Η έρευνα που πραγματοποίησα για τη διδακτορική διατριβή συνδέεται αρχικά με τις σπουδές μου στο τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, με κατεύθυνση Αρχαιολογία, με τον μεταπτυχιακό τίτλο μου στην Αρχαιολογική έρευνα από το Πανεπιστήμιο του York καθώς με την ενασχόληση μου με το θέατρο δρόμου, το κουκλοθέατρο αλλά και το τριετές σεμινάριο για το θεατρικό παιχνίδι στο θέατρο ημέρας. Η διατριβή πραγματοποιήθηκε με χρηματοδότηση του ΙΚΥ στον τομέα της μουσειολογίας και μουσειοπαιδαγωγικής, Μετά την απόκτηση της Υποτροφίας του ΙΚΥ και την εγγραφή μου ως υποψηφίου διδάκτορα, τον Απρίλιο του 2011, στο Πάντειο Πανεπιστήμιο προσανατολίστηκα στην εφαρμογή έρευνας στο μάθημα της ιστορίας και την πραγματοποίηση δράσεων με τους μαθητές σε μουσεία ή Αρχαιολογικούς χώρους. Τελικά η έρευνα αυτή υλοποιήθηκε με τους μαθητές του τμήματος Δ1 του 3<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Χαλανδρίου στον Αρχαιολογικό χώρο και στο μουσείο του Κεραμεικού, κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου 2014-2015, στα πλαίσια του ερευνητικού μέρους της διδακτορικής μου διατριβής. Θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς επιτροπής για την παρακολούθηση της προσπάθειάς μου όλα αυτά τα χρόνια.

Δημήτρης Δημητριάδης

Αθήνα, Νοέμβριος 2019

## Εισαγωγή

### I. Ερευνητικό Πρόβλημα - Ερευνητικό Κενό

Το θέμα το οποίο πραγματεύεται η ανά χειράς διατριβή είναι το πώς η διδακτική του Μαθήματος της Ιστορίας επηρεάζει την εθνική ταυτότητα, την ιστορική συνείδηση και τη συλλογική μνήμη των μαθητών. Η βασική κατεύθυνση του ερευνητικού σχεδιασμού έχει αναλυθεί σε προγενέστερο χρόνο και από τον P. Lee (2004a: 1-46), ο οποίος στο άρθρο του με τίτλο: «*Walking backwards into tomorrow*», υποστηρίζει ότι ενώ η παιδαγωγική θεωρία και το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο έχει αλλάξει εσχάτως με δραματικούς ρυθμούς, η σχολική ιστορία δεν έχει αλλάξει τόσο ώστε να ακολουθεί τις σύγχρονες πολιτισμικές εξελίξεις. Η συζήτηση εστιάζει στο κατά πόσο η σχολική Ιστορία σχετίζεται με την ίδια τη φύση της επιστήμης της ιστορίας και την καθημερινή ζωή των μαθητών ή εξυπηρετεί άλλους στόχους. Αυτός ο προβληματισμός εκφράστηκε και μέσα από την παραδοχή του M. Ferro πως «*ελέγχοντας κανείς το παρελθόν νομιμοποιεί τις εξουσίες του πάνω στο παρόν*» (Ferro, 2000: 9).

Βασική διαπίστωση που αναδύεται από τη διεξαχθείσα έρευνα στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής είναι ότι οι ανάγκες που εξυπηρετούνται από τη διδασκαλία της σχολικής Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν ταυτίζονται με εκείνες των μαθητών ενός πολυπολιτισμικού σχολείου στην Ελλάδα του σήμερα και δεν είναι σε θέση να δημιουργήσουν μια εθνική ταυτότητα (μακριά από την εθνοκεντρική διαμόρφωση) αρωγό ένταξης στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, βασική παραδοχή του γράφοντος της ανά χειράς διατριβής είναι το γεγονός ότι ο σύγχρονος τρόπος προσέγγισης του περιεχομένου και των μέσων διδασκαλίας της σχολικής Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών των πολυπολιτισμικών τάξεων και δε βοηθάει στην ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας ανάμεσα σε Έλληνες και ξένους μαθητές<sup>1</sup>. Ο προβληματισμός αυτός συνδέεται με την ανάγκη απομάκρυνσης των μαθητών από τη βιογενετική προβολή της εθνικής καταγωγής και την αυστηρή οικοδόμηση της εθνικής ταυτότητας, αναπτύσσοντας τον τύπο ταυτοτήτων τον οποίο ο J. Cummins περιέγραψε ως ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση (Κοντονή, 1997: 30-39· Cummins, 2003). Συνεπώς είναι επιτακτική η ανάγκη μέσα από το Μάθημα της Ιστορίας η διαφορετικότητα να γίνεται

---

<sup>1</sup> Για το τρόπο που προσδιορίζονται οι ξένοι μαθητές στην ανά χειράς διδακτορική διατριβή ο αναγνώστης παραπέμπεται στο λήμμα ετερότητα/ξένοι μαθητές στο Παράρτημα 2 της ανά χειράς διδακτορικής διατριβής.

αντιληπτή όχι ως πολιτισμική ποικιλότητα αλλά ως πολιτισμική διαφορά, όπως επεσήμανε και ο H. Bhabha (1994: 19-39) σε σχετική του μελέτη. Μέσω της προσέγγισης του περιεχομένου και των μέσων διδασκαλίας της Ιστορίας θα πρέπει οι μαθητές να μετακινηθούν από την οντολογική διάσταση ταυτότητας προς μία έννοια της πολλαπλότητας των ταυτοτήτων ως πολιτισμικές κατασκευές, με βασικό στόχο την κατανόηση της ετερότητας ως στοιχείο της ταυτότητας (Κόκκινος, 2006: 88· Μαυρομάτη & Μακρίδου-Μπούσιου, 2012).

Η ανάγκη της σύνδεσης του Μαθήματος της Ιστορίας με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών, όσον αφορά τόσο τον τρόπο προσέγγισης του περιεχομένου και τα μέσα διδασκαλίας καθίσταται επιβεβλημένη: α) από τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων του Μαθήματος της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και β) από σχετικά προγράμματα και έρευνες εκπαιδευτικών φορέων είτε μεμονωμένων ερευνητών. Η ανάγκη σύνδεσης του Μαθήματος της Ιστορίας με την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων συνδέεται με τις πολυπολιτισμικές συνθήκες που δημιουργήθηκαν στην Ελλάδα από τη δεκαετία του '70 και έπειτα. Συγκεκριμένα η Ελλάδα σταδιακά από τα τέλη της δεκαετίας του '70 άρχισε να δέχεται μετανάστες από χώρες της Ασίας και την Πολωνία, καθώς και παλιννοστούντες από χώρες της Δυτικής Ευρώπης, της Αφρικής, της Ωκεανίας και από την Αμερική. Ειδικά μετά την κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης το 1989, η Ελλάδα μετετράπη από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής παλιννοστούντων μεταναστών. Η κατάσταση αυτή επηρέασε και την εκπαιδευτική πολιτική ωθώντας την στο να προσαρμοστεί στις συνθήκες αυτές (Πουλοπούλου, 1986: 52-68· Νικολάου, 2011: 152· Κασίμης & Παπαδόπουλος, 2012: 11-19· Markou-Parthenis, 2013).

Όσον αφορά τις επιδιώξεις του Μαθήματος της Ιστορίας, όπως προκύπτει από τις αναλύσεις περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων που διενεργήθηκαν στο πλαίσιο της ανά χείρας διατριβής, από το τέλος του Β' ΠΠ μέχρι το 1964, βασική επιδίωξη ήταν διαμόρφωση πατριωτών (Αγλής, 1983: 79-80). Με αφετηρία το έτος 1964 παρατηρήθηκε μια προσπάθεια τόσο αναπροσαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και αναγνώρισης του μαθητή ως φορέα πολιτικής δράσης με στόχο την απρόσκοπτη μάθηση και την ελευθερία. Αυτή η στροφή συνδέθηκε με την αλλαγή του πολιτικού σκηνικού το 1964 και την άνοδο φιλελεύθερης κυβέρνησης, η οποία προωθούσε τα συμφέροντα της αστικής τάξης που την υποστήριζε (Πουλατζάς, 1984· Δημαράς, 1974· Κόκκινος, 1998: 36). Οι αλλαγές προς μια μη πολεμική διάσταση του εθνικού άλλου στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας, άρχισαν να είναι ευδιάκριτες στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1977, στο πολιτικό

κλίμα αλλαγής κατά τη μεταπολίτευση (Κακλαμάνης, 2007: 27· Π.Δ. 1034/1977-Φ.Ε.Κ. 347, σ. 3191).

Στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1985 για το Μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια που εκδόθηκαν το 1987 – 1988 αλλά και στην αναθεωρημένη έκδοση του 1996, είναι ορατή η πρόθεση ανταπόκρισής τους στις ανάγκες του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (όπως αυτοί περιγράφονται στον νόμο Ν. 1566/Α/1985-Φ.Ε.Κ.167). Στο Νόμο αυτό βασικός σκοπός της Πρωτοβάθμιας αλλά και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν *να αναπτύξουν «οι μαθητές πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό και ταυτόχρονα να προωθείται η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά»* (Ν. 1566/Α/1985-Φ.Ε.Κ. 167 σ. 1· Ευαγγέλου, 2007: 162-163· Μπούντα, 2009: 129, 153-192· Αβδελά, 1997: 40· Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 189).

Ερευνητές υποστηρίζουν ότι παρά τις αγαθές προθέσεις, τα αναλυτικά προγράμματα του Μαθήματος της Ιστορίας του 1985 και τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας του 1987, του 1988 και του 1996 (Φλουρή & Ιβριντέλη, 2000· Chouliaras, 1993: 251-252· Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997: 367-370· Κυρίτσης, 2017: 88-89· Αδάμου–Ράση, 2006: 331-374): α) δεν ανταποκρίνονταν στους προγραμματικούς τους στόχους διότι δεν λήφθηκαν υπόψη τόσο οι ξεχωριστές δεξιότητες όσο και οι ανάγκες των ξένων και των Ελλήνων μαθητών, β) προσανατολίστηκαν στην αναπαραγωγή των αρνητικών εχθρικών εικόνων για τους υπόλοιπους Βαλκανικούς λαούς, οι οποίοι εμφανίζονταν μόνο όταν στήριζαν τη μοναδικότητα του Ελληνικού λαού, γ) τόνιζαν τη μοναδικότητα του ελληνισμού, ο οποίος συνδέεται με την ανωτερότητα του Δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού και δ) προβάλλονταν ξενοφοβικές συμπεριφορές.

Τα αναλυτικά προγράμματα που βασίστηκαν στο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών του 2003 έθεταν ως στόχο να ξεφύγει η εκπαίδευση από μονοδιάστατο πολιτισμικό μοντέλο ώστε να ανταποκριθεί στην πολυπολιτισμικότητα (Υ.Α. 21072/2003-Φ.Ε.Κ. 303, τ.Α' & τ.Β'). Συγκεκριμένα, όσον αφορά το Μάθημα της Ιστορίας στα αναλυτικά προγράμματα του 2003, βασικός στόχος ήταν η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης με στόχο την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων για τη διαμόρφωση

αξιών και στάσεων, οι οποίες θα οδηγούσαν στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών<sup>2</sup> (Υ.Α. 21072β/Γ2/2003-Φ.Ε.Κ.304 τ.Β', σ. 3915· Μαμούρα, 2011: 218· Κόκκινος & Γατσιωτής, 2010: 40). Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του 2003, βάσει των προγραμματικών στόχων του Μαθήματος της σχολικής Ιστορίας προσανατολίζονταν στην προετοιμασία των μαθητών με βάση τις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες, ώστε να διαπνέονται από αξίες (όπως ο σεβασμός στην ετερότητα και η δημιουργία υπεύθυνων πολιτών) που παραπέμπουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την παιδαγωγική της ειρήνης. Αυτός ο προσανατολισμός σχετίζεται με το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο μάθησης, τις νέες τάσεις παιδαγωγικής και την ανάγκη του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης για να είναι συμβατή με: την επιστημονική και κοινωνική πραγματικότητα του 21<sup>ου</sup> αιώνα, τη διεθνοποιημένη παραγωγή και την αύξηση του ποσοστού των πολυπολιτισμικών τάξεων (Ανδρέου & Κασβίκης, 2008: 81-128· Κόκκινος & Γατσιωτής, 2008β: 376· Αδάμου-Ράση, 2008: 474· Μπούντα, 2009: 116, 130· Κυρίτσης, 2017: 91; Κουλουμπαρίτση κ.α., 2015· Γιώτης, 2013).

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του 2003, όσον αφορά το Μάθημα της Ιστορίας, προτείνονταν εναλλακτικοί, βιωματικοί τρόποι διδασκαλίας, γεγονός το οποίο έδειχνε τη διάθεση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να μετακινηθεί προς μια βιωματική και επικοινωνιακή διδασκαλία αλλά και προς παιδοκεντρικές διδακτικές μεθόδους, οι οποίες συνδέονταν με τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές και την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Χρυσ αφίδης, 2003: 50· Χρυσ αφίδης & Κουτσουβάνου, 2002· Ζαφειριάδης & Δαρφούδης, 2010: 2, 14-19). Προτάθηκε ως μέθοδος προσέγγισης ιστορικών γεγονότων η δραματοποίηση μέσω θεατρικών διαλόγων ή μέσω παράστασης (Ζαφειριάδης & Δαρβούδης, 2010: 15).

Παρόλες τις επιδιώξεις και τους προγραμματικούς στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων με βάση το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του 2003 τελικά, σύμφωνα με θεωρητικούς και ερευνητές στη διδακτική της ιστορίας, δεν κατάφεραν να υιοθετήσουν στην ουσία τους που δεν συνίστατο σε κάτι άλλο από την διαπολιτισμική

---

<sup>2</sup> Η σύγκληση της σχολικής Ιστορίας με τη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών έχει τονιστεί και από τους Κ. Barton & L. Levstik (2004: 61), οι οποίοι υποστήριξαν ότι μέσω της διδακτικής της Ιστορίας και της ιστορικής εκπαίδευσης μπορεί να επιτευχθεί η προετοιμασία των μαθητών ως αυριανών πολιτών. Καλλιεργώντας την ενσυναισθητική κατανόηση του άλλου μπορούν να ασκήσουν τη δημοκρατική πολιτεότητά τους, μέσω διαβουλεύσεων, διαπραγματεύσεων, λήψης αποφάσεων και ενεργούς συμμετοχής στη συλλογική δράση. Όπως επισημαίνουν οι Γ. Κόκκινος & Π. Γατσιωτής (2010: 40), η σύνδεση της ιστορικής παιδείας με τη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών δεν αποτελεί κάτι νέο. Όμως εκείνο που κάνει την διαφορά είναι η ανάγκη της διαμόρφωσης πολιτών σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία με βάση τις αξίες της διαχείρισης, της σύγκρισης ετερόκλητων πηγών και της επικοινωνίας με τον άλλο (Seixas, 2008: 31-32).

προσέγγιση του περιεχομένου και των μέσων διδασκαλίας της σχολικής Ιστορίας (Ευαγγέλου, 2005 & 2007: 169-172· Φλουρής, 2009: 73· Αδάμου-Ρασή, 2008: 477, 483· Μπουζάκης, 2007: 75 & 2002: 675· Ταλιαδούρος, 2007: 41, 43· Χαραλάμπους, 2007: 125, 127· Κόντοβα, 2014: 115· Φλουρής & Πασιάς, 2009: 30-31).

Η αντίφαση ανάμεσα στους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων για το Μάθημα της Ιστορίας, που έχουν στηριχθεί στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών από τη μια και το περιεχόμενο των αντίστοιχων σχολικών εγχειριδίων, που κυκλοφόρησαν το 2006 από την άλλη είναι σαφώς ορατή. Συγκεκριμένα με βάση τις έρευνες ανάλυσης περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων του 2006, παρά τις όποιες αλλαγές έχουν γίνει στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας από το 2006 και έπειτα, όπως είναι για παράδειγμα η μερική αναπροσαρμογή των τίτλων των εγχειριδίων αλλά και κάποιες αλλαγές της ιστορικής περιοδολόγησης με βάση τις δεσμεύσεις της Ελλάδας έναντι της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η εθνική ιδέα εξακολουθεί να παραμένει η βασική οργανωτική αρχή του περιεχομένου αυτών. Αυτό φαίνεται και από την οργάνωση της ύλης με βάση το τρίσημο σχήμα Αρχαιότητα – Βυζάντιο - Ελληνισμός που στοχεύει στην επιβολή συνείδησης, η οποία αγνοεί την ετερότητα και την πολυμορφία της σύγχρονης Ελληνικής κοινωνίας (Ανδρέου & Κασβίκης, 2008: 81-128· Κόκκινος & Γατσωτής, 2007: 4-5· Αδάμου-Ρασή, 2004: 135-168 & 2006: 331-373 & 2007· Κυρίτσης, 2017: 195-217· Μπούντα, 2009). Αυτή η αντίφαση της πρόθεσης της σύνδεσης του Μαθήματος της Ιστορίας με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στις προθέσεις των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σύγκριση με ότι εφαρμόζεται στην πράξη ενισχύεται από τη χρήση των ίδιων σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας από το 2006 μέχρι και σήμερα παρά τις επισημάνσεις των ερευνητών ότι δεν ανταποκρίνονται στις πολυπολιτισμικές συνθήκες της σύγχρονης περιόδου.

Σε μια προσπάθεια ώστε να ανταποκριθούν τα αναλυτικά προγράμματα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές συνθήκες εκπονήθηκαν τα Προγράμματα Σπουδών του 2011, τα οποία εντάσσονταν στο πλαίσιο υλοποίησης της πράξης Νέο Σχολείο - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Στην πρώτη φάση υλοποίησης μια ομάδα 11 εμπειρογνομόνων τα εφάρμοσε πιλοτικά σε 168 σχολικές μονάδες (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά & Γυμνάσια). Στηρίχθηκαν σε ένα μεγάλο βαθμό τόσο σε βιωματικές δραστηριότητες - ενταγμένες στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διδασκαλίας - όσο και στη σύνδεση του Μαθήματος της Ιστορίας με τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη (Υ.Α. 113714/Γ2/2011-Φ.Ε.Κ. 2335 τ.Β'· Υ.Α. 97911/Γ1/2011-Φ.Ε.Κ. 2121 τ.Β'· Υ.Α. Φ.12/819/104706/Γ1/2011-Φ.Ε.Κ. 2156 τ.Β'· Παπαγεωργίου, 2015α· Κουλουμπαρίτση et al., 2015: 22· Αρβανίτη, 2013α,β· Δενδρινού, 2011: 3).



Θα πρέπει να αναφερθεί ότι προς την κατεύθυνση της προσαρμογής του Μαθήματος της Ιστορίας στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες κινήθηκε και το Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, το οποίο βασίστηκε σε πρόταση του ΙΕΠ, και πρωτοδημοσιεύθηκε το Μάρτιο του 2017. Στην Επιτροπή, που ανέλαβε τη σύνταξή του, συμμετείχαν οι: Π. Βόγλης, Κ. Κασβίκης, Γ. Κόκκινος, Χ. Κουλούρη, Α. Παληκίδης, Γ. Παπανδρέου, Τ. Πετρίδης, Π. Πυρπυρής και Β. Σακκά (Βόγλης et al., 2017). Το Νοέμβριο του 2018 ανακοινώθηκαν από το ΙΕΠ τα Προγράμματα Σπουδών του Μαθήματος της Ιστορίας<sup>3</sup>, βασισμένα στην πρόταση του σχεδίου του Μαρτίου του 2017.

Οι συντάκτες του σχεδίου του 2017 συνέδεσαν το Μάθημα της Ιστορίας με την ανάγκη να διαμορφώσουν οι μαθητές δημοκρατική συνείδηση<sup>4</sup> ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Το εν λόγω μοντέλο στηρίχθηκε σε μια βάση είκοσι ικανοτήτων, οι οποίες κατανέμονταν στις εξής τέσσερις αναλυτικές κατηγορίες: α) τις αξίες, β) τις στάσεις, γ) τις δεξιότητες (σε συνδυασμό με τη γνώση) και δ) την κριτική ικανότητα. Στις ικανότητες, που περιγράφηκαν στο μοντέλο ικανοτήτων συμπεριλαμβάνονται ο σεβασμός και η ανεκτικότητα της εθνοπολιτισμικής ετερότητας, η κατανόηση των διαφορετικών οπτικών για το ίδιο ιστορικό γεγονός και η ιστορική ενσυναίσθηση. Οι συγγραφείς του εν λόγω μοντέλου συμπέραναν ότι υφίσταται σύνδεση ανάμεσα στον τρόπο προσέγγισης εννοιών όπως η ιστορική ετερότητα με την καλλιέργεια στάσεων όπως ο αλληλοσεβασμός, η ισότητα, η αλληλεγγύη με απώτερο στόχο την καταπολέμηση των προκαταλήψεων και στερεοτύπων για τη συγχρονική ετερότητα στο πλαίσιο πάντα της σχολικής Ιστορίας (Βόγλης et al., 2017: 8).

Όσον αφορά το περιεχόμενο υποστηρίζεται η κατεύθυνση προς τη Νέα διδακτική της ιστορίας<sup>5</sup> και η άρση της πρωτοκαθεδρίας της πολιτικής, στρατιωτικής, διπλωματικής ιστορίας

---

<sup>3</sup>Περισσότερες πληροφορίες αναφορικά στα Προγράμματα Σπουδών του Μαθήματος της Ιστορίας του Νοεμβρίου του 2018 μπορεί ο αναγνώστης της ανά χείρας διατριβής να βρει στον εξής ιστοτόπο: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής: <http://iep.edu.gr/el/social-sciences-yliko/programmata-spoudon-gia-to-mathima-tis-istorias-stin-yproxeotiki-ekpaidefsi-kai-stin-a-lykeiou> (Τελευταία θέαση: 05.06.2019)

<sup>4</sup>Ο ορισμός που δόθηκε στο συγκεκριμένο σχέδιο για τη δημοκρατική συνείδηση στηρίχθηκε στο μοντέλο ικανοτήτων για δημοκρατική κουλτούρα, όπως αυτό παρουσιάστηκε σε μια έκδοση του Συμβουλίου της Ευρώπης. Βλ. Council of Europe (2016). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally Diverse democratic societies*. Strasbourg: Conseil De L'Europe.

<sup>5</sup>Για τον ορισμό της Νέας Ιστορίας και της Νέας Διδακτικής της Ιστορίας βλ. στο κεφάλαιο 1.2.3. από την ταυτότητα στην ετερότητα. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην ανά χείρας διδακτορική διατριβή ο συγκεκριμένος όρος βασίζεται στον γενικό όρο Νέα Διδακτική που εστιάζει στις εξελίξεις στο χώρο των Κοινωνικών Επιστημών κυρίως κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες (Κουζέλης, 2005). Με βάση τον προσανατολισμό αυτό ο όρος είναι περιγραφικός για να συνοψίσει τις εξελίξεις της διδακτικής της ιστορίας αυτή τη χρονική περίοδο. Όταν η ανάλυση εστιάζει σε συγκεκριμένες προσεγγίσεις αναφέρονται επακριβώς οι βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις των

δίνοντας χώρο στην πολιτισμική και κοινωνική ιστορία, την ιστορία των ιδεών, της τέχνης και των νοοτροπιών με βάση εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης, όπως η τοπική ιστορία, η μικροιστορία και η μουσειακή εκπαίδευση (Βόγλης et al., 2017: 9). Σημαντική εξέλιξη στην προσέγγιση της ιστορικής ετερότητας αποτέλεσε η συνειδητοποίηση της ανάγκης σύνδεσης της σχολικής Ιστορίας με μια διαπολιτισμική προσέγγιση της ιστορίας μέσω της επικέντρωσης σε πολιτισμούς που δεν εντάσσονται στο ευρωκεντρικό μοντέλο. Με αυτόν τον τρόπο σύμφωνα με τους συντάκτες θα οδηγηθούν οι μαθητές στην άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων για τους πολιτισμούς, που δεν εντάσσονται στο Δυτικό κόσμο. Οι μαθητές θα μπορέσουν να κατανοήσουν έτσι και τη Βαλκανική και Μεσογειακή διάσταση της εθνικής τους ταυτότητας ερμηνεύοντας τα ιστορικά γεγονότα όχι μόνο στην εθνική αλλά και στην υπερεθνική τους διάσταση (Βόγλης et al., 2017: 9-10).

Ως μέθοδοι διδασκαλίας προτείνονται και οι συνεργατικές, βιωματικές μέθοδοι στις οποίες συγκαταλέγονται και τα παιχνίδια ρόλων κατευθύνοντας με αυτόν τον τρόπο την παιδαγωγική διαδικασία του Μαθήματος προς μια μαθητοκεντρική διαδικασία στην οποία αναπτύσσεται η συνεργασία με τον άλλο και ενθαρρύνεται η προσωπική έκφραση και η αποκλίνουσα σκέψη (Βόγλης, et al., 2017: 10-15).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι με βάση τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια από το 1985 μέχρι και σήμερα έχουν γίνει προσπάθειες σύνδεσης του Μαθήματος της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών. Όπως αποδεικνύεται από τα αποτελέσματα ερευνών ανάλυσης περιεχομένου και από το γεγονός της χρήσης των ίδιων σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση από το 2006 μέχρι την περίοδο συγγραφής της ανά χείρας διδακτορικής διατριβής δεν έχουν γίνει δραστηριότητες για τη σύνδεση του Μαθήματος της Ιστορίας με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί με ασφάλεια πως επί της ουσίας ακολουθείται μία παραδοσιακή προσέγγιση στο περιεχόμενο και τα μέσα διδασκαλίας στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια του Μαθήματος της Ιστορίας. Η παραδοσιακή αυτή προσέγγιση παρατηρείται και στον τρόπο κατανόησης του Μαθήματος από τους μαθητές αλλά και διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς. Όλη αυτή η συνθήκη δεν εξυπηρετεί τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές συνθήκες.

---

τεχνικών αυτών και οι πιθανές διαφορετικές θεωρήσεις. Για το πως η Νέα Διδακτική της Ιστορίας επηρεάστηκε από την κοινωνικό - κονστρουβιστική θεωρία παραπέμπουμε στο: Κουνέλη Ε. (2008). *www.Istoria για τη γενιά του internet.edu*, - Η σύγχρονη τεχνολογία στην ιστορική έρευνα και εκπαίδευση. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Οι σχετικές επιστημονικές έρευνες οι οποίες εστιάζουν στον τομέα της διδακτικής της ιστορίας και καταλήγουν στην πλειοψηφία τους σε ανάλογα συμπεράσματα, μπορούν να διακριθούν σε συγκεκριμένες κατηγορίες ανάλογα με το θέμα στο οποίο εστιάζουν. Αρχικά, υπάρχουν οι έρευνες εκείνες που επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων και των αναλυτικών προγραμμάτων του Μαθήματος της Ιστορίας. (Παπακώστα, 2009· Ξωχέλλης et al., 2000· Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997· Λιάζος, 2007: 172· Κυρίτσης, 2017: 70-71· Μπονίδης, 2004 & 2016· Γατσωτής & Κόκκινος, 2008β: 372-373 & 2008α: 417-439). Από τα τέλη της δεκαετίας του 1990, η έρευνα ακολούθησε και τις διεθνείς εξελίξεις στο χώρο με σκοπό τη μετάβαση από μια αξιολογική σε μια συστηματική έρευνα των σχολικών εγχειριδίων (Γατσωτής & Κόκκινος, 2008β: 372-373· Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997: 188-224· Μπονίδης, 2004 & 2015· Ξωχέλλης, 2000). Σημαντικές έρευνες που εμπίπτουν στην κατηγορία αυτή είναι και εκείνες που συνδέουν τον τρόπο διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας με το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας (Μπουράντα, 2015· Κωνσταντινίδου, 2000). Οι έρευνες αυτές ανέδειξαν μία μετριοπαθή στάση προσέγγισης του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων της ιστορίας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με τους προγραμματικούς στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων τα οποία ειδικά από το 2003 δείχνουν την ανάγκη σύνδεσης της Ιστορίας με την καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Μια ξεχωριστή κατηγορία ερευνών θα μπορούσαν να είναι εκείνες που χαρτογραφούν τα νοητικά σχήματα των μαθητών και των εκπαιδευτικών στο Μάθημα της Ιστορίας. Ως τέτοια νοητικά σχήματα νοούνται: α) η ιστορική σκέψη, β) η ιστορική συνείδηση, γ) οι στάσεις των μαθητών έναντι του Μαθήματος της Ιστορίας και των εκπαιδευτικών πρακτικών (Γατσωτής & Κόκκινος, 2008α: 417-439· Ηλιοπούλου, 2002: 175-194· Μπούντα, 2006: 81-92· Κουλουμπαρίτση et al., 2015: 39-105· Κόκκινος, 2012: 353-355). Οι σχετικές έρευνες δύνανται να κατηγοριοποιηθούν με βάση τα ανωτέρω αναφερθέντα νοητικά σχήματα σε επιμέρους κατηγορίες.

Αρχικά σε εκείνες τις έρευνες που εστιάζουν στην ιστορική σκέψη των μαθητών ερευνώντας κατά πόσο οι μαθητές έχουν αντιληφθεί τη διαδικαστική γνώση και όχι μόνο τη δηλωτική (κατά πόσο δηλαδή είναι εξοικειωμένοι με τη Μεθοδολογία της Ιστορίας). Εξετάζεται προς αυτή την κατεύθυνση αν οι μαθητές έχουν αναπτύξει δεξιότητες όπως η διατύπωση ιστορικών ερωτήσεων και υποθέσεων, η ανάπτυξη ιστορικού λόγου, η επεξεργασία ιστορικών πηγών και τέλος η ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης (Νάκου, 2000· Κάββουρα,

2000· Γατσωτής & Αθανασιάδης, 2006). Οι έρευνες αυτές έχουν δείξει ότι οι μαθητές συγκεντρώνονται στην αποστήθιση των ιστορικών γεγονότων, λόγω της πιεστικής ύλης, των λίγων ωρών που αφιερώνονται εβδομαδιαία στο Μάθημα της Ιστορίας, του δασκαλοκεντρικού τρόπου διδασκαλίας, της απουσίας εποπτικού υλικού καθώς και της επικέντρωσης στον σχηματισμό Ευρωπαϊκής και Ελληνικής ταυτότητας των μαθητών και όχι στην αντίληψη της ίδια της φύσης του μαθήματος. Με βάση αυτές τις έρευνες προτείνεται να αυξηθούν οι ώρες της σχολικής Ιστορίας, να απομακρυνθεί το περιεχόμενο από την εθνοκεντρική και ευρωκεντρική προσέγγιση, εφαρμόζοντας βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας όπως η εφαρμογή τεχνικών θέατρου και δράματος στην εκπαίδευση.

Δεύτερον σε εκείνες που καταπιάνονται με τη διερεύνηση της ιστορικής συνείδησης και της στάσης μαθητών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο Μάθημα της Ιστορίας. Σε αυτές τις έρευνες μπορούν να συμπεριληφθούν και εκείνες στις οποίες ερευνάται ο τρόπος νοηματοδότησης της ετερότητας στο Μάθημα της Ιστορίας από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1997 & 2007: 201, 283-322, 324-343· Ηλιοπούλου, 2002· Κόκκινος, 2005· Repoussi, 2011· Τραντάς, 2006 : 144-160, 170, 212-213· Ζαπατέτα, 2007· Κάββουρα, 2009: 179-187, 2010, 2011· Χριστόπουλος, 2018· Κογκούλη, 2016). Τα περισσότερα από τα συμπεράσματα των παραπάνω ερευνών συγκλίνουν στο ότι η ιστορική συνείδηση του μεγαλύτερου μέρους των εκπαιδευτικών και των μαθητών, που συμμετείχαν στις έρευνες, μπορεί να ενταχθεί στον τύπο της παραδοσιακής νοηματοδότησης, με βάση την τυπολογία των αρχών ιστορικού προσανατολισμού / διαφοροποίησης και των μορφών ιστορικής νοηματοδότησης, όπως αυτή ορίστηκε από τον J. Rüsen (2002: 121-173). Παρόλα αυτά, πιο σύγχρονες έρευνες δείχνουν ότι σταδιακά διαμορφώνεται μία μερίδα εκπαιδευτικών με βάση συγκεκριμένα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά (ηλικία, σπουδές, φύλο, κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο), οι οποίοι αμφισβητούν τη κυρίαρχη Ελληνοκεντρική / Ευρωκεντρική κατεύθυνση του Μαθήματος της σχολικής Ιστορίας. Ωστόσο ακόμη και αυτή η ομάδα των εκπαιδευτικών δυσκολεύεται να εφαρμόσει τεχνικές, όπως η προσέγγιση συγκρουσιακών θεμάτων μέσω του διαλόγου και η έκθεση των διαφορετικών απόψεων των μαθητών, η πολυπρισματική και η πολυτροπική προσέγγιση των ιστορικών θεμάτων. Αυτή η δυσκολία έγκειται στην κυριαρχία του σχολικού εγχειριδίου, την ολιγόωρη εβδομαδιαία διδασκαλία του Μαθήματος της Ιστορίας, τη δυσανασχέτηση των γονέων των μαθητών και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος και τέλος την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Παραδείγματα τέτοιων ερευνών είναι: α) η έρευνα της Π. Κογκούλη (2016), η οποία εξετάζει το θέμα της διδασκαλίας συγκρουσιακών θεμάτων στο Μάθημα της Ιστορίας με βάση τη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχολείων της Κεντρικής Μακεδονίας με σημαντική ή ανύπαρκτη προγενέστερη διδακτική εμπειρία, β) η έρευνα του Γ. Π. Χριστόπουλου (2018), η οποία μελέτησε τη συσχέτιση του δημογραφικού και κοινωνικού προφίλ 242 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τις πρακτικές που ακολουθούν στη διδασκαλία της Ιστορίας αλλά και τις εν γένει αντιλήψεις τους για το Μάθημα της Ιστορίας και τις εθνικές τελετουργίες.

Επιπλέον κατηγορία ερευνών αποτελούν εκείνες οι οποίες εστιάζουν στο πως επηρεάζονται οι εικόνες των παιδιών για το παρελθόν από τη δημόσια αρχαιολογία (μνημεία, μουσεία, υλικός πολιτισμός) καθώς και από τη δημόσια Ιστορία (ΜΜΕ, παιδικά βιβλία, κόμιξ, διαδίκτυο) (Χαμηλάκης, 2007 & 2012· Παπαμαγκάνα, 2012· Ανδρέου et al., 2015· Κασβίκης, 2015: 331-352· Δαλκαβούκης & Τσέκου, 2015: 115-131· Ανδρίτσος, 2015: 253-273· Μουρατίδη, 2015: 275-286). Σε αυτήν την κατηγορία ερευνών μπορούν να συμπεριληφθούν και οι έρευνες, οι οποίες μελετούν τον τρόπο που οι σχολικές γιορτές (κατασκευάζοντας μια αφήγηση για το παρελθόν στο πλαίσιο των κρυφών αναλυτικών προγραμμάτων) συμβάλλουν στην εθνική και πολιτική διαμόρφωση των μαθητών (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2004· Γκόλια, 2008: 549-567 & 2011: 295-315). Οι έρευνες αυτές καταλήγουν στο ότι στο πλαίσιο της δημόσιας Ιστορίας και της δημόσιας Αρχαιολογίας, πηγές πληροφόρησης - που ανήκουν στη μη τυπική εκπαίδευση - συγκλίνουν με το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και των αναλυτικών προγραμμάτων της σχολικής Ιστορίας χωρίς να απομακρύνονται από τη διαμόρφωση μίας Ελληνοκεντρικής - Ευρωκεντρικής ιστορικής συνείδησης, εθνικής ταυτότητας και συλλογικής μνήμης των μαθητών.

Ξεχωριστή κατηγορία θα μπορούσαν να είναι οι έρευνες που μελετούν την ένταξη βιωματικών τρόπων διδασκαλίας (όπως θεατρικών τεχνικών, μεθόδων διδασκαλίας με βάση την τεχνολογία όπως οι υπολογιστές και το διαδίκτυο) (Κουνέλη, 2008· Κυρκίνη, 1999: 185,186· Σμυρναίος, 2008: 176-181· Γκουτζαμάνης, 2008· Παπανικολάου, 2016· Ζαφειριάδης & Δαρβούδη, 2010: 125-156· Κουζέλης, 2005: 47· Ευσταθίου, 2005). Το γενικό συμπέρασμα από αυτές τις έρευνες είναι ότι η εφαρμογή βιωματικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία του Μαθήματος της Ιστορίας βελτιώνουν τις δεξιότητες και τη στάση των μαθητών στο εν λόγω Μάθημα. Επίσης με βάση εφαρμογή των προγραμμάτων που συνδυάζουν τη διδασκαλία του Μαθήματος της Ιστορίας με βιωματικές δραστηριότητες σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα προκύπτει το συμπέρασμα ότι η χρήση τεχνικών θεάτρου στη

διδασκαλία της Ιστορίας ενισχύουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών (Καλλογιαννάκη, 2009· Γεωργαντά, 2013· Δασκάλου et al., 2016: 472-479· Γρόσδος, 2016· Πασχαλίδου, 2013· Σεβαστή, 2014: 243-244).

Τέλος είναι και οι έρευνες που εξετάζουν τα αποτελέσματα που έχουν στην ιστορική σκέψη και την ιστορική συνείδηση των μαθητών διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης του περιεχομένου στο Μάθημα της Ιστορίας όπως: α) η πολυτροπική και πολυπρισματική προσέγγιση ιστορικών γεγονότων (Ποταμιάς, 2015· Κάββουρα & Σισσούρα, 2012· Μακαρατζής, 2017), β) ο διάλογος πάνω σε συγκρουσιακά ιστορικά θέματα (Κογκούλη, 2016), γ) η χρήση εποπτικού υλικού και εικονικών ιστορικών πηγών (Παπαδάκη, 2012· Παληκίδης, 2007), δ) η επίσκεψη σε μουσειακούς ή αρχαιολογικούς χώρους (Νάκου, 2000· Χαμηλάκης, 2007 & 2012· Κασβίκη, 2015: 331-352), ε) η χρήση της προφορικής και οικογενειακής ιστορίας στη διδασκαλία του μαθήματος (Κακάμπουρα & Κέζα, 2014: 351-360· Κακάμπουρα, 2016: 284-292), Πολλές από αυτές τις έρευνες συνδέουν το Μάθημα της Ιστορίας με την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και δημοκρατικής ιστορικής συνείδησης των μαθητών. Παράδειγμα τέτοιου είδους έρευνας αποτελεί εκείνη του Μακαρατζή (2017), ο οποίος εφάρμοσε μία έρευνα δράσης εφτά μηνών σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ηλικίας 12 ετών, το έτος 2012-2013 κατά την οποία διδάχτηκε το Μάθημα της Ιστορίας με βάση την αρχή της πολυπρισματικότητας, έχοντας ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη στάσεων, αξιών, δημοκρατικής πολιτειότητας και κριτικής κατανόησης.

Συνεπώς παρατηρείται πως ήδη από τη δεκαετία του '90 είχε αρχίσει να παρουσιάζεται η ανάγκη για τη σύνδεση του Μαθήματος της σχολικής Ιστορίας με την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών. Ωστόσο σύμφωνα με σχετικές έρευνες που δημοσιεύθηκαν το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, που χρησιμοποιούνται μέχρι και σήμερα, καθώς και η ιστορική συνείδηση μαθητών και εκπαιδευτικών παρουσιάζουν ένα παραδοσιακό προφίλ που ταιριάζει περισσότερο με τις ανάγκες διαμόρφωσης μιας Ευρωκεντρικής - Ελληνοκεντρικής ταυτότητας. Αυτή η πραγματικότητα δεν συμβαδίζει με τις ανάγκες που δημιουργούνται από την πολυπολιτισμική σύνθεση των Ελληνικών σχολείων του 2019.

Οι έρευνες στον Ελληνικό χώρο, όπως αναλύονται ανωτέρω εστιάζουν κυρίως: α) στο μήνυμα που δίνεται στους μαθητές με βάση τα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων του Μαθήματος της Ιστορίας και β) στην ιστορική συνείδηση όπως έχει διαμορφωθεί από τη συσχέτιση διαφορετικών παραγόντων και όχι μόνο από την επίδραση της σχολικής εκπαίδευσης. Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι για παράδειγμα ο δάσκαλος, ο τρόπος

παιδαγωγικής, η αίθουσα, το σχολικό κλίμα, το κοινωνικό προφίλ των μαθητών, η εθνοπολιτισμική ταυτότητα, η οικογένεια καθώς και η ατομική επίδοση στην ανάγνωση διότι όπως έχουν δείξει αντίστοιχες έρευνες ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να γίνει αντιληπτό ένα κείμενο ποικίλει (Barthes, 1976· Ball, 1990· Φλουρής & Πασιάς, 2009: 25· Μπονίδης, 1998 : 82-83).

Οι έρευνες που δίνουν βάση όχι στο μήνυμα αλλά στους τρόπους που προσλαμβάνεται αυτό από τους μαθητές είναι στον ελληνικό χώρο ελάχιστες. Συγκεκριμένα παρουσιάζεται ένα κενό στις έρευνες οι οποίες προτείνουν, εφαρμόζουν και αξιολογούν τα αποτελέσματα εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης περιεχομένων και μέσω διδασκαλίας της Ιστορίας σε σχέση με ότι εφαρμόζεται στην Τυπική Εκπαίδευση, με βάση: α) τον προβληματισμό που δημιουργείται από το ερευνητικό πεδίο και β) την ανάγκη για τη σύνδεση του Μαθήματος της Ιστορίας με την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και δημοκρατικής συνείδησης των μαθητών. Λείπουν έρευνες που θα προτείνουν και θα δοκιμάσουν να εφαρμόσουν σε συγκεκριμένα κεφάλαια της σχολικής ύλης, διαφορετικό τρόπο προσέγγισης περιεχομένου και μέσω διδασκαλίας με βάση τους προσανατολισμούς της Νέας Διδακτικής της Ιστορίας (προσέγγιση συγκρουσιακών θεμάτων μέσω διάλογου, πολυπρισματική προσέγγιση, ενσωμάτωση οικογενειακής ιστορίας, έμφαση στην κοινωνική ιστορία, επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία, εφαρμογή βιωματικών μεθόδων, χρήση εικονικών πηγών και εποπτικού υλικού). Με βάση αυτές τις έρευνες θα αξιολογηθεί αν αλλάζουν οι στάσεις, οι δεξιότητες και η ιστορική συνείδηση των μαθητών, προς ένα λιγότερο εθνοκεντρικό προφίλ, συνυπολογίζοντας τους διαφορετικούς παράγοντες που μπορούν να επιδρούν κάθε φορά και παράλληλα προτείνοντας αλλαγές στην εκπαιδευτική πρακτική της τυπικής εκπαίδευση με βάση τους σύγχρονους προβληματισμούς.

Ερευνητές, που ειδικεύονται στη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων, εκφράζουν την ανάγκη που υπάρχει για έρευνες που δεν θα εστιάζουν μόνο στην ανάλυση περιεχομένου αλλά θα επεκτείνονται και στη λειτουργία τους. Χρειάζονται, πλέον, έρευνες που θα αντιμετωπίζουν τα σχολικά εγχειρίδια, όχι ως κλειστά στον εαυτό τους, αλλά θα τα εντάσσουν στο πλαίσιο της τάξης, εστιάζοντας όχι μόνο στην προσέγγιση του γραπτού τους λόγου αλλά και στον τρόπο πρόσληψης από τους μαθητές των μηνυμάτων, που αυτά περιέχουν. Προτείνεται να αντιμετωπίζονται, όπως τονίζει ο Καψάλης, όχι μόνο ως *informatarium* αλλά και ως *pedagogicum* (Μπονίδης & Χολίδου, 1997: 204-205· Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 210 & 2008: 332-33). Η Χ. Κουλούρη (1987: 222) συμφωνώντας με την παραπάνω κατεύθυνση θεωρεί πως το σχολικό εγχειρίδιο εκφράζει τη νοοτροπία της εποχής του, αλλά η επίδρασή του

στην διαμόρφωση των στάσεων και της ταυτότητας των μαθητών, θα πρέπει να συνυπολογιστεί και με άλλους παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες για παράδειγμα είναι η οικογένεια, οι συνομήλικοι ή ακόμη και το διαδίκτυο και τα κόμιξ, στο πλαίσιο της δημόσιας Ιστορίας. Η Μ. Αδάμου-Ράση (2006: 331-373), όπως τονίζει στο άρθρο της με τίτλο: *Ποια ιστορία διδάσκονται τα παιδιά μας στο Δημοτικό σήμερα*, θεωρεί πως υπάρχει έλλειψη πειραματικών προγραμμάτων διδασκαλίας της Ιστορίας που να προτείνουν προσανατολισμούς του περιεχομένου της με στόχο τη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στον εθνικό άλλο.

Ο Κ. Μπίκος (2016: 91) προτείνει να διενεργηθεί μια έρευνα που να μελετά το πως μεταβάλλονται για παράδειγμα οι διαφυλετικές στάσεις των μαθητών με βάση τη μελέτη συγκεκριμένων Κεφαλαίων του σχολικού εγχειριδίου. Θεωρεί ότι για την υποστήριξη μιας τέτοιας έρευνας, θα πρέπει να μοιράζονται ερωτηματολόγια μέτρησης των υπό αξιολόγηση μεταβλητών, πριν και μετά τη μελέτη ενός εκάστου Κεφαλαίου του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας. Θα πρέπει να συνυπολογιστεί σύμφωνα με την πρότασή του και η παιδαγωγική διαδικασία ως μεταβλητή σε άμεση σύνδεση με τη διδασκαλία του περιεχομένου του από τον εκπαιδευτικό. Αυτό το προτείνει, διότι αν σε αυτήν την περίπτωση, η οποιαδήποτε αλλαγή αποδοθεί μόνο στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, θα υπάρχει πρόβλημα με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της συγκεκριμένης έρευνας. Τελειώνει λοιπόν την πρότασή του, υποστηρίζοντας ότι πριν τη μέτρηση των στάσεων, θα πρέπει να αξιολογηθεί η ικανότητα κατανόησης του κειμένου από τους μαθητές, μέσω προφορικής ή γραπτής εξέτασης ή συμπλήρωσης κενών τα οποία θα έχουν τεθεί σκόπιμα. Συμπληρωματικά, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι αντιλήψεις των μαθητών όχι μόνο με βάση τις ατομικές τους ιδιαιτερότητες αλλά και ως μέλη των κοινωνικών ομάδων στις οποίες εντάσσονται (Φλουρής & Πασσιάς, 2009: 25).

Με βάση την παραπάνω συλλογιστική, στον τομέα της διδακτικής της Ιστορίας στον Ελληνικό χώρο απουσιάζουν : α) έρευνες που να προτείνουν και να αλλάζουν το περιεχόμενο και τα μέσα διδασκαλίας της ήδη υπάρχουσας σχολικής ύλης με βάση τους προσανατολισμούς της Νέας Διδακτικής της Ιστορίας και της σύγχρονης παιδαγωγικής, αξιολογώντας τα αποτελέσματα, που θα προκύψουν από τη νέα αυτή διδακτική διαδικασία, β) έρευνες που να εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο συνδέεται το μάθημα της Ιστορίας στην πράξη με την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών, γ) έρευνες που να προτείνουν και να εφαρμόζουν ολοκληρωμένα προγράμματα που συνδυάζουν όχι μόνο τα μέσα διδασκαλίας αλλά και τον τρόπο προσέγγισης περιεχομένου του Μαθήματος της Ιστορίας.



Κυρίως από το 2005 και μετά έχουν προκύψει επί το πλείστον διδακτορικές διατριβές που αποτελούν έρευνες δράσης σε μαθητές και εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες προτείνουν και αξιολογούν τόσο προσεγγίσεις περιεχομένου όσο και μέσα διδασκαλίας της σχολικής Ιστορίας με βάση την κατεύθυνση της Νέας Διδακτικής της Ιστορίας και της Σύγχρονης Παιδαγωγικής σε σχέση με την καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, την ιστορική συνείδηση, την ιστορική σκέψη και τις δεξιότητες των μαθητών στο συγκεκριμένο μάθημα. Παράδειγμα τέτοιων ερευνών είναι οι παρακάτω: α) η έρευνα δράσης που εφαρμόστηκε από την Μ. Ευσταθίου (2005) σε 80 μαθητές Λυκείου και 104 μαθητές Λυκείου τη σχολική περίοδο 2001-2002. Στους μαθητές εφαρμόστηκε ένα εναλλακτικό σχέδιο διδασκαλίας στη διδασκόμενη ύλη με βάση σύγχρονες προσεγγίσεις περιεχομένου και μέσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη σχολική Ιστορία. Αξιολογήθηκαν οι δεξιότητες, που ανέπτυξαν οι μαθητές στο Μάθημα της Ιστορίας, συμπεραίνοντας ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε ευεργετικές δραστηριότητες τους μαθητές, β) η έρευνα του Γ. Μακαρατζή (2017), η οποία αξιολόγησε την εφαρμογή μίας παρέμβασης διάρκειας 7 μηνών σε 20 μαθητές και μαθήτριες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2012-2013. Στην παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε η πολυπρισματική προσέγγιση για το Μάθημα της Ιστορίας και τα αποτελέσματα αξιολογήθηκαν θετικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων που βοηθούν στη συμμετοχή τους σε δημοκρατικές διαδικασίες, γ) η έρευνα της Ι. Παπαμαγκανά (2012) μελετά τη δυνατότητα συνδυασμού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τον υλικό πολιτισμό και την Αρχαιολογία, με στόχο την ανάπτυξη κριτικής σκέψης των μαθητών για το παρελθόν και το παρόν μέσω παρέμβασης, που υλοποιήθηκε σε τρία διαπολιτισμικά δευτεροβάθμια σχολεία της Αθήνας, δ) η έρευνα της Π. Κακαμπούρα (2016: 284-292), που εφαρμόστηκε το σχολικό έτος 2008-9 σε 31 μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού. Το πρόγραμμα βασίστηκε στην εφαρμογή βιογραφικής / βιοματικής μεθόδου και την ενσωμάτωση στοιχείων από οικογενειακές ιστορίες των μαθητών. Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές εξοικειώθηκαν με ερευνητικές δεξιότητες που σχετίζονταν με το Μάθημα της Ιστορίας, ανέπτυξαν ικανότητα παραγωγής γραπτού και προφορικού ιστορικού λόγου, έμαθαν να λειτουργούν μέσα σε ομάδες και κατάλαβαν καλύτερα την φύση των ιστορικών τεκμηρίων, ε) η έρευνα δράσης της Κ. Κωστή (2016) στην οποία εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα που προσέγγιζε σχολικές ενότητες της Ιστορίας σε μαθητές Γυμνασίου μέσω χρήσης της δραματικής τέχνης με στόχο την ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης στους μαθητές, έχοντας θετικά αποτελέσματα. Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και η έρευνα δράσης της Γ. Παπανικολάου (2016) σε μαθητές Ε΄ Δημοτικού την περίοδο 2012-2013, στην οποία

εφαρμόστηκαν θεατρικές συμβάσεις στο Μάθημα της Ιστορίας με ευεργετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη ιστορικού λόγου και κριτικής σκέψης των μαθητών.

Σημαντικές προς αυτήν την κατεύθυνση είναι και οι παρακάτω έρευνες, οι οποίες επικεντρώνονται στην Ιστορία της Δ΄ Δημοτικού (στην οποία επικεντρώνεται και η ανά χείρας διδακτορική διατριβή):

α) η έρευνα του Γ. Ποταμιά (2015) κατά τη διάρκεια της οποίας πραγματοποιήθηκε πολυτροπική ανάλυση τόσο του περιεχομένου της πέμπτης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού όσο και της διδασκαλίας δέκα εκπαιδευτικών σε δύο ενότητες του σχολικού εγχειριδίου. Με βάση τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας προτάθηκε πολυτροπική διδασκαλία στην πράξη, β) η έρευνα της Ε. Λαζαράκου (2004) στην οποία προτάθηκε και εφαρμόστηκε ένα μοντέλο επιλογής και προσέγγισης των περιεχομένων των αναλυτικών προγραμμάτων και του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας με βάση τις αρχές της Νέας Διδακτικής της Ιστορίας, της σύγχρονης Ιστοριογραφίας και Παιδαγωγικής. Με βάση την κατεύθυνση αυτή εφαρμόστηκε έρευνα σε μαθητές Δ΄ Δημοτικού, με βάση την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου προσέγγισης περιεχομένου πάνω στην ενότητα του σχολικού εγχειριδίου που αναφέρεται στον Παρθενώνα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο τρόπος προσέγγισης περιεχομένου, που προτάθηκε συνδέονταν με την ανάπτυξη δεξιοτήτων άμεσα συνδεδεμένων με το Μάθημα της Ιστορίας, γ) η έρευνα της Ι. Καμπούρμαλη (2017), η οποία εξέτασε τον τρόπο διαπραγμάτευσης των αξιών της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της δημοκρατίας, όπως αυτές παρουσιάζονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, στο Σχολικό Εγχειρίδιο, στο Βιβλίο Δασκάλου και τέλος στο Τετράδιο Εργασιών του Μαθητή. Στο πλαίσιο της έρευνας, που υλοποιήθηκε στην ανά χείρας διατριβή, εφαρμόστηκε μία εκπαιδευτική παρέμβαση επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε τρόπους ανάδειξης αυτών των αξιών μέσα από τη σχολική ύλη του Μαθήματος της Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μετά το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης οι μαθητές προβληματίστηκαν για τις αξίες της δικαιοσύνης, της ελευθερίας και της δημοκρατίας στις διδακτικές τους πρακτικές και οδηγήθηκαν σε διάλογο για την επεξεργασία των αξιών αυτών.

Στο διεθνή χώρο υπάρχει μια πιο οργανωμένη ερευνητική προσπάθεια προς την κατεύθυνση του μετασχηματισμού της τραυματικής μνήμης μέσα από το Μάθημα της Ιστορίας με στόχο την κατανόηση της ετερότητας και την καλλιέργεια δημοκρατικής ιστορικής συνείδησης (Metro, 2013: 145-168· Nets-Zehngut & Bar-Tal, 2014: 70). Έχουν, επίσης, διενεργηθεί έρευνες, που αναδεικνύουν τη σχέση της συλλογικής μνήμης των μαθητών

σε συνάρτηση με τον τρόπο διδασκαλίας και το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας. Επιχειρούν να ερευνήσουν την επίδραση που έχουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε μεικτά μέλη ομάδων (εθνικών, εθνοτικών, θρησκευτικών), οι οποίες έχουν αντιπαλότητα, με βάση ιστορικά γεγονότα του παρελθόντος έτσι όπως έχουν αποτυπωθεί στη συλλογική τους μνήμη. Οι μελέτες αυτές επικεντρώνονται στο να διερευνήσουν τις συνθήκες και να διαπιστώσουν το αν η διδασκαλία της Ιστορίας - με βάση κυρίως την αρχή της πολυπροοπτικότητας - δύναται να μετασχηματίσει τον τρόπο που έχουν διαμορφωθεί οι στάσεις και οι συμπεριφορές των μαθητών με βάση την τραυματική συλλογική μνήμη (Nets-Zehngut, 2014: 67-71· Metro, 2013: 145-148· Pingel, 2008: 181-197· Bar-On & Adwan, 2006· Freedman & Ball, 2003). Μελετούν πως το περιεχόμενο της Ιστορίας με μια διαπολιτισμική προσέγγιση αλλά και η διδασκαλία του Μαθήματος της Ιστορίας σε μεικτές ομάδες μαθητών ή εκπαιδευτικών μπορούν να επιδράσουν στη διαπραγμάτευση του τραυματικού γεγονότος και τελικά στο μετασχηματισμό της τραυματικής μνήμης. Αυτή η ερευνητική προσπάθεια είναι μεν νέα ακόμα στη διεθνή ερευνητική σκηνή, ωστόσο υπάρχουν προσπάθειες προς αυτήν την κατεύθυνση που έχουν υλοποιηθεί είτε από μεμονωμένους ερευνητές είτε από ερευνητικές ομάδες στο πλαίσιο κάποιου ερευνητικού φορέα. Οι περισσότερες προσπάθειες έχουν γίνει με στόχο τη μελέτη της διαμάχης ανάμεσα στους Ισραηλινούς και τους Παλαιστίνιους, έχοντας οι περισσότερες θετικά αποτελέσματα (Metro, 2013· Popovska, 2012: 51-64· Firer, 1998: 195-208· Al-Haj, 2005: 47-71· Nets – Zehnut & Bar – Tal, 2014: 67-91· Porat, 2004b: 963-996 & 2006: 251-271· Adwan & Bar-on, 2004: 513-521).

Υπολογίζοντας την έλλειψη ερευνών στον Ελληνικό χώρο προς την κατεύθυνση αυτή σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε η έρευνα που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διδακτορικής διατριβής. Προτάθηκε και εφαρμόστηκε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα για μαθητές της Δ΄ Δημοτικού στην τρίτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας<sup>6</sup>. Το περιεχόμενο προσεγγίστηκε με βάση τους προσανατολισμούς της Νέας Διδακτικής της Ιστορίας και ως βασικό μέσο διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές θεάτρου και δράματος

---

<sup>6</sup> Στην έρευνα που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής συνυπολογίστηκαν όχι μόνο το περιεχόμενο της Ιστορίας αλλά και η εκπαιδευτική πράξη, ο μαθητής, το μαθησιακό περιβάλλον και τέλος η αξιολόγηση. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε με βάση το θεωρητικό μοντέλο των R. Wolker & M. Horsley (2005) με την προσθήκη του παράγοντα αξιολόγηση σύμφωνα με τον J. D. Novak (1998) ακολουθώντας την έρευνα της Α. Κουλουμπαρίτη (Κουλουμπαρίτη et al., 2015). Η εκπαιδευτική παρέμβαση αποτέλεσε συνδυασμό περιεχομένου, εκπαιδευτικής διαδικασίας και μαθησιακού περιβάλλοντος στο πλαίσιο του οποίου συνυπολογίστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών.

στην εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη σύνδεσης του Μαθήματος με την καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Το βασικό κοινό στο οποίο απευθύνεται η διδακτορική διατριβή είναι: α) εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα μπορούσαν να στραφούν σε εφαρμογή ανάλογων προσεγγίσεων και σε χρήση ιδιαίτερων μέσων διδασκαλίας για την προσέγγιση της σχολική ύλης της Ιστορίας, β) ερευνητές οι οποίοι μπορούν να εξελίξουν την έρευνα στο πεδίο αυτό με βάση τις αναδειχθείσες ανάγκες για μελλοντική έρευνα, γ) όσοι εμπλέκονται στο σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας με στόχο να ενταχθούν τα αποτελέσματα στο πλαίσιο της Τυπικής Εκπαίδευσης.

## **II. Σκοπός και προβληματική της έρευνας**

Ο σκοπός της έρευνας, που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής, ήταν η σύγκριση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών 11 τμημάτων Δ΄ Δημοτικού στους οποίους εφαρμόστηκε μία δεκάωρη εκπαιδευτική παρέμβαση στο Μάθημα της Ιστορίας, σε σχέση με τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών 13 τμημάτων στους οποίους δεν εφαρμόστηκε. Τα τμήματα ανήκαν σε σχολεία της Ανατολικής και Δυτικής Αττικής. Στην εκπαιδευτική παρέμβαση το περιεχόμενο των κεφαλαίων 20-27 του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού προσεγγίστηκε με βάση τις κατευθύνσεις της Νέας Διδακτικής της Ιστορίας, που είναι οι εξής: πολυπρισματική προσέγγιση, πολυτροπική προσέγγιση, διαλογική προσέγγιση συγκρουσιακών θεμάτων, έμφαση στην κοινωνική ιστορία. Το βασικό μέσο διδασκαλίας, που χρησιμοποιήθηκε, ήταν η εφαρμογή τεχνικών θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση. Μετρήθηκαν οι στάσεις των μαθητών απέναντι στο εθνοπολιτισμικά διαφορετικό, η στάση απέναντι στον πόλεμο, η εν γένει στάση τους στο Μάθημα της Ιστορίας, ο τρόπος αντίληψης της ιστορικής συνείδησης και οι φιλίες Ελλήνων και ξένων μαθητών μέσα στη τάξη.

Οι ερευνητικές υποθέσεις είναι οι παρακάτω:

- α) οι μαθητές που θα παρακολουθήσουν τη δεκάωρη παρέμβαση, που σχεδιάστηκε με βάση την τρίτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας Δ΄ Δημοτικού, θα αναπτύξουν θετικότερες στάσεις απέναντι στο εθνοπολιτισμικά διαφορετικό σε σχέση με τους μαθητές που δεν θα παρακολουθήσουν την παρέμβαση.
- β) οι μαθητές που θα παρακολουθήσουν τη δεκάωρη παρέμβαση, που σχεδιάστηκε με βάση την τρίτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας Δ΄ Δημοτικού, θα αναπτύξουν

αρνητικότερες στάσεις απέναντι στο φαινόμενο του πολέμου σε σχέση με τους μαθητές που δεν θα παρακολουθήσουν την παρέμβαση.

- γ) οι μαθητές που θα παρακολουθήσουν τη δεκάωρη παρέμβαση, που σχεδιάστηκε με βάση την τρίτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας Δ΄ Δημοτικού, θα αναπτύξουν θετικότερες στάσεις απέναντι στο Μάθημα της Ιστορίας σε σχέση με τους μαθητές που δεν θα παρακολουθήσουν την παρέμβαση.
- δ) οι Έλληνες και οι ξένοι μαθητές που θα παρακολουθήσουν τη δεκάωρη παρέμβαση, που σχεδιάστηκε με βάση την τρίτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας Δ΄ Δημοτικού, θα αναπτύξουν περισσότερες φιλίες ανάμεσά τους σε σχέση με τους μαθητές που δεν θα παρακολουθήσουν την παρέμβαση.
- ε) οι μαθητές που θα παρακολουθήσουν τη δεκάωρη παρέμβαση, που σχεδιάστηκε με βάση την τρίτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας Δ΄ Δημοτικού, θα διαμορφώσουν μία λιγότερο γεγονοτολογική, τελολογική και Ελληνοκεντρική ιστορική συνείδηση καλλιεργώντας την προς μία διαπολιτισμική κατεύθυνση, σε σχέση με τους μαθητές που δεν θα παρακολουθήσουν την παρέμβαση.
- στ) Οι μαθητές του τμήματος Δ1 του 3<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Χαλανδρίου, που θα παρακολουθήσουν επιπλέον 12 ώρες παρέμβασης θα έχουν θετικότερα αποτελέσματα στις μετρήσιμες εξαρτημένες μεταβλητές σε σχέση με τις τάξεις της ομάδας πειράματος που δεν θα παρακολουθήσουν τις επιπλέον 12 ώρες παρέμβασης.

### **III. Περίληψη ερευνητικής διαδικασίας και εκπαιδευτικής παρέμβασης**

Με βάση: α) το κεντρικό ερευνητικό πρόβλημα, β) το ερευνητικό κενό και γ) το σκοπό της έρευνας επιλέχτηκε πειραματικός σχεδιασμός για να επιβεβαιωθούν ή να απορριφθούν οι ερευνητικές υποθέσεις. Ο τύπος της πειραματικής έρευνας επιλέχτηκε διότι επιτρέπει τη διερεύνηση των σχέσεων αιτιότητας ανάμεσα σε μεταβλητές όσο και την πρόβλεψη της επίδρασης μιας μεταβλητής, που χειρίζεται ο ερευνητής, αποτελώντας κατάλληλη επιλογή για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας νέων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Slavin, 2002: 18; Καραγεώργος, 2002: 223· Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 11-14· Πούρκος, 2010β· Creswell, 2007). Λαμβάνοντας υπόψη τόσο τους πρακτικούς περιορισμούς της έρευνας όσο και την ανάγκη για αξιοπιστία και εγκυρότητα (εσωτερική-εξωτερική) της έρευνας διενεργήθηκε οιοσδήποτε πειραματική έρευνα, με ομάδα ελέγχου, και τεστ πριν και μετά την παρέμβαση. Το βασικό ερευνητικό εργαλείο, που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ήταν τα

ερωτηματολόγια, ενώ χρησιμοποιήθηκαν επικουρικά και ποιοτικοί τρόποι αξιολόγησης, όπως τήρηση ημερολογίου, μη δομημένη ομαδική συνέντευξη και φάκελος μαθητή. Για το σχεδιασμό των εργαλείων ακολουθήθηκαν οι αρχές της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας. Υποκείμενο της έρευνας, μπορούσε να είναι κάθε μαθητής της Δ΄ Δημοτικού, ηλικίας 9-10 ετών, αγόρι ή κορίτσι, του οποίου ο ένας ή και οι δύο γονείς κατάγονται από Ελλάδα ή από άλλη χώρα, που έχει ή δεν έχει γεννηθεί στην Ελλάδα, σχολείων που ανήκουν στις διευθύνσεις Αττικής και Πειραιά Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι τάξεις τους συγκεντρώνουν ποσοστό ξένων μαθητών 13% έως 91%.

Εφαρμόζοντας τυχαία δειγματοληψία κατά συστάδες επιλέχθηκαν 24 τμήματα 14 σχολείων από την Α΄ και Β΄ Περιφέρεια Αθηνών. Το σύνολο των μαθητών ήταν 328 εκ των οποίων το 65% ήταν Έλληνες μαθητές ενώ το 35% ήταν μαθητές των οποίων ο ένας ή και οι δύο γονείς ήταν από άλλη χώρα. Στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν 159 μαθητές από 13 σχολικές τάξεις και στην ομάδα πειράματος 169 μαθητές από 11 σχολικές τάξεις. Τη σχολική περίοδο 2013-2014 διενεργήθηκε προέρευνα σε 61 μαθητές του 5<sup>ου</sup> και του 6<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ζωγράφου και σε 13 μαθητές του 133<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Κυψέλης με στόχο τη στάθμιση των ερωτηματολογίων και τη δοκιμαστική εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Την περίοδο 2014-2015 μετά τη χορήγηση σχετικής άδειας από το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων και τη γραπτή συγκατάθεση γονέων, εκπαιδευτικών και διευθυντών, πραγματοποιήθηκε η πειραματική παρέμβαση. Από τον Ιανουάριο του 2015 εφαρμόστηκε από τον ερευνητή στις ομάδες πειράματος εκπαιδευτική παρέμβαση στα Κεφάλαια 20-27 της τρίτης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού με τίτλο *Κλασσικά Χρόνια*. Η εκπαιδευτική παρέμβαση χωρίστηκε σε πέντε ενότητες και η κάθε μία αντιστοιχούσε σε μία δίωρη συνάντηση με τους μαθητές. Στις ομάδες ελέγχου εφαρμόστηκε η διδασκαλία στις ίδιες ενότητες με βάση τις οδηγίες των αναλυτικών προγραμμάτων, του εγχειριδίου του εκπαιδευτικού και του σχολικού εγχειριδίου τόσο ως προς τον τρόπο προσέγγισης του περιεχομένου όσο και ως προς τα μέσα διδασκαλίας. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι στο Δ1 του 3<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Χαλανδρίου εφαρμόστηκαν έξι δίωρες επιπλέον συναντήσεις κατά τη διάρκεια των οποίων προετοιμάστηκε και πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στον Αρχαιολογικό χώρο και το Μουσείο του Κεραμεικού καθώς και παράσταση, που παρουσιάστηκε στους γονείς και τους μαθητές των υπόλοιπων τάξεων. Οι επιπλέον αυτές ώρες παρέμβασης είχαν ως στόχο τη διαπίστωση συσχέτισης της έντασης παρέμβασης με τα αποτελέσματα. Μετά τη διενέργεια της παρέμβασης εξάχθηκαν τα αποτελέσματα μέσω

στατιστικής επεξεργασίας, διαμορφώθηκαν προτάσεις για μεταγενέστερες έρευνες καθώς και προτάσεις για την εκπαιδευτική πρακτική του Μαθήματος της Ιστορίας με βάση τα συμπεράσματα της ερευνητικής διαδικασίας.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση βασίστηκε στη σύνδεση του τρόπου προσέγγισης περιεχομένου και μέσω διδασκαλίας της Ιστορίας με την καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης βασίστηκε στον τρόπο σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων<sup>7</sup> και βασίζονται στην εννοιοκεντρική προσέγγιση (Ματσαγγούρας, 2002). Αρχικά καθορίστηκαν οι γνωστικοί και οι κοινωνικοσυναισθηματικοί στόχοι της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Στη συνέχεια καθορίστηκε το εννοιολογικό πλαίσιο και ο τρόπος προσέγγισης των συγκεκριμένων ιστορικών εννοιών (ετερότητα, χώρος, χρόνος) όπως η πολυτροποική-πολυπρισματική προσέγγιση, η διαλογική προσέγγιση συγκρουσιακών ιστορικών γεγονότων, η έμφαση στην κοινωνική ιστορία και όχι μόνο στην πολιτική-πολεμική ιστορία, έμφαση στην οικογενειακή ιστορία, σύνδεση του εθνικού με το τοπικό και το παγκόσμιο. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου στα Κεφάλαια 20-27 με στόχο να εξαχθούν συμπεράσματα για τον τρόπο που προσεγγίζει το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Δ' Δημοτικού τους εννοιολογικούς άξονες, στους οποίους βασίστηκε η παρέμβαση, ώστε να βρεθούν τα σημεία που θα πρέπει να αλλάξουν στον τρόπο προσέγγισης τους, βάσει του τρόπου προσέγγισης ιστορικών εννοιών που προτείνεται στην ανά χειράς διδακτορική διατριβή. Μετά από αυτήν τη διαδικασία αντιστοιχίστηκαν τα ιστορικά γεγονότα στον τρόπο προσέγγισης των εννοιών καθορίζοντας το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Ορίστηκε ο τρόπος διδασκαλίας του περιεχομένου της παρέμβασης με βάση τεχνικές θεάτρου / δράματος. Το περιεχόμενο προσεγγίστηκε με βάση το διαδραστικό δράμα<sup>8</sup>, που συνιστά μορφή δράματος όπου ο δάσκαλος κατασκευάζει έναν ιστορικό χαρακτήρα, με τον οποίο οι μαθητές θα πρέπει να διαδράσουν, να παίξουν, να ανακαλύψουν, να μάθουν, να περιπλανηθούν στο φανταστικό αυτό ταξίδι. Δημιουργήθηκε ένα

---

<sup>7</sup> Για το θεωρητικό υπόβαθρο με βάση το οποίο καθορίζονται τα αναλυτικά προγράμματα στην ανά χειράς διδακτορική διατριβή ο αναγνώστης παραπέμπεται στο παράρτημα Ι.

<sup>8</sup> Speer, D. (n.d.). *Developing Effective use of presentational drama as a tool for teaching the history/social science curriculum in public schools* [ηλεκτρονική έκδοση]. San Luis Obispo, CA: California Polytechnic State University. Διαθέσιμο στο : [www.calpoly.edu/echin/ed\\_589/stdmodell/speerpart.htm](http://www.calpoly.edu/echin/ed_589/stdmodell/speerpart.htm) (Τελευταία θέαση:29.09.2019).

κεντρικό σενάριο με πρωταγωνίστρια τη Μύρτιδα. Τέλος, ορίστηκαν οι τρόποι αξιολόγησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

#### **IV. Σύνοψη Κεφαλαίων**

Η διδακτορική διατριβή είναι οργανωμένη σε δύο μεγάλα μέρη. Το πρώτο μέρος είναι το θεωρητικό, στο οποίο τεκμηριώνεται βιβλιογραφικά το ερευνητικό πρόβλημα το ερευνητικό κενό και η πρόταση για την προσέγγιση περιεχομένου και μέσω διδασκαλίας της Ιστορίας με στόχο τη σύνδεση του εν λόγω Μαθήματος με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το δεύτερο μέρος είναι το ερευνητικό, το οποίο εστιάζει στην πειραματική έρευνα που εφαρμόστηκε για την επιβεβαίωση ή την απόρριψη των ερευνητικών υποθέσεων. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από επτά Κεφάλαια τα οποία είναι οργανωμένα σε δύο βασικές κατευθύνσεις. Στην πρώτη κατεύθυνση (Κεφάλαια 1-4) χαρτογραφείται το ερευνητικό πρόβλημα, όπως προκύπτει από το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από το προφίλ της ιστορικής συνείδησης των μαθητών και των εκπαιδευτικών και από την πολυπολιτισμική σύνθεση των σχολικών τάξεων, απαντώντας στην ερώτηση γιατί υφίσταται πρόβλημα σύνδεσης του Μαθήματος της Ιστορίας, με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών. Στη δεύτερη κατεύθυνση (Κεφάλαια 5-7) αναπτύσσεται μια πρόταση προσέγγισης του περιεχομένου καθώς και των μέσων διδασκαλίας ώστε να ανταποκριθεί η σχολική Ιστορία στις πολυπολιτισμικές συνθήκες στην Ελλάδα του 2019. Σε αυτήν τη θεωρητική κατεύθυνση, όπως αναλύεται στα Κεφάλαια 5-7, έχει στηριχτεί και η εκπαιδευτική παρέμβαση που εφαρμόστηκε στα πλαίσια της ανά χειράς διδακτορικής διατριβής.

Στην κατηγορία της χαρτογράφησης του ερευνητικού προβλήματος ανήκουν τα παρακάτω Κεφάλαια: α) το Πρώτο Κεφάλαιο αναλύει τον τρόπο παρουσίασης των εννοιών του ιστορικού χώρου - χρόνου και της ετερότητας στα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ, Ε, ΣΤ' τάξη του Δημοτικού), που έχουν χρησιμοποιηθεί στην Ελλάδα από το 1985 μέχρι και τη σύγχρονη εποχή. Οι έννοιες αυτές διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στον προσδιορισμό περιεχομένου της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Το Κεφάλαιο αυτό αποτελείται από τέσσερα Υποκεφάλαια. Το πρώτο υποκεφάλαιο αναλύει την εξέλιξη της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων σε Διεθνή και Ελληνικό χώρο και τα τρία υποκεφάλαια εστιάζουν σε καθεμία από τις έννοιες αυτές ξεχωριστά, β) το Δεύτερο Κεφάλαιο αναλύει έρευνες που σκιαγραφούν το προφίλ ιστορικής



συνείδησης στον ελληνικό χώρο των μαθητές και των εκπαιδευτικών. Αναφέρονται έρευνες που συγκρίνουν τα νοητικά σχήματα μαθητών και εκπαιδευτικών σε διεθνές επίπεδο σε σχέση με την Ελλάδα. Το βασικό ερώτημα είναι αν η ιστορική συνείδηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών ανταποκρίνεται στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές συνθήκες, γ) το Τρίτο Κεφάλαιο σκιαγραφεί το πολυπολιτισμικό προφίλ των σχολικών τάξεων θέτοντας ως προβληματισμό τις ανάγκες που δημιουργούνται και πως μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτές το Μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, δ) το Τέταρτο Κεφάλαιο σκιαγραφεί τον τρόπο διδασκαλία της Ιστορίας όπως εφαρμόζεται στην πράξη εστιάζοντας σε θέματα όπως ο τρόπος χρήσης του σχολικού εγχειριδίου, οι ώρες διδασκαλίας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και τα μέσα διδασκαλίας.

Στην κατεύθυνση της πρότασης προσέγγισης του περιεχομένου και των μέσω διδασκαλίας της Ιστορίας με στόχο τη σύνδεση του εν λόγω Μαθήματος με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών, ανήκουν τα παρακάτω Κεφάλαια: α) το Πέμπτο Κεφάλαιο, που αναφέρεται στους τρόπους προσέγγισης των εννοιών του ιστορικού χώρου, του ιστορικού χρόνου και της ετερότητας με βάση την Νέα Διδακτική της Ιστορίας και τις αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αντιστοιχώντας την κάθε έννοια σε ένα υποκεφάλαιο, β) Το έκτο κεφάλαιο το οποίο αναφέρεται στα μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στις έρευνες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον διεθνή και ελληνικό χώρο που στοχεύουν στην αλλαγή των στάσεων των μαθητών απέναντι στο εθνοπολιτισμικά διαφορετικό και στις αιτίες ανάγκης υιοθέτησης διαπολιτισμικών αναλυτικών προγραμμάτων, γ) το Έβδομο Κεφάλαιο το οποίο αναφέρεται στους τρόπους που μπορεί να εφαρμοστεί χρήση τεχνικών θεάτρου και δράματος στο μάθημα της Ιστορίας με στόχο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Χωρίζεται σε τέσσερα Υποκεφάλαια. Το Πρώτο Υποκεφάλαιο εστιάζει στην ορολογία που συνδέεται με το θέατρο και το δράμα στην εκπαίδευση, το Δεύτερο Υποκεφάλαιο αναφέρεται σε μια σύντομη αναδρομή της χρήση του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση σε Διεθνή και Ελληνικό χώρο, το Τρίτο Υποκεφάλαιο εστιάζει στη σύνδεση του θεάτρου και του δράματος με τη διδασκαλία της Ιστορίας και το Τέταρτο Υποκεφάλαιο αναλύει τους τρόπους διά των οποίων δύναται να συνδυαστεί η τεχνική του θεάτρου και του δράματος με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών.

Το ερευνητικό μέρος αποτελείται από τρία Κεφάλαια. Το Κεφάλαιο 8 αναλύει τη μεθοδολογία και τον σχεδιασμό της έρευνας, που διεξήχθη στο πλαίσιο υλοποίησης της ανά χειρας διατριβής. Αποτελείται από πέντε Υποκεφάλαια. Το Πρώτο Υποκεφάλαιο εξηγεί τους λόγους επιλογής του τύπου της πειραματικής έρευνας. Το Δεύτερο Υποκεφάλαιο αναλύει τα

κριτήρια των συμμετεχόντων του δείγματος της έρευνας. Το Τρίτο Υποκεφάλαιο αναφέρεται στη διαδικασία της έρευνας και περιλαμβάνει τον καθορισμό των εξαρτημένων μεταβλητών, την περιγραφή της επιλογής και του σχεδιασμού των ερευνητικών εργαλείων, τη δειγματοληψία, την περιγραφή του δείγματος, την πιλοτική έρευνα και τέλος την εφαρμογή της έρευνας. Το Τέταρτο Υποκεφάλαιο αναλύει τον τρόπο σχεδιασμού και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Τέλος το Πέμπτο Υποκεφάλαιο εστιάζει στην επεξήγηση του τρόπου ανάλυσης των δεδομένων. Το Κεφάλαιο 9 παρουσιάζει τα ευρήματα της στατιστικής ανάλυσης. Το Κεφάλαιο 10 περιλαμβάνει τη συνοπτική επισκόπηση και τη θεωρητική επεξήγηση των αποτελεσμάτων, τα ισχυρά σημεία και τους περιορισμούς της έρευνας, τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα καθώς και προτάσεις εκπαιδευτικής πρακτικής. Τέλος το Κεφάλαιο 11 αναλύει τα συμπεράσματα της έρευνας.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι στο τέλος της ανά χείρας διδακτορικής διατριβής υπάρχουν τα παρακάτω παραρτήματα: α) Παράρτημα 1: Γλωσσάρι Εννοιών Θεωρητικού μέρους, β) Παράρτημα 2: Γλωσσάρι Εννοιών Πρακτικού Μέρους, γ) Παράρτημα 3: Διαγράμματα, Πίνακες και Ερευνητικά Εργαλεία (Κεφάλαιο 8.3 Διαδικασία Έρευνας), δ) Παράρτημα 4: Εικόνες και Πίνακες (Κεφάλαιο 8.4 περιγραφή παρεμβατικού περιεχομένου), ε) Παράρτημα 5 : Εικόνες και Διαγράμματα (Κεφάλαιο 9.2 : Αποτελέσματα Ποιοτικής έρευνας).

# Θεωρητικό Μέρος

**Εισαγωγή Θεωρητικού Μέρους – Λόγοι που σκιαγραφούν τη δημιουργία του εθνοκεντρικού προφίλ του Μαθήματος της Ιστορίας**

## Κεφάλαιο 1

**Τρόπος παρουσίασης ιστορικών εννοιών στα σχολικά εγχειρίδια. Είναι εθνοκεντρικός ο τρόπος προσέγγισης;**

### Εισαγωγή

Στην ανά χειράς διδακτορική διατριβή επιδιώκεται να διαπιστωθεί αν σχετίζεται η σημαντική μεταβλητή του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας τόσο με τη διαμόρφωση των διαφυλετικών στάσεων των μαθητών όσο και με τη διαμόρφωση ιστορικής τους συνείδησης. Συγκεκριμένα η εκπαιδευτική παρέμβαση, που εφαρμόστηκε από τον ερευνητή-εμπνηχωτή στους μαθητές του δείγματος της διδακτορικής διατριβής στηρίχθηκε σε τρεις βασικές έννοιες: α) ιστορική ετερότητα, β) ιστορικός χρόνος και γ) ιστορικός χώρος. Βασικός στόχος του παρόντος Κεφαλαίου είναι σε πρώτο χρόνο να προσδιοριστούν οι τρεις προαναφερθείσες έννοιες, όπως προσεγγίστηκαν στην Ιστοριογραφία και τη Διδακτική της Ιστορίας και σε δεύτερο χρόνο ο τρόπος παρουσίασης των εν λόγω εννοιών στα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που χρησιμοποιούνται στην Ελλάδα από το 1985 μέχρι και σήμερα. Για να αναπτυχθούν τα παραπάνω, το παρόν Κεφάλαιο διαιρέθηκε σε τέσσερα υποκεφάλαια. Τρία υποκεφάλαια που αφιερώνονται ξεχωριστά σε κάθε μία από τις έννοιες της ιστορικής ετερότητας, του ιστορικού χώρου και του ιστορικού χρόνου και ένα υποκεφάλαιο στις εξελίξεις της επιστημονικής έρευνας επί των σχολικών εγχειριδίων στον ελληνικό και διεθνή χώρο.

Συγκεκριμένα θεωρήθηκε εξαιρετικά σημαντική η ανάλυση του περιεχομένου του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας. Σημαντικό, επίσης, στοιχείο που αναλύεται και συνάδει με τον ερευνητικό σχεδιασμό της ανά χειράς διατριβής είναι η διαμόρφωση των στάσεων απέναντι στο εθνοπολιτισμικό διαφορετικό αλλά και της ιστορικής συνείδησης των μαθητών. Επί του εν λόγω ζητήματος διαπιστώθηκε πως στην Ευρώπη και την Αμερική η πανεπιστημιακή κοινότητα ασχολήθηκε ενεργά με τον εντοπισμό και την απάλειψη από τα σχολικά εγχειρίδια των εικόνων του εχθρού ήδη από τον Α΄ ΠΠ. Στην περίπτωση της Ελλάδας υπήρξε - σε σχέση με τη διεθνή έρευνα για τον τρόπο προσέγγισης της ετερότητας στο Μάθημα της Ιστορίας και για τον τρόπο που την αντιλαμβάνονται οι μαθητές - καθυστέρηση τόσο στον ερευνητικό

τομέα όσο και στα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα. Στην Ελλάδα, λοιπόν, εμφανίζονται τη δεκαετία του '80 οι πρώτες αναλύσεις περιεχομένου για τον τρόπο που παρουσιάζεται ο άλλος στα σχολικά εγχειρίδια ενώ από τη δεκαετία του '90 ακολουθείται σταδιακά η κατεύθυνση της διεθνούς έρευνας με στόχο την έρευνα του τρόπου εσωτερίκευσης της ετερότητας από τους μαθητές.

Εκ της βιβλιογραφικής έρευνας που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής κατέστη σαφές πως υστερεί η Ελλάδα σε έρευνες περί του τρόπου επηρεασμού της ιστορικής συνείδησης και της συλλογικής μνήμης των μαθητών από το περιεχόμενο του σχολικού εγχειρίδιου. Στο διεθνή χώρο και σύμφωνα με τις εξελίξεις στην Ιστοριογραφία και τη Διδακτική της Ιστορίας εξετάστηκε η συσχέτιση: α) της διαμόρφωσης ιστορικής συνείδησης, β) της διαμόρφωσης της συλλογικής μνήμης και τέλος, γ) των στάσεων απέναντι στον άλλο επί τη βάση της πολυπροοπτικότητας και της προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων από διαφορετικές γωνίες. Οι έρευνες αυτές συνδυάζονται με τη μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας σε μεικτές ομάδες εκπαιδευτικών ή μαθητών. Αυτές οι ομάδες είναι συγκρουσιακές και φέρουν τραυματικές μνήμες του ιστορικού παρελθόντος που εξετάζονται επί τη βάση τόσο του περιεχομένου όσο και του τρόπου προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων. Για παράδειγμα, οι πιο πολλές έρευνες προς αυτή την κατεύθυνση διενεργήθηκαν σε μεικτές ομάδες Ισραηλινών και Παλαιστίνιων μαθητών και εκπαιδευτικών.

Όπως σημειώθηκε και στην Εισαγωγή της ανά χειράς διατριβής πέρα από το περιεχόμενο του σχολικού εγχειρίδιου Ιστορίας για τη διαμόρφωση των στάσεων απέναντι στο εθνοπολιτισμικά διαφορετικό και της ιστορικής συνείδησης των μαθητών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο: α) το κοινωνικοοικονομικό προφίλ της οικογένειάς τους, β) οι πληροφορίες με βάση τη δημόσια ιστορία πέρα από την τυπική εκπαίδευση, γ) ο τρόπος συναναστροφής με τους συνομήλικους, δ) τα κρυφά αναλυτικά προγράμματα, ε) ο εκπαιδευτικός και τέλος στ) ο τρόπος διδασκαλίας. Με βάση αυτήν την παραδοχή, για τη δημιουργία της παρέμβασης λήφθηκε υπόψη όχι μόνο το περιεχόμενο της Ιστορίας αλλά και η εκπαιδευτική πράξη, ο μαθητής, το μαθησιακό περιβάλλον καθώς και η αξιολόγηση.

Συνεπώς είναι κατανοητό πως η υλοποίηση της παρέμβασης της ανά χειράς διατριβής έγινε με τη χρήση ως θεωρητικού υπόβαθρου του μοντέλου των Wolker & Horsley (2005) με την προσθήκη του παράγοντα αξιολόγησης καθώς και εκείνων του Novak (1998) και της Κουλουμπαρίτση (Κουλουμπαρίτση κ.α., 2015). Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε, επίσης, ένας συνδυασμός περιεχομένου, εκπαιδευτικής διαδικασίας και μαθησιακού περιβάλλοντος. Επίσης, συνυπολογίστηκε το προφίλ των μαθητών (με έμφαση

στην καταγωγή και την ηλικία τους) και η διάταξη των θρανίων (που διαμορφώθηκε σε μορφή κύκλου). Ένεκα του πεπερασμένου χώρου μιας διατριβής ορισμένες μεταβλητές όπως το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των γονέων και η απόδοση των μαθητών δεν κατάφεραν να αναλυθούν και θα ήταν γόνιμο να αποτελέσουν πεδίο μελλοντικής διερεύνησης. Ο μελλοντικός ερευνητής θα μπορούσε κάλλιστα να εστιάσει και στην πρόταση του Κ. Μπίκου (2016:91) περί διεξαγωγής έρευνας σε ένα ζεύγος τάξεων όπου στη μια η παρεμβατική μέθοδος θα είναι μόνο ανάγνωση ενώ στην άλλη θα υπάρχει ένας συνδυασμός ανάγνωσης με λοιπές εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως για παράδειγμα η χρήση του θεάτρου.

Εν συνεχεία θα επιχειρηθεί να προσδιοριστούν: α) οι έννοιες της ιστορικής ετερότητας, του ιστορικού χώρου και του ιστορικού χρόνου με βάση ρεύματα όπως ο ιστορικισμός καθώς και β) ο εθνοποιητικός ρόλος της σχολικής Ιστορίας (που εκκίνησε με αποκλειστικό στόχο τη δημιουργία ενιαίας εθνικής ταυτότητας και μετεξελίχθηκε σταδιακά - αρχής γενομένης από τις δεκαετίες του '60 και του '70 έως τη σύγχρονη εποχή – ένεκα εξωγενών κοινωνικοπολιτικών παραγόντων αλλά και ενδογενών πιέσεων από ακαδημαϊκούς κλάδους). Έμφαση, επίσης, δόθηκε και στον τρόπο παρουσίασης της ιστορικής ετερότητας, του ιστορικού χρόνου και του ιστορικού χώρου στα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 1985 μέχρι και σήμερα. Το πιο βασικό ερώτημα είναι εάν ο τρόπος που προσεγγίζονται αυτές οι έννοιες ανταποκρίνεται στις πολυπολιτισμικές συνθήκες της Ελλάδος του 21<sup>ου</sup> αιώνα ή αν συνεχίζουν τα αναλυτικά προγράμματα να υπηρετούν εθνοκεντρικούς στόχους, έστω και έμμεσα, οι οποίοι συμβαδίζουν με τις ανάγκες του νεοσύστατου ελληνικού έθνους κράτους και όχι με τους σύγχρονους προσανατολισμούς γενικά της εκπαίδευσης και ειδικά της σχολικής Ιστορίας.

Για να απαντηθεί η παραπάνω ερώτηση εξετάστηκαν τα σχολικά εγχειρίδια του 1987<sup>9</sup> καθώς και εκείνα που κυκλοφόρησαν το 1996 και αποτελούν την αναθεωρημένη έκδοση των σχολικών εγχειριδίων του 1987 με βάση τα αναλυτικά προγράμματα του 1985<sup>10</sup>, καθώς και

---

<sup>9</sup>Συγκεκριμένα το 1987 κυκλοφόρησαν τα σχολικά εγχειρίδια της Γ', Δ' & Ε' Δημοτικού ενώ το 1988 κυκλοφόρησε το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού. Τα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια είναι τα παρακάτω: Ακτύπης, Δ., Καΐλα, Μ., Κατσουλάκος, Θ., Παπαγρηγορίου, Γ. & Χωρεάνθης, Κ. (1987). *Στα πολύ παλιά χρόνια: Ιστορία Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ακτύπης, Δ., Βελαλίδης, Α., Κατσουλάκος, Θ. & Χωρεάνθης, Κ. (1987). *Στα αρχαία χρόνια: Ιστορία Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ασημομύτης, Β., Καΐλα, Μ., Νικολόπουλος, Ν. Α., Παπαγρηγορίου, Γ. & Σαλβαράς, Γ. (1987). *Στα βυζαντινά χρόνια: Ιστορία Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ακτύπης, Δ., Βελαλίδης, Α. & Κατσουλάκος, Θ. (1988). *Στα νεότερα χρόνια : Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

<sup>10</sup> Στον σχολιασμό των περιεχομένων των σχολικών εγχειριδίων επιλέχτηκε να υπάρχει αναφορά και στα εγχειρίδια του 1996 (τα οποία αποτελούν αναθεωρημένη έκδοσή εκείνων του 1987) αλλά και σε εκείνα του 2006 (τα οποία δημιουργήθηκαν με βάση τα νέα αναλυτικά προγράμματα του 2003) για να δημιουργηθεί το

τα εγχειρίδια που κυκλοφόρησαν το 2006 και χρησιμοποιούνται μέχρι και σήμερα, με βάση το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του 2003. Όπου θεωρήθηκε απαραίτητο δόθηκαν παραδείγματα από το εγχειρίδιο της ΣΤ' Δημοτικού<sup>11</sup>, που αποσύρθηκε το 2006 καθώς και από παλιότερα εγχειρίδια όπως για παράδειγμα εκείνο της Ιστορίας Β' Γυμνασίου, που γράφτηκε από τον Κ. Καλοκαιρινό, κυκλοφόρησε στις σχολικές αίθουσες το 1965 και αποσύρθηκε δύο μήνες αργότερα<sup>12</sup>.

Δεν αναφέρεται μόνο ο τρόπος που προσεγγίζονται οι έννοιες αυτές στο σχολικό εγχειρίδιο της Δ' Δημοτικού αλλά και κάποια παραδείγματα από τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας των τάξεων της Γ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Πέραν των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας που προαναφέρθηκαν αντικείμενο αναλυτικής εξέτασης της διδακτορικής διατριβής αποτέλεσαν ως προς τον τρόπο που προσεγγίζουν τις έννοιες της ιστορικής ετερότητας, του ιστορικού χώρου και του ιστορικού χρόνου τα εξής αναλυτικά προγράμματα: α) του 1985, β) του 2003 με βάση το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, γ) τα Νέα Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής εκπαίδευσης του 2011 με βάση την υλοποίηση της πράξης Νέο Σχολείο - Νέο πρόγραμμα Σπουδών στους άξονες προτεραιότητας 1, 2 & 3, δ) το Νέο Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, το οποίο δημοσιεύτηκε τον Μάρτιο του 2017 και τέλος ε) τα Νέα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας τα οποία δημοσιεύτηκαν εντός του Νοεμβρίου του 2018.

---

αίσθημα της συνέχειας. Στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως το σχολικό εγχειρίδιο στο οποίο επικεντρώθηκε η παρέμβαση, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής, είναι εκείνο της Ιστορίας Δ' Δημοτικού του 1987 και έγινε προσπάθεια σύγκρισής του με εκείνο του 1996.

<sup>11</sup> Ρεπούση, Μ. Ανδρεάδου, Χ. Πουταχίδης, Α. & Τσίβας, Α. (2006), *Στα Νεότερα και Σύγχρονα Χρόνια. Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

<sup>12</sup> Το εγχειρίδιο της Β' Γυμνασίου *Ιστορία Ρωμαϊκή και Μεσαιωνική, 146 π.Χ.-1453 μ.Χ* κυκλοφόρησε το έτος 1965 και μετά από δύο μήνες σχεδόν αποσύρθηκε γεγονός που το εισήγαγε στην κατηγορία των αποσυρθέντων σχολικών εγχειριδίων, όπως επισημαίνει και ο Χ. Αθανασιάδης (2015:144-184). Το τελευταίο αυτό εγχειρίδιο παρά την εθνοκεντρική του αφήγηση από τον τίτλο και μόνο βγάζει το Βυζάντιο και αντικαθίσταται με τα επίθετα Ρωμαϊκή, Μεσαιωνική τα οποία διασπάνε όπως γράφει ο Χ. Αθανασιάδης (2015:162) σύμφωνα με τους πολέμιους του εγχειριδίου την ενότητα και την χρονική συνέχεια του ελληνισμού από την αρχαιότητα στο Βυζάντιο ενώνοντας την Βυζαντινή ιστορία ως συνέχεια της Ρωμαϊκής και όχι της ελληνικής. Η βασική διαμάχη εστιάζει στο ότι διαφαινόταν για πρώτη φορά ότι η βυζαντινή αυτοκρατορία αποτελούσε συνέχεια της Ανατολικής Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας και όχι του κλασσικού αρχαιοελληνικού παρελθόντος (Αθανασιάδης, 2015: 144-184). Με αυτόν τον τρόπο όμως, όπως προκύπτει και από το κυρίως κείμενο του παρόντος κεφαλαίου, σπάει η αίσθηση συνέχειας του ελληνικού πολιτισμού από την Αρχαία Ελλάδα, στο Βυζάντιο και στο νεότερο ελληνικό κράτος. Διακόπτεται από το Ρωμαϊκό πολιτισμό, με αποτέλεσμα να μην φαίνεται το Βυζάντιο ως επίγονος του Ρωμαϊκού παρελθόντος που συνδέεται όμως με την ελληνική γραμμή ιστορικής συνέχειας γεγονός το οποίο θα δικαιολογούσε τη θέση του Ελληνικού πολιτισμού στον ανώτερο Δυτικοευρωπαϊκό πολιτισμό.

Η επιλογή της ανάλυσης των αναλυτικών προγραμμάτων από το 1985 και έπειτα προέκυψε από το γεγονός πως για πρώτη φορά παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές στη δομή τους και αποκτούν στόχους και περιεχόμενα ικανούς να δηλώνουν μια καθαρή πρόθεση μη αποκλειστικής εστίασης στη φιλοπατρία αλλά επιδίωξης εμπέδωσης εν γένει της δημοκρατίας και της ειρήνης (Μπούντα, 2009: 119-132· Βασιλείου, 2009). Αυτή ακριβώς η αλλαγή κατεύθυνσης (που αποτέλεσε και το σημείο αναφοράς για τον ερευνητικό σχεδιασμό της παρέμβασης που υλοποιήθηκε στην ανά χειράς διατριβή) άρχισε να διαφαίνεται κατά τη δεκαετία του 1990 και συνέχισε μέχρι και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του 2003 αλλά και στα Νέα Προγράμματα Σπουδών του 2011 και τέλος στο Νέο Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών του Μαθήματος της Ιστορίας Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης του 2017 και στα νέα αναλυτικά προγράμματα του 2018. Σαφώς στην ανά χειράς διατριβή αναφορά γίνεται και σε αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια προ του 1985 με στόχο τη σύγκριση για να διαπιστωθεί κατά πόσο ενσωματώθηκαν πλέον τα νέα ακαδημαϊκά δεδομένα, που ακολουθούν έστω και αργοπορημένα τις διεθνείς εξελίξεις (Κουλουμπαρίτση et al., 2015: 22).

Προτού ξεκινήσει η ανάπτυξη των εννοιών της ιστορικής ετερότητας, του ιστορικού χώρου και του ιστορικού χρόνου θεωρείται αναγκαία μια επιγραμματική αναφορά στα αναλυτικά προγράμματα του 1880 και 1881, όπου για πρώτη φορά το Μάθημα της Ιστορίας παρουσιάζεται αυτόνομο μέχρι και στα αναλυτικά προγράμματα που ίσχυαν την περίοδο του δικτατορικού καθεστώτος από το 1969-1974, στα οποία γίνεται φανερός ο φρονηματικός ρόλος του Μαθήματος της Ιστορίας με στόχο τη δημιουργία ομοιογενών πολιτών (Μπούντα, 2009: 115-132· Αβδελά, 1998: 17-18, 19-20· Γιώτης, 2013: 72· Κουλούρη, 1988).

Συγκεκριμένα το 1880 καταργήθηκε η αλληλοδιδασκτική μέθοδος και εγκρίθηκε η εργασία του Πετρίδη (1881: 2-4) ως οδηγός για το Μάθημα της Ιστορίας με τίτλο: «Στοιχειώδεις πρακτικά οδηγία περί διδασκαλίας των Μαθημάτων εν τοις Δημοτικοίς Σχολείοις». Βασικός στόχος της μελέτης Πετρίδη ήταν η ανάπτυξη εθνικού φρονήματος (Κουλούρη, 1988: 22). Στο πρόγραμμα του 1881 επιδιώχθηκε ο εξελληνισμός της σχολικής Ιστορίας με την εισαγωγή του τρίσημου σχήματος του Κ. Παπαρρηγόπουλου στο οποίο για πρώτη φορά το Μάθημα της Ιστορίας παρουσιάστηκε αυτόνομο (Κουλούρη, 1988: 53-55· Σκοπετέα, 1988: 173 & 184· Mango, 1988: 140). Το 1894 συντάχθηκε το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα και το 1895 διακηρύχθηκε ο πρώτος διαγωνισμός συγγραφής εγχειριδίων Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ώστε να συνδεθούν με τη μετάδοση της ιστορικής γνώσης. Αυτόν το ρόλο μέχρι την εποχή εκείνη είχαν αναλάβει τα Αναγνωστικά, που ήταν τα μοναδικά

χρησιμοποιούμενα σχολικά εγχειρίδια. Πρέπει να σημειωθεί ότι μπορεί να διαπιστωθεί μια μικρή τάση του ανοίγματος πέρα από την εθνική ιστορία με βάση την ενσωμάτωση μερικών και μόνο στοιχείων της Ευρωπαϊκής ιστορίας (Κουλούρη, 1988: 32-33· Φραγκουδάκη, 1977: 19).

Στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1913 έγινε η πρώτη αναφορά στο Μάθημα της Ιστορίας ως τμήμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων των δημοτικιστών του εκπαιδευτικού ομίλου, στις πρώτες κυβερνήσεις του Ελευθερίου Βενιζέλου. Το πρόγραμμα αυτό, για το Μάθημα της Ιστορίας, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν έφερε στην ουσία καμιά ιδιαίτερη καινοτομία. Συνέχισαν να κινούνται α) στην κατεύθυνση της ορθοδοξίας ως βασικό στοιχείο του ελληνισμού και β) στην πολιτισμική συνέχεια του Ελληνικού στοιχείου από την Ελληνική αρχαιότητα μέχρι την τότε περίοδο. Το πρόγραμμα αυτό ουσιαστικά διατηρήθηκε χωρίς ουσιαστικές αλλαγές μέχρι και τη δικτατορία του 1969 (Β.Δ./1913-Φ.Ε.Κ. 174, σ. 579· Τσουκαλάς, 1977: 451· Κουλούρη, 1988: 74, 75· Χατζηστεφανίδης, 1990: 259-262· Δημαρά, 1974· Μπουζάκης, 1987· Βεντούρα, 1992: 114).

Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα, του 1957, μετά από σαράντα τρία χρόνια άλλαξε τον ρόλο των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας που έως τότε διαδραμάτιζαν κυρίως βοηθητικό ρόλο στην πολιτική και εθνική διαπαιδαγώγηση. Μέχρι τότε ο ρόλος αυτός είχε δοθεί στα Αναγνωστικά, όπως προαναφέρθηκε. Επίσης, στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1957, η Ιστορία μαζί με τα Μαθήματα της Γεωγραφίας και της Αγωγής του Πολίτη εντάχθηκαν στα πατριδογνωστικά Μαθήματα. Η Ιστορία προσανατολίστηκε ξεκαθαρά στον εθνικό φρονηματισμό με στόχο την καλλιέργεια της γνήσιας ιστορικής συνείδησης, δηλαδή μιας εθνικής συνείδησης ομογενοποιημένων πολιτών. Αυτός ο προσανατολισμός βασιζόταν στις ιδεολογικές κατευθύνσεις της μεταεμφυλιακής κοινωνίας, για το σχηματισμό πολιτών οι οποίοι κατανοούν τα ελληνικά ιδανικά και τη μεγάλη ευθύνη τους απέναντι στο παρελθόν και το μέλλον της φυλής ώστε να μπορέσουν να διαφυλάξουν και να αναπτύξουν την εθνική κληρονομιά (Καζαμιάς, 1984: 419· Στράτου & Πεσματζόγλου, 1966: 115· Πετρίτης, 1996· Ανδρέου, 1995: 6).

Το 1964 επιχειρήθηκε μια αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων με στόχο την εξοικείωση του μαθητή με την αέναη προσπάθεια του ανθρώπου για μάθηση, πρόοδο και ελευθερία. Η προσπάθεια αυτή διακόπηκε από το πρόγραμμα του 1969 της περιόδου της στρατιωτικής δικτατορίας. Με αυτό το αναλυτικό πρόγραμμα το Μάθημα της Ιστορίας έλαβε έναν εθνικοποιητικό και ηθικοποιητικό ρόλο. Στόχος, λοιπόν, του εν λόγω αναλυτικού προγράμματος ήταν οι μαθητές να κατανοήσουν το βίο του Ελληνικού έθνους και να



αποδειχθούν χρήσιμα μέλη (ομοιογενείς πολίτες) αυτού μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της Ευρώπης. Στο εν λόγω αναλυτικό πρόγραμμα διαφάνηκε η πρόθεση του Απριλιανού καθεστώτος να εφαρμόσει φιλελεύθερες κατευθύνσεις υιοθετώντας και κάποιες από τις αλλαγές του νόμου του 4379, που εφαρμόστηκε το έτος 1964. Ωστόσο αυτή η πρόθεση αποδείχθηκε φαινομενική (Ιμβριώτη, 1983: 43· Χαραλάμπους, 1990: 64· Νούτσος, 1979: 285).

Από την ανάπτυξη αυτή, γίνεται κατανοητό ότι το 1834 για πρώτη φορά η σχολική Ιστορία αποτέλεσε Μάθημα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το 1881, αυτονομήθηκε ως Μάθημα η σχολική Ιστορία σε αντίθεση με την ιερά ιστορία. Ακολούθησε το πρώτο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου το 1894 και πλήθος άλλων μέχρι και το έτος 1969. Όλα τα προαναφερθέντα αναλυτικά προγράμματα με εστίαση στο Μάθημα της Ιστορίας είχαν ένα κοινό και αυτό δεν ήταν άλλο από το βασικό στόχο του εν λόγω Μαθήματος που ήταν το να δημιουργηθούν πολίτες βάση του φρονηματικού μηχανισμού του συγκεκριμένου μαθήματος που στηριζόταν στη συνεχόμενη πορεία του ενιαίου έθνους από την αρχαιότητα, το Βυζάντιο, την Οθωμανική περίοδο μέχρι και σήμερα.

Ωστόσο η προαναφερθείσα τάση αρχίζει σιγά σιγά να ανατρέπεται αρχής γενομένης από το αναλυτικό πρόγραμμα του 1977 στο οποίο παρά το γεγονός πως η φιλοπατρία εξακολουθεί να έχει έναν βασικό ρόλο ωστόσο παράλληλα οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης κοινωνίας πολιτών (π.χ. Ευρώπη) (Π.Δ. 1034/1977-Φ.Ε.Κ. 347 τ.Α', σ. 3191). Στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1981 η κατάσταση δεν ανατρέπεται και ακολουθείται εκ νέου η γραμμή του αναλυτικού προγράμματος του 1977. Μόλις το 1985, ακολουθώντας τις σύγχρονες τάσεις των επιστημών αγωγής και τα νέα επιστημολογικά δεδομένα της ιστορίας, τα προγράμματα για πρώτη φορά άρχισαν να δομούνται διαφορετικά με σαφή αλλαγή από το αποκλειστικό πρότυπο της φιλοπατρίας και της ομογενοποίησης προς την κατανόηση της σημασίας της ειρήνης και της δημοκρατίας (Μπονίδης, 2003: 26· Ξωχέλλης, 1981· Φλουρής, 1995).

Αποτέλεσμα της στροφής αυτής ήταν το αναλυτικό πρόγραμμα στο οποίο στηρίχθηκαν τόσο τα εγχειρίδια του 1987 (Γ', Δ', Ε' Δημοτικού) όσο και εκείνο του 1988 (ΣΤ' Δημοτικού) με φανερό πλέον την πρόθεση της απαλλαγής από τον πατριωτισμό και της συναδέλφωσης των λαών (Αδάμου-Ράση, 2004· Μασσιαλάς, 1984: 71). Τα συγκεκριμένα εγχειρίδια επανακυκλοφόρησαν μετά το 1996 με στόχο την αφαίρεση πολλών χρονολογιών και ιστορικών όρων για να μπορέσει να είναι πιο εύκολα προσβάσιμη η ιστορική γνώση από τους μαθητές. Νέος, συνεπώς, στόχος των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας από το 1996 και

έπειτα ήταν το να συγκεράσουν από τη μια το σημαντικό στόχο της ιστορικής μάθησης και της κατανόησης της ιστορικής γνώσης και από την άλλη την προετοιμασία μαθητών για να ανταποκριθούν την επαύριο των σχολικών τους υποχρεώσεων ως πολίτες στις παγκόσμιες αλλαγές στον τομέα της παραγωγής, στην αλματώδη ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης και στις θεαματικές εξελίξεις της τεχνολογίας (Κυρίτσης, 2017: 88-89). Όπως επισημαίνει και η Ανδρούσου (1996: 17) μέχρι και το τέλος της δεκαετίας του '80: α) τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας, β) η παραδοσιακή διδασκαλία του παντεπόπτη δασκάλου από την έδρα και γ) οι παιδαγωγικές πρακτικές στόχευαν στη δημιουργία ενός ομοιογενούς κοινού το οποίο σαφώς απέιχε από την πολυπολιτισμική πραγματικότητα την οποία η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική έδειχνε να αγνοεί.

Στο πλαίσιο που οριοθετείται από την ανάγκη του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης για να είναι συμβατή με: τη νέα πολιτική, επιστημονική και κοινωνική πραγματικότητα του 21<sup>ου</sup> αιώνα, τη διεθνοποιημένη παραγωγή, την αύξηση του ποσοστού των πολυπολιτισμικών τάξεων και την αδυναμία των προγραμμάτων και των μεταρρυθμίσεων να ανταποκριθούν στις ανάγκες του σύγχρονου ελληνικού σχολείου μπορεί να ενταχθεί και η μεταρρύθμιση του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγραμμάτων σπουδών του 2003<sup>13</sup>. Το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών με βάση το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο μάθησης και τις νέες τάσεις παιδαγωγικής, προσανατολίζεται στην προετοιμασία των μαθητών ώστε να

---

<sup>13</sup> Στόχος των νέων αναλυτικών προγραμμάτων ήταν η προώθηση της διαθεματικότητας και της εννοιολογικής ανάπτυξης με βάση μαθησιακές δραστηριότητες και σχέδια εργασιών διαθεματικής φύσης, εντός του πλαισίου της ευέλικτης ζώνης. Σύμφωνα με τον Η. Ματσαγγούρα (2002: 119) το συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν είναι διαθεματικό αμιγώς αλλά αποκαλείται ως τέτοιο, με μια λιγότερο αυστηρή κατεύθυνση γιατί από την μία πλευρά κινείται κυρίως στην έννοια της διεπιστημονικότητας που είναι περισσότερο επιστημολογική έννοια με λιγότερο παιδαγωγικές υποδηλώσεις, υπονώντας όμως διάθεση σύνδεσης με τα ενδιαφέροντα των μαθητών ενώ από την άλλη πλευρά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι κινείται σε μια γραμμή που μπορεί να καταλήξει σε μια διαθεματική ενοποίηση. Οι συντάκτες των προγραμμάτων ενώ αναγνώριζαν τη συγκεκριμένη αδυναμία πίστευαν ότι θα μπορούσε να την αντέξει το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ευαγγέλου, 2007: 166). Και η Μ. Κόντοβα (2014: 118) εξέφρασε την άποψη ότι τα συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα δεν τηρούσαν τα κριτήρια της διαθεματικότητας για δύο κύριους λόγους: α) διότι διατηρήθηκε η κλασική δομή με το ανελαστικό ωρολόγιο πρόγραμμα και τα ξεχωριστά Μαθήματα, β) διότι διατηρήθηκε το βαθμοκεντρικό σύστημα αξιολόγησης και γ) διότι το Δημοτικό και το Γυμνάσιο αποτελούν διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες (Θεριανός, 2007: 61-62). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι με βάση τη διαθεματική προσέγγιση προτάθηκε η εφαρμογή βιωματικών δραστηριοτήτων, θεματικών ενοτήτων, όπως για παράδειγμα η ισότητα των δύο φύλων και η σύνδεσή της με ενότητες μαθημάτων στα οποία συγκαταλέγεται και η Ιστορία (ο.π., 4339). Με βάση τη λογική αυτή, θα μπορούσε να ενταχθεί για παράδειγμα και η ιστορία της Μύρτιδος με σκοπό την προσέγγιση της ετερότητας του φύλου στο ιστορικό πλαίσιο της κλασικής περιόδου, όπως αναφέρεται και στα Κεφαλαία 15-33 του εγχειριδίου της Ιστορίας Δ' Δημοτικού (Κατσουλάκος κ.α., 2009: 46-106) που ανήκουν στην ενότητα Κλασικά χρόνια με ιδιαίτερη έμφαση στα Κεφάλαια 20-27 (Κατσουλάκος et al., 2009: 63-86).

αναπτύξουν (με δεδομένες, πλέον, τις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες) την προσωπικότητά τους χωρίς προκαταλήψεις και με συνεργατική διάθεση<sup>14</sup> (Κόκκινος & Γατσωτής, 2008β: 376· Αδάμου-Ράση, 2008: 474· Μπούντα, 2009: 116, 130· Κυρίτσης, 2017: 91).

Η βασική επιδίωξη των νέων προγραμμάτων ήταν να ξεφύγει η εκπαίδευση από το μονοδιάστατο πολιτισμικό μοντέλο για να ανταποκριθεί στην πολυπολιτισμικότητα (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003-ΦΕΚ 303). Τόσο οι προτάσεις για το ίδιο το περιεχόμενο όσο και για τους τρόπους και τα μέσα διδασκαλίας δείχνουν την πρόθεση από τους συντάκτες τους να συνδεθούν τα νέα αναλυτικά προγράμματα με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής διάστασης της Ιστορίας (Ευαγγέλου, 2007: 169).

Αυτή η ανάγκη τονίζεται ήδη από την αρχή των στόχων του γενικού μέρους, όπως ορίζονται στην παράγραφο με τίτλο *«η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους του μαθητές και επόμενη με τίτλο η ενίσχυση της γλωσσικής πολιτισμικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολύ πολιτισμικής κοινωνίας»* (21072α/Γ2/2003-Φ.Ε.Κ. 303 τ.Β', σ.σ. 3733-3736). Ειδικά στην ανάπτυξη του πρώτου στόχου, εκφράζεται η ανάγκη για προσανατολισμό σε μεθόδους εκπαίδευσης με βάση τις πολυπολιτισμικές συνθήκες με τα παρακάτω: *«Η παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης αποτελεί βασική αρχή της δημοκρατικής κοινωνίας, ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Η ισότητα στην παρεχόμενη σχολική εκπαίδευση*

---

<sup>14</sup> Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων με βάση το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών δεν έγινε με ανάθεση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (που ήταν ο κανόνας παραγωγής των προηγούμενων σχολικών εγχειριδίων) αλλά με προκήρυξη διαγωνισμού για τη συγγραφή διδακτικών πακέτων (εγχειρίδιο μαθητή, εγχειρίδιο εκπαιδευτικού, εργαστηριακός οδηγός και τετράδιο εργασιών). Ο διαγωνισμός ενώ τυπικά απευθυνόταν σε φυσικά πρόσωπα, στην ουσία τα απέκλειε ζητώντας κατάθεση εγγυητικής αποστολής αλλά και ύπαρξη προσωπικού με επιστημονική και εκπαιδευτική εμπειρία στο εν λόγω υλικό. Όρος του διαγωνισμού ήταν για πρώτη φορά όχι κατάθεση ολοκληρωμένου εγχειριδίου αλλά δείγμα γραφής 20-30 σελίδων (Γιώτης, 2013: 99-119· Κουλουμπαρίτση et al., 2015: 18, 21-22). Όμως παρά την προκήρυξη διαγωνισμού, όπως υποστήριξαν οι Φλουρής & Πασσιάς (2004: 134) και Χρυσαφίδης (2004: 253, 254) υπήρξαν οργανωτικές αδυναμίες όπως ότι: α) δεν ελήφθησαν υπόψη οι θέσεις των εκπαιδευτικών, των γονέων ή των κοινωνικών φορέων, β) λόγω της ασφυκτικής πίεσης της απορρόφησης των κοινοτικών πόρων υπήρξε ρηχός σχεδιασμός εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, γ) υπήρξε έλλειψη εμπειρογνωμοσύνης σε θέματα όπως ήταν η συγγραφή υποστηρικτικού υλικού και νέων εγχειριδίων καθώς και δ) ότι υπήρχαν ανυπέρβλητα πρακτικά και οικονομικά προβλήματα που προέκυψαν από το στάδιο κιόλας της πιλοτικής εφαρμογής. Ο μεγάλος αριθμός πιλοτικών δοκιμών, που θα έπρεπε να γίνουν στα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, ανέβαζε το κόστος καθιστώντας σχεδόν μη πραγματοποιήσιμο το εγχείρημα. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξε το Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχετική συνεδρίασή του στηριζόμενη στην πράξη 7/2003 (Κουλουμπαρίτση et al., 2015: 19). Με βάση τα παραπάνω μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι παρόλες τις προσπάθειες για μη έλεγχο της συγγραφής των νέων αναλυτικών προγραμμάτων τα παραπάνω προβλήματα εμπόδισαν την δημοκρατικοποίηση τη διαδικασίας παραγωγής τους.

πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα για αυτούς που ανήκουν σε «μειονότητες», καθώς και για τους μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να προστατεύονται από τον κοινωνικό αποκλεισμό και την ανεργία. Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στη μάθηση δεν θα πρέπει να ερμηνεύεται ως σύνολο ομοιόμορφων εκπαιδευτικών παροχών που οδηγούν σε ομοιόμορφες διαδικασίες και συμπεριφορές» (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003-Φ.Ε.Κ. 303 τ.Β', σ. 3735).

Αυτή η ανάγκη ανάπτυξη διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση τονίζεται όπως αναπτύσσονται στα παρακάτω: «Η ελαχιστοποίηση των αποστάσεων και η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, με τις νέες δυνατότητες επικοινωνίας και ανταλλαγής πολιτιστικών αγαθών, εντάσσει τα άτομα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Επιπλέον, όπως συμβαίνει με όλες τις ευρωπαϊκές κοινωνίες, η σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας μεταβάλλεται συνεχώς, εμπλουτιζόμενη με άτομα και φορείς διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών παραδόσεων, με αποτέλεσμα την αύξηση της πολιτισμικής ποικιλότητας, κατάσταση που μπορεί να θεωρηθεί υγιής υπό το πρίσμα της αναζωογόνησης των κυρίαρχων παραδόσεων. Η πραγματικότητα αυτή επιβάλλει στον κάθε πολίτη να αποδέχεται και να σέβεται την πολιτισμική ετερότητα των συμπολιτών του, ώστε όλοι να ζουν αρμονικά σε ένα περιβάλλον πολιτισμικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας. Η κατάσταση αυτή απαιτεί την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας και συμμετοχής όλων στις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις. Για την ομαλή κοινωνική ένταξη κάθε ατόμου απαιτείται η ανάπτυξη της ικανότητας «επικοινωνίας» με το κοινωνικό του περιβάλλον, τόσο μέσα από τη γνώση της μητρικής του γλώσσας, αλλά και άλλων γλωσσών, όσο και μέσα από την ενημέρωσή του για την ιστορία και την πολιτισμική παράδοση όχι μόνο της δικής του αλλά και των άλλων εθνικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών ομάδων. Απαραίτητη είναι, επίσης, η ανάπτυξη της ικανότητας κάθε ατόμου να εργάζεται σε ομάδες και να αξιοποιεί τις γνώσεις και τις δεξιότητές του για την επίτευξη συλλογικών στόχων» (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003-Φ.Ε.Κ. 303 τ.Β', σ. 3375).

Σύμφωνα με τον Ευαγγέλου (2005 & 2007: 169-172) παρά την πρόθεση των αναλυτικών προγραμμάτων τόσο σε επίπεδο περιεχομένου όσο και διδακτικής μεθόδου δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως διαπολιτισμικά για τους παρακάτω λόγους: α) δεν έχει ενσωματωθεί η μητρική γλώσσα των αλλόφωνων μαθητών ούτε στα αναλυτικά προγράμματα των Δημοτικών Σχολείων ούτε σε αυτά που χαρακτηρίστηκαν ως διαπολιτισμικά Δημοτικά Σχολεία, β) δεν προβλέπεται διαφορετικός τρόπος αξιολόγησης ανάλογα με την εθνοπολιτισμική ιδιαιτερότητα των μαθητών, γ) παρά τις προγραμματικές δηλώσεις δεν λαμβάνεται υπόψη η αναβάθμιση που προτείνεται διεθνώς για τα περιεχόμενα και για τη διάρθρωση των

αναλυτικών προγραμμάτων Ιστορίας με βάση την κατεύθυνση προς νέα ιστορικά πεδία υποβαθμίζοντας την πολεμική, στρατιωτική ιστορία και τέλος δ) δεν λαμβάνονται ολιστικά μέτρα προς μια διαπολιτισμική πολιτική, όπως η απασχόληση ειδικευμένου προσωπικού στη διαπολιτισμική προσέγγιση, η πρόσληψη εκπαιδευτικών αντίστοιχων πολιτισμικών ομάδων με τους μαθητές και η σύνταξη εντέλει μιας ξεκάθαρα διαπολιτισμικής πολιτικής (Φλουρής, 2009: 73).

Όπως σημειώνει η Μ. Αδάμου-Ράση (2007: 483) στη σειρά της στοχοθεσίας, όπως αναλύεται στα νέα αναλυτικά προγράμματα, οι εθνικοί παρατίθενται τελευταίοι μετά τους πολιτικούς, επιστημονικούς ιστορικούς, κοινωνικούς στόχους (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003-Φ.Ε.Κ. 303 τ.Α' & τ.Β', σ. 3944). Αυτό σύμφωνα με τη Μ. Αδάμου-Ράση δείχνει την προσπάθεια του μαθήματος να ξεφύγει από την εθνικιστική ιδεολογία και την εθνικοποιητική και ηθικοποιητική αγωγή της Ιστορίας για να ανταποκριθεί στο στόχο της διαμόρφωσης μιας υπερεθνικής ταυτότητας των μαθητών που είναι ταυτόχρονα και Ευρωπαίοι πολίτες. Εκεί, όμως, έρχεται η αντίφαση σύμφωνα με τη Μ. Αδάμου-Ράση (2007: 477), που φανερώνει και πάλι τη χρηστική διάσταση του Μαθήματος της Ιστορίας ώστε να προετοιμάσει αυτή την φορά όχι Έλληνες ομοιογενείς πολίτες αλλά επαγγελματίες μέσω της μεγιστοποίησης της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας, όπως επιτάσσει το οικονομικό-πολιτικό πρόγραμμα της υπερεθνικής οντότητας (Μπουζάκης, 2007: 75 & 2002: 675· Ταλιαδούρος, 2007: 41, 43· Χαράλαμπος, 2007: 125, 127). Με βάση τα παραπάνω γεννάται το ερώτημα μήπως οι αλλαγές αυτές δεν υπακούουν σε παιδαγωγικές αλλά σε πολιτικές ανάγκες ώστε να συμμορφωθεί η Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική με την συντονισμένη προσπάθεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης να εκπαιδευτούν οι μαθητές ως πολίτες που θα ανταποκρίνονται στους όρους κατανάλωσης και παραγωγής της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας.

Σύμφωνα με το συμπέρασμα της Μ. Αδάμου-Ράση (2007: 484), όσον αφορά τα νέα αναλυτικά προγράμματα και τα νέα σχολικά εγχειρίδια, υπήρχε αναδίπλωση της σχολικής Ιστορίας, έστω και έμμεση. Η αναδίπλωση αυτή κινήθηκε προς μια τάση ακριβώς επανένωσης, ομοιογενοποίησης δηλαδή του κοινωνικού ιστού, ο οποίος έχασε την συνεκτικότητα του από τον εθνικό και πολιτιστικό πλουραλισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την τεχνοκρατική παγκοσμιοποίηση. Τόσο με την κατεύθυνση της Ράση όσο και με την άποψη της Φραγκουδάκη (2013: 14, 152-182), που ενυπάρχουν στο σύγγραμμά της με τίτλο: «Ο εθνικισμός και η άνοδος της ακροδεξιάς», θεωρείται ότι μέσα από το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων αλλά και από το θεσμικό πλαίσιο όπως αναπτύχθηκε, υπήρξε μια τάση της σχολικής Ιστορίας προς εθνοκεντρικές ιδεολογικές αγκυλώσεις του παρελθόντος. Αιτία, είναι όχι ο εθνικισμός του 19<sup>ου</sup>

αιώνα αλλά κυρίως η αμυντική στάση του ευρωκεντρισμού και του τεχνοκρατισμού με βάση την παγκοσμιοποίηση.

Εξαιτίας του φόβου της αλλοίωσης του Ελληνικού πολιτισμικού έθνους, από την ομογενοποιητική διαδικασία των πιο πάνω δυνάμεων, η εθνική ταυτότητα έτσι όπως φαίνεται από τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας, καθρεφτίζει την εσωτερίκευση ενός ευρωκεντρικού ρατσισμού. Επίσης, αποδέχεται την ιεραρχία των πολιτισμών γεγονός που συνιστά μια ευθεία ρατσιστική αποδοχή. Εξαιτίας της αποδοχής αυτής, η Ελλάδα μέσα από την ιστορική αφήγηση της σχολικής Ιστορίας, προσπαθεί να μην καταταχθεί από τη μία στη χαμηλότερη ιεραρχία της πυραμίδας των ευρωπαϊκών κρατών, αποσιωπώντας τις επιρροές από τους κατώτερους πολιτισμούς της Ανατολικής Ευρώπης και από την άλλη ομογενοποιεί τους Έλληνες σε ένα σχήμα συνέχειας που κρατάει από την Αρχαία Ελλάδα μέχρι και σήμερα. Σε αυτό το σχήμα συνέχειας με τους Αρχαίους Έλληνες παρουσιάζοντας τον Ελληνικό πολιτισμό ως αναλλοίωτο και ομοιογενή μέχρι και σήμερα, προσπαθεί να τον συνδέσει με το Δυτικό πολιτισμό, καταλήγοντας και πάλι σε ένα ανιστορικό σχήμα με εθνοκεντρικά χαρακτηριστικά.

Σημαντικό βήμα στην προσπάθεια ανταπόκρισης των αναλυτικών προγραμμάτων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές συνθήκες αποτελούν τα Νέα Προγράμματα Σπουδών του 2011, που στηρίζονται σε ένα μεγάλο βαθμό τόσο σε βιωματικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διδασκαλίας όσο και στη σύνδεση του Μαθήματος της Ιστορίας με τη διαμόρφωση της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη, (Υ.Α 113714/Γ2/2011-Φ.Ε.Κ. 2335 τ.Β'· Υ.Α. 97911/Γ1/2011-Φ.Ε.Κ. 2121 τ.Β'· Υ.Α. Φ.12/819/104706/Γ1/20111-ΦΕΚ 2156 τ.Β')<sup>15</sup>. Συγκεκριμένα τα Νέα Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης τα οποία εντάσσονται στο πλαίσιο υλοποίησης της πράξης Νέο Σχολείο - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στους άξονες προτεραιότητας 1, 2, 3, στην πρώτη φάση σχεδιασμού εκπονήθηκαν από ομάδα 11 εμπειρογνομόνων και εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε 168 μονάδες (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια)<sup>16</sup>. Οι βασικές καινοτομίες τους ήταν: α) ότι τα επιμέρους Μαθήματα μελετήθηκαν

---

<sup>15</sup> Οι πληροφορίες για τα Νέα Προγράμματα Σπουδών του 2011 έχουν αντληθεί σε μείζονα βαθμό από την εξής ηλεκτρονική διεύθυνση: Διαδραστικά σχολικά βιβλία: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php> (Πρόσβαση στις 5 Δεκεμβρίου 2017). Για περισσότερες πληροφορίες ο αναγνώστης μπορεί να ανατρέξει στο: Παπαγεωργίου, Θ. (2015α). *Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών ως Καινοτομία. Μελέτη περίπτωσης Πιλοτικού Νέου Σχολείου* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΜΠΣ Οργάνωσης & Διοίκησης της Εκπαίδευσης), Βόλος.

<sup>16</sup> ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3 Νέο Σχολείο (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα), οριζόντια πράξη MIS: 295450 (εισαγωγικό σημείωμα). Διαθέσιμο στο: <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%95%CE%B9%CF%83%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CF%83%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%AF%CF%89%CE%BC%CE%B1.pdf> (Πρόσβαση στις 5 Ιουνίου 2019).

με βάση ενιαίο τρόπο σχεδιασμού στη φιλοσοφία ενός ενιαίου εθνικού σχολικού προγράμματος σπουδών, όπως συμβαίνει σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες, β) ότι είναι στοχοκεντρικά όχι καταγράφοντας γενικούς στόχους αλλά μετουσιώνοντάς τους σε ικανότητες / συμπεριφορές των μαθητών και γ) ότι αφήνουν σημαντικό περιθώριο σχεδιασμού μαθητικών δραστηριοτήτων στους εκπαιδευτικούς (Κουλουμπαρίτση κ.α., 2015: 22· Δενδρινού, 2011· Αρβανίτη, 2013α,β).

Σύμφωνα με τη Β. Δενδρινού (2011), που υπήρξε μία εκ των εμπειρογνομόνων που συμμετείχαν στο σχεδιασμό των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης του 2011, λήφθηκαν υπόψη οι κοινωνικο-πολιτισμικές αλλαγές των τελευταίων 20 ετών που οδήγησαν σε μια αυξημένη πολιτισμική ετερογένεια τη σχολική σύνθεση.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι στην κατεύθυνση της προσαρμογής του Μαθήματος της Ιστορίας στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες κινήθηκε και το Νέο Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, το οποίο βασίστηκε σε πρόταση του ΙΕΠ, και δημοσιεύτηκε τον Μάρτιο του 2017. Στην Επιτροπή που ανέλαβε τη σύνταξή του συμμετείχαν οι: Π. Βόγλης, Κ. Κασβίκης, Γ. Κόκκινος, Χ. Κουλούρη, Α. Παληκίδης, Γ. Παπανδρέου, Τ. Πετρίδης, Π. Πυρπυρή και Β. Σακκά<sup>17</sup> (Βόγλης κ.α., 2017). Η συγκεκριμένη πρόταση κατατέθηκε από το ΙΕΠ στον Υπουργό Παιδείας Γαβρόγλου στις 10 Οκτωβρίου του 2018<sup>18</sup> και εγκρίθηκε. Σημαντικό είναι ότι εντός του Νοεμβρίου του 2018 ανακοινώθηκαν από το ΙΕΠ τα Νέα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας<sup>19</sup>, βασισμένα στην

<sup>17</sup> Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής: [http://www.iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Deltia\\_Typou/2017-04-04\\_ps\\_istorias.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Deltia_Typou/2017-04-04_ps_istorias.pdf) (Πρόσβαση στις 5 Ιουνίου 2019).

<sup>18</sup> Ο Απόστολος Λακασάς στο άρθρο του στην εφημερίδα *Η Καθημερινή* γράφει τα παρακάτω για τα Νέα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας: «Τη δραστική αλλαγή στο μάθημα της Ιστορίας από το δημοτικό έως και την Α' Λυκείου προωθεί ο υπουργός Παιδείας Κώστας Γαβρόγλου. Χθες, ο υπουργός παρέλαβε επισήμως την πρόταση για τα νέα προγράμματα σπουδών στο μάθημα –τον βασικό κορμό της οποίας παρουσίασε η «Κ» στις 27/9– από τον πρόεδρο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γεράσιμο Κουζέλη και τα μέλη της επιτροπής που είχε συσταθεί για τον λόγο αυτό επί υπουργίας Νίκου Φίλη. Όπως δήλωσε, χθες, στην «Κ» ο καθηγητής του Πανεπιστημίου Αιγαίου και μέλος της επιτροπής Γεώργιος Κόκκινος, «τα κεντρικά στοιχεία είναι να ενταχθεί η εθνική ιστορία σε μικρότερους (τοπική ιστορία) και ευρύτερους (βαλκανική, μεσογειακή, ευρωπαϊκή, παγκόσμια) ιστορικούς κύκλους· να ξεφύγουμε από την παρουσίαση μόνο πολιτικών και στρατιωτικών γεγονότων και να δούμε την Ιστορία ως σύνολο διεργασιών· να δοθεί η πρωτοβουλία στους εκπαιδευτικούς ώστε οι ίδιοι να επιλέγουν τι θα διδάξουν». Πρόθεση του Υπουργού είναι τα νέα προγράμματα να ξεκινήσουν να εφαρμόζονται από τις τρεις τάξεις του Δημοτικού το σχολικό έτος 2019-2020. Για το λόγο αυτό θα συγγραφούν νέα βιβλία, εγχειρίδια ιδιαίτερα χρονοβόρα για να υλοποιηθεί μέσα σε έντεκα μήνες. Πληροφορίες της «Κ» αναφέρουν ότι το έργο της συγγραφής των βιβλίων θα χρηματοδοτηθεί από το ΕΣΠΑ, ενώ οι συγγραφείς θα επιλεγούν από τα μητρώα του ΙΕΠ. Ωστόσο, οι μαθητές θα πάρουν και φακέλους μαθητή, κατ' αναλογία με ό,τι συμβαίνει στη διδασκαλία των Θρησκευτικών».

<sup>19</sup> Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής: <http://iep.edu.gr/el/social-sciences-yliko/programmata-spoudon-gia-to-mathima-tis-istorias-stin-ypoxreotiki-ekpaidefsi-kai-stin-a-lykeiou> (Πρόσβαση στις 5 Ιουνίου 2019).

πρόταση του νέου σχεδίου. Σύμφωνα με υπουργική απόφαση είναι εφαρμοστέα στην Α΄ Λυκείου και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου από το σχολικό έτος 2018-2019 ενώ θα ισχύσουν από το σχολικό έτος 2019-2020 και στις Γ΄, Δ΄, Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού.

Ακολουθεί ο προσδιορισμός των εννοιών της ιστορικής ετερότητας, του ιστορικού χώρου και του ιστορικού χρόνου στα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα προκειμένου να ελεγχθεί το κατά πόσο αυτά ανταποκρίνονται στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές συνθήκες, που επικρατούν στην εκπαίδευση στην Ελλάδα.

## **1. 1 Εξελίξεις στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων**

### **1.1.1 Διεθνής έρευνα**

Το σχολικό εγχειρίδιο στο πλαίσιο του φιλειρηνικού κινήματος του 19<sup>ου</sup> αιώνα άρχισε από πλευράς περιεχομένου να απασχολεί την επιστημονική κοινότητα. Η αξία του σχολικού εγχειριδίου και η ουσία του περιεχομένου του αποτέλεσε στοιχείο με το οποίο ασχολήθηκε και το Α΄ Παγκόσμιο Συνέδριο στο Παρίσι το 1899 εστιάζοντας κατά κύριο λόγο στην μη αρνητική παρουσίαση των γειτονικών λαών διά μέσου των σχολικών εγχειριδίων. Εξαιτίας της ταυτοτικής έξαρσης εκείνης της περιόδου, δεν προωθήθηκε ως αίτημα ετεροαφήγησης στην μαζική δημόσια εκπαίδευση (Schröder, 1961· Μπονίδης, 2004: 17· Κουλουμπαρίτση, et al., 2015: 110).

Ωθηση στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων, μετά τα γεγονότα του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου τα οποία αποδόθηκαν μεταξύ άλλων και στην εθνικιστική εθνική<sup>20</sup> εκπαίδευση της νεωτερικότητας. Πρωταγωνιστές στη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων ως αντικείμενο έρευνας ήταν α) η Κοινωνία των Εθνών και άλλοι δεκατέσσερις Διεθνείς Οργανισμοί<sup>21</sup>, β) το Διεθνές Δίκτυο Εκπαιδευτικών (International Committee on Intellectual Co-operation) για την

---

<sup>20</sup> Το εθνικό δε συμπίπτει με το εθνικιστικό. Το θέμα είναι πολύπλοκο και δεν θεωρείται σκόπιμο να αναλυθεί εδώ. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι υπάρχει διαφωνία ανάμεσα στους θεωρητικούς εάν το έθνος οδήγησε στον εθνικισμό ή το αντίστροφο. Για παράδειγμα ο Gellner συνηγορώντας υπέρ της δεύτερης άποψης αναφέρει χαρακτηριστικά ότι: «*Τα έθνη ως φυσικός ελέω Θεού τρόπος ταξινόμησης των ανθρώπων, ως κληρονομικό...πολιτικό πεπρωμένο είναι μύθος. Ο εθνικισμός, όμως, μερικές φορές παίρνει προ υπάρχοντες πολιτισμούς και τους μετατρέπει σε έθνη, άλλες φορές τους επινοεί, και συχνά εξαλείφει τους προϋπάρχοντες πολιτισμούς: αυτό είναι μια πραγματικότητα*» (Gellner, 1983: 48-49).

<sup>21</sup> Οι Διεθνείς Οργανισμοί είναι οι παρακάτω: α) The Carnegie Endowment for International Peace, β) The International Moral Education Congress, γ) The International Federation of Trade Unions, δ) The International Federation of Teacher 's Associations, ε) The International Peace Bureau, στ) The International Federation of League of Nation Societies, ζ) The International Federation of Secondary School Teachers, η) The International University Federation for the Principles of the League of Nations, θ) The world Alliance for Promoting Friendship through the Churches και ι) The World Federation of Education Associations (Μπονίδης, 2004: 18).



υλοποίηση προτάσεων και την αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων της Γεωγραφίας και της Ιστορίας. Μέσω της συγκριτικής ανάλυσης των εγχειριδίων Γεωγραφίας και Ιστορίας, στοχεύει το Διεθνές Δίκτυο Εκπαιδευτικών να συνεισφέρει στην αποτροπή αναπαραγωγής προκαταλήψεων και εχθρικών εικόνων που οδηγούν στη δημιουργία εθνικιστικών προτύπων και την εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών<sup>22</sup> και γ) μικρότερες σε εμβέλεια πρωτοβουλίες που έχουν αναλάβει λοιποί δρώντες όπως ο Σύνδεσμος στις Σκανδιναβικές χώρες με στόχο την απόσυρση των εικόνων του εχθρού και την αποτροπή αναπαραγωγής προκαταλήψεων και στερεοτύπων (UNESCO, 1949· Schröder, 1961· Schuddekopf, 1966 & 1976· Κουλουμπαρίτη, 2015: 111· Μπονίδης, 2004: 17· Pingel, 2011). Παράδειγμα αυτής της επιστημονικής θεώρησης ήταν η προσπάθεια Γάλλων εκπαιδευτικών να εντοπίσουν τις εχθρικές εικόνες των σχολικών εγχειριδίων που αναφέρονται στους Γερμανούς και να προτείνουν μια λίστα με 26 σχολικά εγχειρίδια ιστορίας και αναγνωστικά τα οποία υιοθετούσαν την οπτική αυτή. Το αποτέλεσμα ήταν η απόσυρση ή η αναθεώρηση των συγκεκριμένων εγχειριδίων μέσα σε διάστημα τριών χρόνων (Fritzsche, 1992).

---

<sup>22</sup> Θα πρέπει εδώ να διευκρινιστεί πως η ορολογία που αφορά στον τρόπο παρουσίασης της ετερότητας ή του άλλου στα σχολικά εγχειρίδια διαφέρει σε σχέση με την ορολογία που χρησιμοποιείται για την εσωτερικευση των αντίστοιχων σχημάτων από τους μαθητές. Για την πρώτη περίπτωση χρησιμοποιείται ο όρος εικόνα η αναπαράσταση. Ο προσδιορισμός από τους Α. Καυγάλη & Δ. Χαραλάμπους (1995: 210-214), όσον αφορά την ορολογία για την ετερότητα στα σχολικά εγχειρίδια έχει ως εξής: α) στάση η οποία είναι συναισθηματική περιγραφή του περιεχομένου που σε προδιαθέτει για μια αντίστοιχη συμπεριφορά στην ετερότητα, β) στερεότυπο απόδοσης γενικών χαρακτηριστικών και ένταξη σε κατηγορίες προσδιορίζοντας οντολογικά με αυτόν τον τρόπο τις έννοιες της ταυτότητας και της ετερότητας. Αποδίδονται αντιθετικά ζεύγη όπως: καλός - κακός, όμορφος - άσχημος, φίλος - εχθρός, οι οποίοι είναι συνήθως φορτισμένοι με αρνητική χροιά όσον αφορά την ετερότητα και με θετική χροιά όσον αφορά την ταυτότητα. Τα στερεότυπα προσδίδουν χαρακτηριστικά, ομοιογενή και επαναλαμβανόμενα, σε όλα τα μέλη της κοινωνικής ομάδας, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την εξατομίκευση ή την υπαγωγή σε άλλες συλλογικές ταυτότητες πέραν της εθνικής (Abergrombie et al., 1984· Lippmann, 1965· Αμπατζοπούλου, 1998: 147 – 166) και γ) η προκατάληψη είναι ακριβώς η αρνητική φόρτιση των στερεοτύπων της ετερότητας. Με βάση τους παραπάνω ορισμούς όσον αφορά τον τρόπο παρουσίασης της ετερότητας στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας, θα χρησιμοποιείται ο όρος εικόνα/αναπαράσταση ο οποίος ταυτίζεται με το στερεότυπο. Όταν έχει αρνητικό πρόσημο ταυτίζεται με τον ορισμό της προκατάληψης. Η συγγένεια του όρου στερεότυπο με τον όρο εικόνα προκύπτει και από το γεγονός ότι κατά τον W. Lippmann (1965), ο οποίος εισήγαγε τον όρο, τον δανείστηκε από την τυπογραφία στην οποία είχε τη σημασία του μεταλλικού καλουπιού για την εκτύπωση πανομοιότυπων συμβόλων στο χαρτί. Τον χρησιμοποίησε στις κοινωνικές επιστήμες με τη σημασία των πανομοιότυπων εικόνων στο μυαλό των ανθρώπων. Αυτό συμβαίνει για να ξεχωρίζουν από τους αντίστοιχους όρους στάση / στερεότυπο / προκατάληψη και κοινωνική αναπαράσταση οι οποίοι χρησιμοποιούνται με βάση των ερευνητών από την πλευρά της κοινωνικής ψυχολογίας και διευκρινίζεται η σημασία τους στο Παράρτημα της επεξήγησης των ορολογιών σε σχέση με την έννοια της ετερότητας στη σχολική Ιστορία, στο αντίστοιχο Κεφάλαιο το οποίο περιλαμβάνεται στην πρώτη ενότητα του θεωρητικού μέρους.

Αυτή η τάση εξαπλώθηκε στη Δυτική Ευρώπη, στα Σκανδιναβικά κράτη<sup>23</sup> καθώς και τη Βόρεια και Λατινική Αμερική στη διάρκεια του Ά Παγκοσμίου Πολέμου. Η εμπέδωση δράσης τους δεν ήταν εκτεταμένη εξαιτίας της ανακοπής της από φασιστικά και ρεβανσιστικά κινήματα. Σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση του εντοπισμού και της διαγραφής αρνητικών αναφορών στον εθνικό άλλο, την περίοδο αυτή, είναι οι προσπάθειες που έγιναν ανάμεσα στη Γαλλία και τη Γερμανία. Για παράδειγμα, το 1931, ο Γάλλος ιστορικός Jean de Ronge και ο Γερμανός ιστορικός Fritz Kern (Κόκκινος, 2012) είχαν την ιδέα για ένα κοινό γαλλογερμανικό εγχειρίδιο που θα εξέταζε με ενιαίο τρόπο τη γαλλογερμανική ιστορία. Θα επικέντρωνε στη μελέτη του υλικού πολιτισμού και της κουλτούρας. Σημαντική ήταν η συζήτηση στο Παρίσι ανάμεσα σε Γάλλους και Γερμανούς ιστορικούς το 1935, για το κοινό πλαίσιο διδασκαλίας της Ιστορίας στις δύο χώρες. Η πρωτοβουλία αυτή διακόπηκε από την επικράτηση του ναζιστικού καθεστώτος. Τέλος, στο κλίμα αυτό, συνυπογράφεται η *δήλωση για την διδασκαλία της ιστορίας* (Declaration Regarding the Teaching of History), για την υπέρβαση του εθνοκεντρισμού στη διδασκαλία της Ιστορίας, χωρίς όμως, η τελευταία, να ταιριάζει με τις πραγματικές προθέσεις των ηγεσιών των δύο αυτών χωρών (Pingel, 2011· Κόκκινος, 2012: 343). Όπως θα αναφερθεί και σε επόμενο σημείο της ανά χείρας διδακτορικής διατριβής, έγιναν παρόμοιες προσπάθειες, για τη σύνταξη κοινών εγχειριδίων ανάμεσα σε αντιμαχόμενες πλευρές αλλά και προς την κατεύθυνση της εισαγωγής και της παγκόσμιας διάστασης στη μελέτη της Ιστορίας.

Στο πλαίσιο αυτό μπορεί να θεωρηθεί ότι εντάσσεται και η έρευνα του Γληνού αναφορικά στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων της ιστορίας, που χρησιμοποιήθηκαν τις περιόδους 1914-17 και 1917-26. Ειδικότερα τον απασχόλησε ο τρόπος σύνδεσής τους με την ανάπτυξη των Βαλκανικών εθνικισμών και των ιστορικών εξελίξεων όσον αφορά τους Βαλκανικούς Πολέμους (Ηλιού, 1993: 259-277· Ρεπούση, 2012: 49).

Μεγαλύτερη ώθηση στον τομέα της επιμέλειας του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων ούτως ώστε να μην παράγουν φιλοπόλεμα αισθήματα στους μαθητές δόθηκε μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και πλαισιώθηκε από το θεωρητικό πλαίσιο της παιδαγωγικής της

---

<sup>23</sup> Είναι ενδιαφέρουσα η πρακτική που ακολούθησαν οι Σκανδιναβικές χώρες προς την κατεύθυνση αυτή. Συγκεκριμένα πριν την κυκλοφορία του σχολικού εγχειριδίου στους μαθητές για χρήση δινόταν σε ερευνητές από άλλες χώρες για να εντοπιστούν τα πιθανόν αρνητικά στοιχεία για την αντίστοιχη χώρα και να εξαλειφθούν. Την κατεύθυνση αυτή προσπάθησαν να ακολουθήσουν και διμερείς επιτροπές ερευνητών που αναφέρονται στη συνέχεια και βασιζόταν στη συγκριτική έρευνα των εγχειριδίων (Luntinen, 1988: 338).

ειρήνης<sup>24</sup>. Καθοριστικός ήταν ο ρόλος της UNESCO ήδη από το 1946 αλλά και του Συμβουλίου της Ευρώπης με την οργάνωση συνεδρίων, συζητήσεων και την έκδοση ερευνών και συνεργατικών εγχειριδίων Ιστορίας. Το Ινστιτούτο Διεθνούς Έρευνας Σχολικών Εγχειριδίων Georg Eckert έχει συνεισφέρει κατά πολύ προς την κατεύθυνση της αποφυγής δημιουργίας φιλοπόλεμων αισθημάτων μέσα από το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων (Quillen, 1948· Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008· Μπονίδης, 2004· Pingel, 2011).

Η έρευνα αυτή μετά τον Β΄ ΠΠ ήταν κυρίως αξιολογική με περιγραφική διάσταση και περιλάμβανε τους παρακάτω τομείς: α) εντοπισμός των αρνητικών εικόνων για τον άλλο ως εχθρό, β) αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων τόσο μέσω της αφαίρεσης των υπερβολικών εχθρικών αναφορών για τους άλλους λαούς αλλά και μέσω των κατάλληλων προσθηκών όπως κείμενα / πηγές που δεν εμπεριέχουν αρνητικά στερεότυπα, γ) συγκριτική έρευνα σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας κυρίως περιγραφικού χαρακτήρα ως οριζόντια συγχρονική συγκριτική έρευνα ανάμεσα σε πρώην πολεμικούς αντιπάλους (όπως συνέβη μεταξύ Γερμανίας / Γαλλίας ή Γερμανίας / Πολωνίας). Συνεπώς η εστίαση στο τι εξετάζεται από τους συντάκτες σχολικών εγχειριδίων δίδεται επί του τρόπου παρουσίασης των ιστορικών γεγονότων από τη μεριά της κάθε χώρας (Pingel, 2000: 9-16· Nicholls, 2003).

Βέβαια, η θέση του άλλου ήτοι της ετερότητας στη συγκριτική έρευνα, αλλάζει κάθε φορά τόσο ανάλογα με τις κοινωνικές, πολιτικές αλλά και ιστοριογραφικές συνθήκες όσο και σε σχέση με τους δεισμούς και τους κεντρισμούς, που δημιουργούνται. Όπως αναφέρει ο P. Fritzsche (1992b: 175-176), μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο άλλαξε ο προσανατολισμός των εικόνων του εχθρού. Η έρευνα εστίασε, πλέον, στις σχέσεις Ανατολής-Δύσης ως απότοκο των ψυχροπολεμικών σχέσεων μεταξύ των δύο πολιτικών συστημάτων που ήταν κυρίαρχα την περίοδο εκείνη στον κόσμο. Η εικόνα του εχθρού συνδέεται από την μία πλευρά, για τους Σοβιετικούς, με αυτούς που δεν ασπάζονται τις αρχές του κομμουνισμού ενώ από την άλλη για τους Αμερικανούς, με όσους δεν ασπάζονται τις ιδέες του ιμπεριαλισμού. Από τη δεκαετία

---

<sup>24</sup> Ο όρος παιδαγωγική της ειρήνης, χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου στη Γερμανία και αναπτύχθηκε την επόμενη εικοσαετία στο πλαίσιο επανεκπαίδευσης των Γερμανών, ενώ τη δεκαετία του '70, αναπτύχθηκε η κριτική παιδαγωγική της ειρήνης. Το συγκεκριμένο ρεύμα το οποίο άνησε λιγότερο στον Αγγλοσαξονικό χώρο, επιδιώκει την ανάπτυξη και τη βελτίωση της κοινωνίας και των ανθρώπων μέσω παιδαγωγικών πρακτικών, που στοχεύουν στην ειρήνη. Προπαρασκευαστική περιόδός της θεωρείται η δεκαετία του '30 με βάση τη δράση παιδαγωγών της νέας αγωγής όπως J. Dewey, F. W. Forester, M. Montessori (Μπονίδης, 2013· Prasad, 2008· Howlett, 2008). Περισσότερες πληροφορίες για την παιδαγωγική της ειρήνης θα αναπτυχθούν στο Κεφάλαιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης της έννοιας του πολέμου.

του '80 και μετά η προσοχή της επιστημονικής κοινότητας στρέφεται α) στον τρόπο αναπαράστασης Βορρά – Νότου καθώς και β) στον τρόπο παρουσίασης των θρησκευτικών, κοινωνικών, πολιτισμικών, εθνικών, εθνοτικών μειονοτήτων και του κοινωνικού φύλλου. Τέλος, με βάση την ανάλυση του ίδιου Fritzsche, τη δεκαετία του '90, η έρευνα στρέφεται στον εντοπισμό αρνητικών στερεοτύπων στα σχολικά εγχειρίδια των Βαλκανικών χωρών για τα αλλόθρησκα και αλλόφυλα έθνη. Η έρευνα στην κατεύθυνση αυτή, στον Ελληνικό χώρο έρχεται με καθυστέρηση τη δεκαετία του '80, όπως θα δούμε και στο επόμενο κεφάλαιο (Janmaat, 2006).

Ενώ, μέχρι τη δεκαετία του '60, οι έρευνες αυτές είχαν αξιολογικό και περιγραφικό χαρακτήρα, από την δεκαετία του '70 και μετά αλλάζουν προσανατολισμό. Αυτή η αλλαγή βασίζεται τόσο στις κοινωνικές εξελίξεις όσο και στις εξελίξεις στη διδακτική της Ιστορίας και την ιστοριογραφία (Bamberger, 1995: 46–94· Pingel, 1999· Κουλουμπαρίτση κ.α., 2015: 111). Συγκεκριμένα γίνεται μετάβαση από τη συμφιλιωτική παράδοση, βασισμένη στην εμπειρική ή την ιστορική ερμηνευτική μεθοδολογία, με στόχο την προσπάθεια διαπραγμάτευσης του παρελθόντος ανάμεσα σε έθνη τα οποία υπήρξαν αντίπαλα, στην κριτική και μετακριτική / μετανεωτερική παράδοση (Johnsen, 1993· Foster, 2011: 5-20· Ritsert, 1975· Vorderer & Groeben, 1987· Flick, 1998). Η βασική αλλαγή είναι ότι τα σχολικά εγχειρίδια γίνονται αντικείμενα συστηματικής έρευνας, ως πολυσύνθετα πεδία μελέτης (Walker & Horsley, 2005· Horsley & Lambert, 2001· Novak, 1998: 10). Συνυπολογίζονται παράγοντες όπως ο τρόπος παιδαγωγικής χρήσης των σχολικών εγχειριδίων κατά τη διδασκαλία αλλά και ο τρόπος που επηρεάζουν τα σχολικά εγχειρίδια την κοινωνικοποίηση και τη δημιουργία ταυτότητας των μαθητών. Δημιουργείται, συνεπώς, ένα πέρασμα από την επικέντρωση στην έρευνα της μονοδιάστατης πληροφορίας αντιμετωπίζοντας το βιβλίο ως φορέα πληροφορίας (*informatorium*) σε ένα νέο μοντέλο όπου το βιβλίο γίνεται αντικείμενο πολυδιάστατης μελέτης μέσω της έρευνας της παιδαγωγικής του διάστασης (*padagogicum, didacticum*) της ιδεολογικής, της πολιτικής, της κοινωνικοποιητικής του διάστασης, της διαδικασίας παραγωγής του και του τρόπου αποδοχής του (Μπονίδης, 2013· Πουλίδου, 2009· Μπονίδης, 2009· Κουλουμπαρίτση, 2015: 116-119· Kress & Van Leeuwen, 1996 & 2001).

Η κριτική παράδοση και η επικέντρωση στα σχολικά εγχειρίδια ως πολιτικά προϊόντα εμφανίζεται κατά την δεκαετία του '70 και '80. Αντλεί επιρροές κυρίως από την κριτική θεωρία, τη Σχολή της Φρανκφούρτης<sup>25</sup> και την κριτική παιδαγωγική, που αναπτύχθηκε κυρίως

---

<sup>25</sup> Η σχολή της Φρανκφούρτης συνδέθηκε με το Ινστιτούτο της Φρανκφούρτης στη Γερμανία, το οποίο ιδρύθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1920. Το βασικό ερευνητικό της ενδιαφέρον είναι το πως η πολιτισμική

στην Αμερική (Craib, 1998· Μπονίδης, 2009). Η μετακριτική παράδοση στην έρευνα, εστιάζει στο πώς τα σχολικά εγχειρίδια κατασκευάζουν εκδοχές της πραγματικότητας και πώς επιδρούν στη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των μαθητών (Μπίκος, 2012· Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997). Εμφανίζεται κυρίως τη δεκαετία του '80 και έχει επηρεαστεί από τη γλωσσική στροφή της μετανεωτερικότητας<sup>26</sup>, την αποδόμηση των μεγάλων αφηγήσεων, τη

---

βιομηχανία και η μαζική κουλτούρα συνδέονται με την αναπαραγωγή της δημοφιλούς κουλτούρας. Άσκησαν κριτική στη νεωτερικότητα, συνδυάζοντας τη μεταφροϊδική ψυχαναλυτική θεωρία με τη μαρξιστική πολιτική οικονομία. Βασικοί θεωρητικοί της είναι οι Αντόρνο, Μπένγιαμιν, Φρόμ, Μανχάιμ και Λόβενταλ (Smith, 2006: 84-85, 315-316). Το σημείο με το οποίο ασχολείται η ανά χείρας διδακτορική διατριβή αφορά στους θεωρητικούς της Φρανκφούρτης και θα εξεταστεί αναλυτικά στο Κεφάλαιο για την τραυματική μνήμη, δηλαδή η θεωρητική τοποθέτησή τους για την αγοροπωλησία του παρελθόντος, την εμπορευματοποίησή του, την πολιτισμική βιομηχανία και την αγορά προϊόντων Ιστορίας. Αυτή ακριβώς η χρήση του παρελθόντος από τη μαζική κουλτούρα είχε μπει στο στόχαστρο και είχε κριθεί από θεωρητικούς της Σχολής της Φρανκφούρτης όπως ισχυρίζεται ο Adorno (1991: 91) (Horkheimer & Adorno, 1984: 69-121). Μια δεύτερη κατεύθυνση που εμπίπτει στα ενδιαφέροντα της παρούσας έρευνας, είναι η προσπάθεια διερεύνησης του τρόπου που σχηματίζονται οι διακρίσεις, οι προκαταλήψεις και η διομαδική σύγκρουση, έχοντας ως κατεύθυνση την σχέση ατομικού - κοινωνικού. Πρωτοποριακή προς την κατεύθυνση αυτή είναι η έρευνα του Adorno (1950) και των συνεργατών του, οι οποίοι συνδυάζοντας τις θεωρίες της υποκειμενικότητας με βάση την νέο φροϊδική ψυχανάλυση αλλά και τις προσεγγίσεις της μαρξιστικής θεωρίας προς εξήγησή των κοινωνικών πρακτικών, θέλησαν να κατανοήσουν τι ρόλο παίζει στις φασιστικές πολιτικές ιδεολογίες ο ατομικός ψυχισμός. Το αποτέλεσμα ήταν η ανάπτυξη της θεωρίας της αυταρχικής προσωπικότητας, σύμφωνα με την οποία, τα παιδιά που μεγαλώνουν με αυταρχικούς γονείς αναπτύσσουν αυταρχική προσωπικότητα. Αυτό συμβαίνει σύμφωνα με την τοποθέτηση τους, διότι νιώθοντας αμφίρροπα συναισθήματα προς αυτούς, ανάμεσα στο μίσος και το θαυμασμό, απωθούν το μίσος λόγω αδυναμίας εκδήλωσης του και το εξωτερικεύουν σε μέλη αδύναμων έξω ομάδων σε σχέση με την ενδο-ομάδα. Η κριτική που δέχθηκε η παραπάνω θεωρία, αν και άνοιξε δρόμους στη συσχέτιση ανάμεσα στο ατομικό, το κοινωνικό και το ιδεολογικό, ήταν ο τρόπος που ανήγαγε το μικροεπίπεδο του ατομικού ψυχισμού σε κοινωνικοπολιτικό θέμα ευρείας κλίμακας (Millner, 1981· Billig, 1978· Tajfel, 1978). Εικοσιπέντε χρόνια μετά, εμφανίζεται η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, με την οποία δίνεται μια παραπάνω ώθηση στη διερεύνηση του εθνικισμού, του ρατσισμού, των διακρίσεων και των προκαταλήψεων. Εστιάζει σε μια κοινωνιοψυχολογική ερμηνεία των διομαδικών σχέσεων, που οδηγούν στη διομαδική σύγκρουση μέσω της ανάλυσης κοινωνικών και ψυχολογικών διεργασιών (Tajfel, 1974· Turner, 1981). Για τον τρόπο που εντάσσεται η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας στην ορολογία για την ετερότητα βλέπε στο Κεφάλαιο 1.2. όπου διευκρινίζεται η έννοια της ετερότητας στο μάθημα της Ιστορίας.

<sup>26</sup> Εδώ θα πρέπει να τονιστεί ότι η μετανεωτερικότητα δεν είναι ένα συγκεκριμένο σύστημα εννοιών, μια συνεκτική θεωρία αλλά περισσότερο ένα σύνολο ιδεών που συγκροτήθηκε σταδιακά (Edwards & Usher, 1994: 8). Σύμφωνα με το σύγγραμμα του Anthony Giddens με τίτλο «Οι συνέπειες της νεωτερικότητας» δεν υπάρχει είσοδος σε κάποια άλλη περίοδο διαφορετική από την νεωτερική αλλά εκλαμβάνει την μετανεωτερικότητα ως μια περίοδο που οι συνέπειες της νεωτερικότητας γίνονται πιο ριζοσπαστικές. Στο ίδιο σημείο διαχωρίζει το μεταμοντέρνο από το μετανεωτερικό υποστηρίζοντας ότι εννοιολογικά διαφέρουν (Giddens, 2014: 17· McLaren, 1991). Σύμφωνα με τους Ballantine & Hammack (2015: 27) ο μεταμοντερνισμός ονομάζεται και κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Οι ίδιοι ως βασικούς εκπροσώπους ορίζουν τους παρακάτω: Baudillard, Cherryholmes, Freire, Giroux, Lyotard. Υπάρχουν θεωρητικοί οι οποίοι βλέπουν τη μετανεωτερικότητα ως μια προσπάθεια να επαναπροσδιοριστούν οι αξίες του Διαφωτισμού διορθώνοντας τις βασικές αντιφάσεις του οι οποίες ήταν η μετάβαση από τις αξιώσεις του ορθού λόγου σε κανονιστικό και η ανάπτυξη του μαθητή σε ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο το οποίο εμποδίζει τη χειραφέτησή του (Heller, 1999: 4). Σύμφωνα με τον Jean-François Lyotard, ο οποίος κατέστησε ευρύτερα γνωστή την έννοια της μετανεωτερικότητας, σημαίνει την απομάκρυνση από την νομιμοποίηση του επιστημονικού λόγου μέσω της λειτουργίας του ως εργαλειακό, από

διείσδυση ετεροτήτων στην ενιαία αφήγηση της ταυτότητας, του κονστρουκτιβισμού στην παιδαγωγική θεωρία και από ρεύματα όπως η νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και η κριτική παιδαγωγική (Burr, 1995· Agger, 1998; Sünker & Krüger, 1999). Πέρα από την ανάλυση λόγου και την κριτική ανάλυση λόγου ως μεθοδολογία χρησιμοποιείται και η οπτική ανάλυση (Burr, 1995· Willig, 1999 & 2001· Παπαθανασίου, 2009· Fairclough, 1992 & 1995· Μπονίδης, 2004· Hodge & Kress, 1988· Van Leeuwen et al., 1995· Van Leeuwen, 1992 & 2000· Van Leeuwen & Selander, 1995). Επεκτείνεται το αντικείμενο μελέτης, από τη μονομερή έρευνα των κειμένων στην έρευνα των παραθεμάτων και των εικόνων των σχολικών εγχειριδίων, δημιουργώντας ερευνητική προοπτική προς μια ιστορική μεταγλώσσα (Repoussi & Tutiaux – Guilon, 2010).

Η συγκριτική μεθοδολογία η οποία χρησιμοποιούταν κυρίως στην αξιολογική περιγραφική έρευνα ανανεώνεται με βάση τις παραπάνω εξελίξεις. Συγκεκριμένα, από τις δεκαετίες του '70, του '80 και μετά, αυτός ο τύπος έρευνας ενισχύεται με την οπτική των συγκεκριμένων θεμάτων με βάση την κειμενική τους διάσταση σε σχέση με το πλαίσιο διαφορετικών χωρών, εθνών και πολιτισμών (Κουλουμπαρίτση κ.α., 2015: 129). Ενδεικτικές έρευνες οι οποίες δείχνουν την επέκταση της συγκριτικής έρευνας πέρα από την Ευρώπη και την Αμερική είναι: α) Η μελέτη των K. A. Crawford και S. J. Foster στο σύγγραμμά τους με τίτλο «*What Shall We Tell the Children? International perspectives on school history textbooks*» το οποίο πραγματεύεται τον τρόπο που τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, εκφράζουν διαφορετικές ιστορίες για νέους σε χώρες όπως της Ευρώπης, της Νότιας Αφρικής, της Βόρειας Αμερικής, της Νοτιοανατολικής Ασίας και της Μέσης Ανατολής (Crawford & Foster, 2006), β) Η μελέτη των E. Vickers & A. Jones με τίτλο «*History Educational and National identity in East Asia*» αναφέρεται στη σχέση διδασκαλίας της ιστορίας με την εθνική συνείδηση σε χώρες της Ανατολικής Ασίας, όπως η Κίνα, η Ταϊβάν, η Σιγκαπούρη, η Κορέα, η Ιαπωνία και το Χόνγκ Γκονγκ (Vickers & Jones, 2005) γ) Η μελέτη του J. Nicholls (2006) με τίτλο «*School History Textbooks Across Cultures: International debates and perspectives*» επιχειρεί μια κριτική συγκριτική προσέγγιση των εγχειριδίων Ιστορίας στη Ρωσία, τη

---

τις μεγάλες αφηγήσεις και από την γραμμικού τύπου εξελικτική πρόοδο προς τα μπρος (Lyotard, 1985). Τα παραπάνω δείχνουν την ανασφάλεια χρήσης του συγκεκριμένου όρου και τη δυσκολία του καθαρισμού του. Στην ανά χειράς εργασία γίνεται αναφορά στην εργαλειακή διάσταση του ορθού λόγου και τη σύνδεσή του με την εξουσία με τον τρόπο με τον οποίο έχει οριστεί από τον mM. Foucault (1979). Στην συγκεκριμένη έρευνα ο όρος της μετανεωτερικότητας θα προσδιοριστεί ως την περίοδο κατά την οποία αναπτύσσονται οργανωμένα θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες αμφισβητούν τις βασικές θεωρήσεις της νεωτερικότητας όπως προσδιορίστηκαν παραπάνω.

Γερμανία, την Αγγλία, την Ιαπωνία και τις ΗΠΑ και δ) η μελέτη των S. Alayan, S. Dhouib & A. Rohde με τίτλο «*The Politics of Education Reforms in the Middle East*» στο οποίο αναπτύσσεται προβληματισμός για τη σχέση της ταυτότητας με την Ιστορία στη Μέση Ανατολή και τη Βόρεια Αφρική (Alayan et al., 2010). Σημαντική επίσης για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι και η συγκριτική μελέτη του Marc Ferro (2016) με τίτλο «*Πως αφηγούνται την ιστορία τα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*». Στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο παρουσιάζονται συγκριτικά οι ιστορικές αφηγήσεις (όπως παρουσιάζονται σε διηγήσεις, φιλμ, παραδόσεις και σχολικά εγχειρίδια) ξεκινώντας από το Γιοχανεσμπουργκ και τη Μαύρη Αφρική μέχρι την ιστορία του Ισλάμ και των Αβοριγίνων της Αυστραλίας. Μια από τις πιο σημαντικές συγκριτικές έρευνες στον ελληνικό χώρο είναι το συλλογικό έργο σε επιμέλεια της Χριστίνας Κουλούρη (2002) με τίτλο *Clio in The Balkans. The Politics of History Education*, στο οποίο επιχειρείται συγκριτική έρευνα στα Βαλκανικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας.

Στη βάση των νέων κατευθύνσεων ανήκουν για παράδειγμα έρευνες στοχευμένες στον τρόπο κατασκευής της εθνικής ταυτότητας<sup>27</sup>. Η έρευνα για την κατασκευή της εθνικής ταυτότητας τόσο σε σχέση με τα σχολικά εγχειρίδια όσο και με τα αναλυτικά προγράμματα εντατικοποιείται διαρκώς, κάτι που είναι εμφανές και από τη συχνότητα παραγωγής σχετικής θεματολογίας ακαδημαϊκών άρθρων σε εκπαιδευτικά περιοδικά καθώς και συγγραφής σχετικής θεματολογίας επιστημονικών πονημάτων (Foster, 1999· Crawford, 2003· Marsden, 2000· Janmaat, 2006· Vural & Ozuvanik, 2008). Τέσσερα ενδεικτικά παραδείγματα μελετών στον τομέα αυτόν είναι: α) Η μελέτη των H. Schissler & Y. N. Soysal (2000) με τίτλο «*The Nation, Europe and the World : Textbooks and curricula in transition*» η οποία εξετάζει τον τρόπο που τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας διαφορετικών χωρών όπως της Γαλλίας, της Βουλγαρίας, της Γερμανίας, της Ελλάδας, της Τουρκίας, της Ισπανίας και της Ρωσίας παρουσιάζουν την εικόνα της Ευρώπης και τον τρόπο διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας των μαθητών, β) η μελέτη των L. E. Hein & M. Selden (2000) με τίτλο «*Censoring History: History, citizenship and memory in Japan, Germany and United States*» που εξετάζει τις αναπαραστάσεις σε σχέση με την εθνική ταυτότητα στα σχολικά εγχειρίδια της Ιαπωνίας, της Γερμανίας και των ΗΠΑ, γ) η έρευνα του Sherko Kirmanj (2014: 367-384) η οποία εξετάζει τον τρόπο που δομείται η κουρδική εθνική ταυτότητα σε σχέση με τα σχολικά εγχειρίδια που διανέμονται στα σχολεία από την περιφερειακή κυβέρνηση του Κουρδιστάν και δ) η έρευνα

---

<sup>27</sup> Σύμφωνα με τον D. Fuchs (2011) αν και οι έρευνες για την εθνική ταυτότητα δείχνουν ότι οι έννοιες που εστιάζουν στο εθνικό συνεχίζουν να κυριαρχούν σε περιφερειακό, τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο, φανερώνουν ταυτόχρονα και τη σταδιακή ένταξη των εθνικών κυριαρχικών αφηγήσεων σε ένα παγκόσμιο πλαίσιο.

του Roland Torney (2006: 311-324) η οποία εξετάζει πως δομείται η εθνική ταυτότητα των Ιρλανδών μαθητών με βάση τα αναλυτικά προγράμματα της σχολικής ιστορίας που ίσχυαν στην Ιρλανδία από το 1971 μέχρι το 1999.

Προς τη δεύτερη ερευνητική κατεύθυνση (δηλαδή το πως επηρεάζει το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας, τη στάση των μαθητών για την εθνοπολιτισμική διαφορετικότητα και την κοινωνικοποίηση εντός της σχολικής αίθουσας) συντείνει η μελέτη του σχολικού εγχειριδίου με βάση την παιδαγωγική-διδασκτική και πολιτική διάσταση στο πλαίσιο της κριτικής έρευνας, καθώς και ως παράγοντας κοινωνικοποίησης (Μπονίδης, 2004· Ξωχέλλης, 1987: 17· Quandt, 1994: 38· Μαυροσκούφης, 2005: 200-201). Με βάση την κριτική παράδοση στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων, υιοθετείται ως αναλυτική των ευρημάτων πρακτική η ανάλυση περιεχομένου, η συνέντευξη με ομάδες οι οποίες είναι αποδέκτες του περιεχομένου και η χειραφετική έρευνα δράσης (Apple, 1984 & 1990· Apple & Christian-Smith, 1991). Στόχος είναι να διαπιστωθεί η μέθοδος πρόσληψης (εκ μέρους του τελικού δέκτη) μηνυμάτων εξουσίας, όπως αυτά διαχέονται από τις κυρίαρχες κοινωνικές δομές. Επιδιώκεται να διαπιστωθεί ο βαθμός του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών, με βάση το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων (Μπονίδη, 2009). Βέβαια, ως παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση των μαθητών, θα πρέπει να συνυπολογίζονται (όπως τονίστηκε και στην Εισαγωγή) το θεσμικό πλαίσιο αναφοράς, οι εκπαιδευτικοί, η ακολουθούμενη παιδαγωγική μέθοδος, η αξιολόγηση και τέλος οι αντιλήψεις των μαθητών έτσι όπως έχουν διαμορφωθεί από την οικογένεια και τους συνομηλίκους τους (Fritzsche, 1992b:173· Κυρίτσης, 2017: 64· Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 332).

Η έρευνα στρέφεται στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο συνδέονται το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας με τη διαμόρφωση της συλλογικής μνήμης από τη μια και των διαφυλετικών στάσεων των μαθητών από την άλλη. Αυτή η κατεύθυνση σχετίζεται άμεσα και με το ερευνητικό ενδιαφέρον της ανά χειράς διατριβής (Wertsch, 2008: 120-135· Paxton, 1999: 315-319· Fukuoaka, 2011: 83-103). Η συλλογική μνήμη (αλλά και οι επίσημες και ανεπίσημες υποκατηγορίες της) επηρεάζεται από την επίσημη εκδοχή της ιστορίας (formal analytical history), όπως η τελευταία μετουσιώνεται για παράδειγμα στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων (Winter & Sivan, 1999· Novick, 2000). Η έρευνα σε αυτόν τον τομέα στρέφεται στη διαδικασία της διαμόρφωσης συλλογικής μνήμης από τους μαθητές και πως συσχετίζεται με το κοινωνικό, οικογενειακό και προσωπικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup>Σύμφωνα με την θεωρητική μελέτη του R. Nets-Zehngut (2014) η συλλογική μνήμη μπορεί να προσδιοριστεί ως αναπαραστάσεις του παρελθόντος που είναι συλλογικά προσδιορισμένες (Kainstener,2002;



Η προσοχή στρέφεται στον τρόπο με τον οποίο η υποκατηγορία της επίσημης μνήμης (official memory), όπως παρουσιάζεται στα προγράμματα της τηλεόρασης, στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας και στο εκπαιδευτικό σύστημα επιδρά στη δημοφιλή μνήμη (popular memory), η οποία εξετάζει τον τρόπο διαμόρφωσης της μνήμης των ξεχωριστών μελών μιας ομάδας. Επίσης οι έρευνες στρέφονται στον τρόπο επιρροής της συλλογικής μνήμης στους ψυχολογικούς παράγοντες όπως τα συναισθήματα, οι απόψεις, οι πολιτικές πεποιθήσεις, οι στάσεις και συμπερασματικά η συμπεριφορά (Midelton & Edwards, 1997· Paez & Liu, 2011· Connerton, 1989· Wertsch, 2002· Wang, 2008· Nets-Zehngut & Bar-Tal, 2014: 69).

Βασικό σημείο προβληματισμού είναι ο τρόπος που ο κάθε μαθητής μπορεί να προσλαμβάνει με διαφορετικό τρόπο το περιεχόμενο της ιστορίας, όπως αυτή περιλαμβάνεται στα αναλυτικά προγράμματα ή τα σχολικά βιβλία. Η προσοχή στρέφεται στην πρόσληψη των μηνυμάτων όχι ως μια διαδικασία αυτοματοποίησης αλλά ως εξαρτώμενη από τους ίδιους τους μαθητές. Αυτή η στροφή για τον τρόπο με τον οποίο γραπτές ή προφορικές αφηγήσεις μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο αντίληψης του παρελθόντος από τους μαθητές και πως αυτό εξαρτάται από τον τρόπο που χρησιμοποιείται είναι αποτέλεσμα: α) τόσο θεωρητικών όπως ο F. C. Bartlett<sup>29</sup> (1995), ο οποίος άσκησε κριτική στη σχέση ανάμεσα στη συλλογική

---

Wertsch,2008). Οι αναπαραστάσεις αυτές ενσωματώνονται σε αφηγήσεις για γεγονότα του παρελθόντος για ένα συγκεκριμένο θέμα. Σύμφωνα με τον Bruner οι συλλογικά προσδιορισμένες αφηγήσεις είναι κοινωνικές κατασκευές οι οποίες αλληλοεπιδρούν με σύγχρονα ή ιστορικά γεγονότα. Είναι μέρος των συλλογικών εμπειριών που ενσωματώνονται στις συλλογικές πεποιθήσεις και αντιπροσωπεύουν την κοινή δομημένη ταυτότητα (Bruner, 1990). Ο B. Schwartz (2008:11) υποστηρίζει ότι τα άτομα δε μπορούν να γνωρίζουν το παρελθόν από μόνα τους αλλά το γνωρίζουν σε συνάρτηση με την αντίθεση με άλλα πρόσωπα τα οποία εντάσσονται σε άλλες ομάδες. Μέσω συμβόλων και γνώσεων η εικόνα για το παρελθόν μεταφέρεται από τους προκάτοχους στους σύγχρονους (Zerubavel, 1996· Booth, 1999· Bellah et al., 1985). Με αυτόν τον τρόπο το παρελθόν περιλαμβάνεται στα δημόσια κοινωνικά συμφραζόμενα (Olick,1999:335). Με αυτήν τη διαδικασία οι κοινότητες μνήμης (mnemonic communities) περιέχουν παραδόσεις μνήμης (mnemonic traditions) οι οποίες διδάσκουν τη νέα γενιά τι να θυμούνται και τι να ξεχνούν μέσω της κοινωνικοποίησης (Schwartz, 2000: 278). Σε αυτήν τη συγχώνευση συναντιέται η προσωπική ταυτότητα των υποκειμένων με την ιστορία της ομάδας της οποίας είναι μέλη και αποτελεί ένα βασικό συστατικό της κοινωνικής ταυτότητας του καθενός. Με βάση αυτή την εξήγηση μπορεί να αιτιολογηθεί ο πόνος ή η ντροπή που νιώθει κάποιος ως μέλος ομάδας σε σχέση με την εθνική ιστορία (Zerubavel, 1996: 290). Με αυτόν τον τρόπο ζητήματα συλλογικής μνήμης είναι θέματα που σχετίζονται με την κοινωνική αλληλεπίδραση και θα μπορούσαν να διαχωριστούν από το σύνολο της ατομικής συνείδησης (Olick, 2003: 6· Wertch, 2008· 120-135· Fukuoka, 2011: 99-100). Η διαδικασία της εκπαίδευσης στο σχολείο είναι βασικός παράγοντας για την κοινωνικοποίηση των μαθητών και για τις στάσεις που θα αναπτύξουν (Baigell, 1993· Gellner, 1983· Hobsbawm & Ranger,1983· Gills, 1994). Στην ανά χείρας διδακτορική διατριβή, όπως και στην ερευνητική εξέλιξη για τη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων δεν δίνεται βάση μόνο στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων αλλά και τον τρόπο, που λαμβάνουν τα μηνύματα οι παραλήπτες.

<sup>29</sup> Ο F. C. Bartlett (1995: 293-296) θέλοντας να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στη συλλογική και την ατομική μνήμη και τη μεγαλύτερη ή μικρότερη ομοιότητα ανάμεσά τους τόνισε ότι δεν υπάρχει ατομική μνήμη ανεξάρτητα από τη συλλογική μνήμη. Ενώ σύμφωνα με τον J. V. Wertsch (2002) και την M. Douglas (1980)

μνήμη και εκείνη των μελών συγκεκριμένων ομάδων καθώς και β) της εμφάνισης παρόμοιων όρων όπως η δημόσια μνήμη σε διαφορετικές επιστημονικές εκφάνσεις όπως στην Ανθρωπολογία (Cole & Cole, 2001), την Κοινωνιολογία (Alexander, 2002), την Ψυχολογία (Pennebaker et al., 1997) και τέλος την Ιστορία (Novick, 1999).

Η έρευνα εστιάζοντας στον τρόπο που κάθε μαθητής ως μέλος διαφορετικών ομάδων (εθνικών, θρησκευτικών, εθνοπολιτισμικών) εκλαμβάνει τα μηνύματα από τα κείμενα των εγχειριδίων της Ιστορίας δε δίνει σημασία μόνο στα κείμενα και τα αντίστοιχα μηνύματα που μεταφέρουν αλλά και στους παραλήπτες διότι χωρίς τους τελευταίους τα μηνύματα δεν θα μπορούσαν να ενεργοποιηθούν (Griswold, 1994:14). Αυτή η κατεύθυνση απομακρύνεται από τη θεωρία της μαζικής κουλτούρας όπως την υποστήριξαν οι θεωρητικοί της Φρανκφούρτης<sup>30</sup>. Από την άλλη πλευρά η νέα κατεύθυνση έρευνα επικεντρώνει στον ατομικό τρόπο πρόσληψης των αντίστοιχων μηνυμάτων όπως εκφράστηκε από τους υποστηρικτές της θεωρίας της popular cultural theory (Fiske, 1989· Radway, 1991· Griswold, 1994: 86). Οι έρευνες οι οποίες αναφέρονται στη δεύτερη από τις δύο θεωρίες εξετάζουν παράλληλα και τη διαμόρφωση των υποκειμένων της έρευνας από προηγούμενες κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες και κατηγοριοποιήσεις όπως η επιρροή από την οικογένεια, η κοινωνικοποίηση με τους συμμαθητές, η εθνοπολιτισμική ταυτότητα καθώς και η επιρροή άλλων πηγών πληροφόρησης όπως το διαδίκτυο, τα εξωσχολικά βιβλία που αναφέρονται στο παρελθόν (άτυπη εκπαίδευση), οι εφημερίδες, τα μουσεία και τέλος η τηλεόραση τα οποία μπορούν να ενταχθούν στο πλαίσιο της δημόσιας ιστορίας (Griswold, 1987).

Στη διαδικασία της πρόσληψης των μηνυμάτων των εγχειριδίων της Ιστορίας από τους μαθητές οι βασικοί παράγοντες είναι: α) το κείμενο, β) ο συγγραφέας του κειμένου και γ) ο εκπαιδευτικός (Hawkey, 2007: 265· Paxton, 1999: 318). Οι σχετικές μελέτες διερευνούν τον τρόπο που συνδυάζονται οι τρεις προαναφερθέντες παράγοντες στον τρόπο πρόσληψης από τους μαθητές διερευνώντας για παράδειγμα το αν οι μαθητές ενημερώνονται για τα στοιχεία του συγγραφέα του κειμένου<sup>31</sup> (Paxton, 1999: 318) ή για τη μέθοδο διδασκαλίας των

---

ο Bartlett ερμήνευσε με λάθος τρόπο τους ισχυρισμούς του Halbwachs για τη συλλογική μνήμη. Σύμφωνα με τον J. V. Wertsch (2008: 120-135) ο F. C. Bartlett υποστήριξε στην ουσία ότι η κοινωνική οργάνωση και το κοινωνικό πλαίσιο παίζει μεγάλο ρόλο στην ανάκληση της συλλογικής μνήμης αναγνωρίζοντας την μνήμη στα πλαίσια της ομάδας χωρίς να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στον τρόπο δημιουργίας της.

<sup>30</sup> Σύμφωνα με τη θεωρία της μαζικής κουλτούρας υπάρχει σθεναρή αντίσταση ή έλεγχος των μηνυμάτων όπως εκλαμβάνονται από τους αποδέκτες χωρίς να δίνεται με αυτόν τον τρόπο ιδιαίτερη προσοχή στην ερμηνεία (Griswold, 1994:14).

<sup>31</sup> Όπως σημειώνεται από τον J. R. Paxton (1999: 318-320) είναι διαφορετικά τα χαρακτηριστικά του συγγραφέα, που γράφει ιστορίες από τον ιστορικό που γράφει στο πλαίσιο του ιστορικού κειμένου. Υποστηρίζει ότι θα

εκπαιδευτικών και τέλος για το νόημα των κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας (Hawkey, 2007: 256).

Στην έρευνα, που διενεργήθηκε για τις ανάγκες της ανά χείρας διδακτορικής διατριβής, λήφθηκε υπόψη ο τρόπος που επιδρούν: α) το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, β) ο εκπαιδευτικός, β) το περιεχόμενο, γ) το μαθησιακό περιβάλλον και δ) η αξιολόγηση στη διαμόρφωση των στάσεων των μαθητών έναντι της εθνοπολιτισμικής διαφορετικότητας αλλά και στη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης. Αυτός ο συνδυασμός παραγόντων, που διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στο αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας, προέρχεται από το μοντέλο των R. Walker & M. Horsey (2001) με την προσθήκη της αξιολόγησης του J. D. Novak (1998). Αυτοί, λοιπόν, οι παράγοντες χρησιμοποιήθηκαν από Έλληνες ερευνητές αναφορικά στη χρήση του σχολικού εγχειριδίου στα Μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Μελέτης Περιβάλλοντος, των Φυσικών Επιστημών και της Ιστορίας (Κουλουμπαρίτση et al., 2015: 39-105).

Στην παρούσα έρευνα δεν μελετήθηκαν ξεχωριστά οι προαναφερθέντες παράγοντες αλλά συνολικά. Η παρέμβαση, που σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της ανά χείρας διατριβής, συνδυάζει τόσο τη διαπολιτισμική προσέγγιση του περιεχομένου όσο και τη χρήση τεχνικών θεάτρου στην εκπαίδευση χωρίς, όμως, να γίνεται μελέτη του βαθμού επίδρασης των διαφορετικών παραγόντων.

Οι έρευνες οι οποίες προσανατολίζονται σε αυτήν την κατεύθυνση διερευνούν το ποσοστό της επίδρασης των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας στους μαθητές συνυπολογίζοντας κάθε φορά τις κοινωνικές συνθήκες καθώς και το πλαίσιο. Προς αυτήν την κατεύθυνση ο M. Schudson (1989) θεωρεί ότι δεν υπάρχει μία μονόπλευρη απάντηση για τον καθορισμό του τρόπου με τον οποίο τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας για παράδειγμα επηρεάζουν τους μαθητές. Υποστηρίζει από την μία πλευρά ότι ούτε τα ίδια σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας έχουν το ίδιο αποτέλεσμα με τον καθένα αλλά ούτε τα αποτελέσματα αυτά είναι ίδια για έναν αποδέκτη σε διαφορετικές συνθήκες. Με βάση την τοποθέτηση αυτή επιχειρηματολογεί υπέρ του προσανατολισμού των ερευνών όχι μόνο προς την απάντηση του ερωτήματος αν τα σχολικά

---

πρέπει να εξηγείται στους μαθητές πως γράφεται ένα ιστορικό κείμενο για να εξοικειώνονται όχι μόνο με τα γεγονότα αλλά και με την μεθοδολογία της ιστορίας. Τη θέση του αυτή τη στηρίζει στο γεγονός ότι σε αρκετές περιπτώσεις όσον αφορά τα Αμερικάνικα σχολεία, δεν δίνονται αυτές οι πληροφορίες με αποτέλεσμα οι μαθητές να θεωρούν τις πληροφορίες, που παρουσιάζονται στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας, αντικειμενικές. Τα αποτελέσματα ερευνών που υποστηρίζουν αυτήν τη θέση δείχνουν ότι τα κείμενα που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας εμποδίζουν κάποιες φορές τους μαθητές να κατανοήσουν το μάθημα αντί να τους διευκολύνουν (Beck et al., 1995· Wineburg, 1991a & 1991b· Woodward, 1987· Paxton, 1999: 315-339).

εγχειρίδια Ιστορίας ασκούν επίδραση στους μαθητές αλλά ποιες είναι οι κατάλληλες συνθήκες για αν ασκήσουν αυτήν την επίδραση. Προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται και η έρευνα της ανά χείρας διατριβής σε ένα ερώτημα που δεν έχει εξεταστεί επιστημονικά επαρκώς στον Ελληνικό ακαδημαϊκό χώρο (Schudson, 1989: 159).

Με βάση την τοποθέτησή του αυτή ο M. Schudson (1989: 160-172) εισάγει τις εξής πέντε διαστάσεις της επίδρασης των μηνυμάτων στους αποδέκτες από φορείς μηνυμάτων όπως τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας: α) ανάκτηση (retrievability), β) δύναμη της ρητορείας των κειμένων, επικοινωνιακή διάσταση και επίδραση (rhetorical force), γ) η αντήχηση (resonance), δ) θεσμική ανασκόπηση (institutional retention) και ε) ανάλυση (resolution) (Fukuoka, 2011: 88-89).

Ο Wertsch συμφωνώντας με αυτήν την τοποθέτηση σημειώνει ότι δεν θα πρέπει να μην υπολογίζεται ο παράγοντας της ζωντανής επικοινωνιακής διαδικασίας ανάμεσα στους μαθητές και τα κείμενα του Μαθήματος της Ιστορίας (Wertsch, 2002: 6-7). Σύμφωνα με τον ίδιο τα μηνύματα που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας και ο τρόπος μετάδοσής τους δεν θα πρέπει να εξισώνονται με τον τρόπο πρόσληψής τους (Wertsch, 1998). Η έρευνα τόσο στην Αμερική όσο και το Ισραήλ επικεντρώνεται στα μηνύματα που περιλαμβάνονται στα κείμενα παραμελώντας τον τρόπο που εκλαμβάνονται από τους μαθητές (Bar-Tal, 1998· Firer, 1987· Podedh, 2002· Porat, 2004a,b). Έχουν δημιουργηθεί ανεπίσημα δοκιμαστικά σχέδια συγγραφής σχολικών εγχειριδίων ανάμεσα στην Κίνα, την Κορέα και την Ιαπωνία ώστε να διαπιστωθεί αν μπορούν τα συγκεκριμένα εγχειρίδια να δημιουργήσουν πιο θετικές στάσεις ανάμεσα σε ομάδες που είναι σε διαμάχη με βάση τα ιστορικά συμβάντα ανάμεσα στις εν λόγω χώρες. Τα σχολικά εγχειρίδια της τυπικής εκπαίδευσης πολλές φορές δεν αναδεικνύουν τις διαφορετικές οπτικές γωνίες και των δύο αντιμαχόμενων ομάδων ώστε να οδηγηθούν οι μαθητές στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης για τα γεγονότα βλέποντάς τα και οι ίδιοι από διαφορετική σκοπιά (Fukuoka, 2011: 9· Wang, 2009).

Σημαντικές για την κατεύθυνση της ανά χείρας διδακτορικής διατριβής είναι και οι έρευνες οι οποίες εξετάζουν το αν βελτιώνονται οι διαφυλετικές στάσεις των μαθητών με συγκεκριμένη προσέγγιση του περιεχομένου της Ιστορίας με βάση τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και μεθόδους διδασκαλίας όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και οι βιωματικοί τρόποι μάθησης. Τέτοιες έρευνες οι οποίες αναφέρονται στη συνέχεια του κεφαλαίου αυτού, εφαρμόζονται κυρίως σε ομάδες σύγκρουσης με βάση τραυματικές μνήμες όπως σε για παράδειγμα σε μικτές ομάδες Ισραηλινών και Παλαιστίνιων μαθητών και εκπαιδευτικών. Αυτές οι έρευνες έχουν διενεργηθεί στο διεθνή χώρο σε αντίθεση με τον

Ελληνικό. Αυτό είναι και ένα από τα ερευνητικά κενά που καλείται να συμπληρώσει η ανά χειράς διδακτορική διατριβή.

Βέβαια θα πρέπει να αναφερθεί ότι στον τομέα αυτό και στο διεθνή χώρο οι R. Nets - Zehngut και D. Bar - Tal (2014: 70) εντόπισαν ένα ερευνητικό κενό. Σύμφωνα με την τοποθέτησή τους το ερευνητικό κενό εντοπίζεται στη μελέτη του τρόπου μετασχηματισμού της τραυματικής μνήμης, στη διερεύνηση των συνθηκών και τον τρόπο της επίτευξης του μετασχηματισμού της τραυματικής μνήμης με αποτέλεσμα τη θετική στάση απέναντι στην ετερότητα, θεωρώντας ότι χρειάζεται ένα ενιαίο θεωρητικό υπόβαθρο που συζητά συνολικά την εξέλιξη της έρευνας προς αυτήν την κατεύθυνση (Metro, 2013: 145-168).

Ερευνητές έχουν επισημάνει την αναγκαιότητα της μελέτης του τρόπου επιρροής των σχολικών εγχειριδίων στους μαθητές. Η έρευνα που θα διενεργηθεί στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής έχει ως στόχο τη μελέτη της αλληλεπίδρασης του τρόπου προσέγγισης του περιεχομένου με τις διαφυλετικές στάσεις των μαθητών. Ωστόσο δεν θα επικεντρωθεί αυστηρά στη χρήση του σχολικού εγχειριδίου, αλλά θα το εξετάσει σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Ακολουθώντας την πρόταση των Α. Καψάλη & Δ. Χαραλάμπους (2008: 332-333), προτείνονται συγκεκριμένες κατευθύνσεις για έρευνες, οι οποίες θα εστιάζουν στη χρήση του σχολικού εγχειριδίου από μαθητές και εκπαιδευτικούς και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους.

Με βάση την πορεία της έρευνας για τον τρόπο πρόσληψης των μηνυμάτων των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας μπορούν να αναφερθούν διαφορετικές κατηγορίες ερευνών προς αυτήν την κατεύθυνση. Αρχικά, μία κατηγορία είναι οι έρευνες που εξετάζουν κατά πόσο οι μαθητές επηρεάζονται στην εικόνα που σχηματίζουν για το παρελθόν από το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας. Βασικό ερώτημα προς διερεύνηση είναι το πως επεμβαίνουν σε αυτήν την επιρροή διαφορετικές μεταβλητές όπως κοινωνική ή ατομική ταυτότητα, η ένταξη των μαθητών σε διαφορετικές εθνικές, εθνοτικές, πολιτισμικές ή θρησκευτικές ομάδες. Μία από τις σημαντικές έρευνες που εξετάζουν την επίδραση των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας στον τρόπο κατανόησης των ιστορικών γεγονότων από τους μαθητές και τον τρόπο που σχηματίζει ο κάθε μαθητής την αίσθηση κοινωνικής ταυτότητας ως μέρος της προσωπικής του ταυτότητας<sup>32</sup> (Zerubavel, 1996: 290) είναι η έρευνα

---

<sup>32</sup> Όπως γίνεται φανερό και από τη θεωρητική ανάπτυξη συλλογικές ταυτότητες όπως η εθνική, η πολιτισμική καθώς και η εικονική εθνική ταυτότητα εντάσσονται στο πλαίσιο της κοινωνικής ταυτότητας, όπως αυτή ορίστηκε από τη σύγχρονη έρευνα και συγκεκριμένα από τους Tajfel & Turner. Σύμφωνα με τους Tajfel & Turner η κοινωνική ταυτότητα αποτελείται από εκείνες τις πτυχές της εικόνας του εαυτού, που προέρχονται από εκείνες τις κοινωνικές κατηγορίες στις οποίες το άτομο θεωρεί ότι ανήκει (H.E. Tajfel & J. C. Turner,

που έκανε ο K. Fukuoaka (2011: 83-103). Για να διαπιστώσει τον τρόπο που επηρεάζουν τη συλλογική μνήμη τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας διενέργησε συνεντεύξεις σε 69 μαθητές σε σχολεία της Ιαπωνίας ηλικίας 20 έως 23 χρονών. Ο K. Fukuoaka διαπίστωσε ότι στη συγκεκριμένη συνθήκη οι μαθητές επηρεάζονταν λιγότερο από το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας σε σχέση με άλλους φορείς στο πλαίσιο της δημόσιας ιστορίας. Διαπίστωσε, επίσης, ότι πιθανόν ο τρόπος που μεταφέρεται το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων από τους εκπαιδευτικούς αλλά και τα μέσα διδασκαλίας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Αυτή η διαπίστωση διατρέχει ως ερευνητικό ενδιαφέρον και την ανά χειράς διατριβή στην παρέμβαση που υλοποιήθηκε.

Ο D. A. Porat (2006: 251-271) μελέτησε τους διαφορετικούς μηχανισμούς ανάγνωσης, οι οποίοι μπορούν να εφαρμοστούν από τους μαθητές και τους γονείς τους, αλλά και τα διαφορετικά συμπεράσματα στα οποία μπορούν να οδηγηθούν με βάση τους μηχανισμούς ανάγνωσης. Τα κείμενα στα οποία βασίστηκε η έρευνα αναφέρονται στις αιματηρές διαμάχες ανάμεσα σε Ισραηλινούς και Άραβες το 1920.

Μία ακόμα έρευνα του D. A. Porat (2004b: 963-996) εξετάζει το αν υπήρξε αλλαγή στις στάσεις 11 Ισραηλινών μαθητών 17 ετών έναντι των Αράβων με βάση την ανάγνωση τριών ξεχωριστών αποσπασμάτων που αναφέρονταν στη σύγκρουση ανάμεσα σε Ισραηλινούς και Άραβες το 1920 από διαφορετικές οπτικές γωνίες, μετά από 12 μήνες. Με βάση τη συγγραφή αποσπασμάτων από τους μαθητές 12 μήνες μετά, αποδείχτηκε ότι οι στάσεις τους για το συγκεκριμένο γεγονός δεν είχαν αλλάξει. Ο ερευνητής διατύπωσε την υπόθεση ότι υπήρχαν άλλοι παράγοντες πιο ισχυροί από τα κείμενα που διάβασαν οι μαθητές στη διάρκεια των δώδεκα μηνών που μεσολάβησαν. Συγκρίνει τα αποτελέσματα της έρευνάς του με προγενέστερη έρευνα των C. Lord et al. (1979: 2098) σύμφωνα με την οποία οι μαθητές διαβάζοντας για ένα ιστορικό γεγονός από διαφορετικές οπτικές γωνίες δεν άλλαξαν την αρχική τους θέση αλλά αντιθέτως ενισχύθηκαν οι προηγούμενες στάσεις. Ο D. Porat (2004b: 990) εξάγει το συμπέρασμα ότι το περιεχόμενο των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων δεν έχει από μόνο του δυνατή επίδραση στην ιστορική μνήμη των μαθητών (Dole & Sinatra, 1994). Αυτός είναι και ένας από τους λόγους που η παρέμβαση η οποία διενεργήθηκε για τις ανάγκες

---

1986: 12). Ακολουθεί η προσέγγιση για τη μη στέρεα δομή των ταυτοτήτων, στα περιθώρια επιλογής και ανακύκλωσης, όπως έχει προσδιοριστεί από τον Bauman (1996b:18) ως πολιτική της διαφοράς. Αντικαθίσταται η μονοδιάστατη φιγούρα της ταυτότητας από την υιοθέτηση διαφορετικών ταυτοτήτων σε διαφορετικές χρονικές στιγμές σύμφωνα με τη θεωρία του E. Goffman (1973). Η αφήγηση εστιάζει στην κοινωνική ταυτότητα ως διαδικασία και όχι ως στάση βλέποντάς την ως μέρος της ταυτότητας του εγώ σε συνδυασμό με την προσωπική ταυτότητα.

της ανά χειράς διατριβής δε βασίστηκε μόνο στο περιεχόμενο αλλά και τον τρόπο διδασκαλίας για τη βελτίωση των διαφυλετικών στάσεων των μαθητών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Porat, 2004b: 990-992).

Μία άλλη κατηγορία ερευνών είναι εκείνες οι οποίες εξετάζουν το πώς επηρεάζουν οι εκπαιδευτικοί δια μέσου των αφηγηματικών μεθόδων που χρησιμοποιούν τον τρόπο που εκλαμβάνονται τα μηνύματα από τους μαθητές. Εδώ θα μπορούσαν να ενταχθούν και έρευνες που εξετάζουν τον τρόπο που επηρεάζουν τους μαθητές οι διαφορετικοί τρόποι διδασκαλίας όπως για παράδειγμα η χρήση βιοματικών τρόπων μάθησης ή τεχνικών θεάτρου στην εκπαίδευση (τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν κατά την υλοποίηση τη παρέμβασης και της ανά χειράς διατριβής). Έρευνες για τη χρήση τεχνικών θεάτρου στη διδασκαλία της Ιστορίας αναφέρονται στο αντίστοιχο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι ήδη από τη δεκαετία του '90, ο M. Booth (1983) διενέργησε έρευνα σε 53 εφήβους μαθητές, οι οποίοι παρακολούθησαν το μάθημα της Παγκόσμιας Ιστορίας μέσω ενεργητικών μεθόδων μάθησης και χρήσης κυρίως οπτικών πηγών, με στόχο την αξιολόγηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών μετά τη διετούς διάρκειας έρευνα που διενεργήθηκε για το μάθημα. Τα συμπεράσματα της έρευνας του Booth (1983) ανέφεραν ότι οι μαθητές του δείγματος παρουσίασαν βελτίωση στις δεξιότητες ανάγνωσης και ερμηνείας των πηγών, την κατανόηση των εννοιών όπως φασισμός, ρατσισμός, καπιταλισμός, την καλύτερη απόδοση στα γενικά τεστ ευφυΐας καθώς και τη βελτίωση στάσεων και συμπεριφορών σε φυλετικά και εθνικά ζητήματα.

Συναφής έρευνα μπορεί να θεωρηθεί και εκείνη του B. Ruswick (2015: 667-692) αναφορικά στον τρόπο κατανόησης μαθητών και υποψηφίων εκπαιδευτικών. Τα συμπεράσματα της εν λόγω έρευνας προήλθαν μετά τη διενέργεια ενός ερευνητικού προγράμματος που είχε ως στόχο το να αντιληφθούν μαθητές και υποψήφιοι εκπαιδευτικοί τα διαφορετικά μηνύματα τα οποία πιθανώς ήθελαν να δώσουν οι συγγραφείς ιστορικών κειμένων ενθαρρύνοντάς τους παράλληλα να αναπτύξουν ερωτήματα για τον λόγο που συμπεριλαμβάνονταν ή όχι συγκεκριμένες ιστορικές πληροφορίες σχετικές πάντα με τα θέματα που εξέταζαν τα συγκεκριμένα κείμενα (Brown & Brown, 2010: 54-65· Goodman et al., 1983: 541-567). Η έρευνα της K. Hawkey (2007: 263-277) εστίασε στην παρατήρηση του τρόπου που οι δάσκαλοι μεταφέρουν τις αφηγήσεις του Μαθήματος της Ιστορίας, όπως περιγράφεται.

Μία άλλη κατηγορία ερευνών είναι εκείνες οι οποίες μελετούν τη διασύνδεση αναλυτικών προγραμμάτων και εγχειριδίων Ιστορίας με τη δεξιότητα των μαθητών να

σκέφτονται ιστορικά. Σε αυτή θα μπορούσαν να ενταχθούν και οι έρευνες, οι οποίες εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στην αντίληψη που έχουν οι μαθητές για το Μάθημα της Ιστορίας σε σχέση με τον τρόπο που διδάσκεται στα σχολεία (Greene, 1994· Seixas, 1993· Wineburg, 1991). Οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές θεωρούν ως ένα σύνολο αντικειμενικών γεγονότων τα ιστορικά γεγονότα που περιγράφονται στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας. Μία αιτία αυτού του τρόπου αντίληψης των μαθητών για τα ιστορικά γεγονότα είναι και ο τρόπος οργάνωσης και αφήγησης των σχολικών εγχειριδίων.

Έρευνες στην Αμερική και το Ηνωμένο Βασίλειο έχουν δείξει ότι όταν οι μαθητές ενθαρρύνονται να σκεφτούν με βάση την ιστορική μεθοδολογία τότε μπαίνουν στη διαδικασία της ιστορικής σκέψης (Brophy, 1990· Hallam, 1979· Shemilt, 1980· Wineberg & Wilson, 1988). Έρευνες σε αυτήν την κατεύθυνση καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι μαθητές Λυκείων και Κολλεγίων στην Αμερική δεν μπορούν να κατανοήσουν την διαφορά ανάμεσα στον τρόπο γραφής του Μαθήματος της Ιστορίας και τη γραφή άλλων Μαθημάτων που διδάσκονται (Young & Leinhart, 1998· Wineburg, 1991· Holt, 1990). Για παράδειγμα ο K. Hawkey (2004) σε σχετική του μελέτη για να διερευνήσει τον τρόπο που οι μαθητές οργανώνουν το υλικό που περιέχεται στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι ο τρόπος αφήγησης που βασίζεται στην αλληλουχία γεγονότων είναι ένας τρόπος οργάνωσης που συμβαδίζει με τον τρόπο αντίληψης των μαθητών. Σε σχετική έρευνα του A. Applebee (1984) αποδείχθηκε πως όταν οι μαθητές γράφουν κείμενο σχετικά με την Ιστορία το γράφουν σε μορφή σχολικής εργασίας όπως έχουν συνηθίσει στις εξετάσεις ώστε να αποδείξουν τις γνώσεις τους στους εκπαιδευτικούς. Στην ίδια έρευνα αποδείχθηκε, επίσης, πως το 66% των μαθητών που συμμετείχαν σε αυτή έδωσαν στο κείμενό τους τη μορφή επίσημης εργασίας, το 22% χρησιμοποίησε μια πιο ελεύθερη μορφή ενώ το 27% συνδύασε και προσωπικές του εμπειρίες.

Σημαντικές είναι οι έρευνες οι οποίες ελέγχουν την κατανόηση του κειμένου, σε συνάρτηση με το περιεχόμενο των κειμένων (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 354-356). Σε τέτοιου τύπου έρευνες πολλές φορές οι ερευνητές αλλάζουν στοιχεία όπως για παράδειγμα τον τρόπο γραφής των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας για να διαπιστώσουν αν υπάρχει αλλαγή στον τρόπο που οι μαθητές κατανοούν τα εν λόγω κείμενα. Τα αποτελέσματα όμως στις περισσότερες περιπτώσεις δεν είναι απόλυτα. Το γεγονός αυτό φανερώνει την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης προς αυτήν την κατεύθυνση (Crismore, 1984· Britton et al., 1989· Graves & Slater, 1986). Θα πρέπει να αναφερθεί το γεγονός ότι έχει διαπιστωθεί, κυρίως από εκπαιδευτικούς, ότι η χρήση ενός εγχειριδίου που θεωρούσαν αποτελεσματικότερο,



συνδεόταν με την ποιότητα της σκέψης των μαθητών, την απόδοσή τους, καθώς και την αξιολόγηση συμπεριφορών, στάσεων και κινήτρων μάθησης (Newton & Newton, 2006 a,b). Παράδειγμα έρευνας προς αυτήν την κατεύθυνση ήταν η αλλαγή στον τρόπο γραφής συγκεκριμένων ιστορικών γεγονότων ώστε να περιλαμβάνονται και στοιχεία από τον προφορικό λόγο φανερώνοντας την πλευρά και του συγγραφέα του κειμένου (Author's Voice) σε βιβλίο κοινωνικών σπουδών που απευθυνόταν σε μαθητές Δ' Δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές κατανόησαν σε μεγαλύτερο βαθμό το κείμενο και διατύπωσαν ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο (Beck et al., 1995: 233).

Σύμφωνα με τον D. Porat (2004b: 965) έρευνες οι οποίες προτείνουν τη βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας ώστε να βελτιωθεί η κατανόηση της Ιστορίας θα πρέπει είναι κυρίως πειραματικές ώστε να διερευνούν τα αποτελέσματα που έχουν οι αλλαγές αυτές στους μαθητές. Παράδειγμα έρευνας προς αυτήν την κατεύθυνση ήταν εκείνη που διενέργησε ο Willis (1996). Για να διαπιστώσει την επίδραση ενός διαπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος στο θέμα της δουλείας στην Αφρική ο J. Wills (1996) παρατήρησε τον τρόπο λειτουργίας του σε μια τάξη λευκών μαθητών. Σύμφωνα με την αρχική του υπόθεση οι μαθητές θα ανέπτυξαν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση για τα προβλήματα και τις δυσκολίες των Αφροαμερικανών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν αναπτύχθηκε από τους μαθητές μεγαλύτερη ενσυναίσθηση γιατί σχημάτισαν την εντύπωση ότι οι δυσκολίες των Αφροαμερικανών τέλειωσαν μετά τον τερματισμό του θεσμού της δουλείας και ότι απέτυχαν οι ίδιοι να προωθήσουν του εαυτούς τους. Αυτό το αποτέλεσμα ο J. Wills το αιτιολόγησε με βάση το επιχείρημα ότι για το μετασχηματισμό των μαθητών μέσω του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας θα πρέπει να δίνεται βάση και στον τρόπο της μετάδοσης του περιεχομένου από τους εκπαιδευτικούς (Wills, 1994: 367· Epstein, 1998).

Την ίδια τυπολογία εξέτασης κειμένων ακολουθούν και οι έρευνες των D. Williams (1968) & B. Johnsen (1993: 192). Στην εν λόγω έρευνα χρησιμοποιήθηκε ομάδα πειράματος, ομάδα ελέγχου και αξιολόγησης με βάση ερωτηματολόγια. Πρόκειται για τη δομή που θα ακολουθήσουμε και εδώ. Δόθηκε από τον ερευνητή σε δύο εκπαιδευτικούς το δικαίωμα να αναμορφώσουν ένα κεφάλαιο του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της ΣΤ' Τάξης Δημοτικού και ενός άλλου της Γ' τάξης Δημοτικού. Το κεφάλαιο αυτό δόθηκε στο μισό πληθυσμό ενός τμήματος ΣΤ' Τάξης, η οποία αποτέλεσε την πειραματική ομάδα, ενώ στο άλλο μισό του τμήματος δόθηκε το εγχειρίδιο που προοριζόταν για την ΣΤ' Δημοτικού. Το αποτέλεσμα έδειξε ότι οι μαθητές της ομάδας πειράματος κατανόησαν καλύτερα το περιεχόμενο του εν λόγω Κεφαλαίου και συγκράτησαν καλύτερα το κείμενο σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Παρόμοιες έρευνες αναφέρονται στην κατανόηση του κειμένου των σχολικών εγχειριδίων με βάση την ηλικία και το βαθμό δυσκολίας. έχουν πραγματοποιηθεί και από το Ινστιτούτο Έρευνας Σχολικών Εγχειριδίων της Βιέννης (Britton, et al., 1993a,b· Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 354-356). Αυτές οι έρευνες συνδέονται και με την αναπλαισίωση και τη διδακτική μετατόπιση των για την μετάβαση της επιστημονικής σε σχολική γνώση<sup>33</sup>

Σημαντικές είναι και οι έρευνες που αναδεικνύουν τη σχέση της συλλογικής μνήμης των μαθητών σε συνάρτηση με τον τρόπο διδασκαλίας και το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας, είναι εκείνες που επιχειρούν να ερευνήσουν την επίδραση που έχουν

---

<sup>33</sup> Ο B. Bernstein (1991) για να περιγράψει τη μεταφορά της επιστημονικής σε σχολική γνώση και την αλλαγή που υφίσταται κατά τη μεταφορά χρησιμοποίησε τον όρο αναπλαισίωση. Ο B. Bernstein μαζί με τον P. Bourdieu ήταν ένας από τους σημαντικούς κοινωνιολόγους, που κινήθηκε στο κλίμα της νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, ο οποίος διερευνώντας τον τρόπο εφαρμογής από κοινού της λειτουργιστικής προσέγγισης του Durkheim και της συγκρουσιακής προσέγγισης του Marx συνδύασε το μακροεπίπεδο της ταξικής ανάλυσης με το μικροεπίπεδο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη εστιάζοντας σε μια ολιστική προσέγγιση η οποία επαναφέρει τη συζήτηση για την κοινωνική αναπαραγωγή. Χρησιμοποιεί τις έννοιες του γλωσσικού κώδικα, κοινωνικός έλεγχος, ταξινόμηση, περιχάραξη, αναπλαισίωση και σύνορο στο σύγγραμμά του με τίτλο κοινωνικές τάξεις, κώδικες και έλεγχος στο οποίο συσχετίζει τους γλωσσικούς κώδικες με την κοινωνική τάξη συνδυάζοντάς τους με την πρόσληψή τους από το υποκείμενο, με τη ρυθμιστική τους λειτουργία καθώς και με τη στήριξη αυτών των κωδίκων για συμβολικό και κοινωνικό έλεγχο. Όμως ο Bernstein εστιάζει στον κοινωνικό έλεγχο και μέσα από την πολιτισμική αναπαραγωγή, τοποθετώντας σε πρώτο ρόλο στο σημείο αυτό το θεσμό της εκπαίδευσης. Δεν στηρίζει τη σχολική αποτυχία μόνο στην αποστέρηση ορισμένων χαρακτηριστικών από τους μαθητές των κατώτερων τάξεων αλλά αναγνωρίζει και την ευθύνη των αναλυτικών προγραμμάτων τα οποία επιλέγουν τις γνώσεις που πρέπει να αποκτήσει κάθε μαθητής ανάλογα με την κατηγοριοποίησή του. Σε αυτό το πλαίσιο αναλύει την έννοια της αναπλαισίωσης της γνώσης, μέσω του αναλυτικού προγράμματος, ορίζοντας έτσι την έγκυρη γνώση ως πράξη που συνδέεται με την εξουσία (Bernstein, 1991:19). Αυτή η γνώση εδραιώνεται ως φυσική, ως έγκυρη μέσα από την εμφανή παιδαγωγική όσο και από την αφανή παιδαγωγική. Ο ορισμός της αόρατης παιδαγωγικής μπορεί να συσχετιστεί και με το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα στο οποίο θα γίνει αναφορά στη συνέχεια καθώς και με την αφανή εξουσία του Foucault, όχι ως κάτι που δεν μπορεί να ιδωθεί αλλά ως την έμμεση μετάδοση μηνυμάτων (Καντζάρα, 2008: 228). Ο Bernstein, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, συνδύασε τους άτυπους κανόνες της σχολικής τάξης, τις άτυπες διαδικασίες, τις σχέσεις εκπαιδευτικών μαθητών με την έννοια του κώδικα ως ρυθμιστική αρχή, που συνδέεται με τις δομές εξουσίας. Οπότε αυτός ο όρος συνδυάζεται με την ιδεολογική διάσταση της αναπλαισίωσης της γνώσης. Η κύρια κριτική που ασκήθηκε, συνίσταται στο γεγονός ότι στη θεωρητική αυτή προσέγγιση δε δίνεται χώρος στην έννοια του μετασχηματισμού, ο οποίος όπως διαπιστώθηκε έχει μεγάλη σημασία στην έρευνά μας αλλά βασίζεται στην εισαγωγή ενός εξισορροπητικού μηχανισμού (Bernstein, 1974:144-159, 2000:139 & 1991: 15-39 & 67-107· Young, 2002). Από την άλλη πλευρά η εισαγωγή της έννοιας διδακτική μετατόπιση έγινε από τον Verret (1975) και αναφέρεται στις μεταβολές της γνώσης όταν αυτή μετατρέπεται σε σχολική, ενώ στη συνέχεια αναπτύσσεται από τον Y. Chevallard (1985) κυρίως για τα Μαθηματικά, ενώ μετά χρησιμοποιήθηκε για όλους τους γνωστικούς κλάδους εστιάζοντας στη σχολική γνώση σε συσχέτιση με τις ακαδημαϊκές περιοχές που ανάγονται ως σχολικές επιστήμες καθώς και την ακαδημαϊκή γνώση. Αυτό που ταιριάζει ως έννοια είναι η εξωτερική μετατόπιση, όπως περιγράφεται στην ανάπτυξη, διότι εμπεριέχει την ιδεολογική πλευρά. Ενώ στην ελληνική βιβλιογραφία συναντώνται οι όροι διδακτική μετάθεση, διδακτική μεταφορά ή διδακτική ανάπλαση τόσο ο όρος διδακτική μετατόπιση όσο και ο όρος αναπλαισίωση δηλώνει καλύτερα την αλλαγή πλαισίου τονίζοντας την ιδεολογική διάσταση. Για τον λόγο αυτόν, όπως θα φανεί στο δεύτερο μέρος της περιγραφής της παρέμβασης, χρησιμοποιείται ο συγκεκριμένος όρος παίρνοντας υπόψη τόσο τον περιορισμό ως προς το μετασχηματισμό όσο και την έννοια της εξωτερικής μετατόπισης.

εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε μεικτά μέλη ομάδων (εθνικών, εθνοτικών, θρησκευτικών) οι οποίες έχουν αντιπαλότητα με βάση ιστορικά γεγονότα του παρελθόντος έτσι όπως έχουν αποτυπωθεί στη συλλογική τους μνήμη. Οι μελέτες αυτές επικεντρώνονται στο να διερευνήσουν τις συνθήκες και να διαπιστώσουν το αν η διδασκαλία της Ιστορίας - με βάση κυρίως την αρχή της πολυπροοπτικότητας – δύναται να μετασχηματίσει τον τρόπο που έχουν διαμορφωθεί οι στάσεις και οι συμπεριφορές των μαθητών με βάση την τραυματική συλλογική μνήμη<sup>34</sup> (Nets-Zehngut, 2014: 67-71· Metro, 2013: 145-148· Pingel, 2008: 181-197· Bar-On & Adwan, 2006· Freedman & Ball, 2003· Freedman et al., 2008: 663-690).

Τη διατήρηση της τραυματικής μνήμης υποστηρίζει μια συγκεκριμένη κοινωνική δομή η οποία εμποδίζει την διαπραγμάτευση της.

Όπως αναφέρουν οι R. Nets-Zehngut & D. Bar – Tal (2014: 68) η ένταση που οφείλεται σε συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα μπορεί σταδιακά να εξασθενήσει επιτρέποντας σταδιακά τη συμφιλίωση δύο αντίπαλων μερών. Αυτή η διαδικασία, όπως σημειώνουν, συνοδεύεται από σταδιακή αλλαγή της κοινωνικής δομής που κρατούσε σε ένταση την τραυματική μνήμη αλλάζοντας τους στόχους της σύγκρουσης<sup>35</sup> και οδηγώντας σε μια από-νομιμοποίηση του

---

<sup>34</sup> Όπως αναφέρουν οι R. Nets-Zehngut & D. Bar – Tal (2014 : 68) η εξέταση του/ων κύριου/ων γεγονότος/ων τα οποία σχετίζονται με τη σύγκρουση ανάμεσα στις δύο ομάδες με στόχο την επίλυση της και την ειρηνική συνύπαρξη των ομάδων αυτών εμποδίζεται από μία κοινωνική δομή η οποία διατηρεί το συγκρουσιακό κλίμα της μετατραυματικής περιόδου βοηθώντας την να συνεχίζει να υπάρχει στον χρόνο αποτελώντας βασικό συστατικό της κουλτούρας της μετατραυματικής περιόδου. Αυτή η κοινωνική δομή σύμφωνα με την ανάπτυξη περιλαμβάνει τρία βασικά συστατικά τα οποία είναι το έθος (ethos), ο συλλογικός συναισθηματικός προσανατολισμός (collective emotional orientation) και η συλλογική μνήμη (collective memory). Αυτά τα τρία συστατικά οδηγούν στη διαιώνιση της σύγκρουσης και την υιοθέτηση μίας μονόπλευρης οπτικής γωνίας από την κάθε ομάδα η οποία θυματοποιεί τον εαυτό της και οντολογικοποιεί τον αντίπαλο. Η υιοθέτηση της οπτικής αυτής δεν οδηγεί στην αποκλιμάκωση της έντασης και την επίλυση της διαφωνίας που σχετίζεται με την τραυματική μνήμη ώστε να αποφορτιστεί το μετατραυματικό συγκρουσιακό κλίμα (Ross, 1998).

<sup>35</sup> Η αφήγηση εκείνη που μπορεί μέσω της επίσημης συλλογικής μνήμης (official memory), μέρος της οποίας είναι και τα σχολικά εγχειρίδια, να ενισχύσει την τραυματική μνήμη δεν έχει ως στόχο τη διερεύνηση των τραυματικών γεγονότων με βάση τη μεθοδολογία της Ιστοριογραφίας αλλά την ενίσχυση της συλλογικής μνήμης της ενδο-ομάδας εντός της οποίας λειτουργεί. Έχει φτιαχτεί για να υπηρετήσει αυτές τις λειτουργίες με όσο πιο ικανοποιητικό τρόπο γίνεται. Από τη φύση της αυτή η αφήγηση έχει κατασκευαστεί με στόχο να ενισχύσει τη συνέχεια της σύγκρουσης των δύο ομάδων και συχνά ενισχύει τις ηγεμονικές τάσεις κατά την περίοδο της κλιμάκωσής της (Heisler, 2008 a,b). Η αφήγηση, η οποία ενισχύει τη σύγκρουση ανάμεσα στις δύο ομάδες, εστιάζει σε τέσσερα στοιχεία: α) στην αιτιολόγηση της έναρξης του τραυματικού γεγονότος (Justification of the conflict's outbreak) και στις αιτίες της ανάπτυξής του, β) στην απονομιμοποίηση του εχθρού, γ) στη θετική αφήγηση για την ενδό-ομάδα (positive image of the in-group) και τέλος δ) στην παρουσίαση της ενδοομάδας ως το βασικό θύμα της σύγκρουσης (Presentation of the in-group as the main if not sole victim of the conflict) (Bar-Tal, 2013). Αυτή η αφήγηση είναι σημαντικά επιλεκτική, προκατειλημμένη και διαστρεβλωμένη προβάλλοντας αποκλειστικά μία οπτική γωνία αντίθεσης των δύο πλευρών. Η συλλογική μνήμη η οποία ακολουθεί αυτού του είδους την αφήγηση διαδραματίζει έναν ενεργό ρόλο στην αύξηση της έντασης της σύγκρουσης ενισχύοντας τις αρνητικές στάσεις, τα κίνητρα και τα συναισθήματα της ενδό-ομάδας απέναντι στην εξώ-ομάδα και τη θετική στάση των μελών για την ενδό-ομάδα, όπως για παράδειγμα συμβαίνει

αντίπαλου ή σε μια λιγότερη θετική αξιολόγηση της ενδοομάδας. Αυτό το στάδιο μπορεί να σημάνει την έναρξη μιας διαδικασίας συμφιλίωσης ανάμεσα στις δύο ομάδες. Αυτή η κοινωνική δομή είναι όχι μία σταθερή κοινωνική δομή αλλά μία δυναμική διαδικασία και για αυτόν το λόγο θεωρείται από τους ερευνητές ότι μπορεί να αλλάξει με μικρές αλλαγές στον τρόπο που εκλαμβάνεται το τραυματικό ιστορικό γεγονός στην μετατραυματική περίοδο. Ο μετασχηματισμός της τραυματικής μνήμης σε μία λιγότερο προκατειλημμένη και διαστρεβλωμένη εκδοχή μπορεί να οδηγήσει σε μία διαπραγμάτευση της σύγκρουσης. Αυτός ο μετασχηματισμός μπορεί να μεταβάλλει την οπτική γωνία και τη στάση της ενδοομάδας με αποτέλεσμα να αντιμετωπίσει τα μέλη της αντίπαλης ομάδας με μία από-οντολογικοποιημένη και ανθρώπινη διάσταση όπως θα αναπτυχθεί και στο κεφάλαιο για τη διαπολιτισμική προσέγγιση της ετερότητας (Wertsch, 2002· Tint, 2010). Το ερευνητικό πεδίο που αναπτύσσεται σταδιακά κυρίως στον διεθνή χώρο προς αυτήν την κατεύθυνση προσανατολίζεται στο να μελετήσει τα χαρακτηριστικά ενός τέτοιου τύπου μετασχηματισμού (Lustick, 2006· Auerbach, 2009).

Προσπάθειες προς αυτήν την κατεύθυνση έχουν γίνει αρχικά με βάση συνέδρια επίσημων ιστορικών επιτροπών και φορέων έχοντας ως στόχο να διαμορφώσουν τις επίσημες αφηγήσεις δύο διαφορετικών πλευρών, οι οποίες στη βάση τραυματικών γεγονότων του παρελθόντος συνεχίζουν να βασίζονται τις αφηγήσεις τους στην τραυματική μνήμη (Willis, 1965· Korstein, 1997). Σημαντικό βήμα προς αυτήν την κατεύθυνση αποτέλεσε Συνέδριο που διοργανώθηκε από το Ινστιτούτο Ειρήνης των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής (United Institute of Peace) στην Ουάσιγκτον με θέμα τη διδασκαλία της Ιστορίας για μετατραυματικά γεγονότα ανάμεσα σε εθνικές ομάδες. Τα βασικά ερωτήματα που επιχειρήθηκε να απαντηθούν στο εν λόγω Συνέδριο ήταν: α) ποιος αποφασίζει τι θα διδαχθεί στην σχολική Ιστορία, β) πως προωθούν τα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων τόσο τη συνεκτικότητα όσο και τη σταθερότητα, γ) ποια η σχέση ανάμεσα στην επανεγγραφή της Ιστορίας από ακαδημαϊκούς και του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας στη Β'βάθμια εκπαίδευση, δ) τι προσπάθειες γίνονται για τη συγγραφή νέων εγχειριδίων Ιστορίας στο Β'βάθμιο σχολείο και εάν αυτές συμβαδίζουν με την ανάγκη διαπραγμάτευσης τραυματικών γεγονότων (Poronska, 2012: 52-53). Παράδειγμα προσπάθειας αναμόρφωσης

---

ανάμεσα σε Ελληνοκύπριους και Τουρκοκύπριους (Papadakis et al., 2006). Η μελέτη για το πως δομείται αυτού του τύπου η συλλογική μνήμη μέσω των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας αποκαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν οι ομάδες το παρελθόν τους σε σχέση με άλλες ομάδες και βοηθάει στο να γίνουν αντιληπτές προθέσεις για το παρόν και επιδιώξεις για το μέλλον (Devine-Wright, 2003· Paez & Liu, 2011).

των αναλυτικών προγραμμάτων της σχολικής Ιστορίας προς μια συμφιλωτική πολιτική τόσο με βάση έρευνες από ανεξάρτητους ερευνητές όσο και από θεσμικούς φορείς είναι οι περιπτώσεις της Βοσνίας Ερζεγοβίνης, της Ρουάντα, του Αφγανιστάν, των χωρών της Βόρειας Αφρικής, του Ισραήλ και της Παλαιστίνης (Pingel, 2008: 181-198).

Άλλες έρευνες εξετάζουν τους παράγοντες, οι οποίοι πιθανόν προκαλούν μονομερή μετασχηματισμό της συλλογικής μνήμης και διαπραγμάτευση του τραυματικού γεγονότος μόνο από τη μία ομάδα της μετατραυματικής περιόδου όπως: α) η υπογραφή συνθήκης ειρήνης η οποία μπορεί να δώσει κίνητρο μόνο σε ένα από τα δύο μέρη της σύγκρουσης για μετασχηματισμό της τραυματικής μνήμης (Kelman, 2004), β) η παύση των εχθροπραξιών η οποία μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή της οπτικής γωνίας του αντιπάλου από κάθε ξεχωριστή ομάδα που αποτελεί μέλος της σύγκρουσης (Bar-Tal & Teichman, 2005) και γ) η προώθηση εναλλακτικών αφηγήσεων από την κοινωνική ελίτ της μίας από τις δύο ομάδες η οποία ταιριάζει με τα συμφέροντά της παρόλο που τέτοιες αφηγήσεις, ειδικότερα στις νεότερες γενιές μπορεί να μην επιδράσουν διότι αντιλαμβάνονται καλύτερα τη χρηστική τους διάσταση και τη σχέση τους με την εξουσία. Όσον αφορά το τελευταίο σημείο - δηλαδή τον τρόπο που προσλαμβάνονται κάθε φορά οι αφηγήσεις της επίσημης μνήμης από τα ξεχωριστά μέλη της ομάδας - η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην επίσημη και την αυτοβιογραφική μνήμη αποτελεί ένα κενό στην έρευνα του μετασχηματισμού της συλλογικής μνήμης. Αυτή η σχέση εξαρτάται επίσης από τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες της κάθε χώρας, όπως το πολίτευμα και η αντίστοιχη ελευθερία λόγου που δίνεται στους πολίτες (Waldman, 2009· Crenzel, 2011· Rosoux, 2001· Meckel et al., 2008· Hirsch, 1997· Olick & Robbins, 1998) και τέλος δ) η παράθεση πληροφοριών με στόχο τη συζήτηση για τις συνθήκες του τραυματικού γεγονότος η οποία πιθανώς να ενθαρρύνει την επανεξέταση της σύγκρουσης και από τις δύο ομάδες. Αυτές οι πληροφορίες μπορεί να περιλαμβάνονται για παράδειγμα και στον τρόπο που παρουσιάζεται το τραυματικό γεγονός στις δημόσιες συζητήσεις (μέσα μαζικής ενημέρωσης) ή στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και των αναλυτικών προγραμμάτων (Olick & Robbins, 1998). Στην τελευταία παράμετρο εστιάζεται το ερευνητικό ενδιαφέρον και της παρούσας έρευνας.

Τέλος υπάρχουν έρευνες που εστιάζουν στις διαδικασίες μέσω των οποίων τα μέλη κάθε ομάδας μπορούν να αλλάξουν τον τρόπο που εκλαμβάνουν την τραυματική μνήμη οδηγώντας στη διαπραγμάτευση του τραυματικού γεγονότος (Kriesberg, 1998; Wertsch, 2002). Έρευνες, οι οποίες μελετούν πως το περιεχόμενο της Ιστορίας με μια διαπολιτισμική προσέγγιση αλλά και η διδασκαλία του Μαθήματος της Ιστορίας σε μεικτές ομάδες μαθητών

ή εκπαιδευτικών μπορούν να επιδράσουν στη διαπραγμάτευση του τραυματικού γεγονότος και τελικά στο μετασχηματισμό της τραυματικής μνήμης, ταιριάζουν απόλυτα στα ερευνητικά ενδιαφέροντα της ανά χειράς διατριβής. Ενώ αυτή η ερευνητική προσπάθεια είναι νέα ακόμα στη διεθνή ερευνητική σκηνή υπάρχουν ωστόσο προσπάθειες προς αυτήν την κατεύθυνση που έχουν υλοποιηθεί είτε από μεμονωμένους ερευνητές είτε από ερευνητικές ομάδες στο πλαίσιο κάποιου ερευνητικού φορέα. Οι περισσότερες προσπάθειες έχουν γίνει με στόχο τη μελέτη της διαμάχης ανάμεσα στους Ισραηλινούς και τους Παλαιστίνιους.

Συγκεκριμένα, σε αυτό το σύνολο ερευνών θα μπορούσαν να ενταχθούν και δύο έρευνες του Porat (2004b: 963-996 & 2006: 251-271), που διερευνούν την επίδραση της μελέτης αποσπασμάτων από διαφορετικές οπτικές γωνίες επί ενός ιστορικού γεγονότος (όπως είναι η σύγκρουση Αράβων και Ισραηλινών) πάνω στον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι μαθητές τις σχέσεις των δύο πλευρών.

Μία τέτοια σημαντική έρευνα είναι εκείνη των Adwan και Bar-on (2004: 513-521) στο πλαίσιο της οποίας πραγματοποιήθηκαν φάσεις συγγραφής ιστορικού υλικού για γεγονότα που αφορούν στη σύγκρουση Ισραηλινών – Παλαιστίνιων με βάση τη συνεργασία Παλαιστίνιων και Ισραηλινών εκπαιδευτικών και την παρουσίαση του υλικού στους μαθητές τους.

Μία σημαντική θεωρητική μελέτη έχουν διενεργήσει οι R. Nets - Zehnut & D. Bar – Tal (2014: 67-91) για τον τρόπο που επηρεάζει τη συλλογική μνήμη ο τρόπος παρουσίασης ιστορικών γεγονότων από τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας του Ισραήλ και προτείνουν ένα θεωρητικό μοντέλο μετασχηματισμού της συλλογικής μνήμης με βάση τον διαφορετικό τρόπο παρουσίασης του τραυματικού αυτού γεγονότος.

Θεωρητικές μελέτες που εξετάζουν τη σχέση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας με το μετασχηματισμό της τραυματικής μνήμης σε σχέση με τους Παλαιστίνιους είναι εκείνες του M. Al-Haj (2005: 47-71) για τον προσανατολισμό των νέων σχολικών εγχειριδίων προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση καθώς και η αντίστοιχη μελέτη του R. Firet (1998: 195-208) για την ανάγκη προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας, προσανατολίζοντας την έρευνά του στην περίπτωση του Ισραήλ.

Μία θεωρητική προσέγγιση που προωθεί το θεωρητικό υπόβαθρο για το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας σε κοινωνίες που βιώνουν ένα μεταβατικό στάδιο με στόχο τη συμφιλίωση και την αναγνώριση της οπτικής γωνίας του εχθρού είναι και εκείνη της B. Popovska (2012: 51-64) που αναφέρεται στην περίπτωση της διαμάχης Ελλάδας και Σκοπίων για το όνομα της τελευταίας.

Σημαντική προς αυτήν την κατεύθυνση έρευνα είναι και εκείνη της R. Metro (2013) η οποία έτρεξε εργαστήρια βασισμένα στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε μεικτές ομάδες και στη διαπολιτισμική προσέγγιση του περιεχομένου της Ιστορίας. Βασικός στόχος ήταν η συμφιλίωση και η αναγνώριση της ετερότητας από ομάδες ανθρώπων που ασχολούνται με την εκπαίδευση (δασκάλους Ιστορίας, εκπαιδευτικούς καθώς και συντάκτες αναλυτικών προγραμμάτων) στην Ταϊλάνδη. Οι συμμετέχοντες ήταν ντόπιοι και Βιρμανοί μετανάστες. Η ερευνήτρια εφάρμοσε για ένα διάστημα έξι μηνών εργαστήρια διάρκειας μίας έως πέντε ημερών. Το βασικό της εργαλείο για την εξαγωγή συμπερασμάτων ήταν η παρατήρηση. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα εργαστήρια αυτά είχαν ενθαρρυντικά αποτελέσματα και η βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα στους συμμετέχοντες εξελίχθηκαν σύμφωνα με την ερευνήτρια με βάση έξι επίπεδα διδασκαλίας με στόχο τη δημιουργία θετικών στάσεων ανάμεσα στα μέλη των δύο ομάδων και μπορούν να περιγραφούν ως ακολούθως: α) ανάγνωση διαφορετικών ιστορικών αφηγήσεων των άλλων εθνικών ομάδων, β) κατανόηση της ύπαρξης διαφορετικών οπτικών γωνιών στην Ιστορία, γ) ανάπτυξη ενσυναίσθησης, δ) διερεύνηση των κυρίαρχων αφηγήσεων της εθνικής ταυτότητας, ε) έκθεση των οπτικών γωνιών της ενδοομάδας σε άλλες εθνικές ομάδες και ζ) ενίσχυση των επαφών ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Τέλος με βάση τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας οι παράγοντες που εμπόδισαν τη διαδικασία δημιουργίας θετικών στάσεων ανάμεσα στα μέλη των διαφορετικών ομάδων ήταν: α) η επιδείνωση των διαφορετικών μελών των ομάδων από τη σύγκριση αντικρουόμενων κειμένων, β) η παρεμπόδιση εστίασης σε μικρότερες εθνικές ομάδες λόγω της επικέντρωσης στις αρνητικές σχέσεις ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες μέλη των οποίων ήταν οι συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία, γ) οι δυσκολίες στην κατανόηση της γλώσσας, δ) η επικέντρωση προσοχής σε συγκεκριμένα μέλη των δύο ομάδων, ε) ο προβληματισμός για την κριτική στην αμφισβήτηση των κυρίαρχων κοινωνικών ιεραρχιών, και τέλος στ) οι εντάσεις που δημιουργούνταν από την παρέμβαση εξωτερικών παραγόντων. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής ήταν ενθαρρυντικά και αποτέλεσαν οδηγό και για το συντάκτη της παρούσας διατριβής καθώς τον προέτρεψαν να επικεντρώσει την προσοχή του στους παράγοντες που μπορούν να εμποδίσουν την ομαλή εξέλιξή της.

Όσον αφορά την αλλαγή της έρευνας σε σχέση με το περιεχόμενο, όπως σημειώθηκε ήδη, πλέον η έρευνα δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στις εικόνες του εχθρού αλλά επεκτείνεται και στις κοινωνικές προκαταλήψεις. Τα ερωτήματα εστιάζουν στον τρόπο παρουσίασης στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας των θρησκευτικών, πολιτισμικών και εθνικών μειονοτήτων (Foster, 2011· Μπονίδης, 2004· Fritzhe, 1992b: 173-182). Επίσης, δεν μένουν

μόνο στον τρόπο παρουσίασής τους, αλλά εξετάζουν κριτικά τις διαφορετικές απεικονίσεις της εθνικότητας, της τάξης, της φυλής, του φύλλου και της αναπηρίας. Αυτό που απασχολεί τους ερευνητές είναι πως κατασκευάζεται η πολιτισμική ετερότητα στα σχολικά εγχειρίδια και πως αυτές οι κατασκευές οδηγούν ή όχι, στην κοινωνική ενσωμάτωση (Helgason & Lässig, 2010· Fuchs, 2011). Στην βάση αυτή βέβαια, παίζει ρόλο, ο διαφορετικός τρόπος με τον οποίο μπορεί να γίνεται αντιληπτό το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου από τους μαθητές, η πολλαπλότητα δηλαδή της ανάγνωσης. Εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως τα νοητικά σχήματα των μαθητών πριν της εισαγωγής τους στο σχολείο, ο εκπαιδευτικός και η παιδαγωγική μέθοδος που χρησιμοποιεί, η κοινωνικοποίηση των μαθητών με τους συνομήλικους και τα κρυφά αναλυτικά προγράμματα (Apple & Christian-Smith, 1991: 55· Ball, 1990).

Σημαντική δράση του Συμβουλίου της Ευρώπης προς αυτήν την κατεύθυνση, είναι οι πρωτοβουλίες με στόχο την πολυπρισματική προσέγγιση των κρίσιμων ιστορικών γεγονότων και θεμάτων του 20<sup>ου</sup>, οι οποίες ξεκίνησαν το 1996, με την έκδοση ενός υποδείγματος διδασκαλίας και βοηθητικού υλικού στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, σε συγκριτική/πανευρωπαϊκή βάση προέβλεπαν τις παρακάτω επιμέρους επτά δράσεις που αφορούν στην Ιστορία: α) ιστορία των γυναικών, β) ιστορία της μετανάστευσης, γ) ιστορία του Ολοκαυτώματος, δ) οι νέες τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνίας και τέλος ο ευρωπαϊκός κινηματογράφος (Μπονίδης, 2004· Κουλουμπαρίτση κ.α., 2015)<sup>36</sup>. Αυτή η πορεία για την εκπροσώπηση τόσο της εθνικής όσο και της γλωσσικής, εθνοπολιτισμικής, θρησκευτικής ετερότητας και της διαφορετικότητας με βάση το φύλλο, διαφαίνεται και ενισχύεται από την έκδοση εγχειριδίων Ιστορίας τα οποία γράφτηκαν με τη συνεργασία από κοινού, ιστορικών από διαφορετικές χώρες.

---

<sup>36</sup> Από τις παραπάνω πρωτοβουλίες, καθώς και με την χρηματοδότηση νέων ιστορικών σειρών και νέων εγχειριδίων, διαφαίνεται η διάθεση δημιουργίας μιας ενιαίας Ευρωπαϊκής ταυτότητας και συνείδησης. Αυτή η τάση προσεγγίζεται κριτικά, εξαιτίας του κινδύνου δημιουργίας ενός νέου εθνοκεντρισμού με Ευρωπαϊκό πρόσημο, δηλαδή ενός ευρωκεντρισμού. Αυτόν τον κίνδυνο υπογραμμίζει και ο Γιώργος Δερτιλής (2000: 44-45), ο οποίος εκφράζει την άποψη ότι η ευρωπαϊκή ταυτότητα δεν πρέπει να στηρίζεται σε ιστορικούς μύθους στην προσπάθεια νομιμοποίησης της Ε.Ε. με βάση μια διαχρονική ευρωπαϊκή ταυτότητα. Προτείνει μια ιστορική προσέγγιση της Ευρώπης, η οποία δεν θα απαρνείται τις τραυματικές μνήμες, τις ανταλλαγές και τις επιδράσεις από άλλους πολιτισμούς, εντάσσοντας στα πλαίσιά της μόνο το δυτικό πολιτισμό ως ανώτερο (Κόκκινος, 2003: 156). Για το λόγο αυτό, όπως θα φανεί πιο καθαρά και στο Κεφάλαιο για την ετερότητα, επιμένει ο γράφων στην ιστορικό - συγκριτική προσέγγιση, στην ιστορική και όχι συναισθηματική προσέγγιση των ιστορικών εννοιών (ετερότητα, χώρος, χρόνος, πόλεμος, τραυματική μνήμη) και στη μη ιεράρχηση των πολιτισμών σε ανώτερο και κατώτερο.



Παράδειγμα προς αυτήν την κατεύθυνση αποτελεί η έκδοση από την UNESCO, ενός έργου, το οποίο θα μπορούσε να λειτουργήσει ως βοήθημα για τα επιμέρους εθνικά εγχειρίδια Ιστορίας με τίτλο *Ιστορία της ανθρωπότητας. Μια πολιτισμική και επιστημονική ιστορία του κόσμου*. Η έκδοση του έργου αυτού, υλοποιήθηκε έπειτα από δεκαπέντε χρόνια συνεχούς προσπάθειας (1961-1976). Παρά την πρόθεση για μια προσέγγιση του εθνικού σε σχέση με το παγκόσμιο, τα κράτη-μέλη τόνισαν καθένα τη δική του εθνική ιστορία εντός της αναφερθείσας έκδοσης της UNESCO. Παρά τις προσδοκίες της UNESCO, στηρίχτηκαν ελάχιστα στο συγκεκριμένο έργο για τη συγγραφή των περιεχομένων των επιμέρους εθνικών σχολικών εγχειριδίων (Μπονίδης, 2004: 23-24· Luntinen, 1988, 1989).

Ένα άλλο παράδειγμα εγχειριδίου Ιστορίας που γράφτηκε με βάση την συνεργασία ιστορικών από διαφορετικές χώρες είναι το ευρωεγχειρίδιο το οποίο συντάχτηκε από δώδεκα συγγραφείς διαφορετικών εθνικοτήτων<sup>37</sup> και αποτελούταν από δώδεκα κεφάλαια. Βασικός στόχος της συγγραφής του ήταν να ενταχθεί το εθνικό στο ευρωπαϊκό πλαίσιο και να μπορεί να διαβαστεί από μαθητές όλων των σχολείων της Ευρώπης (Peyrot, 2002: 191-192).

Με βάση την παραπάνω κατεύθυνση συντάχθηκε και το υλικό το οποίο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του Joint History Project, το οποίο σχεδιάστηκε από το Center for Democracy, έχοντας ως στόχο την παραγωγή υλικού το οποίο θα χρησιμοποιούταν από εκπαιδευτικούς Β΄βάθμιας εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση μιας λιγότερο εθνοκεντρικής ιστορίας των Βαλκανικών κρατών. Ξεκινώντας το 1999 είχε ως αποτέλεσμα την παραγωγή τεσσάρων βιβλίων σε 11 γλώσσες τα οποία παρέχονταν στις ενδιαφερόμενες χώρες. Στην ουσία ήταν μια κοινή ιστορία των εθνικών κρατών, τα οποία δημιουργήθηκαν μετά τη διάλυση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας μέχρι και το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Το 2016 συμπληρώθηκαν στην ίδια βάση τα γεγονότα του Ψυχρού Πολέμου, η πτώση του Τείχους του Βερολίνου και οι συνέπειες αυτού στη Νοτιοανατολική Ευρώπη μέχρι και το 2008 (περιλαμβανομένων και των πολεμικών επιχειρήσεων της δεκαετίας του 1990). Ανάμεσα στους χρηματοδότες του εγχειριδίου ήταν τόσο το Υπουργείο Εξωτερικών των ΗΠΑ όσο και η United States Agency for International Development (USAID) (Αθανασιάδης, 2015: 92-93)<sup>38</sup>.

Παρόμοια περίπτωση αποτελεί και το κοινό γαλλογερμανικό βιβλίο ιστορίας το οποίο συγγράφηκε από μια επιτροπή Γάλλων και Γερμανών ιστορικών στο πλαίσιο της

---

<sup>37</sup> Στην δεύτερη του επανέκδοση το 1997 συνεργάστηκαν δεκατέσσερις συγγραφείς δεκατριών εθνικοτήτων από δεκαεπτά εκδότες.

<sup>38</sup> Για περισσότερες πληροφορίες βλ. CDRSEE: <http://cdrsee.org/projects/education-projects/joint-history-project> (Πρόσβαση στις 30/10/2017).

διαπραγμάτευσης της τραυματικής μνήμης ανάμεσα στις σχέσεις Γαλλίας και Γερμανίας. Αυτό το εγχείρημα εκδόθηκε σε τρεις τόμους. Ο πρώτος τόμος με τον τίτλο *Histoire / Geschichte. L'Europe et le Monde depuis* του 1945, διατέθηκε στη Γερμανία και την Γαλλία και απευθυνόταν στους μαθητές οι οποίοι θα έδιναν τις εξετάσεις του Abitur και του Baccalaureat αντίστοιχα. Τον Απρίλιο του 2008 κυκλοφόρησε ο δεύτερος τόμος ο οποίος εξέταζε την περίοδο από το 1815 μέχρι και το 1945. Ο τρίτος τόμος βγήκε στα βιβλιοπωλεία το καλοκαίρι του 2011 και διαπραγματευόταν την Ιστορία της Ευρωπαϊκής Ηπείρου από την Αρχαιότητα μέχρι την πτώση του Ναπολέοντα. Στους τρεις τόμους υπάρχει ενιαία δομή με το κείμενο να παρατίθεται αριστερά και τις πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές να παρατίθενται δεξιά. Τα αδύναμα σημεία του ήταν α) οι αποκλίσεις σε τραυματικά γεγονότα, όπως η αξιολόγηση των λαϊκών δημοκρατιών, σε σχέση με αυτά που είχαν συμφωνηθεί αρχικά και β) ο δισταγμός των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν την πολύτομη αυτή έκδοση, εξαιτίας ακριβώς της εκκεντρικότητας της προσπάθειας (Siegel & Harjes, 2012: 370-402).

Στην αλλαγή αυτή του περιεχομένου της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων έχει δοθεί προσοχή και στην ανάλυση των σχέσεων των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του Μαθήματος της Ιστορίας. Συγκεκριμένα, τόσο στις ΗΠΑ όσο και τη Μεγάλη Βρετανία έχουν προκύψει σχετικές έρευνες κυρίως τα τελευταία πενήντα έτη. Τόσο από τις προγενέστερες έρευνες των J. L. Trecker (1971) και S. G. Zimet (1976) όσο και από τις μεταγενέστερες προς εκείνες έρευνες των Adams (1983), Davies (1986) και Cairns & Inglis (1989), αποδεικνύεται ότι στα περισσότερα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, υπερίσχυε η εικόνα των ανδρών έναντι των γυναικών (Foster, 2011:68). Στην εξέλιξη αυτή έπαιξε σημαντικό ρόλο η ανάπτυξη των φεμινιστικών σπουδών στην ιστοριογραφία, όπως θα αναφερθεί και στο κεφάλαιο για τον ορισμό της έννοιας της ετερότητας στο μάθημα της Ιστορίας. Στην Ελλάδα παρατηρήθηκε μια ανάλογη τάση όσον αφορά τη μελέτη της θέσης των γυναικών στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. Η τάση αυτή βοηθήθηκε τόσο με την Ίδρυση της Ομάδας Γυναικείων Σπουδών το 1983 σε συνεργασία με τη Μονάδα Έρευνας Σχολικού Εγχειριδίου, όπως ονομάστηκε αρχικά το 1992, καθώς και με τις μεμονωμένες προσπάθειες λοιπών σχετικών με το υπό διερεύνηση αντικείμενο ερευνητών (Λιάζος, 2007: 172· Ξωχέλλης, 2000:12· Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997). Όσον αφορά, τέλος, το περιεχόμενο της ανάλυσης των σχολικών εγχειριδίων, το πεδίο επεκτείνεται στα Βαλκάνια, στην Ανατολική Ασία και στην Εγγύς και Μέση Ανατολή (Helmedach, 2005· Dorchner & Sherlock, 2007).

Φυσικά, η ανάπτυξη της έρευνας δεν παρουσιάζει ομοιόμορφη πορεία σε όλες τις χώρες. Για παράδειγμα, στην Αγγλία, το ερευνητικό πεδίο στον τομέα αυτό παρουσιάζεται ισχυρό κατά

τη δεκαετία του '80. Αντίστοιχη έλλειψη παρατηρείται στην έρευνα, στις ΗΠΑ, κατά τις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Ειδικά η Μ. Βρετανία παρουσιάζει στον τομέα αυτό μια βιβλιοπολεμική στάση, η οποία αντιστοιχεί σε έλλειψη προσοχής της ακαδημαϊκής κοινότητας όσον αφορά στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων (Mardsen, 2001:55-57· Davis, 2006: xiv· Issit, 2004: 683-690· Μπονίδης, 2004: 35). Και στην Ελλάδα παρατηρείται μια αντίστοιχη καθυστέρηση στο συγκεκριμένο πεδίο έρευνας. Αν εξαιρέσουμε την έρευνα του Δημήτρη Γλυνού, το 1926, η ενασχόληση ξεκινάει, όσον αφορά τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας, την δεκαετία του '90 (Κουλούρη, 1987: 221, 224· Ηλιού, 1993: 259-277· Ξωχέλλης, 1995: 228· Μπονίδης, 2004: 38-41· Λιάζος, 2007: 172· Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997).

Όλη αυτή η κίνηση στηρίχτηκε φυσικά με τις δράσεις της UNESCO ήδη από το 1946, του Συμβουλίου της Ευρώπης, της Κοινωνίας των Εθνών (ΚτΕ), της International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), της Παγκόσμιας Τράπεζας (World Bank) καθώς και Ερευνητικών Ινστιτούτων. Αυτά αναπτύσσονται στην Ευρώπη, την Αμερική, την Ασιατικά κράτη και την Αυστραλία (Μπονίδης, 2004: 26· Pingel, 1999· Johnsen, 1993· Bamberger, 1995)<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> Στη συγκεκριμένη υποσημείωση χρειάζεται να παρατεθεί βιβλιογραφία που εστιάζει στην ερευνητική κίνηση σε κάθε επιμέρους χώρα, όπως παρατίθεται από τον Κ. Μπονίδη (2004:33-43 & 2015:111-112) καθώς και ενδεικτικές πληροφορίες για τα εκάστοτε ινστιτούτα ανά την Ευρώπη: α) στην Αυστρία (Johnsen,1993) ερευνητική δραστηριότητα παρουσιάζει το ινστιτούτο για την Έρευνα Σχολικών εγχειριδίων και την Προαγωγή της Μάθησης, το οποίο ιδρύθηκε το 1988 με διευθυντή τον Richard Bamberger το οποίο εστιάζει σε ζητήματα όπως η ανάλυση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων σε σχέση με τις προκαταλήψεις, την ηλικία, την απόδοση, ζητήματα μεθοδολογίας, κατανόησης και αναγνωσιμότητα των σχολικών εγχειριδίων, β) στη Γαλλία (Choppin,1980 & 1992) η βασική κίνηση για την μελέτη των σχολικών εγχειριδίων πραγματοποιείται από το Εθνικό Ινστιτούτο για την Παιδαγωγική Έρευνα, γ) στη Γερμανία (Neumen,Schoeps & Wiedener,Schallenger,Stein, Poggeler, Weibrenner) όπου αναπτύχθηκε η δράση του ινστιτούτου Georg Eckert που αναφέρεται στο κυρίως κείμενο αλλά και η δράση άλλων φορέων όπως η έρευνα του Ινστιτούτου της Σχολής του Duisburg, το οποίο ιδρύθηκε το πρώτο μισό της δεκαετίας του 1970, η δράση του οποίου εστίασε στα σχολικά εγχειρίδια ως φορείς λανθάνουσας ιδεολογίας, ως πολιτικά μέσα ενώ σημαντική είναι και η δραστηριότητα της ομάδας του P. Weinbrenner εστιάζοντας σε ζητήματα μεθοδολογικού τύπου, δ) στη Δανία (Bamberger,1995) λειτούργησε Ινστιτούτο Έρευνας Διδασκαλίας, το οποίο επικεντρώθηκε στην ανάλυση των Αναγνωστικών, ε) στη Νορβηγία με κυρίαρχη δράση του Ινστιτούτου για την Έρευνα των Σχολικών Εγχειριδίων, το οποίο ιδρύθηκε το 1992 με πρωτοβουλία του E. Johnsen, στ) στη Σουηδία με βάση την ίδρυση του Ινστιτούτου Έρευνας Παιδαγωγικών Κειμένων, το οποίο ιδρύθηκε το 1989 υπό την διεύθυνση του Staffan Selander, ζ) στη Ρωσική Ομοσπονδία (Πρώην Σοβιετική Ένωση) (Bamberger,1995) ενώ η έρευνα γνώρισε την ακμή της το 1970 ο κρατικός οργανισμός εκδόσεων σχολικών βιβλίων άρχισε να εκδίδει την ετήσια έκδοση με τίτλο «Πρόβλημα του σχολικού βιβλίου» καθώς παράλληλα η Σοβιετική Ακαδημία Επιστημών κίνησε δράσεις για την βελτίωση των σχολικών βιβλίων, η) στην Ολλανδία από το 1964 λειτουργεί το Κέντρο Πληροφοριών για τη Γεωγραφία της Ολλανδίας ενώ ερευνητική δράση στην κατεύθυνση που εξετάζουμε αναλαμβάνουν το κέντρο για τη διδακτική έρευνα με κέντρο το Άμστερνταμ και το National Informatie Centrum Leermiddelen, θ) στη Μεγάλη Βρετανία (Bamberger,1995;Pingel, 1999) παρόλο που δεν έχει αναπτυχθεί το συγκεκριμένο πεδίο έρευνας σημαντική δράση ανέλαβε το Collonium για τα σχολικά βιβλία, το σχολείο και την κοινωνία το οποίο δημιουργήθηκε το 1988. Στα Ασιατικά κράτη: α) στην Ιαπωνία

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν όχι μόνο οι ερευνητικές ομάδες αλλά και μεμονωμένοι ερευνητές. Το πιο σημαντικό από αυτά τα Ινστιτούτα είναι το Georg Eckert Institute, το οποίο ιδρύθηκε το 1951<sup>40</sup> από τον G. Eckert στην Ανώτατη Παιδαγωγική Σχολή του Braunschweig. Αρχικά ονομάστηκε Διεθνές Ινστιτούτο Βελτίωσης Σχολικών Βιβλίων ενώ το 1953 μετονομάστηκε σε Ινστιτούτο Διεθνούς Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και το 1975 σε Ινστιτούτο Διεθνούς Έρευνας Σχολικών Βιβλίων. Το εν λόγω Ινστιτούτο συνεργάστηκε τόσο με το Συμβούλιο της Ευρώπης όσο και με αντίστοιχα Αφρικάνικα και Ασιατικά Ιδρύματα, Παιδαγωγικά Ινστιτούτα αλλά και μεμονωμένους ερευνητές. Ήδη από το 1988, στο δεύτερο συνέδριο το οποίο πραγματοποιήθηκε με τη συνεργασία της UNESCO και του Georg Eckert Institute με θέμα την εύρεση κοινών κριτηρίων για τη μείωση των προβλημάτων στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας, έγινε φανερή η ανάγκη μελέτης του γνωστικού περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων της ιστορίας σε Παγκόσμιο επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτό, το 1992, δημιουργείται ένα Διεθνές Ερευνητικό Δίκτυο, συγκεκριμένα για τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας, με κέντρο το Georg Eckert Institute. Σημαντικές δραστηριότητές του είναι: α) η οργάνωση βιβλιοθήκης στην οποία εμπεριέχονται γύρω στους 200.000 τίτλους εγχειριδίων των γνωστικών τομέων των Θρησκευτικών, της Γεωγραφίας, των Κοινωνικών - Πολιτικών Σπουδών και Ιστορίας τους οποίους μπορούν να χρησιμοποιήσουν ερευνητές για διεθνείς συγκριτικές έρευνες, β) η έκδοση του περιοδικού με τίτλο Internationale Schlbunchforschung (Frietzsche, 1992b· Καυάλης & Χαραλάμπους, 2008· Pingel, 2011· Κουλούρη, 1987: 220· Κυρίτης, 2017: 69).

Οι παραπάνω οργανισμοί, είτε μεμονωμένα είτε σε συνεργασία, οργανώνουν διμερή ή πολυμερή συνέδρια, σεμινάρια καθώς και διεθνείς συναντήσεις<sup>41</sup>. Χαρακτηριστικές διμερείς

---

(Johnsen,1993) δραστηριοποιήθηκε από την δεκαετία του '90 το Ιαπωνικό Κέντρο Σχολικών Εγχειριδίων στο Τόκιο το οποίο δεν δραστηριοποιείται μόνο στην ανάλυση των Ιαπωνικών σχολικών εγχειριδίων αλλά και στη συγκριτική έρευνα για εγχειρίδια άλλων χωρών, β) στην Κορέα (Pingel,1999) δύο είναι τα Κέντρα που ασχολούνται με τον τομέα αυτό, το Ινστιτούτο Κορεάτικης Εκπαιδευτικής Ανάπτυξης και το Ερευνητικό Ινστιτούτο Κορεάτικης Εκπαιδευτικής Ανάπτυξης τα οποία επικεντρώνονται στην οργάνωση διεθνών συνεδρίων και συναντήσεων, γ) στην Ινδία (Pingel,1999) βασικό κέντρο έρευνας σχολικών εγχειριδίων είναι το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαιδευτικής Κατάρτισης και Έρευνας το οποίο ασχολείται κυρίως με την αξιολόγηση κυρίως ινδικών σχολικών εγχειριδίων. Στις Η.Π.Α και τον Καναδά : α) στις Η.Π.Α, παρόλο που η έρευνα έχει αρχίσει το 1970 η έρευνα δεν ήταν τόσο συστηματική όπως στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, τέσσερα είναι τα Ινστιτούτα στον τομέα αυτό. Το Ινστιτούτο Αλλαγής Πληροφοριών για τα Εκπαιδευτικά Μέσα, το Κέντρο Έρευνας Σχολικών Βιβλίων, το Αμερικανικό Συμβούλιο για τα Σχολικά Βιβλία και το Hoover Institution on War, β) στον Καναδά βασικό Ινστιτούτο Έρευνας Σχολικών Εγχειριδίων είναι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικών Μελετών στο Οντάριο.

<sup>40</sup> Βλέπε : [www.gei.de](http://www.gei.de)

<sup>41</sup> Σε αυτήν την υποσημείωση συνοψίζονται τα βασικότερα συνέδρια προς αυτήν την κατεύθυνση για να αποτυπωθεί η κίνηση και το ενδιαφέρον για το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και ειδικά του

συνεργασίες είναι ανάμεσα στην Ισπανία και την Πορτογαλία, την Πολωνία και το Ισραήλ, τη Γερμανία και την Πολωνία καθώς και τις ΗΠΑ και τη Σοβιετική Ένωση (από το 1977 έως το 1989) (Pingel, 2011· Κόκκινος, 2012: 344). Αυτές οι συνεργασίες δείχνουν και τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την αναπαράσταση των πρώην αντιπάλων του Α΄ και του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, στις ψυχροπολεμικές αντιθέσεις Ανατολής – Δύσης καθώς και στην αντιπαράθεση Βορρά – Νότου, μετά την δεκαετία του '80. Σημαντικές είναι και οι οδηγίες και τα βιβλία τα οποία εκδόθηκαν βάσει των οποίων δίνεται ένα κοινό πλαίσιο για τον τρόπο συγγραφής και αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων. Παράδειγμα τέτοιων οδηγιών και εκδόσεων με την δεκαετία του '80 είναι : α) το βιβλίο που εκδόθηκε το 1986 από το Συμβούλιο της Ευρώπης με τίτλο «*Against Bias and Prejudice: The council of Europe's Work on History Teaching and History Textbooks Adopted at Council of Europe Conferences and Symposia 1953-1983*», β) η Οδηγία 1283 η οποία εκδόθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης στις 2 Ιανουαρίου του 1996, γ) Το βιβλίο του ερευνητή Falk Pingel (2010) με τίτλο «*UNESCO Guidebook on Textbook Research*», το οποίο εκδόθηκε από την UNESCO σε συνεργασία με το Georg Eckert Institute, δ) το βιβλίο με τίτλο *Enseigner l' Histoire de l' Europe du 20e siècle*, το οποίο εκδόθηκε το 2001 από το Συμβούλιο της Ευρώπης με πρωτοβουλία του Robert Stradling και αναφέρει το πλαίσιο για τη συγγραφή και αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας, όπως είχε διαμορφωθεί μέχρι τότε (Κόκκινος, 2003: 202-203; 204-207 & 2012: 345-346).

---

μαθήματος της Ιστορίας, ως αντικείμενο έρευνας: Το 1988 με βάση τη συνεργασία της UNESCO και του Georg Eckert Institute οργανώνεται το δεύτερο συνέδριο με τίτλο “International consultation with a view to recommending criteria for improving the study of Major problems of Mankind and their Presentation in School Curricula and Textbooks” με στόχο την εύρεση του τρόπου προσέγγισης των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας ώστε να προωθείται συνεργασία σε παγκόσμιο επίπεδο όχι μόνο μέσω του περιεχομένου αλλά και για τις στάσεις και τις δεξιότητες που καλλιεργούνται από τα εγχειρίδια στους μαθητές. Το 1999 πραγματοποιείται από την UNESCO συνέδριο με θέμα “Disarming History, International Conference on Combating Stereotypes and prejudice in history textbook of South-east Europe” για το πλαίσιο συγγραφής εγχειριδίων ιστορίας (Κόκκινος, 2003: 202-203 & 2012: 343-348). Πολυμερείς, διμερείς συναντήσεις ή συνέδρια οι οποίες οργανώθηκαν από το Ινστιτούτο Georg Eckert ήταν μεταξύ Γερμανίας-Ισραήλ, Γερμανίας-Τσεχοσλοβακίας/Τσέχικης Δημοκρατίας-Σλοβακίας (1967 & 1986), Λιθουανίας-Λετονίας-Εσθονίας (1992), χωρών της Νότιας Ευρώπης-βαλκανικών χωρών με την συμμετοχή και της Ελλάδας (1986 & 1988), Γερμανίας-Σοβιετικής Ένωσης (δεκαετία 1980), Γερμανίας-Ρωσίας (1994), Γερμανίας-Η.Π.Α (1979), Γερμανίας-Καναδά, χωρών της Λατινικής Αμερικής (1988), Γερμανίας-Ιαπωνίας (1992), Γερμανίας-Κίνας (1990-1992 & 1993-1994), Γερμανίας-Αγγλίας (1979-1982), Γερμανίας-Ολλανδίας (1983-1995), Γερμανίας-χωρών της Β. Ευρώπης/Δανίας-Νορβηγίας-Σουηδίας, Φινλανδίας, Γερμανίας-Δανίας (1982-1983), διαφορετικών εθνικών και πολιτικών ομάδων νοτιοαφρικανικών κοινωνιών (Νότια Αφρική, 1993, 1996), Ισραηλινών-Παλαιστινίων, Γερμανίας- Αγγλίας, Ελλάδας – Τουρκίας – Κύπρου με βασικό ζήτημα συζήτησης το κυπριακό ζήτημα (Μπονίδης, 2004).

### 1.1.2 Ελληνική έρευνα

Αρχικά, στη χώρα μας, η έρευνα του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων για τον τρόπο παρουσίασης αλλά και για την άμβλυνση των εχθρικών εικόνων του άλλου, άρχισε κυρίως από τη δεκαετία του '80, αν εξαιρέσουμε την έρευνα του Δ. Γληνού το 1926, ως μεμονωμένη περίπτωση (Ξωχέλλης, 2000· Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997). Σε σχέση με τη διεθνή έρευνα, η οποία ξεκίνησε μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της ειρήνης, παρατηρείται καθυστέρηση της ερευνητικής παραγωγής στην Ελλάδα. Πριν το '80 παρουσιάζονται ελάχιστες περιπτώσεις ανάλυσης σχολικών εγχειριδίων ως προς τις ιδεολογικές διαστάσεις τους, κυρίως για τα αναγνωστικά του Δημοτικού<sup>42</sup> και εστιασμένες στον επικουρικό ρόλο που διαδραμάτιζε το σχολικό εγχειρίδιο στο πλαίσιο της Ιστορίας της εκπαίδευσης, εξετάζοντάς τα κυρίως σε συγχρονικό και όχι διαχρονικό πλαίσιο (Λιάζος, 2007: 172). Το αντικείμενο μελέτης σε αυτές τις πρώιμες έρευνες ήταν προκαταλήψεις και στερεότυπα για το γυναικείο φύλλο και για τα πρότυπα συμπεριφοράς, όπως εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια. Από τις πρώτες έρευνες στον ελληνικό χώρο, αναφορικά στο πως παρουσιάζεται η εικόνα του άλλου στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας, ήταν η έρευνα του Ν. Αχλή (1983), που εστίαζε στην εικόνα των Τούρκων και των Βούλγαρων στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας του Γυμνασίου και του Λυκείου (Ξωχέλλης, 1995: 12· Κυρίτσης, 2017: 70-71).

Από τη δεκαετία όμως του '80 σταδιακά ενισχύεται η επιστημονική έρευνα σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια και τις αναπαραστάσεις των εικόνων κυρίως του εχθρού, όχι μόνο στην Ιστορία, αλλά και στα μαθήματα που ανήκουν κυρίως στην οικογένεια των Ανθρωπιστικών

---

<sup>42</sup> Ως μια από τις πρώτες εργασίες έρευνες προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να θεωρηθεί η μελέτη της Άνας Φραγκουδάκη (1978) πάνω στα Αναγνωστικά Εγχειρίδια του Δημοτικού από το 1954 μέχρι το 1974 στην οποία αναλύεται ουσιαστικά τι τύπου πολίτης επιδιώκεται να διαμορφωθεί μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια που αναλύθηκαν εξάγοντας το συμπέρασμα ότι καλλιεργείται ο πατριωτισμός και ο εθνοκεντρισμός με βάση την άκριτη αποδοχή της πολιτικής εξουσίας. Ακολουθεί η έρευνα της Μ Γεωργίου-Νίλσεν (1980) στην οποία αναλύονται τα έξι πιο παλαιά αναγνωστικά του 1954 και τα τέσσερα νεότερα του 1979 επιβεβαιώνοντας την ανάλυση της Φραγκουδάκη συμπεραίνοντας ότι αγνοείται το παρόν και η καθημερινότητα της ζωής των μαθητών. Αυτές οι δύο αναλύσεις είναι προγενέστερες της ανάλυσης του Αχλή (1983) που αναφέρεται στη συνέχεια και εστιάζει στα βιβλία της Ιστορίας. Μέχρι το 1990, όπου από το σημείο αυτό και μετά παρατηρείται εξέλιξη στην έρευνα όπως περιγράφουμε στη συνέχεια, πραγματοποιείται η μελέτη της Δ. Μακρυνιώτη (1986) η οποία ερευνήσε τον τρόπο που αναπαρίσταται η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά σχολικά εγχειρίδια της περιόδου 1834-1919 στο πλαίσιο του προγράμματος που διενεργήθηκε από το Ίδρυμα Ερευνών για το παιδί για την ιστορία της παιδικής ηλικίας. Με βάση την ιστορικό-ερμηνευτική μέθοδο εξετάζει πως παρουσιάζονται οι σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους στα αναγνωστικά, τη σχέση της παιδικής ηλικίας με τη φιλοπατρία, την φιλανθρωπία, τη συνεργασία, την οικογένεια. Βασικό συμπέρασμα ήταν ότι οι παιδαγωγικές αξίες που μεταφέρονται με βάση τους παραπάνω τομείς είναι η καλλιέργεια του προτύπου του καλού παιδιού που θα οδηγούσε στον Έλληνα πολίτη (Καυάλης & Χαραλάμπους, 2008: 334-338).

Σπουδών και έχουν ένα φρονηματικό χαρακτήρα, όπως εκείνα της Αγωγής του Πολίτη, της Γεωγραφίας, της Λογοτεχνίας, της Μητρικής Γλώσσας και των Θρησκευτικών. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, οι έρευνες αφορούσαν κυρίως τον εντοπισμό των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων για τους άλλους λαούς, την ένταση αναφοράς σε πολεμικά και στρατιωτικά γεγονότα, καθώς και προτάσεις για την απαλοιφή των αρνητικών αυτών εικόνων, στο πλαίσιο κυρίως της παιδαγωγικής της ειρήνης. Πολλές από αυτές τις έρευνες, προσανατολίζονται κυρίως στο πως αναπαρίσταται η εικόνα των λοιπών Βαλκανικών λαών στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια, λόγω των κοινωνικοπολιτικών εντάσεων στον Βαλκανικό χώρο και την έξαρση του ρατσισμού, της ξеноφοβίας και της βίας (Λιάζος, 2007· Κουλούρη, 1987: 221, 224).

Στην παραπάνω κατεύθυνση, δηλαδή εκείνη της απομάκρυνσης από τον εθνοκεντρισμό και της αναγνώρισης της ετερότητας, ακολουθώντας τις διεθνείς εξελίξεις για την αποφυγή στερεοτύπων εικόνων εχθρού στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας, κινείται και ο ακαδημαϊκός χώρος της ιστοριογραφίας, στον οποίο από την πρώτη δεκαετία της Μεταπολίτευσης, εμφανίζεται η Νέα Ιστορία σύμφωνα με τις νέες τάσεις (Κόκκινος, & Γατσωτής, 2008β: 371). Αυτό φαίνεται από την ίδρυση της Ομάδας Γυναικείων Σπουδών το 1983 στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και του Ινστιτούτου Εκπαίδευσης για την Ειρήνη στο Τμήμα Ψυχολογίας το 1986. Η διδακτική της Ιστορίας στον ακαδημαϊκό χώρο, ακολούθησε αυτήν την κατεύθυνση. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 εισχώρησε ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο, όχι στις σπουδές του Τμήματος Ιστορίας των Πανεπιστημίων, αλλά στο Πρόγραμμα Σπουδών ορισμένων Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μπονίδης, 2004: 38-41· Χαραλάμπους, 2007: 38).

Όθηση στο συγκεκριμένο πεδίο έρευνας δίνουν και οι διμερείς ή πολυμερείς διαβαλκανικές συναντήσεις, οι οποίες σχετίζονται και με τις κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις που περιγράφονται στη συνέχεια, με στόχο τη βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων των Βαλκανικών κρατών. Συγκεκριμένα, μια τέτοια διαβαλκανική συνάντηση στην οποία συμμετείχε και η Ελλάδα με βασικό θέμα εστίασης τη βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων των Βαλκανικών κρατών πραγματοποιήθηκε στην Κωνσταντινούπολη το 1986 και επαναλήφθηκε το 1988 στην Πάτρα με βασικές οργανωτικές αρχές το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας και την Ελληνική Εθνική Επιτροπή της UNESCO. Το 1990 έλαβε χώρα στην Αθήνα η πρώτη Ελληνο-Βουλγαρική Επιτροπή, που συστάθηκε από εμπειρογνώμονες για την καθιέρωση των βάσεων στις οποίες θα έπρεπε να συγγραφόταν τα Βαλκανικά σχολικά

εγχειρίδια, παρόλο που οι κατευθύνσεις αυτές δεν στηριζόντουσαν πάνω στην προηγούμενη έρευνα για τα Βαλκανικά σχολικά εγχειρίδια (Μπονίδης, 2004: 38-39).

Από τα τέλη της δεκαετία του 1990, η έρευνα ακολούθησε και τις διεθνείς εξελίξεις για τη μετάβαση από αξιολογική σε συστηματική έρευνα των σχολικών εγχειριδίων, διερευνώντας τα από ποικίλες μεριές (Γατσωτής & Κόκκινος, 2008β: 372-373· Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997: 188-224· Μπονίδης, 2004, 2012 & 2016· Ξωχέλλης, 2000). Αρχικά η έρευνα εστίασε στις ιδεολογικές, γνωστικές, αξιολογικές του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων ιστορίας. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στρέφεται με αργά βήματα εκείνη την περίοδο από τη μελέτη ελληνικών σχολικών εγχειριδίων και στα βαλκανικά εγχειρίδια. Επίσης στράφηκε στη μελέτη για το κατά πόσο η κατεύθυνση της Νέας Ιστορίας αποτυπώνεται όχι μόνο στο περιεχόμενο αλλά και στη διδακτική μεθοδολογία, σε συνάφεια με το κονστрукτιβιστικό μοντέλο και τις σύγχρονες κατευθύνσεις στην παιδαγωγική. Η έρευνα στρέφεται στην μελέτη τόσο του κυρίως κειμένου της αφήγησης όσο και των εικονιστικών στοιχείων, των πηγών, του τρόπου που αποτυπώνονται οι αρχαιολογικές αφηγήσεις και της παρουσίασης του υλικού πολιτισμού. Τέλος, η έρευνα εστιάζει στον τρόπο που οι αντίπαλοι εθνικισμοί διαμόρφωσαν την ιστορική συνείδηση των Βαλκανικών λαών καθώς και στις διαμάχες στον δημόσιο χώρο για την παρουσίαση του παρελθόντος στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας, όπως για παράδειγμα η διαμάχη για τα αποσυρθέντα εγχειρίδια και τέλος τον τρόπο διαχείρισης τραυματικών γεγονότων.

Σχετικά με τη μελέτη της ετερότητας στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, δίνεται ώθηση από τον Νόμο Ν.1566/85, ο οποίος καθορίζει τον τρόπο παραγωγής και έγκρισης του διδακτικού βιβλίου. Στον συγκεκριμένο νόμο, καθορίζεται ως βασικός σκοπός εκπαίδευσης η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και φιλίας σε σχέση με όλους τους λαούς της γης προσβλέποντας σε ένα κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό. Σύμφωνα με τους Α. Καψάλη & Δ. Χαραλάμπους (1995: 189), είναι η πρώτη φορά που παρουσιάζεται νομοθετικά αυτή η κατεύθυνση στην Ελλάδα. Δείχνει μια τάση απομάκρυνσης από την επικέντρωση στην καλλιέργεια πατριωτισμού, όπως εκφράζεται και στα αναλυτικά προγράμματα του μαθήματος της Ιστορίας για την αποφυγή της μισαλλοδοξίας και την επίτευξη ειρηνικής συμβίωσης (Luntinen, 1989:37). Αυτή η τάση είχε υπάρξει στην Ευρώπη, κυρίως στο κομμάτι της έρευνας και της βελτίωσης των σχολικών εγχειριδίων και την απάλειψη των αρνητικών εικόνων του εχθρού μετά τον Α΄ και κυρίως μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Βέβαια, αυτή η στροφή, κρύβει, όπως είδαμε, και την έμμεση εγκατάλειψη του εθνοκεντρισμού ή και την κατεύθυνση προς ένα νέο είδος κεντρισμού τον ευρωκεντρισμό. Δεν είναι τυχαίο ότι η ευρωπαϊκή



ενοποίηση και η παρέμβαση της Ε.Ε. στα κράτη μέλη της, στο πλαίσιο της μετεξέλιξης της Ε.Ο.Κ. σε Ε.Ε., οδηγεί στο μετασχηματισμό του εθνικού χαρακτήρα βάσει της υπερεθνικής ευρωπαϊκής δομής και της διεθνοποιημένης οικονομίας (Χαραλάμπους, 2007: 354-361· Βεργίδης, 2001: 130).

Βέβαια παρά τη θέληση εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην Ελληνική πραγματικότητα τη δεκαετία του '80 και στις αρχές της δεκαετίας του '90 αυτό που θα πρέπει να αναρωτηθούμε είναι: Αυτή η κίνηση για τον σεβασμό του άλλου τόσο στα σχολικά εγχειρίδια όσο και στα αναλυτικά προγράμματα, όλων των Μαθήματων, συμπεριλαμβανομένης και της Ιστορίας, ήταν ουσιαστική ή απλά διεκπαιρευτική για το συγχρονισμό με τις Ευρωπαϊκές εξελίξεις και της αλλαγής του όρου της παραγωγής; Αυτή η ερώτηση επιχειρείται να απαντηθεί στο επόμενο κεφάλαιο αναφορικά στον τρόπο που προσεγγίζονται βασικές έννοιες για τη δημιουργία της εκπαιδευτικής παρέμβασης στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, στα αναλυτικά προγράμματα του 1985 μέχρι και την πρόταση για τα αναλυτικά προγράμματα του 2018 καθώς και στα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια (Ευαγγέλου, 2007: 162-163).

Την πορεία αυτή, τη δεκαετία του 1990, για το ενδιαφέρον του ακαδημαϊκού χώρου στο πως παρουσιάζεται η ετερότητα στα σχολικά εγχειρίδια, σηματοδοτεί η έναρξη λειτουργίας της Μονάδας Έρευνας Σχολικού Βιβλίου (ΜΟΕΣΒΙ) το 1992 στο πλαίσιο του Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ. Σημαντικό σημείο είναι η ένταξη της μονάδας στο διεθνές δίκτυο συναφών Ινστιτούτων και Κέντρων στο πλαίσιο της UNESCO. Σημαντική στην κατεύθυνση αυτή ήταν και η συνεργασία με το Ινστιτούτο Georg Eckert για τη διεθνή έρευνα Σχολικών Εγχειριδίων. Εκεί που εστιάζει η δράση του κέντρου είναι: α) η προώθηση των ερευνητικών προγραμμάτων, β) η δημοσίευση εργασιών και γ) η οργάνωση συνεδρίων που μελετάνε την εικόνα του άλλου, την παρουσία μειονοτικών ομάδων, κοινωνικών τάξεων, τον ρόλο των γυναικών, την Ευρωπαϊκή, Βαλκανική, Μεσογειακή διάσταση των σχολικών εγχειριδίων επικεντρώνοντας στις συγκριτικές έρευνες σχολικών εγχειριδίων των Βαλκανικών χωρών<sup>43</sup>. Στις παραπάνω ερευνητικές δραστηριότητες παίρνουν

---

<sup>43</sup>Αυτός ο προσανατολισμός φαίνεται για παράδειγμα από την έρευνα των Α Καψάλη, Π Ξωχέλη, Α Ανδρέου, Α Ισχυρλιάδου, Δ Λουκίδου και Σ Χατζησαβίδη (1999) η οποία εξετάζει τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας υποχρεωτικής εκπαίδευσης των Βαλκανικών χωρών για την εικόνα του άλλου. Όσον αφορά τη μελέτη της εικόνας των άλλων στα ελληνικά εγχειρίδια, εφαρμόστηκε ποσοτική μέθοδος στο πλαίσιο της έρευνας, εστιάζοντας στα βιβλία της Στ' Δημοτικού και της Γ' Γυμνασίου (Ξωχέλης κ.α., 2000). Βέβαια μια από τις σημαντικότερες έρευνες στην κατεύθυνση αυτή είναι η συγκριτική εξέταση των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας στη Βαλκανική της Χριστίνας Κουλούρη όπως περιγράφεται στο σύγγραμμα που επιμελήθηκε η ίδια, με τίτλο «*Introduction to Clio in the Balkans: The politics of the History Education*» (Koulouri, 2002). Στον

μέρος όχι μόνο επιστήμονες, από ελληνικά και ξένα πανεπιστήμια, διαφορετικών ιδιοτήτων, με βάση τη διαθεματικότητα, αλλά και μεταπτυχιακοί φοιτητές, καθώς και εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το 1999, μετονομάστηκε σε Κέντρο Έρευνας Σχολικών βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕΣΒΙΔΕ) με υπεύθυνο ως το 2004 τον καθηγητή Π. Ξωχέλη, ενώ από το 2013 και μετά ως υπεύθυνος ορίστηκε ο καθηγητής Κ. Μπονίδης (Ξωχέλης, 1995: 12 & 2000· Μπονίδης, 2004: 38-41).

Αυτό το ενδιαφέρον προς την εικόνα του άλλου στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας, τη δεκαετία του '90, δεν ήταν τυχαίο, αλλά σχετιζόταν με τις εξελίξεις εκείνη την περίοδο κυρίως στο χώρο των Βαλκανίων. Η πτώση των Σοβιετικών καθεστώτων το 1989 είχε αντίκτυπο σε πολιτικό, ιδεολογικό και οικονομικό επίπεδο. Στο πρώτο επίπεδο η διάθεση ανασχηματισμού των Βαλκανικών κρατών με βάση τη χάραξη Ευρωπαϊκής πολιτικής της πολυκομματικής δημοκρατίας δεν έγινε ούτε ομαλά ούτε αναίμακτα στη μεταψυχροπολεμική περίοδο. Μετά τη διάλυση της Γιουγκοσλαβίας το 1991 υπήρξαν εξελίξεις οι οποίες φαίνονται ξεκάθαρα στα σχολικά εγχειρίδια την περίοδο 1991-1995 στις Βαλκανικές χώρες όπως: α) η αναβίωση των μειονοτικών θεμάτων όπως το Μακεδονικό ζήτημα, το θέμα των Τσάμηδων, της Τουρκικής μειονότητας της Βουλγαρίας, της Σέρβικης μειονότητας της Κροατίας, της Ουγγρικής μειονότητας της Ρουμανίας. β) η μαζική μετακίνηση τόσο πολιτικών προσφύγων όσο και κοινωνικών μεταναστών και γ) η αναζωπύρωση των εθνικών συγκρούσεων (Βούρη, 2006: 30· Φακιοιάς & Ηρακλείδης, 1999: 10· Pettifer, 2001: 235· Πρεβελάκης, 2001: 214· Μακρής, 2007: 72· Παπασωτηρίου, 1994: 103· Κουσκουβέλης, 2004: 134).

---

ίδιο προσανατολισμό θα μπορούσαν να ενταχθούν και τα συγγράμματα της Σ. Βούρη(1992,1999) με τίτλο «εκπαίδευση και εθνικισμός στα Βαλκάνια: Η περίπτωση της βορειοδυτικής Μακεδονίας» και «Τα Σλάβικα εγχειρίδια της Βαλκανικής (1991-1993)». Με βάση τις εξελίξεις στα Βαλκάνια, την προσπάθεια της αποφόρτισης του κλίματος και των πολιτικών εξελίξεων με βάση την ευρωπαϊκή σύγκλιση, τα Βαλκανικά κράτη έκαναν κινήσεις να αποφορτίσουν το έντονο κλίμα. Ήδη από το 1996 χώρες όπως η Βουλγαρία, η Ρουμανία και η Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, προσπάθησαν να βελτιώσουν το εθνικιστικό περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων της περιόδου 1991-1995, με βάση την απάλειψη αρνητικών στερεοτύπων, την συναισθηματική και ιδεολογική αποφόρτιση των συγκρουσιακών θεμάτων και τον εμπλουτισμό με θέματα από την κοινωνική και οικονομική ιστορία. Σε αυτό το πλαίσιο, όπως περιγράφεται και στο κυρίως κείμενο, από το 1996 και μετά, οργανώθηκαν και στην Ελλάδα διαβαλκανικά συνέδρια, εκδόθηκαν συλλογικοί τόμοι για τα προβλήματα των Βαλκανικών χωρών και υλοποιήθηκαν συνεργασίες ανάμεσα σε μη κυβερνητικές οργανώσεις (Βούρη, 2006: 33-34). Παράδειγμα συνεδρίου το οποίο πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, είναι το Διεθνές Συνέδριο Θεσσαλονίκης με βάση τη συζήτηση για την εικόνα του άλλου/γείτονα στα σχολικά εγχειρίδια των Βαλκανικών χωρών το οποίο πραγματοποιήθηκε το 1998 (Καψάλης et al., 2000). Για τη βαλκανική διάσταση ειδικά των σχολικών εγχειριδίων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσον αφορά την προσέγγιση ακριβώς της Βαλκανικής ετερότητας, παραπέμπεται ο αναγνώστης στη διδακτορική διατριβή της Μαρίας Καντοβά με τίτλο «Ελλάδα και Βαλκάνια στα σχολικά βιβλία της ιστορίας της περιόδου 1967-2007» (Καντοβά, 2014: 8-118).

Η ανάγκη για αναδιάρθρωση, όπως φαίνεται και από τα σχολικά εγχειρίδια των Βαλκανικών χωρών μετά το 1996, προκύπτει από: α) τη συγκρότηση της ενωμένης Ευρώπης όπως αναφέρθηκε παραπάνω, β) την επανατοποθέτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με βάση το ευρωπαϊκό πλαίσιο, δημιουργώντας παράλληλα ευρωκεντρική κατεύθυνση, γ) το πέρασμα από τις εθνικές ταυτότητες στις εθνοπολιτισμικές ταυτότητες, δ) την αναγνώριση των δικαιωμάτων των μειονοτήτων, ε) από το κομματάσιμα μεγάλων ομοιογενών ομάδων στην απόδοση εθνοτικών ταμπελών (Κωνσταντοπούλου κ.α., 1999: 203-213) και εντέλει στ) τη μετατροπή των μονοπολιτισμικών εθνών κρατών σε πολυεθνικά κράτη σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά πρότυπα (Μαριόλης, 2007: 89) από τη μία και τα τεχνοκρατικά από την άλλη, με πόλο, της νέας παγκοσμιοποιημένης κατάστασης τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Γκότοβος, 2002· Κωνσταντοπούλου et al., 1999: 110, 119; Χριστόπουλος, 1997: 315-339, 417-447· Κοπά, 1997: 32). Με βάση όλα αυτά, αρχικά σε άλλα Ευρωπαϊκά κράτη όπως στην Αγγλία ή τη Γαλλία (1283/12.01.1996) αλλά και στην Αμερική και εν συνεχεία και στην Ελλάδα, άρχισε η στροφή της αντιμετώπισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας, στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας (Κωνσταντοπούλου et al., 2000:110, 111, 120), να βασίζεται στις αρχές της Νέας Ιστορίας και της Νέας Διδακτικής της Ιστορίας, καθώς και στη διαπολιτισμική αγωγή (Stradling, 2001: 109). Αυτή η κατεύθυνση, εντείνεται από το γεγονός ότι η Ελλάδα ήδη από τη δεκαετία του '70 δέχεται μετανάστες και μετά το 1989 μετατρέπεται από χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής, όπως θα αναπτυχθεί αναλυτικότερα και στο Κεφάλαιο για τις συνθήκες, που οδήγησαν στη δημιουργία πολυπολιτισμικών τάξεων και στην ανάγκη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα ελληνικά δεδομένα.

Έρευνες οι οποίες μπορούν να συσχετιστούν με το πεδίο μελέτης της παρούσας έρευνας είναι εκείνες που ερευνούν τον τρόπο που συσχετίζονται τα περιεχόμενα με τη δημιουργία της εθνικής ταυτότητας. Η εστίαση είναι κυρίως στο μήνυμα που μεταφέρεται από το περιεχόμενο και λιγότερο στον τρόπο που λαμβάνουν οι αποδέκτες το μήνυμα αυτό. Όσον αφορά τον τρόπο αποδοχής, οι έρευνες συμπίπτουν με τη διερεύνηση της ιστορικής συνείδησης όπως θα αναπτυχθεί στο αντίστοιχο κεφάλαιο, διότι η ιστορική συνείδηση, εξετάζει ακριβώς τον τρόπο που δομείται η ταυτότητα των μαθητών σε σχέση με την αντίληψή τους για το παρελθόν (Κόκκινος, et al., 2005: 25).

Στις συγκεκριμένες έρευνες, συνδυάζεται η ανάλυση περιεχομένου με μια κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση. Παράδειγμα έρευνας προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η διδακτορική διατριβή της Ε. Φ. Κωνσταντινίδου (2000) με τίτλο *Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στα ελληνικά σχολικά βιβλία Ιστορίας: Μια κριτική κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*

στην οποία πραγματεύεται μια ανάλυση των αναπαραστάσεων στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας, με βάση εργαλεία της κοινωνικής ψυχολογίας, για τη διαπίστωση του τρόπου κατασκευής της εθνικής ταυτότητας των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο μπορεί να ενταχθεί, επίσης, και η έρευνα του Ο. Μπουράντα (2015: 143-165) με τίτλο *Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στην εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Ερευνάται ο τρόπος που δομείται η εθνική ταυτότητα μέσω του οπτικού υλικού στα βιβλία Ιστορίας του Δημοτικού, τα οποία κυκλοφόρησαν το 2006, με βάση τα νέα διαθεματικά προγράμματα του 2003, από Α΄ μέχρι Στ΄. Σε αυτό το πλαίσιο μπορεί να ενταχθεί η έρευνα της Σ. Ι. Κασίδου (2008), η οποία μελέτησε την εξέλιξη των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού από το 1914 μέχρι το 2007, για να καταγράψει τον ρόλο τους στη δημιουργία του εθνικού και την αναπαραγωγή κυρίαρχων ιδεολογικών ζητημάτων.

Σε αυτήν την κατηγορία μπορούν να ενταχθούν έρευνες οι οποίες εστιάζουν ακριβώς στο πώς επηρεάζονται οι εικόνες των παιδιών για το παρελθόν και πώς διαμορφώνονται πριν και κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής από τη δημόσια αρχαιολογία (μνημεία, μουσεία, υλικός πολιτισμός) καθώς και από τη δημόσια ιστορία (ΜΜΕ, παιδικά βιβλία, κόμιξ, διαδίκτυο)<sup>44</sup>. Αυτές οι μελέτες εστιάζουν κυρίως στο μήνυμα και όχι στο πώς εσωτερικεύεται από τους μαθητές. Στην πρώτη κατηγορία μπορούν να ενταχθούν έρευνες όπως η έρευνα του Κ. Κασβίκη (2015: 331-352), η οποία μελετάει την τροφοδότηση της ελληνικής εκπαίδευσης με αναπαραστάσεις και ερμηνείες για τον υλικό πολιτισμό μέσα από τα μηνύματα που δίνονται για την κατασκευή της ταυτότητας των μαθητών από την τυπική εκπαίδευση (αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια), από τη μη τυπική εκπαίδευση (αρχαιολογικοί χώροι, φορείς συνδιαχείρισης αρχαιολογικής κληρονομιάς) και από τις περιπτώσεις άτυπης εκπαίδευσης (παιδικά βιβλία).

Όπως υποστηρίζει τόσο ο J. Friedman (1992a,b) όσο και ο Δ. Τζιόβας (1989), η ελληνική εθνική ταυτότητα θα πρέπει να συνεξετασθεί σε σχέση με τη δυτικοευρωπαϊκή ταυτότητα (Σκοπετέα, 1988: 16; Voutsaki, 2003: 231-255; Wace & Thompson, 1989; Hertzfeld, 1986). Είναι αναγκαίο να δοθεί προσοχή στην αίσθηση ανωτερότητας της τελευταίας, σε σχέση με την απειλημένη ελληνική ταυτότητα και την οπισθοδρόμησή της δεύτερης στη δόξα του αρχαιοελληνικού παρελθόντος (Φραγκουδάκη, 2013 : 14). Σημαντική επίσης είναι και η σχέση της ελληνικής ταυτότητας με τη Βαλκανική καθώς και τη

---

<sup>44</sup> Για έρευνες σχετικά με τη *Δημόσια Ιστορία* και τη *Δημόσια Αρχαιολογία* βλέπε στο Παράρτημα 1.(γλωσσάρι εννοιών θεωρητικού μέρους) στα λήμματα *Δημόσια Ιστορία – Δημόσια Αρχαιολογία*

Μεσογειακή της διάσταση (Triantafyllidou, 1998: 593-612). Όπως αναφέρθηκε ειδικά μετά τη δεκαετία του '80, η έρευνα στράφηκε στον τρόπο παρουσίασης των Βαλκανίων στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας (Fritzsche, 1992· Janmaat, 2006· Coulby, 1997· Carras, 2001· Stojanovic, 2004· Kuzio, 2002). Σε αυτό το πλαίσιο, ήδη από το 1996 και με τη συγκυρία της ευρωπαϊκής σύγκλισης, επιχειρείται η άμβλυση του εθνικιστικού περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας. Για να ανταποκριθούμε στον παραπάνω προβληματισμό, στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της έρευνας, έχουμε εισάγει ερωτήσεις που συνδέουν την ιστορική συνείδηση των μαθητών με τον τρόπο αντίληψης της Ευρωπαϊκής, Βαλκανικής και Μεσογειακής διάστασης της ελληνικής ταυτότητας.

Οι έρευνες που υστερούν στην Ελλάδα όπως και στον διεθνή χώρο, είναι εκείνες που μελετούν τη συσχέτιση των αλλαγών στάσεων και τη διαμόρφωση ιστορικών δεξιοτήτων σε σχέση με το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου. Βέβαια, η επίδραση και η μέτρηση αυτής, ήταν από τα πρώτα ερωτήματα στα οποία στράφηκαν οι μελετητές ανάγνωσης ως ένα από τα κύρια ενδιαφέροντα της κοινωνιολογίας της ανάγνωσης<sup>45</sup>, που εμφανίστηκε μετά το 1929 (Leenhardt, 2002: 46· Αδάμου-Ράση, 2002: 288, 289· Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 144· Γερογιάννης, 2006: 184· Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997: 104· Βάμβουκας, 1989: 39). Παράδειγμα έρευνας με στόχο την αξιολόγηση της ανάγνωσης των σχολικών εγχειριδίων είναι του Βάμβουκα (2010) για την αξιολόγηση του βαθμού κατανόησης μικρών ιστοριών και φράσεων από μαθητές Α' και Β' Δημοτικού, προτείνοντας τεστ για την αξιολόγηση της κατανόησης της πρώτης ανάγνωσης, του ειδικού λεξιλογίου και του παραρτήματος.

Όμως, όπως υποστηρίζουν οι ερευνητές, μια τέτοια έρευνα θα ήταν δύσκολη διότι μεσολαβούν διαφορετικοί παράγοντες, που μπορεί να επηρεάσουν το αποτέλεσμα και θα πρέπει να συνυπολογιστεί η επίδραση τους σε αυτό. Τέτοιοι παράγοντες είναι ο δάσκαλος, ο τρόπος παιδαγωγικής, η αίθουσα, το σχολικό κλίμα, τα κρυφά αναλυτικά προγράμματα, το κοινωνικό προφίλ των μαθητών, η εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα, η ατομική επίδοση στην

---

<sup>45</sup> Κυρίως με βάση το ερευνητικό ενδιαφέρον σε αυτό τομέα στις ΗΠΑ χρησιμοποιούνται συγκεκριμένα τεστ αξιολόγησης για την κατανόηση των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων. Στην Ελλάδα χρησιμοποιούνται κάποια ερωτηματολόγια από αυτήν την ερευνητική δραστηριότητα όπως για παράδειγμα με βάση συγκεκριμένους τύπους αναγνωσιμότητας όπως για παράδειγμα ο τύπος του R. Flesch για τον βαθμό ευκολίας αναγνωσιμότητας των κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 369, 370· Hartley, 1994: 167· 2004: 917-948). Τα αποτελέσματα της ανάγνωσης όσον αφορά τη γενική αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων συνδυάζονται και με άλλα κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων όπως: ο τρόπος παρουσίασης εστιάζοντας στις λέξεις και στις προτάσεις, ο τρόπος δόμησης και η σειρά των κεφαλαίων, η έκταση του και ο τρόπος που επικεντρώνεται στους στόχους και τέλος το κατά πόσο είναι ερεθιστικό και ενδιαφέρον για τους μαθητές (Κολιάδης, 1990).

ανάγνωση. Όπως έχουν δείξει αντίστοιχες έρευνες υπάρχει πολλαπλότητα αναγνώσεων και ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να γίνει αντιληπτό ένα κείμενο ποικίλλει (Barthes, 1976· Ball, 1990· Φλουρής & Πασιάς, 2009: 25· Μπονίδης, 1998: 82-83). Για αυτόν το λόγο, και επειδή η γνώση για το πως ακριβώς συνδέεται το σχολικό εγχειρίδιο με τη διαμόρφωση στάσεων των μαθητών στην πράξη είναι ελλιπή δεν μπορούμε ακόμα επιστημονικά να υποστηρίξουμε τον ακριβή τρόπο που αλληλοεπιδράνε (Μπονίδης, 1998: 80). Ερευνητές που ειδικεύονται στη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων, εκφράζουν την ανάγκη που υπάρχει για έρευνες που δεν εστιάζουν μόνο στην ανάλυση περιεχομένου αλλά και στη λειτουργία τους. Έρευνες που θα αντιμετωπίζουν τα σχολικά εγχειρίδια, όχι κλειστά στον εαυτό τους, αλλά θα τα εντάσσουν στο πλαίσιο της τάξης, εστιάζοντας όχι μόνο στην προσέγγιση του γραπτού τους λόγου αλλά και στον τρόπο πρόσληψης από τους μαθητές των μηνυμάτων που περιέχουν. Προτείνεται να αντιμετωπίζονται, όπως τονίζει ο Α. Καψάλης, όχι μόνο ως informatarium αλλά και ως pedadogicum (Μπονίδης & Χολίδου, 1997: 204-205· Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 210). Η Χριστίνα Κουλούρη (1987: 222) συμφωνώντας με την παραπάνω κατεύθυνση θεωρεί πως το σχολικό εγχειρίδιο, όπως επισημάνθηκε σε προγενέστερο σημείο της παρούσας διδακτορικής διατριβής, εκφράζει τη νοοτροπία της εποχής του, αλλά η επίδραση του στη διαμόρφωση των στάσεων και της ταυτότητας των μαθητών, θα πρέπει να συνυπολογιστεί και με άλλους παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες για παράδειγμα είναι η οικογένεια, οι συνομήλικοι ή ακόμη και το διαδίκτυο και τα κόμιξ, στο πλαίσιο της δημόσιας ιστορίας.

Ο Κ. Μπίκος (2016: 91) προτείνει να διενεργηθεί μια έρευνα που να μελετάει, πως μεταβάλλονται για παράδειγμα οι στάσεις των μαθητών από τη μελέτη συγκεκριμένων όπως για παράδειγμα οι διαφυλετικές στάσεις των μαθητών Κεφαλαίων του σχολικού εγχειριδίου. Θεωρεί ότι για την υποστήριξη μια τέτοιας έρευνας, θα πρέπει να μοιράζονται ερωτηματολόγια μέτρησης των υπό αξιολόγηση μεταβλητών, πριν και μετά από τη μελέτη ενός εκάστου Κεφαλαίου. Θα πρέπει να συνυπολογιστεί σύμφωνα με την πρότασή του και η παιδαγωγική διαδικασία ως μεταβλητή, αν συνδυαστεί με τη διδασκαλία του περιεχομένου του από τον εκπαιδευτικό. Αυτό το προτείνει, διότι αν σε αυτήν την περίπτωση, η οποιαδήποτε αλλαγή αποδοθεί μόνο στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, θα υπάρχει πρόβλημα με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της συγκεκριμένης έρευνας. Τελειώνει λοιπόν την πρότασή του, υποστηρίζοντας ότι πριν την μέτρηση των στάσεων, θα πρέπει να αξιολογηθεί η ικανότητα κατανόησης του κειμένου από τους μαθητές, μέσω προφορικής, γραπτής εξέτασης ή συμπλήρωσης κενών τα οποία θα έχουν τεθεί σκόπιμα. Συμπληρωματικά, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι αντιλήψεις των μαθητών όχι μόνο με βάση τις ατομικές τους

ιδιαιτερότητες αλλά και ως μέλη των κοινωνικών ομάδων στις οποίες εντάσσονται (Φλουρήs & Πασσιάs, 2009: 25). Στην παρούσα έρευνα ελήφθησαν υπόψιν, όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή του παρόντος υποκεφαλαίου, η δημιουργία της παρέμβασης, όχι μόνο το περιεχόμενο της ιστορίας αλλά και η εκπαιδευτική πράξη, ο μαθητής, το μαθησιακό περιβάλλον καθώς και η αξιολόγηση.

Θα πρέπει να αναφερθούν επιγραμματικά ορισμένες έρευνες, κυρίως σε επίπεδο διδακτορικής διατριβής οι οποίες προσεγγίζουν τα περιεχόμενα συγκεκριμένων κεφαλαίων της σχολικής ιστορίας με βάση μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην κατεύθυνση της *Νέας Ιστορίας*, με στόχο να διαπιστωθεί η επίδραση τους στις ιστορικές δεξιότητες των μαθητών. Αυτές οι έρευνες δεν εστιάζουν μόνο στα μέσα διδασκαλίας αλλά και στην επιλογή και στον τρόπο προσέγγισης περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας, συνάδοντας με τα ερευνητικά ενδιαφέροντα της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Παραδείγματα τέτοιων ερευνών στην Ελλάδα είναι οι παρακάτω : α) Η έρευνα της Ε. Χ. Καραμανώλη (2019) η οποία προτείνει την εφαρμογή του μοντέλου *Historical Thinking Project* που βασίζεται στην προσέγγιση έξι ιστορικών εννοιών, με στόχο την ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων των μαθητών που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τις βασικές αρχές και μεθόδους της ιστορικής επιστήμης. Οι έξι αυτές ιστορικές έννοιες σχετίζονται με τη χρήση πρωτογενών πηγών ως τεκμήριων, τον προσδιορισμό της ιστορικής σημασίας, την αναγνώριση της αλλαγής και της συνέχειας, την αντίληψη της ιστορικής οπτικής, την κατανόηση της ηθικής διάστασης και της ανάλυσης αιτίας του αποτελέσματος. Η εφαρμογή του πάνω σε συγκεκριμένα κεφάλαια της σχολικής ιστορίας σε 57 μαθητές γυμνασίου έδειξε θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων και ιστορικής σκέψης των μαθητών, β) Η έρευνα της Ε. Δ. Λαζαράκου (2004) στην οποία προτείνεται και εφαρμόζεται ένα μοντέλο επιλογής και προσέγγισης περιεχομένων των αναλυτικών προγραμμάτων και του σχολικού εγχειριδίου ιστορίας με βάση τις αρχές της Νέας Ιστορίας, της σύγχρονης ιστοριογραφίας και παιδαγωγικής. Με βάση την κατεύθυνση αυτή εφαρμόστηκε έρευνα σε μαθητές Δ Δημοτικού, με βάση την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου προσέγγισης περιεχομένου πάνω στην ενότητα του σχολικού εγχειριδίου για τον Παρθενώνα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο τρόπος προσέγγισης περιεχομένου που προτείνεται συνδέεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων που συνδέονται με το μάθημα της ιστορίας, γ) Η έρευνα δράσης που εφαρμόστηκε από την Μαρία Ευσταθίου (2005) σε 80 μαθητές Λυκείου και 104 μαθητές Λυκείου τη σχολική περίοδο 2001-2002. Στους μαθητές εφαρμόστηκε ένα εναλλακτικό σχέδιο διδασκαλίας στη διδασκόμενη ύλη με βάση σύγχρονων προσεγγίσεων περιεχομένου και μέσων της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη σχολική ιστορία.

Αξιολογήθηκαν οι δεξιότητες που ανέπτυξαν οι μαθητές στο μάθημα της ιστορίας συμπεραίνοντας ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε ευεργετικές δραστηριότητες τους μαθητές, δ) Η έρευνα του Γ. Η. Ποταμιά (2015) κατά τη διάρκεια της οποίας πραγματοποιείται πολυτροπική ανάλυση τόσο του περιεχομένου της Πέμπτης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου ιστορίας της Δ Δημοτικού όσο και της διδασκαλίας δέκα εκπαιδευτικών σε δύο ενότητες του σχολικού εγχειριδίου. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας δίνονται προτάσεις πολυτροπικής διδασκαλίας στην πράξη.

Τέλος ένα συνέδριο, που φανερώνει τη στροφή της έρευνας για την ιδεολογική και πολιτική χρήση των σχολικών εγχειριδίων, ήταν το πρώτο Πανελλήνιο Συνέδριο με τίτλο *Προγράμματα σπουδών: Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον*. Το εν λόγω Συνέδριο συνδιοργανώθηκε από την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, το Μουσείο Σχολικής Ζωής & Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ και το Pierce – Αμερικάνικο Κολλέγιο Ελλάδας. Πραγματοποιήθηκε στις 6 Μαρτίου του 2016 και οι θεματικές του ήταν η διδακτική μεθοδολογία, η εκπαιδευτική πολιτική, η ιστορία της παιδαγωγικής, τα εκπαιδευτικά προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, τα εκπαιδευτικά προγράμματα πολιτιστικών φορέων και μουσείων και η μουσειοπαιδαγωγική. Σημαντική κρίνεται και η οργάνωση βιωματικών εργαστηρίων που διοργανώνουν από κοινού το Πανελλήνιο Θέατρο στην Εκπαίδευση και η Ελληνική Ένωση για την Προώθηση της Ρητορικής στην Εκπαίδευση (Γρόσδος,2016)<sup>46</sup>. Πέρα από τις έρευνες που πραγματοποιούνται στη χώρα μας, που διενεργούνται από Ερευνητικά Κέντρα και Ινστιτούτα, διενεργούνται και λοιπές από μεμονωμένους ερευνητές επί των σχολικών εγχειριδίων με αντικείμενο την ύπαρξη ή μη προκαταλήψεων για τους άλλους λαούς, την ένταξη του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας στο θεσμικό και ιδεολογικό πλαίσιο του και τέλος την εξέταση των εγχειριδίων ως παιδαγωγικού μέσου (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 209· Παπακώστα, 2009: 14-15· Λιάζος, 2007).

---

<sup>46</sup> Γρόσδος, Σ. (επιμ.). (2016). *Προγράμματα Σπουδών-Σχολικά εγχειρίδια. Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον: Πρακτικά Συνεδρίου* (Τόμος Α΄). Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ - Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος - PIERCE - Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος.



## 1.2 Η ετερότητα στο Μάθημα Ιστορίας

### 1.2.1 Καθορισμός έννοιας<sup>47</sup>

Η έννοια της ετερότητας είναι πολύπλοκη και εννοιολογικά απαντάται σε πολλά επιστημονικά πεδία. Σε σχέση με έννοιες, όπως εκείνες του ιστορικού χώρου, του ιστορικού χρόνου, του πολέμου και της τραυματικής μνήμης, θα δοθεί μεγαλύτερη σε έκταση ανάλυση στην έννοια της ετερότητας. Η έννοια της ετερότητας, άλλωστε, συνδέεται άμεσα και με τις διαφυλετικές στάσεις που εν πολλοίς καθορίζουν τόσο το περιεχόμενο όσο και τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας. Η έννοια αυτή, θα προσεγγιστεί κατά κύριο λόγο από: τη σκοπιά της ιστοριογραφίας, της διδακτικής της ιστορίας, της κοινωνικής ψυχολογίας και τέλος της παιδαγωγικής. Αυτό συμβαίνει διότι στην ανά χειράς ακαδημαϊκή έρευνα η έννοια της ετερότητας έχει τριπλή σημασία: α) εκείνη της αναπαράστασης των εικόνων του άλλου στα σχολικά βιβλία της Ιστορίας, β) εκείνη του τρόπου εσωτερίκευσής της από τους μαθητές μέσω του κοινωνικοποιητικού ρόλου της σχολικής Ιστορίας (με ιδιαίτερη έμφαση στη συμβολή της στη δημιουργία ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων των μαθητών)<sup>48</sup> και τέλος γ) εκείνη της

---

<sup>47</sup> Στο Παράρτημα 1 της ανά χειράς διατριβής έχει δημιουργηθεί ένα γλωσσάρι εννοιών όπου και εντάχθηκαν όλοι οι σημαντικοί ορισμοί του Υποκεφαλαίου 1.3.4 και σχετίζονται με τις εξής έννοιες: ετερότητα, στάσεις, κοινωνική ταυτότητα, εθνικισμός, ρατσισμός, κοινωνικός δαρβινισμός καθώς και ο τρόπος που εννοιολογείται η ετερότητα (ξένοι μαθητές) εντός του δείγματος της παρούσας έρευνας. Αυτό επελέγη σαν μεθοδολογική προσέγγιση για να μην παρουσιάζεται ενδοκειμενικά μια μακροσκελής ανάπτυξη που σε κάθε περίπτωση θα διέκοπτε τη ροή της θεωρητικής επιχειρηματολογίας.

<sup>48</sup> Οι συλλογικές ταυτότητες που αναφέρονται στη συνέχεια όπως η εθνική, η πολιτισμική και η εικονική εθνική ταυτότητα, εντάσσονται στο πλαίσιο της κοινωνικής ταυτότητας όπως ορίστηκε από τους εισηγητές της σύγχρονης σχετικής έρευνας H. Tajfel & J. C. Turner. Σύμφωνα με την θεωρία τους η κοινωνική ταυτότητα αποτελείται από εκείνες τις πτυχές της εικόνας του εαυτού που προέρχονται από εκείνες τις κοινωνικές κατηγορίες στις οποίες το άτομο θεωρεί ότι ανήκει (Tajfel & Turner, 1986:12). Η ανάλυση που ακολουθεί εστιάζει στη μη στέρεα δομή των ταυτοτήτων, στα περιθώρια επιλογής και ανακύκλωσης (όπως έχουν προσδιοριστεί από τον Z. Bauman (1996b: 18), στην πολιτική της διαφοράς η οποία αντικαθιστά την μονοδιάστατη φιγούρα της ταυτότητας (όπως αναλύθηκε από τον S. Hall), την υιοθέτηση διαφορετικών ταυτοτήτων σε διαφορετικές χρονικές στιγμές (όπως την ανάλυσε ο E. Goffman, 1973). Προσεγγίζεται η κοινωνική ταυτότητα ως διαδικασία και όχι σαν στάση βλέποντάς την ως μέρος της ταυτότητας του εγώ, σε συνδυασμό με την προσωπική ταυτότητα (Erikson, 1980). Με βάση τα παραπάνω προσεγγίζεται η ταυτότητα, με την έννοια της ταύτισης συγκλίνοντας προς την άποψη των υποκειμενιστών εστιάζοντας στην ταυτότητα ως κοινωνική κατασκευή, στην πολλαπλή ταύτιση και στην ενεργοποίηση διαφορετικών ταυτίσεων. Λαμβάνουμε πάντα υπόψη το πλαίσιο, αποφεύγοντας τη σκοπιά η οποία προσεγγίζει την ταυτότητα ως αυθαίρετη επιλογή ταύτισης. Με αυτόν τον τρόπο, εκλαμβάνονται οι μαθητές με διαφορετικά στοιχεία και επιδράσεις στην εθνοπολιτισμική ταυτότητα ως υποκείμενα συγχρονικής ταυτότητας και όχι διπλής, υποστηρίζοντας το παράδειγμα της διαπολιτισμικής προσέγγισης του πολιτιστικού εμπλουτισμού (Cuche, 2001:150· Barth,1996· Galissot, 1987).

εξωτερίκευσης της στάσης των μαθητών για την εθνοπολιτισμική ετερότητα τόσο σε διομαδικό<sup>49</sup> όσο και σε διατομικό επίπεδο.

Συνεπώς ερευνάται το κατά πόσο οι σχέσεις των Ελλήνων με τους αλλοδαπούς μαθητές επηρεάζονται από το περιεχόμενο και την παιδαγωγική προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας, όπως αυτό διδάσκεται στις σχολικές αίθουσες. Από ότι θα διαπιστωθεί από την ανάλυση που θα ακολουθήσει, η ετερότητα ως έννοια στην ιστοριογραφία και τη διδακτική της Ιστορίας<sup>50</sup>, απογαλακτίζεται από την ταυτότητα σταδιακά μετά τις δεκαετίες του '60 και

---

<sup>49</sup> Σύμφωνα με τον W. Doise (1986, 1997) υπάρχουν τέσσερα επίπεδα ανάλυσης στην κοινωνική ψυχολογία: α) το ενδοατομικό το οποίο αφορά στις ατομικές διεργασίες δόμησης του υποκειμένου, β) το διατομικό το οποίο εστιάζει στη μελέτη αλληλεπίδρασης ατόμων και στις κοινωνικές τους σχέσεις, γ) το διομαδικό το οποίο εστιάζει στη μελέτη της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπροσώπων δύο η περισσότερων διαφορετικών διακριτών ομάδων και δ) το ιδεολογικό επίπεδο το οποίο μελετάει τον τρόπο κοινωνικοποίησης των υποκειμένων και τη μύησή τους στην ενδοομάδα αντιστρέφοντας τη σχέση με την εξωομάδα (Χρυσόχου, 2005: 301-302· Hogg & Vaughan, 2010: 496). Όσον αφορά την παρούσα έρευνα, εστιάζει από την μία στο διομαδικό επίπεδο, για τις σχέσεις των μαθητών από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά υπόβαθρα και τον τρόπο που η ένταξή τους σε αυτά επηρεάζει τις μεταξύ τους σχέσεις. Από την άλλη στρέφεται και στο ιδεολογικό, στον τρόπο κυρίως με τον οποίο ο θεσμός της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα ο προσανατολισμός του μαθήματος της Ιστορίας επηρεάζει τις στάσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών ως εκπροσώπουςμιαενδοομάδας σε σχέση με τους αντίστοιχους της εξωομάδας. Θα πρέπει να τονιστεί πως στην παρούσα ανάλυση εστιάζεται το ενδιαφέρον στο ενδοατομικό επίπεδο ανάλυσης στον τρόπο που, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Alberto Melucci (2002:27), εξατομικεύεται το κοινωνικό. Εξετάζεται η αμοιβαία αλληλεπίδραση κοινωνικού – ατομικού και ο τρόπος διαμόρφωσης της κοινωνικής δράσης από το υποκείμενο μέσω των γνωστικών, αιτιολογικών και βιολογικών όρων. Για το σκοπό αυτό εφαρμόστηκαν ποιοτικές μέθοδοι όπως η παρατήρηση, ο φάκελος του μαθητή, το ημερολόγιο αλλά και οι ομαδικές συνεντεύξεις μαθητών. Προτείνεται περαιτέρω διερεύνηση του ενδοατομικού επιπέδου ανάλυσης σε έρευνες αντίστοιχων ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων με την ανά χειράς έρευνα. Προς την κατεύθυνση αυτή ως μέσα αξιολόγησης προτείνονται οι οργανωμένες συνεντεύξεις. Προτείνεται επίσης ως τύπος έρευνας η μελέτη περίπτωσης για τη διαπίστωση της επενέργειας του ατομικού στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των υποκειμένων μέσω του μαθήματος της Ιστορίας. Τέλος, όσον αφορά το διατομικό επίπεδο το ενδιαφέρον εστιάζεται και στην ατομική ταυτότητα του κάθε μαθητή καθώς και στα ξεχωριστά χαρακτηριστικά της ταυτότητάς του, χωρίς να προσδίδονται χαρακτηριστικά από πριν, λόγω υπαγωγής των μαθητών σε συγκεκριμένες ομάδες. Αν γινόταν κάτι τέτοιο θα οντολογικοποιούνταν οι ταυτότητες των μαθητών, δίνοντας για παράδειγμα σταθερά χαρακτηριστικά σε έναν μαθητή του οποίου η ταυτότητα εμπεριέχει την ιδιότητα του μετανάστη.

<sup>50</sup> Στη συγκεκριμένη υποσημείωση εξηγείται γιατί αναπτύσσεται η έννοια της ετερότητας σε σχέση με την ιστοριογραφία και όχι μόνο με τη διδακτική της Ιστορίας. Η σχολική Ιστορία δεν είναι ανεξάρτητη από την ακαδημαϊκή Ιστορία και από την ιστοριογραφία, εφόσον από αυτήν αντλεί τη νομιμοποίηση της. Μοιράζονται κοινά σημεία ενδιαφέροντος όπως οι μνήμες των ομάδων στις οποίες αναφέρονται και η πολιτισμική κληρονομιά. Επηρεάζονται και οι δύο από το ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται. Από την ακαδημαϊκή Ιστορία, την ιστοριογραφία, η ακαδημαϊκή γνώση αναπλασιώνεται σύμφωνα με την ορολογία του B. Bernstein ή αλλιώς υφίσταται διδακτική μετατόπιση (σύμφωνα με την ορολογία των M. Verret (1975) και Y. Chevallard (1985), για να μετουσιωθεί σε σχολική γνώση. Όπως υποστηρίζει ο Y. Chevallard (1985) η ιστορική γνώση κατά την μεταφορά της ως σχολική γνώση υφίσταται εξωτερική μετατόπιση με βάση παράγοντες όπως: α) οι γνωστικοί ή κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι, β) οι ηλικίες, γ) η εθνοπολιτισμική ταυτότητα καθώς και δ) τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Μεταβάλλονται δηλαδή, εξαιτίας παραγόντων όπως η ιδεολογική κατεύθυνση (ιστορικοί ή εξω-ιστορικοί στόχοι), το θεσμικό πλαίσιο καθώς και ο τρόπος που συνεργάζονται η επιστημονική κοινότητα, οι

του 70. Αυτή η εξέλιξη ανέδειξε τις ιστορίες των τοπικών ομάδων οι οποίες χανόντουσαν μέσα στην ιστορική αφήγηση της μιας και ενιαίας συλλογικής εθνικής ταυτότητας. Στη δεύτερη δεκαετία του 21ου αιώνα, τόσο ερευνητές ιστορικοί όσο και ειδικοί της διδακτικής της Ιστορίας θεωρούν ότι και στους δύο τομείς βρίσκεται η Επιστήμη σε μια μεταβατική φάση. Αυξάνονται οι ομάδες που θέλουν να διεκδικήσουν μια θέση στην επίσημη ιστορία, τη θεσμοθετημένη ιστοριογραφία σύμφωνα με τον ορισμό του M. Ferro (2016) (Furedi, 1992: 1-58). Η ιστοριογραφία χάνει την πρωτοκαθεδρία της από τη βιομηχανοποίηση της μνήμης και την εμπορική διάσταση αυτής. Αυτό συμβαίνει γιατί υπάρχει βομβαρδισμός πληροφορίας από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (εφημερίδες, τηλεόραση, διαδίκτυο). Αυτή η πολλαπλότητα των Μέσων (τα οποία πολλές φορές δεν ακολουθούν την ιστορική μεθοδολογία, θυσιάζοντας την ιστορική γνώση στο βωμό της μνήμης) μπερδεύουν το ιστοριογραφικό σκηνικό, οδηγώντας πολλές φορές στον ακραίο σχετικισμό (Ανδρέου, 2008: 375· Κόκκινος & Νάκου, 2006: 555-625· Wineburg, 2001: 139-154, 242· Le Goff, 1998: 86· Adorno, 1984: 69-122 & 1991: 91· Κόκκινος & Αλεξάκη, 2002: 44-45, 48-49· Poster, 2001: 2).

Ο D. Shemilt (2011: 70, 71, 74, 86) αναπτύσσει παρακάτω τα τρία αντιφατικά σχήματα που συνυπάρχουν στη διδακτική της Ιστορίας: α) Η λειτουργία του μαθήματος της Ιστορίας στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης και της δημιουργίας πολιτών με συνεχώς αυξανόμενες δεξιότητες και κοινά πρότυπα. Αυτό στοχεύει όχι στην κριτική σκέψη αλλά στη χρήση των γνωστικών ικανοτήτων με στόχο τον επαγγελματικό προσανατολισμό, β) Η χρήση της Ιστορίας για την αναπλήρωση χαμένου εθνικού εδάφους με βάση την απειλούμενη ταυτότητα των εθνικών σχημάτων εξαιτίας των υπερεθνικών σχηματισμών, γ) Η τάση για την κατανόηση της ιστορικής μεθοδολογίας στην σχολική Ιστορία, την ανάπτυξη ερμηνευτικών ιστορικών σχημάτων και την κατανόηση των διαφορετικών πολιτιστικών και χρονικών πλαισίων, ως απότοκο του κονστρουκτουβιστικού παραδείγματος και της νέας διδακτικής της Ιστορίας.

Εξαιτίας αυτής ακριβώς της συνύπαρξης των αντιφατικών αυτών αφηγήσεων στη σύγχρονη πραγματικότητα του μεταμοντερνισμού, του σχετικισμού και της κυριαρχίας της ετερότητας, τόσο ο D. Shemilt (2011: 70) όσο και ο S. Levesque (2008) εκφράζουν τον φόβο

---

συγγραφείς των εγχειριδίων και οι ειδικοί της διδακτικής της ιστορίας. Η διαμεσολάβηση της νοόσφαιρας στη σχολική ιστορική γνώση επηρεάζει για παράδειγμα τον τρόπο που παρουσιάζεται η ετερότητα εντός ιστορικού πλαισίου όσον αφορά την ιστορία του φύλου, την ιστορία των μειονοτήτων, την ιστορία των εθνικών άλλων, την ιστορία των κοινωνικών τάξεων. Παράλληλα ο τρόπος που θα μεταφερθεί από την νοόσφαιρα εξαρτάται και από την ίδια την ιδεολογική διάσταση και τις ερευνητικές κατευθύνσεις της ιστοριογραφίας.

της αποτυχίας της σχολικής Ιστορίας να οδηγήσει τους μαθητές στο να κατανοήσουν τις αντιφάσεις μέσω της ιστορικής μεθοδολογίας. Ο S. Levesque (2008) σημειώνει ότι πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι αντί οι μαθητές να αποκτούν κριτική σκέψη και σύνθετα επιστημονικά σχήματα, σε συνδυασμό με την προηγούμενη εμπειριο-βιωματική γνώση, απλοποιούν τις αντιφατικές αφηγήσεις οδηγούμενοι σε παροντισμό. Αυτό οφείλεται, σύμφωνα με τον Shemilt (2011: 74), στην αποσπασματικότητα της Ιστορίας στο σχολείο, η οποία εστιάζει σε μεμονωμένα και εν πολλοίς ασύνδετα γεγονότα.

Ο D. Shemilt (2011) από την άλλη πλευρά προτείνει την προσέγγιση ιστορικών ζητημάτων, σε θεματικές ενότητες, μέσω της σύγκρισης, της πολλαπλότητας των πηγών και της διαχείρισης των αντιφάσεων βάσει της δυναμικής της ιστορικής μεθοδολογίας. Έτσι θα μπορούν οι μαθητές να καταλάβουν τις αντιφάσεις, να κατανοήσουν την ετερότητα και σταδιακά να την αποδεχτούν. Αυτή η κατεύθυνση αναλύεται στο Κεφάλαιο της παρούσας έρευνας που είναι αφιερωμένο στη διαπολιτισμική προσέγγιση της ετερότητας. Σε αυτό βοηθάει, και η διαπίστωση του Seixas πως επειδή οι μαθητές ζουν στον κόσμο των αντιφάσεων μπορούν να κατανοήσουν πιο εύκολα, για παράδειγμα την ιστορική αλλαγή (Κόκκινος, 2012: 385). Σε επόμενο σημείο της ανά χείρας διδακτορικής διατριβής αναλύεται ο προβληματισμός ο οποίος κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα και στις αρχές του 21ου αιώνα υπήρξε στην ιστοριογραφία και τη διδακτική της Ιστορίας, σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης της ετερότητας. Στο Κεφάλαιο, που ακολουθεί, θα αναλυθεί ο τρόπος που προσεγγίζεται η ετερότητα στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας, απαντώντας στο ερώτημα σε ποια σημεία δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες συνθήκες και ανάγκες. Στο δεύτερο θεωρητικό μέρος θα αναλυθεί ο τρόπος προσέγγισης της ετερότητας που ανταποκρίνεται στις πολυπολιτισμικές συνθήκες της Ελλάδας.

### **1.2.2 Η νεωτερική εκδοχή της ετερότητας - κυριαρχία ταυτότητας**

Αρχικά, η ετερότητα εμπεριέχει το στοιχείο της σύγκρισης. Αυτό σημαίνει ότι κάποιος ετεροπροσδιορίζεται σε σχέση με κάποιον άλλον. Κατά συνάρτηση η ετερότητα αποτελεί ενεργό συστατικό της ταυτότητας (Γκότοβος, 2002: 16). Η ετερότητα είναι τόσο συλλογική όσο και ατομική (Σουλιώτης, 2005: 17-22). Αν ακολουθηθεί η άποψη της εκσυγχρονιστικής σχολής για τη νεωτερικότητα του έθνους τότε η ετερότητα συνδέεται με την έξαρση της ταυτότητας και αποτελεί προϊόν της νεωτερικής σκέψης (Κοκουνάρας-Λιάγκης, 2009: 81). Συνδέεται, επίσης, με τη συζήτηση για την εθνική ταυτότητα και με τη δημιουργία του έθνους - κράτους από το δεύτερο μισό του 18ου στη Δυτική Ευρώπη (Giddens, 2001). Η ετερότητα

είναι η αντίστιξη της ταυτότητας και καθορίζει τη σχέση με τους εθνικούς άλλους (Σταύρου, 2006: 21).

Με βάση την πιο πάνω προσέγγιση, στα όρια της νεωτερικότητας, το επίκεντρο είναι το «εμείς» σε σύγκριση με τους «άλλους», σηματοδοτώντας την ετερότητα ως το αρνητικό αντίγραφο του εθνικού εαυτού. Δηλαδή τα αρνητικά στοιχεία της ετερότητας είναι η αντιστροφή των θετικών στοιχείων της ταυτότητας, που την καθιστά ανώτερη. Με αυτό τον τρόπο, χτίζονται μανιχαϊστικού τύπου διαφορές όπως καλός – κακός, όμορφος – άσχημος, ειρηνικός – εχθρικός. Η εθνική ταυτότητα στηρίζεται στην ομοιογένεια των μελών – πολιτών του έθνους κράτους, κατόχων της εθνικής ταυτότητας. Σβήνεται έτσι στη λήθη η ετερότητα η οποία υπάρχει μέσα στο εθνικό σώμα, όπως η γλωσσική, η θρησκευτική η ταξική ή εκείνη που βασίζεται στο κοινωνικό φύλο (Αβδελά, 1998: 156-158· Φλουρής & Ιβριντέλη, 2000: 233· Μήλλας, 2001: 24· Αγγελόπουλος, 2000: 332· Παπαοικονόμου, 2014: 17-18· Κόκκινος, 2003: 92-94· Ψαρού, 2005: 116).

Ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα και μέχρι το πρώτο μισό του 20ου αιώνα, επιστήμες όπως η Ανθρωπολογία (φυσική, κοινωνική, πολιτισμική), η Λαογραφία, η Βιολογία, η Ιστοριογραφία και η Διδακτική της Ιστορίας, στηρίζουν την κυριαρχία της εθνικής ταυτότητας μέσω της αξιολογικής σύγκρισης με την ετερότητα. Αυτό το καταφέρνουν ανάγοντας το πολιτισμικό σε βιολογικό μέσα από τα θεωρητικά υπόβαθρα του ανθρωπολογικού φυλετισμού, του ανθρωπολογικού ρατσισμού<sup>51</sup>, του κοινωνικού Δαρβινισμού, της ευγονικής και του εθνικισμού, ενισχύοντας τη φυλετική διάσταση των νεωτερικών εθνών κρατών (Shipman, 1998· Kuhl, 2002· Rattansi, 2007· Goldstein, 2015: 1-27· Adams, 1990· Turda & Weindbling, 2007· Παπαταξιάρχης, 2017: 44· Taguieff, 1987: 127-128, 520).

Η συγκρότηση της ιστοριογραφίας, ως ακαδημαϊκού κλάδου, με συγκεκριμένο μεθοδολογικό και επιστημονικό προσανατολισμό, στις αρχές του 19ου αιώνα συμπίπτει με την ανάγκη συγκρότησης εθνικής ταυτότητας, στα πλαίσια των νεωτερικών εθνικών κρατών (Hartog, 2014: 144-155)<sup>52</sup>. Το επιστημονικό άλλοθι και η νομιμοποίηση της θυσίας της

---

<sup>51</sup> Ο ανθρωπολογικός φυλετισμός συνδέεται με την ανθρωπολογική εκδοχή της φυλής που εστιάζει στα ανατομικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά ενώ ο ανθρωπολογικός ρατσισμός ανάγει τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και τον πολιτισμό στη βιολογία.

<sup>52</sup> Η οργάνωση της ιστοριογραφίας δεν έγινε αυτόματα αλλά σταδιακά, περνώντας από την ιστοριοδιφική διαδικασία στη μελέτη πρωτότυπων πηγών. Αυτήν την εξέλιξη ευνόησε η ανάπτυξη του γερμανικού ιστορικισμού. Ωθηση προς την κατεύθυνση αυτή έδωσαν α) οι θεωρητικές κατευθύνσεις, του διαφωτισμού, του ρομαντισμού, του θετικισμού και η πρόοδος στην κεντρική σύλληψη του χρόνου και β) η κοινότητα των ερευνητών που δημιουργήθηκε σταδιακά το 17<sup>ο</sup> αιώνα και ακολούθησε την πορεία από τις ακαδημίες στα

ατομικής και συλλογικής ετερότητας στην ομοιογενή εθνική ταυτότητα, δόθηκε από την απαρχή της σύγχρονης Ιστοριογραφίας (Tosh, 2006: 1-24). Αυτή η κατεύθυνση εκφράστηκε από την επαγγελματική στροφή της σχολής του ιστορισμού. Γεννήθηκε στις αρχές του 19ου αιώνα στο νεοσύστατο πανεπιστήμιο του Βερολίνου, με βασικό εκπρόσωπο τον Leopold Von Ranke. Αντίστοιχη κατεύθυνση ακολουθήθηκε και από τη μεθοδική σχολή της Γαλλίας η οποία βασίστηκε στη Γερμανική σχολή με βασικότερους εκπρόσωπους τους Lavissee & Julian (Αρώνη-Τσίχλη, 2008). Ο εθνικός εαυτός, το εθνικό αφήγημα σύμφωνα με τον ορισμό του H. Bhabha (1990: 1-7), βρίσκει απόλυτη εφαρμογή στις αρχές της εθνικής Ιστοριογραφίας. Κόβεται έτσι ο ομφάλιος λώρος της Ιστοριογραφίας από τον κορμό της παραδοσιακής κοινωνικοπολιτικής φιλοσοφίας, η οποία περιλάμβανε τις κατηγορίες της κοινωνικής και πολιτισμικής ιστορίας. Έχοντας ως βάση την πολιτική, διπλωματική, στρατιωτική ιστορία, πλέκει το εγκώμιο του ένδοξου παρελθόντος του έθνους κράτους. Εξοβελίζει κάθε έτερο-αφήγηση μέσω της πίστης της απόλυτης ιστορικής αλήθειας, έτσι όπως προκύπτει από την επιστημονική μελέτη των πρωτογενών πηγών (Iggers, 1995: 129-152· Krieger, 1977· Λιάκος, 2007: 138· Αρώνη-Τσίχλη, 2008: 163-173· Dosse, 2000: 36-39· Plumb, 2004: 118-119).

Για την εσωτερίκευση της κλειστής αυτής εθνικής ταυτότητας και την αντίστιξή της με την ετερότητα βασικό ρόλο έπαιξε η πολιτική διάσταση<sup>53</sup>. Τον ρόλο αυτό διαδραματίζουν

---

πανεπιστήμια το 18<sup>ο</sup> αιώνα αρχικά στη Γερμανία και ύστερα και αλλού (Iggers, 2006· Carr, 2015· Hobsbawm, 1998: 176-179· Μπούντα, 2009:25-40).

<sup>53</sup> Η εθνική ταυτότητα άρα και η αντίστιξη της με την εθνική ετερότητα, βασίζεται τόσο σε μια ψυχολογική όσο και σε μια πολιτική διάσταση. Η ψυχολογική διάσταση είναι ο τρόπος με τον οποίο εσωτερικεύεται και δομείται η εθνική ταυτότητα και η σχέση της με την ετερότητα. Η πολιτική διάσταση εστιάζει στους θεσμούς βάσει των οποίων το άτομο μετατρέπεται σε πολίτης (Κυρίτσης, 2017: 97). Όπως αναλύθηκε σε προηγούμενο σημείο της ανά χειράς διδακτορικής διατριβής για τον προσδιορισμό της σημασίας του όρου ξένοι μαθητές στο δείγμα της έρευνας της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκε ο όρος της εθνο-πολιτισμικής ταυτότητας και φυσικά και εκείνος της εθνο-πολιτισμικής ετερότητας. Σημαντική προσοχή δίδεται και στην κοινωνική ετερότητα και ιδίως στον τρόπο δημιουργίας στάσεων, στερεοτύπων και κοινωνικών αναπαραστάσεων μέσω κοινωνικοποιητικών μηχανισμών, όπως είναι το σχολείο. Η παρούσα διατριβή επικεντρώνεται στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας και τον τρόπο διδασκαλίας, απαντώντας σε ερωτήματα που σχετίζονται αφενός μεν με τον τρόπο ανάδυσής τους αφετέρου δε με την αποτύπωσή τους στην κοινωνικοποίηση των μαθητών στην τάξη (Κυρίδης, 2005: 103-142). Επίσης, όσον αφορά το θεσμικό κομμάτι της εκπαίδευσης και τον τρόπο που επεμβαίνει ο Νόμος στην παιδαγωγική διαδικασία, όπως η θέσπιση και η διατήρηση του Νόμου για ένα και μοναδικό εγχειρίδιο από την περίοδο του Μεταξά (βλέπε Κεφάλαιο σχετικά με την ανάλυση περιεχομένου σχολικών εγχειριδίων) μας αφορά και στο συγκεκριμένο επίπεδο, η ιδεολογική διάσταση της πρόσληψης της ετερότητας ή αλλιώς η πολιτική ετερότητα (Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος, 2002: 96· Ναξάκης & Χλέτσος, 2001· Αγγελόπουλος, 2003: 35-43). Χαρακτηριστικές περιπτώσεις προσπάθειας ιδεολογικοπολιτικού ελέγχου της σχολικής γνώσης αποτελεί τόσο η εν έτη 1937 νομοθετική καθιέρωση ενός βιβλίου κατά την περίοδο της δικτατορίας του Μεταξά με την ίδρυση του ΟΕΣΒ, όσο και η

θεσμοί όπως η δημόσια εκπαίδευση, ο στρατός καθώς και ο καπιταλισμός<sup>54</sup> σύμφωνα με τον ορισμό του B. Anderson (1997: 77-84)<sup>55</sup>. Ο προσανατολισμός της συγκεκριμένης έρευνας εστιάζει στον ομογενοποιητικό ρόλο της μαζικής εκπαίδευσης ως μορφή βίας σύμφωνα με τον ορισμό του E. Gellner (1988: 33, 140). Στο πλαίσιο αυτό ο στόχος είναι όχι η ισότητα αλλά η εξίσωση των πολιτών<sup>56</sup>. Προσοχή δίδεται στη διδακτική της Ιστορίας ως φρονηματικό μάθημα, που στοχεύει στη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας καθώς και στις εξελίξεις, που οδήγησαν στην ανάγκη αλλαγής της κατεύθυνσης αυτής.

Στο πλαίσιο αυτό η διδακτική της σχολικής Ιστορίας<sup>57</sup> (η οποία διαμορφώνεται ως γνωστικό αντικείμενο κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα) εντάσσονται στην υπηρεσία του

---

επέκταση της ίδιας λογικής το 1969 κατά τη διάρκεια της εφτάχρονης δικτατορίας, 1967-1974, λογική που διατηρείται όσο και εν έτη 2019 (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008· Δούκας, 2011· Καζαμιάς, 2011).

<sup>54</sup> Με βάση τα όσα υποστήριξε ο Benedict Anderson ο έντυπος καπιταλισμός ήταν από τους βασικότερους παράγοντες της τόνωσης της εθνικής συνείδησης και της ενοποίησης της φαντασιακής κοινότητας του έθνους διότι: α) δημιούργησε ένα ενιαίο πεδίο επικοινωνίας σε ένα υψηλότερο επίπεδο από την προφορικά καθομιλουμένη γλώσσα, β) έδωσε μια νέα σταθερότητα στη γλώσσα. γ) δημιουργήθηκαν γλώσσες εξουσίας οι οποίες διέφεραν από τις παλαιότερες γλώσσες της διοίκησης. Επί του ιδίου ζητήματος ο Anderson υποστηρίζει και την ασυνείδητη διαδικασία σταθεροποίησης των έντυπων γλωσσών ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης καπιταλισμού, τεχνολογίας και ποικιλίας των ανθρώπινων γλωσσών. Από την στιγμή, όμως, που έγινε η συγκεκριμένη ζύμωση μπορούσαν να χρησιμεύσουν ως πρότυπα για τη συνειδητή εκμετάλλευση τους μ' ένα μακιαβελικό πνεύμα (Anderson, 1997: 81). Το παραπάνω επιχείρημα δείχνει τη σημασία της γλώσσας στον ομοιογενοποιητικό χαρακτήρα του έθνους και φανερώνει γιατί το μάθημα της Γλώσσας είναι ένα από τα τρία φρονηματικά Μαθήματα μαζί με τη Γεωγραφία και την Ιστορία, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια.

<sup>55</sup> Η παρούσα εργασία ασχολείται με το θεσμό του στρατού και τους πολέμους ως έννοιες που παρουσιάζονται στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας αλλά και με τη διαπολιτισμική διάστασή τους (Schnapper, 2000: 79). Τέλος, όσον αφορά τον έντυπο καπιταλισμό, η παρούσα εργασία εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο η άτυπη εκπαίδευση, καθώς και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ή το διαδίκτυο μπορεί να επηρεάσει τις στάσεις και τη συλλογική ταυτότητα των μαθητών.

<sup>56</sup> Για την εκπαίδευση ως μορφή βίας, έχουν επιχειρηματολογήσει τόσο ο A. Giddens όσο και ο E. Gellner από δύο διαφορετικές σκοπιές. Ο E. Gellner δίνει την πρωτιά στο πολιτισμικό στοιχείο της βίας έναντι του πολιτικού και υποστηρίζει τη νομιμοποίηση του πρώτου από το δεύτερο. Προσεγγίζει το εκπαιδευτικό σύστημα ως προϋπόθεση του εκσυγχρονισμού με στόχο την ενστάλαξη ομοιόμορφων δεξιοτήτων για την εξίσωση των πολιτών και την προσαρμογή τους στην έντονη κοινωνική κινητικότητα (Gellner, 1988: 63). Συνεχίζοντας την επιχειρηματολογία του προσδιορίζει το μονοπώλιο της νόμιμης εκπαίδευσης ως πιο σημαντικό από το μονοπώλιο της νόμιμης βίας με κύριο σύμβολο κρατικής εξουσίας όχι τη γκιλοτίνα αλλά το doctorat d'etat (Gellner, 1988: 33). Από την άλλη πλευρά ο Giddens δίνει προβάδισμα στο πολιτικό έναντι του πολιτιστικού, όχι τόσο στο ρόλο της εκπαίδευσης ως αυτοτελή εκπολιτιστικό λόγο αλλά ως πρωταρχική κρατική υποχρέωση με στόχο τον έλεγχο της εξουσίας. Σύμφωνα με την επιχειρηματολογία του η εκπαίδευση ως θεσμοθετημένος τρόπος διακυβέρνησης επιβεβαιώνει το μονοπώλιο της κρατικής εξουσίας το οποίο επικυρώνεται μέσω του άμεσου ελέγχου των μέσων άσκησης βίας (Giddens, 1985: 120).

<sup>57</sup> Διαχωρίζεται στο σημείο αυτό η έννοια του σχολικού μαθήματος από το διδακτικό αντικείμενο διότι το δεύτερο θα πρέπει να διαθέτει ένα σύνολο μεθόδων, εννοιών, γνώσεων και σκοπών. Αυτά τα χαρακτηριστικά δεν υπήρχαν στην Ιστορία, που διδάσκονταν στα δυτικά σχολεία κατά τη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα, αν και ο όρος κάνει την εμφάνισή του στη δεκαετία του '80. Στο τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα οι διεργασίες συγκρότησης της σχολικής Ιστορίας ως διδακτικό αντικείμενο έχουν ολοκληρωθεί ενώ φυσικά εξελίσσεται μέχρι και το τέλος

έθνους κράτους, της εθνικής διαπαιδαγώγησης αλλά και της δημιουργίας ομοιογενούς σώματος πολιτών. Συνεπώς η σχολική ιστορία εντάσσεται σταδιακά στη δημόσια εκπαίδευση όπως αυτή εξελίχθηκε στα τέλη του 18ου και κατά τον 19ο αιώνα: α) σε χώρες της Ευρώπης όπως η Αγγλία, η Γαλλία και η Γερμανία, β) της Βόρειας Αμερικής όπως οι Η.Π.Α και ο Καναδάς καθώς και γ) σε Σκανδιναβικές χώρες. Αρχικός στόχος ήταν η απαλοιφή της ετερότητας από την ταυτότητα. Αρχικά αντλεί την νομιμοποίησή της από την επιστήμη της Ιστοριογραφίας για τη δημιουργία πολιτών στις υπηρεσίες του έθνους κράτους (Παπακώστα, 2009: 5· Foster, 2011: 20· Μηταφίδης, 2002: 99· Quandt, 1994: 27· Κουτρομπά, 2002: 215).

Η ενιαία αφήγηση στην εκδοχή της σχολικής Ιστορίας και η εξάλειψη των έτερο - αφηγήσεων δεν μπορεί να συνδυαστούν με το συγκερασμό διαφορετικών παραδόσεων. Για παράδειγμα, στη Γαλλία το υπό διδασκαλία εθνικό αφήγημα στη σχολική Ιστορία, έπρεπε να συμφιλιώσει δύο διαφορετικά αφηγήματα: α) τα καθεστώτα της μοναρχικής παλινόρθωσης που υπάγονται στην καθολική, δυναστική παράδοση και β) τη δημοκρατική φιλελεύθερη κίνηση έτσι όπως δημιουργήθηκε από τους υποστηρικτές της γαλλικής επανάστασης και των φιλελεύθερων κυβερνήσεων. Το ζήτημα της ένωσης διαφορετικών έτερο – αφηγήσεων, στο ενιαίο εθνικό ιστορικό αφήγημα, στο πλαίσιο της σχολικής Ιστορίας παρουσιάζεται και σε άλλες χώρες, όπως : α) στην Ιταλία, β) την Ισπανία, γ) τη Γερμανία, δ) την Πορτογαλία δ) το γαλλόφωνο Καναδά ε) τη Λατινική Αμερική και αλλού (Ρεπούση, 2004· Ozouf, 1982: 15· Lefebvre, 1984: 240).

Η ίδια κατεύθυνση χαράζεται και στο πλαίσιο του νεοσύστατου ελληνικού κράτους όπου συνυπάρχουν δύο Ιστορίες. Αυτό γίνεται φανερό και από το Νόμο του 1834, όπου το μάθημα της Ιστορίας νοηματοδοτείται με το διπλό χαρακτηρισμό της θύραθεν Ιστορίας<sup>58</sup> (ελληνικής, γενικής)<sup>59</sup> και της ιεράς Ιστορίας, με βασικό στόχο τη χριστιανική κατήχηση. Ο

---

του 20<sup>ου</sup> αιώνα, έως και τον 21<sup>ο</sup> αιώνα απαντώντας στις νέες προκλήσεις (Μπούντα, 2009: 58· Ρεπούση, 2004α: 197-283· Moniot, 2011: 206· Audigier, 2001: 55-77).

<sup>58</sup> Ο όρος θύραθεν χρησιμοποιείται με βάση την ορολογία της Μ. Ρεπούση (2004α: 166) για να ξεχωρίσει την εκκοσμηκευμένη εκδοχή της Ιστορίας στο πλαίσιο του Διαφωτισμού σε σχέση με την ιερά Ιστορία. Η δεύτερη συνυπήρχε με την πρώτη είτε ως αυτόνομο μάθημα είτε ενσωματωμένη στην γενική Ιστορία όπως ξεκαθαρίζεται στο βασικό κείμενο και στις υποσημειώσεις, που ακολουθούν.

