

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΧΡΙΣΤΟΠΟΥΛΟΣ

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΕΘΝΙΚΗ ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ:
Αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για το μάθημα της
Ιστορίας

(ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ)

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Νέλλη Ασκούνη (Επιβλέπουσα Καθηγήτρια)

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Φωτεινή Ασημακοπούλου

ΑΘΗΝΑ, 2017

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΞΗ.....	13
1.1 ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ: ΕΝΑ ΜΑΘΗΜΑ ΜΕ «ΔΙΠΛΟ» ΡΟΛΟ	13
1.2 ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ.....	17
1.3 Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΩΣ ΜΕΣΟ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΗΣ/ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗΣ – ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ.....	19
1.4 ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΙΣΜΟΥ	25
1.5 ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ: ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ	36
1.6 ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ.....	47
1.7 ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ	62
1.8 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ.....	69
1.9 ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ.....	79
1.10 ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	90
2. Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ.....	94
2.1 ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	94
2.2 ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	104
2.3 ΕΛΛΗΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ	111
2.4 ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΘΝΙΚΕΣ ΕΟΡΤΕΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ.....	114
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ – ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	118
3.1 Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	118
3.2 ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ - Η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ.....	124
3.2 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ – ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	127

4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ – ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ	137
4.1 ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	137
4.2 ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ: Η ΚΟΙΝΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΟΙ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΜΠΝΕΥΣΜΕΝΕΣ ΑΠΟ ΤΗ «ΝΕΑ ΙΣΤΟΡΙΑ»	146
4.3 Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΓΧΑΡΑΞΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ/ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ, Ή ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗΣ;	174
4.4 ΤΟ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ Η ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	177
4.5 Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΩΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ Η ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΚΟΠΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	202
4.6 ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΙΣΤΟΡΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΘΝΟΥΣ ΚΑΙ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ	214
4.7 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ	223
4.8 ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ	231
4.9 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΘΝΙΚΩΝ ΤΕΛΕΤΟΥΡΓΙΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ	241
5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	277
5.1 ΣΗΜΕΙΑ ΑΦΕΤΗΡΙΑΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ	281
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	283
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	293
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	304

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ιστορία ως εκπαιδευτικό αντικείμενο γεννήθηκε μέσα από την επίδραση που άσκησε στην ανθρώπινη γνώση η σκέψη του Διαφωτισμού. Η επιστημονική αυτή προσέγγιση του αντικείμενου της ιστορίας συμπυκνώθηκε στην παιδαγωγική αρχή «δίχως πατρίδα, δίχως εθνική υπερηφάνεια», που ωστόσο δεν έμελλε να αποβεί μακρόβια¹. Η έννοια του Homo Universalis του Διαφωτισμού αμφισβητείται από την ιδέα των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και από τη γοητεία ενός μυθικού παρελθόντος. Ο 19^{ος} αιώνας ήταν ο αιώνας της κυριαρχίας της εθνικής ιστορίας². Η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και η προσπάθεια να μετατραπεί η κοινωνική μνήμη σε εθνική μέσω της δημόσιας εκπαίδευσης που διαδίδεται ραγδαία, δημιούργησε νέα ζητούμενα για την Ιστορία. Συγγράφονται οι μεγάλες εθνικές ιστορίες που άρχισαν να αντικαθιστούν την ιστορία της προόδου του ανθρώπινου γένους και της εξέλιξης του πολιτισμού που προέκριναν οι ακόλουθοι του Διαφωτισμού³. Η δημιουργία της εθνικής ταυτότητας στηρίχθηκε στο εθνικό αφήγημα που περιείχε εθνικούς μύθους και τους ήρωές τους.

Από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα αρχίζει να αμφισβητείται η κυριαρχία του μοντέλου της πατριωτικής ιστορίας που εξέφραζε την ηγεμονεύουσα εθνικιστική ιδεολογία στις τελευταίες δεκαετίες του⁴. Η συρροή χιλιάδων μεταναστών στις ΗΠΑ και η ανάγκη για ενσωμάτωσή τους στην αμερικάνικη κοινωνία, καθώς και το φαινόμενο της αστυφιλίας που οδήγησε μαζικά αγροτικούς πληθυσμούς στις μεγάλες πόλεις, διόγκωσε τις ανάγκες για οργανωμένη εκπαίδευση.⁵ Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα η αμερικανική ιστορία αποτελεί «βασικό» αντικείμενο στα σχολεία και ένα από τα πιο σημαντικά εργαλεία για την ενσωμάτωση των μεταναστών. Ως αντικείμενο τέτοιου σκοπού, περιλήφθηκε στο «Προοδευτικό Εκπαιδευτικό

¹ Cajani, L. (2004). *Κοσμοπολιτισμός, Εθνικισμός και Ευρωπαϊσμός*. Στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ειρ. (Επιμ.), (2004). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Εκδ.Μεταίχμιο, σελ. 108-111

² Μονιότ, Η., (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο, σελ. 26

³ Ρεπούση, Μ., (2004). *Μαθήματα ιστορίας, Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτης, σελ. 203

⁴ Ρεπούση, Μαρία, *Μαθήματα Ιστορίας*, σελ. 210

⁵ Cajani, Luigi στο Κόκκινος Γ.-Νάκου Ε. – *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21^{ου} Αιώνα*, σελ. 119

Κίνημα» (Progressive Education Movement) από το οποίο «γεννήθηκαν» οι κοινωνικές σπουδές.⁶

Στην Ευρώπη στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ένα κίνημα ειρηνιστών ιστορικών άρχισε να αμφισβητεί την εθνικιστική προσέγγιση στη διδασκαλία της ιστορίας. Στόχος τους ήταν η αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων ώστε να περιοριστεί το σοβινιστικό, μιλιταριστικό και πολεμοκάπηλο περιεχόμενό τους. Τέτοιες κινήσεις έγιναν σε χώρες όπως η Γαλλία και η Ολλανδία με περιορισμένα, ωστόσο, αποτελέσματα. Η κήρυξη του Α' Παγκοσμίου Πολέμου αναζωπύρωσε τις εθνικιστικές αντιθέσεις και το κλίμα αυτό επηρέασε και τα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας. Μετά την κήρυξη της ανακωχής το 1918 έγιναν προσπάθειες για αποφόρτιση των σχολικών βιβλίων ιστορίας. Διεθνείς Οργανισμοί, όπως η *Comite Internationale pour la Cooperation Internationale* που λειτουργούσε υπό την αιγίδα της Κοινωνίας των Εθνών, ανέλαβαν πρωτοβουλίες για να αναθεωρηθούν τα σχολικά εγχειρίδια με βάση ιστορικά ιδεώδη⁷

Η ιστορία αρχίζει να περιλαμβάνεται στο πλαίσιο των μοντέρνων σπουδών που υποστηρίζονται από τα πανεπιστήμια και βρίσκονται σε διαμάχη με τις κλασικές σπουδές που υποστηρίζονται από τα κολέγια. Βασικό αίτημα των μεταρρυθμιστών ήταν η αποδέσμευση της ιστορίας από τις κλασικές σπουδές και η ένταξή της στο πλέγμα των κοινωνικών σπουδών με σκοπό την καλλιέργεια υπεύθυνων πολιτών. Οι επαγγελματίες ιστορικοί εκδηλόωσαν την πρόθεσή τους να γράψουν μια διαφορετική ιστορία, την οποία αποκαλούν «Νέα Ιστορία». ⁸

Σ' αυτή την κατεύθυνση βοήθησε και η ίδρυση του περιοδικού "Annales d'histoire économique et sociale" από τους Marc Bloch και Lucien Febvre το 1929 που δημιούργησε νέα δεδομένα στο χώρο της επιστήμης της ιστοριογραφίας και, κατ' επέκταση, της ιστορίας ως εκπαιδευτικού αντικειμένου. Η ομάδα του περιοδικού Annales πρότεινε μια ιστορία κοινωνική και πολιτισμική που αμφισβητούσε το μοντέλο της γεγονοτολογικής ιστορίας που

⁶ Brophy, Jere and VanSledright, Bruce – Teaching and Learning History in Elementary Schools, σελ. 1-2

^{7 7} Cajani, Luigi στο Κόκκινος Γ.-Νάκου Ε. – Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21^{ου} Αιώνα, σελ. 119-121

⁸ Ρεπούση, Μαρία, ό.π. σελ. 210 - 211

οργανώνεται χρονολογικά με αντικείμενο την πολιτική ιστορία των εθνικών κρατών. Τέθηκε, επομένως, επιτακτικά το ζήτημα για μια ιστορική εκπαίδευση σε ουμανιστική κατεύθυνση που θα είχε ως στόχο να απαντηθούν τα αγωνιώδη ερωτήματα του τότε σύγχρονου ανθρώπου μετά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο και να διαμορφωθούν πολίτες που να μπορούν να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις. Ωστόσο, αν και υπήρξε διάχυση των νέων αντιλήψεων για τη σχολική ιστορία, ιδίως μετά τη συντριπτική ήττα των Γάλλων στο Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και τα δεινά που προκάλεσε ο πόλεμος στις κοινωνίες, η νέα πραγματικότητα του Ψυχρού Πολέμου εμπόδισε την εφαρμογή ριζοσπαστικών μεθόδων και ο εθνοκεντρισμός παρέμεινε κύριο συστατικό της σχολικής ιστορίας.⁹

Στις δεκαετίες που ακολούθησαν μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο η ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο τέθηκε υπό αμφισβήτηση. Νέα κινήματα αναπτύχθηκαν σε ολόκληρο το δυτικό κόσμο, ανατρέποντας τις μέχρι τότε ισορροπίες. Ο Μάης του '68, η Άνοιξη της Πράγας, τα κινήματα των μαύρων, των φοιτητών, των γυναικών, ο πόλεμος του Βιετνάμ δημιούργησαν νέα δεδομένα. Πλέον με τη βοήθεια του ραδιοφώνου και της τηλεόρασης ο κόσμος και οι αποστάσεις μίκρυναν και τα εγχειρίδια ιστορίας με τη στενή, εθνοκεντρική τους θεώρηση άρχισαν να φαντάζουν παρωχημένα, ρατσιστικά και συντηρητικά.¹⁰ Το γενικό αίσθημα στην ακαδημαϊκή κοινότητα ήταν πως η ιστορία δεν έχει καμιά χρησιμότητα σε μια εποχή που οι ραγδαία εξελισσόμενες κοινωνικές επιστήμες προσφέρουν τις απαιτούμενες απαντήσεις για την ανθρώπινη φύση και την κοινωνία. Στη δεκαετία του '60 που πολλές αλλαγές φάνταζαν εφικτές, η ιστορία θεωρούνταν ως ένα εμπόδιο για την αναγέννηση του ανθρώπου. Μαθητές και φοιτητές εξέφραζαν την άποψη πως στην εποχή που οι αλλαγές συντελούνται με γεωμετρική πρόοδο δεν υπάρχει λόγος να μαθαίνει κανείς τις εμπειρίες ανθρώπων που έζησαν πριν από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Σε αρκετές χώρες το μάθημα της ιστορίας περιθωριοποιήθηκε ή και εξαλείφθηκε. Οι δεκαετίες του '60 και του '70 ήταν, σύμφωνα με

⁹ Ρεπούση, Μαρία, ό.π., σελ.222-226

¹⁰ Ρεπούση, Μαρία, Μαθήματα Ιστορίας, σελ. 237-238

τους Symcox και Wilschut, η μόνη περίοδος της σύγχρονης ιστορίας στο δυτικό κόσμο που δεν υπήρχε κανένα πολιτικό ενδιαφέρον για τη διδασκαλία της ιστορίας.¹¹

Η περιθωριοποίηση της ιστορίας στις δεκαετίες του '60 και του '70 κινητοποίησε τα μέλη της ιστορικής κοινότητας. Καθηγητές ιστορίας και εκπαιδευτικοί πέρασαν σταδιακά στην αντεπίθεση για να αποδείξουν πως το αντικείμενό τους εξακολουθεί να είναι χρήσιμο. Η προσπάθειά τους αυτή είχε δύο αποτελέσματα, την καθιέρωση μιας επαγγελματικής σχολικής ιστορίας και την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Οι δύο αυτοί παράγοντες βοήθησαν στο σχηματισμό του ρεύματος της «Νέας Ιστορίας» που ξεκίνησε στην Αγγλία (από τη δεκαετία του '50) και κυρίως στη Γαλλία των *Annales*, αλλά άνθισε στα μέσα της δεκαετίας του '70.¹² Ωστόσο, η εκλογή νεοσυντηρητικών κυβερνήσεων στη Βρετανία και στη Γερμανία (επί κυβερνήσεων Θάτσερ και Κολ αντιστοίχως) και στις ΗΠΑ (επί προεδρίας Ρήγκαν) οδήγησε σε αναδίπλωση της Νέας Ιστορίας που άρχισε να αναπτύσσεται τη δεκαετία του '60. Όπως παρατηρούν οι Symcox και Wilschut, η παγκοσμιοποίηση, η μετανάστευση και η πολυπολιτισμικότητα που έκαναν δυναμικά την εμφάνισή τους στις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα προκάλεσαν τη φοβική και συντηρητική αντίδραση των κυβερνήσεων που, στο επίπεδο του σχεδιασμού των αναλυτικών προγραμμάτων για τη σχολική ιστορία, απάντησαν με την επιστροφή στη γνώριμη συνταγή της εθνοκεντρικής ιστορίας, της αφήγησης του κοινού παρελθόντος και της κοινής κληρονομιάς¹³. Η σύγκρουση αυτή είναι εμφανής και στο χώρο της ελληνικής σχολικής ιστορίας, μια σύγκρουση που υπερβαίνει τα στενά όρια του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το μάθημα της ιστορίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση καταλαμβάνει μόλις δύο από τις τριάντα ώρες του υποχρεωτικού ωρολόγιου προγράμματος (Φ12/657/70691/Δ1/11-5-2016) στις τάξεις που διδάσκεται (Γ'-Στ'). Ο διάλογος αυτός είναι φορτισμένος ιδεολογικά με πολιτικούς, ακαδημαϊκούς, στελέχη της εκπαιδευτικής κοινότητας, εκπροσώπους της

¹¹ Symcox L. και Wilschut A. στο National History Standards – The Problem of the Canon and the Future of Teaching History, ed. L. Symcox and A. Wilschut, σελ.2-3

¹² Symcox L. και Wilschut A. (2009). *Introduction*. Στο Symcox L. & Wilschut A. (Eds.). *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotte (South Carolina): IAP, σελ.3

¹³ Symcox L. και Wilschut A. ό.π., σελ 5

Εκκλησίας, δημοσιογράφους και γονείς να εμπλέκονται σε μια ανταλλαγή οξύτατων επιχειρημάτων για το περιεχόμενό της. Η προσπάθεια να απογαλακτιστεί το σχολικό αντικείμενο από τον εθνοκεντρικό και φρονηματιστικό του χαρακτήρα σύμφωνα με τις επιταγές σύγχρονων ακαδημαϊκών και παιδαγωγικών ρευμάτων, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μιας σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας αντιμετωπίζει την ισχυρή αντίσταση τμήματος της κοινωνίας και των φορέων της.

Στην Ελλάδα, αν και μετά τη Μεταπολίτευση το ρεύμα της Νέας Ιστορίας αποκτά σημαντική θέση στην ελληνική ακαδημαϊκή σχολή, η οποιαδήποτε απόπειρα ριζικής αλλαγής των εγχειριδίων ιστορίας ή η δυνατότητα μεγαλύτερης αυτονομίας του εκπαιδευτικού στην επιλογή ύλης μεθόδου και αξιολόγησης καθίσταται εξαιρετικά δυσχερής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, διότι βρίσκει σθεναρή αντίσταση από μια άτυπη συμμαχία που συγκροτείται από ομάδες πίεσης, τα ΜΜΕ, την Εκκλησία, το σύνολο σχεδόν των πολιτικών κομμάτων, την τηλεδημοκρατία και τη μπλογκόσφαιρα. Παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι η ελληνική ιστορική εκπαίδευση αδυνατεί να προσαρμοστεί στις σύγχρονες επιστημονικές προκλήσεις της ιστοριογραφίας και στις διεθνείς επιστημονικές τάσεις για λόγους πολιτικού κόστους και επειδή η ελληνική κοινωνία αντιμετωπίζει φοβικά την είσοδό της σε μια υπερεθνική και πολυπολιτισμική πραγματικότητα που απειλεί, κατά την αντίληψή της, την ιδιαίτερη ιστορική πορεία του ελληνικού έθνους¹⁴.

Ο εκπαιδευτικός, αν και σύμφωνα με τον Moniot αποτελεί έναν μόνο από τους τρεις εταίρους (εκπαιδευτικούς-μαθητές-θεσμούς) της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν παύει να παίζει κεντρικό ρόλο σ' αυτήν.¹⁵ Ο δάσκαλος φέρνει μαζί του στην τάξη όχι μόνο την κατάρτισή του από το Πανεπιστήμιο αλλά την κοσμοθεωρία του, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις για την εκπαίδευση και το περιεχόμενό της. Η πρακτική του στην τάξη επηρεάζεται από την προσωπική του διαδρομή στη ζωή, από τις εμπειρίες του, ακόμη και

¹⁴ Κόκκινος Γ. & Γατσωτής Π. (2007). *Επιστημολογία της Ιστορίας, Διδακτική της Ιστορίας και εκπαιδευτική έρευνα*. Στο Ανδρέου, Α. (Επιμ.). *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο, σελ.374-375

¹⁵ Moniot, H. (2002) ό.π., σελ 221-225

από τις αναμνήσεις από τη μαθητική του ηλικία¹⁶. Υπό αυτή την έννοια, ακόμη κι αν τα περιθώρια αυτονομίας του με το παρόν θεσμικό πλαίσιο δεν είναι μεγάλα, ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη με τον τρόπο διδασκαλίας του, με την παρουσίαση των θεμάτων, με όσα φωτίζει, ή και παραλείπει από την ύλη που υποχρεούται να διδάξει, επηρεάζει αποφασιστικά τη διδακτική πράξη.

Η πλειονότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με βάση ερευνητικές εργασίες που παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια της εργασίας μας, ασπάζεται εθνοκεντρικές και ρατσιστικές απόψεις και διέπεται από μια ιδιαίτερα ξενοφοβική αντίληψη¹⁷. Οι Έλληνες δάσκαλοι αισθάνονται πως επωμίζονται το ρόλο του «κατασκευαστή» της εθνικής ταυτότητας και του «συντηρητή» της εικόνας του έθνους¹⁸, δεν αμφισβητούν και δεν αξιολογούν το εθνοκεντρικό περιεχόμενο των εγχειριδίων με αποτέλεσμα να υποτάσσονται στην εξυπηρέτηση του ιδεολογήματος του αδιάσπαστου, ενιαίου και αναλλοίωτου ελληνικού έθνους.¹⁹ Σε μια σημαντική έρευνα σε σώμα Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που περιέχεται στο συλλογικό τόμο «Τι Είν' η Πατρίδα μας» καταγράφεται ότι το μεγαλύτερο τμήμα των δασκάλων θεωρεί πως η διδασκαλία της εθνικής ιστορίας βοηθά στην προσπάθεια διατήρησης παραδοσιακών αρχών και πως οι Έλληνες είναι έθνος ανάδελφον που πρέπει να προστατευτεί από την επίδραση της ευρωπαϊκής προοπτικής.²⁰

Οι Κόκκινος και Γατσωτής αναφέρουν πως η λειτουργία του εκπαιδευτικού που διδάσκει ιστορία σχετίζεται τόσο με την επιστημονική του συγκρότηση στο αντικείμενο όσο και με την ευρύτερη παιδαγωγική του κατάρτιση, τα βιώματά του, το κοινωνικο-πολιτισμικό του

¹⁶ Biesta, G., Priestley, M., Robinson, S. (2015). *Teachers and Teaching, theory and practice*. Volume 21, 2015 - Issue 6: *Teachers' Professional Agency in Contradictory Times*. Oxfordshire: Taylor & Francis, σελ. 624-640

¹⁷ Γατσωτής, Π. (2004). *Ο λόγος των μαθητών*. Στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ειρ. (Επιμ.). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Εκδ.Μεταίχμιο,, σελ 604

¹⁸ Γκόλια, Π. (2011). *Υμνώντας το Έθνος*. Αθήνα: Εκδ. Επίκεντρο, σελ 91, 288-289

¹⁹ Ανδρέου, Α. & Κασφίκης, Κ. (2007). *Το μετέωρο Βήμα της σχολικής Ιστορίας στα νέα εγχειρίδια για το Δημοτικό Σχολείο*. Στο Ανδρέου, Α. (Επιμ.). *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο 115

²⁰ Δραγώνα, Θ., Κουζέλης, Γ., Ασκούνη, Ν. (1997). *Περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας πεδίου*. Στο Φραγκουδάκη, Α.-Δραγώνα, Θ. (επιμ.). *«Τι είν' η πατρίδα μας»-Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδ. Αλεξάνδρεια, σελ. 274-276

υπόβαθρο και την πολιτική-ιδεολογική του τοποθέτηση²¹. Υιοθετώντας αυτή την άποψη, η παρούσα εργασία σκοπεύει να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα σε μεταβλητές που σχετίζονται με το ευρύτερο προφίλ του εκπαιδευτικού (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, επίπεδο σπουδών, ιδεολογική τοποθέτηση) και στις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους σε σχέση με το μάθημα της ιστορίας. Για τη διερεύνηση της σχέσης αυτής πραγματοποιήσαμε δύο έρευνες. Μια ποιοτική έρευνα με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης σε δείγμα 26 δασκάλων και μια μεγαλύτερης κλίμακας ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο σε δείγμα 217 δασκάλων.

Η ποιοτική έρευνα επιχειρεί να καταγράψει απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για πτυχές της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας (δυσχέρειες μαθητών και εκπαιδευτικών, τεχνικές και στρατηγικές διδασκαλίας, έκταση της ύλης, εγχειρίδια και αναλυτικά προγράμματα, το ιδεολογικό περιεχόμενο και οι στόχοι του μαθήματος, η συμμετοχή αλλοδαπών μαθητών στο μάθημα). Διερευνά επίσης τις απόψεις τους για τις εθνικές τελετουργίες και τη θρησκευτική διαπαιδαγώγηση. Η έρευνα επιδιώκει να συσχετίσει τις απόψεις αυτές με το ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Η αδυναμία, όπως θα εξηγηθεί στο τμήμα της ανάλυσης, της συσχέτισης αυτής, οδήγησε στο σχεδιασμό της ποσοτικής έρευνας με ερωτηματολόγιο παραπλήσιο των ερωτήσεων των συνεντεύξεων της ποιοτικής έρευνας. Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διαπιστωθεί, εάν μεταβλητές σχετικές με το προφίλ του εκπαιδευτικού επηρεάζουν τις αντιλήψεις και την πρακτική του στο μάθημα της ιστορίας.

Η εργασία μας διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια. Τα δύο πρώτα κεφάλαια απαρτίζουν τη βιβλιογραφική επισκόπηση της εργασίας, στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογική μας προσέγγιση για την έρευνα και το σχεδιασμό της, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα ευρήματα της έρευνας, ενώ στο πέμπτο κεφάλαιο καταγράφονται τα συμπεράσματα από την ερευνητική μας δουλειά.

²¹ Κόκκινος Γ. & Γατσωτής Π.(2007) ό.π., σελ 369-370

Πιο αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο με τίτλο «Ιστορική Διαπαιδαγώγηση και Σχολική Πράξη» παρουσιάζονται οι σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις για ζητήματα που σχετίζονται με το μάθημα της ιστορίας, τη διδασκαλία και το περιεχόμενό του. Επισημαίνεται η χρήση της σχολικής ιστορίας ως «μέσου φρονηματισμού» και διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας στις σύγχρονες κοινωνίες και αναλύεται η διαφορά ανάμεσα στην παραδοσιακή και στην επιστημονική σχολική ιστορία. Καταγράφονται απόψεις ερευνητών για την πολιτική διαμάχη γύρω από το μάθημα της ιστορίας στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον όπου κυριαρχούν νεοσυντηρητικές αντιλήψεις. Λόγω της διασύνδεσης της σχολικής ιστορίας με την εθνική διαπαιδαγώγηση καταγράφονται επίσης οι σημαντικότεροι ορισμοί του εθνικισμού και του έθνους και γίνεται αναφορά στην εθνική ταυτότητα και στο ρόλο της σχολικής ιστορίας στη διαμόρφωσή της. Στη συνέχεια συνοψίζονται οι κυριότερες βιβλιογραφικές αναφορές για το περιεχόμενο της σχολικής ιστορίας. Αφού περιγράφονται εισαγωγικά οι σύγχρονες αντιλήψεις και τάσεις σχετικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα στην εκπαίδευση, ακολουθεί μια αναλυτικότερη παρουσίαση των ρευμάτων σκέψης γύρω από τα Αναλυτικά Προγράμματα της ιστορίας και τα σχολικά εγχειρίδια. Στα επόμενα υποκεφάλαια επιχειρήσαμε να συγκεντρωθούν οι απόψεις μελετητών σχετικά με πτυχές της σχολικής ιστορίας: το εθνικό αφήγημα και τη σημασία του στη διαμόρφωση της ύλης του μαθήματος, στο ζήτημα του ιστορικού χρόνου και της αντίληψής του από τους μαθητές, τη σχέση της σχολικής ιστορίας με τη συλλογική μνήμη και τις γνωστικές θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί γύρω από το μάθημα της ιστορίας και την καταλληλότητα της διδασκαλίας του σε μικρότερες ηλικίες. Επιπλέον, ανιχνεύονται οι θεωρητικές θέσεις για τη διαμόρφωση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικά για την εκπαίδευση και ειδικότερα για το μάθημα της ιστορίας και για τον τρόπο που οι μαθητές αντιμετωπίζουν το σχολικό αντικείμενο. Στο τέλος του κεφαλαίου παρατίθενται προτάσεις ερευνητών για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της ιστορίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται ζητήματα της σχολικής ιστορίας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παρουσιάζεται μια σύντομη ανασκόπηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων ιστορίας στην Ελλάδα και περιγράφεται η ταραχώδης πορεία των σχολικών

συγγραμμάτων μέσα από πολιτικές και ιδεολογικές συγκρούσεις που οδήγησαν ακόμη και σε αποσύρσεις ορισμένων βιβλίων. Παρατίθενται οι σημαντικότερες εργασίες που διερεύνησαν τη στάση και τις αντιλήψεις των Ελλήνων δασκάλων για το μάθημα της ιστορίας καθώς και το ρόλο της θρησκευτικής εκπαίδευσης και των εθνικών τελετουργιών στην ιστορική διαπαιδαγώγηση και στην καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας των μαθητών.

Στο τρίτο κεφάλαιο εξηγούμε τις μεθοδολογικές μας επιλογές για τη διεξαγωγή της έρευνας. Αρχικά περιγράφουμε την προβληματική και το σκοπό της έρευνας και στη συνέχεια το λόγο επιλογής της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνας, τη σχέση μεταξύ τους, τα όρια και τους περιορισμούς τους, το προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και την ερευνητική διαδικασία. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Στις επιμέρους κατηγορίες ανάλυσης επιχειρήσαμε το συνδυασμό της ανάλυσης των ευρημάτων του ποσοτικού ερωτηματολογίου με αποσπάσματα απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις της ποιοτικής έρευνας, προκειμένου να επιτύχουμε μια αμεσότερη και πιο «ζωντανή» παρουσίαση της άποψης των εκπαιδευτικών για τα ζητήματα της ιστορικής διαπαιδαγώγησης.

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας μας συνοψίζουμε τα κυριότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα. Διακρίναμε, παρά το γεγονός ότι οι διαφοροποιήσεις δεν ήταν πάντοτε εύκολα ορατές, δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών σε σχέση με τη στάση και τις αντιλήψεις τους για την εθνική παιδεία και την ιστορική διαπαιδαγώγηση και καταγράψαμε τα χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας με βάση τις μεταβλητές της ανάλυσης. Τέλος, με βάση την ερευνητική μας δουλειά και τα συμπεράσματα που προέκυψαν προτείνουμε σημεία αφετηρίας για περαιτέρω έρευνα για το πεδίο που εξετάσαμε.

1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

1.1 ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ: ΕΝΑ ΜΑΘΗΜΑ ΜΕ «ΔΙΠΛΟ» ΡΟΛΟ

Αν το μάθημα της ιστορίας διαφέρει σε κάτι από τα υπόλοιπα αντικείμενα που συγκροτούν ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, είναι ότι έχει αναμφισβήτητα χρησιμοποιηθεί περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο για να εξυπηρετήσει πολιτικές σκοπιμότητες. Ο Bage γράφει πως από την εποχή του Rousseau αιωρείται το ερώτημα, αν το αντικείμενο της ιστορίας διδάσκεται στα σχολεία για «ουσιαστικούς», λόγους, όπως η πρόσληψη γνώσης, ή για εξωτερικούς, όπως η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας, ή της πολιτειότητας.²²

Η πλειονότητα των ερευνητών που έχουν ασχοληθεί με την ιστορική διαπαιδαγώγηση συμφωνούν πως η σχολική ιστορία βρισκόταν πάντα στο επίκεντρο του πολιτικού ενδιαφέροντος, πολλές φορές δυσανάλογα με τη θέση της στο αναλυτικό πρόγραμμα. Το μάθημα της ιστορίας, από τον 19^ο αιώνα που ξεκίνησε η μαζική δημόσια εκπαίδευση, υπήρξε ένας από τους κύριους τόπους συγκρότησης της δημόσιας μνήμης. Σε μεγάλο βαθμό αυτός είναι ο ρόλος του ακόμη και σήμερα.²³ Τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών γενικότερα, αλλά ειδικότερα η σχολική ιστορία, αποτέλεσαν βασικό όχημα για την υλοποίηση της πολιτικής στόχευσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Η νομιμοποίηση και ενδυνάμωση της κρατικής οντότητας από τη μία και η ενστάλαξη των αξιών του «σωστού» πολίτη από την άλλη αποτέλεσαν και συνεχίζουν να αποτελούν ρητές υποχρεώσεις του μαθήματος, το οποίο, μέσω αυτών των λειτουργιών, συντελεί στη διαίωνιση της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων.