<sup>59</sup> Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη μια μικρή διευκρίνιση όσον αφορά τη διάκριση όχι μόνο ανάμεσα σε ιερά και θύραθεν Ιστορία αλλά και της δεύτερης σε γενική και ελληνική. Η διάκριση γενικής και ελληνικής όσον αφορά τη σχολική εκπαίδευση του νεοσύστατου ελληνικού κράτους τονίζεται για παράδειγμα, το 1842 στο πρόγραμμα του διδασκαλείου της φιλεκπαιδευτικής εταιρείας, όπου το ιστορικό μάθημα αναφέρεται από την μία ως ιερά Ιστορία και από την άλλη ως ελληνική και γενική Ιστορία. Αυτός ο διπλός διαχωρισμός γενική /ελληνική στο σώμα της θύραθεν Ιστορίας υποχωρεί προς επικράτηση της ελληνικής κυρίως μετά το διαχωρισμό της από την ιερά (από το 1878 και μετά) και την υιοθέτηση στη σχολική εκπαίδευση του τρίσημου



απογαλακτισμός της ελληνικής Ιστορίας από το ετεροαφήγημα της ιεράς Ιστορίας συνέβη το 1878. Η εκκοσμικέυσή της σε συμβολικό επίπεδο επιτυγχάνεται με το πρόγραμμα του 1894. Η ιερά Ιστορία εντάσσεται στο μάθημα των Θρησκευτικών. Αυτή η εξέλιξη δρομολογείται υπό τη βοήθεια βέβαια της ελληνικής εθνικής Ιστοριογραφίας.

### 1.2.3 Από την ταυτότητα στην ετερότητα

Σταδιακά, εξελίξεις που επήλθαν στο επιστημονικό πεδίο της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, της Εθνολογίας, της Εθνογραφίας, της Κοινωνιολογίας, της Κοινωνικής Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής, της Ιστοριογραφίας και της Διδακτικής της Ιστορίας, οδήγησαν τις δεκαετίες του '60 και '70, στην αλλαγή του κυρίαρχου διδακτικού παραδείγματος από την κυριαρχία της ταυτότητας στην ανάγκη μελέτης της ετερότητας. Στην Ιστοριογραφία και τη Διδακτική της Ιστορίας, κάποιες εξελίξεις που επήλθαν από το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι και το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, οδήγησαν σε ένα διάλογο με τις Κοινωνικές Επιστήμες. Παρόλες, όμως, τις αμφισβητήσεις των εθνικών - εθνικιστικών Ιστοριογραφιών, στον απόηχο και τα συντρίμια των δύο Παγκοσμίων Πολέμων, η εθνική ταυτότητα έστω και με όχι τόσο φανερό τρόπο, κυριάρχησε της ετερότητας (Κόκκινος, 2012: 22).

Τίθεται σε αμφισβήτηση η ουδετερότητα του εκπαιδευτικού θεσμού, η αντικειμενικότητα της γνώσης και η κυριαρχία της εθνικής ταυτότητας. Γεννιέται η ανάγκη μελέτης, όχι μόνο της εθνικής αλλά και της κοινωνικής, της θρησκευτικής, της ταξικής, της ατομικής και της ετερότητας με βάση το φύλλο (εθνοτικές, αφροαμερικανικές, φεμινιστικές

---

σχήματος του Κ. Παπαρηγόπουλου. Γέρνει προς την ταύτιση της σχολικής Ιστορίας με την εθνική Ιστορία στα πρότυπα της Σχολής του L. V. Ranke. Αυτό δείχνει μετάβαση από μια εννοιολόγηση της θύραθεν Ιστορίας από τους εκπροσώπους του ελληνικού διαφωτισμού ως γενική ιστορία του ανθρώπινου πολιτισμού σε μια εννοιολόγηση της ρομαντικής ιστοριογραφίας για μια ειδική Ιστορία του ελληνικού έθνους. Ο Κωνσταντίνος Παπαρηγόπουλος (1849) στο σύγγραμμά του με τίτλο εγχειρίδιο της Γενικής Ιστορίας ενώ διακρίνει ανάμεσα σε ειδική Ιστορία και γενική Ιστορία χωρίζει τη δεύτερη στις παρακάτω περιόδους: σε αρχαία (μέχρι το 500 μ.Χ.), μέση (ως το 1500 μ.Χ.) και νεότερη (μέχρι τη σύγχρονη περίοδο). Η αρχαία διαιρείται περαιτέρω σε πέντε στάδια ξεκινώντας από την πανάρχαια (μέχρι το 550 π.Χ.). Με αυτόν τον τρόπο εντάσσει μέσα στην γενική Ιστορία τη θύραθεν και την ιερή και διαφαίνεται η πρόθεσή του ώστε να εντάξει στα ιστορικά και τα θρησκευτικά ενδιαφέροντα. Παρόλα αυτά αντιφάσκοντας διπλά στο ίδιο κείμενο υποστηρίζει από τη μία πλευρά ότι δεν μπορεί να ταυτίζεται η έρευνα της Ιστορίας με την διερεύνηση της δημιουργίας του κόσμου διότι δεν υπάρχουν τεκμήρια για την έρευνα αυτή ενώ από την άλλη την ανακαλεί για δεύτερη φορά μέσω της επίκλησης στη Μωσαϊκή παράδοση. Την τελευταία τη θεωρούσε έγκυρη σύμφωνα με τα επιχειρήματά του στο συγκεκριμένο κείμενο εξαιτίας της πίστης στα επιστημονικά ευρήματα όσο και την ιστορική ερμηνεία της Παλαιάς Διαθήκης. Με την επικράτηση της ρομαντικής εθνικής Ιστοριογραφίας και της αντίστοιχης σχολικής Ιστορίας και του τρίσημου σχήματος εξάγει από την ελληνική ιστορία την ιερά, όσον αφορά την σχολική Ιστορία υποστηρίζοντας ότι τα ενδιαφέροντά της δεν μπορούν να εκτείνονται πιο πίσω από το 777 π.Χ. (Ρεπούση, 2004α: 166-168 & 187-189· Αθανασιάδης, 2015: 35).

σπουδές). Αυτή η μετάβαση οφείλεται τόσο στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο όσο και τις εξελίξεις στο επιστημονικό πεδίο στο πλαίσιο της μετανεωτερικότητας<sup>60</sup>, της γλωσσικής στροφής και της διάσπασης των μεγάλων αφηγήσεων.

Όσον αφορά τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες συντρέχουν οι παρακάτω παράγοντες: α) οι δύο Παγκόσμιοι Πόλεμοι, β) το ψυχροπολεμικό κλίμα, γ) ο πόλεμος στο Βιετνάμ και την Αλγερία, δ) η δράση κοινωνικών κινημάτων για: τα δικαιώματα των Αφροαμερικανών στην Αμερική αλλά και κατά του πολέμου στο Βιετνάμ, οι φεμινιστικές διεκδικήσεις και οι φοιτητικές οργανώσεις στην Πράγα, το Βερολίνο και το Παρίσι, ε) τα γεγονότα του Μάη του '68 στη Γαλλία καθώς και τέλος ε) η αυξημένη μετακίνηση πληθυσμών όπως αναφέρεται στα κεφάλαια των πολυπολιτισμικών συνθηκών. Χάνεται σταδιακά η πίστη στην εκπολιτιστική δύναμη του Δυτικού Ευρωπαϊκού εθνικού εαυτού μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και την άρση της διαδικασίας της Ευρωπαϊκής αποικιοκρατίας. Αυτές οι συνθήκες οδηγούν και την επιστημονική σκέψη από την πίστη στον ευρωκεντρισμό στην πολυπλοκότητα των αφηγήσεων. Το βλέμμα στρέφεται σε άλλους πολιτισμούς καθώς και στην ατομική ιδιαιτερότητα (Χατζηγεωργίου, 2012: 473-485· Ballantine & Hammack, 2015: 1-91· Γούναρη & Γρόλλιος, 2010: 11-61· Τσάφιος, 2014: 19-98).

Το παράδειγμα της κοινωνικής και οικονομικής ιστορίας με βάση τις ποσοτικές μεθόδους το οποίο κυριαρχούσε τόσο στη Δυτική Ευρώπη όσο και τη Βόρεια Αμερική, μέχρι

---

<sup>60</sup> Εδώ θα πρέπει να επισημανθεί ότι η μετανεωτερικότητα δεν είναι ένα συγκεκριμένο σύστημα εννοιών, μια συνεκτική θεωρία αλλά περισσότερο ένα σύνολο ιδεών που συγκροτήθηκε σταδιακά (Edwards & Usher, 1994: 8). Σύμφωνα με το σύγγραμμα του A. Giddens με τίτλο «Οι συνέπειες της νεωτερικότητας», δεν υπάρχει είσοδος σε κάποια άλλη περίοδο διαφορετική από τη νεωτερική αλλά εκλαμβάνει τη μετανεωτερικότητα ως μια περίοδο που οι συνέπειες της νεωτερικότητας γίνονται πιο ριζοσπαστικές. Στο ίδιο σημείο διαχωρίζει το μεταμοντέρνο από το μετανεωτερικό υποστηρίζοντας ότι εννοιολογικά διαφέρουν (Giddens, 2014: 17). Σύμφωνα με τους Ballantine & Hammack (2015: 27) ο μεταμοντερνισμός ονομάζεται και κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Οι ίδιοι ως βασικούς εκπροσώπους ορίζουν τους παρακάτω: Baudillard, Cherryholmes, Freire, Giroux, Lyotard. Υπάρχουν θεωρητικοί οι οποίοι βλέπουν τη μετανεωτερικότητα ως μια προσπάθεια να επαναπροσδιοριστούν οι αξίες του Διαφωτισμού, διορθώνοντας τις βασικές αντιφάσεις του, οι οποίες ήταν η μετάβαση από τις αξιώσεις του ορθού λόγου σε κανονιστικό και η ανάπτυξη του μαθητή σε ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο το οποίο εμποδίζει τη χειραφέτησή του (Heller, 1999: 4). Σύμφωνα με τον Jean – Francois Lyotard - ο οποίος κατέστησε ευρύτερα γνωστή την εν λόγω έννοια - μετανεωτερικότητα σημαίνει απομάκρυνση από τη νομιμοποίηση του επιστημονικού λόγου μέσω της λειτουργίας του ως εργαλειακού, από τις μεγάλες αφηγήσεις και από τη γραμμικού τύπου εξελικτική πρόοδο προς τα μπρος (Lyotard, 1985). Τα παραπάνω δείχνουν την ανασφάλεια χρήσης του συγκεκριμένου όρου και την δυσκολία του καθαρισμού του. Στην ανά χειράς εργασία η προσοχή εστιάζεται στην εργαλειακή διάσταση του ορθού λόγου και τη σύνδεση του με την εξουσία με τον τρόπο με τον οποία έχει οριστεί από τον Foucault (1979). Στη συγκεκριμένη έρευνα ο όρος της μετανεωτερικότητας θα προσδιοριστεί ως την περίοδο κατά την οποία αναπτύσσονται οργανωμένα θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες αμφισβητούν τις βασικές θεωρήσεις της νεωτερικότητας.

τη δεκαετία του '60, αρχίζει να αλλάζει κατά τη δεκαετία του '70. Με βάση τις παραπάνω εξελίξεις δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της νέας κοινωνικής ιστορίας με μια πολιτισμική κατεύθυνση η οποία εστιάζει α) στο μικροεπίπεδο και β) στο κομμάτιασμα της ιστορικής ταυτότητας από ετερότητες όπως οι μετανάστες, ο μαύρος πληθυσμός της Αμερικής, το κοινωνικό φύλλο (Σεφεριάδης, 2014: 85-91· Ανδριάκαινα, 2009: 137-188· Noiriel, 2005: 154-167· Αρώνη, 2008: 258-262, 271-273, 320-340· Κόκκινος, 1998: 249-264, 267-273, 275-293· Manning, 2003).

Υπήρξαν βασικές εξελίξεις που είναι υπεύθυνες για τη στροφή της Ιστοριογραφίας στο μικροεπίπεδο και τη μελέτη της ετερότητας. Βασικό ρόλο έπαιξε η ανάπτυξη του ρεύματος της μικροιστορίας στην Ιταλία<sup>61</sup> με βάση το περιοδικό *Quaderni Storici* και η ανάπτυξη του αντίστοιχου ρεύματος στη Γερμανία ως *Alltaggerchichte*, όρος ο οποίος μεταφράζεται Ιστορία της Καθημερινότητας<sup>62</sup> (Iggers, 1997: 101-117). Σημαντική ώθηση έδωσε η ανάπτυξη της Βρετανικής Μαρξιστικής Ιστοριογραφίας. Βασικός υπεύθυνος για τη στροφή στο μικροεπίπεδο και τη Νέα Κοινωνική Ιστορία είναι ο Βρετανός Μαρξιστής ιστορικός Edward P. Thompson<sup>63</sup>. Στην ίδια κατεύθυνση της Βρετανικής Μαρξιστικής Ιστοριογραφίας κινείται και

---

<sup>61</sup> Βασικά συγγράμματα ήταν τα έργα του C. Ginzburg (1994) με τίτλο: «Το τυρί και τα σκουλήκια, ο κόσμος ενός μιλωνά του 16<sup>ου</sup> αιώνα» και του R. Darnton (1988) με τίτλο: «The Great Cat Massacre and other Episodes in French Cultural History». Αυτά σηματοδότησαν τον ερχομό της Νέας Κοινωνικής Ιστορίας. Βασική στροφή της μικροιστορίας, δεν είναι απλά η μελέτη των μαζών αλλά η μελέτη της ατομικής ετερότητας ώστε να αναδειχθούν οι βιωματικές σχέσεις της καθημερινότητας. Εστιάζοντας στην ατομική ιδιαιτερότητα στα πλαίσια του συλλογικού, αντιμετωπίζοντας το βιωμένο ως συγκρουσιακό πεδίο, οι μικροιστορικοί οδηγούνται σε συμπεράσματα για το συνολικό μέσω της μελέτης του μεμονωμένου (Noiriel, 2005c:154-167).

<sup>62</sup> Μια βασική διαφορά σε σχέση με τους Ιταλούς ιστοριογράφους είναι ότι οι Γερμανοί ιστοριογράφοι της συγκεκριμένης Σχολής, επικεντρώνουν την προσοχή τους στη σύγχρονη ιστορία και όχι στη νεότερη περίοδο, όπως συμβαίνει με τους πρώτους.

<sup>63</sup> Στα συγγράμματά του, για το σχηματισμό της αγγλικής εργατικής τάξης, ασκεί κριτική στην τάση της ποσοτικής οικονομικής και κοινωνικής ιστορίας των Annales. Δεν αντιλαμβάνεται την τάξη ως συνολική δομή, αλλά ψάχνει στο μικροεπίπεδο των ανθρώπινων σχέσεων, των ετεροτήτων, που επιδρούν στη διαμόρφωση της εκάστοτε ταξικής ταυτότητας. Ασκεί κριτική στον Μαρξισμό, με βάση την εμπειρία και την υποκειμενικότητα, στρέφοντας το βλέμμα στις πολιτισμικές παραδόσεις της αγγλικής εργατικής τάξης. Δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη στροφή της προσοχής και του ενδιαφέροντος των ιστορικών προς τους μέχρι τότε παραμελημένους της ιστοριογραφίας (γυναίκες, εθνοτικές / σεξουαλικές μειονότητες, ομοφυλόφιλους κτλ). Σημαντικό είναι ότι ο Thompson προτείνει να δοθεί φωνή στην ετερότητα μέσω της ιστοριογραφίας ακολουθώντας το πλαίσιο αναφοράς της και τη μεθοδολογία της. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την πρόταση μεταμοντέρνων ιστορικών όπως ο Jenkins οι οποίοι ισχυρίζονται ότι ο ιστορικός θα πρέπει να υιοθετήσει την οπτική τους ταυτιζόμενος με την οπτική τους. Σε αυτήν την περίπτωση όπως θα διατυπωθεί και στον επίλογο του συγκεκριμένου υποκεφαλαίου, αυτή η οπτική μπορεί να καταλήξει σε μορφές ακραίου σχετικισμού, κουλτουραλισμού και αντίστροφου ρατσισμού (Ανδριάκαινα, 2009: 143). Όπως σημειώθηκε, η συγκεκριμένη διδακτορική διατριβή, εστιάζει στη σύγχρονη ιστορική μεθοδολογία, με βάση φυσικά την πολυπροοπτικότητα, την πολλαπλή ανάγνωση των πηγών, το διάλογο, την κριτική σκέψη και τη σύγκρουση θεωρώντας τη μεθοδολογία όχι ως σταθερή αλλά εξελισσόμενη.

ο Βρετανός Μαρξιστής ιστορικός Hobsbawm (Noirirel, 2005: 165-169· Thompson, 1994: 56-97· Hobsbawm, 1990, 1996, 1994· Ανδριάκαινα, 2009: 143). Σημαντική ήταν επίσης και η ανάπτυξη της Νέας Ιστορίας από την τρίτη γενιά των ιστοριογράφων της Σχολής των Annales. Βασικοί εκπρόσωποι της είναι ο J. Le Goff και ο P. Nora, οι οποίοι αναπτύσσουν τα βασικά χαρακτηριστικά της στο τρίτομο έργο τους με τίτλο «Το έργο της ιστορίας (Faire del' Histoire)», το οποίο επιμελήθηκαν το 1974. Μέσω της νέας τάσης γίνεται το πέρασμα από την ιστορία των μεγάλων ανδρών, από την ηρώ-κεντρική ιστορία στις ιστορίες των νοοτροπιών των απλών ανθρώπων, όλων των ατόμων της κοινωνίας σε συνάρτηση με τα οικονομικά - κοινωνικά φαινόμενα (Αρώνη-Γσίγλη, 2008: 237–249· Iggers, 2006: 80· Γαλάνη, 2011: 43-48)<sup>64</sup>. Βασική ήταν η γλωσσολογική στροφή και ο μεταμοντερνισμός, όπως αναπτύχθηκε στον Αμερικάνικο ακαδημαϊκό χώρο, αν και η τάση ξεκίνησε κυρίως από τη Γαλλία. Η γλωσσολογική στροφή στην Αμερικάνικη Ιστοριογραφία<sup>65</sup> αποτέλεσε βασικό

---

<sup>64</sup> Ως ένα από τα στοιχεία που συνθέτουν την έννοια της Νέας Ιστορίας θα μπορούσε να λογιστεί και η Ιστορική Ανθρωπολογία, όπως αναφέρεται από τον Μπουργκιέρ σε σχετική του μελέτη. Στο δρόμο της πολλαπλότητας των αφηγήσεων και των έτερο - ιστοριών, συνδυάζει δίκτυα σχέσεων στο μικροεπίπεδο. Ενδιαφέρεται για παράδειγμα, για τη μελέτη των θρησκευτικών πεποιθήσεων, των σωματικών συμπεριφορών, των οικιακών σχέσεων και για το σύνολο της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Εστιάζει και στα διαφορετικά κομμάτια που δομούν το μακροεπίπεδο, σε στρουκτουραλιστικό μεθοδολογικό πλαίσιο, φτάνοντας από το συνειδητό μέχρι το ασυνείδητο. Μέσα στο ρεύμα αυτό, μπορεί να ενταχθεί και το έργο του Wachtel (1971) με τίτλο: «Η οπτική των ηττημένων / La Vision des Vaincus – Les Indiens du Pérou devant la Conquête Espagnole». Πραγματεύεται τους λαούς της παλαιάς αυτοκρατορίας των Ίνκας στις Άνδεις, όχι με κέντρο εστίασης την ταυτότητα των Ισπανών κατακτητών αλλά από την μεριά της ετερότητας των ηττημένων Ινδιάνων. Μελετάει επίσης τον τρόπο εσωτερίκευσης του τραύματος της ήττας στις παραδόσεις τους. Αυτή η τελευταία κατεύθυνση θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο της διδακτορικής διατριβής με σκοπό την αποτύπωση μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης της έννοιας του πολέμου στη διδακτική της Ιστορίας (Carr, 2015· Αρώνη-Γσίγλη, 2008: 295–300).

<sup>65</sup> Βασικός εκπρόσωπος του συγκεκριμένου ρεύματος είναι ο Hayden White (1973) ο οποίος εκφράζει ξεκάθαρα τη θέση του για τη θεώρηση της Ιστορίας ως λογοτεχνικό είδος. Υποστηρίζει την ανάγκη προσέγγισής της, μέσω της δομικής ψυχολογίας και της ψυχανάλυσης, στο έργο του με τίτλο «Μετα-Ιστορία. Η ιστορική φαντασία στην Ευρώπη του 19<sup>ου</sup> αιώνα». Σημαντικό στοιχείο στην επιχειρηματολογία του H. White (1973) είναι η ανάδειξη της δομής της ιστορικής φαντασίας. Στην αφήγηση του ιστορικού πέρα των δεδομένων, των μεθοδολογικών εργαλείων, της αφήγησης ως δομής του έργου, υπάρχει και το μετα-ιστορικό στοιχείο το οποίο διαχωρίζεται σε τρία επίπεδα: πλοκή, ιδεολογική, τάση του ιστορικού. Μέσω του πλεξίματος 64 δυνατοτήτων των ιστοριογραφικών στυλ, σε συνδυασμό με το πλαίσιο του ιστορικού και την ερμηνευτική πολλαπλότητα των πηγών, ο ιστορικός επιχειρεί μια λανθάνουσα φιλοσοφική ενατένιση η οποία δεν είναι η πραγματικότητα, αλλά αναπαραστάσεις των τρόπων με τους οποίους οι άνθρωποι του παρελθόντος προσλάμβαναν την οντότητα των πραγμάτων και τη θέση τους στον κόσμο. Όμως η βασική κριτική στο έργο του είναι ότι ο White φτάνοντας στο άλλο άκρο, μεταχειρίζεται την ιστορική πηγή ως φιλολογικό κείμενο, καθιστώντας δυσδιάκριτα όρια μυθοπλασίας - ιστορίας (Prost, 1996). Όπως θα αναλυθεί και στο κεφάλαιο για τη διαπολιτισμική προσέγγιση του ιστορικού χρόνου και της ιστορικής ετερότητας, το ενδιαφέρον εστιάζεται στην αποστασιοποίηση των μαθητών μέσω της αποξένωσης του οικείου, της ενσυναίσθησης και της πολυπροοπτικότητας, ώστε να κατανοήσουν τους ανθρώπους του παρελθόντος με τα δικά τους κριτήρια, όσο αυτό είναι εφικτό, ιστοριοκοιτώντας το πλαίσιο αναφοράς. Όπως είδαμε, υπάρχουν ενστάσεις ότι αυτή η

συμπληρωματικό στοιχείο στην ανάπτυξη του ρεύματος της Νέας Κοινωνικής Ιστορίας στην Αμερική, κατά τη δεκαετία του '70. Αμφισβητείται η λογική της ενσωμάτωσης των Ευρωπαίων μεταναστών, των Αφροαμερικανών, των γυναικών και των ομάδων με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα όπως οι Ινδιάνοι (Native Americans)<sup>66</sup>. Αυτή η ενσωμάτωση είχε ξεκινήσει σταδιακά από τις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα και στηριζόταν στην λογική της αφομοίωσης. Η επιστημονική έρευνα στη σύγχρονη εποχή στρέφεται όχι μόνο προς τα υποκείμενα μελέτης και τον πλουραλισμό των τεκμηρίων, αλλά και προς την πολλαπλότητα των διαφορετικών ερμηνειών. Εστιάζει στην εξάρτησή τους από τον ιστορικό, ως φορέα των σύγχρονων ιδεών. Ο βασικός φόβος μιας τέτοια προσέγγισης είναι το σφάλμα πτώσης στον ακραίο σχετικισμό (La Capra, 1985: 34 – 35· Chartier, 1997: 28–38· Munslow & Jenkins, 2004: 35· Munslow, 1997: 162· Evans, 2000: 191 -223).

Η νέα τάση στρέφει το ερευνητικό ενδιαφέρον κατά κύριο λόγο στην Ανθρωπολογία και τη Λογοτεχνία. Αναπτύσσονται δύο βασικοί προσανατολισμοί: α) των πολιτισμικών

---

κατεύθυνση οδεύει προς μια φιλολογική ερμηνεία φαντασίας των ιστορικών πηγών (Prost, 1996: 164-168). Η προσοχή του γράφοντος την ανά χειράς διδακτορική διατριβή εστιάζεται στην προσπάθεια προσέγγισης του παρελθόντος μέσω εξάσκησης των μαθητών στη διαχείριση της απόστασης (Passeron, 1991: 147). Αυτό μπορεί να συμβεί μέσω της σύγκρισης με βάση την ιστορική μεθοδολογία και την εξοικείωση των μαθητών στις απλές αναλογίες ξεκινώντας από την καθημερινή τους σκέψη (Gadamer, 1976: 137; Καβουρρά, 2011). Σταδιακά, εξασκούμενοι στις απλές αναλογίες στο σύγχρονο επίπεδο μπορούν να εξασκηθούν στο διαχρονικό, μαθαίνουν να διατηρούν τις αποστάσεις όσο γίνεται μέσω της μεθοδολογίας, λαμβάνοντας υπόψη την ιστορική διάσταση της ταυτότητάς τους μέσω ασκήσεων πλαισίωσης. Επίσης όσον αφορά την κριτική ανάγνωση των πηγών, μπορούν να τις ελέγξουν μέσω των εξωκειμενικών στοιχείων, όπως υποστήριξε ο K. Pomian (1989:121-122). Τον εξωκειμενικό αυτό έλεγχο μπορούν να τον καταφέρουν μέσω της ανασύστασης των πηγών, της ανάληψης ρόλων, της διερεύνησης των προθέσεων των υποκειμένων, μέσω της ιστορικής τοποθέτησης στο χώρο και το χρόνο και εν τέλει με τη μετάθεση του προγράμματος ελέγχου στη σχολική τάξη. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί και με τη χρήση πολλαπλών πηγών και διαφορετικών οπτικών που οδηγούν στην εξάσκηση, τη σύγκριση και τέλος τη διατήρηση του ελέγχου απόστασης. Σε αυτήν ακριβώς τη λογική στηρίζεται τόσο το πρόγραμμα όσο και η παρέμβαση που διενήργησε ο γράφων την ανά χειράς διδακτορική διατριβή. Η προσπάθεια να απομακρυνθούμε σταδιακά από το παρόν μας, ταξιδεύοντας από μπρος προς τα πίσω, βρίσκοντας την ιστορία αρχικά στην ιστορία των παππούδων μας, ακολουθώντας διαφορετικές πλευρές και ταυτίσεις με ιστορικά πρόσωπα: από την Μύρτιδα, που δεν ψηφίζει επειδή είναι παιδί αλλά και γυναίκα, έως το δούλο που δεν ψηφίζει και αυτός μέχρι το μέτοικο Εύανδρο μετανάστη στην Αθήνα λόγω του Πελοποννησιακού Πολέμου καθώς και τον Περικλή, που ως άνθρωπος αρρώστησε από τον λοιμό. Φυσικά όλα αυτά βάσει χαρτών, πρωτογενών και δευτερογενών πηγών που οδηγούν τους μαθητές όχι στο μονόπλευρο τρόπο σκέψης αλλά στην προσπάθεια να σκέφτονται διαφορετικά, όπως οι διαφορετικοί άνθρωποι. Παράλληλα με αυτόν τον τρόπο, μπορούν οι μαθητές να κατανοήσουν πως και στο ίδιο πλαίσιο δεν είναι όλοι ίδιοι αλλά έχουν διαφορετικές ταυτότητες. Εξασκούνται στη σύγκριση, μαθαίνουν να σκέφτονται διαφορετικά και δεν απορρίπτουν την ετερότητα (είτε σύγχρονική, είτε διαχρονική) με αποτέλεσμα τη διαπολιτισμική τους εκπαίδευση.

<sup>66</sup> Η αμφισβήτηση αυτή βασίζεται στο γενικό κλίμα της δεκαετίας του '70 καθώς και σε συγκεκριμένες εξελίξεις όπως η δολοφονία του Martin Luther King, οι εξεγέρσεις που συμβαίνουν εκείνη την περίοδο στα γκέτο, τα κινήματα των δικαιωμάτων του πολίτη (Civil Rights Movement)

σπουδών (Cultural Studies) οι οποίες εστιάζουν στη διερεύνηση της κουλτούρας των περιθωριακών ομάδων, εστιάζοντας σε θέματα όπως για παράδειγμα η ιστορία της δουλείας και β) η ιστορία του κοινωνικού φύλλου (Social Gender History). Στη θέση των γυναικών και του κοινωνικού φύλλου εστιάζεται κατά κύριο λόγο το ενδιαφέρον της ιστορίας του φύλλου (Gender History) και οι φεμινιστικές σπουδές (Women Studies)<sup>67</sup> (Noiriel, 2005b: 186–192) .

Η ίδια εξέλιξη συντελείται και στο γνωστικό αντικείμενο της σχολικής Ιστορίας και κατ' επέκταση και στη διδακτική της Ιστορίας. Τόσο στην Ευρώπη, σε χώρες όπως η Αγγλία και η Γαλλία, όσο και την Αμερική, η Ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο διήλθε μια κρίση κατά τη δεκαετία του '60 (Peyrot, 2002: 51· Nakou & Barca, 2010· Ρεπούση, 2000: 319–378 & 2004α:237; Μπούντα, 2009: 60-61· Κόκκινος, 1998:245-250· Burke, 1991: 5-24). Ως απότοκο της κρίσης αλλά και των κινήσεων - που πραγματοποιήθηκαν για την απομάκρυνση του Μαθήματος από το φρονηματικό και εθνοκεντρικό χαρακτήρα του - εμφανίστηκε ο όρος

---

<sup>67</sup> Πέρα από την ταξική ή εθνοπολιτισμική ετερότητα αναδεικνύεται ως αντικείμενο ιστορικής μελέτης και το φύλλο. Αυτό οφείλεται στην ανάπτυξη των φεμινιστικών κινήματων, του κοινωνικοπολιτικού κλίματος, των αλλαγών στις ιστοριογραφικές τάσεις καθώς και την εμφάνιση γυναικών ιστορικών. Στο επίκεντρο της φεμινιστικής ιστοριογραφίας τίθεται η από-οντολογικοποίηση της ταυτότητας με βάση το φύλλο (γυναίκα – άντρας) καθώς και η μελέτη της στο εκάστοτε ιστορικό πλαίσιο ως κατασκευή. Στο σημείο αυτό υπάρχει μια εσωτερική διαμάχη στη φεμινιστική ιστοριογραφία, όπως δηλώνουν οι διακριτές ονομασίες women studies και gender history. Η πρώτη τάση ασχολείται με την ιστορική μελέτη της βιοματικής διάστασης της γυναικείας καθημερινότητας σε διαφορετικά πεδία (σπίτι, εργασία) με στόχο την ανάδειξη του τρόπου της βιωμένης γυναικείας κυριαρχίας. Οι εκπρόσωποι αυτής της τάσης, είναι επηρεασμένοι από το έργο του Βρετανού μαρξιστή ιστορικού Edward Thompson. Από την άλλη πλευρά οι εκπρόσωποι της gender history εστιάζουν στη μελέτη των αναπαραστάσεων του κοινωνικού φύλλου ως ιστορικές κατασκευές και όχι ως φυσικές οντολογικές πραγματικότητες. Ο όρος gender προτιμάται σε σχέση με τη λέξη women, γιατί θέλει να εστιάσει στις σχέσεις ανδρών - γυναικών και το αντίστροφο. Εάν αντιθέτως, όπως υποστηρίζουν οι ιστορικοί της συγκεκριμένης τάσης, η μελέτη επικεντρώνεται στην καταπίεση των γυναικών από τους άνδρες αναπαράγεται ένα είδος αντίστροφων ειδώλων. Ασκώντας κριτική στον Edward Thompson και τους Άγγλους μαρξιστές, πλαισιώνουν την εμπειρική ιστορική έρευνα με θεωρητικό υπόβαθρο, επηρεασμένο τόσο από τη δομική ανάγνωση του Louis Althusser όσο και από τη γενεαλογική μέθοδο, με την οποία ασχολήθηκε ο Michel Foucault (Downs, 1995· Scott, 1996· Noiriel, 2005a: 186 – 189, 237 – 240). Όσον αφορά την προσέγγιση του γράφοντος την ανά χειράς διατριβή ακολουθείται η εννοιολογική νοηματοδότησή του gender. Αυτό συμβαίνει, διότι ακριβώς επιδίωξη του γράφοντος είναι να εστιάσει στις σχέσεις και όχι μόνο στη γυναικεία ή την ανδρική ταυτότητα. Αν γινόταν αυτό θα οντολογικοποιούνταν η ταυτότητα με βάση το φύλλο. Θα προέκυπτε, συνεπώς, το αντίθετο αποτέλεσμα από την ιστορικοποίηση των ταυτοτήτων και τη μελέτη τους στο εκάστοτε πλαίσιο. Η Μύρτις, η οποία είναι το κεντρικό πρόσωπο της παρέμβασης, είναι ένα κορίτσι σε μικρή ηλικία. Αυτή η επιλογή συμβαίνει για να δουν οι μαθητές μέσα από τα μάτια ενός διαφορετικού ήρωα σε σχέση με τα ιστορικά πρότυπα, που έχουν συνηθίσει όπως είναι οι ήρωες ή οι πολεμιστές. Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι δεν εξετάστηκαν και οι σχέσεις της με βάση την ταυτότητά της στο ιστορικό πλαίσιο και με φορείς διαφορετικών ταυτοτήτων. Για παράδειγμα αναλύθηκε η σχέση της με τον Εύανδρο, ο οποίος ήταν μέτοικος από τις Πλαταιές.

διδασκτική της Ιστορίας τη δεκαετία του '80 (Audigier,2001). Στο παρόν Κεφάλαιο, δεν επιχειρήθηκε μια ακριβής ιστορική ανασκόπηση, αλλά μια παρουσίαση των βασικών βημάτων που δείχνουν ακριβώς τη μετακίνηση της σχολικής Ιστορίας και της διδασκτικής της Ιστορίας από την ταυτότητα στην ετερότητα.

Εξωγενείς παράγοντες που επηρέασαν την εξέλιξη αυτή αναφέρθηκαν παραπάνω και σχετίζονται με τις κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις στις δεκαετίες του '60 και του '70. Επίσης, υπήρξαν βασικοί ενδογενείς παράγοντες που ενίσχυσαν την κατεύθυνση αυτή. Αρχικά, σημαντική ήταν η μετατόπιση του περιεχόμενου της σχολικής Ιστορίας προς την ολική Ιστορία, την κατεύθυνση της Νέας Κοινωνικής Ιστορίας, της Ιστορίας από τα κάτω και της Πολιτισμικής Ιστορίας (Symcox, 2002: 35-39).

Βασική εξέλιξη ήταν ότι δόθηκε έμφαση στην εξοικείωση των μαθητών όχι μόνο με την δηλωτική γνώση αλλά και με τη διαδικαστική γνώση. Επιτεύχθηκε σταδιακά η ένταξη της ιστορικής μεθοδολογίας στη διδασκτική της Ιστορίας. Φυσικά εδώ το ενδιαφέρον εστιάζεται στο να επισημανθεί πως μέσω της εξέλιξης αυτής διεισδύει η ετερότητα με την μορφή της έτερο - αφήγησης στη σχολική Ιστορία. Αρχικά, από την επικέντρωση στη μονοδιάστατη υφή της ιστορικής γνώσης, ταυτισμένης με τη δηλωτική, εισέρχεται η επιστήμη από τη δεκαετία του '60 και μετά στην τριπλή διάστασή της ως δηλωτική, εννοιολογική και διαδικαστική<sup>68</sup> (Μονιότ, 2011: 86). Δεύτερον, η ερμηνεία δεν είναι μία αλλά πολλές, όπως και το παρελθόν δεν είναι ένα αλλά πολλά (ιστορικό, πραγματικό, πρακτικό) (Νάκου, 2000: 17-72). Οι μαθητές μέσω της αρχής της πολυπροοπτικότητας ή αλλιώς του παραγωγικού αποπροσανατολισμού - η οποία θα αναπτυχθεί στο Κεφάλαιο της διατριβής που ασχολείται με τη διαπολιτισμική προσέγγιση της ετερότητας - εξετάζουν διαφορετικές ερμηνείες του παρελθόντος. Δεν

---

<sup>68</sup> Αυτό που χρειάζεται να τονιστεί στο σημείο αυτό είναι ότι δεν εξετάζεται χωριστά η δηλωτική από τη διαδικαστική γνώση αλλά σε συνάφεια, εντάσσοντάς τις σε μια διαλεκτική σχέση. Το σχήμα το οποίο ενώνει λειτουργικά αυτά τα δύο μέρη σε ένα, είναι ένα συνδυαστικό σχήμα της κριτικής σκέψης το οποίο ενώνει από τη μία α) τα δομικά της στοιχεία δηλαδή τους λογικούς συλλογισμούς (επαγωγικό, απαγωγικό και αναλογικό), τις γνωστικές λειτουργίες (συλλογή και οργάνωση δεδομένων) και τα μεταγνωστικά στοιχεία (γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις) με τα προϊόντα της δηλαδή τις έννοιες, τις κρίσεις, τις γενικεύσεις, τα σχήματα, τις διαδικασίες, τις αξίες και τις στάσεις (Lipman, 2003: 28· Ματσαγγούρας, 2011: 59-87). Αυτό θα γίνει ορατό και στην παρέμβαση που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διατριβής από τις έννοιες και τον τρόπο προσέγγισής τους με βάση την ιστορική μεθοδολογία και την απομάκρυνση από τη χρηστική διάσταση του εθνοκεντρισμού. Με βάση τα παραπάνω στοιχεία δομήθηκε το γνωστικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο της παρέμβασης, για να διαπιστωθεί εάν αυτό έχει αντίκτυπο στις στάσεις των μαθητών απέναντι στο εθνοπολιτισμικά διαφορετικό. Βέβαια, δεν αναπτύχθηκε μια θετικιστική σχέση αλλά ελήφθησαν υπόψη οι σύνθετες διαδικασίες και οι πολλοί παράγοντες που διαμεσολαβούν όπως τα κρυφά αναλυτικά προγράμματα, ο εκπαιδευτικός, η μέθοδος διδασκαλίας και τα προ υπάρχοντα σχήματα των μαθητών. Επιχειρήθηκε, όπως θα φανεί και στο πρακτικό μέρος, να ληφθούν στο μέτρο του δυνατού υπόψη τα όρια, η έκταση και οι περιορισμοί της έρευνας αλλά και να προταθούν μελλοντικά ζητήματα προς διερεύνηση.

εστιάζουν στην απόλυτη πίστη μιας μοναδικής ερμηνείας, η οποία αντλεί τη νομιμοποίησή της από την αντικειμενικότητα της μοναδικής ιστορικής γνώσης. Το παραπάνω επιτυγχάνεται από τους μαθητές, μέσω της ιστορικής ενσυναίσθησης, έννοια που θα αναλυθεί στα Κεφάλαια της ανά χείρας διατριβής που ασχολούνται με τη διαπολιτισμική προσέγγιση του ιστορικού χρόνου και της ιστορικής ετερότητας (Levesque, 2008· Γκόβαρης, 2009: 37-49). Τέλος, οι μαθητές εξοικειώνονται όχι μόνο με γραπτές πηγές για τη χρήση τους ως ιστορικές μαρτυρίες<sup>69</sup> αλλά και με οπτικοακουστικά ντοκουμέντα, χάρτες, προφορικές μαρτυρίες, πηγές τοπίου κ.α. Μαθαίνουν να ξεχωρίζουν τις πρωτογενείς από τις δευτερογενείς πηγές (Ρεπούση, 2004α: 301-328).

Ωθηση προς αυτή τη κατεύθυνση έδωσαν οι εξελίξεις στην Παιδαγωγική, οι οποίες οδηγούν από την προσπάθεια της ομοιογένειας των μαθητών μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην ανάγκη ανταπόκρισης στις ιδιαιτερότητές τους. Στο παραπάνω βοηθάει και η συμβολή του κονστρουκτιβισμού και του κριτικού κονστρουκτιβισμού ως παιδαγωγικό παράδειγμα στις τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα καθώς και στις πρώτες δεκαετίες του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Κουνέλη, 2008). Η σύνδεση της εμπειρικοβιωματικής γνώσης των μαθητών με την επιστημονική, με στόχο τη σταδιακή ανατροπή της πρώτης και της επιστημονικοποίησης των ιδεών των μαθητών, οδήγησαν και στη στροφή προς τις ιδιαιτερότητες των μαθητών (Osborne, 2006: 103-131). Σημαντικό ρόλο έπαιξε και η αμφισβήτηση του μοντέλου του Piaget, σύμφωνα με το οποίο δεν μπορεί να αναπτυχθεί αφαιρετική σκέψη σε παιδιά κάτω των δώδεκα ετών (Βαρνάβα - Σκούρα, 1994).

Αυτός ο προσανατολισμός παρατηρείται συγκεκριμένα και στο μάθημα της Ιστορίας, με βάση ερευνητές που συνέδεσαν την ιστορική σκέψη των μαθητών με τη μαθησιακή διαδικασία και τη σταδιακή εξοικείωση των μαθητών στην ιστορική επιστημονική μεθοδολογία. Οι εν λόγω ερευνητές επηρεασμένοι από τη θεωρία του σπειροειδούς του J. Bruner συνδυάζουν την ιστορική σκέψη και τη γνωστική ψυχολογία, που βρίσκονται στον αντίποδα των θεωρητικών προσεγγίσεων του Βρετανού ψυχολόγου E. Peel, με τις έρευνες του R. Hallam καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης δεν συνδέεται μόνο με τη βιολογική ανάπτυξη αλλά και με του γνωστικούς, αξιολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας (Κόκκινος, 1998: 2, 99-300· Lee, 2011: 129-168· Levesque, 2008·

---

<sup>69</sup> Στο σημείο αυτό θα πρέπει να υπάρξει ένας διαχωρισμός ανάμεσα στις έννοιες πηγή και μαρτυρία. Στην Αγγλόφωνη βιβλιογραφία ο όρος για την πηγή είναι source ενώ για τη μαρτυρία (evidence). Η βασική διαφορά τους είναι ότι η πηγή αν χρησιμοποιηθεί από τον ιστορικό βάσει της μεθοδολογίας μετατρέπεται σε μαρτυρία (Ρεπούση, 2004α: 305).



Tosh, 2008; Shelmit, 2011: 70· Chapman, 2011: 184· Κάββουρα, 2011:137–151, 158-167, 168 – 171). Η νέα διδακτική της Ιστορίας ως παράγωγο της κοινωνικής - κονστρουκτιβιστικής θεωρίας εστιάζει στη στροφή προς τις ιδέες των μαθητών με στόχο τη σταδιακή ανατροπή της εμπειρικο-βιωματικής γνώσης τους και τη σταδιακή αντικατάσταση αυτής από την επιστημονική γνώση (Κουζέλης, 2005: 47· Κουνέλη, 2008).

Παραδείγματα μετακίνησης περιεχόμενου και μεθοδολογίας της σχολικής Ιστορίας προς αυτήν την κατεύθυνση τη δεκαετία του '70 παρατηρήθηκαν στη Μεγάλη Βρετανία με βάση το ρεύμα της νέας ιστορίας<sup>70</sup> (Φιλάρετος, 1996: 14-17· Κουλούρη & Βεντούρα, 1994: 128-136). Η εξέλιξη της σχολικής Ιστορίας με βάση την παραπάνω κατεύθυνση φαίνεται: α) στην εφαρμογή του προγράμματος Schools Council History Project το οποίο υιοθετήθηκε από το Συμβούλιο των Σχολείων το 1972, αξιολογήθηκε ποιοτικά από το 1973 μέχρι το 1976 και απευθυνόταν σε μαθητές και μαθήτριες από 13 μέχρι 16 ετών, β) στη θέσπιση του εθνικού αναλυτικού προγράμματος<sup>71</sup> (1989-1995). Αυτό επιτεύχθηκε τόσο από τις θεματικές ενότητες για τις ιστορίες της Ιαπωνίας, της Ασίας και της Λατινικής Αμερικής όσο και από την ενσωμάτωση της ιστορίας των μειονοτήτων και των γυναικών. Ειδικά για τη δεύτερη κατηγορία, επιχειρήθηκε από τη δεκαετία του 1980 η διαπραγμάτευση της ιστορικής ταυτότητας των γυναικών. Η διαπραγμάτευση αυτή, στο πλαίσιο της σχολικής Ιστορίας εστιάζει αρχικά στη δράση επιφανών γυναικών. Στη συνέχεια στρέφεται στη ζωή απλών γυναικών της υπαίθρου ή της πόλης, ενώ τελικά καταλήγει στις γυναίκες ως μέλη περιθωριοποιημένων ομάδων και μειονοτήτων (Madeleine, 1995: 249· Φιλάρετος, 1996: 14-17· Κουλούρη & Βεντούρα, 1994: 14-17, 128-136· Ρεπούση, 2000: 370· Peyrot, 2002: 125-141).

---

<sup>70</sup> Συγκεκριμένα, η βάση για την νέα ιστορία δημιουργήθηκε στη Μεγάλη Βρετανία, με βασικούς εκπροσώπους αρχικά τον Μπέρστον με το σύγγραμμά του «Principles of History Teaching» και στη συνέχεια τον Χέρστ και το σύγγραμμα του Ροτζερς με τίτλο «The New History: Theory into practice». Το συγκεκριμένο γνωσιακό ρεύμα εστίασε στην ιστορική μεθοδολογία και τη σχέση δηλωτικής – διαδικαστικής γνώσης. Παράλληλα οδήγησε σταδιακά στις δεκαετίες του '70 και του '80 στην υπέρβαση του εθνοκεντρικού χαρακτήρα της Αγγλικής Σχολικής Ιστορίας προς την κατεύθυνση μιας Παγκόσμιας προοπτικής, όπως αναλύθηκε και στο Κεφάλαιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης του ιστορικού χώρου. Σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση αυτή ήταν και η εισαγωγή ακαδημαϊκών θυλάκων στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Αγγλικών Πανεπιστημίων. Είχαν ως βάση την επίδραση από την μαρξιστική ιστοριογραφία και από το νέο γνωστικό πεδίο των πολιτισμικών σπουδών (Richard Hoggart & Rymon Williams). Το γεγονός αυτό έφερε κοντά το διάλογο παιδαγωγικών θεωριών με το νέο ιστοριογραφικό λόγο σε σχέση με την σχολική Ιστορία.

<sup>71</sup> Ενώ δημιουργήθηκε στη βάση αντιδράσεων και προβληματισμού της πλήξης του εθνικού περιεχομένου από τις νέες τάσεις της σχολικής Ιστορίας, είχε διαφορετική κατάληξη. Εξαιτίας του έντονου δημόσιου διαλόγου καθώς και της αντίδρασης των διδασκόντων, αποτράπηκε το εθνοκεντρικό πισωγύρισμα της σχολικής Ιστορίας.

Στο θέμα της μεθοδολογίας στη Γαλλία<sup>72</sup>(με βραδύτερους ρυθμούς σε σχέση με τις εξελίξεις στη Μεγάλη Βρετανία) παρατηρείται μια αντίστοιχη στροφή, με βάση το κίνημα της παιδαγωγικής της αφύπνισης<sup>73</sup> (Βεντούρα & Κουλούρη, 1994: 123-124). Σε αυτήν την κατεύθυνση οδηγεί και η συνδιάλεξη των θεωριών της σχολής των Annales με την παιδαγωγική της αφύπνισης, όπως δείχνει και το έργο του Braudel με τίτλο «Μια ιστορία των πολιτισμών». Το συγκεκριμένο έργο του Braudel αν και έγινε εισήγηση για τη χρησιμοποίησή του στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ωστόσο τελικά απορρίφθηκε ένεκα ριζοσπαστικού περιεχομένου από το Υπουργείο Παιδείας της Γαλλίας<sup>74</sup>(Braudel, 2001).

Παρόλες τις αντιδράσεις των συντηρητικών οπαδών της εθνοκεντρικής προσέγγισης στο μάθημα της Ιστορίας, η κατεύθυνση που ακολουθείται είναι η ολιστική, διαπολιτισμική προσέγγιση του μαθήματος (Ρεπούση, 2004α: 265-268· Γαλάνη, 2011: 99-102, 105, 106-110). Η αλλαγή αυτή φαίνεται και στα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, που άρχισαν να ισχύουν από το 2009 και συνέχιζαν να διαμορφώνονται μέχρι το 2013. Όσον αφορά το περιεχόμενο, ενσωματώθηκαν νέα θέματα, όπως είναι η ιστορία της δουλείας αλλά και η ιστορία της μετανάστευσης με αναφορές και σε πολιτισμούς που δεν είχαν στο παρελθόν

---

<sup>72</sup> Στόχος του εν λόγω Κεφαλαίου δεν είναι η ανάπτυξη του γνωστικού υπόβαθρου της ιστορικής πορείας της διδακτικής της Ιστορίας σε κάθε χώρα, αλλά η εν συντομία συσχέτιση των εξελίξεων στον τομέα αυτό με την εννοιολόγηση της ιστορικής ετερότητας. Για μια πιο ενδελεχή επισκόπηση στις εξελίξεις της διδακτικής της Ιστορίας και της Σχολικής Ιστορίας της Γαλλίας παραπέμπεται ο αναγνώστης της ανά χειράς διατριβής στην εξής διδακτορική διατριβή: Γαλάνη, Χ. (2011). *Σχολικά εγχειρίδια ιστορίας και διδασκαλία της ιστορίας στη Γαλλική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-College, Γυμνάσιο (1968-2008)* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, (σ.σ. 75 – 110, 113 – 189).

<sup>73</sup> Η παιδαγωγική της αφύπνισης υποστηρίζει για το μάθημα της Ιστορίας πως θα πρέπει να έχει ως στόχο την αφύπνιση των μαθητών. Αυτό επιχειρείται μέσω της επικέντρωσης στη σύγχρονη ιστορία, την έρευνα, τη διαθεματική προσέγγιση και τέλος την εργασία σε ομάδες. Το 1969, η παιδαγωγική της αφύπνισης εισήχθη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση χωρίς επίσημες οδηγίες εφαρμογής. Η πρώτη συνέπεια όλου του κλίματος μετά τα γεγονότα του Μάη του '68 και όλου του κοινωνικοπολιτικού κλίματος ήταν η μεταρρύθμιση του Edgar Faure στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η οποία υποστηρίχθηκε από το Εθνικό Ινστιτούτο Παιδαγωγικής Έρευνας (INRP). Βλέπε: Marbeau, L. (1978). *Activities d' eveil. Sciences sociales a l' ecole elementaire. Recherches Pedagogiques*, 93. Paris: INRP. Οι πρώτες επίσημες οδηγίες για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δόθηκαν από το 1978 μέχρι το 1980 (Βλέπε: Ministere de l' Education Nationale. (1980). *Direction des Ecoles. Extraits de Contenus de formation a l' ecole elementaire. Cycle moyen*. Paris.). Για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στην οποία οι αλλαγές ήταν μεγαλύτερης εμβέλειας, δόθηκαν οδηγίες από το 1977 έως το 1983 (Best, Cullier & Leroux, 1986:11-12, 22; Girault, 1983:24-33; Βεντούρα & Κουλούρη, 1994:123-124).

<sup>74</sup> Το συγκεκριμένο έργο αποτελεί στην ουσία μια συγκριτική ιστορία και όχι περιγραφή των διαφορετικών πολιτισμών. Εστιάζει στην πολυπροοπτική προσέγγιση συνδυάζοντας το εθνικό, το τοπικό και το παγκόσμιο. Αρχίζοντας από τον πολιτισμό του Ισλάμ και όχι από τους Ευρωπαϊκούς πολιτισμούς, όπως θα περίμενε κανείς, εκτείνεται σε πολιτισμούς της Αφρικής, της Άπω Ανατολής και σε Ευρωπαϊκούς πολιτισμούς.

αναφερθεί, όπως εκείνοι της Ινδίας και της υποσαχάριας Αφρικής<sup>75</sup> (Γαλάνη, 2011: 110, 185-188).

Στην Αμερική παρατηρήθηκε η ανάγκη ένταξης των εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων στο ιστορικό αφήγημα. Για να εξυπηρετηθεί αυτός ο σκοπός αναδιαρθρώθηκαν τόσο η μεθοδολογία όσο και το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και των αναλυτικών προγραμμάτων, στο πλαίσιο των νέων κοινωνικών σπουδών (Ρεπούση, 2004α). Στην Αμερική, οι παραπάνω εξελίξεις<sup>76</sup> οδήγησαν στην ανάγκη αναδιάρθρωσης τόσο της μεθοδολογίας όσο και του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων και των αναλυτικών προγραμμάτων, προετοιμάζοντας το πρόπλασμα της Νέας Διδακτικής της Ιστορίας<sup>77</sup> (Levesque, 2008).

---

<sup>75</sup> Βέβαια σημαντική εξέλιξη προς την αντίθετη κατεύθυνση, αποτέλεσε ο Νόμος του 2006, ο οποίος θεσμικά επηρέασε αρνητικά την παραπάνω πορεία. Αυτό συνέβη διότι: α) προτάθηκε μια κοινή βάση γνώσεων και δεξιοτήτων. Για πρώτη φορά στο Γαλλικό σχολικό σύστημα ο καθορισμός των προγραμμάτων βρέθηκε υπό την επήρεια της πολιτικής εξουσίας και β) το περιεχόμενο καθορίστηκε από τις δεξιότητες, που θα έπρεπε να κατέχουν οι μαθητές στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

<sup>76</sup> Σημαντική κίνηση προς την κατεύθυνση αυτή ήταν η θέσπιση του Μεταναστευτικού Νόμου του 1965, σύμφωνα με τον οποίο ξαναδόθηκε δικαίωμα φοίτησης σε δημόσια σχολεία στους νέους αφροαμερικάνους, κεντροαμερικάνους και Ασιάτες. Στην κατεύθυνση αυτή μπορούν να ενταχθούν η έκθεση του James Coleman το 1966 και η έρευνα του Jencks το 1973 με θέμα την ανισότητα, βάσει των οποίων αποδεικνύεται ότι η κοινωνική ανισότητα στον τομέα της εκπαίδευσης δε διορθώνεται με μονομερείς λύσεις αλλά με μια πιο ολιστική ματιά (Φραγκουδάκη, 1985: 45-67).

<sup>77</sup> Για τις αρχές της Νέας Διδακτικής στον χώρο των Κοινωνικών Επιστημών κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες παραπέμπεται ο αναγνώστης της ανά χείρας διατριβής στο: Κουζέλης, Γ. (2005). *Ενάντια στα φαινόμενα. Για μια επιστημολογική προσέγγιση της Διδακτικής των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Νήσος. Για το πως η Νέα Διδακτική της Ιστορίας επηρεάστηκε από την κοινωνικό - κονστρουβιστική θεωρία παραπέμπουμε στο Κουνέλη Ε. (2008). *www.Istoria για τη γενιά του internet.edu, - Η σύγχρονη τεχνολογία στην ιστορική έρευνα και εκπαίδευση*, Αθήνα: Ταξιδευτής. Όσον αφορά τις αντίρροπες δυνάμεις στη Νέα Διδακτική της Ιστορίας αναφέρονται στην εισαγωγή του συγκεκριμένου Υποκεφαλαίου με βάση τις απόψεις του Shemilt. Οι αντιφάσεις αυτές συγκρίνονται με τις αντίστοιχες αντιφατικές αφηγήσεις στη σύγχρονη Ιστοριογραφία. Αυτή η αντίφαση των κατευθύνσεων σύμφωνα με τον Κουζέλη (2005: 32-42) ενυπάρχει αρχικά και στη Νέα Διδακτική των Κοινωνικών Επιστημών διακρίνοντας τα δύο ακόλουθα σχήματα: α) τη σχετικιστική / πολυπολιτισμική διδακτική η οποία θέτει επί ίσοις όροις την εμπειρικό - βιωματική με την επιστημονική γνώση και β) τη σταδιακή σύγκλιση εμπειρικό - βιωματικής και επιστημονικής γνώσης με την ανατροπή της πρώτης από την δεύτερη, με βάση τη βήμα - βήμα επιστημονικοποίηση των εμπειριών των μαθητών. Στην υλοποίηση της δεύτερης προσέγγισης - με την οποία συμφωνεί και ο γράφων την ανά χείρας διατριβή - συντελεί τόσο η στροφή προς τους μαθητές (ήτοι προς την ατομική ιδιαιτερότητα τους), όσο και η δομική συσχέτιση ανάμεσα στη δηλωτική και τη διαδικαστική γνώση. Όπως παρατηρείται και στη συνέχεια του συγκεκριμένου Κεφαλαίου, με βάση τη θεωρητική ανάπτυξη, υποστηρίζεται ακριβώς αυτή η ουσιαστική συνύπαρξη και των δύο μορφών γνώσεων στο Μάθημα της Ιστορίας. Δεν υπερισχύει κάποια από τις δύο αλλά αλληλοσυμπληρώνονται. Έτσι, δίδεται από το συντάκτη της παρούσας διατριβής μια απάντηση στον προβληματισμό του Ken Osborne (2006:103-131) σχετικά με τον παροντισμό της Νέας Διδακτικής της Ιστορίας. Συγκεκριμένα χωρίζει δύο παραδείγματα της Νέας Διδακτικής της Ιστορίας: α) το παράδειγμα της χρήσης της Ιστορίας ως ένα βιωματικό εργαστήριο, που ωθεί τους μαθητές στην επίλυση προβλημάτων και β) το παράδειγμα της χρήσης του Μαθήματος της Ιστορίας στην επίλυση των προβλημάτων των μαθητών. Όσον αφορά την έννοια του παροντισμού στο πλαίσιο της στροφής της Ιστοριογραφίας στο μεταμοντερνισμό, παραπέμπεται ο αναγνώστης της διατριβής σε επόμενο Κεφάλαιο αυτής.

Υπογραμμίστηκε η ανάγκη της αντιμετώπισης των ινδιάνων ιθαγενών, των μεταναστών και των παλαιών σκλάβων, όχι ως θύματα της ιστορίας, αλλά ως ενεργά ιστορικά υποκείμενα, τα οποία συνέβαλλαν στη διαμόρφωση της Αμερικάνικης ιστορίας. Βασική ήταν η συνεισφορά της Σχολής του Σικάγο στην αντιπροσώπευση των περιθεωριακών ομάδων στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. Οι εκπρόσωποί της, ήδη από τη δεκαετία του 1920, ασχολήθηκαν με το φαινόμενο της εθνοπολιτισμικής ετερότητας καθώς και με τη μελέτη σχέσεων ετερογενών ομάδων (Κόκκινος, 2003).

Η τάση αυτή, όσον αφορά την ένταξη της ετερότητας, διακρίνεται αρχικά στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας τα οποία εμφανίστηκαν, στα τέλη της δεκαετίας του '60 και στη συνέχεια, παράλληλα με τα παραδοσιακά εγχειρίδια, στο πλαίσιο της επανάστασης των Νέων Κοινωνικών Σπουδών<sup>78</sup>. Τα συγκεκριμένα εγχειρίδια, αν και παρουσιάστηκαν ως εργαλεία για τη μύηση των μαθητών στην ιστορική μέθοδο, επιχειρούσαν παράλληλα μια εναλλακτική προσέγγιση περιεχομένου (Evans, 2004:125-127). Στο περιεχόμενο αυτό διακρίνεται καθαρά η αλλαγή προσέγγισης από μια ενοποιημένη, ομοιογενοποιημένη Αμερική σε μια Αμερική με προβλήματα διακρίσεων και διαφοροποιημένο πληθυσμό μαύρων, λευκών, ινδιάνων, ισπανόφωνων, ανδρών, γυναικών, πλούσιων και φτωχών. Τη μετατόπιση αυτή, η Fitzgerald (1979) την αναφέρει ως μια από τις πιο σημαντικές εξελίξεις στα Αμερικάνικα σχολικά ιστορικά εγχειρίδια. Ενδεικτικά προς αυτή την κατεύθυνση, κινήθηκαν και τα σχολικά εγχειρίδια που συνέγραψε ο L. Stavrinos τη δεκαετία του '60 και του '70.

Η επόμενη βασική κίνηση για την παρουσία της ετερότητας στα Αμερικάνικα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας ήταν το 1990. Η συζήτηση για τη χαμηλή ποιότητα των Αμερικάνικων σχολείων, οδήγησε στην ενεργοποίηση τόσο της Αμερικανικής Κυβέρνησης όσο και του Εθνικού Κέντρου για την Ιστορία στο Σχολείο στο σχεδιασμό και τη θέσπιση νέων προγραμμάτων και εγχειριδίων, τα οποία δεν ήταν υποχρεωτικά. Αυτά είχαν δύο

---

<sup>78</sup> Είναι σημαντικό να τονιστεί το γεγονός πως στην Αμερική ήδη από το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα και στις αρχές του 20<sup>ου</sup> η σχολική Ιστορία εντάχθηκε στο πλαίσιο των Κοινωνικών Σπουδών. Σημαντικό ρόλο για την ένταξη της διαδραμάτισαν τη συγκεκριμένη περίοδο οι εκπρόσωποι της προοδευτικής εκπαίδευσης Χάρβεν Ρόμπινσον και Σαρλ Μπέαρ, οι οποίοι μέσω της ενσωμάτωσης της καθημερινής ζωής ως αντικείμενο μελέτης φέρνουν πιο κοντά την Ιστορία στις Κοινωνικές Σπουδές (Nash et al., 2000: 37-38; Hertzberg, 1989:79-80). Σταδιακά, μετά τη δεκαετία του '60, αμφισβητήθηκε η μη αυτονομία του Μαθήματος της Ιστορίας μέσω της ένταξης του στις Κοινωνικές Σπουδές. Αυτό οδήγησε στην αυτονόμηση της ιστορίας αλλά πάντα στο πλαίσιο των Κοινωνικών Σπουδών, γεγονός το οποίο αποτέλεσε και ένα παράγοντα της περιθωριοποίησης του μαθήματος. Η ένταξη της Ιστορίας στις Κοινωνικές Σπουδές παρουσιάζεται τόσο στον αγγλοσαξονικό χώρο όσο και σε χώρες της Ευρώπης, όπως για παράδειγμα η Αυστρία. Σε χώρες όπως η Γαλλία ή η Πορτογαλία, η Ιστορία εντάσσεται στην ίδια κατηγορία Μαθημάτων μαζί με την Γεωγραφία. Στην Ελλάδα εντάσσεται στο πλαίσιο των φιλολογικών Μαθημάτων οδηγώντας στη διδασκαλία της από ανειδίκευτους ως προς την ιστορική εκπαίδευση δασκάλους και καθηγητές (Ρεπούση, 2004α: 209).

κατευθύνσεις, που αντιστοιχούσαν στα δύο προγράμματα για την Ιστορία όπως ίσχυαν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο στην Αμερική. Το πρώτο πρόγραμμα εξετάζε στην Αμερικάνικη Ιστορία προ των αλλαγών στην ιστορία της Αμερικάνικης ελίτ. Το δεύτερο πρόγραμμα εξετάζε κυρίως την Ευρωπαϊκή ιστορία με βάση το Δυτικό ευρωκεντρικό μοντέλο. Όσον αφορά τη δεύτερη κατηγορία, ακολουθήθηκε η προσέγγιση της Νέας Παγκόσμιας Ιστορίας στα νέα αναλυτικά προγράμματα ιστορίας στις Η.Π.Α. (National Standards for History) (Nash et. al., 2000: 89). Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία στην οποία εστιάζεται η προσοχή του γράφοντος την ανά χειράς διατριβή, στα νέα προγράμματα, υπό την επήρεια των Αφροαμερικανικών σπουδών, εμπριέχεται η συμβολή των διακριτών ομάδων, στη συγκρότηση του Αμερικάνικου έθνους και εξετάζονται οι πολιτισμικές τους παραδόσεις<sup>79</sup> (Zimmerman, 2002· Symcox, 2002: 113· Nash et al. 2000:102–120, 150-155).

Προς την αντιπροσώπευση των παραπάνω ομάδων όσο και προς τη Νέα Παγκόσμια Ιστορία, βοήθησαν και τα νέα μαθήματα του Advanced Placement Programme. Το τελευταίο, μέσω εξετάσεων σε ομοσπονδιακό επίπεδο παρείχε τη δυνατότητα στους υποψηφίους, που θα συγκέντρωναν υψηλή βαθμολογία, να φοιτήσουν στα Αμερικάνικα Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Αυτό το αποδεικνύει και η αύξηση των υποψηφίων, που επέλεξαν την Παγκόσμια Ιστορία, από 20.955 το 2002 σε 210.805 υποψηφίους το 2012 (Lopes Don, 2003: 505-525)<sup>80</sup>. Όμως, η κατεύθυνση αυτή, ειδικά στην Αμερικάνικη εκπαίδευση αποδείχθηκε εξαιρετικά απαιτητική για τρεις κύριους λόγους: α) εξαιτίας της μη υποχρεωτικής φύσης των εγχειριδίων και των αναλυτικών προγραμμάτων, που εξυπηρετούσαν αυτήν την κατεύθυνση, αλλά και

---

<sup>79</sup> Σύμφωνα με συμμετέχοντες στο εν λόγω πρόγραμμα ερευνητές, δεν μπόρεσαν πολλές από αυτές τις προσθήκες να ξεπεράσουν την προσθετική / περιγραφική τους διάσταση και να ενταχθούν λειτουργικά, βάσει της ιστορικής μεθοδολογίας. Ίσως για αυτήν την εξέλιξη να ευθύνεται και η εμπλοκή στα προγράμματα αυτά, θεσμικών φορέων, όπως το Υπουργείο Παιδείας (Dunn, 2000: 131). Όπως φάνηκε και από τις έντονες αντιδράσεις και το συμβολικό πόλεμο, που ενεργοποιήθηκε γύρω τους, έχουν ως αποτέλεσμα την αλλαγή του προσανατολισμού. Το σημαντικό εδώ είναι ότι δεν αντέδρασαν μόνο οι συντηρητικοί πολιτικοί κύκλοι αλλά και οι ίδιες οι εθνοπολιτισμικές ομάδες (Αφροαμερικανοί, Ινδιάνοι, Εβραίοι, Ασιάτες, φεμινίστριες). Οι τελευταίες βασίστηκαν στον ισχυρισμό ότι μέσω της αναφοράς των πολιτισμικών ετεροτήτων στα νέα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια, επιδιώκεται όχι η ένταξη αλλά η αφομοίωσή τους, στην υπηρεσία της ομοιογένειας του αμερικάνικου έθνους προς όφελος της ελίτ. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, ενώ απορρίφθηκε από την πλειοψηφία των Ρεπουμπλικάνων το 1994, εγκρίθηκε τελικά με διορθώσεις βέβαια των επίμαχων σημείων τον Απρίλιο του 1996 (βλ. Nash, G. B. & Crabtree, C. A. (1996). *National Standards for History*. Los Angeles: National Center for History in the Schools. National Council for the Social Studies, 1992; Curriculum Guidelines for education, social Education 55, pp.274-294, California Department of Education. (1988). *History Social-Science Framework for California Public Schools*. Sacramento, CA.

<sup>80</sup> Βλ. Shared Histories : <https://www.he.duth.gr/sharedhistories/index.php/contents/europe-and-the-world/seminar-papers-2/the-history-taught-in-schools>, (πρόσβαση στις 5/04/2018), Βλ. College Board. (2001). *Access to Excellence: A report of the Commission on the Future of the Advanced Placement Program*. New York. Διαθέσιμο στο: <https://eric.ed.gov/?id=ED561056>, τελευταία επίσκεψη: 2/04/2018.

εξαιτίας της ταυτόχρονης κυκλοφορίας εγχειριδίων ή αναλυτικών προγραμμάτων αντίθετης τοποθέτησης, β) εξαιτίας της οντολογικοποίησης των αντιφατικών ταυτοτήτων που συντελούν την Αμερικάνικη ιστορία (εσωτερικοί εχθροί)<sup>81</sup>. Εντάθηκε η πολεμική τους σε συσχέτιση με την έκρηξη της ετερότητας και την αντίστοιχη βιομηχανοποίηση της συλλογικής μνήμης και γ) εξαιτίας της επιδίωξης των Η.Π.Α., να γίνει κυρίαρχη δύναμη στο πλαίσιο της Παγκοσμιοποίησης (εξωτερικοί εχθροί). Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάστηκε δυσκολία εύρεσης ενός ενοποιητικού μύθου όχι μέσω οντολογικοποίησης της Αμερικάνικης ταυτότητας αλλά μέσω της ιστοριοποίησής της και παραδοχής των αντιφατικών αφηγήσεων που περικλείει (Κόκκινος, 2006: 289-290).

Με βάση την ανάπτυξη που προηγήθηκε συμπεραίνεται ότι σταδιακά και ειδικά στις δεκαετίες '60 και '70, η έννοια της ετερότητας τόσο στο ιστορικό όσο και το συγχρονικό αυτής πλαίσιο, απασχόλησε την Ιστοριογραφία και τη Διδακτική της Ιστορίας. Αναζητήθηκε η σχέση της ταυτότητας με την ετερότητα στην ιστορική αφήγηση καθώς και η ετερότητα μέσα στην ταυτότητα όπως αυτές εκφράζεται από ταξικές, κοινωνικές ή βάσει του φύλου ιδιαιτερότητες. Μέσω εκφάνσεων της δημόσιας ιστορίας οι διαφορετικές εθνικές, γλωσσικές, εθνοτικές και πολιτισμικές ομάδες διεκδίκησαν την ταυτότητά τους. Αυτό συνέβη επίσης στη σχολική Ιστορία ακολουθώντας τα βήματα της Ιστοριογραφίας μέσω της νέας ιστορίας και το αίτημα μείωσης της διπλωματικής στρατιωτικής ιστορίας σε σχέση με την ιστορία της καθημερινής ζωής. Αυτό το αίτημα συγκεκριμένα στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας είχε εκφραστεί ήδη από τις εξελίξεις του Α' και του Β' ΠΠ με έρευνες που αφορούσαν στην επισήμανση αρνητικών στερεοτύπων των εικόνων εχθρού και την εξάλειψή τους. Αυτή η ανάγκη εντάθηκε από τα έντονα φαινόμενα μετανάστευσης αλλά και τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες όπως αυτές διαμορφώθηκαν εξελικτικά από τα γεγονότα στα Βαλκάνια και την ενοποιημένη Ευρώπη. Η τελευταία εξέλιξη οδήγησε στην σταδιακή εμφάνιση ενός άλλου κεντρισμού του ευρωκεντρισμού ενώ η εξέλιξη της διεθνοποιημένης οικονομίας και του φαινομένου της

---

<sup>81</sup> Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί πως ειδικά τη δεκαετία του '60 στην Αμερική, με βάση τα γεγονότα που επισημάνθηκαν, εκκίνησε ένας ακήρυχτος πόλεμος. Αυτός ο πόλεμος ξέσπασε εξαιτίας της προσπάθειας μετάβασης της ταυτότητας των ΗΠΑ από μονοπολιτισμική, όπως επιχειρήθηκε να καλλιεργηθεί από την αγγλοσαξονική συντηρητική τάξη, σε πολυπολιτισμική. Αυτό συνέβη με τη διεκδίκηση των εθνοπολιτισμικών ομάδων για την ένταξή τους ως λειτουργικά στοιχεία της Αμερικάνικης ταυτότητας και όχι μέσω της αφομοίωσής τους (Huntington, 2005: 35-50· Said, 1996: 312-313). Χρησιμοποιήθηκε η ορολογία εσωτερικοί εχθροί ακολουθώντας την ορολογία του πολέμου για τις ταυτότητες και του πολέμου για την κουλτούρα την οποία χρησιμοποιεί και ο Γιώργος Κόκκινος (2006) στο σύγγραμμά του με τίτλο *Συμβολικοί πόλεμοι για την ιστορία και την κουλτούρα : Το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής*. Το συγκεκριμένο σύγγραμμα αποτέλεσε βασική βιβλιογραφική αναφορά για το θέμα της ενεργούς ένταξης των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων στην Αμερικάνικη ταυτότητα.

παγκοσμιοποίησης στάθηκε εμπόδιο στις επιδιώξεις της νέας ιστορίας και της νέας διδακτικής της Ιστορίας.

Άλλωστε στην Ευρώπη και την Αμερική υπήρξε ερευνητική κίνηση για τον εντοπισμό και την απάλειψη των εικόνων του εχθρού ήδη από τον Α΄ ΠΠ. Στην Αγγλία ήδη από τα τέλη δεκαετίας του '70 και στις αρχές της δεκαετίας του '80 άρχισε να εισάγεται η νέα ιστορία στη σχολική Ιστορία έχοντας στόχο τη σύνδεση της εθνικής ιστορίας με την ιστορία των άλλων και την ένταξη στα αναλυτικά προγράμματα των ιστοριών της εθνικής, γλωσσικής και ταξικής ετερότητας. Από τη δεκαετία του '80 διεκδικείται η αντιπροσώπευση της ταυτότητας των γυναικών στη σχολική Ιστορία. Απόδειξη της κίνησης σε αυτή την κατεύθυνση είναι το πρόγραμμα Schools Council History Project το οποίο υιοθετήθηκε το 1972 καθώς και το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα (1989-1995). Στην ίδια κατεύθυνση αλλά με πιο αργή πορεία ακολούθησε η διδακτική της Ιστορίας στη Γαλλία μέσω της εισαγωγής στα σχολεία της παιδαγωγικής της αφύπνισης το 1969 και της σταδιακής διαπολιτισμικής προσέγγισης της σχολικής Ιστορίας παρόλες τις διαφωνίες και αντιδράσεις των συντηρητικών. Και στην Αμερική παρατηρείται από το τέλος του '60 η ίδια τάση, μέσω κυκλοφορίας νέων εγχειριδίων παράλληλα με τα παλιά στα οποία αποτυπώνεται όχι μια ενοποιημένη Αμερική αλλά μια Αμερική με το διαφοροποιημένο πληθυσμό μαύρων, λευκών, ινδιάνων, ισπανόφωνων, ανδρών, γυναικών, πλούσιων και φτωχών. Αυτή η κατεύθυνση συνεχίζεται με τη θέσπιση νέων αναλυτικών προγραμμάτων τη δεκαετία του '90. Αυτές οι κινήσεις γίνονται στο πλαίσιο των νέων κοινωνικών σπουδών και της Νέας Διδακτικής της Ιστορίας.

Στην περίπτωση της Ελλάδας υπήρξε καθυστέρηση στον ερευνητικό τομέα για τα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα. Στην Ελλάδα, μόλις τη δεκαετία του '90 ακολουθείται σταδιακά η κατεύθυνση της διεθνούς έρευνας με στόχο την εσωτερίκευση της ετερότητας από τους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτό αρχής γενομένης το 1985 έγιναν σταδιακά προσπάθειες στην Ελληνική εκπαίδευση για τη μη εθνοκεντρική προσέγγιση της ιστορικής ετερότητας στα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια και τις μεθόδους διδασκαλίας του Μαθήματος της Ιστορίας αλλά και για την ίδρυση φορέων στον ακαδημαϊκό χώρο, που ασχολήθηκαν με αυτό ακριβώς το αντικείμενο έρευνας. Σε αυτήν την ανάγκη μη εθνοκεντρικής προσέγγισης της ιστορικής ετερότητας διαδραμάτισαν βασικό ρόλο γεγονότα όπως η αναστάτωση στα Βαλκάνια με την πτώση των Ανατολικών καθεστώτων και τη διάλυση της Γιουγκοσλαβίας αλλά τα κύματα μετανάστευσης στην Ελλάδα ειδικά από το '90 και μετά, που οδήγησαν στη σταδιακή πολυπολιτισμική σύσταση των σχολικών τάξεων. Ωστόσο, οι προσπάθειες μη εθνοκεντρικής προσέγγισης της ιστορικής ετερότητας σαμποταρίστηκαν από

έναν υπόκωφο ευρωκεντρισμό που προκάλεσε έναν έμμεσο εθνοκεντρισμό για την ενσωμάτωση της Ελλάδας στον ανώτερο δυτικοευρωπαϊκό πολιτισμό και τη διαμόρφωση πολιτών κατάλληλων για τον ανταγωνισμό του νέου διεθνοποιημένου κλίματος. Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναπτυχθεί ο τρόπος προσέγγισης της ιστορικής ετερότητας στα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κυρίως από τη δεκαετία του '80 ώστε να διαπιστωθούν τα βήματα που έγιναν για μία μη εθνοκεντρική αντιμετώπιση της συγκεκριμένης έννοιας καθώς και τα προβλήματα που εντοπίστηκαν προς την κατεύθυνση αυτή.

#### **1.2.4 Ο τρόπος παρουσίασης της ετερότητας στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια και στα αναλυτικά προγράμματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

Το βασικό ερώτημα το οποίο πραγματεύεται το παρόν υποκεφάλαιο, είναι ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται στα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης η έννοια της ετερότητας. Ένα από τα θέματα που εξετάζονται είναι αν η ελληνική ταυτότητα στο εκάστοτε ιστορικό πλαίσιο, παρουσιάζεται ως ιστορική κατασκευή υπό συνεχή διαμόρφωση μέσα από τη συνδιαλλαγή και την πολιτισμική ανταλλαγή με την εκάστοτε ετερότητα (εθνική, ταξική, γλωσσική, θρησκευτική, κοινωνικό φύλλο) ή αν παρουσιάζεται αναλλοίωτη μέσα στους αιώνες, από την Κλασική Αρχαιότητα μέχρι σήμερα, με αποτέλεσμα τη ξενοφοβική αντιμετώπισή της. Σημαντικό είναι το ερώτημα αν η αλλαγή που φέρνει η αλληλεπίδραση παρουσιάζεται ως ιστορική διαδικασία εντός ιστορικού πλαισίου, που οδηγεί στην ιστορική εξέλιξη<sup>82</sup> η οποία συνδέεται με την ασυνέχεια ή με το αρνητικό αποτέλεσμα της διακοπής της ανιστορικής διατήρησης / συνέχειας και της αλλοίωσης της κατά τα λοιπά αναλλοίωτης ελληνικής ταυτότητας. Η ανάπτυξη εστιάζει στον τρόπο παρουσίασης του εθνικού άλλου στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της ιστορίας. Εξετάζεται αν ο εθνικός άλλος παρουσιάζεται μόνο με την εικόνα του εχθρού και της απειλής απέναντι στους ανώτερους και στους αδικημένους Έλληνες. Ένα από τα βασικά ερωτήματα είναι αν η εικόνα του άλλου βασίζεται κυρίως στην περιγραφή των πολεμικών συγκρούσεων ή και στην περιγραφή ειρηνικών περιόδων και πολιτισμικών ανταλλαγών δίνοντας έμφαση σε δραστηριότητες όπως για παράδειγμα το εμπόριο. Τέλος, διερευνάται αν αναφέρονται οι διαφοροποιήσεις εντός της εθνικής ταυτότητας με βάση το φύλλο, τις γλωσσικές ιδιομορφίες,

---

<sup>82</sup> Στο σημείο αυτό θεωρείται αναγκαίο να διευκρινιστεί ότι η έννοια της εξέλιξης αντιτίθεται στη συνέχεια, της εθνικής ταυτότητας. Συγκρούεται, δηλαδή, η πολιτισμική εξέλιξη με την πολιτισμική στασιμότητα. Δεν είναι στάσιμες ομογενοποιημένες οντότητες σε μια ιεραρχημένη πυραμίδα ταξινόμησης από τον *κακό* προς τον *καλύτερο* πολιτισμό αλλά ετερογενείς οντότητες σύμφωνα με την ορολογία του S. P. Huntington (1996) (Dugin, 2013: 65, 117-120).



τη θρησκεία και την κοινωνική τάξη ή παρουσιάζεται η εθνική ταυτότητα ως ομοιογενής χωρίς διαφοροποιήσεις. Εξετάζεται εάν η ιστορική αφήγηση βασίζεται μόνο στους ήρωες του πολέμου και τους πολιτικούς παραμελώντας με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά, τις γυναίκες αλλά και τις διάφορες ταξικές, γλωσσικές και θρησκευτικές ιδιομορφίες εντός της Ελληνικής εθνικής ταυτότητας.

Στα παραπάνω ερωτήματα αυτό που ενδιαφέρει αρχικά είναι να προσδιοριστεί η φορά των πολιτισμικών ανταλλαγών, όπως περιγράφονται στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Να απαντηθεί το ερώτημα αν διδάσκονται τα παιδιά ότι υπάρχουν επιδράσεις καθώς και το ερώτημα είναι αν διδάσκεται ότι υπάρχει φορά της αλληλεπίδρασης από τους ανώτερους στους κατώτερους. Το ερευνητικό σκέλος της διατριβής εξετάζει το εάν παρατηρείται, όπως σημειώνει και η Φραγκουδάκη (1997: 166), άρνηση της επιρροής από λαούς που θεωρούνται ως κατώτεροι ή εχθρικοί (κάτι που θα συνιστούσε στοιχείο παρακμής), όπως για παράδειγμα οι Πέρσες ή οι Τούρκοι. Η διδακτορική διατριβή εξετάζει, επίσης, το εάν η εξέλιξη λαμβάνει προοδοκεντρικό χαρακτήρα με βάση τον Δυτικό πολιτισμό έχοντας ως συνδετικό κρίκο το Αρχαιοελληνικό παρελθόν μεταφέροντας το παρακάτω μήνυμα: επιδράσεις υφίστανται μόνο οι πολιτισμικά κατώτεροι ενώ πολιτισμική επιρροή ασκείται μόνο με φορά από τους πολιτισμικά ανώτερους στους πολιτισμικά κατώτερους. Αυτή η προσέγγιση προϋποθέτει αξιολόγηση με βάση ζεύγη καλός - κακός, φίλος - εχθρός, πολιτισμένος - βάρβαρος και συνεπάγεται με απο-ιστορικοποίηση τόσο της ετερότητας όσο και της ταυτότητας.

Το αποτέλεσμα μίας τέτοιας προσέγγισης είναι να οδηγηθούν οι μαθητές σε αυτό που είχε σημειώσει και ο R. Koselleck (1997a: 187 & 1997b: 16-24) σε σχετική του μελέτη, ήτοι την ταύτιση της ιστορικής ετερότητας με το ίδιο το κακό (στην περίπτωση των Ελληνικών σχολικών εγχειριδίων οι Πέρσες αποτελούσαν τη μετενσάρκωση του κακού).

Ενδιαφέρει όσον αφορά το πιο πάνω ερώτημα να διαπιστωθεί αν ισχύει στα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, η ιεράρχηση ανταλλαγής μόνο από τους ανώτερους στους κατώτερους και αν αυτή η ιεράρχηση συνδέεται με μια ιδιότυπη πολιτισμική γεωγραφία. Δηλαδή, θα πρέπει να διαπιστωθεί αν ακολουθείται ένας τύπος ευρωκεντρισμού σύμφωνα με τον οποίο ταυτίζεται η Ευρώπη με τη Δυτική Ευρώπη ενώ τα Βαλκάνια και η Ανατολή αιωρούνται ως το αδύναμο σημείο<sup>83</sup>. Αυτή η τάση ισχύει και στα σημερινά σχολικά εγχειρίδια

---

<sup>83</sup> Η θεώρηση της Δυτικής ως ανώτερη σε σχέση με την Ανατολική Ευρώπη δημιουργεί μια στρεβλή / πλασματική πολιτισμική γεωγραφία.

έστω και έμμεσα, όπως σημειώνει και η Φραγκουδάκη (2013: 152-182) στο σύγγραμμά της με τίτλο: «*Ο εθνικισμός και η άνοδος της ακροδεξιάς*».

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη θεωρία της Φραγκουδάκη, η άρνηση της επίδρασης των χαρακτηριστικών από τους δήθεν κατώτερους όπως οι Πέρσες ή οι Τούρκοι, εμπίπτει στην αναπαραγωγή του στερεότυπου του ευρωκεντρικού ρατσισμού<sup>84</sup>, ο οποίος αποδίδει ανωτερότητα στον πολιτισμό της Βόρειας και Δυτικής Ευρώπης, διαχωρίζοντάς τον από τους κατώτερους πολιτισμούς της Ανατολικής και Κεντρικής Ευρώπης με μια, όχι ευδιάκριτη, γραμμή νοητής αξιολόγησης. Η εθνική ταυτότητα καθρεφτίζοντας την ιδέα της κατωτερότητας που της αποδίδουν, τη δέχεται και βρίσκει καταφύγιο σε ένα παραμορφωτικό καθρέφτη μέσω του ανώτερου Αρχαιοελληνικού πολιτισμού ο οποίος είναι η μόνη διασύνδεσή της με τον ανώτερο Ευρωπαϊκό, υποστηρίζοντας με αυτόν τον τρόπο την κατωτερότητα του παρόντος. Η εθνική ταυτότητα πληγώνεται εξαιτίας της αποδοχής και αυτό οδηγεί σε μια ρατσιστική εθνική ταυτότητα που χωρίζει του πολιτισμούς σε ανώτερους και κατώτερους με πρώτο το διαχωρισμό του ένδοξου παρελθόντος σε σχέση με το υποτιμημένο παρόν. Και αυτό το υποτιμημένο παρόν τείνει να είναι υποτιμημένο επειδή απομακρύνεται από την ιδιαιτερότητα του Αρχαιοελληνικού πολιτισμού. Οπότε σε αυτή την περίπτωση προτάσσεται η ανάγκη της διατήρησης των ελληνικών ιδιαιτεροτήτων, που συμπίπτουν με τις Αρχαιοελληνικές ιδιαιτερότητες και θεωρούνται μίasma οι επιρροές από την κατώτερη Ανατολική Ευρώπη.

Ξεκινώντας από τα αναλυτικά προγράμματα του 1985 θα πρέπει να σημειωθεί ότι η προσπάθεια εξόδου της Ελλάδας από τον πατριωτικό ναρκισσισμό στον τομέα της εκπαίδευσης στηρίχθηκε στο άρθρο 1/ε του Ν/ 1566/85 περί δομής και λειτουργίας της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης αλλά και σε λοιπές διατάξεις όπως για παράδειγμα το τι συνιστά διδακτικό βιβλίο και ποιες οι διαδικασίες έγκρισης, έκδοσης και τελικής διάθεσής του στους μαθητές (Αβδελά, 1997: 40; Μπούντα, 2009: 129). Το συγκεκριμένο άρθρο θέτει ακριβώς ως σκοπό να αναπτύσσουν οι μαθητές πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό (Ν. 1566/Α/1985-Φ.Ε.Κ. 167 τ.Α', σ. 1). Αυτή η κατεύθυνση συμπληρώνεται, στην ίδια σελίδα, στο ίδιο άρθρο, με τους παρακάτω στόχους: Σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας

---

<sup>84</sup>Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι ο ρατσισμός διαχωρίζεται από τον εθνοκεντρισμό, ακολουθώντας τον ίδιο διαχωρισμό που κάνει και ο Anderson σύμφωνα με τον οποίο ο ρατσισμός περιορίζει τον άλλο σε βιολογικά, φυσιολογικά χαρακτηριστικά εξισώνοντάς τα με όρους ιστορικού πεπρωμένου (Θεοδωρίδης, 2004: 76-78; Anderson (1991: 141-155). Για τον προσδιορισμό της έννοιας του ρατσισμού, του εθνικισμού, της ευγονικής και του κοινωνικού Δαρβινισμού ο ενδιαφερόμενος παραπέμπεται στο γλωσσάρι εννοιών που παρατίθεται στο Παράρτημα της συγκεκριμένης διδακτορικής διατριβής.

Εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995:189).

Αυτή ακριβώς η κατεύθυνση, που σύμφωνα με τους Α. Καψάλη & Δ. Χαραλάμπους (1995: 189) πρώτη φορά εμφανιζόταν στη νομοθεσία της χώρας μας το 1985, έδειχνε μια διάθεση συνεργασίας με άλλους λαούς, στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της ειρήνης. Ξέφευγε, λοιπόν, από την τάση αμιγούς καλλιέργειας πατριωτισμού. Εκφράζονταν η ανάγκη καλλιέργειας συνεργασίας κάτι που έγινε φανερό και στα αναλυτικά προγράμματα του Μαθήματος της Ιστορίας με στόχο την αποφυγή της μισαλλοδοξίας και την επίτευξη ειρηνικής συμβίωσης (Luntinen, 1988: 37). Αυτή η τάση είχε εμφανιστεί στην Ευρώπη, κυρίως στο κομμάτι της έρευνας και βελτίωσης των σχολικών εγχειριδίων με σκοπό την απάλειψη των αρνητικών εικόνων του εχθρού μετά τον Α΄ ΠΠ και κυρίως μετά τον Β΄ ΠΠ. Βέβαια αυτή η στροφή θα μπορούσε να κρύβει και μια έμμεση εγκατάλειψη του εθνοκεντρισμού προς όφελος του ευρωπαϊσμού. Δεν είναι τυχαίο ότι η ευρωπαϊκή ενοποίηση και η παρέμβαση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στα κράτη μέλη της, στο πλαίσιο της μετεξέλιξης της Ε.Ο.Κ. σε Ε.Ε. ώθησαν προς το μετασχηματισμό του εθνικού χαρακτήρα βάσει της υπερεθνικής Ευρωπαϊκής δομής στο πλαίσιο μιας διεθνοποιημένης οικονομίας (Χαραλάμπους, 2007: 354-361· Βεργίδης, 2001: 130).

Βέβαια παρόλη τη διάθεση εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην Ελληνική πραγματικότητα στις δεκαετίες του '80 και τις αρχές της δεκαετίας του '90 το βασικό ερώτημα παρέμενε και δεν ήταν άλλο από το εάν αυτή η κίνηση σεβασμού του άλλου τόσο στα σχολικά εγχειρίδια όσο και τα αναλυτικά προγράμματα, όλων των Μαθημάτων, ήταν ουσιαστική ή απλά τυπική προκειμένου να εναρμονιστεί και η Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα με τις Ευρωπαϊκές εξελίξεις και τις αλλαγές στους όρους παραγωγής. Αυτή η ερώτηση θα επιχειρηθεί να απαντηθεί σύντομα με βάση τις απόψεις ερευνητών για το αν τα αναλυτικά προγράμματα του 1985 και τα αντίστοιχα εγχειρίδια για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τα οποία εκδόθηκαν το 1987 και 1988 ανταποκρίνονται στους σκοπούς του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος έτσι όπως περιγράφονται στο Ν. 1566/85 καθώς και το Π.Δ. 583/82 περί μη εγκλωβισμού σε ένα στενό εθνικό πλαίσιο, αλλά δημιουργίας προϋποθέσεων ανάπτυξης διεθνικών και οικουμενικών διαστάσεων (Ευαγγέλου, 2007: 162-163, 249).

Σύμφωνα με τον Ο. Ευαγγέλου (2007: 161) παρά τους σκοπούς και τις προθέσεις του το αναλυτικό πρόγραμμα στις αρχές της δεκαετίας του '80 δεν έλαβε υπόψη του τόσο τις ξεχωριστές δεξιότητες όσο και τις ανάγκες των ξένων και των Ελλήνων μαθητών. Οι έρευνες των Γ. Φλουρή & Μ. Ιβριντέλη (2000) συμπεραίνουν πως παρόλες τις αξιώσεις του Ν. 1566/85 τα νέα αναλυτικά προγράμματα και τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια προσανατολίστηκαν στην αναπαραγωγή αρνητικών εχθρικών εικόνων για τους λοιπούς Βαλκανικούς λαούς οι οποίοι εμφανίζονταν μόνο όταν η ιστορική ύπαρξή τους στήριζε την μοναδικότητα του ελληνικού λαού. Αναπαράγονταν και δεν εξαλείφονταν με αυτόν τον τρόπο αρνητικά κοινωνικά στερεότυπα για τους εθνικούς άλλους ως ξένοι και ακατανόητοι σε μια ιεραρχική διάσταση.

Στην κατεύθυνση αυτή κινήθηκε και η άποψη της Α. Φραγκουδάκη (1997) ότι τα συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα τόνιζαν τη μοναδικότητα του ελληνισμού συνδέοντάς την με την ανωτερότητα του Δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού και προβάλλοντας ξενοφοβικές συμπεριφορές σε αντίθεση με τις προγραμματικές δηλώσεις στις οποίες στηρίχθηκε ο Ν. 1566/85. Ο Υ. Chouliaras (1993: 251-252) συμφωνώντας με την προσκόλληση της Ελληνικής εκπαίδευσης της συγκεκριμένης περιόδου στην καλλιέργεια του εθνοκεντρισμού και όχι στο πνεύμα φιλίας και συνεργασίας που ευαγγελιζόταν ο Ν. 1566/85, υποστήριξε ότι αυτή η κατεύθυνση δεν είναι ούτε περισσότερο ούτε λιγότερο εθνικιστική από το αναμενόμενο αν ληφθεί υπόψη η νεοσύστατη διάσταση του Ελληνικού έθνους κράτους αλλά και η προσπάθεια ενσωμάτωσης της Ελλάδας στις σύγχρονες κοινωνίες. Ειδικά το τελευταίο αποδεικνύεται από τον ευρωκεντρισμό που αναπαράγει φυλετικά ή εθνικά στερεότυπα και όπως επισημαίνει ο Μ. Szabolsci (1992: 103-120) δεν παρατηρείται μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε λοιπές χώρες της Ευρώπης παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει για να αλλάξει αυτή η πορεία.

Βέβαια υπάρχουν και κάποιοι μελετητές μεταξύ των οποίων και ο Τσιάκαλος (2000), που υποστηρίζουν ότι με βάση τη δομή των συγκεκριμένων αναλυτικών προγραμμάτων επιτρέπεται η πρόσβαση σε θέματα για τη μη εθνοκεντρική προσέγγιση του *άλλου* χωρίς να έρχεται σε αντίθεση με τους διδακτικούς στόχους τους. Σύμφωνα με τη θέση του, τα καταλληλότερα θέματα των αναλυτικών προγραμμάτων προς αυτή τη κατεύθυνση είναι τα αίτια της μετανάστευσης, της ξενοφοβίας, του ξεριζωμού, των προκαταλήψεων τα οποία θα μπορούσαν να ενταχθούν σε Μαθήματα όπως τα Θρησκευτικά ή η Ιστορία.

Ο Κ. Χρυσαιφίδης (2002: 21) σημειώνει ότι ακριβώς το γεγονός ότι η κριτική που ασκείται στα αναλυτικά προγράμματα από τους προοδευτικούς κύκλους αναφέρεται μόνο στα περιεχόμενα και όχι στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών παραγόντων της εκπαιδευτικής

διαδικασίας δείχνει τον παραδοσιακό προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και την πίστη του στη δόμηση του μαθητή με βάση απλά τη μετάδοση συγκεκριμένων γνώσεων. Με βάση τα παραπάνω μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα πως παρά τις προθέσεις για αναγνώριση της ετερότητας στα αναλυτικά προγράμματα του 1985 αυτές έμειναν μόνο σε προγραμματικό επίπεδο εφόσον συνέχισαν να προβάλλουν εθνοκεντρικό προσανατολισμό στην παρουσίαση του άλλου χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών.

Στα αναλυτικά προγράμματα, που συντάχθηκαν με βάση το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων Σπουδών, όσον αφορά το Μάθημα της Ιστορίας βασικός στόχος ήταν η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης με στόχο την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων για τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων οι οποίες θα οδηγούσαν στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003-Φ.Ε.Κ. 303 τ.Β'· Μαμούρα, 2011: 149-150). Η σύγκληση της ιστορίας με τη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών έχει τονιστεί από αρκετούς μελετητές της ιστορίας και της Διδακτικής της Ιστορίας, όπως για παράδειγμα οι Barton & Levstik (2004: 61). Οι συγκεκριμένοι υποστήριζαν τη Διδακτική της Ιστορίας και την ιστορική εκπαίδευση ως εργαλεία προετοιμασίας των σημερινών μαθητών και αυριανών πολιτών για την ενσυναίσθηση και κατανόηση του άλλου.

Όπως επισήμαναν και οι Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής (Κόκκινος, et al., 2010: 40) η σύνδεση της ιστορικής παιδείας με τη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών δεν αποτελεί κάτι νέο. Όμως εκείνο που κάνει την διαφορά είναι η ανάγκη της διαμόρφωσης πολιτών στη σύγχρονη κατάσταση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, όπου ο μαθητής θα πρέπει να διαπνέεται από αξίες που παραπέμπουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την παιδαγωγική της ειρήνης. Να μπορεί ο μαθητής, κοινώς, να συγκρίνει και να διαχειρίζεται ετερόκλητες πηγές και να επικοινωνεί με τον άλλο για να μπορέσει να ασκήσει την ιδιοτήτα του ως πολίτης (Seixas, 2008: 31-32). Τα τρία αυτά στοιχεία δηλαδή ο σεβασμός στην ετερότητα, το πολυπολιτισμικό περιβάλλον και η δημιουργία πολιτών συνυπάρχουν στους προγραμματικούς στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων του 2003 τόσο στην εισαγωγή του γενικού μέρους όσο και στους σκοπούς συγκεκριμένα για το Μάθημα της Ιστορίας.

Για να γίνει κατανοητή η διάθεση αυτή σεβασμού της ετερότητας στα αναλυτικά προγράμματα του 2003 θεωρείται σκόπιμο να παρατεθούν ορισμένα αποσπάσματα από την ενότητα 2, με τίτλο: «Άξονες, γενικοί στόχοι, θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης».

Για τους στόχους του μαθήματος της ιστορίας της Δ' Δημοτικού και συγκεκριμένα για τους στόχους της ενότητας «Ελληνιστικά και Ρωμαϊκά χρόνια», αναφέρονται τα εξής: «να

*συνειδητοποιήσουν τη σημασία ανάγκης για ειρήνη και συνύπαρξη των λαών» (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003-Φ.Ε.Κ. 303 τ.Β', σ. 3915).*

Αντίστοιχα για το μάθημα της ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού και συγκεκριμένα για την ενότητα «Οι Έλληνες και οι Ρωμαίοι», αναφέρονται τα παρακάτω: *«να σέβονται τις παραδόσεις, τις πεποιθήσεις, τις ιδέες των άλλων... Η αυτοκρατορία αλλάζει πρωτεύουσα και θρησκεία:..... να προβληματιστούν για τα σημαντικά για τον ελληνισμό και την παγκόσμια ιστορία γεγονότα της περιόδου, να σέβονται τις παραδόσεις, τις πεποιθήσεις κ.τ.λ. των άλλων και να αποδέχονται το δικαίωμα της ανεξιθρησκείας.... να εκτιμήσουν τη σημασία της ειρήνης, της ασφαλείας και της συνεργασίας.... να γνωρίσουν τους γειτονικούς λαούς της Βυζαντινής αυτοκρατορίας και τις σχέσεις που ανέπτυξε με αυτούς...να αναγνωρίζουν την ανάγκη της διεθνούς συνεργασίας..... να σέβονται τον πολιτισμό και τις παραδόσεις όλων των εποχών και όλων των λαών...» (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003-Φ.Ε.Κ. 303 τ.Β', σ.σ. 3915-3916).*

Τέλος όσον αφορά τους προγραμματικούς στόχους για το μάθημα της ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού και συγκεκριμένα τους στόχους της ενότητας «Η Ευρώπη στα νεότερα χρόνια», αναφέρονται τα παρακάτω: *«να εκτιμήσουν την προσφορά της Ευρώπης στον Παγκόσμιο πολιτισμό και την αξία της διεθνούς ειρήνης και συνεργασίας... να εκτιμήσουν την αξία της ειρήνης, της ελευθερίας, της συνεργασίας των λαών, της προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όλων των ατόμων και να διαμορφώσουν θετική στάση γι' αυτά... να αναπτύξουν θετική στάση για τη διεθνή ειρήνη, σε συνδυασμό με το σεβασμό στο δημοκρατικό πολίτευμα...» (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003-Φ.Ε.Κ. 303 τ.Β', σ.σ. 3916-3917).*

Μέσα από τους ειδικούς στόχους της Ιστορίας, για τις τάξεις Α΄ έως Δ΄ Δημοτικού, είναι ορατή η αξίωση των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων για σεβασμό της ετερότητας από τους μαθητές (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003-Φ.Ε.Κ. 303 τ.Β', σ. 3919). Οι στόχοι αυτοί είναι οι εξής: α) να κατανοούν και να αποδέχονται τις πολιτισμικές, θρησκευτικές ή άλλες διαφοροποιήσεις ως θεμελιώδες δικαίωμα των ανθρώπων σε μια δημοκρατική κοινωνία και ως θετικό παράγοντα εξέλιξης αυτής, β) να αποκτήσουν μεν εθνική συνείδηση, αγάπη για τη χώρα τους αλλά παράλληλα και διάθεση ειρηνικής συνύπαρξης, συνεργασίας και αλληλοκατανόησης με τους γειτονικούς λαούς.

Αρχικά σύμφωνα με θεωρητικούς παρατηρούνται αντιφάσεις ήδη από τον τρόπο οργάνωσής τους. Ο Δ. Μαριολής (2007:89) υποστηρίζει ότι παράλες τις αλλαγές, των μη άμεσων αρνητικών χαρακτηρισμών των εθνικών άλλων, η ύλη παρέμεινε οργανωμένη σε ένα εθνοκεντρικό πλαίσιο αναμειγμένο με έναν ευρωκεντρικό προσανατολισμό και μια χρηστική διάσταση της εκπαίδευσης προκειμένου η τελευταία να ανταποκριθεί στις

διεθνοποιημένες ανάγκες της οικονομίας (Φλουρής & Πασιάς, 2009: 30-31). Ο ευρωκεντρικός προσανατολισμός είναι ευδιάκριτος και στο διδακτικό στόχο, που αναγράφεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του Μαθήματος της Ιστορίας για τις τάξεις του Δημοτικού, και αναφέρεται στη συνεισφορά που έχει στη διαμόρφωση συλλογικής ταυτότητας των μαθητών η προσφορά του ευρωπαϊκού πολιτισμού στον παγκόσμιο. Στην ίδια γραμμή της οξείας κριτικής επί της αντιφατικότητας των στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων επί του συνόλου των Μαθημάτων κινείται και η Μ. Αδάμου-Ράση (2008: 483).

Η μελέτη των Μ. Ιβριντέλη, Ε. Κρίκα & Β. Μπόκολα (2004: 340-347) ερευνά τη συχνότητα εμφάνισης εντός των νέων αναλυτικών προγραμμάτων του 2003 της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης και της πολυδιάσταστατης θεώρησης στο Μάθημα της Ιστορίας (τάση που παρατηρήθηκε κυρίως κατά τη δεκαετία του 1990 στη διεθνή βιβλιογραφία) (Bentley, 1996· Αβδελά, 1998). Βασικός στόχος της έρευνας των Μ. Ιβριντέλη, Ε. Κρίκα & Β. Μπόκολα (2004: 340-347) είναι η διερεύνηση του ποσοστού αναφορών: α) στον πόλεμο ή την ειρήνη, β) στους ήρωες, την ιστορία των γυναικών των παιδιών και των μη προνομιούχων ομάδων και τέλος γ) στη λογοτεχνία, την ποίηση, τη ζωγραφική τη γλυπτική και τη θρησκεία.

Η ανάλυση περιεχομένου έδειξε τα παρακάτω:

α) Όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού, ενώ το γνωστικό υπόβαθρο εστίαζε σε θέματα προϊστορίας και μυθολογίας, η κατηγορία *πόλεμος* συγκέντρωσε παρόλα αυτά ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 9,46% επί του συνόλου του περιεχομένου. Όσον αφορά την κατηγορία *Εναλλακτικές Νέες Ιστορίες* μόνο η ιστορία των γυναικών αναφέρονταν σε μικρό ποσοστό 1,35% με έμφαση στην ισοτιμία γυναικών και ανδρών κατά τη μυκηναϊκή περίοδο. Δεν δόθηκε καθόλου σημασία στην ιστορία των παιδιών, των μη προνομιούχων ομάδων και της εκπαίδευσης. Στην κατηγορία *ιστορία πολιτισμού* η ζωγραφική και η γλυπτική έγιναν αναφορές σε ποσοστό της τάξης του 13,51% ενώ οι τομείς της θρησκείας, της αρχιτεκτονικής, της λογοτεχνίας και της ποίησης δεν αναφέρθηκαν καθόλου.

β) Στο αναλυτικό πρόγραμμα της Ιστορίας της Δ' Δημοτικού παρατηρήθηκε μια αύξηση ποσοστού αναφορών στην κατηγορία *πόλεμος* και έφθασε στο 35,21%. Όσον αφορά την ιστορία μη προνομιούχων ομάδων αναφέρθηκε σε ένα μικρό ποσοστό 0,7%, για την ιστορία των ειλωτών οι σχετικές αναφορές άγγιξαν μόλις το 2,82% ενώ οι αναφορές οι σχετικές με την ιστορία της εκπαίδευσης εστίασαν στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σπάρτης και της

Αθήνας. Για την κατηγορία ιστορία του πολιτισμού υπήρξε αναφορά στη λογοτεχνία και την ποίηση σε ποσοστό 11,97% και για τη ζωγραφική και γλυπτική σε ποσοστό 11,27 %.

γ) Στο αναλυτικό πρόγραμμα ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού το ποσοστό αναφορών στον πόλεμο άγγιξε το 34,25%, κοντά στο αντίστοιχο ποσοστό για τον πόλεμο στο αναλυτικό πρόγραμμα της Δ΄ Δημοτικού. Όσον αφορά την κατηγορία των Εναλλακτικών Νέων Ιστοριών αυξήθηκε το ποσοστό αναφορών σε αυτές σε σχέση με τα δύο προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα. Συγκεκριμένα η ιστορία των γυναικών αναφέρθηκε σε ποσοστό της τάξης του 1,37% βάσει τριών αναφορών όχι όμως σε καθημερινές γυναίκες του συγκεκριμένου ιστορικού πλαισίου αλλά σε σημαντικές γυναικείες προσωπικότητες. Η ιστορία των παιδιών εντάχθηκε σε ποσοστό 2,05% με αναφορά κυρίως σε παιχνίδια που έπαιζαν τα παιδιά, η ιστορία της εκπαίδευσης συγκέντρωσε ποσοστό αναφορών της τάξης του 4,11% ενώ η ιστορία των μη προνομιούχων ομάδων συγκέντρωσε ποσοστό αναφορών της τάξης του 4,79% που ήταν και το μεγαλύτερο ποσοστό της συγκεκριμένης κατηγορίας. Στην κατηγορία ιστορία του πολιτισμού το μεγαλύτερο ποσοστό συγκέντρωσε η υποκατηγορία θρησκεία γεγονός που ερμηνεύθηκε από τους ερευνητές ως προσπάθεια σύνδεσης της ιστορίας του Βυζαντίου με την ιστορία της θρησκείας και συγκεκριμένα του χριστιανισμού, ως ενοποιητικό στοιχείο της ελληνικής εθνικής ταυτότητας που ομογενοποιεί υποσκελίζοντας άλλες ιδιαιτερότητες όπως η γλώσσα ή η θρησκεία. Όσον αφορά την κατηγορία ιστορία του πολιτισμού το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών συγκέντρωσε η λογοτεχνία και η ποίηση, 13,7%, αναφορές οι οποίες προσανατολιζόνταν στον πιο πάνω σκοπό εστίασαν την προσοχή σε θρησκευτικά κείμενα και ψαλμωδίες. Οι αναφορές στην αρχιτεκτονική, κινήθηκαν στο πλαίσιο της σύγκλισης της Ορθοδοξίας με την ιστορία του Βυζαντίου, συγκεντρώνοντας 13,01% των αναφορών, εστιάζοντας σε σημαντικούς μεγαλοπρεπείς ναούς όπως ο ναός της Αγίας Σοφίας. Το μικρότερο ποσοστό αναφορών συγκέντρωσε η κατηγορία Ζωγραφική / γλυπτική με 6,35%.

δ) Στο αναλυτικό πρόγραμμα της ΣΤ΄ Δημοτικού παρουσιάστηκε αύξηση του ποσοστού των αναφορών στον πόλεμο σε σχέση με τα προηγούμενα αναλυτικά και συγκεκριμένα συγκέντρωσε ένα ποσοστό αναφορών της τάξης του 49,71%. Αυτό δηλώνει ότι παρόλη τη διάθεση για ανακατεύθυνση προς την επιδίωξη παγκόσμιας ειρήνης (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003-Φ.Ε.Κ. 303 τ.Β΄, σ. 3736) - όπως σημειώνεται και στο γενικό πλαίσιο του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγραμμάτων σπουδών - η θεματολογία κινήθηκε κατά κύριο λόγο προς την συσχέτιση ειδικά της Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας με το φαινόμενο πολέμων όπως ο Α΄ και ο Β΄ ΠΠ, η Μικρασιατική καταστροφή αλλά και η Επανάσταση του 1821. Δεν συμπεριελήφθη κάποια αναφορά στην ιστορία των γυναικών και την ιστορία των παιδιών αλλά εντοπίστηκε



αναφορά στην ιστορία μη προνομιούχων ομάδων σε ποσοστό 2,86% και αναφορά στην εκπαίδευση σε ποσοστό 1,71% με έμφαση να δίδεται στο κρυφό σχολείο, το εκπαιδευτικό σύστημα του Καποδίστρια και το εκπαιδευτικό σύστημα των Βαυαρών. Όσον αφορά την κατηγορία ιστορία του πολιτισμού οι πιο πολλές αναφορές από το συνολικό ποσοστό 7,43% που συγκέντρωσε η εν λόγω κατηγορία αναφέρονταν σε φωτισμένους δάσκαλους του γένους και σε φιλέλληνες, όπως ο Λόρδος Μπάιρον.

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα οι ερευνητές παρόλες τις κατευθύνσεις και τις αναφορές στην εισαγωγή για προώθηση της ειρήνης, την ανάδειξη του πλουραλισμού και τέλος την εξάλειψη των προκαταλήψεων (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003-Φ.Ε.Κ. 303, τ.Β', σ.σ. 3734-3736) επεσήμαναν πως τελικά το ενδιαφέρον εστιάστηκε στα πολεμικά γεγονότα, την ταύτιση του εθνικού σώματος με σημαντικά πολιτικά ή στρατιωτικά πρόσωπα με έμφαση να δίδεται στην εθνική ταυτότητα. Την ίδια στιγμή αγνοήθηκε η διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων με βάση την ηλικία (παιδιά), το φύλλο (γυναίκες) και την κοινωνική τάξη (μη προνομιούχες ομάδες).

Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα της Ε. Μπούντα (2009: 153-192), που μελέτησε τα αναλυτικά προγράμματα του Μαθήματος της Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού του 1977, του 1985 και του 2003 όσον αφορά τη στοχοθεσία, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία αυτών. Συμπεραίνει ότι στα προγράμματα του 2003 παρουσιάστηκε μια ελαφρά μετατόπιση στο κατά πόσο ομοιογενής παρουσιάζεται η εθνική ταυτότητα καθώς και στο ποσοστό παρουσίας της πολιτικής ιστορίας σε σχέση με θέματα προσανατολισμένα στην κοινωνία, την οικονομία, τη θρησκεία, την εκπαίδευση, την τεχνολογία και τον πολιτισμό.

Αρχικά, όσον αφορά το περιεχόμενο παρατηρεί η Ε. Μπούντα ότι εξακολουθεί ο οργανωτικός άξονας να διέπεται από την κυρίαρχη ιδεολογία (έθνος-κράτος, ορθοδοξία) ωστόσο εμφανίζεται και μια σειρά ιστορικών γεγονότων 2% με βάση το φύλλο, 3% με βάση την οπτική των εναλλακτικών ιδεολογιών και 2% με βάση την οπτική του αλλότριου. Η κατηγορία κοινωνική τάξη δεν αναφέρεται καθόλου, όπως συνέβη και στα αναλυτικά προγράμματα του 1977 και του 1985. Παρατηρείται ότι το ποσοστό που καλύπτει η πολιτική ιστορία μειώνεται από 97% στο πρόγραμμα του 1977 αρχικά σε 49% στο πρόγραμμα του 1985 και εξελικτικά σε 47% στο πρόγραμμα του 2003. Ενώ το πεδίο της οικονομίας αρχίζει να εμφανίζεται σε ένα ποσοστό της τάξης του 2% στο πρόγραμμα του 2003 συγκριτικά με την ολική απουσία αναφορών στο πεδίο της οικονομίας στα προγράμματα του 1977 και του 1985. Ο τομέας της κοινωνίας εμφανίζεται σε ένα ποσοστό της τάξης του 5% στο πρόγραμμα του 2003 σε σχέση με 4% στο πρόγραμμα του 1985 και τη μηδενική αναφορά στο πρόγραμμα του

1977. Στο τομέα της θρησκείας παρουσιάζεται σε ποσοστό 2% στα προγράμματα του 1985 και του 2003 σε σχέση με το 1% του 1977. Ο τομέας της τεχνολογίας παρουσιάζει ποσοστό εμφάνισης 4% στα αναλυτικά προγράμματα του 2003 σε σχέση με τη μηδενική αναφορά στα προγράμματα του 1997 και του 1985. Στον τομέα της εκπαίδευσης στα αναλυτικά προγράμματα του 2003 παρουσιάζεται αύξηση του ποσοστού 2% σε σύγκριση με τη μηδενική αναφορά σε εκείνο του 1977 και 1% στο πρόγραμμα του 1985. Ο πολιτισμός ως κατηγορία αυξάνεται σε 9% στα δύο τελευταία προγράμματα σε σχέση με το 1% αναφοράς του στο πρόγραμμα του 1977. Αύξηση ποσοστού στα δύο τελευταία προγράμματα παρατηρείται και στη συσχέτιση πεδίων μεταξύ τους, χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην κατεύθυνση αυτή. Παρατηρείται προσπάθεια ένταξης της στροφή της νέας ιστορίας από την πολιτική ιστορία σε άλλες διαστάσεις του ιστορικού πλαισίου και ειδικά στα προγράμματα του 2003.

Όσον αφορά το πόσο ομοιογενής παρουσιάζεται η εθνική ταυτότητα και πως κατευθύνεται με σκοπό τη συγκρότηση συλλογικής ταυτότητας η Ε. Μπούντα σημειώνει τα εξής βάσει της έρευνας της: α) όσον αφορά τη συγκρότηση ταυτότητας και στα προγράμματα του 2003 διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο το έθνος, οι κυρίαρχοι θεσμοί και οι αξίες ενώ υπάρχει μια μετακίνηση στον τόπο καταγωγής ενισχύοντας το τοπικό σε σχέση με το εθνικό. Ωστόσο συνέχισαν να μη διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο η οικογένεια, η γεωγραφική περιοχή και η κοινωνική τάξη, β) όσον αφορά τη συγκρότηση της συλλογικής ταυτότητας παρατηρεί ότι υπάρχει μετατόπιση στα προγράμματα του 2003 με βάση το ποσοστό της φιλοπατρίας το οποίο μειώνεται σε 20% από 33% στο πρόγραμμα του 1977 και 50% στο πρόγραμμα του 1985. Ο σκοπός της γνώσης και της κατανόησης κοινωνικών, πολιτισμικών, εθνικών, θρησκευτικών διαφοροποιήσεων των υπό μελέτη κοινωνιών είναι εμφανής σε ένα ποσοστό της τάξης του 20% στα προγράμματα του 2003 σε σχέση με τα προγράμματα του 1977 και του 1985.

Τέλος όσον αφορά τη μεθοδολογία και την κατεύθυνση ερμηνευτικών ιστορικών σχημάτων, δεν υπάρχει κατεύθυνση για την προσέγγιση από τους μαθητές ερμηνειών από την πλευρά αναλυτικών κατηγοριών όπως το φύλλο, οι μειονοτικές ομάδες και η κοινωνική τάξη. Ακριβώς σε αυτό το σημείο φαίνεται η συνέχεια της παρουσίασης της εθνικής ταυτότητας ως ομοιογενής ανιστορική οντότητα. Όσον αφορά την προσέγγιση των θεμάτων και των ιστορικών γεγονότων σε γεγονοτολογικό επίπεδο υπήρξε μια τάση ολιστικής προσέγγισης στα προγράμματα του 2003 που εστίαζαν όχι μόνο στη δηλωτική - γεγονοτολογική γνώση αλλά και τη χρήση και κατανόηση εννοιών αλλά και στη μελέτη ιστορικών ολότητων, όπως για παράδειγμα ομάδες, κοινωνικές τάξεις πολιτικά κινήματα και τέλος έθνη.

Με βάση την έρευνα της Ε. Μπούντα ενώ παρατηρείται προσπάθεια να συμβαδίσουν τα προγράμματα του 2003 ειδικά, (με τις νέες συνθήκες στο πεδίο της Ιστοριογραφίας και της Διδακτικής της Ιστορίας) στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα της ΣΤ΄ Δημοτικού στο Μάθημα της Ιστορίας αποσιωπάται η πολιτισμική ιδιαιτερότητα και η ιστορία των μειονοτήτων δεν αποιδεολογικοποιούν την ιστορική γνώση με τους δύο αλληλεξαρτώμενους τρόπους: α) την επίγνωση της πολλαπλότητας και της σύνθετης κοινωνικό-πολιτικής αναφορικότητας των ερμηνευτικών εκδοχών για το παρελθόν (Μπούντα, 2009: 184). Με βάση την παραπάνω έρευνα παρατηρήθηκε ότι παρά την πρόθεση του προγράμματος του 2003 να αποιδεολογικοποιήσει την ιστορική προσέγγιση και σε μερικό βαθμό το καταφέρνει, η εθνική ταυτότητα παρουσιάζεται ομογενοποιημένη χωρίς τη λειτουργική ένταξη της ιδιαιτερότητας εντός αυτής. Αυτό δε συμβαίνει μόνο εξαιτίας του εθνοκεντρισμού αλλά είναι αποτέλεσμα και του ευρωκεντρισμού αλλά και μιας τεχνοκρατικής διάστασης της παγκοσμιοποιημένης σύγχρονης πραγματικότητας.

Παρόλες όμως τις κατευθύνσεις και τις προσπάθειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για τη μη εθνοκεντρική προσέγγιση της ετερότητας στο περιεχόμενο των Μαθημάτων, τα Αναλυτικά προγράμματα του 2003 με βάση το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών δεν ενσωμάτωσαν σε κάποια ουσιαστική αλλαγή που να έχει αντίκτυπο προς αυτήν την κατεύθυνση (Ευαγγέλου, 2007: 160). Με βάση την παραπάνω ανάπτυξη προκύπτει το συμπέρασμα ότι στα αναλυτικά προγράμματα του 2003 και δη στο Μάθημα της Ιστορίας υπήρξε τάση για σεβασμό και κατανόηση του εθνικού άλλου στο εκάστοτε ιστορικό πλαίσιο, εστίαση στις ειρηνικές περιόδους και καλλιέργεια της ετερότητας από τους μαθητές. Όμως, σύμφωνα με την άποψη των θεωρητικών, ο τρόπος δόμησης των περιεχομένων και το περιεχόμενο των στόχων εμπειρείχαν και αντιφάσεις οι οποίες φανέρωσαν μια απουσία προσπάθειας κατανόησης και ιστορικοποίησης της ετερότητας μέσω της ιστορικής μεθοδολογίας στο πλαίσιο του Μαθήματος της Ιστορίας. Παρά τις προγραμματικές δηλώσεις φαίνεται πως εξακολούθησε να είναι εξαιρετικά σημαντικός ο εθνοκεντρικός τρόπος οργάνωσης της ύλης που συνδυάστηκε με έναν ευρωκεντρισμό στην προσπάθεια ένταξης της Ελληνικής εθνικής ταυτότητας στον ανώτερο Δυτικό πολιτισμό σε σχέση με τους κατώτερους εθνικούς άλλους που συνδέονται κυρίως με την κατώτερη Ανατολή.

Στα νέα προγράμματα σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου στο πιλοτικό σχέδιο δεν εφαρμόστηκε νέο πρόγραμμα για το Μάθημα της Ιστορίας διότι χρειαζόταν αρτιότερη προετοιμασία για να εφαρμοστεί δοκιμή σε επόμενη φάση (ΕΣΠΑ

2007-13, Εισαγωγικό Σημείωμα). Παρόλα αυτά πρέπει να σημειωθεί ότι στην υπουργική απόφαση για κοινωνική και πολιτική αγωγή για την Ε και ΣΤ΄ Δημοτικού, τονίστηκε η ανάγκη διασύνδεσης του συγκεκριμένου Μαθήματος με το Μάθημα της Ιστορίας για την επίτευξη σκοπών όπως η κατανόηση της αποδοχής, του σεβασμού στον άλλο, της ανεκτικότητας, της αλληλεγγύης με απώτερο σκοπό να αποτρέψει τη βία, το ρατσισμό και την ξενοφοβία (Υ.Α. 113732/Γ2/2011-Φ.Ε.Κ. 2337, τ.Β΄). Με αυτόν τον τρόπο συνδέθηκε το Μάθημα της Ιστορίας με την ανάγκη να καλλιεργηθούν θετικές στάσεις στους μαθητές απέναντι στη συγχρονική ετερότητα καθώς και τον ρόλο της ιστορίας στη διαμόρφωση των μαθητών ως μελλοντικούς πολίτες δίνοντάς της την ισχύ πολιτικής πράξης.

Το σχέδιο προγραμμάτων σπουδών για το Μάθημα Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση το οποίο δημοσιεύτηκε το 2017 και στο οποίο βασίστηκαν τα νέα αναλυτικά προγράμματα του 2018 ήδη από τον καθορισμό του θεωρητικού πλαισίου έδειξε την ανάγκη αντιπροσώπευσης στο περιεχόμενο της σχολικής Ιστορίας των μη προνομιούχων ομάδων όπως τα παιδιά, οι γυναίκες και οι θρησκευτικές μειονότητες (Βόγλης et al., 2017: 4). Διευκρινίζεται στους ορισμούς τους σκοπούς του Μαθήματος και συγκεκριμένα στην ιστορική σημασία, ως ένα από τα έξι συστατικά της ιστορικής σκέψης ότι δεν είναι σημαντικά μόνο τα μεγάλα γεγονότα που φέρανε μεγάλες αλλαγές όπως ο Β΄ ΠΠ αλλά και η απλή καθημερινή ιστορία ενός εργάτη σχετιζόμενη με το ευρύτερο πλαίσιο των ταξικών αγώνων και της οικονομικής ανάπτυξης (Βόγλης et al., 2017: 5). Προτάθηκε η ιστορικοποίηση της εθνικής ταυτότητας και της ιστορικής ετερότητας καθώς και η αναγνώριση της τελευταίας τόσο εκτός όσο και εντός του έθνους με βάση το φύλο, την τάξη, τη γλώσσα, τη θρησκεία και την καταγωγή (Βόγλης et al., 2017: 7-8). Αυτά συμπίπτουν με την πρόταση για την προσέγγιση της ετερότητας με βάση υιοθέτηση μιας πλουραλιστικής, ιστορικοποιημένης εθνικής ταυτότητας απαλλαγμένη από την ξενοφοβία.

Οι συντάκτες του σχεδίου του 2018 συνέδεσαν το Μάθημα της Ιστορίας με την ανάγκη να ανταποκριθεί στις ανάγκες των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών διαμορφώνοντας παράλληλα και την πολιτική συνείδηση των μαθητών. Ο ορισμός που δίνεται στη δημοκρατική συνείδηση στηρίζεται στο μοντέλο ικανοτήτων για δημοκρατική κουλτούρα, όπως αυτό παρουσιάστηκε σε μια πρόσφατη έκδοση του Συμβουλίου της Ευρώπης<sup>85</sup> βάσει είκοσι ικανοτήτων οι οποίες κατανέμονταν στις τέσσερις αναλυτικές κατηγορίες των αξιών, των

---

<sup>85</sup>Council of Europe (2016). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally Diverse democratic societies*, Strasbourg.

στάσεων, των δεξιοτήτων (σε συνδυασμό με τη γνώση) και της κριτικής ικανότητας. Ορισμένες από τις ικανότητες αυτές είναι ο σεβασμός και η ανεκτικότητα της εθνοπολιτισμικής ετερότητας, η κατανόηση των διαφορετικών οπτικών για το ίδιο ιστορικό γεγονός και η ιστορική ενσυναίσθηση. Οι συγγραφείς συνέκλιναν στο ότι υφίσταται σύνδεση ανάμεσα στον τρόπο προσέγγισης εννοιών όπως η ιστορική ετερότητα με την καλλιέργεια στάσεων όπως ο αλληλοσεβασμός, η ισότητα, η αλληλεγγύη και εντέλει η καταπολέμηση των προκαταλήψεων και στερεοτύπων για τη συγχρονική ετερότητα στο πλαίσιο πάντα της σχολικής Ιστορίας (Βόγλης, et al., 2017: 8).

Η σύνδεση αυτή ανάμεσα στη σχολική Ιστορία και την καλλιέργεια στάσεων και αξιών για το σεβασμό εκ μέρους των μαθητών της ετερότητας που βλέπουν γύρω τους είναι ευδιάκριτη στο παρακάτω κείμενο το οποίο παρατίθεται αυτούσιο γιατί συνδέεται ακριβώς με την ανά χειράς διατριβή, η οποία θα μπορούσε να ειπωθεί ότι συμπληρώνει ερευνητικά τον παρακάτω σκοπό (Βόγλης, et al., 2017:15):

*«Υπό αυτό το πρίσμα το ιστορικό παρελθόν, αν ιδωθεί και μελετηθεί με όρους επιστημονικής εγκυρότητας και με μεθοδολογικά εργαλεία την πολυπρισματικότητα και την ενσυναίσθηση, μπορεί να αποτελέσει πεδίο καλλιέργειας ανθρωπιστικών αξιών και θετικών στάσεων έναντι της ατομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ετερότητας. Η έμφαση στην κοινωνική ιστορία στις ποικίλες εκφάνσεις της, η παρουσίαση των επιπτώσεων των «μεγάλων» γεγονότων στις ζωές των απλών ανθρώπων, καθώς και η ανάλυση των συμπεριφορών που αυτοί ανέπτυξαν σε οριακές καταστάσεις, όπως οι πόλεμοι, οι διώξεις και οι καταστροφές, μπορούν να συμβάλουν αναμφίβολα στη συνειδητοποίηση της αξίας θεμελιωδών συστατικών της ανθρώπινης αξιοπρέπειας - των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων, όπως η ελευθερία, η ισότητα και η δικαιοσύνη. Η ανάδειξη και μελέτη του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των κοινωνιών του παρελθόντος – είτε πρόκειται για ειρηνικές περιόδους δημιουργικής συνύπαρξης είτε για φάσεις όξυνσης – μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα και τον πλουραλισμό των πρακτικών και των οπτικών».*

Όσον αφορά το περιεχόμενο υποστηρίζεται η άρση της πρωτοκαθεδρίας της πολιτικής, στρατιωτικής, διπλωματικής ιστορίας δίνοντας χώρο στην πολιτισμική και κοινωνική ιστορία, την ιστορία των ιδεών, της τέχνης και των νοοτροπιών με βάση εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης, όπως η τοπική ιστορία, η μικροιστορία και η μουσειακή εκπαίδευση (Βόγλης et al., 2017: 9). Σημαντική εξέλιξη στην προσέγγιση της ιστορικής ετερότητας είναι η ανάγκη της σύνδεσης του σχολικού Μαθήματος με τη διαπολιτισμική προσέγγισή του μέσω της επικέντρωσης σε πολιτισμούς που δεν άπτονται στον κανόνα του ευρωκεντρικού μοντέλου.

Με αυτόν τον τρόπο σύμφωνα με τους συντάκτες θα οδηγηθούν οι μαθητές στην άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων για τους πολιτισμούς που δεν εντάσσονται στο Δυτικό κόσμο. Οι μαθητές θα μπορέσουν να κατανοήσουν έτσι και τη Βαλκανική, Μεσογειακή διάσταση της εθνικής τους ταυτότητας ερμηνεύοντας τα ιστορικά γεγονότα όχι μόνο στην εθνική αλλά και στην υπερεθνική τους διάσταση (Βόγλης, et al., 2017: 9-10).

Ως μέθοδος διδασκαλίας προτείνονται και οι συνεργατικές, βιωματικές μέθοδοι στις οποίες συγκαταλέγονται και τα παιχνίδια ρόλων κατευθύνοντας με αυτόν τον τρόπο την παιδαγωγική διαδικασία του Μαθήματος προς μια μαθητοκεντρική διαδικασία στην οποία αναπτύσσεται η συνεργασία με τον *άλλο* συμμαθητή και ενθαρρύνεται η προσωπική έκφραση και η αποκλίνουσα σκέψη. Με αυτόν τον τρόπο το σχολικό εγχειρίδιο δεν θα έχει την πρωτοκαθεδρία, προσφέροντας μια βασική αφήγηση που θα συνυπάρχει με την επεξεργασία εποπτικών μέσων όπως γλωσσάρι, χάρτες, εικόνες, διαγράμματα, πίνακες, πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές για τις οποίες θα δίνεται χρόνος επεξεργασίας και κατανόησης από τους μαθητές καθώς και θεματικοί φάκελοι με εποπτικό υλικό. Στη διαμόρφωση αυτών των φακέλων θα συμμετείχαν και οι εκπαιδευτικοί λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των μαθητών αλλά και την εθνοπολιτισμική σύσταση της τάξης. Οι μέθοδοι δηλαδή που προτείνονται για το Μάθημα της Ιστορίας εστιάζουν στις βιωματικές δραστηριότητες και τη συνεργασία και το σεβασμό της ετερότητας με βάση τη Μεθοδολογία της Ιστορίας ως επιστήμη μεταφερόμενη στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βόγλης et al., 2017: 10-15).

Αυτή η επισκόπηση του νέου σχεδίου προγραμμάτων σπουδών για το Μάθημα Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση θεωρείται σκόπιμο να κλείσει με τις βασικές προτάσεις των συντακτών για την προσέγγιση της ιστορικής ετερότητας όπως αποτυπώνονται εν συντομία, στην προτεινόμενη διάταξη για την ύλη της Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού.

Στη Γ' Δημοτικού προτείνεται όχι μόνο η επικέντρωση στην Ελληνική μυθολογία αλλά και η σύνδεσή της με μυθολογίες και άλλων λαών. Δίνεται ως παράδειγμα η σύνδεση του κοσμογονικού μύθου του Ησιόδου με κοσμογονικούς μύθους άλλων λαών όπως θεογονικά κείμενα των Περσών, των Ινδών, των Χετταίων, των Φοινίκων, των Γερμανών, των Νορβηγών καθώς και η σύνδεση μυθολογικών μοτίβων, όπως οι Κύκλωπες με άλλους παρόμοιους μύθους ανθρωπόμορφων πλασμάτων με ένα μάτι όπως εξιστορούνται στη Φινλανδία, τη Γροιλανδία, την Ινδία και την Κίνα (Βόγλης, et al., 2017: 17-19).

Στην Δ' Δημοτικού προτείνεται η ένταξη στοιχείων οικογενειακής, προφορικής, τοπικής ιστορίας καθώς και της Αρχαιολογίας. Αυτό που ενδιαφέρει είναι ο τρόπος μελέτης της ιστορικής ετερότητας και του σεβασμού των μαθητών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες,

στο πλαίσιο του Μαθήματος της Ιστορίας. Συγκεκριμένα μέσω της ένταξης της οικογενειακής ιστορίας θα δοθεί χώρος και στους μαθητές με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα να εντάξουν και τη δική τους ιστορία στο συγκεκριμένο Μάθημα φεύγοντας από την καθαρά εθνοκεντρική, ελληνοκεντρική κατεύθυνση που μέχρι τώρα κυριαρχούσε (Βόγλης, et al., 2017: 20-22). Επιδιώχθηκε μέσω της άσκησης στην οποία ζητήθηκε να φέρουν οι μαθητές αγαπημένα αντικείμενα με τη δική τους ιστορία, να τα ανακαλύψουν ως αρχαιολόγοι και να ξεδιπλωθεί η οικογενειακή τους ιστορία μέσω των αντικειμένων αυτών. Με αυτόν τον τρόπο εντάχθηκε και η Αρχαιολογία μέσω της άσκησης *Μανδύας του Ειδικού*.

Στην Ε΄ Δημοτικού προτείνεται να μελετηθεί η ιστορική εξέλιξη, που συνετελέσθη από τα προϊστορικά χρόνια μέχρι την Οθωμανική κατάκτηση. Όσον αφορά τον τρόπο που προτείνεται να μελετηθεί η ιστορική ετερότητα μέσα σε αυτήν την ύλη σημειώνονται ενδεικτικά οι παρακάτω τρεις περιπτώσεις: α) Στην ενότητα η προϊστορική εποχή η ύλη δεν εστιάζει μόνο στις προϊστορικές κοινωνίες της Ελλάδας αλλά και σε εκείνες της Ανατολής δηλαδή της Αιγύπτου και της Μεσοποταμίας, β) Στην ενότητα η εποχή του Χριστιανισμού και συγκεκριμένα στην υποενότητα *Το Βυζάντιο μεταξύ Ανατολής και Δύσης* εξετάζεται η σχέση με άλλους λαούς, όπως με το Ισλάμ και με τους Άραβες, γ) Στην πρόταση για τους θεματικούς φακέλους προτείνεται ένας από αυτούς με τίτλο *«Υπάρχουν και άλλοι: γυναίκες, παιδιά, δούλοι»* ο οποίος κατευθύνεται στην εξέταση, στο πλαίσιο του Μαθήματος, της ζωής των γυναικών και των παιδιών στην Αρχαιότητα και το Βυζάντιο, μέσω της συγκριτικής μελέτης καθώς και στην εξέλιξη του θεσμού της δουλείας στην Ομηρική εποχή σε σχέση με το Μεσαίωνα. Αυτή η προσέγγιση συμπίπτει ακριβώς στην πρόταση για την εξέταση της ετερότητας εντός της εθνικής ταυτότητας, δ) Στην ενότητα των θεματικών φακέλων με τίτλο *Άραβες ιατροί επιστήμονες* επιδιώκεται η σύνδεση της ελληνιστικής ιατρικής με την εξέλιξη της ιατρικής των Αράβων, των Ινδών και των Ιρανών. (Βόγλης, et al., 2017: 22-24).

Τέλος, στη ΣΤ΄ Δημοτικού η ύλη που προτείνεται καλύπτει την περίοδο από τον 15<sup>ο</sup> αιώνα μέχρι και τη σύγχρονη εποχή οργανωμένη σε πέντε διδακτικές ενότητες και έντεκα θεματικούς φακέλους. Σημαντική είναι η ενότητα με τίτλο *Η εποχή των εθνών κρατών*, που ουσιαστικά ιστορικοποιείται το έθνος άρα και η εθνική ταυτότητα και αντιστοίχως η εθνική ετερότητα χάνοντας τον αχρονικό χαρακτήρα τους. Στην ενότητα *Η εποχή της παγκοσμιοποίησης* οι μαθητές έρχονται σε επαφή με θέματα σύγχρονα όπως η μετανάστευση και οι πρόσφυγες συνδέοντας την ιστορική αφήγηση με την καθημερινότητά τους. Στους θεματικούς φακέλους επικρατεί το μοτίβο ένταξης της ιστορικής ετερότητας στο πλαίσιο των μαθημάτων. Για παράδειγμα στο θεματικό φάκελο με τίτλο *Η γη είναι στρογγυλή*:

ανακαλύπτοντας τον κόσμο μελετάται η συνάντηση των Ευρωπαίων με διαφορετικούς πολιτισμούς. Στο θεματικό φάκελο με τίτλο *Ο κόσμος της Ανατολής* μελετάται η γλωσσική, πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα εντός των συνόρων της Οθωμανικής αυτοκρατορίας. Ξεφεύγει η εστίαση από τη στρατιωτική, πολιτική και διπλωματική ιστορία όπως φαίνεται από τον θεματικό φάκελο με τίτλο *Τα παιδιά στο σχολείο και τη δουλειά* στο οποίο εξετάζεται η εξέλιξη του θεσμού της εκπαίδευσης τον 19ο αιώνα στην Ελλάδα και τον υπόλοιπο κόσμο, ενώ εξετάζεται η παιδική ηλικία σε σχέση με την ένταξη των παιδιών στη δουλειά κατά τη βιομηχανική επανάσταση, στους σιδηροδρομικούς σταθμούς, στα ανθρακωρυχεία και την κλωστοϋφαντουργία. Τέλος το ζήτημα της μετανάστευσης και των προσφύγων εξετάζεται ανά διαφορετικές περιόδους, όπως φανερώνεται από τους θεματικούς φακέλους με τίτλο *Από νοικοκυραίοι πρόσφυγες, φεύγω με πίκρα στα ξένα: μετανάστευση και προσφυγιά στην Ελλάδα, από τον 20ο στον 21ο αιώνα: η Ιστορία είμαστε εμείς* (Βόγλης, et al., 2017: 27).

Ένεκα του γεγονότος πως η ιστορική ετερότητα προσεγγίζεται ακόμη και σήμερα μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια του 2006 αποφασίστηκε από τον γράφοντα την ανά χείρας διατριβή να χρησιμοποιηθεί εκείνο της Ιστορίας Δ' Δημοτικού ως αμιγής βάση για το σχεδιασμό και την τελική υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης που παρουσιάζεται στο ερευνητικό σκέλος της διδακτορικής διατριβής. Στη συνέχεια, όπου κριθεί αναγκαίο, η ανάλυση θα επεκταθεί στη σύγκριση με τα σχολικά εγχειρίδια τα οποία εκδόθηκαν το 1987 και τα αναθεωρημένα του 1996. Βασικός στόχος είναι να διαπιστωθεί ο τρόπος που παρουσιάζονται οι εθνικοί *άλλοι* και οι εν γένει πολιτισμοί άλλων λαών, πάντα σε σχέση με την Ελληνική εθνική ταυτότητα στα σχολικά εγχειρίδια του 2006.

Αρχικά, στο εγχειρίδιο της Γ' Δημοτικού, σύμφωνα με τους Κ. Κασβίκη και Α. Ανδρέου (2008: 81-128) δίνεται έμφαση στον Κυκλαδικό, τον Μινωϊκό και τον Μυκηναϊκό πολιτισμό, που συνδέονται οργανικά με τον προάγελο του Ελληνικού θαύματος της άνθισης του κλασσικού αρχαιοελληνικού πολιτισμού. Παράλληλα παρατηρείται η αποσιώπηση των πολιτισμών που αναπτύχθηκαν κατά την ίδια περίοδο, στην Αίγυπτο και τη Μεσοποταμία. Οι παραπάνω πολιτισμοί αναφέρονται μόνο ως εμπορικοί δρόμοι για την ανάπτυξη του μυκηναϊκού εμπορίου, παραβλέποντας την επίδραση που είχαν στην Αιγυπτιακή προϊστορία. Υπονομεύοντας τους πολιτισμούς της Ανατολής κατά τη 2<sup>η</sup> χιλιετία, αποκαθίστανται οι εξελίξεις της ελληνικής προϊστορίας ως πρωτοποριακές σε σχέση με τις εξελίξεις των παραπάνω προϊστορικών πολιτισμών. Η πιο πάνω τακτική ενέχει το στοιχείο της σύγκρισης, έμμεσα της καθαρότητας αλλά και του ευρωκεντρισμού, δικαιολογώντας τους συγκεκριμένους πολιτισμούς ως προάγγελους της Κλασσικής Αρχαιότητας και του Ευρωπαϊκού πολιτισμού.



Αυτό αποτελεί έστω και έμμεση συνέχεια των εγχειρίδιων της δεκαετίας του '80, τόσο της Α΄βάθμιας όσο και της Β΄βάθμιας εκπαίδευσης, όπου παραλείπονταν η αναφορά σε παλαιότερες προνεωτερικές μορφές από τον Ελληνικό πολιτισμό, όπως ο Ινδικός, ο Αρμένικος ή ο Κινεζικός πολιτισμός. Αυτή η τακτική ακολουθείται με έμμεσο τρόπο και στα αντίστοιχα εγχειρίδια της Γ΄ Δημοτικού, που χρησιμοποιούνται σήμερα. Την κατεύθυνση αυτή του νέου σχολικού εγχειριδίου αποδεικνύει η συρρίκνωση σε τέσσερις ενότητες από είκοσι των προηγούμενων εγχειριδίων συμπληρώνοντας με ενότητες από την αρχαιοελληνική μυθολογία (Κασβίκης, 2004· Kasvikis et. al., 2007: 131-132· Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997: 348, 397).

Για το σχολικό εγχειρίδιο της δ΄ δημοτικού, οι στόχοι που αναφέρονται στα νέα αναλυτικά προγράμματα, με βάση το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών, όπως αναφέρθηκε, ακυρώνεται από το παρακάτω απόσπασμα που αποτελεί το εισαγωγικό σημείωμα για τον μαθητή : *«Το βιβλίο που κρατάς στα χέρια σου θα σε βοηθήσει να κάνεις ένα ωραίο ταξίδι στα περασμένα. Συντροφιά σου θα έχεις πολεμιστές, καλλιτέχνες, ποιητές, ιστορικούς που με τους αγώνες και τα έργα τους έκαναν τη χώρα μας ονομαστή. Για όλα αυτά θα νιώσεις χαρά και περηφάνια και θα θελήσεις αργότερα να μάθεις περισσότερα»* (Κατσουλάκος et al., 2009: 5). Το παρακάτω σημείωμα θυσιάζει στην ουσία τον προγραμματικό στόχο του προγράμματος του 2003 για την ελαχιστοποίηση της επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003-Φ.Ε.Κ. 303 τ.Β΄, σ. 3733). Μπορεί να διακριθεί όπως θα γίνει φανερό και στη συνέχεια, μια εθνοκεντρική ιστορική προσέγγιση με βασικό στόχο τη χρήση της Ιστορίας ώστε να νιώσουν οι μαθητές χαρά και περηφάνια για όσα έκαναν την χώρα μας ονομαστή.

Ο παραπάνω στόχος επιτυγχάνεται μέσω: α) της επικέντρωσης στην εικόνα των άλλων με βάση την πολεμική σύρραξη και την ανθεκτικότητα ή τη νίκη των Ελλήνων, β) της ταύτισης των Ελλήνων με ηγετικές προσωπικότητες και τέλος γ) της παρουσίασης της κλασσικής τέχνης ως αξεπέραστης η οποία είναι το εισιτήριο για τη σύνδεση του Ελληνικού με το Δυτικοευρωπαϊκό πολιτισμό. Η παραπάνω τακτική συμπλέει με την άποψη της Φραγκουδάκη (2013: 152-182) για την ανάπτυξη έμμεσου εθνοκεντρισμού σε συνάφεια με την εσωτερική του ευρωκεντρισμού (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008: 98-99, 102).

Αρχικά η εικόνα των εθνικών άλλων, με βάση την έρευνα των Ανδρέου και Κασβίκη (2008: 102, 114) περιορίζεται είτε στην πολεμική σύγκρουση με τους Πέρσες, είτε στην αναφορά άλλων πολιτισμών ως κατακτήσεις του Μεγάλου Αλεξάνδρου (Κατσουλάκος, et al. 2006: 15), είτε στην ανθεκτικότητα του μεγάλου Ελληνικού πολιτισμού, στη μη αλλοίωση από

τα δεινά που επέβαλλαν ξένοι κατακτητές, όπως στην περίπτωση των Ρωμαίων. Η αφήγηση εστιάζει στην επιβίωση του μικρού Ελληνικού έθνους<sup>86</sup> απέναντι στις εχθρικές δυνάμεις τονίζοντας τη διατήρηση και τη μη ιστορική διάσταση της συνέχειας. Το παραπάνω μοτίβο ταιριάζει με τη στρατηγική της θυματοποίησης του εθνικού εαυτού η οποία σύμφωνα με το J. Rüsen (2004a,b) χρησιμοποιείται από τα εθνοκεντρικά αφηγήματα ενισχύοντας τον οντολογικό προσδιορισμό του αντιθετικού ζεύγους ταυτότητα - ετερότητα<sup>87</sup>.

Αυτοί οι προσανατολισμοί της αφήγησης ενισχύονται από το περιεχόμενο της εικονογράφησης το οποίο παρόλες τις βελτιώσεις όσον αφορά τη μείωση των σκίτσων και τη χρήση ζωντανών χρωμάτων αυξάνοντας την ποιότητα του εγχειριδίου ενδυναμώνει τον ελληνοκεντρικό προσανατολισμό όπως θα γίνει φανερό και στη συνέχεια. Όσον αφορά την εικόνα των εθνικών άλλων αυτή επιλογή γίνεται φανερή από το γεγονός ότι μόνο 10 εικόνες από τις 173, δηλαδή σε ποσοστό 9,3% του συνόλου των εικόνων σχετίζονται με τον εθνικά ή

---

<sup>86</sup> Όπως παρουσιάζεται και στο γλωσσάρι εννοιών, που παρατίθεται στο τέλος της ανά χειρας διατριβής, υπάρχει διαφωνία για το χρονικό προσδιορισμό των εθνών ανάμεσα α) στην εκσυγχρονιστική σχολή, που ορίζει το έθνος κυρίως με την πολιτική του διάσταση και αναγνωρίζει ως περίοδο δημιουργίας του τη νεωτερικότητα και από την άλλη β) τους θεωρητικούς της πρωταρχιστικής σχολής, οι οποίοι δίνουν βάση στο πολιτιστικό κομμάτι του έθνους θεωρώντας ότι υπήρχε από πάντα. Η ανά χειρας διατριβή κινείται προς την κατεύθυνση του συνδυασμού πολιτικού κράτους με συγκεκριμένα πολιτιστικά χαρακτηριστικά κατά την περίοδο της νεωτερικότητας. Με βάση τα παραπάνω στοιχεία θεωρείται ότι το Ελληνικό έθνος είναι νέο σχετικά σε ηλικία καθώς προσμετρά λιγότερα από 200 έτη από τον αγώνα της ανεξαρτησίας του 1821 (Κόκκινος, 2007: 50-51). Ο Γ. Κόκκινος αναφέρει ότι και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις το έθνος αντιμετωπίζεται ως φυσική αναλλοίωτη οντότητα με βάση τη γενεαλογική προσέγγιση, από τη μία ως ανάγκη του νεωτερικού ανθρώπου να ενταχθεί σε μια διαχρονική οντότητα και από την άλλη ως βασικό στοιχείο της εθνικιστικής ιδεολογίας. Ο Δαμανάκης (2005:76-78) θεωρεί ότι η Ελληνική εθνική συνείδηση - με τον τρόπο που νοείται σήμερα - έχει τις ρίζες της στη νεωτερικότητα ενώ η εξιδανίκευση της Ελληνικής Αρχαιότητας και της Ορθοδοξίας καθώς και της Ελλάδας ως χώρας εν γένει αποτελεί μέρος του μύθου της πρόσφατης εθνικής συνείδησης. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι υπάρχουν και στην Ελληνική βιβλιογραφία μελετητές που διαφωνούν με τη νεωτερική κατασκευή του έθνους υποστηρίζοντας ότι οι καταβολές του ανάγονται σε προγενέστερο χρόνο μεταξύ του 11<sup>ου</sup> και του 15<sup>ου</sup> αιώνα με αποτέλεσμα σύμφωνα με την άποψή τους το έθνος να μην αποτελεί νεωτερική κατασκευή (Σβορώνος, 2004· Κοντογιώργης, 2006:16). Η ανάγκη αυτή τονίζεται ήδη από τη δεκαετία του '90, από τη Φραγκουδάκη (1997: 147, 165), η οποία υποστηρίζει ότι η ελληνική εθνική συνείδηση με αυτήν τη μορφή, ενσαρκώθηκε στα σχολικά εγχειρίδια ήδη μετά το πέρας του Β' ΠΠ και ότι απουσίαζε μέχρι την περίοδο συγγραφής της έρευνας, τόσο η αναφορά στο ότι τα παλαιότερα έθνη κράτη με την μορφή που αναπτύχθηκε παραπάνω είναι της Αγγλίας και της Γαλλίας όσο και η αναφορά σε παλαιότερες προνεωτερικές μορφές από τον Ελληνικό πολιτισμό, όπως ο Ινδικός, ο Αρμένικος και ο Κινεζικός. Αυτή η τακτική ακολουθείται, έστω και με έμμεσο τρόπο και στα αντίστοιχα εγχειρίδια της Γ' Δημοτικού, που χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα.

<sup>87</sup> Οι άλλες δύο στρατηγικές που σύμφωνα με το J. Rüsen χρησιμοποιούνται από τα εθνοκεντρικά αφηγήματα προς τη διατήρησή τους είναι οι εξής: α) Η τελεολογική συνέχεια του πολιτισμικού συστήματος, που διέπει τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας η οποία τονίζει την υπερτροφική συνέχεια του έθνους σε σχέση με τα άλλα έθνη τα οποία στερούνται ιστορίας. β) Η φανταστική συγκρότηση ενός μονοκεντρικού και μονοδιάστατου κόσμου με πρωταγωνιστή το έθνος δημιουργεί μία αντικειμενική πυραμίδα τοποθετώντας έν εκάστο έθνος στην κορυφή του εθνικού αφηγήματος.

πολιτισμικά άλλων. Επίσης παρατηρείται αφαίρεση εικόνων, που αφορούν τους εθνικά ή πολιτισμικά άλλους, σε σχέση με την αναθεωρημένη έκδοση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας του 1996. Παράδειγμα τέτοια περίπτωσης αποτελεί η πολεμική σκηνή στην οποία απεικονίζεται η μορφή του βασιλιά Δαρείου και εικάζεται ότι πρόκειται για τη μάχη της Ισσού διότι από μελέτες πολλών ερευνητών αυτή η εικασία αμφισβητείται (Benktson, 1991: 431). Δεν θα πρέπει όμως να παραλειφθεί και η προσθήκη εικόνων, στις οποίες απεικονίζονται Έλληνες και Πέρσες πολεμιστές στον ναό της Αθηνάς Νίκης σημειώνοντας ότι είναι πρώτη φορά που απεικονίζεται κάποιο ιστορικό γεγονός σε ναό της συγκεκριμένης περιόδου.

Σε σχέση με την εικόνα των Περσών, στο εγχειρίδιο της Δ΄ Δημοτικού, το πρώτο μέρος της τρίτης ενότητας με τίτλο *Κλασσικά Χρόνια* είναι αφιερωμένο στους *Περσικούς Πολέμους* και συγκεκριμένα από το κεφάλαιο 15 μέχρι το κεφάλαιο 19 (Κατσουλάκος et al., 2006: 46-62). Η αφήγηση επικεντρώνεται όχι στην πολιτισμική επαφή με τους Πέρσες αλλά στην πολεμική σύγκρουση, η οποία οδήγησε στην ένδοξη νίκη. Αυτή η πρόθεση φαίνεται και από το γενικό τίτλο της συγκεκριμένης υποενότητας *Περσικοί Πόλεμοι*, που κλείνει με τον επίλογο του κεφαλαίου 19 και είναι ο εξής (Κατσουλάκος et al., 2006: 60): *Με τις νίκες αυτές πέρασε οριστικά ο Περσικός κίνδυνος. Οι Ελληνικές πόλεις της Μ. Ασίας κέρδισαν την ελευθερία τους. Οι Έλληνες, περήφανοι για το κατόρθωμά τους, επέστρεψαν στην ειρηνική ζωή, προόδευσαν οικονομικά και δημιούργησαν σπουδαία καλλιτεχνικά έργα.* Η αφήγηση επικεντρώνεται στην πολεμική σύρραξη με τους Πέρσες χωρίς να εστιάζει στα διασπαστικά φαινόμενα στην Ελληνική πλευρά κατά τη διάρκεια των Περσικών πολέμων εστιάζοντας στην ενότητα των Ελλήνων έναντι του κινδύνου των Περσών, όπως ίσχυε και στα εγχειρίδια του 1987 και στα αναθεωρημένα εγχειρίδια του 1996 σύμφωνα με την Μ. Αδάμου - Ράση (2006: 331-373).

Μια βασική ερώτηση, είναι αν αναφέρονται στοιχεία της καθημερινότητας των Περσών, για τον πολιτισμό τους, ώστε οι μαθητές να ξεφύγουν από τη θεώρηση του οντολογικού εχθρού και να τους εντάξουν σε ένα ιστορικό πλαίσιο. Αν και δεν υπάρχουν ανοιχτά αρνητικοί χαρακτηρισμοί και αυτό είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό αλλαγής σε σχέση με τα προηγούμενα εγχειρίδια, τα κεφάλαια επικεντρώνουν στους πολέμους και δη στους Πέρσες ως εχθρούς πολέμου. Γίνεται αποσπασματική προσπάθεια για την προσέγγιση του πολιτισμού τους όπως παραδείγματος χάριν η πηγή από τον Ξενοφώντα,<sup>88</sup> που υπάρχει στο κεφάλαιο δεκαπέντε με τίτλο *Τι μαθαίνουν τα παιδιά των Περσών*, και επικεντρώνεται ακριβώς στο πως μαθαίνουν τα παιδιά των Περσών να πειθαρχούν ώστε να γίνουν πολεμιστές (Ανδρέου &

---

<sup>88</sup>Όπως αναφέρεται στην πηγή: Ξενοφώντος, *Κύρου Παιδεία*, 2, 6.

Κασβίκης, 2008: 96; Κοτοπούλου, 2009: 146). Στο εγχειρίδιο της Δ' Δημοτικού η εικόνα ειδικά των Περσών περιορίζεται στα δεινά που επέβαλαν αλλά και τον τρόπο που τα ξεπέρασαν οι αρχαίοι Έλληνες, για να λάμψει τελικά ο Ελληνικός πολιτισμός που μεταδίδεται μονόπλευρα από τους ανώτερους στους κατώτερους χωρίς να εστιάσει καθόλου στα στοιχεία που ενσωματώθηκαν από τον *άλλο*. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται, στην υπαρξιακή, απόλυτη ταύτιση του *άλλου* με το κακό, όπως υποστήριξε ο R. Koselleck (1997a:187, 1997b: 16-24), ενισχύοντας την από-ιστορικοποίησή του, συμπλέοντας με το ιστορικό αφήγημα του εθνικισμού, όπως υποστήριξε ο Rusen (2004: 122-124, 125-127).

Ο παραπάνω προσανατολισμός ενισχύεται από το παράθεμα 2 του κεφαλαίου 18 (Κατσουλάκος et al., 2006: 57), στο οποίο υπάρχει ένα παράθεμα από τον Ηρόδοτο<sup>89</sup> με τίτλο *Σκηνές από τη ναυμαχία* στο οποίο οι Πέρσες αναφέρονται ως βάρβαροι με βάση την παρακάτω φράση : *Οι πιο πολλοί από τους βαρβάρους πνίγηκαν γιατί δεν ήξεραν κολύμπι*. Με βάση το δεύτερο ερώτημα που απασχολεί την ερευνητική αυτή προσέγγιση, δηλαδή αν υπάρχει μανιχαϊστική σύγκριση Έλληνες / πολιτισμένοι (Δύση) και Πέρσες / βάρβαροι (Ανατολή), θεωρείται σκόπιμο να ερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο προσδιορίζεται η έννοια *βάρβαρος* στο εγχειρίδιο της Δ' Δημοτικού.

Ο Dugin (2013: 65, 117-120) στο σύγγραμμά του με τίτλο *Η τέταρτη θεωρία*, υποστηρίζει ότι οι αρχαίοι Έλληνες, στη λέξη *βάρβαρος*, δίνανε ένα υποτιμητικό χαρακτήρα αλλά κυρίως για ότι δεν καταλάβαιναν, ανάγοντας στη ρίζα της λέξης από τη μη κατανόηση της γλώσσας τους που ακούγονταν σε εκείνους ως *μπαρ – μπαρ*. Το *μπαρ – μπαρ* έγινε σταδιακά *βαρ – βαρ* και εντέλει *βάρβαρος* (Harrison, 2002· Hall, 1991· Jones & Ereira, 2008). Συνεχίζοντας την επιχειρηματολογία του ο Dugin (2013), συνδέει τη νοηματοδότηση της λέξης *βάρβαρος* σε συσχέτιση με μια γραμμική πρόοδο που οδηγεί από τους *βάρβαρους* στους *πολιτισμένους*, με πρότυπο πολιτισμού το Δυτικοευρωπαϊκό, σε μεταγενέστερη χρήση, στο πνεύμα του διαφωτισμού<sup>90</sup>, του προοδευτισμού και του ιστορικισμού. Εκεί η λέξη *βάρβαρος* ταυτίζεται με την λέξη *άγριος*, που όπως όμως ξεκαθαρίζει ο Foucault (2002: 57) η διαφορά της έννοιας *άγριος* σε σχέση με την έννοια *βάρβαρος* είναι ότι ο *άγριος* θα πρέπει να εκπολιτιστεί στα πλαίσια της αποικιοκρατίας για παράδειγμα και της μεταλαμπάδευσής τους

<sup>89</sup> Όπως αναφέρεται στην πηγή : Ηρόδοτος, *Ιστορία*, Η, 89-92.

<sup>90</sup> Στο σύγγραμμά *Ζητήματα ιστορίας του πολιτισμού* αναφέρεται ότι οι απόψεις όσον αφορά την αξιολόγηση διαφορετικών ιστορικών περιόδων διαφέρουν ανάμεσα στους θεωρητικούς του Ρομαντισμού και του Διαφωτισμού, θα ήταν όμως λάθος να θεωρηθούν τα δύο ρεύματα ως απολύτως αντίθετα (Ρηγοπούλου & Ανδρεάδης, 2010: 5).

ανώτερου ευρωπαϊκού πολιτισμού ενώ από την άλλη ο *βάρβαρος* πρέπει να κρατηθεί μακριά ώστε να μην αλλοιώσει την ομοιομορφία του εθνικού σώματος.

Ο Dugin επιχειρηματολόγησε στο παραπάνω έργο αναφορικά στη χρήση της ουσία, της *αγριότητας* ώστε εκείνη να δικαιολογεί την ύπαρξή της και όχι το αντίστροφο. Υποστήριξε ότι ο πολιτισμός δεν έρχεται μετά την *αγριότητα* αλλά συνυπάρχει μαζί της, σε ένα κλάσμα με παρονομαστή τη *βαρβαρότητα*, επηρεάζοντας, όπως υποστήριξε ο S. Freud το 1913, όχι τη συνείδηση αλλά το ασυνείδητο μέσω των ονείρων. Συνεχίζοντας το επιχειρήμα του θεωρεί ότι η πίστη στην καθολικότητα του πολιτισμού ή τον οικουμενισμό και επομένως στη μοναδικότητά του - η οποία προβαλλόταν συνεχώς έναντι του γεγονότος ότι εκτός από τα βαρβαρικά έθνη πέρα από τα σύνορα αυτού του πολιτισμού υπήρχαν άλλοι πολιτισμοί με τις δικές τους μοναδικές και διαφορετικές παραλλαγές καθολικότητας - οδήγησε στην παρακάτω αντίφαση: είτε θα έπρεπε κάποιος να αναγνωρίσει αβάσιμη την αξίωση της καθολικότητας από οποιονδήποτε πολιτισμό ή να συμπεριλάβει όλους τους άλλους πολιτισμούς στην κατηγορία των *βαρβάρων*. Η υιοθέτηση μιας τέτοιας άποψης οδηγεί είτε στην προσπάθεια να βρεθεί συγκριτικό μοντέλο ενοποίησης όλων των πολιτισμών σε ένα γενικό σύστημα ή να αναγνωριστεί η ορθότητα όλων των πολιτισμών. Κλείνει το επιχειρήμα του ότι στην αντιμετώπιση ενός τέτοιου προβλήματος ο πολιτισμός ενεργεί κατά κανόνα στη βάση μιας αποκλειστικής αρχής και θεωρεί τους άλλους πολιτισμούς *βάρβαρους* μεταφέροντας το φυλετικό εθνοκεντρισμό.

Συμφωνώντας με την παραπάνω προσέγγιση, ο C. L. Strauss (1977) στο έργο του με τίτλο *Άγρια σκέψη*, υποστήριξε ότι δεν υπάρχει καμία απολίτιστη κοινωνία διότι οι υποτιθέμενοι πρωτόγονοι, δηλαδή οι σημερινές ανθρώπινες κοινότητες που βρίσκονται όσον αφορά το τεχνολογικό επίπεδο εξέλιξης στη λίθινη εποχή, διαθέτουν σκέψη και πολιτισμό, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει καμία ανθρώπινη απολίτιστη κοινότητα. Είναι όχι μόνο επιστημονικά αστήρικτη η σύγκριση ανάμεσα σε *πολιτισμένους* και *βαρβάρους* αλλά και πολιτικά ύποπτη<sup>91</sup>.

Την παραπάνω θέση υποστηρίζουν και οι Π. Ρηγοπούλου & Γ. Ανδρεάδης (2010) στο σύγγραμμά τους με τίτλο *Ζητήματα ιστορίας του πολιτισμού* στο οποίο συνδέεται η έννοια του εκπολιτισμού από ανώτερους σε κατώτερους με την προσπάθεια της Ευρώπης, από την Αναγέννηση και μετά, να αιτιολογήσει την επεκτατική της διάθεση με την αιτιολόγηση της

---

<sup>91</sup> Όπως είχε αναφέρει και ο Δαμανάκης από τις παραπάνω απόψεις, οι οποίες επηρέασαν την εθνολογία, προήλθε και μια από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που είναι η ισοτιμία των πολιτισμών (Δαμανάκης, 2005: 99).

μεταλαμπάδευσης του ανώτερου Δυτικού πολιτισμού στους κατώτερους πολιτισμούς. Συγκεκριμένα σημειώνουν: «Όλα αυτά τα στοιχεία μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι είναι επιστημονικά εσφαλμένο και πολιτικά αρνητικό να επιμένουμε στη στείρα διαμάχη για τα πρωτεία αυτού ή εκείνου του πολιτισμού. Αν υπάρχει ένας και μόνος πολιτισμός, αυτός περιλαμβάνει όλους τους αρχαίους και τους νεότερους πολιτισμούς, χωρίς περιορισμούς, χωρίς περιορισμούς φυλής, χρώματος, θρησκείας ή οτιδήποτε άλλο. Αυτό επιπλέον συνεπάγεται το ότι δεν μπορούμε να μιλάμε για μια διάκριση ανάμεσα σε πολιτισμένους και σε άγριους ή βαρβάρους, τους οποίους οι πολιτισμένοι δηλώνουν ότι έχουν την υποχρέωση ή και το δικαίωμα να εκπολιτίσουν και πολύ συχνά τους καταπιέζουν και τους εκμεταλλεύονται, όταν δεν προχωρούν στη πολιτισμική τους ισοπέδωση είτε και στη φυσική εξόντωσή τους. Στο παρελθόν-και σε ένα βαθμό και σήμερα, έστω και αν κάτι τέτοιο δεν δηλώνεται πια με την ίδια έμφαση – η Ευρώπη από την Αναγέννηση και πέρα, θεώρησε ότι είχε το δικαίωμα με τις ανακαλύψεις, που στην ουσία ήταν στυγνές κατακτήσεις να καταλάβει, να εξανδραποδίσει και να καταστρέψει πολιτισμούς με το δικαιολογητικό ότι, αφού διέφεραν από αυτήν, έπρεπε να υποταχτούν για να εξαφανιστούν, είτε στην καλύτερη περίπτωση, εφόσον τους θεωρούσε ανώριμα παιδιά είτε ψυχασθενείς, να εκπαιδευτούν για να ωριμάσουν ή να θεραπευθούν» (Ρηγοπούλου & Ανδρεάδης, 2010: 13-14).

Με βάση αυτήν την ανάλυση μπορεί να διαπιστωθεί ότι αρχικά η έννοια βάρβαρος είχε διαφορετική σημασία από τις πηγές για παράδειγμα που παρατίθενται στο σχολικό εγχειρίδιο. Ο *βάρβαρος* με την έννοια του *άγριου*, του *μη πολιτισμένου* ο οποίος πρέπει να εκπολιτιστεί συνδέεται από την περίοδο της αναγέννησης και μετά, με το Διαφωτισμό, την αποικιοκρατία και την προσπάθεια επιβολής της ανωτερότητας του Δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού. Επειδή οι μαθητές έχουν αναφορά στη σύγχρονη αυτή χρήση, ενδέχεται να συνδέσουν τη λέξη *βάρβαροι* με αυτήν την έννοια, εδραιώνοντας ακόμα στο μυαλό τους την οντολογικοποίηση των Περσών. Όπως επισημαίνεται και στο πρακτικό μέρος της περιγραφής της παρέμβασης, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής (και είναι ορατό τόσο στις παρατηρήσεις όσο και στο ημερολόγιο κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της), αξιοσημείωτο ήταν ότι με αφορμή μια συγκεκριμένη άσκηση συζητήθηκε με τους μαθητές το θέμα των συνήθειών των παιδιών των Περσών και ρώτησαν εάν οι Πέρσες είχαν παιδιά ή αν γεννιούνται έτοιμοι πολεμιστές. Αυτή η αντίδραση των μαθητών θα μπορούσε να συσχετισθεί με τον τρόπο προσέγγισης των Περσών του συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου, όπως περιγράφηκε πιο πάνω.

Συνεπώς για να εξυπηρετηθεί η διάσταση της διαπολιτισμικής προσέγγισης της ετερότητας προτάθηκε η παράθεση πηγών στους μαθητές, με βάση τις αρχές της

πολυπροοπτικότητας και της ενσυναίσθησης, για να κατανοήσουν τη διαφορετική σημασία και να μην καταλήξουν στο απόλυτο σχήμα αντίφαση πολιτισμένοι Έλληνες – βάρβαροι Πέρσες. Προτάθηκε, επίσης, η χρήση πολλαπλών πηγών για τους Πέρσες, η εστίαση στην καθημερινή τους ζωή με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών για τους Περσικούς Πολέμους. Προτάθηκε, επίσης, και η χρήση των εγχειριδίων της σχολικής Ιστορίας του Ιράν, τα οποία έχουν διαφορετική προσέγγιση από την οπτική των Ελληνικών σχολικών εγχειριδίων, παρουσιάζοντας τους Πέρσες ως ένδοξο πολιτισμό, χωρίς όμως να προβούν στην ευθεία σύγκριση πολιτισμένοι Έλληνες οι οποίοι αντιπροσωπεύουν την Δύση και βάρβαροι Πέρσες οι οποίοι αντιπροσωπεύουν την Ανατολή<sup>92</sup> (Ferro, 2016: 128-130).

Στο σχολικό εγχειρίδιο της Δ΄ Δημοτικού οι *άλλοι* λαοί, με εξαίρεση τους Φοίνικες, προβάλλονται μόνο ως κατακτήσεις του Μ. Αλεξάνδρου (κεφ. 31, 32, σ.σ. 98-103). Η αφήγηση σε αυτήν την περίπτωση εστιάζει στην μεταλαμπάδευση του Ελληνικού πολιτισμού, προβάλλοντας τη φορά για τη μετάδοση του πολιτισμού από τον ανώτερο προς τον κατώτερο. Με βάση αυτήν την κατεύθυνση δεν αναφέρονται οι επιδράσεις που δέχτηκε ο Ελληνικός πολιτισμός κατά την περίοδο του αποικισμού, του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα του αλεξανδρινού κράτους, τονίζοντας την παραπάνω φορά πολιτισμικής επιρροής από τον ανώτερο προς τον κατώτερο και την υιοθέτηση έμμεσης αξιολογικής κλίμακας. Αυτή η τάση ενισχύεται και από την εστίαση στην προσωπικότητα του Μ. Αλεξάνδρου η οποία συνδέεται με τη διάδοση του Ελληνικού πολιτισμού στην Ανατολή. Αυτό φαίνεται τόσο από την απεικόνιση του Μ. Αλεξάνδρου οχτώ φορές σε έκταση μόλις 8 σελίδων (Κατσουλάκος et al., 2006: 98-106). Η εστίαση στο πρόσωπο του Μ. Αλεξάνδρου γίνεται φανερή και από τον υποτιτλισμό της *Σαρκοφάγου του Μεγάλου Αλεξάνδρου*, όπου δεν ξεκαθαρίζεται στους μαθητές ότι είναι μια συμβατική αρχαιολογική ονομασία και δεν ανήκει στο Μ. Αλέξανδρο εφόσον ο τάφος του δεν έχει εντοπιστεί με ακρίβεια μέχρι σήμερα (Κατσουλάκος et al., 2006: 115). Το παραπάνω συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι όσον αφορά το

---

<sup>92</sup> Ο Μ. Ferro (2016) αναφέρει ότι στη συγκεκριμένη περίοδο που γράφει το βιβλίο του στη σχολική Ιστορία του Ιράν οι μαθητές μαθαίνουν για το λαμπρό πολιτισμό των Περσών οι οποίοι διέθεταν εξαιρετικό ταλέντο στην αρχιτεκτονική, παρουσιάζοντας το Ιράν ως την χώρα που ιδρύθηκε η πρώτη μεγάλη θρησκεία δίνοντας προβάδισμα στη δόξα του Ιράν σε σχέση με το Ισλάμ. Οι Πέρσες παρουσιάζονται ως οι θαρραλέοι Μήδιοι που εκδίωξαν τους Ασσύριους (τους σημερινούς κατοίκους του Ιράκ όπως υπονοείται) κατορθώνοντας να επιτύχουν την ανεξαρτησία τους. Ο Δυτικός αναγνώστης πρέπει να είναι έτοιμος, όπως αναφέρει, για μια έκπληξη. Ενώ η ιστορία τονίζει για το μεγαλείο του Δαρείου για τη φροντίδα σε θέματα δικαίου, για την εξέγερση των Βαβυλώνιων και την επέκταση της αυτοκρατορίας του, δεν υπάρχει αναφορά στον Ξέρξη, τις μάχες με τους αρχαίους Έλληνες στη Σαλαμίνα ή το Μαραθώνα σβήνοντας τη σύγκρουση *Έλληνες - Βάρβαροι* περνώντας στη λήθη τον πολιτιστικό ανταγωνισμό με τους *Αρίους λαούς*, που συνδέθηκαν με τη Δύση.

θεματικό περιεχόμενο, από τις 173 εικόνες οι 31 αφορούν πρόσωπα, που συνδέονται με σπουδαίες προσωπικότητες συμπεριλαμβανομένου φυσικά και του Μ. Αλεξάνδρου, οι 27 είναι πολεμικού περιεχομένου ενώ μόνο 18 είναι εικόνες από την καθημερινή ζωή και οι 14 θρησκευτικού περιεχομένου. Η αναφορά των λαών της Ανατολής μόνο σε σχέση με τη συγκυρία της κατάκτησης και τους εκπολιτισμούς τους από τον Μ. Αλέξανδρο, που ταυτίζεται με τον ελληνικό πολιτισμό φαίνεται και από τους τίτλους των κεφαλαίων, όπως για παράδειγμα τον τίτλο του κεφαλαίου 31 *Ο Μ. Αλέξανδρος καταλαμβάνει τη Μ. Ασία και την Αίγυπτο* ή τον τίτλο του κεφαλαίου 32 *Η πορεία προς την Ινδία. Το τέλος της εκστρατείας* (Ανδρέου & Κασβίκης, 2008: 102, 114).

Αντίστοιχα ως προς τις αναφορές που γίνονται στους Ρωμαίους στα κεφάλαια 38-40 (Κατσουλάκος et al., 2009: 118-126), τονίστηκε η επιτυχία του να επιβιώσει το μικρό Ελληνικό έθνος<sup>93</sup> μέσω της προσπάθειας της διατήρησης των ελληνικών πολιτισμικών στοιχείων, προβάλλοντας την αρετή της διατήρησης, σαμποτάροντας την έννοια της αλλαγής ως αλλοίωση. Αυτή η επιλογή ενισχύθηκε από την εικονογράφηση των Ρωμαίων ως σχηματοποιημένα σκίτσα (Κατσουλάκος et al., 2006: 118-126). Με αυτήν την προσέγγιση ουσιαστικά μεταδόθηκε στους μαθητές το μήνυμα ότι οι επιδράσεις είναι αρνητικές εκ των προτέρων εκτός και αν προέρχονται από τους ανώτερους Έλληνες ή από τους Ευρωπαίους της Δύσης. Ως προς την επιρροή που προέρχεται από τους Δυτικοευρωπαίους, η Φραγκουδάκη (2013: 152 - 182) εκτιμά ότι αποτελεί έμμεση αποδοχή του ευρωκεντρικού ρατσισμού.

Το επόμενο ερώτημα που γεννάται είναι το κατά πόσο υπάρχει στο συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο αξιολογική διάσταση των πολιτισμών, με βάση τη φορά μετάδοσής τους από τον ανώτερο στον κατώτερο, με ανώτερο και αναλλοίωτο τον Ελληνικό, εστιάζοντας στην ανάγκη διατήρησής του ώστε να μην αλλοιωθεί από τους κατώτερους Ανατολικούς πολιτισμούς. Η εστίαση στο μεγαλείο και την ανωτερότητα του αρχαιοελληνικού πολιτισμού και την ταύτιση της κλασσικής τέχνης με την κλασσική περίοδο και τον Χρυσό Αιώνα, ως αξία διαχρονική, στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Δ' Δημοτικού φαίνεται στην παρακάτω φράση: «τα έργα αυτά που δόξασαν την Αθήνα θεωρήθηκαν κλασσικά, γιατί έμειναν αξεπέραστα μέσα στους αιώνες. Γι' αυτό και η εποχή στην οποία έζησε ο Περικλής ονομάστηκε χρυσός αιώνας» (Κατσουλάκος et al., 2006: 73). Στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο η ταύτιση της τέχνης

---

<sup>93</sup> Υπάρχουν, φυσικά, και απόψεις που συνηγορούν στη νεωτερικότητα ή όχι του Ελληνικού έθνους και το πως παρουσιάζεται στα σχολικά εγχειρίδια με βάση τη συνέχεια από τους προϊστορικούς πολιτισμούς μέχρι και σήμερα.



από το 500 π.Χ. ως το 323 π.Χ. με την κλασική περίοδο χρησιμοποιείται ως απόδειξη της μεγαλοπρέπειας του Ελληνικού πολιτισμού σε σχέση με τους άλλους πολιτισμούς και ως τρανή απόδειξη της σύνδεσής του με το μεταγενέστερο Δυτικοευρωπαϊκό πολιτισμό. Σύμβολο της τάσης αυτής είναι ο Παρθενώνας και γενικότερα τα μνημεία που βρίσκονται στον ιερό βράχο της Ακρόπολης όπως παρουσιάζονται στο κεφάλαιο με τίτλο: *Ο χρυσός αιώνας της τέχνης* (Lowenthal, 1988 : 726· Lowenthal 1990 : 310).

Όσον αφορά τον Παρθενώνα, νοηματοδοτείται με βάση το ξενιτεμένο - εξόριστο παρελθόν, δημιουργώντας την αίσθηση διεκδίκησης της επιστροφής των μαρμάρων από τους μαθητές ως χρέος τους. Το ίδιο συνέβαινε και στο προηγούμενο εγχειρίδιο, μέσω του παραθέματος 1<sup>94</sup>, στο κεφάλαιο 23 με τίτλο: *Ο χρυσός αιώνας της τέχνης* (Κατσουλάκος et al., 2006: 73· Κασβίκης, 2015: 337-338· Παπακώστα, 2016: 213-362). Συγκεκριμένα, μέρος του αποσπάσματος προέρχεται από σύγγραμμα της Βαλάσση (2002) και είναι το εξής: «*Στα χρόνια που η Ελλάδα ήταν στα χέρια των Τούρκων, επισκέφτηκε την Αθήνα ο Άγγλος λόρδος Έλγιν. Με τη βοήθεια των Τούρκων αφαίρεσε ένα μέρος από τα γλυπτά του Παρθενώνα και τα μετέφερε στην πατρίδα του. Μια μέρα, ένας Άγγλος άρχοντας ανέβηκε στην Ακρόπολη για να βγάλει και να πάρει μαζί του έξι μαρμαρένιες κόρες. Πήρε τη μια κι άφησε παραγγελιά στους Τούρκους να πάνε τη νύχτα να βγάλουν και να του κουβαλήσουν και τις άλλες....Πολλοί άνθρωποι, κάτω από το Κάστρο, άκουγαν τις κόρες να κλαίνε τις νύχτες και να ζητάνε την αδερφή του».*

Επίσης, με γνώμονα το γεγονός ότι το παραπάνω σύγγραμμα της Βαλάσση παρουσιάζει τις λαϊκές παραδόσεις με μια λογοτεχνική υφή και παρατίθεται χωρίς πληροφορίες της πηγής από την οποία μεταφέρθηκε το συγκεκριμένο απόσπασμα, μπορεί να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι ως δευτερογενής ιστορική πηγή έχει συνοδευτικό ρόλο ώστε να συμπληρώσει την εγκυρότητα του κυρίως κειμένου ότι τα έργα αυτά έμειναν αξεπέραστα μέσα στους αιώνες (Κατσουλάκος et al., 2006: 73). Στο εγχειρίδιο της Δ΄ Δημοτικού, τα παραθέματα δεν συνδέονται με συγκεκριμένες δραστηριότητες στο εγχειρίδιο του μαθητή ή στο τετράδιο των εργασιών (εφόσον στο εγχειρίδιο του δασκάλου οι οδηγίες περιορίζονται απλά στην περιγραφή των πηγών και της εικονογράφησης (Κατσουλάκος, et al., 2006β: 11). Με αυτόν τον τρόπο οι δευτερογενείς πηγές, όπως το παράθεμα από το έργο της Βαλάσση, δεν προσφέρονται για κατανόηση της ιστορικής μεθοδολογίας και της διαδικαστικής γνώσης.

---

<sup>94</sup> Θα πρέπει να επισημανθεί ότι ενώ στα εγχειρίδια της Δ΄ Δημοτικού χρησιμοποιείται ο όρος *παραθέματα* και συνδέεται μόνο με τις γραπτές πηγές, στα εγχειρίδια της Γ΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού χρησιμοποιείται ο όρος *πηγή* και τέλος στο εγχειρίδιο της Ε΄ Δημοτικού τόσο οι κειμενικές όσο και οι οπτικές πηγές δε συνδέονται με κάποιο ιδιαίτερο όρο (Ανδρέου & Κασβίκης, 2008: 90).

Επίσης πηγές σαν τη συγκεκριμένη, μόνο και μόνο με βάση το πλαίσιο που χρησιμοποιούνται, μπορούν να συνδεθούν με τη χρηστική διάσταση της ιστορικής γνώσης και την αναπαραγωγή στερεοτυπικών εικόνων του παρελθόντος (Kasvikis, 2005· Κασβίκης, 2006· Ανδρέου & Κασβίκης, 2008: 91).

Όσον αφορά το ερώτημα κατά πόσο παρουσιάζεται ομοιογενής η εθνική ταυτότητα στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού, τονίζεται η ομοιογένεια και η ενότητα της Ελληνικής εθνικής ταυτότητας. Παράδειγμα αποτελεί ο τρόπος παρουσίασης της ταξικής διαφοροποίησης και το φαινόμενο της δουλείας. Σύμφωνα με τους Α. Ανδρέου & Κ. Κασβίκη οι κοινωνικές αντιπαλότητες δεν αναφέρονται ενώ δεν δίνεται χώρος στην εξέταση του δουλοκτητικού συστήματος (Ανδρέου & Κασβίκης, 2007: 699-700) άλλων Ελληνικών πόλεων – κρατών (Ανδρέου & Κασβίκης, 2008: 103).

Με βάση την παραπάνω ανάπτυξη στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού, παρά τις προσπάθειες για καλλιέργεια σεβασμού της ετερότητας, μέσω του περιεχομένου και των γραπτών και οπτικών πηγών, η πραγματικότητα δεικνύει πως οι αλλαγές αυτές είναι επιφανειακές και περιορίζονται σε στοιχεία όπως για παράδειγμα η μείωση σκίτσων και η ποιότητα των χρωμάτων των εικόνων. Ο βασικός άξονας οργάνωσης είναι η ελληνοκεντρική προσέγγιση με βάση την αναφορά στον εθνικό άλλο κυρίως ως πολεμικό εχθρό με εστίαση: α) σε νίκες των Ελλήνων, β) στην ανθεκτικότητά τους στους ξένους κατακτητές και γ) στις κατακτήσεις του λαμπρού Ελληνικού πολιτισμού, ο οποίος μένει αναλλοίωτος από τις κακές Ανατολικές επιρροές, δικαιολογώντας την ένταξή του στον ανώτερο Δυτικοευρωπαϊκό πολιτισμό.

Το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού, όσον αφορά τον τρόπο που παρουσιάζεται ο εθνικός άλλος σε σχέση με τον Ελληνικό πολιτισμό, στα πρώτα κεφάλαια εστιάζεται το ενδιαφέρον στη σχέση Ρωμαίων και Ελλήνων ως συνέχεια της αφήγησης των αντίστοιχων τελευταίων κεφαλαίων του εγχειριδίου της Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού. Αυτή η διάταξη της ύλης, υπερτονίζει την αδιάκοπη συνέχεια της Ελλάδας και βασίζεται στο τρίσημο σχήμα του Κ. Παπαρηγόπουλου (1860-1876) (Ρεπούση, 2004), Αρχαία Ελλάδα – Βυζάντιο - Νέο Ελληνικό Κράτος. Κατ' επέκταση, σύμφωνα με τον Γ. Κυρίτση (2017: 214) στο σχολικό εγχειρίδιο της Ε΄ Δημοτικού, που χρησιμοποιείται και σήμερα (Γλεντής, et al., 2006: 12) ο θαυμασμός των Ρωμαίων για τον Ελληνικό πολιτισμό, ο οποίος διατηρήθηκε αλώβητος, τους έκανε να αλλάξουν στάση προς τους Έλληνες, και επηρεάστηκαν από τον πολιτισμό των κατεκτημένων στον τομέα των γραμμάτων και των τεχνών. Αυτό μπορεί να γίνει φανερό με εύστοχο τρόπο και από τον ακόλουθο τίτλο του κεφαλαίου 2 της ενότητας Έλληνες και

Ρωμαίοι: *Οι Έλληνες κατακτούν τους Ρωμαίους με τον πολιτισμό τους* (Γλεντής, et al., 2006: 2-3). Ειδικά στο σημείο αυτό γίνονται φανερά δύο σημεία για τον τρόπο που παρουσιάζεται η αλληλεπίδραση καθώς και οι έννοιες της αλλαγής, της ανταλλαγής και τη εξέλιξης ή αλλοίωσης ανάμεσα σε πολιτισμούς: α) η φόρτιση της διατήρησης του Ελληνικού πολιτισμού ως αγαθό και β) η μονόπλευρη επίδραση του Ελληνικού πολιτισμού προς τον Ρωμαϊκό, δίνοντας το μήνυμα στους μαθητές, ότι η επίδραση από τη Ρώμη είναι στοιχείο αρνητικό. Δεν παρουσιάζεται, δηλαδή, ως ιστορικά αναπόφευκτο γεγονός, βάζοντας τους στη διαδικασία να εντοπίσουν μέσω των πηγών (πρωτογενών & δευτερογενών) τα σημάδια της αλληλοεπίδρασης αυτής. Με αυτήν την προσέγγιση ουσιαστικά μεταδίδεται στους μαθητές το μήνυμα ότι οι επιδράσεις είναι αρνητικές εκ των προτέρων εκτός και αν προέρχονται από τους ανώτερους Έλληνες ή από τους Ευρωπαίους της Δύσης. Και πάλι ως προς τη δεύτερη επιρροή, ακολουθώντας τον προβληματισμό της Α. Φραγκουδάκη (2013: 152-182) ουσιαστικά το δέχονται ως έμμεση αποχή του ευρωκεντρικού ρατσισμού.

Με τον ίδιο τρόπο, στα επόμενα κεφάλαια σχετικοποιείται ο πολυπολιτισμικός, πολυγλωσσικός και πολυθρησκευτικός χαρακτήρας του Βυζαντίου μέσω του Χριστιανισμού και της σύνδεσής του με τον Ελληνικό πολιτισμό, καθώς και με τον ενοποιητικό όρο Βυζάντιο, όπως αναφέρεται στο κεφάλαιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης του ιστορικού χρόνου (Ανδρέου, 2008: 99; Κυρίτσης, 2017: 195-220). Όπως επισημαίνει ο Γ. Κυρίτσης (2017: 209) με τη διαρκή χρήση του μεταγενέστερου όρου Βυζάντιο, Βυζαντινοί, Βυζαντινή αυτοκρατορία επιτυγχάνεται η ελληνοποίηση της Ανατολικής Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας σχηματίζοντας το έναν από τους δύο πόλους Χριστιανισμός - Ελληνικό Βυζάντιο ως απόδειξη της ανωτερότητας του Ελληνικού πολιτισμού έναντι του Ρωμαϊκού κατά βάση καθώς και έναντι λοιπών πολιτισμών. Σε δύο μόνο σημεία στο σχολικό εγχειρίδιο αναφέρεται ο όρος Ρωμαίοι (Γλεντής, et al., 2006: 55, 112) για τους κατοίκους της Ανατολικής Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας. Συγκεκριμένα το ένα σημείο είναι ένα μέρος του βασικού κειμένου, το οποίο απευθύνεται στους Πέρσες και τους Αβάρους (Γλεντής et al., 2006:55) και στο απόσπασμα για την Άλωση, όπως περιγράφεται από τον Τούρκο περιηγητή Εβλιγιά Τσελεμπί (Γλεντής et al., 2006: 112).

Στα δύο σημεία αυτά, παρόλο που εμπεριέχεται παραπομπή στην οποία ξεκαθαρίζεται ότι οι βυζαντινοί εξακολουθούσαν να ονομάζουν τους εαυτούς τους Ρωμαίους καθώς και έτσι ονομάζονταν τότε οι Βυζαντινοί, δεν είναι ξεκάθαρος ως όρος ο οποίος χρησιμοποιείται για το συλλογικό αυτοπροσδιορισμό παραπέμποντας στο χαρακτήρα της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας (Ανατολικής Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας) η οποία προέρχεται από τη Ρωμαϊκή. Δεν τονίζεται η δευτερογενής, συμβατική χρήση των όρων αυτών καθώς και η σύνδεση της

επιλογής τους με την ιδεολογική διάσταση της χρήσης τους. Η ένταξη του Βυζαντίου στο σχήμα της Ελληνικής συνέχειας και η εστίαση στην ανωτερότητα του Ελληνικού πολιτισμού, επιτυγχάνεται από τους συγγραφείς μέσω του τρόπου προσέγγισης της Βυζαντινής τέχνης, όπως φαίνεται από το παρακάτω απόσπασμα: «*Η βυζαντινή τέχνη, σε όλες τις μορφές της, επηρεάστηκε από την Αρχαία Ελληνική και τη Ρωμαϊκή, των οποίων αποτελεί συνέχεια*» (Γλεντής et al., 2006: 123). Ως συνέχεια της μεγαλοπρέπειας του Παρθενώνα παρουσιάζεται η Αγία Σοφία ως διαχρονικό δημιούργημα και ως συνέχεια της μεγαλοπρεπούς Αρχαίας Ελληνικής τέχνης. Μέσω του συνδυασμού του ορθογώνιου αρχαίου ελληνικού ναού και της πρωτοχριστιανικής βασιλικής με την καμπύλη τρούλου (Γλεντής et al., 2006: 123) συγχωνεύεται ο Αρχαίος Ελληνικός πολιτισμός με το ελληνοποιημένο Βυζάντιο (Κυρίτσης, 2017: 210, 211· Mango, 1967: 140).

Η ελληνοποίηση του Βυζαντίου μέσω ενός από τα ενοποιητικά στοιχεία, του χριστιανισμού, ενισχύεται και από τον τρόπο εικονογράφησης του σχολικού εγχειριδίου, ο οποίος εστιάζει σε αγιογραφίες, τοιχογραφίες, ψηφιδωτά εκκλησιών, μικρογραφίες και χριστιανικά σύμβολα όπως το Άγιο δισκοπότηρο (Γλεντής et al., 2006: 93), ο σταυρός (Γλεντής et al., 2006: 29) και ο δικέφαλος αετός (Γλεντής et al., 2006: 93) καθώς και σε εικόνες Βυζαντινών εκκλησιών τόσο εντός όσο και εκτός του Βυζαντινού κράτους. Αυτός ο προσανατολισμός δηλώνεται ήδη από το εξώφυλλο, όπου απεικονίζονται ένα συγκρότημα μοναστηριακών κτισμάτων υπό τον τίτλο: *Στα Βυζαντινά Χρόνια* τονίζοντας ακριβώς το χριστιανικό χαρακτήρα του Βυζαντινού κράτους. Αυτό αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι το 18,2% των εικόνων του συγκεκριμένου εγχειριδίου συνδέονται με την ανάδειξη του χριστιανικού χαρακτήρα της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας τόσο στην Ανατολή όσο και τη Δύση. Τέλος, χαρακτηριστικό στοιχείο αυτού του προβληματισμού είναι ότι παρόλο που δίνεται έμφαση στην απεικόνιση εξεχόντων προσωπικοτήτων η εικονογράφηση δεν επικεντρώνεται στις στρατιωτικές ή πολιτικές δεξιότητές τους αλλά στη σύνδεση των αρετών τους ως εκλεκτών του Θεού. Αυτή η επιλογή γίνεται φανερή από το ότι αναπαρίστανται οχτώ εικόνες αυτοκρατόρων που φέρουν το φωτοστέφανο έναντι των τριών εικόνων αναπαράστασης αυτοκρατόρων ως στρατηλάτες (Κυρίτσης, 2017: 216-219· Ανδρέου & Κασβίκης: 2008: 117-121).

Η αίσθηση της ομοιογένειας και της μη έμφασης στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας μέσω των ενοποιητικών στοιχείων της γλώσσας και της θρησκείας αποφεύγοντας την εστίαση σε γλωσσικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες συμπληρώνεται και από τον τρόπο παρουσίασης των εμφυλίων πολέμων ή των ταξικών διαφορών εντός της

Βυζαντινής Αυτοκρατορίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί το φαινόμενο των Ζηλωτών για το οποίο, αν και στο νέο εγχειρίδιο περιγράφεται εκτενέστερα από ότι στο παλιό εγχειρίδιο, δίνοντας στους μαθητές να καταλάβουν τη βίαιη διάσταση του κινήματος με βάση γεγονότα όπως η αναδιανομή πλούτου και οι κατασχέσεις περιουσιών, ωστόσο δεν τονίζεται η πολιτική χροιά του θέματος και το τεταμένο κλίμα της εποχής (Ανδρέου & Κασβίκης, 2008: 104).

Συγκεκριμένα αποσιωπώνται πληροφορίες όπως για παράδειγμα το γεγονός ότι το κίνημα σχηματίστηκε μέσα στην ένταση εμφυλίων πολέμων ανάμεσα στον Ιωάννη Ε΄ τον Παλαιολόγο και τον Ιωάννη Κατακουζηνό, ισχυρό γαιοκτήμονα. Σε αυτό το κλίμα η ιστορική αφήγηση δεν εστιάζει στην προσπάθεια των αριστοκρατών, οι οποίοι τάχθηκαν με το μέρος του Κατακουζηνού στην προσπάθεια τους να πάρουν την εξουσία. Δεν εστιάζει επίσης στην ανατροπή τους από τη βίαια δράση των Ζηλωτών, όπως και στην τελική ανατροπή της αντεπίθεσης των γαιοκτημόνων η οποία πνίγηκε από τον Καντακουζηνό, ο οποίος με τη βοήθεια Οθωμανών μισθοφόρων στο πλαίσιο της κατάληψης της Θεσσαλονίκης, έγινε τελικά συναυτοκράτορας (Ανδρέου & Κασβίκης, 2008: 104-105). Με την τακτική αυτή δεν αποκαλύπτονται οι διαμάχες εντός εθνικού σώματος για να σχηματίσουν οι μαθητές την εικόνα της ειρηνικής συνύπαρξης του εθνικού σώματος των Ελλήνων. Ένα άλλο παράδειγμα μη εστίασης στην ανάδειξη των ταξικών αγώνων και κοινωνικών συγκρούσεων είναι η μη σύνδεση της στάσης του Νίκα ως λαϊκή εξέγερση με κοινωνικοπολιτική διάσταση αλλά η παρουσίασή της ως αποτέλεσμα της κατάπνιξης της εξέγερσης από τον Ιουστινιανό απενοχοποιώντας την ευθύνη της βίαιης καταστολής. Αυτός ο τρόπος παρουσίασης του συγκεκριμένου γεγονότος είχε ως αποτέλεσμα να παρουσιάζεται η βίαιη αυτή πράξη ως στοιχείο φιλαρχίας της αυτοκράτειρας Θεοδώρας και ως προσόν αποκτώντας έμμεσα θετικό πρόσημο (Ανδρέου & Κασβίκης, 2008: 104).

Η τάση ελληνοποίησης του Βυζαντίου και σχετικοποίησης του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα του με βάση τα ενοποιητικά στοιχεία του Χριστιανισμού και της Ελληνικής γλώσσας (στοιχεία που εντάσσονται στην ελληνική ταυτότητα) φαίνεται στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται οι εθνικοί *άλλοι* στο πλαίσιο της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας. Αρχικά θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην παρουσίαση των εθνικών *άλλων* στο συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο, όσον αφορά τη γλώσσα που χρησιμοποιείται μπορεί να παρατηρηθεί ένας ήπιος τρόπος περιγραφής, χωρίς εθνικιστική έξαρση με αποτέλεσμα τη μείωση της αίσθησης επιθετικότητας, που αποδίδεται στην πολεμική σύγκρουση. Παρ' όλα αυτά, όπως αναλύεται στη συνέχεια οι σχέσεις με τους άλλους λαούς περιορίζονται σε στρατιωτικές συγκρούσεις,

τονίζοντας την αμυντική στάση του Βυζαντίου επαναλαμβάνοντας το μοτίβο της θυματοποιημένης αμυντικής ταυτότητας αυτού. Επίσης, όπως αναφέρεται και στην περίπτωση των Αράβων, λόγω της επικέντρωσης στις πολεμικές συρράξεις παραμελείται η ανάπτυξη των φιλικών σχέσεων ανάμεσα στους λαούς, της ειρηνικής συνύπαρξης, αποσιωπώνται οι πολιτισμικές επιδράσεις τονίζοντας την ανωτερότητα του Ελληνικού πολιτισμού και τη διαχρονική, μονόπλευρη επιρροή από τον Ελληνικό πολιτισμό προς τρίτους πολιτισμούς (Κυρίτσης, 2017: 202, 213-214).

Η παραπάνω κατεύθυνση προς την απεικόνιση του εθνικού *άλλου* στο εγχειρίδιο Ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού διαπιστώνεται με τις μόλις 12 σελίδες (Γλεντής et al., 2006: 53-61,66-70) που αφιερώνονται σε αναφορές σε αυτούς. Αρχικά η αναφορά για λαούς όπως οι Σλάβοι και οι Ρώσοι είναι αρκετά ουδέτερη ενώ τονίζεται η μονόδρομη επίδραση από τον πομπό Βυζάντιο με βάση τον Χριστιανισμό ως εκπολιτιστικό μέσο. Για παράδειγμα, όσον αφορά τους Ρώσους τονίζεται ότι προόδευσαν μέσω της επαφής τους με το Βυζάντιο (Γλεντής et al., 2006: 67). Λαοί όπως οι Άραβες, παρουσιάζονται ως απειλή μέσα από την παρουσίαση μόνο των στρατιωτικών συγκρούσεων από τον 7<sup>ο</sup> μέχρι και τον 10<sup>ο</sup> αιώνα, όπως φαίνεται στην ενότητα με τίτλο: *Το Βυζαντινό κράτος και οι γειτονικοί λαοί* και συγκεκριμένα στο κεφάλαιο με τίτλο: *Οι Βυζαντινοί και οι Άραβες*.

Η επικέντρωση στην πολεμική σύγκρουση έχει ως συνέπεια να μην εστιάσει, το σχολικό εγχειρίδιο, στον υλικό και πνευματικό πολιτισμό των Αράβων και τη συμβολή τους στο πολυεθνικό οικοδόμημα, όπως συνέβαινε στο εγχειρίδιο της Δ΄ Δημοτικού με την περίπτωση των Περσών. Παρατηρείται και το μοτίβο της μονόδρομης επίδρασης στη φιλοσοφία, την επιστήμη και την τέχνη με φορά από το ανώτερο Βυζάντιο προς τους Άραβες. Αυτό είναι ορατό στο κείμενο με τίτλο: *Η άλλη πλευρά Αράβων* (Γλεντής et al., 2006: 60) αποδίδοντας τους ως μόνη συμβολή τους στον παγκόσμιο πολιτισμό τη διάσωση σημαντικού μέρους της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας μέσω των Αραβικών χειρόγραφων. Η συμβολή τους αυτή συνδέεται και πάλι στην ουσία, με την ανωτερότητα του Αρχαίου Ελληνικού πολιτισμού και τη διεκδίκηση της ένταξής του στον ανώτερο Δυτικοευρωπαϊκό. Σύμφωνα με τους Α. Ανδρέου & Κ. Κασβίκη (2008: 102) στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο Ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού έχει εξαλειφθεί η συμβολή του πολιτισμού των Αράβων συγκριτικά με τα αντίστοιχα εγχειρίδια Ιστορίας, που εκδόθηκαν μετά τη μεταπολίτευση.

Οι λαοί της Σκανδιναβικής Ευρώπης είτε δεν αναφέρονται καθόλου είτε η αναφορά σε αυτούς περιορίζεται σε εχθροπραξίες που είχαν με το Βυζάντιο. Για παράδειγμα, περιγράφεται η πορεία των Νορμανδών από τη Βόρεια Ευρώπη στη Μεσόγειο μέσω της κατάκτησης των

βυζαντινών εδαφών της Ν. Ιταλίας (Γλεντής et al., 2006: 89). Αναφέρεται η απόφαση των αρχόντων των κρατών της Δύσης και των πόλεων της Ιταλίας να αντιμετωπίσουν τους Σελτζούκους Τούρκους μέσω τεσσάρων σταυροφοριών με στόχο να κατακτήσουν όσα μέρη απελευθερώσουν αδιαφορώντας για την έκκληση του Αλέξιου Α΄ του Κομνηνού για τη βοήθειά τους με στόχο την απελευθέρωση των Αγίων Τόπων (Γλεντής et al., 2006: 91). Τέλος λαοί όπως οι Βούλγαροι, οι Σελτζούκοι και οι Οθωμανοί Τούρκοι αναδεικνύονται ως οι προαιώνιοι εχθροί, χωρίς να αναφέρονται τόσο οι επιδράσεις τους όσο και οι πολιτικές ή στρατιωτικές συνεργασίες μαζί τους. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι ένας σημαντικός άλλος για τους Έλληνες, στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού) είναι οι Τούρκοι (Κυρίτσης, 2017: 195-220· Ανδρέου & Κασβίκης, 2008: 102-103). Επειδή η εικόνα για το πως παρουσιάζονται οι Τούρκοι εν πολλοίς προκύπτει από κοινού από τον τρόπο που περιγράφονται αυτοί τόσο στο σχολικό εγχειρίδιο της Ε΄ Δημοτικού όσο και σε εκείνο της ΣΤ΄ Δημοτικού στο σημείο αυτό θα συμπεριληφθούν πληροφορίες και από το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού. Ότι επιπλέον πληροφορία θεωρείται αναγκαία να συμπεριληφθεί για το σχολικό εγχειρίδιο της ΣΤ΄ Δημοτικού θα συμπληρωθεί μετά την ολοκλήρωση της περιγραφής του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού.

Σύμφωνα με τη μελέτη των Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (1997: 367-370) αλλά και την ανάλυση της Αδάμου-Ράση (2006: 331-374) οι Τούρκοι τόσο στα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται αυτήν την περίοδο στην Ελλάδα όσο και στα σχολικά εγχειρίδια του 1985 και του 1997 παρουσιάζονται κυρίως μέσα από τις πολεμικές συρράξεις με τους Έλληνες, εντείνοντας έτσι στερεοτυπικά το συγκεκριμένο δίπολο. Τόσο στα παλαιότερα σχολικά εγχειρίδια όσο και σε εκείνα που χρησιμοποιούνται σήμερα, απουσιάζει η μνεία στον πολιτισμό, τα γράμματα ή τις τέχνες του Τουρκικού λαού. Απουσιάζει, συνεπώς, το πολιτισμικό έναντι του στρατιωτικού προφίλ των Τούρκων. Με αυτόν τον τρόπο υπονοείται ότι το Ελληνικό έθνος προσπάθησε και πάλι να επιβιώσει από την Τουρκική επιθετικότητα. Οι τελευταίοι ως στρατιωτικός λαός υποτίμησαν τον Ελληνικό πολιτισμό. Και πάλι απουσιάζει η οιαδήποτε αναφορά στις μεταξύ τους πολιτισμικές επιρροές. Όπως τονίζει και η Α. Φραγκουδάκη (1997: 169) αυτό έρχεται σε αντίφαση με την καθημερινή ζωή των μαθητών, οι οποίοι μπορούν να εντοπίσουν στα τοπωνύμια, τη γλώσσα, τα ιστορικά κτίρια και τις τελετές σημαντικές Τουρκικές, Σλαβικές, Μεσανατολικές, Αραβικές και Ιταλικές επιδράσεις. Παραδείγματα περιγραφής των Τούρκων στα σχολικά εγχειρίδια υπάρχουν στο σχολικό εγχειρίδιο της ΣΤ΄ Δημοτικού του 2006 (το οποίο άρχισε να διανέμεται στους μαθητές το Σεπτέμβριο του 2006 και αποσύρθηκε την επόμενη χρονιά από τον τότε Υπουργό Παιδείας

Στυλιανίδη) και δη στο σημείο της ανάλυσης της απεικόνισης του εθνικού *άλλου* (Αθανασιάδης, 2015: 45-99).

Εκτός από το δίπολο του Έλληνα - θύματος εμφανίζεται και εκείνο των θυτών –*άλλων* (Ρωμαίων, Οθωμανών ή Φράγκων). Αμφότερα υποστηρίζονται στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο και από τις εικονογραφικές επιλογές. Από το εικονογραφικό υλικό δεν επιλέγονται πηγές στις οποίες απεικονίζονται οι *άλλοι* ενώ στις λιγιστές περιπτώσεις, που συμβαίνει αυτό απεικονίζονται κυρίως ως εχθροί. Παράδειγμα τέτοιων εικονιστικών πηγών είναι: α) ο πίνακας από την πολιορκία της Κωνσταντινούπολης από τους Οθωμανούς (Γλεντής et al., 2006: 108), β) η τοιχογραφία από την αίθουσα του Μεγάλου Συμβουλίου, στο Ανάκτορο των Δόγηδων στη Βενετία, η οποία παριστάνει την Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Σταυροφόρους (Γλεντής et al., 2006: 84), γ) η μικρογραφία χειρόγραφου από τη Βιβλιοθήκη Αρσενάλ στο Παρίσι (Γλεντής et al., 2006: 91) και δ) η απεικόνιση του παιδομαζώματος από Τάγμα Εκπαιδευόμενων Γενιτσάρων σε πίνακα στην Εθνική Βιβλιοθήκη της Βιέννης (Γλεντής et al., 2006: 102· Ανδρέου & Κασβίκης, 2008: 118-122· Κυρίτσης, 2017: 218, 219).

Σύμφωνα με την ανάλυση του Γ. Κυρίτση (2017: 198) συγκεκριμένα η Βυζαντινή περίοδος στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού μπορεί να εξυπηρετήσει τον προγραμματικό στόχο των αναλυτικών προγραμμάτων του 2003 για την ανταπόκριση του Μαθήματος της Ιστορίας στη διεθνοποίηση του πολιτισμού και την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας με στόχο την ελαχιστοποίηση του φαινομένου της επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου και αφετέρου την ενίσχυση φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003-Φ.Ε.Κ. 303 τ.Β΄, σ. 3733). Αυτή η συμβατότητα του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού με τους προγραμματικούς στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων του 2003 προκύπτει και από το γεγονός πως η Βυζαντινή Αυτοκρατορία αποτέλεσε μια από τις μακροβιότερες πολυεθνικές αυτοκρατορίες μετά την Αίγυπτο και την Κίνα. Σε αυτήν την κατηγορία θα μπορούσε επιπλέον να προστεθεί και η Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία στην οποία εστιάζει η αφήγηση της πρώτης ενότητας του εγχειριδίου Ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού με τίτλο: «*Οι Έλληνες και οι Ρωμαίοι*». Η πολυπολιτισμική διάσταση της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας, η οποία τονίζεται από τους συγγραφείς ως κοσμοκράτειρα και υπερδύναμη του Αρχαίου κόσμου, είναι ευδιάκριτη στο παρακάτω απόσπασμα (Γλεντής et al., 2006: 14): «*Μέσα στο απέραντο Ρωμαϊκό κράτος κατοικούσαν άνθρωποι από πολλές φυλές, με διαφορετικές γλώσσες, θρησκείες και συνήθειες. Ήταν μια πολυπολιτισμική αυτοκρατορία. Και όλοι έπρεπε να κυβερνηθούν από τη Ρώμη*».



Οι προθέσεις των συγγραφέων ταιριάζει με τον προγραμματικό στόχο του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγραμμάτων σπουδών κατανόησης εκ μέρους των μαθητών του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας και εκτίμησης της παγκόσμιας προσφοράς της. Εξ αυτού προκύπτει και η ανάγκη σεβασμού των παραδόσεων, των πεποιθήσεων και τέλος των ιδεών των άλλων (Υ.Α. 21072 α/Γ2/2003 - ΦΕΚ 303, σ. 3915). Η πρόθεση αυτή αναδεικνύεται από την περιγραφή του καθεστώτος της Ρωμαϊκής Ειρήνης (Pax Romana) εκ της οποίας επιτεύχθηκε ειρηνική συνύπαρξη διαφορετικών λαών εντός των εδαφών της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας (Γλεντής et al., 2006: 15). Ο ίδιος προσανατολισμός μπορεί να διαπιστωθεί και στην ενότητα με τίτλο: *Η αυτοκρατορία χωρίζεται σε Ανατολική και Δυτική* (Γλεντής et al., 2006: 31-32), όπου ενώ υπογραμμίζονται τα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά των εθνών του Ανατολικού κράτους για παράδειγμα, τονίζονται παράλληλα τα ενοποιητικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά που τους ένωναν όπως η Χριστιανική θρησκεία,, η Ελληνική γλώσσα και ο Ρωμαϊκός νόμος.

Σε αυτά τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά φαίνεται, σύμφωνα με το σκεπτικό του Κυρίτση (2017: 198), πως στηρίζεται η επιδίωξη δίκαιης ένταξης της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή οικογένεια του Δυτικού πολιτισμού μέσω: α) της σύνδεσης της ιστορίας της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας ως επιγόνου της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας, η οποία θεωρείται πολιτισμικός πρόγονος της νεότερης Ευρώπης, β) της ενσωμάτωσης της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας στη Βυζαντινή μέσω της αόριστης διάστασης του γενικού τίτλου του εγχειριδίου: *Βυζαντινά χρόνια*.

Με βάση την ελληνοποίηση του Βυζαντίου μέσω της ελληνικής γλώσσας και του Χριστιανισμού καθώς και την επιδίωξη του σεβασμού της εθνικής και πολιτισμικής ετερότητας μπορεί να επιχειρηθεί μια έμμεση σύνδεση με τους στόχους της ενοποιημένης Ευρώπης με στόχο τη διαχείριση της Ευρωπαϊκής πολυπολιτισμικότητας. Οι παραπάνω άξονες οργάνωσης των συγγραφέων του εγχειριδίου για το σεβασμό της εθνικής και πολιτισμικής ετερότητας συμβαδίζουν τόσο με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ για την κοινή πολιτική των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και με τις επιδιώξεις της σχολικής Ιστορίας σύμφωνα με τις κατευθύνσεις που δόθηκαν από το Συμβούλιο της Ευρώπης το 1996 στις *Οδηγίες για το μάθημα της ιστορίας στα Ευρωπαϊκά κράτη* (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008: 148· Γιώτης, 2013: 34).

Η ανάγκη για αναδιάρθρωση του Μαθήματος της Ιστορίας, όπως φαίνεται και από τις αλλαγές στο σχολικά εγχειρίδια των Βαλκανικών χωρών μετά το 1996, προκύπτει από τη συγκρότηση της ενωμένης Ευρώπης και την ανταπόκριση στις διεθνοποιημένες ανάγκες της

οικονομίας και τις δεσμεύσεις της ευρωπαϊκής χρηματοδότησης. Έτσι δημιουργείται ο κίνδυνος η ανάγκη σεβασμού της διαφορετικότητας να λαμβάνει το χρηστικό ρόλο της αντικατάστασης της εθνική ταυτότητας με μια υπερεθνική ταυτότητα με Ευρωκεντρική διάσταση υπονοώντας την ταύτιση της Ευρώπης με τη Δυτική Ευρώπη. Ανακεφαλαιώνοντας, η ελληνοποίηση του Βυζαντίου ως επιγόνου της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας (ως προγόνου της σύγχρονης Ευρώπης) αλλά και η περιγραφή της αρμονικής συνύπαρξης των εθνών μέσω χαρακτηριστικών που συνδέονται με την Ελληνική ταυτότητα (όπως ο Χριστιανισμός και η Ελληνική γλώσσα) μπορούν να συνδέονται έμμεσα με την ανάγκη από τη μία της συνύπαρξης της Ελλάδας με τους άλλους Ευρωπαϊκούς λαούς - υπακούοντας στις επιταγές της Ευρωπαϊκής χρηματοδότησης - και από την άλλη με την απόδειξη της ένταξης της Ελλάδας στους ανώτερους λαούς της Δυτικής Ευρώπης, προσαρμόζοντας την ελληνοκεντρική εθνική ταυτότητα στις επιταγές του ευρωκεντρισμού. Αυτός ο προβληματισμός για την αντικατάσταση του εθνοκεντρισμού από ευρωκεντρισμό, σημειώθηκε και από τις Αδάμου – Ράση (2008: 477) και Κόντοβα (2014: 115) για να εξηγηθεί η αντιφατικότητα των στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων, που συγγράφηκαν με βάση το Δ.Π.Π.Σ.

Με βάση την παραπάνω ανάλυση, το εγχειρίδιο Ιστορίας της Ε Δημοτικού, παρά την άμβλυνση της εθνοκεντρικής γλώσσας των προηγούμενων εγχειριδίων, δεν ανταποκρίνεται στους προγραμματικούς στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων του 2003 για το σεβασμό των εθνικών άλλων της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας εφόσον επιμένει στον ελληνοποιημένο χαρακτήρα της. Αυτό γίνεται έμμεσα μέσω της παρουσίας του Χριστιανισμού ως ενοποιητικό χαρακτηριστικό του Βυζαντίου, επιμένοντας παράλληλα στον όρο Βυζάντιο συνδέοντάς το με τον ανώτερο αρχαιοελληνικό πολιτισμό. Στη σχέση με τους εθνικούς άλλους επιμένει στο να τονίζει τη στρατιωτική σύγκρουση, να μην αναφέρεται στα πολιτιστικά χαρακτηριστικά ή τις επιδράσεις τονίζοντας έτσι την μονόπλευρη επίδραση του ανώτερα πολιτισμικά ελληνοποιημένου Βυζαντίου προς τους κατώτερους άλλους, επαναλαμβάνοντας το μοτίβο, που ίσχυε στο αντίστοιχο εγχειρίδιο Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού.

Όσον αφορά το σχολικό εγχειρίδιο της ΣΤ΄ Δημοτικού, σύμφωνα με την έρευνα των Α. Ανδρέου & Κ. Κασβίκη (2008: 103), δίνεται μεγάλη προσοχή ώστε να μη υπάρχει φόρτιση στον τρόπο γραφής σχετικά με την αναφορά στους εθνικούς άλλους με κύρια παράλειψη την αναφορά στην Ελληνική πλευρά του ολοκαυτώματος των Εβραίων. Το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο συνεχίζει να παρουσιάζει τους Τούρκους με τον ίδιο τρόπο που παρουσιαζόταν και στο σχολικό εγχειρίδιο της Ε΄ Δημοτικού ήτοι ως εχθρό στο δίπολο Έλληνας - Τούρκος, μη

αναφέροντας τις πολιτισμικές επιρροές, που δέχτηκαν οι Έλληνες από τον πολιτισμό των Τούρκων.

Αυτή η τακτική ακολουθήθηκε σύμφωνα με την έρευνα της Μ. Αδάμου - Ρασή (2006: 3, 55-360) και στο σχολικό εγχειρίδιο της ΣΤ΄ Δημοτικού, το οποίο διδασκόταν από το 1997. Συγκεκριμένα σύμφωνα με την ερευνήτρια, η ιστορική αφήγηση σκόπευε να δώσει στους μαθητές την εικόνα ενός αδιάβλητου από την επιρροή ανατολίτικων στοιχείων Ελληνικού πολιτισμού και της επίδρασης μόνο από στοιχεία του Δυτικού πολιτισμού καθώς και το προτέρημα να διατηρεί την καθαρότητά του. Για παράδειγμα σύμφωνα με την ανάλυση της Αδάμου - Ρασή (2006) η αναφορά στον εξισλαμισμό και το παιδομάζωμα επιδιώκει να ενώσει την εθνική συνείδηση με τη θρησκευτική καθαρότητα και τη διατήρηση και πάλι της θρησκείας ως ενοποιητικό παράγοντα τον οποίο οι άγριοι Τούρκοι θέλουν να διαταράξουν και να αλλοιώσουν.

Στην προσπάθεια της ανάδειξης της θρησκείας ως βασικό εθνοποιητικό παράγοντα οι συγγραφείς, παραβλέπουν να συγκρίνουν τον εξισλαμισμό και το παιδομάζωμα, μέσω της ιστορικό συγκριτικής μεθόδου με τον τρόπο που διαδόθηκε ο Χριστιανισμός στην πολυπολιτισμική Ανατολική Ρωμαϊκή αυτοκρατορία (Βυζάντιο) με βάση τους βίαιους εκχριστιανισμούς κυρίως από τον Θεοδοσίο και τον Ιουστινιανό. Επίσης πάλι σύμφωνα με την ανάλυση της Μ. Αδάμου - Ρασή (2006) δεν σχολιάζεται η παραχώρηση προνομίων, όπως η ένταξη στην Οθωμανική άρχουσα τάξη και η απαλλαγή από τον κεφαλικό φόρο, τα οποία οδηγούσαν πολλούς Χριστιανούς στην οικειοθελή αποδοχή του Ισλάμ. Στο ίδιο πλαίσιο συνδέεται το παιδομάζωμα με το βίαιο εξισλαμισμό των παιδιών των Ελλήνων αποδεικνύοντας την αγριότητα των Τούρκων, παραβλέποντας και πάλι να αναφερθεί η πολιτική του διάσταση, ότι απέβλεπε δηλαδή στη δημιουργία ακόλουθων στο Σουλτάνο, οι οποίοι θα ήταν μορφωμένοι και περισσότερο πιστοί από εκείνους που είχαν προέλευση από τις ανώτερες τάξεις των Οθωμανών.

Επίσης, στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού, που κυκλοφόρησε το 2006, με βάση την ανάλυση των Α. Ανδρέου & Κ. Κασβίκη (2008: 100) εξακολουθεί να προβάλλει την ομοιογένεια της εθνικής ταυτότητας αποσιωπώντας τις ενδογενείς αντιφάσεις με βάση την εθνική, γλωσσική, θρησκευτική αλλά και ως προς το φύλλο ετερότητα του παρελθόντος. Παρόλα αυτά σύμφωνα με την ανάλυσή τους έχουν γίνει κινήσεις να κατανοήσουν οι μαθητές τη διαφοροποίηση της εθνικής ταυτότητας με βάση χαρακτηριστικά όπως για παράδειγμα η κοινωνική τάξη και το φύλλο. Καταβάλλονται προσπάθειες να αναδειχθούν οι διαμάχες εντός του εθνικού σώματος μέσω της μελέτης των ταξικών συγκρούσεων. Η πρόθεση αυτή φαίνεται

βάσει της αναφοράς σε θέματα όπως η επανάσταση των κολίγων, η παιδική εργασία, τα γυναικεία δικαιώματα, οι διαμάχες των τάξεων στη Γαλλική Επανάσταση με σκοπό την ενσωμάτωση Ευρωπαϊκής ιστορίας και των προεπαναστατικών συλλογικοτήτων στο Ελληνικό κράτος του 19<sup>ου</sup> και 20<sup>ου</sup> (Ρεπούση et al., 2006: 80-82, 91-93). Μια σημαντική παράλειψη, που σημειώνεται από τους ερευνητές, είναι η απουσία της Οκτωβριανής Επανάστασης και της ανάπτυξης του συνδικαλιστικού κινήματος στην Ελλάδα. Με βάση αυτήν την παράλειψη το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο δέχτηκε κριτική από τον πολιτικό χώρο της αριστεράς περί απόκρυψης επίμαχων κοινωνικών και πολιτικών ζητημάτων και στροφής προς τον κοσμοπολιτισμό και τον ευρωκεντρισμό (Μαΐλης, 2007). Στα νέα εγχειρίδια της Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού σύμφωνα με τους Α. Ανδρέου & Κ. Κασβίκη (2008: 105) παρουσιάζεται η συσχέτιση της ταξικής διαφοροποίησης και του φύλου με τις διακρίσεις στην εκπαίδευση.

Θα πρέπει να αναφερθεί σε αυτό σημείο και η περίπτωση του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, το οποίο αποσύρθηκε το 2006, που εστίαζε μεν στη στρατιωτική, πολιτική και διπλωματική ιστορία εξαιρώντας ταυτόχρονα τα ηρωικά πρότυπα της Ελλάδας και εθίζοντας στο εθνοκεντρικό αίσθημα δίδοντας παράλληλα βάση και στην κοινωνική και πολιτιστική ιστορία των καθημερινών ανθρώπων (Μαξούρης, 2008: 141-150). Αυτός ήταν ένας από τους λόγους σύμφωνα με την ανάλυση του Αθανασιάδη (2015: 45-99) για την αντίδραση των πολέμιων του συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου. Διαφωνούσαν για παράδειγμα με τον τρόπο που παρουσιαζόταν η Ελληνική Επανάσταση (26 σελίδες λιγότερες σε σχέση με το παλαιό εγχειρίδιο), κόβοντας έτσι την έκταση από δοξασμένες μάχες των Γρεβενών, των Δερβενακίων, της Αλαμάνας, τον ηρωισμό των κατοίκων του Μεσολογγίου, τη στρατηγική ευφυΐα του Κολοκοτρώνη, του Νικηταρά ή την αυτοθυσία του Αθανάσιου Διάκου. Αυτές οι πτυχές της ιστορίας, οι οποίες θα τόνωναν την εθνική ομοψυχία των μαθητών, ακολουθώντας μια εθνοκεντρική προσέγγιση, έρχονται σε αντίθεση με τους προγραμματικούς στόχους των νέων αναλυτικών προγραμμάτων.

Ακολουθώντας την άποψη των Χ. Αθανασιάδη (2015: 90) και Α. Λιάκου (2007) η βασική συμβολή του συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας ΣΤ' Δημοτικού του 2006 δεν ήταν γνωσιακή και εντός σχολείου αλλά έγκειτο στο γεγονός ότι ανέδειξε μια σύγκρουση ανάμεσα στο εθνικό από τη μία και το παγκόσμιο από την άλλη. Ο Γ. Κόκκινος (2008: 60) τοποθέτησε τη συγκεκριμένη διαμάχη στο πλαίσιο της μακράς και θορυβώδους αντιπαράθεσης ανάμεσα στην Ελλάδα *θύμα* και τον εθνικό *άλλο* που την αδικεί λαμβάνοντας αυτός ο *άλλος* κάθε φορά και μια διαφορετική έκφραση όπως: οι Βαλκάνιοι εχθροί της, η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Αμερικανικός σιωνισμός, ο ιμπεριαλισμός, η παγκοσμιοποίηση και ο

Δυτικός ορθολογισμός. Υποστηρίζοντας την ουσία της άποψης του Αθανασιάδη (2015: 90) το εν λόγω εγχειρίδιο επί της ουσίας δεν ανατρέπει το κυρίαρχο παράδειγμα της σχολικής Ιστορίας στην εθνική βάση διότι (Κόκκινος, 2008: 54-56): α) αποσιωπάται η ύπαρξη εθνοπολιτισμικών και γλωσσικών διεργασιών ομογενοποίησης της ενδοεθνικής ετερότητας στο όνομα της βάσης του ελληνισμού το οποίο καθοριζόταν βέβαια και από τα νέα αναλυτικά προγράμματα, στις προδιαγραφές συγγραφής των σχολικών βιβλίων και το συνοδευτικό υλικό με βάση τα οποία θα έπρεπε τόσο οι ομάδες συγγραφής όσο και οι ομάδες κρίσης να ακολουθήσουν (Αθανασιάδης, 2015: 46). Ήταν δεσμευμένοι λοιπόν με βάση το παραπάνω συγκεντρωτικό σύστημα που τους περιόριζε εφόσον το τελικό αποτέλεσμα θα το έκρινε το αρμόδιο τμήμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003-Φ.Ε.Κ. 303 τ.Α' & τ.Β'; Κουλουμπαρίτση et al., 2015: 19-20), β) Υπάρχουν σύμφωνα με την άποψη του ασυγχώρητα εκφραστικά και ιστορικά σφάλματα τα οποία ακριβώς δίνουν στους αντίπαλους της νέας ιστορίας και της Νέας Διδακτικής της Ιστορίας το βήμα να επιχειρηματολογήσουν εναντίον τους και γ) Η αγωνία των συγγραφέων να αποδώσουν δικαιοσύνη στην περιθωριοποιημένη ετερότητα, ώστε να βρει τη θέση της στη σχολική Ιστορία όπως για παράδειγμα η ιστορία των γυναικών ή η υπερβολική προσπάθεια του εξωστρακισμού της βίας στο όνομα της παιδαγωγικής της ειρήνης οδηγεί τους συγγραφείς σε εξίσου προκατειλημμένη και χρηστική διάσταση στο Μάθημα της Ιστορίας. Ως παραδείγματα του συγκεκριμένου τρόπου διαχείρισης ιστορικών θεμάτων μπορεί να εκληφθούν ο Β' ΠΠ και το ολοκαύτωμα (Κόκκινος, 2007β: 164-165, 175).

Ο Δ. Μαξτούρης στη μελέτη του (2008: 129-155) συνέκρινε το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, που χρησιμοποιείται έως σήμερα με το *απαγορευμένο* εγχειρίδιο του 2006. Η έρευνα εστίασε στο κατά πόσο αντιπροσωπεύεται η Νέα Ιστορία σε σχέση με την Παραδοσιακή Ιστορία στην ιστορική αφήγηση, τις γραπτές πηγές, τις εικόνες, τους χάρτες, τους πίνακες και τα διαγράμματα<sup>95</sup>. Συγκεκριμένα η Παραδοσιακή Ιστορία ταυτίζει την εθνική ταυτότητα με σημαντικά πρόσωπα και καλλιτέχνες αλλά και με τη στρατιωτική, πολιτική και διπλωματική ιστορία. Από την άλλη πλευρά η Νέα Ιστορία βασίζεται στη δομική ανάλυση των ιστορικών φαινομένων στην οποία συσχετίζονται η οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική

---

<sup>95</sup> Όπως διευκρινίστηκε χρησιμοποιείται ο όρος Νέα Διδακτική της Ιστορίας χρησιμοποιείται ως περιγραφικός όρος για τον τρόπο προσέγγισης του περιεχομένου όσον αφορά τη σχολική ιστορία. Ο όρος Νέα Ιστορία παραπέμπει περισσότερο στην Ιστοριογραφία. Στο συγκεκριμένο σημείο χρησιμοποιείται ο όρος Νέα ιστορία για τον τρόπο προσέγγισης του περιεχομένου με βάση την ορολογία της συγκεκριμένης έρευνας στην οποία γίνεται αναφορά στο παρόν σημείο.

ιστορία εστιάζοντας όχι μόνο στην εθνική ταυτότητα αλλά και στην ανάλυση της αλληλοδιαπλοκής ιστορικών υποκειμένων και ομάδων όπως τα έθνη, οι τάξεις, οι κοινωνικές ομάδες, οι μειονότητες και τα κόμματα<sup>96</sup>. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας του Μαξτούρη στο εγχειρίδιο Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού που σήμερα χρησιμοποιείται η Νέα Ιστορία βρίσκει σαφώς μικρότερη απήχηση σε σχέση με την παραδοσιακή.

Συγκεκριμένα, στο εγχειρίδιο Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού το οποίο χρησιμοποιείται μέχρι σήμερα τα αποτελέσματα της έρευνας του Μαξτούρη έδειξαν πως: α) Στο περιεχόμενο της ιστορικής αφήγησης η Νέα Ιστορία εμφανίζεται σε ποσοστό της τάξης του 2,38% σε σχέση με την Παραδοσιακή που το ποσοστό της είναι 11,9%, β) Στο περιεχόμενο των εικόνων η Νέα Ιστορία καταλαμβάνει 10,79% σε σχέση με την Παραδοσιακή Ιστορία η οποία καταλαμβάνει ποσοστό 17,04%, γ) Στο περιεχόμενο των γραπτών πηγών η Νέα Ιστορία καταλαμβάνει ποσοστό 10,23% σε σχέση με το ποσοστό της Παραδοσιακής Ιστορίας που είναι 14,12%, δ) Στο περιεχομένου πινάκων και διαγραμμάτων το ποσοστό η Νέα Ιστορία καταλαμβάνει 0,11% σε σχέση με την Παραδοσιακή Ιστορία η οποία δεν εμφανίζεται καθόλου. Αυτό είναι το μοναδικό σημείο που το ποσοστό της Νέας Ιστορίας είναι υψηλότερο από το ποσοστό Παραδοσιακής Ιστορίας και τέλος ε) Στο περιεχόμενο των χαρτών η Παραδοσιακή Ιστορία καταλαμβάνει 7,04% ενώ η Νέα Ιστορία λαμβάνει ποσοστό 3,79%. Από τα παραπάνω θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η Παραδοσιακή Ιστορία καταλαμβάνει συνολικό ποσοστό 7,04% σε σχέση με το 3,79% που καταλαμβάνει η Νέα Ιστορία στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας ΣΤ' Δημοτικού, που αντικατέστησε το απαγορευμένο εγχειρίδιο του 2006.

Στο *απαγορευμένο εγχειρίδιο* η διαφορά αυτή είναι μόλις 0,75%, μικρότερη από τα παραπάνω με αντιπροσώπευση της Παραδοσιακής Ιστορίας 4,51% σε σχέση με το ποσοστό 2,76% που λαμβάνει η Νέα Ιστορία στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο. Συγκεκριμένα στο

---

<sup>96</sup> Η Θ. Κάββουρα (2011: 118-121) έχει τονίσει τη δυσκολία των μαθητών να προσεγγίσουν την έννοια των κοινωνικών ομάδων. Κατευθυνόμενη στην αφηγηματική θεωρία του P. Ricoeur (1983:274) συμφωνεί στην προσέγγιση των συλλογικών υποκειμένων ως *ωσσει-πρόσωπα* στο πλαίσιο των ιστορικών γεγονότων. Προσανατολίζεται δηλαδή στην ενδιάμεση προσέγγιση των συλλογικών υποκειμένων ανάμεσα στο συλλογικό και στο ατομικό. Στην περίπτωση της αφαιρετικής μορφής η προσοχή των μαθητών δεν κινητοποιείται διότι λείπει από τη μία το στοιχείο της ταύτισης ώστε μέσω της ιστορικής ενσυναίσθησης οι μαθητές να νιώσουν οικειότητα με τα συγκεκριμένα ιστορικά υποκείμενα ή από την άλλη να συνδεθούν μέσω της διαφοροποίησης με τα συγκεκριμένα συλλογικά υποκείμενα ως ανοικεία ή μακρινά. Με βάση την παραπάνω θεωρητική προσέγγιση παρουσιάζει το παράδειγμα της εικονικής αναπαράστασης μέσω της χρήσης πηγών για την ιστορική κατανόηση για παράδειγμα ενός αντιστασιακού στον εμφύλιο. Προτείνει την εξάσκηση στην ταυτοποίηση των χαρακτηριστικών ως συλλογικό υποκείμενο και της διαφοράς με άλλα χωρίς να παραμελείται η ατομική διάσταση του συγκεκριμένου υποκειμένου και η ανάλυση του τρόπου με τον οποίο βιώνει την ένταξη του στην ομάδα με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά.

απαγορευμένο εγχειρίδιο α) ως προς το περιεχόμενο της ιστορικής αφήγησης η Νέα λαμβάνει ποσοστό της τάξης του 8,91% σε σχέση με την παραδοσιακή που το ποσοστό της είναι 10,13%, β) ως προς το περιεχόμενο εικόνων η Νέα Ιστορία καταλαμβάνει 16,74% σε σχέση με την Παραδοσιακή Ιστορία η οποία καταλαμβάνει ποσοστό 19,74%, γ) ως προς το περιεχόμενο των γραπτών πηγών η Νέα Ιστορία καταλαμβάνει ποσοστό 11,08% σε σχέση με το κατά πολύ μικρότερο ποσοστό της Παραδοσιακής Ιστορίας που είναι 6,26%, δ) ως προς το περιεχόμενο πινάκων και διαγραμμάτων το ποσοστό εμφάνισης της Νέας Ιστορίας είναι 3,04% σε σχέση ποσοστό της Παραδοσιακής Ιστορίας που είναι 5,29%, ε) ως προς το περιεχόμενο των χαρτών η Νέα Ιστορία λαμβάνει ποσοστό 2,76%. ενώ η Παραδοσιακή Ιστορία καταλαμβάνει 4,51%.

Στο τετράδιο εργασιών του συγκεκριμένου εγχειριδίου στις 114 δραστηριότητες, που υπάρχουν στις 50 σελίδες αυτού ενσωματώνουν τη Νέα Ιστορία σε ένα ποσοστό της τάξης του 70,18% τηρώντας τη γενική γραμμή του εν λόγω εγχειριδίου. Ο παραπάνω προσανατολισμός γίνεται φανερός και από την βιβλιογραφία, όπως παρατίθεται στο τέλος του εγχειριδίου για να προσδιορίσει το επιστημολογικό υπόβαθρό του (Ρεπούση et al., 2006: 24). Καταλήγοντας ο ερευνητής διαπιστώνει ότι η Νέα Ιστορία ενώ έχει επηρεάσει καταλυτικά την παραγωγή των νέων σχολικών εγχειριδίων όπως είναι το εγχειρίδιο της Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού, που αντικατέστησε το *απαγορευμένο εγχειρίδιο* ωστόσο δεν φαίνεται να έχει ενταχθεί λειτουργικά στα περιεχόμενα του. Από την άλλη πλευρά στο εγχειρίδιο που αποσύρθηκε παρατηρήθηκε μείωση του παραδείγματος της Παραδοσιακής Ιστορίας και αύξηση του παραδείγματος της Νέας Ιστορίας, όπως δηλώθηκε με σαφή τρόπο στην εισαγωγή του εγχειριδίου από τους συγγραφείς του.

Με βάση την ανάπτυξη για την προσέγγιση της ετερότητας στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας χρησιμοποιούνται από το 2006 μέχρι σήμερα θα πρέπει να τονιστεί το γεγονός πως εξακολουθούν να είναι οργανωμένα σε εθνική βάση. Σύμφωνα με το συμπέρασμα της Μ. Αδάμου – Ράση (2008: 484) όσον αφορά τα νέα σχολικά εγχειρίδια, υπήρχε αναδίπλωση της σχολικής Ιστορίας, έστω και έμμεση. Η αναδίπλωση αυτή κινήθηκε προς μια τάση ακριβώς επανένωσης, ομογενοποίησης δηλαδή του κοινωνικού ιστού, ο οποίος έχασε την συνεκτικότητά του από τον εθνικό και πολιτιστικό πλουραλισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την τεχνοκρατική παγκοσμιοποίηση. Οι Γ. Κόκκινος και Π. Γατσωτής (2007: 5-78 & 2008β: 363-388) διατυπώνουν και αυτοί με τη σειρά τους την άποψη πως παρά τις όποιες αλλαγές έχουν γίνει στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας από το 2006 και έπειτα, όπως είναι για παράδειγμα η μερική αναπροσαρμογή των τίτλων των εγχειριδίων αλλά και κάποιες αλλαγές της ιστορικής περιοδολόγησης με βάση τις δεσμεύσεις της Ελλάδας έναντι της Ευρωπαϊκής

Ένωσης, ωστόσο η εθνική ιδέα εξακολουθεί να παραμένει η βασική οργανωτική αρχή του περιεχομένου αυτών. Αυτό φαίνεται και από την οργάνωση της ύλης με βάση το τρίσημο σχήμα Αρχαιότητα – Βυζάντιο - Ελληνισμός που στοχεύει στην εγχάραξη συνείδησης, η οποία αγνοεί την ετερότητα και την πολυμορφία της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας (Ανδρέου & Κασβίκης, 2008: 81-128· Αδάμου-Ράση, 2004: 135-168 & 2006: 331-373· Κυρίτσης, 2017: 195-217).

Αυτό το υποκεφάλαιο θεωρείται σκόπιμο να κλείσει με μια μικρή αναφορά στον τρόπο που προσεγγίστηκε η έννοια της ιστορικής ετερότητας από τους συντάκτες των σχολικών εγχειριδίων της περιόδου 1987 - 1996. Σύμφωνα με την έρευνα τόσο των Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (1997: 215-219, 344-400) στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας, που χρησιμοποιήθηκαν από το 1987 όσο και εκείνη της Μ. Αδάμου – Ράση (2006: 331-373) για τα αναθεωρημένα εγχειρίδια η ετερότητα και η εικόνα του εθνικού *άλλου* προσεγγίζεται σε μια εθνοκεντρική βάση με λιγότερο συγκαλυμμένο τρόπο από τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται από το 2006 και έπειτα.

Η Μ. Αδάμου – Ράση (2006: 350) επισημαίνει πως στο βιβλίο της Δ΄ Δημοτικού (Ακτύπης, et al., 1996) διαφαίνεται η προώθηση ιδέας της ομοιογένειας, από τη μη εστίαση στις διαφορές των πόλεων - κρατών τις οποίες συνέδεσαν ως γενικές διαφορές μεταξύ των Ελλήνων. Δεν εστίασε το εν λόγω σχολικό εγχειρίδιο στα διασπαστικά φαινόμενα κατά τη διάρκεια των Περσικών πολέμων αλλά στην ενότητα των Ελλήνων μπροστά στον κίνδυνο των Περσών (Ακτύπης et al., 1996: 54). Στο ζήτημα της αποφυγής της εστίασης των αντιθέσεων για την προβολή της ενότητας των Ελλήνων στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο σημαντικά στοιχεία είναι: α) η παράλειψη της ναυμαχίας στο Αρτεμίσιο ως μελανή και επομένως απωθητέα από την ιστορική μνήμη στιγμή του ελληνισμού, β) η απόκρυψη της επιλογής του στενού της Σαλαμίνας ως αποτέλεσμα της επικράτησης της γνώμης του Θεμιστοκλή και το αντίστοιχο τέχνασμα για τη συναίνεση των συμμάχων (Ακτύπης et al., 1996: 56) και τέλος γ) η αποφυγή μιας πιο σχολαστικής ερμηνείας και εξέτασης των λόγων της σύγκρουσης των Σπαρτιατών με τους Αθηναίους, για τον τόπο διεξαγωγής της επομένης μετά τις Θερμοπύλες πολεμικής σύγκρουσης με τους Πέρσες, που οι Σπαρτιάτες ήθελαν να είναι στον Ισθμό της Κορίνθου.

Όπως σημειώνει η Μ. Αδάμου-Ράση (2006: 352) στο εγχειρίδιο της Ε΄ Δημοτικού, μολονότι δεν αποκρύπτεται ο πολυεθνικός χαρακτήρας της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, όπως γινόταν στα προηγούμενα εγχειρίδια, ωστόσο υπονοείται η απλή συγκατοίκηση των Ελλήνων ως ομοιογενές σύνολο με τους άλλους λαούς. Υπάρχει σύμφωνα με την ερευνήτρια η τάση να μην εξετάζονται σε βάθος οι διαμάχες που αλλοιώνουν την εικόνα της ενότητας, όπως για



παράδειγμα τα αίτια της εικονομαχίας (Ασημομύτης et al., 1996: 90-91) και η επιφανειακή εξήγηση του εν λόγω φαινομένου χωρίς τη διερεύνηση επί τη βάση του σχήματος αιτίου / αιτιατού. Υπό το ίδιο πρίσμα ερμηνεύεται και η Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Σταυροφόρους (Ασημομύτης et al., 1996: 114-115) με μηδενική αναφορά στις ευθύνες του Αλέξιου Αγγέλου και καθολικό ανάθεμα στον Πάπα και τους Σταυροφόρους διερευνώντας αποκλειστικά εξωτερικούς λόγους και όχι εσωτερικές αιτίες.

Η ίδια τακτική ακολουθείται σύμφωνα με την Μ. Αδάμου-Ράση (2006: 352) και στο εγχειρίδιο Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού της αυτής περιόδου (Ακτύπης et al., 2000) όπου αναφορικά στην Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Σταυροφόρους με εξαιρετική μαεστρία και έκδηλες αντιφάσεις οι συγγραφείς εστίασαν στην ύπαρξη ενοποιημένου εθνικού συναισθήματος ήδη από τον 13ο αιώνα ονομάζοντας ως ελληνισμό το σύνολο των κατοίκων του Βυζαντίου. Στην προσπάθεια ταύτισης της πολιτικής με τη θρησκεία και το έθνος προβλήθηκε η αξία της αυτοθυσίας και της φιλοπατρίας χωρίς παράλληλη εξέταση των κοινωνικών δομών ανάμεσα στους άρχοντες και τον λαό. Υπό το ίδιο πρίσμα παρουσιάστηκε η επανάσταση των ποπολάρων όχι ως κίνηση με κοινωνικό χαρακτήρα (Λεοντσίνης, 2004: 41) αλλά ως απελευθερωτικό κίνημα κατά των κατακτητών (Ακτύπης et al., 2000: 21). Ένα άλλο δείγμα της λογικής των συγγραφέων του εγχειριδίου της Ιστορίας ΣΤ΄ Δημοτικού της περιόδου 1987-1996 (Ακτύπης et al., 2000 : 31) έχει να κάνει με το ότι δεν συνδέεται ο εξισλαμισμός με την προσφορά σε χριστιανούς και ειδικά τιμαριώτες για την απαλλαγή του φόρου για παράδειγμα, αφαιρώντας έτσι την κοινωνική διάσταση του φαινομένου. Παρόλο που φαίνεται η πρόθεση της αποκατάστασης του φαινομένου των κλεφτών και των αρματολών στις ιστορικές διαστάσεις του, ανακηρύσσει ως ήρωες αποφορτίζοντας έτσι το κοινωνικό φορτίο του φαινομένου και τη σύνδεση με την κοινωνική τάξη (Ράση, 2006).

Στα εγχειρίδια της Ιστορίας ΣΤ΄ Δημοτικού της περιόδου 1987-1996 δεν ερμηνεύεται η συμπεριφορά ομάδων με διαφορετικά ενδιαφέροντα αλλά και συμφέροντα, αποσιωπώνται οι πολιτικές αντιθέσεις και συγκρούσεις και υποκρύπτονται τα λάθη σημαντικών πρωταγωνιστών ώστε να μην βάζονται τα Ελληνικά πρότυπα και να εξωραϊζονται ή παραλείπονται οι οδυνηρές στιγμές του εθνικού βίου. Παράδειγμα προς την παραπάνω κατεύθυνση, στο εγχειρίδιο Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού είναι η απόκρυψη του ρόλου της τοπικής ανά την υπόδουλη χώρα εξουσίας που επεδίωκε συνεργασίες με τους Τούρκους για την προώθηση των δικών της συμφερόντων (Ακτύπης, et al, 2000: 38-40). Αυτό γίνεται αντιληπτό τόσο μέσα από την αντίφαση στην πηγή από τα απομνημονεύματα του Φωτάκου (Ακτύπης et al., 2000: 39) για τις φιλοδοξίες των δημογερόντων και τις συνέπειες στη ζωή των

Ελλήνων όσο και με την παράθεση του κειμένου του Μάουρερ (Ακτύπης et al., 2000: 38) που τους χαρακτηρίζει ως υπερασπιστές του υπόδουλου πληθυσμού.

Δε διερευνάται σε βάθος το θέμα των διενέξεων των πολιτικών και στρατιωτικών κατά τη διάρκεια της επανάστασης του 1821 μεταφράζοντας αυτές τις διενέξεις ως μεγάλη αντιζηλία και διαφορά απόψεων χωρίς να υπάρχει ανάλυση επί των αντιτιθέμενων συμφερόντων των συντηρητικών και προοδευτικών δυνάμεων που εξέφραζαν την άνοδο και τις διεκδικήσεις των αστικών δυνάμεων με την τραγική κατάληξη τους δύο εμφύλιους πολέμους, το διχασμό, και τη θυσία αγωνιστών. Η πολιτική διάσταση της διαφωνίας σχετικά με την κατάληψη της Θεσσαλονίκης, που ήταν εμφανής στις απόψεις των δύο πρωταγωνιστών της περιόδου αυτής ήτοι του Βενιζέλου και του Βασιλέως Κωνσταντίνου (Ακτύπης, et al., 2000: 195) αποσιωπήθηκε καθώς είναι εξαιρετικά πιθανόν να γεννούσε ερωτηματικά στους μαθητές για αυτούς τους πολιτικούς άνδρες και για το κατά πόσο ήταν ταγμένοι στην προάσπιση των εθνικών συμφερόντων. Θα αποδείκνυε την αντίφαση με την εικόνα που κατασκεύαζαν οι συγγραφείς για την ομοψυχία του λαού έτσι όπως την μετέφεραν και οι ηγέτες του. Με βάση αυτή τη θεώρηση ο εθνικός διχασμός του 1915 υποβιβάστηκε στο επίπεδο απλά σε αντίθετων απόψεων (Ακτύπης et al., 2000: 207) χωρίς να μελετώνται οι πολιτικές συνιστώσες και τα αποτελέσματά του. Τέλος στο πλαίσιο αυτό η φυλάκιση του Κολοκοτρώνη αναφέρεται απλά (Ακτύπης et al., 2000: 147) χωρίς να αναφερθούν οι αιτίες όπως οι εμφύλιοι πόλεμοι καθώς και οι στρατιωτικές και πολιτικές συγκρούσεις, που την προκάλεσαν. Στόχος ήταν να απομακρυνθούν οι μαθητές από τις ρεαλιστικές και υπαρκτές ευθύνες της κυβέρνησης Κουντουριώτη.

Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (1997: 344-40) για τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας, που χρησιμοποιήθηκαν από το 1987 έως και το 1996. Η εν λόγω έρευνα εστίασε στα σχολικά εγχειρίδια της Γ' Δημοτικού<sup>97</sup> και ΣΤ' Δημοτικού<sup>98</sup>. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας αποσιωπώνται οι κοινωνικές και ταξικές διαφορές για χάρη της ενότητας και της ομοιογένειας, χρησιμοποιώντας ως κυρίαρχα υποκείμενα τους πολιτικούς στρατιωτικούς ηγέτες καθιστώντας έτσι δύσκολο στους μαθητές να εστιάσουν στους εκπροσώπους των πολιτικών ηγεσιών, τις ομάδες πολιτών και τις διακρίσεις ανάμεσα στις διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Επίσης, στο όνομα της ομοψυχίας δεν μελετώνται σε βάθος οι κοινωνικές συγκρούσεις, οι εμφύλιοι πόλεμοι και οι πολιτικές διαμάχες (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997: 361). Στο

<sup>97</sup> Δ. Μελάς et al. (1992). *Στα πολύ παλιά χρόνια: Ιστορία της Γ' Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

<sup>98</sup> Δ. Μελάς et al. (1990). *Στα Νεότερα Χρόνια: Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

εγχειρίδιο της ΣΤ΄ Δημοτικού η Βυζαντινή Αυτοκρατορία περιγράφεται ως ομοιογενής εφόσον δεν μνημονεύονται άλλοι πληθυσμοί της με άλλα πολιτισμικά και εθνικά χαρακτηριστικά (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997: 353). Δείγμα της πολιτικής διαμάχης στο ελληνικό σώμα είναι η διατύπωση ότι παρόλο που η διάλυση της εθνοσυνέλευσης προκάλεσε αντιδράσεις παρουσιάζεται απαραίτητη η συγκέντρωση των εξουσιών στα χέρια του κυβερνήτη συνδέοντας τις αντιδράσεις αυτές με τους κοτζαμπάσηδες για τη διεκδίκηση δικών τους συμφερόντων (Ακτύπης et al., 1990: 191). Υπό το αυτό ερμηνευτικό των φαινομένων πρίσμα αντιμετωπίζεται αρνητικά η σύγκρουση Βενιζέλου - Κωνσταντίνου για τη συμμετοχή στον Α΄ ΠΠ ως βασική αιτία που δίχασε τον ελληνικό λαό (Ακτύπης et al., 1990: 267).

Με βάση όλη την παραπάνω ανάπτυξη η θεωρητική κατεύθυνση της παρούσας έρευνας συγκλίνει στην άποψη ότι τα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έστω και με έμμεσο τρόπο (όπως στην περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων που εκδόθηκαν με βάση το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών) παρουσιάζουν την ενότητα και την ομοιογένεια των Ελλήνων χωρίς να αναφέρονται σε βάθος στις διαφοροποιήσεις του εθνικού σώματος και πως αυτές επιδρούν στην εξέλιξη των ιστορικών γεγονότων. Οι άλλοι παρουσιάζονται κυρίως με βάση την εικόνα του εχθρού χωρίς να υπάρχει αναφορά στις πολιτισμικές ανταλλαγές, επιδράσεις και επιρροές. Εξαίρεση στην πορεία αυτή μπορεί να θεωρηθεί το εγχειρίδιο Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού του 2006, που αποσύρθηκε παρόλο που για κάποιους μελετητές δεν έσπασε τον κανόνα της εθνικής συνοχής (Μαΐλης, 2007). Το νέο σχέδιο προγραμμάτων σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση - το οποίο δημοσιεύτηκε το 2017 και επί τους οποίου βασίστηκαν τα νέα αναλυτικά προγράμματα του 2018 - δείχνει μία ανάγκη μετατόπισης της προσέγγισης της ετερότητας στη σχολική Ιστορία προς την κατεύθυνση που προτείνεται στην διατριβή αυτή.

### **1.3 Η έννοια του χώρου στο Μάθημα της Ιστορίας**

#### **1.3.1 Καθορισμός της έννοιας**

Ευθύς αμέσως θα επιχειρηθεί να προσδιοριστεί η έννοια του χώρου στην Ιστοριογραφία και τη Διδακτική της Ιστορίας εκκινώντας από το εθνοκεντικό αφήγημα το εντασσόμενο στο πλαίσιο του ρεύματος του ιστορικισμού και καταλήγοντας στον κατακερματισμό του ενιαίου εθνικού χώρου. Στην αποκρυστάλλωση της ίδιας της έννοιας του χώρου διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο και το κοινωνικό πολιτικό πλαίσιο έτσι όπως το τελευταίο αναπτύχθηκε κατά τις δεκαετίες του '60 και του '70. Ο εθνοκεντρικός τρόπος προσέγγισης της έννοιας του χώρου έγκειται στη σύνδεσή του με την έννοια της διατήρησης στον συνεχή

ανιστορικό χρόνο, σε αυστηρά σύνορα τα οποία χρησιμοποιούνται για να εξοβελιστεί το έτερο, υπερτονίζοντας την αυστηρή ομοιογένεια του εθνικού.

Με βάση τις εξελίξεις, που επήλθαν τόσο στο κοινωνικό πλαίσιο όσο και τη Διδακτική της Ιστορίας και την Ιστοριογραφία μετά τη δεκαετία του '60 και του '70, ο χώρος προσεγγίζεται με την ιστορική του διάσταση. Επί του συγκεκριμένου εξαιρετικά σημαντική είναι η γεωγραφικό – ιστορική προσέγγιση, όπως αυτή χαρακτήριζε από την σχολή των Annales (Γαλάνη, 2011: 40-73). Λοιπά ρεύματα σκέψης όπως η Νέα Παγκόσμια Ιστορία και η συγκριτική Ιστοριογραφία τόνισαν την ανάγκη σύνδεσης του εθνικού τόσο με το τοπικό όσο και με το παγκόσμιο. Την ίδια στιγμή η Νέα Παγκόσμια Ιστορία και η συγκριτική Ιστοριογραφία έδωσαν έμφαση και στη σύγκριση ανάμεσα σε πολιτισμούς χωρίς όμως αξιολογικό φορτίο, το οποίο θα τους χωρίζει σε ανώτερο και κατώτερο. Με την κατεύθυνση ρευμάτων όπως η μικροιστορία, η γλωσσική στροφή και ο μεταμοντερνισμός, όπως εκφράστηκαν στην Ιστοριογραφία και τη Διδακτική της Ιστορίας κατέστη σαφές πως η ιστορική προσέγγιση εστιάζει στο τοπικό κατακερματίζοντας την ομοιογένεια του εθνικού με βάση την τοπική ιστορία και τις πολλαπλές χωρικότητες στον ενιαίο χώρο.

Στο πλαίσιο της δημόσιας αρχαιολογίας υπάρχει ο προβληματισμός για την παρουσίαση των αρχαιολογικών χώρων και μνημείων ως παράγωγους εξουσίας και κοινωνικών σχέσεων και την αντίστοιχη επίδραση, που έχει αυτή η παρουσίαση, στο κοινό. Στην παρέμβαση που υλοποιήθηκε στο ερευνητικό σκέλος της διδακτορικής διατριβής επικεντρώθηκε ο γράφων στην υπερκέραση του εθνοκεντρικού αφηγήματος του ενιαίου εθνικού χώρου γεγονός που οδήγησε εξελικτικά στο διάλογο τοπικού, εθνικού και παγκόσμιου. Αυτή η εξέλιξη στάθηκε δυνατή για να ενταχθεί ο χώρος στο ιστορικό πλαίσιο και ταυτόχρονα ανέδειξε τις πολλαπλές διαστάσεις του δημιουργώντας ένα διάλογο ανάμεσα στο μικρο-επίπεδο, το μέσο-επίπεδο και τέλος το μακρο-επίπεδο του χώρου.

Στο πλαίσιο του προσδιορισμού της έννοιας του ιστορικού χώρου αναπτύσσεται αρχικά ο τρόπος που διαμορφώθηκε η έννοια του ιστορικού χώρου στο πλαίσιο του εθνοκεντρικού αφηγήματος. Στη συνέχεια εξετάζεται η αλλαγή της έννοιας του χώρου στην Ιστοριογραφία και τη Διδακτική της Ιστορίας, που συμπυκνώθηκε στη διάσπαση του ενιαίου εθνικού χώρου όπως η τελευταία αποτυπώθηκε στην ολική ιστορία της σχολής των Annales (συγκεκριμένα στην προσέγγιση του F. Braudel (1966 & 1977) ο οποίος στο έργο του Μεσόγειο επιχειρεί μια πολυκεντρική ανάλυση ενεργοποιώντας τη μετάβαση από το εθνικό στο παγκόσμιο), στο ρεύμα της Νέας Παγκόσμιας Ιστορίας (και κυρίως στην ανάγκη της απομάκρυνσης από ένα ευρωκεντρικό, εθνοκεντρικό μοντέλο εστίασης τόσο της ακαδημαϊκής Ιστοριογραφίας όσο και

της Διδακτικής της Ιστορίας), και τέλος στο ρεύμα της συγκριτικής Ιστοριογραφίας (το οποίο οδήγησε σε μια στροφή προς την παγκόσμια ιστορία, προτάσσοντας την οικουμενικότητα στην εθνοκεντρική αφήγηση). Τέλος υπάρχει αναφορά στο ευρύ θέμα της συμβολής των αρχαιολογικών χώρων στη Διδακτική της Ιστορίας (αναφερόμενοι κατά κύριο λόγο στον τρόπο και τη διαδικασία της χρήσης τους, τόσο στην τυπική όσο και στην άτυπη εκπαίδευση) με σκοπό να κατορθώσει να διεισδύσει στη θεωρητική ανάπτυξη για τη νοηματοδότηση του ιστορικού χώρου.

Όπως προαναφέρθηκε η Ιστοριογραφία, ως ακαδημαϊκός κλάδος, στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα με βασικά ρεύματα τον Ιστορισμό στη Γερμανία και τη Μεθοδική Σχολή στη Γαλλία ανέλαβε τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας ομοιογενών πολιτών, οι οποίοι συνυπάρχουν εντός των συνόρων των ορισθέντων εκ του καινοφανούς ιστορικού χώρου.

Η δημόσια εκπαίδευση και η Διδακτική της Ιστορίας (η οποία ως γνωστός κλάδος σχηματίζεται κατά τη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα) υιοθέτησαν την ανάγκη της δημιουργίας πολιτών στον ομοιογενή χώρο εντός των συνόρων του έθνους και αυτό το στόχο κλήθηκε να εξυπηρετήσει και η σχολική Ιστορία. Τυπικό παράδειγμα αυτής της τάσης αποτέλεσε και η σχολική Ιστορία που διδάχθηκε στο νεοσύστατο Ελληνικό κράτος.

Ο ιστορικός χώρος στην Ιστοριογραφία και τη Διδακτική της Ιστορίας είναι το σώμα το οποίο φιλοξενεί και παράλληλα δίνει υλική διάσταση στη φαντασιακή κοινότητα του έθνους που νοείται ως ψυχή. Αυτό, λοιπόν, το σώμα οφείλει να είναι ενιαίο και ακέραιο (Peckhalm 2008: 71-75). Οι μεγάλες αυτοκρατορίες της προ νεωτερικής εποχής κατακερματίστηκαν, χαράχθηκαν σύνορα τα οποία ξεχώριζαν το έθνος από τους άλλους. Στο πλαίσιο αυτό και ο χώρος άλλαξε προκειμένου να σχηματιστεί αυτό που ο B. Anderson (1997: 27) αναφέρει ως οριοθετημένη φαντασιακή κοινότητα<sup>99</sup>. Αυτά τα οριοθετημένα σύνορα<sup>100</sup> ξεχωρίζουν το έθνος

---

<sup>99</sup> Ο όρος φαντασιακή κοινότητα εισήχθη από τον Anderson στο σύγγραμμά του με τίτλο «Φαντασιακές Κοινότητες» και συνδέθηκε με τη διάσταση του εθνικοποιητικού ρόλου της κοινωνίας μέσα από τη διαδικασία της φυσικοποίησης ή την αίσθηση της ανιδιοτέλειας (Anderson, 1997). Η κριτική της Schnapper συνέδεσε την έννοια της φαντασιακής κοινότητας με την υλικότητα (Schnapper, 2000: 261).

<sup>100</sup> Ακολουθώντας την ιστορική πορεία διαμόρφωσης της έννοιας του συνόρου, η Ρεπούση, συνδέει την πρακτική σημασία της έννοιας του συνόρου με την ιδιοκτησία και την ενσωμάτωση στις Ελληνικές πόλεις κράτη. Τα σύνορα εκλαμβάνονταν ως ζώνες οριοθέτησης από τους περισσότερους αρχαίους πολιτισμούς εκτός της Κίνας, για να καταλήξουν από τα ρωμαϊκά *limes*, στη γραμμική μορφή της Ευρώπης του 18<sup>ου</sup> αιώνα. Τον 19<sup>ο</sup> αιώνα τα σύνορα γίνονται απόλυτα γραμμικά, ενώ μέχρι και συμφωνία της Γιάλτας το 1945, οι Ευρωπαίοι είχαν τον πρώτο ρόλο στο 87% της πολιτικό-συνοριακής μορφολογίας, εξάγοντας τα ευρωπαϊκά διαμορφωμένα σύνορα ως εμπορευματοποιημένο προϊόν στις αποικίες προς κατανάλωση (Ρεπούση, 1999: 15-17). Αναφορικά στο θέμα του Δυτικοευρωπαϊσμού, καθώς και την ιστορική εξέλιξη της κατασκευής Ευρωπαϊκής ταυτότητας εξαιρετικά χρήσιμες στον αναγνώστη είναι οι εξής πηγές: Κόκκινος Γ. (2007). *Πρίσματα Ευρωπαϊκής ιστορίας: οι αντινομίες της Ευρωπαϊκής πολιτικής σκέψης και κουλτούρας και η ιδέα της ενοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ.211-267

από άλλα έθνη και ενώνουν δισεκατομμύρια ανθρώπινες ζωές που ενώ δεν γνωρίζονται και πιθανώς ούτε θα γνωριστούν ωστόσο συνδέονται με συγγένεια μέσω του διαχωρισμού τους από τους ξένους (Anderson, 1997: 254-263· Λέκκας, 2001: 253· Pecham, 2008: 249· Κρητικός, 2008: 85-120). Ο χώρος θρυμματισμένος και επανανοποιημένος παύει να ορίζεται από τις τοπικές κοινότητες και γίνεται άδειος γεωμετρικός χώρος, όπως ο καινοφανής χρόνος<sup>101</sup> (Θεοδωρίδης, 2004: 17).

Ο φυσικός και συμβολικός χώρος συνυπάρχουν ενσαρκώνοντας συμβολικά το συλλογικό σε ατομικό μέσα από την ιερότητα της εθνικής ταυτότητας. Ένας τρόπος μετουσίωσης της ύλης και του χώρου σε σύμβολο είναι ο χάρτης. Μέσω της τύπωσης του σε μπλουζάκια, καπέλα και κονκάρδες, μοιάζει σαν ένας χώρος εκατομμυρίων χιλιομέτρων, που μπορείς να τον κουβαλάς σε μια μικρή κασετίνα, (Anderson, 1997). Ο χάρτης είναι για το χώρο ότι ακριβώς το ρολόι για το χρόνο, μορφές αναπαράστασης με τις δικές τους εξουσιαστικές

---

καθώς και Σεραφεΐμ, Α.(2005). *Ευρωπαϊκή ενοποίηση και ελληνική πολιτισμική ταυτότητα: η Ευρωπαϊκή πολιτική για τα οπτικοακουστικά ΜΜΕ και τον πολιτισμό* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Δημοσιογραφίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, Θεσσαλονίκη (σ.σ. 38-79). Σε αυτό το σημείο, ακολουθώντας την ανάλυση της Ρεπούση και σε συνδυασμό με την νοηματοδότηση του χώρου στο πλαίσιο της εθνικής Ιστοριογραφίας του έθνους, προτείνεται η ανάγκη προσέγγισης των συνόρων στην ιστορική τους διάσταση κατά τη Διδακτική της Ιστορίας. Προτείνεται δηλαδή η εξοικείωση των παιδιών με το γεγονός ότι τα σύνορα δεν είναι φυσικά και δεν ήταν πάντα εκεί με σκοπό την εστίαση στη διαπολιτισμική προσέγγιση της έννοιας του ιστορικού χώρου.

<sup>101</sup> Αυτή η άποψη ίσως να δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο πολιτικό έθνος με τον εδαφικό του ορισμό έναντι της πολιτιστικής αντίληψης του έθνους με βάση τον επιστημονικό δυϊσμό που αναφέρθηκε σε προηγούμενη συζήτηση ανάμεσα σε πολιτικό και πολιτιστικό έθνος. Στο συγκεκριμένο σημείο δεν θα εστιαστεί το ενδιαφέρον του γράφοντος της ανά χειράς διατριβής στο εάν το κράτος δημιουργεί το έθνος ή το έθνος το κράτος, όπως τόνισε και ο J. Liobera (1994). Αντιθέτως ενστερνιζόμενος ο γράφων την ανά χειράς διατριβή την άποψη του S. Hall (1992: 292), ότι δεν υπάρχει κενό κράτος χωρίς κανένα δηλαδή κοινωνικό αντίκρισμα, σε κάθε αναφορά του σχετικά με τις έννοιες: του κράτους, του έθνους ή της κοινωνίας των πολιτών δεν θα νοούνται ως κοινοί όροι αλλά σε σύνδεση μεταξύ τους. Όπως η παραπάνω άποψη του S. Hall δείχνει τη σχέση ανάμεσα σε κοινωνία και κράτος υπάρχουν και λοιπές θεωρίες και απόψεις που ορίζουν τη σχέση έθνους - κράτους. Σύμφωνα με τον Z. Bauman (1992: 83) το κράτος παρείχε εκείνα τα στοιχεία για τη δημιουργία του έθνους ενώ η ενότητα και η ομοιογένεια, που αξίωνε το έθνος, νομιμοποίησε την κρατική εξουσία. Ο E. Hobsbawm (1994) θεώρησε το έθνος ως ένα ιδεολογικό δημιούργημα του κράτους υποστηρίζοντας ότι η ερμηνευτική νομιμοποίηση περνάει από το πολιτικό στο πολιτισμικό. Στη συγκεκριμένη διδακτορική διατριβή χωρίς να εστιάζεται το ενδιαφέρον στη χρονολογική σειρά δημιουργίας του έθνους ή του κράτους, λαμβάνεται ως υπαρκτή η σχέση ανάμεσα στην κοινωνία των πολιτών, το έθνος και το κράτος και αναλύεται το πως οι πολίτες (κοινωνία) ενσωματώνουν και διαμορφώνουν την εθνική ταυτότητα (έθνος) μέσα από θεσμούς όπως η εκπαίδευση (κράτος). Στο σημείο αυτό κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η αναφορά στην άποψη του J. R. Liobera ότι το έθνος και το κράτος είναι ομόκλινοι σύντροφοι κυρίως επειδή διαμορφώνονται με βάση διαφορετικές αρχές (Liebera, 1994: 21). Όπως πολύ σωστά τονίζει και ο McCrone πρέπει ο εκάστοτε ερευνητής να είναι προσεκτικός με την χρήση αυτών των όρων και με τον καθορισμό τους σε κάθε επιχειρημά του διότι σύμφωνα με την άποψή του υπάρχουν πολλά έθνη που δεν είναι κράτη από την άποψη των πολιτών ως φορέων εθνοτικών ταυτοτήτων αλλά και το αντίθετο ότι δηλαδή μπορούν να υπάρξουν έθνη που δεν αποτελούν κράτη με την εδαφική και θεσμική διάσταση του όρου (McCrone, 2000: 260).

συνέπειες. Έχουν τόσο πολύ πολιτικοποιηθεί ώστε να εκλαμβάνονται οι ίδιες ως ο τόπος και ο χρόνος και όχι τα υποκείμενα της αναπαράστασης τους (McCrone, 2000: 148).

Η μετατόπιση της ιστοριογραφικής έρευνας προς τη μελέτη του τοπικού συνδέεται τόσο με την ένταξη σε αυτήν της ανθρωπολογικής έρευνας και πρακτικής, όσο και με τα ρεύματα της μικροϊστορίας και της ιστορίας της καθημερινής ζωής, τα οποία γνώρισαν άνθιση κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '60, στην Ιταλία και τις ΗΠΑ το πρώτο και στη Γερμανία το δεύτερο (Ludtke, 2002). Η συγγένεια που παρουσιάζει η τοπική ιστορία με το μεταμοντερνισμό, καθώς και με την προσέγγιση της ιστορίας από τα κάτω, όσον αφορά την εστίαση του μερικού σε σχέση με το γενικό και κατ' επέκταση την εστίαση στη διαφορά, είναι αυτό που τη συνδέει με τη διαπολιτισμική προσέγγιση της έννοιας του ιστορικού χώρου (Λιάκος, 2007).

Η εισαγωγή της τοπικής ιστορίας στη σχολική Ιστορία αποτέλεσε βασική προβληματική της βρετανικής σχολής της Διδακτικής της Ιστορίας με στόχο ακριβώς τη μύηση των μαθητών στη μικροκλίμακα του τοπικού και τη σύνδεση με τη μακροκλίμακα του παγκόσμιου (Idrissi, 2005: 54-55). Η ανάγκη για την απομάκρυνση από ένα ευρωκεντρικό / εθνοκεντρικό μοντέλο εστίασης τόσο της ακαδημαϊκής Ιστοριογραφίας όσο και της Διδακτικής της Ιστορίας, συνδέεται όχι μόνο με την ολική ιστορία της Σχολής των Annales αλλά και με το πρότυπο της Νέας Παγκόσμιας Ιστορίας και της Συγκριτικής Ιστοριογραφίας. Σε αυτές τις τρεις σχολές επικεντρώνεται η ανάλυση για την αλλαγή της νοηματοδότησης της έννοιας του ιστορικού χρόνου σε σχέση με το εθνοκεντρικό αφήγημα γιατί επηρέασαν σημαντικά το στάδιο του σχεδιασμού της παρέμβασης που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής με στόχο τη διαπολιτισμική προσέγγιση του ιστορικού χώρου.

Σύμφωνα με την Σχολή των Annales και κυρίως με βάση τους εκπροσώπους της δεύτερης περιόδου (1946-1972), ο γεωγραφικός χώρος της εθνικής ιστορίας δεν συμπίπτει συνήθως με τον χώρο ανάπτυξης των πολιτισμών (Dosse, 2000: 117-131). Σε αυτό το πλαίσιο, οι ιστορικοί της Σχολής των Annales, ξεφεύγουν από την αυστηρή προσήλωση σε ένα μονοδιάστατο εθνικό χώρο, κινούμενοι προς ένα πολυπροοπτικό χώρο, προς μια *histoire totale*, τόσο στη διερεύνηση μιας μακροκλίμακας όσο και μιας μικροκλίμακας (Αρώνη – Τσίγλη, 2008: 119).

Παράδειγμα προσέγγισης μιας μακροκλίμακας αποτελεί το έργο του P. Chaunu το 1978, που αναφέρεται στη σειριακή ιστορία, καθώς και κάποια από τα έργα του Braudel (1992, 1995 & 1998). Συγκεκριμένα, η μελέτη του με τίτλο «*Η δυναμική του καπιταλισμού*» (Braudel, 1992) καθώς και το τρίτομο έργο του με τίτλο «*Υλικός πολιτισμός, οικονομία και καπιταλισμός*»

(Braudel, 1995 & 1998) στο οποίο εφαρμόζει μια ανάλυση πολυκεντρική για την οικονομία της Ευρώπης, όπως καταλήγει στον τρίτο τόμο, ξεκινώντας την προσέγγισή του από την καθημερινή ζωή και το εμπόριο για να καταλήξει στον καπιταλισμό. Με αυτό τον τρόπο αρχίζει να βγάζει την ιστορική προσέγγιση από τα τείχη του έθνους, σηματοδοτώντας μια σταδιακή μετάβαση των ιστορικών ενδιαφερόντων από το εθνικό στο παγκόσμιο (Κόκκινος, 1998 & 2012: 412).

Στο σύγγραμμά του «*Η Μεσόγειος: ο χώρος και η ιστορία*» (Braudel, 1977 & 1990), εστιάζει στη μελέτη των σύνθετων χωρικών σχέσεων, τόσο συγχρονικά όσο και διαχρονικά, οι οποίες εξελίσσονται στο χώρο της Μεσογείου ή μάλλον στο χώρο δύο Μεσογείων, τη Μεσόγειο, η οποία ταυτίζεται με τα Δυτικά παράλια και την άλλη Μεσόγειο, στις ακτές της Βόρειας Αφρικής και της Μέσης Ανατολής. Με αυτόν τον τρόπο, περνάει από την ιστορική προσέγγιση του εθνικού χώρου σε μια ευρύτερη χωρικότητα, ρίχνοντας παράλληλα το κέντρο βάρους στο Φοινικικό πολιτισμό, αντισταθμίζοντας την παραμέλησή του από την ελληνοκεντρική προσέγγιση της αρχαίας ιστορίας.

Ξεφεύγοντας από την αγκίστρωση στον εθνικό χώρο επικεντρώνεται στο φυσικό περιβάλλον, τη γλωρίδα και την πανίδα (πράγματα που συνδέονται με τη μακρά διάρκεια), αντιστοιχώντας σε μια γεωγραφική ιστορία της οποίας οι μεταβολές είναι αργές και η εξέλιξή της δεν είναι ορατή στην ανθρώπινη κλίμακα (Braudel, 1977: 21-39· Γαλάνη, 2011: 46)<sup>102</sup>.

Σύμφωνα με το πρότυπο της Νέας Παγκόσμιας Ιστορίας<sup>103</sup> ο εθνικός χώρος θεωρείται μέρος του παγκόσμιου, ενώ η θεώρηση των συμπαγών εθνικών χώρων κατακερματίζεται,

---

<sup>102</sup> Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η ένταξη στη Διδακτική της Ιστορίας και η περιβαλλοντική ιστορία ή ιστορική οικολογία ως τρόπος απαγκίστρωσης από το κλείσιμο σε γεωγραφικά όρια που ταυτίζονται με φυσικά και μέσα τους εγκλωβίζονται συγκεκριμένοι πολιτισμοί (Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2001: 11-40; Λεοντσίνης, 2007:129).

<sup>103</sup> Το επίθετο «Νέα» μπροστά από την Παγκόσμια Ιστορία χρησιμοποιείται συμφώνως προς την επιχειρηματολογία των Γ. Κόκκινου & Π. Γατσωτή, που αποτυπώθηκε στο σύγγραμμά με τίτλο: «Η σκουριά και το πυρ: προσεγγίζοντας τη σχέση ιστορίας, τραύματος και μνήμης». Σε αυτό οι Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής υποστηρίζουν ότι η Παγκόσμια Ιστορία ως πρακτική σύγκρισης πολιτισμών σε επίπεδο κοινωνικών πρακτικών, πολιτικών συστημάτων, θεσμών και νοοτροπιών, για να κατανοηθεί η ιδιομορφία τους και αφετέρου η σκυταλοδρομία της γνώσης και της προόδου μεταξύ των ηπείρων, των λαών και των κρατών, προηγείται χρονικά τόσο της εθνικής όσο και της Ευρωπαϊκής ιστορίας (Κόκκινος & Γατσωτής, 2012: 408-430). Αρχικά συνδέεται με την χριστιανική εκδοχή της, όπως παρουσιάζεται στο έργο του Γάλλου θεωρητικού της απολυταρχίας Bossuet, στο οποίο εξιστορείται η ιστορία της ανθρωπότητας, εκτείνοντας την αφήγηση πριν από την γέννηση του Χριστού και φτάνοντας μέχρι τη δημιουργία των Ευρωπαϊκών κρατών της πρώιμης Ευρωπαϊκής περιόδου. Στη συνέχεια συνδέεται με την αφήγηση, σε ένα διπλό επίπεδο (κοσμοϊστορικό, αλληγορική γλώσσα), των αυτοκρατοριών και κρατών ως τη Δευτέρα Παρουσία, την Αποκάλυψη του Ιωάννη ενώ στο έργο του Κελάριου (τέλη 17<sup>ου</sup> αιώνα) εμφανίστηκε το εξελικτικό προοδοκεντρικό σχήμα Αρχαιότητα, Μεσαίωνας, Ιστορικοί Χρόνοι. Την Παγκόσμια Ιστορία όμως ως ιστοριογραφική πρακτική τη συνδέει με την περίοδο του Διαφωτισμού, έχοντας κυρίως εγκυκλοπαιδικό χαρακτήρα, για τις συγκριτικές αξιολογήσεις



εστιάζοντας στη μελέτη των πολύπλοκων χωρικών σχέσεων. Με βάση αυτήν την προσέγγιση, η μετατόπιση από την εθνική ιστορία στην ιστορία της ανθρωπότητας (όχι με διάθεση μιας αναφορικής, παραθετικής λειτουργίας που ουσιαστικά υποκύπτει στον ψεύτικο διεθνισμό ή σε μια εθνοκεντρική - δυτικοκεντρική τάση) αλλά χρησιμοποιώντας τη συγκριτική μελέτη των ιστορικών φαινομένων και ορίζοντας διαφορετικές οπτικές γωνίες συγκρουσιακών ερμηνειών, στοχεύει στην πολυκεντρική προσέγγιση των ιστορικών φαινομένων (Bentley, 1996: 749-768· Manning, 2003: 73-74· Nash et al., 1997: 89· Κόκκινος & Γατσιωτής, 2007: 10-11· Cannadine, 2007: 280).

Όσον αφορά το πώς μπορεί να συνδεθεί το ρεύμα της Νέας Παγκόσμιας Ιστορίας με τη Διδακτική της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η προσέγγιση του γράφοντος την ανά χειράς διατριβή εστιάζει τόσο στην υπέρβαση της εθνοκεντρικής προσέγγισης και της λειτουργικής ένταξης στην ιστορική εκπαίδευση του τοπικού και του παγκόσμιου, αλλά και στην αντίληψη των ετεροτοπιών<sup>104</sup>. Αυτά ακριβώς τα δύο στοιχεία μπορεί να υπάρχουν στα

---

μεταξύ λαών και πολιτισμών, σε ένα εξελικτικό σχήμα το οποίο οδηγεί στο τέλος της αποστολής των λαών, ξεκινώντας από τον Ανατολικό κόσμο, συνεχίζοντας στον Ελληνικό, το Ρωμαϊκό, το Γερμανικό ο οποίος ολοκληρώνεται στη θρησκευτική μεταρρύθμιση, τη Γαλλική Επανάσταση, δίνοντας φυσικά προβάδισμα στην κορωνίδα της ιεράρχησης των λαών στον Ευρωπαϊκό πολιτισμό της νεωτερικότητας. Τελευταίος σταθμός στην πορεία αυτή είναι το έργο του Πανεπιστημίου του Göttingen με βασικούς εκπροσώπους τους Gatterer & Schlozer, οι οποίοι παρόλο που προσπάθησαν να αναπτύξουν την πλοκή σημαντικών ιστορικών γεγονότων έδωσαν βάση κυρίως στον Ευρωπαϊκό πολιτισμό. Με βάση τα παραπάνω, αυτή αποτελεί την ιστορική εξέλιξη της συμβατικής Παγκόσμιας Ιστορίας ενώ, σύμφωνα με την ίδια προσέγγιση, η Νέα Παγκόσμια Ιστορία, σηματοδοτείται με το έργο του Spengler το 1918, και το έργο του Toynbee το 1933, με τον πρώτο να υιοθετεί μια ασυνεχή έννοια του ιστορικού χρόνου, εγκλωβισμένος σε μια οργανική πολιτισμική εξέλιξη και το δεύτερο να προσανατολίζει την αφήγησή του σε ένα καθολικό πεδίο το οποίο το καθορίζει τον κόσμο, με το Δυτικό πολιτισμό να κυριαρχεί των υπολοίπων, μην αποφεύγοντας με αυτόν τον τρόπο μια οργανική – βιολογική θεώρηση του πολιτισμού. Στη συνέχεια αναφέρει την εξέλιξη της Νέας Παγκόσμιας Ιστορίας, τόσο στην Ευρώπη όσο και την Αμερική, ορίζοντας ως βασική διαφορά της με τη συμβατική, τη μη ιεραρχική ταξινόμηση των πολιτισμών αλλά με βάση την μελέτη ιστορικών διεργασιών, διεθνών αντιπαραθέσεων ή πολιτισμικών οσμώσεων, τόσο σε διαχρονικό όσο και σε συγχρονικό επίπεδο, χωρίς να υπάρχει εμμονή ένταξης μεμονωμένων ιστορικών γεγονότων σε μια ενιαία χρονολογική σειρά αλλά προσανατολισμός προς μια θεματική προσέγγιση. Με βάση την παραπάνω εξέλιξη διαχωρίζονται οι αγγλικοί όροι σε σχέση με την εννοιολόγησή τους στα αγγλικά ως εξής: α) ο όρος Universal History συνδέεται με τη χριστιανική νοηματοδότησή της, ως εξέλιξη στη Δευτέρα Παρουσία, β) ο όρος World History συνδέεται με το διαφωτισμό και την εγγλεϊκή του εκδοχή ενώ τέλος η Global History συνδέεται με τη Νέα Ιστορία Το κίνημα της Νέας Παγκόσμιας Ιστορίας συνδέεται τέλος με την ιστορική Κοινωνιολογία, τη Συγκριτική Ιστορία και τις μετα-αποικιακές σπουδές (Κόκκινος, 1998: 103-120; Manning, 2003).

<sup>104</sup> Χρησιμοποιείται στο σημείο αυτό ο όρος ετεροτοπία τον οποίο εισήγαγε ο Φουκώ, έναντι του όρου ετερότητα, για να εστιαστεί το ενδιαφέρον από τη μία στο διαφορετικό, την ετερότητα όπως εκείνη αποτυπώνεται στον χώρο και από την άλλη στον χώρο ως πεδίο σχέσεων εξουσίας και μηχανισμός προσχεδιασμένης κατανομής των σωμάτων και των επιφανειών (Foucault, 1976: 267). Το σημαντικό εδώ, το οποίο αφορά τη συζήτηση για τη δυναμική λειτουργία του χώρου, είναι ότι την εξουσία ο Φουκώ, δεν την ορίζει ως στατική κατάσταση, αλλά ως παραγωγική, η οποία δεν μένει στα παλάτια της ιδεολογικής κατασκευής αλλά κατεβαίνει στο επίπεδο του βιωμένου. Τα άτομα λειτουργούν ως φορείς εξουσίας μέσω της αυτό-ορθολογικοποίησης του ελέγχου της

εθνικά όρια οδηγώντας στη δημιουργία του μύθου της χωρικής ομοιογένειας έτσι όπως τονίζεται από την εθνική-εθνικιστική προσέγγιση (Cajani, 2006: 126).

Η Συγκριτική Ιστοριογραφία, με χαρακτηριστικό παράδειγμα το έργο του Koeka (Koeka & Haupt, 2010), είναι ένα από τα ρεύματα που οδήγησαν την Ιστοριογραφία και τη Διδακτική της Ιστορίας, σε μια στροφή της προς την Παγκόσμια Ιστορία, προτάσσοντας την οικουμενικότητα στην ερμηνευτική προοπτική και όχι την προσκόλληση στα εθνικά δίπολα. Ο M. Bloch, που αποτέλεσε έναν από τους βασικούς εκπροσώπους της πρώτης περιόδου της Σχολής των Annales, ήδη από το 1949, είχε προσδιορίσει τόσο τη σύγκριση των κοινωνιών σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, όσο και τη συγχρονική σύγκριση κοινωνιών που ανήκουν στην ίδια χρονική περίοδο (Κόκκινος, 2012: 421). Η παρέμβαση η οποία δημιουργήθηκε για τις ερευνητικές ανάγκες της διδακτορικής διατριβής, εστιάζει στο να εισάγει τους μαθητές στη διαδικασία να επεξεργαστούν δεδομένα επί τη βάση της συγχρονικής σύγκρισης κοινωνιών, ώστε να μη γίνεται υπερτίμηση του αρχαιοελληνικού πολιτισμού σε σχέση με τους άλλους συγχρονικούς πολιτισμούς της ίδιας περιόδου.

Το ευρύ θέμα της συμβολής των αρχαιολογικών χώρων στη Διδακτική της Ιστορίας και συγκεκριμένα ο τρόπος και η διαδικασία της χρήσης τους, τόσο στην τυπική όσο και στην άτυπη εκπαίδευση, διεισδύει στη θεωρητική ανάπτυξη για τη νοηματοδότηση του ιστορικού χώρου. Αυτό συμβάλλει στη διαμόρφωση της εθνικής συλλογικής ταυτότητας στους μαθητές και τη συνακόλουθη νομιμοποίηση τόσο των εξουσιών όσο και της συγκεκριμένης εικόνας των εθνοτικών και κοινωνικών ομάδων. Η στροφή προς τη μελέτη των αρχαιολογικών χώρων ως παραγωγών κοινωνικών σχέσεων, σχέσεων εξουσίας<sup>105</sup> και συγκεκριμένων συμπεριφορών, προκύπτει από συγκεκριμένες συνιστώσες.

Στη στροφή αυτή συμβάλλει η εξέλιξη της επιστημονικής συζήτησης τόσο στο πλαίσιο της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, ήδη από τη δεκαετία του 1970, με βασικό εκπρόσωπο το Lefebvre, όσο και στο πλαίσιο των Κοινωνικών Επιστημών γενικότερα, εστιάζοντας στην

---

συμπεριφοράς τους, βάση του πιο οικονομικού τρόπου εξουσίας, και της πειθαρχίας, η οποία σύμφωνα με τον Φουκώ, εκκινεί με την κατανομή των ατόμων στον χώρο. Ένα χώρο στον οποίο δεν υπάρχουν συμπαγείς οντότητες αλλά σύνθετα σύνολα με ανταγωνισμούς και αντιθέσεις, δημιουργώντας διαφορετικές ετεροτοπίες, όπως οι ετεροτοπίες της αντιστάθμισης από τη μία πλευρά και οι ετεροτοπίες των ψευδαισθήσεων από την άλλη, όχι όμως ως χώροι νομοτέλειας αλλά ως χώροι διαπραγμάτευσης εξουσίας και αντίστασης (Foucault, 1976: 188-267).

<sup>105</sup>Τα μνημεία και οι αρχαιολογικοί χώροι δεν έχουν προσεγγιστεί μόνο ως φορείς νομιμοποίησης της εξουσίας αλλά και ως χώροι αντίστασης στους οποίους παράγεται ένα είδος αντιμνήμης σύμφωνα με την ορολογία του Foucault, μέσω παρεμβάσεων οι οποίες υπονομεύουν την ευταξία στον χώρο σύμφωνα με την ορολογία του M. De Certeau (Foucault, 1977· De Certeau, 1984). Σύμφωνα με τον Κόκκينو η θεωρία της αντίστασης μέσω των αρχαιολογικών χώρων και μνημείων τίθεται αντιμέτωπη με την επίσημη (Κόκκινος, 2012: 35).

επιστημονική στροφή που συνετελέσθη την εποχή της μετανεωτερικότητας. Δημιουργήθηκε, σταδιακά, η ανάγνωση του χώρου ως φορέα αλλά και δημιουργού κοινωνικών σχέσεων. Σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη αυτή έπαιξε η ανάπτυξη της Δημόσιας Αρχαιολογίας<sup>106</sup> ως νέα ερευνητική περιοχή της επιστήμης της Αρχαιολογίας, η οποία αναπτύχθηκε κυρίως τις τρεις τελευταίες δεκαετίες. Η Δημόσια Αρχαιολογία εστιάζει σε θέματα διαχείρισης αρχαιολογικών χώρων και μνημείων καθώς και επικοινωνίας με το κοινό. Συναφής με τα ερευνητικά ενδιαφέροντα της Δημόσιας Αρχαιολογίας είναι και η χρήση της Αρχαιολογίας στα ΜΜΕ, στις εφημερίδες, στη λογοτεχνία αλλά και η σχέση της με την κρατική εξουσία και τέλος η παραγωγή σημειομένων στον δημόσιο χώρο, η οποία συνδέεται και με τη νοηματοδότησή της στο εκπαιδευτικό σύστημα (Holtorf, 2007· Merriman, 2004: 4· Layton et al., 2006: 75-82).

Στη συγκεκριμένη έρευνα και πάντα σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο η αρχαιολογική γνώση εισέρχεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης και συλλογικής ταυτότητας στους μαθητές, υπάρχει προβληματισμός για την παρουσία της στα επίσημα σχολικά εγχειρίδια και για τον τρόπο οργάνωσης επισκέψεων σε χώρους μη τυπικής εκπαίδευσης<sup>107</sup>, όπως είναι τα μουσεία και οι αρχαιολογικοί χώροι<sup>108</sup>. Αρχικά, ο τρόπος που χρησιμοποιήθηκαν οι αρχαιολογικοί χώροι στα σχολικά εγχειρίδια και στην τυπική εκπαίδευση συνδέεται με τον ρόλο της Αρχαιολογίας ως εθνικής επιστήμης ήδη από τις απαρχές της ίδρυσης του Ελληνικού κράτους. Η Αρχαιολογία ανέλαβε να νομιμοποιήσει το νεοσύστατο Ελληνικό κράτος μέσω της ανάδειξης των κλασσικών αρχαιοτήτων, οι οποίες αποδεικνύουν από τη μία πλευρά, τη συνέχεια και την ψευδαίσθηση του χρονικού βάθους του, μέσω της σύνδεσής του με την αρχαία κληρονομιά, και από την

---

<sup>106</sup> Για τον ορισμό της *Δημόσιας Αρχαιολογίας* και έρευνες οι οποίες αντιστοιχούν στο πεδίο αυτό και αφορούν την διδακτορική διατριβή βλ. στο Παράρτημα 1 (γλωσσάρι εννοιών θεωρητικού μέρους) στο λήμμα *Δημόσια Αρχαιολογία*.

<sup>107</sup> Ο ορισμός άτυπη εκπαίδευση χρησιμοποιείται βάσει της έρευνας του Καβίκη για τη σχέση της αρχαιολογικής γνώσης με την Ελληνική εκπαίδευση την οποία χωρίζει σε τρεις τομείς: α) στην τυπική εκπαίδευση βάσει του τρόπου που εμφανίζεται η Αρχαιολογία στα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα, β) στη μη τυπική εκπαίδευση στο πλαίσιο της οποίας μελετάται η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζουν χώροι όπως μνημεία, μουσεία, αρχαιολογικοί χώροι και γ) στην άτυπη εκπαίδευση και συγκεκριμένα στον τρόπο διαπραγμάτευσης της Αρχαιολογίας στα παιδικά βιβλία (Κασβίκης, 2015: 334).

<sup>108</sup> Όσον αφορά, τη διεθνή έρευνα των σχολικών εγχειριδίων για τον τρόπο που εμφανίζεται η Αρχαιολογία στα σχολικά εγχειρίδια, ερευνώνται τα παρακάτω τρία θέματα: α) η παρουσία της Αρχαιολογίας με βάση την ιδεολογική της χρήση όπως για παράδειγμα η υποβάθμιση λαών ή πολιτισμών του παρελθόντος καθώς και η χρήση του υλικού πολιτισμού και των αρχαιολογικών μνημείων ως σύμβολα της εθνικής ταυτότητας έξω από τον χρόνο, β) η παρουσία της Αρχαιολογίας με βάση τη μεθοδολογική της χρήση, γ) ο τρόπος παρουσίασης της επιστημολογίας της Αρχαιολογίας με βάση τις ερμηνείες του παρελθόντος, της μεθοδολογίας και τους στόχους της συγκεκριμένης επιστήμης (Κασβίκης, 2004: 63-74).

άλλη, την ανάδειξη του κλασσικού αρχαιοελληνικού παρελθόντος ως βασικό στοιχείο της εθνικής ταυτότητας και του Ευρωπαϊκού πνεύματος (Kasvikis et al., 2007: 130-131· Πετράκος, 1987· Σκοποτέα, 1988: 196-199· Herzfeld, 2002: 215)<sup>109</sup>.

Ήδη από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, ανατίθεται σε φορείς της εκπαίδευσης από το Ελληνικό κράτος η φύλαξη εθνικών κειμηλίων. Συγκεκριμένα, ο Γρηγόρης Δίκαιος (Παπαφλέσσας) ανέθεσε στους εκπαιδευτικούς της εποχής την προστασία των διάσπαρτων αρχαιοτήτων με στόχο τη μεταγενέστερη διδακτική τους αξιοποίηση. Κατά τη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι και τη μεταπολιτευτική περίοδο, η παρουσία αρχαιολογικών χώρων, μνημείων και υλικού πολιτισμού, εμφανίζονται στο εικονογραφικό υπόβαθρο, στηρίζοντας ότι περνούσαν και τα κείμενα και οι πηγές την περίοδο εκείνη, την εστίαση στην προγονολατρική αντίληψη του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού (Ανδρεου & Ηλιάδου-Τάχου, 2008: 269-319). Από τη δεκαετία του '70, παρατηρείται παρουσία των αρχαιολογικών τεκμηρίων περισσότερο στα εγχειρίδια του Δημοτικού και του Γυμνασίου, υιοθετώντας τόσο την ταύτιση της Αρχαιολογίας με την τέχνη όσο και την ταύτιση μνημείων, όπως η Αγία Σοφία, η Ακρόπολη και ο Παρθενώνας, με το μεγαλείο του Ελληνικού πολιτισμού (Παπακώστα, 2016: 210· Κασβίκης, 2015: 336). Στα μέσα της δεκαετίας του '80, εισάγεται το βιβλίο με τίτλο «*Σταθμοί στην ιστορία της Ελληνικής τέχνης*», το οποίο αναφερόταν συγκεκριμένα στον υλικό πολιτισμό και στην αρχαιολογία και προοριζόταν για τους μαθητές Πολυκλαδικών Λυκείων (Κασβίκης, 2005).

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες παρατηρείται μια δυναμική παρουσία της Αρχαιολογίας, όχι μόνο στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας, αλλά και σε εκείνα της Αγωγής του Πολίτη και της Γεωγραφίας (Hamiakis, 2003: 39-67).

### **1.3.2 Ο τρόπος παρουσίασης της έννοιας του χώρου στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια και αναλυτικά προγράμματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

Το παρόν υποκεφάλαιο εστιάζει στον τρόπο προσέγγισης της έννοιας του ιστορικού χώρου στα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται μέχρι και σήμερα απατώντας στην ερώτηση αν ο χώρος νοηματοδοτείται με βάση το εθνοκεντρικό αφήγημα ως συνεχής και ενιαίος ή αν υπάρχει και διαφαίνεται μία προσπάθεια προς την

---

<sup>109</sup>Για μια πιο αναλυτική επισκόπηση για τις τάσεις της επιστήμης της Αρχαιολογίας σε σχέση με τον σχηματισμό της εθνικής ταυτότητας παραπέμπεται ο αναγνώστης στο: Παπακώστα Κ. Σ. (2016). *Σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας και αρχαιολογικές αφηγήσεις: η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στην Ελλάδα* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη. (σ.σ.93-116).

ανάδειξη της ιστορικότητας του χώρου και το διάλογο του τοπικού, του εθνικού και του παγκόσμιου.

Στην περίπτωση των αναλυτικών προγραμμάτων του Μαθήματος της Ιστορίας στην Ελλάδα πριν τη Μεταπολίτευση οι στόχοι του Μαθήματος είναι εθνοκεντρικοί, με έντονη πατριδογνωστική χροιά, χωρίς να υπάρχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είτε για την Ευρωπαϊκή είτε για την Παγκόσμια Ιστορία, τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε σχολικό επίπεδο. Το αναλυτικό πρόγραμμα της Ιστορίας κατά τη Μεταπολίτευση, μετακινείται προς μια ευρωπαϊκή διάσταση, χωρίς όμως να χάσει την προσήλωση στο εθνικό. Επίσης, στα προγράμματα του 1985 γίνονται κάποιες αλλαγές στους στόχους, τονίζοντας όχι μόνο την ανάγκη της καλλιέργειας του αισθήματος της φιλοπατρίας στο πλαίσιο του Μαθήματος της Ιστορίας, αλλά και την καλλιέργεια της ειρηνικής συνύπαρξης με άλλους λαούς (Μπούντα, 2009: 128). Ενώ από τα τέλη της δεκαετίας του 1990, παρουσιάζεται μια κίνηση στο ερευνητικό πεδίο, η οποία εξετάζει το πώς αποτυπώνεται σε αυτά η σχέση του εθνικού και του παγκόσμιου (Κόκκινος & Γατσωτής, 2007: 5-78, 2008β: 363-387· Hourdakis, 1999). Τα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας που χρησιμοποιήθηκαν μέχρι και το 2006-2007, οπότε και αντικαταστάθηκαν από καινούρια, στο πλαίσιο των διαθεματικών αναλυτικών προγραμμάτων βάσει αναλύσεων περιεχομένων από ερευνητές, κινούνται σε μια ιστορική αφήγηση, η οποία σχετίζεται κυρίως με το εθνικό κέντρο, ενώ ο χώρος των εθνικών άλλων, αξιολογείται βάσει της απόστασης από αυτό το κέντρο.<sup>110</sup>

Η κυριαρχία του εθνικού σε σχέση με το τοπικό και το παγκόσμιο στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποδεικνύεται και από την ερευνά των Γ. Κόκκινου & Π. Γατσιωτή (2012) πάνω στα παλαιά σχολικά εγχειρίδια<sup>111</sup> και τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (συγκεκριμένα σε εκείνα των τάξεων Γ' - ΣΤ' Δημοτικού), καθώς και στα σχολικά εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (συγκεκριμένα σε εκείνα των τάξεων Α' Γυμνασίου - Γ' Λυκείου). Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να ανιχνευτεί το ποσοστό της διδακτέας ύλης που αντιστοιχεί στην Παγκόσμια Ιστορία. Οι κατηγορίες ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι παρακάτω:

---

<sup>110</sup> Για μια πληρέστερη εικόνα επί του συγκεκριμένου ο αναγνώστης μπορεί να αποτανθεί και στις εξής σχετικές μελέτες: Αδάμου – Ράση, 2006· Ανδρέου, 1995· Ανδρέου et al., 2005· Άχλης, 1993· Γρόλλιος et al., 1997· Δάλκος & Λυκομήτρος, 2000· Hamilakis, 2003· Κασβίκης, 1999· Κασβίκης, 2004· Kasvikis et al., 2007· Κόκκινος, 1998· Κόκκινος et al., 2005· Ξωχέλλης et al., 1999· Ταμβάκης, 1994· Φλουρής & Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, 1996· Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997· Ανδρέου & Κασβίκης, 2008: 83-128.

<sup>111</sup> Όσον αφορά το σχολικό εγχειρίδιο του Μαθήματος της Ιστορίας της Δ' Δημοτικού το οποίο ενδιαφέρει στη συγκεκριμένη έρευνα, το βιβλίο στο οποίο εφαρμόστηκε η παραπάνω ερευνητική διαδικασία είναι εκείνη του 2004, πριν την αναθεώρηση δηλαδή, που έγινε στα σχολικά εγχειρίδια του 2006.

α) η εθνοκεντρική ιστορία, στην οποία εντάχθηκαν οι διδακτικές ώρες που αφιερώνονταν αποκλειστικά στη διδασκαλία της Ελληνικής ιστορίας, β) η δυτικοκεντρική ιστορία, στην οποία εντάχθηκε τόσο η ιστορία της Δύσης στο ευρύτερο πλαίσιο της και δη εκείνη της Δυτικής Ευρώπης αλλά και της Βόρειας Αμερικής<sup>112</sup>, γ) η ιστορία των Ανατολικών,

---

<sup>112</sup> Είναι σημαντικό να αναφερθεί η φόρτιση της Δυτικής Ευρώπης σε σχέση με την Ανατολική Ευρώπη, η ανωτερότητα η οποία αποδίδεται στην πρώτη σε σχέση με την δεύτερη, καθώς και η προσπάθεια ένταξης της Ελλάδας στο πλαίσιο της Δυτικής Ευρώπης, μέσω της σύνδεσής της με τον ανώτερο αρχαιοελληνικό πολιτισμό και συγκεκριμένα με την κλασική αρχαιότητα του 5<sup>ου</sup> π.χ. αιώνα, μη αποδεχόμενη, παράλληλα, την Ανατολικοευρωπαϊκή, Βαλκανική ταυτότητά της. Με βάση το παραπάνω ο Ευρωπαϊκός πολιτισμός δεν μεταφράζεται σε μια γεωγραφική αντιστοιχία με την Ευρώπη αλλά σε μια νοητή γραμμή η οποία χωρίζει την βόρεια και δυτική βιομηχανική ζώνη, από την Ανατολική και Νότια Ευρώπη, συγκροτώντας με αυτόν τον τρόπο μία πλασματική-πολιτισμική γεωγραφία (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997: 129, 130, 167, 170, 242, 295, 322· Said, 1996· Hroch & Todorova, 1996). Ο όρος Πολιτισμική Γεωγραφία παραπέμπει στην αντίστοιχη Αμερικάνικη Σχολή του Berkeley, με βασικό εκπρόσωπο το Sauer, θεωρώντας τον ανθρώπινο παράγοντα βασικό για τον καθορισμό του περιβάλλοντος χώρου μέσω του πολιτισμού, παραπέμποντας σε μια Γεωγραφία της εξουσίας (Γκαραγκούνης, 2013: 44· Cragg, 1998). Για την παραπάνω διερεύνηση του θέματος του Δυτικοευρωπαϊσμού, καθώς και την ιστορική εξέλιξη της κατασκευής Ευρωπαϊκής ταυτότητας ο αναγνώστης μπορεί να αποτανθεί στα εξής συγγράμματα: Κόκκινος, Γ. (2007α). *Πρίσματα Ευρωπαϊκής ιστορίας: οι αντινομίες της Ευρωπαϊκής πολιτικής σκέψης και κουλτούρας και η ιδέα της ενοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, (σ.σ. 211-267); Σεραφείμ, Α. (2005). *Ευρωπαϊκή ενοποίηση και ελληνική πολιτισμική ταυτότητα: η Ευρωπαϊκή πολιτική για τα οπτικοακουστικά ΜΜΕ και τον πολιτισμό* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Δημοσιογραφίας και ΜΜΕ, Θεσσαλονίκη (σ.σ. 38-79). Για την εξέλιξη της έννοιας «Ευρώπη» και την απόδειξη ότι δεν υπάρχει μόνο μία Ευρώπη αλλά πολλές και διαφορετικές Ευρώπες με τα στοιχεία συνέχειας και ασυνέχειας που εγκολλώνουν, την ποικιλότητα των αναγνώσεών τους και οφείλουν να συναρθρώσουν μια ανανεωμένη διδασκαλία μιας Νέας Ευρωπαϊκής Ιστορίας, όπως σημειώνει η Μ. Ρεπούση (1999: 47-58) στο άρθρο της με τίτλο: «Μετά την εθνική ιστορία από τον εθνικό εαυτό ... στο ευρωπαϊκό εμείς». Όσον αφορά την Ευρωπαϊκή Ιστοριογραφία στην οποία στηρίζεται η ένταξη του ευρωπαϊκού σε σχέση με το εθνικό, έχει δεχτεί κριτική και από τους Αμερικανούς ιστοριογράφους με βασικό σημείο κριτικής της ταύτισης της Ευρώπης με τη Δυτική Ευρώπη, την ερμηνεία των ευρωπαϊκών φαινομένων μόνο με βάση ό,τι αφορά την Ευρώπη, χωρίς να εντάσσει στην ερμηνεία αυτή ό,τι δεν είναι ευρωπαϊκό. Συγκεκριμένα, ο J. White προτείνει την απομάκρυνση από την ιστορική εξιδανίκευση της Ευρώπης η οποία βασίζεται στην ανασκόπηση της γενεαλογίας της ως ενιαία οντότητα, επιβεβαιώνοντας την ευρωπαϊκή υπεροχή και την ταύτισή της με τον πολιτισμό και τις ευρωπαϊκές αξίες ως οικουμενικές. Για αυτόν το λόγο θεωρεί ότι η επίκληση των ανθρώπινων δικαιωμάτων υποκρύπτει τις ηγεμονικές τάσεις των Δυτικών Ευρωπαϊκών κρατών. Αυτή η τακτική ακολουθείται εξαιτίας του ανταγωνισμού της Ευρώπης με τον υπόλοιπο κόσμο και κατά κύριο λόγο τις ΗΠΑ. Η απομάκρυνση από την παραπάνω προσέγγιση της έννοιας «Ευρώπη», σύμφωνα με τον White, μπορεί να επιτευχθεί με τη θεώρηση του όρου όχι υπό την ανιστορική οντολογική της διάσταση αλλά ως μία πολυκεντρική έννοια η οποία παραπέμπει σε πολλαπλά σημασιόμενα (Gillis, 1996: 1,4-6· White, 2012: 103-111). Η ανάγκη συνύπαρξης του ευρωπαϊκού με τον εθνικό χώρο στη Διδακτική της Ιστορίας αλλά και ο κίνδυνος στροφής από τον εθνοκεντρισμό στον ευρωκεντρισμό, εκφράζεται και στο σύγγραμμα με τίτλο: Reyrot, J. (2002). *Η διδασκαλία της ιστορίας στην Ευρώπη* (σ.σ. 179-181). Αναφορικά στην τάση προς τον ευρωκεντρισμό, έτσι όπως αυτή διαφαίνεται στα σχολικά εγχειρίδια των χωρών του Δυτικού κόσμου, μπορεί ο αναγνώστης να αποτανθεί και στις εξής μελέτες: Percheron, 1974· Lambert & Klineberg, 1967· Preiswerk & Perrot, 1975· Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997: 167). Για το ίδιο ζήτημα εξαιρετικά σημαντικές είναι και οι εξής μελέτες: 1) η συλλογική έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε το 1993, υπό την επιμέλεια των Δραγώνα & Φραγκουδάκη και στηρίζεται στην ανάλυση σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας (Γ', ΣΤ' Δημοτικού, Γ' Γυμνασίου), Γεωγραφίας (Α' Δημοτικού, Γ' Δημοτικού, ΣΤ' Δημοτικού, Α' Γυμνασίου, Γ' Γυμνασίου) και Γλώσσας (ΣΤ' Δημοτικού, Α' & Β' & Γ' Γυμνασίου) τα οποία διδασκόταν την περίοδο συγγραφής της εν λόγω μελέτης και τέλος σε συνεντεύξεις με 50 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας

Μεσογειακών και Βαλκανικών λαών και πολιτισμών, στην οποία εντάχθηκαν οι διδακτικές ώρες, εστιάζοντας σε λαούς της Μεσόγειου, των Βαλκανίων, της Εγγύς και Μέσης Ανατολής, με εθνοκεντρική χροιά βάσει των ερευνητών και όχι από την πλευρά της Νέας Παγκόσμιας Ιστορίας. Αυτό συμβαίνει, διότι τα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα, που εξετάστηκαν στο πλαίσιο της έρευνας της παρούσας διατριβής δεν εστιάζουν στη διάδραση ή την αλληλεπίδραση, αλλά χρησιμοποιούνται είτε:α) ως εισαγωγικά κεφάλαια στον Ελληνικό πολιτισμό, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με την αναφορά στην Φοινίκη και την Αίγυπτο, στο βιβλίο της Δ' Δημοτικού που χρησιμοποιείται μέχρι σήμερα,<sup>113</sup> σε σχέση πάντα με τις κατακτήσεις του Μ. Αλεξάνδρου<sup>114</sup> είτε β) στην παρουσίαση λαών και πολιτισμών, όπως για παράδειγμα οι Πέρσες, στην περίπτωση της ιστορίας της Δ' Δημοτικού, ως πολεμικοί

---

Εκπαίδευσης, ηλικίας 25 -30 ετών. Στα ευρήματα της έρευνας των Φραγκουδάκη & Δραγώνα (1997) διαγράφηκε, επίσης, η τάση των εκπαιδευτικών να υιοθετούν την ανωτερότητα του ευρωπαϊκού πολιτισμού. Παράλληλα η ένταξη της Ελλάδας δικαιολογήθηκε στη βάση της ύπαρξης και της εγγενούς αξίας του αρχαιοελληνικού πολιτισμού. Υπό αυτό το πρίσμα ετέθη σε δεύτερη μοίρα ο Βαλκανικός και ο Ανατολικοευρωπαϊκός χαρακτήρας της Ελληνικής ταυτότητας (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997: 202-489), 2) σημαντική πηγή πληροφόρησης για το πως καθορίζεται η Ευρώπη, στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας σε μια πλειάδα χωρών αποτελούν τα Πρακτικά Συνεδρίου, που πραγματοποιήθηκε στο ΑΠΘ με θέμα: *Η εικόνα του άλλου / γείτονα στα σχολικά εγχειρίδια των Βαλκανικών χωρών*. Σύμφωνα με τον Pingel, ο οποίος μίλησε στο πλαίσιο του συγκεκριμένου Συνεδρίου, τα σχολικά εγχειρίδια ταυτίζουν την Ευρώπη με τα μεγάλα ευρωπαϊκά έθνη όπως η Αγγλία, η Γαλλία και η Γερμανία, ενώ αναφορές για διάφορα γειτονικά κράτη μπορούν να εντοπιστούν κυρίως στα σχολικά εγχειρίδια των χωρών της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης. Επίσης, υποστήριξε ότι με βάση τις μέχρι τότε συγκριτικές αναλύσεις των ευρωπαϊκών σχολικών εγχειρίδιων Ιστορίας, η Ευρώπη παρουσιάζεται μεταξύ άλλων και με τους παρακάτω τρόπους: α) ως διαφορετικά έθνη το καθένα εκ των οποίων έχει διαδραματίσει το δικό του ρόλο στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ιστορίας και του ευρωπαϊκού πολιτισμού και β) ως καθαρά γεωγραφικός προσδιορισμός. Επεκτείνοντας το συγκεκριμένο σκεπτικό διακρίνονται τα εξής τρία μοντέλα: α) ο χώρος της Ευρώπης ως φυσικός χώρος με σταθερά σύνορα, β) η Ευρώπη ως πολιτισμικά κυρίαρχη οντότητα στο πλαίσιο της παγκόσμιας ιστορίας και γ) η Ευρώπη ως κατασκευή η οποία πρέπει να μελετηθεί με βάση τη συγκριτική ιστορική μεθοδολογία (Καψάλης et al., 2000: 263-281) και 3) η έρευνα που πραγματοποιήθηκε υπό την επιμέλεια του Κόκκινου, το σχολικό έτος 2002-2003, σε δείγμα 275 εκπαιδευτικών και 651 μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε Ρόδο και Ιωάννινα. Από τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας αποδείχθηκε πως τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές (σε μικρότερο βαθμό) τάχθηκαν υπέρ της ανωτερότητας της Ελληνικής / Τοπικής αλλά και της ευρωπαϊκής διάστασης της Νεοελληνικής Ιστορίας σε σύγκριση με τη Μεσογειακή και την Βαλκανική. Επίσης, όσον αφορά κυρίως τους εκπαιδευτικούς, συνέδεσαν την Ελληνική αρχαιότητα με την νομοτέλεια της ένταξης της Ελλάδας στον Δυτικό Ευρωπαϊκό πολιτισμό (Κόκκινος et al., 2005: 43-204). Η έρευνα του Κόκκινου σχετίζεται με τα ερευνητικά ερωτήματα και του ερευνητικού σκέλους της παρούσας διατριβής όπου υπάρχει ερώτηση σχετικά με την κατανόηση του τρόπου που συνδέουν οι μαθητές την Ελληνική με την Ευρωπαϊκή ταυτότητα και τον τρόπο αντίληψης της Ευρωπαϊκής ταυτότητας σε σχέση με τα Βαλκάνια και την Ανατολική Ευρώπη.

<sup>113</sup>Η συγκεκριμένη έρευνα αναφέρεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ο λόγος που δίνεται παράδειγμα από την Πρωτοβάθμια είναι για να συσχετιστεί με την ύλη με βάση την οποία έχει δημιουργηθεί η παρέμβαση της ανά χειράς διατριβής, της οποίας η ανάλυση αυτή αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο.

<sup>114</sup>Κατσουλάκος, Θ., Καρυώτη, Ι. & Κατσάρου, Χ. (2008). *Ιστορία Δ' Δημοτικού: Στα αρχαία χρόνια*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (σ.σ. 98, 99).

αντίπαλοι ή ως προαιώνιοι εχθροί<sup>115</sup>, δ) η παγκόσμια ιστορία, στην οποία εντάχθηκαν οι ώρες κατά τις οποίες οι μαθητές διαπραγματεύονταν θέματα, τα οποία άπτονται της Νέας Παγκόσμιας Ιστορίας και της διαπολιτισμικής προσέγγισης των εννοιών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας, το ποσοστό που λαμβάνει η εθνοκεντρική προσέγγιση της ιστορίας στα εγχειρίδια Ιστορίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι 62,89%, η Δυτικό Ευρωπαϊκή προσέγγιση 29,25%, η ιστορία των Ανατολικών, Μεσογειακών και Βαλκανικών λαών και πολιτισμών 6,92%, ενώ η παγκόσμια ιστορία το 0,94%. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, είναι 83,73% για την εθνοκεντρική προσέγγιση, 5,42% για την Δυτικοευρωπαϊκή προσέγγιση, 6,02 % για την ιστορία των Ανατολικών, Μεσογειακών και Βαλκανικών λαών και πολιτισμών και τέλος 4,82% για την παγκόσμια ιστορία. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα των ερευνητών, η Διδακτική της Ιστορίας στηρίζεται στο δίπολο έθνος από τη μία πλευρά και Ευρώπη από την άλλη, εστιάζοντας στη δημιουργία μιας διπλής ταυτότητας, εθνικής και ευρωπαϊκής. Με αυτόν τον τρόπο, δίπλα στον εθνοκεντρισμό αναπτύσσεται ένας ευρωκεντρισμός ή, όπως αναφέρουν οι ίδιοι, ένας ευρωεθνικισμός. Αυτό το σχήμα στηρίζεται, στην προβολή της ανωτερότητας της κλασσικής αρχαιότητας ως θεμέλιο, όχι του παγκόσμιου πολιτισμού, αλλά του Ευρωπαϊκού και κατ' επέκταση του Δυτικού πολιτισμού, μέσω της παρουσίας του ως κυματοθραύστη των βαρβάρων<sup>116</sup>. Οι συνδετικοί κρίκοι, οι οποίοι διευκολύνουν αυτήν την παρουσίαση, είναι ο Ελληνορωμαϊκός πολιτισμός, ο εκχριστιανισμός των Σλάβων και η επίδραση των Ελλήνων λογίων στην Αναγέννηση και τον Ουμανισμό (Κόκκινος, 2003: 52-55· Κόκκινος & Γατσιωτής, 2012: 443-461)<sup>117</sup>.

---

<sup>115</sup> Για αυτόν τον λόγο, όπως αναφέρθηκε και στην περιγραφή της παρέμβασης που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής, περιλαμβάνεται το ταξίδι της Μύρτιδος στην Αίγυπτο καθώς και η προσέγγιση του πολιτισμού των Περσών, χωρίς να εστιάζεται η προσοχή στην παρουσία τους αποκλειστικά στους Περσικούς Πολέμους.

<sup>116</sup> Σε αυτήν την περίπτωση η έννοια του *βαρβάρου* συμπίπτει με το διαχωρισμό τον οποίο κάνει ο Foucault ανάμεσα σε αγρίους και βαρβάρους. Σύμφωνα με το Foucault, ο πρώτος πρέπει να ενσωματωθεί στο εθνικό σώμα δηλαδή να εκπολιτιστεί, ενώ ο δεύτερος αντιμετωπίζεται σαν εχθρός του οποίου η εισβολή πρέπει να εμποδιστεί ώστε να μη μολύνει το εθνικό σώμα (Foucault, 2002: 57). Όπως θα αναφερθεί αναλυτικότερα στο κεφάλαιο για τη διαπολιτισμική προσέγγιση των ιστορικών εννοιών στο σύγγραμμα του Dugin η τέταρτη πολιτική θεωρία, η χρήση της βαρβαρότητας, σχετίζεται με την ταύτιση της έννοιας του πολιτισμού με τον αποκλεισμό των μη πολιτισμένων και την επακόλουθη κατάταξη σε πολιτισμένους, μη πολιτισμένους, ανατρέποντας ακριβώς ότι αναπτύσσεται στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, τη συνύπαρξη δηλαδή του εθνικού με το τοπικό και το παγκόσμιο. Αυτό το λαμβάνουμε υπόψη μας στον τρόπο που προσεγγίζουμε στην παρέμβαση μας τον πολιτισμό των Περσών.

<sup>117</sup> Για ανάλογη έρευνα όσον αφορά την προτεραιότητα της εθνοκεντρικής προσέγγισης έναντι της ιστορίας των άλλων, παραπέμπεται ο αναγνώστης στην παρακάτω έρευνα: Petridis, T. & Zografaki, M. (2000). *Educational System and History teaching Greece*. In C. Koulouri (ed.). *Clio in the Balkans. The politics of*



Στο νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), τα οποία δημοσιεύτηκαν στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης το 2003, αλλά ουσιαστικά μπήκαν σε εφαρμογή τη σχολική χρονιά 2006-2007, σημειώνεται το εξής σχετικά με τους ειδικούς σκοπούς για το Μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Να γνωρίσουν οι μαθητές σημαντικούς σταθμούς στην Ελληνική ιστορία από την αρχαιότητα ως σήμερα, καθώς και στοιχεία της ιστορίας άλλων πολιτισμών και λαών και να τα συσχετίσουν. Να κατανοούν και να αποδέχονται τις πολιτισμικές, θρησκευτικές ή άλλες διαφοροποιήσεις ως θεμελιώδες δικαίωμα των ανθρώπων σε μια δημοκρατική κοινωνία και ως θετικό παράγοντα εξέλιξής της. Να αποκτήσουν εθνική συνείδηση, αγάπη για τη χώρα τους και διάθεση ειρηνικής συνύπαρξης, συνεργασίας και αλληλοκατανόησης με τους γειτονικούς λαούς (Υ.Α. 21072α,β/Γ2/2003-Φ.Ε.Κ. 303 τ.Α' & τ.Β'· Φλουρής & Πάσιας, 2004). Σύμφωνα με το δεύτερο μέρος της έρευνας των Γ. Κόκκινου & Π. Γατσιωτή, παρά την παραπάνω στοχοθεσία, ανάλογη εικόνα με τα παλαιά αναλυτικά προγράμματα, παρουσιάζεται και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας, το οποίο αναλύθηκε με τα ίδια κριτήρια και για την Πρωτοβάθμια και για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, στα αναλυτικά προγράμματα Δημοτικού και Γυμνασίου αθροιστικά, η εθνοκεντρική προσέγγιση παρουσιάζεται σε ποσοστό 75,56%, η Δυτικό Ευρωπαϊκή προσέγγιση παρουσιάζεται 19,53%, η ιστορία Ανατολικών, Μεσογειακών και Βαλκανικών λαών και πολιτισμών παρουσιάζεται σε ποσοστό 3,25% και τέλος η παγκόσμια ιστορία παρουσιάζεται σε ποσοστό 2,66%.

Το νέο σχέδιο προγραμμάτων σπουδών του Μαθήματος της Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, βασίστηκε σε πρόταση του ΙΕΠ που δημοσιεύτηκε το Μάρτιο του 2017 στη βάση του οποίου δημοσιεύτηκαν το Νοέμβριο του 2018 τα νέα προγράμματα σπουδών Ιστορίας και κινείται στην κατεύθυνση της Νέας Παγκόσμιας Ιστορίας. Στο νέο σχέδιο προγραμμάτων σπουδών επισημαίνεται η ανάγκη διασύνδεσης της Ελληνικής ιστορίας με την Ευρωπαϊκή και την Παγκόσμια ιστορία και κυρίως με την ιστορία της Μεσογείου και των Βαλκανίων. Με αυτόν τον τρόπο, σύμφωνα με τους συντάκτες τους, οι μαθητές θα βοηθηθούν να εντάξουν τα Ελληνικά θέματα ως πτυχή των ευρύτερων υπερκρατικών και υπερεθνικών διεργασιών. Τονίζεται η ανάγκη της σύνδεσης του Σχολικού Μαθήματος με τη διαπολιτισμική προσέγγισή του μέσω της επικέντρωσης σε πολιτισμούς που δεν άπτονται στον κανόνα του ευρωκεντρικού

---

*History Education* (p.p. 487-494). Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe.

μοντέλο. Με αυτόν τον τρόπο σύμφωνα με τους συντάκτες θα οδηγηθούν οι μαθητές στην άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων για τους πολιτισμούς που δεν εντάσσονται στο Δυτικό κόσμο. Οι μαθητές θα μπορέσουν να κατανοήσουν έτσι και τη Βαλκανική, Μεσογειακή διάσταση της εθνικής τους ταυτότητας ερμηνεύοντας τα ιστορικά γεγονότα όχι μόνο στην εθνική αλλά και στην υπερκρατική και υπερεθνική τους διάσταση (Βόγλης et al., 2017: 9-10).

Σύμφωνα με τα ανωτέρω για την προσέγγιση της διδασκαλίας του ιστορικού χώρου στο Μάθημα Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού, προτείνεται: α) η προσθήκη στοιχείων τοπικής ιστορίας, στοιχείο το οποίο πάθησε σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό της παρέμβασης που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής, όπως φαίνεται και με την οργάνωση της επίσκεψης στον αρχαιολογικό χώρο του Κεραμεικού με κατευθυντήριο άξονα τη Μύρτιδα, β) η εξοικείωση των μαθητών με την Αρχαιολογία στη Διδακτική της Ιστορίας, η οποία στην εκπαιδευτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής, επιτυγχάνεται μέσω της δραστηριότητας, βασισμένη στην τεχνική *μανδύας του ειδικού*, κατά την οποία τα παιδιά μπαίνουν στον ρόλο των αρχαιολόγων χωρισμένα σε ομάδες (Βόγλης et al., 2017: 3-8, 20-22).

Όσον αφορά τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας Γ΄, Δ΄ και Ε΄ Δημοτικού τα οποία κυκλοφορούν από τη σχολική περίοδο 2006-2007 ενώ είναι εμφανής μια προσπάθεια σύγκλισης μεταξύ της δηλωτικής και της διαδικαστικής ιστορικής γνώσης καθώς και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών, ωστόσο εγκλωβίζονται στη διαχείριση της ιστορικής μνήμης με βαθύτερο στόχο την εθνική διαπαιδαγώγηση των μαθητών (Ανδρέου & Κασβίκης, 2008: 81-128· Αδάμου-Ράση, 2005: 344-348).

Συγκεκριμένα για την προσέγγιση του ιστορικού χώρου σύμφωνα με την έρευνα των Α Ανδρέου & Κ. Κασβίκης (2008: 81-108) για το εγχειρίδιο της Γ΄ Δημοτικού, έχουν σημειωθεί τα παρακάτω. Στο νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄ Δημοτικού, όσον αφορά τα κεφάλαια που αναφέρονται στην εποχή του λίθου, μειώνεται η έκταση που καλύπτουν στην ύλη, ενώ παρά τις επιταγές της νέας παγκόσμιας ιστορίας, όπως αναφέρθηκαν πιο πάνω, η προσέγγιση εστιάζει στον ελλαδικό χώρο, χωρίς να αναφέρεται και σε άλλους νεολιθικούς οικισμούς, όπως οικισμοί στην Ιεριχώ στο Τσατάλ Χουγιουκ, εκτός από τον οικισμό της Χοιροκοιτίας στην Κύπρο, επιβεβαιώνοντας την οργανική ένταξή της στην έννοια Ελλάδα.

Σύμφωνα με την έρευνα των ίδιων (Ανδρέου & Κασβίκης, 2008: 81-108), στο νέο σχολικό εγχειρίδιο της Δ΄ Δημοτικού από την εισαγωγή κίχλας, διαφαίνεται μια εθνοκεντρική προσέγγιση στο σημείο όπου αναγράφει το εξής: «*Συντροφιά σου θα έχεις πολεμιστές,*

καλλιτέχνες, ποιητές, ιστορικούς, που με τους αγώνες και τα έργα τους έκαναν τη χώρα μας ονομαστή. Για όλα αυτά θα νιώσεις χαρά και περηφάνια και θα θελήσεις αργότερα να μάθεις περισσότερα» (Κατσουλάκος et al., 2006α: 5). Σημαντικό είναι, ότι οι λαοί της Ανατολής, εκτός από τους Φοίνικες (για το φοινικικό αλφάβητο γίνεται αναφορά σε έτερο σημείο της ανά χειράς διατριβής), εμφανίζονται στο πλαίσιο των κατακτήσεων του Μ. Αλεξάνδρου, χωρίς να εστιάζεται προσοχή στον πολυεθνικό και συνάμα πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του αλεξανδρινού κράτους.

Τέλος, σημειώνουν ότι εξίσου σημαντικό, σχετικά με το εγχειρίδιο της Ε΄ Δημοτικού είναι, ότι μέσω της θεώρησης του Βυζαντίου υπό τον ενοποιητικό ρόλο του χριστιανισμού, οι συγγραφείς του σχολικού εγχειριδίου ιστορίας δεν εστιάζουν στον πολυπολιτισμικό / πολυθρησκευτικό χαρακτήρα της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, ο οποίος θα μπορούσε να αποτελέσει έναν τρόπο εξοικείωσης των μαθητών, με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας<sup>118</sup>.

Όσον αφορά τον τρόπο παρουσίασης των μνημείων και των αρχαιολογικών χώρων με βάση την έρευνα, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής, επί των σχολικών εγχειριδίων του Μαθήματος της Ιστορίας της περιόδου 1986-2006, προκύπτουν ετερόκλητες τάσεις της χρήσης της Αρχαιολογίας με βασικά χαρακτηριστικά: α) την εξιδανίκευση του παρελθόντος, β) τη συνέχεια στον χώρο, γ) την παρουσίαση του ελληνικού πολιτισμού ως βάση της δημιουργίας του Δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού και δ) την παρουσίαση της

---

<sup>118</sup> Στο άρθρο του με τίτλο *Ιστορία και πολυπολιτισμικότητα* ο Γ. Κόκκινος (2009) δεν ταυτίζει την πολυπολιτισμικότητα ως εγγενές στοιχείο της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας, καθιστώντας αναγκαία την διάκριση μεταξύ προνεωτερικής και νέας πολυπολιτισμικότητας. Παράδειγμα της παλαιάς πολυπολιτισμικότητας είναι σύμφωνα με την επιχειρηματολογία του Κόκκινου η Οθωμανική Αυτοκρατορία, τουλάχιστον μέχρι το 1908. Η προνεωτερική πολυπολιτισμικότητα δαιμονοποιήθηκε από τον ομοιογενοποιητικό χαρακτήρα του έθνους κράτους. Ως απόδειξη στο παραπάνω, φέρνει το γλωσσικό ιδίωμα των Ελλήνων Αρβανιτών, υποστηρίζοντάς το ως μορφή ιστορικής πολυπολιτισμικότητας της Ελληνικής κοινωνίας στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα, διότι τότε δεν ήταν η γλώσσα το βασικό γνώρισμα της εθνικής συλλογικότητας αλλά η θρησκεία ήτοι η Ορθοδοξία. Για αυτόν το λόγο, η ένταξη των Αρβανιτών, όπως και αυτή των Βλάχων, σε ιδιαίτερη γλωσσική ομάδα, δεν θεωρείται απαγορευτικό αλλά συμπληρωματικό στοιχείο για την τότε συγκρότηση της Ελληνικής ταυτότητας. Σημαντικό στοιχείο στη συζήτηση αυτή, για την ιστορική διάσταση του χριστιανισμού της Ελληνικής ταυτότητας και της σταδιακής επιμονής στην αχρονική ομογενοποίησή της, από την Κλασική Αρχαιότητα μέχρι και σήμερα, επί τη βάση της γλώσσας, της θρησκείας και των πολιτισμικών χαρακτηριστικών είναι και η περίπτωση των Σουλιωτών. Όπως υποστηρίζει ο Κόκκινος σύμφωνα με τις πηγές, διαφαίνεται η αλβανική προέλευση των Σουλιωτών, αλλά σύμφωνα και με την Β. Ψιμούλη, η εθνική μυθοπλασία υπέταξε τη Σουλιώτικη Ιστοριογραφία στις ανάγκες της δόμησης Ελληνικής εθνικής ταυτότητας, δίνοντας στο Σούλι και τους Σουλιώτες, ιδιαίτερη θέση στην εθνική ιδεολογία (Ψιμούλη, 1998:11; Κόκκινος, 2009: 149-157). Μύθοι, όπως εκείνος του κρυφού σχολείου, οι οποίοι υπηρετούν σκοπούς πέρα από τη Διδακτική της Ιστορίας όπως η δόμηση εθνοκεντρικής ταυτότητας, υπάρχουν και μάλιστα σε περίοπτη θέση στα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

αρχαιολογικής πληροφορίας στην ιστορική της διάσταση (Κασβίκης, 2004: 30-45· Kasvikis et al., 2007: 130-133).

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα του Κ. Κασβίκη για τον τρόπο που παράγονται οι αρχαιολογικές αφηγήσεις στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας των τεσσάρων τελευταίων τάξεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τα έτη 1986 - 2006, κατέληξε στα παρακάτω συμπεράσματα, σχετικά με τη νοηματοδότηση των αρχαιολογικών χώρων και μνημείων (Ανδρέου, 2008:157-203). Αρχικά, σύμφωνα με την έρευνα του, τα μνημεία προσεγγίζονται ως ιστορικές πηγές, με στόχο τη στήριξη των ιστορικών αφηγήσεων. Παράδειγμα αποτελεί η παρουσίαση των μνημείων των Δελφών ως κάτι ισάξιο ενός θησαυρού, στο βιβλίο της Δ΄ Δημοτικού.

Στη συνέχεια, συμπεραίνει ότι η τα αρχαιολογικά μνημεία αξιολογούνται με βάση την αισθητική τους ποιότητα προσεγγίζοντάς τα ως έργα τέχνης (Snodgrass, 1987: 1-2· Μούλιου, 1999: 57-58). Αυτό το μοτίβο κυριαρχεί στα σχολικά εγχειρίδια Δ΄ και Ε΄ Δημοτικού. Στην πρώτη περίπτωση, αυτό γίνεται φανερό με την πληροφορία στο σχολικό εγχειρίδιο ότι *«τα χρόνια αυτών των περιόδων παίρνουν την ονομασία τους κυρίως από τα χαρακτηριστικά της τέχνης που αναπτύχθηκε. Έτσι έχουμε: τα γεωμετρικά, τα αρχαϊκά, τα κλασικά, και τα αλεξανδρινά χρόνια»* (Ακτύπης et al., 1999: 7). Στα συγκεκριμένα εγχειρίδια, παρατηρείται άλλοτε η ταύτιση της τέχνης από το 500 π.Χ. ως το 323 π.Χ., ως υποδειγματική, με την κλασική περίοδο, ενώ άλλοτε η κλασική τέχνη ταυτίζεται με τον Χρυσό Αιώνα, ως αξεπέραστη, απόδειξη της μεγαλοπρέπειας του Ελληνικού πολιτισμού σε σχέση με τους άλλους πολιτισμούς και ως τρανή απόδειξη της σύνδεσής του με το μεταγενέστερο Δυτικόευρωπαϊκό πολιτισμό. Σύμβολο της παραπάνω αντίληψης είναι α) ο Παρθενώνας και γενικότερα τα μνημεία της Ακρόπολης, όπως παρουσιάζονται κυρίως στο σχολικό της Δ΄ Δημοτικού (Lowenthal, 1988: 49-63· Gathercole & Lowenthal, 1990), καθώς και β) η Αγία Σοφία ως διαχρονικό δημιούργημα και αιώνιο μνημείο, όπως παρουσιάζεται τόσο στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας της Δ΄ και Ε΄ Δημοτικού (Ασημομύτης, et al., 1999: 58-61, 162) όσο και στο βιβλίο των θρησκευτικών.

Συνεχίζοντας, υποστηρίζει τα αρχαιολογικά μνημεία συνδέονται με βάση τα ομοειδή τεχνικά χαρακτηριστικά τους, ώστε να αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους πολιτισμούς και οι ιστορικές ομάδες, οι οποίες ανήκουν σε καθορισμένη γεωγραφική κατανομή υιοθετώντας με αυτόν τον τρόπο την ιστορική-πολιτισμική προσέγγιση (Jones, 1997: 24-25· Trigger, 1989: 150-163). Αυτό συμπίπτει και με την παρατήρηση περί του τρόπου παρουσίασης της έννοιας του ιστορικού χρόνου στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τον καθορισμό δηλαδή των περιόδων (γεωμετρική, αρχαϊκή, κλασική,

ελληνιστική) και της ιστορικής εξέλιξης βάσει χαρακτηριστικών που συνδέονται με τον υλικό πολιτισμό.

Τέλος, με βάση την έρευνα του Κ. Κασβίκη (2004, 2009) τα αρχαιολογικά μνημεία, στα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, δεν συνδέονται με το ιστορικό πλαίσιο, αλλά χρησιμοποιούνται ως σύμβολο της παγκόσμιας κληρονομιάς και του Δυτικοευρωπαϊκού κόσμου (Lowenthal, 1988· Gathercole & Lowenthal, 1990).

Παρόλη την αλλαγή στη στοχοθεσία των νέων σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας, σχετικά με τις αρχαιολογικές αφηγήσεις ενώ εμπλουτίζονται με νέες, ωστόσο την ίδια στιγμή εντοπίζεται σύνδεση του Ελληνορωμαϊκού πολιτισμού με τον Δυτικοευρωπαϊκό πολιτισμό (Κασβίκης, 2009: 830-838)<sup>119</sup>. Όσον αφορά τη νοηματοδότηση του χώρου του Ελληνικού έθνους ως ομοιογενούς φαίνεται παραδείγματος χάρη στο νέο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Γ' Δημοτικού, η παράθεση χάρτη νεολιθικών θέσεων με τα σύνορα του σημερινού νεοελληνικού κράτους αποσκοπώντας έτσι στο να θεωρήσουν οι μαθητές ότι από αυτή την περίοδο λειτουργούσε το Ελληνικό έθνος κράτος (Ανδρέου, 2008: 109; Παπαθανασόπουλος, 1996). Και στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της Δ' και Ε' Δημοτικού μνημεία όπως ο Παρθενώνας (Δ' Δημοτικού) και η Αγία Σοφία (Ε' Δημοτικού) χρησιμοποιούνται για να αναδείξουν την ομοιογένεια στον χώρο από την κλασική περίοδο μέχρι και σήμερα.

Σημαντικό βήμα, όσον αφορά τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, παρατηρείται στον τομέα της εικονογράφησης, όπου η μείωση των σκίτσων συνεπάγεται αύξηση του αρχαιολογικού υλικού μέσω αναπαραστάσεων αγγείων, αγαλμάτων, ειδωλίων, καθώς και φωτογραφίες αρχαιολογικών χώρων και κατόψεις αρχαιολογικών μνημείων. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με ποσοτικά στοιχεία της έρευνας των Α. Ανδρέου & Κ.

---

<sup>119</sup> Πρόθεση στο συγκεκριμένο σημείο, είναι η γενική ανασκόπηση ως προς την παρουσίαση του αρχαιολογικού χώρου και των μνημείων ώστε να διαπιστωθεί το επικρατέστερο μοντέλο στα νέα σχολικά εγχειρίδια και να προταθεί από τον γράφοντα την ανά χείρας διατριβή ένας τρόπος προσέγγισης του Μαθήματος της Ιστορίας βασισμένος σε μια διαπολιτισμική θεώρηση της έννοιας του ιστορικού χώρου. Για μια αναλυτικότερη ενδοσκόπηση για το συγκεκριμένο θέμα, όσον αφορά την ελληνική περίπτωση παραπέμπεται ο αναγνώστης στις εξής μελέτες: Κασβίκης, Κ. (2009). *Υλικός πολιτισμός και αναπαραστάσεις για το παρελθόν στα νέα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Στο Α. Τρύλιανός & Ι. Καράμηνας (επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και διδακτική έρευνα. Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας* (τ. Β') (σ.σ. 830-838). Αθήνα: Ατραπός.; Παπακώστα Κ. Σ. (2016). *Σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας και αρχαιολογικές αφηγήσεις: η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στην Ελλάδα (1952-2010)* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη (σ.σ. 213 – 362); Καγάφα, Μ. (2011). *Η Γλώσσα της Αρχαιολογίας στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*. Στα πρακτικά του 6ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης: *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση*, Πάτρα, 30 Σεπτεμβρίου-2 Οκτωβρίου 2011 (σ.σ. 575-588).; Ελευθεριάδου, Η. (2016). *Αρχαιολογία και υλικός πολιτισμός στα νέα βιβλία του Δημοτικού Σχολείου: ποσοτική και ποιοτική έρευνα*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φλώρινα (σ.σ.53-146).

Κασβίκη (2008), στα εγχειρίδια της Γ΄ Δημοτικού υπάρχουν 18 εικόνες αρχαιολογικών χώρων και μνημείων, στα εγχειρίδια της Δ΄ Δημοτικού, τα οποία υπερτερούν σε σχέση με τα παλιά τόσο στο εικονογραφικό υλικό όσο και στα εξωγενή χαρακτηριστικά, το 57% των εικόνων αφορά αυθεντικό αρχαιολογικό υλικό εκ των οποίων υπάρχουν 20 φωτογραφίες αρχαιολογικών χώρων και μνημείων, ενώ στο βιβλίο της Ε΄ Δημοτικού υπάρχουν 87 φωτογραφίες τεχνουργημάτων, μνημείων και αρχαιολογικών χώρων (Ανδρέου, 2008: 81-128). Κατά τον Παληκίδη, η εικονογράφιση αυτή είναι περισσότερο αναπαραστατική εικονογράφιση<sup>120</sup> εξαιτίας της ανεπαρκούς τεκμηρίωσής τους. Χρησιμοποιούνται για να οπτικοποιήσουν τις πληροφορίες που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια, εμποδίζοντας με αυτόν τον τρόπο να αξιοποιηθούν διδακτικά οι αρχαιολογικοί χώροι και τα μνημεία, βάσει της συγκριτικής μεθόδου, της ένταξης στο ιστορικό πλαίσιο και της ανάγνωσής τους από τους μαθητές έχοντας επίγνωση των ιδιαιτεροτήτων της Αρχαιολογίας (Ανδρέου, 2008: 321-362· Levin, 1987· Παληκίδης, 2007: 263-277, 13-16, 181-186· Ανδρέου, 2002: 302-310). Οπότε, παρά τις θετικές αλλαγές που ενσωματώθηκαν στο νέο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* (ΔΕΠΠΣ) και τα νέα *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών* (ΑΠΣ) εξακολουθεί να παρατηρείται η χρήση αρχαιολογικών χώρων και μνημείων για την ανάδειξη του λαμπρού Ελληνικού παρελθόντος, της ανωτερότητας του Αρχαίου Ελληνικού πολιτισμού, της ομοιογένειας και της Ελληνικής ομοψυχίας.

Τέλος, στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας τα οποία χρησιμοποιήθηκαν από το 1987 με βάση τα αναλυτικά προγράμματα του 1985 και στα ανανεωμένα του 1996 παρατηρείται η ίδια φόρτιση της έννοιας του ιστορικού χώρου επί τη βάση του εθνοκεντρικού αφηγήματος της ομοιογένειας και της συνέχειας. Συγκεκριμένα σύμφωνα με την έρευνα των Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (1997: 202-489) στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας που κυκλοφόρησαν το 1987 (Γ΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού και Γ΄ Γυμνασίου) παρατηρήθηκε μια τάση απόδοσης ανωτερότητας στη Δυτική Ευρώπη και χάραξης μιας νοητής γραμμής ανάμεσα στην Ανατολή και τη Δύση, καθώς και μια οικειοποίηση του στερεότυπου της Ευρωπαϊκής ανωτερότητας στην έννοια του χώρου. Ως προς αυτό, η Φραγκουδάκη, σημειώνει ότι η αναφορά στα σχολικά εγχειρίδια, πως

---

<sup>120</sup> Σύμφωνα με την ανάλυση του Παληκίδη υπάρχουν οι παρακάτω τύποι εικονογράφισης στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: α) Διακοσμητική εικονογράφιση: καλείται έτσι καθώς αναδεικνύει την αδυναμία των εικόνων να ακολουθήσουν το νόημα του περιεχομένου της σελίδας που τοποθετούνται, β) Αναπαραστατική εικονογράφιση: καλείται η προσπάθεια χρήσης εικόνων για αναπαράσταση του περιεχομένου του κειμένου, γ) Αφηγηματική εικονογράφιση: καλείται η επιλεκτική χρήση εικόνων για την αποτύπωση σκηνών ιστορικής δράσης και δ) Τεκμηριωτική εικονογράφιση: καλείται η χρήση πρωτογενών οπτικών πηγών για την αποτύπωση των σύγχρονων εξελίξεων στην Αρχαιολογία και του τρόπου χρήσης αυτής στα σχολικά εγχειρίδια (Ανδρέου, 2008: 324-335).

η Ελλάδα είναι μικρή χώρα, δεν αντιστοιχεί στην πραγματικότητα βάσει διεθνών κριτηρίων αλλά αποτελεί ευρωκεντρική αναγνώριση της μικρότητας (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997: 202-489).

Σύμφωνα με έρευνα της Αδάμου-Ράση (2006), στην οποία αναλύονται τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας (Γ', Δ', Ε' & ΣΤ' Δημοτικού), που αποτελούν ανανεωμένη έκδοση των σχολικών εγχειριδίων του 1987 με έμφαση στο εγχειρίδιο της Δ' Δημοτικού, συμπεραίνεται πως η Κλασική Αρχαιότητα παρουσιάζεται ως μήτρα του ανώτερου Δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού και μάλιστα ανεπηρέαστη από την επίδραση των κατώτερων Ανατολικών λαών. Στην ίδια νοηματική συνέχεια η πολιτισμική επίδραση θα πρέπει να θεωρείται ως κάτι που συνδέεται με μια αυθόρμητη ροή από πάνω προς τα κάτω (Κόκκινος & Νάκου, 2006: 349-351). Η Αδάμου-Ράση (2006), σε μεταγενέστερη χρονικά ανάλυσή της πάνω στα νέα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου, υποστηρίζει ότι παρά τις προθέσεις, όπως δηλώνονται στα νέα αναλυτικά προγράμματα για το συνδυασμό του εθνικού με το ευρωπαϊκού και το παγκόσμιο, συνεχίζουν αυτά να κινούνται στο δίπολο εθνοκεντρισμός – ευρωκεντρισμός. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι ειδικά το νέο εγχειρίδιο της Ιστορίας Γ' Γυμνασίου, επιδιώκει πιο έντονα από τα εγχειρίδια των δύο άλλων τάξεων του Γυμνασίου, να νομιμοποιήσει και να δικαιώσει τη συμμετοχή της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και τους δυνατούς της Ευρώπης (Ανδρέου, 2008: 465-509).

Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι, τόσο τα εγχειρίδια τα οποία χρησιμοποιήθηκαν μέχρι και το 2006 αλλά και τα μεταγενέστερα, παρά τις βελτιώσεις που επήλθαν, προσέγγισαν τα μνημεία και τους αρχαιολογικούς χώρους με βάση την αισθητική αξία, την πολιτισμική προέλευση και την απόλυτη χρονολογική διάταξή τους. Στόχο είχαν να στηρίξουν μια αυταπόδεικτη μοναδική αλήθεια, εκείνη της εθνοκεντρικής ταυτότητας του ανώτερου ελληνισμού, της συνέχειας, της ομοιογένειας και της ένταξης του ελληνικού έθνους στους μεγάλους του Δυτικοευρωπαϊκού κόσμου. Αυτή η προσέγγιση έχει ως αποτέλεσμα την ανιστορική αντιμετώπιση της Αρχαιολογίας και της Διδακτικής της Ιστορίας, καθώς προωθεί τη χρήση τους για έξω ιστορικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς. Στηρίζεται η ομοιογένεια του χώρου του Ελληνικού έθνους - κράτους από την κλασική αρχαιότητα μέχρι και σήμερα στην έννοια της ομοιογένειας του χώρου να υπερτερεί έναντι της ετερογένειας.

## 1.4 Η έννοια του χρόνου στη σχολική Ιστορία

### 1.4.1 Ο καθορισμός της έννοιας

Στο παρόν σημείο της ανά χείρας διατριβής θα επιχειρηθεί να προσδιοριστεί η έννοια του ιστορικού χρόνου με βάση τον ιστορικισμό, τη μεθοδική σχολή αλλά και τη δημιουργία ομοιογενούς εθνικής ταυτότητας στο πλαίσιο του Μαθήματος της Ιστορίας. Ειδική αναφορά θα γίνει στην αλλαγή του παραδείγματος της έννοιας του ιστορικού χρόνου με βάση την Ιστοριογραφία και τη Διδακτική της Ιστορίας τα οποία αναπτύχθηκαν σταδιακά από τη δεκαετία του '60.

Το πρώτο ερώτημα, που δημιουργείται είναι ποιος χρόνος; Η αυθόρμητη απάντηση είναι ο ιστορικός χρόνος, η οποία οδηγεί στην επόμενη πιο δύσκολη ερώτηση. Τι είναι ο ιστορικός χρόνος; Απαντώντας εν μέρει στην ερώτηση αυτή, ο Ιταλός ιστορικός I. Mattozzi (2006a), στο σύγγραμμά του με τίτλο: *«Εκπαιδύοντας αναγνώστες ιστορίας»*, όπου ορίζει το χρόνο ως γνωστική κατηγορία κυρίαρχη στην επιστήμη της Ιστοριογραφίας. Με τον όρο γνωστική κατηγορία, αντικαθιστά τους ορισμούς «έννοια» ή «οργανωτική έννοια». Ορίζοντας, λοιπόν, ο I. Mattozzi (2006a) τον χρόνο ως γνωστική λειτουργία καθιστά εφικτή τη διάκριση ανάμεσα: α) στη νοητική λειτουργία, β) τη διαδικασία, η οποία ενεργοποιεί τη λειτουργία και τέλος γ) το αποτέλεσμα της διαδικασίας. Σύμφωνα, λοιπόν, με το I. Mattozzi οι χρονικές κατηγορίες οδηγούν στην παραγωγή γνώσεων για το παρελθόν και σηματοδοτούν το διαχωρισμό της Ιστοριογραφίας από τις άλλες επιστήμες. Συνεπώς κατά το I. Mattozzi ο ιστορικός χρόνος είναι μια νοητική κατασκευή, η οποία δεν έχει οντολογική διάσταση, όπως ίσχυε στην εθνική-εθνικιστική εκδοχή της νοηματοδότησης του χρόνου. Ακολουθώντας τον ορισμό του LeFebvre, αυτό που χαρακτηρίζει την Ιστοριογραφία και κατά συνέπεια τη Διδακτική της Ιστορίας, είναι ο καθορισμός φαινομένων με διαφορετικές χρονικότητες και διαφορετικούς ρυθμούς στη βίωση του ιστορικού χρόνου (Mattozzi, 2006a: 24, 25, 35, 51-55).

Ο Γάλλος ιστορικός H. Moniot, στο σύγγραμμά του με τίτλο *Διδακτική της Ιστορίας*, θεωρεί ότι ο ιστορικός χρόνος προτείνει κατασκευές οι οποίες επεκτείνονται πέραν του εμπειρικού, βιωμένου χρόνου και, όπως πολύ γλαφυρά γράφει *καυχιέται ότι εισδύει σε βιωμένους χρόνους άλλων, φέρνοντας τους σε επαφή με ανθρώπους και αντικείμενα που είναι φορείς διαφορετικών χρονικών συμβολισμών* (Moniot, 2011: 253). Συνεπάγεται, λοιπόν, πως ο χρόνος ως ετερότητα και η κατανόηση της ετερότητας όχι μόνο σε διαχρονικό, αλλά και σε συγχρονικό επίπεδο, συνιστά το σημείο της ένωσης του χρόνου με τη διαπολιτισμικότητα. Αυτό προκύπτει, διότι η κίνηση της προσέγγισης του ιστορικού χρόνου είναι από το παρόν στο



παρελθόν, έχει δηλαδή, σύμφωνα με τον ορισμό του Topolski, οπισθοπροοπτικό χαρακτήρα (Topolski, 1983: 158-159).

Αυτό μπορεί να οδηγήσει σταδιακά στην κατανόηση όχι μόνο των διαφορετικών χρονικοτήτων σε παρελθοντικό χρόνο αλλά και τη σηματοδότησή του από το ερμηνευτικό παρόν. Όπως τονίζει ο N. Elias το 1984, ο ιστορικός χρόνος μπορεί να συμβάλει στη συγκρότηση της εθνικής συλλογικής ταυτότητας και να διαμορφωθεί από τις ανάγκες του κοινωνικού συνόλου που τον εσωτερικεύει (Κόκκινος, 1998: 42). Αυτό το παρελθόν, όμως, θα πρέπει να γίνει τρόπος απελευθέρωσης του παρελθόντος μέσω της κατανόησης της πολυδιάστατης υφής, τόσο του ιστορικού παρελθόντος όσο και του πραγματικού, οδηγώντας τους μαθητές στη δημιουργία ταυτοτήτων υπό διαπραγμάτευση και όχι στην υποδούλωσή τους από το παρελθόν μέσω μιας κλειστής εθνικής ταυτότητας (Le Goff, 1998: 145· Νάκου, 2000: 20). Με τον τρόπο αυτό θα μετακινηθούν από την αποδοχή μόνο της εθνικής ερμηνείας της χρονικότητας σε διαφορετικές ερμηνείες, κατευθυνόμενοι όχι στην απώθηση της ετερότητας αλλά στον διάλογο με αυτήν. Σε αυτή την κατεύθυνση βασίζεται και η διαπολιτισμική προσέγγιση της έννοιας του ιστορικού χρόνου.

Όπως επισημαίνεται και σε άλλο σημείο της ανά χειράς διατριβής ήδη από τις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα η συγκρότηση της ακαδημαϊκής Ιστοριογραφίας ως ακαδημαϊκού κλάδου, η σχολική Ιστορία ως ένα από τα πατριδογνωστικά Μαθήματα σε συνάρτηση με τη Γεωγραφία και τη Γλώσσα στο πλαίσιο του θεσμού της Δημόσιας Εκπαίδευσης και η Διδακτική της Ιστορίας βρέθηκαν να υπηρετούν το σχηματισμό εθνικής ταυτότητας και τους μύθους του ομοιογενούς χώρου και της συνέχειας του χρόνου. Στην προοδοκεντρική έννοια του χρόνου και την επικέντρωση στην αδιάρρηκτη συνέχεια του έθνους συντέλεσαν και θεωρίες όπως εκείνες του ανθρωπολογικού φυλετισμού, του ανθρωπολογικού ρατσισμού, της ευγονικής, του Δαρβινισμού και του Κοινωνικού Δαρβινισμού. Οι εν λόγω θεωρίες ενίσχυσαν τη φυλετική προσέγγιση του έθνους.

Η ιστορική αφήγηση παρεμβαίνει μυθοπλαστικά σε ότι ο H. Bhabha (1990: 1-7) ονόμασε εθνικό αφήγημα, αποκρύπτοντας όμως την παρέμβαση στην ανακατασκευή του ένδοξου παρελθόντος το οποίο συνδέεται σε ένα ομοιογενή χρόνο συνέχειας με το παρόν. Σύμφωνα με τον Λέκκα στο εθνικό αφήγημα κεντρικός ήρωας είναι το έθνος το οποίο έχει μια αποστολή να εκπληρώσει μέσω της σύγκρουσης με τον εθνικό άλλο ή ακόμα και με κάποιον εσωτερικό εχθρό και προσπαθεί να ξεπεράσει τα εμπόδια, να ανατρέψει τις εις βάρος του συνθήκες, όντας τις περισσότερες φορές το θύμα για να φτάσει τελικά στη διεκπεραίωση της αποστολής του (Λέκκας, 2001: 113-164, 167-203). Για να πετύχει αυτό το εθνικό αφήγημα,

το μυστικό είναι να παρουσιαστεί σα διαχρονική βιογραφία, μια συνεχόμενη αφήγηση που χρησιμοποιεί το παρελθόν για να ενεργοποιήσει μέσω της αίσθησης του καθήκοντος, την αίσθηση του ανήκειν στη συγκεκριμένη συλλογικότητα. Να εμπνεύσει τους πολίτες να οδηγηθούν σε αυτό, που ο Anderson σε όλο το έργο του ψάχνει να βρει, το εφελτήριο, να δώσει και τη ζωή για το έθνος και την πατρίδα (Anderson, 1997).

Σύμφωνα με την επιτυχημένη παρομοίωση του Π. Λέκκα, το έθνος στην εθνοκεντρική ιστορική αφήγηση είναι σαν ένα σπίτι στολισμένο από αντίκες τα οποία έχουν αντληθεί από το μεταλλωρυχείο της ιστορίας πλάθοντας τη νεωτερική μορφή του έθνους (Λέκκας, 2001: 20). Στη σωτηριολογική αυτή αφήγηση αναφέρεται και ο A. Smith (Smith, 2000: 101), ο οποίος υποστηρίζει ότι για να σχηματισθούν χάρτες και ήθη στις παρούσες γενιές οδηγώντας ακόμα και στη θυσία για την πατρίδα, όπως κάνανε και οι πρόγονοι. Συνεπώς κατά το Smith θα πρέπει η μάγισσα ιστορία να παράγει τη λατρεία και τη σύνδεση του ατομικού σε ένα ένδοξο παρελθόν σε μια χρυσή εποχή.

Ο E. Hobsbawm έχει περιγράψει την αντιλογία που υπάρχει σχετικά με την άντληση στοιχείων από το παρελθόν και την επιλεκτική χρήση τους για τη δόμηση του παρόντος, από τον εθνικισμό. Στο «*Introduction: inventing tradition*» εστιάζει στην τεχνική χρήση του εθίμου για την παραδοσιακή κοινωνία (Hobsbawm & Ranger, 1983: 2). Ο Λέκκας στο σύγγραμμά του με τίτλο: «*Το παιχνίδι με τον χρόνο: εθνικισμός και νεωτερικότητα*» παραθέτει την άποψη πως τη στιγμή που γίνεται αντιληπτή η παράδοση ως παράδοση σηματοδοτείται και το τέλος της ως τέτοια, καθώς ο άνθρωπος της παραδοσιακής κοινωνίας δεν αναπολεί την παράδοση διότι βρίσκεται μέσα σε αυτήν (Λέκκας, 2001: 37-430).

Ο B. Anderson, επίσης, αναφέρει ότι η βιογραφία του έθνους μοιάζει με την προσωπική βιογραφία. Ένα άτομο δεν μπορεί να θυμηθεί όλες τις στιγμές της ζωής του, έχει ανάγκη από ντοκουμέντα, πιστοποιητικά γέννησης για παράδειγμα, για να καταγράψουν την ιστορία του ως συνέχεια, αντικαθιστώντας την αμνησία του. Με τον ίδιο τρόπο, σύμφωνα με τον Anderson, γεννιέται η ανάγκη της εξιστόρησης της ταυτότητας του έθνους ως μια ιστορική συνέχεια (Anderson, 1991: 204). Ο ίδιος υποστηρίζει ότι σε αυτή τη μεταφορά της ιστορίας του έθνους με τη βιογραφία του ατόμου υπάρχει μια θεμελιώδη διαφορά. Εφόσον δεν μπορεί να προσδιοριστεί με σιγουριά η γέννηση του έθνους ούτε οι θάνατοί του, που αν ποτέ επέλθουν δεν θα είναι φυσικοί, η βιογραφία του έθνους δεν μπορεί να γραφτεί προς τα πίσω αλλά προς τα μπρος, ξεκινώντας από ένα παρόν που αποτελεί το σημείο γέννησής του.

Αυτή τη σύλληψη του έθνους ως συμπαγούς κοινότητας που κινείται σταθερά μέσα στην ιστορία προς τα πίσω ή προς τα μπρος, την απέδωσε ο B. Anderson (1997: 48) ως την αλλαγή

του χρόνου και ειδικά της συγχρονικότητας. Τη μετακίνηση, δηλαδή, από εκείνο που ο Benjamin ορίζει ως μεσσιανικό χρόνο (ήτοι την ταυτόχρονη παρουσία του παρελθόντος και του παρόντος σε ένα στιγμιαίο παρόν) προς ένα ομοιογενή κenoφανή χρόνο ο οποίος δεν χαρακτηρίζεται από προαναγγελία και εκπλήρωση αλλά από μια εγκάρσια συγχρονικότητα και μετριέται με ρολόι και ημερολόγιο. Αυτός ο μετασχηματισμός σύμφωνα με τον Anderson διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στο φαντασιακό σχηματισμό του έθνους με τη βοήθεια δύο βασικών ενοποιητικών μορφών. Η πρώτη από αυτές τις δύο μορφές ήταν το μυθιστόρημα και η δεύτερη η εφημερίδα αμφοτέρως στην υπηρεσία του έντυπου καπιταλισμού.

Σύμφωνα με τις Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα ο χρόνος - όπως νοηματοδοτείται στο πλαίσιο της εθνικής Ιστοριογραφίας και του Μαθήματος της Ιστορίας με στόχο την εθνική ταυτότητα - βασίζεται στη σύνδεση του παρόντος με ένα ένδοξο παρελθόν εστιάζοντας στη διατήρηση των χαρακτηριστικών του έθνους από το ένδοξο παρελθόν ως το παρόν (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997: 163). Όπως αναφέρει και ο Π. Λέκκας (2001: 167-203) ο εθνικός μύθος εστιάζει στη χρηστική διάσταση του παρελθόντος. Υπό αυτό το πρίσμα το παρελθόν γίνεται εύπλαστη ύλη στα χέρια του παρόντος για να τροφοδοτηθούν παροντικές και μελλοντικές στοχεύσεις (Λέκκας, 2001: 167-203).

Την ερμηνεία του ιστορικού χρόνου στο πλαίσιο του εθνικού μύθου, όπως νοηματοδοτήθηκε από την ακαδημαϊκή Ιστοριογραφία και την σχολική Ιστορία έχει αναλύσει ο J. Topolski (1998: 9-22) στη θεωρία του για την ιστορική αφηγηματολογία. Σε αυτή υποστηρίζει ο Topolski ότι υπάρχουν επτά θεμελιώδεις μύθοι, οι οποίοι επιδρούν στον ιστορικό. Οι δύο μύθοι που μπορούν να συνδεθούν με την έννοια του ιστορικού χρόνου στο πλαίσιο της ανάγκης δημιουργίας ενιαίας εθνικής ταυτότητας είναι οι παρακάτω: α) ο μύθος της μεγαλοπρέπειας, σύμφωνα με τον οποίο, μια περίοδος συνδέεται με γενικευμένα ιδεώδη, όπως η δικαιοσύνη ή η ελευθερία. Όπως θα φανεί και από την περιγραφή της παρέμβασης, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διατριβής, θα επιδιωχθεί η ιστορικοποίηση της κλασσικής αρχαιότητας και η απομυθοποίησή της με την έκπτωσή της από το βάθρο που συνδέει την αρχαία Αθήνα ως αυθεντικό προάγγελο του Ευρωπαϊκού πολιτισμού, ερμηνεύοντάς το ως αποτέλεσμα πληγωμένης εθνικής ταυτότητας και τραυματικής συλλογικής μνήμης και β) ο μύθος της συνέχειας, ο οποίος συνδέεται με εθνοκεντρικά αφηγήματα και καλύπτει τις χρονικές ασυνέχειες προς όφελος του ενιαίου μυθοποιητικού εθνικού αφηγήματος, στο οποίο εκτοπίζεται κάθε χρονική ετερότητα.

Τόσο η Ιστοριογραφία όσο και η σχολική Ιστορία οδηγήθηκαν στον σχηματισμό μιας ενιαίας ιστορικής αφήγησης με στόχο τον σχηματισμό μιας συνεκτικής εθνικής ταυτότητας,

ενώνοντας σε επίπεδο Ιστοριογραφίας τα ανταγωνιστικά σχήματα ήτοι το χριστιανισμό και τον ελληνισμό και σε επίπεδο σχολικής Ιστορίας διαχωρίζοντας τόσο την θύραθεν ιστορία από την ιερή ιστορία όσο και τη γενική ιστορία από την Ελληνική προς την ταύτιση της σχολικής Ιστορίας με την εθνική Ιστορία στα πρότυπα της Σχολής του L. V. Ranke. Προς αυτή την κατεύθυνση κινήθηκε αρχικά ο Σ. Ζαμπέλιος και ακολούθησε ο Κ. Παπαρρηγόπουλος<sup>121</sup>. Το σημαντικότερο βήμα αυτής της εξέλιξης είναι η καθιέρωση του τρίσημου σχήματος από τον Παπαρρηγόπουλο: α) Αρχαία Ελλάδα, β) Βυζάντιο και τέλος γ) Σύγχρονο Νεοελληνικό Κράτος. Μέσω αυτού του σχήματος, συντελείται η ένωση έτερο – αφηγήσεων, μέσω του συγκερασμού θρησκευτικών (ειδωλόλατρες / χριστιανοί) και γλωσσικών ετεροτήτων (π.χ. Αρβανίτες) σε ένα αφήγημα, υπό το παράδειγμα της Σχολής του L. V. Ranke<sup>122</sup> (Κουλούρη, 1988: 229, 306–307· Ρεπούση, 2004α: 165–196).

---

<sup>121</sup> Τόσο ο Σ. Ζαμπέλιος, το 1852, στο σύγγραμμά του με τίτλο: *Μελέτη περί μεσαιωνικού ελληνισμού ως εισαγωγή στο «Άσματα δημοτικά της Ελλάδος. Εκδοθέντα μετά μελέτης ιστορικής περί Μεσαιωνικού ελληνισμού»* όσο και ο Κ. Παπαρρηγόπουλος με τη μικρή αρχικά έκδοση, το 1853, του καθοριστικού έργου *«Ιστορία του Ελληνικού έθνους από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι των νεοτέρων»* και την πεντάτομη εν συνεχεία *«Ιστορία του ελληνικού έθνους»* η οποία εκδόθηκε σταδιακά από το 1860 έως το 1874, απάντησαν στο παρακάτω ερώτημα που έπληττε τον μύθο της ενιαίας Ελληνικής εθνικής ταυτότητας: Με ποιον τρόπο θα μπορέσει να γίνει η ένωση της κλασσικής αρχαιότητας των αρχαίων Ελλήνων ειδωλόλατρών με τους Έλληνες ορθόδοξους αγωνιστές του νεοελληνικού κράτους; Η απάντηση ήταν η οργανική ενσωμάτωση της Ανατολικής Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας υπό το μεταγενέστερο όνομα Βυζάντιο στον κορμό της εθνικής αφήγησης. Αυτή η ενσωμάτωση επιτυγχάνεται βάσει του σχήματος Αρχαία Ελλάδα / Βυζάντιο / Νέο Ελληνικό Κράτος. Το πόσο σημαντικό είναι αυτό το σχήμα για το μύθο της ενιαίας ελληνικής ταυτότητας στη βάση της εξάλειψης των έτερο - αφηγήσεων φαίνεται στα δύο παρακάτω σημεία: α) παρά τις αντιδράσεις εκπροσώπων του Διαφωτισμού, το σχήμα αυτό αποτέλεσε από τις αρχές του 20ου αιώνα το βασικό σχήμα της Ελληνικής σχολικής Ιστορίας ιδιαίτερος στους μέσους χρόνους (Πεσμαζόγλου, 2007: 19-41), β) παρά τις δηλωμένες προθέσεις των εκπονητών των διαθεματικών αναλυτικών προγραμμάτων του 2003 για τα νέα σχολικά εγχειρίδια τα οποία κυκλοφόρησαν το έτος 2006 -2007, συνέχισε έστω και μετριασμένα να υπάρχει ο μύθος της ενιαίας ελληνικής ταυτότητας. Αυτό το αποδεικνύει και ο τρόπος δόμησης του περιεχομένου της σχολικής Ιστορίας σε όλες τις τάξεις της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το οποίο αντιστοιχεί στο σχήμα του Παπαρρηγόπουλου, που έχει ήδη αναφερθεί ανωτέρω. Τέλος, η παραπάνω εμμονή γίνεται φανερή σε ένα από τα πιο αμφιλεγόμενα σχολικά εγχειρίδια στην Ελλάδα εκείνο της Ιστορίας Β΄ Γυμνασίου με τίτλο *Ιστορία Ρωμαϊκή και Μεσαιωνική*. Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο κυκλοφόρησε το Σεπτέμβριο του 1965 σε επιμέλεια Κώστα Καλοκαιρινού. Μία από τις βασικές διαφωνίες ήταν η αντικατάσταση στον τίτλο, του Βυζαντίου από τα επίθετα Ρωμαϊκή και Μεσαιωνική (Κουμπουρλής, 2005; Αθανασιάδης, 2015: 161). Το γεγονός αυτό, σε συνάρτηση με ότι αναφέρθηκε ήδη για τα νέα εγχειρίδια, επιβεβαιώνει την επικέντρωση στην έννοια της ταυτότητας στην Ελληνική σχολική Ιστορία και την υποτίμηση, έστω και έμμεση, της ετερότητας ή των έτερο - αφηγήσεων.

<sup>122</sup> Ακολουθώντας το επιχείρημα της Ρεπούση, όπως αυτό αποτυπώνεται στο σύγγραμμά της με τίτλο: *Μαθήματα Ιστορίας*, μεταφέρεται η άποψη ότι στην προσπάθεια της εθνικής ενοποίησης τα μετεπαναστατικά χρόνια, η ενιαία Ελληνική ταυτότητα έπρεπε να ενώσει δύο αρχικά ανταγωνιστικά σχήματα, το Χριστιανισμό και τον Ελληνισμό σε μία ενιαία Ελληνική ταυτότητα. Αυτή η αντίφαση δημιουργήθηκε διότι η Ελληνική Ιστορία, που διαμορφώθηκε υπό την επίδραση διαφωτιστικών ιδεών, μπορούσε να κατοχυρώσει θέση στην πολυγραμμική Ιστορία των ανθρώπων μέσω της ακτινοβολίας του αρχαίου Ελληνικού πολιτισμού. Αντίθετα,

Κατά τη δεκαετία του '60 και του '70 το παράδειγμα της Ιστοριογραφίας και της Διδακτικής της Ιστορίας αλλάζει και μαζί του και η έννοια του ιστορικού χρόνου. Με βάση τα νέα ρεύματα που αναπτύχθηκαν στην Ιστοριογραφία και τη Διδακτική της Ιστορίας σπάνε οι μεγάλες αφηγήσεις, ο ενιαίος χρόνος υποδιαιρείται σε πολλές χρονικότητες ενώ το παρελθόν δεν είναι πλέον ένα αλλά χωρίζεται στο πραγματικό, το πρακτικό και το ιστορικό.

Για παράδειγμα ο F. Braudel ως βασικός εκπρόσωπος της Σχολής των Annales διέκρινε τον ιστορικό χρόνο σε μικρό ή βραχύ, μέσο και μακρύ χρόνο στο τρίτομο έργο του με τίτλο: *Η Μεσόγειος*. Ο F. Braudel διαπίστωσε ότι θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν διαφορετικοί χρόνοι για τη μελέτη διαφορετικών φαινομένων, εντάσσοντας στην ιστορία τη γεωγραφική και την οικονομική διάσταση, όπως επεσήμανε και ο M. Ferro (1985: 104). Σύμφωνα με τη θεωρία του, στο μακρο-χρόνο εντάσσονται οι αλλαγές αργού ρυθμού, όπως γεωλογικές μεταβολές, στο μέσο χρόνο εντάσσεται η κοινωνική ιστορία, αλλαγές πιο γρήγορου ρυθμού, όπως οι

---

η έννοια της Θείας πρόνοιας οργανώνει διαφορετικά την ιστορική ύλη, ακολουθώντας βιβλικές προφητείες και χρησμούς των Γραφών, μη διασφαλίζοντας τη θέση των Αρχαίων Ελλήνων τουναντίον υποσκάπτοντάς τη αναγύροντας παράλληλα την ιστορία των Εβραίων ως την ασφαλέστερη και αρχαιότερη ιστορία. Ο πολυθεϊσμός των Αρχαίων Ελλήνων δημιουργεί πρόβλημα στα πρώτα χρόνια του Ελληνισμού για το πως μπορεί να ενταχθεί στο προνοιακό ιστορικό σχήμα. Εντάχθηκε μέσω ενός αφηγήματος, που άρχισε να αναπτύσσεται από τη δεκαετία του 1840, σύμφωνα με το οποίο το αρχαιοελληνικό παρελθόν αντιμετωπίστηκε ως προετοιμασία της εισόδου στο Χριστιανισμό μέσω των θαυμαστών του έργων. Με αυτόν τον τρόπο το προχριστιανικό παρελθόν του έθνους, η ελληνική αρχαιότητα συνδέθηκε με τον Χριστιανισμό στην ενιαία Ελληνική ταυτότητα με όρους κυριαρχίας της ιεράς Ιστορίας (Ρεπούση, 2004α: 178-192). Η συμβολή του Παπαρρηγόπουλου στην κατασκευή μιας συνεχούς εθνικής αφήγησης μέσω της εθνικής Ιστοριογραφίας, η οποία μετά το 1870 κατόρθωσε να παρουσιάσει τη συνέχεια από την αρχαιότητα διαμέσου του Βυζαντίου στο σύγχρονο Ελληνικό κράτος, αναγνωρίζεται από μελετητές όπως ο Π. Κιτρομηλίδης (1998). Σε αυτήν την κατεύθυνση, συγκλίνει και η τοποθέτηση του Δημαρά, όσον αφορά τη θετικιστική Ιστοριογραφία του ρομαντικού λόγου. Σύμφωνα με το Δημαρά το συγκεκριμένο ρεύμα και στο χώρο της Ελληνικής Ιστοριογραφίας είναι συνδεδεμένο με τις εθνικές διεκδικήσεις περισσότερο σε σχέση με τις επιστημονικές κατευθύνσεις υπερσχύοντας η διάσταση της Ιστοριογραφίας ως εθνική και του παρελθόντος ως πρακτικό. Την παραπάνω άποψη όσον αφορά τις τακτικές, που ακολούθησε ο Κ. Παπαρρηγόπουλος στο πλαίσιο του θετικιστικού παραδείγματος, την αποδεικνύει βάσει των δύο παρακάτω επιχειρημάτων: α) η απλοϊκή γλώσσα την οποία χρησιμοποίησε στην πεντάτομη «Ιστορία του Ελληνικού Έθνους» χωρίς τη χρήση παραθεμάτων και υποσημειώσεων δείχνει την πρόθεσή του για τη χρήση της Ιστοριογραφίας με στόχο να απευθυνθεί όχι μόνο στο επιστημονικό αλλά και το ευρύ κοινό, β) η παραπάνω πρόθεσή του τονίζεται ακόμα περισσότερο σύμφωνα με το Δημαρά από το γεγονός ότι ο αρχικός στόχος συγγραφής του μονότομου έργου του το 1853 ήταν να λειτουργήσει ως σχολική Ιστορία. Ο παραπάνω προσανατολισμός για τη σχολική Ιστορία ή αλλιώς για την επίσημη δημόσια Ιστορία σύμφωνα με τον χαρακτηρισμό του Αθανασιάδη - βασισμένος σε μια ωριαία ομιλία της Ε. Αβδελά δόθηκε μέσω του παραπάνω συγγράμματος μόλις μια εικοσαετία μετά τη συγκρότηση του Ελληνικού Κράτους. Από τα παραπάνω φαίνεται η λειτουργία της σχολικής Ιστορίας και της εθνικής Ιστοριογραφίας ως πολιτική πράξη χειραγώγησης που ποιεί ήθη πολιτών φτιάχνοντας ταυτότητες εξαλείφοντας ετερότητες (Αθανασιάδης, 2015: 29-30, 34-35). Αυτή η σύντομη ανάπτυξη έγινε για να αποδειχθεί η κατασκευή της Ελληνικής εθνικής ταυτότητας και οι ιστορικές διαδικασίες μέσω των οποίων επιτεύχθηκε η παρουσίασή της ως συνεχής χωρίς αντιφάσεις.

κύκλοι παραγωγής και τέλος στο βραχύ χρόνο εντάσσονται τα γεγονότα σύντομης διάρκειας, όπως για παράδειγμα η έναρξη ενός πολέμου.

Ο F. Braudel με αυτόν το τρόπο υπέδειξε την πολυπλοκότητα και τις διαφορετικές βαθμίδες εστίασης του ιστορικού χρόνου, ξεφεύγοντας από την ενιαία, καθολική διάστασή του, την οποία προασπίστηκε η εθνική / εθνικιστική Ιστοριογραφία, τονίζοντας την ανάγκη κατανόησης όχι μόνο των γεγονότων, αλλά και της ένταξή τους στην κοινωνική ιστορία καθώς και τον ρόλο που διαδραματίζουν οι απλοί άνθρωποι σε αυτήν (Braudel, 1966: 519 & 1969: 17). Αυτός είναι και ένας από τους βασικούς λόγους που διαμόρφωσαν τις επιλογές της Μύρτιδος ως πρωταγωνίστριας στην παρέμβαση που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής, με σκοπό να βιώσουν οι μαθητές τη χρονικότητα ενός απλού κοριτσιού και όχι μόνο τις χρονικότητες ηρώων ή πολιτικών στις οποίες δίνει έμφαση το εγχειρίδιο Ιστορίας της Δ' Δημοτικού. Αυτός ο διαχωρισμός είναι κομβικής σημασίας και στην παρέμβαση που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, ούτως ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές τα διαφορετικά επίπεδα του χρόνου.

Η οριοθέτηση του ιστορικού χρόνου μέσω συγκεκριμένων εργαλείων και η ειδοποιός του διάφορα από άλλους χρόνους, διαφαίνεται και στη διάκριση ανάμεσα στον φυσικό, ψυχικό, κοινωνικό και ιστορικό χρόνο, την οποία πραγματοποίησε ο M. H. Idrissi (2005:41-43) βασισμένος στις προσεγγίσεις των Braudel, Ricoeur και Kosseleck. Σύμφωνα με τον M. H. Idrissi: α) ο φυσικός χρόνος είναι γραμμικός και άπειρος, β) ο ψυχικός χρόνος έχει κυρίως εμπειρικό χαρακτήρα με βιωματική διάσταση, γ) ο κοινωνικός χρόνος συνδέεται με τις πολιτισμικές ιδιότητες ανάμεσα σε συλλογικότητες και τέλος δ) ο ιστορικός χρόνος ορίζεται από πολλές χρονικότητες και εξαρτάται όχι τόσο από το παρελθόν που προσεγγίζει, αλλά από το παρόν στο οποίο συντάσσεται, συμπίπτοντας με ότι αναφέραμε παραπάνω και θα αναλυθεί και στη συνέχεια ως πρακτικό παρελθόν.

Με βάση τις μοντέρνες και τις μεταμοντέρνες τάσεις στην Ιστοριογραφία η ιστορική ερμηνεία συνδυάζεται με πολλαπλές διαδρομές ανάμεσα στις εξής εκδοχές του παρελθόντος: α) το πραγματικό παρελθόν, το οποίο σύμφωνα με την παραδοσιακή ιστορία και ιστορική εκπαίδευση κυριαρχεί στο παρόν και μπορεί να γίνει απόλυτα γνωστό, σύμφωνα με τη μοντέρνα ιστορία και ιστορική εκπαίδευση αν και μη απόλυτα γνωστό υπάρχει, ενώ σύμφωνα με τη μεταμοντέρνα ιστορία και ιστορική εκπαίδευση έχει για πάντα χαθεί και εξαρτάται από τις ιδεολογικές χρήσεις του παρόντος, β) το ιστορικό παρελθόν, το οποίο σύμφωνα με την παραδοσιακή ιστορία και ιστορική εκπαίδευση ταυτίζεται με το πραγματικό παρελθόν. Σύμφωνα με τη μοντέρνα ιστορία και ιστορική εκπαίδευση αποτελεί σχετική αναδόμηση του

πραγματικού παρελθόντος και όχι απόλυτη, αναφέρεται δηλαδή στο πραγματικό παρελθόν, αλλά δεν ταυτίζεται με αυτό. Σύμφωνα με τη μεταμοντέρνα ιστορία και ιστορική εκπαίδευση δεν έχει καμιά απολύτως σχέση με το πραγματικό παρελθόν, αλλά είναι κατασκευή του παρόντος μεταμορφωμένο σε Ιστοριογραφία και τέλος γ) το πρακτικό παρελθόν, το οποίο συνδέεται με τη μεταμοντέρνα ιστορία και ιστορική εκπαίδευση ως χρήση του παρελθόντος με στόχο την επιβολή ιδεολογικών κατευθύνσεων του παρόντος και όχι με στόχο την ιστορική γνώση, από-ιστορικοποιώντας με αυτόν τον τρόπο το παρελθόν. Θα μπορούσε να συνδεθεί το πρακτικό παρελθόν με την επιβολή των συμφερόντων του ιστορικού (*intentio lectoris*) στην ερμηνεία, σε σχέση βέβαια με τις μορφές εξουσίας που υφίστανται στο συγκεκριμένο ερμηνευτικό πλαίσιο (Ferro, 2000: 8-15· Νάκου, 2000: 11-72· Bennett, 1990· Jenkins, 1995: 178).

Η ερμηνεία ενός ιστορικού κειμένου, που αποτελεί συνάμα και ιστορική μαρτυρία, απομακρύνεται από την ταύτιση με την αντικειμενικότητα του ενιαίου παρελθόντος και συνδέεται με τους παρακάτω τρεις τύπους ερμηνείας όπως τους όρισε ο U. Eco (1990: 34): α) την ερμηνεία του συγγραφέα-δημιουργού ως νοηματοδότη του κειμένου (*intentio auctoris*), β) την ερμηνεία που επιβάλλει το ίδιο το κείμενο (*intentio operis*) και τέλος γ) την ερμηνεία που δίνει στο κείμενο ο αναγνώστης (*intentio lectoris*). Εάν τοποθετηθεί στη θέση του αναγνώστη ο ιστορικός τότε καμιά ιστορική ερμηνεία δεν μπορεί να νοηθεί ανεξάρτητη από το πλαίσιο του ιστορικού, καταλήγοντας σε αυτό που υποστήριξε ο E. Carr (1961: 22), ότι για να ερμηνευτεί ένα ιστορικό έργο δεν πρέπει να επικεντρώνεται η προσοχή στα γεγονότα, αλλά στον ιστορικό που το παρουσίασε. Η παρεμβολή στην ερμηνεία θα μπορούσε να παρομοιαστεί τόσο από τον ιστορικό όσο και από τον αναγνώστη με το στάδιο μίμησης II και στάδιο μίμησης III, όπως ορίστηκαν από τον P. Ricoeur (1984: 52-90). Όμως, ο U. Eco, στη θεωρία του που αναφέρθηκε αμέσως πριν, βάζει τρικλοποδιά σε μια άκρως σχετικιστική προσέγγιση, υποστηρίζοντας ότι το κείμενο επιβάλλει περιορισμούς με αποτέλεσμα να υπάρχουν και ερμηνείες εμφανώς μη αποδεκτές (Eco, 1990: 24). Ο παραπάνω φραγμός στην απροσδιοριστία της ερμηνείας συμπίπτει και με την άποψη Γ. Κόκκινου (2003 & 2006), περί αποφυγής του ακραίου σχετικισμού, ως μη ισοδυναμία ερμηνείας.

#### **1.4.2 Ο τρόπος παρουσίασης της έννοιας του χρόνου στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια και στα αναλυτικά προγράμματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

Όπως αναφέρθηκε στον προσδιορισμό της έννοιας του ιστορικού χρόνου βασικό στοιχείο της ρομαντικής ιστοριογραφικής προσέγγισης είναι η συνέχεια και η σταθερότητα του έθνους στο χρόνο ως μια α-χρονική κατασκευή. Όσον αφορά τη σχολική Ιστορία και τον τρόπο που

παρουσιάζεται η έννοια του ιστορικού χρόνου στα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η ένωση της κλασικής αρχαιότητας των Ελλήνων ειδωλολατρών με το νεοσύστατο νεοελληνικό κράτος των ελληνοορθόδοξων αγωνιστών επιτεύχθηκε με τους εξής τρεις τρόπους: α) Με την ενσωμάτωση της Ανατολικής Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας υπό το μεταγενέστερο όνομα Βυζάντιο μέσω του σχήματος Αρχαία Ελλάδα / Βυζάντιο / Νεοελληνικό Κράτος όπως εισάχθηκε από τον Παπαρηγόπουλο στα βήματα του Ζαμπελιού το οποίο αποτέλεσε το βασικό σχήμα της σχολικής Ιστορίας από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα ειδικά τους μέσους χρόνους, β) Ο διαχωρισμός της θύραθεν ιστορίας από την ιερά ιστορία και της ελληνικής από τη γενική ιστορία ταυτίζοντας το μάθημα της ιστορίας με την εθνική ιστορία. Παρακάτω θα εξεταστεί σύντομα αν στα σχολικά εγχειρίδια από το 1987 μέχρι και σήμερα και τα αναλυτικά προγράμματα από το 1985 μέχρι και σήμερα ακολουθούν αυτό το σχήμα της συνέχειας παρελθόντος με το παρόν σε μια ενιαία γραμμή δίνοντας βάση στο ένδοξο κλασικό αρχαιοελληνικό παρελθόν σε σύγκριση με το υποτιμημένο παρόν.

Αρχικά ένα παράδειγμα της σημασίας του σχήματος της συνέχειας της εθνικής ταυτότητας, Αρχαία Ελλάδα / Βυζάντιο / Νεοελληνικό Κράτος ήδη από την δεκαετία του 1960, στη σχολική ιστορία είναι η διαμάχη που δημιουργήθηκε για το εγχειρίδιο της Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου, γραμμένο από τον Καλοκαιρινό, το οποίο μοιράστηκε στα σχολεία το Σεπτέμβριο του 1965 και βγήκε απόφαση για την απόσυρση του στις 10 Νοεμβρίου, δύο μήνες αργότερα. Μια από τις βασικές αιτίες της διαμάχης αυτής ήταν ο ίδιος ο τίτλος του εν λόγω σχολικού εγχειριδίου: *Ιστορία Ρωμαϊκή και Μεσαιωνική*, αντικαθιστώντας την ενιαία ονομασία *Βυζάντιο*, ο οποίος είχε χρησιμοποιηθεί αρχικά από τον Wolf το 1557, ως διακριτή ονομασία για την Ανατολική Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία. Με αυτόν τον τίτλο δεν διαχωρίζεται ξεκάθαρα η Ρωμαϊκή από την Βυζαντινή αυτοκρατορία, όπως συνέβαινε στα προηγούμενα σχολικά εγχειρίδια, προάγοντας σύμφωνα με τους αντιμαχόμενους του συγκριμένου εγχειριδίου, ότι η Βυζαντινή ιστορία είναι συνέχεια της Ρωμαϊκής. Με αυτόν τον τρόπο όμως, διαφαινόταν ότι η Βυζαντινή ιστορία είναι συνέχεια της Ρωμαϊκής και όχι η συνέχεια της Ελληνικής Ιστορίας από το Κλασικό αρχαιοελληνικό παρελθόν, σύμφωνα με το τρίπτυχο συνέχειας της εθνικής μας Ιστοριογραφίας: α) Αρχαιοελληνικό παρελθόν, β) Βυζάντιο και γ) Νεότερα χρόνια, όπως εισάχθηκε βάση την πεντάτομη ιστορία του Ελληνικού Έθνους, του Παπαρηγόπουλου, η οποία αποτέλεσε από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα τη βάση κάθε μεταγενέστερου σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας (Αθανασιάδης, 2015: 144-184· Αντωνιάδη-Μπιμπίκου, 1996). Το παραπάνω παράδειγμα αποδεικνύει με ποιον τρόπο μπορεί να επιτευχθεί η ιδεολογική



νομιμοποίηση μέσω του συστήματος περιοδολόγησης, εάν παρουσιαστεί ως νομοτέλεια και όχι ως κατασκευή, δημιουργώντας μια αυστηρή εθνική ταυτότητα και εμποδίζοντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών.

Όπως αναφέρθηκε σύμφωνα με την επιχειρηματολογία της Α. Φραγκουδάκη (2013), η εμμονή στην Ελληνική εθνική ταυτότητα, φανερώνει μια επί της ουσίας απειλούμενη εθνική ταυτότητα αλλά και μια αίσθηση κατωτερότητας στο παρόν με αποτέλεσμα τη στροφή προς το ένδοξο αρχαιοελληνικό παρελθόν. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με έρευνα στην οποία συμμετείχε και η ίδια η Α. Φραγκουδάκη, όσον αφορά τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της Γ΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, που εκδόθηκαν το 1987 με βάση τα αναλυτικά προγράμματα του 1985 η έννοια της αλλαγής ταυτίζεται με την αλλοίωση, οδηγώντας σε μια φοβική αντιμετώπιση του χρόνου, προσκολλημένη στη συνέχεια, χωρίς να επιτρέπεται η διακοπή των συνεχειών αυτών από διαφορετικούς χρόνους και χώρους (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997: 284-323, 345-401· Κοντονή, 1997: 30-39).

Όπως σημειώνεται και στην έρευνα της Μαρίας Αδάμου-Ράση (2006: 331-373) τα αναθεωρημένα σχολικά εγχειρίδια του 1996 επιμένουν την οργάνωση της ύλης στη βάση της πολιτισμικής συνέχειας και στην ανάδειξη της ανωτερότητας του Ελληνικού πολιτισμού αλλά και της αιωνιότητας του Ελληνικού έθνους. Για παράδειγμα η ανωτερότητα και η συνέχεια του ελληνικού πολιτισμού φαίνεται από τις παρακάτω επιλογές του περιεχομένου των συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων: α) από τον αξιοθαύμαστο λαμπρό πολιτισμό του Μυκηναϊκού και Μινωϊκού πολιτισμού, όπως αναπτύσσεται στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Γ΄ Δημοτικού, β) από τη διαχρονική αξία των επιτευγμάτων της Αθήνας του 5<sup>ου</sup> π.Χ. αιώνα όπως αναπτύσσεται στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού, γ) από το εισαγωγικό σημείωμα του σχολικού εγχειριδίου της Ε΄ Δημοτικού, όπου φαίνεται η εστίαση στην κοινή ρίζα του αρχαιοελληνικού πολιτισμού με την Ορθοδοξία κάτω από την ονομασία Βυζάντιο ολοκληρώνοντας την εικόνα της αδιατάρακτης συνέχειας του έθνους και τέλος δ) στο εισαγωγικό σημείωμα του σχολικού εγχειριδίου της ΣΤ΄ Δημοτικού αναδεικνύοντας το Βυζάντιο όχι μόνο ως κοινό τόπο της Αρχαιοελληνικής κληρονομιάς αλλά και ως θεμέλιο του Νεοελληνικού πολιτισμού. Αυτή η διάταξη της ύλης στα αναθεωρημένα εγχειρίδια Ιστορίας του 1996, όπως σημειώνει η ίδια ερευνήτρια (Αδάμου-Ράση, 2006: 349) «οδηγεί στην κατακύρωση του πρωτείου του Ελληνικού έθνους στην ιεραρχία αρχαιότητας των εθνών ως αποτέλεσμα της επί 28 αιώνες αδιατάρακτης, εθνικής συνέχειας.....δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί χωρίς τη συνάρθρωση του Αρχαιοελληνικού πολιτισμικού παρελθόντος και της

*ζωντανής διαχρονικής Ορθοδοξίας, ούτε χωρίς τη διαπίστωση ύπαρξης πολλών κοινών σημείων ανάμεσα στην καθημερινή ζωή των Βυζαντινών και τη δική μας σημερινή».*

Ακόμα και με τις προθέσεις των διαθεματικών αναλυτικών προγραμμάτων του 2003 για τα νέα σχολικά εγχειρίδια τα οποία κυκλοφόρησαν το έτος 2006 -2007, συνεχίζει να υπάρχει έστω και συγκεκριμένα το αίσθημα της συνέχειας. Αυτό το αποδεικνύει και ο τρόπος δόμησης του περιεχομένου της σχολικής Ιστορίας από το Δημοτικό – Γυμνάσιο - Λύκειο το οποίο αντιστοιχεί στο σχήμα του Κ. Παπαρρηγόπουλου, που έχει ήδη αναφερθεί ανωτέρω. (Κουμπουρλής, 2005· Αθανασιάδης, 2015: 161· Ανδρέου, 2008: 81-128, 465-510). Το γεγονός αυτό, σε συνάρτηση με ότι αναφέρθηκε ήδη για τα νέα εγχειρίδια, επιβεβαιώνει την επικέντρωση στην έννοια της ταυτότητας στην Ελληνική σχολική Ιστορία και την υποτίμηση, έστω και έμμεση, της ίδιας της ετερότητας ή των εν γένει έτερο - αφηγήσεων.

Παρόλη την αλλαγή στη στοχοθεσία των νέων σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας, σχετικά με τις αρχαιολογικές αφηγήσεις ενώ εμπλουτίζονται από νέες, εντοπίζεται, όπως και στα παλαιότερα σχολικά εγχειρίδια, η χρήση τους για τη στήριξη της συνέχειας του Ελληνικού έθνους από το Αρχαιοελληνικό παρελθόν του μέχρι και το παρόν (Κασβίκης, 2009: 830-838). Στα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τα αρχαιολογικά μνημεία και οι αρχαιολογικοί χώροι συνδέονται με τον καθορισμό των περιόδων όπως αρχαϊκή, κλασσική, ελληνοιστική. Ταυτίζονται με την υποδειγματική τέχνη του χρυσού αιώνα της κλασσικής περιόδου δίνοντας διαχρονική αξία σε μνημεία όπως ο Παρθενώνας και τα μνημεία της Ακρόπολης όπως αναφέρονται στο σχολικό εγχειρίδιο της Δ΄ Δημοτικού και η εκκλησία της Αγίας Σοφίας όπως αναφέρεται στα σχολικά εγχειρίδια της Δ΄ και Ε΄ Δημοτικού συνδέοντάς τα με το παρόν τονίζοντας τη συνέχεια από το ιστορικό παρελθόν.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα, όσον αφορά την πρώτη περίπτωση, είναι η στην προϊστορική περίοδο οργανική ένταξη του Μινωϊκού πολιτισμού πλάι στον Μυκηναϊκό ως οργανικό μέρος του παρελθόντος, καθώς και η ελληνοποίηση του Κυκλαδικού πολιτισμού. Αυτές οι οπτικές είχαν αρχίσει να ενσωματώνονται στα σχολικά εγχειρίδια της περιόδου 1982-2006 (Kasvikis, 2012: 121-126· Χαμηλάκης & Momigliano, 2010· Fitton, 1995).

Παράδειγμα αυτής της επιλογής συνιστά η παρακάτω φράση στο νέο εγχειρίδιο της Δ΄ Δημοτικού, η οποία ταυτίζει την κλασσική τέχνη με την Κλασσική περίοδο και το χρυσό αιώνα, θεωρώντας την αξεπέραστη και συνδυάζοντάς την με την ανωτερότητα του Ελληνικού πολιτισμού: *«Τα έργα αυτά που δόξασαν την Αθήνα θεωρήθηκαν κλασσικά, γιατί έμειναν αξεπέραστα μέσα στους αιώνες. Γι' αυτό και η εποχή στην οποία έζησε ο Περικλής ονομάστηκε χρυσός αιώνας»* (Κατσουλάκος et al., 2006: 73). Επίσης, όσον αφορά τον Παρθενώνα,

νοηματοδοτείται με βάση το ξενιτεμένο - εξόριστο παρελθόν, δημιουργώντας την αίσθηση της διεκδίκησης της επιστροφής των μαρμάρων, όπως συνέβαινε και στο προηγούμενο εγχειρίδιο, μέσω του παραθέματος 1, στο κεφάλαιο 23 με τίτλο «Ο χρυσός αιώνας της τέχνης» (Κατσουλάκος et al., 2006: 73· Κασβίκης, 2015: 337-338).

Η χρήση της αρχιτεκτονικής για την απόδειξη της συνέχειας του Ελληνικού έθνους φαίνεται ξεκάθαρα και στο σχολικό εγχειρίδιο της Ε΄ Δημοτικού (Γλεντής et al., 2006: 123) με το παράδειγμα της Αγίας Σοφίας, η οποία με βάση την αρχαιολογική γνώση συνδεόταν με τη βυζαντινή τέχνη και αυτόματα υπονοούσαν η ένταξη του Βυζαντίου στην αδιάσπαστη συνέχεια του Ελληνικού έθνους<sup>123</sup>. Επίσης, συνεχίζεται η αξιολόγηση των αρχαιολογικών χώρων και μνημείων με όρους τέχνης, όπως και στα προηγούμενα εγχειρίδια.

Ο τρόπος παρουσίασης του Παρθενώνα στο εγχειρίδιο της ΣΤ΄ Δημοτικού, όπου ξεκινώντας από τη σύνδεση του Παρθενώνα με την Κλασσική Αρχαιότητα, φτάνει στο ζήτημα της κλοπής των μαρμάρων στο τέλος του 18<sup>ου</sup> αιώνα, συνδέοντάς τον με τη Βενετική βόμβα το Σεπτέμβριο του 1687 και με την εικόνα του την ίδια περίοδο ως αποθήκη πυρομαχικών και καταλήγοντας τέλος στο παρόν όπου: «*Ατάραχος ο επισκέπτης, καθώς ατενίζει με βουβή αγανάκτηση και οδύνη τα μάρμαρα, θαυμάζει τη λεία περιφρονώντας τον κλέφτη*» (ιστ. ΣΤ, 19). Σύμφωνα με την παραπάνω αφήγηση, ο Παρθενώνας απο-ιστορικοποιείται για να συμβολίσει τη συνέχεια του Ελληνικού έθνους στον χώρο και τον χρόνο καθώς και τη δίκαια σύνδεσή του με το Δυτικόευρωπαϊκό πολιτισμό μέσω της μεγαλειώδους φύσης τέτοιων μνημείων. Αυτή είναι μια χρήση του μνημείου του Παρθενώνα, όχι με βάση τις εξελίξεις της Διδακτικής της Ιστορίας και της Ιστοριογραφίας, αλλά βάσει μιας εθνοκεντρικής αφήγησης με σκοπό τη διαμόρφωση συλλογικής ταυτότητας των μαθητών.

Πρέπει να σημειωθεί ότι οι Α. Ανδρέου & Κ. Κασβίκης (2008: 103-122) εκτιμούν πως ο λόγος της απόσυρσης του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας ΣΤ΄ Δημοτικού είναι το γεγονός πως δεν υιοθετούσε ακριβώς αυτή την εθνοκεντρική αφήγηση. Συγκεκριμένα το εν λόγω σχολικό εγχειρίδιο παρά το γεγονός πως δεν ξεφεύγει απόλυτα από το τρίπτυχο Αρχαιότητα – Βυζάντιο - Νέος Ελληνισμός ωστόσο αμβλύνει την αντίληψη των εθνών ως αμετάβλητες οντότητες και επιχειρεί να τα προσεγγίσει ως ιστορικά υποκείμενα τα οποία συνδέονται με το 18<sup>ο</sup> και το 19<sup>ο</sup> αιώνα. Για να γίνει πιο εύληπτο στον αναγνώστη το νόημα που μόλις

---

<sup>123</sup> Είναι σημαντικό να επισημανθεί ως ένα από τα θετικά στοιχεία του νέου σχολικού εγχειριδίου ότι υπάρχει υποσημείωση σε κάποιες από τις ιστορικές πηγές οι οποίες παρατίθενται, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές πληροφορούταν ότι οι Βυζαντινοί τη συγκεκριμένη περίοδο ονομάζονταν Ρωμαίοι, χωρίς όμως να συζητείται περαιτέρω η δευτερογενής, συμβατική φύση των συγκεκριμένων όρων (Γλεντής et al., 2006).

αναφέρθηκε ανασύρεται ένα παράδειγμα από το Κεφάλαιο εκ του συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου που έχει τον τίτλο: *Έλληνες κάτω από ξένη κυριαρχία*. Σε αυτό το Κεφάλαιο, λοιπόν, οι συγγραφείς δεν εστιάζουν το ενδιαφέρον τους αμιγώς στο γεγονός της υποδούλωσης του Ελληνικού έθνους στον κατακτητή (που περιγράφεται με τον όρο Τουρκοκρατία) αλλά προσεγγίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας σε σχέση με τις διεθνείς εξελίξεις καταλήγοντας σε αναφορά στα αίτια της παρακμής της.

Στο Νέο Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών, το οποίο δημοσιεύτηκε από το ΙΕΠ τον Μάρτιο του 2017 και αποτέλεσε τη βάση για τα νέα αναλυτικά προγράμματα του 2018, αναφορικά στο Μάθημα της Ιστορίας θα πρέπει να επισημανθεί πως τόσο ως προς την έννοια της ιστορικής ετερότητας όσο και ως προς εκείνη του ιστορικού χώρου ακολουθείται εν πολλοίς η γραμμή της διαπολιτισμικής προσέγγισης (οπτική επί της οποίας σαφώς στηρίχθηκε και το περιεχόμενο της παρέμβασης που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής). Τονίζεται η ανάγκη της κατανόησης: α) της έννοιας της συνέχειας συγκριτικά με την αλλαγή και β) της ιστορικής αφήγησης ως συνύπαρξη των δύο εννοιών (δηλαδή της συνέχειας και της αλλαγής). Εξαιρετικά σημαντική θεωρείται και η ανάγκη να αποφύγουν οι μαθητές να ερμηνεύουν το παρελθόν με όρους του παρόντος υποτιμώντας ό,τι δεν κατανοούν ως κατώτερο διότι αυτό όπως τονίζεται από την συντακτική επιτροπή μπορεί να έχει επιπτώσεις στην αντίληψη των μαθητών και για τις συγχρονικές κοινωνικές και πολιτισμικές μορφές ετερότητες. Ακριβώς τη συσχέτιση του τρόπου που νοηματοδοτούνται οι έννοιες του ιστορικού χώρου, της ιστορικής ετερότητας και του ιστορικού χρόνου με την αντίληψη της σύγχρονης ετερότητας διερευνά η παρούσα διατριβή.

Συγκεκριμένα οι προαναφερθέντες στόχοι με έμφαση στην έννοια του ιστορικού χρόνου ενυπάρχουν στο Νέο Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών του Μαθήματος της σχολικής Ιστορίας (Βόγλης et al., 2017: 5-6) στο εξής σημείο: *«Οι μαθητές μερικές φορές εσφαλμένα αντιλαμβάνονται την ιστορία ως μια απλή σειρά γεγονότων. Από τη στιγμή που αρχίζουν να κατανοούν την ιστορία ως μια σύνθετη ανάμειξη συνέχειας και αλλαγής, αποκτούν μια θεμελιωδώς διαφορετική αίσθηση για το παρελθόν»*. Για αυτό είναι απολύτως αναγκαίο να καλλιεργούνται ήδη από την προσχολική ηλικία όχι μόνο χρονολογικές έννοιες (όπως π.Χ., μ.Χ. περίοδοι, αιώνας, χιλιετία κτλ.) αλλά και έννοιες που αποκαλύπτουν την πολλαπλότητα του ιστορικού χρόνου και τα διαφορετικά επίπεδα - χρονικότητες της ιστορικής ζωής. Πρωταρχική σημασία έχει η εννοιολόγηση του χρόνου και ειδικότερα η αντίληψη των εσωτερικών διαφοροποιήσεων του ιστορικού χρόνου και ειδικότερα η αντίληψη των εσωτερικών διαφοροποιήσεων του ιστορικού χρόνου: κυκλικός χρόνος της φύσης,

ψυχολογικός χρόνος, ιστορικός χρόνος, πρώτο / ύστερο, παρόν, παρελθόν, μέλλον, συνέχεια / μεταβολή, αδράνεια / στασιμότητα, διάρκεια, περίοδος, διαδοχή, συγχρονία / διαχρονία, βραχύς χρόνος, μακρός χρόνος, συγκυρία, κύκλος.

Παρά τη συνέχεια του ιστορικού χρόνου και την αναβίωση του παρελθόντος στο παρόν, το παρελθόν εξακολουθεί να παραμένει μια «ξένη χώρα». Για αυτό και είναι δύσκολο να το κατανοήσουμε. Η συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας του παρελθόντος είναι μεγάλη πρόκληση για τους μαθητές. Άλλωστε, η υιοθέτηση ιστορικής οπτικής αντιβαίνει στον αναχρονισμό και αποδομεί τον παροντισμό, την τάση δηλαδή των ατόμων στις σημερινές κοινωνίες να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν το παρελθόν με όρους του δικού τους παρόντος αντίληψη που εργαλειοποιεί το παρελθόν, συρρικνώνει τον ορίζοντα προσδοκιών και γενικότερα έχει σοβαρές συνέπειες και στη στάση τους απέναντι σε όλες τις σύγχρονες μορφές κοινωνικής και πολιτισμικής ετερότητας, καθώς και σε ότι θα μπορούσε να ονομαστεί ιστορική δημιουργικότητα των κοινωνιών.

Η πρόταση εστιάζει στην καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας στην οποία αναγνωρίζεται η έννοια όχι μόνο της συνέχειας αλλά αναγνωρίζεται και η έννοια της αλλαγής καλλιεργώντας μια μη ξενοφοβική ταυτότητα (Βόγλης et al., 2017: 7). Επίσης η πρόταση εστιάζει στο να ξεφύγει η σχολική Ιστορία από την οργάνωση της ύλης στους επάλληλους κύκλους της Αρχαίας, Μεσαιωνικής και Νεότερης εποχής που όπως σημειώνουν οι συντάκτες του Νέου Σχεδίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας έχει εγκαταλειφθεί στις πιο πολλές χώρες της Ευρώπης και όπως σημειώνουν οι ίδιοι έχει αποτύχει σε όλα τα επίπεδα. Τα προβλήματα σε αυτήν την κατεύθυνση είναι δύο: α) η γραμμική διάταξη της έννοιας του ιστορικού χρόνου, όπως προκύπτει από την επιλογή της ύλης, σε μια νοητή συνέχεια από το παρελθόν στο παρόν αναπαράγει την εθνοκεντρική εννοιολόγηση η οποία μπορεί να οδηγήσει σε κλειστή εθνική ταυτότητα που δεν συμβαδίζει με τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, β) οι εκπαιδευτικοί ακολουθώντας αυστηρά αυτήν τη διάταξη δεν προλαβαίνουν να προσεγγίσουν ενότητες που θα έσπαγαν την κλειστή εθνική εννοιολόγηση του ιστορικού χρόνου, όπως οι προϊστορικοί πολιτισμοί της Ανατολής στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Προϊστορίας, της Οθωμανικής κυριαρχίας, του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού και κυρίως των γεγονότων μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Όπως σημειώνεται το πρόβλημα της οργάνωσης της ύλης από το παρελθόν στο παρόν αναπαράγει τις ευρωκεντρικές αντιλήψεις περί προόδου συμβαδίζοντας με τις θεωρίες του δαρβινισμού και του κοινωνικού δαρβινισμού και δημιουργεί προβλήματα κατανόησης στους μαθητές, οι οποίοι δεν εκκινούν από το οικείο παρόν αλλά αντίστροφα από το μη οικείο παρελθόν (Βόγλης et al., 2017: 8-10).

Συγκεκριμένα για την ύλη της Γ΄ Δημοτικού οι συντάκτες του Νέου Σχεδίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας υποστηρίζουν ότι η διαδοχή της Μυθολογίας με την Προϊστορία σε συνδυασμό με την απουσία της Μυθολογίας άλλων λαών δίνει την εντύπωση ότι οι αρχαίοι Ελληνικοί μύθοι ως παράγωγο της Αρχαίας Ελλάδας εντάσσονται στην Προϊστορία αντίστροφα από τη χρονική τους αλληλουχία. Προτείνεται να αποδεσμευτούν ερμηνευτικά οι Ελληνικοί μύθοι από την Προϊστορία διδάσκοντας παράλληλα και τους μύθους άλλων λαών ώστε να φύγουν οι μαθητές από τη σύνδεση της συνέχειας της Προϊστορίας αποκλειστικά με τους αρχαίους Ελληνικούς μύθους και την Αρχαία Ελλάδα, επιλογή που συμβαδίζει με τη δόμηση κλειστής εθνικής ταυτότητας (Βόγλης et al., 2017: 18-20).

Για την ύλη της Δ΄ Δημοτικού οι συντάκτες του Νέου Σχεδίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας εστιάζουν στην αντίληψη της έννοιας της μεταβολής στο παρόν των μαθητών ώστε σταδιακά να αντιληφθούν την έννοια της αλλαγής και στο παρελθόν. Σε συνδυασμό με την τοπική ιστορία για να αντιληφθούν τις έννοιες της αλλαγής και της συνέχειας στο χρόνο οι μαθητές αναλαμβάνουν να ερευνήσουν πως έχει αλλάξει μια συγκεκριμένη περιοχή στη μακρά διάρκεια του χρόνου και κατά πόσο για παράδειγμα για αυτήν την αλλαγή ευθύνεται ένα ιστορικό γεγονός ή ένα ιστορικό πρόσωπο. Προτείνεται η κατανόηση της έννοιας του παρελθόντος μέσα από αναγωγές σε προσωπικές μαθητικές εμπειρίες καθώς και η συγγραφή εργασιών στο πλαίσιο του Μαθήματος της Ιστορίας για την κατανόηση της μακράς διάρκειας του χρόνου οι οποίες θα εξετάζουν ένα ιστορικό θέμα και την εξέλιξή του από το παρελθόν μέχρι σήμερα (Βόγλης et al., 2017: 20-22).

Για το περιεχόμενο της σχολικής Ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού σχετικά με την προσέγγιση της έννοιας του ιστορικού χρόνου προτείνεται η διδασκαλία της ιστορικής εξέλιξης από την Προϊστορία μέχρι την Οθωμανική κατάκτηση ώστε να αντιληφθούν οι μαθητές τη συσχέτιση του χρόνου με τις πολιτισμικές και κοινωνικές αλλαγές, που συντελούνται κατά τη διάρκεια των αιώνων. Προς αυτήν την κατεύθυνση οι μαθητές προτείνεται στο πλαίσιο του Μαθήματος της Ιστορίας να ερευνήσουν τις αλλαγές στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων με βάση το διάστημα των μακρών χρονικών περιόδων κατανοώντας τα βασικά χαρακτηριστικά ιστορικών περιόδων όπως Προϊστορία, Αρχαιότητα, Μεσαίωνα - Βυζάντιο χωρίς όμως να τις συνδέουν απαραίτητα με την εθνική ιστορία αλλά και με την τοπική και την παγκόσμια (Βόγλης et al., 2017: 20-22).

Για το περιεχόμενο της σχολικής Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού προτείνεται η προσέγγιση της εξέλιξης του ιστορικού χρόνου από το 15<sup>ο</sup> αιώνα μέχρι και σήμερα ώστε να κατανοήσουν

οι μαθητές τη συσχέτιση με τον τρόπο που είναι διαμορφωμένος ο κόσμος σήμερα. Σημαντικό θεωρείται το γεγονός πως για την προσέγγιση του ιστορικού χρόνου προτείνεται στις διδακτικές ενότητες να συμπεριληφθεί η εποχή των εθνικών κρατών, στην οποία θα εξετάζεται η μετάβαση από τις αυτοκρατορίες στα έθνη κράτη. Με αυτόν τον τρόπο ιστορικοποιείται το έθνος - κράτος ως ιστορική κατασκευή ξεπερνώντας τον μύθο της διαχρονικότητας του έθνους (Βόγλης et al., 2017: 25-27).

Παρατηρείται ότι η πρόταση των συντακτών του Νέου Σχεδίου Προγραμμάτων Σπουδών για την προσέγγιση της έννοιας του ιστορικού χρόνου στο Μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ακολουθεί τις εξελίξεις στην Ιστοριογραφία και τη Διδακτική της Ιστορίας από το '60 μέχρι και την παρούσα περίοδο. Δίνεται βάση όχι μόνο στην έννοια της συνέχειας, που συνδέεται με το εθνοκεντρικό αφήγημα αλλά και σε εκείνη της αλλαγής τονίζοντας όχι μόνο τον ενιαίο εθνικό χρόνο αλλά τις πολλαπλές χρονικότητες ώστε να αντιληφθούν οι μαθητές το μικρο επίπεδο, το μέσο επίπεδο και το μακρο επίπεδο του χρόνου. Τονίστηκε η ανάγκη εστίασης τόσο στις σημαντικές κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές όσο και στις αλλαγές στην καθημερινή ζωή αλλά και την αντίληψη των εννοιών της μεταβολής, της αλλαγής και της συνέχειας στο χρόνο που ζουν οι μαθητές ώστε να μπορέσουν να αντιληφθούν σταδιακά το μακρινό παρελθόν.

Σημαντική στο σημείο αυτό κρίνεται η αναφορά στο γεγονός πως ο σχεδιασμός και του ερευνητικού σκέλους της παρούσας διδακτορικής διατριβής μεθοδολογικά συμπλέει με το Νέο Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας ως προς το ρόλο που καλείται να διαδραματίσει το Μάθημα της Ιστορίας στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

## **Κεφάλαιο 2**

### **Ιστορική συνείδηση των μαθητών: εθνοκεντρικό ή διαπολιτισμικό προφίλ;**

#### **2.1 Καθορισμός της έννοιας**

Όπως αναφέρει η Ηλιοπούλου (2002: 51), η έννοια της ιστορικής συνείδησης άρχισε να θεωρείται κεντρική κατηγορία για τη διδακτική της ιστορίας, από τη δεκαετία του 1970 στην Γερμανία. Ένας πρώτος σημαντικός ορισμός της έννοιας της ιστορικής συνείδησης προέρχεται από τον Γερμανό ιστορικό Karl-Ernst Jeismann, ο οποίος την ορίζει ως την έννοια – αντίληψη η οποία περιλαμβάνει τη σύνδεση μεταξύ της ερμηνείας του παρελθόντος, της κατανόησης του παρόντος, και της κατανόησης των προοπτικών του μέλλοντος (Ηλιοπούλου, 2006: 73-104). Ο ορισμός του Jeismann σταδιακά έγινε αποδεκτός από μια μεγάλη μερίδα ερευνητών στον τομέα της διδακτικής της ιστορίας (Ahonen, 2005· Rösen, 1987). Μετέπειτα

επεξεργασίες του συγκεκριμένου ορισμού αναφέρονται στην ιστορική συνείδηση ως μια «πολύ-χρονολογική» ικανότητα, υπό την έννοια ότι προϋποθέτει την ταυτόχρονη θέαση – κατανόηση των συνδέσεων μεταξύ του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος. Πρόσφατες αναλύσεις που αναφέρονται ακριβώς στην έννοια της ιστορικής συνείδησης, στα πλαίσια της έρευνας για την διδακτική της ιστορίας, έχουν ασκήσει κριτική στον ορισμό του Jeismann, λόγω μιας σειράς οντολογικών και επιστημολογικών προϋποθέσεων που αυτός θεωρείται ότι εμπεριέχει (Thorp, 2014a,b).

Σύμφωνα με τον R. Thorp (2014a,b), ο συγκεκριμένος ορισμός εμπεριέχει μια σειρά από οντολογικά και επιστημονικά «προβλήματα». Σε οντολογικό επίπεδο, ο ορισμός φαίνεται να θεωρεί δεδομένη τη σύνδεση μεταξύ παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος, ενώ σε επιστημολογικό επίπεδο προαπαιτεί τη χρήση διαφορετικών γνωστικών προσεγγίσεων για κάθε χρονικό «τμήμα», καθώς το παρελθόν υπόκειται σε ερμηνεία, το παρόν κατανοείται και το μέλλον υπόκειται στην διερεύνηση πιθανών προοπτικών. Κατά αυτή την έννοια, ο R. Thorp προτείνει τη χρήση ενός απλούστερου ορισμού, τον οποίο δανείζεται από τον van der Leeuw-Roord (2000: 114), σύμφωνα με τον οποίο η ιστορική συνείδηση μπορεί να οριστεί ως η κατανόηση της σχέσης μεταξύ παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος. Σύμφωνα με τον Thorp, αυτός ο ορισμός απαλλάσσεται από τα βασικά οντολογικά και επιστημολογικά προβλήματα του ορισμού του Jeismann, καθώς εστιάζει στην έννοια της «κατανόησης» (και όχι της ερμηνείας και της προοπτικής), δίνοντας έτσι μια απλούστερη διάσταση ατομικής κατανόησης στη σχέση μεταξύ των χρονικών «τμημάτων» που αποτελούν αντικείμενο της ιστορικής συνείδησης. Κατά αυτήν την έννοια, η ιστορική συνείδηση αφορά την υποκειμενική κατανόηση της σχέσης αυτής, αντί της αντικειμενικής εξακρίβωσής της. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τον R. Thorp, ένας τέτοιος ορισμός κρίνεται ως χρήσιμος για την επέκταση του όρου στη διερεύνηση ιστορικών ταυτοτήτων και των τρόπων κατασκευής αυτών, ένα ζήτημα που έχει κεντρική θέση στην έρευνα για τη διδακτική της ιστορίας, η οποία τελικά – σύμφωνα με τον ίδιο – θέτει το κεντρικό ερώτημα του πώς οι άνθρωποι κατανοούν την ιστορία (Thorp, 2014a,b).

Κατά τον J. Rüsen (1987) η ιστορική συνείδηση αποτελείται από ένα σύνολο συναισθηματικών και γνωστικών πνευματικών λειτουργιών, συνειδητών ή ασυνειδητών, που αφορούν την επεξεργασία της ανθρώπινης εμπειρίας του χρόνου, μέσω της ανάμνησης. Ως εκ τούτου, ο ορισμός του Rüsen δεν αναφέρεται σε κάποια συγκεκριμένη – ειδική αντίληψη της ιστορίας, αλλά εστιάζει στην κατανόηση της ιστορίας ως νοηματοδοτημένου «χρόνου» (Ηλιοπούλου, 2002: 52).



Είναι εμφανές από τα παραπάνω ότι η ιστορική συνείδηση αποτελεί μια πολύπλοκη έννοια, με μια σειρά φιλοσοφικών και επιστημολογικών προεκτάσεων στους ορισμούς που τίθενται για αυτή, στους τομείς που η έννοια αυτή διερευνείται (Duquette, 2011: 259· Thorp, 2014a,b). Συνεπώς, υπάρχουν μια σειρά από προσεγγίσεις για τον ορισμό της και τον τρόπο με τον οποίο αυτή μπορεί να αποτελεί αντικείμενο διερεύνησης και ερμηνείας, καθώς σχετίζεται άμεσα τόσο με την κατανόηση και τη διδασκαλία της ιστορίας, όσο και την κατασκευή εθνικών, πολιτισμικών και ατομικών ταυτοτήτων. Ταυτόχρονα, μελετητές όπως ο CF. Axelsson σημειώνουν ότι η έννοια της ιστορικής συνείδησης είναι δύσκολο να μελετηθεί, καθώς δεν είναι σαφές το πώς αυτή συνδέεται με τις εκφράσεις της σε προσωπικό και σε κοινωνικό επίπεδο, ενώ την ίδια στιγμή ερευνητές όπως ο R. Thorp αναφέρουν ότι οι διαφορετικοί ορισμοί της έννοιας ανά κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο σημαίνει ότι υπάρχει μια καταγεγραμμένη δυσκολία σύγκρισης μεταξύ ερευνών από διαφορετικές χώρες (Thorp, 2014a: 20-31).

Η διαμόρφωση ενός αρχικού πλαισίου για τη μελέτη της ιστορικής συνείδησης και τη διδασκαλία της ιστορίας μπορεί να αποδοθεί στο έργο του Ελβετού ψυχίατρου και αναπτυξιακού ψυχολόγου Jean Piaget (Booth, 1987). Κατά τις δεκαετίες του 1940 και 1950, ο J. Piaget (1961 & 1971) ανέπτυξε ένα μοντέλο σύμφωνα με το οποίο η γνωστική ανάπτυξη χωρίζεται σε διαδοχικά στάδια (αισθητηριοκινητικό, προλογικών σκέψεων, συγκεκριμένων - λογικών ενεργειών και αφηρημένων λογικών σκέψεων). Έτσι, η σκέψη ενός παιδιού παρουσιάζει μια ανάπτυξη, με το πέρασμα από το ένα στάδιο στο άλλο, ώστε να φτάσει στην κατάκτηση της αφηρημένης λογικής σκέψης. Η θεώρηση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για την κατανόηση της δυνατότητας των παιδιών (ανάλογα με την ηλικία / στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκονται) να κατανοήσουν καταστάσεις και έννοιες (Kellert, 2005). Η θεωρία των σταδίων του J. Piaget θεωρείται θεμελιώδης για τη διδασκαλία της ιστορίας, καθώς αναφέρεται σε περιορισμούς οι οποίοι υφίστανται σε συγκεκριμένα στάδια. Σε αυτή τη βάση, μια σειρά ερευνών κατά τη δεκαετία του 1960 και 1970 είχαν ως στόχευση το να διερευνήσουν την καταλληλότερη ηλικία για την διδασκαλία της ιστορίας ως σχολικού μαθήματος. Οι έρευνες αυτές, όπως για παράδειγμα του R. N. Hallam, το 1967 και το 1970 καθώς και του E. A. Peel, το 1960, βασίστηκαν στα στάδια της γνωστικής – νοητικής ανάπτυξης του J. Piaget (1961 & 1971), με τα αποτελέσματα των συγκεκριμένων ερευνών να δείχνουν ότι τα παιδιά ηλικία 11 και 12 ετών εμφανίζουν σχετική αδυναμία κατανόησης και διαχείρισης αφηρημένων εννοιών, με αποτέλεσμα μια αντίστοιχη αδυναμία κατανόησης και ερμηνείας ιστορικών γεγονότων, συνθηκών και ενεργειών ιστορικών προσώπων, αλλά και αδυναμία εντοπισμού

προκαταλήψεων σε ιστορικές πηγές, καθώς και την αξιολόγηση της αντικειμενικότητας – εγκυρότητας αυτών. Κατά συμπέρασμα, οι έρευνες αυτές αναφέρουν ότι η ηλικίες αυτές δεν είναι κατάλληλες για τη διδασκαλία της ιστορίας, ακριβώς λόγω του ότι τα παιδιά δεν έχουν κατακτήσει ακόμα το στάδιο αφηρημένων λογικών σκέψεων και – άρα - δεν είναι ικανά ακόμα για την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και κατανόησης (Σκουρός, 1991: 29-33).

Πιο συγκεκριμένα αξίζει να σημειωθεί η έρευνα του R. N. Hallam, το 1967, στη Βρετανία, κατά την οποία ο ερευνητής εξέτασε με μια σειρά ερωτήσεων 100 μαθητές και μαθήτριες, ηλικίας 11 έως 17 ετών, πάνω στην κατανόηση τριών αποσπασμάτων από εγχειρίδια Βρετανικής ιστορίας, στη συνέχεια ταξινομώντας τις απαντήσεις τους βάσει των σταδίων νοητικής ανάπτυξης του J. Piaget (1961 & 1971). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών παρείχαν απαντήσεις που δεν χαρακτηρίζονταν από την κατάκτηση του σταδίου αφηρημένων λογικών σκέψεων, με μόνο δύο από τους μαθητές να επιδεικνύουν κατάκτηση του λειτουργικού συλλογισμού. Βάσει των αποτελεσμάτων αυτών, ο ερευνητής συμπέρανε ότι ο λειτουργικός συλλογισμός στην κατανόηση της ιστορίας δεν εμφανίζεται ταυτόχρονα με άλλα γνωστικά πεδία, όπως η φυσική και τα μαθηματικά, αλλά αργότερα από αυτά, ορίζοντας βάσει αυτού την ηλικία των 14 ετών ως κατάλληλη για τη διδασκαλία της ιστορίας (Hallam, 1967). Ωστόσο, τόσο η έρευνα, όσο και τα συμπεράσματα του R. N. Hallam (1967) επικρίθηκαν σημαντικά από μεταγενέστερους ερευνητές, οι οποίοι εντόπισαν μια σειρά προβλημάτων, όσον αφορά την εγκυρότητα και τον σχεδιασμό της. Όπως αναφέρει ο Γ. Μακαρατζής (2017), οι επικρίσεις αυτές επικεντρώθηκαν σε ζητήματα μεθοδολογικών σφαλμάτων στον σχεδιασμό της έρευνας, αναφέροντας ότι οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την έρευνα δεν είχαν σύνδεση με την ύλη η οποία είχε διδαχθεί, οι μαθητές δεν κατανόησαν επαρκώς τις ερωτήσεις και, επιπλέον, ότι οι συγκεκριμένες ερωτήσεις είχαν μια σειρά ιστορικών, ηθικών και θρησκευτικών εκτιμήσεων (Wineburg, 2001 Μακαρατζής, 2017).

Αντίστοιχα, κατά την ίδια περίοδο της δημοσίευσης της έρευνας του R. N. Hallam, κατά τη δεκαετία του 1960, μια σειρά ερευνητών είχαν ήδη επικεντρώσει στην ανατροπή της βάσης της διδασκαλίας – μάθησης στην θεωρία των σταδίων γνωστικής ανάπτυξης του J. Piaget (1961 & 1971). Σημαντικό παράδειγμα αποτελεί ο Jerome Bruner, με το έργο του «*The Process of Education*» (Bruner, 1960). Σύμφωνα με τον J. Bruner, η μάθηση - απόκτηση γνώσεων δεν βασίζεται σε αυστηρά προκαθορισμένα στάδια, αλλά αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία, η οποία βασίζονται στην επιλογή και τον μετασχηματισμό νέων πληροφοριών που λαμβάνει το άτομο, με τη σταδιακή εννοιοποίηση και συνολική νοηματοδότηση του συνόλου

των πληροφοριών αυτών. Συνεπώς, σύμφωνα με τον J. Bruner, η μάθηση αποτελεί μια σταδιακή κατανόηση του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου, η οποία σχετίζεται άμεσα με τη νοητική ωρίμανση του ατόμου, αλλά δεν βασίζεται με κάποια μονόδρομη αιτιακότητα σε αυτή (Bruner, 1960; Lawton et al., 1980). Με βάση το έργο του Bruner, ερευνητές όπως οι L. Bloom, C. Margulis, E. Tinker & N. Fujita (1996) ανέπτυξαν την προσέγγιση του *σπειροειδούς* χαρακτήρα της μάθησης, επικεντρώνοντας στη σημασία της ιεράρχησης των διδακτικών στόχων.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη διδακτική της ιστορίας, το 1971, οι J. Coltham & J. Fines πρότειναν τη σύνδεση των διδακτικών στόχων με τις δομές της ιστορίας και την υιοθέτηση, στα πλαίσια της διδασκαλίας, συναισθηματικών και γνωστικών στάσεων οι οποίες να στηρίζουν τη διδασκαλία της ιστορίας, καθώς και ένα ξεκάθαρο πλάνο, με διδακτικούς στόχους οι οποίοι να είναι ξεκάθαροι στους μαθητές από την αρχή του εκάστοτε μαθήματος, ώστε να είναι σαφής η δομή και η πορεία της μαθησιακής διαδικασίας και οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι. Με βάση αυτή τη δομημένη προσέγγιση της διδασκαλίας, που βασίζεται στην ιεράρχηση των διδακτικών στόχων, ο τελικός στόχος της διδασκαλίας είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης της ιστορίας και της εν γένει σύλληψης του αντικειμένου. Η προσέγγιση των J. Coltham & J. Fines θεωρείται σήμερα, από μια σειρά ερευνητών, ως το κυρίαρχο παράδειγμα για την διδασκαλία της ιστορίας στο Ηνωμένο Βασίλειο. Όπως αναφέρει ο T. Haydn (Haydn & Harris, 2010), η προσέγγιση αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως μια νέα «ορθοδοξία» στο αντικείμενο της διδακτικής της ιστορίας, η οποία υπήρξε ιδιαίτερα πρωτοπόρα κατά την δεκαετία του 1970, σε αντιδιαστολή με τη «βικτωριανή» προσέγγιση της απομνημόνευσης ονομάτων και ημερομηνιών, αλλά στη σύγχρονη εποχή συναντά και η ίδια μια σειρά από σημαντικούς περιορισμούς, με κυριότερο εξ' αυτών τον περιορισμό του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου που θέτει το αντικείμενο της ιστορίας ως «ακαδημαϊκό» και –πρακτικά- μη «χρήσιμο» (Haydn & Harris, 2010).

Με βάση την προσέγγιση του J. Bruner (1960, 1980 & 1997), μια ακόμα προσέγγιση στην διδακτική της ιστορίας αναπτύχθηκε από τον P.J. Rogers, στο έργο του *The New History: Theory into practice* (Rogers, 1979). Ο P. J. Rogers, αν και θεώρησε ιδιαίτερα θετική τη συνεισφορά των Coltham & Fines στην ανάπτυξη μιας νέας διδακτικής της ιστορίας, πρότεινε τη δόμηση του μαθήματος με βάση τα ερωτήματα και τη διαδικασία σκέψεις που τίθεται στα πλαίσια της «ακαδημαϊκού» τύπου ιστορικής έρευνας. Σύμφωνα με τη θέση αυτή, οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν όχι μόνο «τι έγινε», αλλά και τις αιτίες και τους τρόπους με τους οποίους αυτό συνέβη, με στόχο την κατανόηση της διαδικασίας με την οποία μια ιστορική

αφήγηση κατασκευάζεται μέσα από τα ιστορικά στοιχεία και δεδομένα. Ως εκ τούτου, ο Rogers πρότεινε την αντιμετώπιση των παιδιών ως «επαγγελματιών ιστορικών»: η διδακτική της ιστορίας θα πρέπει να έχει ως βασικό στόχο οι μαθητές να μπορούν να «ανακατασκευάσουν» διαφορετικές ιστορικές αφηγήσεις με βάση τα στοιχεία και τα ιστορικά δεδομένα – πηγές τα οποία τους παρουσιάζονται (Rogers, 1979; Sheldon, 2010). Όπως αναφέρει η N. Sheldon (2010), η προσέγγιση του P. J. Rogers βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη σπειροειδή αντίληψη της μάθησης του Bruner, κατά την οποία η διδασκαλία ενός αντικειμένου όπως η ιστορία μπορεί να γίνει σε οποιαδήποτε ηλικία, από τη στιγμή που η διδασκαλία του αντικειμένου είναι δομημένη με τέτοιο τρόπο, ώστε να καθοδηγεί τους μαθητές στη σταδιακή κατανόηση, από τις απλές ιδέες και έννοιες, στις σύνθετες.

Μια αντίστοιχη προσέγγιση που απορρίπτει τη χρήση των σταδίων του J. Piaget (1961 & 1971) ως βάση της διδακτικής της ιστορίας προέρχεται από τον M. Booth (1987 & 1993), σύμφωνα με τον οποίο η ιστορική κατανόηση δεν υπάγεται στην ευρύτερη γνωστική ανάπτυξη και κυριαρχείται από τους δικούς της όρους. Σύμφωνα με τον M. Booth (1987 & 1993), η ιστορική κατανόηση μπορεί να αποτελεί έναν γενικότερο διδακτικό στόχο για ένα παιδί οποιασδήποτε ηλικίας, από 4 έως 16 ετών, από τη στιγμή που η διδασκαλία της ιστορίας βασίζεται στη διατύπωση ανοιχτών ερωτήσεων εκ μέρους του παιδιού και στην παροχή ικανοποιητικών απαντήσεων για τις ερωτήσεις αυτές. Μέσω αυτής της χρήσης των ανοιχτών ερωτήσεων, το παιδί μπορεί να αναπτύξει μια σημαντική κατανόηση ιστορικών εννοιών όπως ο χρόνος και η αλλαγή, καθώς και τη σταδιακή ανάπτυξη δεξιοτήτων ερμηνείας πηγών και ιστορικών τεκμηρίων. Ως εκ τούτου, ο M. Booth (1987 & 1993) απορρίπτει το πιαζετιανό μοντέλο που θέτει τα γνωστικά στάδια ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης στα παιδιά. Όπως και οι προηγούμενοι θεωρητικοί που αναφέρθηκαν, ο M. Booth συνδέει την ανάπτυξη αυτή με τον τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας στην τάξη: η δημιουργία μιας τάξης που λειτουργεί ως χώρος δημιουργίας – διατύπωσης ανοιχτών ιστορικών ερωτήσεων και υποθέσεων, οι οποίες απαντώνται – διερευνώνται με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και τη συνεργατική αξιοποίηση – ερμηνεία ιστορικών πηγών και υλικού, από αντικρουόμενες ιστορικές αφηγήσεις – οπτικές, είναι μια διαδικασία η οποία μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης, ανεξαρτήτως της σύνδεσης της ηλικίας με τα πιαζετιανά στάδια γνωστικής ανάπτυξης (Booth, 1987 & 1993· Cairns, 1989).

Μια σημαντική προσέγγιση στο ζήτημα της ιστορικής συνείδησης προέρχεται από την τυπολογία του Jörn Rüsen (Rüsen, 2006: 72-73), η οποία στοχεύει στην εξέταση – αποτύπωση διαφορετικών τρόπων κατανόησης της ιστορίας, μεταξύ άλλων και ως ζήτημα που άπτεται

άμεσα της διδακτικής της ιστορίας. Σύμφωνα με τον J. Rüsen (2006), υπάρχουν τέσσερις τύποι ιστορικής συνείδησης: α) ο *παραδοσιακός* (traditional) τύπος, β) ο *παραδειγματικός* (exemplary) τύπος, γ) ο *κριτικός* (critical) τύπος και δ) ο *γενετικός* (genetic) τύπος.

Ο παραδοσιακός τύπος ιστορικής συνείδησης είναι ο πιο «τετριμμένος» εκ των τεσσάρων τύπων και βασίζεται στην κατανόηση της ιστορίας βάσει αφηγήσεων από το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, το σχολικό περιβάλλον και τα media. Σε αυτόν τον τύπο, η ιστορική συνείδηση η οποία αναπτύσσεται βασίζεται σε στοιχεία που μπορεί να είναι ή να μην είναι αληθή ή αξιόπιστα, χωρίς να υπάρχει επαρκής κριτική αξιολόγηση των επιμέρους ιστορικών στοιχείων και δεδομένων που λαμβάνει το άτομο, καθώς και με αδυναμία κατανόησης αντιφατικών ιστορικών αφηγήσεων (Seixas, 2006· Thorp, 2014a,b).

Ο παραδειγματικός τύπος ιστορικής συνείδησης βασίζεται σε μια θετικιστική μεθοδολογική προσέγγιση, παρόμοια με αυτή των φυσικών επιστημών, ορίζοντας την ιστορική «αλήθεια» ως μονομερή και αντικειμενική, και –άρα- ως προσεγγίσιμη με τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία. Ως εκ τούτου, ο παραδειγματικός τύπος επικεντρώνει σε μια διαδικασία επικύρωσης ή απόρριψης της αξιοπιστίας ιστορικών πηγών και αφηγήσεων, ώστε να αποκαλυφθεί η αντικειμενική ιστορική αλήθεια.

Σε αντίθεση με τον παραδειγματικό και τον παραδοσιακό τύπο, ο κριτικός τύπος ιστορικής συνείδησης απομακρύνεται από το θετικιστικό πλαίσιο, αφού βασικό του χαρακτηριστικό είναι η αμφισβήτηση της έννοιας της ιστορικής αλήθειας. Ωστόσο, ο κριτικός τύπος ιστορικής συνείδησης δεν παρέχει κάποια συγκεκριμένη μέθοδο προσέγγιση της ιστορίας, πέραν της επικύρωσης ή της απόρριψης της αξιοπιστίας των εξεταζόμενων πηγών. Ως εκ τούτου, ο κριτικός τύπος συχνά καταλήγει σε ένα είδος σχετικισμού, όσον αφορά την προσέγγιση της ιστορίας, βάσει του οποίου η κάθε ιστορική μαρτυρία ή αφήγηση είναι το ίδιο αληθής ή ψευδής, ανάλογα με την οπτική γωνία που το κάθε ιστορικό γεγονός ή συνθήκη προσεγγίζεται (Seixas, 2006· Thorp, 2014a,b). Σύμφωνα με τον R. Thorp (2014a,b), ο κριτικός τύπος δεν λαμβάνει υπόψη του την έννοια της ιστορικότητας του υποκειμένου που νοηματοδοτεί την ιστορία.

Αντίθετα, ο τέταρτος τύπος της τυπολογίας του J. Rüsen (2006), ο γενετικός τύπος, χαρακτηρίζεται ακριβώς από αυτήν την κατανόηση της ιστορικότητας, αναγνωρίζοντας ότι το σύνολο των κατηγοριών και των δηλώσεων για τον κόσμο υπόκειται σε μια ιστορικότητα, συμπεριλαμβανομένου και του υποκειμένου που αφηγείται ή μελετάει την ιστορία. Συνεπώς, ο γενετικός τύπος ιστορικής συνείδησης χαρακτηρίζεται από την απουσία τόσο της

αναζήτησης μιας αντικειμενικής αλήθειας, όσο και ενός σχετικισμού που θεωρεί κάθε πηγή – μαρτυρία ως το ίδιο έγκυρη ή άκυρη.

Αντίθετα, ο γενετικός τύπος αντιλαμβάνεται την ιστορία ως κατασκευασμένη από διαφορετικές ανθρώπινες κοινότητες σε διαφορετικά κοινωνικό-ιστορικά πλαίσια, το καθένα εκ των οποίων έχει τους δικούς του τρόπους αξιολόγησης και ερμηνείας. Ως εκ τούτου, η ιστορική γνώση γίνεται αντιληπτή ως υποκείμενο μιας συνεχούς αλλαγής, με διαφορετικούς κανόνες όσον αφορά την εγκυρότητα ιστορικών προσεγγίσεων να υπάρχουν σε διαφορετικά κοινωνικό-ιστορικά πλαίσια (Seixas, 2006· Thorp, 2014a,b).

Τέλος, μια ακόμα σύγχρονη προσέγγιση για τη διδακτική της ιστορίας προέρχεται από τον Peter Lee και την έννοια του *ιστορικού εγγραμματισμού* (historical literacy) (Lee, 2005 & 2017). Σύμφωνα με τον Lee, η έννοια του ιστορικού εγγραμματισμού περιλαμβάνει την επαρκή γνώση σημαντικών ιστορικών σταδίων και γεγονότων της ανθρώπινης ιστορίας, την ικανότητα «προσανατολισμού» στον ιστορικό χρόνο και την κατανόηση των επιστημολογικών χαρακτηριστικών της ιστορικής γνώσης, καθώς και των εννοιών β' τάξης που συνδέονται με αυτή (όπως οι έννοιες του χρόνου, της αφήγησης, της αλλαγής, της αιτίας – συνέπειας). Όπως και στην περίπτωση του P. J. Rogers, ο P. Lee αναφέρεται στην σημασία της διατύπωσης υποθέσεων εργασίας και ανοιχτών ερωτημάτων στα πλαίσια της τάξης, τα οποία θα πρέπει να απαντώνται από τους μαθητές μέσω της αξιολόγησης – ερμηνείας διαφορετικών ή και αντικρουόμενων πηγών, καθώς και μέσω του αναστοχασμού και της επιχειρηματολογίας στα πλαίσια ενός ανοιχτού διαλόγου. Στόχος αποτελεί η ανάπτυξη δεξιοτήτων αποστασιοποίησης από ιδεολογικά φορτισμένες – μεροληπτικές ιστορικές αφηγήσεις, αλλά και η ανάπτυξη της ικανότητας αντίληψης της ενιαιότητας της ανθρώπινης ιστορίας, με ταυτόχρονη κατανόηση των διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών, τόσο στον χρόνο, όσο και στον χώρο.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι στην ανά χείρας διδακτορική διατριβή, λαμβάνοντας υπόψη την πολυσημία της έννοιας της ιστορικής συνείδησης, το θεωρητικό υπόβαθρο που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση της ιστορικής συνείδησης των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν η τυπολογία του J. Rüsen (2002: 121-173). Η επιλογή αυτή έγκειται στο γεγονός ότι οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της ιστορικής συνείδησης προέρχονται από την έρευνα που διενεργήθηκε υπό την επιμέλεια του Κόκκινου (2005). Για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας αυτής χρησιμοποιήθηκε η τυπολογία ιστορικής συνείδησης του Rüsen, όπως περιγράφεται παραπάνω στο παρόν κεφάλαιο.

## **2.2 Έρευνες ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης μαθητών και εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στον διεθνή χώρο**

Η ερευνητική προσπάθεια χαρτογράφησης των νοητικών σχημάτων των μαθητών αναφορικά στο πώς συνδέεται το Μάθημα της σχολικής Ιστορίας με τη στάση απέναντι στο διαφορετικό, την ιστορική συνείδηση και την εθνική ταυτότητα ακολούθησε μια σαφώς αυξητική πορεία στην Ελλάδα από το 2000 και έπειτα. Συγκεκριμένα πρόκειται για: α) διδακτορικές διατριβές νέων ερευνητών καθώς και β) έρευνες πεδίου οργανωμένων ομάδων ερευνητών. Οι εν λόγω έρευνες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε διαφορετικές κατηγορίες ανάλογα με τα θέματα στα οποία εστιάζουν κάθε φορά (Gatsotis & Kokkinos, 2008: 417-439· Γατσωτής, 2006: 555-625· Ηλιοπούλου, 2002: 175-194· Μπούντα, 2006: 81-92· Παπανικολάου, 2008: 59-79).

Αρχικά, έχουν διενεργηθεί έρευνες που επικεντρώνονται στην ιστορική σκέψη των μαθητών και στο κατά πόσο οι μαθητές έχουν αντιληφθεί τη διαδικαστική γνώση και όχι μόνο τη δηλωτική, κατά πόσο δηλαδή είναι εξοικειωμένοι με τη μεθοδολογία της ιστορίας, όχι για να γίνουν ιστορικοί αλλά να αντιληφθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ως επιστήμη. Εξετάζεται προς αυτή την κατεύθυνση αν έχουν αναπτύξει τις δεξιότητες να διατυπώσουν ιστορικές ερωτήσεις και υποθέσεις, να τεκμηριώσουν την οπτική τους γωνία καθώς και να επεξεργαστούν ιστορικές πηγές. Από τα βασικότερα παραδείγματα σχετικής έρευνας ήταν η έρευνα της Ε. Νάκου (2000) στην οποία συμμετείχαν 141 παιδιά ηλικίας 12-13 και 14-15 ετών με αντικείμενο έρευνας τις δεξιότητες των μαθητών στο Μάθημα της Ιστορίας. Οι έρευνες των Π. Γατσωτή (2005) και Π. Γατσωτή & Χ. Αθανασιάδη (2006) εστίασαν στις δεξιότητες μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η Θ. Κάββουρα (2000) από την πλευρά της εξέτασε τον τρόπο που οι μαθητές των τάξεων Γ΄ Γυμνασίου καθώς και Α΄ και Γ΄ Λυκείου του Πειραματικού Σχολείου Πατρών διαμορφώνουν τις ερμηνείες τους και προσλαμβάνουν ιστορικές έννοιες βάσει της ανάλυσης του γραπτού και προφορικού λόγου. Η Β. Αποστολίδου (2008) ασχολήθηκε με την ύπαρξη ή μη κριτικής νοηματοδότησης του παρελθόντος σε ένα δείγμα που αποτελούνταν από 60 εφήβους μαθητές.

Άλλες έρευνες είναι εκείνες που επικεντρώνονται στη διερεύνηση του τρόπου σύνδεσης του Μαθήματος της Ιστορίας με τη δημιουργία της εθνικής ταυτότητας τόσο ως ενυπάρχον μήνυμα στα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα Ιστορίας όσο και ως προς τον τρόπο αποδοχής του μηνύματος από τους μαθητές. Συγκεκριμένα ως προς αυτόν ακριβώς τον τρόπο αποδοχής, οι έρευνες συμπίπτουν στη διερεύνηση της ιστορικής συνείδησης καθώς και τον τρόπο που δομείται η ταυτότητα των μαθητών σε σχέση με την αντίληψή τους για το

παρελθόν (Κόκκινος, 2005: 25). Στην κατηγορία αυτή μπορούν να ενταχθούν και έρευνες που εξετάζουν το περιεχόμενο και τις οπτικές πηγές των σχολικών εγχειριδίων και των αναλυτικών προγραμμάτων της Ιστορίας με βάση μία κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση, όπως αναφέρονται σε προηγούμενο Κεφάλαιο της διατριβής. Επίσης θα μπορούσαν να ενταχθούν και οι έρευνες που διερευνούν τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και της ιστορικής συνείδησης των μαθητών σε σχέση με τη Δημόσια Ιστορία και τη Δημόσια Αρχαιολογία, όπως περιγράφονται στο Παράρτημα 1 και δη στο λήμμα Δημόσια Ιστορία αλλά και στο Δημόσια Αρχαιολογία.

Υπάρχουν έρευνες που εστιάζουν στη χαρτογράφηση της στάσης των εκπαιδευτικών αναφορικά στο Μάθημα της Ιστορίας και της ιστορικής τους συνείδησης. Αυτό που ενδιαφέρει τους ερευνητές στην κατεύθυνση αυτή είναι το πώς διαμορφώνονται: α) οι πρακτικές διδασκαλίας, β) η μεταφορά της ιστορικής γνώσης στους μαθητές και γ) ο τρόπος αξιολόγησης με βάση την ιστορική συνείδηση και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο Μάθημα της Ιστορίας (Κάββουρα, 2011: 28-29 & 33-37). Στις συναφείς έρευνες εντάσσονται και: α) η έρευνα του Π. Ξωχέλη (1987) σε 310 εκπαιδευτικούς Γυμνασίου και Λυκείου σχετικά με τη χαρτογράφηση της στάσης τους απέναντι στο Μάθημα και τους τρόπους διδασκαλίας, β) η έρευνα του Μαυροσκούφη (2009) σε 127 φιλόλογους με τα ίδια ερωτήματα για τη στάση τους απέναντι στη σχολική Ιστορία, γ) η έρευνα της Α. Κυρκίνη-Κουτουλά (2004) (ως υπεύθυνη στο πλαίσιο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου), σε 971 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για τις αντιλήψεις του περιεχόμενου διδασκαλίας στο Μάθημα της Ιστορίας<sup>124</sup>, γ) η μελέτη περίπτωσης της Α. Κουλουμπαρίτη (Κουλουμπαρίτη et al., 2015: 39-105) στις τάξεις της Α', Γ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού για τον τρόπο της χρήσης του σχολικού εγχειριδίου και στο Μάθημα της Ιστορίας, δ) η έρευνα της Μ. Μακρυγιάννη (2004) καθώς και εκείνες της Θ. Κάββουρα (2009: 179-187, 2010), οι οποίες εξετάζουν πώς επηρεάζονται από το πολυπολιτισμικό περιβάλλον οι διδακτικές πρακτικές 69 εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας στο Μάθημα της Ιστορίας, ε) η συγκριτική έρευνα του Π. Τραντά (2006: 144-160, 170, 212-213) ανάμεσα σε Έλληνες και Ιταλούς εκπαιδευτικούς για τον προσανατολισμό τους σχετικά με τη στοχοθεσία του Μαθήματος, στ) η έρευνα των Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (2007: 201, 283-322, 324-343), που εξέτασε την άποψη 910 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη σχέση του άλλου με την εικόνα του εθνικού

---

<sup>124</sup> Για περισσότερες πληροφορίες μπορεί ο αναγνώστης της ανά χειράς διατριβής να επισκεφθεί τον εξής ιστοτόπο: PI-Schools: [http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/erevni\\_istor\\_lykeio/erevna.pdf](http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/erevni_istor_lykeio/erevna.pdf). [Τελευταία θέαση: 04.10.2019].



εαυτού στο Μάθημα της Ιστορίας, η) η μελέτη της Σ. Ζαπατέτα (2007), στην οποία διερευνήθηκε δια μέσου ημιδομημένων συνεντεύξεων και παρατήρησης η αντίληψη 17 εκπαιδευτικών της Δ', Ε', και ΣΤ' Δημοτικού στο Μάθημα της Ιστορίας.

Παράδειγμα έρευνας που απευθύνεται σε μαθητές και εκπαιδευτικούς με στόχο τη χαρτογράφηση της ιστορικής τους συνείδησης, είναι και εκείνη του Κόκκινου (2005), που εξέτασε σχετικές στάσεις και αντιλήψεις 275 εκπαιδευτικών και 651 μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε Δημοτικά Σχολεία σε Ρόδο και Ιωάννινα. Θα πρέπει να διευκρινιστεί πως οι ερωτήσεις, που συμπεριελήφθησαν στα ερευνητικά εργαλεία της ανά χειράς διδακτορικής διατριβής και αφορούν την αξιολόγηση της ιστορικής συνείδησης αντλήθηκαν εν πολλοίς από τη συγκεκριμένη έρευνα του γ. Κόκκινου (2005).

Οι παραπάνω έρευνες δείχνουν ότι σε ένα μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα συνεχίζουν να διατηρούν ένα εθνοκεντρικό προφίλ ως προς τη σύνδεση της ιστορικής συνείδησης με το Μάθημα της Ιστορίας. Παρόλα αυτά υπάρχει και μια ομάδα εκπαιδευτικών που αμφισβητεί το εθνοκεντρικό, συγκεντρωτικό μοντέλο διδασκαλίας της σχολικής Ιστορίας. Σε αυτό το είδος ερευνών εντάσσεται και εκείνη του Γ. Χριστόπουλου (2018), που ανέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί που αμφισβητούν το εθνοκεντρικό, συγκεντρωτικό μοντέλο διδασκαλίας της σχολικής Ιστορίας έχουν συγκεκριμένα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Παρόλα αυτά όμως όπως έδειξε η έρευνα της Π.Ι. Κογκούλη (2016), οι εκπαιδευτικοί που θέλουν να εφαρμόσουν μέσα διδασκαλίας της σχολικής ιστορίας που εφάπτονται στους προσανατολισμούς της *Νέας Ιστορίας* εμποδίζονται από την πίεση της λειτουργίας του σχολείου και τις απαιτήσεις για παράδειγμα των γονέων των μαθητών.

Τέλος, υπάρχουν οι έρευνες οι οποίες εστιάζουν στην ιστορική συνείδηση των μαθητών. Παρακάτω αναφέρονται μερικές από αυτές, που δίδουν έμφαση στο κατά πόσο το εθνοκεντρικό προφίλ είναι κυρίαρχο στην ιστορική συνείδηση κυρίως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ιδιαίτερη σημασία για το πεδίο της έρευνας ιστορικής συνείδησης μαθητών έχει η έρευνα *Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents* (Angvik & von Borries, 1997). Η συγκεκριμένη μεγάλης κλίμακας έρευνα ξεκίνησε από την Magne Angvik και τον Bodo von Borries, σταδιακά αναπτύσσοντας ένα διεθνές δίκτυο συνεργαζόμενων ερευνητών, πάνω στο πεδίο της έρευνας της ιστορικής συνείδησης, οι οποίοι λειτούργησαν ως συντονιστές της έρευνας για τις χώρες τους, με την έρευνα να διεξάγεται σε ένα σύνολο 27 χωρών, κατά τα έτη 1994, 1995 και 1996, με τη συμμετοχή 31.611 εφήβων, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν στα ίδια ερωτήματα σε

σχέση με τις ιδέες τους όσον αφορά την ιστορία, την πολιτική και την διδακτική της ιστορίας. Βασικός στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι μαθητές οι ίδιοι αξιολογούν τόσο την ιστορία, όσο και τη διδακτική της, εντοπίζοντας τα βασικά στοιχεία και τη λογική της ιστορικής συνείδησης των εφήβων, καθώς και των ιστορικών ερμηνειών και τις πολιτικές στάσεις τους (Angvik & von Borries, 1997: 21–23· Von Borries, 1998: 16–17). Η έρευνα βασίστηκε σε ένα ερωτηματολόγιο 48 γενικών θεμάτων, το καθένα εκ των οποίων εμπεριείχε συγκεκριμένες ερωτήσεις, σε ένα σύνολο 280 ερωτήσεων.

Οι γενικές κατηγορίες ερωτήσεων ήταν τέσσερις (Angvik & von Borries, 1997: 37–41). Μια σειρά ερωτήσεων διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνικοποίηση των μαθητών έχει επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν την ιστορία και τις μεθόδους διερεύνησής της, τα κίνητρά τους για τη μάθηση της ιστορίας, καθώς και την αξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο έχουν διδαχθεί μέχρι στιγμής το μάθημα της ιστορίας. Ένα άλλο σύνολο ερωτήσεων διερεύνησε τη *χρονολογική* γνώση των μαθητών, τους τρόπους με τους οποίους ερμηνεύουν συγκεκριμένα γεγονότα του παρελθόντος, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους οι ερμηνείες αυτές επηρεάζουν την κατανόηση εννοιών όπως το έθνος, η Ευρώπη και η δημοκρατία. Άλλες ερωτήσεις επικεντρώθηκαν στους τρόπους με τους οποίους η μάθηση της ιστορίας έχει επηρεάσει τις πολιτικές στάσεις και αποφάσεις των μαθητών, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης της ιστορίας στην πολιτική συζήτηση – ανταλλαγή επιχειρημάτων, τις στάσεις τους όσον αφορά τη μετανάστευση και άλλα πολιτικά ζητήματα. Το τελευταίο σύνολο ερωτήσεων διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη σχέση παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος, καθώς και την εκτίμησή τους για το ποιοι παράγοντες παίζουν κεντρικό ρόλο στην διαδικασία της ιστορικής αλλαγής.

Στο Ελληνικό πλαίσιο, η έρευνα διεξήχθη από τους T. Dragonas & A. Frangoudaki, σε ένα σύνολο 1.724 μαθητών της Γ' τάξης του Γυμνασίου, προερχόμενων από διαφορετικές περιφέρειες της χώρας. Οι ερευνήτριες αναφέρουν, ως σημαντικά συμπεράσματα της έρευνας στους Έλληνες μαθητές, ότι ένα σημαντικό μέρος των απαντήσεων υποδεικνύει ότι η ιστορική συνείδηση των μαθητών αυτών σχετίζεται άμεσα (την εποχή κατά την οποία διεξήχθη η έρευνα) με τις έννοιες της δημοκρατίας και της προσωπικής ελευθερίας, έννοιες βάσει των οποίων συχνά γίνεται αντιληπτή η ιστορία και αξιολογείται η εκάστοτε ιστορική συνθήκη ή γεγονός. Ταυτόχρονα, η έρευνα αναφέρει μια σημαντική αντίφαση στην ιστορική συνείδηση των Ελλήνων μαθητών, καθώς ταυτόχρονα αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στην Ευρωπαϊκή Ένωση και την Ευρωπαϊκή ταυτότητα, αλλά η κατανόηση της ιστορίας είναι ιδιαίτερα εθνοκεντρική και εν πολλοίς βασισμένη στη θρησκεία ως στοιχείο της εθνικής ταυτότητας, σε

μεγαλύτερο βαθμό από την πλειοψηφία των άλλων χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα. Ως εκ τούτου, οι Έλληνες μαθητές εμφάνισαν και έναν σημαντικά υψηλότερο σκεπτικισμό και αρνητικές στάσεις απέναντι στο φαινόμενο της μετανάστευσης. Οι ερευνήτριες αναφέρουν ότι τέτοιου τύπου αντιφατικές έννοιες, όπως η δημοκρατία, η προσωπική ελευθερία, η θρησκεία και ο εθνοκεντρισμός, αποτυπώνουν ένα περιβάλλον διδασκαλίας της ιστορίας το οποίο είναι ιδιαίτερα σύνθετο και πολύπλοκο, σε ένα πλαίσιο προώθησης μιας ενιαίας εθνικής ταυτότητας και ενότητας (Dragonas & Frangoudaki, 2000).

Ως εκ τούτου, το χαρακτηριστικό της εθνοκεντρικότητας ήταν μέχρι πρόσφατα εμφανές στα αναλυτικά προγράμματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, μεταξύ των οποίων και αυτά της περιόδου στην οποία διεξήχθη η συγκεκριμένη έρευνα. Σύμφωνα με μια άλλη έρευνα της συγκεκριμένης περιόδου, αυτή του Σ. Καλύβα (1998), η διδασκαλία της ιστορίας στην Ελλάδα είχε παραδοσιακά μια έντονα εθνοκεντρική κατεύθυνση, λειτουργώντας ως εργαλείο συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας μέσω της διάχυσης συγκεκριμένων ιστορικών αφηγήσεων και ιδεολογημάτων. Ως αποτέλεσμα, η διδασκαλία της ιστορίας έβαζε σε δεύτερη μοίρα (ή και απέκλειε) την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ενώ δευτερεύουσα θέση είχε και η διδασκαλία της ιστορίας της ευρύτερης γεωγραφικής περιοχής (π.χ. Βαλκάνια ή Ευρώπη) ή της παγκόσμιας ιστορίας, στερώντας ένα πολύτιμο πλαίσιο κατανόησης της ελληνικής ιστορίας και παρουσιάζοντάς την ως σχεδόν «αυτόνομης» από τις ευρύτερες ιστορικές εξελίξεις. Ένα από τα βασικά προβλήματα που παρουσιάστηκαν με αυτή την ιδεολογική κατεύθυνση ήταν ο (ανεπίσημος) αποκλεισμός των αλλοδαπών μαθητών από το μάθημα, καθώς το περιεχόμενο φαινόταν να περιλαμβάνει έναν ξεκάθαρο διαχωρισμό μεταξύ Ελλήνων και «Άλλων». Ως αποτέλεσμα, ήταν η ελλιπής η λειτουργία της εκπαίδευσης ως μέσου επιπολιτισμού μεταναστών και ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία. Μια σειρά ερευνών αναφέρουν ότι η διδασκαλία της ιστορίας βάσει εθνοκεντρικών αφηγήσεων, παρουσιάζοντας το ελληνικό έθνος ως έχον συγκεκριμένα γλωσσικά, θρησκευτικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά (τα οποία έχουν υποστεί ελάχιστες αλλαγές στην ιστορία και εν πολλοίς παραμένουν σταθερά), αποκλείει τη συσχέτιση της ελληνικής ιστορίας με την ιστορία γειτονικών λαών, με αποτέλεσμα την αδυναμία συσχέτισης των μεταναστών με την ελληνική εθνική ταυτότητα (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997· Βούρη, 2006). Η εθνική ταυτότητα, έτσι, συγκροτείται πάνω στον διαχωρισμό του «εμείς» και οι «άλλοι», όπου οι «άλλοι» παραμένουν αποκλεισμένοι από την εθνοκεντρική αφήγηση του μαθήματος της ιστορίας, καθώς δεν αναφέρονται στοιχεία για τη θέση των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία, τη συμβολή τους στην οικονομία κτλ. Κατά αυτή την έννοια, μια εθνοκεντρική προσέγγιση στο μάθημα της

ιστορίας μπορεί να αποκλείει τους αλλοδαπούς μαθητές από τη δυνατότητα ταυτίσεων με την ελληνική ιστορία και ταυτότητα.

Ένα δεύτερο ζήτημα το οποίο παρουσιάστηκε όσον αφορά τον εθνοκεντρισμό στη διδασκαλία της ιστορίας αφορά ευρύτερες αλλαγές στο παγκόσμιο πολιτικό σκηνικό: η εποχή της παγκοσμιοποίησης έφερε ως «ανάγκη» το ξεπέραςμα των στενά εθνοκεντρικών αντιλήψεων και την εστίαση σε ευρύτερες ταυτότητες, είτε διακρατικών σχηματισμών (όπως π.χ. η «Ευρωπαϊκή» ταυτότητα ή ταυτότητα πολίτη της Ε.Ε.), είτε μιας «κοσμοπολίτικης» ταυτότητας (Δέβρας - Παπακωνσταντίνου, 2015).

Όπως αναφέρει η S. Philippou (2005), η ένταξη κρατών στην Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως κρατών του πρώην ανατολικού μπλοκ, αλλά και της Κύπρου, έφερε στο προσκήνιο την ανάγκη αλλαγής των ΑΠ με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει μια προώθηση της «ευρωπαϊκής» ταυτότητας, καθώς και αναγνώριση της «δύσκολης» ευρωπαϊκής ιστορίας (που χαρακτηρίστηκε από έντονες συγκρούσεις μέχρι και το πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα), υπό το πλαίσιο της «υπέρβασης» των διαφορών αυτών, κάτω από την «ομπρέλα» της ενιαίας ταυτότητας της Ε.Ε. Φαίνεται έτσι, ότι μια πολιτική εξέλιξη (όπως η συγκρότηση και αργότερη η διεύρυνση της Ε.Ε.) επηρέασε σημαντικά την ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος: η ευρωπαϊκή ταυτότητα θεωρήθηκε σχεδόν εξ' ίσου σημαντική με την εκάστοτε εθνική και πολλά μαθήματα (όπως η ιστορία και η πολιτική αγωγή) άλλαξαν με τέτοιο τρόπο ώστε να τη συμπεριλάβουν.

Σε αντίστοιχα συμπεράσματα καταλήγει ο D. Faas (2011), σύμφωνα με τον οποίο η ανάδυση αυτής της νέας «ευρωπαϊκής» ταυτότητας δημιούργησε μια εσωτερική «σύγκρουση» στα αναλυτικά προγράμματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με την έννοια ότι απαιτήθηκε μια απομάκρυνση από την παλαιότερη κατεύθυνση του εθνοκεντρισμού. Το στοιχείο αυτό δείχνει μια αντίφαση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: ενώ το μάθημα της πολιτικής/ πολιτειακής αγωγής (ή αγωγής του πολίτη) φαίνεται να προσπαθεί να εξισορροπήσει μεταξύ εθνοκεντρισμού και ευρωπαϊσμού, το μάθημα της ιστορίας παραμένει εν πολλοίς εθνοκεντρικό. Έτσι, μια αντίφαση στην κυρίαρχη ιδεολογία του ελληνικού κράτους αντανάκλαται άμεσα στα αναλυτικά προγράμματα του εκπαιδευτικού του συστήματος: η προσπάθεια συμβιβασμού μεταξύ εθνικής ταυτότητας και ευρύτερων ταυτοτήτων. Η αντίφαση αυτή είναι εμφανής και από μια σειρά κριτικών προσεγγίσεων στον τρόπο με τον οποίο δομούνται τα αναλυτικά προγράμματα, κυρίως όσον αφορά το μάθημα της ιστορίας.

Μεταξύ άλλων, η M. Repoussi (2011: 329-370) ασκεί έντονη κριτική στο περιεχόμενο του μαθήματος της ιστορίας, τονίζοντας τον εθνοκεντρικό του χαρακτήρα και την τάση για αναπαραγωγή εθνοτικών ανταγωνισμών της Ελλάδας με γειτονικά κράτη (όπως περιπτώσεις αναφοράς στη Βόρεια Ήπειρο ως ελληνικού εδάφους). Ταυτόχρονα, γίνεται μια ευρεία αναφορά για την επίδραση της Εκκλησίας της Ελλάδος στο μάθημα της ιστορίας, όπου η Repoussi αναφέρεται στην έντονη ιδεολογική της επίδραση, με αποτέλεσμα να υπερτονίζεται ο ρόλος της εκκλησίας σε μια σειρά ιστορικών γεγονότων. Η M. Repoussi (2011) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το μάθημα της ιστορίας, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στην Κύπρο, χαρακτηρίζεται από σημαντική έλλειψη κριτικής προσέγγισης και διδασκαλίας της παγκόσμιας ιστορίας, εστιάζοντας στον εθνοκεντρισμό και την αναπαραγωγή «ανιστορικών» στοιχείων, κατά τις υποδείξεις της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας, καλώντας σε αλλαγή προς μια κατεύθυνση «αντικειμενικότερης» ιστορίας και ανάπτυξης κριτικής σκέψης ως προς αυτή.

Με βάση τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι ως προς το ζήτημα της χαρτογράφησης της ιστορικής συνείδησης μαθητών και εκπαιδευτικών (σε σχέση πάντα με το Μάθημα της Ιστορίας) διαπιστώνεται ένα εθνοκεντρικό αλλά και Ευρωκεντρικό προφίλ το οποίο δεν συνάδει με τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές συνθήκες. Ωστόσο δημοσιεύθηκαν και ορισμένες έρευνες, που αποδεικνύουν την ύπαρξη και μερίδας των εκπαιδευτικών του Μαθήματος της Ιστορίας που θέλουν να εφαρμόσουν πρακτικές διδασκαλίας με στόχο να μην είναι κυρίαρχο το εθνοκεντρικό προφίλ αλλά εμποδίζονται από το θεσμικό πλαίσιο της διδασκαλίας της Ιστορίας. Πρακτικές που αναφέρονται στο περιεχόμενο και τα μέσα διδασκαλίας του Μαθήματος της Ιστορίας με στόχο να ξεπεραστεί το εθνοκεντρικό προφίλ ιστορικής συνείδησης προτείνονται φυσικά και στην ανά χειράς διδακτορική διατριβή.

### **Κεφάλαιο 3**

#### **Πολυπολιτισμικές συνθήκες - πολυπολιτισμικές τάξεις στην Ελλάδα**

Στο παρόν Κεφάλαιο αναπτύσσονται οι συνθήκες που επέδρασαν καταλυτικά στη σταδιακή δημιουργία μιας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας στον Ελληνικό χώρο και ευνόησαν την πολυπολιτισμική σύνθεση των σχολικών τάξεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτές ακριβώς οι συνθήκες γέννησαν και την ανάγκη να ανταποκριθεί η διδασκαλία του Μαθήματος της Ιστορίας στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Τόσο η πραγματικότητα της πολυπολιτισμικής<sup>125</sup> σύνθεσης των σχολικών τάξεων όσο και η αποσύνδεση του Μαθήματος

---

<sup>125</sup>Θα πρέπει να διευκρινιστεί στο σημείο αυτό, ότι σε παιδαγωγικό επίπεδο, μπορεί να γίνει ορατή η διάκριση ανάμεσα στους όρους πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα. Οι εν λόγω όροι αν και στην Ελληνική

της Ιστορίας από τον εθνοκεντρικό του ρόλο και η υιοθέτηση μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης του περιεχόμενου μέσω της χρήσης τεχνικών θεάτρου στην εκπαίδευση αποτέλεσαν τα βασικά κίνητρα πραγματοποίησης της έρευνας που διεξήχθη στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής.

Η Ελλάδα μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών κατά τη δεκαετία του 1970 και, κυρίως, κατά τις δεκαετίες του 1980 και 1990. Κατά το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα υπήρξε σημαντική αύξηση της εισροής μεταναστών στη χώρα, τόσο λόγω της οικονομικής της ανάπτυξης, όσο και των εξελίξεων που οδήγησαν στην κατάρρευση του «ανατολικού μπλοκ» και την αύξηση μεταναστευτικών ρευμάτων από χώρες της ανατολικής Ευρώπης και των Βαλκανίων (όπως η Αλβανία, η Βουλγαρία, η πρώην ΕΣΣΔ κ.α.) (Γεωργογιάννης, 2008). Έτσι, ένα μεγάλο μέρος των μεταναστών κατά τις δεκαετίες του 1970 και 1980, προήλθαν από αυτές τις χώρες, ενώ σημαντικό ποσοστό των ρευμάτων αυτών ήταν οι πληθυσμοί ομογενών που

---

πραγματικότητα πολλές φορές παρουσιάζονται ως νοηματικά ταυτόσημοι, ωστόσο παρατηρείται ότι σε λοιπές χώρες της Ευρώπης χρησιμοποιούνται με διαφορετικό τρόπο. Το επίρρημα πολύ (multi) καθορίζει περισσότερο ένα ποσοτικό αποτέλεσμα συνεπώς και ο όρος πολυπολιτισμικός χρησιμοποιείται περισσότερο ως αναλυτικός με περιγραφική διάσταση, για να περιγράψει τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων στο ίδιο πλαίσιο. Από την άλλη πλευρά το επίρρημα δια (inter) είναι μια πρόταση για τη λύση των προβλημάτων της πολυπολιτισμικότητας μέσω του διαλόγου και της επικοινωνίας ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες (Παλαιολόγου-Ευαγγέλλου, 2003: 72). Βέβαια θα πρέπει να επισημανθεί ότι το θέμα είναι περισσότερο πολύπλοκο διότι ο όρος πολυπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμική κοινωνία χρησιμοποιούνται από ερευνητές όχι μόνο με περιγραφική αλλά και με κανονιστική διάσταση. Πέρα δηλαδή από τη χρήση της για να δηλώσει πολιτισμική, εθνοτική πολλαπλότητα και ανομοιογένεια, υποδηλώνει την πρόκληση για την αναγνώριση της αλλαγής αυτής και της κατεύθυνσης προς μια πιο δημοκρατική κοινωνία με βάση την πολιτική ίσων δικαιωμάτων και ίσων ευκαιριών πρόσβασης (Πανταζής, 2002: 32). Στην Ελληνική βιβλιογραφία η χρήση του όρου διαπολιτισμικός συμπίπτει με την ανάγκη για προτάσεις επί του χειρισμού θεμάτων σχετικών με το φαινόμενο της μετανάστευσης. Για τους: Γ. Νικολάου (2011), Γ. Μάρκου (1997: 238) και Χ. Γκόβαρη (2000: 14), ο όρος διαπολιτισμικότητα συνδέεται με διαδικασίες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα και ομάδες διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Ο Γκόβαρης, μάλιστα, τονίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν θα πρέπει να απευθύνεται αποκλειστικά σε μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης αλλά στο σύνολο των μαθητών. Σύμφωνα, λοιπόν, με τους Γ. Νικολάου (2011), Γ. Μάρκου (1997: 238) και Χ. Γκόβαρη (2000: 14) ο όρος πολυπολιτισμικός δεν ταυτίζεται με τον όρο διαπολιτισμικός, εφόσον στόχος της εκπαίδευσης είναι οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες να μετεξελιχθούν σε διαπολιτισμικές (Λιακοπούλου, 2006). Τέλος, όσον αφορά την εκπαίδευση συγκεκριμένα θα πρέπει να σημειωθεί ότι στη σχετική βιβλιογραφική παραγωγή σε Μ. Βρετανία και Η.Π.Α. χρησιμοποιείται ο όρος διαπολιτισμική ενώ στην αντίστοιχη βιβλιογραφία των χωρών της Ηπειρωτικής Ευρώπης επικρατεί ο όρος πολυπολιτισμική. Η UNESCO το 2006, σε σχετικό της έγγραφο διαχωρίζει τον ορισμό διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την επίτευξη διαλόγου ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες σε σχέση με τον ορισμό πολυπολιτισμική εκπαίδευση, που εστιάζει σε έναν περισσότερο παθητικό ρόλο αποδοχής ή ανοχής της πολιτισμικής διαφορετικότητας (Μπελέση, 2009: 49). Η έννοια όμως της ανεκτικότητας μπορεί να συνδεθεί με το αφομοιωτικό μοντέλο, καθώς και την ενσωμάτωση στην κυρίαρχη ομάδα φέρνοντας το φορτίο της ιεραρχικής αξιολόγησης των κατώτερων άλλων συγκριτικά με την κυρίαρχη ομάδα υποδοχής (Γκόβαρης, 2004:51-53).

επέστρεψαν στην Ελλάδα, κυρίως κατά τη δεκαετία του 1980. Βασικό χαρακτηριστικό των πληθυσμών αυτών ήταν η διατήρηση της ταυτότητας από τις χώρες προέλευσης, αλλά και η επανεργοποίηση στοιχείων ελληνικής (εθνικής και θρησκευτικής) ταυτότητας.

Κατά τις δεκαετίες του 1990 και του 2000 αυξήθηκε η προσέλευση κατά βάση οικονομικών μεταναστών, κυρίως από χώρες της Αφρικής, η Νιγηρία, η Γκάνα, το Σουδάν και το Κονγκό (Papadopoulos et al., 2013). Ένα σημαντικό ποσοστό μεταναστών προήλθε επίσης από χώρες της Ασίας, όπως χώρες της Μέσης Ανατολής, της αραβικής χερσονήσου καθώς και της κεντρικής Ασίας (Αφγανιστάν, Πακιστάν, Ινδία) (Rovolis&Tragaki, 2006). Έκτοτε, η Ελλάδα έχει δεχθεί σημαντικό αριθμό μεταναστών από χώρες της Μέσης Ανατολής και της Κεντρικής Ασίας, με πιο πρόσφατο το ρεύμα προσφύγων από τη Συρία και το Ιράκ, λόγω της εμπόλεμης κατάστασης των περιοχών αυτών (Guild et al., 2015).

Όπως αναφέρουν οι Παρθένος και Φραγκούλης (2016), η γεωγραφική θέση της Ελλάδας και η ιδιότητά της ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης την κατέστησε έναν ισχυρό πόλο έλξης μεταναστευτικών ρευμάτων. Όπως αναφέρουν η Χρησιτίδου-Λιοναράκη (2001) και η Psalti (2000), μέχρι και τη δεκαετία του 1990 το συνολικό ποσοστό των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν της τάξης του 8,9%, με τη συντριπτική πλειοψηφία από αυτούς να συγκεντρώνονται σε σχολεία των δύο μεγαλύτερων πόλεων, της Αθήνα και της Θεσσαλονίκης. Οι σύγχρονες εξελίξεις και η αύξηση των μεταναστευτικών ρευμάτων άλλαξε την εικόνα αυτή, όχι μόνο σε απόλυτους αριθμούς, αλλά και στην ίδια την εθνική σύσταση του πληθυσμού των μεταναστών μαθητών.

Στην έρευνα της Α. Κουλούμπα (2017), που διερεύνησε τη λειτουργία διαπολιτισμικών Γυμνασίων στην Αττική, αναφέρονται στοιχεία για τις σχολικές μονάδες αυτές στον Δήμο Αθηνών, Ελληνικού και Αχαρνών, όπου και εστίασε η έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται στην έρευνα, στα διαπολιτισμικά σχολεία της Αθήνας και του Ελληνικού υπάρχει σημαντικό εύρος χωρών καταγωγής των μαθητών, με τους μαθητές να προέρχονται από χώρες της υποσαχάριας Αφρικής (Νιγηρία, Αιθιοπία, Γκάνα), της βόρειας Αφρικής (Λιβύη, Αίγυπτος, Μαρόκο), της Μέσης Ανατολής και της κεντρικής Ασίας (Συρία, Πακιστάν, Αφγανιστάν, Ινδία), της Νοτιοανατολικής Ασίας (Ταϊλάνδη, Μπαγκλαντές), αλλά και της ανατολικής Ευρώπης (Βουλγαρία, Γεωργία, Ρουμανία, Ουκρανία), με την πλειοψηφία των παιδιών αυτών να είναι πρώτης γενιάς μετανάστες. Αντίθετα, στο διαπολιτισμικό Γυμνάσιο των Αχαρνών, όπως αναφέρεται στην έρευνα, οι μαθητές είναι κατά βάση Έλληνες Παλινοστούντες ομογενείς από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ. Σύμφωνα με τη Banerjee (2019), τα δημοτικά σχολεία σε μια σειρά νησιών του ανατολικού Αιγαίου, που δέχονται προσφυγικές

ροές από τη Συρία και άλλες χώρες της Μέσης Ανατολής, έχουν συχνά 4 με 5 πρόσφυγες μαθητές σε τάξεις των 15 μαθητών.

Διοικητικά, στο χώρο της παιδείας παρατηρήθηκε μια στροφή προς τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, καθώς ήδη από τη δεκαετία του '70 δημιουργήθηκε το πρώτο θεσμικό πλαίσιο για την ίδρυση Σχολείων Παλινοστούντων μαθητών. Σημαντική εξέλιξη που παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και διήρκησε μέχρι το 1996 ήταν η δημιουργία τόσο των Τάξεων Υποδοχής όσο και των φροντιστηριακών τμημάτων. Το 1996 ψηφίστηκε ο Νόμος 2413/96, σύμφωνα με τον οποίο προβλέπονταν η ίδρυση σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες (Δαμανάκης, 2005). Πέρα από την ένταξη του παραπάνω πληθυσμού στην Ελληνική κοινωνία και ειδικά στο Ελληνικό σχολείο, η εκπαιδευτική πραγματικότητα έπρεπε να χειριστεί και τους μειονοτικούς πληθυσμούς των Ρομά αλλά και των Μουσουλμάνων και Πομάκων της Θράκης (Μάρκου, 2010: 30· Harrel & Stolle, 2015). Σύμφωνα με τον Νικολάου (2011: 152) μόνο στον τομέα της εκπαίδευσης υπήρξαν προσπάθειες για τα παιδιά οικογενειών, που μετανάστευσαν στη χώρα μας.

Ο Γ. Νικολάου διακρίνει τις προσπάθειες αυτές (τις οποίες ο Μ. Δαμανάκης (1997: 57) χαρακτηρίζει ως πολιτικές με προνομιακό και φιλανθρωπικό χαρακτήρα) σε τρεις περιόδους. Σύμφωνα με την τοποθέτησή του, η πρώτη περίοδος περιλαμβάνει τη δεκαετία του '70 κατά την οποία έγιναν τα πρώτα κρατικά βήματα με στόχο την ένταξη των παλινοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η δεύτερη περίοδος περιλαμβάνει το διάστημα από τις αρχές της δεκαετίας του '80 μέχρι το 1996 κατά την οποία έγιναν τα πρώτα κρατικά βήματα με στόχο την ένταξη στην εκπαίδευση τόσο των μεταναστών όσο και των ομογενών Πόντιων και Βορειοηπειρωτών. Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι την ίδια περίοδο εμφανίζεται στον ακαδημαϊκό χώρο η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η Τρίτη περίοδος περιλαμβάνει το χρονικό διάστημα από το 1996 μέχρι και σήμερα οπότε και ενισχύθηκε η προσπάθεια που είχε εκκινήσει τόσο στην Πρώτη όσο και στη Δεύτερη Περίοδο.

Σύμφωνα με τον Γ. Νικολάου, αυτό γίνεται φανερό, αρχικά με τη θέσπιση του νόμου 2413/96 (Ν. 2413/1996-ΦΕΚ 124 τ.Α') για την παιδεία ομογενών και διαπολιτισμική εκπαίδευση με βάση τον οποίο ορίστηκε ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και θεσμοθετήθηκε τόσο η ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων όσο και του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Μάρκου, 2010: 13-14· Παρθένης, 2013: 276-277). Παρά τις πρωτοτυπίες που εισήγαγε ο προαναφερθείς Νόμος στο ζήτημα της



διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ωστόσο δεν απέτρεψε μια μερίδα ερευνητών να εκφράσουν και επιφυλάξεις ως προς το εάν τα μειονοτικά σχολεία ενίσχυσαν πραγματικά την αντισταθμιστική-αφομοιωτική πολιτική που βασίζονταν στην υπόθεση του ελλείμματος, που ίσχυε ειδικά μέχρι τη δεκαετία του '90. Αυτές οι επιφυλάξεις αποτυπώθηκαν σε έρευνες, που μελετούσαν τη θεσμική διαχείριση της διαφορετικότητας στο Ελληνικό σχολείο. Η ανά χείρας διδακτορική διατριβή συντάσσεται με τη μερίδα εκείνη των ερευνητών που υποστηρίζουν ότι μια εκπαιδευτική πολιτική, η οποία ανταποκρίνεται στην ετερογένεια των πολυπολιτισμικών τάξεων, δεν μπορεί να είναι μια πολιτική που εστιάζει μόνο στις μειονότητες, στους μαθητές με διαφορετική εθνοπολιτισμικές ταυτότητες αλλά μια πολιτική που απευθύνεται σε όλους του μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά και τις ταυτίσεις του κάθε μαθητή. Γιατί αν η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορούσε αποκλειστικά συγκεκριμένους μαθητές θα εκκινούσε από μια βάση διαχωρισμού των μαθητών αυτών από το σύνολο και όχι ενσωμάτωσής τους σε αυτό (Δαμανάκης, 2000: 3-23; Ανδρούσου, 2002: 27· Γκοβάρης, 2004: 46-53· Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2003: 34-44· Banks, 1993: 22 & 2009: 11· Cope & Kalantzis, 2000: 9).

Επίσης, σύμφωνα με την άποψη του, σημαντική κίνηση προς αυτή τη κατεύθυνση είναι τα ερευνητικά προγράμματα, που εφαρμόστηκαν από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. το διάστημα 1997-2000 με στόχο την εκπαίδευση των Τσιγγάνων, των Μουσουλμάνων της Δυτικής Θράκης, των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων τα οποία συνεχίστηκαν και το χρονικό διάστημα 2002-2006 στο πλαίσιο του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (Β' ΕΠΕΑΕΚ). Τα προγράμματα αυτά ήταν τα εξής: 1) Εκπαίδευση Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, 2) Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων, 3) Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων και τέλος 4) Εκπαίδευση Παλιννοστούντων-Αλλοδαπών Μαθητών (Νικολάου, 2011: 155-156).

Σύμφωνα με τον Γ. Νικολάου, σημαντική εξέλιξη ήταν η ίδρυση των Ερευνητικών Κέντρων και Ιδρυμάτων, κατά την Τρίτη Περίοδο, με αντικείμενο έρευνας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) που ιδρύθηκε το 1995 και τελεί υπό την εποπτεία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. διεξάγοντας έρευνες σχετικές με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Κ.Ε.Γ.) που ιδρύθηκε το 1994 με έδρα στη Θεσσαλονίκη και στηρίζει γλωσσικά τους Παλιννοστούντες και Απόδημους Έλληνες. Το Κ.Ε.Γ. το Μάιο του 1999 πραγματοποίησε τον πρώτο διαγωνισμό πιστοποίησης της Ελληνικής γλώσσας με 600 περίπου υποψήφιους τόσο ομογενείς όσο και αλλογενείς. Η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.), που συστάθηκε το 1985 ως αυτοτελής Γενική Γραμματεία και μετονομάστηκε το 2008 σε Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Η εν λόγω Γενική

Γραμματεία οργανώνει μαθήματα νεοελληνικής γλώσσας για αλλοδαπούς και υποστηρίζει προγράμματα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων. Το 1999 υλοποίησε το πρόγραμμα NEMESIS στοχεύοντας στην εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και στην απόκτηση τεχνικών και συμπληρωματικών γνώσεων για την ομαλότερη ένταξη στην αγορά εργασίας (Μαυρομάτης, 2000: 200). Το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης δραστηριοποιείται από το 1996 με στόχο: τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης, την ένταξη των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα μέσω εκπαιδευτικών ερευνών, την αξιολόγηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών καθώς και την παραγωγή κατάλληλων σχολικών εγχειριδίων και βοηθημάτων (Νικολάου, 2011: 153-160).

Με βάση τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι ήδη από τη δεκαετία του '70 δημιουργήθηκε ένα μεταναστευτικό κίνημα στην Ελλάδα, το οποίο σταδιακά μετέτρεψε το σχολικό περιβάλλον σε πολυπολιτισμικό. Αυτό οδήγησε στην αλλαγή της σχολικής εκπαίδευσης όχι για να εξυπηρετεί το μονοπολιτισμικό, εθνοκεντρικό μοντέλο αλλά τις ανάγκες του νέου πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος. Ακριβώς σε αυτό το θέμα εστιάζει η ανά χείρας διδακτορική διατριβή επικεντρώνοντας στο Μάθημα της σχολικής Ιστορίας.

#### **Κεφάλαιο 4**

##### **Τρόπος διδασκαλίας του Μαθήματος της Ιστορίας στην Ελλάδα**

Θα πρέπει να γίνει κατανοητό το γεγονός πως ενώ διαφαίνεται η πρόθεση εφαρμογής διαπολιτισμικών πρακτικών και προσανατολισμών στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ωστόσο αυτά εφαρμόζονται συμπληρωματικά και χωρίς να υπάρχει μια θεωρητική αντίληψη με σαφή προσδιορισμό και πολιτική πρόσληψη του πλαισίου της διαφοράς (Κουτσελίνη - Ιωαννίδου, 2008· Ανδρούσου & Ασκούνη, 2011: 19). Το επιχείρημα αυτό ενισχύεται, όπως επισημαίνει και η Α. Ανδρούσου (1996: 17), από το γεγονός πως μέχρι και το τέλος της δεκαετίας του '90 το μοναδικό ανά Μάθημα σχολικό εγχειρίδιο, η από καθέδρας παραδοσιακή διδασκαλία του παντεπόπτη δασκάλου αλλά και οι παιδαγωγικές πρακτικές φαίνεται πως είχαν σχεδιαστεί για ένα ομοιογενές μαθητικό κοινό το οποίο απείχε πολύ από την πολυπολιτισμική πραγματικότητα την οποία η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική έδειχνε να μην θεωρεί ως ζήτημα που θα έπρεπε να αντιμετωπίσει. Το μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται στη χώρα, από πολλούς ερευνητές κατατάσσεται στο συγκεντρωτικό μοντέλο εξαιτίας του έντονου γραφειοκρατικού ελέγχου του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από το ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα, το μοναδικό σχολικό

εγχειρίδιο για κάθε μάθημα και τη διδασκαλία καθέδρας (Ανδρούσου, 1996: 17· Κωνσταντάρου, 2018· Κουλουμπαρίτση et al., 2015).

Όσον αφορά συγκεκριμένα το Μάθημα της Ιστορίας παρ' όλες τις προσπάθειες ανταπόκρισης των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες, ήδη από το 1985, συνέχισε να εγκλωβίζεται σε θεσμικό επίπεδο, στη σύνδεσή του με τον εθνοποιητικό και ευρωκεντρικό του ρόλο. Μια σειρά ερευνών κατά την τελευταία δεκαετία αναφέρουν ότι, παρ' όλες τις προσπάθειες για την εφαρμογή νέων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας της ιστορίας στην Ελλάδα, ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος παραμένει σε σημαντικό βαθμό δασκαλοκεντρικός και εν πολλοίς βασισμένος σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, τονίζοντας την αναγκαιότητα αναθεώρησης των διδακτικών μεθόδων αυτών (Καβαλιέρου, 2006: 472· Μαυροσκούφης, 2006: 19).

Όσον αφορά το Μάθημα της Ιστορίας η κατεύθυνση αυτή φαίνεται από τις παρακάτω επιλογές σε θεσμικό επίπεδο. Αρχικά, από την κυριαρχία του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας ως βασικό μέσο διδασκαλίας, το οποίο κινείται με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα για να αποδώσει πιστά τις προθέσεις και τους στόχους του. Δημιουργείται έτσι ένα συγκεντρωτικό θεσμικό σύστημα στη διδασκαλία της Ιστορίας εμποδίζοντας το Μάθημα να ανταποκριθεί στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές συνθήκες με βάση τις αρχές της Νέας Ιστορίας και της σύγχρονης παιδαγωγικής (Μαξούρης, 2006· Τραντάς, 2006· Μακρυγιάννη, 2004· Κουλουμπαρίτση et al., 2015· Κωνσταντάρου, 2018: 25-31). Το συγκεντρωτικό μοντέλο διδασκαλίας του Μαθήματος της Ιστορίας συμπληρώνεται και από τον τρόπο συγγραφής των σχολικών εγχειριδίων.

Η τάση αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να υιοθετήσουν την πολυτροπική διδασκαλία σε συνδυασμό με τον όγκο της ύλης, τις λίγες ώρες διδασκαλίας, την κυριαρχία του σχολικού εγχειριδίου και την έλλειψη συγκεκριμένων γνώσεων στο Μάθημα της Ιστορίας. Σε αυτό συντείνει και η έλλειψη εξειδικευμένης πανεπιστημιακής κατάρτισης στο συγκεκριμένο τομέα καθώς και ειδικών επιμορφωτικών σεμιναρίων (Ποταμιάνης, 2015· Κωνσταντάρου, 2018: 23-25· Τραντάς, 2006· Χριστόπουλου, 2018).

Αυτή η κατεύθυνση του θεσμικού συστήματος όσον αφορά τη σχολική Ιστορία εγκλωβίζει τους εκπαιδευτικούς σε ένα εθνοκεντρικό προφίλ ιστορικής συνείδησης και εκπαιδευτικών πρακτικών. Όπως αναφέρουν άλλοι ερευνητές στο ελληνικό πλαίσιο, όπως η Α. Κωστή (2016: 4), η επιλογή διδακτικών στόχων και το περιεχόμενο του μαθήματος καθορίζεται μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων σε τέτοιο βαθμό που οι ίδιοι οι διδάσκοντες δεν έχουν πολλά περιθώρια ευελιξίας και αυτενέργειας. Ως εκ τούτου, το μάθημα της ιστορίας

μπορεί να χαρακτηριστεί ως δασκαλοκεντρικό, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά την ίδια στιγμή το χαρακτηριστικό αυτό εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αυστηρού καθορισμού του μαθήματος, παρά ως συνειδητή επιλογή των ίδιων των διδασκόντων. Σύμφωνα με τον Α. Σμυρναίο (2008: 207), το χαρακτηριστικό αυτό, της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας και της παθητικής θέσης των μαθητών, σε συνδυασμό με τη στείρα παρουσίαση του μαθήματος με την μορφή διάλεξης, αποτελεί μια από τις βασικές αιτίες για την αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της ιστορίας και, εν τέλει, για την αναποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Το συμπέρασμα της έρευνας του Γ. Η. Ποταμιά (2015) για τον πολυτροπικό εγγραματισμό στο μάθημα της ιστορίας της Δ Τάξης του Δημοτικού σχολείου είναι ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δυσκολευόντουσαν να προσεγγίσουν τα ιστορικά γεγονότα με βάση την πολυτροπική διδασκαλία και να ξεφύγουν από τη σιγουριά του σχολικού εγχειριδίου. Με βάση αυτή την προβληματική, παρόλες τις προτάσεις των αναλυτικών προγραμμάτων για βιωματικές δραστηριότητες στο μάθημα της ιστορίας όπως αναλύονται στο κεφάλαιο 7.3, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την δυνατότητα να τις εντάξουν λειτουργικά στον τρόπο διδασκαλίας που εφαρμόζουν.

Με βάση την προσήλωση στο σχολικό εγχειρίδιο, το σύστημα των σχολικών εξετάσεων και τη στάση και νοοτροπία των εκπαιδευτικών, οι μαθητές αποστηθίζουν την Ιστορία επικεντρώνοντας σε μία γεγονотоλογική προσέγγιση (Ηλιοπούλου, 2002· Κόκκινος κ.α., 2005· Κάββουρα, 2000· Μαξούρης, 2006). Παράδειγμα έρευνας που διαπίστωσε ότι οι εξετάσεις στο Μάθημα της Ιστορίας οδηγούν σε ένα μοτίβο βαθμοθηρίας και αποστήθισης είναι εκείνη των Κόκκινου & Γατσωτή (2010: 445-560). Η έρευνα της Α. Κεσίδου (2007: 511-547), με βάση την ανάλυση του λόγου μαθητών ΣΤ΄ Δημοτικού συνηγορεί στην άποψη ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται το Μάθημα της Ιστορίας ως ένα δύσκολο Μάθημα γεμάτο χρονολογίες και ονόματα. Στην έρευνα των Β. Καλόγηρου και Α. Σμυρναίου (2012) διερευνήθηκε η στάση μαθητών της Γ΄ Λυκείου απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρουν, μεταξύ άλλων, ότι ο δασκαλοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας της ιστορίας και η έλλειψη ενεργητικής εμπλοκής από την πλευρά των μαθητών στην διαδικασία αυτή, αποτελεί ένα χαρακτηριστικό το οποίο αξιολογείται αρνητικά από τους μαθητές (Καλόγηρος & Σμυρναίος, 2012: 74-81). Αντίστοιχα, στην ποιοτική έρευνα της Αλεξοπούλου (2012), διερευνήθηκαν οι απόψεις 14 μαθητών, ηλικίας 14 έως 15 ετών, για το μάθημα της ιστορίας, στην περιοχή της Πάτρας, μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Στα συμπεράσματα της έρευνας αναφέρεται ότι, ενώ οι μαθητές θεωρούν τον μάθημα χρήσιμο,

αξιολογούν αρνητικά τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος, βάσει παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, και ιδιαίτερα το χαρακτηριστικό της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας και της μη-ενεργής εμπλοκής των μαθητών στο μάθημα (Αλεξοπούλου, 2012).

Βασικός παράγοντας που συνδιαμόρφωσε την κυριαρχία του συγκεντρωτικού μοντέλου στην εκπαιδευτική διαδικασία στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ήταν το κρατικό μονοπώλιο στην έκδοση σχολικών εγχειριδίων, όπως αυτό ασκήθηκε από τον Οργανισμό Εκδόσεων Σχολικών Βιβλίων (ΟΕΣΒ) ή αλλιώς τον Οργανισμό Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ), όπως μετονομάστηκε με τον Νόμο 4320/1963. Είχε ιδρυθεί ήδη από το δικτατορικό καθεστώς της 4<sup>ης</sup> Αυγούστου με τον υποχρεωτικό νόμο 952/1937 (Α.Ν. 952/1937-ΦΕΚ 469), κάνοντας φανερή την πρόθεση του καθεστώτος για πλήρη έλεγχο με βάση ένα μοντέλο άσκησης συγκεντρωτικής πολιτικής. Αυτή κράτησε τυπικά μέχρι και το 2012, οπότε και καταργήθηκε με βάση το νομοσχέδιο, το οποίο είχε ψηφιστεί το Μάιο του 2011 (Ν. 3966/2011-ΦΕΚ 118· Γιώτης, 2013: 99-119· Κουλουμπαρίτση, 2015: 18, 21-22).

Ο νόμος για τα σχολικά εγχειρίδια μετά το 2012 προέβλεπε ότι η συγγραφή θα πραγματοποιούνταν είτε με διαγωνισμό είτε με απευθείας ανάθεση. Στην πράξη, η συγγραφή και το πλαίσιο του διδακτικού υλικού για ένα Μάθημα, πραγματοποιούνταν συνήθως με ανάθεση από τον Υπουργό Παιδείας σε συγγραφείς, που είναι συχνά συνεργάτες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Το υλικό αυτό περιλαμβάνει ακριβείς προδιαγραφές της ύλης, η οποία θα πρέπει να ακολουθήσει με συνέπεια την κατεύθυνση των αναλυτικών προγραμμάτων. Το εγχειρίδιο του δασκάλου συμπληρώνει αυτήν την εικόνα, μην αφήνοντας την ανάπτυξη του ρόλου του διανοούμενου ή ερευνητή εκπαιδευτικού (Αβδελά, 1998: 51-53). Με αυτόν τρόπο ο εκπαιδευτικός δεν έχει ουσιαστικά ελευθερία, τρέχοντας να προλάβει την κάλυψη της ύλης.

Θα πρέπει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι η συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων με βάση το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών δεν έγινε με ανάθεση από το παιδαγωγικό ινστιτούτο που ήταν ο κανόνας παραγωγής των προηγούμενων σχολικών εγχειριδίων αλλά με προκήρυξη διαγωνισμού για τη συγγραφή διδακτικών πακέτων (βιβλίο μαθητή, βιβλίο εκπαιδευτικού, εργαστηριακός οδηγός, τετράδιο εργασιών). Στη συγκεκριμένη διαδικασία αποκτούν δικαίωμα συμμετοχής στην παραγωγή σχολικών βιβλίων οι ιδιωτικοί εκδοτικοί οίκοι μετά από δεκαετίες αποκλεισμού τους. Ο διαγωνισμός ενώ τυπικά απευθυνόταν σε φυσικά πρόσωπα, στην ουσία τα απέκλειε ζητώντας κατάθεση εγγυητικής αποστολής αλλά και ύπαρξη προσωπικού με επιστημονική και εκπαιδευτική εμπειρία στο εν λόγω υλικό. Όρος του διαγωνισμού ήταν για πρώτη φορά όχι η κατάθεση ολοκληρωμένου

βιβλίου αλλά δείγμα γραφής 20-30 σελίδων (Γιώτης, 2013: 99-119· Κουλουμπαρίτση et al., 2015: 18,21-22).

Όμως παρά την πρόνοια περί προκήρυξης διαγωνισμού, όπως υποστηρίζουν οι: Κ. Χρυσαφίδης (2004: 253, 254), Γ. Φλουρής & Γ. Πασσιάς (2004: 134) καθώς και ο Μαυρογιώργος (2000: 135) παρατηρήθηκαν οργανωτικές αδυναμίες. Μια από αυτές ήταν το ότι δεν ελήφθησαν υπόψη οι θέσεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και των κοινωνικών φορέων ένεκα της ασφυκτικής πίεσης απορρόφησης των εγκεκριμένων για το λόγο αυτό Ευρωπαϊκών πόρων. Αυτές οι οργανωτικές αδυναμίες οδήγησαν σε ρηχό σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων εξαιτίας της έλλειψης εμπειρογνωμοσύνης σε θέματα όπως η συγγραφή υποστηρικτικού υλικού και νέων εγχειριδίων. Παρουσιάστηκαν ανυπέρβλητα πρακτικά και οικονομικά προβλήματα που προκύπταν από αυτήν ακριβώς την ανάγκη πιλοτικής εφαρμογής. Ο μεγάλος αριθμός πιλοτικών δοκιμών, που θα έπρεπε να γίνει στα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, ανέβαζε το κόστος, κάνοντας σχεδόν μη πραγματοποιήσιμο το εγχείρημα, όπως αποφάνθηκε το Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχετική του συνεδρίαση με βάση την Πράξη 7/2003 (Κουλουμπαρίτση et al., 2015: 19).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα αναλυτικά προγράμματα του 2011 δοκιμάστηκαν κατόπιν πιλοτικής εφαρμογής τους<sup>126</sup> (Κουλουμπαρίτση et al., 2015: 22). Συγκεκριμένα τα προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τα οποία εντάσσονταν στο πλαίσιο υλοποίησης της πράξης Νέο Σχολείο- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών και δη στους άξονες προτεραιότητας 1,2,3, εκπονήθηκαν από ομάδα 11 εμπειρογνομόνων και εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε 168 σχολικές μονάδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια)<sup>127</sup>. Οι βασικές καινοτομίες στο σχεδιασμό των εν λόγω προγραμμάτων σπουδών ήταν: α) ότι τα επιμέρους μαθήματα μελετήθηκαν με βάση το σχεδιασμό και τη φιλοσοφία του ενιαίου εθνικού σχολικού προγράμματος σπουδών, όπως συμβαίνει σε αρκετές Ευρωπαϊκές

---

<sup>126</sup>Οι πληροφορίες για τα προγράμματα σπουδών του 2011 έχουν αντληθεί κατά κύριο λόγο από την εξής ηλεκτρονική διεύθυνση: Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php> [τελευταία θέαση: 5/12/2019]. Ο αναγνώστης παραπέμπεται για περαιτέρω πληροφόρηση σχετικά με τα προγράμματα σπουδών του 2011 στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου στη μελέτη: Παπαγεωργίου, Θ. (2015α). *Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών ως Καινοτομία. Μελέτη περίπτωσης Πιλοτικού Νέου Σχολείου* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

<sup>127</sup>ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3. ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών , Οριζόντια Πράξη. MIS: 295450. (Διαθέσιμο στο: <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%95%CE%B9%CF%83%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CF%83%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%AF%CF%89%CE%BC%CE%B1.pdf> , τελευταία επίσκεψη 20/10/2019).

χώρες, β) ότι ήταν στοχοκεντρικά όχι καταγράφοντας απλά τους γενικούς στόχους αλλά μετουσιώνοντάς τους σε ικανότητες ή συμπεριφορές των μαθητών, γ) ότι άφηναν σημαντικό περιθώριο στους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό των μαθητικών δραστηριοτήτων (Κουλουμπαρίτση et al., 2015: 22· Δενδρίνου, 2013: 3-4· Αρβανίτη, 2013α,β).

Τέλος, το Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (2017) με βάση το οποίο σχεδιάστηκαν τα Προγράμματα Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας (2018) πρότεινε την υιοθέτηση ενός λιγότερου συγκεντρωτικού μοντέλου στη διδασκαλία της σχολικής Ιστορίας. Η εν λόγω πρόταση εστίαζε στην μη κυριαρχία του σχολικού εγχειριδίου στη διδασκαλία της ιστορίας, στην αύξηση των ωρών διδασκαλίας, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής της ιστορίας και στη χρήση εποπτικού υλικού με βάση θεματικούς φακέλους. Δόθηκε σημασία στον ενεργό ρόλο των εκπαιδευτικών στο μάθημα της ιστορίας, ώστε να προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών. Προτείνεται τέλος, να συνδυάζεται η διδασκαλία της Ιστορίας με επισκέψεις σε μουσειακούς και αρχαιολογικούς χώρους καθώς και να μην αξιολογούνται μόνο οι μαθητές αλλά και το σχολικό εγχειρίδιο, οι πρακτικές διδασκαλίας και ο εκπαιδευτικός αναθεωρώντας, όποτε χρειάζεται, την κατεύθυνση στην οποία κινείται η διδασκαλία της σχολικής Ιστορίας. (Βόγλης et al., 2017).

Με βάση τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι το σύστημα διδασκαλίας της Ιστορίας όσον αφορά το ρόλο του σχολικού εγχειριδίου, το ρόλο του εκπαιδευτικού, τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών αλλά και τον τρόπο συγγραφής και παραγωγής των σχολικών εγχειριδίων είναι κατά βάση συγκεντρωτικό. Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγει και ο αναγνώστης του Σχεδίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση του 2017 καθώς και των Προγραμμάτων Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας του 2018. Συνεπώς γεννάται η ανάγκη απομάκρυνσης από το συγκεντρωτικό μοντέλο εκπαίδευσης για το Μάθημα της Ιστορίας με στόχο την ανταπόκριση του εν λόγω Μαθήματος στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες. Προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται και η ανά χείρας διδακτορική διατριβή προτείνοντας: α) την εφαρμογή τεχνικών θεάτρου στην εκπαίδευση, β) τον περιορισμό του ρόλου του σχολικού εγχειριδίου, γ) τον πιο ενεργό ρόλο του εκπαιδευτικού και τέλος δ) την αύξηση των ωρών διδασκαλίας του Μαθήματος της Ιστορίας.

## Κεφάλαιο 5

### Πρόταση προσέγγισης ιστορικών εννοιών με βάση τη Νέα Διδακτική της Ιστορίας και τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

#### Εισαγωγή

Στην μέχρι τώρα θεωρητική ανάπτυξη προσδιορίστηκαν οι λόγοι για τους οποίους θεωρείται αναγκαία η σύνδεση του μαθήματος της ιστορίας με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών. Η ανάλυση εστίασε στην αναγκαιότητα της προσέγγισης αυτής στον Ελλαδικό χώρο, όπως προκύπτει από έρευνες, που αποδεικνύουν ότι η πλειοψηφία των Ελλήνων μαθητών σχηματίζουν μια ιστορική συνείδηση, η οποία κινείται προς μια εθνοκεντρική κατεύθυνση, καθώς και από αναλύσεις περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων οι οποίες, αν και φανερώνουν μια τάση προς αλλαγή, διαπιστώνουν τη στασιμότητα της βάσης ανάπτυξής τους σε μια προσέγγιση που βασίζεται στον εθνικό μύθο της συνέχειας και τον οντολογικό προσδιορισμό των εθνικών ετεροτήτων. Στη συνέχεια, προτείνονται τρόποι προσέγγισης των εννοιών του ιστορικού χρόνου, της ιστορικής ετερότητας και του ιστορικού χώρου στο μάθημα της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με στόχο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών<sup>128</sup>.

Η ανάλυση αναπτύσσεται σε τρία υποκεφάλαια. Στο πρώτο υποκεφάλαιο αναπτύσσεται η πρόταση προσέγγισης της ιστορικής ετερότητας και της εικόνας του εθνικού άλλου στο μάθημα της ιστορίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως εφαρμόστηκε στην εκπαιδευτική παρέμβαση που διενεργήθηκε στα πλαίσια της ανά χειράς διδακτορικής διατριβής. Αναφορικά στην πρόταση προσέγγισης της έννοιας της ετερότητας είναι σημαντική η θέση του Simon (2005: 9) που υποστηρίζει ότι βασική επιδίωξη της ιστορίας είναι να οδηγήσει την αντίληψη της πολλαπλής ετερότητας του ιστορικού κόσμου, με όρους ιστορικότητας, οδηγώντας στην αποδέσμευση της εθνοτικής και πολιτισμικής ταυτότητας από μια κατεύθυνση που οδηγεί στην ανιστορική διάσταση της.

Προτείνεται η προσέγγιση της από-οντολογικοποίησης της εθνικής ετερότητας, προτάσσοντας την ιστορική της διάσταση έναντι της νοηματοδότησής της ως υπαρξιακού εχθρού ή, όπως είχε σημειώσει και ο R. Koselleck (1997a,b), ως την *ενσάρκωση του απόλυτου κακού*. Με αυτό το τρόπο, οι μαθητές θα απομακρυνθούν από το ζεύγος καλό-κακό και την

---

<sup>128</sup> Ανάλογη έρευνα για την πρόταση ενός ολοκληρωμένου μοντέλου διδασκαλίας στο μάθημα της ιστορίας με βάση έξι ιστορικές έννοιες είναι η έρευνα της Ε. Χ. Καραμανώλη (2019). Για περιγραφή της έρευνας βλ. στο κεφάλαιο 1.1.2 σχετικά με τις εξελίξεις της Ελληνικής έρευνας στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας.



ιεράρχηση των εθνικών ετεροτήτων σε μια πυραμίδα. Θα αναπτύξουν σχέσεις ισοτιμίας, ισότητας ευκαιριών και διαλόγου με την ετερότητα και όχι τάσεις εξίσωσης ή σύγκρισης (Δαμανάκης, 1999: 51-55). Αυτή η προσέγγιση βασίζεται στην αντιμετώπιση των διαφορετικών ταυτοτήτων των μαθητών σε συνεχή διαπραγμάτευση, εστιάζοντας στην αλλαγή και όχι στην ψευδαίσθηση της σταθερότητας. Στόχος είναι η αποδόμηση της εθνοκεντρικής προσέγγισης του ζένου και η δόμηση υποκειμενικότητας, η οποία δεν αντιστοιχεί με ένα προϋπάρχον υποκείμενο, σύμφωνα με την θεωρία των P. Bourdieu & J. Cl. Passeron<sup>129</sup> αλλά ως σύνολο διαφορετικών ταυτοτήτων υπό συνεχή διαμόρφωση, οι οποίες έχουν ως σημείο αναφοράς ένα διευρυμένο πλαίσιο αξιών. Η παραπάνω θέση αντιστοιχεί με την Τρίτη μορφή *αναγνώρισης*, όπως την όρισε ο Honneth σε συνδυασμό με την αγάπη, τη φροντίδα και το δίκαιο (Honneth, 2003: 163-206).

Προτείνονται συγκεκριμένες τεχνικές με στόχο τη βελτιστοποίηση της κατανόησης της ετερότητας, τη διαλεκτική της ετερότητας με την ταυτότητα, τη συνειδητοποίηση της ετερότητας με εσωτερικά κριτήρια και τέλος τον εντοπισμό της μέσα στην ταυτότητα (Kristeva, 2011). Το ζητούμενο είναι, οι μαθητές, να μπορούν να αναγνωρίσουν σε πρώτο στάδιο την ύπαρξη διαφορετικών και μερικές φορές συγκρουσιακών μεταξύ τους θεωριών προσέγγισης του παρελθόντος. Με αυτόν τον τρόπο θα αποφύγουν τη συναίνεση, όπως αυτή ορίστηκε από τον Apple<sup>130</sup>. Θα ακολουθήσουν δηλαδή οι μαθητές, μια ιστορικό-συγκριτική,

---

<sup>129</sup>Η ισότητα ευκαιριών με βάση τη κατεύθυνση της νεωτερικότητας δεν δίνει την ευκαιρία του ισότιμου συναγωνισμού εφόσον δεν πληρείται η προϋπόθεση ισότιμων ή ισοδύναμων συνθηκών (Blackledge & Hunt, 1994). Εφόσον θεωρείται ότι έχουν δοθεί ίσες ευκαιρίες στους μαθητές και αξιολογικά κριτήρια αξιολόγησης, η *αποτυχία* ταυτίζεται με την ικανότητα ή την ανικανότητα των μαθητών αποκρύπτοντας τους τρόπους με τους οποίους αυτές καλλιεργήθηκαν ή δεν καλλιεργήθηκαν από το εκπαιδευτικό σύστημα. Με αυτόν τον τρόπο νομιμοποιείται το κοινωνικό σύστημα ως ουδέτερο και φυσικό και κατ' επέκταση αναπόφευκτο (Karabel & Halsey 1977: 34). Αυτήν την επιχειρηματολογία τονίζει και η θεωρία του Bourdieu για το *πολιτισμικό κεφάλαιο* σχετικά με την άνιση κατανομή του και την παρουσίαση αυτής της ανισότητας ως φυσική (Bourdieu & Passeron, 1993: 132). Αυτό αποδεικνύεται από την ταύτιση της διαφορετικής βαθμολογίας με τις διαφορές ικανοτήτων αποκρύπτοντας την κοινωνική κατασκευή του χαρίσματος ή του ταλέντου (Bourdieu & Passeron, 1993: 129-140).

<sup>130</sup>Ο Apple στο βιβλίο του με τίτλο: *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, δίνει μεγάλη βάση στο ερώτημα, με ποιο τρόπο τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα προωθούν τη σύγκρουση και τη διένεξη ως έννοιες: α) στην επιστήμη, β) την ίδια τη δημιουργία των αναλυτικών προγραμμάτων, γ) τον τρόπο με τον οποίο βιώνονται τα κρυφά αναλυτικά προγράμματα και δ) σε θέματα κοινωνικών διενέξεων όπως η πάλη των τάξεων ή ο αγώνας για τα εθνοτικά δικαιώματα διαφορετικών ομάδων. Συμπεραίνει, ότι το πρότυπο χυδαίας αντικειμενικότητας, όπως προβάλλεται από τα αναλυτικά προγράμματα, απομακρύνει τους μαθητές από την πολιτική στράτευση. Τους οδηγεί στην άκριτη υποδοχή και τη συναίνεση, εκφράζοντας παράλληλα έναν φόβο απέναντι στην έννοια της αλλαγής και στην ηθική και πολιτική σύγκρουση. Σε αυτήν θα μπορούσαν να οδηγηθούν οι μαθητές από μια αντίθετη θεώρηση της γνώσης. Την παραπάνω προσέγγιση τη συνδέει με τη μη ρεαλιστική απεικόνιση της επιστήμης και της κοινωνίας η οποία αποκρύπτει τη διαλεκτική μορφή της κοινωνικής πραγματικότητας. Αποκρύπτει τη σύγκρουση ως αναγκαίο στάδιο από το οποίο περνά η επιλογή αποφάσεων δίνοντάς της αρνητικό

ερμηνευτική μέθοδο προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων και της ιστορικής δράσης, δημιουργώντας συνδέσεις με το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό πλαίσίό τους (Samaran, 1989: 205). Θα απομακρυνθούν με αυτόν τον τρόπο από τη βιογενετική προβολή της εθνικής καταγωγής και την αυστηρή οικοδόμηση της εθνικής ταυτότητας καθώς και από τον φόβο της διάσπασης του εθνικού συνεχούς του χώρου και του χρόνου από την ετερότητα (Κοντονή, 1997: 30-39). Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα αναπτύξουν τον τύπο ταυτοτήτων τον οποίο ο Cummins όρισε ως *ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση* (Cummins, 2003).

Ο παραπάνω στόχος μπορεί να επιτευχθεί με τον επαναπροσδιορισμό του οικείου μέσω της αποξένωσης του και του ξένου μέσω της οικειοποίησής του (Γκοβάρης, 2009: 41). Η παραπάνω διαδικασία μπορεί να συνδεθεί με ότι υποστήριξε ο Α. Λιάκος (2007) στο βιβλίο του με τίτλο: *Πως το παρελθόν γίνεται ιστορία*. Στο συγκεκριμένο σύγγραμμα η παραπάνω διαδικασία ορίζεται ως αποοικειοποίηση και επανοικειοποίηση του παρελθόντος μέσω της ιστορικής αφήγησης. Όπως θα αναφερθεί και στη συνέχεια, για να κατανοήσει ο μαθητής την ετερότητα θα πρέπει να αποστασιοποιηθεί από τα καθημερινά, ώστε να ιδωθεί ο άλλος μέσα από μια κριτική σκοπιά (Λιάκος, 2007: 208-214· Μπούσχοτεν et al., 2008: 15).

Είναι γεγονός ότι με βάση όλα τα παραπάνω και με την εξέλιξη των ερευνών που δεν επικεντρώνονται μόνο στο μήνυμα αλλά και τον τρόπο που προσλαμβάνεται αυτό από τους μαθητές και επηρεάζει την ταυτότητά τους, στόχος των ερευνητών είναι η διερεύνηση του τρόπου που επιδρά το Μάθημα της Ιστορίας στις στάσεων των μαθητών έναντι της ετερότητας. Αυτό συνδέει το Μάθημα της Ιστορίας με την πολιτική πράξη και την ευθύνη της διαμόρφωσης των μαθητών ως πολίτες. Αυτός είναι ο λόγος που συνδέει το Μάθημα της Ιστορίας με την ανάγκη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των μαθητών γεγονός που αποτελεί ζητούμενο διερεύνησης της ανά χειράς διατριβής.

Με βάση τη χαρτογράφηση αυτή της ανάγκης προτάθηκαν τρόποι προσέγγισης της ετερότητας στο Μάθημα της Ιστορίας με βάση και τις εξελίξεις στην Παιδαγωγική, προς μια μαθητοκεντρική κατεύθυνση. Η πρόταση προσέγγισης της έννοιας της ετερότητας στο μάθημα της ιστορίας έχει χωριστεί σε τρεις ενότητες. Η πρώτη εστιάζει στην πρόταση για την ιστορικοποίηση της ταυτότητας και της ετερότητας αναπτύσσοντας τόσο θεωρίες, που προέρχονται από τον χώρο της ιστοριογραφίας και της διδακτικής της Ιστορίας όσο και θεωρίες που προέρχονται από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως εκείνες της *ισοτιμίας των*

---

πρόσημο. Απομακρύνει τους μαθητές από την πολιτική κοινωνικοποίηση, από την ιδέα της προόδου ως αποτέλεσμα της διένεξης και της αλλαγής, καθιστώντας το επίσημο και το ανεπίσημο αναλυτικό πρόγραμμα πλευρές της ηγεμονίας (Apple, 1986: 181-213).

πολιτισμών, της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, της παροχής ίσων ευκαιριών, του πολιτισμικού εμπλουτισμού και της προσέγγισης της κοινωνικής δράσης σύμφωνα με την πρόταση του J. Banks (1993a,b, 1994 & 2004).

Η δεύτερη ενότητα εστιάζει στην πρόταση τεχνικών για την από-οντολογικοποίηση της ετερότητας όπως τεχνικές για την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης, της πολυπρισματικής προσέγγισης για την ανάπτυξη πολυπροοπτικότητας, της μελέτης διαφορετικών πηγών, του διάλογου στη σχολική τάξη για την ανάπτυξη των διαφορετικών απόψεων των μαθητών, τη θεματική προσέγγιση όπως και τις τεχνικές θεάτρου και δράματος (για τις οποίες υπάρχει αναφορά στο κεφάλαιο για τη χρήση τεχνικών θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση). Τεχνικές για την ανάπτυξη της πολυπροοπτικότητας είναι η προσομοίωση, τα παιχνίδια ρόλων, η ανάλυση πηγών μέσω διαλόγου και ανάπτυξης συγκρούμενων επιχειρημάτων από τους μαθητές τα οποία στηρίζουν με ιστορικά επιχειρήματα. Η ιστορική ενσυναίσθηση προσεγγίζεται τόσο ως διανοητική διαδικασία όσο και ως διαδικασία ενεργοποίησης της φαντασίας για την κατανόηση του άλλου μες στο ιστορικό πρόσωπο και του διαφορετικού συμμαθητή τους εντός σχολικής τάξης. Τα μέσα που προτείνονται για την ανάπτυξη ενσυναίσθησης είναι: η ανάλυση των πηγών που είναι βασική τεχνική ώστε να μπορούν οι μαθητές να αποστασιοποιηθούν από το παρόν με στόχο να αποφευχθεί το λάθος των αναχρονισμών, ο διάλογος ανάμεσα στους μαθητές, η παρουσίαση των ιστορικών γεγονότων που βασίζεται στο αίτιο όσο και οι τεχνικές θεάτρου που συμπίπτουν με τα ερευνητικά ενδιαφέροντα της παρούσας έρευνας.

Στην Τρίτη υποενότητα αναπτύσσεται η πρόταση για τη νοηματοδότηση της έννοιας της πολιτιστικής ανταλλαγής όχι ως αλλοίωσης αλλά ως αποτέλεσμα της συνεχούς πολιτισμικής εξέλιξης<sup>131</sup> μέσω πολιτισμικών δανεισμών προς και απ' όλες τις κατευθύνσεις (Ρηγοπούλου &

---

<sup>131</sup>Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η έννοια της εξέλιξης, παρατίθεται αντιθετικά προς εκείνη της στασιμότητας, καθώς νοηματοδοτείται από τα εθνοκεντρικά σχήματα, ως συνέχεια της εθνικής ταυτότητας. Δεν είναι στάσιμες ομογενοποιημένες οντότητες σε μια ιεραρχημένη πυραμίδα ταξινόμησης από το χειρότερο προς τον καλύτερο πολιτισμό αλλά ετερογενείς οντότητες σύμφωνα με την ορολογία του Huntington (Dugin, 2013: 65, 117-120). Σύμφωνα με την άποψη του Said (1996: xxix, 261) η ιστορία του πολιτισμού είναι ιστορία πολιτιστικού δανεισμού και όχι σύγκρισης. Υπό αυτό το πρίσμα το θεωρητικό υπόβαθρο της ανά χειράς διδακτορικής διατριβής, εστιάζει στη διαλεκτική σχέση της έννοιας του πολιτισμού (Ντούρας & Αραμπαζή, 2015: 222-234). Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η ένταξη της θεωρίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική ιστορία. Συνεπώς η οπτική της ιστοριοποίησης των πολιτισμών, τοποθετώντας τους σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο και μελετώντας τους με βάση την ιστορική μεθοδολογία, αντιμετωπίζει τους πολιτισμούς και τις ταυτότητες όχι ως ελλειμματικές. Αυτή η οπτική είναι κοντά τόσο στην ανελαστική θεωρία του ιστορικού σχετικισμού όσο και την προγενέστερη του ιστορικού σχετικισμού, θεωρία του ρομαντισμού. Μέσω της κατηγοριοποίησης των μαθητών με βάση τα χαρακτηριστικά που δίνονται στην εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα, αναιρώντας την ατομική ως μέρος της κοινωνικής ή άλλων ταυτοτήτων στις οποίες συμμετέχουν, υπάρχει κίνδυνος διαχωρισμού τους ένεκα

Ανδρεάδης, 2010: 13-14), και τέλος δ) Στη μελέτη διαφορετικών της εθνικής ταυτοτήτων (όχι δηλαδή σύμφωνα με το διαχωρισμό Έλληνας – Τούρκος) με βάση αλλά κριτήρια όπως η κοινωνική τάξη, η θρησκεία, η γλώσσα, η ηλικία, το φύλλο. Με αυτόν τον τρόπο φωτίζεται η μελέτη όχι μόνο των ηρώων πολεμιστών, αλλά και η ιστορία των παιδιών, των γυναικών, των δούλων, των μεταναστών (μέτοικοι για παράδειγμα στην ιστορική περίοδο, που εστιάζει η παρούσα διατριβή) και τέλος των μειονοτήτων. Αυτή η τάση υποστηρίχτηκε από την ιστοριογραφία (δεύτερη περίοδος σχολής των Annales, γλωσσολογική στροφή, μικροιστορία) και από τη διδακτική της Ιστορίας σε σχέση με τη μεθοδολογία.

Το δεύτερο βασικό υποκεφάλαιο εστιάζει στον τρόπο ανάγνωσης της έννοιας του χώρου στο μάθημα της ιστορίας με στόχο τη σύνδεση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών. Όσον αφορά την έννοια του χώρου, θα αντιπαραθέσουμε την εννοιολόγηση της εθνικής

---

της ιδιαιτερότητάς τους. Υπάρχει κίνδυνος της ιδιαιτεροποίησής τους, όπως τονίζει ο Δαμανάκης (2005: 85-89) ή της εθνοποίησης, εθνοτικοποίησης, τους σύμφωνα με τον όρο των Boos & Nunning. Ο εν λόγω κίνδυνος έχει επισημανθεί και από τους Abdallah - Pretceille οι οποίοι επιστούν την προσοχή της εξομοίωσης των μαθητών διαφορετικών εθνικοτήτων ως σύνολο με τα ίδια χαρακτηριστικά (Boos & Nunning, 1995). Από την άλλη πλευρά με βάση τη θεωρητική προσέγγιση αυτή δεν κρίνονται όλοι οι πολιτισμοί με ένα οικουμενικό πλαίσιο αναφοράς γιατί αυτό θα τους έβγαζε από το εκάστοτε πλαίσιο τους τοποθετώντας τους σε οικουμενικούς όρους σύγκρισης. Αυτό θα συνέπιπτε τόσο με τη θεωρία του *οικουμενισμού* και θα μπορούσε να παραπέμψει στην προγενέστερη θεωρία του *διαφωτισμού* (Βάκη, 2012· Βαρίκα, 2001: 221-236). Ο βασικός προβληματισμός για τη συγκεκριμένη κατεύθυνση είναι ότι αυτοί οι όροι σύγκρισης δεν είναι ιστορικά προσδιορισμένοι, όπως συμβαίνει για παράδειγμα με την οικουμενική διακήρυξη των ανθρώπινων δικαιωμάτων (UN, 1948). Όπως σημειώνει η Prengel (Γκόβαρης, 2004: 93-97· Κιοσσέ, 2019: 362-369) η πεποίθηση ότι η σύμβαση των ανθρώπινων δικαιωμάτων έχει οικουμενική ισχύ δεν ευσταθεί διότι είναι δημιουργία του δυτικού πολιτισμού σε μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή. Εφόσον από τη μία σχετίζεται με το δυτικό πολιτισμό δεν είναι πανανθρώπινο ενώ από την άλλη εφόσον έγινε σε μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή δεν είναι αιώνιο ούτε για τον δυτικό πολιτισμό. Τον ίδιο προβληματισμό αναπτύσσει και η Eva Gamarnikow αναλύοντας τα Άρθρο 28 και 29 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Gamarnikow, 2009: 125-139· Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007). Αναλύει η Gamarnikow από τη μία τον προβληματισμό της *οικουμενικής διάστασης* και από την άλλη τη διαφωνία για το διαφορετικό τρόπο εφαρμογής, σε σχέση με την εθνική αυτονομία του τρόπου υλοποίησής τους. Ένα ακόμη δίλημμα, που προβληματίζει την Gamarnikow και εντάσσεται στο πλαίσιο της νεωτερικότητας, είναι το εξής: «ισότητα ευκαιριών» ή «εξίσωση δυνατοτήτων». Αυτός ο προβληματισμός είχε επισημανθεί και από τους θεωρητικούς της νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης σε συνάρτηση με δύο από τις βασικές αρχές της *διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*: α) της *ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης* και β) της *παροχής ίσων ευκαιριών* (Κουστουράκης & Ασημάκη, 2010: 196· Ballantine & Hammack, 2015: 25). Όπως θα αναλυθεί στην ενότητα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η κατεύθυνση που ακολουθήθηκε, με βάση την παραπάνω ανάπτυξη δεν είναι ούτε η υπόθεση του ελλείμματος ούτε η οικουμενικότητα των πολιτισμικών αξιών αλλά ιστορική τους διάσταση και η υπόθεση της διαφοράς (Δαμανάκης, 2005: 109). Η διαφορετικότητα του πλαισίου, του πολιτισμικού υπόβαθρου και τελικά των ίδιων των ταυτοτήτων των μαθητών, απαντάται στο πλαίσιο του πολιτισμικού εμπλουτισμού και της ίδιας της εξέλιξης ταυτοτήτων και πολιτισμών μέσω συνεχών ανταλλαγών. Αυτή η διαδικασία εξελίσσεται όχι με γραμμικό αλλά με πολυδιάστατο τρόπο τον οποίο μπορούμε να τον μελετήσουμε μέσω των εργαλείων, που μας προσφέρει η Ιστοριογραφία. Τα μεθοδολογικά αυτά εργαλεία μέσω της *διδακτικής μετατόπισης*, που αναφέρθηκε στο κεφάλαιο για τον προσδιορισμό της έννοιας της ετερότητας, μπορούν μεταφερθούν στο μάθημα της Ιστορίας.

ιστορίας ως κομμάτι της παγκόσμιας και την ανάγκη σύνδεσης του τοπικού, του εθνικού και του παγκόσμιου έναντι της ταύτισης του *ιστορικού* χώρου με τον εθνικό και του εγκλωβισμού του στα *αναλλοίωτα εθνικά σύνορα*. Το πρώτο μέλημα είναι να αποσυνδεθεί η ταύτιση του χώρου από το εθνικό και την παρουσίασή του ως φυσικό, κάνοντας φανερή την ύπαρξη διαφορετικών πεδίων του χώρου και την ανάγκη σύνδεσης της διδακτικής της ιστορίας όχι μόνο με το *εθνικό* αλλά και με το τοπικό και το παγκόσμιο (Κόκκινος, 2006: 249). Η ανάγκη για την απομάκρυνση από ένα ευρωκεντρικό, εθνοκεντρικό μοντέλο εστίασης τόσο της ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας όσο και της διδακτικής της ιστορίας, συνδέεται όχι μόνο με την Ολική ιστορία των Annales αλλά και με το πρότυπο της *νέας παγκόσμιας ιστορίας* και με την συγκριτική ιστοριογραφία όπως αναπτύχθηκε στο κεφάλαιο την εννοιολόγησης της έννοιας του χώρου στη σχολική ιστορία. Βασική επιδίωξη είναι να συνδεθεί η προσέγγιση της έννοιας του χώρου στη σχολική ιστορία με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ξεπερνώντας τη ταυτοποίησή του με την έννοια της διατήρησης σε αυστηρά σύνορα τα οποία χρησιμοποιούνται για να εξοβελιστεί το *έτερο*, τονίζοντας την αυστηρή ομοιογένεια του εθνικού.

Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο για την προσέγγιση του χώρου και τον τρόπο που η έννοια υπάρχει στα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα μέχρι και το 2006-2007, κινούνται σε μια ιστορική αφήγηση, η οποία σχετίζεται κυρίως με το *εθνικό κέντρο*, ενώ ο *χώρος των εθνικών άλλων*, αξιολογείται βάσει της απόστασης από αυτό το κέντρο. Τα διαθεματικά αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια ενώ με βάση τους στόχους δηλώνεται η ένταξη του τοπικού και του παγκοσμίου στο εθνικό, όπως αναφέρθηκε στο αντίστοιχο κεφάλαιο κινήθηκαν στο ίδιο πλαίσιο με τα προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια. Όπως τονίστηκε στο κεφάλαιο για την προσέγγιση του χώρου στα σχολικά εγχειρίδια και αναλυτικά προγράμματα το *Νέο σχέδιο προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση* συμπίπτει με την προσέγγιση του χώρου όπως προτείνεται στο υποκεφάλαιο αυτό.

Για τη σύνδεση της έννοιας του χώρου στη διδασκαλία της ιστορίας με τη διαπολιτισμική αγωγή των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ακολουθούνται οι παρακάτω τέσσερις προσεγγίσεις : α) η αντίληψη των ετεροτοπιών στα πλαίσια του εθνικού χώρου και η ένταξη του τοπικού και του παγκόσμιου στη διδασκαλία της ιστορίας, β) η πολυκεντρική προσέγγιση του χώρου, γ) η ένταξη της τοπικής ιστορίας στη σχολική ιστορία, δ) η ένταξη των αρχαιολογικών χώρων και μνημείων στη σχολική ιστορία με στόχο την αντίληψή τους από τους μαθητές στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό, ιδεολογικό και

πολιτιστικό πλαίσιο τους. Το κεφάλαιο τελειώνει με τις προσπάθειες στο διεθνή χώρο προς την προσέγγιση του ιστορικού χώρου με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση όπως προτείνεται στο παρόν κεφάλαιο.

Με βάση τη μέχρι τώρα ανάλυση θα μπορούσε να υποθεθεί ότι αν οι μαθητές βιώσουν το παρελθόν ως ετερότητα και αντιληφθούν το χρόνο ως κοινωνική κατασκευή<sup>132</sup>, θα ξεφύγουν σταδιακά από την ιδέα της ύπαρξης μιας ενιαίας εθνικής αφήγησης, η οποία εκλαμβάνει την αλλαγή ως αλλοίωση, καταφέροντας όχι μόνο να οικειοποιηθούν το ξένο αλλά και να αποξενώσουν το οικείο. Αυτή η αποξένωση και η οπτική από πολλές διαφορετικές πλευρές, μπορεί να καλλιεργηθεί στους μαθητές μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και αυτός ακριβώς είναι ο λόγος που στην ανά χειράς διατριβή ενώνονται το περιεχόμενο της σχολικής Ιστορίας, με τεχνικές θεάτρου ως μέσο διδασκαλίας, με στόχο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών (Γκόβαρης, 2009· Duncker, 2009: 37-49).

Τέλος το τρίτο υποκεφάλαιο επικεντρώνεται στον τρόπο *ανάγνωσης* της έννοιας του χρόνου στο μάθημα της ιστορίας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών. Όσον αφορά την έννοια του χρόνου η ανάλυση θα εστιάσει στην απομυθοποίηση του μύθου της εθνικής ιστορικής συνέχειας αντιπαραθέτοντας την έννοια της αλλαγής και τις ασυνέχειες του ιστορικού χρόνου. Στην παρούσα διατριβή ο χρόνος στο μάθημα της ιστορίας δεν προσεγγίζεται ως οντολογική κατασκευή που συνδέεται με το εθνοκεντρικό αφήγημα αλλά ως γνωστική κατηγορία, σύμφωνα με τον ορισμό του I. Mattozzi (2006a) που έχει ως στόχο την προσέγγιση της ιστορικής γνώσης. Ακολουθώντας την επιχειρηματολογία του Moniot (2011: 253) η προσέγγιση που υιοθετείται από τον γράφοντα την ανά χειράς διατριβή αντιμετωπίζει τον χρόνο στο μάθημα της ιστορίας ως ετερότητα σε συγχρονικό και διαχρονικό επίπεδο. Στόχος είναι η νοηματοδότηση του χρόνου από τους μαθητές με τέτοιο τρόπο ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι στο ίδιο συγχρονικό πλαίσιο μπορούν να συνυπάρξουν διαφορετικές χρονικότητες, οδηγώντας τους στην αντίληψη της μη γραμμικότητας του ιστορικού χρόνου, των ασυνεχειών του, της αποκωδικοποίησης της κοινωνικής κατασκευής του φθάνοντας σε ό,τι ο E. Bloch είχε ορίσει ως ταυτοχρονία του μη σύγχρονου (Jameson, 1999: 189).

Βασικός στόχος της πρότασης προσέγγισης για την έννοια του χρόνου στο μάθημα της ιστορίας όπως αναπτύσσεται στην ανά χειράς διατριβή, είναι να κατανοήσουν οι μαθητές ότι η περιοδολόγηση στο Μάθημα της Ιστορίας είναι τρόπος διαχείρισης της πολυπλοκότητας του παρελθόντος και μια τεχνητή διαδικασία, που συμπίπτει με τον μύθο της συνέχειας του

---

<sup>132</sup> Ermath, E. D. (2004). Ethics and method. *History and Theory*. 43 (4), 61-83.

εθνοκεντρικού αφηγήματος (Green, 1992: 13). Συνεπακόλουθα οι μαθητές, κατανοώντας όχι μόνο την έννοια της συνέχειας αλλά και την έννοια της αλλαγής ξεφεύγουν από τη νοηματοδότηση του χρόνου ως αχρονική κατασκευή, κατανοώντας ταυτόχρονα την πολυπλοκότητά του, ξεκινώντας από την αντίληψη των διαφορετικών χρονικοτήτων που υπάρχουν στο παρόν συγχρονικά για να κατανοήσουν εξελικτικά τη διαχρονική διάστασή του.

Για το λόγο αυτό προτείνεται η εξοικείωση των μαθητών με έννοιες όπως η αλλαγή, η μεταβολή, στο συγχρονικό μικροεπίπεδο του δικού τους βιωμένου χρόνου ώστε να μπορέσουν να τις αντιληφθούν και να τις χρησιμοποιήσουν στο μακροεπίπεδο του ιστορικού χρόνου (Burke, 1991: 102). Με αυτόν τον τρόπο κατανοούν το παρελθόν όχι μονοδιάστατα αλλά ως πολύπλοκο στην προσέγγισή του, καταλαβαίνοντας την εξάρτησή του από το ερμηνευτικό παρόν και σταδιακά οδηγούνται στη δημιουργία ταυτοτήτων υπό διαπραγμάτευση και όχι κλειστών εθνικών ταυτοτήτων που διαμορφώνονται με βάση την επικύρωση του παρόντος από το ένδοξο παρελθόν. Οδηγούνται, τέλος, στην κατανόηση της εθνικής ερμηνείας του χρόνου ως μίας από αυτές τις ερμηνευτικές εκδοχές αυτού.

Με βάση τα παραπάνω προτείνονται οι εξής τρόποι κατανόησης του χρόνου στο μάθημα της ιστορίας με στόχο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών: α) η σταδιακή μετάβαση των μαθητών από το βιωμένο χρόνο στο συμβολικό μακροεπίπεδο του χρόνου, β) η αντίληψη της περιδολόγησης ως τεχνητής και όχι ως βιολογικής, φυσικής διαδικασίας κατανοώντας τις ιστορικές περιόδους ως τρόπο διαχείρισης της πολυπλοκότητας του παρελθόντος και όχι ως νομοτέλειες, γ) η εξοικείωση των μαθητών με την έννοια της ιστορικής αλλαγής σε σχέση με τη συνέχεια και τέλος δ) η αντίληψη του παρελθόντος ως ετερότητα με βάση το ιστορικό πλαίσιο και τη μελέτη του με βάση την ιστορική μεθοδολογία, τις πηγές και τα τεκμήρια.

Είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι για να μπορέσουν οι μαθητές να ανταποκριθούν στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες και μέσω του μαθήματος της ιστορίας δεν αρκεί να αλλάξει μόνο ο τρόπος προσέγγισης του περιεχομένου αλλά θα πρέπει να γίνει μια ολική αναδιάρθρωση. Ακολουθώντας το συμπέρασμα του Κ. Ι. Κωνσταντάρου (2018: 151-162) χρειάζεται μια προσπάθεια αναδιάρθρωσης: α) του θεσμικού πλαισίου, β) των εποπτικών μέσων, γ) της επιμόρφωσης των δασκάλων, δ) της μεθόδου, των ωρών και της αξιολόγησης της διδασκαλίας με στόχο την αμφισβήτηση της απόλυτης κυριαρχίας του σχολικού εγχειριδίου.

Μια τέτοιου είδους συνολική αναδιάρθρωση δύναται να αποτελέσει τη βάση για ένα νέο σχέδιο προγραμμάτων σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Μένει να διαπιστωθεί αν όντως στη διδασκαλία θα τηρηθούν οι προγραμματικές δηλώσεις των

νέων αναλυτικών προγραμμάτων της ιστορίας που δημοσιεύτηκαν τον Νοέμβρη του 2018. Όπως και στα αντίστοιχα εγχειρίδια καθώς και αν θα εφαρμοσθεί ο νέος θεσμός των θεματικών φακέλων. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η συγκεκριμένη έρευνα ξεκινώντας το 2011 και εφαρμόζοντας την εκπαιδευτική παρέμβαση το 2014 - 2015 αποτελεί προάγγελο της αλλαγής αυτής. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια πρώτη πιλοτική εφαρμογή των αποτελεσμάτων που μπορεί να έχει μια τέτοια πορεία ως προς τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην εθνοπολιτισμική διαφορετικότητα. Επίσης, ανήκει στις έρευνες οι οποίες εξετάζουν την αλληλεπίδραση του σχολικού εγχειριδίου από τη μια με την παιδαγωγική διαδικασία, τους μαθητές και το μαθησιακό περιβάλλον από την άλλη. Έρευνες σε αυτό το κλίμα έχουν δοκιμαστεί δειλά κυρίως εκτός του Ελληνικού χώρου όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο για τις εξελίξεις της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων της ιστορίας στον ελληνικό και τον διεθνή χώρο (Newton & Newton, 2006a,b).

## **5.1 Πρόταση Προσέγγισης της ετερότητας – Τεχνικές ιστορικοποίησης της ετερότητας στο Μάθημα της Ιστορίας**

### **5.1.1 Η από-οντολογικοποίηση της έννοιας της ετερότητας στο μάθημα της ιστορίας μέσω της ιστορικοποίησής της**

Με βάση την όλη περιγραφή της εννοιοδότησης της *ετερότητας*, πάντοτε στο πλαίσιο της ιστοριογραφίας και της διδακτικής της Ιστορίας, γίνεται κατανοητό ότι η ετερότητα παρουσιάζεται ως μια αντίστιξη των αρνητικών χαρακτηριστικών του άλλου, ώστε να τονιστούν τα θετικά του *εθνικού εαυτού*. Σύμφωνα με τη θετικιστική προσέγγιση, αυτό που συμβαίνει δεν είναι η δημιουργία πολύπλοκων σχημάτων αλλά απλών δυικών σχημάτων, όπως για παράδειγμα είναι το *εγώ* έναντι του *άλλου*. Με αυτόν τον τρόπο οντολογικοποιείται τόσο η εθνική ταυτότητα, καταπίνοντας όλες τις ατομικές, κοινωνικές, θρησκευτικές, πολιτιστικές, εθνοτικές και γλωσσικές ετερότητες όσο και η εθνική ετερότητα (Ahmed, 2004). Η προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων είτε αποκλειστικά από την οπτική γωνία των νικητών ή των αδικημένων εθνικών εαυτών, οδηγεί αναμφίβολα στη δημιουργία εθνοκεντρικών ταυτοτήτων των μαθητών. Αυτό, φυσικά, δε βοηθάει στην προσαρμογή των μαθητών στην παρούσα πολυπολιτισμική πραγματικότητα στην Ελλάδα.

Εναλλακτικά, αν οι μαθητές - με βάση τον *έλεγχο της απόστασης* μέσω της ιστορικής μεθοδολογίας - μπορούσαν να σκεφτούν με γνώμονα: α) την *οικειοποίηση του ξένου*, β) την *πολυπροοπτικότητα* και γ) την *ιστορική ενσυναίσθηση* εντάσσοντας τις διαφορετικές ταυτότητες στο ρεαλιστικό ιστορικό τους πλαίσιο τότε θα ήταν σε θέση να από-οντολογικοποιήσουν τόσο



την έννοια της ταυτότητας όσο και εκείνη της ετερότητας. Στη δημιουργία μιας τέτοιας ανοικτού τύπου αντίληψης θα συνέβαλαν, φυσικά, τόσο η *ταυτοχρονία του μη σύγχρονου* όσο και ο σεβασμός της συγχρονικής ετερότητας (Lederach, 2005). Αυτή η τακτική δεν βασίζεται στην ομοφωνία των απόψεων των μαθητών, αλλά στην ανάπτυξη των διαφορετικών ερμηνειών για το παρελθόν (Cole, 2007: 5). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές, μαθαίνουν να ιστοριοποιούν τις ίδιες τις ταυτότητές τους, φεύγοντας από τον εθνοκεντρικό μύθο και φτάνοντας εντέλει σε αυτό που ο Μ. Δαμανάκης (2005: 109) αναφέρει ως *πολιτισμικό εμπλουτισμό*.

Η βασική προσέγγιση που προτείνεται για την έννοια της ετερότητας είναι η μη μανιχαϊστική, απλοϊκή κατανόησή της από τους μαθητές. Οι μαθητές θα πρέπει να αντιληφθούν πως δεν είναι εποικοδομητικοί χαρακτηρισμοί όπως: *βάρβαροι Πέρσες, εχθροί και κακοί Τούρκοι*. Κοινώς θα πρέπει να μην ταυτίζουν, οι μαθητές, την ιστορική ετερότητα για παράδειγμα των Περσών, με την ίδια την έννοια του κακού όπως χαρακτηριστικά είχε σημειώσει και ο R. Koselleck (1997a: 187). Όπως ο ίδιος επισημαίνει, τα ζεύγη καλός – κακός, εχθρός – φίλος, εαυτός – αλλότριος έχουν έναν αυστηρά δομικό, υπαρξιακό χαρακτήρα, χάνοντας τον ιστορικό τους χαρακτήρα. Αν από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τη συλλογιστική του, αντιμετωπιστούν αυτά τα ζεύγη, ως τακτική σύγκρουσης και αποκλεισμού, αμέσως εντάσσονται τα μανιχαϊστικά αυτά ζεύγη στα εργαλεία στρατηγικής υπερίσχυσης των κοινωνικών ή πολιτικών ολοτήτων. Η προσέγγιση αυτή απομακρύνεται από τη θεώρηση του εχθρικού άλλου ως οντολογικού, απόλυτου εχθρού προσεγγίζοντάς τον στο εκάστοτε ιστορικό πλαίσιο. Με αυτόν τον τρόπο η αίσθηση του απόλυτου - σχεδόν υπερφυσικού–εχθρού αντικαθίσταται από την έννοια του ιστορικού αντίπαλου.

Ο J. Rüsen συμφωνώντας με την παραπάνω άποψη συνδέει και εκείνος τα απόλυτα ζεύγη αντιφάσεων όπου στον ένα πόλο βρίσκεται η ετερότητα ιδωμένη ως απόλυτη διαφορά και στον άλλο η ταυτότητα μέσα από το ιστορικό αφήγημα του εθνοκεντρισμού. Η πρότασή του συμπίπτει με την κατεύθυνση και της συγκεκριμένης διατριβής, δηλαδή η αντίληψη της ασυνέχειας της ταυτότητας, η ιστοριοποίησή της μέσω της ενσωμάτωσης αρνητικών αποκλινοσών ή αποσιωπημένων εμπειριών στο επίσημο δομικό εθνικό αφήγημα και από την άλλη η κατανόηση της ιδιαιτερότητας της ετερότητας μέσω της ισοτιμίας των πολιτισμών (Rüsen, 2004 a,b ). Κατανοώντας την ιδιαιτερότητα του άλλου δεν υπάρχει η χρηστική διάσταση της ιστορικής αφήγησης ως ασφάλεια απέναντι στον φόβο του ξένου, όπως υποστηρίζει και ο Z. Bauman (1996a: 86-89).

Με βάση την παραπάνω κατεύθυνση προτείνεται η προσέγγιση της ετερότητας στην ιστορική της διάσταση συγκλίνοντας με τον ορισμό του H. Bhaba (1994: 19-39) περί πολιτισμικής διαφοράς και συσχετισμού αυτής με άλλες ετερότητες. Τη διαχωρίζει από την έννοια της πολιτισμικής ποικιλότητας, η οποία σύμφωνα με την προσέγγισή του δίνει ένα οντολογικό χαρακτήρα στην έννοια της ετερότητας<sup>133</sup>.

Ο J. Ranciere εξέφρασε την ανάγκη για την ιστορικοποίηση όχι μόνο της ετερότητας αλλά και της ταυτότητας, ώστε να γίνουν κατανοητές οι συνθήκες οι οποίες αφενός μεν οδηγούν στην οντολογική προσέγγιση του έθνους, της θρησκείας και των πολιτισμικών χαρακτηριστικών αφετέρου δε επιτρέπουν την εργαλειοποίησή τους. Ο J. Ranciere προτείνει επίσης τη στροφή της προσοχής στις ετερογενείς διαδικασίες της συγκρότησης της ταυτότητας, ώστε να γίνει αντιληπτή και η ετερότητα που μπορεί να περικλείει ο μύθος της μονοδιάστατης ταυτότητας, όπως για παράδειγμα η ταξική ετερότητα (Scott, 2001: 85-103). Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές δεν βιώνουν τις ίδιες τις ταυτότητές τους ως σταθερές αλλά σε συνεχόμενη διαπραγμάτευση σύμφωνα με τις παραδοχές και του Hall (1996a: 4). Ο τελευταίος υποστηρίζει ότι παρόλο που οι εθνικές ταυτότητες συνεχίζουν να σχετίζονται με το παρελθόν ωστόσο χρησιμοποιούν την ιστορία, τον πολιτισμό και την γλώσσα όχι ως μια τετελεσμένη διεργασία αλλά ως μια συγχρονική διαδικασία. Ως τέτοιες διαδικασίες θα πρέπει να αντιμετωπιστούν οι εθνικές ταυτότητες στο πλαίσιο διαμόρφωσης και όχι ως ένα αποκομμένο παρελθόν, που συνδέεται φαντασιακά με το παρόν (Hall, 1996: 4).

Με την παραπάνω οπτική θα πρέπει να εξετάζεται η ταυτότητα. Από την μία ως μη γραμμική πορεία και από την άλλη ως συνεχόμενη συνδιαλλαγή με την ετερότητα στις εκάστοτε ιστορικές συνθήκες. Με τη δυναμική διάσταση των ταυτοτήτων και των ετεροτήτων συμφωνεί και ο B. Bauman (1996b: 19). Ο τελευταίος τις ορίζει ως διαδρομές, ίχνη και όχι ως ρίζες στο παρελθόν, ως ρήματα και όχι ως ουσιαστικά. Ο E. Goffman (1973) υποστηρίζει την υιοθέτηση διαφορετικών ταυτοτήτων σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και τις διαφορετικές σχέσεις με τις εκάστοτε ετερότητες στο αντίστοιχο πλαίσιο. Αυτή η τακτική κατά τον J. Cummins (2003) θα οδηγήσει και τους μαθητές να θεωρήσουν τις δικές τους ως υπό διαπραγμάτευση ταυτότητες, απομακρυνόμενοι από την εικονική εθνική ταυτότητα όπως

---

<sup>133</sup>Ο προσδιορισμός αυτών των εννοιών πρέπει να γίνεται πραγματικά προσεκτικά γιατί όπως αναφέρεται και από τη Λαφαζάνη στο άρθρο της με τίτλο *Η διαχείριση της εθνοπολιτισμικής πραγματικότητας*, ο ορισμός για παράδειγμα της ανοχής του διαφορετικού εμπεριέχει ήδη αξιολογική κρίση εφόσον μπορεί να υπονοεί την γενναιοδωρία του ανώτερου σε κάτι το οποίο έχει ήδη αξιολογηθεί σε κατώτερη θέση μίας κλίμακας ιεράρχησης (Λαφαζάνη, 1997: 12).

ορίστηκε από τον Μ. Δαμανάκη (2005: 76-78), ξεφεύγοντας από το ταμπού της αλλαγής της ταυτότητας ως αλλοίωση, οδηγώντας τους στον πολιτιστικό εμπλουτισμό.

Στο ερώτημα πώς μπορεί να επιτευχθεί αυτό τόσο στην Ιστοριογραφία όσο και τη διδακτική της Ιστορίας η απάντηση είναι γνωρίζοντας σταδιακά τον άλλο. Γνωρίζοντας τη θρησκεία του, τη γλώσσα του καθώς και τον εν γένει καθημερινό τρόπο ζωής της ετερότητας απομακρύνεται σταδιακά ο φόβος του άγνωστου εχθρού. Με αυτόν τον τρόπο ο άλλος μπορεί πλέον να ενταχθεί σε ιστορικό πλαίσιο, χωρίς να είναι απαραίτητο να δικαιολογηθούν κάποια ιστορικά γεγονότα. Το ζητούμενο είναι να μην δικαστεί αλλά να κατανοηθεί η ιστορική ετερότητα μέσω της ένταξής της σε ιστορικό πλαίσιο (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997· Δαμανάκης, 2005: 30-35).

Παράλληλα προτείνεται η ιστορικό-συγκριτική μέθοδος των ιστορικών γεγονότων και της ιστορικής δράσης, μέσω της σύγκρισης πολυδιάστατων ιστορικών πηγών από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Βώρου, 1982: 123-124· Samaran, 1989: 205). Τη συγκριτική προσέγγιση θεμάτων και αντιλήψεων εθνικών και πολιτισμικών ομάδων και όχι απλά την πρόσθεσή τους, έχει προτείνει και ο J. Banks (2004: 178) μέσα από την προσέγγιση της κοινωνικής δράσης για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών αναλυτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο, η προσέγγιση του μετασχηματισμού όσον αφορά την κατανόηση της κοινωνικής κατασκευής της γνώσης και την ιστορικοποίηση της ταυτότητας και της ετερότητας οδηγεί στην ανάπτυξη πολιτικής συνείδησης των μαθητών. Κατά αυτόν τον τρόπο ανάγεται το ζήτημα της ετερότητας σε πολιτικό θέμα<sup>134</sup>. Αυτή η παραδοχή κατά τον Ricoeur είναι απαραίτητη για την αναγνώριση της ετερότητας (Ricoeur, 2004: 35· Οικονομοπούλου, 2009). Ο ίδιος ενώ θεωρεί ότι μπορεί να υπάρξει κατανόηση της ετερότητας και αντιμετάθεση του εαυτού στη θέση του άλλου, ωστόσο επιμένει ότι μπορεί να γίνει μόνο υπό όρους αξιολόγησης μέσω των μεθοδολογικών εργαλείων της ιστορικής επιστήμης έχοντας πάντα υπόψη ότι δεν μπορεί να κατανοηθεί με απόλυτους όρους η ετερότητα και να συμπίσει την ταυτότητα. Σε αυτό το ζήτημα υπάρχει αναφορά στο υποκεφάλαιο για την ιστορική ενσυναίσθηση όσον αφορά τις δυσκολίες, τις προϋποθέσεις και τους κινδύνους για την ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης.

Στην εστίαση του μαθήματος της Ιστορίας ως μέσο ανάπτυξης πολιτικής συνείδησης των μαθητών έχουν αναφερθεί και οι L. Barton & K. Levsitck (2004) μέσω της διδακτικής τους προσέγγισης. Συγκεκριμένα, επηρεασμένοι τόσο από το μοντέλο του Καναδού μελετητή J.

---

<sup>134</sup>Η συγκεκριμένη διάσταση επιβεβαιώνεται από τις σημαντικά αποκλίνουσες ιδεολογικές συγκρούσεις που είναι εμφανείς τόσο στα αναλυτικά προγράμματα όσο και στα αποσυρθέντα σχολικά εγχειρίδια.

Habermas για τον *κοινοτισμό* και την επικοινωνία ατόμων και ομάδων στη δημόσια σφαίρα όσο και από το παιδαγωγικό μοντέλο του *δημοκρατικού ανθρωπισμού* της θεωρητικού της *διαβουλευτικής δημοκρατίας* του Gutmann, προτείνουν την κατανόηση των διαφορετικών εκδοχών της ιστορικής πραγματικότητας, την υπέρβαση των στερεοτύπων και την κατανόηση της ετερότητας μέσω της ενσυναίσθησης, της διδακτικής προσομοίωσης της ιστορικής έρευνας και της πολυεστιακής ιστορικής αφήγησης. Συμπλέοντας με το μοντέλο του Banks, προτείνουν την αποδοχή της πολιτισμικής, ταξικής και εθνοφυλετικής πολλαπλότητας μέσω της ενσωμάτωσης θεματικών ενοτήτων στα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα, όπως: α) τα ανθρώπινα δικαιώματα, β) η αποικιοκρατία, γ) ο ρατσισμός κ.α. (Barton & Levstic, 2004: 11, 33, 39).

Με την προσέγγιση των L. Barton & K. Levsitck (2004) συμφωνεί και η παιδαγωγική πρόταση του Percoco (2001) για τη σχολική Ιστορία που ενσωματώνει σχέδια εργασίας, πρωτογενείς ή δευτερογενείς πηγές από τη λογοτεχνία, τη μουσική, το θέατρο, τον κινηματογράφο και τις προσεγγίζει μέσω διαλόγου καταφέροντας κατά αυτόν τον τρόπο να αξιολογήσει ορθολογικά τις ετερότητες μέσα στη σχολική αίθουσα. Δίνει, δηλαδή, ο Percoco (2001) βάση στο εφοδιασμό των μαθητών με τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία τα οποία θα τους οδηγήσουν στην κριτική προσέγγιση των διαφορετικών πλευρών, αποφεύγοντας όσο γίνεται τη χρηστική διάσταση του παρελθόντος (Percoco, 2001: 1-8).

Θωρείται σκόπιμο στο σημείο αυτό να αναφερθούν εν συντομία δύο παραδείγματα προγραμμάτων στα οποία επιχειρείται στο μεν πρώτο η ιστορικοποίηση της ετερότητας στο δε δεύτερο η προσέγγισή της από τους μαθητές με βάση την ιστορική μεθοδολογία.

Το πρώτο παράδειγμα προέρχεται από την πρόταση της Μ. Τσουμάρη (2007: 105-115), φιλόλογου του διαπολιτισμικού Γυμνασίου Ευόσμου<sup>135</sup>. Η συγκεκριμένη πρόταση εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2005-2006, σε ένα τμήμα της Β΄ Γυμνασίου. Η βασική θεματική του εγχειρήματος είχε να κάνει με τη διερεύνηση της σχέσης του ζεύγους *εμείς και οι άλλοι*, με χρήση κειμένων του Ηροδότου είτε που υπήρχαν στο σχολικό εγχειρίδιο (κατά κύριο λόγο)<sup>136</sup> είτε στο εν γένει Ηροδότειο έργο

---

<sup>135</sup>Βλέπε: Τσουμάρη, Μ. (2007). *Ηροδότου, Ιστορίες (5<sup>ος</sup> αι. π.Χ.)*. Αθήνα: Αφοι Κυριακίδη, σσ. 105-115 καθώς και Παπαναστασίου, Τ. (επιμ.) (2007). *Ο Εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στη Διαπολιτισμική πρόκληση της εποχής μας – Πρακτικά ημερίδας-10-4-2006*. Αθήνα: Κυριακίδη Αφοί.

<sup>136</sup>Το σχολικό εγχειρίδιο το οποίο ίσχυε την περίοδο της παρέμβασης ήταν το εξής: Σπυροπούλου, Η. Σ. (2000). *Ηροδότου Ιστορίες. Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

(συμπληρωματικά)<sup>137</sup>. Οι τέσσερις θεματικές στις οποίες οργανώθηκε η πρόταση είναι: α) η προσέγγιση της ετερότητας μέσα από τα ταξίδια του Ηροδότου, β) οι διαφορετικές εκφάνσεις της ετερότητας σε διαφορετικούς τόπους γ) η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο ο Ηρόδοτος αντιμετωπίζει τον *άλλο-γείτονα* και τέλος δ) ο τρόπος με τον οποίο ο Ηρόδοτος αντιμετωπίζει τον *άλλο – εχθρό*.

Σε σχέση με την πρώτη ενότητα οι μαθητές αναζητούν στο διαδίκτυο<sup>138</sup> εποπτικό υλικό, όπως χάρτες για τα ταξίδια του Ηροδότου. Αναζητούν έργα Ιώνων λογογράφων για τις ταξιδιωτικές πληροφορίες που περιέχουν. Ειδικότερα οι μαθητές θα πρέπει να εστιάσουν στην επαφή των Ιώνων με τους λαούς της Ανατολής, στους νόμους και τα έθιμα των λαών αυτών. Αυτό μπορεί αμιγώς να εκληφθεί ως μια *προεπιστημονική περιέργεια*<sup>139</sup> σχετική με τις διαφορές και τις ομοιότητες με τον άλλο. Στο πλαίσιο της δεύτερης ενότητας, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον Αιγυπτιακό πολιτισμό. Τους απασχολεί ιδιαίτερα η διαφορετική θρησκεία και η καθημερινότητα των Αιγυπτίων. Παράλληλα αναγιγνώσκοντας τα έργα του Ηροδότου αναφέρονται και στον τρόπο με τον οποίο ο τελευταίος αντιμετωπίζει το συγκεκριμένο πολιτισμό<sup>140</sup>.

Στο πλαίσιο της τρίτης ενότητας, οι μαθητές προσπαθούν να ανακαλύψουν τις διατροφικές συνήθειες, την αξιακή κλίμακα και τα νεκρικά έθιμα άλλων πολιτισμών προκειμένου να αντιληφθούν τη διαφορετικότητα μέσα από τα έργα του Ηροδότου. Επιχειρηματολογούν επί του δилήμματος εάν ο Ηρόδοτος παρουσιάζει ως *τερατώδες* το ανοίκειο ή αν το συσχετίζει με τη γεωγραφική ποικιλία και τις συνειδητές επιλογές των λαών.

---

<sup>137</sup>Η βιβλιογραφία η σχετική με τα κείμενα του Ηροδότου που χρησιμοποιήθηκε ως εποπτικό υλικό στην πρόταση είναι η εξής: Μαρωνίτης, Δ.Ν. (1964). *Ηροδότου Ιστορίαι, Κλειώ τ. Ι'* (Βιβλιοθήκη Αρχαίων Κλασικών). Αθήνα: Γκοβόστη. Ζενάκος, Λ.(1992). *Ηροδότου Ιστορίαι, Ευτέρπη-Θάλεια, τ. ΙΙ'*. Βιβλιοθήκη Αρχαίων Κλασικών. Αθήνα: Γκοβόστη. Σπυρόπουλος, Η. (1991). *Ηροδότου Ιστορίαι, Μελομένη – Τερψιχόρη, τ. ΙΙΙ'*. Βιβλιοθήκη Αρχαίων Κλασικών. Αθήνα: Γκοβόστη.

<sup>138</sup>Στο πλαίσιο της διαθεματικότητας στο πρόγραμμα περιλήφθηκαν δύο δίωρες συνδιδασκαλίες με τον καθηγητή Πληροφορικής Κ. Βασίλη Μπάνο.

<sup>139</sup>Όρος που αναφέρεται στο Μαρωνίτης, Δ.Ν. (1964). *Ηροδότου Ιστορίαι, Κλειώ τ. Ι'* (Βιβλιοθήκη Αρχαίων Κλασικών), Αθήνα: Γκοβόστη, σ. 34.

<sup>140</sup>Σύμφωνα με την άποψη της Τσουμάρη, ο Ηρόδοτος δεν απαξιώνει τη διαφορετικότητα των Αιγυπτίων αλλά προσπαθεί να κατανοήσει τη διαφοροποιημένη συμπεριφορά τους. Δίνει παράδειγμα για αιτιολόγηση και όχι κριτική όπως με την κοινογαμία που εφαρμόζαν οι Αγάθουρσοι, λαός του Βορρά, γράφοντας ότι η αιτία του φαινομένου είναι η επίτευξη κοινωνικής γαλήνης. Με αυτόν τον τρόπο συγκλίνει με την άποψη του Σπυρόπουλου ότι δηλαδή ο Ηρόδοτος επιχειρεί την εκλογίκευση των εθίμων ξένων λαών ενώ αποκλίνει από την άποψη της Στενού ότι ο Ηρόδοτος αποδίδει αρνητικούς αξιολογικούς χαρακτηρισμούς (Τσουμάρη, 2007: 108· Στενού, 1998: 11· Σπυρόπουλος, 1991: 203).

Παρατηρούν πως παρουσιάζονται οι διαφορετικοί λαοί για παράδειγμα οι Σκύθες ή οι Πέρσες. Τέλος σκέφτονται για το αν υπάρχει σύγκριση του ξένου με το οικείο.

Στην τελευταία ενότητα οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον πολιτισμό των Περσών και αναπτύσσουν κριτική σκέψη για το πως παρουσιάζονται οι Πέρσες μέσα στα έργα του Ηροδότου. Εντοπίζουν αν υπάρχουν στην αφήγησή του κάποια θετικά στοιχεία, όπως για παράδειγμα η αναφορά του για το πως τιμάνε τους άνδρες πολεμιστές. Στο σημείο αυτό στηριζόμενοι στις παραδοχές της θεωρίας της διαπολιτισμικής προσέγγισης θα μπορούσε να γίνει αναφορά στην καθημερινότητα των Περσών, τον τρόπο ζωής των παιδιών και των γυναικών. Εποικοδομητική θα ήταν και μια σύγκριση με άλλες πηγές, ακόμα και η ανάγνωση σχολικών βιβλίων του Ιράν, όπου οι Πέρσες, σύμφωνα και με τον σχολιασμό του M. Ferro (2016: 128-130)<sup>141</sup>, αντιμετωπίζονται ως ένδοξος πολιτισμός.

Τελειώνοντας με την περιγραφή του συγκεκριμένου προγράμματος, τονίζεται ότι βασικός σκοπός του δεν είναι η εξιδανίκευση του Ηροδότου αλλά η συνειδητή του προσπάθεια (λαμβάνοντας υπόψιν πάντα την ιστορική περίοδο κατά την οποία έχει συγγραφεί το έργο του Ηροδότου) να σταθεί με σεβασμό στις περιγραφές του για τους άλλους. Η Μ. Τσουμάρη (2007) στηριζόμενη στο έργο του Said (1996: 14) υποστηρίζει ότι η μάχη Ανατολής – Δύσης, την οποία προωθεί η Ευρωπαϊκή κουλτούρα, δεν επηρεάζει τη σύγχρονη σκέψη μόνο αλλά και τη χρήση και ερμηνεία του παρελθόντος. Όπως αναφέρει η Μ. Τσουμάρη (2007), η συγκεκριμένη προσέγγιση προσπαθεί να αποφύγει τη μεροληψία της ελληνικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Α. Βλάχο (1984: 29-30): *«Ο Ηρόδοτος όταν συνέθετε το έργο του είχε πλήρη συνείδηση ότι πρόκειται για σύγκρουση δύο ισχυρών πολιτισμών της εποχής εκείνης... Η μεροληψία της ελληνικής παιδείας στρεβλώνει την ιστορική μας όραση όταν διατρανώνει πως στους Περσικούς πολέμους ο πολιτισμός νίκησε την βαρβαρότητα... Η διδασκαλία μας τρέφει με έναν αναδρομικό εθνικισμό».*

---

<sup>141</sup> Ο M. Ferro (2016) αναφέρει ότι στη συγκεκριμένη περίοδο που γράφει το βιβλίο του στη σχολική Ιστορία του Ιράν οι μαθητές μαθαίνουν για τον λαμπρό πολιτισμό των Περσών οι οποίοι διέθεταν εξαιρετικό ταλέντο στην αρχιτεκτονική, παρουσιάζοντας το Ιράν ως την χώρα που ιδρύθηκε η πρώτη μεγάλη θρησκεία δίνοντας προβάδισμα στη δόξα του Ιράν σε σχέση με το Ισλάμ. Οι Πέρσες παρουσιάζονται ως οι θαρραλέοι Μήδιοι που εκδίωξαν τους Ασσύριους (τους σημερινούς κατοίκους του Ιράκ όπως υπονοείται) εξασφαλίζοντας έτσι την ανεξαρτησία τους. Ο δυτικός αναγνώστης πρέπει να είναι έτοιμος, όπως αναφέρει, για μια έκπληξη. Ενώ το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας τονίζει το μεγαλείο του Δαρείου - ιδιαίτερα στα ζητήματα δικαίου, την εξέγερση των Βαβυλώνιων και την επέκταση της αυτοκρατορίας του- ωστόσο δεν υπάρχει αναφορά στον Ξέρξη, τις μάχες με τους αρχαίους Έλληνες στη Σαλαμίνα και το Μαραθώνα. Αυτό σαφώς δεν γίνεται χωρίς λόγο αλλά στόχος των συγγραφέων του σχολικού εγχειριδίου στο Ιράν είναι να περάσει στη λήθη ο πολιτιστικός ανταγωνισμός με τους λαούς της Δύσης και να σβήσουν οι αναφορές στο συγκρουσιακό δίπολο Ελλήνων-Περσών.

Ένα ακόμη πρόγραμμα για την κατανόηση της ετερότητας στο μάθημα της ιστορίας μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων είναι η πρόταση της Α. Καλογιάννη (2014) για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο συνδυάζει το περιεχόμενο των βιβλίων της Ιστορίας της Γ΄ Δημοτικού (Μαϊστρέλλης et al., 2007) και της Α΄ Γυμνασίου (Κατσουλάκος et al., 2013). Η αφορμή για την πρόταση του προγράμματος ήταν από τη μία, όπως αναφέρει η Καλογιάννη, από τις παρανοήσεις τόσο των μαθητών όσο και των συνοδών τους από σχολεία της Θεσσαλίας στο Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου, σχετικά με την νεολιθική περίοδο, με βασικότερη, την αντίληψη πως οι άνθρωποι της συγκεκριμένης περιόδου ήταν πρωτόγονοι. Αυτή η εικόνα των ανθρώπων της συγκεκριμένης περιόδου (ότι δηλαδή ήταν πρωτόγονοι) υπάρχει και στα σχολικά βιβλία (Μαϊστρέλλης et al., 2007α: 98). Το πρόγραμμα, που προτείνει η Α. Καλογιάννη, περιλαμβάνει ντοκιμαντέρ για τη συγκεκριμένη περίοδο σε μια προσπάθεια διαχωρισμού της παλαιολιθικής από τη νεολιθική περίοδο (με επικέντρωση στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων των υπό εξέταση περιόδων) ώστε να διαλυθεί στους επισκέπτες του Αθανασάκειου Αρχαιολογικού Μουσείου Βόλου η εικόνα του κατώτερου, πρωτόγονου άλλου για τους ανθρώπους της παλαιολιθικής και νεολιθικής περιόδου (Καλογιάννη, 2014: 10-18).

### **5.1.2 Πολυπρισματική προσέγγιση της έννοιας της ετερότητας στο μάθημα της ιστορίας με στόχο την ανάπτυξη της πολυπροοπτικότητας**

Σύμφωνα με τις αρχές της *πολυπροοπτικότητας*<sup>142</sup> ή αλλιώς του *παραγωγικού αποπροσανατολισμού*, όπως προσδιορίζεται από τους Hiller & Popp (Dunker, 2009), κάνοντας

---

<sup>142</sup>Η *πολυπροοπτικότητα* πριν συνδεθεί με τις επιστήμες της αγωγής και της εκπαίδευσης συνδέθηκε αρχικά με τον χώρο των *τεχνών* και ήταν ως όρος πολύ κοντά στην έννοια της αισθητικής (Δέδος, 2009: 190-28· Duncker, 2009: 37-49· Μεταξόπουλος, 1988: 177-224). Αυτό γίνεται φανερό και από την προέλευση της έννοιας της *πολυπροοπτικότητας* από την έννοια της *προοπτικής*. Η έννοια της *προοπτικής* συνδέεται: α) όπως σημείωσε ο Panofsky από τη μία με την ανθρωποκεντρική αντίληψη, στο πλαίσιο της ουμανιστικής κουλτούρας της Αναγέννησης στα όρια του ατομισμού (Δέδος, 2009: 195) και β) από την άλλη ως εξέλιξη του καρτεσιανού παραδείγματος, μέσω της μαθηματικής της διατύπωσης, με τον *ενοποιημένο, ομοιόμορφο χώρο* σύμφωνα με την ορολογία του McLuhan, με την *γραμμική προοπτική* ως αντικειμενικότητα με στόχο την νατουραλιστική αναπαράσταση καθώς και με την ανάδειξη του υποκειμένου ως υπέρτατη αξία της αναγεννησιακής σκέψης (Elkins, 1996). Προϋπήρχε στην τέχνη της αρχαιότητας ως *προσωπική σμίκρυνση* καθώς και στη μεσαιωνική τέχνη ως φυσική προοπτική (Marcolli, 1978). Η επανάσταση της γραμμικής έννοιας της προοπτικής σε σχέση με τη φυσική προοπτική του μεσαίωνα, έπαιξε, όπως υποστηρίζει ο Kuhn, βασικό ρόλο στη δημιουργία του *κοσμοειδώλου της νεωτερικότητας* με τη συμβολή βέβαια των θεωριών του Νεύτωνα και του Καρτέσιου και του παραδείγματος του *λόγου*. Τη σύνδεση της γραμμικής προοπτικής με την τυπογραφία αλλά και με τη γραμμική σκέψη με βάση την οπτική αναπαράσταση, υπογράμμισε και ο McLuhan. Με βάση αυτή την κατεύθυνση η προοπτική επικρατεί μέχρι και τις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα, όπου δημιουργούνται οι πρώτες αμφισβητήσεις του γραμμικού τρόπου αντίληψης της. Σημαντικό ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή καθώς και στην εμφάνιση του όρου της πολυπροοπτικότητας διαδραμάτισε το καλλιτεχνικό ρεύμα του κυβισμού. Το συγκεκριμένο ρεύμα κυρίως, σύμφωνα και με την άποψη των Barill & Micheli όσον αφορά την τέχνη του

ο μαθητής ξένο το *οικείο*, μπορεί σταδιακά να εξετάσει διαφορετικές πολιτισμικές ερμηνείες, αποκτώντας διαφορετικές προοπτικές. Σταματάει με αυτόν τον τρόπο να πέφτει στο *δίλημμα σωστό/λάθος*, θεωρώντας ως αποδεκτή τη δική του ερμηνεία, υποκύπτοντας έτσι σε μια *ελληνοκεντρική* ή *ευρωκεντρική* αντίληψη<sup>143</sup> (Stradling, 2001: 100-102). Η δεξιοότητα της πολυπροοπτικότητας θα οδηγήσει τους μαθητές να διαπραγματευτούν τα όρια των ίδιων των ταυτοτήτων τους και να τις αντιληφθούν σε μια συνεχόμενη διαλεκτική. Θα τους δοθεί η ευκαιρία να κάνουν αυτό ακριβώς που έχει οριστεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης με βάση την οδηγία No1283, εντός της οποίας αναγράφεται το εξής: *κάθε ανθρώπινο υποκείμενο έχει το δικαίωμα να απαρνηθεί το παρελθόν που του επιβάλλεται... Η ιστορία λειτουργεί σαν μια ανοικτή πόρτα που οδηγεί στην επικοινωνία μας με τον πλούτο του εθνικού μας παρελθόντος αλλά και των άλλων πολιτισμών* (Council of Europe, 1996: 7,9· Κόκκινος, 1998: 443-452)<sup>144</sup>.

---

Cezanne ως προάγγελος του κυβισμού, ακυρώνει τον γραμμικό προοπτικό χώρο απορρίπτοντας τη σταθερότητα του Καρτεσιανού πεδίου λαμβάνοντας τον ως πεδίο δυνάμεων και την ίδια τη μονοδιάστατη αφήγηση του αντικειμένου. Στο τελευταίο σημείο η έννοια της *πολυπροοπτικότητας* συνδέεται με την οριοθέτηση του *κυβιστικού χώρου*: στην εστίαση του καλλιτέχνη όχι μόνο στη μια πλευρά του αντικειμένου αλλά στις πολλές διαφορετικές οπτικές, στην *πολυπροοπτικότητα* (Arnheim, 1999: 329· Δέδος, 2009: 197-200). Οι κυβιστές γκρεμίζουν τα κέντρα, όπως επισημαίνει και ο Lyotard (1988: 26) τις μονοδιάστατες αφηγήσεις των θρησκευτικών ή μυθολογικών κοσμολογιών, περιγράφοντας με αυτόν τον τρόπο τη φαινομενολογία του μεταμοντερνισμού και τη φιλοσοφική προσέγγιση της συγκεκριμένης περιόδου όπως υποστήριζαν και οι Husserl και Bergson. Το ίδιο συμβαίνει και με την ανάλυση γεγονότων ή μοντέλων συμπεριφοράς όπου η κατεύθυνση ξεφεύγει από την υπακοή του *εγώ* στο *υπερεγώ* ευνοώντας την έκφραση του *εκείνου*. Ενώ η *πολυπροοπτικότητα* εμπλούτισε την εμπειρία των καλλιτεχνικών κινήσεων δεν συνδέθηκε ξεκάθαρα με την ορολογία τους. Στο πλαίσιο αυτό της μετανεωτερικής στροφής η έννοια της πολυπροοπτικότητας συνδέθηκε με τις επιστήμες της αγωγής. Σύμφωνα με τον καθορισμό των εκπαιδευτικών διαστάσεων της *πολυπροοπτικότητας*- όπως αυτός εκφράστηκε από τον L. Duncker το ζητούμενο της σημασίας της *πολυπροοπτικότητας* σε αυτό το επίπεδο είναι η *απόσταση* από τον εαυτό και η οπτική γωνία του μη οικείου του ξένου (Δέδος, 2009: 191-194· Duncker, 2009: 37-49). Επίσης όσον αφορά τη διδασκαλία της Ιστορίας η παρούσα διατριβή εστιάζει στην γνωσιοθεωρητική διάσταση της πολυπροοπτικότητας του Duncker σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων θα πρέπει να προσανατολίζεται στο να φωτίζει τις διαφορετικές ερμηνευτικές όψεις του ίδιου ιστορικού γεγονότος ή φαινομένου. Τέλος, τονίζεται και η κοινωνιοψυχολογική διάσταση της *πολυπροοπτικότητας* σύμφωνα με την θεώρηση του Duncker όπου ενδιαφέρει η κοινωνικοποίηση του παιδιού μέσα από τους όρους της *ενσυναίσθησης* η οποία θα αναπτυχθεί στη συνέχεια και η ανάληψη πολλαπλών ρόλων, σημείο που μπορεί να συσχετιστεί η ανάπτυξη της *πολυπροοπτικότητας* με τη δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων (Δέδος, 2009: 200-207).

<sup>143</sup> Στο σημείο αυτό παραπέμποντας στην άποψη του Rüsen πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι διαφορετικές προοπτικές στο μάθημα της Ιστορίας δε συμπίπτουν με το *χαλαρό πλουραλισμό* του *μεταμοντερνισμού*. Θα πρέπει ο μαθητής να δεχτεί με αντικειμενικό τρόπο την ύπαρξη των διαφορετικών αυτών εκδοχών χωρίς όμως να μπορεί να επιλέξει κάποια από αυτές αλλά εκλαμβάνοντας αυτές ως μια διαδικασία η οποία αλλάζει και εξελίσσεται (Rüsen, 1993: 87).

<sup>144</sup> Στο σημείο θεωρείται απαραίτητο να αναφερθεί ότι οι πρωτοβουλίες του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με τον εκσυγχρονισμό του μαθήματος της Ιστορίας, εκκίνησαν με την ίδρυσή του, το 1949 (Slater, 1995). Από το 1996 και μετά το Συμβούλιο της Ευρώπης ανέλαβε πρωτοβουλίες για την πολυπρισματική προσέγγιση των τραυματικών γεγονότων του 20<sup>ου</sup> αιώνα, προτείνοντας δράσεις, εκτός των άλλων για την ιστορία ομάδων όπως την ιστορία των γυναικών και την ιστορία της μετανάστευσης (Chancel, 2001). Προτείνεται η χρήση 50 ταινιών



Με βάση την παραπάνω ανάπτυξη, μπορεί να διαπιστωθεί ότι η ιστορική κριτική σκέψη μπορεί να αναπτυχθεί μέσω των αρχών της πολυπροοπτικότητας. Η πολυπροοπτικότητα αναφέρεται στην επεξεργασία, σύνθεση και ανάλυση των πηγών, στην αντίληψη των διαφορετικών οπτικών των ιστορικών υποκειμένων εντός πλαισίου, στην αντίληψη των διαφορετικών ερμηνειών και στο διάλογο και δε βασίζεται στην ανάγκη ομοφωνίας ανάμεσα στις απόψεις των μαθητών (Κάββουρα-Σισσούρα, 2011). Μέσω της συγκεκριμένης προσέγγισης, όπως σημειώνει ο Stradling (2003: 14–20), στρέφεται το ενδιαφέρον από τη στρατιωτική και πολιτική ελίτ, στους άπορους, τους σκλάβους, τους μετανάστες, τις γυναίκες, τα παιδιά και τέλος στις θρησκευτικές και εθνοτικές μειονότητες, διευρύνοντας κατά αυτόν τον τρόπο τον προβληματισμό και την έκταση της ιστορικής ανάλυσης για ένα συγκεκριμένο ιστορικό φαινόμενο ή γεγονός. Αυτή η πολυπρισματική προσέγγιση είναι εμπόδιο στη μονογραμμική αφήγηση που υπακούει στο τρίπτυχο: αίτια, γεγονότα, συνέπειες εξαφανίζοντας τις αβεβαιότητες, τα κενά και τις ασυνέχειες από την ολοκληρωμένη αφήγηση που κλείνεται στον εαυτό της. Οι μαθητές αντικαθιστούν το *και μετά από το εν τω μεταξύ* κατανοώντας την πολυπλοκότητα των ιστορικών αφηγήσεων (Κάββουρα, 2011: 120-123).

Αυτό δεν συνεπάγεται, όπως αναφέρει και ο R. Strandling (2003: 13-68), την αποδοχή της ισοδυναμίας των αφηγήσεων. Οι μαθητές κρίνουν κατά πόσο θα συμφωνήσουν με τις διαφορετικές ερμηνείες και την ιστορική μεθοδολογία, ξεχωρίζοντας παράλληλα τους βαθύτερους στόχους της εκάστοτε αφήγησης, τις αντιφάσεις, τις ασάφειες τις προκαταλήψεις, τη χρηστική διάσταση της ιστορικής γνώσης. Οπότε στο σημείο αυτό επανέρχεται ο κίνδυνος

---

που διαπραγματεύονται τα παρακάτω ιστορικά θέματα: α) η υπέρβαση των εθνικιστικών συγκρούσεων και το ζήτημα του Α΄ και του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, β) η αντιπροσώπευση και αναπαράσταση του βιολογικού φύλου και συγκεκριμένα των γυναικών, γ) το θέμα σχετικά με το φαινόμενο της μετανάστευσης και τις συνέπειες που δημιουργούνται από τις αμυνόμενες συλλογικές ταυτότητες όπως είναι ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, η αφομοίωση και η περιχαράκωση, δ) τα ανθρώπινα δικαιώματα και η παραβίαση τους, ε) οι τρόποι ιδεολογικοποίησης της ιστορίας και στ) η ανάλυση του τρόπου προσέγγισης της Ευρωπαϊκής ιστορίας από τα σχολικά εγχειρίδια διαφορετικών Ευρωπαϊκών κρατών (Pingel, 2000). Επίσης προτείνεται η συγγραφή νέων βιβλίων με στόχο τη δημιουργία Ευρωπαϊκής συνείδησης τα οποία διαπραγματεύονται θέματα όπως τις ρίζες και το παρελθόν της Ευρώπης (Κόκκινος, 2003: 155-156). Αυτό, όμως, δημιουργεί το ερώτημα μήπως γίνεται χρήση ξανά με πρόσχημα την ειρήνη των Ευρωπαϊκών κρατών με στόχο την επικράτηση μιας ωραιοποιημένης εκδοχής της κυριαρχίας του δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού στην οποία αποκρύβονται τραύματα όπως πόλεμοι και συγκρούσεις οδηγώντας από τη μία πλευρά σε μια αξιολογική κλίμακα με την κυριαρχία της Ανατολικής έναντι της Δυτικής Ευρώπης και από την άλλη σε ευπαθείς συλλογικές εθνικές ταυτότητες όπως η Ελληνική, η οποία θέλει να απελευθερωθεί από τον Ανατολίτικο εαυτό της (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997: 72-103· Δερτιλής, 2000: 44-45). Στο πλαίσιο των παραπάνω εργασιών πραγματοποιήθηκε και εκδόθηκε οδηγός για τους καθηγητές σε σχέση με την πολυπρισματική θεώρηση της σχολικής Ιστορίας μέσω παραδειγμάτων που μπορούν να προσαρμοστούν σε συνθήκες της σχολικής τάξης και προέρχονται από τις χώρες της Νοτιανατολικής Ευρώπης (Κάββουρα, 2010: 177).

της άκριτης υιοθέτησης των πολλαπλών οπτικών, μέσω των ιστορικών υποθέσεων άρα και της φαντασίας, ερχόμενοι στο σημείο του συγκερασμού του ακραίου σχετικισμού και της απόλυτης σύγκλισης της μυθοπλασίας, της φαντασίας και της λογοτεχνίας με την Ιστορία στα βήματα του White.

Ακολουθώντας τη λογική του G. Iggers (2006: 183-190), η Ιστορία μπορεί να έχει δύο διαστάσεις: α) εκείνη του μυθοπλαστικού επιχειρήματος για το οποίο χρειάζεται η φαντασία ενώ από την άλλη β) εκείνη του ελέγχου των διαφορετικών αφηγήσεων μέσω της ιστορικής μεθοδολογίας και των πηγών. Ο G. Iggers, σημειώνει ότι οι ιστορικές αφηγήσεις θα πρέπει να εκλαμβάνονται ως αφηγηματικές κατασκευές, έχοντας επίγνωση ότι δεν μεταφέρουν την *απόλυτη αλήθεια*. Υποστηρίζει όμως ότι έχοντας την παραπάνω επίγνωση ο ιστορικός θα πρέπει να αναζητά την *αλήθεια*, όσο δαιδαλώδες και αν είναι αυτό το εγχείρημα, καθώς και να αποκαλύπτει τις πλαστογραφήσεις με τη βοήθεια της επιστημονικής αλήθειας και του επιστημονικού λόγου. Κλίνοντας περισσότερο προς την παραδοχή του Α. Λιάκου (2007: 152-285), όπως αυτή διατυπώνεται στο σύγγραμμά του με τίτλο: *Πως το παρελθόν γίνεται ιστορία*, ότι ενώ η ιστορία επιδιώκει την αλήθεια, η ίδια η αλήθεια είναι κάτι λιγότερο από το πραγματικό. Για την αποκατάσταση της αλήθειας λειτουργεί η εικονοποιία, δηλαδή η ποίηση, στην οποία η επινόηση είναι σημαντική. Με αυτόν τον τρόπο η ιστορία δεν ταυτίζεται με την *πραγματικότητα* από τη μία ούτε με τις *επινοημένες* εικόνες του παρελθόντος αλλά τους περιμένει στο σημείο συνάντησής τους όχι μόνο ως ιστορικός λόγος αλλά ως ιστορικός διάλογος.

Ο διαλογικός χαρακτήρας τόσο με τα γεγονότα του παρελθόντος όσο και με τις ερμηνείες και τις ανάγκες του παρόντος επιτρέπει τον κριτικό έλεγχο της συγκεκριμένης γνώσης μέσω της απόστασης, που δίνει η ιστορική μεθοδολογία. Στηριζόμενοι σε αυτόν ακριβώς το διαλογικό χαρακτήρα, ο οποίος από τη μία μέσω της λογοτεχνικής διάστασης εξερευνά τις διαφορετικές πλευρές της πραγματικότητας ενώ από την άλλη αξιολογεί αυτές τις πλευρές μέσω των ιστορικών πηγών ως κατασκευές, διατηρώντας όσο το δυνατόν απόσταση από την παρελθούσα εμπειρία και από την παροντική διάσταση διαμόρφωσης του παρελθόντος. Υπό αυτό το πρίσμα προσεγγίζεται η εφαρμογή της πολυπροοπτικότητας στην τάξη.

Σύμφωνα με τους Χ. Γκόβαρη et al. (2007: 36-37), η αρχή της *πολυπροοπτικότητας*, των πολλαπλών οπτικών, συνδυάζεται με διαφορετικές μεθόδους και στρατηγικές τις οποίες μπορεί να εντάξει ο δάσκαλος στην εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο μιας τάξης με

πολυπολιτισμική σύνθεση<sup>145</sup>. Μια τεχνική είναι η *αναδρομική προοπτική*, δηλαδή η εκκίνηση της διερεύνησης ενός ιστορικού γεγονότος όχι από τα αίτια προς τα αποτελέσματα αλλά με την αντίθετη ροή. Αυτό οδηγεί τους μαθητές να διατυπώσουν διαφορετικές εκδοχές, να στηρίζουν τις διαφορετικές απόψεις με βάση πηγές και ιστορικά επιχειρήματα, διασπώντας τη μονοκεντρική με βάση την πολυκεντρική αφήγηση. Οι μαθητές, αποδομούν το μοναδικό, το αναπόφευκτο και το μοιραίο μέσω της εξάσκησής τους να δομούν υποθετικές αφηγήσεις. Για τη διατύπωση των υποθέσεων οι μαθητές μπορεί να επιστρατεύουν τη φαντασία τους χωρίς όμως αυτό, μέσω της παραπάνω ασφαλιστικής δικλείδας, να αντιστρατεύεται την ιστορική πρακτική. Δημιουργείται έτσι μια φαντασιακή εμπειρία η οποία οδηγεί στην πολυπροοπτικότητα και είναι δυνατή στην Ιστορία (Prost, 1996: 178· Cavoura, 1994: 183, 270).

Μια άλλη τεχνική ανάπτυξη πολυπροοπτικότητας είναι η θεματική προσέγγιση φαινόμενων, ακολουθώντας και την κατεύθυνση των K. Barton & L. Levstik (2004), όπως για παράδειγμα η μετανάστευση ή η ξενοφοβία μέσω:

- α) της συγχρονικής σύγκρισης του φαινομένου σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο,
- β) της διαχρονικής σύγκρισης μέσω του εντοπισμού των ομοιοτήτων και των διαφορών σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους,
- γ) της χρήσης διαφορετικών πηγών όπως φωτογραφικό υλικό, λογοτεχνία, ταινίες, τραγούδια, προφορικές μαρτυρίες (Ματσαγγούρας, 2007: 79-84).

Εξαιτίας των αυξημένων ερεθισμάτων με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές εκτός σχολείου (π.χ. εικόνες και κείμενα από το διαδίκτυο) συστήνεται και η χρήση πολυτροπικών κειμένων όπως κόμικς, κινηματογράφος, ζωγραφικοί πίνακες (Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2005· Σακκά, 2003: 107-110). Σημαντική είναι η χρήση και η επεξεργασία των εικόνων για την εφαρμογή της πολυπροοπτικότητας διότι από τη μία οι εικονιστικοί τρόποι επικοινωνίας υπερσχύουν τον 21<sup>ο</sup> αιώνα σε σχέση με τη γραπτή και προφορική επικοινωνία, δραστηριοποιώντας κίνητρα μάθησης και το ενδιαφέρον των μαθητών σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών, ενώ από την άλλη οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν ότι για μια εικόνα μπορούν να υπάρχουν διαφορετικές ερμηνείες ή ότι προβάλλεται πιο έντονα μια συγκεκριμένη ερμηνεία όχι με στόχο την διερεύνηση της ιστορικής γνώσης αλλά της χρηστικής διάστασης του παρελθόντος.

---

<sup>145</sup>Παραδείγματα ερευνών που εφαρμόζουν την πολυπρισματική προσέγγιση ιστορικών γεγονότων στο μάθημα της ιστορίας είναι του Γ. Β. Μακαρατζή (2017). Για περισσότερα στοιχεία για την συγκεκριμένη έρευνα βλ. στην Εισαγωγή και το κεφάλαιο 1.1.2 για την εξέλιξη της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας στην Ελλάδα.

Για να συμβεί αυτό θα πρέπει να χρησιμοποιούνται διαφορετικές εικόνες για το ίδιο γεγονός για να μπορούν οι μαθητές να βλέπουν τις διαφορετικές οπτικές γωνίες, να μπορούν να έρθουν σε αντιπαράθεση με συγκεκριμένες ερμηνείες προτάσσοντας όπως είπαμε επιχειρήματα με βάση την ιστορική μεθοδολογία<sup>146</sup>. Με αυτόν τον τρόπο θα κατανοήσουν τη μη αντικειμενική διάσταση της ιστορικής αφήγησης ανακαλύπτοντας ακριβώς την πολυπροοπτική διάσταση. Θα οδηγηθούν στη διαλεκτική σύνθεση των εικόνων συνειδητοποιώντας τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο ιστορικός καθώς και την πολυπλοκότητα της ιστορικής αφήγησης (Χοντολίδου, 1999· Κόκκινος, 2007: 18· Βρεττός, 2014: 64-65). Για να συμβεί αυτό θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί τις εικόνες όχι απλά για να επικυρώσει το αντικειμενικό περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου, όπως παρατηρεί η Κυρκίνη (2001: 52), αλλά για να καλλιεργήσουν με βάση την παραπάνω νοηματική πορεία τον οπτικό αλφαριθμητισμό<sup>147</sup> (Γρόσδος 2008: 61· Σακκά, 2003: 24).

Θα πρέπει δηλαδή οι μαθητές να αντιλαμβάνονται τις εικόνες ως τεκμήρια σύμφωνα με την τυπολογία του Valls (Παληκίδης, 2008: 326). Σύμφωνα με τον παραπάνω διαχωρισμό, ο οποίος αφορά κυρίως στον τρόπο ένταξης των εικόνων στα σχολικά εγχειρίδια, οι μαθητές θα πρέπει να λαμβάνουν τις εικόνες όχι ως ανεξάρτητες από την ιστορική πληροφορία αλλά ως τεκμήρια ενταγμένα στο ιστορικό τους πλαίσιο λαμβάνοντας υπόψη τόσο τα συμβολικά στοιχεία όσο και τις καλλιτεχνικές συμβάσεις. Θα πρέπει οι εικόνες να λαμβάνονται σε συσχέτισμό με τις πληροφορίες της ιστορικής αφήγησης, ώστε να μπορούν να ενταχθούν στο συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο καθώς και να συνοδεύονται από υποστηρικτικά κείμενα. Τα κείμενα αυτά που συνοδεύουν μια εικόνα τεκμήριο στη σχολική Ιστορία μπορούν να χωριστούν με βάση την ταυτότητα της εικόνας (δημιουργός/ τίτλος/ χρονολογία/ τόπος φύλαξης/ πηγή), το συνοδευτικό κείμενο (πλαίσιο δημιουργίας, σκοπιμότητες, τρόπος

---

<sup>146</sup>Έρευνες οι οποίες διερευνούν τον πολυτροπικό τρόπο προσέγγισης των περιεχομένων της σχολικής ιστορίας ξεφεύγοντας από τη χρήση μόνο του σχολικού εγχειριδίου είναι η έρευνα του Γ. Η. Ποταμιά (2015). Για στοιχεία σε σχέση με τη συγκεκριμένη έρευνα βλ. Εισαγωγή και Κεφάλαιο 1.1.2 το οποίο διαπραγματεύεται την εξέλιξη της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα.

<sup>147</sup>Για την ευεργετική δράση των οπτικών πηγών ως εποπτικό υλικό βλ. τις παρακάτω έρευνες: Κωστάκης Π. Ν., (2004), *Η χρήση των εικονικών περιβαλλόντων στη διδακτική της ιστορίας : μία προσέγγιση με τρισδιάστατες αναπαραστάσεις ιστορικών κόσμων* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Παδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα. Παληκίδης, Α. (2007) *ο ρόλος της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1950-2000): διδακτική, ιδεολογική και αισθητική λειτουργία των εικόνων*, (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Ιωάννινα. Παπαδάκη Α., (2012) *Η χρήση των στατικών παραστατικών πηγών στο μάθημα της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση : απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Πέλλας για τη χρήση φωτογραφιών και γελοιογραφιών στο μάθημα της ιστορίας* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.

αποδοχής, καλλιτέχνης ή τεχνοτροπία) και το κυρίως κείμενο(ιστορικό πλαίσιο της περιόδου) (Παληκίδης, 2008: 325-326).Θα πρέπει να σημειωθεί ο κίνδυνος της υπερβολικής και εν πολλοίς άκριτης χρήσης των πηγών από τους εκπαιδευτικούς η οποία θα μπορούσε να οδηγήσει σε αντίθετα αποτελέσματα από τα αναμενόμενα. Θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να επιλέγει εκείνες τις εικόνες, που σχετίζονται με το εκάστοτε ιστορικό πλαίσιο και να μπορούν να οδηγήσουν τον μαθητή σε προβληματισμό (Βρεττός, 2014: 70).

Επίσης η χρήση των εικόνων είναι σημαντική γιατί ενεργοποιεί και άλλες αισθήσεις, όπως για παράδειγμα την όραση, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές διδακτικές ανάγκες κάθε μαθητή (Felder & Henriques, 1995). Άλλοι τύποι μάθησης, τους οποίους μπορεί να χρησιμοποιούν οι μαθητές για να προσλαμβάνουν γνώσεις (εκτός των αμιγώς νοητικών αναπαραστάσεων όπως η ανάγνωση και η γραφή), είναι: α) οι εικαστικές τέχνες, β) το θέατρο και γ) η μουσική. Επ' αυτού έχουν επιχειρηματολογήσει στο πλαίσιο του κονστρουκτιβιστικού παιδαγωγικού μοντέλου, οι εισηγητές της θεωρίας των διαφορετικών μαθησιακών στυλ και τύπων μάθησης (Siegel, 1995· Sternberg, 1997· Sarasin, 1999). Η πιο γνωστή σχετική θεωρία είναι εκείνη των *πολλαπλών τύπων νοημοσύνης* του Gardner (1999: 41-44,48-52). Σύμφωνα με τον Gardner, λοιπόν, οι *πολλαπλοί* τύποι νοημοσύνης είναι οι εξής: α) η γλωσσική νοημοσύνη, β) η λογικοσυναισθηματική νοημοσύνη, γ) η μουσική νοημοσύνη, δ) η χωροαισθητική νοημοσύνη, ε) η κιναισθητική νοημοσύνη, στ) η διαπροσωπική νοημοσύνη και τέλος ζ) η ενδοπροσωπική νοημοσύνη.

Όσον αφορά τη θεματική προσέγγιση σημαντικό είναι το ιστορικό γεγονός των Βαλκανικών Πολέμων εξεταζόμενο μέσα από την παρουσίαση προπαγανδιστικών εικόνων με σκοπό την έκφραση της πολιτικής ιδεολογίας των εμπλεκόμενων λαών (Σεβαστή, 2014: 9<sup>148</sup>. Λεοντσίνης, 2006: 76-104). Επίσης η αρχή της πολυπροοπτικότητας συνδέεται και με τη χρήση δραματουργικών και εικαστικών τεχνικών στην εκπαίδευση, όπως τονίζεται και από τον Rauschenberger (Duncker, 2009: 41).

Η πολυπροοπτικότητα μέσω της τέχνης μπορεί να επιτευχθεί με τρεις βασικούς τρόπους (Δέδος, 2009: 190-208). Αρχικά, μέσω της ενεργοποίησης της αποκλίνουσας σκέψης και νοημοσύνης. Ο Copley και ο Lownfeld θεωρούν ότι η δημιουργικότητα σχετίζεται με την αποκλίνουσα σκέψη και συμπεριφορά για τον μετασχηματισμό των σταθερών σχέσεων ανάμεσα σε γεγονότα. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αντιμετωπίζουν με κριτική σκέψη όσα

---

<sup>148</sup>Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.) (2014).*Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

μαθαίνουν και αυτό μπορεί να συνδεθεί με την άρση αρνητικών στάσεων προς την εθνοπολιτισμική διαφορετικότητα. Ένας επιπλέον τρόπος είναι μέσω της επικέντρωσης στις έννοιες της τέχνης και του πολιτισμού που περιλαμβάνουν το στοιχείο της ρευστότητας. Επίσης σημαντική είναι η ανάπτυξη διαφορετικών ερμηνευτικών προσεγγίσεων της καλλιτεχνικής όρασης και της πολυποίκιλης ανάγνωσης του καλλιτεχνικού έργου λειτουργώντας διορθωτικά προς την εκδήλωση φαινομένων όπως η ξενοφοβία και ο ρατσισμός (Δέδος, 2009: 204). Τέλος η τέχνη μπορεί να αναπτύξει την πολυπροοπτικότητα μέσω της κοινωνικής και επικοινωνιακής διάστασης της, που σχετίζονται με ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες όπως η αυτογνωσία και η επικοινωνία. Με δεδομένο ότι η τέχνη μπορεί να αποτελέσει μορφή επικοινωνίας μέσω της μιμητικής γλώσσας του σώματος και πως οι συμπεριφορές διαμορφώνονται από την επικοινωνιακή γλώσσα, μπορεί η τέχνη να χρησιμοποιηθεί για ανασυγκρότηση συμπεριφορών και στάσεων μέσω της πολυπροοπτικής διάστασης στη θέση του παραγωγού και δέκτη μηνυμάτων, με έμφαση στη διαλογική διάσταση.

Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνάδουν με την πολυπροοπτικότητα. Αυτές οι αρχές είναι: α) η κατανόηση του διαφορετικού στο πλαίσιο της συγχρονικότητας της πολυπολιτισμικής τάξης, β) η ανταλλαγή και τέλος γ) ο εμπλουτισμός ταυτοτήτων (Δαμανάκης, 2005: 30-35, 38-40). Αυτές οι αρχές επικρατούσαν μέχρι να κάνει την εμφάνισή του το μοντέλο της κοινωνικής δράσης του Banks για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών αναλυτικών προγραμμάτων<sup>149</sup>.

Τέλος μια άλλη τεχνική για τη διδασκαλία της πολυπροοπτικότητας είναι η *προσομοίωση*. Η Ζ. Σεβαστή (2014) στο άρθρο της με τίτλο: *Προαγωγή της διαπολιτισμικότητας σε πολυπολιτισμικές τάξεις: η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας διαφοροποιεί την προσομοίωση από το παιχνίδι ρόλων*. Σύμφωνα με το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές υποδύονται συγκεκριμένα πρόσωπα. Αντίθετα στην *προσομοίωση* οι μαθητές μπαίνουν στο πλαίσιο ενός γεγονότος ή μιας κατάστασης εντός της οποίας δρουν σκεπτόμενοι συγκεκριμένα πρόσωπα. Θα πρέπει να αντιληφθούν οι μαθητές ότι δεν είναι αναγκαίο να συμφωνήσουν προσωπικά με τον τρόπο που θα σκέφτεται κάθε πλευρά απλά χρειάζεται να προσπαθήσουν να μπουν στη θέση κάθε πλευράς με βάση τα στοιχεία που διαθέτουν, υποστηρίζοντας παράλληλα τις επιλογές τους με συγκεκριμένα επιχειρήματα μέσω της ιστορικής σκέψης. Μέσω αυτού του τρόπου τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι διαφορετικές

---

<sup>149</sup>Βλ. κεφ. 6.3. σχετικά με την ανάγκη υιοθέτησης διαπολιτισμικών αναλυτικών προγραμμάτων.

ερμηνείες από διαφορετικές πλευρές συνοδεύεται και από αντίστοιχα τεκμήρια φτάνοντας στην αμφισβήτηση της ιστορικής αντικειμενικότητας. Για αυτούς τους λόγους η προσομοίωση κρίνεται ως κατάλληλη παιδαγωγική μέθοδος διδασκαλίας για τη διαπολιτισμική προσέγγιση της σχολικής Ιστορίας. (Σεβαστή, 2014: 13-14).

### 5.1.3 Τεχνικές ανάπτυξης της ιστορικής ενσυναίσθησης

Η ιστορική ενσυναίσθηση είναι μια έννοια τεράστια σε εύρος και αναλύεται - στο βαθμό που σχετίζεται με την παρούσα έρευνα - στο Κεφάλαιο για τον ιστορικό χρόνο και την αντιμετώπιση του παρελθόντος ως ετερότητα. Συγκεκριμένα υπήρξε αναφορά στην αρχική εμφάνιση του όρου στο πλαίσιο του Γερμανικού Ιδεαλισμού του 19<sup>ου</sup> αιώνα<sup>150</sup>, στη συσχέτιση της έννοιας με την ψυχολογία κι συγκεκριμένα με το *μηχανισμό της προβολής* του Freud το 1890. Αναφέρθηκε, επίσης, η ανάπτυξη της έννοιας σε σχέση με τη σχολική Ιστορία<sup>151</sup> κυρίως

---

<sup>150</sup>Ο Γερμανικός Ιδεαλισμός συνδέει την ενσυναίσθηση ως διαδικασία με τη θέση του Vico (1688–1774) σύμφωνα με την οποία μέσω της προσπάθειας της ανασύνθεσης της ζωής των ανθρώπων μπορούν να κατανοηθούν τα έθιμα των ανθρώπων του παρελθόντος φτάνοντας στο επίπεδο της αληθινής ιστορίας, όπως την όρισε ο Herder (1744-1803) (Σμυρναίος, 2008: 170· Κουργιαντάκης, 2006: 450). Ενδεικτικά αναφέρεται στο ότι ιδεαλιστές φιλόσοφοι και ιστορικοί, οι οποίοι επιχειρήσαν να προσδιορίσουν την έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης όπως: α) ο Γερμανός ιδεαλιστής φιλόσοφος και ιστορικός Dilthey (1833–1911), ο οποίος προσεγγίζει την διαδικασία της ιστορικής κατανόησης και ενσυναίσθησης εστιάζοντας όχι τόσο στο συναίσθημα αλλά τη διαδικασία επανεμπειρίας ή αναβίωσης με στόχο την κατανόηση των ανθρώπινων πράξεων ως βίωμα στο ιστορικό τους πλαίσιο (Λεοντσίνης, 1999: 125; Iggers & Wang, 2015: 208-209; Iggers, 2006: 57; Λαμπίρη-Δημάκη, 1997), β) ο Ιταλός ιδεαλιστής Croce το 1976, ο οποίος τονίζοντας τη συγχρονική διάσταση της Ιστορίας με βάση τις ιδεολογικές προθέσεις, ενέπνευσε σύμφωνα με την άποψη του Carr (1983: 23-24) την κατεύθυνση της διαλεκτικής παρελθόντος - παρόντος (Γιαννόπουλος, 1999), γ) ο Άγγλος ιδεαλιστής φιλόσοφος και ιστορικός Collingwood, παρόλο που δεν αναφέρει τον όρο ενσυναίσθηση (empathy) εκλαμβάνει τα ιστορικά γεγονότα όχι ως θεάματα προς παρακολούθηση αλλά ως εμπειρίες προς βίωση. Ο Collingwood εκλαμβάνει την ιστορία με την εξής τριπλή διάσταση. Πρώτον της φαντασιακής ανασυγκρότησης των γεγονότων με στόχο την αναπαράσταση του παρελθόντος μέσω μαρτυριών (Dray, 1995:32; Thompson, 1983). Δεύτερον της αναβίωσης των παλιών σκέψεων, διάσταση η οποία από πολλούς θεωρητικούς όπως ο Rogers (1972: 110, 132) ή ο Martin (1977) χαρακτηρίστηκε ως *διαισθητική* και *γενικευτική*. Τρίτον ως *αυτογνωσία*, η οποία για πολλούς θεωρητικούς όπως ο Thompson (1983) αμφισβητεί την σύνδεση με την *ιστορική ενσυναίσθηση* ενώ για άλλους όπως ο P. Lee (1984: 11) συνδέεται με την ιστορική επίγνωση. Αγγλικές εκπαιδευτικές έρευνες έδειξαν το συσχετισμό της με την προσωπική αυτογνωσία. Από τη θεωρία του Collingwood επηρεάστηκαν και μεταγενέστεροι ιστορικοί όπως ο H. Carr (1892-1982) αναλύοντας την προσέγγιση της ιστορίας ως διαλογική σχέση ανάμεσα στον ιστορικό και στα ιστορικά γεγονότα (Carr, 1983: 23-45)

<sup>151</sup>Πρέπει να σημειωθεί ότι η πρώτη απόπειρα της σύνδεσης της ιστορικής ενσυναίσθησης με τη σχολική εκπαίδευση δεν έγινε το 1960 ή το 1970. Άρχισε με βάση κάποιες όχι τόσο επιτυχημένες προσπάθειες, που ξεκίνησαν το 1910, εξαιτίας της σύνδεσης του μαθήματος της Ιστορίας με την καλλιέργεια του εθνικού συναισθήματος και της αγάπης για την πατρίδα (Cunningham, 2009: 679). Στη συνέχεια οι προσπάθειες προσέκρουσαν στην κυριαρχία του *Πιαζετικού μοντέλου* στην Ιστορία και στην πεποίθηση στη δυσκολία της κατάκτησης της ιστορικής ενσυναίσθησης πριν τα δεκατέσσερα χρόνια της ηλικίας. Μετά από αυτές τις

στη Μεγάλη Βρετανία στο πλαίσιο της *Νέας Ιστορίας*, με κέντρο το Πανεπιστήμιο του Λονδίνου. Αναφέρθηκαν οι θεωρίες, τα μοντέλα και οι έρευνες των βασικών εκφραστών αυτής της τάσης, των A. Dickinson, P. Lee, P. Ashbee και J. Shelmit. Τέλος υπήρξε αναφορά στην ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης και συγκεκριμένα στην κριτική του Jeckins για την αδυναμία επίτευξης της διείσδυσης στο μυαλό μιας ιστορικής προσωπικότητας για την οποία έχουμε διαμεσολαβημένη πληροφόρηση από τον ιστορικό.

Αυτό που επιδιώκεται στο συγκεκριμένο Κεφάλαιο, είναι η αποτύπωση των βασικών συνδυαστικών σημείων της ιστορικής ενσυναίσθησης με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών και ο τρόπος συσχέτισης με την κατανόηση της ιστορικής ετερότητας στη σχολική Ιστορία. Η ανάπτυξη εστιάζει από την μία α) στον τρόπο, που όπως αναφέρει ο J. Shelmit (1984: 44) μπορεί ο αναγνώστης της Ιστορίας να δομήσει ένα μοντέλο σκέψης διαφορετικό από αυτό του παρόντος, διαπιστώνοντας την απόκλιση των ανθρώπων του παρελθόντος από τους ίδιους (αποξένωση του οικείου) ώστε ακριβώς να τους κατανοήσουν εντός του πλαισίου αυτού χωρίς να υποτιμήσουν τους ηθικούς τους κώδικες και το διανοητικό τους επίπεδο και β) στον τρόπο επαναπροσδιορισμού του ορθολογικού στο ιστορικό περιβάλλον, που μελετούν (οικειοποίηση του ξένου). Συνεπώς αναλύεται ο διαχωρισμός της κατανόησης από την ταύτιση ή τη συμπάθεια.

Στη ανάλυση που ακολουθεί αναπτύσσονται τα παρακάτω ζητήματα: α) Ποια είναι τα υλικά της ιστορικής ενσυναίσθησης; Η ενσυναίσθηση είναι διανοητική δεξιότητα, φαντασική δραστηριότητα ή και τα δύο; β) Ποιοι οι βασικοί κίνδυνοι που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στην ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης στο μάθημα της Ιστορίας και τι προτείνεται για την άρση τους; γ) Ποιες τεχνικές προτείνονται με στόχο την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης και της διαπολιτισμικής προσέγγισης της ιστορικής ετερότητας, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν και στην παρέμβαση που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας;

Με βάση συγκεκριμένες έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης προσπαθεί να εντάξει στην ιστορική εκπαίδευση το

---

προσπάθειες η ιστορική ενσυναίσθηση ως έννοια στην Ιστορία αναπτύχθηκε τις δεκαετίες του 1960 και του 1970 παρουσιάζοντας όμως το εξής παράδοξο: ενώ αναπτύχθηκε υπό την επιρροή της γλωσσικής στροφής και του μεταμοντερνισμού στην Ιστοριογραφία και τη Διδακτική της Ιστορίας συνδέεται με τις μοντέρνες αντιλήψεις. Αυτό συμβαίνει διότι προϋποθέτει την παραδοχή ότι το παρελθόν μπορεί να αναδομηθεί σε αντίθεση με τους οπαδούς του μεταμοντερνισμού οι οποίοι υποστήριζαν ότι δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί έστω και *φανταστική αναδόμηση* του παρελθόντος διότι τα βιώματα του ιστορικού διαμεσολαβούν ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν (Κουργιαντάκης, 2006: 452· Συμυρναίος, 2008: 174-175· Husbands, 2004: 94-95· Lee & Ashby, 2001: 23).



διάλογο ανάμεσα στη φαντασία και τη γνώση (Seixas, 1996: 775-776· Field, 2001: 115-116· Foster, 2001: 178). Μέσω της προσπάθειάς τους για την ενεργοποίηση της φαντασίας σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά της ιστορικής μεθοδολογίας, οι μαθητές επιδιώκουν να πετύχουν την προβολή του εαυτού στο παρελθόν (Foster, 2001: 171 & 178· Dickinson & Lee, 1978: 109· Thompson, 1983), να διαπιστώσουν τις διαφορετικές οπτικές καθώς και την επίγνωση της θεμελιώδους ετερότητας του παρελθόντος

Σύμφωνα με την προσέγγιση των L. Levstik & K. Barton (2008: 278-280), οι μαθητές, μέσω της ανάπτυξης της ιστορικής ενσυναίσθησης, απομακρύνονται από τη θεώρηση της ιστορίας και κατ' επέκταση της ιστορικής ετερότητας ως μια εκδοχή, ως ένα γεγονός, ως ένα χαρακτηρισμό (Πέρσες εχθροί) και αντιλαμβάνονται την ανθρώπινη διάστασή της (Maggioni, 2010: 49-50· VanDrie & VanBoxtel, 2007). Με αυτόν τον τρόπο η ιστορία αντιμετωπίζεται ως κάτι που βιώθηκε, προωθώντας την ενσυναίσθηση ως συνεκτικό δεσμό ανάμεσα στην κατανόηση και στη βιωμένη εμπειρία., όπως είχε υποστηρίξει και ο A. Prost (2000: 3-12). Αντιλαμβάνονται σταδιακά ότι ο *κόσμος της ιστορίας* δε βρίσκεται σε ακινησία, ούτε κυριαρχείται από τύχη, αλλά συσχετίζεται με την *κατάσταση* ως αδράνεια, με το γεγονός ως συμπτωματικό γεγονός μέσω συμπτωματικής αλλαγής και τέλος την *πράξη* ως αποτέλεσμα της ανθρώπινης παρέμβασης από τα δρώντα υποκείμενα<sup>152</sup> (Κάββουρα, 1994: 169-186). Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ότι είχε ορίσει ο Ricoeur ως *παρέμβαση των δρώντων υποκειμένων στην πορεία της ιστορίας*. Προσεγγίζεται η ιστορία όχι μόνο ως παρακολούθηση της πορείας των πραγμάτων αλλά και ως δυνατότητα δράσης (Ricoeur, 1983: 187-202, 253, 286). Εκεί

---

<sup>152</sup>Ο Lény, διαχώρισε τις γνωστικές κατηγορίες στις οποίες βασιζόμαστε για να ερμηνεύσουμε την πραγματικότητα σε δρών υποκείμενο, τυχαίο συμβάν, κατάσταση, πράξη και αιτιότητα. Οι τρεις κατηγορίες που αναφέρονται στο κείμενο προέρχονται από την θεώρηση των Dehniere και Baudet (1992: 115,172-190) για τη θεωρία κατανόησης κειμένου ως συνεκτική αναπαράσταση στην οποία συνδέεται μια πορεία αιτίας – αποτελέσματος, όπως εξελίσσεται το εκάστοτε κείμενο. Αυτή η θεωρία χρησιμοποιήθηκε ως βάση ανάλυσης σε δύο έρευνες στις οποίες 150 Έλληνες και 150 Γάλλοι μαθητές στους οποίους μοιράστηκε κείμενο σχετικά με την έκρηξη της Γαλλικής επανάστασης και τους ζητήθηκε να καθοριστούν οι αιτιακές συνδέσεις και να επιχειρηματολογήσουν πάνω σε αυτές. Τα αποτελέσματα έδειξαν τρεις κατηγορίες με βάση τις οποίες οργάνωσαν οι μαθητές τις αιτιακές αναπαραστάσεις του κειμένου : α) Κάποιοι αντιλαμβάνονται το παρελθόν να βρίσκεται σε ακινησία, β) κάποιο άλλοι μαθητές συνέδεαν την ιστορική ροή με την τύχη ενώ τέλος γ) υπήρχαν μαθητές οι οποίοι χρησιμοποίησαν τις δράσεις των προσώπων για να εξηγήσουν την έκβαση των αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τους ερευνητές η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών αναπτύσσει χαρακτηριστικά επιστημονικής σκέψης για να κατηγοριοποιήσει τις αιτιακές συνδέσεις του κειμένου ενεργοποιώντας τις κατηγορίες, που αναπτύσσονται στο κείμενο οι οποίες συμπίπτουν με την κατηγοριοποίηση του LeNy (Κάββουρα, 1996: 169-186). Σε αντίστοιχα συμπεράσματα κατέληξε και η Lautier (1997) με βάση αποτελέσματα ερευνών που διενέργησε σύμφωνα με τα οποία δεν αντιλαμβάνονται όλοι την έννοια της μεταβολής στην ιστορία. Για παράδειγμα όπως και στην έρευνα της Κάββουρα κάποιοι μαθητές αντιλαμβάνονται τα ιστορικά γεγονότα ως *στατικές οντότητες*. Συνήθως αυτοί οι μαθητές είναι οι πιο νέοι και οι λιγότερο πληροφορημένοι.

σταματάει ο μαθητής να βλέπει την *ετερότητα* ως *άβουλη* δίνοντάς της *ανθρώπινα χαρακτηριστικά*.

Πως το καταφέρνει αυτό όμως; Από τη μία πλευρά μέσω της *φαντασίας* πραγματικών εξελίξεων με βάση υποθέσεις και αιτιακές συνδέσεις των πιθανών εξελίξεων. Αυτή η διαδικασία μπορεί να παρομοιαστεί με τη διαδικασία της *οικειοποίησης του ξένου*, όπως ορίστηκε στο υποκεφάλαιο του προσδιορισμού της πολυπροοπτικότητας (Seixas, 1996: 774· Prost, 1996: 173· Ricoeur, 1983: 258, 331-332). Το αντιφατικό είναι ότι για να καταλάβει ο ιστορικός και ο μαθητής αντίστοιχα, το ιστορικό πρόσωπο ως παραγωγό βιωμάτων, βασίζεται σε βιωμένες εμπειρίες του, μέσω της διαδικασίας που ο J. C. Passeron (1991: 79-84) χαρακτήρισε ως *αναλογικό επιχείρημα*<sup>153</sup> (Davison, 2011: 35-37· Seixas, 1996: 776). Αυτή η αναλογία, όμως, κρύβει τη μεγαλύτερη παγίδα για την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης, αυτό που χαρακτήρισε ο A. Prost (1996: 164-168) ως *εγκυρότητα της μεταφοράς*<sup>154</sup>. Η *εγκυρότητα της μεταφοράς* υπάρχει όταν ο ιστορικός μιλάει για το *οικείο* ενώ θεωρεί πως μιλάει για το *ξένο* πέφτοντας στο σφάλμα το οποίο ο Febvre είχε ορίσει ως *ψυχολογικό αναχρονισμό*. Ενώ πιστεύει ότι μεταφέρει και ότι μιλάει για τα βιώματα, τις συγκινήσεις, τα συναισθήματα και τις σκέψεις του *άλλου* απλά αναπαράγει τα δικά του σχήματα (Κάββουρα, 2011: 17-18).

Έχει αποδεχθεί και από έρευνα στη Γαλλία ότι για να κατανοήσουν τις ανακαλύψεις του *Νέου Κόσμου*, οι μαθητές χρησιμοποίησαν την κοινωνική τους μνήμη και τη δική τους κουλτούρα<sup>155</sup>. Για να κατανοήσουν το ιστορικό κείμενο τροφοδοτούνται ουσιαστικά από τα

---

<sup>153</sup>Ο όρος αυτός δείχνει τον τρόπο που ο ιστορικός κάνοντας μια διαρκή κίνηση ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν εξηγεί το παρελθόν πολλές φορές μέσω αντίστοιχων εμπειριών της καθημερινής του ζωής.

<sup>154</sup>Η *εγκυρότητα μεταφοράς* είναι ένας από τους παρακάτω τρεις βασικούς προβληματισμούς σύμφωνα με την θεώρηση του Prost (1996: 164-168) οι οποίοι δείχνουν τα προβλήματα τα οποία μπορούν να αντιμετωπιστούν για την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης: α) τα *ηθικά όρια της κατανόησης*, δηλαδή μέχρι ποιο σημείο και με ποια ιστορικά πρόσωπα μπορούν να ταυτιστούν όσοι εφαρμόζουν την ιστορική ενσυναίσθηση. Δηλαδή, όπως αναρωτιέται θα ήταν ορθό και ηθικό να προσπαθήσει κάποιος να ταυτιστεί με τον Χίτλερ για παράδειγμα; Ο γράφων την ανά χειράς διατριβή ξεχωρίζει την κατανόηση από την ταύτιση και την ενσυναίσθηση από τη συμπάθεια επιχειρηματολογώντας υπέρ της θέσεως ότι για να κατανοήσουν κάποιο ιστορικό πρόσωπο οι μαθητές δεν θα πρέπει απαραίτητα να συμφωνούν με τις ενέργειες του έτσι όπως προκύπτουν από τις υποθέσεις τους με βάση τα ιστορικά τεκμήρια και τις πηγές, β) την *απαραίτητη απόσταση* που θα πρέπει να διατηρήσει ο ιστορικός για να μην πέσει στην παγίδα του αναχρονισμού και να αναλύσει το σύνολο των ιστορικών προσώπων και των καταστάσεων που καταπιάνεται τέλος γ) την *εγκυρότητα της μεταφοράς* που εστιάζει στη δυσκολία του να *ενσυναισθανθεί* κάποιος ιστορικά πρόσωπα που ζούσαν σε μεγάλη χρονική απόσταση σε συνάρτηση με τον ιστορικό.

<sup>155</sup>Πρόκειται για την έρευνα της Lautier (2000: 127-147) σε Γάλλους έφηβους μαθητές στους οποίους ζητήθηκε να επιχειρηματολογήσουν για τις ανακαλύψεις του Νέου Κόσμου και την αποικιοκρατία με στόχο να διαπιστωθεί με ποιον τρόπο θα μπορούσαν να κατανοήσουν ανθρώπους τόσο μακριά από το χωρικό όπως και από το χρονικό τους περιβάλλον. Εστίασαν λόγω της καταγωγής τους στην ιστορία της Γαλλίας, της Αλγερίας και της Ινδοκίνας. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας οι τεχνικές που κατέφυγαν οι μαθητές για να

υλικά του *κοινού νου*<sup>156</sup>, τα οποία σύμφωνα με την κοινωνική ψυχολογία δεν έχουν ατομικό χαρακτήρα αλλά αποτελούν διανοητικά εργαλεία της κοινωνικής σκέψης και μνήμης (Lautier, 1997). Με αυτόν τον τρόπο το ιστορικό γνωστικό υπόβαθρο διαμορφώνεται από την κοινωνική διαντίδραση, της διυποκειμενικότητας χωρίς την εστίαση στην ενδουποκειμενική διάσταση, όπως συμβαίνει στη Γνωστική Ψυχολογία (Κάββουρα, 2011: 103). Αυτή η αυθόρμητη σκέψη των μαθητών, ή *κοινωνική απλοϊκή σκέψη*<sup>157</sup>, όπως την όρισε πρώτος ο Levy-Bruhl ενέχει τον κίνδυνο να οδηγήσει σε αναχρονισμούς, που είναι ένας από τους μεγαλύτερους κινδύνους της εφαρμογής της ιστορικής ενσυναίσθησης στην τάξη. Η λύση για την αποφυγή του σφάλματος του αναχρονισμού είναι η *αποξένωση του οικείου* (Κάββουρα, 2011: 108-123).

Πως μπορούν οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν την φαντασία<sup>158</sup> και την αυθόρμητη σκέψη για την κατανόηση της *ανθρώπινης διάστασης* της ετερότητας χωρίς να υποπέσουν στο σφάλμα του *αναχρονισμού*; Η απάντηση συνοψίζεται στα λεγόμενα του Prost (2002: 3-12) σύμφωνα με τον οποίο η ιστορία είναι φαντασία αλλά και έλεγχος της φαντασίας μέσω της ιστορικής πειθαρχίας. Ο έλεγχος αυτός και η απόσταση από το *οικείο* για να κατανοήσουμε το *ξένο* μπορεί να επιτευχθεί μέσω τριών τεχνικών: α) ο έλεγχος της φαντασίας μέσω της διασταύρωσης των πηγών και των τεκμηρίων, της πολυπροοπτικότητας και η αναγνώριση από τους μαθητές της *εξωκειμενικής διάστασης* των πηγών, β) ασκήσεις *αποστασιοποίησης* και *ελέγχου χρονικής απόστασης* και τέλος γ) έλεγχος των συγκρίσεων και των αναλογιών.

---

κατανοήσουν το ιστορικό φαινόμενο για παράδειγμα της αποικιοκρατίας είναι κυρίως οι αναλογίες από τη δική τους κουλτούρα. Συνδέουν αναφορές της ευρωπαϊκής μνήμης όπως για παράδειγμα η οικουμενικότητα των δικαιωμάτων για να επιχειρηματολογήσουν υπέρ του κοινοτισμού των αυτοχθόνων πληθυσμών. Δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις άλλες πλευρές των πληθυσμών αυτών όπως η ιεραρχία και ο πολεμικός τους χαρακτήρας καθώς και το κατά πόσο συμβατή είναι αυτή η έννοια στις συγκεκριμένες κοινωνίες με άλλες έννοιες όπως για παράδειγμα η έννοια της φυλετικής ανάπτυξης.

<sup>156</sup>Σύμφωνα με τον S. Moscovici (1984: 550) ο *κοινός νους* είναι ένα σώμα κατηγοριών και γνώσεων οι οποίες σχετίζονται με την κοινωνική πρακτική, τις εμπειρίες της καθημερινότητας τα οποία μοιράζεται το *σώμα* και το *πνεύμα* των μελών της κοινωνίας μέσω των θεσμών, των κοινών παραδόσεων και του πολιτισμού.

<sup>157</sup>Ο τρόπος που χρησιμοποίησε αρχικά το συγκεκριμένο όρο ο Levy-Bruhl διαφέρει κατά πολύ από τη συσχέτισή του με την *καθημερινή σκέψη* και τον *κοινό νου*. Τον χρησιμοποίησε για να ξεχωρίσει την *πολιτισμένη* σκέψη από την *πρωτόγονη*. Βέβαια ασκήθηκε κριτική για τη *ρατσιστική σημασία* της χρήσης της έννοιας για την οποία απολογήθηκε αργότερα και ο ίδιος (Κάββουρα, 2011: 108-123).

<sup>158</sup>Με τον όρο *φαντασία* στο εν λόγω σημείο νοείται η δυνατότητα του μαθητή να προσανατολίζει τα συναισθήματα του ώστε να κατανοήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τον κόσμο του παρελθόντος (Braun & Clarke, 2006· Αποστολίδου, 2013: 10-12). Το 1951 ο Buterfield προσπάθησε να καθορίσει την έννοια της *φαντασίας* που αρμόζει στην ιστορική διαδικασία διαχωρίζοντάς την από τη φαντασία που επινοεί πράγματα και συνδέοντάς την με τη φαντασία που οδηγεί στην οπτικοποίηση με συγκεκριμένα όρια. Συνδέει δηλαδή την ιστορική φαντασία με μια ευρύτερη έννοια που περιλαμβάνει την εμπειρία ζωής. Οι Gosden και Sylvester (1968) θεωρούν ότι η φαντασία μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση των άλλων ανθρώπων χωρίς να είναι απαραίτητη η άμεση επαφή.

Επίσης, σύμφωνα με τους K. Levstik & L. Barton (2008: 278-280), μέσω της αντίληψης της διαφορετικότητας των ανθρώπινων πράξεων του παρελθόντος, οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν τις ίδιες τις πολύπλοκες δομές της σύγχρονης κοινωνίας, συμπίπτοντας με τους στόχους της *διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* για την εκπαίδευση πολιτών, οι οποίοι συνδυάζουν την κοινωνική και πολιτική σκέψη και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στις σύγχρονες, πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Η παραπάνω *λειτουργία της ιστορικής ενσυναίσθησης* συμπίπτει με το μάθημα της Ιστορίας ως *πολιτική πράξη* (Barton & Levstik, 2008· Dulberg, 2002: 2-3· Stradling, 2001: 102-103). Βέβαια, στη σύγκριση, είτε με βάση τις ομοιότητες είτε με βάση της διαφορές οι μαθητές θα πρέπει να εξασκηθούν στον έλεγχο των αναλογιών μέσω της ιστορικής μεθοδολογίας. Παρόλο που η εστίαση στις ομοιότητες ενέχει τον κίνδυνο της αυθόρμητης ταύτισης και των αναχρονισμών, ακολουθώντας την άποψη του Shelmit (2011: 226), η ενιαία ανθρωπολογική συνθήκη ανάμεσα στους ανθρώπους του παρελθόντος και του μέλλοντος διευκολύνει τους μαθητές να δώσουν την ανθρώπινη διάσταση στους ανθρώπους του παρελθόντος, βοηθώντας τους παράλληλα να αντιληφθούν και τις ιδιαιτερότητες τους.

Στην προσπάθειά τους για ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης (Levstik & Barton, 2008: 278-280), οι μαθητές, αναπτύσσουν την ιδέα για τις διαφορετικές ερμηνείες για το παρελθόν καθώς ανακαλύπτουν και την προσωπική τους οπτική γωνία για το τι σημαίνει παρελθόν. Αυτή η πολυπρισματική σκέψη είναι πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό για τις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Foster, 2001: 178· Seixas, 1996: 775-776). Παράλληλα με αυτόν τρόπο οι μαθητές αναπτύσσουν ενσυναίσθηση στην ετερότητα του ιστορικού, αποκτώντας επίγνωση για την προσωρινή και πολυποίκιλη διάσταση των ερμηνειών για το παρελθόν, εστιάζοντας κυρίως στον τρόπο τεκμηρίωσης της εκάστοτε ερμηνείας (Husbands, 2004: 82· Lee, 2006: 40). Με αυτόν τον τρόπο δεν ιστοριοποιείται μόνο το παρελθόν αλλά και το ίδιο το παρόν ενώ οι μαθητές απομακρύνονται από την αίσθηση της ομοιογένειας και της ουσιοκρατίας. Απομακρύνεται ο κίνδυνος προβολής του παρόντος στο παρελθόν και του παροντισμού. Αυτή η διαδικασία μπορεί να συνδεθεί με την ανάγκη *ιστορικοποίησης* όχι μόνο της ετερότητας αλλά και της ταυτότητας (Barton & Levstik, 2008: 289-292).

Με βάση την παραπάνω επιχειρηματολογία, για την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης θεωρούνται απαραίτητα υλικά τόσο η φαντασία όσο και η ιστορική μεθοδολογία και ο έλεγχος μέσω των τεκμηρίων και των πηγών. Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πρόβλημα την ταύτιση της *ιστορικής ενσυναίσθησης* με τη φαντασία (Αποστολίδου, 2013: 10-12· Braun & Clark, 2006). Η βασική ένσταση για τη φαντασία ως

υλικό ή ως ταύτιση με την ιστορική ενσυναίσθηση είναι η μετάφραση του παρελθόντος από τους μαθητές με βάση μόνο τα συναισθήματά<sup>159</sup> τους υποκύπτοντας σε αναχρονισμούς. Είναι αλήθεια ότι υπάρχει σύγχυση ανάμεσα στην ορολογία για την ενσυναίσθηση (empathy) και για τη συμπάθεια (sympathy) (Αποστολίδου, 2013: 11-12· Braun & Clark, 2006: 104). Αυτή η σύγχυση γίνεται φανερή ήδη από την περιγραφή της ιστορικής ενσυναίσθησης από τους Gotham & Fines (1971: 7-9) με συναισθηματικούς όρους ως βουλητική συμπεριφορά, προκαλώντας ενδοιασμούς για τον προσδιορισμό του όρου (Ρεπούση, 2004: 343· Newman, 1988: 21· Shemilt, 1980).

Ο P. Rogers (1972: 112, 121) και ο W. Blyth (Blyth, 1975) χωρίς να απορρίψουν την ανάγκη της φαντασίας για την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης τόνισαν την ανάγκη ελέγχου της με βάση ιστορικά τεκμήρια και πηγές. Πιο απόλυτη ήταν η άποψη των A. Gard και P. Lee (1978: 23), οι οποίοι προσδιορίζουν την ενσυναίσθηση ως γνωστική διαδικασία απορρίπτοντας κάθε σχέση με το συναίσθημα ή με τη φαντασία. Υποστηρίζουν ότι αντατιζόταν η συμπάθεια με την ενσυναίσθηση θα σήμαινε ότι οι μαθητές για να κατανοήσουν τα ιστορικά πρόσωπα θα έπρεπε να αναπτύξουν θετικά συναισθήματα προς αυτά (Gard & Lee, 1978: 33).

Δημιουργήθηκαν δύο βασικές τάσεις για τον προσδιορισμό της *ιστορικής ενσυναίσθησης*. Από τη μία θεωρητικοί όπως η V. Little (1983b: 30-31) υποστηρίζουν τη φαντασική διάσταση της ενσυναίσθησης μέσω της οποίας μπορούν να κατανοηθούν τα συναισθήματα και οι πράξεις των ανθρώπων του παρελθόντος, χωρίς να αγνοεί τη γνωστικής της διάσταση. Από την άλλη πλευρά για θεωρητικούς όπως ο F. Thompson (1983: 22-26) η ιστορική ενσυναίσθηση αποτελεί κατά βάση μια διανοητική δεξιότητα, ο οποίος ως στόχος στην εκπαίδευση δεν εμπλέκει το συναίσθημα ενώ βασίζεται στη χρήση των πηγών ως τεκμήρια και στην ανταλλαγή και ερμηνεία πληροφοριών.

Συνοπτικά, στην πρώτη κατηγορία μπορούν να ενταχθούν οι θεωρητικές τοποθετήσεις: α) του H. Newman (1988: 70), ο οποίος θεωρεί ότι παρόλο που η ιστορική ενσυναίσθηση περιλαμβάνει ένα συναισθηματικό και ένα διανοητικό χαρακτήρα, η συναισθηματική πλευρά ταιριάζει καλύτερα για την κατανόηση της ιστορικής εμπειρίας, β) του S. Wineburg (2001:237), ο οποίος υποστηρίζει πως δεν μπορεί να αγνοηθεί η συναισθηματική πλευρά της ενσυναίσθησης και γ) των V. Braun & V. Clark (2006), οι οποίοι ενώ θεωρούν ότι η συναισθηματική πλευρά της ιστορικής ενσυναίσθησης είναι πιο εύκολα

---

<sup>159</sup>Έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές κατά πόσο το συναίσθημα όπως κι η φαντασία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως συστατικά για την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης (Karczynski, 2005: 1051)

κατανοητή από τους μαθητές ωστόσο προβληματίζονται για την καταλληλότητά της στη σχολική τάξη εξαιτίας της χρήσης περιορισμένων ιστορικών δεδομένων.

Από τη άλλη πλευρά στη δεύτερη κατηγορία θα μπορούσαν να ενταχθούν οι απόψεις: α) του D. Shelmit (1984), ο οποίος υποστηρίζει ότι η ενσυναίσθηση θα έπρεπε να διδάσκεται με βάση το γνωστικό χαρακτήρα και όχι το συναισθηματικό χωρίς να αναιρεί απόλυτα το δεύτερο, β) του P. Lee (1984: 89-101), ο οποίος χωρίς να αγνοεί τη συναισθηματική διάσταση, εκφράζει τον φόβο ότι μπορεί να οδηγήσει σε παρεμπόδιση της κατανόησης, γ) του S. Foster (2001: 169-175), ο οποίος δίνει έμφαση στην εξέταση των τεκμηρίων και των αιτιωδών συναφειών για την κατανόηση των ανθρώπινων πράξεων του παρελθόντος και τέλος δ) του Van Sledright (2001: 55), του οποίου η θεωρία υποστηρίζει ότι η ιστορική ενσυναίσθηση είναι εκ διαμέτρου αντιφατική με τη συναισθηματική πλευρά της.

Πέρα από τις παραπάνω απόψεις μερικοί μελετητές υποστηρίζουν ότι η ιστορική ενσυναίσθηση αποτελεί σύζευξη τόσο της γνωστικής όσο και της θυμικής διαδικασίας. Με αυτόν τον τρόπο υποστηρίζουν ότι μπορεί να ξεπεραστεί από τη μία η *ανιστορική φαντασία* και από την άλλη η απλή διανοητική διαδικασία ώστε να επιτευχθεί η κατανόηση των διαφορετικών συστημάτων αξιών των ανθρώπων του παρελθόντος σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό (Taylor & Young, 2003: 65· Portal, 1987). Για παράδειγμα αυτόν τον προσανατολισμό ακολούθησε ο A. Portal (1987: 90-98), ο οποίος υποστηρίζει ότι θα πρέπει η ιστορική ενσυναίσθηση να αντιμετωπιστεί ως ένας συγκερασμός ανάμεσα στη φανταστική προσέγγιση και την ιστορική μεθοδολογία. Ο C. Husbands (2004: 84-93) από την πλευρά του θεωρεί ότι η ιστορική ενσυναίσθηση μπορεί να εφαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον μέσω της φαντασίας και του αντίστοιχου ελέγχου βάσει πηγών. Η Riley (2001: 140-141) θεωρεί ότι η ιστορική ενσυναίσθηση στη τάξη είναι αναπόφευκτη χωρίς τη φαντασία αλλά πρέπει να γίνεται πάντα μέσω του ελέγχου των πηγών. Προς αυτή την κατεύθυνση προσανατολιζονται και οι E. A. Yeager & S. Foster (2001: 14-15), οι οποίοι αντιλαμβάνονται ότι η φαντασία στην ιστορική ενσυναίσθηση θα πρέπει να εναρμονίζεται με το συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο, με βάση τα τεκμήρια, όχι ανεξέλεγκτα αλλά ως διανοητική αντίδραση. Η N. Dulberg (2002: 15-40) κάνοντας έρευνα σε παιδιά 9-12 ετών διαπίστωσε ότι μπορούν να αναπτύξουν ιστορική σκέψη βάση της προσωπικής τους εμπλοκής στην προσέγγιση του παρελθόντος αναπτύσσοντας τη θεώρηση της συνύπαρξης θυμικών και συναισθηματικών στοιχείων στην ιστορική ενσυναίσθηση<sup>160</sup>.

---

<sup>160</sup>Η N. Dulberg (2002: 3) με βάση την ερευνητική της δραστηριότητα σε μαθητές ηλικίας 9-12 ετών εντόπισε τα παρακάτω τρία στάδια ιστορικής ενσυναίσθησης τα οποία συνδυάζουν το διανοητικό και το θυμικό στοιχείο:

Η παρούσα διατριβή συμβαδίζει με την επιχειρηματολογία η οποία προσεγγίζει την ιστορική ενσυναίσθηση ως συνδυασμό διανοητικών και συναισθηματικών στοιχείων. Για αυτό τον λόγο επιλέχτηκε η Μύρτις ως η πρωταγωνίστρια στην παρέμβαση που δημιουργήθηκε για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της ερευνητικής διαδικασίας της ανά χειράς διατριβής. Η Μύρτις ήταν κοντά στην ηλικία των μαθητών και ήταν πιο εύκολο να την κατανοήσουν καλύτερα σε σχέση με τους ήρωες πολέμου, τους πολιτικούς ή τους φιλοσόφους. Από την άλλη πλευρά για να μην οδηγηθούν σε επικίνδυνους αναχρονισμούς εξηγήθηκε στους μαθητές ότι η Μύρτις διέφερε από τους ίδιους επειδή ζούσε σε μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, Δόθηκε η πληροφορία ότι για να κατανοηθεί η ζωή της Μύρτιδος μπορεί να προσεγγιστεί μέσω των πηγών, των ιστορικών αναφορών για εκείνη την περίοδο, των τεκμηριωμένων υποθέσεων των μαθητών στην τάξη και φυσικά με τις τεχνικές θεάτρου στην εκπαίδευση που θα βασίζονται στην παραπάνω κατεύθυνση της ιστορικής μεθοδολογίας. Σε επόμενο Κεφάλαιο θα αναπτυχθούν οι τεχνικές που προτείνονται ώστε να ελεγχθεί με βάση την ιστορική μεθοδολογία η ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης χωρίς παράλληλα να ακυρώνεται η φαντασία των μαθητών.

Η κριτική για τη δυνατότητα ανάπτυξης της ιστορικής ενσυναίσθησης, προκύπτει κυρίως από τη μεταμοντέρνα προσέγγιση στην Ιστορία. Αυτό συμβαίνει διότι η πεποίθηση ότι μπορεί να αναβιώσει το παρελθόν μέσω της ιστορικής ενσυναίσθησης συνάδει με τον προσανατολισμό του μοντερνισμού, γιατί προϋποθέτει τη δυνατότητα αναδόμησης του παρελθόντος. Από την άλλη πλευρά προσκρούει στη μεταμοντέρνα αντίληψη πως δεν είναι εφικτή η αναδόμηση του παρελθόντος μέσω της ιστορικής ενσυναίσθησης, εξαιτίας της διαμεσολάβησης του ιστορικού καθώς και του παρόντος. Το εν λόγω πρόβλημα καθιστά αδύνατη την κατανόηση του παρελθόντος μέσα από τα μάτια των νεκρών ηρώων, όπως χαρακτηριστικά έχει σημειώσει ο Chatelet το 1962 (Κουργιαντάκης, 2006: 452· Νάκου, 2000: 17 & 60· Σμυρναίος, 2008: 174-175).

Ένα από τα βασικά προβλήματα που αναδεικνύεται με βάση την παραπάνω κριτική είναι ο κίνδυνος του αναχρονισμού. Κατά τη Logaux (1993) *ο αναχρονισμός είναι το μαύρο πρόβατο*

---

α) στο πρώτο επίπεδο οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια από τον εκπαιδευτικό ώστε να θελήσουν να μπουν στην θέση των ιστορικών προσώπων αλλά και να δουν τον κόσμο τους από άλλη οπτική. Μέσα από τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια φαίνεται ότι δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν από την μία τις διαφορετικές εκδοχές των ιστορικών τεκμηρίων και από την άλλη να κατανοήσουν τις διαφορετικές αξίες, β) στο δεύτερο επίπεδο, για να κατανοήσουν οι μαθητές το παρελθόν, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια, χρειάζεται σύνδεση με προσωπικές εμπειρίες ώστε να μπορέσουν να αναπλάσουν την οπτική του άλλου και γ) στο τρίτο επίπεδο μπορούν να συνδεθούν τόσο μέσω ιστορικών υποθέσεων όσο και μέσω της φαντασίας και των προσωπικών βιωμάτων, με το παρελθόν κάνοντας συγκρίσεις και αξιολογώντας τις διαφορές.

του ιστορικού. Το πρόβλημα του *παροντισμού* είχε ήδη αναφερθεί στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας από τον Charles Hubbard Judd. Ο τελευταίος υποστήριξε ότι είναι πολύ δύσκολο για το μαθητή να αντιληφθεί μια παρελθοντική κατάσταση στο ιστορικό της πλαίσιο εφόσον προτάσσει ως ερμηνευτικά εργαλεία τις παροντικές του εμπειρίες με στόχο να ερμηνεύσει ιστορικές καταστάσεις, που διαφέρουν πολύ από τις σύγχρονες (Wineburg, 2001: 28-30· Ρεπούση, 2004: 240). Στο πλαίσιο των μεταμοντέρνων θεωρήσεων οι Jenkins & Brickley εκφράζουν την προβληματική τους για το αν θα έπρεπε και αν θα ήταν δυνατό να εισαχθεί η ιστορική ενσυναίσθηση στο σχολείο (Lee & Ashby, 2001: 23· Κουργιαντάκης, 2006: 460-462· Ρεπούση, 2004: 343). Συγκεκριμένα ο Jenkins (1995: 39-47, 51-57) εκτιμά ότι η ενσυναίσθηση είναι μια αναχρονιστική τεχνική διότι καλεί τους μαθητές να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν χρονικές περιόδους απομακρυσμένες από το παρόν.

Παρόμοιους προβληματισμούς εκφράζουν α) ο VanSledright (2001: 57, 65), ο οποίος υποστηρίζει την αδυναμία των μαθητών να αισθανθούν για το χρονικά απομακρυσμένο παρελθόν ότι έχει σχέση με το παρόν, με βάση τόσο την έλλειψη τεκμηρίων καθώς και προσωπικών δεξιοτήτων για την ανάλυσή τους, β) ο J. Cairns (1989: 17), ο οποίος υποστηρίζει ότι ο μαθητής εξαιτίας της έλλειψης επίγνωσης της προσωπικής του ταυτότητας δυσκολεύεται να κατανοήσει συμπεριφορές ανθρώπων, οι οποίοι ζούσαν σε τόσο απομακρυσμένο χρονικό πλαίσιο σε σχέση με αυτόν, γ) οι J. VanDrie & C. VanBoxtel (2007: 106), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να εντάξουν τα ιστορικά γεγονότα στο ιστορικό πλαίσιο και να τα ερμηνεύσουν με βάση τα στοιχεία και τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης περιόδου και τέλος δ) ο C. Husbands (2004: 109-110), ο οποίος αναφέρει πως οι μαθητές δυσκολεύονται να κάνουν συγκρίσεις ανάμεσα στους ανθρώπους του παρελθόντος και του παρόντος.

Με βάση την επιχειρηματολογία του υποκεφαλαίου για το συνδυασμό διανοητικού και φαντασιακού στοιχείου στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, οι παραπάνω κίνδυνοι μπορούν να αποφευχθούν από τον έλεγχο της φαντασίας μέσω των τεκμηρίων και της ιστορικής μεθοδολογίας. Επεκτείνοντας την επιχειρηματολογία οι μαθητές για να μπορούν να αναπτύξουν ιστορική ενσυναίσθηση θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με δεξιότητες που σχετίζονται με την επιστήμη της Ιστορίας όπως οι δεξιότητες αιτιολόγησης ιστορικών γεγονότων, η επεξεργασία πηγών και ιστορικών τεκμηρίων, η χρήση ιστορικών όρων και γενικά η ιστορική σκέψη (Nokes, 2011· Meier, 2009: 1).



Οι μαθητές δυσκολεύονται να αναπτύξουν ιστορική ενσυναίσθηση η οποία να βασίζεται: α) σε ιστορικές ερμηνείες, β) στη διατύπωση ιστορικών υποθέσεων και τέλος γ) στη λύση ιστορικών προβλημάτων, δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για τον έλεγχο των συνθηκών κάτω από τις οποίες εφαρμόζεται η ιστορική ενσυναίσθηση (Γατσωτής, 2005). Η παραπάνω επιχειρηματολογία είναι κοντά στην άποψη του Lowenthal (2000) ότι η δυσκολία της εφαρμογής της ιστορικής ενσυναίσθησης από τους μαθητές οφείλεται σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο ίδιο το Μάθημα της Ιστορίας. Για παράδειγμα οι μαθητές λησμονούν τη μεθοδολογική διάσταση της Ιστορίας γιατί επικεντρώνονται στην ανθρώπινή της διάσταση. Συνεπώς η ηλικία των μαθητών δεν βοηθάει την εμπειρία ζωής, που απαιτείται για την ανάπτυξη της ιστορικής κριτικής σκέψης. Τέλος καθίσταται αναγκαίο οι μαθητές να εξοικειωθούν με τα ειδικά χαρακτηριστικά της Ιστορίας.

Τα παραπάνω διαφαίνονται και στα μοντέλα προϋποθέσεων, όπως έχουν καθοριστεί από θεωρητικούς. Συγκεκριμένα ο Skinner (Κόκκινος et al., 2010: 14-120; Κόκκινος & Μαυροσκούφης, 2018: 35-120) συνηγορεί στην υιοθέτηση των διακρίσεων, των εννοιών και τον τρόπο συλλογισμού των ανθρώπων του παρελθόντος στο μέτρο του δυνατού. Σύμφωνα με τις τέσσερις αρχές της κατανόησης της ετερότητας του παρελθόντος εστιάζει στην ένταξη των καταλοίπων, των τεκμηρίων και των πηγών στο ιστορικό πλαίσιο καθώς και την αποδοχή της ορθολογικότητας των ανθρώπων του παρελθόντος στο πλαίσιό τους γεγονός που αποτελεί σύμφωνα με εκείνον τον χρυσό κανόνα. Αντίστοιχα οι Barton και Levstik μέσα στις αρχές που ορίζουν ως απαραίτητες για την εφαρμογή της ιστορικής ενσυναίσθησης περιλαμβάνουν την επίγνωση της θεμελιώδους ετερότητας του παρελθόντος δηλαδή η αναγνώριση της ιδιαιτερότητας των κοινωνιών, των εποχών και των πολιτισμών του παρελθόντος καθώς και η παραδοχή της ισοτιμίας των ανθρώπων του παρελθόντος σε σχέση με τους ανθρώπους που ζουν στο παρόν. Τέλος ο S. Foster (2001: 15-17) στις βασικές αρχές, που καθορίζουν ως απαραίτητες είναι να θεμελιώνουν τις ερμηνείες του πάνω σε τεκμήρια και δεδομένα και να έχουν επίγνωση της ιδιαιτερότητας ελθόντος σε σχέση με το παρόν.

Με βάση το προαναφερθέν θεωρητικό υπόβαθρο, προτείνεται από τον γράφοντα η εντός της σχολικής αίθουσας εξάσκηση των μαθητών στις παρακάτω δεξιότητες προκειμένου να αναπτύξουν την ιστορική ενσυναίσθηση σύμφωνα με τις αρχές της ιστορικής μεθοδολογίας. Αρχικά, θα πρέπει οι μαθητές, να μπορούν να διαβάζουν μια πηγή, να σκέφτονται και τέλος να την τοποθετούν σε ένα πλαίσιο εκτός κειμένου. Θα πρέπει τοποθετώντας την αφήγηση στον ιστορικό χρόνο και χώρο, να μπορούν να εστιάζουν στα εξωκειμενικά τους στοιχεία, όπως: τα υποκείμενα δρώντες, οι προθέσεις τους, οι συνθήκες και οι αιτίες που προκάλεσαν τη δράση

τους και τέλος τα αποτελέσματα των πράξεων των κεντρικών προσώπων (Pomian, 1989: 121). Έχοντας, λοιπόν, εντοπίσει ήδη τα σημεία ιστορικότητας των πηγών μπορούν οι μαθητές να εξασκηθούν και σε άλλες δεξιότητες, όπως το να διατυπώσουν διαφορετικές υποθέσεις για πιθανές τεκμηριωμένες εκβάσεις λαμβάνοντας την ιστορική αφήγηση με ότι ο Ricoeur αναφέρει ως παρέμβαση των δρώντων υποκειμένων στην πορεία της ιστορίας.

Αυτή η τεχνική μπορεί να εφαρμοστεί και στις εικόνες του σχολικού βιβλίου που μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως πηγές υπερβαίνοντας κατά αυτόν τον τρόπο την απλά διακοσμητική τους διάσταση. Μπορούν, επίσης, οι μαθητές να συγκρίνουν διαφορετικές πηγές για το ίδιο εξωκειμενικό πλαίσιο, να εξασκηθούν στη σύγκρισή τους και έτσι να διακρίνουν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των εικόνων. Ακολουθώντας την αυτή μεθοδολογία θα μπορούσαν να συγκρίνουν τους ανθρώπους του παρελθόντος με το σύγχρονο κόσμο καθώς και να αναπτύξουν διάλογο και να εισέλθουν σε διαδικασίες προβληματοποίησης (Κάββουρα, 2011: 113-115). Αυτή η εξάσκηση στη σύγκριση και την κατανόηση των διαφορών και ομοιοτήτων μπορεί να ενδυναμώσει την κατανόηση της ιστορικής ετερότητας οδηγώντας τους μαθητές στο να μπορούν να κινούνται ανάμεσα στην οικειότητα και τη διαφορά αναμειγνύοντας, όπως τονίζει και ο Ricoeur (2000: 256), το οικείο και το διαφορετικό το ένα μέσα στο άλλο.

Επίσης, θα πρέπει οι μαθητές να μάθουν να κάνουν συγκρίσεις ανάμεσα στους ανθρώπους του παρελθόντος και τους ανθρώπους του παρόντος<sup>161</sup>. Όπως προαναφέρθηκε μια τέτοια σύγκριση και αναλογία σαφώς είναι δύσκολη ένεκα του κινδύνου του παροντισμού. Αυτό που προτείνεται στο σημείο αυτό είναι ο έλεγχος των συγκρίσεων. Όπως έχει σημειώσει και ο J. Passeron (1991:147) οι διαδικασίες σύγκρισης και αναλογιών είναι αντίστοιχες τόσο αν γίνονται από έναν εκπαιδευόμενο και από έναν έμπειρο στην ιστορική μεθοδολογία, έχοντας κατά κύριο λόγο μια βασική διαφορά. Συγκεκριμένα ο εξοικειωμένος στην ιστορική

---

<sup>161</sup>Σημαντικό είναι ότι για να γίνουν αυτές οι συγκρίσεις έστω και ελεγχόμενες, ερευνητές όπως η Little (1983b) ο D. Shelmit (1984) και ο P. Lee (1984a) επιχειρηματολογούν ότι χρειάζονται εμπειρίες ζωής και για αυτόν τον λόγο θα πρέπει να εφαρμόζονται σε μεγαλύτερες ηλικίες ώστε να διαθέτουν μεγαλύτερο νοητικό επίπεδο. Από την άλλη πλευρά θεωρητικοί όπως οι F. Thompson (1983) και H. Newman (1988: 55) υποστηρίζουν ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ευρύτερο φάσμα ηλικιών. Σε σχετική έρευνα των R. Ashby & P. Lee (2000: 212-215) αναφορικά στο ζήτημα της ιστορικής ενσυναίσθησης που διεξήχθη με τη συμμετοχή παιδιών ηλικίας 7-14 ετών, παρατηρήθηκε ότι δεν παρουσιάζεται αναλογία ηλικίας και ανάπτυξης ιστορικής ενσυναίσθησης. Οι εν λόγω ερευνητές διαπίστωσαν πως μπορεί να μην υπάρχει ομοιομορφία στην ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης είναι, όμως, πολύ πιθανό να υπάρχει αναλογία με το βαθμό ιστορικής παιδείας και εξοικείωσης στην ιστορική μεθοδολογία. Συνεπώς δεν θα πρέπει να κριθεί ως αρεαλιστική η παραδοχή ότι εξοικειώνοντας τους μαθητές με την ιστορική μεθοδολογία και την ιστορική σκέψη μπορούν να αντιλαμβάνονται σταδιακά και να κατανοούν την έννοια της ιστορικής ετερότητας αντικαθιστώντας τον καθημερινό τρόπο που σκέφτονταν για αυτή με τον επιστημονικά ιστορικό τρόπο σκέψης.

μεθοδολογία μέσω του ιστορικού κριτικού ελέγχου αναγάγει τη σύγκριση σε ελεγχόμενη αναλογία. Ο έλεγχος των μαθητών ώστε να προβαίνουν σε σύγκριση με βάση την ιστορική μεθοδολογία συνίσταται στην προσπάθεια να εκτελούν οι μαθητές δραστηριότητες, που βασίζονται σε επιλεγμένες αναλογίες. Η σύγκριση, τονίζει ο L. Vygotsky (1989: 39), αποτελεί μια διανοητική ενέργεια που βοηθάει τους μαθητές να αποστασιοποιούνται και τους οδηγεί στην κατανόηση του ιστορικού πλαισίου και κατ' επέκταση στην κατανόηση της ιστορικής ετερότητας και την ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης. Οι αναλογίες και οι συγκρίσεις είναι εξαιρετικά σημαντικές όταν αφορούν σε πολιτεύματα, θεσμούς και κοινωνικές ομάδες. Όταν, μάλιστα, οι αναλογίες και οι συγκρίσεις πλαισιώνονται και από έναν γόνιμο διάλογο (ακόμη και μέσα από τη με επιχειρήματα τυχόν διαφωνία ανάμεσα στους μαθητές) μπορεί να προκύψει και το ζητούμενο του προβληματισμού επί της ιστορικής αφήγησης. Με αυτόν τον τρόπο ακόμα και ο αναχρονισμός στην προσπάθεια της ανάπτυξης αναλογιών οδηγεί σε άσκηση των μαθητών στη δεξιότητα του ελέγχου των συγκρίσεων (Κάββουρα, 2011: 117-118).

Για την ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης εντός ιστορικού πλαισίου, οι μαθητές θα πρέπει να εξασκηθούν σε τεχνικές όπως η διαχείριση απόστασης από τους μαθητές και η επεξεργασία της ρητορικής πτυχής του αφηγηματικού κειμένου. Τη διαχείριση απόστασης οι μαθητές μπορούν να την χρησιμοποιήσουν με στόχο τον κριτικό έλεγχο της αυθόρμητης κατανόησης, που συνδέεται με τον κοινό νοη. Μπορούν να ελέγχουν τις αφηγήσεις και τις αναλογίες της καθημερινής σκέψης προοδευτικά κρατώντας σταδιακά απόσταση από τη σύγχρονη πραγματικότητα με αποτέλεσμα βήμα-βήμα να οδηγηθούν στην κατανόηση του κόσμου των άλλων. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές δεν θα βασίζονται μόνο στο φαντασιακό κομμάτι της ενσυναίσθησης αλλά και στον ορθολογικό και κριτικό της έλεγχο, μέσω της ανάπτυξης ιστορικής σκέψης (Κάββουρα, 2011: 112-113).

Οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τη ρητορική πτυχή του αφηγηματικού κειμένου μέσω της αντίληψης της διαφοράς της ρητορικής διάστασης της αφήγησης του ιστορικού και της αφήγησης του μάρτυρα, καταλαβαίνοντας τα διαφορετικά πρόσωπα που επεμβαίνουν σε μια ιστορική αφήγηση. Μπορούν να ασκηθούν επίσης με ποιον τρόπο θα εισάγουν την οπτική ενός άλλου (π.χ. μάρτυρα ή και ιστορικού προσώπου) στο κείμενο τους, κατανοώντας από τη μία την ερμηνευτική παρέμβαση που μπορεί να αλλοιώσει την οπτική του άλλου και από την άλλη τη διάσταση ανάμεσα στους ίδιους και το ιστορικό πρόσωπο, εξασκώντας τις δεξιότητες αποστασιοποίησης, που οδηγούν στην ιστορική ενσυναίσθηση. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να διακρίνουν και στο σχολικό εγχειρίδιο ποιος λέει τι, πως παρεμβαίνει ερμηνευτικά στην

οπτική του ιστορικού παρελθόντος αναπτύσσοντας κριτική σκέψη για το πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί το παρελθόν προς όφελος του παρόντος (DeCerteau, 1987: 75).

Σύμφωνα με τον A. Prost (1996: 250-251) κατά αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα αναπτύξουν ενσυναίσθηση ως προς το ότι ο αφηγητής ιστορικός δεν ταυτίζεται ούτε με το ιστορικό υποκείμενο της αφήγησης ούτε με τον άμεσο παρατηρητή, αλλά απλά αφηγείται την ιστορική πράξη από την οποία, μάλιστα, τον χωρίζει ένα χρονικό μεσοδιάστημα (Κάββουρα, 2011: 115-116). Θα πρέπει να αναφερθεί ότι με βάση την Θ. Κάββουρα (2011: 108-123) τόσο η τεχνική του ελέγχου των αναλογιών όσο και εκείνη της εξωκειμενικής διάστασης των πηγών εντάσσονται στις πρακτικές αποστασιοποίησης.

Υπάρχει μια ευρεία γκάμα δραστηριοτήτων, οι οποίες έχουν προταθεί για την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης με στόχο την κατανόηση της ετερότητας στο μάθημα της ιστορίας. Στην ανά χείρας διατριβή, θα πρέπει να διευκρινιστεί πως, δεν υπολογίστηκε η επίδραση της παρέμβασης στην ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης αλλά η ανάπτυξη της ως δεξιότητα στους μαθητές κυρίως μέσω των θεατρικών τεχνικών, που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση. Βασικός στόχος ήταν η κατανόηση της ετερότητας και η επίδρασή της στο διαπολιτισμικό και όχι εθνοκεντρικό προσανατολισμό τόσο του περιεχομένου όσο και των μέσων διδασκαλίας της Ιστορίας στα σχολεία. Για αυτόν το λόγο η ανάλυση δεν θα επεκταθεί σε λεπτομέρειες αλλά θα αναφερθούν θεωρίες και έρευνες που ταιριάζουν με την κατεύθυνση, τον προσανατολισμό και τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες της παρέμβασης.

Οι βασικές πρακτικές που προτείνονται για την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης στη σχολική τάξη είναι: α) η χρήση τεχνικών θεάτρου, β) η ανάλυση ιστορικών πηγών για την κατανόηση των ιστορικών δρώντων υποκειμένων και του ιστορικού πλαισίου, γ) η χρήση διαλόγου και τέλος δ) η αιγιματική παρουσίαση των ιστορικών γεγονότων. Σκοπός είναι οι παραπάνω πρακτικές να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών ούτως ώστε να αναπτύξουν τις δεξιότητες εκείνες που προωθούν την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης, όπως για παράδειγμα είναι η διατύπωση ερωτήσεων και υποθέσεων.

Ήδη από τις δεκαετίες του 1960 και του 1970 με τις εκπαιδευτικές εξελίξεις σε Αμερική και Αγγλία επιχειρήθηκε στη σχολική Ιστορία, η προσέγγιση των ετεροτήτων και η αποφυγή της προσκόλλησης στο μύθο της εθνικής ταυτότητας. Προκειμένου να επιτευχθεί η πολλαπλότητα των οπτικών παρατηρήθηκε μια απομάκρυνση από το θετικιστικό παράδειγμα διαμέσου της σύγκλισης της διαδικαστικής με τη δηλωτική γνώση. Καλλιεργήθηκαν δεξιότητες στους μαθητές μεταξύ άλλων και η ιστορική ενσυναίσθηση. Σε συνδυασμό και με την παράλληλη ανάπτυξη και εξέλιξη της παιδαγωγικής ερευνήθηκε η χρήση ενεργητικών

μεθόδων στην εκπαίδευση όπως η χρήση νέων τεχνολογικών, η επίσκεψη στους αρχαιολογικούς και μουσειακούς χώρους και η χρήση θεατρικών τεχνικών (Cooper, 2003· Salinas, 2011· Levsik & Barton, 2011).

Οι B. Barton & K. Levstik (2008: 279 & 285) έκαναν λόγο για την καταλληλότητα χρήσης στην εκπαίδευση θεατρικών τεχνικών (ειδικότερα του δράματος) με στόχο την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης ειδικότερα σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (που αποτέλεσαν, άλλωστε, το δείγμα της ανά χείρας διατριβής). Σύμφωνα, λοιπόν, με τους B. Barton & K. Levstik (2008: 279 & 285) οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν ήδη από την προσχολική ηλικία ανάμεσα στη δική τους οπτική και την οπτική των άλλων με βάση αυθόρμητα παιχνίδια ρόλων και απλές δραστηριότητες. Τις ίδιες διαπιστώσεις έκαναν και οι P. Lee & R. Ashby για μαθητές ηλικίας 7-8 ετών. Με βάση την παραπάνω οπτική οι θεατρικές τεχνικές και ειδικότερα η δραματική τέχνη είναι κατάλληλες για να κατανοήσουν οι μαθητές την ετερότητα τόσο με τη συγχρονική της έννοια (συμμαθητές) όσο και με την ιστορική της έννοια (ιστορικά πρόσωπα). Μπορούν, δηλαδή, μέσω του δράματος να δώσουν ανθρώπινη διάσταση στην ιστορική ετερότητα, να κατανοήσουν τους ανθρώπους τους παρελθόντος, το χαρακτήρα τους καθώς και να επιχειρηματολογήσουν για τις πράξεις τους με βάση το ιστορικό πλαίσιο της περιόδου την οποία διδάσκονται κάθε φορά (Pillay & Wassermann, 2006: 136).

Υπάρχουν διαφορετικές τεχνικές οι οποίες προέρχονται από προτάσεις με βάση έρευνες πάνω στην εφαρμογή του θεάτρου και της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση (Τριλίβα, 2012: 193-194). Όσον αφορά την ιστορική ενσυναίσθηση από τις πιο σημαντικές τεχνικές είναι το παιχνίδι ρόλων το οποίο βοηθάει τους μαθητές να διεισδύσουν στο χαρακτήρα κάποιου ιστορικού προσώπου, ενισχύοντας το θυμικό στοιχείο χωρίς να παραμελείται και το διανοητικό μέσω της ανάλυσης των τεκμηρίων και της απόκτησης ιστορικών δεξιοτήτων. Αναλυτικά, οι τεχνικές θεάτρου και δράματος, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης, παρατίθενται στο Κεφάλαιο που αφιερώνεται στον τρόποσιμοποίησης των τεχνικών θεάτρου στη διδασκαλία της Ιστορίας και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών.

Η δεύτερη τεχνική για την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης μέσα σε ένα ασφαλές πλαίσιο είναι εκείνη της ανάπτυξης της δεξιότητας της χρήσης των πηγών. Βασική επιδίωξη δεν είναι να γίνουν οι μαθητές επαγγελματίες ιστορικοί αλλά να ξεχωρίζουν σταδιακά αν ένα κείμενο για παράδειγμα έχει χρηστική διάσταση και δεν εστιάζει στην ιστορική γνώση αλλά σε εξωιστορικούς σκοπούς. Από τη στιγμή που οι μαθητές θα αρχίσουν να αντιλαμβάνονται την τεκμηριωτική διάσταση των πηγών - ξεφεύγοντας από την αντικειμενικότητα - θα

αρχίσουν να κατανοούν και τις διαφορετικές οπτικές γωνίες και κάτ' επέκταση την ετερότητα τόσο των ιστορικών που αφηγούνται όσο και των ιστορικών υποκειμένων της αφήγησης (Moniot, 2011: 265-282· Lee, 2005: 37). Αρχικά οι πηγές μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως έναυσμα για την έναρξη είτε μιας συζήτησης στην τάξη είτε μιας δράσης (Portal, 1987: 95-96). Επίσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν δευτερογενείς πηγές (Spring, 2011: 85· Magioni, 2010: 156-158). Θα πρέπει σταδιακά να εισάγονται πρωτογενείς πηγές (Lee, 2004; Shemilt, 2000) τις οποίες οι μαθητές θα αντιληφθούν ως τεκμήρια ικανά να τους προκαλέσουν το ενδιαφέρον (Magioni, 2010: 3-5).

Η χρήση των οπτικών πηγών είναι, επίσης, πολύ σημαντική για τη δημιουργία ιστορικής ενσυναίσθησης (Lee, 2004· Tally & Goldenburg, 2005). Οι μαθητές μπορούν με τη χρήση των τεχνικών του δράματος να αναπτύξουν ιστορική ενσυναίσθηση με αρχικό ερέθισμα τις πηγές και στη συνέχεια με την έρευνα, τον πειραματισμό αλλά και μέσω υποθέσεων ικανών να τους βοηθήσουν να αντιληφθούν την ανθρώπινη διάσταση του παρελθόντος. Έτσι οι μαθητές μπορούν σταδιακά να συνδέσουν την πρωτογενή πηγή ως τεκμήριο με βάση το εξωκειμενικό της πλαίσιο, όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρουν και οι A. Dickinson et al. (1995: 13). Για παράδειγμα στην παρέμβαση που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής, χρησιμοποιήθηκε τόσο η εικόνα της Μύρτιδος ως οπτικό ερέθισμα όσο και παράλληλο γραπτό και ακουστικό εποπτικό υλικό ούτως ώστε διαμέσου ιστορικών ερωτήσεων και υποθέσεων να ξετυλιχθεί η ιστορία της Μύρτιδος.

Τη σημασία της εξοικείωσης των μαθητών στη χρήση των πρωτογενών, δευτερογενών και οπτικών πηγών στο Μάθημα της Ιστορίας με στόχο την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης έχουν προτείνει: α) ο P. Rogers (1979 & 1984: 154,160,167), ο οποίος συνέδεσε την απεικονιστική αναπαράσταση του παρελθόντος (μέσω της ανασύνθεσής του) με τη χρήση ιστορικών πηγών και τεκμηρίων, β) ο D. Stockley (1981: 13), ο οποίος υποστήριξε την αυστηρή δόμηση της ιστορικής ενσυναίσθησης (μέσω πηγών και ιστορικών τεκμηρίων) που θεμελιώνεται στην άσκηση δόμησης υποθέσεων από τους μαθητές και προβληματισμού με βασικό στόχο τόσο την αυτογνωσία όσο και την αντίληψη της ανθρώπινης διάστασης της ετερότητας, γ) ο F. Thompson (1982) έδωσε επίσης σημασία στην κατανόηση των πηγών από τους μαθητές σε συνδυασμό με την ιστορική ενσυναίσθηση, δ) ο B. Cowling (1983: 39), ο οποίος πρότεινε την ανασύνθεση των γεγονότων βάσει αποδεικτικών στοιχείων, εντοπισμού ασαφειών και διατύπωση αιτιακών συνδέσεων μέσω πηγών, ε) ο A. Plummer (1984: 4) πρότεινε τη χρήση των εικονικών για την απεικόνιση της ανθρώπινης διάστασης του παρελθόντος, στ) οι M. Phllbin & J. Myers (1991) πρότειναν τη χρήση αποσπασμάτων από

πηγές όπως ημερολόγια, εφημερίδες καθώς και αντίγραφα ιστορικών αντικειμένων, η) ο O. Davis (2001: 4) τόνισε τη σημασία ανάπτυξης ιστορικής κριτικής σκέψης για την ιστορική ενσυναίσθηση μέσω της εστίασης στις πηγές και τις μαρτυρίες θεωρώντας παράλληλα σημαντικό το ρόλο του εκπαιδευτικού, θ) οι S. Foster, E. Yeager & F. Doppen (Yeager & Doppen, 2001: 97· Foster, 2001: 14) υποστήριξαν την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης στο πλαίσιο της ιστορικής δεοντολογίας και την ανάλυση μαρτυριών, πηγών και τεκμηρίων, ι) οι V. Braun & V. Clark (2006: 1042-1043, 1060) πρότειναν την παρακολούθηση ντοκιμαντέρ ως οπτικές πηγές σε συνδυασμό με άλλες πηγές με βάση διαφορετικές οπτικές για την ανάπτυξη ιστορικής κριτικής σκέψης για το παρελθόν, κ) ο S. Foster (2001: 175-178) θεώρησε ότι είναι αναγκαίο οι μαθητές να χρησιμοποιούν πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές για τον καθορισμό του ιστορικού πλαισίου για την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, λ) οι R. Harris & L. Foreman-Peck (2004) έδωσαν βάση στη χρήση πηγών για τη δημιουργία ασφαλούς πλαισίου ανάπτυξης ιστορικής ενσυναίσθησης, και τέλος μ) οι J. VanDrie & C. VanBroxtel (2007: 87-103) πρότειναν τη χρήση πηγών για την τεκμηριωμένη ανάπτυξη ιστορικών υποθέσεων και ιστορικής αιτιολόγησης. Θεωρητικοί και ερευνητές όπως οι M. Rayner (2010), V. Little (1983a: 12-16), P. Goalen & L. Hendy (1992 & 1993), A. Pillay & J. Wassermann (2006: 138), B. Patterson (2010: 41), προτείνουν τη χρήση της δραματικής τέχνης για την κατανόηση των ιστορικών τεκμηρίων και τη συνακόλουθη ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης.

Τέλος, πολλοί ερευνητές και θεωρητικοί υποστήριξαν ότι αποτελεσματική τακτική για την ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης είναι η υποβολή των μαθητών σε διλημματικές καταστάσεις και προβληματισμούς όσον αφορά την ιστορική αφήγηση, οι οποίες οδηγούν στη διατύπωση υποθέσεων και αιτιολόγησης και την ιστορική τεκμηρίωση διαφορετικών απόψεων. Προς αυτήν την κατεύθυνση κινήθηκαν: α) οι K. M. Young & G. Leinhardt (1998: 160) συνδέουν το διάλογο των μαθητών μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες με την ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης, β) ο S. Foster (2001: 175-178) ισχυρίζεται ότι η ιστορική ενσυναίσθηση μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από αιγισματικές καταστάσεις, υποθέσεις και ερωτήματα τα οποία απαντούν οι μαθητές μέσω της χρήσης ιστορικών τεκμηρίων, γ) οι K. Levstik & L. Barton (2011: 3 & 109) προτείνουν τη χρήση εκ μέρους των μαθητών διλημάτων, που εστιάζουν στην ανθρώπινη διάσταση, δ) ο G. Bolton (Tarlington, 1985) προτείνει τη χρήση αιγισματικών ιστορικών θεμάτων και τέλος ε) ο J. C. Turner (1989) θεωρεί ότι η εισαγωγή των μαθητών σε προβληματικές καταστάσεις εντείνει το ενδιαφέρον τους. Για αυτόν το λόγο στην παρέμβαση, που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της διδακτορικής

διατριβής, οι μαθητές εισήχθησαν σε ένα σενάριο επίλυσης ενός προβλήματος. Αυτό δεν ήταν άλλο από το να βοηθήσουν τους φίλους της Μύρτιδος να βρουν τη φίλη τους τη Μύρτιδα.

#### **5.1.4. Η έννοια της αλλαγής ως εξέλιξη μέσω της ανταλλαγής και όχι ως αλλοίωση**

Σύμφωνα με τις παραδοχές των S. Hall, Z. Bauman & E. Goffman (τις σχετικές με την ιστορικοποίηση και από-οντολογικοποίηση της ταυτότητας και της ετερότητας στο μάθημα της ιστορίας) θα πρέπει να προσεγγίζεται η ταυτότητα και η ετερότητα όχι ως καταστάσεις αλλά ως διαδικασίες, που βασίζονται στη συνεχή αλληλεπίδρασή τους. Ουσιαστικά αποτέλεσμα της από-οντολογικοποίησης της ταυτότητας (δηλαδή της αποκοπής από τον υπερφυσικό και ανιστορικό μύθο της διατήρησης της ελληνικής ταυτότητας αναλλοίωτης μέσα στους αιώνες, από την Κλασική αρχαιότητα μέχρι σήμερα) είναι η ξενοφοβική αντιμετώπιση της ετερότητας. Εάν προσκολληθεί κανείς στην αμιγή διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας τότε θα πρέπει η ιστορική ετερότητα να θεωρείται αποκλειστικά αιτία διακοπής του ενιαίου εθνικού μύθου καθώς και παράγοντας αλλαγής και τελικά αλλοίωσης της ελληνικής ταυτότητας. Υπό αυτό το πρίσμα τόσο η πολιτισμική ανταλλαγή με την ετερότητα όσο και η αναπόφευκτη αλλαγή που θα επιφέρει η τελευταία στην ελληνική ταυτότητα, δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως ιστορική διαδικασία που οδηγεί στην εξέλιξη αλλά ως το αρνητικό αποτέλεσμα της διακοπής της ανιστορικής διατήρησης και τελικά της αλλοίωσης της ελληνικής ταυτότητας.

Με την αλλαγή αυτής της στρεβλής λογικής έρχεται να ασχοληθεί η παρούσα διδακτορική διατριβή εστιάζοντας στο σκέλος της κατανόησης από τους μαθητές, της έννοιας της αλλαγής ως ιστορικό συμφραζόμενο και όχι ως αρνητικό αποτέλεσμα της διακοπής του μύθου της ελληνικής ταυτότητας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης του ιστορικού χρόνου.

Όπως έχει υποστηρίξει ο E. Said (1996: xxix, 261) το «εμείς» σαν έννοια περιλαμβάνει την επαφή με τους «άλλους», όχι όμως σε ένα στερεότυπο ζευγάρι του τύπου Δύση-Ανατολή. Προτείνει, λοιπόν, ο εν λόγω επιστήμονας την έξοδο από το δυαδικό παιχνίδι της σύγκρισης και την ιστορική προσέγγιση των πολιτισμών όχι όμως σε κατηγοριοποίηση ανώτερου και κατώτερου, αλλά ως μια συνεχόμενη επαφή την ετερότητα, ως μια ιστορία πολιτιστικού δανεισμού.

Με βάση την παραπάνω θεωρία του E. Said, τις προσεγγίσεις των Levi Strauss και Dugin αλλά και την αρχή της διαπολιτισμικής θεωρίας για την ισοτιμία των πολιτισμών προτείνεται



η διαλεκτική σχέση της έννοιας του πολιτισμού (Ντούρας & Αραμπαζή, 2015: 222-234). Δεν θεωρούνται, λοιπόν, οι εθνικές ταυτότητες ως κλειστές οντότητες με σταθερά χαρακτηριστικά, αλλά δυναμικές έννοιες με δεδομένη τη διαρκή επαφή και τις ανταλλαγές ανάμεσά τους. Αυτή η θεώρηση οδηγεί όχι στην κατασκευασμένη προοδοκεντρική έννοια της εξέλιξης αλλά στη νοηματοδότησή της ως εναλλαγή αδράνειας και μεταβολής, διάρκειας και διακοπής από την ασυνέχεια, με βάση και τη θεωρητική προσέγγιση του I. Mattozi (2006: 29-50).

Προτείνεται, συνεπώς, από τον γράφοντα την ανά χείρας διατριβή μια ιστορική προσέγγιση για παράδειγμα του ελληνικού πολιτισμού, στο πλαίσιο του Μαθήματος της σχολικής Ιστορίας, που δεν θα προσπαθεί να αποδείξει την παρθενογένεσή του. Κοινώς δεν θα προσπαθεί να θυσιάσει την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή στοιχείων με άλλους πολιτισμούς στο βωμό της διατήρησης του μύθου της αδιάκοπης συνέχειας της ελληνικής ταυτότητας. Ακολουθώντας την προσέγγιση της Α. Φραγκουδάκη (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997: 164) σημειώνεται ότι α) είναι αναπόφευκτες οι επιρροές ανάμεσα σε λαούς και πολιτισμούς και β) ο εμπλουτισμός με πολιτισμικά στοιχεία από άλλους λαούς οδηγεί στην εξέλιξη των πολιτισμών ενώ η πολιτισμική απομόνωση δεν ευνοεί την εξέλιξη. Μια αντίθετη προσέγγιση από εκείνη της Α. Φραγκουδάκη θα ήταν ικανή να καλλιεργήσει την παρουσίαση της αλλαγής ως αλλοίωση, που διαταράζει τη συνέχεια (Bourdieu, 1972: 63). Αυτή η κατεύθυνση κρύβει και μια σύγκριση ανάμεσα στους πολιτισμούς, με την αξιολογική διάσταση του ανώτερου - κατώτερου, ανάγοντας το έθνος ως φυλή βασισμένο σε πολιτιστικά χαρακτηριστικά. Έτσι δημιουργείται η πεποίθηση ότι θα προσβληθεί η ανωτερότητά τους αν δεχτούν επιδράσεις από κατώτερους πολιτισμούς (Smitherman & VanDijk, 1988: 13-16).

Με βάση τα παραπάνω, πέραν της ανάγκης του εμπλουτισμού του Μαθήματος της Ιστορίας με τις ανταλλαγές μεταξύ των πολιτισμών και την προσέγγιση της αλλαγής ως εξέλιξης και όχι ως αλλοίωσης, δημιουργείται και το πρόβλημα της φοράς. Δηλαδή αν διδαχθούν τα παιδιά ότι υπάρχουν επιδράσεις, τότε το ανακύπτον ερώτημα έχει να κάνει με το ποια είναι η φορά της αλληλεπίδρασης. Δηλαδή εκκινεί από τους ανώτερους προς τους κατώτερους πολιτισμούς ή το αντίστροφο? Κατά τη Α. Φραγκουδάκη (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997: 166), η άρνηση της παρακμιακής προς τον ελληνικό πολιτισμό επιρροής από λαούς που θεωρούνται κατώτεροι, εχθροί ή βάρβαροι, όπως οι Πέρσες ή οι Τούρκοι, ακολουθείται από μια άρρηκτη σύνδεση της εξέλιξης του ελληνικού πολιτισμού με τον Δυτικό πολιτισμό και η επίμονη της σύνδεσης του τελευταίου με το αρχαιοελληνικό παρελθόν. Σε αυτή τη λογική υφίστανται μόνο οι πολιτισμικά κατώτεροι επιρροές από τους πολιτισμικά ανώτερους. Αυτή η οπτική προϋποθέτει αξιολόγηση με βάση τα ακόλουθα ζεύγη: καλός -

κακός, φίλος - εχθρός, πολιτισμένος βάρβαρος και συνεπάγεται μια απο-ιστορικοποίηση τόσο της ετερότητας όσο και της ταυτότητας, που απέχει πόρρω από τη διαπολιτισμική προσέγγιση που ευαγγελίζεται η παρούσα διδακτορική διατριβή.

Η παραπάνω προσέγγιση μπορεί να συνδεθεί με μια ιδιότυπη πολιτισμική γεωγραφία, ενός τύπου ευρωκεντρισμού, στο πλαίσιο του οποίου ταυτίζεται η Ευρώπη με τη Δυτική Ευρώπη ενώ τα Βαλκάνια και η Ανατολή αιωρούνται ως το αδύναμο σημείο. Σύμφωνα με τη Α. Φραγκουδάκη (2013: 152-182) η τάση άρνησης της επίδρασης από δήθεν κατώτερους, όπως οι Πέρσες ή οι Τούρκοι, εμπίπτει στην αναπαραγωγή του στερεότυπου του ευρωκεντρικού ρατσισμού και παρατηρείται μέχρι και στα σύγχρονα Ελληνικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας<sup>162</sup>. Υπάρχει, λοιπόν, μια παραδοχή περί της ανωτερότητας του πολιτισμού της Βόρειας και Δυτικής Ευρώπης, διαχωρίζοντάς τον από τους κατώτερους πολιτισμούς της Ανατολικής και Κεντρικής Ευρώπης επί τη βάση μιας όχι και τόσο ευδιάκριτης γραμμής νοητής αξιολόγησης. Η ελληνική εθνική ταυτότητα, καθρεφτίζοντας την ιδέα της κατωτερότητας που της αποδίδουν, βρίσκει ως καταφύγιο τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό ο οποίος συνδέεται με τον ανώτερο ευρωπαϊκό, τονίζοντας ακόμη περισσότερο την κατωτερότητα του σύγχρονου ελληνικού πολιτισμού. Η ελληνική εθνική ταυτότητα πληγώνεται εξαιτίας της αποδοχής της κατωτερότητας του παρόντος και αυτό οδηγεί σε μια ρατσιστική εθνική ταυτότητα που χωρίζει τους πολιτισμούς σε ανώτερους και κατώτερους. Το ένδοξο παρελθόν παρουσιάζεται ανώτερο σε σχέση με το υποτιμημένο παρόν. Και αυτό το υποτιμημένο παρόν τείνει να είναι υποτιμημένο επειδή απομακρύνεται από την ιδιαιτερότητα του αρχαιοελληνικού πολιτισμού. Οπότε σε αυτή την περίπτωση προτάσσεται η ανάγκη της διατήρησης των ελληνικών ιδιαιτεροτήτων, που συμπίπτουν με τις αρχαιοελληνικές ιδιαιτερότητες και θεωρούνται μίasma οι όποιες επιρροές από την κατώτερη Ανατολική Ευρώπη.

Στην Ελλάδα τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας (ακόμα και τα σύγχρονα) έστω και με έμμεσο τρόπο, αναπαράγουν τόσο το μύθο της ανάγκης διατήρησης της εθνικής ταυτότητας όσο και το φόβο αλλοίωσής της από πολιτισμικά στοιχεία λαών, που θεωρούνται κατώτεροι σύμφωνα με αυτόν τον ευρωκεντρικό ρατσισμό. Το αποτέλεσμα σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (2013) είναι ο σχηματισμός ξενοφοβικών ταυτοτήτων των μαθητών. Καταλήγοντας η

---

<sup>162</sup>Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι με βάση την ορολογία του ρατσισμού αυτός διαχωρίζεται από τον εθνοκεντρισμό, ακολουθώντας τον ίδιο διαχωρισμό που κάνει και ο B. Anderson σύμφωνα με τον οποίο ο ρατσισμός περιορίζει τον άλλο σε βιολογικά, φυσιολογικά χαρακτηριστικά ενώ υπάρχουν συχνές αναφορές στο ιστορικό πεπρωμένο (Θεοδωρίδης, 2004: 76-78· Anderson, 1997: 141-155).

Φραγκουδάκη (203) προτείνει την αλλαγή του παραδείγματος της σχολικής εκπαίδευσης και κυρίως του εγχειριδίου της Σχολικής Ιστορίας ώστε να διαμορφώσει τις νέες γενιές των μαθητών με νεότερα γνωστικά υλικά και όχι τους μύθους του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Στην εκπαιδευτική παρέμβαση, η οποία δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της ανά χειράς διατριβής, επιχειρείται η προσέγγιση των πολιτισμικών επιδράσεων όχι με βάση την προοδοκεντρική εξέλιξη αλλά με βάση τη διαδοχή συνέχειας και ασυνέχειας, αδράνειας και διακοπής της συνέχειας της ιστορίας. Κατά την υλοποίηση της παρέμβασης οι μαθητές προβληματίστηκαν για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επηρεάστηκε ο αρχαιοελληνικός πολιτισμός από τους Πέρσες, τους Αιγυπτίους ή και άλλους λαούς, με τους οποίους ήρθαν σε επαφή.

Επιδιώκεται μέσα από την παρέμβαση της ανά χειράς διατριβής στο Μάθημα της Ιστορίας σταδιακά να αποδυναμωθεί η απόρριψη ακόμη και της μεσογειακής ή της βαλκανικής διάστασης της ελληνικής ταυτότητας και να ενδυναμωθεί η προσέγγιση της ανταλλαγής όχι ως αλλοίωσης αλλά ως εξέλιξης ανάμεσα στους πολιτισμούς. Αυτός ο ερευνητικός στόχος γίνεται φανερός στην έβδομη ερώτηση του ερωτηματολογίου: «πόσο μ' αρέσει να μαθαίνω για την ιστορία της πόλης μου ή του χωριού μου, της Ελλάδας, της Ευρώπης και όλου του κόσμου;». Οι μαθητές, που συμμετείχαν ως δείγμα στην έρευνα της ανά χειράς διατριβής, είχαν να επιλέξουν ανάμεσα σε 4 δυναμικές επιλογές (συμφωνώ πολύ, συμφωνώ, διαφωνώ, διαφωνώ πολύ) της κλίμακας Likert. Σε συνδυασμό με την ερώτηση 8δ του ερωτηματολογίου της ανά χειράς διατριβής: «μαθαίνεις Ιστορία για να νιώθεις περισσότερο Έλληνας / Ελληνίδα;» επιδιώχθηκε να διαπιστωθεί κατά πόσο χωράει η ετερότητα στον τρόπο που διαμορφώνεται η ταυτότητα των μαθητών από το Μάθημα της Ιστορίας λαμβάνοντας υπόψη τις αντιλήψεις για το παρελθόν. Στόχος του γράφοντος την ανά χειράς διατριβή είναι να καταφέρει να κάνει τους μαθητές να στραφούν από την παραδοσιακή νοηματοδότηση της ιστορικής αυτοσυνειδησίας στην κριτική νοηματοδότηση (γεγονός που προϋποθέτει την αποδιοργάνωση στερεοτύπων και προκαταλήψεων). Αυτή η επιδίωξη είναι σε κάθε περίπτωση σύμφωνη με τις αρχές του ιστορικού προσανατολισμού της διαφοροποίησης και τις μορφές ιστορικής νοηματοδότησης που αναφέρει ο J. Rüsen (2004b: 63-85).

Πάγιος στόχος του γράφοντος την ανά χειράς διατριβή είναι οι μαθητές να αντιληφθούν τους πολιτισμούς ως ιστορικές κατασκευές οι οποίες αλληλοεπηρεάζονται με ροή αμφίδρομη τόσο οι ανώτεροι από τους κατώτερους όσο και το αντίθετο. Με αυτόν τον τρόπο θα αντιληφθούν οι μαθητές την αξιολογική διάσταση των πολιτισμών. Δόθηκαν παραδείγματα σχετικά με το πώς η αφήγηση της αδιάσπαστης ελληνικής ταυτότητας περνάει στα Ελληνικά σχολικά εγχειρίδια από εκείνα της Γ' Δημοτικού μέχρι και εκείνα της ΣΤ' Δημοτικού ωστόσο

με αποφορτισμένη διάθεση σε σχέση με παλαιότερα σχολικά εγχειρίδια. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί η αρνητική χροιά της εμμονής σε ένα ανιστορικά ομοιογενές εθνικά κατασκευασμένο σώμα επί τη βάση της οποίας απορρίπτονται όλες τις ξένες γλωσσικές, κοινωνικές και θρησκευτικές ετερότητες.

### **5.1.5 Η ανάδειξη της ετερότητας στα πλαίσια της εθνικής ταυτότητας στο μάθημα της ιστορίας**

Πρόταση του γράφοντος την ανά χείρας διατριβή είναι η προσέγγιση της ιστορικής ετερότητας μέσα στο εσωτερικό της εθνικής ταυτότητας. Συνεπώς κατάλληλη προσέγγιση είναι να επιχειρηθεί να αντιλαμβάνονται οι μαθητές την ετερογένεια ενός εκάστου ιστορικού πλαισίου που εξετάζεται με βάση τις διαφορετικές ταυτότητες και κατά συνέπεια και τις ετερότητες που ενυπάρχουν πίσω από την εθνική ταυτότητα ή από το χαρακτηρισμό *Έλληνες*.

Με βάση την προσέγγιση της J. Kristeva (2011), η οποία αναλύεται στο σύγγραμμά της με τίτλο: «*Ξένοι μέσα στον εαυτό μας*», η ετερότητα δεν θα πρέπει να αναζητείται μόνο με εξωτερικά κριτήρια σε σύγκριση με την ταυτότητα, αλλά να ενυπάρχει και εντός της. Ένα συστατικό τόσο της νεωτερικότητας όσο και του έθνους ως συνδεδεμένου με την νεωτερικότητα είναι η εξάλειψη της ετερότητας εντός του πλαισίου της εθνικής ταυτότητας. Κοινώς η προσπάθεια ομοιογενοποίησης μέσω αφομοίωσης της ετεροαφήγησης. Όπως σημειώνει και ο Γ. Κόκκινος (2009: 149-150), η πολυπολιτισμικότητα, ως συνύπαρξη πολιτισμικών, γλωσσικών, θρησκευτικών και εθνοτικών ομάδων εξαιτίας κατακτήσεων, δυναστικών επιγαμιών και μεταναστεύσεων, δεν είναι χαρακτηριστικό μόνο των σύγχρονων μεταμοντέρνων κοινωνιών αλλά και των προνεωτερικών κοινωνιών του παρελθόντος.

Παραδείγματα προνεωτερικής πολυπολιτισμικότητας<sup>163</sup> μπορούν να θεωρηθούν οι παραδοσιακές πολυεθνικές αυτοκρατορίες όπως η Οθωμανική Αυτοκρατορία μέχρι την επανάσταση των Νεότουρκων καθώς και η Ανατολική Ρωμανική Αυτοκρατορία (Βυζάντιο). Μεταβατική, επίσης, μορφή ανάμεσα στο παλαιότερο και το νεότερο πολυεθνικό κράτος θεωρεί στην ανάλυση του ο Γ. Κόκκινος την Αυστροουγγαρία. Η προνεωτερική αυτή μορφή πολυπολιτισμικότητας σύμφωνα με τον Γ. Κόκκινο (2009: 150) μπορεί να τοποθετηθεί

---

<sup>163</sup>Θα πρέπει να αναφερθεί βέβαια, ότι ο ίδιος σημειώνει, πως αυτές οι αυτοκρατορίες στις οποίες υπήρχε μια προνεωτερική μορφή πολυπολιτισμικότητας δεν ήταν ιδανικές, όπως εξάγεται σύμφωνα με τα πορίσματα της ιστορικής επιστήμης. Αναφέρει για παράδειγμα την εξόντωση των διαφορετικών ετεροτήτων μέσω της φυσικής εξόντωσης, τους βίαιους προσηλυτισμούς, καθώς και την παραχώρηση προνομίων για το μετασχηματισμό των θρησκευτικών μειονοτήτων. Αντιπαραθέτει τέλος τις συνθήκες της νέας πολυπολιτισμικότητας και αναφέρει πως αυτή θα πρέπει να βασίζεται στον σεβασμό των διαφορετικών φυλετικών, εθνοπολιτισμικών, θρησκευτικών και ταξικών ομάδων (Κόκκινος, 2009: 152).

χρονικά, πριν τη σάρωση της ετερογένειας με στόχο την εθνική ομοιογένεια, μέσα από τη διαδικασία της δημιουργίας των νεωτερικών εθνών και την κυριαρχία του εθνικισμού κατά τον 19<sup>ο</sup> και 20<sup>ο</sup> αιώνα. Ο εθνικισμός και ο ρατσισμός, ως φαινόμενα, δαιμονοποίησαν την ετερότητα που υπάρχει σε κάθε ιστορική μορφή πολυπολιτισμικότητας, θεμελιώνοντας το έθνος κράτος στη βάση της φυλετικής και εθνολογικής ομοιογένειας αλλά και της μονοπολιτισμικότητας, αφομοιώνοντας και αποσιωπώντας την ύπαρξη ετεροτήτων στην εθνική ταυτότητα.

Αυτή η επίτευξη ομοιογένειας έγινε: α) με βάση το συγκεντρωτικό κράτος (πολιτικός εθνικισμός) και των θεσμών αυτού όπως η δημόσια εκπαίδευση, ο στρατός, οι εθνικές επέτειοι και τα εθνικά σύμβολα<sup>164</sup> (Anderson, 1997: 77-84· Φρυδάκη, 2009: 42· Μαυροσκούφης, 2003: 19-22) με κλασσικό παράδειγμα τη Γαλλία, β) με βάση το προϋπάρχον έθνος μέσω ενός δευτερογενούς πολιτισμικού εθνικισμού με κλασσικό παράδειγμα τη Γερμανία και τέλος γ) με βάση μεικτές μορφές εθνικισμού, όπως η περίπτωση της Ελλάδας (Λιάκος, 2005· Κόκκινος, 2007: 45-46).

Σύμφωνα με θεωρητικούς του έθνους και τις αντίστοιχες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες αυξήθηκαν αισθητά μετά τα γεγονότα στην Ευρώπη στα τέλη της δεκαετίας του 1880 και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Χαμηλάκης, 2012: 36), επιχειρείται η ενστάλαξη της εθνικής συνείδησης με στόχο τη δημιουργία πολιτών με βασικό χαρακτηριστικό την ομοιογένεια<sup>165</sup>, εξαλείφοντας τις διαφορετικές πολιτισμικές, τοπικές, ιδεολογικές, γλωσσικές

---

<sup>164</sup>Όσον αφορά τις θεωρίες περί έθνους και τις διαδικασίες ομοιογενοποίησης στο πλαίσιο της δημιουργίας του, τα σύμβολα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο πως τα άτομα μετατρέπονται σε πολίτες μέσω της ομοιογενοποιητικής διαδικασίας της εθνικής ταυτότητας. Ο φυσικός και συμβολικός χώρος συνυπάρχουν μετατρέποντας συμβολικά το συλλογικό σε ατομικό μέσα από την ιερότητα της εθνικής ταυτότητας. Για παράδειγμα ένας τρόπος μετουσίωσης της ύλης και του χώρου σε σύμβολο είναι ο χάρτης. Μέσω της τύπωσης του σε μπλουζάκια, καπέλα και κονκάρδες, μοιάζει σαν ένας χώρος εκατομμυρίων χιλιομέτρων που μπορείς να τον κουβαλάς σε μια μικρή κασετίνα (Anderson, 1997). Ο χάρτης είναι για το χώρο ότι ακριβώς το ρολόι για το χρόνο ήτοι μια μορφή αναπαράστασης με τις δικές του, όμως, εξουσιαστικές συνέπειες. Έχουν τόσο πολύ πολιτικοποιηθεί ώστε να εκλαμβάνονται οι ίδιες ως ο τόπος και ο χρόνος και όχι τα υποκείμενα της αναπαράστασής τους (McCrone, 2000: 148).

<sup>165</sup>Σύμφωνα με τις παραδοχές των θεωρητικών του έθνους το άτομο μετατρέπεται σε πολίτη, ώστε να αποκτήσει το δικαίωμα συμμετοχής στην κοινωνία των πολιτών. Είναι ξεκάθαρο πως το δημόσιο διεισδύει στο ιδιωτικό και δημιουργείται μια ομοιογενής σχέση ανάμεσα στο έθνος, το κράτος και τέλος την κοινωνία πολιτών. Αυτό που ενδιαφέρει στο σημείο αυτό είναι να αποτυπωθεί με πιο τρόπο το δημόσιο παρεμβαίνει στο ιδιωτικό και πως το κράτος και η κοινωνία των πολιτών - αν αυτά θεωρηθούν δύο ξεχωριστές οντότητες ακολουθώντας την συλλογιστική του Held (1992: 73) - συνδέονται. Ακολουθώντας τη μαρξιστική σκέψη (και δη τη σκέψη του Gramsci) συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο άτομο και το κράτος είναι το σύνολο των κοινωνικών και αστικών θεσμών, οι οποίοι περιλαμβάνουν ένα μεγάλο σύνολο δημόσιων θεσμών όπως τα δικαστήρια ή τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (McCrone, 2000: 230). Το άτομο για να γίνει φορέας των δικαιωμάτων, που του

και τέλος ταξικές ιδιομορφίες (ετερότητες) (Anderson, 1997: 110-164· Hobsbawm, 2000: 233· Θεοδωρίδης, 2004: 30-31). Η παρούσα έρευνα εστιάζει στον τρόπο (π.χ. μέσω της απόκρυψης των ιδιομορφιών και των αντιθέσεων που ενυπάρχουν στην ιστορική κατασκευή της εθνικής ταυτότητας) με τον οποίο μπορεί να ενσταλαχτεί η αίσθηση της ομοιομορφίας μέσω του Μαθήματος της Ιστορίας.