Η διαμόρφωση των εθνών κρατών έχει συνδεθεί με την εξέλιξη του σχολείου ως θεσμού. Η κρατική υποχρεωτική εκπαίδευση αποτέλεσε έναν μηχανισμό «εδραίωσης και αναπαραγωγής» των εθνικών κρατών με διπλό στόχο: τη μετάδοση γνώσεων και την καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας. Η ιστορία είναι ένα από τα βασικά μαθήματα που

²² Bage, G. (2000). *Thinking History 4–14*. London and New York: Routledge, σελ 9

²³ Seixas, P. (2006). *What Is Historical Knowledge?* Στο Sandwell W. R. (Ed.). *To the past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*, Toronto: University of Toronto Press, σελ 13

εξυπηρετούν τον διπλό αυτό στόχο²⁴. Απομακρυσμένη από τον μητρικό επιστημονικό της φορέα, την επιστήμη της ιστοριογραφίας, η σχολική ιστορία έχει ως κύριο σκοπό την εθνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Συνεπικουρούμενη και από άλλα γνωστικά αντικείμενα (γεωγραφία, κοινωνική και πολιτική αγωγή, θρησκευτικά) και αποδεσμευμένη από το επιστημονικό της υπόβαθρο έχει διαπιστωθεί ότι συχνά επιτελεί μια «αμιγώς ιδεολογική λειτουργία»²⁵ και ότι οι σκοποί της έχουν σαφή ιδεολογικό και φρονηματιστικό χαρακτήρα.²⁶

Η χρήση του μαθήματος της ιστορίας ως φρονηματιστικού αντικειμένου ιδεολογικής εγχάραξης έχει αρχίσει να αμφισβητείται, ιδιαίτερα μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Οι ανυπολόγιστες καταστροφές που προκάλεσε ο πόλεμος έθεσαν στον μεταπολεμικό άνθρωπο ερωτήματα που στη σχολική ιστορία μεταφράστηκαν με την ανάγκη μετακίνησης του αντικειμένου από το στενό, εθνικό του χαρακτήρα²⁷ που έθετε ως προτεραιότητα τη μελέτη του παρελθόντος, προς το μέλλον και την ανάγκη για τη διαμόρφωση πολιτών ικανών να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες συνθήκες.²⁸

²⁴ Αβδελά Ε. (1997). *Εθνική Ταυτότητα στο Σχολείο*. Στο Φραγκουδάκη Α. – Δραγώνα Θ. (Επιμ.) *Τι ειν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σελ. 30

²⁵ Αδάμου-Ράση, (2007). *Η ελληνική εκπαίδευση των απαρχών του 21^{ου} αιώνα ως δημόσιο μορφωτικό αγαθό*. Στο Ανδρέου, Α. (Επιμ.) *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο σελ 480

²⁶ Για το περιεχόμενο και τον πραγματικό στόχο διδασκαλίας της ιστορίας ο Matozzi γράφει χαρακτηριστικά: «Σε κάθε χώρα πάντα διδασκόταν η Ιστορία στα παιδιά, όχι για να τη μάθουν (...) αλλά κυρίως για άλλους σκοπούς. Αυτός ο ωφελιμιστικός σκοπός επέδρασε στο περιεχόμενο της διδασκαλίας και το άλλαξε σε τέτοιο βαθμό που τα διδασκόμενα γεγονότα δεν ήταν πάντα ακριβώς ίδια με εκείνα που γνώριζαν και ανέφεραν οι ιστορικοί (...) οδηγηθήκαμε στη διδασκαλία πραγμάτων διαφορετικών από την Ιστορία. Οι αλλότριοι σκοποί τους οποίους πρέπει να εξυπηρετεί η διδασκαλία της ιστορίας οδηγούν στην ταύτιση της ιστορίας της πατρίδας και της ιστορίας του πολιτισμού, στον οποίο ανήκει η πατρίδα, με την ιστορία που πρέπει να διδάσκεται». Matozzi, I. (2004). *Είναι δυνατή μια γνώση με ορίζοντα την παγκόσμια ιστορία στο Δημοτικό Σχολείο*; Στο Κόκκινος, Γ. – Νάκου, Ερ., (Επιμ.) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Εκδ.Μεταίχμιο σελ. 135

²⁷ Ρεπούση, Μ., (2004). *Μαθήματα ιστορίας, Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτης σελ 225

²⁸ Χαρακτηριστική της σύγχρονης τάσης για επαναπροσδιορισμό του ρόλου της σχολικής ιστορίας είναι το άρθρο 1 της υπ. αριθμ. 1283/22-1-1996 Οδηγίας του Συμβουλίου της Ευρώπης που ορίζει σχετικά: «Κάθε ανθρώπινο υποκείμενο έχει το δικαίωμα να γνωρίσει το παρελθόν του, καθώς και το δικαίωμα να απαρνηθεί το παρελθόν που του επιβάλλεται. (...) Η Ιστορία λοιπόν λειτουργεί σαν μια ανοικτή πόρτα που οδηγεί στην επαφή με τον πλούτο του εθνικού παρελθόντος και των άλλων πολιτισμών. Η ιστορία αποτελεί μια ιδιαίτερη διανοητική πειθαρχία που αναπτύσσει την κριτική προσέγγιση των πληροφοριών, αλλά και τη φαντασία που βασίζεται σε πραγματολογικά γεγονότα».

Η ιστορική σκέψη και ο προβληματισμός στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα πρόσθεσε νέες έννοιες στην ιστορική διαπαιδαγώγηση (παρελθόν, παρόν και μέλλον, βεβαιότητα-αβεβαιότητα, συνέχεια-ασυνέχεια, τομή και αλλαγή, επιστημονική αντικειμενικότητα, ιστορική έρευνα, αλήθεια, σχετικότητα και γνώση). Μέσα στο νέο αυτό πλαίσιο οι παραδοσιακές προσεγγίσεις της ιστορίας, βασισμένες στις ιστορικές και παιδαγωγικές αρχές του 19^{ου} αιώνα, δεν μπορούν να είναι, πλέον, αποδεκτές. Σε πολλές χώρες της Ευρώπης ο ρόλος της ιστορικής εκπαίδευσης δεν περιορίζεται στην παρουσίαση του εθνικού ιστορικού παρελθόντος, αλλά προωθεί τη μελέτη της τοπικής, της εθνικής και της ευρωπαϊκής ιστορίας παράλληλα με θέματα παγκόσμιας ιστορίας που περιλαμβάνουν την παρουσίαση άλλων πολιτισμών.²⁹ Σκοπός του μαθήματος της ιστορίας στις χώρες αυτές είναι να κατανοηθεί βαθύτερα το «δικό μας» παρόν και το παρόν των «άλλων» μέσα από την ιστορική γνώση του παρελθόντος.³⁰

Επομένως, η διδασκαλία της ιστορίας, σύμφωνα με τις απόψεις αρκετών μελετητών, πρέπει να επεκτείνει τον ρόλο της από δημιουργό της εθνικής ταυτότητας σε διαμορφωτή ενός νέου προτύπου πολίτη σε μια δημοκρατική κοινωνία. Οφείλει να βοηθήσει τους νέους ανθρώπους να καταλάβουν την επιρροή του παρελθόντος και να ξαναφανταστούν το μέλλον, ένα μέλλον στο οποίο θα υπάρχει χώρος για συνθέσεις, κριτική άποψη και ανακάλυψη της αλήθειας, συστατικά που δύνανται να συντελέσουν σε μια κοινωνική αλλαγή.³¹

Σε αρκετές χώρες δίνεται η μάχη για μεταρρύθμιση της σχολικής ιστορίας ώστε η κατεστημένη πατριωτική, παραδοσιακή ιστορία να δώσει τη θέση της σε μια ιστορία που θα στοχεύει στην εξέλιξη της ανθρώπινης σκέψης μέσα από την αντικειμενική και ειλικρινή μελέτη του παρελθόντος και την εισαγωγή στο μάθημα των μεθόδων των ιστορικών. Σκοπός

²⁹ Κόκκινος Γ. & Νάκου, (2000) Ε. *Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση*. Στο Sebba J. *Ιστορία για όλους. Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο, σελ 20-21

³⁰ Ο Κόκκινος προσθέτει ότι στην εποχή μας ο ρόλος της σχολικής ιστορίας δεν μπορεί πια να είναι η κατασκευή «ανελαστικών και στεγανοποιημένων συλλογικών ταυτοτήτων» που παραβλέπουν τις αντιθέσεις εντός του εθνικού κράτους και δαιμονοποιούν τον εθνικό «Άλλο». Αντίθετα, η σχολική ιστορία οφείλει σήμερα να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός σύγχρονου πολίτη υπεύθυνου και ενεργού και ταυτόχρονα να εισάγει στη σχολική τάξη τα εργαλεία μεθόδου και έρευνας της ιστορικής επιστήμης» - Κόκκινος, Γ. (2000) ό.π., σελ 12

³¹ Mc Cully, A. (2010). *What Role for History teaching*. Στο Barca, I. & Nakou I., (Ed.). *Contemporary Public Debates Over History Education*. Charlotte (South Carolina): IAP, σελ 181

της δεν είναι πλέον η επιβίωση του μυθικού παρελθόντος αλλά η προετοιμασία των μαθητών για να ανταποκριθούν στις νέες ανάγκες της κοινωνίας για ενημερωμένους και μορφωμένους πολίτες.³² Οι Barton και Levstik, σε μεγάλο τμήμα του έργου τους, τονίζουν την ανάγκη η σχολική ιστορία να συνεισφέρει στην προσπάθεια ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος για τη διαμόρφωση πολιτών σε μια πλουραλιστική συμμετοχική δημοκρατία. Ο ρόλος αυτός απαιτεί τη δραστική αλλαγή της μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών και την απομάκρυνσή τους από παραδοσιακές τεχνικές διδασκαλίας. Απαιτεί, επίσης, και την αλλαγή του περιεχομένου της σχολικής ιστορίας για να εμπλέκει τους μαθητές στην αναζήτηση του κοινού καλού μέσα από την εξέταση εθνικών και παγκόσμιων θεμάτων την ίδια στιγμή. Η εξέταση προβλημάτων σε διαφορετικές χώρες ή εθνικές κοινότητες βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα και να βλέπουν τα γεγονότα από οπτικές γωνίες διαφορετικές από τη δική τους.³³ Υπό αυτό το πρίσμα ο Von Borries απορρίπτει την ιστορία που θέτει ως σκοπό την απομνημόνευση ημερομηνιών και την απαρίθμηση συνθηκών, μαχών και ανακαλύψεων ή την ιστορία που προωθεί την απομνημόνευση μιας αφήγησης χωρίς κριτική και μεθοδολογία. Οι εκδοχές αυτές της σχολικής ιστορίας δεν συνιστούν ολοκληρωμένη ιστορική μάθηση. Προτείνει, αντ' αυτών, κύριος σκοπός της σχολικής ιστορίας να είναι η αξιολόγηση της σκέψης, η συνεχής επιχειρηματολογία με βάση τις επιστημονικές ιστορικές μεθόδους, καθώς η ιστορία είναι «ατελείωτη και άπειρη», επομένως δεν μπορεί να διδαχθεί ως ένα αντικείμενο με καθορισμένο περιεχόμενο.³⁴

Ο Levesque θεωρεί πως η σχολική ιστορία που λειτουργεί ως πρακτική απομνημόνευσης του παρελθόντος έχει αποτύχει να προωθήσει την ιστορική σκέψη λόγω της δογματικής της εμμονής στη μεταβίβαση μιας ιστορικής μνήμης με τη μορφή μεγάλων εθνικών αφηγημάτων. Αυτού του τύπου η σχολική ιστορία που έχει ως κύριο ρόλο την αναβίωση του μνημειώδους

³² Levesque, S. (2008). *Thinking historically educating students for the twenty first century*. Toronto: University of Toronto σελ 18-19

³³ Levstik, L. & Barton, K.(2011). *Past, Present and Future*. Στο Levstik, Linda S. & Barton, Keith C, (2011). *Doing history: investigating with children in elementary and middle schools*. London and New York: Routledge, σελ 8-9

³⁴ Von Borries, B.(2009). *Competence of Historical Thinking*. Στο Symcox L. & Wilschut A. (Eds.). *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotte (South Carolina): IAP, σελ 289

αφηγήματος και την κατασκευή μιας εθνικής συλλογικής μνήμης δεν πρόκειται να βοηθήσει τους νέους ανθρώπους να προσανατολιστούν στο μέλλον, να γίνουν καλοί πολίτες και να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του γεμάτου συγκρούσεις κόσμου μας, γράφει ο Seixas. Η ιστορία πρέπει να δίνει τα ερεθίσματα στους μαθητές να προβληματιστούν για τη συνέχεια και την αλλαγή μέσα στον χρόνο, για τον τρόπο ορθής κρίσης των γεγονότων, για την πρόοδο και την παρακμή μέσα στην ιστορία, για τον τρόπο που επιλέγουμε τις ιστορίες που θα αφηγηθούμε. Άρα, κύρια αποστολή της ιστορίας είναι η διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης των μαθητών.³⁵

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να ανιχνεύσουμε την προέλευση της σχολικής ιστορίας, να διερευνήσουμε το ρόλο της ως μέσου ιστορικής/πολιτικής διαπαιδαγώγησης και διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας, να εξετάσουμε τη λειτουργία της μέσα στη σχολική τάξη.

1.2 ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Η ιστορία ως αντικείμενο διδασκαλίας δεν έχει μεγάλη διαδρομή στο χρόνο. Η ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο είναι παιδί της νεωτερικότητας.³⁶

Η σχολική ιστορία ως γνωστικό αντικείμενο προέρχεται από τη μήτρα της επιστημονικής ιστορίας. Σύμφωνα με τον Moniot, η σχολική παιδεία λειτουργεί κατά κάποιο τρόπο ως σταθμός αναμετάδοσης της «γνώσης των ειδημόνων», επομένως ένα σχολικό μάθημα λειτουργεί ως «ηχώ» του αντίστοιχου πανεπιστημιακού και ως τέτοιο έχει κάποια απόσταση από την ακαδημαϊκή του μήτρα³⁷.

Ο Αθανασιάδης υποστηρίζει ότι η σχολική ιστορία προκύπτει «από τη διαρκή αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή και στη δημόσια ιστορία». Ως δημόσια ιστορία

³⁵ Seixas, P.(2006) ό.π., σελ 14-16

³⁶ Ρεπούση, Μ. (2004) ό.π., σελ 129

³⁷ Moniot, H. (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο, σελ 43

νοείται, σύμφωνα με τον ερευνητή, τόσο η δημόσια αξιοποίηση του παρελθόντος, όσο και η συστηματική πλέον μελέτη της σε ερευνητικό και μεθοδολογικό επίπεδο. Οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων είναι επιστήμονες, επομένως ακολουθούν κάποιες βασικές αρχές της ιστοριογραφίας, από την άλλη μεριά όμως η ιστορική σχολική γνώση πρέπει να υπακούει στα Α.Π. που εκφράζουν «τις κυρίαρχες παραδοχές μιας κοινωνίας για το παρελθόν της». Επομένως, συμπεραίνει ο Αθανασιάδης, η σχολική ιστορία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «η επίσημη δημόσια ιστορία»³⁸.

Την αναγκαιότητα η σχολική ιστορία να υιοθετήσει τη μεθοδολογία του μητρικού επιστημονικού φορέα τονίζει ο Wilschut, ο οποίος διαπιστώνει πως η αποτυχία του σχολικού μοντέλου ιστορίας που βασίζεται στην εύκολη απομνημόνευση «γεγονότων» γέννησε την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν ιστορία να αρχίσουν να μελετούν τις πρακτικές των ακαδημαϊκών ιστορικών. Με τον τρόπο αυτό, απέναντι στην παραδοσιακή σχολική ιστορία των γεγονότων, των προσώπων και των στοιχείων άρχισε να διαμορφώνεται μια σχολική ιστορία που περιλαμβάνει τις έννοιες της αξιολόγησης του υλικού, της αιτιότητας, της αλλαγής και της συνέχειας και της ερμηνείας.³⁹

Τους δύο διακριτούς τύπους ιστορικής μάθησης παρουσιάζουν οι Νάκου και Κόκκινος. Ο πρώτος τύπος ακολουθεί το πρότυπο του ιστορικού φρονητισμού. Ως περιεχόμενο της σχολικής ιστορίας νοείται ένα παγιωμένο σύνολο αδιαμφισβήτητων πληροφοριών για το παρελθόν. Η αυταρχική αυτή αντίληψη μάθησης θεωρεί πως οι διδασκόμενες πληροφορίες αποτελούν τη μοναδική ιστορική αλήθεια. Ο δεύτερος τύπος ακολουθεί το πρότυπο του ενεργητικού πολιτικού μετασχηματισμού, σύμφωνα με τον οποίο η ιστορική μάθηση προκύπτει από μια ατομική ή συλλογική ερευνητική διαδικασία, ανάλογη με αυτήν που χρησιμοποιούν οι ερευνητές ιστορικοί.⁴⁰

³⁸ Αθανασιάδης, Χ. (2015). *Τα αποσπράθέντα βιβλία – Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*. Αθήνα, Εκδ. Αλεξάνδρεια, σελ. 32-34

³⁹ Wilschut A. (2009). *Canonical Standards or Orientational Frames of Reference – The Cultural and the Educational Approach to the Debate About Standards in Historical Teaching*. Στο Symcox, L. & Wilschut, A., ό.π., σελ 126-127

⁴⁰ Κόκκινος Γ. & Νάκου Ε. (2004) ό.π. σελ.15

Βασισμένος στην ερευνητική δουλειά στη Βρετανία που αμφισβητεί το παραδοσιακό μοντέλο σχολικής ιστορίας, ο Seixas ορίζει ένα πλαίσιο ιστορικής παιδείας που θα περιλαμβάνει τις ακόλουθες βασικές έννοιες:

- Απόδειξη
- Αξιολόγηση
- Συνέχεια και αλλαγή
- Πρόοδος και παρακμή
- Ενσυναίσθηση
- Ηθική κρίση
- Αιτιότητα

Ο Seixas αναφέρει πως ενδεχομένως στο παρελθόν να αρκούσε η μορφή της σχολικής ιστορίας ως απλής αφήγησης που περιέχει ήρωες και κληρονομίες, όμως σε μια κοινωνία που παγκοσμιοποιείται, που είναι πολυπολιτισμική και πολυεθνική υπάρχει ανάγκη για μια διαφορετική διδακτική.⁴¹

Τέλος, ο Barton τονίζει πως η ιστορία έχει θέση στη δημόσια εκπαίδευση μόνο εάν αναπτύξουμε γι' αυτήν μια ευνόητη και δημόσια αρθρωμένη λογική που θα βασίζεται στον πλουραλισμό, στη συμμετοχική διαδικασία και στη διαβούλευση.⁴²

1.3 Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΩΣ ΜΕΣΟ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΗΣ/ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗΣ – ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Η γραφή της ιστορίας δεν είναι μια ουδέτερη πράξη, απομονωμένη από το κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα. Ο ιστορικός διαθέτει τις δικές του πεποιθήσεις και ταυτόχρονα επηρεάζεται από το περιβάλλον στο οποίο ζει και λειτουργεί. Σύμφωνα με τον Zinn, η προσήλωση σε συγκεκριμένους θεσμούς (έθνη, οργανισμούς,

⁴¹ Seixas, P. (2006) ό.π., σελ. 18-21

⁴² Barton, K. (2006). *History, Humanistic Education and Participatory Democracy*. Στο Sandwell W. R. ό.π., σελ. 68

ηγέτες, κοινωνικά συστήματα, θρησκείες κ.λπ.) που διεκδικούν την πιο αποτελεσματική προώθηση των σημαντικότερων αξιών γεννά αφάνταστες πολιτικές πιέσεις, με αποτέλεσμα να αποκρύβονται (ή και να αλλοιώνονται ιστορικά γεγονότα)⁴³.

Ο ιστορικός λειτουργεί ως «συμμέτοχος» της μνήμης, την οποία αναψηλαφεί, διορθώνει, χαλιναγωγεί, τροφοδοτεί, μεταβάλλει, «επιδιορθώνει», ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο κινείται. Μ' αυτό τον τρόπο η ιστορική ερμηνεία που παρέχει είναι αμφίσημη ιδεολογικά. Ο Moniot αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η τιμιότητα και η αμεροληψία δεν είναι ιδιότητες που είναι διαφορετικά διαμοιρασμένες στη «συντεχνία» των ιστορικών από ό,τι στους υπόλοιπους ανθρώπους.⁴⁴

Η αδυναμία τήρησης απόλυτης ουδετερότητας από τους ιστορικούς θέτει ένα σοβαρό όριο προσέγγισης στην ιστορία. Συχνά η μη ουδετερότητα είναι σκόπιμη. Διαβάζοντας κάποια ιστορικά κείμενα ο αναγνώστης οδηγείται στην πεποίθηση ότι το παρελθόν εξελίχτηκε με το μοναδικό τρόπο που θα μπορούσε να εξελιχθεί κι ότι δεν υπήρχαν εναλλακτικοί τρόποι δράσης για τους προγόνους μας, όπως δεν υπάρχουν εναλλακτικές και για τους σημερινούς ανθρώπους. Η ιστορία χρησιμοποιείται πολλές φορές γι' αυτόν ακριβώς το σκοπό, για να δικαιολογήσει δηλαδή το *status quo*, για να χτυπηθεί κάθε κοινωνική μεταρρύθμιση και για να υπονομευτεί κάθε αλλαγή.⁴⁵

Η έλλειψη ουδετερότητας είναι ακόμη πιο εμφανής στη σχολική ιστορία, η οποία σύμφωνα με πολλούς μελετητές εξυπηρετεί ιδεολογικές και πολιτικές σκοπιμότητες. Ο Loewen γράφει πως η επιλεκτικότητα της σχολικής ιστορίας οδηγεί σε αλλοίωση του αντικειμένου και σε παραπληροφόρηση των μαθητών. Ο συγγραφέας παρατηρεί ακόμη πως η ιστορία που εσκεμμένα αποσιωπάται από τα σχολικά εγχειρίδια είναι η πρόσφατη ιστορία. Η αλλοίωσή της, όπως χαρακτηριστικά τονίζει, από τα σχολικά εγχειρίδια και τους εκπαιδευτικούς πλήττει τους μαθητές, οι οποίοι διδάσκονται μια μεταλλαγμένη ιστορία, κυρίως πολιτική και πολεμική, του παρελθόντος που δεν έχει να τους προσφέρει τίποτε στη ζωή τους σε ένα

⁴³Zinn, H. (1990). *The politics of history*. Chicago: University of Illinois Press, σελ 21-22

⁴⁴ Moniot, H. (2002) ό.π. σελ 123-125

⁴⁵ Barton K. C. & Levstik, L. S. (2007). *Διδάσκοντας Ιστορία για το Συλλογικό Αγαθό*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο, σελ 111

σύνθετο περιβάλλον όπου οι ρόλοι των φύλων αλλάζουν, όπου οι κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες ανάμεσα στα έθνη διευρύνονται⁴⁶.

Η σχολική ιστορία, όπως προαναφέρθηκε, ήταν πάντα στο πολιτικό στόχαστρο. Η εισαγωγή της στα σχολικά προγράμματα των δυτικών χωρών κατά το 19^ο αιώνα έγινε με πολιτικά κίνητρα⁴⁷. Αν και δεν θεωρείται πάντα ένα από τα μαθήματα του βασικού κορμού στα αναλυτικά προγράμματα, οι προβολείς της κοινωνικής και πολιτικής αντιπαράθεσης πέφτουν συχνά πάνω της. Το περιεχόμενό της γίνεται πολλές φορές αποτέλεσμα έντονων αντιδικιών στην κοινή γνώμη, στα κοινοβούλια και ανάμεσα στους κυβερνητικούς κύκλους.⁴⁸

Η Cercadillo χαρακτηρίζει τη σχολική ιστορία ως «πεδίο μάχης» με τα χαρακτηριστικά της σύγκρουσης να είναι κοινά σε δεκάδες χώρες (Ελλάδα, Πορτογαλία, Τουρκία, ΗΠΑ, Αργεντινή, Χιλή, Ιαπωνία, πρώην σοβιετικές δημοκρατίες, πρώην Γιουγκοσλαβία). Ορίζει τη διαμάχη για τη σχολική ιστορία ως την εσωτερική σύγκρουση ανάμεσα στην ανάγκη να διαβεβαιωθεί το χτίσιμο μιας κοινής εθνικής ταυτότητας που προωθείται από το μεγαλύτερο τμήμα του πολιτικού κόσμου και στη σημασία για τους μαθητές (και ευρύτερα για τους πολίτες) να ενισχυθεί η κριτική ιστορική σκέψη και γνώση.⁴⁹

Παραφράζοντας τους Μαρξ και Ένγκελς ο Κόκκινος υποστήριξε ότι στην αυγή του 21^{ου} αιώνα το φάντασμα του νεοεθνικισμού πλανάται πάνω από το μεταμοντέρνο και κοσμοπολίτικο δυτικό κόσμο και σκιάζει την Ευρώπη. Η εκλογική επιτυχία εθνικιστικών και ακραία λαϊκίστικων κομμάτων σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες επιβεβαιώνει πως παγιώνεται η

⁴⁶Loewen, J. (2007). *Lies my teacher told me: everything your American history textbook got wrong*. New York City: Simon & Schuster, σελ. 70, 279

⁴⁷ Symcox L. και Wilschut A.(2009) ό.π., σελ 1

⁴⁸ Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Peter Lee:

«Η ιστορία του σχολείου είναι πάντα σε μια ευάλωτη θέση. Όταν συζητούνται χρονικοί περιορισμοί αντικειμένων στο αναλυτικό πρόγραμμα, η ιστορία είναι ο πρώτος υποψήφιος για περικοπές ή για συγχώνευση με άλλα διδακτικά αντικείμενα. Κι όμως, παραδόξως, όταν η συζήτηση γίνεται για το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, η σχολική ιστορία αμετάβλητα βρίσκεται στο κέντρο της αμφισβήτησης. Άγνοια των γεγονότων ή ιστορίες που συμβολίζουν το «εγκεκριμένο από τους πολιτικούς παρελθόν» μετατρέπονται σε εθνική προσβολή» - Lee, P. (2000). Preface. Στο Barca, I. (Ed.) *O pensamento histórico de jovens. Ideias dos adolescentes acerca da da provisoriidade da explicação histórica*. Braga: Universidad de Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, σελ. 11-13

⁴⁹ Cercadillo, L. (2010). *Hazards in Spanish History Education. Essentialism, Oblivion and Memory*. Στο Barca, I. & Nakou I., ό.π., σελ 98

διχαστική δύναμη των ξεχωριστών εθνικών ιστοριών που δεν επιτρέπει να επέλθει η δημιουργική λήθη στην ιστορική και πολιτική συνείδηση, η οποία θα επέτρεπε το σχεδιασμό του κοινού μέλλοντος των ευρωπαϊκών λαών. Ο Κόκκινος εκτιμά πως ζούμε ένα «παράδοξο της ύστερης μετανεωτερικότητας» που έγκειται στην αποθέωση που γνωρίζει σε αξιακό επίπεδο ο Ορθός Λόγος και ο κοσμοπολιτισμός και στη δυναμική παρουσία και στη δεσπόζουσα παρουσία, σε πρακτικό και συνειδησιακό επίπεδο, του εθνικισμού και του πολέμου, ακόμη και σε συμβολικό επίπεδο.⁵⁰

Η σχολική ιστορία ως τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος υφίσταται τις συνέπειες ενός πολιτικού πλαισίου στο οποίο κυριαρχεί ο νεοσυντηρητισμός και ο διεθνοποιημένος καπιταλισμός και οξύνεται η σύγκρουση ανάμεσα στο εθνικό και στο οικουμενικό. Η Αδάμου-Ράση γράφει πως στην εποχή της παγκοσμιοποίησης τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα επιχειρούν αγωνιωδώς να διατηρήσουν έστω μερικά τον χαρακτήρα τους, ωστόσο στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης η δυνατότητα των κρατών-μελών να ασκήσουν εθνική πολιτική είναι πολύ περιορισμένη. Η διαπάλη αυτή ανάμεσα στο εθνικό που αντιστέκεται και στο υπερεθνικό που προωθείται μεταφέρεται στο είδος του πολίτη που προκρίνεται προς διαμόρφωση. Το παραδοσιακό πρότυπο του φιλοπάτριδος κοινωνικού υποκειμένου υποβαθμίζεται προς όφελος ενός νέου προτύπου, του «δημοκρατικού» πολίτη της παγκοσμιοποιημένης ευρωπαϊκής κοινωνίας, ο οποίος πρέπει να έχει στο έπακρο ανεπτυγμένες όλες εκείνες τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επιβίωσή του στο δυναμικό και απαιτητικό περιβάλλον της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας.⁵¹

Η ιστορία που διδάσκεται στο σχολείο είναι αντανάκλαση της κυρίαρχης ιδεολογίας εξιδανικεύοντας ή συσκοτίζοντας με επιμέλεια τις ερμηνευτικές διαμάχες που σχετίζονται με το εθνικό παρελθόν και τις ταξικές συγκρούσεις που διαπερνούν το κοινωνικοπολιτικό σύστημα⁵².

⁵⁰ Κόκκινος Γ. (2007). «Μεταξύ μελαγχολίας και εξέγερσης». Στο Ανδρέου, Α. (Επιμ.) ό.π., σελ 23

⁵¹ Αδάμου-Ράση, Μ. (2007) ό.π., σελ.466-481

⁵² Sebba J.,(2000) ό.π., σελ. 13

Τι κρύβεται σήμερα από τη σχολική ιστορία; Η Visram θεωρεί ότι η συνειδητή απόκρυψη από τη σχολική ιστορία του ρόλου κοινωνικών ομάδων την αλλοιώνει. Η ιστορία αποτελεί τη βιτρίνα ένδοξων πολιτικών και ηρώων, την ώρα που ο ρόλος της εργατικής τάξης και των γυναικών απομακρύνονται από το προσκήνιο. Παραθέτοντας τη φράση του Λόρδου Elton (του θεμελιωτή της θατσερικής μεταρρύθμισης του 1988), ο οποίος ζήτησε περισσότερη «βρετανική» ιστορία στα σχολεία κι όχι «την ανύπαρκτη ιστορία των εθνικών ομάδων και των γυναικών» η Visram πιστεύει πως προκύπτουν κάποια ερωτηματικά: «Ιστορία ποιού και ποια ιστορία;» Ο βρετανικός πολιτισμός και η ιστορία δεν είναι μόνο προϊόν των Άγγλων, των Σαξόνων, των Κελτών και των Νορμανδών, αλλά έχουν συνεισφέρει επίσης οι γυναίκες, οι μαύροι, οι εθνικές μειονότητες, η εργατική τάξη των οποίων η συνεισφορά ηθελημένα αποκρύπτεται.⁵³

Τη διαμόρφωση της σχολικής ιστορίας από τις πολιτικές πιέσεις κυβερνήσεων και ομάδων συμφερόντων σχολιάζει ο Morton, ο οποίος θεωρεί πως οι μαθητές διδάσκονται μια ωραιοποιημένη εκδοχή της ιστορίας: Ως επί το πλείστον, αυτό είναι έργο συντηρητικών ανθρώπων και οι συντηρητικοί άνθρωποι, όπως γράφει ο Morton, προτιμούν το παρελθόν από το παρόν και, πιθανότατα, το μέλλον. Ο συγγραφέας συμμερίζεται τη μετανεωτερική προσέγγιση πως δεν υπάρχει μία και μοναδική ιστορία, αλλά πολλές διαφορετικές εκδοχές της από τις οποίες η άρχουσα τάξη και οι εκπαιδευτικοί υπεύθυνοι επιλέγουν την πιο «ορθή για παιδική κατανάλωση».⁵⁴ Στις πολλές εκδοχές της ιστορίας αναφέρεται και ο Barton, ο οποίος λέει πως η άποψη ότι υπάρχει μόνο μια σωστή ιστορική εκδοχή που πρέπει να διδάσκεται, διότι όλες οι υπόλοιπες είναι ψευδείς, ταιριάζει σε δικτατορικά καθεστώτα⁵⁵.

Η αφηγηματικότητα και η επιλεκτικότητα είναι τα δύο κύρια χαρακτηριστικά της ιστορίας, αναφέρει ο Von Borries. Η επιλεκτικότητα δεν είναι αδυναμία ή έλλειμμα, αλλά μια συνθήκη απολύτως αναγκαία, καθώς είναι αδύνατον να διδαχτεί το σύνολο των δεδομένων για το

⁵³ Visram, R. (1994). *British History. Who's History? Black perspectives on British History*. Στο Bourdillon, H. (Ed.) (1994). *Teaching history*. London and New York: Routledge, σελ. 55-56

⁵⁴ Morton, D. (2006). *Canadian History teaching in Canada*. Στο Sandwell W. R. (Ed.) ό.π., σελ.25-26

⁵⁵ Barton, K. (2006) ό.π. σελ. 53-54

παρελθόν. Ο συγγραφέας, θέλοντας να καταδείξει ότι θα πρέπει να καθοριστούν κριτήρια επιλογής, τονίζει ότι από τη σχολική ιστορία πρέπει να αφαιρεθεί μεγάλος όγκος πληροφοριών. Τα κριτήρια, σύμφωνα με το συγγραφέα, ορίζουν οι ομάδες που έχουν επικρατήσει στο κοινωνικό και ιδεολογικό πεδίο. Στα 200 περίπου χρόνια ζωής της σχολικής ιστορίας, σύμφωνα με τον συγγραφέα, το διδακτικό αυτό αντικείμενο υπήρξε «το πιο ισχυρό όπλο καταστροφής των μαθητών» για τους σκοπούς των πολιτικών ελίτ και των ολιγαρχιών της εξουσίας. Καταλήγει πως χρέος δικό του και κάθε ιστορικού είναι να συμβάλει στη συγγραφή μιας εναλλακτικής ιστορίας από μια ανοιχτή σε ερμηνείες και πλουραλιστική σκοπιά.⁵⁶

Ο Κόκκινος παρατηρεί, ωστόσο, πως η σχολική ιστορία τα τελευταία χρόνια έχει μπει σε μια διαδικασία ιδεολογικού απογαλακτισμού, απομάκρυνσής της δηλαδή από το μοντέλο της εθνοκεντρικής ιστορίας.⁵⁷ Ο Barton γράφει πως η ιστορία μπορεί να αντιστρέψει το ρόλο της ως «εμποδίου στην ανάπτυξη της δημοκρατίας», ως μιας μονοδιάστατης αφήγησης αν αποτελέσει αναπόσπαστο τμήμα μιας ανθρωπιστικής εκπαίδευσης. Στη σχολική ιστορία, κατά την άποψη του Barton, πρέπει να περιλαμβάνονται τρεις πτυχές της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης:

- Η αιτιολογική κρίση.
- Η διευρυμένη οπτική της ανθρωπότητας.
- Η εμπειρία στη δημόσια διαβούλευση.⁵⁸

Το ρόλο της σχολικής ιστορίας στη σημερινή κοινωνία υπογραμμίζει η Αδάμου-Ράση που εκτιμά ότι το αντικείμενο μπορεί, καταρρίπτοντας προκαταλήψεις και στερεότυπα, να αποτελέσει προπύργιο της δημοκρατικής κοινωνίας. Μπορεί, επίσης, να καταστεί προνομιακό εργαλείο κοινωνικής παρέμβασης και να αποτελέσει θεμέλιο για μια σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία.⁵⁹

⁵⁶ Von Borries, B., ό.π. σελ. 295

⁵⁷ Κόκκινος, Γ. (2000) ό.π., σελ 13

⁵⁸ Barton, K. (2006) ό.π., σελ.56-65

⁵⁹ Αδάμου-Ράση, ό.π., σελ. 481

Ο Lee γράφει ότι μπορεί μεν η σχολική ιστορία να μην εγγυάται ότι θα παράξει δημοκράτες, είναι όμως ένα από τα καλύτερα εργαλεία που μπορούμε να προσφέρουμε στα παιδιά μας για να σκεφτόμαστε για το παρελθόν σε σχέση με το παρόν και το μέλλον. Η Ιστορία πρέπει να διδάσκεται ως ιστορία κι όχι ως αγωγή του πολίτη, όμως επειδή η επιστήμη της είναι τμήμα της δημοκρατικής πρακτικής, η διδασκαλία της είναι τμήμα της δημοκρατικής εκπαίδευσης.⁶⁰

1.4 ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΙΣΜΟΥ

Η επικράτηση του εθνικισμού στις σύγχρονες κοινωνίες είναι ένα φαινόμενο που η έκταση και η δυναμική του έχει προκαλέσει αντικρουόμενες ερμηνείες από ιστορικούς, κοινωνιολόγους και ανθρωπολόγους, ως αποτέλεσμα της δύσκολα ερμηνευόμενης οικουμενικής του ισχύος και των διαρκών αντιφάσεων που παρουσιάζει. Μία από αυτές τις αντιφάσεις περιγράφει ο Benedict Anderson στο προοίμιο του σημαντικού έργου του για τον εθνικισμό «Φαντασιακές Κοινότητες», αντιδιαστέλλοντας την πολιτική δύναμη του εθνικισμού με τη φιλοσοφική-ιδεολογική του ένδεια. Χαρακτηριστικά αναφέρει: «Ο εθνικισμός ποτέ δεν παρήγαγε τους δικούς του μεγάλους διανοητές-ούτε Χομπς, ούτε Τοκβίλ, ούτε Μαρξ, ούτε Βέμπερ»⁶¹. Σ' αυτήν όμως ακριβώς την αντίφαση σε συνδυασμό με τη σαρωτική επιτυχία του φαινομένου του εθνικισμού κρύβεται η γοητεία της εξερεύνησής του και η ποικιλία των θεωρητικών απόψεων που διατυπώνονται για τη γέννηση και τα αίτια της ανάπτυξής του.

Η πλειονότητα των ερευνητών του εθνικισμού συμφωνεί ότι αποτελεί πνευματικό τέκνο της νεωτερικότητας. Μελετητές όπως ο Gellner συμφωνούν ότι η εθνικιστική ιδεολογία (όπως και η γέννηση του έθνους-κράτους) είναι προϊόντα της νεότερης εποχής⁶². Ο Kedourie

⁶⁰ Lee, P. (2004). *Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας*. στο Κόκκινος, Γ. – Νάκου, Ειρ., ό.π., σελ. 66

⁶¹ Anderson, B. (1997). *Φαντασιακές Κοινότητες-Στοχασμοί Για Τις Απαρχές Και Τη Διάδοση Του Εθνικισμού*. Αθήνα: Εκδ. Νεφέλη, σελ. 25

⁶² Kohn, H., (1965). *Nationalism: its meaning and history*. New York: Van Nostrand Reinhold Company

υποστηρίζει πως η ιδεολογία αυτή επινοήθηκε στην Ευρώπη στις αρχές του 19^{ου} αιώνα⁶³. Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι η επίδραση του Διαφωτισμού και της Γαλλικής Επανάστασης, η σταδιακή κατάρρευση των δυναστικών αυτοκρατοριών και της παραδοσιακής κοινωνίας και η άνθηση του καπιταλισμού, κυρίως με την ευρεία διάδοση του έντυπου λόγου και την αυξανόμενη επιρροή της αστικής τάξης και των διανοουμένων, αποτέλεσαν το λίπασμα για την ευδοκίμηση της εθνικιστικής ιδεολογίας. Όλα αυτά συνέβησαν κατά κύριο λόγο κατά τη διάρκεια του 18^{ου}-19^{ου} αιώνα και οδήγησαν στην επικράτηση του έθνους-κράτους ως κυρίαρχης μορφής πολιτικής οργάνωσης στον 20^ο αιώνα, ιδιαίτερα με την επίσημη νομιμοποίησή του με την ίδρυση της Κοινωνίας των Εθνών μετά τη λήξη του Α' Παγκοσμίου πολέμου.

1.4.1 ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΘΝΟΥΣ

Έναν περιεκτικό ορισμό του εθνικισμού παρέχει ο Λέκκας⁶⁴ θεωρώντας τον ως μια σύγχρονη ιδεολογία η οποία «αναγορεύει το έθνος σε κύρια μορφή πολιτικής διαίρεσης και άρα νομιμοποιεί την οργάνωση του κόσμου σε εθνικά κράτη». Κατά τον ίδιο, το έθνος αποτελεί αυτή τη μορφή οργάνωσης, η οποία είναι ένα ξεχωριστό πολιτισμικό σύνολο, το οποίο πρέπει να έχει πολιτική ανεξαρτησία, να έχει τη δυνατότητα να αυτοκυβερνηθεί.

Η γέννηση της αντίληψης για την ικανότητα του έθνους να κυβερνάται από μόνο του προκύπτει πιθανά, όπως υποστηρίζει ο Kedourie⁶⁵, από το μανιφέστο της Γαλλικής Επανάστασης, τη «Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη», όπου αναφέρεται ρητά πως: «Η κυριαρχία ανήκει καταρχήν στο Έθνος». Ο Kedourie υποστηρίζει ότι ο εθνικισμός είναι η θεωρία που διατείνεται πως διαθέτει το κατάλληλο κριτήριο για μια ομάδα ανθρώπων, έτσι ώστε να μπορεί να κυβερνηθεί από μόνη της. Η ίδια αυτή θεωρία

⁶³ Kedourie, E. (2005). *Ο Εθνικισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Κετάρτι, σελ. 38

⁶⁴ Λέκκας, Ε. Π. (2001). *Το Παιχνίδι Με Το Χρόνο-εθνικισμός και νεωτερικότητα*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σελ. 1

⁶⁵ Kedourie, E. ό.π., σελ. 41

υποστηρίζει πως «εκ φύσεως» η ανθρωπότητα συγκροτείται σε έθνη και πως, πέρα από την εθνική αυτοδιάθεση, δε νομιμοποιείται καμιά άλλη μορφή διακυβέρνησης⁶⁶.

Η συλλογιστική του Gellner ξεκινάει από τη βασική διαπίστωση πως όλοι οι άνθρωποι είναι προικισμένοι με πολιτισμό και πως δεν έχουν τον ίδιο πολιτισμό (πολιτιστική ποικιλομορφία). Επίσης διαπιστώνει πως οι ανθρώπινες κοινωνίες είναι προικισμένες με οργάνωση. Αυτά τα δύο στοιχεία αποτελούν την «πρώτη ύλη για κάθε είδος κοινωνικής ζωής». Ο εθνικισμός, κατά τον Gellner, είναι μια πολιτική αρχή που θεωρεί ως κυριότερο κοινωνικό δεσμό την πολιτισμική ομοιότητα. Στην ακραία εκδοχή του έθνους μάλιστα, μόνο τα μέλη και όλα τα μέλη της ίδιας κουλτούρας μπορούν να αποτελούν μέλη του πολιτικού αυτού σχηματισμού⁶⁷.

Η θεωρητική δυστοκία για τον ορισμό του έθνους και την ψηλάφηση του φαινομένου του εθνικισμού οδήγησε τον Benedict Anderson στο να τον χαρακτηρίσει ως «ανωμαλία»⁶⁸. Αφού διαπιστώνει την αδυναμία τόσο της μαρξιστικής όσο και της φιλελεύθερης θεωρίας στην ερμηνεία του φαινομένου, ξεκινάει περίπου από την ίδια αφετηρία με το Gellner. Γράφει πως ο εθνικισμός και το έθνος αποτελούν «πολιτιστικά κατασκευάσματα» κι ότι συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες και δυνάμεις προς το τέλος του 18^{ου} αιώνα δημιούργησαν πολιτικά «μοντέλα», ικανά για μεταφύτευση σε διαφορετικά «κοινωνικά εδάφη»⁶⁹.

Ο Anderson έχει χαρακτηρίσει το έθνος ως «φαντασιακή κοινότητα». Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι δεν πρέπει να συγχέεται η έννοια του φαντασιακού με την έννοια του φανταστικού. Η φαντασιακή κοινότητα μπορεί κάλλιστα να είναι πραγματική κοινότητα. Το έθνος συλλαμβάνεται με τη φαντασία ως οριοθετημένο (με καθορισμένα σύνορα), ως κυρίαρχο και ως κοινότητα (μέσω μιας «βαθιάς, οριζόντιας συντροφικότητας» των μελών του)⁷⁰.

⁶⁶ Kedourie, E. ό.π., σελ. 38

⁶⁷ Gellner, E. ό.π., σελ.20-23

⁶⁸ Anderson, B. ό.π., σελ.23

⁶⁹ Anderson, B. ό.π., σελ.23-24

⁷⁰ Anderson, B. ό.π., σελ. 26-28

1.4.2 ΤΟ ΕΘΝΟΣ ΚΑΙ Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ

Η ταυτότητα αποτελεί κεντρικό ζήτημα τα τελευταία χρόνια στο χώρο των κοινωνικών επιστημών. Η συζήτηση για την ταυτότητα είναι προϊόν της νεωτερικότητας⁷¹. Η ακαδημαϊκή έρευνα για τις ταυτότητες είναι πολύ πρόσφατη και συνδέεται με την «εμφάνιση της ατομικότητας». Η νεωτερικότητα έχει «σπάσει» τα παλιά, απλοϊκά, ταυτοτικά σχήματα και έχει δημιουργήσει αναρίθμητες υποκατηγορίες ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων, στις οποίες πρέπει να «εγγραφεί» ο μοντέρνος άνθρωπος⁷². Ο Calhoun συνοψίζει δύο κύριες ερευνητικές σχολές που εξετάζουν τις ταυτότητες, την ουσιοκρατία (essentialism) και τον κονστρουκτιβισμό (social constructionism). Η πρώτη σχολή αποδέχεται τον «εγγενή χαρακτήρα των ταυτοτήτων»⁷³. Ο κονστρουκτιβισμός αμφισβητεί αυτή τη θέση, εστιάζοντας ιδιαίτερα στην κριτική για τη συλλογική ταυτότητα που, σύμφωνα με την ουσιοκρατία, στηρίζεται σε μια κεντρική «ουσία», ή ένα σύνολο χαρακτηριστικών που είναι κοινό κτήμα όλων των μελών μιας κοινότητας και κανενός άλλου.⁷⁴ Σοβαρή κριτική στη θεωρία της «ενιαίας», «φυσικής» και «αρμονικής» ταυτότητας άσκησαν οι μεταμοντέρνοι που μίλησαν για τον κατακερματισμένο σύγχρονο άνθρωπο με τις πολλαπλές ταυτότητες⁷⁵. Ο Calhoun υποστηρίζει πως όλες αυτές οι προσεγγίσεις έχουν τις αδυναμίες τους και για να ερευνηθεί καλύτερα το πολύπλοκο ζήτημα της ταυτότητας θα πρέπει να αξιοποιηθούν όλες οι θεωρητικές θέσεις.⁷⁶

Σημαντικό τμήμα της σύγχρονης μελέτης για τις ταυτότητες απασχολεί η εθνική ταυτότητα και το πώς «κατασκευάζεται». Η εθνική ταυτότητα είναι μια από τις βασικές όψεις της συλλογικής ταυτότητας (όπως το φύλο και η κοινωνική τάξη) και η συγκρότησή της είναι αναπόφευκτα συνδεδεμένη με τις διαδικασίες συγκρότησης του έθνους. Η συγκρότηση της

⁷¹ Calhoun C. (Ed.) (1994). *Social Theory and the Politics of Identity*. Oxford: Blackwell, σελ. 9-12

⁷² Calhoun C. (1994) ό.π., σελ. 9-12

⁷³ Zaretsky, E. (1994). *Identity Theory, Identity Politics: Psychoanalysis, Marxism, Post-Structuralism*. Στο Calhoun C. (ed.) (1994) ό.π. , σελ. 198

⁷⁴ Calhoun C. (1994) ό.π. σελ., 13-14

⁷⁵ Calhoun C. (1994) ό.π. σελ., 20-29

⁷⁶ Calhoun C. (1994) ό.π., σελ. 20-29

εθνικής ταυτότητας, που είναι μια συνεχής και δυναμική διαδικασία εξέλιξης και αναδιαπραγμάτευσης, απαιτεί την παράλληλη λειτουργία δύο διεργασιών, της σφυρηλάτησης του εθνικού εαυτού και της διαφοροποίησης και του αποκλεισμού του «άλλου» η οποία συχνά γίνεται με επικίνδυνες μεθόδους, όπως αυτή του σχηματισμού των εθνικών στερεοτύπων. Η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας είναι μια συλλογική διαδικασία που απαιτεί αρχικά τη διχοτόμηση σε «εμείς - αυτοί» με απλές αιτιολογήσεις. Ο ρόλος του «άλλου» στη διαμόρφωση της εθνικής ομάδας είναι καταλυτικός. Η εθνική αλληλεγγύη κινητοποιείται μόνο σε αντιδιαστολή προς μια άλλη εθνοτική ομάδα ανταγωνιστική ή απειλητική. Δεν μπορεί να υπάρξει αναγνώριση μιας εθνικής ομάδας ως διαφορετικής χωρίς να υπάρχει αντίθεση προς μια άλλη ομάδα με όμοια δομή αλλά με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Δομικό στοιχείο της ταυτότητας αποτελεί η παρουσία του «άλλου», οι αξίες και τα ιδεώδη του οποίου απορρίπτονται και αποκλείονται προς όφελος των αξιών της ημέτερης κοινότητας.

Ο McCrone και ο Jusdanis θεωρούν ότι η ερμηνεία της εθνικής ταυτότητας δεν είναι τόσο απλή, όσο στο παρελθόν. Ο McCrone γράφει πως σε μια εποχή που το μοντέλο του έθνους-κράτους δέχεται βολές από παντού, μέσα σε έναν ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο αναδύονται εναλλακτικές πολιτικές ταυτότητες.⁷⁷ Ο Jusdanis εξετάζοντας την αμερικανική πολυπολιτισμικότητα, αναφέρει πως γεγονότα όπως οι μικτοί γάμοι, αποδυναμώνουν τις εθνικές και ευρύτερες πολιτισμικές ταυτότητες (κάποιες εκ των οποίων τείνουν να εξαφανιστούν στις Η.Π.Α., όπως διαπιστώνει ο συγγραφέας).⁷⁸

1.4.3 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ

⁷⁷ McCrone D., (2000). *Η Κοινωνιολογία του Εθνικισμού. Οι αυριανοί μας πρόγονοι*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σελ. 86-90

⁷⁸ Jusdanis G. (2001). *The Necessary Nation*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, σελ 172-173

Η ιστορική εκπαίδευση θεωρείται ως ένα από τα βασικότερα εργαλεία συγκρότησης ταυτότητας. Η σφυρηλάτηση του παρελθόντος με σκοπό τη δημιουργία πίστης και γνώσης προέρχεται από την ανάγκη της ταυτότητας. Το μάθημα της ιστορίας είναι εργαλείο διαμόρφωσης της ταυτότητας και εξυπηρετεί τη συγκεκριμένη ανάγκη. Μέσω της ιστορίας ανατρέχουμε στο παρελθόν μας, ανακαλύπτουμε την καταγωγή μας και με ποιον τρόπο, με ποιους και για ποιο λόγο συμπορευόμαστε για την εκπλήρωση ενός κοινού μέλλοντος.⁷⁹ Η σχολική ιστορία το κατορθώνει αυτό μέσω της καλλιέργειας της αντίληψης της συνέχειας μέσα στον ιστορικό χωροχρόνο. Η συνέχεια στη διαδικασία της ιστορικής νοηματοδότησης παρέχει την αίσθηση της ενότητας των τριών διαστάσεων του χρόνου, δηλαδή σε μια γενική λογική συνάφεια. Η δυνατότητα κοινωνικοποίησης που παρέχει η αίσθηση της συνέχειας αποτελεί βασικό παράγοντα διαμόρφωσης της ιστορικής ταυτότητας. Η καλλιέργεια της ταυτότητας δίνει τη δυνατότητα στα κοινωνικά υποκείμενα να ξεπεράσουν τα βιολογικά χρονικά τους όρια, εντασσόμενα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο χρόνου ώστε να κερδίσουν μια «διαχρονική υποκειμενικότητα». Η ισχυρότερη από αυτές τις υποκειμενικότητες είναι η αίσθηση του ανήκειν στο έθνος.⁸⁰ Στις σύγχρονες κοινωνίες η ιστορική διαπαιδαγώγηση στοχεύει στην καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας.

Εθνοκεντρισμός και σχολική ιστορία βαδίζουν χέρι-χέρι στην εποχή της νεωτερικότητας. Παρά το γεγονός ότι πολλοί στοχαστές έχουν αμφισβητήσει έντονα την παιδαγωγική αξία της σχέσης αυτής, η εθνοκεντρική ιστορία κυριαρχεί στην ιστοριογραφία και στα αναλυτικά προγράμματα. Ο Κόκκινος αναφέρει πως με μια στατιστική επεξεργασία διαθέσιμων στοιχείων φαίνεται πως σε πανευρωπαϊκό επίπεδο το 70% περίπου της ύλης αναφέρεται στην εθνική ιστορία.⁸¹

Η εισαγωγή της ιστορίας στην εκπαίδευση προήλθε ως αποτέλεσμα της ανάγκης για το «χτίσιμο» της εθνικής ταυτότητας στα νεότευκτα έθνη του 19ου αιώνα. Η γέννηση και η

⁷⁹ Moniot, H. (2002) ό.π., σελ 332

⁸⁰ Ηλιοπούλου, Ι. *Η θεωρία του Jörn Rüsen για την ιστορική συνείδηση*. Στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ειρ., (2004), ό.π., σελ 75

⁸¹ Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο, σελ. 103, 200

άνθιση του εθνικισμού ήταν αποτέλεσμα μιας διαδικασίας που προήλθε κατά κύριο λόγο από την υποχώρηση της κυριαρχίας της θρησκευτικής εξουσίας που αντικαταστάθηκε από τη θεμελίωση του εθνικού κράτους. Η γέννηση του έθνους-κράτους δημιούργησε την ανάγκη η φαντασιακή εθνική κοινότητα να ισχυροποιηθεί μέσω της ανάπτυξης δεσμών ενότητας και αλληλεγγύης, ώστε να αναπτυχθεί η αίσθηση της υπακοής στη νέα κρατική οντότητα.

Στο 19^ο αιώνα η πολιτική ασκείται, πλέον, σε εθνικό επίπεδο. Η πολιτιστική και κοινωνική ενσωμάτωση ήταν κεφαλαιώδους σημασίας για τη νέα εθνική κοινότητα. Για να επιτευχθεί ο στόχος της ομογενοποίησης του πληθυσμού σε μια συνεκτική κοινότητα χρειαζόταν η επινόηση και η κατασκευή κοινών μύθων που θα δημιουργούσαν την αίσθηση της εθνικής ολοκλήρωσης και ταυτόχρονα θα οριοθετούσαν την επικράτεια της εθνικής κοινότητας, τη νέα «πατρίδα». Σύμφωνα με τον A. D. Smith η έννοια της εθνικής ολοκλήρωσης απαιτεί την ύπαρξη μιας «ιστορίας κοινών εμπειριών». Η ιστορία αυτή χρειάζεται να «ανακαλυφθεί» ή να ανακατασκευαστεί εκ νέου, διότι χωρίς αυτήν το έθνος δεν έχει πιθανότητες επιβίωσης.⁸²

Τη μεταβίβαση της «κοινής» ιστορίας στα μέλη της εθνικής κοινότητας αναλαμβάνει το εκπαιδευτικό σύστημα και ο θεσμός της δημόσιας εκπαίδευσης που διαδόθηκε ραγδαία στα νέα εθνικά κράτη του 19^{ου} αιώνα. Τα εργαλεία του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος (αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, διδακτικές τεχνικές, τελετουργίες) στρατεύονται στην εκπλήρωση των εθνικών στόχων. Η εκπαίδευση αναλαμβάνει την ευθύνη να μεταδώσει τις αρχές και τις αξίες της εθνικής και πολιτικής ιδεολογίας με στόχο την επίτευξη της εθνικής ενότητας. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι συγκεντρωτικά για να είναι πιο αποτελεσματικός ο έλεγχος του επίσημου κράτους επί του περιεχομένου της σχολικής ιστορίας και των υπόλοιπων «φρονηματιστικών» αντικειμένων και για να επιτευχθεί η εθνικοπολιτική διαπαιδαγώγηση.⁸³ Τα έθνη, ως μετεξέλιξη των αυτοκρατοριών, για να μπορέσουν να διαιωνίσουν την εξέλιξη και αναπαραγωγή τους, έπρεπε να χτίσουν ένα κρατικό σύστημα που θα εμπέδωνε την αίσθηση της δύναμής τους στο εσωτερικό τους. Η θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης με συγκεντρωτική

⁸² Smith, A.D. (1986) – *The Ethnic Origins of Nations*. Oxford: Blackwell, σελ. 148

⁸³ Γκόλια, Π. (2011). *Υμνώντας το Έθνος*. Αθήνα: Εκδ. Επίκεντρο, σελ. 295

μορφή και καθορισμένο πολιτικό πλαίσιο λειτουργίας είχε σκοπό να μεταδώσει σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικής θέσης, «τις αξίες και τα συμβολικά συστήματα της κυρίαρχης ιδεολογίας των καινοφανών πολιτικών οντοτήτων» για να ενσταλάξει αφοσίωση στα εθνικά ιδεώδη, να χτίσει την εθνική ταυτότητα και να καλλιεργήσει τη συλλογική συνείδηση. Με τον τρόπο αυτό η εκπαίδευση και η εθνοκεντρική σχολική ιστορία ζωοδοτούν την εθνική κοινότητα.⁸⁴

Η εθνοκεντρική ιστορία έχει ως βασικό στόχο την αποθέωση του εθνικού παρελθόντος. Η δημιουργία ενός τέτοιου συνεκτικού και εθνικά ομοιογενούς παρελθόντος απαιτεί μια διαδικασία επιλογής στην οποία κάποιοι άνθρωποι, κάποια γεγονότα και κάποιες τάσεις ανασύρονται και υπερτονίζονται, ενώ κάποια άλλα στοιχεία του ιστορικού παρελθόντος αποσιωπώνται. Υπό αυτή την έννοια η σχολική ιστορία παρουσιάζει μια επιλεκτική εικόνα του παρελθόντος και χρησιμοποιείται συχνά για την προώθηση της εκάστοτε κυρίαρχης κοινωνικής τάξης.⁸⁵ Σε χώρες μάλιστα με ολοκληρωτικά πολιτικά συστήματα η εθνοκεντρική ιστορία χρησιμεύει, όχι μόνο στην διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και στην ιστορική διαπαιδαγώγηση με βάση τις απαιτήσεις της πολιτείας, αλλά και στην εγχάραξη πολιτικής συνείδησης με απώτερο στόχο τη συντήρηση του καθεστώτος.⁸⁶

Η καλλιέργεια της εξιδανικευμένης εθνικής ταυτότητας αποτελεί τον κανόνα, ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικά συστήματα χωρών με ταραχώδη πολιτική ιστορία.⁸⁷ Η ενεργοποίηση του ειρηνευτικού και κατευναστικού ρόλου της εκπαίδευσης μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω θεμελιωδών μεταρρυθμίσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα, ξεκινώντας από την αναμόρφωση και τροποποίηση των λεγόμενων «εθνικών σχολικών αντικειμένων (γλώσσα και λογοτεχνίας, γεωγραφίας, αισθητικής αγωγής και ιστορίας) που αναγνωρισμένα συμβάλλουν στην εδραίωση του συλλογικού αισθήματος της εθνικής ταυτότητας. Ιδιαίτερα το μάθημα της

⁸⁴ Αδάμου-Ράση, Μ. (2007) ό.π, σελ 331-332

⁸⁵ Levstik, L. S, & Barton, K. C (2008). *Researching history education: theory, method, and context*. London and New York: Routledge, σελ 243

⁸⁶ Barca, I. (2010). *The Importance of History in the Curriculum. Contradictory Signs in Portuguese Politics*. Στο Barca, I. & Nakou I., (Ed.) ό.π., σελ 82

⁸⁷ Levstik, L. – Barton, K. (2008) ό.π., σελ 344

ιστορίας, που συχνά κατηγορείται για τη χρήση προκατάληψης και στερεοτύπων για το «χτίσιμο» της εθνικής ταυτότητας, πρέπει να γίνει αντικείμενο ευρύτατης αναθεώρησης.⁸⁸