Στο υποσέλιδο παρουσιάζονται συνοπτικά σημαντικές θεωρίες, που συνδέουν τον εθνικό χώρο και χρόνο με την ομοιογένεια και την εξάλειψη της ετερότητας από την εθνική ταυτότητα, για να κατανοηθεί ο τρόπος που αυτή η εξάλειψη της ετερότητας παρουσιάζεται ακόμα και στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια μέσω της απόκρυψης της ετερότητας από την ελληνική εθνική ταυτότητα τόσο συγχρονικά όσο και διαχρονικά. Θα πρέπει να καταστεί σαφές πως η διάσταση του χώρου άλλαξε όταν οι προνεωτερικές πολυπολιτισμικές αυτοκρατορίες θρυμματίστηκαν. Σε έναν άδειο, συνεπώς, γεωμετρικό χώρο απαλλαγμένο από την ετερότητα αλλά και κάθε τοπική, γλωσσική και εν γένει ιδιομορφία εδραιώθηκε η κυριαρχία των νεοφυών κρατών που αντικατέστησαν τις διαλυθείσες αυτοκρατορίες<sup>166</sup>. Τον

---

προσφέρει το έθνος-κράτος, πρέπει να μετατραπεί σε πολίτη, να υπερβεί την ατομική του ταυτότητα και εξελικτικά να γίνει κάτι παραπάνω από άτομο υπογράφοντας ένα πραγματικό ή υποθετικό κοινωνικό συμβόλαιο (Bridges, 1994: 33). Μέσω των θεσμών και των ιδεολογικών μηχανισμών το ατομικό συνδέεται με το συλλογικό και το άτομο βρίσκει το έθνος μέσα του, όπως πολύ χαρακτηριστικά περιγράφει η Schnapper (2000: 72). Προεκτείνοντας η Schnapper (2000: 72) τη σκέψη της, υποστηρίζει ότι αυτή η ενσωμάτωση δεν είναι ειρηνική αλλά βίαιη ένεκα της ύπαρξης: α) της εσωτερικής βίας, η οποία αυτοπεριορίζει τις πολιτικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κάθε ατόμου και β) της εξωτερικής βίας, κλασσικό παράδειγμα της οποίας είναι οι πόλεμοι για την εθνική ενσωμάτωση. Όμως η ιδιαιτερότητα είναι ότι η δράση του κράτους του δημοκρατικού έθνους νομιμοποιείται από τα άτομα μέσω της συμμετοχής τους στην κοινωνία των πολιτών. Αυτό το δημόσιο συμφέρον τείνει να ανεξαρτητοποιηθεί ή να έρθει και σε σύγκρουση με τα ιδιωτικά συμφέροντα επεμβαίνοντας κανονιστικά στην καθημερινή ζωή διεισδύοντας στον ιδιωτικό βίο του ατόμου που έγινε πολίτης (Billig, 1995: 51).

<sup>166</sup> Αυτή η άποψη ενισχύει τον εδαφικό του ορισμό του πολιτικού έθνους έναντι της πολιτιστικής αντίληψης του έθνους. Στο συγκεκριμένο σημείο δεν ενδιαφέρει, όπως τόνισε και ο J. Llobera (1994), αν το κράτος δημιουργεί το έθνος ή το αντίστροφο. Σύμφωνα με τον S. Hall (1996: 20) δεν υπάρχει κενό κράτος χωρίς κανένα δηλαδή κοινωνικό αντίκρισμα. Για αυτόν τον λόγο όταν αναφέρεται κανείς στους όρους κράτος, έθνος και κοινωνία των πολιτών θα πρέπει να μην τους θεωρεί ταυτόσημους και θα πρέπει να διερευνά την εσωτερική τους σύνδεση. Σύμφωνα με τον Z. Bauman (1992: 83) το κράτος παρείχε εκείνα τα στοιχεία για τη δημιουργία του έθνους ενώ η ενότητα και η ομοιογένεια, που αξίωνε το έθνος, ήταν αυτή που εν τέλει νομιμοποίησε την κρατική εξουσία. Ο E. Hobsbawm (Hobsbawm & Ranger, 2004) θεώρησε το έθνος ιδεολογικό δημιούργημα του κράτους, υποστηρίζοντας ότι η ερμηνευτική νομιμοποίηση περνάει από το πολιτικό στο πολιτισμικό. Στην ανά χειράς διατριβή θα επιχειρηθεί να διαλευκανθεί ο τρόπος με τον οποίο οι πολίτες (η κοινωνία δηλαδή) ενσωματώνουν και διαμορφώνουν την εθνική ταυτότητα μέσα από δημόσιους θεσμούς όπως είναι για παράδειγμα η εκπαίδευση. Σημαντικό είναι το σχόλιο του J. Llobera (1994: 21) ότι «το έθνος και το κράτος είναι ομόκλινοι σύντροφοι κυρίως επειδή διαμορφώνονται με βάση διαφορετικές αρχές». Όπως πολύ σωστά τονίζει και ο McCrone (2000: 260) πρέπει να γίνεται με προσοχή και ακρίβεια η χρήση αυτών των όρων. Σύμφωνα με την άποψη του υπάρχουν πολλά έθνη που δεν είναι κράτη από την άποψη των πολιτών ως φορέων

ομοιόμορφο χώρο κλήθηκαν να οριοθετήσουν τα σύνορα τα οποία τον διαχωρίζουν, μάλιστα, από τους άλλους ομοιόμορφους εθνικούς χώρους. Ο χώρος άλλαξε για να σχηματιστεί αυτό που κατά τον Anderson (1997: 27) συνιστά την οριοθετημένη φαντασιακή κοινότητα<sup>167</sup>.

Αυτά, λοιπόν, τα αυστηρά οριοθετημένα και ελεγχόμενα σύνορα ξεχωρίζουν το έθνος από άλλα έθνη, ενώνουν δισεκατομμύρια ανθρώπους, που ενώ δεν γνωρίζονται και πιθανώς ούτε ποτέ θα γνωριστούν, ωστόσο συνδέονται με μια ιδιότυπη συγγένεια μέσω του διαχωρισμού από τους ξένους (Anderson, 1997: 254-263· Λέκκας, 2001: 253· Peckham, 2008: 249· Κρητικός, 2008: 85-120). Στην προσωποποίηση του έθνους η φαντασιακή κοινότητα παρουσιάζεται ως ψυχή όχι ως υπαρκτή και σε κάθε περίπτωση χωρίς υλική διάσταση. Συνεπώς η φαντασιακή κοινότητα βρίσκεται σε διαρκή αναζήτηση: α) υλικότητας, β) συμβόλων και γ) χώρου, ο οποίος θα τη φιλοξενήσει (Peckhalm, 2008: 71-75).

Υπό αυτό το πρίσμα το εθνικό αφήγημα παρουσιάζεται με μια ανιμιστική διάσταση και προσωποποιημένο ενώ τα υποκείμενα του έθνους αντιμετωπίζονται ως συγγενείς, αναιρώντας παράλληλα τις άλλες ταυτότητες, οι οποίες λειτουργούν στη συγκεκριμένη περίπτωση ως ετερότητες έναντι της ομοιογενούς εθνικής ταυτότητας. Σε αυτήν την εκδοχή του, όπως υποστηρίζει και ο Π. Λέκκας (2001: 113-164, 167-203) το έθνος προσωποποιείτε, γίνεται ο κεντρικός ήρωας του εθνικού αφηγήματος, ώστε να ξεπεράσει τους εξωτερικούς αλλά και τους εσωτερικούς εχθρούς, ώστε να εκπληρώσει την αποστολή του. Αποκτώντας, λοιπόν, το έθνος ψυχή παράλληλα μορφοποιούνται τα κύρια χαρακτηριστικά των μελών του και παρά τις όποιες προφανείς διαφορές όπως το φύλο, το χρώμα του δέρματος τελικά εντάσσονται στο φυλετικό πλαίσιο αναφοράς, όπως επισημαίνει και ο P. Figueroa (1984: 15). Με αυτόν τον τρόπο, όμως, ναρκοθετείται η ατομική ιδιαιτερότητα έχοντας, πλέον, λάβει τα χαρακτηριστικά της ομάδας. Όπως υποστηρίζουν οι E. Hall (1996) και A. Giddens (1991) στο βωμό της ομοιογένειας ουσιαστικά αποσιωπώνται οι διαφορετικές διαστάσεις τη κοινωνικής ταυτότητας.

Τον ομοιογενή χώρο, με τους ομοιογενείς πολίτες εντός του οποίου εξαλείφονται οι ετερότητες συμπληρώνει ο καινοφανής ομοιογενής χρόνος, όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο

---

εθνοτικών ταυτοτήτων αλλά και το αντίθετο ότι δηλαδή μπορούν να υπάρξουν έθνη που δεν αποτελούν κράτη με την εδαφική και θεσμική διάσταση του όρου.

<sup>167</sup> Στο κλασικό σύγγραμμα του B. Anderson (1997) με τίτλο: «*Φαντασιακές κοινότητες*» αναλύθηκε ο πολιτιστικός αλλά όχι συνάμα και ο πολιτικός χαρακτήρας του έθνους. Σε αυτό το σημείο εστίασε την κριτική της η D. Schnapper (2000:261), η οποία ανέφερε πως ο Anderson ορίζει μεν την κοινότητα της φαντασίας ως πολιτική κοινότητα αποφεύγοντας δε στη συνέχεια να ασχοληθεί και με την πολιτική της διάσταση. Δεν πρέπει, βέβαια, να συγχέεται η έννοια της φαντασιακής κοινότητας έτσι όπως την όρισε ο Anderson με την απουσία υλικότητας και κυρίως με τον εθνοποιητικό ρόλο της κοινωνίας μέσα από τη διαδικασία της φυσικοποίησης ή την αίσθηση της ανιδιοτέλειας (Anderson, 1997: 215).

Anderson (1997: 48) και ο συνδυασμός αυτός επιτρέπει στο έθνος να κινείται ως μια συμπαγής ενότητα. Διαφέρει από το μεσσιανικό χρόνο, όπως τον ονόμασε ο Benjamin, ως ταυτόχρονη παρουσία του παρελθόντος και του παρόντος σε ένα στιγμιαίο παρόν. Αυτή η αλλαγή του συγχρονικού ομοιογενούς χρόνου σε συνδυασμό με τον ομοιογενή χώρο σύμφωνα με τον Anderson έπαιξε βασικό ρόλο στο σχηματισμό του φαντασιακού μύθου του έθνους.

Η δόμηση του συγχρονικού και ομοιογενούς παρόντος, όπως υποστηρίζει ο Hobsbawm στο *Introduction: inventing tradition*, επιτυγχάνεται μέσω της άντλησης στοιχείων από το παρελθόν και την επιλεκτική χρήση τους για τη δόμηση του παρόντος (Hobsbawm & Ranger, 1983: 2). Εστιάζοντας στη χρήση του εθίμου για την παραδοσιακή κοινωνία περιγράφει τη μεταγενέστερη χρήση της παράδοσης με βάση μια τεχνητή συνέχεια με το παρελθόν μιας επιλεγμένης ιστορικής περιόδου, μέσω της επανάληψης, ανάγοντάς την σε μια διαδικασία τυποποίησης.

Ο Π. Λέκκας (2001: 347-430) στο σύγγραμμά του με τίτλο: *Το παιχνίδι με το χρόνο: εθνικισμός και νεωτερικότητα* αναφέρει πως τη στιγμή που γίνεται αντιληπτή η παράδοση ως παράδοση σηματοδοτείται και το τέλος της ως τέτοια, καθώς ο άνθρωπος της παραδοσιακής κοινωνίας δεν αναπολεί την παράδοση ευρισκόμενος μέσα σε αυτήν. Στη σωτηριολογική αυτή αφήγηση αναφέρεται και ο A. Smith (2000: 101), ο οποίος υποστηρίζει ότι για να σχηματισθούν χάρτες και ήθη στις παρούσες γενιές οδηγώντας ακόμα και στη θυσία για την πατρίδα, όπως κάνανε και οι πρόγονοι, θα πρέπει η «μάγισσα» ιστορία να παράγει τη λατρεία και τη σύνδεση του ατομικού με ένα ένδοξο παρελθόν / μια χρυσή εποχή.

Στο πλαίσιο της παραπάνω αφήγησης η οποία θα ενσταλαχτεί στα υποκείμενα του έθνους ως ενοποιητικό στοιχείο ή ως επινοημένη παράδοση, όπως χαρακτηριστικά έχουν αναφέρει και οι E. Hobsbawm (Hobsbawm & Ranger, 1983) και R. Scruton (1990: 71) η ιστορική αφήγηση είναι συστατικό ζωτικής σημασίας. Η ιστορική αφήγηση, λοιπόν, συνεισφέρει στην κατασκευή του έθνους, μέσα από συνειρμούς που συνδέονται μεταξύ τους και εκτείνονται ως αναμνήσεις συνδεδεμένες με τοπία, θεσμούς και κλίμα με το οποίο αυτοί περιβάλλονται. Ένα βασικό ερώτημα το οποίο έχει απασχολήσει πολλούς θεωρητικούς του έθνους, είναι με ποιον τρόπο εσωτερικεύεται αυτή η ιστορική αφήγηση από τα υποκείμενα του έθνους. Σύμφωνα τόσο με τον B. Anderson (1997: 110-164) όσο και με τον E. Hobsbawm (2000: 233) το εθνικό κράτος συγκροτεί το λαό σε έθνος μέσω της βίαιης δράσης τόσο των κρατικών θεσμών (π.χ. δημόσια διοίκηση, στρατός, αστυνομία και εκπαίδευση) όσο και με τη χρήση ιδεολογικών μηχανισμών (π.χ. οικογένεια, θρησκεία και μέσα μαζικής ενημέρωσης). Βάσει των θεωριών, οι οποίες προσεγγίζουν το έθνος ως παράγωγο της νεωτερικότητας, τα



έθνη βασίστηκαν στην ταύτιση των πολιτικών και εθνικών συνόρων μέσω της δημιουργίας: α) εθνικών γλωσσών, β) κοινού εκπαιδευτικού εθνικού προγράμματος και γ) ομοιογενοποίησης των μειονοτήτων (Δεμερτζής, 1995: 84-85· Θεοδωρίδης, 2004: 30-31).

Ένας από τους βασικούς θεσμούς δημιουργίας του έθνους είναι η δημόσια εκπαίδευση, η οποία αναλαμβάνει την ευθύνη να μεταλαμπαδεύσει την ελευθερία του ανθρώπου από το θείο μέσω της μεταμόρφωσης του ατόμου σε πολίτη, δίνοντάς του ισότητα και ελευθερία (Φρυδάκη, 2009: 42). Η εκπαίδευση συνδέεται με την εθνική ταυτότητα, σε συγκρουσιακή σχέση και σχέση εξουσίας με την ατομική ταυτότητα και την καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης (Meyer et al., 1979). Κλήθηκε, λοιπόν, η εκπαίδευση να διαμορφώσει την ενιαία εθνική συλλογική ταυτότητα βασισμένη στην ισότητα ως εξίσωση και την ομογενοποίηση των ανομοιογενών πληθυσμών αφομοιώνοντας: α) τις κοινωνικές και οικονομικές αντιθέσεις και β) το μειονοτικό στοιχείο, προβάλλοντας συγκεκριμένες εικόνες του εθνικού εαυτού και του εθνικού άλλου μέσω αποσιωπήσεων και ανιστορικών παραδοχών (Μαυροσκούφης, 2003: 19-22· Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007: 17).

Έτσι μέσω των θεσμών ο μαθητής μετέχει στους ομοιογενείς πολίτες. Με αυτόν τον τρόπο η εκπαίδευση ως μορφή βίας, όπως αναφέρουν οι E. Gellner (1988: 63), A. Giddens (1985: 120) και B. Bernstein (1991: 179), ομογενοποιεί τους μαθητές μέσω του εξισωτικού τρόπου διαμεσολάβησης του σχολείου με αποτέλεσμα την αναπαραγωγή και όχι τη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων (Λαμπίρη-Δημάκη, 1997).

Όπως τονίστηκε ήδη ένα από τα βασικά Μαθήματα που προάγει την ομογενοποίηση μέσω ενστάλαξης της εθνικής συνείδησης και της ιστορικής αφήγησης ως μύθου, είναι η Ιστορία. Η Ιστορία, λοιπόν, μαζί με τη Γλώσσα και τη Γεωγραφία αποτελούν τα βασικά φρονηματικά μαθήματα (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997: 35). Η διδακτική της Ιστορίας αντλώντας τη νομιμοποίηση της από την αντικειμενικότητα της επιστημονικής Ιστοριογραφίας, τίθεται στις υπηρεσίες του έθνους κράτους για τη δημιουργία ομοιογενών πολιτών. Μέχρι και σήμερα η μεγάλη στροφή σε αυτούς τους τομείς έγινε κατά τις δεκαετίες του '60 και του '70.

Αυτές οι εξελίξεις οδήγησαν στη σταδιακή ένταξη στο στέρεο εθνικό αφήγημα των παραμελημένων ομάδων της εθνικής ιστορίας όπως οι μετανάστες, οι διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, οι ηττημένοι και οι μειονότητες. Βασική αλλαγή υπήρξε και η εστίαση όχι μόνο στην πολεμική ιστορία που είχε ως σκοπό, όπως προαναφέρθηκε την ταύτιση των πολιτών με το ένδοξο παρελθόν του έθνους αλλά και η μελέτη άλλων πτυχών της καθημερινής ζωής μέσα από τη μελέτη της ιστορίας των απλών ανθρώπων κατά τη διάρκεια των ειρηνικών περιόδων.

Σε αυτές ακριβώς τις δύο διαστάσεις βασίζεται η ανάπτυξη του παρόντος Κεφαλαίου της ανά χειράς διατριβής που στοχεύει στην απομάκρυνση από την ανιστορική κατασκευή της ομοιογένειας και την προσέγγιση της ετερογένειας από τους μαθητές δια μέσου της διδακτικής σχολικής Ιστορίας.

Προτείνονται, μάλιστα, συγκεκριμένες διδακτικές κατευθύνσεις. Αρχικά θα πρέπει να μπου σε διαδικασία οι μαθητές, να αντιληφθούν την ύπαρξη διαφορετικών ταυτοτήτων και συνεπακόλουθα ετεροτήτων, οι οποίες υπάρχουν εντός της ομοιογενούς εθνικής ταυτότητας. Η κωδικοποίηση του P. Burke, που αναφέρεται στη διάκριση *Παλαιάς και Νέας Ιστορίας* και τον τρόπο ενσάρκωσής τους στη σχολική Ιστορία, συνηγορεί προς αυτή την κατεύθυνση (Black & MacRaid, 2000: 83). Ο P. Burke θεωρεί ότι οι παραδοσιακοί ιστορικοί επικεντρώνουν στην ταύτιση των ιστορικών περιόδων καθώς και της εθνικής ταυτότητας με την οπτική των μεγάλων ανδρών, σαν να πρόκειται για την οπτική όλων των κατηγοριοποιήσεων τη συγκεκριμένη περίοδο (κοινωνικό φύλλο, κοινωνική τάξη, ετερότητες στην εθνική ταυτότητα). Οι νέοι ιστορικοί ενδιαφέρονται για όλα τα πεδία της κοινωνικής ζωής, στρέφοντας την προσοχή τους όχι στην ομοιομορφία αλλά στην ετερομορφία / τη διαφορά, υπό την απαραίτητη προϋπόθεση ότι συμβάλλει η τελευταία στην ολιστική προσέγγιση της υπό μελέτης ιστορικής περιόδου (όσο είναι εφικτό στο πλαίσιο της σχολικής Ιστορίας) (Μαξούρης, 2008: 131). Έτσι η νέα ιστορία στο πλαίσιο της νέας διδακτικής του σχολικού Μαθήματος της Ιστορίας, επικεντρώνονται στις σχέσεις διαφορετικών ομάδων και τη διερεύνηση του τρόπου που αυτές επηρεάζουν ή δημιουργούν την αίσθηση της συνέχειας ή της ρήξης και τελικά της εξέλιξης με βάση το ιστορικό πλαίσιο της εθνικής ταυτότητας (Κουζέλης, 2005: 47· Kokkinos & Gatsiotis, 2008: 369-371).

Με την οπτική αυτή συμφωνεί και ο M. H. Idrissi (2005) αναφερόμενος στην προσέγγιση της κατανόησης της κοινωνικής αλλαγής στο πλαίσιο της διδασκαλίας της εθνικής ιστορίας. Υποστηρίζει από τη μία την προσέγγιση του ιστορικού υποκειμένου ως φορέα πολλαπλών κοινωνικών αναφορών και ταυτίσεων (κοινωνική ταυτότητα) αλλά και την αναγνώριση των διαφορετικών συλλογικών ομάδων (όπως: η κοινωνική τάξη, το κοινωνικό φύλλο καθώς και η εκάστοτε πολιτική, θρησκευτική και γλωσσική ομάδα) ως ιστορικών αιτιών της αλλαγής. Με αυτόν τον τρόπο η ιστορική αλλαγή δεν ταυτίζεται μόνο με συγκεκριμένες ομάδες, οι οποίες αντιπροσωπεύουν με ανιστορικό τρόπο την σύσσωμη εθνική ομάδα, αλλά

συνυπολογίζονται σε αυτή και άλλα συλλογικά ιστορικά υποκείμενα<sup>168</sup>. Επί της οπτικής αυτής κινούνται και οι θεωρητικές προσεγγίσεις του H. Moniot (2011) καθώς και των Lavill, Martineau και Dery (Kokkinos & Gatsiotis, 2008: 391).

Με αυτόν τον τρόπο, δεν προβάλλεται, μόνο η θεσμοθετημένη Ιστοριογραφία αλλά και η θεσμοθετημένη αντί-ιστορία καθώς και η ατομική και συλλογική μνήμη, με βάση τη μεταξύ τους σχέση, όπως την όρισε ο M. Ferro (2001: 377-381). Συνυπολογίζονται, επίσης, και τα διαφορετικά επίπεδα προσδιορισμού τόσο της έννοιας του χώρου (οικογενειακό, τοπικό, εθνικό, παγκόσμιο) όσο και του χρόνου (μικροεπίπεδο, μεσοεπίπεδο, μακροεπίπεδο). Συνεπώς, δεν εξετάζεται μόνο η θεσμοθετημένη Ιστορία που σχετίζεται με την νομιμοποίηση της πολιτικής, κοινωνικής και εθνικής εξουσίας σε κάθε ιστορική περίοδο αλλά συνυπολογίζεται και η θεσμοθετημένη αντι-Ιστορία άλλων ομάδων που συνυπάρχουν στο συγκεκριμένο πλαίσιο όπως εκείνη των αποικιοκρατούμενων, των ηττημένων, των ευπαθών κοινωνικών τάξεων και των εν γένει αποκλεισμένων. Προτείνεται, η μελέτη των προαναφερθέντων ομάδων μέσα από τις πηγές με βάση τις αρχές της πολυπροοπτικότητας και της συγκριτικής Ιστορίας.

Με βάση την ως άνω προσέγγιση, και την επιχειρηματολογία της Α. Φραγκουδάκη (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997: 151-156) οι μαθητές, μέσω της εξέτασης των διαδικασιών ομοιογενοποίησης και όχι της αποσιώπησής τους, θα οδηγηθούν σταδιακά στην κατανόηση των προβλημάτων που αντιμετώπισε το ελληνικό έθνος κράτος, από την επανάσταση μέχρι και τον ακριβή καθορισμό των συνόρων του. Θα κατανοήσουν τη μικρή διάρκεια ζωής του σε αυτό το πλαίσιο καθώς και τις διαφορετικές ετερότητες που χρειάστηκε να αποκλειστούν ή να

---

<sup>168</sup>Σύμφωνα με τον Idrissi ως *συλλογικά υποκείμενα* νοούνται τόσο οι διαφορετικές κοινωνικές ομάδες όσο και οι ιστοριογραφικές κατασκευές, όπως η *Μεσόγειος* του Braudel, συνηγορώντας προς την αντίστοιχη θεώρηση του P. Ricoeur (2000) (Κόκκινος & Γατσωτής, 2010: 406).

αφομοιωθούν<sup>169</sup> στο βωμό της ομοιογένειας που ενυπάρχει στον ευρύτερο προσδιορισμό «Ελληνες»<sup>170</sup>.

<sup>169</sup> Η εθνική Ιστοριογραφία κατασκευάζει την νέα σύλληψη του χρόνου ως διάρκεια με την έννοια της αδιάκοπης παρουσίας του έθνους ως κοινωνικού δεσμού ανέκαθεν παρόντος, εντός του χρόνου και της ιστορίας (Δεμερτζής, 1995: 86). Ακολουθώντας τη λογική του Πουλατζά, ο οποίος θεωρεί ηθικό αυτουργό τον πολιτικό ρόλο του καπιταλιστικού κράτους, μέσω της εδαφοποίησης της ιστορίας εξομαλύνονται οι ασυνέχειες των πολέμων, των συνόρων του εδάφους, χτίζοντας την ενότητα και την ομοιογένεια, ώστε το έθνος να εμφανίζεται εκ των υστέρων ότι υπήρχε από πάντα. Αυτό το «πάντα» στις σύγχρονες μελέτες έρχεται αντιμέτωπο με τη νεωτερική κατασκευή (Πουλατζάς, 1984: 151-164). Το γεγονός ότι στο πλαίσιο του σχηματισμού των εθνών κρατών χρειάστηκε να ομογενοποιηθούν ανομοιογενείς πληθυσμοί για τη δημιουργία ενιαίας εθνικής ταυτότητας. Κάτι τέτοιο φαίνεται και από την διαδεδομένη φράση του D'Alessio αμέσως μετά την ενοποίηση του Ιταλικού κράτους το 1860: *φτιάξαμε την Ιταλία. Τώρα πρέπει να φτιάξουμε και τους Ιταλούς* (Hobsbawm, 1994: 139· Woolf, 1999: 59). Βασικό ρόλο έπαιξαν ο θεσμός της μαζικής δημόσιας εκπαίδευσης (Fischer, 2006: 13). Για παράδειγμα ο μύθος των Γαλατών στην περίπτωση της Γαλλίας, υπηρετούσε κοινωνικά και πολιτικά συμφέροντα των ανώτερων κοινωνικών τάξεων προβάλλοντας ως αυθεντικές τις ιδιότητες αποκλειστικά των ανώτερων κοινωνικών τάξεων αποκλείοντας από το ιστορικό αφήγημα τις ιδιότητες των μην κυρίαρχων κοινωνικών και πολιτικών ομάδων (Charle, 1990: 149). Σύμφωνα με τον Weber (1997: 334) τρεις είναι οι βασικοί παράγοντες που οδήγησαν στην κατασκευή των Γάλλων: α) Το σχολικό σύστημα το οποίο εισήγαγε η Τρίτη Δημοκρατία και επεκτάθηκε στα χωριά, β) Η ανάπτυξη της εκπαίδευσης πέρα από τα στενά όρια της υπαίθρου ως μέσο για τη διαχείριση της κοινωνικής κινητικότητας και γ) Οι συνεχείς στρατολογήσεις του πληθυσμού εξαιτίας των πολέμων με την Πρωσία και τη Γερμανία. Στην Αγγλία η εθνική ομογενοποίηση του πληθυσμού εντός συνόρων δημιουργήθηκε με βάση την αριστοκρατική νοσηματοδότηση της γενιάς (Miles, 1994: 32-36). Παράδειγμα, επίσης, για τον τρόπο αφομοίωσης των ιδιαιτεροτήτων μέσω της ομογενοποιητικής διαδικασίας του έθνους αποτελεί η περίπτωση του Ελληνικού έθνους κράτους. Σύμφωνα με τον Κόκκινο (2009: 152) η διαμόρφωση του ελληνικού έθνους προηγείται της δημιουργίας του έθνους κράτους με βάση το δευτερογενή τύπο του εθνικισμού. Στις πρώτες δεκαετίες του 19<sup>ου</sup> αιώνα η γλώσσα δεν ήταν ακόμα ειδοποιό γνώρισμα για τη δημιουργία εθνικής συνείδησης του Ελληνικού λαού. Την πρωτοκαθεδρία την είχε η θρησκεία διότι βασικό κριτήριο της ελληνικότητας ήταν η Ορθοδοξία (Hirschon, 2004: 293). Αυτό φαίνεται και από το γεγονός ότι η συμμετοχή στον ελληνικό αγώνα και στην ελληνική επανάσταση δεν αποτρεπόταν από το αν κάποιος πληθυσμίοι ανήκαν σε γλωσσικές μειονότητες. Μάλιστα, η συμμετοχή στον Ελληνικό αγώνα για την εθνική ανεξαρτησία σε συνδυασμό με την Ορθοδοξία ως ιδιότητα ήταν οι κύριοι παράγοντες για τον προσδιορισμό ελληνικής ταυτότητα (Κόκκινος, 2009: 158). Τυπικό παράδειγμα των παραδοχών του Κόκκινου αποτελούν οι περιπτώσεις τόσο των Αρβανιτών όσο και των Βλάχων τη συγκεκριμένη περίοδο που δεν θεωρούνται εξαιτίας της γλωσσικής τους ιδιαιτερότητας ως μειονότητες αντιθετικές με την Ελληνική ταυτότητα και ιθαγένεια. Δεν συγκρότησαν ξεχωριστές εθνοπολιτισμικές ομάδες (Σβορώνος, 2004: 46). Συγκεκριμένα για τους Αρβανίτες είναι μια ομάδα που προέρχεται από την μετακίνηση Αλβανών στα Ελληνικά εδάφη, πυκνώνοντας η παρουσία τους κατά τον 14<sup>ο</sup> αιώνα σε περιοχές όπως η Αττική (1382), η Εύβοια (1402), τα νησιά του Αιγαίου, η Πελοπόννησος, η Θεσσαλία, η Ακαρνανία και η Ήπειρος. Αυτή η μακρόχρονη παρουσία τους οδήγησε στο να αποκοπούν από τον υπόλοιπο αλβανόφωνο πληθυσμό, πολύ πριν την Ελληνική επανάσταση, σε συνδυασμό με τη μαζική τους συμμετοχή στον αγώνα της εθνικής ανεξαρτησίας, τη στελέχωση στρατιωτικών, γραφειοκρατικών και πολιτικών θέσεων του νεοσύστατου νεοελληνικού κράτους, και την καθυστερημένη εμφάνιση του αλβανικού εθνικισμού. Αυτή η σταδιακή αποκοπή οδήγησε στην πλήρη ένταξη του γλωσσικού αρβανιτικού στοιχείου τόσο στην ελληνική κοινωνία όσο και την εθνική γενεαλογία (Μπαλτσιώτης, 2004: 356). Αυτό γίνεται φανερό για παράδειγμα στο γεγονός ότι οι Σουλιώτες, των οποίων θεωρείται δεδομένη η αλβανική προέλευση, θεωρήθηκαν εθνικοί ήρωες μέσω βέβαια της υποταγής τους, όπως σημειώνει η Ψιμούλη (1998:11), στις ανάγκες της ελληνικής μυθοπλασίας, αποκτώντας το Σούλι και οι Σουλιώτες μια σημαντική θέση στη συγκρότηση της Ελληνικής εθνικής ιδεολογίας. Με βάση την παραπάνω διαπίστωση βγαίνει το συμπέρασμα ότι εξαιτίας των εδραιωμένων από καιρό, τοπικιστικών ταυτοτήτων η πολιτισμική ομογενοποίηση και η γλωσσική ομοιομορφία επιτεύχθηκε σταδιακά τόσο με βάση τον

---

εθνοποιητικό μηχανισμό της ελληνικής επανάστασης όσο και μέσω κατασταλτικών ιδεολογικών μηχανισμών όπως για παράδειγμα ο θεσμός της εκπαίδευσης. Καθόλη τη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα αλλά και του πρώτου μισού του 20<sup>ου</sup> αιώνα δεν υπάρχουν στέρεες εθνοπολιτισμικές ταυτότητες αλλά μειονότητες κυρίως γλωσσικές, αν εξαιρεθεί η περίπτωση των Τσάμηδων και των Σλαβομακεδόνων (Κόκκινος, 2009: 162· Hobsbawm & Ranger, 2004: 23-24). Βέβαια σε κάποιες περιπτώσεις γινόταν το αντίθετο δηλαδή μπορεί να χρησιμοποιούταν η ίδια γλώσσα αλλά να υπήρχαν αντιπαραθέσεις στο θρησκευτικό προσανατολισμό. Παράδειγμα της τελευταίας περίπτωσης είναι η Ερμούπολη της Σύρου κοντά στις πρώτες δεκαετίες του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Από το συνολικό πληθυσμό των 4.000 - 5.000 κατοίκων μόνο το 4% - 5% ήταν Ορθόδοξοι ενώ οι λοιποί ήταν Καθολικοί (Λούκος, 2004: 285-299). Από τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα το μονογλωσσικό πρότυπο του έθνους κράτους κινείται προς ομογενοποίηση της γλωσσικής ετερότητας καθιστώντας τη γλώσσα βασικό στοιχείο της Ελληνικής ταυτότητας ενώ ειδικά μετά το 1881 υιοθετείται επιθετική πολιτική απέναντι στον εξελληνισμό των γλωσσικών μειονοτήτων ποινικοποιώντας ως ένα βαθμό τη γλωσσική ιδιαιτερότητα (Hobsbawm & Ranger, 2004: 332; Κόκκινος, 2009: 164). Η ομογενοποίηση του Ελληνικού κράτους έγινε από τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα και μετά, με βάση μακρόχρονης αφομοιωτικές διαδικασίες της ετερότητας. Η εντύπωση της ομοιογένειας του ελληνοισμού πριν τη σύσταση του Ελληνικού κράτους, που καλλιεργείται έστω και έμμεσα ακόμα και στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια του Μαθήματος της Ιστορίας, είναι ανιστορική. Ακόμα και πριν τη σύσταση του Ελληνικού κράτους χρειάστηκε χρόνος και ζυμώσεις για τη δημιουργία της αίσθησης της Ελληνικής ομοιογένειας. Τέλος, σημαντική είναι και η άποψη, που εκφράστηκε ήδη από τις αρχές τις δεκαετίας του '80 από τον Διαμαντούρο (2000), πως θα έπρεπε τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας να μην αποκρύπτουν αλλά να αναφέρονται στην ύπαρξη μειονοτήτων και ετεροταυτοτήτων, οι οποίες διαδραμάτισαν και εξακολουθούν να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πολυπολιτισμική διάσταση του ελληνοισμού. Σύμφωνα με αυτήν την παραδοχή και παρά το γεγονός πως δεν εντάσσεται αυστηρά στην ιστορική περίοδο η οποία προσεγγίστηκε στην παρέμβαση που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής, προτείνεται να αναφέρονται στοιχεία για τους Εβραίους, τους Αρμένιους, τους Βλαχόφωνους, τους Πομάκους, τους Μουσουλμάνους, τους Τσιγγάνους, τους Έλληνες της Θράκης και τους Σλαβομακεδόνες. Τέλος σημαντική αναφορά θα πρέπει να γίνει και στο σύγγραμμα του Clogg (2002) με τίτλο: "*Minorities in Greece. Aspects of a Plural Society*" στο οποίο προσεγγίζονται οι περιπτώσεις των θρησκευτικών, γλωσσικών και εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων με βάση την εθνολογική και πολιτισμική πολυμορφία του Ελληνικού πληθυσμού. Ο Clogg αναφέρει ότι οι συγκεκριμένες ομάδες δεν ήταν μειονοτικές όσον αφορά την εθνική συνείδηση γιατί η πλειονότητα των ομάδων αυτών θα είχαν ελληνική ιστορική συνείδηση ενώ θα διέφεραν κυρίως ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία ή την καταγωγή.

<sup>170</sup>Το πρόβλημα της ασυνέχειας και ανομοιογένειας της ελληνικής εθνικής ταυτότητας του νεοσύστατου Ελληνικού κράτους φαίνεται από τον ισχυρισμό του Stewart (2014: 59) πως οι κάτοικοι της περιοχής που έμελλε να αποτελέσει την Ελλάδα δεν αυτοπροσδιορίζονταν ως Έλληνες, δηλαδή ως απόγονοι των αρχαίων, πριν από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα. Ο όρος Έλληνας υποδήλωνε τον προχριστιανικό ειδωλολάτρη και η Ορθόδοξη Εκκλησία είχε αφοσιωθεί για μιάμιση χιλιετία στην εξάλειψη των ελληνικών δοξασιών και πρακτικών. Η ανάγκη της ένωσης στην ελληνική εθνική ταυτότητα δύο ανταγωνιστικών σχημάτων, τονίζεται και από την Ρεπούση στο σύγγραμμά της με τίτλο «Μαθήματα Ιστορίας», η οποία υποστηρίζει ότι στην προσπάθεια της εθνικής ενοποίησης τα μετεπαναστατικά χρόνια, η ελληνική ταυτότητα ώστε να φαντάζει ομοιογενής, έπρεπε να ενώσει δύο αρχικά ανταγωνιστικά σχήματα, το χριστιανισμό και τον ελληνοισμό. Αυτή η αντίφαση δημιουργήθηκε διότι η Ελληνική ιστορία, που διαμορφώθηκε υπό την επίδραση διαφωτιστικών ιδεών, μπορούσε να κατοχυρώσει θέση στην πολυγραμμική ιστορία των ανθρώπων μέσω της ακτινοβολίας του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού. Αντίθετα, η έννοια της θείας πρόνοιας οργάνωνε διαφορετικά την ιστορική ύλη, ακολουθώντας βιβλικές προφητείες και χρησμούς των γραφών, χωρίς να διασφαλίζει την θέση των αρχαίων Ελλήνων αλλά αντίθετα την υπέσκαπτε θεωρώντας την ιστορία των Εβραίων ως την ασφαλέστερη και αρχαιότερη ιστορία. Ο πολυθεϊσμός των αρχαίων Ελλήνων δημιούργησε πρόβλημα στα πρώτα χρόνια του ελληνοισμού για το πως μπορεί να ενταχθεί στο προνοιακό ιστορικό σχήμα. Εντάχθηκε μέσω ενός αφηγήματος που άρχισε να αναπτύσσεται τη δεκαετία του 1840, σύμφωνα με το οποίο το αρχαιοελληνικό παρελθόν αντιμετωπίστηκε ως προετοιμασία της εισόδου στο χριστιανισμό μέσω των θαυμαστών του έργων. Με αυτό το τρόπο το προχριστιανικό παρελθόν του έθνους, η ελληνική αρχαιότητα συνδέθηκε με τον Χριστιανισμό στην

Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές σταδιακά, κατά τη διάρκεια της μαθητικής τους ζωής, μέσω μιας τέτοιας προσέγγισης όσον αφορά τη σχολική Ιστορία, θα μπορέσουν να

---

ενιαία Ελληνική ταυτότητα με όρους κυριαρχίας της ιεράς ιστορίας (Ρεπούση, 2004: 178-192). Το αντίστοιχο πρόβλημα υπήρξε και στο μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο όπου μόνο μετά το 1878 η θυραθέν ιστορία μπόρεσε να αποκοπεί από την ιερά ιστορία. Σε αυτό βοήθησε η ένταξη στην σχολική Ιστορία του τρίσημου σχήματος του Παπαρρηγόπουλου το οποίο οδήγησε την Ελληνική εθνική Ιστοριογραφία, μετά τη δεκαετία του 1870 στην κατασκευή μιας συνεχούς εθνικής αφήγησης (Αποστολίδου, 1995: 19). Η συμβολή του Παπαρρηγόπουλου στην κατασκευή μιας συνεχούς εθνικής αφήγησης μέσω της εθνικής Ιστοριογραφίας, η οποία μετά το 1870 κατόρθωσε να παρουσιάσει τη συνέχεια από την αρχαιότητα διαμέσου του Βυζαντίου στο σύγχρονο Ελληνικό κράτος, αναγνωρίζεται από μελετητές, όπως ο Κιτρομηλίδης (Kitromilides, 1998). Αυτό το σχήμα ενυπάρχει έστω και έμμεσα μέχρι σήμερα, υπονοώντας μια αδιατάρακτη συνέχεια του ελληνικού πολιτισμού. Σε αυτό συνηγορεί το ότι και στο νέο πρόγραμμα σπουδών όπως φαίνεται από την οργανωτική διάταξη της ύλης ανά σχολική τάξη με συγκεκριμένες θεματικές ενότητες με βάση την γραμμική διαβάθμιση του χρόνου από την απώτερη προϊστορία ως τα σύγχρονα χρόνια (Γ' Δημοτικού: αρχαιοελληνική μυθολογία - προϊστορικοί πολιτισμοί: Μυκηναϊκός, Μινωικός, Δ' Δημοτικού: Γεωμετρικά χρόνια, Αρχαϊκά χρόνια, Ελληνιστικά χρόνια, Ελλάδα και Ρώμη Ε' Δημοτικού : Βυζαντινά χρόνια και τέλος ΣΤ' Δημοτικού: Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία, Οθωμανική κυριαρχία, Επανάσταση, η Ελλάδα στον 19<sup>ο</sup> και 20<sup>ο</sup> αιώνα) (Ανδρέου, 2008: 96). Αυτή η διάταξη της ύλης υπακούει στη γραμμική διαβάθμιση του χρόνου και την ανιστορική συνέχεια του Ελληνικού έθνους ακολουθώντας την εθνική ιδεολογία στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Με βάση αυτήν την επιχειρηματολογία εντάσσει λειτουργικά το τρίσημο σχήμα της Ελληνικής ιστορίας του Παπαρρηγόπουλου (Κόκκινος, 1998: 35-352; Κουλούρη, 1988: 33-45). Με αυτόν τον τρόπο έρχεται σε αντίφαση με τους στόχους των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων στο πλαίσιο του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου σπουδών, όπως εκφράστηκαν στο εισαγωγικό σημείωμα από τον τότε πρόεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Σταμάτη Αλαχιώτη: *Γι' αυτό το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν μπορεί πια να πορεύεται στις συντεταγμένες του παραδοσιακού γνωσιοκεντρικού σχολείου, της αποσπασματικότητας και της παθητικής απόκτησης των γνώσεων. Αντίθετα, το σχολείο πρέπει να είναι μαθητοκεντρικό, βιωματικό και δημιουργικό με όλους τους συντελεστές του (διδάσκοντες και διδασκομένους) συμμετέχοντες, χώρος μάθησης, χαράς και ζωής και όχι μόνο στερεότυπης διδασκαλίας. Για να επιτευχθεί μια τέτοια προσέγγιση, σύγχρονη και αναγκαία, για να αρχίσουμε να «συλλαβίζουμε» τα περί ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και της φαντασίας, της συλλογικής προσπάθειας, της δημιουργικής και πρωτοβουλιακής δράσης, απαιτούνται αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), στην οργάνωση του σχολικού χρόνου, στη συγγραφή νέων βιβλίων και στην παραγωγή καταλληλότερου γενικά εκπαιδευτικού υλικού (βλ. Π.Ι.: <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/prologos.pdf>).* Σύμφωνα με την παρατήρηση αυτή μπορεί να διαπιστωθεί ότι παρ' όλες τις βελτιώσεις προς την κατεύθυνση αυτή τόσο το θεσμικό υπόβαθρο όσο και ο τρόπος διδασκαλίας και τα περιεχόμενα στηρίζουν έστω και έμμεσα ένα παραδοσιακό, γεγονотоλογικό προσδιορισμό. Ο Λιάκος στο σύγγραμμά του με τίτλο: «Πως φαντάστηκαν το έθνος αυτοί που ήθελαν να αλλάξουν τον κόσμο», αναφέρει πως η οπτική μας γωνία θα πρέπει να απομακρυνθεί από την προσέγγιση του ελληνικού έθνους ως εξέλιξη του ελληνισμού της αρχαιότητας και στη συνέχεια του εκχριστιανισμένου ελληνισμού μεταθέτοντας το ενδιαφέρον μας με όποιο τρόπο τα στοιχεία αυτά από παράδοση γραπτής κουλτούρας εθνικοποιήθηκαν για να ενσαρκωθούν ως στοιχεία της νεοελληνικής εθνικότητας (Λιάκος, 2005: 52). Προς την κατεύθυνση αυτή, προτείνεται η διδασκαλία του τρόπου με τον οποίο κατασκευάζεται η ελληνική εθνική συνείδηση ακόμα και μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια καθώς και η συζήτηση στην τάξη για τις αιτίες αυτής της κατασκευής. Με τον τρόπο αυτό θα κατανοήσουν οι μαθητές την ετερότητα που υπάρχει εντός της εθνικής ταυτότητας, τις αιτίες αποσιώπησής της και την ανιστορική κατασκευή της ομοιογενούς εθνικής ταυτότητας. Βέβαια μπορεί να ξεκινήσει σύμφωνα με όλη τη θεωρία που αναπτύσσεται στην παρούσα έρευνα από τις μικρότερες τάξεις με βάση την πληροφορία για τις απόψεις περί της νεωτερικότητας του έθνους με βάση πάντα τη διδακτική μετατόπιση της ιστορικής γνώσης σε σχολική σύμφωνα με την ηλικία.

συνειδητοποιήσουν ότι το *ελληνικό έθνος-κράτος* αποτελείται από ανομοιογενή συστατικά. Δεν θα ταυτίζον, όπως αναφέρει η Α. Φραγκουδάκη (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997: 152), με αυτόν τον τρόπο το εθνικό συμφέρον με το κοινό συμφέρον όλων των μελών του έθνους, όλων των διαφορετικών ομάδων, διότι αυτό θα σήμαινε την παραδοχή της ανιστορικής, ανιμιστικής διάστασης του έθνους με ομοιόμορφα χαρακτηριστικά, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Αυτή η αντιμετώπιση δεν συνάδει ούτε με την εξέταση του παρελθόντος με βάση την ιστορική μεθοδολογία, ούτε και με την πολυπολιτισμική σύγχρονη πραγματικότητα. Αυτό διότι, με βάση μια τέτοια προσέγγιση, από τη μία αποκρύπτεται η πολυπολιτισμική διάσταση προνεωτερικών κοινωνιών στο όνομα της ολότητας ενώ από την άλλη, αποκρύπτοντας την ύπαρξη συλλογικών ομάδων που έχουν αντιτιθέμενα συμφέροντα, αναπαράγονται οι άνισες κοινωνικές σχέσεις ως φυσικές, ως κληρονομικές ή κληρονομημένες (Morin, 1984: 129) . Αυτή η τακτική, οδηγεί στην απόκρυψη εμφυλίων πολέμων ή ενδο-εθνικών συγκρούσεων (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997: 136). Παρεμποδίζει κατά συνέπεια να αντιληφθούν οι μαθητές τις σχέσεις εξουσίας ή και κυριαρχίας, που υπάρχουν ανάμεσα στις διαφορετικές ενδοεθνικές ταυτότητες καθώς την κατανόηση του τρόπου που αυτή η ανισότητα μπορεί να έχει επίδραση στα ιστορικά γεγονότα.

Τέλος συνηγορώντας υπέρ της κατεύθυνσης τόσο της νέας ιστορίας για τη σύνδεση του Μαθήματος της Ιστορίας με την εθνική συνείδηση και την επανοικοδόμηση των ταυτοτήτων σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Philips, 2000: 11) όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τον πολιτισμικό εμπλουτισμό τελικά συμπεραίνεται ότι η επιμονή στο ανιστορικό εθνικό ομοιογενές οικοδόμημα, παρεμποδίζει τους μαθητές να κατανοήσουν τον ρόλο των διαφορετικών ταυτοτήτων στις διαφορετικές κοινωνικές σχέσεις. Μια τέτοια συνθήκη σαφώς εμποδίζει και τη μεταγενέστερη αμφισβήτηση των εξουσιαστικών σχέσεων που παρουσιάζονται ως φυσικές και την αντίληψη της δυναμικής διαμόρφωσης των ίδιων τους ταυτοτήτων. Αυτό μπορεί να οδηγήσει στην παθητική αποδοχή αυτών των ταυτοτήτων αποσυνδέοντας το ρόλο της ιστορίας ως πολιτική πράξη, παρεμποδίζοντας εν συνεχεία και την ανάπτυξη θετικών στάσεων και αποδοχής την ετερότητας τόσο διαχρονικά όσο και συγχρονικά.

Αυτή η προσέγγιση εστιάζει στο τοπικό και το μερικό, αλλά θα πρέπει πάντα, να εντάσσονται οι ταυτότητες και στο μακροεπίπεδο μελετώντας τη λειτουργική τους σκέψη, ώστε να μην χαθεί η αίσθηση της προοπτικής (Furedi, 1994: 235). Αν δεν προσεγγιστούν με αυτόν τον τρόπο υπάρχει κίνδυνος να υποπέσουμε στο σφάλμα της λατρείας των ριζών της

εντοπιότητας ως μέρος από τη μία της εγγενώς πλουραλιστικής αλλά και εντούτοις ομοιογενούς εθνικής ταυτότητας (Noiriel, 2005: 45-49· Λιάκος, 2007).

Με βάση την παραπάνω πρόταση δομήθηκε η παρέμβαση της διδακτορικής διατριβής προκειμένου να δοθεί στους μαθητές να κατανοήσουν για παράδειγμα τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των διαφόρων κοινωνικών τάξεων στην Αρχαία Αθήνα. Για παράδειγμα με βάση την πρωταγωνίστρια της παρέμβασης, επειδή είναι παιδί και γυναίκα, μέσα από τη δραστηριότητα αναζήτησης των φίλων της στην εκκλησία του δήμου, οι μαθητές μπήκαν στη διαδικασία να σκεφτούν πως λαμβάνονταν οι αποφάσεις από τους Αθηναίους πολίτες<sup>171</sup>. Χωρίς να εξισώνονται τα χαρακτηριστικά των Αθηναίων πολιτών και με βάση τη μη δυνατότητα της Μύρτιδος να ψηφίσει, όχι μόνο επειδή είναι παιδί αλλά και γυναίκα (Mosse, 1978: 150-153· Starr, 1999: 57-61· Gschnitzer, 2011: 242-252) συζητήθηκαν οι διαφορές της Αθηναϊκής δημοκρατίας ώστε να μην εξισώνεται ως μια συνέχεια στον χρόνο με τη σημερινή δημοκρατία<sup>172</sup>, αλλά να μπορέσουν οι μαθητές να την εντάξουν στο συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο. Συζητήθηκε με τους μαθητές η έννοια της αμεσότητας, για το ποιος ήταν Αθηναίος πολίτης, ποιοι αποκλείονταν από αυτό, τι σήμαινε στην πράξη άμεση δημοκρατία (DeRomilly, 2010: 27-32) καθώς και με βάση τις ιστορικές υποθέσεις από τα τεκμήρια για το αν ο αριθμός των Αθηναίων πολιτών ήταν η πλειοψηφία επί του γενικού πληθυσμού τη συγκεκριμένη περίοδο (432 π.χ.- 430 π.χ.).

Επίσης συζητήθηκε με τους μαθητές πόσο διαφορετική είναι η ζωή ανάλογα με το βιολογικό φύλο και πως αυτό επηρεάζει την κοινωνική ζωή (Blanck, 2007: 164-184). Το τελευταίο επιχειρήθηκε επειδή βασικός ήρωας δεν είναι κάποιος ένδοξος στρατιώτης, πολεμιστής ή πολιτικός αρχηγός αλλά ένα κορίτσι κοντά στην ηλικία των έντεκα ετών. Επίσης για να μπορέσουν να ενωθούν τα διαφορετικά επίπεδα των εννοιών όπως περιεγράφηκαν παραπάνω (μικρο, μέσο, μακρο), ακολουθήθηκε ο παρακάτω προσανατολισμός: Εστιάζοντας στην ζωή της Μύρτιδος με βάση το διαδραστικό δράμα, προσεγγίζεται ο τρόπος με τον οποίο τα γεγονότα στο μακροεπίπεδο, όπως ο Πελοποννησιακός πόλεμος, η μετακίνηση πληθυσμού από τα Μέγαρα και οι Περσικοί πόλεμοι επηρέασαν τη ζωή της. Με αυτόν τον τρόπο ενώθηκε το μικροεπίπεδο της καθημερινής ζωής της Μύρτιδος με το μακροεπίπεδο των ιστορικών

---

<sup>171</sup>Για τις μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί για το ποιοι προσδιορίζονται ως Αθηναίοι πολίτες στην Κλασική περίοδο ο αναγνώστης της ανά χείρας διδακτορικής διατριβής παραπέμπεται στο κεφάλαιο 8.4 με τίτλο παρεμβατικό περιεχόμενο στην περιγραφή της πέμπτης ενότητας της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

<sup>172</sup>Βλ. το κεφάλαιο 8.4 και συγκεκριμένα την πέμπτη ενότητα της περιγραφής της εκπαιδευτικής παρέμβασης για τις πηγές στις οποίες στηρίχθηκε η συζήτηση που πραγματοποιήθηκε με τους μαθητές για τη σύγκριση της έννοιας της δημοκρατίας στη σύγχρονη περίοδο με την Κλασική περίοδο.



γεγονότων, ώστε να υπάρχει η αίσθηση της προοπτικής και των ιστορικών αιτίων συνδεδεμένα με τις ιστορικές εξελίξεις.

Είναι σημαντικό να συζητηθεί με τους μαθητές όχι μόνο η στρατιωτική, πολιτική και πολεμική πλευρά του υπό μελέτη ιστορικού πλαισίου, της παραδοσιακής ιστορίας αλλά και η αντίστοιχη προσέγγιση της διδακτικής στο σχολείο. Σε αυτήν την κατεύθυνση κινήθηκε και η νέα ιστορία και η νέα διδακτική της Ιστορίας<sup>173</sup>, ξεφεύγοντας από την έρευνα των κατορθωμάτων των μεγάλων ανδρών και εστιάζοντας σε μια ιστορία της καθημερινής ζωής στην Αθήνα των κλασσικών χρόνων. Συνεπώς το ενδιαφέρον στη διδακτική της σχολικής Ιστορίας θα πρέπει να στρέφεται προς ποικίλες ανθρώπινες δραστηριότητες ακολουθώντας μια διεπιστημονική προσέγγιση. Η προσοχή, λοιπόν, στρέφεται στην καθημερινή ζωή, την ιστορία της εκπαίδευσης, την ιστορία των τεχνών, την ιστορία των επιστημών συνδεδεμένες όλες αυτές με την ιστορία των μη προνομιούχων ομάδων.

Όπως είχε τονίσει και ο P. Nora (1981) ως εκπρόσωπος της τρίτης περιόδου της σχολής των Annales (1972-1979) υπάρχει στροφή από το κεντρικό ιστορικό αφήγημα στις επιμέρους καθημερινές και εν πολλοίς άγνωστες ιστορίες. Η προοπτική του Nora (1981) είναι ξεκάθαρα φανερή και: α) στη Νέα Ιστορία, με βασικούς εκπροσώπους τους Z. LeGoff & P. Nora (1981), β) στην Ολική Ιστορία στο πλαίσιο της Σχολής των Annales, γ) στη Μικρο-ιστορία, δ) στη γλωσσική στροφή του μεταμοντερνισμού στην Ιστοριογραφία και τέλος ε) στη διδακτική της Ιστορίας. Με βάση αυτή τη στροφή χαράχθηκε και ο αντίστοιχος προσανατολισμός στη Νέα Διδακτική της Ιστορίας προς μικρότερες ιστορίες όπως η ιστορία των νοοτροπιών (δηλαδή η ιστορία των ιδεών των ανωνύμων) (Dosse, 2000; LeGoff & Nora, 1981), η ιστορία του φαντασιακού (δηλαδή η λογοτεχνία και οι τέχνες ως ιστορικά τεκμήρια), η ιστορία του συμβολικού (LeGoff, 1998), η ιστορία του υλικού πολιτισμού και της καθημερινής ζωής, η ιστορία των παιδιών, των γυναικών και των εν γένει μη προνομιούχων ομάδων της κοινωνίας (Schuller, 1999), η ιστορία των πνευματικών δημιουργιών, η διανοητική ιστορία (Chartier et

---

<sup>173</sup>Η ενσάρκωση της Νέας Ιστορίας στα σχολικά εγχειρίδια στην Ελλάδα, εμφανίστηκε στη διάρκεια της δεκαετίας του '90, δηλαδή με καθυστέρηση σε σχέση με την αρχική της συμπερίληψη στην ακαδημαϊκή Ιστοριογραφία, γεγονός που έγινε στη δεκαετία του '80 (Κόκκινος & Γατσωτής, 2010: 371· Χουρδάκης, 2001). Τόσο στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα όσο και κατά το μεγαλύτερο μέρος του 20<sup>ου</sup>, βασικός στόχος του Μαθήματος της Ιστορίας στην Ελληνική πραγματικότητα ήταν η διασφάλιση του εθνοποιητικού ρόλου της. Ο ρόλος αυτός και προερχόταν και ανταποκρίνονταν στην κυρίαρχη ιδεολογία του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Ενώνεται με τον ηθοποιητικό της ρόλο, θεωρώντας ως ηθικό ότι συμφέρει το έθνος, ακόμα και αν πρόκειται για την μαζική τύφλωση των Βουλγάρων από το Βασίλειο Β' τον Βουλγαροκτόνο. Βασικός στόχος της ήταν η δημιουργία Ελλήνων πολιτών με βάση την ομοιογένεια (Κουλούρη, 1987: 4; Ρεπούση, 2004: 206-208). Αυτός ο προσανατολισμός γίνεται φανερός τόσο στα σχολικά εγχειρίδια όσο και στα αναλυτικά προγράμματα.

al. 1996) και η ιστορία των αντιλήψεων ή ιδεολογιών (παραστάσεις, γνώμες, συμπεριφορές, αντιλήψεις, αξίες) του ιστορικού υποκειμένου ή των κοινωνικών ομάδων.

Σημασία δίνεται στο πως εμπλέκονται όλα τα παραπάνω πεδία, πως επηρεάζεται η καθημερινή ζωή από τη διακοπή της κανονικότητάς της λόγω πολέμου και τέλος πως εμπλέκεται σε αυτά η έμφυλη ή κοινωνική, ταξική ταυτότητα. Για να επεκταθεί και σε άλλα πεδία η διεπιστημονική αυτή κατεύθυνση, προτείνεται η ένταξη στοιχείων και μεθόδων και άλλων επιστημών που μπορούν να βοηθήσουν στη μελέτη επιμέρους τομέων του ιστορικού πλαισίου όπως για παράδειγμα η Αρχαιολογία, η Ιστορία Τέχνης, η Μουσική, τα Εικαστικά, η Θεατρική Έκφραση και τέλος η Φιλολογία (Ιβριντέλη et al., 2004: 345).

Με βάση την παραπάνω πρόταση προσεγγίστηκε από διαφορετικές πτυχές το ιστορικό πλαίσιο. Μάλιστα, οι μαθητές επισκέφτηκαν το κεραμικό εργαστήριο του πατέρα της Μύρτιδος (τέχνη), μίλησαν για τους θεούς τους (θρησκεία), για τους νεκρούς και τα κτερίσματα που αφήναν και τι σήμαιναν με βάση τις πηγές για εκείνους (συμβολικό), πήγαν κρυφά στο σχολείο που επιτρεπόντουσαν μόνο αγόρια (εκπαίδευση), παίζανε τα παιχνίδια που παίζανε τα παιδιά (καθημερινή ζωή, παιδιά) και τέλος πήγαν στην εκκλησία του δήμου (αντιλήψεις, ιδεολογίες). Σε αυτό το πλαίσιο χρησιμοποιήθηκαν γνώσεις και στοιχεία από την Αρχαιολογία (πληροφορίες για οξυπύθμενους αμφορείς), από την Ιστορία Τέχνης (αγγεία, ρυθμοί) καθώς και από το Θέατρο (δραματικοί αγώνες, θέατρο Διονύσου), ακολουθώντας τις αρχές της διεπιστημονικής προσέγγισης. Συζητήθηκε το φαινόμενο της μετακίνησης στην αρχαία Αθήνα μέσα από τον Εύανδρο, που ήταν μέτοικος από τα Μέγαρα, συζητώντας πως άλλαξε η καθημερινότητά του εξαιτίας της ανάγκης μετακίνησης ως συνέπεια του πρώτου έτους του πολέμου. Με αυτόν τον τρόπο μπόρεσε να ενταχθεί το μικροεπίπεδο (καθημερινή ζωή) στο μακροεπίπεδο (Πελοποννησιακός πόλεμος).

Η ένταξη αυτή και η παρακίνηση των μαθητών να σκεφτούν πως εμπλέκονται αυτά τα δυο επίπεδα φαίνονται και στο παρακάτω απόσπασμα από το βιβλίο του Μπουλώτη (2011: 40) στο οποίο διακρίνεται πως θα μπορούσε με βάση τις πηγές και τα τεκμήρια να εξεταστεί ο Πελοποννησιακός πόλεμος σε σχέση με την καθημερινή ζωή ενός παιδιού το 430-429 π.Χ., χρονιά κατά την οποία ξέσπασε ο λιμός στην Αθήνα: *«Η Μύρτις τώρα τελευταία δεν παίζει. Η Μύρτις δεν γελάει πια όπως παλιά, για την ακρίβεια δεν γελάει καθόλου. Η Μύρτις κατεβαίνει τώρα σπάνια στον Κεραμεικό, μόνο και μόνο για να πάει φαγητό στον πατέρα της που σπάνια πια δουλεύει στο εργαστήριο του αφού είναι έξω από τα τείχη και ο κίνδυνος μεγάλος. Και σαν να μην έφταναν αυτά, όλοι μιλάνε στην Αθήνα για μια φοβερή αρρώστια που την έφερε, λέει, ο*

*πόλεμος. Και πως δεν ξεχωρίζει τούτη η αρρώστια πλούσιους από φτωχούς, απλούς πολίτες από τα λαμπρά ονόματα της πόλης».*

Με βάση όλη την παραπάνω ανάπτυξη σε συνδυασμό με τα συμπεράσματα για τον τρόπο προσέγγισης της ετερότητας στα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα συμπεραίνεται ότι τα σχολικά εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έστω και με έμμεσο τρόπο παρουσιάζουν την ενότητα / ομοιογένεια των Ελλήνων, χωρίς να αναφέρονται σε βάθος στις διαφοροποιήσεις τους εθνικού σώματος και πως εκείνες επιδρούν στην εξέλιξη των ιστορικών γεγονότων. Εξαιρέση στην πορεία αυτή μπορεί να θεωρηθεί το βιβλίο της ΣΤ΄ Δημοτικού, που αποσύρθηκε παρόλο που για κάποιους μελετητές δεν έσπασε τον κανόνα προς την παραπάνω κατεύθυνση (Μαΐλης, 2007). Προτείνονται δύο τρόποι για τη μελέτη της ετερογένειας της εθνικής ταυτότητας στο Μάθημα της Ιστορίας. Ο πρώτος είναι να μην είναι πρωταγωνιστές μόνο τα επιφανή πολιτικά πρόσωπα ή οι ήρωες του πολέμου, αλλά οι μαθητές να εξετάζουν τα ίδια γεγονότα από διαφορετικές μεριές με βάση την κοινωνική, εθνική, πολιτισμική, εθνοτική αλλά και με βάση το φύλλο ετερότητα. Η δεύτερη πρόταση είναι να μην δίνεται βάση μόνο στην πολιτική και στρατιωτική ιστορία αλλά και στην καθημερινή ζωή.

## **5.2. Πρόταση Προσέγγισης της έννοιας του χώρου στη διδακτική της Ιστορίας**

### **5.2.1 Η ενσωμάτωση του τοπικού και του παγκόσμιου στο εθνικό-η αντίληψη των ετεροτροπιών**

Όπως αναλύθηκε στο κεφάλαιο για το προσδιορισμό της έννοιας του ιστορικού χώρου τόσο το ρεύμα της συγκριτικής ιστοριογραφίας όσο και της νέας παγκόσμιας ιστορίας έτσι όπως εκφράστηκε στη διδακτική της ιστορίας οδήγησαν α) στην ένταξη της παγκόσμιας ιστορίας στην εθνική ιστορία μέσω τόσο της σύγκριση κοινωνιών σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, όσο και τη συγχρονική σύγκριση κοινωνιών που ανήκουν στην ίδια χρονική περίοδο καθώς και β) στην αντίληψη της ύπαρξης διαφορετικών χωρικοτήτων εντός του ομοιογενούς εθνικού χώρου απορρίπτοντας τον τρόπο νοηματοδότησης του χώρου όπως προσεγγίστηκε από το εθνοκεντρικό αφήγημα. Σχετικά με την παρέμβαση που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η συγχρονική σύγκριση στην περίοδο που εξετάζεται, με στόχο να μπου οι μαθητές στη διαδικασία να επεξεργαστούν δεδομένα, ώστε να μην υπερτιμήσουν τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό σε σχέση με τους άλλους συγχρονικούς πολιτισμούς της ίδιας περιόδου.

Έναν τρόπο ενσωμάτωσης παγκόσμιων εικόνων πολιτισμού στα πλαίσια της νέας παγκόσμιας ιστορίας ενεργά στο μάθημα της ιστορίας, με στόχο τη διαμόρφωση της

διδασκαλίας της, ώστε να αναφέρεται σε όλους τους πολιτισμούς του κόσμου προτείνει ο Ιταλός ιστορικός Ivo Mattozzi (2006b: 133-160). Συγκεκριμένα, συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι η διδασκαλία της ιστορίας, όταν διακατέχεται από ωφελμιστικό σκοπό, όπως για παράδειγμα η ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας, οδηγεί τα παιδιά να διδάσκονται κάτι άλλο αλλά όχι ιστορία, οδηγώντας τους μαθητές να ταυτίσουν την ιστορία που πρέπει να διδάσκεται με την ιστορία της πατρίδας τους και του πολιτισμού τους. Η αντιπρόταση που κάνει είναι η εισαγωγή στο μάθημα της ιστορίας, διαφορετικών *εικόνων πολιτισμού*. Ως *εικόνες πολιτισμού*, ορίζει την περιγραφή χαρακτηριστικών συγκεκριμένων ανθρώπινων ομάδων, οι οποίες ζούσαν σε μια συγκεκριμένη περίοδο και σε συγκεκριμένο περιβάλλον, απαλλαγμένη από κάθε αξιολογική έννοια.

Προτείνει να ξεκινήσουν τα παιδιά να δομήσουν την εικόνα πολιτισμού στην οποία είναι κοντά και ζουν σε αυτή και στη συνέχεια να μελετήσουν διαφορετικές εικόνες πολιτισμού που ζουν συγχρονικά με τον πολιτισμό στον οποίο ζουν. Στόχος του παραπάνω είναι τα παιδιά να συγκρίνουν τα χαρακτηριστικά, να καταλήξουν σε διαφορές και αναλογίες και να οδηγηθούν στο συμπέρασμα και την αποδοχή ότι την ίδια περίοδο μπορούν να υπάρχουν διαφορετικοί τύποι πολιτισμών, στους οποίους υπάρχουν διαφορετικές σχέσεις με το περιβάλλον, αντιλαμβανόμενα έτσι την ύπαρξη διαφορετικών αντιλήψεων, στάσεων και τρόπων ζωής. Το επόμενο βήμα είναι να διαπιστωθεί αυτό όχι μόνο στη συγχρονικότητα, αλλά και στη διαχρονικότητα και στη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών στο παρελθόν. Ο παραπάνω στόχος, σύμφωνα με την πρότασή του, μπορεί να επιτευχθεί με τη μελέτη των εικόνων πολιτισμού των παππούδων των παιδιών και την παράλληλη σύγκριση πολιτισμών που υπήρχαν τη συγκεκριμένη περίοδο, ξεκινώντας από το πιο κοντινό παρελθόν με στόχο την προσέγγιση του πιο απομακρυσμένου. Με βάση το παραπάνω σκεπτικό, προσεγγίζεται και στην παρέμβαση τον πολιτισμό των Περσών, καθώς και άλλους πολιτισμούς που υπήρχαν την *κλασσική περίοδο*, με στόχο την αποφυγή, από τη μεριά των μαθητών, της πλάνης ότι αυτήν την περίοδο ο μόνος πολιτισμός ή ο μόνος άξιος λόγου πολιτισμός ήταν ο αρχαιοελληνικός (Mattozzi, 2006b: 133-159).

### **5.2.2 Πολυκεντρική προσέγγιση του χώρου στο μάθημα της ιστορίας – Παράδειγμα εφαρμογής στην παρέμβαση**

Με βάση τη μέχρι τώρα ανάπτυξη προτείνεται μια *πολυκεντρική προσέγγιση*, δηλαδή η μελέτη πολλαπλών οπτικών από τα διαφορετικά *κέντρα*, τα οποία εμπλέκονται στην εκάστοτε ιστορική μελέτη, αποφεύγοντας την ερμηνεία από ένα κέντρο, όπως καθορίστηκε από την έρευνα της σχολής της Φρανκφούρτης για την αυταρχική προσωπικότητα, ως *θεωρία των*

*ομόκεντρων κύκλων*. Σύμφωνα με την πιο πάνω θεωρία, η ερμηνεία του βιωμένου κόσμου ξεκινάει από ένα συγκεκριμένο κέντρο δημιουργώντας το αντιθετικό ζεύγος ιδίου ξένου, καθορίζοντας την σχέση τους σε ένα σύστημα αποστάσεων ανάμεσα σε κύκλους, κρίνοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές βάσει της εγγύτητας στο κύκλο. Αν υποθεθεί ότι στο κέντρο είναι το έθνος, με αυτή τη λογική, μπαίνει μια ιεραρχία, σύμφωνα με την οποία όποιοι άλλοι δεν σχετίζονται στην θετική ή αρνητική διαμόρφωση του κέντρου δεν είναι άξιοι αναφοράς (Φραγκουδάκη & Δραγών, 1997).

Όπως θα φανεί και από την εκπαιδευτική παρέμβαση με βάση την ερευνητική προσέγγιση της ανά χειράς διατριβής, η χωρικότητα αντιμετωπίζεται με τον παραπάνω πολυκεντρικό χαρακτήρα. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να μπουν στη θέση και του Ευάνδρου από τις Πλαταιές που ήρθε εξαιτίας του πολέμου με την οικογένεια του στην Αθήνα, σύμφωνα με την πλοκή της παρέμβασης. Με αυτό το τρόπο, η αίσθηση της χωρικότητας των μαθητών εμπλουτίζεται και αποδέχονται σταδιακά τον τρόπο προσέγγισης του χώρου από την πλευρά των άλλων, όπως για παράδειγμα των συμμαθητών τους των οποίων ο ένας ή και οι δύο γονείς είναι από διαφορετική χώρα. Αυτή η προσέγγιση συμφωνεί και με τη θεωρητική κατεύθυνση των L. Barton & K. Levstik (2004: 38), σύμφωνα με τους οποίους η επαφή των μαθητών με απομακρυσμένους από το κέντρο λαούς, τόσο χωρικά όσο και χρονικά, τους οδηγεί όχι μόνο στην κατανόηση της διαφορετικότητας σε διάφορους τομείς, αλλά και στην αποδοχή της ύπαρξης της ετερότητας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Επιπλέον, προτείνοντας τη θεματική προσέγγιση, μπορεί να εξεταστεί το φαινόμενο της μετανάστευσης, παίρνοντας αφορμή από την περίπτωση του Ευάνδρου σε διαφορετικά χωροχρονικά πλαίσια, μέσω της ιστορικο-συγκριτικής μεθόδου, ξεπερνώντας τα δίπολα αντιθετικά ζεύγη (Μπαγάκης, 2004: 59-61· Κοσκα, 2012: 99-107· Λιάκος, 2005).

Για αυτό η προσέγγιση που προτείνεται, είναι όχι απλά η προσθετική, όπως αναφέρεται για το ίδιο θέμα, όσον αφορά το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων (βλ. Banks, προσθετική προσέγγιση, προσέγγιση της κοινωνικής δράσης) αλλά η διαδικασία της σύγκρισης, της πολυπροοπτικότητας, της αντίληψης των πολύπλοκων σχέσεων, οι οποίες ξεφεύγουν από το μοτίβο του δυισμού εθνικός χώρος – άλλος χώρος έξω από τον εθνικό. Προς αυτή την κατεύθυνση, είχε κινηθεί θεωρητικά και ο R. E. Dunn με το μοντέλο των μορφών ιστορικής αλλαγής εστιάζοντας στην αναζήτηση των πολύπλοκων σχέσεων ιστορικών οντοτήτων, ξεφεύγοντας από τον κουλτουραλισμό και από την παράθεση του *παγκόσμιου* στο εθνικό, η οποία απλά θα επιβεβαίωνε το δεύτερο (Dunn, 2000: 123).

Σε αυτή την κατεύθυνση κινήθηκε και ο J. Rüsen, προτείνοντας τον απεγκλωβισμό από την προσέγγιση των πολιτισμών σαν σφαίρες χωρίς σημείο επαφής, την έξοδο από το εθνοκεντρικό ιστορικό αφήγημα και την ιεραρχική ταξινόμηση των εθνών σε κλίμακα μέσω της πολλαπλότητας των προοπτικών, υπερβαίνοντας τον κίνδυνο του σχετικισμού που μπορεί να οδηγήσει αυτή η προσέγγιση μέσω της μεθοδολογικής δεοντολογίας της ιστορίας. Ο David Hollinger, τονίζοντας ακόμα πιο πολύ τις πολυπρισματικές ιστορικές *χωρικότητες*, προτείνει την προοπτική της μεταεθνικότητας κοινοτήτων που δεν υπόκεινται σε σχέσεις ολότητας αλλά σε πολύπλοκες, ενδιάμεσες επαφές. Σύμφωνα με τον D. Hollinger, μια τέτοια προσέγγιση θα οδηγήσει στην αμφισβήτηση των στεγανών εθνοφυλετικών κατηγοριών, καθώς και στην ανατροπή της συσχέτισης βιολογικών χαρακτηριστικών, όπως το χρώμα του δέρματος με τον *πολιτισμό* (Levstik, 2000: 286-300· Κόκκινος, 2006: 309).

Η παραπάνω θέση του Hollinger μπορεί να οδηγήσει συνειρμικά σε ό,τι ο Χουρδάκης (2012) όρισε ως *ιστορία του τρίτου χώρου*<sup>174</sup>. Ακολουθώντας τη *μπρωντελική* διαίρεση του χρόνου σε μακρο, μέσο και βραχύ, οδηγείται σε μια αντίστοιχη διαίρεση του χώρου. Συγκεκριμένα, διακρίνει τρεις διαστάσεις : α) Την *εκ του σύνεγγυς ιστορική-μικροπολιτισμική διάσταση*, η οποία εστιάζει στο οικογενειακό πλαίσιο του χώρου, β) τη *μεσο-ιστορική διάσταση*, η οποία συνδέεται με τον *τόπο-ιστορία* και γ) τη *μακρο-ιστορική διάσταση* που συνδέεται τόσο με το εθνικό όσο και με το παγκόσμιο επίπεδο. Καταργεί με αυτόν τον τρόπο τις δύο διαστάσεις, εθνικό – άλλο, ορίζοντας τον χώρο της ιστορίας ως τον ενδιάμεσο χώρο<sup>175</sup> εναλλαγής στα τρία παραπάνω επίπεδα, τα οποία κινούνται τόσο από το γενικό στο ειδικό, όσο

---

<sup>174</sup>Θα πρέπει να αναφερθεί εδώ ότι ο Soja χρησιμοποιεί την ορολογία *thirdspace* για να ερμηνεύσει τους *χώρους των αναπαραστάσεων* του Lefebvre, ως ο βιωμένος χώρος ο οποίος σπάει τη δυαδικότητα ανάμεσα στον εμπειρικό (*firstspace*) και τον νοητό/επιστημολογικό χώρο (*secondspace*) (Soja, 1996: 61-163). Ο λόγος ο οποίος αναφέρεται στο σημείο αυτό είναι ότι και στη συγκεκριμένη έρευνα, η έννοια του *τρίτου χώρου*, ακολουθώντας τον Χουρδάκη, χρησιμοποιείται ακριβώς για να αναδειχθεί η χωρική πολυπλοκότητα στα ιστορικά φαινόμενα, η οποία δεν μπορεί να εγκλωβίζεται σε αυτοτελείς, ομοιογενείς οντότητες και στην στεία επικοινωνία τους αλλά σε χωρικές σχέσεις οι οποίες έχουν ως χαρακτηριστικό όχι την απόλυτη συνέχεια, την ομοιογένεια και τη σταθερότητα αλλά τη συνεχή διαπραγμάτευση, την πολυπλοκότητα και την αλλαγή.

<sup>175</sup>Ο Γ. Κόκκινος επιμένει στην ορολογία ως τρίτου-μεικτού χώρου και όχι απλά ενδιάμεσου, για τους μηχανισμούς δημιουργίας υβριδικών ταυτοτήτων οι οποίες επαναπροσδιορίζουν τα *διαζευκτικά* δίπολα, αναφερόμενος στον HomiBhabha (Κόκκινος, 2012: 424-425· Βεντούρα, 2006: 31-39). Στο συγκεκριμένο σημείο αναφέρεται το ενδιάμεσο με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο ο Χουρδάκης (2012: 131) προσδιορίζει τον όρο *αλληλοεθνής* ώστε να τονιστεί πιο γλαφυρά η διεύθυνση χωρικότητων η μία μέσα στην άλλη ώστε να ξεφύγει από τη θεώρηση του τρίτου χώρου ως ένα ομοιογενή, συμπαγή χώρο. Με αυτόν τον τρόπο δεν ακολουθείται η προσέγγιση σύγκρισης ανάμεσα σε συμπαγείς χωρικές οντότητες αλλά στις διαδικασίες οι οποίες φανερώνουν τις αλληλεπιδράσεις τους, τις διαφοροποιήσεις τους, τις προσομοιώσεις τους, κάνοντας φανερό ότι η ιστορία των πολιτισμών είναι ιστορία δανεισμού, αντιμετωπίζοντας τους πολιτισμούς ως ετερογενείς και όχι ως ομογενείς πραγματικότητες (Λιάκος, 2005).

και αντίστροφα. Εστιάζοντας στους Έλληνες μαθητές της Διασποράς στους οποίους απευθύνονται και *τα εγχειρίδια στοιχείων ιστορίας που σχεδιάστηκαν στα πλαίσια του προγράμματος παιδείας ομογενών*, υποστηρίζει ότι η ιστορική εκπαίδευση θα πρέπει να κινείται στο τριγωνικό αυτό ενδιάμεσο χώρο παροικία-χώρα διαβίωσης-χώρα προέλευσης. Για να τονίσει αυτήν τη συνθετότητα των παραπάνω επιπέδων, υποστηρίζει ότι αν θεωρηθεί για του Έλληνες της Διασποράς η χώρα υποδοχής ως μακροεπίπεδο, τότε ο εθνοτικός πολιτισμός των διάφορων εθνοομάδων μπορεί να θεωρηθεί ως μικροεπίπεδο, το οποίο όμως συνδέεται με τη σειρά του με το μικροεπίπεδο της ατομική εμπειρίας, του τρόπου με τον οποίο το κάθε άτομο το βιώνει, καθώς και με το μακροεπίπεδο της χώρας προέλευσης (Χουρδάκης, 2012: 103 -141).

Ακολουθώντας τη στρατηγική η οποία εφαρμόστηκε και στην προσέγγιση του ιστορικού χρόνου, προτείνεται η διδασκαλία των παιδιών να κινείται ανάμεσα στις κλίμακες του χώρου, έτσι όπως προσδιορίστηκαν από το μικροεπίπεδο του *οικογενειακού χώρου*, στην τοπική ιστορία μέχρι και το μακροεπίπεδο της ελληνικής και της παγκόσμιας ιστορίας, αναπτύσσοντας στους μαθητές μια ισορροπημένη σχέση ανάμεσα στην *εσωτερική και εξωτερική οικολογία* (Χουρδάκης, 2012: 4, 110· Burke, 1991: 102). Το σημαντικό, σύμφωνα με την προσέγγιση, είναι να απομυθοποιήσουν οι μαθητές τον μύθο του ομοιογενούς εθνικού χώρου, αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα του τοπικού, μαθαίνοντας την έννοια της αλλαγής στον χώρο, συνδέοντάς τον παράλληλα, όπως επισημαίνεται στο σχεδιασμό, με στοιχεία από όλο το εύρος της Ελληνικής, Ευρωπαϊκής και Παγκόσμιας Ιστορίας που διδάσκεται στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο (Βαϊνά, 1997).

### **5.2.3 Η προσέγγιση του χώρου με βάση την τοπική ιστορία – Συμβολή στη διδακτική της ιστορίας**

Η μετατόπιση της ιστοριογραφικής έρευνας προς τη μελέτη του τοπικού συνδέεται τόσο με την ένταξη σε αυτήν της ανθρωπολογικής έρευνας και πρακτικής, όσο και στα ρεύματα της μικροϊστορίας και της ιστορίας της καθημερινής ζωής, τα οποία γνώρισαν άνθιση κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '60, στην Ιταλία και στις ΗΠΑ το πρώτο και στη Γερμανία το δεύτερο (Κόκκινος, 1998· Αρώνη-Τσίχλη, 2008). Η συγγένεια που παρουσιάζει η τοπική ιστορία με το μεταμοντερνισμό, καθώς και με την προσέγγιση της ιστορίας *από τα κάτω*, όσον αφορά την εστίαση του μερικού σε σχέση με το γενικό και κατ' επέκταση την εστίαση στη *διαφορά*, είναι αυτό που τη συνδέει με τη διαπολιτισμική προσέγγιση της έννοια του ιστορικού χώρου που διαπραγματευόμαστε σε αυτό το κεφάλαιο (Furedi, 1994: 238· Λιάκος, 2007). Η

εισαγωγή της τοπικής ιστορίας στη σχολική ιστορία αποτέλεσε βασική προβληματική της βρετανική σχολής της διδακτικής της ιστορίας με στόχο ακριβώς τη μύηση στους μαθητές στη μικροκλίμακα του τοπικού και στη σύνδεση με τη μακροκλίμακα του παγκόσμιου (Idrissi, 2005: 54-55).

Όσον αφορά την ένταξη της *τοπικής ιστορίας*<sup>176</sup> στη σχολική, θα πρέπει να αποφευχθεί η *τόπο-κεντρική* προσέγγιση, ακολουθώντας την παρουσίαση του *τοπικού* ως ομοιογενές σύνολο, διότι με αυτόν τρόπο η προσέγγιση θα πέσει στην παγίδα μιας από τα κάτω μεν, αλλά οντολογικής προσέγγισης του παρελθόντος, επαναλαμβάνοντας στην ουσία την τακτική της εθνοκεντρικής προσέγγισης (Κόκκινος, 2012: 521-530).

Η αναγκαιότητα της ένταξης της τοπικής ιστορίας στη σχολική, διαφαίνεται και από τις προτάσεις του ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής), στο «*Νέο σχέδιο προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση*», το οποίο δημοσιεύτηκε τον Μάρτιο του 2017, με βασικό συντονιστή τον καθηγητή Πολυμέρη Βόγλη<sup>177</sup> και αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο για τον τρόπο προσέγγισης του ιστορικού χώρου στα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα. Συγκεκριμένα, αναφορικά με τους στόχους για την αναμόρφωση της διδασκαλίας της ιστορίας στην δ' δημοτικού, προτείνεται η ένταξη της τοπικής, οικογενειακής και προφορικής ιστορίας, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν

---

<sup>176</sup>Το θέμα της τοπικής ιστορίας είναι τεράστιο και δεν είναι στόχος στο σημείο αυτό να γίνει εκτεταμένη αναφορά περεταίρω. Για μια επισκόπηση των διαφορετικών εννοιών της και νοηματοδοτήσεων κατάλληλο θεωρείται το σύγγραμμα της Μαρίας Βαϊνά, με τίτλο *θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα* και συγκεκριμένα το δεύτερο κεφάλαιο : *ενοιολογικές διευκρινίσεις σχετικά με τον όρο τοπική ιστορία* (Βαϊνά, 1997: 35-40). Σύμφωνα με την πιο πάνω προσέγγιση, η έννοια της *τοπικής ιστορίας* περιλαμβάνει την *ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας*, την *ιστορία της περιοχής*, την *ιστορία της ευρύτερης περιφέρειας* ή *πολεο-ιστορία*. Όπως διευκρινίζει η Βαϊνά ο όρος *ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας* τείνει να αντικατασταθεί με την *ιστορία του άμεσου περιβάλλοντος* ή την *ιστορία του χώρου ζωής*, δηλαδή της ιδιαίτερης πατρίδας για όσους γεννήθηκαν στον τόπο που ζουν και μεγαλώνουν. Όμως, στην παραπάνω διάκριση του χώρου, μικρο-μέσο-μάκρο, επισημάνουμε την αλληλοδιείσδυση των χωρικών ζωνών της μίας μέσα στην άλλη. Με αυτήν τη λογική, θα πρέπει να βρίσκονται τρόποι να εμπλέκεται η χώρα προέλευσης σε σχέση με τον τόπο διαβίωσης και τη χώρα υποδοχής, στο μάθημα της ιστορίας. Στην παρέμβαση που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, επιχειρήθηκε αυτό με την παρακάτω άσκηση : ζητήθηκε από τους μαθητές να φέρουν αντικείμενα τα οποία συνδέονται με την ιστορία της οικογενείας τους και αφού ανακατεύτηκαν, πήρε ο κάθε μαθητής τα αντικείμενα των άλλων, επιχειρώντας ως αρχαιολόγος και με συγκεκριμένες ερωτήσεις να ανακαλύψει στοιχεία για τα αντικείμενα αυτά. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν τόσο οι μαθητές που συνδέονται με κάποια *ιδιαίτερη πατρίδα* να μιλήσουν για αυτή, τονώνοντάς την αυτοεκτίμηση τους όσο και οι άλλοι μαθητές να σεβαστούν την *ιδιαίτερη πατρίδα* η οποία δεν συμπίπτει με τον τόπο και τη χώρα διαβίωσής τους.

<sup>177</sup>Τα υπόλοιπα μέλη της επιτροπής είναι η Κωνσταντίνα Ανδριανοπούλου, ο Κωνσταντίνος Κασβίκης, ο Γιώργος Κόκκινος, η Χριστίνα Κουλούρη, ο Άγγελος Παληκίδης, η Ζέτα Παπανδρέου, ο Τριαντάφυλλος Πετρίδης, ο Παναγιώτης Πυρπυρής και ο Βασίλης Σακκάς.



συγκεκριμένες ιστορικές έννοιες και τον τρόπο σύνδεσης με το κοινωνικό και οικογενειακό τους περιβάλλον. Ταυτόχρονα, τονίζεται η ανάγκη κατανόησης από τους μαθητές της σχέσης αλληλεξάρτησης ανάμεσα στο *ανθρωπογενές* και *φυσικό περιβάλλον* και η ιστορικοποίηση του περιβάλλοντος χώρου, με βάση την τοπική ιστορία. Οι μαθητές μπορούν να μελετήσουν τους αρχαιολογικούς χώρους, τα μουσεία, τα μνημεία, τους χώρους βιομηχανικής ζώνης, τους μνημονικούς τόπους με βάση τις 13 περιφέρειες της Ελλάδας, στην προσπάθεια επίτευξης των παρακάτω στόχων : α) την υιοθέτηση από τους μαθητές της ιστορικής οπτικής γωνίας του τοπικού, β) την αντίληψη του τρόπου μεταβολής μιας περιοχής σε σχέση με τον χρόνο και γ) την αντίληψη της μορφοποίησής του με βάση ιστορικά γεγονότα και ιστορικά πρόσωπα (Βόγλης et al., 2017: 20-22).

Ένα παράδειγμα το οποίο στοχεύει στην εξοικείωση των μαθητών με το *βιωμένο χώρο*, με τον χώρο της καθημερινής ζωής, τις έννοιες της μεταβολής στη βραχεία και στη μακρά διάρκεια του χρόνου, καθώς την αναγνώριση και την κατανόηση της σχέσης του οικιστικού, ιστορικού και φυσικού χώρου, είναι η διδακτική πρόταση του Γεωργίου Ν. Λεοντσίνη (2007) με τίτλο «*Το παλαιό Ναύπλιο και η οικιστική του ταυτότητα*» για μαθητές Τρίτης Γυμνασίου.

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη δράση, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, ακολουθώντας τη μέθοδο της συνεργατικής ερευνητικής εργασίας, σε χρονική διάρκεια πέντε μηνών, με βάση επισκέψεις σε ιστορικούς και αρχαιολογικούς χώρους της περιοχής του Ναυπλίου, τη μελέτη των ιστορικών μνημείων, όπως είναι ενσωματωμένα στον πολεοδομικό ιστό της πόλης, τη διασύνδεση της γενικής ιστορίας με την ιστορία της πόλης τους, χρησιμοποιώντας ως σημεία αναφοράς τις θεματικές ενότητες του σχολικού εγχειριδίου, όπως «*Η Ελλάδα από την ανεξαρτησία (1830) έως τους Βαλκανικούς πολέμους (1912-1913), ο αγώνας των Ελλήνων για Ανεξαρτησία*», επιλέγουν να εφαρμόσουν ιστορική έρευνα σε ένα από τα παρακάτω θεματικά πεδία : α) το φυσικό ανάγλυφο της περιοχής που εξετάζεται, β) τα κατά περιόδους οχυρωματικά έργα και ειδικά το φρούριο του Ναυπλίου, γ) την οικιστική διάταξη της πόλης του Ναυπλίου κατά ιστορικές περιόδους και δ) την αρχιτεκτονική φυσιογνωμία της παλαιάς και νέας πόλης. Αφού συγκεντρώσουν υλικό και ανταλλάξουν απόψεις, η διαδικασία μπορεί να ολοκληρωθεί με το να συγγράψουν τα μέλη κάθε ομάδας εργασία για ένα από τους εξής τίτλους : α) «*Η ταυτότητα ενός παραδοσιακού, δημόσιου ή ιδιωτικού, κτηρίου της πόλης του Ναυπλίου*», β) «*Η βιογραφία ενός παραδοσιακού, δημόσιου ή ιδιωτικού κτηρίου της πόλης του Ναυπλίου*» (Λεοντσίνης, 1996, 1999, 2003 & 2007: 125-34· Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2001).

Μια έρευνα, η οποία μελετούσε τους τρόπους ένταξης της τοπικής στη σχολική ιστορία βασιζόμενη σε παραδείγματα από χώρους πολιτισμικής αναφοράς, είναι η μελέτη, η οποία

διενεργήθηκε στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής της Βλάχου (2006). Η έρευνα πρότεινε *τρόπους* και *υλικά* τοπικής ιστορίας στις παρακάτω ενότητες: α) Την Φραγκοκρατία στη Νάξο χρησιμοποιώντας τόσο την εξέταση της νοοτροπίας των κατοίκων όσο και τα υλικά και γλωσσικά τοπικά πρωτογενή κατάλοιπα, β) την ανάδειξη της διαφοράς σε περιοχές της Αθήνας με πολυπολιτισμικούς μαθητικούς πληθυσμούς, γ) την ανάδειξη του Ρωμαϊκού πολιτισμού ως το διαφορετικό πλάι στο ένδοξο κλασσικό αρχαιοελληνικό παρελθόν με τη χρήση πρωτογενών ιστορικών πηγών και υλικών καταλοίπων και δ) την προσέγγιση της Μικρασιατικής καταστροφής μέσα από τις προφορικές μαρτυρίες των προσφύγων που ζούσαν ακόμα ή των απογόνων τους, συνδυάζοντας το θέμα της μετανάστευσης με βάση το μικρασιατικό και το προσφυγικό μεταναστευτικό ζήτημα μέσω της ιστορικής εκπαίδευσης. Ένας από τους βασικούς στόχους ήταν το ζήτημα ανάλυσης αυτού του κεφαλαίου, δηλαδή η σύνδεση του τοπικού με το εθνικό, το υπερεθνικό, το οικουμενικό και το παγκόσμιο με βάση τις ανάγκες των πολυπολιτισμικών τάξεων, όπως έχουν σήμερα διαμορφωθεί<sup>178</sup>.

#### **5.2.4. Προσέγγιση των Αρχαιολογικών χώρων και μνημείων στη Διδακτική της Ιστορίας**

Στο κεφάλαιο για τον προσδιορισμό της έννοιας του χώρου αναφέρθηκε ότι τόσο στα εγχειρίδια τα οποία χρησιμοποιήθηκαν μέχρι και το 2006 αλλά και στα μεταγενέστερα, παρά τις βελτιώσεις, τα μνημεία και οι αρχαιολογικοί χώροι προσεγγίζονταν με βάση την αισθητική αξία, την πολιτισμική προέλευση και την απόλυτη χρονολογική διάταξή τους. Στόχο είχαν να στηρίξουν μια αυταπόδεικτη μοναδική αλήθεια, εκείνη της εθνοκεντρικής ταυτότητας του ανώτερου ελληνισμού, της συνέχειας, της ομοιογένειας και της ένταξης του ελληνικού έθνους στους *μεγάλους* του δυτικού ευρωπαϊκού κόσμου. Αυτή η προσέγγιση έχει ως αποτέλεσμα την ανιστορική αντιμετώπιση της αρχαιολογίας και της διδακτικής της ιστορίας, καθώς και της χρήσης τους για *έξω ιστορικούς* και εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Στο παρόν υποκεφάλαιο προτείνονται τρόποι με στόχο να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα να αντιληφθούν τη δυναμική ένταξη των μνημείων και των αρχαιολογικών χώρων στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό, ιδεολογικό και πολιτιστικό πλαίσιό τους, αποτρέποντας

---

<sup>178</sup>Παραδείγματα ερευνών που προτείνουν την ενσωμάτωση της τοπικής ιστορίας στη διδασκαλία της σχολικής Ιστορίας είναι: Στεφανάκος, Γ. (2007). *Αξιοποίηση της τοπικής ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση : η περίπτωση της Μάνης*, Διδακτορική Διατριβή (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα. Ναχόπουλος, Ν. Π., (2009) *Η Τοπική ιστορία στο Δημοτικό σχολείο: Στάσεις των δασκάλων του Νομού Πιερίας* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.

έτσι τη *μη χρονική* συμβολοποίησή τους, ώστε να αντιληφθούν σταδιακά και τη συνύπαρξη τριών διαφορετικών χρονικοτήτων: α) τη χρονική στιγμή των ιστορικών γεγονότων ή των προσώπων με τα οποία μπορούν να συνδεθούν, β) τη χρονική στιγμή της σύλληψης και της κατασκευής τους και γ) τις διαφορετικές στιγμές και τρόπους ερμηνείας από τον χρόνο σύλληψης μέχρι τη σημερινή χρονική στιγμή της ερμηνευτικής διαπραγμάτευσής τους (Νάκου, 2000: 19-70· 2008: 30-65).

Αυτός ο στόχος επιδιώκεται στην εκπαιδευτική παρέμβαση που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας μέσω : α) της ένταξης των μαθητών, με την τεχνική του μανδύα του ειδικού, σε ρόλο αρχαιολόγων, ώστε να αντιληφθούν μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων τις ιδιαιτερότητες της επιστήμης της αρχαιολογίας και της σχέσης της με την σχολική ιστορία<sup>179</sup>, β) της προσέγγισης των αρχαιολογικών χώρων, όπως για παράδειγμα του θεάτρου του Διονύσου ή του Κεραμεικού, όχι με αισθητικά κριτήρια, αλλά με την αντίληψη της θέσης που είχαν στα ιστορικά συγκείμενά τους, στα πλαίσια, βέβαια, πάντα του σεναρίου για τη Μύρτιδα και γ) την επίσκεψη στον χώρο του Κεραμεικού, πάλι στα πλαίσια της παρέμβασης, ώστε οι μαθητές μέσα από ενεργητικές προσεγγίσεις μάθησης να εξερευνήσουν με όλες τις αισθήσεις τους τα μνημεία αυτά, χωρίς να μένουν στην ακίνητη, απρόσωπη και άοσμη αναπαραστατική εικονογράφηση του σχολικού εγχειριδίου. Η επίσκεψη αυτή πραγματοποιήθηκε μόνο στο Δ1 του 3<sup>ου</sup> δημοτικού σχολείου Χαλανδρίου, με σκοπό να διαπιστωθεί τόσο ο παράγοντας της μεταβλητούς *χρόνος* όσο και η επίδραση της επίσκεψης, στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές δράσεις και την αξιοποίηση της αρχαιολογίας σε χώρους μη τυπικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, όπως σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία, οι πρώτες προσεγγίσεις επιχειρήθηκαν το 1978 στο Μουσείο Μπενάκη και σε άλλα μουσεία, ενώ λίγο αργότερα οργανώνονται αντίστοιχες δράσεις τόσο από τα αρχαιολογικά μουσεία όσο και από το Υπουργείο Πολιτισμού. Από το 1985 και με αφορμή την κήρυξη της Αθήνας ως *πολιτισμική πρωτεύουσα της Ευρώπης*, οργανώνονται μουσειοπαιδαγωγικά και εκπαιδευτικά προγράμματα με βάση τη δράση κέντρων και οργανισμών, όπως το *Κέντρο Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων* (ΚΕΠ), το *Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων* (ΤΕΠ), το *Τμήμα Εκπαιδευτικών*

---

<sup>179</sup>Η ιστορία και η αρχαιολογία είναι δύο επιστήμες οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοτροφοδοτούν η μία την άλλη. Τα βασικά μεθοδολογικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούνται με στόχο την έρευνα, από τους ιστορικούς, είναι γραπτές πηγές καθώς και οι προφορικές μαρτυρίες ενώ από την άλλη πλευρά οι αρχαιολόγοι μελετούν τα κατάλοιπα του υλικού πολιτισμού, με στόχο την ανασύνθεση του παρελθόντος (Τουλούμης, 2004· Μπούνια & Νικονάνου, 2008). Ο τρόπος διαλόγου μεταξύ τους, έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας, τόσο στον διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο (Levy, 2000· Whitley, 2001).

*Προγραμμάτων και Επικοινωνίας* (ΤΕΠΕ), το Κέντρο Μελετών Ακροπόλεως, το Ελληνικό Τμήμα του ICOM για αντίστοιχες επιμορφώσεις σε εκπαιδευτικούς, η Διεύθυνση Βυζαντινών και Μεταβυζαντινών μνημείων.

Σημαντικός σταθμός για τέτοιες δράσεις αποτέλεσε και το πρόγραμμα *Μελίνα – εκπαίδευση και πολιτισμός* το οποίο ξεκίνησε τη χρονιά 1995-1996, στα πλαίσια του οποίου παράχθηκε σημαντικό υλικό για μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου (Νικονάνου & Κασβίκης, 2008: 11· ΥΠ.ΠΟ, 2002· Νικονάνου, 2010: 62-72). Οι τρόποι μετουσίωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους και μνημεία στην Ελλάδα είναι α) η διενέργεια Εκπαιδευτικών προγραμμάτων με βάση συγκεκριμένα θέματα τα οποία υλοποιούνται εντός των μουσείων, των αρχαιολογικών χώρων και σπανιότερα σε συνδυασμό με τη σχολική τάξη, β) η δημιουργία μουσειοσκευών, οι οποίες οργανώνονται από φορείς όπως το Κέντρο Μελετών Ακροπόλεως, γ) η οργάνωση εκπαιδευτικών παιχνιδιών, δ) η συμμετοχή σε αρχαιολογικές ανασκαφές και ε) η διενέργεια εκπαιδευτικών δράσεων, οι οποίες βασίζονται σε οργανωμένα project μακράς διάρκειας (Κασβίκης et al., 2002: 103-113· Νικονάνου, 2002· Γαβριλάκη, 2011).

Με βάση τη διδακτορική διατριβή της Όλγας Σακαλής, έχουν εκτελεστεί 439 εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο διάστημα από το 1985 μέχρι το 2010, χωρίς να περιλαμβάνονται μέσα σε αυτόν τον αριθμό οι επιπλέον δράσεις, οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί από τις εφορείες Βυζαντινών αρχαιοτήτων και από τα ιδιωτικά αρχαιολογικά μουσεία. Οι 148 από αυτές, ήταν βάσει συγκεκριμένου προγράμματος για παράδειγμα στο πλαίσιο της δράσης «*Το σχολείο υιοθετεί ένα μνημείο*», ενώ οι άλλες είχαν περισσότερο ευκαιριακό χαρακτήρα, όπως στα πλαίσια επετειακών εκδηλώσεων, πιλοτικών εφαρμογών ή περιοδικών εκθέσεων. Σημαντικό στοιχείο για το παρόν θέμα, δηλαδή για το πώς η προσέγγιση των αρχαιολογικών χώρων και μνημείων όσον αφορά τις δράσεις εκτός τάξης στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε με βάση την ανάλυση περιεχομένου σε αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών εντύπων, τα οποία έχουν παραχθεί σε αρχαιολογικά μουσεία και προορίζονταν για τους μαθητές, είναι ότι ο αρχαιολογικός λόγος των συγκεκριμένων εντύπων αναπαράγει εθνοκεντρικές αφηγήσεις για την εθνική ταυτότητα, καθώς και τη θέση των φύλων στην αρχαιότητα (Σακαλή, 2012).

Σημαντική είναι και η έρευνα της Παπαμαγκανάς Ιωάννας (2012) που μελετάει τη δυνατότητα συνδυασμού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τον υλικό πολιτισμό και την αρχαιολογία, με στόχο την ανάπτυξη κριτικής σκέψης των μαθητών για το παρελθόν και το παρόν μέσω της παρέμβασης της σε τρία διαπολιτισμικά δευτεροβάθμια σχολεία της Αθήνας.

Προς αυτήν την κατεύθυνση θεωρείται και η έρευνα της Ε. Λ. Παπανικολάου (2013) η οποία εφάρμοσε διδακτική παρέμβαση κατά το έτος 2009-2010, σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πέντε σχολεία του Νομού Αττικής. Στην παρέμβαση χρησιμοποιήθηκαν αρχαιολογικά δεδομένα, υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος και αρχαιολογικοί χάρτες για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές προσέγγισαν τα ιστορικά γεγονότα με περισσότερο ενδιαφέρον και κατανόησαν έννοιες που σχετίζονται με τη μεθοδολογία της ιστορίας.

Βάση της παραπάνω ανάπτυξης, όσον αφορά τους τρόπους προσέγγισης των αρχαιολογικών χώρων και μνημείων με στόχο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών προτείνεται : α) Όσον αφορά την προσέγγιση μέσα στην τάξη, την ένταξή τους στο εκάστοτε χρονικό πλαίσιο σε συνάρτηση με τον οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό παράγοντα, την αντίληψη των διαφορετικών ερμηνειών και την κατανόηση των τεχνικών της επιστήμης της αρχαιολογίας και τη σχέση της με τη σχολική ιστορία, προτείνονται βιωματικές μεθόδους προσέγγισης με δραστηριότητες εντός σχολικής τάξης, καθώς και η χρήση εποπτικού υλικού με βάση πάντα την αντίστοιχη ενότητα. β) Αναφορικά με την ενσωμάτωση των επισκέψεων στους αρχαιολογικούς χώρους και τα μνημεία που σχετίζονται με την κάθε ενότητα, οι οποίες δεν θα είναι ευκαιριακές και θα βασίζονται στην εργασία, την έρευνα και την επεξεργασία που θα έχει προηγηθεί στη σχολική τάξη, προτείνεται η βιωματική προσέγγιση της επίσκεψης, όπως στη περίπτωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης στα πλαίσια της παρούσας έρευνας.

#### **5.2.5. Από το τοπικό στο Παγκόσμιο στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια-εξελίξεις στη διεθνή έρευνα**

Τέλος, θα αναπτυχθεί περιληπτικά στο σημείο αυτό, οι προσπάθειες που έχουν γίνει τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική για τον συνδυασμό του τοπικού, του εθνικού και του παγκόσμιου, στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια. Το κεφάλαιο αυτό θεωρήθηκε αναγκαίο να γραφτεί ως συμπλήρωμα του κεφαλαίου για την εξέλιξη της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων στο διεθνή χώρο γιατί εστιάζει κυρίως στην έννοια της ετερότητας και γιατί το πως προσεγγίζεται το παγκόσμιο και το τοπικό όσον αφορά την έννοια του ιστορικού χώρου συσχετίζεται και με το πως εντάσσεται η ετερότητα στην εθνική ιστορική αφήγηση στη σχολική ιστορία. Κάποιες πληροφορίες που έχουν ήδη δοθεί θα αναφέρονται επιγραμματικά.

Ενεργή δράση για τον προβληματισμό σχετικά με την υπέρμετρη θέση του *εθνικού* στα σχολικά εγχειρίδια και συγκεκριμένα στο μάθημα της ιστορίας παρατηρείται, όπως

αναφέρθηκε στο κεφάλαιο για την εξέλιξη της διεθνούς έρευνας στα σχολικά εγχειρίδια μετά το τέλος του Α παγκοσμίου πολέμου, ενώ δίνεται μεγαλύτερη ώθηση μετά το τέλος του Β παγκοσμίου πολέμου<sup>180</sup>. Αρχικά οργανώθηκε μια σειρά από διεθνή, ευρωπαϊκά και διαβαλκανικά συνέδρια και σεμινάρια στα οποία συζητείται η θέση άλλων λαών και πολιτισμών σε σχέση με τον χώρο που λαμβάνει το εθνικό στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, καθώς και η ώθηση που δόθηκε στην ανάλυση του περιεχομένου στα σχολικά βιβλία ήδη από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Μπονίδης, 2004: 17-43).<sup>181</sup>

Σημαντικό ρόλο προς τη κατεύθυνση αυτή παίζει η δράση διεθνών οργανισμών, όπως η *Κοινωνία των Εθνών*, η Unesco, το Συμβούλιο της Ευρώπης, καθώς και ερευνητικά κέντρα τα οποία εξειδικεύονταν στην ανάλυση σχολικών εγχειριδίων όπως αναφέρονται αναλυτικά στο κεφάλαιο για τη διεθνή εξέλιξη της έρευνας στα σχολικά εγχειρίδια και στα αναλυτικά προγράμματα. Ειδικά στη συζήτηση για τη σχέση του *Παγκόσμιου* και του *Εθνικού* στο μάθημα της ιστορίας και το προβληματισμό που είχε δημιουργηθεί ήδη από τον Μεσοπόλεμο, παρατίθεται η έξης διακήρυξη, η οποία συντάχθηκε το 1937 από την Κοινωνία των Εθνών : «*Είναι επιθυμητή η προσοχή των αρμόδιων αρχών σε κάθε χώρα και των συγγραφέων των σχολικών βιβλίων να κατευθυνθεί στη σκοπιμότητα: α. Να παραχωρηθεί όσο το δυνατό*

---

<sup>180</sup>Τα αποτελέσματα του Β παγκοσμίου πολέμου και η ανάγκη από-ναζιστικοποίησης της Γερμανίας, έδωσαν ώθηση όπως σημειώθηκε στο κεφάλαιο για την εξέλιξη της διεθνούς έρευνας των σχολικών εγχειριδίων, για την διερεύνηση της εικόνας του εθνικού άλλου όπως προκύπτει από τα σχολικά βιβλία ιστορίας διαφορετικών χωρών, αναζητώντας παράλληλα τη σύνδεση του τρόπου νομιμοποίησης των πολεμικών πράξεων στο όνομα του έθνους και της εθνικής ιστορίας (Ρεπούση, 1999: 4-5· Κόκκινος, 2003: 182). Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι σύμφωνα με τον Etienne Francois ένα από τα χαρακτηριστικά της συλλογικής μνήμης της Γερμανίας είναι ότι δεν προσλαμβάνεται η παρουσίαση της ιστορίας ως συνέχεια λόγω της τάσης αποκοπής από την αναγνώριση του ναζιστικού παρελθόντος του Β παγκοσμίου πολέμου και την προσπάθεια αποξήλωσης του στίγματος από την Γερμανική ταυτότητα (Peyrot, 2002· Τενεκετζής, 2008: 275-295· Miere, 1990: 280). Το αναφέρουμε αυτό εδώ, γιατί έρχεται σε αντίθεση με την ελληνική εθνική ταυτότητα, η οποία, όπως αναπτύξαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, προσπαθεί όχι να αποκοπεί από το παρελθόν αλλά να το εντάξει ως αδιάσπαστη συνέχεια στο παρόν, εξαιτίας της αίσθησης κατωτερότητας σε σχέση με το παρόν και την διεκδίκηση της δικαίας θεώρησής της ως μέρος της δυτικής Ευρώπης, έχοντας ως απόδειξη το αρχαιοελληνικό πολιτισμό. Όπως είδαμε και στο κεφάλαιο της ανάλυσης των σχολικών εγχειριδίων, ο τρόπος χρήσης του χρόνου ως ιστορική συνέχεια αποτελεί βασικό παράδειγμα στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια ιστορίας. Αυτό το αναφέρουμε για να γίνει κατανοητό πως χρησιμοποιείται η σχολική ιστορία, ανάλογα με την επιδίωξη του παρόντος για τη διαμόρφωση της συλλογικής ταυτότητας, κάνοντας διαφορετική χρήση και παρουσίαση της έννοια τόσο του ιστορικού χρόνου όσο και του ιστορικού χώρου και των τραυματικών γεγονότων, παρουσιάζοντάς τα στους μαθητές και τους μελλοντικούς πολίτες μέσω της νομιμοποίησής της, με βάση το αλάθητο της ιστοριογραφίας ως επιστήμη όπως βέβαια αναπλαισιώνεται στα εγχειρίδια.

<sup>181</sup>Όσον αφορά τη συζήτηση της ανάλυσης του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων και των αναλυτικών προγραμμάτων καθώς και στη διοργάνωση διεθνών συνεδρίων με στόχο τη διαπίστωση της θέσης του *εθνικού άλλου*, και την απομάκρυνση της σχολικής θεωρίας από την εθνοκεντρική προσέγγιση, τόσο στην διεθνή όσο και στην ελληνική έχει αναπτυχθεί στο κεφάλαιο για την εξέλιξη της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων.

μεγαλύτερη έκταση στην ιστορία άλλων εθνών. β. Να δοθεί προτεραιότητα, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Παγκόσμιας ιστορίας σε γεγονότα τα οποία εκτιμάται ότι θα οδηγήσουν στη διαπίστωση της αλληλεξάρτησης των εθνών» (UNESCO, 1949). Μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, ύστερα από απόφαση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, η Unesco αναλαμβάνει τον σχεδιασμό του μαθήματος προς μια κατεύθυνση λιγότερο εθνοκεντρική. Παραπέμπεται μια από τις συνθήκες που πρότεινε το 1949, για την ανάλυση και τη βελτίωση των σχολικών βιβλίων και συμπίπτει στη συζήτησή μας για τη σχέση εθνικού-παγκόσμιου : «περιεκτικότητα και ισορροπία : «Η επιλογή και η ερμηνεία του υλικού που παρουσιάζεται θα πρέπει να είναι περιεκτικές και ισορροπημένες. Στο σχολικό πρόγραμμα ως σύνολο θα πρέπει να υπάρχει επαρκής ενασχόληση με την παγκόσμια ιστορία και γεωγραφία, τους πολιτισμούς άλλων εθνών, και τα σύγχρονα διεθνή συμβάντα και προβλήματα» (UNESCO, 1949).

Επίσης, γράφτηκαν βιβλία ιστορίας με τη συνεργασία ιστορικών από διαφορετικές χώρες όπως παρατίθενται στο κεφάλαιο για την εξέλιξη της διεθνούς έρευνας των σχολικών εγχειριδίων. Τέλος, υπήρξε Κινητοποίηση τόσο σε Ευρωπαϊκές όσο και σε μη Ευρωπαϊκές χώρες, ώστε να θεσμοποιηθούν αναλυτικά προγράμματα στο μάθημα της ιστορίας με έναν Ευρωπαϊκό και Παγκόσμιο προσανατολισμό (Ferro, 2001· Peyrot, 2002· Dickinson et al., 1995). Σύμφωνα με την άποψη των Patrick Garcia & Jean Leduc, η Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας έχει πρωτοπορήσει όσον αφορά την κατεύθυνση των αναλυτικών προγραμμάτων για την κοινή πολιτισμική αναφορά μέσω των συνθηκών που δημιουργούνται από την ενοποιημένη Ευρώπη, ενώ ακολουθούν στον τομέα αυτό η Γαλλία και η Ιταλία και τέλος το Ηνωμένο Βασίλειο και η Ελλάδα (Garcia & Leduc, 2004: 269-270). Στην περίπτωση της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας, σημαντικό ρόλο προς αυτήν την κατεύθυνση έπαιξε η διαδικασία της επανεκπαίδευσης η οποία στόχευε στο να *ξηλωθεί* η ναζιστική ιδεολογία από τους Γερμανούς, ασκώντας από τη μία αυτοκριτική, ενώ από την άλλη παίζοντας το παιχνίδι των αρχών των συμμάχων, έτσι όπως διατυπώθηκαν στη συμφωνία του Postdam (Rohrs, 1994).

Σημαντικό παράδειγμα είναι το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα της Αγγλίας, το οποίο μπήκε σε ισχύ τον Σεπτέμβριο του 1991. Σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους και τα αντίστοιχα προγράμματα, οι μαθητές δεν πρέπει να παραμελούν τη μάθηση τόσο της Παγκόσμιας όσο και της Ευρωπαϊκής ιστορίας, χωρίς να παραγκωνίζεται η τοπική ιστορία, ενώ παράλληλα θα πρέπει να αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές πλευρές της Βρετανικής ιστορίας, όπως την ιστορία της Σκωτίας, της Ιρλανδίας και της Ουαλίας. Για παράδειγμα, στο δεύτερο επίπεδο (7-11 ετών), στο οποίο αντιστοιχούν και οι ηλικίες των μαθητών του

δείγματος της παρούσας έρευνας, πρέπει να επιλέξουν να ασχοληθούν με μια από τις παρακάτω έξω-ευρωπαϊκές κοινωνίες: Αίγυπτο, Μεσοποταμία, Ασσυρία, την κοιλάδα του Ινδού, τους Μάγια ή το Μπενίν (Peugeot, 2002: 125-141· Κουλούρη & Βεντούρα, 1994: 118-147· Συριάτου, 1999: 133-162· Coulby, 2000: 31-35). Παρ' όλες τις προσπάθειες αυτές και το γεγονός ότι η διδασκαλία της Βρετανικής ιστορίας καλύπτει μόνο το 50% της ύλης την οποία διδάσκονται οι μαθητές, σύμφωνα με την άποψη και του MartinBooth, συνεχίζει στην ουσία να επικεντρώνεται στην ιστορία του λευκού πληθυσμού, γεγονός το οποίο έρχεται σε αντίθεση με την πολυπολιτισμική σύσταση της Βρετανικής κοινωνίας (Grosvenor, 2000: 148-158).

Το 1995 το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα αναθεωρήθηκε, ενώ το 2000 θεσπίστηκε νέο αναλυτικό πρόγραμμα για το δημοτικό σχολείο, το οποίο έδινε έμφαση στις δεξιότητες που θα πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές για τη μύησή τους στην ιστορική έρευνα και στις ιστορικές έννοιες, όπως η έννοια του ιστορικού χρόνου. Προσθήκες και βελτιώσεις στο εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα έγιναν τόσο την περίοδο 1995-2007, όσο και την περίοδο 2011-2014. Για το θέμα που προσεγγίζεται στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, ενδεικτικά αναφέρεται η κατεύθυνση για μεγαλύτερη έκταση της παγκόσμιας ιστορίας σε σχέση με τη Βρετανική και συγκεκριμένα την αντικατάσταση του κεφαλαίου με τίτλο "*The Twentieth century World*" από το κεφάλαιο με τίτλο "*A World study after 1900*".<sup>182</sup>

Άλλες Ευρωπαϊκές και μη Ευρωπαϊκές χώρες οι οποίες συνδυάζουν την υπερεθνική/οικουμενική διάσταση σε συνδυασμό με την εθνική, αναφορικά με τα αναλυτικά προγράμματα της ιστορίας είναι η Νορβηγία, η Νέα Ζηλανδία, η Δημοκρατία της Ιρλανδίας, η Νότια Αφρική<sup>183</sup> και οι ΗΠΑ (Κόκκινος, 2012: 436-437). Η Νορβηγία, μαζί με το

---

<sup>182</sup>Ο στόχος που προσανατολίζεται στο συγκεκριμένο κεφάλαιο δεν είναι στο Βρετανικό εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα. Για μια πιο εκτεταμένη ανασκόπηση παραπέμπεται στη παρακάτω ενδεικτική βιβλιογραφία : Department for Education and Employment (DFEE) (1999). *History: The National Curriculum for England*. London: The Stationery Office, Department for Education (DfE) (2011). *The framework for the National Curriculum. A report by the expert panel for the National Curriculum review*. London: Department for Education., Department for Education (DfE) (2013a). *The National Curriculum in England: Framework document for consultation*. London: The Stationery Office., Department for Education (DfE) (2013b). *The National Curriculum. Gov.UK.*, Young, M. (2012). *The Curriculum - "An entitlement to powerful knowledge": A response to John White. The New Visions for Education*.

(Διαθέσιμοστο: <https://www.newvisionsforeducation.org.uk/about-the-group/home/2012/05/03/the-curriculum-%E2%80%99an-entitlement-to-powerful-knowledge%E2%80%99-a-response-to-john-white/>, τελευταία επίσκεψη 10/11/2017), Cannadine, D., Keating, J. & Sheldon, N. (2011). *The right kind of History: Teaching the past in twentieth-century England*. Basingstoke: PalgraveMacMillan.

<sup>183</sup>Στην περίπτωση της Νότιας Αφρικής, μπορεί να παρατηρηθεί μια ανεστραμμένη περίπτωση, στην οποία ουσιαστικά γίνεται χρήση της στροφής της διδακτικής της ιστορίας στην παγκόσμια ιστορία για την αποφυγή των επίμαχων γεγονότων του πρόσφατου παρελθόντος, επιλέγοντας με αυτόν τον τρόπο να μην εξετάζουν



παράδειγμα της Αγγλίας το οποίο αναφέρθηκε προηγουμένως, εμπλούτισε την ύλη της σχολικής ιστορίας πέρα από την εθνική ιστορία με αναφορές στην Ευρωπαϊκή και την Παγκόσμια (Κόκκινος, 2003: 200).

Όσον αφορά την περίπτωση των Η.Π.Α, μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και στο κλίμα που δημιουργήθηκε για την ανάγκη της υπέρβασης του εθνοκεντρισμού, το οποίο τονίστηκε και από τα κινήματα των μαύρων και των γυναικών στη δεκαετία του '60, δημιουργήθηκε ανάγκη κίνησης προς την κατεύθυνση της αντικατάστασης της εθνοκεντρικής ιστορικής σχολικής εκπαίδευσης από το παράδειγμα της *παγκόσμιας ιστορίας* και της συγκριτικής θεώρησης του παρελθόντος. Βασικοί εκπρόσωποι της τάσης αυτής στην Αμερική ήταν οι William McNeil, Leften Stavrianos, Marshall Hodgson, Philip Curtin. Στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας τα οποία συγγράφηκαν απ' τον Leften Stavriano μέσα στο διάστημα 1960-1970, εφαρμόστηκε η ολιστική, συγκριτική ιστορική προσέγγιση ξεκινώντας από την Παλαιολιθική εποχή μέχρι τη σύγχρονη περίοδο (Dunn, 2000: 121-124).

Η μετάβαση από μια εθνοκεντρική προσέγγιση σε μια οικουμενική, στηριζόμενη στην παγκόσμια ιστορία ως οδηγό του γνωστικού και αξιακού περιεχομένου του μαθήματος, έγινε πιο έντονη με τη θέσπιση των νέων αναλυτικών προγραμμάτων, του National History Standards project, του οποίου ο σχεδιασμός ξεκίνησε το 1992 και εκδόθηκε τελικά στις 26 Οκτωβρίου 1994, χωρισμένο στους παρακάτω τρεις τόμους: *National Standards for United States History*, *National Standards for World History*, *National Standards for History for Grades K-4*. Ο σχεδιασμός του βασίστηκε στο διάλογο και τη συμμετοχή όχι μόνο ακαδημαϊκών ιστορικών, αλλά και εκπαιδευτικών, επιστημονικών φορέων και εκπαιδευτικών οργανώσεων. Στην εξέλιξη αυτή βοήθησε τόσο η προγενέστερη είσοδος της *παγκόσμιας ιστορίας* στα πανεπιστήμια, καθώς και οι προϋποθέσεις που είχαν δημιουργηθεί, όσο και η δράση του *National center for History in the schools, NCHS* (εθνικό κέντρο για την ιστορία στο σχολείο). Βασικό στέλεχος του τελευταίου ήταν και ο Nash, ένας από τους βασικούς συμμετέχοντες στη δημιουργία των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, προσανατολισμένος όχι σε έναν ακραίο σχετικισμό, αλλά στην κατεύθυνση της ολιστικής ιστορίας, στα πλαίσια που χάραξαν η Νέα κοινωνική ιστορία και η σχολή των Annales (Κόκκινος, 2006).

Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να αναφερθεί, ότι η τελική έγκριση έγινε ύστερα από *ιδεολογικό πόλεμο* και αρκετές υποχωρήσεις σε σχέση με το αρχικό σχέδιο. Συγκεκριμένα,

---

μέσω της κριτικής ιστορικής σκέψης, την *τραυματική μνήμη*. Αυτή η τακτική μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στο αντίθετο αποτέλεσμα, της αποκοπής του λώρου ανάμεσα στην ιστορική μάθηση και το εθνικό τους παρελθόν (Levstik, 2001: 7).

όσον αφορά την ένταξη του τοπικού και του παγκόσμιου στο εθνικό, οι νεοσυντηρητικοί, κυρίως, κύκλοι επέκριναν τα νέα αναλυτικά για την υποβάθμιση του ευρωκεντρισμού στον *οικουμενικό πολιτισμό*. Στον ιδεολογικό πόλεμο δεν ενεπλάκησαν μόνο ακαδημαϊκοί αλλά και πολιτικοί, καθώς και δημοσιογράφοι από έντυπα και περιοδικά, όπως *Time*, *NewsWeek*, *New York Times*, *Wall Street Journal*, στα πλαίσια της *δημόσιας ιστορίας*, οδηγώντας στο ψαλίδισμα της φωνής των υπερασπιστών των αναλυτικών προγραμμάτων, δείχνοντας την ιδεολογική φόρτιση του μαθήματος και τη χρήση του στο παρόν προς φρονηματισμό και διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας<sup>184</sup>. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης σύγκρουσης στις 18 Ιανουαρίου 1995 ψηφίστηκε από την αμερικανική Γερουσία να μην επικυρωθούν τα νέα αναλυτικά προγράμματα. Τελικά εγκρίθηκαν στις 3 Απριλίου του 1996 με αρκετές αλλαγές και υποχωρήσεις (Symcox, 2002: 83-84, 110-117, 144-151· Nash & Crabtree, 1996· Nash et al., 2000: 199, 210-213· Κόκκινος, 2006).

Κάτι αντίστοιχο στα πλαίσια του ιδεολογικού πολέμου για σχολικά εγχειρίδια και αναλυτικά προγράμματα δε συνέβη μόνο στις ΗΠΑ, αλλά όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο για την προσέγγιση της ετερότητας, του χώρου και του χρόνου στα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα συνέβη και στην Ελλάδα, όσον αφορά τα απαγορευμένα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και σε άλλες χώρες. Σχετικά με το θέμα που διαπραγματεύεται το παρόν κεφάλαιο αναφέρεται ενδεικτικά : α) Η περίπτωση της Ιταλίας, στην οποία επιχειρήθηκε η μετατόπιση του κέντρου βάρους από την εθνική ιστορία στην παγκόσμια, στα πλαίσια ευρύτερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης το 2001. Αναχαιτίστηκε, όμως, από τους αντίστοιχους αρμόδιους της κυβέρνησης Μπερλουσκόνι με βασική αιτιολόγηση, ότι με τη στροφή του μαθήματος της ιστορίας προς το *παγκόσμιο*, δεν εξετάζεται η ιταλική εθνική ταυτότητα, διατρέχοντας παράλληλα τον κίνδυνο της αλλοίωσής της (Cajani, 2006: 127), β) Επίσης, η περίπτωση του εθνικού αναλυτικού προγράμματος της Αγγλίας, με βάση το οποίο δημιουργήθηκαν αντιδράσεις από πολιτικούς φορείς και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τις εφημερίδες. Ως ενδεικτικό παράδειγμα του συγκεκριμένου *ιδεολογικού πολέμου*, παρατίθεται ότι μόνο για το μάθημα της ιστορίας και όχι για τα άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, ο υπουργός παιδείας John McGregor, δημοσίευσε το υπόμνημα καλώντας τις σχολικές μονάδες σε δημόσιο διάλογο, κυρίως σε θέματα που αφορούσαν τη σχέση της εθνικής

---

<sup>184</sup>Στο κεφάλαιο για τον τρόπο προσέγγισης της ετερότητας, του χρόνου και του χώρου στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια και αναλυτικά προγράμματα αναφέρεται το θέμα των ιδεολογικών πολέμων για την κουλτούρα όσον αφορά το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και των αναλυτικών προγραμμάτων. Το συγκεκριμένο θέμα αγγίζει την σχέση της ιστορικής εκπαίδευσης ως πολιτικής διαπαιδαγώγησής των μαθητών.

ταυτότητας με το μάθημα της ιστορίας, καθώς και για την αναλογία ανάμεσα στη Βρετανική ιστορία σε σχέση με την ιστορία των άλλων χωρών (Peyrot, 2002: 132· Cannadine, 2011: 197).

### 5.3. Πρόταση Προσέγγισης της έννοιας του χρόνου στο μάθημα της σχολικής ιστορίας

#### 5.3.1. Τρόπος αντίληψης των μαθητών- από τον βιωμένο χρόνο στο *μάκρο-επίπεδο* (βιογραφική/βιοματική μέθοδος-οικογενειακή ιστορία)

Βασικός στόχος όσον αφορά την αντίληψη του χρόνου στο μάθημα της ιστορίας είναι να αντιληφθούν οι μαθητές τον χρόνο ως βιωμένο χρόνο σε επίπεδα που μπορούν να ελέγξουν, ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν χρονικές έννοιες, όπως η μεταβολή, η αλλαγή, το τώρα, το πριν και το μετά στα γεγονότα της καθημερινής ζωής και να τις χρησιμοποιήσουν για την ερμηνεία χρονικοτήτων απομακρυσμένων από εκείνους<sup>185</sup>. Ο συγκεκριμένος στόχος μπορεί

---

<sup>185</sup> Οι έννοιες της αλλαγής και της μεταβολής, ενώ είναι σημαντικές έννοιες της διδακτικής της Ιστορίας, παραμένουν, ωστόσο, ανοιχτές όσον αφορά τις έρευνες και είναι δύσκολες στην προσέγγισή τους. Το ερώτημα που εγείρεται στο σημείο αυτό είναι αν μαθητές ηλικίας 10 με 11 χρονών, Δ΄ Τάξης Δημοτικού, οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της παρέμβασης που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής, μπορούν να εξοικειωθούν με την εκπαίδευση του ιστορικού χρόνου και ιστορικών εννοιών (σε συνάρτηση πάντα με την ανεξάρτητη μεταβλητή της ηλικίας). Όπως αναφέρθηκε, η απάντηση σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία του J. Piaget (1956) θα ήταν αρνητική, διότι ο τελευταίος υποστήριζε ότι τα παιδιά μέχρι και 12 ετών δεν μπορούν να αναπτύξουν ιστορική κατανόηση λόγω της ένταξης τους στη μέση ηλικία (7–12 ετών) και στο συνεπακόλουθο περιορισμό τους στη λογική σκέψη, η οποία δεν τους επιτρέπει την εξοικείωση με αφηρημένες έννοιες (Cooper, 2003: 114· Feldman, 2009: 368 & 2010: 46). Όσον αφορά την ιστορική σκέψη, ερευνητές, κατά τη δεκαετία του '60, στηρίχτηκαν στις παρατηρήσεις του J. Piaget για να αποδείξουν τη σύνδεση της ηλικίας με την αδυναμία ανάπτυξης ιστορικής σκέψης (Κόκκινος, 1998· Ρεπούση, 2004), όπως ο Hallam (1967: 164-165), ο οποίος βάσει ερευνών αμφισβήτησε τη δυνατότητα ανάπτυξης ιστορικής σκέψης πριν από τη συμπλήρωση των δεκαέξι ή ακόμη και δεκαοχτώ ετών (Poster, 1973: 594). Συγκεκριμένα, για τον τρόπο κατανόησης της έννοιας του χρόνου από τους μαθητές υπήρξαν ερευνητές, από το 1920 μέχρι και το 1970, επηρεασμένοι από τη θεωρία του J. Piaget, οι οποίοι επιβεβαίωσαν το συσχετισμό της κατανόησής του με την ηλικιακή ανάπτυξη, χρησιμοποιώντας κυρίως ποσοτικές μεθόδους για να το αποδείξουν. Χαρακτηριστικές ως προς το πολύπλοκο αυτό θέμα είναι οι έρευνες των Oakden & Sturt το 1922 (Hodkinson, 1995: 18-20) που διεξήχθη με τη συμμετοχή παιδιών κάτω των οκτώ ετών και οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η κατανόηση του ιστορικού χρόνου από τα παιδιά είναι πολύ θολή πριν από τα εννέα έτη τους και όσο προχωράνε μέχρι τα έντεκα γίνεται ακόμα πιο θαμπή, ενώ μόνο από τα έντεκα χρόνια τους και μετά μπορούν να αρχίζουν να διακρίνουν ιστορικές περιόδους. Η έρευνα του Friedman το 1944 (Levstik & Barton, 2011), στην οποία συμμετείχαν περισσότεροι από 697 μαθητές που φοιτούσαν από Νηπιαγωγείο μέχρι και ΣΤ΄ Δημοτικού, επιβεβαίωσε τη σύνδεση της ηλικιακής ωρίμανσης των μαθητών με την κατανόηση της έννοιας του χρόνου. Η έρευνα της Harisson αναφορικά στη χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου για τον ιστορικό χρόνο, στην οποία συμμετείχαν περισσότεροι από 160 μαθητές που φοιτούσαν από Νηπιαγωγείο μέχρι και Γ΄ Δημοτικού, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη της έννοιας του χρόνου είναι ανάλογη της τάξης του μαθητή (Bellows et al., 2013). Τόσο το έργο του Piaget όσο και τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών δέχτηκαν κριτική από ερευνητές, οι οποίοι επηρεάστηκαν από το έργο του J. Bruner (1960) με τίτλο: "The process of education", σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν επιστημονικά θέματα αρκεί να προσαρμόζονται οι απαιτήσεις στη μαθησιακή διαδικασία μέσω ενεργητικών τρόπων εκπαίδευσης (Ρεπούση, 2004: 242· Brusa, 1988 & 1998· Barton & Levstik, 1996: 421-422). Ερευνητές όπως οι Booth, Goltham, Marbeau (1988) και Knight (1989) προσέγγισαν την παιδαγωγική διαδικασία ως παράγοντα, που

να επιτευχθεί μέσω της αντιστοίχισης του εαυτού του στο μικρό χρόνο, των γονέων του στο μέσο χρόνο και του παππού του ή της γιαγιάς του σε ένα πιο μακρινό χρόνο, ο οποίος μπορεί να ταυτίζεται στη σκέψη των μαθητών με ένα ιστορικό ή μυθικό παρελθόν (Λεοντσίνης, 1996: 116, 160· Γιακουμής, 1984: 26). Άλλωστε, σύμφωνα με τον Fraisse (1967: 170), η ιστορία της παιδικής ηλικίας αποτελεί ουσιαστικά μια σύνθεση της ατομικής ιστορίας με την ιστορία των

---

επιδρά καθοριστικά στην ιστορική κατανόηση διαχωρίζοντας την ιστορική επιστήμη από τις φυσικές επιστήμες (Booth, 1987: 22-38· Bourdillon, 1994: 101-121). Αυτή η πορεία συμβαδίζει και με τη θεωρία του Vygotsky, ο οποίος υποστήριζε ότι παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία όπως οι κοινωνικές - πολιτισμικές επιδράσεις, καθώς και οι σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, το δάσκαλο και τους γονείς τους επηρεάζουν τον τρόπο κατανόησης ιστορικών εννοιών και τον τρόπο διανοητικής ανάπτυξης του παιδιού (Vygotsky, 1994· Σκούρα, 2013: 147-167). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η γνώση που φέρνει το παιδί στο σχολείο και έχει αναπτυχθεί στην προσχολική του ζωή (Αβδελά, 1998: 11, 110). Μεταγενέστερες έρευνες όσον αφορά την κατανόηση του ιστορικού χρόνου, προσανατολισμένες σε νεότερες κατευθύνσεις, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές μπορούν να αντιλαμβάνονται την έννοια του ιστορικού χρόνου και πριν τη Δ' ή Ε' Δημοτικού, ορίζοντας ως καθοριστικούς παράγοντες, όχι τόσο την ηλικία, όσο τον τρόπο διδασκαλίας και την ενθάρρυνση από τους δασκάλους στη χρήση ιστορικών εννοιών. Ενδεικτικά αναφέρονται οι παρακάτω έρευνες: ο J. Flavell (1985) απέδειξε μέσω έρευνας ότι τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν τον άλλον, το άλλοτε και το αλλού βγαίνοντας από τον δικό τους χωροχρόνο. Παράλληλα, απέδειξε ότι παιδιά ηλικίας 9-10 ετών μπορούν να αναπτύξουν ιστορικά επιχειρήματα με όρους αιτιότητας, αναγνωρίζοντας την απομίμηση ενός αντικειμένου του παρελθόντος από το αυθεντικό (Παπακωστούλα-Γιανναρά, 1984: 39· Siegler, 2002: 469). Οι L. Barton & K. Levstik (1996:19-54), με βάση 56 συνεντεύξεις ανοικτού τύπου σε μαθητές από το Νηπιαγωγείο μέχρι και τη ΣΤ' Δημοτικού, οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές πριν τη Δ' ή Ε' Δημοτικού μπορούν να κατανοήσουν τον ιστορικό χρόνο, αλλά η παραδοσιακή εκπαίδευση η οποία δίνει βάση κυρίως στην απομνημόνευση των ημερομηνιών δεν οδηγεί προς αυτήν την κατεύθυνση. Η Harnett (1993: 137-154) βάσει συνεντεύξεων που διεξήγαγε με τη συμμετοχή μαθητών ηλικίας πέντε, επτά, εννέα και έντεκα ετών, συμπέρανε ότι και οι μικρότεροι μαθητές μπορούν να έχουν μια πιο ξεκάθαρη γνώση για το παρελθόν. Η έρευνα της P. Hoodless (1998: 103-115) επί δείγματος μαθητών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού για το πώς η γλωσσική ικανότητα ενθαρρύνει τη χρήση και την κατανόηση εννοιών του ιστορικού χρόνου, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να καθοδηγούν τους μαθητές να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο σχετικά με χρονικές περιόδους και να τους εμπλέκουν σε δραστηριότητες υπολογισμού χρονικών διαστημάτων (για τη συσχέτιση της ιστορικής σκέψης με τη γλωσσική επάρκεια πολύ σημαντική είναι και η ερευνητική δραστηριότητα και προσέγγιση της M. Donaldson (1978). Στη σημασία της συμβολής της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κατανόηση της έννοιας του ιστορικού χρόνου κατέληξε και η έρευνα του L. Barton (2002: 161-185) πάνω σε μαθητές ηλικίας επτά ως δώδεκα ετών, διαπιστώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επενδύσουν στην εξοικείωση των μαθητών με τον ιστορικό χρόνο χωρίς να περιμένουν την αυτοματοποίηση των διαδικασιών εξαιτίας της ηλικιακής ωρίμανσης, καθώς και τα αποτελέσματα της έρευνας της A. Hodgkinson (2004: 23-36) σε μαθητές οχτώ ως δώδεκα ετών, συνηγόρησαν ότι η ηλικία δεν είναι τόσο καθοριστικός παράγοντας για την κατανόηση της έννοιας του ιστορικού χρόνου όσο το πρόγραμμα σπουδών. Με βάση την παραπάνω επιχειρηματολογία μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η κατανόηση εννοιών όπως ο ιστορικός χρόνος είναι ένας συνδυασμός μεταβλητών, όπως οι προσχολικές γνώσεις, η οικογένεια, το περιβάλλον, οι συνομηλικοί, οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, καθώς και το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων αλλά και ο τρόπος διδασκαλίας. Για αυτό είναι απαραίτητη η συνεχής ερευνητική διαδικασία με στόχο την κατανόηση των μεταβλητών αυτών από τους μαθητές.

γονέων. Για αυτό το λόγο προτείνεται στην παρέμβαση η ενσωμάτωση της βιογραφικής/βιοματικής μεθόδου και της οικογενειακής ιστορίας των μαθητών<sup>186</sup>

Για το λόγο αυτό στην παρέμβαση, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής, το ταξίδι προς το παρελθόν ξεκίνησε με κάποιες αρχικές ασκήσεις στις οποίες ζητήθηκε από τους μαθητές να φέρουν στην τάξη κάποια αντικείμενα σημαντικά για την ιστορία της οικογένειάς τους. Αυτό συνέβη διότι σύμφωνα με έρευνες ψυχολόγων, ο χρόνος γίνεται πιο εύκολα αντιληπτός στην πρώτο-δημοτική ηλικία σε συνάρτηση με το άμεσο χθες (Κακαμπούρα, 2016· Χουρδάκης, 2012). Είναι σημαντική η υιοθέτηση του ταξιδιού με τα παιδιά σε ρόλο ντεντέκτιβ, τα οποία στην ηλικία του δείγματος, πραγματοποιούν το πέρασμα από την εξίσωση της πραγματικότητας με τις υποθέσεις, χωρίς να είναι εντελώς απελευθερωμένα από το στάδιο αυτό. Για αυτό το λόγο η παραπάνω μέθοδος, η οποία διατηρεί το στοιχείο της περιπέτειας και της φαντασίας, αποτελεί, όπως θα αναφερθεί και στη συνέχεια, κατάλληλη μέθοδο της μετάβασης αυτής (Γαλανάκη, 1998).

Σημαντικό εργαλείο, ώστε να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική παρέμβαση οι παραπάνω ποιότητες ιστορικών χρονικοτήτων, είναι το σχήμα, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία προγράμματος για την ιστορική εκπαίδευση Ελλήνων μαθητών/τριών της διασποράς και περιλαμβάνεται στο έργο του Α. Χουρδάκη (2012) με τίτλο: *«Ιστορική εκπαίδευση των Ελλήνων στη διασπορά»*. Το εν λόγω σχήμα, δομήθηκε συνδυάζοντας: α) το μοντέλο που προτάθηκε από το Δαμανάκη στη μελέτη του με τίτλο: *«Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης ελληνοπαίδων του εξωτερικού»*, που αναφέρεται στα επίπεδα και τις διαστάσεις της κοινωνικοποίησης σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες (διγλωσσία – διαπολιτισμικότητα / πολυγλωσσία - πολυπολιτισμικότητα), β) τις τρεις χρονικές διάρκειες στην ιστορία (μικρά – μέση - μακρά) της εξηγητικής θεωρίας του F. Braudel (1969) και τέλος γ) τις μελέτες για την ιστορία, αλλά με διαφοροποιημένη, ως ένα βαθμό λειτουργία, μαζί με τα πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας που μιλά τόσο για national και ethnicmacrocultures, στο πλαίσιο μιας multiethniceducation όσο και με τα πορίσματα της microstoria και της altegeschichte (Χουρδάκης, 2012: 81).

Τα επίπεδα αυτά, όσον αφορά τον ατομικό, κοινωνικό, συμβολικό και γεωγραφικό χώρο είναι τα εξής: α) ο εκ του σύνεγγυς χρόνος, ο οποίος συνδέεται με το άτομο ή την οικογένεια και που αντιστοιχεί στον σημειακό χρόνο που εστιάζει στα γεγονότα το ένα δίπλα στο άλλο,

---

<sup>186</sup>Παράδειγμα έρευνας που μελετά τον τρόπο ενσωμάτωσης της βιοματικής μεθόδου και της οικογενειακής ιστορίας των μαθητών είναι η έρευνα της Ρ. Κακαμπούρα (2016: 284-292). Για στοιχεία της έρευνας αυτής βλ. στην Εισαγωγή.

έχοντας ως εύρος τα χρονικά του όρια χωρίς να ενδιαφέρει η μεταξύ τους σύνδεση, β) ο μέσο-ιστορικός χρόνος, ο οποίος συμπίπτει με τον αναδρομικό, αφηγηματικό χρόνο στον οποίο το συμβάν σχετίζεται με το πριν του και τέλος γ) ο μακρό-ιστορικός χρόνος, ο οποίος σχετίζεται με τον οπισθοπροοπτικό, όπου η αφήγηση αποκτά χρονικές ενότητες και οι οποίες με τη σειρά τους σχετίζονται με το παρόν, το παρελθόν και το μέλλον.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι στην ιστορία θα πρέπει να προσεγγίζεται η έννοια του χρόνου με τους δικούς της όρους και εννοιολογικά εργαλεία και όχι με όρους προερχόμενους από τη βιολογία ή την ηθική, όπως αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο ότι συνέβαινε με τον εθνικό χρόνο της ιστοριογραφίας του 19<sup>ου</sup> αιώνα (Dosse, 2000: 197-199).

### **5.3.2. Η αντίληψη της περιοδολόγησης ως τεχνητή διαδικασία**

Όσον αφορά την ιστορική περιοδολόγηση, η ανάλυση θα εστιάσει στην αντίληψή της από τους μαθητές ως κατασκευή, ως τεχνητή διαδικασία και όχι ως βιολογική ή φυσική διαδικασία, διότι ακριβώς αυτή η νοηματοδότηση μπορεί να οδηγήσει σε ιδεολογικές φαλκιδεύσεις (Gerhard, 1956: 900). Ο Η. Moniot υποστηρίζει την ανάγκη αντίληψης της πολλαπλότητας των περιοδολογήσεων για το ίδιο ιστορικό φαινόμενο (Moniot, 2011: 254). Όπως έχει επισημανθεί και από τον Veyne, οι ιστορικές περίοδοι είναι αφαιρέσεις με στόχο να ελεγχθεί το χρονικό χάος δημιουργώντας ομογενοποιήσεις στην έννοια του χρόνου (Ανδρέου, 2008: 398· Σμυρναίος, 2013: 155). Θα πρέπει, δηλαδή, να κατανοήσουν οι μαθητές, ότι οι περίοδοι είναι τρόποι διαχείρισης της πολυπλοκότητας του παρελθόντος και όχι νομοτέλειες οι οποίες ισχύουν σε όλες τις περιπτώσεις (Green, 1992: 13). Με άλλα λόγια, είναι σημαντικό να μη θεωρούν οι μαθητές ότι η μόνη περιοδολόγηση που χρησιμοποιείται από τους ιστορικούς είναι η συμβατική κατά την οποία ο ιστορικός χρόνος διαιρείται σε Αρχαιότητα, Μεσαίωνα, Νεότερους χρόνους και Σύγχρονη ιστορία και να κατανοήσουν ότι ο τρόπος περιοδολόγησης μπορεί να μην στηρίζεται αποκλειστικά σε ιστορικό μεθοδολογικό πλαίσιο αλλά και σε κοινωνικό, απαντώντας σε ζητήματα συλλογικής ταυτότητας, μνήμης και συνείδησης (Ανδρέου, 2008: 397· Dufaud & Mazurel, 2004: 161).

Ένα παράδειγμα της ιδεολογικής φύσης που μπορεί να χαρακτηρίζει τον τρόπο περιοδολόγησης είναι η διαμάχη που δημιουργήθηκε για το εγχειρίδιο του Μαθήματος της Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου, γραμμένο από τον φιλόλογο Κώστα Καλοκαιρινό, το οποίο μοιράστηκε στα σχολεία το Σεπτέμβριο του 1965 και βγήκε απόφαση για την απόσυρση του στις 10 Νοεμβρίου, δύο μήνες αργότερα. Μια από τις βασικές αιτίες της διαμάχης ήταν ο τίτλος «Ιστορία Ρωμαϊκή και Μεσαιωνική», αντικαθιστώντας την ενιαία ονομασία «Βυζάντιο», ο

οποίος είχε χρησιμοποιηθεί αρχικά από τον ιστορικό Γουλφ, ως διακριτή ονομασία για την Ανατολική Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία. Με αυτόν τον τίτλο δεν διαχωρίζεται ξεκάθαρα η Ρωμαϊκή από τη Βυζαντινή αυτοκρατορία, όπως συνέβαινε στα προηγούμενα σχολικά εγχειρίδια, προάγοντας σύμφωνα με τους αντιμαχόμενους του συγκριμένου εγχειριδίου, ότι η Βυζαντινή ιστορία είναι συνέχεια της Ρωμαϊκής. Με αυτόν τον τρόπο όμως, διαφαινόταν ότι η Βυζαντινή ιστορία είναι συνέχεια της Ρωμαϊκής και όχι η συνέχεια της Ελληνικής Ιστορίας από το Κλασσικό αρχαιοελληνικό παρελθόν, σύμφωνα με το τρίπτυχο συνέχειας της εθνικής μας ιστοριογραφίας, Αρχαιοελληνικό παρελθόν, Βυζάντιο, Νεότερα χρόνια. Στην υιοθέτηση του παραπάνω σχήματος έπαιξε βασικό ρόλο η πεντάτομη Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, του Παπαρρηγόπουλου, η οποία από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα αποτέλεσε τη βάση κάθε σχολικής Ιστορίας (Αθανασιάδης, 2015: 144-184· Αντωνιάδη-Μπιμπίκου, 1996). Το παραπάνω παράδειγμα αποδεικνύει με ποιον τρόπο μπορεί να επιτευχθεί η ιδεολογική νομιμοποίηση μέσω του συστήματος περιοδολόγησης, εάν παρουσιαστεί ως νομοτέλεια και όχι ως κατασκευή, δημιουργώντας μια αυστηρή εθνική ταυτότητα, εμποδίζοντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών.

### **5.3.3. Η κατανόηση της έννοιας της αλλαγής**

Με βάση το εθνοκεντρικό αφήγημα η έννοια της αλλαγής ταυτιζόταν με την αλλοίωση της συνέχειας από το ένδοξο παρελθόν στο παρόν σε μια εξελικτική γραμμική πορεία του χρόνου στην ιστορία. Στην ανά χείρας διατριβή δεν αντιμετωπίζεται η έννοια της αλλαγής ή η έννοια της συνέχειας με ταμπού. Ακολουθείται η επιχειρηματολογία του Mattozzi βάσει της οποίας ο χρόνος στο μάθημα της ιστορίας είναι μια προοδευτική νοηματική κατασκευή με βάση την παρατήρηση των μεταβολών σε σχέση με τις οποίες γίνεται αντιληπτή η έννοια της διάρκειας (Mattozzi., 2006a: 55). Ο Α. Λιάκος στο βιβλίο του με τίτλο: «Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία», συμβαδίζοντας με την παραπάνω άποψη, θεωρεί ότι η αίσθηση ιστορικότητας είναι και η εξοικείωση των ρήξεων με το παρελθόν (Λιάκος, 2007: 84).

Επίσης θα πρέπει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με έρευνες, όπως για παράδειγμα εκείνη του Hoodless (1998: 103-115), οι μαθητές ήδη από το Νηπιαγωγείο αναπτύσσουν μια σχετική αίσθηση των εννοιών της αλλαγής και της συνέχειας. Από τη μεριά της η έρευνα του Barton (2002: 161-185) στη Νότια Ιρλανδία, με συμμετοχή 117 μαθητών ηλικίας έξι ως δώδεκα ετών, έδειξε ότι βασιζόταν σε στοιχεία που δείχνουν αλλαγή, για να ταξινομήσουν σε χρονολογική σειρά εικόνες, χρησιμοποιώντας κυρίως στοιχεία από την προσωπική τους ζωή και όχι από τη διδασκαλία μέσα στην τάξη αποδεικνύοντας ότι είναι πιο εύκολη η κίνηση από το μικρό

επίπεδο στο μακρό επίπεδο του χρόνου. Μέσω της παραπάνω αντίληψης της έννοιας της αλλαγής, υποστηρίζεται ότι θα οδηγήσει τους μαθητές να δομήσουν μια ταυτότητα υπό διαπραγμάτευση και διάλογο, θεωρώντας την αλλαγή ως ιστορική διαδικασία και όχι ως οπισθοδρόμηση, χωρίς να βιώνουν τη διαφορά από το παρελθόν τραυματικά, συνειδητοποιώντας παράλληλα ότι με κάθε βουτιά στο παρελθόν, επιστρέφουν διαφορετικοί στο παρόν (Δαμανάκης, 1999: 51-55).

Με βάση την παραπάνω επιχειρηματολογία αρχίζει να διαφαίνεται πως ο τρόπος νοηματοδότησης του χρόνου στη διδασκαλία της Ιστορίας είναι ένας από τους πόλους για να ενωθεί η μελέτη για το παρελθόν με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών. Η συνειδητοποίηση, δηλαδή, από τους μαθητές ότι στο ίδιο συγχρονικό πλαίσιο μπορούν να συνυπάρξουν διαφορετικές χρονικότητες, οδηγώντας τους στην αντίληψη της μη γραμμικότητας του ιστορικού χρόνου, της αντίληψης των ασυνεχειών του, της αποκωδικοποίησης της κοινωνικής κατασκευής του φθάνοντας σε ότι ο E. Bloch (1977: 22-38) είχε ορίσει ως ταυτοχρονία του μη σύγχρονου (Jameson, 1999: 189· Ermarth, 1992: 68).

#### **5.3.4. Η κατανόηση του παρελθόντος ως ετερότητα**

Στόχος είναι οι μαθητές να αντιληφθούν τις διαφορετικές χρονικότητες ως ετερότητες οι οποίες δεν κατατάσσονται στην ιεραρχική κλίμακα του ανώτερου ή κατώτερου, αλλά σε ένα διαφορετικό πλαίσιο που για να γίνει αντιληπτό θα πρέπει να προσεγγισθεί στα δικά του σύνορα. Θα πρέπει, εν ολίγοις, να ξεπεραστεί το στάδιο εκείνο της ενσυναίσθησης<sup>187</sup> που οι

---

<sup>187</sup>Σε αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαία μια σύντομη αναφορά σε κάποια διευκρινιστικά στοιχεία για την έννοια της ενσυναίσθησης ως όρος, τον ιστορικό τρόπο διαμόρφωσής της και τη χρήση της στον επιστημονικό κλάδο της ιστορίας και της Ιστοριογραφίας, όσο και για το θεωρητικό υπόβαθρο χρήσης της στην ανά χειράς διατριβή. Η ενσυναίσθηση πρωτοεμφανίστηκε ως διαδικασία στο πλαίσιο του γερμανικού ιδεαλισμού του 19<sup>ου</sup> αιώνα με την έννοια της προσπάθειας της αναδημιουργίας των συνθηκών κάθε εποχής του παρελθόντος, ώστε να διευκολυνθεί η διαδικασία σύλληψης της ποίησης και των εθίμων (Λεοντσίνης, 1999: 125). Το 1890 συνδέθηκε με τον μηχανισμό προβολής από τον Freud, το 1897 ο όρος συνδέθηκε με τη διαδικασία της απώλειας της αυτοσυναίσθησης στη διάρκεια κατανόησης ενός έργου τέχνης από τον ψυχολόγο Lipp και το 1903 ο ψυχολόγος Titchener μετέφρασε τον όρο ως empathy (Arnheim, 1986· Laplanche & Pontalis, 1986). Η ιστορική ενσυναίσθηση συνδέεται με την ιστορική κατανόηση από τη στιγμή που η επιστημολογία της ιστορίας προχωράει πέρα από την αντικειμενικότητα του θετικισμού για την καταγραφή των γεγονότων όπως συνέβησαν, ενώ προσπάθεια ερευνητικών δοκιμών όσον αφορά την ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης σε σχέση με τη σχολική ιστορία ξεκίνησε κυρίως από τη Βρετανία από το 1974 και μετά, με επίκεντρο το πανεπιστήμιο του Λονδίνου και με ερευνητική επιτροπή αποτελούμενη από τους Dickinson, Lee & Ashby (Shelmit, 1984· Lee & Dickinson, 1979). Συνδέεται αρχικά κυρίως με τις μοντέρνες αντιλήψεις της ιστορίας και όχι με τις παραδοσιακές ή τις μεταμοντέρνες, γιατί προϋποθέτουν ότι το παρελθόν μπορεί να αναδομηθεί (Collingwood, 1999). Ο γράφων την ανά χειράς διατριβή εστιάζει στην προσπάθεια ανάπτυξης ενσυναίσθησης για το ιστορικό παρελθόν με βάση όμως και την ανάπτυξη ενσυναίσθησης στο διαφορετικό πλαίσιο των ιστορικών περιόδων από τις οποίες προέρχονται οι πηγές, δίνοντας βάση όχι μόνο στο ιστορικό παρελθόν σε



A. Dickinson, P. Lee & R. Ashby (1997) καθόρισαν ως ψευδοϊστορική ενσυναίσθηση, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές θεωρούν παράξενο ή χαζό ότι αντιλαμβάνονται μακρινό, σε χρονική απόσταση από εκείνους, θεωρώντας τους ανθρώπους του παρελθόντος ως διανοητικά κατώτερους εξαιτίας της απόστασης αυτής<sup>188</sup>. Στο στάδιο αυτό, σύμφωνα με τους

---

σχέση με το πραγματικό παρελθόν, αλλά και στο πρακτικό παρελθόν. Θεωρούνται, δηλαδή, ως διαφορετικό πλαίσιο ερμηνείας όχι μόνο οι άνθρωποι του παρελθόντος, αλλά και οι ιστορικοί, ξεφεύγοντας, από το ακραίο πλαίσιο του σχετικισμού βάσει της παραδοχής διαφορετικών ερμηνειών, αλλά όχι και της ισοδυναμίας τους (Νάκου, 2000: 17-72). Ένα παράδειγμα, τέτοιου ακραίου ιστοριογραφικού μεταμοντερνισμού είναι και ο αντίλογος του Άγγλου ερευνητή Jenkins, ο οποίος υποστηρίζει την ενσυναίσθηση ως ουτοπική στη φύση της, διότι σύμφωνα με την επιχειρηματολογία του είναι ανέφικτο πρακτικά να απαλλαχτεί κάποιος από το παρόν και να σκεφτεί παρελθοντικά, διεισδύοντας στο μυαλό μιας ιστορικής προσωπικότητας, εφόσον για τη συγκεκριμένη προσωπικότητα έχει πληροφορηθεί από τον ιστορικό, που έχει προσεγγίσει το συγκεκριμένο θέμα. Οπότε, σύμφωνα με την επιχειρηματολογία του, δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε την ιστορία ως ιστορία της σκέψης των ανθρώπων του παρελθόντος, αλλά ως ιστορία της σκέψης των ιστορικών. Κοινώς ο Jenkins θεωρεί ότι προσπαθώντας να αναπτύξουμε την ενσυναίσθηση, θέτουμε τους ανθρώπους του παρελθόντος στη δική μας εξουσία (Jenkins & Brickley, 1989: 20-21· Jenkins, 1995: 39-47). Στο σημείο αυτό, λαμβάνοντας υπόψη τον κίνδυνο αναχρονισμού τον οποίο υποστηρίζει ο Jenkins θα πρέπει να γίνει ειδική αναφορά στον αντίλογο των R. Ashby & P. Lee στο σκεπτικό του Jenkins προς μια θέση ήπιου μεταμοντερνισμού. Βάσει αυτής, ο Jenkins αυτοαναιρείται, εφόσον υποστηρίζει ότι για την ιστορική διαμεσολάβηση από τους δασκάλους προς τους μαθητές είναι αναγκαία η κατανόηση των πρώτων από τους δεύτερους. Πώς μπορεί όμως αυτό να γίνει χωρίς ιστορική ενσυναίσθηση; (Ashby & Lee, 1987: 23). Με βάση αυτό το σκεπτικό καθίσταται αναγκαία η ενσυναίσθηση όχι μόνο για το ιστορικό παρελθόν αλλά και για το πρακτικό παρελθόν. Αυτό μπορεί να συμβεί, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη ιστορικής κριτικής σκέψης στα παιδιά με τη χρήση θεατρικών τεχνικών στην εκπαίδευση, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές να αντιμετωπίζουν τα ιστορικά πρόσωπα ως ανθρώπους εντός συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτικών πλαισίων, οδηγώντας τους στην ενσυναίσθηση, να σκέφτονται δηλαδή με τον τρόπο του άλλου. Τα αποτελέσματα του συνδυασμού, τεχνικών θεάτρου με κριτική σκέψη, η οποία βασίζεται στην επιστημολογία της ιστορίας, με την ανάλογη αναπαισίωση για τη διδασκαλία μαθητών Δ' Δημοτικού, διερευνάται στην ανά χειράς διατριβή. Φυσικά, για κάτι τέτοιο χρειάζεται προσεκτικός σχεδιασμός χρησιμοποιώντας υλικό από διαφορετικές πηγές, ώστε να αποφευχθεί η αναπαραγωγή προκαταλήψεων. Με αυτόν τον τρόπο θα οδηγηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία όχι στη στεγνή αναπαραγωγή, στηριγμένη σε θετικιστικά προστάγματα, αλλά στην ανάδειξη του διαλόγου, της σύγκρουσης και στην ανάπτυξη διαφορετικών απόψεων (Αλκηστis, 2008: 223).

<sup>188</sup>Την παραπάνω τυπολογία των Lee&Ashby, προσαρμοσμένη στο σύστημα κατηγοριών της μεθοδολογίας της, υποστηρίζοντας την άποψη ότι η ενσυναίσθηση πρέπει να συνδυάζεται και με άλλες ιστορικές δεξιότητες, χρησιμοποίησε και η Ε. Νάκου, για να αναλύσει την ιστορική σκέψη 141 παιδιών, ηλικίας 12 μέχρι 15 ετών, μέσα σε μουσειακό περιβάλλον. Στη συγκεκριμένη έρευνα, διαπιστώθηκε ότι παρόλο που οι περισσότερες απαντήσεις των μαθητών, οι οποίες χαρακτηρίζονταν από ενσυναίσθηση, ήταν κυρίως ψευδοϊστορικού τύπου, ωστόσο έδειχναν επίγνωση της διαφορετικής οπτικής γωνίας των ανθρώπων του παρελθόντος εξαιτίας του διαφορετικού πλαισίου. Από την άλλη πλευρά, όμως, η ψευδοϊστορική ενσυναίσθηση ήταν μη υποστηριγμένη ενσυναίσθηση στις περισσότερες περιπτώσεις, αποδεικνύοντας τη δόμηση αναμφισβήτητων ιδεολογημάτων, στα οποία δεν υπάρχουν περιθώρια διατύπωσης διαφορετικής άποψης. Αυτό το αποτέλεσμα, αποδόθηκε από τη Νάκου, στην έλλειψη κριτικής σκέψης βάσει της καλλιέργειας οριοθετημένης, μοναδικής ιστορικής αφήγησης στο πλαίσιο της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Αυτή οδηγεί σε μια ιδεολογικά αυστηρά οριοθετημένη εθνική ταυτότητα, η οποία δεν συνάδει με την ανάγκη της δεξιοτήτας για διαπολιτισμικό διάλογο μέσα στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Kriekouri & Nakou, 1996· Νάκου, 2000: 105-110, 139-140· Ανδρούσου, 1996). Θα πρέπει να επισημανθούν τα παρακάτω σημεία όσον αφορά τη συσχέτιση της έρευνας αυτής με την επιχειρηματολογία για το συγκεκριμένο υποκεφάλαιο: α) Η συγκεκριμένη έρευνα δεν πραγματοποιήθηκε στην σχολική τάξη, αλλά στο περιβάλλον του αρχαιολογικού μουσείου. Θα πρέπει να

συγκεκριμένους ερευνητές, δεν γίνεται προσπάθεια κατανόησης του διαφορετικού παρελθόντος, ανάγοντας ως κατώτερο ό,τι δε μπορεί να γίνει αντιληπτό (Ashby & Lee, 1987: 62, 68-87).

Οι P. Lee & L. Ashby, σε μεταγενέστερη έρευνα που διεξήγαγαν με τη συμμετοχή παιδιών ηλικίας 7-14 ετών<sup>189</sup>, συμπλήρωσαν στα στάδια της ιστορικής συνείδησης το πώς

---

ληφθεί υπόψη, όσον αφορά το πρακτικό μέρος της έρευνας που διενεργήθηκε για τους σκοπούς της διατριβής, η επίσκεψη στο αρχαιολογικό χώρο του Κεραμεικού με το τμήμα Δ1 του 3<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου Χαλανδρίου, το οποίο ανήκε στην πειραματική ομάδα, στα πλαίσια της ερευνητικής παρέμβασης. Αυτή η επίσκεψη πραγματοποιήθηκε μόνο στο συγκεκριμένο τμήμα, ώστε να διαπιστωθεί αν υπήρχε επίδραση στις μεταβλητές που μετρήθηκαν σε σχέση τόσο όσο προς την επίσκεψη όσο και ως προς την μεταβλητή της χρονικής διάρκειας. Διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν θετικότερα αποτελέσματα σε σχέση με τη μικρότερη σε χρονική διάρκεια στην πρώτη παρέμβαση, η οποία διενεργήθηκε μόνο στη σχολική τάξη. β) Όπως γράφει η ίδια η ερευνήτρια, η μελέτη της ιστορικής ενσυναίσθησης των 141 μαθητών μόνο μέσα από τις 1.079 γραπτές απαντήσεις τους, ήταν δύσκολη υπόθεση. Για αυτό και στην έρευνα για τις ανάγκες της ανά χειράς διατριβής επιδιώκεται να εξαχθούν συμπεράσματα για την ιστορική συνείδηση όσον αφορά τις στάσεις απέναντι στο εθνικά διαφορετικό μέσα από πειραματική διαδικασία, εφαρμόστηκαν και ποιοτικές μεθόδοι προσέγγισης των αποτελεσμάτων συνδυαστικά με το βασικό ερευνητικό εργαλείο, το οποίο ήταν το ερωτηματολόγιο.

<sup>189</sup>Όσον αφορά συγκεκριμένα τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση ανάλογα με την ηλικία, οι Lee & Ashby (2000), σημειώνουν ότι στην έρευνα που διεξήγαγαν δε διαπιστώθηκε αναλογία εμφάνισης της ιστορικής ενσυναίσθησης με την ηλικία των παιδιών, ούτε συμβάδιζε με τα στάδια βιολογικής, ψυχολογικής και νοητικής ανάπτυξης του ατόμου. Επιπρόσθετα, παρατήρησαν ότι οι ιδέες για την ιστορική ανάπτυξη δεν εξελίσσονταν ούτε βάσει της ηλικιακής γραμμής ούτε με ομοιομορφία, εφόσον μικρότεροι μαθητές, οι οποίοι μπορεί να αναπτύσσουν περισσότερες δεξιότητες ως προς την ιστορική μεθοδολογία, υπήρχε περίπτωση να υστερούσαν ως προς τη λογική κατανόηση ή και το αντίστροφο. Διαπίστωσαν, επίσης, ότι η βελτίωση επιδόσεων για την κατάκτηση του τελευταίου σταδίου της ιστορικής ενσυναίσθησης εξαρτάται από το βαθμό ιστορικής παιδείας, εφόσον οι χαμηλότερες επιδόσεις παρουσιάστηκαν σε εκείνα τα σχολεία στα οποία το Μάθημα της Ιστορίας δε διαδραμάτιζε σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων. Αποδείχθηκε ότι ο τρόπος διδασκαλίας μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο σκέψης των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη μας τις ασυμμετρίες τόσο σε ενδοατομικό όσο και σε διατομικό επίπεδο (Siegler, 2002: 548). Συνεπώς, είναι αναγκαίο στους διδακτικούς σχεδιασμούς να λαμβάνουμε υπόψη μας και την πολιτισμική γεωγραφία, σύμφωνα με τον Bruner, δηλαδή το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών σε σχέση τόσο με το κοινωνικό περιβάλλον όσο και με την ιστορική συνείδηση των εκπαιδευτικών, καθώς και με τα κείμενα τα οποία χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία (Κόκκινος & Νάκου, 2006: 560). Οι παραπάνω διαπιστώσεις είναι πολύ βασικές για τη συγκεκριμένη έρευνα στην οποία θέλουμε να διαπιστώσουμε αν μπορούν να επηρεαστούν οι στάσεις των μαθητών και η ιστορική τους συνείδηση όσον αφορά τα εθνοκεντρικά σχήματα, βάσει του περιεχομένου, της μεθοδολογίας και του τρόπου διδασκαλίας του Μαθήματος της Ιστορίας. Από την άλλη πλευρά, ξεφεύγοντας από την άποψη του Piaget για την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε στάδια τα οποία προσαρμόζονται με βάση την ηλικία για όλους, εμπνευσμένος από τις αρχές του κοινωνικού εποικοδομητισμού (Vygotsky & Bruner), ο γράφων την ανά χειράς διατριβή ακολουθεί τις θεωρίες: α) του σπειροειδούς του J. Bruner (1997), β) της συνδιαλλαγής των αυθόρμητων και των επιστημονικών εννοιών και της σημασίας και της αίσθησης του L. Vygotsky (1989), γ) της ενεργούς σχέσης των γλωσσικών δεξιοτήτων και της νοητικής ανάπτυξης, οι οποίες βαδίζουν παράλληλα, σύμφωνα με τους J. Bruner & L. Vygotsky χωρίς να προκαθορίζονται από συγκεκριμένα στάδια και δ) του J. Rösen, ο οποίος υποστήριζε ότι υπάρχει αλληλεξάρτηση ανάμεσα στην ιστορία και την καθημερινή ζωή (Lee, 2004: 3-6). Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές ο γράφων την ανά χειράς διατριβή υιοθετεί την άποψη, ότι για τη δημιουργία ιστορικής συνείδησης, η οποία βασίζεται στην κατανόηση και όχι στη βίαια επιβολή, θα πρέπει να συνδεθεί η επιστημονική γνώση της ιστορίας με την καθημερινή, προεπιστημονική γνώση, όπως έχει σχηματιστεί από

αντιλαμβάνονταν οι μαθητές την ερμηνευτική διαμεσολάβηση για τη μελέτη του παρελθόντος και το πώς διαμορφώνεται η κριτική τους σκέψη στην ύπαρξη αντιθετικών ερμηνειών για το ίδιο ζήτημα (Lee & Ashby, 2000: 112). Αυτό το στοιχείο είναι πολύ σημαντικό, γιατί δείχνει τη λύση προς το αδιέξοδο της πολλαπλότητας των ερμηνειών, ως επίδραση του μεταμοντερνισμού, μέσω της σύνδεσης της σχολικής Ιστορίας με τις τρέχουσες εξελίξεις της Ιστοριογραφίας και την ιστορική μεθοδολογία. Με αυτόν τον τρόπο θα επιτευχθεί η σταδιακή μετάβαση από την αντίληψη του παρελθόντος ως δεδομένο, στη συνειδητοποίησή του ως ανακατασκευή, έτσι όπως σημειώνεται στο τέταρτο και πέμπτο στάδιο της κατηγοριοποίησης των R. Ashby & P. Lee<sup>190</sup>.

---

την δημόσια ιστορία, λαμβάνοντας υπόψη τα στερεότυπα, τις στάσεις και τις προκαταλήψεις των παιδιών, όπως αυτά έχουν δημιουργηθεί από την προσχολική και πρώιμη σχολική περίοδο. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η μάθηση δεν συνδέεται με την αντικατάσταση της προεπιστημονικής από την επιστημονική γνώση, αλλά με το σταδιακό μετασχηματισμό που θα οδηγήσει σε συγκρουσιακή διαδικασία με τα προγενέστερα νοητικά σχήματα, οδηγώντας στην αντίληψη της πλάνης ως βασική λειτουργία στη διαδικασία της μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές θα οδηγηθούν σταδιακά στην απόκτηση μετά-γνωστικής συνείδησης βασισμένη στην εξοικείωση με τους προβληματισμούς της σύγχρονης ιστοριογραφίας, αναγνωρίζοντας το πρακτικό παρελθόν και την εξουσιαστική διάσταση της ιστορικής γνώσης σε ένα σχήμα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής και τη σχέση της με την επιστημονική γνώση (Κόκκινος, 1998:275-288; Lee, 2004:6). Αυτό είναι δυνατό να επιτευχθεί και με την έκφραση των βιωμάτων των μαθητών και του μέχρι την ηλικία ενός εκάστου διαμορφωμένου προσωπικού τους λόγου μέσω των συνεργατικών και δραματικών τεχνικών (Νάκου, 2001: 184-218). Το παραπάνω επιχείρημα αποδεικνύει εν συντομία γιατί συνδυάζεται η ιστορία με τις τεχνικές θεάτρου και στην έρευνα που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής.

<sup>190</sup> Για να αναπτυχθεί η κρίση των μαθητών για τις αντιφατικές ερμηνείες του παρελθόντος, αποφεύγοντας τον ακραίο σχετικισμό και ακολουθώντας την άποψη του Κόκκινου που διατύπωσε στο σύγγραμμά του με τίτλο «Συμβολικοί πόλεμοι για την ιστορία και την κουλτούρα», προτείνεται όχι μόνο η αποδοχή της πολλαπλότητας των ιστορικών αναγνώσεων για την ίδια ιστορική πληροφορία αλλά και η αναγνώριση της μη ισοδυναμίας τους (Κόκκινος, 2006: 88). Ο Γ. Κόκκινος στο σημείο αυτό αποσχετικοποιεί την επίδραση του μεταμοντερνισμού στην Ιστοριογραφία μέσω της ιστοριοποίησης των πλαισίων της επίδρασης αυτής και παραθέτοντας τις εγγενείς διαφωνίες των μεταμοντέρνων ιστορικών, καταφέρνει να προσδιορίσει τα εσωτερικά και εξωτερικά αίτια του ιστοριογραφικού μεταμοντερνισμού, ξεκρίζοντας από την μία πλευρά τον θετικισμό των μεγάλων αφηγημάτων, ενώ από την άλλη πλευρά δέχεται τις αδυναμίες, εφιστώντας, βέβαια, την προσοχή για ακραίο σχετικισμό και αντίστροφο ρατσισμό με έμφαση στο διαφορετικό. Αυτή η τελευταία στρατηγική σύμφωνα με την ανάλυσή του, μπορεί να αποδοθεί στην παθολογία του εναλλακτικού ιστορικού λόγου, ο οποίος τονίζοντας τη μυθοποιητική του διάσταση και φτάνοντας σε σημεία ταύτισης ιστορικής αφήγησης και μυθοπλασίας, όπως υποστήριξε και ο H. White (1973), είναι δυνατόν να οδηγήσει, όπως ακριβώς γράφει ο ίδιος ο Κόκκινος: *τις αντιτιθέμενες ομάδες του κατακερματισμένου συλλογικού σώματος (μειονότητες, εθνοτικές και εθνοπολιτισμικές ομάδες, κοινωνικά φύλα, ομάδες σεξουαλικών προτιμήσεων κ.α.) να προχωρήσουν στην αποδόμηση και την αναίρεση του επίσημου εθνικού αφηγήματος αντιπαράσσοντας σε αυτοαναφορικές αναγνώσεις του παρελθόντος, που εστιάζουν στην ιδέα της ταυτότητας και μιμούμενες το εκτοπισμένο μεγάλο αφήγημα, τελικά αναπαράγουν την αυθεντία που το χαρακτηρίζει* (Κόκκινος & Νάκου, 2006: 85). Αντίθετα, συμπλέοντας ο Κόκκινος με την άποψη του D. LaCapra (1996: 76-77), συμφωνεί πως η παραδοχή της συνυπαρξης αναφορικής-τεκμηριωτικής λειτουργίας με την ποιητική στο πεδίο της αφηγηματικής πρακτικής δεν συνεπάγεται τη σύμπτωσή τους. Παρόλα αυτά, αναγνωρίζει στη μεταμοντέρνα Ιστοριογραφία τη ρίψη του θετικιστικού μύθου, ότι μπορεί να υπάρξει πρόσβαση στην απόλυτη ιστορική αλήθεια, ο οποίος οδήγησε στην εκμετάλλευση της επιστήμης προς νομιμοποίηση θέσεων, παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο τη δυνατότητα αντίληψης του

Βασική επιδίωξη της πρότασης προσέγγισης της έννοιας του χρόνου είναι το να κατακτήσουν οι μαθητές ένα μεταγνωστικό επίπεδο, ικανό να τους επιτρέπει να αντιλαμβάνονται: α) το διαφορετικό πλαίσιο των χρονικοτήτων του παρελθόντος, β) την ταυτοχρονία του μη σύγχρονου, καθώς και γ) την πολλαπλότητα των ερμηνειών. Η ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης και η απομυθοποίηση των μύθων της μεγαλοπρέπειας, της εξέλιξης και της συνέχειας (ο οποίος αποτελεί βασική παθολογία της σύγχρονης διδακτικής της Ιστορίας στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα) θα τους οδηγήσει και σε ένα άλλο αποτέλεσμα. Η συναίσθηση του διαφορετικού χρονικού πλαισίου και η μη αναγωγή της διαφοράς αυτής ως κατωτερότητα, μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στην κατανόηση της συγχρονικής ετερότητας, στο διαφορετικό της πλαίσιο. Να γίνουν, δηλαδή, αντιληπτές από αυτούς οι αιτίες των διαφορών των ανθρώπων που ζουν στον ίδιο χώρο, αλλά διαφέρουν ως προς την πολιτική ιδεολογία, την κοινωνική τάξη, την εθνοπολιτισμική ταυτότητα ή ακόμα και τη διαφορετική ανάγνωση ή οπτική γωνία για το παρελθόν. (Κόκκινος, 2005: 37· Stranding, 2001: 100-102).

Με βάση τις έρευνες των P. Lee, A. Dickinson & R. Ashby (1997), αν μάθουν οι μαθητές να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τις διαφορετικές στάσεις άλλων ανθρώπων στο παρελθόν, προσανατολίζοντας τη συναισθηματική κατανόηση στο πλαίσιο της ιστορικής και λογικής κατανόησης, θα εφαρμόζουν τη συγκεκριμένη δεξιότητα και στο συγχρονικό πλαίσιο. Στο ίδιο πλαίσιο και στην έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής, η προσοχή εστιάζεται στον τρόπο που τα νοητικά σχήματα πρόσληψης του παρελθόντος μπορούν να επηρεάσουν τις στάσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών στο παρόν. Ερευνάται με ποιο τρόπο ο εθνοκεντρικός, για παράδειγμα, μύθος της συνέχειας, μπορεί να

---

εξουσιαστικού χαρακτήρα των ιστοριογραφικών κατασκευών (Λιάκος, 1999: 59-290). Ακριβώς αυτό θα υποστηριχθεί στη συνέχεια της επιχειρηματολογίας, δηλαδή η μετάδοση στους μαθητές, της ιδεολογικής χρήσης της ιστορίας και των διαφορετικών οπτικών γωνιών, τις οποίες θα μπορούνε να τις κρίνουν μέσω των εννοιολογικών εργαλείων της επιστημολογίας της ιστορίας και της Ιστοριογραφίας συνδυάζοντας τη δηλωτική με τη διαδικαστική και εννοιολογική γνώση. Με αυτόν τον τρόπο, υποστηρίζεται ότι οι μαθητές δεν θα απορρίπτουν την ετερότητα των διαφορετικών απόψεων ως λάθος αλλά με βάση τα λυτρωτικά εργαλεία της ιστορίας, θα έρχονται σε συμφωνία ή αντιπαράθεση μέσω διαλόγου, καταλήγοντας να μαθαίνουν οι μαθητές τελικά Ιστορία και όχι ιστοριούλα σύμφωνα με τα γραφόμενα του I. Mattozzi (2006a: 16). Από την άλλη πλευρά θα επιδιωχθεί να απομυθοποιηθούν και οι εθνικοί μύθοι του παρελθόντος, οι οποίοι εξιδανικεύουν κάποια περίοδο ενώνοντάς την με το παρόν, μέσω του μύθου της συνέχειας και μέσω της ιστορικοποίησής τους. Το να αναδειχθεί η ιστορικότητα των παραπάνω μύθων, εννοείται να γίνει κατανοητή η μεταβλητότητα των αξιών που οι συγκεκριμένοι μύθοι πραγματεύονται ως διαχρονικές, εντάσσοντάς τις στις ιστορικές συγκυρίες της δημιουργίας τους και αποκαλύπτοντας τη μη διαχρονική τους ισχύ (Δαμανάκης, 1999: 53). Οι μύθοι, κατά τον Topolski είναι: α) εκείνος της συνέχειας και β) εκείνος της μεγαλοπρέπειας.

διαμεσολαβήσει ως νοητική λειτουργία στην εργαλειοθήκη των εννοιών και των ιδεών, έτσι όπως το περιέγραψαν οι L. Vygotski & J. Bruner, ως πολιτισμικό εργαλείο, επηρεάζοντας τον τρόπο που συμπεριφέρεται και λειτουργεί το υποκείμενο στο παρόν (Voss & Carretero, 1998: 26-27· Βαρνάβα & Σκούρα, 1994: 41).

Η ερώτηση που τίθεται στο σημείο αυτό είναι η ακόλουθη: αν απομυθοποιώντας και δίνοντας σάρκα και οστά στο μύθο της συνέχειας - και άρα ιστορικοποιηθεί - θα υπήρχε αλλαγή στις στάσεις των μαθητών από μια εθνοκεντρική προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση; Βασικός στόχος είναι η αποδόμηση από τους μαθητές της μονοπολιτισμικής, μονοεθνικής αφήγησης, η οποία ταυτίζεται με την εθνοκεντρική νοηματοδότηση του χρόνου και οδηγεί με μια ευθεία γραμμή από το παρόν στο ένα απόλυτο παρελθόν. Γίνεται κατανοητό σταδιακά ότι η ιστορική ερμηνεία συνδυάζεται με πολλαπλές διαδρομές ανάμεσα στο πραγματικό παρελθόν, στο ιστορικό παρελθόν και στο πρακτικό παρελθόν. Θα αντιληφθούν οι μαθητές την μη ταύτιση του πραγματικού παρελθόντος με το ιστορικό και το πρακτικό παρελθόν αναγνωρίζοντας στην ιστορική εκδοχή των σχολικών εγχειριδίων τη διαμεσολάβηση των συγγραφέων τους, που πολλές φορές εξαρτώνται από εξωιστορικούς παράγοντες (κατά κύριο λόγο εξυπηρετούν κάποια ιδεολογικά /πολιτικά ρεύματα σκέψης).

## Κεφάλαιο 6

### Διαπολιτισμική εκπαίδευση

#### 6.1 Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: ιστορική ανασκόπηση

Όπως αναφέρουν οι X. Μίλεση και Β. Πασχαλιώρη (2003), η εκπαιδευτική πρακτική έχει βασιστεί, κατά καιρούς, σε μια σειρά διαφορετικών μοντέλων προσαρμογής των μεταναστών μαθητών, προωθώντας διαφορετικούς βαθμούς διατήρησης της γλωσσικής και της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας. Αρχικά, σύμφωνα με την προσέγγισή τους, το *αφομοιωτικό μοντέλο*, στοχεύει στην πλήρη «απορρόφηση» των μεταναστών μαθητών από το εθνοπολιτισμικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής, χωρίς την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας και της γλώσσας της χώρας προέλευσης. Ως στόχο έχει την ύπαρξη μιας πολιτισμικής ομοιογένειας και την πλήρη αποδοχή, εκ μέρους των μεταναστών μαθητών, των πολιτισμικών προτύπων της χώρας υποδοχής. Το αφομοιωτικό μοντέλο ήταν κυρίαρχο στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960.

Ένω άλλο μοντέλο, σύμφωνα με την θεωρήσή τους είναι το *μοντέλο ενσωμάτωσης* το οποίο αποτελεί ένα συμπληρωματικό προς το αφομοιωτικό μοντέλο. Αν και υπάρχει αναγνώριση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας, με την προώθηση του σεβασμού

απέναντι στην εθνοπολιτισμική ταυτότητα των μεταναστών μαθητών, ωστόσο η επικέντρωσή του συνεχίζει να βρίσκεται στη σταδιακή αποδυνάμωσή της και την υιοθέτηση των πολιτισμικών προτύπων της χώρας υποδοχής.

Όπως οι ίδιοι αναφέρουν, το *πολυπολιτισμικό μοντέλο*, βασίζεται στην αντίληψη ότι η γνώση των πολιτισμών των χωρών προέλευσης των μεταναστών μαθητών, μέσα από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και προγράμματα που απευθύνονται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, θα περιορίσει την ανάπτυξη προκαταλήψεων και θα βοηθήσει σημαντικά στην προσαρμογή των μεταναστών μαθητών. Το συγκεκριμένο μοντέλο αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του 1980 στις χώρες του δυτικού κόσμου (Ευρώπη, Η.Π.Α.).

Στη συνέχεια εξηγούν ότι το *αντιρατσιστικό μοντέλο*, εστιάζει στην αναγκαιότητα αντιμετώπισης του θεσμικού ρατσισμού, επιδιώκοντας την αλλαγή των νόμων και της λειτουργίας των δομών του κράτους και της κοινωνίας, οι οποίοι προωθούν τη διαφορετική μεταχείριση μεταναστών μαθητών και, συνεπώς, είναι σημαντικό εμπόδιο στην προσαρμογή τους στη χώρα υποδοχής.

Τέλος, εστιάζουν στο *διαπολιτισμικό μοντέλο*, που αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1980 στην Ευρώπη και αποτελεί μετεξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου. Το διαπολιτισμικό μοντέλο απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, επιδιώκοντας την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και στηριζόμενο στην προσαρμογή των μεταναστών μαθητών μέσω της στρατηγικής της εναρμόνισης, αλλά και στην προσαρμογή των γηγενών μαθητών σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Όπως αναφέρουν οι Χ. Παρθένης και Γ. Φραγκούλης (2016), η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναδύθηκε ως έννοια γύρω από την έννοια της πολυπολιτισμικότητας και την απόρριψη των μοντέλων της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στις αρχές της αλληλεγγύης, της πολιτισμικής ετερότητας και της εξάλειψης εθνικών και φυλετικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Αποτελεί, κατά αυτόν τον τρόπο μια παιδαγωγική στάση που επικεντρώνει στον σεβασμό του πολιτιστικού υποβάθρου των μαθητών και την αντιμετώπισή τους ανεξάρτητα από την εθνική τους καταγωγή, βλέποντας το σχολείο ως μια μικρογραφία της κοινωνίας, ένα πλαίσιο το οποίο έχει θεμελιώδη ρόλο στην αναπαραγωγή ή την εξάλειψη των εθνικών και πολιτισμικών στερεοτύπων (Γεωργογιάννης, 2007· 2008). Σύμφωνα με τους Χ. Παρθένη & Γ. Φραγκούλη (2015), κεντρικές αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας της κοινωνίας, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, καθώς και η προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου, με στόχο την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης. Κατά αυτή την

έννοια, η διαπολιτισμικότητα δεν είναι κάτι που αφορά αποκλειστικά το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά προϋποθέτει τη μεταρρύθμιση των δημόσιων θεσμών και υπηρεσιών και την ανάγκη μιας συνολικής αλλαγής πολιτικής.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κεντρικής σημασίας στην εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, βασισμένος στις αρχές του σεβασμού και της ενσυναίσθησης, δηλαδή της κατανόησης του κόσμου από την οπτική των ατόμων με διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, ώστε να προωθηθεί η κατανόηση και η αρμονική συνύπαρξη μαθητών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες στη σχολική τάξη. Βασική θέση της παιδαγωγικής επιστήμης είναι η κεντρική σημασία που έχει η επικοινωνία και η σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές: ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαμορφώσει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, στα πλαίσια της τάξης, όπου ο κάθε μαθητής να αισθάνεται ασφάλεια και ελευθερία έκφρασης, καθώς και ένα περιβάλλον όπου η διαφορετικότητα του κάθε μαθητή και η οπτική του για τον κόσμο θα γίνεται κατανοητή και σεβαστή, με τις μεθόδους διδασκαλίας να προωθούν την κατανόηση αυτής της διαφορετικότητας, ταυτόχρονα με την ομαδικότητα και τη συνεργασία (Richmond, 1990· LeRoux, 2002). Η βασική ευθύνη του εκπαιδευτικού είναι η εξασφάλιση του αγαθού της εκπαίδευσης ισότιμα σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως εθνικών – πολιτισμικών διαφορών (Ευαγγέλου et al., 2011).

Έτσι, η επικοινωνία και η ενσυναίσθηση αποτελούν βασικούς παράγοντες για την επιτυχία της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η κατανόηση των εκπαιδευτικών για τους ψυχολογικούς, πολιτισμικούς και διανοητικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση είναι απαραίτητη, ώστε ο εκπαιδευτικός να πετύχει την αλλαγή των στάσεων των μαθητών που βασίζονται σε αρνητικά στερεότυπα και παράγωγα σοβινιστικού ή εθνικιστικού λόγου και να βρίσκεται σε ετοιμότητα για την αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων, αλλά και για τη μετάλλαξη του λόγου αυτού σε έναν λόγο με στοιχεία σεβασμού και κατανόησης των εθνικών και πολιτισμικών διαφορών που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ των μαθητών. Για αυτούς τους λόγους, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν «διαπολιτισμική επάρκεια», δηλαδή να αποκτούν γνώσεις που αφορούν τα μεταναστευτικά ρεύματα, τη δίγλωσση εκπαίδευση, τα διαφορετικά μοντέλα εκπαίδευσης που εφαρμόζονται στις χώρες προέλευσης των μεταναστών μαθητών και τις δυσκολίες που μπορεί να παρουσιάζονται λόγω του διδακτικού υλικού (Γεωργογιάννης, 2006).

Με βάση τα παραπάνω, η έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ορίζεται ως το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών μιας εκπαίδευσης που απευθύνεται σε ένα κοινωνικό σύνολο, του οποίου τα μέλη παρουσιάζουν –αναπόφευκτα- διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις,

τις στάσεις και τον τρόπο ζωής εν γένει. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αντιλαμβάνεται τις πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές ως παράγοντες αποδιοργάνωσης και διάσπασης, αλλά ως παράγοντες εμπλουτισμού της διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποδίδει τη δέουσα σημασία στην έννοια του πολιτισμού, ως ενός πλήρους συστήματος με τις διαφορετικές παραδόσεις, τα σύμβολα, τις αξίες και τον τρόπο ζωής που αντιπροσωπεύει, αλλά σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να εστιάζει με εμμονή στις εθνικές, γλωσσικές ή θρησκευτικές διαφορές, αλλά να εστιάζει στην ανάδειξη των κοινών, πανανθρώπινων αξιών που γίνονται δεκτές ανεξαρτήτως πολιτισμικού πλαισίου, καθώς και να αναδείξει τη χειραφέτηση από τη στείρα προσκόλληση σε παραδόσεις και απαρχαιωμένους κανόνες και στερεότυπα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση άρχισε να αναπτύσσεται ως ιδέα και ως έννοια με την πτώση της κυριαρχίας του εθνικισμού και την ταυτόχρονη άνοδο της «παγκοσμιοποίησης»: καθώς η οικονομικές και οι επικοινωνιακές ροές κατά τις δεκαετίες του 1980 και 1990 άρχισαν να ξεφεύγουν από τον έλεγχο και τα θεσμοθετημένα όρια του έθνους – κράτους και να ελέγχονται από πολυεθνικούς οργανισμούς, η έννοια του εθνικισμού αποδυναμώθηκε σημαντικά κατά τις δεκαετίες αυτές. Σημαντικοί παγκόσμιοι οργανισμοί, όπως οι UNESCO, η Ευρωπαϊκή Ένωση, η Παγκόσμια Τράπεζα και μια σειρά από Μη-Κυβερνητικές οργανώσεις άρχισαν να προωθούν μια νέα θεώρηση του έθνους, με βάση τις αρχές της συνύπαρξης και της συμφιλίωσης μεταξύ διαφορετικών εθνοτικών, πολιτισμικών και θρησκευτικών ομάδων (UNESCO, 2006· Ζάχος, 2013). Με βάση την διακήρυξη της UNESCO, κατά το έτος «διαλόγου των πολιτισμών» το 2008, ο πολιτισμός θα πρέπει να θεωρείται το σύνολο των διακριτών χαρακτηριστικών μιας κοινωνίας ή κοινωνικής ομάδας και να περιλαμβάνει όχι μόνο την τέχνη και τη λογοτεχνία, αλλά τα αξιακά συστήματα, τις παραδόσεις, τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις, ενώ ο σεβασμός στην πολυπολιτισμικότητα και την ποικιλότητα των πολιτισμών ορίστηκε ως βασικό παράγοντας για τη διεθνή ειρήνη και ασφάλεια (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Σε αυτό το γενικότερο πολιτικό – οικονομικό πλαίσιο, η διαπολιτισμικότητα και η διαπολιτισμική εκπαίδευση προωθήθηκε και στην Ευρώπη, από το Συμβούλιο της Ευρώπης και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, μέσω συστάσεων στα μέλη των παραπάνω οργανισμών, ώστε να συμπεριλάβουν προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (European Commission, 2007· Council of Europe, 2008).

Η ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίστηκε στην Ευρώπη στα μέσα της δεκαετίας του 1970, κυρίως στις χώρες του βιομηχανικού βορρά, όπως η Γερμανία, η Σουηδία η Γαλλία και το Ηνωμένο Βασίλειο, λόγω της μεγάλης εισροής μεταναστών στις χώρες αυτές.



Μέχρι τη δεκαετία του 1980, τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα υιοθέτησαν μια πολιτική αφομοίωσης, βασισμένο στις προηγούμενες αρχές περί πολιτισμικής και γλωσσικής ομοιογένειας και εθνικής ταυτότητας. Η ανάγκη για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση προέκυψε ακριβώς λόγω της αδυναμίας αφομοίωσης μαθητών από άλλα πολιτισμικά πλαίσια, τόσο στα πλαίσια της εκπαίδευσης, όσο και σε μια γενικότερη προσπάθεια κοινωνικής ένταξης (Δαμανάκης, 1997).

Στη σημερινή Ευρώπη, η Δ.Ε. και παιδαγωγική θεωρείται καταλληλότερη απάντηση για τις πολυπολιτισμικές και παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες που έχουν προκύψει, προωθώντας την ανάπτυξη εκπαιδευτικών συστημάτων με εστίαση στην κατανόηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας, σε γλωσσικό, εθνοτικό και πολιτισμικό επίπεδο (Catarci & Fiorucci, 2016), όπως η «Εκπαίδευση για Αλλοδαπούς» (*Ausländerpädagogik*), που υπήρχε μέχρι πρόσφατα στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα, έδωσε χώρο για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών συστημάτων με εστίαση στην κατανόηση της διαφορετικότητας και της ποικιλίας, σε γλωσσικό, εθνοτικό και πολιτισμικό επίπεδο. Οι διαφορές των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα γίνονται αντιληπτές ως «παράγοντες κινδύνου», στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα, που στοχεύει στην πρόληψη φαινομένων αποκλεισμού ή ρατσισμού λόγω αυτής της διαφορετικότητας, χωρίς να στοχεύει στην κατάργησή ή την αφομοίωσή της, αλλά στην αντιμετώπιση των φαινομένων αυτών μέσω παιδαγωγικών παρεμβάσεων. Σε αντίθεση με χώρες του Ευρωπαϊκού Βορρά, χώρες του Ευρωπαϊκού Νότου, όπως η Ιταλία, άργησαν να δεχτούν κύματα μεταναστών και το ζήτημα της εκπαίδευσης άρχισε να γίνεται ορατό μόλις από τα τέλη της δεκαετίας του 1970, με αποτέλεσμα την ελλιπή ανάπτυξη αντίστοιχων προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Portera, 2008).

## **6.2 Έρευνες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με στόχο την αλλαγή στάσεων των μαθητών: διεθνής και ελληνική έρευνα**

Μια σειρά μελετών αναφέρονται σε πιθανά προβλήματα και προκλήσεις που συναντάει η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρώπη. Σύμφωνα με τους Hooghoff & Delnoy το 1998 (Γκόβαρης, 2013) οι προσπάθειες για την ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εκπαίδευση συναντούν μια σειρά προβλήματα, με κεντρικότερο αυτών να είναι η ελλιπής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις αρχές. Σύμφωνα με τον Catarci (2014), βασικό εμπόδιο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί η ύπαρξη ενός «δομικού διαχωρισμού» (structural segregation) ανάμεσα σε αυτόχθονες και μετανάστες μαθητές, τόσο λόγω (τουλάχιστον εν μέρει) συμμετοχής τους σε ξεχωριστές δομές εκπαίδευσης, όσο και λόγω του σημαντικά

χαμηλότερου οικονομικού – κοινωνικού επιπέδου διαβίωσης. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τους M. Catarci & M. Fiorucci (2016), η πρόσφατη αύξηση που παρατηρείται σε ρητορικές ρατσισμού και ξеноφοβίας στην Ευρώπη έχει δυσκολέψει σημαντικά το έργο της Δ.Ε.

Παρ' όλα αυτά, και σε χώρες του Ευρωπαϊκού βορρά αναφέρονται σημαντικά προβλήματα στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στη μελέτη τους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ολλανδία, οι H. Hooghoff & R. Delnoy το 1998 (Γκόβαρης, 2013) αναφέρουν ότι την τελευταία δεκαετία έχουν λάβει χώρα μια σειρά προγραμμάτων και παρεμβάσεων για την προώθηση και την ανάπτυξη της Δ.Ε., αλλά παρ' όλα αυτά οι προσπάθειες συναντούν βασικά προβλήματα, με κεντρικότερο αυτών να είναι η ελλιπής εκπαίδευση των καθηγητών και των δασκάλων στις αρχές της Δ.Ε., καθώς και το γεγονός ότι εκπαιδεύτηκαν σε συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο. Έτσι, ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της Ολλανδικής κοινωνίας δημιουργεί μια σειρά φαινομένων που προκύπτουν από την ύπαρξη μη-ιθαγενών μαθητών, για τα οποία οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν έχουν τα απαραίτητα εφόδια για να τα αντιμετωπίσουν.

Βασικό είναι το ζήτημα των δίγλωσσων μαθητών, αφού η εκπαίδευση στην Ολλανδία βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην κατανόηση κειμένων. Αυτό το ζήτημα έχει οδηγήσει σε νέες προσεγγίσεις διδασκαλίας, που δίνουν βάρος στην προφορική διδασκαλία και επεξήγηση δύσκολων κειμένων, καθώς και στην αλλαγή κατεύθυνσης στην αξιολόγηση των μαθητών, με εστίαση στο περιεχόμενο και λιγότερο στη χρήση των κανόνων του γραπτού λόγου. Σε σχέση με την αντιμετώπιση στερεοτύπων και περιστατικών ρατσισμού, οι Hooghoff & Delnoy (Γκόβαρης, 2013) αναφέρουν ότι στην πλειονότητα των περιπτώσεων υπάρχει άμεση αντιμετώπισή τους από τους εκπαιδευτικούς, παρ' όλα αυτά, το περιεχόμενο της διδασκαλίας σε μαθήματα όπως η ιστορία εστιάζει σε Ολλανδικά και Ευρωπαϊκά στοιχεία, παραβλέποντας τη συμπερίληψη περισσότερων στοιχείων για τους πολιτισμούς εκτός του Ευρωπαϊκού πλαισίου (Γκόβαρης, 2013).

Αντίθετα, στην περίπτωση του Βελγίου, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έγινε πολύ γρήγορα αποδεκτή και αποτελεσματική εντός του βελγικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς βασίστηκε σε μια παράδοση επικοινωνίας και ανεκτικότητας που ήδη προϋπήρχε της έντονης μεταναστευτικής ροής, μεταξύ γαλλόφωνων Βέλγων και Φλαμανδών (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997).

Στη μελέτη για τη φύση των προγραμμάτων της Δ.Ε. στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η Ognisanti (2007) αναφέρεται σε δύο τύπους προγραμμάτων: τον τύπο Α, που περιλαμβάνει προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που στοχεύουν στην αντιμετώπιση

του αποκλεισμού μη-ιθαγενών μαθητών λόγω γλώσσας, καθώς και την εκπαίδευση δασκάλων και εκπαιδευτικών σε αρχές και τεχνικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και τον τύπο Β, που περιλαμβάνει προγράμματα ευρύτερης εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που στοχεύουν στην προώθηση της διαπολιτισμικής ανταλλαγής μεταξύ των πληθυσμών, την ενημέρωση για τα δικαιώματα αλλά και τα προβλήματα που προκύπτουν από την αναπαραγωγή στερεοτύπων, αρνητικών και ρατσιστικών αντιλήψεων, καθώς και την προώθηση της γνωριμίας και της κατανόησης με άλλες κουλτούρες και πολιτισμούς (Ogisaniti, 2007). Έτσι, στην πρώτη περίπτωση η διαπολιτισμική εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή με έναν εργαλειακό τρόπο, που επικεντρώνει στην ανάγκη αντιμετώπισης του αποκλεισμού από την εκπαίδευση, αλλά υπολείπεται σε ευρύτερα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η συντριπτική πλειοψηφία των προγραμμάτων που καταγράφηκαν αφορούσαν προγράμματα του τύπου Β, όπως στις περιπτώσεις της Σουηδίας, της Δανίας, της Ολλανδίας, της Γαλλίας, του Ηνωμένου Βασιλείου, της Γερμανίας, του Βελγίου, της Ισπανίας και της Ιταλίας. Αντίθετα, τα προγράμματα τύπου Α, που περιορίζονται στο αυστηρό εκπαιδευτικό πλαίσιο, επικρατούν στην περίπτωση της Νορβηγίας και της Ελλάδας.

Η πρώτη επαφή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τα ζητήματα που χρήζουν αντιμετώπισης μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έγινε στις περιπτώσεις των παλινοστούντων μαθητών από τη δεκαετία του 1970. Παρ' όλα αυτά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν έχει επαρκή ανάπτυξη και αφομοίωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο κινείται, κατά βάση, σε μονοπολιτισμικό πλαίσιο και μονόπλευρες προσεγγίσεις της γνώσης (Δαμανάκης, 1997· Γεωργογιάννης, 2006), καθώς περιορίζεται στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και υιοθετεί μια αφομοιωτική προσέγγιση ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών, σε αντίθεση με άλλες χώρες της Ευρώπης, όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, όπου η αφομοιωτική προσέγγιση έχει εγκαταλειφθεί προς όφελος μιας αντιρατσιστικής προσέγγισης (Ανδρούσου, 2000).

Τα διαπολιτισμικά σχολεία κατά κανόνα ακολουθούν τα προγράμματα σπουδών των δημόσιων σχολείων, αλλά έχουν ένα βαθμό αυτονομίας με βάση τον νόμο 2413/1996, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ειδικές συνθήκες που αντιμετωπίζουν, όπως η δυνατότητά τους να εστιάζουν στην ένταξη των μαθητών και να παραβλέπουν σε κάποιο μικρό βαθμό την προσήλωση στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών. Η συμπερίληψη οπτικό-ακουστικού υλικού και ειδικού εκπαιδευτικού υλικού έγινε μέσω προγραμμάτων του Καποδιστριακού ή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου, αλλά η διανομή του υλικού αυτού μειώθηκε σημαντικά μετά το 2005, παρουσιάζοντας σημαντικές ελλείψεις στο ειδικό εκπαιδευτικό υλικό που απαιτείται

για τη λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων και των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία. Παρ' όλους αυτούς τους περιορισμούς, τα διαπολιτισμικά σχολεία διοργανώνουν σημαντικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τη συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες, τη διοργάνωση φεστιβάλ και εκδηλώσεων ενάντια στις προκαταλήψεις και υπέρ της ισότητας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Γρώπα & Τριανταφυλλίδου, 2009).

Σημαντική αξία είχε το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε κατά την περίοδο 1997-2004 με όνομα «Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης» (ΕΠΕΑΚ), που στόχευε σε τρεις μειονοτικούς πληθυσμούς: τους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης, τους μαθητές Ρομά και τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, με σκοπό μια περισσότερο έντονη αντιμετώπιση των φαινομένων αποκλεισμού από την εκπαίδευση, αλλά και γενικότερου κοινωνικού αποκλεισμού, των παιδιών που ανήκουν στις παραπάνω ομάδες. Παρ' όλη την μακρόχρονη εφαρμογή του ΕΠΕΑΚ, σύγχρονα στοιχεία δείχνουν ότι οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες και σχολική αποτυχία, ειδικά στις τάξεις του γυμνασίου και του λυκείου. Ένα από τα σημαντικά προβλήματα είναι η αντίληψη πολλών εκπαιδευτικών ότι οι αλλοδαποί μαθητές, λόγω δυσκολιών στη γλώσσα, ουσιαστικά «παρεμποδίζουν» το διδακτικό έργο, «κρατώντας πίσω» την τάξη. Οι αντιδράσεις για την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών είναι σημαντικές και από τους γονείς, οι οποίοι συχνά εκφράζουν παρόμοιες αντιλήψεις, όπως η παραπάνω. Ταυτόχρονα, έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο γονέων αλλοδαπών που αρνούνται να στείλουν τα παιδιά τους σε σχολεία με μεγάλο πληθυσμό αλλοδαπών, αφού και οι ίδιοι θεωρούν ότι είναι «κατώτερης» εκπαιδευτικής ποιότητας και θα στερήσουν από τα παιδιά τους τη δυνατότητα ίσων ευκαιριών (Γρώπα & Τριανταφυλλίδου, 2009).

Μια σειρά ερευνών που αναφέρει ο Π. Γεωργογιάννης (2008), αναφέρουν την ύπαρξη σημαντικών εντάσεων και διαφοροποιήσεων στην αντιμετώπιση μαθητών με διαφορετική καταγωγή (όπως Τσιγγάνοι ή Αλβανοί) από τους συμμαθητές τους, ενώ οι Έλληνες μαθητές βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση, καθώς η ανομοιογένεια των αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με την εθνοτική τους καταγωγή, τους εμποδίζει να συνάψουν σχέσεις συνεργασίας. Τέτοιου είδους στοιχεία αναδεικνύουν σοβαρά προβλήματα στην αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, κυρίως όσον αφορά την αντιμετώπιση του ρατσισμού και των προκαταλήψεων. Ο Θ. Χρηστοδούλου (2009) αναγνωρίζει ως βασικό πρόβλημα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα το μέγεθος της εφαρμογής της, καθώς τα διαπολιτισμικά σχολεία της χώρας αποτελούν μόλις το 0.17% της δημόσιας

εκπαίδευσης, τη στιγμή που υπάρχει ανάγκη για μεγαλύτερη εφαρμογή, αφού το 10% του μαθητικού πληθυσμού είναι αλλοδαποί ή παλιννοστούντες μαθητές, ενώ οι τάξεις υποδοχείς και τα φροντιστηριακά τμήματα φαίνονται να αδυνατούν να ανταποκριθούν.

Μια δεύτερη, αλλά εξίσου σημαντική αδυναμία της Δ.Ε. έγκειται στην εστίαση της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, καθώς η γλωσσική ετερότητα των αλλοδαπών μαθητών αντιμετωπίζεται ως «πρόβλημα» και «αδυναμία», χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η μητρική γλώσσα των μαθητών και χωρίς κάποια προσπάθεια σύνδεσης των γλωσσικών και πολιτισμικών «κόσμων», με σκοπό την κοινωνικοποίηση και την ομαλή μετάβαση μαθητή από τη χώρα προέλευσης στη χώρα υποδοχής (Χρηστοδούλου, 2009). Ταυτόχρονα, η τάση διαφοροποίηση των δομών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από το εκπαιδευτικό σύστημα, υποδεικνύει τον κίνδυνο του διαχωρισμού των μαθητών, αντί της προώθησης της επικοινωνίας και την κατανόησης που είναι οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η απουσία προγραμμάτων στα δημόσια σχολεία δεν μπορεί να υπερκαλυφθεί με την ύπαρξη των ελάχιστων διαπολιτισμικών σχολείων, γεγονός που αναδεικνύει ένα βασικό πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα: το ότι αυτή εστιάζει στους αλλοδαπούς μαθητές και όχι στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, μια απαραίτητη κατεύθυνση, αφού η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν θα πρέπει να εστιάζει στην αντιμετώπιση των γλωσσικών και μαθησιακών προβλημάτων των αλλοδαπών μαθητών, αλλά να αποτελεί ένα πλαίσιο ανάπτυξης της κατανόησης και της διαφορετικότητας στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού (Γρώπα & Τριανταφυλλίδου, 2009).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προέκυψε μέσω κοινωνικών δεδομένων και φαινομένων, όπως τα έντονα μεταναστευτικά ρεύματα που αναπτύχθηκαν από τη δεκαετία του 1970-1980 και εντάθηκαν ακόμα περισσότερο την τελευταία δεκαετία. Με την επιρροή της παγκοσμιοποίησης, αλλά και των νέων κατευθύνσεων υπέρ της πολυπολιτισμικότητας και της αντίληψης της πολιτισμικής και της εθνοτικής ποικιλότητας, όχι με όρους «προβλήματος» και «αφομοίωσης», αλλά με όρους «πλούτου». Έτσι, υπήρξε ένα σαφές πέρασμα από τις πολιτικές της αφομοίωσης που επικράτησαν πριν τη δεκαετία του 1980, στις πολιτικές της διαπολιτισμικότητας: της εκπαίδευσης που βασίζεται στον σεβασμό και την κατανόηση των πολιτισμικών, εθνοτικών και θρησκευτικών διαφορών μεταξύ των μαθητών. Ταυτόχρονα, οι χώρες του βιομηχανικού βορρά, στις οποίες η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί μια καινούρια κατεύθυνση, καθώς δέχονται μεταναστευτικά ρεύματα ήδη μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, σε αντίθεση με τις χώρες του Ευρωπαϊκού Νότου, αναπτύσσουν προγράμματα για την αντιμετώπιση της αναπαραγωγής αρνητικών και ρατσιστικών

στερεοτύπων, προς μια κατεύθυνση θετικών αντιλήψεων για την διαφορετικότητα της κάθε κουλτούρας. Παρ' όλα τα όποια προβλήματα που αναφέρονται, όπως στην περίπτωση της Ολλανδίας (Γκόβαρης, 2013), η συντριπτική πλειοψηφία των προγραμμάτων και των εφαρμογών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται να περιλαμβάνει ευρύτερες της στενής εκπαιδευτικής διαδικασίας παρεμβάσεις, που στοχεύουν στην καλλιέργεια των γενικότερων αξιών της ανεκτικότητας, του σεβασμού και της πανανθρώπινης ταυτότητας, έχοντας ξεφύγει από πολιτικές αφομοίωσης και πολιτισμικής ενσωμάτωσης.

### **6.3 Ανάγκη υιοθέτησης διαπολιτισμικών αναλυτικών προγραμμάτων (Διαπολιτισμική εκπαίδευση ως παιδαγωγική προσέγγισης της Ιστορίας)**

Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χείρας διδακτορικής διατριβής, στηρίχθηκε εν πολλοίς στη δομή και το εν γένει περιεχόμενο των εν ισχύ αναλυτικών προγραμμάτων του Μαθήματος της Ιστορίας. Ακολουθήθηκε η εννοιοκεντρική προσέγγιση ξεκινώντας από έννοιες όπως: η ετερότητα, ο χώρος και ο χρόνος. Με βάση τον τρόπο νοηματοδότησής τους επιλέχθηκε και ο τρόπος ενσωμάτωσης των ιστορικών γεγονότων με βάση τα αντίστοιχα Κεφάλαια της Ιστορίας της Δ' Δημοτικού που αποτέλεσαν το θεμέλιο λίθο του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής παρέμβασης, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής. Για αυτούς τους λόγους θεωρήθηκε απαραίτητο να αναλυθεί τόσο το τι θεωρείται με βάση τους ερευνητές, διαπολιτισμική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων όσο και το περιεχόμενο των αντίστοιχων σχολικών εγχειριδίων. Το παρόν υποκεφάλαιο αποτελεί νοηματική συνέχεια του Κεφαλαίου 6, που αναφέρεται στη διαπολιτισμική προσέγγιση του ιστορικού χρόνου, της ιστορικής ετερότητας καθώς και του ιστορικού χώρου.

Στο σημείο αυτό, όμως, γεννάται το ερώτημα κατά πόσο τα αναλυτικά προγράμματα του Μαθήματος της Ιστορίας στην Ελλάδα είναι συμβατά ή μη με την εποχή της παγκοσμιοποίησης και των έντονων μεταναστευτικών ροών (Χρυσάφιδης, 2003). Η αύξηση μετακίνησης πληθυσμιακών ομάδων επηρεάζει το χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων κάνοντας αισθητή την παρουσία μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στη σχολική τάξη. Το φαινόμενο αυτό δημιουργεί τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες πλήγμα στην κατασκευή της ομοιογένειας των μαθητών μέσα από τη σχολική γνώση. Δημιουργείται αντίφαση με την προβολή, μέσω της εκπαιδευτικής πράξης, ότι όλοι οι μαθητές έχουν το ίδιο πολιτισμικό υπόβαθρο και προέρχονται από ομάδες με ομοιογενή εθνικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2011: 10).

Πολλοί ερευνητές, όσον αφορά την προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων, τόνισαν την ανάγκη προσαρμογής τους, λαμβάνοντας υπόψη τους το διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών της μειονότητας με κατεύθυνση τον πολιτιστικό εμπλουτισμό και τον κοινωνικό μετασχηματισμό ώστε να αναπτυχθεί μια σχέση διαλεκτική ανάμεσα στις διαφορετικές ταυτότητες των μαθητών (Coelho, 1998· Banks, 1994). Αυτή η ανάγκη ενισχύεται αν ληφθούν υπόψη τα αποτελέσματα των ερευνών, οι οποίες αποδεικνύουν ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας του κάθε μαθητή σχετίζεται με τις αντιλήψεις τους, τις αποδόσεις τους και τις προσδοκίες τους όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία (Greenfield & Cocking, 1994; Okagaki & Stenberg, 1993· Κουτσουβάνου, 2003: 53-54). Αυτό έρχεται σε σύγκρουση με την πεποίθηση ερευνητών, όπως και ο L. S. Jeevantham (1998), πως τα σχολεία προωθούν τις πρακτικές κοινωνικοποίησης των κυρίαρχων ομάδων. Η ανάγκη υιοθέτησης διαπολιτισμικών αναλυτικών προγραμμάτων τονίζεται και από έρευνες οι οποίες αποδεικνύουν ότι οι στάσεις και οι προκαταλήψεις των μαθητών απέναντι στην πολιτισμική διαφορά μπορεί να αλλάξει με θετικό πρόσημο μέσω της χρήσης περιεχομένου και στρατηγικών, οι οποίες βασίζονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Sanchez, 1998). Το παραπάνω εγχείρημα για την υιοθέτηση αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και σχολικών εγχειριδίων και στρατηγικών με διαπολιτισμική κατεύθυνση ενισχύεται από έρευνες όπως εκείνη του K. Cushner (1998: 355), ο οποίος εξέτασε τάξεις με μαθητές διαφορετικών εθνοπολιτισμικών χαρακτηριστικών σε δεκατρείς χώρες. Ανάμεσα στα συμπεράσματά του ήταν και το γεγονός ότι παρατηρούνταν εθνοκεντρικές πρακτικές στα αναλυτικά προγράμματα και δημιουργείτο ένα είδος αντιπαλότητας ανάμεσα στην πολιτισμική διατήρηση από τη μια και τον πλουραλισμό από την άλλη. Άλλες έρευνες τέλος απέδειξαν ότι μεγάλο ποσοστό μεταναστών μαθητών παρουσίασαν χαμηλές επιδόσεις όταν συμμετείχαν σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης καθώς και έλλειψη πειθαρχίας (Driesen, 2000: 55).

Η παραπάνω σύντομη ανάλυση εστίασε στα κίνητρα που ώθησαν τους ερευνητές να ασχοληθούν με το διαπολιτισμικό χαρακτήρα των αναλυτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με την άποψη του Γ. Μάρκου (1999) η ανάγκη για διαπολιτισμική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων θέτει το ερώτημα για την αντιπροσώπευση του πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των μαθητών και με ποιον τρόπο μπορεί να επιτευχθεί αυτό. Όπως, όμως, επισημαίνουν οι θεωρητικοί, που ασχολήθηκαν με αυτό ακριβώς το ζήτημα, το θέμα του πολιτισμού και της πολιτισμικής ταυτότητας και ο τρόπος διαμόρφωσής τους μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων είναι ένα δύσκολο εγχείρημα, το οποίο χρειάζεται έρευνα και διαρκή προσέγγιση σε ένα κλίμα διαλόγου (Yates, 1997). Ερωτήματα τα οποία δημιουργούνται είναι

τα παρακάτω: α) Η διαπολιτισμική διάσταση θα είναι πιο αποτελεσματική εάν εισάγεται και αναπτύσσεται σε ένα Μάθημα ή σε όλα τα Μαθήματα; β) Τα διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα είναι προτιμότερο να εφαρμόζονται σε όλα τα σχολεία ή μόνο στα σχολεία με υψηλό ποσοστό παιδιών με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο; γ) Τα στοιχεία που θα προστίθενται θα πρέπει να είναι απλά πληροφορίες για τους διαφορετικούς πολιτισμούς ή μια ολιστική προσέγγιση που σκοπεύει στον μετασχηματισμό; (Richards, 1981: 29· Banks, 2004· Ευαγγέλου, 2007: 89).

Αρχίζοντας από το πρώτο ερώτημα η απάντηση είναι θετική στο πλαίσιο της ανάγκης για ολιστική ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα ο Cushner υποστηρίζει την ανάπτυξη ενός προγράμματος με διαπολιτισμική διάσταση, σε όλα τα Μαθήματα ώστε να ενθαρρύνεται η κατανόηση του διαφορετικού (Cushner, 1998: 360· Baker, 2001). Στη δεύτερη ερώτηση πάλι στην κατεύθυνση της ολιστικής προσέγγισης, στο πλαίσιο της πολιτιστικής σχετικότητας, μπορεί να υποστηριχτεί η εφαρμογή των διαπολιτισμικών αναλυτικών προγραμμάτων σε όλα τα σχολεία και όχι μόνο σε αυτά με μεγάλα ποσοστά μαθητών με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο. Για αυτόν τον λόγο στην έρευνα που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής το ποσοστό παρουσίας μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στις τάξεις που διενεργήθηκε η παρέμβαση συσχετίστηκε με τα αποτελέσματα. Υπάρχουν ερευνητές όπως ο P. M. Richards που υποστηρίζουν ότι είναι προτιμότερη η εφαρμογή διαπολιτισμικών αναλυτικών προγραμμάτων μόνο σε σχολεία με έντονη παρουσία ξένων μαθητών λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες, όπως η διαφορετική μητρική γλώσσα (Richards, 1981: 29). Παρόλα αυτά, σε ένα σχολείο που δεν έχει καθόλου μαθητές από τη μειονότητα, δεν σημαίνει ότι οι μαθητές δεν θα πρέπει να αναπτύξουν διαπολιτισμική συνείδηση που θα τους βοηθήσει στην επαφή τους με διαφορετικές ομάδες εκτός σχολείου.

Στο τελευταίο ερώτημα σχετικά με τον τρόπο που θα προσεγγιστούν τα περιεχόμενα σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, ο τρόπος βάση του οποίου σχεδιάστηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση για τις ανάγκες της διδακτορικής διατριβής συμβαδίζει με το τέταρτο από τα παρακάτω μοντέλα που πρότεινε ο Banks (2004: 178): α) Προσέγγιση των συνεισφορών, β) Προσθετική προσέγγιση, γ) προσέγγιση του μετασχηματισμού και δ) προσέγγιση της κοινωνικής δράσης. Το μοντέλο της κοινωνικής δράσης τονίζει ότι το διαπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα δεν θα πρέπει να περιορίζεται σε επιφανειακές αναφορές και προσθήκες εθνικού περιεχομένου, αλλά οι μαθητές θα πρέπει να εκπαιδεύονται στην πρόσληψη διαφορετικών οπτικών γωνιών στα ίδια γεγονότα και να λαμβάνουν αποφάσεις και να υλοποιούν δράσεις τόσο σε ατομικό όσο και σε πολιτικό επίπεδο.



Αυτή η κατεύθυνση δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στον τρόπο προσέγγισης των περιεχομένων αλλά και στα ίδια τα μέσα διδασκαλίας (Χρυσυφίδης, 2002). Για αυτόν τον λόγο, όπως γίνεται φανερό και στην περιγραφή του ερευνητικού μέρους, συνδέεται η διαπολιτισμική προσέγγιση των περιεχομένων της Ιστορίας με τις τεχνικές θεάτρου στην εκπαίδευση.

Τόσο στην Ελλάδα όσο και σε χώρες της Ευρώπης και τις ΗΠΑ, γίνονται προσπάθειες προσανατολισμού των αναλυτικών προγραμμάτων στις ανάγκες της πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης. Όμως από την αρχή των προσπαθειών προσέγγισης σε αυτή την κατεύθυνση, παρατηρούνται είτε αντιδράσεις είτε αποσπασματικά μέτρα τα οποία είναι επιφανειακά και συνεχίζουν να διατηρούν τελικά μια εθνοκεντρική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων, τόσο στο περιεχόμενο όσο και στα μέσα διδασκαλίας. Στην τελευταία περίπτωση κατατάσσεται από πολλούς ερευνητές και η περίπτωση της Ελλάδας. Για παράδειγμα, ερευνητές όπως οι G. M. Charleston & G. L. King (1991) αναφέρουν ότι πολλά σχολεία στις ΗΠΑ αντέδρασαν στην ενσωμάτωση της γλώσσας διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Σε αυτό το πλαίσιο πολλοί είναι εκείνοι οι οποίοι υποστηρίζουν ότι παρόλο τις σύγχρονες ανάγκες, που δημιουργούνται, η εκπαίδευση παραμένει στην ουσία της ανεπηρέαστη (Gay, 1999: 353· Nieto, 2008: 178).

Όσον αφορά για παράδειγμα την Ελληνική περίπτωση, ενώ διαφαίνεται η πρόθεση εφαρμογής διαπολιτισμικών πρακτικών και προσανατολισμών, εφαρμόζονται συμπληρωματικά στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, χωρίς να υπάρχει μια θεωρητική αντίληψη με σαφή προσδιορισμό και πολιτική πρόσληψη του πλαισίου της διαφοράς (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2008; Ανδρούσου & Ασκούνη, 2011: 19). Το επιχείρημα αυτό, ενισχύεται μέσα από το μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται στην χώρα, το οποίο από πολλούς ερευνητές κατατάσσεται στο συγκεντρωτικό μοντέλο εξαιτίας του έντονου γραφειοκρατικού ελέγχου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από το ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα, το μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο για κάθε μάθημα και την διδασκαλία καθέδρας (Ανδρούσου, 1996: 17· Υφαντή, 1994: 106-117).

Στο πλαίσιο των παραπάνω προβληματισμών για το εκπαιδευτικό σύστημα, με βάση τις ανάγκες στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο κατά την περίοδο 2001-2003 καθώς και το 2006 - 2007, το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, εισάγοντας και την ευέλικτη ζώνη (Ματσαγγούρας, 2002· Φλουρής & Πασιάς, 2004). Σύμφωνα με ερευνητές, ενώ πιστεύουν ότι αυτές οι μεταρρυθμίσεις δείχνουν την πρόθεση να υιοθετηθούν βιωματικές-επικοινωνιακές μέθοδοι διδασκαλίας,

εγκαταλείποντας τις μονοπολιτισμικές προσεγγίσεις, ωστόσο δεν κατάφεραν να ξεπεράσουν τα αγκίστρια που καθιστούν αναχρονιστικό το εκπαιδευτικό μας σύστημα διότι: α) Σχεδιάστηκαν υπό γρήγορες και πρόχειρες συνθήκες και χωρίς να ληφθούν υπόψη οι απόψεις των γονέων και εκπαιδευτικών είτε να διενεργηθούν πιλοτικές δοκιμασίες, β) Δεν λαμβάνουν διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, γ) Δεν λαμβάνονται υπόψη οι νέες αντιλήψεις όσον αφορά στο Μάθημα της Ιστορίας καθώς και ο προσανατολισμός προς την ιστορία των νοοτροπιών, την ιστορία του συμβολικού, την ιστορία των παιδιών, των γυναικών, των μη προνομιούχων ομάδων και την ιστορία της καθημερινής ζωής και όχι την επικέντρωση στον πόλεμο και την αφήγηση των ιστοριών πολιτικών προσώπων και μεγάλων ανδρών (Ευαγγέλου, 2007: 170).

Όσον αφορά το τελευταίο, η παρούσα έρευνα συγκλίνει νοηματικά με την πρόταση του W. Hopken (2000: 35) για την αποδόμηση του πολέμου μέσω της ανθρωπολογικής προσέγγισης. Βασικός στόχος της προσέγγισης αυτής είναι η αφαίρεση του παραδειγματικού χαρακτήρα των εθνοκεντρικών αφηγήσεων. Μία τέτοια προσέγγιση, επιχειρήθηκε στην παρέμβαση που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διδακτορικής διατριβής. Για αυτόν το λόγο εξετάζονται και οι στάσεις των μαθητών απέναντι στον πόλεμο μετά την εφαρμογή της (Χρυσafiδης, 2004: 253, 254· Χρυσafiδης & Κουτσοβάνου, 2002: xxviii, xxvii· Μαυρογιώργος, 2000: 135· Φλουρής & Ιβριντέλη, 2000: 35).

Με βάση την παραπάνω ανάπτυξη γίνονται αντιληπτοί οι προβληματισμοί, που δημιουργούνται για την ανάπτυξη διαπολιτισμικού τρόπου προσέγγισης του περιεχομένου τόσο στο Μάθημα της Ιστορίας όσο και στα υπόλοιπα Μαθήματα που διδάσκονται στους μαθητές στο σχολείο στις τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

## **Κεφάλαιο 7**

### **Τεχνικές θεάτρου / δράματος στο Μάθημα της Ιστορίας με στόχο την διαπολιτισμική εκπαίδευση**

#### **7.1 Η χρήση του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση-αποσαφήνιση ορολογίας**

Δεδομένης της ύπαρξης εκτεταμένης βιβλιογραφίας σχετικά με τη χρήση και τη λειτουργική ενσωμάτωση παραστατικών τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία, διασαφηνίζεται ότι στο παρόν Κεφάλαιο θα επιχειρηθεί μια σύντομη θεωρητική ανάπτυξη για τον τρόπο με τον οποίο το θέατρο και το δράμα εντάχθηκαν ως τεχνικές στη Διδακτική της Ιστορίας. Η όποια,

μάλιστα, αναφορά θα προκύψει καθώς οι παραστατικές τέχνες χρησιμοποιήθηκαν και στην εκπαιδευτική παρέμβαση που δημιουργήθηκε για τις ερευνητικές ανάγκες της ανά χειράς διατριβής. Αρχικά, θεωρείται αναγκαίο να διευκρινιστεί η ορολογία η σχετική με τη συμβολή του θεάτρου και του δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία συνδυάζοντας στοιχεία του παραδοσιακού θεάτρου αλλά και στοιχεία από την επιστήμη της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας με στόχο τη διαλεκτική σχέση του θεάτρου και του δράματος με τη μαθησιακή διαδικασία.

Για τη σύζευξη του θεάτρου και του δράματος με το σχολείο, τόσο στη Διεθνή όσο και την Ελληνική βιβλιογραφία, έχουν χρησιμοποιηθεί διάφοροι ορισμοί όπως: *Θέατρο στην εκπαίδευση* (Theater in Education) (Γκόβας & Ζώνιου, 2010), *Δράμα στην Εκπαίδευση* (Drama in Education) (Γκόβας, 2003β: 46-51), *Εφαρμοσμένο Θέατρο* (Applied Theatre) (Thompson, 2003· Taylor, 2003), *Εφαρμοσμένο Δράμα* (Applied Drama) (Nicholson, 2005 & 2011), *Διαδικαστικό Δράμα* (Process Drama), *Δημιουργικό Δράμα* (Creative Drama), *Δράμα σε Ευρύτερο Πλαίσιο* (Context Drama), *Θεατρική Αγωγή, Θεατρική Παιδεία* (Πολυκάρπου, 2012: 9), *Θεατροπαιδαγωγική* (Γραμματάς, 1999β), *Σχολικό Θέατρο* (Αυδή, 2005), *Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση* (Άλκηστις, 2000), *Δραματοποίηση στη Διδασκαλία, Θεατρικό Παιχνίδι* (Bolton & Davis, 2000) κ.α.. Έλληνες και ξένοι ερευνητές έχουν επισημάνει το κενό και τη σύγχυση, που υπάρχει, ώστε να καθοριστεί μία ενιαία ορολογία για τη χρήση του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Μουδατσάκης, 1994: 11· Beuchamp, 1998: 30· Prior, 2015· Τσιάρας, 2007α,β· Bolton, 1993).

Αρχικά θεωρείται σκόπιμο να επεξηγηθεί η διαφορά ανάμεσα στους όρους δράμα και θέατρο. Ήδη από τη δεκαετία του '50 ο ορισμός του θεάτρου διαχωρίστηκε από τον ορισμό του δράματος, και συγκεκριμένα από το παιδικό δράμα έτσι όπως ορίστηκε με βάση τις θεωρητικές προσεγγίσεις του Άγγλου θεατράνθρωπου P. Slade στο σύγγραμμά του με τίτλο *Child Drama* (Fleming, 1994). Βέβαια, θα πρέπει να αναφερθεί ότι ο διαχωρισμός του δραματικού παιχνιδιού ως κατηγοριοποίηση του γενικού όρου παιχνίδι από τη συμβατική θεατρική παράσταση επιχειρήθηκε πρώτα από τους Sully & Lee από τους οποίους επηρεάστηκε αργότερα και ο P. Slade (Κωστή, 2016: 86· Τσιάρας, 2014: 43).

Ο P. Slade επηρεασμένος, λοιπόν, κυρίως από τις εξελίξεις στις θεωρίες της Παιδαγωγικής, της Προοδευτικής Εκπαίδευσης και της Ψυχολογίας μετά το Β΄ ΠΠ, έδωσε παιδαγωγικό χαρακτήρα στο παιδικό δράμα διαχωρίζοντάς το με αυτόν τον τρόπο από το θέατρο για τους ενήλικες. Υποστήριξε ότι στόχος του παιδικού δράματος δεν ήταν η παρουσίαση παιδικών θεατρικών παραστάσεων με οδηγό έτοιμα σενάρια που εμποδίζουν τον

αυθορμητισμό των παιδιών αλλά το αυθόρμητο παιχνίδι μέσω του αυτοσχεδιασμού και της ειλκρίνειας (Slade, 1958: 1). Σύμφωνα με τη θεωρία του στο παιδικό δράμα τα παιδιά είναι ταυτόχρονα και ηθοποιοί και θεατές χωρίς να υπάρχει η διάκριση ανάμεσα σε θεατές και ηθοποιούς όπως συμβαίνει στο παραδοσιακό θέατρο (Slade, 1958: 3).

Επί του ζητήματος της οριοθέτησης των παραπάνω διαφορών κινήθηκε και ο μαθητής του P. Slade, ο B. Way (1967) υποστηρίζοντας από τη μία πλευρά ότι α) οι στόχοι του δράματος στην εκπαίδευση επικεντρώνονται στους συμμετέχοντες και την αυτοπραγμάτωσή τους μέσω της διαδικασίας και όχι της επικοινωνίας με το κοινό, όπως συμβαίνει στον παραδοσιακό ορισμό του θεάτρου ενώ από την άλλη πλευρά β) όλοι οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν στο δράμα σε αντίθεση με το θέατρο στο οποίο εξαιτίας της απαίτησης συγκεκριμένων δεξιοτήτων, απευθύνεται στη μειονότητα των μαθητών. Εστιάζοντας σε αυτή τη διαφορά, οι P. J. Farris & J. Parke (1993) χαρακτήρισαν το θέατρο ως κοινοκεντρικό (audience-centered theatre) έναντι του παιδικού δράματος στο οποίο δίνεται περισσότερο διαδραστικός (Process-Centered Drama) χαρακτήρας.

Με βάση τις παραπάνω πρώιμες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στο θέατρο και το παιδικό δράμα, σύμφωνα με σύγχρονους Έλληνες και Ξένους ερευνητές, αναπτύσσονται παρακάτω οι βασικές διαφορές ανάμεσά τους, οι οποίες αποδεικνύουν τη σύγκλιση της έννοιας του δράματος με την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι οι παρακάτω (Ζαφειριάδης & Δαρβούδης, 2010: 9· Baldwin, 2009: 100-101· Αλκηστις, 2012β: 10-11· Μαυρολέων, 2010: 27· Neelands, 2008: 2-7· Παπαδόπουλος, 2012: 210· Λενακάκης, 2013).

Αρχικά, στο θέατρο, ακόμα και αυτό που εστιάζει σε παιδικό κοινό, υπάρχει ενδιαφέρον για το τελικό αποτέλεσμα της παράστασης και για τον τρόπο που θα φτάσει στο κοινό. Το παιδικό δράμα επικεντρώνεται στην εκπαιδευτική διάσταση της διαδικασίας, για την ανάπτυξη των κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων και αναγκών των συμμετεχόντων (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2004). Μία βασική διαφορά είναι ότι το παιδικό δράμα βασίζεται κυρίως στον αυτοσχεδιασμό, δεν μπορεί να επαναληφθεί με τον ίδιο τρόπο και δεν αποκλείεται κανείς από το να συμμετάσχει σε αυτό, γιατί ακριβώς δε στηρίζεται στις δεξιότητες των συμμετεχόντων. Από την άλλη πλευρά το θέατρο στηρίζεται σε γραπτό σενάριο, στην απομνημόνευση και τις υποκριτικές δεξιότητες των συμμετεχόντων. Τέλος, στο θέατρο η προσοχή εστιάζεται περισσότερο στο άρτιο αισθητικό αποτέλεσμα ενώ στο παιδικό δράμα οι στόχοι αφορούν κυρίως στην εκπαιδευτική και παιδαγωγική διάσταση, χωρίς να υπάρχει αδιαφορία για το αισθητικό αποτέλεσμα το οποίο όμως δεν θεωρείται αυτοσκοπός.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι ως όροι το *θέατρο* και το *δράμα*, όσον αφορά τη συσχέτισή τους με την εκπαιδευτική διαδικασία δεν ταυτίζονται αλλά το δράμα εστιάζει περισσότερο στη διδακτική αξία της διαδικασίας. Για αυτόν το λόγο, όπως φαίνεται και στον τίτλο της ανά χείρας διατριβής, χρησιμοποιείται ο όρος *δραματική τέχνη*. Παρόλα αυτά, η λέξη δράμα παραπέμπει, όσον αφορά την ελληνική μετάφραση του αγγλικού όρου Drama, στη σύνδεση με το αρχαίο δράμα, δηλαδή στο ένα από τα τρία είδη της αρχαίας ελληνικής ποίησης (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Κατσαρίδου, 2011: 24). Επίσης, οι ερευνητές στους οποίους στηρίχτηκε ο γραφών της ανά χείρας διδακτορικής διατριβής χρησιμοποιούν διαφορετικούς όρους κάθε φορά, οι οποίοι είτε σχετίζονται με τον όρο δράμα είτε με τον όρο θέατρο όπως η θεατροπαιδαγωγική (Λενακάκης, 2014) και τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα (Γκόβας & Ζώνιου, 2010). Για αυτόν το λόγο, θεωρήθηκε σωστό τόσο στους τίτλους των κεφαλαίων όσο και στην ανάπτυξη εντός του θεωρητικού πλαισίου να χρησιμοποιείται ο γενικότερος όρος *τεχνικές<sup>191</sup> θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση*. Ο συγκεκριμένος όρος χρησιμοποιείται σε γενικές αναφορές οι οποίες δεν εστιάζουν σε άποψη, έρευνα ή θεωρία συγκεκριμένου ερευνητή ή θεωρητικού.

---

<sup>191</sup> Για τον όρο *τεχνικές* θα πρέπει να σημειωθεί ότι με βάση την Ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται διαφορετικοί όροι για να προσδιοριστεί ο τρόπος με βάση τον οποίο χρησιμοποιείται το θέατρο στην εκπαίδευση, όπως οι όροι *θεατρικά μέσα*, *θεατρικές μορφές*, *θεατρικές συμβάσεις* καθώς και *δραματικές τεχνικές*. Ο προσανατολισμός αυτών των όρων είναι κοινός παρόλες τις μικροδιαφορές στον προσδιορισμό τους (Παπανικολάου, 2016: 46). Για παράδειγμα η Χ. Πολυκάρπου (2013: 28) διαχωρίζει τον όρο *θεατρικές συμβάσεις* από τον όρο *θεατρικές τεχνικές* δίνοντας στον πρώτο μια γενικότερη / ευρύτερη σημασία συνυπολογίζοντας συστατικά που αλληλεπιδρούν στην εφαρμογή του θεάτρου στην εκπαίδευση όπως ο χρόνος, ο χώρος και η φυσική παρουσία ενώ στο δεύτερο όρο εστιάζει στις διαδικασίες και τις μεθόδους για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, όπως για παράδειγμα η σωματική έκφραση, η φωνή κ.α. Ο Π. Παπαδόπουλος (2010β) στη διδακτορική του διατριβή για τον τρόπο εφαρμογής του θεάτρου στις φυσικές επιστήμες χρησιμοποιεί τον όρο *πρακτικές* ουσιαστικά τονίζοντας την διαδικασία όντας κοντά στον όρο *τεχνικές*. Η Γ. Παπανικολάου (2016:47-48) χρησιμοποιεί τον όρο *θεατρικές συμβάσεις* για την αποτίμηση του θεάτρου στην εκπαίδευση στο Μάθημα της Ιστορίας εννοώντας τις *θεατρικές δραστηριότητες*, οι οποίες σχετίζονται με διαφορετικές μορφές θεάτρου και δράματος με σκοπό την ενσωμάτωση και τη χρήση τους στις διδακτικές διαδικασίες. Οι J. Neelands & T. Goode (2000:4) δίνουν στον όρο *συμβάσεις* μία σημασία στην οποία συνυπολογίζεται η αλληλεπίδραση της διαδικασίας με τους συμμετέχοντες αλλά και η συσχέτισή τους με το χρόνο και τον τόπο. Επίσης οι Neelands & Goode χώρισαν τις *τεχνικές* σε τέσσερις ομάδες ανάλογα με τους διαφορετικούς σκοπούς της δράσης και συγκεκριμένα α) *τεχνικές* οι οποίες εστιάζουν στο πλαίσιο, β) *τεχνικές* που εστιάζουν στο αφηγηματικό μέρος, γ) *τεχνικές* που τονίζουν τις αναπαραστάσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της διαδικασίας και τέλος δ) *τεχνικές* που εστιάζουν στους συμμετέχοντες. Ο Σ. Παπαδόπουλος (2010α: 45) χρησιμοποιεί τον όρο *τεχνικές* λαμβάνοντας υπόψη τους συμμετέχοντες, τη διεξόδυση της διαδικασίας στον χώρο και τον χρόνο του δραματικού περιβάλλοντος καθώς και τις ικανότητες που αναπτύσσονται μέσω αυτής της διαδικασίας. Από την παραπάνω ανάλυση διαπιστώνεται ότι οι *συμβάσεις* είναι *τεχνικές* (όταν εφαρμόζονται στο χώρο του σχολείου), ενώ ο όρος *πρακτικές* και *τεχνικές* είναι πιο κλειστός όρος εστιάζοντας στη διαδικασία χωρίς όμως να αγνοεί τους συμμετέχοντες, τον χώρο και τον χρόνο.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι θα αναφέρονται διαφορετικοί όροι όταν συνδέονται με συγκεκριμένες τάσεις και ρεύματα. Για παράδειγμα χρησιμοποιείται ο όρος διαδραστικό δράμα ως κατηγορία του συμμετοχικού δράματος (Pahl,2007), που είναι βασική τεχνική της εκπαιδευτικής παρέμβασης που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της ανά χειράς διατριβής (Γραμματάς,1999α; Μουδατσάκις, 2005:39).

Η χρήση του θεάτρου και του δράματος στην παιδαγωγική διαδικασία - με βάση τις κατευθύνσεις Ελλήνων και ξένων ερευνητών καθώς και τις σύγχρονες εξελίξεις - μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές.(Πολυκάρπου, 2012: 7-9· Παπαδόπουλος, 2010α: 162-163· Kempe & Ashwell, 2000: 5-9). Μπορεί αρχικά να λειτουργήσει ως εκπαιδευτική μέθοδος ενσωματωμένη στο πλαίσιο άλλου γνωστικού αντικείμενου όπως η Λογοτεχνία, οι Φυσικές Επιστήμες ή το Μάθημα της Ιστορίας. Αυτή η διάσταση της ένταξης των τεχνικών θεάτρου στην εκπαίδευση συνδέεται και με την ανάγκη της διαθεματικότητας ανάμεσα στους γνωστικούς κλάδους του Αναλυτικού Προγράμματος όπως εκφράστηκε από το ΔΕΠΠΣ στα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μπορεί να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία ως μεμονωμένο μάθημα εντός του Αναλυτικού Προγράμματος.

Επίσης μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο έρευνας και μελέτης με βάση ειδικά σχεδιασμένες παρεμβάσεις με στόχο τη διαπίστωση της αποτελεσματικότητας της χρήσης του θεάτρου στην εκπαίδευση σε ορισμένα θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία εντός σχολείου. Αυτή η κατεύθυνση δεν εφαρμόζεται μόνο από ειδικευμένους ερευνητές και ερευνητικές ομάδες αλλά μπορεί να εφαρμοστεί και από τους εκπαιδευτικούς μέσω της μεθόδου της έρευνας δράσης (Carroll & Kemmis, 1986) για τη διαπίστωση της απόδοσης του συγκεκριμένου εργαλείου σε ορισμένες ανάγκες που δημιουργούνται εντός σχολικής αίθουσας (Παπαδόπουλος, 2010β: 18). Τέλος μπορεί να αποτελέσει το μέσο για να οργανωθεί μία παράσταση από τους μαθητές δίνοντας σε αυτήν την περίπτωση μεγάλη σημασία τόσο στα αισθητικά στοιχεία (όπως ο τρόπος φωτισμού, η ένδυση, το σενάριο, η σκηνοθεσία, ο τρόπος που ενσαρκώνουν οι μαθητές τους ρόλους, ο τρόπος στησίματος των σκηνικών) όσο και στο τελικό αποτέλεσμα. Βέβαια στο σημείο αυτό δεν πρέπει να αγνοείται πως και στη θεώρηση του θεάτρου στην εκπαίδευση ως παιδαγωγικού εργαλείου μπορούν να λαμβάνονται υπόψη οι αισθητικές παράμετροι με στόχο την καλλιέργεια αισθητικής παιδείας χωρίς όμως να γίνονται αυτοσκοπός (Σέξτου, 2007: 11).

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε για τις ανάγκες της διατριβής επικεντρώνεται στον τρόπο σύνδεσης του θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση με το Μάθημα της σχολικής

Ιστορίας. Εστιάζει δηλαδή στη χρήση του θεάτρου και του δράματος ως παιδαγωγικού εργαλείου για την προσαρμογή της σχολικής Ιστορίας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές συνθήκες, εξετάζοντας παράλληλα και τη σύνδεσή του με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Απομακρύνεται από την επικέντρωση του θεάτρου με στόχο την παράσταση όπως συνήθιζε να συμβαίνει στα θεατρικά δρώμενα για τον εορτασμό των εθνικών επετείων (28<sup>η</sup> Οκτωβρίου, 25<sup>η</sup> Μαρτίου), όπως επεσήμανε και ο Γραμματάς (2009: 19).

Ο τελευταίος, πρότεινε τον εκσυγχρονισμό των πατριωτικών έργων μέσω της υφολογικής, γλωσσολογικής και δραματουργικής διασκευής τους καθώς και τη διαφορετική προσέγγισή τους ως προς το περιεχόμενο αυτών. Κύριος στόχος ήταν ο απεγκλωβισμός τους από τον εθνοκεντρικό τους χαρακτήρα, ο οποίος εκφράζει μια παρωχημένη εποχή, ώστε να ανταποκριθούν στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των σύγχρονων σχολείων (Γραμματάς, 2006: 7-15· Κωνσταντοπούλου et al., 1999· Γραμματάς-Τζαμαργιάς, 2004· Λαλαγιάννη, 2006: 85). Θα πρέπει να επισημανθεί ότι αυτός ο προσδιορισμός αλλαγής περιεχομένου αλλά και τρόπου χρήσης των τεχνικών θεάτρου στις συγκεκριμένες επετείους άπτεται του επιστημονικού ενδιαφέροντος της ερευνητικής κατεύθυνσης της ανά χειράς διατριβής η οποία εξετάζει τη σχέση της διαπολιτισμικής προσέγγισης του περιεχομένου του Μαθήματος της Ιστορίας μέσω των τεχνικών θεάτρου στην εκπαίδευση με τις διαφυλετικές στάσεις και την ιστορική συνείδηση των μαθητών<sup>192</sup>.

Με βάση την παραπάνω ανάλυση, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το θέατρο και το δράμα στην εκπαίδευση είναι ένας όρος με πολλές προεκτάσεις, περιπτώσεις και διαφωνίες για τον ακριβή ορισμό του ο οποίος μπορεί να απευθύνεται σε διαφορετικού στόχους, περιβάλλοντα, συμμετέχοντες και γνωστικά αντικείμενα με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να δοθεί ένας ακριβής ορισμός (Άλκηστις, 2008: 217· Τσιάρας, 2014: 50-51). Παρόλα αυτά με βάση τόσο την Ξένη όσο και στην Ελληνική βιβλιογραφία θα μπορούσε να ειπωθεί ότι: οι τεχνικές του θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση είναι ουσιαστικά μια εκπαιδευτική

---

<sup>192</sup> Την διατριβή απασχόλησε τόσο ο τρόπος διεξαγωγής όσο και το περιεχόμενο των εθνικών εορτών. Ειδικότερα ασχολήθηκε ο συγγραφέας της ανά χειράς διατριβής με τον τρόπο που οι σχολικές εορτές - κατασκευάζοντας μια αφήγηση για το παρελθόν σε συνάρτηση πάντα με το Μάθημα της Ιστορίας στο πλαίσιο των *κρυφών αναλυτικών προγραμμάτων* - συμβάλλουν στην εθνική και πολιτική διαμόρφωση των μαθητών. Παράδειγμα μιας τέτοιας έρευνας στην Ελλάδα αποτελεί εκείνη της Γκόλια, η οποία επιχειρήσε να απαντήσει στο ερώτημα αν σχετίζονται οι εθνικές επετείαι με την πολιτική και εθνική διαπαιδαγώγηση των μαθητών/τριών. Για να απαντήσει στο ερευνητικό αυτό ερώτημα εξέτασε μεγάλο όγκο εγκύκλιων, διαταγών είτε υπουργικής είτε διοικητικής αρχής (όπως για παράδειγμα το Υπουργείο Παιδείας, τα στελέχη που σχετίστηκαν με την Δημοτική Εκπαίδευση, την Τοπική Αυτοδιοίκηση και τις Στρατιωτικές Αρχές της χώρας την περίοδο 1924 – 2006 (Γκόλια, 2008: 549-567 & 2011: 295-315).

μέθοδος κατά την οποία συνομιλούν στοιχεία της τέχνης και της αισθητικής του παραδοσιακού θεάτρου καθώς και τεχνικές που συνδυάζουν το θέατρο με το ψυχόδραμα, το κοινωνιόδραμα ή το παιδαγωγικό ψυχόδραμα με βασικό σκοπό την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας βάσει συναισθηματικών / προσωπικών, κοινωνικών και γνωστικών στόχων.

Κάποιοι ερευνητές επικεντρώνονται στην προσωπική, συναισθηματική διερεύνηση του κάθε συμμετέχοντα (O'Neill & Lambert, 1990: 11· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Catterall, 2002) ενώ άλλοι στην ομαδοσυνεργατική διάσταση του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση (O'Neill & Lambert, 1990: 13) με βάση την οποία συνδέεται και με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τέλος υπάρχει και μια μερίδα ερευνητών που επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη σύνδεση του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση σε συγκεκριμένους γνωστικούς τομείς (O'Neill, 1995; Jennings, 1990).

Αναφορικά στην προσωπική εμπλοκή των μαθητών, στο θέατρο και το δράμα ως εργαλείο εκπαίδευσης, οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν α) στην αυτοβελτίωσή τους μέσω της βίωσης και της αναβίωσης εμπειριών (Τσάφος, 1998· Τσιάρας, 2014: 36-37, 98-99· Καβαλιέρου, 2006· Baldwin, 2009: 95-96), β) στη μετουσίωση των βιωμάτων τους μέσα από την ασφάλεια του φανταστικού, που συνομιλεί με το πραγματικό μέσα από τη μεταφορά των εμπειριών των συμμετεχόντων (Johnson & O'Neill, 1984: 203-204), γ) στην ενσωμάτωση της νέας εμπειρίας ως γνώση στο προϋπάρχον γνωστικό σύστημα (Piaget, 2007· Τσιάρας, 2003 & 2014:17), δ) στον αναστοχασμό (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:27; Heathcote, & Bolton, 1995 :35), ε) στην κατανόηση και τέλος στ) στην αναδιαμόρφωση της ταυτότητάς τους (Jennings, 1973· Άλκηστις, 1989: 42)

Στα παραπάνω συμβάλλει αρχικά η βιωματική διάσταση, εφόσον οι μαθητές δεν παρακολουθούν απλά κάτι αλλά συμμετέχουν στη θεατρική διαδικασία στην εκπαίδευση βιώνοντάς το μέσω των αισθήσεων, των συναισθημάτων και των κινητικών λειτουργιών τους. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσονται οι νοητικές, συναισθηματικές, διανοητικές καθώς και κοινωνικές δεξιότητες δημιουργώντας τις απαραίτητες συνθήκες για ολιστική μάθηση (Somers, 1994; Κοντογιάννη, 2005). Η βιωματική διάσταση του θεάτρου στην εκπαίδευση συνδέεται σύμφωνα με τον C. Rogers (1983) με το γεγονός ότι η μάθηση βασίζεται στις ανάγκες των ίδιων των μαθητών χωρίς να ικανοποιεί εξωτερικές ανάγκες και για αυτόν τον λόγο διαφοροποιείται από τη γνωστική μάθηση η οποία ανταποκρίνεται σε άλλους παράγοντες. Η βιωματική διάσταση με τον παραπάνω τρόπο συμπίπτει και με τη μαθητοκεντρική στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.



Στη βιωματική διάσταση των τεχνικών θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση επικεντρώνονται και οι C. O'Neill & A. Lambert (1990), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι μαθητές κατασκευάζουν οι ίδιοι τους ρόλους που παίζουν μέσω των δικών τους εμπειριών, της φαντασίας και των αναγκών τους. Ο J. Neelands (2002: 35-36) εστιάζει όχι μόνο στη βιωματική διάσταση αλλά και στη μαθητοκεντρική τονίζοντας ότι οι μαθητές δεν είναι απλά θεατές αλλά φέρουν μαζί τους και επεξεργάζονται διαρκώς ακόμη και προηγούμενες εμπειρίες τους. Η βιωματική διάσταση είναι και ένας από τους συνδετικούς κρίκους του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση με τις θεωρίες για το παιχνίδι (Άλκηστις, 2000: 44-53). Η σημασία της βιωματικής μάθησης είχε τονιστεί ήδη και από τους J. Dewey & J. Piaget (Δεδούλη, 2001: 148).

Σημαντική είναι η σύνδεση του ενταγμένου στην εκπαιδευτική διαδικασία θεάτρου και δράματος με το παιχνίδι. Η επίτευξη της διαδικασίας μάθησης μέσα από το παιχνίδι είχε τονιστεί: α) από τον J. Dewey (1980) για τη μάθηση μέσω της δράσης, της βίωσης και της αναβίωσης της πραγματικότητας, β) από τον J. Piaget (1961:165) για τη λειτουργία του συμβολικού παιχνιδιού στην αναδιαμόρφωση της νοητικής λειτουργίας του παιδιού μέσα από τις διαδικασίες της αφομοίωσης της εμπειρίας του παιχνιδιού και της συμμόρφωσης της νέας πληροφορίας στο σύστημα γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, γ) από τον Sapir (1921) για το χειρισμό της πραγματικότητας κατά τη διαδικασία του παιχνιδιού μέσω της δράσης με βάση τις συμβολικές αναπαραστάσεις, δ) από τον L. Vygotsky το 1933 (Bruner et al., 1976: 544) και τον Bruner (1975), οι οποίοι ανέφεραν ότι το συμβολικό παιχνίδι συνδέεται με τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού, πάνω από τριών ετών οδηγώντας στην αφηρημένη σκέψη μέσα από την πράξη.

Στις παραπάνω θεωρίες και κυρίως στη θεωρία του J. Piaget για το συμβολικό παιχνίδι καθώς και σε εκείνη του L. Vygotsky σχετικά με το πως το παιχνίδι (game) μπορεί να αποτελέσει μέσο για την ενσωμάτωση νέας γνώσης, στηρίχτηκε και ο Bolton, ένας από τους βασικούς συνεργάτες και θεμελιωτές της παιδαγωγικής φόρμας του Drama in Education (εκπαιδευτικό δράμα). Συγκεκριμένα, ο G. Bolton πιστεύει ότι το δράμα μπορεί να οδηγήσει στην ανακάλυψη του εαυτού και του κόσμου μέσω του αυθορμητισμού της βιωματικής εμπειρίας (που υπάρχει στο συμβολικό παιχνίδι) εγκαταλείποντας σταδιακά τον ορισμό συμβολικό παιχνίδι και αντικαθιστώντας τον με τον ορισμό παιχνίδι με κανόνες (game) (Davis & Lawrence, 1986: 5, 26-31, 68). Με βάση την παραπάνω ανάπτυξη γίνεται κατανοητό ότι η γνώση η οποία μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από το παιχνίδι μπορεί να παραλληλιστεί με τις

εκπαιδευτικές λειτουργίες του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση (Αλκηστις, 2000: 33-60; Τσιάρας, 2014: 122).

Μέγαλο ρόλο για την ένταξη του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση παίζει και η θεραπευτική πλευρά του. Οι μαθητές βιώνουν την εμπειρία του θεάτρου στην εκπαίδευση μέσα από τη διαλεκτική διαδικασία του φανταστικού με το πραγματικό και υπό την ασφάλεια της φαντασίας ξαναζούν την πραγματικότητα σε διαφορετικές εκδοχές δίνοντας λύσεις σε προβλήματα κοινωνικής φύσης, όπως για παράδειγμα είναι οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός. Με αυτόν τον τρόπο οι συμμετέχοντες μπορούν να επαναδιαπραγματευθούν ευαίσθητους κοινωνικούς ρόλους, όπως του μετανάστη ή του πρόσφυγα (Kondoyianni et al., 2013; Aitken, 2010; Teoh, 2012). Αυτό μπορεί να συνδεθεί και με τη θεραπευτική διάσταση του θεάτρου (Παπαδόπουλος, 2006, O'Neil & Lambert, 1982).

Για τη θεραπευτική πλευρά της τέχνης έχουν επιχειρηματολογήσει: α) η S. Langer (1953), η οποία υποστήριξε ότι μέσω της αισθητικής παραίστησης κατά τη διαδικασία της τέχνης μπορούν οι συμμετέχοντες να βιώσουν πραγματικές συνθήκες χωρίς τους περιορισμούς της πραγματικότητας, β) ο M. Kliphuis (1975: 283-285) για την ασφάλεια κατά τη διαδικασία του παιχνιδιού και της τέχνης και την προστασία από τα συναισθήματα αγωνίας και ενοχών, γ) ο D. Henley (1987) για την εξερεύνηση των απόκρυφων εικόνων των παιδιών που μπορούν αν αφορούν στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους, την οικογένεια ή τις εμπειρίες του και δ) η E. Kramer (1971) διατυπώνοντας ότι τα παιδιά μέσω της τέχνης μπορούν να ισορροπήσουν εσωτερικές ψυχικές εντάσεις μέσω της λειτουργίας που όρισε ως εξιδανίκευση με βάση την ψυχαναλυτική προσέγγιση του όρου. Τεχνικές που συνδυάζουν το θέατρο και την Ψυχολογία είναι όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο σημείο το ψυχόδραμα, το κοινωνιόδραμα ή το παιδαγωγικό ψυχόδραμα, με πολλαπλούς στόχους που συμπίπτουν με τη θεωρία του H. Gardner (1993) για την πολλαπλή νοημοσύνη όπως η ανάπτυξη της σωματο-συναισθηματικής, μουσικής, γλωσσικής, λογικό-μαθηματικής, διαπροσωπικής νοημοσύνης σε συνάρτηση βέβαια και με την κοινωνική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2009: 155-156).

Δεν θα πρέπει να παραληφθεί η ψυχαγωγική, δημιουργική διάσταση αλλά και η αισθητική παιδεία που προσφέρεται στους μαθητές μέσω της διαδικασίας του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση. Μπορεί να δημιουργηθεί ένα προστατευμένο ευχάριστο περιβάλλον για τους μαθητές μέσα στην τάξη με στόχο όχι μόνο τη μάθηση αλλά και τη ψυχαγωγία και τη χρήση φαντασίας (Annarella, 1992). Ακριβώς η χρήση της φαντασίας από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διαδικασίας του θεάτρου στην εκπαίδευση οδηγεί στην

καλλιέργεια της δημιουργικότητας των παιδιών. Η δημιουργική διάσταση ενισχύεται από τον αυτοσχεδιασμό μέσα από τη δημιουργία ιδεών, ηρώων, χαρακτήρων, από την εμπλοκή σε φανταστικές καταστάσεις, από την ικανότητα επεξεργασίας, μετασχηματισμών και δημιουργίας νέων προϊόντων (Craft, 2000; Annarella, 1999; Ξανθάκου, 1998).

Όσον αφορά την καλλιέργεια της αισθητικής παιδείας μέσω του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση σημαντικό είναι να μην περιορίζεται αλλά να ενισχύεται και η αισθητική φροντίδα και παιδεία εξοικειώνοντας τους συμμετέχοντες με στοιχεία όπως η σκηνοθεσία, η σκηνογραφία, ο φωτισμός, η ενδυμασία, τη χορογραφία ή τη μουσική επένδυση (Σέξτου, 2007: 11). Ο P. Slade (1980: 114), επιχειρηματολόγησε υπέρ της καλλιέργειας της αισθητικής παιδείας. Η N. McCaslin (1997: 9-11) τονίζει ότι οι τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη της αισθητικής εκπαίδευσης του παιδιού. Παράδειγμα τέτοιας προσέγγισης είναι για παράδειγμα η κατεύθυνση του D. Hornbrook (1998: 4), ο οποίος δίνει μεγάλη βαρύτητα στο να εξοικειωθούν με τεχνικά χαρακτηριστικά του παραδοσιακού θεάτρου. Άλλοι ερευνητές, όπως ο M. Fleming (2003: 89), θεωρούν ότι υπάρχει ανάγκη αρμονικής συνύπαρξης ανάμεσα στα τεχνικά στοιχεία του θεάτρου και την εκπαιδευτική πλευρά του δράματος, άποψη προς την οποία ενστερνίζεται και η συγκεκριμένη διατριβή.

Βασική είναι η αναστοχαστική διαδικασία που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της χρήσης τεχνικών του θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση. Μία βασική δεξιότητα, που μπορούν να αναπτύξουν οι μαθητές μέσα από το θέατρο στην εκπαίδευση είναι η δεξιότητα της αναστοχαστικής σκέψης (Neelands, 2002). Ο αναστοχασμός μπορεί να συνδεθεί και με το τελευταίο στάδιο της εφαρμογής του θεάτρου και δράματος στη εκπαίδευση όπου οι μαθητές αξιολογούν τους στόχους της δραστηριότητας, την ανταπόκριση των ίδιων καθώς και των συμμαθητών τους (Άλκηστις, 1989 & 2008: 281-297· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 20-21· Catterall, 2002: 62· Heathcote, 1991: 78). Για την αναστοχαστική αξία της διαδικασίας του δράματος στην εκπαίδευση είχε επιχειρηματολογήσει και η Heathcote, η οποία υποστήριξε ότι οι μαθητές μπορούν να γνωρίσουν καλύτερα την ταυτότητά τους μέσω της διαδικασίας της αποστασιοποίησης, όρο δανεισμένο από το επικό θέατρο του Brecht, ο οποίος στη θεωρία της Heathcote έχει το νόημα της συναισθηματικής απόστασης από τον εαυτό ώστε να επιτευχθεί η αξιολόγηση (O' Neil, 2015).

Μία σημαντική δεξιότητα που αναπτύσσουν οι μαθητές μέσα από τη χρήση των τεχνικών του θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση είναι οι κοινωνικές δεξιότητες. Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της διαδικασίας του θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση είναι

η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και η κατανόηση της γνωστικής διαδικασίας μέσω συνεργατικών δομών μάθησης. Με βάση την εναλλαγή ρόλων οι μαθητές μπορούν να παρουσιάσουν κάτι ή αντίστοιχα να παρακολουθήσουν, να μάθουν από άλλα μέλη της ομάδας ή αντίστοιχα να διδάξουν οι ίδιοι (O'Neill & Lambert, 1990: 13· Catterall: 2007). Ωθεί τα παιδιά να χρησιμοποιούν τόσο λεκτικούς όσο και σωματικούς τρόπους επικοινωνίας αναπτύσσοντας έτσι τις δεξιότητες της γλώσσας στον προφορικό και τον γραπτό λόγο (Fleming, 2003· Annarella, 1992· Wagner, 1998· O'Neill & Lambert, 1990). Με αυτόν τον τρόπο το θέατρο και το δράμα στην εκπαίδευση αναδεικνύονται από τους βασικούς τρόπους εκμάθησης μιας άλλης γλώσσας<sup>193</sup>. Προωθούν τη συνεργασία (Bolton, 1985) και αυτό αποτελεί το συνεκτικό κρίκο με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η συνεργασία ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών εθνικών, φυλετικών, εθνοπολιτισμικών, εθνοτικών και θρησκευτικών ομάδων είναι ένα από τα βασικά ζητούμενα της παρούσας διατριβής. Με βάση τη βιοματική διάσταση και τη συνεργασία σε ομάδες οδηγούνται στην καλλιέργεια αλληλοσεβασμού και τη διαμόρφωση ομαδικής συνειδητότητας (McCaslin, 1984· Heathcote, 1985· Kondoyianni, 2003· Μουδατσάκης, 2005· Άλκηστις, 2008).

Η σημασία της κοινωνικής διάστασης του δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει επισημανθεί και από τη D. Heathcote (1995: 35), η οποία υποστήριζε ότι βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν ατομικές δεξιότητες σε συγκεκριμένα κοινωνικά-πολιτιστικά πλαίσια, επηρεασμένα και από τη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού του L. Vygotsky (2000:151). Σύμφωνα με τον L. Vygotsky η σκέψη των παιδιών δεν ακολουθεί ποτέ από το ατομικό προς το κοινωνικό αλλά αντίθετα από το κοινωνικό στο ατομικό. Στη διαδικασία αυτή ο μαθητής οδηγείται στην επίλυση προβλημάτων μέσω της αλληλεπίδρασης τόσο με τους συνομήλικούς τους αλλά και με τους ενήλικες με τους οποίους έρχεται σε επαφή (Διάφορος, 2002: 198· Vygotsky, 2000: 147-148). Τόνισε και το σημαντικό ρόλο του δασκάλου, δηλαδή τη μετάβαση από τον παραδοσιακό του ρόλο σε εκείνον του συνεργάτη που οδηγεί τους μαθητές να κατανοήσουν ακριβώς τους συναισθηματικούς κόσμους και τις αντιλήψεις των άλλων (Robinson, 1980: 101). Την κοινωνική διάσταση του δράματος και του θεάτρου στην εκπαίδευση την τόνισε και ο G. Bolton (1984) προσδιορίζοντάς την ως κοινωνική δραστηριότητα και όχι ως ατομική, όπως είχε καθοριστεί από τον Slade (1958). Στη θεωρία

---

<sup>193</sup> Ένα παράδειγμα αυτής της ερευνητικής πορείας είναι η έρευνα της Μ. Βίτσου (2016) η οποία μελέτησε το πως μπορεί να βοηθήσει η χρήση κουκλοθεάτρου ως μορφή δραματικής τέχνης και ως διαπολιτισμικό εργαλείο στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερη ή ως ξένη γλώσσα με βάση μια έρευνα δράσης για τις ανάγκες της οποίας σχεδιάστηκαν 16 κουκλοθεατρικές παραστάσεις σε 4 τμήματα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας στην ευρύτερη περιοχή της Στοκχόλμης.

του επηρεάζεται και εκείνος τόσο από τον L. Vygotsky όσο και από τον J. Bruner (1997: 22) για την πεποίθηση της ανάπτυξης των νοητικών δεξιοτήτων των παιδιών μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία.

Επίσης, για το δράμα ως κοινωνική παρέμβαση και για τη σύνδεσή του με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είχαν επιχειρηματολογήσει και οι Pammenter & Mavrocordatos εστιάζοντας στο θεωρητικό υπόβαθρο για το θέατρο στην ανάπτυξη. Συγκεκριμένα υποστήριξαν ότι οι μαθητές μπορούν να εξοικειωθούν με την πολιτισμική ταυτότητα του άλλου κατανοώντας τις προκαταλήψεις που έχουν για άλλες πολιτισμικές ομάδες οδηγώντας τους στη συνειδητοποίηση και το μετασχηματισμό της πραγματικότητας (Γκόβας, 2003β: 134, 306 & 2004: 55, 57). Οι D. Pammenter & A. Mavrocordatos επηρεάστηκαν και από τη μετασχηματιστική παιδαγωγική του P. Freire (1977). Το θέατρο στην εκπαίδευση ως κοινωνικό εργαστήριο διαπραγμάτευσης προβλημάτων μελέτησε και ο Somers (2002a) ο οποίος ασχολήθηκε με το εφαρμοσμένο θέατρο και το εκείνο της κοινότητας (Somers, 2002a: 6-7 & 2008: 118-122). Βασικές τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση, που προωθούν τη συνεργασία, είναι το παιχνίδι ρόλων αλλά και ο χωρισμός των συμμετεχόντων σε ομάδες (Bruner et al., 1976).

Τέλος, βασικές επιρροές όσον αφορά την κοινωνική διάσταση του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση στάθηκαν: α) οι μορφές θεατρικών τεχνικών του A. Boal (1982, 1992, 1996 & 2003), όπως το θέατρο του καταπιεσμένου, το forum theatre, β) το κοινωνιόδραμα (social drama) του Moreno, το οποίο εστιάζει στην εφαρμογή του ψυχοδράματος στην κοινότητα καθώς και γ) το διαπολιτισμικό θέατρο, το οποίο ασχολείται με θέματα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ενώ τα μέλη του μπορεί να αποτελούνται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες (Pavis, 1990· Lo & Gilbert, 2002).

Το θέατρο και το δράμα στην εκπαίδευση μπορούν να χρησιμοποιηθούν επίσης μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα ως επικουρικές ενεργητικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης για άλλους γνωστικούς κλάδους προωθώντας τη διαθεματικότητα (Παπαδόπουλος, 2010α: 46). Μέσω του βιωματικού, μαθητοκεντρικού και ενεργητικού του χαρακτήρα το θέατρο μπορεί να συνδυαστεί με οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο (Annarella, 1992). Μπορεί είτε να εστιάσει σε ένα μεμονωμένο αντικείμενο όπως η Ιστορία, η Λογοτεχνία, η Γλώσσα, τα Μαθηματικά είτε να συνδυαστεί με διαφορετικούς γνωστικούς τομείς με στόχο τη διερεύνηση ενός συγκεκριμένου θέματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Στη δεύτερη περίπτωση μπορεί να χρησιμεύσει ως μέσο για την παρουσίαση ενός συγκεκριμένου project καθώς και για την αξιολόγηση των γνώσεων που κατακτήθηκαν (Somers, 1994· Baldwin, 2009: 98). Όσον αφορά

τις δεξιότητες που μπορούν να καλλιεργηθούν στον γνωστικό τομέα στους μαθητές μέσω της εφαρμογής του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση είναι η ανάπτυξη φαντασίας, δημιουργικότητας, κριτικής σκέψης καθώς και μεταγνωστικές δεξιότητες (Teoh, 2012; Anderson & Dunn, 2013).

Σημαντικό στοιχείο στην εφαρμογή του θεάτρου και του δράματος σε συγκεκριμένους γνωστικούς τομείς είναι ότι μέσω της βιοματικής διάστασης συνδέεται η προερχόμενη από οιονδήποτε επιστημονικό κλάδο γνώση με τις εμπειρίες των μαθητών οδηγώντας στη διαλεκτική προσέγγιση της γνώσης (Montgomerie, 2010:12). Σημαντικό ρόλο στην ένταξη του θεάτρου και του δράματος σε συγκεκριμένους γνωστικούς τομείς μέσα στο σχολείο έπαιξε τόσο η θεατροπαιδαγωγική ομάδα Convery Tie, όπως εμφανίστηκε αρχικά στο Belgrade Theatre στο Coventry στην Αγγλία, καθώς και άλλες ομάδες που ιδρύθηκαν την περίοδο 1970 - 1980 όσο και οι θεμελιωτές της εφαρμογής του δράματος και του θεάτρου στην εκπαίδευση όπως η Heathcote και ο Bolton.

Η D. Heathcote υποστήριξε ότι η χρήση του δράματος μπορεί να ενισχύσει τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος. Αυτό που ξεχωρίζει το έργο της από τους άλλους ερευνητές είναι ακριβώς αυτή η εστίαση στο δράμα ως διδακτικό μέσο, το οποίο επιτρέπει στους μαθητές να εξερευνήσουν σχέσεις, γεγονότα ή θέματα (Taylor, 2000). Ο G. Bolton εξέτασε τη χρήση του δράματος στην εκπαίδευση σε συγκεκριμένους γνωστικούς τομείς εστιάζοντας κυρίως στο πως μπορεί να εφαρμοστεί στη διδασκαλία των Μαθηματικών (Heathcote & Bolton, 1995· Bolton, 1992· O'Neill, 1995).

Με βάση τις παραπάνω εξελίξεις κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '80 στην Αγγλία το θέατρο και το δράμα εφαρμόστηκαν σε Μαθήματα όπως η Γλώσσα, η Γεωγραφία, η Οικολογία, η Ιστορία και οι Φυσικές Επιστήμες. Από τη δεκαετία του '90 παρουσιάστηκε μια μεγαλύτερη επιστημονική σύμπνοια αναφορικά στους διαφορετικούς τύπους θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση αναγνωρίζοντας τους είτε ως ξεχωριστό αντικείμενο είτε ως μέσο διδασκαλίας σε άλλα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος. Αυτή η κατεύθυνση της Αγγλικής ακαδημαϊκής, ερευνητικής και εκπαιδευτικής κοινότητας επηρέασε την εισαγωγή του θεάτρου και του δράματος στα αναλυτικά προγράμματα, στα Πανεπιστήμια, σε χώρους πολιτισμού και σε συνέδρια άλλων χωρών όπως η Ολλανδία, η Γαλλία, η Γερμανία, άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, οι Η.Π.Α, η Αυστραλία, η Ιαπωνία, η Νιγηρία, η Σλοβακία, η Νιγηρία αλλά και η Ταϊβάν (Παπαδόπουλος, 2010α: 39-40· Λενακάκης, 2014· O'Toole et al., 2009· Reiss, 2009).

Στην Ελλάδα, η παρουσία του θεάτρου στη σχολική εκπαίδευση εντείνεται βασικά στα τέλη της δεκαετίας του '90 με την εισαγωγή του Μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής το '89 για πρώτη φορά στο αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (Π.Δ. 486/1989–ΦΕΚ 208, τ. Α'), με βάση το προεδρικό διάταγμα του '90 (Π.Δ. 132/1990, άρθρα 1,4,5).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι κατά τη χρήση του θεάτρου και του δράματος σε συγκεκριμένους γνωστικούς τομείς είναι κομβικός ο ρόλος του δασκάλου, ο οποίος φεύγει από τον παραδοσιακό ρόλο του παντογνώστη κάτοχου της μίας και μοναδικής γνώσης. Ο δάσκαλος είναι συνεργάτης των μαθητών κατευθύνοντας και κυρίως ρυθμίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς, όμως, να επεμβαίνει. Μπορεί να δίνει έναυσμα για τα βασικά βήματα της διαδικασίας, καθορίζοντας τη βασική δομή, όπως μία αφορμή για την έναρξη, τις ασκήσεις και τις τεχνικές του θεάτρου μέσα από τις οποίες οι μαθητές θα προσεγγίσουν τον συγκεκριμένο γνωστικό κλάδο καθώς και τρόπους αναστοχασμού και αξιολόγησης της διαδικασίας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Άλκηστις, 1989: 39· Bolton, 1992· Beauchamp, 1998: 91). Ο δάσκαλος θα πρέπει να φροντίζει να υπάρχει ένα θετικό κλίμα στην τάξη (Kemp, 2012 :9-10· Guven, 2009: 112), να εγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και να ενθαρρύνει την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, ευνοώντας τη δράση και διευκολύνοντας τη διαδικασία (Άλκηστις, 2008: 161-164· Τριλίβα et al., 2012: 152-185· Καβαλιέρου, 2006). Με αυτόν τον τρόπο ο δάσκαλος είναι συμμετέχων στη διαδικασία, συνεργάτης μαζί με τους μαθητές του, δίνοντας την εμπειρία του στη δόμηση της γνώσης ( Τριλίβα et al., 2012:188-189).

Συνεπώς η D. Heathcote έχει τονίσει τον ρόλο του δασκάλου ως συντονιστή - διαμεσολαβητή ώστε να επιτευχθεί η συνάντηση των μαθητών με το υπό - διαπραγμάτευση κάθε φορά θέμα (Δαφέρμος, 2002: 108· Jardine, 1995: 7). Η Heathcote (1995) έχει επισημάνει ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να ακροβατεί ανάμεσα στο ρόλο του εμπνευστή και σε ρόλους που μπορεί να πάρει σχετικά με τη θεατρική σύμβαση ώστε να προωθεί την δράση. Η συγκεκριμένη τεχνική είναι η τεχνική του δασκάλου σε θεατρικό ρόλο (Neelands & Goode, 2000: 40· Παπαδοπούλου, 2010α: 286· Τσιάρας, 2014: 62-63· Τριλίβα et al., 2012: 196-197· Patterson, 2010: 41· O'Toole et al., 2009: 103-106). Ο Bolton εστίασε στη σημασία που έχει ο δάσκαλος στην εξέλιξη της διαδικασίας στα βήματα της Heathcote θεωρώντας τον ως συντονιστή και όχι μόνο ως συνέταιρο ή χειραγωγό έχοντας ως μεγαλύτερο έργο την ώθηση της συμμετοχής των μαθητών (Davis & Lawrence, 1986: 21· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 25-26, 29).

Στην τεχνική Forum Theatre, όπως εντάσσεται στο θέατρο του καταπιεσμένου από τον δημιουργό του τον A. Boal, χρησιμοποιούνται οι όροι δυσκολευτής (difficultator) και διευκολυντής-μεσολαβητής (Facilator-Jocjer) για εκείνον που ρυθμίζει όλη την διαδικασία της αντίστοιχης τεχνικής χωρίς όμως να επηρεάζει ή να χειραγωγεί τους θεατές, ρόλο που στη μεταφορά του στην τάξη κατέχει ο δάσκαλος (Αλκηστις, 2008: 56· MacDonald & Rachel, 2000). Επειδή, όμως, οι δάσκαλοι και στην Ελληνική πραγματικότητα πολλές φορές εμφανίζονται επιφυλακτικοί στην εφαρμογή τεχνικών θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία, εξαιτίας και του περιορισμένου χρόνου αλλά και της έλλειψης επιμόρφωσης, θεωρείται αναγκαίο να λαμβάνουν σχετική εκπαίδευση, όπως δείχνουν και οι αντίστοιχες έρευνες (Moore, 2004: 1). Η εκπαίδευσή τους θα πρέπει να αφορά στον τρόπο που θα χρησιμοποιήσουν αντίστοιχες μεθόδους στη διδασκαλία γνωστικών τομέων ώστε να ανταποκριθούν τόσο στις ανάγκες των μαθητών τους όσο και στους στόχους των Μαθημάτων με βάση τα αναλυτικά προγράμματα (Λενακάκης, 2013).

## **7.2. Η ιστορία της χρήσης τεχνικών θεάτρου και δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία στον διεθνή και στον Ελληνικό χώρο**

Η ανάπτυξη του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση ευνοήθηκε από συγκεκριμένες συνθήκες. Αρχικά σημαντικό ρόλο έπαιξε το πολιτικό κλίμα στις δεκαετίες '60 & '70, και συγκεκριμένα η ανάπτυξη των κοινωνικών κινημάτων στην Πράγα, το Βερολίνο και το Παρίσι αλλά και τα γεγονότα του Μάη του '68 στη Γαλλία. Η εφαρμογή του δράματος στην εκπαίδευση (DramainEducation), βασίστηκε στις θεωρίες: α) των B. Way (1967), R. Courtney (1968) και N. McCaslin (1968) τη δεκαετία του '60, β) τις θεωρίες των D. Heathcote & G. Bolton στη Μ. Βρετανία τις δεκαετίες του '70 και του '80, γ) του D. Hornbrook (1989, 1991), τη δεκαετία του '90 ο οποίος έδωσε μεγάλη σημασία στην αισθητική παιδεία μέσω της χρήσης του δράματος στο σχολείο και δ) των μεταγενέστερων ερευνητών, οι οποίοι παρόλο που επηρεάστηκαν από τον προβληματισμό του D. Hornbrook, συνέχισαν την κατεύθυνση της Heathcote για το δράμα ως τρόπο προσέγγισης άλλων γνωστικών αντικειμένων με βάση τη διαθεματική κατεύθυνση ('Ο Tooleetal., 2009: 103-194· 'Ο Neil, 1995: xvii· Heathcote, 2012).

Σημαντική ώθηση στην κατεύθυνση αυτή έδωσε η ανάπτυξη παιδοκεντρικών θεωριών και η σύγκλησή τους με θεωρίες Ψυχολογίας, οι οποίες έχουν ως βάση τη βιωματική θεωρία του Dewy, τη θεωρία της γνωστικής ψυχολογίας του J. Piaget (1971), την ψυχοκοινωνική



θεωρία του L. Vygotsky (1997 : 104) και τη θεωρία του πλαισίου στήριξης, όπως αυτή αναπτύχθηκε από τους J. Bruner, D. Wood & G. Ross (1976: 34-54).

Βασικό ρόλο έπαιξαν οι επιρροές από το θέατρο και συγκεκριμένα από την κατεύθυνση: α) του δημιουργικού θεάτρου, όπως αυτό ορίστηκε μετά τον Α΄ ΠΠ από την Ward στην Αμερική, β) της θεραπευτικής διάστασης του θεάτρου, όπως αναπτύχθηκε από τον Slade (1954) και τον Widdows (1996) στην Αγγλία τη δεκαετία του '50, γ) του επικού θεάτρου του Brecht, του εναλλακτικού θεάτρου (alternativet heatre) και του θεάτρου της κοινότητας (community heatre), τα οποία αναπτυχθήκαν στις δεκαετίες του '60 και του '70 στην Αγγλία, καθώς και του θεάτρου του καταπιεσμένου, όπως αναπτύχθηκε από τον Boal τη δεκαετία του '80 στη Βραζιλία (Κουκουνάρας & Λιάγκης, 2009: 128-164· Σεξτου, 2005: 21-65· Παπαδόπουλος, 2010β: 12-15).

Τα πρώτα βήματα για την ανάπτυξη του TiE (Theater in education) μπορούν να εντοπιστούν ήδη στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, με τις αντίστοιχες προσπάθειες παιδαγωγών όπως η Harriet Finlay-Johnson (1871 – 1956), ο Henry Caldwell Cook (1886–1939) και η Winifred Ward (1884 – 1975). Το έργο της Finlay-Johnson περιγράφεται στο σύγγραμμα *The Dramatic Method of Teaching*, το 1912 το οποίο αναφέρεται στη σημασία της χρήσης του δράματος στα πλαίσια της διδασκαλίας, με τέτοιο τρόπο ώστε τα παιδιά να δημιουργούν τις δικές τους, αυτοσχέδιες παραστάσεις, βάσει της έρευνας που έχουν κάνει τα ίδια (π.χ. έρευνα για ιστορικά γεγονότα). Στο πλαίσιο που θέτει η Finlay-Johnson, τα παιδιά διεξάγουν μόνα τους την έρευνα και παράγουν το θεατρικό κείμενο, με τον εκπαιδευτικό να έχει έναν ρόλο διευκόλυνσης και ενθάρρυνσης σε αυτή την διαδικασία. Ταυτόχρονα, η Finlay-Johnson υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση της εκάστοτε παράστασης θα πρέπει να γίνεται όχι από ενήλικες, αλλά από τα ίδια τα παιδιά που συμμετέχουν σε αυτή (Weltsek-Medina, 2007).

Αντίστοιχη εστίαση στην εμπειρία και το αυθόρμητο ως παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με τη μάθηση ήταν και αυτή του παιδαγωγού Henry Caldwell Cook, το σύγγραμμα του οποίου *The Play Way* του 1917 αναφέρεται ακριβώς στη σημασία τόσο του παιχνιδιού, όσο και –πιο συγκεκριμένα- του δράματος, για την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και το έργο της Winifred Ward, η εστίαση του οποίου στην προσωπική έκφραση και την αυθόρμητη παραγωγή θεατρικών κειμένων θεωρήθηκε μια από τις πρώτες συστηματικές προσπάθειες για την ενσωμάτωση του δημιουργικού δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία και αποτέλεσε μια σημαντική βάση της μετέπειτα εξέλιξης του TiE (Rosenberg, 1987; Κωστή, 2016:88-89).

Κατά τη δεκαετία του 1950, ο Βρετανός παιδαγωγός Peter Slade καθιέρωσε τον όρο (και την αντίστοιχη πρακτική) του «παιδικού δράματος», όντας επηρεασμένος από τις αρχές της

*Προοδευτικής Εκπαίδευσης*. Κατά την προσέγγιση του P. Slade, το παιδικό δράμα αποτελεί μια αυτόνομη μορφή τέχνης, όντας διαχωρισμένο από το παραδοσιακό θέατρο το οποίο απευθύνεται σε ενήλικες. Ως εκ τούτου, το παιδικό δράμα αποτελεί μια δραστηριότητα με άμεσο παιδαγωγικό χαρακτήρα, αλλά χωρίς να αποτελεί μια μέθοδο διδασκαλίας, ενώ χαρακτηρίζεται από αυθορμητισμό στην τέλεσή του, καθώς και από την απουσία κοινού – θεατών (Slade, 1954: 119; Κατσαρίδου, 2011:24-25). Βασικό χαρακτηριστικό του παιδικού δράματος, σύμφωνα με τον Slade, είναι η πλήρης συγκέντρωση - απορρόφηση του παιδιού στην διαδικασία αυτή, κάτι το οποίο δεν μπορεί να επιτευχθεί με την παρουσίαση παραστάσεων βασισμένων σε θεατρικά κείμενα. Ως εκ τούτου, το παιδικό δράμα του Slade είναι εξ' ορισμού αυτοσχεδιαστικό και στηρίζεται στον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό και την ελεύθερη - ειλικρινή έκφραση των παιδιών (Slade, 1954: 68, 119· Κατσαρίδου, 2011: 24-25).

Κατά τη δεκαετία του 1960, σημαντική επιρροή στην διαμόρφωση της φιλοσοφίας και της μεθοδολογίας του παιδικού δράματος άσκησε ο μαθητής του Peter Slade, ο Brian Way. Βασιζόμενος στις αρχές που είχε διατυπώσει ο P. Slade για το παιδικό δράμα (αυτόνομη δραστηριότητα, αυθορμητισμός, απουσία κοινού – θεατών), ο Way διατύπωσε έναν βασικό διαχωρισμό μεταξύ θεάτρου και δράματος, σύμφωνα με τον οποίο το θέατρο εστιάζει στην επικοινωνία ηθοποιών και κοινού, ενώ το δράμα εστιάζει στην εμπειρία που αποκομίζουν οι συμμετέχοντες, ανεξαρτήτως της επικοινωνίας (ή της ύπαρξης) του κοινού. Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τον Way, το δράμα απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών, καθώς αποτελεί από μόνο του μια μορφή εκπαίδευσης, ενώ η παρουσίαση προϋπάρχοντων θεατρικών κειμένων σε κοινό γίνεται αντιληπτή ως θέατρο και δεν θεωρείται ότι ευνοεί την εκπαιδευτική διαδικασία, απευθυνόμενο μόνο σε ένα μέρος των μαθητών (Κατσαρίδου, 2011 : 25).

Κατά την δεκαετία του 1970, το δράμα στα πλαίσια της εκπαίδευσης συνέχισε να εξελίσσεται, συμπεριλαμβάνοντας μια μεγαλύτερη εστίαση όχι μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία ως μέρος του εκάστοτε προγράμματος, αλλά και στη σημασία του για την κατανόηση του εαυτού και την ευρύτερη κατανόηση του κόσμου. Η κατεύθυνση αυτή εκφράζεται κατά κύριο λόγο στο έργο της Dorothy Heathcote και του Gavin Bolton, το οποίο βασίστηκε σε σημαντικό βαθμό στην θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού του Vygotsky, καθώς και το έργο του Bruner και του Brecht (Κατσαρίδου, 2011: 26).

Σημαντική συμβολή είναι και η συμβολή του Honbbook, ο οποίος στη δεκαετία του '90 άσκησε κριτική στην εφαρμογή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση λόγω απώλειας των αισθητικών σημείων, τα οποία θεωρούσε απαραίτητα (Κωστή, 2016 : 94· Κατσαρίδου, 2011: 33-34). Από τη δεκαετία του '90 υπήρξε μεγαλύτερη αποδοχή στις διαφορετικές προσεγγίσεις

του δράματος (Κατσαρίδου, 2011: 34). Μεταγενέστεροι θεωρητικοί και ερευνητές, που εξέλιξαν το δράμα στην εκπαίδευση είναι η C. O'Neill (1995), ο Reid (Άλκηστις, 2000: 68· Κώστη, 2016: 95· Παπαϊωάννου, 2016: 15), οι L. Barton & D. Booth (1990: 18), ο J. Neelands (2002), οι J. Winston & M. Tandy (2001: vii), η N. McCaslin (1997: 9-11), ο B. Wooland (1999), ο J. Somers (1994), ο C. O'Toole (1992) και ο M. Fleming (2011).

Βασικός παράγοντας για την ανάπτυξη του TiE ήταν η ανάπτυξη μιας σειράς παιδοκεντρικών θεωριών που διαπραγματεύονταν τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, ιδιαίτερα σε σχέση με τη δράση και το παιχνίδι, όπως η θεωρία της γνωστικής ψυχολογίας του J. Piaget (1971), η ψυχοκοινωνική θεωρία του L. Vygotsky (1997: 104) και η βιωματική θεωρία του J. Dewey (1986). Η χρήση των τεχνικών του θεάτρου και του δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται εν πολλοίς στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που αναφέρονται στη βιωματική μάθηση του J. Dewey και την έννοια του κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού, μιας διαδικασίας μάθησης όπου το παιδί μαθαίνει μέσω της ενεργής συμμετοχής και της βίωσης ρόλων σε υποθετικές καταστάσεις που παρέχονται από το «σενάριο» που καλείται να εκδραματίσει. Η σημασία της κοινωνικής και δραματικής (με την έννοια της εναλλαγής ρόλων) φύσης του παιχνιδιού, ως διαδικασίας μάθησης, έχει τονιστεί τόσο από τον J. Piaget (1971), όσο και από τον L. Vygotsky (1978), οι οποίοι θεωρούν ότι υπάρχει μία στενή σχέση ανάμεσα στο κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι και τη γνωστική, καθώς και οι δύο δραστηριότητες μοιράζονται κάποιες κοινές νοητικές διαδικασίες, όπως είναι η συμβολική αναπαράσταση, η αφηγηματική σκέψη και η χρήση αποπλαισιωμένου λόγου (Roskos & Christie, 2000).

Ο J. Piaget (1971 & 2007) ήταν από τους πρώτους θεωρητικούς της ψυχολογίας που υποστήριξαν την άμεση σχέση σκέψης – γνωστικής ανάπτυξης και παιχνιδιού. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η γνωστική δομή περιλαμβάνει τις διαδικασίες της αφομοίωσης και της προσαρμογής, ενώ η δραστηριότητα του συμβολικού παιχνιδιού επιτρέπει στο παιδί την αφομοίωση νέων εμπειριών σε γνωστικά σχήματα. Σε περίπτωση που μια νέα εμπειρία – πληροφορία δεν είναι δυνατόν να αφομοιωθεί σε υπάρχοντα σχήματα, τότε τα σχήματα αυτά θα πρέπει να προσαρμοστούν σε αυτή: να αλλάξουν με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορέσουν να αφομοιώσουν την πληροφορία, χωρίς την ύπαρξη γνωστικής ασυμφωνίας που να αποτρέπει την αφομοίωση αυτή. Μέσω αυτού του θεωρητικού σχήματος, ο J. Piaget υποστήριξε την ιδιαίτερη σημασία της δραστηριότητας του παιχνιδιού ως δραστηριότητας η οποία προάγει τη γνώση και τη διεύρυνση των γνωστικών σχημάτων. Αυτή ακριβώς η οπτική, λόγω της σύνδεσης του θεάτρου με τη δράση και το συμβολικό παιχνίδι, επηρέασε σημαντικά την

ανάπτυξη του TiE, δίνοντας τη θεωρητική βάση για την αξία της δραματικής τέχνης στα πλαίσια της εκπαίδευσης (Κάββουρα, 2011· Κωστή, 2016: 81· Σέξτου, 2005: 45).

Νέες μορφές θεάτρου που αναπτύχθηκαν κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970 άσκησαν σημαντική επιρροή στη σχέση του θεάτρου με την εκπαίδευση, ιδιαίτερα εστιάζοντας στην πολιτική διάσταση τόσο του θεάτρου, όσο και της σχέσης αυτής. Το «θέατρο της κοινότητας» ορίζεται ως το θέατρο που δημιουργείται εντός μιας κοινότητας και στελεγχώνεται - στηρίζεται από μέλη της κοινότητας αυτής (Bull, 2005: 11). Ωστόσο, η ίδια η έννοια της κοινότητας εμπεριέχει μια έντονα πολιτική διάσταση και δεν είναι σε καμία περίπτωση ουδέτερη: πέραν της γεωγραφικής εγγύτητας, οι κοινότητες συχνά εμπεριέχουν μια πλειάδα ταξικών, ιδεολογικών, έμφυλων ή εθνοφυλετικών ταυτοτήτων. Συνεπώς, η έκφραση προσωπικών ιστοριών και βιωμάτων μέσα από την παρουσίαση θεατρικών κειμένων που έχουν είτε παραχθεί από κάποιο μέλος της κοινότητας, είτε – ακόμα περισσότερο- αποτελούν αντικείμενο συλλογικής δημιουργίας, είναι μια διαδικασία εμποτισμένη με πολλαπλά πολιτικά νοήματα (Bull, 2005: 9-11). Μορφές του «θεάτρου της κοινότητας» άρχισαν να εφαρμόζονται στα πλαίσια της εκπαίδευσης κατά τη δεκαετία του 1960, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την ομάδα Soul and Latin Theatre της Αμερικανίδας συγγραφέως και σκηνοθέτριας Maryat Lee.

Η Lee, όντας ήδη πρωτοπόρος του street theatre κατά τη δεκαετία του 1950, εφάρμοσε τεχνικές του «θεάτρου της κοινότητας» κατά την δεκαετία του 1960, δημιουργώντας μια σειρά μικρών θεατρικών έργων με μια ομάδα μαθητών από τη συνοικία του ανατολικού Χάρλεμ, σε σχέση με το ζήτημα και το βίωμα της χρήσης ναρκωτικών ουσιών. Η συμμετοχή των μαθητών στη συγγραφή των κειμένων και την παραγωγή των έργων, καθώς και η διαδραστικότητα που χαρακτήριζε τις παραστάσεις, είναι στοιχεία ενδεικτικά της κοινωνικο-πολιτικής διάστασης του θεάτρου στην εκπαίδευση, εφ' όσον η ίδια η κοινότητα των μαθητών είχε συγκεκριμένα εθνοφυλετικά και ταξικά χαρακτηριστικά, με τα θεατρικά να αποτυπώνουν τα βιώματά τους στην συνοικία – «γκέτο» του Χάρλεμ (Heddon & Milling, 2015: 153· Swedberg, 2007).

Αντίστοιχα, το «θέατρο του καταπιεσμένου», μια μορφή θεάτρου που ξεκίνησε στην Λατινική Αμερική της δεκαετίας του 1960 από τον Augusto Boal, έχει σημαντικές πολιτικές διαστάσεις, καθώς αποτελεί μια μορφή θεάτρου που εστιάζει στην «αποκάλυψη» της καταπίεσης, μέσα από την έκφραση των ηθοποιών – μελών της ομάδας και της ευρύτερης κοινότητας στην οποία αυτή απευθύνεται και –ως εκ τούτου- έχει συνδεθεί άμεσα για την έκφραση ταξικών ζητημάτων, αποκλεισμένων κοινωνικών ομάδων, την ενίσχυση πολιτισμικών ταυτοτήτων, αλλά και –στα πλαίσια της εκπαίδευσης- την έκφραση κινημάτων παιδαγωγικού ακτιβισμού (Ζώνιου, 2016: 107-108). Το θέατρο του καταπιεσμένου εστιάζει

στην παροχή ενός πλαισίου στο οποίο να μπορεί να διενεργηθεί διάλογος πάνω σε κάποιο ζήτημα που αφορά μια κοινωνική ομάδα, με τους θεατές να συμμετέχουν ως ηθοποιοί, κατά τη διαπραγμάτευση και την αναδιαπραγμάτευση των προβλημάτων που τίθενται (Ζώνιου, 2016: 104). Κατά τη διαδικασία αυτή, βασικός στόχος είναι οι συμμετέχοντες να φτάσουν από το μικρο-επίπεδο της προσωπικής έκφρασης βιωμάτων στο μακρο-επίπεδο που αφορά τις ευρύτερες κοινωνικές διαστάσεις των ζητημάτων που τίθενται. Για τον λόγο αυτό, το θέατρο του καταπιεσμένου έχει άμεση επιρροή από την παιδαγωγική του Paulo Freire, ο οποίος αναφέρεται σε διαδικασίες – δραστηριότητες ανάλυσης της καταπίεσης, μέσω σωματικοποιημένων μορφών έκφρασης, όπως το θέατρο, με στόχο την *κριτική συνειδητοποίηση*, που αντανακλάται ακριβώς σε αυτό το πέρασμα από το μικρο-επίπεδο στο μακρο-επίπεδο (Barak, 2015; Ζώνιου, 2016: 103-104).

Το TiE δέχθηκε σημαντική επιρροή από το θέατρο του καταπιεσμένου του Boal και την παιδαγωγική του Freire, με μια σειρά ομάδων TiE στη Βρετανία να χρησιμοποιούν τεχνικές ενδυνάμωσης των συμμετεχόντων και εμπλοκής του κοινού με στόχο τον διάλογο και την ενσωμάτωση των μαθητών στην καθεαυτή θεατρική δράση, έχοντας ως βάση το θέατρο του καταπιεσμένου (Σέξτου, 2005: 28-29, 41). Σημαντική συμβολή ήταν η ανάπτυξη του βρετανικού Theatre in Education (TiE) το οποίο αρχικά αναπτύχθηκε το 1964 στο Conventry της Αγγλίας με βάση τη δράση της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας Conventry TiE (Σέξτου, 2005 : 22· Κουκουναράς-Λιάγκης, 2009: 129· Παπαδόπουλος, 2010β: 13).

Μια ακόμη σημαντική επιρροή στο TiE, και ειδικότερα με την πολιτική διάσταση του, προέρχεται από το επικό θέατρο του Bertolt Brecht, μεταξύ άλλων και μέσω της σημαντικής επιρροής που άσκησε στον A. Boal. Ο B. Brecht, εκκινώντας από μια ξεκάθαρη ιδεολογική μαρξιστική θέση, έβλεπε το θέατρο ως μια ευκαιρία προώθησης της κοινωνικής αλλαγής, μέσω της παρουσίασης και διαπραγμάτευσης ζητημάτων -τα οποία θεωρούνται «δεδομένα» και με τα οποία το κοινό έχει εξοικειωθεί- υπό ένα διαφορετικό πρίσμα. Αντίστοιχα, σύμφωνα με τον Boal, το θέατρο έχει τη δυνατότητα παρουσίασης της πραγματικότητας με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνει και να προωθεί την κοινωνική κριτική, αντανακλώντας τη θέση του Brecht για τον ρόλο του θεάτρου ως μέσο που οδηγεί τον θεατή σε μια «κριτική θέαση» της πραγματικότητας, μέσω της θεατρικής αποοικειοποίησης και αποστασιοποίησης (Κουκουναράς-Λιαγκης, 2009: 135-141· Ζώνιου, 2016: 92, 100).

Στο ίδιο πλαίσιο, τόσο η οπτική του B. Brecht, όσο και η παιδαγωγική του P. Freire, επηρέασαν σημαντικά τους David Pammenter και Alex Mavrocordatos (2003 & 2004), που συνδέονται με την έννοια του «Θεάτρου για την Ανάπτυξη» (Theater for Development). Στο

πλαίσιο του θεάτρου για την ανάπτυξη, η χρήση του δράματος και του θεάτρου στην εκπαίδευση εστιάζει στις έννοιες της ταυτότητας του εαυτού και του *Άλλου*, έχοντας άμεση σύνδεση με την διαπραγμάτευση της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Μέσω του δράματος, τα παιδιά διευκολύνονται στην εξερεύνηση των κοινωνικών πραγματικοτήτων τις οποίες βιώνουν, με αποτέλεσμα τόσο την κατανόησή τους, όσο και την αμφισβήτηση. Οι D. Pammenter και A. Mavrocordatos (2003 & 2004) υιοθετούν την έννοια – πρακτική του *διαλόγου αλληλεπίδρασης* του P. Freire, που βλέπει την διαδικασία της μάθησης ως διατύπωση ερωτήσεων από τους μαθητές, με στόχο την πρόκληση απαντήσεων και επόμενων ερωτήσεων. Η οπτική του θεάτρου ως ενός πλαισίου εφαρμογής ενός διαλόγου αλληλεπίδρασης το καθιστά ένα πλαίσιο στο οποίο διευκολύνεται η κατανόηση και η διαπραγμάτευση διαφορετικών ταυτοτήτων και κοινωνικών πραγματικοτήτων από τους μαθητές, οδηγώντας σε μια συνειδητοποίηση της ετερότητας. Η πολιτική διάσταση της διαδικασίας αυτής είναι σαφής, καθώς μια τέτοια διαδικασία συνειδητοποίησης μπορεί να αλλάξει εδραιωμένες προκαταλήψεις που έχουν άμεση σχέση με την περιθωριοποίηση μαθητών που ανήκουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες (Κατσαρίδου, 2011: 43-44· Pammenter, 2013).

Από τις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα το θέατρο και το δράμα στην εκπαίδευση προωθείται μέσα από ποικίλους τρόπους, όπως είναι: α) η πραγματοποίηση συνεδρίων, β) η εφαρμογή στα αναλυτικά προγράμματα, τόσο ως αυτόνομο Μάθημα όσο και σε συνάρτηση με άλλους γνωστικούς τομείς, καθώς και γ) οι επιστημονικές έρευνες, που αναδεικνύουν τις ευεργετικές ιδιότητες της συγκεκριμένης πρακτικής στις συναισθηματικές, γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών (Παπαϊωάννου, 2016: 28 - 32).

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη μία αναφορά στην εξέλιξη του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση, στον Ελληνικό χώρο. Η αναφορά αυτή εστιάζει: α) στην ανάπτυξη της θεατρικής αγωγής ως αυτόνομου κλάδου με βάση τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια του συγκεκριμένου Μαθήματος, β) στην ενσωμάτωση τεχνικών θεάτρου στην εκπαίδευση σε άλλους γνωστικούς τομείς με βάση τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, γ) στο έργο θεωρητικών για την ανάπτυξη του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση και δ) στις έρευνες οι οποίες μελετούν τους τρόπους εφαρμογής του θεάτρου και του δράματος στον τομέα της εκπαίδευσης.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι προσπάθειες για την ένταξη του θεάτρου και των θεατρικών δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση στον Ελληνικό χώρο έγιναν για πρώτη φορά το 1989. Στο αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (Π.Δ. 486/1989–ΦΕΚ 208, τ´ Α´) ενετάχθη ως ξεχωριστός κλάδος θεατρικής αγωγής αρχικά στο πλαίσιο του Μαθήματος της Αισθητικής

Αγωγής. Περιλαμβάνονταν δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού, δραματοποίησης, παντομίμας, κουκλοθέατρου, θεάτρου σκιών και χορού. Το 1990 καθιερώθηκε παρουσία της θεατρικής αγωγής στην εκπαίδευση με Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ. 132/10-41990, άρθρα 1,4,5) που ίσχυσε το σχολικό έτος 1989-1990. Το 1993 εκδόθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το βοήθημα για το δάσκαλο με τίτλο: Θεατρική Αγωγή με συγγραφείς τον Λ. Κουρετζή και την Άλκηστις Κοντογιάννη. Το Μάθημα της Θεατρικής Αγωγής αποτέλεσε έναν εκ των τριών αξόνων μαζί με τη Μουσική Αγωγή και τα Καλλιτεχνικά. Είναι σημαντικό να προστεθεί εδώ ότι το 1994 (Φ. 13/1225/Γ1/1145/1994) εκκίνησε η πιλοτική εφαρμογή των προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης, στο πλαίσιο του προβληματισμού για τη δημιουργία ολόημερων σχολείων με απογευματινό ωράριο, το οποίο περιελάμβανε γεύμα, ενισχυτική διδασκαλία, και δημιουργικές δραστηριότητες (Χανιωτάκης, 2004: 49· Κυρίδης et al., 2006: 134· Θωίδης & Χανιωτάκης, 2007: 110).

Τελικά με το Νόμο 2525/1997 εκκίνησε και επισήμως η λειτουργία του θεσμού των ολόημερων σχολείων (Θεριανός & Χρονοπούλου, 2003: 93-98). Το 1997-1998 υπήρχαν ήδη 1.000 ολόημερα Δημοτικά Σχολεία και την περίοδο 1999-2000 ο αριθμός τους διπλασιάστηκε, ενώ εμφανίστηκαν τα πιλοτικά ολόημερα σχολεία με υποχρεωτικά ενιαία μαθήματα για όλους τους μαθητές (Σακκάς, 2005:40). Τελικά το 2002-2003, εφαρμόστηκε ο Νόμος για τη λειτουργία ολόημερου σχολείου διευρυμένου ωραρίου, το οποίο μετονομάστηκε σε ολόημερο σχολείο με διευρυμένο ωράριο για όλους τους μαθητές (Δεμιρόγλου, 2005: 78).

Σημαντικό, επίσης, έτος ήταν το 1995, οπότε εκκίνησε το Πρόγραμμα Μελίνα – Εκπαίδευση και Πολιτισμός με στόχο την εξέταση της τέχνης του θεάτρου ως φορέας πολιτισμού στην εκπαίδευση. Το εν λόγω πρόγραμμα εφαρμόστηκε τη διετία 1995-1997 σε 171 Δημοτικά Σχολεία, με υπεύθυνους για την εποπτεία και διεξαγωγή του, το ΥΠ.Ε.Π.Θ., το Υπουργείο Πολιτισμού και τη Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΥΠ.Ε.Π.Θ.,1997:11). Το 2000 δημιουργήθηκε ο Οδηγός Θεατρικής Αγωγής, ο οποίος πέρα από τους διδακτικούς στόχους, τα περιεχόμενα και τους τρόπους αξιολόγησης, περιελάμβανε και ιδέες τρόπων ένταξης της θεατρικής αγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ιωακειμίδης, 2011: 26-30).

Τη διετία 2001 - 2003 επιμορφώθηκαν εκπαιδευτικοί με βάση οχτώ κύκλους σεμιναρίων, στους Νομούς Καβάλας, Ζακύνθου, Χανίων και Δράμας. Η χρηματοδότηση σταμάτησε το 2004 ενώ το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδος (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕ) οργάνωσε ένα πρόγραμμα δύο κύκλων επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη, βασισμένο στο Πρόγραμμα Μελίνα. Με βάση το Πρόγραμμα Μελίνα και σε συνδυασμό με το Ινστιτούτο Έρευνας Μουσικής Ακουστικής

(ΙΕΜΑ) δημιουργήθηκαν ειδικά προγράμματα, μουσειοπαιδαγωγικό υλικό και επιμορφωτικά σενάρια δασκάλων (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1997: 11· Παπαδόπουλος, 2010: 17)<sup>194</sup>.

Στα αναλυτικά προγράμματα του 2003, που συντάχθηκαν με βάση το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, προτεινόταν η εφαρμογή θεατρικών πρακτικών και σε άλλα γνωστικά πεδία μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνονταν και η σχολική Ιστορία. Το 2006-2007 κυκλοφόρησαν εγχειρίδια Θεατρικής Αγωγής, ενώ όσον αφορά τις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού προτάθηκε προαιρετικά η εφαρμογή της μια ώρα την εβδομάδα με βάση τα συγκεκριμένα εγχειρίδια. Πρέπει να σημειωθεί ότι η επιμόρφωση των δασκάλων και των καθηγητών για την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών υλοποιήθηκε με βάση μία μόνο ώρα στην αρχή της εβδομάδας (Παπαδόπουλος, 2010β: 17).

Όπως αναφέρουν οι Κ. Χρυσafiδης (2003: 50), Κ. Χρυσafiδης & Ε. Κουτσοβάνου (2002) και οι Κ. Ζαφειριάδης & Α. Δαρφούδης (2010: 14-19) στα Αναλυτικά Προγράμματα προτεινόταν εναλλακτικοί, βιωματικοί τρόποι διδασκαλίας ανάμεσά τους και το δράμα. Το γεγονός αυτό έδειχνε τη διάθεση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να μετακινηθεί προς μια βιωματική, επικοινωνιακή διδασκαλία με τη χρήση παιδοκεντρικών διδακτικών μεθόδων, ακολουθώντας τις διεθνείς εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης. Αυτό συνάμα αντανάκλούσε την ανάγκη που δημιουργήθηκε στον Ελληνικό χώρο με βάση και τις κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις, για τη σταδιακή φυγή από την παραδοσιακή διδασκαλία καθέδρας, τον εγκυκλοπαιδισμό, την αποστήθιση και τις ιδεολογικές αναφορές που συγκλίνουν στην εθνοκεντρική διαμόρφωση της ταυτότητας (Κόκκινος, 2002).

Στα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του 2003 εμπεριέχονταν οδηγίες για την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας με βάση ασκήσεις, που προϋπέθεταν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, σε διαφορετικά Μαθήματα όπως τα Θρησκευτικά, η Νεοελληνική Γλώσσα, ιστορία και η Δραματική Ποίηση (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003-Φ.Ε.Κ. 303 τ.Α΄). Στο υποκεφάλαιο για την εφαρμογή του θεάτρου και του δράματος στη διδασκαλία της Ιστορίας γίνεται λεπτομερής αναφορά στις προτάσεις των αναλυτικών προγραμμάτων για εφαρμογή βιωματικών δραστηριοτήτων κυρίως στο μάθημα της Ιστορίας, εκκινώντας από τα αναλυτικά του 1957 μέχρι το Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών του 2017 αλλά και τα Αναλυτικά Προγράμματα του Νοεμβρίου του 2018.

---

<sup>194</sup>Βλ. ΙΕΜΑ: Πρόγραμμα Μελίνα. Διαθέσιμο στο: <http://www.iema.gr/melina> (Πρόσβαση στις 6 Σεπτεμβρίου 2017).



Η δράση του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση<sup>195</sup>, το οποίο συστάθηκε το 1998 κατόπιν συνεργασίας εκπαιδευτικών και παιδαγωγών θεάτρου, αποτελεί ένα βήμα επικοινωνίας ανάμεσα σε ειδικούς εμπλεκόμενων κλάδων όπως: θεατροπαιδαγωγοί, θεατρολόγοι, δάσκαλοι δράματος και θεατρικού παιχνιδιού, εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων και ακαδημαϊκοί. Το συγκεκριμένο δίκτυο, επίσης, είναι μέλος του Διεθνούς Οργανισμού για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA), στο οποίο συμμετέχουν και Έλληνες επιστήμονες με αντίστοιχα ερευνητικά προγράμματα. Πέρα από την έκδοση του ετήσιου περιοδικού με τίτλο: Εκπαίδευση και Θέατρο οργανώνονται διεθνείς συσκέψεις στην Αθήνα, προγράμματα επιμόρφωσής, καλοκαιρινές κατασκηνώσεις και επιλεγμένα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα (Κατσαρίδου, 2011: 47· Αυδή, 2005: 51-52).

Η Αλκηστις Κοντογιάννη (Αλκηστις, 2008) μελετά την εκπαιδευτική αξία της δραματικής τέχνης προτείνοντας στα συγγράμματά της διαφορετικές τεχνικές του δράματος στην εκπαίδευση όπως: ασκήσεις δραματοποίησης, αυτοσχεδιασμού και παντομίμας, εστιάζοντας σε θέματα όπως η δραματική τέχνη στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο Θ. Γραμματάς (1999 & 2004) από την πλευρά του ασχολείται με τομείς όπως η σημειολογία του θεάτρου και η συγκριτική θεατρολογία, εστιάζοντας στην εισαγωγή του θεάτρου στο χώρο του σχολείου. Ο Ν. Γκόβας (2002) είναι υπεύθυνος του ετήσιου περιοδικού με τίτλο: Εκπαίδευση και Θέατρο. Οι Λ. Κουρετζή (1991: 71-94 & 2008) και Σ. Παπαδόπουλος (2007: 24-25) εστιάζουν στο θεατρικό παιχνίδι. Η Π. Σέξτου (2005) εστιάζει στο θέατρο στην εκπαίδευση και στα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα. Οι Α. Τσιάρας (2005), Ι. Παπαδόπουλος (2012) και Τ. Μουδατσάκης (1994) εστιάζουν στο δράμα, τη δραματική τέχνη και το θεατρικό παιχνίδι ως εκπαιδευτικά εργαλεία.

Οι έρευνες, που έχουν διενεργηθεί στον Ελληνικό χώρο για τη χρήση του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση, μπορούν να χωριστούν σε διαφορετικές κατηγορίες αναλόγως με το πεδίο και τα ερωτήματα στα οποία εστιάζουν. Αρχικά υπάρχουν οι έρευνες που αναφέρονται στην εφαρμογή του θεάτρου και του δράματος σε συγκεκριμένους γνωστικούς τομείς. Η έρευνα του Π. Παπαδόπουλου (2010β) ανέλυσε τον τρόπο χρήσης των θεατρικών πρακτικών στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Σε μεταγενέστερη έρευνά του ο ίδιος συγγραφέας (Παπαδόπουλος, 2007) εξέτασε την εφαρμογή της διερευνητικής δραματοποίησης κατά τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας. Η Κ. Φανουράκη (2010)

---

<sup>195</sup>Για περισσότερες πληροφορίες για τη δράση του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση ο αναγνώστης της ανά χείρας διατριβής μπορεί να επισκεφθεί τον επίσημο ιστότοπο του εν λόγω Δικτύου στο ακόλουθο σύνδεσμο: [www.theatroedu.gr](http://www.theatroedu.gr) (Τελευταία θέαση: 29.09.2019)

μελέτησε το πως η θεατρική εκπαίδευση μπορεί να συνδυαστεί με τη διδασκαλία της Αρχαίας και Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας. Στην ανάπτυξη του τομέα του θεάτρου στην εκπαίδευση αναφέρονται και νεότερες έρευνες όπως για παράδειγμα εκείνη της Α. Κωστή (2016) που εστίασε στο πως μπορεί να καλλιεργηθεί η ιστορική ενσυναίσθηση μέσω της χρήσης της δραματικής τέχνης στη διδασκαλία της Ιστορίας. Από την πλευρά της η Π. Κοταρίνου (2014) μελέτησε τη χρήση της δραματικής τέχνης στη διδασκαλία των Μαθηματικών σε μαθητές Λυκείου. Η Μ. Κατσαρίδου (2011) εστίασε στη χρήση της τεχνικής της δραματοποίησης κατά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Η Γ. Παπανικολάου (2016) διερεύνησε - μέσω έρευνας δράσης-τον τρόπο με τον οποίο συμβάλουν οι θεατρικές συμβάσεις στο Μάθημα της Ιστορίας. Τέλος η Θ. Παπαϊωάννου (2016) διερεύνησε το πως μπορούν να προσεγγιστούν λογοτεχνικά κείμενα μέσω τεχνικών κουκλοθεάτρου και δραματικής τέχνης.

Άλλη κατηγορία ερευνών αποτελούν εκείνες που αναφέρονται στην εφαρμογή του θεάτρου και του δράματος στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Σε αυτό το είδος ανήκει και η έρευνα της Μ. Βίτσου (2016) για την εφαρμογή του κουκλοθεάτρου στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μαθητές προσχολικής ηλικίας των τμημάτων εκμάθησης Ελληνικής Γλώσσας στη Στοκχόλμη. Η Α. Γεωργιάδου (2001) από την πλευρά της μελέτησε το πως θεατρικά έργα του Μολιέρου μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία ξένης γλώσσας για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Άλλες έρευνες εστιάζουν στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί το θέατρο και το δράμα στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες. Σε αυτό το είδος έρευνας εντάσσεται και εκείνη της Άλκηστις Κοντογιάννη (Άλκηστις, 2000) για τον τρόπο που συνδέεται η δραματική τέχνη με την ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Οι έρευνες των Κ. Ζαφειριάδη & Ε. Παταπάτη (2007) μελέτησαν την επίδραση της δραματοποίησης σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών με νοητική στέρηση. Η έρευνα του Δ. Σαρρή (2007) εστίασε στους τρόπους με τους οποίους η δραματική τέχνη και η τεχνική του θεατρικού παιχνιδιού μπορούν να συνδεθούν με τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με βαρηκοΐα. Η έρευνα της Μ. Παρδάλη (2009) εστίασε στους τρόπους, που μπορεί να βοηθήσει το θεατρικό παιχνίδι στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών με σύνδρομο Down. Η Ε. Σπανάκη (2014) εξέτασε τη σύνδεση ασκήσεων ψυχοκινητικής αγωγής και θεατρικού παιχνιδιού με την ψυχοκοινωνική, κινητική και γνωστική ανάπτυξη μαθητών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες. Η έρευνα της Σ. Λουκρέζης (2013) είχε στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό.

Τέλος υπάρχουν και οι έρευνες οι οποίες δειρυνούν εάν η χρήση του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση σχετίζεται με την ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσω της εφαρμογής του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση. Οι έρευνες του Α. Τσιάρα (2003, 2006, 2007α, 2008) εστίασαν στους τρόπους με τους οποίους το διαδικαστικό δράμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διαχείριση των συγκρούσεων και τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών, στις επιδράσεις του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και τη συμβολή του στην αυτοεκτίμηση των μαθητών. Η έρευνα της Ε. Μπάκα (2011) εστίασε στην επίδραση ενός προγράμματος θεατρικού παιχνιδιού στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση μαθητών ηλικίας 10-12 ετών.

### **7.3. Η χρήση τεχνικών θεάτρου και δράματος για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας**

Η εφαρμογή του θεάτρου και του δράματος στη διδασκαλία της Ιστορίας δεν είναι κάτι νέο ούτε στο Διεθνή ούτε στον Ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο. Μπορεί να συνδεθεί τόσο με την ανάπτυξη του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση κατά τις δεκαετίες του '60 και του '70 όσο και με τις εξελίξεις στον τρόπο της διδασκαλίας της Ιστορίας. Οι βιωματικές δραστηριότητες και η χρήση του θεάτρου και του δράματος στη διδασκαλία της Ιστορίας συμπίπτουν και με τη μαθητοκεντρική και αντιαυταρχική παιδαγωγική της Νέας Διδακτικής της Ιστορίας, ως απότοκες της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας μάθησης και της τάσης που ξεκίνησε κυρίως μετά τη δεκαετία του '70 και κορυφώθηκε κυρίως τις τρεις τελευταίες δεκαετίες. Η στροφή αυτή συντελείται και με τη σταδιακή συγκρότηση της Ιστορίας ως διεπιστημονικού επιστημονικού τομέα που τροφοδοτείται από τις επιστήμες της Γνωστικής Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής και φυσικά της Ιστοριογραφίας (Κουζέλης, 2005: 47· Κόκκινος, 2012: 353-355· Κουνέλη, 2008).

Με βάση αυτόν τον προσανατολισμό ήδη από την δεκαετία του 1960 στην Αγγλία όπου εμφανίστηκε το ρεύμα της Νέας Ιστορίας αλλά και στην Αμερική όπου δημιουργήθηκε σταδιακά το πρόπλασμα της Νέας Διδακτικής της Ιστορίας, συνδέθηκε με το αναλυτικό πρόγραμμα η ανάγκη για την εισαγωγή βιωματικών δραστηριοτήτων με στόχο την ενεργητική μάθηση στο Μάθημα της Ιστορίας (Sheldon, 2011a: 1-2· Sebba, 2000· Cooper, 2013). Σε συνδυασμό και με την παράλληλη ανάπτυξη και εξέλιξη της Παιδαγωγικής, ερευνήθηκε η χρήση ενεργητικών μεθόδων στην εκπαίδευση όπως η χρήση νέων τεχνολογιών, η επίσκεψη στους αρχαιολογικούς και μουσειακούς χώρους, και οι τεχνικές δραματικής τέχνης (Cooper,

2011· Λεοντσίνης, 1996: 230· Fines, 1994: 124-125· Sheldon, 2011a: 8-17, 19-20, 27, 32, 38-39, 45· Sheldon, 2011b: 46-48· Salinas, et al., 2011· Levstik & Barton, 2011).

Όπως και στο θέατρο και το δράμα στην εκπαίδευση υπήρχαν περισσότερο ανοργάνωτες πρώιμες προσπάθειες εφαρμογής βιοματικών δραστηριοτήτων στο Μάθημα της Ιστορίας όπως: α) στην Αγγλία, ήδη από το 1911 προτείνεται από τη Finlay – Johnson (Wooster, 2016) να χρησιμοποιηθούν τεχνικές δράματος στην Ιστορία, τη Γλώσσα και την Αριθμητική. Προς τούτο και ο Crossfield Harpold (1928) ενθαρρύνει δραστηριότητες, όπως η συγγραφή διαλόγων, ημερολογίων, γραμμάτων με βάση το Μάθημα της Ιστορίας, β) Στην Αμερική γίνονται αντίστοιχες πρώιμες προσπάθειες του H. G. Brown το 1913, με την πρόταση χρήσης της τεχνικής της δραματοποίησης στο Μάθημα της Ιστορίας, όπως και της Hubbard το 1931, η οποία με βάση ένα οχτάωρο πρόγραμμα σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο οποίο ενέταξε τη δραματική τέχνη ήθελε να εμφυσήσει πολιτικά ενδιαφέροντα στους μαθητές (Κωστή, 2016: 129).

Η ακμή της εφαρμογής του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση, όπως αναπτύχθηκε από τις ομάδες TiE στην Αγγλία και τους θεωρητικούς του δράματος, οδήγησε σταδιακά κυρίως τη δεκαετία του '80 στη συμπερίληψή τους στα αναλυτικά προγράμματα σε συνδυασμό με τη διδασκαλία άλλων γνωστικών τομέων. Στη συνέχεια εισήχθη σε αναλυτικά προγράμματα και άλλων χωρών όπως η Αυστραλία, η Ολλανδία, η Νιγηρία, η Σλοβακία, η Ιαπωνία, η Γαλλία καθώς και οι ΗΠΑ (Craft et al., 2001). Όσον αφορά το δράμα η Heathcote (2008:6) υποστήριξε τη χρήση του σε διάφορους γνωστικούς τομείς και την εφαρμογή τεχνικών, όπως ο «μανδύας του ειδικού», «τα φαντάσματα» και «τα κόκαλα που κλαίνε» στην επεξεργασία της ιστορικής πληροφορίας. Στη γραμμή της Heathcote κινήθηκε και ο Bolton (1984) - ως ένας από τους βασικούς συνεργάτες της - εξετάζοντας τη σχέση του παρελθόντος με το παρόν μέσα από τη διαπραγμάτευση ιστορικών θεμάτων με τεχνικές δράματος.

Από τις βασικότερες πρώιμες επιρροές ως προς την εφαρμογή του δράματος στην Ιστορία είναι το έργο των J. Fines & R. Verrier (1974: 80-83) με τίτλο *The Drama of History*. Το εν λόγω έργο δεν θα ήταν υπερβολή να ισχυρισθεί κανείς πως άσκησε επίδραση και σε μεταγενέστερες σχετικές μελέτες. Στο συγκεκριμένο σύγγραμμα, το οποίο αποτελεί έναν οδηγό για τον τρόπο εφαρμογής του δράματος στη Διδακτική της Ιστορίας, δίνεται βάση όχι στο δράμα αλλά στην επίτευξη των βασικών στόχων όπως η ιστορική κατανόηση, η κατανόηση της ανθρώπινης διάστασης των ιστορικών προσώπων μέσα από την ενεργητική εμπλοκή όλων των μαθητών στη Διδακτική της Ιστορίας.

Το συγκεκριμένο σύγγραμμα άσκησε επιρροή, από τη δεκαετία του '70 και μετά, στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση όπως το δημιουργικό δράμα και το παιχνίδι ρόλων μπορούν να προωθήσουν την ενσυναισθητική κατανόηση των ιστορικών προσώπων, την ένταξη του παρελθόντος στο παρόν μέσω της ενεργούς συμμετοχής, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης καθώς και την αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το Μάθημα της Ιστορίας. Σε αυτή τη βάση εκπονήθηκαν έρευνες οι οποίες συνηγορούν στο ότι το θέατρο και το δράμα στην εκπαίδευση μπορούν να προωθήσουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ενδιαφέροντος για το Μάθημα της Ιστορίας διατηρώντας, όμως, κάποιες επιφυλάξεις (Eadown, 1991· Dawson, 1989· Goalen & Hendy, 1992· Woodhouse & Wilson, 1988). Η έρευνα για την ένταξη και την προσφορά του θεάτρου στην εκπαίδευση δεν διεξήχθη μόνο στην Αγγλία αλλά και σε άλλες χώρες όπως ο Καναδάς, οι ΗΠΑ και η Αυστραλία (Ο' Toole & Bundy, 2006· Ο' Toole et al., 2009· 183-192).

Στην Ελλάδα, στα αναλυτικά προγράμματα για το Μάθημα της Ιστορίας προτάθηκαν οι τεχνικές δραματοποίησης για την προσέγγιση ιστορικών σκηνών ήδη από το 1957. Συγκεκριμένα για το Μάθημα της Ιστορίας ήδη από το 1957 ενώ φυσικά προκρίνεται η αφηγηματική μέθοδος μέσω της αφήγησης του δασκάλου ώστε να είναι *φυσική, παραστατική και κατά περιστάσεις συναρπάζουσα χωρίς να εκτρέπεται εις ρητορικές υπερβολές* προτείνεται και η *δραματοποίηση σκηνών εκ της ιστορίας* (Γιώτης, 2013: 275).

Στο πλαίσιο των νέων αναλυτικών προγραμμάτων του 2003 με βάση το νέο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών προτάθηκε ως μέθοδος προσέγγισης ιστορικών γεγονότων η δραματοποίηση μέσω θεατρικών διαλόγων ή παράστασης (Ζαφειριάδης & Δαρβούδης, 2010:15).

Η ένταξη βιωμικών δραστηριοτήτων, μέσω του δράματος, στο μάθημα της ιστορίας αναφέρεται και στα αναλυτικά προγράμματα του 2011 (Κουλουμπαρίτση et al., 2015: 22· Βόγλης et al., 2017). Σημαντικό - με βάση από τη μία πλευρά βιωματικές δραστηριότητες στην εκπαιδευτική διδασκαλία και από την άλλη τη σύνδεση του Μαθήματος της Ιστορίας με τη διαμόρφωση της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη - βήμα στην προσπάθεια επιτυχούς εφαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων σε συνθήκες πολυπολιτισμικότητας με σκοπό το σεβασμό της συγχρονικής ετερότητας των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, αποτελούν τα νέα προγράμματα σπουδών του 2011 (Υ.Α 113714/Γ2/2011-Φ.Ε.Κ.-2335 τ.Β'· Υ.Α. 97911/Γ1/2011-Φ.Ε.Κ. 2121 τ.Β'· Υ.Α. Φ.12/819/104706/Γ1/2011-ΦΕΚ 2156 τ.Β').

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί η ένταξη βιωματικών και θεατρικών δραστηριοτήτων με ενεργό τρόπο στο ωρολόγιο πρόγραμμα, στα ακόλουθα πεδία: α) στον πολιτισμό -

δραστηριότητες τέχνης με βάση τα γνωστικά αντικείμενα της μουσικής, της εικαστικής και θεατρικής αγωγής είτε ως μεμονωμένα είτε με ενιαίο τρόπο και β) στο μαθησιακό πεδίο των βιωματικών δράσεων, στο οποίο περιλαμβάνονται το γνωστικό αντικείμενο Σχολική και κοινωνική ζωή και όσον αφορά την Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού και το γνωστικό αντικείμενο Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη. Από τους βασικούς στόχους των παραπάνω γνωστικών αντικειμένων είναι ο σεβασμός του άλλου / του διαφορετικού συνδέοντας τη μαθητοκεντρική διάσταση βιωματικών δραστηριοτήτων και όσων άπτονται στο πεδίο των τεχνικών θεάτρου στην εκπαίδευση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Υ.Α. Φ.12/819/104706/Γ1/2011-ΦΕΚ 2156 τ.Β΄· Υ.Α. 113722/Γ2/2011-ΦΕΚ 2322 τ.Β΄).

Τόσο στο νέο σχέδιο προγραμμάτων σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, το οποίο δημοσιεύτηκε το Μάρτιο του 2017 όσο και στα νέα προγράμματα σπουδών της Ιστορίας, τα οποία εκδόθηκαν το Νοέμβριο του 2018, προτάθηκαν συνεργατικές και βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας. Σε αυτές συγκαταλέγονται και τα παιχνίδια ρόλων στο Μάθημα της Ιστορίας. Η παιδαγωγική διαδικασία του Μαθήματος της Ιστορίας κατευθύνεται γίνεται μαθητοκεντρική και αναπτύσσεται η συνεργασία με τον άλλο συμμαθητή, ενθαρρύνεται η προσωπική έκφραση καθώς και η αποκλίνουσα σκέψη.

Με αυτόν τον τρόπο, στόχος είναι, να μην έχει το σχολικό εγχειρίδιο την πρωτοκαθεδρία, αλλά να προσφέρει μια βασική αφήγηση που θα συνυπάρχει: α) με την επεξεργασία εποπτικών μέσων όπως γλωσσάρι, χάρτες, εικόνες, διαγράμματα, πίνακες, πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές για τις οποίες θα δίνεται χρόνος επεξεργασίας και κατανόησης από τους καθηγητές στους μαθητές, β) με θεματικούς φακέλους που θα εμπεριέχουν πολυτροπικό εποπτικό υλικό. Σε αυτούς τους φακέλους θα έχουν λόγω διαμόρφωσης και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις ανάγκες των μαθητών όσο και την εθνοπολιτισμική σύσταση της τάξης. Οι μέθοδοι δηλαδή που προτείνονται για το Μάθημα της Ιστορίας εστιάζουν στις βιωματικές δραστηριότητες, στη συνεργασία και το σεβασμό της ετερότητας με βάση τη μεθοδολογία της ιστορίας ως επιστήμη μεταφερόμενη στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βόγλης et al., 2017: 10-15).

Έλληνες επιστήμονες οι οποίοι εξειδικεύονται είτε στην εφαρμογή του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση είτε στη Διδακτική της Ιστορίας και την Ιστοριογραφία, έχουν συνηγορήσει υπέρ των θετικών στοιχείων και των δεξιοτήτων που αναπτύσσονται μέσω της χρήσης του δράματος και του θεάτρου στη Διδακτική της Ιστορίας. Ενδεικτικά αναφέρονται παρακάτω κάποιες από τις προσεγγίσεις, καθώς και οι λιγοστές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα και συνδυάζουν το θέατρο και το δράμα ως μέθοδο

διδασκαλίας αναφορικά στη Διδακτική της Ιστορίας.

Για παράδειγμα ο Χ. Κουργιουντάκης (2006: 454) προτείνει την εφαρμογή βιωματικών δραστηριοτήτων στο Μάθημα της Ιστορίας με στόχο η διάδραση να ενθαρρύνει τους μαθητές να συνδέσουν τους προβληματισμούς τους για το παρελθόν με το παρόν. Και ο Μουδατσάκης (1994: 88-97) διατύπωσε την άποψη ότι μέσω της εμπλοκής του μαθητή στη δραματική διαδικασία στο Μάθημα της Ιστορίας ενεργοποιείται ο προβληματισμός για τη μελέτη των ιδεολογιών και των βαθύτερων κινήτρων των ιστορικών προσώπων, αναπτύσσοντας παράλληλα την προσωπικότητά του. Ο Γ. Λεοντσίνης (1999α: 144-145) συνηγόρησε υπέρ της χρήσης της τεχνικής της δραματοποίησης της Ιστορίας, επιστώντας όμως την προσοχή στις ιστορικές πηγές, ώστε να μην υποπέσουν οι μαθητές στο σφάλμα του αναχρονισμού που θα τους οδηγούσε στο να αναρωτιούνται και να προβληματίζονται για την εκάστοτε χρονική περίοδο αποφεύγοντας την αναπαραγωγή στερεότυπων αντιλήψεων. Σημαντικό στοιχείο είναι η κατανόηση της ετερότητας των διαφορετικών χρονικοτήτων και η μέσω της ιστορικής ενσυναίσθησης μη αναγωγή των ανθρώπων του παρελθόντος σε υποδεέστερους εκείνων του παρόντος.

Το θέατρο και το δράμα στην εκπαίδευση (στο πλαίσιο της Διδακτικής της Ιστορίας) μέσω της ανάδειξης της ανθρώπινης πλευράς των ιστορικών προσώπων ενισχύει την ιστορική ενσυναίσθηση των μαθητών. Σε αυτό συμφωνούν ερευνητές όπως η Μ. Καβαλιέρου (2006: 472-484) και η Σ. Αυγέρη (2011), που διατύπωσαν την άποψη, πως για να γίνουν αντιληπτά τα ανθρώπινα κίνητρα των ιστορικών προσώπων είναι απαραίτητη η βιωματική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων. Η Σ. Αυγέρη (2011) επεσήμανε τη σωστή εφαρμογή των συγκεκριμένων μεθόδων λαμβάνοντας μέτρα όπως η αποστασιοποίηση όσο είναι εφικτό από το παρόν για να επιτευχθεί μια ορθότερη προσέγγιση του παρελθόντος. Την προσοχή για τυχόν σφάλματα και αναχρονισμούς, στα οποία μπορεί να υποπέσουν οι μαθητές κατά την εφαρμογή τεχνικών θεάτρου και δράματος στη Διδακτική της Ιστορίας, αλλά και τις μεθόδους αποφυγής τους μέσω της χρήσης ιστορικών πηγών επιστά η Άλκηστις Κοντογιάννη (Άλκηστις, 2008: 223).

Σημαντική είναι και η ερευνητική δραστηριότητα της Α. Κωστή (2016) με βάση την οποία αποδείχθηκε ότι τεχνικές δραματοποίησης - στο πλαίσιο της Διδακτικής του Μαθήματος της Ιστορίας - ενίσχυσαν την ιστορική ενσυναίσθηση των μαθητών στη Β'βάθμια εκπαίδευση. Έλληνες επιστήμονες, όπως η Α. Κυρκίνη (1999: 185, 186) και ο Α. Σμυρναίος (2008: 176-181) ανέφεραν ότι οι τεχνικές δραματοποίησης ενισχύουν το ενδιαφέρον των μαθητών για το Μάθημα της Ιστορίας. Κοινώς δεν θα πρέπει να στεκόμαστε μόνο στην ψυχαγωγία αλλά και

τον χειραφετικό ρόλο του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση για την ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων προσέχοντας τον κίνδυνο αναχρονισμών και ανιστορικότητας κατά τη Διδακτική της Ιστορίας.

Έρευνες οι οποίες συνηγορούν υπέρ της ανάπτυξης ιστορικών δεξιοτήτων μέσω της εφαρμογής του θεάτρου και του δράματος στη Διδακτική της Ιστορίας είναι: α) εκείνη της Χ. Πασχαλίδου (2013) βάσει μιας παρέμβασης οχτώ ωρών σε φοιτητές για την προσέγγιση των γεγονότων της δολοφονίας του Γρηγορίου Λαμπράκη αξιοποιώντας τεχνικές θεάτρου και δράματος καθώς και ιστορικές πηγές με βάση την οποία οι συμμετέχοντες κατανόησαν σε βάθος τα ιστορικά γεγονότα και β) εκείνη του Δ. Γκουτζαμάνη (2008) σε μία τάξη Δ΄ Δημοτικού σε σχολείο της Βόρειας Ελλάδας, η οποία έδειξε πως μια παρέμβασή που βασιζόταν στο θεατρικό παιχνίδι αλλά και τη μελέτη των ιστορικών πηγών αποτέλεσε εργαλείο που βοήθησε τους μαθητές να αναπτύξουν ιστορικές δεξιότητες και καλύτερη κατανόηση για το πως λειτουργούσε η Ρωμαϊκή σύγκλητος. Τέλος, βασική θεώρηση είναι και εκείνη των Κ. Ζαφειριάδη & Α. Δαρβούδη (2010: 125-156) πως η δραματοποίηση - ως τεχνική διδασκαλίας του Μαθήματος της Ιστορίας - είναι κατάλληλη και για μαθητές ειδικής αγωγής όχι μόνο για την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων αλλά και για την κατανόηση των εννοιών του ιστορικού χώρου και χρόνου.

Σημαντική είναι και η διοργάνωση συνεδρίων για την εφαρμογή βιωματικών δραστηριοτήτων στο Μάθημα της Ιστορίας. Το πρώτο πανελλήνιο συνέδριο με τίτλο: «*Προγράμματα σπουδών: Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον*» συνδιοργανώθηκε από την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, και το Pierce – Αμερικάνικο Κολλέγιο Ελλάδας. Πραγματοποιήθηκε στις 6 Μαρτίου του 2016 και οι θεματικές του ήταν η διδακτική μεθοδολογία, η εκπαιδευτική πολιτική, η ιστορία της παιδαγωγικής, τα εκπαιδευτικά προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, τα εκπαιδευτικά προγράμματα πολιτιστικών φορέων και η μουσειοπαιδαγωγική. Σημαντικό σημείο είναι η οργάνωση βιωματικών εργαστηρίων υπό τη συνδιοργάνωση των φορέων του πανελλήνιου θεάτρου στην εκπαίδευση και της ελληνικής ένωσης για την προώθηση της ρητορικής στην εκπαίδευση, τα οποία είναι σύμφωνα με τα ερευνητικά ενδιαφέροντα της ανά χειράς διδακτορικής διατριβής (Γρόσδος, 2016)<sup>196</sup>.

---

1. Γρόσδος, Σ. (2016). *Προγράμματα Σπουδών - Σχολικά εγχειρίδια. Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον. Πρακτικά Συνεδρίου*, Τόμος Α΄. Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ - Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος - PIERCE - Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος.



Με βάση την παραπάνω ανάπτυξη, γίνεται αντιληπτό, ότι η χρήση των βιοματικών δραστηριοτήτων στο μάθημα της ιστορίας μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με το εν λόγω μάθημα. Αρχικά, μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης. Οι μαθητές μπορούν μέσω του θεάτρου και του δράματος να δώσουν ανθρώπινη διάσταση στην ιστορική ετερότητα, να κατανοήσουν τους ανθρώπους του παρελθόντος, τον χαρακτήρα τους και να επιχειρηματολογήσουν για τις πράξεις τους με βάση το ιστορικό πλαίσιο της περιόδου για την οποία μαθαίνουν. Μπορούν να κατανοήσουν τα ιστορικά πρόσωπα ως αληθινά με φιλοδοξίες, στόχους, συγκρούσεις και κίνητρα (Pillay & Wassermann, 2006: 136). Όπως σημείωσε και ο A. Kempe (2011) μέσω της βίωσης των γεγονότων αναδεικνύεται ο τρόπος που επηρεάζουν τους ανθρώπους. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να διακρίνουν τη δική τους οπτική σε σχέση με την οπτική των άλλων μέσα από τα παιχνίδια ρόλων (Barton & Levstik, 2008: 279, 285).

Η A. Bianchetti (2004) από την πλευρά της υποστήριξε ότι οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν πιο εύκολα ιστορική σκέψη εάν μέσω των τεχνικών του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση κατορθώσουν να αντιληφθούν τα ιστορικά γεγονότα στην ανθρώπινή τους διάσταση. Επίσης ο Goalen (1995: 135-137) συνηγορεί υπέρ της θέσης ότι οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν ιστορική ενσυναίσθηση μέσω τεχνικών θεάτρου και δράματος στο Μάθημα της Ιστορίας. Την καταλληλότητα της χρήσης τεχνικών δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση με στόχο την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης ειδικά σε μαθητές Α΄βάθμιας εκπαίδευσης, υποστήριξαν και οι L. Barton & K. Levstik (2008: 279, 285). Σύμφωνα με την προσέγγισή τους οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν ήδη από την προσχολική ηλικία ανάμεσα στη δική τους οπτική και την οπτική των άλλων έχοντας ως βάση αυθόρμητα παιχνίδια ρόλων και απλές δραστηριότητες. Στο αυτό μαθησιακό αποτέλεσμα μπορούν να φθάσουν οι μικροί μαθητές ακολουθώντας και την παρεμφερή μελέτη των P. Lee & L. Ashby (1987, 2000 & 2001) που εστίασε ειδικότερα στους μαθητές ηλικίας 7-8 ετών. Με βάση την παραπάνω οπτική το θέατρο και το δράμα είναι κατάλληλες τεχνικές για να κατανοήσουν οι μαθητές την ετερότητα τόσο τη συγχρονική της έννοια (συμμαθητές) όσο και την ιστορική της έννοια (ιστορικά πρόσωπα).

Ο βιοματικός τρόπος συμμετοχής, που εξυπηρετείται από τις τεχνικές της θεατρικής πράξης που επιτάσσουν τη χρήση στοιχείων όπως αντικείμενα, ρούχα και σπαθιά, οδηγούν τους μαθητές στην ορθότερη αντίληψη του ιστορικού πλαισίου στο οποίο τοποθετούνται τα

γεγονότα, στηριζόμενοι πάντα στη χρήση ιστορικών πηγών (Τσάφος, 1998: 475). Επιπλέον οδηγεί στη βαθύτερη κατανόηση των ιστορικών γεγονότων κατανοώντας τις διαφορετικές διαστάσεις τους εφόσον εμπλέκονται οι ίδιοι οι μαθητές βιώνοντας την εμπειρία μέσα από την ενσάρκωση ιστορικών προσώπων. Όπως σημειώνει και η D. Speer<sup>197</sup> για να οδηγηθούν οι μαθητές στη βαθύτερη κατανόηση των ιστορικών γεγονότων θα πρέπει να εμπλακούν συναισθηματικά στην ιστορική εμπειρία, προσέχοντας πάντα τα σφάλματα του παροντισμού και του αναχρονισμού (Sebba, 2000: 138). Με αυτόν τον τρόπο, όπως σημειώνει και ο T. Μουδατσάκις (1994: 203), μπορούν να οδηγηθούν οι μαθητές στη διαδικασία της ιστορικής ερμηνείας.

Μέσω της ενσάρκωσης ρόλων των ιστορικών προσώπων και τεχνικών όπως για παράδειγμα ο διάδρομος του αναστοχασμού (Παπανικολάου, 2016: 54-55), τα φαντάσματα<sup>198</sup> και η ανίχνευση σκέψης (Pavis, 1998: 218-219; Παπαδόπουλος, 2010α: 252) οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν ιστορικές δεξιότητες όπως η ιστορική αβεβαιότητα και ιστορική ερώτηση (Νάκου, 2000: 49-50). Όπως σημειώνει ή M. Καβαλιέρου (2006: 478) για να μπορέσει ο μαθητής να βιώσει τις εμπειρίες των ιστορικών προσώπων μέσα από τεχνικές θεάτρου στην εκπαίδευση θα πρέπει να θέσει ερωτήματα όπως: α) γιατί ο συγκεκριμένος χαρακτήρας επέλεξε τις συγκεκριμένες ενέργειες; και β) Ποιο ήταν το κίνητρο πίσω από αυτές τις ενέργειες και ποιες επιπτώσεις είχαν τη συγκεκριμένη περίοδο;

Σημαντική είναι και η ανάπτυξη της δεξιότητας των ιστορικών υποθέσεων διότι οι μαθητές με βάση την προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων αντιλαμβάνονται την πολλαπλότητα των ερμηνειών, δοκιμάζοντας να δραματοποιήσουν εναλλακτικές υποθέσεις δράσης. Με αυτόν τον τρόπο οδηγούνται στην αντίληψη ότι η εξέλιξη θα ήταν διαφορετική αν είχαν παρθεί διαφορετικές αποφάσεις (Sebba, 2000: 139; Τσάφος, 1998). Μέσω της χρήσης τεχνικών θεάτρου και του δράματος στη Διδακτική της Ιστορίας οι μαθητές μπορούν να εξοικειωθούν και να κατανοήσουν τις ιστορικές έννοιες καθώς και να εξασκηθούν στην ορολογία της Ιστορίας μέσω της λεκτικής επικοινωνίας και της συνεργασίας που αναπτύσσουν κατά τη διάρκεια εφαρμογής των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων (Somers, 1994· McMaster,

---

<sup>197</sup> Speer, D. (n.d.). "Developing effective use of presentational drama as a tool for teaching the history. Social science curriculum in public schools" [Electronic version], 1-12, στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ.471-495). Αθήνα: Μεταίχμιο.

<sup>198</sup> Goalen, P. (2001). The Drama of History. *History Education Research Journal*, 1, 55-65. (Διαθέσιμο στο: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=AFFB57C33591FD90EE8A892F3C5BB69D?doi=10.1.1.503.2300&rep=rep1&type=pdf>, τελευταία επίσκεψη: 4/10/2017).

1998).

Ενθαρρύνονται επίσης οι κοινωνικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του Μαθήματος της Ιστορίας (Kronenberg & Blair, 2010). Μέσω των δραστηριοτήτων θεάτρου και δράματος οι μαθητές εξασκούνται στον διάλογο (Pillay & Wassermann, 2006: 138). Την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών μέσω της εφαρμογής τεχνικών θεάτρου και δραματικής τέχνης στη Διδακτική της Ιστορίας υποστηρίζουν και οι C. Beidatsch & S. Broomhall (2010). Η P. Ali (1996) θεωρεί ότι οι συγκεκριμένες τεχνικές βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Ο I. Guven (2009) υποστήριξε ότι οι τεχνικές του θεάτρου στο Μάθημα της Ιστορίας δημιουργούν πιο θετικό κλίμα στη σχολική τάξη βελτιώνοντας τη διαπροσωπική επικοινωνία. Οι H. Snelson, R. Lingard και K. Brennan (2012) θεωρούν ότι η χρήση τεχνικών θεάτρου και δράματος στο Μάθημα της Ιστορίας μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές να εκφράσουν διαφορετικές απόψεις και οπτικές πάνω στα ιστορικά γεγονότα ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό τόσο την κριτική σκέψη όσο και την πολυπροοπτικότητα.

Η χρήση τεχνικών θεάτρου και του δράματος στη Διδακτική της Ιστορίας βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν ιστορική κριτική σκέψη και αναδυόμενες δεξιότητες όπως η πολιτική ενεργοποίηση και ο δημοκρατικός διάλογος (Morris, 1997). Για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω της χρήσης τεχνικών θεάτρου και δράματος στο Μάθημα της Ιστορίας έχει κάνει λόγο και ο I. Luff (2000). Η χρήση τους μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να επεξεργαστούν και να χρησιμοποιήσουν με ορθό τρόπο τις ιστορικές πηγές (Pillay & Wassermann, 2006: 138). Η B. Patterson (2010: 41) συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι οι τεχνικές θεάτρου στη σχολική Ιστορία βοηθούν τους μαθητές να εξοικειωθούν με τη χρήση ιστορικών τεκμηρίων και πηγών.