Ο Von Borries εκφράζει την αντίθεσή του στην καλλιέργεια μιας εθνικής ταυτότητας ακόμη και με πλουραλιστικό χαρακτήρα. Θεωρεί πως η διδασκόμενη ιστορία είναι η επιλεκτική ιστορία των νικητών και η επιλογή της απομόνωσης του «εθνικού» στοιχείου από μια σωρεία άλλων στοιχείων (οικογενειακών, θρησκευτικών, κοινωνικών κ.λπ.) δεν είναι φυσική, αλλά τεχνητή διαδικασία που ωφελεί μόνο τη συνοχή της πολιτικής οντότητας του έθνους-κράτους, το οποίο, κατά το συγγραφέα, έχει αποδειχθεί ως «αναποτελεσματικός θεσμός για την επίλυση των παγκόσμιων προβλημάτων».⁸⁹ Όπως παρατηρούν οι Afandi και Baildon, η ιστορική εκπαίδευση στα έθνη-κράτη ως προς την καλλιέργεια της ταυτότητας εξυπηρετεί αποκλειστικά την προώθηση μιας κοινά αποδεκτής ιστορίας για την προώθηση της εθνικής συνοχής, την ώρα που οι διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης απειλούν ευθέως το εθνικό περιεχόμενο των ταυτοτήτων.⁹⁰

Ο Van Der Leeuw-Roord καλεί τους ακαδημαϊκούς ιστορικούς, τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την ιστορία και όσους ασχολούνται ερασιτεχνικά με το αντικείμενο να εγκαταλείψουν τη λαγνεία του παρελθόντος, την έντονη νοσταλγία για τις χρυσές ημέρες και να αντιμετωπίσουν τη σκληρή πραγματικότητα της σχολικής τάξης που είναι η αδιαφορία των μαθητών γι' αυτού του τύπου την εθνοκεντρική ιστορία. Προτείνει την αντικατάστασή της από μια καινοτόμα και χωρίς αποκλεισμούς σχολική ιστορία σύμφωνα με τις αρχές που προτείνει η EUROCLIO (European Association of History Educators), η οποία ασχολείται με τη διδασκαλία της ιστορίας και – μέχρι το 2008 – αντιπροσώπευε πάνω από εξήντα οργανισμούς σε πάνω από σαράντα χώρες. Σύμφωνα με την Joke van der Leeuw-Roord, με την πρωτοβουλία της οποίας ιδρύθηκε η EUROCLIO, η διδασκόμενη ιστορία θα πρέπει να προσφέρει στους μαθητές μια ισορροπημένη ποικιλία από πολιτικά, πολιτισμικά, οικονομικά και κοινωνικά θέματα που να επεκτείνονται από το τοπικό μέχρι το παγκόσμιο. Για να είναι

⁸⁸ Mc Cully, A. (2010), ό.π. σελ 170-171

⁸⁹ Von Borries, B. (2009) ό.π., σελ 290-291

⁹⁰ Afandi, S, & Baildon, M. (2010). *History Education in Singapore*. Στο Barca, I.& Nakou I., (Ed.), ό.π., σελ 233

η ιστορία ενδιαφέρουσα για τους μαθητές θα πρέπει να έχει σχέση με ζητήματα, εμπειρίες και γνώσεις του παρόντος. Θα πρέπει, επίσης, οι μαθητές να κατανοήσουν ότι η διαμόρφωση της σχολικής ιστορίας είναι μια ανοιχτή διαδικασία κι ότι η ιστορική γνώση και η ερμηνεία της είναι (σε ένα βαθμό) μονίμως υπό αναθεώρηση.⁹¹

Σύμφωνα με τον Von Borries, είναι αναγκαία η άμεση αναθεώρηση της σχολικής ιστορίας μετά από διακόσια χρόνια χρησιμοποίησής της ως ένα πανίσχυρο εργαλείο «καταστροφής και κακής χρήσης» των μαθητών προς χάριν της ηγεμονικής τάξης και των δεσποτικών μειονοτήτων.⁹²

1.4.4 ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ (ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ)

Ο σημερινός κόσμος διαφέρει από την πολιτική συγκρότηση του πλανήτη στις αρχές του 20ού αιώνα, όταν δηλαδή ολοκληρωνόταν η αποστολή του πολιτικού προγράμματος του εθνικισμού με την κατίσχυση του έθνους-κράτους έναντι του Παλαιού Καθεστώτος. Η παγκοσμιοποίηση, τα ισχυρά μεταναστευτικά ρεύματα προς το δυτικό κόσμο, η αμφισβήτηση του εθνικού κράτους από υπερεθνικά ή υποεθνικά σχήματα, η τεχνολογική έκρηξη που δίνει τη δυνατότητα εικονικής επικοινωνίας σε ανθρώπους που ζουν σε αντίθετες γωνίες της γης, η ανάδειξη των ΗΠΑ ως της μοναδικής υπερδύναμης, οι δραστικές πολιτικές αλλαγές (πτώση υπαρκτού σοσιαλισμού, αλλαγές σε Ευρώπη, Λατινική Αμερική, Αφρική), η ενδυνάμωση κοινωνικών ομάδων με μικρό ρόλο μέχρι πρότινος στην κοινωνία (γυναίκες, εθνικές μειονότητες) επιδρούν αναμφισβήτητα στις διαδικασίες ένταξης του ατόμου σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Θέτουν ερωτήματα για τους όρους διαμόρφωσης της ταυτότητας και για την ρευστότητα των ταυτοτήτων, ώστε ο σημερινός άνθρωπος να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες ενός ραγδαία μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος. Παραδοσιακές

⁹¹ Van Der Leeuw-Roord, J. (2009). *Yearning for Yesterday. Efforts of History Professionals in Europe at Designing Meaningful and Effective School History Curricula*. Στο Symcox, L. & Wilschut, A., ό.π., σελ 75,77

⁹² Von Borries, B. (2009) ό.π., σελ 295

έννοιες, όπως εκείνες της εθνικότητας και της εθνικής ταυτότητας συνεξετάζονται με νέες, όπως αυτή του παγκόσμιου πολίτη, γεγονός που διευρύνει αλλά και διασπά το περιεχόμενό τους.⁹³ Οι εθνοκρατικές οντότητες αντιδρούν στις αλλαγές αυτές και βρίσκονται στην ανάγκη να αναδιπλωθούν για να προασπίσουν την εθνική ταυτότητα, ενώ από την άλλη μεριά τα ζωτικά προβλήματα της ανθρωπότητας (περιβαλλοντικά, πολιτικά, τεχνολογικά) απαιτούν την προσαρμογή των ανθρώπων σε ευρύτερες μορφές κοινωνικής συμβίωσης σε οικουμενικό επίπεδο. Η σύγκρουση αυτή ανάμεσα στο στενά εθνικό και στο οικουμενικό επηρεάζει και τα εκπαιδευτικά συστήματα που καλλιεργούν τρία «αντινομικά πρότυπα πολίτη»: α) του φιλοπάτριδος και νομοταγούς εθνικού υποκειμένου, το οποίο προωθείται από το παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης, β) του χειραφετημένου, ενεργού και υπεύθυνου πολίτη στο πλαίσιο της συμμετοχικής δημοκρατίας που σκέφτεται τοπικά, έχει όμως και οικουμενική συνείδηση και λειτουργεί με βάση πανανθρώπινες αξίες και ιδανικά και γ) του πολίτη, ο οποίος μέσα στο πλαίσιο της ελεύθερης αγοράς, του χρηματιστικού κεφαλαίου και της διεθνούς ανταγωνιστικότητας, είναι «λάτρης του θετικισμού, του πραγματισμού και της αποτελεσματικότητας».⁹⁴

Σε αρκετές περιπτώσεις η εκπαίδευση για την καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη συγχέεται με την πατριωτική ή την εθνικιστική εκπαίδευση. Η πρακτική αυτή δεν ταιριάζει με την εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτειότητα. Σε δημοκρατικές χώρες η εκπαίδευση για την πολιτειότητα θα πρέπει να περιστρέφεται γύρω από το δημοκρατικό πολιτικό σύστημα, τους κυβερνητικούς, θεσμούς, τους νόμους και τα πολιτικά κόμματα. Κεντρικό ρόλο σε ένα τέτοιο πρόγραμμα κατέχει το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, αλλά και της Ιστορίας που υποδεικνύουν στους μαθητές «πώς να είναι πολίτες, πώς να υιοθετούν συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν την ενεργό συμμετοχή στις δημοκρατικές κοινωνίες».⁹⁵

Αρκετοί ακαδημαϊκοί τονίζουν πως η διδασκαλία της ιδιότητας του πολίτη πρέπει σταδιακά να απαγκιστρωθεί από τα εθνικά της χαρακτηριστικά. Σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα η

⁹³ Γκόλια, Π. (2011) ό.π., σελ. 23

⁹⁴ Αδάμου-Ράση, Μ. (2007) ό.π., σελ 339-340

⁹⁵ Barton, C. και Levstik L. (2007) ό.π., σελ. 52-54, 63

διαμόρφωση της ταυτότητας του πολίτη είναι εντυπωσιακά διαφοροποιημένη σε σύγκριση με το παρελθόν. Η ιδέα να καλλιεργηθεί στους μαθητές το πρότυπο του συμμετοχικού πολίτη εξατμίζει σταδιακά το εθνικιστικό οπλοστάσιο, αναφέρει χαρακτηριστικά ο Wils.⁹⁶ Στο πλαίσιο αυτό προτείνεται το μάθημα της ιστορίας να βρίσκεται στο κέντρο μιας προσέγγισης που θα έχει κύριο στόχο την κοινωνική και «πολιτειακή» ένταξη. Ο μαθητής δεν θα πρέπει να αποκτά μόνο τη συνείδηση της ένταξης σε ένα τοπικό ή εθνικό επίπεδο, αλλά κυρίως να αποκτήσει σεβασμό για ολόκληρο τον πλανήτη, για όλα τα όντα που κατοικούν σ' αυτόν, για το σύνολο της βιόσφαιρας. Το ζητούμενο, επομένως, είναι ο μαθητής να αποκτήσει την ιδιότητα, όχι μόνο του εθνικού πολίτη, αλλά κυρίως του παγκόσμιου, συνειδητοποιημένου πολίτη.⁹⁷

1.5 ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ: ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

1.5.1 ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΤΟΥΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ

Τα σχολικά εγχειρίδια συγγράφονται με βάση όσα περιέχονται στα Αναλυτικά Προγράμματα, τα επιστημονικά δηλαδή, αλλά και νομικά κείμενα που καθορίζουν τον σκοπό και τη στοχοθεσία ενός μαθήματος, καθώς και την ύλη που πρέπει να διδαχθεί, παρέχοντας τις απαραίτητες μεθοδολογικές οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς για την υλοποίηση του σκοπού και των στόχων του μαθήματος, προτείνοντας παράλληλα και τους τρόπους αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μέχρι τη δεκαετία του '60 το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν ήταν τίποτε περισσότερο από ένα εργαλείο οδηγιών και κατευθύνσεων για τον εκπαιδευτικό. Την ίδια δεκαετία ξεκίνησε η

⁹⁶ Wils, K. (2009). *The Evaporated Canon and the Overvalued Source: History Education in Belgium*. Στο Symcox, L. & Wilschut, A., ό.π., σελ 22-23

⁹⁷ Symcox L. (2009). *Internationalizing the U.S. History Curriculum. From Nationalism to Cosmopolitanism*. Στο Symcox, L. & Wilschut, A., ό.π., σελ 47

έντονη αμφισβήτηση από εκπαιδευτικούς και κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης του «ουδέτερου» χαρακτήρα της σχολικής γνώσης.⁹⁸ Το ΑΠ άρχισε να γίνεται αντικείμενο μελέτης ως κοινωνικοπολιτικό κείμενο και να εξετάζονται κριτικά οι παιδαγωγικές, κοινωνικές και πολιτικές του ρίζες και προεκτάσεις. Σημαντική συνεισφορά στην αλλαγή του τρόπου μελέτης της σχολικής γνώσης είχε το ρεύμα της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Η σχολή αυτή σκέψης είναι προσανατολισμένη στους κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες που προσδιορίζουν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και την εσωτερική λειτουργία των σχολείων⁹⁹.

Βασικό κείμενο της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης είναι ο συλλογικός τόμος που εκδόθηκε το 1977 στην Αγγλία με τίτλο *Knowledge and Control*. Ο επιμελητής της έκδοσης Michael F.D. Young, τόνιζε πως μέχρι τότε υπήρχε αδιαφορία των ερευνητών για το περιεχόμενο του curriculum. Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή παρατηρεί πως οι παραδοσιακές τάσεις της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ασχολήθηκαν ελάχιστα με το θέμα των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Όμως με βάση την ανάλυση περί ηγεμονίας του Gramsci και την άποψη του Durkheim για την κοινωνική φύση του περιεχομένου της εκπαίδευσης, αναπτύχθηκε μια νέα προσέγγιση σχετικά με το χαρακτήρα της σχολικής γνώσης.¹⁰⁰ Βασική θέση αυτής της προσέγγισης είναι πως η παρεχόμενη σχολική γνώση ελέγχεται από πολιτικούς παράγοντες.

Η νέα κατεύθυνση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης αξιοποιήθηκε κυρίως στις Η.Π.Α. από κάποιους μελετητές που ασκούν οργανωμένα κριτική στο αναλυτικό πρόγραμμα (Apple, Giroux, Anyon, Taxel και Wesler) συγκροτώντας το ρεύμα της Κριτικής Παιδαγωγικής. Οι Αμερικανοί διανοητές επιχειρούν να συνδέσουν τις θεωρητικές αναζητήσεις των

⁹⁸ Whitty, G., (2007). *Κοινωνιολογία και Σχολική γνώση*. Αθήνα: Εκδ. Επίκεντρο, σελ. 54

⁹⁹ Karabel, J./Halsey, A.H. (1977). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, σελ. 44-45

¹⁰⁰ Young, M.F.D. (Ed.) (1971). *Knowledge and Control (New Directions for the Sociology of Education)*. London: Collier-MacMillan, σελ. 28-31

νεομαρξιστών, που κυριαρχούσαν στο ιδεολογικό πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, με την εμπειρική έρευνα¹⁰¹.

Ο σημαντικότερος, ίσως, εκπρόσωπος της αμερικανικής ομάδας κριτικών του αναλυτικού προγράμματος είναι ο Michael Apple. Μια από τις βασικές θέσεις του είναι πως πρέπει να καταδειχθεί ότι η εκπαίδευση δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία, αλλά μια πολιτική πράξη στην οποία ο εκπαιδευτικός συμμετέχει, είτε το κατανοεί, είτε όχι¹⁰². Δανείζεται από τη σκέψη του Gramsci και του Bourdieu γράφοντας πως δεν υπάρχει μόνο οικονομική ιδιοκτησία, αλλά και συμβολική (πολιτιστικό κεφάλαιο) που τα σχολεία «διατηρούν και κατανέμουν».¹⁰³ Τα σχολεία δρουν ως φορείς και λειτουργοί της ιδεολογικής και πολιτικής ηγεμονίας μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος που δεν αποκαλύπτει τον ιδεολογικά προσδιορισμένο χαρακτήρα του, αλλά εμφανίζεται να είναι βασισμένο στην «ουδετερότητα».¹⁰⁴ Σύμφωνα με τον Apple, αυτή η «αντικειμενική», «πραγματική» γνώση χρησιμεύει για τη μετάδοση της κυρίαρχης ιδεολογίας στους μαθητές, επενεργεί δε παράλληλα και στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη ιδεολογία για να δώσουν νόημα στη δική τους δραστηριότητα¹⁰⁵.

Στην ανάλυσή του για τα αναλυτικά προγράμματα ο Apple θεωρεί πως αυτά είναι μια μορφή κοινωνικού και οικονομικού ελέγχου. Επειδή η σχολική γνώση βρίσκεται υπό τον έλεγχο μιας κυρίαρχης ομάδας, η μετατροπή της «δικής της» γνώσης σε «γνώση για όλους» σχετίζεται με την ανάγκη της κυρίαρχης ομάδας να διατηρήσει την εξουσία της στην πολιτική και οικονομική αρένα. Γι' αυτό εξουσία και κουλτούρα δεν πρέπει να εξετάζονται ως ξεχωριστές οντότητες, αλλά βρίσκονται σε μια διαλεκτική σχέση¹⁰⁶.

Ο Apple θεωρεί πως στις Η.Π.Α. το αναλυτικό πρόγραμμα και ευρύτερα η εκπαιδευτική πολιτική εφαρμόζονται από την «ανίερη» συμμαχία νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών

¹⁰¹ Whitty, Geoff (2007) ό.π., σελ. 120-121

¹⁰² Apple, M., (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Εκδ. Παρατηρητής, σελ. 13

¹⁰³ Apple, Michael (1986) ό.π. σελ. 16-18

¹⁰⁴ Apple, Michael (1986) ό.π. , σελ. 25-27

¹⁰⁵ Apple, Michael (1986) ό.π. , σελ. 37-38

¹⁰⁶ Apple, Michael (1986) ό.π. , σελ. 134

που συγκροτούν τη Νέα Δεξιά, η οποία, μέσω του αυταρχικού λαϊκισμού, έχει επιτύχει τη συντηρητική παλινόρθωση από τη δεκαετία του '80 με την κυριαρχία Θάτσερ και Ρήγκαν.¹⁰⁷ Τα όπλα της «συντηρητικής επίθεσης» στην εκπαίδευση είναι τα «εθνικά αναλυτικά προγράμματα, οι μεγαλύτερες ευκαιρίες για γονική επιλογή, η αγοραιοποίηση και ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης».¹⁰⁸ Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο διαμορφώνονται και τα σχολικά εγχειρίδια, που δεν αποτελούν «ουδέτερη γνώση», αλλά είναι προϊόντα πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων, συγγράφονται από ανθρώπους με πραγματικά συμφέροντα και δημοσιεύονται μέσα στα περιοριστικά πλαίσια της αγοράς και της εξουσίας.¹⁰⁹ Σκιαγραφώντας το χαρακτήρα των εγχειριδίων στις Η.Π.Α. ο Apple τονίζει πως η ιδεολογία πίσω από αυτά είναι πολύ σύνθετη και αντικατοπτρίζει τις αντιφάσεις μέσα στους κόλπους της Νέας Δεξιάς: υπεράσπιση της καπιταλιστικής οικονομίας, του πατριωτισμού, της παραδοσιακής οικογένειας, της τυπικής θρησκευτικότητας, του αντικομμουνισμού και της δυσπιστίας για το κράτος πρόνοιας. Τέλος, ο Apple, αντλώντας από εμπειρικές έρευνες, τονίζει πως δάσκαλοι και μαθητές έχουν τη δυνατότητα, κουβαλώντας τα δικά τους βιώματα, τις βιογραφίες της κοινωνικής τους τάξης, της φυλετικής τους ομάδας, του φύλου τους κλπ. να μετασχηματίσουν το αναλυτικό πρόγραμμα¹¹⁰.

1.5.2 ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Σύμφωνα με τους Symcox και Wilschut, τρία ρεύματα κυριαρχούν στη συζήτηση για τα ιστορικά ΑΠ. Το παραδοσιακό ρεύμα που βασίζεται στην εθνική αφήγηση, το προοδευτικό ρεύμα που διεκδικεί ένα πλουραλιστικό ΑΠ από μια παγκόσμια οπτική και το ρεύμα των εκπαιδευτικών της ιστορικής εκπαίδευσης που δίνουν λιγότερη έμφαση στο περιεχόμενο της

¹⁰⁷ Apple, M., (2008). *Επίσημη Γνώση*. Αθήνα: Εκδ. Επίκεντρο, σελ. 50-57

¹⁰⁸ Apple, Michael (2008) ό.π. ., σελ. 69

¹⁰⁹ Apple, Michael (2008) ό.π. σελ. 144-145

¹¹⁰ Apple, M. (2008) ό.π. σελ. 171-172

ιστορικής εκπαίδευσης και επικεντρώνονται περισσότερο στη χρήση μεθοδολογικών εργαλείων της επιστήμης της ιστοριογραφίας στη διδασκαλία της ιστορίας.¹¹¹

Το παραδοσιακό ρεύμα είναι ακόμη ισχυρό στο χώρο της σχολικής ιστορίας διεθνώς. Η συντηρητική αναδίπλωση των ΑΠ προγραμμάτων ιστορίας την τελευταία εικοσαετία σε ορισμένες χώρες (ΗΠΑ, Βρετανία, Γερμανία) έρχεται, ωστόσο, σε αντίθεση με τις εξελίξεις στην κοινωνία και στο σχολικό περιβάλλον. Αποτέλεσμα της αντιφατικότητας του περιεχομένου του ΑΠ του μαθήματος με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο εφαρμόζεται είναι η ιστορία να θεωρείται, όπως γράφει ο Barton, ως ένα από τα πλέον αντιδημοφιλή αντικείμενα για τους μαθητές για δύο κυρίως λόγους. Πρώτον, επειδή έχει συνδυαστεί με κάποιες από τις χειρότερες υπερβολές της παραδοσιακής διδασκαλίας – βαρετά μαθήματα, κακογραμμένα εγχειρίδια και αποστήθιση. Δεύτερον, επειδή το ΑΠ ιστορίας έχει χρησιμοποιηθεί για να αιτιολογήσει τον άκριτο πατριωτισμό κυρίως μέσω της παρουσίασης μονοδιάστατων αφηγημάτων για το χτίσιμο του έθνους. Ο Barton εκφράζει την άποψη ότι πολλοί ακαδημαϊκοί πιστεύουν πως χρειάζεται ένα ΑΠ ιστορίας που θα εμπλέκει τους μαθητές στο πώς κατασκευάζεται η ιστορική γνώση κι όχι στην αποθέωση και απομνημόνευση μιας ξερής εθνικής αφήγησης.¹¹²

Η δυσαρμονία που παρατηρείται ανάμεσα στον παρωχημένο χαρακτήρα του μαθήματος της ιστορίας και στις δυναμικές αλλαγές στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία των μεγάλων ταχυτήτων σε όλους τους τομείς της πολιτικής και της οικονομικής ζωής έχει οδηγήσει πολλούς ακαδημαϊκούς στο χώρο της εκπαίδευσης να επικαλεστούν την αναγκαιότητα αναθεώρησης των ΑΠ ιστορίας. Ο Cardin, βασισμένος σε ερευνητική εργασία των Audigier και Tutiaux-Guillon (2008), εκτιμά πως σε πολλές κοινωνίες παρατηρείται μια εμφανής και συνεχώς επιταχυνόμενη αλλαγή στα curricula τόσο στο περιεχόμενο των αντικειμένων όσο και στις τεχνικές διδασκαλίας.¹¹³ Πολλοί ιστορικοί και εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ένα πρόγραμμα ιστορίας βασισμένο σε μια προκαθορισμένη γεγονοτολογία είναι ακατάλληλο. Σε

¹¹¹ Symcox L. και Wilschut A. (2009) ό.π., σελ 4-5

¹¹² Barton, K. (2009) ό.π., σελ 266

¹¹³ Cardin, J-F (2010). *Quebec's New History Program and "La Nation". A Commented Description of a Curriculum Implementation*. Στο Barca, I. - Nakou I., (Ed.), ό.π., σελ 185-186

μια δημοκρατική κοινωνία ένα ΑΠ Ιστορίας δεν μπορεί να υπαγορεύει τα γεγονότα που πρέπει να διδαχθούν, αλλά απλώς να προσδιορίζει τα προς μελέτη θέματα. Ο αυστηρός προσδιορισμός των περιεχομένων στο ΑΠ μπορεί να μεταβληθεί σε απαίτηση για έλεγχο του τι είναι σημαντικό να διδαχθεί, είτε αυτό αποφασίζεται με ιστορικά είτε με πολιτικοκοινωνικά κριτήρια.¹¹⁴ Η σχολική ιστορία αποκλείει εσκεμμένα ομάδες ανθρώπων από το επίσημο αφήγημά της. Είναι αναγκαίο να αλλάξει άμεσα ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουμε την ιστορία του σχολείου, αναθεωρώντας την προσέγγισή μας στο αντικείμενο. Υποστηρίζεται ότι αντικαθιστώντας το «μεγάλο και μονολιθικό αφήγημα» με έναν ιστό από διαπλεκόμενες ιστορίες μπορούμε να εγγυηθούμε ότι οι πραγματικές κοινωνίες στις οποίες ζούμε θα επιβιώσουν.¹¹⁵

Η αναγκαιότητα αναθεώρησης των ΑΠ, κατά τη Symcox, πρέπει να αντιμετωπιστεί μέσω ενός «κοσμοπολίτικου» προγράμματος σχολικής ιστορίας που θα υπερβαίνει τους περιορισμούς της εθνοκεντρικής ιστορίας. Βασικές θέσεις ενός τέτοιου προγράμματος είναι: α) Το ΑΠ να αντιμετωπίζει την ιστορία ως παγκόσμια κι όχι ως εθνική, β) Το ΑΠ να τοποθετεί την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης ως βασική αρχή διδασκαλίας του μαθήματος, γ) Η σχολική ιστορία να δανειστεί από την πείρα των τελευταίων δύο γενιών ερευνητών που μελετούν την παγκόσμια ιστορία¹¹⁶.

Η Symcox προτείνει, επιπλέον, ένα ΑΠ που θα βασίζεται στη θεωρητική άποψη του Bruner περί σπειροειδούς μάθησης και στη δουλειά της Nussbaum (2006) που παρουσίασε, για μια κοσμοπολίτικη προσέγγιση της ιστορίας, ένα σύστημα ομόκεντρων κύκλων μάθησης που θα ξεκινούν από τον κύκλο του σπιτιού, θα επεκτείνονται στους κύκλους της κοινότητας, του έθνους και του πλανήτη και θα καταλήγουν στη βιόσφαιρα. Οι σχεδιαστές αυτού του ΑΠ θα πρέπει να προτείνουν διδακτικά θέματα και case studies που να επικοινωνούν το τοπικό με το παγκόσμιο και τούμπαλιν, όχι σε μια γραμμική σχέση αλλά σε μια σχέση διαλεκτική,

¹¹⁴ Bourdillon, H. (1994) ό.π., σελ. 42-43

¹¹⁵ Stanley, T. (2006). *Whose Public? Whose Memory? Racisms, Grand Narratives, and Canadian History*. Στο Sandwell W. R. ,ό.π., σελ 46-47

¹¹⁶ Symcox L. (2009). *Internationalizing the U.S. History Curriculum*. Στο Symcox L. & Wilschut A. (Eds.). *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotte (South Carolina): IAP, σελ 35-50

εφαρμόζοντας το σύνθημα «σκέψου παγκόσμια, δράσε τοπικά – σκέψου τοπικά, δράσε παγκόσμια». Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές θα αντιληφθούν ότι τα σύνορα – ιδίως τα εθνικά – είναι τεχνητά και κατασκευασμένα κι όχι «αμετάβλητα γεγονότα της φύσης»¹¹⁷

Οι διαδικασίες που ικανοποιούν την ανάγκη για πλουραλισμό και ατομική αυτονομία σε μια δημοκρατική κοινωνία αποτελούν τους σημαντικότερους λόγους για να ταχθεί κάποιος εναντίον του παραδοσιακού, συγκεντρωτικού αναλυτικού προγράμματος. Στις σύγχρονες κοινωνίες ο προσανατολισμός μέσω της ιστορίας δεν μπορεί να είναι ίδιος για όλους τους πολίτες, καθώς ο καθένας διαθέτει μια διαφορετική εθνική, θρησκευτική ή σεξουαλική ταυτότητα.¹¹⁸

Οι πολιτικές συγκρούσεις για την εκπαίδευση δεν αφήνουν ανεπηρέαστα τα ΑΠ τα οποία αποτελούν, όπως προαναφέρθηκε, πολιτικό κείμενο. Πολλές φορές συντάσσονται κατ' εντολήν των πολιτικών δυνάμεων που κατά καιρούς κυριαρχούν. Τα τελευταία χρόνια η ιδεολογική/πολιτική σύγκρουση για τα ΑΠ ιστορίας έχει οξυνθεί. Ο Wilschut γράφει πως βασικός λόγος της διαμάχης είναι η απώλεια του πλαισίου του έθνους-κράτους σε έναν κόσμο που αλλάζει. Η απώλεια αυτή αποσταθεροποιεί και τη σχολική ιστορία, επειδή το έθνος-κράτος ήταν ο πρώτος και αποφασιστικός παράγοντας για να διδαχθεί στα σχολεία η ιστορία. Οι ακαδημαϊκοί ιστορικοί οφείλουν να εργαστούν προς την κατεύθυνση της ανάδειξης των νέων κοινωνιών και των νέων κοινωνικών ομάδων που αντικαθιστούν το παλιό ομοιογενές έθνος-κράτος όπως το γνωρίζαμε, συγκροτώντας ΑΠ ολοκληρωμένα και ισορροπημένα. Αυτό σημαίνει «ιστορία των γυναικών κι όχι μόνο των ανδρών, ιστορία των απλών ανθρώπων κι όχι μόνο των επιφανών, ιστορία των έγχρωμων κι όχι μόνο των λευκών».¹¹⁹

Τέλος, η Ρεπούση ασχολείται με τη θέση της ιστορίας στο ΑΠ, η οποία εμφανίζεται με τρεις διαφορετικές επιλογές. Η πρώτη είναι η «εννόηση της ιστορικής εκπαίδευσης ως κοινωνικής σπουδής». Σε αυτήν την πρώτη επιλογή υπάρχουν δύο επιμέρους προτάσεις. Σύμφωνα με την

¹¹⁷ Symcox L. (2009) ό.π., σελ 35-50

¹¹⁸ Von Borries, B. (2009), ό.π., σελ 297-299

¹¹⁹ Wilschut A. (2009) ό.π., σελ 120

πρώτη, η ιστορία είναι αυτόνομο αντικείμενο μέσα στο πλαίσιο των κοινωνικών σπουδών και με τη δεύτερη είναι συγχωνευμένη στο εσωτερικό τους, καθιστώντας την σχετικά αόρατη. Η δεύτερη επιλογή είναι η εννόηση του μαθήματος της ιστορίας μαζί με το μάθημα της γεωγραφίας με το οποίο συγκροτούν μια εκπαιδευτική οικογένεια, η ιστορία ως σπουδή του χρόνου και η γεωγραφία ως σπουδή του χώρου. Η τρίτη επιλογή είναι η εννόηση της ιστορίας ως φιλολογικού αντικειμένου. Στην επιλογή αυτή το διδακτικό αντικείμενο είναι εγκλωβισμένο σε παραδοσιακές δομές και, σύμφωνα με την ερευνήτρια, αυτή είναι η «ελληνική περίπτωση» τουλάχιστον στις αρχές της πρώτης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα που κατέγραψε τις θέσεις της.¹²⁰

1.5.3 ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας αποτελούν συχνά αντικείμενο μελέτης και δημόσιου διαλόγου. Όχι τόσο για τη χρήση τους ως παιδαγωγικό εργαλείο, αλλά κυρίως για το ιδεολογικό τους περιεχόμενο. Στο παρόν υποκεφάλαιο επιχειρούμε να φωτίσουμε τα δύο αυτά ζητήματα.

Ο ιστορικός και φιλόσοφος Rüsen παράθεσε το 1997 τα στοιχεία που θα έπρεπε να περιλαμβάνει το ιδανικό εγχειρίδιο σχολικής ιστορίας: τη σαφή και δομημένη μορφή, την καθορισμένη μεθοδολογία, την αποτελεσματική σχέση με το μαθητή και την πρακτική μέσα στην τάξη. Η χρησιμότητα του βιβλίου για να πετύχει τους στόχους του εξαρτάται, μεταξύ άλλων, από την ποιότητα του παρουσιαζόμενου υλικού (χάρτες, γραφήματα, κείμενα, σκίτσα), το πολυδιάστατο της ιστορικής εμπειρίας, την ποικιλία των ιστορικών ερμηνειών, τα επιστημονικά αξιώματα της ιστορίας, την πειστικότητα του αφηγήματος, την παγκόσμια οπτική και τις αναφορές στο παρόν.¹²¹

¹²⁰ Ρεπούση, Μ. (2004) ό.π., σελ 208-209

¹²¹ Rüsen, J. (1997) . *Living History. Theory of History III: Form and functions of historical knowledge*. Brasilia: Universidade de Brasília

Υπερασπιζόμενος το σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας ο Moniot αναφέρει πως η λειτουργία του είναι πολύπλευρη. Για το μαθητή αποτελεί σύντροφο, πηγή γνώσης, δεξαμενή πληροφοριών, είναι δηλ. ένα εργαλείο μάθησης. Για το δάσκαλο είναι εργαλείο εργασίας, μιας που το χρησιμοποιεί μέσα στην τάξη αλλά αποτελεί και βιβλιογραφία ανάγκης. Για την κοινωνία είναι καθρέφτης της παρουσίας του μαθήματος στο σχολείο και κρίνεται από τους συγγενείς του μαθητή κι από όλους όσοι σχεδόν αντανακλαστικά το επικαλούνται ως πηγή. Επομένως είναι αντικείμενο σχολικής χρήσης αλλά και κοινωνικής κριτικής για τους στόχους και το ιδεολογικό του φορτίο. Ως εκ τούτου πρωταγωνιστές στον δημόσιο διάλογο και την κριτική δεν είναι μόνον οι άνθρωποι του ακαδημαϊκού χώρου. Συχνότατα εμπλέκονται πολιτικοί, καθώς και τα μέσα.¹²² Κατά την εκτίμησή του Moniot, υπάρχουν σήμερα τρεις «γοητευτικοί τύποι» σχολικών εγχειριδίων που κυριαρχούν στις περισσότερες χώρες ως κατευθύνσεις συγγραφής:

- Το εγχειρίδιο πλήρους δομής και ιστοριογραφικής επεξεργασίας που περιλαμβάνει σημαντικό τμήμα επεξεργασμένων πηγών.
- Το «ανοιχτό» εγχειρίδιο, αντίθετο σε φιλοσοφία από το πρώτο, που άνησε κυρίως στις δεκαετίες του '60 και του '70 και έδινε τη δυνατότητα σε δασκάλους και μαθητές να οργανώσουν από κοινού το μάθημα παρέχοντας ένα πλαίσιο μαθήματος και οδηγίες για προτάσεις, πεδία ή ασκήσεις.
- Ένα σχολικό εγχειρίδιο που καλλιεργείται περισσότερο στις μέρες μας κι επιχειρεί να συγκεράσει σε ένα πιο ρεαλιστικό και ανθρώπινο πνεύμα τις δύο παραπάνω τάσεις.¹²³

Παρά το γεγονός ότι αδιαμφισβήτητα το σχολικό εγχειρίδιο εξακολουθεί να είναι το κύριο εργαλείο διδασκαλίας της ιστορίας, ο ρόλος του έχει συχνά αμφισβητηθεί. Τα τελευταία χρόνια, με βάση την εμπειρία εκπαιδευτικών συστημάτων όπως το βρετανικό ή αυτό των ΗΠΑ, αρκετοί ερευνητές πιστεύουν πως πρέπει να επανεξεταστεί η πρωτοκαθεδρία του σχολικού εγχειριδίου στη διδασκαλία της ιστορίας. Μια πρώτη προσέγγιση αυτής της άποψης αναπτύχθηκε στα τέλη του 19^{ου}-αρχές του 20^{ου} αιώνα στις ΗΠΑ, όταν ιστορικοί

¹²² Moniot, H. (2002) ό.π., σελ 305-306

¹²³ Moniot, H. (2002) ό.π., σελ 316

διατύπωσαν την άποψη πως πρέπει να εισαχθεί η διδασκαλία πρωτογενών πηγών στην τάξη. Η πλειονότητα αυτών πίστευε ότι η χρήση των πηγών πρέπει να είναι ενισχυτική προς το «στεγνό» εγχειρίδιο, εμπλουτίζοντας τη διδασκαλία. Η τάση αντικατάστασης των εγχειριδίων από τις ιστορικές πηγές επανήλθε στη Βρετανία στη δεκαετία του '60 και τα τελευταία χρόνια είναι ιδιαίτερα ισχυρή στις ΗΠΑ, όπου προωθείται η διδασκαλία της ιστορίας ως «εφαρμογή της επιστήμης της ιστοριογραφίας στην τάξη».¹²⁴ Περιγράφοντας την κατάσταση σε αρκετά σχολεία του δυτικού κόσμου ο Moniot περιγράφει το δίπολο «πηγές εναντίον παράδοσης μαθήματος» που λειτουργεί ορισμένες φορές ανταγωνιστικά ή παραπληρωματικά. Η φαντασίωση, όπως τη χαρακτηρίζει, της διδασκαλίας με βάση πρωτογενή τεκμήρια έχει οδηγήσει σε πολλές περιπτώσεις σε συνδυασμούς τεχνικών από τους εκπαιδευτικούς ή ακόμη και σε έκδοση σχολικών εγχειριδίων χωρίς καθόλου κείμενο.¹²⁵

Η συζήτηση για τον ιδεολογικό χειρισμό των ΑΠ από την πολιτική εξουσία ή από ομάδες πίεσης αφορά, όπως προαναφέρθηκε, και τα σχολικά εγχειρίδια. Ο Ferro γράφει στην εισαγωγή του βιβλίου του, για το *Πώς αφηγούνται την Ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*:

«Ελέγχοντας το παρελθόν μπορεί κανείς να κυριαρχήσει ευκολότερα στο παρόν, να νομιμοποιήσει εξουσίες και διαμφισβητήσεις. Οι κυρίαρχες δυνάμεις, λοιπόν, πολιτικά κόμματα, ή ιδιωτικά συμφέροντα-κατέχουν και χρηματοδοτούν μέσα μαζικής ενημέρωσης και μηχανισμούς αναπαραγωγής των ιδεών, σχολικά βιβλία και κινούμενα σχέδια, ταινίες και τηλεοπτικές εκπομπές»¹²⁶.

Η βασική κριτική που ασκείται στα σχολικά εγχειρίδια, όπως ακριβώς και στα ΑΠ, είναι η προσήλωσή τους στην εθνοκεντρική προσέγγιση της ιστορίας. Αν και έχουν γίνει αξιοσημείωτες θεσμικές προσπάθειες από την UNESCO ήδη από το 1949¹²⁷, το Συμβούλιο

¹²⁴ Osborne, K. (2006) ό.π., σελ 112-113

¹²⁵ Moniot, H. (2002) ό.π., σελ 265-266

¹²⁶ Ferro, M., (2000). *Πώς αφηγούνται την Ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχιμο, σελ. 9-10

¹²⁷ Αβδελά, Έ., (1998). *Ιστορία και Σχολείο*. Αθήνα: Εκδ. Νήσος, σελ. 49

της Ευρώπης και την Ευρωπαϊκή Ένωση (με το Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων)¹²⁸ για την απαλλαγή της εθνικής ιστορίας από το φρονηματιστικό της χαρακτήρα και το ρόλο της ως του βασικού μηχανισμού εγχάραξης της εθνικιστικής ιδεολογίας, η πρόοδος που συντελείται είναι αργή¹²⁹. Το φαινόμενο αυτό είναι πιο έντονο στις χώρες της Νοτιοανατολικής Ευρώπης, ιδιαίτερα μετά τις επίπονες διεργασίες που συνοδεύουν την προσπάθεια συλλογικού αυτοπροσδιορισμού των νέων κρατών της Βαλκανικής.¹³⁰ Η Κουλούρη, εξετάζοντας το λόγο των ελληνικών εγχειριδίων ιστορίας από το 19^ο αιώνα ως τη Μεταπολίτευση, αναφέρει ότι αυτός εμφορείται από ένα είδος φανατισμού που θα μπορούσε να οριστεί ως εθνικιστικός φανατισμός. Χαρακτηριστικό του εθνικιστικού φανατισμού είναι ο σωβινισμός (η πιο επικίνδυνη μορφή εθνικισμού), που προκαλεί ένα «στενό και φιλέκδικο πάθος για την πατρίδα», απορρίπτει τον «άλλο», θρέφει μίσος κι επιθετικότητα προς τους υποτιθέμενους εχθρούς και αναγάγει ως μοναδική αλήθεια το έθνος. Στη μελέτη των εγχειριδίων αποκαλύπτει κανείς βασικές πτυχές της κυρίαρχης ιδεολογίας, όπως τη «μεγαλομανιακή προβολή» του εθνικού «εγώ» και τη μανιχαϊστική αντίληψη της πραγματικότητας. Η εθνική εμβέλεια των σχολικών εγχειριδίων αποκαλύπτει και τους κινδύνους που προκύπτουν από τη χρήση τους σε χώρες με εθνοκεντρικά εκπαιδευτικά συστήματα.¹³¹

Οι εντάσεις για τα σχολικά εγχειρίδια, ιδιαίτερα όσες εδράζονται σε πολιτικοϊδεολογικές βάσεις, είναι πιο φανερές σε χώρες με ταραγμένο πολιτικό βίο. Ο Peyrot αναφέρει πως στις χώρες της Νοτιοανατολικής Ευρώπης, που εξήλθαν μετά από δικτατορίες (αναφέρει ως παραδείγματα την Πορτογαλία και την Ελλάδα) υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στην εξουσία και τα αναλυτικά προγράμματα της Ιστορίας¹³². Για τα ελληνικά Α.Π. και τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας θα αναφερθούμε πιο αναλυτικά παρακάτω.

¹²⁸ Κόκκινος, Γ. (2003) ό.π., σελ. 152-157

¹²⁹ Αβδελά, Έ. (1998) ό.π., σελ. 49

¹³⁰ Κόκκινος, Γ. (2003) ό.π., σελ. 197

¹³¹ Κουλούρη Χ. (1996). *Φασισμός, Δογματισμός, Συγκρότηση ταυτότητας. Μια προσέγγιση στο λόγο των εγχειριδίων*. Αθήνα: Μνήμων 18, σελ. 146-147

¹³² Peyrot, J., (2000). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Ευρώπη*. Εκδ. Μεταίχμιο, σελ. 14

1.6 ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

1.6.1 Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΑΦΗΓΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ

Ο άνθρωπος μεγαλώνει ακούγοντας γύρω του ιστορίες κατακτώντας νοητικά τη δομή και το περιεχόμενό τους, έχοντας προσδοκίες γι' αυτές και για τα στοιχεία που αυτές θα έπρεπε να περιλαμβάνουν. Η σημασία του αφηγήματος στην πρόσληψη της γνώσης ως «θεμελιώδης δομή της ανθρώπινης εμπειρίας», ως μέσο για το σχηματισμό μιας κατανοητής τάξης στα ανθρώπινα πράγματα και ως «πρωταρχικό ενέργημα του νου» επισημαίνεται στη βιβλιογραφία. Το αφήγημα κρίνεται ως πολύτιμο πολιτισμικό εργαλείο, που ως τέτοιο δεν θα μπορούσε παρά να κατέχει σημαντική θέση στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην ιστορική παιδεία.¹³³ Ο τονισμός, όμως, της θεμελιώδους σημασίας του αφηγήματος γεννά φόβους πως ενδέχεται ο μαθητής να βομβαρδιστεί από δογματισμούς και υπεραπλουστεύσεις. Το αφήγημα δεν είναι μια τυχαία καταγραφή γεγονότων, αλλά γράφεται με σκοπό την αιτιακή εξήγηση. Ακόμη και αν η αιτιότητα δεν τίθεται άμεσα, μέσω της χρονικής διαδοχής των γεγονότων υπονοείται πως αυτά συνδέονται μεταξύ τους.¹³⁴

Οι άνθρωποι διαθέτουν ένα «διανοητικό αφηγηματικό σχήμα» που επηρεάζει την κατανόηση και ανάκληση των ιστοριών που ακούν. Οι περισσότερες ιστορίες περιλαμβάνουν χωροχρόνο, αρχή, αντίδραση, ενέργεια, αποτέλεσμα και κατάληξη. Οι άνθρωποι θυμούνται καλύτερα τις ιστορίες που περιλαμβάνουν αυτά τα στοιχεία. Η ύπαρξη αυτού του διανοητικού σχήματος στον άνθρωπο επιτρέπει την υποστήριξη της άποψης πως το αφηγηματικό σχήμα βοηθά τους μαθητές στην κατανόηση της ιστορίας. Κάθε μαθητής έχει προϋπάρχουσες γνώσεις από το περιβάλλον του, από ταινίες, χειροτεχνήματα, κινούμενα σχέδια, βιβλία, μουσεία και, οι οποίες δεν συσσωρεύονται άτακτα, αλλά ταξινομούνται ώστε να προκύπτει κάποιο νόημα από το πλήθος των πληροφοριών. Ένας από τους βασικούς τρόπους ταξινόμησης των συσσωρευμένων πληροφοριών των παιδιών είναι το ιστορικό αφήγημα. Επομένως, το αφήγημα αποτελεί για τα παιδιά ένα εργαλείο που τους επιτρέπει να

¹³³ Barton, C. & Levstik L (2007) ό.π., σελ 179, 200

¹³⁴ Barton, C. & Levstik L (2007) ό.π., σελ 179-183

μετατρέψουν το πλήθος των γνώσεων που έχουν αποκτήσει εντός και εκτός σχολείου σε μια απλουστευμένη αιτιακή αλυσίδα.¹³⁵

Ο Moniot εκτιμά ότι η ιστορία βασίζεται στην ικανότητά μας να παρακολουθούμε ιστορίες «ακόμη και στις λιγότερο αφηγηματικές τους μορφές». Η ιστορία που αυτό-αποκαλείται αντιγεγονοτολογική και αντιαφηγηματική διέπεται από μια βαθιά αφηγηματική λογική, επομένως δεν μπορούμε να αποκηρύξουμε «την πεμπουσία της φύσης της», δηλ. την ανάγκη του ανθρώπου να μιλά για τον ανθρώπινο χρόνο, συγκροτώντας την εμπειρία αυτή με έναν τρόπο που να συνθέτει τις αντιφάσεις.¹³⁶

Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν πως το ιστορικό αφήγημα αποτελεί τον «πρωταρχικό», τον πλέον ενδεδειγμένο τρόπο παρουσίασης της σχολικής ιστορίας στα παιδιά. Το ατομικό αφήγημα αξιολογείται επίσης ως ένας συναρπαστικός τρόπος εκμάθησης ιστορίας για τα παιδιά. Έρευνες σε μαθητές δημοτικού σχετικά με το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο διαπίστωσαν ότι τα παιδιά εύρισκαν πολύ πιο ενδιαφέρον να μάθουν για τη ζωή γενναίων παιδιών όπως η Άννα Φρανκ ή για παράφρονες όπως ο Χίτλερ.¹³⁷

Το ιστορικό αφήγημα αποτελεί στην ουσία ερμηνεία όχι μόνο των όσων έγιναν αλλά και των σχέσεων αιτιότητας ανάμεσα στα γεγονότα. Αυτή είναι η διαφορά του από το χρονικό, που αποτελεί απλή καταγραφή γεγονότων από το παρελθόν. Επομένως, το ιστορικό αφήγημα δεν είναι μια λίστα, αλλά μια ιστορία με αρχή, μέση, τέλος, περιβάλλον δράσης, ήρωες, προβληματική και επίλυση. Όμως αυτός που γράφει το αφήγημα επιλέγει ποια από τα γεγονότα θα προβάλλει, ποια θα είναι η αρχή, το τέλος ή η επίλυση των προβλημάτων, επομένως πώς θα αφηγηθεί την ιστορία. Καμιά ιστορική αφήγηση δεν είναι πλήρης, αντιθέτως είναι επιλεκτική και εξαρτάται από τη βούληση αυτού που τη συγκροτεί για το ποια από τα γεγονότα ή τα πρόσωπα θα συμπεριλάβει. Η διαδικασία επιλογής για τη συγκρότηση του ιστορικού αφηγήματος αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές πτυχές της

¹³⁵ Barton, C. & Levstik L (2007) ό.π., σελ 187-188

¹³⁶ Moniot, H. (2002) ό.π., σελ 117

¹³⁷ Barton, C. & Levstik L (2007) ό.π., σελ 209-220

ιστορικής ερμηνείας.¹³⁸ Στην επιλεκτικότητα του ιστορικού αφηγήματος έχουν αναφερθεί αρκετοί ερευνητές όπως ο Mink που εκτιμά πως η ίδια η ιστορία δεν είναι αφήγημα, αλλά κατασκευή των ιστορικών για το πώς «έγιναν τα πράγματα»¹³⁹. Ανάλογη είναι η θέση του White, ο οποίος μάλιστα τόνισε ότι οι δομές του αφηγήματος περισσότερο εφευρίσκονται από το δημιουργό της παρά προέρχονται από την ίδια την ιστορική απόδειξη. Ιδιαίτερη σημασία στη διαμόρφωση του αφηγήματος δεν έχει μόνο η εξέταση του τι επιλέγεται αλλά και του τι δεν επιλέγεται από το συγγραφέα, αλλά και για λόγους ιδεολογικούς/πολιτικούς.¹⁴⁰

Το μεγάλο εθνικό αφήγημα, όπως γράφει ο Stanley, που διαδόθηκε στις κοινωνίες μέσα από τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα, δεν είναι τίποτε περισσότερο παρά μία μόνο από τις πολλές ιστορικές ερμηνείες που μπορούν να προκύψουν για ιστορικά γεγονότα ή περιόδους, όμως η πλειονότητα των ανθρώπων θεωρεί ότι το εθνικό αφήγημα αντιπροσωπεύει το πραγματικό παρελθόν, ότι είναι η μοναδική αλήθεια. Πίσω από το εθνοκεντρικό ιστορικό αφήγημα κρύβεται ο κίνδυνος του δογματισμού και του ρατσισμού. Τείνει να παρουσιάσει το έθνος ως ένα φυσικό γεγονός του οποίου η ύπαρξη δεν μπορεί να αμφισβητηθεί και περιθωριοποιεί μεγάλες ομάδες ανθρώπων που δεν «ταιριάζουν» με τη φανταστική φυσιογνωμία του έθνους.¹⁴¹

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα επιλεκτικού ιστορικού αφηγήματος είναι η ελληνική σχολική ιστορία. Το ελληνικό εθνικό αφήγημα που ισχύει ως σήμερα διαχέεται επίσημα από την ελληνική πολιτεία κυρίως μέσω των σχολικών εγχειριδίων και ανεπίσημα από την ελληνική εκκλησία, τη λογοτεχνία, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα δημοφιλή τραγούδια κι από άλλες πηγές. Συγκροτείται, δε, γύρω από δύο ιδεολογήματα, της «αντίστασης των Ελλήνων» στους εχθρούς που επιβουλεύονται την πατρίδα και της «μοναδικότητας του ελληνικού πολιτισμού». Και τα δύο αυτά ιδεολογήματα λειτουργούν στο σχήμα της

¹³⁸ Levstik, L. & Barton, K. (2011) ό.π., σελ 5-7

¹³⁹ Mink, L. O. (1978). *Narrative form as a cognitive instrument*. Στο Canary R.H. & Kozicki H. (Eds.), *The writing of history: Literary form of historical understanding*. Madison: University of Wisconsin Press, σελ. 129-149

¹⁴⁰ White, H. (1984). *The question of narrative in contemporary historical theory*. Middletown: History and Theory, 23, σελ. 1-33

¹⁴¹ Stanley, T. (2006) ό.π., σελ 34-36

χωροχρονικής συνέχειας του εθνικού αφηγήματος.¹⁴² Ο σχηματισμός της έννοιας του εθνικού εαυτού μέσα στο χρόνο πραγματοποιείται μέσα σε ένα συγκρουσιακό πλαίσιο, όπου το έθνος βρίσκεται πάντοτε σε θέση άμυνας έναντι του εχθρού-εισβολέα¹⁴³.

Η ελληνική σχολική ιστορία έχει στον πυρήνα της τον εθνικό ιδεολογικό μύθο που συγκροτήθηκε το 19^ο αιώνα. Βασίζεται στη συνέχεια του ελληνισμού, από την αρχαιότητα ως σήμερα με βάση το τριμερές σχήμα αρχαιότητα, Βυζάντιο, νεώτερη Ελλάδα. Το έθνος παρουσιάζεται μυθικά, ως μια οντότητα που λειτουργεί «πέρα από το χρόνο, την ιστορία και τις κοινωνικές διαφορές».¹⁴⁴

Η χρήση του εθνικού αφηγήματος σήμερα προκαλεί αμφισβητήσεις. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα εμφανές σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες όπου τα ανταγωνιστικά αφηγήματα δυσκολεύουν ιδιαίτερα τη συναίνεση για το ποιο από αυτά θα αποτελέσει την επίσημη εθνική ιστορία και δημιουργούν προκλήσεις στους μαθητές για τη δυνατότητά τους να αποδεχτούν την ιστορία εθνικών «άλλων» δίπλα στη δική τους. Για όσους μαθητές ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα η διδασκαλία του επίσημου αφηγήματος τους δίνει την αίσθηση του ανήκειν, της προσωπικής και της συλλογικής αξίας που προκύπτει από το κατασκευασμένο παρελθόν. Αντιθέτως, μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες των οποίων οι ιστορίες δεν συμπεριλαμβάνονται στο επίσημο αφήγημα αισθάνονται αποκλεισμένοι και θεωρούνται ως πολίτες δεύτερης κατηγορίας, χωρίς τη δυνατότητα πρόσβασης σε προνόμια και δικαιώματα που απολαμβάνουν οι «ευνοημένοι» πολίτες.¹⁴⁵

Ωστόσο, ο Osborne γράφει πως το εθνικό αφήγημα, ανεξάρτητα από τις αμφισβητήσεις που δέχεται από ιστορικούς, εκπαιδευτικούς και θεωρητικούς, αποτελεί ένα εργαλείο συχνά αναντικατάστατο από παιδαγωγικής άποψης. Το αφήγημα είναι η πιο εύληπτη μορφή

¹⁴² Nakou, I. και Apostolidou, E. (2010). *Debates in Greece. Textbooks as the Spinal Cord of History Education and the Passionate Maintenance of a Traditional Historical Culture*. Στο Barca, I. - Nakou I., (Eds.) ό.π. σελ. 116-117

¹⁴³ Ασκούνη, Ν. «Μια μακρά πορεία στο χρόνο...»: οι Έλληνες και οι άλλοι στα βιβλία της γλώσσας. Στο Φραγκουδάκη, Α.-Δραγώνα, Θ. (επιμ.) ό.π., σελ. 445

¹⁴⁴ Φραγκουδάκη, Α. (1997). «Απόγονοι» Ελλήνων «από τη μυκηναϊκή εποχή. Η ανάλυση των εγχειριδίων ιστορίας. Στο Φραγκουδάκη, Α.-Δραγώνα, Θ. (επιμ.) ό.π., σελ. 397-398

¹⁴⁵ Levstik, L. – Barton, K.(2008) ό.π., σελ 368-369

ιστορίας για ανθρώπους μη ειδικούς και είναι ιδιαίτερα ελκυστικό για τα παιδιά. Επιπλέον το εθνικό αφήγημα δεν είναι αναγκαίο να πάρει τη μορφή ενός παραδοσιακού, στενού αφηγήματος. Υπάρχουν πολλοί τρόποι να αφηγηθεί κανείς μια ιστορία, γράφει ο Osborne. Η αποδόμηση στην τάξη των εθνικών αφηγημάτων δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν το κριτικό τους πνεύμα.¹⁴⁶

1.6.2 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΚΑΙ Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Τα τελευταία χρόνια οι θεωρητικοί της ιστοριογραφίας έχουν ασχοληθεί επισταμένα με το ζήτημα του ιστορικού χρόνου. Κάποιοι ερευνητές μελέτησαν τις πολιτισμικές, διανοητικές και φιλοσοφικές επιπτώσεις του χρόνου, αναρωτώμενοι εάν και κατά πόσο κεντρικό είναι το ζήτημα του χρόνου στην ιστορική κατανόηση.

Οι περισσότεροι ιστορικοί και ερευνητές της εκπαίδευσης εκτιμούν πως το ζήτημα του ιστορικού χρόνου κατέχει σημαντική θέση στην επιστήμη της ιστορίας. Ο Idrissi κρίνει τον ιστορικό χρόνο ως κεντρική έννοια της ιστορίας, μαζί με το χώρο και την κοινωνία και τον ξεχωρίζει από τους άλλους χρόνους, όπως το φυσικό, τον ψυχικό και τον κοινωνικό χρόνο.¹⁴⁷ Ο Moniot ξεχωρίζει τα είδη των χρόνων σε χρόνους βιωματικούς (ψυχολογικός, κοινωνικός και βιολογικός χρόνος) και σε χρόνους θεσμοθετημένους (ημερολογιακός, αστρονομικός χρόνος).¹⁴⁸ Λόγω του γιγάντιου μεγέθους της ιστορίας η χρονολογική ταξινόμηση είναι αναγκαία. Η χρονολόγηση μας επιτρέπει την ψευδαίσθηση της «συνέχειας». Ακόμη και οι πιο αποσπασματικές και ετερόκλητες ιστορίες φαντάζουν ενταγμένες στο χρόνο και σε ένα ενιαίο πλαίσιο μέσω της χρονολόγησης. Η ταξινομητική αυτή διαδικασία καθιστά εύληπτη την ιστορία και επιτρέπει στον αναγνώστη της να την αντιληφθεί σαν ένα χώρο στον οποίο μπορεί να περιδιαβεί, όπως περιδιαβαίνουμε μια γεωγραφική περιοχή. Είναι ένας

¹⁴⁶ Osborne, K. (2006) ό.π., σελ 119

¹⁴⁷ Idrissi, M. H. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris: L' Harmattan , σελ. 41-43

¹⁴⁸ Moniot, H, (2002) ό.π., σελ 251

ψυχολογικός μηχανισμός με μεγάλη πολιτισμική αξία και επομένως νομιμοποιημένος. Η χρονολόγηση είναι, βέβαια, και ένας μηχανισμός με περισσότερες χρήσεις, εκούσιες ή σκόπιμες. Υποδεικνύει αλληλουχίες γεγονότων, προτείνοντας κάποιες και αποσιωπώντας κάποιες άλλες και συσχετίζει γεγονότα φαινομενικά άσχετα μεταξύ τους ή επισημαίνει εσωτερικές ασυνέχειες σε ένα θέμα βοηθώντας την πολύπλευρη ιστοριογραφική προσέγγιση ή επιλέγοντας μια επιθυμητή εκδοχή της ιστορίας.¹⁴⁹

Η αίσθηση του χρόνου είναι μια πολύ σημαντική παράμετρος της ιστορικής κατανόησης των παιδιών. Τα ερευνητικά πορίσματα σχετικά με τη δυνατότητα των παιδιών να κατανοούν τον ιστορικό χρόνο έχει επηρεάσει αποφασιστικά τη συγκρότηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, τη θέση της Ιστορίας μέσα σ' αυτά και το περιεχόμενο του μαθήματος.