Μέσω της χρήσης τεχνικών θεάτρου και του δράματος δίνεται δυνατότητα να προσεγγίζεται το Μάθημα της Ιστορίας με διαφορετικούς μαθησιακούς τύπους όπως: η κίνηση, η μουσική καθώς και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Αυτή η διαπίστωση είναι σύμφωνη με τη θεωρία του H. Gardner (1993) περί ανάγκης ανταπόκρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης και μάθησης. Επίσης οι μαθητές μέσα από την ανάληψη ρόλων αλλά και μέσα από τη χρήση της τεχνικής της προσομοίωσης<sup>199</sup> μπορούν

---

<sup>199</sup> Η Ζ. Σεβαστή (2014) στο άρθρο της με τίτλο: «Προαγωγή της διαπολιτισμικότητας σε πολυπολιτισμικές τάξεις: η διδασκαλία του Μαθήματος της Ιστορίας», διαφοροποιεί την προσομοίωση από το παιχνίδι ρόλων κατά τη διάρκεια του οποίου μαθητές υποδύονται συγκεκριμένα πρόσωπα. Αντίθετα στην προσομοίωση οι μαθητές παίζουν στο πλαίσιο ενός γεγονότος ή μιας κατάστασης εντός της οποίας δρουν και σκέφτονται συγκεκριμένα πρόσωπα. Ο R. Standling (2001: 125-129) επίσης διαχωρίζει την τεχνική της προσομοίωσης από το παιχνίδι ρόλων θεωρώντας πως το τελευταίο είναι λιγότερο δομημένο σε σχέση με την προσομοίωση. Οι μαθητές θα

να αντιληφθούν τις διαφορετικές οπτικές γωνίες θεώρησης των ιστορικών γεγονότων αναφορικά στο ιστορικό τους πλαίσιο και την πολλαπλότητα των ιστορικών ερμηνειών ξεφεύγοντας από την αντίληψη της μοναδικής ιστορικής αφήγησης (Γκόβαρης, 2009: 190-208).

Οι μαθητές αναπτύσσουν τη δεξιότητα της πολυπροοπτικότητας, η οποία είναι πολύ βασικό στοιχείο για την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και δεξιοτήτων στους μαθητές καθώς ενισχύεται παράλληλα η εκδήλωση των διαφορετικών απόψεων οδηγώντας τους μαθητές από την ιδεολογική χειραγώγηση στην ιδεολογική χειραφέτηση (Κοσσυβάκη, 1998: 16). Όπως σημειώθηκε η ανάπτυξη της πολυπροοπτικότητας και της ιστορικής ενσυναίσθησης ενισχύονται με την εφαρμογή τεχνικών θεάτρου και δράματος στο Μάθημα της Ιστορίας και οδηγούν τους μαθητές στην εξοικείωση με τη συγχρονική ετερότητα. Υπό αυτό το πρίσμα συνδέονται οι τεχνικές του θεάτρου και του δράματος με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η δραματουργία και η χρήση της τέχνης μπορεί ακριβώς να οδηγήσει στην αλλαγή της προοπτικής μέσω της αποξένωσης του οικείου και κατά συνέπεια της οικειοποίησης του ξένου (Duncker, 2009: 37-49).

Η επίτευξη της πολυπροοπτικότητας με εργαλείο την τέχνη μπορεί να επιτευχθεί: α) μέσω της ενεργοποίησης της αποκλίνουσας σκέψης και νοημοσύνης. Ο j. Cropley καθώς και οι V. Lownfeld & W. I. Brittain υποστήριξαν ότι η δημιουργικότητα σχετίζεται με την αποκλίνουσα σκέψη και συμπεριφορά για το μετασχηματισμό των σταθερών σχέσεων ανάμεσα σε γεγονότα (Δέδος, 2009: 205). Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές μπορούν να ξεφύγουν από τον μονοδιάστατο τρόπο σκέψης και να αντιμετωπίσουν με κριτική σκέψη όσα μαθαίνουν, β) μέσω της επικέντρωσης στις έννοιες της τέχνης και του πολιτισμού που περιλαμβάνουν το στοιχείο της ρευστότητας, γ) μέσω των διαφορετικών ερμηνευτικών προσεγγίσεων της καλλιτεχνικής όρασης και της πολυποικίλης ανάγνωσης του καλλιτεχνικού έργου λειτουργώντας διορθωτικά προς την εκδήλωση φαινομένων όπως η ξеноφοβία και ο ρατσισμός (Δέδος, 2009: 204) και τέλος δ) μέσω της κοινωνικής διάστασης της τέχνης που σχετίζεται με ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες. Εφόσον η τέχνη μπορεί να

---

πρέπει να αντιληφθούν ότι δεν είναι αναγκαίο να συμφωνήσουν προσωπικά με τον τρόπο που σκέφτεται κάθε πλευρά αλλά θα πρέπει να προσπαθήσουν να μουν στη θέση κάθε πλευράς με βάση τα στοιχεία που διαθέτουν, υποστηρίζοντας τις επιλογές τους με συγκεκριμένα επιχειρήματα μέσω της ιστορικής σκέψης. Μέσω αυτού του τρόπου τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι οι διαφορετικές ερμηνείες από διαφορετικές πλευρές συνοδεύονται και από τα αντίστοιχα τεκμήρια φτάνοντας στην αμφισβήτηση της ιστορικής αντικειμενικότητας. Για αυτόν το λόγο η προσομοίωση είναι κατάλληλη παιδαγωγική μέθοδος διδασκαλίας για τη διαπολιτισμική προσέγγιση της σχολικής Ιστορίας (Σεβαστή, 2014: 243-244).

αποτελέσει μορφή επικοινωνίας μέσω της μιμητικής γλώσσας του σώματος ως τρόπον επικοινωνίας και εφόσον οι συμπεριφορές διαμορφώνονται από την επικοινωνιακή γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανασυγκρότηση συμπεριφορών και στάσεων με έμφαση στη διαλογική διάσταση (Δέδος, 2009: 206).

Η J. Sebba (2000: 138) διατύπωσε την άποψη ότι οι τεχνικές θεάτρου στη Διδακτική της Ιστορίας μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές να αντιληφθούν τα ιστορικά γεγονότα από διαφορετικές προοπτικές. Η M. R. McLaren (2013) συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι η χρήση της τέχνης στο Μάθημα της Ιστορίας μπορεί να διευκολύνει την ανάπτυξη διαφορετικών ιστορικών ερμηνειών οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε γόνιμο διάλογο. Για την αντίληψη των αντιφατικών οπτικών και των συγκρούσεων της Ιστορίας μέσω των τεχνικών του θεάτρου και του δράματος στη Διδακτική της Ιστορίας έχουν κάνει λόγο και οι W. Lement & B. Dunakin (2005).

Η χρήση των τεχνικών του θεάτρου και του δράματος στη Διδακτική της Ιστορίας ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών για το Μάθημα. Τέλος, μέσω του θεάτρου και του δράματος στη Διδακτική της Ιστορίας μπορεί να επιτευχθεί και η αξιολόγηση της διαδικασίας από τους δασκάλους και τους μαθητές (Morris, 2001).

Αυτό, όμως, που θα πρέπει να επισημανθεί είναι ότι οι δραστηριότητες του θεάτρου και του δράματος στο μάθημα της ιστορίας δεν θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν μόνο ως συμπληρωματικές προς το βασικό τρόπο διδασκαλίας με στόχο μόνο τη διασκέδαση αλλά θα πρέπει να βασίζονται και σε επιμελή σχεδιασμό (Luff, 2000: 8-17). Ο G. W. Chilcoat (1989) υποστηρίζει ότι η χρήση τεχνικών δράματος στο Μάθημα της Ιστορίας ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών. Ο κίνδυνος της αναγωγής των τεχνικών θεάτρου και δράματος στη Διδακτική της Ιστορίας σε ψυχαγωγική δραστηριότητα είναι ένας από τους λόγους που έχουν διατυπωθεί αρνητικές κριτικές για τη χρήση των τεχνικών αυτών στο Μάθημα της Ιστορίας (Postman, 2007: 175-189). Μέσω των συγκεκριμένων τεχνικών οι μαθητές αναπτύσσουν τόσο τη δημιουργικότητα όσο και τη φαντασία τους (Lomas, 2008).

Κατά την εφαρμογή τεχνικών θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η ιστορική μεθοδολογία ώστε να αποφευχθούν οι κίνδυνοι αναχρονισμού και προβολής του παρόντος στο παρελθόν. Βασικές τεχνικές αποφυγής τέτοιων σφαλμάτων κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση είναι η εστίαση στην εξωκειμενική διάσταση των ιστορικών πηγών, η εξάσκηση στη σύγκριση του παροντικού και του παρελθοντικού ιστορικού πλαισίου όχι ως μιμητική κατασκευή αλλά με βάση την ιστορική μεθοδολογία και τον κριτικό έλεγχο ώστε να αναχθεί η σύγκριση σε

ελεγχόμενη αναλογία, η εξάσκηση από την πλευρά των μαθητών σε τεχνικές αποστασιοποίησης όπως η διαχείριση απόστασης από τους μαθητές και η επεξεργασία της ρητορικής πτυχής του αφηγηματικού κειμένου.

Συγκεκριμένα, για την εφαρμογή τεχνικών θεάτρου στη διδασκαλία της ιστορίας οι V. Woodhouse & J. Wilson (1988), θεωρούν πως για την προσέγγιση και την ενσάρκωση ρόλων των ιστορικών προσώπων είναι αναγκαία η εξοικείωση των μαθητών με τις πρωτογενείς και τις δευτερογενείς πηγές. Προτείνεται δηλαδή η ένταξη του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση όχι σαν μια επιπόλαια φανταστική διαδικασία αλλά ως μια οριοθετημένη διαδικασία η οποία ελέγχεται από την ιστορική μεθοδολογία και μπορεί να οδηγήσει σε μετασχηματισμό όχι μόνο μέσω της ενεργοποίησης των θυμικών αλλά και των διανοητικών δεξιοτήτων των μαθητών (Boal, 2002: 35-37· Fines & Verrier, 1974).

Η ανάπτυξη της δεξιότητας της ιστορικής ενσυναίσθησης είναι σημαντική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών, η οποία αποτελεί ένα από τους βασικούς στόχους της παρούσας ερευνάς. Μία από τις πιο κατάλληλες τεχνικές για την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης, εκτός από την ανάλυση ιστορικών πηγών και τη χρήση διαλόγου είναι η χρήση του θεάτρου και του δράματος. Ερευνητές και θεωρητικοί προτείνουν διαφορετικές τεχνικές του θεάτρου και του δράματος με στόχο την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης. Για παράδειγμα οι A. Dickinson & P. Lee (1978) προτείνουν τα παιχνίδια ρόλων ενισχυτικά προς τη Διδακτική της Ιστορίας, ο D. Stockley (1981: 13) προτείνει παιχνίδια ρόλων με έμφαση στη διατύπωση υποθέσεων, ο F. Thompson (1982: 21-22) προτείνει τεχνικές βιωματικής προσέγγισης, η V. Little (1983a: 12-16) υποστηρίζει ότι η δραματική τέχνη στο Μάθημα της Ιστορίας μπορεί να παρακινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών αλλά και να τους οδηγήσει στη δημιουργία ιστορικής σκέψης, ο D. Shemilt (1984: 67-68) προτείνει το δράμα με επιφύλαξη και παιχνίδια ρόλων, ο A. Portal (1987: 94-97) προτείνει επισκέψεις σε μουσεία, ομοδοσυνεργατική διδασκαλία, δράμα καθώς και προσομοιώσεις, η S. Field (2001: 130) προτείνει αναπαραστάσεις παιχνίδια ρόλων και κατασκευές αντικειμένων για την ανάπτυξη πολλαπλών οπτικών, οι L. Barton & K. Levstik (2011: 3, 109, 147-150, 166) προτείνουν τις προσομοιώσεις και την ανάληψη ρόλων για την ανάδειξη πολλαπλών οπτικών μέσω των πηγών και των τεκμηρίων, οι B. Cruz & S. Murthy (2006) προτείνουν τον αυτοσχεδιασμό και το παιχνίδι ρόλων με τη χρήση ιστορικών πηγών με στόχο την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης των μαθητών για τα ιστορικά πρόσωπα. Οι J. Whitchelo & C. Hickens (1980) ισχυρίστηκαν πως μέσω της εφαρμογής τεχνικών θεάτρου και δράματος στο Μάθημα της Ιστορίας οι μαθητές κατανοούν τους ιστορικούς χαρακτήρες.

Όσον αφορά τα πανεπιστημιακά προγράμματα, που βασίζονται στην εφαρμογή της δραματικής τέχνης στο Μάθημα της Ιστορίας και έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης των μαθητών, ενδεικτικά μπορεί να αναφερθεί εκείνο των G. Clarke et al. (1993). Το εν λόγω πρόγραμμα απευθυνόταν σε μαθητές Α΄βάθμιας εκπαίδευσης και μέσα από ταξιδιωτικές πληροφορίες, μύθους, θρύλους και θρησκευτικές ιστορίες σε συνδυασμό με τεχνικές θεάτρου επιχειρούσε να οδηγήσει τους μαθητές στο να βιώσουν (έστω και εικονικά) μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο σε ένα συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο. Η J. England (2002) εφάρμοσε δραματικές αναπαραστάσεις σε ιστορική αφήγηση. Η P. Ali (1996) σχεδίασε ένα πρόγραμμα με παιχνίδια ρόλων για τη διδασκαλία πάνω σε θέματα της ιστορίας της Ευρώπης. Οι V. Wilson & J. Woodhouse (1990) εστίασαν σε δραστηριότητες που είχαν ως βασικό στόχο την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης από τους μαθητές, όπως η εφαρμογή τεχνικών θεάτρου και δράματος σε αρχαιολογικούς χώρους δίνοντας στα παιδιά ρόλους με βάση συγκεκριμένο ιστορικό υπόβαθρο φορώντας παράλληλα και τα αντίστοιχα κουστούμια.

Σημαντική δεξιότητα, που συνδέεται και με τη διαπολιτισμική προσέγγιση της έννοιας της ετερότητας από τους μαθητές και αναπτύσσεται μέσω της εφαρμογής τεχνικών θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση, είναι η πολυπροοπτικότητα. Παραδείγματα τέτοιου είδους εφαρμογών είναι η προσομοίωση αντιπαράθεσης ανάμεσα στις Αρχαίες Ελληνικές πόλεις κράτη με τους εκπροσώπους της Αρχαίας Αθήνας να συνομιλούν με εκείνους της Αρχαίας Σπάρτης. Άλλα εξίσου σημαντικά παραδείγματα θα μπορούσαν να αποτελούν: α) οι διαφωνίες καθώς και τα κοινά στοιχεία των λαών κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, β) οι αποικιοκρατικές διαμάχες, γ) η γυναικεία ψήφος και δ) η αναπαράσταση ζωής διαφορετικών εθνικών ομάδων (Ελληνες, Εβραίοι, Οθωμανοί) εντός της Οθωμανικής αυτοκρατορίας. Σε αυτές τις δραστηριότητες προσομοίωσης συνήθως οι μαθητές χωρίζονται τυχαία σε ομάδες πολυπολιτισμικής σύνθεσης. Το στοιχείο αυτό είναι σύμφωνο με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Υπό το πλαίσιο αυτό η προσομοίωση αναδεικνύεται ως μια από τις βασικές μεθόδους διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχοντας στον πυρήνα της τόσο την ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης όσο και το γεγονός ότι οι μαθητές βάζοντας τον εαυτό τους στη θέση των άλλων κατανοούν κριτικά το Μάθημα της Ιστορίας. Συνεπώς οι τεχνικές του θεάτρου στη Διδακτική της Ιστορίας αποτελούν μία από τις καταλληλότερες μεθόδους διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις δίδοντας στους μαθητές πολλαπλές δυνατότητες οπτικής θεώρησης των πραγμάτων (Λεοντσίνης, 1999α: 124· Σεβαστή, 2014: 243-244· Γκόβαρης, 2007: 36-37).

Η συγκεκριμένη μέθοδος εφαρμόστηκε σε πολυπολιτισμικές ομάδες με στόχο τη διαμόρφωση σφαιρικής άποψης επί των διαφορετικών οπτικών γωνιών των μαθητών από

Βαλκανικές χώρες αναφορικά στους Βαλκανικούς Πολέμους. Χρησιμοποιήθηκαν για το σκοπό αυτό αποσπάσματα από σχολικά εγχειρίδια Βαλκανικών χωρών (μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα) διαφορετικών περιόδων καθώς και εικόνες προπαγάνδας. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες εκπροσώπησαν μια από τις ομάδες των αντιπάλων κατά τους Βαλκανικούς Πολέμους κρατών σε μια συζήτηση για τις απώλειες και τα οφέλη του πολέμου. Επειδή, οι συμμετέχοντες κατάγονταν από Βαλκανικές χώρες προτιμήθηκε να μην ταυτιστούν οι χώρες καταγωγής με τις χώρες εκπροσώπησης. Η αξιολόγηση έδειξε ότι οι εκπαιδευόμενοι κατανόησαν το ιστορικό πλαίσιο ιδωμένο από διαφορετικές οπτικές γωνίες χωρίς την αίσθηση της μοναδικής αντικειμενικής ιστορικής αφήγησης (Κόλεφ & Κουλούρη, 2005· Σεβαστή, 2014: 244). Οι W. Lement & B. Dunakin (2005) προσέγγισαν την Αμερικάνικη ιστορία μέσω τεχνικών δράματος με στόχο οι μαθητές να αντιληφθούν τις αντιφατικές οπτικές αυτής.

Ένα παράδειγμα της τεχνικής της προσομοίωσης δίνεται από τον I. Luff (2000: 8-17), ο οποίος ως διευθυντής του Τμήματος Ιστορίας του Hartismere High School στο Suffolk της Αγγλίας χρησιμοποίησε τεχνικές του θεάτρου και του δράματος για το Μάθημα της Ιστορίας στο γυμνάσιο του Hartismere ήδη από το 1996. Με βάση την εφαρμογή των τεχνικών αυτών υποστήριξε ότι παρατηρήθηκε διπλασιασμός του αριθμού των μαθητών που ασχολήθηκαν με την ιστορία σε επίπεδο GCSE καθώς και αύξηση του ενδιαφέροντος των παιδιών ηλικίας 7-13 ετών για το Μάθημα της Ιστορίας. Το συγκεκριμένο παράδειγμα ήταν μία άσκηση προσομοίωσης μεταφοράς δούλων με πλοία κατά το 18<sup>ο</sup> αιώνα στη διάρκεια της οποίας ο χώρος διαμορφώθηκε με βάση θρανία και οι μαθητές παίρνοντας το ρόλο των δούλων στριμώχτηκαν με βάση την πληροφορία του δασκάλου ότι ο χώρος που διατίθετο για τον ύπνο των ναυτικών ήταν το πολύ 28 εκατοστά.

Ένα άλλο παράδειγμα δραματοποίησης που φέρνει ο I. Luff είναι μια δραστηριότητα με βάση την οποία οι μαθητές αντιλαμβάνονται την έννοια της κοινωνικής τάξης. Ο εκπαιδευτικός μοιράζει κάρτες στους μαθητές οι οποίες περιλαμβάνουν την οικονομική κατάσταση και το επάγγελμα ενός χαρακτήρα σε συγκεκριμένη ιστορική περίοδο και στη συνέχεια οι μαθητές τοποθετούν τον εαυτό τους σε σειρά αρχίζοντας από τα υψηλότερα στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα.

Τέλος θα πρέπει να αναφερθούν έρευνες και προγράμματα τα οποία στόχευαν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών που συνδέονται με το Μάθημα της Ιστορίας όπως: η διατύπωση ιστορικής ερώτησης, η διατύπωση ιστορικής υπόθεσης, η χρήση τεκμηρίων και πηγών, η ανάπτυξη ιστορικής κριτικής σκέψης, πολιτικής ενεργοποίησης, διαλόγου και εξελικτικά ενδιαφέροντος για το Μάθημα της Ιστορίας.



Έρευνες των P. Goalen & L. Hendy (1992 & 1993) οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η δραματική τέχνη στην ιστορία ενώνει τους μαθητές, τους προκαλεί το ενδιαφέρον και βελτιώνει την ιστορική τους σκέψη. Συγκεκριμένα, μέσα από τις έρευνες που διεξήγαγαν οι P. Goalen & L. Hendy (1992 & 1993) διαπίστωσαν ότι η εφαρμογή τεχνικών του θεάτρου και του δράματος οδηγεί τους μαθητές στο να αναπτύξουν ενεργό ενδιαφέρον για το Μάθημα της Ιστορίας μέσω της συνεργασίας. Οι ίδιοι ερευνητές με βάση έρευνά τους σε μαθητές Α΄βάθμιας εκπαίδευσης (που διεξήχθη με την υλοποίηση ενός προγράμματος 10-12 εβδομάδων με δραστηριότητες θεάτρου, δράματος και ιστορίας) διαπίστωσαν ότι η πειραματική ομάδα βελτίωσε την ιστορική της σκέψη. Σε έρευνα του ο P. Goalen (1995: 135-137) συμπέρανε ότι οι μαθητές μέσω της χρήσης τεχνικών θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση δεν βελτιώνουν μόνο την απόδοσή τους στο Μάθημα της Ιστορίας αλλά και τις δεξιότητες ιστορικής γραφής και ερμηνείας των ιστορικών πηγών.

Ο M. Rayner (2010) από την πλευρά του οργάνωσε μια έρευνα δράσης για να εξετάσει τον τρόπο που οι εφαρμογές δράματος μπορεί να βοηθήσουν τους μαθητές στο να επεξεργαστούν ιστορικές πηγές βγάζοντας το συμπέρασμα ότι τους βοηθάει στην ανάλυση τους με έναν τρόπο που τον κατανοούν περισσότερο. Ερευνητές όπως οι A. Pillay & J. Wassermann (2006: 138) καθώς και η B. Patterson (2010: 41) εστιάζουν στο συνδυασμό της δραματικής τέχνης με τη μελέτη πηγών υποστηρίζοντας ότι η δραματική τέχνη βοηθάει στις ικανότητες κατανόησης της ιστορικής μεθοδολογίας και όχι το αντίστροφο, οδηγώντας στον ενεργό διάλογο και την κατανόηση πολλαπλών ιστορικών ερμηνειών και τη συνακόλουθη ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης.

Επίσης, μια μελέτη περίπτωσης της J. England (2002) έδειξε ότι η εφαρμογή τεχνικών δράματος στην ιστορική αφήγηση είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της ιστορικής κατανόησης των μαθητών. Η επιλογή δικαστών να διδάξουν Αμερικάνικη ιστορία σε τάξη μαθητών Β΄βάθμιας εκπαίδευσης (ηλικίας 16 με 17 ετών) οδήγησε όπως συμπέρανε ο C. F. Howlett (2007) στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Οι K. Blair & D. Kronenberg (2010) βασισμένοι σε ένα πρόγραμμα για μαθητές Β΄βάθμιας εκπαίδευσης για τους αρχαίους πολιτισμούς της Μεσοποταμίας, που εμπειριείχε προσομοιώσεις καθώς και ασκήσεις για δραματοποιήσεις από μαθητές, συμπέραναν ότι οι μαθητές ανέπτυξαν κοινωνικές και κινησιοαισθητικές δεξιότητες.

Ο I. Dawson (1989) με βάση έρευνα που διεξήγαγε με τη συμμετοχή φοιτητών συμπέρανε ότι τεχνικές του θεάτρου και του δράματος αυξάνουν το ενδιαφέρον για το Μάθημα της Ιστορίας. Για το κατά πόσο η εφαρμογή τεχνικών θεάτρου και δράματος στην Ιστορία

οδηγεί στην αύξηση των επιπέδων ευχαρίστησης από και ενδιαφέροντος για το Μάθημα της Ιστορίας ερευνήσαν οι M. Otten et al. (2004). Βάση ενός προγράμματος που συνδυάζει το μουσικό δράμα και την ιστορική αφήγηση συμπέραναν ότι οι συγκεκριμένη τεχνική οδήγησε τόσο στην αύξηση των ιστορικών γνώσεων των μαθητών όσο και του επιπέδου ευχαρίστησης από το Μάθημα της Ιστορίας. Η T. Şengül (2010) με βάση έρευνα που διεξήγαγε με τη συμμετοχή μαθητών Β΄βάθμιας εκπαίδευσης εξήγαγε το συμπέρασμα ότι ενισχύθηκε το ενδιαφέρον για το Μάθημα της Ιστορίας καθώς και οι ιστορικές δεξιότητες των μαθητών.

Σημαντικές είναι οι έρευνες και τα προγράμματα οι οποίες συνδυάζουν την εφαρμογή τεχνικών θεάτρου και δράματος στη σχολική Ιστορία με στόχο την πολιτική ενεργοποίηση και την ανάπτυξη διαλόγου σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο. Οι J. Kornfeld & G. Leyden (2005) δημιούργησαν ένα διεπιστημονικό πρόγραμμα εφαρμογής τεχνικών θεάτρου και δράματος με στόχο οι μαθητές να αποκτήσουν ιστορική ενσυναίσθηση για την ιστορία των Αφροαμερικανών. Ο R. Morris (1997 & 2001) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι τεχνικές δράματος στη Διδακτική της Ιστορίας βοηθούν τους μαθητές στην αξιολόγηση ιστορικού λόγου (τόσο του δικού τους όσο και των συμμαθητών τους), στην ανάπτυξη πολιτικής συνείδησης, κριτικής σκέψης και εντέλει στη διαμόρφωση πολιτών της σύγχρονης κοινωνίας. Ο D. Kelin (2001) δημιούργησε ένα πρόγραμμα με δραστηριότητες για την αναπαράσταση ιστορικών γεγονότων μέσω δράματος για να εισάγει τους μαθητές στην έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι L. Di Camillo & J. Gradwell (2012) ανέπτυξαν πρόγραμμα δραστηριοτήτων με βάση παιχνίδια ρόλων για να διδάξουν το Μάθημα της Ιστορίας σε ανομοιογενείς ομάδες. Ο A. Kempe (2011 & 2013) μέσω διενέργειας ερευνών σε Βρετανικά σχολεία με βάση προγράμματα που επικεντρώνουν την προσοχή τους στην προσέγγιση ιστοριών παιδιών από οικογένειες προσφύγων ή από οικογένειες που έχουν βιώσει τον πόλεμο διαπίστωσε ότι οι τεχνικές του θεάτρου και του δράματος στην Ιστορία μπορεί να ωθήσουν τους μαθητές όχι μόνο στην ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης αλλά και κριτικής σκέψης.

Σημαντική στο πλαίσιο του συνδυασμού Ιστορίας, βιοματικών δραστηριοτήτων και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η πρόταση που αναπτύχθηκε από τις μεταπτυχιακές φοιτήτριες Β. Δασκάλου και Θ. Τζίμα και από την επίκουρη καθηγήτρια Σ. Νικολάου (2016) με βάση τη διαθεματικότητα, στο πλαίσιο του Μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της ΣΤ΄ Δημοτικού. Συνδυάζεται και με το Μάθημα της Ιστορίας, μέσω της συσχέτισής με την πολιτική συνείδηση των μαθητών, καθώς και με τεχνικές διδασκαλίας οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν και στην παρέμβαση της έρευνας που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής όπως το μοντέλο της μάθησης μέσω της ανακάλυψης του Bruner, οι

κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις του Vygotsky δίνοντας έμφαση στην κριτική σκέψη, στη συνεργατική μάθηση και τη δημιουργική έκφραση. Βασικός στόχος ήταν να έρθουν σε επαφή οι μαθητές με πολιτισμικά και πολιτικά χαρακτηριστικά των χωρών της Ευρώπης, με αντίστοιχα άλλων χωρών για να διαπιστώσουν συγκλίσεις και αποκλίσεις (Καλογιαννάκη, 2009· Γεωργαντά, 2013). Τονίζουν τη διαφύλαξη των ιδιαιτεροτήτων, τηρώντας τον προβληματισμό από τη μία του Ευρωκεντρισμού και από την άλλη του σχετικισμού<sup>200</sup>. Το πρόγραμμα ομοιάζει με την παρέμβαση που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της διατριβής στο ότι βασίζεται σε ένα διδακτικό σενάριο. Μέσω της χρήσης πηγών, χαρτών και φωτογραφιών οι μαθητές μεταφέρονται στο πλαίσιο κάθε λαού, την ιστορία του, τη διαφορετικότητά του καθώς και τον τρόπο συσχέτισής του με τους άλλους Ευρωπαϊκούς λαούς. Απαντούν σε ερωτήματα για το αν κρατούν την ιδιαιτερότητά τους, ή αυτή χάνεται στην Ευρωπαϊκή της διάσταση. Η παρέμβαση τελειώνει με τη σύνθεση ενός ενιαίου παραμυθιού με τη συμμετοχή ηρώων παραμυθιών από διαφορετικά κράτη της Ευρώπης (Δασκάλου et al., 2016: 472-479)<sup>201</sup>.

Στη δραματική τέχνη, όπως αυτή βρίσκει εφαρμογή στην εκπαίδευση, υπάρχουν διαφορετικές τεχνικές οι οποίες προέρχονται από προτάσεις με βάση έρευνες πάνω στην εφαρμογή του θεάτρου στην εκπαίδευση (O'Neill, 1995· Τριλίβα et al., 2012: 193-194· Boal, 2002). Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής τεχνικές: α) ο δάσκαλος σε ρόλο (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 92· Belliveau et al., 2008: 5-8· Τσιάρας, 2014: 62-63), β) ο μανδύας του ειδικού (Heathcote & Herbert, 1985· Heathcote, 2010), γ) οι κινητικές δραστηριότητες (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 97-99· Galaska & Krason, 2011), δ) τα παιχνίδια ρόλων (Φανουράκη, 2010: 31-32· Άλκηστις, 2012α: 17), ε) η ομαδική δημιουργία χώρου (Neelands & Goode, 2000: 15), στ) η παγωμένη εικόνα (Patterson, 2010: 41), ζ) το θέατρο της αγοράς (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 94· Τριλίβα et al, 2012), η) η δραματοποιημένη αφήγηση (Παπαδόπουλος, 2007:71), θ) η παντομίμα (Άλκηστις, 2012α: 68-69) και τέλος ι) οπτικοποίηση (Belliveau et al., 2008: 5-8).

Το παρόν Κεφάλαιο κλείνει με μια σύντομη αναφορά σε τεχνικές θεάτρου και δράματος που χρησιμοποιούνται στο Μάθημα της Ιστορίας και κάποιες από αυτές χρησιμοποιήθηκαν στην παρέμβαση που δημιουργήθηκε με βάση τους στόχους και τις ανάγκες της ανά χειράς διατριβής. Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η βασική τεχνική που χρησιμοποιείται είναι το

---

<sup>200</sup> Ανάλογοι στόχοι τονίζονται και στο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθήματα Κοινωνικών Επιστημών στο Δημοτικό του έτους 2011.

<sup>201</sup> Γρόσδος Σ. (2016). *Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια : Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ, Τόμος Α*, Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, PIERCE – Αμερικάνικο Κολλέγιο Ελλάδας.

διαδραστικό δράμα, όπως ορίζεται από την Speer στο άρθρο της με τίτλο *Developing Effective Use of Presentation as a Tool for Teaching the History / Social Science Curriculum in Public Schools*. Συγκεκριμένα, για τη χρήση του δράματος στο Μάθημα της Ιστορίας (εκπαιδευτικό δράμα) αναγνωρίζει δύο μορφές: α) το παραστατικό δράμα και β) το συμμετοχικό δράμα. Το παραστατικό δράμα αποτελεί μια παρουσίαση ενός ιστορικού γεγονότος στους μαθητές σε μορφή παράστασης ή ταινίας κινηματογράφου ενώ το συμμετοχικό δράμα προϋποθέτει τη συμμετοχή των ίδιων των μαθητών με στόχο τη δραματοποίηση.

Σύμφωνα με την D. Speer, υπάρχουν τρεις μορφές συμμετοχικού δράματος. Η πρώτη μορφή δράματος είναι το διαδραστικό δράμα στο οποίο ο δάσκαλος, με βάση έναν ιστορικό χαρακτήρα, οργανώνει τις δραστηριότητες προς την επίτευξη των στόχων. Αυτή η μορφή δράματος είχε εφαρμοστεί στα Glencoe Public Schools του Illinois για πέντε έτη. Ο Turner πρότεινε μία παραλλαγή διαδραστικού δράματος κατά τη διάρκεια του οποίου δύο ή περισσότερα άτομα σε ρόλο εμπλέκουν τους μαθητές σε βιωματικές δραστηριότητες και στη λύση προβλημάτων, όπως προέκυπταν μέσα από το σενάριο. Η παρέμβαση που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής στηρίχθηκε στο διαδραστικό δράμα και δη στη Μύρτιδα ως βασική πρωταγωνίστρια του σεναρίου με βάση το οποίο οι μαθητές προσέγγισαν τα ιστορικά γεγονότα της περιόδου που αντιστοιχεί στα Κεφάλαια 15-27 του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας. Μία άλλη μορφή συμμετοχικού δράματος είναι ο μανδύας του ειδικού (μια τεχνική η οποία θα αναλυθεί παρακάτω) και τέλος υπάρχει και ένας συνδυασμός λογοτεχνίας και δράματος για την προσέγγιση ιστορικών περιόδων μέσα από το έργο ιστορικών χαρακτήρων.

Στη συνέχεια, θεωρείται σκόπιμο να αναφερθούν οι πιο συχνές τεχνικές, με βάση τις έρευνες και τη βιβλιογραφία, που χρησιμοποιούνται στο Μάθημα της Ιστορίας (Καβαλιέρου, 2006: 471-494· Παπανικολάου, 2016: 471, 472). Αρχικά, ο «Μανδύας του ειδικού» είναι μία τεχνική, η οποία παρουσιάστηκε για πρώτη φορά από την D. Heathcote (Heathcote & Bolton, 1995: 19-21· Heathcote & Herbert, 1985), κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές λαμβάνουν (ενδύονται) τον ρόλο ειδικών, επαγγελματιών μέσα από διαφορετικά ιστορικά, πολιτικά και κοινωνικά πλαίσια. Η βασική διαφορά με τις άλλες τεχνικές είναι ότι δεν απαιτείται από τους μαθητές να αναπαραστήσουν έναν ιστορικό χαρακτήρα (διαδικασία απαιτητική η οποία για αυτό το λόγο τις περισσότερες φορές γίνεται επιπόλαια) (Καβαλιέρου, 2006: 485). Οι μαθητές μέσα από την ανάγκη να επιτελέσουν ένα συγκεκριμένο έργο ως επαγγελματίες (ως ιστορικοί για παράδειγμα) εισάγονται σε ένα μυθοπλαστικό περιβάλλον μελετώντας τα γεγονότα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Την ίδια στιγμή εξοικειώνονται με τις αρχές της ιστορικής

μεθοδολογίας, της ιστορικής σκέψης. Τα δύο αυτά στοιχεία αποτελούν βασικές προϋποθέσεις ώστε να μην οδηγηθεί η εφαρμογή των τεχνικών θεάτρου στο Μάθημα της Ιστορίας σε αναχρονισμούς (Anderson, 2004: 284· Heathcote & Bolton, 1995: 32· Παπαδόπουλος, 2010: 267).

Για την επίτευξη της συγκεκριμένης τεχνικής η D. Heathcote εστίασε στη σημαντική συμβολή του δασκάλου, ο οποίος σε ρόλο καθοδηγητή θα πρέπει να δίνει στους μαθητές τις απαραίτητες πληροφορίες ώστε να προσεγγίσουν την οπτική των άλλων καθώς και να διευκολύνει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εφαρμόζοντας πολλές φορές την τεχνική *δάσκαλος σε ρόλο* (Heathcote & Bolton, 1995: 18). Θα πρέπει βέβαια ο εκπαιδευτικός, κατά την Heathcote, να εναλλάσσεται ανάλογα με την κατάσταση ανάμεσα στους ιστορικούς ρόλους και τη θέση του ως εκπαιδευτικός.

Με βάση τον Σ. Παπαδόπουλο (2004: 95-107) κατά την εφαρμογή της συγκεκριμένης τεχνικής ακολουθούνται τα παρακάτω στάδια: α) προβληματική πεδίου, β) προσδιορισμός του θέματος, γ) επισήμανση των θεματικών ενοτήτων, δ) καθορισμός του έργου των ειδικών, ε) εισαγωγή στο δραματικό περιβάλλον, στ) επιλογή θεματικών ενοτήτων για το έργο των ειδικών, η) συλλογή δεδομένων, θ) επεξεργασία δεδομένων, ι) παρουσίαση του έργου των ειδικών καθώς και κ) αξιολόγηση του έργου των ειδικών. Η τεχνική έχει χρησιμοποιηθεί και στην παρέμβαση της παρούσας έρευνας βάζοντας τους μαθητές σε θέση των αρχαιολόγων οι οποίοι αντιλαμβάνονται παράλληλα τις διαφορές των αρχαιολόγων από τους ιστορικούς.

Μια άλλη τεχνική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο μάθημα της ιστορίας είναι η τεχνική *«Δάσκαλος σε ρόλο»*. Είναι μια τεχνική η οποία χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς για να μπουν σε ρόλο ιστορικών χαρακτήρων με στόχο να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να συμμετάσχουν στις βιωματικές δραστηριότητες (Neelands & Goode, 2000: 40). Όπως παρατηρήθηκε από τη D. Heathcote (1995) για την επιτυχία της εν λόγω τεχνικής οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται μέσω θεατρικών στοιχείων όπως η φωνή, η ένδυση, καθώς και η στάση του σώματος να μπορούν να εναλλάσσονται ανάμεσα στον ρόλο του ιστορικού χαρακτήρα και εκείνον του εκπαιδευτικού. Τρεις είναι οι ρόλοι που μπορούν οι εκπαιδευτικοί να υποδυθούν με βάση τους N. Morgan & J. Saxton (1989 & 1994) και τον Σ. Παπαδόπουλο (2010: 289, 290): α) εκείνος του αδυνάτου που συνήθως εστιάζουν στην αναπαράσταση ιστορικών ρόλων χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων ή ακόμη και δούλων βάζοντας τους μαθητές σε θέση ισχύος υποστηρίζοντας μαθητές με χαμηλότερη αυτοπεποίθηση και αυτοσυναίσθημα, β) εκείνος της ίσης κοινωνικής θέσης που είναι συνήθως χαρακτήρας όπως για παράδειγμα ένας αγγελιοφόρος με στόχο να δώσει πληροφορίες για να εξελιχθεί η

διαδικασία και τέλος γ) εκείνος της υψηλής κοινωνικής θέσης που από τη μία δίνει δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συντονίζει τη διαδικασία από την άλλη όμως διατρέχει τον κίνδυνο να αφαιρεθεί η πρωτοβουλία από τους μαθητές δημιουργώντας προβλήματα στην εμπιστοσύνη στο πρόσωπό του. Η τεχνική του δάσκαλου σε ρόλο ήταν μία από τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκε στην παρέμβαση που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς εργασίας κυρίως για την εξέλιξη της ροής της διαδικασίας.

Βασικές τεχνικές που θα μπορούσαν να ενταχθούν στην διδασκαλία της ιστορίας είναι η δραματοποιημένη, η αφήγηση, η δραματοποίηση, η μιμητική/παντομίμα και ο αυτοσχεδιασμός. Αποτελούν τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στην παρέμβαση που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής με στόχο την κινητική και λεκτική δραστηριοποίηση των μαθητών στο αντίστοιχο ιστορικό πλαίσιο. Η δραματοποιημένη αφήγηση αποτελεί ουσιαστικά μια παραλλαγή του Story Drama, όπως παρουσιάστηκε από τον Booth, με βάση το οποίο η ιστορία από μια πηγή, χρησιμοποιείται κυρίως με στόχο να αποτελέσει σημείο εκκίνησης για τη δημιουργία πρωτότυπης ιστορίας από τους μαθητές και όχι για τη δραματοποίησή της (Barton & Booth, 1990: 18· O'Neill, 1995: 20-22). Ως εξέλιξη της εν λόγω μορφής δράματος - προκειμένου να συνδυαστεί η αφήγηση με τη δραματοποίηση - οι συμμετέχοντες μπορούν να παίξουν τόσο των ρόλων των αφηγητών όσο και των ιστορικών προσώπων ενώ το ρόλο του σεναρίου μπορεί να διαδραματίσουν ιστορικές πηγές (Barton & Booth, 1990· McBride-Smith, 2001· McCaslin, 2005). Βασικός στόχος είναι η συμμετοχή των μαθητών μέσω της αποτύπωσης εικόνων ιστορίας, διαδικασία η οποία έχει προϋπόθεση την κατανόηση των ιστορικών εννοιών (Παπαδόπουλος, 2010: 276).

Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι ο όρος: *απλή δραματοποιημένη αφήγηση* προέρχεται από τη μελέτη της Γ. Παπανικολάου (2016: 70), η οποία προσάρμοσε την τεχνική Story Drama στο Μάθημα της Ιστορίας. Αυτή η ανάγκη προέκυψε από τον προβληματισμό της Κ. Φανουράκη (2010:7) για εύρεση νέων τρόπων προσέγγισης τεχνικών θεάτρου και δράματος στο Μάθημα της Ιστορίας. Τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τη δραματική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων είναι: α) η αφήγηση, β) ο ρυθμός, γ) η κίνηση και δ) η σκηνοθεσία των ιστορικών γεγονότων.

Στην παρέμβαση, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής, η συγκεκριμένη τεχνική χρησιμοποιείται για δραματοποίηση τόσο των ιστορικών πηγών (όπως για παράδειγμα το κείμενο για τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζονται οι χιτώνες τους οποίους φόρεσαν οι μαθητές κατά τη διαδικασία), όσο και κειμένων από παιδικά βιβλία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία του ιστορικού χαρακτήρα της Μύρτιδος.

Παράδειγμα τέτοιων βιβλίων είναι εκείνο της Μ. Αγγελίδου (2011) με τίτλο: *Μύρτις* και εκείνο του Χ. Μπουλώτη (2011) με τίτλο: *Ένα κορίτσι φτερουγίζει στον Κεραμείο: μια αντιπολεμική ιστορία στην Αθήνα των Κλασσικών χρόνων*.

Η τεχνική της δραματοποίησης λαμβάνει διαφορετικές σημασίες στην Ελληνική βιβλιογραφία: α) ως προπαρασκευαστικό στάδιο, β) ως απόδοση ενός κειμένου ή μιας ιστορικής πηγής μέσω τεχνικών θεάτρου, γ) ως βιοματική αναπαράσταση ιστορικών γεγονότων. Σύμφωνα με την Αγγλοσαξονική βιβλιογραφία περιλαμβάνει τεχνικές όπως η προσομοίωση, το δραματικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων (Fleming, 2003: 87-100). Στην εκπαιδευτική παρέμβαση, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής, επιχειρήθηκε η βιοματική απόδοση των ιστορικών γεγονότων. Ως παράδειγμα βιοματικής απόδοσης ιστορικού γεγονότος μπορεί να εκληφθεί η δημιουργία παραστατικών δρώμενων από τους μαθητές με βάση αποσπάσματα που δόθηκαν από την παιδική διασκευή του έργου του Αριστοφάνη *Ειρήνη* από τη Σ. Ζαραμπούκα (2015). Αυτή η δημιουργία παραστατικού δρώμενου είναι σύμφωνη και με την εκδοχή του Τ. Μουδατσάκι (2005: 13-14) ο οποίος ορίζει ως *νέα δραματοποίηση* την τεχνική η οποία περιλαμβάνει τη σκηνοθεσία με βάση ένα λογοτεχνικό κείμενο ή ένα ποίημα εκκινώντας από την ανάλυση / επεξεργασία του.

Η τεχνική της μιμητικής παντομίμας βασίζεται στην αναπαράσταση από τους μαθητές ενός ιστορικού γεγονότος, ενός ιστορικού πλαισίου μέσω χειρονομιών καθώς και κινήσεων του σώματος βοηθώντας τους τόσο να οριοθετήσουν ένα ιστορικό πλαίσιο ή ένα ιστορικό πρόσωπο καθώς και να κατανοήσουν βαθύτερα ιστορικές έννοιες και όρους (Beauchamp, 1998). Σύμφωνα με τον Τ. Μουδατσάκι (2005: 318) μπορεί να εξελιχθεί με βάση τις εξής τέσσερις κατηγορίες: α) εκείνης του φανταστικού χώρου, β) εκείνης του φανταστικού αντικειμένου, γ) εκείνης του φανταστικού προσώπου και δ) εκείνης της φανταστικής εξάσκησης μιας δύναμης. Μέσω της παντομίμας δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αντιληφθούν τις ιστορικές έννοιες μέσω της απουσίας λεκτικού προσδιορισμού και κίνησης, αναπτύσσοντας τις επικοινωνιακές, προσληπτικές και εκφραστικές δεξιότητές τους (Παπαδόπουλος, 2010α: 285, 286· Σέξτου, 2005· Gardner, 1982· Koster, 2001).

Η τεχνική του αυτοσχεδιασμού θα πρέπει να είναι προσεκτικά μελετημένη προκειμένου να αφήνει στους μαθητές τη δυνατότητα να εκφραστούν αυθόρμητα με βάση μια αφορμή. Ξεκινώντας από τον μαθητή, του δίνει τη δυνατότητα να εξερευνήσει τον ιστορικό χαρακτήρα που μελετάει, βάζοντας παράλληλα περιορισμούς που έχουν να κάνουν με την ιστορική μεθοδολογία. Η εν λόγω τεχνική βοηθά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση (Ιωακειμίδης, 2011: 87· Λενακάκης, 2013). Η τεχνική

του αυτοσχεδιασμού δίνει έμφαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα (Spolin, 1999: 361).

Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να διακριθεί σε: α) ατομικό, β) ομαδικό, γ) ελεύθερο, όταν η θεματολογία επιλέγεται από τους συμμετέχοντες, δ) σκηνικό, όταν γίνεται μπροστά σε θεατές και ε) αυθόρμητο, όταν η εξέλιξη σταδιακά αναπτύσσεται από τους μαθητές (Λενακάκης, 2013· Σέξτου, 1998). Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να επεκταθεί μέσω της τεχνικής του *συλλογικού χαρακτήρα* με βάση την οποία οι μαθητές αυτοσχεδιάζουν, μιλούν και κινούνται σαν ένας συγκεκριμένος χαρακτήρας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 90· Τριλίβα et al., 2012: 199). Οι τεχνικές της παντομίμας και του αυτοσχεδιασμού χρησιμοποιήθηκαν στο εισαγωγικό στάδιο της προετοιμασίας της εκπαιδευτικής παρέμβασης - που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής - με βασικό στόχο τη σταδιακή δόμηση εμπιστοσύνης και χαλάρωσης<sup>202</sup>.

Τεχνικές οι οποίες χρησιμοποιούνται ειδικά στη διδασκαλία της σχολικής ιστορίας είναι τα Φαντάσματα, ο διάδρομος του αναστοχασμού, ο ανιχνευτής σκέψης, τα αντικείμενα χαρακτήρα και ο κύκλος της ζωής (Καβαλιέρου, 2006: 486, 487· Παπανικολάου, 2016: 54-

---

<sup>202</sup> Έλληνες και ξένοι ερευνητές διακρίνουν τρία βασικά μέρη στη διαδικασία εφαρμογής του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση. Κατά την Άλκηστις (1989) τα τρία αυτά βασικά μέρη είναι: α) το εισαγωγικό που εστιάζει στη δόμηση της εμπιστοσύνης και τη χαλάρωση, β) το κύριο μέρος το οποίο εκκινεί με βάση ένα θέμα ως ερέθισμα. Συνεχίζει με το προ-κείμενο όπως χαρακτηρίστηκε από την O'Neill (Αυδή, 2007) με βάση το οποίο καθορίζονται ο χώρος, ο χρόνος, οι ρόλοι, ακόμη και η επίλυση προβλήματος. Το προκείμενο στο Μάθημα της Ιστορίας μπορεί να είναι συγκεκριμένες ιστορικές πηγές, μαρτυρίες αλλά και αρχαιολογικό υλικό. Στη συνέχεια οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν ρόλους, την σύνθεση παραστασιακού δρώμενου με βάση το προκείμενο και την παρουσίαση του δρώμενου αυτού όπου κάποιοι μαθητές είναι ηθοποιοί και οι υπόλοιποι κοινό υποκρινόμενοι όλοι και τους δύο ρόλους, γ) ο αναστοχασμός για: την αξιολόγηση, τη διαδικασία, τον τρόπο που συμμετείχαν, τις παραλείψεις καθώς και τα ερωτήματα που προκύπτουν από την διαδικασία. Η Άλκηστις (2008: 274-295) προτείνει δραστηριότητες αξιολόγησης όπως: α) δραστηριότητες δραματικής έκφρασης: συνεντεύξεις, τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, αγάλματα, θεματικά στιγμιότυπα, καυτή καρέκλα, μιμική, μηχανές, ραδιοφωνικός σταθμός, τηλεοπτικός σταθμός, μονόλογοι στον τοίχο, ιδεοθύελλα, β) δραστηριότητες εικαστικής έκφρασης: πορτρέτα, ζωγραφική του περιβάλλοντος, όνειρα, ο απών, συναισθήματα, ο χρόνος της ζωής, σειρά γραμματοσήμων, κάρτες, εικονογραφημένη ιστορία, γ) δραστηριότητες με βάση τις πλαστικές τέχνες: ήρωες, περιβάλλον, η ζωή των ηρώων, συναισθήματα των ηρώων, αφίσα, αναμνηστικά, δ) δραστηριότητες με βάση τη γραπτή έκφραση: ταυτότητα-διαβατήριο, μηνύματα, γράμμα, κατάλογοι, όνειρα, διηγήματα, ποιήματα, μηνύματα, λεξικό-γλωσσάρι, αγγελίες εφημερίδος, εφημερίδα, ιστοσελίδα στο διαδίκτυο, προσωπικό ημερολόγιο, ε) αξιολόγηση με βάση την προφορική έκφραση: συζήτηση, αφήγηση της ιστορίας, συναισθήματα, εμπειρίες, ακρόαση μαγνητοφωνημένων στιγμιότυπων, κουκλοθεάτρου, θέατρο σκιών, στ) δραστηριότητες με βάση την κινητική έκφραση: περπάτημα, στάσεις, μοτίβο, αντικείμενο, πορεία, ομαδικός χορός-τελετουργικό δρώμενο, η) δραστηριότητες με βάση την μουσική έκφραση και ηχητική έκφραση: μουσική ακρόαση, δημιουργία αυτοσχέδιας μουσικής, ήχοι του περιβάλλοντος, ήχοι των συναισθημάτων του ήρωα, δημιουργία τραγουδιού, παρουσίαση του δρώμενου και τέλος θ) δραστηριότητες με βάση τη φωτογραφική έκφραση: λήψη φωτογραφιών, λήψη βίντεο-προβολή, εμφάνιση και έκθεση φωτογραφιών. Επίσης ο Α. Κουρετζής (1991:70) έχει προσδιορίσει ως φάση απελευθέρωσης την πρώτη φάση του θεατρικού παιχνιδιού. Η Duatepe (2005) χώριζε επίσης τη διαδικασία των δραστηριοτήτων δράματος στο εισαγωγικό μέρος, το στάδιο της ανάπτυξης και τέλος το στάδιο της σιγής.



56). Αυτές οι πέντε τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν για να μπορέσουν οι μαθητές να αντιληφθούν σε βάθος τους ιστορικούς χαρακτήρες. Συγκεκριμένα στην παρέμβαση - που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διατριβής - χρησιμοποιήθηκαν για την κατανόηση της πρωταγωνίστριας του σεναρίου, της Μύρτιδος. Πρέπει πάντα οι τεχνικές αυτές και η προσπάθεια κατανόησης ενός ιστορικού χαρακτήρα να βασίζονται σε ιστορικές πηγές και στην ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων, όπως η διατύπωση ιστορικών υποθέσεων, ιστορικών ερωτημάτων ώστε να αποφευχθούν σφάλματα όπως προβολή των χαρακτηριστικών των μαθητών ως χαρακτηριστικά του ιστορικού χαρακτήρα χωρίς να λαμβάνεται για παράδειγμα υπόψη το ιστορικό πλαίσιο.

Στην τεχνική *Φαντάσματα* οι μαθητές καλούνται να προβληματιστούν για τον τρόπο που συγκεκριμένοι ιστορικοί χαρακτήρες σε συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο σκέφτονταν και ενεργούσαν, ώστε να μπορούν να μπουν στο ρόλο των «φαντασμάτων» αυτών των ιστορικών προσώπων. Η τεχνική αυτή μαζί με την τεχνική *Τα κόκαλα που κλαίνε* μπορούν να ενταχθούν ως υποδιαιρέσεις της τεχνικής *Αναδρομές στο παρελθόν*, που χρησιμοποιείται για να αναδειχθούν οι μνήμες και η πορεία ενός ιστορικού χαρακτήρα (Duartepe, 2005: 36· Patterson, 2010: 41).

Για τη δεύτερη τεχνική το *Διάδρομο του αναστοχασμού* αρχικά θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι έχουν υπάρξει αρκετές παραλλαγές στην ονομασία όπως: *Τούνελ σκέψης*, *Μονοπάτι συνείδησης* καθώς και *Διάδρομος σκέψης*. Επιλέχτηκε η ορολογία που χρησιμοποιείται στη μελέτη της Παπανικολάου (2016: 54-55) διότι: α) το θέμα της συμβολής των θεατρικών συμβάσεων στη Διδακτική της Ιστορίας έχει πολλές ομοιότητες με την ανά χειράς υλοποιηθείσα έρευνα και β) μέσω της έννοιας του αναστοχασμού συνδέεται η συγκεκριμένη δραστηριότητα με την ιστορική ενσυναίσθηση, δεξιότητα που όπως αναφέρθηκε συνδέεται με την κατανόηση της ιστορικής ετερότητας, που αποτελεί μία από τις βασικές επιδιώξεις της ανά χειράς υλοποιηθείσας έρευνας.

Στην τεχνική αυτή οι μαθητές χωρίζονται σε γραμμές (η μία απέναντι από την άλλη) και προτείνουν συμβουλές στον κεντρικό ιστορικό χαρακτήρα, ο οποίος περπατά σε ένα δρομάκι προκειμένου να επιλύσει ένα συγκεκριμένο πρόβλημα ή δίλημμα. Οι σκέψεις και τα επιχειρήματα, που προτείνονται από τους μαθητές σε αυτή την τεχνική, δεν θα πρέπει να αντιπροσωπεύουν προσωπικές τους απόψεις αλλά επιχειρήματα του ιστορικού χαρακτήρα με βάση τις πηγές και τις πληροφορίες που διαθέτουν για τη συμπεριφορά του ιστορικού χαρακτήρα στο συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο. Σημαντικό είναι ότι οι απόψεις αυτές μπορεί πολλές φορές να έρχονται σε σύγκρουση με τις προσωπικές απόψεις των μαθητών,

παρακινώντας τους να αναπτύξουν ιστορικό λόγο καθώς και να δουν τα ίδια γεγονότα από διαφορετικές οπτικές γωνίες αναπτύσσοντας πολυπροοπτικότητα στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα ιστορικά πρόσωπα και τα ιστορικά γεγονότα (Παπανικολάου, 2016: 54-55).

Η τεχνική *ανιχνευτής σκέψης* βασίζεται στη διερεύνηση των ιστορικών χαρακτήρων, που υποδύεται κάθε μαθητής μέσω ερωτήσεων από τον εμπνευστή όπως: ποιος είσαι, τι κάνεις, γιατί το κάνεις, ποια είναι τα πρότυπα σου, τι έχει συμβεί, που βρίσκεσαι και γιατί, ποιος ευθύνεται, τι σκέφτεσαι για αυτούς που σε έφεραν σε αυτή την κατάσταση. Μέσα από αυτές τις ερωτήσεις οι μαθητές αναπτύσσουν μια ενεργητική πρόσληψη του ιστορικού χαρακτήρα αλλά και στην περίπτωση που κάποιοι μαθητές έχουν επιλέξει να υποδυθούν τον ίδιο χαρακτήρα μπορούν να οδηγηθούν στην κατανόηση της ύπαρξης πολλαπλών ερμηνειών στην ιστορική μεθοδολογία. Επίσης οι μαθητές μέσα από τον προβληματισμό τους για κάποιο συγκεκριμένο ιστορικό χαρακτήρα μπορούν να εμβαθύνουν στο δικό τους χαρακτήρα και τη σχέση τους με τους άλλους (Παπαδόπουλος, 2010α: 252-253 & 2013· Πουταχίδης, 2012: 178· Heathcote & Bolton, 1995: 19). Η τεχνική *αντικείμενα χαρακτήρα* δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εμβαθύνουν στον ιστορικό χαρακτήρα που έχουν επιλέξει να υποδυθούν μέσω της επεξεργασίας αντικειμένων. Όταν πρόκειται για ιστορικό πρόσωπο οι μαθητές μπορούν μέσω αυτής της τεχνικής να εξοικειωθούν με τη χρήση, επεξεργασία και ανάγνωση υλικών τεκμηρίων (Durbin et al., 2003· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 90).

Η τεχνική *ο κύκλος της ζωής* δίνει τη δυνατότητα να συγκεντρώσουν οι μαθητές τα χαρακτηριστικά και τις πληροφορίες για τον ιστορικό χαρακτήρα που θα υποδυθούν. Γράφουν σε ένα λευκό χαρτί το όνομα και την ηλικία του ήρωα και σε τέσσερις χωρισμένες περιοχές διαφορετικές κατηγορίες πληροφοριών όπως καθημερινότητα, κοινωνική ζωή, σπίτι, οικογένεια (Levstik & Barton, 2011: 147-148).

Μία ακόμα τεχνική η οποία μπορεί να συνδυαστεί τόσο με το μάθημα της ιστορίας όσο και με την διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η τεχνική της *«Παγωμένης εικόνας»*. Αποτελεί τεχνική μέσω της οποίας οι μαθητές καλούνται να σχηματίσουν μια εικόνα με τα σώματά τους για ένα συγκεκριμένο θέμα / πρόβλημα το οποίο προκύπτει από το ιστορικό πλαίσιο αναφοράς. Με βάση αυτήν την εικόνα μπορούν να απεικονίσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα ενός ιστορικού χαρακτήρα. Το στοιχείο που προστίθεται με τη συγκεκριμένη τεχνική είναι η κατανόηση των ιστορικών εννοιών όχι μόνο μέσω του ιστορικού λόγου αλλά μέσω της κίνησης και του σώματος (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 86· Παπαδόπουλος, 2006: 224-225 & 2010: 247-248· Μουδατσάκης, 2005: 295· Patterson, 2010: 41· Belliveau, et al. 2008: 5-8).

Επισημαίνεται ότι οι εικόνες που καλούνται οι μαθητές να αναπαραστήσουν είναι ρεαλιστικές και σχετίζονται με τους ιστορικούς χαρακτήρες και τα ιστορικά γεγονότα ενώ αν κληθούν να προβούν σε συμβολικές αναπαραστάσεις τότε η τεχνική ονομάζεται *ομαδικό γλυπτό* (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 96· Άλκηστις, 2008: 283).

Την τεχνική του *σχηματισμού ενός ομαδικού γλυπτού με το σώμα των συμμετεχόντων* είχε προτείνει και ο A. Boal (1992) με στόχο τη διαπραγμάτευση κοινωνικών θεμάτων όπως η ανεργία, η γυναικεία ακόμη και η ανδρική σεξουαλική καταπίεση. Στη συγκεκριμένη τεχνική, όπως την πρότεινε ο A. Boal, μπορούν οι θεατές να επέμβουν στο ομαδικό γλυπτό διορθώνοντάς το ώστε να φτάσουν στην *πραγματική εικόνα* με βάση τις εμπειρίες των θεατών. Στη συνέχεια οι θεατές - ηθοποιοί θα πρέπει να φτιάξουν την *ιδανική εικόνα* που εκφράζει τον τρόπο που θα ήθελαν να έχει η πραγματικότητα (Paterson, 1999). Παρατηρείται ότι με βάση την τεχνική *σχηματισμού ενός ομαδικού γλυπτού με το σώμα των συμμετεχόντων*, που πρότεινε ο A. Boal και την ομοιότητά της ως τεχνική με εκείνη της *παγωμένης εικόνας* δίνεται η δυνατότητα να προσεγγιστούν τόσο ιστορικές έννοιες όσο και προβλήματα όπως η μετανάστευση ή η ζωή των προσφύγων, συνδέοντας το μάθημα της ιστορίας με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που είναι από τις βασικές επιδιώξεις της παρούσας έρευνας.

Η τεχνική αυτή χρησιμοποιήθηκε κυρίως ως άσκηση αξιολόγησης με στόχο τον αναστοχασμό αλλά και την κυρίως τη δράση σε συνδυασμό με την τεχνική *ανιχνευτή σκέψης*, συνδυασμός που προτάθηκε και από τον J. Somers (1994: 74). Βασική επιδίωξη δεν είναι μόνο η προσέγγιση ιστορικών γεγονότων και χαρακτήρων αλλά η συνεργασία των μαθητών που σε πολλές περιπτώσεις των τάξεων του δείγματος είναι διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας. Εξέλιξη της τεχνικής της *παγωμένης εικόνας* μπορεί να επιτευχθεί με βάση την εφαρμογή της τεχνικής *φωνές στο κεφάλι* ώστε να εκφραστούν σκέψεις που μπορούν να προκύψουν από την *παγωμένη εικόνα* (Παπαδόπουλος, 2006: 223-224· Patterson 2010: 41· Belliveau et. al., 2008: 5-8).

Επίσης, άλλες τεχνικές οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στο αρχικό στάδιο του μαθήματος είναι οι *Κινητικές δραστηριότητες*, η *ανάληψη ρόλων* και η *τάξη σε ρόλο*. Οι κινητικές δραστηριότητες βάζουν τους μαθητές σε ενεργητική, βιωματική διάθεση ενώ συνοδεύονται από μουσική (Τσιάρας, 2005: 85· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 97-99· Sebba, 2000: 130-131). Στην εκπαιδευτική παρέμβαση που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της ανά χειράς διατριβής εφαρμόστηκαν στο εισαγωγικό στάδιο με στόχο την απελευθέρωση, τη χαλάρωση και το κτίσιμο εμπιστοσύνης με τους μαθητές.

Η *ανάληψη ρόλων*<sup>203</sup> είναι μια τεχνική που ευνοεί από την μία πλευρά την κατανόηση ενός ιστορικού χαρακτήρα (εφόσον οι μαθητές προσπαθούν να τον αποδώσουν μέσω της θεατρικής σύμβασης) ενώ από την άλλη μπορούν οι μαθητές να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους με βάση το ρόλο τους (Jarvis et. al., 2002· Άλκηστις, 2012a: 17· Φανουράκη, 2010: 31-32). Στην εκπαιδευτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε για τις ανάγκες της διατριβής χρησιμοποιήθηκε περισσότερο η τεχνική *τάξη σε ρόλο* κατά την οποία δίνεται μια συνθήκη στους μαθητές. Μπορεί να ενισχυθεί και από σκηνικά πλαίσια, φωτισμό, ρουχισμό ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές να μπουν σε αυτή τη συνθήκη προσαρμόζοντας την κίνηση, τον λόγο και τη συνεργασία τους στο πλαίσιο αυτό (Belliveau et. al., 2008: 5-8). Παράδειγμα εφαρμογής που χρησιμοποιήθηκε είναι ο δάσκαλος/εμπνευστής να μπει στο ρόλο του ρήτορα στην εκκλησία του δήμου ενώ οι μαθητές στο ρόλο των πολιτών που καλούνται να ψηφίσουν για ένα θέμα.

Άλλες τεχνικές οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν εντός του πλαισίου του μαθήματος της ιστορίας και να ενισχύσουν παράλληλα τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών είναι οι τεχνικές *«Εργασία σε μικρές ομάδες»*, *«αντιπαράθεση απόψεων / αγώνας λόγων»*, *«θέατρο της αγοράς»* και *«ομαδική δημιουργία χώρου»*. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες χρησιμοποιήθηκαν σε συνδυασμό με τεχνικές ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην εκπαιδευτική παρέμβαση που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της διατριβής με στόχο να

---

<sup>203</sup> Όσον αφορά την ιστορική ενσυναίσθηση από τις πιο σημαντικές τεχνικές είναι η *ανάληψη ρόλων* η οποία βοηθά τους μαθητές να διεισδύσουν στον χαρακτήρα κάποιου ιστορικού προσώπου, ενισχύοντας το θυμικό στοιχείο χωρίς να παραμελείται μέσω της ανάλυσης των τεκμηρίων και της απόκτησης ιστορικών δεξιοτήτων. Όσον αφορά την ορολογία υπάρχει και ο όρος *παιχνίδι ρόλων*, το οποίο με βάση ορισμένους θεωρητικούς διαφέρει σε κάποια σημεία από τον όρο *ανάληψη ρόλων*. Ο H. Newman (1988: 90, 97, 171, 251) όσο και οι J. Fines & R. Verrier (1974:50) όσον αφορά την ιστορική ενσυναίσθηση διαχωρίζουν το *παιχνίδι ρόλων* από την *ανάληψη ρόλων*. Μέσω του όρου *ανάληψη ρόλων* τονίζεται η επικοινωνιακή της διάσταση που στηρίζεται σε μια επικοινωνία της προσωπικής ταυτότητας του καθενός με την ετερότητα για την κατανόηση της δεύτερης. Αυτή η επικοινωνία βασίζεται όχι μόνο στη φαντασία αλλά και τη δεξιότητα επεξεργασίας ιστορικών τεκμηρίων ώστε να αναπτύξουν οι μαθητές ιστορική ενσυναίσθηση (Baumann, 1975· Flavell, 1975). Ο Newman υποστηρίζει ότι η ορολογία *ανάληψη* τονίζει και την οπτική των ρόλων από διαφορετικές οπτικές γωνίες όχι αυθαίρετα αλλά μέσω πηγών, τεκμηρίων και οδηγιών από τους εκπαιδευτικούς. Όπως θα φανεί με βάση την εκπαιδευτική παρέμβαση, που υλοποιήθηκε για τις ανάγκες της ανά χειράς διατριβής, ταιριάζει περισσότερο η ορολογία *ανάληψη ρόλων* διότι δίνονται πληροφορίες στους μαθητές ώστε να αναπτύξουν ρόλους όχι βάση της φαντασίας μόνο αλλά και στο πλαίσιο της ιστορικής σκέψης. Με αυτήν τη λογική επιλέγεται η συγκεκριμένη ορολογία λαμβάνοντας υπόψη τις μικρές διαφορές που αναφέρθηκαν σε σχέση με το *παιχνίδι ρόλων*. Προτείνεται δηλαδή η ένταξη του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση όχι σαν μια επιπόλαια φαντασική διαδικασία αλλά ως μια οριοθετημένη διαδικασία, η οποία ελέγχεται από την ιστορική μεθοδολογία και μπορεί να οδηγήσει σε μετασχηματισμό όχι μόνο μέσω της ενεργοποίησης των θυμικών αλλά και των διανοητικών δεξιοτήτων των μαθητών (Boal, 2002: 35-37· Fines & Verrier, 1974).

αναπτυχθεί συνεργασία ανάμεσα σε όλους τους μαθητές καθώς και σε μαθητές με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα. Ειδικά η τεχνική *εργασία σε μικρές ομάδες* χρησιμοποιήθηκε ώστε να χωρίζονται οι μαθητές σε διαφορετικές συνεργαζόμενες κάθε φορά ομάδες με κοινό στόχο το να διαπιστωθεί αν αυτός ο τρόπος ομαδικής εργασίας μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση διαφυλετικών στάσεων των μαθητών και σχέσεων στη σχολική τάξη έτσι όπως μετρήθηκαν με βάση τις ερωτήσεις Κοινωνιομετρίας που συμπεριελήφθησαν στο ερευνητικό εργαλείο της ανά χειράς διατριβής που ήταν το ερωτηματολόγιο. Η τεχνική *εργασία σε μικρές ομάδες* βασίζεται στη δημιουργία ομάδων των μαθητών με στόχο να δημιουργηθούν σκηνές με βάση το ιστορικό πλαίσιο, τα ιστορικά γεγονότα και τον ιστορικό χαρακτήρα που υποδύονται και να παρουσιαστούν στους υπόλοιπους μαθητές (Καβαλιέρου, 2006: 286).

Η τεχνική *αντιπαράθεση απόψεων / αγώνας λόγων* βασίζεται στην ύπαρξη δύο ομάδων μαθητών, οι οποίες υποστηρίζουν δύο διαφορετικές απόψεις με βάση το σενάριο. Αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής είναι η ανάπτυξη ιστορικού λόγου κατανοώντας παράλληλα τις διαφορετικές εκδοχές των ιστορικών γεγονότων και αναπτύσσοντας τη δεξιότητα της πολυπροοπτικότητας (Γκόβας, 2003α· Τριλίβα et al., 2012: 198).

Η τεχνική *θέατρο της αγοράς* στην ουσία δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής όλων των μαθητών στην τάξη, εφόσον κάποιοι μαθητές δραματοποιούν μία σκηνή με βάση τα ιστορικά γεγονότα, τους ιστορικούς χαρακτήρες και το ιστορικό πλαίσιο ενώ οι υπόλοιποι μαθητές μπορούν να σταματήσουν σε οποιοδήποτε σημείο και να προτείνουν μια διαφορετική λύση ή μια διαφορετική εξέλιξη της ιστορίας. Συγκεκριμένα η χρήση της τεχνικής του *θεάτρου της αγοράς* στο Μάθημα της Ιστορίας μπορεί να ωθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν και να διερευνήσουν τις διαφορετικές πλευρές μιας ιστορικής πηγής (Παπαδόπουλος, 2010: 273-274).

Η τεχνική αυτή προέρχεται από το Forum Theatre του A. Boal (1992: 230), το οποίο έχει ως στόχο τη διαπραγμάτευση προβληματικών καταστάσεων, εξερευνώντας τις διαφορετικές εκδοχές ενός θέματος όπως για παράδειγμα η μετανάστευση (Cohen-Cruz & Shutzman, 2006). Αυτό συμβαίνει μετατρέποντας τους θεατές (spectators) σε ηθοποιούς επεμβαίνοντας και προτείνοντας διαφορετικές εκβάσεις της ιστορίας με το συντονισμό ενός διαμεσολαβητή (Joker) ώστε μέσω του διαλόγου και της ασφάλειας της θεατρικής διάστασης να σκεφτούν οι καταπιεσμένοι και να προτείνουν λύσεις και εκδοχές σε ένα θέμα, που τους έχει καταπιέσει. Κάποιοι από την ομάδα των ηθοποιών αναλαμβάνουν τον ρόλο του *καταπιεστή* και μια ομάδα τον ρόλο του *καταπιεζόμενου* (MacDonald & Rachel, 2000· Allain & Harvie, 2006: 28). Με βάση την προέλευση της συγκεκριμένης τεχνικής από το θέατρο Forum του Boal, μπορεί να

χρησιμεύσει όχι μόνο στους στόχους που σχετίζονται με το Μάθημα της Ιστορίας αλλά και με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών. Η τεχνική *ομαδική δημιουργία χώρου* δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να διαμορφώσουν σκηνικά τη σχολική αίθουσα με βάση το ιστορικό πλαίσιο, το σενάριο και τον ιστορικό χαρακτήρα (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 88· Neelands & Goode, 2000: 15). Παράδειγμα στην παρέμβαση που υλοποιήθηκε για τις ανάγκες της ανά χειρας διατριβής είναι η διαμόρφωση της σχολικής τάξης ως εμπορικό πλοίο της Κλασσικής περιόδου.

#### **7.4. Η χρήση του θεάτρου και του δράματος για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση των μαθητών**

Κλείνοντας την ενότητα για τη χρήση τεχνικών θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση θα αναφερθούν οι λόγοι για τους οποίους χρησιμοποιήθηκαν οι συγκεκριμένες τεχνικές όχι μόνο σε συνδυασμό με το μάθημα της ιστορίας αλλά και για το βασικό στόχο παρούσας έρευνας, δηλαδή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των μαθητών. Η παρέμβαση αποτελείται όπως έχει φανεί από όλη τη θεωρητική ανάπτυξη από δύο συστατικά : α) από τη διαπολιτισμική προσέγγιση των ιστορικών εννοιών και β) από τη χρήση τεχνικών θεάτρου και δράματος ως βασική τεχνική διδασκαλίας.

Το ερώτημα είναι γιατί επιλέχθηκαν οι τεχνικές θεάτρου και δράματος ως βασικός τρόπος της διδασκαλίας της ιστορίας, για την επίτευξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των μαθητών. Μια σημαντική εφαρμογή του TiE αφορά την παρουσίαση και την επεξεργασία θεμάτων που σχετίζονται με τις έννοιες της ταυτότητας και της ετερότητας, καθώς και τα φαινόμενα του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και των κοινωνικών διακρίσεων. Μέσω της εισόδου τους σε έναν «φανταστικό» - υποθετικό κόσμο, που παρέχεται από «σενάριο» της θεατρικής δραστηριότητας, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν τέτοια ζητήματα με βιωματικό τρόπο, εναλλάσσοντας διαφορετικούς ρόλους και στρατηγικές θεατρικής έκφρασης και πειραματιζόμενα με διαφορετικές καταλήξεις και «λύσεις» για τα σενάρια (Farmer, 2012; Shelton & McDermott, 2010; Husbands, 2010). Έτσι, η ενεργή – βιωματική μάθηση που παρέχεται από τις θεατρο-παιδαγωγικές προσεγγίσεις επιτρέπει την κατανόηση πολύπλοκων κοινωνικών φαινομένων και εννοιών, όπως οι παραπάνω, και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και κοινωνικής συνείδησης.

Σύμφωνα με τον M. Schewe (2013), η παιδαγωγική του θεάτρου μπορεί να έχει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δηλαδή στην παιδαγωγική διαδικασία η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη μεγαλύτερης κατανόησης διαφορετικών πολιτισμικών

στοιχείων, πλαισίων και συστημάτων, με στόχο την ανάπτυξη της αποδοχής της διαφορετικότητας και της καταπολέμησης αντιλήψεων διάκρισης και ρατσισμού. Στα πλαίσια του σχολείου, η παιδαγωγική του θεάτρου ως μέσο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να εφαρμοστεί είτε από μόνη της, ως αυτοτελές αντικείμενο – θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, είτε στα πλαίσια της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, όπου οι θεατρικές δραστηριότητες και τα θεατρικά παιχνίδια στοχεύουν στο να φέρουν τα παιδιά σε επαφή με πολιτισμικά στοιχεία της χώρας (ή των χωρών) από τις οποίες οι γλώσσες αυτές προέρχονται ή χρησιμοποιούνται (Aaltonen, 2006· Schewe, 2013). Παρακάτω αναφέρονται τρόποι σύνδεσης των τεχνικών θεάτρου και δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία, είτε με βάση της εφαρμογής αυτοτελών θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων<sup>204</sup> εντός του σχολικού περιβάλλοντος είτε με την εφαρμογή θεατρικών παιχνιδιών και τεχνικών δράματος στα πλαίσια συγκεκριμένων γνωστικών τομέων.

Μέσω της διαπολιτισμικής θεατρικής παιδαγωγικής, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με στοιχεία του πολιτισμού (αφηγήσεις, παραμύθια, ιστορικά γεγονότα), αλλά και στοιχεία του τρόπου ζωής (παραδόσεις, ήθη και έθιμα) άλλων χωρών – πολιτισμικών πλαισίων, με έναν τρόπο ο οποίος εστιάζει στην εμπλοκή και τη βιωματική διάσταση της μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με στοιχεία ετερότητας, ως προς το δικό τους πολιτισμικό πλαίσιο, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να τα εξερευνήσουν με όρους που θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη κατανόησης και αποδοχής του διαφορετικού, αποφεύγοντας στοιχεία αρνητικών αναπαραστάσεων και στερεοτύπων (Aaltonen, 2006). Κατά αυτήν την έννοια, σύμφωνα με τον M. Schewe (2013), τα θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα που εστιάζουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύουν στη δημιουργία ενός «τρίτου χώρου», που βρίσκεται ανάμεσα στην ταυτότητα του παιδιού και στον «Άλλο». Μέσα σε αυτόν τον χώρο, που

---

<sup>204</sup> Ένα Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα (Θ.Π.) έχει συγκεκριμένους στόχους και θέμα και συνήθως σχεδιάζεται σε συνεργασία με τα σχολεία με βάση τις ανάγκες των αναλυτικών ή άλλων προγραμμάτων τους. Αφετηρία για το σχεδιασμό ενός Θ.Π. μπορεί να είναι ιστορικά, κοινωνικά ή περιβαλλοντικά θέματα, ζητήματα εφηβείας αλλά και γνωστά θεατρικά έργα. Υπάρχει μεγάλη ποικιλία μεθόδων σχεδιασμού και εφαρμογής θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, όλα όμως περιλαμβάνουν βιωματικό εργαστήριο για μαθητές με χρήση μεγάλης ποικιλίας θεατρικών τεχνικών (εκπαιδευτικού δράματος, Θεάτρου Φόρουμ, επικού θεάτρου κ.α), παράσταση (συνήθως αλληλεπιδραστική) και σχετικό υλικό για τον εκπαιδευτικό. Στην Ελλάδα τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα άρχισαν να εφαρμόζονται κυρίως στην πρώτη δεκαετία του 21<sup>ου</sup> αιώνα, είτε με βάση πιλοτικές εφαρμογές είτε με επαγγελματικό προσανατολισμό, προσπαθώντας να ανταποκριθούν στις ανάγκες του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλάζοντας, όπου θεωρήθηκε απαραίτητο, την μορφή που έχουν στην Μεγάλη Βρετανία. Όπως περιγράφεται και στη συνέχεια αυτού του κεφαλαίου, τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα γεννήθηκαν ως θεσμός, στη Μ. Βρετανία της δεκαετίας του '60, στα πλαίσια του εναλλακτικού και του κοινωνικού θεάτρου (Σεξτόν, 2005 : 21-65· Κουκουνάρας-Διάγκης, 2009: 128-180).

διαμεσολαβεί τη σχέση της πολιτισμικής ή εθνικής ταυτότητας με την ετερότητα, το διαφορετικό γίνεται «γνωστό», επιτρέποντας την ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης και, συνεπώς, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την κατανόηση της ύπαρξης διαφορετικών πολιτισμικών συστημάτων και πλαισίων.

Αντίστοιχα, σύμφωνα με τη C. Rajendran (2015), η διαπολιτισμική θεατρική παιδαγωγική έχει σημαντική χρησιμότητα και αξία για εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, έχοντας μαθητές από ποικίλα πολιτισμικά και εθνικά πλαίσια, και οι οποίοι θέλουν να αποφύγουν μια μονόπλευρη προσέγγιση στην πολιτισμική ταυτότητα. Έτσι, μέσω της χρήση θεατρο-παιδαγωγικών προγραμμάτων, οι θεατρικοί παιδαγωγοί μπορούν να δημιουργήσουν διάφορες αφηγήσεις οι οποίες να αποτελούν «σταυροδρόμια» συνάντησης διαφορετικών πολιτισμών, διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο στο οποίο οι μαθητές θα μπορούν να έρθουν σε επαφή με στοιχεία διαφορετικών πολιτισμών και να συνδεθούν με αυτά, σε ένα πλαίσιο το οποίο θα επιτρέπει την εξερεύνηση, την παροχή πληροφοριών για τους πολιτισμούς αυτούς, αλλά και τον θεατρικό αυτοσχεδιασμό πάνω στις «συναντήσεις» αυτές. Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, αλλά και της δραματοποίησης πολιτισμικά καθορισμένων αφηγήσεων (ιστορικών γεγονότων, μύθων ή στοιχείων της καθημερινότητας), τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή με ένα σύνολο γλωσσών, μορφών τέχνης, αξιακών συστημάτων και ιστορικών παραδόσεων, κάτι το οποίο θα βοηθήσει σημαντικά στην ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής συνείδησης και τη διαμόρφωση διαπραγματεύσεων της διαφορετικότητας που θα βασίζονται στην αποδοχή και την συμπερίληψη. Βασική πρόκληση για τον θεατρικό παιδαγωγό είναι η αντιμετώπιση πιθανών συγκρούσεων που θα προκύψουν σε παιχνίδια θεατρικού αυτοσχεδιασμού, τις οποίες θα πρέπει να κατευθύνει σε μια επίλυση, βάσει των παραπάνω αρχών, δίνοντας στους μαθητές εναλλακτικές μορφές αλληλεπίδρασης και εναλλακτικές αφηγήσεις, μέσω του συμμετοχικού θεατρικού διαλόγου, ενθαρρύνοντάς τους να δημιουργήσουν ιστορίες οι οποίες θα αφηγούνται το ξεπέραςμα του φόβου του διαφορετικού και τη χρήση των στοιχείων διαφορετικότητας ως αφετηρία για εξερεύνηση και επαναδιαπραγμάτευση της στενά ορισμένης πολιτισμικής ή εθνικής ταυτότητα.

Σύμφωνα με τον C. Husbands (2010), η παιδαγωγική του θεάτρου μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην ανάπτυξη κριτικής ικανότητας των παιδιών απέναντι σε φαινόμενα ρατσισμού και φυλετικών διακρίσεων, ήδη από τις πρώτες τάξεις του σχολείου. Ο C. Husbands ορίζει την παιδαγωγική του θεάτρου ως μια μέθοδο διδασκαλίας όπου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί εξερευνούν συγκεκριμένες θεματικές και προβλήματα μέσω της χρήσης ελεύθερων θεατρικών ασκήσεων και θεατρικού αυτοσχεδιασμού. Κατά τη διάρκεια των θεατρικών ασκήσεων, ο



εκπαιδευτικός ή ο θεατρικός παιδαγωγός παρουσιάζει το γενικό πλαίσιο του σεναρίου στους μαθητές, το οποίο σχετίζεται με κάποιο κοινωνικό ζήτημα ή πρόβλημα, όπως εν προκειμένω το φαινόμενο του ρατσισμού. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός δίνει σε κάθε μαθητή έναν ρόλο και τον κατευθύνει για τα χαρακτηριστικά και τα κίνητρα του ρόλου του, ενώ από τον μαθητή απαιτείται να δραματοποιήσει τον ρόλο αυτό. Η διαδικασία αυτή επαναλαμβάνεται, έτσι ώστε οι μαθητές να περάσουν με τη σειρά τους από όλους τους διαφορετικούς ρόλους (π.χ. ο χαρακτήρας που δέχεται ρατσισμό, ο χαρακτήρας που τον ασκεί και ο χαρακτήρας που υπερασπίζει αυτόν που τον δέχεται), όπως και σε διαφορετικά «σενάρια», που σχετίζονται με το φαινόμενο του ρατσισμού. Στο τέλος, ακολουθεί μια ομαδική συζήτηση που εστιάζει στη κριτική ανασκόπηση της όλης θεατρικής άσκησης και των γνώσεων, συναισθημάτων και απόψεων που διαμόρφωσαν οι μαθητές κατά την διάρκειά της. Με αυτήν την μέθοδο, τα παιδιά μπορούν να δουν το φαινόμενο του ρατσισμού από πολλαπλές οπτικές γωνίες και σε διαφορετικά πλαίσια – σενάρια, αναπτύσσοντας μια συνολική εικόνα για το φαινόμενο, ενώ, λόγω της αυτοσχεδιαστικής φύσης των δραστηριοτήτων, μπορούν να δώσουν «λύσεις» στο σενάριο, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, οι οποίες να εστιάζουν στην απόρριψη του ρατσισμού και της ξενοφοβίας και την υιοθέτηση των αξιών της μη-διάκρισης, της αποδοχής και της αλληλεγγύης. Το «πέραςμα» των παιδιών από κάθε διαφορετικό ρόλο στα σενάρια αυτά τους δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουν, μέσω μιας βιωματικής προσέγγισης, το φαινόμενο από τις διαφορετικές οπτικές γωνίες των χαρακτήρων που εμπλέκονται σε αυτό, κάτι το οποίο βοηθάει τόσο τη μεγαλύτερη εμπλοκή τους στη διαδικασία, όσο και ανάπτυξη της κατανόησης του φαινομένου και της ενσυναίσθησης, καθώς όλοι οι μαθητές βρίσκονται στην θέση του ατόμου που δέχεται ρατσιστική αντιμετώπιση, στα πλαίσια της θεατρικής δραστηριότητας.

Σύμφωνα με τις N. Shelton & M. McDermott (2010), η χρήση θεατρικο-παιδαγωγικών προγραμμάτων μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην κατανόηση θεμάτων που σχετίζονται με τις κοινωνικές διακρίσεις και τις κοινωνικές αδικίες (social injustice), φέρνοντας τα παιδιά σε ένα πλαίσιο βιωματικής μάθησης και εμπλοκής σε δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονται ακριβώς με την εκδραμάτιση σεναρίων που σχετίζονται με τέτοια φαινόμενα κοινωνικών διακρίσεων και ανισότητας. Τέτοια θεατρικο-παιδαγωγικά προγράμματα έχουν ως στόχο την ενδυνάμωση τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών, και την κατανόηση της θέσης των ατόμων που είναι θύματα τέτοιων κοινωνικών διακρίσεων, όπως και την ανάπτυξη συνείδησης σε σχέση με τα δικαιώματα των ατόμων αυτών. Οι ερευνήτριες προτείνουν την χρήση της μεθόδου του «Θεάτρου του Καταπιεσμένου», για την εξερεύνηση τέτοιων θεμάτων

σε εκπαιδευτικά πλαίσια, με δραστηριότητες κατά τις οποίες οι μαθητές καλούνται να εκδραματίσουν σενάρια που σχετίζονται με τον κοινωνικό αποκλεισμό και τις κοινωνικές διακρίσεις, παίζοντας τον ρόλο τόσο αυτών που είναι θύματα των διακρίσεων αυτών, όσο και του κοινωνικού περίγυρου. Μέσω του θεατρικού αυτοσχεδιασμού, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα εξερεύνησης των φαινομένων αυτών και τη δυνατότητα να προτείνουν λύσεις στα προβλήματα που σχετίζονται με τις κοινωνικές διακρίσεις, είτε μέσω της δραματοποίησης, είτε στην ομαδική συζήτηση που έπεται της διαδικασίας αυτής.

Αντίστοιχα, τα θεατρικο-παιδαγωγικά προγράμματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στην αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και την αντικατάσταση προβληματικών συμπεριφορών με θετικές συμπεριφορές. Σε τέτοια θεατρικά παιχνίδια, τα παιδιά μαθαίνουν βάσει διαλόγου και αλληλεπιδράσεων που βρίσκονται στο όριο μεταξύ φανταστικού και πραγματικού: αν και τα σενάρια βασίζονται σε πραγματικά προβλήματα, τα παιδιά εισέρχονται σε ένα χώρο μυθοπλασίας, όπου μπορούν να κινηθούν ασφαλέστερα και να εξερευνήσουν τα προβλήματα αυτά εις βάθος, διαμορφώνοντας νέες σχέσεις και νέα νοήματα, βάσει καινούργιων – πολλαπλών προοπτικών πάνω στο ζήτημα. Αντίστοιχα, στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού, το θεατρικό παιχνίδι παρέχει έναν χώρο ελεύθεσης έκφρασης συναισθημάτων που σχετίζονται με το φαινόμενο και εκδραμάτισης μη-βίαιων αποκρίσεων στην επιθετικότητα, μαθαίνοντας τις συνέπειες τέτοιων πράξεων και διοχετεύοντας την ενέργεια στην ίδια τη θεατρική πράξη. Έτσι, το πλαίσιο εκδραμάτισης τέτοιων σεναρίων λειτουργεί ως χώρος υγιούς συναισθηματικής έκφρασης, ανάπτυξης κατανόησης και συνείδησης γύρω από το φαινόμενο και εκδραμάτισης «λύσεων» για την αντιμετώπισή τους (Joronen, et al., 2012).

Μια άλλη μέθοδος η οποία προτείνεται για την ανάπτυξη των αξιών της αποδοχής της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη συνείδησης για τα φαινόμενα κοινωνικών διακρίσεων είναι η χρήση θεατρικών παιχνιδιών που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη «ενσυναίσθησης» στα παιδιά: μέσω των παιχνιδιών αυτών, τα παιδιά εκδραματίζουν σενάρια στα οποία έρχονται στη θέση ατόμων που υφίστανται κοινωνικές διακρίσεις, κατονομώντας έτσι τις δυσκολίες τους, μέσω μιας βιωματικής εμπειρίας. Μια σειρά από τέτοια θεατρικά παιχνίδια προτείνονται από το Διεθνές Κέντρο για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα «Equitas» (2008). Ενδεικτικά, παρουσιάζονται δύο θεατρικά παιχνίδια που σχετίζονται με την αποδοχή ατόμων με αναπηρίες και την κατανόηση των δικαιωμάτων τους, τα οποία είναι σχεδιασμένα για εφαρμογή στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Ο στόχος του θεατρικού παιχνιδιού αυτού είναι να κατανοήσουν τα παιδιά ως ένα βαθμό τις πιθανές δυσκολίες που

αντιμετωπίζουν παιδιά με αναπηρία (εν προκειμένω, παιδιά με οπτικές δυσκολίες) και να σκεφτούν το πως βιώνουν την καθημερινότητά τους αυτά τα παιδιά, καθώς και πως μπορούν τα ίδια να τα βοηθήσουν μέσω της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας. Η δραστηριότητα - παιχνίδι περιλαμβάνει την καθοδήγηση ενός ή περισσότερων παιδιών τα οποία έχουν δεμένα τα μάτια τους. Βασικοί μαθησιακοί στόχοι είναι να βιώσουν τα παιδιά τον περιορισμό της όρασης και να κατανοήσουν έτσι τις δυσκολίες που μπορεί να έχουν κάποια παιδιά με αναπηρία, αναπτύσσοντας ενσυναίσθηση, καθώς και τη σημασία του δικαιώματος των παιδιών με αναπηρία στην ειδική φροντίδα και στήριξη, και στη μη-διάκριση. Αντίστοιχα, αναμένεται να κατανοήσουν την ευθύνη και την υποχρέωση για υποστήριξη και αλληλοβοήθεια σε άτομα με αναπηρία εν γένει. Μέσω της συνεργατικής φύσης του παιχνιδιού, αναμένεται να αναπτυχθεί μια μεγαλύτερη τάση σεβασμού και αλληλοβοήθειας, που είναι και η βάση για την προάσπιση των παραπάνω αναφερόμενων δικαιωμάτων.

Αντίστοιχα, σύμφωνα με τον D. Farmer (2012), το θεατρικό παιχνίδι που εστιάζει στην διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να παρέχει στα παιδιά ένα πλαίσιο στο οποίο να επαναδιαπραγματευτούν το πρόβλημα και να δημιουργήσουν «λύσεις» σε αυτό, που αφορούν εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης του εκφοβισμού, προωθώντας τις αξίες της συνεργασίας, της αλληλεγγύης, της αποδοχής του διαφορετικού και της μη-βίας. Θα πρέπει να καταστεί σαφές πως η χρήση του δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Η D. Heathcote, μία από τους πρωτεργάτες της εφαρμογής της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, υποστήριξε ότι η εφαρμογή του δράματος μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στην αίσθηση πολιτειότητας και την αντίληψη της οπτικής γωνίας των άλλων (Johnson & O'Neill, 1984). Παράλληλα η Heathcote, στο πλαίσιο της συνεργασίας της με το Πανεπιστήμιο του Ντάραμ, εργάστηκε με μια ομάδα εφήβων ηλικίας 14-15, ώστε να προσεγγιστούν διαφορετικές κουλτούρες και γλώσσες, λειτουργώντας οι τελευταίοι ως σκηνοθέτες, σεναριογράφοι και ηθοποιοί.

Ο G. Bolton (1995), ως ένας ακόμη πρωτεργάτης της ένταξης της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, επιχειρηματολόγησε και εκείνος υπέρ του ότι οι μαθητές χρησιμοποιώντας την δημιουργικότητά τους, μέσα από την κάλυψη του δράματος, μπορούν να ασχοληθούν και να προσεγγίσουν κριτικά σημαντικά θέματα όπως τα ακόλουθα: ο ρατσισμός, τα στερεότυπα και η εθνική ταυτότητα. Κατασκευάζοντας σκηνές από την καθημερινή ζωή, χωρίς να ζουν τις αληθινές συνέπειες, ενεργοποιώντας την κατανόηση αυτών των φαινομένων, οδηγούνται στην κοινωνική αλλαγή (Gay & Hanley, 1999). Ο G. Bolton (1995) υποστηρίζει ότι για την αναγνώριση και αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας, μέσω της χρήσης της

δραματικής τέχνης κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, οι μαθητές μπορούν να επεξεργαστούν διαπολιτισμικά θέματα μέσω τεχνικών, όπως το παιχνίδι ρόλων και η παγωμένη εικόνα (οι τεχνικές αυτές αναλύονται στο κεφάλαιο 7.2 στο σημείο που αναλύεται η χρήση τεχνικών θεάτρου στην εκπαίδευση και δη στο Μάθημα της Ιστορίας). Ο G. Bolton (1979) υποστηρίζει στην ίδια κατεύθυνση, ότι μέσω της δραματικής τέχνης, υπάρχει δυνατότητα να κατανοήσουν οι μαθητές την εξουσία, τον κοινωνικό έλεγχο και να βρουν λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις.

Ο D. Winnicott (1975) υποστήριξε ότι μέσω της δραματικής τέχνης οι μαθητές μπορούν να έρθουν σε επαφή με διαφορετικούς, άγνωστους κόσμους οι οποίοι δεν είναι κοντά στο δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο. Ο Y. Choi (1983) υποστήριξε ότι δραστηριότητες όπως η δημιουργία ποιημάτων, δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να αλλάξουν τη στάση τους απέναντι στον άλλο. Ο S. Bramachary (Άλκηστις, 2008) τάχθηκε υπέρ της χρήσης της δραματικής τέχνης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η P. Schmidt (1998) θεώρησε κατά αναλογία πως η χρήση της δραματικής τέχνης αποτελεί κατάλληλο μέσο διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, γιατί μέσω μη λεκτικών τρόπων επικοινωνίας, οι μαθητές μπορούν να έρθουν σε επαφή με άλλους μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου. Ο P. Sixsmith (2001) θεώρησε από την πλευρά του ότι η χρήση του δράματος στην εκπαίδευση, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να διαπραγματευτούν θέματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και να αντιληφθούν τον πολιτισμό των άλλων.

Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι μέσω της εφαρμογής του δράματος στην εκπαίδευση δεν κατανοούνται μόνο οι διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες, αλλά παρέχεται η δυνατότητα και για πολιτισμική και κοινωνική αλλαγή (Bennett, 1986). Ο R. Morris (2001) για παράδειγμα, υποστήριξε ότι οι μαθητές, μέσα από τεχνικές δράματος, μπορούν να επεξεργαστούν θέματα πολιτικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από το βίωμα διαφορετικών καταστάσεων και διαφορετικών γεγονότων στον χώρο και τον χρόνο, τις οποίες δεν έχουν ξαναβιώσει, παίρνοντας αποφάσεις και επιλύοντας προβληματικές καταστάσεις μέσω της θεατρικής σύμβασης. Όπως αναφέρεται στο Κεφάλαιο για τη χρήση τεχνικών του δράματος στο Μάθημα της Ιστορίας, ο Morris εφάρμοσε τεχνικές δράματος στη διδασκαλία της Ιστορίας, με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων πολιτειότητας στους μαθητές. Βάσει αυτής της κατεύθυνσης η ερευνητική δραστηριότητα του Morris βρίσκεται σε απόλυτη αρμονία με την ερευνητική κατεύθυνση της παρούσας έρευνας.

Επίσης οι C. O'Neill (1995), D. Davis (2003) και B. Way (1967), υποστήριξαν ότι μέσω της δραματικής τέχνης οι μαθητές βιώνουν διαφορετικές πλευρές του κόσμου, πέρα από την

ταυτότητα, που μέχρι στιγμής έχουν σχηματίσει. Αντιλαμβάνονται τόσο ποιοι είναι και αποκαλύπτουν την ιδεολογία, που τους οδηγεί σε μονόπλευρη θεώρηση των πραγμάτων. Οδηγούνται στην αλλαγή για το ποιοι μπορούν να γίνουν, το οποίο είναι μία από τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο J. Catterall (2002) υποστηρίζει ότι το δράμα οδηγεί τους μαθητές στην κατανόηση πολύπλοκων προβλημάτων και συναισθημάτων. Ο J. Somers (1994, 2002b, 2008: 117-128) κινείται στην ίδια νοηματική γραμμή με τον J. Catterall θεωρώντας ότι το εφαρμοσμένο θέατρο μπορεί να οδηγήσει το μαθητή στο να κατανοήσει την πολιτισμική του ταυτότητα, να αναπτύξει το σεβασμό στη διαφορετικότητα και ενισχύσει την πολιτική του αντίληψη. Υποστήριξε ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε χώρους, όπως τα ειδικά σχολεία, οι φυλακές, οι σχολικές μονάδες αποκλεισμού, έχοντας ως στόχο την αλλαγή και τη διαπραγμάτευση των πολιτισμικών ταυτοτήτων.

Έλληνες θεωρητικοί και ερευνητές, επιχειρηματολόγησαν υπέρ της χρήσης του θεάτρου και του δράματος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών. Συγκεκριμένα, ο Χ. Γκόβαρης (2003) υποστηρίζει ότι μέσω της χρήσης τεχνικών δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν εμπειρίες σχετικά με την πολιτισμική διαφορετικότητα και να κωδικοποιήσουν την πολλαπλή ταυτότητα των αλλοδαπών μαθητών ξεπερνώντας κατά αυτόν τον τρόπο τα όρια της γλωσσικής επικοινωνίας. Εξ αυτής της διαδικασίας οδηγούνται, υποστήριξε ο Χ. Γκόβαρης (2003), οι μαθητές στην καλύτερη κατανόηση της ταυτότητας των αλλοδαπών μαθητών. Καταλήγει δε ο Χ. Γκόβαρης στο συμπέρασμα πως η χρήση του δράματος στην εκπαίδευση, οδηγεί στην κριτική στάση απέναντι στις διαφορετικές ταυτότητες, ενισχύοντας τις επικοινωνιακές δεξιότητες σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Στην αυτή νοηματική συνέχεια εντάσσεται και η έρευνα της Φ. Πετράκου (2006) που ορίζει τις τεχνικές δράματος ως μια διαπολιτισμική τέχνη που διευκολύνει την επικοινωνία μαθητών, που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η Άλκηστις (2007 & 2008) από την πλευρά της θεωρεί ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση βοηθά τους αλλοδαπούς μαθητές να ενδυναμώσουν την αυτοεκτίμησή τους μέσα από την αποδοχή του πολιτισμού και της γλώσσας τους. Η Χ. Μπακονικόλα (2002) συμφωνεί με τους προαναφερθέντες συγγραφείς στο γεγονός ότι η δραματική τέχνη συμβάλλει στη βελτίωση του τρόπου αντίληψης του εαυτού μας αλλά και των άλλων. Τέλος, σύμφωνα με τους Α. Λιθοξοΐδου (2003), Β. Παπαδημητρίου (2002) και Σ. Περδικάρη (2005), μέσω της δραματικής τέχνης, αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση και οι μαθητές οδηγούνται στην αναθεώρηση στάσεων και τη δημιουργία ενός σημαντικού αξιακού κώδικα.

Θεωρείται σκόπιμο να αναλυθούν παρακάτω, οι δεξιότητες που μπορούν να αναπτυχθούν μέσω τεχνικών θεάτρου και δράματος και σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών. Αρχικά, Μέσω τεχνικών θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση, οι μαθητές βγαίνουν από την ταυτότητα τους, από-ξενώνονται από το οικείο, με αποτέλεσμα να μπορούν να τη διαπραγματευτούν ενδελεχώς. Όπως υποστήριξε και ο L. Duncker (2009:41) σχετικά με την πολυπροοπτικότητα και τη διαπολιτισμική μάθηση, για να κατανοήσει κάποιος το ξένο, δεν πρέπει μόνο να ταυτιστεί με αυτό αλλά και να κάνει ξένο το οικείο. Αυτή η δεξιότητα μπορεί να συνδυαστεί και με την αποστασιοποίηση, όπως την εισήγαγε ο B. Brecht. Μέσω των τεχνικών του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση αναπτύσσεται η αυτοσυναίσθηση και διευρύνονται διαφορετικές πτυχές της προσωπικής ταυτότητας. Σύμφωνα με τους A. Boal (1995) και Θ. Ανθογαλίδου (2003) ενισχύεται η προσωπική εικόνα κατά τη διάρκεια της θεατρικής πράξης. Μέσω της ενσάρκωσης ρόλων και δραματοποιημένων καταστάσεων, οι συμμετέχοντες μπορούν να διαπραγματευτούν προβληματισμούς που ο καθένας μπορεί να περάσει κατά την διάρκεια της ζωής του (Johnson et al., 1987· Cohen, 1988).

Μέσω της δραματικής ταύτισης με βάση τεχνικές, όπως η ανάληψη ρόλων, αναπτύσσεται πολιτισμική ενσυναίσθηση (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004: 130-139). Μέσα από τη θεατρική πράξη, οι συμμετέχοντες μπορούν να νιώσουν τα συναισθήματα ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, με βάση την κατανόηση της πολιτισμικής ταυτότητας και των πεποιθήσεων του διαφορετικού (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004: 131). Μέσω της θεατρικής σύμβασης μπορεί να κατανοηθεί ο άλλος, όχι μόνο με τη λεκτική επικοινωνία, αλλά και με τη σωματοποίηση, διαμορφώνοντας άμυνες έναντι της ξενοφοβικής παρουσίασης των άλλων (Νικολάου, 2005: 311). Η σωματοποιημένη συμπεριφορά μπορεί να οδηγήσει σε ενσυναίσθηση και κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου. Μπορεί για παράδειγμα, κάποιος να νιώσει τα αποτελέσματα που έχει ο ρατσισμός εντός της ασφάλειας, που του παρέχει μια θεατρική σύμβαση (Γκόβαρης, 2003: 35). Τέλος, με βάση την πολυπροοπτικότητα (Duncker, 2009· Δέδος, 2009) και την πολυπολιτισμική θεώρηση, μέσω τεχνικών θεάτρου στην εκπαίδευση, οι μαθητές μπορούν να δουν μέσα από τα μάτια της πολιτισμικής μειονότητας, μέσα από την πολιτισμική προοπτική τους. Μέσω της γνωστικής ενσυναίσθησης που δημιουργείται από τη διαδικασία αυτή, μπορεί να απαλειφθεί η αίσθηση της απειλής, που πιθανώς νιώθουν οι μαθητές λόγω άγνοιας.

Μέσω τεχνικών θεάτρου και δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν στο μετασχηματισμό και την αλλαγή των στάσεών τους απέναντι στο

εθνοπολιτισμικά διαφορετικό, συνθήκη που αποτελεί σε κάθε περίπτωση έναν από τους βασικούς στόχους και της ανά χειράς διατριβής. Αυτή η υπόθεση βασίζεται στην αρχή του μετασχηματισμού του προσωπικού και του συλλογικού παρόντος (Pammenter, 2008) μέσω της θεατρικής πράξης. Συνδέεται με τη θεωρητική ανάπτυξη του P. Freire (1977) για το κοινωνικό θέατρο, σύμφωνα με την οποία το θέατρο πρέπει να επιδιώκει το μετασχηματισμό της κοινωνίας και των πολιτικών δρώντων. Αυτές οι θεωρίες έχουν ως βάση το θέατρο του B. Brecht και την έννοια αφενός μεν της αποστασιοποίησης του θεατή αφετέρου δε της θεώρησης του κοινωνικού θεάτρου ως πολιτιστικού προϊόντος. Ο μετασχηματισμός των μαθητών σε σχέση με την αποφόρτιση των προκαταλήψεων μπορεί να γίνει μέσα από τη διαδικασία του πράττειν και της αυτενέργειας, όπως είχε τονίσει και ο B. Boal (1979). Αυτή η κατεύθυνση συμφωνεί με την αρχή της αισθητικής παραίσθησης του S. Langer (1953), σύμφωνα με την οποία ο μαθητής μέσα στην ασφάλεια του φανταστικού μπορεί να διαπραγματευθεί θέματα που τον απασχολούν και να τα αλλάξει μέσα από την επανάληψη. Μπαίνοντας στη θέση του άλλου, μέσω της συναισθηματικής ενσυναίσθησης, μπορεί ο μαθητής να νιώσει τι αντίκτυπο μπορεί να έχει σε έναν αλλοδαπό συμμαθητή του μια συμπεριφορά ή μια προκατάληψη και πιθανώς να την αλλάξει. Πάνω σε αυτό ακριβώς το στοιχείο, στηρίζεται και η τεχνική της χρήσης του roleplaying, για την αλλαγή διαφυλετικών στάσεων μέσω της κατανόησης της απογοήτευσης, που νιώθει κάποιος από τη συμπεριφορά κάποιου άλλου, με βάση τη θεωρία της γνωστικής δυσαρμονίας (dissonancetheory) (Festinger, 1957).

Μέσω των τεχνικών του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση, αναπτύσσονται οι πολιτειακές δεξιότητες στους μαθητές όπως αναφέρεται τόσο στο παρόν Κεφάλαιο όσο και στο Υποκεφάλαιο 7.3, που αναφέρονται αμφοτέρωτα στη χρήση τεχνικών θεάτρου στην εκπαίδευση και δράματος στο Μάθημα της Ιστορίας. Σύμφωνα με τον P. Freire (1977), η δημοκρατία είναι βασική συνθήκη για τα θεατρικά προγράμματα, που αποσκοπούν στην κοινωνική αλλαγή. Για να επιτευχθούν οι στόχοι των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, απαιτείται σεβασμός στον μαθητή και ισότιμη αντιμετώπισή του. Η παρατήρηση αυτή είναι σύμφωνη με τη θεώρηση του G. Allport (1954) για την επαφή μεταξύ των μελών στο πλαίσιο μιας ομάδας (Intergroup Contact Theory).

Μέσω τεχνικών του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση, μπορεί να τονωθεί η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα. Οι μαθητές από διαφορετικό και εθνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, μέσα από την θεατρική σύμβαση, μπορούν να εκφράσουν την ταυτότητα και τα στοιχεία, που συνδέονται άρρηκτα με

το πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Gay & Hanley, 1999). Η χρήση τεχνικών θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει και στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, υπό την προϋπόθεση όμως πως οι μαθητές συζητούν, ανταλλάσσουν απόψεις και επιχειρηματολογούν (Μπακονικόλα, 2002· Winnicott, 1975). Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με τους συμμαθητές τους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Πετράκου, 2006). Με αυτόν τον τρόπο, οι Έλληνες μαθητές μπορούν να διευρύνουν τα γλωσσικά τους όρια και οι ξένοι μαθητές μπορούν να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους, μέσω της χρήσης της γλώσσας τους, εντός της σχολικής τάξης και της αίσθησης ότι οι συμμαθητές τους αποδέχονται τις πολιτισμικές τους επιρροές. Επίσης μέσω της δραματικής τέχνης, οι ξένοι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας, με αποτέλεσμα να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Shuttleworth, 1981· Άλκηστις, 2007).

Η διαπραγμάτευση κοινωνικών και πολιτικών θεμάτων όπως ο ρατσισμός, η μετανάστευση, και η ετερότητα μέσω του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση δεν προέκυψε ξαφνικά. Παρακάτω αναφέρονται οι βασικές συγκυρίες οι οποίες ευνόησαν την συνάντηση των τεχνικών θεάτρου και δράματος με τους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Άλκηστις, 2008: 39-80, 149-188· Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2009: 128-154· Ζώνιου, 2016: 88-104).

Αρχικά, η συνάντηση της διαπολιτισμικότητας με το θέατρο, έχει τις ρίζες της: α) στο μπρεχτικό στοχασμό, στο επικό θέατρο και την έννοια της αποστασιοποίησης, που γνώρισε άνθηση κατά τη δεκαετία του '50, β) σε ομάδες όπως το living theatre, που ιδρύθηκε το 1947 στη Νέα Υόρκη, εστίαζε σε ανατρεπτικά θέματα και γνώρισε άνθηση τη δεκαετία του '60, γ) στην ανάπτυξη του εναλλακτικού θεάτρου (alternativetheatre) και του θεάτρου της κοινότητας (Community Theatre) ή αλλιώς του κοινωνικού θεάτρου<sup>205</sup>, τα οποία αναπτύχθηκαν τη δεκαετία του '60, δίνοντας μια πολιτική χροιά, στοχεύοντας στην πολιτικοκοινωνική αλλαγή προεκτείνοντας έτσι την πορεία που χαραχτηκε από το θέατρο του B. Brecht, δ) στο διαπολιτισμικό θέατρο (Cross-Cultural Theatre, Intercultural Theatre) το οποίο εστιάζει στη

---

<sup>205</sup>Ο όρος κοινωνικό θέατρο έχει υπερισχύσει σε χώρες όπως η Ελλάδα, η Ισπανία, η Γαλλία και η Ιταλία. Από την άλλη πλευρά ο όρος community based theatre αλλά και όροι όπως applied theatre, theatre for social intervention και popular theatre χρησιμοποιούνται κυρίως στον αγγλοσαξονικό χώρο (Schinina, 2004; Thompson & Schechner, 2004· Ζώνιου, 2007 & 2016: 91). Θα πρέπει να αναφερθεί ότι ο όρος applied theatre (εφαρμοσμένο θέατρο) χρησιμοποιείται συχνά ως ένας πιο ευρύς όρος, που περιλαμβάνει πολλά είδη θεάτρου, όπως για παράδειγμα το κοινωνικό θέατρο (Thompson, 2003· Nicholson, 2005). Να σημειωθεί ότι ένας άλλος ευρύτερος όρος που περιλαμβάνει κατευθύνσεις θεάτρου, όπως το κοινωνικό δράμα, το θέατρο του καταπιεσμένου και το διαπολιτισμικό θέατρο, είναι το διαδραστικό θέατρο όπως αναφέρεται από την Άλκηστις (2008: 39).



διαπραγμάτευση διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων μέσω του συνδυασμού διαφορετικών θεατρικών τεχνικών, στην επιλογή θεμάτων διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων, στη συμμετοχή ηθοποιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και τέλος στη χρήση διαφορετικών γλωσσών, ε) το θέατρο του καταπιεσμένου με εμπνευστή τον Boal, το οποίο το οποίο γεννήθηκε το 1960 στη Βραζιλία και εξαπλώθηκε τη δεκαετία του '70 στη Λατινική Αμερική και την Ευρώπη αναδεικνύοντας πολιτικοκοινωνικά θέματα, συνδυάζοντας το ατομικό και το κοινωνικό επιδιώκοντας την αλλαγή μέσα από την πολιτική διάσταση του θεάτρου ακολουθώντας τη θεωρία της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής του Freire και στ) το κοινωνιόδραμα, το οποίο είναι κατεύθυνση που δημιουργήθηκε από τον Moreno και εστιάζει στην κοινωνική διάσταση και αλλαγή εστιάζοντας στην ομάδα και χρησιμοποιώντας τις ίδιες τεχνικές με το ψυχόδραμα ως μέθοδο ομαδικής ψυχοθεραπείας. Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκε το θέατρο του ψυχοδράματος, που βασίστηκε στο ψυχοθεραπευτικό θέατρο αυτοσχεδιασμού, που ίδρυσε στο 1921 στη Βιέννη συνδυάζοντας ψυχοθεραπευτικές τεχνικές με τον κοινωνικό και θεατρικό ρόλο.

Βασική επιρροή της συνάντησης του θεάτρου με τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν τα κοινωνικά και πολιτικά θέματα, τα οποία απασχόλησαν αρχικά τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, όπως εισήχθησαν από ομάδες τη δεκαετία του '60 στη Μεγάλη Βρετανία, στο πλαίσιο του εναλλακτικού και του κοινωνικού θεάτρου, τα οποία επικεντρώνονταν στις κοινωνικές σχέσεις, στον πολιτισμό και τα κοινωνικά φαινόμενα. Την ίδια κατεύθυνση ακολουθεί και η εφαρμογή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, όπως έχει τονίσει και η D. Heathcote. Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση βοηθούν στο να γίνουν οι μαθητές ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες όχι μόνο συνειδητοποιώντας την κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα αλλά και αντιλαμβανόμενοι τόσο το ρόλο τους όσο και εκείνον του άλλου μέσα σε αυτή. Οι μαθητές μπορούν να προχωρήσουν, με βάση τη μπρεχτική αποστασιοποίηση, στο μετασχηματισμό και την αλλαγή, έτσι όπως η τελευταία εκφράστηκε στην παιδαγωγική του P. Freire και το θέατρο του καταπιεσμένου του A. Boal (Κατσαρίδου, 2011: 29). Επίσης, σημαντική ήταν και η επιρροή της εισαγωγής του αναπτυξιακού θεάτρου από τους D. Pammenter & A. Mavrocordatos, οι οποίοι χρησιμοποίησαν το δράμα για να διαπραγματευτούν οι μαθητές την ταυτότητα τους και την ταυτότητα του άλλου καθώς και την έννοια του πολιτισμικά διαφορετικού (Pammenter & Mavrocordatos, 2003: 134, 306 & 2004: 55, 57).

Το κοινωνικοπολιτικό κλίμα, το οποίο επικρατούσε τη δεκαετία του '60 και του '70 ευνοήσε την διαπραγμάτευση θεμάτων ρατσισμού μέσω μορφών τέχνης. Ώθηση προς τη πορεία

αυτή έδωσε η αλλαγή της κατεύθυνσης της παιδαγωγικής επιστήμης, με βάση τα ρεύματα της εκπαίδευσης, τα οποία προσανατολίζονται προς κονστρουκτιβιστικά μοντέλα μάθησης, με στόχο την ανταπόκριση της εκπαίδευσης στα ενδιαφέροντα και τα προβλήματα των μαθητών. Τέτοια ρεύματα είναι: α) η Νέα Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, οι θεωρητικοί της οποίας υποστήριξαν την κοινωνική κατασκευή της γνώσης και εξέτασαν τις ποικίλες πολιτισμικές μορφές και τα περιεχόμενα στο εσωτερικό του σχολείου, όπως τα αναλυτικά προγράμματα ή τα σχολικά εγχειρίδια, σε σχέση με την κοινωνική διαστρωμάτωση, την αναπαραγωγή, καθώς και την αντίσταση των υποκειμένων (Wexler, 1987· Ballantine & Hammack, 2015: 25· Bernstein, 1991: 15-39, & 1974: 144-159· Young, 2002· Fischer, 2006: 64), β) το κίνημα της κριτικής παιδαγωγικής, το οποίο αναπτύχθηκε στις Η.Π.Α στα τέλη της δεκαετίας του '60 και στις αρχές της δεκαετίας του '70 ως θεωρητικό ρεύμα αρχικά, ενώ κατά τη δεκαετία του '80 εδραιώθηκε ως κίνημα με βασικούς εκπροσώπους τους H. Giroux & S. Aronowitz (1991 & 1993). Συγκεκριμένα ο όρος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Giroux, ο οποίος στη συνέχεια συνεργάστηκε με τον Aronowitz και τον McLaren για να καθοριστεί επακριβώς το περιεχόμενο της (Wexler, 1987· Γούναρη & Γρόλλιος, 2010: 11). Το συγκεκριμένο θεωρητικό ρεύμα συνδυάζει θεωρίες από διαφορετικά πολιτικά ρεύματα, όπως ο γαλλικός μεταδομισμός, ο μαρξισμός, ο νεομαρξισμός, το φεμινιστικό κίνημα, οι πρακτικές του P. Freire, η Σχολή της Φρανκφούρτης καθώς και οι θεωρίες των Dewey & Gramsci (Γρόλλιος & Κάσκαρης, 1997: 108· Aronowitz & Giroux, 1986: 30-36, 156, 195-196, 215). Βασικό στοιχείο της συγκεκριμένης θεωρητικής προσέγγισης είναι η ανάγκη της ανάπτυξης των αναλυτικών προγραμμάτων βάση της πολιτισμικής διαφοράς των μαθητών και των εμπειριών τους, ανάλογα με το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, δίνοντας προβάδισμα από την ομοιογενή ταυτότητα στην ανάγκη ένταξης της ετερότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Aronowitz & Giroux, 1991 & 1993: 1-12), γ) το ρεύμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το οποίο αναλύεται στο Κεφάλαιο 5 για την πρόταση διαπολιτισμικής προσέγγισης ιστορικών εννοιών και στο Κεφάλαιο 6 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην διατριβή.

Σημαντική επιρροή στη χρήση τεχνικών θεάτρου και δράματος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών αποτελεί η προοδευτική εκπαίδευση με βασικό εμπνευστή τον J. Dewey καθώς και τα κινήματα μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως εκείνα της κοινοτικής εκπαίδευσης και των κοινοτικών τεχνών, που αναπτύχθηκαν κυρίως στον αγγλοσαξονικό χώρο. Τέλος ένα ακόμη επιδραστικό στη χρήση τεχνικών θεάτρου και δράματος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών κίνημα ήταν εκείνο της κοινωνικοπολιτισμικής

εμφύχωσης, όπως εφαρμόστηκε στην Ιταλία και τη Γαλλία (Smith, 2009; Thompson & Schechner, 2004; Schinina, 2004; Ζώνιου, 2007)

Η έννοια της αποστασιοποίησης, που στηρίχθηκε στο επικό θέατρο του Brecht, επηρέασε τη διαπραγμάτευση κοινωνικοπολιτικών ζητημάτων μέσω θεάτρου. Σύμφωνα, λοιπόν, με την έννοια της αποστασιοποίησης ο θεατής θα πρέπει να μην ξεχνάει ότι αυτό που παρακολουθεί είναι παράσταση και να μην αφήνει την επίκληση στο συναίσθημα να του μεταδώσει κάτι συγκεκριμένο. Αντίθετα προτείνει να αποστασιοποιείται από το οικείο, να το κατανοεί και να το κριτικάρει. Αυτό θα τον οδηγήσει στην τάση για αλλαγή της πραγματικότητας, που ο θεατής, πιστεύει ότι χρειάζεται (Duncombe, 2007· Ζώνιου, 2016: 100· Prentki, 2007: 194-204). Για αυτό το λόγο επέλεγε θέματα ριζοσπαστικά ώστε να κινητοποιήσει τις πολιτικές ανησυχίες των θεατών και μέσω της αποστασιοποίησης να μην αφήνουν όλη τη δράση στους ηθοποιούς παραδίνοντας τις πεποιθήσεις τους στην ψευδαίσθηση του δράματος. Το στοιχείο της άρνησης της επιβολής συμφερόντων, τα οποία είναι κρυμμένα σε πολιτισμικές μορφές όπως το θέατρο, δείχνει την επιρροή του από το διαλεκτικό υλισμό της Μαρξιστικής θεωρίας και τη διαδικασία της απομάγευσης, κατά τη διάρκεια της οποίας ο θεατής ενεργά συμμετέχει στη διαδικασία επιθυμώντας την αλλαγή (Marx, 1956· Κουκουνάρας - Λιάγκης, 2016: 136). Οι έννοιες ακριβώς της από-οικειοποίησης του οικείου, της οικειοποίησης του ξένου και της αλλαγής είναι βασικές για τη διαπραγμάτευση πολιτικών και κοινωνικών θεμάτων μέσω τεχνικών θεάτρου στην εκπαίδευση. Η μπρεχτική αυτή κατεύθυνση σε συνδυασμό με το έντονο κοινωνικοπολιτικό κλίμα, που υπήρχε τη δεκαετία του '60, άσκησε επίδραση στη στροφή των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων προς τη διαπραγμάτευση κοινωνικών θεμάτων πολιτικού ενδιαφέροντος.

Από το επικό θέατρο του Brecht επηρεάστηκαν το εναλλακτικό θέατρο και το κοινωνικό θέατρο, τα οποία αποτελούν βασική επιρροή των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων. Το κοινωνικό θέατρο, το οποίο γεννιέται από το έντονο πολιτικό κλίμα της δεκαετίας του 60 και αναπτύσσεται στη δεκαετία του '90, παίρνει τη μορφή κοινωνικής δράσης με στόχο τον μετασχηματισμό. Ακολουθώντας την αρχή του B. Brecht, οδηγεί στην επαναδιαπραγμάτευση των κοινωνικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων των ηθοποιών και των θεατών. Με αυτόν τον τρόπο, οι συμμετέχοντες αυτού του είδους θεάτρου, δεν ανήκουν απαραίτητα, στο ίδιο πολιτιστικό υπόβαθρο. Μέσα από τη διαδικασία του κοινωνικού θεάτρου επαναδιαπραγματεύονται και εξελίσσουν τις ταυτότητές τους μέσα από τη θεατρική διαδικασία. Μέσα από τη θεατρική διαδικασία οι κοινωνικοί χώροι, όπως νοσοκομεία και

φυλακές, γίνονται χώροι συνεργασίας και χώροι επαναπροσδιορισμού . Μέσα από το κοινωνικό θέατρο προωθούνται οι πολλαπλές ταυτότητες απομυθοποιώντας τον πολιτικό χώρο των τεχνών (Μποέμη, 2008: 37, 38; Thompson & Schechner, 2004).

Σημαντική επιρροή στην ένωση του θεάτρου με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, άσκησε η εργογραφία του A. Boal, ο οποίος έκανε πράξη τη θεωρία Freire, στο έργο του με τίτλο το θέατρο του καταπιεσμένου. Ο A. Boal, επηρεασμένος από το θέατρο του Brecht, το ψυχόδραμα του Moreno, τους ντανταιστές και τους σουρεαλιστές και το Livingtheatre, προτείνει ένα εναλλακτικό θέατρο στο οποίο ο παθητικός θεατής (spectator) μετατρέπεται σε spect-actor, θεατή ηθοποιό, με στόχο την κοινωνική απελευθέρωση μέσω της θεατρικής πράξης (Ζώνιου, 2003· Boal, 1996· Cohen-Cruz & Shutzman, 2006).

Ένα από τα βασικά είδη θεάτρου, που εισήγαγε ο Boal, είναι το Forum Theatre, το οποίο ξεκινάει από αληθινές ιστορίες καταπίεσης των συμμετεχόντων και το δικαίωμα των θεατών να σταματήσουν όποια σκηνή θέλουν, να την επαναλάβουν, προτείνοντας μια λύση στο πρόβλημα. Η σημαντικότητα του Forum Theatre έγκειται στο γεγονός ότι αναφέρεται σε προβλήματα προσωπικής καταπίεσης, όπως ο σεξισμός ή ο ρατσισμός, τα οποία αποκτούν πολιτική και κοινωνική διάσταση μέσω της διαδικασίας αυτής (Boal, 1979: 19-74· Cohen-Cruz & Shutzman, 2006). Οι τεχνικές του A Boal επηρέασαν την ανάπτυξη των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση, στα παρακάτω βασικά σημεία: α) στα θέματα των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, β) στη διαλεκτική της θεατρικής διαδικασίας, που οδηγεί στη λύτρωση και το μετασχηματισμό μέσω της θεατρικής πράξης, γ) στον τρόπο εξερεύνησης των θεμάτων και τις εναλλαγές ρόλων από θεατές σε ηθοποιούς (Κουκουνάρας - Λιάγκης, 2009: 148-149).

Η θεωρία του Freire (1970) για το μετασχηματισμό του εαυτού και της κοινωνίας μέσα από την αγωγή ως πολιτική πράξη, έτσι όπως αναλύεται στο βιβλίο του με τίτλο: «*Pedagogy of the oppressed*», συνδέεται με την έννοια του μετασχηματισμού και της αντίστασης όπως περιεγράφηκε από τους θεωρητικούς της κριτικής παιδαγωγικής<sup>206</sup>. Για τον Freire (1970), η

---

<sup>206</sup>Στα τέλη της δεκαετίας του '60 και τις αρχές της δεκαετίας του '70 δημιουργήθηκε το κίνημα της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στη Μ. Βρετανία και τις Η.Π.Α. και παράλληλα άρχισε να διαμορφώνεται η Κριτική Παιδαγωγική ως θεωρητικό ρεύμα. Τη δεκαετία του '80 εδραιώθηκε η Κριτική Παιδαγωγική ως κίνημα με βασικούς εκπροσώπους τους Giroux και Aronowitz. Συγκεκριμένα ο όρος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Giroux, ο οποίος στη συνέχεια συνεργάστηκε με τους Aronowitz και McLaren για να καθοριστεί επακριβώς το περιεχόμενο της Κριτικής Παιδαγωγικής (Wexler, 1987· Γούναρη & Γρόλλιος, 2010: 11). Ωστόσο είναι σημαντικό να επισημανθεί το γεγονός πως δεν είναι σε όλα απολύτως σύμφωνοι όλοι οι βασικοί εκπρόσωποι του ρεύματος της Κριτικής Παιδαγωγικής. Αυτό συμβαίνει διότι το συγκεκριμένο θεωρητικό ρεύμα συνδυάζει θεωρίες από διαφορετικά πολιτικά ρεύματα, όπως ο γαλλικός μεταδομισμός, ο

αγωγή αποκτά χαρακτήρα απελευθέρωσης των λαϊκών τάξεων, ώστε να αποκτήσουν κριτική συνείδηση, να κατανοήσουν τους πολιτιστικούς μύθους από τους οποίους εξουσιάζονται, να αντιληφθούν τη θέση τους και τα αίτια των στάσεων τους, μετασχηματίζοντας την κυρίαρχη κουλτούρα σε μια νέα, με γνωστικό και αισθητικό περιεχόμενο (Ζαρίφης, 2009: 178-179).

Αυτό για να υλοποιηθεί θα πρέπει να βασίζεται, σύμφωνα με τον Freire, στην ενεργό συμμετοχή, ώστε να συνδέεται η τοπική πραγματικότητα με τα κοινωνικά προβλήματα. Τα ενδοσχολικά κοινωνικά προβλήματα συνδέονται άρρηκτα με το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και επισημαίνονται στην προκαταρκτική έρευνα των παιδαγωγών. Από το παραπάνω, προκύπτει και η θεωρία με βάση την οποία το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων πρέπει να καθορίζεται από το παρόν των εκπαιδευόμενων μέσα από την

---

μαρξισμός, ο νεομαρξισμός, το φεμινιστικό κίνημα, οι πρακτικές του Freire, η Σχολή της Φρανκφούρτης και οι θεωρίες των Dewey και Gramsci (Γρόλλιος & Κάσκαρης, 1997: 108· Aronowitz & Giroux, 1986: 195-196, 215, 156, 30-36). Ο μετασχηματισμός κατέχει κομβική θέση στο ρεύμα της Κριτικής Παιδαγωγικής και χρησιμοποιείται τακτικά στις τεχνικές του θεάτρου και του δράματος στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Βασικό στοιχείο στην Κριτική Παιδαγωγική είναι η αντίσταση με στόχο το μετασχηματισμό. Ο H. Giroux, στο βιβλίο του με τίτλο *«ideology, culture and the process of schooling»*, ασκεί κριτική στις θεωρίες της αναπαραγωγής των P. Bourdieu και B. Bernstein. Θεωρεί ότι οι διαμάχες και οι αντιφάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης δεν μελετώνται επαρκώς. Παράλληλα θα πρέπει να υπάρξει μετάβαση από το πώς αναπαράγονται οι κοινωνίες, στον τρόπο που οι αποκλεισμένες πλειονότητες θα μπορέσουν, μέσω εκπαιδευτικών πρακτικών και αξιών, να διεκδικήσουν τα συμφέροντά τους μετασχηματίζοντας τον κυρίαρχο λόγο (Giroux, 1981: 91-102). Το σημαντικό είναι ότι για τους κριτικούς παιδαγωγούς, η έννοια της εξουσίας δεν κρύβει μόνο αρνητική πλευρά αλλά έχει και θετική. Υποστηρίζουν, δηλαδή, το διαλεκτικό χαρακτήρα της εξουσίας, όπως και ο M. Foucault (1980), υιοθετώντας ένα χαρακτήρα χειραφέτησης του κοινωνικού ελέγχου, με βάση την θεωρία του Freire για το διαρκή αγώνα και τον προσδιορισμό της νόμιμης μορφής κουλτούρας, σχετικά με τον καθορισμό του περιεχομένου της γνώσης (Aronowitz & Giroux, 1986: 30-36, 156, 195-196, 215). Ο H. Giroux εισήγαγε τη θεωρία της συνοριακής παιδαγωγικής και της αντιμνήμης, με τον τρόπο που την είχε εισάγει και ο M. Foucault σε προγενέστερο από τη δική του ενασχόληση με το εν λόγω θέμα χρόνο. Προσεγγίζει και την έννοια της δημοκρατίας ως ιστορική κατασκευή, με βάση το έθιμο ως νοσταλγία, που προκύπτει από την απώλεια μνήμης, όπως το ορίζει ο A. Smith (1985: 15-16). Σε αυτό το πλαίσιο οι παιδαγωγικές πρακτικές και οι εκπαιδευτικοί - διανοούμενοι θα πρέπει να παρουσιάσουν τη δημοκρατία σαν ένα συνεχή αγώνα και όχι ως μια σταθερή κατάσταση. Με αυτόν τον τρόπο θα δώσουν στους μαθητές να αντιληφθούν το ρόλο της μειονότητας όχι ως ουσία αλλά ως θέση. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να μπορούν να μετασχηματίσουν τις ταυτότητες, που τους κατηγοριοποιούν, με βάση τα διακριτά από το γενικό πληθυσμό της χώρας υποδοχής στοιχεία τους, αντιμετωπίζοντάς την ως, ανταγωνισμό και έναυσμα για άνιση μεταχείριση ενότιητα και όχι ως ιεραρχία (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010: 252-276). Το σημείο αυτό του μετασχηματισμού ταυτότητας, μπορεί να συγκριθεί με την αντίστοιχη θεωρία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τον πολιτιστικό εμπλουτισμό των ταυτοτήτων και τον επαναπροσδιορισμό τους, μέσω της χρήσης των τεχνικών του θεάτρου και του δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τη θεωρία της συνοριακής παιδαγωγικής εφάρμοσε στην πράξη ο J. MacBeath, στο πρόγραμμα του με τίτλο Learning School. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά, όχι μόνο στην κατασκευή της γνώσης, αλλά και στην κριτική της, εντοπίζοντας τις αντιφάσεις με στόχο την αλλαγή (MacBeath, 2006: 196).

διαλεκτική με τους εκπαιδευτικούς (Freire, 1977: 112-113). Θα πρέπει να καθορίζεται με βάση παραγωγικά θέματα, τα οποία μπορούν να συνδέονται τόσο με τις εμπειρίες των μαθητών όσο και με τα διαφορετικά επιστημονικά πεδία των αντίστοιχων μαθημάτων (Freire, 1977: 121, 137· Γρόλλιος, 2005: 84, 148). Βάσει αυτής της μεθόδου ο Freire, σχεδίασε αναλυτικά προγράμματα: α) για την απόκτηση κριτικής συνείδησης από αγράμματους χωρικούς στη Βραζιλία και β) για τη δημιουργία διεπιστημονικού προγράμματος στο πλαίσιο της σχολικής μεταρρύθμισης, όταν ανέλαβε τη Γραμματεία στο Δήμο του São Paulo, από το 1989 μέχρι το 1991 (Coben, 1998: 6· Freire, 1977, 2006: 10).

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε διάρκεια δύο ετών και συμμετείχαν σε αυτό εθελοντικά εκατό οκτατάξια σχολεία. Τα στάδια τα οποία ακολουθήθηκαν ήταν τρία: α) η προκαταρκτική έρευνα, που διεξήγαγε το προσωπικό κάθε συμμετέχοντος στο πρόγραμμα σχολείου με τη διενέργεια συνεντεύξεων με γονείς και κατοίκους από την τοπική κοινωνία με στόχο τον εντοπισμό παραγωγικών θεμάτων. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί διαπραγματεύοντουσαν ένα παραγωγικό θέμα κάθε εξάμηνο, με βάση το κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο της ευρύτερης περιοχής κάθε σχολείου. Τα παραγωγικά αυτά θέματα θα συνδέονταν με καθένα από τα γνωστικά αντικείμενα, β) στη συνέχεια μέσω της συνεργασίας με ειδικούς από κάθε επιστημονικό κλάδο και μέσω της εφαρμογής στην τάξη, αποφασιζόταν ο τρόπος βάσει του οποίου θα μπορούσε να επιτευχθεί η παραπάνω σύνδεση. Για παράδειγμα επί του ζητήματος του ρόλου της εργασίας διερευνήθηκαν ιστορικά θέματα, που πραγματεύονταν τους ταξικούς αγώνες, γ) στο καταληκτικό στάδιο ακολουθούσε η αξιολόγηση των μαθητών μέσω ενεργητικού τρόπου ούτως ώστε να αποτιμηθεί η εν γένει αξία των αναλυτικών προγραμμάτων (Γρόλλιος, 2005: 204-207).

Το διαπολιτισμικό θέατρο, αποτέλεσε βασική επιρροή κατά την κατάρτιση της θεματολογίας των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων με στόχο τη σύνδεση των τεχνικών του θεάτρου και του δράματος με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το διαπολιτισμικό θέατρο εστιάζει σε παραστάσεις, με στόχο τη συνάντηση πολλών διαφορετικών ταυτοτήτων στη θεατρική παράσταση. Ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός μπορεί να αφορά το θέμα, τη γλώσσα και τη συμμετοχή ηθοποιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Lo & Glibert, 2002· Pavis, 1990· Τζουμάκα, 2007 :41). Το διαπολιτισμικό θέατρο μπορεί να αποτελέσει, παράλληλα, και σημαντικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους για την κατανόηση της ετερότητας από τους μαθητές μέσα από τη δημιουργία παραστάσεων. Παρόλο που μέσα από τη διαδικασία της δημιουργίας μιας διαπολιτισμικής παράστασης δίνεται η ευκαιρία διαπολιτισμικής επικοινωνίας, δεν είναι καθόλου σίγουρο ότι

παράλληλα θα δοθεί έμφαση και στην αυτοεξερεύνηση, την επαφή με τον άλλο και τον αναστοχασμό. Επικεντρώνεται, δηλαδή, το ενδιαφέρον στη δημιουργία παράστασης και όχι τόσο στη διαδικασία που προηγείται του τελικού αποτελέσματος. Επίσης λόγω της απουσίας του αναστοχασμού, υπάρχει ο κίνδυνος μιας φολκlorικής αντιμετώπισης του άλλου, λάθος το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε αντίθετα αποτελέσματα από εκείνα, που αναμένονται από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών (Μάγος, 2005· Γκότοβος, 2011).

Τα προγράμματα και οι έρευνες, που συνδέουν τη χρήση του θεάτρου και του δράματος με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στον διεθνή χώρο, τόσο στην τυπική όσο και στην άτυπη εκπαίδευση, αυξήθηκαν από τη δεκαετία του '90 και μετά, σε χώρες όπως η Αυστραλία, οι Η.Π.Α., η Βόρεια Ιρλανδία, η Νέα Ζηλανδία και ο Καναδάς (Αλκηστις, 2008: 243-250· Ο' Toole, 2009· Ο' Toole & Burton, 2012). Πρωτοπόροι της έρευνας, που συνδυάζει τις τεχνικές του θεάτρου και του δράματος με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρούνται και οι Heathcote & Bolton (1998), που σχεδίασαν μαθήματα με στόχο την κατανόηση πολιτισμικών διαφορών από τους μαθητές. Πρωτοπόρος μπορεί, επίσης, να θεωρηθεί στο εν λόγω θέμα και ο Fleming (1998, 2004 & 2006), ο οποίος εστιάζει στις δεξιότητες που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και μπορούν να αναπτύξουν οι μαθητές μέσω τεχνικών του δράματος. Επίσης, επικεντρώνεται σε σχέδια εργασίας που συνδυάζουν την εκμάθηση ξένων γλωσσών, τη χρήση δράματος και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έρευνες, στις οποίες συνδυάζονται τεχνικές του θεάτρου και του δράματος στο πλαίσιο του Μαθήματος της Ιστορίας με στόχο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, συμπεριλαμβάνονται στο Υποκεφάλαιο 7.3, που αναφέρεται στην εφαρμογή τεχνικών του θεάτρου στην εκπαίδευση και του δράματος στη διδασκαλία της Ιστορίας. Παρακάτω αναφέρονται κάποια προγράμματα από το Διεθνή και τον Ελληνικό χώρο, στα οποία εφαρμόστηκαν τεχνικές του θεάτρου και του δράματος με στόχο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ως μέρος ενός προγράμματος για την ανάπτυξη αντι-ρατσιστικής συνείδησης σε μαθητές ενός δημοτικού σχολείου των μεσοδυτικών ΗΠΑ, ο C. Husbands (2014) δημιούργησε ένα θεατρικο-παιδαγωγικό πρόγραμμα το οποίο εστιάζει στην ιστορία και τα φαινόμενα ρατσισμού και διακρίσεων απέναντι σε αфро-αμερικανούς, κατά την πορεία της ιστορίας τους ως σκλάβων και μετέπειτα πολιτών στις ΗΠΑ. Μέσω του προγράμματος αυτού, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να εκδραματίσουν μια σειρά από ιστορικά γεγονότα όπως οι απαρχές της δουλείας, η ζωή των σκλάβων στις φυτείες, ή ζωή των σκλάβων που επιχειρούσαν να δραπετεύσουν, το κίνημα ενάντια στη δουλεία του 19<sup>ου</sup> αιώνα, τον Αμερικανικό εμφύλιο πόλεμο (ο οποίος έγινε πάνω στο ζήτημα της κατάργησης της δουλείας), τις φυλετικές

διακρίσεις του πρώτου μισού του 20<sup>ου</sup> αιώνα και το κίνημα ενάντια στις φυλετικές διακρίσεις αυτές, στο δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Σε όλα αυτά τα ιστορικά σενάρια, οι μαθητές κλήθηκαν να παίξουν όλους τους διαφορετικούς ρόλους (λευκός, αфро-αμερικανός, σκλάβος, αφέντης, μέλος της Ku Klux Klan ή μέλος του κινήματος ενάντια στις φυλετικές διακρίσεις, καθώς και ιστορικά πρόσωπα, όπως ο Martin Luther King), ανεξαρτήτως του φυλετικού τους background. Σε κάθε μια από τις εκδραματίσεις αυτές, οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός εστίασαν στην ανάλυση του λόγου (ρατσιστικού ή αντιρατσιστικού) της εποχής και στις κοινωνικές συνθήκες που παρήγαγαν και εδραίωσαν το φαινόμενο του ρατσισμού, όπως και στις κοινωνικές συνθήκες και τους παράγοντες που συνέβαλαν στην κατάργηση της δουλείας και τη μετέπειτα κατάργηση των νόμων περί φυλετικών διακρίσεων. Μέσω της διαδικασίας αυτής, οι μαθητές είδαν το ζήτημα του ρατσισμού στις ΗΠΑ όχι μόνο από καθαρά ιστορική σκοπιά, αλλά κατανοώντας τις διαφορετικές οπτικές γωνίες και, συνεπώς, τα αίτια και τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του φαινομένου (Husbands, 2014).

Στην έρευνα των K. Joronen et al. (2012), διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα ενός θεατρο-παιδαγωγικού προγράμματος για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, ενός φαινομένου το οποίο έχει άμεση σχέση με την αντίληψη της ετερότητας και του διαφορετικού, καθώς σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά που πέφτουν θύματα εκφοβισμού είναι αυτά που θεωρούνται «διαφορετικά» (λόγω φυλής, αναπηρίας, εικόνας σώματος κτλ.). Σύμφωνα με τους ερευνητές, η παιδαγωγική του θεάτρου και τα θεατρικά παιχνίδια ρόλων έχουν σημαντική αποτελεσματικότητα για την εγκαθίδρυση κοινωνικών δεξιοτήτων και θετικών συμπεριφορών στα παιδιά, αναπτύσσοντας την αυτοπεποίθηση, την ενσυναίσθηση και τη συνεργασία. Στην έρευνα αυτή, ένα τέτοιο θεατρικό-παιδαγωγικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε παιδιά των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου, με τα αποτελέσματα να αναφέρουν σημαντική μείωση της συχνότητας του φαινομένου κατά 20,7%, σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Στην Ελλάδα για παράδειγμα, παρατηρείται, κυρίως τις τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα και τις πρώτες δεκαετίες του 21<sup>ου</sup> αιώνα, η εφαρμογή τεχνικών του θεάτρου και του δράματος με στόχο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τόσο σε ερευνητικό πεδίο όσο και σε επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης. Όπως έχει αναφερθεί στο Κεφάλαιο 3, όπου αναλύονται οι πολυπολιτισμικές συνθήκες στην Ελλάδα αλλά και στο Κεφάλαιο 6, όπου αναλύεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ήδη από το '70 έγιναν προσπάθειες σε θεσμικό επίπεδο, για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, λόγω της εισροής μεταναστών και παλιννοστούντων. Οι σημαντικότερες κινήσεις, που ενθάρρυναν και την έρευνα σχετικά με τρόπους διδασκαλίας με στόχο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ήταν: α) η θέσπιση του Νόμου



2413/96 (Ν. 2413/1996-ΦΕΚ 124 τ.Α') για την παιδεία των ομογενών και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, β) τρία ερευνητικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. το διάστημα 1997-2000 με στόχο την εκπαίδευση των Τσιγγάνων, των Μουσουλμάνων της Δυτικής Θράκης, των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων, τα οποία συνεχίστηκαν και στο χρονικό διάστημα 2002-2006 και τέλος γ) η ίδρυση οργανισμών, που σχετίζονταν με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, με βάση την ολοένα και περισσότερο πολυπολιτισμική σύνθεση των σχολικών τάξεων. Προς αυτήν την κατεύθυνση κινήθηκαν και μέλη του Πανελληνίου Δικτύου του θεάτρου στην εκπαίδευση, προτείνοντας προγράμματα, σχέδια, ασκήσεις, θεατρικές τεχνικές, όπως διαφαίνονται στις δημοσιεύσεις στον ιστότοπο και στο περιοδικό εκπαίδευση και θέατρο (Μαυρέας & Χολέβα, 2013). Υπό τη διεύθυνση του Γκόβα, έγιναν επτά διεθνείς συνδιασκέψεις στις οποίες ένα από τα θέματα που αναλύθηκαν ήταν και η χρήση του θεάτρου και του δράματος με στόχο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Επιμορφωτικά προγράμματα, σεμινάρια, εργαστήρια, κατασκηνώσεις για τη χρήση τεχνικών του θεάτρου και του δράματος, οργανώνονται από το Συμβούλιο της Ευρώπης και από άλλους διεθνείς φορείς, σε συνεργασία με ερευνητικά κέντρα και μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς. Οργανισμοί όπως η Διεθνής Αμνηστία, ο Συνήγορος του Παιδιού, η Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, και οργανώσεις όπως η Ώσμωση και η Άρσις, έχουν οργανώσει κατά καιρούς προγράμματα και εκπαιδευτικές δράσεις, με στόχο τη διαπραγμάτευση του ρατσισμού, της ξеноφοβίας των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της μετανάστευσης. Παράδειγμα αυτού του τύπου αποτέλεσε και η διενέργεια το 2013-2014 εκπαιδευτικού προγράμματος από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες με τίτλο: Συμβίωση: Σχέδιο δράσης για την προώθηση της ανεκτικότητας και την πρόληψη του ρατσισμού στο σχολείο. Χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές του θεάτρου και του δράματος για τα παραπάνω θέματα και εξεδόθη αντίστοιχο εγχειρίδιο, για τον τρόπο χρήσης θεατρικών και βιοματικών δραστηριοτήτων, στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στην αυτή τυπολογία εντάσσονται και προγράμματα με επιμορφωτικό χαρακτήρα, τα οποία έχουν διοργανωθεί από τη ΜΚΟ με τίτλο: Ώσμωση - Κέντρο Τεχνών και Διαπολιτισμικής Αγωγής σε συνεργασία με τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και το Συμβούλιο της Ευρώπης (Γκόβας & Ζώνιου, 2010· Ύπατη Αρμοστεία, 2014).

Προγράμματα και δράσεις με συναφή προσανατολισμό έχουν υλοποιηθεί και από: μεμονωμένους ερευνητές, φοιτητές θεατροπαιδαγωγικών και παιδαγωγικών Σχολών και εκπαιδευτικούς. Παράδειγμα αποτελεί και η πρόταση, που αναπτύχθηκε από τις μεταπτυχιακές φοιτήτριες Δασκάλου, Θεοδώρου – Τζίμα και από την επίκουρη καθηγήτρια Νικολάου, με

βάση τη διαθεματικότητα, στο πλαίσιο του Μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της ΣΤ΄ Δημοτικού. Βασικός στόχος ήταν να έρθουν σε επαφή οι μαθητές, με πολιτισμικά χαρακτηριστικά των χωρών της Ευρώπης και να αντιληφθούν διαφορές και ομοιότητες των διαφορετικών πολιτισμών (Καλογιαννάκη, 2009· Γεωργαντά, 2013). Οι εν λόγω ερευνήτριες εστίασαν στη διαφύλαξη των ιδιαιτεροτήτων, τηρώντας τον προβληματισμό από τη μία του Ευρωκεντρισμού και από την άλλη του σχετικισμού<sup>207</sup>. Το εν λόγω πρόγραμμα συγκλίνει με την έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο της διατριβής στο γεγονός ότι βασίστηκε και αυτό σε ένα διδακτικό σενάριο. Μέσω της χρήσης πηγών, χαρτών και φωτογραφιών, οι μαθητές μεταφέρθηκαν στο πλαίσιο κάθε λαού, στην ιστορία του, στη διαφορετικότητα του και στον τρόπο συσχέτισης με τα άλλα κράτη της Ευρώπης. Η συγκεκριμένη παρέμβαση έκλεισε με τη σύνθεση ενός ενιαίου παραμυθιού, μιας «παραμυθοσαλάτας», όπως την αποκάλεσαν οι δημιουργοί του, από ήρωες παραμυθιών διαφορετικών κρατών της Ευρώπης (Δασκάλου, et al., 2016: 472-479)<sup>208</sup>.

Παράδειγμα προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί η εκπαιδευτική παρέμβαση της Βαφέα στις Α΄, Γ΄ και Ε΄ τάξεις του Δημοτικού, το έτος 1995, κατά την οποία πραγματοποιήθηκαν είκοσι συναντήσεις. Σε αυτές μέσω κατασκευών, προφορικής έκφρασης και θεατρικού παιχνιδιού προωθήθηκε η διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών (Βαφέα, 2000). Άλλη εκπαιδευτική παρέμβαση ήταν το πρόγραμμα εσύ όπως και εγώ, στο οποίο πήραν μέρος μαθητές της Αττικής. Το πρόγραμμα βασιζόταν σε τεχνικές του θεάτρου και στην εκπαίδευση με στόχο τη διαπολιτισμικότητα ενώ κατέληγε σε ένα τριήμερο φεστιβάλ δημιουργικών συναντήσεων (Χολέβα, 2010).

Άλλα προγράμματα που εφαρμόστηκαν με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είχαν στο επίκεντρό τους τη διδασκαλία της γλώσσας και τη νομιμοποίηση της διγλωσσίας, στο πλαίσιο της λειτουργίας των δημόσιων σχολείων. Ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα είναι και εκείνο που εφάρμοσε η Πρωτοναρίου σε δημοτικά σχολεία της Γκράβας, κατά τη διάρκεια του οποίου: α) οι αλλοδαποί μαθητές είχαν τη δυνατότητα να διδαχθούν τη μητρική τους γλώσσα στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων και β) οι γονείς τους μπορούσαν να παρακολουθήσουν μαθήματα Ελληνικής γλώσσας (Πρωτοναρίου, 2008). Ένα παρόμοιο πρόγραμμα παρέμβασης υλοποιήθηκε

---

<sup>207</sup> Ανάλογοι στόχοι συμπεριλαμβάνονταν και στα Προγράμματα Σπουδών για τα Μαθήματα Κοινωνικών Επιστημών στο Δημοτικό, που δημοσιεύθηκαν το 2011.

<sup>208</sup> Σ. Γρόσδος (επιμ.) (2016). *Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια : Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος Α*, Αθήνα: Μουσείο Σχολικής ζωής και εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, PIERCE – Αμερικάνικο Κολλέγιο Ελλάδας.

στην περιοχή του Μεταξουργείου με στόχο τη σχολική ένταξη παιδιών - στην πλειοψηφία τους εργαζόμενων - που προέρχονταν από μουσουλμανικές οικογένειες (Χουντουμάδη,2002)

Στην αυτή τη λογική εντάσσεται και το πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω της χρήσης τεχνικών του θεάτρου και του δράματος, που ξεκίνησε το 2005 στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και εφαρμόστηκε σε χωριά του Νομού Ξάνθης, με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων από τους μαθητές της μειονοτικής ομάδας, όπως περιγράφεται στο σύγγραμμα της Άλκηστις με τίτλο: Μαύρη Αγελάδα – Άσπρη Αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα (Άλκηστις, 2008: 305-455). Στο ίδιο σύγγραμμα αναφέρονται προγράμματα με βάση το διαπολιτισμικό θέατρο, τα οποία έχουν εφαρμοστεί κυρίως σε ομάδες μεταναστών και μειονοτήτων, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε άλλες χώρες όπως: το Ισραήλ, το Ιράν, η Ιταλία και την Αυστραλία (Άλκηστις, 2008: 80-86).

Σημαντική έρευνα, που ομοιάζει και με την έρευνα που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, είναι εκείνη που πραγματοποιήθηκε με θετικά αποτελέσματα από τον Μ. Κουκουνάρα - Λιάγκη (2009) με εφαρμογή ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος, για να βελτιωθούν οι στάσεις μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έναντι των άλλων θρησκειών. Σημαντική νοηματικά συγκλίνουσα έρευνα είναι και εκείνη της Μ.Βίτσου (2016), η οποία εφάρμοσε το κουκλοθέατρο ως διαπολιτισμικό-επικοινωνιακό εργαλείο, με στόχο τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, σε μαθητές προσχολικής ηλικίας, των τμημάτων εκμάθησης Ελληνικής γλώσσας στη Στοκχόλμη.

Στα Υποκεφάλαια 7.2 (που αναφέρεται στην εξέλιξη του δράματος και του θεάτρου στην εκπαίδευση στον Ελλαδικό χώρο) και 7.3 (που αναφέρεται στην ένταξη του δράματος και του θεάτρου στη διδασκαλία της Ιστορίας) σκιαγραφείται η εξέλιξη του Μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής, καθώς και της χρήσης τεχνικών του δράματος και του θεάτρου και σε λοιπά Μαθήματα πάντα βάσει οδηγιών των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Εδώ κρίνεται απαραίτητο να συμπληρωθεί ότι στα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που συνετάχθησαν με βάση το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, εμπεριέχονται οδηγίες εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας. Οι τελευταίες βασίζονται σε ασκήσεις, που προϋποθέτουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και μπορούν να εφαρμοστούν σε Μαθήματα όπως τα Θρησκευτικά, τη Νεοελληνική Γλώσσα και την Ιστορία (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003-Φ.Ε.Κ. 303 τ.Β').

Οι τεχνικές του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση, προάγοντας τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές, μπορούν να οδηγήσουν και στην αύξηση του βαθμού αντίληψης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Με αυτόν τον τρόπο, τα

Αναλυτικά Προγράμματα του 2003 συνδέθηκαν με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης (Ευαγγέλου,2007:169). Αυτή η ανάγκη, τονίστηκε ήδη από την αρχή των στόχων του Γενικού Μέρους στην παράγραφο με τίτλο: Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές αλλά και στην παράγραφο με τίτλο η ενίσχυση της γλωσσικής πολιτισμικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολύ πολιτισμικής κοινωνίας (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003-Φ.Ε.Κ. 303 τ.Β', σ.σ. 3733-3736).

Αυτός ο προσανατολισμός εστιάζει στη σύνδεση βιωματικών δραστηριοτήτων, στις οποίες περιλαμβάνονται η δραματοποίηση και η διαπολιτισμική μάθηση. Προς τούτο η υιοθέτηση της ευέλικτης ζώνης διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων βοήθησε στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες με χρήση: βιωματικής, διαθεματικής και τέλος συνεργατικής μάθησης. Ο χρόνος, που δόθηκε, ήταν τέσσερις ώρες για τις πρώτες Τάξεις του Δημοτικού και δύο ώρες για τις δύο τελευταίες Τάξεις (Νικολάου,2011: 174). Σκοπός., λοιπόν, της ευέλικτης ζώνης ήταν μεταξύ άλλων η ανατροπή της παραδοσιακής γνωσιοκεντρικής διδασκαλίας και η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός της ευέλικτης ζώνης φαίνεται από τους παρακάτω προγραμματικούς στόχους (Υ.Α. 21072β/Γ2/2003-Φ.Ε.Κ. 304 τ.Β', σ.σ. 4336-4340): *«Επιπλέον δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια πρωτοβουλιακής, συνεργατικής και διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης αλλά και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της συλλογικής προσπάθειας και της βιωματικής δράσης»* (Υ.Α. 21072β/Γ2/2003-Φ.Ε.Κ. 304 τ.Β', σ. 4336). *«Σ' αυτό το πλαίσιο ο δάσκαλος έχει τη διακριτική ευχέρεια να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης του (επίπεδο μαθητών – ενδιαφέροντα, αξιοποίηση δυνατοτήτων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) και να κάνει τις επιλογές του εκσυγχρονίζοντας και επικαιροποιώντας το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας του. Οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, αυτενεργούν, μαθαίνουν πως να κατανοούν, συνεργάζονται και επικοινωνούν αποτελεσματικά με το περιβάλλον και τελικά διαμορφώνουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση και το σχολείο. Απώτερος στόχος της Ευέλικτης Ζώνης είναι η παιδαγωγική και διδακτική αυτονόμηση των εκπαιδευτικών υπερ. της δραστηριοποίησης των μαθητών, η προαγωγή της συλλογικής προσπάθειας και η μείωση του γνωσιοκεντρικού χαρακτήρα του σημερινού σχολείου»* (Υ.Α. 21072β/Γ2/2003-Φ.Ε.Κ. 304 τ.Β', σ.σ. 4339-4340). *«Επιπρόσθετα, προβλέπονται και δραστηριότητες που στόχο έχουν την ομαλή κοινωνιογλωσσική ένταξη μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά και δραστηριότητες, που στοχεύουν στην ουσιαστική στήριξη και υποβοήθηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»* (Υ.Α. 21072β/Γ2/2003-Φ.Ε.Κ. 304 τ.Β', σ. 4341). Χαρακτηριστικό είναι ότι προτείνεται με βάση τη διαθεματική προσέγγιση, να προσεγγιστούν με βάση βιωματικές

δραστηριότητες κάποιες θεματικές ενότητες, όπως για παράδειγμα η ισότητα των δύο φύλων, συνδέοντάς τες με ενότητες Μαθημάτων όπως η Ιστορία (Υ.Α. 21072β/Γ2/2003-Φ.Ε.Κ. 304 τ.Β', σ. 4339).

Σημαντικό βήμα στην προσπάθεια ανταπόκρισης των αναλυτικών προγραμμάτων στις συνθήκες πολυπολιτισμικότητας, με βάση από την μία πλευρά βιωματικές δραστηριότητες στην εκπαιδευτική διδασκαλία και από την άλλη τη σύνδεση του Μαθήματος της Ιστορίας με τη διαμόρφωση της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη, αποτέλεσαν τα Προγράμματα Σπουδών του 2011 (Υ.Α. 113714/Γ2/2011-Φ.Ε.Κ. 2335 τ.Β'· Υ.Α. 97911/Γ1/2011-Φ.Ε.Κ. 2121 τ.Β,· Υ.Α. Φ.12/819/104706/Γ1/2011-ΦΕΚ 2156 τ.Β').

Οι βασικές καινοτομίες στο σχεδιασμό των Προγραμμάτων Σπουδών του 2011 ήταν: α) ότι τα επιμέρους μαθήματα μελετήθηκαν με βάση ενιαίο τρόπο σχεδιασμού στη φιλοσοφία ενιαίου εθνικού σχολικού προγράμματος σπουδών, όπως συμβαίνει σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες, β) ήταν στοχοκεντρικά, όχι καταγράφοντας απλά τους γενικούς στόχους, αλλά συνδέοντάς τους με ικανότητες ή συμπεριφορές των μαθητών και γ) αφήνουν σημαντικό περιθώριο στους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό των μαθητικών δραστηριοτήτων (Κουλουμπαρίτση et al., 2015: 22· Δενδρινού, 2011: 3-4· Αρβανίτη, 2013α,β).

Σύμφωνα με τη Δενδρινού (2011: 3), μία εκ των εμπειρογνομών που συμμετείχαν στο σχεδιασμό τους, σημαντικό στοιχείο, ήταν το γεγονός ότι λήφθηκαν υπόψη οι κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές που έχουν συντελεστεί τα τελευταία 20 χρόνια, συμπεριλαμβάνοντας την αυξημένη πολιτισμική ετερογένεια, δείχνοντας τη διαπολιτισμική κατεύθυνσή τους.

Τέλος θα πρέπει να αναφερθεί η ένταξη βιωματικών και θεατρικών δραστηριοτήτων με ενεργό τρόπο στο ωρολόγιο πρόγραμμα, στα ακόλουθα πεδία (Υ.Α. Φ.12/819/104706/Γ1/2011-ΦΕΚ 2156 τ.Β'· Υ.Α. 113722/Γ2/2011-ΦΕΚ 2322 τ.Β'): α) πολιτισμός - δραστηριότητες τέχνης, με βάση τα γνωστικά αντικείμενα της Μουσικής, της Εικαστικής και της Θεατρικής Αγωγής, β) στο μαθησιακό πεδίο των βιωματικών δράσεων, στο οποίο περιλαμβάνονται το γνωστικό αντικείμενο σχολική και κοινωνική ζωή για τις τάξεις της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, όπως και το γνωστικό αντικείμενο εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη. Από τους βασικούς στόχους των παραπάνω γνωστικών αντικειμένων ήταν ο σεβασμός του άλλου, του διαφορετικού. Συνδέοντας τη μαθητοκεντρική διάσταση των τεχνικών του θεάτρου στην εκπαίδευση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, το μείζον διακύβευμα ήταν να ακολουθηθεί αυτή η διδακτική προσέγγιση και στο Μάθημα της Ιστορίας.

Την εφαρμογή βιωματικών δραστηριοτήτων με στόχο την καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης (Βόγλης et al., 2017: 8) με στόχο δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η κατανόηση, ο σεβασμός και η ανεκτικότητα έναντι της πολιτισμικής ετερότητας, πρότειναν οι συντάκτες του Σχεδίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, το οποίο δημοσιεύτηκε το 2017. Στο εν λόγω Πρόγραμμα στηρίχθηκαν τα εν ισχύ Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας, που δημοσιεύτηκαν τον Νοέμβριο του 2018 (Βόγλης et al., 2017: 10-12, 15). Συγκεκριμένα προτάθηκε, οι μαθητές, μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων όπως δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων, κατασκευή χαρτών, εικαστικών έργων και ιστορικών χρονογραμμών, να εμπλέκονται με ενεργητικό τρόπο στο Μάθημα της Ιστορίας και την αντίληψη της ιστορικής γνώσης, με βάση τις θεωρίες του οικοδομισμού / κοντροκτιβισμού, της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας, της εμπλαισιωμένης μάθησης και της γνωστικής μαθητείας. Αυτές οι δραστηριότητες, προτάθηκε να υλοποιηθούν ειδικά σε τάξεις, οι οποίες έχουν μαθητές που ανήκουν σε οικογένειες μεταναστών, προσφύγων ή μειονοτήτων (Βόγλης et al., 2017: 12).

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **Κεφάλαιο 8**

#### **Μεθοδολογία έρευνας – σχεδιασμός – εφαρμογή - ερευνητικά εργαλεία – δείγμα**

##### **8.1. Σχεδιασμός μελέτης**

Η έρευνα, που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της ανά χείρας διατριβής και στηρίχθηκε σε συγκεκριμένης στόχευσης πειραματικό σχεδιασμό, είχε ως στόχο την επιβεβαίωση ή αντίστοιχα την απόρριψη των ερευνητικών υποθέσεων, που διατυπώθηκαν στην εισαγωγή της ανά χείρας μελέτης. Συγκεκριμένα διενεργήθηκε μια πειραματική έρευνα, με ομάδα ελέγχου, και τεστ πριν και μετά τη διενεργηθείσα παρέμβαση. Στη συνέχεια θα αναφερθούν οι λόγοι που ώθησαν να επιλεγεί ο συγκεκριμένος πειραματικός σχεδιασμός έναντι κάποιας άλλης ερευνητικής μεθόδου, με απώτερο στόχο πάντα την απόρριψη ή την επιβεβαίωση των ερευνητικών μας υποθέσεων.

Το πρώτο ερώτημα που τίθεται είναι το γιατί επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί κάποιος συγκεκριμένος τύπος ποσοτικής και όχι κάποια ποιοτική έρευνα. Ο λόγος επιλογής, λοιπόν, του συγκεκριμένου πειραματικού σχεδιασμού είναι πως οι ποσοτικές έρευνες εστιάζουν κυρίως στη σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές ενώ οι ποιοτικές έρευνες έχουν ως σκοπό την

ευρύτερη κατανόηση των φαινομένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 11-14· Πούρκος, 2010β· Creswell, 2007).

Παρά τις παρατηρούμενες προσπάθειες εντατικοποίησης της χρήσης των ποιοτικών μεθόδων στην εκπαιδευτική έρευνα, ως απόρροια της επίδρασης της Σχολής του Σικάγο, ο επιστημονικός θετικισμός, δηλαδή η χρήση των μεθόδων των θετικών επιστημών στην κοινωνική έρευνα παραμένει η κυρίαρχη. Μάλιστα, δεν θα ήταν υπερβολή να ισχυρισθεί κανείς πως η εκπαιδευτική έρευνα εν πολλοίς μιμείται τις ιατρικές επιστήμες, κάνοντας και αυτή χρήση παρεμβατικών ερευνών με ομάδες παρέμβασης και ομάδες ελέγχου (Robson, 2002). Η χρήση των μεθόδων αυτών στην εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να οδηγεί σε αποτελεσματικότερη χάραξη και επανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, λόγω της ύπαρξης ιδιαίτερα αξιόπιστων δεδομένων που προκύπτουν από τις παρεμβάσεις που τελικά υλοποιούνται (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί το γεγονός πως στις κοινωνικού τύπου έρευνες και δη στις εκπαιδευτικές κυρίαρχο στοιχείο είναι η διερεύνηση του βαθμού συσχέτισης ανάμεσα σε μεταβλητές. Αυτού του τύπου οι έρευνες διακρίνονται σε δύο μείζονες κατηγορίες: α) τις συσχετιστικές μελέτες και β) τις μελέτες πρόβλεψης. Οι συσχετιστικές μελέτες εστιάζουν κατά κύριο λόγο στον τρόπο συσχέτισης διαφορετικών μεταβλητών, κατανοώντας παράλληλα την πολυπλοκότητα των φαινομένων των μελετών εκπαιδευτικής έρευνας και των μελετών που εστιάζουν στη διερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Συνήθως οι συσχετιστικές έρευνες χρησιμοποιούνται σε πεδία είτε ανεξερευνήτα είτε ελάχιστα διερευνημένα. Οι μελέτες πρόβλεψης από την άλλη βασίζονται σε συμπεράσματα προηγούμενων μελετών και θέτουν ως απαραίτητη προϋπόθεση τόσο την ύπαρξη όσο και τη μέτρηση των παραγόντων εκείνων (που με βάση τις εκάστοτε ερευνητικές υποθέσεις) που οδηγούν σε προβλεπόμενες συμπεριφορές (Borg, 1963).

Ο τύπος της πειραματικής έρευνας, που χρησιμοποιήθηκε στην ανά χειράς διατριβή, διερευνά τόσο την αιτιότητα όσο και την πρόβλεψη της επίδρασης συγκεκριμένων μεταβλητών. Στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποιήθηκαν ομάδες ελέγχου με απώτερο σκοπό, αφενός μεν να ελεγχτούν, στο μέτρο του δυνατού, οι παρασιτικές μεταβλητές αφετέρου δε να ερμηνευτεί όσο πιο ορθά γίνεται η αιτιότητα ανάμεσα σε μεταβλητές (Αθανασίου, 2007· Νόβα-Καλτσούνη, 2006· Creswell, 2014· Κυριαζή, 2011). Αυτό ακριβώς εκτιμήθηκε από το συντάκτη της ανά χειράς διατριβής ως το συγκριτικό πλεονέκτημα και παράλληλα η βασική αιτία επιλογής της μεθόδου της πειραματικής έρευνας.

Ένα άλλο βασικό ερώτημα είναι το γιατί επιλέχθηκε η πειραματική έναντι των άλλων τύπων έρευνας, που εξετάζουν τις σχέσεις ανάμεσα σε μεταβλητές (ως τέτοιου τύπου έρευνες νοούνται και οι λεγόμενες εκ των υστέρων έρευνες).

Η βασική διαφορά των εκ των υστέρων ερευνών σε σχέση με την πειραματική έρευνα είναι ότι τόσο η επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών όσο και η επίδραση των τελευταίων στις εξαρτημένες μεταβλητές έχουν ήδη συμβεί, οπότε ο ερευνητής δεν μπορεί να επεμβεί στις μεταβλητές που επιδιώκει να μελετήσει και περιορίζεται απλώς στο να τις παρατηρεί (Kerlinger, 1970a). Σύμφωνα με τον P. Spector (1993: 42) μια εκ των υστέρων έρευνα επί της ουσίας είναι μια έρευνα πειραματικού σχεδιασμού υπό τις συνθήκες, όμως, της ψευδοπειραματικής έρευνας. Αυτή είναι η βασική αιτία, που δεν επιλέχθηκε ο τύπος της εκ των υστέρων έρευνας αλλά η πειραματική για τη διερεύνηση της σχέσης της εκπαιδευτικής παρέμβασης με τις εξαρτημένες μεταβλητές. Στόχος του ερευνητή στην ανά χειράς διατριβή είναι το να χειριστεί την ανεξάρτητη μεταβλητή κατά τέτοιον τρόπο (λαμβάνοντας υπόψη τις παρεμβαλλόμενες μεταβλητές) ούτως ώστε να εξάγει συμπεράσματα ως προς την ενδεχομενική ύπαρξη αιτιακής σύνδεσής της (καθορίζοντας, μάλιστα, και τον τύπο σύνδεσης) με τις λοιπές μεταβλητές που διερευνήθηκαν.

Λαμβάνοντας υπόψη την πολλαπλότητα των αιτιών των κοινωνικών φαινομένων, για να μπορούν να ελεγχθούν και να δοθούν διαφορετικές τιμές στις περισσότερες μεταβλητές, χρειάστηκε αφενός μεν να εφαρμοσθούν διαφορετικές μέθοδοι αφετέρου δε το δείγμα να αποτελούνταν από παραπάνω από μία ομάδες (Wilson, 1979: 22· Bell, 2007). Η ανάγκη για μεγαλύτερο δείγμα από δύο ομάδες, ήταν ο λόγος που δεν επιλέχθηκε η έρευνα δράσης<sup>209</sup>,

---

<sup>209</sup> Τα βασικά στοιχεία μιας έρευνας δράσης είναι τα εξής (Altrichter et al., 2001· Henry & Kemmis, 1993· Γώγου-Κρητικού, 1995: 147-163· Κατσαρού & Τσάφος, 2004· Κατσαρού, 2010· Κουϊδης & Δήμου, 2009· Παπαδόπουλος, 2007· Ρήγα, 2006· Τσάφος, 2007 & 2010· Carr, 1994: 429-435· Atweh, et al., 1998· Πούρκος, 2010a· Cohen et al., 2008: 385-407): α) στοχεύει στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, έχοντας αφετηρία συγκεκριμένα προβλήματα, όπως προκύπτουν από την εκπαιδευτική πρακτική. Η έρευνα δράσης με αυτόν τον τρόπο επιχειρεί να γεφυρώσει τη θεωρία με την πράξη, επιτυγχάνοντας τη διαλεκτική σχέση τους έχοντας ως βάση την αυτοστοχαστική διερεύνηση του εκπαιδευτικού έργου, τον σχεδιασμό, τη δράση, τη συστηματική παρατήρηση και τον αναστοχασμό. Βασικοί στόχοι μιας έρευνας δράσης είναι όχι μόνο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και η βελτίωση και αλλαγή της εκπαιδευτικής πρακτικής με βάση επιστημονικό τρόπο διερεύνησης (Carr & Kemmis, 1986: 162· Rapoport, 1970: 499· McNiff, 1995: 3· Hopkins, 1985: 32· Robson, 2010: 255-259). Αυτή η χειραφετική διάσταση τονίζεται μέσα από τον ένα από τους τρεις τύπους της έρευνας δράσης, έτσι όπως αυτός παρουσιάζεται στην Ελληνική και Διεθνή βιβλιογραφία, που βασιίζεται στις τρεις κατηγορίες του J. Habermas (1970) για τους χειραφετικούς, τεχνικούς και πρακτικούς τομείς ενδιαφερόντων. Οι τρεις αυτοί τύποι είναι η τεχνική, η πρακτική και η χειραφετική έρευνα δράσης. Η τελευταία, τονίζει το μετασχηματισμό του κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο εφαρμόζεται η εκπαιδευτική πρακτική (McKernan, 1991: 17· Zuber-Skerrit, 1996: 84). Αυτή η χειραφετική διάσταση συνδέεται με τον κυκλικό και όχι με το γραμμικό σχεδιασμό των σταδίων της έρευνας δράσης, ως μία σπειροειδής διαδικασία, κατά την



στην οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί και πειραματικός σχεδιασμός και συνδυασμός μεθόδων, ανταποκρινόμενη κυρίως στην αποτύπωση ενός συγκεκριμένου προβλήματος που απασχολεί είτε το σύνολο μιας σχολικής μονάδας είτε έστω δύο τάξεις αυτής<sup>210</sup>.

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι ο πρώτος βασικός λόγος που επιλέχτηκε ο τύπος της πειραματικής έρευνας, είναι διότι επιδιώκεται να διαπιστωθούν σχέσεις ανάμεσα σε μεταβλητές και συγκεκριμένα η σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική παρέμβαση (που είναι η ανεξάρτητη μεταβλητή) και τις δια φυλετικές στάσεις, τις στάσεις απέναντι στον πόλεμο, την ιστορική συνείδηση και τη στάση των μαθητών στο Μάθημα της Ιστορίας (που είναι οι εξαρτημένες μεταβλητές). Όπως τονίζει ο R. E. Slavin (2002: 18) η πειραματική έρευνα είναι

---

οποία κάθε διενέργεια έρευνας δράσης, σκοπεύει στην επόμενη. Αυτή η κυκλική διάσταση της έρευνας δράσης με βάση τον αναστοχασμό φαίνεται και από τα μοντέλα της έρευνας δράσης που τονίζουν την σπειροειδή της διάσταση. Τέτοιου τύπου μοντέλα είναι και εκείνα των I. Lewis (1987), S. Kemmis & R. McTaggart (1988), Elliot (1981) και J. McNiff (1988) (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2010: 6· Mertler, 2012: 4, 14-19· Hendricks, 2009: 9· Smith, 2007· Piggot-Irvine, 2006). Αυτή η κυκλική διάσταση της έρευνας δράσης, η οποία δεν σκοπεύει στον καθορισμό υποθέσεων και τη διάψευση ή επαλήθευσή τους, είναι μία βασική διαφορά με τις πειραματικές έρευνες και ένας από τους λόγους που δεν επιλέχθηκε η έρευνα δράσης, ως τύπος έρευνας για τη διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων της παρούσας διδακτορικής διατριβής, β) διενεργείται συνήθως από εκείνους που συμμετέχουν στις υπό διερεύνηση κοινωνικές καταστάσεις. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν, λοιπόν, με ενεργητικό τρόπο στην ερευνητική διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο τονίζεται η συμμετοχική διάστασή του εκπαιδευτικού στην ερευνητική διαδικασία και η μη απόλυτη διάκρισή του από τα υποκείμενα του δείγματος της έρευνας (Noffke & Zeichner, 1987· Morrison, 1998· Stenhouse, 1975· Grundy & Kemmis, 1988: 322· Ματσαγγούρας, 2011α: 377· Elliot, 2010: 1· Bean, 2011: 169· Κουτσελίνη – Ιωαννίδου, 2010: 4-5). Αυτή είναι μία βασική διαφορά από την πειραματική έρευνα, στην οποία ο ερευνητής δεν είναι απαραίτητα και εκπαιδευτικός. Αυτός ήταν ένας από τους βασικούς λόγους, που επιλέχτηκε η πειραματική έρευνα και όχι η έρευνα δράσης για την υλοποίηση του ερευνητικού σκέλους της διατριβής, γ) η μικρή κλίμακα της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης, σε επίπεδο σχολικής τάξης, όσον αφορά το μέγεθος του δείγματος (Lomax, 1990: 10). Το μέγεθος του δείγματος είναι μία από τις βασικές διαφορές με την πειραματική έρευνα και ένας από τους βασικούς λόγους που επιλέχτηκε πειραματικός σχεδιασμός για τη διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων της ανά χείρας μελέτης, δ) αν και με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο εντάσσεται κυρίως στην ποιοτική έρευνα (Wisniewska, 2011: 60), ωστόσο χρησιμοποιούνται τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων, όπως είναι οι συνεντεύξεις γονέων, μαθητών, εκπαιδευτικών, η παρατήρηση πεδίου, οι βιντεοσκοπήσεις, οι μαγνητοσκοπήσεις και τα ερωτηματολόγια. Επειδή στην έρευνα, που διενεργήθηκε για τους ερευνητικούς σκοπούς της ανά χείρας διδακτορικής διατριβής, βασική μέθοδος συλλογής δεδομένων ήταν τα ερωτηματολόγια επιλέχτηκε ο τύπος της πειραματικής έρευνας. Ειδικότερα επελέγη και χρησιμοποιήθηκε από τον γράφοντα την ανά χείρας μελέτη η πολυμεθοδολογική προσέγγιση ακολουθώντας την μετανεωτερική προσέγγιση για την εκπαίδευση (Wisniewska, 2011: 59· Porth, 2010: 527· Harwell, 2011: 151· Mertler, 2012: 12-13).

<sup>210</sup> Θα πρέπει να σημειωθεί στο σημείο αυτό, ότι υπάρχουν πειραματικοί σχεδιασμοί οι οποίοι απευθύνονται σε μικρότερο αριθμό και αφορούν στις περιπτώσεις εκείνες όπου δεν μπορούν να συμμετέχουν στην πειραματική διαδικασία, περισσότερες από μία ομάδες. Αυτού του τύπου οι σχεδιασμοί, μπορεί να είναι είτε α) ενδοομαδικό πειραματικό σχεδιασμό (within-group experimental design), που αναφέρονται στην εφαρμογή πειραματικής διαδικασίας στο πλαίσιο μίας και μόνο ομάδας ή β) ενδοατομικός σχεδιασμός (within-individual design), που αναφέρεται στην εξέταση από τον ερευνητή, μεμονωμένων ατόμων. Ο τελευταίος σχεδιασμός μπορεί να χωριστεί στους παρακάτω τύπους: σχεδιασμός μεμονωμένου υποκειμένου, σχεδιασμός χρονολογικής σειράς, σχεδιασμός επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Creswell, 2012: 352-357· Dietz, 1977).

η καλύτερη επιλογή για τη διερεύνηση της αιτιότητας των σχέσεων ανάμεσα σε μεταβλητές, αλλά και τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας νέων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Επί της χρησιμότητας της πειραματικής έρευνας έχουν θετικά εκφραστεί και οι D. S. Moore & G. P. McCabe (1993), οι οποίοι υποστήριξαν ότι είναι και η καλύτερη επιλογή και η επιβαλλόμενη, όταν το ζητούμενο είναι η διερεύνηση της αιτιότητας ανάμεσα σε μεταβλητές. Οι D. S. Moore & G. P. McCabe (1993) εστίασαν επίσης στην έρευνά τους και στην ανάγκη για σωστό σχεδιασμό, ώστε να ελέγχεται η επίδραση εξωγενών, κρυφών μεταβλητών που ενδεχομενικά επιδρούν στη σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές και επομένως την εσωτερική και εξωτερική εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας. Στην καταλληλόλητα της πειραματικής έρευνας για τη διαπίστωση των σχέσεων αιτιότητας ανάμεσα σε μεταβλητές, έχουν αναφερθεί και οι M. Feuer, L. Towne & R. Shavelson (2002 : 8) που πρότειναν ως μέσο ελέγχου της εσωτερικής εγκυρότητας, τη δημιουργία ομάδων μέσω της τυχαιοποίησης των συμμετεχόντων υποκείμενων του δείγματος (Blaikie, 2004· Sapsford, 2007).

Δεύτερη βασική αιτία για την επιλογή του πειραματικού σχεδιασμού είναι ότι δι' αυτού του πειραματικού σχεδιασμού, ο ερευνητής μπορεί να ελέγχει την ανεξάρτητη μεταβλητή ώστε να διαπιστώσει την επίδρασή της στην εξαρτημένη μεταβλητή (Καραγεώργος, 2002: 229–239· Christensen, 2007· Robson, 2010). Συγκεκριμένα μπορεί να ελέγχει τις συνθήκες, που επηρεάζουν τα υπό διερεύνηση γεγονότα, ώστε να μπορεί να εξάγει ασφαλές συμπέρασμα για τις αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τις επείσακτες ή παρασιτικές μεταβλητές. Οι παρασιτικές μεταβλητές μπορούν να επηρεάσουν τις εξαρτημένες μεταβλητές, μειώνοντας την εσωτερική εγκυρότητα<sup>211</sup>. Ο ερευνητής μέσω του ορθού σχεδιασμού της πειραματικής έρευνας μπορεί στο μέτρο του δυνατού να ελέγξει και να μειώσει την επίδραση αυτή.

Τα βασικά κριτήρια σε μια πειραματική έρευνα, τα οποία μπορούν να επιτρέψουν στους ερευνητές να απομονώσουν όσο το δυνατό περισσότερο τις παρασιτικές επείσακτες μεταβλητές, ώστε να διασφαλίσουν μεγαλύτερο ποσοστό εσωτερικής εγκυρότητας (Cohen, 2002· Ιωσηφίδης, 2008) είναι: α) η ανεξάρτητη μεταβλητή θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις πραγματικές συνθήκες, β) να μπορούν να γίνουν συγκρίσεις για την επίδραση της πειραματικής μεταβλητής (σε αυτό το κριτήριο ανταποκρίνονται και οι πειραματικοί σχεδιασμοί με ομάδα ελέγχου), γ) το κριτήριο της αντιπροσωπευτικότητας ώστε να μπορεί ο

---

<sup>211</sup> Οι κίνδυνοι, που μπορούν να απειλήσουν την εσωτερική εγκυρότητα αναφέρονται αναλυτικά στο Παράρτημα 2, που επικεντρώνεται στην επεξήγηση όρων που αφορούν το ερευνητικό μέρος της ανά χείρας διδακτορικής διατριβής, για να μην διακοπεί η ροή της ανάπτυξης, στο παρόν σημείο.

ερευνητής να γενικεύσει τα αποτελέσματα στον ευρύτερο πληθυσμό με ομοιογενή χαρακτηριστικά επιτυγχάνοντας εξωτερική εγκυρότητα, δ) ο κατάλληλος χειρισμός ώστε η προπειραματική διαδικασία να μη μεταβάλλει τα υποκείμενα της ερευνητικής διαδικασίας ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές που επιδιώκεται να μετρηθούν, με αποτέλεσμα να μην επηρεάσει τα αποτελέσματα.

Επιπλέον ο σχεδιασμός αυτός επιτρέπει στον ερευνητή να πειραματιστεί στους χειρισμούς της εκπαιδευτικής παρέμβασης, με την αλλαγή της τιμής της και διαφορετικών χαρακτηριστικών της, ώστε να συμπεράνει τις αλλαγές των τιμών αυτών στις εξαρτημένες μεταβλητές, για τις οποίες επιδιώκεται να διαπιστωθεί η σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή. Ο τύπος πειραματικής έρευνας που εφαρμόστηκε στο ερευνητικό σκέλος της ανά χείρας διατριβής είναι ένα πειραματικό σχέδιο με μη ισοδύναμη ομάδα ελέγχου και τεστ πριν και μετά την παρέμβαση<sup>212</sup> (Kelinger, 1970· Campell & Stanley, 1963).

Το πρώτο ερώτημα, που εγείρεται, είναι γιατί επιλέχτηκε πειραματικός σχεδιασμός με ομάδα ελέγχου. Αρχικά θα πρέπει να επισημανθεί ότι η χρήση της ομάδας ελέγχου βελτιώνει το πειραματικό μας σχέδιο, ειδικά αν οι ομάδες είναι όσο πιο ισοδύναμες γίνεται ως προς τις εξαρτημένες προς μέτρηση μεταβλητές αλλά και ως προς τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων του δείγματος (ηλικία, αναλογία φύλλου, αναλογία αλλοδαπών - Ελλήνων μαθητών, περιοχή του σχολείου ως προς το κοινωνικό υπόβαθρο, εκπαιδευτικοί).

Η επιλογή ομάδας ελέγχου μπορεί να ελέγξει μέχρι ενός σημείου και την επίδραση συγκεκριμένων παρασιτικών μεταβλητών, όπως για παράδειγμα είναι οι εξωγενείς μεταβλητές ιστορία και ωριμότητα. Όσον αφορά την ιστορία, αν ίδια γεγονότα κατά τη διάρκεια της παρέμβασης έχουν συμβεί τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου, θα είναι πιο εύκολο για τον ερευνητή να ελέγξει την επίδραση των γεγονότων αυτών. Αντίστοιχα η ωριμότητα μπορεί να ελεγχθεί μέσω μιας ομάδας ελέγχου, της οποίας τα υποκείμενα

---

<sup>212</sup> Θα πρέπει να αναφερθεί ότι ένας άλλος πειραματικός σχεδιασμός είναι ο σχεδιασμός σύγκρισης στατικών ομάδων (Mertens, 2009:176-179· Stevens & Slavin, 1995). Με βάση αυτόν το σχεδιασμό, ο ερευνητής εφαρμόζει την πειραματική παρέμβαση στην πειραματική ομάδα ενώ στην ομάδα του ελέγχου δεν εφαρμόζει την αντίστοιχη παρέμβαση. Η δημιουργία των ομάδων με βάση αυτόν το σχεδιασμό, δεν προκύπτει από τυχαίοποίηση υποκειμένων αλλά από την επιλογή έτοιμων τάξεων, όταν πρόκειται για πείραμα που σχετίζεται με την εκπαίδευση, όπως η πειραματική παρέμβαση, που εφαρμόστηκε για τους ερευνητικούς σκοπούς της ανά χείρας διδακτορικής διατριβής. Η αξιολόγηση σε αυτόν το σχεδιασμό επιτυγχάνεται μέσω τεστ που μοιράζονται τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση. Οι βασικοί κίνδυνοι του σχεδιασμού είναι ο κίνδυνος της διαφορετικής επιλογής και της πειραματικής διαρροής, οι οποίοι μπορούν να περιοριστούν με τον σχεδιασμό της οιονεί πειραματικής έρευνας με ομάδα πειράματος και ομάδα ελέγχου και τεστ πριν και μετά την παρέμβαση, κάτι που ακολουθήθηκε στην έρευνα που διενεργήθηκε για τους ερευνητικούς σκοπούς της συγκεκριμένης διατριβής.

υπόκεινται στις ίδιες μεταβολές με την πειραματική ομάδα, πέρα από τα αποτελέσματα της παρέμβασης. Για αυτούς τους λόγους επιλέχθηκε ο σχεδιασμός με ομάδα ελέγχου και όχι ένα προ-πειραματικό σχέδιο με μια πειραματική ομάδα πριν και μετά την παρέμβαση<sup>213</sup> (Mertens, 2009: 160).

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η επιλογή ομάδας ελέγχου και μάλιστα στον ίδιο χώρο (τάξεις στο ίδιο σχολείο), όπως συνέβη στο σχέδιο έρευνας της ανά χειράς διατριβής μπορούν να επιτρέψουν την επίδραση άλλων εξωγενών μεταβλητών στην τελική έκβαση των αποτελεσμάτων. Αυτές οι εξωγενείς μεταβλητές λήφθηκαν υπόψη στο σχεδιασμό, όπως αναφέρεται και στο υποκεφάλαιο της διαδικασίας έρευνας. Οι εξωγενείς μεταβλητές είναι (Campbell & Stanley, 1963· Cook & Campbell, 1979): α) ο κίνδυνος διαφορικής επιλογής, που προκύπτει ακριβώς από την πιθανότητα ανομοιογένειας των μελών της ομάδας ελέγχου σε σχέση με τα μέλη της ομάδας πειράματος ως προς τα χαρακτηριστικά που μπορούν να επιδράσουν επί της αιτιώδους σχέσης μεταξύ ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής. Ένας τρόπος αντιμετώπισης της διαφορικής επιλογής είναι η δημιουργία ομάδων πειράματος και ελέγχου με βάση την τυχαία τοποθέτηση συμμετεχόντων, β) ο κίνδυνος διάχυσης της πειραματικής παρέμβασης στα υποκείμενα της ομάδας ελέγχου από τα υποκείμενα της ομάδας ελέγχου. Ο κίνδυνος αυτός αυξάνεται αν η πειραματική ομάδα βρίσκεται κοντά στην ομάδα ελέγχου. Μία λύση για την αντιμετώπιση της εξωγενούς αυτής μεταβλητής είναι οι συνεντεύξεις με συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου, ώστε να διαπιστωθεί η απουσία επιρροής από τους συμμετέχοντες της ομάδας πειράματος αλλά και η τοποθέτηση ομάδων ανά σχολείο

---

<sup>213</sup> Τύποι έρευνας χωρίς ομάδα ελέγχου ή αλλιώς με μεμονωμένη ομάδα είναι (Mertens, 2009: 268-170· Campbell & Stanley, 1963· Cook & Campbell, 1979): α) μελέτη περίπτωσης με μία εφαρμογή, σχεδιασμός στον οποίο ο ερευνητής εφαρμόζει πειραματική παρέμβαση σε μία ομάδα. Ο ερευνητής αξιολογεί την παρέμβαση με βάση τεστ που συμπληρώνουν οι συμμετέχοντες μετά το τέλος της πειραματικής παρέμβασης. Εξαιτίας της ανυπαρξίας τόσο προτακτικού τεστ όσο και ομάδας ελέγχου οι βασικοί κίνδυνοι εσωτερικής εγκυρότητας του συγκεκριμένου σχεδιασμού είναι η ωρίμανση/καθιστώντας το συγκεκριμένο σχεδιασμό αδύναμο, β) σχεδιασμός με μία ομάδα με τεστ πριν και μετά την παρέμβαση. Αυτός ο σχεδιασμός βασίζεται σε μία ομάδα στην οποία εφαρμόζεται πειραματική παρέμβαση με βασική διαφορά ότι για την αξιολόγηση της διαδικασίας μοιράζονται πριν και μετά την παρέμβαση. Τα προκαταρκτικά τεστ καθιστούν ισχυρότερο το συγκεκριμένο σχεδιασμό από το σχεδιασμό της μελέτης της περίπτωσης με μία εφαρμογή ξεπερνώντας με αυτόν τον τρόπο κινδύνους εσωτερικής εγκυρότητας, όπως: η ιστορία, η ωρίμανση και η διαρροή. Οι βασικοί κίνδυνοι οι οποίοι μπορούν να προκύψουν από τη χρήση των προκαταρκτικών τεστ είναι: οι κίνδυνοι ελέγχου και οι κίνδυνοι διαμόρφωσης των ερευνητικών εργαλείων. Σημαντικοί κίνδυνοι για εσωτερικής εγκυρότητας προκύπτουν από την απουσία ομάδας ελέγχου, γ) σχεδιασμός χρονικής αλληλουχίας, στον οποίο ο ερευνητής μπορεί να μοιράζει τεστ για τη μέτρηση της εξαρτημένης μεταβλητής ανά συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα. Η παρέμβαση μπορεί να γίνει ανάμεσα σε δύο διαστήματα ενώ συνεχίζεται η τακτική διανομή των τεστ. Εξαιτίας της μεγάλης διάρκειας του σχεδιασμού και της απουσίας ομάδας ελέγχου ο βασικός κίνδυνος αυτού του σχεδιασμού είναι η απειλή της ιστορίας. Λόγω των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων μπορούν να ελεγχθούν απειλές, όπως εκείνες της ωριμότητας και των τεστ.

και όχι ανά σχολική τάξη (Wilson & Sindelar, 1991) και η γρήγορη διενέργεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης ώστε να υπάρχει μικρότερη πιθανότητα διαρροής της εκπαιδευτικής παρέμβασης από τα υποκείμενα της ομάδας πειράματος στην ομάδα ελέγχου, γ) ο κίνδυνος ανταγωνισμού από την ομάδα ελέγχου, ώστε να αποδείξουν ότι είναι σε καλύτερο επίπεδο οι μεταβλητές, που εξετάζει η έρευνα σε σχέση με εκείνες της ομάδας πειράματος, δ) ο κίνδυνος αντισταθμιστικής εξισορρόπησης των παρεμβάσεων, που προκύπτει από τη δυσαρέσκεια των μαθητών, που ανήκουν στην ομάδα ελέγχου, η οποία μπορεί να τους επηρεάσει στον τρόπο που θα απαντήσουν τα ερωτηματολόγια, ε) ο κίνδυνος μιας ψυχολογικά πτοημένης ομάδας ελέγχου, που μπορεί να οδηγήσει στη μεροληψία των ατόμων που συμμετέχουν στις συγκεκριμένες ομάδες.

Για δύο βασικούς λόγους επιλέχθηκε το οιονεί πειραματικό σχέδιο το οποίο σημαίνει ότι δεν είναι πραγματική πειραματική παρέμβαση ισοδύναμων ομάδων<sup>214</sup>, στην οποία οι

---

<sup>214</sup> Οι πειραματικοί σχεδιασμοί, οι οποίοι προκύπτουν από τυχαία τοποθέτηση των υποκειμένων στην ομάδα πειράματος και την ομάδα ελέγχου είναι οι παρακάτω (Mertens, 2009:170-175; Καραγεώργος, 2002: 241-248; Παρασκευόπουλος, 1993· Creswell, 2016: 347-348· Malone & Mastropieri, 1992· Campbell & Stanley, 1966· Cohen et al., 2000: 364-366):

- α) Σχεδιασμός με ομάδα ελέγχου, με τεστ μόνο μετά την παρέμβαση, μεταπειραματικός σχεδιασμός δηλαδή επί δύο ισοδύναμων ομάδων. Ο συγκεκριμένος σχεδιασμός βασίζεται στην τυχαιοποίηση των υποκειμένων του δείγματος και την ύπαρξη ομάδων πειράματος και ελέγχου χωρίς όμως την χορήγηση προκαταρκτικού τεστ. Αυτός ο σχεδιασμός ελέγχει τους κινδύνους εσωτερικής εγκυρότητας, όπως είναι: ιστορία και η ωρίμανση, της πειραματικής διαρροής, της χρήσης των ερευνητικών εργαλείων, της αντισταθμιστικής εξισορρόπησης ή της επίδρασης του φαινομένου John Henry. Αυτοί οι κίνδυνοι ελέγχονται μέσω της τυχαίας τοποθέτησης των υποκειμένων του δείγματος στην ομάδα ελέγχου ή στην ομάδα πειράματος, ενώ η μη χορήγηση προκαταρκτικών τεστ δεν εξοικειώνει τα υποκείμενα με τις ερωτήσεις ώστε να αλλοιωθεί το αποτέλεσμα. Σε αυτήν τη διαπίστωση καταλήγουν και οι D. Campbell & J. Stanley (1966), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι δεν χρειάζεται να διαπιστωθεί η ισοδυναμία των ομάδων μέσω προκαταρκτικού τεστ, για να αποφευχθεί ο κίνδυνος διαφορετικής επιλογής καθώς ο τελευταίος εξαλείφεται από την τυχαία τοποθέτηση των υποκειμένων στην ομάδα πειράματος και στην ομάδα ελέγχου.
- β) Σχεδιασμός με ομάδα ελέγχου με τεστ πριν και μετά την παρέμβαση ή αλλιώς προπειραματικός-μεταπειραματικός σχεδιασμός επί δύο ισοδύναμων ομάδων. Αυτός ο σχεδιασμός είναι ανάλογος του πειραματικού σχεδιασμού της ανά χείρας διδακτορικής διατριβής, χωρίς όμως την τυχαιοποίηση των υποκειμένων. Στο σχεδιασμό αυτό υπάρχει μία ομάδα ελέγχου η οποία δε δέχεται την εκπαιδευτική παρέμβαση ή μία εναλλακτική παρέμβαση, ώστε να μην υπάρχουν κίνδυνοι για την εγκυρότητα όπως η αντισταθμιστική εξισορρόπηση ή η επίδραση του φαινομένου John Henry καθώς και μία ομάδα πειράματος με τεστ πριν και μετά την παρέμβαση. Με βάση το γεγονός ότι μοιράζονται ερωτηματολόγια πριν και μετά την παρέμβαση, αποκλείεται τόσο ο κίνδυνος διαμόρφωσης των ερευνητικών εργαλείων ως παράγοντας κινδύνου όσο και η πειραματική διαρροή, εφόσον με βάση τα αποτελέσματα των προκαταρκτικών τεστ μπορούν να προσδιοριστούν, αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις ομάδες που μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα (Malone & Mastropieri, 1992). Το κύριο μειονέκτημα αυτού του σχεδιασμού είναι ότι πιθανώς τα προπειραματικά τεστ να ευαισθητοποιήσουν τα υποκείμενα της έρευνας, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα σε πληθυσμούς με ανάλογα χαρακτηριστικά δείγματος, επηρεάζοντας έτσι την εξωτερική εγκυρότητα.

πειραματικές ομάδες και οι ομάδες ελέγχου δημιουργήθηκαν με τυχαία τοποθέτηση συμμετεχόντων. Ο πρώτος βασικός λόγος είναι ότι εξαιτίας πρακτικών περιορισμών, δεν μπορούσαν οι ομάδες των μαθητών του συνολικού δείγματος, που προερχόταν από διαφορετικά σχολεία, να προέλθουν από τυχαίοποίηση των συμμετεχόντων με βάση τυχαία δειγματοληψία. Το φαινόμενο αυτό περιγράφεται στη βιβλιογραφία ως “information diffusion” και αφορά στον επιμερισμό του παρεμβατικού περιεχομένου από τους συμμετέχοντες μιας ομάδας παρέμβασης στους συμμετέχοντες μιας ομάδας ελέγχου όταν είτε γνωρίζονται είτε βρίσκονται στον ίδιο χώρο (Robson, 2002). Έτσι και οι συμμετέχοντες της έρευνας, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής όφειλαν να προέρχονται από διαφορετικά μεταξύ τους σχολεία, ώστε να σχηματιστούν οι πειραματικές ομάδες κατά τρόπο που θα βοηθά στην εξάλειψη του συγκεκριμένου περιορισμού.

Ο δεύτερος βασικός λόγος για την επιλογή του συγκεκριμένου σχεδιασμού είναι για να ανταποκρίνεται το αποτέλεσμα της ερευνητικής διαδικασίας, στις πραγματικές συνθήκες, δηλαδή σε σχολικές τάξεις οι οποίες δεν είναι πάντα ισοδύναμες, παρουσιάζοντας διαφορές πολλές φορές στα χαρακτηριστικά των μαθητών. Η ανταπόκριση της πειραματικής παρέμβασης στις πραγματικές συνθήκες, κάτι που συνδέεται και με την εξωτερική εγκυρότητα, ήταν ένας από τους λόγους που δεν επιλέχθηκε στην έρευνα που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της

---

γ) Σχεδιασμός πολλαπλής παρέμβασης μεμονωμένων παράγοντα. Ο σχεδιασμός αυτός είναι στην ουσία μία επέκταση του σχεδιασμού με ομάδα ελέγχου και τυχαίοποίηση των υποκειμένων του δείγματος, με τη διαφορά ότι δεν υπάρχουν μόνο δύο ομάδες αλλά τρεις ή και τέσσερις ομάδες. Θα μπορούσε για παράδειγμα με βάση αυτόν τον σχεδιασμό να υπάρχει μία ομάδα ελέγχου και δύο διαφορετικές ομάδες πειράματος, στις οποίες θα εφαρμοζόταν παραλλαγές της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

δ) Πειραματικός σχεδιασμός τύπου Solomon επί τεσσάρων ισοδύναμων ομάδων (the randomized Solomon four-group design). Στο σχεδιασμό αυτό υπάρχουν τέσσερις ομάδες από τις οποίες δύο δε λαμβάνουν προπειραματικό τεστ και οι δύο λαμβάνουν, με βασικό στόχο την εξάλειψη του κινδύνου εγκυρότητας, που μπορεί να προκαλέσει η χορήγηση του προπειραματικού τεστ. Συγκρίνοντας τις ομάδες, που χορηγήθηκε το προπειραματικό τεστ με τις ομάδες που δεν χορηγήθηκε, ο ερευνητής μπορεί να εντοπίσει τις επιδράσεις του προπειραματικού τεστ και να τις απαλείψει. Το βασικό μειονέκτημα του σχεδιασμού αυτού, είναι η ανάγκη εξέτασης ανά τέσσερις ομάδες και όχι ανά δύο, με αποτέλεσμα να αυξάνεται ο αριθμός των υποκειμένων του δείγματος. Αυτός ο σχεδιασμός πειραματικής έρευνας είναι ένας 2 X 2 παραγοντικός σχεδιασμός έρευνας.

ε) Παραγοντικός σχεδιασμός. Σε αυτόν τον τύπο σχεδιασμού, ο οποίος είναι παραλλαγή του σχεδιασμού με ομάδα ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση σε ισοδύναμες ομάδες και του σχεδιασμού με ομάδα ελέγχου με τεστ πριν και μετά την παρέμβαση, μπορεί να διαπιστωθεί κατά πόσο διαφορετικές τιμές μίας ανεξάρτητης μεταβλητής, σε συνδυασμό με άλλες μεταβλητές (που μπορούν να οριστούν ως μετριοπαθείς μεταβλητές) μπορούν να επιδράσουν στις τιμές των εξαρτημένων μεταβλητών.

ανά χείρας διατριβής, να δημιουργηθούν οι πειραματικές ομάδες και οι αντίστοιχες ομάδες ελέγχου με τυχαιοποίηση συμμετεχόντων.

Ένα ερώτημα, που πρέπει επίσης να απαντηθεί, είναι το γιατί επιλέχτηκε η χορήγηση τεστ πριν και μετά την παρέμβαση. Μέσω της χορήγησης ερωτηματολογίων πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου και στην ομάδα πειράματος, δίνεται στον ερευνητή η δυνατότητα σύγκρισης, γνωρίζοντας την αρχική επίδοση των υποκειμένων στις εξαρτημένες μεταβλητές, καθώς και τις αρχικές διαφορές των ομάδων ελέγχου και πειράματος στις μετρήσιμες μεταβλητές (Καραγεώργος, 2002: 231). Συγκεκριμένα οι κίνδυνοι εσωτερικής εγκυρότητας, που μπορούν να ελεγχθούν μέσω της χορήγησης προτεστ είναι (Campbell, 1957· Campbell & Stanley, 1963· Cook & Campbell, 1979· Creswell, 2016: 342-345): α) ο κίνδυνος πειραματικής διαρροής. Μέσω της χορήγησης προκαταρκτικού τεστ, δίνεται η δυνατότητα να καθοριστεί, αν τα υποκείμενα, που δέχτηκαν τελικά την παρέμβαση, ήταν ομοιογενή ως προς τις κοινωνικοδημογραφικές και εξαρτημένες μεταβλητές που αφορούσαν την συγκεκριμένη πειραματική έρευνα, β) ο κίνδυνος διαμόρφωσης ερευνητικών εργαλείων, ο οποίος ελέγχεται μέσω του ότι τα ερωτηματολόγια πριν και μετά την παρέμβαση διατηρήθηκαν αναλλοίωτα.

Όμως, υπάρχει και ο κίνδυνος των τεστ, που απειλεί την εσωτερική εγκυρότητα εξαιτίας του ότι τα υποκείμενα μπορούν να θυμούνται τις απαντήσεις των προκαταρκτικών τεστ και αυτός να είναι ο λόγος βελτίωσης στα τεστ μετά την παρέμβαση και όχι στην ίδια την πειραματική παρέμβαση (Malone & Mastropieri, 1992). Αντίστοιχες απειλές εξωτερικής εγκυρότητας<sup>215</sup>, που προκαλούνται από τη χορήγηση προκαταρκτικών (όπως προσδιορίστηκαν από τους Bracht & Glass, 1968) είναι η ευαισθητοποίηση εξαιτίας του προκαταρκτικού τεστ, και η μέτρηση της εξαρτημένης μεταβλητής.

Οι απειλές της εξωτερικής και εσωτερικής εγκυρότητας που αφορούν στη χορήγηση των προκαταρκτικών τεστ θα μπορούσαν να ελεγχθούν: α) με τη συμμετοχή όλων των υποκειμένων σε τεστ πριν και μετά την παρέμβαση με στόχο την εξισορρόπηση της επίδρασης των τεστ πριν την παρέμβαση και β) τη διενέργεια προέρευνας για τη διαπίστωση αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων ως προς το χρόνο για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις, χωρίς τη διενέργεια πειραματικής παρέμβασης. Μέσω αυτών των χειρισμών, με στόχο τη μη μεταβολή των υποκειμένων ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές εξαιτίας της χορήγησης προκαταρκτικών τεστ, επιδιώκεται και η διασφάλιση της εξωτερικής εγκυρότητας,

---

<sup>215</sup>Οι απειλές της εξωτερικής εγκυρότητας περιγράφονται στο Παράρτημα 2.

η οποία επηρεάζεται από τη μεταβολή των συμμετεχόντων του δείγματος πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση (Cohen et al., 2000).

## 8.2. Συμμετέχοντες

Υποκείμενο της έρευνας, μπορούσε να είναι κάθε μαθητής της Δ΄ Δημοτικού, ηλικίας 9-10 ετών, αγόρι ή κορίτσι, του οποίου ο ένας ή και οι δύο γονείς κατάγονται από Ελλάδα ή από άλλη χώρα, που έχει ή δεν έχει γεννηθεί στην Ελλάδα, σχολείων που ανήκουν στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής και Πειραιά και οι τάξεις τους συγκεντρώνουν ποσοστό ξένων μαθητών<sup>216</sup> από 13% το ελάχιστο έως 91% το μέγιστο. Στη συνέχεια του παρόντος Κεφαλαίου θεωρείται σκόπιμο να εξηγηθεί με ποιο τρόπο επιλέχτηκαν τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού από τον οποίο επιλέχτηκε το δείγμα της έρευνας.

Αρχικά, ηλικιακά, το δείγμα αποτελείται από μαθητές της Δ΄ Δημοτικού, από 9-10 ετών. Αυτή η επιλογή έγινε για δύο συγκεκριμένους λόγους. Ο πρώτος βασικός λόγος είναι διότι σχετικές επιστημονικές έρευνες, αποδεικνύουν ότι η συνειδητοποίηση των φυλετικών διαφορών είναι ρεαλιστικά αναγνωρίσιμη σε αυτήν την ηλικία και εκδηλώνεται μέσα από τις προτιμήσεις των μαθητών και δη κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Σε ηλικία επτά ετών, οι μαθητές αρχίζουν να αποκτούν πληρέστερη εικόνα για τις στάσεις οι οποίες επηρεάζονται από τους σημαντικούς άλλους όπως οι γονείς, οι δάσκαλοι και οι συνομήλικοι. Εξαρτώνται φυσικά και από παράγοντες που σχετίζονται με το θεσμό της εκπαίδευσης, όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα (επίσημα και κρυφά), τα σχολικά εγχειρίδια, οι παιδαγωγικές πρακτικές, τα βιβλία της άτυπης εκπαίδευσης καθώς και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Μετά την ηλικία των οχτώ ετών οι μαθητές διαμορφώνουν σταδιακά μια πληρέστερη στάση ενώ περνώντας από την παιδική στην εφηβική ηλικία (από δεκατριών μέχρι δεκαοχτώ ετών) αποκρυσταλλώνονται οι στάσεις τους.

Για τη σχέση ηλικίας και διαμόρφωσης στάσεων<sup>217</sup> μπορεί ο αναγνώστης της ανά χείρας διατριβής να μελετήσει και τα εξής σχετικά επιστημονικά κείμενα: Proshansky, Harding, Kutner & Chein, 1969· Pushkin & Veness, 1973· Lees-Milne, 1975· Terry, 1991 και Wilson, 1963. Αναφορικά στον τρόπο κοινωνικοποίησης των παιδιών σε σχέση με τη διαμόρφωση στάσεων μπορεί ο αναγνώστης της ανά χείρας διατριβής να μελετήσει και τα εξής σχετικά

---

<sup>216</sup>Ο τρόπος με τον οποίο προσδιορίζονται οι ξένοι μαθητές στην παρούσα έρευνα, αναλύεται στο Παράρτημα 2 στο σημείο όπου επεξηγείται η έννοια ετερότητα/ξένοι μαθητές.

<sup>217</sup>Για το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο στηρίζεται η ανάλυση της έννοιας των στάσεων των μαθητών στην ανά χείρας διδακτορική διατριβή ο αναγνώστης παραπέμπεται στο Παράρτημα 2 στο τέλος της ανάπτυξης όλων των κεφαλαίων στο λήμμα με τίτλο στάσεις.



επιστημονικά κείμενα: Milner, 1981· Geenberg & Atkins, 1978· Husbands 1975· Greenfield & Beagles-Roos,1988: 54-55· Klaassen,1996: 154· Rumbaut, 1997: 38.

Για τους ως άνω λόγους αποφασίσθηκε να εστιαστεί η προσοχή του ερευνητικού σκέλους της ανά χειράς διατριβής στη συγκεκριμένη ηλικία (9-11 ετών), προκειμένου να διαπιστωθεί εάν η εκπαιδευτική παρέμβαση μπορεί να έχει επίδραση πάνω στη στάση των μαθητών. Με βάση αυτό το ερώτημα θα έπρεπε οι μαθητές να βρίσκονται σε ηλικία κατά την οποία δεν έχουν αποκρυσταλλωθεί οι στάσεις τους.

Δεύτερη βασική αιτία, για την επιλογή του δείγματος σε σχέση με την ηλικία, είναι ότι τα κεφάλαια 20-27 της σχολικής Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού συνδέονται με την περίοδο της κλασικής αρχαιότητας. Με βάση το θεωρητικό μέρος και την ανάπτυξη για τη νοηματοδότηση των εννοιών της ιστορικής ετερότητας, του χώρου και του χρόνου η ενότητα αυτή συνδέεται ακριβώς με τον τρόπο παρουσίασης του ένδοξου αρχαιοελληνικού παρελθόντος σε αδιατάρακτη συνέχεια με το παρόν, στην ανωτερότητα του ελληνικού πολιτισμού σε σχέση με τους άλλους - εχθρούς και την αναλλοίωτη εικόνα του ελληνικού πολιτισμού στους αιώνες<sup>218</sup>. Επιτρέπεται να διαπιστωθεί αν η εκπαιδευτική παρέμβαση προσεγγίζοντας ιστορικά γεγονότα με βάση τη διαπολιτισμική προσέγγιση των εννοιών του ιστορικού χώρου, του ιστορικού χρόνου και της ιστορικής ετερότητας μπορεί να επιδράσει στις διαφυλετικές στάσεις των μαθητών, στην ιστορική τους συνείδηση, στη στάση τους απέναντι τον πόλεμο αλλά και στην εν γένει στάση τους έναντι του Μαθήματος της Ιστορίας. Θα πρέπει να αναφερθεί, ότι η ανά χειράς διδακτορική διατριβή προσφέρει ένα θεωρητικό υπόβαθρο για τον τρόπο προσέγγισης της σχολικής Ιστορίας, με βάση την εκάστοτε ιστορική περίοδο, που επιλέγεται να αναλυθεί στην εκάστοτε σχολική βαθμίδα, κυρίως της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης χωρίς να περιορίζεται μόνο στην Κλασική περίοδο. Όπως τονίστηκε και στο θεωρητικό μέρος, αυτός είναι ο λόγος που αναλύεται ο τρόπος που προσεγγίζονται οι έννοιες του ιστορικού χώρου, του ιστορικού χρόνου και της ιστορικής ετερότητας και στην Γ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού.

Μία άλλη βασική μεταβλητή του δείγματος και συγκεκριμένα των σχολικών τάξεων τόσο της ομάδας πειράματος όσο και της ομάδας ελέγχου είναι ότι επιλέχθηκαν μεικτές σχολικές τάξεις στις οποίες συνυπήρχαν τόσο Έλληνες όσο και ξένοι μαθητές. Ο

---

<sup>218</sup> Το ενδιαφέρον της ύλης της σχολικής Ιστορίας Δ΄ Δημοτικού σχετικά με νέους τρόπους προσέγγισης περιεχομένων και μέσω διδασκαλίας της φαίνεται και στα αποτελέσματα των ερευνών των: Γ. Ποταμιάς (2015), Ε. Λαζαράκου (2004) και Ι. Καμπούρμαλη (2017), οι οποίες εστιάζουν σε συγκεκριμένες ενότητες της Ιστορίας Δ΄ Δημοτικού.

προσδιορισμός των ξένων μαθητών έγινε με κριτήριο την εθνοπολιτισμική ταυτότητά τους, τον τόπο καταγωγής των γονέων τους και τον τόπο γέννησης των ιδίων, επικεντρώνοντας στο διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο και σε κριτήρια πολιτιστικής ταυτότητας όπως η γλώσσα, η θρησκεία, οι αξιακοί κώδικες, τα ενδιαφέροντα, οι στάσεις, οι καθημερινές πρακτικές, τόσο στην οικογένεια όσο και στη σχολική τάξη, καθώς και στη σχέση των συμμαθητών μεταξύ τους. Βέβαια στον τρόπο που προσδιορίστηκαν οι ξένοι οι μαθητές, υπήρχαν κάποια κενά και παραλήψεις, όπως αναφέρεται στο Κεφάλαιο των περιορισμών της έρευνας, τα οποία προτείνεται να ληφθούν υπόψη σε μεταγενέστερες έρευνες.

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο, η αναλογία ξένων μαθητών, στις τάξεις πειράματος και ελέγχου, που συμμετείχαν στην έρευνα κυμαινόταν από 13% μέχρι 91%, ενώ αντίστοιχα η αναλογία των Ελλήνων μαθητών κυμαίνονταν από 9% μέχρι 91%. Η διακύμανση αυτή επιλέχθηκε ώστε να διαπιστωθεί το κατά πόσο σχετίζονται μεταξύ τους οι μεταβλητές ποσοστό ξένων μαθητών και ποσοστό Ελλήνων μαθητών με τις εξαρτημένες μεταβλητές, οι οποίες επιδιώκεται να μετρήθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων. Επίσης, ο λόγος που δεν επιλέχθηκαν τάξεις που ανήκουν αποκλειστικά σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι διότι επιδιώκεται να διαπιστωθεί η επίδραση της εκπαιδευτικής παρέμβασης στη σχέση Ελλήνων και ξένων μαθητών και όχι μόνο η επίδρασή της στις διαφυλετικές στάσεις των ξένων μαθητών.

Τα σχολεία που επιλέχθηκαν ανήκαν στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής και Πειραιά διότι ο γράφων την ανά χειράς διατριβή αφενός μεν κατοικεί στην Αττική αφετέρου δε η πειραματική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε από τον ίδιο.

### **8.3. Διαδικασία Έρευνας**

Στο συγκεκριμένο Κεφάλαιο θα αναλυθούν τα βασικότερα στάδια, που ακολουθήθηκαν για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της πειραματικής έρευνας τα οποία είναι: α) η επιλογή τύπου έρευνας με βάση τους ερευνητικούς σκοπούς και τις ερευνητικές υποθέσεις που επιδιώχθηκαν να διερευνηθούν, β) η επιλογή και ο σχεδιασμός ερευνητικών εργαλείων, γ) η δειγματοληψία και η περιγραφή του δείγματος, ε) η προέρευνα και τέλος στ) η διαδικασία υλοποίησης της σχεδιασθείσας έρευνας.

#### **8.3.1 Καθορισμός εξαρτημένων μεταβλητών**

Αρχικά με βάση τους ερευνητικούς σκοπούς και τις ερευνητικές υποθέσεις επιλέχθηκε η διερεύνηση των υπό ανάλυση ζητημάτων να γίνει με ομάδα ελέγχου και τεστ πριν και μετά

την παρέμβαση. Οι λόγοι επιλογής και οι κίνδυνοι του συγκεκριμένου τύπου έρευνας αναλύονται στο Κεφάλαιο 8.1 με τίτλο: Σχεδιασμός Μελέτης.

Στη συνέχεια σχεδιάστηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση, με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο για τον τρόπο διαπολιτισμικής προσέγγισης του περιεχομένου, μέσω τεχνικών θεάτρου στην εκπαίδευση. Η παρέμβαση αναλύθηκε με ακρίβεια, μετά τις διορθώσεις που επήλθαν ως αποτέλεσμα της διεξαγωγής προέρευνας, διασφαλίζοντας έτσι την οικολογική εγκυρότητα όπως ορίστηκε από τους G. Bracht & G. Glass (1968), μέσω της λεπτομερούς περιγραφής της πειραματικής παρέμβασης, όπως οι ίδιοι προτείνουν.

Στη συνέχεια καθορίστηκαν οι εξαρτημένες μεταβλητές, οι οποίες επιδιώχθηκε να μετρηθούν και να διαπιστωθεί ο τρόπος επίδρασης της παρέμβασης σε αυτές. Με βάση τον πειραματικό σχεδιασμό, η εκπαιδευτική παρέμβαση αποτέλεσε τη βασική ανεξάρτητη μεταβλητή. Στην επίδραση της παρέμβασης στις εξαρτημένες μεταβλητές, συνυπολογίστηκαν και τέσσερις ακόμα μεταβλητές και συγκεκριμένα η αναλογία Ελλήνων και ξένων μαθητών μέσα στην τάξη, η καταγωγή των γονέων των μαθητών, ο τόπος γέννησης των μαθητών και το φύλλο. Αυτές οι μεταβλητές είναι οι λεγόμενες παρεμβαλλόμενες μεταβλητές. Αυτές είναι οι μεταβλητές, που παρεμβάλλονται ανάμεσα στις μετρήσιμες εξαρτημένες μεταβλητές, οι οποίες στη παρούσα περίπτωση είναι ασυνεχείς κατηγορικές μεταβλητές<sup>219</sup> (Mertens, 2009: 155· Δαφέρμος, 2005: 24-28). Επίσης λήφθηκε υπόψη η επίδραση των παρασιτικών-εξωγενών μεταβλητών, οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν κίνδυνο για την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας (Γιαλαμάς, 2012: 23)<sup>220</sup>. Οι παρασιτικές μεταβλητές λήφθηκαν υπόψη στα εξής: επιλογή του τύπου πειραματικής έρευνας, επιλογή ερευνητικών εργαλείων, τρόπο δειγματοληψίας και τέλος τρόπο εφαρμογής της πειραματικής παρέμβασης.

Όπως δεικνύεται και στον τίτλο της ανά χείρας διατριβής επιδιώχθηκε να μετρηθεί ο βαθμός στον οποίο η εκπαιδευτική παρέμβαση, ως ανεξάρτητη μεταβλητή, συμβάλλει ή μη στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών του δείγματος. Μεταξύ άλλων σημαντικό ρόλο στην τελική επιλογή των εξαρτημένων μεταβλητών διαδραμάτισε το θεωρητικό υπόβαθρο, που αναφέρεται στην έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το πως μπορεί η τελευταία να συνδυαστεί με το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας της Ιστορίας. Οι εξαρτημένες αυτές μεταβλητές είναι στην ουσία, η ανάλυση της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,

---

<sup>219</sup> Η έρευνα εφαρμόζει την πολυμεταβλητή θεώρηση, γιατί εξετάζει τη σχέση ανάμεσα σε τρεις ή περισσότερες μεταβλητές (Παρασκευόπουλος, 1990:98).

<sup>220</sup> Για το είδος των μεταβλητών (ανεξάρτητη μεταβλητή, εξαρτημένη μεταβλητή, παρασιτική μεταβλητή, παρεμβαλλόμενες μεταβλητές) που είναι εξαιρετικά σημαντικές στις πειραματικές έρευνες βλ. Creswell, 2016:155-160; Mertens, 2009:159,178-179; Babbie, 2011:351-352).

σε συγκεκριμένες μετρήσιμες μεταβλητές. Ο τρόπος μεταβολής των εξαρτημένων μεταβλητών εξετάστηκε σε σχέση με την εκπαιδευτική παρέμβαση, που εφαρμόστηκε.

Παρακάτω θεωρείται σκόπιμη η ακριβής περιγραφή των εξαρτημένων μεταβλητών οι οποίες επιχειρήθηκαν να μετρηθούν στα πλαίσια της ερευνητικής διαδικασίας. Αρχικά, βασική εξαρτημένη μεταβλητή είναι το ποσοστό και ο αριθμός φιλιών μεταξύ Ελλήνων και ξένων μαθητών εντός της σχολικής αίθουσας. Μέσω της μεταβλητής αυτής, μπορούμε να έχουμε μια εικόνα των σχέσεων Ελλήνων και ξένων μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση. Η υπόθεση είναι ότι ο αριθμός και το ποσοστό των διαφυλετικών φιλιών θα αυξηθεί μετά την παρέμβαση. Ο αριθμός και το ποσοστό των διαφυλετικών φιλιών, ως εξαρτημένη μεταβλητή, έχει χρησιμοποιηθεί σε μελέτες, που εξετάζουν τα αποτελέσματα της συνεργατικής μάθησης, στις σχέσεις μαθητών διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας. Για παράδειγμα, η έρευνα του Slavin, που δημοσιεύθηκε το 1979, εξέταζε το ερώτημα αν αυξάνεται ο αριθμός και το ποσοστό διαφυλετικών φιλιών στην τάξη, ύστερα από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο οποίο μαθητές διαφορετικού εθνοπολιτισμικού υπόβαθρου δουλεύουν σε ομάδες 4-5 ατόμων (Slavin, 1979). Η μεταβλητή αυτή είναι σημαντική διότι πέρα από τις στάσεις των μαθητών, απέναντι στο εθνοπολιτισμικά διαφορετικό, μπορεί να δώσει μία εικόνα και για τη συμπεριφορά των μαθητών εντός της σχολικής αίθουσας. Βέβαια, για τη διαπίστωση της συμπεριφοράς των μαθητών, όσον αφορά τις σχέσεις των μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και η οργανωμένη παρατήρηση, ωστόσο αυτό αφήνεται σε μελλοντικούς μελετητές να διερευνηθεί.

Δεύτερη βασική μεταβλητή είναι οι στάσεις των μαθητών απέναντι στη διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα. Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν υλοποιηθεί υλοποιηθεί μια σειρά από έρευνες, κυρίως στην Αμερική αλλά και την Αγγλία, με σκοπό να βοηθηθούν οι μαθητές στο να αναπτύξουν πιο δημοκρατικές στάσεις και συμπεριφορές (Banks, 1993b). Σύμφωνα με τον J. Banks υπάρχουν τα παρακάτω είδη ερευνών σχετικά με τις διαφυλετικές στάσεις: α) εργαστηριακής ενίσχυσης, όπως εκείνες που πραγματοποιήθηκαν από τους J. Williams & K. Morland (1976), όπου οι ερευνητές χρησιμοποίησαν τεχνικές ενίσχυσης για να μειώσουν την προκατάληψη υπέρ των λευκών, τόσο στα λευκά παιδιά όσο και στην αφροαμερικανική ομάδα, β) εννοιολογικής διαφοροποίησης, όπως των P. Katz & S. Zalk (1978), οι οποίοι εξέτασαν τα αποτελέσματα τεσσάρων διαφορετικών παρεμβάσεων στις διαφυλετικές στάσεις παιδιών της Β΄ και Ε΄ Δημοτικού, δηλαδή τη συνεχή διαφοροποίηση των προσώπων της μειονοτικής ομάδας, την αυξημένη διαφυλετική επαφή, τη διαφυλετική επαφή με υποκατάσταση και την ενίσχυση του μαύρου χρώματος, γ) παρέμβασης στο πρόγραμμα

σπουδών, όπως εκείνη των H. Trager & M. Yarrow (1952), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι τα παιδιά της Α' και Β' Δημοτικού στα οποία εφαρμόστηκε ένα δημοκρατικό πρόγραμμα σπουδών ανέπτυξαν πιο θετικές φυλετικές στάσεις, από ότι τα παιδιά στα οποία εφαρμόστηκε το καθιερωμένο παραδοσιακό πρόγραμμα σπουδών.

Μία από τις σημαντικές εξαρτημένες μεταβλητές στα πλαίσια της ερευνητικής διαδικασίας είναι η ιστορική συνείδηση και συγκεκριμένα η αναπαράσταση της εθνικής ταυτότητας των Ελλήνων και ξένων μαθητών, σε σχέση με τον εθνικό άλλο, όσον αφορά τη διδασκαλία της Ιστορίας. Η συγκεκριμένη μεταβλητή, στην ανά χειράς διδακτορική διατριβή προσδιορίστηκε με βάση την έρευνα του Γ. Κόκκινου και των συνεργατών του (Κόκκινος κ.α., 2005) με θέμα τις αντιλήψεις / στάσεις / νοητικά σχήματα για τη διδακτική της Ιστορίας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση. Μέσα στη στοχοθεσία της συγκεκριμένης έρευνας, ήταν και η διερεύνηση του πόσο εθνοκεντρική παρέμενε η αντίληψη των μαθητών, σχετικά με τη διδακτική της Ιστορίας. Όπως αναφέρεται και στο Θεωρητικό Σκέλος της ανά χειράς διατριβής, το ερωτηματολόγιο της έρευνας του Γ. Κόκκινου και των συνεργατών του (του οποίου μέρους των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκαν για τη δόμηση και του ερωτηματολογίου), όσον αφορά τις ερωτήσεις προσδιορισμού της ιστορικής συνείδησης έχει βασιστεί στο κατά τον J. Rüsen (2004b:63-85) θεωρητικό πλαίσιο της ιστορικής συνείδησης και ταυτότητας και στο κατά τον J. Topolski (1998 : 9-22) θεωρητικό πλαίσιο της ιστορικής αφηγηματολογίας και τέλος στην τοποθέτηση του Egan για την ιστορική ενσυναίσθηση. Το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο χρησιμοποιήθηκε και για την ανάλυση των αποτελεσμάτων για την ιστορική συνείδηση των μαθητών του δείγματος της παρούσας έρευνας.

Όπως αναφέρεται και στη συνέχεια, με βάση τόσο το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο όσο και την ανάλυση των αποτελεσμάτων στην έρευνα του Γ. Κόκκινου και των συνεργατών του, οι ερωτήσεις που διερευνούν την ιστορική συνείδηση των μαθητών, χωρίστηκαν σε τέσσερις κατηγορίες: α) Ελληνοκεντρική ιστορική συνείδηση, β) τελολογική ιστορική συνείδηση, γ) γεγονοτολογική ιστορική συνείδηση, δ) καλλιέργεια διαπολιτισμικής ιστορικής συνείδησης. Με βάση τη θεωρία των εννοιών του ιστορικού χρόνου και της ιστορικής ετερότητας, μέσω της συγκεκριμένης μεταβλητής διερευνάται : α) η άποψη των μαθητών για τη συνέχεια του Ελληνισμού στον χώρο και στον χρόνο. Συνδέεται δηλαδή η Ελληνική ταυτότητα κατά βάση με την ιστορική περίοδο της Κλασικής Αρχαιότητας, με τη Βυζαντινή περίοδο ή με το παρόν; β) η σχέση του εθνικού εαυτού με τον εθνικό άλλο, απατώντας στις παρακάτω ερωτήσεις : α) που κατατάσσουν οι μαθητές ως Έλληνες τον εαυτό τους και σε

ποιους θεωρούν ότι μοιάζουν, β) Αν λειτουργούν με κλίμακα αξιών στις οποίες την κορυφή υπάρχει η κλασική αρχαιότητα, ενώ στο κατώτερο άκρο υπάρχουν οι Βαλκανικοί λαοί και οι λαοί της Ανατολής, γ) Αν θεωρούν οι μαθητές τον εθνικό άλλο ως απειλή ή αν είναι στη θετική αλλαγή.

Δύο ακόμα εξαρτημένες μεταβλητές οι οποίες διερευνήθηκαν στα πλαίσια της παρούσης έρευνας είναι Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στο φαινόμενο του πολέμου καθώς και η στάση των μαθητών έναντι του Μαθήματος της Ιστορίας.

### 8.3.2 Ερευνητικά εργαλεία

Με βάση την ανάγκη μέτρησης των παραπάνω μεταβλητών, τον τύπο έρευνας και τις ερευνητικές υποθέσεις επιλέχθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία της ερευνητικής διαδικασίας. Το βασικό ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της πειραματικής παρέμβασης ήταν ερωτηματολόγιο, που μοιράστηκε πριν και μετά την παρέμβαση, στην ομάδα πειράματος και στην ομάδα ελέγχου.

Στη διαδικασία της παρέμβασης, εκτός από τα ερωτηματολόγια, χρησιμοποιήθηκαν και κάποιες ποιοτικές μέθοδοι αξιολόγησης (ελεύθερη παρατήρηση, μη δομημένη ομαδική συνέντευξη, φάκελος μαθητή). Ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων επιλέχθηκε με στόχο την τριγωνοποίηση των μεθόδων, εξαιτίας του γεγονότος ότι διερευνήθηκαν εκπαιδευτικές διαδικασίες οπότε θα έπρεπε να συνυπολογιστούν και οι αστάθμητοι παράγοντες της ανθρώπινης συμπεριφοράς<sup>221</sup>.

---

<sup>221</sup>Ο συνδυασμός της χρήσης διαφορετικών στρατηγικών συλλογής ερευνητικών δεδομένων, όπως είναι η ποσοτική και η ποιοτική μέθοδος, στηρίζεται στην πολυμεθοδολογική προσέγγιση (Mertler, 2012: 12-13; Παρασκευόπουλος, 1990: 36-39· Porth, 2010: 527· Harwell, 2011: 151· Morgan, 1998: 362-376· Wisniewska, 2011: 59). Οι βασικοί λόγοι εφαρμογής της πολυμεθοδολογικής προσέγγισης είναι (Ιωσηφίδης, 2008: 274-275· Gaber & Gaber, 1997· McKendrick, 1999): α) η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων με μεγαλύτερη πληρότητα, β) η τριγωνοποίηση (triangulation, convergence) δηλαδή η χρήση διαφορετικών μεθόδων για την επιβεβαίωση των ερευνητικών αποτελεσμάτων ενισχύοντας έτσι την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της εκάστοτε έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008: 274; Cohen et al., 2008: 189-195· Mertler, 2012: 132· Creswell et al., 2007: 62-66· Mills, 2011), γ) η συμπληρωματικότητα (complementarity) των διαφορετικών μεθόδων είτε με στόχο την επιβεβαίωση των ίδιων ευρημάτων είτε για να απαντήσουν σε διαφορετικά ερευνητικά ερωτήματα τα οποία, όμως, αφορούν διαφορετικές πλευρές του ίδιου ερευνητικού προβλήματος και δ) η μεθοδολογική ανάπτυξη (methodological development), δηλαδή η εφαρμογή μίας ποιοτικής για παράδειγμα μεθόδου (όπως η διενέργεια συνέντευξης) με στόχο τη συγκέντρωση αναγκαίων για την ανάπτυξη υποθετικά μία ποσοτικής μεθόδου πληροφοριών (όπως για παράδειγμα η σύνταξη ερωτηματολογίου). Από τις παραπάνω αιτίες εφαρμογής πολυμεθοδολογικής προσέγγισης οι βασικοί λόγοι επιλογής της προς χρήση και στην παρούσα έρευνα ήταν η μεγαλύτερη πληρότητα του τρόπου διερεύνησης των ερευνητικών υποθέσεων και η μελέτη τους από διαφορετικές πλευρές για την επίτευξη της τριγωνοποίησης με στόχο την εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερευνητικού σκέλους της ανά χείρας διατριβής. Με βάση την τυπολογία του N. Denzin (1970) για την τριγωνοποίηση (χρονική τριγωνοποίηση, χωρική τριγωνοποίηση, συνδυαζόμενα

Η διαδικασία, που ακολουθήθηκε για να κατασκευαστεί το ερωτηματολόγιο, ήταν η τροποποίηση ενός εργαλείου (modifying an instrument). Δηλαδή δε δημιουργήθηκε από τον ερευνητή ένα καινούριο εργαλείο, από την αρχή, αλλά εντοπίστηκαν και τροποποιήθηκαν εργαλεία, που μετρούν τις εξαρτημένες μεταβλητές, όπως προσδιορίστηκαν παραπάνω (Creswell, 2016: 195· Brancato et al., 2006). Το ερωτηματολόγιο, που εν τέλει χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής αποτέλεσε μια συρραφή ερωτήσεων από ήδη σταθμισμένα ερωτηματολόγια προγενέστερων σχετικών μελετών με στόχο τη μέτρηση των συγκεκριμένων εξαρτημένων μεταβλητών, γεγονός που ενισχύει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας.

Προτιμήθηκαν ερωτηματολόγια από έρευνες, οι οποίες διενεργήθηκαν στην Ελλάδα και όχι στο εξωτερικό, διότι δημιουργήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν μέσα στο πλαίσιο των Ελληνικών σχολικών τάξεων, πλαίσιο στο οποίο κινείται και η ερευνητική διαδικασία που πραγματοποιήθηκε για τους ερευνητικούς στόχους της διδακτορικής διατριβής (Bell, 2007:125-142· Javeau, 2000).

Η έννοια της αξιοπιστίας (reliability), η οποία συνδέεται με τις έννοιες της συνέπειας (consistency), της επαναληπτικότητας (repeatability) και της αναπαραγωγιμότητας (reproducibility) σε σχέση με τον χρόνο, μπορεί να ελεγχθεί ως προς τους παρακάτω παράγοντες σε σχέση με τα ερωτηματολόγια στους ποσοτικούς τύπους έρευνας: α) η αξιοπιστία ως σταθερότητα μέσω του υπολογισμού των συντελεστών αξιοπιστίας επαναληπτικών μετρήσεων αφορά στην αξιοπιστία των ερωτηματολογίων ως προς τον χρόνο. Η εκτίμηση της αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων ως προς τον χρόνο επιτυγχάνονται με τη χορήγηση των ίδιων ερευνητικών εργαλείων, πάνω από μία φορά, σε εύλογο χρονικό διάστημα, με στόχο να διαπιστωθεί αν οι ερωτώμενοι δώσουν τις ίδιες απαντήσεις. Σημαντικό είναι το χρονικό διάστημα των επαναληπτικών τεστ, ώστε από την μία οι ερωτώμενοι να μην θυμούνται τις απαντήσεις και από την άλλη να μην επιδράσει κάποιος άλλος παράγοντας στις απαντήσεις τους (Pagano, 2009:131-132), β) η αξιοπιστία ως ισοδυναμία βάσει του υπολογισμού συσχέτισης δύο ερωτηματολογίων, που έχουν σχεδιαστεί για να μετρήσουν τις

---

επίπεδα τριγωνοποίησης, θεωρητική τριγωνοποίηση, μεθοδολογική τριγωνοποίηση), στην έρευνα που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διδακτορικής διατριβής, πραγματοποιήθηκε η μεθοδολογική τριγωνοποίηση, με την έννοια της χρήσης διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων για τις ίδιες ερευνητικές υποθέσεις (Robson, 2010:207). Βασικός στόχος ήταν η αλληλοσυμπλήρωση των μεθόδων και η εξέταση διαφορετικών πλευρών, του ίδιου ερευνητικού προβλήματος (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005: 60). Το σχέδιο που ακολουθήθηκε ήταν το ταυτόχρονο σχέδιο τριγωνοποίησης (concurrent triangulation design) (Harwell, 2011: 156-157· Creswell, 2003).

ίδιες εξαρτημένες μεταβλητές (Webb, Shavelson & Haertel,2006:4) καθώς και γ) η αξιοπιστία ως εσωτερική συνοχή με βάση τους συντελεστές: αξιοπιστίας ημικλάστων και εσωτερικής συνέπειας. Για τον υπολογισμό των συντελεστών αυτών δεν χρειάζεται να χορηγηθεί το ερευνητικό εργαλείο δύο φορές, αλλά μία. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τον συντελεστή αξιοπιστίας ημικλάστων, υπολογίζεται το μέγεθος ισοδυναμίας ανάμεσα σε δύο μέρη του τεστ (Webb, Shavelson & Haertel,2006:4; Cohen,Manion & Morrison, 2008:201-202; Benton,2015:302).

Με βάση την κριτική για τον συντελεστή αξιοπιστίας ημικλάστων, οι Kuder & Richardson πρότειναν ένα συντελεστή εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου (KR-20), ο οποίος δεν υπολογίζει την αξιοπιστία των ημικλάστων διχοτομώντας το ερωτηματολόγιο αλλά την εσωτερική συνέπεια της κάθε ερώτησης, που ανήκει σε κλίμακα, ξεχωριστά, με βασική προϋπόθεση ότι οι ερωτήσεις της κλίμακας να είναι πάνω από τρεις (Cronbach,1951; Eisinga, Grotenhuis & Pelzer,2012). Ο δείκτης που χρησιμοποιείται για ερωτήσεις, οι οποίες αντιστοιχούν σε παραπάνω από δύο τιμές, είναι ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$ . Ο δείκτης αυτός χρησιμοποιήθηκε και για την αξιοπιστία των ερωτηματολογίων, που χρησιμοποιήθηκαν στην ερευνητική διαδικασία (Cronbach,1951; Ραφτόπουλος, 2011:2; Cortina,1993).

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό υπόβαθρο, στην έρευνα που διενεργήθηκε, ελέγχθηκαν τα ερωτηματολόγια: α) ως προς την αξιοπιστία της σταθερότητας ως προς τον χρόνο και β) ως προς την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, υπολογίζοντας τον δείκτη Cronbach για όσες ερωτήσεις δεν αντιστοιχούσαν σε δίτιμες μετρήσεις. Συγκεκριμένα διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα για να ελεγχθεί αν οι συγκεκριμένες ερωτήσεις μετράνε με εγκυρότητα και αξιοπιστία τις μεταβλητές, που επιδιώκεται να μετρηθούν, ώστε να γίνουν και οι αντίστοιχες αλλαγές. Για αυτόν τον λόγο τα ερευνητικά εργαλεία έλαβαν την τελική τους μορφή μετά τη διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας, με βάση τη δοκιμή της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Με βάση την πιλοτική έρευνα, το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε ως προς την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας με τον υπολογισμό του δείκτη Cronbach και ως προς την αξιοπιστία με βάση τον χρόνο με τη χρήση της τεχνικής επαναληπτικών μετρήσεων. Με βάση τους δείκτες αυτούς και την εμπειρία από το πεδίο διαμορφώθηκε το τελικό ερευνητικό εργαλείο, που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Για να διαπιστωθεί η τελική αξιοπιστία των ερωτηματολογίων, ως προς την εσωτερική συνέπεια, μετρήθηκε εκ νέου ο δείκτης Cronbach των μετρήσεων των προκαταρκτικών τεστ, με βάση τις απαντήσεις των υποκειμένων του τελικού δείγματος.



Η εγκυρότητα των ερωτηματολογίων, σχετίζεται με το κατά πόσο το ερωτηματολόγιο μετράει τις μεταβλητές και κατά πόσο στις μετρήσεις παρεμβάλλονται παρασιτικές μεταβλητές ή μεταβλητές που αφορούν χαρακτηριστικά των υποκειμένων του δείγματος, αλλοιώνοντας τα αποτελέσματα. Αν αυτές οι μεταβλητές δεν λαμβάνονται υπόψη, τότε μειώνεται η εγκυρότητα των ερευνητικών εργαλείων.

Τα βασικότερα είδη εγκυρότητας είναι (Cronbach & Meehl, 1955: 281· Gignac, 2009: 30· Fabrigar & Wegener, 2012: 4· Polit & Beck, 2006: 491-493· Παρασκευόπουλος, 1993: 77-85): α) η κατά τεκμήριο εγκυρότητα, η οποία είναι υποκειμενικό είδος εγκυρότητας, στην οποία ο ερευνητής υποστηρίζει ότι το περιεχόμενο και το είδος των ερωτήσεων, σχετίζονται με τις εξαρτημένες μεταβλητές, βάση της γενικής επισκόπησης του ερευνητικού εργαλείου, β) η εγκυρότητα, η οποία σχετίζεται με το περιεχόμενο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και διακρίνεται στην εγκυρότητα περιεχομένου, όταν η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου αξιολογείται από ειδικούς επιστήμονες και τη φαινομενική εγκυρότητα, όταν η εγκυρότητα αξιολογείται από δείγμα ατόμων του πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται η έρευνα, γ) η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, σύμφωνα με την οποία, πρέπει να καθοριστούν τα κριτήρια με βάση τα οποία διαφέρουν οι ομάδες, όσον αφορά το εννοιολογικό περιεχόμενο των μεταβλητών που επιδιώκεται να μετρηθούν και τον καθορισμό για τον τρόπο που διαφέρουν οι μετρήσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες, δ) η εγκυρότητα βάση κριτηρίου, η οποία διακρίνεται με τη σειρά της σε: 1) συντρέχουσα εγκυρότητα, με βάση την οποία οι τιμές αλλάζουν προς την κατεύθυνση που αναμένεται, με βάση τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων που ανήκαν σε κάθε μία από τις ομάδες του δείγματος και 2) προβλεπτικής συνάφειας εγκυρότητα, σύμφωνα με την οποία μπορούν να προβλεφθούν, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι επιδόσεις υποκειμένων σε τομείς που αφορούν τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένα εξωτερικά κριτήρια.

Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω θεωρητικό υπόβαθρο περί εγκυρότητας των ερευνητικών εργαλείων, έγιναν συγκεκριμένες ενέργειες για τον έλεγχο της εγκυρότητας των ερωτηματολογίων. Αρχικά διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα. Επιδιώχθηκε όσο το δυνατόν μεγαλύτερος έλεγχος της αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων η οποία συσχετίζεται με την εγκυρότητα. Τέλος, βάσει του σχεδιασμού και του τρόπου εφαρμογής της έρευνας, επιδιώχθηκε όσο το δυνατόν μεγαλύτερος έλεγχος των παρασιτικών μεταβλητών. Τέτοιες μεταβλητές είναι για παράδειγμα, η νόθευση ή η προκατάληψη στην επιλογή των υποκειμένων, η διαφορετική επιλογή, η στατιστική παλινδρόμηση, που αφορούν την επιλογή των υποκειμένων του δείγματος, ο ανταγωνισμός από την ομάδα ελέγχου, η πειραματική

διαρροή, η διάχυση της πειραματικής παρέμβασης, που έχει να κάνει με την επίδραση της πειραματικής παρέμβασης στα υποκείμενα του δείγματος, και τα τεστ και η χρήση οργάνων, που έχει να κάνει με την επίδραση των προκαταρκτικών ερωτηματολογίων, στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Στη συνέχεια, περιγράφονται τα μέρη του τελικού ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην ερευνητική διαδικασία και το οποίο σχεδιάστηκε ακολουθώντας τις ενέργειες που αναλύθηκαν παραπάνω. Αρχικά, εμπεριέχονται ερωτήσεις για τα προσωπικά στοιχεία των μαθητών, όπως το όνομα, το σχολείο και το τμήμα, το φύλο, την ημερομηνία γέννησης, την καταγωγή των γονέων, τα έτη σταθερής διαμονής στην Ελλάδα και τα χρόνια φοίτησης σε Ελληνικό σχολείο. Πληροφορίες όπως το φύλλο, η καταγωγή των γονέων, ο τόπος γέννησης και ο χρόνος διαμονής στην Ελλάδα ζητήθηκαν ώστε να μπορεί να εξετασθεί η επιρροή των μεταβλητών αυτών στις εξαρτημένες μεταβλητές.

Έπειτα, υπάρχουν δύο ερωτήσεις κοινωνιομετρίας οι οποίες μετράνε το ποσοστό και τον αριθμό φιλιών, σε μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο που φοιτούν στην ίδια τάξη, πριν και μετά την παρέμβαση. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται να διαπιστωθεί αν μετά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης αυξήθηκαν οι θετικές σχέσεις ανάμεσα στους Έλληνες και τους ξένους μαθητές, που φοιτούν μαζί στην ίδια τάξη. Μετρήθηκε, το κατά πόσο, ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ταυτότητες, δημιουργήθηκαν ή μη νέες φιλίες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης με τη χρήση κοινωνιομετρικών τεστ. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώχθηκε να διαπιστωθεί, αν η αλλαγή των στάσεων σχετίζεται και με τη συμπεριφορά των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη.

Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι δεν εξήχθησαν, βέβαια, συμπεράσματα αν οι φιλίες ή η αλλαγή συμπεριφοράς των Ελλήνων απέναντι στους ξένους μαθητές και των ξένων μαθητών απέναντι στους Έλληνες, σχετίζεται με την αλλαγή των στάσεων ή το αντίστροφο. Ερωτήσεις κοινωνιομετρίας χρησιμοποιούνται σε έρευνες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε σχέση με την εφαρμογή τεχνικών ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Slavin, 1983: 70). Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η παρούσα διατριβή και δη το ερευνητικό σκέλος αυτής δεν αποτέλεσαν μια έρευνα Κοινωνικής Ψυχολογίας. Ωστόσο χρησιμοποιήθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία της Κοινωνικής Ψυχολογίας όπως ερωτήσεις μέτρησης στάσεων και κοινωνιομετρικές ερωτήσεις ένεκα της διεπιστημονικής τους φύσης. Δεν αναλύθηκαν αυτοί οι όροι αλλά διευκρινίζεται ο τρόπος χρήσης τους<sup>222</sup>.

---

<sup>222</sup>Για: α) τον τρόπο αξιολόγησης των σχέσεων των μαθητών εντός της σχολικής αιθούσης μέσω κοινωνιομετρικών ερωτήσεων, β) τον τρόπο αξιολόγησης των κοινωνιομετρικών ερωτήσεων, γ) τον τρόπο

Ακολουθούν τρεις ερωτήσεις για τη διερεύνηση των διαφυλετικών στάσεων, οι οποίες αντλήθηκαν από την έρευνα του Μίτιλη, που δημοσιεύτηκε το 1998 (Μίτιλης, 1998:117). Η συγκεκριμένη έρευνα έχει περισσότερο μια κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση μελετώντας τις στάσεις των Ελλήνων μαθητών ως προς τους ξένους μαθητές από συγκεκριμένες παρεμβάσεις στην τάξη. Κάτι που πρέπει να αναφερθεί σ' αυτό το σημείο είναι ότι στην πρωτότυπη έρευνα οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου με δύο επιλογές: ναι- όχι. Ωστόσο στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν διαβαθμίσεις κλίμακας Likert ( Μιχαλοπούλου, 2002: 45-50· Γιαλαμάς, 2012: 26-29) με 5 επίπεδα αρχικά και ύστερα με βάση τη διεξαχθείσα προέρευνα, που στη συνέχεια, με τέσσερα επίπεδα ώστε: α) να ταιριάζει με τις ερωτήσεις της ιστορικής συνείδηση των μαθητών που έχουν τέσσερις διαβαθμίσεις και β) να μπορούν να συσχετίσουν οι δύο εξαρτημένες μεταβλητές.

Στη συνέχεια περιλαμβάνονται ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες εξετάζουν την αναπαράσταση της ιστορικής συνείδησης των μαθητών. Υπάρχουν 4 διαβαθμίσεις για την κάθε ερώτηση. Οι ερωτήσεις είναι από την έρευνα του Κόκκινου (2005), που πραγματοποιήθηκαν τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τα νοητικά σχήματα των μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Κόκκινος, 2005: 319-327). Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις στηρίχτηκαν στις αρχές ιστορικού προσανατολισμού - διαφοροποίησης και μορφές ιστορικής νοηματοδότησης κατά τον Rüsen (2004) (Κόκκινος, 2005: 27-29). Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας χωρίστηκαν τέσσερις υποκατηγορίες της ιστορικής συνείδησης: α) ελληνοκεντρική ιστορική συνείδηση, β) καλλιέργεια διαπολιτισμικής ιστορικής συνείδησης, γ) η τελολογική ιστορική συνείδηση και τέλος δ) η γεγονοτολογική ιστορική συνείδηση. Στη στατιστική ανάλυση εξήχθη σκορ για τον κάθε μαθητή πριν και μετά την παρέμβαση για όσες κατηγορίες εμπεριέχουν περισσότερες από μία ερωτήσεις όπως η Ελληνοκεντρική ιστορική συνείδηση, και η καλλιέργεια διαπολιτισμικής ιστορικής συνείδησης.

Οι μαθητές στη συνέχεια, καλούνται να απαντήσουν σε μια ερώτηση ανοιχτού τύπου για τη σχέση τους με το Μάθημα της Ιστορίας. Η ερώτηση όπως διατυπώνεται στο ερωτηματολόγιο είναι η παρακάτω: «Σου αρέσει το μάθημα της ιστορίας; Ναι ή όχι και γιατί;» Αυτή η ερώτηση προστέθηκε ώστε να γίνει η επακόλουθη ανάλυση περιεχομένου επί των απόψεων των μαθητών της Δ' Δημοτικού, για το Μάθημα της Ιστορίας και να διαπιστωθεί

---

δημιουργίας του κοινωνιομετρικού πίνακα και δ) την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία βλ. Γεώργας, 1990· Meyer, 1987· Κανάκης, 1987; Ματσαγγούρας, 1987 & 2007· Ευαγγελόπουλος, 1998· Μπίκος, 2004· Σαρρής, 1995· Πυργιωτάκης, 2000· Μπασέτας, 2011.

κατά πόσο οι απόψεις αυτές μπορούν να αλλάξουν, ύστερα από την εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η ερώτηση αυτή περιλαμβανόταν και στην έρευνα του Μάνεση που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού, σε σχολείο της Πάτρας (Μάνεση, 2004: 205-21). Το βασικό ερώτημα της έρευνας ήταν το κατά πόσο το περιεχόμενο του Μαθήματος της Ιστορίας δίδεται κατά τέτοιο τρόπο από τους καθηγητές, ώστε να επιτυγχάνεται η διαμόρφωση κοινωνικής ταυτότητας με στόχο την πολιτιστική αναπαραγωγή, σύμφωνα με τη θεωρία του Bourdieu (1970).

Καταληκτική του ερωτηματολογίου είναι η ερώτηση που διερευνά τη στάση των μαθητών του δείγματος έναντι του πολέμου. Η συγκεκριμένη ερώτηση είναι ερώτηση κλειστού τύπου με τέσσερις διαβαθμίσεις της κλίμακας Likert, όπως και οι υπόλοιπες ερωτήσεις. Η ερώτηση αυτή περιεχόταν στην έρευνα που διεξήχθη την περίοδο 1990-1991 σχετικά με την πολιτική κοινωνικοποίηση μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ηλικίας 10-12 ετών, σε δημόσια σχολεία μεγάλων αστικών κέντρων αλλά και ημιαστικών καθώς και αγροτικών περιοχών (Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, 2010). Η ερώτηση αυτή προστέθηκε διότι είναι εξαιρετικά σημαντική η διερεύνηση του τρόπου προσέγγισης του πολέμου εκ μέρους των μαθητών. Με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο ο πόλεμος μπορεί να ενταχθεί στην έννοια της ετερότητας και τον τρόπο, που παρουσιάζεται στο συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού ο εθνικός άλλος. Με βάση τα παραπάνω, επιδιώκεται να διαπιστωθεί, αν οι στάσεις των μαθητών έναντι του πολέμου άλλαξαν με βάση τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίστηκε το εν λόγω φαινόμενο στην εκπαιδευτική παρέμβαση, που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής.

Παρακάτω, θεωρείται σκόπιμο να παρατεθούν οι ποιοτικές μέθοδοι αξιολόγησης αποτελεσμάτων, που χρησιμοποιήθηκαν συμπληρωματικά προς τα ερωτηματολόγια με στόχο την τριγωνοποίηση, όπως αναλύεται πιο πάνω στο παρόν κεφάλαιο. Αρχικά, για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η μη δομημένη πρωτογενής συμμετοχική παρατήρηση με τον παρατηρητή σε ρόλο συμμετέχοντα βάσει ενεργούς συμμετοχής του (Bell, 2007: 240-255· 1997: 170· Cohen et al., 2008: 313-314· Ιωσηφίδης, 2008: 125-137· Hay, 2000· Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 104-111). Τα δεδομένα στηρίχτηκαν στην τήρηση ημερολογίου και γραπτών σημειώσεων (Willig, 2008· Mason, 200; Angrosino, 2007· Creswell, 2013· Altrichter et al., 2001: 126-143· Babbie, 2018: 501-502).

Η μη δομημένη συμμετοχική παρατήρηση προτιμήθηκε έναντι του τύπου της δομημένης συστηματικής παρατήρησης διότι χρησιμοποιείται επικουρικά προς το ερωτηματολόγιο. Στόχος ήταν η διερεύνηση του παράγοντα της ανθρώπινης συμπεριφοράς των μαθητών επί του

τρόπου βίωσης της παρέμβασης, της αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους καθώς και της κατανόησης των υποκειμενικών αντιλήψεων των μαθητών τόσο έναντι της εθνοπολιτισμικής ετερότητας όσο και έναντι του Μαθήματος της Ιστορίας. Ο συγκεκριμένος τύπος παρατήρησης συνδέεται με τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων και την ερμηνεία εις βάθος των εμπειριών, των καταστάσεων, των γεγονότων και των συμπεριφορών των μαθητών στη σχολική τάξη (Birdet al., 1999:320· Patton, 1990· Delamont & Hamilton, 1993: 4· Jorgensen, 1989· Hopkins, 1995: 153).

Η συμμετοχή του ερευνητή ήταν ενεργή και πρωτογενής εφόσον ήταν ο ίδιος ο εμπυχωτής του προγράμματος συμμετέχοντας, μάλιστα, ως παρατηρητής έχοντας ενημερώσει εξ αρχής τους μαθητές για την πρόθεσή του να αξιολογήσει την εκπαιδευτική παρέμβαση (Adler, 1951· Gold, 1958· Gans, 1999· Bryman & Burgess, 1994· Λάζος, 1998). Η επιλογή να αποκαλυφθεί η ταυτότητα του εμπυχωτή ως ερευνητής ήταν αναγκαία και για λόγους δεοντολογίας με βάση την αρχή της συνειδητής συναίνεσης των συμμετεχόντων, ώστε να μην εξαπατηθούν ως προς τις αληθινές προθέσεις της έρευνας.

Η καταγραφή των αποτελεσμάτων της παρατήρησης πραγματοποιήθηκε μέσω τήρησης ημερολογίου. Ένας από τους βασικούς λόγους για την τήρηση ημερολογίου ήταν η διασφάλιση της συνέπειας της παρέμβασης, που αποτελεί έναν από τους κινδύνους εσωτερικής εγκυρότητας. Η καταγραφή πραγματοποιήθηκε μέσω συνοπτικών σημειώσεων κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και η συμπλήρωση αναλυτικής καταγραφής μετά την πραγμάτωση της κάθε ενότητας της παρέμβασης. Η καταγραφή των δεδομένων της παρατήρησης οργανώθηκε με βάση δύο άξονες: α) ο πρώτος άξονας είχε τρία επίπεδα και βασιζόταν σε εκείνα ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος δηλαδή το στάδιο της ευαισθητοποίησης, της κυρίως δραστηριότητας και του αναστοχασμού, οργανώνοντας τις καταγραφές με βάση έναν χρονικό άξονα της κάθε ενότητας, β) οι παρατηρήσεις σε κάθε ένα από τους τρεις βασικούς άξονες χωρίστηκαν σε: περιγραφικές, ερμηνευτικές και μεθοδολογικές σημειώσεις (Κυριαζή, 2001). Οι παρατηρήσεις στο ημερολόγιο στηρίχτηκαν σε ότι καταγραφή σχετίζονταν με τις εξαρτημένες μεταβλητές του ερωτηματολογίου αλλά και ότι άλλο κρίθηκε ότι μπορεί να προσθέσει χρήσιμες πληροφορίες στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων. Οι παρατηρήσεις προέρχονται κυρίως από την εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης στις ομάδες πειράματος.

Μία άλλη ποιοτική μέθοδος αξιολόγησης η οποία χρησιμοποιήθηκε επικουρικά, ήταν η μη δομημένη ομαδική συνέντευξη των μαθητών, η οποία πραγματοποιήθηκε επί τη βάση συγκεκριμένων θεμάτων που ήταν κοινά τόσο στην πρώτη όσο και στην τελευταία συνάντηση

για αμφότερες τις ομάδες: παρέμβασης και ελέγχου (Mason, 2007· Robson, 2009· Fontana & Frey, 2000). Ο λόγος επιλογής του τύπου της μη δομημένης συνέντευξης έναντι εκείνων της δομημένης και ημιδομημένης συνέντευξης ήταν πως η μη δομημένη συνέντευξη, όπως και η παρατήρηση, χρησιμοποιείται επικουρικά προς τα ερωτηματολόγια - που παρέχουν κατά βάση αποκλειστικά ποσοτικά αποτελέσματα- και δίδουν το πλεονέκτημα της καταγραφής και ερμηνείας: των αντιλήψεων των ίδιων των μαθητών επί του Μαθήματος της Ιστορίας, του τρόπου που βιώνουν αυτήν την αντίληψη μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, της εμπάθουσας στις αξίες / αντιλήψεις και απόψεις των μαθητών (Mason, 2009: 130).

Η συνέντευξη σε ομάδες (Group Interviews) επελέγη έναντι της προσωπικής συνέντευξης διότι βασικός στόχος ήταν να παρατηρηθεί η αλληλεπίδραση και η συζήτηση ανάμεσα στους μαθητές. Βασικός λόγος, που οδήγησε σε αυτήν την ερευνητική επιλογή, ήταν το ότι η ομαδική συνέντευξη είναι ένα εργαλείο εξαιρετικά συμβατό με ποσοτικές μεθόδους έρευνας και ενδείκνυται για τριγωνοποίηση (Ιωσηφίδης, 2008· Wilkinson, 1998· Frey & Fontana, 1993· Morgan, 1998: 9). Με βάση τα παραπάνω, η ομαδική συνέντευξη εντάχθηκε λειτουργικά τόσο στην αρχή της παρέμβασης (ως εισαγωγή στην πρώτη ενότητα) όσο και στην τελευταία ενότητα με στόχο την αξιολόγηση της παρέμβασης. Τέλος, οι ερωτήσεις σχετίζονταν με την ιστορική συνείδηση των μαθητών, τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον χώρο, τον χρόνο, την ετερότητα, τη στάση τους έναντι του Μαθήματος της Ιστορίας και τον τρόπο που αντιλαμβάνονταν το φαινόμενο του πολέμου στο πλαίσιο της σχολικής Ιστορίας.

Οι ερωτήσεις ετέθησαν προς τους συνεντευξιζόμενους ακολουθώντας την εξής σειρά: αρχικά ετέθησαν εκείνες που στόχευαν στην εξοικείωση των μαθητών με το εν γένει θέμα της συνέντευξης. Ακολούθησαν εκείνες που αναφέρονταν στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι μαθητές το Μάθημα της Ιστορίας. Οι τύποι των ερωτήσεων, που χρησιμοποιήθηκαν στον Οδηγό Συνέντευξης ήταν οι εξής: μικτές (συνδυασμός κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτήσεων) δομικές, γνώμης και όπου χρειάστηκε εμπάθουσας (Robinson, 2007: 325-329· Ιωσηφίδης, 2008: 115-118· Rubin & Rubin, 2005: 164-171· Mason, 2009: 103-106). Για παράδειγμα κάποιες από τις αρχικές ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν οι παρακάτω: «Σας αρέσει η ιστορία;», «Γιατί σας αρέσει να μαθαίνετε;». Ακολούθησαν ερωτήσεις όπως οι παρακάτω: «Για ποια ιστορική περίοδο σας αρέσει να μαθαίνετε και γιατί;», «Σας αρέσει να μαθαίνετε για την ιστορία της Ελλάδος ή και για τις ιστορίες άλλων χωρών;», «Σας αρέσει να μαθαίνετε για την ιστορία απλών ανθρώπων;», «Τι γνώμη έχετε για το φαινόμενο των πολέμων στην ιστορία;». Η καταγραφή των συνεντεύξεων έγινε με βάση την ανάπτυξη κάποιων

βασικών σημειώσεων, που κρατήθηκαν από τον ερευνητή κατά τη διεξαγωγή τους (Ιωσηφίδης, 2008: 123).

Χρησιμοποιήθηκε τέλος, και η μέθοδο τήρησης ατομικού φακέλου μαθητή κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Η ιδέα του φακέλου των μαθητών δημιουργήθηκε με βάση την αντίστοιχη μεθοδολογική θεωρία, η οποία εμφανίστηκε ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '80, σύμφωνα με την οποία οι φάκελοι των μαθητών μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής και της ερευνητικής διαδικασίας (Βαρσαμίδου, 2016· Γεωργούσης, 2003). Επίσης ο φάκελος του μαθητή ως μέσο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο Μάθημα της Ιστορίας, προτείνεται από τα Αναλυτικά Προγράμματα του Μαθήματος της Ιστορίας τα οποία εκπονήθηκαν το 2017 και αποτέλεσαν τη βάση για τα αντίστοιχα του 2018, και προτείνουν ανάλογη με την ανά χείρας διδακτορική διατριβή κατεύθυνση ως προς το περιεχόμενο και τα μέσα διδασκαλίας της Ιστορίας (Βόγλης et al., 2017:12).

Στον πυρήνα της ερευνητικής συνδρομής του μέτρου του φακέλου του μαθητή τίθεται η συνεισφορά του ίδιου του μαθητή στην όλη διαδικασία αναστοχασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο φάκελος του μαθητή χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της πειραματικής παρέμβασης συμπληρωματικά προς τα ερωτηματολόγια της ποσοτικής μεθόδου και συμπεριελάμβανε ζωγραφιές και εν γένει εικαστικές μαθητικές δημιουργίες που σχετίζονται με το υπό διερεύνηση ζήτημα αλλά και μαθητικές απαντήσεις επί συγκεκριμένων ερωτήσεων.

Αναλυτικά ο φάκελος του μαθητή περιλάμβανε τα εξής: α) ερώτηση που σχετίζεται με τη στάση των μαθητών έναντι της ετερότητας τόσο ως έννοια όσο και με τη χρήση αυτής στο Μάθημα της σχολικής Ιστορίας και είναι η εξής: «*Τι συναίσθημα νιώθεις για τους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί από εσένα? (φορούν διαφορετικά ρούχα, τρώνε διαφορετικά φαγητά, ζούσαν στο παρελθόν σε κάποια άλλη χώρα)*». Η ερώτηση αυτή προσθέτει στοιχεία αναφορικά στις αντιλήψεις των μαθητών έναντι των ξένων μαθητών και ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι μαθητές τον εθνικό άλλο στο Μάθημα της Ιστορίας. Η ερώτηση συμπληρώθηκε από τους μαθητές της ομάδας παρέμβασης τόσο στην αρχή των συναντήσεων όσο και στο τέλος αυτών. Τα αποτελέσματα αναλύθηκαν με βάση την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου και της κατηγοριοποίησης των απαντήσεων χρησιμοποιώντας συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Συγκεκριμένα οι θεματικές κατηγορίες προέκυψαν από την ποσοτική ανάλυση, ενώ για την εξαγωγή των συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση, όπως ακριβώς και στην ανάλυση της Μπούντα (2009:142), β) εικαστικές παρεμβάσεις των μαθητών με βάση σχέδιά τους τόσο για τον πόλεμο

στο πλαίσιο της τέταρτης ενότητας της παρέμβασης όσο και σκίτσα για τη Μύρτιδα και τη ζωή της, τα οποία οι περισσότεροι μαθητές προσέθεσαν ως απάντηση στην ερώτηση για τα συναισθήματά τους για τους διαφορετικούς ανθρώπους, τη δεύτερη φορά που τους ζητήθηκε να την απαντήσουν. Οι εν λόγωεικαστικές παρεμβάσεις παρατίθενται ανώνυμα στο Παράρτημα 5 και σχολιάζονται ποιοτικά από τον ερευνητή με βάση το κεντρικό θέμα της έρευνας.

### 8.3.3. Δειγματοληψία-Περιγραφή δείγματος

Στη συνέχεια επελέγη το δείγμα της έρευνας, με βάση τα στοιχεία των ατόμων του πληθυσμού. Το δείγμα της πειραματικής έρευνας συγκεντρώθηκε κατόπιν τυχαίας κατά συστάδες δειγματοληψίας (multistage cluster sampling). Η επιλογή της τυχαίας δειγματοληψίας στόχευε στη διασφάλιση της εξωτερικής εγκυρότητας και της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος (Cohen et al., 2008: 161-162· Παρασκευόπουλος, 1993: 29-32· Παπαγεωργίου, 2015α: 5-15). Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος εξαρτάται τόσο από το μέγεθος του, όσο και από τον τρόπο επιλογής του από τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται η έρευνα (Blair, Czaja & Blair, 2013· Groves et al., 2009· Fink, 2013).

Όσον αφορά τον τρόπο επιλογής του δείγματος, η τυχαία δειγματοληψία αποτελεί βασική μέθοδος για την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος καθώς κάθε μέλος του πληθυσμού έχει τις ίδιες πιθανότητες να επιλεγεί ως συμμετέχων στην έρευνα. Η τυχαία κατά συστάδες δειγματοληψία (multistage cluster sampling), η οποία ανήκει στην πιθανοτική δειγματοληψία στην οποία έχουν αναφερθεί και οι: Παπαγεωργίου, 2015β: 4-5· Cohen et al., 2008: 164, 167-168· Creswell, 2016: 180, 182-183· Κατσιλλης, 2006: 22· Claude, 2000: 77, 81 Παρασκευόπουλος, 1993: 24,25· Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015: 42-43· Καραγεώργος, 2002: 97-110. Η επιλογή της τυχαίας κατά συστάδες δειγματοληψίας και όχι της απλής τυχαίας δειγματοληψίας (simple random sampling), ωφελείται στο γεγονός, ότι στην περίπτωση της έρευνας που διενεργήθηκε για τους ερευνητικούς σκοπούς της ανά χειράς διδακτορικής διατριβής, η μονάδα ανάλυσης του δείγματος δεν ήταν μονάδες αλλά ομάδες μαθητών και συγκεκριμένα ολόκληρες σχολικές τάξεις (Alf & Lohr, 2007: 71-77)<sup>223</sup>.

---

<sup>223</sup> Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ομαδοποιημένη δειγματοληψία είναι λιγότερο αποτελεσματική σε σύγκριση με την απλή τυχαία δειγματοληψία, διότι είναι πιο πιθανή η αύξηση του δειγματοληπτικού σφάλματος (Κατσιλλης, 1987· Παπαγεωργίου, 2015β: 118· Cohen, 1988). Οι λόγοι που επελέγη στην ανά χειράς διατριβή η χρήση αυτής της μεθόδου δειγματοληψίας - παρά τους κινδύνους μεγιστοποίησης του δειγματοληπτικού σφάλματος- αναλύονται στο Υποκεφάλαιο 8.1. Οι βασικοί τρόποι αντιμετώπισης αυτού του κινδύνου, ήταν τόσο το μέγεθος του δείγματος, το οποίο επιδιώχθηκε να είναι όσο το δυνατόν μεγαλύτερο,



Συγκεκριμένα, ο τύπος δειγματοληψίας, που χρησιμοποιήθηκε, ήταν η ομαδοποιημένη δειγματοληψία ενός σταδίου καθώς χρησιμοποιήθηκαν ως συμμετέχοντες στο δείγμα, όλοι οι μαθητές που ήταν μέλη των συμμετεχουσών σχολικών τάξεων (Κάτσιλλης, 2006: 30-31). Οι βασικοί λόγοι για την επιλογή σχολικών τάξεων ως μονάδα ανάλυσης του δείγματος (Vogt, 1999), ήταν: α) ότι λόγω πρακτικών περιορισμών, δεν μπορούσαν οι ομάδες να αποτελούνται από τυχαιοποίηση υποκειμένων μέσω απλής τυχαίας δειγματοληψίας, καθώς και β) ότι βασικός στόχος ήταν ανταπόκριση των αποτελεσμάτων στις πραγματικές συνθήκες των σχολικών τάξεων, οι οποίες δεν αποτελούνται από ισοδύναμα υποκείμενα ως προς συγκεκριμένες μεταβλητές. Αυτές είναι και οι βασικές αιτίες, που έκαναν το σχέδιο της έρευνας, να βασίζεται σε ισοδύναμες ομάδες.

Αναφορικά στην πειραματική διαδικασία της δειγματοληψίας ακολουθήθηκε το δειγματοληπτικό σχέδιο επιλογής κατά ζεύγη (paired selection sampled design) (Μιχαλοπούλου, 2012: 27)<sup>224</sup>. Βασικό κριτήριο συμμετοχής των σχολείων στη διαδικασία κλήρωσης της δειγματοληψίας, όπως αναφέρεται στη συνέχεια, ήταν να υπάρχουν δύο τμήματα Δ' Δημοτικού, ώστε να μπορεί να επιτευχθεί το δειγματοληπτικό σχέδιο επιλογής κατά ζεύγη. Αφού επελέγησαν οι σχολικές μονάδες και τα συγκεκριμένα τμήματα, χωρίστηκαν σε ζευγάρια τα τμήματα της ομάδας πειράματος με τα αντίστοιχα της ομάδας ελέγχου, προσπαθώντας να ανήκουν στην ίδια σχολική μονάδα, αλλά σε διαφορετικά τμήματα και να έχουν παρόμοιο αριθμό μαθητών και παρόμοιο ποσοστό Ελλήνων και ξένων μαθητών. Όπου αυτό δεν επιτεύχθηκε λόγω πρακτικών δυσκολιών, διασταυρώθηκαν τα σχολεία, ώστε να ανήκουν σε αντίστοιχη περιοχή ή να έχουν όσο περισσότερα κοινά στοιχεία επέτρεψαν οι πρακτικοί περιορισμοί. Στον Πίνακα 4 του Παραρτήματος 3 φαίνονται τα ζευγάρια των σχολείων ελέγχου με τα αντίστοιχα σχολεία πειράματος.

Το δειγματοληπτικό σχέδιο επιλογής κατά ζεύγη, όσον αφορά τις ομάδες πειράματος και τις αντίστοιχες ομάδες ελέγχου, επιλέχτηκε ώστε οι ομάδες να είναι όσο πιο ισοδύναμες γίνεται ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές που επιδιώκεται να μετρηθούν, αλλά και ως προς

---

βάσει των περιορισμών της έρευνας, όπως αναφέρεται στο παρόν κεφάλαιο, όσο και ο τρόπος εκτέλεσης της τυχαίας δειγματοληψίας κατά συστάδες ώστε, όλες οι τάξεις των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθηνών, Ανατολικής, Δυτικής Αττικής και Πειραιά, με τα χαρακτηριστικά πληθυσμού, που ορίστηκαν από τον γράφοντα την ανά χείρας διατριβή, να έχουν την ίδια πιθανότητα να επιλεγθούν.

<sup>224</sup> Στο άρθρο της Κ. Μιχαλοπούλου (2012:27) με τίτλο *Οι περιπέτειες της απόδοσης των όρων της δειγματοληπτικής θεωρίας και πρακτικής στις κοινωνικές διερευνήσεις και το ανύπαρκτο στατιστικό σφάλμα : Ένα σχολιασμένο Αγγλοελληνικό σενάριο*, αναφέρονται οι παρακάτω ορολογίες, για το συγκεκριμένο σχεδιασμό: Paired Comparison Experiment (πείραμα σύγκρισης κατά ζεύγη, ζευγαρωτός έλεγχος), Paired Selection Sample Design (δειγματοληπτικό σχέδιο επιλογής κατά ζεύγη).

τις κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές (ηλικία, αναλογία φύλλου, αναλογία ξένων -Ελλήνων μαθητών, περιοχή της σχολικής μονάδας ως προς το κοινωνικό υπόβαθρο, εκπαιδευτικοί). Με αυτόν τον τρόπο η χρήση της ομάδας ελέγχου βελτιώνει το παρόν σχέδιο<sup>225</sup>. Με βάση το σχεδιασμό αυτό, του δειγματοληπτικού σχεδίου επιλογής κατά ζεύγη, με στόχο την ισοδυναμία των ομάδων μπορούν να αποφευχθούν και άλλοι κίνδυνοι για την εσωτερική εγκυρότητα, όπως η ιστορία, ή η διαφορετική επιλογή<sup>226</sup>. Δημιουργούνται και κάποιοι κίνδυνοι λόγω της εγγύτητας των σχολικών τάξεων, που ανήκαν στην ομάδα πειράματος, με τις σχολικές τάξεις που ανήκαν στην ομάδα ελέγχου, εξαιτίας της συστέγασής τους στο ίδιο σχολείο. Τέτοιοι κίνδυνοι εσωτερικής εγκυρότητας είναι: η διάχυση της πειραματικής παρέμβασης, ο ανταγωνισμός από την ομάδα ελέγχου και η ψυχολογική επιβάρυνση της ομάδας ελέγχου. Ο κίνδυνος της ψυχολογικά επιβαρυνμένης ομάδας ελέγχου αντιμετωπίστηκε από τον ερευνητή, μέσω της διδασκαλίας στις ομάδες ελέγχου. Διδάχθηκαν τα ίδια Κεφάλαια, από τα οποία δημιουργήθηκε η πειραματική εκπαιδευτική παρέμβαση, ακολουθώντας το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας, με βάση τις οδηγίες των σχολικών εγχειριδίων και των αναλυτικών προγραμμάτων και όχι με μια διαπολιτισμική προσέγγιση του περιεχομένου, όπως προσεγγίστηκε στο θεωρητικό μέρος, χρησιμοποιώντας ως μέσο διδασκαλίας τεχνικές θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση.

Οι τάξεις που μπορούσαν να συμμετέχουν στο δείγμα, ήταν η Δ΄ Δημοτικού από σχολικές μονάδες της Πρώτης, Δεύτερης, Τρίτης και Τέταρτης, Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθηνών, τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής και Δυτικής Αττικής καθώς την Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Πειραιά.

---

225 Όταν δεν είναι εφικτή η τυχαιοθέτηση των υποκειμένων του δείγματος στις ομάδες πειράματος και στις αντίστοιχες ομάδες ελέγχου, τότε προτείνεται η λύση να προσπαθήσουν οι ερευνητές να χρησιμοποιήσουν ή ομοιογενή δείγματα ή δείγματα από όσο το δυνατόν περισσότερο ομοιογενή πληθυσμό (Kerlinger, 1970 b). Οι D. Campbell & J. Stanley (1963) υποστηρίζουν ότι αν οι ομάδες πειράματος και ελέγχου, παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές στις μεταβλητές για τη μελέτη των οποίων ενδιαφέρονται οι ερευνητές, δημιουργείται πρόβλημα στην εσωτερική εγκυρότητα, εξαιτίας του κινδύνου της παλινδρόμησης. Με βάση τον ισχυρισμό των W. Borg & M. Gall (1979: 547), αν το συνταίριασμα των υποκειμένων μέσω τυχαιοποίησης στις ομάδες πειράματος και ελέγχου δεν είναι δυνατή, όπως συνέβη στη συγκεκριμένη διατριβή, θα πρέπει ο ερευνητής, να προσπαθήσει να συνταϊριάξει όσο το δυνατόν περισσότερες μεταβλητές που σχετίζονται με την βασική ανεξάρτητη μεταβλητή και τις αντίστοιχες εξαρτημένες. Αυτή η προσπάθεια επιδιώχθηκε μέσω του δειγματοληπτικού σχεδίου επιλογής κατά ζεύγη.

226 Ο κίνδυνος της διαφορετικής επιλογής επιδιώχθηκε να αντιμετωπιστεί όχι μόνο από την ζευγαρωτή δειγματοληψία και την προσπάθεια για όσο περισσότερο ομοιογενές δείγμα γίνεται αλλά και μέσω τεστ ισοδυναμίας των ομάδων, μέσω του οποίου υπολογίστηκε η αρχική διαφορά των ομάδων στις κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές και τις εξαρτημένες μεταβλητές. Μέσω αυτού του χειρισμού αντιμετωπίστηκε και ο κίνδυνος της στατιστικής παλινδρόμησης.

Τα αρχικά κριτήρια που έπρεπε να τηρούν οι σχολικές μονάδες, ώστε να συμμετέχουν στη διαδικασία της δειγματοληψίας ήταν: α) η ύπαρξη δύο Τμημάτων Δ΄ Δημοτικού ώστε να μπορεί να επιτευχθεί ζευγαρωτή δειγματοληψία, με το ένα εξ αυτών να ανήκει στην ομάδα πειράματος και το άλλο στην ομάδα ελέγχου και β) η ύπαρξη από 13% μέχρι και 91% ξένων μαθητών (παλιννοστούντες, μετανάστες, πρόσφυγες) στις σχολικές τάξεις, που συμμετείχαν στη διαδικασία της δειγματοληψίας, ώστε να υπολογιστεί και ο παράγοντας του διαφορετικού ποσοστού ξένων μαθητών στην επίδραση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, στους μαθητές της ομάδας πειράματος.

Επόμενο βήμα ήταν να εντοπιστούν οι σχολικές μονάδες εκείνες, που τα Τμήματα της Δ΄ τάξης Δημοτικού συγκέντρωναν τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού, που περιεγράφησαν παραπάνω. Από τον συνολικό αριθμό των σχολικών μονάδων, αρχικά κληρώθηκαν 51, όπως σημειώνεται στον Πίνακα 1 του Παραρτήματος 3, με βάση τυπικό περιορισμό σχετικά με την παραχώρηση άδειας από το Υπουργείο Παιδείας. Από τις 51 σχολικές μονάδες της πρώτης επιλογής κληρώθηκαν και πάλι με τυχαία δειγματοληψία 13 και πάλι εξαιτίας πρακτικών περιορισμών της έρευνας, σε επίπεδο διδακτορικής διατριβής και δεδομένου ότι οι παρεμβάσεις, οι ποιοτικές παρατηρήσεις, και το μοίρασμα των ερωτηματολογίων, πραγματοποιήθηκε μόνο από γράφοντα την ανά χείρας διδακτορική διατριβή. Εν τέλει οι σχολικές μονάδες, που συμμετείχαν στην έρευνα, ήταν 13 ενώ τα συμμετέχοντα Τμήματα ήταν 24. Στην ομάδα ελέγχου, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2 του Παραρτήματος 3, συμμετείχαν 10 σχολικές μονάδες και συνολικά 13 Τμήματα και στην ομάδα πειράματος, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3 του Παραρτήματος 3, συμμετείχαν 8 σχολικές μονάδες και 11 Τμήματα. Στον Πίνακα 4 του Παραρτήματος 3 αναγράφονται όλες οι σχολικές μονάδες και τα Τμήματα που συμμετείχαν στο πείραμα, καθώς και ποια από αυτά ανήκαν στην ομάδα ελέγχου και ποια στην ομάδα πειράματος βάσει του δειγματοληπτικού σχεδίου επιλογής κατά ζεύγη.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι σημαντικός παράγοντας μείωσης του δειγματοληπτικού σφάλματος (sampling error) (Cohen et al., 2008: 158-159· Cohen & Holliday, 1996), ώστε τα χαρακτηριστικά του δείγματος όπως έχουν οριστεί, να ανταποκρίνονται στα πραγματικά χαρακτηριστικά του επιλεγμένου δείγματος είναι ο τρόπος επιλογής του δείγματος αλλά και το μέγεθός του. Βάσει της μεθοδολογίας έρευνας, όσο πιο ετερογενές είναι το δείγμα τόσο μεγαλύτερο θα πρέπει να είναι το μέγεθός του ώστε να περιοριστεί η διαφορά ανάμεσα στο μέσο όρο του δείγματος και το μέσο όρο του πληθυσμού.

Για να αποφασιστεί το μέγεθος του δείγματος διαδραματίζουν ρόλο παράγοντες όπως (Cohen et al., 2008: 150-163· Καραγεώργος, 2002: 110): α) η σχέση ανάμεσα στο μέγεθος

του δείγματος και το τυπικό σφάλμα η οποία μπορεί να υπολογιστεί μέσω ειδικών μαθηματικών τύπων<sup>227</sup>, β) ο βαθμός ακρίβειας για την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος σε σχέση με τον πληθυσμό και για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, που επιδιώκεται από τον ερευνητή (Cohen et al., 2008:160-161). Για να υπολογιστεί το μέγεθος του δείγματος ανάλογα με το βαθμό ακρίβειας που επιδιώκεται από τον ερευνητή, θα πρέπει να υπολογιστεί το τυπικό σφάλμα των αναλογιών, γ) η ανομοιογένεια του πληθυσμού τον οποίο ο ερευνητής ή οι ερευνητές επιδιώκουν να μελετήσουν μέσα από την ερευνητική διαδικασία, δ) ο τύπος της έρευνας.

Έχοντας υπόψη το προαναφερθέν θεωρητικό υπόβαθρο για τον ορισμό του μεγέθους του δείγματος και τη σχέση μου με την εξωτερική εγκυρότητα και την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, το μέγεθος του δείγματος της έρευνας προσδιορίστηκε: α) βάσει των πρακτικών περιορισμών, που σχετίζονται με τον μέγιστο αριθμό των σχολικών τάξεων στις οποίες μπορούσε να εφαρμοστεί η παρέμβαση, όπως το σύνολο των σχολικών τάξεων για τις οποίες μπορεί να χορηγηθεί άδεια πρόσβασης από το Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.) και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) αντοίσιχα. Βασικός περιορισμός είναι ότι ο ερευνητής ήταν και ο εμπυχωτής, που διενέργησε την παρέμβαση και β) βάσει του κανόνα σύμφωνα με τον οποίο όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα τόσο η κατανομή των μέσων όρων του δείγματος τείνει να ταυτιστεί με την κανονική κατανομή (Cohen et al., 2008: 158· Hopkins et al., 1996 :159,388· Κατσίλλης, 2006: 32). Με βάση αυτούς τους περιορισμούς και τον κανόνα για τη μείωση του τυπικού σφάλματος με την αύξηση του μεγέθους του δείγματος, επιλέχθηκε ένα όσον το δυνατόν μεγαλύτερο δείγμα.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η αιτία, που στην ομάδα ελέγχου υπάρχουν δύο Τμήματα παραπάνω από την ομάδα πειράματος, είναι ότι εξαιτίας του μικρού πληθυσμού του δείγματος στο 2<sup>ο</sup> Ολοήμερο Χαλανδρίου και στο 4<sup>ο</sup> Δημοτικό Μοσχάτου, η ομάδα ελέγχου αντιστοιχούσε σε δύο Τμήματα. Αυτή η επιλογή όσον αφορά το 2<sup>ο</sup> Ολοήμερο Χαλανδρίου ως ομάδα ελέγχου σκόπευε στο δειγματοληπτικό σχέδιο επιλογής κατά ζεύγη, με την αντίστοιχη ομάδα πειράματος, που σε αυτή την περίπτωση ήταν το Τμήμα Δ1 του 3<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου

---

<sup>227</sup> Για μαθηματικούς τύπους οι οποίοι μπορούν να εφαρμοστούν στο  $n$  υπολογισμό του μεγέθους του δείγματος βλ. Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσου, Α. & Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη στατιστική ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. [ηλεκτρονικό βιβλίο] Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, σ.σ. 31-35. Διαθέσιμο στο :<https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5075>, τελευταία επίσκεψη: 20/9/2019.

Χαλανδρίου. Εξαιτίας πρακτικών δυσκολιών, δεν μπορούσε το Τμήμα Δ2 της ίδιας σχολικής μονάδας να διαδραματίσει το ρόλο της ομάδας ελέγχου, όποτε επιλέχτηκε το 2<sup>ο</sup> Ολοήμερο Χαλανδρίου εξαιτίας του γεγονότος ότι ανήκει στην ίδια περιοχή. Το 4<sup>ο</sup> Δημοτικό Μοσχάτου χρησιμοποιήθηκε ως ομάδα ελέγχου με στόχο την αντιστοιχία με το τμήμα Δ2 του 81<sup>ου</sup> Δημοτικού Πετραλώνων. Εξαιτίας του γεγονότος ότι το Τμήμα Δ1 και Δ3 του 81<sup>ου</sup> Δημοτικού Πετραλώνων χρησιμοποιήθηκαν ως ομάδα πειράματος και ομάδα ελέγχου αντίστοιχα, το Τμήμα Δ2 χρησιμοποιήθηκε ως ομάδα πειράματος και αντιστοιχήθηκε με τα Τμήματα Δ1 και Δ2 του 4<sup>ου</sup> Δημοτικού Μοσχάτου.

Στη συνέχεια θα παρατεθούν τα ακριβή χαρακτηριστικά του δείγματος, όπως αυτό προέκυψε στην τελική του μορφή μετά τη διαδικασία της δειγματοληψίας. Στην πειραματική έρευνα συμμετείχαν 22 Τμήματα 13 σχολικών μονάδων της Ανατολικής και Δυτικής Αττικής από τα οποία στην ομάδα ελέγχου ανήκαν 10 σχολικές μονάδες και συνολικά 13 Τμήματα και στην ομάδα πειράματος 8 σχολικές μονάδες και 11 Τμήματα. Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 1 του Παραρτήματος 3, το σύνολο των μαθητών του δείγματος ήταν 328, εκ των οποίων 159 ανήκαν στην ομάδα ελέγχου και 169 στην ομάδα πειράματος. Τα κορίτσια στο συνολικό δείγμα ήταν 167 ενώ τα αγόρια 161. Στην ομάδα ελέγχου τα αγόρια ήταν 80 και τα κορίτσια 79, ενώ στην ομάδα πειράματος τα αγόρια ήταν 81 και τα κορίτσια 88, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 2 του Παραρτήματος 3.

Οι μαθητές των οποίων και οι δύο γονείς ήταν από την Ελλάδα ήταν 215, οι μαθητές των οποίων είτε ο ένας είτε και οι δύο τους γονείς τους ήταν από άλλη χώρα και εκείνοι γεννήθηκαν Ελλάδα ήταν 96 και τέλος οι μαθητές, οι μαθητές των οποίων είτε ο ένας είτε και οι δύο τους γονείς τους ήταν από άλλη χώρα και εκείνοι δεν γεννήθηκαν Ελλάδα ήταν 17, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 3 του Παραρτήματος 3. Το 65% του δείγματος αποτελούταν από Έλληνες μαθητές ενώ το 35% του δείγματος αποτελούταν από μαθητές των οποίων είτε ο ένας είτε και οι δύο τους γονείς τους ήταν από άλλη χώρα. Από το 35% των μαθητών αυτών, το 15% ήταν μαθητές, των οποίων είτε ο ένας είτε και οι δύο τους γονείς τους ήταν από άλλη χώρα και δεν γεννήθηκαν Ελλάδα.

Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 4 του Παραρτήματος 3, στην ομάδα ελέγχου οι 102 (64%) μαθητές ήταν παιδιά των οποίων αμφότεροι οι γονείς κατάγονταν από την Ελλάδα ενώ οι 57 (36%) ήταν παιδιά των οποίων αμφότεροι οι γονείς κατάγονταν από άλλη χώρα. Από το 36% των τελευταίων, το 5% δηλαδή οι 8 μαθητές δεν γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 5 του Παραρτήματος 3, στην ομάδα πειράματος, οι 113 μαθητές είχαν και τους δύο γονείς τους Έλληνες (67%), οι 56 είχαν τον έναν ή και τους δύο γονείς τους από

άλλη χώρα (33%). Από το 33% των τελευταίων το 16% των μαθητών είχαν γεννηθεί σε άλλη χώρα δηλαδή οι 9 μαθητές. Στο σύνολο των μαθητών που συμμετείχαν στην πειραματική διαδικασία και είχαν τον έναν ή και τους δύο γονείς τους από άλλη χώρα, η πλειοψηφία των γονιών ήταν από την Αλβανία, τη Ρουμανία, την Πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αφρική. Άλλες χώρες καταγωγής που εμφανίζονται με μικρότερη συχνότητα η Γερμανία, Βουλγαρία, η Τουρκία, η Πολωνία, η Κύπρος, το Αφγανιστάν, η Αμερική.

Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 6 του Παραρτήματος 3, όσον αφορά τη χώρα καταγωγής της μητέρας των αλλοδαπών μαθητών, που συμμετείχαν στην εν γένει πειραματική διαδικασία που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της διατριβής, αυτή ήταν η Αλβανία (για 60 εκ του συνολικού αριθμού των ξένων μαθητών), χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (για 13 εκ του συνολικού αριθμού των ξένων μαθητών), η Ρουμανία (για 11 εκ του συνολικού αριθμού των ξένων μαθητών), χώρες της Αφρικανικής Ηπείρου (για 7 εκ του συνολικού αριθμού των ξένων μαθητών) και λοιπές χώρες (για τους υπολοίπους ξένους μαθητές που συμπλήρωσαν τον πληθυσμό δείγμα που συμμετείχε στην πειραματική διαδικασία).

Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 7 του Παραρτήματος 3, όσον αφορά τη χώρα καταγωγής του πατέρα των αλλοδαπών μαθητών, που συμμετείχαν στην εν γένει πειραματική διαδικασία, αυτή ήταν η Αλβανία (για 59 εκ του συνολικού αριθμού των ξένων μαθητών), η Ρουμανία (για 11 εκ του συνολικού αριθμού των ξένων μαθητών), χώρες της Αφρικανικής Ηπείρου (για 8 εκ του συνολικού αριθμού των ξένων μαθητών), χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (για 5 εκ του συνολικού αριθμού των ξένων μαθητών) και λοιπές χώρες (για τους υπολοίπους ξένους μαθητές που συμπλήρωσαν τον πληθυσμό δείγμα που συμμετείχε στην πειραματική διαδικασία).

Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 8 του Παραρτήματος 3, όσον αφορά τη χώρα καταγωγής της μητέρας των ξένων μαθητών, που συμμετείχαν ειδικότερα στην ομάδα ελέγχου της πειραματικής διαδικασίας, αυτή ήταν η Αλβανία (για 27 εκ του συνολικού αριθμού των ξένων μαθητών), η Ρουμανία (για 9 εκ του συνολικού αριθμού των ξένων μαθητών), χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (για 6 εκ του συνολικού αριθμού των ξένων μαθητών), η Πολωνία (για 3 εκ του συνολικού αριθμού των ξένων μαθητών) και λοιπές χώρες (για τους υπολοίπους ξένους μαθητές που συμπλήρωσαν τον πληθυσμό δείγμα που συμμετείχε ειδικότερα στην ομάδα ελέγχου της πειραματικής διαδικασίας).

Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 9 του Παραρτήματος 3, όσον αφορά τη χώρα καταγωγής του πατέρα των αλλοδαπών μαθητών, που συμμετείχαν ειδικότερα στην ομάδα ελέγχου της πειραματικής διαδικασίας, αυτή ήταν η Αλβανία (για 28 εκ του συνολικού αριθμού των ξένων

μαθητών), η Ρουμανία (για 9 εκ του συνολικού αριθμού των ξένων μαθητών) και λοιπές χώρες (για τους υπολοίπους ξένους μαθητές που συμπλήρωσαν τον πληθυσμό δείγμα που συμμετείχε ειδικότερα στην ομάδα ελέγχου της πειραματικής διαδικασίας).

Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 10 του Παραρτήματος 3, όσον αφορά τη χώρα καταγωγής της μητέρας των ξένων μαθητών, που συμμετείχαν ειδικότερα στην ομάδα πειράματος της πειραματικής διαδικασίας, αυτή ήταν η Αλβανία (για 33 εκ του συνολικού αριθμού των ξένων μαθητών), η Ρουμανία (για 9 εκ του συνολικού αριθμού των ξένων μαθητών), χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (για 6 εκ του συνολικού αριθμού των ξένων μαθητών), η Πολωνία (για 3 εκ του συνολικού αριθμού των ξένων μαθητών) και λοιπές χώρες (για τους υπολοίπους ξένους μαθητές που συμπλήρωσαν τον πληθυσμό δείγμα που συμμετείχε ειδικότερα στην ομάδα πειράματος της πειραματικής διαδικασίας).

Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 11 του Παραρτήματος 3, όσον αφορά τη χώρα καταγωγής του πατέρα των ξένων μαθητών, που συμμετείχαν ειδικότερα στην ομάδα πειράματος της πειραματικής διαδικασίας, ήταν η Αλβανία (για 31 εκ του συνολικού αριθμού των ξένων μαθητών), χώρες της Αφρικανικής Ηπείρου (για 7 εκ του συνολικού αριθμού των ξένων μαθητών), χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (για 3 εκ του συνολικού αριθμού των ξένων μαθητών), η Τουρκία (για 3 εκ του συνολικού αριθμού των ξένων μαθητών) και λοιπές χώρες (για τους υπολοίπους ξένους μαθητές που συμπλήρωσαν τον πληθυσμό δείγμα που συμμετείχε ειδικότερα στην ομάδα πειράματος της πειραματικής διαδικασίας).

### **8.3.4 Πιλοτική Έρευνα**

Το επόμενο στάδιο ήταν η διενέργεια πιλοτικής έρευνας. Με στόχο τη δοκιμή τόσο της παρέμβασης αλλά και τη στάθμιση ως προς την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και τη βελτίωση των βασικών ερευνητικών εργαλείων που είναι τα ερωτηματολόγια, διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013—2014 (Hazzi & Maldaon, 2015: 53). Η μορφή των ερωτηματολογίων, που μοιράστηκαν στους μαθητές της πιλοτικής έρευνας πριν την τελική τους διαμόρφωση, φαίνεται στην Εικόνα 2 του Παραρτήματος 3. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η αρίθμηση των ερωτήσεων διαφέρει ανάμεσα στα ερωτηματολόγια, που δόθηκαν στην παρέμβαση και τα τελικά ερωτηματολόγια, όπως αυτά διαμορφώθηκαν μετά την παρέμβαση. Για αυτό, όσον αφορά την πιλοτική έρευνα αναφέρεται η παλαιά αρίθμηση των ερωτηματολογίων. Για τον τρόπο που κατηγοριοποιήθηκαν στο τελικό ερωτηματολόγιο οι ερωτήσεις βλέπε την Εικόνα 1 του Παραρτήματος 3 και στο Υποκεφάλαιο 8.5 με τίτλο *Ανάλυση Δεδομένων*.

Τα Τμήματα, που συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα, ήταν τα Δ3 και Δ4 του 6<sup>ου</sup> Δημοτικού Ζωγράφου, το Τμήμα Δ1 του 5<sup>ου</sup> Δημοτικού Ζωγράφου και τα Τμήματα Δ1 και Δ2 του 133<sup>ου</sup> Δημοτικού Κυψέλης. Στα Τμήματα Δ3 και Δ4 του 6<sup>ου</sup> Δημοτικού Ζωγράφου και στο Τμήμα του Δ1 του 5<sup>ου</sup> Δημοτικού Ζωγράφου εφαρμόστηκε πιλοτική δοκιμή της εκπαιδευτικής παρέμβασης, με στόχο τόσο τη βελτίωσή της όσο και τη στάθμιση των ερωτηματολογίων ως προς την εσωτερική αξιοπιστία. Στα Τμήματα Δ1 και Δ2 του 133<sup>ου</sup> Δημοτικού Κυψέλης μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια για τη μέτρηση της αξιοπιστίας τους ως προς τον χρόνο. Η προέρευνα διενεργήθηκε σε διαφορετικούς συμμετέχοντες από εκείνους της κυρίως έρευνας, οι οποίοι είχαν αντίστοιχα χαρακτηριστικά (ηλικία, καταγωγή, αναλογία Ελλήνων – ξένων μαθητών) με τα υποκείμενα του δείγματος, στο οποίο διενεργήθηκε η βασική έρευνα. Με αυτόν τον τρόπο, διαφυλάχτηκε η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και η εξωτερική εγκυρότητα, μη μεταβάλλοντας, μέσω της διενέργειας προέρευνας, τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην κύρια έρευνα, γεγονός που θα απειλούσε την εξωτερική εγκυρότητα. Η επιλογή αυτή ανταποκρίνεται στον ορισμό της προέρευνας, ως η *πιλοτική δοκιμή σε μικρότερη κλίμακα, των μεθόδων και των διαδικασιών, που χρησιμοποιήθηκαν σε ευρεία κλίμακα* (Porta, 2008: 215). Η πιλοτική έρευνα εφαρμόστηκε από τον ερευνητή, μειώνοντας τον κίνδυνο της εσωτερικής εγκυρότητας της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Αρχικά, βασική αιτία υλοποίησης της πιλοτικής έρευνας ήταν για να υπολογιστεί ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας, που δείχνει ικανοποιητική συσχέτιση ανάμεσα στις ερωτήσεις, που μετρούν μία μεταβλητή. Αυτό δεν έγινε στις κατηγορίες εκείνες, όπου υπήρχε μία μόνο ερώτηση, διότι το κριτήριο εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach α δείχνει την ισορροπία μεταξύ περισσότερων από μία ερωτήσεων. Σε πρώτο χρόνο υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach για τις τρεις συμμετέχουσες στην υλοποιηθείσα έρευνα σχολικές μονάδες (ήτοι το 5<sup>ο</sup> και το 6<sup>ο</sup> Δημοτικό Ζωγράφου και το 133<sup>ο</sup> Δημοτικό Κυψέλης). Σε επόμενο χρόνο με έναυσμα αφενός μεν την ύπαρξη χαμηλού σκορ αξιοπιστίας αφετέρου δε την εμπειρία του ερευνητή, διαπιστώθηκε το ποιες ερωτήσεις δυσκόλεψαν τους συμμετέχοντες μαθητές κατά τη διάρκεια της χορήγησης των ερωτηματολογίων.

Στην συνέχεια - επί τη βάση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από την πιλοτική διανομή - επανεξετάστηκε το ερωτηματολόγιο και έλαβε την τελική του μορφή. Ο δείκτης Cronbach υπολογίστηκε για: 1) τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο εθνοπολιτισμικά διαφορετικό, που στο αρχικό ερωτηματολόγιο αντιστοιχούσαν στις ερωτήσεις 7, 8, 9 και 2) την ιστορική συνείδηση των μαθητών που συνολικά περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 4 (α,β,γ,δ) και 5 (α, β ,γ, δ, ε, στ.). Υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach και για τις δύο κατηγορίες της



Ελληνοκεντρικής συνείδησης ξεχωριστά και της καλλιέργειας διαπολιτισμικής ιστορικής συνείδησης, που εμπεριέχουν περισσότερες από μία ερωτήσεις, καθώς και ο συνολικός δείκτης Cronbach της ιστορικής συνείδησης.

Δεύτερος βασικός λόγος διενέργειας της πιλοτικής έρευνας ήταν για να ελεγχθεί η αξιοπιστία των ερωτηματολογίων ως προς τον χρόνο χορηγήθηκαν στο Δ1 και Δ2 τμήμα του 133<sup>ου</sup> Δημοτικού Κυψέλης, δύο φορές τα ερωτηματολόγια σε διάστημα πέντε ημερών, ώστε να μην είναι αρκετός χρόνος, ούτε να θυμούνται οι μαθητές τις απαντήσεις ούτε να έχει αλλάξει κάτι σε σχέση με τις μεταβλητές, που ερευνήθηκαν σε πρώτο χρόνο. Στη συνέχεια εφαρμόστηκαν στατιστικοί έλεγχοι για να διαπιστωθεί αν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ανάμεσα στις απαντήσεις ή αν τα ερωτηματολόγια είναι αξιόπιστα ως προς τον χρόνο.

Τρίτος βασικός λόγος διενέργειας της πιλοτικής έρευνας ήταν για να δοκιμαστεί η παρέμβαση στις τρεις σχολικές μονάδες, όπου έγινε η αρχική προέρευνα στο Δ1 του 5<sup>ου</sup> Δημοτικού Ζωγράφου και στο Δ3 και Δ4 του 6<sup>ου</sup> Δημοτικού Ζωγράφου. Εφαρμόζοντας την παρέμβαση επελέγησαν οι δραστηριότητες της τελικής παρέμβασης και διορθώθηκαν συγκεκριμένες ασκήσεις, στις οποίες οι μαθητές δεν ανταποκρίνονταν, διαμορφώνοντας κατά αυτόν τον τρόπο το τελικό πρόγραμμα. Μέσω αυτής της διαδικασίας ελέγχτηκε ο κίνδυνος της εσωτερικής εγκυρότητας για τη συνέπεια της πειραματικής παρέμβασης.

Όσον αφορά τη σύσταση του δείγματος της πιλοτικής έρευνας, το Τμήμα Δ1 του 5<sup>ου</sup> Δημοτικού Ζωγράφου είχε συνολικά 20 μαθητές, το Τμήμα Δ3 του 6<sup>ου</sup> Δημοτικού Ζωγράφου είχε συνολικά 24 μαθητές και το τμήμα Δ4 του 6<sup>ου</sup> Δημοτικού Ζωγράφου είχε συνολικά 17 μαθητές. Όσον αφορά την σύσταση των τριών τμημάτων της πιλοτικής έρευνας ως προς το φύλλο, από τους 61 μαθητές οι 35 ήταν αγόρια και οι 26 μαθητές κορίτσια, δηλαδή το 43% του συνολικού αριθμού των μαθητών.

Στο Τμήμα Δ1 του 5<sup>ου</sup> Δημοτικού Ζωγράφου δεκαέξι μαθητές είχαν καταγωγή από την Ελλάδα και τέσσερις καταγόntonταν από άλλη χώρα, δηλαδή το 25% του συνόλου. Στο Τμήμα Δ3 του 6<sup>ου</sup> Δημοτικού Ζωγράφου υπήρχαν συνολικά 24 μαθητές, εκ των οποίων οι δεκαεφτά είχαν καταγωγή από την Ελλάδα, ενώ 7 μαθητές κατάγονταν από άλλη χώρα, δηλαδή το 41%. Το Τμήμα Δ4 του 6<sup>ου</sup> Δημοτικού Ζωγράφου είχε συνολικά 17 μαθητές εκ των οποίων οι 11 ήταν Έλληνες ενώ 6 μαθητές κατάγονταν από άλλη χώρα, δηλαδή το 35% των μαθητών. Συνολικά, τα τρία παραπάνω Τμήματα είχαν 61 μαθητές, εκ των οποίων 44 ήταν Έλληνες, ενώ 17 μαθητές κατάγονταν από άλλη χώρα, δηλαδή το 28%. Στα Τμήματα της

πιλοτικής έρευνας, όσον αφορά το ποσοστό των μαθητών που δεν κατάγονταν από την Ελλάδα κυμαίνονταν από 25 μέχρι 41%.

Οι μητέρες του 16,67% των μαθητών της πιλοτικής έρευνας κατάγονταν από την Αλβανία. Ένα 5% από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης ενώ σε μικρότερο ποσοστό παρατηρήθηκε και μητρική καταγωγή από χώρες όπως η Ινδία, η Βουλγαρία, η Τσεχία, η Τουρκία και η Ιταλία. Ως προς την καταγωγή του πατέρα τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 14,75% από την Αλβανία, 5% από την Αμερική ενώ σε μικρότερο ποσοστό παρατηρήθηκε και πατρική καταγωγή από χώρες όπως η Βουλγαρία και οι χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης.

Για να υπολογιστεί η εσωτερική αξιοπιστία των ερωτήσεων 4α, 4β, 4γ, 4δ, 5α, 5β, 5ε, 6, 7, 8 μοιράστηκαν τα αρχικά ερωτηματολόγια (βλέπε Εικόνα 2 του Παραρτήματος 3), στο Τμήμα Δ1 του 5<sup>ου</sup> Δημοτικού Ζωγράφου καθώς και στα Τμήματα Δ3-Δ4 του 6<sup>ου</sup> Δημοτικού Ζωγράφου. Στη συνέχεια εισήχθησαν τα δεδομένα στο λογισμικό IBM SPSS Statistics Version 20 και μετά τις απαραίτητες στατιστικές επεξεργασίες, υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι με βάση τη βιβλιογραφία, για να θεωρείται αξιόπιστο ένα ερωτηματολόγιο ως προς την εσωτερική συνέπεια, θα πρέπει ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  να είναι μεγαλύτερος του 0,7. Για κάποιους ερευνητές, αν πρόκειται για μελέτη σε αρχικό στάδιο, ο δείκτης Cronbach's  $\alpha$  θα μπορούσε να λαμβάνει τις τιμές 0,5 ή και 0,6. Τέλος για άλλους ερευνητές, για να θεωρηθούν τα αποτελέσματα μιας έρευνας πραγματικά αξιόπιστα θα πρέπει ο δείκτης Cronbach's  $\alpha$  να είναι από 0,9 και πάνω (Pallant, 2005: 90· Tavakoli & Dennick, 2011: 54). Με βάση την παραπάνω βιβλιογραφία στην πιλοτική έρευνα θεωρήθηκαν ως αξιόπιστες, ερωτήσεις για τις όποιες η τιμή του δείκτη Cronbach's  $\alpha$  ήταν μεγαλύτερη του 0,7.

Για τις ερωτήσεις με το χαμηλότερο δείκτη, σε συνδυασμό με την εμπειρία πεδίου, αναδιαμορφώθηκε το ερωτηματολόγιο και εκ νέου υπολογίστηκε ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach, για το συνολικό δείγμα της πειραματικής έρευνας. Για όσες ερωτήσεις ο δείκτης Cronbach's  $\alpha$  είχε τιμή μικρότερη του 0,7, εντοπίζονταν οι ερωτήσεις που έριχναν την τιμή του δείκτη από τους πίνακες των στατιστικών αναλύσεων Corrected item - Total Correlation και Cronbach's  $\alpha$  if item deleted. Στη συνέχεια, άλλαζαν σε δομή, περιεχόμενο και πιθανόν σειρά, με βάση και τις παρατηρήσεις των μαθητών με στόχο να επαναμετρηθούν.

Για τις ερωτήσεις 7,8,9 (με βάση την αρίθμηση του αρχικού ερωτηματολογίου), που μετρούν τις διαφυλεκτικές στάσεις των μαθητών, ο δείκτης Cronbach είναι  $\alpha = 0,41$ . Στον πίνακα που μας πληροφορεί με ποιο τρόπο θα άλλαζε η τιμή του δείκτη αν θα διαγράφετο κάθε

μεμονωμένη ερώτηση, παρατηρήθηκε ότι αν διαγράφετο η ερώτηση 7, ο Cronbach θα ανέβαινε  $\alpha = 0,79$ . Για αυτόν το λόγο μεταβλήθηκε η διατύπωση της συγκεκριμένης ερώτησης. Ο δείκτης Cronbach για τις ερωτήσεις 4α & 4β, ήταν  $\alpha = 0,70$ . Φαίνεται όμως ότι είναι πολύ μικρότερος για τις ερωτήσεις 4γ & 4δ. Για αυτές τις ερωτήσεις ο δείκτης ήταν  $\alpha = 0,49$ . Όπως αναφέρεται παρακάτω έγιναν οι αντίστοιχες διορθώσεις στα τελικά ερωτηματολόγια της πειραματικής έρευνας.

Ο δείκτης Cronbach για τις ερωτήσεις 5β, 5γ & 5ε ήταν  $\alpha = 0,38$ . Όπως παρατηρήθηκε, το συνολικό σκορ των ερωτήσεων που σχετίζονταν με την καλλιέργεια της ιστορικής διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών, ήταν χαμηλό. Με βάση αυτό το δεδομένο και την εμπειρία στο πεδίο βελτιώθηκαν οι εν λόγω ερωτήσεις και εντάχθηκαν με νέα διατύπωση στο τελικό ερωτηματολόγιο.

Οι αλλαγές που επήλθαν κατόπιν συστηματικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων της πιλοτικής έρευνας, έδωσαν στα ερωτηματολόγια την τελική τους μορφή. Οι βασικές διαφορές του αρχικού ερωτηματολογίου, το οποίο μοιράστηκε στους μαθητές της πιλοτικής έρευνας (Εικόνα 2 στο Παράρτημα 3) σε σχέση με το τελικό διανεμηθέν ερωτηματολόγιο (Εικόνα 1 στο Παράρτημα 3) είναι ότι α) η ερώτηση 3 δεν περιελήφθη στο τελικό διανεμηθέν ερωτηματολόγιο, κατόπιν σχετικής υπόδειξης του Υπουργείου Παιδείας ένεκα της αρνητικής διατύπωσής της, β) οι ερωτήσεις που αφορούσαν στις στάσεις / αντιλήψεις των μαθητών, δηλαδή οι 7, 8, 9, όπως διατυπώνονταν στο αρχικό ερωτηματολόγιο, τοποθετήθηκαν στο τέλος και όχι στην αρχή του τελικού ερωτηματολογίου, αλλάζοντας η αρίθμηση τους σε 3,4,5, γ) οι ερωτήσεις που διερευνούν τις διαφυλετικές στάσεις των μαθητών δεν έχουν πέντε διαβαθμίσεις αλλά τέσσερις διότι στο τελικό διανεμηθέν ερωτηματολόγιο αφαιρέθηκε η επιλογή *δεν έχω άποψη*, δ) στο τελικό διανεμηθέν ερωτηματολόγιο άλλαξε η διατύπωση των ερωτήσεων 4α, 4γ, 5γ και 5δ και ε) στο τελικό διανεμηθέν ερωτηματολόγιο, προστέθηκε η ερώτηση 9 αναφορικά στις στάσεις των μαθητών για τον πόλεμο.

Με βάση την πιλοτική έρευνα διαπιστώθηκε ότι η ερώτηση 7 έριχνε τον δείκτη Cronbach των τριών ερωτήσεων που μετρούν τις διαφυλετικές στάσεις των μαθητών. Με βάση αυτήν την παρατήρηση και συνυπολογίζοντας τη δυσκολία, που αντιμετώπισαν οι μαθητές, στην κατανόηση της συγκεκριμένης ερώτησης στην αρχική της μορφή: *Πιστεύεις ότι τα παιδιά που δεν κατάγονται από τη δική σου χώρα είναι πιο έξυπνα από τα υπόλοιπα παιδιά;* αναδιαμορφώθηκε ως ακολούθως: *Πιστεύεις ότι τα παιδιά που είναι από την χώρα σου είναι πιο έξυπνα από τα άλλα παιδιά;*

Τέλος, όσον αφορά τις ερωτήσεις των διαφυλετικών στάσεων του ερωτηματολογίου παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές αποπροσανατολίστηκαν από την επιλογή *δεν έχω άποψη* αποτελώντας εύκολη επιλογή για αρκετούς μαθητές, μειώνοντας με αυτόν τον τρόπο την εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Για αυτόν το λόγο, η πενταβάθμια κλίμακα Likert, όπως ήταν αρχικά στο ερωτηματολόγιο της έρευνας του Μίτιλη (1998: 117) μεταβλήθηκε σε τετραβάθμια κλίμακα Likert για τις ανάγκες της έρευνας που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής.

Επίσης, δια σχετικών με την ερώτηση 9 αποριών και ερωτήσεων, που εξέφρασαν μαθητές κατά τη διάρκεια της πιλοτικής έρευνας, έγινε αντιληπτό πως η εν λόγω ερώτηση δυσκόλευε κυρίως τους μαθητές εκείνους των οποίων ο ένας ή και οι δύο γονείς δεν καταγόταν από την Ελλάδα. Συνεπώς η εν λόγω ερώτηση στο τελικό διανεμηθέν ερωτηματολόγιο αναδιατυπώθηκε ως ακολούθως: *«Πιστεύεις ότι οι μαθητές που δεν κατάγονται από την δική σου χώρα πρέπει να πηγαίνουν σε ξεχωριστά σχολεία;»*.

Οι ερωτήσεις 4γ & 4δ, όπως παρατηρήθηκε από την πιλοτική έρευνα, είχαν χαμηλό δείκτη Cronbach και δυσκόλευαν τους μαθητές, προκαλώντας σύγχυση. Με βάση αυτήν την παρατήρηση, οι συγκεκριμένες ερωτήσεις μορφοποιήθηκαν στο τρόπο παρουσίασης τους ώστε να είναι πιο κατανοητές. Ο δείκτης Cronbach για τις ερωτήσεις 5β, 5γ & 5ε ήταν  $\alpha = 0,38$ . Όπως παρατηρήθηκε, το συνολικό σκορ των ερωτήσεων που σχετίζονταν με τη διαπολιτισμική συνείδηση των μαθητών, ήταν χαμηλό. Με βάση το χαμηλή δείκτη Cronbach και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές στην απάντηση των ερωτήσεων 5β, 5γ & 5ε, οι ερωτήσεις αυτές βελτιώθηκαν τόσο μορφολογικά, όσο και ως προς τον τρόπο παρουσίασης τους .

Μεταβλήθηκε η διατύπωση της 3<sup>ης</sup> ερώτησης, αντικαθιστώντας τη λέξη *αντιλήψεις*, η οποία όπως διαπιστώθηκε δυσκόλευε τους μαθητές, με τη λέξη  *γνώμη*, δίνοντας στην ερώτηση την παρακάτω μορφή: *«Γιατί κατά την γνώμη σου μαθαίνεις ιστορία? Για να μάθω να σέβομαι τη γνώμη των άλλων»*. Επίσης διατυπώθηκε περισσότερο κατανοητά η ερώτηση 5ε αφαιρώντας τη λέξη *σκέφτομαι* και έλαβε την παρακάτω μορφή: *«Γιατί κατά την γνώμη σου μαθαίνεις ιστορία? Για να συνδέω το παρελθόν με το παρόν»*.

Στην τελική μορφή του ερωτηματολογίου άλλαξε η σειρά των ερωτήσεων, τοποθετώντας τις τρεις ερωτήσεις των διαφυλετικών στάσεων στην αρχή, μετά τα προσωπικά στοιχεία των μαθητών. Οι δύο ερωτήσεις κοινωνιομετρίας τοποθετήθηκαν στην αρχή, με στόχο να αποφευχθεί η σύγχυση των μαθητών, με το να μεταβαίνουν από τη μία θεματική στην άλλη. Για αυτόν το λόγο, οι ερωτήσεις στο τελικό ερωτηματολόγιο χωρίστηκαν στις εξής

τρεις θεματικές κατηγορίες : α) η πρώτη κατηγορία, με τον υπότιτλο *ποιος είσαι* περιλαμβάνει τις ερωτήσεις, που αφορούσαν στα προσωπικά στοιχεία του μαθητή, β) η δεύτερη κατηγορία, υπό τον γενικό τίτλο *εγώ και οι συμμαθητές μου*, περιλαμβάνει τις δύο κοινωνιομετρικές ερωτήσεις και τις τρεις ερωτήσεις των διαφυλετικών στάσεων, γ) η τρίτη κατηγορία με τίτλο το μάθημα της Ιστορίας εμπεριέχει τις ερωτήσεις που εξετάζουν την ιστορική συνείδηση των μαθητών και τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην ιστορία και στον πόλεμο.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι μετά τη σύνταξη του ερωτηματολογίου με τις διορθώσεις που προέκυψαν από την πιλοτική έρευνα στο 5<sup>ο</sup> και 6<sup>ο</sup> Δημοτικό Ζωγράφου, το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε στους μαθητές των τμημάτων Δ1 και Δ2 του 133<sup>ου</sup> Δημοτικού Κυψέλης, με στόχο να ελεγχθεί για την αξιοπιστία του ως προς τον χρόνο. Με βάση τα αποτελέσματα η μόνη αλλαγή που προέκυψε από τον έλεγχο αξιοπιστίας ως προς τον χρόνο σχετίζονταν με την ερώτηση 8δ. Με βάση τη μη αξιοπιστία ως προς το χρόνο αυτής της ερώτησης που αντιστοιχεί στην ελληνοκεντρική συνείδηση των μαθητών η διατύπωση της ερώτησης 8δ άλλαξε από την αρχική της μορφή: *«Για να γνωρίσω την πολιτιστική κληρονομιά της Ελλάδας ώστε να νιώθω ότι είμαι και εγώ ενεργό μέλος της»*, στην ακόλουθη διατύπωση: *«Για να νιώθω περισσότερο Έλληνας-Ελληνίδα»*.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι στις μετρήσεις του δείκτη Cronbach's  $\alpha$ , στα υποκείμενα του τελικού δείγματος, με βάση το τελικό διαμορφωμένο εργαλείο και τις παραπάνω διορθώσεις που προέκυψαν από την πιλοτική έρευνα, οι μετρήσεις έδειξαν τα παρακάτω αποτελέσματα: Όσον αφορά τις ερωτήσεις που μετρούν τις διαφυλετικές στάσεις, η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  αυξήθηκε από  $\alpha = 0,41$  σε  $\alpha = 0,65$ . Όσον αφορά τις ερωτήσεις που μετρούν την καλλιέργεια διαπολιτισμικής ιστορικής συνείδησης, η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  αυξήθηκε από  $\alpha = 0,38$  σε  $\alpha = 0,48$ . Τέλος, για τις ερωτήσεις που μετρούν την Ελληνοκεντρική συνείδηση η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$ , έμεινε στα ίδια χαμηλά στάδια με την τιμή της προέρευνας,  $\alpha = 0,32$ . Παρατηρήθηκε ότι με τις διορθώσεις η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  αυξήθηκε σε σημαντικό επίπεδο.

Παρόλα αυτά, η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  για τις ερωτήσεις που μετρούν την καλλιέργεια διαπολιτισμικής ιστορικής συνείδησης των μαθητών (με ειδική αναφορά σε αυτές που μετρούν την Ελληνοκεντρική ιστορική συνείδηση) είναι  $\alpha < 0,70$ . Αποφασίστηκε να υπολογιστούν αυτές οι ερωτήσεις στα τελικά αποτελέσματα, γιατί η έννοια της ιστορικής συνείδησης, όπως αναφέρεται στο Κεφάλαιο 2, είναι ενιαία έννοια όσον αφορά τη θεωρία της διδακτικής της Ιστορίας. Προτείνεται η επανεξέταση και η στάθμισή τους ως προς την εσωτερική συνέπειά τους σε μελλοντική έρευνα.

Για να διαπιστωθεί αν τα ερωτηματολόγια είναι αξιόπιστα ως προς τον χρόνο μοιράστηκαν στα Τμήματα Δ1 και Δ2 του 133ου Δημοτικού Κυψέλης, δύο φορές σε διάστημα πέντε ημερών. Το διάστημα αυτό των πέντε ημερών επιλέχτηκε ώστε οι μαθητές να μην θυμούνται τις απαντήσεις εξαιτίας του σύντομου χρονικού διαστήματος χορήγησης των ερωτηματολογίων, αλλά και για να ελαχιστοποιηθούν οι πιθανότητες να επηρεαστούν οι μαθητές από μεταβλητές, που τυχόν θα επιδράσουν στην αλλαγή των απαντήσεων. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι μοιράστηκαν τα τελικά ερωτηματολόγια τις παρέμβασης, αφού διαμορφώθηκαν με βάση την έρευνα, που πραγματοποιήθηκε στα Τμήματα Δ3 & Δ4 του 6<sup>ου</sup> Δημοτικού Ζωγράφου και στο Δ1 του 5<sup>ου</sup> Δημοτικού Ζωγράφου. Για να διαπιστωθεί η ύπαρξη η μη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στα προτέστ και στα μετατέστ, εφαρμόστηκε μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon για εξαρτημένα δείγματα εξαιτίας του μικρού αριθμού του δείγματος και της μη κανονικότητας της κατανομής. Για την ερώτηση 6 αναφορικά στις αντιλήψεις των μαθητών έναντι της Ιστορίας, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος  $\chi^2$  εξαιτίας της ύπαρξης δίτιμης μεταβλητής.

Ο συνολικός αριθμός του δείγματος ήταν 13 μαθητές εκ των οποίων το 38,5% δηλαδή 5 ήταν αγόρια, ενώ το 61,5% δηλαδή 8 ήταν κορίτσια. Όσον αφορά την καταγωγή των γονέων των μαθητών, 7 εκ των 13 συνολικά, δηλαδή το 53,8% κατάγονταν από την Ελλάδα ενώ το 46,2% του συνόλου των γονέων των μαθητών κατάγονταν από άλλη χώρα. Για τη δεύτερη κατηγορία των μαθητών, η καταγωγή της μητέρας 2 μαθητών ήταν από την Αλβανία και κάποιων άλλων 2 μαθητών από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης ενώ η καταγωγή του πατέρα 3 μαθητών ήταν από την Αλβανία, ενός από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και ενός από χώρες της Αφρικανικής Ηπείρου.

Παρακάτω παρατίθεται η μηδενική και η εναλλακτική υπόθεση όσον αφορά τους στατιστικούς ελέγχους της αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων ως προς τον χρόνο κατά τη διάρκεια της προέρευνας στο 133<sup>ο</sup> Δημοτικό Κυψέλης:

1) H0: Τα προτέστ παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τα μετατέστ, γεγονός που δείχνει ότι τα ερευνητικά εργαλεία της συγκεκριμένης έρευνας δεν ήταν αξιόπιστα ως προς τον χρόνο.

2) H1: Τα προτέστ δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τα μετατέστ, γεγονός που δείχνει ότι τα ερευνητικά εργαλεία της συγκεκριμένης έρευνας ήταν αξιόπιστα ως προς τον χρόνο.

Για την εξαγωγή ασφαλούς συμπεράσματος σχετικά με το αν θα γινόταν αποδεκτή η μηδενική ή η εναλλακτική υπόθεση, αναλύθηκε καθεμία ερώτηση ξεχωριστά και εξήχθησαν συνολικά συμπεράσματα για το σύνολο των ερωτηματολογίων στο τέλος.

Με βάση τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Wilcoxon για εξαρτημένα δείγματα, όσον αφορά το συνολικό σκορ των ερωτήσεων 3, 4, 5 που μετρούν τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο εθνοπολιτισμικά διαφορετικό, δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα προτέστ και στα μετατέστ, διότι όπως μπορεί να παρατηρηθεί στον Πίνακα 1, που ακολουθεί ευθύς αμέσως και στον οποίο απεικονίζονται τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου ελέγχου το  $p = 0,119 > 0,100$ . Σύμφωνα με αυτό το αποτέλεσμα, απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση και γίνεται αποδεκτή η μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα προτέστ και τα μετατέστ, όσον αφορά το συνολικό σκορ των στάσεων.

<b>Πίνακας 1. Η διαφορά των διαφυλετικών στάσεων ανάμεσα στα προτέστ και στα μετατέστ των μαθητών του 133<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Κυψέλης</b>		
<b>Προτέστ ή μετατέστ</b>	<b>P</b>	<b>Z</b>
<b>Διαφυλετικές στάσεις στα μετατέστ</b>	<b>0,119</b>	<b>-1,561</b>
<b>Διαφυλετικές στάσεις στα προτέστ</b>		

Παρακάτω περιγράφονται τα αποτελέσματα της αξιοπιστίας ως προς τον χρόνο για τις ερωτήσεις που αντιστοιχούν στις κατηγορίες της ιστορικής συνείδησης. Αρχικά, για την ερώτηση 8α, η οποία αντιστοιχεί στη γεγονοτολογική ιστορική συνείδηση, δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα προτέστ και στα μετατέστ, όπως μπορεί να παρατηρηθεί στον Πίνακα 2, που ακολουθεί ευθύς αμέσως και στον οποίο το  $p = 1,000 > 0,100$ . Σύμφωνα με τα παραπάνω, απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση και γίνεται αποδεκτή η μηδενική, ότι δηλαδή δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα προτέστ και τα μετατέστ.

<b>Πίνακας 2. Πίνακας διαφοράς της γεγονοτολογικής συνείδησης των μαθητών ανάμεσα στα προτέστ και τα μετατέστ.</b>		
Προτέστ ή μετάτεστ	P	Z
Γεγονοτολογική ιστορική συνείδηση προτέστ	<b>1,000</b>	<b>0,000</b>
Γεγονοτολογική ιστορική συνείδηση μετατέστ		

Στη συνέχεια παρατίθενται τα αποτελέσματα για την Ελληνοκεντρική ιστορική συνείδηση, η οποία αντιστοιχεί στο σκορ των ερωτήσεων 7α & 7β, όσον αφορά τη στάση των μαθητών για την ιστορία της πόλης τους ή του χωριού τους, στο σκορ των ερωτήσεων 7γ & 7δ όσον αφορά τη στάση των μαθητών για την ιστορία της Ευρώπης και του κόσμου και στην ερώτηση 8δ για την ελληνοκεντρική στάση των μαθητών, τα στατιστικά αποτελέσματα για την αξιοπιστία ως προς τον χρόνο είναι τα παρακάτω. Αρχικά για το σκορ των ερωτήσεων 7α & 7β δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές, ανάμεσα στα προτέστ και στα μετατέστ, κάτι που φαίνεται και στον Πίνακα 3, που ακολουθεί ευθύς αμέσως και στον οποίο το  $p = 1,000 > 0,100$ . Οπότε σύμφωνα με την παραπάνω ανάλυση απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση και γίνεται αποδεκτή η μηδενική ενισχύοντας το επιχείρημα της ύπαρξης αξιοπιστίας των ερωτήσεων 7α & 7β ως προς τον χρόνο.

<b>Πίνακας 3. Πίνακας διαφοράς των τιμών των ερωτήσεων 7α και 7β ανάμεσα στα προ τεστ και τα μετά τεστ</b>		
Προτέστ ή μετάτεστ	P	Z
Στάση για την ιστορία της Ελλάδας και της πόλης ή του χωριού στα προτέστ	<b>1,000</b>	<b>0,000</b>
Στάση για την ιστορία της Ελλάδας και της πόλης ή του χωριού στα μετατέστ		



Στη συνέχεια, για το σκορ των ερωτήσεων 7γ & 7δ, που αντιστοιχεί στην προτίμηση των μαθητών για την ιστορία της Ευρώπης και την ιστορία του κόσμου, δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές, ανάμεσα στα προτέστ και στα μετατέστ, κάτι που φαίνεται και στον Πίνακα 4, που ακολουθεί ευθύς αμέσως. Όπως διαφαίνεται στον συγκεκριμένο πίνακα, το  $p = 0.480 > 0,100$ . Οπότε σύμφωνα με την παραπάνω ανάλυση απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση και γίνεται αποδεκτή η μηδενική ενισχύοντας το επιχείρημα της ύπαρξης αξιοπιστίας των ερωτήσεων 7γ & 7δ ως προς τον χρόνο.

<b>Πίνακας 4. Πίνακας διαφορών ανάμεσα στις τιμές των ερωτήσεων 7γ &amp; 7δ ανάμεσα στα προτέστ και τα μετατέστ</b>		
Προτέστ ή μετατέστ	P	Z
Στάση για την ιστορία της Ευρώπης και του κόσμου στα προτέστ	<b>0,480</b>	<b>-0,707</b>
Στάση για την ιστορία της Ευρώπης και του κόσμου στα μετατέστ		

Τέλος, για την ερώτηση 8δ παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα προτέστ και στα μετατέστ, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, που ακολουθεί ευθύς αμέσως και στον οποίο το  $p = 0,083 < 0,1$  σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $\alpha = 1\%$ . Σύμφωνα με τα παραπάνω απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και γίνεται αποδεκτή η εναλλακτική, ενισχύοντας το επιχείρημα της αρνητικής τιμής ως προς την αξιοπιστία της ερώτησης 8δ ως προς το χρόνο. Αυτός ήταν ακόμα ένας λόγος για να διορθωθεί η διατύπωση της ερώτησης 8δ. Από την παραπάνω ερώτηση προκύπτει το συμπέρασμά ότι για την κατηγορία Ελληνοκεντρική ιστορική συνείδηση ίσχυε η αξιοπιστία των ερωτήσεων ως προς τον χρόνο και συγκεκριμένα των ερωτήσεων 7α, 7β, 7γ & 7δ εκτός της ερώτησης 8δ, της οποίας η διατύπωση βελτιώθηκε (βλέπε Πίνακα 5 που ακολουθεί ευθύς αμέσως).

<b>Πίνακας 5. Πίνακας διαφορών στην τιμή της ερώτησης 8δ στα προτέστ και τα μετατέστ.</b>		
Προτέστ ή μετατέστ	P	Z

Ερώτηση 8δ στα προτέστ	<b>0,083</b>	<b>-1,732</b>
Ερώτηση 8δ στα μετατέστ		

Στη συνέχεια, για την ερώτηση 8στ, η οποία αντιστοιχεί στην τελολογική ιστορική συνείδηση, όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, που ακολουθεί ευθύς αμέσως, δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές, ανάμεσα στα προτέστ και στα μετατέστ, διότι  $p = 1,000 > 0,100$ . Σύμφωνα με τα παραπάνω, απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση και γίνεται αποδεκτή η μηδενική, δηλαδή ότι δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα προτέστ και τα μετατέστ.

<b>Πίνακας 6. Η διαφορά στην τελολογική ιστορική συνείδηση των μαθητών ανάμεσα στα προ τεστ και στα μετά τεστ</b>		
Προτέστ ή μετάτεστ	P	Z
Τελολογική ιστορική συνείδηση προτέστ	<b>1,000</b>	<b>0,000</b>
Ερώτηση 8δ στα μετατέστ		

Για τις ερωτήσεις 8β, 8γ & 8ε, οι οποίες αντιστοιχούν στη διαπολιτισμική ιστορική συνείδηση των μαθητών, δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα προτέστ και τα μετατέστ, όπως φαίνεται στον Πίνακα 7, που ακολουθεί ευθύς αμέσως και στον οποίο το  $p = 0,119 > 0,100$ . Σύμφωνα με τα παραπάνω απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση και γίνεται αποδεκτή η μηδενική, δηλαδή ότι δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα προτέστ και τα μετατέστ.

**Πίνακας 7. Πίνακας διαφορών για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ιστορικής συνείδησης των μαθητών ανάμεσα στα προτέστ και τα μετατέστ**

Προτέστ ή μετάτεστ	P	Z
Διαπολιτισμική ιστορική συνείδηση προτέστ	<b>0,119</b>	<b>-1,561</b>
Διαπολιτισμική ιστορική συνείδηση μετάτεστ		

Με βάση τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Wilcoxon για εξαρτημένα δείγματα όσον αφορά την ερώτηση 9, που μετρά τη στάση των μαθητών απέναντι στον πόλεμο, όπως φαίνεται στον Πίνακα 8, που ακολουθεί ευθύς αμέσως, δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα προτέστ και στα μετατέστ των μαθητών, διότι  $p = 0,119 > 0,100$ . Σύμφωνα με τα παραπάνω, απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση και γίνεται αποδεκτή η μηδενική υπόθεση ότι δηλαδή δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα προτέστ και τα μετατέστ.

<b>Πίνακας 8. Πίνακας για την διαφορά στις στάσεις πολέμου των μαθητών ανάμεσα στα προτέστ και τα μετατέστ.</b>		
Προτέστ ή μετάτεστ	P	Z
Στάσεις πολέμου προτέστ	<b>0,119</b>	<b>-1,561</b>
Στάσεις πολέμου μετάτεστ		

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις στην ερώτηση 6, που αναφέρεται στη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας, στα προτέστ σε σχέση με τα μετατέστ, όσον αφορά το 133<sup>ο</sup> Δημοτικό Κυψέλης, δεν εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon αλλά ο έλεγχος  $\chi^2$  για εξαρτημένα δείγματα, γιατί πρόκειται για δίτιμη μεταβλητή. Δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα προτέστ και τα μετατέστ των μαθητών του 133<sup>ου</sup> Δημοτικού Κυψέλης, εφόσον οι απαντήσεις των μαθητών και στα δύο ερωτηματολόγια ήταν ακριβώς οι ίδιες. Σύμφωνα με τα παραπάνω απορρίπτεται η

εναλλακτική υπόθεση και γίνεται αποδεκτή η μηδενική, δηλαδή ότι δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα προτέστ και τα μετατέστ, όσον αφορά τις στάσεις για το μάθημα της Ιστορίας, γεγονός που φανερώνει την αξιοπιστία της ερώτησης 6 ως προς τον χρόνο.

Για την αξιοπιστία των ερωτήσεων ως προς τον χρόνο μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα, ότι όλες οι ερωτήσεις του τελικού ερωτηματολογίου είναι αξιόπιστες ως προς τον χρόνο εκτός από την ερώτηση 8δ, η οποία διορθώθηκε ως προς τη διατύπωση στα τελικά ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην ερευνητική διαδικασία (Εικόνα 1 στο Παράρτημα 3).

### 8.3.5 Εφαρμογή έρευνας

Μετά τη διενέργεια: α) της προέρευνας, β) της τελικής 10ωρης παρέμβασης και γ) της διανομής των τελικών ερωτηματολογίων ακολούθησε το τελικό στάδιο της έρευνας. Συγκεκριμένα η πειραματική έρευνα πραγματοποιήθηκε στις σχολικές τάξεις του δείγματος από τον γράφοντα την ανά χειράς διδακτορική διατριβή. Το διάστημα της έρευνας κάλυψε το σχολικό έτος 2014-2015.

Αρχικά, ο γράφων την ανά χειράς διδακτορική διατριβή ήρθε σε επαφή με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα<sup>228</sup> (Festinger & Katz, 1966· Bell, 1991), και τους εξήγησε τους στόχους της πειραματικής διαδικασίας, επιδεικνύοντάς τους παράλληλα τη σχετική άδεια, που είχε φροντίσει να λάβει από το Υπουργείο Παιδείας. Της έγκρισης της εν λόγω άδειας είχε προηγηθεί κατά τη διάρκεια της χρονικής περιόδου 2013-2014 αποστολή εκ μέρους του γράφοντος την ανά χειράς διατριβή προς το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), στην οποία εξηγούσε με ακρίβεια τους στόχους και το σχεδιασμό έρευνας, τις σχολικές μονάδες που επιλέχθηκαν για τη διεξαγωγή

---

<sup>228</sup> Η επαφή με τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές υπήρξε συμβατή με την αρχή της συνειδητής συναίνεσης. Με βάση τη συγκεκριμένη αρχή έγινε απολύτως σεβαστή ακόμη και η άρνηση συμμετοχής στην έρευνα, είτε ως κοινή απόφαση διευθυντή και εκπαιδευτικών, είτε ατομικά για κάποιον από τους εκπαιδευτικούς των σχολικών τάξεων, που συμμετείχαν στο δείγμα της έρευνας. Για παράδειγμα, ύστερα από ενημέρωση για τους σκοπούς της έρευνας, σε μια από τις σχολικές μονάδες που είχε επιλεγεί αρχικά ως συμμετέχουσα στη σχεδιασθείσα έρευνα, ένας από τους εκπαιδευτικούς το τμήμα του οποίου ανήκε στην ομάδα ελέγχου, αρνήθηκε να συμμετέχει η τάξη του στην έρευνα, λόγω του γεγονότος ότι ανήκε στην ομάδα ελέγχου. Η απόφασή του φυσικά έγινε απόλυτα αποδεκτή από τον ερευνητή. Ο λόγος άρνησης του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συνδέεται και με τα διλήμματα δεοντολογίας έτσι όπως τέθηκαν από την D. Scott-Jones (1993) για τις πειραματικές μελέτες όσον αφορά την μη εφαρμογή παρέμβασης στις ομάδες ελέγχου, ειδικά όταν συμμετέχουν στο δείγμα μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες. Με βάση αυτόν τον προβληματισμό για τη δεοντολογία εφαρμόστηκε και διδασκαλία από τον γράφοντα την ανά χειράς διδακτορική διατριβή, στις ομάδες ελέγχου, με βάση το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας της Δ' Δημοτικού χωρίς τη χρήση τεχνικών θεάτρου στην εκπαίδευση.

της δειγματοληψίας, τους τρόπους τήρησης δεοντολογίας της έρευνας και τέλος το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής παρέμβασης που θα εφαρμόζονταν στους μαθητές.

Η συγκεκριμένη διαδικασία, που ακολουθήθηκε είναι συμβατή με τις επιταγές των ζητημάτων ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας (Bell, 1987: 42· Cohen et al., 2008: 86-93· Κυριαζή, 2011· Creswell, 2014· Hopf, 2004: 334· Traianou, 2014· Howitt, 2010· Wilig, 2008). Στα πλαίσια αυτό ο ερευνητής εγγυήθηκε να παραχωρήσει στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και διευθυντές από ένα αντίγραφο του τελικού κειμένου της διδακτορικής διατριβής.

Επιπλέον, θα πρέπει να επισημανθεί πως πριν τη διεξαγωγή του ερευνητικού σταδίου μοιράστηκε τόσο στους διευθυντές των σχολικών μονάδων όσο και στους γονείς των ανήλικων μαθητών, Υπεύθυνη Δήλωση για τη συμμετοχή τους στην έρευνα<sup>229</sup> (βλ. εικ. 3, Παράρτημα 3). Σε αυτήν υπήρχαν αναλυτικά οι στόχοι, οι διαδικασίες και οι λεπτομέρειες της έρευνας, δεδομένου ότι οι μαθητές του δείγματος ήταν ανήλικοι. Αυτή η διαδικασία ήταν απαραίτητη για την τήρηση των κανόνων της δεοντολογίας της έρευνας. Η συγκεκριμένη ενέργεια ήταν συμβατή με την αρχή της συνειδητής συναίνεσης των συμμετεχόντων στην έρευνα (Cohen et al., 2008: 81-86· Busher, 2002· Blaxter et al., 2001: 157-161· Bell, 2007: 69-96· Robson, 2010: 82· Mertler, 2012: 102-108· Καλλινακάκη, 2010· Frost, 2011· Τσιώλης, 2014: 258· Nolas, 2011).

Με βάση την αρχή της συνειδητής συναίνεσης του δείγματος, θα πρέπει να εξασφαλίζεται η συμμετοχή και η συνεργασία των συμμετεχόντων στην έρευνα, έπειτα από λεπτομερή ενημέρωση των τελευταίων περί των σκοπών και των διαδικασιών της έρευνας, καθώς και ο σεβασμός της αυτοδιάθεσής τους. Η αυτοδιάθεση των συμμετεχόντων περιλαμβάνει και το δικαίωμα τους να αποσυρθούν μετά τη έναρξη της έρευνας (Frankfort-Nachmias & Nachmias (1992). Αυτό επιδιώχθηκε στην έρευνα, που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής, μέσω της αίτησης που μοιράστηκε στους διευθυντές και στους γονείς των μαθητών όπως φαίνεται στην εικόνα 3 του παραρτήματος 3.

---

<sup>229</sup> Θα πρέπει να αναφερθεί ότι εκούσια δεν εξηγήθηκαν οι ακριβείς λεπτομέρειες και οι στόχοι της έρευνας στους μαθητές ώστε να μην επηρεαστούν οι απαντήσεις τους ή οι απόδοσή τους γνωρίζοντας τις πληροφορίες αυτές, επηρεάζοντάς με αυτόν τον τρόπο την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας. Με αυτόν τον τρόπο, ωστόσο, εγείρεται ένα δεοντολογικό ζήτημα επί της χρήσης της εξαπάτησης (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 1992). Λαμβάνοντας υπόψη την εσωτερική εγκυρότητα ακολουθήθηκε η αρχή ότι αν η απόκρυψη των συγκεκριμένων πληροφοριών είναι απαραίτητη για την εσωτερική εγκυρότητα της πειραματικής έρευνας μπορεί να χρησιμοποιηθεί με την προϋπόθεση ότι δεν βλάπτονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα (Aronson et al., 1990).

Στην αίτηση αναγραφόταν και ο τρόπος διασφάλισης της ανωνυμίας των μαθητών. Όσον αφορά τη συμπλήρωση των προσωπικών στοιχείων των μαθητών τηρήθηκαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οι αρχές της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας (Cohen et al., 2008: 99-101· Frankfort–Nachamias & Nachamias, 1992· Kimmel, 1988· Howitt, 2010· Traianou, 2014· Τσιώλης, 2014). Σύμφωνα με την αρχή της ανωνυμίας δεν πρέπει να συνδέεται η ταυτότητα των συμμετεχόντων του δείγματος με τις πληροφορίες, που παρέχουν. Σύμφωνα με την αρχή της εμπιστευτικότητας δεσμεύονται οι ερευνητές ακόμα και αν γνωρίζουν την ταυτότητα των συμμετεχόντων του δείγματος να μην δημοσιεύσουν τα στοιχεία των υποκείμενων σε συσχέτιση με τις πληροφορίες, που παραχωρήθηκαν.

Με βάση τη δεοντολογία έρευνας σχετικά με την ανωνυμία των συμμετεχόντων, όσον αφορά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων τηρήθηκε η παρακάτω διαδικασία. Ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν μόνο το μικρό τους και το αρχικό γράμμα του επώνυμου τους. Αυτό είχε καθαρά και μόνο πρακτικούς στόχους για την ανάλυση των αποτελεσμάτων στο στατιστικό πακέτο SPSS, όπου για να εφαρμοστεί το στατιστικό κριτήριο t-test για εξαρτημένα δείγματα, έπρεπε να είναι γνωστές οι απαντήσεις του κάθε μαθητή πριν και μετά την παρέμβαση, ως ακολουθία, χωρίς φυσικά να αναφερθεί ονομαστικά στην παρούσα διδακτορική διατριβή κανένα από τα υποκείμενα. Το πρώτο γράμμα του επωνύμου των μαθητών, ήταν απαραίτητο για την ανάλυση των κοινωνιομετρικών ερωτήσεων, στην περίπτωση που συνέπιπταν τα ονόματα ενός ή περισσότερων μαθητών. Πληροφορίες όπως το φύλο ή η εθνικότητα ζητήθηκαν, ώστε να μπορεί να συσχετισθεί η επιρροή των ανεξάρτητων αυτών μεταβλητών στις εξαρτημένες μεταβλητές. Η διατήρηση ανωνυμίας και του σεβασμού προσωπικών στοιχείων τηρήθηκε στους φακέλους των μαθητών και τις ερωτήσεις, που απαντήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν για ανάλυση των τελικών αποτελεσμάτων της έρευνας.

Κατά τον ίδιο τρόπο, στους φακέλους των μαθητών, που κάποια από τα στοιχεία τους χρησιμοποιήθηκαν για την τελική αξιολόγηση ζητήθηκε από τους μαθητές να σημειώσουν το όνομα και το αρχικό του επιθέτου τους μόνο προς χρήση και διευκόλυνση της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων. Η αρχή της εμπιστευτικότητας τηρήθηκε με βάση τις τρεις δεσμεύσεις όπως υπάρχουν στην αίτηση που συμπληρώθηκε από τους διευθυντές και τους γονείς των μαθητών: α) τη δέσμευση απορρήτου των προσωπικών δεδομένων των μαθητών από τους συντελεστές της έρευνας, β) το δικαίωμα του ερευνητή να δημοσιοποιήσει τα αποτελέσματα της έρευνας, έχοντας υπόψη το σημείο 5 της παρούσας δήλωσης και γ) το μη συνδυασμό του ονόματος του/της μαθητή/τριας με το ερωτηματολόγιο που θα συμπληρώσει, το οποίο θα είναι ανώνυμο.

Μετά από συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς, της εκάστοτε σχολικής τάξης, συμφωνήθηκε η πειραματική έρευνα να πραγματοποιηθεί από τον Ιανουάριο του 2015 και έπειτα, με στόχο οι μαθητές να είναι όσο πιο κοντά στα Κεφάλαια 20-27 της τρίτης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της Δ' Δημοτικού με τίτλο *Κλασσικά Χρόνια*, στην οποία βασίστηκε η δημιουργία της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Με βάση τους πρακτικούς περιορισμούς, επιχειρήθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση να πραγματοποιηθεί ταυτόχρονα την ίδια χρονική περίοδο, σε όλες τις πειραματικές ομάδες, ώστε να ελεγχθούν κίνδυνοι εσωτερικής εγκυρότητας όπως της ιστορίας και της ωρίμανσης, που θα μπορούσαν να δημιουργηθούν εξαιτίας της διαφορετικής χρονικής περιόδου εφαρμογής.

Αρχικά, μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια στην τάξη πειράματος και την αντίστοιχη τάξη ελέγχου. Εξηγήθηκε στους μαθητές τι ακριβώς θα πρέπει να συμπληρώσουν και λύθηκαν συγκεκριμένες απορίες. Διατέθηκε ο ίδιος χρόνος (περίπου 20') για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων σε κάθε τμήμα με βάση το χρόνο, που από την προέρευνα είχε υπολογιστεί ότι χρειάζονται οι μαθητές. Διευκρινίστηκε στους μαθητές, ότι τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν προς εξυπηρέτηση των αναγκών της διατριβής, για μία έρευνα που μελετάει τις απόψεις των μαθητών της Δ' Δημοτικού, στο μάθημα της Ιστορίας, τονίζοντάς τους ότι η συμβολή τους είναι πολύ σημαντική. Αυτό είχε ως σκοπό να μη συνδέσουν τα παιδιά, την παρέμβαση που ακολούθησε με τα ερωτηματολόγια, γεγονός που θα επηρέαζε την απάντησή τους.

Στη συνέχεια, αφήνοντας ένα χρονικό περιθώριο δύο εβδομάδων ακολούθησε μια 10 ωρη παρέμβαση σε καθεμία από τις τάξεις πειράματος. Στους μαθητές εξηγήθηκε ότι η εφαρμογή της παρέμβασης είναι για λόγους της διατέλεσης πρακτικής άσκησης του γράφοντος την ανά χείρας διατριβή με στόχο την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της. Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε σε πέντε δίωρα, κάθε εβδομάδα, στις ώρες της ευέλικτης ζώνης, των εικαστικών και της θεατρικής αγωγής. Η εκπαιδευτική παρέμβαση βασίστηκε στην τρίτη ενότητα της Ιστορίας της Δ' Δημοτικού (*Κλασσικά Χρόνια*, Κεφάλαια 20-27) και είχε τίτλο: *Ψάχνοντας τους φίλους της Μύρτιδος: Μια διαπολιτισμική περιπέτεια στην Αρχαία Αθήνα*.

Παράλληλα με τη διενέργεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης στις τάξεις πειράματος, ο ερευνητής «δίδαξε» τα ίδια Κεφάλαια της Ιστορίας στις τάξεις ελέγχου με στόχο να ελεγχθεί, όσο είναι εφικτό, η μεταβλητή «ερευνητής» ως αιτία επιρροής των αποτελεσμάτων. Με αυτόν το χειρισμό επιχειρήθηκε να αντιμετωπιστούν απειλές εσωτερικής εγκυρότητας, όπως ο ανταγωνισμός από την ομάδα ελέγχου καθώς και κίνδυνοι για την εξωτερική εγκυρότητα όπως η οικολογική εγκυρότητα, όπως ορίστηκε από τους Bracht & Glass (1968), εξαιτίας της

απειλής που οι συγκεκριμένοι αναγνώρισαν ως επίδραση του πειραματιστή. Η προσέγγιση των κεφαλαίων στην ομάδα ελέγχου έγινε με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, με βάση τα αναλυτικά προγράμματα και τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια. Η περίοδος που πραγματοποιήθηκε η ερευνητική διαδικασία ήταν σχεδόν η ίδια για όλες τις τάξεις, τόσο των ομάδων πειράματος και των ομάδων ελέγχου, στη μέση περίπου της ολοκλήρωσης του σχολικού έτους, ώστε, τόσο οι ομάδες πειράματος όσο κι οι ομάδες ελέγχου, να βρίσκονται όσον αφορά την ύλη της Ιστορίας, στα Κεφάλαια 20-27, στα οποία εστίασε η εκπαιδευτική παρέμβαση.

Σε διάστημα μίας εβδομάδας από το τέλος των παρεμβάσεων, ο εκπαιδευτικός της κάθε τάξης μοίρασε ξανά τα ερωτηματολόγια, λέγοντάς τους ότι δυστυχώς υπήρξε μία βλάβη στον υπολογιστή του γράφοντος την ανά χειράς διατριβή και όλα τα δεδομένα σβήστηκαν, παρακαλώντας τα παιδιά να συμπληρώσουν για δεύτερη φορά τα ερωτηματολόγια.. Αυτή η διαδικασία ακολουθήθηκε τόσο στις τάξεις ελέγχου, όσο και στις τάξεις πειράματος, με στόχο να μη συνδέσουν τα παιδιά την παρέμβαση με την επαναληπτική διαδικασία της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι μόνο για το τμήμα Δ1 του 3<sup>ου</sup> Δημοτικού Χαλανδρίου μετά τη δεύτερη διανομή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκαν επιπλέον έξι δίωρες συναντήσεις, με στόχο τη διαπίστωση του τρόπου συσχέτισης της έντασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης με τα αποτελέσματα. Αυτές οι επιπλέον ώρες παρέμβασης περιλάμβαναν: α) επίσκεψη στον αρχαιολογικό χώρο του Κεραμεικού, β) δημιουργία οργανωμένου δρώμενου, με βάση το περιεχόμενο της παρέμβασης και τέλος γ) παρουσίαση στους γονείς. Αυτός ο χειρισμός μείωνε την απειλή έναντι της εσωτερικής εγκυρότητας για την ένταση της παρέμβασης καθώς και των απειλών της εξωτερικής εγκυρότητας όσον αφορά την αλληλεπίδραση του χρόνου μέτρησης και των αποτελεσμάτων της παρέμβασης.

Η μεθοδολογία, που ακολουθήθηκε στην παραπάνω περίπτωση, ήταν η εξής: Αφού μεσολάβησε μία εβδομάδα από τη χορήγηση των ερωτηματολογίων, η εκπαιδευτικός εξήγησε στους μαθητές ότι επειδή είναι προγραμματισμένη μία εκδρομή στον Κεραμεικό, στον χώρο που έπαιζε η Μύρτιδα, θα γίνουν κάποιες συναντήσεις με τον γράφοντα την ανά χειράς διατριβή με στόχο τη συμμετοχή σε βιωματικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης επίσκεψης καθώς και την οργάνωση σχετικής παράστασης και παρουσίασής της σε όλες τις τάξεις και στους γονείς των μαθητών. Στο τέλος της συγκεκριμένης διαδικασίας, ο γράφων την ανά χειράς διατριβή χρησιμοποιώντας την ίδια εξήγηση που χρησιμοποιήθηκε



και για τη συμπλήρωση των δεύτερων ερωτηματολογίων, παρακάλεσε τα παιδιά να συμπληρώσουν για τρίτη φορά τα ερωτηματολόγια.

#### 8.4. Παρεμβατικό περιεχόμενο

Η εκπαιδευτική παρέμβαση διήρκησε 10 διδακτικές ώρες, λαμβάνοντας τον τίτλο: *Ψάχνοντας τους φίλους της Μύρτιδος: Μια διαπολιτισμική περιπέτεια στην Αρχαία Αθήνα* και οργανώθηκε σε πέντε ενότητες. Κάθε μία ενότητα αντιστοιχούσε σε 2 ώρες παρέμβασης. Ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος βασίστηκε στην τρίτη ενότητα της Ιστορίας Δ΄ Δημοτικού (Κλασσικά Χρόνια, Κεφάλαια 20-27) (Κατσουλάκος et al., 2009: 62-87). Συγκεκριμένα τα κεφάλαια ήταν: α) Κεφάλαιο 20: Η Αθήνα γίνεται η πιο ισχυρή πόλη, β) Κεφάλαιο 21: Το πολίτευμα και η κοινωνία της Αθήνας στα χρόνια του Περικλή, γ) Κεφάλαιο 22: Η καθημερινή ζωή και η εκπαίδευση των Αθηναίων, δ) Κεφάλαιο 23: Ο χρυσός αιώνας της τέχνης, ε) Κεφάλαιο 24: Η Αθήνα γίνεται σχολείο της Ελλάδας, στ) Κεφάλαια 25-27, που αναφέρονται στον Πελοποννησιακό πόλεμο. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι υπήρχε μικρή αναφορά και στα Κεφάλαια 15-19, τα οποία επικεντρώνονται στους Περσικούς πολέμους.

Για το σχεδιασμό της παρέμβασης ακολουθήθηκε η μέθοδος σχεδιασμού που εφαρμόζεται και στα Αναλυτικά Προγράμματα<sup>230</sup>. Αρχικά διευκρινιστήκαν οι στόχοι, τόσο οι

---

<sup>230</sup> Τα τέσσερα στάδια αυτά παραπέμπουν στα τεχνοκρατικής φύσης κλειστά προγράμματα. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η αναφορά στα τέσσερα αυτά στάδια είναι προγραμματικής φύσεως με στόχο την οργάνωση της δημιουργίας της παρέμβασης. Ο τρόπος εφαρμογής και σχεδιασμού αλλά και οι παράγοντες που συνυπολογίζονται για τη δημιουργία της παρέμβασης αντιστοιχούν σε ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα. Αρχικά το θεωρητικό υπόβαθρο για τον τρόπο προσέγγισης των αναλυτικών προγραμμάτων στην ανά χειράς διδακτορική διατριβή καθορίζεται στο κεφάλαιο 6.3 για την ανάγκη υιοθέτησης διαπολιτισμικών προγραμμάτων και στο λήμμα αναλυτικά προγράμματα όπως αναλύεται στο Παράρτημα 1. Η υιοθέτηση του θεωρητικού υποβάθρου με βάση τα ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα φαίνεται : α) Από τον σχεδιασμό της παρέμβασης και τη διενέργεια της έρευνας με βάση τις ανάγκες των μαθητών, β) Από τον ρόλο του εμπνευστή στην διαδικασία, γ) από την διενέργεια προέρευνας και την διόρθωση της παρέμβασης ανάλογα με τις παρατηρήσεις όπως προέκυψαν στη σχολική τάξη, δ) από την αξιολόγηση ως στάδια για την ανατροφοδότηση τη έρευνας και της πρότασης νέων ερευνών και εκπαιδευτικής πρακτικής (Χατζηγεωργίου, 2012). Αυτοί οι προσανατολισμοί ταιριάζουν και με το παρακ'τω στόχο του *Σχεδίου Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση* πάνω στο οποίο βασίστηκαν τα νέα αναλυτικά προγράμματα που εκδόθηκαν τον Νοέμβριο του 2018 (Βόγλης et al., 2017 : 3) : *Στον αντίποδα, ο τύπος του curriculum ή προγράμματος σπουδών που προτείνουμε, χωρίς να παραβλέπει τη γνώση περιεχομένου, εστιάζει στη διαδικασία της μάθησης, επιδιώκει την καλλιέργεια γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων, αφήνει στον εκπαιδευτικό περιθώρια επιλογής, προσαρμογής και αναδιαμόρφωσης ανάλογα με το περιβάλλον της σχολικής τάξης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών του, ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και προκρίνει ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.*

κοινωνικο-συναισθηματικοί όσο και οι γνωστικοί, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μέρος, Στη συνέχεια καθορίστηκαν τα περιεχόμενα. Ο ορισμός των περιεχομένων βασίστηκε στον καθορισμό εννοιών και στη συνέχεια αντιστοιχήθηκε με τα συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα των Κεφαλαίων της Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού, που προσεγγίστηκαν μέσω της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Προσδιορίστηκαν τέσσερις εννοιολογικοί άξονες στους οποίους βασίστηκε η ανάπτυξη των ιστορικών γεγονότων, με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο της πρότασης της προσέγγισης των εννοιών της ετερότητας, του χώρου και του χρόνου όπως αναπτύσσεται στο κεφάλαιο 5 του θεωρητικού μέρους.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι για να καθοριστεί ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζονται οι ιστορικές έννοιες στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού, μέσα από τα συγκεκριμένα περιεχόμενα, εφαρμόστηκε ποιοτική και ποσοτική ανάλυση περιεχομένου στα Κεφάλαια 20-27. Με αυτόν τον τρόπο εντοπίστηκαν τα σημεία, που υπήρχε ένας εθνοκεντρικός τρόπος προσέγγισης των ιστορικών εννοιών και των ιστορικών γεγονότων στα Κεφάλαια 20-27 του σχολικού εγχειριδίου της Δ΄ Δημοτικού, αλλάζοντάς την με βάση τις αρχές της Νέας Διδακτικής της Ιστορίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η προσέγγιση, που ακολουθήθηκε στο περιεχόμενο, κινήθηκε στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα βασίστηκε στο μετασχηματιστικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών έπρεπε να προσεγγισθεί έτσι, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν έννοιες, γεγονότα και ανθρώπους, κάτω από διαφορετικές εθνικές και πολιτιστικές οπτικές γωνίες, με στόχο την κατανόηση της γνώσης ως κοινωνική κατασκευή, διαβάζοντας, ακούγοντας και ζώντας, τόσο τη φωνή των νικητών όσο και τη φωνή των ηττημένων (Banks, 2004: 62).

Έπεται, οριστήκαν οι εκπαιδευτικές διαδικασίες της προσέγγισης του περιεχομένου, στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν ως βασικές μέθοδοι, οι τεχνικές θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση στο Μάθημα της Ιστορίας και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ορίστηκε τέλος, ο τρόπος αξιολόγησης του προγράμματος μέσω ερευνητικών εργαλείων.

Ουσιαστικά η εκπαιδευτική παρέμβαση αποτέλεσε μία επέκταση των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Ιστορίας με βάση το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του 2003 (Μπούντα, 2009), δίνοντας έμφαση στο σημείο που στα Αναλυτικά Προγράμματα περιγράφεται ως: *εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και σεβασμός των διαφορετικών εθνοτικών και εθνικών συλλογικών ταυτοτήτων στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας* (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003-Φ.Ε.Κ. 303 τ.Α΄, σ.σ. 5-8). Φυσικά αποτέλεσε και επέκταση, των Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου (Υ.Α.

113732/Γ2/2011-Φ.Ε.Κ. 2337 τ.Β'), του Σχεδίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Μάθημα Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση το οποίο δημοσιεύτηκε το 2017 (Βόγλης et al., 2017) και των Προγραμμάτων Σπουδών της Ιστορίας, τα οποία δημοσιεύθηκαν το Νοέμβριο του 2018.

Ειδικά για τα τελευταία, η πρόταση για την προσέγγιση των ιστορικών εννοιών και των ιστορικών γεγονότων συγκλίνει με το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Για αυτόν το λόγο, θα μπορούσε η ερευνητική διαδικασία να ενταχθεί ως πιλοτικό σχέδιο της πρότασης των Προγραμμάτων Σπουδών της Ιστορίας του 2018, για τη μελλοντική συγγραφή σχολικών εγχειριδίων στο Μάθημα της Ιστορίας. Παρακάτω περιγράφονται αναλυτικά τα τέσσερα στάδια της δημιουργίας της εκπαιδευτικής παρέμβασης, το κεντρικό σενάριο στο οποίο βασίστηκε και οι ακριβείς δραστηριότητες οι οποίες διενεργήθηκαν σε κάθε μία από τις πέντε δίωρες ενότητες.

Το πρώτο στάδιο εστίασε στον καθορισμό των στόχων της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Μέσω της μη εθνοκεντρικής προσέγγισης του περιεχομένου των συγκεκριμένων Κεφαλαίων, καθώς και της διδασκαλίας μέσω τεχνικών θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση το πρόγραμμα επεδίωκε α) τη μείωση των εντάσεων μεταξύ Ελλήνων και ξένων μαθητών του δείγματος μέσα στη σχολική αίθουσα, β) τη βελτίωση των διαφυλετικών στάσεων των μαθητών του δείγματος και γ) τη μετάβαση από μία εθνοκεντρική σε μια πολυπολιτισμική αντίληψη του εθνικού εαυτού σε σχέση με τον εθνικό άλλο.

Συγκεκριμένα, Οι κοινωνικο - συναισθηματικοί στόχοι καθοριστήκαν έχοντας ως υπόδειγμα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ιστορίας του 2003, το Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Μάθημα Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση του 2017, τα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας του 2018 και τον πίνακα των L. Cohen & L. Manion (1983) για τους στόχους των διαπολιτισμικών αναλυτικών προγραμμάτων (Lynch, 1986). Οι στόχοι κινήθηκαν στο διαχωρισμό του Jeffcoate (1976) σε σχέση με δύο σημαντικού στόχους: α) το σεβασμό για τους άλλους και β) το σεβασμό στον εαυτό μας.

Σύμφωνα με την τυπολογία του R. Jeffcoate (1976), οι δεξιότητες που επιδιώκεται να καλλιεργήσουν οι μαθητές μέσω της εκπαιδευτικής παρέμβασης κα συνδέονται με τον σεβασμό για του άλλους είναι α) να μπορούν αναγνωρίζουν τις προκαταλήψεις και να κανονίζουν αναλόγως τη συμπεριφορά τους και β) να μπορούν να συνεργαστούν μέσα στην τάξη, με άτομα διαφορετικά από εκείνους και να σέβονται τη διαφορετικότητα των άλλων. Αυτές οι δεξιότητες είναι ανάλογες εκείνου, που ορίζει ο A. Honneth (2003:163), ως σφαίρα αναγνώρισης του δικαίου. Οι αντίστοιχες συμπεριφορές, αξίες και συναισθήματα που

επιδιώκεται να αναπτύξουν οι μαθητές μέσω της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική παρέμβαση είναι α) να δέχονται τις αρχές των ίσων δικαιωμάτων και της δικαιοσύνης για όλους και να εκτιμούν τα επιτεύγματα άλλων πολιτισμών, εθνών και εθνοτικών ομάδων και β) να κατανοήσουν οι μαθητές, ότι ο πολιτισμός δεν είναι στατικός, και ότι η συνεχής αμοιβαία προσαρμογή όλων των πολιτισμών στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία, είναι φυσιολογική.

Αναλόγως, οι δεξιότητες που επιδιώκεται να καλλιεργήσουν οι μαθητές και σχετίζονται με τον σεβασμό για το εαυτό τους είναι να αναπτύξουν όλοι οι μαθητές δημιουργικές σχέσεις με παιδιά από άλλους πολιτισμούς. Οι αντίστοιχες συμπεριφορές, αξίες και συναίσθηματα που επιδιώκεται να αναπτύξουν οι μαθητές μέσω της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική παρέμβαση είναι α) να αναπτύξουν οι μαθητές μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους και β) να έχουν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση για την δικιά τους ταυτότητα. Είναι το αντίστοιχο, που αναφέρει ο Honneth (2003:163) ως σφαίρες αναγνώρισης αλληλεγγύης.

Τέλος, θεωρείται σκόπιμο να παρατεθούν οι γνωστικοί στόχοι της παρέμβασης με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης των εννοιών του χώρου, του χρόνου και της ετερότητας όπως περιγράφονται στο κεφάλαιο 5. Αρχικά, βασικός στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές πως η συνάντηση δύο λαών δε φέρνει αναγκαστικά τη σύγκρουση αλλά την ανταλλαγή και μέσω αυτής και την εξέλιξη (Δαμανάκης, 1999· Χουρδάκης, 2001). Στο πλαίσιο αυτό επιχειρείται η εστίαση στον πόλεμο, με βάση όχι την εξιδανίκευση του, αλλά την κριτική αντιμετώπισή του από τους μαθητές, σχολιάζοντας και τα αρνητικά χαρακτηριστικά του συγκρίνοντας τον με περιόδους ειρήνης.

Είναι επίσης σημαντικό να κατανοήσουν οι μαθητές τη κοινωνική διαστρωμάτωση, μέσω της αναφοράς και στις μη προνομιούχες ομάδες της κοινωνίας, ώστε να μην παρουσιάζεται η ιδέα της ομοιογένειας και η εστίαση σε συγκεκριμένες κοινωνικές τάξεις (Dosse, 2000). Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές επικεντρώνουν την προσοχή τους όχι μόνο στην κατανόηση των ηρώων της ιστορίας, αλλά και σε μια ιστορία από τα κάτω, στην ιστορία των γυναικών, των παιδιών, της εκπαίδευσης, των δούλων, των μετοίκων (Schuller,1999). Επίσης επιδιώκεται η κατανόηση, από τους μαθητές, της ασυνέχειας του ιστορικού χρόνου καθώς και η αντίληψη όχι μόνο του εθνικού χώρου, αλλά και της σχέσης του με το τοπικό και το παγκόσμιο. Τέλος, ένας από τους βασικούς στόχους είναι να μάθουν οι μαθητές, τη διαφορά της διαδικαστικής από τη δηλωτική γνώση, για να εισαχθούν στη διαδικασία πως οι αρχαιολόγοι και οι ιστορικοί μελετούν τα υλικά τεκμήρια και τις πηγές, κάνοντας υποθέσεις

σχετικά με το παρελθόν, με βασικό στόχο να αντιληφθούν το βαθμό υποκειμενικότητας της ιστορικής γνώσης ως κοινωνική κατασκευή (Moniot,1993· Young,1971).

Στη συνέχεια καθορίστηκε το εννοιολογικό πλαίσιο, πάνω στο οποίο αντιστοιχίστηκαν τα ιστορικά γεγονότα και δομήθηκε το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Τα περιεχόμενα δομήθηκαν σύμφωνα με την πυραμίδα της σχολικής γνώσης, έτσι όπως την παρουσιάζει ο Η. Ματσιαγγούρας στο βιβλίο του με τίτλο: *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση* (Ματσιαγγούρας,2002:160). Σύμφωνα με αυτήν την πυραμίδα, υπάρχει η εννοιοκεντρική προσέγγιση, κατά την οποία αρχικά καθορίζονται οι έννοιες και οι γενικεύσεις και στη συνέχεια αντιστοιχίζονται με συσχετισμένο σύνολο πληροφοριών (πραγματολογική γνώση) και συγκεκριμένες πληροφορίες (μεμονωμένα δεδομένα).

Για τη δημιουργία του προγράμματος, χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις εννοιολογικοί άξονες, οι οποίοι αποτέλεσαν υποσύνολα των εννοιών της ιστορικής ετερότητας, του ιστορικού χώρου και του ιστορικού χρόνου. Ο πρώτος άξονας εννοιών ήταν: αλλαγή, ανταλλαγή, διατήρηση φιλοξενία, εμπόριο, πόλεμος, σύγκρουση. Ο δεύτερος εννοιολογικός άξονας περιλάμβανε τις έννοιες: πολιτική σκέψη, δημόσιος βίος, πολιτικά δικαιώματα, πολιτικές υποχρεώσεις, πολιτεύματα, συμμετοχή στα κοινά. Ο τρίτος εννοιολογικός άξονας περιλάμβανε τις έννοιες:πολιτική της ειρήνης, καθημερινή ζωή, εκπαίδευση, τέχνη, γυναίκα, άνδρας, θέατρο. Τέλος, ο τέταρτος εννοιολογικός άξονας περιλάμβανε τις έννοιες: ιστορική μεθοδολογία, τεκμήρια, μαρτυρίες και πηγές.

Για να καθοριστεί το τελικό περιεχόμενο της παρέμβασης θεωρήθηκε απαραίτητο να εξαχθούν συμπεράσματα για το πως προσεγγίζει το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού, τους προαναφερθέντες τέσσερις εννοιολογικούς άξονες, ώστε να βρεθούν τα σημεία που θα πρέπει να αλλάξουν στον τρόπο προσέγγισής τους, βάσει των στόχων της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Η βασική βιβλιογραφία, που χρησιμοποιήθηκε για την εφαρμογή της ανάλυσης περιεχομένου στα Κεφάλαια 20-27 του βιβλίου της Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού (Κατσουλάκος et al., 2009: 62-87), ήταν: α) το κλασσικό σύγγραμμα του Berelson (1971) σχετικά με την ανάλυση περιεχομένου, β) το σύγγραμμα του K. Krippendorff '*Content Analysis*' (Kriooendorff, 2004), γ) η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου των Φραγκουδάκη & Δραγώνα (1997: 344-400), η ανάλυση περιεχομένου που επιχειρεί η Μπούντα (2009: 135-210) στα Αναλυτικά Προγράμματα της Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού, από τη Μεταπολίτευση μέχρι και τα Διαθεματικά Αναλυτικά Προγράμματα του 2003 και η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου των Διαθεματικών Αναλυτικών Προγραμμάτων της Ιστορίας του Δημοτικού

από τους Μ. Ιβριντέλη et al., (2004: 340-357) και δ) το εγχειρίδιο του Μπονίδη με τίτλο: *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις* (Μπονίδης, 2004).

Η τεχνική ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε αποτέλεσε ένα συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου. Συγκεκριμένα κατηγοριοποιήθηκαν οι θεματικές κατηγορίες με βάση την ποσοτική ανάλυση, ενώ για την εξαγωγή των συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση, όπως γίνεται και στην ανάλυση της Ε. Μπούντα (2009: 142). Για την αποδελτίωση του περιεχομένου χρησιμοποιήθηκε ως βασική μονάδα ανάλυσης το θέμα, ενώ σε κάθε δελτίο υπολογίστηκε ο χώρος σε σειρές και σε λέξεις που αναφέρονται στην αντίστοιχη θεματική κατηγορία (Berelson, 1952: 18· Μπονίδη, 2004: 68-69). Παραγωγοί περιεχομένου θεωρήθηκαν σύμφωνα με το αντικείμενο της έρευνας οι αναφορές στον εθνικό εαυτό και στον εθνικό άλλο, όπως και στην αντίστοιχη έρευνα των Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (1997: 216-217). Ως σταθερά ροπή χρησιμοποιήθηκε η κατεύθυνση αξιολόγησης, χωρισμένη σε τρεις κατηγορίες: θετική, αρνητική, ουδέτερη.

Τέλος, οι κατηγορίες ανάλυσης προέκυψαν με βάση τον επαγωγικό, κυρίως, τρόπο. Δηλαδή χρησιμοποιήθηκαν κατηγορίες από τις έρευνες της Μπούντα, των Φραγκουδάκη & Δραγώνα καθώς την έρευνα των Μ. Ιβριντέλη, Ε. Κρίκα & Β. Μπόκολα. Αφού επιλέχθηκαν κάποιες από τις κατηγορίες των ερευνών αυτών που ταιριάζουν στον τρόπο και το θέμα ανάλυσης, διαμορφώθηκαν και προστέθηκαν κάποιες επιπλέον κατηγορίες, ύστερα από μία ανάγνωση στα Κεφάλαια 20-27 του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Δ' Δημοτικού. Οι τελικές κατηγορίες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν 1) η υπεροχή, 2) η διατήρηση, 3) ο εθνικός άλλος ως θετική επίδραση, 4) ο εθνικός άλλος ως απειλή, 5) ο εθνικός άλλος, 6) η ιστορία των γυναικών, 7) η ιστορία των παιδιών, 8) η ιστορία των μη προνομιούχων ομάδων, 9) η ιστορία σημαντικών στρατιωτικών/πολιτικών, 10) η ιστορία σημαντικών καλλιτεχνών/φιλοσόφων, 11) ο πόλεμος με τον Εθνικό Άλλο, 12) ο πόλεμος με τον Εθνικό Άλλο και η νίκη, 13) ο πόλεμος με τον Εθνικό Άλλο και η ήττα, 14) ο εμφύλιος πόλεμος, 15) η ειρήνη και 16) η καθημερινή ζωή.

Οι κατηγορίες 9, 10 προστέθηκαν ως προέκταση των κατηγοριών 6, 7, 8, ενώ οι κατηγορίες 12, 13, 14 προστέθηκαν από τον γράφοντα την ανά χείρας διατριβή ως επέκταση της κατηγορίας 11. Ακολουθώντας αυτήν τη διαδικασία δημιουργήθηκαν 158 δελτία για όλες τις κατηγορίες, οι οποίες αποδελτιώθηκαν και παρουσιάστηκαν, χρησιμοποιώντας αρχές περιγραφικής στατιστικής στο στατιστικό πρόγραμμα ανάλυσης IBM SPSS Statistics Version 20. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται με βάση τους γνωστικούς και κοινωνικο-συναισθηματικούς

στόχους που προαναφέρθηκαν, κάποια συμπεράσματα όπως προκύπτουν από τα ραβδόγραμμα 1 και 2 ( ραβδόγραμμα 1 & 2, Παράρτημα 4). Το ραβδόγραμμα 1, όπως φαίνεται στο Παράρτημα 4, δείχνει την εκατοστιαία κατανομή συχνοτήτων των παραπάνω κατηγοριών και το ραβδόγραμμα 2, όπως φαίνεται στο Παράρτημα 4, δείχνει την κατανομή συχνοτήτων της κατεύθυνσης σε κάθε κατηγορία.

Στο διάγραμμα 1 παρατηρείται ότι η έννοια της υπεροχής κάποιου σε σχέση με κάποιον άλλον εμφανίζεται στο ποσοστό 9,49%. Παράδειγμα αποτελεί η υπεροχή σημαντικών προσώπων σε σχέση με του υπόλοιπους πολίτες, όπως στην περίπτωση του Περικλή<sup>231</sup>. Αυτή η έννοια της υπεροχής συγκεκριμένων προσώπων συνδυάζεται με την εστίαση σε σημαντικά κυρίως αντρικά πρότυπα του στρατιωτικού και πολιτικού χώρου, όπως φαίνεται από το ποσοστό στο διάγραμμα 1 (9,49 %) και λιγότερο σε ανάλογα πρότυπα του καλλιτεχνικού και φιλοσοφικού χώρου (5,69%). Επίσης, το γεγονός του χαμηλότερου ποσοστού εμφάνισης της ιστορίας των γυναικών (3,79%), των παιδιών (3,79%) και των μη προνομιούχων ομάδων, φανερώνει μία στροφή προς την πολιτική ιστορία.

Στην εκπαιδευτική παρέμβαση αναφέρονται οι καθημερινές πλευρές και η αναφορά δεν εστιάζει μόνο στους ήρωες, φέρνοντας με αυτόν τον τρόπο την ιστορία πιο κοντά στα γνώριμα μονοπάτια των παιδιών. Για αυτόν τον λόγο άλλωστε και η κεντρική ηρωίδα, η Μύρτις, όπως αναφέρεται στη συνέχεια, είναι ένα απλό κορίτσι. Με αυτήν την επιλογή δίνεται ένας λόγος στο γυναικείο σύμβολο, συνδέοντάς το παράλληλα, με το δημόσιο βίο και τον τρόπο που συμμετείχε σε αυτό κατά την περίοδο που εξετάζεται<sup>232</sup>.

Άλλες περιπτώσεις υπεροχής είναι η ανωτερότητα της Ελλάδος απέναντι στους εχθρούς, όπως οι Πέρσες. Αυτό το θέμα παραπέμπει στον τρόπο που παρουσιάζεται ο εθνικός άλλος σε σχέση με τον εθνικό εαυτό. Απ' ότι φαίνεται στο διάγραμμα 1 υπάρχει μεγάλο ποσοστό αναφοράς στον εθνικό άλλο (12,3%). Στο διάγραμμα 2 φαίνεται ότι το 7,59% της αναφοράς στον εθνικό άλλο έχει αρνητική χροιά. Κοιτώντας επίσης το διάγραμμα 1, μόλις το 0.63% αναφέρεται στον εθνικό άλλο με θετική χροιά. Επίσης, όλες αυτές οι αναφορές αφορούν στους Πέρσες, τον κύριο εχθρό των Ελλήνων, ενώ γίνονται μόλις δύο αναφορές σε άλλους λαούς, εκ των οποίων σε μία μόνο περίπτωση δε γίνεται αναφορά σε εχθρούς.

---

<sup>231</sup> Παρόλο που το πολίτευμα ήταν η δημοκρατία, αυτός ήταν ο πρώτος πολίτης της Αθήνας (Κατσουλάκος κ.α., 2009: 67).

<sup>232</sup> Μία έρευνα ανάλυσης περιεχομένου στα Αναλυτικά Πρόγραμμα σχετικά με τον τρόπο παρουσίασης της γυναικείας είναι της Θ. Κάββουρα (2006:375-395).

Η πρώτη περίπτωση αναφοράς σε άλλους λαούς με θετική χροιά ήταν η εξής: «...Στην Αθήνα ζούσαν πολλοί μέτοικοι. Αυτοί ήταν συνήθως Έλληνες από άλλες πόλεις, αλλά και ξένοι όπως Φοίνικες, Φρύγες, Αιγύπτιοι και Άραβες» (Κατσουλάκος et al., 2009:68). Η δεύτερη περίπτωση ήταν η αναφορά στους Τούρκους και τους Άγγλους και συγκεκριμένα το περιστατικό της κλοπής ενός μέρους των γλυπτών του Παρθενώνα: «Στα χρόνια που η Ελλάδα ήταν στα χέρια των Τούρκων, επισκέφτηκε την Αθήνα ο Άγγλος λόρδος Έλγιν. Με την βοήθεια των Τούρκων αφαίρεσε ένα μέρος από τα γλυπτά του Παρθενώνα και τα μετέφερε στην πατρίδα του. Το 'βαλαν στα πόδια οι Τούρκοι και ούτε που θέλησαν ποτέ να ξαναπάνε να πειράζουν τις κόρες» (Κατσουλάκος et al., 2009: 73).

Με αυτόν τον τρόπο το βιβλίο εστιάζει στην εικόνα του άλλου ως εχθρού, που συνεχίζεται σε όλες τις χρονικές περιόδους, από την Αρχαιότητα μέχρι και την Τουρκοκρατία. Εχθρούς που αδικούν την Ελλάδα, ενώ εκείνη με πείσμα και μαχητικότητα καταφέρνει να νικήσει. Στην παρέμβαση επιδιώκεται να αναπτυχθεί όχι μόνο η εχθρική διάσταση ανάμεσα στους λαούς, αλλά και οι τρόποι συνεργασίας τους, όπως είναι το εμπόριο και η ανταλλαγή. Με αυτόν τρόπο απενοχοποιείται η απειλημένη συλλογική εθνική ταυτότητα δείχνοντας τον άλλο όχι μόνο ως εχθρό αλλά και ως θετική πολιτισμική επίδραση.

Τέλος, παρατηρείται μία έντονη αναφορά στην έννοια του πολέμου, τόσο όσον αφορά τον πόλεμο με τον εθνικό άλλο (6,32%), όσο και τον εμφύλιο πόλεμο (8,28%), σε σύγκριση με το ποσοστό αναφοράς στην ειρήνη (3,79%) και την καθημερινή ζωή (6,32%). Η παρέμβαση εστίασε και στις καθημερινές, ειρηνικές στιγμές, χωρίς βέβαια να αγνοείται η έννοια του πολέμου.

Στο διάγραμμα 2 του Παραρτήματος 4, γίνεται φανερό ότι η κατηγορία πόλεμος με τον εθνικό άλλο συγκεντρώνει και ένα μικρό ποσοστό αξιολόγησης με θετική χροιά (1,90%). Τρανταχτό παράδειγμα της περίπτωσης αυτής είναι το παρακάτω: «Οι Έλληνες, πολεμώντας γενναία, νίκησαν τους Πέρσες. Ενθουσιασμένοι από το κατόρθωμα τους συνέχισαν τον πόλεμο. Σκέφτηκαν μάλιστα να επιτεθούν οι ίδιοι αυτήν τη φορά εναντίον των Περσών». Αυτή η θετική στάση απέναντι στον πόλεμο με τους επικίνδυνους εθνικούς άλλους, σε συνδυασμό με το 1,90% θετικής αξιολόγησης, που συγκεντρώνει η κατηγορία πόλεμος με τον εθνικό άλλο και ήττα, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο πόλεμος, στο πλαίσιο του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας αξιολογείται αρνητικά μόνο αν είναι εμφύλιος ανάμεσα στους Έλληνες ή υπάρχει ήττα των Ελλήνων.

Αυτό το συμπέρασμα ενισχύεται από το γεγονός ότι η κατηγορία εμφύλιος πόλεμος συγκεντρώνει σημαντικό ποσοστό αρνητικής αξιολόγησης (5,06%), ενώ τα δεινά του πολέμου



και η αρετή της ειρήνης τονίζονται μόνο σε σχέση με τον εμφύλιο Πόλεμο: «Ο Αθηναίος αντιπρόσωπος Καλλίστρατος είπε στους Σπαρτιάτες τα παρακάτω σοφά λόγια: Πάντοτε γίνονται πόλεμοι και πάντοτε τελειώνουν. Οι άνθρωποι όμως επιθυμούμε την ειρήνη. Την ειρήνη πρέπει να την υπογράψουμε, προτού μας χτυπήσουν μεγάλες συμφορές....».( Κατσουλάκος et al., 2009:80) Στην παρέμβασή μας δεν προβάλλεται η милитарιστική εθνική περηφάνια σε σχέση με τον πόλεμο αλλά η εξέταση των αιτίων και των αποτελεσμάτων του πολέμου από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ανεξαρτήτως νικητή και χαμένου.

Για να ενταχθούν οι πληροφορίες στην εκπαιδευτική παρέμβαση ακολουθήθηκε ότι ο Bernstein ορίζει ως αναπλαισίωση της επιστημονικής σε σχολική γνώση (Bernstein,1991). Στον συγκεκριμένο σχεδιασμό μελετήθηκε η πληροφοριακή και πραγματολογική γνώση από βιβλία ερευνητών και επιστημόνων στα συγκεκριμένα θέματα. Ύστερα, για να βρεθεί ο τρόπος με τον οποίο οι συγκεκριμένες γνώσεις θα μεταφερθούν στους μαθητές, μελετήθηκαν παιδικά εγχειρίδια άτυπης εκπαίδευσης, τα οποία πραγματεύονται τα ίδια θέματα, με τρόπο όμως που ταιριάζει σε παιδικό και όχι σε ενήλικο κοινό.

Στη συνέχεια ορίστηκε ο τρόπος διδασκαλίας του περιεχομένου της παρέμβασης. Προσεγγίστηκε με τεχνικές θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση, οι οποίες προωθούν τη διαπολιτισμικότητα και μπορούν να συνδυαστούν με το Μάθημα της Ιστορίας. Η επιλογή δραστηριοτήτων βασίστηκε τόσο στην Ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία, που περιλαμβάνει παραδείγματα παιχνιδιών για μαθητές Δ΄ Δημοτικού με στόχο τη διαπολιτισμικότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το εσύ όπως και εγώ της Χολέβα (Χολέβα, 2010), στο οποίο περιλαμβάνεται ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα που προωθεί τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο, όπως υλοποιήθηκε τη χρονιά 2007-2008 σε σχολικές μονάδες της Ανατολικής Αττικής από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Στη διαμόρφωση της ιδέας συνέβαλαν οι: Γκόβας, Κακουδάκη, Φανουράκη και Χολέβα.

Η βασική τεχνική που προσεγγίστηκε το περιεχόμενο είναι το διαδραστικό δράμα<sup>233</sup>, πρόκειται για μορφή δράματος όπου ο δάσκαλος κατασκευάζει έναν ιστορικό χαρακτήρα, με τον οποίο οι μαθητές θα πρέπει να διαδράσουν, να παίξουν, να ανακαλύψουν, να μάθουν, να περιπλανηθούν στο φανταστικό αυτό ταξίδι.

---

<sup>233</sup> Speer, D. (n.d.). *Developing Effective use of presentational drama as a tool for teaching the history/social science curriculum in public schools* [ηλεκτρονική έκδοση]. San Luis Obispo, CA: California Polytechnic State University. Διαθέσιμο στο : [www.calpoly.edu/echin/ed\\_589/stdmodell/speerpart.htm](http://www.calpoly.edu/echin/ed_589/stdmodell/speerpart.htm), τελευταία επίσκεψη : 30.10.2019.

Με βάση τη συγκεκριμένη κατεύθυνση γεννήθηκε ένα κεντρικό σενάριο με μία πρωταγωνίστρια γύρω από το οποίο οργανώθηκαν οι συναντήσεις. Το πρόσωπο αυτό είναι η Μύρτις. Ποια, όμως, ήταν η Μύρτις; Το 1995 πραγματοποιήθηκαν ανασκαφές στον Κεραμεικό, στην περιοχή έξω από τα τείχη της Αθήνας, σε περιοχές από τις οποίες θα διέρχεται η Γραμμή 3 του Μετρό. Στη γωνία των οδών Πειραιώς και Ιεράς οδού, βρέθηκε μια ομαδική ταφή με σκελετούς όλων των ηλικιών, μεταξύ των οποίων υπήρχαν και παιδιά. Τα ελάχιστα αγγεία, που τους συνόδευαν στον άλλο κόσμο, δεν άφηναν αμφιβολίες για τη χρονολόγηση της ομαδικής ταφής στο 430/429 π.Χ. Το γεγονός ότι ενώ οι Αθηναίοι τιμούσαν με πλούσια κτερίσματα τους νεκρούς τους, η συγκεκριμένη ταφή έγινε βιαστικά και χωρίς φροντίδα, και αυτό οδήγησε τους αρχαιολόγους στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για νεκρούς από την αρρώστια, που ο Θουκυδίδης περιέγραψε με δραματικότητα ως φοβερό λιμό. Υπεύθυνη της ανασκαφής ήταν η αρχαιολόγος Μπαζιωτοπούλου-Βαλαβάνη.

Ο καθηγητής Μ. Παπαρηγοράκης και η επιστημονική του ομάδα μελέτησαν ένα κρανίο ενός κοριτσιού, το οποίο βρέθηκε σε άριστη κατάσταση και διατηρούσε μέρος της νεογιλής, συγχρόνως με τη μόνιμη οδοντοφυΐα. Σε δύο χρόνια ολοκληρώθηκε η ανάπλαση του κρανίου του εντεκάχρονου κοριτσιού που έζησε τα πρώτα δύο χρόνια του Πελοποννησιακού πολέμου και πέθανε από τον λοιμό, που ξέσπασε το καλοκαίρι του 430 π.χ.<sup>234</sup>. Το επόμενο βήμα ήταν η παρουσίαση της Μύρτιδος στο κοινό την 9<sup>η</sup> Απριλίου του 2010, στο Νέο Μουσείο Ακρόπολης και στη συνέχεια ακολούθησε η οργάνωση περιοδεύουσας έκθεσης με τίτλο: *Μύρτις: πρόσωπο με πρόσωπο με το παρελθόν, σε διάφορα μουσεία της Ελλάδος και του εξωτερικού, για να καταλήξει σε μόνιμη έκθεση του μουσείου της Αθήνας*. Το όνομα Μύρτις της δόθηκε από την αρχαιολόγο Μπαζιωτοπούλου-Βαλαβάνη γιατί ηχεί γλυκά στο αυτί, είναι σύντομο και τρυφερό, όνομα που σε παραλλαγές ακούγεται και στις μέρες μας – Μυρτώ, Μυρτιά (Μπουλώτης, 2011: 46).

Το κέντρο πληροφόρησης του ΟΗΕ ζήτησε από τη Μυρτίδα να γίνει φίλη των αναπτυξιακών στόχων της χιλιετίας του ΟΗΕ και να συμμετάσχει στην παγκόσμια ενημερωτική εκστρατεία των Ηνωμένων Εθνών με τίτλο *ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΔΩΣΟΥΜΕ ΕΝΑ ΤΕΛΟΣ ΣΤΗ ΦΤΩΧΕΙΑ*, στέλνοντας το εξής μήνυμα, σε είκοσι πέντε γλώσσες, στους ηγέτες, που έλαβαν μέρος το 2010 στη Σύνοδο Κορυφής του ΟΗΕ στη Νέα Υόρκη:

---

<sup>234</sup> Παπαρηγοράκης, Μ. (2006, Γενάρης 5). *Ανάλυση αρχαίου DNA και πιθανή αιτία του λοιμού της Αθήνας. Η Καθημερινή*. Διαθέσιμο στο : <https://www.kathimerini.gr/239688/article/epikairothta/ellada/analysh-arxaiou-dna-kai-pi8anh-aitia-toy-loimoy-ths-a8hnas>, τελευταία επίσκεψη : 20/10/2018.

«Ο θάνατος μου ήταν αναπόφευκτος. Τον 5<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ. δεν είχαμε ούτε τη γνώση ούτε τα μέσα για την καταπολέμηση θανατηφόρων ασθενειών. Όμως εσείς οι άνθρωποι του 21<sup>ου</sup> αιώνα δεν έχετε καμιά δικαιολογία. Διαθέτετε όλα τα απαραίτητα μέσα και πόρους για να σώσετε τις ζωές εκατομμυρίων ανθρώπων, εκατομμυρίων παιδιών, που όπως εγώ πεθαίνουν από αρρώστιες οι οποίες μπορούν να προληφθούν και να θεραπευτούν. 2.500 χρόνια μετά το θάνατό μου, ελπίζω ότι το μήνυμά μου θα επηρεάσει και θα εμπνεύσει περισσότερους ανθρώπους να εργαστούν και να κάνουν πραγματικότητα τους Στόχους της Χιλιετίας για την Ανάπτυξη. Ακούστε με. Ξέρω τι λέω. Μην ξεχνάτε ότι είμαι πολύ μεγαλύτερη και ως εκ τούτου πιο σοφή από εσάς»<sup>235</sup>.

Αυτό λοιπόν το κορίτσι, η εντεκάχρονη Μύρτις, εκπέμπει μηνύματα αισιοδοξίας και ειρήνης και αποτελεί την πρωταγωνίστρια της εκπαιδευτικής μας παρέμβασης. Αναφορικά στο σχεδιασμό του προφίλ της Μύρτιδος αντλήθηκαν πληροφορίες, κυρίως τρεις πηγές.

Η πρώτη πηγή είναι η ηλεκτρονική διεύθυνση [www.myrtis.gr](http://www.myrtis.gr) στην οποία δίνονται πληροφορίες τόσο για το εγχείρημα της ανάπλασης του χαρακτήρα της όσο και για το πώς θα ζούσε η Μύρτις στην Κλασσική Αθήνα, τι θα έκανε, ποιες θα ήταν οι συνήθειές της, μέσω άρθρων που βασίζονται στις πληροφορίες, που υπάρχουν από γραπτές πηγές και υλικά τεκμήρια.

Η δεύτερη βασική πηγή, από την οποία έχει δημιουργηθεί ο βασικός σκελετός του σεναρίου της εκπαιδευτικής παρέμβασης που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής, είναι το παιδικό βιβλίο του Μπουλώτη, που αφηγείται την ιστορία της μικρής Μύρτιδος, σε ένα αναδρομικό ταξίδι. Η Μύρτις, συνεπώς, λαμβάνει πλέον τη θέση μιας διαφορετικής φίλης των παιδιών από το παρελθόν. Έζησε δυόμιση χιλιάδες χρόνια πριν. Τότε όλα ήταν διαφορετικά. Αλλά είχε και εκείνη φίλους, όπως και τα παιδιά σήμερα, έπαιζε και εκείνη αλλά διαφορετικά παιχνίδια, η καρδιά της χτυπούσε για έναν μέτοικο, από τις Πλαταιές (Mosse, 2003: 57· Μπουλώτης, 2011: 34). Έλεγε και εκείνη παραμύθια κάτω από τον νυχτερινό ουρανό, αλλά παραμύθια κάπως διαφορετικά από τα δικά μας. Διηγούνταν ιστορίες για τον ουρανό, τη γυναίκα του τη Γαία καθώς και τους απογόνους τους, τους Τιτάνες, τους

---

<sup>235</sup> Για περισσότερες πληροφορίες μπορεί ο αναγνώστης της ανά χειράς εργασίας να συμβουλευθεί τον ακόλουθο ιστοτόπο: Μύρτις: Πρόσωπο με πρόσωπο με το παρελθόν. Διεθέσιμο στο: [http://www.myrtis.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=65&Itemid=120&lang=el](http://www.myrtis.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=65&Itemid=120&lang=el). [Τελευταία θέαση: 04.10.2019].

Κύκλωπες και τους εκατόχειρες, όπως είχε γράψει ο Ησίοδος<sup>236</sup> (Στρουμπούλη, 2012)<sup>237</sup>. Τέλος, τρίτη βασική πηγή ήταν το έργο της Αγγελίδου (2011) με τίτλο: *Μύρτις: οι ζωές της*.

Στο ερώτημα γιατί επιλέχτηκε η Μύρτις ως πρωταγωνίστρια της εκπαιδευτικής παρέμβασης απαντά η Ε. Αβδελά, στο σύγγραμμα της με τίτλο: *Ιστορία και σχολείο* η οποία αναφέρει ότι για να μπορούν οι μαθητές να αποκτήσουν ενδιαφέρον για την ιστορία πρέπει πρώτον να γίνεται τακτική χρήση των τεχνικών θεάτρου στην εκπαίδευση. Προτείνει ότι για να είναι ενδιαφέρον το μάθημα της ιστορίας για τους μαθητές, θα πρέπει να εκκινεί από κάτι που μπορούν οι μαθητές να κατανοήσουν για να μπορούν να δημιουργήσουν τη σύνδεση του παρόντος με το παρελθόν. (Αβδελά, 1998: 108-129). Τι πιο κοντά στα ίδια τα παιδιά από ένα κορίτσι που υπήρχε, έχει την ίδια ηλικία με αυτά και θα ζήσουν μαζί της μια εικονική περιπέτεια. Συνεπώς οι μαθητές μετατρέπονται σε πρωταγωνιστές.

Το κεντρικό σενάριο, γύρω από το οποίο δομήθηκαν οι πέντε δίωρες συναντήσεις μέσα στην τάξη ήταν το εξής :

*«Τα παιδιά σε μια ανασκαφή βρίσκουν ένα σημείωμα, από ένα κοριτσάκι που το λέγανε Μύρτιδα. Ήταν κάτι σαν το προσωπικό της ημερολόγιο. Στο σημείωμα αυτό έλεγε ότι ήταν έντεκα χρονών, ζούσε στην Κλασική Αθήνα το 430 π.Χ. δυόμιση χιλιάδες χρόνια πριν από σήμερα. Τον τελευταίο καιρό είναι στεναχωρημένη γιατί στην πόλη της την Αθήνα, που τότε ήταν πολύ διαφορετική από σήμερα, είχαν πόλεμο με τη Σπάρτη. Πόσο τη στεναχωρούσε ο πόλεμος αυτός τη Μύρτιδα. Και σαν να μην έφτανε αυτό είναι κάποιες μέρες που δεν έχει δει τους φίλους της στην Αρχαία αγορά, ούτε στον Κεραμεικό, ούτε στις όχθες του Ηριδανού, όπου έπαιζαν τα αγαπημένα τους παιχνίδια. Έχει χάσει τους φίλους της: Την Ηδύλη, τη Γλαύκη, τη Φιλησία καθώς και τον έρωτά της τον Εύανδρο από τις Πλαταιές. Πού είναι; Είναι αποφασισμένη να ψάξει παντού. Στην εκκλησία του δήμου που απαγορεύονται τα κορίτσια, στην αρχαία αγορά, στα μεγάλα τείχη που είχαν κατασκευαστεί κατά τους Περσικούς πολέμους, στον γυναικωνίτη, στο εργαστήριο του πατέρα της, στο σχολείο που πάνε μόνο αγόρια. Μέχρι και κρυφά σε εμπορικό πλοίο που πάει στην Αίγυπτο και στην Φοινίκη σκέφτεται να μπει μήπως έχουν κάνει καμιά ζαβολιά οι φίλοι της. Με τα παιδιά θα κάνουμε ένα φανταστικό ταξίδι στον χρόνο να βοηθήσουμε τη Μύρτιδα να βρει τους φίλους της. Από το λιμάνι του Πειραιά θα πάρουμε ένα*

---

<sup>236</sup> Βλ. Ησίοδου, *Θεογονία*, 154-211

<sup>237</sup> Για περισσότερες πληροφορίες μπορεί ο αναγνώστης της ανά χειρας διατριβής να συμβουλευθεί τον ακόλουθο ιστοτόπο: :Μύρτις:Πρόσωπο με πρόσωπο με το παρελθόν. Διεθέσιμο στο: [http://www.myrtis.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=65&Itemid=120&lang=el](http://www.myrtis.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=65&Itemid=120&lang=el). [Τελευταία θέαση: 30.10.2019].

*υπερωκεάνιο, ένα μπρίκι του 1821, έναν Βυζαντινό δρομώνα και ένα εμπορικό πλοίο των Κλασικών χρόνων. Και να εδώ είμαστε στην Αθήνα το 430 π.Χ. το δεύτερο έτος του Πελοποννησιακού πολέμου. Μια δύσκολη περίοδος για την Αθήνα. Λες οι φίλοι της Μύρτιδος να ταξίδεψαν στον ουρανό με τεράστια σκαθάρια για να ελευθερώσουν την ειρήνη και να τελειώσει ο Πελοποννησιακός πόλεμος και από αυτήν την περιπέτειά τους να εμπνεύστηκε αργότερα ο κωμικός Αριστοφάνης το έργο του με τίτλο ειρήνη; Μια διαφορετική περιπέτεια στην Κλασική Αθήνα, όπου όλα μπορούν να συμβούν».*

Ο κύριος λόγος που το σενάριο αυτό είναι ένα πρόβλημα, στο οποίο τη λύση καλούνται να δώσουν οι μαθητές, είναι η μετατόπιση από τη γεγονοτολογική ιστορία σε μια ιστορία με ολιστικές, εξηγητικές, ερευνητικές, πολυσήμαντες διδακτικές λειτουργίες/προοπτικές (Μονιούτ, 1993). Επίσης, υιοθετούνται οι θεωρίες των Dewey & Bruner, σύμφωνα με τους οποίους, η γνώση δεν πρέπει να δίνεται έτοιμη, αλλά να ανακαλύπτεται μέσα από βιωματικές μεθόδους<sup>238</sup> (Τζιαφέρη, 2005:79). Στη συνέχεια περιγράφονται με ακρίβεια οι δραστηριότητες των 5 δώρων συναντήσεων με τους μαθητές.

### **Ενότητα πρώτη**

Η πρώτη συνάντηση περιλάμβανε ασκήσεις τεχνικών θεάτρου στην εκπαίδευση με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών και την εξοικείωσή τους με τον ερευνητή. Αυτή η πρώτη συνάντηση μπορεί να ταυτιστεί και με την πρώτη φάση που περιγράφει ο Λ. Κουρετζής, ως φάση της απελευθέρωσης. Επί της ουσίας πρόκειται για την πρώτη φάση ενός θεατρικού παιχνιδιού για να φύγουν ουσιαστικά οι ενδοιασμοί και να μεταφερθεί η ομάδα, από τον πραγματικό σύγχρονο κόσμο σε εκείνον της φαντασίας (Κουρετζής, 1991: 70). Οι ασκήσεις αφουγκράζονται τις προσωπικές ιστορίες των ιδίων των μαθητών, για να ακολουθήσει με επίκεντρο αυτούς, ένα ταξίδι στο παρελθόν.

Στην πρώτη ενότητα της παρέμβασης εξηγήθηκε στους μαθητές ότι μαζί με τον ερευνητή επρόκειτο να πραγματοποιήσουν ένα ταξίδι στο παρελθόν, γιατί κάποιος ίσως να χρειάζεται τη βοήθειά τους. Ποιος είναι αυτός και που ακριβώς, θα το ανακάλυπταν οι μαθητές σπονδυλωτά. Ο ερευνητής κάλεσε τους μαθητές να μετατρέψουν τη σχολική τους αίθουσα σε ένα μαγικό όχημα για το ταξίδι στο παρελθόν. Τοποθετήθηκαν για λίγο τα θρανία και οι

---

<sup>238</sup> Η πειραματική έρευνα της Σ. Α. Ζάγκου (1999), η οποία εφάρμοσε τη διερευνητική μέθοδο στο Μάθημα της Ιστορίας σε μαθητές Γ΄ Γυμνασίου, με βάση τα μοντέλα του J. Dewey & J. Bruner, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές ανέπτυξαν τόσο κίνητρα μάθησης της Ιστορίας όσο και δεξιότητες, που σχετίζονται με το μάθημα αυτό.

καρέκλες στην άκρη. Οι μαθητές, πλέον, ήταν έτοιμοι για το ταξίδι. Αυτό το πλαίσιο αποτέλεσε μια οιονεί παραλλαγή της άσκησης με τα ταξίδια, που περιγράφει η Άλκηστις στο σύγγραμμά της με τίτλο: *Το βιβλίο της δραματοποίησης* (Άλκηστις, 1989: 117) καθώς και μια παραλλαγή της άσκησης με τις φανταστικές μηχανές από το βιβλίο της Άλκηστις με τίτλο: *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο* (Άλκηστις, 2012β: 60).

Για τη διαπολιτισμική διάσταση του ταξιδιού με βάση τη χρήση του σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, έχει κάνει λόγο και η Ε. Καραγιώργη στο συλλογικό έργο με τίτλο: «*Το Πολύχρωμο σχολείο: Μία εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*». Το εν λόγω σύγγραμμα είχε ως βάση του την εφαρμογή ενός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού προγράμματος, που διήρκησε από τον Ιανουάριο μέχρι τον Απρίλιο του 1995 και υλοποιήθηκε με τη συμμετοχή μιας ομάδας 11 μαθητών της Α΄ Δημοτικού, η οποία αποτελούταν τόσο από Έλληνες όσο και από αλλοδαπούς μαθητές. Για τη διαπολιτισμική διάσταση του ταξιδιού έχει κάνει λόγο και ο Α. Χουρδάκης (2012) στο έργο του με τίτλο: «*Η ιστορική εκπαίδευση στην Ελληνική διασπορά*». Με τη διαπολιτισμική διάσταση του ταξιδιού ασχολήθηκαν και οι I. M. Tiedt & P. L. Tiedt στο σύγγραμμά τους με τίτλο: «*Πολυπολιτισμική διδασκαλία*», αναφερόμενοι στα κέντρα μάθησης, που μπορούν να δημιουργηθούν μέσα στην τάξη ως προπομποί ενός φανταστικού ταξιδιού σε μια άλλη χώρα (Tiedt & Tiedt, 2006: 159-211).

Στη συνέχεια ο ερευνητής προέτρεψε τους μαθητές να σχηματίσουν ένα κύκλο. Η επιλογή του κύκλου ως σχήμα δεν ήταν τυχαία καθώς εκτιμάται πως ο κύκλος ενθαρρύνει όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στη συζήτηση και τα παιχνίδια, διευκολύνοντας την οπτική επαφή μεταξύ όλων των μαθητών, εμπνέοντάς τους παράλληλα ένα αίσθημα συμμετοχής και συνεργασίας (Τριλίβα et al., 2008: 41).

Στη συνέχεια ακολούθησαν δραστηριότητες ευαισθητοποίησης των μαθητών βασισμένες σε: παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση, μιμητική / παντομίμα και αυτοσχεδιασμό. Συγκεκριμένα, μέσω της δραστηριότητας *ονοματό-μπόμπα* οι μαθητές λένε αρχικά όσο πιο γρήγορα μπορούν το όνομα τους, πετώντας ο ένας στον άλλο μία χάρτινη μπάλα, που για χάρη της εν λόγω δραστηριότητας θεωρείται ως μια βόμβα και σκοπός είναι να μην εκραγεί αυτή.

Στη συνέχεια επαναλαμβάνεται η ίδια δραστηριότητα, λέγοντας το όνομα του συμμαθητή τους στον οποίο δίνουν την μπάλα. Αυτή η άσκηση φιλοξενήθηκε για πρώτη φορά στο βιβλίο του Ν. Γκόβα (2003: 46) με τίτλο: *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Μέσω της δραστηριότητας *κουτί συναισθημάτων*, οι μαθητές έγραψαν ένα συναίσθημα που τους διακατείχε εκείνη τη στιγμή. Εν συνεχεία το έριξαν σε ένα κουτί και ξανατράβηξαν τυχαία ένα χαρτί, λέγοντας το όνομα τους χαρούμενα, αστεία ή θυμωμένα, με βάση το συναίσθημα που

ένιωθαν κάθε φορά. Αυτό αποτέλεσε μία παραλλαγή της δραστηριότητας, που υπάρχει στο σύγγραμμα με τίτλο: *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος απλά διαφορετικός* (Τριλίβα et al., 2008: 67-89) καθώς και των ασκήσεων γνωριμίας του προγράμματος με τίτλο: *Το πολύχρωμο σχολείο* (Βαφέα, 2000: 44).

Μετά από αυτήν τη δραστηριότητα, ο γράφων την ανά χείρας διατριβή έδειξε ένα καπέλο στους μαθητές, εξηγώντας τους ότι είναι μαγικό και πως όποιος το φορούσε έκανε τις πιο περίεργες στάσεις σώματος και όλη η τάξη ακολούθησε. Όταν άλλαζε το τραγούδι, άλλαζε και ο κάτοχος του καπέλου, μέχρι το μαγικό καπέλο να επισκεφθεί όλων τα κεφάλια. Αυτή η δραστηριότητα αποτέλεσε μια παραλλαγή της άσκησης *Όνομα και κίνηση*, που υπάρχει στο σύγγραμμα με τίτλο: *Εσύ όπως και εγώ* (Χολέβα, 2010:25).

Στη συνέχεια, με βάση την τελευταία δραστηριότητα ακολούθησε η τελευταία άσκηση, η οποία βασίστηκε στο μοτίβο του ταξιδιού, καθώς και σε ασκήσεις που βασίζονται στις εξής τεχνικές: *τάξη σε ρόλο, εργασία σε ομάδες & δάσκαλος σε ρόλο*. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός μεταμόρφωσε τους μαθητές με το μαγικό καπέλο σε τρένο. Τους μεταμόρφωσε, επίσης, σε σαρανταποδαρούσα, που ότι έκανε το κεφάλι της ακριβώς το ίδιο έκανε και το υπόλοιπο σώματος. Όλη η τάξη μεταμορφώθηκε σε τρένο και οι μαθητές σε επιβάτες.

Η τάξη χωρίστηκε σε ζευγάρια των δύο, όπως θα κάθονταν τυπικά και σε ένα βαγόνι. Ανά ζευγάρι ο ένας γινόταν καθρέφτης του άλλου ή ο ένας γινόταν μαριονέτα και ο άλλος χειριστής. Στη συνέχεια φαντάζονται ποιοι θα μπορούσαν να είναι οι επιβάτες, από που έρχονται καθώς και ποιες είναι οι συνήθειες του. Ο ένας ζωγράφισε την παλάμη του άλλου, έγραψαν κάποια στοιχεία ο ένας για τον άλλον και στο τέλος έγινε και ένα δρώμενο, που ο ένας παρουσίασε τον άλλο στη σχολική τάξη ως επιβάτη στο τρένο.

Στο τέλος, όλοι οι μαθητές με βάση τον ρόλο των επιβατών του τρένου άφησαν τα αποτυπώματά τους σε ένα μεγάλο χαρτόνι, ώστε να τα έβρισκαν οι άνθρωποι του μέλλοντος. Η πρώτη ενότητα έκλεισε με κύκλο, στον οποίο οι μαθητές δημιούργησαν ένα παραμύθι, με βάση τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν, ολοκληρώνοντας το μέρος της αξιολόγησης. Ζητήθηκε από τους μαθητές να φέρουν μαζί τους κάποιο αντικείμενο, που σχετίζεται με τη δική τους οικογενειακή ιστορία και να γράψουν ένα κείμενο μέσα στο αντικείμενο σαν να διηγούνταν την ιστορία του.

Η άσκηση με το τρένο αποτέλεσε, επίσης, παραλλαγή των ασκήσεων ομαδικών μεταμορφώσεων, που περιγράφονται στο βιβλίο της δραματοποίησης της Άλκηστις (1989: 189). Οι ασκήσεις με τον καθρέφτη και τη μαριονέτα ήταν εμπνευσμένες από το σύγγραμμα του Γκόβα (2003:4) και από εκείνο της Άλκηστις (1989: 109), στο Κεφάλαιο που γίνεται στις

τελευταίες αναφορικά στις μεταμορφώσεις. Τα παιχνίδια ρόλων χρησιμοποιούνται τόσο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Ladousse, 1987) όσο και στην προσέγγιση του Μαθήματος της Ιστορίας, μέσω τεχνικών θεάτρου στην εκπαίδευση<sup>239</sup>. Η ζωγραφική της παλάμης του χεριού του καθενός και τα θετικά του στοιχεία αποτέλεσε παραλλαγή της άσκησης *είμαι ένα λουλούδι τι χρώμα έχω;*, όπως αυτή περιγράφεται στο σύγγραμμα με τίτλο: *Διαπολιτισμικό εργαστήριο* (Pentini, 2005: 161). Η άσκηση με τη δημιουργία του παραμυθιού της τάξης βασίστηκε στην άσκηση *το παραμύθι της ομάδας*, που βρίσκεται στο σύγγραμμα με τίτλο: *Μαθαίνοντας τα παιδιά να συνεργάζονται* (Αβέρωφ-Ιωάννου, 2008: 56-57). Ο αναστοχασμός αποτέλεσε βασική τεχνική του θεάτρου στην εκπαίδευση (Τριλίβα et al., 2008: 45-53), ενώ η άσκηση με το αντικείμενο αποτέλεσε παραλλαγή της άσκησης *το αγαπημένο μου αντικείμενο*, που βρίσκεται στο σύγγραμμα με τίτλο: *Εσύ όπως και εγώ* (Χολέβα, 2010: 29).

### Ενότητα δεύτερη

Η δεύτερη συνάντηση άρχισε με δραστηριότητες ευαισθητοποίησης των μαθητών, οι οποίες περιλάμβαναν τεχνικές θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση, όπως: *ομαδική διαμόρφωση χώρου, ανάληψη ρόλου, τάξη σε ρόλο, κινητικές δραστηριότητες, αυθόρμητο αυτοσχεδιασμό, τεχνική δραματοποίησης και παντομίμα*. Ο ερευνητής πριν την έναρξη της δεύτερης ενότητας είχε τοποθετήσει στον χώρο τρία διάφανα κουτιά, τα οποία θα χρησιμοποιούνταν σε επόμενη δραστηριότητα. Κάλεσε τους μαθητές να διαμορφώσουν το χώρο, απομακρύνοντας τα θρανία και τις καρέκλες και τοποθετώντας τα αντικείμενα, που τους είχε ζητηθεί να φέρουν από την προηγούμενη συνάντηση στα τρία διάφανα κουτιά.

Στη συνέχεια οι μαθητές παρακινήθηκαν να σχηματίσουν κύκλο μεταξύ τους και να αναπνεύσουν με διαφορετικούς τρόπους (με ενθουσιασμό, θλιμμένα, αργά, γρήγορα). Κοιμώμενοι ο ένας στην πλάτη του άλλου, έβλεπαν όνειρο με την ύπαρξη ενός γίγαντα και στη συνέχεια ξυπνούσαν και κρατώντας ο καθένας με τη σειρά του μία μπάλα διηγούνταν τα όνειρα πετώντας ότι τους βάραινε. Ανάλαφροι, πλέον, πετούσαν με τους ρυθμούς της μουσικής και ταξίδευαν στη χώρα των αρχαιολόγων.

---

<sup>239</sup>Speer, Diane D. (n.d.) *Developing Effective use of presentational drama as a tool for teaching the history/social science curriculum in public schools* [ηλεκτρονική έκδοση]. San Luis Obispo, CA: California Polytechnic State University. Διαθέσιμο στο : [www.calpoly.edu/echin/ed\\_589/stdmodell/speerpart.htm](http://www.calpoly.edu/echin/ed_589/stdmodell/speerpart.htm), τελευταία επίσκεψη : 30.10.2019.



Οι ασκήσεις με τις αναπνοές αποτέλεσαν παραλλαγές των παρακάτω δραστηριοτήτων, που πρότεινε ο Λ. Κουρετζής (1991: 164-170): α) παιχνίδια με την αναπνοή, β) αναπνέοντας σαν ένα σώμα, γ) το νανούρισμα και δ) η λίμνη. Ενώ το παιχνίδι με τα όνειρα ήταν εμπνευσμένο από τις ασκήσεις με θέμα τα όνειρα και τίτλο: *Ζωγραφίζω όνειρα*, όπως πρότεινε η Άλκηστις (1989: 149).

Η επόμενη δραστηριότητα βασίστηκε στην τεχνική *μανδύας του ειδικού* σε συνδυασμό με τεχνικές όπως: *δραματοποιημένη αφήγηση, φαντάσματα, αντικείμενα χαρακτήρα, κύκλος ζωής, κόκαλα που κλαίει και ανιχνευτή σκέψης*. Αρχικά οι μαθητές ενημερώθηκαν από τον ερευνητή ότι μπροστά τους ήταν οι τρεις τύποι αρχαιολόγων (κόκκινος, μπλε, κίτρινος), που αντιστοιχούσαν στα τρία διάφανα κουτιά, στα οποία οι μαθητές είχαν τοποθετήσει τα δικά τους αντικείμενα από την αρχή της συνάντησης. Χωρίστηκαν στις αντίστοιχες τρεις ομάδες και με βάση κείμενο που έχει γράψει ο ερευνητής και βρισκόταν σε κάθε ένα από τα τρία μπαούλα, η αποστολή των μαθητών ήταν να διενεργήσουν ανασκαφή αναλαμβάνοντας διαφορετικούς ρόλους. Τα εργαλεία για την ανασκαφή δηλαδή τα πλαστικά φτυάρια, οι κουβάδες και τα πλαστικά φτυάρια, ένα κείμενο με οδηγίες για την ανασκαφή και εικόνες της στρωματογραφίας (Εικόνα 1 στο Παράρτημα 4) τα έχει αφήσει ο ερευνητής ώστε να τα βρουν οι μαθητές πάνω στα τρία κουτιά.

Μελετώντας τα υλικά κατάλοιπα και τις ιστορίες τους που βρίσκουν πάνω στο κάθε αντικείμενο καλούνται να απαντήσουν στα παρακάτω ερωτήματα: Πότε ζούσαν οι άνθρωποι που είχαν αυτά τα αντικείμενα; Τι ηλικία είχαν οι κάτοχοι των αντικειμένων; Γιατί τα χρησιμοποιούσαν; Πώς συνδέονται με την καθημερινή τους ζωή και με δραστηριότητες, με την εργασία τους ή την κατοικία τους; Πώς να έμοιαζαν οι χρήστες των αντικειμένων; Ακολούθησε συζήτηση με τους μαθητές για τις διαφορές και τις ομοιότητες, καθώς και τον τρόπο που συνεργάζονται ιστορικοί και αρχαιολόγοι για να εξάγουν διαφορετικές υποθέσεις για τους ανθρώπους του παρελθόντος.

Η κάθε ομάδα στη συνέχεια οργάνωσε ένα δρώμενο με στόχο να παρουσιάσει στις άλλες ομάδες την εκδοχή της για το πως θα μπορούσε να ήταν ο τόπος, στον οποίο πραγματοποίησε την ανασκαφή, με βάση τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη μελέτη των υλικών τεκμηρίων.

Το κείμενο με τις οδηγίες για την ανασκαφή που ήταν τοποθετημένο στα κουτιά ήταν το εξής:

*«Είστε Αρχαιολόγοι. Και ξέρετε τι σημαίνει αρχαιολόγοι. Ερευνητές που μέσα από τα ίχνη που άφησαν πίσω τους οι άνθρωποι μπορούμε να πληροφορηθούμε για το παρελθόν τους. Πώς*

έζησαν; Ποιοι ήταν; Ποιες οι συνήθειες τους; Δεν ψάχνετε μόνο για ήρωες ή μεγάλα μνημεία. Γιατί όλοι είμαστε ήρωες και μην το ξεχνάτε αυτό. Και κάτι μικρό, ένα παιχνίδι, μια κούκλα ενός άλλου τόπου, μιας άλλης εποχής είναι σημαντικό γιατί μέσα του κουβαλάει την ιστορία χρόνων ή ακόμα και αιώνων και μπορεί να μας δώσει σημαντικές πληροφορίες για τη ζωή στο παρελθόν. Υπάρχουν διαφορετικοί κλάδοι στην Αρχαιολογία. Οι υποβρύχιοι αρχαιολόγοι ενδιαφέρονται για τα ευρήματα από τα ναυάγια, οι Αιγυπτιακοί ειδικοί στην Αρχαία Αίγυπτο, οι Κλασικοί αρχαιολόγοι ενδιαφέρονται για την Αρχαία Ελλάδα και τη Ρώμη, οι περιβαλλοντικοί αρχαιολόγοι προσπαθούν να μάθουν πως ήταν τα περιβάλλοντα, που έζησαν οι άνθρωποι του παρελθόντος, πως ήταν τα φυτά, πως ήταν τα ζώα. Ξέρετε πως γίνεται μια ανασκαφή; Οι αρχαιολόγοι ανοίγουν τετράγωνους λάκκους στο έδαφος. Στα τοιχώματα των λάκκων φαίνονται διαφορετικά στρώματα του εδάφους, τα οποία ξεχωρίζουν από το χρώμα τους. Το κάθε στρώμα αντιστοιχεί σε μια ιστορική εποχή και μέσα του βρίσκουμε και τα αντικείμενα αυτής της εποχής. Ο πιο απλός τρόπος για να χρονολογήσουμε ένα αντικείμενο είναι να μελετήσουμε το στρώμα στο οποίο βρέθηκε. Ένα αντικείμενο που βρέθηκε βαθιά μέσα στο χώμα είναι παλαιότερο από κάποιο που βρέθηκε πιο πάνω. Τα αντικείμενα όταν έρχονται στο φως συνήθως είναι σπασμένα. Εμείς θα πρέπει να τα καθαρίσουμε, να τα συναρμολογήσουμε. Και αφού τα συναρμολογήσουμε να θέσουμε ερωτήσεις, για να μας διηγηθούν τα αντικείμενα τις ιστορίες των ανθρώπων που τα χρησιμοποίησαν. Ποιος να χρησιμοποίησε ένα αντικείμενο; Για ποιο λόγο; Για παιχνίδι; Για δουλειά; Τι ηλικία να είχε; Πώς συνδέονται μεταξύ τους τα αντικείμενα: Ελάτε μικροί μου αρχαιολόγοι. Ώρα να ακούσουμε τα αντικείμενα να μας μιλάνε και να ταξιδέψουμε μαζί τους στο παρελθόν. Σχηματίστε τετράγωνα ίσα με σπάγκο αφού τα μετρήσετε. Με τα φτυάρια σας αφαιρέστε τα διαφορετικά στρώματα ανάλογα με το χρώμα και βάλτε το χώμα στο κουβαδάκι. Όταν φτάσετε στα αντικείμενα αρχικά φωτογραφήστε τα και μετά βγάλτε τα έξω προσεκτικά. Βάλτε τα σε σακουλάκια και γράψτε ημερομηνίες που βρέθηκαν. Μετά κάντε ερωτήσεις για να μας παρουσιάσετε τον κόσμο του παρελθόντος στον οποίο ανήκουν.»

Η ιδέα για τη χώρα των αρχαιολόγων προήλθε από το πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το πολύχρωμο σχολείο και συγκεκριμένα από την εκπαιδευτική δράση ταξίδια, σε διαφορετικούς κόσμους, όπου και αποτυπώνεται η σκέψη πως η έννοια του ταξιδιού είναι ένα θέμα που εξάπτει την φαντασία των παιδιών, κινεί το ενδιαφέρον τους και ευνοεί την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων (Βαφέα, 2000: 42-51). Για να γραφτούν τα ερωτήματα σχετικά με την αρχαιολογία καθώς και το κείμενο που θα ακολουθήσει, χρησιμοποιήθηκαν δύο συγγράμματα, που περιγράφουν την επιστήμη της Αρχαιολογίας, εξειδικευμένα για επιστήμονες και

συγκεκριμένα το εγχειρίδιο των C. Renfrew & B. Bahn (2001)<sup>240</sup>, N. Moloney (1996)<sup>241</sup>, καθώς και ένα βιβλίο γραμμένο από τη Μ. Ντεκάστρο (1988: 18-29), το οποίο πραγματεύεται την επιστήμη της Αρχαιολογίας κατάλληλα δοσμένο για μαθητές<sup>242</sup>. Το βιβλίο αυτό χρησιμοποιήθηκε για να γραφτεί το κείμενο που βρήκαν τα παιδιά στα μπαούλα ανασκαφών, με βάση την αρχή της αναπλαισίωσης.

Οι επόμενες ασκήσεις είχαν ως στόχο να εισάγουν στους μαθητές τη Μύρτιδα, με βάση τεχνικές θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση, όπως: *δραματοποίηση, ανάληψη ρόλου, φαντάσματα, διάδρομος του αναστοχασμού, ανιχνευτής σκέψης, αντικείμενα χαρακτήρα, ο κύκλος της ζωής*. Ο γράφων την ανά χειράς διατριβή ενημέρωσε τους μαθητές ότι στα τρία κουτιά κρύβονται τρία χαρτιά με αριθμούς, που σχηματίζουν το όνομα Μύρτις. Ακολούθησε συζήτηση με τους μαθητές για το σε ποιον θα μπορούσε να ανήκει. Ο ερευνητής εξήγησε στους μαθητές, ότι η Μύρτις ήταν ένα κορίτσι ηλικίας 11 ετών (κοντά στην ηλικία τους), που ζούσε δυόμισι χιλιάδες χρόνια πριν στην Αρχαία Αθήνα, κάπου το 430 π.Χ. (Γιαλλουρίδης, 2006· Mosse, 1978· DeRomilly, 2010· Starr, 1999).

Ο ερευνητής εξήγησε ότι όλα ήταν διαφορετικά και η Μύρτις ήταν διαφορετική από τους μαθητές. Όμως ήθελε και εκείνη να παίζει παιχνίδια, αλλά διαφορετικά, ήθελε να ακούει και εκείνη παραμύθια αλλά διαφορετικά. Συζητήθηκε με τους μαθητές αν θα την έκαναν παρέα, αν θα τους πείραζε που ήταν διαφορετική, αν θα ήθελε να τους πει για τον τόπο που ζούσε, αν θα μάθαιναν από εκείνη πράγματα, αν θα της λέγανε για τον χρόνο και τον χώρο που ζουν οι ίδιοι. Στο τέλος συζητήθηκε με τους μαθητές αν και άνθρωποι που ζούνε την ίδια χρονική περίοδο, αλλά σε διαφορετικό χώρο, διαφέρουν μεταξύ τους ή αν και άνθρωποι που ζουν την ίδια χρονική περίοδο στον ίδιο χώρο διαφέρουν μεταξύ τους ή αν είναι όλοι ίδιοι.

Με βάση τη συζήτηση αυτή, οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και έφτιαξαν δύο διαφορετικούς κόσμους με διαφορετικές συνθήκες, διαφορετικά χρώματα, διαφορετικούς νόμους. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές να έρθουν σε επαφή οι δύο κόσμοι, γνωρίζοντας ο ένας τον άλλο με βάση δρώμενο, που θα παρουσίαζε η κάθε ομάδα. Τέλος, ο ερευνητής ζήτησε από τους μαθητές να βρουν πληροφορίες για την περίοδο που ζούσε η Μύρτις, να ψάξουν την ιστορία της και να της αφιερώσουν ένα ποίημα, μία ζωγραφιά ή ένα τραγούδι.

---

<sup>240</sup>Renfrew, C. & Bahn, B. (2001). *Αρχαιολογία: Θεωρίες, Μεθοδολογία και πρακτικές εφαρμογές* (μτφρ. Ιουλία Καραλία Γιαννακοπούλου, επιμ. Αντουανέττα Καλλέγια). Αθήνα : Εκδόσεις Καρδαμίτσα, σσ. 25-172.

<sup>241</sup>Moloney, N. (1996). *Αρχαιολογία: γνωριμία με την επιστήμη* (μτφρ. Ειρήνη Αβραμέα, επιμ. Μάριος Βερέττας). Αθήνα: Εκδόσεις Ντουντούμης, σσ. 8-30.

<sup>242</sup>Ντεκάστρο, Μ. (1988). *Αρχαιολογία: Ένα ταξίδι στο παρελθόν*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, σσ. 18-29.

Η πρώτη άσκηση με τη συμπλήρωση του παζλ των χαρτιών και την ανακάλυψη του ονόματος της Μύρτιδος, βασίστηκε στη μέθοδο ανακάλυψης του J. Bruner, σύμφωνα με την οποία η γνώση δεν προσφέρεται έτοιμη στα παιδιά, αλλά την ανακαλύπτουν (Τζιαφέρη, 2005: 79). Η συζήτηση των μαθητών με τον γράφοντα την ανά χείρας διατριβή για τη Μύρτιδα και τον τρόπο που μπορούσε να ήταν διαφορετική σε σχέση με της μαθητές, εξαιτίας της διαφορετικής χρονικής περιόδου στην οποία ζούσε, βασίστηκε στη δραστηριότητα *η χώρα των γεωμετρικών σχημάτων*, με στόχο μια διαθεματική προσέγγιση της διαφορετικότητας στα Μαθηματικά (Τριλίβα et al., 2008: 297). Το δρώμενο με τους διαφορετικούς κόσμους αποτέλεσε μία παραλλαγή της άσκησης ο εξωγήινος, που βρίσκεται στο σύγγραμμα του Γκόβα (Γκόβας, 2002: 26) με τίτλο: *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*.

### **Ενότητα τρίτη**

Οι αρχικές δραστηριότητες βασίστηκαν στις εξής τεχνικές: *φαντάσματα, αντικείμενα χαρακτήρα, ο κύκλος ζωής, τάξη σε ρόλο, κινητικές δραστηριότητες, εργασίες σε ομάδες, ομαδική δημιουργία χώρου*. Ο ερευνητής προέτρεψε τους μαθητές να μετατρέψουν την τάξη σε ένα όχημα με το οποίο θα ταξίδευαν στο παρελθόν. Τους πρότεινε να βρουν ένα σήμα και όνομα για την ομάδα, το οποίο οι μαθητές, πιασμένοι από το χέρι σε σχήμα κύκλου, θα το επαναλάμβαναν ρυθμικά για να γεμίσει μαγεία η τάξη, τη μαγεία που έχει ο καθένας μέσα του ώστε να ταξιδέψουν στο παρελθόν.

Στη συνέχεια ο ερευνητής έδωσε στους μαθητές μία μπάλα με φως, πληροφορώντας τους ότι όποιος κρατάει αυτήν τη μπάλα, του έρχονται ιδέες σε σχέση με τη Μύρτις, το κορίτσι από την Αθήνα της Κλασσικής περιόδου. Προτρέπει κάθε μαθητή που κρατάει τη φωτεινή μπάλα, όταν αρχίσει η μουσική, να λέει συνειρμικά ότι λέξη του έρχεται, με βάση τα παρακάτω ερωτήματα: *τι ρούχα φορούσε, τι παιχνίδια έπαιζε, πως ήταν*. Όταν ο μαθητής έλεγε τις λέξεις για το συγκεκριμένο θέμα, οι υπόλοιποι μαθητές έγραφαν σε μία μεγάλη κόλλα χαρτί όσες λέξεις προλάβαιναν. Έπειτα κυκλώθηκαν οι λέξεις τυχαία με τρία χρώματα και σχηματίστηκαν τρεις ομάδες. Η κάθε ομάδα ζωγράφισε τη Μύρτιδα με βάση τις λέξεις και όσες πληροφορίες είχαν συγκεντρώσει οι μαθητές, μέχρι τη συγκεκριμένη στιγμή της συνάντησης. Οι ζωγραφίες, που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της τελευταίας δραστηριότητας τοποθετήθηκαν σε μια γωνιά της σχολικής τάξης, η οποία είναι η γωνιά της Μύρτιδος.

Η ομάδα έλαβε το σχήμα του κύκλου. Ακούστηκε χαλαρή μουσική και οι μαθητές φαντάστηκαν τη Μύρτιδα να παίζει στην Αθήνα της Κλασσικής περιόδου. Αγκαλιάστηκαν κα

ανέφεραν ψιθυριστά και ρυθμικά το όνομά της. Στα αυτιά τους είναι σαν να ακούστηκε η Μύρτιδα να λέει<sup>243</sup> :

*«Το όνομα μου είναι Μύρτις. Ωστόσο δεν πρόκειται για το αληθινό μου όνομα. Μου το έδωσαν οι αρχαιολόγοι που ανακάλυψαν το 1994-1995 τα οστά μου μαζί με 150 ακόμη σκελετούς, σε έναν ομαδικό τάφο στην Αθήνα, στην περιοχή του Κεραμεικού.*

*Μπορεί να μοιάζω κορίτσι του 21<sup>ου</sup> αιώνα αλλά σας διαβεβαιώνω ότι είμαι ένα εντεκάχρονο παιδί που έζησε και πέθανε στην Αθήνα τον 5<sup>ο</sup> π.Χ. αιώνα. Ζούσα στην πόλη που ζείτε και εσείς, δηλαδή στην Αθήνα, απλά 2500 χρόνια πριν από σήμερα. Οι επιστήμονες είναι σίγουροι ότι ήμουν ένα από τα θύματα του λοιμού, που έπληξε την Αθήνα στη διάρκεια του Πελοποννησιακού πολέμου, το 430-426π.Χ. και λένε πως η επιδημία συνέβαλε στην τελική ήττα της Αθήνας από τη Σπάρτη κατά τον Πελοποννησιακό πόλεμο (Gschnitzer, 2011: 235-380; Mosse & Schnapp-Gourbeillon, 2005: 233-299).*

*Το κρανίο μου βρέθηκε σε ασυνήθιστα καλή κατάσταση και αυτό ενέπνευσε τον καθηγητή ορθοδοντικής του Πανεπιστημίου Αθηνών Μανώλη Παπαρηγοράκη να ξεκινήσει την ανάπλαση του προσώπου μου. Να 'μαι λοιπόν. Μπορείτε να δείτε τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους στην φωτογραφία μου<sup>244</sup>.*

*Έρχομαι σήμερα σαν φωνή στην ομάδα σας. Εσείς με καλέσατε, που είστε όλοι διαφορετικοί αλλά φτιάχνετε όλοι μαζί το πανέμορφο παζλ της ομάδας σας. Σίγουρα θα σας αρέσουν τα παιχνίδια, όπως άρεσαν και σε εμένα. Παρόλο που έζησα πριν από 2500 χρόνια έπαιζα και εγώ με κούκλες από πηλό. Παίζω και αυτό το παιχνίδι που έχετε και εσείς. Το κρυφό. Παίζω και αστραγαλίδες, ένα παιχνίδι σαν τους σημερινούς βόλους, που θα ήθελα να παίζουμε και μαζί κάποια στιγμή» (Λάζος, 2002 & 2010· Hasselin, 2006).*

*«Τώρα τελευταία δεν έχω όρεξη για παιχνίδια. Στην πόλη μας συμβαίνει κάτι τρομερό. Έχουμε πόλεμο με τη Σπάρτη. Πόλεμος και τότε με τους Πέρσες και πάλι πόλεμος με τη Σπάρτη. Δεν βρίσκω τους φίλους μου. Την Ηδύλη, τη Γλαύκη, τη Φιλησία, τον Εύανδρο, το αγόρι από τις*

---

<sup>243</sup>Το κείμενο ήταν προηχογραφημένο από ηθοποιό που συνεργάστηκε με τον γράφοντα την ανά χειράς διατριβή για την ολοκλήρωση του προγράμματος. Το συγκεκριμένο κείμενο αντλήθηκε από την ηλεκτρονική σελίδα για τη Μύρτιδα: Μύρτις : Πρόσωπο με πρόσωπο με το παρελθόν. Διαθέσιμο στο : [http://www.myrtis.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=310&Itemid=365&lang=el](http://www.myrtis.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=310&Itemid=365&lang=el) (Πρόσβαση 30 Οκτωβρίου 2019). Έχουν συμπληρωθεί στοιχεία, με βάση το κεντρικό σενάριο της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης και με βάση τα δύο παρακάτω συγγράμματα: Μπουλώτης Χ., 2011 *Ένα κορίτσι φτερουγίζει τον Κεραμεικό: Μία αντιπολεμική ιστορία στην Αθήνα των Κλασικών χρόνων*, Αθήνα : Πολιτιστικό ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς και Αγγελίδου Μ., 2011 *Μύρτις* Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

<sup>244</sup>Στο σημείο αυτό θα πρέπει ο αναγνώστης της ανά χειράς διατριβής να ελέγξει τη φωτογραφία της Μύρτιδος, όπως φαίνεται στην Εικόνα 2 του Παραρτήματος 4.

*Πλαταιές που μου αρέσει πολύ η παρέα του (Μπουλώτης, 2011: 8, 34). Ο Εύανδρος ξέρετε είναι ξένος. Είναι ένας μέτοικος. Ήρθε εδώ με λίγα μπογαλάκια στον ώμο με την οικογένειά του για να γλυτώσουν από τον πόλεμο. Μου είχε χαρίσει ένα καταπληκτικό караβάκι από φλούδα πεύκου. Ακόμα το έχω. Λέτε να πάθανε οι φίλοι μου κάποιο κακό; Πού είναι; Λέτε να έπαθαν κανένα κακό;*

*Είμαι αποφασισμένη να ψάξω παντού. Στην εκκλησία του δήμου που απαγορεύονται τα κορίτσια, στην αρχαία αγορά, στα μεγάλα τείχη που είχαν κατασκευαστεί κατά τους Περσικούς πολέμους, στο γυναικωνίτη, στο εργαστήριο του πατέρα μου, στο σχολείο που πάνε μόνο αγόρια. Μέχρι και κρυφά σε εμπορικό πλοίο, που πάει στην Αίγυπτο και τη Φοινίκη<sup>245</sup> σκέφτομαι να μπω μήπως έχουν κάνει καμιά ζαβολιά οι φίλοι μου. Φοβάμαι, όμως, να ψάξω μόνη μου. Θα με βοηθήσετε εσείς. Αλλά μόνο ενωμένοι σαν ομάδα. Έτσι μπορείτε να με βοηθήσετε. Σας παρακαλώ σκεφτείτε τρόπους. Πείτε μου ότι θα με βοηθήσετε και η φωνή μου κάθε φορά που κάνετε κύκλο και λέτε το όνομα σας θα έρχεται στα αυτιά σας. Τα λέμε σύντομα» (Γιαλουρίδης, 2006).*

Η άσκηση για την εύρεση του ονόματος και του σήματος της ομάδας αποτέλεσε παραλλαγή της δραστηριότητας *το σήμα της ομάδας*, που βρίσκεται στο σύγγραμμα με τίτλο: «*Μαθαίνοντας τα παιδιά να συνεργάζονται*» (Αβέρωφ-Ιωάννου, 2008: 73). Η δραστηριότητα για τις λέξεις στο χαρτόνι, βασίστηκε στην τεχνική της ιδεοθύελλας, όπου οι μαθητές λένε όσο πιο πολλές λέξεις και ιδέες μπορούν σχετικά με ένα θέμα που θα τους δοθεί και εδώ συγκεκριμένα σχετικά με τη Μύρτιδα. (Αλκηστις, 2008: 260). Η ιδέα για τη δημιουργία μιας γωνιάς της Μύρτιδος προήλθε από το βιβλίο με τίτλο: *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση για την ανάπτυξη των κέντρων μάθησης* (Tiedt & Tiedt, 2006: 160-161). Η άσκηση με την οποία τα παιδιά προσπάθησαν να φέρουν τη Μύρτιδα στο μυαλό τους, αποτέλεσε μια παραλλαγή της άσκησης *χαλάρωση με συνεχή λεκτική παρουσία του εμπυχωτή* (Κουρετζής, 1991: 164). Η δραστηριότητα με το ταξίδι της Μύρτιδος από χέρι σε χέρι, αποτέλεσε παραλλαγή της δραστηριότητας *η κούκλα* (Pentini, 2005: 137).

Στη συνέχεια ο γράφων την ανά χειράς διατριβή συζήτησε με τους μαθητές αν ήθελαν να βοηθήσουν τη Μύρτιδα να βρει τους φίλους της και τους ενθάρρυνε να σκεφτούν τρόπους που θα τους βοηθήσουν να υλοποιήσουν το φανταστικό τους ταξίδι στο παρελθόν. Δόθηκε ένας φάκελος στους μαθητές ο οποίος, όπως εξήγησε ο γράφων την ανά χειράς διατριβή, αποτέλεσε τη βαλίτσα τους για το ταξίδι, όπου εκεί θα έγραφαν ό,τι σκέψη είχαν κατά τη διάρκεια του ταξιδιού και θα φυλούσαν κάθε δημιουργία τους. Αφού οι μαθητές έγραφαν στο

---

<sup>245</sup> Δίνονται από τον ερευνητή κάποιες πληροφορίες στους μαθητές για τους συγκεκριμένους πολιτισμούς

φάκελο πράγματα που χρειάζονταν στο ταξίδι στο παρελθόν, πρότεινε ο καθένας με τη σειρά του την ιδέα του. Ενθαρρύνθηκαν οι μαθητές στη χρήση διαλόγου, συζήτησης και αντιπαράθεσης απόψεων των μαθητών, τα οποία είναι βασικά στοιχεία της εφαρμογής των τεχνικών θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση, όταν συνδυάζεται με το Μάθημα της Ιστορίας και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, Η αντιπαράθεση απόψεων βασίστηκε και στην τεχνική *θέατρο της αγοράς*.

Ένας από τους βασικούς στόχους της συγκεκριμένης άσκησης ήταν να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση των μαθητών και κυρίως των αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι σύμφωνα με την υπόθεση της έρευνας πιθανόν να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Για αυτόν το λόγο δόθηκαν λυπημένες και χαρούμενες φάτσες στους μαθητές ώστε να τις χρησιμοποιούσαν εάν ακούγονταν προσβλητικά σχόλια για κάποιον κατά τη διάρκεια του διαλόγου (Τριλίβα et al., 2008: 40-44).

Στη συνέχεια, ο γράφων την ανά χειράς διατριβή διάβασε ένα κείμενο στους μαθητές, που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της παρέμβασης με οδηγό τόσο επιστημονικά συγγράμματα όσο και παιδικά βιβλία, που πραγματεύονταν τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Θεωρήθηκε σκόπιμο πάνω στο κείμενο να σημειωθεί η αντίστοιχη βιβλιογραφική αναφορά στην οποία βασίστηκαν οι πληροφορίες ιστορικού περιεχομένου που εντάχθηκαν σε αυτό. Το κείμενο ήταν το παρακάτω :

*«Κράτησε το χέρι του άλλου. Έχεις πάρει τα απαραίτητα; Σήμερα θα κάνουμε ένα ταξίδι. Θα βυθιστούμε στο χρόνο για μια βουτιά στην Κλασική Αθήνα το 500 π.Χ. Στην Αθήνα, την πόλη όπου ζούμε και εμείς.. Βέβαια, η Αθήνα αυτή δεν έμοιαζε καθόλου με αυτή που ζεις σήμερα, δεν ήταν καλύτερη ή χειρότερη, απλά διαφορετική<sup>246</sup>. Θα δούμε την Αθήνα μέσα από τα μάτια της Μύρτιδας, ενός μικρού κοριτσιού που γεννήθηκε στην Αθήνα το 441π.Χ., και πέθανε από το μεγάλο λιμό που χτύπησε την πόλη στην αρχή του Πελοποννησιακού πολέμου (Γιαλλουρίδης, 2006· Mosse, 1978· DeRomilly, 2010· Blanck, 2007· Starr, 1999). Πώς θα ήταν η ζωή μας αν ήμασταν παιδιά εκείνης της περιόδου; Θα κρυφοκοιτάζουμε στο σχολείο των αγοριών, θα κάνουμε μαζί της μια βόλτα στην Αρχαία αγορά, θα κάνουμε βόλτα στις αρχαίες στοές και στα καταστήματα.<sup>247</sup>*

<sup>246</sup> Πλατή, Μ. (2009). *Παίζοντας στην Αρχαία Ελλάδα με τον Λύσιν και την Τιμαρέτην*. Αθήνα: Ίδρυμα Ν.Π. Γουλανδρή-Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης.

<sup>247</sup> Πίνη, Ε. (2008). *Με τη Γλαύκη στην Αρχαία αγορά της Αθήνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

Τέλος θα ακούσουμε την ιστορία της Μύρτιδας, μέσα από την οποία θα μάθουμε για τον εμφύλιο πόλεμο ανάμεσα στην Αθήνα και τη Σπάρτη<sup>248</sup>. Πόσο θα ήθελε η Μύρτις να σταματήσει αυτός ο πόλεμος!

Αυτό το μακρινό ταξίδι στο παρελθόν δεν μοιάζει με τα άλλα. Δεν μπορούμε να πάμε με αυτοκίνητο, με πλοίο ή με αεροπλάνο, αλλά με γνώσεις και μπόλικη φαντασία. Τις γνώσεις αυτές, τις αντλούμε μέσα από γραπτές πηγές, όπως τα κείμενα του Ηροδότου, του Θουκυδίδη, και άλλων ιστορικών και γεωγράφων της εποχής. Βέβαια, ο τρόπος που μας περιγράφει τα γεγονότα κάθε ιστορικός διαφέρει. Ανάλογα με τα ερωτήματα που θέτει, ανάλογα με το ποιος είναι και που ζει. Σημαντικές πληροφορίες μαθαίνουμε και από τα αντικείμενα που βρίσκουν οι αρχαιολόγοι μέσω των ανασκαφών. Πάρτε μια βαθιά ανάσα και ετοιμαστείτε για το ταξίδι μας<sup>249</sup>. Κλείστε τα μάτια και επαναλάβετε το όνομα της Μύρτιδος όλοι μαζί ώστε να έρθει η φωνή της στα αυτιά σας για να σας δώσει ιδέες για τον τρόπο ταξιδιού στο παρελθόν.»

Στη συνέχεια ακούστηκε το προηγουμενώς κείμενο της ηθοποιού, στο ρόλο της Μύρτιδος:

«Τελικά αποφασίσατε να με βοηθήσετε. Είμαι πολύ χαρούμενη για αυτό. Θέλετε να σας βοηθήσω στον τρόπο που θα ταξιδέψετε στην Αθήνα δύομιση χιλιάδες χρόνια πριν κάπου στο 430π.Χ.; Από το λιμάνι του Πειραιά θα πάρετε τέσσερα πλοία, ένα σύγχρονο πλοίο (υπερωκεάνιο, μετά ένα μπρίκι του 1821, ένα Βυζαντινό δρόμωνα, θα πάτε έτσι πίσω στον χρόνο και θα ανέβετε τέλος πάνω σε ένα εμπορικό πλοίο των Κλασικών χρόνων. Θα ψάξετε στην Αθήνα της Κλασικής περιόδου μήπως είναι εκεί οι φίλοι μου; Φωνάζτε τα ονόματα τους δυνατά. Ηδύλη, Γλαύκη, Φιλησία, Εύανδρο... Αν δεν τους βρείτε θα σας δώσω ξανά ιδέες για πού να ψάξετε μετά.. Καλό ταξίδι.»

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι το σχήμα με τα τέσσερα πλοία για την πραγματοποίηση του ταξιδιού πίσω στο παρελθόν αναγράφεται στο βιβλίο της Λ. Κροντηρά με τίτλο: *Πρώτη γνωριμία με την Αθήνα του Περικλή* (Κροντηρά, 2007: 6). Η συνάντηση τελειώνει στο σημείο

---

<sup>248</sup> Kagan, D. (2004). *Ο Πελοποννησιακός Πόλεμος* (μτφρ. Νικόλας Πηλαβάκης) Αθήνα: εκδ. Ωκεανίδα. Ο βασικός οδηγός για τη συγγραφή του προγράμματος είναι το συγκεκριμένο βιβλίο, που συνθέτει την προσωπικότητα της Μύρτιδος: Μπουλώτης, Χ. (2011) *ένα κορίτσι φτερουγίζει στον Κεραμεικό*. Αθήνα: Πολιτιστικό ίδρυμα ομίλου Πειραιώς. Ό,τι άλλο έχω προσθέσει σημειώνεται ως αναφορά.

<sup>249</sup> Η ιδέα για το ταξίδι στον χρόνο καθώς και η βασική δομή που ακολουθήθηκε για το σενάριο του προγράμματος ήταν εμπνευσμένη από τη δόμηση του προγράμματος με τίτλο: *Με τον Πανσανία στην Αρχαία Μεσσήνη*. Η εισαγωγή, πέρα από τα στοιχεία που προστέθηκαν από διαφορετικές πηγές στις οποίες υπάρχει αναφορά, προήλθε από το συγκεκριμένο σύγγραμμα: Ζόμπολας, Τ., Κομπόση, Φ., Παναγόπουλος, Γ., Σταματοπούλου, Δ., Σταματοπούλου, Μ., Τζαμουράνη, Κ. (2001). *Με τον Πανσανία στην Αρχαία Μεσσήνη*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.



αυτό, ενώ ο ερευνητής προτρέπει τους μαθητές να σκεφτούν τι θα χρειαστούν για το ταξίδι, όπως ρούχα, χάρτες, ψάχνοντας πληροφορίες για τον τρόπο ενδυμασίας, ταξιδιών, πολιτική οργάνωσης, τρόπου ζωής της Κλασσικής περιόδου στην Αθήνα.

### **Ενότητα Τέταρτη**

Οι δύο πρώτες ασκήσεις βασίστηκαν στις τεχνικές: *αντικείμενα χαρακτήρα* και *δραματοποιημένη αφήγηση*. Συζητήθηκαν με τους μαθητές οι προετοιμασίες που χρειάζονται για το ταξίδι στο παρελθόν, για να βοηθήσουν τη Μύρτιδα να βρει τους φίλους της. Ο ερευνητής πληροφόρησε τους μαθητές ότι σε λίγο θα βρεθούν σε ένα πλοίο της Αθήνας το 430 π.Χ. και στη συνέχεια συζήτησε με τους μαθητές τι ρούχα φορούσαν οι άνδρες και οι γυναίκες στην Αθήνα της Κλασσικής περιόδου το 430 π.Χ. Τους πρότεινε εφόσον είναι ταξιδιώτες να φορέσουν τα αντίστοιχα ρούχα της εποχής εκείνης. Δόθηκε στους μαθητές φωτογραφία από χιτώνες, πέπλους, σανδάλια, υποδήματα με μίαντες, τον πέτασο και τον πίλο, όπως φαίνεται στην Εικόνα 2 του Παραρτήματος 4. Μοιράστηκε κείμενο στους μαθητές, που διαβάστηκε στη σχολική τάξη με πληροφορίες για την ένδυση στην Αθήνα της Κλασσικής περιόδου. Το κείμενο ήταν το παρακάτω :

*«Για τα αγόρια και για τα κορίτσια το κλασσικό ρούχο είναι ο χιτώνας, ένα μάλλινο ή λινό ρούχο χωρίς μανίκια που έφτανε ως το γόνατο για τα αγόρια ενώ λίγο πιο μακρύ για τα κορίτσια (Casson, 1996: 87-88). Ο χιτώνας για τα ανύπαντρα κορίτσια δεν είχε κάποιο άλλο χρώμα αλλά ήταν λευκός (Tames, 2003: 15). Είναι κάποια παντρεμένη από εσάς κορίτσια; Α όχι. Οπότε λευκούς χιτώνες θα φορέσουμε. Και αν κρυώνουμε θα φορέσουμε μάλλινα πανωφόρια τα οποία ήταν οι χλαμύδες για τους άντρες και ο πέπλος για τις γυναίκες και ήταν φτιαγμένα από μαλλί (Blanck, 2007: 99-100). Προτείνεται για να είμαστε άνετοι στο περπάτημα να φορέσουμε σανδάλια, που ήταν τα πιο συνηθισμένα παπούτσια για τους αρχαίους Έλληνες κάτι σαν τα σημερινά πέδιλα. Αν θέλετε μπορούμε να φορέσουμε παπούτσια που στηρίζονται στο πόδι με μίαντες δηλαδή τα σημερινά κορδόνια (Blanck, 2007). Αυτά τα παπούτσια πρέπει να τα πήραν οι αρχαίοι Έλληνες από την επαφή τους με τους Πέρσες. Γιατί μην ξεχνάτε ότι οι λαοί έρχονται επαφή μέσω του εμπορίου για να ανταλλάζουν προϊόντα που κάποιος τόπος παράγει ενώ κάποιος άλλος όχι. Οι λαοί έρχονται σε επαφή μεταξύ τους όχι μόνο μέσα από τους πολέμους αλλά και μέσα από τα ταξίδια. Με αυτόν τον τρόπο παίρνουν στοιχεία ο ένας από τον άλλον, τα δανείζονται, τα αλλάζουν και έτσι προοδεύουν και εξελίσσονται. Ε και φυσικά θα φορέσουμε και καπέλα να μπορούμε να προστατέψουμε το πρόσωπο μας και από τον ήλιο και από τους*

ανέμους. Τα αγόρια να φορέσουν κάτι σαν το σημερινό σομπρέρο που τον ονόμαζαν πέτασο, ενώ τα κορίτσια λέω να φορέσουν μια κομψή παραλλαγή του πέτασου, τον πίλο (Casson, 1996: 89). Βλέπετε, πως τότε στη συγκεκριμένη περίοδο, το ρούχο ήταν ανάλογο με το ποιος είσαι. Αν είσαι ελεύθερος ή δούλος, βασιλιάς ή πολίτης, ξένος ή ντόπιος, άνδρας ή γυναίκα. Αλλά τι λέγαμε πάμε να φτιάξουμε τον χιτώνα από λινάρι; Είστε έτοιμοι; Θα ακούσουμε τη Μύρτις να μας λέει πώς να φτιάξουμε λινό ύφασμα και εμείς θα το κάνουμε.»

Στη συνέχεια ο ερευνητής πληροφόρησε τους μαθητές ότι θα φτιάξουν τα ρούχα που θα φορέσουν στο ταξίδι. Ακούγοντας τη φωνή της Μύρτιδος θα κάνουν ότι τους λέει για να τα υφάνουν<sup>250</sup>. Ακούγεται προηχογραφημένη η φωνή της ηθοποιού στο ρόλο της Μύρτιδος. Το κείμενο στο συγκεκριμένο σημείο είναι το παρακάτω :

«Για να φτιάξετε λινό ύφασμα πρέπει να μαζέψετε λινάρι. Μετά το δένετε σε ματσάκια, το στεγνώνετε, το χτενίζετε στο νερό για να βγουν οι σπόροι και το μουσκεύετε στο νερό για να χωριστούν οι ίνες. Χτυπάτε τις ίνες δυνατά, τις πλένετε και τις γνέθετε. Μπράβο είστε φανταστικοί φίλοι μου από το μέλλον. Τώρα μπορείτε να φτιάξετε χιτώνες, αλλά και τεράστιους σάκους που θα χρειαστούμε (Tames, 2003:14)<sup>251</sup>. Για να φτιάξετε τους χιτώνες σας είναι απλό. Παίρνετε ένα κομμάτι τετράγωνο ή ορθογώνιο ύφασμα, το διπλώνετε στα δύο, το στερεώνετε με περόνες, κάτι σαν τις σημερινές καρφίτσες και στην κεντρική τρύπα περνάτε το κεφάλι και έτοιμοι οι χιτώνες<sup>252</sup> (Κροντηρά, 2007: 58-59). Είστε τέλειοι. Σας ευχαριστώ πολύ. Είστε τώρα έτοιμοι να υφάνετε μαλλί για να φτιάξετε πέπλους και μανδύες: Στην Αθήνα το 430 π.Χ. που ζω εγώ, οι γυναίκες δεν δουλεύουν εκτός σπιτιού. Μένουν στο σπίτι για να φροντίσουν το νοικοκυριό τους, να μεγαλώσουν τα παιδιά τους, να υφάνουν τον αργαλειό τους, που είναι μέσα στον γυναικωνίτη. Γυναικωνίτης είναι η μεριά του σπιτιού που αφιερώνουν την μεγαλύτερη ώρα της ζωής τους οι γυναίκες. Ξέρετε ποιο μου λέει η μητέρα μου ότι είναι το καθήκον της γυναίκας; Το καθήκον μου, λέει, είναι να κάνω παιδιά, να τα μεγαλώνω και να οργανώνω το σπιτικό. Εδώ τα κορίτσια παντρεύονται νωρίς, άντρες που συχνά είναι και 20 χρόνια μεγαλύτεροί τους. Μου μαθαίνει πώς να φροντίζω το νοικοκυριό μου, και να υφαίνω στον αργαλειό (Tames, 2003: 17; Middleton, 2003: 27). Θέλετε να υφάνετε μαζί μου; Να υφάνουμε στον αργαλειό καταρχήν μαλλί το οποίο

<sup>250</sup> Όταν ακούγεται η φωνή της Μύρτιδος οι μαθητές και ο εμπνευστής κάνουν όλοι μαζί ότι ακούνε. Αυτή είναι η τεχνική που περιγράφεται στο σύγγραμμα της Έφης Αβδέλα με τίτλο *ιστορία και σχολείο* ως δραματοποιημένη αφήγηση, όπου ο δάσκαλος αφηγείται και τα παιδιά κάνουν αναπαράσταση της σκηνης (Αβδελά, 1998:123).

<sup>251</sup> Όταν τελειώσει η διαδικασία της δραματοποίησης ο εμπνευστής μοιράζει στα παιδιά τόσα κομμάτια ύφασμα όσα είναι τα παιδιά και συνεχίζει η φωνή της Μύρτιδος.

<sup>252</sup> Εκείνη την στιγμή ο εμπνευστής βοηθάει τα παιδιά να το στερεώσουν με ένα δέσιμο για να μη χτυπήσουν χωρίς χρήση καρφίτσας.

μας φέρνουν πολλές φορές έμποροι από την Μίλητο της Μικράς Ασίας (Casson, 1996:74). Όμως επειδή δεν έχουμε κάνει ακόμα το ταξίδι μας θα πρέπει να τους φανταστείτε<sup>253</sup>. Αυτοί οι αργαλειοί που χρησιμοποιούμε στην Αθήνα του 430 π.χ. ονομάζονται κάθετοι αργαλειοί, γιατί τα νήματα τεντώνονται κάθετα σε μία σταθερή βάση. Και να ξέρετε, αυτοί οι τύποι αργαλειών πρωτοχρησιμοποιήθηκαν στην Αίγυπτο το 1600π.χ. Πως θα ήθελα να πάω μια φορά στην Αίγυπτο, να τρυπώσω σε ένα πλοίο όπως είχε κάνει και ο Ηρόδοτος, ένας από τους πρώτους ταξιδιωτικούς συγγραφείς που ταξίδεψε στην Αίγυπτο κοντά στο 449 π.Χ. δηλαδή 19 χρόνια πριν από την εποχή μου, το 430π.χ.»<sup>254</sup>

Ο ερευνητής ενημερώνει τους μαθητές ότι δεύτερο βήμα για το ταξίδι στο παρελθόν, είναι να δουν την ιστορική περίοδο στην οποία θέλουν να ταξιδέψουν. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της ιστορικής γραμμής έτσι όπως φαίνεται στις Εικόνες 6, 7 και 8 του Παραρτήματος 4 και δείχνει επιγραμματικά τις περιόδους, που οι μαθητές πρέπει να διανύσουν από την περίοδο που ζουν μέχρι και το 430 π.Χ. που ζει η Μύρτιδα. Το σχεδιάγραμμα της ιστορικής γραμμής της Εικόνας 6 του Παραρτήματος 4, δημιουργήθηκε από τον ερευνητή εμψυχωτή, για της ανάγκες της εκπαιδευτικής παρέμβασης στα πλαίσια της ανά χειράς διδακτορικής διατριβής. Η δημιουργία του σχεδιαγράμματος βασίστηκε στο σχεδιάγραμμα στο συλλογικό έργο με

---

<sup>253</sup> Ο ερευνητής σε αυτό το σημείο δίνει στους μαθητές την εικόνα ενός αργαλειού (εικόνα 4 του παραρτήματος 4, εικόνα 5 του παραρτήματος 4), και τα παιδιά υφαίνουν όλα μαζί σε φανταστικούς αργαλειούς. Οι φανταστικοί αυτοί αργαλειοί δημιουργούνται με καρέκλες και νήματα που φέρνει στην τάξη ο εμψυχωτής και τους εξηγεί ότι στους αργαλειούς την εποχή της Μύρτιδος, υπήρχε μια σειρά νήματα, τα στημόνια, τα οποία στηρίζονταν σε μια ξύλινη κατασκευή, έτσι ώστε να περνά ανάμεσά στα νήματα, μία δεύτερη σειρά νήματα, τα υφάδια, και να δημιουργείται έτσι το ύφασμα. Η δημιουργία αργαλειών με καρέκλες και το πλέξιμο σε αυτούς από τα παιδιά στηρίζεται στην τεχνική που περιγράφεται από την Άλκηστις για την χρήση αντικειμένων όπως κούτες, τα οποία μπορούν να μεταμορφωθούν μέσα από το παιχνίδι ρόλων σε αντικείμενα όπως για παράδειγμα σε τηλεοράσεις (Άλκηστις, 1989:209).

<sup>254</sup> Φιλολογική Ομάδα Κάκτου, (1992). *Ηρόδοτος, Ευτέρπη* Αθήνα : εκδόσεις Κάκτος, Casson, L. (1996). *Το ταξίδι στον αρχαίο κόσμο* (μτφρ. Λίνα Σταματιάδη). Αθήνα : Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, σσ. 112-132.

τίτλο *Με τον Πausανία στην Αρχαία Μεσσήνη*, Καλειδοσκόπιο και στο βιβλίο της Πίνη με τίτλο: *Με τη Γλαύκη στην Αρχαία αγορά της Αθήνας*<sup>255</sup>.

Η επόμενη δραστηριότητα βασίστηκε στις τεχνικές της *δραματοποίησης*, της *παντομίμας*, του *αυτοσχεδιασμού*, των *κινητικών δραστηριοτήτων*, της *ανάληψης ρόλων*, της *τάξης σε ρόλο*, της *ομαδικής δημιουργίας χώρου* και της *προσομοίωσης* στο μοτίβο του ταξιδιού στο παρελθόν. Στη συνέχεια, ο γράφων την ανά χείρας διατριβή θύμισε στους μαθητές ότι σύμφωνα με τις οδηγίες της Μύρτιδος, θα έπρεπε να πάρουν από το λιμάνι του Πειραιά τέσσερα πλοία διαφορετικών περιόδων για να ταξιδέψουν πίσω στον χρόνο. Ένα κρουαζιερόπλοιο της περιόδου που ζουν οι μαθητές, ένα μπρίκι του 18<sup>ου</sup> αιώνα, ένα Βυζαντινό δρόμωνα γύρω στο 600 μ.Χ. και ένα εμπορικό πλοίο των Κλασικών χρόνων, στο 430 π.Χ. στην περίοδο της Μύρτιδος. Μπορείς να τα ξεχωρίσεις; Ο ερευνητής μοίρασε στους μαθητές φωτογραφίες των τεσσάρων πλοίων των διαφορετικών περιόδων (Εικόνα 9 στο Παράρτημα 4) ζητώντας τους να τα τοποθετήσουν στη σωστή σειρά από την περίοδο που ζουν οι ίδιοι στην περίοδο που ζούσε η Μύρτις (Κροντηρά, 2007: 6)<sup>256</sup>. Στη συνέχεια τους ενημέρωσε για τις περιόδους, που πρέπει να διασχίσουν από την περίοδο στην οποία ζουν για να φτάσουν στην Κλασική περίοδο, που ζούσε η Μύρτις (Εικόνες 6, 7, 8 στο Παράρτημα 4).

Ο ερευνητής προέτρεψε τους μαθητές να κλείσουν τα μάτια και να σχηματίσουν κύκλο, πιάνοντας ο ένας το χέρι του άλλου, λέγοντας το όνομα της ομάδας για να βρεθούν στο λιμάνι

---

<sup>255</sup> Ζόμπολας, Τ., Κομπόση, Φ., Παναγόπουλος, Γ., Σταματόπουλος, Δ., Σταματοπούλου, Μ. & Τζαμουράνη, Κ. (2001). *Με τον Πausανία στην Αρχαία Μεσσήνη*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, σ.σ. 8-9 και Πίνη, Ε. (2008), *Με τη Γλαύκη στην Αρχαία αγορά της Αθήνας*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος, σ. 4. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην Εικόνα 6 του Παραρτήματος 4, που δόθηκε αρχικά στους μαθητές, στόχος ήταν οι μαθητές να αποκτήσουν μία γενική αίσθηση της μακράς διάρκειας του ιστορικού χρόνου σε σχέση με τον βιωμένο χρόνο των μαθητών. Στη συνέχεια δόθηκαν οι Εικόνες 7 και 8 του Παραρτήματος 4 και επεξηγήθηκαν οι ενδιάμεσες ιστορικές περίοδοι, τονίζοντας το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες ονομασίες ήταν συμβατικές και προήλθαν από τους ιστορικούς, προς διευκόλυνση της μελέτης των συγκεκριμένων ιστορικών περιόδων. Δίνεται για παράδειγμα ότι η Βυζαντινή περίοδος ήταν μεταγενέστερη ονομασία, όπως και το Βυζάντιο για τον προσδιορισμό της Ανατολικής Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αντιλήφθηκαν τη συμβατότητα της περιοδολόγησης. Επίσης εξηγείται ότι οι άνθρωποι της κάθε περιόδου βίωναν διαφορετικά τον χρόνο, όπως και άνθρωποι που ζούσαν στην ίδια περίοδο, αλλά σε διαφορετικό τόπο. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές άρχισαν να συνειδητοποιούν την ασυνέχεια του ιστορικού χρόνου, αλλά και την μικρο, μέση και μακρά διάρκεια του ιστορικού χρόνου. Η συγκεκριμένη συζήτηση βασίστηκε στη θεωρία για την εθνοκεντρική και διαπολιτισμική προσέγγιση της έννοιας του ιστορικού χρόνου και στον τρόπο εννοιοδότησης στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Δ' Δημοτικού.

<sup>256</sup> Αυτή η δραστηριότητα με τα πλοία των τεσσάρων ιστορικών περιόδων προήλθε από το ταξίδι στο παρελθόν με τέσσερα πλοία (ένα υπερωκεάνιο, ένα μπρίκι του 1821, ένας Βυζαντινός δρόμοντας και ένα εμπορικό πλοίο των Κλασικών χρόνων) στην Αθήνα του 432 π.Χ., όπως παρουσιάζεται στο βιβλίο της Κροντηρά (2007 : 6) με τίτλο : *Πρώτη γνωριμία με την Αθήνα του Περικλή*.

του Πειραιά, σε ένα κρουαζιερόπλοιο. Όλοι οι μαθητές μετατρέπονται σε πλοίο μπαίνοντας σε σειρά. Ο πρώτος στη σειρά γίνεται ο οδηγός, κάνοντας ό,τι κίνηση φανταστεί, ενώ οι υπόλοιποι ακολουθούν τον πρώτο μέχρι να μπουν όλοι στη θέση του οδηγού.

Στη συνέχεια προτείνεται στους μαθητές να κλείσουν τα μάτια, να αγγίξουν ο ένας το χέρι του άλλου και να πουν το όνομα της ομάδας ώστε να βρεθούν σε ένα μπρίκι του δέκατου όγδοου αιώνα. Τους εξηγήθηκε ότι αυτό το πλοίο κινείτο κυρίως με πανιά. Τους πρότεινε, συνεπώς, όταν ακούσουν τον άνεμο να φυσάει, ο οποίος ήταν προηχογραφημένος, να σηκώσουν όλοι μαζί τα πανιά του πλοίου συγχρονισμένα και ρυθμικά.

Ο ερευνητής είπε στην ομάδα να κλείσει τα μάτια, να κρατήσουν τα χέρια ο ένας του άλλου, λέγοντας το όνομα της ομάδας, για να βρεθούν στο βυζαντινό δρόμωνα. Τους εξηγήθηκε ότι το συγκεκριμένο πλοίο της Βυζαντινής περιόδου είχε και πανιά και κουπιά. Κάποιοι σήκωσαν τα πανιά, ενώ άλλοι τραβούσαν κουπί ανά ζευγάρια,. Οι μαθητές έκλεισαν τα μάτια, κράτησαν το χέρι του άλλου και είπαν δυνατά το όνομα της ομάδας. Τότε πληροφορήθηκαν ότι βρέθηκαν σε ένα Αθηναϊκό εμπορικό πλοίο του 430 π.Χ. και ότι έφθασαν στον προορισμό τους. Η δραστηριότητα αυτή βασίστηκε στη δραματοποίηση του θέματος των ταξιδιών (Αλκηστis, 1989: 117· Βαφέα, 2000: 43-51).

Ο ερευνητής ανέγνωσε της μαθητές το παρακάτω κείμενο το οποίο γράφτηκε για της ανάγκες της εκπαιδευτικής παρέμβασης της ανά χείρας διατριβής:

*«Παιδιά είμαστε πάνω σε ένα Αθηναϊκό εμπορικό πλοίο. Τα καταφέραμε να φτάσουμε στην εποχή της Μύρτιδας. Το πλοίο έφθανε σε λίγο το λιμάνι του Πειραιά, που ήταν το επίγειο των Αθηνών και το 430 π.Χ. Μόνο στην Κλασσική Αθήνα, το λιμάνι χωριζόταν σε τρία λιμάνια: τη Ζέα, τη Μουνηχία, που είναι το σημερινό Μικρολίμανο και τον Κάνθαρο που είναι και στην εποχή μας το κεντρικό λιμάνι. Εμείς φτάνουμε στον Κάνθαρο, που είναι το εμπορικό λιμάνι, τα άλλα δύο ήταν δυστυχώς τα πολεμικά (Καζαντζίδη, 2014: 57). Όπου και να γυρίσετε θα δείτε σωρούς απόπραμάτειες έτοιμες να φορτωθούν για να πάνε στις Ελληνικές αποικίες και σε κάθε γωνιά της γης: ξυλεία από την Θράκη, χαλκό και όπλα από την Κύπρο, σιτάρι από την Αίγυπτο και τον Εύξεινο πόντο, και ακόμα υφαντά, τρόφιμα, αγγεία, αγάλματα. Βλέπετε δεν κάναμε μόνο πολέμους αλλά ανταλλάσσουμε και προϊόντα και βοηθάμε ο ένας τον άλλον. Δεν υπάρχει, ένα ενιαίο κράτος που να ονομάζεται Ελλάδα. Υπήρχε η Αθήνα, η Σπάρτη, η Κόρινθος, η Θήβα. Αυτές ήταν οι μεγαλύτερες πόλεις. Αν ήμασταν για παράδειγμα από την Αρχαία Αθήνα και πηγαίναμε στην Κόρινθο θα θεωρούμασταν ξένοι»(Casson, 1996).*

Ο ερευνητής προέτρεψε τους μαθητές να φανταστούν ότι ήταν μία ομάδα ταξιδιωτών με κατεύθυνση το άγνωστο. Θα ταξίδευαν προς μια άγνωστη γη. Τους πρότεινε να σκεφτούν τι

κλίμα θα είχε εκεί, πως θα ένιωθαν και αν τυχόν θα φοβόντουσαν, αυτοσχεδιάζοντας στην τάξη. Αυτή η δραστηριότητα αποτέλεσε μία παραλλαγή της άσκησης με τίτλο: *ο εξωγήινος που συμπεριλαμβάνεται στο σύγγραμμα του Γκόβα με τίτλο: Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο* (Γκόβας, 2003α: 26).

Στη συνέχεια συνεχίστηκε η ανάγνωση του κειμένου με πληροφορίες που θεωρούνταν απαραίτητες για τη συνέχεια της παρέμβασης. Το κείμενο ήταν το παρακάτω:

*«Βέβαια, αυτές οι πόλεις κράτη, εκτός από την Αθήνα και τη Σπάρτη, που ήταν οι δύο πιο μεγάλες και δυνατές πόλεις, ήταν πιο μικρές και λιγότερο ανεξάρτητες<sup>257</sup>.*

*Και δυστυχώς το 430 π.Χ. (έτος στο οποίο εικονικά είχαν ταξιδέψει οι μικροί μαθητές που συμμετείχαν στην παρέμβαση) ήταν η δεύτερη χρονιά του πολέμου ανάμεσα σε δύο συμμαχίες: Την Πελοποννησιακή συμμαχία με κέντρο τη Σπάρτη και την Αθηναϊκή με κέντρο την Αθήνα. Πόσο στεναχωρημένη είναι η Μύρτιδα, που έχουν ξανά πόλεμο όπως τότε με τους Πέρσες. Για αυτό λέτε να έφυγαν και οι φίλοι της; Μήπως έψαζαν κάποιον τρόπο για να τον σταματήσουν;»* (Bagnall, 2006: 205-252).

Εν συνεχεία ρωτήθηκαν οι μαθητές αν και στη σύγχρονη εποχή γίνονται πόλεμοι καθώς και ποια ήταν εν γένει η γνώμη τους για αυτούς. Τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν σε μια μεγάλη κόλα χαρτί κάτι που τους θύμιζε την ειρήνη και να γράψουν μια φράση στους Σπαρτιάτες και τους Αθηναίους, για να τους δείχνουν γιατί είναι όμορφη η ειρήνη, μήπως το διάβαζαν και σταμάταγαν αυτήν την τρέλα. Έτσι θα ήταν λίγο πιο χαρούμενη και η Μύρτις. Ο ερευνητής είχε κάποια χρώματα σε τρεις γωνίες του χαρτιού, έτσι χωρίστηκαν και οι μαθητές σε τρεις ομάδες. Ενώ είχαν αρχίσει τις ζωγραφιές, τους είπε να αλλάξουν ζωγραφιές στην ομάδα και ο ένας να συμπληρώσει τη ζωγραφιά του άλλου. Τους πρότεινε να τις κρατήσουν στο ταξίδι και να τις τοποθετήσουν στον φάκελο τους<sup>258</sup>. Αυτή η δραστηριότητα αποτέλεσε παραλλαγή της δραστηριότητας *ζωγραφιά με ανταλλαγή* (Αβέρωφ-Ιωάννου, 2008:59).

Ο ερευνητής υπενθύμισε στους μαθητές ότι σχεδόν έφτασαν στο λιμάνι του Κανθάρου. Τους πληροφόρησε ότι ένα τέτοιο ταξίδι σε ένα εμπορικό πλοίο, όπως αυτό που έκαναν εκείνοι, δεν ήταν και πολύ άνετο. Τα εμπορικά πλοία είχαν κάπου τριάντα μέτρα μήκος και ήταν ικανά να μεταφέρουν φορτίο εκατό τόνων. Υπήρχαν πολύ μεγαλύτερα, που μπορούσαν να μεταφέρουν μέχρι και πεντακόσιους τόνους εμπόρευμα, αλλά και πολύ μικρότερα, για πιο κοντινές διαδρομές. Είχαν ένα βασικό τετράγωνο πανί και βοηθητικά κουπιά. Το κατάστρωμα

<sup>257</sup> Gschnitzer, F. (2011). *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής κοινωνίας* (μτφρ. Άγγελος Χανιώτης). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, σελ. 164.

<sup>258</sup> Τα εν λόγω στοιχεία χρησιμοποιήθηκαν για την ποιοτική αξιολόγηση της πειραματικής παρέμβασης.

είχε πολύ λίγο χώρο και μαζί με τα εμπορεύματα, τους αμφορείς και τα πήλινα δοχεία μεταφοράς τροφίμων, η κατάσταση γινόταν ακόμα πιο δύσκολη (Burrell, 1993: 46-47).

Έδωσε στους μαθητές εικόνα από ένα εμπορικό πλοίο της Κλασικής Περιόδου (Εικόνα 10 στο Παράρτημα 4) και τους ζήτησε να διαμορφώσουν τη σχολική τάξη σαν να ήταν ένα εμπορικό πλοίο της Κλασικής περιόδου, φτιάχνοντας το κατάστρωμα με καρέκλες και δίπλα το αμπάρι. Σε μια γωνιά είχαν τοποθετηθεί πιθάρια και εμπορεύματα. Αρχικά οι μαθητές μπήκαν στον στενό χώρο του καταστρώματος και κρατήθηκαν μεταξύ τους για να διατηρήσουν ισορροπία, καθώς το πλοίο κατά την είσοδό του στο λιμάνι κουνούσε. Πληροφορήθηκαν οι μαθητές ότι το πλοίο έφερε πολλά εμπορεύματα. Δημητριακά από τη Ρωσία, μαλλί από τη Μικρά Ασία, δέρματα, γουναρικά και μεταλλικά αντικείμενα (Boardman, 1996· Casson, 1996: 73-76). Οι μαθητές έφτιαξαν μια σειρά για να ξεφορτώσουν τα εμπορεύματα. Τα έδινε ο ένας στον άλλον, χέρι με χέρι. Η δραστηριότητα αυτή αποτέλεσε παραλλαγή της προσημείωσης, που είχε γίνει από τον I. Luff (2000) με τίτλο: *μεταφορά δούλων*, κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά έφτιαξαν χώρο πλοίου με θρανία και στοιβάχτηκαν στο κατάστρωμα σε ρόλο δούλων<sup>259</sup>.

Μοιράστηκαν στους μαθητές οι Εικόνες 11 και 12 του Παραρτήματος 4, στις οποίες απεικονίζονταν η θέση του λιμανιού και μία εκδοχή για το πως θα μπορούσε να ήταν εκείνη την περίοδο και τους πληροφόρησε ότι έφθασαν στον Κάνθαρο, όπου χτυπούσε η καρδιά της εμπορικής ζώνης, με πέντε μεγάλες στοές. Ο ερευνητής πρότεινε στους μαθητές να πάνε σε μια από τις πέντε μεγάλες στοές. Τους εξήγησε ότι υπάρχουν προϊόντα, που εισάγουν έμποροι από τη Μικρά Ασία και τη Φοινίκη: μεταξωτά, μπαχαρικά, πολύτιμα μέταλλα, υφάσματα, κρασί, λάδι, αλλά κυρίως σιτάρι (Καζαντζίδη, 2014: 58).

Τους εξήγησε ότι εκεί υπήρχαν έμποροι, που πουλούσαν διάφορα προϊόντα ζυγίζοντάς τα σε μεταλλικές ζυγαριές με δύο δίσκους. Οι μαθητές έφτιαξαν μία ζυγαριά με χαρτόνι. Κάποιοι προσποιήθηκαν τους εμπόρους και κάποιοι άλλοι τους ενδιαφερόμενους να αγοράσουν τα προϊόντα.

### **Ενότητα Πέμπτη**

Οι δραστηριότητες που ακολουθούν βασίστηκαν κυρίως στις τεχνικές της *προσομοίωσης* και τις τεχνικές *αναδρομές στο Παρελθόν* (*Φαντάσματα, τα κόκκαλα που κλαίνε*), ο κύκλος της *ζωής*, σε συνδυασμό με τις τεχνικές *κινητικές δραστηριότητες, τάξη σε ρόλο, ομαδική*

---

<sup>259</sup> Luff, I. (2000). I 've been in the Reichstag: rethinking roleplay, Teaching history. *Teaching History*, 100, 8-17.

δημιουργία χώρου, δραματοποιημένη αφήγηση, δραματοποίηση και αυτοσχεδιασμός. Ο ερευνητής θύμισε στα παιδιά ότι βρίσκονται στο 430 π.Χ. στην Αθήνα, στο εμπορικό λιμάνι του Κανθάρου, για να βοηθήσουν τη Μύρτιδα να βρει τους φίλους της, σχηματίζοντας κύκλο, πιάνοντας τα χέρια τους και λέγοντας ρυθμικά το όνομα της Μύρτιδας.

Η φωνή της Μύρτιδας ακούστηκε τότε στην τάξη, προηχογραφημένη:

*«Επιτέλους φτάσατε στην πόλη μου. Επειδή η φαντασία είναι πολύ σημαντική για το ταξίδι σας στο παρελθόν, θα με βλέπετε μόνο όταν κλείνετε τα μάτια σας και πιάνετε από το χέρι ο ένας τον άλλον. Η φωνή μου θα σας καθοδηγεί φίλοι μου. Πόσο χαρούμενη είμαι. Αν ακολουθήσετε τα μακρά τείχη, που ενώνουν το λιμάνι με την Αθήνα, θα μπειτε από το Δίπυλο την κεντρική πύλη στην πόλη της Αθήνας<sup>260</sup>. Τα μακρά τείχη τα έφτιαξε και ο πάππος μου κατά τη διάρκεια των Περσικών πολέμων. Ήταν σχέδιο του Θεμιστοκλή και το συνέχισε αργότερα και ο Περικλής. Μετά θα πάτε στην Πνύκα μήπως είναι εκεί οι φίλοι μου. Ωχ ακούω την φωνή του Περικλή να αγορεύει στον Λόφο της Πνύκας. Πρέπει να έχει συνέλευση η εκκλησία του δήμου, δηλαδή η συνέλευση των πολιτών της Αθήνας. Τι σημαίνει πολίτης: Όποιος έχει κλείσει τα δεκαοχτώ του χρόνια, είναι άνδρας και οι δύο γονείς του κατάγονται από την Αθήνα. Αν κάποιος από τους γονείς σου είναι ξένος δεν μπορεί να βρίσκεται εδώ στην Εκκλησία του δήμου. Θεωρείται μέτοικος, ξένος δηλαδή που ζει μόνιμα στην Αθήνα και δεν έχεις πολιτικά δικαιώματα<sup>261</sup>. Να όπως ο φίλος μου ο Εύανδρος, θεωρείται ξένος γιατί είναι από τις Πλαταιές (Μπουλώτης, 2011:*

<sup>260</sup> Ο ερευνητής έδωσε στα παιδιά από τα μπαγκάζια του ταξιδιού το χάρτη της Εικόνας 13 του Παραρτήματος 4, επί του οποίου ήταν προσημειωμένη η διαδρομή που θα έπρεπε να ακολουθήσουν για να βρεθούν στην πόλη της Αθήνας καθώς και την Εικόνα 14 του Παραρτήματος 4 στην οποία φαινόταν το Δίπυλο, που ήταν η πύλη της Αθήνας της Κλασικής περιόδου.

<sup>261</sup> Για το ποιοι θεωρούνταν Αθηναίοι πολίτες, έχουν γραφτεί πολλές μελέτες, με βάση τις πηγές και τα τεκμήρια, που έχουμε από την εποχή εκείνη. Η προσέγγιση στην παρούσα διδακτορική διατριβή εστίασε στο τι σήμαινε Αθηναίος πολίτης καθώς και στο ποιοι είχαν τελικά δικαίωμα ψήφου και υπό ποιες προϋποθέσεις. Δικαίωμα ψήφου και συμμετοχής στην εκκλησία του δήμου είχαν οι αρένες Αθηναίοι οι οποίοι ολοκλήρωναν τα 18 τους χρόνια, ήταν παιδιά νόμιμοι γάμου ή είχαν υιοθετηθεί επίσημα φέροντας το όνομα της οικογενείας. Σημαντικό ήταν ότι μέχρι το 451 π.Χ. για να μπορούσε να θεωρείται κάποιος Αθηναίος πολίτης θα έπρεπε να είχε γεννηθεί από πατέρα που πολίτη ενώ μετά το 451 π.Χ. βάσει ειδικής νομοθεσίας του Περικλή, Αθηναίος πολίτης θεωρούνταν όποιος είχε γεννηθεί από πατέρα και μητέρα, που ήταν και οι δύο Αθηναίοι (Mosse, 1978:153-197· Harrison, 1968: 1-60· Mosse & Schnapp – Gourbeillon, 2005: 250-255· De Romilly, 2010: 28· Finley, 1983: 70-96). Σημαντική είναι η παρατήρηση του C. G. Starr (1999: 58) ότι αν ίσχυε αυτός ο περιορισμός σε παλαιότερα χρόνια θα είχε εμποδίσει το Θεμιστοκλή ή τον Κίμων να διαδραματίσουν το δημόσιο ρόλο που εν τέλει επιτέλεσαν. Αυτό αποτέλεσε θέμα συζήτησης με τους μαθητές όχι για τον ηρωολατρικό τρόπο αντιμετώπισης των προσώπων αυτών, αλλά για να τους εισάγει στην ιστορική υπόθεση και στο να αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο ένα γεγονός, που πιθανώς να κρύβει και πολιτικές σκοπιμότητες μπορεί να επηρεάσει την αίσθηση της ιστορικής συνέχειας με ασυνέχειες μεταβολές και αλλαγές. Με αυτόν τρόπο οι μαθητές εισάγονται στην ιστορική σκέψη και κατανοούν το ανιστορικό κενό της ομοιογένειας και της συνέχειας. Από την άλλη πλευρά συζητήθηκε το ποιοι αποκλείονταν από την ιδιότητα του Αθηναίου πολίτη, όπως τα παιδιά, οι γυναίκες, οι δούλοι και οι μέτοικοι (Starr, 1999: 58-59).



34). *Αναγκάστηκε να φύγει από την πόλη του εξαιτίας του πολέμου. Πόσο ήθελε να ψηφίσει και εκείνος μια φορά. Καημό το είχε. Ούτε εγώ έχω πολιτικά δικαιώματα. Ούτε εγώ δεν μπορώ να έρχομαι εδώ γιατί είμαι γυναίκα*<sup>262</sup>. *Ούτε η Φιλησία, ούτε η Γλαύκη ούτε η Ηδύλη μπορεί. Για αυτό σας λέω πηγαίνετε να ρίξετε μια ματιά μήπως είναι εκεί. Ούτε και οι δούλοι μπορούν. Τι κρίμα και ήθελα τόσο πολύ να ρητορεύσω ή να ψηφίσω εκεί. Πριν πάτε πείτε μου στην εποχή σας υπάρχουν ξένοι, μετανάστες; Ψηφίζουν, έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους άλλους πολίτες»;*

Ο ερευνητής συζήτησε με τους μαθητές τις απόψεις τους για τους μετανάστες. Τους τόνισε ότι και οι ίδιοι ήταν νοητά στην Αθήνα της εποχής της Μύρτιδας. Τους ρώτησε αν οι ίδιοι φοβόντουσαν το διαφορετικό. Αυτή η συζήτηση προέκυψε νοηματικά από τη δραστηριότητα με τίτλο: *έτυχε και σε μένα* στο βιβλίο με τίτλο: *Διαπολιτισμικό εργαστήριο* (Pentini, 2005: 110). Δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στη μελέτη της ετερότητας, που αντιπροσώπευαν κυρίως οι μέτοικοι, αλλά και οι δούλοι, μέσα στην πόλη κράτος της Αθήνας (Mosse, 1978: 197 -218· Jones, 1957: 75-76). Αυτό φαίνεται και από τον κρυφό έρωτα της Μύρτιδας με τον Εύανδρο<sup>263</sup>. Συζητήθηκαν με τους μαθητές τα εξής πολύ κομβικά ζητήματα: α) η θέση των μετοίκων και η διαφορά τους με τους Αθηναίους πολίτες, καθώς δεν είχαν κανένα πολιτικό δικαίωμα και δεν ήταν εγγεγραμμένοι στα μητρώα ενός Δήμου, αλλά σε ένα χωριστό κατάλογο από τους Αθηναίους πολίτες, β) το γεγονός, πως παρά τη νομική αναγνώριση της οικογένειας ο γάμος ενός μετοίκου με μια Αθηναία δεν αναγνωριζόταν νομικά, γ) ότι οι μέτοικοι είχαν σε ένα μεγάλο βαθμό κοινές υποχρεώσεις με τους Αθηναίους πολίτες, δ) ότι απαγορευόταν να αποκτήσουν περιουσία και τέλος δ) ότι θα έπρεπε να είχαν έναν εγγυητή μεταξύ των Αθηναίων πολιτών, ως προστάτη για να εγγυάται για τις δικαστικές τους υποθέσεις (Mosse, 2003: 53-80).

Τέλος συζητήθηκε από τη μία η καταγωγή των μετοίκων για παράδειγμα από τη Σικελία, τη Μικρά Ασία, τη Μεγάλη Ελλάδα, τη Θράκη, τη Λυδία, τη Φρυγία ή τη Συρία καθώς και λοιπών ξένων, που οι Αθηναίοι ονόμαζαν «βάρβαρους» και από την άλλη, για τα στοιχεία που έφεραν για παράδειγμα από τους πολιτισμούς τους στην Αθήνα (Mosse, 1978: 201). Με βάση το τελευταίο στοιχείο, έγινε συζήτηση για τους διάφορους αυτούς πολιτισμούς, εφαρμόζοντας τα τρία επίπεδα του χώρου ήτοι το τοπικό, το εθνικό και το παγκόσμιο.

---

<sup>262</sup> Οι πληροφορίες για τη συγκεκριμένη παράγραφο έχουν αντληθεί από το παρακάτω σύγγραμμα: Mosse, C. (2003). *Πολιτική και κοινωνία στην Αρχαία Ελλάδα* (μτφρ. Και επιμ. Κωνσταντίνος Μπούρας). Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 52-80.

<sup>263</sup> Ο τελευταίος είναι ήρωας, που εισήχθη στην παρέμβαση που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής με βάση το παιδικό βιβλίο του Χ. Μπουλώτη (2011: 34) με τίτλο: *Ένα κορίτσι φτερουγίζει στον Κεραμεικό: Μια αντιπολεμική ιστορία στην Αθήνα των κλασικών χρόνων*.

Με βάση τις έννοιες της ανταλλαγής, της επίδρασης, της αλλαγής και της ετερογένειας συζητήθηκε ο αποκλεισμός των ξένων μετοίκων και από τις θρησκευτικές τελετές της Αθήνας. Η συζήτηση επικεντρώθηκε στο γεγονός ότι δεν αντέδρασαν στην άρση αυτής της απόφασης διότι στα τέλη του 5<sup>ου</sup> π.Χ. αιώνα και στις αρχές του 4<sup>ου</sup> π.Χ. αιώνα εισήχθησαν στην Αθήνα η Βενδίς, ο Άδωνης, η Μεγάλη Μήτηρ και η Κυβέλη και η λατρεία τους προσέλκυσε τους Αθηναίους πολίτες. Τέλος συζητήθηκε η συνάντηση ανάμεσα σε Αθηναίους πολίτες και ξένους στις θρησκευτικές κοινότητες καθώς και η παροχή προνομίων για την κατασκευή ναών (Πλατ., Πολ.,327a).

Συγκρίθηκε το φαινόμενο των ξένων της Αθήνας - με βάση τη συγκριτική ιστορική μέθοδο λαμβάνοντας υπόψη τόσο το ιστορικό πλαίσιο όσο και τους λόγους μετανάστευσης -, η φυγή των μετοίκων από την Αθήνα κατά τον Πελοποννησιακό πόλεμο και τέλος η ανάπτυξη εμπορίου για παράδειγμα σε πιο πρόσφορο έδαφος σε σχέση με το φαινόμενο της μετανάστευσης στη σύγχρονη περίοδο. Με βάση αυτήν τη σύγκριση οι μαθητές που είχαν βιώσει το φαινόμενο της μετανάστευσης μίλησαν για την εμπειρία τους στην τάξη εισάγοντας και τους λοιπούς συμμαθητές τους σε μια γόνιμη συζήτηση και ένα γόνιμο διάλογο. Με τον ίδιο τρόπο προσεγγίστηκε τέλος ο θεσμός της δουλείας, η θεώρηση των Αθηναίων με βάση τεκμήρια του θεσμού της δουλείας, για το πως βιώθηκε σε μεταγενέστερες περιόδους, πάντα με βάση το ιστορικό πλαίσιο και την ιστορικό-συγκριτική μέθοδο (Mosse, 1978: 214 – 264).

Εν συνεχεία ο ερευνητής έδειξε στους μαθητές την Εικόνα 15 του Παραρτήματος 4. Σε αυτή φαίνονταν οι μαθητές να περπατάνε με μουσική προς το λόφο της Πνύκας. Το σίγουρο περπάτημα του Αθηναίου πολίτη, το φοβισμένο περπάτημα ενός δούλου, το περήφανο περπάτημα του θεού Δία, το μεθυσμένο περπάτημα του θεού Διόνυσου. Αυτή η δραστηριότητα προέκυψε από τις ασκήσεις για μεταμορφώσεις του σώματος και των χεριών στο βιβλίο της Άλκηστις (2012β: 27-31).

Οι μαθητές ενημερώθηκαν ότι έφτασαν στη συνέλευση της Εκκλησίας του δήμου. Οι μαθητές φωνάζουν τα ονόματα των φίλων της Μύρτιδας της Φιλησίας, της Γλάυκης, της Ηδύλης και του Ευάνδρου αλλά δεν απάντησε, φυσικά, κανείς. Ο ερευνητής βρίσκει ένα μικρό κομμάτι ύφασμα και υποθέτει ότι πρέπει να είναι από τα ενδύματα των φίλων της Μύρτιδας Συμπεραίνοντας ότι πέρασαν από την εκκλησία του δήμου. Λέει ότι στους μαθητές ότι πιθανόν εκείνη την ώρα ψηφίζουν με όστρακα για τον εξωστρακισμό του πιο επικίνδυνου πολίτη για το πολίτευμα της δημοκρατίας.

Εξηγήθηκε στους μαθητές ότι επειδή οι πολιτικοί της πόλης της φοβούνταν μήπως κάποιος Αθηναίος αποκτήσει εξουσία με τη βία και γίνει τύραννος, μια φορά τον χρόνο,

ψηφίζουν για τον πιο θεωρούν τον πιο επικίνδυνο πάνω σε όστρακα. Ο πολιτικός που θα συγκέντρωνε τις περισσότερες ψήφους εξοριζόταν για 10 χρόνια από την Αθήνα<sup>264</sup> (Κροντηρά, 2007: 78· Καζαντζίδη, 2014: 46). Ο γράφων την ανά χειράς διατριβή συζητάει με τους μαθητές τη διαφορά του δημοκρατικού πολιτεύματος της Αρχαίας Αθήνας σε σχέση με τη σύγχρονη περίοδο που ζουν οι μαθητές<sup>265</sup>. Μία βασική διαφορά με την σημερινή δημοκρατία, η οποία συζητήθηκε με τους μαθητές στο πλαίσιο της παρέμβασης που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής ήταν το γεγονός ότι η ψηφοφορία διεξάγονταν δια της παρουσίας των Αθηναίων πολιτών στην εκκλησία του δήμου<sup>266</sup>. Ένα άλλο

<sup>264</sup> Πίνη, Ε. (2008). *Με τη Γλαύκη στην Αρχαία αγορά της Αθήνας*. Αθήνα: Παπαδόπουλος, σελ.27.

<sup>265</sup> Μια ενδιαφέρουσα σύγκριση ανάμεσα στη δημοκρατία της κλασσικής Αθήνας και σε πιο σύγχρονες μορφές δημοκρατίας επιχείρησε ο Starr (1991: 59) για να αναίρει το επιχείρημα ότι η δημοκρατία ήταν μια φενακή και ότι οι πολίτες ήταν μια μειονότητα αργόσχολων, που ζούσε από τον μόχθο των δούλων. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει από τη μία ότι η δουλεία σε πολλά μέρη της γης υπήρξε ενδημικός θεσμός οι περισσότεροι Αθηναίοι δεν είχαν δούλους την περίοδο εκείνη και οι γυναίκες απέκτησαν πολιτικά δικαιώματα (Schaps,1979). Για να τεκμηριώσει τη θέση του ο Starr αναφέρει ότι ακόμη και σε πιο σύγχρονες μορφές δημοκρατίας δεν ψηφίζει απαραίτητα η πλειοψηφία αλλά εκείνοι που ενδιαφέρονται για τα πολιτικά ζητήματα. Μάλιστα, αναφέρει ως κλασσικό παράδειγμα τις προεδρικές εκλογές στις ΗΠΑ. Αρχικά υποστηρίζει ότι το αμερικανικό πολιτικό σύστημα είναι δημοκρατικό. Με βάση αντίστοιχες στατιστικές πηγές από το σύνολο των 31.443.321 κατοίκων των ΗΠΑ, οι 4.500.000 χαρακτηρίζονταν Νέγροι αλλά όχι απαραίτητα δούλοι καθώς από το υπόλοιπο ποσοστό των λευκών σχεδόν το μισό του συγκεκριμένου πληθυσμού ήταν γυναίκες ενώ πάνω από το μισό του πληθυσμού ήταν παιδιά. Με βάση αυτούς τους υπολογισμούς του, καταλήγει στον αριθμό περίπου 300.000 χωρίς να αφαιρέσει από αυτό ψηφοφόρους οι οποίοι ανήκαν σε περιοχές που δεν είχαν αναγνωριστεί ακόμα ως πολιτείες αλλά πιθανώς να τους είχε δοθεί το δικαίωμα της ψηφοφορίας, λόγω της αμφιβολίας του επιχειρήματος. Καταλήγοντας, αυτός ο αριθμός δεν απέχει πολύ από την εκτίμηση, σύμφωνα με τις πηγές, σε σύγκριση με το ποσοστό 18,5% των Αθηναίων πολιτών που είχαν δικαίωμα να ψηφίζουν στην εκκλησία του δήμου. Αναφέρθηκε το παράδειγμα αυτό καθώς έχει χρησιμοποιηθεί στην παρέμβαση που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής ως οδηγός συζήτησης για τη σύγκριση ανάμεσα στην Αθηναϊκή δημοκρατία και λοιπές μορφές δημοκρατίας μέχρι τη σύγχρονη Ελληνική Δημοκρατία. Στόχος ήταν να απομακρυνθούν οι μαθητές από την ιδέα της δημοκρατία ως ομοιογενές πλαίσιο που αφορά όλους και από την άλλη να απομακρυνθούν από την εξίσωση της δημοκρατίας της κλασσικής Αθήνας με τη σύγχρονη δημοκρατία. Στόχος δεν ήταν να υποτιμήσουν τα παιδιά την έννοια της Αθηναϊκής δημοκρατίας αλλά να τοποθετούν τις έννοιες στο ιστορικό τους πλαίσιο.

<sup>266</sup> Όπως εύστοχα σημειώνει και η J. De Romilly (2010: 29) κάτι αντίστοιχο δεν θα μπορούσε να συμβαίνει στα σύγχρονα κράτη εξαιτίας του μεγέθους τους. Θα πρέπει στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι σύμφωνα με μελέτες, που βασίζονται σε πηγές και ιστορικά τεκμήρια (Kourouniotes & Thompson,1932: 90-217) υποστηρίζεται ότι στην Πνύκα όπου ήταν ο χώρος συγκέντρωσης της εκκλησίας του δήμου μετά τις αναδιατάξεις που πραγματοποιήθηκαν, θα πρέπει να εξασφαλιζόνταν χώρος, κατά το διάστημα 460 - 400 π.Χ. για όσους πολίτες χρειαζόταν για έναν εξοστρακισμό, δηλαδή γύρω στους έξι χιλιάδες πολίτες. Αν υποθεθεί βάση μελετών και τεκμηρίων, που παρατίθενται ακολουθώντας τον συλλογισμό του C. G. Starr (1991:62-63), ότι ο αριθμός των Αθηναίων πολιτών πριν τον Πελοποννησιακό πόλεμο ήταν μικρότερος από 43.000 δηλαδή κοντά στους 30.000 - τα 2/3 των οποίων ζούσαν κυρίως στην ύπαιθρο (Jones,1957: 8) - ίσως τότε να μπορεί να εξηγηθεί ότι μπορούσαν να συγκεντρωθούν το πολύ 6.000 ψηφοφόροι από τους περίπου συνολικά 30.000 που είχαν δικαίωμα ψήφου. Την περίοδο στην οποία επικεντρώθηκε η παρέμβαση που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής δηλαδή κοντά στο 431 π.Χ. , σύμφωνα με τα γραπτά του Θουκυδίδη (VIII, 72), κατά τη διάρκεια του Πελοποννησιακού πολέμου δεν πρέπει να συγκεντρώνονταν στην εκκλησία του δήμου πάνω από 5.000 Αθηναίοι πολίτες. Λαμβάνεται υπόψη ότι με βάση τον οστρακισμό του

θέμα που συζητήθηκε με τους μαθητές ήταν η έννοια της πλειοψηφίας, ο τρόπος που συνδέεται με την έννοια της σύγχρονης δημοκρατίας καθώς και ο προβληματισμός, για το αν η έννοια της πλειοψηφίας συνδεόταν με την Αθηναϊκή Δημοκρατία της Κλασικής περιόδου<sup>267</sup>.

---

πολιτικού Υπέρβολου θα πρέπει ανάμεσα στα έτη 418 – 415 π.Χ. να παρευρέθηκαν τουλάχιστον 6.000 ψηφοφόροι (Starr, 1991). Μια δυσκολία που εξηγεί τη χαμηλή προσέλευση των ψηφοφόρων Αθηναίων πολιτών ήταν ότι οι περισσότεροι πολίτες μέχρι και τον Πελοποννησιακό πόλεμο - σύμφωνα με την μαρτυρία του Θουκυδίδη - ζούσαν σε αγροτικές περιοχές σε απόσταση 45 χλμ. από την εκκλησία του δήμου. Παράλληλα οι περισσότεροι θήτες δεν μπορούσαν να αφήσουν τις εργασίες τους στα χωράφια για να παρευρεθούν σε 40 ή και περισσότερες συνεδριάσεις της εκκλησίας του δήμου (Hansen, 1987: 9). Βέβαια στην πρώτη δυσκολία που αφορά στο ποσοστό των θητών των απομακρυσμένων από την Πνύκα, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι το 431 π.Χ., όπως υποστήριξε ο Gomme (1986: 37-38), κατοικούσαν 15.000 ψηφοφόροι συνηγορώντας με την άποψη επιστημόνων και ερευνητών οι οποίοι θεωρούσαν ότι ο δήμος αποτελούνταν κυρίως από θήτες, οι οποίοι κατοικούσαν εντός των τειχών της πόλεως (Jones, 1957: 161-180; Hansen, 1984). Παρόλα αυτά θα πρέπει να πιθανολογήσουμε ότι τη συγκεκριμένη περίοδο δεν υπήρχε αμοιβή, που θεσπίστηκε αργότερα, για τους θήτες ώστε να μπορούν να αφήνουν τις εργασίες τους για να μπορούν να ψηφίσουν (Starr, 1991:64).

<sup>267</sup> Σύμφωνα με πολλούς μελετητές οι Αθηναίοι πολίτες, οι οποίοι είχαν δικαίωμα ψήφου στην Αθήνα της κλασικής περιόδου, ήταν μειοψηφία σε σχέση με το σύνολο των πολιτών, που ζούσαν στην Αθήνα αλλά δεν μπορούσαν να θεωρηθούν Αθηναίοι πολίτες (π.χ. παιδιά, γυναίκες, δούλοι και μέτοικοι). Σύμφωνα με τους C. J. Starr (1991: 59) και A. W. Gomme (1986), πριν τον λοιμό της Αθήνας και τον όλεθρο του Πελοποννησιακού πολέμου, οι Αθηναίοι που είχαν δικαίωμα ψήφου μπορούσαν να υπολογιστούν σε 43.000, ενώ αν προστεθεί σε αυτόν τον αριθμό ο ισodύναμος περίπου αριθμός γυναικών, ο αριθμός των παιδιών τα οποία πιθανόν να ήταν όσα το σύνολο των ανδρών και των γυναικών μαζί, καθώς και ο αριθμός των δούλων τους οποίους με επιφύλαξη ο C. J. Starr υπολόγισε περί τους 60.000 (ενώ σύμφωνα με τον Gomme (1986) ο αριθμός των δούλων ήταν 115.000) προκύπτει ότι ο συνολικός αριθμός του πληθυσμού της Αθήνας ήταν περίπου 192.000 πολίτες. Με βάση τον παραπάνω συλλογισμό του Gomme το 18,5% του συνολικού πληθυσμού της Αθήνας ήταν οι ψηφοφόροι Αθηναίοι πολίτες. Επίσης θα πρέπει να υπολογιστεί και ο αριθμός των μετοίκων τον οποίο ο M. Clerc (1893: 368-373) στηριζόμενος στο συλλογισμό του Θουκυδίδη (II, 7,13, 31), ο οποίος γράφει ότι πρέπει να υπήρχαν 5.500 οπλίτες μέτοικοι την περίοδο το 431 π.Χ., συμπεραίνει ότι ο αριθμός των οπλιτών θα μπορούσε να υπολογιστεί στους 11.750 και ο αριθμός των μετοίκων στους 96.000. Σύμφωνα με τη Mosse (1978: 157) ο αριθμός των Αθηναίων πολιτών πριν τον Πελοποννησιακό πόλεμο και στα πρώτα χρόνια του σύμφωνα και με άλλους ερευνητές (Gernet, 1979: 282; Gomme, 1986: 28) μπορούσε να είναι κατά προσέγγιση 40.000. Όπως υποστηρίζει η Mosse το 431 π.Χ., σύμφωνα με τον Θουκυδίδη (II, 6-9,13) ο Αθηναϊκός στρατός περιλάμβανε 1.000 ιππείς και 13.000 Αθηναίους οπλίτες εκτός των αντρών που είχαν υπερβεί τα 60. Με βάση αυτήν τη μαρτυρία, ο ακριβής αριθμός σύμφωνα με τη C. Mosse μπορεί να υπολογιστεί μόνο βάσει υποθέσεων. Εκείνη ακολουθώντας από τη μία τη μεταγενέστερη γραπτή πηγή του έργου Περικλής του Πλούταρχου (37 π.Χ.) προσανατολίζεται ότι ο σίτος, που έδωσε ο βασιλιάς της Αιγύπτου ενδιέφερε 14.200 πολίτες, ενώ σύμφωνα με τον Αριστοφάνη (Σφήκες, 709 π.Χ.) οι εισφορές που προέρχονταν από τους συμμάχους έφταναν για 20.000 πολίτες. Με βάση την αμφιβολία ότι δεν είναι σίγουρο ότι αυτές οι πηγές αφορούν μόνο στους θήτες καθώς σύμφωνα με μεταγενέστερους ερευνητές, ο αριθμός των πολιτών της Αθήνας κυμαινόταν υποθετικά στους 40.000. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αρχικά αναμένεται να κατανοήσουν τη μεθοδολογία της ιστορικής επιστήμης μέσω της συζήτησης ιστορικών υποθέσεων, θα ξεχωρίσουν τους Αθηναίους πολίτες από τις άλλες ταυτότητες χωρίς τις εντάξουν ομογενοποιημένες στους Αθηναίους πολίτες και θα διαπιστώσουν και εκείνοι πως βίωναν το δημοκρατικό πολίτευμα της κλασικής περιόδου στην Αθήνα. Τέλος οι μαθητές αναμένεται να αντιληφθούν πως δεν θα πρέπει να συνδέουν σε μια γραμμή συνέχειας το δημοκρατικό πολίτευμα της Αθήνας της κλασικής περιόδου με το σύγχρονο δημοκρατικό πολίτευμα.

Ο ερευνητής πρότεινε στους μαθητές να ψηφίσουν και οι ίδιοι για ένα θέμα. Συγκεκριμένα έχοντας αρχικά παρατηρήσει την Εικόνα 16 του Παραρτήματος 4, ακολούθως μοιράστηκαν όστρακα στην τάξη. Τους ζήτησε να γράψουν *ναι* αν συμφωνούν με το ότι οι μέτοικοι και οι γυναίκες δεν μπορούσαν να ψηφίσουν στην εκκλησία του δήμου και *όχι* αν διαφωνούν. Με αφορμή αυτήν τη ψηφοφορία συζητήθηκε το συγκεκριμένο θέμα στη σχολική τάξη. Οι μαθητές εξέθεσαν τη γνώμη τους, για το ότι τόσο η Μύρτιδα όσο και ο Εύανδρος, όταν συμπλήρωναν τα 18 τους χρόνια δεν θα μπορούσαν να ψηφίσουν, εξαιτίας του ότι η πρώτη ήταν γυναίκα και ο δεύτερος μέτοικος. Ο προβληματισμός αυτός είχε στόχο να αντιληφθούν οι μαθητές το διαφορετικό τρόπο βίωσης ανάλογα με την κοινωνική τάξη και να μην ομογενοποιήσουν όλες τις επιμέρους ταυτότητες, κάτω από την σκεπή της ιδιότητας του Αθηναίου πολίτη. Κύριος σκοπός ήταν να αντιληφθούν πόσο διαφορετική είναι η ζωή ανάλογα με το βιολογικό φύλο και πως αυτό επηρεάζει την κοινωνική ζωή (Blanck, 2007: 164-184).

Το τελευταίο επιχειρήθηκε επειδή βασικός ήρωας δεν ήταν κάποιος ένδοξος στρατιώτης, πολεμιστής ή πολιτικός αρχηγός αλλά ένα κορίτσι κοντά στην ηλικία των έντεκα ετών. Εν συνεχεία ζητήθηκε από τους μαθητές να πιάσουν τα χέρια τους και να πουν το όνομα της Μύρτιδος, για να ακουστεί η φωνή της και να τους πει που πρέπει να πάνε. Τότε ακούστηκε η προηχογραφημένη φωνή της Μύρτιδος, που ανέφερε τα εξής:

*«Πέρασαν από εκεί ε; Ήμουν σίγουρη. Ωχ τώρα που αλλού να πήγαν;*

*Α, το βρήκα! Μήπως πήγαν στο σχολείο και κρυφοκοιτάζουν: Λέω κρυφοκοιτάζουν γιατί στην εποχή μου τα κορίτσια δεν πηγαίνουν σχολείο. Ούτε ο Εύανδρος πηγαίνει. Έχουμε βρει μία τρυπούλα και τους κρυφοκοιτάζουμε. Τα αγόρια των πιο φτωχών, πηγαίνουν στο σχολείο από τα εφτά τους χρόνια για τρία με τέσσερα χρόνια. Τα αγόρια των πιο πλουσίων, φοιτούν ακόμα και δέκα χρόνια.. Κλείστε τα μάτια πιαστείτε και φτάσαμε. Είμαστε απέξω. Προσέξτε μήπως τους δει κάποιος δούλος, γιατί μερικά από τα πιο πλούσια αγόρια φέρνουν κάποιον μαζί τους να τους προσέχει Τα κορίτσια και ιδίως τα ασυνόδευτα από δούλο απαγορεύονται εδώ. Οπότε κορίτσια προτείνω να μεταμφιεστούμε. Θα τους μεταμφιέσουν τα αγόρια. Υπάρχουν τριών ειδών δάσκαλοι. Ο τους διδάσκει ανάγνωση, ο τους μαθηματικά και ο τρίτος λογοτεχνία. Όμηρο διδάσκουν. Τον ξέρετε τον Όμηρο; Ξέρω απέξω και ανακατωτά τους τους περιπέτειές του. Ειδικά τότε που μετά από τόσες περιπέτειες, ξαναείδε την πατρίδα του και τον αναγνώρισε ο πιστός του σκύλος Άργος. Μετά τι έχουν; Μαθηματικά. Ξέρω λίγα. Μου τα έμαθε η μητέρα μου για τους ανάγκες του νοικοκυριού. Οι υπολογισμοί γίνονται με τον άβακα. Έχω και εγώ έναν.*

*Θέλετε να δοκιμάσουμε; Μετά έχουν σωματική αγωγή. Και ο τρίτος δάσκαλος τους κάνει λύρα. Θέλετε να παίζουμε λύρα<sup>268</sup>»;* (Tames, 2003: 24-25· Παντερμαλής, 1999).

Μα βάση τα όσα λέει στους μαθητές η Μύρτις για το σχολείο, οι μαθητές επιδόθηκαν σε ανάλογες δραστηριότητες ψάχνοντας τους φίλους της. Οι μαθητές έφτιαζαν γένια από χαρτιά και εφημερίδες. Και τα κορίτσια και τα αγόρια μεταμοφίστηκαν ενώ τα μέλη της κάθε ομάδας αναγνώρισαν τα μέλη της άλλης. Αυτή η δραστηριότητα βασίστηκε στις μεταμορφώσεις με εφημερίδες και χαρτιά, που πρότεινε η Άλκηστις (Άλκηστις, 1989: 186-192). Επόμενη δραστηριότητα ήταν το παιχνίδι και ο υπολογισμός με άβακες που δόθηκαν στους μαθητές από τον γράφοντα την ανά χείρας διατριβή. Αυτές οι δραστηριότητες βασίζονταν στη *δραματοποίηση με βάση την αφήγηση του εκπαιδευτικού<sup>269</sup>*, όπως περιέγραψε η Αβδελά (Αβδελλά, 1998: 123).

Τέλος ο ερευνητής έβαλε στην τάξη μουσική με λύρα, βάση της οποίας, οι μαθητές μιμήθηκαν πως έπαιζαν λύρα κινούμενοι ελεύθερα στο χώρο. Εν συνεχεία προτάθηκε στους μαθητές να δείξουν στη Μύρτιδα τη σύγχρονη μουσική. Στην τάξη ακούστηκε μουσική με σύγχρονα όργανα. Όλοι οι μαθητές για λίγο μετατράπηκαν σε μια ορχήστρα κινησιολογικά συνεργαζόμενη. Η δραστηριότητα αυτή βασίστηκε στη χρήση μουσικών ερεθισμάτων συνδυασμένων με κίνηση, ως τεχνική θεάτρου στην εκπαίδευση (Κουρεντζής, 1991: 67-69). Ο ερευνητής θύμισε στους μαθητές ότι έψαχναν τους φίλους της Μύρτιδας. Φώναξαν τα ονόματά τους αλλά δεν απάντησε κανείς.

Οι μαθητές πιάστηκαν από τα χέρια, σχημάτισαν κύκλο και ανέφεραν όλοι μαζί ρυθμικά το όνομα *Μύρτις* για να τους πει που θα πρέπει να έψαχναν στη συνέχεια. Τότε ακούστηκε η προηχογραφημένη φωνή της Μύρτιδος, που ανέφερε τα εξής:

*«Τι ωραία που παίζαμε αλλά που είναι οι φίλοι μου. Μήπως έχουν πάει στο εργαστήριο αγγειοπλαστικής του πατέρα μου στον Κεραμεικό έξω από τα μεγάλα τείχη στην περιοχή του μεγάλου νεκροταφείου; Εκεί έχει στήσει το κεραμικό εργαστήριο ο πατέρας μου και πιο παλιά ο παππούς μου από την πλευρά της μαμάς. Και έχει πολλά τέτοια εργαστήρια ο Κεραμεικός Είχαμε πάει κάποιες φορές και τον βοηθήσαμε και φτιάξαμε πλαγγόνες από πηλό. Ο μπαμπάς φτιάχνει αγγεία. Βάζει ένα υγρό κομμάτι πηλό πάνω στον τροχό, τον γυρίζει τότε γρήγορα και τότε αργά, και έτσι όπως ακουμπάει με τα δάχτυλά του τον πηλό, γίνεται το μεγάλο θαύμα (Φωκά &*

<sup>268</sup> Σχετικά με τις καθημερινές δραστηριότητες πληροφορίες αντλήθηκαν και από το: Maffre, J.J. (1988). *Η ζωή στην Κλασική Ελλάδα* (μτφρ. Ευγενία Τσελέντη). Αθήνα: Δαίδαλος - Ι. Ζαχαρόπουλος. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1988).

<sup>269</sup> Στην περίπτωση αυτής της εκπαιδευτικής παρέμβασης η φωνή στην οποία βασίστηκαν οι δραστηριότητες δεν ήταν εκείνη του εκπαιδευτικού αλλά η προηχογραφημένη φωνή της Μύρτιδος.

Βαλαβάνης, 1990: 14) . *Ο πηλός, από απλό χόμα και νερό, φυτρώνει στα χέρια του μπαμπά της σαν λουλούδι*<sup>270</sup>. *Μήπως κρύβονται εκεί; Σας παρακαλώ πηγαίνατε εκεί. Και αν έχει κάποια παραγγελία βοηθήστε τον. Αρχίστε να φτιάχνετε τους πιο όμορφους οξυπύθμενους αμφορείς και εκείνοι ίσως να ζετρωπώσουν.»*

Ο ερευνητής έδειξε στους μαθητές την Εικόνα 14 του Παραρτήματος 4 για να τους δείξει που ήταν ακριβώς η περιοχή έξω από τα μεγάλα τείχη, όπου βρισκόταν το εργαστήρι του πατέρα της Μύρτιδος. Μοιράστηκε στους μαθητές κεραμικός πηλός. Όλοι μαζί έβαλαν τα χέρια τους στον πηλό. Τον ακούμπησαν και άφησαν πάνω του τα ίχνη τους. Για λίγο μετατράπηκαν οι μαθητές σε μία ομάδα κεραμέων, που έφτιαζαν όλοι μαζί ένα αριστούργημα. Μοιράστηκαν στους μαθητές οι Εικόνες 17 & 18 του Παραρτήματος 4, στις οποίες φαίνονταν διαφορετικά αγγεία της Κλασσικής Περιόδου καθώς και την Εικόνα 19 του Παραρτήματος 4, στην οποία απεικονίζονταν ένας οξυπύθμενος αμφορέας.

Τους εξηγήθηκε ότι οι οξυπύθμενοι αμφορείς ήταν αγγεία που χρησιμοποιούνταν ως αποθηκευτικοί χώροι υγρών (λάδι, κρασί, μέλι) ή σιτηρών, καρυδιών, ελιών προς μεταφορά με εμπορικά πλοία. Είχαν μυτερή βάση με στόχο τη μέγιστη οικονομία χώρου. Ο ερευνητής υπενθύμισε στους μαθητές ότι με ένα τέτοιο πλοίο έφτασαν στην Αθήνα της Κλασσικής περιόδου. Εν συνεχεία χώρισε τους μαθητές σε ομάδες των δύο και τους μοίρασε πλαστελίνη. Ζήτησε από τους μαθητές να τοποθετήσουν πλαστελίνη στο περίγραμμα της εικόνας του οξυπύθμενου αμφορέα και να γράψουν ή να ζωγραφίσουν κάτι, στο μέσο του αμφορέα (Φωκά & Βαλαβάνης, 1990: 30· Καζαντζίδη, 2014: 32-34· Rasmussen & Spivey, 1997: 141-379· Casson, 1996: 74). Ο ερευνητής τους έβαλε και συγκεκριμένο χρόνο για να ολοκληρώσουν αυτήν τη δραστηριότητα και για να τα καταφέρουν τους επεσήμανε ότι θα πρέπει να συνεργαστούν όσο πιο καλά γίνεται χωρισμένοι σε ομάδες. Αυτή η δραστηριότητα αποτέλεσε παραλλαγή της καλλιτεχνικής δραστηριότητας *παράλληλος πηλός* (Αβέρωφ-Ιωάννου, 2008: 43).

Σημαντικός ήταν ο τρόπος που χωρίστηκαν οι ομάδες. Ο ερευνητής είχε γράψει ονόματα πόλεων - κρατών και περιοχών με τις οποίες οι πόλεις κράτη είχαν αναπτύξει εμπορικές δραστηριότητες<sup>271</sup> ή υπήρχαν αποικίες των συγκεκριμένων πόλεων κρατών σε αυτές όπως ήταν: η Αίγυπτος, η Φοινίκη, η Ετρουρία, η Συρία, η Λυδία, η Φρυγία, η Θράκη και ο Εύξεινος

---

<sup>270</sup> Μπουλώτης, Χ., (2011). *Ένα κορίτσι φτερουγίζει στον Κεραμικό*. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς, σελ.16.

<sup>271</sup> Οι εμπορικές δραστηριότητες εστίαζαν κυρίως στο εμπόριο αγγείων ώστε να υπάρχει σύνδεση με αυτήν τη δραστηριότητα στο εργαστήριο του πατέρα της Μύρτιδας.

Πόντος (Boardman, 1996· Casson, 1996: 73-150). Στα ονόματα αυτά συμπεριλήφθηκαν και οι Πέρσες με στόχο να ενημερωθούν οι μαθητές και για την καθημερινότητά τους, τη γλώσσα τους, την αρχιτεκτονική τους καθώς και τα παιχνίδια τους. Η προσέγγιση αυτή δεν εστίασε στην παρουσίαση του *άλλου* ως εχθρού των Ελλήνων. Έναυσμα για αυτή την ενέργεια αποτέλεσε ο αμιγώς πολεμικά εχθρικός τρόπος προσέγγισης των Περσών από το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Δ' Δημοτικού.

Με αφορμή, λοιπόν, το συγκεκριμένο παιχνίδι, ο ερευνητής μίλησε για τις εμπορικές συναλλαγές μεταξύ των πόλεων της Κλασικής περιόδου, αναφέροντας στοιχεία που αφορούσαν συγκεκριμένους πολιτισμούς<sup>272</sup>, δείχνοντάς τους τον χάρτη της Εικόνας 20 του Παραρτήματος 4, όπου απεικονίζονταν όλες οι πόλεις κράτη, οι αποικίες και οι περιοχές που εμπλέκονταν στην εμπορική δραστηριότητα αγγείων κατά την Αρχαϊκή και την Κλασική Περίοδο. Αυτή η συζήτηση στόχευε στη σύνδεση από τη μια του τοπικού / εθνικού / παγκόσμιου επιπέδου με την πρόταση για τη διαπολιτισμική προσέγγιση του ιστορικού χώρου από την άλλη.

Με βάση τα προλεγόμενα οι ομάδες που χωρίστηκαν οι μαθητές για το συγκεκριμένο παιχνίδι, ήταν οι παρακάτω: 1) Θηβαίοι κεραμείς, 2) κεραμείς από τις Πλαταιές, 3) κεραμείς από το Άργος, 4) κεραμείς από τα Μέγαρα, 5) κεραμείς από την Πύλο, 6) Αθηναίοι κεραμείς, 7) Φοίνικες κεραμείς 8) Ετρούσκοι κεραμείς, 9) Αιγύπτιοι κεραμείς, 10) κεραμείς αποικιών της Μικράς Ασίας, 11) κεραμείς του Εύξεινου Πόντου.

Στη συνέχεια ο ερευνητής θύμισε στους μαθητές ότι αποστολή τους ήταν να βρουν τους φίλους της Μύρτιδος. Φώναξαν τα ονόματα των φίλων της Μύρτιδος. Ο ίδιος βρήκε τρία κομμάτια ύφασμα, που υπέθεσε ότι αποτελούσαν κομμάτι από τα ρούχα των φίλων της Μύρτιδος και ότι πέρασαν από το εργαστήριο του πατέρα της. Πρότεινε τότε να πιαστούν από τα χέρια, να σχηματίσουν κύκλο και να πουν ρυθμικά το όνομά της για να τους πει που να ψάξουν στη συνέχεια. Ακούστηκε, τότε, η προηχογραφημένη φωνή της Μύρτιδος, που ανέφερε τα εξής:

*«Ήμουν σίγουρη ότι θα περνούσαν από εκεί. Ξέρω που μπορεί να είναι. Στον Ηριδανό. Στον αγαπημένο μου ποταμό. Στις όχθες του ποταμού Ηριδανού, στην εσωτερική πλευρά του Κεραμεικού. Τον έσω Κεραμεικό διέσχιζε και η οδός των Παναθηναίων, που οδηγούσε στην*

---

<sup>272</sup> Οι βασικές πληροφορίες που δόθηκαν στο σημείο αυτό από το γράφοντα την ανά χειράς διατριβή βασίστηκαν στα: Casson, L. (1996). *Το ταξίδι στον Αρχαίο Κόσμο* (μτφρ. Λίνα Σταματιάδη). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, σσ. 73-150; Boardman, J. (1996). *Οι Αρχαίοι Έλληνες στην υπερπόντια εξάπλωση τους: Οι Πρώτες Αποικίες και το εμπόριο τους* (1<sup>η</sup> έκδοση) (μτφρ. Ηλέκτρα Ανδρεάδη). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου - Α.Καρδαμίτσα.



αγορά που ήταν το πολιτικό και εμπορικό κέντρο της πόλης. Στον Ηριδανό παίζουμε διάφορα παιχνίδια<sup>273</sup>. Παίζουμε στρόβιλο (που μοιάζει με τη σβούρα) και χαλκή μυΐα (ένα παιχνίδι σαν τη χρυσόμυγα). Μήπως είναι κάπου εδώ και κρύβονται; Μήπως αν μας δουν να παίζουμε ένα παιχνίδι έρθουν κοντά μας; Θέλετε να παίζουμε αστραγαλίδες; Είναι κάτι σαν τους σημερινούς βόλους. Φτιάχνουμε έναν κύκλο πάνω στο χώμα με το νερό του ποταμού και μία γραμμή πίσω από την οποία έπρεπε να είναι κάθε ομάδα. Κάθε ομάδα έχει από τέσσερις αστραγαλίδες. Τις λένε έτσι γιατί ήταν κότσια από αστραγάλους ζώων» (Πλατή, 2009· Tames, 2003: 30-32· Κροντηρά, 2002: 53,91· Σαγώνας, 2013: 33-53· Λάζος, 2010).

Ο ερευνητής, με βάση τις αμέσως προηγούμενες αναφερθείσες βιβλιογραφικές πηγές, χώρισε τους μαθητές σε ομάδες των δύο για να παίξουν αστραγαλίδες. Την ίδια στιγμή με βάση τις τεχνικές *ομαδική δημιουργία χώρου και τάξη σε ρόλο*, η σχολική αίθουσα μετατράπηκε σε όχθες του ποταμού Ηριδανού. Με κιμωλία ζωγραφίστηκε ο κύκλος που έφτιαχναν από χώμα και νερό στις όχθες του ποταμού οι φίλοι της Μύρτιδος. Κάθε ομάδα είχε τέσσερις προσπάθειές, δύο για τον κάθε μαθητή, για να βάλει δύο κότσια εντός του κύκλου. Στόχος ήταν όχι η νίκη αλλά η συνεργασία και το παιχνίδι, όπως εξηγήθηκε στους μαθητές, ώστε αν είναι κρυμμένοι κάπου εκεί οι φίλοι της Μύρτιδος να φανερωθούν.

Στη συνέχεια ο ερευνητής βρήκε στο εργαστήριο του πατέρα της Μύρτιδας ένα κομμάτι αγγείου, που έχει πάνω του τα ονόματα των φίλων της. Υπέθεσε, λοιπόν, ότι κάτι ήθελαν να της πουν. Οι μαθητές έπιασαν ο της το χέρι του άλλου σχηματίζοντας κύκλο λέγοντας ρυθμικά τα ονόματα των φίλων της Μύρτιδος. Τότε ακούστηκε το εξής προηχογραφημένο κείμενο των φίλων της Μύρτιδος<sup>274</sup>:

*«Παιδιά εμείς είμαστε οι φίλοι της Μύρτιδος. Σας ακούσαμε που μας ψάχνατε. Δεν είμαστε στην γη. Στον ουρανό είμαστε. Η Μύρτις τώρα τελευταία δεν έπαιζε. Η Μύρτις δεν γέλαγε πια όπως παλιά. Καθόλου δεν γέλαγε η Μύρτις. Η Μύρτις κατέβαινε τώρα σπάνια στον Κεραμεικό, μόνο και μόνο για να πάει φαγητό στον πατέρα της, και εκείνος στη χάση και στη φέξη δουλεύει πια στο εργαστήρι του, αφού είναι έξω από τα τείχη και ο κίνδυνος μεγάλος.*

<sup>273</sup> Το παιχνίδι της Μύρτιδας στον Ηριδανό ποταμό χρησιμοποιήθηκε με βάση τα παρακάτω συγγράμματα: Μπουλώτης, Χ. (2011). *Ένα κορίτσι φτερουγίζει στον Κεραμεικό*. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς, σελ.11; Αγγελίδου, Μ. (2011). *Μύρτις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος, σ. 26.

<sup>274</sup> Το κείμενο προέρχεται από το σύγγραμμα του Μπουλώτη και από την διασκευή της κωμωδίας *ειρήνη* του Αριστοφάνη για παιδιά: Μπουλώτης, Χ. (2011). *Ένα κορίτσι φτερουγίζει στον Κεραμεικό*, Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς, σ.σ. 38-43; Ζαραμπούκα Σ. (2012). *Αριστοφάνη ειρήνη διασκευή για παιδιά*. Αθήνα: Κέδρος.

*Την τελευταία φορά που πήγε η Μύρτις στον Ηριδανό, δεν άκουσε τα βατραχάκια να κοάζουν. Και ούτε τιτίβισμα πουλιού πήρε το αυτί της. Έχουν σωπάσει σκέφτηκε και αυτά από φόβο. Και σαν να μην έφταναν αυτά, όλοι μιλάγανε στην Αθήνα για μια φοβερή αρρώστια που την έφερε λέει ο πόλεμος. Και πως δεν ξεχωρίζει τούτη η αρρώστια πλούσιους από φτωχούς, απλούς πολίτες από τα λαμπρά ονόματα της πόλης. Φήμες λένε πως μέχρι και ο Περικλής αρρώστησε. Αν αληθεύει είναι σαν να αρρώστησε ολόκληρη η Αθήνα<sup>275</sup>. Έτσι για να μην τη βλέπουμε στεναχωρημένη αποφασίσαμε να θρέψουμε μεγάλα σκαθάρια που μας πήγαν μέχρι τον ουρανό. Εκεί είμαστε τώρα. Είδαμε ότι την άμοιρη την ειρήνη, την έχει φυλακίσει ο πόλεμος σε μια σπηλιά. Και ήταν έτοιμος να χτυπήσει τις πόλεις με ένα τεράστιο γουδί<sup>276</sup>. Θα μας βοηθήσετε να ελευθερώσουμε την ειρήνη; Έχετε καμιά ιδέα; »*

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και κλήθηκαν να παρουσιάσουν σε μία μικρή παράσταση τις ιδέες τους για να ελευθερώσουν την ειρήνη. Τους δώθηκε το παρακάτω κείμενο από τη διασκευή της Ζαραμπούκα (2012) επί του κειμένου της *Ειρήνης* του Αριστοφάνη<sup>277</sup> για να το εντάξουν στο δρώμενό τους:

*Από την πόρτα σου περνώ*

*Έρη - Ερηνάκι μου*

*Κι από τη γειτονιά σου,*

*Ερηνιώ μου, σ' αγαπώ*

*Σκόβω φιλώ την κλειδαριά,*

*Έρη - Ερηνάκι μου,*

*Θαρρώ φιλώ εσένα, Ερηνιώ*

*Σ' αγαπώ, μα τι μπορώ να πω*

---

<sup>275</sup> Μπουλώτης, ό.π., 2011:38-43.

<sup>276</sup> Ζαραμπούκα, ό.π., 2012.

<sup>277</sup> Για την κριτική της σημασίας των έργων του Αριστοφάνη βλ. Δεκάζου – Στεφανοπούλου, Φ. (2012). *Περιθωριακοί & Παραβάτες: Ο κόσμος των παρεκκλίσεων στην κωμωδία του Αριστοφάνη*. Αθήνα: Πεδίο; Bowie, A.M. (2005). *Αριστοφάνης: Μύθος, Τελετουργία και Κωμωδία* (μτφρ. Πόλυ Μοσχοπούλου, επιμ. Ανδρέας Μαρκαντωνάτος). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μετά το δρώμενο των μαθητών ο ερευνητής τους έδωσε ένα σχοινί και τους κάλεσε να το τραβήξουν με όλη τους τη δύναμη. Είχε φροντίσει να συνδέσει το σχοινί που θα τραβούσαν οι μαθητές με μια κούτα. Η κεντρική ιδέα ήταν όταν τα παιδιά τραβήξουν το σχοινί με κάποια δύναμη να άνοιγε η κούτα και να έβρισκαν μέσα μία κουκλίτσα στα λευκά. Αυτή η κούκλα θα συμβόλιζε την ειρήνη. Εν συνεχεία ζήτησε από τους μαθητές να σχηματίσουν έναν κύκλο και να έπιαναν ο καθένας το χέρι του διπλανού του για να επέστρεφαν στο σήμερα. Τους ζήτησε να φανταστούν ότι αγκάλιαζαν τη Μύρτιδα και ότι θα γινόντουσαν όποιο πουλί ήθελαν προκειμένου να πέταγαν προς το σήμερα. Τους υπενθύμισε ότι ήταν ομάδα και τίποτα δεν θα μπορούσε να τους πειράξει. Ο καθένας όσο διαφορετικός και εάν ήταν εξακολουθούσε και ήταν απαραίτητος στην ομάδα. Για να επιστρέψουν αγκάλιασε ο ένας τον άλλον. Ακούγοντας το παρακάτω κείμενο<sup>278</sup> που τους ανέγνωσε ο γράφων την ανά χειρας διατριβή επέστρεψαν, πλέον, πίσω στην τάξη:

*«Μπράβο παιδιά. Η Μύρτις είναι πια χαρούμενη. Και αν δεν βρήκε ειρήνη στην γη γιατί ο πόλεμος δυστυχώς συνεχίστηκε, σίγουρα θα βρήκε στον ουρανό. Θα βρήκε ειρήνη στο αύριο το δικό μας. Όσο και αν χαθήκαν τα χρώματα από τη ζωή τους, οι ευωδιές, τα τιτιβίσματα των πουλιών, το γέλιο, ο χορός και το τραγούδι, η Μύρτις δεν το έβαλε κάτω. Σφουγγίζει τα δάκρυα της, τινάζει το κεφάλι της ψηλά και, κλεισμένη όπως είναι στο δωμάτιό της, ονειρεύεται με ανοιχτά μάτια.*

*Βλέπει πως δίνει μια με τα χέρια της, που γίνονται αμέσως κάτι τεράστιες φτερούγες. Δίνει άλλη μία, και αρχίζει να υψώνεται ανάλαφρα στον ουρανό πάνω από τον Κεραμεικό. Δεν χορταίνει αυτό που αντικρίζει από ψηλά η Μύρτις*

*Ο Ηριδανός ανθισμένος, τα βατραχάκια της κοάζουν ρυθμικά, χελιδόνια σαν τρελά στον αέρα.*

*Η άνοιξη ψιθυρίζει, η άνοιξη. Και τι πολύς κόσμος στο εργαστήριο του μπαμπά της, που θαυμάζουν τα καινούρια του αγγεία.*

---

<sup>278</sup> Μπουλώτης, Χ. (2011). *Ένα κορίτσι φτερουγίζει στον Κεραμεικό*. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς σ.σ. 41-43.

*Από μακριά βλέπει ξαφνικά να κατεβαίνουν στον Κεραμεικό τρέχοντας η Γλαύκη. Η Φιλησία, η Ηδύλη, με γέλια και πειράγματα. Δεν είναι άρρωστη η Ηδύλη. Η φίλη της είναι μια χαρά. Όλοι είναι μια χαρά. Ποιος μίλησε για πόλεμο φήμες θα είναι. Ο πόλεμος έχει τελειώσει καιρό. Και φτερουγίζει ακούραστη πάνω από τον Κεραμεικό. Φτερουγίζει με τα χελιδόνια της Αθήνας.»*

### **Ενότητα Έκτη (Επίσκεψη στον Αρχαιολογικό χώρο του Κεραμεικού με το Τμήμα Δ1 του 3<sup>ου</sup> Δημοτικού Χαλανδρίου)**

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι στο τμήμα Δ1 του 3<sup>ου</sup> Δημοτικού Χαλανδρίου εφαρμόστηκαν έξι επιπλέον δίωρες συναντήσεις. Οι συναντήσεις αυτές ήταν μοιρασμένες ως εξής: α) προετοιμασία για την επίσκεψη των μαθητών στον Κεραμεικό, με βάση το σενάριο της Μύρτιδας, ώστε να κατανοήσουν που ήταν ο Ηριδανός ποταμός που έπαιζε η Μύρτις και που βρισκόταν το εργαστήριο του πατέρα της. Αυτή η διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε δύο δίωρες συναντήσεις, β) επίσκεψη στον Κεραμεικό και εφαρμογή αντίστοιχων δραστηριοτήτων εντός του εκεί αρχαιολογικού χώρου. Η επίσκεψη βασίστηκε σε τεχνικές θεάτρου και δράματος που μπορούν να εφαρμοστούν σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία. Αυτή η διαδικασία διήρκεσε 2 δίωρες συναντήσεις και τέλος γ) διενέργεια παράστασης με βάση το σενάριο της Μύρτιδος, η οποία παρουσιάστηκε σε γονείς και μαθητές εντός του 3<sup>ου</sup> Δημοτικού Χαλανδρίου. Η παράσταση αυτή δημιουργήθηκε χρησιμοποιώντας τις τεχνικές κύκλος της ζωής, κινητικές δραστηριότητες, παντομίμα, δραματοποιημένη αφήγηση και αυτοσχεδιασμό. Και η εν λόγω διαδικασία διήρκεσε, όπως και οι προηγούμενες, 2 δίωρες συναντήσεις.

Η επίσκεψη στο χώρο του Κεραμεικού, βασίστηκε σε μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα, τα οποία χρησιμοποιούν τεχνικές θεάτρου στην εκπαίδευση, με στόχο τη βιωματική επίσκεψη και την ενεργητική μάθηση σε μουσεία και αρχαιολογικού χώρους. Η κατεύθυνση αυτή στηρίζεται στις μεταμοντέρνες μουσειοπαιδαγωγικές θεωρίες, στη νέα Μουσειολογία και στο κονστρουκτιβιστικό μοντέλο του G. Hein (1998), που υποστηρίζουν τη σύνδεση του σχολείου με τα μουσεία και τους αρχαιολογικούς χώρους<sup>279</sup>. Η ανάγκη για σύνδεση του σχολείου με

---

<sup>279</sup> Σημειώνεται ότι στο συγκεκριμένο σημείο επιδίωξη του ερευνητή δεν ήταν να αναφερθούν λεπτομερώς οι παραδοσιακές, οι μοντέρνες και οι μεταμοντέρνες θεωρίες που συνδέονται με τις επιστήμες της Μουσειολογίας και της Μουσειοπαιδαγωγικής, αλλά να σημειωθεί ο βασικός προσανατολισμός με βάση τον οποίο οργανώθηκε η επίσκεψη στον αρχαιολογικό χώρο του Κεραμεικού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης, που διενεργήθηκε για τους ερευνητικούς σκοπούς της ανά χειρας διδακτορικής διατριβής. Για τις παραδοσιακές, τις μοντέρνες και τις μεταμοντέρνες αντιλήψεις, οι οποίες συνδέονται με τη Μουσειολογία και τη Μουσειοπαιδαγωγική βλ. Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς τα Πράγματα και ο Πολιτισμός: Από τη σκοπιά της θεωρίας του υλικού πολιτισμού, της Μουσειολογίας και της Μουσειοπαιδαγωγικής*. Αθήνα: Νήσος. Κουβέλη, Α. (2000). *Η σχέση των μαθητών με το μουσείο: θεωρητική προσέγγιση, έρευνα στην Αθήνα και την*

μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, όσο και η βιωματική μάθηση στους χώρους αυτούς, είχε αρχίσει στις Ευρωπαϊκές χώρες, ήδη από τις δεκαετίες του '60 και του '70 (Νικονάνου, 2002: 62-71). Την τελευταία δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα και τις πρώτες δεκαετίες του 21<sup>ου</sup> αιώνα, υλοποιήθηκαν μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα με βάση τους παραπάνω προσανατολισμούς, σε χώρες ανεπτυγμένες στον τομέα αυτό, όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, η Αυστραλία καθώς και η Μεγάλη Βρετανία (Bridal, 2004). Βασικός στόχος ήταν η απομάκρυνση από την παραδοσιακή ξενάγηση, η οποία στηρίζεται αποκλειστικά στη μέθοδο της αφήγησης που με ενεργοποίηση κυρίως της μνήμης του επισκέπτη, τον ωθεί στην παθητική αποδοχή των πληροφοριών και των περιγραφών που του προσφέρονται (Δάλκος, 2000: 106-107· Καλούρη, 1988: 55-56).

Στην Ελλάδα, μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα, που υποστηρίζουν την ενεργητική μάθηση στα μουσεία και τους αρχαιολογικούς χώρους, επιδιώκοντας την σύνδεση τους με το σχολείο, εμφανίστηκαν για πρώτη φορά στα τέλη της δεκαετίας του '70 και τις αρχές της δεκαετίας του '80. Κινήθηκαν δε στο σκεπτικό του μετανεωτερικού μουσείου, ως χώρου ενεργητικής μάθησης όσο και στην εκμετάλλευση χώρων πολιτιστικής κληρονομιάς, ως περιβάλλοντα ιστορικής εκπαίδευσης εκτός σχολείου (Νικονάνου, 2010: 61-63· Ρεπούση, 2004β: 89· Τζιαφέρη, 2005: 47-48). Οι πρωτοβουλίες αυτές χαρακτηρίζονται από την αποκλειστική τους στροφή προς τις σχολικές ομάδες, στο πλαίσιο της συνεργασίας του μουσείου με το σχολείο, με στόχο την ολιστική καλλιέργεια του παιδιού και τη συνεργασία τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης (Κακούρου - Χρόνη, 2006: 33-41).

Η τάση αξιοποίησης των αρχαιολογικών χώρων, ως συμπληρωματικών πηγών εκπαίδευσης που προωθούν τη διαθεματικότητα έναντι του κατακερματισμού της σχολικής εκπαίδευσης, φαίνεται από εκπαιδευτικά προγράμματα όπως: α) οι εκπαιδευτικές δράσεις σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία από το 1985 με πρωτοβουλία του Υπουργείου Πολιτισμού (Τζεδάκις, 1991: 44-46), β) η δραστηριοποίηση της Διεύθυνσης Νεότερης Πολιτιστικής Κληρονομιάς, ως φορέας του Υπουργείου Πολιτισμού, σε συνεργασία με Μουσεία Νεότερου Πολιτισμού και τις Εφορείες Νεότερων Μνημείων, για την υλοποίηση

---

*Ικαρία, εκπαιδευτικά προγράμματα.* Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών; Τζιαφέρη, Σ.Γ. (2005). *Το σύγχρονο Μουσείο στην Ελληνική Εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοι. Κακούρου - Χρόνη, Γ. (2006). *Μουσείο-Σχολείο. Αντικριστές πόρτες στη γνώση.* Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη. Κασβίκης, Κ., Νικονάνου, Ν. & Φουρλίγκα, Ε. (2002). Εκπαιδευτικά προγράμματα αρχαιολογίας στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα μιας έρευνας και μιας εναλλακτικής εφαρμογής, *Αρχαιολογία*, 85 Β, 103-113.

εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (ΥΠ.ΠΟ., 2002: 144-283), γ) η υλοποίηση του προγράμματος Μελίνα: Εκπαίδευση και Πολιτισμός, το οποίο υλοποιήθηκε πιλοτικά σε 92 σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το 1995 έως το 2001 (ΥΠ.ΠΟ., 2002: 284-291· Ζημαρίτου, 1997: 16-17· Ψαρράκη - Μπελεσιώτη, 1997: 55-62).

Παράδειγμα εκπαιδευτικού προγράμματος σε αρχαιολογικό χώρο<sup>280</sup>, στο οποίο χρησιμοποιούνται τεχνικές θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση, είναι το υπό τον τίτλο: *Αρχαιολογικοί περίπατοι*, που πραγματοποιήθηκε στην Προϊστορική Τούμπα, στην Αρχαία Αγορά, στα Βυζαντινά τείχη και το μουσείο Ύδρευσης, το διάστημα 1996-1997, σε μαθητές και εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε σχολεία της Θεσσαλονίκης, από τον Οργανισμό Πολιτιστικής Πρωτεύουσας της Ευρώπης Θεσσαλονίκη '97 (Νικονάνου, 2010: 97-118). Στην περίπτωση αυτή, οι τεχνικές θεάτρου και δράματος χρησιμοποιήθηκαν ως εμβόλιμο μέσο ερμηνείας στο πλαίσιο της μεθόδου Project<sup>281</sup>.

Βασικός στόχος των Εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην Ελλάδα στα τέλη του 20<sup>ου</sup> και τις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, ειδικά εκείνων που διενεργούνται σε αρχαιολογικούς ή ιστορικούς χώρους και μνημεία, ήταν και εξακολουθεί να παραμένει η παροχή κάποιων κωδικών συμπεριφοράς απέναντι σε μνημεία φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, είτε του παρελθόντος είτε σύγχρονα. Η εξοικείωση του επισκέπτη με τις όψεις του πολιτισμού και του τόπου, οδηγεί στη δημιουργία σχέσεων και δεσμών με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, οδηγώντας σε ενδεχόμενη αλλαγή νοοτροπίας. Σε κάθε περίπτωση ζητούμενο, είναι η καλλιέργεια ενός μόνιμου προσωπικού διαλόγου σχετικά με την ιστορική, αισθητική και κοινωνική σημασία των διάφορων όψεων του πολιτισμού (Κουβέλη, 2000: 222-226).

Στην επίσκεψη, που διενεργήθηκε στον αρχαιολογικό χώρο του Κεραμεικού, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης της ανά χειράς διατριβής, χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές θεάτρου και δράματος για εκπαιδευτικό σκοπό. Θεωρείται αναγκαίο στο σημείο αυτό, να

---

<sup>280</sup> Για παραδείγματα εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους στα οποία χρησιμοποιούνται τεχνικές θεάτρου και δράματος βλ. Α. Κουβέλη (2000). *Η σχέση των μαθητών με το μουσείο: θεωρητική προσέγγιση, έρευνα στην Αθήνα και την Ικαρία, εκπαιδευτικά προγράμματα*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών; Σ.Γ. Τζιαφέρη (2005). *Το σύγχρονο Μουσείο στην Ελληνική Εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη – Εκδόσεις Α.Ε.; Γ. Κακούρου – Χρόνη (2006). *Μουσείο-Σχολείο. Αντικριστές πόρτες στη γνώση*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη; Κ. Κασβίκης, Ν. Νικονάνου, Ε. Φουρλίγκα (2002). *Εκπαιδευτικά προγράμματα αρχαιολογίας στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα μιας έρευνας και μιας εναλλακτικής εφαρμογής*, *Αρχαιολογία*, 85 Β, 103-113.

<sup>281</sup> Για εφαρμογές της μεθόδου Project στην Ελληνική πραγματικότητα βλ. Γκότσης, Σ. & Τσιτούρη, Α. (2008). *Προσεγγίζοντας εκπαιδευτικά ένα βιομηχανικό μνημείο: το παράδειγμα του εργοστασίου παραγωγής φωταερίου της Αθήνας (Γκάζι)*. Στο Νικονάνου, Ν. & Κασβίκης, Κ. (επιμ). *Εκπαιδευτικά ταξίδια στον χρόνο. Εμπειρίες και Ερμηνεία του Παρελθόντος*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, σ.σ. 260-285.

αναφερθούν επιγραμματικά, οι λόγοι, οι οποίοι αιτιολογούν τη χρήση των τεχνικών αυτών, για επισκέψεις μαθητών σε αρχαιολογικούς χώρους, μουσεία και μνημεία, εστιάζοντας στους τρόπους που συνδέονται με τους στόχους της ανά χειράς διδακτορικής διατριβής, όπως αναπτύσσονται στο θεωρητικό μέρος (Άλκηστις, 1996· Hughes, 1998: 152).

Αρχικά οι επισκέπτες, μέσω της χρήσης τεχνικών θεάτρου και δράματος σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, ανακαλύπτουν, εκτίθενται στο απρόβλεπτο, τη συγκίνηση, το επικίνδυνο καθώς και σε νέους, άγνωστους ρόλους που δεν τους είναι οικείοι, συμβαδίζοντας με τη θεωρία του Bruner ότι η γνώση δεν προσφέρεται αλλά ανακαλύπτεται (Bruner, 1986: 98-103· Άλκηστις, 2000: 36-37).

Σύμφωνα με τις παιδαγωγικές θεωρίες του L. Vygotski, οι οποίες έχουν επηρεάσει τη σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική, βασική επιδίωξη της εκπαίδευσης (και συνεπώς και της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στα μουσεία και τους αρχαιολογικούς χώρους), είναι να προσαρμόζει τις μεθόδους της για να ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των επισκεπτών (Νάκου, 2001). Σύμφωνα με την παρεμβατική μέθοδο της A. Kempe, μέσω της χρήσης τεχνικών θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση, ο γράφων την ανά χειράς διατριβή μπορεί να προσαρμόζει το πλάνο της εκάστοτε επίσκεψης, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες των μαθητών (Άλκηστις, 2000: 30). Μέσω αυτών των τεχνικών, οι επισκέπτες δομούν τη γνώση για τον υλικό πολιτισμό των μουσείων και των αρχαιολογικών χώρων, με βάση την ατομική τους ανάγκη, προσαρμοσμένη στο κοινωνικό σύνολο, κατανοώντας τη θέση τους στον κόσμο, δομώντας την προσωπική τους ταυτότητα.

Σημαντική επιδίωξη για το σύγχρονο μουσείο και για τους αρχαιολογικούς χώρους είναι η διασύνδεση των παραστάσεων και των γνώσεων, που αποκτούν οι επισκέπτες από την επίσκεψη σε αυτά, με τις παραστάσεις της καθημερινότητάς τους. Στόχος είναι η ανάκληση αυτής της γνώσης, για την επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητάς τους. Σύμφωνα με το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο του Hein, για τον προσανατολισμό της γνώσης των επισκεπτών στα μουσεία, μπορεί να γίνει πιο προσιτή, όταν προσφέρονται συνδέσεις με έννοιες και πράγματα οικεία στους επισκέπτες. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, σύμφωνα με τον Hein, εντάσσοντας στοιχεία της καθημερινής ζωής των επισκεπτών ή στοιχεία του παρόντος μέσα στο οποίο ζουν, με το άγνωστο περιεχόμενο των εκθέσεων και με παραστάσεις του παρελθόντος. (Hein, 1998: 155-179). Μέσω των επισκέψεων σε αρχαιολογικούς χώρους επιδιώκεται η ένταξη της τοπικής ιστορίας στη σχολική ιστορία, με στόχο εξοικείωση των μαθητών με τον βιωμένο χώρο, με το χώρο της καθημερινής ζωής, τις έννοιες της μεταβολής

στη βραχεία και τη μακρά διάρκεια του χρόνου, καθώς και την αναγνώριση και την κατανόηση της σχέσης του οικιστικού, ιστορικού και φυσικού χώρου (Άλκηστις, 1996: 23-39).

Προσφέρει ψυχαγωγία απομακρύνοντας ταυτόχρονα τους μαθητές / επισκέπτες από το να χαρακτηρίσουν την επίσκεψη στο μουσείο ως μια αναγκαστική και βαρετή διαδικασία (Άλκηστις, 1996: 23-39). Τέλος, όπως γίνεται φανερό και από το μοντέλο της διαδραστικής επίσκεψης των J. Falk & L. Dierking, βασική επιδίωξη της ερμηνευτικής προσέγγισης του μουσείου είναι και η ανάδειξη του κοινωνικού χαρακτήρα της επίσκεψης, χρησιμοποιώντας ερμηνευτικά μέσα που προάγουν την επικοινωνία της ομάδας (Dierking & Falk, 1992: 5).

Με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο της σύνδεσης μουσείων και αρχαιολογικών χώρων με την οργάνωση σχολικών επισκέψεων σε αυτά με χρήση τεχνικών θεάτρου και δράματος, δομήθηκε και η επίσκεψη στον αρχαιολογικό χώρο του Κεραμεικού, που διενεργήθηκε για τις ανάγκες της παρέμβασης της ανά χειράς διατριβής. Η επίσκεψη αυτή αποτέλεσε προέκταση της δεκάωρης εκπαιδευτικής παρέμβασης με τίτλο: *Ψάχνοντας τους φίλους της Μύρτιδος: Μια διαπολιτισμική περιπέτεια στην Αρχαία Αθήνα*. Το συνολικό πρόγραμμα που περιλάμβανε την προετοιμασία στην τάξη, την επίσκεψη και την οργάνωση παράστασης και παρουσίασης της σε μαθητές και στους γονείς άλλων τάξεων, είχε τίτλο: *Χρώματα ειρήνης στον Κεραμεικό*. Η δομή της επίσκεψης, περιλάμβανε 2 δίωρες συναντήσεις στη σχολική τάξη, 2 δίωρες συναντήσεις στον αρχαιολογικό χώρο του Κεραμεικού και το μουσείο και 2 δίωρες συναντήσεις για την επεξεργασία της επίσκεψης στη σχολική τάξη και την παρουσίαση παράστασης, με βάση το σύνολο της εκπαιδευτικής παρέμβασης, όπως παρουσιάστηκε στους μαθητές.

Η δομή του προγράμματος της επίσκεψης στον αρχαιολογικό χώρο του Κεραμεικού βασίστηκε στη δομή του προγράμματος δραστηριοτήτων σε χώρους μουσείων, όπως αυτό συμπεριλαμβάνεται στο σύγγραμμα της Άλκηστις (1996: 53-98) με τίτλο: *Μουσεία και Σχολεία, Δεινόσαυροι και Αγγεία*. Στο εν λόγω σύγγραμμα συμπεριλαμβάνονται: το Στάδιο Α', το οποίο είναι αφιερωμένο στην προετοιμασία στην τάξη πριν την επίσκεψη στο μουσείο, το Στάδιο Β', το οποίο αντιστοιχεί στην επίσκεψη στο μουσείο, το Στάδιο Γ', το οποίο αντιστοιχεί στην επεξεργασία στην τάξη μετά την επίσκεψη στο μουσείο και τέλος το Στάδιο Δ', το οποίο περιλαμβάνει προεκτάσεις της επίσκεψης όπως συγγραφή εφημερίδας, οργάνωση εκθέσεων και εορτών. Στο πρόγραμμα *Χρώματα ειρήνης στον Κεραμεικό* διατηρήθηκαν τα πρώτα δύο στάδια. Το τρίτο και το τέταρτο στάδιο αντιστοιχούν στο τελευταίο στάδιο του προγράμματος *Χρώματα ειρήνης στον Κεραμεικό*, το οποίο περιελάμβανε δραστηριότητες στην τάξη και



προεκτάσεις της επίσκεψης, οι οποίες στη συγκεκριμένη περίπτωση αφορούσαν στη διενέργεια παράστασης.

Η δομή του δεύτερου σταδίου της επίσκεψης, βασίστηκε στη δομή του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος με τίτλο: *Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για το Δημοτικό – Ζωγραφίζοντας πρόσωπα και τοπία στο πάρκο*, το οποίο περιγράφεται αναλυτικά στο σύγγραμμα της Κακούρου - Χρόνη (2006: 99-104) με τίτλο: *Μουσείο-Σχολείο: Αντικριστές πόρτες στη γνώση*. Στόχοι του προγράμματος ήταν να προσεγγίσουν οι μαθητές δύο θέματα ζωγραφικής, την προσωπογραφία και την τοπογραφία, κατανοώντας τις διαφορές προσέγγισης των θεμάτων αυτών, με βάση τον παράγοντα του χώρου. Με βάση αυτόν τον στόχο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής, συμπεριελάμβανε τα εξής τρία στάδια: α) το θεατρικό παιχνίδι στο εργαστήριο του σχολείου, β) το θεατρικό παιχνίδι στο μουσείο και γ) το θεατρικό παιχνίδι σε εξωτερικό χώρο.

Τα στάδια του θεατρικού παιχνιδιού εντός του μουσείου ήταν τρία. Το πρώτο στάδιο ήταν το παιχνίδι που εξελίχθηκε στο μουσείο για την εξοικείωση των παιδιών με τις προσωπογραφίες, αποτέλεσε αρχικά ένα παιχνίδι της ανακάλυψης. Δεν δόθηκαν παθητικά στα παιδιά οι προσωπογραφίες θεωρώντας τις δεδομένες, αλλά έχοντας κάνει στο εργαστήριο του σχολείου θεατρικό παιχνίδι για τις προσωπογραφίες, κλήθηκαν τα ίδια να τις ανακαλύψουν και να τις αναζητήσουν. Παρατηρήθηκε πως το στάδιο αυτό του θεατρικού παιχνιδιού, κατά τη διάρκεια του οποίου τα παιδιά αφέθηκαν να ανακαλύψουν μόνα τους τον χώρο των μουσείων, συνέκλινε με τη θεωρία της ανακάλυψης της γνώσης του Bruner, σύμφωνα με την οποία η γνώση δε μεταδίδεται, δε προσφέρεται αλλά ανακαλύπτεται (Bruner, 1986:98-103).

Το επόμενο στάδιο του παιχνιδιού ήταν αφιερωμένο στη μελέτη των προσωπογραφιών και την κατάταξή τους σε χρονολογική σειρά, αρχίζοντας από την παλαιότερη με βάση χαρακτηριστικά όπως: τα ρούχα, το χρώμα ή τα αντικείμενα. Αυτό συγκλίνει με τη διδακτική αρχή της βίωσης και της αναβίωσης του J. Dewey, σύμφωνα με την οποία η μάθηση στο μουσείο οφείλει να είναι βιωματική, επικεντρώνοντας στα μουσειακά εκθέματα. Στόχος ήταν οι επισκέπτες, να αντλήσουν πληροφορίες, χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις τους, αναπτύσσοντας παρατηρητικότητα μέσω της καλλιέργειας του βλέμματος (Τσιτούρη, 2002:24; Σκαλτσά, 2001:240). Τέλος η επίσκεψη στο μουσείο, τελείωσε με συζήτηση των παιδιών, τα οποία μέσω του διαλόγου προσπάθησαν να προσδιορίσουν τις διαφορές ανάμεσα στη ζωγραφική και τη φωτογραφία.

Ο επίλογος αυτός συγκλίνει νοηματικά με το μοντέλο των J. Falk & L. Dierking, για τη σύγκλιση της προσωπικής, φυσικής αλλά και κοινωνικής διάστασης της επίσκεψης, με στόχο

την επιτυχία της, με βάση το διαδραστικό μοντέλο (Falk & Dierking, 1992: 5). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ο καλός σχεδιασμός ερμηνευτικών μέσων, όπως στην προκειμένη περίπτωση το θεατρικό παιχνίδι, επιτρέπει τη συμμετοχή και την επικοινωνία της ομάδας, ώστε να προκύψει ένα επιτυχημένο αποτέλεσμα, τονώνοντας με αυτόν τον τρόπο την κοινωνική νοημοσύνη των επισκεπτών.

Με βάση τη δομή της επίσκεψης του παραπάνω μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος, οργανώθηκε η επίσκεψη στον αρχαιολογικό χώρο του Κεραμεικού. Ακολουθώντας το μοτίβο του κεντρικού σεναρίου, όπου πρωταγωνίστρια ήταν η Μύρτις, βάση του διαδραστικού δράματος, η επίσκεψη οργανώθηκε με βάση μία αποστολή: ακολουθώντας τα βήματα της Μύρτιδος, οι μαθητές έπρεπε να συλλέξουν υλικά για να φτιάξουν παράσταση ειρήνης, για τους ανθρώπους του μέλλοντος καθώς και για να σκεφτούν τις αρνητικές συνέπειες του πολέμου. Η ιδέα για την οργάνωση της επίσκεψης με βάση μία αποστολή βασίστηκε στη θεωρία της ανακάλυψης της γνώσης του Bruner, ώστε να μην προσφέρεται η γνώση έτοιμη στους μαθητές, αλλά να την ανακαλύπτουν οι ίδιοι μέσω της προσωπικής εμπλοκής τους.

Η διαδρομή των μαθητών στις ξεχωριστές αίθουσες του μουσείου και τον αρχαιολογικό χώρο του Κεραμεικού, οργανώθηκε βάσει ειδικού φυλλαδίου (Βλέπε Εικόνα 21 του Παραρτήματος 4), το οποίο χρησιμοποιήθηκε ως εποπτικό υλικό, μοιράστηκε στους μαθητές και σχεδιάστηκε από τον ερευνητή, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο σύνδεσης του σχολείου με το μουσείο. Με βάση το έντυπο που χρησιμοποιήθηκε ως εποπτικό υλικό, η επίσκεψη στον αρχαιολογικό χώρο χωρίστηκε σε τρία στάδια: α) την επίσκεψή στο μουσείο με βάση τις τρεις πρώτες ενότητες του εποπτικού υλικού οι οποίες ήταν η πρώτη στάση στο μουσείο (Διαδρομή 1: μουσείο - αίθουσα κτερισμάτων), η δεύτερη στάση (Διαδρομή 2: αίθουσα γλυπτών) και η τρίτη στάση (Διαδρομή 3: δραστηριότητες αξιολόγησης έξω από τον χώρο του μουσείου), β) στην περιήγηση στον αρχαιολογικό χώρο του Κεραμεικού, με βάση τις τρεις επόμενες ενότητες του εποπτικού υλικού: (Διαδρομή 4: τείχη – Ηριδανός - Ιερά Πύλη), (Διαδρομή 5: οδός των Τάφων) και (Διαδρομή 6: Δημόσιο σήμα – Δίτυλο), γ) στη δημιουργία παράστασης στον αρχαιολογικό χώρο, από τους μαθητές, με στόχο την αξιολόγηση και την ολοκλήρωση της αποστολής τους με βάση την έβδομη στάση, όπως σημειώνεται στο φυλλάδιο του εποπτικού υλικού.

Τέλος θα πρέπει να αναφερθούν οι βασικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για την επίσκεψη στον αρχαιολογικό χώρο του Κεραμεικού<sup>282</sup> (Νάκου, 2001· Οικονόμου, 2003· Άλκηστις, 1996· Κακούρου-Χρόνη, 2006): Μία από τις τεχνικές ήταν η θεατρική ερμηνεία στο μουσείο σε πρώτο / τρίτο πρόσωπο (Νάκου, 2001: 141-145): Η μέθοδος αυτή βασίστηκε σε έναν εμπυρωτή ερμηνευτή, στον οποίο ενσαρκώνεται ένας συγκεκριμένος ρόλος, ένας χαρακτήρας, που να ταιριάζει στους σκοπούς του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για το εκάστοτε μουσείο ή αρχαιολογικό χώρο, ανάλογα με το κοινό στο οποίο αναφέρεται.

Για παράδειγμα σε μία επίσκεψη στην Ακρόπολη στο πλαίσιο ενός διαπολιτισμικού προγράμματος θα μπορούσε ο εμπυρωτής να έχει τον ρόλο ενός μετοίκου, να αναλύει τα προβλήματα των ξένων στην Αθήνα της Κλασικής περιόδου και να δώσει έναυσμα για συζήτηση για τη ζωή των μεταναστών στην Αθήνα του σήμερα.

Συνήθως, η θεατρική ερμηνεία, είναι προσαρμοσμένη στην ιστορική περίοδο, στην οποία είναι αφιερωμένο το εκάστοτε μουσείο, και προϋποθέτει την ενδυμασία του ερμηνευτή με ειδικό κουστούμι εποχής, που θα πρέπει να παραπέμπει στη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Μερικοί υπαίθριοι ιστορικοί χώροι και ορισμένα μουσεία εφαρμόζουν αυστηρά αυτήν τη μέθοδο, απαγορεύοντας στο προσωπικό να ξεφύγει από το ρόλο του. Οι δραματοποιήσεις αυτού του τύπου εφαρμόστηκαν ήδη από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα στα μουσεία, αλλά αμφισβητήθηκαν από τις μεταμοντέρνες μουσειολογικές θεωρίες, με βάση το σκεπτικό, ότι παρουσιάζοντας τα αντικείμενα συνδεδεμένα με ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και νοηματικό πλαίσιο, επιβάλλουν μια αντίστοιχη συγκεκριμένη ερμηνεία, αντί να διευκολύνουν ποικίλες εναλλακτικές ερμηνείες, σε σχέση με τις ατομικές ανάγκες διαφόρων κατηγοριών κοινού.

Η τεχνική, που χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης ήταν το είδος εκείνο της θεατρικής ερμηνείας, που επιτρέπει στον ερμηνευτή, να παρεμβαίνει και να βγαίνει εκτός του ρόλου / χαρακτήρα που υποδύεται, ανάλογα με την εξέλιξη της δράσης σύμφωνα με τις ανάγκες των επισκεπτών. Για τις ανάγκες της επίσκεψης στον αρχαιολογικό χώρο του Κεραμεικού, με βάση το κεντρικό σενάριο της Μύρτιδος, ο γράφων την ανά χείρας

---

<sup>282</sup> Θα πρέπει να αναφερθεί ότι στην επίσκεψη στο μουσείο και τον αρχαιολογικό χώρο του Κεραμεικού χρησιμοποιήθηκαν βάσει βιβλιογραφίας και τεχνικές όπως: *δραματοποίηση, παντομίμα, αυτοσχεδιασμός, κύκλος ζωής, αντικείμενα χαρακτήρα, κινητικές δραστηριότητες, ανάληψη ρόλων, τάξη σε ρόλο, εργασία σε ομάδες.*

διατριβή ενσάρκωσε: α) τον ρόλο των φίλων της Μύρτιδος, για να δείξει στους μαθητές τον Ηριδανό, που παίζανε και β) τον ρόλο του πατέρα της Μύρτιδος για να τους ξεναγήσει στον χώρο έξω από τον Κεραμεικό, που ήταν το εργαστήριό του <sup>283</sup>.

Άλλη βασική τεχνική που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ανέβασμα θεατρικών αναπαραστάσεων, που αφορούν σε ιστορικά γεγονότα (Οικονόμου, 2003): Μια λεπτομερής αναπαράσταση ενός συγκεκριμένου ιστορικού γεγονότος, όπως μία μάχη, όπου η δράση εξελίσσεται σε μια συγκεκριμένη απόσταση από το θεατή. Αυτό το γεγονός αναδεικνύει την παθητική διάσταση της μεθόδου αυτής σε σχέση με την εκπλήρωση των ατομικών αναγκών του επισκέπτη, που όπως είδαμε ισχύει τόσο για τη θεατρική ερμηνεία στο μουσείο σε πρώτο πρόσωπο όσο και για την ιστορική ερμηνεία. Η συγκεκριμένη τεχνική χρησιμοποιήθηκε για το τελικό δρώμενο της επίσκεψης στον Κεραμεικό κατά τη διάρκεια του οποίου οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες δίνοντας λύσεις στο αρχικό θέμα που τους είχε δοθεί, παρουσιάζοντας μια παράσταση στο χώρο του Κεραμεικού χρησιμοποιώντας τις τεχνικές της *δραματοποίησης, της παντομίμας, της ανάληψης ρόλου και του αυτοσχεδιασμού*.

Τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν επίσης ήταν το Δημιουργικό Δράμα και τα Παιχνίδια ρόλων ως διαδραστικός τρόπος ερμηνείας στον οποίο χρησιμοποιούνται στοιχεία εμπνευσμένα από το δράμα όπως: *κίνηση, φαντασία, παιχνίδια ρόλων*. Αυτά τα διαδραστικά μέσα, που χρησιμοποιούνται στο *δημιουργικό δράμα / δραματοθεραπεία*, μπορούν να

---

<sup>283</sup> Θα πρέπει να αναφερθεί ότι μία άλλη τεχνική η οποία θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για ανοιχτούς αρχαιολογικούς χώρους είναι η τεχνική της *ζωντανής ιστορίας*. Είναι ένας πολύ πλατύς ορισμός, για να περιγράψει τη δημιουργία ιστορικών περιβαλλόντων ανάλογα με την ιστορική περίοδο, στην οποία είναι αφιερωμένο το εκάστοτε μουσείο ή ο εκάστοτε υπαίθριος χώρος. Οι εμπυχωτές υποχρεούνται να υποδύονται έναν συγκεκριμένο χαρακτήρα, ή να είναι ντυμένοι με συγκεκριμένα κοστούμια ή και τα δύο. Ένα από τα πρώτα μουσεία, που χρησιμοποίησε ως μέσω ερμηνείας τη θεατρική ερμηνεία σε πρώτο πρόσωπο, ήταν το μουσείο Σκανδιναβικής λαογραφίας, το οποίο ίδρυσε ο Σουηδός A. Hazelius το 1873 και μεταφέρθηκε το 1891 στον υπαίθριο χώρο του Skansen, έξω από την Στοκχόλμη. Το υπαίθριο μουσείο περιλάμβανε κτίρια αγροκτήματος, αρχοντικά, αχυρώνες, εργαστήρια τεχνιτών, ξύλινη εκκλησία, ξεναγούς ντυμένους με παραδοσιακές φορεσιές που ερμήνευαν τις παραδόσεις και τον παλιό τρόπο ζωής και τέλος λαϊκούς μουσικούς και χορευτές που αναβίωναν παραδοσιακά έθιμα. Το μουσείο αυτό, αποτέλεσε ένα σημαντικό σταθμό στον τρόπο ερμηνευτικής παρουσίασης, καθώς μέσα από τη χρήση των παραδοσιακών κοστούμιών τόνισε την ερμηνεία των ιστορικών αντικειμένων στο φυσικό τους περιβάλλον και στα λειτουργικά τους συμφραζόμενα και προσπάθησε να αναπλάσει ολόκληρο το πολιτισμικό περιβάλλον. Από την άλλη πλευρά, όμως, η χρήση της θεατρικότητας στη συγκεκριμένη περίπτωση επιβάλλει μια ερμηνεία αγνοώντας τη διαφορετικότητα και την ανάγκη του κοινού να κατασκευάσει τα δικά του νοήματα, εξιδανικεύοντας παράλληλα τον παραδοσιακό πολιτισμό, αντιμετωπίζοντας το παρελθόν με συναισθηματικό τρόπο (Οικονόμου, 2003:46-47). Αυτού του είδους η νοσταλγική ματιά παρουσιάζει υποτίθεται το πώς ήταν τα πράγματα τότε, μέσω της ιστορικής θεατρικότητας αποφεύγει, όμως, συχνά αναφορές σε κοινωνικές διαμάχες ή σε οτιδήποτε δεν είναι ειδυλλιακό (Bennett, 1988:25-35). Για το λόγο αυτό δε θεωρήθηκε κατάλληλη τεχνική προς εφαρμογή στην εκπαιδευτική παρέμβαση, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής.

χρησιμοποιηθούν τόσο συμπληρωματικά προς τις θεατρικές εκτελέσεις και στην ερμηνεία στον χώρο των μουσείων αλλά και ανεξάρτητα για να ερμηνευτεί ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο, που συνδέεται με την έκθεση το μουσείο ή τον υπαίθριο χώρο, όπου και πραγματοποιείται το εκάστοτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Στην περίπτωση που το δημιουργικό δράμα χρησιμοποιείται ανεξάρτητα, λαμβάνει τη μορφή εξερεύνησης, δημιουργικών παιχνιδιών, θεάτρου ρόλων, τα οποία σχεδιάζονται για την εξερεύνηση του μουσείου από τους επισκέπτες, ανάλογα με τις ατομικές τους ανάγκες. Τόσο οι μαθητές όσο και ο εκάστοτε ερμηνευτής / εμπνευστής, καλούνται να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία, ενσαρκώνοντας έναν ή και περισσότερους ρόλους. Στη διαδικασία αυτή εντάσσονται τεχνικές όπως: η παντομίμα, ο αυτοσχεδιασμός, η δημιουργία ενός θεατρικού χαρακτήρα ή και την συζήτηση με αυτόν, μέχρι και η δημιουργία αυτοσχεδίων κουστομιών για μια παράσταση που στήνεται στο μουσείο ή τον υπαίθριο ιστορικό χώρο από τους επισκέπτες, με βάση τις ατομικές τους ανάγκες, όπως προκύπτουν μέσα από την κοινωνική πράξη της συνεργασίας. Οι τεχνικές αυτές χρησιμοποιήθηκαν σε όλη τη διάρκεια της επίσκεψης στο μουσείο και τον αρχαιολογικό χώρο του Κεραμεικού, καθώς και στην τελική παράσταση, που παρουσιάστηκε από τους μαθητές στον αρχαιολογικό χώρο του Κεραμεικού.

Τέλος χρησιμοποιήθηκε η τεχνική αφήγησης παραμυθιών που αποτελεί μία από τις παλαιότερες μορφές επικοινωνίας, που έχει χρησιμοποιηθεί από τις πολιτισμικές ομάδες για το πέρασμα της γνώσης από γενιά σε γενιά και ένας από τους βασικούς τρόπους προσέγγισής της. Ως θεατρικό μέσο ερμηνείας στα μουσεία, η αφήγηση παραμυθιών αποτελεί ευέλικτο τύπο δραματοποίησης, καθώς μπορεί να συνδυάζει τόσο σύγχρονες ιστορίες όσο και ιστορίες του παρελθόντος, αναφορικά στην ιστορική περίοδο, στην οποία το μουσείο ή ο υπαίθριος χώρος είναι αφιερωμένα. Η αφήγηση παραμυθιών στο χώρο του μουσείου μπορεί να γίνει από ερασιτέχνες ή επαγγελματίες παραμυθάδες, μέσω ανάγνωσης ή προφορικής αφήγησης, χρησιμοποιώντας προαιρετικά και τα εξής: μουσική, κούκλες, συμμετοχή του κοινού, συμβολική γλώσσα. Ένας συνδυασμός αφήγησης παραμυθιών με την τεχνική του θεατρικού παιχνιδιού, κατά την οποία οι ίδιοι οι επισκέπτες διηγούνται το προσωπικό τους παραμύθι, ικανοποιώντας τις ατομικές τους ανάγκες, με βάση τα ερεθίσματα που παίρνουν από το περιβάλλον του μουσείου, είναι και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο με τίτλο: *Ένα παραμύθι στο μουσείο* (Κακούρου-Χρόνη, 2006: 95-98). Η τεχνική αυτή συνδυάστηκε με το κεντρικό σενάριο της ιστορίας της Μύρτιδος, στο πλαίσιο της τεχνικής του *διαδραστικού δράματος*.

## 8.5. Ανάλυση δεδομένων

Αρχικώς, πραγματοποιήθηκαν οι αναγκαίοι μετασχηματισμοί στη βάση δεδομένων προ της όποιας ανάλυσης. Στις κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές, η χώρα καταγωγής της μητέρας και του πατέρα υπολογίστηκε ως δίτιμη, με τη μία τιμή να αφορά την Ελλάδα και την άλλη τιμή όλες τις υπόλοιπες χώρες καταγωγής. Ως προς το ερωτηματολόγιο, οι ερωτήσεις 7γ και 7β του εργαλείου μέτρησης επανακωδικοποιήθηκαν ώστε οι υψηλές τιμές να αντανακλούν χαμηλή ελληνοκεντρική συνείδηση. Η επανακωδικοποίηση των τιμών των συγκεκριμένων μεταβλητών είχε ως εξής: 1=4, 2=3, 3=2 & 4=1. Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε ο υπολογισμός των συνολικών σκορ των υποκλιμάκων του εργαλείου μέτρησης. Έτσι, τα σκορ από τις ερωτήσεις 3, 4 & 5 αθροίστηκαν ώστε να υπολογιστεί ένα συνολικό σκορ που να εκφράζει τις ευρύτερες διαφυλετικές στάσεις των συμμετεχόντων. Οι ερωτήσεις 7α, 7β και 8δ αθροίστηκαν για τον υπολογισμό της ελληνοκεντρικής ιστορικής συνείδησης των συμμετεχόντων. Η ερώτηση 8α αφορούσε τη γεγονοτολογική ιστορική συνείδηση, οι ερωτήσεις 8β, 8γ και 8ε την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση και η ερώτηση 8στ την τελεολογική συνείδηση. Τέλος, η ερώτηση 9 εξέφραζε τις στάσεις έναντι του πολέμου.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις 1 και 2, οι οποίες βασίζονταν στην κοινωνιομετρία δεν αναλύθηκαν με τη χρήση κάποιου ειδικού προγράμματος κοινωνιομετρίας αλλά με το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS, όπως και οι υπόλοιπες ερωτήσεις της διεξαχθείσας έρευνας. Η επιλογή αυτή βασίστηκε στο γεγονός ότι η βασική επιδίωξη ήταν όχι ο σχεδιασμός κοινωνιογράμματος για κάθε σχολική τάξη, αλλά ο υπολογισμός του συνόλου των επιλογών ανάμεσα σε Έλληνες και ξένους μαθητές, τόσο της ομάδας ελέγχου όσο και της ομάδας πειράματος, μετά την παρέμβαση. Για αυτόν το λόγο υπολογίστηκαν τόσο οι συνολικές επιλογές όσο και οι διαφυλετικές, για κάθε μαθητή της ομάδας ελέγχου και της ομάδας πειράματος, πριν και μετά την παρέμβαση.

Οι ανωτέρω μεταβλητές θεωρήθηκαν για τους σκοπούς της ανάλυσης ως εξαρτημένες, αφού στόχος της μελέτης ήταν η διερεύνηση της επίδρασης της παρέμβασης σε αυτές. Έτσι, ως ανεξάρτητη μεταβλητή θεωρήθηκε η πειραματική συνθήκη (παρέμβασης/ ελέγχου).

Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκε η επαγωγική ανάλυση των δεδομένων. Σε πρώτο στάδιο συγκρίθηκαν οι τιμές των δύο ομάδων ως προς τις κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές και τις μετρήσεις του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς προ της παρέμβασης, με στόχο τη διερεύνηση πιθανών διαφορών μεταξύ αυτών κατά την αρχική μέτρηση. Για τις κατηγορικές μεταβλητές οι σχετικοί υπολογισμοί πραγματοποιήθηκαν μέσω του ελέγχου  $X^2$ , ενώ για τις

ποσοτικές μεταβλητές μέσω του Ελέγχου Ανεξαρτήτων Δειγμάτων. Ακολούθως, αφαιρέθηκε η αρχική από την τελική μέτρηση για κάθε επιμέρους ερώτηση και κάθε υποκλίμακα του εργαλείου μέτρησης, οδηγώντας έτσι σε μέσες διαφορές (τελική-αρχική μέτρηση), προκειμένου να διαπιστωθεί το επίπεδο μεταβολής της εκάστοτε ομάδας κατά μήκος της παρέμβασης.

Στη συνέχεια, συγκρίθηκαν μέσω Ελέγχου Ανεξαρτήτων Δειγμάτων οι μέσες αυτές διαφορές, με στόχο την κατάδειξη πιθανών διαφορών ανάμεσα στους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης και σε αυτούς της ομάδας ελέγχου. Επίσης, μέσω Ελέγχου Paired-Samples T-test μελετήθηκε η διαφορά της αρχικής και της τελικής μέτρησης μόνο για τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου και ακολούθως μόνο για αυτούς της ομάδας παρέμβασης. Τέλος, υπολογίστηκαν οι διαφορές των μαθητών του τμήματος Δ1 του 3<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου Χαλανδρίου που υπήρχαν τρεις διαθέσιμες μετρήσεις κατά μήκος του χρόνου μέσω Ανάλυσης Διακύμανσης Επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Το επίπεδο σημαντικότητας τέθηκε στο 0.05 για το σύνολο των αναλύσεων.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι το σκέλος της ερώτησης έξι το οποίο αντιστοιχεί σε ανοιχτού τύπου ερώτηση για τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της ιστορίας αναλύθηκε με βάση την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου (Berelson, 1971 ; Kriooendorff , 2004 ; Μπονίδης, 2004). Αρχικά οι απαντήσεις, τόσο οι αρνητικές όσο και οι θετικές, κατηγοριοποιήθηκαν με βάση 29 κατηγορίες. Αυτές οι 29 κατηγορίες είναι οι παρακάτω : 1) Για να μαθαίνω για το παρελθόν, 2) Για να μαθαίνω για τον τρόπο ζωής, 3) Για να αποκτώ γνώσεις, 4) Για να μαθαίνω για τους πολέμους, 5) Για τη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν, 6) Για να μαθαίνω για τους πολιτισμούς του παρελθόντος, 7) Για να μαθαίνω για την Αρχαία Ελλάδα, 8) Γιατί είμαι περήφανος που είμαι Έλληνας, 9) Για να μαθαίνω για τα αρχαία ήθη και έθιμα του κόσμου, 10) Για να μαθαίνω για τους μύθους, τους ήρωες και τους θεούς, 11) Για να μαθαίνω για πρόσωπα που συνδέονται με τον πολιτισμό, 12) Για να μαθαίνω για στρατηγούς και ήρωες πολέμους, 13) Για να κάνω ταξίδι στον χρόνο, 14) Δεν μου αρέσει γιατί είναι βαρετό, 15) Δεν μου αρέσει γιατί είναι δύσκολο στα μέσα και στον τρόπο διδασκαλίας, 16) Μ'αρέσει γιατί έχουμε καλό δάσκαλο, 17) Μου αρέσει για να μαθαίνω για τις συμπεριφορές των ανθρώπων και όχι μόνο για τους πολέμους, 18) Για να αποκτήσω θετική εικόνα για τους ανθρώπους του παρελθόντος, 19) Για να μαθαίνω για τα παιδιά άλλων ιστορικών περιόδων, 20) Για να μαθαίνω για τα μνημεία και για τους αρχαιολογικούς τόπους, 21) Για να γίνω όταν μεγαλώσω ιστορικός, 22) Γιατί το μάθημα της ιστορίας που αρέσει στην οικογένειά μου, 23) Γιατί έχω καλούς βαθμούς στο μάθημα της ιστορίας, 24) Γιατί μου αρέσει να συζητάω για θέματα του

μαθήματος της ιστορίας με τους συμμαθητές μου και να ακούω τη γνώμη τους, 25) Γιατί βρήκα ενδιαφέρον το πρόγραμμα με το ταξίδι της Μύρτιδος στο παρελθόν, 26) Εξαρτάται την ιστορική περίοδο που μαθαίνουμε, 27) Μου αρέσει όταν κάνουμε δραστηριότητες και συμμετέχω ενεργά στο μάθημα, 28) Δεν μου αρέσει γιατί δεν είμαι από εδώ.

Στη συνέχεια για να μπορούν να αναλυθούν και να συγκριθούν οι τιμές βάσει στατιστικών διαδικασιών, οι 29 κατηγορίες εντάχθηκαν σε κάθε μία από τις δύο ευρύτερες κατηγορίες της *Παραδοσιακής ιστορίας* και της *Νέας ιστορίας*. Η κατηγοριοποίηση αυτή γίνεται με βάση : α) Το θεωρητικό υπόβαθρο για τις κατευθύνσεις της *Παραδοσιακής Ιστορίας* και της *Νέας Ιστορίας* και *Νέας Διδακτικής της Ιστορίας* όπως αναπτύσσεται κυρίως στα κεφάλαια 1.2.3, 1.2.4 και 5.1.5 και β) Στην κατηγοριοποίηση για την *Παραδοσιακή Ιστορία* και την *Νέα Ιστορία* που χρησιμοποιείται στην έρευνα του Μαξτούρη<sup>284</sup> (2008:129-155) (βλ. κεφ. 1.2.4). Μέσω του στατιστικού ελέγχου McNemar Test ο οποίος είναι κατάλληλος για δίτιμες μεταβλητές υπολογίστηκαν οι διαφορές των αρχικών μετρήσεων σε σχέση με τις τελικές μετρήσεις τόσο για την ομάδα ελέγχου όσο και για την ομάδα πειράματος.

## Κεφάλαιο 9

### 9.1 Αποτελέσματα Ποσοτικής Έρευνας

Σχετικά με τις διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ως προς το φύλο, αυτές παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ήταν μη στατιστικά σημαντικές ( $p=0.740$ ).

Πίνακας 1. Οι διαφορές του φύλου στις δύο ομάδες					
		Ομάδα υπαγωγής		Σύνολο	P
		Ομάδα ελέγχου	Ομάδα παρέμβασης		
Φύλο	Αγόρι	80	81	161	0.740
	Κορίτσι	79	88	167	
Σύνολο		159	169	328	

<sup>284</sup> Ο όρος Νέα Ιστορία χρησιμοποιείται στο συγκεκριμένο σημείο με βάση την έρευνα του Δημήτρη Σ Μαξτούρη (2008) με βάση την οποία έγινε η κατηγοριοποίηση στην ανάλυση περιεχομένου της ερώτησης έξι για το ενδιαφέρον των μαθητών απέναντι στο μάθημα της ιστορίας. Για τους προσανατολισμούς της διδακτικής της ιστορίας τις τελευταίες δεκαετίες όπως γράφεται και στην εισαγωγή χρησιμοποιείται ο γενικός όρος Νέα Διδακτική της ιστορίας.



Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται η διαφορά των δύο ομάδων ως προς τη χώρα καταγωγής της μητέρας. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, μεταξύ των δύο ομάδων δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις σχετικά με τον τόπο καταγωγής της μητέρας ( $p=0.561$ ).

**Πίνακας 2.** Η διαφορά των δύο ομάδων ως προς τη χώρα καταγωγής της μητέρας

		Ομάδα υπαγωγής		Σύνολο	p
		Ομάδα ελέγχου	Ομάδα παρέμβασης		
Χώρα Καταγωγής Μητέρας	Εξωτερικό	57	55	112	0.561
	Ελλάδα	102	114	216	
Σύνολο		159	169	328	

Σχετικά με τη διαφορά των δύο ομάδων ως προς τη χώρα καταγωγής του πατέρα, οι σχετικές διαφοροποιήσεις παρατίθενται στον Πίνακα 3. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, ούτε ως προς αυτή τη μεταβλητή υπήρχαν σημαντικές διαφορές για τους συμμετέχοντες των δύο ομάδων ( $p=0.724$ ).

**Πίνακας 3.** Η διαφορά των δύο ομάδων ως προς τη χώρα καταγωγής του πατέρα

		Ομάδα υπαγωγής		Σύνολο	P
		Ομάδα ελέγχου	Ομάδα παρέμβασης		
Χώρα Καταγωγής Πατέρα	Εξωτερικό	53	53	106	0.724
	Ελλάδα	106	116	222	
Σύνολο		159	169	328	

Ως προς την καταγωγή των γονέων των συμμετεχόντων, οι σχετικές διαφορές παρατίθενται στον Πίνακα 4. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, η εθνικότητα των μαθητών δεν διέφερε ανάμεσα στις δύο ομάδες ( $p=0.858$ ).

Πίνακας 4. Η διαφορά των δύο ομάδων ως προς την εθνικότητα					
		Ομάδα υπαγωγής		Σύνολο	p
		Ομάδα ελέγχου	Ομάδα παρέμβασης		
Εθνικότητα	Παιδιά που έχουν και του δύο γονείς Έλληνες	102	113	215	0.858
	Παιδιά που έχουν τον ένα ή και τους δύο γονείς από άλλη χώρα και γεννήθηκαν στην Ελλάδα	49	47	96	
	Παιδιά που έχουν τον ένα ή και τους δύο γονείς από άλλη χώρα και δεν γεννήθηκαν στην Ελλάδα	8	9	17	
Σύνολο		159	169	328	

Σχετικά με την πιθανή διαφορά της χώρας γέννησης σε σχέση με την ομάδα υπαγωγής, οι διαφορές των δύο ομάδων παρατίθενται στον Πίνακα 5. Όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα, δεν υπήρχε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των συμμετεχόντων των δύο ομάδων. Μάλιστα, υπήρχε ολοκληρωτική απουσία στατιστικών διαφορών ( $p=1.000$ ).

<b>Πίνακας 5.</b> Η διαφορά των δύο ομάδων ως προς τη χώρα γέννησης					
		Ομάδα υπαγωγής		Σύνολο	P
		Ομάδα ελέγχου	Ομάδα πειράματος		
Γέννηση στην Ελλάδα	Όχι	9	9	18	1.000
	Ναι	150	159	309	
Σύνολο		159	168	327	

Σχετικά με τη διαφορά των δύο ομάδων ως προς την ηλικία και έτη διαμονής στην Ελλάδα, οι σχετικές πληροφορίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 6. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, οι δύο ομάδες δεν διέφεραν ούτε ως προς την ηλικία τους, αλλά ούτε και ως προς τα χρόνια διαμονής στην Ελλάδα ( $p=0.488$  &  $p=0.102$  αντίστοιχα).

<b>Πίνακας 6.</b> Η διαφορά των δύο ομάδων ως προς την ηλικία και τα χρόνια διαμονής στην Ελλάδα					
	Ομάδα υπαγωγής	N	Σύνολο	Τυπική απόκλιση	P
Ηλικία	Ομάδα ελέγχου	159	10,04	,206	0.488
	Ομάδα πειράματος	169	10,03	,170	
Πόσα χρόνια μένεις στην Ελλάδα	Ομάδα ελέγχου	157	9,90	,744	0.102
	Ομάδα πειράματος	169	9,70	1,298	

Στον Πίνακα 7 παρατίθενται οι διαφορές μεταξύ της ομάδας πειράματος και της ομάδας ελέγχου ως προς τον τρόπο που απάντησαν οι ερωτώμενοι στις δύο ερωτήσεις

Κοινωνιομετρίας κατά την αρχική μέτρηση. Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση 1, υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην περίπτωση των διαφυλετικών επιλογών ( $p = 0.001$ ) και μη διαφυλετικών επιλογών ( $p = 0.018$ ) καθώς και στην περίπτωση του συνολικού αριθμού επιλογών τόσο με βάση τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση 1 ( $p = 0.001$ ) όσο και με βάση τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση 2 ( $p = 0.002$ ). Και στις τρεις περιπτώσεις οι υψηλότερες τιμές αφορούσαν στην ομάδα παρέμβασης.

<b>Πίνακας 7.</b> Η διαφορά των δύο ομάδων ως προς τις συνολικές και διαφυλετικές επιλογές με βάση τις απαντήσεις στις ερωτήσεις κοινωνιομετρίας 1 και 2 κατά την αρχική μέτρηση					
	Ομάδα υπαγωγής	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Σύνολο Επιλογών στην ερώτηση 1 πριν την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	158	2,27	,879	<b>0.001</b>
	ομάδα πειράματος	169	2,56	,671	
Διαφυλετικές επιλογές στην ερώτηση 1 πριν την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	158	,84	,878	0.784
	ομάδα πειράματος	169	,87	,961	
Μη διαφυλετικές επιλογές στην ερώτηση 1 πριν την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	158	1,43	,967	<b>0.018</b>
	ομάδα πειράματος	169	1,69	,983	
Σύνολο Επιλογών στην ερώτηση 2 πριν την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	158	2,23	,888	<b>0.002</b>
	ομάδα πειράματος	168	2,51	,692	
Διαφυλετικές επιλογές στην ερώτηση 2 πριν την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	158	,76	,870	0.367
	ομάδα πειράματος	168	,85	,958	
Μη διαφυλετικές επιλογές στην ερώτηση 2 πριν την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	158	1,47	,956	0.060
	ομάδα πειράματος	168	1,68	,993	

Στον Πίνακα 8 παρατίθεται η αντίστοιχη ανάλυση των αρχικών μετρήσεων για τις Κοινωνιομετρικές ερωτήσεις 1 και 2 μόνο για την ομάδα των Ελλήνων μαθητών. Όπως διαπιστώνεται, υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην περίπτωση του συνόλου των επιλογών βάσει των απαντήσεων στην ερώτηση 1 ( $p = 0.012$ ), των μη διαφυλετικών

επιλογών βάσει των απαντήσεων στην ερώτηση 1 ( $p = 0.000$ ) και των μη διαφυλετικών επιλογών βάσει των απαντήσεων στην ερώτηση 2 ( $p = 0.044$ ). Και σε αυτήν την περίπτωση στο σύνολο των σχετικών διαφορών οι τιμές ήταν υψηλότερες για την ομάδα παρέμβασης.

<b>Πίνακας 8.</b> Η διαφορά των δύο ομάδων ως προς τις συνολικές και διαφυλετικές επιλογές με βάση τις απαντήσεις των Ελλήνων μαθητών στις ερωτήσεις κοινωνιομετρίας 1 και 2 κατά την αρχική μέτρηση					
	ομάδα ελέγχου ή πειράματος	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Σύνολο Επιλογών στην ερώτηση 1 πριν την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	102	2,27	,846	<b>0.012</b>
	ομάδα πειράματος	113	2,54	,669	
Διαφυλετικές επιλογές στην ερώτηση 1 πριν την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	102	,75	,776	0.066
	ομάδα πειράματος	113	,56	,790	
Μη διαφυλετικές επιλογές στην ερώτηση 1 πριν την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	102	1,52	,952	<b>0.000</b>
	ομάδα πειράματος	113	1,98	,896	
Σύνολο Επιλογών στην ερώτηση 2 πριν την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	102	2,30	,818	0.071
	ομάδα πειράματος	113	2,50	,721	
Διαφυλετικές επιλογές στην ερώτηση 2 πριν την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	102	,64	,793	0.637
	ομάδα πειράματος	113	,58	,853	
Μη διαφυλετικές επιλογές στην ερώτηση 2 πριν την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	102	1,67	,894	<b>0.044</b>
	ομάδα πειράματος	113	1,92	,937	

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζεται η αντίστοιχη ανάλυση για την υπο-ομάδα των ξένων μαθητών. Όπως διαπιστώνεται, υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο σύνολο των επιλογών προ της παρέμβασης βάσει των απαντήσεων των μαθητών τόσο στην ερώτηση 1 ( $p = 0.041$ ) όσο και στην ερώτηση 2 ( $p = 0.007$ ) καθώς και στο σύνολο των διαφυλετικών επιλογών προ της παρέμβασης βάσει των απαντήσεων των μαθητών τόσο στην ερώτηση 1 ( $p = 0.009$ ) όσο και στην ερώτηση 2 ( $p = 0.022$ ). Και σε αυτή την περίπτωση, οι υψηλότερες τιμές αφορούσαν στην ομάδα πειράματος.

<b>Πίνακας 9.</b> Η διαφορά των δύο ομάδων ως προς τις συνολικές και διαφυλετικές επιλογές με βάση τις απαντήσεις των ξένων μαθητών στις ερωτήσεις κοινωνιομετρίας 1 και 2 κατά την αρχική μέτρηση					
	ομάδα ελέγχου ή πειράματος	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Σύνολο Επιλογών στην ερώτηση 1 πριν την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	56	2,27	,944	<b>0.041</b>
	ομάδα πειράματος	56	2,59	,682	
Διαφυλετικές επιλογές στην ερώτηση 1 πριν την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	56	1,00	1,027	<b>0.009</b>
	ομάδα πειράματος	56	1,50	,972	
Μη διαφυλετικές επιλογές στην ερώτηση 1 πριν την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	56	1,27	,981	0.313
	ομάδα πειράματος	56	1,09	,880	
Σύνολο Επιλογών στην ερώτηση 2 πριν την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	56	2,09	,996	<b>0.007</b>
	ομάδα πειράματος	55	2,53	,634	
Διαφυλετικές επιλογές στην ερώτηση 2 πριν την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	56	,98	,963	<b>0.022</b>
	ομάδα πειράματος	55	1,40	,935	
Μη διαφυλετικές επιλογές στην ερώτηση 2 πριν την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	56	1,13	,974	0.753
	ομάδα πειράματος	55	1,18	,925	

Σχετικά με τις διαφορές των στάσεων για το εθνοπολιτισμικά διαφορετικό (διαφυλετικές στάσεις), οι σχετικές διαφορές κατά την αρχική μέτρηση παρουσιάζονται στον Πίνακα 10. Όπως παρουσιάζεται στον πίνακα, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Ωστόσο, αξίζει αναφοράς πως στις δύο εκ των τριών ερωτήσεων οι μη διαφορές ήταν οριακές, με υψηλότερες τιμές για την ομάδα ελέγχου έναντι της πειραματικής ομάδας. Μάλιστα, στο συνολικό σκορ των τριών αυτών ερωτήσεων, οι διαφορές των δύο ομάδων ήταν στατιστικά σημαντικές ( $p=0.027$ ).

<b>Πίνακας 10.</b> Η διαφοροποίηση των δύο ομάδων κατά την αρχική μέτρηση στις στάσεις για το εθνοπολιτισμικά διαφορετικό					
	Ομάδα υπαγωγής	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Πιστεύεις ότι τα παιδιά που δεν κατάγονται από τη δική σου χώρα είναι πιο έξυπνα από τα υπόλοιπα παιδιά	ομάδα ελέγχου	159	3,17	1,014	0.176
	ομάδα πειράματος	168	3,01	1,161	
Πιστεύεις ότι το σχολείο σας θα ήταν καλύτερο αν υπήρχαν μαθητές μόνο από τη δική σου χώρα	ομάδα ελέγχου	158	3,15	1,093	0.055
	ομάδα πειράματος	168	2,90	1,165	
Πιστεύεις ότι οι μαθητές που δεν κατάγονται από τη δική σου χώρα πρέπει να πηγαίνουν σε ξεχωριστά σχολεία	ομάδα ελέγχου	159	3,67	,700	0.081
	ομάδα πειράματος	168	3,51	,882	
Διαφυλετικές στάσεις	ομάδα ελέγχου	158	9,99	2,169	<b>0.027</b>
	ομάδα πειράματος	168	9,42	2,465	

--	--	--	--	--	--

Σχετικά με τις ερωτήσεις της ελληνοκεντρικής ιστορικής συνείδησης, οι διαφορές των δύο ομάδων παρουσιάζονται στον πίνακα 11. Όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα, οι τιμές ήταν υψηλότερες σε στατιστικά σημαντικό βαθμό για την ομάδα ελέγχου στην πρώτη ερώτηση ( $p=0.042$ ), ενώ ως προς τις άλλες ερωτήσεις, αλλά και ως προς το συνολικό σκορ, υπήρχε απουσία σημαντικότητας.

<b>Πίνακας 11.</b> Η διαφορά των δύο ομάδων ως προς την ελληνοκεντρική συνείδηση κατά την αρχική μέτρηση					
	Ομάδα υπαγωγής	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Μου αρέσει να μαθαίνω για την ιστορία της πόλης μου ή του χωριού μου	ομάδα ελέγχου	155	1,53	,776	<b>0.042</b>
	ομάδα πειράματος	167	1,37	,662	
Μου αρέσει να μαθαίνω για την ιστορία της Ελλάδας	ομάδα ελέγχου	157	1,33	,536	0.691
	ομάδα πειράματος	165	1,36	,643	
Μου αρέσει να μαθαίνω για την ιστορία της Ευρώπης	ομάδα ελέγχου	156	3,14	,967	0.593
	ομάδα πειράματος	166	3,20	,967	
Μου αρέσει να μαθαίνω για την ιστορία όλου του κόσμου	ομάδα ελέγχου	158	3,43	,919	0.885
	ομάδα πειράματος	166	3,42	,916	



Πρέπει να μάθω ιστορία για να γνωρίσω την πολιτιστική κληρονομιά της Ελλάδας ώστε να νιώθω ότι είμαι και εγώ ενεργό μέλος της	ομάδα ελέγχου	155	1,86	,954	0.444
	ομάδα πειράματος	165	1,95	1,070	
Ελληνοκεντρική Ιστορική συνείδηση	ομάδα ελέγχου	152	11,35	2,007	0.711
	ομάδα πειράματος	163	11,27	1,778	

Ως προς τη διαφοροποίηση των δύο ομάδων κατά την αρχική μέτρηση σχετικά με τη γεγονοτολογική ιστορική συνείδηση, η σχετική ανάλυση παρατίθεται στον Πίνακα 12. Όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα, υπήρχε μια σχεδόν ολοκληρωτική απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων ( $p=0.892$ ).

<b>Πίνακας 12.</b> Η διαφορά των δύο ομάδων κατά την αρχική μέτρηση στη γεγονοτολογική συνείδηση					
	Ομάδα υπαγωγής	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Γεγονοτολογική Ιστορική συνείδηση	ομάδα ελέγχου	155	1,52	,706	0.892
	ομάδα πειράματος	166	1,51	,620	

Στον πίνακα 13 παρουσιάζονται οι διαφοροποιήσεις των μαθητών των δύο ομάδων ως προς το συνολικό σκορ της καλλιέργειας της ιστορικής συνείδησης προς μίας διαπολιτισμική κατεύθυνση και τις επιμέρους ερωτήσεις της μεταβλητής αυτής. Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ούτε ως προς τις επιμέρους ερωτήσεις, αλλά ούτε και ως προς το συνολικό σκορ της μεταβλητής.

<b>Πίνακας 13.</b> Οι διαφορές της καλλιέργειας διαπολιτισμικής συνείδησης κατά την αρχική μέτρηση των δύο ομάδων					
	Ομάδα υπαγωγής	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Πρέπει να μάθω ιστορία για να παίρνω παράδειγμα από άλλους ανθρώπους	ομάδα ελέγχου	155	1,94	,895	0.179
	ομάδα πειράματος	166	2,08	,997	
Πρέπει να μάθω ιστορία για να μάθω να σέβομαι τις αντιλήψεις των άλλων	ομάδα ελέγχου	155	1,75	,949	0.319
	ομάδα πειράματος	163	1,87	1,015	
Πρέπει να μάθω ιστορία για να μάθω να σκέπτομαι και να συνδέω το παρελθόν με το παρόν	ομάδα ελέγχου	155	1,72	,874	0.592
	ομάδα πειράματος	165	1,77	,908	
Καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης	ομάδα ελέγχου	155	5,4065	1,86456	0.162
	ομάδα πειράματος	163	5,7178	2,08021	

Σχετικά με τη διαφοροποίηση της τελεολογικής ιστορικής συνείδησης ανάμεσα στις δύο ομάδες, αυτή παρατίθεται κάτωθι. Όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα, η μέση τιμή της ομάδας ελέγχου ήταν υψηλότερη από αυτή της πειραματικής ομάδας, σε βαθμό μάλιστα που η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική ( $p=0.038$ ).

<b>Πίνακας 14.</b> Η διαφοροποίηση των συμμετεχόντων των δύο ομάδων ως προς την τελεολογική τους ιστορική συνείδηση					
	Ομάδα υπαγωγής	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Τελεολογική Ιστορική συνείδηση	ομάδα ελέγχου	156	2,03	1,056	<b>0.038</b>
	ομάδα πειράματος	165	1,99	1,107	

Διαφορές κατά την αρχική μέτρηση υπήρξαν ανάμεσα στις δύο ομάδες για τη στάση απέναντι στον πόλεμο , με υψηλότερες τιμές για την ομάδα ελέγχου έναντι της ομάδας παρέμβασης ( $p=0.010$ ). Περαιτέρω λεπτομέρειες για τις διαφοροποιήσεις αυτές παρατίθενται στον ακόλουθο πίνακα.

<b>Πίνακας 15.</b> Η διαφοροποίηση των συμμετεχόντων των δύο ομάδων ως προς τη στάση τους απέναντι στον πόλεμο					
	Ομάδα υπαγωγής	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Νομίζεις ότι ο πόλεμος είναι απαραίτητος	ομάδα ελέγχου	158	3,96	,235	<b>0.010</b>
	ομάδα πειράματος	166	3,83	,557	

Στον Πίνακα 16 παρατίθεται ο Έλεγχος Ανεξαρτήτων Δειγμάτων για μέσες διαφορές ως προς το σύνολο των επιλογών και των διαφυλετικών επιλογών των μαθητών με βάση τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις 1 και 2. Στην περίπτωση του συνόλου επιλογών τόσο στην ερώτηση 1 όσο και στην ερώτηση 2 υπήρξε υψηλότερη και στατιστικά σημαντική μεταβολή για την ομάδα παρέμβασης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, διαφορά που ήταν ( $p = 0.014$  &  $p = 0,012$  αντίστοιχα). Παρομοίως, οι διαφυλετικές επιλογές με βάση τις απαντήσεις στην ερώτηση 1 αυξήθηκαν στην ομάδα παρέμβασης, ενώ μειώθηκαν στην ομάδα ελέγχου, διαφορά που ήταν στατιστικά σημαντική ( $p = 0.000$ ). Επιπλέον, ενώ οι διαφυλετικές επιλογές με βάση τις απαντήσεις στην ερώτηση 2 μειώθηκαν για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου ενώ

αυξήθηκαν για τους μαθητές της ομάδας παρέμβασης, διαφορά που επίσης ήταν στατιστικά σημαντική ( $p = 0.000$ ). Περαιτέρω λεπτομέρειες παρουσιάζονται στον κάτωθι Πίνακα.

<b>Πίνακας 16.</b> Οι διαφορές ομάδας παρέμβασης και ομάδας ελέγχου ως προς το σύνολο επιλογών και διαφυλετικών επιλογών με βάση τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις 1 και 2 μετά την παρέμβαση					
	ομάδα ελέγχου ή πειράματος	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Διαφορά στο σύνολο των επιλογών στην ερώτηση 1 μετά την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	158	,0127	,62829	<b>0.014</b>
	ομάδα πειράματος	169	,1834	,61389	
Διαφορά στο σύνολο των διαφυλετικών επιλογών στην ερώτηση 1 μετά την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	158	-,0823	,42178	<b>0.000</b>
	ομάδα πειράματος	168	,1905	,56814	
Διαφορά στο σύνολο των μη διαφυλετικών επιλογών στην ερώτηση 1 μετά την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	158	,1266	,65554	0.086
	ομάδα πειράματος	169	,0059	,61234	
Διαφορά στο σύνολο των επιλογών στην ερώτηση 2 μετά την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	158	,0127	,78996	<b>0.012</b>
	ομάδα πειράματος	167	,2216	,70626	
Διαφορά στο σύνολο των διαφυλετικών επιλογών στην ερώτηση 2 μετά την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	158	-,0823	,42178	<b>0.000</b>
	ομάδα πειράματος	168	,1905	,56814	

Διαφορά στο σύνολο των μη διαφυλετικών επιλογών στην ερώτηση 2 μετά την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	158	,0886	,66178	0.317
	ομάδα πειράματος	168	,0119	,71751	

Ως προς την αντίστοιχη ανάλυση αποκλειστικά για τους Έλληνες μαθητές, τα αποτελέσματα του Ελέγχου Ανεξαρτήτων Δειγμάτων παρατίθενται στον Πίνακα 17. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα, ενώ οι διαφυλετικές επιλογές με βάση τις απαντήσεις στην ερώτηση 1 και την ερώτηση 2 μειώθηκαν για την ομάδα ελέγχου, τουναντίον αυξήθηκαν για την ομάδα παρέμβασης σε βαθμό που ήταν στατιστικά σημαντικός ( $p = 0.000$  &  $p = 0,000$  αντίστοιχα). Παρομοίως μεταβλήθηκαν προς την ίδια κατεύθυνση οι μη διαφυλετικές επιλογές με βάση τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση 1 ( $p = 0.010$ ). Περαιτέρω λεπτομέρειες παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα.

<b>Πίνακας 17.</b> Οι διαφορές ομάδας παρέμβασης και ομάδας ελέγχου ως προς το σύνολο επιλογών και διαφυλετικών επιλογών με βάση τις απαντήσεις των Ελλήνων μαθητών στις ερωτήσεις 1 και 2 μετά την παρέμβαση					
	ομάδα ελέγχου ή πειράματος	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Διαφορά στο σύνολο των επιλογών στην ερώτηση 1 μετά την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	102	,0196	,64456	0.215
	ομάδα πειράματος	113	,1239	,58451	
Διαφορά στο σύνολο των διαφυλετικών επιλογών στην ερώτηση 1 μετά την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	102	-,1373	,42308	0.000
	ομάδα πειράματος	113	,1416	,54882	
Διαφορά στο σύνολο των μη διαφυλετικών επιλογών στην ερώτηση 1 μετά την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	102	,1863	,74102	0.010
	ομάδα πειράματος	113	-,0442	,64627	
Διαφορά στο σύνολο των επιλογών στην	ομάδα ελέγχου	102	-,0294	,81394	0.060
	ομάδα πειράματος	112	,1607	,69170	

ερώτηση 2 μετά την παρέμβαση					
Διαφορά στο σύνολο των διαφυλετικών επιλογών στην ερώτηση 2 μετά την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	102	-,1373	,42308	0.000
	ομάδα πειράματος	113	,1416	,54882	
Διαφορά στο σύνολο των μη διαφυλετικών επιλογών στην ερώτηση 2 μετά την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	102	,0980	,71074	0.373
	ομάδα πειράματος	113	,0088	,74995	

Ως προς την αντίστοιχη ανάλυση για την υπο-ομάδα των ξένων, αυτή παρουσιάζεται στον Πίνακα 18. Οι συνολικές επιλογές με βάση τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση 1 φαίνεται ότι διαφοροποιούνται μεταξύ ομάδας παρέμβασης και ομάδας ελέγχου σε βαθμό που είναι στατιστικά σημαντικός ( $p=0.012$ ), υποδηλώνοντας μια μεταβολή του συνολικού αριθμού διαφυλετικών επιλογών προς όφελος της ομάδας παρέμβασης. Παρομοίως, παρατηρείται μεταβολή των διαφυλετικών επιλογών με βάση τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση 1 ( $p = 0.006$ ) και των διαφυλετικών επιλογών με βάση τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση 2 ( $p = 0.006$ ) προς όφελος της ομάδας παρέμβασης. Τέλος, αξίζει αναφοράς πως στην περίπτωση του συνόλου των επιλογών ως προς τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση 2 δεν παρατηρήθηκαν διαφορές, αν και η μη διαφορά ήταν οριακή ( $p = 0.069$ ).

<b>Πίνακας 18.</b> Οι διαφορές ομάδας παρέμβασης και ομάδας ελέγχου ως προς το σύνολο επιλογών και διαφυλετικών επιλογών με βάση τις απαντήσεις των ξένων μαθητών στις ερωτήσεις 1 και 2 μετά την παρέμβαση					
	ομάδα ελέγχου ή πειράματος	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Διαφορά στο σύνολο των επιλογών στην ερώτηση 1 μετά την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	56	,0000	,60302	<b>0.012</b>
	ομάδα πειράματος	56	,3036	,65836	
Διαφορά στο σύνολο των διαφυλετικών επιλογών στην ερώτηση 1 μετά την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	56	,0179	,40412	<b>0.006</b>
	ομάδα πειράματος	55	,2909	,59854	

Διαφορά στο σύνολο των μη διαφυλετικών επιλογών στην ερώτηση 1 μετά την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	56	,0179	,44685	0.336
	ομάδα πειράματος	56	,1071	,52841	
Διαφορά στο σύνολο των επιλογών στην ερώτηση 2 μετά την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	56	,0893	,74533	0.069
	ομάδα πειράματος	55	,3455	,72567	
Διαφορά στο σύνολο των διαφυλετικών επιλογών στην ερώτηση 2 μετά την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	56	,0179	,40412	<b>0.006</b>
	ομάδα πειράματος	55	,2909	,59854	
Διαφορά στο σύνολο των μη διαφυλετικών επιλογών στην ερώτηση 2 μετά την παρέμβαση	ομάδα ελέγχου	56	,0714	,56752	0.647
	ομάδα πειράματος	55	,0182	,65237	

Ως προς τις διαφορές ομάδας παρέμβασης και ελέγχου στις διαφυλετικές στάσεις μετά την παρέμβαση, οι διαφορές αυτές παρουσιάζονται στον Πίνακα 19. Στο σύνολο των ερωτήσεων, καθώς και στο συνολικό σκορ της μεταβλητής, υπήρχαν υψηλότερες τιμές για την ομάδα παρέμβασης, με έντονη στατιστική σημαντικότητα ( $p=0.000$ ). Μάλιστα, οι διαφορές αυτές ήταν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ισχυρές ακόμα και μετά από έλεγχο πιθανώς συγχυτικών παραγόντων, όπως η χώρα καταγωγής της μητέρας, του πατέρα, το σχολείο που φοιτούσαν οι μαθητές, η εθνικότητά τους, η γέννησή τους στην Ελλάδα ή όχι και τα χρόνια παραμονής τους στην Ελλάδα ( $p=0.000$ ).

<b>Πίνακας 19.</b> Οι διαφορές ομάδας παρέμβασης και ομάδας ελέγχου ως προς τις διαφυλετικές στάσεις μετά την παρέμβαση					
	Ομάδα υπαγωγής	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Πιστεύεις ότι τα παιδιά που δεν	ομάδα ελέγχου	159	-,0063	,483	<b>0.000</b>
	ομάδα πειράματος	168	,6190	,946	

κατάγονται από τη δική σου χώρα είναι πιο έξυπνα από τα υπόλοιπα παιδιά					
Πιστεύεις ότι το σχολείο σας θα ήταν καλύτερο αν υπήρχαν μαθητές μόνο από τη δική σου χώρα	ομάδα ελέγχου	158	-,1329	,659	<b>0.000</b>
	ομάδα πειράματος	168	,5179	,934	
Πιστεύεις ότι οι μαθητές που δεν κατάγονται από τη δική σου χώρα πρέπει να πηγαίνουν σε ξεχωριστά σχολεία	ομάδα ελέγχου	159	-,3208	,696	<b>0.000</b>
	ομάδα πειράματος	167	,2515	,656	
Διαφυλετικές στάσεις	ομάδα ελέγχου	158	-,4620	1,170	<b>0.000</b>
	ομάδα πειράματος	167	1,3952	1,635	



Ως προς τις μετρήσεις μετά την παρέμβαση, η σύγκριση των μέσων διαφορών της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου στις ερωτήσεις περί της ελληνοκεντρικής ιστορικής συνείδησης και το συνολικό σκορ αυτής παρουσιάζονται ακολούθως. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, με εξαίρεση την περίπτωση περί της αρέσκειας στη διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας, στο σύνολο των μετρήσεων καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες, με υψηλότερες τιμές για την πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Ωστόσο, οι διαφορές αυτές ήταν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μη ισχυρές μετά από έλεγχο πιθανώς συγχυτικών παραγόντων, όπως η χώρα καταγωγής της μητέρας, του πατέρα, το σχολείο που φοιτούσαν οι μαθητές, η εθνικότητά τους, η γέννησή τους στην Ελλάδα ή όχι και τα χρόνια παραμονής τους στην Ελλάδα ( $p=0.583$ ). Περαιτέρω λεπτομέρειες παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα.

<b>Πίνακας 20.</b> Οι διαφορές ομάδας παρέμβασης και ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση στην ελληνοκεντρική ιστορική συνείδηση					
	Ομάδα υπαγωγής	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Μου αρέσει να μαθαίνω για την ιστορία της πόλης μου ή του χωριού μου	ομάδα ελέγχου	155	-,0839	,780	<b>0.001</b>
	ομάδα πειράματος	167	,2216	,809	
Μου αρέσει να μαθαίνω για την ιστορία της Ελλάδας	ομάδα ελέγχου	157	-,0318	,614	0.339
	ομάδα πειράματος	165	,0364	,661	
Μου αρέσει να μαθαίνω για την ιστορία της Ευρώπης	ομάδα ελέγχου	156	-,2179	,571	<b>0.000</b>
	ομάδα πειράματος	166	,2952	,732	
Μου αρέσει να μαθαίνω για την	ομάδα ελέγχου	158	-,1203	,521	<b>0.000</b>
	ομάδα πειράματος	166	,3012	,682	

ιστορία όλου του κόσμου					
Πρέπει να μάθω ιστορία για να γνωρίσω την πολιτιστική κληρονομιά της Ελλάδας ώστε να νιώθω ότι είμαι και εγώ ενεργό μέλος της	ομάδα ελέγχου	152	-,5921	1,624	<b>0.000</b>
	ομάδα πειράματος	163	1,1963	1,706	
Ελληνοκεντρική ιστορική συνείδηση	Ομάδα ελέγχου	152	- 0.5921	1,624	<b>0.000</b>
	Ομάδα πειράματος	163	1.1963	1,706	

Όσον αφορά τις διαφορές ομάδας παρέμβασης και ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση στη καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση, οι σχετικές διαφορές παρουσιάζονται στον Πίνακα 21. Όπως παρουσιάζεται και από τον πίνακα, στο σύνολο των επιμέρους ερωτήσεων και στο συνολικό σκορ της μεταβλητής υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με υψηλότερες τιμές για την ομάδα ελέγχου ( $p=0.000$ ). Ωστόσο, οι διαφορές αυτές ήταν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μη ισχυρές μετά από έλεγχο πιθανώς συγχυτικών παραγόντων, όπως η χώρα καταγωγής της μητέρας, του πατέρα, το σχολείο που φοιτούσαν οι μαθητές, η εθνικότητά τους, η γέννησή τους στην Ελλάδα ή όχι και τα χρόνια παραμονής τους στην Ελλάδα ( $p=0.144$ ).

**Πίνακας 21.** Οι διαφορές ομάδας παρέμβασης και ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση στη καλλιέργεια διαπολιτισμικής ιστορικής συνείδησης

	Ομάδα υπαγωγής	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Πρέπει να μάθω ιστορία για να παίρνω παράδειγμα από άλλους ανθρώπους	ομάδα ελέγχου	155	,3290	,703	<b>0.000</b>
	ομάδα πειράματος	166	-,3916	,720	
Πρέπει να μάθω ιστορία για να μάθω να σέβομαι τις αντιλήψεις των άλλων	ομάδα ελέγχου	155	,3226	,720	<b>0.000</b>
	ομάδα πειράματος	163	-,3681	,736	
Πρέπει να μάθω ιστορία για να μάθω να σκέπτομαι και να συνδέω το παρελθόν με το παρόν	ομάδα ελέγχου	154	,2532	,681	<b>0.000</b>
	ομάδα πειράματος	165	-,3455	,746	
Καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης	ομάδα ελέγχου	154	,9091	1,401	<b>0.000</b>
	ομάδα πειράματος	163	- 1,1043	1,434	

Στον πίνακα 22 παρουσιάζονται οι διαφορές ομάδας παρέμβασης και ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση στη γεγονοτολογική ιστορική συνείδηση. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων, με υψηλότερες τιμές για την ομάδα παρέμβασης ( $p=0.000$ ). Οι διαφορές αυτές ήταν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ισχυρές μετά από έλεγχο πιθανώς συγχυτικών παραγόντων, όπως η χώρα καταγωγής της μητέρας, του πατέρα, το σχολείο που φοιτούσαν οι μαθητές, η εθνικότητά τους, η γέννησή τους στην Ελλάδα ή όχι και τα χρόνια παραμονής τους στην Ελλάδα ( $p=0.000$ ).

<b>Πίνακας 22.</b> Οι διαφορές ομάδας παρέμβασης και ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση στη γεγονοτολογική ιστορική συνείδηση					
	Ομάδα υπαγωγής	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Γεγονοτολογική ιστορική συνείδηση	ομάδα ελέγχου	154	-,1169	,636	<b>0.000</b>
	ομάδα πειράματος	166	,3976	,808	

Όσον αφορά τις διαφορές ομάδας παρέμβασης και ομάδας ελέγχου στη τελεολογική ιστορική συνείδηση μετά την παρέμβαση, αυτές παρουσιάζονται στον Πίνακα 23. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, η ομάδα παρέμβασης είχε μια υψηλότερη μέση διαφορά σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, με τη διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική ( $p=0.000$ ). Οι διαφορές αυτές ήταν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ισχυρές μετά από έλεγχο πιθανώς συγχυτικών παραγόντων, όπως η χώρα καταγωγής της μητέρας, του πατέρα, το σχολείο που φοιτούσαν οι μαθητές, η εθνικότητά τους, η γέννησή τους στην Ελλάδα ή όχι και τα χρόνια παραμονής τους στην Ελλάδα ( $p=0.000$ ).

<b>Πίνακας 23.</b> Οι διαφορές ομάδας παρέμβασης και ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση στην τελεολογική ιστορική συνείδηση					
	Ομάδα υπαγωγής	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Τελεολογική συνείδηση	ομάδα ελέγχου	156	-,1282	,697	<b>0.000</b>
	ομάδα πειράματος	165	,5576	1,014	

Στον πίνακα 24 παρουσιάζεται η διαφορά της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου στη στάση απέναντι στον πόλεμο. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, οι τιμές ήταν υψηλότερες για την ομάδα παρέμβασης έναντι της ομάδας ελέγχου ( $p=0.000$ ). Οι διαφορές αυτές δεν ήταν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ισχυρές μετά από έλεγχο πιθανώς συγχυτικών παραγόντων, όπως η χώρα καταγωγής της μητέρας, του πατέρα, το σχολείο που φοιτούσαν οι μαθητές, η εθνικότητά τους, η γέννησή τους στην Ελλάδα ή όχι και τα χρόνια παραμονής τους στην Ελλάδα ( $p=0.298$ ).

<b>Πίνακας 24.</b> Οι διαφορές ομάδας παρέμβασης και ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση στη στάση απέναντι στο πόλεμο					
	Ομάδα υπαγωγής	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Νομίζεις ότι ο πόλεμος είναι απαραίτητος	ομάδα ελέγχου	157	-,0573	,304	<b>0.000</b>
	ομάδα πειράματος	166	,1386	,503	

Οι διαφορές της ομάδας ελέγχου στο σύνολο των επιλογών και των διαφυλετικών επιλογών με βάση τις απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις 1 και 2 πριν και μετά την παρέμβαση, όπως υπολογίστηκαν μέσω του ελέγχου Paired – Samples T-test, παρουσιάζονται στον Πίνακα 25. Όπως διαπιστώνεται και από τον Πίνακα, οι διαφυλετικές επιλογές βάσει των απαντήσεων των μαθητών τόσο στην ερώτηση 1 ( $p = 0.000$ ) όσο και την ερώτηση 2 ( $p = 0.015$ ) μειώθηκαν μετά την παρέμβαση ενώ αυξήθηκαν οι μη διαφυλετικές επιλογές μετά την παρέμβαση βάσει των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση 1 ( $p = 0.016$ ). Σε καμία εκ των υπολοίπων μεταβλητών δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

<b>Πίνακας 25.</b> Οι διαφορές των συνολικών επιλογών και των διαφυλετικών επιλογών μεταξύ των μετρήσεων της ομάδας ελέγχου					
		Μέση τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
1	Σύνολο Επιλογών για την ερώτηση 1 πριν την παρέμβαση	2,27	158	,879	0.800
	Σύνολο Επιλογών για την ερώτηση 1 μετά την παρέμβαση	2,28	158	,897	
2	Διαφυλετικές επιλογές για την ερώτηση 1 πριν την παρέμβαση	,84	158	,878	<b>0.000</b>
	Διαφυλετικές επιλογές για την ερώτηση 1 μετά την παρέμβαση	,70	158	,833	
3	Μη διαφυλετικές επιλογές για την	1,43	158	,967	<b>0.016</b>

	ερώτηση 1 πριν την παρέμβαση				
	Μη διαφυλετικές επιλογές για την ερώτηση 1 μετά την παρέμβαση	1,56	158	,987	
4	Σύνολο Επιλογών για την ερώτηση 2 πριν την παρέμβαση	2,23	158	,888	0.841
	Σύνολο Επιλογών για την ερώτηση 2 μετά την παρέμβαση	2,24	158	,833	
5	Διαφυλετικές επιλογές για την ερώτηση 2 πριν την παρέμβαση	,76	158	,870	<b>0.015</b>
	Διαφυλετικές επιλογές για την ερώτηση 2 μετά την παρέμβαση	,68	158	,883	
6	Μη διαφυλετικές επιλογές για την ερώτηση 2 πριν την παρέμβαση	1,47	158	,956	0.094
	Μη διαφυλετικές επιλογές για την ερώτηση 2 μετά την παρέμβαση	1,56	158	,974	

Ως προς τις διαφορές μεταξύ των ίδιων των ομάδων, οι διαφορές της ομάδας ελέγχου στο συνολικό σκορ των διαφυλετικών στάσεων και στις επιμέρους ερωτήσεις αυτών, όπως υπολογίστηκαν μέσω του ελέγχου Paired-Samples T-test, παρουσιάζονται ακολούθως. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις δύο εκ των τριών ερωτήσεων, καθώς και στο συνολικό σκορ της συγκεκριμένης υποκλίμακας. Μάλιστα, αξίζει αναφοράς πως και στις τρεις περιπτώσεις παρατηρήθηκαν υψηλότερες τιμές για την αρχική μέτρηση, κάτι που καταδεικνύει ενίσχυση των αρνητικών στάσεων κατά μήκος του χρόνου.

<b>Πίνακας 26.</b> Οι διαφορές των στάσεων απέναντι στο εθνοπολιτισμικά διαφορετικό μεταξύ των μετρήσεων της ομάδας ελέγχου			
	Μέση διαφορ ά	Τυπική απόκλιση	P
Πιστεύεις ότι τα παιδιά που δεν κατάγονται από τη δική σου χώρα είναι πιο έξυπνα από τα υπόλοιπα παιδιά	,006	,484	0.870
Πιστεύεις ότι το σχολείο σας θα ήταν καλύτερο αν υπήρχαν μαθητές μόνο από τη δική σου χώρα	,133	,659	<b>0.012</b>
Πιστεύεις ότι οι μαθητές που δεν κατάγονται από τη δική σου χώρα πρέπει να πηγαίνουν σε ξεχωριστά σχολεία	,321	,696	<b>0.000</b>
Διαφυλετικές στάσεις	,46203	1,17097	<b>0.000</b>

Σχετικά με τις διαφορές της ελληνοκεντρικής ιστορικής συνείδησης κατά την πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση της ομάδας ελέγχου, οι σχετικές διαφορές παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο μετρήσεων της ομάδας ελέγχου ως προς την ερώτηση για την Ευρωπαϊκή Ιστορία ( $p=0.000$ ), την Ιστορία όλου του κόσμου ( $p=0.004$ ) και το συνολικό σκορ της ελληνοκεντρικής συνείδησης ( $p=0.000$ ).

<b>Πίνακας 27.</b> Οι διαφορές μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης στην ελληνοκεντρική ιστορική συνείδηση της ομάδας ελέγχου			
	Μέση διαφορ ά	Τυπική απόκλιση	P

Μου αρέσει να μαθαίνω για την ιστορία της πόλης μου ή του χωριού μου	,084	,781	0.183
Μου αρέσει να μαθαίνω για την ιστορία της Ελλάδας	,032	,614	0.517
Μου αρέσει να μαθαίνω για την ιστορία της Ευρώπης	,218	,571	<b>0.000</b>
Μου αρέσει να μαθαίνω για την ιστορία όλου του κόσμου	,120	,522	<b>0.004</b>
Πρέπει να μάθω ιστορία για να γνωρίσω την πολιτιστική κληρονομιά της Ελλάδας ώστε να νιώθω ότι είμαι και εγώ ενεργό μέλος της	,123	,817	0.064
Ελληνοκεντρική ιστορική συνείδηση	,59211	1,62495	<b>0.000</b>

Στον πίνακα 28 παρουσιάζονται οι διαφορές μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης της ομάδας ελέγχου στις σχετικές με την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης ερωτήσεις και στο συνολικό σκορ αυτής. Στο σύνολο των σχετικών συγκρίσεων διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, οι οποίες ήταν μάλιστα ιδιαίτερα έντονες ( $p=0.000$ ).

<b>Πίνακας 28.</b> Οι διαφορές μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης στη καλλιέργεια διαπολιτισμικής ιστορικής συνείδησης της ομάδας ελέγχου			
	Μέση διαφορ ά	Τυπική απόκλιση	P
Πρέπει να μάθω ιστορία για να παίρνω παράδειγμα από άλλους ανθρώπους	-,329	,704	<b>0.000</b>



Πρέπει να μάθω ιστορία για να μάθω να σέβομαι τις αντιλήψεις των άλλων	-,323	,720	<b>0.000</b>
Πρέπει να μάθω ιστορία για να μάθω να σκέπτομαι και να συνδέω το παρελθόν με το παρόν	-,253	,682	<b>0.000</b>
Διαπολιτισμική ιστορική συνείδηση	-,90909	1,40198	<b>0.000</b>

Σχετικά με τη γεγονοτολογική ιστορική συνείδηση, και σε αυτή την περίπτωση διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων της ομάδας ελέγχου, με υψηλότερες τιμές για την πρώτη μέτρηση έναντι της δεύτερης ( $p=0.000$ ).

<b>Πίνακας 29.</b> Οι διαφορές των δύο ομάδων ως προς τη γεγονοτολογική τους ιστορική συνείδηση				
	Μέση τιμή	N	Τυπική απόκλιση	P
Γεγονοτολογική ιστορική συνείδηση Α' μέτρηση	1,52	154	,707	<b>0.000</b>
Γεγονοτολογική ιστορική συνείδηση Β' μέτρηση	1,40	154	,632	

Ως προς τις διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων σχετικά με την τελεολογική ιστορική συνείδηση των συμμετεχόντων της ομάδας ελέγχου, αυτές παρουσιάζονται στον ακόλουθο Πίνακα. Οι δύο μετρήσεις διέφεραν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ( $p=0.023$ ), με υψηλότερες τιμές για την πρώτη μέτρηση έναντι της δεύτερης.

<b>Πίνακας 30.</b> Οι διαφορές των δύο μετρήσεων της ομάδας ελέγχου ως προς την τελεολογική ιστορική συνείδηση
--

	Μέση τιμή	N	Τυπική απόκλιση	P
Τελεολογική ιστορική συνείδηση A' μέτρηση	2,03	156	1,056	<b>0.023</b>
Τελεολογική ιστορική συνείδηση B' μέτρηση	1,90	156	1,052	

Ως προς τις διαφορές των δύο μετρήσεων της ομάδας ελέγχου στη στάση απέναντι στο πόλεμο, η σχετική ανάλυση παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα. Μεταξύ των δύο μετρήσεων υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις, με υψηλότερες μετρήσεις κατά την πρώτη μέτρηση έναντι της δεύτερης ( $p=0.020$ ).

<b>Πίνακας 31.</b> Οι διαφορές των δύο μετρήσεων ως προς τη στάση απέναντι στο πόλεμο				
	Μέση τιμή	N	Τυπική απόκλιση	p
Νομίζεις ότι ο πόλεμος είναι απαραίτητος A' μέτρηση	3,96	157	,236	<b>0.020</b>
Νομίζεις ότι ο πόλεμος είναι απαραίτητος B' μέτρηση	3,90	157	,411	

Στον Πίνακα 32 παρουσιάζεται η ανάλυση Paired-Samples T-test ως προς το σύνολο των επιλογών και των διαφυλετικών επιλογών με βάση τις απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις 1 και 2 πριν και μετά την παρέμβαση, για την πειραματική ομάδα. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, οι διαφορές αυτές ήταν ακραία στατιστικά σημαντικές ( $p = 0.000$ ) για όλες τις επιμέρους μεταβλητές, με εξαίρεση τις μη διαφυλετικές επιλογές τόσο με βάση τις απαντήσεις στην ερώτηση 1 όσο και με βάση τις απαντήσεις στην ερώτηση 2 ( $p = 0.900$  &  $0.830$  αντίστοιχα). Περαιτέρω λεπτομέρειες παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα.

<b>Πίνακας 32. Οι διαφορές των συνολικών επιλογών και των διαφυλετικών επιλογών μεταξύ των μετρήσεων της ομάδας πειράματος</b>					
		Μέση τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	ρ
1	Σύνολο Επιλογών για την ερώτηση 1 πριν την παρέμβαση	2,56	169	,671	<b>0.000</b>
	Σύνολο Επιλογών για την ερώτηση 1 μετά την παρέμβαση	2,74	169	,600	
2	Διαφυλετικές επιλογές για την ερώτηση 1 πριν την παρέμβαση	,87	169	,961	<b>0.000</b>
	Διαφυλετικές επιλογές για την ερώτηση 1 μετά την παρέμβαση	1,05	169	1,025	
3	Μη διαφυλετικές επιλογές για την ερώτηση 1 πριν την παρέμβαση	1,69	169	,983	0.900
	Μη διαφυλετικές επιλογές για την ερώτηση 1 μετά την παρέμβαση	1,69	169	1,029	
4	Σύνολο Επιλογών για την ερώτηση 2 πριν την παρέμβαση	2,50	167	,693	<b>0.000</b>
	Σύνολο Επιλογών για την ερώτηση 2 μετά την παρέμβαση	2,72	167	,588	
5	Διαφυλετικές επιλογές για την ερώτηση 2 πριν την παρέμβαση	,85	168	,958	<b>0.000</b>

	Διαφυλετικές επιλογές για την ερώτηση 2 μετά την παρέμβαση	1,04	168	1,029	
6	Μη διαφυλετικές επιλογές για την ερώτηση 2 πριν την παρέμβαση	1,68	168	,993	0.830
	Μη διαφυλετικές επιλογές για την ερώτηση 2 μετά την παρέμβαση	1,69	168	1,003	

Ως προς τις αντίστοιχες διαφορές για την ομάδα παρέμβασης, στον πίνακα 33 παρουσιάζεται η διαφορά των δύο μετρήσεων για τις επιμέρους ερωτήσεις των διαφυλετικών στάσεων και το συνολικό σκορ αυτών. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, στο σύνολο των ερωτήσεων καταγράφηκαν έντονες στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο ομάδων ( $p=0.000$ ).

<b>Πίνακας 33.</b> Οι διαφορές των διαφυλετικών στάσεων μεταξύ των δύο μετρήσεων για την ομάδα παρέμβασης			
	Μέση διαφορά	Τυπική απόκλιση	P
Πιστεύεις ότι τα παιδιά που δεν κατάγονται από τη δική σου χώρα είναι πιο έξυπνα από τα υπόλοιπα παιδιά	-,619	,947	<b>0.000</b>
Πιστεύεις ότι το σχολείο σας θα ήταν καλύτερο αν υπήρχαν μαθητές μόνο από τη δική σου χώρα	-,518	,935	<b>0.000</b>
Πιστεύεις ότι οι μαθητές που δεν κατάγονται από τη δική σου χώρα πρέπει να	-,251	,656	<b>0.000</b>

πηγαίνουν σε ξεχωριστά σχολεία			
Διαφυλετικές στάσεις	-1,39521	1,63530	<b>0.000</b>

Σχετικά με τις διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση για την ομάδα παρέμβασης στην υποκλίμακα της ελληνοκεντρικής ιστορικής συνείδησης και στις σχετικές ερωτήσεις, οι αναλύσεις παρατίθενται στον Πίνακα 34. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, οι διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές στο σύνολο των μετρήσεων, με εξαίρεση τη δεύτερη ερώτηση, που αναφερόταν στην Ιστορία της Ελλάδας ( $p=0.481$ ).

<b>Πίνακας 34.</b> Οι διαφορές της ελληνοκεντρικής ιστορικής συνείδησης πριν και μετά την παρέμβαση για την ομάδα παρέμβασης			
	Μέση διαφορά	Τυπική απόκλιση	P
Μου αρέσει να μαθαίνω για την ιστορία της πόλης μου ή του χωριού μου	-,222	,810	<b>0.001</b>
Μου αρέσει να μαθαίνω για την ιστορία της Ελλάδας	-,036	,662	0.481
Μου αρέσει να μαθαίνω για την ιστορία της Ευρώπης	-,295	,733	<b>0.000</b>
Μου αρέσει να μαθαίνω για την ιστορία όλου του κόσμου	-,301	,683	<b>0.000</b>
Πρέπει να μάθω ιστορία για να γνωρίσω την	-,376	,829	<b>0.000</b>

πολιτιστική κληρονομιά της Ελλάδας ώστε να νιώθω ότι είμαι και εγώ ενεργό μέλος της			
Ελληνοκεντρική ιστορική συνείδηση	-1,19632	1,70641	<b>0.000</b>

Στον πίνακα 35 παρουσιάζονται οι διαφορές της ομάδας παρέμβασης ως προς την πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση της καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης προς μία διαπολιτισμική κατεύθυνση. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, στο σύνολο των περιπτώσεων οι διαφορές αυτές ήταν στατιστικά σημαντικές ( $p=0.000$ ).

<b>Πίνακας 35.</b> Οι διαφορές μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης στη καλλιέργεια διαπολιτισμικής ιστορικής συνείδησης της ομάδας παρέμβασης			
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Πρέπει να μάθω ιστορία για να παίρνω παράδειγμα από άλλους ανθρώπους	,392	,720	<b>0.000</b>
Πρέπει να μάθω ιστορία για να μάθω να σέβομαι τις αντιλήψεις των άλλων	,368	,737	<b>0.000</b>
Πρέπει να μάθω ιστορία για να μάθω να σκέπτομαι και να συνδέω το παρελθόν με το παρόν	,345	,746	<b>0.000</b>
Διαπολιτισμική ιστορική συνείδηση	1,10429	1,43421	<b>0.000</b>

Στον Πίνακα 36 παρουσιάζονται οι διαφορές της ομάδας παρέμβασης ως προς τη γεγονοτολογική ιστορική συνείδηση μεταξύ της A και της B μέτρησης. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, υπήρχε μια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των τιμών των δύο μετρήσεων, με υψηλότερες τιμές κατά τη δεύτερη μέτρηση.

<b>Πίνακας 36.</b> Οι διαφορές των μετρήσεων της γεγονοτολογικής ιστορικής συνείδησης για την ομάδα παρέμβασης					
		Μέση τιμή	N	Τυπική απόκλιση	P
Γεγονοτολογική Μέτρηση	A'	1,51	166	,620	<b>0.000</b>
Γεγονοτολογική Μέτρηση	B'	1,90	166	,861	

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων υπήρχαν και ως προς την τελεολογική ιστορική συνείδηση. Και σε αυτή την περίπτωση οι υψηλότερες τιμές καταγράφηκαν στη δεύτερη μέτρηση ( $p=0.000$ ). Οι σχετικές διαφορές παρουσιάζονται στον κάτωθι πίνακα.

<b>Πίνακας 37.</b> Οι διαφορές των μετρήσεων της τελεολογικής ιστορικής συνείδησης για την ομάδα παρέμβασης					
		Μέση τιμή	N	Τυπική απόκλιση	P
Τελεολογική ιστορική συνείδηση Μέτρηση	A'	1,99	165	1,107	<b>0.000</b>
Τελεολογική ιστορική συνείδηση Μέτρηση	B'	2,55	165	1,202	

Ως προς τις διαφορές των μετρήσεων της στάσης περί του πολέμου στους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης, όπως διαπιστώνεται από τον παρακάτω πίνακα, οι τιμές ήταν υψηλότερες στη δεύτερη μέτρηση έναντι της πρώτης. Οι διαφορές αυτές ήταν στατιστικά σημαντικές ( $p=0.001$ ).

<b>Πίνακας 38.</b> Οι διαφορές των μετρήσεων της αντίληψης για τον πόλεμο στην ομάδα παρέμβασης				
	Μέση τιμή	N	Τυπική απόκλιση	p
Νομίζεις ότι ο πόλεμος είναι απαραίτητος	3,83	166	,557	<b>0.001</b>
Νομίζεις ότι ο πόλεμος είναι απαραίτητος	3,97	166	,204	

Πιο κάτω αναλύονται τα αποτελέσματα των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές του Τμήματος Δ1 του 3<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Χαλανδρίου για να διαπιστωθεί ο τόπος συσχέτισής τους με την ένταση της παρέμβασης. Στον πίνακα 39 παρουσιάζεται η ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης του βαθμού που αρέσει στους συμμετέχοντες η διδασκαλία της ιστορίας της πόλης ή του χωριού. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, οι τιμές αυξάνονταν κατά μήκος του χρόνου.

<b>Πίνακας 39.</b> Η ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για τη διαφορά στο βαθμό που αρέσει στους συμμετέχοντες η διδασκαλία της ιστορίας της πόλης ή του χωριού			
Μου αρέσει να μαθαίνω για την ιστορία της πόλης μου ή του χωριού μου	Μέση τιμή	F	P
Πρώτη μέτρηση	1,267	17,500	<b>0.001</b>
Δεύτερη μέτρηση	1,733		
Τρίτη μέτρηση	1,933		

Σχετικά με την ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για τη μελέτη της διαφοράς στο βαθμό που αρέσει στους συμμετέχοντες η διδασκαλία της ιστορίας της Ελλάδας, η σχετική ανάλυση παρατίθεται στον Πίνακα 40. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, ενώ κατά τη δεύτερη μέτρηση η διαφοροποίηση ήταν αμελητέα, υπήρξε μια πολύ έντονη διαφοροποίηση



των τιμών κατά την τρίτη μέτρηση. Συνολικότερα, οι διαφορές μεταξύ των επιμέρους μετρήσεων ήταν έντονα στατιστικά σημαντικές ( $p=0.000$ ).

<b>Πίνακας 40.</b> Η ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για τη διαφορά στο βαθμό που αρέσει στους συμμετέχοντες η διδασκαλία της ιστορίας της Ελλάδας			
Μου αρέσει να μαθαίνω την ιστορία της Ελλάδας	Μέση τιμή	F	p
Πρώτη μέτρηση	1,214	58,743	<b>0.000</b>
Δεύτερη μέτρηση	1,286		
Τρίτη μέτρηση	3,571		

Η αντίστοιχη ανάλυση ως προς το βαθμό που στους συμμετέχοντες αρέσει η διδασκαλία της ιστορίας της Ευρώπης παρουσιάζεται στον πίνακα 41. Όπως παρουσιάζεται και από τον πίνακα, οι σχετικές τιμές αυξάνονταν κατά μήκος του χρόνου. Η διαφοροποίηση των τιμών αυτών ήταν στατιστικά σημαντική, παρ' ότι η διαφορά ήταν οριακή.

<b>Πίνακας 41.</b> Η ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για τη διαφορά στο βαθμό που αρέσει στους συμμετέχοντες η διδασκαλία της ιστορίας της Ευρώπης			
Μου αρέσει να μαθαίνω την ιστορία της Ευρώπης	Μέση τιμή	F	p
Πρώτη μέτρηση	3,500	5,200	<b>0.040</b>
Δεύτερη μέτρηση	3,643		
Τρίτη μέτρηση	3,786		

Στον πίνακα 42 παρουσιάζεται η αντίστοιχη ανάλυση ως προς την ιστορία όλου του κόσμου. Και σε αυτή την περίπτωση διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιμέρους μετρήσεων ( $p=0.000$ ), αφού κατά μήκος του χρόνου οι σχετικές τιμές αυξάνονταν.

<b>Πίνακας 42.</b> Η ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για τη διαφορά στο βαθμό που αρέσει στους συμμετέχοντες η διδασκαλία της ιστορίας του κόσμου			
Μου αρέσει να μαθαίνω την ιστορία όλου του κόσμου	Μέση τιμή	F	p
Πρώτη μέτρηση	3,429	6,067	<b>0.000</b>
Δεύτερη μέτρηση	3,714		
Τρίτη μέτρηση	3,929		

Σχετικά με τη γεγονοτολογική συνείδηση των συμμετεχόντων, οι διαφορές κατά μήκος του χρόνου παρατίθενται στον πίνακα 43. Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα, κατά μήκος του χρόνου οι τιμές αυξάνονταν, υποδηλώνοντας τη σταδιακή απομάκρυνση των μαθητών από τη διαμόρφωση μίας γεγονοτολογικής ιστορικής συνείδησης ( $p=0.003$ ).

<b>Πίνακας 43.</b> Η ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για τη διαφορά της γεγονοτολογικής συνείδησης			
Γεγονοτολογική συνείδηση	Μέση τιμή	F	p
Πρώτη μέτρηση	1,400	12,923	<b>0.003</b>
Δεύτερη μέτρηση	1,733		
Τρίτη μέτρηση	2,200		

Σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες μάθαιναν μέσω της ιστορίας να παίρνουν ως παράδειγμα άλλους ανθρώπους, οι σχετική ανάλυση παρουσιάζεται στον πίνακα 44. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, η αντίληψη αυτή από πλευράς των συμμετεχόντων ισχυροποιούταν κατά μήκος του χρόνου, αφού οι σχετικές τιμές έφθιναν, ( $p=0.009$ ).

<b>Πίνακας 44.</b> Η ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για το βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες μάθαιναν μέσω της ιστορίας να παίρνουν ως παράδειγμα άλλους ανθρώπους			
Για να παίρνω παράδειγμα από άλλους ανθρώπους	Μέση τιμή	F	p

Πρώτη μέτρηση	1,733	9,333	<b>0.009</b>
Δεύτερη μέτρηση	1,533		
Τρίτη μέτρηση	1,333		

Παρομοίως, κατά μήκος του χρόνου οι συμμετέχοντες έτειναν να συνδέουν σε ολοένα και μεγαλύτερο βαθμό το μάθημα της ιστορίας με τον σεβασμό της γνώμης των άλλων, κάτι που διαπιστώνεται από τη μείωση των τιμών στη σχετική ερώτηση, υποδηλώνοντας μεγαλύτερη συμφωνία ( $p=0.019$ ).

<b>Πίνακας 45.</b> Η ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για το βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες μάθαιναν μέσω της ιστορίας να σέβονται τη γνώμη των άλλων			
Για να μάθω να σέβομαι τη γνώμη των άλλων	Μέση τιμή	F	p
Πρώτη μέτρηση	2,214	7,222	<b>0.019</b>
Δεύτερη μέτρηση	1,714		
Τρίτη μέτρηση	1,500		

Στον πίνακα 46 παρουσιάζεται η θεώρηση των συμμετεχόντων πως μαθαίνουν την ιστορία ώστε να αισθάνονται περισσότερο Έλληνες. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της συγκεκριμένης αντίληψης κατά μήκος του χρόνου ( $p=0.136$ ).

<b>Πίνακας 46.</b> Η διαφοροποίηση της θεώρησης των συμμετεχόντων πως αισθάνονται περισσότερο Έλληνες κατά μήκος του χρόνου			
Για να νιώθω περισσότερο Έλληνας-Ελληνίδα	Μέση τιμή	F	p
Πρώτη μέτρηση	2,000	2,519	0.136
Δεύτερη μέτρηση	2,143		
Τρίτη μέτρηση	2,357		

Σχετικά με τη διαφοροποίηση της θεώρησης των συμμετεχόντων πως μαθαίνουν ιστορία ώστε να συνδέουν το παρελθόν με το παρόν, η σχετική διαφοροποίηση παρατίθεται στον πίνακα 47. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, παρατηρούνταν στατιστικά σημαντικές

διαφορές κατά μήκος του χρόνου, αντανακλώντας μια ισχυροποίηση της συγκεκριμένης θεώρησης ( $p=0.028$ ).

<b>Πίνακας 47.</b> Η διαφοροποίηση της θεώρησης των συμμετεχόντων πως μαθαίνουν ιστορία για να συνδέουν το παρελθόν με το παρόν κατά μήκος του χρόνου			
Για να συνδέω το παρελθόν με το παρόν	Μέση τιμή	F	p
Πρώτη μέτρηση	1,643	6,158	<b>0.028</b>
Δεύτερη μέτρηση	1,286		
Τρίτη μέτρηση	1,214		

Σχετικά με τη θεώρηση των συμμετεχόντων πως μαθαίνουν ιστορία «γιατί έτσι πρέπει», κατά μήκος του χρόνου η διαφωνία με την τοποθέτηση αυτή ισχυροποιούταν. Ωστόσο, οι διαφορές που παρατηρήθηκαν ήταν μη στατιστικά σημαντικές ( $p=0.096$ ).

<b>Πίνακας 48.</b> Η διαφοροποίηση της θεώρησης των συμμετεχόντων πως μαθαίνουν ιστορία γιατί έτσι πρέπει			
Γιατί έτσι πρέπει	Μέση τιμή	F	P
Πρώτη μέτρηση	2,500	3,218	0.096
Δεύτερη μέτρηση	2,643		
Τρίτη μέτρηση	2,857		

Σχετικά με τη θεώρηση των συμμετεχόντων πως τα παιδιά από τη χώρα τους είναι περισσότερο έξυπνα από τα άλλα παιδιά, η σχετική ανάλυση παρατίθεται στον πίνακα 49. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, η αντίληψη αυτή αποδυναμωνόταν κατά μήκος του χρόνου, με τις διαφορές των επιμέρους χρονικών στιγμών να είναι στατιστικά σημαντικές ( $p=0.010$ ).

<b>Πίνακας 49.</b> Η θεώρηση των συμμετεχόντων πως τα παιδιά από τη χώρα τους είναι πιο έξυπνα από τα άλλα παιδιά			
Τα παιδιά από τη χώρα μου είναι πιο έξυπνα από τα άλλα παιδιά	Μέση τιμή	F	P

Πρώτη μέτρηση	3,067	8,739	<b>0.010</b>
Δεύτερη μέτρηση	3,867		
Τρίτη μέτρηση	4,000		

Στον πίνακα 50 παρουσιάζεται η κατά μήκος του χρόνου διαφοροποίηση της θεώρησης των μαθητών πως το σχολείο τους θα ήταν καλύτερο αν υπήρχαν μαθητές μόνο από τη χώρα τους. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, η διαφωνία προς τη θεώρηση αυτή ισχυροποιούταν κατά μήκος του χρόνου ( $p=0.008$ ).

<b>Πίνακας 50.</b> Η διαφοροποίηση της θεώρησης των συμμετεχόντων πως θα ήταν καλύτερο το σχολείο τους αν υπήρχαν μαθητές μόνο από τη χώρα τους			
Το σχολείο μου θα ήταν καλύτερο αν υπήρχαν μαθητές μόνο από τη χώρα μου	Μέση τιμή	F	P
Πρώτη μέτρηση	2,667	9,662	<b>0.008</b>
Δεύτερη μέτρηση	3,067		
Τρίτη μέτρηση	3,600		

Στον πίνακα 51 παρουσιάζεται η κατά μήκος του χρόνου θεώρηση των συμμετεχόντων πως οι μαθητές από άλλη χώρα οφείλουν να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία. Σε αυτή την περίπτωση υπήρχε μια αμελητέα διαφοροποίηση από τη δεύτερη στην τρίτη μέτρηση, οδηγώντας έτσι σε απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών ( $p=0.217$ ).

<b>Πίνακας 51.</b> Η διαφοροποίηση της θεώρησης των συμμετεχόντων πως μαθητές που δεν είναι από τη χώρα τους οφείλουν να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία			
Μαθητές που δεν είναι από τη χώρα μου πρέπει να πηγαίνουν σε ξεχωριστά σχολεία	Μέση διαφορά	F	P
Πρώτη μέτρηση	3,400	1,672	0.217
Δεύτερη μέτρηση	3,600		
Τρίτη μέτρηση	3,667		

Ως προς τα συνολικά σκορ των υποκλιμάκων του εργαλείου μέτρησης, οι διαφυλετικές στάσεις μεταβάλλονταν κατά μήκος του χρόνου. Όπως διαπιστώνεται και από τον κάτωθι

πίνακα, υπήρχε μια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των σχετικών τιμών κατά μήκος του χρόνου ( $p=0.002$ ).

<b>Πίνακας 52.</b> Η διαφοροποίηση των διαφυλετικών στάσεων κατά μήκος του χρόνου			
Διαφυλετικές στάσεις	Μέση τιμή	F	P
Πρώτη μέτρηση	9,133	14,996	<b>0.002</b>
Δεύτερη μέτρηση	10,533		
Τρίτη μέτρηση	11,267		

Ως προς την ελληνοκεντρική ιστορική συνείδηση, η αντίστοιχη ανάλυση παρατίθεται στον Πίνακα 53. Και σε αυτή την περίπτωση υπήρχε μια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση κατά μήκος του χρόνου ( $p=0.000$ ).

<b>Πίνακας 53.</b> Η διαφοροποίηση της ελληνοκεντρικής συνείδησης κατά μήκος του χρόνου			
Ελληνοκεντρική συνείδηση	Μέση τιμή	F	P
Πρώτη μέτρηση	7,538	212,488	<b>0.000</b>
Δεύτερη μέτρηση	7,538		
Τρίτη μέτρηση	12,615		

Σχετικά με τη διαφοροποίηση της καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ιστορικής συνείδησης κατά μήκος του χρόνου, ο αντίστοιχος έλεγχος κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις, που παρατίθενται στον πίνακα 54 ( $p=0.001$ ).

<b>Πίνακας 54.</b> Η διαφοροποίηση της καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ιστορικής συνείδησης κατά μήκος του χρόνου					
Καλλιέργεια διαπολιτισμικής ιστορικής συνείδησης	Μέση τιμή	F	p		
Πρώτη μέτρηση	5,643	17,674	<b>0.001</b>		
Δεύτερη μέτρηση	4,571				
Τρίτη μέτρηση	4,071				

Στον πίνακα 55 παρατίθεται η διαφοροποίηση των στάσεων έναντι του πολέμου κατά μήκος του χρόνου. Παρ' ότι οι στάσεις διαφοροποιούνται από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση, η μη διαφοροποίηση της δεύτερης από την τρίτη μέτρηση οδήγησε σε μη στατιστικά σημαντικές διαφορές κατά μήκος του χρόνου ( $p=0.165$ ).

<b>Πίνακας 55.</b> Η διαφοροποίηση των στάσεων έναντι του πολέμου κατά μήκος του χρόνου			
Στάσεις έναντι του πολέμου	Μέση τιμή	F	P
Πρώτη μέτρηση	3,857	2,167	0.165
Δεύτερη μέτρηση	4,000		
Τρίτη μέτρηση	4,000		

Στον πίνακα 56 παρατίθεται η διαφοροποίηση των απόψεων των μαθητών για το Μάθημα της Ιστορίας σε βάθος χρόνου. Παρότι υπάρχει διαφοροποίηση από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση, η μη διαφοροποίηση της δεύτερης από την τρίτη οδήγησε σε μη στατιστικά σημαντικές διαφορές σε βάθος χρόνου ( $p = 0.375$ ). Παρόλο που δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρείται μία αύξηση των απαντήσεων των μαθητών που μπορούν να ενταχθούν στη *Νέα Ιστορία*, στην τρίτη μέτρηση, από 11 σε 14.

<b>Πίνακας 56.</b> Η διαφοροποίηση των απόψεων των μαθητών για το μάθημα της ιστορίας κατά μήκος του χρόνου			
Πρώτη Μέτρηση	Παραδοσιακή Ιστορία	11	p
	Νέα ιστορία	5	
Δεύτερη Μέτρηση	Παραδοσιακή Ιστορία	5	0.031
	Νέα Ιστορία	11	
Τρίτη Μέτρηση	Παραδοσιακή Ιστορία	2	0.375
	Νέα Ιστορία	14	

Στον Πίνακα 57 παρατίθενται οι στάσεις για το Μάθημα της Ιστορίας πριν και μετά την παρέμβαση. Όπως διαπιστώνεται και από το σχετικό πίνακα, δεν υπήρχε σημαντική διαφορά των στάσεων για την ιστορία τόσο πριν την παρέμβαση, όσο και μετά από αυτή, παρότι η μη διαφορά στη δεύτερη περίπτωση ήταν αρκετά οριακή προς την αύξηση της θετικής στάσης των μαθητών έναντι του Μαθήματος της Ιστορίας ( $p = 0.093$ ).

<b>Πίνακας 57.</b> Η επίδραση της ομάδας υπαγωγής στο βαθμό στον οποίο αρέσει στους συμμετέχοντες το μάθημα της ιστορίας					
	Ομάδα υπαγωγής	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Σου αρέσει το μάθημα της ιστορίας	Ομάδα ελέγχου	159	,92	,265	0.313
	Ομάδα πειράματος	167	,89	,311	
Σου αρέσει το μάθημα της ιστορίας	Ομάδα ελέγχου	159	,91	,284	0.093
	Ομάδα πειράματος	167	,96	,201	

Στον Πίνακα 58 παρατίθεται η επίδραση της ομάδας υπαγωγής σχετικά με το εάν οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση γιατί τους αρέσει ή μη το Μάθημα της Ιστορίας κατηγοριοποιείται στο πλαίσιο της *Παραδοσιακής* ή της *Νέας Ιστορίας*. Όπως διαπιστώνεται από το σχετικό Πίνακα, με βάση τις απαντήσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου, πριν την παρέμβαση, 69 εξ αυτών μπορούν να ενταχθούν στο πλαίσιο της *Παραδοσιακής Ιστορίας* και 74 στο πλαίσιο της *Νέας Ιστορίας*. Μετά την παρέμβαση οι απαντήσεις των μαθητών που μπορούν να ενταχθούν στην *Παραδοσιακή Ιστορία* αυξάνεται από 69 σε 88 ενώ οι απαντήσεις που μπορούν να ενταχθούν στην *Νέα Ιστορία* μειώνονται από 74 σε 55. Η διαφοροποίηση των τιμών είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας  $p = 0,003$ . Στις απαντήσεις της πειραματικής ομάδας παρατηρείται μία αντίθετη κίνηση μετά τη διενέργεια της παρέμβασης, με τη μείωση των απαντήσεων που μπορούν να ενταχθούν στην *Παραδοσιακή Ιστορία* από 85 σε 53 και την αύξηση των απαντήσεων που μπορούν να ενταχθούν στη *Νέα Ιστορία* από 63 σε 95. Η διαφοροποίηση των τιμών είναι στατιστικά σημαντική σε ακραίο επίπεδο σημαντικότητας  $p = 0,000$ .



**Πίνακας 58.** Η επίδραση της ομάδας υπαγωγής στις απόψεις των μαθητών για το μάθημα της ιστορίας

		Πριν την παρέμβαση	Μετά την Παρέμβαση	p
Ομάδα ελέγχου	Παραδοσιακή Ιστορία	69	88	0.003
	Νέα Ιστορία	74	55	
Ομάδα Πειράματος	Παραδοσιακή Ιστορία	85	53	0,000
	Νέα Ιστορία	63	95	

## 9.2. Αποτελέσματα Ποιοτικών Μέσων Αξιολόγησης

### 9.2.1. Μη δομημένη συμμετοχική παρατήρηση βάσει τήρησης ημερολογίου

Η ανάλυση των δεδομένων, που πρόεκυψαν από τη μη δομημένη συμμετοχική παρατήρηση, οργανώθηκε σε δύο βασικούς άξονες: α) ο πρώτος άξονας εστίασε στη στάση των μαθητών απέναντι στην εθνοτική και πολιτισμική ετερότητα καθώς και τον τρόπο συνεργασίας Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, β) ο δεύτερος άξονας εστίασε στο Μάθημα της Ιστορίας και συγκεκριμένα στη στάση των μαθητών για τη σχολική Ιστορία, τον τρόπο κατανόησης των εννοιών του χώρου, του χρόνου, της ετερότητας και του τρόπου που διαμορφώνουν οι μαθητές την ιστορική συνείδησή τους. Στόχος ήταν η καταγραφή της ύπαρξης ή μη αλλαγών στον τρόπο κατανόησης των ανωτέρω εννοιών.

Αρχικά, στις ομάδες παρέμβασης φάνηκε η δυσκολία των μαθητών να σχηματίσουν κύκλο πιάνοντας ο ένας το χέρι του άλλου. Ακολουθώντας την τυπική οργάνωση του χώρου, δηλαδή με τη διάταξη των θρανίων το ένα πίσω από το άλλο, συνήθως οι μαθητές που κάθονταν στα τελευταία θρανία εμφάνιζαν χαμηλή επίδοση, ήταν λιγότερο δημοφιλείς και σε πρώτο χρόνο έμεναν εκτός κύκλου. Οι πιο συνήθεις λόγοι, που συντελούσαν ώστε κάποιος μαθητής να μην είναι δημοφιλής ήταν οι παρακάτω: α) η τυχόν χαμηλή βαθμολογική επίδοση, β) το κοινωνικό και οικονομικό του υπόβαθρο, γ) η διαφορετική εθνοτική και πολιτισμική ταυτότητα ειδικά όταν συνοδευόταν από δυσκολία στην ομιλία και τη γραφή της Ελληνικής

γλώσσας και τέλος δ) η διαφορετικότητα ως προς την εξωτερική εμφάνιση. Επίσης παρατηρήθηκε η διατήρηση ομάδων στον κύκλο. Οι ομάδες αυτές στηρίζονταν και στο φύλο.

Η δυσκολία στη συνεργασία, που είχε ως βασική αιτία τη διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα φάνηκε ότι σταδιακά εξασθένησε μετά την υλοποίηση των ασκήσεων συνεργασίας. Ειδικά στην άσκηση της πρώτης ενότητας - που οι μαθητές κλήθηκαν να ζωγραφίσουν ο ένας στην παλάμη του άλλου, δίνοντας πληροφορίες για τον εαυτό τους – σε πρώτο χρόνο δημιουργήθηκαν εντάσεις αλλά στη συνέχεια και ιδίως στο τέλος της άσκησης οι μαθητές στις περισσότερες περιπτώσεις έδειξαν βελτίωση στον τρόπο συνεργασίας τους. Χρήζει αναφοράς το γεγονός πως υπήρξαν και περιπτώσεις, που όταν οι μαθητές χωρίζονταν τυχαία σε ομάδες, πολλές φορές διαμαρτύρονταν έντονα και ήθελαν να αλλάξουν συνεργάτη.

Εδικά σε μία συγκεκριμένη τάξη παρέμβασης έτυχε πάνω από τρεις φορές να συνεργαστούν ένας μαθητής με καταγωγή γονέων από την Ελλάδα με έναν μαθητή με καταγωγή γονέων από την Αλβανία. Από όσα ειπώθηκαν ήταν ξεκάθαρο ότι αρχικά η συνεργασία δεν είχε τα επιθυμητά αποτελέσματα εξαιτίας της διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας. Στην άσκηση, που τους ζητήθηκε να φτιάξουν αμφορείς με πλαστελίνη ανά δυάδες, οι εν λόγω μαθητές έτυχε να είναι στην ίδια ομάδα. Εξαιτίας της έλλειψης συνεργασίας δεν μπόρεσαν να ολοκληρώσουν την άσκηση στον δεδομένο χρόνο. Στην επόμενη άσκηση που ήταν πάλι ομάδα συνεργασίας, χτίζοντας στην αρχική τους εμπειρία αυτή τη φορά συνεργάστηκαν αποτελεσματικότερα. Αυτή η παρατήρηση έδειξε ότι οι συνεργατικές ασκήσεις στο Μάθημα της Ιστορίας, οι οποίες εμπεριείχαν το στοιχείο της ευγενούς άμιλλας και δεν είχαν βαθμοθηρικό χαρακτήρα βοήθησαν στη συνεργασία Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών μέσα στην τάξη.

Επίσης παρατηρήθηκε ότι σε ασκήσεις, όπως εκείνη της αφήγησης της οικογενειακής ιστορίας των μαθητών, οι πιο απομακρυσμένοι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες βοηθώντας την ενσωμάτωσή τους στην ομάδα. Σε αυτό βοήθησε και η ένταξη της βιοματικής και της οικογενειακής ιστορίας του καθενός, η οποία παρατηρήθηκε πως σταδιακά οδήγησε στην άρση της αρνητικής στάσης απέναντι στους μαθητές, που οφείλονταν στο στοιχείο της καταγωγής. Μεγαλύτερο πρόβλημα συνεργασίας παρατηρήθηκε κυρίως ανάμεσα σε Έλληνες μαθητές και μαθητές των οποίων ο ένας ή και οι δύο γονείς κατάγονταν από την Αλβανία. Αξιοσημείωτο ήταν ότι σε αρκετές περιπτώσεις πολλοί μαθητές των οποίων οι γονείς τους κατάγονταν από την Αλβανία προσπάθησαν να αποκρύψουν την πληροφορία αυτή από τους συμμαθητές τους. Το πρόβλημα ήταν μικρότερο με μαθητές των οποίων οι

γονείς κατάγονταν από άλλες χώρες όπως από την Αμερική, τη Ρουμανία, τη Βουλγαρία, την Πολωνία, τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και την Αφρική.

Σημείο που χρήζει αναφοράς ήταν το γεγονός πως υπήρξε καλύτερη συνεργασία στις τάξεις, όπου η στάση του δασκάλου ενθάρρυνε κάτι τέτοιο. Για παράδειγμα σε μια συγκεκριμένη τάξη στην οποία ο εκπαιδευτικός παρουσίασε στους μαθητές τα άτομα με ειδικές ανάγκες ως σούπερ ήρωες και είχε ορίσει ένα συγκεκριμένο θρανίο ως θρανίο συνεργασίας για να συζητούν τις διαφωνίες τους οι μαθητές παρατηρήθηκε ότι οι ασκήσεις συνεργασίας εξελίχθηκαν πιο ομαλά από την αρχή, παρόλο που στη συγκεκριμένη σχολική τάξη υπήρχε μία μαθήτρια από την Αφρική και αρκετοί μαθητές από την Αλβανία.

Ακολουθούν οι καταγραφές που σχετίζονταν αποκλειστικά με την ιστορική συνείδηση των μαθητών και τη στάση τους απέναντι στο Μάθημα της Ιστορίας. Αρχικά παρατηρήθηκε ότι στις περισσότερες τάξεις στις οποίες εφαρμόστηκε η παρέμβαση, οι μαθητές συνδέσαν το ταξίδι στο παρελθόν με συγκεκριμένα ιστορικά πρόσωπα τα οποία δεν τοποθετούνταν στην Κλασσική περίοδο, όπως για παράδειγμα ο Μέγας Αλέξανδρος και ο Κολοκοτρώνης. Τουναντίον πρόσωπα που ανέφεραν οι μαθητές συνδέοντάς τα αυτόματα με το παρελθόν ήταν ο Περικλής, ο Λεωνίδας και ο Θουκυδίδης. Αυτό φανερώνει μία νοηματοδότηση του παρελθόντος από τους μαθητές, που συνάδει με ό,τι έχει ορίσει ο Rüsen (2006:72-73) ως *παραδοσιακό τύπο*.

Επίσης η σύνδεση της σχολικής Ιστορίας αποκλειστικά με ιστορικά πρόσωπα διαφορετικών ιστορικών περιόδων, που συνδέονται όμως με την Ελληνική εθνική ιστορία, κατέδειξε μία αμιγώς ελληνοκεντρική / εθνοκεντρική αντίληψη της ιστορίας και κατανόηση του ιστορικού χρόνου και χώρου ως αδιάρρηκτη συνέχεια από το παρελθόν μέχρι το παρόν. Την εξελικτική αντίληψη της έννοιας του ιστορικού χρόνου αναγνωρίζοντας πολλές φορές του ανθρώπους του παρελθόντος ως κατώτερους σε σχέση με τους σύγχρονους ανθρώπους έδειξε η αντίδραση των μαθητών στη φωτογραφία της Μύρτιδος, που τη θεώρησαν από απλά άσχημη έως τρομακτική. Για παράδειγμα μία μαθήτρια δήλωσε πως νιώθει λύπη για το πως ήταν το πρόσωπο της Μύρτιδας. Στη συνέχεια εφόσον αντιλήφθηκαν τη διαφορά των ανθρώπων του σήμερα με εκείνους του παρελθόντος όχι με όρους κατωτερότητας ενέταξαν τη Μύρτιδα στο ιστορικό της πλαίσιο και έτσι παρατηρήθηκε μια εντυπωσιακή ανατροπή της αρχικής τους αντίληψης.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί οι περισσότεροι μαθητές από την ομάδα παρέμβασης συνδύσαν το ταξίδι στο παρελθόν με τους πολέμους δείχνοντας παράλληλα πολύ πάθος. Ως παράδειγμα προς αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να εκληφθεί το γεγονός ότι σε πολλές τάξεις

οι μαθητές ενθουσιάστηκαν γιατί θα είχαν την ευκαιρία να πολεμήσουν στο πλευρό των Ελλήνων πολεμιστών εναντίων των Περσών. Αυτή η συμπεριφορά έδειξε μία κλήση των μαθητών προς τη στρατιωτική και πολιτική ιστορία, που συνδέεται με την έννοια της Παραδοσιακής Ιστορίας και όχι με την κοινωνική, πολιτισμική ιστορία καθώς και την ιστορία των φύλων που συνδέεται με την κατεύθυνση της Νέας διδακτικής της Ιστορίας.

Η ίδια κατεύθυνση παρατηρήθηκε και στις απόψεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου, κατά τη διάρκεια της οποίας ο ερευνητής εστίασε στη διδασκαλία των Κεφαλαίων 20-27.

Αυτή η κατεύθυνση παρατηρήθηκε πως σε ότι αφορά τους μαθητές της πειραματικής ομάδας άλλαξε σταδιακά. Σε αυτό το αποτέλεσμα (ειδικά στη στάση των μαθητών απέναντι στον πόλεμο) βοήθησε τόσο η ιστορία της Μύρτιδος (που στηρίχθηκε στην κριτική σκέψη και τη σύγκριση του φαινομένου του πολέμου σε διαφορετικές περιόδους) όσο και η αφήγηση μαθητών από άλλες χώρες για τον τρόπο που επηρέασε ο πόλεμος τις οικογένειές τους αποτελώντας επί της ουσίας μία από τις βασικές αιτίες μετανάστευσης. Η ένταξη δηλαδή της βιωματικής και οικογενειακής ιστορίας ενθάρρυνε τους μαθητές από άλλες χώρες να μιλήσουν για την ιστορία των δικών τους χωρών αυξάνοντας παράλληλα την ενσυναίσθηση των Ελλήνων μαθητών προς τις αιτίες μετανάστευσης. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης οι μαθητές έδειξαν να ενδιαφέρονται και για την ενασχόληση με την ιστορία άλλων χωρών φτάνοντας σε μια αντίληψη του χώρου που συνδυάζει το εθνικό με το τοπικό και το Παγκόσμιο.

Η προσκόλληση της ιστορικής αντίληψης των μαθητών στην εθνική ιστορία αλλά και η αντίληψη του εθνικού άλλου ως εχθρού φαίνεται και από το παρακάτω συμβάν, που συνέβη σε ένα από τα τμήματα της ομάδας παρέμβασης. Κατά τη διάρκεια της 5<sup>ης</sup> ενότητας της εκπαιδευτικής παρέμβασης οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες με βάση λαούς, που υπήρχαν στην Κλασσική περίοδο και ανέπτυσαν εμπορικές δραστηριότητες με την πόλη – κράτος της Αθήνας. Κάποια από τις ομάδες αυτές τύχαινε να ήταν και οι Πέρσες. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές, που τύχαιναν στην ομάδα αυτή, ήθελαν να αλλάξουν ομάδα.

Όταν οι μαθητές ενημερώνονταν για την καθημερινή ζωή των Περσών, την αρχιτεκτονική και την παιδική ηλικία σε περισσότερές από τρεις σχολικές τάξεις οι μαθητές ρώτησαν αν οι Πέρσες είχαν παιδιά ή αν γεννιούνταν πολεμιστές. Αυτό το γεγονός έδειξε ότι ο βασικός τρόπος που αντιλαμβάνονταν οι μαθητές τον εθνικό άλλο ήταν ως εχθρός της Ελλάδος και αυτό το στοιχείο είχε τη βάση του αμιγώς στη στρατιωτική ιστορία. Αυτή η αντίληψη έδειξε σταδιακά να υποχωρεί με βάση τη μελέτη και άλλων λαών στο πλαίσιο της παρέμβασης όσον αφορά τους μαθητές της πειραματικής ομάδας.

Τέλος παρατηρήθηκε μία προσκόλληση τόσο των μαθητών της ομάδας πειράματος όσο και των μαθητών της ομάδας ελέγχου στη δηλωτική γνώση και όχι στη διαδικαστική γνώση. Εδικά στην άσκηση που οι μαθητές γινόντουσαν αρχαιολόγοι με βάση την τεχνική *μανδύας του ειδικού*, φάνηκε αρχικά ότι οι μαθητές θεωρούσαν αντικειμενική την ιστορική γνώση, που διάβαζαν στα σχολικά βιβλία. Μετά, όμως, την άσκηση και τη συζήτηση με τους μαθητές περί του γεγονότος ότι οι επιστήμες τόσο της Ιστορίας όσο και της Αρχαιολογίας βασίζονται σε ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις, φάνηκε να αντιλαμβάνονται οι μαθητές καλύτερα τη φύση της ιστορικής επιστήμης καθώς και τη διαδικαστική γνώση. Ωστόσο, αυτή η αλλαγή δεν παρατηρήθηκε στους μαθητές της ομάδας ελέγχου.

### **9.2.2. Αποτελέσματα μη δομημένης ομαδικής συνέντευξης στους μαθητές**

Στην πρώτη ερώτηση για το αν αρέσει στους μαθητές το μάθημα της σχολικής Ιστορίας τόσο στις τάξεις των ομάδων ελέγχου όσο και στα τμήματα της ομάδας πειράματος, οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι βρίσκουν το Μάθημα της Ιστορίας κουραστικό, βαρετό και δύσκολο. Οι βασικές αιτίες για τη στάση αυτή των μαθητών συνδέονταν με την πιεστική ύλη, την ανάγκη απομνημόνευσης πληθώρας πληροφοριών, τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν στις εξετάσεις και τέλος τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών. Αυτές οι αιτίες συνδέονται με το συγκεντρωτικό μοντέλο διδασκαλίας της Ιστορίας. Όσον αφορά τους μαθητές της ομάδας ελέγχου η άποψη αυτή έμεινε ίδια για τους περισσότερους μαθητές και μετά το τέλος της δωδεκάωρης διδασκαλίας. Όσον αφορά τους μαθητές της ομάδας παρέμβασης στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης, όταν ξανατέθηκε από τον ερευνητή-εμπυχωτή η ίδια ερώτηση διαπιστώθηκε μία αλλαγή της παραπάνω στάσης. Πολλοί μαθητές απάντησαν ότι θα έβρισκαν ενδιαφέρον το Μάθημα της Ιστορίας αν είχαν τη δυνατότητα να ενσωματώνονταν παιχνίδια και εκπαιδευτικές δραστηριότητες εντός του μαθήματος. Επίσης πολλοί μαθητές συμφώνησαν ότι θα τους άρεσε περισσότερο αν υπήρχε τρόπος να ενταχθεί πιο ενεργά η δικιά τους οικογενειακή ιστορία εντός του μαθήματος δίνοντας πιο ενεργό ρόλο στους μαθητές. Πολλοί ήταν οι μαθητές που άλλαξαν γνώμη και τους φαίνονταν μετά την παρέμβαση πιο ενδιαφέρον το Μάθημα της Ιστορίας εξαιτίας της ιστορίας της Μύρτιδος.

Στην ερώτηση για το πια θέματα αρέσουν στους μαθητές να μαθαίνουν στο Μάθημα της Ιστορίας, οι πιο δημοφιλείς απαντήσεις των μαθητών τόσο της ομάδας ελέγχου όσο και της ομάδας πειράματος ήταν οι παρακάτω: α) Έλληνες ήρωες και σπουδαία πολιτικά πρόσωπα όπως ο Περικλής, ο Λεωνίδας, ο Μέγας Αλέξανδρος και ο Κολοκοτρώνης, β) πόλεμοι, γ) στοιχεία του παρελθόντος και δ) νέες γνώσεις για τον τρόπο ζωής στο παρελθόν. Αυτή η

τοποθέτηση δείχνει μία νοηματοδότηση του παρελθόντος από τους μαθητές που συγκλίνει με τους προσανατολισμούς της Παραδοσιακής ιστορίας.

Μετά το τέλος των μαθημάτων οι μαθητές της ομάδας ελέγχου εξακολουθούσαν να κινούνται στην ίδια κατεύθυνση. Ωστόσο παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης άλλαξαν κατά μεγάλο βαθμό τις αρχικά δοθείσες απαντήσεις τους προσθέτοντας και τις παρακάτω: α) νέες γνώσεις αναφορικά στον τρόπο ζωής των ανθρώπων του παρελθόντος, β) νέες πληροφορίες για την ιστορία διαφορετικών λαών, γ) γνώσεις που θα χρησιμεύσουν στο να συγκρίνουν το παρελθόν με το παρόν, δ) συναρπαστικές νέες ιστορίες ανθρώπων, όπως και εκείνη της Μύρτιδας καθώς και ε) ενδιαφέρον για το πως ζούσαν τα παιδιά και οι γυναίκες στο παρελθόν. Στις απαντήσεις των μαθητών της ομάδας παρέμβασης παρατηρήθηκε μία στροφή ενδιαφέροντος από τη στρατιωτική και πολιτική ιστορία προς την κοινωνική ιστορία, συμπλέοντας έτσι με την κατεύθυνση της *Νέας Διδακτική της Ιστορίας*.

Στην ερώτηση ποια ιστορία θέλουν να μαθαίνουν οι μαθητές, η πλειοψηφία των μαθητών τόσο της ομάδας ελέγχου όσο και της ομάδας παρέμβασης απάντησε ότι τους αρέσει να μαθαίνουν για την Ελληνική ιστορία. Στη συζήτηση που ακολούθησε με θέμα το εάν τους αρέσει να μαθαίνουν για άλλες χώρες, όπως για την ιστορία της Αλβανίας, της Βουλγαρίας, της Ρουμανίας, της Ιταλίας, της Γερμανίας οι μαθητές ήταν επιφυλακτικοί δίνοντας μία προτίμηση για την ιστορία κυρίως των χωρών την Δυτικής Ευρώπης και λιγότερο της ιστορίας των χωρών των Βαλκανίων. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι σε κάποιες τάξεις τόσο της ομάδας πειράματος όσο και της ομάδας ελέγχου αναφέρθηκε ότι στους μαθητές αρέσει η ιστορία της Αλβανίας. Ωστόσο σε αυτές τις τάξεις υπήρχαν αρκετοί μαθητές από την Αλβανία. Αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι σε αρκετές περιπτώσεις, στις οποίες συνέτρεχαν θετικές συνθήκες, όπως η ενθάρρυνση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση ομαλής συνύπαρξης Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές τάξεις, οι πολυπολιτισμικές συνθήκες εντός σχολείου, ευνοούσαν την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Επίσης θα πρέπει να αναφερθεί ότι σε κάποιες από τις τάξεις τόσο της ομάδας ελέγχου όσο και της ομάδας πειράματος αναφέρθηκε πως θα τους άρεσε να μάθαιναν για την ιστορία άλλων πολιτισμών, όπως εκείνον της Αιγύπτου. Με βάση τα παραπάνω διαφάνηκε κατά βάση ένας Ευρωκεντρικός προσανατολισμός και μια ταύτιση των χωρών της Ευρώπης με τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης.

Στην ίδια ερώτηση, μετά τις ώρες διδασκαλίας, που ήταν αφιερωμένες στην πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου στην

πλειοψηφία τους απάντησαν με βάση τον ίδιο προσανατολισμό, ενώ οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης συνεχίζοντας να δείχνουν προτίμηση στην εθνική ιστορία εκδήλωσαν παράλληλα ενδιαφέρον και για την ιστορία άλλων λαών καθώς και για την παγκόσμια ιστορία. Το γεγονός αυτό αποτύπωσε μία μετακίνηση των μαθητών της ομάδας παρέμβασης στον τρόπο που αντιλαμβάνονταν την έννοια του χώρου στην ιστορία. Δεν επικεντρώθηκαν αποκλειστικά στην Ελληνική ιστορία αλλά ενένταξαν στα ενδιαφέροντά τους και την παγκόσμια ιστορία. Τουναντίον, η επικέντρωση στην ιστορία των χωρών της Δυτικής Ευρώπης έναντι της ιστορίας των Βαλκανικών χωρών δεν έδειξε να αλλάζει ούτε στους μαθητές της ομάδας παρέμβασης.

Στην ερώτηση για τις αντιλήψεις των μαθητών της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου ως προς το φαινόμενο του πολέμου η πλειοψηφία των μαθητών έδειξε ότι ήταν ενθουσιασμένοι συνδέοντάς τους, μάλιστα, με περιπέτειες και νίκες των Ελλήνων. Περισσότεροι ενθουσιασμό έδειξαν κυρίως τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια αναφορικά στο θέμα των πολέμων. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός της σύνδεσης των πολέμων στην ιστορία με τα στρατηγικά παιχνίδια ρόλων. Παράδειγμα σχολίων μαθητών σε σχέση με το φαινόμενο του πολέμου, τόσο της ομάδας ελέγχου όσο και της ομάδας πειράματος αποτελούν τα κάτωθι: *«Μ'αρέσει ο πόλεμος γιατί μ'αρέσουν οι μάχες», «ο πόλεμος γίνεται για να σκοτωθούν οι άνθρωποι», «πρέπει να γίνονται πόλεμοι για να βγαίνουν λεφτά», «θαυμάζω το Λεωνίδα, που πολέμησε εναντίον του Ξέρξη»*. Από τις παραπάνω απόψεις των μαθητών φαίνεται ότι λίγοι μαθητές τοποθέτησαν το φαινόμενο του πολέμου εντός ιστορικού πλαισίου.

Σε κάποιες περιπτώσεις υπήρχαν αντιδράσεις προς τη θετική στάση απέναντι στο φαινόμενο του πολέμου. Για παράδειγμα, σε ένα από τα τμήματα της ομάδας ελέγχου κάποιοι μαθητές αντέδρασαν στις απόψεις κάποιων άλλων μαθητών, που είχαν θετική στάση απέναντι στο πόλεμο υποστηρίζοντας ότι πεθαίνουν άνθρωποι. Στην ίδια τάξη με βάση αυτήν τη συζήτηση μία μαθήτρια από τη Ρουμανία είπε ότι μία γνωστή της οικογένειάς της αναγκάστηκε να μεταναστεύσει εξαιτίας του πολέμου.

Παραδείγματα τοποθετήσεων μαθητών με αρνητική στάση για το φαινόμενο του πολέμου αποτελούν τα κάτωθι: *«Μην πολεμάτε γιατί μέσα σε λίγες ώρες σκοτώνονται πάρα πολλοί άνθρωποι», «ένας λόγος που δεν μ'αρέσει ο πόλεμος είναι γιατί γίνονται καταστροφές», «χρειαζόμαστε ειρήνη γιατί με τον πόλεμο σκοτώνονται άνθρωποι», «δεν είναι καλό να πολεμάς γιατί σκοτώνονται τόσοι πολλοί άνθρωποι, οι οικογένειες χάνουν δικούς τους ανθρώπους, μόνο καταστροφές φέρνει ο πόλεμος», «δεν θέλω να γίνεται πόλεμος επειδή πεθαίνουν Έλληνες και μπορεί και η οικογένειά μου να πεθάνει από αυτόν», «δεν θέλω να γίνεται πόλεμος γιατί πεθαίνουν καημένοι άνθρωποι», «δεν πρέπει να γίνεται ο πόλεμος γιατί βλάπτει», «ο πόλεμος*

*είναι κακός και δεν πρέπει να γίνεται», «νιώθω οργή για τον πόλεμο επειδή σκοτώνονται άνθρωποι και γεμίζει ο τόπος αίματα», «νιώθω ότι ο πόλεμος δεν είναι καλός γιατί σκοτώνονται άνθρωποι»,*

Παρατηρήθηκε ότι ο λόγος των μαθητών για το φαινόμενο του πολέμου τις περισσότερες φορές ήταν εκτός ιστορικού πλαισίου με απουσία σύγκρισης πολέμων σε διαφορετικά χωρικά και χρονικά πλαίσια, χωρίς να αναφέρονται αιτίες ή αφορμές. Στην παρέμβαση επιχειρήθηκε η ένταξη του φαινομένου σε μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, η μελέτη ιστορικών αιτίων και αφορμών, οι συνέπειες καθώς και η σύγκριση πολέμων σε διαφορετικά χωρικά και χρονικά πλαίσια.

Μετά το τέλος της παρέμβασης φάνηκε στους μαθητές της ομάδας παρέμβασης ένας προβληματισμός και μια κριτική στάση απέναντι στο φαινόμενο του πολέμου. Η ευαισθητοποίηση αυτή συνδέεται με την ιστορία της Μύρτιδος τοποθετημένη πάντα στο συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο. Η σύνδεση του φαινομένου με την ιστορία της Μύρτιδος στο πλαίσιο του σεναρίου του διαδραστικού δράματος φαίνεται και από τις παρακάτω τοποθετήσεις των μαθητών της ομάδας παρέμβασης: *«Δεν μου αρέσει ο πόλεμος και αν ζούσα την ίδια περίοδο με τη Μύρτιδα θα τη συμβούλευα να κάνει υπομονή να τελειώσει», «αν ζούσα στην Αθήνα το 430 π.Χ. και γνώριζα τη Μύρτιδα θα της έλεγα να μην φοβάται και όλα θα πάνε καλά», «πιστεύω ότι οι πόλεμοι πολλές φορές είναι καταστροφικοί για όλες τις μεριές που συμμετέχουν και αυτό το κατάλαβα γιατί γνώρισα τη Μύρτιδα που ήταν ένα κοριτσάκι που έζησε τον Πελοποννησιακό πόλεμο, πέθανε από τον λιμό και νιώθω πολύ στενοχωρημένος για αυτήν», «θα έλεγα στη Μύρτιδα να κάνει υπομονή, να δώσει μάχη όσο μπορεί και θα της υποσχόταν να γίνουν καλύτερα τα πράγματα».*

Στις σκέψεις αυτές των μαθητών παρατηρείται ότι αντιμετωπίζουν τη Μύρτιδα ως ιστορικό πρόσωπο με ανθρώπινα χαρακτηριστικά και αυτό είναι σε κάθε περίπτωση στοιχείο θετικό. Οι μαθητές να αντιλαμβάνονται τα ιστορικά πρόσωπα ως δρώντα πρόσωπα. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι παρόλο που τοποθετούνται οι σκέψεις τους σε ιστορικό πλαίσιο με βάση συγκεκριμένη ιστορική περίοδο (Πελοποννησιακός πόλεμος) - και αυτό είναι φανερό από σκέψεις όπως η ως άνω καταγραφείσα: *«αν ζούσα την ίδια περίοδο με τη Μύρτιδα, 430 π.Χ.»* - ωστόσο φαίνεται ότι οι μαθητές ερμηνεύουν το παρελθόν με βάση τα δικά τους βιώματα υποκύπτοντας στο σφάλμα του *ψυχολογικού αναχρονισμού*. Για να αποφευχθεί το σφάλμα αυτό είναι σημαντικό, κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές μέσω ιστορικών πηγών και τεκμηρίων, να εξοικειώνονται με τη διαδικαστική γνώση. Αυτή η επιδίωξη μπορεί να επιτευχθεί, όπως φαίνεται και στα αποτελέσματα της ομαδικής συνέντευξης,



μακροπρόθεσμα και σε καμία περίπτωση αποκλειστικά μέσα λίγες ώρες που διήρκησε η συντελεσθείσα στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής παρέμβαση. Αξιοσημείωτο είναι πως στο τμήμα Δ1 του 3<sup>ου</sup> Δημοτικού Χαλανδρίου μετά την επιπλέον δωδεκάωρη παρέμβαση οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν για τον πόλεμο κυρίως με βάση τη Μύρτιδα με προσπάθεια να την εντάξουν εντός του συγκεκριμένου ιστορικού πλαισίου αναπτύσσοντας, μάλιστα, ιστορική σκέψη.

### 9.2.3. Αποτελέσματα ανάλυσης των στοιχείων του φακέλου των μαθητών

Μια βασική ερώτηση, η οποία περιέχονταν στον φάκελο των μαθητών και συμπληρώθηκε αρχικά από τους μαθητές της ομάδας παρέμβασης εντός της πρώτης και της τελευταίας συνάντησης ήταν η παρακάτω: *Τι συναίσθημα νιώθεις για τους ανθρώπους, που είναι διαφορετικοί από εσένα? (φορούν διαφορετικά ρούχα, τρώνε διαφορετικά από τα συνηθισμένα στην Ελληνική κουζίνα φαγητά, ζούσαν στο παρελθόν σε άλλες χώρες)*. Με βάση την τεχνική της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου οι απαντήσεις των μαθητών χωρίστηκαν σε κατηγορίες ανάλυσης με παραγωγικό τρόπο (Berelson, 1971· Kriooendorff, 2004· Μπονίδης, 2004).

Αφού αναγνώστηκαν οι απαντήσεις των μαθητών από τον ερευνητή χωρίστηκαν σε 18 θεματικές κατηγορίες. Στη συνέχεια, με βάση τις κατηγορίες αυτές, τα δεδομένα για κάθε μαθητή περάστηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics Version 20 και με βάση τις αρχές της περιγραφικής στατιστικής δημιουργήθηκε ένας πίνακας κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών στη συγκεκριμένη ερώτηση, για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση. Ο βασικός σχολιασμός των αποτελεσμάτων βασίστηκε σε αυτόν τον πίνακα.

Οι κατηγορίες ανάλυσης, που προέκυψαν από τις απαντήσεις των μαθητών, ήταν 1) χαρά, 2) περιέργεια, 3) απλή περιγραφή των διαφορετικών ανθρώπων, 4) φόβος, 5) αγάπη, 6) ισότητα, 7) λύπη, 8) αποφυγή σκωπτικής συμπεριφοράς έναντι τρίτων, 9) αποδοχή της διαφορετικότητας, 10) αίσθηση υπεροχής έναντι τρίτων, 11) φιλία, 12) αγωνία για το τι ένιωθαν οι ήρωες του παρελθόντος στην πραγματικότητα, 13) αποφυγή απόλυτης ομοιογένειας, 14) ουδετερότητα, 15) περιπέτεια, 16) βοήθεια προς αλλοδαπούς διά της εκμάθησης της Ελληνικής γλώσσας σε αυτούς, 17) Μίσος και 18) Ανεκτικότητα ως προς τον τρόπο ζωής και την καθημερινότητα των μεταναστών

Στα αποτελέσματα των μαθητών της ομάδας πειράματος μετά την παρέμβαση λείπουν οι απαντήσεις του τμήματος Δ1 του 39<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου εξαιτίας του ότι πολλά παιδιά ζωγράφισαν κάτι ή απλώς δεν απάντησαν στην ερώτηση. Τα ραβδογράμματα 1 και 2 του

Παραρτήματος 5 δείχνουν τις συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την Παρέμβαση. Με βάση τα ως άνω προαναφερθέντα δύο ραβδογράμματα γίνεται κατανοητό ότι σαφώς υπήρξαν μαθητές, που ένιωσαν θετικά συναισθήματα είτε έναντι ανθρώπων διαφορετικών ένεκα της ιδιαίτερης εθνοπολιτισμικής ταυτότητάς τους είτε ακόμη και για ανθρώπους που έζησαν σε διαφορετικό χώρο και χρόνο.

Συγκεκριμένα εκ της συντελεσθείσας έρευνας εξάγεται πως χαρούμενοι ένιωσαν 41 μαθητές μετά την παρέμβαση σε σχέση με τους 24 πριν την παρέμβαση ενώ αγάπη ένιωσαν 29 μαθητές μετά την παρέμβαση σε σχέση με τους 16 μαθητές πριν την παρέμβαση. Οι μαθητές που ένιωθαν περιέργεια να γνωρίσουν του ανθρώπους που είναι διαφορετικοί από εκείνους ήταν 39 πριν την παρέμβαση και 30 μετά την παρέμβαση.

Τα αρνητικά συναισθήματα έναντι ανθρώπων με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα ή έναντι ανθρώπων που έζησαν σε διαφορετικό χώρο ή χρόνο μειώνονται για τους μαθητές της ομάδας πειράματος μετά την παρέμβαση σε σχέση με τα αρνητικά συναισθήματα τους πριν την παρέμβαση. Συγκεκριμένα, 18 μαθητές ένιωσαν φόβο πριν την παρέμβαση ενώ 1 μαθητής ένιωσε φόβο μετά την παρέμβαση, λύπη ένιωσαν 14 μαθητές πριν την παρέμβαση ενώ 8 μαθητές μετά την παρέμβαση και μίσος 6 μαθητές πριν την παρέμβαση ενώ 2 μαθητές μετά την παρέμβαση.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι οι μαθητές εντάσσοντας τη Μύρτιδα στο ιστορικό της πλαίσιο προσπάθησαν να την αντιληφθούν μέσα σε αυτό νιώθοντας, ιστορική ενσυναίσθηση χωρίς να τη θεωρούν κατώτερη με βάση μία εξελικτική σημασία στην έννοια του χρόνου. Η κατεύθυνση αυτή συμβαδίζει και με τη βελτίωση των στάσεων απέναντι στο εθνοπολιτισμικά διαφορετικό, των μαθητών της ομάδας πειράματος μετά την παρέμβαση.

Τέλος, θεωρείται απαραίτητο να παρατεθούν και να σχολιαστούν κάποιες από τις εικαστικές παρεμβάσεις των μαθητών της ομάδας παρέμβασης οι οποίες εμπεριέχονταν στο φάκελο μαθητή καθώς προσθέτουν σημαντικά στοιχεία για τα θέματα, στα οποία εστιάζει η ανά χειράς διδακτορική διατριβή. Ιδιαίτερη αξία λαμβάνουν οι μετά την 4<sup>η</sup> Ενότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης ζωγραφιές των μαθητών σχετικά με το φαινόμενο του πολέμου. Με βάση τις ζωγραφιές των μαθητών, που παρατίθενται ενδεικτικά στο Παράρτημα 5 (3, 3α-3π), μπορούν να παρατηρηθούν τα παρακάτω.