Ο Levesque εκτιμά ότι η ερευνητική δουλειά που έχει γίνει για το ζήτημα του ιστορικού χρόνου στους μαθητές δεν έχει ξεκαθαρίσει απόλυτα τον καλύτερο τρόπο με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί η κατανόηση του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές. Έχει διακρίνει τις, κατά την αντίληψή του, τρεις πιο σημαντικές εκδοχές που προκύπτουν από τη σύγχρονη έρευνα και τη βιβλιογραφία, την αφηγηματική προσέγγιση, τη θεματική προσέγγιση και τη σύγχρονη προσέγγιση. Η πρώτη δίνει έμφαση στη λειτουργία του αφηγήματος σε σχέση με τη χρονολόγηση. Οι μαθητές μπορούν να κατασκευάσουν τα δικά τους αφηγήματα υποδύομενοι τους μαθητευόμενους ιστορικούς, μαθαίνοντας πώς να κατασκευάζουν συνεκτικές διηγήσεις του παρελθόντος μέσω είτε του «ξεδιπλώματος» των γεγονότων (προοδευτική σκέψη) είτε της αναζήτησης της ρίζας τους (οπισθοκινητική σκέψη). Ταυτόχρονα η ύπαρξη μιας «μεγάλης» αφήγησης στη διδασκαλία της ιστορίας είναι ευεργετική για την αντίληψη του χρόνου. Η δεύτερη προτείνει στους εκπαιδευτικούς τη διδασκαλία της έννοιας της συνέχειας και της αλλαγής μέσω της εξέτασης σημαντικών γεγονότων που επηρέασαν το ρου της ιστορίας. Το μεγάλο αφήγημα μπορεί να αντικατασταθεί από την επιλογή σημαντικών γεγονότων ή ευρύτερων θεμάτων που υπάγονται σε μια συγκεκριμένη θεματολογία ώστε να αποκαλύπτονται στους μαθητές παραδείγματα ιστορικής διάρκειας (δημοκρατία) ή διαδοχής (από την εποχή της δουλείας

¹⁴⁹ Moniot, H, (2002) ό.π., σελ 90-91

στα πολιτικά δικαιώματα). Ως προσθήκη σ' αυτή την εκδοχή ο Seixas προτείνει μια τρίτη προσέγγιση, την εξέταση στην τάξη των σχέσεων ανάμεσα στο παρόν και στο παρελθόν, ώστε να συζητηθούν ζητήματα συνέχειας και αλλαγής.¹⁵⁰

Η κατανόηση του ιστορικού χρόνου δεν είναι μόνο κρίσιμη για τη μελέτη του παρελθόντος αλλά και πολύ σημαντική για τη συμβολή της σχολικής ιστορίας στην εκπαίδευση πολιτών στις σύγχρονες δημοκρατίες και αυτό για δύο λόγους: α) η αντίληψη του χρόνου επιτρέπει στους μαθητές να εξετάζουν τα γεγονότα από κάποια απόσταση και να κατανοήσουν ότι θα μπορούσαν να έχουν εξελιχθεί με άλλο τρόπο. Η οπτική αυτή επιτρέπει στους μαθητές την κριτική επισκόπηση των ιστορικών γεγονότων και την αναζήτηση εναλλακτικών ερμηνειών που είναι αναγκαίες σε μια ανοιχτή και σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία. β) Η αντίληψη του χρόνου επιτρέπει στους μαθητές να αντιληφθούν ότι πράγματα στα οποία πιστεύουν οι άνθρωποι (ιδεολογικές αντιλήψεις και θρησκευτικές πεποιθήσεις) μπορεί να αλλάξουν. Η αντίληψη ότι η σκέψη των ανθρώπων μπορεί να αλλάξει μέσα στο χρόνο είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, διότι βοηθάει στο να αντιμετωπιστούν παροντικές πεποιθήσεις με ένα λιγότερο δογματικό τρόπο και να ενισχυθεί ο δημοκρατικός διάλογος στις κοινωνίες.¹⁵¹

Το μοντέλο του ιστορικού χρόνου βασισμένου στη χριστιανική διδασκαλία κυριάρχησε στην παγκόσμια ιστοριογραφία μέχρι την εποχή της εμφάνισης του εθνικισμού και της σταδιακής αντικατάστασης της ιεράς από τη θύραθεν ιστορία. Η χρονική διευθέτηση των ιστορικών γεγονότων με βάση τη Βίβλο αντικαθίσταται σταδιακά από τον εθνικό χρόνο.¹⁵²

Τα προτάγματα της εθνικιστικής ιδεολογίας συμβάλλουν στην επικράτηση της γραμμικής αντίληψης του χρόνου που περιγράφει την «επίπλαστη συνέχεια» της εθνικής ενότητας από τα βάθη των αιώνων μέχρι το παρόν και προοπτικά το μέλλον. Η πολυμέρεια και πολυπλοκότητα του ιστορικού χρόνου αντικαθίσταται από μια ελκυστική αλλά πλαστή γραμμική ανάπλαση της πορείας του έθνους ως μιας φαντασιακής, νοερής κοινότητας. Η γραμμική χρονική απεικόνιση του έθνους του προσδίδει συνοχή, ταυτότητα και προοπτική

¹⁵⁰ Levesque, S. (2008) ό.π., σελ 78-79

¹⁵¹ Wilschut A.(2009) ό.π., σελ 127-130

¹⁵² Ρεπούση, Μ. (2004) ό.π., σελ 80-91, 165

και το συνδέει με μια επινοημένη παράδοση. Με αυτό τον τρόπο προκύπτουν για τα μέλη της εθνικής κοινότητας τα ιδεολογήματα του ιστορικού χρέους και του εθνικού καθήκοντος. Το παρελθόν συγκροτείται επιλεκτικά με την ανάσυρση των στοιχείων αυτών που μπορούν να έχουν μια συνάφεια με το σημερινό έθνος, ενώ ασυνέχειες, αντιφάσεις και συγκρούσεις αποσιωπώνται. Το μέλλον παρουσιάζεται με ένα μεσσιανικό τρόπο, ως η κοινή μοίρα και το χρέος όλων.¹⁵³

Από την ερευνητική δουλειά της Κασίδου προκύπτει πως οι μαθητές στο ελληνικό σχολείο διδάσκονται τον χρόνο ως μια ενιαία γραμμή. Η έρευνά της σχετικά με τον ιστορικό λόγο 121 παιδιών δημοτικού σχολείου έδειξε πως οι μαθητές φαντάζονται το χρόνο ως μια μεγάλη γραμμή που ξεκινάει από τα πολύ παλιά χρόνια μέχρι σήμερα. Χρησιμοποιούν εκτεταμένα τον όρο «γενιά» ως «δημιουργό της ιστορίας» (η ιστορία πάει από γενιά σε γενιά) ακόμη και με αφηρημένο τρόπο (οι ήρωες του '21 που τα κατορθώματά τους θα τα μάθουν τα παιδιά μου). Η συνέχεια των γεγονότων είναι αδιάσπαστη, με αποτέλεσμα η ιστορική αφήγηση να μετατρέπεται σε «αυθεντική καταγραφή» (έτσι έγιναν τα πράγματα και φτάσαμε στο σήμερα) που δεν επιδέχεται αμφισβήτησης. Η Κασίδου καταλήγει ότι μέσα από τις παραμέτρους της γενιάς και της συνέχειας στο χρόνο διακρίνεται ο ρόλος της εθνικής ιστορίας «ως αρχαιολατρείας, ως προγονολατρείας, ως δημιουργού της εθνικής ταυτότητας». Ένας μαθητής είπε χαρακτηριστικά:

*«...για να μάθουμε την ιστορία μας υπάρχει ένα μάθημα που διδάσκεται στα σχολεία για να μαθαίνουν τα παιδιά ελληνική ιστορία, γιατί όποιος δεν ξέρει την ιστορία του έθνους δεν είναι Έλληνας».*¹⁵⁴

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις σχετικά με τη σημασία και τις συνέπειες της γραμμικής παρουσίασης των ιστορικών γεγονότων στους μαθητές. Ορισμένοι μελετητές ισχυρίζονται ότι η διδασκαλία του ιστορικού χρόνου με τη γραμμική απεικόνιση των ιστορικών γεγονότων από το μακρινό παρελθόν μέχρι το σήμερα, που αποτελεί τη

¹⁵³ Γατσωτής, Π. (2004)ό.π., σελ 585-586

¹⁵⁴ Κασίδου, Στ. (2007). *Το περιεχόμενο της έννοιας «Ιστορία» μέσα από το γραπτό λόγο των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Στο Ανδρέου, Α. (Επιμ.) ό.π., σελ 536

συνήθη πρακτική στη διδασκαλία της ιστορίας, είναι ακατάλληλη για δύο βασικούς λόγους. Ο ένας λόγος είναι γνωστικός. Ο χειρότερος, σύμφωνα με ερευνητικές εργασίες, τρόπος κατανόησης του ιστορικού χρόνου για τα παιδιά είναι η διδασκαλία των γεγονότων με μια χρονική σειρά από το μακρινό παρελθόν προς στο παρόν, διότι οι μαθητές συγκρατούν χρονικά ορισμένα σημαντικά σημεία στο χρόνο και συγκρίνουν πρόσωπα, καταστάσεις και περιόδους σε σχέση με αυτά (πχ, αυτό μοιάζει με αντικείμενο από την Άγρια Δύση, αυτό θυμίζει Β' Παγκόσμιο Πόλεμο). Η γραμμική παρουσίαση του ιστορικού χρόνου σε αυστηρή σειρά περιορίζει το εύρος των χρονικών περιόδων με τις οποίες μπορούν οι μαθητές να εξοικειωθούν και ισοπεδώνει τη χρονική τους αντίληψη, καθώς βλέπουν όλα τα γεγονότα που έχουν κάποια απόσταση από το παρόν ως να έχουν την ίδια απόσταση από αυτό, μη μπορώντας να αντιληφθούν τις διαφορές ανάμεσα σε ιστορικές περιόδους του παρελθόντος. Αντιθέτως, η κατανόηση των μαθητών για τον ιστορικό χρόνο διευρύνεται όσο πληθαίνουν τα σημαντικά ιστορικά σημεία που αυτοί διδάσκονται και όσο πλαταίνει η ιστορική τους γνώση γύρω από τα σημεία αυτά. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούν να κάνουν πιο αναλυτικές και ακριβείς διακρίσεις και συγκρίσεις ανάμεσα στα γεγονότα και θα βελτιώνεται η κατανόησή τους για τη διάσταση του χρόνου.

Ο δεύτερος λόγος σχετίζεται με τη δημιουργία κινήτρων στους μαθητές για να μάθουν ιστορία. Ο Wilschut ισχυρίζεται ότι ένα με αυστηρό τρόπο χρονικά ταξινομημένο ιστορικό πρόγραμμα, ιδίως με βάση ένα εθνοκεντρικό περιεχόμενο, μπορεί να αποθαρρύνει μαθητές από το να μελετήσουν το μάθημα, κυρίως σε κοινωνίες πολυεθνικές. Η δραματική αλλαγή σε πολλά έθνη με τη μετανάστευση, την αλλαγή πολιτευμάτων, την επέκταση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων έχει μεταβάλει σε μεγάλο βαθμό το μαθητικό πληθυσμό. Η επιλογή ενός αναλυτικού προγράμματος που θα ακολουθεί χρονολογικά τη μεγάλη εθνική αφήγηση αποκλείει ουσιαστικά μεγάλο αριθμό μαθητών, ιδιαίτερα όσων δεν ανήκουν στην κυρίαρχη εθνοτική ομάδα.¹⁵⁵

Η Bourdillon, αντιθέτως, θεωρεί πως η διδασκαλία του ιστορικού χρόνου πρέπει να γίνεται, ιδιαίτερα στους μικρούς μαθητές, με γραμμικό τρόπο. Ορίζει την ιστορική χρονολόγηση ως

¹⁵⁵Barton, K.. (2009) ό.π., σελ 267-271

τη σειρά των γεγονότων μέσα στο χρόνο και θεωρεί ότι η αντίληψη της χρονολόγησης είναι θεμελιώδης για την κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στα γεγονότα και ζητημάτων, όπως η αιτία και η αλλαγή. Η χρονολόγηση, επομένως, προσφέρει ένα διανοητικό πλαίσιο που παρέχει σημασία και συνοχή στη μελέτη της ιστορίας. Γι' αυτό το λόγο η Bourdillon ισχυρίζεται πως το αναλυτικό πρόγραμμα της ιστορίας πρέπει να είναι δομημένο με βάση τη χρονολόγηση. Η ιδανική μορφή παρουσίασης του ιστορικού χρόνου είναι η γραμμική με ξεκίνημα τα προϊστορικά χρόνια και κατεύθυνση το σήμερα. Ωστόσο εναλλακτικά θα μπορούσε να εφαρμοστεί η αντίθετη πορεία, ξεκινώντας δηλαδή από το παρόν. Για τους μικρότερους μαθητές θα μπορούσε να γίνει η παρουσίαση του ιστορικού χρόνου και από τις δύο αφητηρίες. Τα παιδιά που φοιτούν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου θα ήταν προτιμότερο να βοηθηθούν ώστε να αποκτήσουν αίσθηση του παρελθόντος ξεκινώντας να δουλεύουν από το παρόν και από το οικείο περιβάλλον τους, την οικογένεια και τη γειτονιά. Στις μεγαλύτερες τάξεις είναι δυνατή η παρουσίαση γεγονότων με γραμμικό τρόπο και από τις δύο άκρες του χρόνου. Η ποικιλία σε θέματα είναι απαραίτητη, είναι όμως σημαντικό ο εκπαιδευτικός να προσέξει η επιλογή τους να μην προκαλέσει χρονολογικό αποπροσανατολισμό και σύγχυση στα παιδιά.¹⁵⁶

Πολλά αναλυτικά προγράμματα ιστορίας δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη κατανόησης της έννοιας του ιστορικού χρόνου μέσω της μετάβασης από την προσωπική εμπειρία των παιδιών στην ιστορική εμπειρία. Η Ρεπούση παρατηρεί ότι τα προγράμματα αυτά δεν θέτουν την εκκίνηση της ιστορικής μελέτης στην προϊστορία αλλά στην ατομική εμπειρία του παιδιού, στον προσωπικό χρόνο και στο πώς τον αξιοποιεί. Στη συνέχεια η μελέτη επικεντρώνεται στο συλλογικό χρόνο του παιδιού, στην οικογένεια, στο σχολείο, μετά μεταβαίνει στο χρόνο των άλλων, παροντικό και μετά παρελθοντικό και τέλος μεταπηδά σταδιακά στον ιστορικό χρόνο χρησιμοποιώντας κατάλληλες τεχνικές και θεματικές ενότητες. Η σταδιακή συνειδητοποίηση της έννοιας του ιστορικού χρόνου έρχεται μέσα από τις συγκρίσεις που το παιδί κάνει ανάμεσα στον ατομικό (ξυπνάω, τρώω πρωινό, πηγαίνω σχολείο, παίζω, μελετώ) και στο συλλογικό χρόνο (τάξη, μάθημα, ομαδικό παιχνίδι), που το

¹⁵⁶ Bourdillon, H. (1994) ό.π., σελ. 29-30

βοηθά να αντιληφθεί την αλληλεξάρτηση των δύο χρόνων και τη σύνδεση της έννοιας του χρόνου με την ανθρώπινη δραστηριότητα. Έρχεται, επίσης, με τη διάκριση ανάμεσα στον παροντικό και τον παρελθοντικό ατομικό και συλλογικό χρόνο (οικογενειακή και σχολική ζωή) με τη χρήση καρτελών, φωτογραφιών, τη διάταξη καθημερινών δραστηριοτήτων στο χρόνο, την εξέταση παλιών και καινούριων αντικειμένων και τη σύγκρισή τους. Τέλος, επιτυγχάνεται με την εισαγωγή χρονικών εννοιών (έτος, αιώνας, γενεά) μέσω της χρήσης καθημερινών παραδειγμάτων (η διαδοχή των σχολικών ετών, οι διαφορετικές γενιές μιας οικογένειας, η αλλαγή της ζωής των ανθρώπων μέσα στους αιώνες) που επιτυγχάνουν την ομαλή μετάβαση του παιδιού από τον ατομικό και συλλογικό στον ιστορικό χρόνο.¹⁵⁷

Τη συνεχή σύγκριση του παρόντος με το παρελθόν για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου προκρίνει και η Sebba. Η διαδικασία διάκρισης ανάμεσα στο παλιό και στο καινούριο επιτρέπει να διαπιστώσει ο μαθητής τι έχει παραμείνει αναλλοίωτο και τι έχει αλλάξει. Η Sebba υποστηρίζει πως για τα παιδιά δημοτικού σχολείου η πιο κατάλληλη μορφή ιστορίας για να βοηθηθούν στην αντίληψη του ιστορικού χρόνου είναι η τοπική ιστορία. Πολλά βρετανικά σχολεία έχουν με επιτυχία εφαρμόσει προγράμματα που επιτρέπουν στους μαθητές να συγκρίνουν το παλιό με το νέο εξετάζοντας την ιστορία της γύρω περιοχής ή ακόμη και του σχολείου τους. Με τον τρόπο αυτό ενσωματώνουν στη γνωστική τους δομή την έννοια της χρονολόγησης και επιτυγχάνεται η ορθή χρήση όρων όπως «παλιό», «καινούριο» ή, σε πιο μεγάλες ηλικίες, το «π.Χ.» και «μ. Χ.». Στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου σημαντικό ρόλο παίζει η μελέτη του θέματος «συνέχεια και αλλαγή» (continuity and change). Η μελέτη αυτή μπορεί να ξεκινήσει σε παιδιά μικρής ηλικίας (ή μεγαλύτερα με ειδικές ικανότητες) με την «προσωπική Ιστορία». Η επίδειξη οικογενειακών φωτογραφιών, παλιών και καινούριων, καταδεικνύει την ικανότητα του παιδιού να ταξινομεί μέσα στο χρόνο. Σταδιακά μπορεί να μάθει να σχεδιάζει οικογενειακά δέντρα και στη συνέχεια να εργαστεί στα γεγονότα μιας περιόδου και στη σύγκριση με άλλες ιστορικές περιόδους. Ένα σημαντικό εργαλείο που χρησιμοποιείται συχνά από εκπαιδευτικούς είναι η χρονολογική γραμμή (σειρά) στην οποία μπορεί να περιληφθούν, εκτός από τις ημερομηνίες,

¹⁵⁷ Ρεπούση, Μ. (2004) ό.π., σελ 349-352

πραγματικά αντικείμενα, εικόνες, φωτογραφίες και σύνθετες ιστορικές πηγές. Υπάρχουν, επίσης, ειδικά προγράμματα για υπολογιστές που παρουσιάζουν ψηφιακές ιστορικές γραμμές.¹⁵⁸

Ο Moniot, με βάση την παρατήρησή του πως ο ιστορικός χρόνος διαφέρει από άλλα είδη χρόνων, εκτιμά πως η διαδικασία κατανόησής του είναι ιδιαίτερα σύνθετη για τους μαθητές. Γι' αυτό επιστά την προσοχή των εκπαιδευτικών να μην προσπαθήσουν να προεκτείνουν απλώς το «βιωμένο χρόνο», αλλά να εστιάσουν στην ίδια την ιστορική σκέψη. Η απλή και εύληπτη αναπαράσταση του χρόνου μπορεί να γίνει με δύο τρόπους. Με τη διδασκαλία της έννοιας της γενεάς και των γεγονότων που συνοδεύουν την ιστορική εξέλιξη μέσω της διαδοχής μέσα στην οικογένεια και με τη χρονολογική ταινία που οπτικοποιεί την εξέλιξη στο χρόνο και, μέσω αυτής, να αναδειχθεί η αλληλουχία των ιστορικών γεγονότων μέσα σ' αυτόν.¹⁵⁹

Την αντίθεσή τους με την παρουσίαση του ιστορικού χρόνου με τη μέθοδο των επεκτεινόμενων οριζόντων (από τη γνώση του εαυτού τους σταδιακά προς τον ιστορικό χρόνο) εκφράζουν οι Levstik και Baron. Ο τρόπος αυτός υποκρύπτει, ισχυρίζονται οι συγγραφείς, την εντύπωση πολλών εκπαιδευτικών ότι τα μικρά παιδιά δεν έχουν αίσθηση του ιστορικού χρόνου. Οι ερευνητές, βασιζόμενοι στη δική τους δουλειά με τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο και στην εμπειρία τους ως γονείς εξέφρασαν τον προβληματισμό τους για έρευνες, όπως αυτή των Thornton και Vukelich (1988) οι οποίοι είχαν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά μόλις στην ηλικία των έξι ετών μπορούν να αντιληφθούν την έννοια του χρόνου και της απόστασης, στην ηλικία των επτά μπορούν να μάθουν τη σειρά των ημερών της εβδομάδας, στην ηλικία των οκτώ να αναγνωρίζουν σημεία στο χρόνο, όπως «απόψε», «αύριο το πρωί», «το βράδυ» και στην ηλικία των εννέα να απαριθμούν τις εθνικές εορτές στο ημερολόγιο. Εκτιμώντας ότι τα αποτελέσματα αυτά είναι «κατάφωρα άδिका» για τις ικανότητες των παιδιών, προχώρησαν σε έρευνα σε 58 μαθητές από το νηπιαγωγείο μέχρι την έκτη τάξη, έχοντας ήδη ευρήματα από προγενέστερη έρευνα των Pappas και Levstik

¹⁵⁸ Sebba, J. (2000) ό.π., σελ 51-52, 91-93

¹⁵⁹ Moniot, H. (2002) ό.π., σελ 251-253

(1987) σε παιδιά δημοτικού σχολείου, με την οποία είχε αποδειχθεί πως παιδιά δημοτικού σχολείου μεταχειρίζονταν όρους ιστορικού χρόνου (στα παλιά χρόνια, πολύ παλιά, στο παρελθόν). Η έρευνα αυτή έδειξε ότι ακόμη και παιδιά νηπιαγωγείου μπορούσαν να κάνουν τη διάκριση ανάμεσα στο παρελθόν και στο παρόν. Από την τρίτη τάξη και μετά τα παιδιά ήταν ικανά να χωρίζουν τις δύο αυτές μεγάλες χρονικές κατηγορίες σε ενδιάμεσα χρονικά στάδια («παλιότερα», «παλιά», «κοντά στο σήμερα», «σήμερα»). Στις μεγάλες τάξεις (πέμπτη και έκτη) τα παιδιά διακρίνουν όχι μόνο τα γεγονότα ανά δεκαετία αλλά έχουν την ικανότητα να βάζουν τίτλο σε ιστορικές περιόδους ή σε σύνολα γεγονότων. Η αριθμητική σύγκριση του χρόνου (ημερομηνίες, διάκριση π.Χ.-μ.Χ.) εξαφανίζεται στα παιδιά της τρίτης δημοτικού, ωστόσο ακόμη και πολύ μικρότερα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να κάνουν χρονικούς διαχωρισμούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας οδήγησαν τους Barton και Levstik να συμπεράνουν πως είναι εσφαλμένη η έναρξη της διδασκαλίας της ιστορίας (στις ΗΠΑ) από την πέμπτη δημοτικού, καθώς πολύ μικρότερα παιδιά έχουν την ικανότητα ιστορικής κατανόησης και αντίληψης του χρόνου προσθέτοντας ότι η ενασχόληση με το μάθημα της ιστορίας ενισχύει την ωρίμανση της δυνατότητας κατανόησης του χρόνου.¹⁶⁰ Για το θέμα των χρονικών γραμμών και τη χρήση τους στην τάξη εκτιμούν πως οι απλές γραμμές δεν έχουν ουσιαστική χρησιμότητα, διότι συνδέονται μόνο με τις ημερομηνίες, που πολλές φορές οι μαθητές δεν γνωρίζουν γι' αυτές και το τι αντιπροσωπεύουν, καθώς είναι απλοί αριθμοί. Οι γραμμές του χρόνου μπορούν να είναι αποτελεσματικές μόνο εάν συνδέονται με την προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών. Γι' αυτό το λόγο είναι καλό στις ιστορικές γραμμές να προστίθενται αντικείμενα ή εικόνες, ώστε να μετατραπούν σε οπτικές γραμμές.¹⁶¹ Για την πρόσθεση εικόνων πολιτισμού στο χωροχρονικό χάρτη μίλησε και ο Matozzi που βοηθά, ώστε οι μαθητές να μπορούν να αναγνωρίζουν «τις χρονικές διάρκειες, τις συγχρονίες και τις διαχρονίες των πολιτισμών και τους επιτρέπει να προσανατολίζονται χρονικά».¹⁶²

Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι τα παιδιά έχουν, από την ηλικία των τριών ετών κιόλας, την ικανότητα να χρησιμοποιούν χρονική ορολογία, να αντιλαμβάνονται τη συνέχεια και την

¹⁶⁰ Levstik, L. – Barton, K. (2008) ό.π., σελ 61-93

¹⁶¹ Levstik, L. – Barton, K.(2011) ό.π., σελ 97-98

¹⁶² Matozzi I., (2004) ό.π., σελ 151

αλλαγή, αφού ξεχωρίζουν «αυτά που έχουν παρέλθει για καλά» από «αυτά που υπάρχουν τώρα». Ο Bage υποδεικνύει ότι τα μικρά παιδιά είναι ικανά για τη διδασκαλία της ιστορίας και για την κατανόηση της χρονολόγησης, εάν στα αναλυτικά προγράμματα προβλέπονταν γνωστικοί στόχοι κοινωνικά εμπλουτισμένοι και ενθαρρύνονταν η χρήση του διαλόγου μέσα στην τάξη ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές ή και ανάμεσα σε μαθητές, πλούσιου σε ιστορικό περιεχόμενο που θα ενίσχυε τη μνήμη και την αντίληψη του χρόνου.¹⁶³

1.6.3 ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΜΝΗΜΗ

Όπως προαναφέραμε, ένας τόπος καλλιέργειας της συλλογικής μνήμης από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα μέχρι σήμερα είναι το δημόσιο σχολείο. Δομώντας τη συλλογική μνήμη μέσω της ιστορικής εκπαίδευσης η κρατική εξουσία δομούσε το έθνος-κράτος. Η χρήση της μνήμης από την ιστοριογραφία και η σχέση της συλλογικής μνήμης με την ιστορία έχει απασχολήσει, ιδιαίτερα το τελευταίο διάστημα, την κοινότητα των ερευνητών. Η διάκριση ανάμεσα στην «ιστορία της μνήμης» και στην ιστορία ως επιστημονική πειθαρχία έχει προκαλέσει διαμάχη, όχι μόνο ανάμεσα στους ιστορικούς αλλά και στους κύκλους των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ιστορία. Ο Γάλλος ιστορικός Nora επιχείρησε να χαράξει μια διακριτή γραμμή ανάμεσα στη μνήμη και στην ιστορία, λέγοντας πως είναι δύο έννοιες σε μεγάλο βαθμό αντιθετικές. Χαρακτήρισε τη μνήμη ως «ζωντανή», ενσωματωμένη στις κοινωνίες και ως εκ τούτου συνεχώς μεταβαλλόμενη και υποκείμενη σε αναμορφώσεις και αναθεωρήσεις, ευάλωτη στη χειραγώγηση και στην «ωραιοποίηση», ικανή να μένει αδρανής για μεγάλα χρονικά διαστήματα και να αφυπνίζεται την κατάλληλη στιγμή. Η ιστορία, από την άλλη, είναι η ανασύνθεση, πολλές φορές προβληματική και ατελής, αυτού που έχει ήδη γίνει. Η μνήμη είναι, σύμφωνα με τον Nora, ένα φαινόμενο του παρόντος και ένας δεσμός που μας

¹⁶³ Bage, G. (2000). *Thinking History 4–14*. London and New York: Routledge, 2000, σελ 13

ενώνει με το αιώνιο παρελθόν, έχοντας την ποιότητα του «απόλυτου», ενώ η ιστορία είναι ένας αντιπρόσωπος του παρελθόντος που τον χαρακτηρίζει η σχετικότητα.¹⁶⁴

Ο Seixas αναγνωρίζει πως η μνήμη και η ιστορία έχουν ως κοινή αποστολή την απόπειρα να κατανοήσει ο άνθρωπος το παρελθόν του. Το πράττουν όμως με διαφορετικό τρόπο. Η ιστορία χρησιμοποιεί όρους όπως «αντικειμενικότητα» και «επιστήμη», ενώ η μνήμη στηρίζεται στον υποκειμενισμό και το συναίσθημα. Ακόμη ισχυρότερος όρος από την ατομική μνήμη είναι η «συλλογική» ή η «δημόσια» μνήμη στην οποία περιέχεται η ατομική μνήμη αλλά εξαρτάται και από σημαντικούς «σταθμούς της μνήμης», οι οποίοι καλλιεργούνται στις κοινωνίες μέσα από μια σειρά δομών, συμβόλων και πρακτικών (παρελάσεις, αγάλματα, ονόματα τόπων, εορτές μνήμης κ.λπ.). Χωρίς τη δομική αυτή υποστήριξη, εκτιμά ο Seixas, ένα ιστορικό γεγονός δεν θα μπορούσε να περάσει στη συλλογική συνείδηση. Η δημόσια μνήμη είναι σημαντική, διότι δεν ασχολείται μόνο με το παρελθόν, αλλά το μεταφέρει στην παροντική συνείδηση και το «κινητοποιεί» για μελλοντικές αποφάσεις, δικαιώνοντας έτσι τη φράση του Όργουελ «όποιος ελέγχει το παρελθόν, ελέγχει και το μέλλον». Αποτελεί βασικό συστατικό για το σχηματισμό της «φαντασιακής κοινότητας». Συμμετέχοντας σε εκδηλώσεις δημόσιας μνήμης ενεργοποιείται ένας αόρατος δεσμός που νοητά συνδέει όλα τα μέλη μιας κοινότητας.¹⁶⁵

Η σχέση ανάμεσα στη μνήμη και στη σχολική ιστορία απασχόλησε τον Moniot. Το ποιες από τις γνώσεις που παρέχει η ιστορία του σχολείου αξίζει να συγκρατηθούν στη μνήμη των μαθητών εξαρτάται από τα αναλυτικά προγράμματα και από την πρακτική των εκπαιδευτικών. Η σχολική ιστορία προσφέρει τη μέθοδο διανοητικής οικειοποίησης της ιστορικής γνώσης από τους μαθητές. Επίσης, η ιστορία τροφοδοτεί τη συλλογική μνήμη, η οποία με τη σειρά της συντηρεί τις πολιτικές και κοινωνικές συλλογικότητες. Ωστόσο, η συλλογική μνήμη δεν εξαρτάται μόνο από την τροφοδότηση της σχολικής ιστορίας, αλλά και

¹⁶⁴ Nora, P. (1996). *General Introduction: Between Memory and History*. Στο Kritzman L. (Ed.) *“Realms of Memory: The Construction of the French Past”*, ed. Lawrence. New York: Columbia University Press, σελ. 1-20

¹⁶⁵ Stanley, T. (2006) ό.π., σελ 33

από ομάδες πολιτών και άτομα που μπορούν να αντιτάξουν τη δική τους μνήμη στη μνήμη που προωθεί η εκάστοτε εξουσία.¹⁶⁶

Η διαχείριση της μνήμης από τη σχολική ιστορία είναι μια ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία. Τα τελευταία χρόνια αντιμάχονται για το περιεχόμενο της σχολικής ιστορίας δύο τάσεις. Η πρώτη, που εμφανίστηκε στη δεκαετία του '60, σχετίζεται με τη «νέα» αριστερά και τον πολιτικό φιλελευθερισμό και επιδιώκει την αναθεώρηση των κυρίαρχων ιστορικών εκδοχών και τη συμπερίληψη στην ιστορία ομάδων και προσώπων που ήταν μέχρι τότε αποκλεισμένα. Η δεύτερη, που εμφανίστηκε στη δεκαετία του '80, εκφράζει τη συντηρητική αντίθεση που επιδιώκει την παλινόρθωση των παραδοσιακών αξιών και της «καθιερωμένης μνήμης» στη σχολική ιστορία. Στη σημερινή εποχή που παραδόσεις και κληρονομίες αμφισβητούνται, κάποιοι κατηγορούν θεσμούς που μέχρι πρότινος σχηματοποιούσαν και μεταβίβαζαν στην κοινωνία την «ιστορία – μνήμη», όπως τα σχολεία, οι τοπικές κοινωνίες, ότι πλέον δεν επιτελούν το ρόλο τους. Σε όλο τον κόσμο σε ένα πλαίσιο συντηρητικής αναδίπλωσης οι αντιδραστικοί εκπρόσωποι αυτής της αντίληψης, όπως αναφέρει ο Levesque, ζητούν όλο και πιο επιτακτικά να ενισχυθούν τα εθνοκεντρικά αναλυτικά προγράμματα, να οι εθνικοί ήρωες, να πυκνώσουν οι τελετές, οι εορτές μνήμης, ακόμη και να πληθύνουν, μέσω ταινιών, ντοκυμαντέρ, κ.λπ., οι εθνικές αναφορές στα μέσα μαζικής ενημέρωσης.¹⁶⁷

1.7 ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ

Αν και το αποσπασματικό ενδιαφέρον των γνωστικών ψυχολόγων για τη σχολική ιστορία σημειώνεται από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η συστηματική διάρθρωση μιας γνωστικής θεωρίας για τη μάθηση ξεκινά στη δεκαετία του '50.

¹⁶⁶ Moniot, H. (2002) ό.π., σελ 64-69, 248

¹⁶⁷ Levesque, S. (2008) ό.π., σελ 7

Από τα μέσα της δεκαετίας του '30 ο Piaget επιχείρησε να ανιχνεύσει τις γνωστικές διεργασίες στη σκέψη του παιδιού. Στο έργο του *The language and Thought of the Child* (1926) γράφει ότι το παιδί ηλικίας επτά έως οκτώ ετών δεν μπορεί να κατασκευάσει λογική επαγωγική σκέψη, διότι «πηδά» απότομα από μια αρχική άποψη σε ένα αστήρικτο συμπέρασμα χωρίς να μεσολαβεί αιτιότητα¹⁶⁸. Στα επόμενα χρόνια της ζωής του επιχειρεί να εισχωρήσει σε διανοητικές διαδικασίες που είναι βασισμένες στην περιγραφή και στην απόδειξη και παρουσιάζει αρχές λογικής που δεν μπορεί όμως να τις εκφράσει με σαφήνεια. Η άποψη του Πιαζέ ότι τα παιδιά μέχρι την εφηβεία δυσκολεύονται να φτάσουν σε ολοκληρωμένα και αιτιολογημένα συμπεράσματα εκφράστηκε με μια ολοκληρωμένη γνωστική θεωρία στη δεκαετία του '50. Παρά το γεγονός ότι σύγχρονοί του μελετητές, όπως ο Isaacs (1948), εξέφρασαν την άποψη ότι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να σχηματίσουν λογικά επιχειρήματα αν τα ενδιαφέρει το θέμα και έχουν κατάλληλη καθοδήγηση¹⁶⁹, ο Πιαζέ και οι συνεργάτες του διατύπωσαν την περίφημη θεωρία των σταδίων, σύμφωνα με την οποία το στάδιο των τυπικών λογικών πράξεων ή της αφαιρετικής σκέψης δεν σημειώνεται σε παιδιά δημοτικού σχολείου.¹⁷⁰

Σύμφωνα με τα στάδια Πιαζέ, για τα παιδιά δημοτικού, αλλά ακόμη και για εφήβους έως δεκαέξι ετών η ιστορική διαπαιδαγώγηση δεν είναι εφικτή, καθώς συνδέεται με το σχηματισμό αφηρημένων εννοιών και την επαγωγική σκέψη. Την άποψη αυτή στήριξαν με ερευνητικές εργασίες τους στη δεκαετία του '60 οι Lodwick, Thompson, Rees, Peel, Booth και Hallam. Οι πιο σημαντικές από αυτές τις ερευνητικές δουλειές ήταν του Peel, ο οποίος μετέφερε τη θεωρία των πιαζετιανών σταδίων από το χώρο των φυσικών επιστημών στις ανθρωπιστικές σπουδές¹⁷¹, καθώς και οι μελέτες του μαθητή του, Hallam.

Ο Hallam, εξετάζοντας δείγμα εκατό μαθητών από έντεκα ως δεκαεπτά ετών, προσπάθησε να διερευνήσει το βαθμό πνευματικής ωριμότητάς τους σε σχέση με το μάθημα της ιστορίας. Έδωσε στους μαθητές αποσπάσματα ιστορικών εγχειριδίων καλώντας τους να απαντήσουν

¹⁶⁸ Piaget, J. (1926). *The Language and Thought of the Child*. London and New York: Routledge

¹⁶⁹ Isaacs, S. (1948). *Intellectual Growth in Young Children*. London and New York: Routledge

¹⁷⁰ Πιαζέ, Ζ. (1979). *Προβλήματα Γενετικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Εκδ. Υποδομή σελ. 13-24

¹⁷¹ Peel, E.A. (1960). *The Pupil's Thinking*. London: OIdbourne

σε κάποια ερωτήματα. Ταξινομώντας τις απαντήσεις τους σε σχέση με τα πιαζετιανά στάδια ο Hallam κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το στάδιο της αφηρημένης – επαγωγικής σκέψης έρχεται στην ιστορία ακόμη πιο αργά από ότι στη φυσική ή στα μαθηματικά, τοποθετώντας τη δυνατότητα ιστορικής σκέψης στην ύστερη εφηβεία (16-18 έτη). Τα ερευνητικά αποτελέσματα του Hallam άσκησαν ευρεία επίδραση στην επιστημονική κοινότητα που ασχολείται με την ιστορική διαπαιδαγώγηση¹⁷². Το αντικείμενο της ιστορίας θεωρήθηκε ακατάλληλο για την πρωτοβάθμια, αλλά και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, άποψη που είχε σημαντική συμβολή στην κρίση της σχολικής ιστορίας στις δεκαετίες του '60 και του '70 στο δυτικό κόσμο.¹⁷³ Σύμφωνα με τον Κόκκινο, η θεώρηση του Πιαζέ και των μαθητών του δεν είχε μόνο ως στόχο να καταδειχθεί η ματαιότητα της διδασκαλίας του μαθήματος στην παιδική και στην εφηβική ηλικία, αλλά επιπλέον επεδίωκε την γνωσιολογική προσαρμογή του αντικειμένου «στο πρότυπο του παραδοσιακού, φρονηματιστικού, κανονιστικού και μη συγκρουσιακού λόγου».¹⁷⁴ Οι θεωρήσεις αυτές των πιαζετικών επηρέασαν τους μελετητές της εξελικτικής ψυχολογίας της εποχής που προτιμούσαν τη συγκρότηση ενός αναλυτικού προγράμματος με διδακτικά αντικείμενα εγγύτερα στην άμεση εμπειρία των παιδιών και θεωρούσαν πως η σχολική ιστορία δεν είναι ένα από αυτά.¹⁷⁵ Μεγαλύτερη ευθύνη στους επιγόνους του Πιαζέ, παρά στον Ελβετό ψυχολόγο, αποδίδει ο Moniot, ο οποίος θεωρεί πως η σύλληψη του Πιαζέ για την εξέλιξη της ανθρώπινης διάνοιας είναι μεγαλειώδης, αλλά πως οι «επιπόλαιοι αναγνώστες» του χρησιμοποίησαν παιδαγωγικά λανθασμένο υλικό στις έρευνές τους για να αποδείξουν πως η σχολική ιστορία δεν είναι κατάλληλη για παιδιά. Ο Πιαζέ, συμπλήρωσε ο Moniot, άξιζε καλύτερης τύχης από τα να χρησιμοποιείται η θεωρία του για να ενσπείρει τον πανικό στις τάξεις των εκπαιδευτικών.¹⁷⁶

¹⁷² Hallam, R. N. (1975) *A Study of the Effect of Teaching Method on the Growth of Logical Thought, with special wfmmnce to the teaching of history, using criteria from Piaget's theory of cognitive development*. Leeds: University of Leeds.

¹⁷³ Ρεπούση, Μ. ό.π., σελ. 242

¹⁷⁴ Κόκκινος, Γ. (2000) ό.π., σελ.14

¹⁷⁵ Brophy, J. & VanSledright, B.(1997). *Teaching and learning history in elementary schools*. New York: Teachers College Press, Columbia University, σελ.11

¹⁷⁶ Moniot, H. (2000) ό.π., σελ 133, 171

Η αμφισβήτηση της πιαζετικής θεωρίας και η διατύπωση μιας εναλλακτικής άποψης που αντιστρατεύεται το συντηρητικό, φρονηματιστικό περιεχόμενο της σχολικής ιστορίας και την άποψη ότι οι μαθητές, ιδιαίτερα της πρώτης βαθμίδας, δεν είναι ικανοί για ιστορική σκέψη, ξεκίνησε στη δεκαετία του '60 με πρωτεργάτη τον Jerome Bruner. Κατά τον Bruner, κάθε γνωστικός κλάδος έχει ορισμένη δομή και μπορεί να αναλυθεί σε θεμελιώδεις ιδέες τις οποίες τα παιδιά μπορούν από νωρίς να αντιληφθούν εφόσον τους παρουσιαστούν με κατάλληλο τρόπο. Στο έργο του *The Process of Education* (1960) εκφράζει την άποψη ότι η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας το άτομο επιλέγει και μετασχηματίζει τις καινούριες πληροφορίες διαμορφώνοντας υποθέσεις. Η διεργασία αυτή ονομάζεται «εννοιοποίηση». Θεωρεί ως στόχο της μάθησης την κατανόηση της δομής ενός γνωστικού αντικειμένου και εκτιμά ότι η κατανόηση αυτής της δομής δεν αποτελεί επιστέγασμα, αλλά συνοδεία της νοητικής ωρίμανσης του παιδιού. Επομένως, σύμφωνα με την άποψη του Bruner, είναι εφικτή η σταδιακή, «σπειροειδής» προσέγγιση της δομής των επιστημονικών αντικειμένων, άρα η διδασκαλία ιστορικών γνώσεων είναι εφικτή σε κάθε ηλικία με την προϋπόθεση της εφαρμογής της κατάλληλης διδακτικής μεθόδου.

Η βασική διαφοροποίηση της θεωρίας του Bruner από τη θεωρία του Πιαζέ είναι ότι κατά τον πρώτο η γνωστική διαδικασία δεν γίνεται κατά στάδια, αλλά σε σπείρες που αναφέρονται σε θεμελιώδεις ιδέες, οι οποίες διαρκώς συμπληρώνονται και διευρύνουν το πεδίο τους με τη μορφή της συνεχόμενης σπείρας.¹⁷⁷ Σύμφωνα με το Moniot, ο Bruner βρέθηκε σε γόνιμη και δημιουργική αντίθεση με τον Πιαζέ αντιπαραθέτοντας στη δυναμική αυτορρύθμιση των συμπεριφορών και στο γενετικό χαρακτήρα της γνώσης που πρέσβευε ο Ελβετός «πατέρας της Ψυχολογίας», τη λειτουργιστική όψη των συμπεριφορών και την υπογράμμιση της ηλικιακής διαφοροποίησης, όχι ως προς την ικανότητα λογικής σκέψης, αλλά ως προς τη δυνατότητα διαχείρισης της πληροφορίας.¹⁷⁸

¹⁷⁷ Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press

¹⁷⁸ Moniot, H. (2000) ό.π. σελ 171-173

Ο Bruner δεν ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τη σχολική ιστορία,¹⁷⁹ όμως τις θεωρητικές του απόψεις χρησιμοποίησαν αρκετοί ερευνητές που μελέτησαν με κριτική ματιά τη θεωρία του Πιαζέ σε σχέση με τη διδακτική. Οι Coltham και Fines σε κοινή τους μελέτη επεξεργάζονται πλαίσιο διδακτικών στόχων για την ιστορία που την απομακρύνει από το συντηρητικό περιεχόμενό της¹⁸⁰. Ο Booth μετά από έρευνες σε εφήβους κατέληξε στο συμπέρασμα ότι είναι εφικτή η απόκτηση ιστορικής σκέψης με την αλλαγή του διδακτικού παραδείγματος της ιστορίας και με τη δυνατότητα η σχολική τάξη να λειτουργεί ως δημόσιος χώρος ή ως επιστημονική κοινότητα. Να μεταβληθεί, δηλαδή, σε ένα χώρο που θα διατυπώνονται ανοιχτά ιστορικά ερωτήματα, υποθέσεις εργασίας και θα εξάγονται συμπεράσματα. Τόνισε, επίσης, ότι για να γίνει εφικτή η απόκτηση ιστορικής σκέψης είναι αναγκαίο το διδακτικό υλικό να μην έχει αποκλειστικά γλωσσικό ή αφηρημένο χαρακτήρα αλλά να περιλαμβάνει εικαστικές και οπτικές πηγές που θα δίνουν ερεθίσματα στην ιστορική φαντασία.¹⁸¹

Η Donaldson (1978) επιχείρησε να καταρρίψει την πιαζετική θεωρία των σταδίων ως προς την αδυναμία των παιδιών για νοητική εργασία πριν από την ηλικία των εννέα ετών παρατηρώντας τις ερμηνευτικές ικανότητες των παιδιών στην καθημερινότητα. Η Donaldson θεωρεί πως η προσέγγιση του παρελθόντος γίνεται αποκλειστικά μέσω της γλωσσικής μας ικανότητας και, εκτιμώντας ότι τα παιδιά διαθέτουν ορθολογική και τεκμηριωμένη σκέψη, έδειξε ότι παιδιά που διαθέτουν γλωσσική επάρκεια και έχουν εξοικειωθεί με το εννοιολογικό οπλοστάσιο της ιστορίας μπορούν να αναπτύξουν ιστορική σκέψη¹⁸².

Σημαντική ήταν η ερευνητική δουλειά του Shemilt (1980) με εφήβους. Παρατήρησε ότι οι μαθητές που εμπλέκονται στην ενεργητική «λύση» ιστορικών υποθέσεων τείνουν να αμφισβητούν την καθιερωμένη διδακτέα ύλη και να μην θεωρούν όσα διδάσκονται ως δεδομένα. Ο Shemilt πρότεινε ένα σχήμα «ανάπτυξης» της ιστορικής σκέψης των παιδιών,

¹⁷⁹ Μπούντα, Ε. (2006). Μπούντα, Ε. (2006). *Η Ιστορία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Αναλυτικά Προγράμματα και Ιστορική Σκέψη Μαθητών*. Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. σελ 58

¹⁸⁰ Coltham, J. & Fines, J. (1971). *Educational Objectives for the Study of History*. London: History Association

¹⁸¹ Booth, M. (1983). *Skills, Concepts and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking*. Middletown: History and Theory (vol. 22, σελ. 101-117)

¹⁸² Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. London: Fontana

σύμφωνα με το οποίο προηγείται η παρουσίαση των «αποδεικτικών στοιχείων» ως πληροφορίας, στη συνέχεια διαμορφώνονται υποθέσεις προς απάντηση και προβλήματα προς λύση και, τέλος, με την επίλυση των προβλημάτων έρχεται η συνειδητοποίηση ότι το περιεχόμενο των αποδεικτικών στοιχείων και ο έλεγχός τους είναι απαραίτητος στη διαμόρφωση της ιστορικότητας. Η έρευνα του Shemilt θεωρήθηκε σημαντική, όμως δεν παρείχε πληροφορίες για τη δυνατότητα ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης σε παιδιά κάτω των δεκατριών ετών¹⁸³. Το κενό αυτό κάλυψαν εργασίες, όπως αυτή των Sawyer, Booth και Brown (1988) που ξεκινώντας από τη διαπίστωση πως δεν έχει γίνει συστηματική έρευνα των επιπέδων κατανόησης ιστορικού υλικού από μικρότερα παιδιά, διερεύνησαν την ικανότητα μαθητών δημοτικού σχολείου να βγάζουν συμπεράσματα για το παρελθόν. Κατέληξαν ότι είναι δυνατή η διδασκαλία στρατηγικών που ενεργοποιούν τα θεμέλια της ιστορικής σκέψης ακόμη και σε πολύ μικρά παιδιά¹⁸⁴. Ο Wright βρήκε ότι επτάχρονα παιδιά μπορούσαν να εξάγουν ιστορικά συμπεράσματα εξετάζοντας απλό πρωτογενές υλικό¹⁸⁵, ενώ ο Davis αναγνώρισε τη δυνατότητα σε μαθητές δημοτικού σχολείου να αναπτύσσουν ιστορικά επιχειρήματα, έστω δειλά και προσωρινής ισχύος¹⁸⁶. Ο Marbeau με έρευνά του σε παιδιά δημοτικού σχολείου συμπέρανε ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δημιουργούν ένα περιβάλλον που θα ευνοεί την ανοιχτή και «κινούμενη» σκέψη, ούτως ώστε το παιδί να έχει νοητική αυτονομία, να παίρνει πρωτοβουλίες, να ανταλλάζει ιδέες και να οργανώνει τη σκέψη του σε συσχετισμό με τη σκέψη άλλων. Με τον τρόπο αυτό παιδιά μικρής ηλικίας έχουν τη δυνατότητα να «ζωντανεύουν» πρωτογενές ιστορικό υλικό, όπως μια ζωγραφιά ή μια φωτογραφία.¹⁸⁷ Ο Knight επίσης απέδειξε ότι παιδιά δημοτικού σχολείου είναι σε θέση να κατανοήσουν την ιστορική ετερότητα και να συγκροτήσουν ιστορικά συμπεράσματα με

¹⁸³ Shemilt, D. (1980). *History 13-16 Evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall

¹⁸⁴ Sawyer, G., Booth, M. and Brown, R. (1988). *The Development of Children's Historical Thinking*. Στο Cambridge Journal of Education, Vol. 18, No. 2

¹⁸⁵ Wright, D. (1984). *A Small Local Investigation, in Teaching History No. 39*. London: The Historical Association

¹⁸⁶ Davis, J. (1986). *Artefacts in the Primary School, Teaching History Series, No. 45*. London: The Historical Association

¹⁸⁷ Marbeau, L. (1988). *History and Geography in School, in Primary Education*. Vol. XX, No. 2

την προϋπόθεση ότι το σχολικό περιβάλλον ευνοεί την ενεργοποίηση του ιστορικού τους ενδιαφέροντος.¹⁸⁸

Τέλος, ο Sansom επιχειρώντας να συνοψίσει τα ευρήματα των ερευνών, κυρίως βρετανικής προέλευσης, σε σχέση με την ιστορική σκέψη των παιδιών και τη δυνατότητα αναμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων, σημείωσε ότι οι μαθητές είχαν την ικανότητα ιστορικής κατανόησης σε πολύ μικρότερη ηλικία από ότι εκτιμούσε ο Hallam. Διατύπωσε, δε, την άποψη ότι οι ικανότητες κατάκτησης της ιστορικής γνώσης και διαμόρφωσης σχέσεων αιτιότητας αυξάνουν προοδευτικά, όχι όμως με τον αυστηρό τρόπο που ορίζουν τα πιαζετικά στάδια. Με βάση κυρίως τη δουλειά του Shemilt, ο Sansom όρισε τέσσερις «θύλακες» σταδιακής ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης των παιδιών:

- **Αιτιότητα** – Αρχικά τα παιδιά δεν μπορούν να αντιληφθούν σχέσεις αιτίου-αιτιατού ανάμεσα σε γεγονότα. Τα γεγονότα απλώς συμβαίνουν, χωρίς να συνδέονται με σχέσεις αιτιότητας. Από τη στιγμή που αρχίσουν να αντιλαμβάνονται πως τα ιστορικά γεγονότα έχουν αιτίες, τείνουν να σχηματίζουν «μηχανιστικές» εκδοχές αιτιότητας. Στη συνέχεια αντιλαμβάνονται ότι τα γεγονότα έχουν πολλαπλές αιτίες, συχνά συνδεδεμένες μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να ωριμάζει η δυνατότητά τους για αιτιολογήσεις.
- **Αλλαγή και συνέχεια** – Οι αλλαγές που περιγράφονται στην ιστορία εκλαμβάνονται από τα παιδιά ως ασυνεχείς και χωρίς σχετικότητα, παρά ως τμήμα μιας ιστορίας που ξεδιπλώνεται. Αργότερα όμως, διαπιστώνουν ότι οι αλλαγές είναι τμήμα μιας αλυσίδας αιτιότητας. Σ' αυτό το σημείο οι μικροί μαθητές πιστεύουν ότι όσα έγιναν στο παρελθόν ανάγονται σε μια πρωταρχική αιτία, όμως σταδιακά ανακαλύπτουν ότι η ιστορική αλλαγή είναι η σταδιακή μεταμόρφωση μιας κατάστασης και συνειδητοποιούν ότι η κατάσταση αυτή αλλάζει μόνο μερικά κι όχι πάντα με ριζικό τρόπο.
- **Κίνητρα και προθέσεις των ιστορικών υποκειμένων** – Όταν ξεκινούν την επαφή τους με τη σχολική ιστορία τα παιδιά δεν έχουν την ικανότητα του «συμπάσχειν» με

¹⁸⁸ Knight, P. (1989). *Children's Understanding of People in the Past*. Lancaster: University of Lancaster

τους πρωταγωνιστές της. Όταν έρχονται αντιμέτωπα με ανεξήγητες συμπεριφορές, τις ερμηνεύουν λέγοντας ότι οι άνθρωποι αυτοί είναι «ανόητοι» ή, επειδή ζούσαν στο παρελθόν, δεν είναι τόσο εξελιγμένοι όσο εμείς. Σταδιακά αντιλαμβάνονται ότι οι πράξεις των ανθρώπων διέπονται από τη λογική της εποχής στην οποία αυτοί ζούσαν. Ενώ αρχικά αποδίδουν το ρόλο των ιστορικών υποκειμένων στην «κουλτούρα», στη «θρησκεία», ή στην «προσωπικότητά» τους, κρίνοντας όμως με βάση τη δική τους εποχή, στη συνέχεια αναζητούν ιστορικές αποδείξεις για να κρίνουν τους ήρωες της ιστορίας από τη σκοπιά του ιστορικού περιβάλλοντος στο οποίο αυτοί έζησαν.

- **Απόδειξη και ιστορική μέθοδος** – Οι μαθητές στην αρχή εξισώνουν την απόδειξη με τις τεκμηριωμένες πληροφορίες. Δεν ξέρουν πώς να χειριστούν αποδείξεις που συγκρούονται. Στη συνέχεια μαθαίνουν ότι οι ιστορικές πληροφορίες μπορεί να αλληλοαναιρούνται και ότι πρέπει η παρουσίασή τους να συνοδεύεται με την ερμηνεία τους. Έτσι έρχονται σε μια πρώτη επαφή με τις επιστημονικές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι ιστορικοί και αντιλαμβάνονται τον τρόπο με τον οποίο εξάγονται ιστορικά συμπεράσματα, τα οποία όμως, αν και τεκμηριωμένα, δεν μπορούν να είναι οριστικά.¹⁸⁹

1.8 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

1.8.1 ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

Η εργασία μας επιχειρεί να ανιχνεύσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το μάθημα της Ιστορίας και τον τρόπο που αυτές ενδεχομένως επηρεάζουν τη διδακτική τους πρακτική και μεθοδολογία. Στο παρόν τμήμα της διατριβής θα καταγράψουμε ορισμένες προσεγγίσεις για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν γενικότερες

¹⁸⁹ Sansom, C. (1987). *Concepts, skills and content: A developmental approach to the history syllabus*. Στο Portal C. (Ed.), *The history curriculum for teachers*. London: Falmer, σελ. 116-141

στάσεις και αντιλήψεις σχετικά με την εκπαίδευση και το περιεχόμενό της, οι οποίες, σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, επηρεάζουν σημαντικά το έργο τους¹⁹⁰. Σύμφωνα με την έρευνα TALIS του ΟΟΣΑ σε είκοσι τρεις χώρες, οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις αυτές των εκπαιδευτικών είναι σημαντικές για την κατανόηση και βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνδέονται πολύ στενά με τις στρατηγικές που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν για να αντιμετωπίσουν προκλήσεις της επαγγελματικής τους πρακτικής¹⁹¹.

Μια από τις παλιότερες θέσεις για το ζήτημα είναι αυτή των Zeichner και Tabachnick οι οποίοι διατύπωσαν την άποψη πως οι χιλιάδες ώρες που έχουν περάσει οι εκπαιδευτικοί ως μαθητές στο σχολείο διαμορφώνουν ένα πλέγμα απόψεων και αντιλήψεων για την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι «συντηρητικές» αυτές, κατά τους ερευνητές, πεποιθήσεις παραμένουν «εν υπνώσει» κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο και ενεργοποιούνται αμέσως μόλις ο νέος δάσκαλος μπει στην τάξη του¹⁹². Σε μια διετή έρευνα σε εκπαιδευτικούς από τη Σκωτία για τον τρόπο που οι αντιλήψεις αυτές και οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη διδακτική διαδικασία, οι Biesta, Priestley και Robinson εκτιμούν πως η διδακτική πρακτική τροφοδοτείται από την προηγούμενη εμπειρία ζωής και τις προσωπικές και επαγγελματικές «βιογραφίες» των εκπαιδευτικών¹⁹³.

Ένα ζήτημα που απασχολεί μελετητές στο χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης είναι, εάν αυτό το πλέγμα αντιλήψεων και στάσεων για την εκπαίδευση λειτουργεί θετικά, ή αρνητικά μέσα στην τάξη. Συχνά οι δάσκαλοι θεωρούνται ως φορείς αλλαγής στην εκπαίδευση, κατά έναν παράδοξο όμως τρόπο, γράφει ο Prawat, στέκονται πολλές φορές εμπόδιο στην αλλαγή αυτή λόγω των πεποιθήσεών τους. Ο συγγραφέας εκτιμά πως θα βοηθούσε σημαντικά, εάν οι εκπαιδευτικοί επανεξέταζαν τις αντιλήψεις τους για μια σειρά ζητημάτων που αφορούν τη

¹⁹⁰ Borko, H. & Putnam, R. (1996). *Learning to Teach*. Στο Berliner D.C. & Calfee R.C. (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York. Simon & Schuster Macmillan, σελ. 673-708

¹⁹¹ OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*– ISBN 978-92-64-05605-3, σελ. 89

¹⁹² Zeichner, Kenneth M., & Tabachnick, B. Robert. (1981). *Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience?* Journal of Teacher Education, 32(3), σελ. 7-11. EJ 249 372.

¹⁹³ Biesta, G., Priestley, M., Robinson, S. (2015). *Teachers and Teaching, theory and practice*. Volume 21, 2015 - Issue 6: Teachers' Professional Agency in Contradictory Times. Oxfordshire: Taylor & Francis, σελ. 624-640

διδασκτική πρακτική. Οι αντιλήψεις αυτές, κατά την άποψή του, είναι κατά κύριο λόγο συντηρητικές και υποστηρίζουν την παραδοσιακή, δασκαλοκεντρική διδασκαλία με το μαθητή να έχει το ρόλο του παθητικού αποδέκτη της γνώσης¹⁹⁴. Η αλλαγή αυτών των αντιλήψεων είναι πολύ δύσκολη για τον εκπαιδευτικό που επιθυμεί να ακολουθήσει αυτό το μονοπάτι. Πρέπει να εργαστεί σκληρά και να αναλάβει ευρύτερες παιδαγωγικές ευθύνες από τη διδασκαλία «δέκα κεφαλαίων ενός βιβλίου» ή τη χωροθέτηση των μαθητών σε μια τάξη. Μια τέτοια πορεία δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς μια δραματική διαφοροποίηση στον τρόπο που οι δάσκαλοι σκέφτονται¹⁹⁵.

Οι Clark και Peterson παρατηρούν, σε σχέση με τις κατεστημένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τη διαδικασία αλλαγής τους, τα ακόλουθα:

- Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για θέματα όπως η μάθηση και η διδασκαλία προέρχονται κυρίως από ένα ευρύτερο σύστημα αξιών και πεποιθήσεων για ζητήματα όπως η ανθρώπινη φύση, ο πολιτισμός, η κοινωνία κ.λπ.
- Οι πιο «ανθεκτικές» στην αλλαγή πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών έχουν σχηματιστεί κατά τη μαθητική τους περίοδο και μέσα από την παρατήρηση των εκπαιδευτικών που τους δίδαξαν. Οι συγγραφείς παρατηρούν ότι η πανεπιστημιακή εκπαίδευση σπάνια αλλάζει αυτές τις πεποιθήσεις, κυρίως επειδή δεν ασχολείται με αυτές.
- Είναι λανθασμένη η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός αλλάζει στάση και αντιλήψεις με το πέρασμα των χρόνων. Αντιθέτως, αναφέρουν οι ερευνητές, όσο προχωρά ο εργασιακός βίος του εκπαιδευτικού, τόσο περισσότερο – και υποσυνείδητα – παγιώνονται οι αντιλήψεις του.
- Η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών που εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε μια άμεση «εξερεύνηση» των αρχών και των πεποιθήσεών τους μπορεί να ενισχύσει

¹⁹⁴ Prawat, S R. (1992). *Teachers' Beliefs about Teaching and Learning: A Constructivist Perspective*. Στο American Journal of Education, Vol. 100, No. 3 (May, 1992). Chicago, The University of Chicago Press, σελ. 354-395

¹⁹⁵ Cohen, D. K. (1988). "Educational Technology and School Organization." Στο Nickerson R. S. & Zodhiates P. P. (Eds.) *Technology in Education: Looking towards 2020*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, σελ. 255

την αυτογνωσία τους μέσα από μια διαδικασία αναστοχασμού και αυτοκριτικής που μπορεί να αποτελέσει τη μελλοντική βάση για σταδιακή αλλαγή των αντιλήψεών τους.

- Μια μέθοδος που ίσως αλλάξει τις ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία είναι να δοκιμάσουν να εφαρμόσουν οι ίδιοι μια διδακτική πρακτική η οποία να μην συμφωνεί με τις προϋπάρχουσες πεποιθήσεις τους και η συγκεκριμένη πρακτική να αποδειχτεί επιτυχημένη μέσα στην τάξη.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι συχνά ρευστές μέσα στην αβεβαιότητα του κοινωνικού ρόλου τους στην εποχή της μετανεωτερικότητας, όπως συμπεραίνει η Φρυδάκη μετά από έρευνα σε 50 Έλληνες φιλόλογους. Η ασάφεια της εποχής αυτής, αλλά και οι «πολλαπλοί και συχνά αντιφατικοί λόγοι για την εκπαίδευση» επηρεάζουν αποφασιστικά την αντίληψή τους για το έργο τους.