Αρχικά παρόλο που ζητήθηκε από τους μαθητές να ζωγραφίσουν ένα σκίτσο για το φαινόμενο του πολέμου με βάση τον Πελοποννησιακό πόλεμο, οι μαθητές φαίνεται πως δεν συνέδεσαν την έννοια του πολέμου αυστηρά με ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, όπως μπορεί να παρατηρηθεί στις ζωγραφιές 3κ, 3μ, 3ν και 3ξ, χρησιμοποιήθηκαν

στοιχεία που παρέπεμπαν σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους και σε πολλές περιπτώσεις αυτό ήταν ορατό και στην ίδια ζωγραφιά.

Συγκεκριμένα στη ζωγραφιά 3μ συμπεριελήφθησαν στην ίδια ζωγραφιά ένα δόρυ, μια ασπίδα, ένα πλοίο και πολυκατοικίες. Φυσικά καθίσταται ευκόλως αντιληπτό το ότι αυτά τα στοιχεία καίτοι συμπεριελήφθησαν στην ίδια ζωγραφιά ωστόσο παραπέμπουν σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους.

Στη ζωγραφιά 3ν η συμπερίληψη περικεφαλαίας, δόρατος και κάστρου, επίσης, παραπέμπουν σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους. Στη ζωγραφιά 3ξ αποτυπώθηκε μία πιο σύγχρονη απεικόνιση του πολέμου - σε σχέση με το έτος 430 π.Χ στο οποίο ετοποθετείτο η πλοκή της παρέμβασης.

Ωστόσο εντοπίστηκαν και ζωγραφιές που ήταν εγγύτερα στην ένταξη του φαινομένου του πολέμου στην πραγματική ιστορική περίοδο της παρέμβασης, όπως για παράδειγμα η 3δ όπου απεικονίστηκε η μάχη στους Αιγός ποταμούς. Η εν λόγω μάχη και συνάμα ναυμαχία σήμανε επί της ουσίας το τέλος του Πελοποννησιακού πολέμου. Στη ζωγραφιά 3στ - στην οποία αντί για 431 π.Χ η ημερομηνία που αναγράφθηκε ήταν 531 π.Χ. -, η απεικόνιση του τάφου δεν συνάδει με την ιστορική περίοδο αναφοράς ενώ αναγράφθηκε επί του τάφου και ο σύγχρονος αγγλικός όρος R.I.P. Η ζωγραφιά 3π, αναφέρονταν στην περίοδο των Περσικών Πολέμων, οι οποίοι όμως σαφώς προηγήθηκαν του Πελοποννησιακού που εξετάζονταν στη διδακτική παρέμβαση.

Παρά, λοιπόν, τη σημαντική προσπάθεια των μαθητών να ακολουθήσουν την ιστορική περίοδο στην οποία αναφέρονταν η διδακτική παρέμβαση -και αυτή ήταν τα έτη του Πελοποννησιακού Πολέμου – παρατηρήθηκε μια ισχυρή αδυναμία να το πετύχουν. Τουναντίον είτε μπερδεύαν τις ιστορικές περιόδους είτε ενσωμάτωναν στοιχεία της σύγχρονης πραγματικότητας.

Από τα σκίτσα, που ανέδειξαν μια θετική στάση έναντι του πολέμου, εξήχθη το συμπέρασμα πως οι μαθητές έτειναν να συνδέουν το φαινόμενο του πολέμου με ψυχαγωγία. Για παράδειγμα στις ζωγραφιές 3ι, 3κ, 3λ και 3ξ παρατηρήθηκε αυτή ακριβώς η σύνδεση μέσα από το σχεδιασμό των στοιχείων όσο και από την παράταξη αυτών αλλά και την εμφάνιση χαμογελαστών προσώπων. Το γεγονός αυτό κατά πάσα πιθανότητα συνδέεται με την εξοικείωση των μαθητών με μορφές ψυχαγωγίας όπως τα παιχνίδια ρόλων, ο κινηματογράφος και η τηλεόραση που έχουν σαν θέμα τους τον πόλεμο (war games & war movies),

Από τις ζωγραφιές των μαθητών, οι οποίες ανέδειξαν μία αρνητική τους στάση έναντι του πολέμου δεν φάνηκε μια ξεκάθαρη τοποθέτηση του πολέμου στο συγκεκριμένο ιστορικό

πλαίσιο της Κλασσικής περιόδου. Η αρνητική τους στάση έναντι του φαινομένου του πολέμου επηρεάστηκε σαφέστατα από την ιστορία της Μύρτιδος. Αυτό ανέδειξε σημαντικά την ύπαρξη του κινδύνου *ψυχολογικού αναχρονισμού*. Με βάση τα ευρήματα τόσο από την ανάλυση των στοιχείων των φακέλων των μαθητών όσο και από τα αποτελέσματα της μη δομημένης ομαδικής συνέντευξης συμπεραίνεται ότι καθίσταται απαραίτητη η εξοικείωση των μαθητών με τη διαδικαστική γνώση σε αντίστοιχες μελλοντικές παρεμβάσεις.

Αναφορικά στις ζωγραφιές των μαθητών του Τμήματος Δ1 του 3<sup>ου</sup> Δημοτικού Χαλανδρίου, στους οποίους εφαρμόστηκαν επιπλέον 12 ώρες παρέμβασης, παρατηρήθηκε μια ταύτιση των συναισθημάτων τους περί των διαφορετικών ανθρώπων (βάσει εθνοπολιτισμικής ταυτότητας) με τη Μύρτιδα. Εκδήλωσαν, λοιπόν, ενσυναίσθηση και θετικές στάσεις έναντι του διαφορετικού μέσω της ταύτισής τους με την ιστορία της Μύρτιδας. Όμως, όπως μπορεί να παρατηρηθεί από τις ζωγραφιές των εν λόγω μαθητών ακόμα και μετά τις επιπλέον 12 ώρες παρέμβασης εξακολουθούσαν να μην εντάσσουν τη Μύρτιδα στο ιστορικό πλαίσιο της εποχής που έζησε υποκύπτοντας κατά αυτόν τον τρόπο στο σφάλμα του αναχρονισμού. Για παράδειγμα στην 4γ, την 4δ και την 4ε απεικονίστηκε η Μύρτις και ο Εύανδρος με σύγχρονη ενδυμασία και όχι αντίστοιχη της ιστορικής περιόδου στην οποία αναφερόταν η παρέμβαση.

## **Κεφάλαιο 10**

### **Συζήτηση**

#### **10.1 Συνοπτική επισκόπηση αποτελεσμάτων**

Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των ερωτήσεων του ερευνητικού εργαλείου, για τη διαπίστωση του τρόπου σύνδεσης των εξαρτημένων μεταβλητών με την εκπαιδευτική παρέμβαση, που πραγματοποιήθηκε στην ομάδα πειράματος, παρατίθενται ευθύς αμέσως.

Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στο εθνοπολιτισμικά διαφορετικό, που ανήκαν στην ομάδα πειράματος, στους οποίους διενεργήθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση, βελτιώθηκαν σε σχέση με τις στάσεις των μαθητών, που ανήκαν στην ομάδα ελέγχου. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι αλλαγές αυτές εξακολούθησαν να είναι στατιστικά σημαντικές ακόμη και μετά τον υπολογισμό των συγχυτικών παραγόντων, που ήταν: α) η αναλογία Ελλήνων και ξένων μαθητών στη σχολική τάξη, β) η χώρα καταγωγής του πατέρα των μαθητών, γ) το φύλο, δ) ο τόπος γέννησης και τέλος ε) τα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα. Οι διαφυλετικές στάσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου επιδεινώθηκαν, μετά το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση. Στο αυτό συμπέρασμα οδηγούν και τα ευρήματα της μη δομημένης συμμετοχικής παρατήρησης, σύμφωνα με τα οποία η συνεργασία

των Ελλήνων και ξένων μαθητών στην ομάδα πειράματος εξελίχθηκε πιο ομαλά κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Οι εν λόγω μαθητές σχημάτισαν ευκολότερα κύκλο και συνεργάστηκαν πιο ομαλά σε ζευγάρια. Επίσης, η μετά την παρέμβαση απάντηση των μαθητών της ομάδας πειράματος στην ερώτηση για τα συναισθήματά τους έναντι των διαφορετικών (ένεκα εθνοπολιτισμικής ταυτότητας) ανθρώπων έδειξε ότι αυξήθηκε η θετική στάση (θετικά συναισθήματα) έναντι του *άλλου* και ότι μειώθηκε αντίστοιχα η αρνητική στάση (αρνητικά συναισθήματα).

Με βάση τόσο την ανάλυση των κοινωνιομετρικών ερωτήσεων 1 και 2 όσο και τον υπολογισμό του αριθμού των διαφυλετικών επιλογών, αυξήθηκε η διάθεση για συνεργασία ανάμεσα στους Έλληνες και τους ξένους μαθητές στην ομάδα πειράματος, μετά την παρέμβαση. Αντίθετη τάση εμφάνισαν Έλληνες και ξένοι μαθητές της ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει την υπόθεση για την ανάπτυξη ισχυρότερης φιλίας ανάμεσα σε Έλληνες και ξένους μαθητές στις σχολικές τάξεις που διενεργήθηκε η παρέμβαση σε σύγκριση με εκείνες που δεν διενεργήθηκε. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι τόσο οι Έλληνες όσο και οι ξένοι μαθητές της πειραματικής ομάδας, χωριστά, έκαναν περισσότερες διαφυλετικές επιλογές σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου μετά το τέλος της παρέμβασης. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ειδικά οι ξένοι μαθητές της ομάδας πειράματος ανέπτυξαν μεγαλύτερη διάθεση για συνεργασία με βάση τη γενική αύξηση του αριθμού των επιλογών τους, όπως αναδείχθηκε από την ανάλυση των απαντήσεων στην ερώτηση 1. Τα συμπεράσματα αυτά συμβαδίζουν με τα αποτελέσματα της μη δομημένης συμμετοχικής παρατήρησης, σύμφωνα με τα οποία η συνεργασία Ελλήνων και ξένων μαθητών στην ομάδα πειράματος εξελίχθηκε πιο ομαλά, με βάση τον ευκολότερο σχηματισμό κύκλου και την πιο ομαλή συνεργασία σε ζευγάρια, στις τελευταίες ενότητες της παρέμβασης.

Στους συμμετέχοντες στην παρέμβαση μαθητές της ομάδας πειράματος μειώθηκε η ελληνοκεντρική ιστορική συνείδηση σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, οι οποίοι διδάχθηκαν το Μάθημα της Ιστορίας, αποκλειστικά στηριζόμενοι στα όσα έγραφε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας στη Δ' Δημοτικού. Οι μαθητές της ομάδας πειράματος μετά την υλοποίηση της παρέμβασης ενδιαφέρθηκαν περισσότερο για την ιστορία της Ευρώπης αλλά και την παγκόσμια ιστορία μετά την παρέμβαση σε σχέση με εκείνους της ομάδας ελέγχου. Παρατηρήθηκε ότι ενώ αυτή η στάση συνοδεύθηκε από μια αντίστοιχη μείωση του ενδιαφέροντος των μαθητών της ομάδας πειράματος σε σχέση με τους

μαθητές της ομάδας ελέγχου, για την ιστορία της πόλης ή του χωριού τους, ωστόσο το ενδιαφέρον για την ιστορία της Ελλάδος παρέμεινε αμετάβλητο.

Όσον αφορά την ελληνοκεντρική ιστορική συνείδηση των μαθητών της ομάδας παρέμβασης, αυτή παρέμεινε σταθερή χωρίς έτσι να παρατηρηθούν στατιστικά σημαντικές διαφορές ακόμη και μετά το συνυπολογισμό συγχυτικών παραγόντων, που ήταν: α) η αναλογία Ελλήνων και ξένων μαθητών στη σχολική τάξη, β) η χώρα καταγωγής του πατέρα και της μητέρας των μαθητών, γ) το φύλο, δ) ο τόπος γέννησης και τέλος ε) τα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα.

Στην ομάδα ελέγχου παρουσιάστηκε μία αντίστροφη τάση σε σχέση με την ομάδα πειράματος, ως προς την ελληνοκεντρική ιστορική συνείδηση, ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση. Παρουσιάστηκε μια αύξηση της ελληνοκεντρικής ιστορικής συνείδησης, του ενδιαφέροντος για την ιστορία της πόλης τους ή του χωριού τους. Αυτή η τάση συνοδεύθηκε από αντίστοιχη μείωση του ενδιαφέροντος για την ιστορία της Ευρώπης και την παγκόσμια ιστορία. Το ενδιαφέρον για την ιστορία της Ελλάδας παρέμεινε αμετάβλητο και στην ομάδα ελέγχου.

Με βάση τα αποτελέσματα τόσο της μη δομημένης συμμετοχικής παρατήρησης όσο και της μη δομημένης ομαδικής συνέντευξης, τόσο οι μαθητές της ομάδας ελέγχου όσο και οι μαθητές της ομάδας πειράματος αρχικά ταυτίστηκαν με το Μάθημα της Ιστορίας δείχνοντας μικρότερο ενδιαφέρον για την ιστορία άλλων χωρών και ειδικά για τις Βαλκανικές χώρες σε σχέση με την ιστορία των χωρών της Δυτικής Ευρώπης. Αυτή η τάση μειώθηκε στους μαθητές της ομάδας πειράματος, που παρακολούθησαν την παρέμβαση.

Η γεγονοτολογική ιστορική συνείδηση μετά τη διενέργεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης μειώθηκε στους μαθητές της ομάδας πειράματος σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Η μείωση της γεγονοτολογικής συνείδησης ήταν εμφανής ακόμη και μετά το συνυπολογισμό συγχυτικών παραγόντων, που ήταν: α) η αναλογία Ελλήνων και ξένων μαθητών στη σχολική τάξη, β) η χώρα καταγωγής του πατέρα και της μητέρας των μαθητών, γ) το φύλο, δ) ο τόπος γέννησης και τέλος ε) τα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα.

Όσον αφορά μεμονωμένα τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, παρατηρήθηκε αύξηση της γεγονοτολογικής συνείδησης, μετά το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε, ανάμεσα στην πρώτη και στη δεύτερη μέτρηση. Με βάση τη μη δομημένη ομαδική συνέντευξη και τη μη δομημένη συμμετοχική παρατήρηση οι μαθητές της ομάδας ελέγχου και της ομάδας πειράματος συνέδεαν αρχικά το Μάθημα της Ιστορίας με συγκεκριμένα ιστορικά πρόσωπα (Κολοκοτρώνης, Λεωνίδα, Περικλής) και συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα που συνδέονταν

με την εθνική ιστορία. Μετά το τέλος της παρέμβασης οι μαθητές της ομάδας πειράματος δεν συνέδεαν το Μάθημα της Ιστορίας μόνο με την μάθηση σημαντικών γεγονότων για την εθνική ιστορία αλλά και με τη μάθηση της ιστορίας των παιδιών και των γυναικών καθώς και με τη σύγκριση του παρελθόντος με το παρόν και τέλος με την εκμάθηση της ιστορίας άλλων λαών.

Οι μαθητές της ομάδας πειράματος, οι οποίοι δέχτηκαν την εκπαιδευτική παρέμβαση, εμφάνισαν μεγαλύτερη καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης, σε μία διαπολιτισμική κατεύθυνση, σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου οι οποίοι δεν παρακολούθησαν την εκπαιδευτική παρέμβαση. Ωστόσο θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι αλλαγές αυτές δεν αποδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές μετά το συνυπολογισμό συγχυτικών παραγόντων, που ήταν: α) η αναλογία Ελλήνων και ξένων μαθητών στη σχολική τάξη, β) η χώρα καταγωγής του πατέρα και της μητέρας των μαθητών, γ) το φύλο, δ) ο τόπος γέννησης και τέλος ε) τα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα

Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου εμφάνισαν μικρότερη καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ιστορικής συνείδησης, το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε ανάμεσα στη χορήγηση των τεστ πριν και μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα της μη δομημένης ομαδικής συνέντευξης, της μη δομημένης συμμετοχικής παρατήρησης και του φακέλου των μαθητών δείχνουν την απομάκρυνση των μαθητών από τη γεγονοτολογική, στρατιωτική, πολιτική ιστορία και τη στροφή του ενδιαφέροντος των μαθητών της ομάδας πειράματος προς την κοινωνική, πολιτιστική ιστορία.

Οι μαθητές της ομάδας πειράματος παρουσίασαν τελολογική ιστορική συνείδηση σε χαμηλότερο βαθμό σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Η μείωση της τελολογικής συνείδησης ήταν υπαρκτή ακόμη και μετά το συνυπολογισμό συγχυτικών παραγόντων, που ήταν: α) η αναλογία Ελλήνων και ξένων μαθητών στη σχολική τάξη, β) η χώρα καταγωγής του πατέρα και της μητέρας των μαθητών, γ) το φύλο, δ) ο τόπος γέννησης και τέλος ε) τα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα. Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου εμφάνισαν αύξηση στις τιμές της τελολογικής ιστορικής συνείδησης στο χρονικό διάστημα που μεσολάβησε ανάμεσα στην πρώτη και στη δεύτερη χορήγηση των ερωτηματολογίων.

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ούτε στην ομάδα πειράματος ούτε στην ομάδα ελέγχου ως προς τη στάση και το ενδιαφέρον των μαθητών για το Μάθημα της Ιστορίας. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η μη διαφορά στην ομάδα παρέμβασης ήταν οριακή προς την αύξηση της θετικής στάσης των μαθητών έναντι του Μαθήματος της Ιστορίας.

Με βάση την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου στην ανοιχτή ερώτηση για το ενδιαφέρον των μαθητών για την ιστορία παρατηρήθηκε ότι μετά την παρέμβαση οι απόψεις των μαθητών της ομάδας πειράματος συνέκλιναν περισσότερο προς τη *Νέα Διδακτική της ιστορίας* σε σχέση με τις απόψεις τους πριν την παρέμβαση. Αναφέρονταν δηλαδή περισσότερο σε τομείς όπως η κοινωνική ιστορία, η ιστορία των γυναικών και των παιδιών, η ιστορία άλλων χωρών, καθώς και σε ιστορικά πρόσωπα σχετιζόμενα με τον πολιτισμό. Από την άλλη πλευρά οι απόψεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση συνέκλιναν περισσότερο προς την *Παραδοσιακή Ιστορία*. Αναφέρονταν μετά την παρέμβαση σε τομείς όπως η πολεμική επίδοση, η πολεμική ιστορία, η πολιτική ιστορία, με ταυτόχρονη επικέντρωση στην ιστορία της Αρχαία Ελλάδα και αναφορά σε σημαντικά ιστορικά πρόσωπα.

Με βάση τα αποτελέσματα της μη δομημένης ομαδικής συνέντευξης οι μαθητές της ομάδας ελέγχου και της ομάδας πειράματος πριν την παρέμβαση έβρισκαν το Μάθημα της Ιστορίας κουραστικό συνδέοντάς το με την υποχρέωση της μελέτης του. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση παρουσίασαν τον ίδιο προσανατολισμό ενώ οι μαθητές της ομάδας πειράματος δεν αντιλήφθηκαν το Μάθημα της Ιστορίας μόνο ως υποχρέωση αλλά και ως ενδιαφέρον με την προϋπόθεση της ενεργητικής συμμετοχής τους και της ένταξης της οικογενειακής τους ιστορίας εντός του πλαισίου του σχολικού Μαθήματος.

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, οι οποίοι παρακολούθησαν την εκπαιδευτική παρέμβαση παρουσίασαν λιγότερο θετικές στάσεις έναντι του φαινομένου του πολέμου σε σχέση με τους μαθητές της ομάδα ελέγχου. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι αλλαγές αυτές δεν εξακολούθησαν να είναι στατιστικά σημαντικές μετά το συνυπολογισμό συγχυτικών παραγόντων, που ήταν: α) η αναλογία Ελλήνων και ξένων μαθητών στη σχολική τάξη, β) η χώρα καταγωγής της μητέρας και του πατέρα των μαθητών, γ) το φύλο, δ) ο τόπος γέννησης και τέλος ε) τα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα.

Παρατηρήθηκε ότι καταγράφηκε πιο θετική (συγκριτικά πάντα με εκείνη των μαθητών της ομάδας παρέμβασης) στάση των μαθητών της ομάδας ελέγχου έναντι του φαινομένου του πολέμου, ανάμεσα στην πρώτη και στη δεύτερη χορήγηση των τεστ.

Με βάση τα πριν την παρέμβαση αποτελέσματα της μη δομημένης συμμετοχικής παρατήρησης και της μη δομημένης ομαδικής συνέντευξης στους μαθητές της ομάδας ελέγχου και της ομάδας πειράματος αντίστοιχα, προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα: α) οι περισσότεροι μαθητές και κυρίως τα αγόρια φάνηκαν ενθουσιασμένοι μαθαίνοντας για τους πολέμους, οι οποίοι συνδέονταν κυρίως με τις νίκες των Ελλήνων, β) σε μικρότερο βαθμό υπήρξαν αντιδράσεις έναντι του φαινομένου του πολέμου. Οι περισσότερες δε από αυτές δεν



συνδέονταν με το ιστορικό πλαίσιο της Κλασσικής περιόδου, γ) πολλοί μαθητές συνδύαζαν το φαινόμενο του πολέμου με την περιπέτεια και την ψυχαγωγία επηρεασμένοι πιθανόν από καλλιτεχνικές παραγωγές του κινηματογράφου, της τηλεόρασης και των παιχνιδιών ρόλων με αντίστοιχη θεματολογία.

Με βάση την ανάλυση των ζωγραφιών των μαθητών της ομάδας πειράματος από την 4<sup>η</sup> ενότητα της παρέμβασης, που εμπεριέχονταν στο φάκελο των μαθητών της ομάδας πειράματος, παρατηρήθηκε μια προσπάθεια από μικρή μερίδα μαθητών για ένταξη του φαινομένου του πολέμου εντός ιστορικού πλαισίου και συγκεκριμένα στα πρώτα δυο έτη του Πελοποννησιακού Πολέμου. Επίσης παρόλο που αρκετοί μαθητές εξέφρασαν αρνητική στάση έναντι του φαινομένου του πολέμου ωστόσο δεν ανέπτυξαν σχετική ιστορική επιχειρηματολογία. Με βάση τα αποτελέσματα της μη δομημένης συμμετοχικής παρατήρησης και της μη δομημένης ομαδικής συνέντευξης παρατηρήθηκαν λιγότερο θετικές στάσεις των μαθητών έναντι του φαινομένου του πολέμου.

Τέλος, για τους μαθητές του Τμήματος Δ1 του 3<sup>ου</sup> Δημοτικού Χαλανδρίου, με βάση την τρίτη χορήγηση ερωτηματολογίων αξιολόγησης της πρόσθετης δωδεκάωρης παρέμβασης, διαπιστώθηκε ότι οι εξαρτημένες μεταβλητές συνδέονταν με την ένταση της παρέμβασης.

Στην τρίτη μέτρηση οι μαθητές ανέπτυξαν θετικότερες διαφυλετικές στάσεις σε σχέση με την πρώτη και δεύτερη μέτρηση. Αυτό έγινε φανερό και από την ανάλυση των ζωγραφιών των μαθητών σε σχέση με την ερώτηση για τα συναισθήματά τους για τους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί σε σχέση με τους ίδιους, στις οποίες εκδήλωσαν ενσυναίσθηση και θετικές στάσεις έναντι του διαφορετικού μέσω της ταύτισής τους με την ιστορία της Μύρτιδος.

Όσον αφορά την ελληνοκεντρική ιστορική συνείδηση, οι μαθητές στη τρίτη μέτρηση απομακρύνθηκαν περισσότερο από μία εθνοκεντρικού τύπου ιστορική συνείδηση σε σύγκριση με τις δύο προηγούμενες μετρήσεις. Αυξήθηκε ακόμα περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών για την ιστορία της Ευρώπης και την παγκόσμια ιστορία σε σύγκριση με την πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση. Ωστόσο παρατηρήθηκε μειωμένο ενδιαφέρον για την ιστορία του χωριού ή του τόπου των μαθητών αλλά και για την ιστορία της Ελλάδος. Στις τιμές της τρίτης μέτρησης, στην ερώτηση αν οι μαθητές μαθαίνουν ιστορία για να νιώθουν περισσότερο Έλληνες, δεν παρατηρήθηκαν αποκλίσεις σε σχέση με την πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση.

Οι μαθητές στην τρίτη μέτρηση απομακρύνθηκαν περισσότερο από την γεγονοτολογική συνείδηση συγκριτικά με την πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση. Διαπιστώθηκε ότι στην τρίτη μέτρηση οι μαθητές υιοθέτησαν μια διαπολιτισμική προσέγγιση της ιστορικής συνείδησης, σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με την πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση. Στην ερώτηση αν οι

μαθητές μαθαίνουν ιστορία για να συνδέουν το παρελθόν με το παρόν (που αποτελεί μία από τις ερωτήσεις στο πλαίσιο αξιολόγησης καλλιέργειας διαπολιτισμικής ιστορικής συνείδησης των μαθητών), δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στατιστικά σημαντική στην τρίτη μέτρηση, σε σχέση με τις δύο προηγούμενες μετρήσεις. Οι μαθητές δεν έδειξε να παρουσιάζουν μείωση ως προς το βαθμό της τελολογικής ιστορικής συνείδησης στην τρίτη μέτρηση σε σχέση με την πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση.

Οι στάσεις των μαθητών για τον πόλεμο, δεν εξελίχθηκαν σε πιο αρνητικές στην τρίτη μέτρηση συγκριτικά με την πρώτη και τη δεύτερη. Οι απόψεις των μαθητών για το Μάθημα της Ιστορίας δεν μεταβλήθηκαν στατιστικά σημαντικά από τη δεύτερη σε σχέση με την τρίτη μέτρηση. Συμπερασματικά η ένταση της παρέμβασης συνδέθηκε με όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές εκτός από τις απόψεις των μαθητών για το Μάθημα της Ιστορίας, τις στάσεις για τον πόλεμο και την τελολογική ιστορική συνείδηση.

## **10.2 Θεωρητική επεξήγηση αποτελεσμάτων**

Η αρχική υπόθεση που επιδιώχθηκε να διερευνηθεί ήταν αν στην ομάδα πειράματος, στην οποία εφαρμόστηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση, οι μαθητές ανέπτυξαν θετικότερες στάσεις έναντι στο εθνοπολιτισμικά διαφορετικό. Όπως κατέστη φανερό από την ανάλυση των αποτελεσμάτων και τη συνοπτική παρουσίασή τους, οι στάσεις των μαθητών της ομάδας πειράματος εμφανίστηκαν θετικότερες μετά την παρέμβαση, ενώ δεν συνέβη το ίδιο με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου.

Παρακάτω αναφέρονται οι αιτίες του αποτελέσματος αυτού, ακολουθώντας το θεωρητικό υπόβαθρο. Αρχικά, Με βάση τη χρήση του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση, στην παρέμβαση χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές, οι οποίες οδηγούσαν στη συνεργασία και την επαφή Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών, όπως εργασία σε μικρές ομάδες, αντιπαράθεση απόψεων / αγώνας λόγων, θέατρο της αγοράς, τάξη σε ρόλο, ομαδική δημιουργία χώρου.

Άλλωστε σύμφωνα με την υπόθεση επαφής του G. Allport (1954) (Intergroup Contact Theory) η επαφή μεταξύ ατόμων, που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες μπορεί να οδηγήσει σε μείωση των προκαταλήψεων και σε αύξηση των θετικών στάσεων ανάμεσά τους. Αυτό έχει επιβεβαιωθεί και από έρευνες οι οποίες βασίστηκαν στην επαφή μαθητών διαφορετικού εθνοπολιτισμικού υποβάθρου με βάση κυρίως τεχνικές ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στις οποίες οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες 4-5 ατόμων (Banks, 1993b· Katz & Zalk, 1978·

Williams & Morland, 1976). Προς αυτήν την κατεύθυνση συνέκλιναν και τα αποτελέσματα της μη δομημένης συμμετοχικής παρατήρησης, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής, σύμφωνα με τα οποία Έλληνες και αλλοδαποί μαθητές της ομάδας πειράματος σταδιακά σχημάτισαν πιο εύκολα κύκλο και συνεργάστηκαν ομαλότερα σε ζευγάρια.

Μια άλλη βασική αιτία βελτίωσης των στάσεων των μαθητών της ομάδας πειράματος μετά την διενέργεια της παρέμβασης, ήταν ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση, η οποία σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διδακτορικής διατριβής βασίστηκε ως προς το περιεχόμενο και τα μέσα διδασκαλίας: α) στις προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συγκεκριμένα στο *Διαπολιτισμικό μοντέλο* (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016· Μίλεση & Πασχαλιώρη, 2003), β) στην προσέγγιση της κοινωνικής δράσης του J. Banks (2004: 178) και γ) στο συνδυασμό των τεχνικών θεάτρου και δράματος με την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών και την αλλαγή των στάσεών τους έναντι του εθνοπολιτισμικά διαφορετικού με βάση την αρχή του μετασχηματισμού του προσωπικού και του συλλογικού παρόντος μέσω της θεατρικής πράξης (Pammenter, 2008). Σχετικές έρευνες και προγράμματα απέδειξαν τη βελτίωση μαθητών και εκπαιδευτικών έναντι του εθνοπολιτισμικά διαφορετικού με βάση την εφαρμογή τεχνικών θεάτρου και δράματος (Αλκηστις, 2008: 243-250· Ο' Toole et al., 2009· Husbands, 2014· Konu et al., 2012· Γεωργαντά, 2013· Δασκάλου et al., 2016: 472-479· Χολέβα, 2010· Βαφέα, 2000· Χουντουμάδη, 2002· Κουκουνάρας – Λιάγκης, 2009· Βίτσου, 2016).

Μία άλλη βασική αιτία που συνέβαλλε στο αποτέλεσμα αυτό ήταν ότι στην παρέμβαση, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διδακτορικής διατριβής, οι έννοιες της ετερότητας, του ιστορικού χώρου και του ιστορικού χρόνου προσεγγίστηκαν με βάση τις εξής αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της *Νέας Διδακτικής της Ιστορίας*: πολυπροοπτικότητα, προσέγγιση συγκρουσιακών θεμάτων μέσω διάλογου, πολυπρισματική προσέγγιση, ενσωμάτωση οικογενειακής ιστορίας, έμφαση στην κοινωνική ιστορία, επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία, εφαρμογή βιωματικών μεθόδων, χρήση εικονικών πηγών και εποπτικού υλικού. Είναι σημαντικό ότι αντίστοιχα αποτελέσματα σχετικά με τη βελτίωση των στάσεων μαθητών έναντι του εθνοπολιτισμικά διαφορετικού και του μετασχηματισμού της τραυματική μνήμης, έχουν αποτυπωθεί και σε έρευνες διδασκαλίας τραυματικών ιστορικών γεγονότων, σε μαθητές ή εκπαιδευτικούς ομάδων σύγκρουσης (Αραβες - Ισραηλινοί, Ελλάδα - Σκόπια, Ισραηλινοί-Παλαιστίνιοι), βάση της πολυπρισματικής προσέγγισης του περιεχομένου και των βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας (Nets – Zehngut & Bar – Tal, 2014: 70· Metro, 2013: 145-168· Ross, 1998· Freedman & Ball, 2003 · Bar – On &

Adwan, 2006· Pingel, 2008: 181-197· Nets - Zehngut, 2014: 67-71· Lustick, 2006· Auerbach, 2009· Tint, 2010· Wertsch, 2002).

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι υπήρχαν και έρευνες οι οποίες ενώ εφάρμοσαν τη διδασκαλία της Ιστορίας με βάση τη προσέγγιση του περιεχομένου με βάση την *Νέα Διδακτική της Ιστορίας* δεν πέτυχαν να οδηγήσουν τους μαθητές σε βελτίωση των στάσεων τους καθώς και σε ανάπτυξη ενσυναίσθησης έναντι του εθνοπολιτισμικά διαφορετικού. Παράδειγμα τέτοιου είδους έρευνας είναι και εκείνη του J. Wills (1996) για τη δοκιμή της επίδρασης ενός διαπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος, βασισμένου στο θέμα της δουλείας της Αφρικής σε μία τάξη λευκών μαθητών, με στόχο τη δημιουργία ενσυναίσθησης των τελευταίων για τα προβλήματα των Αφροαμερικανών. Τα αποτελέσματα δεν ήταν θετικά προς τη βελτίωση της ενσυναίσθησης των λευκών μαθητών εξαιτίας σύμφωνα με την άποψη και του ίδιου του ερευνητή, ότι για τη βελτίωση της στάσης και της ενσυναίσθησης των μαθητών θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη όχι μόνο το περιεχόμενο αλλά και ο τρόπος μετάδοσης (Wills, 1994: 367· Epstein, 1998).

Αυτός ακριβώς είναι και ο λόγος που στη εκπαιδευτική παρέμβαση, η οποία υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διδακτορικής διατριβής, υπολογίστηκε όχι μόνο ο τρόπος προσέγγισης του περιεχομένου αλλά και η εκπαιδευτική πράξη, ο μαθητής, το μαθησιακό περιβάλλον και η αξιολόγηση (Wolker & Horsley, 2005· Novak, 1998· Κουλουμπαρίτση et al., 2015). Αυτός είναι και ένας από τους βασικούς λόγους των θετικών αποτελεσμάτων, που παρατηρήθηκαν ως προς τη βελτίωση των στάσεων των μαθητών έναντι του εθνοπολιτισμικά διαφορετικού. Βασικό στοιχείο, το οποίο απουσίαζε στην έρευνα του Wills και διαδραμάτισε βασικό ρόλο στη βελτίωση των στάσεων στην παρούσα έρευνα ήταν η διενέργεια της παρέμβασης σε μεικτές τάξεις Ελλήνων και ξένων μαθητών.

Ο συνδυασμός των τεσσάρων παραπάνω στοιχείων (εφαρμογή σε μεικτές ομάδες, διαπολιτισμικό μοντέλο, τεχνικές θεάτρου στην εκπαίδευση, προσέγγιση του ιστορικού περιεχομένου με βάση τη *Νέα Διδακτική της Ιστορίας* και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση) οδήγησε στη βελτίωση των στάσεων των μαθητών της ομάδας πειράματος σε τέτοιο βαθμό ώστε να ισχύει ακόμα και μετά το συνυπολογισμό συγκυτικών παραγόντων, που ήταν: α) η αναλογία Ελλήνων και ξένων μαθητών στη σχολική τάξη, β) η χώρα καταγωγής του πατέρα και της μητέρας των μαθητών, γ) το φύλο, δ) ο τόπος γέννησης και τέλος ε) τα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα. Σημαντικό στοιχείο ήταν ότι στους μαθητές του τμήματος Δ1 του 3<sup>ου</sup> Δημοτικού Χαλανδρίου, στους οποίους εφαρμόστηκαν παραπάνω ώρες παρέμβασης, οι

στάσεις βελτιώθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό, δείχνοντας ότι η παρέμβαση έχει μεγαλύτερη ισχύ στη βελτίωση των στάσεων όταν εφαρμόζεται με μεγαλύτερη ένταση.

Στις παραπάνω αιτίες βελτίωσης των στάσεων των μαθητών της ομάδας πειράματος έναντι του εθνοπολιτισμικά διαφορετικού μπορεί να συνυπολογιστεί και η ηλικία των μαθητών. Σύμφωνα με το θεωρητικό υπόβαθρο οι στάσεις αποκρυσταλλώνονται περνώντας από την παιδική στην εφηβική ηλικία (από δεκατριών μέχρι και δεκαοχτώ ετών) ενώ από οχτώ ετών οι μαθητές διαμορφώνουν μία πληρέστερη στάση. Με βάση αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο η ηλικία των μαθητών της παρέμβασης (10-11 ετών) ήταν η κατάλληλη για τη διαμόρφωση και το μετασχηματισμό των στάσεων (Rumbaut, 1997: 38· Milner, 1981· Husbands, 1975· Greenfield & Beagles-Roos, 1988: 54-55).

Σημαντικό είναι το στοιχείο ότι στη βελτίωση των στάσεων της ομάδας πειράματος έναντι του εθνοπολιτισμικά διαφορετικού δεν συνετέλεσε μόνο η εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου και των τεχνικών θεάτρου στην εκπαίδευση αλλά και ο τρόπος προσέγγισης του περιεχομένου της Ιστορίας. Προέκυψε, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι το Μάθημα της Ιστορίας είναι άμεσα συνδεδεμένο με τις στάσεις των μαθητών έναντι του εθνοπολιτισμικά διαφορετικού και κατ' επέκταση μπορεί να συμβάλλει στα εφόδια που θα πρέπει να έχουν οι μαθητές ως πολίτες ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος. Από την άλλη πλευρά οι μαθητές της ομάδας ελέγχου, στους οποίους εφαρμόστηκε η διδασκαλία της Ιστορίας, όπως προτάσσουν τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, δεν βελτίωσαν τις στάσεις τους έναντι του εθνοπολιτισμικά διαφορετικού. Σε αυτό πιθανόν ευθύνεται από την μία η καθέδρας διδασκαλία, η διάταξη των μαθητών σε θρανία, η μη βιωματική εμπλοκή τους, ο πιεσμένος χρόνος, η βαθμοθηρία ως προς την αξιολόγηση και η υποχρέωση να μάθουν μεγάλη ύλη σε μικρό χρονικό διάστημα. Από την άλλη ευθύνεται και το ίδιο το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου που όπως αναλύθηκε στο κεφάλαιο 1 προτάσσει την στρατιωτική, πολιτική, πολεμική ιστορία, τον άλλο μόνο ως εχθρό, καλλιεργώντας εν τέλει μία Εθνοκεντρική, Ευρωκεντρική ταυτότητα .

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι μαθητές της ομάδας πειράματος δεν βελτίωσαν μόνο τη στάση τους έναντι των συμμαθητών τους με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο αλλά και την κατανόηση του *άλλου* εντός ενός συγκεκριμένου ιστορικού πλαισίου. Αρχικά, αυτό το συμπέρασμα προκύπτει από την ανάλυση περιεχομένου της ερώτησης για τα συναισθήματα, που νιώθουν οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης για τους ανθρώπους, που είναι διαφορετικοί από τους ίδιους γιατί ζούσαν σε διαφορετικό χώρο ή χρόνο πριν την έλευσή τους στην Ελλάδα παρατηρήθηκε αύξηση της θετικής στάσης έναντι του *άλλου* με βάση τον ιστορικό χρόνο. Είναι

σημαντικό ότι με βάση την ανάλυση οι μαθητές του Τμήματος Δ1 του 3<sup>ου</sup> Δημοτικού Χαλανδρίου, που ανήκουν στην ομάδα πειράματος, στην τρίτη φορά που απάντησαν τη συγκεκριμένη ερώτηση τη συνδύασαν με τη Μύρτιδα, κάνοντας προσπάθεια να εντάξουν την απάντησή τους σε συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο. Αυτό μπορεί να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι η προσέγγιση του περιεχομένου, που ακολουθήθηκε, σε συνδυασμό με τη χρήση πηγών και τεχνικών θεάτρου και δράματος, οδήγησε στην ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης.

Το αποτέλεσμα αυτό συγκλίνει με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών, οι οποίες συνδέουν τον τρόπο προσέγγισης περιεχομένου (πολυπροοπτικότητα, προσέγγιση συγκρουσιακών θεμάτων μέσω διαλόγου, επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία, χρήση εικονικών πηγών και εποπτικού υλικού) καθώς και τη χρήση τεχνικών θεάτρου και δράματος με την ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης (Κωστή, 2016· Νάκου, 2000: 105- 110, 139-140· Barton & Levstik, 2008: 279, 285· Clarke et al., 1993· England, 2002· Ali, 1996· Wilson & Woodhouse, 1990· Cruz & Murthy, 2006· Ευσταθίου, 2005· Μακαρατζής, 2017· Κακάμπουρα, 2016: 284-292· Παπανικολάου, 2016). Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί, επίσης, να συνδεθεί με το συμπέρασμα ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας που παρακολούθησαν την εκπαιδευτική παρέμβαση σταδιακά ξεπερνούσαν το στάδιο της *ψευδοιστορικής ενσυναίσθησης* ερμηνεύοντας τους ανθρώπους του παρελθόντος, όχι ως κατώτερους εξαιτίας της χρονικής απόστασης, αλλά εντός του ιστορικού πλαισίου (Ashby & Lee, 1987: 62, 68-87).

Το αποτέλεσμα αυτό σε συνδυασμό με τη βελτίωση των στάσεων των μαθητών της ομάδας παρέμβασης έναντι του εθνοπολιτισμικά διαφορετικού επιβεβαίωσε την τοποθέτηση μερίδας των θεωρητικών ότι η συναίσθηση του διαφορετικού χρονικού πλαισίου και η μη αναγωγή της διαφοράς αυτής σε κατωτερότητα, μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στην κατανόηση της συγχρονικής ετερότητας, στο διαφορετικό της πλαίσιο. Να γίνουν, δηλαδή, αντιληπτές από τους μαθητές οι αιτίες των διαφορών των ανθρώπων που ζουν στον ίδιο χώρο, αλλά διαφέρουν ως προς την πολιτική ιδεολογία, την κοινωνική τάξη, την εθνοπολιτισμική ταυτότητα ή ακόμα και τη διαφορετική ανάγνωση ή οπτική γωνία για το παρελθόν. (Κόκκινος, 2005: 37· Stradling, 2001: 100-102). Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξαν οι έρευνες των Lee, Dickinson & Ashby (1997) με βάση τις οποίες αν μάθουν οι μαθητές να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τις διαφορετικές στάσεις άλλων ανθρώπων στο παρελθόν, προσανατολίζοντας τη συναισθηματική κατανόηση στο πλαίσιο της ιστορικής και λογικής κατανόησης, θα εφαρμόζουν τη συγκεκριμένη δεξιότητα και στο συγχρονικό πλαίσιο.

Σημαντικό ήταν επίσης το συμπέρασμα ότι από τα αποτελέσματα της μη δομημένης ομαδικής συνέντευξης και της αξιολόγησης των φακέλων των μαθητών προέκυψε το γεγονός

πως οι μαθητές της ομάδας πειράματος μετά την παρέμβαση συνέδεσαν την άποψή τους για τον πόλεμο με τη Μύρτιδα. Λίγοι μαθητές κατάφεραν να εντάξουν το φαινόμενο του πολέμου στο ιστορικό πλαίσιο του δεύτερου έτους του Πελοποννησιακού Πολέμου. Η ιστορία με αυτόν τον τρόπο αντιμετωπίστηκε ως κάτι που βιώθηκε συνδεδεμένη με αιτίες και αποτελέσματα που σχετίζονταν με την *παρέμβαση των δρώντων υποκειμένων στην πορεία της ιστορίας*, όπως την είχε ορίσει ο P. Ricoeur (1983: 187-202, 253, 286). Αυτό οδηγεί στο συμπληρωματικό συμπέρασμα ότι η φαντασία στην Ιστορία η οποία ενσωματώθηκε μέσω της ιστορίας της Μύρτιδος στην εκπαιδευτική παρέμβαση, οδήγησε στην ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης (Little, 1983b: 30-31).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι παρουσιάστηκε δυσκολία να αναπτυχθεί ιστορική ενσυναίσθηση με βάση την ανάπτυξη ιστορικού λόγου και ιστορικών επιχειρημάτων ενώ παρατηρήθηκε το φαινόμενο του *ψυχολογικού αναχρονισμού*, δηλαδή ότι οι μαθητές, ενώ πίστευαν ότι μιλούσαν για τα βιώματα, τις συγκινήσεις, τα συναισθήματα και τις σκέψεις της Μύρτιδος, τελικά, απλά αναπαρήγαγαν τα δικά τους σχήματα (Κάββουρα, 2011: 117-118). Ανάλογα αποτελέσματα επί του κινδύνου του *ψυχολογικού αναχρονισμού*, συμπεριελάμβανε και σχετική έρευνα στη Γαλλία. Σύμφωνα με την εν λόγω έρευνα οι συμμετέχοντες μαθητές χρησιμοποίησαν την κοινωνική τους μνήμη και την κουλτούρα τους για να ερμηνεύσουν το ιστορικό φαινόμενο για παράδειγμα της αποικιοκρατίας (Lautier, 1997). Με βάση τα συμπεράσματα αυτά προτείνεται η ενίσχυση της φαντασίας στη διδασκαλία αλλά και η ανάγκη του ελέγχου της μέσω της ιστορικής πειθαρχίας (*ασκήσεις αποστασιοποίησης και ελέγχου χρονικής απόστασης*, έλεγχος των συγκρίσεων και των αναλογιών, διασταύρωση των πηγών και των τεκμηρίων) (Prost, 2000: 3-12).

Δύο βασικές υποθέσεις της έρευνας ήταν ότι οι μαθητές της ομάδας πειράματος δεν θα ανέπτυσαν μόνο πιο θετικές στάσεις έναντι στο εθνοπολιτισμικά διαφορετικό αλλά και ότι τόσο οι Έλληνες όσο και οι ξένοι μαθητές που θα παρακολουθούσαν την παρέμβαση, θα βελτιώναν την μεταξύ τους συνεργασία εντός της σχολικής τάξης. Με βάση τη θεωρία των στάσεων, όπως αναλύεται στο Παράρτημα 2, η βελτίωση των στάσεων δεν συμπίπτει απαραίτητα και με αλλαγή συμπεριφοράς. Αυτός ήταν ο βασικός λόγος που οδήγησε το γράφονταν την ανά χειράς διατριβή να διερευνήσει το κατά πόσο η παρέμβαση μπορεί να βελτιώσει πραγματικά τις σχέσεις Ελλήνων και ξένων μαθητών εντός της σχολικής τάξης. Το βασικό συμπέρασμα ήταν ότι η βελτίωση των στάσεων στο δείγμα των μαθητών της πειραματικής ομάδας συνδυάστηκε και με αλλαγή συμπεριφοράς. Τόσο οι Έλληνες όσο και οι ξένοι μαθητές, που συμμετείχαν στην ομάδα παρέμβασης, έκαναν περισσότερες διαφυλετικές

επιλογές, μετά την παρέμβαση, απαντώντας στις ερωτήσεις με ποιον συμμαθητή τους θα καθόντουσαν στο ίδιο θρανίο και με ποιόν θα επέλεγαν για να κάνουν από κοινού μια εργασία, που θα τους ανέθετε ο εκπαιδευτικός. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι ξένοι μαθητές της ομάδας πειράματος αύξησαν τις επιλογές τους (όχι μόνο τις διαφυλετικές) με βάση τις απαντήσεις στην ερώτηση με ποιον συμμαθητή τους θα ήθελαν να καθίσουν στο ίδιο θρανίο. Η αλλαγή αυτή φανερώνει ότι η παρέμβαση επέδρασε θετικά στους ξένους μαθητές ευνοώντας τη γενική τους διάθεση για συνεργασία και όχι μόνο για συνεργασία με Έλληνες συμμαθητές τους. Τα συμπεράσματα αυτά μπορούν να στηριχθούν πάνω στο ίδιο θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίχτηκε και η αιτιολόγηση της βελτίωσης των στάσεων, όπως αναφέρεται πιο πάνω στο ίδιο Κεφάλαιο, με βάση την εφαρμογή της παρέμβασης σε μεικτές ομάδες, τη χρήση του διαπολιτισμικού μοντέλου, τη χρήση τεχνικών θεάτρου στην εκπαίδευση και την προσέγγιση του περιεχομένου ακολουθώντας τη *Νέα Διδακτική της Ιστορίας* και τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Η επόμενη βασική υπόθεση της έρευνας ήταν ότι οι μαθητές της ομάδας πειράματος μετά το τέλος της παρέμβασης θα διαμορφώσουν μία λιγότερο ελληνοκεντρική, γεγονοτολογική, τελεολογική συνείδηση καλλιεργώντας την προς μία διαπολιτισμική κατεύθυνση σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Όπως φάνηκε στη συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων η υπόθεση αυτή επιβεβαιώθηκε. Αρχικά όσον αφορά την ιστορική συνείδηση, επιβεβαιώθηκε ότι παρά την επιδίωξη του *Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών*, επί τη βάση του οποίου σχεδιάστηκαν τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που χρησιμοποιούνται μέχρι και σήμερα, καλλιεργείται ο *παραδοσιακό τύπος* με βάση την τυπολογία του J. Rüsen (2006: 72-73). Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει διότι με βάση τα αποτελέσματα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου παρουσίασαν μια πιο ενισχυμένη *ελληνοκεντρική ιστορική συνείδηση* μετά το τέλος της παρέμβασης σε αντίθεση με τους μαθητές της ομάδας πειράματος, οι οποίοι απομακρύνθηκαν από την αυστηρά ελληνοκεντρική ιστορική συνείδηση μετά το τέλος της παρέμβασης.

Με βάση τα αποτελέσματα αυτά όσον αφορά την ελληνοκεντρική ιστορική συνείδηση θα μπορούσε αρχικά να ειπωθεί, ότι τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν από το 2006 μέχρι και σήμερα, παρόλες τις βελτιώσεις σε σύγκριση με τα προηγούμενα σχολικά εγχειρίδια παρατηρήθηκε ότι παρουσίασαν μια έμμεση αναδίπλωση της σχολικής Ιστορίας και η εθνική ιδέα εξακολουθεί να παραμένει η βασική οργανωτική αρχή των περιεχομένων τους. Συνεπώς στόχος ήταν η εγχάραξη ελληνοκεντρικής και ευρωκεντρικής ιστορικής συνείδησης, η οποία όμως έδειχνε να αγνοεί την ετερότητα και



την πολυμορφία της σύγχρονης Ελληνικής κοινωνίας. Αυτό προέκυψε και από τα αποτελέσματα της ανάλυσης του περιεχομένου που έγινε στα Κεφάλαια 20-27 του εν λόγω σχολικού εγχειριδίου, στο πλαίσιο της ανά χειράς διδακτορικής διατριβής (Ανδρέου & Κασβίκης, 2008: 81-128· Αδάμου - Ράση, 2004: 135-168· Κυρίτσης, 2017: 195-217· Μπούντα, 2009: 153-173).

Το αποτέλεσμα αυτό συγκλίνει με τα συμπεράσματα ερευνών, που έχουν συνταχθεί στη βάση του θεσμικού πλαισίου της διδασκαλίας του Μαθήματος της σχολικής Ιστορίας, ότι διαμορφώνεται μία ελληνοκεντρική ιστορική συνείδηση τόσο στους Έλληνες εκπαιδευτικούς όσο και στους Έλληνες μαθητές (Μαυροσκούφης, 1999: 67-170· Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1997, 2007: 201, 283-322, 324-343· Ηλιοπούλου, 2002· Κόκκινος, 2005· Ρεπούση, 2005· Apostolidou, 2006· Τραντά, 2006: 144-160, 170, 212-213· Ζαπατέτα, 2007· Κάββουρα, 2009: 179-187, 2010 & 2011· Χριστόπουλος, 2018· Κογκούλη, 2016).

Τέλος τα συμπεράσματα της ερευνητικής διαδικασίας συγκλίνουν με το θεωρητικό πλαίσιο που υποστηρίζει ότι η υποκατηγορία της επίσημης μνήμης (official memory), όπως παρουσιάζεται στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας επιδρά στη δημοφιλή μνήμη (popular memory), η οποία εξετάζει τον τρόπο διαμόρφωσης της μνήμης των ξεχωριστών μελών μιας ομάδας και αντίστοιχα και την ιστορική συνείδηση των μαθητών (Midelton & Edwards, 1997· Paez & Liu, 2011· Connerton, 1989· Wertsch, 2002· Nets – Zehngut & Bar – Tal, 2014: 69).

Όσον αφορά τη διαμόρφωση της ελληνοκεντρικής ιστορικής συνείδησης θα πρέπει να αναφερθεί ότι ενώ παρουσιάστηκε μία αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών της ομάδας πειράματος για την ιστορία της Ευρώπης αλλά και την παγκόσμια ιστορία δεν συνοδεύθηκε αυτή από αντίστοιχη μείωση της προτίμησης του ενδιαφέροντος για την Ιστορία της Ελλάδος. Αυτό από τη μία πλευρά όσον αφορά τις επιδιώξεις και τους στόχους της παρέμβασης ήταν θεμιτό διότι δεν επιδιωκόταν η αποκοπή των μαθητών από την εθνική ιστορία αλλά ακριβώς η σύνδεσή της με το τοπικό και το παγκόσμιο. Με αυτόν τον τρόπο προσεγγίσθηκε και η έννοια του ιστορικού χώρου στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Η μείωση του ενδιαφέροντος της ιστορίας του τόπου ή του χωριού των μαθητών της ομάδας πειράματος, μετά την παρέμβαση μπορεί να αιτιολογηθεί με βάση ότι στην εκπαιδευτική παρέμβαση δεν τονίστηκε τόσο έντονα η τοπική ιστορία όσο η ιστορία άλλων πολιτισμών.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι όταν υπολογίστηκαν παράγοντες, όπως η αναλογία Ελλήνων και ξένων μαθητών στη σχολική τάξη, η χώρα καταγωγής των γονιών των μαθητών, το φύλλο, ο τόπος γέννησής τους και τα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ελληνοκεντρική ιστορική συνείδηση των μαθητών της ομάδας

παρέμβασης. Αυτό οφείλεται στην ισχυρή διαμόρφωση της ελληνοκεντρικής ιστορικής συνείδησης όχι μόνο από την τυπική εκπαίδευση αλλά και από άλλους παράγοντες, όπως η οικογένεια αλλά και άλλοι τομείς της δημόσιας ιστορίας, όπως εφημερίδες, κόμιξ, περιοδικά, μέσα μαζικής ενημέρωσης, διαδίκτυο, αρχαιολογικά μνημεία και αρχαιολογικοί χώροι.

Στο συμπέρασμα της ισχυρότερης επιρροής της ιστορικής συνείδησης από άλλους τομείς της δημόσιας ιστορίας σε σύγκριση με την εκπαίδευση έχουν καταλήξει και ορισμένες πολύ σημαντικές έρευνες, όπως για παράδειγμα εκείνη του K. Fukuoaka (2011: 83-103). Σε αυτήν την έρευνα διαπιστώθηκε μέσω διενέργειας συνεντεύξεων σε 69 μαθητές ότι στη συγκεκριμένη συνθήκη οι μαθητές στο πλαίσιο της δημόσιας ιστορίας επηρεάστηκαν λιγότερο από το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας σε σχέση με άλλους φορείς. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα του Porat (2004b: 963-996), η οποία εξέταζε αν υπήρξε αλλαγή στις στάσεις 11 Ισραηλινών μαθητών 17 ετών έναντι των Αράβων μετά από 12 μήνες, με βάση την ανάγνωση τριών ξεχωριστών αποσπασμάτων, που προσέγγιζαν τη σύγκρουση ανάμεσα σε Ισραηλινούς και Άραβες το 1920, από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Με βάση τη συγγραφή αποσπασμάτων από τους μαθητές 12 μήνες μετά αποδείχτηκε ότι οι στάσεις τους για το συγκεκριμένο γεγονός δεν είχαν αλλάξει. Ο ερευνητής διατύπωσε την υπόθεση ότι υπήρχαν άλλοι παράγοντες πιο ισχυροί από τα κείμενα που διάβασαν οι μαθητές στη διάρκεια των δώδεκα μηνών που μεσολάβησαν. Βέβαια σημαντικό για το αποτέλεσμα αυτό είναι ότι στη συγκεκριμένη έρευνα η προσέγγιση του περιεχομένου δεν συνδυάστηκε με κάποια συγκεκριμένη προσέγγιση στα μέσα διδασκαλίας.

Με βάση το συμπέρασμα αυτό προτάθηκε η αλλαγή του θεσμικού πλαισίου της διδασκαλίας προς την κατεύθυνση της *Νέας διδακτικής της Ιστορίας* για την προσέγγιση του περιεχομένου και των βιωματικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία της σχολικής Ιστορίας για περισσότερο σταθερά και ισχυρά αποτελέσματα. Η πρόταση αυτή ενισχύεται και από το αποτέλεσμα ότι η ελληνοκεντρική ιστορική συνείδηση των μαθητών του τμήματος Δ1 του 3<sup>ου</sup> Δημοτικού Χαλανδρίου, στους οποίους εφαρμόστηκαν επιπλέον ώρες παρέμβασης, μειώθηκε ακόμα περισσότερο. Αυτό αποδεικνύει τη συσχέτιση της ελληνοκεντρικής ιστορικής συνείδησης με την ένταση της παρέμβασης.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι με βάση τα αποτελέσματα της μη δομημένης ομαδικής συνέντευξης και της μη δομημένης συμμετοχικής παρατήρησης οι μαθητές της ομάδας πειράματος έδειξαν αρχικά ότι ταυτίζουν την ιστορία της Ευρώπης με την ιστορία των χωρών της Δυτικής Ευρώπης και λιγότερο με την ιστορία των Βαλκανικών χωρών. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τις απόψεις των ερευνητών ότι τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας καθρεφτίζουν την

εσωτερίκευση ενός ευρωκεντρικού ρατσισμού, αποσιωπώντας τις επιρροές από τους πολιτισμούς της Ανατολικής Ευρώπης, ομογενοποιώντας από την άλλη τους Έλληνες σε ένα σχήμα συνέχειας με τους Αρχαίους Έλληνες. Με αυτόν τον τρόπο ο Ελληνικός πολιτισμός συνδέεται με τον ανώτερο Δυτικοευρωπαϊκό, παρουσιάζοντάς τον αναλλοίωτο στον χρόνο. Η θεώρηση αυτή άλλαζε κατά την παρέμβαση σταδιακά για τους μαθητές της ομάδας πειράματος εξαιτίας της προσέγγισης του ιστορικού χώρου με βάση τη σύνδεση του εθνικού με το τοπικό και το παγκόσμιο.

Η γεγονотоλογική και η τελολογική ιστορική συνείδηση των μαθητών της ομάδας πειράματος μειώθηκε μετά το πέρας της παρέμβασης ενώ των μαθητών της ομάδας ελέγχου αυξήθηκε. Το εν λόγω συμπέρασμα συγκλίνει με τα ευρήματα και πολλών άλλων επιστημονικών ερευνών, που υποστηρίζουν την άποψη πως οι μαθητές τείνουν να αποστηθίζουν την Ιστορία υιοθετώντας μία γεγονотоλογική προσέγγιση με βάση την προσήλωση στο σχολικό εγχειρίδιο, το σύστημα των σχολικών εξετάσεων και τη νοοτροπία των εκπαιδευτικών (Κασίδου, 2008: 511-547· Καλόγηρος & Σμυρναίος, 2012: 74-81· Αλεξοπούλου, 2012).

Όσον αφορά τα αποτελέσματα για την τελολογική ιστορική συνείδηση των μαθητών επιβεβαιώθηκε η άποψη του Σμυρναίου (2008: 207) ότι η δασκαλοκεντρική διδασκαλία και η παθητική θέση των μαθητών, σε συνδυασμό με τη στείρα παρουσίαση του μαθήματος (υπό τη μορφή διάλεξης), αποτελούν τις βασικές αιτίες της αρνητικής στάσης των μαθητών έναντι του Μαθήματος της Ιστορίας. Σε κάθε περίπτωση η διαπίστωση αυτή λέει πολλά και για τη σύνολη αναποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Με βάση τις παραπάνω έρευνες η μείωση του βαθμού της τελολογικής και γεγονотоλογικής ιστορικής συνείδησης μπορεί να αιτιολογηθεί από το γεγονός ότι στην παρέμβαση υπήρχε προσωπική εμπλοκή των μαθητών, πολυτροπική προσέγγιση του ιστορικού περιεχομένου και όχι αξιολόγηση με βάση τις εξετάσεις και την πίεση της εκμάθησης μεγάλης ύλης.

Το αποτέλεσμα της μείωσης της γεγονотоλογικής και της τελολογικής ιστορικής συνείδησης ήταν υπαρκτό και μετά το συνυπολογισμό συγχυτικών παραγόντων, που ήταν: α) η αναλογία Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών στη σχολική τάξη, β) η χώρα καταγωγής του πατέρα των μαθητών, γ) το φύλο, δ) ο τόπος γέννησης και τέλος ε) τα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα. Αυτό αποδεικνύει την ισχυρή σύνδεση του τρόπου διδασκαλίας του Μαθήματος της Ιστορίας με την άποψη των μαθητών για την ίδια την επιστήμη της Ιστορίας, δίνοντας προβάδισμα στη δηλωτική έναντι της διαδικαστικής γνώσης. Από την άλλη, το αποτέλεσμα αυτό αποδεικνύει πόσο ανάγκη υπάρχει για: α) την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στο

Μάθημα της Ιστορίας, β) την αύξηση των ωρών, γ) τη χρήση βιωματικών μεθόδων και δ) τη μείωση της ύλης με βάση την πιο ουσιαστική και εις βάθος προσέγγιση του ιστορικού περιεχομένου.

Τέλος, μετά το πέρας της παρέμβασης παρουσιάστηκε στους μαθητές της ομάδας πειράματος μεγαλύτερη καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση. Αυτό το αποτέλεσμα βρίσκεται και σαφές θεωρητικό έρεισμα σε μελέτες οι οποίες: α) εφάρμοσαν τεχνικές θεάτρου και δράματος στη διδασκαλία της Ιστορίας με αποτέλεσμα την ανάπτυξη αφενός μεν δημοκρατικής ιστορικής συνείδησης (αξίες, στάσεις, δεξιότητες, ανάπτυξη κριτικής σκέψης) (Παπαγεωργίου, 2015α) αφετέρου δε δημοκρατικού διαλόγου, πολιτικής συνείδησης και κριτικής σκέψης (Di Camillo & Gradwell, 2012· Kempe, 2011· Morris, 1997 & 2001· Kornfeld & Leyden, 2005· Luff, 2000· Kelin, 2001), β) εφαρμόζουν συγκριμένους τρόπους προσέγγισης του περιεχομένου της σχολικής Ιστορίας, όπως είναι η πολυπρισματική προσέγγιση, η πολυτροπική προσέγγιση, η χρήση αρχαιολογικών τεκμηρίων ως εποπτικό υλικό, η επίσκεψη σε αρχαιολογικούς χώρους και μνημεία και η διαλογική προσέγγιση συγκρουσιακών θεμάτων συμπεραίνοντας την καλλιέργεια των δημοκρατικών αξιών στους μαθητές (Μακαρατζή, 2017· Παπαμαγκανά, 2012· Ευσταθίου, 2005· Ποταμιά, 2015· Καμπούρμαλη, 2017· Κογκούλη, 2016).

Αναφορικά στο ζήτημα της καλλιέργειας διαπολιτισμικής ιστορικής συνείδησης, σε σύμπλευση με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διδακτορικής διατριβής βρίσκεται η έρευνα της Ι. Καμπούρμαλη (2017), η οποία εξέτασε το πλαίσιο νοηματοδότησης των αξιών της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της δημοκρατίας, όπως αυτές παρουσιάζονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το Σχολικό Εγχειρίδιο Ιστορίας, το Βιβλίο του Εκπαιδευτικού και τέλος το Τετράδιο Εργασιών Μαθητών της Δ' Δημοτικού. Στο πλαίσιο της έρευνας της Καμπούρμαλη (2017), εφαρμόστηκε εκπαιδευτική παρέμβαση επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε τρόπους ανάδειξης των ως άνω αναφερθεισών αξιών μέσα από τη σχολική ύλη του Μαθήματος της Ιστορίας της Δ' Δημοτικού. Τα ευρήματα της έρευνας της Καμπούρμαλη (2017) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προβληματίστηκαν για τις αξίες της δικαιοσύνης, της ελευθερίας και της δημοκρατίας στις διδακτικές τους πρακτικές.

Στην ίδια αιτιολογική βάση στην οποία στηρίχθηκαν τα θετικά ως προς την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ιστορικής συνείδησης ευρήματα της ανά χειράς διατριβής, στηρίχθηκαν και τα ευρήματα που αφορούσαν στις μετά το πέρας της έκβασης της εκπαιδευτικής

παρέμβασης αρνητικές αντιλήψεις των μαθητών της ομάδας πειράματος έναντι του φαινομένου του πολέμου.

Το γεγονός ότι μετά το πέρας της παρέμβασης οι μαθητές της ομάδας ελέγχου σχημάτισαν θετικότερη αντίληψη για τον πόλεμο σε σύγκριση με τις αντίστοιχες προ της υλοποίησης της παρέμβασης αντιλήψεις τους αποτελεί συνθήκη που μπορεί να στηρίξει τις κάτωθι παρατηρήσεις: α) το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας δίδει έμφαση στην πολεμική και τη στρατιωτική ιστορία και αυτό είναι άμεσα ορατό στις αντιλήψεις των μαθητών έναντι του πολέμου, β) συνυπολογίζοντας και τα αποτελέσματα της μη δομημένης συμμετοχικής παρατήρησης και της μη δομημένης ομαδικής συνέντευξης παρατηρήθηκε σύνδεση των αντιλήψεων των μαθητών έναντι του πολέμου από τη μια και το φύλλο των μαθητών από την άλλη με τα αγόρια να διατηρούν τις περισσότερο θετικές αντιλήψεις, γ) η στάση των μαθητών έναντι του πολέμου δεν συνδέθηκε αποκλειστικά με την τυπική εκπαίδευση αλλά και με άλλους τομείς της επίσημης μνήμης, όπως η τηλεόραση το διαδίκτυο και τα παιχνίδια ρόλων (Midelton & Edwards, 1997· Paez & Liu, 2011· Connerton, 1989· Wertsch, 2002· Nets – Zehngut & Bar – Tal, 2014: 69· Fukuoka, 2011: 83-103· Porat, 2006: 251-271).

Από τα αποτελέσματα της μη δομημένης συμμετοχικής παρατήρησης και της ανάλυσης των ζωγραφιών στους φακέλους των μαθητών παρατηρήθηκε ότι ένας βασικός τομέας επίσημης μνήμης, που συνδέθηκε με τη στάση των μαθητών έναντι του πολέμου ήταν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ρόλων, δ) η εκ μέρους των μαθητών τοποθέτηση του φαινομένου του πολέμου σε συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο, αποδείχθηκε μια δύσκολη διαδικασία. Με βάση τα αποτελέσματα τόσο της μη δομημένης ομαδικής συνέντευξης όσο και της ανάλυσης του φακέλου των μαθητών παρατηρήθηκε δυσκολία ένταξης του φαινομένου του πολέμου εντός ιστορικού πλαισίου καθώς και ανάπτυξης απόψεων των μαθητών με βάση την ανάπτυξη ιστορικού λόγου. Η εκ μέρους των μαθητών της ομάδας πειράματος σύνδεση του φαινομένου του πολέμου με την ιστορία της Μύρτιδας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η προσέγγιση του ιστορικού περιεχομένου με βάση τις κατευθύνσεις της *Νέας Διδακτικής της Ιστορίας* και της εφαρμογής τεχνικών θεάτρου και δράματος βοήθησε τους μαθητές να αντιληφθούν το φαινόμενο του πολέμου εντός μιας δεδομένης ιστορικής περιόδου, αναπτύσσοντας σταδιακά επιχειρήματα, που στηρίχθηκαν στη διαδικαστική ιστορική γνώση.

Το γεγονός πως ακόμη και μετά το συνυπολογισμό συγχυτικών παραγόντων, που ήταν: α) η αναλογία Ελλήνων και ξένων μαθητών στη σχολική τάξη, β) η χώρα καταγωγής της μητέρας και του πατέρα των μαθητών, γ) το φύλο, δ) ο τόπος γέννησης και τέλος ε) τα χρόνια

παραμονής στην Ελλάδα, δεν παρατηρήθηκε μείωση των αρνητικών στάσεων των μαθητών της ομάδας πειράματος έναντι του φαινομένου του πολέμου αποκάλυψε πως οι αντιλήψεις των μαθητών έναντι του φαινομένου του πολέμου δεν συνδέθηκαν αποκλειστικά με την τυπική εκπαίδευση αλλά και με λοιπούς παράγοντες.

Το ίδιο αποτέλεσμα παρατηρήθηκε και στο ζήτημα της καλλιέργειας ιστορικής συνείδησης προς μία διαπολιτισμική κατεύθυνση. Συνεπώς εντάσσεται η προσέγγιση του περιεχομένου στην κατεύθυνση της *Νέας Διδακτικής της Ιστορίας* με βάση τη διαδικαστική γνώση στην τυπική εκπαίδευση, με στόχο την ισχύ των αποτελεσμάτων ως προς την ανάπτυξη κριτικής σκέψης έναντι του φαινομένου του πολέμου και τη διαπολιτισμική κατεύθυνση της ιστορικής συνείδησης. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει και από το αποτέλεσμα της τρίτης μέτρησης για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ιστορικής συνείδησης των μαθητών του Τμήματος Δ1 του 3<sup>ου</sup> Δημοτικού Χαλανδρίου μετά τις επιπλέον ώρες της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η μη ενίσχυση των αρνητικών στάσεων για το φαινόμενο του πολέμου μετά τις επιπλέον ώρες παρέμβασης μπορεί να συνδεθεί με την έντονη σύνδεση των αντιλήψεων των μαθητών για το φαινόμενο του πολέμου με εξωγενείς παράγοντες εκτός της τυπικής εκπαίδευσης.

Τέλος, με βάση τα ευρήματα του ερευνητικού σκέλους της ανά χειράς διατριβής δεν επιβεβαιώθηκε η υπόθεσή της μετά το πέρας της παρέμβασης αύξησης του ενδιαφέροντος των μαθητών της ομάδας πειράματος έναντι του Μαθήματος της Ιστορίας. Αυτό το αποτέλεσμα έρχεται σε αντίθεση με έρευνες, στις οποίες αποδείχθηκε ότι η εφαρμογή τεχνικών δράματος και θεάτρου στη διδασκαλία της Ιστορίας αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών για την ιστορία (Dawson, 1989· Otten et al., 2004· Goalen & Hendy, 1992 & 1993). Θα μπορούσε να αιτιολογηθεί με βάση το δεδομένο ότι οι μαθητές δεν συνέδεσαν απαραίτητα την παρέμβαση με το πλαίσιο του Μαθήματος της Ιστορίας όσον αφορά την κάλυψη της διδακτέας ύλης, την αποστήθιση συγκεκριμένων γεγονότων και την απόδοσή τους στις εξετάσεις. Παρόλο, δηλαδή, που όπως φαίνεται από τη μείωση της τελεολογικής και γεγονοτολογικής ιστορικής συνείδησης και από τα αποτελέσματα της μη δομημένης ομαδικής συνέντευξης, η παρέμβαση οδήγησε στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την επιστήμη της Ιστορίας, οι μαθητές συνέχισαν να πιέζονται από τον τρόπο που διεξάγονταν το συγκεκριμένο Μάθημα. Για να συνδεθούν οι τρόποι προσέγγισης του περιεχομένου και τα μέσα διδασκαλίας, που εφαρμόστηκαν στην παρέμβαση με το ίδιο το Μάθημα της Ιστορίας θα πρέπει να ενταχθούν στην τυπική εκπαίδευση μέσω της εφαρμογής τους σε καθημερινή βάση, την άρση της

δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, τη μείωση της ύλης, την αύξηση ωρών και τελικά την ενεργή εμπλοκή των μαθητών.

Με βάση την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου στην ανοιχτή ερώτηση για το ενδιαφέρον των μαθητών για την Ιστορία παρατηρήθηκε ότι μετά την παρέμβαση οι απόψεις των μαθητών της ομάδας πειράματος συνέκλιναν περισσότερο προς τη *Νέα Διδακτική της Ιστορίας* σε σχέση με τις απόψεις τους πριν την παρέμβαση. Αναφέρονταν δηλαδή περισσότερο σε τομείς όπως η κοινωνική ιστορία, η ιστορία των γυναικών και των παιδιών, η ιστορία άλλων χωρών, καθώς και σε ιστορικά πρόσωπα σχετιζόμενα με τον πολιτισμό. Από την άλλη πλευρά οι απόψεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση συνέκλιναν περισσότερο προς την *Παραδοσιακή Ιστορία*. Αναφέρονταν μετά την παρέμβαση σε τομείς όπως η πολεμική επίδοση, η πολεμική ιστορία, η πολιτική ιστορία, με ταυτόχρονη επικέντρωση στην ιστορία της Αρχαία Ελλάδα και αναφορά σε σημαντικά ιστορικά πρόσωπα. Το αποτέλεσμα αυτό αιτιολογείται και με βάση έρευνες, στις οποίες αποδείχθηκε ότι η χρήση τεχνικών θεάτρου και δράματος στη διδασκαλία της Ιστορίας και η προσέγγιση του περιεχομένου με βάση την κατεύθυνση της *Νέας Διδακτικής της Ιστορίας* οδήγησαν στη βελτίωση των δεξιοτήτων που σχετίζονταν με τη Μεθοδολογία της Ιστορίας και την ανάπτυξη ιστορικού λόγου και κριτικής ιστορικής σκέψης (Goalen & Hendy, 1992 & 1993· Rayner, 2010· Goalen, 1995: 135-137· Pillay & Wassermann, 2006: 138· Patterson, 2010: 41· Παπαμαγκανά, 2012· Κακαμπούρα, 2016: 284-292· Παπανικολάου, 2016· Λαζαράκου, 2004· Ποταμιά, 2015· Ευσταθίου, 2005).

### **10.3 Περιορισμοί και ισχυρά σημεία μελέτης**

Θα πρέπει να καταστεί σαφές πως για τη δημιουργία της παρέμβασης δεν λήφθηκε υπόψη μόνο το περιεχόμενο της Ιστορίας αλλά και η εκπαιδευτική πράξη, οι μαθητές, το μαθησιακό περιβάλλον καθώς και η αξιολόγηση με βάση τα θεωρητικά μοντέλα των: M. Wolker & R. Horsley (2005), J. D. Novak (1998) καθώς και η έρευνα της Κουλουμπαρίτση (2015). Η παρέμβαση, που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής, αποτέλεσε ένα συνδυασμό περιεχομένου, εκπαιδευτικής διαδικασίας και μαθησιακού περιβάλλοντος. Επίσης, συνυπολογίστηκαν τόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών μέσω συζητήσεων όσο και το προφίλ των μαθητών (με ιδιαίτερη αναφορά στην καταγωγή και την ηλικία τους). Επιλέγησαν οι στάσεις με κριτήριο τόσο την ηλικία όσο και το χρονικό περιθώριο που ήταν στη διάθεση του γράφοντος για την υλοποίηση της έρευνας στην οποία στηρίχθηκε το πρακτικό σκέλος της ανά χειράς διατριβής. Στην έρευνα δεν χρησιμοποιήθηκαν

συνεντεύξεις στους μαθητές της ομάδας ελέγχου και της ομάδας πειράματος, οργανωμένη παρατήρηση, δομημένες συνεντεύξεις στους δασκάλους με αποτέλεσμα ορισμένες μεταβλητές να μην εξεταστούν και να μην συσχετιστούν σε βάθος. Αυτό συνέβη λόγω κυρίως του περιορισμού του μεγέθους της έρευνας σε επίπεδο διδακτορικής διατριβής.

Οι βασικοί περιορισμοί της έρευνας ήταν οι εξής: α) το γεγονός ότι δεν επέτρεψε ο σχεδιασμός της πειραματικής έρευνας να υπολογιστούν ξεχωριστά μεταβλητές, όπως ο τρόπος επίδρασης του περιεχομένου, τα μέσα διδασκαλίας και το προφίλ των εκπαιδευτικών στον βαθμό επίδρασης τους στις εξαρτημένες μεταβλητές, β) η μη συμπερίληψη του τρόπου υπολογισμού των διαφυλετικών στάσεων, γ) ο τρόπος εφαρμογής της ζευγαρωτής δειγματοληψίας και η τελική σύσταση του δείγματος όσον αφορά την ταυτότητα των μαθητών (κοινώς δεν συμπεριελήφθησαν στην έρευνα της ανά χείρας διατριβής μαθητές οι οποίοι ανήκουν σε κάποια μειονότητα, όπως για παράδειγμα Βλάχοι, Σαρακατσάνοι, Τσιγγάνοι / Γύφτοι (Ρόμηδες) ή μαθητές που ανήκουν στη μουσουλμανική μειονότητα) και την περιφέρεια, που ανήκουν τα σχολεία (κοινώς θα μπορούσε να υπάρξει εκπροσώπηση και σχολικών μονάδων της Περιφέρειας και όχι αποκλειστική χρήση σχολικών μονάδων από την Αττική), δ) οι ώρες διδασκαλίας, που υλοποιήθηκαν που θα μπορούσαν να είναι περισσότερες (ωστόσο ο τελικός αριθμός των ωρών της εκπαιδευτικής παρέμβασης καθορίστηκε αυστηρά από δυο παράγοντες που ήταν αφενός μεν το τι ανέγραφε η σχετική ληφθείσα άδεια του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων αφετέρου δε η πίεση των εκπαιδευτικών για την κάλυψη της διδακτέας ύλης), ε) δεν συνυπολογίστηκαν μεταβλητές, όπως το κοινωνικοοικονομικό προφίλ γονέων, ή απόδοση των μαθητών στο Μάθημα της Ιστορίας, η θρησκεία, στ) ο τρόπος υπολογισμού των αντιλήψεων των μαθητών έναντι της διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, ζ) ο τρόπος χρήσης των συνολικών σκορ καθώς μπορεί δύο άτομα, με κοινό σκορ απαντήσεων, να θεωρηθεί ότι είχαν κοινές αντιλήψεις παρά την ύπαρξη διαφορών, η) δεν ήταν δυνατόν σε όλες τις περιπτώσεις, η ομάδα πειράματος και η ομάδα ελέγχου να αντιστοιχούν σε δύο διαφορετικά Τμήματα από την ίδια σχολική μονάδα, λόγω πρακτικών δυσκολιών τόσο διότι όλες οι σχολικές μονάδες δε διέθεταν δύο Τμήματα ή λόγω διαφωνίας κάποιων εκπαιδευτικών να εφαρμοστεί η έρευνα στο Τμήμα τους. Στην περίπτωση αυτή επιδιώχθηκε οι ομάδες πειράματος και ελέγχου να ανήκουν σε σχολικές μονάδες αντίστοιχης περιοχής ή να έχουν όσο περισσότερα κοινά στοιχεία επέτρεψαν οι πρακτικοί περιορισμοί.

Η αδυναμία διδασκαλίας επιπλέον ωρών στο 3<sup>ο</sup> Δημοτικό Χαλανδρίου αποτελεί αμιγή συνάρτηση τόσο του μικρού μεγέθους του δείγματος όσο και της σύστασης του συγκεκριμένου



Τμήματος, στο οποίο και εφαρμόστηκε η πρόσθετη διδασκαλία. Στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα η πλειοψηφία ήταν Έλληνες μαθητές (93%) έναντι των ξένων μαθητών (3%). Η συγκεκριμένη σχολική μονάδα ανήκει στη 2η Περιφέρεια Αττικής ενώ οι περισσότερες σχολικές μονάδες του δείγματος ανήκουν στην 1η Περιφέρεια Αττικής. Εξαιτίας πρακτικών δυσκολιών - που αφορούν κυρίως στην άδεια, που παραχωρήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας καθώς και το νόμιμο χρόνο που δικαιούται να υλοποιήσει παρέμβαση υποψήφιος διδάκτορας σε σχολικές μονάδες - δεν επιτεύχθηκε με τυχαία δειγματοληψία να επιλεγθεί αντιπροσωπευτικό δείγμα των σχολικών μονάδων του πειράματος για να εφαρμοστούν οι επιπλέον ώρες παρέμβασης. Για τους ως άνω αναφερθέντες λόγους εξήχθη μόνο ένα αρχικό συμπέρασμα για το πώς η ένταση της παρέμβασης επηρέασε τα αποτελέσματα. Αυτός ο περιορισμός της έρευνας σαφώς μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για το μελλοντικό ερευνητή για διεξαγωγή νέα εστιασμένης στον παράγοντα αυτό έρευνας.

Στα ισχυρά σημεία του ερευνητικού σχεδιασμού συγκαταλέγονται: α) η διενέργεια προέρευνας, β) το ικανό μέγεθος του πληθυσμού δείγματος και γ) οι 12 πρόσθετες ώρες εφαρμογής της εκπαιδευτικής παρέμβασης στο τμήμα Δ1 του 3<sup>ου</sup> Δημοτικού Χαλανδρίου (γεγονός που σε κάθε περίπτωση ενίσχυσε τα αποτελέσματα αυτής ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές), δ) η διενέργεια της παρέμβασης από τον ίδιο το γράφοντα την ανά χείρας διατριβή και ε) η επιλογή της διδασκαλίας στις ομάδες ελέγχου.

Κρίνεται αναγκαίο να διευκρινιστεί το γεγονός πως στην πειραματική διαδικασία ακολουθήθηκε το δειγματοληπτικό σχέδιο επιλογής κατά ζεύγη, ώστε η ομάδα πειράματος με την αντίστοιχη ομάδα ελέγχου να προέρχονται από την ίδια σχολική μονάδα αλλά από διαφορετικό Τμήμα, με στόχο να ελεγχθούν μεταβλητές, όπως το κοινωνικό υπόβαθρο που αντιστοιχεί στην κάθε περιοχή, το περιβάλλον μάθησης, ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί και τη σύσταση των τάξεων κυρίως ως προς την αναλογία Ελλήνων και ξένων μαθητών.

#### **10.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Με βάση τους περιορισμούς της έρευνας, που αποτυπώθηκαν στο Υποκεφάλαιο 10.3 προκύπτουν οι κάτωθι προτάσεις υλοποίησης μελλοντικών ερευνών: α) υλοποίηση ερευνών που θα συμπεριλαμβάνουν και ποιοτική μεθοδολογία έρευνας, β) υλοποίηση ερευνών που θα βασίζονται σε διαφορετικό ανά περίπτωση πειραματικό σχεδιασμό, γ) υλοποίηση ερευνών με διαφορετική σύσταση δείγματος, δ) υλοποίηση ερευνών που θα στηρίζονται στη διερεύνηση διαφορετικών εξαρτημένων μεταβλητών στη βάση, όμως, παρόμοιας λογικής ερευνητικού

προσανατολισμού καθώς και ε) υλοποίηση ερευνών με χρήση ανάλογου τύπου εκπαιδευτικών παρεμβάσεων αλλά με σχετικά διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά.

Αρχικά, πέρα από την εκτέλεση ποσοτικών ερευνών για ερευνητικούς σκοπούς ανάλογους με εκείνους της έρευνας της διδακτορικής διατριβής προτείνεται και η διενέργεια ποιοτικών ερευνών για τη διερεύνηση του τρόπου επίδρασης των μαθητών σε ανάλογου τύπου εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, εστιάζοντας όμως σε διαφορετικούς παράγοντες όπως: τα στοιχεία των μαθητών, το σχολικό περιβάλλον καθώς και η εκπαιδευτική διαδικασία (Καραγεώργος, 2002: 223). Για παράδειγμα θα μπορούσε να εφαρμοστεί μία μελέτη περίπτωσης, που θα διαρκούσε ένα σχολικό έτος και θα μελετούσε μέσω: α) λήψης ατομικών συνεντεύξεων, β) λήψης ομαδικών συνεντεύξεων, γ) παρατήρησης και δ) υλοποίησης λοιπών ποιοτικών μεθόδων, τον τρόπο και την ένταση της επίδρασης παραγόντων (όπως: η οικογένεια, τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών, η απόδοσή τους με βάση την αξιολόγησή τους στο Μάθημα της Ιστορίας, ο τρόπος κοινωνικοποίησής τους, ο εκπαιδευτικός, ο τρόπος και το περιεχόμενο διδασκαλίας) στις αντιλήψεις, που διαμορφώνουν έναντι της διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας.

Θα μπορούσαν, επίσης, να υλοποιηθούν και διαφορετικοί πειραματικοί σχεδιασμοί ικανοί να καλύψουν μια σειρά από σημαντικά ζητήματα όπως για παράδειγμα είναι η ξεχωριστή επίδραση του τρόπου προσέγγισης του περιεχομένου και του τρόπου διδασκαλίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών. Θα μπορούσε να εξεταστεί από το μελλοντικό ερευνητή - σύμφωνα με τις παραδοχές του Γ. Δ. Μπίκου (2016: 91) - μία τάξη στην οποία η μέθοδος θα στηρίζεται αποκλειστικά στην ανάγνωση, και μια άλλη όπου η μέθοδος θα συμπεριελάμβανε ανάγνωση σε συνδυασμό με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως για παράδειγμα η χρήση του θεάτρου στην εκπαίδευση. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαν να εξαχθούν κάποια πρώτα συμπεράσματα, για το ποσοστό επιρροής του περιεχομένου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας αντίστοιχα.

Θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμη η υλοποίηση μιας μεταγενέστερης έρευνας με βάση τον παραγοντικό σχεδιασμό της πειραματικής έρευνας, ώστε να εξεταστούν ανάλογες ερευνητικές υποθέσεις με την ανά χειράς διδακτορική διατριβή. Θα μπορούσε για παράδειγμα να εφαρμοζόταν ανάλογου τύπου παρέμβαση με τρεις τιμές. Η μία τιμή να ήταν η παρέμβαση που βασίζεται μόνο στην αλλαγή του περιεχομένου μέσω του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας, η άλλη τιμή να εφαρμοζόταν εκπαιδευτική παρέμβαση που να βασιζόταν τόσο στο περιεχόμενο όσο και την εφαρμογή τεχνικών θεάτρου και δράματος ως μέσο διδασκαλίας και τέλος στις ομάδες ελέγχου να εφαρμοζόταν η εκπαιδευτική παρέμβαση με βάση τον

παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να διαπιστωθεί σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο επηρεάζεται η αλλαγή του περιεχομένου της Ιστορίας με βάση τη διαπολιτισμική προσέγγιση και κατά πόσο ενισχύει ή όχι το αποτέλεσμα αυτό, η χρήση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας στο Μάθημα της Ιστορίας, όπως οι τεχνικές του θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση. Παράλληλα θα μπορούσε να υπολογιστεί σε αυτό το σχεδιασμό, πως επηρεάζουν την κάθε μία από τις τιμές της παρέμβασης, οι διαφορετικές τιμές μίας άλλης μεταβλητής όπως το ποσοστό ξένων Ελλήνων μαθητών μέσα στην τάξη, η οποία θα μπορούσε να πάρει τρεις τιμές για παράδειγμα.

Θα μπορούσαν να υλοποιηθούν μελλοντικές έρευνες, στις οποίες θα εξετάζεται η επίδραση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων αντίστοιχου προσανατολισμού με αυτή που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της ανά χειράς διατριβής με μόνη όμως ουσιώδη διαφορά ως προς τη σύσταση του πληθυσμού δείγματος με τη συμπερίληψη και λοιπών κατηγοριών εθνοπολιτισμικών ταυτοτήτων λαμβάνοντας υπόψη τους λόγους μετανάστευσης, τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βλέπουν την ταυτότητα τους και τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τους συγκεκριμένους μαθητές οι Έλληνες συμμαθητές τους. Προτείνεται δηλαδή σε μεταγενέστερη έρευνα να προσδιορίζεται ο όρος Έλληνες και ο όρος αλλοδαπός επί τη βάση όχι μόνο του τόπου γέννησης, της καταγωγής των γονέων ή του χρόνου διαμονής στην Ελλάδα, αλλά και επί τη βάση της θρησκείας, της γλώσσας καθώς και του τρόπου με τον οποίο βιώνουν οι μαθητές την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα. Σε μια τέτοια έρευνα, μέσω συνεντεύξεων, θα μπορούσαν οι μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο να μεταφέρουν τον τρόπο που το υπόβαθρο αυτό βιώνεται στην οικογένεια, να δοθεί ευκαιρία στους μαθητές που έχουν οριστεί ως αλλοδαποί να αναπτύξουν αν βλέπουν τον εαυτό τους με τον ίδιο τρόπο. Θα μπορούσε να διερευνηθεί πως αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν την επίδραση αντίστοιχων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με εκείνη της διατριβής.

Όσον αφορά τη σύσταση του δείγματος ως προς την ηλικία και την περιφέρεια στην οποία ανήκουν οι σχολικές μονάδες του δείγματος προτείνεται η διενέργεια πειραματικών παρεμβάσεων αντίστοιχων με την εκπαιδευτική παρέμβαση που δημιουργήθηκε με βάση τους ερευνητικούς σκοπούς της ανά χειράς διδακτορικής διατριβής, σε διαφορετικές όμως εκπαιδευτικές βαθμίδες, όπως το Γυμνάσιο και το Λύκειο αλλά και σε σχολικές μονάδες της Περιφέρειας.

Εξαιρετικά χρήσιμη η υλοποίηση μελλοντικής έρευνας με τη διενέργεια εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για τη μέτρηση των στάσεων αλλά και των κοινωνικών αναπαραστάσεων των μαθητών, σε σχέση με το περιεχόμενο και τους τρόπους διδασκαλίας της Ιστορίας.

Τέλος, γόνιμα συμπεράσματα θα έβγαιναν από την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης που να διερευνά το πως επηρεάζουν παράγοντες όπως η χρονική διάρκεια της παρέμβασης ή το περιεχόμενο αυτής που μπορεί να βασίζεται σε διαφορετική ιστορική περίοδο, τα αποτελέσματα της παρέμβασης.

### **10.5 Προτάσεις Εκπαιδευτικής Πρακτικής**

Με βάση: α) τα σημαντικά αποτελέσματα της πειραματικής έρευνας της ανά χειράς διατριβής, με εστίαση σε αυτή που αναλύουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών και τη στάση τους έναντι της Ιστορίας αλλά και β) με βάση τους προβληματισμούς, που δημιουργήθηκαν και τις έρευνες που προτείνονται να γίνουν μελλοντικά ώστε να ενσωματωθεί σε όλες τις βαθμίδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αυτή η κατεύθυνση προσέγγισης περιεχομένου και μέσω διδασκαλίας της Ιστορίας.

Όπως προαναφέρθηκε, επιδιώχθηκε να ξεφύγει το Μάθημα της Ιστορίας από το μονοδιάστατο πολιτισμικό μοντέλο και να ανταποκριθεί στις πολυπολιτισμικές συνθήκες των σχολικών τάξεων, κυρίως με τη σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων με βάση το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του 2003. Αυτή η κατεύθυνση, ακολουθήθηκε από τα Προγράμματα Σπουδών του 2011 (που στηρίχθηκαν σε πιλοτική εφαρμογή σε 168 σχολικές μονάδες, με στόχο τη σύνδεση του Μαθήματος της Ιστορίας με τη δημιουργία δημοκρατικής συνείδησης των μαθητών), από το Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών του 2017 και από τα Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας, τα οποία δημοσιεύτηκαν το Νοέμβριο του 2018. Στο θεωρητικό μέρος της διδακτορικής διατριβής αναλύθηκαν οι - με βάση τα προγράμματα Σπουδών του 2003 και του 2011 - αδυναμίες σύνδεσης της Ιστορίας με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών. Επίσης, αναφέρεται η κοινή προσέγγιση του θεωρητικού και του ερευνητικού μέρους της ανά χειράς διδακτορικής διατριβής, με τα Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας, που εκδόθηκαν τον Νοέμβριο του 2018, τόσο ως προς τον τρόπο προσέγγισης των ιστορικών εννοιών όσο και ως προς τα μέσα διδασκαλίας.

Με βάση την παρατήρηση αυτή, προτείνεται να θεωρηθεί η παρούσα διδακτορική διατριβή, ως πιλοτική έρευνα, στο πλαίσιο του Σχεδίου Προγραμμάτων Σπουδών του 2017 και των αντίστοιχων αναλυτικών προγραμμάτων του 2018, με στόχο την αξιολόγηση της κατεύθυνσης που υιοθετούν τα συγκεκριμένα προγράμματα, ως προς τους κοινωνικο - συναισθηματικούς στόχους και κυρίως αναφορικά στη δημιουργία δημοκρατικής συνείδησης των μαθητών με βάση το Μάθημα της Ιστορίας (Βόγλης et al., 2017:8). Προτείνεται στη

συνέχεια να πραγματοποιηθούν αντίστοιχα προγράμματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, στις οποίες θα εφαρμόζεται η προσέγγιση περιεχομένων και ο τρόπος διδασκαλίας που ακολουθείται στα Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας του 2018. Αυτές οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις συνίσταται: α) να διενεργηθούν από τη Γ΄ μέχρι και τη ΣΤ΄ Δημοτικού, β) να έχουν εκτεταμένη χρονική διάρκεια ώστε να μπορούν να συνδεθούν με τουλάχιστον μία ενότητα της σχολικής Ιστορίας ανά βαθμίδα, γ) να αξιολογούνται όχι μόνο οι κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι αλλά κι οι γνωστικοί, που συνδέονται με τη δηλωτική και τη διαδικαστική ιστορική γνώση.

Αυτά τα προγράμματα, προτείνεται να είναι χρηματοδοτούμενα και να διενεργηθούν παράλληλα με τη διδασκαλία του Μαθήματος Ιστορίας από τον εκπαιδευτικό, σε ώρες του Ολοήμερου Σχολείου ή της Ευέλικτης Ζώνης. Με βάση τα αποτελέσματα των πιλοτικών εφαρμογών, θα μπορούσε να γίνει συγγραφή νέων Σχολικών Εγχειριδίων. Τα νέα αυτά σχολικά εγχειρίδια θα πρέπει αρχικά να εφαρμοστούν πιλοτικά σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλης της χώρας, σε σχολικές τάξεις με ετερογενή πληθυσμό μαθητών. Με βάση την πιλοτική εφαρμογή μπορούν να γίνουν οι ανάλογες διορθώσεις και να εκδοθούν νέα εγχειρίδια Ιστορίας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με βάση την προσέγγιση περιεχομένου και του τρόπου διδασκαλίας, που προτείνεται τόσο από την ανά χειράς διδακτορική διατριβή όσο και από τα Προγράμματα Ιστορίας του 2018.

## **Κεφαλαίο 11**

### **Συμπεράσματα**

Με βάση το θεωρητικό σκέλος της διδακτορικής διατριβής κατέστη σαφές πως ήδη από τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα υπήρξε στην Ελλάδα η ανάγκη σύνδεσης του Μαθήματος της Σχολικής Ιστορίας τόσο με το τότε διαμορφωθέν πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον όσο και με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών. Αυτό ήταν ήδη ορατό φυσικά ακόμη και στα Αναλυτικά Προγράμματα του Μαθήματος της Ιστορίας ήδη από το 1985. Αυτήν την ανάγκη φανερώνουν και οι προγραμματικοί στόχοι τόσο του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών του 2003 όσο και των πιο σύγχρονων Προγραμμάτων Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας, που δημοσιεύτηκαν το Νοέμβριο του 2018. Προς αυτήν την πορεία συγκλίνει και ο προσανατολισμός των ερευνών για τη σχολική Ιστορία τόσο όσον αφορά την ανάλυση των μηνυμάτων των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας όσο και τον τρόπο, που προσλαμβάνονται τα μηνύματα αυτά από τους μαθητές. Από τις έρευνες αυτές προκύπτει ότι

το προφίλ του Μαθήματος της Ιστορίας μπορεί να χαρακτηριστεί ως συντηρητικό με βάση τα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων, το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, τον προσανατολισμό των μηνυμάτων της Δημόσιας Ιστορίας και Αρχαιολογίας καθώς και τη χαρτογράφηση της ιστορικής συνείδησης και σκέψης μαθητών και εκπαιδευτικών. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι παρόλες τις προσπάθειες σε θεσμικό επίπεδο το Μάθημα της Ιστορίας δεν έχει καταφέρει να αποσυνδεθεί από τη διαμόρφωση Εθνοκεντρικής και Ευρωκεντρικής ιστορικής συνείδησης.

Με βάση αυτήν την ανάγκη και το ερευνητικό κενό, που δημιουργήθηκε αρχής γενομένης από τις αρχές του 2000, άρχισαν με αργά βήματα δημοσιεύονται και στην Ελλάδα έρευνες, που εξετάζουν προτάσεις για τους τρόπους σύνδεσης του Μαθήματος της Ιστορίας με την καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Αυτές οι έρευνες αξιολογούν πιλοτικές εφαρμογές προγραμμάτων που εφαρμόζουν προσεγγίσεις περιεχομένου προς τη κατεύθυνση της Νέας Διδακτικής της Ιστορίας και μέσα διδασκαλίας της Ιστορίας που βασίζονται στην ένταξη βιωματικών δραστηριοτήτων και νέων τεχνολογιών. Αξιολογείται η επίδραση τέτοιων εφαρμογών στις ιστορικές δεξιότητες των μαθητών και των εκπαιδευτικών, στο ενδιαφέρον για το Μάθημα της Ιστορίας και στην ανάπτυξη δημοκρατικής ιστορικής συνείδησης και αξιών. Τα περισσότερα από αυτά τα προγράμματα δείχνουν ότι έχουν ευεργετικές δραστηριότητες τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς τονίζοντας την ανάγκη για διενέργεια όλο και περισσότερο τέτοιων ερευνών για να ενσωματωθούν εν τέλει ομαλά στη διδασκαλία της σχολικής Ιστορίας στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης.

Με βάση τη θεωρητική ανασκόπηση στον διεθνή χώρο το πεδίο των ερευνών για τη σχολική Ιστορία είναι περισσότερο ανεπτυγμένο σε σχέση με τον Ελληνικό χώρο. Η έρευνα επικεντρώνεται στον τρόπο που διαμορφώνεται η δημοφιλής μνήμη των μαθητών από φορείς της επίσημης μνήμης και κυρίως από τα σχολικά εγχειρίδια. Η έρευνα εστιάζει στους προσωπικούς αλλά και τους εξωσχολικούς παράγοντες των στοιχείων των μαθητών όπως η οικογένεια, η καταγωγή, η κοινωνική τάξη που μπορούν να επηρεάσουν την αποδοχή των μηνυμάτων της σχολικής Ιστορίας από τους ίδιους τους μαθητές. Έχει σχηματισθεί μία ολοκληρωμένη εικόνα για τον τρόπο που επιδρά το Μάθημα της σχολικής Ιστορίας στη διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών. Σημαντικές έρευνες στο διεθνή χώρο δοκίμασαν προγράμματα διδασκαλίας της Ιστορίας σε αντικρουόμενες ομάδες με βάση την πολυπρισματική προσέγγιση, τον διάλογο σε συγκρουσιακά θέματα και την

ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με στόχο τον μετασχηματισμό της τραυματικής μνήμης. Τα αποτελέσματα ήταν κυρίως ευεργετικά.

Υιοθετώντας την παραπάνω ερευνητική κατεύθυνση όσον αφορά το Μάθημα της Ιστορίας τόσο στον διεθνή όσο και στον Ελληνικό χώρο αλλά και την ανάγκη σύνδεσης του Μαθήματος της Ιστορίας με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό πολυπολιτισμικό περιβάλλον διενεργήθηκε μία πειραματική έρευνα στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής. Στόχος ήταν να εξαχθούν τα αποτελέσματα αλλά και οι προβληματισμοί που προέκυψαν από την εφαρμογή μιας δεκάωρης εκπαιδευτικής παρέμβασης σε μαθητές Δ΄ Δημοτικού. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι τάξεις, που πραγματοποιήθηκε η ερευνητική διαδικασία, αποτελούνταν από Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές. Στην παρέμβαση, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανά χείρας διατριβής, προσεγγίστηκε το περιεχόμενο συγκεκριμένων Κεφαλαίων με βάση τις κατευθύνσεις της Νέας Διδακτικής της Ιστορίας για τις έννοιες της ετερότητας, του χώρου και του χρόνου μέσω τεχνικών θεάτρου και δράματος.

Οι βασικές υποθέσεις ήταν ότι οι μαθητές, που παρακολούθησαν την παρέμβαση, θα βελτιώναν τις στάσεις τους απέναντι στους συμμαθητές τους που έχουν διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο με βάση την καταγωγή τους, θα ανέπτυξαν μία λιγότερο ελληνοκεντρική, γεγονοτολογική, τελεολογική ιστορική συνείδηση, θα αποκτούσαν κριτική σκέψη για το φαινόμενο του πολέμου και τέλος θα παρουσίαζαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το Μάθημα της Ιστορίας.

Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν το μεγαλύτερο μέρος των υποθέσεων. Οι μαθητές της ομάδας πειράματος απέκτησαν θετικότερες στάσεις έναντι του εθνοπολιτισμικά διαφορετικού, οι έλληνες και ξένοι μαθητές ανέπτυξαν μεγαλύτερη ενεργή συνεργασία εντός της σχολικής τάξης κινήθηκαν με βάση την ιστορική τους συνείδηση από την προσκόλληση στον ελληνοκεντρισμό σε μία διαπολιτισμική κατεύθυνση και αντιμετώπισαν κριτικά το φαινόμενο του πολέμου διαμορφώνοντας λιγότερο θετικές αντιλήψεις για αυτόν. Η μόνη υπόθεση που δεν επιβεβαιώθηκε ήταν ότι δεν ανέπτυξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το Μάθημα της Ιστορίας. Σημαντικό συμπέρασμα ήταν ότι τα αποτελέσματα ενισχύονταν όταν η παρέμβαση εφαρμόστηκε για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Επίσης διαπιστώθηκε η έντονη επιρροή της ιστορικής συνείδησης και των υφιστάμενων αντιλήψεων των μαθητών από τομείς της Δημόσιας Ιστορίας και Αρχαιολογίας και παράγοντες όπως: η οικογένεια, η καταγωγή, το φύλλο, η αναλογία Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών σε μία τάξη.

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτουν τα εξής τέσσερα βασικά συμπεράσματα: α) η διδασκαλία της σχολικής Ιστορίας συνδέεται με τις αντιλήψεις των

μαθητών έναντι του εθνοπολιτισμικά διαφορετικού καθώς με την ανάπτυξη συνεργασίας ελλήνων και ξένων μαθητών εντός της σχολικής τάξης, β) η προσέγγιση του περιεχομένου της σχολικής Ιστορίας με βάση τις κατευθύνσεις της *Νέας Διδακτικής της Ιστορίας* (πολυπρισματική προσέγγιση, πολυτροπική προσέγγιση, διαλογική προσέγγιση συγκρουσιακών θεμάτων, έμφαση στην κοινωνική ιστορία) και η χρήση τεχνικών θεάτρου και δράματος συνδέονται με την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, γ) θα πρέπει να πραγματοποιηθούν ανάλογες έρευνες σε διαφορετικές βαθμίδες και σε διαφορετικά ιστορικά θέματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που να μελετούν τους διαφορετικούς παράγοντες που διαδραματίζουν ρόλο στη σύνδεση του Μαθήματος της Ιστορίας με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών και δ) υπάρχει ανάγκη για τη δοκιμή νέων σχολικών εγχειριδίων, που θα προσεγγίζουν το περιεχόμενο με βάση τις κατευθύνσεις της *Νέας Διδακτικής της Ιστορίας*, για την ένταξη μέσων διδασκαλίας που συνδυάζουν το θέατρο και τις νέες τεχνολογίες και για την ανανέωση του θεσμικού πλαισίου της διδασκαλίας της ιστορίας της Ελλάδος με στόχο τη σύνδεση του Μαθήματος με τις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες.

## **Πηγές-Βιβλιογραφία**

### **Πηγές**

#### **I. Νόμοι - Νομοθετικά Κείμενα**

- A.N. 952/1937 (ΦΕΚ 469 τ.Α'/19-11-1937). *Περί Ιδρύσεως Οργανισμού Προς Έκδοσιν Σχολικών κ.λπ. Βιβλίων.*
- B.Δ. (Φ.Ε.Κ. 174 τ.Α' /10-09-1913). *Περί ορισμού των μαθημάτων του δι' έκαστον τούτων πρὸς διδασκαλίαν αναγκαίου χρόνου και περί της κατά τάξεις κατανομής της διδακτέας ύλης εις τα πλήρη δημοτικά σχολεία αρρένων και θηλέων.*
- Εγκύκλιος Φ. 13/1225/Γ1/1145/12-12-1994. *Ολοήμερο Σχολείο-Δοκιμαστική Εφαρμογή Προγραμμάτων Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών-Παιδιών Εργαζομένων Γονέων.*
- Εγκύκλιος Φ. 12/652/63838/Γ1/3-6-2010. *Διευκρινήσεις για τα 800 Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα.*
- N. 1566/A/1985 (Φ.Ε.Κ. 167 τ.Α'/30-09-1985). *Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*
- N. 2413/1996 (ΦΕΚ 124 τ.Α'/17-6-1996). *Η Ελληνική Παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.*



- Ν. 3966/2011 (ΦΕΚ 118 τ.Α'/24.05.2011). *Θεσμικό Πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ και λοιπές Διατάξεις.*
- Ν.Δ. 4320/1963 (ΦΕΚ 95 τ.Α'/18-06-1963). *Πέρι Κυρώσεως της Υπ' Αριθμόν 142/14-11-1962 πράξεως του Υπουργικού Συμβουλίου περί Ρυθμίσεως Θεμάτων αφορώντων εις την συγγραφήν, κρίσιν και έκδοσιν διδακτικών βιβλίων κ.λπ.*
- Π.Δ. 1034/1977 (Φ.Ε.Κ. 347 τ.Α'/12-11-1977). *Περί των διδασκόμενων μαθημάτων και του Αναλυτικού και ωρολογίου Προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου.*
- Π.Δ. 486/1989 (ΦΕΚ 208 τ.Α'/26-9-1989). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής.*
- Π.Δ. 132/1990 (άρθρα 1,4,5). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Μουσικής.*
- Υ.Α. 21072α/Γ2/28-2-2003 (Φ.Ε.Κ. 303 τ.Α' & τ.Β'/13-3-2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού-Γυμνασίου.*
- Υ.Α. 21072β/Γ2/2003 (Φ.Ε.Κ. 304 τ.Β'/13-3-2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού-Γυμνασίου.*
- Υ.Α. 97911/Γ1/31-8-2011 (Φ.Ε.Κ. 2121 τ.Β'/22-9-2011). *Ορισμός των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική Εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών.*
- Υ.Α. Φ.12/819/104706/Γ1/13-9-11 (ΦΕΚ 2156 τ.Β'/27-9-2011). *Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ολοήμερων Πιλοτικών Δημοτικών Σχολείων.*
- Υ.Α. 113722/Γ2/17-10-2011 (ΦΕΚ 2322 τ.Β'/17-10-2011). *Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική τους Εφαρμογή του διδακτικού Πεδίου Φυσικές Επιστήμες.*
- Υ.Α 113714/Γ2/3-10-2011 (Φ.Ε.Κ. 2335 τ.Β'/3-10-2011). *Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική τους Εφαρμογή του διδακτικού αντικειμένου Θρησκευτικά.*
- Υ.Α. 113732/Γ2/17-10-2011 (Φ.Ε.Κ. 2337 τ.Β'/17-10-2011). *Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική τους Εφαρμογή των διδακτικών αντικειμένων Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και Οικιακή Οικονομία.*
- ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ.-ΓΓΛΕ. (1997). *Εκπαίδευση και Πολιτισμός - Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ*, Αθήνα.

ΥΠΑΔΒΜΘ. (2010α). *Νέο Σχολείο: Πρώτα ο μαθητής*. Αθήνα: ΥΠΑΔΒΜΘ.

ΥΠΑΔΒΜΘ. (2010β). Υ.Α.Φ. 12/620/6531/Γ1/31-5-2010, *Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα*

ΥΠ.ΠΟ. (2002). *Παιχνίδια Πολιτισμού, Εκπαιδευτικές Δράσεις του Υπουργείου Πολιτισμού*, Αθήνα.

## II. Ιστοσελίδες (μόνο για γενικές πληροφορίες)

Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php> (Πρόσβαση στις 5 Δεκεμβρίου 2017).

ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3 Νέο Σχολείο (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα), οριζόντια πράξη MIS: 295450 (εισαγωγικό σημείωμα). Διαθέσιμο στο: <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%95%CE%B9%CF%83%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CF%83%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%AF%CF%89%CE%BC%CE%B1.pdf> (Πρόσβαση στις 5 Ιουνίου 2019).

ΙΕΜΑ: Πρόγραμμα Μελίνα. Διαθέσιμο στο: <http://www.iema.gr/melina> (Πρόσβαση στις 6 Σεπτεμβρίου 2017).

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής: [http://www.iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Deltia\\_Typou/2017-04-04\\_ps\\_istorias.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Deltia_Typou/2017-04-04_ps_istorias.pdf) (Πρόσβαση στις 5 Ιουνίου 2019).

Μύρτις: *Πρόσωπο με πρόσωπο με το παρελθόν*. Διαθέσιμο στο: [http://www.myrtis.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=310&Itemid=365&lang=el](http://www.myrtis.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=310&Itemid=365&lang=el) (Πρόσβαση στις 30 Οκτωβρίου 2019).

Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση: [www.theatroedu.gr](http://www.theatroedu.gr) (Πρόσβαση στις 29 Σεπτεμβρίου 2019).

CDRSEE: <http://cdrsee.org/projects/education-projects/joint-history-project> (Πρόσβαση στις 30 Οκτωβρίου 2017).

Georg Eckert Institut: [www.gei.de](http://www.gei.de). (Πρόσβαση στις 2 Οκτωβρίου 2018).

Shared Histories : <https://www.he.duth.gr/sharedhistories/index.php/contents/europe-and-the-world/seminar-papers-2/the-history-taught-in-schools> (Πρόσβαση στις 5 Απριλίου 2018).

### III. Σχολικά εγχειρίδια

- Ακτύπης, Δ., Καΐλα, Μ., Κατσουλάκος, Θ., Παπαγρηγορίου, Γ., & Χωρεάνθης, Κ. (1987). *Στα πολύ παλιά χρόνια: Ιστορία Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ακτύπης, Δ., Μελάς, Δ., Καΐλα, Μ., Κατσουλάκος, Θ., Παπαγρηγορίου, Γ., & Χωρεάνθης, Κ. (1992). *Στα πολύ παλιά χρόνια: Ιστορία της Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μαϊστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε., & Μιχαήλ, Μ. (2007). *Ιστορία Γ' Δημοτικού. Από τη Μυθολογία στην Ιστορία*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ακτύπης, Δ., Βελαλίδης, Α., Κατσουλάκος, Θ., & Χωρεάνθης, Κ. (1987). *Στα αρχαία χρόνια: Ιστορία Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ακτύπης, Δ., Βελαλίδης, Α., Κατσουλάκος, Κ., Κυρκίνη, Αν., & Σταμοπούλου, Μ. (1996). *Στα αρχαία χρόνια, Ιστορία της Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ακτύπης, Δ., Βελαλίδης, Α., Κατσουλάκος, Κ., Κυρκίνη, Αν., & Σταμοπούλου, Μ. (1999). *Στα αρχαία χρόνια, Ιστορία της Δ' Δημοτικού* (έκδοση ΙΓ'). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κατσουλάκος, Θ., Καρυώτη, Ι., Λένα, Μ., & Κατσάρου, Χ. (2006). *Ιστορία Δ' Δημοτικού: Στα Αρχαία χρόνια*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κατσουλάκος, Θ., Καρυώτη, Ι., & Κατσάρου, Χ. (2008). *Ιστορία Δ' Δημοτικού: Στα αρχαία χρόνια*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κατσουλάκος, Θ., Καρυώτη, Ι., Λένα, Μ., Κατσάρου, Χ. (2009). *Ιστορία Δ' Δημοτικού: Στα Αρχαία χρόνια*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ασημομύτης, Β., Καΐλα, Μ., Νικολόπουλος, Ν., Παπαγρηγορίου, Γ., & Σαλβαράς, Γ. (1987). *Στα βυζαντινά χρόνια: Ιστορία Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κατσουλάκος, Θ., & Κυρκίνη, Α. (1996). *Στα βυζαντινά χρόνια: Ιστορία Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γλεντής, Γ., Μαραγκουδάκης, Ε., Νικολόπουλος, Ν., & Νικολοπούλου, Μ. (2006). *Στα Βυζαντινά χρόνια. Ιστορία Ε' Δημοτικού*. ΟΕΔΒ: Αθήνα.
- Ακτύπης, Δ., Βελαλίδης, Α., & Κατσουλάκος, Θ. (1988). *Στα νεότερα χρόνια: Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- Ακτύπης, Δ., Μελάς, Δ., Βελαλίδης, Α., Καΐλα, Μ., Κατσουλάκος, Θ., Παπαγρηγορίου, Γ., & Χωρεάνθης, Κ. (1990). *Στα Νεότερα Χρόνια: Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ακτύπης, Δ., Βελαλίδης, Α., Κατσουλάκος, Θ., Παπαγρηγορίου, Γ., & Χωρελανθης, Κ. (2000). *Στα νεότερα χρόνια: Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ασημομύτης, Β., Καΐλα, Μ., Νικολόπουλος, Ν., Παπαγρηγορίου, Γ., Σαλβαράς, Γ., Ακτύπης, Δ., et al. (2000). *Στα νεότερα χρόνια : Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ρεπούση, Μ. Ανδρεάδου, Χ. Πουταχίδης, Α. & Τσίβας, Α. (2006), *Στα Νεότερα και Σύγχρονα Χρόνια. Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού-Αλευρά, Γ., & Σκουλάτος, Β. (2013). *Αρχαία Ιστορία. Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού-Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

#### **IV. Αρχαία Κείμενα**

- Αριστοφάνης, *Σφήκες*.
- Ηρόδοτος, *Ιστορία*, Η, 89-92.
- Ησίοδος, *Θεογονία*, 154-211.
- Θουκυδίδης, *Ιστορίαι*, II,6-9,13,31 & VIII,72.
- Ξενοφώντος, *Κύρου Παιδεία*, 2, 6.
- Πλάτωνας,, *Πολιτεία*, 327a
- Πλούταρχος, *Περικλής*.

### **Βιβλιογραφία**

#### **I. Ξενόγλωσση**

- Aaltonen, H. (2006). *Intercultural bridges in teenagers' theatrical events: performing self and constructing cultural identity through a creative drama process*. Turku: Åbo Akademi University Press.
- Abercrombie, N., Hill, S., & Turner, B. (1984). *The penguin dictionary of Sociology*. Harmondsworth: Penguin.
- Adams, C. (1983). Off the Record: Women's Omission from Classroom Historical Evidence. *Teaching History*, 36, 3–6.

- Adams, P. L. (1990). *Prejudice and exclusion as social traumata*. In J. D. Noshpitz & R. D. Coddington (eds.), *Stressors and the adjustment disorders* (pp. 362-391). New York: John Wiley.
- Adler, M. (1951). Labor, Leisure, and Liberal Education. *The Journal of General Education*, 6(1), 35-45. (Διαθέσιμο στο: [www.jstor.org/stable/27795370](http://www.jstor.org/stable/27795370), τελευταία επίσκεψη 20/10/2018).
- Adorno, T. W. (1950). *Types and syndroms*. In T. W. Adorno, E. Frenkel-Brunswik, D. J. Levinson, & R. N. Sanford (eds.), *The authoritarian personality* (pp. 744-783). New York: Harper.
- Adorno, T. W. (1991). *The Culture Industry: Selected Essays on Mass Culture*. London, UK: Routledge.
- Adwan, S., & Bar-on, D. (2004). Shared history project: A PRIME example of peace-building under fire. *International Journal of Politics, Culture & Society*, 17(3), 513-521.
- Agger, B. (1998). *Critical Social Theories*. Oxford: Oxford University Press.
- Ahmed, S. (2004). *The Cultural Politics of Emotions*. Edinburg: Edinburg University Press.
- Ahonen, S. (2005). Historical consciousness: A viable paradigm for history education? *Curriculum Studies*, 37 (6), 697-707.
- Aitken, V. (2010). Adults' work? Process drama in the context of adult learning and creativity. *Drama Research - International journal of drama in education*, 1(1), 1-18.
- Alayan, S., Dhouib, S., & Rohde, A. (2010). *The Politics of Education Reform in the Middle East: Self and other in Textbook and Curricula*. New York: Berghahn Books.
- Alexander, J. (2002). On the Social constructions of Moral Universals: The Holocaust from war crime to Trauma Drama. *European journal of social theory*, 5(1), 5-85.
- Alf, C., & Lohr, S. (2007). Sampling assumptions in introductory statistic classes. *The American Statistician*, 61(1), 71-77.
- Al-Haj, M. (2005). National Ethos, Multicultural Education and the New History Textbooks in Israel. *Curriculum Inquiry*, 35(1), 47-71.
- Ali, P. C. (1996). *Case Study and Role-Play in an Advanced History course*. Expanded version of presentation at National Historically Black Colleges and Universities Faculty Development Symposium (3rd, October 1996). Memphis, TN. ERIC: ED 402891.
- Allain, P., & Harvie, J. (2006). *The Routledge Companion to Theatre and Performance*. London: Routledge.

- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Oxford: Addison-Wesley.
- Andersen, C. (2004). Learning in "As-If" Worlds: Cognition in Drama in Education. *Theory Into Practice*, 43(4), 281-286. DOI: 10.1207/s15430421tip4304\_6
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origins and spread of Nationalism*. London: Verso.
- Anderson, M., & Dunn, J. (eds.). (2013). *How drama activates learning: Contemporary research and practice*. London: Bloomsbury.
- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Angvik, M., & Bodo von Borries (1997, 1998b). *Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Annarella, L. A. (1992). *Creative Drama in the Classroom*. ERIC Document Reproduction Service ED: 391206. (Διαθέσιμο στο: <https://eric.ed.gov/?id=ED391206>, τελευταία επίσκεψη 23/1/2018).
- Annarella, L. A. (1999). *Using Creative Drama in the Multicultural Classroom*. ERIC: ED 434378.
- Anyon, J. (1980). Social class and hidden curriculum of work. *Journal of education*, 162(1), 67-93.
- Anyon, J. (2005). *Radical Possibilities: Public Policy, Urban Education, and A New Social Movement (Critical Social Thought)* (1st Edition). London: Routledge.
- Apple, M. W. (1986). *Ideology and the Curriculum*. New York: Routledge.
- Apple, M. (1984). The Political Economy of Text Publishing. *Educational Theory*, 34(4), 307-319.
- Apple, M. (1990). The Text and Cultural Politics. *Journal of Educational Thought*, 24(3), 17-33.
- Apple, M., & Christian-Smith, L. (eds.) (1991). *The Politics of the Textbook*. New York/London: Routledge.
- Applebee, A. N. (1984). *Contexts for Learning to Write: Studies of Secondary School Instruction. Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series*. Norwood, NJ: Ablex.

- Arnheim, R. (1986). *New Essays on the Psychology of Art*. Oakland: University of California Press.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (1986). *Education Under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate Over Schooling*. Abingdon: Routledge & Kegan Paul.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (1993). *Education Still Under Siege. Second Edition. Critical Studies in Education Series*. ERIC: ED 371466.
- Aronson, E., Carlsmith, J. M., & Ellsworth, P. C. (1990). *Methods of research in social psychology* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ashby, R., & Lee, P. (1987). *Children's concepts of empathy and understanding in history*. In C. Portal (ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 62-88). London: Falmer Press.
- Ashton, P., & Kean, H. (2012). *Public History and Heritage Today: People and their Pasts*. Basingstoke: Palgrave.
- Atweh, B., Kemmis, S., & Weeks, P. (1998). *Action Research in Practice—Partnerships for Social Justice in Education*. London: Routledge. (Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.4324/9780203268629>, τελευταία επίσκεψη 5/8/2019).
- Audigier, F. (2001). Quelques questions à l'enseignement de l'histoire d'aujourd'hui et demain. *Cartable de Clio*, 1, 55-77.
- Auerbach, J. S. (2009). *Hebron Jews: Memory and Conflict in the Land of Israel*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Augoustinos, M., & Walker, I. (1995). *Social cognition: An integrated introduction*. London: Sage.
- Baigell, M. (1993). *On the Margins of American History*. In W. Ayres (ed.), *Picturing History: American Painting, 1770-1930* (pp. 201-20). New York: Rizzoli.
- Balibar, E. (1991). *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*. Brooklyn, NY: Verso.
- Ball, S. J. (1990). *Politics and Policy Making in Education: explorations in policy sociology*. London: Routledge.
- Bamberger, R. (1995). *Methoden und Ergebnissw der internationalen Schulbunforschung im Ueberblick*. In F. Bauer (ed.), *Schulbuchforschung* (pp. 46-94). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Banks, J. A. (1993a). The Canon Debate, Knowledge Construction, and Multicultural Education. *Educational Researcher*, 22(5), 4–14. Doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X022005004>
- Banks, J. A. (1993b). Chapter 1: Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19(1), 3–49. Doi: <https://doi.org/10.3102/0091732X019001003>
- Banks, J. (1994). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Barak, A. (2015). Critical consciousness in critical social work: Learning from the theatre of the oppressed. *The British Journal of Social Work*, 46(6), 1776-1792.
- Bar-On, D., & Adwan, S. (2006). The Psychology of Better Dialogue between Two Separate but Independent Narratives. In R. I. Rotberg (ed.), *Israeli and Palestinian Narratives of Conflict: History's Double Helix* (pp. 205-224). Bloomington: Indiana University Press.
- Bar-Tal, D. (1998). The rocky road toward peace: Beliefs on conflict in Israeli textbooks. *Journal of Peace Research*, 35, 723-742.
- Bar-Tal, D. (2013). *Intractable conflicts: socio-psychological foundations and dynamics*. New York: Cambridge University Press.
- Bar-Tal, D., & Teichman, Y. (2005). *Stereotypes and prejudice in conflict: Representation of Arabs in Israeli Jewish society*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Barth, F. (1996). *Ethnic group and boundaries*. In J. Hutchinson & A. D. Smith (eds.), *Ethnicity* (pp. 73-82). Oxford: Oxford University Press.
- Barthes, R. (1976). *The Pleasure of Text*. London: Cape.
- Bartlett, F. C. (1995). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barton, B., & Booth, D. (1990). *Stories in the Classroom: Storytelling, Reading Aloud and Roleplaying with Children*. Portsmouth: Heinemann.
- Barton, K. C. (2002). “Oh, That’s a Tricky Piece!”: Children, Mediated Action and the Tools of Historical Time. *The Elementary School Journal*, 103(2), 161-185.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (1996). “Back When God Was Around and Everything”: Elementary Children’s Understanding of Historical Time. *American Educational Research Journal*, 33(2), 419-454. Doi: <https://doi.org/10.3102/00028312033002419>



- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, New Jersey: Routledge.
- Baumann, B. (1975). *Imaginative Participation*. The Hague: Martinus Nijhof.
- Bauman, Z. (1992). Soil, blood and identity. *The Sociological Review*, 40(4), 675-701.
- Bauman, Z. (1996a). *Contesting culture: Discourses of Identity in Multi-ethnic London*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bauman, Z. (1996b). *From pilgrim to tourist – or a short history of identity*. In S. Hall & P. du Guy (eds). *Questions of cultural identity* (pp. 18-36). London: Sage.
- Bean, J. C. (2011). *Engaging Ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom* (2<sup>nd</sup> edition). San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Worthy, J. (1995). Giving a text voice can improve student understanding. *Reading Research Quarterly*, 30, 220-238.
- Beidatsch, C., & Broomhall, S. (2010). Is this the past? The place of role-play exercises in undergraduate history teaching. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 7(1), 1-20.
- Bell, J. (1987). *Doing your research project*. Milton Keynes: Open University Press.
- Bell, J. (1991). *Evaluating psychological information: Sharpening your critical thinking skills*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W., Swidler, A., & Tipton, S. M. (1985). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. Berkeley & Los Angeles: University of California.
- Belliveau, G. (2006). Engaging in drama: Using arts-based research to explore a social justice project in teacher education. *International Journal of Education & the Arts*, 7(5), 1-17.
- Belliveau, G., Prendergast, M., Anderson, H., Flanagan, S., Gilbert, P., & Barker, A. (2008). *BC History in Action. A Guide to Teaching History Through Drama (Kindergarten to Grade 7)*. London: British Columbia Ministry of Education.
- Bellows, M. E., Bauml, M., & Field, S. L. (2013). On the verge of a renaissance: Arkansas schools, curricula, and teachers during the Great Depression. *American Educational History Journal*, 41, 1-2.

- Bennett, S. (1986). *Drama: The practice of freedom. NATD Annual Lecture*. London: Routledge.
- Bennett, S. (1988). *The role of the theatre audience: a theory of production and reception* (Doctoral Dissertation). University of Kent, Canterbury.
- Bennett, T. (1990). *Outside Literature*. London/New York: Routledge.
- Bentley, J. H. (1996). Cross-Cultural Interaction and Periodization in World History. *American History Review*, 101(3), 749-770.
- Benton, T. (2015). *An Empirical Assessment of Guttman's Lambda 4 Reliability Coefficient*. In R. Millsap, D. Bolt, L. van der Ark, & W. C. Wang (eds.), *Quantitative Psychology Research*. (pp. 301-310). Cham: Springer.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Michigan: The Free Press.
- Berelson, B. (1971). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner.
- Bernstein, B. (1974). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, research, critique* (Revised edition). New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, 46(1), 5-34.
- Bhabha, H. (1990). *Nation and Narration*. London: Routledge.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bianchetti, A. (2004). Teaching History in a Post-Industrial Age. *Social education*, 68(5).
- Billig, M. (1978). *Fascists: a social psychological view of the National Front*. London: Academic Press.
- Billig, M. (2005). *Nations and Nationalism: A Reader*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Black, J., & MacRaid, D. M. (2000). *Studying History*. Palgrave Studies.
- Blaikie, N. (2004). *Research question*. In M. S. Lewis-Beck, A. Bryman, & T. F. Liao (eds.), *The SAGE encyclopedia of social research methods* (vol. 1, 967). Thousand Oaks, CA: Sage. Doi: 10.4135/9781412950589. N.857.

- Blair, J., Czaja, R. F., & Blair, E. A. (2013). *Designing surveys: A guide to decisions and procedures*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2001). *How to Research* (2nd edition). Buckingham: Open University Press.
- Bloch, E. (1977). Nonsynchronism and the obligation to its dialectics (transl. M. Ritter). *New German Critique*, (11), 22-38.
- Bloom, L., Margulis, C., Tinker, E., & Fujita, N. (1996). Early conversations and word learning: contributions from child and adult. *Child Development*, 67, 3154-3175.
- Blyth, W. (1975). *Curriculum Planning in History, Geography and Social Science*. Bristol: Collins.
- Boal, A. (1979). *Theater of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Boal, A. (1982). *Theatre of the oppressed*. London: Routledge.
- Boal, A. (1992). *Games for actors and non-actors*. London: Routledge.
- Boal, A. (1995). *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy*. Hove, UK: Psychology Press.
- Boal, A. (1996). *Politics, education and change*. In J. O'Toole & K. Donelan (eds.) *Drama, culture and empowerment. The IDEA dialogues*. Brisbane: IDEA Publications.
- Boal, A. (2002). *Games for Actors and Non-Actors* (2nd ed.). London: Routledge.
- Bolton, G. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman.
- Bolton, G. (1984). *Drama as Education*. London: Longman.
- Bolton, G. (1985). Changes in thinking about drama in education. *Theory into Practice*, 24(3), 151-157.
- Bolton, G. (1992). *New perspectives on classroom drama*. Hemel Hempstead: Simon and Schuster Education.
- Bolton, G. (1993). *Drama in Education and TIE: A Comparison*. In T. Jackson (ed.) *Learning through theatre* (pp. 37-47). London & New York : Routledge.
- Bolton, G. (1995). Drama and cultural values. *Selected Readings in Drama and Theatre Education*, 3(1), 29-34.
- Bolton G., & Davis, D. (2000). *Acting Classroom Drama*. London: Trentham Books.
- Booth, M. (1983). Skills, concepts and attitudes: the development of adolescent children's historical thinking. *History and Theory*, 22(4), 101-117.

- Booth, M. (1987). *Ages and concepts: a critique of the Piagetian approach to history teaching*. In C. Portal (ed.), *The history curriculum for teachers*. Lewes: Falmer.
- Booth, M. (1993). *History*. In A. King & M. Reiss (eds.), *The Multicultural Dimension of the National Curriculum*. London: Falmer.
- Booth, W. J. (1999). Communities of memory: On identity, memory, and debt. *American Political Science Review*, 93(2), 249-263.
- Borg, W. R. (1963). *Educational Research: An Introduction*. New York: David McKay.
- Borg, W. R., & Gall, M. (1979). *Educational Research: An Introduction* (3rd ed.). New York: Longman.
- Bourdieu, P. (1970). The Berber house or the world reversed. *Information (International Social Science Council)*, 9(2), 151–170. Doi: <https://doi.org/10.1177/053901847000900213>.
- Bourdieu, P. (1972). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1981). *Men and Machines*. In K. Knorr-Cetina & A. V. Cicourel (eds.), *Advances in Social Theory and Methodology* (pp. 304-3170). London, UK: Routledge.
- Bourdillon, H. (1994). *Teaching History*. New York: Routledge.
- Bracht, G. H., & Glass, G. V. (1968). The External Validity of Experiments. *American Educational Research Journal*, 5(4), 437–474.
- Brancato, G., Macchia, S., Murgia, M., Signore, M., Simeoni, G., -Italian National Institute of Statistics, ISTAT, Blanke, K., Körner, T., Nimmergut, A., -Federal Statistical Office Germany, FSO, Lima, P., Paulino, R., -National Statistical Institute of Portugal, INE, and HoffmeyerZlotnik, J. H. P., -German Center for Survey Research and Methodology, ZUMA (2006), *Handbook of Recommended Practices for Questionnaire Development and Testing in the European Statistical System*. Luxembourg: Eurostat.
- Braudel, F. (1966). *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II* (vol.2). Paris: Armand Colin.
- Braudel, F. (1969). *Ecrits sur l'histoire*. Paris: Flammarion.
- Braudel, F. (1977). *La Méditerranée: L'espace et l'histoire*. Paris: Arts et Métiers Graphiques.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bridal, T. (2004). *Exploring Museum Theatre*. Lanham, Maryland: Rowman Altamira.
- Bridges, T. (1994). *The Culture of Citizenship*. New York: New York Press.
- Britton, B. K., Van Dusen, L., Gulgoz, S., & Glynn, S. M. (1989). Instructional texts rewritten by five expert teams: Revisions and retention improvements. *Journal of Educational*

- Psychology*, 81, 226-239.
- Britton, B. K., Gulgoz, S., & Glynn, S. (1993a). *Impact of good and poor writing on learners: Research and theory*. In B. K. Britton, A. Woodward, & M. R. Binkley (eds.), *Learning from textbooks: Theory and practice* (pp. 1-46). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Britton, B. K., Woodward, A., & Binkley, M. R. (eds.) (1993b). *Learning from textbooks: Theory and practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Brophy, J. (1990). Teaching social studies for understanding and higher-order applications. *The Elementary School Journal*, 90, 351-417.
- Brown, A. L., & Brown, K. D. (2010). Strange fruit indeed: Interrogating contemporary textbook representations of racial violence toward African Americans. *Teachers College Record*, 112(1), 31-67.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1975). *Entry into Early Language: A Spiral Curriculum (The Charles Gittins Memorial Lecture, March 13)*. Swansea: University of Wales.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J., Jolly, A., & Sylva, K. (eds.) (1976). *Play: Its role in development and evolution*. London: Penguin.
- Bryman, A., & Burgess, R. G. (1994). *Analyzing Qualitative Data*. Abingdon: Routledge.
- Bull, J. (2005). *Introduction: on interventionist and community theatre*. In P. Billingham (ed.), *Radical Initiatives in Interventionist and Community Theatre* (pp. 5-19). Bristol: Intellect.
- Burke, P. J. (1991). *The Cultural History of Intellectual Practices*. In: *Political Concepts and Time: new approaches to conceptual history*. Santander: Cantabria University Press.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. New York: Routledge.
- Busher, H. (2002). Managing change to improve learning. In Bush, T. & Bell, L. (eds.), *The principles and practice Educational Management* (2nd Edition). London: Paul.
- Cairns, J. (1989). Some Reflections on Empathy in History. *Teaching History*, 89, 13-18.

- Cairns, J. and Inglis, B. (1989). A Content Analysis of Ten Popular History Textbooks for Primary Schools with Particular Emphasis on the Role of Women. *Educational Review*, 41, 221–226.
- California Department of Education. (1988). *History Social-Science Framework for California Public Schools*. Sacramento, CA.
- Campbell, D. T. (1957). Factors relevant to the validity of experiments in social settings. *Psychological Bulletin*, 54(4), 297–312.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally & Company.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston, U.S.A.: Houghton Mifflin Co.
- Cannadine, D. (2007). *Empire, The Sea and Global History: Britain's Maritime World, c.1760-c.1840*. London: Palgrave Macmillan.
- Cannadine, D. (2011). *The Right Kind of History: Teaching the Past in Twentieth-Century England*. London: Palgrave MacMillan.
- Cannadine, D., Keating, J., & Sheldon, N. (2011). *The right kind of History: Teaching the past in twentieth-century England*. Basingstoke: PalgraveMacMillan.
- Carman, J. (2002). *Archaeology and Heritage: An Introduction*. London/New York: Continuum.
- Carr, E. H. (1961). *What is History?* London: Penguin Books.
- Carr, L. T. (1994). The strengths and weaknesses of quantitative and qualitative research: what method for nursing? *Journal of advanced nursing*, 20(4), 716-721.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer.
- Carras, C. (2001). 'Preface'. In C. Koulouri (ed.), *Teaching the History of Eastern Europe*. Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe.
- Catarci, M. (2014). Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study. *Intercultural Education*, 25(2), 95-104.
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (2016). *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*. London: Routledge.

- Catterall, J. (2002). *Drama*. In R.J. Deasy (ed.), *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development* (pp. 29-72). Washington DC: Arts Education Partnership, Council of Chief State School Officers.
- Catterall, J. S. (2007). Enhancing peer conflict resolution skills through drama: An experimental study. *Research in drama education*, 12(2), 163-178.
- Cavoura, T. (1994). *Modalités de l'appropriation de la connaissance historique. Représentations de la causalité, du possible et du nécessaire, du hasard, de la cause et de l'intéraction chez les élèves de l'enseignement secondaire* (Διδακτορική Διατριβή). University of Paris VII, Paris.
- Chapman, A. (2011). *Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts*. In L. Perikleous & D. Shemilt (eds.) *The Future of the Past: Why History Education Matters* (pp. 170-214). Nicosia: AHDR.
- Charle, C. (1990). *Naissance des "intellectuels"*. Paris: Minuit.
- Charleston, G. M., & King, G. L. (1991). *Indian Nations At Risk Task Force: Listen to the People*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Indian Nations At Risk Task Force.
- Chartier, R. (1997). *On the edge of the cliff: History, Language and Practices*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Chevallard, Y. (1985). *Le transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigne*. Grenoble: La Pensee sauvage.
- Chilcoat, G. W. (1989). *Street Theatre: Drama as Method for Studying Contemporary American History*. ERIC: ED 325 430.
- Choi, Y. (1983). Literature and Environmental Affairs: Ibsen's "An enemy of the people". *Journal of Environmental Education*, 14(3), 37-40.
- Choppin, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires: une approche globale. *Histoire de l'éducation*, 58, 137-164.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Education.
- Chouliaras, Y. (1993). *Greek Culture in the New Europe*. In H. Psomiades & S. Thomadkis (eds.), *Greece, the New Europe and the Changing International Order* (pp. 79-124). New York: Pella Publications.
- Christensen, L. B. (2007). *Experimental Methodology* (10th edition). Boston: Allyn & Bacon.

- Clarke, G., Sears, A., Smyth, J., & Easley, S. D. (1993). Voyages in Primary Social Studies: A story-based approach. *Thresholds in Education*, 19(4), 13-16.
- Clerc, M. (1893). *Les metequés atheniens*. Paris: Thorn & Fils.
- Clogg, R. (2002). *Minorities in Greece: Aspects of a Plural Society*. London: Hurst & Company.
- Coben, D. (1998). *Radical Heroes: Gramsci, Freire and the Poitics of Adult Education*. Abingdon: Routledge.
- Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cohen-Cruz, J., & Shutzman, M. (2006). *A Boal Companion: Dialogues on Theatre and Cultural Politics*. London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203300794>
- Cohen, L., & Holliday, M. (1996). *Practical statistics for students: An introductory text*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cohen, L., & Manion, L. (1983). *Multicultural Classrooms: Perspective for teachers*. London: Croom Helm.
- Cohen, L. M., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th edition). London: Routledge Falmer.
- Cohen, R. (1988). *Theatre: Brief version*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Cole, E. A. (2007). *Teaching the Violent Past. History Education and Reconciliation*. New York, Toronto & Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.
- Cole, J. (2001). *Forget Colonialism? Sacrifice and the Art of Memory in Madagascar*. Berkeley: University of California Press.
- College Board. (2001). *Access to Excellence: A report of the Commission on the Future of the Advanced Placement Program*. New York. (Διαθέσιμο στο: <https://eric.ed.gov/?id=ED561056>, τελευταία επίσκεψη: 2/04/2018).
- Coltham, J., & Fines, J. (1971). *Educational Objectives for the study of History: A Suggested Framework*. London: Historical Association.
- Commission of the European Communities. (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. Brussels: European Comission.



- Connerton, P. (1989). *How Societies Remember*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings*. Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin.
- Cooper, H. (2003). *Historical thinking and cognitive development in the teaching of history*. In H. Bourdillon (ed.), *Teaching history*. London and New York: Routledge.
- Cooper, H. (ed.) (2013). *Teaching History Creatively*. Abingdon, UK: Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of applied psychology*, 78(1), 98.
- Coulby, D. (1997). European curricula, xenophobia, and warfare. *Comparative Education*, 33(1), 29-42.
- Coulby, D. (2000). *Beyond the National Curriculum: Curricular centralism and cultural diversity in Europe and the USA*. London: Routledge Falmer.
- Council of Europe (1996). *Recommendation 1283 of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe on History and the Learning of History in Europe*. (Διαθέσιμο στο: <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta96/EREC1283.htm>, τελευταία επίσκεψη: 5/10/2018).
- Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue. "Living Together as Equals in Dignity"*. Strasbourg: Council of Europe. (Διαθέσιμο στο [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf), τελευταία επίσκεψη: 5/08/2017).
- Courtney, R. (1968). *Play, Drama and Thought*. Toronto: Simon and Pierre.
- Cowling, B. (1983). *Assesing student achievement in History in year 10*. Sydney: Directorate of Studies.
- Craft, A. (2000). *Creativity Across the Primary Curriculum: Framing and Developing Practice*. London: Routledge.
- Craft, A., Jeffrey, B., & Leibling, M. (2001). *Creativity in Education*. London: Continuum.
- Crang, M. (1998). *Cultural Geography*. London : Routledge.
- Crawford, K. (2003). Re-visiting Hiroshima: The role of US and Japanese history textbooks in the construction of national memory. *Asia Pacific Education Review*, 4(1), 108-117.

- Crawford, K. A., & Foster, S. J. (2006). *What shall we tell the children? International Perspectives on School History Textbooks*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Crenzel, E. (2011). Between the voices of the state and the human rights movement: Never Again and the memories of the disappeared in Argentina. *Journal of Social History, 44*(4), 1063-1076.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design Choosing among Five Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed method research* (4<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Crismore, A. (1984). The rhetoric of textbooks: Metadiscourse. *Journal of Curriculum Studies, 16*, 295-296.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika, 16*(3), 297-334.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological bulletin, 52*(4), 281.
- Cruz, B., & Murthy, S. (2006). Breathing Life into History: Using Role Playing to Engage Students. *Social Studies and the Young Learner, 19*(1), 4-8.
- Cunningham, D. L. (2009). Empathy without illusions. *Teaching History, 114*, 24.
- Cushner, K. (1998). *International perspectives on intercultural education*. Lanham, MD: Lawrence Erlbaum.
- Darnton, R. (1998). *The great cat massacre: And other episodes in French cultural history*. New York: Basic Books.

- Davies, I. (1986). Does It Matter if SChP History Textbooks are Biased? *Teaching History*, 46, 20–23.
- Davis, O. L. (2001). *Historical Empathy and Perspective taking in the Social Studies*. Oxford, England: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Davis, O. L. (2006). *Preface*. In S. J. Foster & K. A. Crawford (eds.), *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Davis, D., & Lawrence, C. (1986). *The activity to dramatic playing*. In G. Bolton (ed.) *Selected writings*. London: Longman.
- Davison, J. (2011). Bodymaps: Sexing Space and Zoning Gender in Ancient Athens. *Gender & History*, 23(3), 597-614.
- Dawson, I. (1989). 'Not the white tights again!': Role-play in History Teaching at Degree Level. *Teaching History*, (57), 7-13.
- De Certeau, M. (1984). *The practice of everyday life*. Berkeley: California Press.
- De Certeau, M. (1991). Travel narratives of the French to Brazil: Sixteenth to eighteenth centuries. *Representations*, (33), 221-226.
- Delamont, S., & Hamilton, D. (1993). *Revisiting Classroom Research: A Continuing Cautionary Tale*. In M. Hammersley (ed.), *Controversies in Classroom Research*. London: Open University Press.
- Denzin, N. (1970). *Strategies of multiple triangulation*. In N. Denzin (ed.), *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological method* (pp. 297-313). London: Aldine.
- Department for Education and Employment (DFEE) (1999). *History: The National Curriculum for England*. London: The Stationery Office.
- Department for Education (DfE) (2011). *The framework for the National Curriculum. A report by the expert panel for the National Curriculum review*. London: Department for Education.
- Department for Education (DfE) (2013a). *The National Curriculum in England: Framework document for consultation*. London: The Stationery Office.
- Department for Education (DfE) (2013b). *The National Curriculum*. (Διαθέσιμο στο: <https://www.gov.uk/national-curriculum>, τελευταία επίσκεψη, 15/12/2017).

- Devine-Wright, P. (2003). *A theoretical overview of memory and conflict*. In E. Cairns & M. Roe (eds.), *The role of memory in ethnic conflict* (pp. 9-33). London: Palgrave Macmillan.
- Dewey, J. (1986). Experience and Education. *The Educational Forum*, 50, 241-252.  
Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00131728609335764>
- DiCamillo, L., & Gradwell, J. (2012). Using Simulations to Teach Middle Grades U.S. History in an Age of Accountability. *RMLE Online*, 35(7), 1-16.  
DOI:10.1080/19404476.2012.11462090
- Dickinson, A., & Lee, P. (eds.) (1978). *History Teaching and Historical Understanding*. London: Heinemann.
- Dickinson, A., Gordon, P., Lee, P., & Slater, J. (eds.) (1995). *International Yearbook of History Education* (1<sup>st</sup> ed.). London: Routledge.
- Dierking, L., & Falk, J. (1992). *The Museum Experience*. Washington DC: Howells House.
- Dietz, S. M. (1977). An analysis of programming DRL schedules in educational settings. *Behaviour Research and Therapy*, 15, 103-111.
- Doise, W. (1997). *Organizing social-psychological explanations*. In G. McGarty & S. S. Haslam (eds.), *The message of social psychology: Perspectives on mind in society* (pp.63-76). Cambridge: Blackwell.
- Doise, W. (1986). *European monographs in social psychology. Levels of explanation in social psychology* (transl. E. Mapstone). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dole, J. A., & Sinatra, G. A. (1994). *Social psychology research on beliefs and at Implications for research on learning from text*. In R. Garner & P. A. Alex (eds.), *Beliefs about text and instruction with text* (pp. 245-264). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Doll, W. E. (1993). *A Post-modern Perspective on Curriculum*. New York: Teacher College Press.
- Dorschner, J., & Sherlock, T. (2007). *The role of history textbooks in shaping collective identities in India and Pakistan*. In E. A. Cole (ed.), *Teaching the violent past: History education and reconciliation* (pp. 275-315). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Douglas, M. (1980). *Introduction*. In M. Halbwachs (ed.), *The collective memory*. New York: Harper and Row.
- Downs, L. L. (1995). *Manufacturing Inequality: Gender Division in the French and British Metalworking Industries, 1914-1939*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

- Dragonas, T., & Frangoudaki, A. (2000). *Intercultural education in the European Union from a «Southern» view point*. In J. Gundara & S. Jacobs (eds.), *Intercultural Europe: Diversity and Social Policy*. Hants, England: Ashgate Publishing Ltd.
- Driessen, G. (2000). The limits of educational policy and practice? The case of ethnic minorities in The Netherlands. *Comparative Education*, 36, 55-72.
- Duatepe, A. (2005). The Effects of Drama Based Instruction on Seventh Grade Students' Geometry Achievement, Van Hiele Geometric Thinking Levels, Attitude toward Mathematics and Geometry. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 10(1).
- Dulberg, N. (2002). *Engaging in History: Empathy and Perspective-Taking in Children's Historical Thinking*. ERIC: ED 474135.
- Duncombe, S. (2007). *Dream: Re-imagining progressive politics in an age of fantasy*. New York, NY: The New Press.
- Dunn, R. E. (2000). *Constructing world History in the classroom*. In P. N. Stearns, P. Seixas & S.S. Wineburg (eds.), *Knowing, learning and teaching history: National and International perspectives* (pp. 121-140). New York: New York University Press.
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique. Elaboration d'un mode de l'interprétation lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec*. Québec: Université de Laval.
- Durbin, G., Wilkinson, S., & Morris, S. (2003). *Learning from Objects*. London: English Heritage.
- Duroselle, J. B. (1990). *Europe: A History of its peoples*. New York: Viking.
- Eagly, A. H. (1995). The science and politics of comparing women and men. *American Psychologist*, 50(3), 145–158. Doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.3.145>
- Earthman, G. I., & Lemasters, L. (1996). *Review of research on the relationship between School Buildings, Student Achievement, and Student Behaviour*. In *The annual conference of the council of Educational Facility Planners International*. Tarpon: Council of Educational Facility Planners, International, Scottsdale, AZ. (Διαθέσιμο στο: <https://files.eric.ed.gov/>, τελευταία επίσκεψη: 10/08/2018).

- Easdown, G. (1991). History through drama: A curriculum development project. *Teaching History*, (63), 23-27.
- Edwards R., & Usher, R. (1994). *Postmodernism and education*. London: Routledge.
- Eisenga, R., Te Grotenhuis, M., & Pelzer, B. (2012). The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown? *Int. J. Publ. Health*, 58(4), 637-642.
- Elkins, J. (1996). *The Object Stares Back*. New York: Harvest.
- Elliott, J. (1981). *Action Research: a framework for self-evaluation in schools. TIQL working paper no. 1*. Cambridge: Cambridge Institute of Education.
- Elliot, R. (2010). Psychotherapy change process research: Realizing the promise. *Psychotherapy Research*, 20(2), 123-135.
- England, J. (2002). Understanding and Representing Memory through Drama: A Lesson Plan in Three Acts. *Stage of the Art*, 14(4), 18-22.
- Epstein, T. (1998). Deconstructing differences in African-American and European- American adolescents' perspectives on U.S. history. *Curriculum Inquiry*, 28(4), 397-423.
- Equitas – International Centre for Human Rights Education (2009). *Play it fair! Human Rights Education Toolkit for Children*. Montreal: Equitas – International Centre for Human Rights Education. (Διαθέσιμο στο: [https://equitas.org/wp-content/uploads/2011/03/Equitas\\_Pocket-Toolkit\\_ENG\\_2011.pdf](https://equitas.org/wp-content/uploads/2011/03/Equitas_Pocket-Toolkit_ENG_2011.pdf), τελευταία επίσκεψη 25/03/2017).
- Erikson, E. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: W. W. Norton & Company.
- Erickson, F., & Gutierrez, K. (2002). Comment: Culture, Rigor, and Science in Educational Research. *Educational Researcher*, 31(8), 3. (Διαθέσιμο στο: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X031008021>, τελευταία επίσκεψη 23/02/19).
- Ermath, E. D. (1992). *Sequel to History: Postmodernism and the Crisis of Representational Time*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ermath, E. D. (2004). Ethics and method. *HistoryandTheory*, 43(4), 61-83.
- Evans, R. (2000). *In Defence of History*. London: Granta Books.
- Evans, R. W. (2004). *The social studies war: What should we teach the children?* New York: Teachers College Press.

- Faas, D. (2011). The nation, Europe and migration: A comparison of geography, history and citizenship education curricula in Greece, Germany and England. *Journal of Curriculum Studies*, 43(4), 471-492.
- Fabrigar, L. R., & Wegener, D. T. (2012). *Understanding statistics: Exploratory factor analysis*. New York, NY: Oxford University.
- Fairclough, N. (1992). Intertextuality in Critical discourse analysis. *Linguistics and education*, 4(3-4), 269-293.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.
- Farmer, D. (2012). *Learning through drama*. Norwich, Norfolk, UK: Drama Resource.
- Farris, P. J., & Parke, J. (1993). To be or not to be: What Students Think about Drama. *The Clearing House*, 66(4), 231-234.
- Felder, R. M., & Henriques, E. R. (1995). Learning and Teaching Styles In Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21-31.
- Ferro, M. (1985). *The Bolshevik Revolution: A Social History of the Russian Revolution*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ferro, M. (2001). *Histoire de France*. Paris: Odile Jacob.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Festinger, L. E., & Katz, D. E. (ed.) (1966). *Research methods in the behavioural sciences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Feuer, M. J., Towne, L., & Shavelson, R. J. (2002). Scientific culture and educational research. *Educational researcher*, 31(8), 4-14.
- Field, S. (2001). *Perspectives and Elementary Social Studies: Practice and Promise*. In O. Davis, E. Yeager, & S. Foster (eds.) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 115-138). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Figuroa, P. (1984). *Race relations and cultural differences: some ideas on a racial frame of Reference*. In G. Verma & C. Bagley (eds.), *Race Relations and Cultural Differences*. London: Croom Helm.

- Fines, J., & Verrier, R. (1974). *The Drama of History: An Experiment in Co-operative Teaching*. London: New University Education.
- Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Finley, M. I. (1983). *Politics in the Ancient World*. Cambridge: University Cambridge Press.
- Firer, R. (1987). *Israel*. In R. L. Brahm (ed.), *The treatment of the Holocaust in textbooks* (pp. 153-229). Boulder, CO: Social Science Monographs.
- Firer, R. (1998). *Ethnicity and conflict: The role of education project-the case of Israel*. (Unpublished background paper). Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Fiske, J. (1989). *Understanding popular culture*. Boston: Unwin Hyman.
- Fitton, J. (1995). *The discovery of Bronze Age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fitzgerald, F. (1979). *America Revised: History schoolbooks in the Twentieth Century*. New York: Vintage Press.
- Flavell, J. (1975). *The Development of Role-taking and communication skills in Children*. New York: Krieger.
- Flavell, J. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Fleischer, H. (2003). The Past Beneath the Present. The resurgence of World War II Public History After the Collapse of Communism: A stroll Through the International Press. *Historein*, 4, 45-130.
- Fleming, M. (1994). *Starting drama teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Fleming, M. (1998). *Cultural awareness and dramatic art forms*. In M. Byram & M. Fleming (eds.), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fleming, M. P. (2003). *Intercultural experience and drama*. In G. Alred, M. Byram & M. Fleming (eds.), *Intercultural experience and education* (87-100). Bristol: Multilingual Matters.
- Fleming, M. (2004). Drama and intercultural education. *GFL-Journal*, 1, 110-123.
- Fleming, M. (2006). Justifying the arts: Drama and intercultural education. *The Journal of Aesthetic Education*, 40(1), 54-64.
- Fleming, M. (2011). *Starting Drama Teaching*. Abingdon: Routledge.



- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Foster, S. J. (1999). The struggle for American identity: Treatment of ethnic groups in United States history textbooks. *History of Education*, 28(3), 251-278.
- Foster, S. (2001). *Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts*. In O. L. Davies Jr., E. A. Yeager & S. Foster (eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 1-11). New York: Rowman & Littlefield.
- Foster, S. (2011). Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision. *Education Inquiry*, 2(1), 5-20.
- Foucault, M. (1977). *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews* (ed. D. F. Bouchard-transl. D. F. Bouchard & S. Simon). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Foucault, M. (1979). Authorship: what is an author? *Screen*, 20(1), 13-34.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. Hemel Hempstead: Harvester Press.
- Fraisse, P. (1967). *Psychologie du temps*. Paris: P.U.F.
- Frankfort-Nachmias, C., & Nachmias, D. (1992). *Research Methods in the Social Sciences* (vol. 1, 4<sup>th</sup> edition). Manhattan, New York: Macmillan Publishers.
- Freedman, S. W., & Ball, A. F. (2003). *Ideological Becoming: Bakhtinian Concepts to Guide the Study of Language, Literacy, and Learning*. In S. W. Freedman & A. F. Ball (ed.), *Language, Literacy, and Learning: Bakhtinian Perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Freedman, S. W., Weinstein, H. M., Murphy, K., & Longman, T. (2008). Teaching History after Identity-Based Conflicts: The Rwanda Experience. *Comparative Education Review*, 52, 663–90.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Frey, J. H., & Fontana, A. (1993). *The group interview in social research*. In D. L. Morgan (ed.), *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art* (pp. 20-34). Newbury Park: Sage.
- Friedman, J. (1992a). The past in the future: history and the politics of identity. *American anthropologist*, 94(4), 837-859.
- Friedman, J. (1992b). Myth, history, and political identity. *Cultural anthropology*, 7(2), 194-210.

- Fritzsche, P. (1992). *A Nation of fliers: German Aviation and the Popular Imagination*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Frost, N. A. (ed.) (2011). *Qualitative Research Methods in Psychology: Combining Core Approaches*. Middlesex, UK: Open University Press.
- Fuchs, D. (2011). *Cultural diversity, European identity and legitimacy of the EU: A theoretical framework*. In Fuchs, D. & Klingemann, H. D. (eds.), *Cultural diversity, European identity and legitimacy of the EU* (pp. 27-57). Cheltenham: Edward Elgar Publishing limited.
- Fukuoka, K. (2011). School History Textbooks and historical memories in Japan: A study of reception. *International Journal of Politics, Culture and Society*, 24(3-4), 83-103.
- Füredi, F. (1992). *Mythical past, elusive future: History and society in an anxious age*. Chicago: Pluto Press.
- Füredi, F. (1994). *The New Ideology of Imperialism*. London: Pluto.
- Gaber, J., & Gaber, S. L. (1997). Utilizing mixed-method research designs in planning: The case of 14th Street, New York City. *Journal of Planning Education and Research*, 17(2), 95-103.
- Gadamer, H. G. (1976). *Verite et methode*. Paris: Seuil.
- Galaska, A., & Krasoń, K. (2011). Drama Movement Techniques and Formation of Self Creative Competences of a Child at the Early School Age–Initial Approach, *Drama Research*, 2(1).
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational Research: An Introduction* (8th Edition). London: Pearson.
- Gallissot, R. (1987). Sous l'identité, le procès d'identification. *L'Homme et la Société*, 83(1), 12-27.
- Gans, H. J. (1999). Participant observation in the era of “ethnography”. *Journal of contemporary ethnography*, 28(5), 540-548. Doi: <https://doi.org/10.1177/089124199129023532>
- Garcia, P., & Leduc, J. (2004). *L'enseignement de l'histoire en France de l' Ancien Régime à nosjours*. Paris: Armand Colin.
- Gard, A., & Lee. P. (1978). *Educational Objectives for the Study of History Reconsidered*. In A. Dickinson & P. Lee (eds.), *History Teaching and Historical Understanding* (pp. 21-38). London: Heinemann.

- Gardner, H. (1982). *Art, mind and brain: A cognitive approach to creativity*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.
- Gatsotis, P., & Kokkinos, P. (2008). The Deviation from the Norm: Greek History School Textbooks Withdrawn from Use in the Classroom since the 1980s. *International Textbook research*, 30(1), 335-546.
- Gathercole, P., & Lowenthal, D. (eds.) (1990). *The Politics of the Past*. London: Unwin Hyman.
- Gay, G. (1999). *Culturally Responsive Teaching, Theory, Research and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G., & Hanley, M. (1999). Multicultural Empowerment in Middle School Social Studies through Drama Pedagogy. *The Clearing House*, 72, 364-37.
- Gellner, E. (1988). *Plough, sword and book: The structure of human history*. London: Collin Harvis.
- Gellner, E. (1997). *Nationalism*. NY: New York University Press.
- General Assembly (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. (resolution 217 A (III), A/RES/3/217 A, 10 December 1948).
- Gerhard, D. (1956). Periodization in European History. *The American Historical Review*, 61(4), 900-913.
- Gernet, L. (1979). *L'approvisionnement d'Athènes en blé au Ve et IVe siècle* (reprint from the 1909 ed.). New York: Arno Press.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Cambridge, England: Polity Press.
- Giddens, A. (1985). *The Nation State and Violence*. Oxford: Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Redwood City, CA: Stanford University Press.
- Gignac, G. E. (2009). *Psychometrics and the Measurement of Emotional Intelligence*. In J. Parker, D. Saklofske, & C. Stough (eds.), *Assessing Emotional Intelligence. The Springer Series on Human Exceptionality*. (pp. 9-40). Boston, MA: Springer.

- Gillis, J. R. (1996). *Memory and Identity: The History of a Relationship*. In J. R. Gillis (ed.), *Commemorations. The Politics of National Identity* (pp. 3-24). Princeton: Princeton University Press.
- Gillis, J. R. (ed.) (1994). *Commemorations: The politics of national identity*. Princeton: Princeton University Press.
- Girault, R. (1983). *L'Histoire et la géographie en Question. Rapport au Ministre de l'Education Nationale*. Paris: Ministère de l' Education Nationale.
- Giroux, H. (1981). *Ideology Culture and the Process of Schooling*. Basingstoke, UK: Falmer.
- Giroux, H. (1989) *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Glass, G. V., & Hopkins, K. D. (1996). *Statistical methods in education and psychology* (3rd ed.). Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Goalen, P. (1995). Report on research into teaching history through drama conducted at Homerton College Cambridge, England. *International Society for History Didactics*, 16(2), 132-140.
- Goalen, P. (2001). The Drama of History. *History Education Research Journal*, 1, 55-65. (Διαθέσιμο στο: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=AFFB57C33591FD90EE8A892F3C5BB69D?doi=10.1.1.503.2300&rep=rep1&type=pdf>, τελευταία επίσκεψη: 4/10/2017).
- Goalen, P. & Hendy, L. (1992). The challenge of drama: An historical investigation of sati. *Teaching History*, (69), 26-33.
- Goalen, P., & Hendy, L. (1993). 'It's not just fun, it works!' Developing children's historical thinking through drama. *The Curriculum Journal*, 4(3), 363-384.
- Goalen, P. & Hendy, J. (1994). History through drama. *Curriculum*, 15(3), 147-62.
- Goffman, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne: La présentation de soi*. Paris: De Minuit.
- Gold, R. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36(3), 217-223. doi:10.2307/2573808.

- Goldstein, J. E. (2015). Toward an Empirical History of Moral Thinking: The Case of Racial Theory in Mid-Nineteenth-Century France. *The American Historical Review*, 120(1), 1-27..
- Gomme, A. W. (1986). *The population of Athens in the Forth and fourth Centuries B.C.* Oxford: Blackwell.
- Goodman, G. K., Homma, N., Najita, T., & Becker, J. M. (1983). The Japan/United States textbook study project: Perceptions in the textbooks of each country about the history of the other. *The History Teacher*, 16(4), 541-567.
- Gordon, L. (1983). Paul Willis-edducation, cultural production and social reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 5(2), 105-115.
- Graves, M. F., & Slater, W. H. (1986). Could textbooks be better written and would it make a difference? *American Educator*, 11, 35-41.
- Green, W. A. (1992). Periodization in European and World History. *Journal of World History*, 3(1), 13-53.
- Greenberg, B. S., & Atkin, C. K. (1978). *Learning about Minorities from Television: The Research Agenda*. Paper presented at the conference *Television and the Socialization of the Minority Child*. University of California at Los Angeles: Center for Afro-American Studies, Los Angeles.
- Greene, S. (1994). The problems of learning to think like a historian: Writing history in the culture of the classroom. *Educational Psychologist*, 29, 89-96.
- Greenfield, L. (1992). *Nationalism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Greenfield, P., & Beagles-Roos, J. (1988). Radio vs. television: Their cognitive impact on children of different socioeconomic and ethnic groups. *Journal of communication*, 38(2), 71-92.
- Greenfield, P. M., & Cocking, R. R. (eds.) (1994). *Cross-cultural roots of minority child development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Grima, R. (2016). But Isn't All Archaeology Public Archaeology? *Public archaeology*, 15(1), 50-58.
- Griswold, W. (1987). A methodological framework for the sociology of culture. *Sociological Methodology*, 17, 1-35.
- Griswold, W. (1994). *Culture and societies in a changing world*. Thousand Oaks: Pine Forge.

- Grosvenor, I. (2000). *History for the Nation: Multiculturalism and the Teaching of History*. In J. Arthur & R. Phillips (eds.), *Issues in History Teaching* (pp. 148-158). London: Routledge.
- Groves, R. M., Fowler, F. J., Cooper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E. & Tourangeau, R. (2009). *Survey Methodology* (2<sup>nd</sup> ed.). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Grundy, S., & Kemmis, S. (1988). *Educational Action Research in Australia: The State of the Art (an Overview)*. In S. Kemmis & R. McTaggart (eds.), *The Action Research Reader* (pp. 321-335). Victoria: Deakin University Press.
- Guild, E., Costello, G., Garlick, M., Moreno-Lax, V., & Carrera, C. (2015). *Enhancing the Common European Asylum System and Alternatives to Dublin*. Study for the European Parliament, LIBE Committee.
- Gutierrez, K. D. (2002). Studying cultural practices in urban learning communities. *Human development*, 45(4), 312-321.
- Hall, E. (1991). *Inventing the barbarian: Greek self-definition through tragedy*. Oxford: Clarendon.
- Hall, S. (1992). *The question of Cultural identity*. In S. Hall, D. Held & A. McGrew (eds.), *Modernity and its Futures* (pp. 274-316). Cambridge: Polity Press.
- Hall, S. (1996). *The theory and method of articulation in cultural studies*. In D. Morely & K. Chen (eds.), *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies*. London: Routledge.
- Hallam, R. N. (1967). 'Logical thinking in history'. *Educ. Rev.*, 19, 183-202.
- Harell, A., & Stolle, D. (2015). Diversity and democratic politics: an introduction. *Canadian Journal of Political Science*, 43(2), 235-56.
- Habermas, J. (1970). Towards a theory of communicative competence. *Inquiry: An Interdisciplinary journal of Philosophy*, 13(1-4), 360-375.
- Hallam, R. N. (1979). Attempting to improve logical thinking in school history. *Research in Education*, 21, 1-24.
- Hamiakis, Y. (2003). *Learn History! Antiquity, national narrative and history in Greek educational textbooks*. In K. S. Brown & Y. Hamilakis (eds.), *The usable past: Greek metahistories* (pp. 39-67). Oxford: Lexington Books.
- Hansen, M. H. (1984). The number of rhetores in the Athenian Ecclesia, 355-322 BC. *Greek, Roman, and Byzantine Studies*, 25(2), 123-155.
- Hansen, M. H. (1987). *The Athenian Assembly in the age of Demosthenes*. Oxford: Blackwell.
- Happold, F. C. (1928). *The approach to History*. London: Christophers.

- Harding, J., Proshansky, H., Kutner, B., & Chein, I. (1969). Prejudice and ethnic relations. *The handbook of social psychology*, 5, 1-76.
- Hargreaves, D. (1995). School Culture, School Effectiveness and School improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.
- Harnett, P. (1993). Identifying Progression in Children's Understanding: the use of visual materials to assess primary school children's learning in history. *Cambridge Journal of Education*, 23(2), 137-154.
- Harris, R., & Foreman-Peck, L. (2004). Stepping into other people's shoes': teaching and assessing empathy in the Secondary History Curriculum. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 1-14.
- Harrison, A. R. W. (1968). *The law of Athens: The family and property* (vol. 1). Oxford: Clarendon Press.
- Harrison, T. J. (2002). *Greeks and barbarians*. New York: Routledge.
- Hartley, J. (1994). *Designing Instructional Text* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Koga Page.
- Hartley, J. (2004). Designing instructional and informational text. *Handbook of research on educational communications and technology*, 917, 948.
- Harwell, M. R. (2011). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods: Pursuing ideas as the keystone of exemplary inquir*. In C. Conrad, & R. C. Serlin (eds.), *The Sage handbook for research in education: Pursuing ideas as the keystone of exemplary inquir* (2nd ed.) (pp. 147-263). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Hawkey, K. (2004). Narrative in classroom history. *The curriculum Journal*, 15(1), 35-44.
- Hawkey, K. (2007). "Could you just tell us the story?" Pedagogical approaches to introducing narrative in history classes. *Curriculum Inquiry*, 37(3), 263-277.
- Hay, I. (2000). *Qualitative Research Methods in Human Geography*. Oxford: Oxford University Press.
- Haydn, T., & Harris, R. (2010). Pupil perspectives on the purposes and benefits of studying history in high school: a view from the UK. *Journal of Curriculum Studies*, 42(2), 241-261.
- Hazzi, O. A., & Maldaon, I. (2015). A pilot study: Vital Methodological Issues. *Versias teorija ir praktika*, 16(1), 53-62.

- Heathcote, D. (1985). *Drama as a learning medium*. Washington: National Education Association.
- Heathcote, D. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth: Heinemann.
- Heathcote, D. (2008). Means and ends: history, drama and education for life. *Primary History*, 48, 6-7.
- Heathcote, D. (2010). *Mantle of the Expert*. London: Borough of Redbridge.
- Heathcote, D. (2012). The Fight for Drama—The Fight for Education. *Journal for Drama in Education, Commemorative Re-issue*, 28(1), Special Supplement.
- Heathcote, D., & Bolton, G. M. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth: Heinemann.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1998). *Teaching culture through drama*. In M. Byram & M. Fleming (eds.), *Language learning in intercultural perspectives: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heathcote, D., & Herbert, P. (1985). A drama of learning: Mantle of the expert. *Theory Into Practice*, 24(3), 173–180. (Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1080/00405848509543169>, τελευταία επίσκεψη 12/05/17).
- Heddon, D., & Milling, J. (2015). *Devising Performance: A Critical History*. London: Palgrave Macmillan.
- Held, D. (1992). Democracy: From City-states to a Cosmopolitan Order? *Political studies*, 40(s1), 10-39.
- Heller, A. (1999). *A theory of modernity*. Oxford: Blackwell.
- Hein, G. H. (1998). *Learning in the Museum*. London: Routledge.
- Hein, L. E., & Selden, M. (2000). *Censoring history: Citizenship and memory in Japan, Germany and the United States*. Armonk, New York: ME Sharpe.
- Heisler, M. O. (2008a). Introduction: the political currency of the past: history, memory, and identity. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 617(1), 14-24.
- Heisler, M. O. (2008b). Challenged histories and collective self-concepts: politics in history, memory, and time. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 617(1), 199-211.



- Helgason, P., & Lässig, S. (eds.) (2010). *Opening the Mind or Drawing Boundaries. History Texts in Nordic Schools*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heller, A. (1999). *A theory of modernity*. Oxford: Blackwell.
- Helmedach, A. (2007). Recommendations for the writing of History and Geography Textbooks in Bosnia and Herzegovina and Experiences in Neighbouring Countries. *Internationale Schulbuchforschung*, 27, 121-25.
- Hendricks, C. (2009). Using Action Research to improve educational practices: Where we are and where we are and where we are going. *Journal of curriculum and instruction(joci)*, 3(1), 1-6.
- Henley, D. (1987). An art therapy program for hearing-impaired children with special needs. *American Journal of Art Therapy*, 25(3), 81–89.
- Hertzberg, H. (1989). *History and Progressivism: A Century of Reform Proposals*. In P. Gagnon (ed.), *Historical Literacy: The Case for History in American Education* (pp. 69-102). New York: Macmillan Publishing.
- Herzfeld, M. (1986). *Ours Once More: Folklore, Ideology and the Making of Modern Greece*. New York: Pella Publishing Company.
- Hirsch, M. (1997). *Family frames: photography, narrative and postmemory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hobsbawm, E., & Ranger, T. (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hodge, R., & Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press (in association with Basil Blackwell).
- Hodkinson, A. (2004). Maturation and the Assimilation of the Concepts of Historical Time: A Symbiotic Relationship or Uneasy Bedfellows? An Examination of the Birth-date Effect on Educational Performance in Primary History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 23-36.
- Holt, T. (1990). *Thinking historically: Narrative, imagination and understanding*. New York: College Entrance Examination Board.
- Holtorf, C. (2007). Can you hear me at the back? Archaeology, communication and society. *European Journal of Archaeology*, 10(2-3), 149-165.

- Honneth, A. (2003). Recognition and Social Justice. In N. Fraser & A. Honneth (eds.), *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange* (pp. 160-197). London: Verso.
- Hoodless, P. (1998). Children's awareness of time in story and historical fiction. In P. Hoodless (ed.), *History and English in Primary school: Exploiting the links*. London/New York: Routledge.
- Hopf, T. (2004). Discourse and content analysis: Some fundamental incompatibilities. *Qualitative methods*, 2(1), 31-33.
- Hopkins, D. (1995). *A teacher's guide to classroom research*. London: Open University Press.
- Hornbrook, D. (1989). *Education and Dramatic Art*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hornbrook, D. (1991). *Education in Drama: Casting the Dramatic Curriculum*. London: The Falmer Press.
- Hornbrook, D. (1998). *On the Subject of Drama*. London: Routledge.
- Horsley, M., & Lambert, D. (2001). *The secret garden of classrooms and textbooks: Insights from research on the classroom use of textbooks*. In M. Horsley (ed.), *The future of textbooks? International colloquium on school publishing: Research about emerging trends* (pp. 8-23). Sydney: Teaching Resources and Textbook Research Unit.
- Horsley, M., & Walker, R. (2005). *Textbook pedagogy: A sociocultural analysis*. In M. Horsley, S. V. Knudsen & S. Selander (eds.), *Has Past Passed? Textbooks and Educational Media for the 21<sup>st</sup> Century* (7<sup>th</sup> IARTEM volume) (pp. 47-69). Stockholm: HLS.
- Hourdakis, A. (1999). *Made in... or Teaching History in a Global Age*. In A. V. Rigas (ed.), *Education of ethnic Minorities: Unity and Diversity* (pp. 491-518). Athens: World Association for Educational Research-Ελληνικά Γράμματα.
- Howitt, D. (2010). *Qualitative methods in psychology* (2<sup>nd</sup> edition). Essex: Pearson Education.
- Howlett, C. F. (2007). Guardians of the Past: Using Drama to Assess Learning in American History. *Social Education*, 71(6), 304-307.
- Howlett, C. F. (2008). *John Dewey and Peace Education*. *Encyclopedia of Peace Education*, Teachers College, University. (Διαθέσιμο στο: <http://www.ec.edu/centers/epe/>, τελευταία επίσκεψη: 10/10/2017).
- Hughes, C. (1998). *Museum Theatre: Communicating with visitors through Drama*. Portsmouth: Heinemann.

- Huntington, S.P. (1996). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Simon & Schuster.
- Huntington, S. P. (2005). *Who are we? The challenges to America's national identity*. NY: Simon and Schuster.
- Husbands, C. (ed.) (1975). *White media and black Britain: A critical look at the role of the media in race relations today*. London: Arrow Books.
- Husbands, C. (2010). *What Do History Teachers need to know? A framework for understanding and developing practice*. In I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 84-95). London: Routledge.
- Husbands, C. (2014). *Institute of Education presentation at Cambridge Schools' Conference*. Homerton College, September 2014, Cambridge. (Διαθέσιμο στο: <https://www.cambridgeinternational.org/support-and-training-for-schools/cambridge-schools-conference/previous-conferences/uk-conference/>, τελευταία επίσκεψη 14/05/2018).
- Idrissi, M. H. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Iggers, G. (1995). Historicism: the history and meaning of the term. *Journal of the History of Ideas*, 56(1), 129-152.
- Iggers, G. (1997). *Historiography in the Twentieth Century Hanover*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Iggers, G. (2006). *Refugee Historians from Nazi Germany: Political Attitudes Towards Democracy*. Washington D.C. : United States Holocaust Memorial Museum, Center for Advanced Holocaust Studies. (Διαθέσιμο στο: [https://archive.org/details/bib114758\\_001\\_001/mode/2up](https://archive.org/details/bib114758_001_001/mode/2up), τελευταία επίσκεψη 07/03/2018).
- Iggers, G., & Wang, Q. E. (2015). *A Global History of Modern Historiography*. London: Pearson Longman.
- Issitt, J. (2004). Reflections on the study of textbooks. *History of education*, 33(6), 683-696.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jackson, P. (1992). *Conception of curriculum and curriculum specialists*. In P. Jackson (ed), *Handbook of research on curriculum* (pp. 3-40). New York: McMillan.

- Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen D. T. (1993). *The Moral Life of Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Janmaat, J. G. (2006). History and national identity construction: The great famine in Irish and Ukrainian history textbooks. *History of Education*, 35(3), 345-368. Doi: <https://doi.org/10.1080/00467600600638434>
- Jardine, L. (1995). *Biography as research for education: reading Gavin Bolton*. (PhD Thesis). University of British Columbia, Vancouver.
- Jarvis, L., Odell, K., & Troiano, M. (2002). Role-Playing as a Teaching Strategy. *Strategies for Application and Presentation. Staff Development and Presentation*. (Διαθέσιμο στο: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.550.2518&rep=rep1&type=pdf> , τελευταία επίσκεψη 16/01/2018).
- Jeevantham, L. S. (1998). Curriculum content: a quest for relevance. *The Teacher*, 3(18).
- Jeffcoate, R. (1976). Curriculum Planning in Multicultural Education. *Educational Research*, 18(3), 192-200.
- Jenkins, K. (1995). *On "What is History?" From Carr and Elton to Rorty and White*. London/New York: Routledge.
- Jenkins, K., & Brickley, P. (1989). On Empathy. *Teaching History*, 55, 18-23.
- Jennings, S. (1973). *Remedial Drama: A Handbook for Teachers and Therapists*. London: Pitman.
- Jennings, S. (1990). *Dramatherapy with families, groups and individuals-waiting in the wings*. London: Jessica Kingsley.
- Johnsen, B. E. (1993). *Textbooks in the kaleidoscope- A critical survey of literature and research on educational texts*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, L., & O'Neil, C. (1984). *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1987). *Play and early childhood development*. Glenview, Illinois: Scott Foresman & Co.
- Jones, A. H. M. (1957). *Athenian Democracy*. Oxford: Basil Blackwell.
- Jones, S. (1997). *The Archaeology of Ethnicity: Constructing Identities in the Past and Present*. London: Routledge.

- Jorgensen, D. (1989). *Applied social research methods series: Vol. 15. Participant observation: A methodology for human studies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S., & Åstedt-Kurki, P. (2012). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study. *Health Promotion International*, 27(1), 5-14. doi:10.1093/heapro/dar012
- Jovchelovitch, S. (1996). In defense of representation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 26, 121-136.
- Jovchelovitch, S., Allansdottir, A., & Stathopoulou, A. (1993). Social representations: the versatility of a concept. *Papers on Social Representations*, 2(1), 3-10.
- Kansteiner, W. (2002). Finding Meaning in Memory: A Methodological Critique of Collective Memory Studies. *History and Theory*, 41, 179-197.
- Kapczynski, A. (2005). *Historicism, Progress and the Redemptive Constitution*. *Cardozo Law Review*, 26(3), 1041-1117.
- Karabel, J., & Halsey, A. H. (1977). *Power and Ideology and Education*. New York: Oxford University Press.
- Kasvikis, K. (2005). *Under the shade of the glorious Greek past: archaeological knowledge as an educational asset in 19th and 20th century*. In A.P. Andreou & S. Iliadou-Tachou (eds.), *The Greek education from 18th to 20th century. Research components* (pp. 413-429). Thessaloniki: Gesopoulos Publications.
- Kasvikis, K. (2012). *Prehistory in Greek Primary education 1975-2012: Representations of a mythic and Hellenized past*. In N. Schücker (ed.), *Integrating Archaeology: Science, Wish, Reality. International Conference Proceedings* (pp. 121-126). Frankfurt a. M: Römisch-Germanische Kommission.
- Kasvikis, K., Vella, N., Doughty, L., Borg, J., & Magro Conti, J. (2007). *National curricula and the politics of archaeology*. In I. Hodder & L. Doughty (eds.), *Mediterranean Prehistoric Heritage: Training, education and management* (pp. 129-44). Cambridge: McDonald Institute for Archaeological Research.
- Katz, P. A., & Zalk, S. R. (1978). Modification of children's racial attitudes. *Developmental Psychology*, 14(5), 447.
- Kelin, D. (2001). Popcorn from the sky. *Teaching Tolerance*, 20, 17-21.

- Kellett, M. (2005). *Children as active researchers: a new research paradigm for the 21<sup>st</sup> century?* UK: ESRC. DOI: [10.4135/9781446212288.n14](https://doi.org/10.4135/9781446212288.n14)
- Kelley, R. (1978). Public History, its origins, Nature and Perspects. *The Public History*, 1, 16-28. Doi: 10.2307/3377666
- Kelman, H. C. (2004). *Reconciliation as identity change: A social psychological perspective*. In Y. Bar-Siman-Tov (ed.), *From conflict resolution to reconciliation* (pp. 111–124). Oxford: Oxford University Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Geelong: Deakin University Press.
- Kempe, A. (2011). Daisy's diary: issues surrounding teaching history through drama. *Drama Research*, 2(1).
- Kempe, A. (2012). 'Superteachers', saints and solitaires: an investigation into Advanced Skills Teachers of Drama. *Drama Research*, 3(1).
- Kempe, A., & Ashwell, M. (2000). *Progression in secondary drama*. Oxford: Heinemann.
- Kerlinger, F. N. (1970a). *Foundation of Behavioural Research*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kerlinger, F. N. (1970b). A social attitude scale: Evidence on reliability and validity. *Psychological Reports*, 26(2), 379-383.
- Kimmel, A. J. (2001). Ethical trends in marketing and psychological research. *Ethics 2000 Behaviour*, 11(2), 131-149.
- Kirmanj, S. (2014). Kurdish history textbooks: building a nation-state within a nation-state. *The Middle East Journal*, 68(3), 367-384.
- Kitromilides, P. (1998). *On the intellectual content of Greek nationalism: Paparrigopoulos, Byzantium and the Great Idea*. In D. Ricks & P. Magdalino (eds.), *Byzantium and the Modern Greek Identity* (pp. 25-33). Aldershot: Ashgate Publishing Ltd.
- Klaassen, C. (1996). *The moral dimensions of citizenship education*. In J. Timer & R. Veldhuis (eds.), *Political Education: Towards European Democracy*. Amsterdam: Instituut voor Publiek en Politiek.
- Kliphuis, M. A. R. (1975). Creative process therapy: The creative situation. *Art Psychotherapy*, 2(3-4), 283-285.

- Kocka, U. (2012). Globalizing History Topics in the Classroom as a Way for Dealing with Increasing Global Diversity? In *Cultural and Religious Diversity and the Implications for History Education*, Institute of History, Tatarstan Academy of Sciences, Kazan.
- Kocka, J. & Haupt, H. G. (eds.) (2010). *Comparative and transnational history: Central European approaches and new perspectives*. New York: Berghahn Books.
- Kondoyianni, A. (2003). *Dynamic Pedagogy, drama in education*. In R. Nyfors (ed.), *Dynamic pedagogy, communication and creativity*. Helsinki: EU Project, University of Helsinki.
- Kondoyianni, A., Lenakakis, A., & Tsiotsos, N. (2013). Intercultural and lifelong learning based on educational drama. Propositions for multidimensional research projects. *Scenario* (2), 27-46.
- Kopstein, J. (1997). The politics of national reconciliation: memory and institutions in German–Czech relations since 1989. *Nationalism and Ethnic Politics*, 3, 57-78.
- Kornfeld, J., & Leyden, G. (2005). Acting Out: Literature, Drama, and Connecting With History. *Reading Teacher*, 59(3), 230-238. DOI: 10.1598/RT.59.3.3
- Koselleck, R. (1997a). *L' experience de l' histoire*. Paris: Gallimard-Le-Seuil. (το πρωτότυπο εκδόθηκε το 1987).
- Koselleck, R. (1997b). Temporalization of concepts. Redescriptions. *Finnish Yearbook of Political Thought*, 1, 16–24.
- Koster, J. (2001). *Growing Artists: Teaching the Arts to Young Children*. Florence, KY: Delmar Thomson Learning.
- Koulouri, C. (ed.) (2002). *Introduction to Clio in the Balkans: The politics of the History Education*. Thessaloniki: CDRSEE.
- Kourouniotes, K., & Thompson, H. A. (1932). The Pnyx in Athens. *Hesperia*, 1, 31-55.
- Kramer, E. (1971). *Art as Therapy with Children*. New York: Schocken Books.
- Kress, G., & Van Leeuwen, Th. (1996). *Reading images – The Grammar of visual Design*. New York: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, Th. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Krieger, L. (1977). *Ranke. The meaning of the History*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Kriekouki-Nakou, I. (1996). *Pupils' historical thinking within a museum environment*. (Doctoral Thesis). Institute of Education, University of London, London.
- Kriesberg, L. (1998). *Constructive Conflicts: From Escalation to Resolution*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kronenberg, D., & Blair, K. (2010). *Sixth graders bring ancient civilizations to life through drama*. In D. Glass (ed.), *The contours of inclusion: Inclusive arts teaching and learning*, (pp. 26-35). Washington: VSA - The International Organization on Arts and Disability.
- Kuhl, S. (2002). *The Nazi connection: Eugenics, American racism, and German national socialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Kuzio, T. (2002). Nationalising States 'or Nation-Building? A Critical Review of the Theoretical Literature and Empirical Evidence. *Nations and Nationalism*, 2001, 7(2), 135-154.
- LaCapra, D. (1985). *History and criticism*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- LaCapra, D. (1996). *Representing the Holocaust: History, Theory, Trauma*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Ladousse, G. P. (1987). *Role Play*. Oxford: Oxford University Press.
- Lambert, W., & Klineberg, O. (1967). *Children's views of Foreign People: A cross National Study*. New York: Irvington Publishers.
- Langer, S. K. (1953). *Feeling and form*. New York: Scribner's.
- Lautier, N. (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires de Septentrion.
- Lautier, N. (2000). L' appropriation de connaissances historiques et politiques par des adolescents. En H. Moniot & M. Servanski (eds.), *L'histoire et ses fonctions* (pp. 127-147). Paris: L' Harmattan.
- Lawton, J. T., Saunders, R. A., & Muhs, P. (1980). Theories of Piaget, Bruner and Ausubel: explications and implications. *Journal of Genetic Psychology*, 136(1), 121-136.
- Layton, R., Shenan, S., & Stone, P. (2006). *A future for archaeology: the past in the present*. London: UCL Press.



- Lederach, J. P. (2005). *The Moral Imagination: The Art and soul of building peace*. New York: Oxford University Press.
- Lee, P. (1978). *Explanation and Understanding in History*. In A. Dickinson & P. Lee (eds.), *History Teaching and Historical Understanding*. London: Heinemann.
- Lee, P. (1984). *Historical Imagination*. In A. Dickinson, P. J. Lee & P. J. Rogers (eds.), *Learning History*. London: Heinemann.
- Lee, P. (2004a). Walking Backwards into Tomorrow' Historical Consciousness and Understanding History. *History Education Research Journal*, 4(1), 1-46.
- Lee, P. (2004b). Historical literacy: theory and research. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 5(1), 1-12.
- Lee, P. (2005). *Putting Principles into Practice: Understanding History. How Students Learn. History in the Classroom*. New York: National Research Council of the National Academies.
- Lee, P. (2011). *Historical literacy and transformative History*. In L. Perikleous & D. Shelmit (eds.), *The future of the past: Why History education matters* (pp. 129-168). Nicosia: AHDR.
- Lee, P., & Ashby, R. (2000). *Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14*. In P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching and Learning history-National and International Perspectives* (pp. 199-222). New York: New York University Press.
- Lee, P., & Ashby, R. (2001). *Empathy, perspective taking, and rational understanding*. In O. L. Davis Jr., S. Foster & E. Yeager (eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 21-50). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Lee, P., & Dickinson, A. (1979). *History Teaching and Historical Understanding*. London: Heinemann Educational Books.
- Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (1997). "Just another emperor": Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 233-244.
- Lees-Milne, J. (1975). *Ancestral voices*. London: Chatto & Windus.
- Lefebvre, H. (1984). *Everyday life in the modern world*. New Brunswick: Transaction.
- Le Goff, J., & Nora, P. (1974). *Faire de l'histoire*. Paris: Gallimard.
- Lement, W., & Dunakin, B. (2005). *And Justice for Some: Exploring American Justice Through Drama and Theatre*. Portsmouth: Heinemann.

- Lepore, L., & Brown, R. (1997). Category and stereotype activation: Is prejudice inevitable? *Journal of personality and social psychology*, 72(2), 275.
- Le Roux, J. (2002). Effective Educators Are Culturally Competent Communicators. *Intercultural Education*, 13, 37-48.
- Levesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. Toronto: Toronto University Press.
- Levin, J. R., Anglin, G. J., & Carney, R. N. (1987). *On Empirical Validating Functions of Pictures in Prose*. In D. M. Willows & H. A. Houghton (eds.), *The Psychology of Illustration* (pp. 51-86). New York: Springer-Verlag.
- Levstik, L. (2000). *Doing History: Investigating With Children in Elementary and Middle Schools* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routledge.
- Levstik, L. (2001). *Crossing the empty spaces: Perspective taking in New Zealand adolescents' understanding of national history*. In O. L. Davis Jr., S. Foster & E. Yeager (eds.), *Historical empathy and perspective taking in social studies* (pp. 69-96). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Levstik, L. & Barton, K. (2011). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. New York: Routledge.
- Levy, P. (2000). Always a handmaiden-never a bride. A historical archaeologist explores the divide between archaeologists and historians. *Archaeology*. (Διαθέσιμο στο: <http://www.archaeology.org/online/features/history/index.htm>, τελευταία επίσκεψη 18/05/2018).
- Lewis, I. (1987). Encouraging Reflexive Teacher Research. *British Journal of Sociology of Education*, 8, 95-105.
- Liobera, J. R. (1994). *The god of Modernity. The development of Nationalism in Western Europe*. Oxford: Bloomsbury Academic.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lippmann, W. (1965). *Public Opinion*. Charles Town: Jefferson Publication.
- Little, V. (1983a). History through Drama with Top Juniors. *Education 3-13*, 11(2), 12-18.
- Little, V. (1983b). What is Historical Imagination? *Teaching History*, 36, 27-32.
- Lo, J., & Gilbert, H. (2002). Toward a topography of cross-cultural theatre praxis. *The Drama Review*, 46(3), 31-53.

- Lomas, T. (2008). History Coordinators' Dilemmas. *Primary History*, 48, 8-9.
- Lomax, P. (1990). *An action research approach to developing staff in schools*. In P. Lomax (ed.), *Managing Staff Development in Schools* (pp. 2-7). Clevedon: MultiLingual Matters.
- Lopes Don, P. (2003). Establishing World History as a Teaching Field: Comments from the Field. *The History Teacher*, 36(4), 505-525.
- Lord, C. G., Ross, L., & Lepper, M. R. (1979). Biased assimilation and attitude polarization: Prior theories on subsequently considered evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(11), 2098-2109.
- Loreaux, N. (1993). Elode de l' anachronism en histoire. *Le genre Humain*, 27, 23-39.
- Lowenthal, D. (1988): Classical antiquities as national and global heritage. *Antiquity*, 62, 726-35.
- Lowenthal, D. (1990). *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University.
- Lowenthal, D. (2000). 'European Identity': An Emerging Concept. *Australian journal of politics and History*, 46(3), 314-321.
- Ludtke, A. (1999). *The History of everyday life: Reconstructing Historical Experiences and ways of life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Luff, I. (2000). 'I've been in the reichstag!': Rethinking roleplay. *Teaching History*, 100(2), 8-17.
- Luntinen, P. (1988). School history textbook revision by and under the auspices of UNESCO, (Part I). *Internationale Schulbuchforschung*, 4, 337-348.
- Lustick, I. (2006). Negotiating truth: The Holocaust, Lehavdil, and Al-Nakba. *Journal of International Affairs*, 60, 52-77.
- Lynch, J. (1986). *Multicultural Education: principles and practice*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Lyotard, J. F. (1985). *Just Gaming*. Manchester: Manchester University Press.
- MacBeath, J. (2006). *School Inspection & Self - Evaluation: Working with the New Relationship*. London/New York: Routledge.
- Madeleine, M. H. (1995). *Prisoner of History: Aspasia of Miletus and her Biographical Tradition*. Oxford: Oxford University Press.

- Malone, L. D., & Mastropieri, M. A. (1992). Reading comprehension instruction: Summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58, 270-279.
- Manning, P. (2003). *Navigating World History*. New York: Palgrave MacMillan.
- Marbeau, L. (1978). Activités d' eveil. Sciences sociales a l' ecole elementaire. *Recherche Pedagogique*, 93. Paris: INRP.
- Marsden, W. E. (2000). Poisoned history: a comparative study of nationalism, propaganda and the treatment of war and peace in the late nineteenth and early twentieth century school curriculum. *History of Education*, 29(1), 29-47.
- Marsden, W. E. (2001). *The School Textbook: History, Geography and Social Studies*. New York: Routledge.
- Marsh, C. J. (1997). *Perspectives. Key Concepts for Understanding Curriculum*. London: Falmer Press.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues* (4th edition). London: Pearson.
- Mayo, P. (1997). Tribute to Paulo Freire (1921-1997). *International journal of lifelong education*, 16(5), 365-370.
- McBride-Smith, B. (2001). *Tell it Together: Foolproof Scripts for Story Theatre*. Atlanta, GA: August House.
- McCaslin, N. (1968). *Creative dramatics in the classroom*. New York: McKay.
- McCaslin, N. (1984). *Creative Drama in the Classroom*. New York: Longman.
- McCaslin, N. (1997). *Creative drama in the primary grades*. California: Players Press Inc.
- McCaslin, N. (2005). Seeking the aesthetic in creative drama and theatre for young audiences. *The Journal of Aesthetic Education*, 39(4), 12-19.
- McDavid, C., & McGhee, F. (2010). *Commentary: Cultural Resource Management, Public Archaeology, and Advocacy*. In J. Lydon & U. Z. Rizvi (eds.), *Handbook of Postcolonial Archaeology* (pp. 481–94). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- McKendrick, J. H. (1999). Multi-Method Research: An Introduction to Its Application in Population Geography. *The Professional Geographer*, 51(1), 40-50.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*. London: Kogan Page.

- McLaren, M. R. (2013). Owing History: Building Historical Understanding through Creative Engagement. *Curriculum Perspectives*, 33(1), 63-74.
- McLaren, P. (1991). Postmodernism, Postcolonialism and Pedagogy. *Education and Society*, 9(1), 3-22.
- McMaster, J. (1998). "Doing" Literature: Using Drama to Build Literacy. *The Reading Teacher*, 51(7), 574-584.
- McNiff, J. (1988). *Action research: Principles and practice*. London: Routledge.
- McNiff, J. (1995). *Teaching as Learning: An Action Research Approach*. London: Routledge.
- Meckel, C., Timm, U., Leupold, D., & Hahn, U. (2008). *Generational conflict and masculinity*. In A. Fuchs (ed.), *Phantoms of war in contemporary German literature, films and discourse—the politics of memory* (pp. 20–44). New York: Palgrave.
- Meier, D. (2009). *Historical Reasoning and Empathy: The use of Primary Source Historical Documents, Historical Reasoning Heuristics, and the subsequent of development of historical empathy* (PhD Dissertation). Temple University, Philadelphia.
- Merriman, N. (ed.) (2004). *Public Archaeology*. London: Routledge.
- Mertler, C. A. (2012). *Action research: Improving schools and empowering educators* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Metro, R. (2013). Postconflict History Curriculum Revision as an Intergroup Encounter promoting Interethnic reconciliation among Burmese Migrants and refugees in Thailand. *Comparative Education Review*, 57(1), 145-168.
- Meyer, J. W. (1987). *Implications of an institutional view of education for the study of educational effects*. In M. T. Hallinan (ed.), *The social organization of schools* (pp. 157-175). Boston, MA: Springer.
- Meyer, J. W., Tyack, D., Nagel, J., & Gordon, A. (1979). Public Education as Nation-Building in America: Enrollments and Bureaucratization in the American States, 1870-1930. *American Journal of Sociology*, 85(3).
- Midleton, D., & Edwards, D. (1997). *Introduction*. In D. Midleton & D. Edwards (eds.), *Collective Remembering* (pp. 1-23). London: Sage.
- Miles, R. (1994). *Explaining racism in contemporary Europe*. In A. Rattansi & S. Westwood (eds.), *Racism, Modernity and Identity on the Western Front* (pp. 189-221). Cambridge: Polity Press.

- Millner, D. (1981). *Racial prejudice*. In C. J. Turner & H. Giles (eds.), *Intergroup Behaviour*. Oxford: Basil Blackwell.
- Mills, G. E. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher*. (4th ed.). Boston: Pearson.
- Milner, J. O. (1981). Political Independence and Gifted Students. *G/C/T*, 4(3), 12–13.
- Ministere de l' Education Nationale. (1980). *Direction des Ecoles. Extraits de Contenus de formation a l' ecole elementaire. Cycle moyen*. Paris.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l' Histoire*. Paris: Nathan.
- Montgomerie, D. (2010). The problem of responsibility: an examination of Bakhtin's concepts of 'answerability' and 'ethical understanding', and their importance for process drama in the first years of schooling. *Drama Research 1*, Art. 3. (Διαθέσιμο στο: <http://www.nationaldrama.org.uk/wp-content/uploads/sites/2/DR1-Article-31.pdf>, τελευταία επίσκεψη 10/05/2018).
- Moore, D. S., & McCabe, G. P. (1993). *Introduction to the practice of statistics* (2<sup>nd</sup> edition). New York: Freeman.
- Moore, M. (2004). Using drama as an effective method to teach elementary students. *Senior Honors Theses*, 113. Ypsilanti, Michigan: Eastern Michigan University.
- Morgan, D. L. (1998). Practical Strategies for Combining Qualitative and Quantitative Methods: Applications to Health Research. *Qualitative Health Research*, 8(3), 362–376.
- Morgan, N., & Saxton, J. (1989). *Teaching Drama*. Cheltenham, UK: Nelson Thornes Ltd.
- Morgan, N., & Saxton, J. (1994). *Asking Better Questions: Models, Techniques and Classroom Activities for Engaging Students in Learning*. Markham, Canada: Pembroke Publishers.
- Morin, E. (1984). *Sociologie*. Paris: Fayard.
- Morris, R. (1997). *Ancient History Social Studies instruction through Drama for seventh grade students: A Royal Education* (Unpublished PhD Dissertation). Purdue University, West Lafayette, Indiana.
- Morris, R. (2001). Drama and Authentic Assessment in a Social Studies Classroom. *Social Studies*, 92(1), 41-44.
- Morrison, K. R. B. (1998). *Management Theories for Educational Change*. London: Paul Chapman.

- Moscovici, S. (1984). *The phenomenon of social representations*. In R. M. Farr & S. Moscovici (eds.), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Munslow, A. (1997). *Deconstructing History*. London: Routledge.
- Munslow, A., & Jenkins, K. (2004). *The nature of history reader*. London: Routledge.
- Nakou, I. & Barca, I. (eds.) (2010). *Contemporary Public Debates over History Education. International Review of History Education Series*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Nash, G. B., & Crabtree, C. A. (1996). *National Standards for History*. Los Angeles: National Center for History in the Schools.
- Nash, G., Crabtree, C., & Dunn, R. (1997). *History on trial: Culture wars and the teaching of the past*. New York: Knopf.
- Nash, G., Crabtree, C. & Dunn, R. (2000). *History on Trial: Wars and the teaching of the past*. New York: Vintage Books.
- National Council for the Social Studies. (1992). Curriculum Guidelines for Multiethnic education. *Social Education*, 55, 274-294.
- Neelands, J. (2002). *Making sense of drama: A guide to classroom practice*. Oxford: Heinemann Educational.
- Neelands, J. (2008). Drama, The Subject That Dare Not Speak its Name. *ITE English: Readings for Discussion*. (Διαθέσιμο στο: [http://www.ite.org.uk/ite\\_readings/drama\\_180108.pdf](http://www.ite.org.uk/ite_readings/drama_180108.pdf), τελευταία επίσκεψη 10/05/2018).
- Neelands, J., & Goode, T. (2000). *Structuring Drama Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nets-Zehngut, R. (2014). The Israeli and Palestinian collective memories of their conflict: Comparing their characteristics, determinants and implications. *Brown Journal of World Affairs*, 20(2), 103-121.
- Nets-Zehngut, R., & Bar-Tal, D. (2014). Transformation of the official memory of conflict: A tentative model and the Israeli memory of the 1948 Palestinian exodus. *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 27(1), 67-91.
- Newman, H. (1988). *Towards a model of empathetic communication in teaching history* (Ph.D Thesis). University of Wollongong, School of learning studies, Wollongong, Australia.

- Newton, L. D., & Newton, D. P. (2006a). To What Extent Can Children's Geography Books Help a Primary School Teacher Explain Cause and Purpose? *International Research in Geographical & Environmental Education*, 15(1), 29-40.
- Newton, L. D., & Newton, D. P. (2006b). Can explanations in children's books help teachers foster reason-based understandings in religious education in primary schools? *British Journal of Religious Education*, 28(3), 225-234.
- Nicholls, J. (2003). Methods in school textbook research. *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research*, 3(2), 11-26.
- Nicholls, J. (ed.) (2006). *School History Textbooks Across Cultures: International Debates and Perspectives*. Oxford: Symposium Books.
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama: The gift of theatre*. London: Pelgrave Macmillan.
- Nicholson, H. (2011). *Applied drama/theatre/performance*. In S. Schonmann (ed.), *Key concepts in theatre/drama education* (pp. 241-245). South Holland: Sense Publishers.
- Nieto, S. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Noffke, S. E., & Zeichner, K. M. (1987). *Action Research and Teacher Thinking*. Paper presented at *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Washington, DC.
- Noiriel, G. (2005a). *État, nation, immigration. Vers une histoire du pouvoir*. Paris: Gallimard.
- Noiriel, G. (2005c). De l'enfance maltraitée à la maltraitance. Un nouvel enjeu pour la recherche historique. *Genèses*, (3), 154-167.
- Nokes, J. (2011). Recognising and addressing the barriers to Adolescents: Reading like Historians. *The History Teacher*, 44(3), 379-404.
- Nolas, M. (2011). Reflections on the enactment of children's participation rights through research: Between transactional and relational spaces. *Children and Youth Services Review*, 33(7), 1196-1202.
- Novak, J. D. (1998). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Novick, P. (1999). *The Holocaust and collective memory: The American experience*. London: Bloomsbury Publishing.
- Novick, P. (2000). *The Holocaust in American life*. New York: Houghton Mifflin Co.



- Okagaki, L., & Sternberg, R. J. (1993). Parental beliefs and children's school performance. *Child Development*, 64(1), 36–56.
- Okamura, K., & Matsuda, A. (2011). *New Perspectives in Global Public Archaeology*. Switzerland: Springer Academic Publishing.
- Olick, J. K. (1999). Collective memory: The two cultures. *Sociological Theory*, 77(3), 333-348.
- Olick, J. K. (2003). *Introduction*. In J. Olick (ed.), *States of memory* (pp. 1-16). Durham: Duke University Press.
- Olick, J. K., & Robbins, J. (1998). Social memory studies: From “collective memory” to the historical sociology of mnemonic practices. *Annual Review of sociology*, 24(1), 105-140.
- Olson, M. A., & Fazio, R. H. (2001). Implicit Attitude Formation Through Classical Conditioning. *Psychological Science*, 12(5), 353-359. (Διαθέσιμο στο: <https://journals.sagepub.com/toc/pssa/12/5>, τελευταία επίσκεψη 21/11/2018).
- O’Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann.
- O’Neill, C. (2015). *Dorothy Heathcote on education and drama: Essential writings*. Abingdon: Routledge.
- O’Neill, C., & Lambert, A. (1990). *Drama structures: a practical handbook for teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Osborne, K. (2006). *To the Past: Why We Need to Teach and Study History*. In R. W. Sandwell (ed.), *To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada* (pp. 103-131). Toronto: University of Toronto Press.
- O’Toole, J. (1992). *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. London: Routledge.
- O’Toole, J., & Bundy, P. (eds.) (2006). Editorial. *Applied Theatre Researcher/IDEA Journal*, 7(1).
- O’Toole, J., Stinson, M., & Moore, T. (2009). *Drama and curriculum: A giant at the door*. Sydney: Springer.
- Otten, M., Stigler, J., Woodward, J., & Staley, L. (2004). Performing History: The effects of a dramatic art-based history program on student achievement and enjoyment. *Theory and Research in Social Education*, 32(2), 187-212.

- Ozouf, M. (1982). *L' école, l' Eglise et la République, 1871-1914*. Paris: Cana.
- Paez, D. R., & Liu, J. H. F. (2011). *Collective memory of conflicts*. In D. Bar-Tal (ed.), *Frontiers of social psychology. Intergroup conflicts and their resolution: A social psychological perspective* (pp. 105–124). Hove, UK: Psychology Press.
- Pagano, R. (2009). *Understanding Statistics in the Behavioral Sciences*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Pahl, R. H. (2007). Sailing to Jamestown, 1606-7: Five classroom activities. *The Social Studies*, 98(3), 83-87.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Guide: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows* (3rd edition). New York: Open University Press.
- Pammenter, D. (2013). *Theatre as education and a resource of hope: Reflections on the devising of participatory theatre*. In A. Jackson & C. Vine (eds.) *Learning through theatre: The changing face of theatre through education* (pp. 83-101). New York: Routledge.
- Papadakis, Y., Peristianis, N., & Welz, G. (2006). *Divided Cyprus: Modernity, History and an island in conflict*. Bloomington: Indiana University Press.
- Papadopoulos, A. G., Fratsea, L. M., & Chalkias, C. (2013). Challenges to immigrant associations and NGOs in contemporary Greece. *Migration Letters*, 10(3), 342-358.
- Parthenis, Ch., & Markou, G. (2013). *Intercultural Education in Europe: The Greek Experience*. In M. Catarci & F. Massimiliano (eds), *International publication on intercultural education in the European Union Department of Educational and Cultural Studies*, Roma Tre University, Rome.
- Pasoula, E. (2001). *The development of moral, social and citizenship education in the context of the ethos and the curriculum of Greek primary schools: five case studies*. (Doctoral Thesis). Institute of Education, University of London, London.
- Passeron, J. C. (1991). *Le raisonnement sociologique: L' espace non-popperien du raisonnement naturel*. Paris: Nathan.
- Paterson, D. (2006). *A brief biography of Augusto Boal: A brief biography*. Omaha, NE: Pedagogy and Theatre of the oppressed. (Διαθέσιμο στο: <https://ptoweb.org/aboutpto/a-brief-biography-of-augusto-boal/>, τελευταία επίσκεψη 10/10/2018).

- Patterson, B. (2010). Drama in the Curriculum: Teaching History through Drama in Primary Schools. *Scene 3-4*, 41-42.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Pavis, P. (1990). *Le theatre au croisement des cultures*. Paris: Corti.
- Pavis, P. (1998). *Dictionary of the Theatre: Terms, Concepts, and Analysis*. Toronto: University of Toronto Press.
- Paxton, J. R. (1999). A deafening silence: History Textbooks and the students who read them. *Review of Educational Research*, 69(3), 315-339.
- Pennebaker, J. W., & Banasik B. L. (1997). *On the creation and maintenance of collective memories: history as social Psychology*. In J. W. Pennebaker, D. Paez, & B. Rimé (eds.), *Collective memory of political events: Social psychological perspectives* (pp. 3–19). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Percheron, A. (1974). *L' Univers Politique des enfants*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Percoco, J. (2001). *Divided we stand: teaching about conflict in U.S. History*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Pettifer, J. (ed.) (2001). *The New Macedonian question*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Philbin, M., & Myers, J. S. (1991). Classroom drama. *The Social Studies*, 82(5), 180.
- Philippou, S. (2005). The problem of the “European Dimension in Education: a principled reconstruction of the Greek Cypriot curriculum”. *European Educational Research Journal*, 4(4), 343-347.
- Phillips, R. (eds.) (2000). *Issues in history teaching*. London: Routledge.
- Piaget, J. (1961). *Les mécanismes perceptifs*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1971). *The theory of stages in cognitive development*. In D. R. Green, M. P. Ford, & G. B. Flamer (eds.), *Measurement and Piaget* (pp. 1-11). New York: McGraw-Hill.
- Piggot-Irvine, E. (2006). Establishing criteria for effective professional development and use in evaluating an action research Programme. *Journal of in-service Education*, 32(4), 477-496.
- Pillay, A., & Wassermann, J. (2006). History education through drama - a preliminary investigation. *Yesterday & today*, 14, 136-142.

- Pinar, W. F. (2004). *Studies in curriculum theory. What is curriculum theory?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pingel, F. (1999). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Pingel, F. (2000). *The European home: Representations of 21<sup>st</sup> century Europe in history textbooks*. Stratsbourg: Council of Europe.
- Pingel, F. (2008). Can Truth Be Negotiated? History Textbook Revision as a Path to Reconciliation. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 617(1), 181–98.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision* (2<sup>nd</sup> revised and updated Edition). Paris/Braunschweig: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization & Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- Pingel, F. (2011). *Mediating textbook conflicts*. In G. Mueller (ed.), *Designing History in East Asian Textbooks: Identity Politics and Transnational Aspirations* (1<sup>st</sup> edition) (pp. 255-286). London: Routledge.
- Plumb, J. H. (2004). *The death of the past*. London: Palgrave Macmillan.
- Plummer, A. (1984). *People and Pictures (studies in empathy)*. London: HarperCollins Publishers.
- Podeh, E. (2002). *The Arab-Israeli Conflict in Israeli History Textbooks, 1948-2000*. Westport, CT: Bergin & Gar.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in nursing & health*, 29(5), 489-497.
- Pomian, K. (1989). Histoire et Fiction. *Le Debat*, 54, 121-122.
- Popovska, B. (2012). The role of teaching history for a nation-building process in a post-conflict society: The case of Macedonia. *Connections*, 12(1), 51-64.
- Porat, D. (2004a). From the scandal to the Holocaust in Israeli education. *Journal of Contemporary History*, 39(4), 619-6.
- Porat, D. (2004b). It's not written here, but this is what happened: Students' cultural comprehension of textbook narratives on the Israeli–Arab conflict. *American Educational Research Journal*, 41(4), 963-996.
- Porat, D. (2006). Who fired first? Students' construction of meaning from one textbook account of the Israeli–Arab conflict. *Curriculum Inquiry*, 36(3), 251-271.

- Porta, M. A. (2008). *Dictionary of Epidemiology* (5<sup>th</sup> ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Portal, C. (1987). *Empathy as an Objective for History Teaching*. In C. Portal (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, (pp. 89-99). Philadelphia: Falmer Press.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491.
- Porth, C. M. (2010). *Essentials of pathophysiology: Text and study guide Package* (2<sup>nd</sup> edition). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Poster, J. B. (1973). The Birth of the Past: Children's Perception of Historical Time. *The History Teacher*, 6(4), 594.
- Poster M. (2001). What's the matter with the Internet? Minneapolis, London: University of Minneapolis Press.
- Prasad, S. N. (2008). *Access to Peace Education. Encyclopedia of Peace Education*, Teachers College University. (Διαθέσιμο στο: <http://www.ec.edu/centers/epe/>, τελευταία επίσκεψη 10/11/2017).
- Prentki, T. (2007). From neocolonial to postcolonial: Some implications for the practice of theatre for development. *Caribbean Quarterly*, 53(1-2), 194-204.
- Preiswerk, R., & Perrot, D. (1975). *Ethnocentrisme et Histoire: L' Afrique, l' Amerique indienne et l' Asie dans les manuels occidentaux*. Paris: Éditions Anthropos.
- Prior, R. (2015). In Search of an Intermedial Drama Pedagogy. *Drama Research*, 6(1), Art 1.
- Prosser, J. (1999). *The evolution of school culture research*. In J. Prosser (ed.), *School culture* (pp. 1-14). London: SAGE Publications Ltd doi: 10.4135/9781446219362.n1
- Prost, A. (1996). *Douze lecons sur l' histoire*. Paris: Seuil.
- Prost, A. (2000). Comment l' histoire fait-elle l' historien, *Vingtieme Siecle*, 65, 3-12.
- Psalti, A. (2000). *Students from the former Soviet Union and Albania in Greek schools. Attitudes, Needs and Expectations* (Ph.D. Thesis). School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, Greece.
- Pushkin, I., & Veness, T. (1973). *The development of racial awareness and prejudice in children*. In P. Watson (ed.), *Psychology and race* (pp. 23-42). London: Penguin.
- Quandt, S. (1994). *Historical Communication and the Didactics of History*. In K. Pellens, S. Quandt & H. Sussmuth (eds.), *Historical Culture-Historical Communication: International Bibliography* (pp. 25-38). Frankfurt: Georg-Eckert-Institut.

- Quillen, J. (1948). *Textbook improvement and international understanding*. Washington, DC: American Council on Education.
- Radway, J. A. (1991). *Reading the romance: Women, patriarchy, and popular literature*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Rajendran, C. (2015). Intercultural drama pedagogy: dialogical spaces for empathy and ethics. *International Yearbook for Research in Arts Education*, 3, 229-234.
- Rapoport, R. N. (1970). Three dilemmas in action research: With special reference to the Tavistock experience. *Human Relations*, 23(6), 499-513.
- Rattansi, A. (2007). *Racism: A very short introduction* (vol.161). Oxford: Oxford University Press.
- Rayner, M. (2010). *Test the use of role-play as a tool for the engagement with source analysis skills within History*. Farnborough: The Sixth Form College Farnborough.
- Repoussi, M. (2011). *History Education in Greece*. In E. Erdmann & W. Hasberg (eds.), *Facing, Mapping, Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education* (pp. 329-370). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Repoussi, M., & Tutiaux-Guilon, N. (2010). New Trends in History Textbook Research: Issues and Methodologies toward a School Historiography. *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 2(1), 154-70.
- Richards, P. M. (1981). *An Introduction to Curriculum Studies*. New York: Humanities.
- Richmond, V. P. (1990). Communication in the classroom: Power and Motivation. *Communication Education*, 39, 181-195.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et Recit (vol.1)*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1984). *Temps et récit (vol. 2). La configuration du temps dans le récit de fiction*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (2004). *Memory, History, Forgetting*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Riley, K. (2001). *The Holocaust and historical empathy: The politics of understanding*. In O. Davis, E. Yeager & S. Foster (eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 139-166). Lanham: Rowman & Littlefield Inc.
- Ritsert, J. (1975). *Wissenschaftsanalyse als Ideologiekritik*. Frankfurt/M: Campus Verlag.

- Robinson, K. (1980). *Exploring Theatre and Education*. Portsmouth: Heinemann.
- Robinson, V. (2007). *The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence*. Auckland: University of Auckland.
- Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers* (2nd ed.). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rogers, P. (1972). *History*. In K. Dixon (ed.), *Philosophy of education and the curriculum* (pp. 75-134). New York: Pergamon Press.
- Rogers, P. (1979). *The New History: Theory into Practice*. London: The Historical Association.
- Rogers, P. (1980). The new history: theory into practice. *Historical Association*, 44, 1-63.
- Rogers, P. (1984). *The power of visual representation*. In A. Dickinson, P. Lee & P. Rogers (eds.), *Learning History* (pp. 154-167). Oxford: Heinemann.
- Rohrs, R. C. (1994). Antislavery Politics and the Pearl Incident of 1948. *The Historian*, 56(4), 711-724.
- Rosenberg, H. S. (1987). *Creative drama and imagination: Transforming ideas into action*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Roskos, K. A., & Christie, J. F. (eds.) (2000). *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Rosoux, V. B. (2001). National identity in France and Germany: From mutual exclusion to negotiation. *International Negotiation*, 6, 175–198.
- Ross, M. H. (1998). *The cultural dynamics of ethnic conflict*. In D. Jacqui, A. Oros, & M. Verweij (eds.), *Culture in world politics* (pp. 156-186). Houndmills, UK: Macmillan.
- Rovolis, A., & Tragaki, A. (2006). Ethnic Characteristics and Geographical Distribution of Immigrants in Greece. *European Urban and Regional Studies*, 13(2), 99-111.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rumbaut, R. G. (1997). *Ties that bind: Immigration and immigrant families*. In A. Booth, A. C. Crouter, & N. S. Landale (eds.), *Immigration and the family: Research and policy on US immigrants* (pp. 3-46). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rüsen, J. (1987). The Didactics of History in West Germany: Towards a new Self-Awareness of Historical Studies. *History and Theory*, 26, 87-97.

- Rüsen, J. (2002). *Western Historical Thinking: An Intercultural Debate*. New York: Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2004a). Trauma and Mourning in Historical Thinking. *Journal of Interdisciplinary Studies in History and Archaeology*, 1(1), 10-21.
- Rüsen, J. (2004b). *Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development*. In P. Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2006). *Meaning and Representation in History*. New York: Berghahn Books.
- Ruswick, B. (2015). What Does It Mean to be an American? Training History Students and Prospective Teachers to See the Assumptions in their Textbooks. *The History teacher*, 48(4), 667-692.
- Salinas, C., Bellows, M. E., & Liaw, H. L. (2011). Preservice social studies teachers' historical thinking and digitized primary sources: What they use and why. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 11(2), 184-204.
- Sánchez, E. (1998). *Fostering home-school cooperation: involving language minority families as partners in education*. Washington, D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace and company.
- Sapsford, R. (2007). *Survey Research Series* (2<sup>nd</sup> edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sarasin, C. L. (1999). *Learning style perspectives: Impact in the classroom*. Madison, WI: Atwood Publishing.
- Schaps, D. M. (1979). *Economic rights of women in Ancient Greece*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Schewe, M. (2013). Taking Stock and Looking Ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to a Performative Teaching and Learning Culture. *Scenario*, 7(1).
- Schininà, G. (2004). Here we are: Social theatre and some open questions about its development. *TDR/The Drama Review*, 48(3), 17-31.
- Schissler, H., & Soysal, Y. N. (eds.) (2005). *The nation, Europe, and the world: Textbooks and curricula in transition*. New York: Berghahn Books.



- Schmidt, P. (1998). *Intercultural theatre through a foreign language*. In M. Byram & M. Fleming (eds.), *Language learning in intercultural perspectives: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schröder, C. A. (1961). *Die Schulbuchverbesserung durch international geistige Zusammenarbeit*. Braunschweig: Gerg Westermann.
- Schubert, W. H., Schubert-Lopez, A. L., Thomas, T. P., & Carroll, W. M. (2002). *Curriculum books: The First hundred years* (2<sup>nd</sup> edition). New York: Peter Lang.
- Schuddekopf, O. E. (1966). *Zwanzig jahre schulbuchrevision in Wewsteuropa*. Braunschweig: Albert Limbach Verlag.
- Schuddekopf, O. E. (1976). *Vorn Sinn und von der Beteutung Internationaler Schulbucharbeit der BRD im Rahmen ihter Kulturarbeit im Ausland. Betrachtungen zu einem 25jahrigen Bamuhen*. In Horst Schallenger (Hrsg.), *Studien zur Methodenproblematik wissen-schaftlicher Schulbucharbeit* (pp. 109-117). Wupertal u. a.: Henn.
- Schudson, M. (1989). How culture works: Perspectives from media studies on the efficacy of symbols, *Theory and Societ*, 18(2), 153-180.
- Schwartz, B. (2000). *Abraham Lincoln and the forge of national memory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schwartz, B. (2008). *Abraham Lincoln in the post-heroic era: History and memory in late twentieth-century*. America. Chicago: Chicago University Press.
- Scott-Jones, D. (1993). Adolescent childbearing. Whose problem? What can we do? *Phi Delta Kappan*, 75, 1-12.
- Scott, J. W. (1996) *Only paradoxes to offer: French feminists and the rights of man*. Cambridge: Harvard University Press.
- Scott, W. (2008). *Institutions and Organizations: Ideas and Interests*. Los Angeles: Sage.
- Scruton, R. (1990). *In Defence of the Nation*. Manchester.
- Seixas, P. (1993). Parallel crises: History and the social studies curriculum in the USA. *Journal of Curriculum Studies*, 25, 235-250.
- Seixas, P. (1996). Students' Understandings of Historical Significance. *Theory and Research in Social Education*, 22(3), 301-327.
- Seixas, P. (2006). *What Is Historical Consciousness?* In R. W. Sandwell (ed.), *The Past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada* (pp. 11-22). Toronto:

- University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2008). *Collective memory, History Education, and Historical Consciousness*. In *Historical Thinking, Historians in Conversation* (pp. 28-34). Columbia, South Carolina: The University of South Carolina Press.
- Sheldon, N. (2010). Jeannette Coltham's, John Fines' and Peter Rogers' Historical Association Pamphlets: Their Relevance to The Development of Ideas About History Teaching Today. *History Education Research Journal*, 9(1), 9-12.
- Sheldon, N. (2011a). *From New History to the GCSE 1960s-1988*. History in Education Project, Institute of Historical Research, University of London, London.
- Sheldon, N. (2011b). *The National Curriculum and the Changing Face of School History 1988-2010*. History in Education Project, Institute of Historical Research, University of London, London.
- Shelton, N. R., & McDermott, M. (2010). Using literature and drama to understand social justice. *Teacher Development*, 14(1), 123-135.
- Shemilt, D. (1980). *Schools council history 13-16 project*. Glasgow: Holmes McDougall, Ltd.
- Shemilt, D. (1984). *Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom*. A. Dickinson, P. Lee, & P. Rogers (eds.), *Learning History* (pp. 39-84). Oxford: Heinemann.
- Shemilt, D. (2011). *The Gods of the Copybook Headings: Why Don't We Learn from the Past?* In D. Shemilt & L. Perikleous (eds.), *What Does it Mean to Think Historically?* Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research.
- Shuttleworth, R. (1981). *Adolescent drama therapy*. In G. Schattner & R. Coutney (eds.), *Drama in therapy* (pp. 157-172). New York: Drama Book Specialists.
- Şengül, T. (2010). Activity models about using drama method in History lessons. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3155-3159.
- Siegel, H. (1995). 'Radical' Pedagogy Requires 'Conservative' Epistemology. *Journal of Philosophy of Education*, 29(1), 33-46.
- Siegel, M., & Harjes, K. (2012). Disarming Hatred: History Education, National Memories, and Franco-German Reconciliation from World War I to the Cold War. *History of Education Quarterly*, 52(3), 370-402.
- Simon, F. (2005). About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education. *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*, 2, 13-30.

- Sivan, E., & Winter, J. (1999). *Setting the framework*. In J. Winter & E. Sivan, *War and remembrance in the twentieth century* (pp. 6-40). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sixsmith, P. (2001). *In pursuit of collective wisdom. The use of drama in multicultural and peace education*. In N. Terzis (ed.), *Teacher education in the Balkan countries*. Thessaloniki: Kyriakidis Brothers.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press Ltd.
- Slade, P. (1958). *An introduction to child drama*. London: Hodder.
- Slade, P. (1980) *Child Drama*. (1st edition 1954). London: Hodder and Stoughton.
- Slater, J. (2005). *Teaching History in the New Europe*. London: Cassel-Council of Europe.
- Slavin, R. E. (1979). Effects of biracial learning teams on cross-racial friendships. *Journal of Educational Psychology*, 71(3), 381.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New York, NY: Longman.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational researcher*, 31(7), 15-21.
- Smith, E. B. (2009). *Approaches to Multicultural Education in Preservice Teacher Education: Philosophical Frameworks and Models for Teaching*. ERIC: EJ 847 145.
- Smith, J. A. (2007). Hermeneutics, human sciences and health: Linking theory and practice. *International Journal of Qualitative Studies on health and Well-being*, 2(1), 3-11.
- Smitherman, G., & van Dijk, T. A. (1988). *Discourse and Discrimination*. Detroit, MI: Wayne State University Press
- Snelson, H., Lingard, R., & Brennan, K. (2012). The best way for students to remember history is to experience it! Transforming historical understanding through scripted drama. *Teaching History*, 148, 28.
- Snodgrass, A. M. (1987). *An Archaeology of Greece: the present state and future scope of a discipline*. Berkeley: University of California Press.
- Soja, W. E. (1996). *Thirdspace*. Oxford: Blackwell.
- Somers, J. W. (1994). *Drama in the curriculum*. London: Bloomsbury.
- Somers, J. (2001). Drama in Education: what teachers and students do. *Theater and Education*, 1, 5-9.

- Spector, P. E. (1993). *Research designs*. In M. L. Lewis-Beck (ed.), *Experimental Design and Methods. International Handbook of Quantitative Applications in the Social Sciences*, 3 (pp. 1-74). London: Sage.
- Speer, D. (n.d.). *Developing Effective use of presentational drama as a tool for teaching the history/social science curriculum in public schools* (ηλεκτρονική έκδοση). San Luis Obispo, CA: California Polytechnic State University. (Διαθέσιμο στο: [www.calpoly.edu/echin/ed\\_589/stdmodell/speerpart.htm](http://www.calpoly.edu/echin/ed_589/stdmodell/speerpart.htm), τελευταία επίσκεψη 30/10/2019).
- Spolin, V. (1999). *Improvisation for the Theatre: A Handbook of Teaching and Directing Techniques*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Stamovlasis, D. (2016). *Catastrophe Theory: Methodology, Epistemology and Applications in Learning Science*. In M. Koopmans & D. Stamovlasis (ed.), *Complex Dynamical Systems in Education: Concepts, Methods and Applications* (pp. 141-175). Switzerland: Springer Academic Publishing.
- Starr, C. G. (1991). *A History of the Ancient world* (4<sup>th</sup> edition). Oxford: Oxford University Press.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (2003). A critique of the objectives model and a process model. In D. Scott (ed.), *Curriculum Studies Major Themes in Education* (pp. 197-224). London/New York: Routledge Falmer.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52(10), 1030–1037.
- Sternhell Z. (1978). *Le Droit revolutionnaire. Les Origines francaises du facisme*. Paris: Editions du Seuil.
- Stevens, R. J., & Slavin, R. E. (1995). Effects of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and non-handicapped students. *The Elementary School Journal*, 95(3), 241-262.
- Stewart, R. (1998). Who are we? Problematising national identity. *The Sociological Review*, 46(4), 629-652.
- Stockley, D. (1981). Empathetic Reconstruction in History and History Teaching. *The Australian History Teacher*, 7, 7-17.

- Stojanović, D. (2004). *Construction of Historical Consciousness - the Case of Serbian History Textbooks*. In M. Todorova (ed.), *Balkan Identities. Nation and Memory* (pp. 327-338). London: Hurst.
- Stoll, L. (1999). *School Culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement?* In J. Prosser (ed.) *School Culture*. London: Paul Chapman.
- Stradling, R. (2001). *Teaching 20th-Century European History*. Strasbourg: Council of Europe.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Sünker, H., & Krüger, H. H. (1999). *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!*. Frankfurt/M.
- Symcox, L. (2002). *Whose history? The struggle for national standards in American classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Swedberg, A. (2007). Participatory Audiences, East Harlem Street Theater, and Maryat Lee, 1951. *Youth Theatre Journal*, 21(1), 70-80.
- Szabolcsi, M. (1992). *The Ethnic Factor in central European Education*. In K. Schleicher & T. Kozma (eds.), *Ethnocentrism in Education* (pp. 103-120). New York: Peter Lang.
- Taguieff, P. A. (1987). *La Force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. Paris: Gallimard, La Découverte.
- Taguieff, P. A. (2001). *The force of prejudice: On racism and its doubles* (vol.13). Mineapolis: University of Minnesota Press.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Information (International Social Science Council)*, 13(2), 65-93.
- Tajfel, H. E. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Cambridge, MA: Academic Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). *The Social Identity Theory of Intergroup Behaviour*. In S. Worchel & W.G. Austin (eds.), *Psychology of Intergroup Relation* (pp. 7-24). Chicago: Hall Publishers.
- Tally, B., & Goldenburg, L. B. (2005). Fostering historical thinking with digitized primary sources. *Journal of Research on Technology in Education*, 38, 1-21.
- Tarlington, C. (1985). "Dear Mr. Piper...": Using drama to create context for children's writing. *Theory Into Practice*, 24(3), 199-204.

- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2, 53-55.
- Taylor, P. (2000). *The Drama Classroom: Action, Reflection, Transformation*. London: Routledge-Falmer.
- Taylor, P. (2003). *Applied Theatre: Creating Transformative Encounters in the Community*. Westport, Connecticut: Greenwood Publishing Group.
- Taylor, T., & Young, C. (2003). *Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*. Carlton South VIC: Curriculum Corporation.
- Teoh, H. (2012). Drama as a form of critical pedagogy: Empowerment of justice. *The Pedagogy and Theatre of the Oppressed International Journal*, 1(1), 4-26.
- Terry, D. J. (1991). Coping resources and situational appraisals as predictors of coping behavior. *Personality and Individual Differences*, 12(10), 1031-1047.
- Thompson, F. (1982). Place, Time and Society 8-13. The Project's View of the Meaning of History Today. *Teaching History*, 32, 20-23.
- Thompson, F. (1983). Empathy: An aim and a skill to be developed. *Teaching History*, 37, 22-26.
- Thompson, J. (2003). *Applied theatre: Bewilderment and beyond*. New York: Peter Lang Publishing.
- Thompson, J., & Schechner, R. (2004). Why "Social Theatre"? *TDR/The Drama Review*, 48, 11-16.
- Thorp, R. (2014a). Towards an epistemological theory of historical consciousness. *Historical Encounters*, 1(1), 20-31.
- Thorp, R. (2014b). Historical Consciousness and Historical Media - A History Didactical Approach to Educational Media. *Education Inquiry*, 5(4), 497-516.
- Tint, B. (2010). History, memory, and conflict resolution: Research and application. *Conflict Resolution Quarterly*, 27(4), 369-399.
- Topolski, J. (1998). *The Structure of Historical Narratives and the Teaching of History*. In J. Voss & M. Carretero, (eds.), *Learning and Reasoning in History – International Review of History Education* (vol.2) (pp. 9-22). London: Woburn Press.
- Tormey, R. (2006). The construction of national identity through primary school history: the Irish case. *British journal of sociology of education*, 27(3), 311-324.

- Tosh, J. (2006). *The Pursuit of History: Aims, Methods and New Directions in the Study of Modern History*. Harlow: Pearson.
- Tosh, J. (2008). *Why History matters*. London: Palgrave Macmillan.
- Trager, H. G., & Yarrow, M. R. (1952). *They learn what they live: prejudice in young children*. New York: Harpers.
- Traianou, A. (2014). *The centrality of ethics in qualitative research*. In P. Leavy (ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 62-79). New York: Oxford University Press.
- Trecker, J. L. (1971). Women in U.S. History High School Textbooks. *Social Education*, 35(3), 249-260.
- Triantafyllidou, A. (1998). National identity and the other. *Ethnic and racial studies*, 21(4), 593-612.
- Trigger, B. C. (1989). *A History of Archaeological Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tyler, R. (2013). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Turda, M., & Weindling, P. (eds.) (2007) *Blood and Homeland: Eugenics and Racial Nationalism in Central and Southeast Europe, 1900-1940*. Budapest: Central European University Press.
- Turner. J. C. (1981). *The experimental social psychology of intergroup behavior*. In J. C. Turner & H. Giles (eds.), *Intergroup behaviour* (pp. 66-101). Oxford: Basil Blackwell.
- UNESCO (1949). *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*. Paris: Unesco.
- UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education. Section of Education for Peace and Human Rights*. Paris: Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector, Section of Education.
- Van Der Leeuw-Roord, J. (2000). National Identity as a Focal Point in Europe. *History Education Research Journal*, 1(1), 109-134.
- Van Drie, J., & Van Broxtel, C. (2007). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students. Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.

- Van Leeuwen, T. (1992). The Schoolbook as a Multimodal Text. *Internationale Schulbuchforschung*, 14(1), 35-58.
- Van Leeuwen, T. (2000). Some notes on visual semiosis. *Semiotica*, 129(1-4), 179-195.
- Van Leeuwen, T., & Selander, S. (1995). Picturing 'our' heritage in the pedagogic text: layout and illustrations in an Australian and a Swedish history textbook. *Journal of Curriculum Studies*, 27(5), 501-522.
- Van Leeuwen, T., von Leeuwen, T., & Kress, G. (1995). Critical layout analysis. *Internationale Schulbuchforschung*, 17(1), 25-43.
- Van Sledright, B. (2001). *Thinking Historically: Critical Engagement with the Past*. New York: Routledge.
- Verret, M. (1975). *Les temps des etudes*. Paris: Honore Champion.
- Vickers, E., & Jones, A. (2005). *History Education and National identity in East Asia*. New York: Routledge.
- Von Borries, B. (1998). *What Were We Looking For and What Did We Find? Interesting Hypotheses, Methods and Results of the Youth and History Survey*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Vonk, R. (2002). Amplification of a constructivist perspective. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 3, 203-209.
- Vorderer, P., & Groeben, N. (ed.) (1987). *Textanalyse als Kognitionskritik? Möglichkeiten und Grenzen ideologiekritischer Inhaltsanalyse*. Tübingen: Narr.
- Voss, J. F., & Carretero, M. (1998). *International Review of History Education*. London/Portland: Woburn Press.
- Voutsaki, S. (2003). *Archaeology and the construction of the past in nineteenth century Greece*. In H. Hokwerda (ed.), *Constructions of Greek Past: Identity and Historical Consciousness from Antiquity to the Present* (pp. 231-55). Groningen: Egbert Forsten.
- Vural, Y., & Özuyanık, E. (2008). Redefining identity in the Turkish-Cypriot school history textbooks: A step towards a united federal Cyprus. *South European Society and Politics*, 13(2), 133-154.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1989). *Thought and Language*. Cambridge, MA: The MIT Press.



- Vygotsky, L. (1994). *The problem of environment*. In R. van der Veer & J. Valsiner (eds.), *The Vygotsky reader*. Cambridge: Blackwell.
- Wachtel, N. (1971). *La vision des vaincus: Les Indiens du Perou devant la Conquete espagnole (1530-1570)*. Paris: Gallimard.
- Wade, P. (2002). *Race, Nature and culture: An anthropological Perspective*. London: Pluto Press.
- Wade, P. (2015). Racism and liberalism: The dynamics of inclusion and exclusion. *Ethnic and Racial Studies*, 38(8), 1292-1297.
- Wagner, B. J. (1998). *Educational drama and language arts. What research shows*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wagner, W., Duveen, G., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F., Markova, I., & Rose D. (1999). Theory and Method of Social Representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 95-125.
- Waldman, A. (2009). The politics of history teaching in England and France during the 1980s. *History Workshop Journal*, 68(1), 199-221.
- Walker, H. M. (1985). *Teacher social behavior standards and expectations as determinants of classroom ecology, teacher behavior, and child outcomes*. Eugene, OR: Center for Educational Policy and Management.
- Wang, Z. (2008). National Humiliation, History Education and the Politics of Historical Memory: Patriotic Education Campaign in China. *International Studies Quarterly*, 52, 783-806.
- Wang, Z. (2009). Old wounds, new narratives: Joint history textbook writing and peacebuilding in East Asia. *History and Memory*, 2(1), 101-126.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press.
- Webb, N. M., Shavelson, R. J., & Haertel, E. H. (2006). Reliability coefficients and generalizability theory. *Handbook of Statistics*, 26, 4-42.
- Weltsek-Medina, G. J. (2007). *Process drama in education*. In A. Blatner & D. Wiener (eds.), *Interactive and improvisational drama: Varieties of applied theatre and performance* (pp. 90-98). New York: iUniverse Inc.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford: Oxford university press.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Wertsch, J. V. (2008). The narrative organization of collective memory. *Ethos*, 36(1), 120-135.
- Wexler, Ph. (1987). *Social analysis of education: After the new sociology*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- Whitchelo, J., & Hickens, C. (1980). *A Journey. A Unit to Develop Self-Awareness Through a Fine Arts Approach*. ERIC: ED 239 992.
- White, H. (1973). *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-century Europe*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University.
- White, J. (2012). *A common European identity is an illusion*. In H. Zimmermann & A. Dür (eds.), *Key Controversies in European Integration. The European Union Series* (pp. 103-111). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan. (Διαθέσιμο στο: <http://eprints.lse.ac.uk/id/eprint/64994>, τελευταία επίσκεψη 10/12/2017).
- Whitley, J. (2001). *The Archaeology of Ancient Greece*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdows, J. (1996). Drama as an Agent for Change: drama, behaviour and students with emotional and behavioural difficulties. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 1(1), 65-78. DOI: 10.1080/1356978960010106
- Wilder, D., & Simon, A. (2001). *Affect as a Cause of Intergroup Bias*. In R. Brown & S. L. Gaertner (eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes* (pp. 153-172). Oxford, U.K.: Blackwell.
- Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: a review. *International Journal of Social Research Methodology*, 1(3), 181-203. DOI: 10.1080/13645579.1998.10846874.
- Williams, D. L. (1968). Rewritten science materials and reading comprehension. *The Journal of Educational Research*, 61(5), 204-206.
- Williams, J., & Morland, K. J. (1976). *Race, color, and the young child*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Willig, C. (1999). *Beyond appearances: A critical realist approach to social constructionist work*. In D. J. Nightingale & J. Cromby (eds.), *Social constructionist psychology: A critical analysis of theory and practice* (pp. 37-52). Buckingham/Philadelphia, PA: Open University Press.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method* (1<sup>st</sup> edition). Buckingham/Philadelphia, PA: Open University Press.

- Willig, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. New York: McGraw-Hill Education.
- Wills, J. (1994). Popular culture, curriculum, and historical representation: The situation of Native Americans in American history and the perpetuation of stereotypes. *Journal of Narrative and Life History*, 4(4), 277-294.
- Wills, J. (1996). Who needs multicultural education? White students, U.S. history and the construction of a usable past. *Anthropology & Education Quarterly*, 27(3), 365-389.
- Willis, R. (1965). *France, Germany, and the New Europe, 1945–1963*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Wilson, C. L., & Sindelar, P. T. (1991). Direct instruction in math word problems: Students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 57(6), 512-519.
- Wilson, S. (1979). Explorations of the usefulness of Case Study Evaluations. *Evaluation Quarterly*, 3(3), 446-459.
- Wilson, V., & Woodhouse, J. (1990). *History through Drama: A Teacher's Guide*. London: The Historical Association.
- Wilson, W. (1963). Development of Ethnic Attitudes in Adolescence. *Child Development*, 34(1), 247-256.
- Wineburg, S. S. (1991a). On the reading of historical texts: Notes of the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28, 495-519.
- Wineburg, S. S. (1991b). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 73-87.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S. S., & Wilson, S.M. (1988). Models of wisdom in the teaching of history. *Phi Delta Kappa*, 70, 50-58.
- Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité, L'espace potentiel*. Paris: Gallimard.
- Winston, J., & Tandy, M. (2001). *Beginning Drama 4-11*. London: David Fulton Publishers.
- Wiśniewska, D. (2011). Mixed Methods and Action Research: similar or different? *Glottodidactica*, 37(1), 59-72. (Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/10593/1693>, τελευταία επίσκεψη 7/8/2019).

- Wolker, R., & Horsley, M. (2005). *Textbook Pedagogy: A socialcultural Analysis*. In M. Horsley, S. V. Knudsen & S. Selander (eds.), *Has Past Passed? Textbooks and Educational Media. The 3<sup>rd</sup> IARTEM volume* (pp. 47-69). Stockholm: HLS.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89 - 100. DOI:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
- Woodhouse, J., & Wilson, V. (1988). Celebrating the Solstice: A 'History through Drama' Teaching Project on the Iron Age. *Teaching History*, 51, 10-14.
- Woodward, A. (1987). Textbooks: Less than meets the eye. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 511-526.
- Wooster, R. (2016). *Theatre in Education in Britain*. London: Bloomsbury Publishing.
- Yates, L. (1997). Gender, ethnicity and the inclusive curriculum: An episode in the policy framing of Australian education. In C, Marshall (Ed.). *Feminist critical policy analysis: A perspective from primary and secondary schooling* (pp. 43-53). London: Farmer Press.
- Yeager, E. A., & Doppen, F. H. (2001). *Teaching and learning multiple perspectives on the use of the atomic bomb: Historical empathy in the secondary classroom*. In L. Davis, Jr., E. A. Yeager & S. J. Foster (eds.), *Historical empathy and perspectivetaking in the social studies* (pp. 97-114). New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Yeager, E. A., & Foster, S. (2001). *The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding*. In O. L. Davies Jr., E. A. Yeager & S. Foster (eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. New York: Rowman & Littlefield.
- Young, K. M., & Leinhardt, G. (1998). Writing from primary documents: A way of knowing in history. *Written Communications*, 15, 25-68.
- Young, M. (1971). *Knowledge in Control: New Directions for the sociology of Education*. London: Collier-McMillan.
- Young, M. F. (2002). *The Curriculum of the Future: from the new sociology of education to a critical theory of learning*. London: Routledge.
- Young, M. (2012). The Curriculum "An entitlement to powerful knowledge": A response to John White. *The New Visions for Education*. (Διαθέσιμο στο: <https://www.newvisionsforeducation.org.uk/about-the-group/home/2012/05/03/the->

[curriculum-%E2%80%98an-entitlement-to-powerful-knowledge%E2%80%99-a-response-to-john-white/](#), τελευταία επίσκεψη 10/11/2017).

- Young, R. (2002). The sociology of education: A personal view. *Change (Sydney, NSW)*, 5(1), 65.
- Zerubavel, E. (1996). Social memories: Steps to a sociology of the past. *Qualitative Sociology*, 19(3), 283-299.
- Zimet, S. G. (1976). *Print and Prejudice*. London: Hodder and Stoughton.
- Zimmerman, J. (2002). *Whose America? Culture wars in the public schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zuber-Skerritt, O. (ed.) (1996). *New Directions in Action Research*. London: Falmer Press.

## II. Μεταφρασμένη

- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1984). *Η βιομηχανία της κουλτούρας: ο Διαφωτισμός ως εξαπάτηση των μαζών*. Στο T. W. Adorno, L. Lowenthal, H. Marcuse & M. Horkheimer (επιμ.), *Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα* (μτφρ. Ζ. Σαρίκας) (σσ. 69-121). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (1η έκδ.) (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη, επιμ. Ν. Παπαγεωργίου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1993).
- Anderson, B. (1997). *Φαντασιακές κοινότητες: Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού* (μτφρ. Π. Χαντζαρούλα). Αθήνα: Νεφέλη. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1983).
- Apple, M. W. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα* (μτφρ. Τ. Δαρβέρης). Αθήνα: Παρατηρητής. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1979).
- Babbie, E. (2018). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα* (2η έκδ.) (επιμ. Ι. Κατερέλος & Σ. Χατζηφωτίου). Αθήνα: Κριτική. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2011).
- Bagnall, N. (2006). *Πελοποννησιακός Πόλεμος: Ο αγώνας για την κυριαρχία* (μτφρ. Μ. Δελέγκος, επιμ. Α. Φιλίππου). Αθήνα: Διόπτρα. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2004).
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική* (μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου, επιμ. Μ. Δαμανάκης). Αθήνα: Gutenberg.

- Baldwin, P. (2009). *Το δράμα στην εκπαίδευση—απαντήσεις σε μερικά βασικά ερωτήματα* (μτφρ. Θ. Τερζίδου). Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής* (σσ. 94-103). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Ballantine, J. H., & Hammack, F. M. (2015). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Μια συστηματική ανάλυση* (μτφρ. Υ. Κοσμά & Γ. Κουρμένταλα-Νταμπαράκη, επιμ. Ε. Κοτσυφού & Δ. Γουβιάς). Αθήνα: Επίκεντρο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1983).
- Banks, A. J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση* (μτφρ. Ν. Σταματάκης, επιμ. Ε. Κουτσουβάνου). Αθήνα: Παπαζήσης. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1994).
- Barton, K. & Levstik, L. (2008). *Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό* (μτφρ. Α. Θεοδωρακάκου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2004).
- Bell, J. (2007). *Πως να συντάξετε μία επιστημονική εργασία* (μτφρ. Ε. Πανάγου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1987).
- Bengtson, H. (1991). *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος: Από τις απαρχές μέχρι τη Ρωμαϊκή αυτοκρατορία* (μτφρ. Α. Γαβρίλης). Αθήνα: Μέλισσα. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1950).
- Berlin, I. (2003). *Κόντρα στο ρεύμα: Δοκίμια στην Ιστορία των Ιδεών* (μτφρ. Μ. Καστανάρα, επιμ. Π. Βαλιάνος & Χ. Χάρντι). Αθήνα: Scripta. (το πρωτότυπο εκδόθηκε το 1979).
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος* (επιμ. και μτφρ. Ι. Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1971).
- Beuchamp, H. (1998). *Τα Παιδιά Και Το Δραματικό Παιχνίδι: Εξοικείωση με το θέατρο*. (μτφρ. Ε. Πανίτσα, επιμ. Γ. Παπαβραμίου). Αθήνα: Τυπωθήτω. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1984).
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης*. (μτφ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Blackledge, D., & Hunt, B. (1994). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1985).
- Blanck, H. (2007). *Εισαγωγή στην ιδιωτική ζωή των Αρχαίων Ελλήνων και Ρωμαίων* (2<sup>η</sup> εκδ.) (μτφρ. Α. Μουστάκα). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1976).
- Boardman, J. (1996). *Οι αρχαίοι Έλληνες στην υπερπόντια εξάπλωσή τους: Οι πρώτες αποικίες και το εμπόριο τους* (1η έκδ.) (μτφρ. Η. Ανδρεάδη). Αθήνα: Καρδαμίτσα. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1973).

- Boos-Nonning, U. (1997). *Ανοικτά θεωρητικά προβλήματα της Διαπολιτισμικής προσέγγισης*. (επιμ. Βάμβουκας και Χουρδάκης). Στο *Πρακτικά του Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος* (σσ. 56-67). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. Cl. (1993). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα τους* (μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη). Αθήνα: Καρδαμίτσας. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1964).
- Bowie, A. M. (2005). *Αριστοφάνης: Μύθος, Τελετουργία και Κωμωδία* (μτφρ. Π. Μοσχοπούλου, επιμ. Α. Μαρκαντωνάτος). Αθήνα: Τυπωθήτω. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1993).
- Boal, J. (2003). *Το θέατρο του καταπιεσμένου*. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Χτίζοντας Γέφυρες*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Braudel, F. (1990). *Η Μεσόγειος: ο χώρος και η ιστορία* (μτφρ. Έ. Αβδελά & Ρ. Μπενβενίστε). Αθήνα: Αλεξάνδρεια. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1977).
- Braudel, F. (1992). *Η δυναμική του Καπιταλισμού* (μτφρ. Ρ. Μπελβενίστε, επιμ. Σ. Τσούγκος). Αθήνα: Αλεξάνδρεια. (το πρωτότυπο εκδόθηκε το 1977).
- Braudel, F. (1995). *Υλικός πολιτισμός, οικονομία και καπιταλισμός* (τ.1) (μτφρ. Κ. Ασδράχα, επιμ. Ε. Σμαραγδή). Αθήνα: Αγροτική Τράπεζα Ελλάδος. (το πρωτότυπο εκδόθηκε το 1967).
- Braudel, F. (1998). *Υλικός πολιτισμός, οικονομία και καπιταλισμός* (τ.2) (μτφρ. Φ. Δ. Δρακονταεΐδης, επιμ. Κ. Τσιταράκης). Αθήνα: Αγροτική Τράπεζα Ελλάδος. (το πρωτότυπο εκδόθηκε το 1967).
- Braudel, F. (2001). *Γραμματική των Πολιτισμών* (μτφρ. Α. Αλεξάκης). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης. (το πρωτότυπο εκδόθηκε το 1963).
- Burrell, R. (1993). *Οι Έλληνες* (μτφρ. Σ. Γελαδάκη, επιμ. Σ. Γελαδάκη & Ρ. Κωνσταντίνου). Αθήνα: Ρώσσης. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1990).
- Cajani, L. (2006). *Κοσμοπολιτισμός, Εθνικισμός, Ευρωπαϊσμός: Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Γερμανία, την Ιταλία και τη Γαλλία κατά τον 18<sup>ο</sup>-20<sup>ο</sup> αιώνα*. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα* (σσ. 105-132). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Carr, E. (1983). *Τι είναι Ιστορία*. (μτφρ. Φ. Λιάππα). Αθήνα: Πλανήτης.

- Carr, E. H. (2015). *Τι είναι η ιστορία; Σκέψεις για τη θεωρία της ιστορίας και τον ρόλο του ιστορικού* (μτφρ. Α. Παππάς, επιμ. Γ. Αντωνόπουλος). Αθήνα: Πατάκης. (το πρωτότυπο εκδόθηκε το 1985).
- Carr, W., & Kemmis, S. (2002). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: Εκπαίδευση γνώσης και έρευνα δράσης*. (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Πανάγου). Θεσσαλονίκη: Κώδικας. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1986).
- Casson, L. (1996). *Το Ταξίδι στον Αρχαίο Κόσμο*. (μτφρ. Λ. Σταματιάδη, επιμ. Α. Φιλιππούλου). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1974).
- Chartier, R., Lacapra, D., & White, H. (1996). *Διανοητική Ιστορία. Όψεις μιας σύγχρονης συζήτησης* (μτφρ. Ε. Γαζή, Ε. Κοντογεώργη & Γ. Κόκκινος). Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού – Μνήμων.
- Christidou-Lionaraki, S. (2001). *Σχολείο ανοιχτό στην κοινότητα*. Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη (επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, Εθνοπολιτισμικές διαφορές και Εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Claude, J. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή* (μτφρ. Κ. Τζαννόνε- Τζωρτζή). Αθήνα : Τυπωθήτω. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1972).
- Cohen, L., Manion L., & Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Σ. Κυρανάκης). Αθήνα: Μεταίχμιο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2002).
- Craib, I. (1998). *Σύγχρονη κοινωνική θεωρία* (μτφρ. Μ. Τζιαντζή & Π. Ε. Λέκκας, επιμ. Π. Ε. Λέκκας). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφρ. Ν. Κουβαράκου, επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2002).
- Cuche, D. (2001). *Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες* (μτφρ. Φ. Σιατίτσας). Αθήνα: Τυπωθήτω. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2010).
- Cummins, J. (2003). *Ταντότητες υπό Διαπραγμάτευση* (μτφρ. Σ. Αργύρη, επιμ. Ε. Σκούρτου). Αθήνα: Gutenberg. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1996).
- Davis, D. (2003). *Μην κάνεις πως δεν το βλέπεις*. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση, "Χτίζοντας γέφυρες"*. Αθήνα: Μεταίχμιο.



- De Romilly, J. (2007). *Η ηπιότητα στην αρχαία ελληνική σκέψη* (μτφ. Κ. Καλαντζοπούλου). Αθήνα: Λιβάνης. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1979).
- De Romilly, J. (2010). *Προβλήματα της Αρχαίας Ελληνικής Δημοκρατίας* (μτφρ. Ν. Αγκαβανάκης). Αθήνα: Καρδαμίτσα. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1975).
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση* (μτφρ. Λ. Πολενάκης). Αθήνα: Γλάρος.
- Donaldson, M. (1978). *Children 's Minds*. London: Fontana.
- Dosse, F. (2000). *Ιστορία σε ψίχουλα: Από τα Annales στη Νέα Ιστορία* (μτφρ. Α. Βλαχοπούλου, επιμ. Χ. Χατζηιωσήφ). Ηράκλειο Κρήτης: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Dufaud, G., & Mazurel, H. (2004). *Οι Λέξεις Του Ιστορικού. Έννοιες-κλειδιά στη μελέτη της ιστορίας* (μτφρ. Κ. Γκότσινας). Αθήνα: Κέδρος.
- Dugin, A. (2013). *Η Τέταρτη Πολιτική Θεωρία* (μτφρ. Δ. Ευαγγελόπουλος, επιμ. Μ. Λυσάνδρου). Αθήνα: Εκδόσεις Έσοπτρον. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2009).
- Duncker, L. (2009). *Πολυπροοπτικότητα και διαπολιτισμική μάθηση: Μια θεωρητική προσέγγιση*. Στο Χ. Γκόβαρης (επιμ.), *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σσ. 37-49). Αθήνα: Ατραπός.
- Eco, U. (1990). *Τα Όρια της Ερμηνείας* (μτφρ. Μ. Κονδύλη). Αθήνα: Γνώση. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1990).
- Feldman, R. S. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία: Διά βίου ανάπτυξη* (μτφρ. Ζ. Αντωνοπούλου). Αθήνα: Gutenberg. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1996).
- Ferro, M. (2000). *Πώς διηγούνται την ιστορία στα παιδιά*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ferro, M. (2016). *Πως αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο* (μτφρ. Π. Μαρκέτου, επιμ. Γ. Κόκκινος, Α. Ξύδη & Μ. Τικοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1981).
- Fischer, L. (2006). *Κοινωνιολογία του σχολείου*. (μτφρ. Μ. Σπυριδοπούλου & Μ. Οικονομίδου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2003).
- Fleischer, H. (2008). *Οι πόλεμοι της μνήμης: Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος στη δημόσια ιστορία* (επιμ. Α. Λιάκος & Ε. Γαζή). Αθήνα: Νεφέλη.
- Foucault, M. (1976). *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής* (μτφρ. Κ. Χατζηδημητρίου & Ι. Ράλλη). Αθήνα: Κέδρος. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1975).
- Foucault, M. (2002). *Για την υπεράσπιση της κοινωνίας* (μτφρ. Τ. Δημητρούλια, επιμ. Γ. Λυκιαρδόπουλος). Αθήνα: Ψυχογίος. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1976).

- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Κέδρος-Ράππα. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1968).
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (επιμ. Γ. Λιάμπας, μτφρ. Μ. Νταμπαράκης). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1993).
- Fritzsche, P. (1992b). Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας: ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων (μτφρ. Α. Γ. Καψάλης). *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 173-181.
- Gajendra, V., & Kanka, M. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. (μτφρ. Ε. Γρίβα, επιμ. Α. Παπασταμάτης). Αθήνα: Τυπωθύτω/Δάρδανος. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1998).
- Gamarnikow, E. (2009). *Το δικαίωμα στην Εκπαίδευση στα εθνικά/πολύπολιτισμικά εκπαιδευτικά συστήματα: Διερευνώντας εντάσεις και αμφισημίες*. Στο Α. Ανδρούτσου & Ν. Ασκούνη (επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση* (σσ. 125-139). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gellner, E. (1983). *Έθνος και Εθνικισμός* (2<sup>η</sup> έκδοση) (μτφρ. Δ. Λαφαζάνη). Αθήνα: Αλεξάνδρεια. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1983).
- Giddens, A. (2001). *Οι συνέπειες της Νεωτερικότητας* (μτφρ. Γ. Ν. Μερτίκας, επιμ. Γ. Λυκιαρδόπουλος). Αθήνα: Κριτική. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1990).
- Giddens, A. (2014). *Οι συνέπειες της Νεωτερικότητας* (μτφρ. Γ. Ν. Μερτίκας, επιμ. Γ. Λυκιαρδόπουλος). Αθήνα: Κριτική. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1990).
- Ginzburg, C. (1994). *Το τυρί και τα σκουλήκια: Ο κόσμος ενός μυλωνά του 16<sup>ου</sup> αιώνα* (μτφρ. Κ. Κουρεμένος, επιμ. Δ. Τουλάτου). (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1976).
- Grundy, S. (2003). *Αναλυτικό πρόγραμμα: προϊόν ή πράξις*. (μτφρ. Ε. Γεωργιάδη). Αθήνα: Σαββάλας. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1987).
- Gschnitzer, F. (2011). *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής κοινωνίας: Από τα Μυκηναϊκά χρόνια ως το τέλος της Κλασικής εποχής* (μτφρ. Α. Χανιώτης). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1982).
- Güven, I. (2009). *Χρησιμοποιώντας το δημιουργικό δράμα στη διδασκαλία των Κοινωνικών επιστημών*. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής. 6η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην εκπαίδευση. Πρακτικά* (σσ. 104-113). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Hartog, F. (2014). *Καθεστώς ιστορίας. Παροντισμός και εμπειρίες του χρόνου* (μτφρ. Δ. Κουσουρής). Αθήνα: Αλεξάνδρεια. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2003).

- Hasselin, R. I. (2006). *Τα παιχνίδια στην αρχαιότητα*. Τμήμα ελληνικών, ετρουσκικών και ρωμαϊκών αρχαιοτήτων, Μουσείο του Λούβρου, Γαλλία.
- Heathcote, D. (1991). Το Δράμα ως Πρόκληση. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 6, 76-84 (μτφρ. Κ. Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου). Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Henry, C., & Kemmis, S. (1993). Βήμα βήμα προς την έρευνα δράσης. Οδηγός για τους εκπαιδευτικούς, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 23, 35-38 (μτφρ. Γ. Μπαγάκης & Ε. Λαπαθιώτη).
- Herzfeld, M. (2002). *Πάλι δικά μας. Λαογραφία, Ιδεολογία και η διαμόρφωση της σύγχρονης Ελλάδας* (μτφρ. Μ. Σαρηγιάννης). Αθήνα: Αλεξάνδρεια. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1981).
- Hirschon, R. (2004). *Κληρονόμοι της μικρασιατικής καταστροφής* (επιμ. Ε. Χουρμουζιάδου, μτφρ. Κ. Κουρεμένος). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1989).
- Hobsbawm, E. (1994). *Έθνη και εθνικισμός, από το 1780 μέχρι σήμερα. Πρόγραμμα, μύθος, πραγματικότητα* (μτφρ. Χ. Νάντρις). Αθήνα: Καρδαμίτσα. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1990).
- Hobsbawm, E. J. (1998). *Για την Ιστορία* (μτφρ. Π. Ματάλας, επιμ. Χ. Γκαβάγιας). Αθήνα: Θεμέλιο. (το πρωτότυπο εκδόθηκε το 1997).
- Hobsbawm, E. (2000). *Στους ορίζοντες του 21<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: Θεμέλιο. (το πρωτότυπο εκδόθηκε το 2000).
- Hobsbawm, E., & Ranger, T. (επιμ.) (2004). *Η επινόηση της παράδοσης* (μτφ. Θ. Αθανασίου). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία* (μτφρ. Β. Ερρίκος, επιμ. Α. Χαντζή). Αθήνα: Gutenberg.
- Hopken, W. (2000). *Η Ιστορία ως σύγκρουση-η Ιστορία ως γειτνίαση. Εξετάζοντας την Ιστορία της σύγκρουσης στα σχολικά βιβλία των Βαλκανίων*. Στο Α. Καψάλης, Κ. Μπονίδης & Α. Σιπητανού (επιμ.), *Η εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου* (σσ. 31-41). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Hroch, M., & Todorova, M. (1996). *Εθνικό κίνημα και Βαλκάνια: Από το εθνικό κίνημα στην εθνική ολοκλήρωση-Τα Βαλκάνια: Από την ανακάλυψη στην κατασκευή τους* (μτφρ. Π. Μάταλας). Αθήνα: Θεμέλιο.

- Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα* (μτφρ. Α. Λυκούργος, επιμ. Γ. Κόκκινος & Θ. Φιλάρετος). Αθήνα: Μεταίχμιο. (το πρωτότυπο εκδόθηκε το 1996).
- Iggers, G. C. (2006). *Η ιστοριογραφία στον εικοστό αιώνα: από την επιστημονική αντικειμενικότητα στην πρόκληση του μεταμοντερνισμού* (μτφρ. Π. Ματάλας). Αθήνα: Νεφέλη. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1997).
- Jameson, F. (1999). *Το μεταμοντέρνο ή η πολιτισμική λογική του ύστερου καπιταλισμού* (μτφρ. Γ. Βάρσος) Αθήνα: Νεφέλη. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1989).
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. (μτφρ. και επιμ. Κ. Τζαννονε-Τζωρτζή). Αθήνα: Τυπωθήτω / Δάρδανος. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1992).
- Jones, T., & Ereira, A. (2008). *Οι Βάρβαροι* (μτφρ. Β. Κατσάνης). Αθήνα: Ψυχογιός.
- Kagan, D. (2004). *Ο Πελοποννησιακός Πόλεμος* (μτφρ. Ν. Πηλαβάκης). Αθήνα: Εκδ. Ωκεανίδα. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2003).
- Kristeva, J. (2011). *Ξένοι μέσα στον εαυτό μας* (μτφρ. Β. Πατσογιάννης, επιμ. Σ. Ροζάνης). Αθήνα: Scripta. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1988).
- Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (1986). *Λεξιλόγιο της Ψυχανάλυσης* (μτφρ. Β. Καψαμπέλης, Λ. Χαλκούση, Α. Σκούλικα, Π. Αλούπης). Αθήνα: Κέδρος. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1967).
- Leenhardt, J. (2002). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της ανάγνωσης* (μτφρ. Κ. Αθανασίου & Φ. Σιατίστας). Στο Μ. Λεοντσίνη (επιμ.), *Όψεις της ανάγνωσης* (σσ. 45-65). Αθήνα: Νήσος.
- Le Goff, J., & Nora, P. (1981). *Το έργο της Ιστορίας* (μτφρ. Κ. Μιτσοτάκη, επιμ. Α. Σταύρου). Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1974).
- Le Goff, J. (1998). *Ιστορία και μνήμη* (μτφρ. Έφη Γαζή). Αθήνα: Νεφέλη. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1988).
- MacDonald, S., & Rachel, D. (2000). Το Θέατρο Forum του Augusto Boal για εκπαιδευτικούς (σημειώσεις από τα εργαστήρια στη συνδιάσκεψη 2000 για το Θέατρο στην Εκπαίδευση). *Εκπαίδευση και Θέατρο, 2001*, 1.
- Maffre, J. J. (1988). *Η ζωή στην Κλασική Ελλάδα* (μτφρ. Ε. Τσελέντη). Αθήνα: Δαίδαλος - Ι. Ζαχαρόπουλος. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1988).
- Mango, C. (1967). Βυζαντινισμός και Ρομαντικός Ελληνισμός. *Εποχές*, 46, 133-143.

- Mango, C. (1988). *Βυζάντιο: η αυτοκρατορία της Νέας Ρώμης* (μτφρ. Δ. Τσουγκαράκης). Αθήνα: ΜΙΕΤ. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1980).
- Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1996).
- Mattozzi, I. (2006a). *Εκπαιδύοντας Αναγνώστες Ιστορίας*. (επιμ. Θ. Κάββουρα, μτφρ. Π. Σκόνδρας). Αθήνα: Μεταίχμιο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2003).
- Mattozzi, I. (2006b). *Είναι δυνατή μία γνώση με ορίζοντα την παγκόσμια ιστορία στο Δημοτικό Σχολείο; Η διδασκαλία της ιστορίας με «εικόνες πολιτισμού»*. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ. 133-160). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- McCrone, D. (2000). *Η κοινωνιολογία του εθνικισμού: οι αυριανοί μας πρόγονοι* (μτφρ. Ν. Βαφέας & Γ. Βάγιας, επιμ. Κ. Κοσκινάς). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1983).
- Melucci, A. (2002). *Κουλτούρες στο Παιχνίδι* (μτφρ. και επιμ. Μ. Ψημίτης). Αθήνα: Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και τη ψυχολογία* (μτφρ. Σ. Κυρανάκης, επιμ. Ε. Γιαννακοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1998).
- Middleton, H. (2003). *Η κατοικία στην Αρχαία Ελλάδα* (μτφρ. Κ. Σιδέρη). Αθήνα: Σαββάλας. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2002).
- Moloney, N. (1996). *Αρχαιολογία: γνωριμία με την επιστήμη* (μτφρ. Ε. Αβραμέα, επιμ. Μ. Βερέττας). Αθήνα: Εκδόσεις Ντουντούμης. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1995).
- Moniot, H. (2011). *Η διδακτική της ιστορίας* (μτφρ. Έ. Κάννερ, επιμ. Π. Δασκαλόπουλος). Αθήνα: Μεταίχμιο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1993).
- Mosse, C. (1978). *Το τέλος της Αθηναϊκής Δημοκρατίας: Κοινωνικές και πολιτικές όψεις της παρακμής της Ελληνικής πόλεως τον 4<sup>ο</sup> Αιώνα π.χ.* (μτφρ. Γ. Κ. Βλάχος). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Mosse, C. (2003). *Πολιτική και κοινωνία στην Αρχαία Ελλάδα* (μτφρ. και επιμ. Κ. Μπούρας). Αθήνα : Σαββάλας. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1993).
- Mosse, C., & Schnapp-Gourbeillon, A. (2005). *Επίτομη Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας (2000-31π.χ.)* (μτφρ. Λ. Στεφάνου). Αθήνα: Παπαδήμας. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2003).

- Noiret, S. (2011). *Ιστοριογραφία και δημόσια ιστορία*. Στο Α. Ανδρέου, Σπ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Ε. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου, & Ε. Πασχαλούδη (επιμ.), *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας* (σσ. 9-35). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Noiriel, G. (2005b). *Τι είναι η σύγχρονη Ιστορία;* (μτφρ. Μ. Κορασίδου). Αθήνα: Gutenberg.
- O'Toole, J. (2009). *Δράση ενάντια στη σχολική βία*. Στο Ν. Γκόβας, (επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής. Πρακτικά από την 6η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 2008* (σσ. 425- 432). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- O'Toole, J., & Burton, B. (2012). Η δύναμη στα χέρια τους: τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος «Δράση ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό». *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 13, 8-19.
- Pammenter, D. (2008). Εγείροντας ερωτήματα: η όξυνση των αντιθέσεων και η πολιτισμική δράση ως μετασχηματισμός. *Εκπαίδευση και θέατρο*, 9, 21-32.
- Pammenter, D. & Μανροκordatος, Α. (2003). *Πολιτισμική δράση για τον κοινωνικό μετασχηματισμό*. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.) *Το θέατρο στην εκπαίδευση, "Χτίζοντας γέφυρες"*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Pammenter, D. & Μανροκordatος, Α. (2004). *Το είναι και το γίνεσθαι μέσα στον κόσμο κάποιου άλλου*. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.) *Δημιουργικότητα και μεταμορφώσεις*. Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Peckham, R. S. (2008). *Εθνικές Ιστορίες, Φυσικά Κράτη: Εθνικισμός και πολιτική του τόπου στην Ελλάδα*. (μτφρ. Ν. Παπαδάκης & Μ. Κόφφα). Αθήνα: Ενάλιος. (το πρωτότυπο εκδόθηκε το 2001).
- Pentini, A. A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον* (μτφρ. Μ. Τζουλιάνη, επιμ. Χ. Γκοβάρης). Αθήνα: Ατραπός. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2002).
- Petridis, T., & Zografaki, M. (2000). *Educational System and History teaching Greece*. In C. Koulouri (ed.), *Clio in the Balkans. The politics of History Education* (pp. 487-494). Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe.
- Peyrot, J. (2002). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Ευρώπη* (μτφρ. Α. Καζάκος). Αθήνα: Μεταίχμιο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1999).

- Piaget, J. (2007). *Η γλώσσα και η σκέψη του παιδιού: Μελέτες για τη λογική του παιδιού* (επιμ. Σ. Σαμαρτζή, μτφρ. Μ. Αβαριτσιώτη) (2η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1923).
- Postman, N. (2007). *Διασκέδαση μέχρι θανάτου: Ο δημόσιος λόγος στην εποχή του θεάματος* (μτφρ. Φ. Ρουγκούνη & Α. Τζαμουράνη, επιμ. Π. Διαμαντάκου). Αθήνα: Κατάρτι. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1985).
- Rasmussen T., & Spivey N. (eds.) (1997). *Προσεκτικές ματιές στα Ελληνικά αγγεία*. (μτφρ. Θ. Ξένος). Αθήνα: Καρδαμίτσα. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1991).
- Reiss, J. (2009). *Δημιουργικότητα εναντίον αξιολόγησης ή πως να είσαι καλλιτέχνης εντός του εκπαιδευτικού συστήματος-μια γερμανική άποψη του θεάτρου/δράματος ως μάθημα του σχολικού προγράμματος*. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Θέατρο στην Εκπαίδευση στο Κέντρο της σκηνής: Πρακτικά της 6<sup>ης</sup> Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση* (σσ. 139-144). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Renfrew, C., & Bahn, B. (2001). *Αρχαιολογία: Θεωρίες, Μεθοδολογία και πρακτικές εφαρμογές* (μτφρ. Ι. Καραλία Γιαννακοπούλου, επιμ. Α. Καλλέγια). Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1996).
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2η έκδ.) (επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου, μτφρ. Β. Π. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1993).
- Said, E. (1996). *Οριενταλισμός: Η πιο προκλητική σύγχρονη πολιτισμική μελέτη: Μια έντονη πολεμική της αντιμετώπισης που παραδοσιακά επιφυλάσσει η Δύση στην Ανατολή* (μτφρ. Φ. Τερζάκης). Αθήνα: Νεφέλη. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1978).
- Samaran, C. (1989). *Ιστορία και μέθοδοί της* (μτφρ. Ε. Στεφανάκη). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Schnapper, D. (2000). *Η κοινωνία των πολιτών* (μτφρ. Δ. Παπαδοπούλου). Αθήνα: Gutenberg. (το πρωτότυπο εκδόθηκε το 1984).
- Schuller W. (1999). *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας: Από την Κρητομυκηναϊκή εποχή και το τέλος των Κλασικών χρόνων* (μτφρ. Α. Καμαρά, επιμ. Κ. Μπουραζέλης). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1991).

- Sebba, J. (2000). *Ιστορία για όλους: Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της ιστορίας σε δημοτικό και γυμνάσιο* (μτφρ. Μ. Καβαλιέρου, επιμ. Γ. Κόκκινος & Θ. Φιλάρετος). Αθήνα: Μεταίχμιο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1995).
- Shipman, P. (1998). *Η εξέλιξη του ρατσισμού: Οι ανθρώπινες διαφορές και η χρήση και κατάχρηση της επιστήμης* (μτφρ. Ά. Α. Βερυκοκάκη). Αθήνα: Λιβάνης. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1994).
- Siegler, R. S. (2002). *Πώς σκέφτονται τα παιδιά* (μτφ. Ζ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1978).
- Smith, A. (2000). *Εθνική Ταυτότητα* (μτφρ. Ε. Πέππα). Αθήνα: Οδυσσέας. (Το πρωτότυπο εκδόθηκε το 1991).
- Smith, P. (2006). *Πολιτισμική θεωρία: Μία Εισαγωγή* (μτφρ. Θ. Κατσικερός, επιμ. Ν. Μπουμπάρης). Αθήνα: Κριτική.
- Somers, J. (2002a). Το ζήτημα της θεωρίας και της πράξης στο θέατρο στην εκπαίδευση. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 2, 1-8. (Διαθέσιμο στο: <http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Magazine/T2/T2%20Somers.pdf>, τελευταία επίσκεψη 20/02/2018).
- Somers, J. (2002b). *Εκεί που το θέατρο συναντά την εκπαίδευση: αλλαγή συμπεριφοράς από μια θεατρική εμπειρία*. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης, (Πρακτικά Διεθνούς Συνδιάσκεψης 2001)* (σσ. 77). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Somers, J. (2008). Αφήγηση, Εκπαιδευτικό Δράμα και Πακέτο Εξερεύνησης. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 9, 117-128.
- Starr, C. G. (1999). *Η γέννηση της Αθηναϊκής Δημοκρατίας: Η Εκκλησία κατά τον 5<sup>ο</sup> Αιώνα π.χ.* (μτφρ. Μ. Καρδαμίτσα-Ψυχογιού, επιμ. Ε. Ι. Μικρογιαννάκης). Αθήνα: Καρδαμίτσα. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1990).
- Strauss, L. (1977). *Άγρια Σκέψη* (μτφρ. Ε. Καρπουτζή). Αθήνα: Παπαζήση. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1962).
- Tames, R. (2003). *Τα παιδιά στην αρχαία Ελλάδα* (μτφρ. Κ. Σιδέρη). Αθήνα: Σαββάλας. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2002).
- Tiedt, I. M., & Tiedt, P. L. (2006). *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία* (μτφρ. και επιμ. Τ. Πλυτά). Αθήνα: Παπαζήσης. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1991).



- Topolski, J. (1983). *Προβλήματα Ιστορίας και ιστορικής μεθοδολογίας* (μτφρ. Μ. Μαραγκού & Γ. Μαραγκός). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Traverso, E. (2016). *Η Ιστορία ως πεδίο μάχης*. (μτφρ. Ν. Κούρκουλος). Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2011).
- Vygotsky, L. (1997). *Νους στην Κοινωνία* (μτφρ. Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1978).
- Vygotsky, L. S. (2000). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των Ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών* (μτφρ. Α. Μπίμπου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1978).
- Wace, A. J. B., & Thompson, M. S. (1989). *Οι Νομάδες των Βαλκανίων: Περιγραφή της ζωής και των εθίμων των Βλάχων της Βόρειας Πίνδου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1914).
- Weber, M. (1997). *Εθνοτικές σχέσεις και Πολιτικές κοινότητες* (μτφρ. Θ. Γκούρας). Αθήνα: Κένταυρος.
- Whitty, G. (2007). *Κοινωνιολογία και σχολική γνώση. Θεωρία, έρευνα και πολιτική του αναλυτικού προγράμματος*. (μτφ. Ε. Πολιτοπούλου). Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1985).
- Wooland, B. (1999). *Η διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο* (Ε. Κανηρά). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1993).
- Woolf, S. (1999). *Ο εθνικισμός στην Ευρώπη* (μτφρ. Ε. Γαζή). Αθήνα: Θεμέλιο.

### III. Ελληνόγλωσση

- Αβέρωφ-Ιωάννου, Τ. (2008). *Μαθαίνοντας τα παιδιά να συνεργάζονται*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Αβδελά, Ε. (1997). *Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: εμείς και οι άλλοι*. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (σσ. 27-45). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Αβδελά, Ε. (2014). Η σχολική ιστορία πρόσφορο έδαφος για πολιτική προπαγάνδα. *Διαδικτυακό περιοδικό Χρόνος*, 12. (Διαθέσιμο στο: <https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/ELED278/Avdela%20public%20history%20Greece%202014%20%CE%A7%CE%A1%CE%9F%CE%9D%CE%9F%CE%A3%20online%20magazine.pdf>, τελευταία επίσκεψη 13/12/2017).

- Αβδελά, Ε. (2017). *Φυλετικές θεωρίες στην Ελλάδα: Προσλήψεις και χρήσεις στις επιστήμες, την πολιτική, τη λογοτεχνία και την ιστορία της τέχνης κατά τον 19ο και 20ό αιώνα*. Κρήτη: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Φιλοσοφική Σχολή.
- Αγγελίδου, Μ. (2011). *Μύρτις: οι ζωές της*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.
- Αγγελόπουλος, Γ. (2003). Πολιτικές πρακτικές και ανταλλακτική αξία της πολυπολιτισμικότητας: Η περίπτωση της Θεσσαλονίκης. *Ο Πολίτης*, 107, 35-43.
- Αγγελόπουλος, Κ. (2000). *Διακηρύσσοντας την ελληνική εθνική ταυτότητα μέσω της διαλεκτικής στα σχολικά βιβλία της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 1950 και εξής*. Στο Α. Καψάλης, Κ. Μπονίδης & Α. Σιπητανού (επιμ.), *Η εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου* (σσ. 319-334). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αδάμου, Μ. (2002). *Το εκπαιδευτικό σύστημα στην υπηρεσία του έθνους κράτους: Η ελληνική περίπτωση 1950-1976*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Αδάμου-Ράση, Μ. (2004). Εκπαίδευση για την ειρήνη και τα δικαιώματα του ανθρώπου. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 41, 135-168.
- Αδάμου – Ράση, Μ. (2006). *Ποια ιστορία διδάσκονται τα παιδιά μας στο Δημοτικό σήμερα*. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αδάμου-Ράση, Μ. (2008). *Η ελληνική εκπαίδευση των απαρχών του 21<sup>ου</sup> αιώνα ως δημόσιο μορφωτικό αγαθό: Διάσταση παιδαγωγικού λόγου και εκπαιδευτικών πρακτικών-Η περίπτωση της σχολικής Ιστορίας*. Στο Ανδρέου Α. Π. (επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στη Ελλάδα και η έρευνα στα Σχολικά εγχειρίδια*, (σσ. 465-509). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αθανασιάδης, Χ. (2015). *Τα αποσυρθέντα βιβλία: Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αθανασίου, Λ., (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Αλεξοπούλου, Π. (2012). *Η ιστορία και η πρόσληψή της από έφηβους μαθητές* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πάτρα.
- Άλκηστις (1989). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (1996). *Μουσεία και Σχολεία, Δεινόσαυροι κι Αγγεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Άλκηστις (2007). *Τί και αν λαλεί άλλη γλώσσα ο Αλί*. Εισήγηση σε Πανελλήνιο Συνέδριο της ΟΜΕΡ, Πάτρα.
- Άλκηστις (2008). *Μαύρη Αγελάδα-Άσπρη Αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Άλκηστις (2012α). *Η Δραματοποίηση για Παιδιά*. Αθήνα: Πεδίο.
- Άλκηστις (2012β). *Το Αυτοσχέδιο Θέατρο στο Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αμπατζοπούλου, Φ. (1998). *Ο Άλλος εν Διωγμώ: Η εικόνα του Εβραίου στη λογοτεχνία-Ζητήματα ιστορίας και μυθοπλασίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ανδρεαδάκης, Ν. Σ., & Βάμβουκας, Μ. Ι. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας: Σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής* (1η έκδ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Ανδρέου, Α. (1995). *Η διδασκαλία της Ιστορίας και της γεωγραφίας στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: ΟΙΕΛΕ-ΣΙΕΛ.
- Ανδρέου, Α. (2002). *Σχολική ιστορία και εικόνα. Οι πρόσφατες αναθεωρήσεις των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας και η εικονογράφησή τους*. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Επιστημονική Επετηρίδα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης* (σσ. 302-310), Ιωάννινα.
- Ανδρέου, Α. Π. (επιμ.) (2008). *Η διδακτική της Ιστορίας στη Ελλάδα και η έρευνα στα Σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ανδρέου, Α., Γκόλια, Π., & Κασίδου, Σ. (2005). *Όταν ο άλλος είναι σχεδόν ανύπαρκτος και γίνεται δικός μας*. Στο Α. Κυρίδης & Α. Ανδρέου (επιμ.), *Όψεις της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ανδρέου, Α. Π., & Ηλιάδου-Τάχου, Σ. (2005). *Οι δομές της παιδείας στα Κρυφά Σχολεία (1453-1912). Από το μύθο στην επιστημονική προσέγγιση της ελληνικής παιδείας την περίοδο της Οθωμανοκρατίας*. Στο Α. Π. Ανδρέου (επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στη Ελλάδα και η έρευνα στα Σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 269-319). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ανδρέου, Α., & Κασβίκης, Κ. (2007). *Τα καινούρια σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας ή αλλιώς παλιό κρασί σε νέο ασκί. Κάποιες πρώτες παρατηρήσεις*. Στο Γ. Δ. Καψάλης & Ν. Κατσίκης (επιμ.), *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 695-703). Ιωάννινα: ΠΤΔΕ – Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Ανδρέου, Α. Π., & Κασβίκη, Κ. (2008). *Το μετέωρο βήμα της σχολικής Ιστορίας στο νέο εγχειρίδιο για το Δημοτικό Σχολείο*. Στο Α. Π. Ανδρέου (επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στη Ελλάδα και η έρευνα στα Σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 81-128). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ανδριάκαινα, Ε. (2009). *Πέρα του θετικισμού και του μεταμοντερνισμού*. Πάτρα: Orpoptuna.
- Ανδρίτσος, Γ. (2015). *Οι διώξεις των ελλήνων Εβραίων στις ελληνικές ταινίες μυθοπλασίας μεγάλου μήκους, 1945 – 1981*. Στο Α. Ανδρέου, Σπ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Ε. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου, & Ε. Πασχαλούδη (επιμ.), *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας* (σσ. 253-273). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Ανδρούσου, Α. (1996). *Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική*. Στο Α. Βαφέα (επιμ.), *Το πολύχρωμο σχολείο: Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη* (σσ. 11-23). Αθήνα: Νήσος.
- Ανδρούσου, Α. (2000). *Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική*. Στο Α. Βαφέα (επιμ.), *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*. Αθήνα: Κέντρο παιδαγωγικής και καλλιτεχνικής επιμόρφωσης Σχεδία.
- Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2007). *Ετερογένεια και σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2011). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ανθογαλίδου, Θ. (2003). Πολιτική παιδεία της χειραφέτησης. *Virtual School, The Sciences of Education Online*, 3(2). (Διαθέσιμο στο: <http://www.auth.gr/virtualschool/3.2/theory/politicalculture.html>, τελευταία επίσκεψη 05/02/17).
- Αποστολίδου, Β. (1995). *Έθνος, κράτος, εθνικισμός*. Αθήνα: Σχολή Μωραΐτη. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Αποστολίδου, Β. (2008). *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αποστολίδου, Ε. (2013). Από την «ενσυναίσθηση» στην «πολυπρισματικότητα»: αλλαγές στις διδακτικές προτεραιότητες της ιστορίας στο σχολείο, αλλαγές στις πολιτικές προτεραιότητες. *Ολυμπίας*, 25. Doi: <http://dx.doi.org/10.26268/heal.uoi.8609>.
- Αρβανίτη, Ε. (2013α). *Πολιτειακός πλουραλισμός και μετασηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση: Αναθεωρώντας το δίπολο "εμείς" και οι "άλλοι"*. Στο Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (επιμ.), *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών*

- Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* (τ.6) (σσ. 90-123). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jret.859>
- Αρβανίτη, Ε. (2013β). *Οι μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης: Προς τη νέα Μάθηση*. Στο Μ. Kalantzis, & Β. Cope, *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Αρώνη-Τσίχλη, Κ. (2008). *Ιστορικές σχολές και μέθοδοι: Εισαγωγή στην Ευρωπαϊκή Ιστοριογραφία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αυγέρη, Σ. (2011). Διδακτικές προτάσεις με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο μάθημα της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 17, 131-143.
- Αυδή, Α. (επιμ.) (2005). *Σχολικό Θέατρο: καλλιτεχνική δημιουργία και βιωματική μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Αυδή, Α. (επιμ.) (2007). *Το σχολικό θέατρο στη διδακτική πράξη και στη σχολική ζωή (Πρακτικά Σεμιναρίου)*. Θεσσαλονίκη: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση: 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Άχλης, Ν. (1983). *Οι γειτονικοί μας λαοί, Βουλγάροι και Τούρκοι, στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Άχλης, Ν. (1993). Τα σχολικά βιβλία της ιστορίας και η εκπαίδευση για την ειρήνη. *Νέα Παιδεία*, 65, 92-112.
- Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος&Κώστας Δαρδανός.
- Βάκη, Φ. (2012). *Η πρόοδος στον Διαφωτισμό: Πρόσωπα και προσωπεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ευρασία.
- Βαλάση, Ζ. (2002). *Το Τεσσεροφύλλι*. Αθήνα: Κέδρος.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1989). Τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης και η εγκυρότητά τους. *Γλώσσα*, 20, 39-51.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2010). *Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βαρίκα, Ε. (2001). Εννοιολογήσεις του Κοινωνικού και του Πολιτικού την Ιστορία. *Μνήμων*, 21, 221-236. Doi: <http://dx.doi.org/10.12681/mnimon.794>.

- Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (1994). *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (επιμ.) (2008). *Παιδαγωγικές δράσεις και διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον: Το παράδειγμα του 132ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών* (1η έκδ.). Αθήνα: Ντουντούμη.
- Βαρσαμίδου, Α. (2016). *Αξιολόγηση βάσει φακέλου (portfolio) εκπαιδευτικού και μαθητή: Προεκτάσεις και προοπτικές μιας εναλλακτικής τεχνικής* (1η έκδ.). Χαλκιδική: Εκδόσεις Φυλάτος.
- Βασιλείου, Σ. (2009). *Τα εγχειρίδια της Ιστορίας της Στ' Δημοτικού: 1979, 1997, 2006*. Λευκωσία: Επιφανίου.
- Βαφέα, Α. (επιμ.) (2000). *Το πολύχρωμο σχολείο: Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη* (2η έκδ.). Αθήνα: Νήσος.
- Βεντούρα, Λ. (1992). Η νομοθεσία περί διδακτικών βιβλίων. Μία εστία συγκρούσεων εκπαιδευτικού δημοτικισμού και αντιμεταρρυθμιστών (1907-1937). *Μνήμων*, 14, 91-114.
- Βεντούρα, Λ. (2006). *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Βεργίδης, Δ. (2001). *Διαβίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική*. Στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (επιμ.), *Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*, (σσ. 127- 144). Αθήνα: Ατραπός.
- Βερυκοκάκη Α, (1998). *Η εξέλιξη του ρατσισμού*. Αθήνα: Νέα σύνορα.
- Βίτσου, Μ. (2016). *Το κουκλοθέατρο ως διαπολιτισμικό και επικοινωνιακό εργαλείο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: μία μελέτη περίπτωσης στους μαθητές προσχολικής ηλικίας των τμημάτων εκμάθησης ελληνικής γλώσσας στη Στοκχόλμη*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ναύπλιο.
- Βλάχος, Α. (1984). *Στα ίχνη του Ηροδότου*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- Βόγλης, Π. Ανδριανοπούλου, Κ., Κασβίκης, Κ., Κόκκινος, Γ., Κουλούρη, Χ., Παληκίδης, Α., et al. (2017). *Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στην Υποχρεωτική εκπαίδευση*. (Διαθέσιμο στο: <http://eranistis.net/wordpress/wp->

[content/uploads/2017/06/2017-04-04\\_ps\\_istorias.pdf?x59960](https://www.gutenberg.gr/content/uploads/2017/06/2017-04-04_ps_istorias.pdf?x59960), τελευταία επίσκεψη 23/10/2019).

- Βούρη, Σ. (1992). *Εκπαίδευση και εθνικισμός στα Βαλκάνια: Η περίπτωση της βορειοδυτικής Μακεδονίας*. Αθήνα: Παρασκήνιο.
- Βούρη, Σ. (1999). *Τα Σλάβικα εγχειρίδια της Βαλκανικής (1991-1993)*. Αθήνα: Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Βούρη, Σ. (2006). Η διδασκαλία της Ιστορίας στη σύγχρονη πολιτική συγκυρία. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 2, 30-38.
- Βρεττός, Ι. (2014). *Μη λεκτική συμπεριφορά και Ελκυστικότητα του Περιεχομένου Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η συμβολή της μικροδιδασκαλίας*. Στο Α. Κοντάκος & Π. Σταμάτης (επιμ.), *Μη λεκτική επικοινωνία στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια επικοινωνία: Πολιτισμικές ταυτότητες*. Αθήνα: Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Βώρου, Κ. (1982). Η Ιστορία που δεν διδάσκεται. *Νέα Παιδεία*, 20.
- Γαβριλάκη, Ε. (2011). Ηλεκτρονικές εφαρμογές για την έκθεση «Τύπος ά-Τυπος» του Μουσείου Σχολικής Ζωής ν. Χανίων, Νέα μέσα, νέοι τρόποι επικοινωνίας. Πρακτικά Συνεδρίου, *Η Άνοιξη των Μουσείων. Συνάντηση για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη μουσειακή αγωγή*, ΚΕ΄ Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων & Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία, Ρέθυμνο.
- Γαλανακη, Ρ. (1998). *Ιστορίες ζωής ως μέθοδος έρευνας*. Αθήνα: Κριτική.
- Γαλάνη, Χ. (2011). *Σχολικά εγχειρίδια ιστορίας και διδασκαλία της ιστορίας στη Γαλλική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-College, Γυμνάσιο (1968-2008)* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Γατσωτής, Π. (2005). *Νέες επιστημολογικές και ιστοριογραφικές θεωρήσεις στο χώρο της Ιστορίας και η εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ιστορία των ιστορικών και σχολική ιστορία: μία προσπάθεια σύγκλισης* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος.
- Γατσωτής, Π. (2006). *Ιστορία ΣΤ΄ δημοτικού*. Αθήνα: Κέδρος.
- Γατσωτής, Π., & Αθανασιάδης, Η. (2006). *Ιστορία των ιστορικών και σχολική ιστορία. Μια απόπειρα σύγκλισης με μελέτη περίπτωσης τον μαθητικό πληθυσμό της Νάξου*. Στο Γ.

- Κόκκινος & Ε. Νάκου, *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γερογιάννης, Κ. (2006). *Κοινωνικά και πολιτικά στερεότυπα που προβάλλονται μέσα από τα διδακτικά εγχειρίδια κοινωνικής και πολιτικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης την περίοδο 1976 έως σήμερα* (Διδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Κοινωνιολογίας, Αθήνα.
- Γεωργαντά, Β. (2013). *Project: «Το χρονοταξίδι των μικροταξιδευτών της Στ' τάξης στην Ευρωπαϊκή Ένωση»*. Ανακοίνωση σε Συνέδριο 5th Conference on Informatics in Education 2013 (5th CIE 2013), Η πληροφορική στην Εκπαίδευση, 11-13 Οκτωβρίου 2013, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Γεώργας, Δ. (1990). *Κοινωνική Ψυχολογία* (τ.α',β'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργιάδου, Α. (2001). *Οι κωμωδίες του Μολιέρου ως σχολή έμπρακτης διδασκαλίας και κοινωνικής συμπεριφοράς και η επίδρασή τους στο μαθητικό κοινό* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Αθήνα.
- Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. (1987). *Η οικογένεια στα Αναγνωστικά του Δημοτικού*. Αθήνα: Κέδρος.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2007). *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα*. Πάτρα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Επιστημονικός Διάλογος για την Ελληνική Εκπαίδευση - Τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση στην Ελλάδα. Βηματισμοί αλλαγής της εκπαιδευτικής πολιτικής, της εκπαίδευσης και του περιεχομένου της*. 1<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Αθήνας, Τόμος II, Πάτρα, 37-49.
- Γεωργούσης, Π. Ν. (2003). *Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελο υλικού: Μια νέα τάση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση (Portfolio assessment)*. Αθήνα: Εκδόσεις Δελφοί.
- Γιακουμής, Γ. Κ. (1984). *Η ιστορία ως έρευνα και κριτική*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γιαλαμάς, Β. (2012). *Στατιστικές Τεχνικές και Εφαρμογές στις Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Γιαλλουρίδης, Χ. (επιμ.) (2006). *Η Περικλέους δημοκρατία στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρη, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών.
- Γιανναράς, Χ. (1996). *Ελληνότροπος Πολιτική: εζ' αντιθέτου κριτήρια προτάσεις*. Αθήνα: Ίκαρος.



- Γιώτης, Γ. (2013). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στην ελληνική Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: 1914 και εξής* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Γκαραγκούνης, Θ. (2013). *Εισαγωγή στην ανθρωπογεωγραφία: Κοινωνική θεωρία και χώρος*. (Ηλεκτρονικό Βιβλίο). Αθήνα: [www.24grammata.gr](http://www.24grammata.gr). (Διαθέσιμο στο: [http://www.24grammata.com/wp-content/uploads/2013/03/Garagunis-Thanos-isagogi-stin-anthropogeografia-24grammata.com\\_.pdf](http://www.24grammata.com/wp-content/uploads/2013/03/Garagunis-Thanos-isagogi-stin-anthropogeografia-24grammata.com_.pdf), τελευταία επίσκεψη 20/5/2018).
- Γκόβαρης, Χ. (2000). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης*. Στο Ε. Σκούρτου (επιμ.), *Τετράδια εργασίας Νάξου*. Διγλωσσία (σσ. 17- 34). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γκόβαρης, Χ. (2003). *Αναγνώριση της διαφορετικότητας: Διλήμματα και δυνατότητες πραγμάτωσης του κεντρικού στόχου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση, "Χτίζοντας γέφυρες"*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2007). *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκοβάρης, Χ. (επιμ.) (2009). *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (επιμ.) (2013). *Διδασκαλία και μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Ε., & Κοντάκος, Α. (2007). *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας (ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής)*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκοβάρης, Χ., & Ρουσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (Διαθέσιμο στο: [http://www.pi-schools.gr/programs/epim\\_stellexoi/epim\\_yliko](http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stellexoi/epim_yliko), τελευταία επίσκεψη 10/08/2019).
- Γκόβας, Ν. (επιμ.) (2002). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν. (2003α). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Γκόβας, Ν. (επιμ.) (2003β). *Το Θέατρο Στην Εκπαίδευση "Χτίζοντας Γέφυρες"*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν. (επιμ.) (2004). *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις*. Αθήνα: Δίκτυο-Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Γκόβας, Ν., & Ζώνιου, Χ. (επιμ.) (2010). *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ: Διαφυγές ...από κάθε εξάρτηση - Μικρές σκηνές καθημερινής βίας*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Ώσμωση - Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Γκόλια, Π. (2008). *Οι ιστορικές επέτειοι στον σχολικό χωροχρόνο (1924-2007): Οι αναπαραστάσεις της σχολικής Ιστορίας μέσα από τους επετειακούς εορτασμούς*. Στο Α. Π. Ανδρέου (επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια* (σσ. 549-579). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόλια, Π. (2011). *Υμνώντας το έθνος: Ο ρόλος των σχολικών γιορτών στην εθνική διαπαιδαγώγηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. (2011). *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων - Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης.
- Γκότσης, Σ., & Τσιτούρη, Α. (2008). *Προσεγγίζοντας εκπαιδευτικά ένα βιομηχανικό μνημείο: το παράδειγμα του εργοστασίου παραγωγής φωταερίου της Αθήνας (Γκάζι)*. Στο Ν. Νικονάνου & Κ. Κασβίκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στον χρόνο: Εμπειρίες και Ερμηνεία του Παρελθόντος* (σσ. 260-285). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Γκουτζαμάνης, Δ. (2008). *Ιστορία και Θεατρική Αγωγή: Μαθαίνοντας Ιστορία μέσα από το Θέατρο* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα: Διδακτική των Κοινωνικών Επιστημών, Διδακτική της Ιστορίας, Θεσσαλονίκη.
- Γούναρη, Π., & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) (2010). *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. (1999α). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (1999β). *Fantasyland: Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό* (2η έκδ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το Θέατρο στο Σχολείο: Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. (2006). *Διαπολιτισμική συνείδηση και θεατρική δημιουργία*. Στο Αι. Δρακοπούλου (επιμ.), *Θέατρο και διαπολιτισμική αγωγή* (σσ. 7-15). Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Γραμματάς, Θ. (2009). *Θέατρο και Παιδεία* (6<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Γραμματάς, Θ., & Τζαμαργιάς, Π. (2004). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο: Πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γρόλλιος, Γ. Δ. (2005). *Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική: Λόγος και πράξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση* (3η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Γρόλλιος, Γ., & Κάσκαρης, Γ. (1997). Εκπαιδευτική πολιτική, «μεταμοντέρνο» και «κριτική παιδαγωγική». Τα αδιέξοδα μιας σχέσης και τα «όπλα της κριτικής». *Περιοδικό Ουτοπία: Επιθεώρηση Θεωρίας και Πολιτισμού*, 25, 101-118.
- Γρόλλιος, Γ., Παπαναστασίου, Τ., & Τάκης, Β. (1997). Σχολική Ιστορία και ιδεολογία. Η αναθεώρηση των εγχειριδίων της Δ' τάξης στο Δημοτικό Σχολείο. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 46 & 47, 34-46, 82-89.
- Γρόλλιος, Γ. (2011). *Προοδευτική εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Γρόσδος, Σ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο βιβλίο της Γλώσσας της Β' Δημοτικού*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.
- Γρόσδος, Σ. (επιμ.) (2016). *Προγράμματα Σπουδών - Σχολικά εγχειρίδια. Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον: Πρακτικά Συνέδριου* (τ.Α'). Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ - Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος - PIERCE - Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος.
- Γρώπα, Ρ., & Τριανταφυλλίδου, Α. (2009). *Η μετανάστευση στην Ενωμένη Ευρώπη*. Αθήνα: Κριτική.
- Δαλκαβούκης, Β., & Τσέκου, Αικ. (2015). *Συλλογική μνήμη και δημόσια ιστορία*. Στο Α. Ανδρέου, Σπ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Ε. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου, & Ε.

- Πασχαλούδη (επιμ.), *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και μουσείο* (1η έκδ.) Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Δάλκος, Γ., & Λυκομήτρος, Ν. (2000). Ο Ρήγας στα σχολικά βιβλία Ιστορίας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 55 & 56.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (1997). *Η Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1999). *Παιδεία Ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα. *Επιστήμες Αγωγής*, 1-3, 3-23.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η Εκπαίδευση των Παλλινოსτούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δασκάλου, Β., Τζίμα, Θ. Ν., & Νικολάου, Σ. Μ. (2016). Διαμορφώνοντας τον ενεργό δημοκρατικό πολίτη. Σύνδεση τυπικής και βιωματικής μάθησης στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Στο Σ. Γρόσδος (επιμ.), *Προγράμματα Σπουδών - Σχολικά εγχειρίδια. Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον: Πρακτικά Συνέδριου* (Τόμος Α) (σ.σ. 472-481) . Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ - Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος - PIERCE - Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος.
- Δαφέρμος, Β. (2005). *Κοινωνική στατιστική με το SPSS*. Θεσσαλονίκη : Ζήτη.
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky. Φιλοσοφικές, ψυχολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δέβρας-Παπακωνσταντίνου, Ν. (2015). *Κοσμοπολιτισμός και πατριωτισμός στην εκπαίδευση*. Στο Α. Φατούρου (επιμ.), *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Περιοδικά.
- Δέδος, Ζ. (2009). *Πολυπροσωπικότητα και καλλιτεχνική εκπαίδευση στο διαπολιτισμικό σχολείο, Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπος.
- Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 6, 145-159.
- Δεκάζου-Στεφανοπούλου, Φ. (2012). *Περιθωριακοί & Παραβάτες: Ο κόσμος των παρεκκλίσεων στην κωμωδία του Αριστοφάνη*. Αθήνα: Πεδίο.

- Δεμερτζής, Ν. (1995). *Έθνος, κράτος, εθνικισμός*. Αθήνα: Σχολή Μωραΐτη. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Δεμίρογλου, Π. (2005). *Η λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου στη χώρα μας: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Δενδρινού, Β. (2011). *Τα νέα Προγράμματα Σπουδών ως εργαλεία για τον εκπαιδευτικό*. Παρουσίαση στην Ημερίδα για τα στελέχη της Εκπαίδευσης με τίτλο *Το Νέο Σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών και η εφαρμογή του*, Υπουργείο Παιδείας διά βίου μάθησης και θρησκευμάτων & Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και διά βίου μάθηση, Σεπτέμβριος, 17, Αθήνα .
- Δενδρινού, Β. (2013). *Το πλαίσιο του ΕΠΣ-ΞΓ και οι παιδαγωγικές του αρχές*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, ΥΠΑΙΘ.
- Δερμεντζόπουλος, Χρ. (2015). *Λαϊκή κουλτούρα, δημόσιος διάλογος και εθνική ταυτότητα με αφορμή την προβολή της ταινίας του Κώστα Γαβρά Παρθενών στο νέο Μουσείο της Ακρόπολης* Στο Α. Ανδρέου, Σπ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Ε. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου, & Ε. Πασχαλούδη (επιμ.), *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας* (σσ. 287-305). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Δερτιλής, Β. Γ. (2000). *Ευρώπη: Δύο δοκίμια και τρία σχόλια*. Αθήνα: Καστανινιώτης.
- Δημαράς, Α. (1974). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (τεκμήρια ιστορίας)* (τ.Α',Β'). Αθήνα: Εστία.
- Διαμαντούρος, Ν. (2000). *Πολιτισμικός Δυισμός και Πολιτική Αλλαγή*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Δούκας, Γ. (2011). *Το σχολείο κατά την εποχή της δικτατορίας (1967-1974)*. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις* (τ.Β') (σσ. 241-252). Αθήνα: Gutenberg.
- Δραγώνα, Θ., & Φραγκουδάκη, Ά. (2007). *Πρόσθεση όχι αφαίρεση - πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση: η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ελευθεριάδου, Η. (2016). *Αρχαιολογία και υλικός πολιτισμός στα νέα βιβλία του Δημοτικού Σχολείου: ποσοτική και ποιοτική έρευνα*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φλώρινα.

- Εμκε-Πουλοπούλου, Η. (1986). *Προβλήματα μετανάστευσης Παλλινόστησης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Μελέτης της Ελληνικής Οικονομίας-Ελληνική Εταιρεία Δημογραφικών Μελετών.
- ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3. ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, *Οριζόντια Πράξη*. MIS: 295450. (Διαθέσιμο στο: <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%95%CE%B9%CF%83%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CF%83%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%AF%CF%89%CE%BC%CE%B1.pdf>, τελευταία επίσκεψη 20/10/2019).
- Ευαγγελόπουλος, Σ. Β. (1998). *Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας: Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη* (τ.1&2). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευαγγέλου, Ο. (2005). *Η διαπολιτισμικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου: οι απόψεις των εκπαιδευτικών* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Εκπαίδευσης και αγωγής στην Προσχολική ηλικία, Αθήνα.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθύτω.
- Ευαγγέλου, Ο., Παπαγιάννη, Β., Παπαδόπουλος, Χ., & Φλωράτου, Μ. (2011). *Υλικό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ, ΟΕΠΕΚ.
- Ευσταθίου, Μ. (2005). *Η αξιοποίηση των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πράξη: εφαρμογές στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας στο γυμνάσιο και το λύκειο* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.
- Ζάγκου, Σ. Α. (1999). *Η εφαρμογή της διερευνητικής μεθόδου στο μάθημα της ιστορίας: συμβολή στη διδακτική του μαθήματος* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Αθήνα.
- Ζαπατέτα, Σ. (2007). *Το μάθημα της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.
- Ζαραμπούκα, Σ. (2012). *Αριστοφάνη ειρήνη διασκευή για παιδιά*. Αθήνα: Κέδρος.

- Ζαρίφης, Γ. (επιμ.) (2009). *Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις & πρακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Ζαφειριάδης, Κ., & Δαρβούδης, Α. (2010). *Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί.
- Ζαφειριάδης, Κ., & Παταπάτη, Ε. (2007). *Η Τεχνική της Δραματοποίησης για τη Διδασκαλία Μαθητών με Νοητική Υστέρηση*. Στο *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης* (σσ. 63-72). Αθήνα: Ψυχογίος.
- Ζάχος, Θ. Δ. (2013). Εθνικισμός, Πολιτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα της κρίσης. *Νέος Παιδαγωγός*, 1, 45-57.
- Ζενάκος, Λ. (1992). *Ηροδότου Ιστορία, Ευτέρπη-Θάλεια, τ. II'*. Βιβλιοθήκη Αρχαίων Κλασικών. Αθήνα: Γκοβόστη.
- Ζημαρίτου, Ε. (1998). *Το πρόγραμμα Μελίνα. Εκπαίδευση και Πολιτισμός*. Στο *Μουσείο – Σχολείο, 5ο περιφερειακό σεμινάριο*. Καλαμάτα: ΥΠ.ΠΟ., ΥΠ.Ε.Π.Θ., ICOM.
- Ζόμπολας, Γ., Κομπόση, Φ., Παναγόπουλος, Γ., Σταματόπουλος, Δ., Σταματοπούλου, Μ., & Τζαμουράνη, Κ. (2001). *Με τον Πανσανία στην Αρχαία Μεσσήνη*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Ζώνιου, Χ. (2003). Το Θέατρο του Καταπιεσμένου. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 4, 62-69.
- Ζώνιου, Χ. (2007). *Το εφαρμοσμένο θέατρο στη μη τυπική και την άτυπη εκπαίδευση: το κοινωνικό θέατρο*. Στο Α. Τσιάρας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: θεωρία και πράξη. Πρακτικά των ημερίδων 2005-2006 του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου* (σσ. 71-82). Αθήνα: Παπαζήση.
- Ζώνιου, Χ. (2016). *Η συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Παιδαγωγικό Προσχολικής Εκπαίδευσης, Βόλος.
- Ηλιοπούλου, Ι. (2002). *Το μάθημα της Ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση: ιστορικές, παιδαγωγικές και διδακτικές διαστάσεις* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα.

- Ηλιοπούλου, Ι. (2006). *Η θεωρία του Jörn Rüsen για την ιστορική συνείδηση*. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ. 73-104). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ηλιού, Φ. (1983). *Ιδεολογικές χρήσεις του Κοραϊσμού στον 20ό αιώνα*. Αθήνα: Βιβλιόραμα
- Ηλιού, Φ. (1993). *Σχολικά εγχειρίδια και εθνικισμός: Η προσέγγιση του Δ. Γληνού – Η Ελλάδα των Βαλκανικών πολέμων*. Αθήνα: Ε.Λ.Ι.Α.
- Θεοδωρίδης, Π. (2004). *Οι μεταμορφώσεις της ταυτότητας: Έθνος, νεωτερικότητα και εθνικιστικός λόγος*. Θεσσαλονίκη: Αντιγόνη.
- Θεριανός, Κ., & Χρονοπούλου, Α. (2003). Το Ολοήμερο Σχολείο: ένα αίτημα που στην εφαρμογή του κατέληξε σε...τραγωδία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 130, 93-98.
- Θωίδης, Ι., & Χανιωτάκης, Ν. (2007). Ολοήμερη εκπαίδευση. Η ευρωπαϊκή εμπειρία και η περίπτωση της Ελλάδας. *Επιστημονικό Βήμα*, τ.6. (Διαθέσιμο στο: [http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep\\_bima/epistimoniko\\_bima\\_7/09\\_xaniotakis.pdf](http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_7/09_xaniotakis.pdf), τελευταία επίσκεψη 10/10/18).
- Ιβριντέλη, Μ., Κρίκας, Ε., & Μπόκολας, Β. (2004). *Αναλυτικά προγράμματα κι ιστορία: Αναζητώντας κοινούς κώδικες επικοινωνίας*. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σσ. 340-355). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιμβριώτη, Ρ., (1983). *Παιδεία και Κοινωνία – Ελληνικά εκπαιδευτικά προβλήματα*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. (ηλεκτρονικό βιβλίο) Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. (Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>, τελευταία επίσκεψη 5/8/2019).
- Ιωακειμίδης, Π. (2011). *Η θεατρική αγωγή στο προαιρετικό ολοήμερο σχολείο: εμπειρική διερεύνηση στα δημοτικά σχολεία της Κρήτης*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.
- Ιωαννίδου-Johnson, Α. (1998). *Προκατάληψη: Ποιος; Εγώ;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καβαλιέρου, Μ. (2006). *Η Δραματοποίηση ως Διδακτική Πρακτική και η Χρήση της στη Διδασκαλία της Ιστορίας*. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα* (σσ. 471-496). Αθήνα: Μεταίχμιο.



- Κάββουρα, Θ. (1996). *Από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις στις μείζονες γνωστικές κατηγορίες*. Εισήγηση στο: 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής έρευνας της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Κάββουρα, Θ. (2000). Από την Επιστημολογία της ιστορίας στη Διδακτική έρευνα. *Νεύσις*, 9(1), 169-186.
- Κάββουρα Θ. (2006) *Οι γυναικείες φωνές στα προγραμματικά κείμενα για την ιστορική, κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση*. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ. 375-395). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κάββουρα, Θ. (2009). Teaching History in Multicultural Environment and Professional Identity: The Case of Greece. *The International Journal of Learning*, 16(11), 179-187.
- Κάββουρα, Θ. (2010). *Η ιστορία σε διαπολιτισμικές τάξεις: επαγγελματικές ταυτότητες εκπαιδευτικών και η σημασία της κοινωνικής εμπειρίας*. Στο *Πολιτισμική ετερότητα, ιδιότητα του πολίτη και δημοκρατία: εμπειρίες, πρακτικές και προοπτικές*, ΚΕΔΑ, Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ, 7-8/5/2010, Αθήνα.
- Κάββουρα, Θ. (2011). *Διδακτική της Ιστορίας: επιστήμη, διδασκαλία, μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κάββουρα-Σισσούρα, Θ. (2011). *Πολυτροπικότητα και ιστορική σκέψη*. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (επιμ.), *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα* (σσ. 626-635). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Καγιάφα, Μ. (2011). *Η Γλώσσα της Αρχαιολογίας στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*. Στα πρακτικά του 6ου Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης: *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση* (σσ. 575-588). 30 Σεπτεμβρίου-2 Οκτωβρίου 2011, Πάτρα.
- Καζαμιάς, Α. (1983). Η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξό της: Μια ιστορική συγκριτική θεώρηση. *Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών*, 58(2), 415-467.
- Καζαμιάς, Α. (2011). *Περί Συγκριτικής Παιδαγωγικής, ή προς έναν Προμηθεϊκό Ουμανισμό στη Νέα Κοσμόπολη*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Καζαντζίδη, Μ. (2014). *Καλώς ήρθες στην Αρχαία Ελλάδα: Ένα ταξίδι στην Ελλάδα της κλασικής εποχής*. Αθήνα: Άγκυρα.
- Κακάμπουρα, Ρ. (2016). *Βιογραφική/ βιοματική μέθοδος διδασκαλίας: Ερευνώντας την οικογενειακή ιστορία στη σχολική πράξη*. Στο Φ. Πολίτης, Ι. Φουρίδης & Σ. Χανδόλιας (επιμ.), *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα Ζητήματα θεωρίας και πράξης*

- στην εκπαίδευση: σύγχρονες τάσεις και κατευθύνσεις (σσ. 284-293). Γύθειο: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. Λακωνικής.
- Κακάμπουρα, Ρ., & Κέζα, Μ. (2014). *Όταν οι γονείς μου ήταν παιδιά: Η ανταπόκριση των μαθητών σε ένα πρόγραμμα Βιογραφικής Διερεύνησης της Οικογενειακής τους Ιστορίας*. Στο Ε. Αυδίκος & Σ. Κοζιού (επιμ.), *Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση, Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου* (σ.σ. 351-360). Καρδίτσα: Κέντρο Ιστορικής και Λαογραφικής έρευνας *Ο Απόλλων Καρδίτσας/Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας-Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας*.
- Κακλαμάνης, Α. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου 1982-1986*. Στο Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική* (σ.σ. 21-30). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2006). *Μουσείο-Σχολείο: Αντικριστές πόρτες στη γνώση* (1η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Καλλινακάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της Κοινωνικής Εργασίας*. Αθήνα : Τόπος.
- Καλόγηρος Β., & Συμυρναίος Α. (2012). Το μάθημα της Ιστορίας και οι μαθητές. Στάσεις και προβλήματα. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104(37), 71-87.
- Καλογιαννάκη, Π. (2009). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και σχολείο: Συγκρίσεις, όψεις και προοπτικές*. Στο Β. Οικονομίδης & Θ. Ελευθεράκης (επιμ.), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα* (σσ. 27-47). Αθήνα: Ατραπός.
- Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, Π. (2010). *Έλληνες Μαθητές Του Δημοτικού Σχολείου Και Πολιτική Κοινωνικοποίηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καλογιάννη, Α. (2014). *Έχετε ξανάρθει στο Μουσείο; Ναι, κυρία και κάναμε πηλό*. Στο Ξ. Αραπάκη (επιμ.), *Διδακτική της Κεραμικής Τέχνης*. Αθήνα: Ίων.
- Καλοκαιρινός, Κ. (1965). *Ιστορία Ρωμαϊκή και Μεσαιωνική από το 146 π.Χ. ως το 1453 μ.Χ.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Καλύβας, Σ. (1998). «Τι είν'η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 95, 209-213.
- Καμπούρμαλη, Ι. (2017). *Το πρόβλημα των αξιών στο δημοτικό σχολείο: οι αξίες της δημοκρατίας, της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ειρήνης στο βιβλίο της ιστορίας της Δ'τάξης του δημοτικού*. (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό

- Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τομέας Επιστημών της αγωγής, Αθήνα.
- Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας (Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καντζάρα, Β. (2008). *Εκπαίδευση και κοινωνία: Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Καντοβά, Μ. (2014). *Ελλάδα και Βαλκάνια στα Ελληνικά σχολικά βιβλία της Ιστορίας της περιόδου 1967-2007 (Διδακτορική Διατριβή)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.
- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καραμανώλη, Ε. Χ. (2019). *Ιστορικός γραμματισμός και σχολική ιστορία: διδασκαλία με εστίαση στις δομικές ιστορικές έννοιες (Διδακτορική Διατριβή)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.
- Κασβίκης, Κ. (1999). Ασάφεια, μονομέρεια, αντιφάσεις και στερεότυπα: επισημάνσεις για την εικονογράφηση του νέου σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 50, 30-37.
- Κασβίκης, Κ. (2004). *Αρχαιολογικές αφηγήσεις και εκπαίδευση: Ανάλυση περιεχομένου και εικονογράφησης στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού (Διδακτορική Διατριβή)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Ιστορίας Αρχαιολογίας, Αθήνα.
- Κασβίκης, Κ. (2005). *Κάτω από τη σκιά του ένδοξου ελληνικού παρελθόντος: η αρχαιολογική γνώση ως μορφωτικό αγαθό στον 19ο και στον 20ο αιώνα*. Στο Α. Ανδρέου, Σ. Ηλιάδου & Σ. Ηλιάδου-Τάχου (επιμ.), *Η ελληνική παιδεία από τον 18ο έως τον 20ο αιώνα. Ερευνητικές συνιστώσες* (σσ. 413-429). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γκεσόπουλος.
- Κασβίκης, Κ. (2006). *Όψεις του παρελθόντος στα παιδικά βιβλία με αρχαιολογικό περιεχόμενο*. Στο Β. Χατζηθεοδωρίδης, Ν. Γεωργιάδης, & Π. Δεμιρόγλου (επιμ.), *Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πραγματικότητα* (σσ. 821-834). Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου. Δράμα: Εταιρία Επιστημών Αγωγής Δράμας.
- Κασβίκης, Κ. (2009). *Υλικός πολιτισμός και αναπαραστάσεις για το παρελθόν στα νέα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καράμνηας (επιμ.), *Ελληνική*

παιδαγωγική και διδακτική έρευνα. Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας (τ.Β') (σ.σ. 830-838). Αθήνα: Ατραπός.

- Κασβίκης, Κ. (2015). *Το άλλο παρελθόν: Δημόσιες χρήσεις της αρχαιολογίας στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Στο Α. Π. Ανδρέου, Σ. Κακουριώτης & Γ. Κόκκινος (επιμ.), *Η Δημοσία Ιστορία στην Ελλάδα: Χρήσεις και καταχρήσεις της Ιστορίας* (σσ. 331-352). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κασβίκης, Κ., Νικονάνου, Ν., & Φουρλίγκα, Ε. (2002). Εκπαιδευτικά προγράμματα αρχαιολογίας στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα μιας έρευνας και μιας εναλλακτικής πειραματικής εφαρμογής. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 85B, 103-113.
- Κασίδου, Σ. Ι. (2008). *Η μυθιστορία στην υπηρεσία της συγκρότησης του εθνικού όλου και της κατασκευής κυρίαρχων ιδεολογικών σχημάτων. Ο ρόλος της σχολικής ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1914-1927)* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φλώρινα.
- Κασίμης Χ., & Παπαδόπουλος Α. Γ. (2012), *Εισαγωγή*. Στο Χ. Κασίμης & Α. Γ. Παπαδόπουλος (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα: Απασχόληση και Ένταξη στις Τοπικές Κοινωνίες* (σσ. 9-65). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Κατζάρα, Β. (2008). *Εκπαίδευση και κοινωνία: Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πολύτροπον.
- Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), Σχολή Παιδαγωγική, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Παιδαγωγικής και Κοινωνικού Αποκλεισμού, Θεσσαλονίκη.
- Κατσαρού, Ε. (2010). *Έρευνα-Δράση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2004). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσιλλής, Ι. Μ. (2006). *Επαγωγική Στατιστική : Εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές*. Αθήνα : Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

- Καψάλης, Α., Μπονίδης Κ., & Σιπητάνου Α. (επιμ.) (2000). *Η εικόνα του "άλλου"/γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Καψάλης, Α. Γ., & Χαραλάμπους, Δ. Χ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.
- Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κεσίδου, Α. (2007). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής*. Εισήγηση στην επιστημονική Διημερίδα με τίτλο: «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό». Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Κιοσσέ, Ε. (2019). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Νέος Παιδαγωγός*, 13, 362-369.
- Κιτρομηλίδης, Π. (1998). *Ρήγα Βελεστινλή. Απάνθισμα κειμένων*. Αθήνα: Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων.
- Κογκούλη, Π. Ι. (2016). *Η διδασκαλία «συγκρουσιακών θεμάτων» στο μάθημα της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Διδακτορική Διατριβή)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Θεσσαλονίκη.
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την Ιστορία στις Ιστορίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκινος, Γ. (2002). Η ιστορία στο σχολείο: από την ιδεολογική λειτουργία στη δημιουργική σκέψη. *Τα Ιστορικά* 19(36), 165-200.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα: Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της Υπερεθνικότητας και της Παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (2005). *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*. Αθήνα: Νήσος.
- Κόκκινος, Γ. (2006). *Συμβολικοί πόλεμοι για την Ιστορία και την Κουλτούρα. Το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κόκκινος, Γ. (2007α). *Πρίσματα ευρωπαϊκής ιστορίας: Οι αντινομίες της ευρωπαϊκής πολιτικής σκέψης και κουλτούρας και η ιδέα της ευρωπαϊκής ενοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (2007β). *Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο: Ένα εκπαιδευτικό ερευνητικό πρόγραμμα για μαθητές δημοτικού, γυμνασίου, λυκείου*. 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' Δημοτικού*. Στο Α. Π. Ανδρέου (επιμ.), *Η Διδακτική της*

- Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 21-67). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (2009). *Ιστορία και πολυπολιτισμικότητα*. Στο Χ. Γκοβάρης (επιμ.), *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σσ. 149-177). Αθήνα: Ατραπός.
- Κόκκινος, Γ. (επιμ.) (2012). *Η σκουριά και το πυρ: Προσεγγίζοντας τη σχέση Ιστορίας, Τραύματος και μνήμης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κόκκινος, Γ., Αθανασιάδης, Η., Βούρη, Σ., Γατσωτής, Π., Τραντάς, Π., & Στέφος, Ε. (2005). *Ιστορική κουλτούρα και συνείδηση: Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ιστορία* (1η έκδ.). Αθήνα: Νοόγραμμα Εκδοτική.
- Κόκκινος, Γ., & Αλεξάκη, Ε. (επιμ.) (2002). *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος Γ., & Γατσωτής Π. (2007). Η Παγκόσμια ιστορία στην ελληνική σχολική ιστορία: Η δύναμη της ιστορίας της αδράνειας από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα ως τις μέρες μας. *Θέματα ιστορίας της εκπαίδευσης*, 6(7), 5-78.
- Κόκκινος, Γ., & Γατσωτής, Π. (2008α). *Επιστημολογία της Ιστορίας, διδακτική της Ιστορίας και εκπαιδευτική έρευνα*. Στο Α. Π. Ανδρέου (επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 389-444). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ., & Γατσωτής, Π. (2008β). *Η χαρτογράφηση των ερευνητικών πεδίων της Διδακτικής της Ιστορίας στην Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση [1974] μέχρι και σήμερα*. Στο Α. Π. Ανδρέου (επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στη Ελλάδα και η έρευνα στα Σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 363-387). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ., & Γατσιωτής, Π. (2010). *Διδακτικές προσεγγίσεις: Η αντιπαράθεση στην καρδιά της ιστορικής εκπαίδευσης*. Στο Γ. Κόκκινος, Δ. Κ. Μαυροσκούφης, Π. Γατσωτής & Ε. Λεμονίδου (επιμ.), *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Νοόγραμμα.
- Κόκκινος Γ., & Γατσωτής, Π. (2012). *Η Παγκόσμια Ιστορία στην ελληνική σχολική Ιστορία*. Στο Γ. Κόκκινος (επιμ.), *Η Σκουριά και το Πυρ: Προσεγγίζοντας τη σχέση της Ιστορίας: τραύματος και μνήμης* (σσ. 408-430). Αθήνα: Gutenberg.
- Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ. Κ., Γατσωτής Π., & Λεμονίδου, Ε. (2010). *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Νοόγραμμα Εκδοτική.
- Κόκκινος, Γ., & Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (επιμ.) (2018). *Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι ερμηνευτικές διαμάχες στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

- Κόκκινος, Γ., & Νάκου, Ε. (επιμ.) (2006). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόλεφ, Β., & Κουλούρη, Χ. (επιμ.) (2005). *Εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της νεότερης ιστορίας της Νοτιοανατολικής Ευρώπης, βιβλίο εργασίας - Οι Βαλκανικοί Πόλεμοι* (μετάφρ. Ι. Πεντάζου). Θεσσαλονίκη: CDRSEE. (Διαθέσιμο στο: [http://cdrsee.org/jhp/pdf/WorkBook3\\_gr.pdf](http://cdrsee.org/jhp/pdf/WorkBook3_gr.pdf), τελευταία επίσκεψη 13/12/2017).
- Κολιάδης, Μ. (1990). *Ψυχοπαιδαγωγικά Κριτήρια για την έκδοση των σχολικών βιβλίων*. Στο *Το σχολικό βιβλίο: Πρακτικά διημέρου* (σσ. 39-49). Αθήνα: Πατάκης.
- Κόντοβα, Μ. (2014). *Ελλάδα και Βαλκάνια στα ελληνικά σχολικά βιβλία της ιστορικής περιόδου 1967-2007* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.
- Κοντογιάννη, Α. (2005). *Το TAMA (Temporary Museum for All), προσωρινό αυτόνομο μουσείο για όλους. Μια υποδειγματική πρόταση κοινωνικοπολιτισμικής εμπύχωσης*. Στο Π. Κόκκοτας & Κ. Πλακίτση (επιμ.), *Μουσειοπαιδαγωγική και εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιώργης, Γ. Δ. (2006). *Έθνος και Εκσυγχρονιστική Νεωτερικότητα*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Κοντονή, Α. (1997). *Το Νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των πολιτικών συστημάτων*. Αθήνα: Κριτική.
- Κοπά, Μ. (1997). *Οι μειονότητες στα μετά Κομμουνιστικά Βαλκάνια: Πολιτικές του κέντρου και μειονοτικές απαντήσεις*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοταρίνου, Π. (2014). *Η διδασκαλία των μαθηματικών μέσα από τη χρήση τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση (drama in education): διερεύνηση της επίδρασης της δραματικής τέχνης στη μάθηση των μαθηματικών σε τάξεις του Λυκείου* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής, Τομέας Παιδαγωγικής, Βόλος.

- Κοτοπούλου, Κ. (2009). *Η εικόνα του εθνικού εαυτού και του εθνικού άλλου στα νέα σχολικά βιβλία Ιστορίας του Δημοτικού* (μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.
- Κουβέλη, Α. (2000). *Η σχέση των μαθητών με το μουσείο: Θεωρητική προσέγγιση, έρευνα στην Αθήνα και στην Ικαρία: Εκπαιδευτικά προγράμματα*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Κουζέλης, Γ. (2005). *Ενάντια στα φαινόμενα: Για μια επιστημολογική προσέγγιση της διδακτικής των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Νήσος.
- Κουϊδής, Β., & Δήμου, Π. (2009). *Η Έρευνα-Δράσης στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης - μειονοτική εκπαίδευση*. Στο Ν. Κ. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Α. Κωτόπουλος, Γ. & Α. Στάμου (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)* (σσ. 4-12). Νυμφαίο, Φλώρινα : Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Νηπιαγωγών, Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων και Γλωσσικής Διδασκαλίας. (Διαθέσιμο στο: [http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/ksexasmenes/kouidi\\_sDimou.pdf](http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/ksexasmenes/kouidi_sDimou.pdf), τελευταία επίσκεψη 8/9/2019).
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2009). *Ο θεός ο δικός μου ο δικός σου*. Αθήνα: Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2016). *Η θέση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο του 21ου αιώνα: ζητήματα υποχρεωτικότητας, προγράμματος σπουδών και παιδαγωγικής προσέγγισης*. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο "Προγράμματα Σπουδών - Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον"*. Pierce - Αμερικάνικο Κολλέγιο Ελλάδος, Αθήνα.
- Κουλούμπα, Α. (2017). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Πολυπολιτισμική τάξη της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μελέτη Περίπτωσης: Διαπολιτισμικά Γυμνάσια Αττικής* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιά, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πειραιάς.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (επιμ.) (2015). *Το σχολικό βιβλίο: Σχεδιασμός, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουλούρη-Αντωνοπούλου, Ο. (1988). *Το μουσείο μέσο τέχνης και αγωγής*. Αθήνα: Καστανιώτης.



- Κουλούρη, Χ. (1987). Σχολικά εγχειρίδια και ιστορική έρευνα. *Μνήμων*, 11, 219-224. Doi: <http://dx.doi.org/10.12681/mnimon.605>
- Κουλούρη, Χ. (1988). *Ιστορία και γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914)*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας – ΓΓΝΓ.
- Κουλούρη, Χ., & Βεντούρα, Λ. (1994). Η διδασκαλία της εθνικής ιστορίας στη Δυτική Ευρώπη: αναζητήσεις και προτάσεις. *ΠΕΦ Σεμινάριο*, 17, 118-147.
- Κουμπουρλής, Γ. (2005). *La formation de l'histoire nationale grecque: L'apport de Spyridon Zambélios 1815-1881*. Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών (Ε.Ι.Ε.). Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών.
- Κουνέλη, Ε. (2008). *www. Ιστορία για τη γενιά του internet.edu: Η σύγχρονη τεχνολογία στην ιστορική έρευνα και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κουργιουντάκης, Χ. (2006). *Διδακτική της ιστορίας και ιστορική ενσυναίσθηση-λογική κατανόηση*. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ. 449-469). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι (παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση)*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κουσκουβέλης, Η. (2004). *Εισαγωγή στις Διεθνείς Σχέσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Ποιότητα.
- Κουτρομπά, Κ. (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας της Νεότερης Ελλάδας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπό το πρίσμα της Ευρωπαϊκής διάστασης* (Διαδιακτορική Διατριβή). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας. Παιδαγωγικής και ψυχολογίας, Αθήνα.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2008). *Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2010). *Η Έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων*. (Διαθέσιμο στο: [http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch\\_Vol1/Issue01\\_02\\_p04-09.pdf](http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_02_p04-09.pdf), τελευταία επίσκεψη 7/8/2019).
- Κουτσουβάνου, Ε. (2003). *Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης και η Διαθεματική Διδακτική Προσέγγιση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουστουράκης, Γ., & Ασημάκη, Α. (2010). *Παιδαγωγικές ταυτότητες και curriculum: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*. Στο Δεύτερο Νοτιο - Ευρωπαϊκό και Μεσογειακό

- Συνέδριο. *Πολιτειότητα, Ταυτότητα και Πολιτισμός: Η πρόκληση της Εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα: Διετής έκδοση της Μονάδας Πολυπολιτισμικότητας/ Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας.
- Κρητικός, Γ. (2008). *Έθνος και Χώρος. Προσεγγίσεις στην ιστορική γεωγραφία της σύγχρονης Ευρώπης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κροντηρά, Λ. (2007). *Πρώτη γνωριμία με την Αθήνα του Περικλή*. Αθήνα: Ποταμός.
- Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κυρίδης, Α. (2005). *Οι μεταλλάξεις της ετερότητας. Από την ταξική στην πολιτισμική ετερότητα: οι δύο όψεις του ιδίου νομίσματος*. Στο Α. Κυρίδης & Α. Ανδρέου (επιμ.), *Όψεις της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυρίτσης, Γ. Δ. (2017). *Ιδεολογία και σχολική Ιστορία: Εμείς και οι Άλλοι στη Βυζαντινή Ιστορία του Δημοτικού*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κυρκίνη, Α. (1999). Δραστηριότητες στο Μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο ΠΕΦ, *Σεμινάριο 21. Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας* (σσ. 180-189). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κυρκίνη, Α. (2001). Η αναγκαιότητα της πολλαπλής προσέγγισης του μαθήματος της ιστορίας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 59-60, 54.
- Κυρκίνη-Κουτούλα, Α. (2004). *Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στη διδακτική πράξη: Η περίπτωση της Ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κυρίδης, Α., Τσακίριδου, Ε., & Αρβανίτη, Ι. (επιμ.) (2006). *Το ολόήμερο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα: Ερευνητικές και θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κωνσταντάρος, Κ. Ι. (2018). *Η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κωνσταντινίδου, Ε. Φ. (2000). *Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στα ελληνικά σχολικά βιβλία ιστορίας: μια κριτική κοινωνικοψυχολογική προσέγγιση* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας, Θεσσαλονίκη.

- Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράντου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., & Οικονόμου, Θ. (επιμ.) (1999). *Εμείς και οι Άλλοι: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα* (επιμ. Ε.Κ.Κ.Ε.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κωστάκης, Π. Ν. (2004). *Η χρήση των εικονικών περιβαλλόντων στη διδακτική της ιστορίας: μία προσέγγιση με τρισδιάστατες αναπαραστάσεις ιστορικών κόσμων* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα.
- Κωστή, Α. (2016). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ναύπλιο.
- Λαζαράκου, Ε. (2004). *Το πρόβλημα της επιλογής των περιεχομένων διδασκαλίας του αναλυτικού προγράμματος: παράδειγμα: η Αρχαία Ελλάδα στο αναλυτικό πρόγραμμα και το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας του δημοτικού σχολείου*. (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Λάζος, Γ. (1998). *Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Λάζος, Χ. Δ. (2010). *Παιχνίδια των αρχαίων Ελλήνων* (1η έκδ.) Αθήνα: Αίολος.
- Λακασάς, Α. (2018). Στην Τελική Ευθεία τα Νέα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας. *Η Καθημερινή*. (Διαθέσιμο στο: <https://www.kathimerini.gr/989059/article/epikairothta/ellada/sthn-telikh-ey8eia-ta-nea-programmata-spoydwn-ths-istorias>, τελευταία επίσκεψη 20/10/2018).
- Λαλαγιάννη, Β. (2006). Ανάμεσα στο “εδώ” και στο “εκεί”. Η αναζήτηση στο έργο της Μιμίκας Κρανάκη. *Δια-κείμενα*, 8, 73-86.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1997). *Η κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα 1988-1996*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Λαμπρίδης, Ε. Α. (2004). *Στερεότυπο, προκατάληψη, κοινωνική ταυτότητα: Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους Τσιγγάνους*. Αθήνα: Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Λαφαζάνη, Δ. Ε. (1997). Κοινωνικός χώρος και κοινωνικός αποκλεισμός. *Σύγχρονα Θέματα*, 62, 69-75.

- Λεκκας, Π. Ε. (2001). *Το Παιχνίδι με τον Χρόνο: Εθνικισμός και Νεοτερικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λέκκας, Π. (2011). *Η Εθνικιστική ιδεολογία: Πέντε υποθέσεις εργασίας στην ιστορική Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Λεμονίδου, Ε. (2015). *Ιο-πολιτική και ιστορική κουλτούρα*. Στο Α. Ανδρέου, Σπ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Ε. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου, & Ε. Πασχαλούδη (επιμ.), *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας* (σσ. 83-112). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Λενακάκης, Α. (2013). *Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση*. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και Καλλιτεχνική Έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Εγχειρίδιο για το Πρόγραμμα "Θαλής"* (σσ. 58-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ & ΕΣΠΑ.
- Λενακάκης, Α. (2014). Ο Hans-Wolfgang Nickel και η Θεατροπαιδαγωγική: Η ιστορία και η εξέλιξη του παιχνιδιού και του θεάτρου στη Γερμανία. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 15, 35-43.
- Λεοντσίνης, Γ. (1996). *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική – Τοπική Ιστορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Λεοντσίνης, Γ. (1999α). *Ενσυναίσθηση και Διδασκαλία της Ιστορίας*. Στο ΠΕΦ, *Σεμινάριο 21. Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας* (σσ. 123-148). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Λεοντσίνης, Γ. (1999β). *Ιστορία - περιβάλλον και η διδακτική τους*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου - Α. Καρδαμίτσα.
- Λεοντσίνης, Γ. (2003). *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος*. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου - Α. Καρδαμίτσα.
- Λεοντσίνης, Γ. Ν. (2004). *Ζητήματα νεότερης ελληνικής και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου - Α. Καρδαμίτσα.
- Λεοντσίνης, Γ. Ν. (2007). *Πολυπολιτισμικότητα και σχολική Ιστορία*. Αθήνα: Άτραπος.
- Λεοντσίνης, Γ., & Ρεπούση, Μ. (2001). *Η Τοπική Ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Λιάζος, Ν. (2007). *Τα Τουρκικά σχολικά εγχειρίδια της μειονοτικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών σχέσεων μεταξύ χριστιανών και μουσουλμάνων στη Δυτική Θράκη* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεολογική Σχολή, Τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας, Θεσσαλονίκη.

- Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Λιάκος, Α. (1999). *Σύγχρονα αρχεία, φάκελοι και ιστορική έρευνα*. Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού – Μνήμων.
- Λιάκος, Α. (2005). *Πώς στοχάστηκαν το έθνος αυτοί που ήθελαν να αλλάξουν τον κόσμο*; Αθήνα: Πόλις.
- Λιάκος, Α. (2007). *Πως το παρελθόν γίνεται ιστορία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πόλις.
- Λιθοξοΐδου, Λ. (2003). *Σχεδιασμός εκπαιδευτικού προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για την προσχολική ηλικία*. Εισήγηση στο Συνέδριο *Εκπαιδευτικά προγράμματα σε μνημεία και μουσεία & σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Απολιθωμένου Δάσους Λέσβου, Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης, Μυτιλήνη-Σίγρι.
- Λούκος, Χ. (2004). *Καθολικοί και Ορθόδοξοι στη Σύρο, 1821-1974: Μια δύσκολη συγκατοίκηση*. Στο Ο. Καϊάφα (επιμ.), *Μειονότητες στην Ελλάδα-Επιστημονικό Συμπόσιο (7-9 Νοεμβρίου 2002)* (σσ. 285-299). Αθήνα: Ίδρυμα Μωραΐτη.
- Λουκρέζη, Σ. (2013). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Αθήνα.
- Μάγος, Κ. (2005). *Προσεγγίζοντας τον Άλλο: εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα*. Στο *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων: 2ο Διεθνές Συνέδριο: Εκπαίδευση ενηλίκων και κοινωνικές δεξιότητες* (σσ. 199-209). Αθήνα: Επιστημονική Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μαΐλης, Μ. (2007). *Το νέο παραμένει αντιεπιστημονικό: Στα μέτρα του ιμπεριαλισμού το βιβλίο της Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, Ο Καθημερινός Ριζοσπαστής*. (Διαθέσιμο στο: <https://www.rizospastis.gr/story.do?id=4157104>, τελευταία επίσκεψη 5/02/2018).
- Μακαρατζής, Γ. (2017). *Η ένταξη της πολυπρισματικότητας στο μάθημα της ιστορίας. Μια έρευνα- δράση στο πρωτοβάθμιο σχολείο* (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.
- Μακρής, Σ. (2007). *Πολιτικό Σύστημα και Διεθνείς Σχέσεις. Η ελληνική περίπτωση μέσα από τη συγκριτική προοπτική*. Αθήνα: Παπαζήση & Κέντρο Ευρωπαϊκού και Συνταγματικού Δικαίου.

- Μακρυγιάννη, Μ. (2004). *Ο κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παλιννοστούντων και αλλοδαπών νηπίων*. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη & Π. Στραβάκου (επιμ.), Πρακτικά 4<sup>ο</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα». Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Μακρυνιώτη, Δ. (1986). *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834-1919*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Μαμούρα, Μ. (2011). *Η διδασκαλία της Ιστορίας από πηγές και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Μύθος ή Πραγματικότητα;* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Αθήνα.
- Μάνεσης, Ν. (2004). *Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι Εκπαιδευτικές Πρακτικές των Δασκάλων: το παράδειγμα της Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού*. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα* (σσ. 205-213). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μαξούρης, Δ. Σ. (2008). *Η μετατόπιση της ελληνικής σχολικής ιστοριογραφίας από τη Συμβατική στη Νέα Ιστορία: Η περίπτωση του αποσυρθέντος σχολικού εγχειριδίου της Στ' Δημοτικού*. Στο Ανδρέου Α. Π. (επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στη Ελλάδα και η έρευνα στα Σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 129-156). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μαριολής, Δ. (2007). *Στόχοι και προσανατολισμοί των νέων σχολικών βιβλίων Ιστορίας: η περίπτωση της Ιστορίας του γυμνασίου*. Στο Χ. Κάτσικας (επιμ.), *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Παν/μιο Αθηνών.
- Μάρκου, Γ. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Μάρκου, Γ. (2010). *Διαδικασίες Θεσμικής Διάκρισης και Σχολικές Δομές: η θέση του σχολικού διευθυντή σε πολυπολιτισμικά και διαπολιτισμικά σχολεία*. Στο Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας* (σσ. 541-554). Πρακτικά Συνεδρίου (Αλεξανδρούπολη, 13<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο, ΚΕΔΕΚ, Πανεπιστήμιο Πάτρας), τ.Β', Πάτρα.
- Μαρωνίτης, Δ. Ν. (1964). *Ηροδότου Ιστορίες, Κλειώ τ. Ι'* (Βιβλιοθήκη Αρχαίων Κλασικών). Αθήνα: Γκοβόστη.
- Μασσιαλάς, Β. (1984). *Το σχολείο εργαστήριο της ζωής*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Ματσαγούρας, Η. (1987). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Εναιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Ματσαγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας – Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγούρας, Η. Γ. (2011). *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας: I. Θεωρία της διδασκαλίας - II. Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Μαυρέας, Δ., & Χολέβα, Ν. (2013). Αντιμετωπίζοντας τη βία, το ρατσισμό και τη ξеноφοβία: υλικό και προτάσεις του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση για δημιουργικές δραστηριότητες με μαθητές. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 14, 82-87.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 13, 74-81.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2000). *Εκπαιδευτικές αλλαγές και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Στο Α. Μπάνου (επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο Κ.Ε.Ε.Εναρκτήρια Συνεδρίαση-Εισηγήσεις Ολομέλειας*, Αθήνα.
- Μαυρολέων, Α. Ν. (2010). *Η έρευνα στο θέατρο: Ζητήματα μεθοδολογίας* (1η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
- Μαυρομάτης, Γ. (2004). *Τα παιδιά της Καλκάντζας. Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα μουσουλμάνων της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μαυρομμάτη, Μ., & Μακρίδου-Μπούσιου, Δ. (2012). Καλλιεργώντας τη διαπολιτισμική συνείδηση μέσα από το μάθημα της Ιστορίας. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, 5(3).
- Μαυροσκούφης, Δ. (2003). *Η Εκπαίδευση 1821 – 1832: Ανανεωτικές φροντίδες στα χρόνια του Αγώνα*. Στο *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770 – 2000*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί.
- Μαυροσκούφης, Κ. Δ. (2006). Από τη διδακτική έρευνα στη διδακτική πράξη: προσπάθεια για γεφύρωση του χάσματος. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 2, 19-29.
- Μαυροσκούφης, Κ. Δ. (2009). Real days in Greek secondary history classrooms. EUROCLIO-The European Association of History Educators. *Online Library of Learning and Teaching*, 23.

- Μήλλας, Η. (2001). *Εικόνες Ελλήνων και Τούρκων: σχολικά βιβλία, ιστοριογραφία, λογοτεχνία και εθνικά στερεότυπα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Μηταφίδης, Τ. (2002). Η σχολική Ιστορία σε καθεστώς κρατικής επιτήρησης και πολιτικής ομηρίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 125, 99- 103.
- Μίλεση, Χ., & Πασχαλιώρη, Β. (2003). Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 82-96.
- Μίτιλης, Α. (1998). *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη: Μια σχέση αλληλεπίδρασης* (1η έκδ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2012). Οι περιπέτειες της απόδοσης των όρων της δειγματοληπτικής θεωρίας και πρακτικής στις κοινωνικές διερευνήσεις και το ανύπαρκτο «στατιστικό σφάλμα»: ένα σχολιασμένο αγγλοελληνικό γλωσσάριο. *Επιθεώρηση κοινωνικών ερευνών*, 137-138 (Α', Β'), 3-49. Doi: <http://dx.doi.org/10.12681/grsr.5>
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος: Στη σχολική πράξη, το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση: Ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μουδατσάκης, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση: Από τον Stanislavsky, τον Brecht και τον Grotowski στο σκηνικό δράμα*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μούλιου, Μ., & Μπούνια, Α. (1999). Μουσειακές εκ-θέσεις. Ερμηνευτικές προσεγγίσεις στη μουσειακή θεωρία και πρακτική. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 70, 53-58.
- Μουρατίδη, Γ. (2015). *Η Δεξιά, η Αριστερά και ο κυρ-Παντελής: Τα Δεκεμβριανά στη σκηνή του δημοφιλούς θεάτρου*. Στο Α. Ανδρέου, Σπ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Ε. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου, & Ε. Πασχαλούδη (επιμ.), *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας* (σσ. 275-286). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Μπαγάκης, Γ. (2004). *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπάκα, Ε. (2011). *Η θεατρική αγωγή (το θεατρικό παιχνίδι) ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης ατόμων τυπικής ανάπτυξης και ατόμων με ειδικές ανάγκες*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.
- Μπακονικόλα, Χ. (2002). *Η θεατρική σχολική δημιουργία (Β' Τεύχος)*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.



- Μπαλτσιώτης, Λ. (2004). *Μειονότητες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Σχολή Μωραΐτη. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Μπασέτας, Κ. (2011). *Ψυχολογία της μάθησης: Βασικές αντιλήψεις-Θεωρίες-Παραδείγματα εφαρμογής*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Μπελέση, Δ. (2009). *Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική μάθηση στο σχολείο. Μια πρόταση διαπολιτισμικής διδακτικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.
- Μπίκος Γ. Δ. (2016). Το βιβλίο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Δύσης και η έρευνα του παιδευτικού ρόλου των σχολικών εγχειριδίων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 61, 87-100.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπίκος, Κ. (2012). *Ζητήματα παιδαγωγικής που θέτουν οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Μπιμπίκου-Αντωνιάδη, Ε. (1996). *Προβλήματα ιστορίας: Βυζαντινά, μεταβυζαντινά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπόεμη, Ν. Π. (2008). *Το θέατρο του καταπιεσμένου: το θέατρο ως εργαλείο κοινωνικής παρέμβασης-το παράδειγμα της Βαρκελώνης*. (Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11610/14464>, τελευταία επίσκεψη 03/07/18).
- Μπονίδης, Κ. (1998). *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Θεσσαλονίκη.
- Μπονίδης, Κ. (2003). Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα: διαδικασία παραγωγής, μορφή και περιεχόμενο, πραγματικό πρόγραμμα, προοπτικές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131, 25-40.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2009). Κριτικές, μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: Θεωρητικές παραδοχές και παραδείγματα ανάλυσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 13, 86-122.

- Μπονίδης, Κ. (2013). *Προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας: Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Μπονίδης, Κ. (2015). *Έρευνα και η αξιολογική έρευνα των σχολικών βιβλίων: Το πεδίο, οι διαστάσεις και το μεθοδολογικό ζήτημα*. Στο Α. Κουλουμπαρίτση (επιμ.), *Το σχολικό βιβλίο* (σσ. 110-142). Αθήνα: Γρηγόρη
- Μπονίδης, Κ., & Χοντολίδου, Ε. (1997). *Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους της Ελλάδας*. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χουρδάκης (επιμ.), *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές* (σσ. 188-224). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουζάκης, Σ. (1987). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Μπουζάκης, Σ. (2007). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις: Έγιναν, γίνονται*. Στο Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική* (σσ. 71-80). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουλώτης, Χ. (2011). *Ένα κορίτσι φτερουγίζει στον Κεραμεικό*. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.
- Μπούνια, Α., & Νικονάνου, Ν. (2008). *Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: Δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία*. Στο Ν. Νικονάνου & Κ. Κασβίκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μπούντα, Ε. (2006). *Η ιστορία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: αναλυτικά προγράμματα και ιστορική σκέψη των μαθητών* (Διδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Αθήνα.
- Μπούντα, Ε. (2009). *Ιστορική γνώση-σκέψη: Έρευνα στα αναλυτικά προγράμματα του δημοτικού σχολείου* (1η έκδ.). Πάτρα: Orportuna.
- Μπουράντας, Ο. (2015). *Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στην εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Στο Α. Χ. Κουλουμπαρίτση (επιμ.), *Το σχολικό βιβλίο: Σχεδιασμός, διδασκαλία, αξιολόγηση* (σσ. 143-165). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπούσχοτεν, Ρ. Β., Βερβενιώτη, Τ., Βουτυρά, Ε., Δαλκαβούκης, Β., & Μπάδα, Κ. (2008). *Εισαγωγή*. Στο Ρ. Βαν Μπούσχοτεν, Τ. Βερβενιώτη, Ε. Βουτυρά, Β. Δαλκαβούκης &

- Κ. Μπάδα (επιμ.), *Μνήμες και Λήθη του Ελληνικού Εμφυλίου Πολέμου*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία: Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς τα Πράγματα και ο Πολιτισμός: Από τη σκοπιά της θεωρίας του υλικού πολιτισμού, της Μουσειολογίας και της Μουσειοπαιδαγωγικής*. Αθήνα: Νήσος.
- Νάκου, Ε. (2008). *Προσεγγίζοντας το παρελθόν στο παρόν με διαφορετικά πολιτισμικά εργαλεία*. Στο Ν. Νικάνου & Κ. Κασβίκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ναζάκης, Χ., & Χλέτσος, Μ. (2001). *Μετανάστες και μετανάστευση: Οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές πτυχές*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ναυαρίδης, Κ. (1994). *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Ναχόπουλος, Ν. Π. (2009). *Η Τοπική ιστορία στο Δημοτικό σχολείο: Στάσεις των δασκάλων του Νομού Πιερίας (Διδακτορική Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικονάνου, Ν. (2002). *Αρχαιολογικά μουσεία και σχολείο. Εκπαιδευτικά προγράμματα μουσειακής αγωγής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα (Διδακτορική Διατριβή)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.
- Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική: Από την θεωρία στην πράξη (1η έκδ.)*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Νικονάνου, Ν., & Κασβίκης, Κ. (2008). *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νούτσος, Χ. (1979). *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ντεκάστρο, Μ. (1988). *Αρχαιολογία: Ένα ταξίδι στο παρελθόν*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- Ντούρας, Κ., & Αραμπαζή, Ζ. (2015). *Η εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προϋπόθεση διαπολιτισμικής επάρκειας και*

- ετοιμότητας των εκπαιδευτικών.. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας* (Τόμος Ι) (σσ. 222-234). Πάτρα: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών. (Διαθέσιμο στο: [http://pgeorgogiannis.inpatra.gr/praktika/2009\\_12o\\_vo1.pdf](http://pgeorgogiannis.inpatra.gr/praktika/2009_12o_vo1.pdf), τελευταία επίσκεψη 24/02/2018).
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλης, Π. (1981). *Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης: εισαγωγική στην παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί.
- Ξωχέλλης, Π. (1987). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο: Ερευνητική συμβολή στη Διδακτική της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (1995). *Η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων – προβλήματα και διαπιστώσεις*. Στο Σ. Χατζησαββίδης (επιμ.), *Σχολικά εγχειρίδια βαλκανικών χωρών: Πρακτικά Ημερίδας 17 Μαΐου 1994* (σσ. 9-14). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη,.
- Ξωχέλλης, Π. (2000). *Εισαγωγή στη θεματική του Συνεδρίου*. Στο Α. Γ. Καψάλης, Α. Α. Σιπητάνου & Κ. Θ. Μπονίδης (επιμ.), *Η εικόνα του Άλλου/Γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ξωχέλλης, Π. (2016). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης* (Ενατη βελτιωμένη έκδοση). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π., Καψάλης, Α., Ανδρέου, Α., Ισμυρλιάδου, Α., Λουκίδου, Δ., & Χατζησαββίδη, Σ. (1999). Η εικόνα του “άλλου” στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας των Βαλκανικών χωρών. *Νέα Παιδεία*, 92, 15-47.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές & Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παληκίδης, Α. (2007). *Ο ρόλος της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1950-2000): διδακτική, ιδεολογική και αισθητική λειτουργία των εικόνων*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Ιωάννινα.
- Παληκίδης, Α. Α. (2008). *Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας*. Στο Α. Π. Ανδρέου (επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 321-362). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Πανταζής, Β. (2002). Εκπαίδευση ενηλίκων ως παράγοντας της ευρωπαϊκής πολιτισμικής ενοποίησης. *Πανεπιστήμιο*, 7, 123-131.
- Παντερμαλής, Δ. (1999). *Δίον: Η ανακάλυψη*. Αθήνα: Αδάμ.
- Παπαγεωργίου, Θ. (2015). *Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών ως Καινοτομία. Μελέτη περίπτωσης Πιλοτικού Νέου Σχολείου* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.
- Παπαγεωργίου, Ι. (2015β). *Θεωρία δειγματοληψίας*. (ηλεκτρ. βιβλ.). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. (Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/1296>, τελευταία επίσκεψη 21/10/2018).
- Παπαρηγοράκης, Μ. (2006). Ανάλυση αρχαίου DNA και πιθανή αιτία του λοιμού της Αθήνας. *Η Καθημερινή*. (Διαθέσιμο στο: <https://www.kathimerini.gr/239688/article/epikairothta/ellada/analysh-arxaiou-dna-kai-pi8anh-aitia-toy-loimoy-ths-a8hnas>, τελευταία επίσκεψη 20/10/2018).
- Παπαδάκη, Α. (2012). *Η χρήση των στατικών παραστατικών πηγών στο μάθημα της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Πέλλας για τη χρήση φωτογραφιών και γελοιογραφιών στο μάθημα της ιστορίας* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.
- Παπαδημητρίου, Β. (2002). *Η χρήση του περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι 'πρακτικές θεωρίες' των εκπαιδευτικών*. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σσ. 349-356). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδημητρίου, Ζ. (2000). *Ο ευρωπαϊκός ρατσισμός. Εισαγωγή στο φυλετικό μίσος: Ιστορική, κοινωνιολογική και πολιτική μελέτη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Ι. (2012). *Δραματική Μυθοπλασία και Παράσταση, Σχεδιασμός Παιδαγωγικού Υλικού και Βιωματική Μέθοδος Διδασκαλίας*. Στο Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Ι*, (σσ. 185-210). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ζεφύρι: Διάδραση.
- Παπαδόπουλος, Π. (2010β). *Οι θεατρικές πρακτικές στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών στο δημοτικό σχολείο* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), Σχολή Παιδαγωγική, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

- Παπαδόπουλος, Σ. (2004). *Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Παιδαγωγικής. Αθήνα: Εκτύπωση ΕΚΠΑ.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2006). *Η Δραματοποίηση και η Ανάπτυξη της Δημιουργικής και Κριτικής Σκέψης*. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης* (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: "Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη" (σσ. 221-227), 13-14 Μαΐου 2006, Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του Θεάτρου. Η Διερευνητική Δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010α). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2013). *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο σημειώσεων θεατρικής παιδείας για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία* (σσ. 97-127). Αθήνα: Πράξη 'Θαλής' - ΕΚΠΑ.
- Παπαθανασίου, Μ. (2009). *Γυναίκες και ουσιοεξάρτηση: Προσεγγίζοντας το λόγο τους μέσα από την ανάλυση λόγου*. (Διδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Ψυχολογίας, Αθήνα.
- Παπαθανασόπουλος, Γ. (επιμ.) (1996). *Νεολιθικός Πολιτισμός στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ίδρυμα Ν.Π. Γουλανδρή.
- Παπαϊωάννου, Θ. (2016). *Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και του κουκλοθεάτρου*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών Του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.
- Παπακώστα, Κ. (2009). *Ο Λόγος της σχολικής ιστορίας για τους γειτονικούς λαούς: Η περίπτωση των Αλβανών στα εγχειρίδια ιστορίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης κατά την μεταπολίτευση στην Ελλάδα* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Πρόγραμμα μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής, Θεσσαλονίκη.

- Παπακώστα, Κ. Σ. (2016). *Σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας και αρχαιολογικές αφηγήσεις: η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στην Ελλάδα (1952-2010)*. (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.
- Παπακωστούλα-Γιανναρά, Γ. Α. (1984). *Η διδασκαλία στα κείμενα και στη γλώσσα: Η αρχαία ελληνική γραμματεία από το πρωτότυπο*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Παπαμαγκανά, Ι. (2012). *Ο υλικός πολιτισμός της αρχαιότητας και οι αλλοδαποί μαθητές στα ελληνικά σχολεία: η περίπτωση της δευτεροβάθμιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Τομέας Αρχαιολογίας, Θεσσαλονίκη. (Διαθέσιμο στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/28185#page/1/mode/2up>, τελευταία επίσκεψη 12/12/2018).
- Παπαναούμ, Ζ., & Μ. Λιακοπούλου. (2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παπαναστασίου, Ε., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (3<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα: Ιδιωτική.
- Παπαναστασίου, Τ. (επιμ.) (2007). *Ο Εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στη Διαπολιτισμική πρόκληση της εποχής μας – Πρακτικά ημερίδας 10/4/2006*. Αθήνα: Κυριακίδη Αφοί.
- Παπανικολάου, Γ. (2016). *Αποτίμηση της συμβολής των θεατρικών συμβάσεων στο μάθημα της ιστορίας, μέσω της εφαρμογής ενός σχεδίου έρευνας δράσης*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.
- Παπανικολάου, Ε. (2013). *Η διδασκαλία του μαθήματος της αρχαίας ιστορίας στο γυμνάσιο με την αξιοποίηση αρχαιολογικών δεδομένων*. (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.
- Παπαοικονόμου, Α. (2014). Ο εθνικός εαυτός ως θεωρητική και κοινωνική κατασκευή: Σύγκριση των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου στην Ελλάδα και στην Τουρκία. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 64(16).

- Παπαστάμου, Σ. (1996). *Κοινωνικές Αναπαραστάσεις: Σύγχρονες έρευνες στη Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Παπασωτηρίου, Χ. (1994). *Τα Βαλκάνια μετά το τέλος του Ψυχρού πολέμου*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (2017). *Μεταμορφώσεις του ανθρωπολογικού φυλετισμού: οργανικές μεταφορές και ανθρωπολογικός λόγος στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Στο Έ. Αβδελά, Δ. Αρβανιτάκης, Ε. Ά. Δελβερούδη, Ε. Δ. Ματθιόπουλος, Σ. Πετμεζιάς & Τ. Σακελλαρόπουλος (επιμ.), *Φυλετικές θεωρίες στην Ελλάδα: Προσλήψεις και χρήσεις στις επιστήμες, την πολιτική, την λογοτεχνία και την ιστορία της τέχνης κατά τον 19<sup>ο</sup> και 20<sup>ο</sup> αιώνα*. Ηράκλειο Κρήτης: ΠΕΚ.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1990). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς: Περιγραφική στατιστική*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας (τ.1&2)*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Παρδάλη, Μ. (2009). *Θεατρικό παιχνίδι και σύνδρομο Down*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.
- Παρθένης, Χ. (2013). *Θεωρία και Πράξη: Μάκρο και Μίκρο προσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα Εφαρμοσμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Αθήνα: Κεντρική Διάθεση.
- Παρθένης, Χ., & Φραγκούλης, Γ. (2015). Η πρόκληση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών Ρομά: Η (Επιτυχής;) περίπτωση της Αγίας Βαρβάρας. *Νέα Παιδεία*, 153, 104 – 113.
- Παρθένης, Χ., & Φραγκούλης, Γ. (2016). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πάσουλα, Ε. (2004). *Άτυπο ή κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα και παραπλήσιοι όροι: Προσεγγίσεις και διασαφηνίσεις*. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα* (σσ. 100-108). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασχαλίδου, Χ. (2013). *Η δραματοποίηση στο μάθημα της Ιστορίας: Μια μελέτη περίπτωσης με θέμα τη δολοφονία του Γρηγόρη Λαμπράκη*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.



- Περδικάρη, Σ. (2005). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μεθοδολογικό εργαλείο περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 44, 94-100.
- Πεσμαζόγλου, Σ. (2007). *Η μυθολογική θεμελίωση του νεο-ελληνικού κράτους*. Στο Ο. Καιάφα (επιμ.), *Μύθοι και ιδεολογήματα στη σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Σχολή Μωραΐτη.
- Πετράκος, Β. Χ. (1987). *Η έν Αθήναις Αρχαιολογική Έταιρεία : Η ιστορία τών 150 χρόνων της 1837-1987*. Αθήνα: Αρχαιολογική Εταιρεία.
- Πετράκου, Φ. (2006). Το δράμα στην καρδιά των δημιουργικών σχολείων. *Θέατρο και Εκπαίδευση*, 6, 74-77.
- Πετρινώτη, Ξ. (1993). *Η μετανάστευση προς την Ελλάδα: Μια πρώτη καταγραφή, ταξινόμηση και ανάλυση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Πετρίτης, Κ. (1996). *Δοκίμιο για ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα.
- Πίνη, Ε. (2008). *Με τη Γλαύκη στην Αρχαία αγορά της Αθήνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.
- Πλατή, Μ. (2009). *Παίζοντας στην Αρχαία Ελλάδα με τον Λύσιν και την Τιμαρέτην*. Αθήνα: Ίδρυμα Ν.Π. Γουλανδρή-Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης.
- Πολυκάρπου, Χ. (2012). *Θεατρική Αγωγή: Θεωρία και Πράξη στη Δημοτική Εκπαίδευση*. Λευκωσία: ΥΠΠ.
- Πολυκάρπου, Χ. (2013). *Θεατρική Αγωγή: Εισαγωγή στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Σεμινάρια Εισαγωγικής Επιμόρφωσης στη Θεατρική Αγωγή*. Λευκωσία: Π.Ι.Κ.
- Ποταμιάς, Γ. (2015). *Πολυτροπικός εγγραμματισμός στο μάθημα της ιστορίας της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου*. (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Πουλατζάς, Ν. (1984). *Προβλήματα του σύγχρονου κράτους και του φασιστικού φαινομένου*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Πουλίδου, Σ. (2009). *Η διαδικασία σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφής των σχολικών βιβλίων για την ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση (Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τομέας Παιδαγωγικής. Τμήμα Φιλοσοφία Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.
- Πουρκός, Μ. (2010α). *Η έννοια της θεωρίας και ο ρόλος της στην έρευνα των κοινωνικών επιστημών: Οι «κρίσεις» και τα βασικά «παραδείγματα»*. Στο Μ. Πουρκός & Μ.

- Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 59-130). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ. (2010β). *Η διαμάχη μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Διευρύνοντας τις προοπτικές στη μεθοδολογία και τον ερευνητικό σχεδιασμό*. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 131-176). Αθήνα: Τόπος.
- Πουταχίδης, Γ. (2012). *Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων και Αρχαιοελληνικό Θέατρο: Ένα σχέδιο εργασίας βασισμένο στους «Ιππείς» του Αριστοφάνη, με τη χρήση μεθόδων του Εκπαιδευτικού Δράματος και του Forum Theatre*. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, Δ. Μαυρέας (επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Πρεβελάκης, Γ. Σ. (2001). *Γεωπολιτική των Βαλκανίων*. Αθήνα: Libro.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ραφτόπουλος, Β. (2011). *Συντελεστής εσωτερικής συνοχής Cronbach's alpha: χρήσιμος ή καταχρηστικός δείκτης*. Λευκωσία: Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Νοσηλευτικής, Μεσογειακό Ερευνητικό Εργαστήριο Δημόσιας Υγείας και Ποιότητας Φροντίδας.
- Ρεπούση, Μ. (1999). Μετά την εθνική ιστορία: Από τον εθνικό εαυτό στο ευρωπαϊκό εμείς για τη διδασκαλία της ευρωπαϊκής ιστορίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 104, 47-58.
- Ρεπούση, Μ. (2000). Διδακτική της ιστορίας. Στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα, 1880-1980. *Τα ιστορικά*, 33, 319-378.
- Ρεπούση, Μ. (2004α). *Μαθήματα Ιστορίας: Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ρεπούση, Μ. (2004β). *Πηγές του τοπίου: τα μνημεία και οι μνημειακοί τόποι*. Στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ. 81-99). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ρεπούση, Μ. (2012). *Τα Μαρασλειακά: 1925-1927*. Αθήνα: Πόλις.
- Ρήγα, Β. (2006). Η έρευνα δράσης σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Virtual School, The sciences of Education Online*, 3(3). (Διαθέσιμο στο: <http://www.auth.gr/virtualschool/3.3/Theory/RigaMulticultural.html>, τελευταία επίσκεψη 10/8/2019).

- Ρηγοπούλου, Π., & Ανδρεάδης, Γ. (2010). *Ζητήματα ιστορίας του πολιτισμού από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Τόπος-Μοτίβο εκδοτική.
- Σαγώνας, Γ. Κ. (2013). *Παραδοσιακά παιχνίδια (τ.Α', Β')*. Αθήνα: Alter - Ego ΜΜΕ Α.Ε.
- Σακκάς, Β. (επιμ.) (2005). *Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία: Όραμα και Πραγματικότητα, Λειτουργία και Προβλήματα, Προσανατολισμοί και Προσδοκίες*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σακκά, Β. (2003). Η προσέγγιση των πηγών και η διδασκαλία της ιστορίας: το πρόβλημα της αξιολόγησης. *Φιλολογική*, 82, 22.
- Σακκά, Β. (2015). *Εκπαίδευση και δημόσια ιστορία*. Στο Α. Ανδρέου, Σπ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Ε. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου, & Ε. Πασχαλούδη (επιμ.), *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας* (σσ. 309-329). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Σακαλή, Ο. (2012). *Έντυπα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στα ελληνικά αρχαιολογικά μουσεία και μνημεία (1985-2010): ιδεολογικές και παιδαγωγικές παράμετροι*. (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Παιδαγωγική, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.
- Σαρρής, Ν. (1995). *Εισαγωγή στην κοινωνιομετρία, την ομαδική ψυχοθεραπεία και το ψυχόδραμα* (2η έκδ.). Αθήνα: Δανά.
- Σαρρής, Δ. (2007). *Άκου να δεις: Ακουστική Οικολογία και Εκπαίδευση μέσα από προγραμματικές δραστηριότητες*. Στο *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα*. (τ.3) (σσ. 62-61). Αθήνα: Fagotto - Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Σβορώνος, Ν. Γ. (2004). *Το Ελληνικό έθνος, γένεση και διαμόρφωση του Νέου Ελληνισμού*. Αθήνα: Πόλις.
- Σεβαστή, Ζ. (2014). *Προαγωγή διαπολιτισμικότητας σε πολυπολιτισμικές τάξεις: η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας*. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο, Ενότητα Α, Επιμορφωτικό υλικό* (σσ. 231-252). Θεσσαλονίκη: Πράξη «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών».
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση: Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνευστή: Μέθοδος, εφαρμογές, ιδέες*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Σέξτου, Π. (2005). *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Σέξτου, Π. (2007). *Δραματοποίηση: Το Βιβλίο του Θεατρο-Παιδαγωγού*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Σεραφείμ, Α. (2005). *Ευρωπαϊκή ενοποίηση και ελληνική πολιτισμική ταυτότητα: η Ευρωπαϊκή πολιτική για τα οπτικοακουστικά ΜΜΕ και τον πολιτισμό*. (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Δημοσιογραφίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, Θεσσαλονίκη.
- Σεφεριάδης, Σ. (2014). *Στις διαδρομές της ιστοριογραφίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Σκαλτσά, Μ. (επιμ.) (2001). *Η μουσειολογία στον 21ο αιώνα: Θεωρία και πράξη* (1η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Εντευκτήριο.
- Σκοπετέα, Ε. (1988). *Το Πρωτότυπο Βασίλειο και η Μεγάλη Ιδέα: όψεις του Εθνικού προβλήματος στην Ελλάδα (1830-1880)*. Θεσσαλονίκη: Πολύτυπο.
- Σκούρα, Ε. (2013). *Οπτικός γραμματισμός: θεωρία και πράξη*. (Διαθέσιμο στο: <http://users.sch.gr/eirskoura/wpcontent/uploads/2013/04/grammatismos-blog.pdf>, τελευταία επίσκεψη 12/05/2018).
- Σκούρος, Γ. (1991). *Η νέα ιστορία: Η σύγχρονη αντίληψη για τη διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση των πηγών*. Λεμεσός: Αυτοέκδοση.
- Σμυρναίος, Α. (2008). *Η Διδακτική της Ιστορίας. Συνταγογραφίες διδακτισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σμυρναίος, Α. (2013). *Ιστορίας Μάθησις: Ζητήματα φιλοσοφίας και διδακτικής της Ιστορίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σουλιώτης, Μ. (2005). *Περί ετερότητας φιλολογικό σημείωμα*. Στο Α. Κυρίδης & Α. Ανδρέου (επιμ.), *Όψεις της ετερότητας* (σσ. 17-22). Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαθάρη, Ε. (2009). *Κεραμεικός : Οδηγός των μνημείων και του μουσείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Έσπερος.
- Σπανάκη, Ε. (2014). *Επίδραση ψυχοκινητικής αγωγής με στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη νηπίων με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Ειδικής Αγωγής, Πάτρα.
- Σπυρόπουλος, Η. (1991). *Ηροδότου Ιστορία, Μελπομένη – Τερψιχόρη*, τ. ΙΙΙ'. Βιβλιοθήκη Αρχαίων Κλασικών. Αθήνα: Γκοβόστη.
- Σπυροπούλου, Η. Σ. (2000). *Ηροδότου Ιστορίες. Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Σταλίκας, Α., & Χαμοδράκα, Μ. (2004). *Η ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Σταύρου, Ι. (2006). Εμείς και οι άλλοι: Η ετερότητα στα κείμενα επιστημονικής φαντασίας. *Κριτική: Επιστήμη και εκπαίδευση*, 4, 21-33.
- Στενού, Κ. (1998). *Εικόνες του άλλου. Η ετερότητα: Από το μύθο στην προκατάληψη*. Αθήνα: Εξάντας.
- Στεφανάκος, Γ. (2007). *Αξιοποίηση της τοπικής ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η περίπτωση της Μάνης*. (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Στρουμπούλη, Α. (2012). *Άκουγε η Μύρτις Παραμύθια;* (Διαθέσιμο στο: [http://www.myrtis.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=310&Itemid=365&lang=el](http://www.myrtis.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=310&Itemid=365&lang=el), τελευταία επίσκεψη 30/10/2019).
- Συριάτου, Α. (1999). Καθήκον και ένστικτο: η Ιστορία στα σχολεία στη μεταπολεμική Βρετανία (1945-1995). *Μνήμων*, 21, 133-162.
- Ταλιαδούρος, Σ. (2007). *Οι προσανατολισμοί της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Στο Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική* (σσ. 41-47). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ταμβάκης, Οδ. (1994). Βιβλία και Αναλυτικό Πρόγραμμα στην Α/θμια Εκπαίδευση. Περιεχόμενο και ρόλος. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 27 & 28, 33-38.
- Τενεκετζής, Α. (2011). Από τη μνήμη για τον πόλεμο στον πόλεμο για τη μνήμη. *Μνήμων*, 29, 275-295. Doi: <http://dx.doi.org/10.12681/mnimon.13>.
- Τζεδάκις, Γ. (1991). *Οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων από το Υπουργείο Πολιτισμού. Στο Ίδρυση, Οργάνωση και λειτουργία Εκπαιδευτικών Τμημάτων σε Μουσεία, Πρακτικά Ετήσιας Διεθνούς Συνάντησης C.E.C.A. 1988*. Αθήνα: Ελληνικό Τμήμα I.C.O.M.
- Τζιαφέρη, Σ. Γ. (2005). *Το σύγχρονο μουσείο στην ελληνική εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί.
- Τζιόβας, Δ. (1989). *Οι μεταμορφώσεις του εθνισμού και το ιδεολόγημα της ελληνικότητας στο Μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τζουμάκα, Ζ. (2007). *Ο ελληνικός μύθος στο θέατρο του 20ου αιώνα: Ένας διαπολιτισμικός διάλογος*. Στο Κ. Δρακοπούλου (επιμ.), *Θέατρο και διαπολιτισμική αγωγή* (σσ. 41-56). Αθήνα: Δαίδαλος - Ι. Ζαχαρόπουλος.
- Τουλούμης, Κ. (2004). *Διδάσκοντας για το παρ(ελθ)όν. Η Αρχαιολογία στη Μέση Εκπαίδευση – Δυνατότητες και προοπτικές*. Αθήνα: ΖΗΤΗ.

- Τραντάς, Π. (2006). *Εκπαιδευτική έρευνα και στατιστική ανάλυση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: αντιλήψεις και διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της ιστορίας και διερεύνηση του ρόλου και της στάσης τους στην εφαρμογή ερευνητικών διαδικασιών στην τάξη*(Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος.
- Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ., & Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος...Απλά διαφορετικός! Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τριλίβα, Σ., Ξαρλή, Π., & Σπινθάκη, Α. (2012). *Πλάθοντας Ταυτότητες: από τη μαθητεία στη διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τσάφος, Β. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός-Ερευνητής και η Διδασκαλία της Δραματικής Ποίησης από Μετάφραση στο Γυμνάσιο*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.
- Τσάφος, Β. (2004). *Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας και γλώσσας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσάφος, Β. (2007). *Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Στο Π. Ξωχέλλης (επ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσ/νίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Τσάφος, Β. (2010). *Αναπτύσσοντας μια διερευνητική επαγγελματική στάση: Η συμβολή της Εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης, Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. (Διδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Αθήνα.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2006). Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών του Δημοτικού σχολείου. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 5, 2006, 102-116.
- Τσιάρας, Α. (2007α). *Η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2007β). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Τσιάρας, Α. (2008). Στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων διδασκαλίας του Εκπαιδευτικού Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο. *Παράβασις*, 8, 513-541.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιτούρη, Α. (2002). *Το Μουσείο, ένα δυναμικό εργαλείο εκπαίδευσης*. Στο *Μουσείο-Σχολείο, 6ο Περιφερειακό Σεμινάριο*. Καβάλα: ΥΠ.ΠΟ., ΥΠ.Ε.Π.Θ., ICOM.
- Τσιτσελίκης, Κ., & Χριστόπουλος, Δ. (2002). *Η ετερότητα ως σχέση εξουσίας: Όψεις της ελληνικής, βαλκανικής και ευρωπαϊκής εμπειρίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσουκαλάς, Κ. (1977). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1930-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσουμάρη, Μ. (2007). *Ηροδότου, Ιστορίες (5<sup>ος</sup> αι. π.Χ.)*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (2014). *Δραστηριότητες Βιωματικής μάθησης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και στα Δικαιώματα των Προσφύγων*. Αθήνα: UNHCR, Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος & Council of Europe. (Διαθέσιμο στο: [https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2019/07/Symbiosis\\_project\\_manual\\_final.pdf](https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2019/07/Symbiosis_project_manual_final.pdf), τελευταία επίσκεψη 15/12/2018).
- Υφαντή, Α. Α. (1994). Μοντέλα Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Εκπαιδευτικός Έλεγχος στην Ελλάδα. *Νέα Παιδεία*, 71, 106-117.
- Φακιολάς, Α., & Ηρακλείδης, Α. (επιμ.) (1999). *Βαλκανικός περίγυρος, (Πρακτικά συνεδρίου EKEM, Αθήνα 20 Ιανουαρίου 1998)*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πάτρα.
- Φιλάρετος, Θ. (1996). Οι ιδέες των μαθητών για την Ιστορία και τον Ιστορικό. Αναζητήσεις γύρω από τη διδακτική της Ιστορίας στην Αγγλία. *Φιλολογική*, 57, 14-17.
- Φιλολογική Ομάδα Κάκτου (1992). *Ηρόδοτος Άπαντα: Ιστορία Α'(Κλειώ) – Β' Εντέρηη (τ.1)*. Αθήνα: εκδόσεις Κάκτος.

- Φλουρής, Γ. (1995). *Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού Προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων. Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας*. Στο Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού* (σσ. 328- 367). Αθήνα: Σείριος.
- Φλουρής, Γ. (2009). *Αλλαγή παραδείγματος στα Προγράμματα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (1997-2007): Όψεις της μεταρρύθμισης και ελλείμματα των πολιτικών της γνώσης*. Στο Κ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου, & Θ. Μπάκας (επιμ.), *Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά εγχειρίδια: Ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία- ΙΓ' Διεθνές Συνεδρίου (τ.Α')* (σσ. 67-88). Ιωάννινα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Αθήνα: Διάδραση.
- Φλουρής Γ., & Ιβρίντελη, Μ. (2000). *Η Εικόνα των Βαλκάνιων Γειτόνων μας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Εγχειρίδια και στα Βιβλία Δασκάλου του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου*. Στο Α.Καψάλη, Κ. Μπονίδη & Α. Σιπητανού (επιμ.), *Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών* (σσ. 231-262). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Φλουρής, Γ., & Καλογιαννάκη-Χουρδάκη Π. (1996). *Εθνοκεντρισμός και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των Βαλκάνιων Λαών και Τούρκων στα Ελληνικά Σχολικά Βιβλία. Αφορμή για προβληματισμό και συζήτηση*. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 207-248.
- Φλουρής Γ., & Γ. Πασιάς (2004). *Σχολική γνώση και προγράμματα σπουδών: «συστήματα γνώσης», «καθεστώς αλήθειας» και «πολιτικές ρύθμισης» στη γενική εκπαίδευση (1980-2000)*. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα* (σσ. 125-142). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φλουρής, Γ., & Πασιάς, Γ. (2009). *Σχολικά Εγχειρίδια και Πρόγραμμα Σπουδών: Αλλαγή παραδείγματος στις πολιτικές της γνώσης στην ελληνική Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1997-2007)*. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 13, 17-53.
- Φραγκουδάκη, Α. (1977). *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι: Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο* (ε' έκδοση). Κέδρος: Αθήνα.
- Φραγκουδάκη, Α. (1978). *Τα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1997). *Οι πολιτικές συνεπιές της ανιστορικής παρουσίασης του ελληνικού έθνους*. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι είναι η Πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση* (σσ. 149-167). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.



- Φραγκουδάκη, Α. (2013). *Ο εθνικισμός και η άνοδος της ακροδεξιάς*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα Θ. (επιμ.) (1997). *Τι είν' η πατρίδα μας. Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα : Αλεξάνδρεια.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Φωκά, Ι., & Βαλαβάνης, Π. (1990). *Τα αγγεία και ο κόσμος τους*. Αθήνα: Κέδρος.
- Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσου, Α., & Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη στατιστική ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. (ηλεκτρονικό βιβλίο) Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. (Διαθέσιμο στο <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5075>, τελευταία επίσκεψη 20/9/2019).
- Χαμηλάκης, Γ. (2007). *The nation and its ruins: antiquity, archaeology, and national imagination in Greece*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Χαμηλάκης, Γ. (2012). *Το έθνος και τα ερείπιά του: αρχαιότητα, αρχαιολογία και εθνικό φαντασιακό στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Χαμηλάκης, Γ., & Momigliano, N. (2010). *Αρχαιολογία Και Ευρωπαϊκή Νεωτερικότητα: Παράγωντας και καταναλώνοντας τους «Μινωίτες»*. Αθήνα: Εκδόσεις 21ος.
- Χανιωτάκης, Ν. Ι. (2004). Από το 'παραδοσιακό' στο σύγχρονο Ολοήμερο Σχολείο - 'Σχολειοποίηση' και 'Παραπαιδεία'. *Μακεδόν*, 12, 45-55.
- Χαραλάμπους, Δ. (1990). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην μεταπολεμική Ελλάδα*. (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγική & Ψυχολογίας, Θεσσαλονίκη.
- Χαραλάμπους, Δ. (2007). *Μεταπολεμική και Μεταπολιτευτική Εκπαιδευτική Πολιτική: Από την ασυνέχεια στη συνέχεια*. Στο Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική* (σσ. 121-144). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2003). *Πρόταση για ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα: Μια ολιστική-οικολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το curriculum: Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδασκτικής*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2000). *Η εικόνα του "άλλου" στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας των Βαλκανικών χωρών*. Στο Α. Καψάλης, Κ. Μπονίδης & Σιπητάνου (επιμ.), *Η εικόνα του*

- «άλλου»/γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών (σσ. 67-100). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζησαββίδης, Σ., & Γαζάνη (2005). *Πολυτροπικός και μονοτροπικός/εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου*. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη: cannot design publications.
- Χατζηστεφανίδης, Θ. (1990). *Ιστορία της Ελληνικής Εκπαιδύσεως (1821-1896)*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Χολέβα, Ν. (2010). *Εσύ όπως κι εγώ: εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). *Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. Γλωσσικός Υπολογιστής 1*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Χουντουμάδη, Α. (2002). *...Στην πισίνα, να τρώω κορόμηλα: Διερευνώντας τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών μουσουλμανικών οικογενειών του Μεταξουργείου*. Αθήνα: Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης "Σχεδία".
- Χουρδάκης, Α. (2001). *Θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στην Ιστορία και τον Πολιτισμό: Προλεγόμενα στη σύνταξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού*. Στο Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης & Γ. Κατσιμάλη (επιμ.), *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά* (σσ. 155-210). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Χουρδάκης, Α. (2012). *Ιστορική εκπαίδευση στην Ελληνική Διασπορά*. Αθήνα: Ίων.
- Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). *Σχολείο ανοιχτό στην κοινότητα*. Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη (επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, Εθνοπολιτισμικές διαφορές και Εκπαίδευση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Χρηστοδούλου, Θ. (2009). *Μετανάστες και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. 12ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα 19-21 Ιουνίου 2009, Πάτρα.
- Χριστόπουλος, Γ. Π. (2018). *Ιστορική παιδεία και εθνική διαπαιδαγώγηση: αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για το μάθημα της Ιστορίας*. (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Αθήνα.
- Χριστόπουλος, Δ. Κ. (επιμ.) (1997). *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα*. Αθήνα: Κριτική.

- Χρυσυφίδης, Κ. (2002). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσυφίδης, Κ. (2003). *Εισαγωγικό Σημείωμα: Η Αγωγή στην Εποχή του Μεταμοντέρνου*. Στο Μ. Goehlich (επιμ.), *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση: Ανοιχτό σχολείο, εναλλακτικό σχολείο, σχολείο της κοινωνίας, σχολείο του Reggio* (σσ. 15-57). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Χρυσυφίδης, Κ. (2004). *Επιστημολογικές Αρχές της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Χρυσυφίδης, Κ., & Κουτσοβάνου, Ε. (2002). *Εισαγωγή*. Στο J. H. Helm & L. Katz (επιμ.), *Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση: Μικροί ερευνητές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χρυσυφίδης, Ξ. (2005). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα: Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ψαρού, Ν. (2005). *Εθνική ταυτότητα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, Ν. (1997). *Το πιλοτικό πρόγραμμα Μελίνα. Η μουσειακή αγωγή και το Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Μουσείου Μπενάκη*. Στο *Μελίνα: Εκπαίδευση, Πολιτισμός, Περιφερειακή Ανάπτυξη*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μελίνα.
- Ψιμούλη, Β. (1998). *Σούλι Και Σουλιώτες*. Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε.

## Παράρτημα 1

### Γλωσσάρι εννοιών του θεωρητικού μέρους

**Αναλυτικά προγράμματα:** Στην Προ-Νεωτερική περίοδο τα αναλυτικά προγράμματα συνδέθηκαν με την Εκκλησία, την αναπαραγωγή μεταφυσικών αληθειών, την ηθική και το σωφρονισμό των μαθητών. Η Προ-Νεωτερική παράδοση, ως μέσο διατήρησης των κοινωνικών δομών, διατηρήθηκε έως και τα τέλη του 19ου αιώνα (Schubert et al., 2002; Τσάφος, 2014: 162). Από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα τα αναλυτικά προγράμματα εστίασαν και στην επιστημονική, αντικειμενική αλήθεια, πέρα από την σύνδεσή τους με την ηθική. Βασικός στόχος ήταν η ένταξη των απαίδευτων μαζών στην κοινωνία της ισότητας των ευκαιριών ως πολίτες (Schubert et al., 2002: 9). Σε αυτό το πλαίσιο, το Μάθημα της Ιστορίας είχε βασική θέση στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα διότι συνδεόταν τόσο με την καλλιέργεια της ηθικής όσο και με τον πατριωτισμό (Γρόλλιος, 2011: 60).

Η τεχνοκρατική κατεύθυνση των αναλυτικών προγραμμάτων υπό το πρίσμα της επιστημονικής αντικειμενικότητας συνδέθηκε με τις παρακάτω θεωρίες των αναλυτικών προγραμμάτων (Τσάφος, 2014: 164-168; 189-196) :

- A) Τα πέντε στάδια της Ερβαρτιανής προσέγγισης, τα οποία εστιάζουν στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πράξης και στο ποσοστό μετάδοσης της επιστημονικής γνώσης, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους στο περιεχόμενο και τα μαθήματα, που πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές. Τα πέντε στάδια της θεωρίας του ήταν τα εξής: προετοιμασία, παρουσίαση, σύγκριση, σύλληψη και εφαρμογή (Ξωχέλλης, 2016:102).
- B) Η θεωρητική σκοπιά του F. Bobbit, ο οποίος στο σύγγραμμά του με τίτλο *The Curriculum*, συνέδεσε τα αναλυτικά προγράμματα με το θετικισμό και την επιστημονική γνώση, στη βάση της πρόβλεψης και της κοινωνικής αποτελεσματικότητας (Doll, 1993:51).
- Γ) Ο R. W. Tyler, ήταν ο πρώτος που εφάρμοσε την τεχνική-ορθολογική διαδικασία στο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων (Tyler, 2013). Στην πραγματεία του *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, εστιάζει σε μια καθαρά τεχνοκρατική σκοπιά των αναλυτικών προγραμμάτων με βάση τον προσανατολισμό των μαθητών και των εκπαιδευτικών σε προκαθορισμένους στόχους, εκλαμβάνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία όχι ως δυναμική και πολυσύνθετη, αλλά ως τυπική και προβλεπόμενη. Το μοντέλο του Tyler στηρίζεται σε τέσσερις βασικές διαδικασίες: α) ποιοι εκπαιδευτικοί στόχοι επιδιώκονται σε ένα σχολείο, β) ποιες εμπειρίες μπορούν να υπηρετήσουν αυτούς τους σκοπούς, γ) πως θα πρέπει να οργανωθούν αυτές οι εμπειρίες για την επίτευξη στόχων και δ) η αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των συγκεκριμένων σκοπών. Η βασική κριτική σε αυτό το μοντέλο έγκειται στην αδυναμία της έννοιας της πρόβλεψης των τελικών αποτελεσμάτων, η οποία αγνοεί την εκπαιδευτική διαδικασία στην πράξη ως εμπειρία, ενώ αναγνωρίζεται ως βασικό ελάττωμά η μη εμπλοκή των άμεσα ενδιαφερομένων στον καθορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών (όπως για παράδειγμα οι γονείς). Παρά την προσπάθειά του να συνενώσει τον κοινωνικό, τον γνωστικό και τον μαθητοκεντρικό προσανατολισμό σε ένα μοντέλο, οδηγήθηκε, σύμφωνα με όσους του άσκησαν κριτική, σε μια μηχανιστική αντίληψη, απαντώντας περισσότερο σε μια νεωτερική κατεύθυνση και όχι σε μια ολιστική προσέγγιση. Τέλος, βασική κριτική ασκήθηκε και στο γεγονός της παραμέλησης του ρόλου του εκπαιδευτικού σε ένα τέτοιο μοντέλο μετατρέποντάς τον σε τεχνικό διεκπεραιωτή (Χατζηγεωργίου, 2003: 230· Grundy, 2003: 43).

Στις δεκαετίες του 60 και του 70 υπήρχε μια έντονη κριτική στην έντονη διασύνδεση της εκπαίδευσης με την πολιτική, την κοινωνική ανισότητα και τον τρόπο έκφρασής της σε

σχέση με τα αναλυτικά προγράμματα. Όσον αφορά τα αναλυτικά προγράμματα που αποτελούν σημείο ενδιαφέροντος και της ανά χείρας ερευνητικής διατριβής ξεχωρίζουν οι εξής παρακάτω σταθμοί (Γρόλλιος, 2011; Χατζηγεωργίου, 2012; Φρυδάκη, 2009; Ballantine & Hammack, 2015; Τσάφος, 2010: 250-273) :

- A) Στην Αγγλία, ο M. Young (1971) και οι συνεργάτες του, μέσω της δημοσίευσης της συλλογής με τίτλο *Knowledge and control*, ασκούν κριτική για τη γνώση ως προϊόν / εμπόρευμα, αναδεικνύοντας την πολιτική διάσταση των αναλυτικών προγραμμάτων και τη σύνδεση της γνώσης, που παρέχεται διαμέσου των σχολικών δομών.
- B) Στην Γαλλία, ο P. Bourdieu ερευνά τους τρόπους με τους οποίους το ηγεμονικό αναλυτικό πρόγραμμα νομιμοποιεί τα συμφέροντα και τις αξίες των κυρίαρχων τάξεων, αλλά παράλληλα περιθωριοποιεί την γνώση που είναι σημαντική για το φεμινιστικό κίνημα, τις εργατικές τάξεις και τις μειονοτικές ομάδες. Δίνει βάση όχι μόνο στο τι περιλαμβάνει το ηγεμονικό αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και ποιων ομάδων το πολιτισμικό κεφάλαιο αποκλείει. Παρόλο που από τη θεωρία του προέκυψε ένα εργαλείο κατανόησης των γλωσσικών πρακτικών και των ιδεολογιών, που ήταν ενσωματωμένες στα αναλυτικά προγράμματα, η δύναμη για αναστοχαστική σκέψη και για αντίσταση υποβιβάζονταν σε θεωρητική λεπτομέρεια. Αυτό συνέβαινε, διότι στη θεωρία του, η αντίσταση εξέφραζε απλά τη διαμάχη ανάμεσα στη φορμαλιστική δομή της αντικειμενικής ιστορίας ή *habitat* από τη μια πλευρά, η οποία εκφράζει το συσσωρευμένο κεφάλαιο μέσα σε πράγματα όπως βιβλία, μνημεία, έθιμα, νόμους και από την άλλη τη δομή του *Habitus*, τοποθετημένο στον κόσμο του μη συνειδητού. Στην ίδια κατεύθυνση, όσον αφορά τη σχέση της εξουσίας με τα αναλυτικά προγράμματα κινήθηκαν και οι θεωρίες του B. Bernstein. Ο B. Bernstein (1991:15-39) με βάση τη θεωρία του για τους γλωσσικούς κώδικες και τη θεωρία για τον κοινωνικό έλεγχο χώρισε τα αναλυτικά προγράμματα σε δύο κατηγορίες: α) τα αναλυτικά προγράμματα συλλογικού τύπου τα οποία χαρακτηρίζονται από αυστηρή οριοθέτηση ανάμεσα στα περιεχόμενα των διδακτικών αντικειμένων με αποτέλεσμα να μην επιτρέπονται περιθώρια αλλαγών στην εκπαιδευτική πράξη και β) τα αναλυτικά προγράμματα ενοποιητικού τύπου στα οποία τα σύνορα ανάμεσα στα περιεχόμενα των διδακτικών αντικειμένων δεν είναι αυστηρά με αποτέλεσμα τη δυνατότητα συνδυασμών γνωστικών πεδίων μέσα στην τάξη (Scott, 2008:79). Πέρα από την οριζόντια συσχέτιση των περιεχομένων των αναλυτικών προγραμμάτων ανάμεσα στα μαθήματα, η ταξινόμηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να καθορίσει και την οριζόντια συσχέτιση ανάμεσα στο σχολικό και το οικογενειακό πλαίσιο. Η εν λόγω ταξινόμηση των αναλυτικών

προγραμμάτων δύναται να χρησιμοποιηθεί για να προσδιορίσει το βαθμό συσχέτισης των γνώσεων, που αποκτάει ο μαθητής πριν να φοιτήσει στο σχολείο σε σχέση με τη σχολική επιτυχία. Κατά πόσο, δηλαδή, η άτυπη εκπαίδευση στην οικογένεια, με βάση χαρακτηριστικά όπως η καταγωγή ή το κοινωνικό υπόβαθρο, διαδραματίζει ρόλο στη διευκόλυνση ή όχι, της αντίληψης των πολιτισμικών πρακτικών, που εφαρμόζονται στο σχολείο.

Γ) Στην Αμερική, οι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής της εξουσίας μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, έδωσαν σημασία στην αντίσταση, στην ανάπτυξη κριτικής συνείδησης από τους μαθητές με κύριο στόχο την αλλαγή και το μετασχηματισμό (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Οι βασικές τους θέσεις είναι οι εξής: α) η ανάπτυξη χειραφετικών αναλυτικών προγραμμάτων τα οποία να αναγνωρίζουν το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών καθώς και να σχετίζονται με μορφές κουλτούρας και γνώσης που τους ενδυναμώνουν. Βασική επίδραση προς αυτήν την κατεύθυνση έχει η απεικόνιση της μορφής και του περιεχομένου της γνώσης ως ένα διαρκή αγώνα, β) τα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να συνδέονται με τις εμπειρίες, που φέρνουν οι μαθητές στο σχολείο οδηγώντας στη συστηματική κριτική και αποδόμησή τους. Μέσω της εξέτασής τους οι μαθητές μπορούν να αποδράσουν από τις δεδομένες εμπειρίες, αποκαλύπτοντας πίσω από τη θέση τους, τις κρυμμένες δομές εξουσίας. Βασική επιδίωξη είναι όχι η αναπαραγωγή της υψηλής κουλτούρας αλλά η ενδυνάμωση των εμπειριών αυτών και η ένταξή τους στη δημοφιλή κουλτούρα μέσω της αποσύνδεσής τους από την άγνοια. Για τους θεωρητικούς της κριτικής παιδαγωγικής, η άγνοια δεν είναι απλώς η μη γνώση, αλλά μια ενεργή άρνηση των μαθητών να πληροφορηθούν, γ) βασικά σημεία για την κριτική παιδαγωγική, όσον αφορά τα αναλυτικά προγράμματα είναι η εισαγωγή της σύγκρουσης, των αντιφάσεων και ο εντοπισμός τους με στόχο την αποκάλυψη των κοινωνικών και οικονομικών δυνάμεων από τους μαθητές. Αναπτύσσεται με αυτόν τον τρόπο όχι μόνο μια γλώσσα κριτικής, αλλά και μια πρακτική κρίση, με στόχο τα άτομα να οδηγηθούν στην αντίληψη ότι μέσω της δράσης μπορούν να επιδιώξουν την αλλαγή. Σε αυτό το σημείο διαφέρουν από τους αναδομιστές, διότι δεν πιστεύουν ότι μια απλή αλλαγή στα αναλυτικά προγράμματα θα οδηγήσει στην αλλαγή, αλλά, όπως υποστήριζε ο H. Giroux, πρέπει να συμπεριληφθεί και κοινοτική δράση στο πλαίσιο των αναλυτικών προγραμμάτων (Giroux, 1989:130). Για παράδειγμα, ο M. Apple (1986: 198-199, 200-201, 204-205) αναφέρει ότι στα αναλυτικά προγράμματα της εποχής του, είχε υπάρξει μια απόπειρα να αποδειχθεί η θετική διάσταση της διαμάχης μέσα από τις χρήσεις της στην πρόοδο των πολιτικών δικαιωμάτων και των μαύρων. Παρόλα

αυτά, επικρατεί η συναίνεση με βάση την αίσθηση ότι οι συγκρούσεις πάντα λύνονται μέσα στα συγκεκριμένα θεσμικά όρια χωρίς να αφήνουν με αυτόν τον τρόπο το περιθώριο για τη σκέψη αλλαγής. Προτείνει τη χρήση βιβλιογραφιών, οι οποίες να αναφέρονται στο εργατικό κίνημα, αλλά και τους αγώνες των γυναικών και των μαύρων. Έτσι θα μπορέσουν οι μαθητές να συνδέσουν αυτές τις πληροφορίες τόσο με δίκες τους εμπειρίες όσο και εκείνες της οικογένειάς τους, ανατρέποντας την επιλεκτική παράδοση στα συγκεκριμένα θέματα. Επίσης, η σύγκρουση, μέσω της διαλεκτικής της δραστηριότητας, θα βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν ότι οδηγεί όχι μόνο στην παραβίαση των νόμων, αλλά και τη δημιουργία νέων, ανατρέποντας σχέσεις εξουσίας που είναι αποτέλεσμα συνήθειας. Με αυτόν τον τρόπο, σπάει ο μύθος της απόλυτης ομοιογένειας των ατόμων από την ίδια κοινωνική τάξη. Προτείνει, όσον αφορά τις κοινωνικές σπουδές, τη συγκριτική μελέτη επαναστάσεων όπως η Γαλλική, η Αμερικανική και η Κινέζικη, με στόχο την μεγαλύτερη κατανόηση, από τους μαθητές, των αιτιών που οδηγούν στη σύγκρουση και την αντίληψη των θετικών στοιχείων που θα μπορούσαν να προκύψουν από αυτήν. Σημαντικό σημείο είναι να μπορέσουν οι μαθητές να εντάξουν τα γεγονότα στο ιστορικό τους πλαίσιο και να αντιληφθούν τις αντιθέσεις και τις αντιφάσεις. Η ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης είναι ένα θέμα το οποίο απασχολεί και τους σύγχρονους ερευνητές (Mayo, 1997).

Εκτός από την συμβολή της Νέας Αγωγής με βασικό εκπρόσωπο τον S. Hall και το έργο του J. Dewey, η βασική αλλαγή ήρθε τη δεκαετία του '60 και κυρίως τη δεκαετία του '70, κατά τη διάρκεια της οποίας τα αναλυτικά προγράμματα μελετώνται στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο και ο ορθολογικός λόγος αρχίζει να γεννά υποψίες ως εργαλειακός, αναδεικνύοντας την πολιτική του διάσταση. Αυτή η κριτική στην ουσία του νεωτερικού προστάγματος των αναλυτικών προγραμμάτων και τη σύνδεσή τους με εργοστασιακές διαδικασίες για την παραγωγή των πολιτών του έθνους, γίνονται είτε με βάση: α) μια περισσότερο πρακτική προσέγγιση και β) μια μετα-νεωτερική προσέγγιση με κριτική διάσταση (Jackson, 1992: 32-37). Βασικές θεωρίες της πρώτης προσέγγισης είναι το διαδικαστικό και ερευνητικό μοντέλο με βασικούς εκφραστές τους J. Schwab και Y. Stenhouse. Εισάγεται η έρευνα δράσης ως μέσο διερεύνησης και αξιολόγησης των αναλυτικών προγραμμάτων, πηγαίνοντας από τη θεωρία στην πράξη και την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στην τάξη. Προβάλλεται με αυτόν τον τρόπο η αντίστροφη της διαδικασίας από τη βάση προς την κορυφή, για την παραγωγή θεωρίας, η οποία ανατροφοδοτείται από την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη. Μετατοπίζεται με αυτόν το τρόπο ο έλεγχος από εξωτερικούς παράγοντες στα ίδια τα σχολεία, δίνοντας προβάδισμα στη θέση του

εκπαιδευτικού ως ερευνητή. Προκρίνεται με αυτόν τον τρόπο η μετατροπή της στατικής γνώσης σε δυναμική (Carr & Kemmis, 2002· Marsh & Willis, 2007:113, 115· Stenhouse, 2003).

Η μελέτη εστιάζει όχι μόνο στο τι περιλαμβάνεται στα αναλυτικά προγράμματα, αλλά και στο τι δεν περιλαμβάνεται, όπως για παράδειγμα ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της αρχαιότητας ή η πολυεθνική διάσταση της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας. Στο πλαίσιο αυτό, μια ολιστική θεώρηση του αναλυτικού προγράμματος επιχειρεί η θεωρία της αναδόμησης με βασικό εκπρόσωπο τον W. F. Pinar. Η εν λόγω θεωρία προσεγγίζει το αναλυτικό πρόγραμμα ως κοινωνική κατασκευή συμφωνώντας στο σημείο αυτό με την προσέγγιση των θεωρητικών της κριτικής παιδαγωγικής. Επεκτείνει την μελέτη του όμως πέρα από το σχολικό χώρο, προσεγγίζοντάς το ως ένα κείμενο, ως γλωσσική αναπαράσταση που περιλαμβάνει όχι μόνο θεσμικούς όρους, αλλά και πολιτικές πρακτικές, κοινωνικά συμφέροντα κυρίαρχων ομάδων και μη, επιστημονικές αναζητήσεις, συνδέοντάς το με τις ιστορικές του συντεταγμένες. Σε αυτό το πλαίσιο το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι μια διαλεκτική ανάμεσα στους παραπάνω παράγοντες, κάτι ζωντανό το οποίο εξελίσσεται και συνδέεται με θέματα και προβληματικές του κοινωνικοπολιτικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται κάθε φορά. Εστιάζει σε διεπιστημονικά θέματα, όπως η πολυπολιτισμικότητα και το φύλλο (Pinar, 2004:2).

Ως συνέχεια των παραπάνω θεωριών, οι οποίες επιχειρούν να αποσυνδέσουν το αναλυτικό πρόγραμμα από την αποστολή της δημιουργίας ομοιόμορφων πολιτών του έθνους καθώς και από τα προστάγματα της νεωτερικότητας, δημιουργείται το ερώτημα αν τα αναλυτικά προγράμματα με βάση έναν νεωτερικό, τεχνοκρατικό, εθνοκεντρικό χαρακτήρα ταιριάζουν στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και του μεταναστευτικού φαινομένου (Χρυσουφίδης, 2003). Με βάση τον προβληματισμό αυτό, θεωρητικοί των αναλυτικών προγραμμάτων τόνισαν την ανάγκη υιοθέτησης διαπολιτισμικών αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία λαμβάνουν υπόψη το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών με στόχο τον κοινωνικό μετασχηματισμό και τον πολιτισμικό εμπλουτισμό. Η ορολογία και οι προβληματισμοί για τα διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα αναλύονται στο Υποκεφάλαιο 6.3.

**Δημόσια Αρχαιολογία:** Η Δημόσια Αρχαιολογία είναι όρος με διαφορετικές ερμηνείες ανάλογα με την ιδιαιτερότητα της ερευνητικής δράσης, το ρόλο της Αρχαιολογίας και τέλος την ίδια την ταυτότητα των χωρών, που τη χρησιμοποιούν. Ο όρος προτάθηκε το 1972 από τον Mc Gimsey για την καταγραφή αρχαιολογικών έργων και μνημείων, τα οποία βάλθηκαν από αναπτυξιακά έργα, με τη βοήθεια και τη συμβολή του κοινού. Ότι ονόμασε Public Archaeology, ο Mc Gimsey αναφέρεται σήμερα ως C.R.M. (Cultural Resources Management).



Αυτή η οπτική της Δημόσιας Αρχαιολογίας και η σύνδεσή της με την πολιτισμική διαχείριση υποστηρίζεται σε μεγάλο βαθμό, ακόμα και σήμερα, στις Η.Π.Α. . Οι δημόσιοι αρχαιολόγοι ορίζουν τους στόχους της Δημόσιας Αρχαιολογίας, με βάση τα παρακάτω: α) την εξέταση των τρόπων με τους οποίους η Αρχαιολογία συνδέεται και επιδρά στο κοινό, β) την εφαρμογή της Επιστήμης της Αρχαιολογίας σε συνεργασία με το κοινό, γ) την αποκατάσταση του τρόπου που το κοινό αντιμετωπίζει την Αρχαιολογία. Αυτή η έκταση των απόψεων αιτιολογείται με βάση τη διαφορετική εννοιολόγηση κατά πρώτον της Αρχαιολογίας σε συνάρτηση με τις διαφορετικές θεωρητικές κατευθύνσεις της (στη Βόρεια Αμερική για παράδειγμα η Αρχαιολογία συνδέεται περισσότερο με την Ανθρωπολογία, ενώ στην Ευρώπη περισσότερο με την Ιστορία) με τους διαφορετικούς τρόπους διεξαγωγής ανασκαφών εξαιτίας διαφορών του κοινωνικού ή οικονομικού υπόβαθρου (σε πιο οικονομικά προηγμένες χώρες οι ανασκαφές συνδέονται με αναπτυξιακά έργα, σε λιγότερο οικονομικά προηγμένες είναι σωστικού χαρακτήρα ανασκαφές) και με τις διαφορετικές εννοιολογήσεις βάση της τοπικής ή εθνικής ιστορίας και κατά δεύτερον της έννοιας του δημόσιου, η οποία μπορεί να εστιάσει, είτε στον προσδιορισμό της θεσμικής υπόστασης της Αρχαιολογίας, είτε στο κοινό και τους τρόπους σύλληψής της (Κασβίκης, 2015: 331-352).

Με βάση τα παραπάνω, η Δημόσια Αρχαιολογία διαφέρει από την Αρχαιολογία, στο γεγονός ότι εστιάζει στη σχέση μεταξύ Αρχαιολογίας με την κοινωνία και τους τρόπους πρόσληψής της από το κοινό. Παράδειγμα ερευνών που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα της Δημόσιας Αρχαιολογίας στον Ελληνικό ερευνητικό χώρο και με τις οποίες διερευνάται η διαμόρφωση του εθνικού φαντασιακού από τις αρχαιότητες και τους αρχαιολογικούς χώρους είναι η μελέτη του Γ. Χαμηλάκη (2007, 2012), στην οποία διερευνάται η αδιάλειπτη συγκρότηση των υλικών εμφάσεων της αρχαιότητας. Στη συγκεκριμένη έρευνα το ενδιαφέρον εστιάζεται από τη μία στο πως συνδέεται με τη θεσμική κατοχύρωση της ύπαρξής της στα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα και από την άλλη στο πως κατανοείται από τους μαθητές και με ποιο τρόπο επηρεάζει την ταυτότητά τους. Αντίστοιχη έρευνα είναι εκείνη του Κ. Κασβίκη (2015:331-352), στην οποία μελετάται η τροφοδότηση της Ελληνικής εκπαίδευσης με αναπαραστάσεις και ερμηνείες για τον υλικό πολιτισμό, με στόχο την κατασκευή της ταυτότητας των μαθητών, μέσα από τα μηνύματα που δίνονται από την τυπική εκπαίδευση (αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια), από την μη τυπική εκπαίδευση (αρχαιολογικοί χώροι, φορείς συνδιαχείρισης αρχαιολογικής κληρονομιάς) και από την άτυπη εκπαίδευση (παιδικά βιβλία). Στην ίδια κατηγορία μπορεί να ενταχθούν: α) η ανάλυση των Β. Δαλκαβούκη και Κ. Τσέκου (2015: 115-131) για το πως το «ηρώο εν πολέμοις» στην

Κομοτηνή γίνεται φορέας ανταγωνιστικών μηνυμάτων διαφορετικών λόγων και ταυτοτήτων παίρνοντας υπόψη την παρουσία μουσουλμανικής μειονότητας. Ταυτόχρονα σημαντικό σημείο εστίασης του ενδιαφέροντος αποτελεί η μελέτη της διερεύνησης του πως θα μπορούσε να αλλάξει η παρουσία της Αρχαιολογίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με στόχο τη διαμόρφωση λιγότερο εθνοκεντρικών ταυτοτήτων των μαθητών (Carman, 2002: 96-114· Merriman, 2004:3· Okamura & Matsuda, 2011: 2; McDavid & McGhee, 2010; Grima, 2016: 50-58). Στην κατεύθυνση αυτή μπορεί να ενταχθεί και η έρευνα της Ι. Παπαμαγκανάς (2012), στην οποία μελετάει τη δυνατότητα συνδυασμού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τον υλικό πολιτισμό και την αρχαιολογία, με στόχο την ανάπτυξη κριτικής σκέψης των μαθητών για το παρελθόν και το παρόν, μέσω της παρέμβασής της σε τρία διαπολιτισμικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αθήνα.

**Δημόσια Ιστορία:** Ο όρος της Δημόσιας Ιστορίας (Public History) είναι σχετικά ένας νέος ορισμός, ο οποίος σε πολλές χώρες ταυτίζεται με αναγνωρισμένο πανεπιστημιακό γνωστικό αντικείμενο όπως για παράδειγμα (Αθανασιάδης, 2015: 11-43· Λεμονίδου, 2015: 83-112· Noiret, 2011: 9-35· Noiriel, 2005b: 302-304; Ashon & Kean, 2012): α) στην Αμερική και τον Καναδά ήδη από την δεκαετία του 1970, β) στην Αυστραλία ήδη από το 1998 δια μέσου του Αυστραλιανού Κέντρου για τη Δημοσία Ιστορία, γ) στη Γερμανία ήδη από το 1980 με ομάδες εργασίας και δ) στη Γαλλία όπου χρησιμοποιείται ο όρος Δημόσιες Χρήσεις της Ιστορίας (Usages Publics del' Histoire) και συνδέεται με τους φορείς Επιτροπή Επαγρύπνησης για τις Δημόσιες Χρήσεις της Ιστορίας και Ελευθερία για την Ιστορία.

Θεμελιωτής της Δημόσιας Ιστορίας ως αυτόνομο πεδίο επιστημονικού ενδιαφέροντος στην Αμερική, όπου επινοήθηκε ο όρος, θεωρείται ο R. Kelley (1978:16-28), ο οποίος συνέβαλλε το 1978 στη δημιουργία ενός προπτυχιακού προγράμματος που θα επικεντρωνόταν στη Δημόσια Ιστορία. Εξαιτίας της πολύπλευρης σημασίας του όρου σε συνάφεια με τις διαφορετικές κατευθύνσεις που δημιουργούνται σε διαφορετικές χώρες αναφέρονται παρακάτω οι εξής τρεις κατευθύνσεις μελέτης της Δημόσιας Ιστορίας, όπως κατηγοριοποιούνται με βάση την ανάλυση Χ. Αθανασιάδη (2015:17-22): α) η κατεύθυνση του όρου όπως επικρατεί στις Η.Π.Α. ήδη από 1970. Σε αυτή την εκδοχή της η Δημόσια Ιστορία συνδέεται με την παρουσίαση των εκδοχών του παρελθόντος από τους δημόσιους ιστορικούς στο ευρύ κοινό, όπως παρουσιάζονται στις αναπαραστάσεις του δημόσιου χώρου, στις δημόσιες τελετουργίες (τελετή έναρξης Ολυμπιακών Αγώνων για παράδειγμα), αλλά και στα μουσεία ή στις εκθέσεις. Σε αυτή την εκδοχή η Δημόσια Ιστορία συνδέεται με τον τρόπο παρουσίασης των ευρημάτων της ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας στο ευρύ κοινό, β) η

κατεύθυνση του όρου όπως νοηματοδοτείται από την αγγλική σχολή της Δημόσια Ιστορίας με βάση κυρίως τη λειτουργία του Ιστορικού Εργαστηρίου του Κολεγίου Ράσκιν στην Οξφόρδη. Με βάση αυτήν την εκδοχή η Δημόσια Ιστορία συνδέεται τόσο με την παραγωγή ιστορικών πληροφοριών από τα ίδια τα υποκείμενα που εμπλέκονται σε ένα ιστορικό γεγονός, χωρίς απαραίτητα να είναι επαγγελματίες ιστορικοί όσο με την ένταξη προσωπικών εμπειριών των ιστορικών στην ιστορική αφήγηση. Αυτή η εκδοχή συνδέεται με την προφορική και οικογενειακή ιστορία. Με αυτή την εκδοχή συνδέεται και η συζήτηση για το βαθμό που η Δημόσια Ιστορία μπορεί να συνεισφέρει στην δόμηση συλλογικών ταυτοτήτων, γ) η κατεύθυνση του όρου όπως νοηματοδοτείται στη Γαλλία συνδεόμενη βασικά με τους τρόπους, τις χρήσεις και τις μορφές που λαμβάνει η ιστορία στο δημόσιο χρόνο εξετάζοντας παράλληλα και τον τρόπο που αυτές οι μορφές δίνουν συγκεκριμένα μηνύματα διαμορφώνοντας την εθνική ταυτότητα, την ιστορική συνείδηση και τη συλλογική μνήμη των πολιτών της κάθε χώρας. Δημόσια Ιστορία σε αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να θεωρηθεί ο τρόπος πληροφόρησης σε σχέση με το παρελθόν από το διαδίκτυο, την τηλεόραση, τον τύπο, την λογοτεχνία, τα κόμιξ, το θέατρο, τα μνημεία, το τοπίο πόλης, τον κινηματογράφο.

Στην Ελλάδα ο ορισμός της Δημόσιας Ιστορίας συνδέεται κυρίως με τη Γαλλική εκδοχή του όρου και τις εικόνες του παρελθόντος στο δημόσιο χώρο, τις χρήσεις της ιστορίας και τον τρόπο που επηρεάζουν την εθνική ταυτότητα και τη συλλογική μνήμη των Ελλήνων. Τον όρο Δημόσια Ιστορία στην Ελλάδα θεωρείται ότι εισήγαγε ο H. Fleischer (2003:45-130) με βάση άρθρο του στο περιοδικό *Historien*, με τίτλο «*The Past Beneath the Present. The resurgence of World War II Public History After the Collapse of Communism: A stroll Through the International Press*». Σημαντική συμβολή του στον τομέα αυτό θεωρείται και η δημοσίευση του συγγράμματος του με τίτλο «*Οι Πόλεμοι της μνήμης*». Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος στη Δημόσια Ιστορία (Fleischer, 2008). Παρόλο που ο τομέας της Δημόσιας Ιστορίας στην Ελλάδα δεν βρίσκεται σε τόσο εξελιγμένο στάδιο όσο στο διεθνή χώρο και δε συνδέεται με πανεπιστήμια ως ξεχωριστός ακαδημαϊκός κλάδος, ήδη από το 1990 υπάρχει μία στροφή θεσμικών οργανισμών, ειδικών προγραμμάτων και ερευνητικών πρωτοβουλιών. Σημαντικός σταθμός προς αυτή την κατεύθυνση ήταν η έκδοση του περιοδικού *Historien*. Σημαντική εξέλιξη για τον τομέα της Δημόσιας Ιστορίας ήταν η διενέργεια ερευνών και μεμονωμένων ερευνητών προς την κατεύθυνση των αφηγήσεων για το παρελθόν στο δημόσιο χώρο (Λεμονίδου, 2015:86-89).

Παραδείγματα τέτοιων ερευνών προς αυτήν την κατεύθυνση είναι: α) η έρευνα του Ε. Κελεσιδή, ο οποίος στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών του σπουδών εξέτασε το πως μπορούν να

επηρεαστούν οι μαθητές ως προς τη διαμόρφωση των ιστορικών ιδεών σε σχέση με τον κινηματογράφο και πως μπορεί να ενταχθεί ο κινηματογράφος στο πλαίσιο διδασκαλίας της Ιστορίας βάσει συνεντεύξεων σε 18 μαθητές Δημοτικού, β) η προσέγγιση του Γ. Ανδρίτσου (2015:253-273), για τον τρόπο που οι Ελληνικές ταινίες μεγάλου μήκους οι οποίες προβλήθηκαν στους κινηματογράφους τη σεζόν 1944-1945 μέχρι και την σεζόν 1981-1982 αναπαριστούν τις διώξεις των Ελλήνων Εβραίων και πως συνδέονται με τη διαμόρφωση συλλογικής μνήμης, γ) η ανάλυση του Π. Μουρατίδη (2015:275-286) για το πως μπορούν να μελετηθούν τα γεγονότα του εμφυλίου μέσα από τα μηνύματα της θεατρικής κωμωδίας. Η Δεξιά, η Αριστερά και ο κυρ-Παντελής όσο και μέσα από τις υπόλοιπες κωμωδίες των Α. Σακελλαρίου & Χ. Γιαννακόπουλου, δ) η προσέγγιση του Χ. Δερμετζόπουλου (2015: 287-305) για το συμβολικό πόλεμο και τη σχέση της συλλογικής μνήμης με την επιστημονική ιστορία, όπως παρουσιάζεται στην ταινία του Κ. Γαβρά με τίτλο «Παρθενών, η οποία προβλήθηκε στο Νέο Μουσείο της Ακρόπολης» και τέλος ε) η ανάλυση των απόψεων των μαθητών για την Ιστορία μέσω της προσέγγισης των ταινιών, που δημιούργησαν μαθητές Γ΄ Γυμνασίου και Α΄, Β΄, Γ΄ Λυκείου για το διαγωνισμό με τίτλο «Προσεγγίζουμε κριτικά το παρελθόν με βασικό παιδαγωγικό στόχο την ανάπτυξη ενσυναίσθησης του άλλου / του διαφορετικού». Υποβλήθηκαν 174 ντοκιμαντέρ από 14 σχολεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ιστορικές αφηγήσεις έτσι όπως προέκυπταν από το περιεχόμενο των ταινιών συμβάδιζαν με το παραδοσιακό, παραδειγματικό μοντέλο του J. Rüsen. Τα βασικά προβλήματα που παρατηρήθηκαν ήταν ο εθνοκεντρικός και στερεοτυπικός τρόπος προσέγγισης του περιεχομένου, η αδυναμία πολυπρισματικής προσέγγισης ιστορικών θεμάτων και η αδυναμία ανάπτυξης ιστορικής ενσυναίσθησης. Παρόλα αυτά παρατηρήθηκε σε μικρό βαθμό και μία προσπάθεια ανάδειξης του κριτικού αφηγηματικού μοντέλου. Το βασικό συμπέρασμα ήταν ότι τόσο οι Δημόσιες Χρήσεις της Ιστορίας όσο και η σχολική εκπαίδευση οδηγούν σε μία κλειστή εθνοκεντρική ιστορική συνείδηση, που δεν ταιριάζει με τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές συνθήκες. Προτείνεται ο εκσυγχρονισμός των Αναλυτικών Προγραμμάτων Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Σακκά, 2015: 309-329).

Ο όρος Δημόσια Ιστορία στην ανά χειράς διδακτορική διατριβή ακολουθεί τη Γαλλική και την Ελληνική εκδοχή ως προς τα μηνύματα και τις αφηγήσεις στο παρελθόν στο δημόσιο χώρο αλλά και τον τρόπο που συνδέονται με τη διαμόρφωση συλλογικής μνήμης και εθνικής ταυτότητας. Τα σημεία σύγκλισης της Δημόσιας Ιστορίας με τους σκοπούς της ανά χειράς διδακτορικής διατριβής είναι τα εξής: α) η δημόσια εκπαίδευση και το σχολείο μπορεί να θεωρηθούν ως η επίσημη Δημόσια Ιστορία, η οποία συνδέεται με τη διαμόρφωση της

συλλογικής μνήμης και της ιστορικής συνείδησης των μαθητών (Αβδελά, 2014), β) η ανά χειράς διδακτορική διατριβή δεν εξετάζει το μαθητή αποκομμένο από τις προηγούμενες γνώσεις του, όσον αφορά τον τρόπο που αντιλαμβάνεται το παρελθόν. Ο μαθητής και η ιστορική συνείδηση, η οποία διαμορφώνεται και από άλλες πηγές πληροφόρησης, είναι ένα από τα βασικά στοιχεία του θεωρητικού μοντέλου των Horsley και Wolker (2005) που χρησιμοποιήθηκε στην ανά χειράς διδακτορική διατριβή για να οριστεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό ενδιαφέρει ο τρόπος που επηρεάζει η Δημόσια Ιστορία τη διαμόρφωση συλλογικής μνήμης και ιστορικής συνείδησης. Πολλές φορές αυτή η επιρροή μπορεί να είναι πιο ισχυρή από την επιρροή των σχολικών εγχειριδίων, όπως για παράδειγμα έδειξε η έρευνα που έκανε ο K. Fukuoaka (2011:83-103) για να διαπιστώσει τον τρόπο που επηρεάζουν τη συλλογική μνήμη τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας, βάσει συνεντεύξεων σε 69 μαθητές ηλικίας 20 έως 23 ετών σε σχολεία της Ιαπωνίας.

**Θεωρίες για την προσπάθεια ένταξης του έθνους στο χρόνο:** μπορούν να διαχωριστούν σε δύο βασικές κατηγορίες: α) αυτές που εκλαμβάνουν το έθνος ως διαχρονική οντότητα με ρίζες χαμένες στα βάθη της Ιστορίας και β) εκείνες που εστιάζουν στη συγκρότησή του ως ιστορικό υποκείμενο κατά τη νεωτερική περίοδο (Βέικος, 1999: 10-11). Υπάρχουν και κάποιοι θεωρητικοί, που είναι ανάμεσα σε αυτές τις δύο απόψεις. Για παράδειγμα ο Smith στο σύγγραμμά του με τίτλο: «Εθνική ταυτότητα» αναφέρει ότι οι μανιχαϊστικοί δυϊσμοί πρέπει να αντιμετωπίζονται με στοχασμό. Διερωτάται, αν εκληφθεί ως δεδομένο η συγχρονικότητα του έθνους, η εθνικοποίηση των μαζών μέσω της πολιτικής εστίασης στη διάσταση του έθνους, αποκλείοντας τον τίτλο του έθνους στους Ασσύριους μόνο επειδή εκεί οι μάζες ήταν αποκλεισμένες από την πολιτική δραστηριότητα και την έλλειψη πολιτικής αντιπροσώπευσης, μήπως και πάλι είναι ένας δυτικός τρόπος αναχρονιστικής σκέψης, επιβάλλοντας μια πολύ διαφορετική αντίληψη για το έθνος σε διαφορετικές περιοχές και περιόδους; Επιχειρηματολογώντας υπέρ της άποψής του για την προ-νεωτερική μορφή των πολιτισμικών εθνοτικών ταυτοτήτων επιμένει στο ότι ακόμα και μια προσέγγιση πολυδιάστατης αντίληψης για το έθνος και πάλι θα καταλήξει στον κυκεώνα της ύπαρξης διαφορών ανάμεσα σε προ-νεωτερικές και νεωτερικές συλλογικές ταυτότητες (Smith, 2000: 71).

Το βασικό επιχείρημα των υποστηρικτών του έθνους ως διαχρονική οντότητα είναι ότι η λέξη έθνος (nation) είναι πολύ παλαιότερη από τις σύγχρονες κοινωνίες. Το επιχείρημα αυτό ο Hobsbawm το χρησιμοποιεί για να επιχειρηματολογήσει ακριβώς για το αντίστροφο. Ο Π. Λέκκας (2011) στο σύγγραμμά του με τίτλο «Η εθνικιστική ιδεολογία: πέντε υποθέσεις εργασίας στην Ιστορική Κοινωνιολογία», αντικρούει την επιχειρηματολογία της παλαιότητας

των λέξεων εστιάζοντας στην ανταλλακτική τους αξία. Ακριβώς σε αυτό το επιχείρημα βασίζεται και ο E. Hobsbawm (1994: 29-34) για να αντικρούσει τη διαχρονική προέλευση του έθνους, δηλαδή την παλαιότητα των λέξεων. Ως ημερομηνία κλειδί ορίζει το 1884 καθώς από εκεί και ύστερα η λέξη έθνος (nacion) συνδέθηκε με την κυβέρνηση (gobierno) τονίζοντας την εδαφική και πολιτική διάστασή του. Πριν το 1884 η λέξη σήμαινε το σύνολο των κατοίκων μιας χώρας ή ενός βασιλείου καθώς επίσης και έναν αλλοδαπό. Στην παραπάνω θεωρητική κατεύθυνση κινείται και ο G. Noiriel σύμφωνα με τον οποίο η έννοια του έθνους διαμορφώθηκε τα τελευταία διακόσια χρόνια και μπορεί να συνδεθεί με τη δημιουργία των εθνών κρατών (Noiriel, 1991).

Το παραπάνω δίλημμα το απεικονίζει πραγματικά διεισδυτικά στο ακαδημαϊκό παιχνίδι των λέξεων η D. Schnapper, η οποία διακρίνει ένα παιχνίδι εννοιών ανάμεσα στην πρωταρχική Σχολή, η οποία κατέτασσε τα έθνη ως φυσικές μονάδες ομαδοποίησης των ανθρώπων στην αιωνιότητα και στην εκσυγχρονιστική Σχολή η οποία εστίασε στο μοντέρνο χαρακτήρα της εθνικής κατασκευής. Επιμένοντας στην πολιτική διάσταση του έθνους ως διακριτικό στοιχείο από προ-νεωτερικές μορφές εθνοτήτων, που ο A. Smith ονόμαζε *ethnie*, διατυπώνει την άποψη ότι αν οριστεί ως πολιτικό έθνος κάθε μορφή ιστορικής συλλογικότητας αντί να γίνεται λόγος για πολιτισμικό έθνος, τότε τα πολιτικά έθνη, ως μορφή του «ανήκειν» σε μορφές συλλογικότητας, πάντα υπήρχαν. Αντιθέτως, αν εκληφθεί το πολιτικό έθνος ως μια μορφή πολιτικής οργάνωσης της σύγχρονης δημοκρατικής εποχής, τότε θα υιοθετηθεί η νεωτερικότητα της άποψης, δηλαδή της εκσυγχρονιστικής Σχολής (Schnapper, 2000: 59). Η θεωρητική επιστημονική διαμάχη ξεγυμνώνει την εθνικιστική κατασκευή του έθνους ως μονοδιάστατη οντότητα της ομοιογένειας και της συνέχειας, απογυμνώνοντάς την από την έννοια της εξέλιξης δυτικού τύπου με δαρβινικά εξανθήματα και εντάσσοντάς την στους νόμους της συνεχούς μεταμόρφωσης του όρου, καταλήγοντας στην ανακατασκευή του στάσιμου. Έναντι αυτού του επιστημονικού διλήμματος ο γράφων την ανά χείρας διατριβή επιλέγει την προσέγγιση του όρου ως ιστορική κατασκευή.

Ακριβώς, σύμφωνα με το επιχείρημα της D. Schnapper (1994), το πολιτικό έθνος συνδέεται με τη νεωτερικότητα, ενώ με αυτήν τη νοηματοδότηση δεν μπορεί να υποστηριχθεί προγενέστερη ύπαρξη. Μια τέτοια θεώρηση είναι εξαιρετικά σημαντική για το ζήτημα που πραγματεύεται η παρούσα διατριβή καθώς κατά αυτόν τον τρόπο ανατρέπεται η συνέχεια της Ελλάδας ως έθνος με ανιστορικό τρόπο από την αρχαιότητα ως τη σύγχρονη εποχή έστω και έμμεσα στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας. Ο γράφων την ανά χείρας διατριβή συμφωνεί – κάτι που φαίνεται και στο Κεφάλαιο της ανά χείρας διατριβής που αναφέρεται στη

διαπολιτισμική προσέγγιση της έννοιας της ετερότητας- με την ιστορικοποίηση της ταυτότητας και της ετερότητας αλλά και την τοποθέτηση στο εκάστοτε πλαίσιο βάσει της ιστορικής μεθοδολογίας.

**Κρυφά Αναλυτικά Προγράμματα:** Από τη δεκαετία του '60 υπάρχει προσπάθεια κατανόησης του οργανωτικού κλίματος και των μηνυμάτων σε επίπεδο σχολικής τάξης καθώς και της κουλτούρας ως βιωμένη πράξη, η οποία διαγράφεται από τις κοινωνικές σχέσεις μέχρι και τη διάταξη του χώρου και συμπίπτει με τη μελέτη του κρυφού αναλυτικού προγράμματος. Ο όρος λανθάνων ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Water στη δεκαετία του '60, αλλά καθιερώθηκε από τον P. Jackson (1968) και τους συνεργάτες του για να περιγράψει το άτυπο σύστημα του σχολείου. Υπάρχουν και άλλοι όροι που έχουν αποδοθεί στη συγκεκριμένη έννοια όπως ατμόσφαιρα (atmosphere) και κλίμα (climate) (Prosser,1999). Ένας άλλος όρος, που χρησιμοποιήθηκε, ήταν το άγραφο αναλυτικό πρόγραμμα. Ο εν λόγω όρος παρέπεμπε στη μη καταγραφή των σχέσεων που μελετώνται στο πλαίσιο αυτού του όρου. Αυτό δε συμβαίνει πάντα, γιατί οι κανόνες, που καθορίζουν για παράδειγμα τις σχέσεις σε ένα σχολείο μπορεί να είναι καταγεγραμμένοι. Στην Ελλάδα έχει χρησιμοποιηθεί μια ποικιλία ορισμών όπως: άτυπο, ανεπίσημο, σιωπηλό, αόρατο, κρυφό, άγραφο, παράλληλο. .Οι όροι αόρατο, σιωπηλό, κρυφό ίσως να είναι αμφισβητήσιμοι, διότι οι αξίες που διέπουν τη συγκεκριμένη έννοια, μπορεί να μην είναι καταγεγραμμένες, όπως το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά σίγουρα δε συμβαδίζουν με τον προσδιορισμό του αόρατου (Χατζηγεωργίου, 2012). Στην ανά χειράς διδακτορική διατριβή χρησιμοποιείται ο όρος κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, διότι είναι από τους πιο διαδεδομένους όρους τόσο στην ελληνική όσο και στην αγγλική βιβλιογραφία.

Ο P. Jackson και οι συνεργάτες του ερεύνησαν μορφές διαπαιδαγώγησης πέρα από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα όπως εορτές, εκδηλώσεις, κανόνες συμπεριφοράς, αφίσες, μέγεθος τάξης, χωροταξική τοποθέτηση των μαθητών, οι οποίες εμφυσούσαν άτυπα την επίσημη ηθική διδασκαλία μέσω της επίκλησης πειθαρχίας (Πάσουλα, 2004: 100-102). Με βάση τις έρευνες του Jackson, καθώς και του R. Dreeben, ο οποίος κινήθηκε και εκείνος σε μια πιο φονξιοναλιστική προσέγγιση των κρυφών αναλυτικών προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί δίνουν βάση σε λειτουργίες που οδηγούν στην κοινωνική προσαρμογή όπως ο έπαινος ή η ισχύς παρά στην ανεξαρτησία ή την καθολικότητα όπως τις όρισε ο R. Dreeben. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές οδηγούνταν στην αναστολή των παρορμήσεων και την αποδοχή της εξουσίας (Marsh,1997:35). Συνήθειες όπως οι ποινές, η διάταξη των θέσεων, ο τρόπος εκτέλεσης πρωινής προσευχής, οι ώρες που αφιερώνονται σε κάθε μάθημα στο

ωρολόγιο πρόγραμμα, μπορούν να αποτελέσουν παραδείγματα του τρόπου συμμόρφωσης των μαθητών με συγκεκριμένες αντιλήψεις και στάσεις καθόλου αθώες (Χατζηγεωργίου, 2012: 110-111). Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για παράδειγμα, οι πιο πολλές ώρες που για περισσότερο από έναν αιώνα αφιερώνονταν στην αρχαία ελληνική γραμματεία σε σχέση με την νεοελληνική γραμματεία, ίσως να μην ήταν τυχαίο γεγονός. Ίσως φανερώνει μια έμμεση ιεράρχηση κατά την οποία το παρελθόν είναι πιο σημαντικό από το παρόν, αναπαράγοντας με αυτόν τον τρόπο το στερεότυπο της ανωτερότητας της αρχαίας ελληνικής γραμματείας σε σχέση με την νεοελληνική (Τσάφος, 2004).

Από την άλλη πλευρά, τονίστηκε και η εξωτερική διάσταση των κρυφών αναλυτικών προγραμμάτων από θεωρητικούς της αναπαραγωγής, οι οποίοι προσανατολίστηκαν σε ένα οικονομικό μοντέλο και έδωσαν μία λιγότερο μηχανιστική διάσταση στα κρυφά αναλυτικά προγράμματα σε σχέση με το μοντέλο του λειτουργισμού. Τα προσέγγισαν με βάση μια συγκρουσιακή ή νεομαρξιστική διάσταση. Παραδείγματα τέτοιων θεωρητικών είναι οι S. Bowles & H. Gintis από τις Η.Π.Α. καθώς και ο κοινωνικός θεωρητικός από τη Γαλλία ο Althusser. Οι S. Bowles & H. Gintis από την πλευρά τους ανέπτυξαν τη θεωρία της αντιστοιχίας. Υποστήριξαν ότι στη σχολική αίθουσα τόσο οι κοινωνικές σχέσεις όσο και η διάταξη του χώρου, των θέσεων ή η αρχιτεκτονική του κτιρίου, αντιστοιχεί στις ιεραρχημένες δεξιότητες και αξίες ανάλογα με την κοινωνική τάξη του κάθε μαθητή και τον καταμερισμό εργασίας που αρμόζει στον καθένα ως εργατικό δυναμικό (Κατζάρα, 2008; Γούναρη & Γρόλλιος, 2010)

Τη συγκεκριμένη θεωρία των S. Bowles και H. Gintis για τον τρόπο που λειτουργούν τα κρυφά αναλυτικά προγράμματα επιχείρησε να την επιβεβαιώσει η J. Anyon (1980) διενεργώντας εθνογραφική έρευνα. Η έρευνα αυτή δημοσιεύτηκε αρχικά ως άρθρο σε επιστημονικό περιοδικό και στη συνέχεια συμπεριλήφθηκε στο βιβλίο της με τίτλο «Social class and hidden curriculum of work». Η J. Anyon εξέτασε το αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα μαθήματα που διδάσκονται οι μαθητές, τη μέθοδο και τους σκοπούς της διδασκαλίας σε συνάρτηση με την κοινωνική τους τάξη. Το δείγμα που χρησιμοποίησε προέρχονταν από πέντε σχολεία διαφορετικών περιοχών των Η.Π.Α. στα οποία φοιτούσαν μαθητές από διαφορετικές τάξεις και διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο. Διαπίστωσε πως στα σχολεία στα οποία φοιτούσαν μαθητές της εργατικής τάξης οι γνώσεις ήταν περισσότερο τεχνικής υφής, και μεταδίδονταν ως πληροφορίες, χωρίς να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν προβληματισμό ή κριτική σκέψη. Σε αυτά τα σχολεία οι κανόνες ήταν αυστηροί, δεν δινόταν καμία ελευθερία στα παιδιά τα οποία δεν έπαιρναν καμία πρωτοβουλία, αλλά εκπαιδεύονταν



στην υπακοή των κανόνων. Από την άλλη πλευρά στα σχολεία που υπερίσχυαν αριθμητικά οι μαθητές της μεσαίας τάξης, αναλάμβαναν οι τελευταίοι περισσότερες πρωτοβουλίες ενώ το κριτήριο για την αξιολόγηση των εργασιών τους ήταν περισσότερο η επιθυμία που είχαν να κάνουν την εργασία παρά το κατά πόσο ήταν καλή ή όχι με συγκεκριμένα κριτήρια. Τέλος, στα σχολεία στα οποία φοιτούσαν μαθητές από την ανώτερη κοινωνική τάξη οι κανόνες ήταν λιγότερο αυστηροί, μπορούσαν για παράδειγμα να εξέλθουν από την τάξη χωρίς να ζητήσουν την άδεια του διδάσκοντος ενώ στόχος της διαδικασίας της μάθησης ήταν η ανακάλυψη της γνώσης από τους μαθητές και η εκμάθηση σύνθετων δεξιοτήτων όπως η σύνδεση γεγονότων. Το τελικό της συμπέρασμα ήταν ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και την κοινωνική τάξη των μαθητών καθώς το σχολείο, μέσα από το φανερό αναλυτικό πρόγραμμα προετοιμάζει τους εκπαιδευόμενους για την εργατική θέση η οποία έχει διαγραφεί προτού καν προσέλθουν στο σχολείο. Οι μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από την ανώτερη τάξη και προορίζονται για διοικητικές θέσεις, εκπαιδεύονται στη σύνθετη σκέψη, που θα τους χρησιμεύσει στο να λαμβάνουν αποφάσεις ενώ οι μαθητές που προέρχονται από την εργατική τάξη μαθαίνουν να υπακούν σε κανόνες, δεξιότητα που θα τους χρειαστεί για τη συμμόρφωσή τους με τις εντολές ανωτέρων στελεχών. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με την Anyon, οι μαθητές της εργατικής τάξης δεν μαθαίνουν μόνο το σεβασμό και την πειθαρχία, αλλά αναπτύσσουν και τη δυνατότητα της συγκρουσιακής σχέσης με το κεφάλαιο (Whitty, 2007). Με αυτήν τη λογική υποστηρίζει ότι και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οδηγήσουν στο κίνημα της αλλαγής οργανώνοντας την αντίστασή τους έναντι των επιταγών του εκπαιδευτικού συστήματος (Anyon, 2005:42).

Όσον αφορά τον ρόλο της υλικής διάστασης στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν γίνει έρευνες και για τον τρόπο με τον οποίο το μέγεθος ή η αρχιτεκτονική της σχολικής τάξης και του σχολείου επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών. Έχουν εκπονηθεί έρευνες για τους τρόπους που η διάταξη των θέσεων μπορεί να επηρεάσει την επίδοση αναλόγως του είδους της εκάστοτε δραστηριότητας. Για παράδειγμα, έχει αποδειχθεί βάσει ερευνών, ότι ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες ταιριάζει περισσότερο σε συνεργατικές δραστηριότητες, στις οποίες αποδείχθηκε ότι η διαδικασία της μάθησης καθώς και η επίδοση εξαρτάται κατά 25% από στοιχεία όπως ο εξωτερικός χώρος, το πόσο παλιό ή σύγχρονο είναι το κτίριο, το βάψιμο της αίθουσας, το εμβαδόν των κτιρίων, το μέγεθος της σχολικής τάξης, την θέση του σχολικού κτιρίου και από άλλα κτίρια (Earthman & Lemasters, 1996).

Ο L. Althusser συμφωνώντας με την έρευνα των Bowels & Gintis επεκτείνει τη θεωρητική διάσταση των κρυφών αναλυτικών προγραμμάτων από την απλή συσχέτισή τους

με υλικές πρακτικές στο πώς επηρεάζουν τη διαδικασία κοινωνικοποίησης μέσω μιας συστηματικής ιδεολογίας (Earthman & Lemasters, 1996). Συγκεκριμένα, δίδει προσοχή στις πρακτικές που βιώνονται από τους μαθητές στο εσωτερικό του σχολείου, δομώντας το υποσυνείδητο των μαθητών. Τη θεωρία των κρυφών αναλυτικών προγραμμάτων εξέλιξε και η έρευνα του P. Bourdieu (1981:305,314) μέσω της θεωρίας του για το έθος. Προσθέτει το σώμα στο οποίο ενυπάρχει σύμφωνα με τη θεωρία του η ενσαρκωμένη ιστορία του habitus, ως αντικείμενο μάθησης και κοινωνικού ελέγχου.

Υπάρχουν όμως και θεωρητικοί, οι οποίοι ερεύνησαν τις σχολικές πρακτικές στο πλαίσιο του κρυφού αναλυτικού προγράμματος που δεν περικλείουν σχέσεις αναπαραγωγής ή αντίστασης. Από τις πιο σημαντικές μελέτες στο επίπεδο αυτό είναι και εκείνη του P. Willis. Ο τελευταίος εστιάζει στους μάγκες, οι οποίοι είναι μαθητές της εργατικής τάξης που αμφισβητούν του κανόνες, όπως περνάνε μέσα από τα κρυφά αναλυτικά προγράμματα, μέσω αντίθετων συμπεριφορών. Με αυτόν τον τρόπο αντιτίθενται στην εξουσιαστική τους διάσταση. Ο P. Willis τονίζει σε μεταγενέστερη μελέτη, την ενεργητική μορφή της κουλτούρας ή πιο συγκεκριμένα της πολιτιστικής παραγωγής όχι μόνο μέσω θεωρητικής διερεύνησης αλλά και ακτιβισμού. Αυτή η διαπίστωση έδειχνε ότι οι σχέσεις εντός του σχολείου, πέρα από τις επιταγές του επίσημου αναλυτικού προγράμματος μπορεί να εμπεριέχονται και οι έννοιες της αντίστασης, της σύγκρουσης, αλλά και της εναντίωσης στα σχολικά και κοινωνικά κατεστημένα (Gordon, 1983: 105-115). Σύμφωνα με έρευνες, αυτές οι σχέσεις δεν είναι απαραίτητο να εξελίσσονται στη διάρκεια του μαθήματος ή μόνο ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές αλλά μπορούν να εκδηλώνονται και τις ώρες του διαλείμματος ανάμεσα σε ομάδες μαθητών των οποίων οι συμπεριφορές διαφέρουν πολύ από τις επιθυμητές. Οι έρευνες του Hargreaves (1995) αποδεικνύουν ότι οι υπό-ομάδες μαθητών συγκρούονται όχι μόνο μεταξύ τους, αλλά και με τις κυρίαρχες σχολικές πρακτικές. Επίσης έρευνες έχουν δείξει ότι και οι εκπαιδευτικοί μέσω των πρακτικών που χρησιμοποιούν μπορούν να αντιτεθούν τόσο στο επίσημο αναλυτικό όσο και στο κρυφό πρόγραμμα (Halstead, 1996; Μαυρογιώργος, 1983).

Όσον αφορά το ζήτημα της αντίστασης στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα έχουν διατυπωθεί προβληματισμοί από ριζοσπάστες παιδαγωγούς και κυρίως από τους εκπροσώπους του ρεύματος της κριτικής παιδαγωγικής, όπως οι H. Giroux και M. Apple. Ο H. Giroux υποστηρίζει ότι η έννοια της αντίστασης δεν θα πρέπει να τοποθετείται απλά ως ταμπέλα σε κάθε αντίθετη συμπεριφορά, αλλά θα πρέπει να έχει μια κριτική διάσταση, η οποία αποκαλύπτει τις αντιφάσεις των σχέσεων κυριαρχίας στην υπηρεσία κοινωνικής και προσωπικής χειραφέτησης. Οι μορφές αντίστασης θα πρέπει να μελετώνται σύμφωνα με τη

θεωρία του H. Giroux, όχι μόνο ως επιφανειακές εκδηλώσεις άμεσης δράσης αλλά σε ένα θεωρητικό πλαίσιο που περιλαμβάνει συμφέροντα και κίνητρα. Επίσης είναι σημαντικό να μην επικεντρώνονται οι αναλυτές μόνο στις φανερές εκδηλώσεις αντίστασης αλλά και σε λιγότερο άτυπες μορφές, οι οποίες μπορούν να δείχνουν προδιάθεση αντίστασης όπως για παράδειγμα το χιούμορ στην τάξη. Σε αντίθετη περίπτωση οπτικής της αντίστασης είναι επικίνδυνο να θεωρηθεί ότι αποσιωπά τις αντιφάσεις της κοινωνικής κυριαρχίας αναπαράγοντάς τις. Αυτό αποκάλυψε και η έρευνα της Fine, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές από εναλλακτικά γυμνάσια του Μπρόνξ και της Νέας Υόρκης, οι οποίοι εγκατέλειψαν το σχολείο, αποδείχθηκε ότι ήταν ακαδημαϊκά ισοδύναμοι με εκείνους που παρέμειναν στο σχολείο και ότι μπορούσαν να αμφισβητήσουν την κυρίαρχη ιδεολογία. Παρόλα αυτά μέσω της εγκατάλειψής τους απομακρύνονταν από αυτό το σχέδιο αναπαράγοντας τελικά την κυρίαρχη ιδεολογία, χωρίς να την αμφισβητούν (Walker, 1985: 63-83). Ο M. Apple θεωρεί σημαντικό το στοιχείο της σύγκρουσης, εντός του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, το οποίο είναι αυτό που οδηγεί τους μαθητές που προέρχονται κυρίως από εργαζόμενες οικογένειες να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στην αλλαγή και να αντιδράσουν με έναν τρόπο λιγότερο κατάλληλο στη διατήρηση των σημερινών τρόπων αλληλεπίδρασης (Apple, 1986: 173).

Ο τρόπος θεώρησης του κρυφού αναλυτικού προγράμματος στην ανά χείρας διδακτορική διατριβή είναι λιγότερο μηχανιστικός από τους θεωρητικούς του λειτουργισμού, λαμβάνοντας υπόψη ότι κάθε σχολείο έχει ένα μοναδικό κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και αυτό συνδέεται με τους εξής παράγοντες: α) τη βαθμίδα εκπαίδευσης, β) την κοινωνική προέλευση των μαθητών, γ) τους εκπαιδευτικούς και δ) τις διαφορετικές σχέσεις, που δημιουργούνται σε επίπεδο σχολικής τάξης. Με αυτόν τον τρόπο σε μια σχολική τάξη οι σχέσεις του κρυφού αναλυτικού προγράμματος μπορεί να είναι διαφορετικές σε σχέση με το επίπεδο του σχολείου (Jackson et al, 1993). Μία έρευνα, η οποία αποδεικνύει ότι το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα συνδέεται με τους παραπάνω παράγοντες, συνέκρινε δύο σχολεία της ίδιας περιοχής, με μαθητικό δυναμικό από τον ίδιο πληθυσμό, στα οποία διδάσκονταν τα ίδια μαθήματα. Παρόλα τα κοινά στοιχεία αποδείχθηκε ότι το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα είναι διαφορετικό και στα δυο σχολεία (Stoll, 1999). Μια ελληνική έρευνα, η οποία αποδεικνύει την ανάπτυξη του κρυφού αναλυτικού προγράμματος σε επίπεδο σχολείου, τάξης και κοινωνικού πλαισίου είναι εκείνη της Ε. Πασούλα, η οποία ερευνήσε πέντε Δημοτικά Σχολεία διενεργώντας μελέτες περίπτωσης για κάθε ένα από αυτά (Pasoula, 2001).

**Πως η ευγονική, ο ρατσισμός και ο εθνικισμός συνδέονται με το έθνος κράτος στην νεωτερική του εκδοχή:** Η από-ιστορικοποίηση της εθνικής ταυτότητας και η οντολογικοποίηση της ετερότητας τις βγάζει από το ιστορικό τους πλαίσιο. Αυτή η διευκρίνιση είναι απαραίτητη, γιατί στην ανά χείρας διατριβή προτάθηκε η προσέγγιση της ετερότητας ως ιστορική έννοια με βάση την ανατροπή της από-ιστορικοποίησής της, όπως σταδιακά αποκρυσταλλώθηκε στο Μάθημα της Ιστορίας μέσω της συμβολής των προαναφερθεισών εννοιών. Ακολούθως θα παρατεθεί μια χρονολογική διάταξη των εν λόγω εννοιών, η οποία δεν είναι απόλυτη, εφόσον οι έννοιες αυτές αλληλοσυμπληρώνονται. Στην ουσία επιχειρείται να φανεί τόσο η ξεχωριστή συμβολή της κάθε έννοιας στην παραπάνω διαδικασία όπως και ο τρόπος που σχετίζονται αυτές μεταξύ τους.

Για να εδραιωθεί ο θεωρητικός λόγος του ρατσισμού, ο οποίος παρόλο που έκανε την εμφάνισή του από το 1902 και έπειτα, διαμορφώθηκε σταδιακά το 19<sup>ο</sup> αιώνα με τη συμβολή της δαρβινικής θεωρίας, του κοινωνικού δαρβινισμού, της ευγονικής και της μορφοψυχολογίας. Η δαρβινική θεωρία, επικράτησε ήδη από το 1860, με βάση της κατά κύριο λόγο τα δύο έργα του C. Darwin (1809-1882) με τίτλο: «*On the Origin of Species by Means of Natural Selection*» (1859) και «*The Descent of Man and Selection in Relation to Sex*» (1871). Η δαρβινική θεωρία συνδυάζοντας στοιχεία κοινωνικού δαρβινισμού, ευγονικής και ανθρωπιστικής ηθικής στηρίζεται στην κληρονομικότητα των φυσικών χαρακτηριστικών με στόχο την οντολογικά προσδιορισμένη επιβίωση του ανώτερου. Στην κληρονομικότητα αυτή, στηρίχθηκε και ο πατέρας του κοινωνικού δαρβινισμού, H. Spencer. Επηρέαστηκε, επίσης, από το παράδειγμα του θετικισμού, όπως διαμορφώθηκε από τον A. Comte για να αναπτύξει ο Spencer την πιο αντι-ιστορική διανοητική θεωρία του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Καθυπόταξε με αυτόν τον τρόπο, από την μία πλευρά την ιστορία στην φύση εξηγώντας τον πολιτισμό με μια βιολογική, τελεολογική ερμηνεία ενώ από την άλλη, έκρυψε την ατομική ιδιαιτερότητα στον ενιαίο φυλετικό χαρακτήρα, στη συλλογική αναγκαιότητα με προκαθορισμένα χαρακτηριστικά (Παπαταξιάρχης, 2017).

Βάση της εξέλιξης αυτής είναι ότι η Βιολογία πήρε τα ηνία από την Ιστορία στην εξήγηση πολιτικών κοινωνικών φαινομένων, βοηθώντας να βρεθεί επιστημονικό άλλοθι α) για την ιμπεριαλιστική επέκταση της Δύσης βασισμένη στην ιεραρχία των ανθρώπινων ομάδων ως προκαθορισμένη φυσική επιλογή, αλλά και β) για την ταξική ιεραρχία μέσω του βιολογικού προσδιορισμού του κοινωνικού. Ακριβώς, σε αυτήν την ένωσή του με τον ιμπεριαλισμό -στη βάση του πολιτισμικού εκσυγχρονισμού των κατωτέρων εθνών και της οντολογικοποίησης της ταξικής ιεραρχίας- βρίσκει την πολιτική του έκφραση (Sternhell, 1978: 146). Η Βιολογία σε

συνδυασμό με τις θεωρίες της Ευγονικής και της Μορφοψυχολογίας λειτούργησαν ως θεμέλιο θεωρητικής στήριξης του ρατσισμού.

Η Ευγονική λειτούργησε ως εργαλείο άσκησης κοινωνικού ελέγχου, το οποίο αποτελούνταν από το συνδυασμό επιστημονικής τεχνολογίας και ιδεολογίας. Είχε ως βασικό στόχο την κάθαρση από τα άρρωστα μέλη, όπως οι αφυπνισμένες μάζες, οι κληρονομικά βεβαρημένοι καθώς και οι διανοητικά καθυστερημένοι, που εμποδίζουν την καθαρότητα των υγιών μελών του έθνους. Εφαρμόστηκε κατά κύριο λόγο στη Γερμανία, τη Γαλλία, τη Σουηδία, τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και την Αυστραλία (Taguieff, 1987: 75). Οι στόχοι της Ευγονικής για την κάθαρση από τους ανεπιθύμητους μπορεί να συνδυαστεί θεωρητικά: α) με τη δημιουργία δελτίων ταυτότητας κυρίως στη Γαλλία, ως στάμπα για τους σεσημασμένους και τους κακοποιούς, στην προσπάθεια καθαρότητας της ταυτότητας από την ετερότητα καθώς και β) με το γεγονός ότι σύμφωνα με την L. Greenfield (1992: 4), η λέξη έθνος, τόσο με βάση τη σύνδεσή του με την αρχαιοελληνική λέξη εθνικός που σημαίνει ειδωλολάτρης, όσο και με τον όρο *patio* που χρησιμοποιήθηκε για να ξεχωρίσει τους ξένους από τους Ρωμαίους πολίτες, αποδεικνύει τη σχέση της εθνικής ταυτότητας με την προσπάθεια εξάλειψης του μιάσματος από αυτήν, προς επίτευξη ομοιογένειας. Στο τελευταίο επιχείρημα, όσον αφορά τις ρίζες του όρου έθνους, συνηγορεί η αντιφατική του σημασία αρχικά για την δήλωση του εαυτού και όχι του άλλου. Με αυτόν τον τρόπο χρησιμοποιήθηκε τόσο στην Παλαιά όσο και στην Καινή Διαθήκη, για όσους δεν εντάσσονται στην εβραϊκή κοινότητα. Με την επικράτηση του χριστιανισμού, το έθνος και τα παράγωγά του σημαίνουν τους μη χριστιανούς. Αυτή η αμφισημία και η ποικιλομορφία του συνεχίζει τόσο στην Αναγέννηση όσο και το Διαφωτισμό (Noiriel, 2007: 199· Traverso, 2016: 224; Λέκκας, 2011: 86-89).

Η Μορφοψυχολογία ανήγαγε την ανθρώπινη συμπεριφορά ως παράγωγο μορφολογικής δομής, στηρίζοντας την αναγωγή αυτή, στο συνδυασμό του χαρακτήρα ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ανατομικών γνωρισμάτων και φυσικού κοινωνικού περιβάλλοντος. Με βάση την αιτιολόγηση αυτή κατέληξε στην ομοιομορφία ανθρώπων από την ίδια φυλή εντός των συνόρων του έθνους. Αυτό το πρόσταγμα έχει ανατραπεί από τη σύγχρονη Βιολογία εφόσον έχει αποδειχθεί από τη μία ότι μέλη της ίδιας φυλής μπορεί να διαφέρουν περισσότερο μεταξύ τους από ότι με μέλη άλλης φυλής ενώ από την άλλη ότι τα γονίδια είναι κατά 75% κοινά περίπου σε όλες τις ανθρώπινες ομάδες (Παπαδημητρίου, 2000: 36).

Με βάση την παραπάνω ανάπτυξη ο ρατσισμός ως όρος εμφανίζεται στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα, παίρνοντας τις τελευταίες δεκαετίες του αιώνα τη μορφή της μαζικής ιδεολογίας.

Η λέξη *ras* στην αραβική γλώσσα σημαίνει κεφάλι και συνεκδοχικά συλλογική ταυτότητα. Παρά τις διαφορετικές χροιές του ορισμού των θεωρητικών και των ερευνητών του φαινομένου, όπως του E. Balibar, του P. A. Taguieff και του R. Soucy, τα κυρίαρχα στοιχεία του είναι η πίστη στην κληρονομική διάσταση, η προσπάθεια εξάλειψης του διαφορετικού που εκδηλώνεται ως ετεροφοβία, η πολτοποίηση της διαφοράς και η ιεροποίηση των κοινωνικών χαρακτηριστικών με βιολογική διάσταση στη βάση της φυλής (Στενού, 1998; Βερυκοκάκη, 1998). Η φυλή είναι ακριβώς ο χωρισμός σε επιμέρους ομάδες με βάση τη φυσικοποίηση των πολιτισμικά ορισμένων διαφορών. Μέσω του ρατσισμού γίνεται ο χωρισμός σε ανώτερες και κατώτερες φυλές και εκφράζεται η ανάγκη για καθαρότητα των ανώτερων μέσω της εξάλειψης του κατώτερου βρωμερού άλλου, του υπάνθρωπου (Wade, 2002, 2015). Στην παρούσα διατριβή προτάθηκαν τρόποι για την εξάλειψη αυτής της οντολογικοποίησης των ζευγών και της πρόσδοσης χαρακτηριστικών εκ των υστέρων (Τούρκος / εχθρός, Πέρσης / βάρβαρος), που υπάρχει στα βιβλία της Ιστορίας.

Ο ρατσισμός στην ανά χείρας διατριβή προσεγγίστηκε όχι τόσο από την οντολογική, αλλά από τη δεοντολογική του πλευρά, δηλαδή ως σύστημα αξιών με στόχο τη χειραγώγηση των μαζών. Και αυτή η πολιτική του χροιά αποτέλεσε αργότερα πυρήνα του εθνικοσοσιαλιστικού ολοκληρωτισμού, όπως υποστήριξε και ο E. Balibar, ταυτιζόμενος με τον εθνικισμό και την εθνικιστική ιδεολογία. Λειτουργησε με βάση την θεωρία του ως αναγκαίο για τη συγκρότησή του εθνικισμού συμπλήρωμα. Στην εξέλιξη αυτή βοήθησαν και τα εξής: α) η έξαρση του αντισημιτισμού, β) ο γαλλογερμανικός πόλεμος, γ) η ήττα της Γερμανίας στον Α Παγκόσμιο Πόλεμο και δ) η δράση των επιστημονικών μορφωμάτων όπως η Λαογραφία ως καταλύτης για την ιδέα της εθνικής καθαρότητας και της Γλωσσολογίας με βάση τη συγκριτική επιστημολογία προς απόδειξη της ανωτερότητας των ινδοευρωπαϊκών γλωσσών (Balibar, 1991: 75, 86 – 87).

Όσον αφορά τον εθνικισμό, βασικός προβληματισμός του, είναι το κατά πόσο το έθνος έκανε τον εθνικισμό ή το αντίστροφο. Ο E. Gellner (1983: 48 - 49), εκφράζοντας τον παραπάνω προβληματισμό αναφέρει τα παρακάτω: Τα έθνη ως φυσικός ελέω Θεού τρόπος ταξινόμησης των ανθρώπων, ως κληρονομικό και πολιτικό πεπρωμένο είναι μύθος. Ο εθνικισμός όμως μερικές φορές παίρνει προ υπάρχοντες πολιτισμούς και τους μετατρέπει σε έθνη, άλλες φορές τους επινοεί, και συχνά εξαλείφει τους προϋπάρχοντες πολιτισμούς. Ο J. Duroselle (1990), υποστηρίζει ότι ο εθνικισμός είναι μια ιστορική δύναμη που αν θεωρηθεί ως ιδεολογία που προέκυψε από τη Γαλλική επανάσταση θα πρέπει να θεωρηθεί ως Λερναία Ύδρα με πολλά κεφάλια. Σύμφωνα με τον I. Berlin είναι ένα ιδεολογικό κίνημα, που

επικράτησε το 19<sup>ο</sup> αιώνα στην Ευρώπη. Όταν εμφανίστηκε, ενώ οι Γερμανοί, οι Ιταλοί, οι Πολωνοί, οι Βαλκάνιοι και οι λαοί της Βαλτικής δεν είχαν επιτύχει να δημιουργήσουν έθνη, κάποιοι άλλοι όπως οι Βρετανοί, οι Γάλλοι, οι Ισπανοί, οι Σκανδιναβοί και οι Πορτογάλοι ήταν ήδη έθνη. Σύμφωνα με τον ίδιο, ο εθνικισμός είναι ιδεολογικό κίνημα το οποίο εξαλείφει τα ατομικά χαρακτηριστικά μέσα στα συλλογικά, οντολογικοποιεί το έθνος νομιμοποιώντας παράλληλα την ανωτερότητα από τον εθνικό άλλο (Berlin, 2003: 609 – 612).

Ως καταληκτική διαπίστωση του Παραρτήματος της ανά χείρας διατριβής, είναι εξαιρετικά σημαντικό να διευκρινιστεί πως εσωτερικεύουν τα άτομα τον εθνικισμό. Σε αυτό το θέμα έχει δώσει έναν σημαντικό ορισμό η Ξ. Χρυσόχου (2005: 253). Αναφορικά στον εθνικισμό η Κοινωνική Ψυχολογία αναφέρει πως είναι μια ειδική κοινωνική αναπαράσταση, η οποία μεταφράζει συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις μεταξύ ανθρώπων και ομάδων σε γνωστικές οργανώσεις (εθνικές κατηγορίες) και ρυθμίζει τις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός των ομάδων προωθώντας ειδικές μορφές κοινωνικής αλληλεγγύης.

Από τη σύντομη αυτή ανάπτυξη γίνεται κατανοητό ότι ο εθνικισμός, παρ' όλες τις διαφωνίες των θεωρητικών για τη σχέση του με το έθνος, συνδέεται τόσο με το έθνος όσο και με το ρατσισμό και τον κοινωνικό δαρβινισμό. Είναι ορατός στους μαθητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και μέσω σχολικών βιβλίων εν συνεχεία με στόχο την ομοιογενοποίηση του εθνικού εαυτού. Αυτό επιδιώκεται και σε συνάρτηση με την απόδοση αρνητικών χαρακτηριστικών στους εθνικούς άλλους, το Μάθημα της Ιστορίας, μετατρέπεται σε ιδεολογικό εργαλείο. Αν και η τάση αυτή άλλαξε προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση, είναι σημαντικό: α) να εντοπιστεί αν υπάρχουν κρυμμένες τέτοιες ιδεολογίες που μεταφέρουν στους μαθητές ονοτολογικοποιημένες μη ιστορικές εικόνες για τους άλλους, β) να προταθεί τρόπος υπερκέρασης διάφορων άλλων κεντρισμών, όπως ο ευρωκεντρισμός και τελικά να διαλευκανθεί εάν με βάση συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, που συνδυάζουν και τις τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση, μπορούν τελικά οι μαθητές να οδηγηθούν τόσο ως προς τις ατομικές τους στάσεις όσο και τις σχέσεις τους ενδοσχολικά προς το σεβασμό του διαφορετικού, τον πολιτισμικό εμπλουτισμό και την αρμονική συνύπαρξη.

## **Παράρτημα 2**

### **Γλωσσάρι εννοιών του ερευνητικού μέρους**

**Ετερότητα/Ξένοι μαθητές:** Θεωρείται αναγκαίο να προσδιοριστεί η έννοια της ετερότητας όσον αφορά το δείγμα που αποτέλεσε την ερευνητική βάση της ανά χείρας διατριβής, δηλαδή να εξηγηθεί ποιοι με βάση τη μεθοδολογία της έρευνας προσδιορίστηκαν ως ξένοι μαθητές.

Σκοπός του εκπονητή της ανά χείρας διατριβής δεν ήταν η οντολογικοποίηση ούτε και η ομογενοποίηση κάτω από τον τίτλο ξένοι ή Έλληνες των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Ακολουθώντας την τυπολογία του Γ. Κόκκινου (2005: 136) για τη διερεύνηση της ιστορικής συνείδησης (από την εν λόγω έρευνα αντλήθηκε το ερευνητικό εργαλείο για την ιστορική συνείδησή στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε για τις ανάγκες της ανά χείρας διατριβής), ως κριτήριο για την ένταξη ενός μαθητή στην κατηγορία ξένος ελήφθη η εθνοπολιτισμική ταυτότητά του.

Σύμφωνα με τη θεωρητική προσέγγιση που έχει ήδη προηγηθεί στην ανά χείρας διατριβή, ως πρώτο συνθετικό του όρου επελέγη όχι το εθνικό αλλά το εθνοτικό επί τη βάση του κάτωθι συλλογισμού: Ο όρος εθνικό παραπέμπει σύμφωνα με τους εκπρόσωπους της Εκσυγχρονιστικής Σχολής, σε αντίθεση με τους αντίστοιχους της Πρωταρχιστικής Σχολής, στη νεωτερικότητα και τη σύγκλιση του πολιτισμικού με το πολιτικό, στην επέμβαση του δημοσίου στο ιδιωτικό και τη μετατροπή του ατόμου σε πολίτη. Στη διαφωνία της νεωτερικότητας της ύπαρξης του έθνους, ακολουθώντας τη συλλογιστική της D. Schnapper (2000: 59) και τον προβληματισμό του Α. Γκότοβου (2002: 133), ο εκπονητής της ανά χείρας διατριβής εκτιμά πως εάν οριστεί ως πολιτικό έθνος κάθε μορφή ιστορικής συλλογικότητας, τότε τα πολιτικά έθνη, με βάση τη συλλογιστική αυτή, ως μορφή του ανήκειν σε μορφές συλλογικότητας, ανέκαθεν υπήρχαν. Αντιθέτως, αν οράται το πολιτικό έθνος ως μορφή πολιτικής οργάνωσης της σύγχρονης δημοκρατικής εποχής, τότε θα επικρατήσει η νεωτερικότητα, η άποψη, δηλαδή της Εκσυγχρονιστικής Σχολής. Ο γράφων την ανά χείρας διατριβή συμφωνεί με τη δεύτερη εκδοχή, χωρίς να αναιρείται ταυτόχρονα η πρόσληψη ως μύθου, του ισχυρισμού της συνέχειας του έθνους από το βαθύ παρελθόν μέχρι τη σύγχρονη εποχή και πάντα υπό το πρίσμα των κινδύνων του μονομερούς προσδιορισμού του έθνους ως πολιτικό.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο του ορισμού της εθνικής ταυτότητας σε σχέση με την νεωτερικότητα, προκύπτει και ο παρακάτω ορισμός του Β. Anderson (1997: 215): *«Κατά αυτόν τον τρόπο η ιδιότητα του ανήκειν σε ένα έθνος ταυτίζεται με το χρώμα του δέρματος, το φύλο, την καταγωγή και τη χρονολογία γέννησης – όλα αυτά για τα οποία κανείς δεν μπορεί να κάνει τίποτα»*. Σε αυτήν την έννοια της φυσικότητας, που στηρίζεται σε συγγενικούς δεσμούς ανιδιοτέλειας, αντιτίθεται η βιογραφία του έθνους, όπως ενσαρκώνεται στην ταυτότητα ως εκ των υστέρων κατασκευή μιας επιλεκτικής αφήγησης. Ακολουθώντας την άποψη του Α. Giddens για τη συνύπαρξη πολιτικού και πολιτιστικού στοιχείου στην εθνική ταυτότητα, εκείνο που δημιουργεί το αίσθημα συγγένειας αλλά και ασφάλειας ταξινόμησης του πολύπλοκου κόσμου είναι το νεωτερικό συναίσθημα κυριαρχίας (Giddens, 1985: 21). Βέβαια



με αυτόν τον τρόπο η εθνική ταυτότητα παραπέμπει στον Γαλλικό ορισμό του έθνους σύμφωνα με τις παραδοχές του Διαφωτισμού, ενώ η εθνικότητα παραπέμπει στη Γερμανική εκδοχή της αποκοπής του πολιτιστικού από το πολιτικό. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως η εθνική ταυτότητα, όπως ορίστηκε στα πλαίσια της νεωτερικότητας, χρησιμοποιείται για να ομογενοποιήσει τις άλλες ταυτότητες και ετερότητες (ταξικές, φυλετικές, γλωσσικές, θρησκευτικές) στα σύνορα του έθνους κράτους.

Με βάση τον παραπάνω συλλογισμό και με το διαχωρισμό της πολιτισμικής από την πολιτική ταυτότητα σύμφωνα με το Χ. Γιανναρά (1996:11) η εθνική ταυτότητα, όπως ορίστηκε ήδη στην ανά χειράς διατριβή, συμπίπτει με ο,τι ο Μ. Δαμανάκης (2005:33-35) ονομάζει εικονική εθνική ταυτότητα με την έννοια της συνείδησης, που προέρχεται από τον μύθο της εξιδανίκευσης και της μυθοποίησης του παρελθόντος. Δεν συνοδεύεται από τα συγχρονικά στοιχεία, αλλά ταυτίζεται με τη διαχρονική διάσταση που μπορεί να αποτελείται από συλλογικές εμπειρίες ή και από ένα μύθο που κατά κανόνα ανάγεται στο παρελθόν. Τα συγχρονικά στοιχεία αντλούνται από ακόλουθους επτά δείκτες με βάση τους οποίους μπορεί να προσδιοριστεί μια ομάδα, έτσι όπως έχουν οριστεί από τον Auernheimer και από τον Raveau, βιογενετικός, γεωγραφικός, γλωσσικός, πολιτισμικός, θρησκευτικός, οικονομικός, πολιτικός. Με βάση την παραπάνω προσέγγιση ο Μ. Δαμανάκης συμπεραίνει ότι η εικονική εθνική ταυτότητα είναι στατική και η διατήρηση του παρελθοντικού μύθου που τη συντηρεί είναι εφικτή αλλά χωρίς αντίκρισμα στην πραγματικότητα.

Από την άλλη πλευρά, η εθνοτική - πολιτισμική ταυτότητα, όπως την παρουσιάζει ο Δαμανάκης (2005: 30), ως ενότητα δεν είναι στατική και δεν έχει νόημα να επιχειρηθεί να διατηρηθεί εφόσον είναι δυναμική διαδικασία πολιτισμοποίησης σε πραγματικές συνθήκες (Δαμανάκης, 2005: 33-35). Στο διαχωρισμό της δυναμικής από την πραγματική ταυτότητα, είχε προχωρήσει και ο Ε. Goffman (1976) με τη σημασία της δεδομένης ταυτότητας, η οποία είναι σταθερή όσον αφορά τη δυναμική ταυτότητα και την εμπειρικά βιωμένη εικόνα του άλλου όσον αφορά την πραγματική ταυτότητα. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η εθνοτική ταυτότητα και η εθνοπολιτισμική ταυτότητα κατ' επέκταση, θεωρείται μια δυναμική διαδικασία.

Σε δεύτερο επίπεδο ακολουθεί η εθνολογική θεώρηση της εθνικότητας και όχι η πολιτειακή, ακολουθώντας τη θεωρία του Ε. Gellner (1997), σύμφωνα με τον οποίο, ενώ για την πολιτειακή αντίληψη η εθνική ταυτότητα ορίζεται ως ατομική ιδιότητα θεωρώντας προϋπόθεση την εθνοτική ομοιότητα, στην εθνολογική άποψη δεν αποτελεί η εθνικότητα, αλλά η εθνότητα ατομική ιδιότητα, ακολουθώντας μια σχέση πολιτισμική μεταξύ του ατόμου

και του έθνους (Χρυσόχου, 2005: 257). Στηριγμένος σε αυτήν την παραδοχή ο εκπονητής της ανά χειράς διατριβής συμπεριέλαβε στο δείγμα του μειονοτικές ομάδες όπως οι Ρομά, μαθητές που ανήκουν στην μουσουλμανική μειονότητα Θράκης και Ρωσοπόντιους. Η εθνική ταυτότητα, όπως περιγράφηκε ανωτέρω, συμπίπτει με το διαχρονικό επίπεδο όχι όμως στη βάση της ιστορικότητας και του διαφορετικού πλαισίου, αλλά στη βάση του μύθου της συνέχειας. Ενώ, στην παρούσα διατριβή με βάση τις δύο διαστάσεις της ετερότητας (αναπαράσταση του άλλου σε σχολικά εγχειρίδια / ετερότητα στην τάξη) χρησιμοποιήθηκαν:

- α) το διαχρονικό συνδεδεμένο με το πλαίσιο του ιστορικού – πραγματικού - πρακτικού παρελθόντος. Όσον αφορά τις αναπαραστάσεις στα σχολικά βιβλία λήφθηκε υπόψη το ιστορικό πλαίσιο.
- β) όσον αφορά τις ταυτότητες των μαθητών του δείγματος, εκλαμβάνονται σε συνεχή διαπραγμάτευση στο συγχρονικό πλαίσιο χωρίς να θεωρούνται έκτων προτέρων σταθερές (Δαμανάκης, 2005: 33).

Προτού ολοκληρωθούν οι αναφορές στον ορισμό της εθνότητας (ειδικότερα για τον καθορισμό του υπόβαθρου που χρησιμοποιήθηκε), θα πρέπει να γίνει αναφορά στο διαχωρισμό που κάνει ο Α. Γκότοβος (2002: 105) ανάμεσα: α) σε εθνοτικά κελύφη που ισοδυναμούν με κατηγορίες εθνοτήτων ή λαών και β) σε πολιτισμικά κελύφη που ισοδυναμούν με τα υποκείμενα μιας εθνότητας που ταξινομούνται σε διαφορετικές ομάδες οι οποίες βασίζονται σε υπαρκτά ή φαντασιακά χαρακτηριστικά. Με βάση τον ορισμό της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας που έχει ήδη δοθεί μπορεί κανείς να ισχυρισθεί πως έχει επιρροές και από τα δύο κελύφη.

Το δεύτερο συνθετικό είναι ο όρος πολιτισμική ταυτότητα. Ο όρος πολιτισμός είναι πολύ ευρύς για να αναλυθεί στο σημείο αυτό. Η κατεύθυνση και η νοηματοδότηση του όρου, έτσι όπως αυτός χρησιμοποιήθηκε στο ερευνητικό σκέλος της ανά χειράς διατριβής, δεν είναι εξελικτική και επηρεασμένη από το διαφωτισμό και τον κοινωνικό δαρβινισμό αλλά προσανατολίζεται με βάση:

- α) τις θεωρίες της Ανθρωπολογίας, της Εθνολογίας και της Εθνογραφίας, στην ανάπτυξη των οποίων συνετέλεσε σημαντικά και το έργο του L. Strauss (1977) με τίτλο: «*Άγρια σκέψη*». Στο τελευταίο υποστηρίχτηκε ότι δεν υπάρχει καμία απολίτιστη κοινωνία διότι ακόμη και οι υποτιθέμενοι πρωτόγονοι, δηλαδή οι σημερινές ανθρώπινες κοινότητες που βρίσκονται όσον αφορά το τεχνολογικό επίπεδο εξέλιξης στην λίθινη εποχή, διαθέτουν σκέψη και πολιτισμό. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει καμιά ανθρώπινη απολίτιστη

κοινότητα. Είναι όχι μόνο επιστημονικά αστήρικτη η σύγκριση ανάμεσα σε πολιτισμένους και βαρβάρους αλλά και πολιτικά ύποπτη.

- β) την άποψη του A. Dugin (2013: 65, 117-120) στο σύγγραμμά του με τίτλο «Η τέταρτη πολιτική θεωρία», αναιρεί την πίστη στην καθολική εξέλιξη της ιστορίας η οποία βασίζεται στη γραμμική πρόοδο που οδηγεί από τους βάρβαρους στους πολιτισμένους, στο δυτικοευρωπαϊκό πρότυπο πολιτισμού και στο πνεύμα του διαφωτισμού και του ιστορικισμού. Υποστηρίζει ότι ο πολιτισμός δεν έρχεται μετά την αγριότητα, αλλά συνυπάρχει μαζί της σε ένα κλάσμα με παρονομαστή τη βαρβαρότητα, επηρεάζοντας, όπως υποστήριξε ο S. Freud, όχι τη συνείδηση, αλλά το ασυνείδητο μέσω των ονείρων.
- γ) την πρόσληψη του όρου όχι ως συγκρίσιμη έννοια σε πυραμίδα κατάταξης, αλλά ως μία έννοια σε διαρκή εξέλιξη, η οποία είναι αμάλγαμα πολιτιστικών δανείων.

Το σύγγραμμα των Π. Ρηγοπούλου και Γ. Ανδρεάδη (2010) με τίτλο: «Ζητήματα ιστορίας του πολιτισμού» εκτιμάται ότι περιγράφει ακριβώς τη συζήτηση για το συγκεκριμένο θέμα :

*«Όλα αυτά τα στοιχεία οδηγούν στη διαπίστωση ότι είναι επιστημονικά εσφαλμένο και πολιτικά αρνητικό να επιμένει κανείς στη στείρα διαμάχη για τα πρωτεία του ενός ή του άλλου πολιτισμού. Αν υπάρχει ένας και μόνο πολιτισμός, αυτός περιλαμβάνει όλους τους αρχαίους και τους νεότερους πολιτισμούς, χωρίς περιορισμούς φυλής, χρώματος, θρησκείας ή λοιπούς διαχωρισμούς. Αυτό επιπλέον συνεπάγεται το ότι δεν νοείται διάκριση ανάμεσα σε πολιτισμένους και σε άγριους ή βαρβάρους, τους οποίους οι πολιτισμένοι δηλώνουν ότι έχουν την υποχρέωση ή και το δικαίωμα να εκπολιτίσουν και πολύ συχνά τους καταπιέζουν και τους εκμεταλλεύονται, όταν δεν προχωρούν είτε στην πολιτισμική τους ισοπέδωση είτε στη φυσική τους εξόντωση. Στο παρελθόν - και σε ένα βαθμό και σήμερα, έστω και αν κάτι τέτοιο δεν δηλώνεται πια με την ίδια έμφαση - η Ευρώπη μετά την Αναγέννηση, θεώρησε ότι είχε το δικαίωμα με τις ανακαλύψεις, που στην ουσία ήταν στυγνές κατακτήσεις να καταλάβει, να εξανδραποδίσει και να καταστρέψει πολιτισμούς με το δικαιολογητικό ότι, αφού διέφεραν από αυτήν, έπρεπε να υποταχτούν για να εξαφανιστούν, είτε στην καλύτερη περίπτωση, εφόσον τους θεωρούσε ανώριμα παιδιά είτε ψυχασθενείς, να εκπαιδευτούν για να ωριμάσουν ή να θεραπευθούν» (Ρηγοπούλου & Ανδρεάδης, 2010: 13-14).*

Με βάση την ως άνω διαπίστωση και την άποψη του Γιανναρά ότι παρόλο που η εθνική και η πολιτισμική ταυτότητα αναφέρονται στη γλώσσα, τη θρησκεία, την ιστορική κληρονομιά, την καταγωγή, τα ήθη και τα έθιμα, η πολιτισμική ταυτότητα σαν έννοια, δεν εξαντλείται στα παραπάνω στοιχεία, αλλά είναι πολύ ευρύτερη. Τόσο η πολιτισμική ταυτότητα

όσο και η πολιτισμική ετερότητα εμπεριέχουν τους αξιακούς κώδικες, τα ενδιαφέροντα, τις στάσεις, τις καθημερινές πρακτικές και τις γνωστικές δεξιότητες, όπως διαμορφώνονται μέσα από την καθημερινή ζωή και τις σχέσεις στην τάξη. Ακολουθώντας τις θεωρητικές κατευθύνσεις των De Boer, Bevers, Beheydt, η πολιτισμική ταυτότητα εκλαμβάνεται ως διαδικασία η οποία σχετίζεται με εδαφικά όρια όντας ιστορικά καθορισμένη, αλλά δεν εγκλωβίζεται σε αυτά (Βρύζας, 1997: 210). Εκλαμβάνεται, επίσης, όχι ως δεδομένο αλλά ως αποστολή, ως επιλογή στην οποία η ατομική οπτική διαδραματίζει μεγάλο ρόλο στη διαμόρφωση της. Διαμορφώνεται μέσω της βιοματικής διάστασης του ατόμου στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Εξαιτίας της δυναμικής πρόσληψής της αναφορικά στη μελέτη ταυτοτικών ζητημάτων επιχειρείται η τοποθέτηση τους επί του πλαισίου διότι δεν είναι σταθερή κατάσταση, αλλά δυναμική διαδικασία. Όπως τονίζει ο L. Beheydt είναι μια διαδικασία συνεχούς διαπραγμάτευσης ενώ όπως τονίζει ο K. Βρύζας (1997: 177) είναι μια διαρκής αφομοίωση διαφορετικών ερεθισμάτων και ανανέωση συγχρονικών στοιχείων (Χρυσοχόου, 2005; Δαμανάκης, 2005: 30-38).

Με βάση την παραπάνω θεώρηση, υποστηρίζεται – κάτι που θα φανεί και στο Κεφάλαιο της ανά χείρας διατριβής που ασχολείται με το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τον πολιτιστικό εμπλουτισμό ως ταυτοτική στρατηγική. Με βάση την πιο πάνω συζήτηση γίνεται κατανοητό πως στην παρούσα διατριβή η πολιτισμική ταυτότητα εκλαμβάνεται ως μια ανοιχτή διαδικασία. Αυτός είναι ο λόγος που στο δείγμα της ανά χείρας διατριβής, ως ξένοι μαθητές, δεν νοούνται για παράδειγμα μόνο εκείνοι οι οποίοι ανήκουν σε οικογένειες μεταναστών πρώτης γενιάς, αλλά και σε αντίστοιχες δεύτερης ή τρίτης γενιάς καθώς και εκείνοι, που προέρχονται από μικτούς γάμους. Εάν λογίζονταν ως ξένοι μαθητές οι μετανάστες πρώτης γενιάς ή μαθητές που και οι δύο γονείς τους ανήκουν σε μειονότητα, τότε θα οντολογικοποιούνταν μεθοδολογικά ο ορισμός, χωρίς να ταιριάζει έτσι με το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας διατριβής. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διαπιστωθεί κατά πόσο μια τέτοια διαφορετική πολιτισμική επιρροή στην οικογένεια μπορεί να έχει αντίκτυπο τόσο στο ατομικό όσο και στο κοινωνικό επίπεδο της πολιτισμικής ταυτότητας, στον τρόπο που κοινωνικοποιούνται μέσω του Μαθήματος της Ιστορίας, τις δυσκολίες που μπορεί να δημιουργεί και τις λύσεις οι οποίες μπορούν να προταθούν με εστίαση της προσοχής στη Διδακτική της Ιστορίας.

Προτείνεται σε μεταγενέστερες έρευνες της αυτής θεματολογίας όπως και εκείνη της ανά χείρας διατριβής, να χρησιμοποιείται ο όρος Έλληνες και ο όρος ξένοι επί τη βάση όχι μόνο του τόπου γέννησης, της καταγωγής των γονέων ή του χρόνου διαμονής στην Ελλάδα,

αλλά και επί τη βάσει της θρησκείας, της γλώσσας καθώς και του τρόπου με τον οποίο βιώνουν οι μαθητές την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα. Αυτός ο στόχος θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω της λήψης ατομικών συνεντεύξεων, ώστε να διαπιστωθεί αν οι μαθητές οι οποίοι έχουν οριστεί από τον εκπονητή της ανά χειράς διατριβής ως ξένοι έχουν την αυτή οπτική για τους εαυτούς τους, αλλά και η εικόνα που έχουν σχηματίσει ως προς το θέμα αυτό οι συμμαθητές τους.

Τέλος, ο γράφων την ανά χειράς διατριβή έχει χωρίσει στις παρακάτω ομάδες τους ξένους μαθητές με βάση τις κατηγοριοποιήσεις: α) του Γ. Κόκκινου (2005: 136) (Ελληνας / Ελληνίδα ομογενής, μετανάστης/-τρια, αλλοδαπός), β) του Α. Μίτιλη (1998: 115) (Ελληνες μαθητές / μαθητές μειονότητας ήτοι Ρωσοπόντιοι, Μουσουλμάνοι, Τσιγγάνοι, Βορειοηπειρώτες κ.α.), γ) του Δαμανάκη (2005: 186) (Ελληνες / Ελλαδίτες, παλιννοστούντες από αγγλόφωνες / γαλλόφωνες / γερμανόφωνες χώρες, αλλοδαποί ήτοι μετανάστες / πρόσφυγες, τσιγγάνοι, Ηπειρώτες, Πόντιοι), δ) τις ορολογίες επί τη βάσει θεσμικών όρων, όπως ομαδοποιούνται από την Ξ. Πετρινώτη (1993: 18) (κανονικοί μετανάστες, μη κανονικοί μετανάστες, αλλογενείς μετανάστες, Παλιννοστούντες, πρόσφυγες), ε) το διαχωρισμό σε μόνιμους και προσωρινούς μετανάστες επί τη βάσει του χρόνου παραμονής την Η. Έμκε – Πουλοπούλου (1986: 48).

Συνεπώς οι ξένοι μαθητές κατηγοριοποιούνται ως ακολούθως σε:

- α) Αλλοδαπούς-μετανάστες πρώτης και δεύτερης γενιάς, που έχουν τον ένα ή και τους δύο γονείς από άλλη χώρα. Σε αυτήν την κατηγορία, μεταγενέστερες έρευνες μπορούν να εντάξουν και πρόσφυγες ως κατηγορία σε σχέση με τις συνθήκες μετακίνησης στην Ελλάδα καθώς και το διαχωρισμό σε μόνιμους και προσωρινούς μετανάστες.
- β) Παλιννοστούντες: είναι οι μετανάστες ελληνικής καταγωγής ή αλλιώς ομογενείς μετανάστες, οι οποίοι ζούσαν στο εξωτερικό και επέστρεψαν Ελλάδα.
- γ) Μειονότητες: Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται μαθητές - με βάση την ως άνω βιβλιογραφία - που ανήκουν στη μουσουλμανική κοινότητα της Θράκης, οι τσιγγάνοι καθώς και οι Ρωσοπόντιοι. Με βάση την κατηγοριοποίηση αυτή, το δείγμα της ανά χειράς διατριβής συμπεριλαμβάνει Αλβανούς μετανάστες πρώτης, δεύτερης ή τρίτης γενιάς, μαθητές από άλλες χώρες και τέλος μαθητές που προέρχονται από μεικτούς γάμους.

**Κίνδυνοι εξωτερικής εγκυρότητας :** Οι κίνδυνοι οι οποίοι λήφθηκαν υπόψη στο σχεδιασμό της έρευνας, η οποία διενεργήθηκε για τις ερευνητικές ανάγκες της ανά χειράς διδακτορικής διατριβής είναι οι παρακάτω (Gail, Gall & Borg, 2003· Mertens, 2009:165):

- α) Αλληλεπίδραση περιβάλλοντος και μεταχείριση: Αυτός ο κίνδυνος εξωτερικής εγκυρότητας συνδέεται με τη δυσκολία γενίκευσης των αποτελεσμάτων μίας ερευνητικής διαδικασίας, η οποία πραγματοποιείται σε ένα συγκεκριμένο ερευνητικό περιβάλλον. Η βασική λύση σε αυτόν τον κίνδυνο εξωτερικής εγκυρότητας είναι η διερεύνηση των αποτελεσμάτων της πειραματικής παρέμβασης σε διαφορετικούς τύπους περιβάλλοντος.
- β) Αλληλεπίδραση επιλογής και μεταχείριση: Αυτός ο κίνδυνος εξωτερικής εγκυρότητας συνδέεται με την ανικανότητα να γενικευτούν τα συμπεράσματα της πειραματικής παρέμβασης σε ομάδες με διαφορετικά χαρακτηριστικά, σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων τα οποία συμμετείχαν στην εκάστοτε ερευνητική διαδικασία.
- γ) Αλληλεπίδραση ιστορικού και μεταχείριση: Αυτή η απειλή εξωτερικής εγκυρότητας αναφέρεται στη χρονική περίοδο κατά την οποία πραγματοποιείται η ερευνητική διαδικασία και στο βαθμό επιρροής της χρονικής περιόδου στα αποτελέσματα. Το βασικό ερώτημα είναι αν τα αποτελέσματα της πειραματικής έρευνας μπορούν να γενικευτούν σε διαφορετική χρονική περίοδο. Αν για παράδειγμα η πειραματική παρέμβαση έχει εφαρμοστεί σε μια σχολική τάξη στο μέσο του σχολικού έτους θα μπορούσαν τα αποτελέσματα να γενικευτούν στην εφαρμογή της ίδιας παρέμβασης στην αρχή της σχολικής χρονιάς;

Οι G. Bracht & G. Glass όρισαν την οικολογική εγκυρότητα, η οποία εστιάζει στο κατά πόσο τα συμπεράσματα μιας πειραματικής διαδικασίας μπορούν να είναι γενικεύσιμα σε άλλες περιβαλλοντικές συνθήκες, πέρα από εκείνες στις οποίες εφαρμόστηκε το αρχικό πείραμα. Σύμφωνα με τους ερευνητές υπάρχουν δέκα παράμετροι, που μπορούν να επηρεάσουν το βαθμό οικολογικής εγκυρότητας ενός πειράματος:

- α) Λεπτομερής περιγραφή της πειραματικής παρέμβασης: Να περιγράφεται με ακρίβεια η ανεξάρτητη μεταβλητή ώστε να μπορούν να αναπαραχθούν με ακρίβεια οι συνθήκες εφαρμογής της.
- β) Επιδράσεις συστημάτων πολλαπλής παρέμβασης: Εάν τα υποκείμενα δεχτούν παραπάνω από μία παρεμβάσεις είναι πιθανό ο ερευνητής να δυσκολευτεί να προσδιορίσει ποια από τις παρεμβάσεις έφερε τα αντίστοιχα αποτελέσματα.
- γ) Το φαινόμενο του Hawthorne: Με βάση τη συγκεκριμένη απειλή εξωτερικής εγκυρότητας, τα υποκείμενα που ανήκουν στην πειραματική ομάδα μπορούν να έχουν αύξηση επιδόσεων στην εξαρτημένη μεταβλητή, όχι ως αποτέλεσμα της πειραματικής παρέμβασής, αλλά από την προσπάθεια των υποκειμένων να αυξήσουν την απόδοσή τους, επειδή αντιλαμβάνονται ότι είναι μέλη της πειραματικής ομάδας.

- δ) Επιδράσεις από καινοτομίες και διατάραξη: Αυτός ο κίνδυνος εμφανίζεται όταν τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης μπορεί να εξαρτώνται εξαιτίας της καινοτομίας της, επειδή είναι διαφορετική από τις συνήθεις δραστηριότητες.
- ε) Επίδραση του πειραματιστή: Η απειλή αυτή σχετίζεται με το γεγονός ότι τα αποτελέσματα μπορεί να σχετίζονται με την επίδραση του ατόμου που εφάρμοσε την παρέμβαση και υπάρχει περίπτωση να μην μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα σε παρόμοιες καταστάσεις, λόγω της απουσίας του συγκεκριμένου ατόμου.
- στ) Ευαισθητοποίηση εξαιτίας του προκαταρκτικού τεστ: Τα αποτελέσματα της πειραματικής έρευνας μπορεί να σχετίζονται και με την χορήγηση του τεστ πριν από την παρέμβαση, και όχι μόνο από την ίδια την παρέμβαση.
- η) Ευαισθητοποίηση από το τεστ μετά την παρέμβαση: Τα αποτελέσματα της πειραματικής έρευνας μπορεί να σχετίζονται με τη χορήγηση του τεστ μετά από την παρέμβαση μόνο στα υποκείμενα της ομάδας πειράματος, αν δεν χορηγηθούν στα αντίστοιχα υποκείμενα της ομάδας ελέγχου.
- θ) Αλληλεπίδραση του ατομικού ιστορικού και των αποτελεσμάτων της παρέμβασης: Ο κίνδυνος αυτός σχετίζεται με χαρακτηριστικά των υποκειμένων που συμμετείχαν στην παρέμβαση, των οποίων το ιστορικό τη συγκεκριμένη περίοδο μπορεί να σχετίζεται με την έκβαση των αποτελεσμάτων, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να επαναληφθεί σε ανάλογες συνθήκες.
- ι) Μέτρηση της εξαρτημένης μεταβλητής: Τα αποτελέσματα της παρέμβασης μπορεί να επηρεαστούν από τον τρόπο αξιολόγησης της πειραματικής έρευνας.
- κ) Αλληλεπίδραση του χρόνου μέτρησης και των αποτελεσμάτων της παρέμβασης: Η χρονική περίοδος χορήγησης των μέσων αξιολόγησης της πειραματικής έρευνας μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα.

**Κίνδυνοι εσωτερικής εγκυρότητας**: Θεωρείται απαραίτητο να αναφερθούν επιγραμματικά οι βασικές απειλές για την εσωτερική εγκυρότητα του ερευνητικού σκέλους της ανά χείρας διδακτορικής διατριβής (Gajendra & Kanka, 2004:202-205·Cohen, Manion & Morrison, 2008:176-183 ·Creswell, 2016:342· Καραγεώργος, 2002:232-234·Mertens, 2009:160·Stamovlasis, 2016:49-62).

Οι βασικές μεταβλητές, οι οποίες σύμφωνα με τους θεωρητικούς σε θέματα μεθοδολογίας έρευνας μπορούν απειλήσουν την εσωτερική εγκυρότητα ενός πειραματικού σχεδιασμού, αναγράφονται παρακάτω. Ακολουθώντας την τυπολογία του J. Creswell (2016:342-345) οι απειλές εσωτερικής εγκυρότητας κατηγοριοποιούνται σε τρεις ομάδες: α)

την ομάδα των απειλών, που εστιάζουν στα υποκείμενα της έρευνας, β) την ομάδα των απειλών, που αναφέρονται στους χειρισμούς του ερευνητή, γ) την ομάδα των απειλών, που σχετίζονται με τις διαδικασίες μελέτης κατά τη διάρκεια της πειραματικής διαδικασίας.

Στην πρώτη κατηγορία των απειλών, που σχετίζονται με τα υποκείμενα της έρευνας, οι πιο συνηθισμένες εξωγενείς μεταβλητές που αποτελούν δυνητικές απειλές της εσωτερικής εγκυρότητας της έρευνας είναι:

- α) Ωρίμανση: η ωρίμανση είναι ένας κίνδυνος της εσωτερικής εγκυρότητας, ο οποίος οφείλεται στην εξέλιξη των υποκειμένων του δείγματος και τις αλλαγές σε παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την εξαρτημένη μεταβλητή εμποδίζοντας τον ερευνητή να αντιληφθεί αν η αλλαγή οφείλεται στην βασική ανεξάρτητη μεταβλητή, όπως για παράδειγμα η εκπαιδευτική παρέμβαση ή αν οφείλεται στην αλληλεπίδραση των μεταβλητών με την ωρίμανση. Ο κίνδυνος αυτός μπορεί να περιοριστεί με πειραματικό σχεδιασμό με ομάδα ελέγχου, όπως επελέγη και στην ανά χείρας διατριβή.
- β) Ιστορία: Αυτός ο κίνδυνος σχετίζεται με γεγονότα που μπορούν να συμβούν ανάμεσα στη διάρκεια συμπλήρωσης των pre test και των meta test, τα οποία μπορούν να επιδράσουν στη μέτρηση των εξαρτημένων μεταβλητών. Η Ιστορία θα μπορούσε να ελεγχθεί αν υπήρχε μία ομάδα ελέγχου καθώς και η βασική ομάδα του πειράματος, στην οποία συνέβαιναν τα ίδια γεγονότα κατά τη διάρκεια της πειραματικής παρέμβασης. Στο σχεδιασμό της πειραματικής διαδικασίας μπορεί να ελεγχθεί ο κίνδυνος της Ιστορίας, τόσο μέσω σχεδιασμού με ομάδα ελέγχου, όσο και μέσω σχηματισμού ομάδων πειράματος και ελέγχου, με βάση την τυχαιοποίηση των υποκειμένων.
- γ) Στατιστική παλινδρόμηση: Ο κίνδυνος της στατιστικής παλινδρόμησης προκύπτει από την επιλογή των υποκειμένων του δείγματος που ανήκουν σε ακραίες τιμές στα pre test, με αποτέλεσμα να κινηθούν προς την μέση τιμή στα meta test, χωρίς η μεταβολή να μπορεί με σιγουριά, να αιτιολογηθεί με βάση την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής. Ο κίνδυνος αυτός αυξάνεται στους σχεδιασμούς στους οποίους χρησιμοποιούνται τεστ πριν και μετά την παρέμβαση.
- δ) Αλληλεπιδράσεις με τη διαφορετική επιλογή: Ο κίνδυνος αυτός μπορεί να προκληθεί από τα αρχικά διαφορετικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων που συμμετέχουν είτε στην ομάδα ελέγχου είτε στην ομάδα πειράματος. Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν να αφορούν είτε μεταβλητές όπως η ηλικία, το φύλλο, η εθνοπολιτισμική ταυτότητα είτε μετρήσιμες εξαρτημένες μεταβλητές της πειραματικής διαδικασίας. Αυτός ο κίνδυνος μπορεί να



ελεγχθεί μέσω πειραματικών σχεδιασμών, που βασίζονται στην τυχαία τοποθέτηση των υποκειμένων στις ομάδες πειράματος και τις ομάδες ελέγχου.

- ε) Πειραματική διαρροή: Ο κίνδυνος αυτός αφορά στην αλλαγή της σύστασης της ομάδας από υποκείμενα, που συμμετέχουν στις ομάδες πειράματος και ελέγχου, τα οποία εγκαταλείπουν πριν ολοκληρωθεί η πειραματική διαδικασία. Σε αυτήν την περίπτωση, υπάρχει ο κίνδυνος, τα αποτελέσματα να επηρεαστούν από την αλλαγή της σύστασης της ομάδας. Αυτός ο κίνδυνος μπορεί να ελεγχθεί μέσω της χορήγησης από τον ερευνητή προκαταρκτικού τεστ ώστε να καθοριστεί αν τα υποκείμενα, που δέχτηκαν τελικά την παρέμβαση ήταν ομοιογενή ως προς τις ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές που αφορούσαν την συγκεκριμένη πειραματική έρευνα, σε σχέση με τα υποκείμενα που εγκατέλειψαν τη διαδικασία πριν την ολοκλήρωση της.
- στ) Νόθευση-προκατάληψη στην επιλογή των υποκειμένων: Ο κίνδυνος της νόθευσης παρουσιάζεται εάν ο ερευνητής γνωρίζει κάποιο από τα υποκείμενα που παίρνουν μέρος στην ερευνητική διαδικασία, επηρεάζοντας με αυτόν τον τρόπο την κρίση του κατά τη διεξαγωγή της πειραματικής παρέμβασης. Από την άλλη πλευρά, ο κίνδυνος της προκατάληψης στην επιλογή των υποκειμένων μπορεί να προκύψει από την μη τυχαία τοποθέτηση υποκειμένων στις ομάδες πειράματος και στις ομάδες ελέγχου.

Στη δεύτερη κατηγορία των απειλών που σχετίζονται με τους χειρισμούς του ερευνητή, οι βασικές εξωγενείς μεταβλητές που μπορούν να αποτελέσουν απειλή για την εσωτερική εγκυρότητα της πειραματικής παρέμβασης είναι :

- α) Διάχυση της πειραματικής παρέμβασης: Ο κίνδυνος της διάχυσης της πειραματικής παρέμβασης προκύπτει σε περιπτώσεις που η ομάδα ελέγχου και η ομάδα πειράματος αποτελείται, είτε από υποκείμενα ίδιας τάξης, είτε από το ίδιο σχολείο. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου μπορούν να πληροφορηθούν για την εκπαιδευτική παρέμβαση από την ομάδα πειράματος. Λύσεις, που έχουν προταθεί για τον έλεγχο αυτού του κινδύνου είναι: α) τα υποκείμενα των ομάδων πειράματος ή ελέγχου να ανήκουν σε διαφορετικές τάξεις ή διαφορετικά σχολεία, β) η διεξαγωγή συνεντεύξεων με συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου για να διαπιστωθεί ότι δεν έχουν μολυνθεί από την πειραματική ομάδα, γ) η μείωση του χρόνου της πειραματικής διαδικασίας, ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι πιθανότητες διάχυσης της πειραματικής παρέμβασης.
- β) Ανταγωνισμός από την ομάδα ελέγχου/ψυχολογικά πτοημένη ομάδα ελέγχου: Ο κίνδυνος του ανταγωνισμού από την ομάδα ελέγχου, γνωστό και ως φαινόμενο του Henry, είναι υπαρκτός όταν τα υποκείμενα που συμμετέχουν στην ομάδα ελέγχου αντιληφθούν ότι δεν

εφαρμόζεται σε εκείνα η εκπαιδευτική παρέμβαση που εφαρμόζεται στην ομάδα πειράματος. Αυτό το γεγονός είναι πιθανό να βάλει σε διαδικασία τα υποκείμενα της ομάδας ελέγχου να αποδείξουν ότι είναι καλύτεροι από την ομάδα πειράματος και μπορεί να αλλάξει στάσεις και συμπεριφορές επηρεάζοντας ταυτόχρονα και τα αποτελέσματα. Ο κίνδυνος της ψυχολογικά πτοημένης ομάδας ελέγχου είναι ακριβώς το αντίθετο από το φαινόμενο του Henry, όπου η συνειδητοποίηση από τα υποκείμενα της ομάδας ελέγχου, ότι δεν ανήκουν στην ομάδα πειράματος δεν δημιουργεί ανταγωνιστική συμπεριφορά, αλλά έχει ως αποτέλεσμα να πτοηθεί η ψυχολογία τους, σημειώνοντας χαμηλότερες αποδόσεις αναλογικά με τα υποκείμενα των αντίστοιχων ομάδων πειράματος. Τακτικές μείωσης των δύο κινδύνων είναι: α) η ατομική εφαρμογή της παρέμβασης, κοντά σε μια αίθουσα της τάξης των μαθητών ώστε οι συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου να μην αντιληφθούν ότι ανήκουν στην ομάδα ελέγχου, β) να εφαρμόζεται από τους ερευνητές μία παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου στο τέλος της πειραματικής παρέμβασης, γ) να παρέχονται δραστηριότητες στην ομάδα ελέγχου από τον ίδιο εμψυχωτή που εφαρμόζει την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα. Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να οδηγούν σε διαφορετικό αποτέλεσμα από το αποτέλεσμα που σύμφωνα με τις υποθέσεις θα οδηγηθεί η ομάδα πειράματος.

- γ) Αντισταθμιστική εξισορρόπηση των παρεμβάσεων: Ο κίνδυνος της αντισταθμιστικής εξισορρόπησης παρεμβάσεων συνδέεται με τη δημόσια ανακοίνωση επιπρόσθετων πόρων για τους συμμετέχοντες στην ομάδα πειράματος.
- δ) Συνέπεια της παρέμβασης: Αυτός ο κίνδυνος προκύπτει από τον τρόπο εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης και αν αυτός ήταν πιστός στον αρχικό σχεδιασμό. Αυτός ο κίνδυνος εστιάζει στην ακεραιότητα της παρέμβασης με βάση τους τρόπους που σκόπευαν οι ερευνητές να εφαρμοστεί. Αυτός ο κίνδυνος συμβαδίζει με το γεγονός ότι πολλές φορές η εκπαιδευτική παρέμβαση δεν εφαρμόζεται από τον ερευνητή αλλά από δασκάλους ή ψυχολόγους τους οποίους εκπαιδεύουν (Gall, Gall & Borg, 2003· Gutierrez, 2002). Οι τρόποι αποφυγής αυτού του κινδύνου είναι: α) η προσπάθεια των ερευνητών να επιβλέψουν, να εκπαιδεύσουν και να αξιολογήσουν εκείνους που εφαρμόζουν την εκπαιδευτική παρέμβαση, β) η παρατήρηση και η περιγραφή από τους ερευνητές του τρόπου εφαρμογής της παρέμβασης με βάση την καταγραφή της παρέμβασης σε ημερολόγια (Erickson & Gutierrez, 2002).
- ε) Ένταση της πειραματικής παρέμβασης: Αυτός ο κίνδυνος σχετίζεται με εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στις οποίες επιδιώκεται η μεταβολή στάσεων και συμπεριφορών, όπως η

παρέμβαση που δημιουργήθηκε για τους ερευνητικούς σκοπούς της ανά χείρας διδακτορικής διατριβής. Σύμφωνα με αυτήν την απειλή εσωτερικής εγκυρότητας, αν μία εκπαιδευτική παρέμβαση δεν οδηγήσει στα προβλεπόμενα αποτελέσματα, αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα μια παράλληλη αποτυχία της παρέμβασης, αλλά μπορεί να χρειάζεται μεγαλύτερη διάρκεια, δηλαδή να ευθύνεται η ένταση της παρέμβασης (Mertens, 2009:166-167).

Τέλος στην κατηγορία των απειλών που σχετίζονται με τις διαδικασίες μελέτης οι βασικές εξωγενείς μεταβλητές που μπορούν να απειλήσουν την εσωτερική εγκυρότητα της πειραματικής παρέμβασης είναι οι εξής:

α) Τεστ / Έλεγχος: Η απειλή που συνδέεται με τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται σε μια πειραματική έρευνα παρουσιάζεται κυρίως στους πειραματικούς σχεδιασμούς που χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια πριν και μετά την παρέμβαση. Η βασική απειλή είναι ότι είναι πολύ πιθανό τα υποκείμενα που αποτελούν το δείγμα να είναι εξοικειωμένα με τα ερωτηματολόγια και να θυμούνται τις ερωτήσεις, επηρεάζοντας με αυτόν τον τρόπο την εσωτερική εγκυρότητα της πειραματικής παρέμβασης. Τρόποι περιορισμού της συγκεκριμένης απειλής της εσωτερικής εγκυρότητας είναι: α) η χρήση μόνο των τεστ μετά την παρέμβαση για να διαπιστώσουν την επίδρασή του, μοιράζοντας παράλληλα ένα ερωτηματολόγιο πριν και μετά την παρέμβαση, ώστε να διαπιστωθεί ο τρόπος που απαντούν οι συμμετέχοντες στις ερωτήσεις, β) να αλλάζουν κάποια στοιχεία στα εργαλεία που χρησιμοποιούνται πριν την παρέμβαση σε σχέση με τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται μετά την παρέμβαση. Αυτή η μέθοδος αυξάνει την απειλή της διαμόρφωσης ερευνητικών εργαλείων, όπως περιγράφεται στη συνέχεια.

β) Χρήση οργάνων/Διαμόρφωση ερευνητικών εργαλείων: Η απειλή της διαμόρφωσης ερευνητικών εργαλείων μπορεί να προκύψει, όταν υπάρχει κάποια αλλαγή στα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται πριν και μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα στη μέτρηση της εξαρτημένης μεταβλητής μπορεί να οφείλονται στην αλλαγή των ερευνητικών εργαλείων και όχι στην επίδραση της πειραματικής παρέμβασης.

**Στάσεις**: Θεωρείται αναγκαίο στο σημείο αυτό να προσδιοριστεί η έννοια των στάσεων, όπως έχουν οριστεί κυρίως στην Κοινωνική Ψυχολογία, με μια μικρή αναφορά στη σχέση τους με τη συμπεριφορά.

Ήδη από το 1935 ο Κοινωνικός Ψυχολόγος Gordon Allport είχε χαρακτηρίσει τις στάσεις μια από τις σημαντικότερες έννοιες της κοινωνικής ψυχολογίας. Υπάρχουν διαφορές στον ορισμό όσον αφορά τις συνιστώσες, που χαρακτηρίζουν τις στάσεις. Το μονοδιάστατο

μοντέλο σύμφωνα με τον Thurstone προσεγγίζει τη στάση ως συναίσθημα. Το δισδιάστατο μοντέλο, όπως προκύπτει κυρίως από την θεωρία του Gordon Allport υποστηρίζει ότι η στάση αποτελείται από λανθάνουσα προδιάθεση, που οδηγεί σε αξιολόγηση. Τέλος, στο τρισδιάστατο μοντέλο το οποίο υπερίσχυσε κατά τη δεκαετία του 1960, αποτελώντας τη σημαντικότερη προσέγγιση σε αυτό το ζήτημα υποστήριξε ότι τα δομικά συστατικά των στάσεων είναι το γνωστικό και το συναισθηματικό. Σημαντικό πρόβλημα στο τρισδιάστατο μοντέλο είναι ότι θεωρεί απαραίτητη τη σύνδεση ανάμεσα σε στάση και στην συμπεριφορά. Αναφορικά στο εν λόγω ζήτημα θα πρέπει να σημειωθούν τα εξής: α) ο La Pierre με βάση μια πρώιμη μελέτη για τις εθνοτικές στάσεις παρατήρησε ασυνέπεια ανάμεσα σε δήλωση και πράξη, β) από το 1970 και μετά η έρευνα του Wicker έδινε συσχέτιση συμπεριφοράς – στάσεων μόνο 0,15. Συνεπώς κυριάρχησε μια διάχυτη επιστημονική απογοήτευση χωρίς όμως να σταματήσουν οι ερευνητικές προσπάθειες διερεύνησης της σχέσης τους μέχρι και σήμερα (Olson & Fazio, 2001; Hogg & Vaughan, 2010: 62-151).

Παρά τις επιστημονικές ασυμφωνίες, που παρατηρούνται αναφορικά στη δομή και το περιεχόμενο των στάσεων κεντρικό χαρακτηριστικό τους είναι το στοιχείο της αξιολόγησης με βάση κάποιο βαθμό θετικής ή αρνητικής φόρτισης. Σε αυτό το στοιχείο των στάσεων ήτοι το αξιολογικό πλαίσιο εστιάζει και η ανά χειράς διατριβή. Στις στάσεις έχει εστιάσει και ο Α. Μίτιλης (1998: 92, 96) με σχετικές θεωρητικές αναφορές. Επίσης, αναφορικά στις στάσεις που μετρήθηκαν στο ερευνητικό σκέλος της παρούσας διατριβής προτιμήθηκε ο όρος στάση έναντι της μειονότητας. Επίσης ο όρος φυλετική στάση όπως χρησιμοποιείται την ανά χειράς διδακτορική διατριβή δεν περιλαμβάνει μόνο την βιολογική αλλά και την πολιτισμική διαφοροποίηση. Η εν λόγω ορολογική επιλογή γίνεται για τους εξής λόγους:

α) Ο όρος φυλή παραπέμπει περισσότερο σε κατηγορία διαφοροποίησης μέσω χαρακτηριστικών φαινοτυπικού προσδιορισμού, όπως το χρώμα του δέρματος και το σχήμα του προσώπου. Επιπλέον έχουν υπάρξει διαφωνίες για τη σχέση του όρου φυλή με τον όρο εθνικότητα σχετικά με το κατά πόσο οι δύο έννοιες αλληλοκαλύπτονται ή εάν περιγράφουν πράγματα διαφορετικού περιεχομένου (Αβδελά, 2017: 11-40· Χρυσοχόου, 2005: 45· Παπαταξιάρχης, 2017: 43-80). Η έννοια της φυλής έχει απασχολήσει την επιστημονική σκέψη, ήδη από το τέλος του 19<sup>ου</sup> και του πρώιμου 20<sup>ου</sup> αιώνα, ως βασικό εργαλείο για τη διάκριση σε επιμέρους ομάδες ανάγοντας την πολιτισμικά ορισμένη εννοιολόγηση σε φυσική. Κατά αυτόν τον τρόπο έχει προκύψει ένα από τα βασικά υλικά του έθνους. Συνδέεται επίσης με τον όρο ρατσισμό του οποίου η χρήση χρονολογείται ήδη από το 1920, μέσω της ταξινόμησης των ομάδων με τα εξωτερικά τους

χαρακτηριστικά. Για τη βιολογική αιτιολόγηση της φυλετικής ιεράρχησης και τη βιολογική νοσηματοδότηση του πολιτισμικού συνέβαλαν και θεωρίες όπως ο κοινωνικός δαρβινισμός και η ευγονική καθώς και ο διαφωτισμός και ο ρομαντισμός. Βέβαια, τα γεγονότα του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και η θεσμοθέτηση του Ναζισμού, καθώς και η υιοθέτηση του επιστημονικού ρατσισμού οδήγησαν μετά το τέλος του πολέμου στη σταδιακή αμφισβήτηση, που είχε αρχίσει από κάποιους επιστήμονες και πιο νωρίς χωρίς όμως να εμποδίσει την εμφάνιση του νεορατσισμού τη δεκαετία του '80. Εξαιτίας της φορτισμένης έννοιας της φυλής με τα ως άνω χαρακτηριστικά επελέγη ο λιγότερο φορτισμένος όρος για το χαρακτηρισμό του είδους της στάσης έναντι της μειονότητας. Αν για παράδειγμα η ερευνητική διάσταση της ανά χείρας διατριβής ήταν αμιγώς αντίστοιχη εκείνης του Williams και των συνεργατών του (οι οποίοι θέλησαν να εξακριβώσουν την αξιολογική διάσταση είτε θετική είτε αρνητική, που δίνουν παιδιά διαφορετικών ηλικιών στο μαύρο χρώμα), τότε θα είχε επιλεγεί ο ορισμός της φυλετικής στάσης.

β) Επειδή ο όρος μειονότητα μπορεί να παραπέμψει στην πρόταση του J. Berry (1997) για την αναφορά στην ομάδα της μειονότητας όχι με οντολογική διάσταση, αλλά με τη σημασία των πολιτισμικά μη κυριάρχων ομάδων. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να δηλωθεί μια μειονεκτική ενδεχόμενη θέση εξαιτίας οικονομικής δυναμικής, πολιτικής ισχύος ή αριθμητικού μεγέθους σε σχέση με την ομάδα της πλειονότητας όπως κατά βάση έχει σχηματιστεί από την ενδο-ομάδα της τελευταίας.

Τέλος, θα πρέπει να διασαφηνιστεί η διαφορά του όρου στάση από τους όρους στερεότυπο, προκατάληψη και κοινωνική αναπαράσταση (Λαμπρίδης, 2004). Παρά τους διαφορετικούς τρόπους ορισμού της έννοιας του στερεότυπου, οι περισσότερες απόψεις συγκλίνουν στον ορισμό αυτών ως γενικά χαρακτηριστικά, που αποδίδονται σε πρόσωπα επειδή αποτελούν μέλη μιας ομάδας. Έχουν κυρίως συλλογικό χαρακτήρα, ομοιογενοποιώντας το ατομικό εξαιτίας της υπαγωγής στο ομαδικό και οδηγώντας σε πρόβλεψη των μελών μιας ομάδας χωρίς εξωτερικό ερέθισμα (Hogg & Vaughan, 2010: 92-121, 192-228; Vonk, 2002). Οι τρόποι διάδοσης και αναπαραγωγής τους συμπίπτουν με τους αντίστοιχους τρόπους διάδοσης των στάσεων όπως η οικογένεια, το σχολείο και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Lepore & Brown, 1997). Ο H. Tajfel, ο οποίος ήταν από τους πρώτους που μελέτησαν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα στερεότυπα, επισήμανε όχι μόνο τη γνωστική λειτουργία τους για την απλοποίηση της σύνθετης κοινωνικής πραγματικότητας αλλά και την κομβικότητα της κοινωνικής τους διάστασης (Eagly, 1995).

Το θέμα του ορισμού της προκατάληψης σε σχέση με τη στάση είναι λεπτό εφόσον χρησιμοποιούνται πολλές φορές ως ταυτόσημες έννοιες. Ακολουθώντας τον ορισμό της Α. Ιωαννίδου-Johnson (1998) στο βιβλίο της με τίτλο «Προκατάληψη, ποιος εγώ» αλλά και τους ορισμούς των Jones και Stephan, ορίζεται η προκατάληψη σε σχέση με τη στάση με την αρνητική χροιά μια ομαδικής εικόνας (στερεότυπο), που οδηγεί στη διάκριση (συμπεριφορά) κατά την δι-ομαδική επαφή μελών τα οποία ανήκουν σε άλλη ομάδα εκτός της ενδο-ομάδας (Wilder & Simon, 2001). Σε σχέση με την ηλικία, όπως αναφέρει και ο Α. Μίτιλης (1998: 90), η προκατάληψη μπορεί να ενισχυθεί από τη σταθεροποίηση της στάσης κατά τη διάρκεια του πέρασματος από την παιδική στην εφηβική φάση ανάπτυξης.

Τέλος, η κοινωνική αναπαράσταση σε σχέση με τη στάση είναι ευρύτερη έννοια, αναπτύσσεται δε στην Ευρώπη σε αντίθεση με τις έννοιες της στάσης, του στερεότυπου οι οποίες εστίαζαν στην πρόθεση ατομικής έκφρασης. Όπως τονίζει ο Abrie το 1987, δεν είναι απλά εικόνα της πραγματικότητας, αλλά περιέχει το στοιχείο της προσδοκίας και της πρόβλεψης. Αναπτύσσει την άποψή του ότι η οπτική της κοινωνικής αναπαράστασης ως στατική εικόνα συμπίπτει με την παθητική όψη των κοινωνικών αναπαραστάσεων, όπως είχε οριστεί από τον S. Moscovici το 1976. Ορίζονται σύμφωνα με την κατεύθυνσή του, αντιγραφή της εξωτερικής πραγματικότητας σε σχέση με την ενεργητική τους όψη η οποία ορίζεται ως αναπαραγωγή και ανοικοδόμηση κοινωνικών ερεθισμάτων στο πλαίσιο συγκεκριμένων εννοιών και αξιών. Ο βασικός εισηγητής του όρου των κοινωνικών αναπαραστάσεων ήταν ο S. Moscovici. Στηρίχτηκε στην θεωρία του E. Durkheim για τις συλλογικές αναπαραστάσεις, εντάσσοντας το ατομικό στο κοινωνικό (Παπαστάμου, 1996; Λαμπρίδης, 2004; Hogg & Vaughan, 2010; Χρυσόχου, 2005).

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, μετά την δεκαετία του '60 υποσκέλισαν την έννοια των στάσεων (Jonchelovitch, 1996; Augoustinos & Walker, 1995). Οι βασικές τους διαφορές είναι οι εξής (Λαμπρίδης, 2004) : α) οι κοινωνικές αναπαραστάσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην μελέτη μακρο-κοινωνικών φαινομένων και στην εξέλιξή τους σε αντίθεση με τις στάσεις οι οποίες επικεντρώνονται σε συγκεκριμένες πτυχές υπό την μορφή εκτιμήσεων ή γνώσεων, β) η κοινωνική αναπαράσταση δεν επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο εξωτερικό ερέθισμα και τον τρόπο αντίδρασης όπως συμβαίνει με τη στάση, αλλά με τον τρόπο κατασκευής της ταυτότητας μέσω της σχέσης του με ένα κοινωνικό υποκείμενο. Κατά αυτήν την έννοια οι στάσεις είναι μέρος της κοινωνικής αναπαράστασης, γ) οι στάσεις δίνουν βάση στη διαδικασία και για αυτό ερευνώνται κυρίως μέσω ποσοτικών μεθόδων, όπως και στην περίπτωση της ανά χειράς διατριβής, ενώ οι κοινωνικές

αναπαραστάσεις αφορούν στο περιεχόμενο, εστιάζοντας κυρίως στις ομοιότητες στο εσωτερικό μιας κοινωνικής ομάδας. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αναλύουν τις απόψεις και τον τρόπο που θεσμοθετούνται και για αυτό μπορούν να αξιολογηθούν όχι μόνο από τις απαντήσεις των ίδιων των ατόμων αλλά και από πρωτογενείς πηγές (Wagner et al., 1999; Ναυαρίδης, 1994; Allansdottir, Jonchelovitch & Stathopoulou, 1993). Στην παρούσα διατριβή αναλύθηκαν πηγές πέρα του ατόμου, για την εικόνα του άλλου, όπως περιγράφονται στα βιβλία της Ιστορίας, συνδυάζοντας κατά κάποιο τρόπο και το στοιχείο των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Παρόλα αυτά δεν επετεύχθη ο συνδυασμός των στάσεων με βάση την εθνοπολιτισμική ταυτότητα με άλλες στάσεις.

### Παράρτημα 3

**Διαγράμματα, πίνακες και ερευνητικά εργαλεία (Κεφάλαιο 8.3 Διαδικασία Έρευνας)**

**Εικόνα 1.** Το ερωτηματολόγιο στη τελική του μορφή όπως μοιράστηκε στο δείγμα της πειραματικής παρέμβασης



**ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ;**

**Γεια! Θα με βοηθήσεις να συμπληρώσουμε ένα ερωτηματολόγιο;**

**Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ένα ταξίδι για να μάθουμε τις απόψεις σου σχετικά με το μάθημα της ιστορίας ώστε να γίνει πιο ενδιαφέρον. Τα αποτελέσματα θα μελετηθούν στον υπολογιστή και τα χαρτάκια θα καταστραφούν. Οπότε ό,τι γράψετε θα μείνει μεταξύ μας. Είσαι πολύ σημαντικός/ή για το**

ταξίδι αυτό. Θα με βοηθήσεις; Σ' ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σου.



Ημερομηνία:.....

## ΠΟΙΟΣ ΕΙΣΑΙ;

Το Όνομα μου είναι :

Το σχολείο που πηγαίνω είναι:

Τμήμα :

Είμαι

Αγόρι

ή

Κορίτσι

Γεννήθηκα το έτος :

Γεννήθηκα το μήνα :

Από ποια χώρα είναι η μητέρα σου;.....

Από ποια χώρα είναι ο πατέρας σου; .....

Έχεις γεννηθεί στην Ελλάδα;.....



Πόσα χρόνια μένεις στην Ελλάδα;.....

Πόσα χρόνια πηγαίνεις σε Ελληνικό σχολείο;.....



Εγώ και οι συμμαθητές μου:

**1. Με ποιο συμμαθητή σου θα ήθελες να καθίσεις στο ίδιο θρανίο; Σημείωσε από ένα μέχρι τρία ονόματα**

α.

β.

γ.

**2. Αν θα σου έβαζε ο δάσκαλος μια εργασία με ποιους από τους συμμαθητές σου θα ήθελες να την κάνετε μαζί; Σημείωσε από ένα μέχρι τρία ονόματα**

α.

β.

γ.

**3. Κύκλωσε την απάντηση που θέλεις:**

**Πιστεύεις ότι οι τα παιδιά που δεν είναι από την χώρα σου είναι πιο έξυπνα από τα άλλα παιδιά;**

Συμφωνώ πολύ

Συμφωνώ λίγο

Διαφωνώ λίγο

Διαφωνώ πολύ

**4. Κύκλωσε την απάντηση που θέλεις για την πιο κάτω ερώτηση:**

**Πιστεύεις ότι το σχολείο σας θα ήταν καλύτερο αν υπήρχαν μαθητές μόνο από την χώρα σου ;**

Συμφωνώ πολύ

Συμφωνώ λίγο

Διαφωνώ λίγο

Διαφωνώ πολύ

**5. Κύκλωσε την απάντηση που θέλεις για την πιο κάτω ερώτηση:**

**Πιστεύεις ότι οι μαθητές που δεν είναι από την χώρα σου πρέπει να πηγαίνουν σε ξεχωριστά σχολεία;**

Συμφωνώ πολύ

Συμφωνώ λίγο

Διαφωνώ λίγο

Διαφωνώ πολύ



**Το μάθημα της ιστορίας**

**6. Σου αρέσει το μάθημα της ιστορίας; Ναι ή όχι και γιατί;**



**7. Να βάλετε v στην απάντηση που θέλετε σε κάθε ένα από τα τέσσερα ερωτήματα:**

	πολύ	αρκετά	πολύ λίγο	καθόλου
<b>Πόσο μου αρέσει να μαθαίνω για την ιστορία:</b>				
της πόλης μου ή του χωριού μου.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
της Ελλάδας.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
της Ευρώπης .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
όλου του κόσμου .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**8. Να βάλετε v στην απάντηση που θέλετε σε κάθε ένα από τα πέντε ερωτήματα**

Γιατί κατά την γνώμη σου μαθαίνεις ιστορία;

	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως
Για να ξέρω τα πιο σημαντικά γεγονότα.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Για να παίρνω παράδειγμα από άλλους ανθρώπους.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Για να μάθω  
να σέβομαι τη γνώμη

των άλλων.....

Για να νιώθω

περισσότερο Έλληνας-Ελληνίδα.....

Για να συνδέω το

Παρελθόν με το παρόν.....

Γιατί έτσι πρέπει.....

**9. Νομίζεις ότι ο πόλεμος είναι απαραίτητος; Κύκλωσε την απάντηση που θέλεις**

1. Πάντοτε
2. Συχνά
3. Καμιά φορά
4. Ποτέ

**ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ!**

**Εικόνα 2.** Το ερωτηματολόγιο όπως μοιράστηκε στο δείγμα των μαθητών της προέρευνας



**Γειά ! Θα με βοηθήσεις να συμπληρώσουμε ένα ερωτηματολόγιο ;**

**Το όνομα μου είναι :**

**Το επώνυμο μου είναι :**

Το σχολείο που πηγαίνω είναι.....

Είμαι

Αγόρι

ή

Κορίτσι

Γεννήθηκα το έτος..... Γεννήθηκα το μήνα.....

Από πού κατάγεται η μητέρα σου;....

Από πού κατάγεται ο πατέρας σου; .....

Έχεις γεννηθεί στην Ελλάδα;.....

Πόσα χρόνια μένεις στην Ελλάδα;.....

Πόσα χρόνια φοιτάς σε Ελληνικό σχολείο;.....

1. Με ποιο συμμαθητή σου θα ήθελες να καθίσεις στο ίδιο θρανίο;(Μέχρι τρία ονόματα)

1.....2.....3.....

2. Αν θα έπαιρνες μέρος σε μια σχολική εργασία με ποιους από τους συμμαθητές σου θα ήθελες να συνεργαστείς;

1.....2.....3.....

3. Αν θα έπαιρνες μέρος σε μια σχολική εργασία με ποιους από τους συμμαθητές σου δεν θα ήθελες να συνεργαστείς;

1.....2.....3.....

**B. Αιτιολόγησε την απάντησή σου.....**

4. Μου αρέσει να μαθαίνω για την ιστορία :

Της πόλης μου ή του χωριού μου..... πολύ.....αρκετά....πολύ λίγο... καθόλου

Της Ελλάδας..... πολύ.....αρκετά....πολύ λίγο... καθόλου

Της Ευρώπης ..... πολύ.....αρκετά....πολύ λίγο... καθόλου

Όλου του κόσμου ..... πολύ.....αρκετά....πολύ λίγο... καθόλου

**5. Γιατί κατά την γνώμη σου θα πρέπει να μάθεις ιστορία :**

**α. Για να ξέρω τα πιο σημαντικά γεγονότα**

συμφωνώ απολύτως.....συμφωνώ.....διαφωνώ....διαφωνώ απολύτως...

**β. Για να παίρνω παράδειγμα από άλλους ανθρώπους**

συμφωνώ απολύτως.....συμφωνώ.....διαφωνώ....διαφωνώ απολύτως...

**γ. Για να μάθω να σέβομαι τις αντιλήψεις των άλλων**

συμφωνώ απολύτως.....συμφωνώ.....διαφωνώ....διαφωνώ απολύτως...

**δ. Για να γνωρίσω την πολιτιστική κληρονομιά της Ελλάδας, ώστε να νιώθω ότι είμαι και εγώ ενεργό μέλος της.**

συμφωνώ απολύτως.....συμφωνώ.....διαφωνώ....διαφωνώ απολύτως...

**ε. Για να μάθω να σκέπτομαι και να συνδέω το παρελθόν με το παρόν**

συμφωνώ απολύτως.....συμφωνώ.....διαφωνώ....διαφωνώ απολύτως...

**στ. Γιατί έτσι πρέπει,**

συμφωνώ απολύτως.....συμφωνώ.....διαφωνώ....διαφωνώ απολύτως...

**6. Σου αρέσει το μάθημα της ιστορίας ; Ναι ή όχι και γιατί ;**

**7. Πιστεύεις ότι οι τα παιδιά που δεν κατάγονται απο τη δική σου χώρα είναι πιο έξυπνα από τα υπόλοιπα παιδιά;**

Συμφωνώ πολύ    Συμφωνώ λίγο    Δεν Έχω Άποψη

Διαφωνώ λίγο    Διαφωνώ πολύ

**8.Πιστεύεις ότι το σχολείο σας θα ήταν καλύτερο αν υπήρχαν μαθητές μόνο από την δική σου χώρα ;**

Συμφωνώ πολύ    Συμφωνώ λίγο    Δεν Έχω Άποψη

Διαφωνώ λίγο    Διαφωνώ πολύ

**9.Πιστεύεις ότι οι μαθητές που δεν κατάγονται από την δική σου χώρα πρέπει να πηγαίνουν σε ξεχωριστά σχολεία;**

Συμφωνώ πολύ    Συμφωνώ λίγο    Δεν Έχω Άποψη

Διαφωνώ λίγο    Διαφωνώ πολύ

## **ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ !**

**Εικόνα 3:** Η υπεύθυνη δήλωση συμμετοχής στην ερευνητική διαδικασία που συμπληρώθηκε από διευθυντές μαθητές και γονείς.

Πάντειο Πανεπιστήμιο

Τμήμα Μέσων, Επικοινωνίας και Πολιτισμού

Δήλωση συμμετοχής στην έρευνα

Η διδακτική της Ιστορίας μέσω της δραματικής τέχνης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών της Δ΄ Δημοτικού

...../2013

Ο/Η κάτωθι υπογεγραμμένος/η με την ιδιότητα του/της γονέα/κηδεμόνα του/της μαθητή/μαθήτριας.....της Δ΄ τάξης του..... Δημοτικού, δηλώνω ότι επιτρέπω τη συμμετοχή του/της στην έρευνα, που διεξάγεται στο πλαίσιο της διδακτορικής

διατριβής του Δημητριάδη Δημήτρη στο Τμήμα Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Παντείου, έχοντας υπ' όψη τα εξής:

1. Η διαδικασία της συλλογής απαντήσεων θα γίνει μέσω ερωτηματολογίου που θα αφορά τις διαφυλετικές στάσεις των παιδιών, τις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά στην τάξη και θέματα εθνικής ταυτότητας και ιστορίας.
2. Τη συμμετοχή του σε ένα 10ώρο πρόγραμμα στο οποίο θα προσεγγίζονται μέσω δραματικής τέχνης συγκεκριμένα Κεφάλαια της Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού, στοχεύοντας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών.
3. Το δικαίωμα ελεύθερης συμμετοχής στην έρευνα.
4. Το δικαίωμα απόσυρσης ή άρνησης συμμετοχής του/της μαθητή/τριας σε οποιαδήποτε φάση της έρευνας.
5. Τη δέσμευση απορρήτου των προσωπικών δεδομένων των μαθητών από τους συντελεστές της έρευνας
6. Το δικαίωμα του ερευνητή να δημοσιοποιήσει τα αποτελέσματα της έρευνας, έχοντας υπόψη το σημείο 5 της παρούσας δήλωσης
7. Η αντιγραφή του ονόματος του/της μαθητή/τριας στην παρούσα δήλωση δεν θα συνδυαστεί με το ερωτηματολόγιο που θα συμπληρώσει το οποίο θα είναι ανώνυμο.

.....  
Ονοματεπώνυμο

.....  
Υπογραφή

**Πίνακας 1.** Τα 51 σχολεία που κληρώθηκαν αρχικά

<b>ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</b>	<b>ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ</b>	<b>ΠΕΡΙΟΧΗ</b>	<b>ΚΩΔΙΚΟΣ</b>
1. 11 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α΄ Αθήνας	Κ. Πατήσια	9050914
2. 31 Δ. Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α΄ Αθήνας	Κ. Πατήσια	9050443
3. 63 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α΄ Αθήνας	Κ. Πατήσια	9050825
4. 81 ΔΣ ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α΄ Αθήνας	Κ. Πετράλωνα	9050316
5. 82 Δ.Σ. ΑΗΝΩΝ	Π.Ε. Α΄ Αθήνας	Κ. Πετράλωνα	9050317



6.	32 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθήνας	Πλ.Βικτωρίας	9050523
7.	35N Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθήνας	Εξάρχεια	9050526
8.	51 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθήνας	Πλ. Βάθη	9050300
9.	54 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθήνας	Πλ. Βάθη	9050448
10.	55 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθηνών	Πλ. Βάθη	9050449
11.	39 Δ. Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθηνών	Τέρμα Αχαρνών	9050459
12.	46 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθηνών	Γκράβα Γαλάτσι	9050533
13.	65 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθηνών	Γκράβα Γαλάτσι	9050915
14.	109 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθηνών	Πατήσια	9050454
15.	112 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθηνών	Γκράβα Γαλάτσι	9050512
16.	132 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθηνών	Γκράβα Γαλάτσι	9051259
17.	141 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθηνών	Τέρμα Αχαρνών	9051106
18.	21 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθηνών	Πλ.Αμερικής	9050455
19.	26 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθηνών	Κυψέλη	9050517
20.	27 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθηνών	Κυψέλη	9050518
21.	30 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθηνών	Κυψέλη	9050522
22.	50 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθηνών	Πλατεία Αμερικής	9050445
23.	53 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθηνών	Πλατεία Αμερικής	9050447
24.	108 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθηνών	Κ. Πατήσια	9050453
25.	110 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθηνών	Κυψέλη	9050511
26.	131 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθηνών	Κυψέλη	9051092
27.	133 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθηνών	Κυψέλη	9051093
28.	165 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθηνών	Πλ. Αμερικής	9051721
29.	170 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθηνών	Κ. Πατήσια	9051822
30.	62 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθηνών	Σεπόλια	9050451
31.	146 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθηνών	Σεπόλια	9051354
32.	76 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθηνών	Αν. Πετράλωνα	9050313
33.	77 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθηνών	Αν. Πετράλωνα	9050314
34.	81 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Α' Αθηνών	Κάτω Πετράλωνα	9050316
35.	82 Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	Π.Ε. Γ' ΑΘΗΝΩΝ	κάτω Πετράλων	9050317
36.	2 Δ.Σ. Περιστερίου	Π.Ε., Γ' ΑΘΗΝΩΝ	Περιστερί	9050389
37.	3 Δ.Σ. Καματέρου	Π.Ε. Γ' ΑΘΗΝΩΝ	Καματερό	9050964
38.	2 <sup>ο</sup> ολόημερο Δ.Σ. Χαλανδρίου	Π.Ε. Β' Αθηνών	Χαλάνδρι	9050070

39. 3 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Χαλανδρίου	Π.Ε. Β' Αθηνών	Χαλάνδρι	9050071
40. 3 <sup>ο</sup> Ολοήμερο Δ.Σ. Ηρακλείου	Π.Ε. Β' Αθηνών	Ηράκλειο	9050470
41. 4ο Δ Σ Μοσχάτου	Π.Ε. Δ Αθήνας	Μοσχάτο	9050229
42. 5ο Δ Σ ΜΟΣΧΑΤΟΥ	Π.Ε. Δ Αθήνας	Μοσχάτο	9051165
43. 2 <sup>ο</sup> Δ. σ. Αχαρνών	Π.Ε. Ανατολικής Αττικής	Αχαρνές	9050247
44. 6 <sup>ο</sup> Δ σ Αχαρνών	Π.Ε Ανατολικής Αττικής	Αχαρνές	9050252
45. 12 <sup>ο</sup> Δ σ Αχαρνών	Π.Ε Ανατολικής Αττικής	Αχαρνές	9051120
46. 3ο Δ σ Ζεφυρίου	Π.Ε. Δυτικής Αττικής	Ζεφύρι	9051150
47. 3ο Δ.Σ. ΠΕΡΑΜΑΤΟΣ	Π. Ε. Πειραιά	Πέραμα	9520172
48. 16ο Δ.Σ. ΚΟΡΥΔΑΛΛΟΥ	Π.Ε. Πειραιά	Κορυδαλλός	9520249
49. 17ο Δ.Σ. ΚΟΡΥΔΑΛΛΟΥ	Π. Ε. Πειραιά	Κορυδαλλός	9520095
50. 18ο Δ.Σ. ΚΕΡΑΤΣΙΝΙΟΥ	Π.Ε. Πειραιά	Κερατσίνι	9520302
51. 24ο Δ.Σ. ΚΕΡΑΤΣΙΝΙΟΥ	Π.Ε. Πειραιά	Κερατσίνι	9520498

**Πίνακας 2.** Σχολεία και τμήματα που συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου

<u>Δημοτικό σχολείο</u>	<u>Περιφέρεια</u>	<u>Τμήμα</u>	<u>Περιοχή</u>	<u>Αρ. Μαθητών</u>
108ο	Περιφέρεια Α Αθηνών	Δ1	Κ. Πατήσια	11
11ο	Περιφέρεια Α Αθηνών	Δ2	Κ. Πατήσια	10
112ο	Περιφέρεια Α Αθηνών	Δ2	Γκράβα	16
81ο	Περιφέρεια Α Αθηνών	Δ1	Κ.Πετράλωνα	17
77ο	Περιφέρεια Α Αθηνών	Δ1	Αν.Πετράλωνα	12
77ο	Περιφέρεια Α Αθηνών	Δ2	αν. Πετράλωνα	14
39ο	Περιφέρεια Α Αθηνών	Δ2	Τέρμα Αχαρνών	13
141ο	Περιφέρεια Α Αθηνών	Δ2	Τέρμα Αχαρνών	12
2ο ολοήμερο Χαλανδρίου	Περιφέρεια Β Αθηνών	Δ1-Δ2	Χαλάνδρι	17
4ο	Περιφέρεια Δ Α θηνών	Δ1-Δ2	Μοσχάτο	22
5ο	Περιφέρεια Δ Αθηνών	Δ1	Μοσχάτο	15

**Πίνακας 3.** Σχολεία και Τμήματα που συμμετείχαν στην ομάδα Πειράματος

<u>Δημοτικό σχολείο</u>	<u>Περιφέρεια</u>	<u>Τμήμα</u>	<u>Περιοχή</u>	<u>Σύνολο Μαθητ</u>
11ο	Περιφέρεια α Αθηνών	Δ1	Κάτω Πατήσια	13
112ο	Περιφέρεια Α Αθηνών	Δ1	Γκράβα	17
132ο	Περιφέρεια Α Αθηνών	Δ1	Γκράβα	11
81ο	Περιφέρεια Α Αθηνών	Δ2	Κάτω Πετράλωνα	18
81ο	Περιφέρεια Α Αθηνών	Δ3	Κάτω Πετράλωνα	18
76ο	Περιφέρεια Α Αθηνών	Δ1	Κάτω Πετράλωνα	16
76ο	Περιφέρεια Α Αθηνών	Δ2	Κάτω Πετράλωνα	14
76ο	Περιφέρεια Α Αθηνών	Δ3	Κάτω Πετράλωνα	16
3ο	Περιφέρεια Β Αθηνών	Δ1	Χαλάνδρι	19
39ο	Περιφέρεια Α Αθηνών	Δ1	Τέρμα Αχαρνών	15
141ο	Περιφέρεια Α Αθηνών	Δ1	Τέρμα Αχαρνών	13

**Πίνακας 4.** Σχολεία που συμμετείχαν στην πειραματική διαδικασία

**1.**

Σχολείο πειράματος: 3ο Δημοτικό Σχολείο Χαλανδρίου.(Δ1)ΠΕ Β ΑΘ

Σύνολο Μαθητών : 19

Ποσοστό Ελλήνων μαθητών: 79%

Ποσοστό ξένων μαθητών: 21%

Σχολείο ελέγχου: 2ο ολοήμερο Χαλανδρίου(Δ1-Δ2)ΠΕ Β ΑΘ

Σύνολο Μαθητών : 17

Ποσοστό Ελλήνων μαθητών:65%

Ποσοστό ξένων μαθητών:35%

## 2

Σχολείο πειράματος:

112ο Δημοτικό Σχολείο Γκράβα(Δ1) ΠΕ Α ΑΘ.

Σύνολο Μαθητών : 17

Ποσοστό Ελλήνων μαθητών:53%

Ποσοστό ξένων μαθητών:47%

112ο Δημοτικό Σχολείο Γκράβα(Δ2) ΠΕ Α ΑΘ.

Σχολείο ελέγχου:

Σύνολο Μαθητών : 16

Ποσοστό Ελλήνων μαθητών:25%

Ποσοστό ξένων μαθητών:75%

## 3.

Σχολείο πειράματος:

141ο Δημοτικό Σχολείο Τέρμα Αχαρνών(Δ1)ΠΕ.Α ΑΘ.

Σύνολο Μαθητών : 13

Ποσοστό Ελλήνων μαθητών:77%

Ποσοστό ξένων μαθητών:23%

Σχολείο ελέγχου:

141ο Δημοτικό Σχολείο Τέρμα Αχαρνών(Δ2)ΠΕ.Α ΑΘ.

Σύνολο Μαθητών : 12

Ποσοστό Ελλήνων μαθητών:50%

Ποσοστό ξένων μαθητών:50%

## 4.

Σχολείο πειράματος:

11ο Δημοτικό Σχολείο κάτω Πατήσια(Δ1)ΠΕ.Α.ΑΘ.

Σύνολο Μαθητών : 10  
Ποσοστό Ελλήνων μαθητών:20%  
Ποσοστό ξένων μαθητών:80%

Σχολείο ελέγχου:  
Σύνολο Μαθητών : 16  
Ποσοστό Ελλήνων μαθητών:25%  
Ποσοστό ξένων μαθητών:75%

11ο Δημοτικό Σχολείο κάτω Πατήσια(Δ2)ΠΕ.Α.ΑΘ.

## 5.

Σχολείο πειράματος:  
Σύνολο Μαθητών : 16  
Ποσοστό Ελλήνων μαθητών:75%  
Ποσοστό ξένων μαθητών:25%

76ο Δημοτικό Σχολείο Κάτω Πετράλωνα(Δ1)ΠΕ.Α.ΑΘ

Σχολείο ελέγχου:  
Σύνολο Μαθητών :12  
Ποσοστό Ελλήνων μαθητών:83%  
Ποσοστό ξένων μαθητών:17%

77ο Δημοτικό Σχολείο Άνω Πετράλωνα(Δ1)ΠΕ.Α.ΑΘ

## 6.

Σχολείο πειράματος:  
Σύνολο Μαθητών : 14  
Ποσοστό Ελλήνων μαθητών:64%  
Ποσοστό ξένων μαθητών:36%

76ο Δημοτικό Σχολείο Κάτω Πετράλωνα(Δ2)ΠΕ.Α.ΑΘ

Σχολείο ελέγχου:  
Σύνολο Μαθητών : 14  
Ποσοστό Ελλήνων μαθητών:86%  
Ποσοστό ξένων μαθητών:14%

77ο Δημοτικό Σχολείο Άνω Πετράλωνα(Δ2)ΠΕ.Α.ΑΘ

**7.**

Σχολείο πειράματος:

76ο Δημοτικό Σχολείο Κάτω Πετράλωνα(Δ3)ΠΕ.Α.ΑΘ

Σύνολο Μαθητών : 16

Ποσοστό Ελλήνων μαθητών:81%

Ποσοστό ξένων μαθητών:19%

Σχολείο ελέγχου:

5ο Δημοτικό σχολείο Μοσχάτου(Δ1)ΠΕ.Δ.ΑΘ.

Σύνολο Μαθητών : 15

Ποσοστό Ελλήνων μαθητών:87%

Ποσοστό ξένων μαθητών:13%

**8.**

Σχολείο πειράματος:

81ο Δημοτικό Σχολείο Κάτω Πετράλωνα(Δ3)ΠΕ.Α.ΑΘ

Σύνολο Μαθητών : 18

Ποσοστό Ελλήνων μαθητών:78%

Ποσοστό ξένων μαθητών:22%

Σχολείο ελέγχου:

81ο Δημοτικό Σχολείο Κάτω Πετράλωνα(Δ1)ΠΕ.Α.ΑΘ

Σύνολο Μαθητών : 17

Ποσοστό Ελλήνων μαθητών:76%

Ποσοστό ξένων μαθητών:24%

**9.**

Σχολείο πειράματος:

81ο Δημοτικό Σχολείο Κάτω Πετράλωνα(Δ2)ΠΕ.Α.ΑΘ

Σύνολο Μαθητών : 18

Ποσοστό Ελλήνων μαθητών:22%

Ποσοστό ξένων μαθητών:78%

Σχολείο ελέγχου:

4ο Δημοτικό Σχολείο Μοσχάτου(Δ1-Δ2)ΠΕ.Δ.ΑΘ.

Σύνολο Μαθητών : 22

Ποσοστό Ελλήνων μαθητών:91%

Ποσοστό ξένων μαθητών:9%

**10.**

Σχολείο πειράματος: 39ο Δημοτικό Σχολείο Τέρμα Αχαρνών(Δ1)ΠΕ.Α.ΑΘ.  
Σύνολο Μαθητών : 15  
Ποσοστό Ελλήνων μαθητών:67%  
Ποσοστό ξένων μαθητών:33%

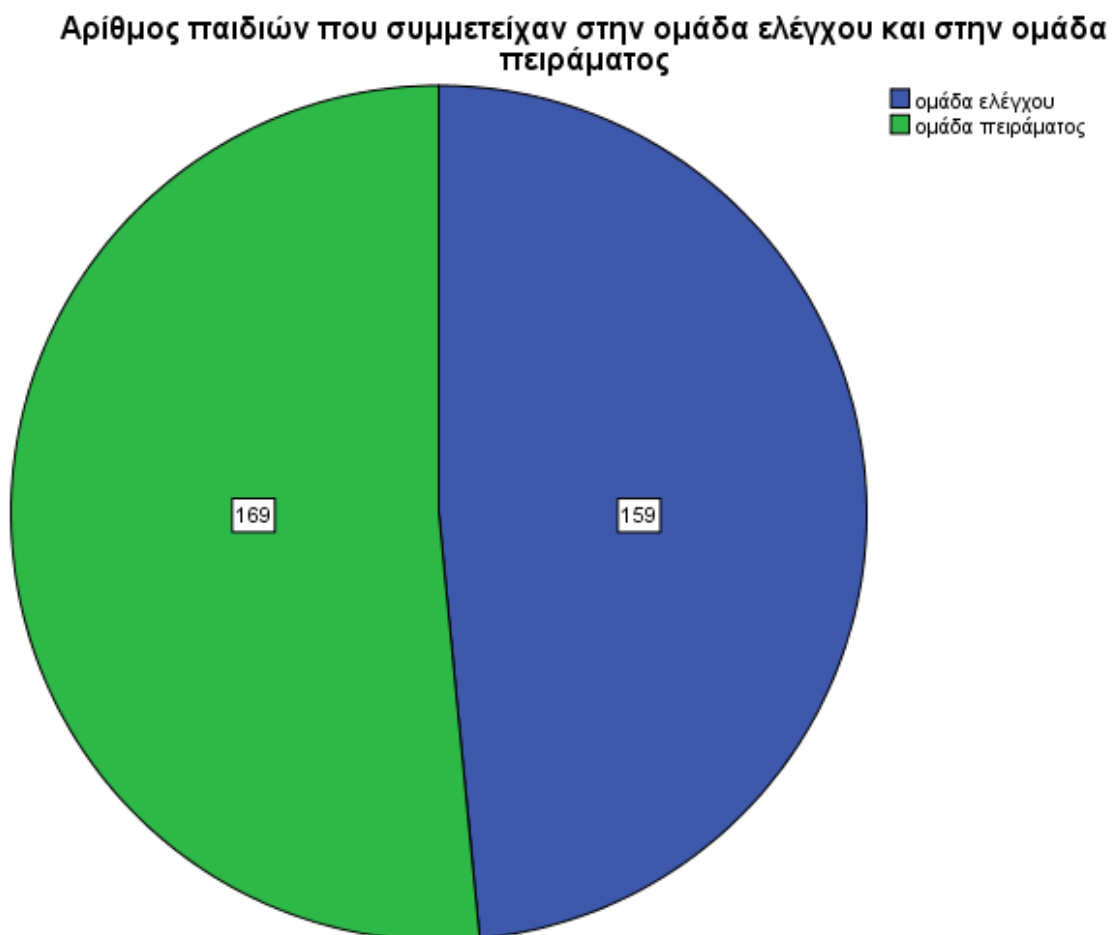
Σχολείο ελέγχου: 39ο Δημοτικό Σχολείο Τέρμα Αχαρνών(Δ2)ΠΕ.Α.ΑΘ.  
Σύνολο Μαθητών : 13  
Ποσοστό Ελλήνων μαθητών:77%  
Ποσοστό ξένων μαθητών:23%

**11.**

Σχολείο πειράματος: 132ο Δημοτικό Σχολείο Γκράβας(Δ1)ΠΕ.Α.ΑΘ.  
Σύνολο Μαθητών : 11  
Ποσοστό Ελλήνων μαθητών:19%  
Ποσοστό ξένων μαθητών:81%

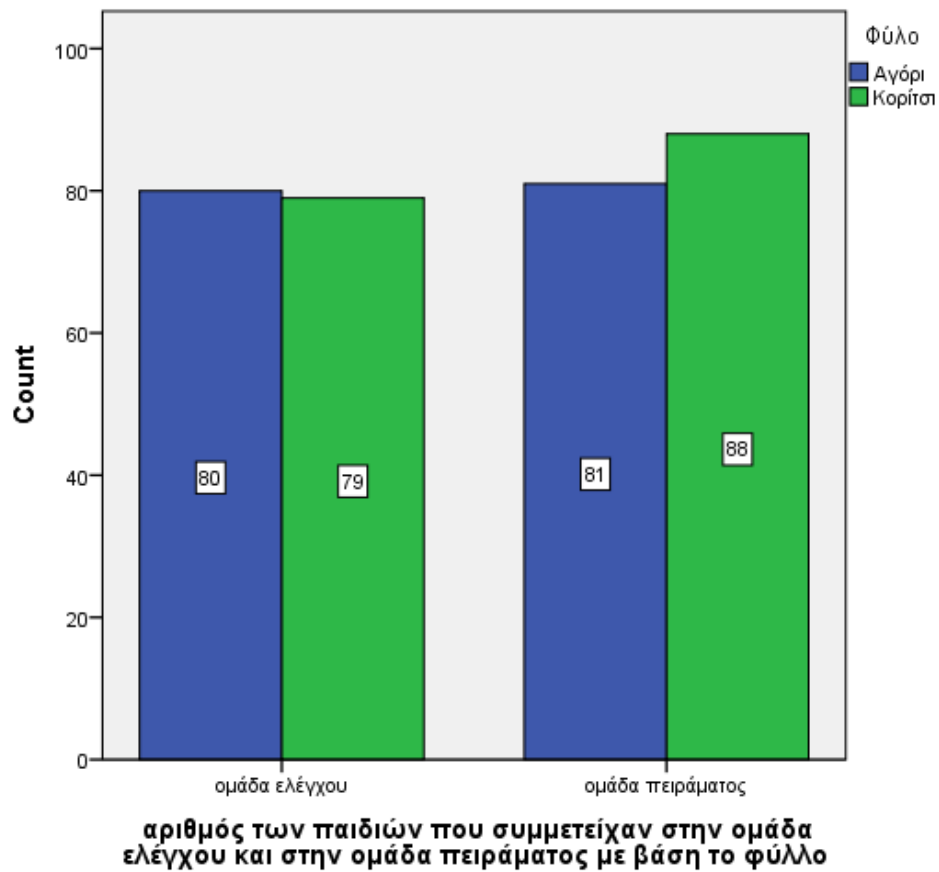
Σχολείο ελέγχου: 108ο Δημοτικό Σχολείο Πατήσια(Δ1)ΠΕ.Α.ΑΘ.  
Σύνολο Μαθητών : 11  
Ποσοστό Ελλήνων μαθητών:9%  
Ποσοστό ξένων μαθητών:91%

**Διάγραμμα 1.** Κυκλικό διάγραμμα των μαθητών της ομάδας ελέγχου και των μαθητών της ομάδας πειράματος που συμμετείχαν στο δείγμα

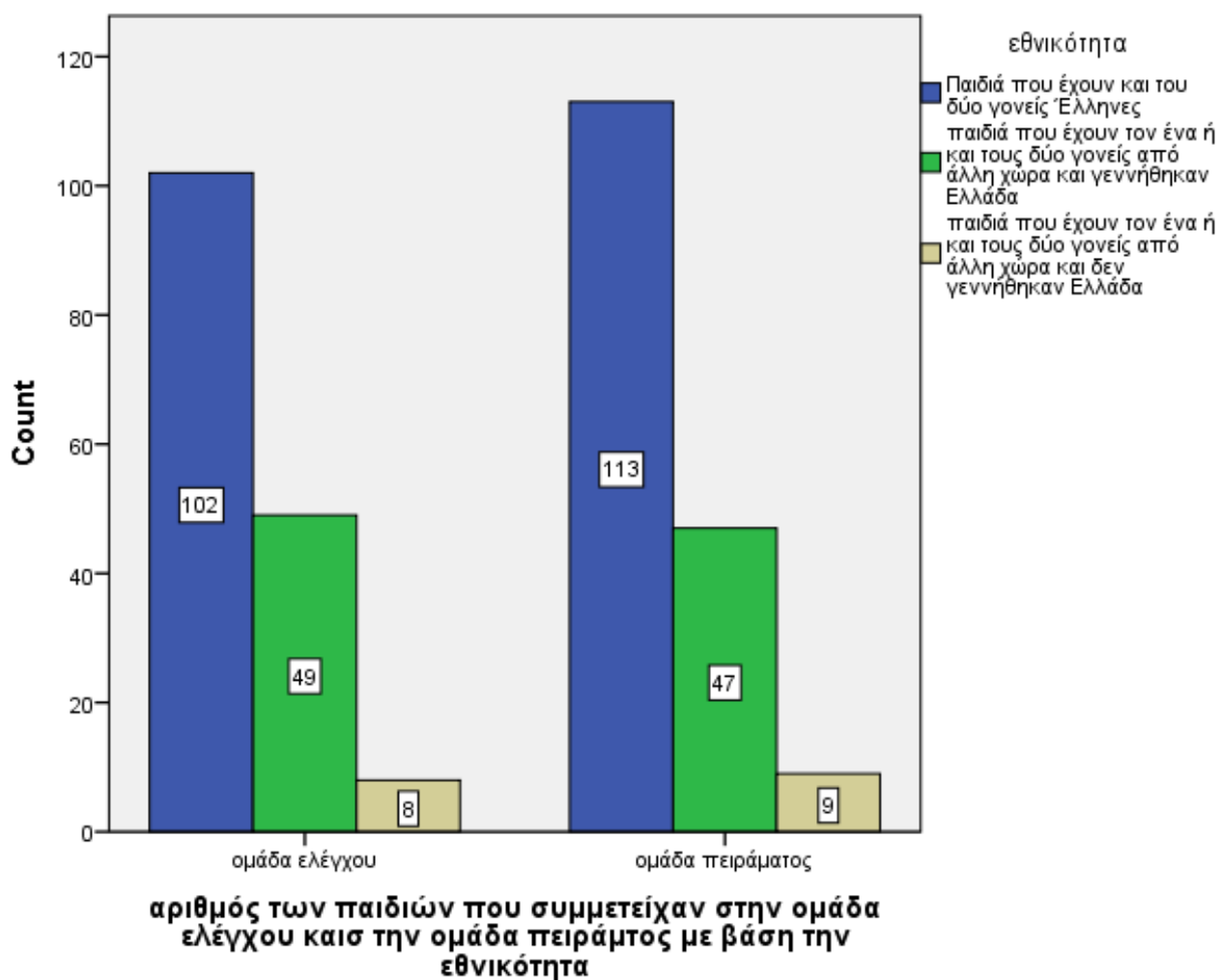




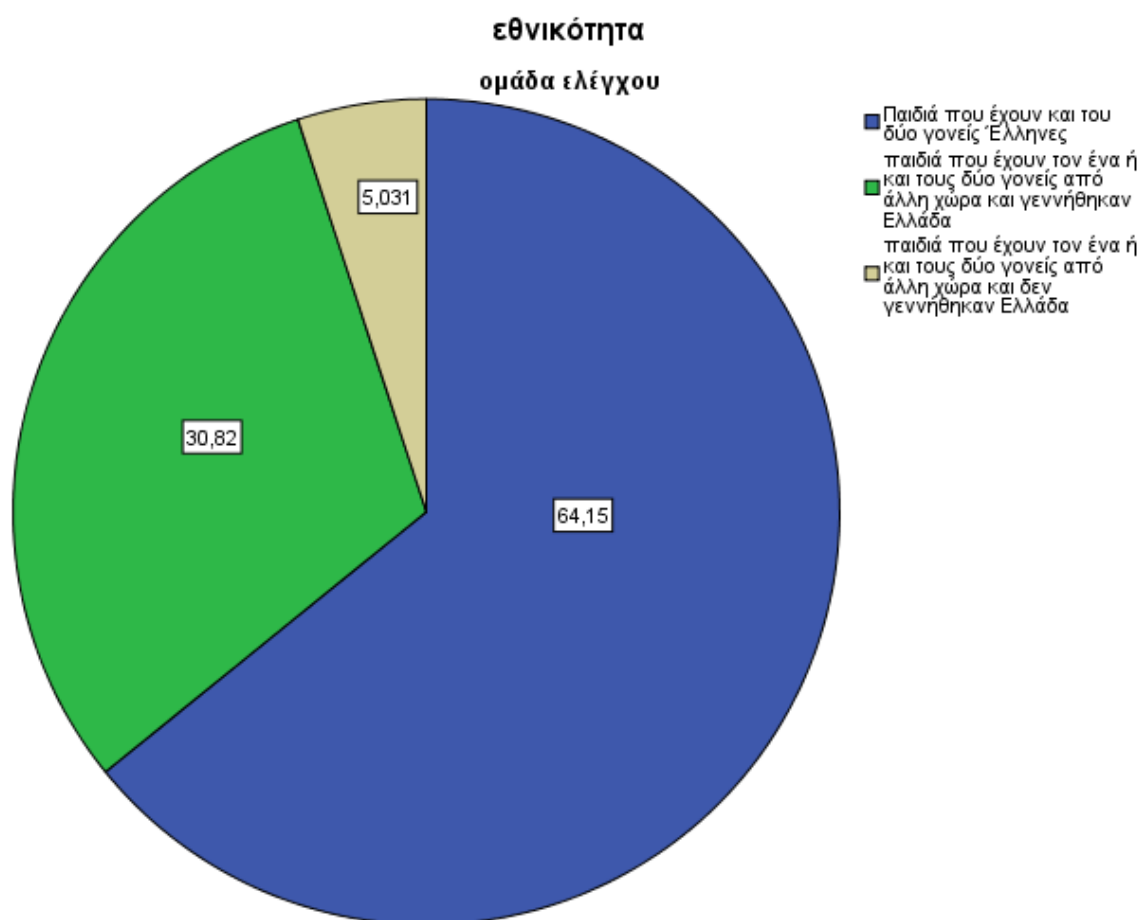
**Διάγραμμα 2.** Ραβδόγραμμα της κατανομής των μαθητών του δείγματος βάσει του φύλου



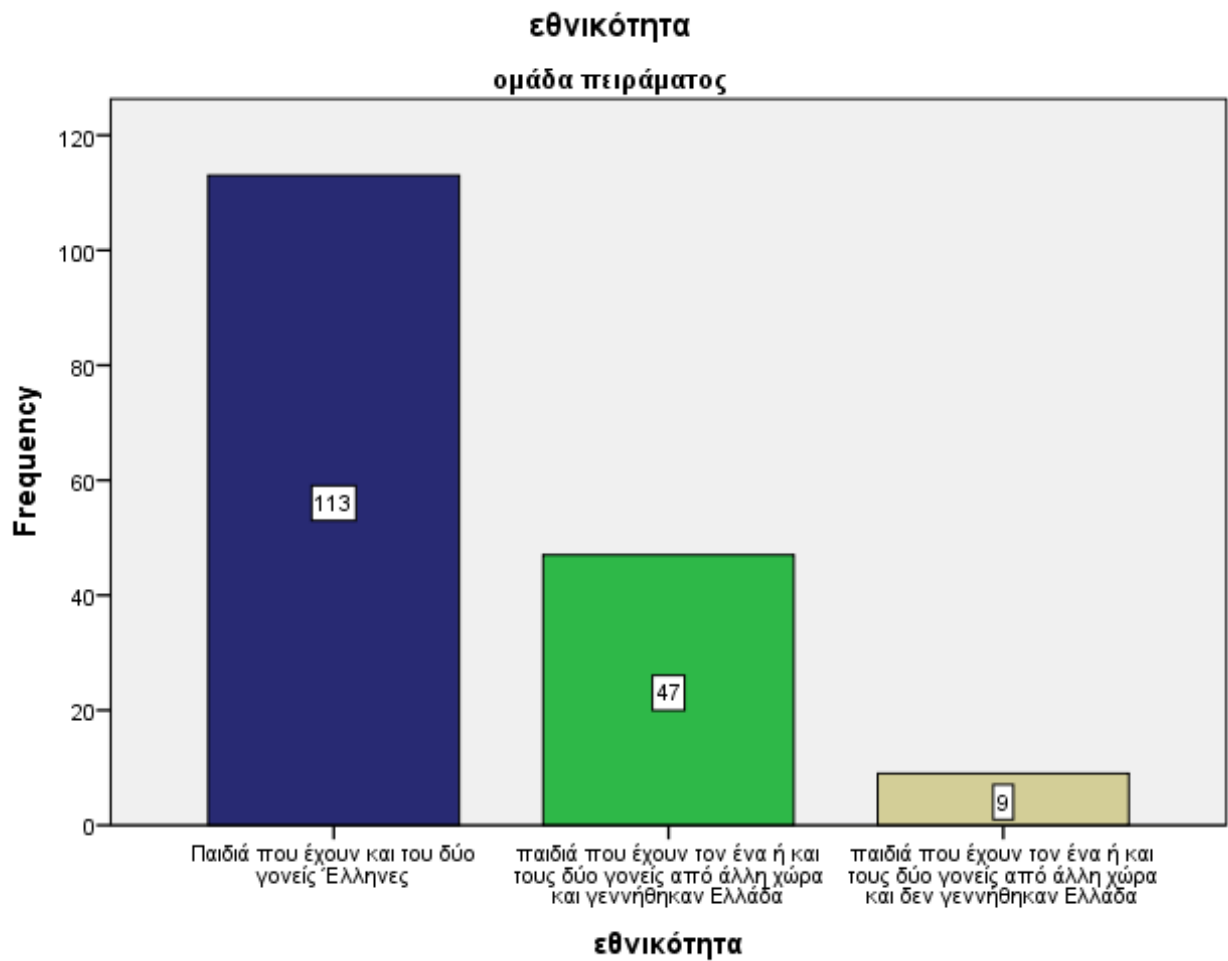
**Διάγραμμα 3.** Ραβδόγραμμα που δείχνει την κατανομή των μαθητών του δείγματος με βάση την εθνικότητα τους



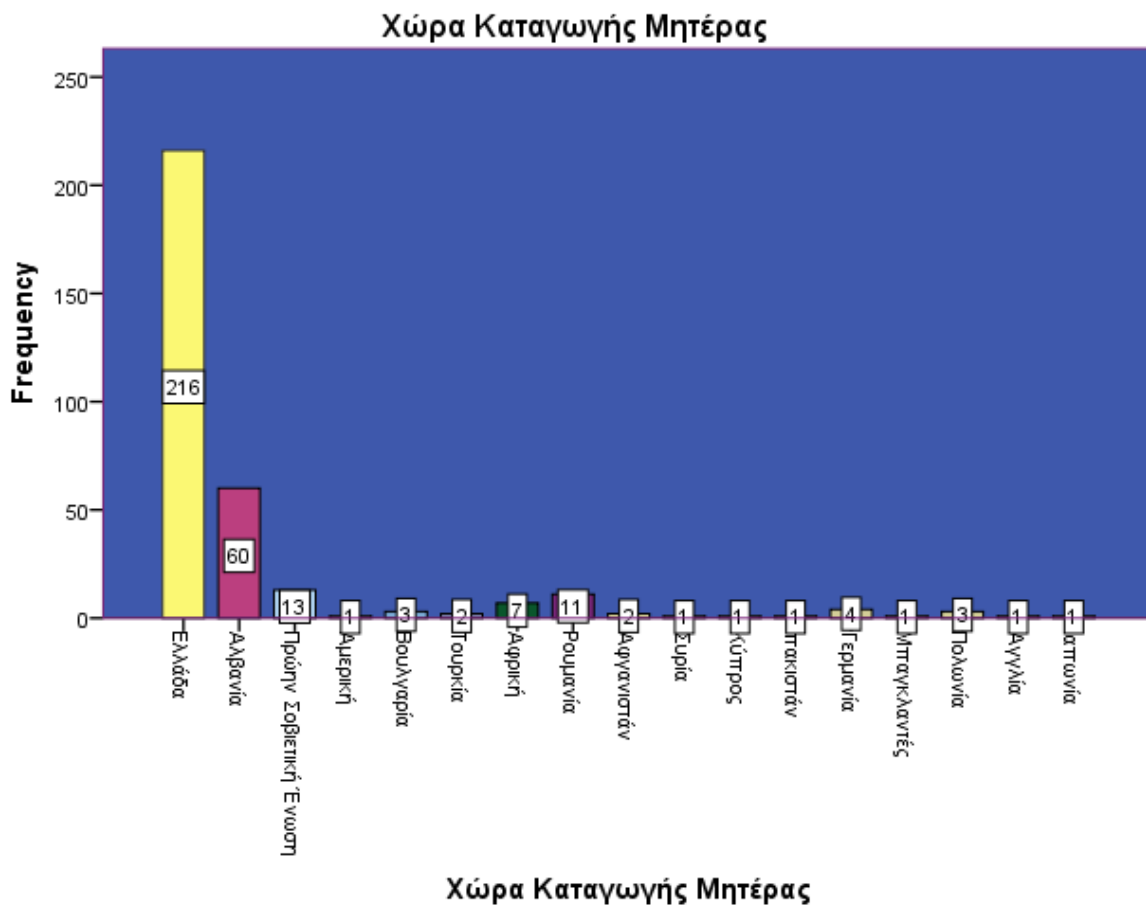
**Διάγραμμα 4.** Κυκλικό διάγραμμα που δείχνει την κατανομή των μαθητών της ομάδας ελέγχου με βάση την εθνικότητά τους



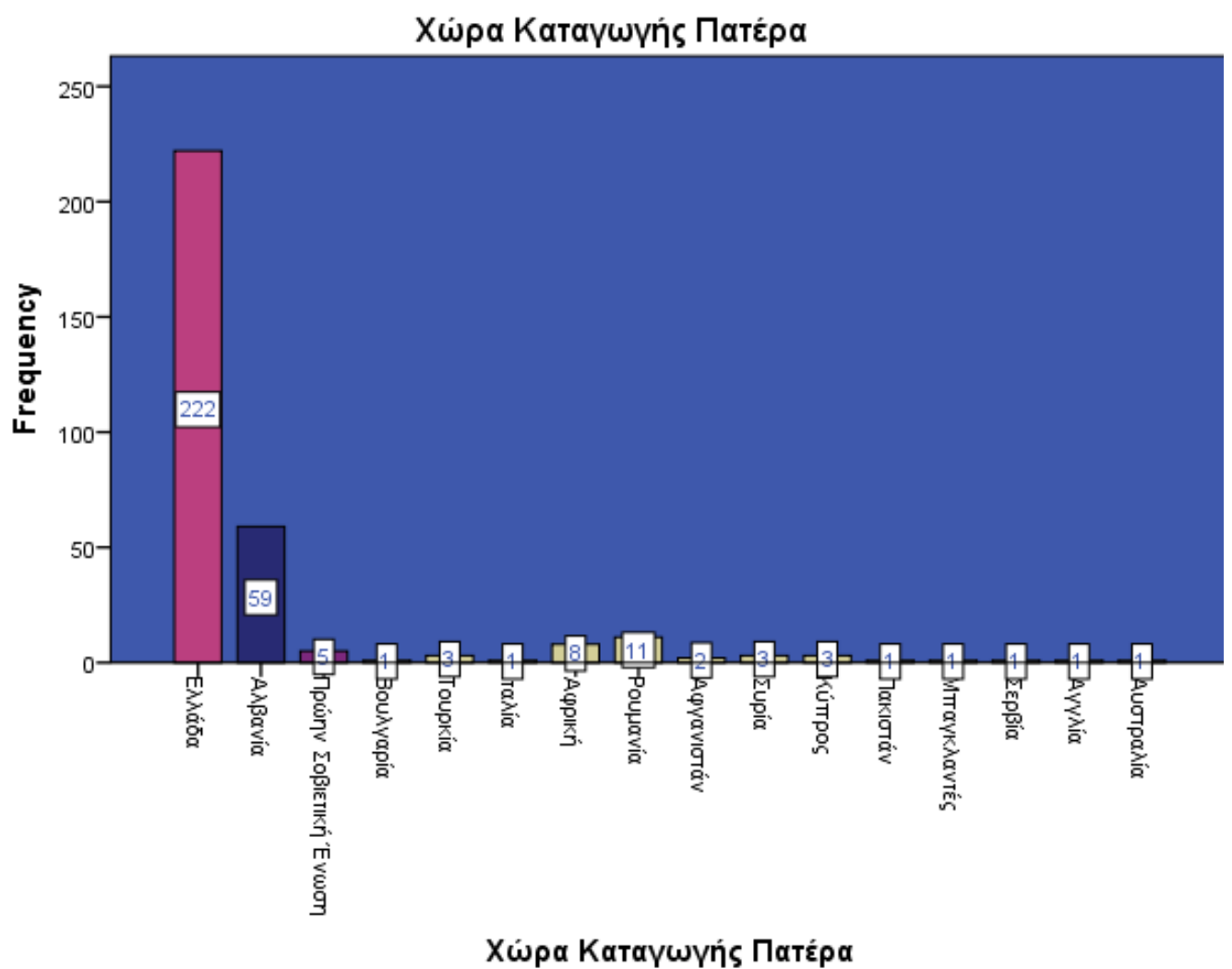
**Διάγραμμα 5.** Ραβδόγραμμα που δείχνει την κατανομή των μαθητών της ομάδας πειράματος με βάση την εθνικότητα τους



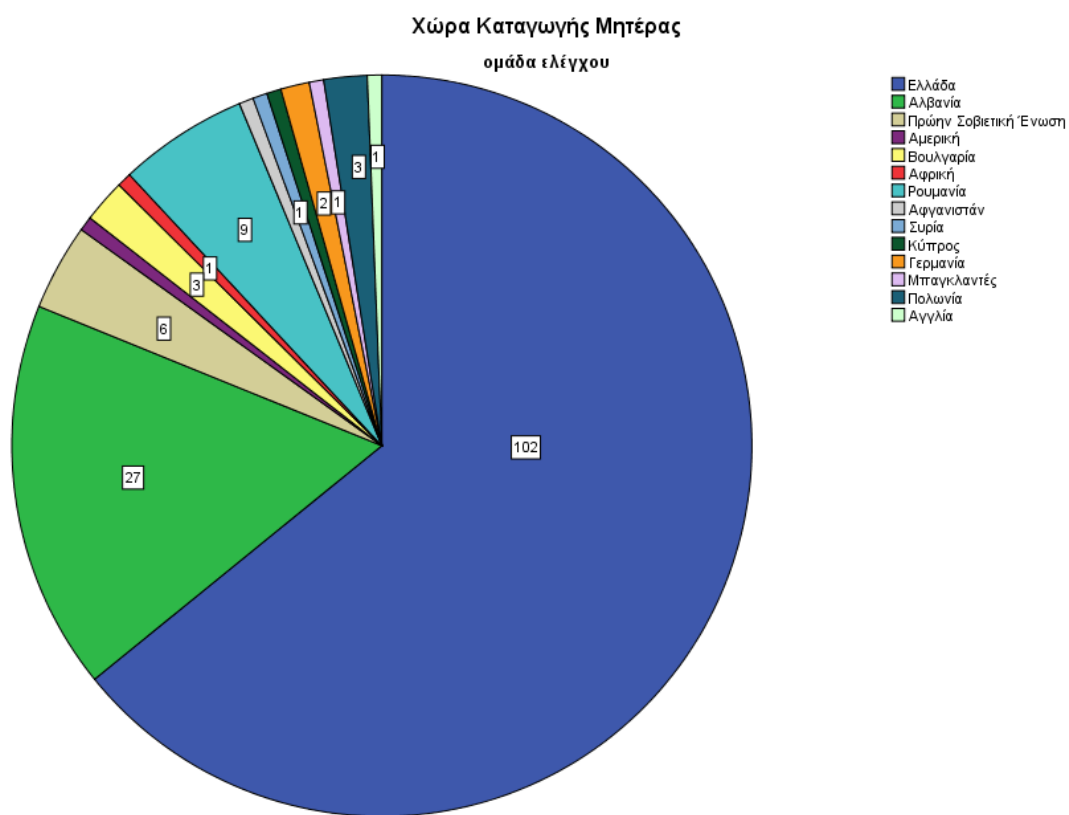
**Διάγραμμα 6.** Ραβδόγραμμα που δείχνει την κατανομή των μαθητών του δείγματος βάσει της καταγωγής της μητέρας τους



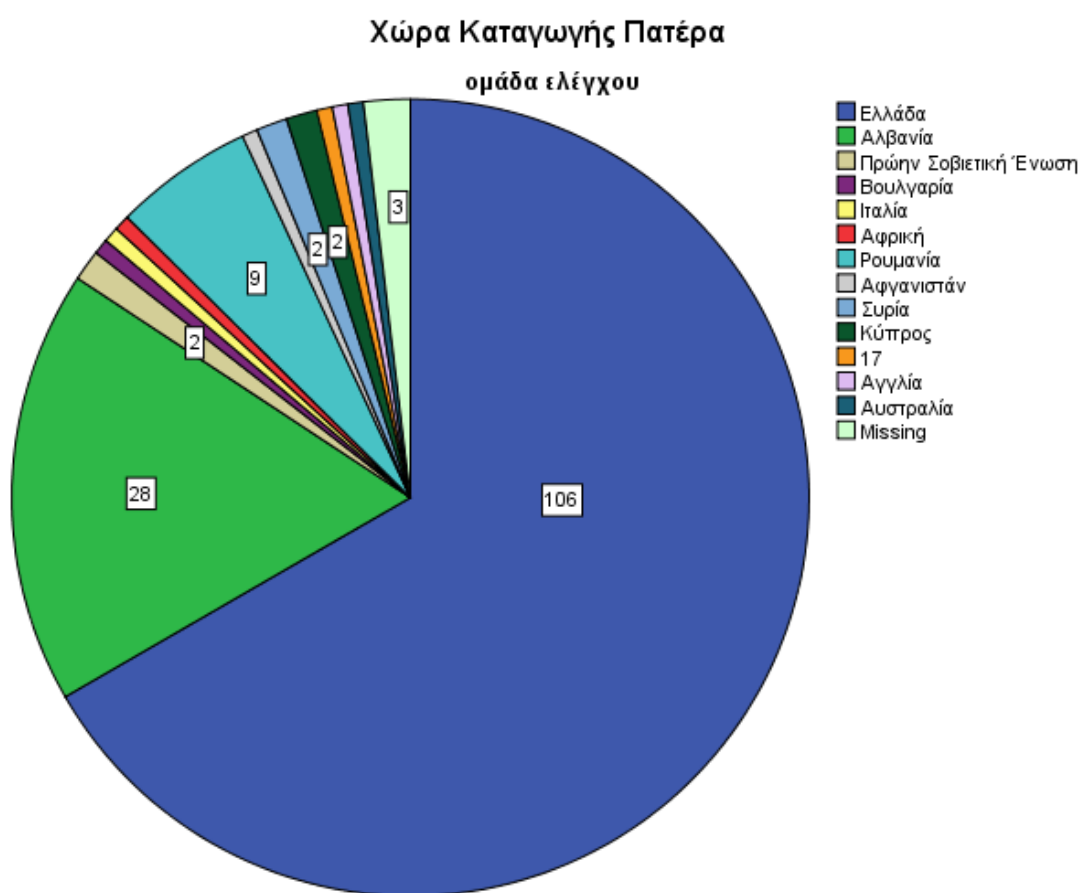
**Διάγραμμα 7.** Ραβδόγραμμα που δείχνει την κατανομή των μαθητών του δείγματος με βάση την καταγωγή του πατέρα τους.



**Διάγραμμα 8.** Κυκλικό διάγραμμα που δείχνει την κατανομή των μαθητών της ομάδας ελέγχου με βάση την καταγωγή της μητέρας τους.

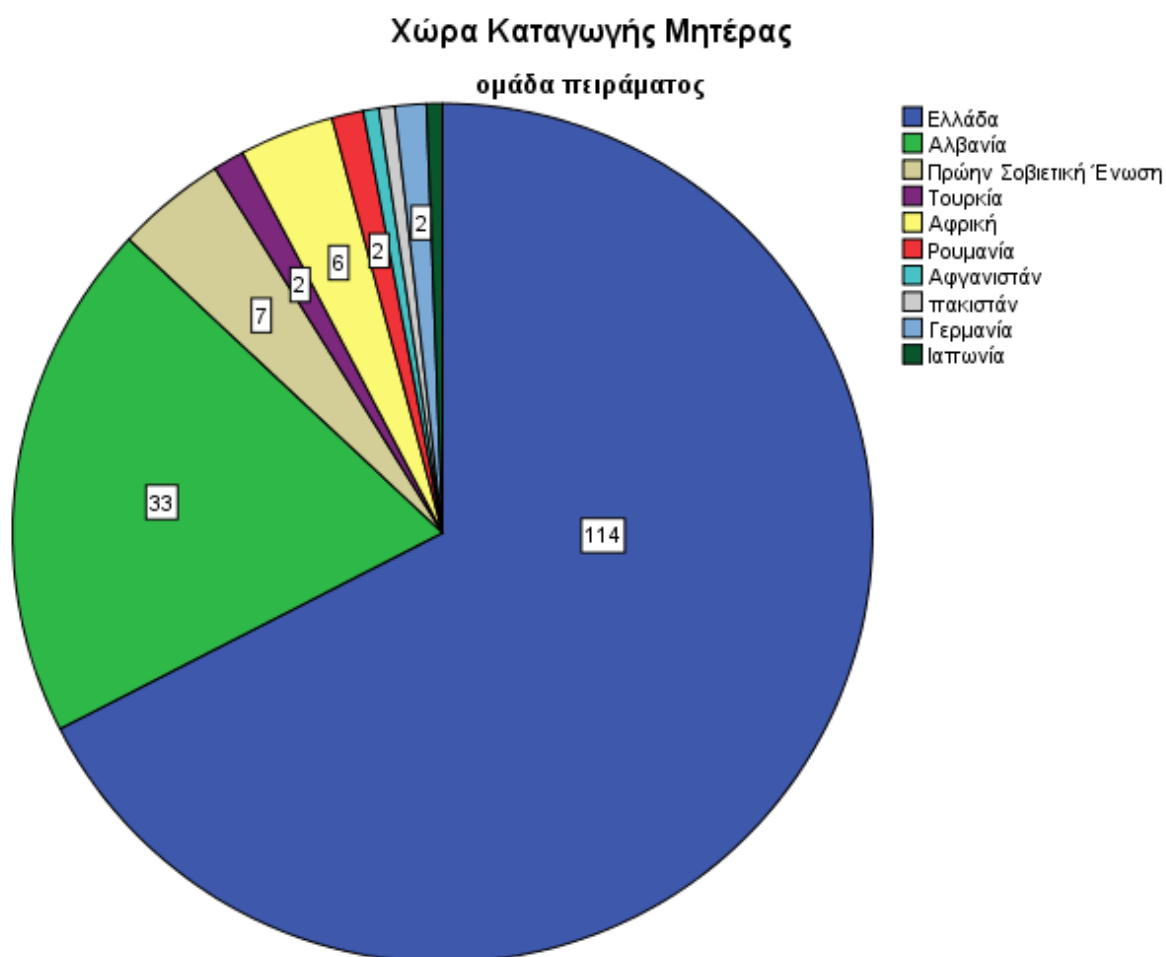


**Διάγραμμα 9.** Κυκλικό διάγραμμα το οποίο δείχνει την κατανομή των μαθητών της ομάδας ελέγχου με βάση τη καταγωγή του πατέρα τους.

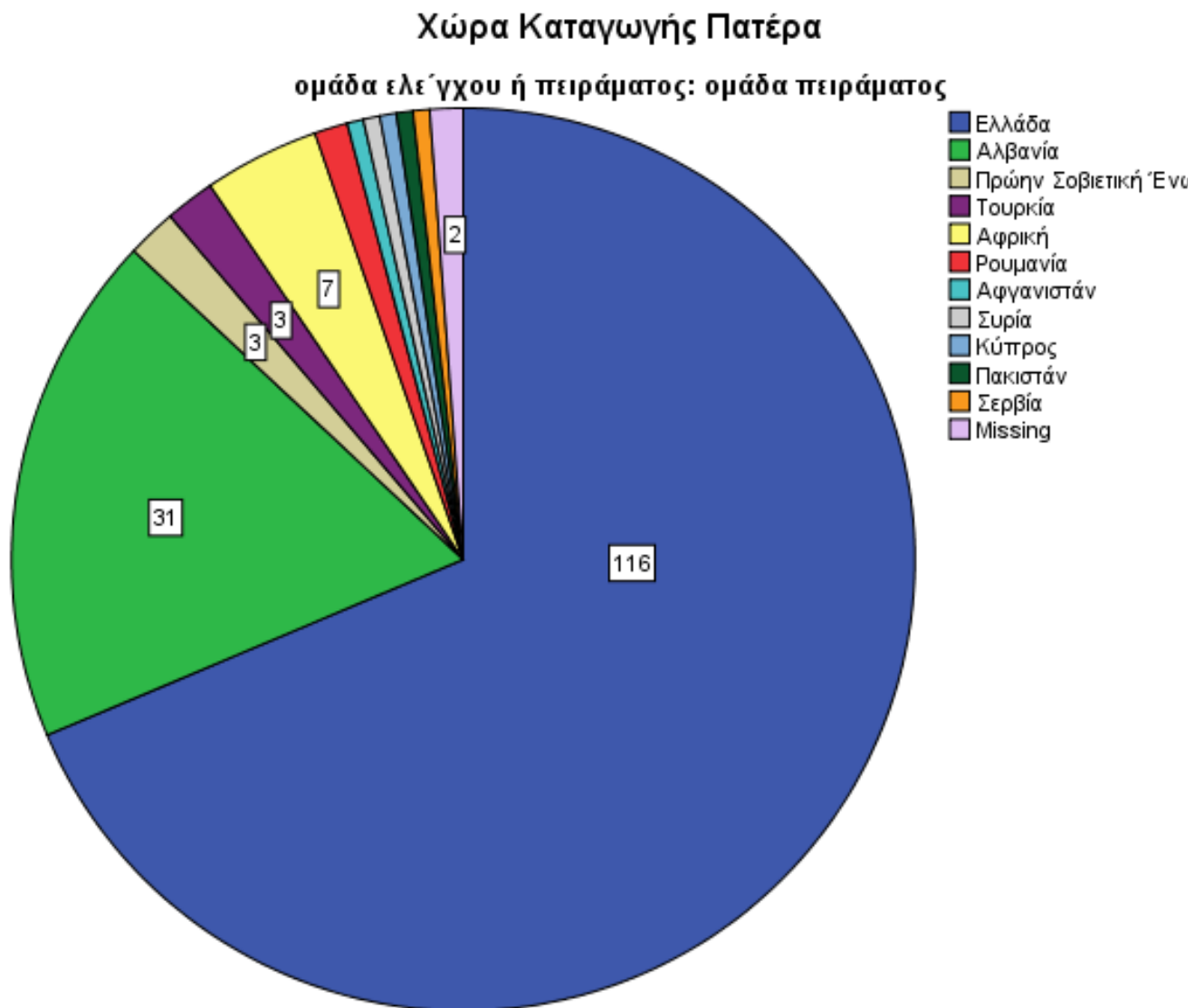




**Διάγραμμα 10.** Κυκλικό διάγραμμα που δείχνει την κατανομή των μαθητών της ομάδας πειράματος με βάση την καταγωγή της μητέρας τους



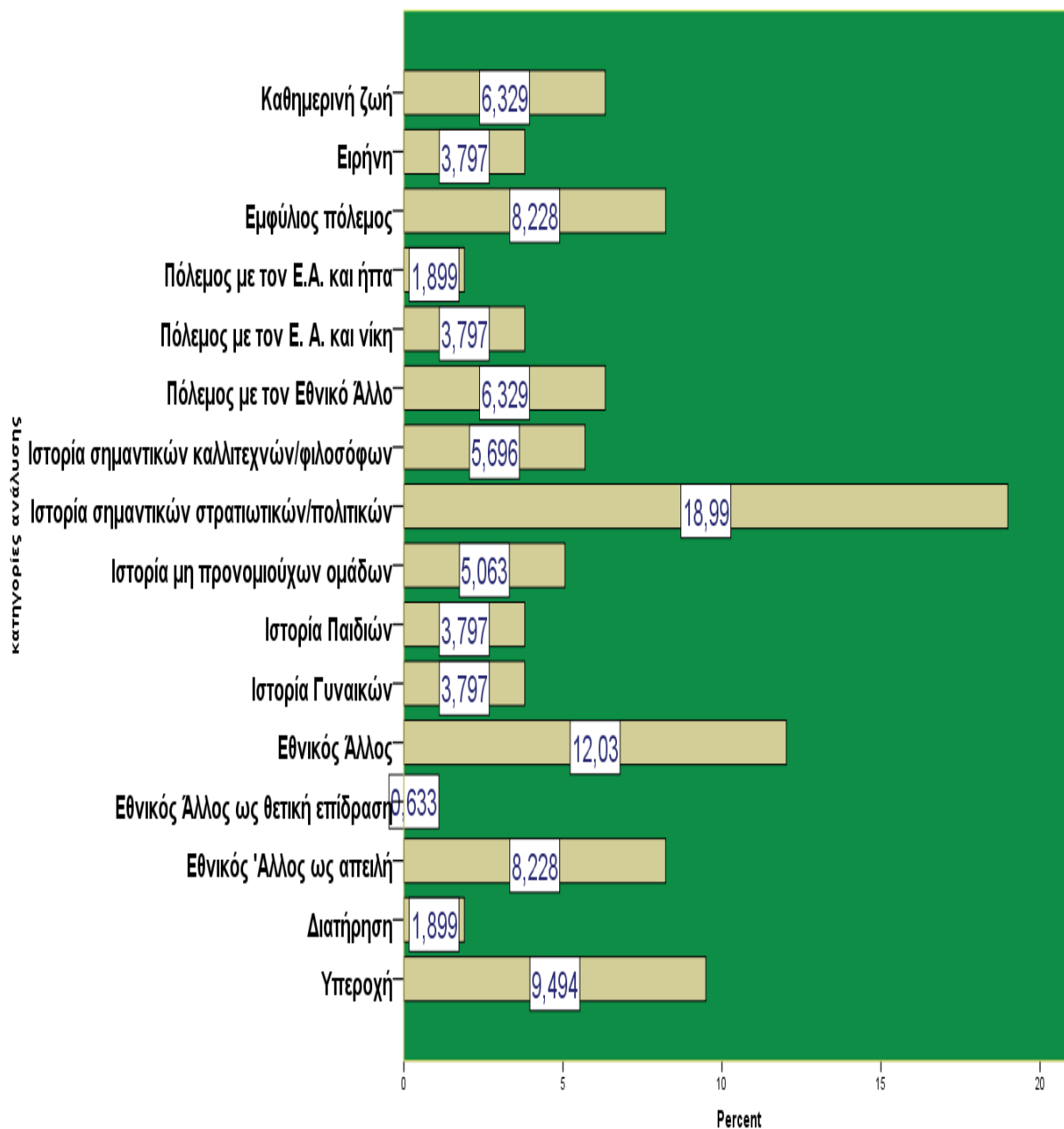
**Διάγραμμα 11.** Κυκλικό διάγραμμα που δείχνει την κατανομή των μαθητών της ομάδας πειράματος με βάση την καταγωγή του πατέρα τους.



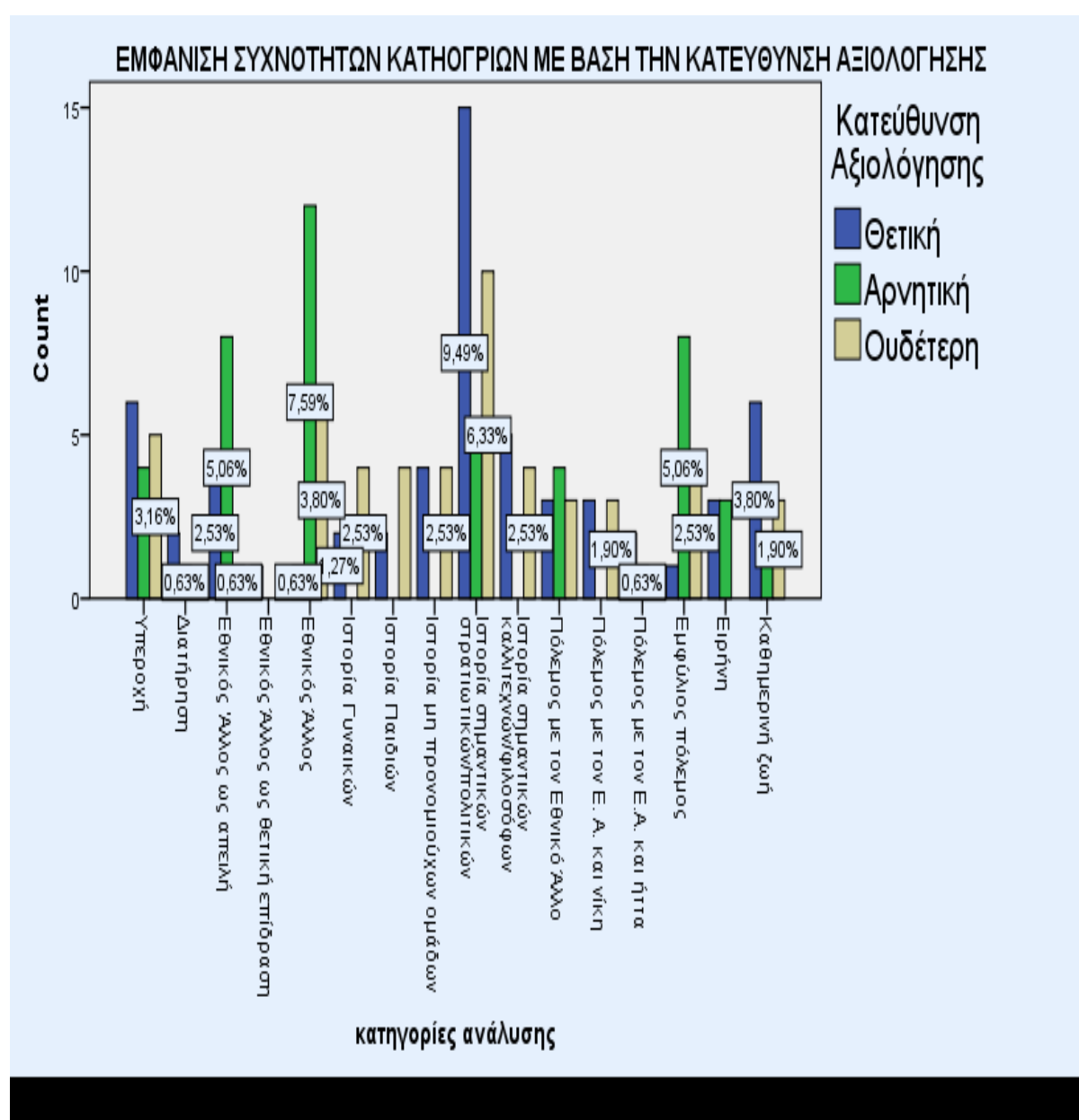
## Παράρτημα 4

### Εικόνες και πίνακες (Κεφάλαιο 8.4 Παρεμβατικό Περιεχόμενο)

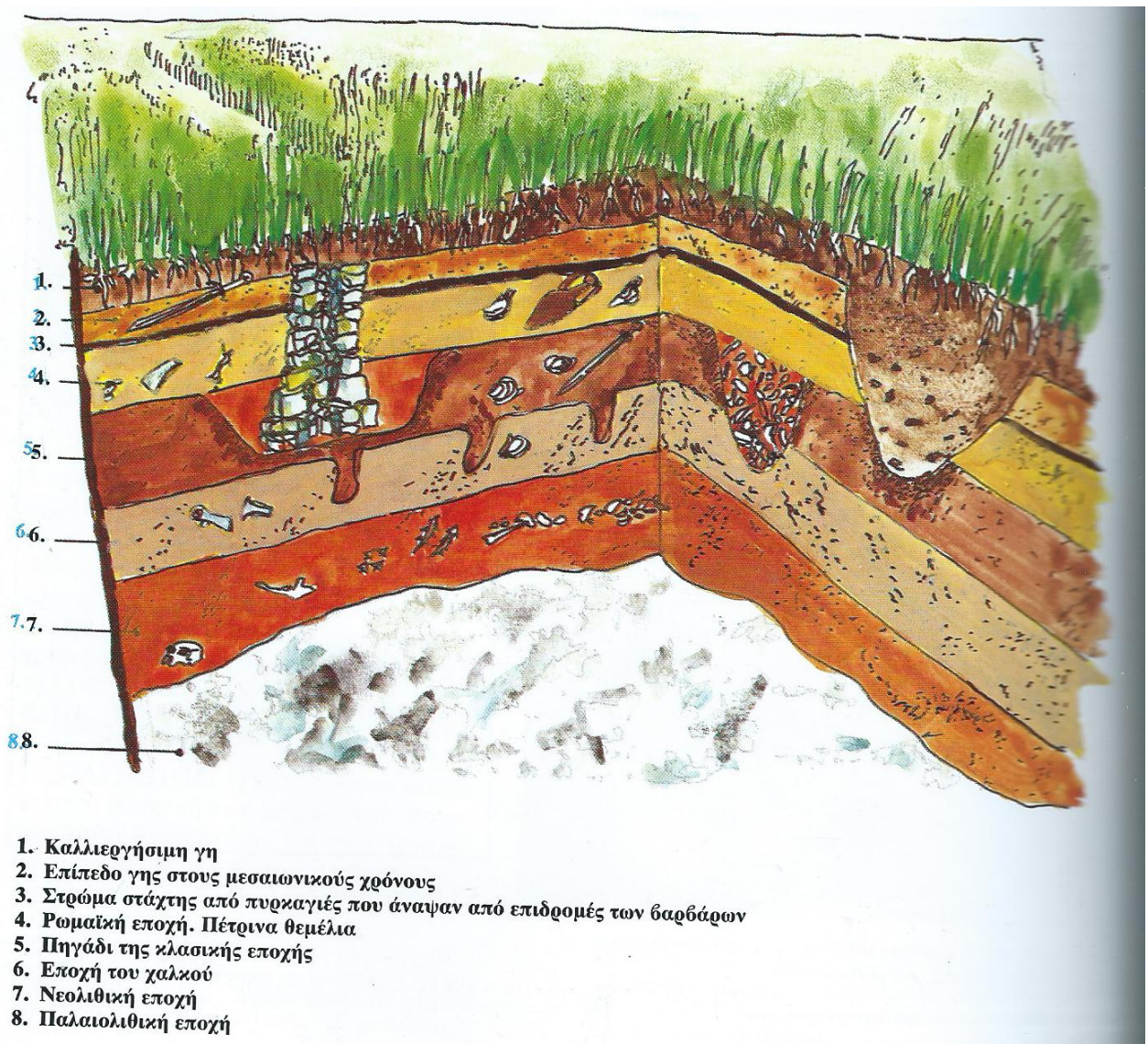
**Διάγραμμα 1.** Ραβδόγραμμα που δείχνει την εκατοστιαία κατανομή συχνοτήτων εμφάνισης των κατηγοριών ανάλυσης περιεχομένου στο εγχειρίδιο της ιστορίας της Δ' Δημοτικού



**Διάγραμμα 2.** Ραβδόγραμμα που δείχνει το ποσοστό εμφάνισης συχνοτήτων των κατηγοριών ανάλυσης περιεχομένου με βάση την κατεύθυνση αξιολόγησης στο βιβλίο της ιστορίας της Δ' Δημοτικού



**Εικόνα 1.** Εικόνα στρωματογραφίας εδάφους (πηγή : Ντεκάστρο, Μ. (19880. *Αρχαιολογία : Ένα ταξίδι στο παρελθόν*. Αθήνα : Εκδόσεις Κέδρος, σ. 20).



**Εικόνα 2.** Εικόνα της Μύρτιδος. Η φωτογραφία είναι τραβηγμένη από την έκθεση του Μουσείου Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας, Έκθεση: "ΜΥΡΤΙΣ - ΠΡΟΣΩΠΟ ΜΕ ΠΡΟΣΩΠΟ ΜΕ ΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ" (Πηγή :<http://mnimespandora.blogspot.gr/2010/07/2500.html>).



**Εικόνα 3.** Εικόνα τύπων ενδυμάτων και υποδημάτων που φορούσαν οι άνθρωποι στην Αθήνα της Κλασικής Περιόδου ( Πηγή : Καζαντζίδη, Μ. (2014). *Καλώς ήρθες στην αρχαία Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Άγκυρα, σ.σ. 21-22).



Ο χιτώνας, ήταν ένα μακρύ ορθογώνιο ύφασμα που ραβόταν στις μακριές πλευρές και στους ώμους, σχηματίζοντας μανίκια, τις χειρίδες. Κατά μήκος των χειρών μπορούσε να είναι ραμμένος ή να έχει κουμπιά. Τον χιτώνα τον φορούσαν και με ζώνη.

Ένα καθαρά ανδρικό είδος ρούχου ήταν η *χλαμύδα*. Ήταν πιο κοντή από το ιμάτιο και ουσιαστικά ήταν ένα πανί που οι δύο άκρες του ενώνονταν στον δεξιό ώμο, καλύπτοντας το αριστερό χέρι.

Το *ιμάτιο*, ήταν ένα μακρύ ύφασμα που τυλιγόταν γύρω από το στήθος τους, περνούσε κάτω από το αριστερό χέρι και δενόταν στον ώμο.

Απ' την άλλη, ο *πέπλος*, ήταν ένα ρούχο που φορούσαν μόνο οι γυναίκες. Ήταν ένα ορθογώνιο πανί πιο μακρύ από το ύψος του ανθρώπου που το φορούσε. Το επιπλέον ύφασμα διπλωνόταν και έπεφτε στην πλάτη και στο στήθος. Στερεωνόταν πάνω στους ώμους και κάτω από τις μασχάλες. Τον πέπλο τον φορούσαν και πάνω από τον χιτώνα. Όλα τα ρούχα μπορούσαν να στερεωθούν με πόρνες και περόνες.

Υπήρχαν όμως και αρκετά είδη *καπέλων*, όπως θα λέγαμε σήμερα.



Τέλος, δεν μπορούμε να μη μιλήσουμε και για τα παπούτσια που φορούσαν οι αρχαίοι Έλληνες. Τα πιο γνωστά είδη, ήταν τα *σανδάλια*, η *κρηπίς* και η *ενδρομής* ή αλλιώς *εμβάς*.

Ενδρομής ή εμβάς

Κρηπίδες      Σανδάλια      Κόθορνοι

**Εικόνα 4.** Εικόνα αρχαίου κάθετου αργαλειού με βάρη, σε αττική μελανόμορφη λήκυθο του 540 π.Χ. η οποία βρίσκεται στο Μητροπολιτικό Μουσείο της Νέας Υόρκης. (Πηγή : <http://www.arachovamuseum.gr>: <http://www.arachovamuseum.gr/index.php/el/to-ktirio-tou-mouseiou/ekpaideftika-programmata/anaparastaseis-archaion-argaleion>).

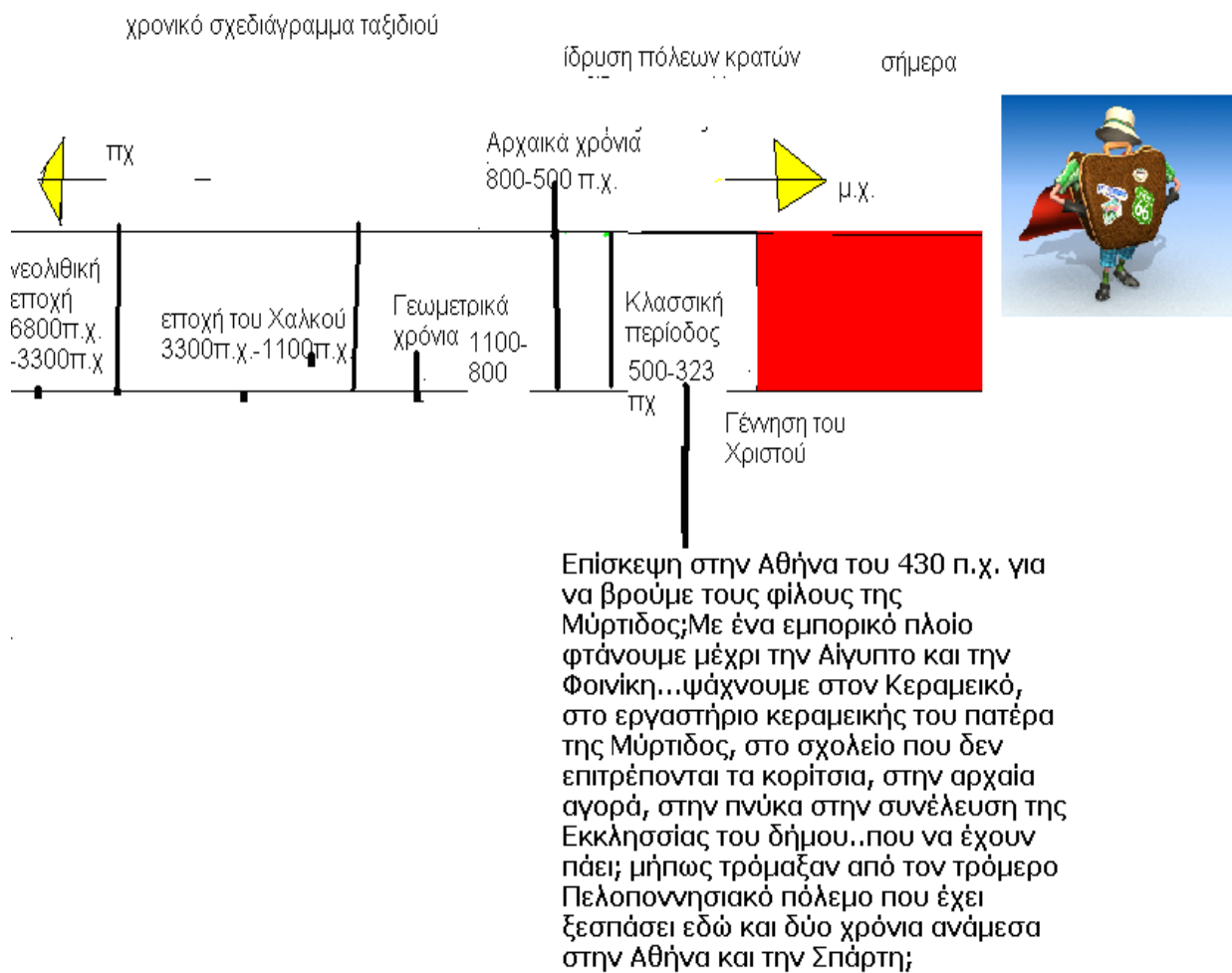


**Εικόνα 5.** Εικόνα αγγειογραφικής απεικόνισης γυναίκας που υφαίνει σε όρθιο αργαλειό (Πηγή : Νάκου, Ε. (2013). *Ταξίδι Στα Αρχαία Χρόνια*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, σ.σ. 28-29).

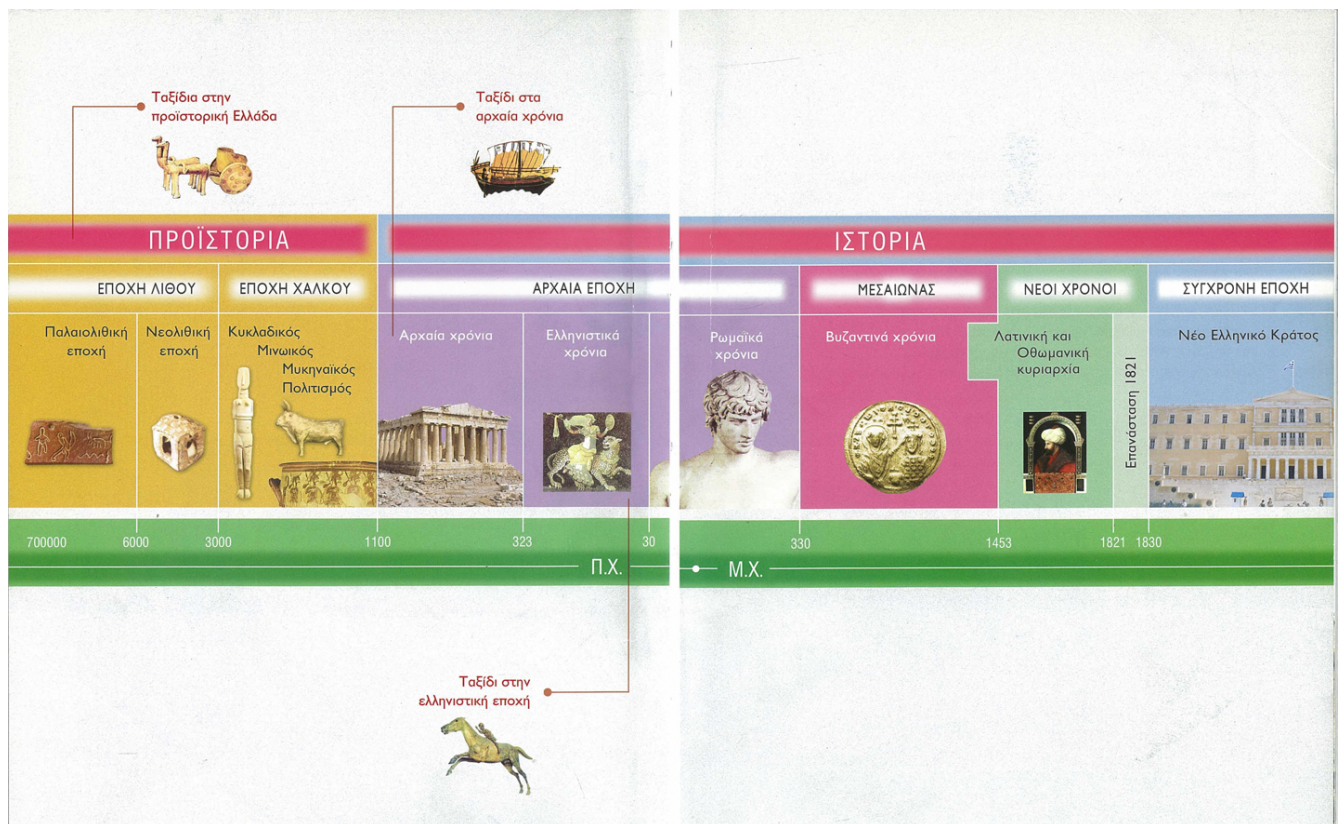




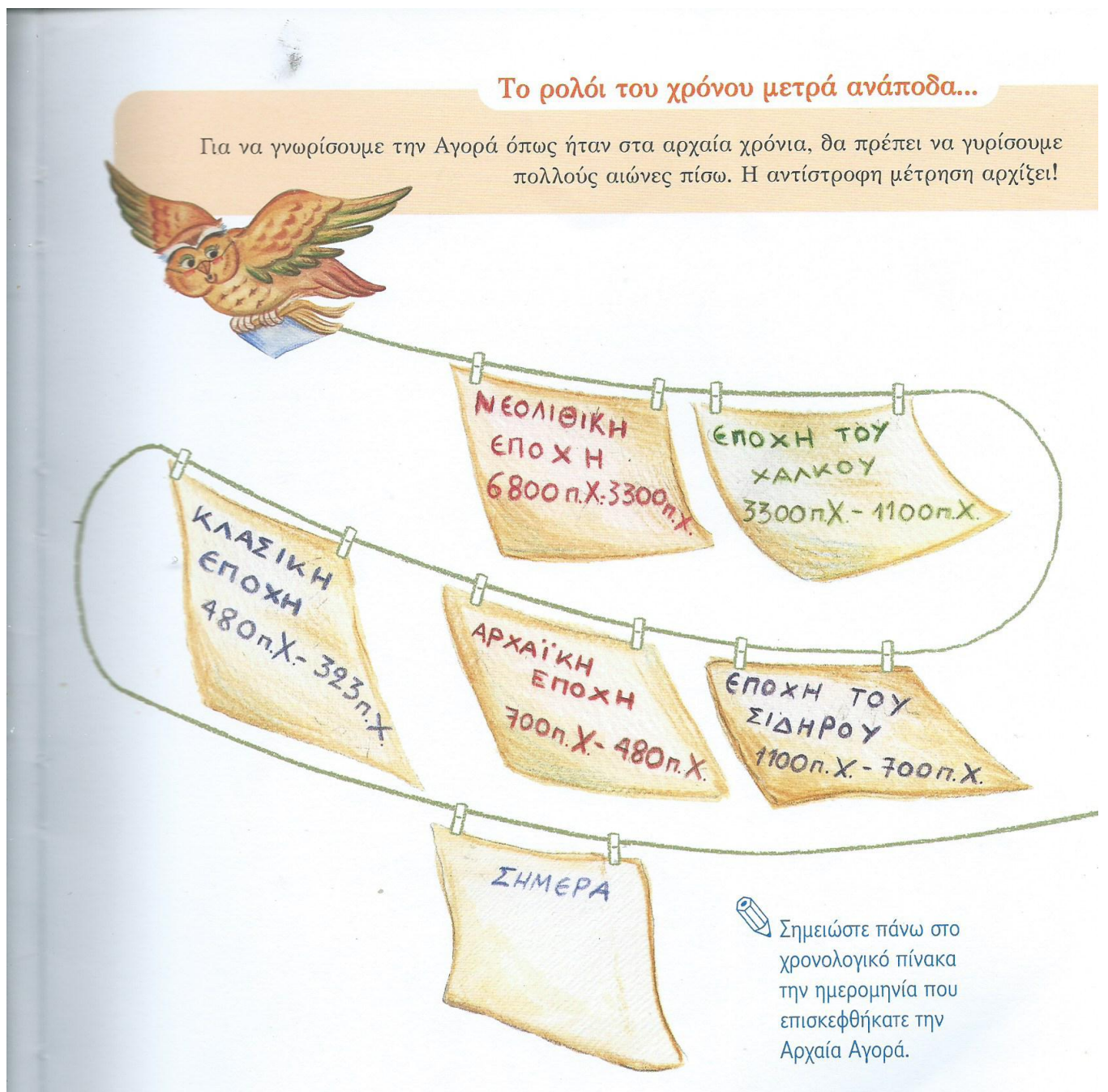
**Εικόνα 6.** Εικόνα σχεδιαγράμματος που δείχνει επιγραμματικά τις περιόδους που πρέπει να διασχίσουν οι μαθητές για να φτάσουν στην περίοδο που ζούσε η Μύρτις.



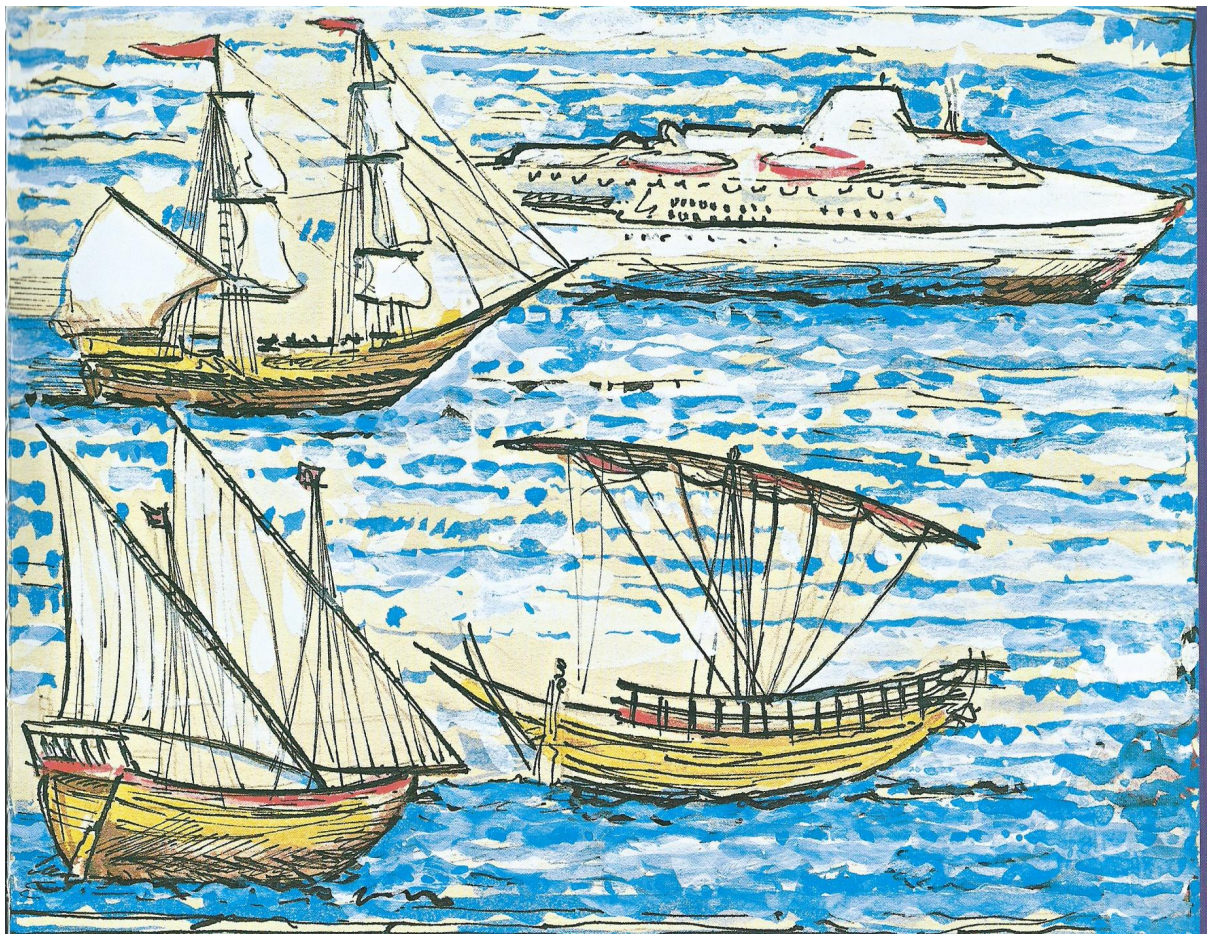
**Εικόνα 7.** Διάγραμμα περιόδων από την Σύγχρονη εποχή μέχρι και την Προϊστορία ( πηγή : Νάκου, Ε. (2013). *Ταξίδι Στα Αρχαία Χρόνια*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, σ.σ. 10-11).



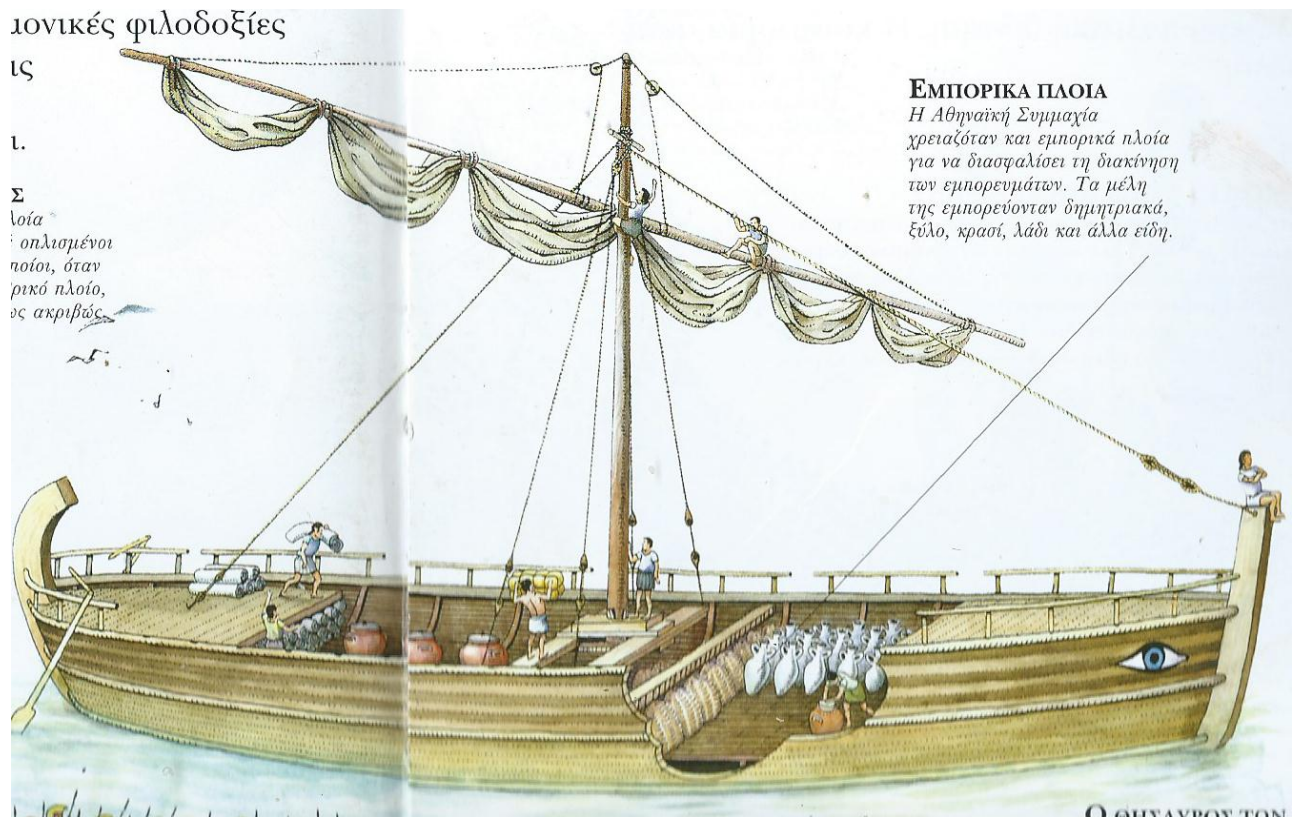
**Εικόνα 8.** Διάγραμμα περιόδων από την Σύγχρονη εποχή μέχρι και την Προϊστορία (Πηγή : Πίνη, Ε., & Κύρδη, Κ. (2008). *Με τη Γλαύκη στην Αρχαία αγορά της Αθήνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος, σ. 5).



**Εικόνα 9.** Εικόνα που απεικονίζει ένα υπερωκεάνιο, ένα μπρίκι του 1821, ένα Βυζαντινό δρόμωνα και ένα εμπορικό πλοίο των Κλασικών χρόνων (Πηγή: Κροντηρά, Λ. (2007). *Πρώτη γνωριμία με την Αθήνα του Περικλή*. Αθήνα: Εκδόσεις Ποταμός, σ. 7).



**Εικόνα 10.** Εικόνα στην οποία απεικονίζεται Αθηναϊκό εμπορικό πλοίο της Κλασικής Περιόδου ( Πηγή: Σέρβη, Κ. (2009). *Αθήνα-Η γέννηση της Δημοκρατίας : Η λαμπρή και συναρπαστική ιστορία της πιο ζακουστής πόλης της αρχαίας Ελλάδας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, σ.σ. 18-19).



ιονικές φιλοδοξίες

ΙΣ

Ι.

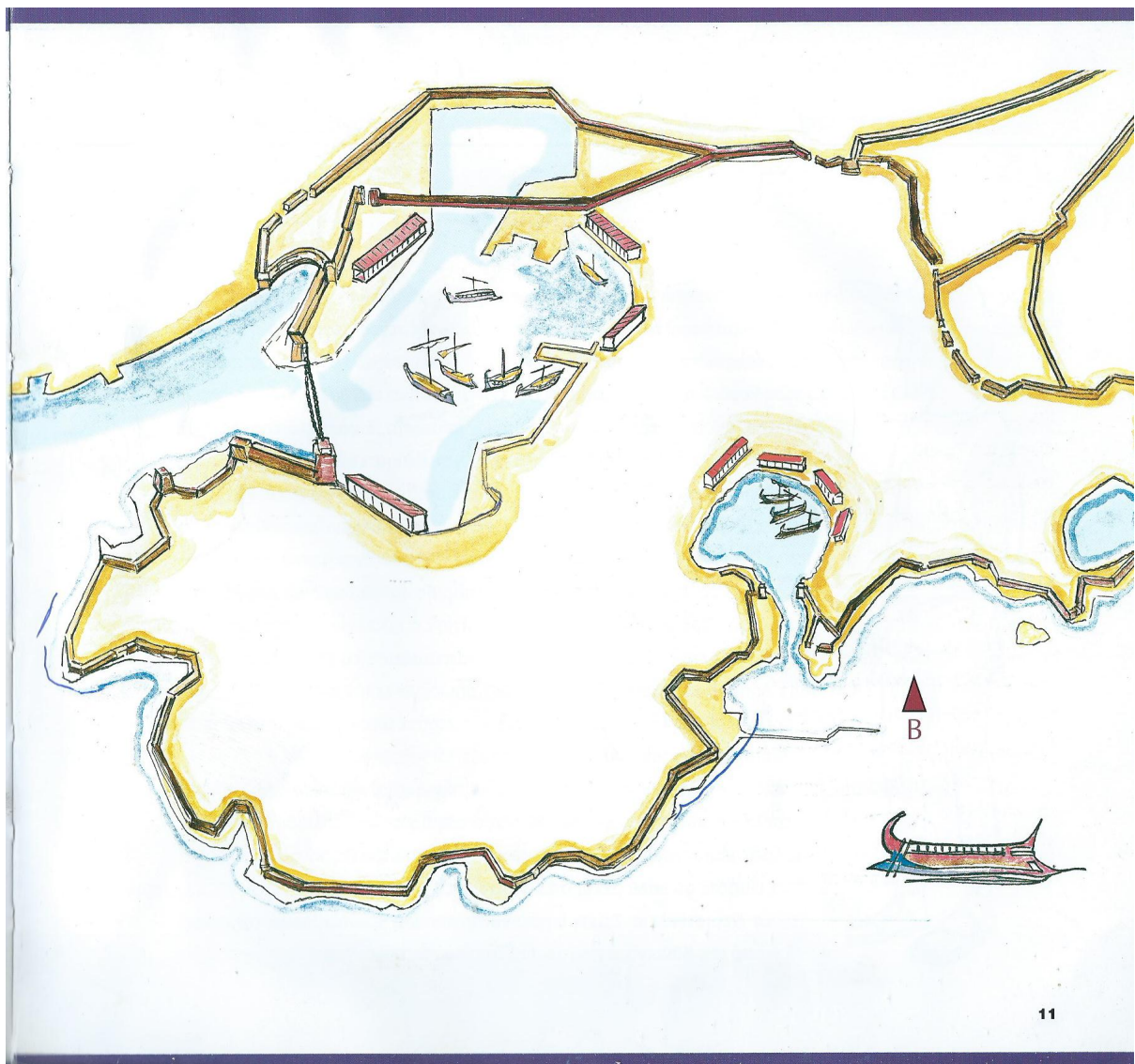
Σ  
λοία  
οπλισμένοι  
ποίοι, όταν  
ρικό πλοίο,  
ας ακριβώς

**ΕΜΠΟΡΙΚΑ ΠΛΟΙΑ**

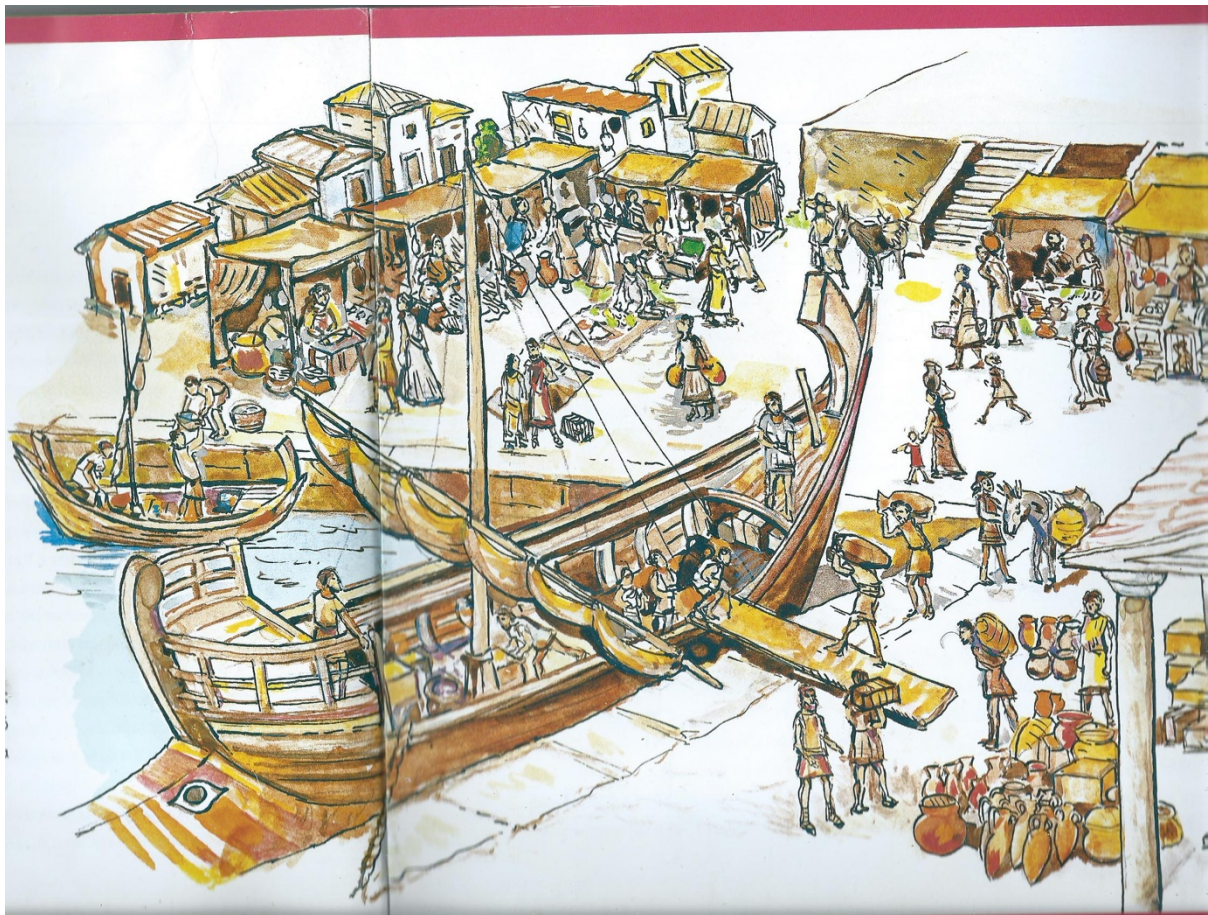
Η Αθηναϊκή Συμμαχία  
χρειαζόταν και εμπορικά πλοία  
για να διασφαλίσει τη διακίνηση  
των εμπορευμάτων. Τα μέλη  
της εμπορεύονταν δημητριακά,  
ξύλο, κρασί, λάδι και άλλα είδη.

Ο ΘΕΩΝΑΥΡΟΥ ΤΟΝ

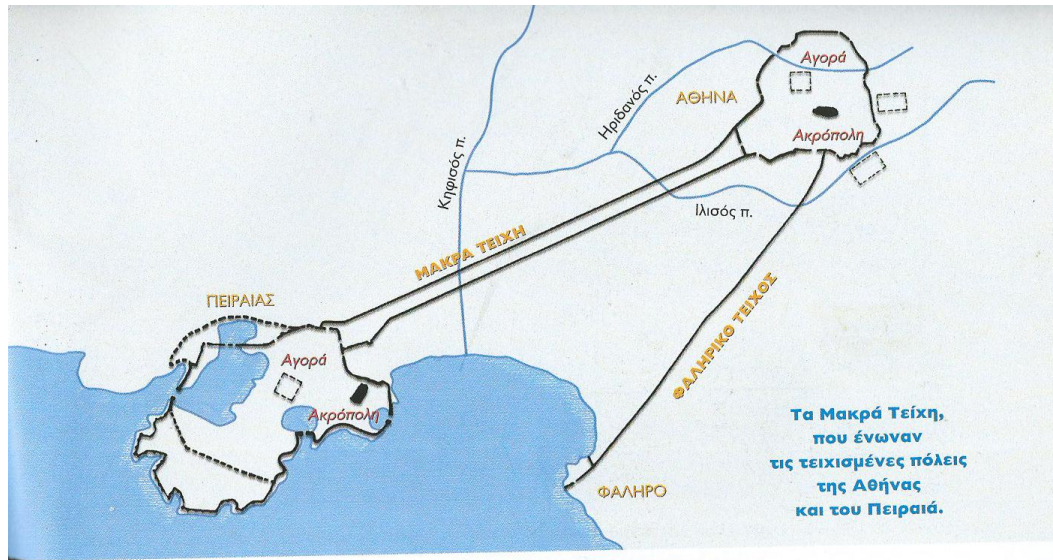
**Εικόνα 11.** Εικόνα στην οποία απεικονίζεται η θέση του Κάνθαρου (Πηγή: Κροντηρά, Λ. (2007). *Πρώτη γνωριμία με την Αθήνα του Περικλή*. Αθήνα: Εκδόσεις Ποταμός, σ. 11).



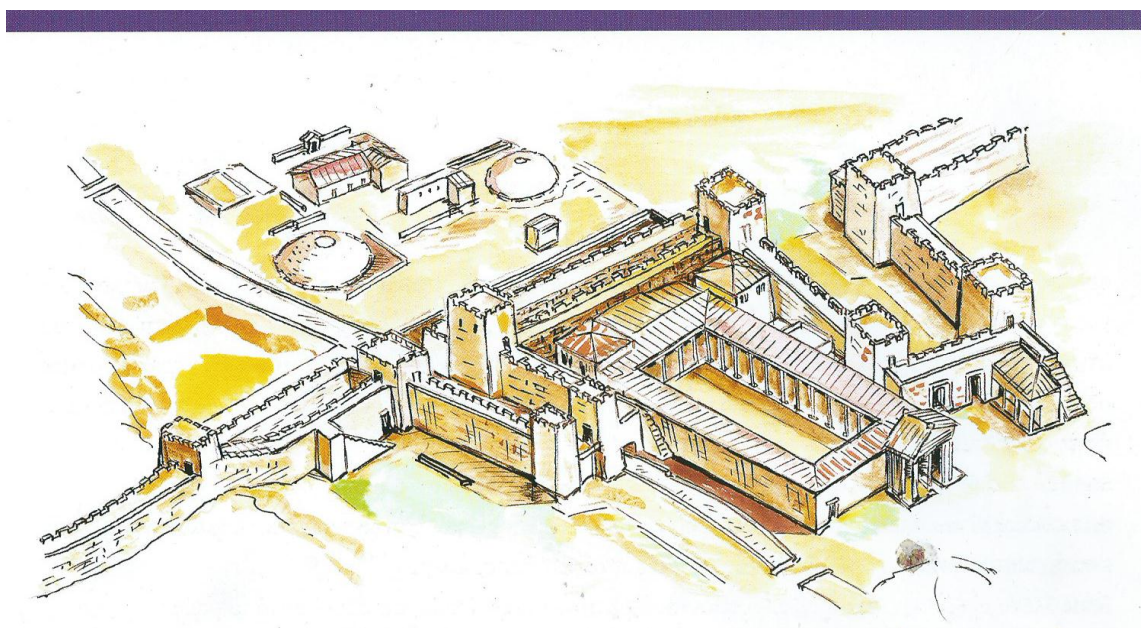
**Εικόνα 12.** Εικόνα στην οποία απεικονίζεται το πως θα μπορούσε να ήταν ο Κάνθαρος την περίοδο που ζούσε η Μύρτις (Πηγή : Κροντηρά, Λ. (2007). *Πρώτη γνωριμία με την Αθήνα του Περικλή*. Αθήνα: Εκδόσεις Ποταμός, σ.σ. 14-15).



**Εικόνα 13.** Χάρτης που δείχνει την διαδρομή από το λιμάνι του Πειραιά στην πόλη της Αθήνας μέσω των μακρών τειχών (Πηγή : Νάκου, Ε. (2013). *Ταξίδι Στα Αρχαία Χρόνια*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, σ. 53)

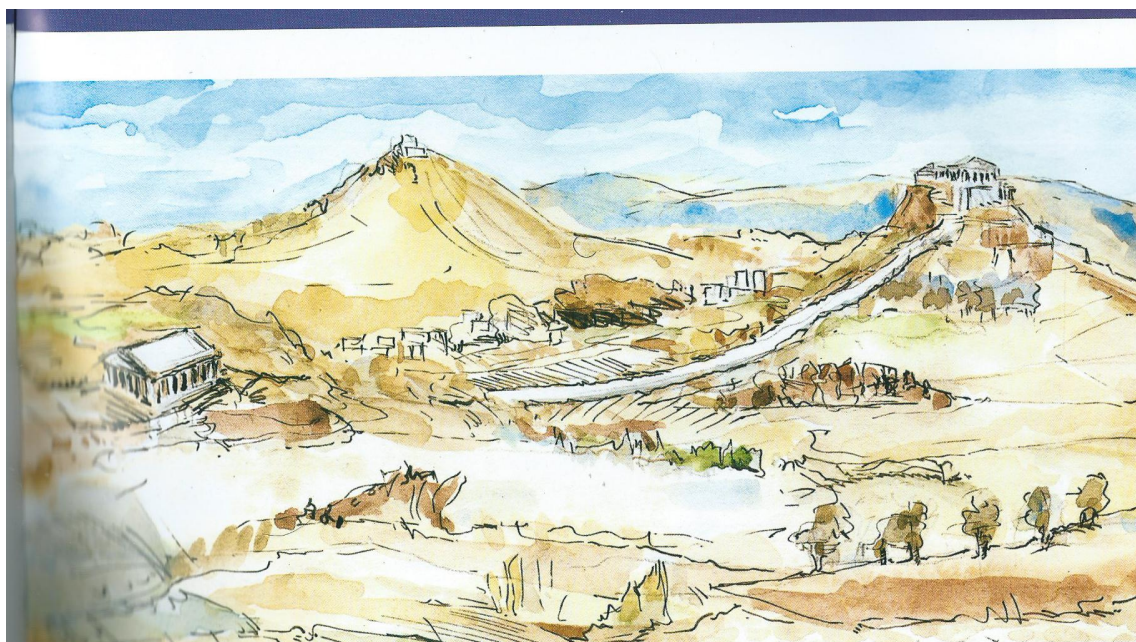


**Εικόνα 14.** Εικόνα που απεικονίζεται το Δίπυλο (Πηγή: Κροντηρά, Λ. (2007). *Πρώτη γνωριμία με την Αθήνα του Περικλή*. Αθήνα: Εκδόσεις Ποταμός, σ. 35).





**Εικόνα 15.** Σκίτσο του λόφου της Πνύκας όπου συνεδρίαζε η Εκκλησία του Δήμου (Πηγή : Κροντηρά, Λ. (2007). *Πρώτη γνωριμία με την Αθήνα του Περικλή*. Αθήνα: Εκδόσεις Ποταμός, σ. 81).



**Εικόνα 16.** Εικόνα οστράκων, σπασμένων δηλαδή αγγείων, στα οποία οι Αθηναίοι πολίτες ψήφισαν μία φορά τον χρόνο τον πολίτη εκείνο που θεωρούσαν πιο επικίνδυνο για την κατάλυση του δημοκρατικού πολιτεύματος (Πηγή: Πίνη, Ε. & Κύρδη, Κ. (2008). *Με τη Γλαύκη στην Αρχαία αγορά της Αθήνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος, σ. 27).



**Εικόνα 17.** Εικόνα των σχημάτων, ονομάτων και τύπων των αγγείων που χρησιμοποιούνταν την περίοδο που ζούσε η Μύρτις ( Πηγή: Φωκά, Ι. Ε. & Βαλαβάνης, Π. Δ. (1990). *Ανακαλύπτω την Αρχαία Ελλάδα : Τα Αγγεία και ο κόσμος τους.* Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, σ.σ. 8-9).

εμφανιζαν από πηλό, πέτρα, μέταλλο ή γυαλί, για να φυλάγουν και να μεταφέρουν νερά, όπως νερό, λάδι, γάλα, κρασί, αρώματα, και και στερεά, όπως τροφές, κοσμήματα κ.λπ.

Στο βιβλίο αυτό θα μιλήσουμε μόνο για τα αγγεία που είναι φτιαγμένα από πηλό, γιατί αυτά είναι τα κυριότερα και με τις ζωγραφιές τους μας δείχνουν τη ζωή και τις συνήθειες των προγόνων μας. Ολόκληρα ή σπασμένα σε κομματάκια, που οι αρχαιολόγοι τα λένε όστρακα, τα αγγεία μας αποκαλύπτουν ζωντανή την αρχαία Ελλάδα.

**Χόμα, νερό, φωτιά...**  
Χρειάζεσαι μόνο κατάλληλο χόμα, που λέγεται πηλόγωμα ή αργίλος, και νερό για να φτιάξεις μια λάσπη που εύκολα πλάθεται και παίρνει τη μορφή που θέλεις να της δώσεις, όπως π.χ., αγγεία, κεραμίδια, αγαλματάκια. Αν έχεις και δυνατή φωτιά σε καμίνι, τότε ό,τι φτιάχνεις μ' αυτή τη λάσπη, τον πηλό, μπορείς να το ψήσεις. Ο πηλός που ψήνεται σωστά γίνεται τόσο σκληρός όσο το γυαλί, και ποτέ πια δε χάνει το σχήμα που του δόθηκε, παρά μόνο αν σπάσει.

ανακάλυψαν τις ιδιότητές τους και ασχολήθηκαν, όπως άλλωστε και οι περισσότεροι λαοί, με την τέχνη της αγγειοπλαστικής, την κεραμική. Η χαρά τους να δημιουργούν σε πηλό ήταν πολύ μεγάλη. Κατασκεύαζαν χιλιάδες αγγεία μικρά και μεγάλα για κάθε χρήση, άλλα απλά και άκοσμημένα, ώστε να θαμιάζονται σήμερα ως έργα σπουδαίας τέχνης, παρ' όλο που στην εποχή τους τα περισσότερα προορίζονταν για καθημερινή χρήση.

**Τύποι, σχήματα, ονόματα**  
Με μια ματιά γύρω γύρω στη σελίδα παρατηρούμε με τι κέφι χρησιμοποιούσαν οι αρχαίοι Έλληνες την καμπίλη γηραιή και με τι άπειρους συνδυασμούς, για να δημιουργήσουν τους τύπους και τα σχήματα που χρειαζόνταν για την κάθε χρήση. Κάθε τύπος αγγείου προοριζόταν για άλλη δουλειά, και οέθαια είχε διαφορετικό όνομα. Κρατήρες, κώνθαρος, κύλικα, αμφορέας, πιξίδα και αυτά δεν είναι παρά μια μικρή συλλογή τύπων και σχημάτων.

**ΓΙΑ ΛΑΡΧΜΑΤΑ**  
αμφορέας λιρατικός, αμφορέας, λήρατικός, ασκός, αλάσαστρο

**ΓΙΑ ΛΑΟΙΦΕΣ ΚΑΙ ΚΟΣΜΗΜΑΤΑ**  
λεκανίδα, εβάλετρο, πιξίδα

**ΓΙΑ ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΚΑΙ ΑΠΟΘΗΚΕΥΣΗ**  
υδρία, αμφορέας, κάλυξ, πέλαιος, σάμπη, ζωντικός, ζωντικός, ζήγγη

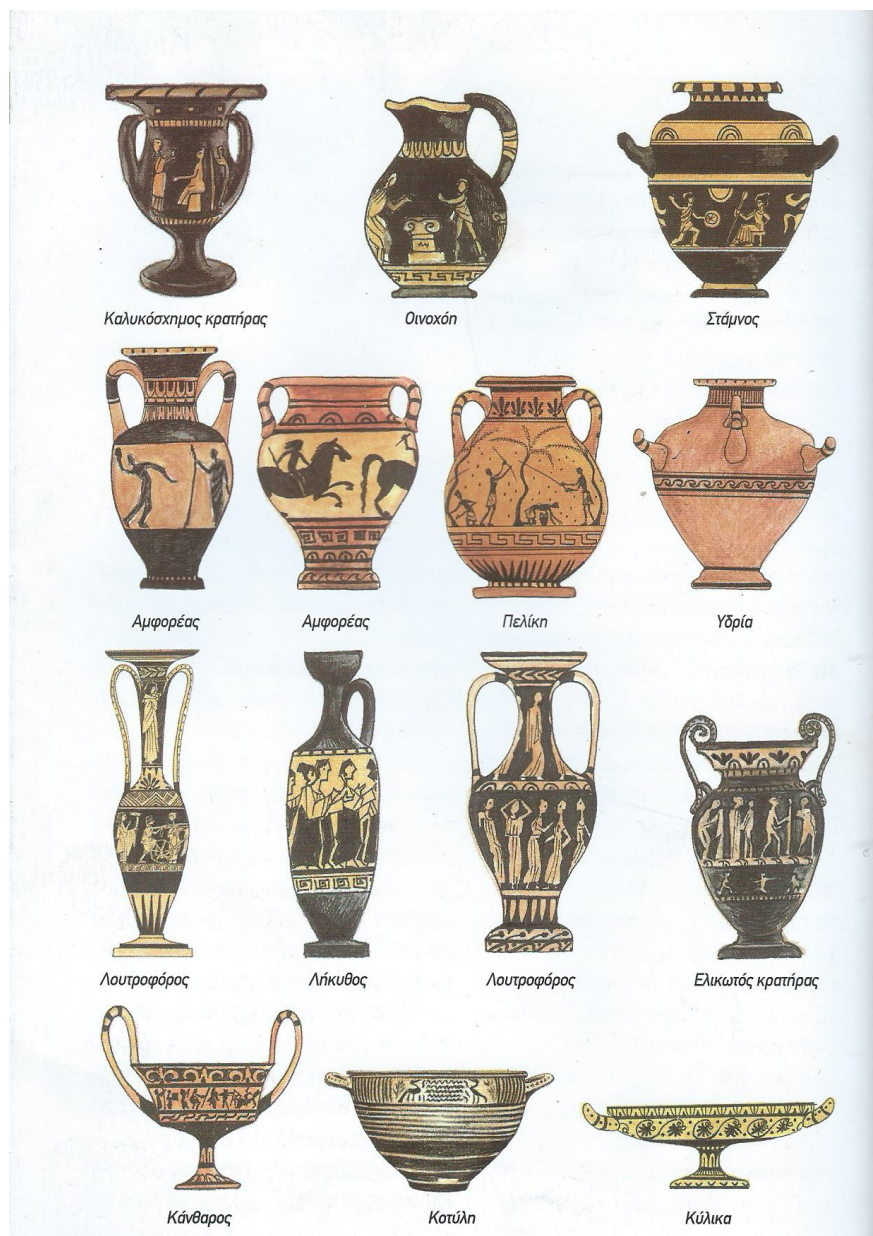
**ΓΙΑ ΑΝΑΜΙΞΗ ΚΑΙ ΨΥΧΗ ΚΡΑΣΙΟΥ**  
καλυκτός κρατήρας, ψυκτήρας

**ΚΑΝΑΤΕΣ**  
οινοχόη, χους, όιλη, κώνθος

**ΓΙΑ ΛΑΤΡΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΞΕΙΣ**  
κετό, φιάλη, λοιτροφόρος

**ΠΟΤΗΡΙΑ**  
κώνθαρος, κύλικα, σκόφος, μαστός, κύλικα χωρίς πόδι

**Εικόνα 18.** Εικόνα των κατηγοριών αγγείων της Κλασικής Περιόδου στην Αθήνα ( Πηγή : Καζαντζίδη, Μ. (2014). *Καλώς ήρθες στην αρχαία Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Άγκυρα, σ. 34).



**Εικόνα 19.** Εικόνα οξυπύθμενου αμφορέα

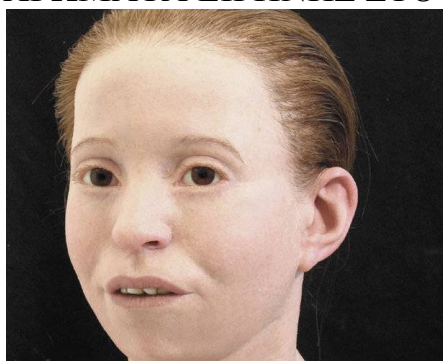
(Πηγή : <http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/AR/ar.ag/aggeia.htm>).





**Εικόνα 21.** Εποπτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε για την επίσκεψη στο Αρχαιολογικό χώρο και στο μουσείο του Κεραμεικού

## ΧΡΩΜΑΤΑ ΕΙΡΗΝΗΣ ΣΤΟ ΚΕΡΑΜΕΙΚΟ



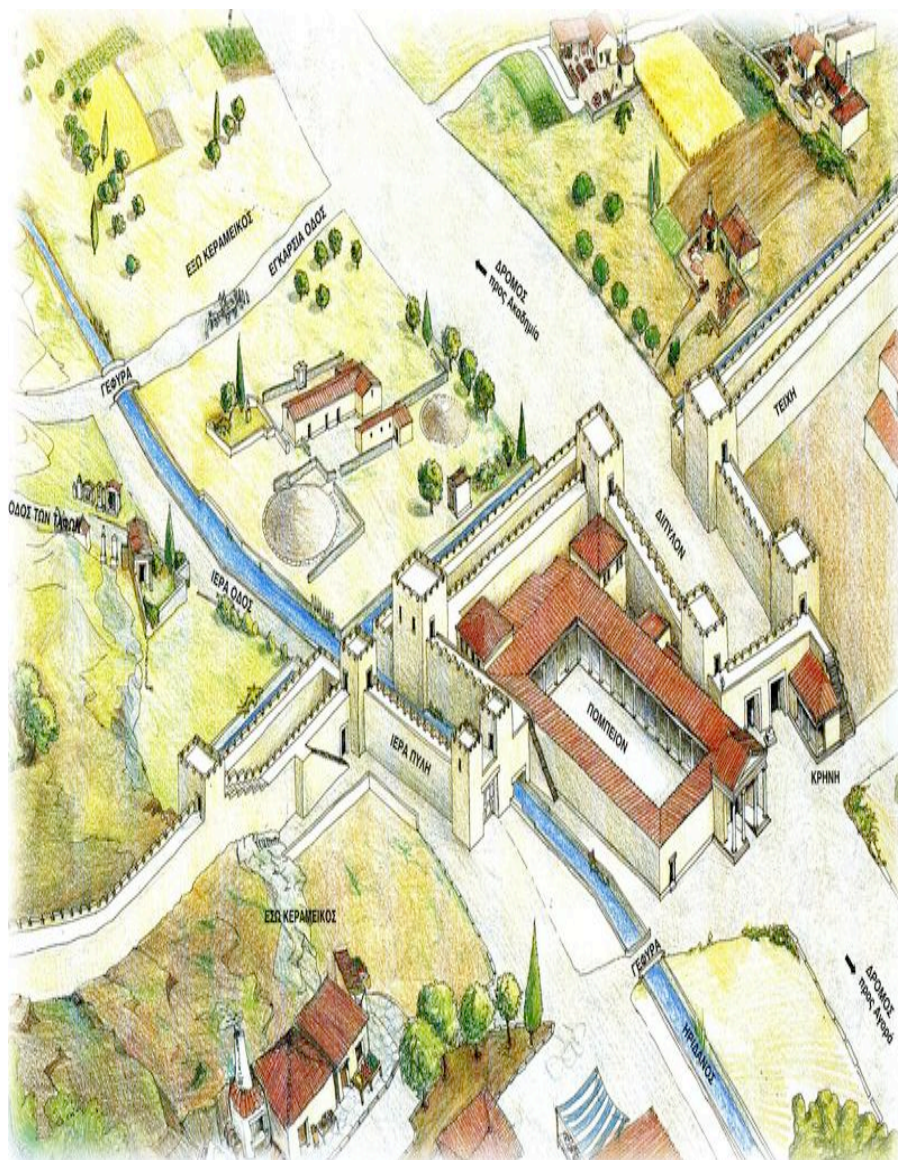
### **Μύρτις:**

*Παιδιά καλωσορίσατε στον Κεραμεικό. Ακολουθώντας τα βήματα μου, θα συλλέξουμε υλικά, για να φτιάξουμε την πιο όμορφη παράσταση ειρήνης, για τους ανθρώπους του μέλλοντος, ώστε να μην γίνουν ποτέ ξανά πόλεμοι. Θα κάνουμε στάσεις για να μαζέψουμε τα υλικά.*

### **ΤΑ ΥΛΙΚΑ ΠΟΥ ΘΑ ΧΡΕΙΑΣΤΟΥΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΝΤΑΓΗ:**

- 1. Πολλές σταγόνες Αντικειμένων ειρήνης**
- 2. Στάλες Ζωγραφιές**
- 3. Λουλούδια και χρώματα γιορτών της Αρχαίας Αθήνας**
- 4. Συνέπειες του πολέμου**
- 5. Συνεργασία**
- 6. Παράσταση**
- 7. Χαμόγελα και τραγούδι**

Εδώ σας έχω τον χάρτη για να μην χαθείτε:



(Πηγή : <https://blogs.sch.gr/4gymanliosion/>)

## Στάση πρώτη: Μουσείο

### Διαδρομή 1: Μουσείο- αίθουσα κτερισμάτων

**Αποστολή:** Συλλέξτε αντικείμενα ειρήνης για να δείξουμε στους ανθρώπους ότι οι άνθρωποι σε όλες τις περιόδους δεν κάνανε μόνο πολέμους αλλά στόλιζαν τους εαυτούς τους και έπαιζαν παιχνίδια. Θα σημειώσουμε παιχνίδια και κοσμήματα σύμφωνα με τις οδηγίες της κύριας Βασιλικής και του κύριου Δημήτρη. Στο μουσείο να είστε ήσυχοι για να μην καταλάβει κανείς την αποστολή μας:

### 1.Κοσμήματα

A. Είδος κοσμήματος:.....  
κωδικός του στο μουσείο:.....  
Περίοδος:.....

B. Είδος κοσμήματος:.....  
κωδικός του στο μουσείο: .....  
Περίοδος:.....

Γ. Είδος κοσμήματος: .....  
κωδικός του στο μουσείο: .....  
Περίοδος: .....

Δ. Είδος κοσμήματος: .....  
κωδικός του στο μουσείο: .....  
Περίοδος: .....

E. Είδος κοσμήματος: .....  
κωδικός του στο μουσείο: .....  
Περίοδος: .....

Z. Είδος κοσμήματος: .....  
κωδικός του στο μουσείο: .....  
Περίοδος: .....

H. Είδος κοσμήματος: .....  
κωδικός του στο μουσείο: .....  
Περίοδος: .....



Θ. Είδος κοσμήματος: .....  
κωδικός του στο μουσείο: .....  
Περίοδος: .....

## **2. Παιχνίδια**

A. Είδος παιχνιδιού: .....  
κωδικός του στο μουσείο: .....  
Περίοδος: .....

B. Είδος παιχνιδιού: .....  
κωδικός του στο μουσείο: .....  
Περίοδος: .....

Γ. Είδος παιχνιδιού: .....  
κωδικός του στο μουσείο: .....  
Περίοδος: .....

Δ. Είδος παιχνιδιού: .....  
κωδικός του στο μουσείο: .....  
Περίοδος: .....

E. Είδος παιχνιδιού: .....  
κωδικός του στο μουσείο: .....  
Περίοδος: .....

Z. Είδος παιχνιδιού: .....  
κωδικός του στο μουσείο: .....  
Περίοδος: .....

H.. Είδος παιχνιδιού: .....  
κωδικός του στο μουσείο: .....  
Περίοδος: .....

Θ. Είδος παιχνιδιού: .....  
κωδικός του στο μουσείο: .....  
Περίοδος: .....

## **Στάση Δεύτερη: Αίθουσα Γλυπτών**

### **Διαδρομή 2: Μουσείο- αίθουσα κτερισμάτων**

Αποστολή: Εδώ θα συλλέξουμε στοιχεία που δείχνουν τα άσχημα που φέρνουν οι πόλεμοι και πως διακόπτουν την ομορφιά και την χαρά της ζωής.

## 2. Α. ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ

Η ομάδα των ιστορικών θα πάει στην αίθουσα που βρίσκεται ο μεγάλος ταύρος. Θα βρει και θα παρουσιάσει στην ομάδα των αρχαιολόγων τα παρακάτω:

### 1. Ταύρος



(Πηγή : Σπαθάρη, Ε. (2009). *Κεραμεικός : Οδηγός των μνημείων και του μουσείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Έσπερος, σ.σ. 66-67).

Σε ποιόν ήταν αφιερωμένο;.....

Πότε Κατασκευάστηκε;.....

Τι συμβολίζει ο ταύρος;.....

### 2. Την βάση της επιτύμβιας στήλης που ήταν αφιερωμένη στον μέτοικο Αγάθωνα

Τι σημαίνει η λέξη

μέτοικος;.....

.....

.....

Υπάρχουν πληροφορίες για το πότε

φτιάχτηκε;.....

.....

Προσπαθήστε να γράψετε τα 10 πρώτα

γράμματα.....

...

### 3, Την βάση της επιτύμβιας στήλης που ήταν αφιερωμένη σε κάποιον νικητή των Ολυμπιακών αγώνων

Τι ήταν οι Ολυμπιακοί αγώνες;.....  
.....

Υπάρχουν πληροφορίες για το πότε φτιάχτηκε;.....  
.....

Προσπαθήστε να γράψετε τα 10 πρώτα γράμματα.....  
.....

## 2 Β. Αποστολή Αρχαιολόγων

Η ομάδα των αρχαιολόγων θα πάει στην αίθουσα που βρίσκεται η επιτύμβια στήλη της Δημητρίας και της Παμφίλης. Θα βρει και θα παρουσιάσει στην ομάδα των ιστορικών τα παρακάτω:

### 1. Επιτύμβια στήλη της Δημητρίας και της Παμφίλης



(Πηγή : Σπαθάρη, Ε. (2009). *Κεραμεικός : Οδηγός των μνημείων και του μουσείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Έσπερος, σ.σ. 64-65).

Πότε δημιουργήθηκε;.....

Τι σχέση έχουν οι δύο γυναίκες μεταξύ τους;.....

Από τι υλικό είναι φτιαγμένη;.....

## 2. Στήλη του Δεξιλέω



(Πηγή: Σπαθάρη, Ε. (2009). *Κεραμεικός : Οδηγός των μνημείων και του μουσείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Έσπερος, σ.σ. 62-63)

Πότε δημιουργήθηκε;.....

Δείχνει σκηνή πολέμου η ειρήνης;.....

Πόσο χρονών ήταν ο Δεξιλέως;.....

### 3.Στήλη Αμφαρέτης



(Πηγή: Σπαθάρη, Ε. (2009). *Κεραμεικός: Οδηγός των μνημείων και του μουσείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Έσπερος, σ.σ. 60-61).

Πότε δημιουργήθηκε η στήλη ;.....

Τι σχέση είχαν τα δύο πρόσωπα; .....

Τι συναισθήματα σου βγάζει ;.....

#### **Στάση Τρίτη : Έξω από το μουσείο**

Αποστολή: Εδώ θα ξεκουραστούμε, θα κάνουμε πράγματα ειρηνικά όπως θα φάμε και θα πιούμε νερό από την Κρήνη. Αφού σκεφτούμε όλα αυτά που είδαμε τι θα λέγατε για λίγη ζωγραφική;

1. Ζωγράφισε ένα έκθεμα που σου έκανε εντύπωση από το μουσείο

---

2. Ζωγράφισε κάτι που θα ήθελες να μου δωρίσεις... ναι σε εμένα την Μύρτιδα

---

---

### **Τέταρτη Διαδρομή: Τείχη-Ηριδανός-ιερά πύλη**

Διαδρομή: Θα περπατήσετε κατά μήκος που έκανε ο παππούς μου ο Θεμιστοκλής..Τα τείχη αυτά μου κρύβουν την θέα αλλά ο πατέρας μου λέει ότι μας προστατεύουν από τους εχθρούς. Γιατί να υπάρχουν εχθροί και πόλεμοι; Εγώ θέλω χαρά και γιορτές.

#### **Αποστολή: Να βρείτε και να εντοπίσετε:**

A. Τα τείχη

B. Τον Ηριδανό ποταμό που έπαιζα με τους φίλους μου

Γ. Την ιερά πύλη από όπου ξεκινούσε η γιορτή των Παναθηναίων προς τιμή της Αθηνάς και πήγαινε προς την Ακρόπολη

### **Πέμπτη- Διαδρομή: Οδός των τάφων**

Διαδρομή: Θα περπατήσετε στην οδό των τάφων. Με τον Πελοποννησιακό πόλεμο οι νεκροί έγιναν περισσότεροι δυστυχώς. Εμείς όμως θα γεμίσουμε με χρώμα το μαύρο του πολέμου.

#### **Αποστολή: Να βρείτε και να εντοπίσετε:**

A)Την επιτύμβια στήλη του Δεξίλεω

B)Τον ταύρο του Διονύσου

Γράψτε κάτι που θα θέλατε να πείτε στον Δεξίλεω. Ένα συναίσθημα που σας έρχεται.....

.....

.....

### **Έκτη διαδρομή: Δημόσιο Σήμα- Δίπυλο**

Διαδρομή: Εδώ είναι το Δημόσιο Σήμα για να τιμήσουν τους νεκρούς που χάθηκαν σε μακρινά πεδία μάχης. Πόσο με στεναχωρούν όλα αυτά. Και θα δείτε και την επίσημη πύλη



το Δίπυλο. Από εκεί έφευγε η πομπή για τα Ελευσίνια μυστήρια προς τιμή της Δήμητρας και της Περσεφόνης και το Πομπήιο που ήταν δίπλα στο Δίπυλο.

**Αποστολή: Να κατανοήσετε τις καταστροφές που φέρνει ο πόλεμος.**

Εντοπίστε:

Α)Που μπορεί να έβγαλε τον επιτάφιο του λόγο ο Περικλής.

Β)Τον τάφο των Λακεδαιμονίων.

Γ)Το δίπυλο

Δ)Το Πομπήιο

**Έβδομη Διαδρομή : Δημιουργία Παραστατικού Δρώμενου**

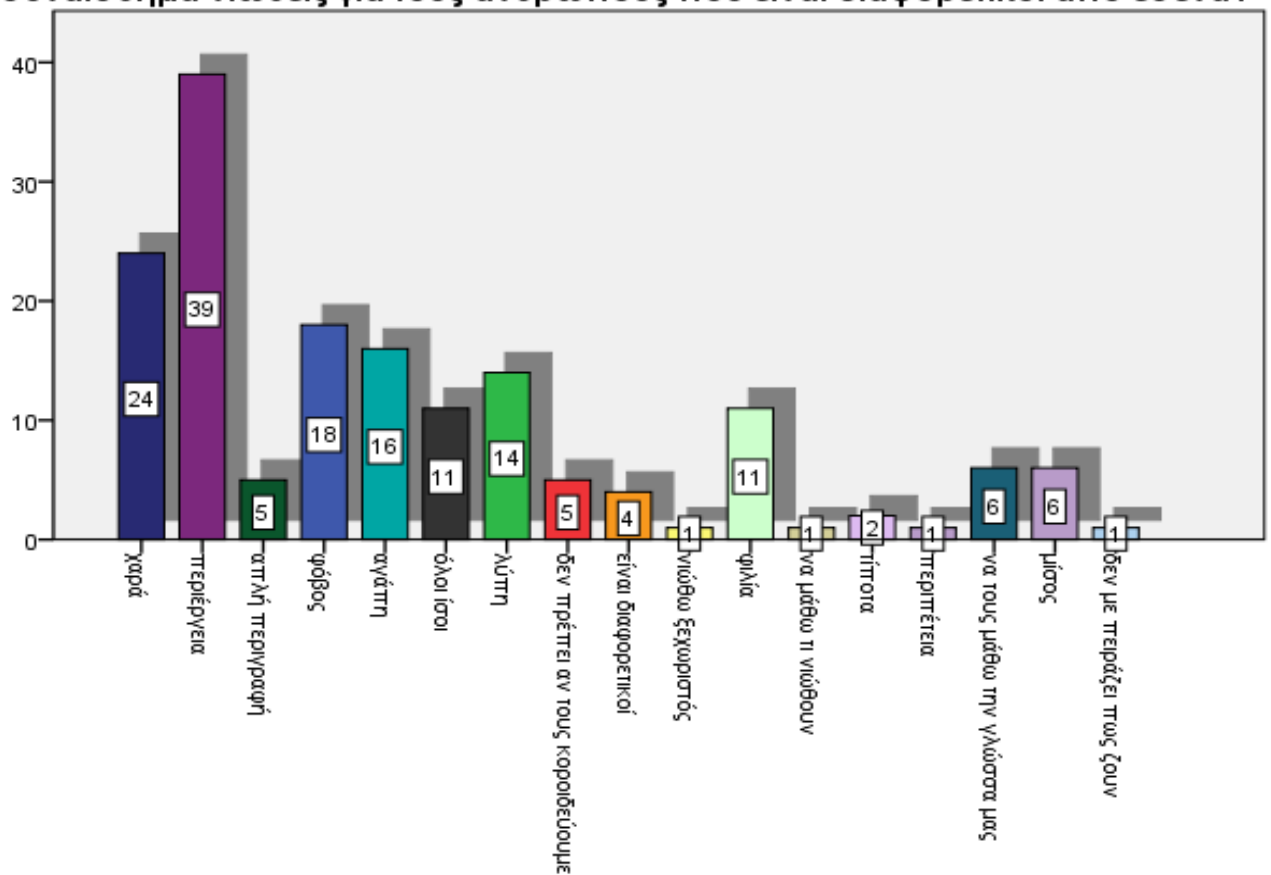
Θυμηθείτε όλα αυτά που είδαμε και ετοιμάστε την πιο όμορφη παράσταση ώστε να σταματήσουν οι άνθρωποι την τρέλα του πολέμου.

**Ευχαριστώ για την πολύτιμη βοήθεια σας ακόμα μια φορά. Και είπαμε ε? Πολλά χρώματα μαζί φτιάχνουν την πιο όμορφη ζωγραφιά σε ολόκληρη τη γη. Καλή συνέχεια μέχρι την επόμενη φορά που θα τα πούμε.**

**Παράρτημα 5 – Εικόνες και διαγράμματα ( Κεφάλαιο 9.2. Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας)**

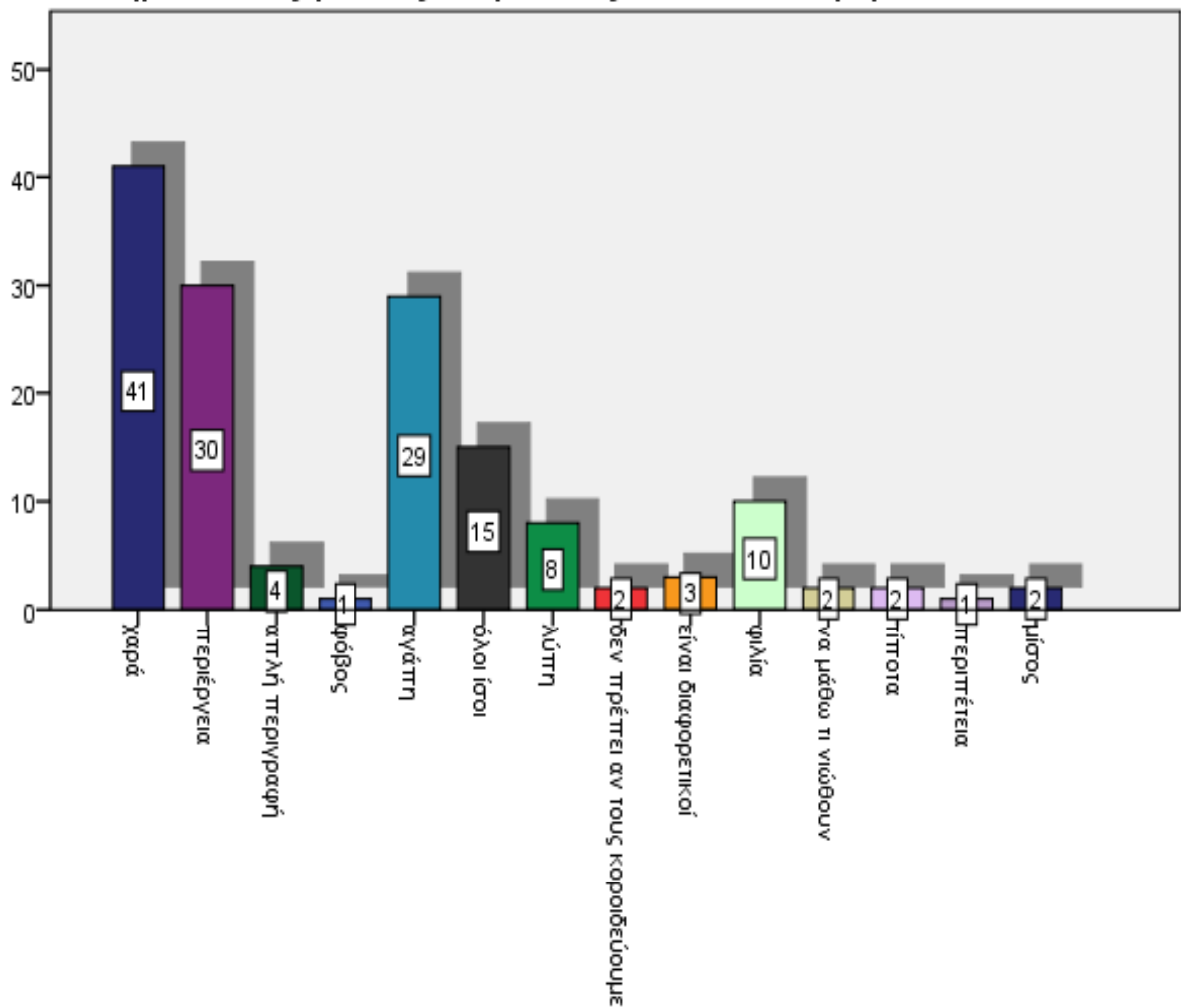
1. **Διάγραμμα 1.** Ραβδόγραμμα συχνοτήτων απαντήσεων μαθητών της πειραματικής ομάδας, πριν την παρέμβαση, για τα συναισθήματα τους απέναντι στους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί από εκείνους

**Τι συναίσθημα νιώθεις για τους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί από εσένα?**



2. **Διάγραμμα 2:** Ραβδόγραμμα συχνοτήτων απαντήσεων μαθητών της πειραματικής ομάδας, μετά την παρέμβαση, για τα συναισθήματα τους απέναντι στους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί από εκείνους

**Τι συναίσθημα νιώθεις για τους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί από εσένα?**



3. Ζωγραφιές από το φάκελο των μαθητών που απεικονίζουν τις απόψεις των μαθητών της ομάδας πειράματος για το φαινόμενο του πολέμου με αφορμή του Πελοποννησιακού πολέμου κατά τη διάρκεια της 4<sup>ης</sup> ενότητας της εκπαιδευτικής παρέμβασης

3.α



3.β



3.γ

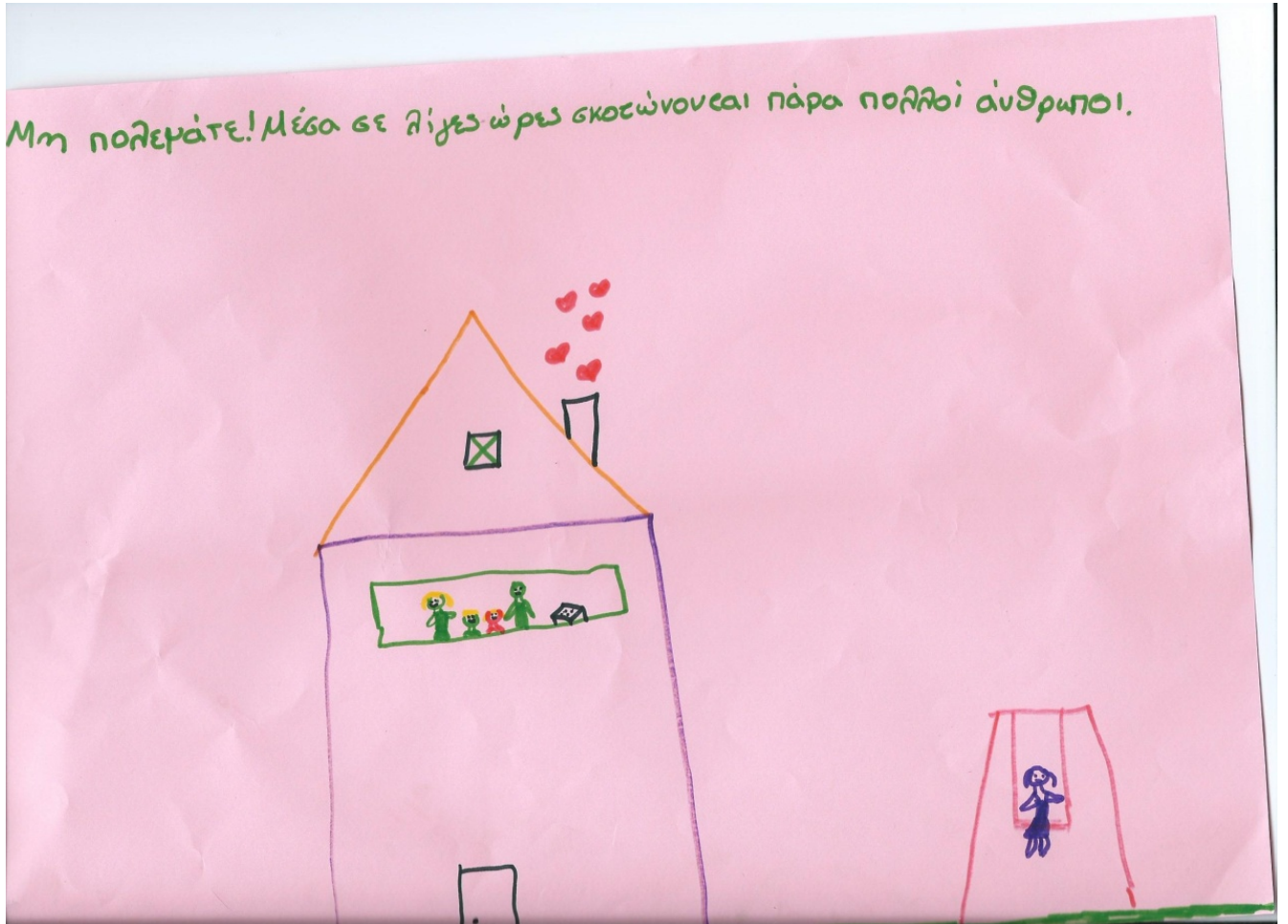


3.δ



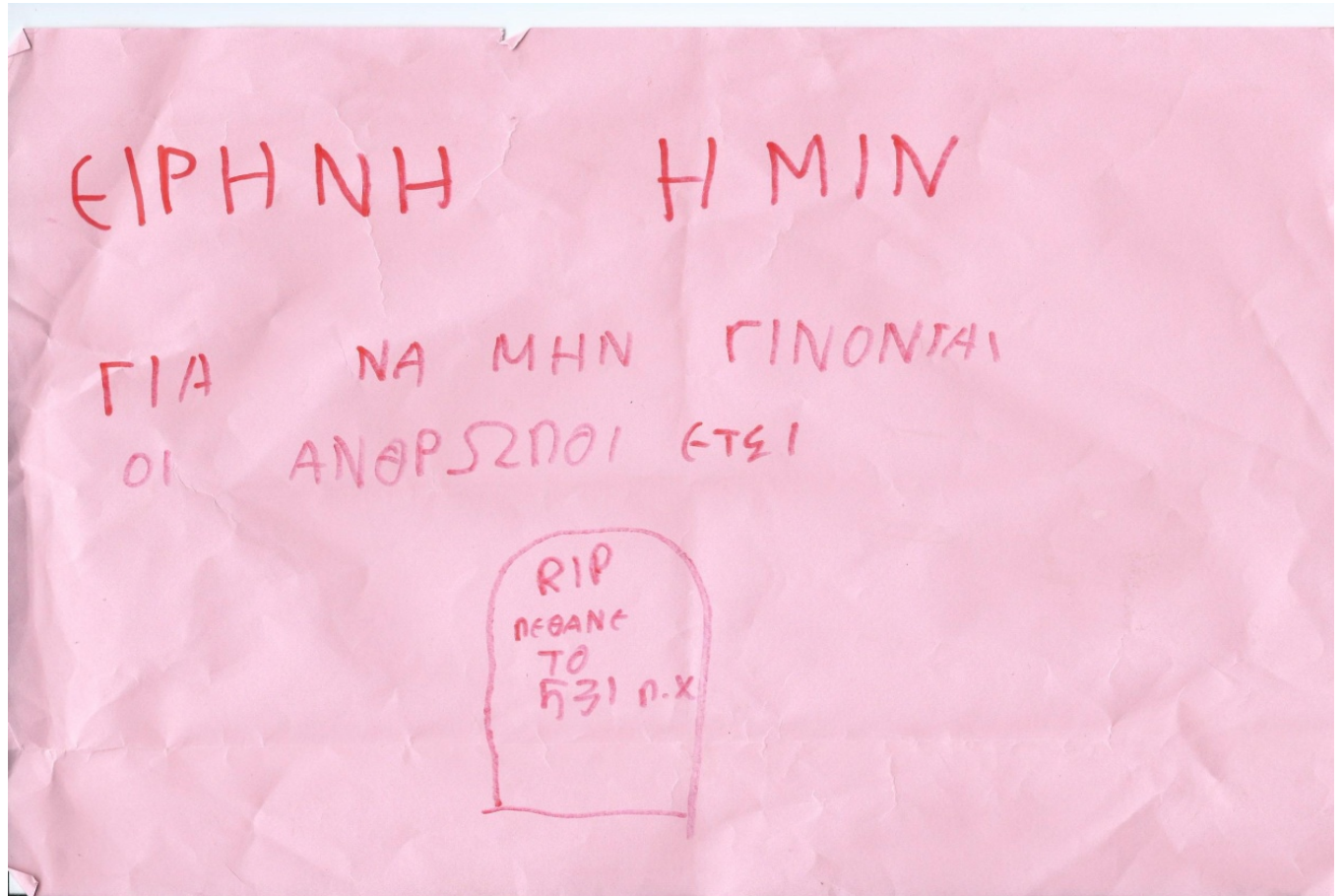
3.ε

Μην πολεμάτε! Μέσα σε λίγες ώρες σκοτώνονται πάρα πολλοί άνθρωποι.

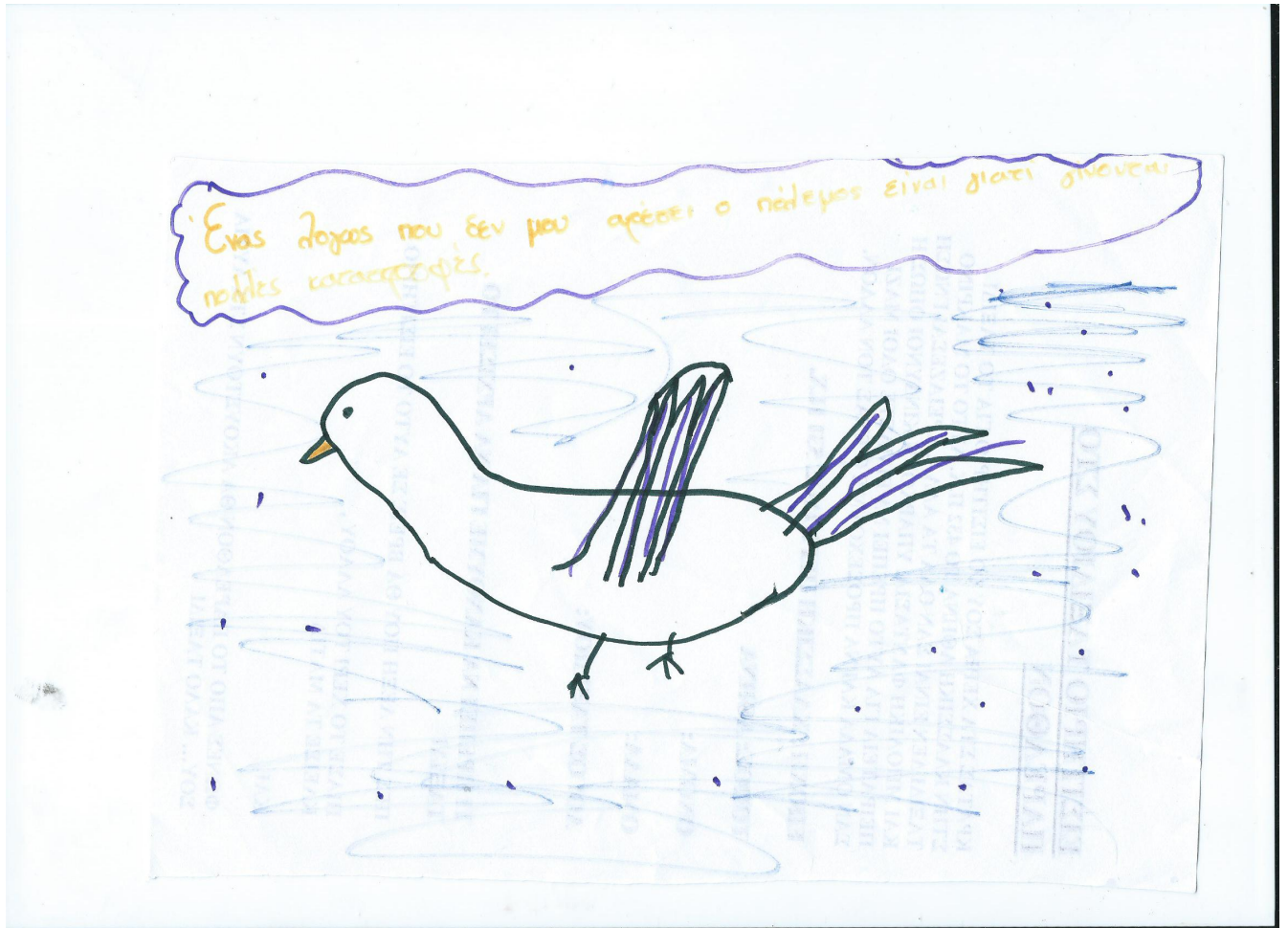




3.στ



3.η

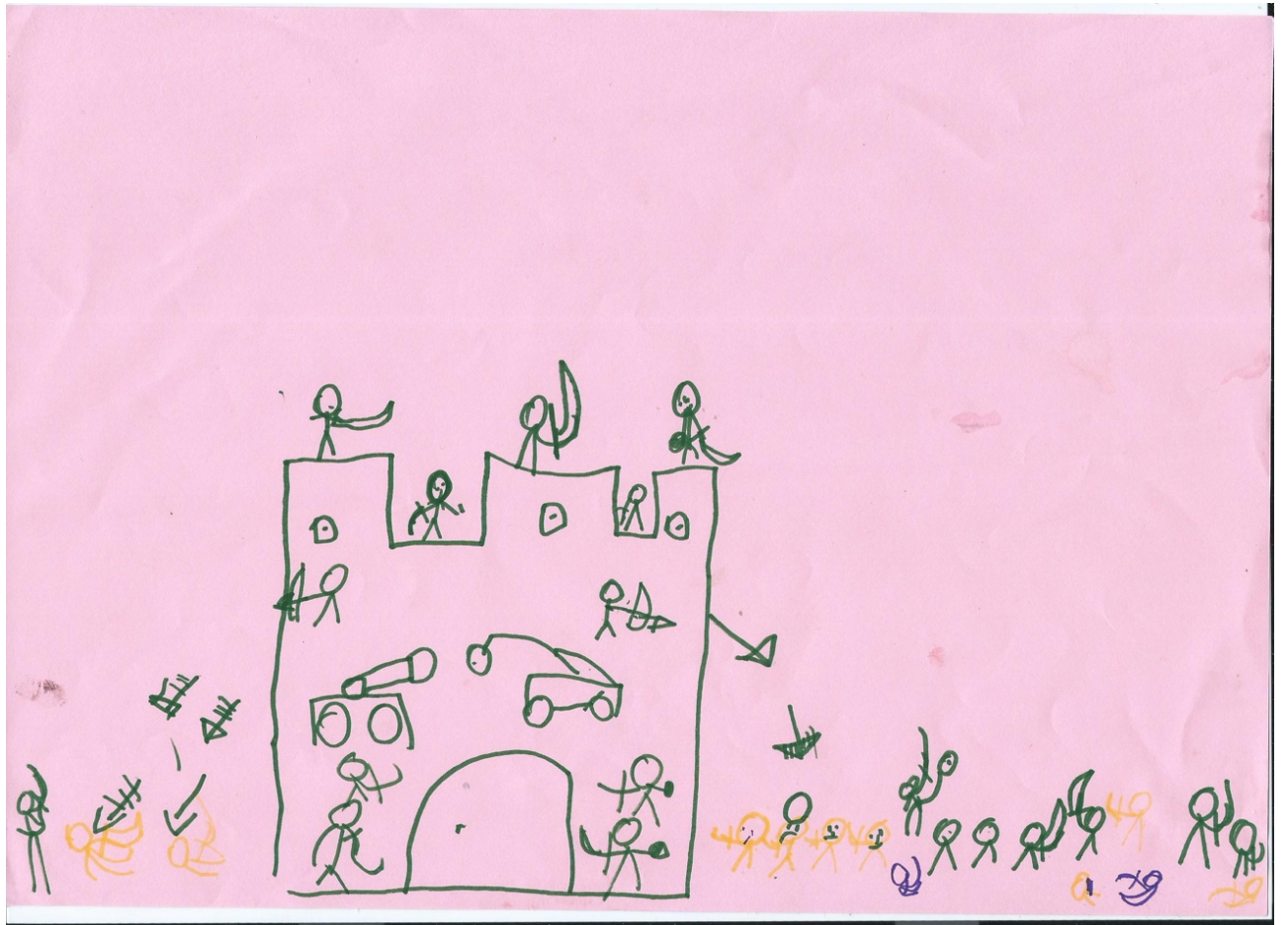


3.0



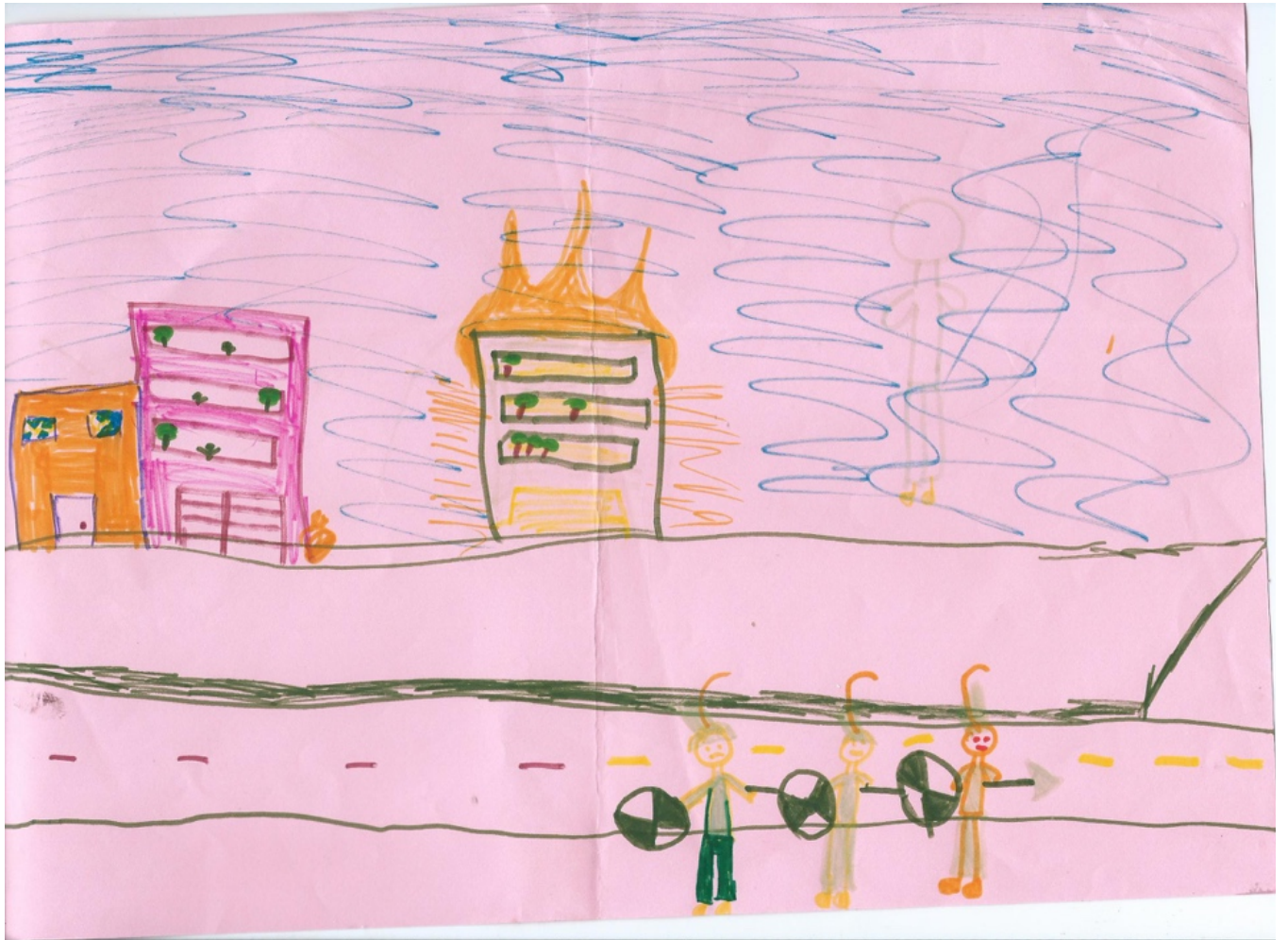


3.к





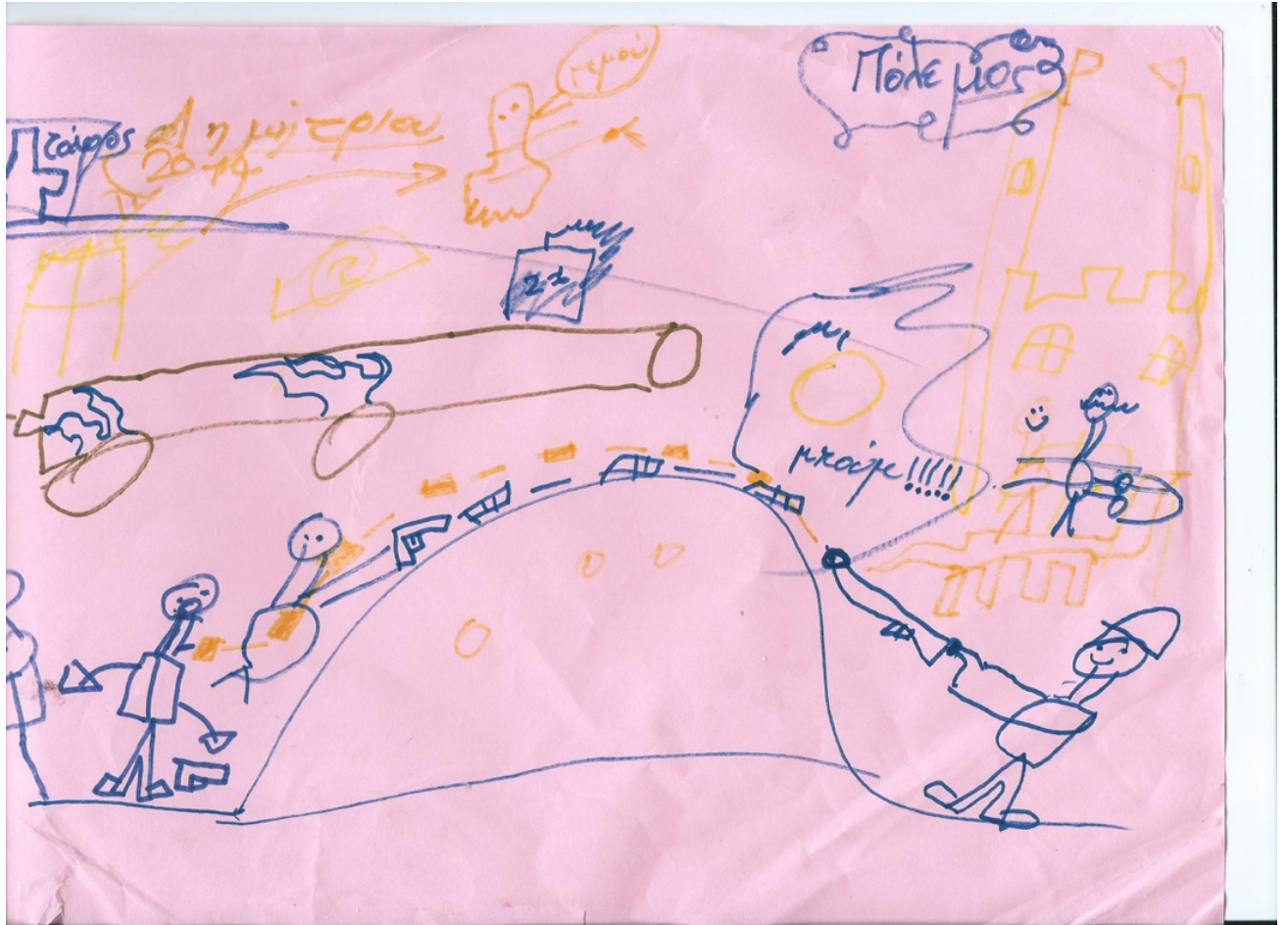
3.μ



3.v







3.0



3.π

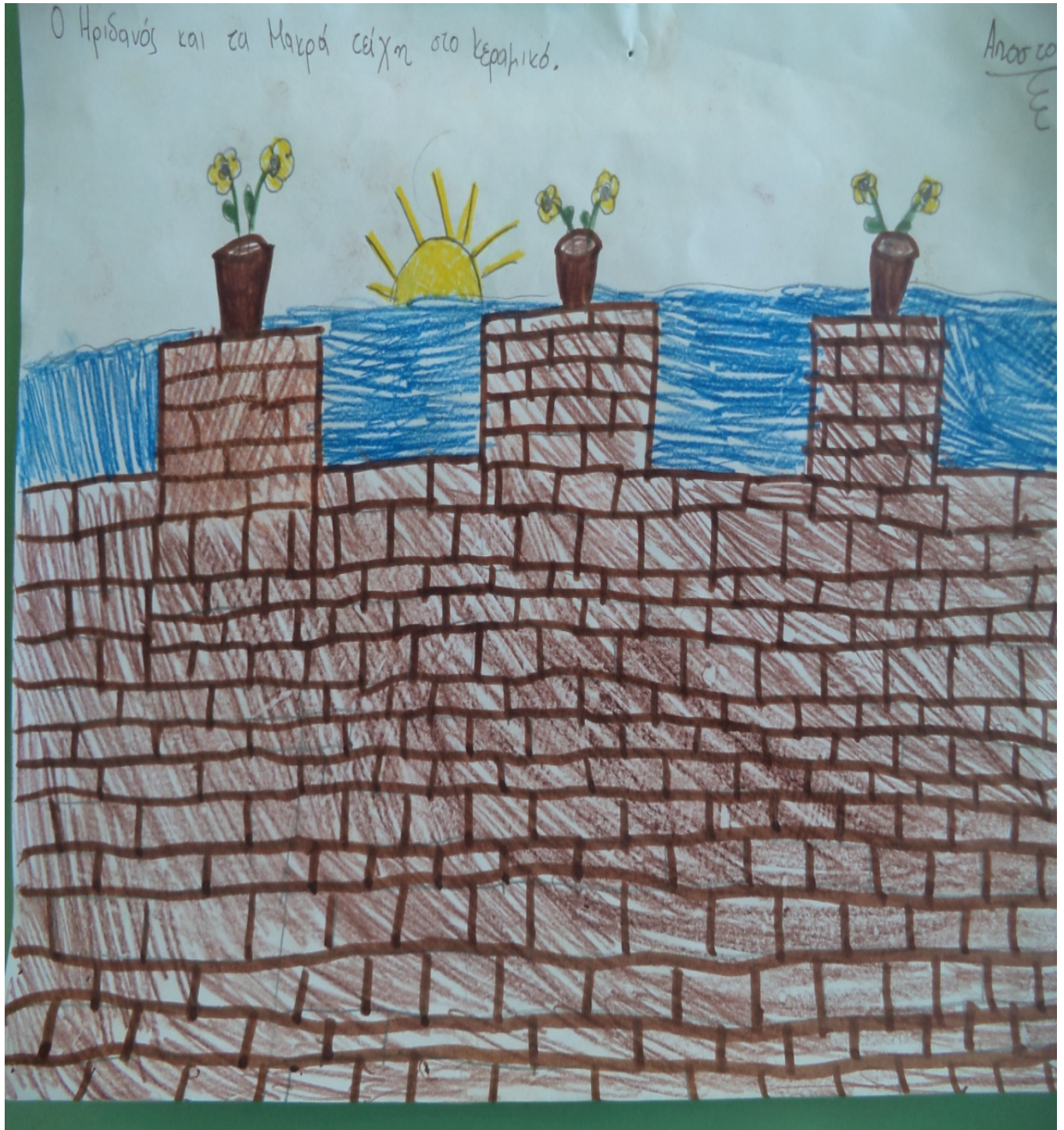


4. Ζωγραφιές από το φάκελο των μαθητών που απεικονίζουν τις απόψεις των μαθητών του τμήματος Δ1 του 3<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Χαλανδρίου για τα συναισθήματα τους απέναντι στους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί

4.α



4.β



4.γ



4.8



4.ε





4.στ