Από τις απόψεις των εκπαιδευτικών η Φρυδάκη διαπίστωσε ότι αναδύονται τέσσερις επαγγελματικές ταυτότητες του εκπαιδευτικού:

α) του «ειδικού του γνωστικού αντικειμένου», που δίνει περισσότερη αξία στις γνώσεις που κατέχει και λιγότερη στο έργο του και στην ανθρωπιστική διάσταση της εκπαίδευσης

β) του «Δασκάλου», δηλ. του εκπαιδευτικού που επιδιώκει να προσφέρει στους μαθητές του αξίες και αρχές μέσω της γνώσης

γ) του «υπερασπιστή της επικοινωνιακής σχέσης», ενός «ρουσσοδικού» εκπαιδευτικού που επενδύει κυρίως στο συναίσθημα και διακρίνεται από τις ισχυρές παιδοκεντρικές του αντιλήψεις, και

δ) του «στοχαστικού συνοδοιπόρου στη μάθηση», η επαγγελματική ταυτότητα του οποίου συγκροτείται από τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στη δική του συνεχιζόμενη μάθηση και στην οικοδόμηση της μάθησης του μαθητή¹⁹⁶.

1.8.2 ΡΟΛΟΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΙΣΤΟΡΙΑ

Ο δάσκαλος, σύμφωνα με τον Moniot, είναι ένας μόνο από τους εταίρους της «διδασκτικής κατάστασης». Στο πλαίσιο της κατάστασης αυτής ο εκπαιδευτικός, όπως και οι μαθητές, «δομεί τις αναπαραστάσεις του, επενδύει προσδοκίες και συμπεριφορές, αντιλαμβάνεται τις προσδοκίες και τις συμπεριφορές άλλων, αποκτά τις κατευθυντήριες ιδέες του ως προς τα αντικείμενα της μελέτης του, την εργασία, το σχολείο». Ο δάσκαλος δεν είναι ένα μυθικών ικανοτήτων υποκείμενο, ο πάνσοφος λειτουργός και μεταδότης «στέρεων γνώσεων» σε παθητικά υποκείμενα, αλλά τμήμα μόνο μιας ζωντανής διαδικασίας αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους τρεις εταίρους (εκπαιδευτικούς-μαθητές-θεσμούς).¹⁹⁷

Ο Γατσωτής παραδέχεται πως οι σύγχρονες απαιτήσεις του μαθήματος καλούν για ακριβή σχεδιασμό της διδασκαλίας, για ορθή διαχείριση του δυναμικού της τάξης, για έγκυρη καθοδήγηση και επαρκή υποστήριξη των παιδιών ώστε να κατακτήσουν τη γνώση. Ο δάσκαλος της ιστορίας σήμερα πρέπει να κατανοεί τις επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις στον τομέα του και να διαθέτει την ικανότητα να μετουσιώνει δημιουργικά τις εξελίξεις αυτές μέσα στη σχολική πραγματικότητα.¹⁹⁸ Ο Κόκκινος πιστεύει ότι είναι αναγκαία η αναθεώρηση και ο εκσυγχρονισμός του αντικειμένου της σχολικής ιστορίας, ώστε από τη μια να συνδεθεί περισσότερο με τη μεθοδολογία της επιστήμης της ιστορίας και από την άλλη να ληφθεί υπόψη η ιδιαιτερότητα του επιστημονικού και του παιδαγωγικού

¹⁹⁶ Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδ. Κριτική, σελ. 356-361

¹⁹⁷ Moniot, H. (2002) ό.π., σελ 221-225

¹⁹⁸ Γατσωτής, Π. (2004) ό.π., σελ 569-570

ρόλου του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει ιστορία πρέπει να οργανώνει τη διδασκαλία σε πνεύμα «διανοητικής συντροφικότητας» με στόχο την (επίπονη και μη γραμμική) μεταμόρφωση του μαθητή σε «έλλογο, ιστορικά εγγράμματο, αυτόνομο και αυτόβουλο ον». Σ' αυτό το πλαίσιο ο ρόλος του εκπαιδευτικού που διδάσκει το συγκεκριμένο μάθημα προκύπτει από την αλληλεπίδραση των ακόλουθων λειτουργιών:

- Της μεταβίβασης γνώσεων ως «κεντολοδόχος της ιστορικής επιστήμης», αν και το παραδοσιακό αυτό μοντέλο βρίσκεται σε κρίση.
- Της αναπαραγωγής και διεύρυνσης της κοινωνικής μνήμης με τη διδασκαλία ιστορικών γεγονότων που συνήθως αποσιωπούνται ή μέσω της ιστορικής ενσυναίσθησης.
- Της συγκρότησης της συλλογικής ταυτότητας, της πολιτικής κοινωνικοποίησης και της πολιτισμικής ενσωμάτωσης των μαθητών.
- Της διαμόρφωσης διανοητικών δεξιοτήτων και ηθικών στάσεων.
- Της συμβολής στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας.¹⁹⁹

Η Hertzberg (1985) διακρίνει τρεις τρόπους με τους οποίους οι δάσκαλοι μπορούν να επιτύχουν την εμπέδωση της ιστορικής γνώσης: α) με την ανάπτυξη ιστορικής φαντασίας στους μαθητές, β) με την καλλιέργεια της κατανόησης των σχέσεων αιτίου-αιτιατού των ιστορικών γεγονότων και γ) με την κατασκευή ευρύτατων ιστορικών συνθέσεων. Η ερευνήτρια θεωρεί ότι κεντρικό ρόλο στη λειτουργία του δασκάλου πρέπει να έχει η υιοθέτηση των μεθόδων έρευνας της επιστήμης της ιστορίας, έτσι ώστε να μπορεί να κατευθύνει τους μαθητές στην προσπάθεια ερμηνείας του παρελθόντος, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη χρήση μαρτυριών και ιστορικών πηγών και στη διεπιστημονική προσέγγιση της ιστορίας με τις υπόλοιπες ανθρωπιστικές και κοινωνικές σπουδές²⁰⁰. Για την

¹⁹⁹ Κόκκινος, Γ. (2004) ό.π. σελ 318-321

²⁰⁰ Hertzberg, H.W. (1985). Students, Methods and Materials of instruction. Στο D. Alder & M. Downey (Eds.). History in the Schools. Washington DC: National Council for the Social Studies, σελ. 25-40

προετοιμασία των δασκάλων πριν διδάξουν ιστορία οι Howard και Mendenhall (1982) προτείνουν:

1. Την εντατική εκπαίδευσή τους σε ανθρωπιστικές σπουδές.
2. Τη διδασκαλία τους από επαγγελματίες ιστορικούς και τη μετεκπαίδευσή τους σε συγγενή επιστημονικά πεδία (λογοτεχνία, ανθρωπολογία, κοινωνικές επιστήμες).
3. Την εκπαίδευση σε ιστορικές μεθόδους και στην ιστοριογραφία.
4. Την απόκτηση συγγραφικής ικανότητας.
5. Την εκπαίδευση στη διδασκαλία της ιστορίας.
6. Την απόκτηση της αντίληψης ότι εξακολουθούν να είναι μαθητευόμενοι, αν και εκπαιδευτικοί, στην ιστορία.²⁰¹

Στη σημασία της διδασκαλίας της χρήσης ιστορικών πηγών και της υιοθέτησης ιστορικών μεθόδων στέκεται και ο Barton. Μια από τις σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι διδασκόμενοι ιστορία μέσα στην τάξη είναι η αδυναμία σύνδεσης της ιστορικής διήγησης με την αιτιολόγηση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να καταπολεμήσει την απειρία των μαθητών του επιμένοντας στη χρήση ιστορικού τεκμηριωτικού υλικού για να συνοδεύονται τα ιστορικά αφηγήματα με επαρκείς αποδείξεις και από κριτική ανάλυση των ευρημάτων. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ωθεί τους μαθητές του να αξιολογούν τις ιστορικές αποδείξεις, να εξετάσουν τις προκαταλήψεις και τις αντιθέσεις, να συνθέτουν τις πληροφορίες και να φτάνουν σε συμπεράσματα.²⁰²

Οι Brophy και VamSledright προσθέτουν πως η σχολική ιστορία μπορεί να συνδυαστεί από τον εκπαιδευτικό με «κοινωνικά» μαθήματα (όπως η γεωγραφία). Η δυνατότητα ευρείας εξέτασης των γεγονότων μέσα από ερωτήσεις που αφορούν όλο το φάσμα της κοινωνικής ζωής βοηθά τον εκπαιδευτικό να εμπλέξει πιο αποτελεσματικά τους μαθητές του στη συνεχή

²⁰¹ Howard, J. & Mendenhall, T. (1982). Making History Come Alive: The place of history in schools. New York: College Entrance Examination Board

²⁰² Levstik, L. – Barton, K. (2008) ό.π., σελ 224-225

σπουδή των κοινωνικών προβλημάτων. Σε μια τέτοια τάξη ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να δώσει ερεθίσματα για σκέψη, να ενθαρρύνει το διάλογο και να καθοδηγήσει τους μαθητές του να αξιολογήσουν την αξία των ιδεών. Με τον τρόπο αυτό ο δάσκαλος διευκολύνει τη γέννηση ερωτήσεων και υποθέσεων, ενθαρρύνει την αμφισβήτηση, παρουσιάζει αντικρουόμενες απόψεις, εξετάζει τις απόψεις των μαθητών του με αποτέλεσμα να προκληθεί ένας ζωντανός δημοκρατικός διάλογος.²⁰³

Ο Bage πιστεύει πως ο καλός δάσκαλος πρέπει να έχει τη δυνατότητα να κινείται ευέλικτα ανάμεσα στον παιδαγωγό που διδάσκει ιστορία για μια ομάδα και στον παιδαγωγό που διδάσκει για ένα άτομο. Ο ικανός δάσκαλος μπορεί να διδάσκει συλλογικά την ίδια ώρα που δίνει ερεθίσματα για την προσωπική μελέτη, δημιουργεί μνήμες με ερωτήσεις και προσφέρει στα παιδιά ανεξαρτησία. Η αποδοτική ομαδική διδασκαλία αφήνει ίχνη στο μυαλό κάθε παιδιού ξεχωριστά. Τα «ίχνη» αυτά ονομάζονται «μάθηση» και η διαδικασία αυτή πολλές φορές περνά απαρατήρητη στο δάσκαλο, ενώ οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται τη σημασία της παρά μόνο αρκετά αργότερα στη ζωή τους. Ο συγγραφέας, επίσης, επισημαίνει τον κίνδυνο ο εκπαιδευτικός να εγκλωβιστεί στο κεντρικά διαμορφωμένο αναλυτικό πρόγραμμα, αγνοώντας την αναγκαιότητα συνεχούς μετασχηματισμού της ύλης με βάση τις ανάγκες των μαθητών του και τις τοπικές ιδιαιτερότητες. Η κεντρική επιβολή της ύλης παραγνωρίζει πως στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες υπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον παιδιά από διαφορετική καταγωγή, επομένως τίθεται το ερώτημα «ποιού ιστορία» θα διδαχθεί ο μαθητής. Ο δάσκαλος οφείλει να αντισταθεί στην «επίσημη» γραμμή και να επαναδιαπραγματευτεί μέσα στην τάξη με τους μαθητές του το περιεχόμενο της ύλης. Αυτό, όμως, απαιτεί να έχει αυτοπεποίθηση και να έχει επαρκή εκπαίδευση ώστε να μπορεί να συνθέτει το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα με το δικό του πρόγραμμα που προκύπτει από την καθημερινή του πρακτική.²⁰⁴

Σε πολλές περιπτώσεις οι δάσκαλοι που διδάσκουν ιστορία κι έρχονται αντιμέτωποι με ζητήματα εθνικής ταυτότητας ή πολιτισμικών αντιθέσεων, ιδιαίτερα μέσα σε μια τάξη με

²⁰³ Brophy, J. and VanSledright, B. (1998) ό.π., σελ 31-34

²⁰⁴ Bage, G. (2000) ό.π. σελ 11, 44

μαθητές προέρχονται από διαφορετικά εθνοτικά περιβάλλοντα, τηρούν την «ασφάλεια της σιωπής». Σε έρευνα που διεξήχθη με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε δώδεκα δασκάλους και είκοσι φοιτητές Παιδαγωγικής στις Η.Π.Α. η Levstik διαπίστωσε πως πολλοί από αυτούς θεωρούν πως οι σπουδές τους δεν τους έχουν επαρκώς προετοιμάσει για να αντιμετωπίσουν τη δύσκολη πραγματικότητα της τάξης. Οι περισσότεροι πιστεύουν σε θεωρητικό επίπεδο πως η διδασκαλία της ιστορίας θα πρέπει να έχει «πολυπολιτισμικό» χαρακτήρα, όμως ταυτόχρονα θέλουν να διδάξουν στους μαθητές μια συνεκτική συλλογική ταυτότητα. Με την τάση τους να αποφεύγουν «επικίνδυνα» θέματα, οι δάσκαλοι καταφεύγουν σε στερεοτυπικές και, συνήθως, εσφαλμένες εκδοχές του παρελθόντος. Ενώ, σύμφωνα με την έρευνα, οι μαθητές ήταν ανοιχτοί σε εναλλακτικές οπτικές της ιστορίας, οι δάσκαλοι υιοθετούσαν τη γραμμική αφήγηση της ιστορίας και εμφανίζονταν δύσκαμπτοι στην υιοθέτηση διαφορετικών απόψεων, ερχόμενοι συχνά σε σύγκρουση με τους μαθητές τους.²⁰⁵ Εν τέλει, οι μαθητές φθάνουν σε σημείο να ταυτίζονται, λόγω της διδασκαλίας, με γεγονότα και πρόσωπα της ιστορίας τους ακόμη κι αν τα αποδοκιμάζουν.

Οι αδυναμίες των εκπαιδευτικών να συνδέσουν την επιστήμη της ιστορίας με τη διδασκαλία του μαθήματος που έχει ως αποτέλεσμα τη διαιώνιση της παραδοσιακής, δασκαλοκεντρικής και εθνοκεντρικής ιστορικής εκπαίδευσης φαίνεται να σχετίζεται και με την εκπαίδευσή τους στο Πανεπιστήμιο. Ο Stearns γράφει πως η εκπαίδευση των δασκάλων εξαντλείται σε μεθοδολογικά ζητήματα διδασκαλίας και δεν περιλαμβάνει θέματα που άπτονται της επιστήμης της ιστορίας.²⁰⁶ Η Levstik ανέφερε πως οι δάσκαλοι που πήραν μέρος στην έρευνα αισθάνονταν ότι οι πανεπιστημιακές σπουδές τους προσέφεραν ελάχιστα εφόδια ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις σύνθετες απαιτήσεις της παρουσίασης μιας εθνοκεντρικής ιστορίας, όπως πρότεινε το ΑΠ μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Το γεγονός ότι αντιλαμβάνονταν την ανεπάρκειά τους, τους οδηγούσε συχνά στο να αποφεύγουν να διδάσκουν ζητήματα που θεωρούνται «συγκρουσιακά».²⁰⁷ Από την άλλη πλευρά ακόμη και σε περιπτώσεις που, κατά τη Levstik, η εκπαίδευση των δασκάλων είναι άρτια, βασισμένη

²⁰⁵ Levstik, L. – Barton, K. (2008) ό.π., σελ 283-286

²⁰⁶ Stearns, P. (2010). *History Debates. The United States*. Στο Barca, I. - Nakou I., (Ed.) ό.π., σελ 50

²⁰⁷ Levstik, L. – Barton, K. (2008) ό.π., σελ 283-284

στη μεταρρύθμιση της διδασκαλίας, στην αναβάθμιση του διδακτικού υλικού, στις καινοτόμες μεθόδους, στην ενεργό συμμετοχή τους στη σχεδίαση και στην εφαρμογή της διδασκαλίας, η πλειονότητα των δασκάλων δεν εγκαταλείπει εύκολα τις παραδοσιακές στρατηγικές. «Κοιτώντας γύρω μας, πρέπει να ομολογήσουμε πως υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί (η πλειονότητα) που δεν υιοθέτησαν τόσο ολόψυχα τις προτάσεις μας (...) που δεν ακολούθησαν τις ιδέες τις οποίες προσπαθήσαμε να προαγάγουμε» παρατήρησαν οι Levstik και Barton οι οποίοι για πολλά χρόνια εκπαίδευαν εκπαιδευτικούς της ιστορίας και των κοινωνικών σπουδών. Ένας λόγος είναι, όπως καταδεικνύεται από έρευνες των Bohan, Davies, Gillapsie και Yeager, πως οι δάσκαλοι δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με παράγοντες που αφορούν τον επιστημονικό κλάδο της ιστορίας (πλαίσιο αναφοράς, οπτική ιστορικών τεκμηρίων) με αποτέλεσμα να μην έχουν ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο επιστημονικής κατανόησης. Ωστόσο, έρευνες όπως των VanSledright και McDiarmid έδειξαν πως δεν υπάρχει άμεσα σχέση ανάμεσα στην επιστημονική κατάρτιση και στη παιδαγωγική επάρκεια του εκπαιδευτικού να διδάξει ιστορία. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί πληρέστατα καταρτισμένοι, που εκφράζουν ανοιχτά τις προτιμήσεις τους στην «ενεργή μάθηση» και στις πολλαπλές οπτικές και αρνούνται την προκατασκευασμένη, εθνοκεντρική ιστορία. Οι ίδιοι, όμως, εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη εξακολουθούν να εφαρμόζουν παραδοσιακές, δασκαλοκεντρικές μεθόδους. Σύμφωνα με τους Levstik και Barton, η αντίφαση αυτή οφείλεται στην ακαμψία του ΑΠ που επιβάλλει την κάλυψη μιας συγκεκριμένης έκτασης ύλης αλλά και στις δυσκολίες που προκύπτουν μέσα στην τάξη για τον έλεγχό της. Ο συνδυασμός αυτών των παραγόντων δεν αφήνει πολλά περιθώρια για εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων, για εξέταση πρωτογενών πηγών και για έμφαση στην ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων από τους μαθητές μέσα στην τάξη.²⁰⁸

Σε μια γενική επισκόπηση για τη διδασκαλία της ιστορίας, ο Sylvester συμπέρανε πως η πρόοδος που έχει συντελεστεί στο τελευταίο τέταρτο του αιώνα αναφορικά με την

²⁰⁸ Barton, C. και Levstik L. (2007) ό.π., σελ 322-333

επιστημονική εξέλιξη, την εκπαίδευση και τη γνωστική ενίσχυση των εκπαιδευτικών θα έχει νόημα μόνο αν συνδράμουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.²⁰⁹

1.9 ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία «περιβάλλονται» από ιστορία, καθώς οικογενειακές διηγήσεις, ταινίες, παιδικά βιβλία, επισκέψεις σε μουσεία και τηλεοπτικές εκπομπές έχουν ιστορικό περιεχόμενο. Συστηματικές έρευνες έχουν αποδείξει πως τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία έχουν ιστορική γνώση και ενδιαφέροντα ιδιαίτερα για την ιστορία.²¹⁰ Η πραγματικότητα, όμως, για την ιστορία ως σχολικό αντικείμενο είναι αρκετά αποθαρρυντική. Αν και τα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον για το τι έγινε «τις παλιές μέρες» και το πώς ζούσαν οι άνθρωποι στο παρελθόν, μελέτες έχουν δείξει πως η σχολική ιστορία δεν είναι ένα ευχάριστο αντικείμενο για τους μαθητές. Ερευνητές στο εκπαιδευτικό και στο γνωστικό πεδίο συμφωνούν στην άποψη ότι η ιστορία συγκαταλέγεται στα «αντιπαθή» αντικείμενα.²¹¹ Πολλοί μαθητές θεωρούν ότι η ιστορία είναι ένα αντικείμενο που δεν έχει να τους προσφέρει «χρήσιμη» γνώση και, όταν υπάρχει δυνατότητα δικής τους επιλογής, η ιστορία είναι στο τέλος της λίστας των επιθυμητών μαθημάτων.²¹²

Τα αποτελέσματα της διεθνούς έρευνας Youth and History που διεξήχθη το 1995-96 σε 32.000 νέους από είκοσι επτά ευρωπαϊκές χώρες δείχνουν πως δεν είναι η ιστορία ως επιστήμη, αλλά ως διδακτικό αντικείμενο που απωθεί τους μαθητές. Στα βασικά συμπεράσματα της έρευνας καταγράφεται το ενδιαφέρον των νέων για την ιστορία και τη σημασία της για την κατανόηση του παρόντος, όμως ταυτόχρονα η πλειοψηφία των ερωτώμενων απάντησε πως οι δάσκαλοι/καθηγητές της ιστορίας δεν κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους και ότι η χρήση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων (πηγές, ανάληψη ρόλων, προβολή βιντεοταινιών, κ.λπ.) σπανίως εφαρμόζεται στην τάξη, καθώς κυριαρχεί η

²⁰⁹ Sylvester, D. (1994). *Change and Continuity in history teaching 1900-93*. Στο Bourdillon, H. ό.π., σελ 22

²¹⁰ Levstik, L. – Barton, K. (2008) ό.π., σελ 347, 350

²¹¹ Sandwell, R. (2006) ό.π., σελ 4

²¹² Van Der Leeuw – Roord, J. (2009) ό.π., σελ 76

παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας με το εγχειρίδιο και την αφήγηση του εκπαιδευτικού (βιβλιοκεντρισμός και δασκαλοκεντρισμός). Η έρευνα κατέδειξε ότι οι Έλληνες μαθητές αφομοιώνουν τις εθνοκεντρικές αξίες της παραδοσιακής ιστορικής κουλτούρας χωρίς να τις εξετάζουν κριτικά και υιοθετούν τις «κοινωνικά επιθυμητές» απόψεις οι οποίες όχι μόνο δεν αμφισβητούνται αλλά αντιθέτως σταθεροποιούνται στο σχολείο.²¹³

Για ποιο λόγο, όμως, η ιστορία ως σχολικό μάθημα είναι τόσο αποκρουστική για τους μαθητές; Ως σημαντικότερο παράγοντα σχολικής αποτυχίας στην ιστορία οι Curtis και Bardwell έχουν απομονώσει τη γλωσσική δυσκολία μαθητών στην καταγραφή μιας «εκτεταμένης ιστορικής αφήγησης». Η δυσκολία αυτή οδηγεί στον εσφαλμένο χαρακτηρισμό των μαθητών αυτών ως «κακών στην ιστορία».²¹⁴

Ένας λόγος που αναδεικνύεται μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας είναι η αποξένωση που αισθάνονται οι μαθητές από την ύλη του μαθήματος. Ο Loewen, εξετάζοντας το θέμα από τη σκοπιά των εθνοτικών κοινοτήτων στις ΗΠΑ, γράφει πως το περιεχόμενο του μαθήματος δεν αφορά σχεδόν κανένα μαθητή. Για τους μεν απόγονους των λευκών οικογενειών της μεσαίας και ανώτερης τάξης η ιστορία παραείναι ωραιοποιημένη για να φαίνεται αληθινή, και για τα παιδιά που προέρχονται από εργατικές οικογένειες και κοινότητες εθνικών μειονοτήτων (Αφρικανοί, Λατίνοι, Ιθαγενείς Αμερικάνοι) η σχολική ιστορία είναι κάτι εντελώς ξένο γι' αυτούς, καθώς σπανίως η ιστορική αφήγηση περιλαμβάνει τις δικές τους ιστορίες.²¹⁵ Αυτό που οι μαθητές θυμούνται στο τέλος της σχολικής τους διαδρομής είναι σκόρπια ονόματα και ημερομηνίες, ένα βαρετό βιβλίο κι ένα δάσκαλο που εξιστορούσε παθιασμένες ιστορίες για αρχαίους καιρούς. Σύμφωνα με τον Seixas (1997), οι μαθητές – γόνοι μεταναστών ή ανήκοντες σε διαφορετικές εθνοτικές ομάδες από την κυρίαρχη - αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία να συντονίσουν τη δική τους αντίληψη για το τι είναι ιστορικά σημαντικό με την κυρίαρχη αντίληψη που προωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Σε κάποιες περιπτώσεις η διάσταση αυτή οδηγεί μαθητές που

²¹³ Angvik, M. and Von Borries, B. (Eds.) (1997). *Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, Tome 1. Hamburg: Körber-Stiftung

²¹⁴ Bourdillon, H. (1994) ό.π., σελ 169

²¹⁵ Loewen, J. (2007) ό.π., σελ 3-4

ανήκουν σε μειονότητες σε ανοιχτή αμφισβήτηση του περιεχόμενου της σχολικής ιστορίας μέσα στην τάξη. Όπως παρατήρησε ο Epstein Αφροαμερικανοί μαθητές απέρριπταν αυτά που διδάσκονταν ως ιστορική πραγματικότητα και κατέφευγαν, για να συγκροτήσουν μια κατανοητή και χρήσιμη γι' αυτούς εκδοχή του ιστορικού παρελθόντος, σε μαρτυρίες του προσωπικού τους περιβάλλοντος (γειτονιά, οικογένεια).²¹⁶ Η αμφισβήτηση του μαθήματος δεν αφορά μόνο αλλοδαπούς μαθητές αλλά επεκτείνεται και σε παιδιά που προέρχονται από την κυρίαρχη εθνότητα και αρνούνται να αποδεχθούν άκριτα το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η αμφισβήτηση από μαθητές (αλλά και από εκπαιδευτικούς) της ιστορίας της βρετανικής αποικιοκρατίας σε βρετανικές τάξεις, όπως έδειξε έρευνα του Aldrich (1988).²¹⁷

Ο Barton συνδέει τη στάση των μαθητών για το αντικείμενο της ιστορίας με τη φύση του αντικειμένου, όπως αυτό διδάσκεται στις περισσότερες χώρες. Η ιστορία του σχολείου, επισημαίνει, είναι ταυτισμένη με κάποιες από τις χειρότερες εκδοχές της δασκαλοκεντρικής και παραδοσιακής διδασκαλίας: κακής ποιότητας εγχειρίδια, βαρετές παραδόσεις και αποστήθιση. Επιπλέον, η σχολική ιστορία στις περισσότερες περιπτώσεις χρησιμοποιείται για να αιτιολογήσει έναν άκριτο πατριωτισμό μέσω μονοδιάστατων αφηγημάτων που εκθειάζουν το έθνος.²¹⁸ Το παραδοσιακό σχολικό κλίμα με την απόλυτη έλλειψη σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και επιστημολογικών προσεγγίσεων της σύγχρονης ιστοριογραφίας δεν ευνοεί την αμφισβήτηση, τη συζήτηση, την ανάγκη των μαθητών για έρευνα. Επίσης, από τη στιγμή που ο δάσκαλος αποτελεί, ειδικά στις μικρότερες τάξεις, βασική πηγή γνώσης για τα παιδιά, η εμμονή του στη μονοδιάστατη διδασκαλία που αντιμετωπίζει τους μαθητές ως παθητικούς δέκτες γνώσης, με συνεχή αφήγηση χωρίς συζήτηση και ερωτήσεις, βάζει εμπόδια στην ιστορική κατανόηση και μειώνει το ενδιαφέρον των παιδιών.²¹⁹

²¹⁶ Epstein, T. L. (1997). *Sociocultural approaches to young people's historical understanding*. Maryland: Social Education, 61, σελ. 28-31

²¹⁷ Aldridge, R. (1988). *Imperialism in the study and teaching of history*. Στο Mangan, I. (Ed.) *“Benefits Bestowed? Education and British Imperialism”*. Manchester: Manchester University Press, σελ. 35

²¹⁸ Barton, K. (2009) ό.π., σελ 266

²¹⁹ Bourdillon, H. (1994) ό.π., σελ 190

Η έρευνα της Κασίδου σε παιδιά δημοτικού στην Ελλάδα επιβεβαιώνει σε μεγάλο βαθμό τις προαναφερθείσες απόψεις. Αρκετοί μαθητές, ερωτώμενοι για την άποψή τους για το μάθημα της ιστορίας, απαντούν πως είναι «ένα πολύ δύσκολο μάθημα (...) που πρέπει όλοι να διαβάζουν», πως «κάθε μαθητής είναι αναγκασμένος να μάθει ιστορία γιατί μιλάει για τα παλιά χρόνια, του πολέμου και της πείνας» και που σπάνια το συνδέουν με το παρόν («η ιστορία είναι κάτι που έγινε πριν από χιλιάδες χρόνια»). Αμφισβητούν, επίσης, την αυθεντικότητα του ιστορικού αφηγήματος («μερικές φορές πιστεύω ότι η ιστορία που μαθαίνουμε στο σχολείο είναι παραμύθι») και εκφράζουν τη δυσφορία τους για τη διδακτική μορφή του αντικειμένου («η ιστορία είναι ένα χαζό και βαρετό μάθημα γεμάτο ονόματα και χρονολογίες», «είναι ένα βαρετό ηλίθιο μάθημα που μας παιδεύει ο κύριος Σ. να το μάθουμε με το ζόρι»). Σε γενικές γραμμές οι μαθητές διδάσκονται μια ρομαντική εκδοχή της εθνικής ιστορίας που αναπαράγει την ιστοριογραφική παράδοση. Το μάθημα τους κουράζει, συχνά μαθαίνουν την ιστορία υπό το φόβο του δασκάλου και της σχολικής αποτυχίας και συνήθως ταυτίζουν το σχολικό εγχειρίδιο με την ίδια την ιστορία.²²⁰ Έρευνα του Γιώργου Κόκκινου (2005) σε δείγμα 651 μαθητών συμφωνεί πως «στην αντίληψη της πλειονότητας των παιδιών κυριαρχούν η γεγονοτολογία θετικιστικής έμπνευσης, ο εθνοκεντρισμός και η τάση τους να δίνουν κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις». Τα παιδιά, σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, προσεγγίζουν την ιστορική γνώση ως «κτήμα ες αεί», με την αντίληψη ότι η ιστορία επαναλαμβάνεται, άρα κρυσταλώνουν την άποψη πως το παρελθόν δεσμεύει το μέλλον. Επίσης, αποδέχονται τη σχολική ιστορία ως την απόλυτη αλήθεια και δεν αντιλαμβάνονται το διαμεσολαβητικό χαρακτήρα της ιστορικής ερμηνείας. Δέχονται θετικά τα μηνύματα που εκπέμπουν οι εθνικές γιορτές και εστιάζουν υπερβολικά στην αρχαιολατρεία και στην ελληνική ιστορία εν γένει, έχοντας μειωμένο ενδιαφέρον για τη διεθνή ιστορία. Εν ολίγοις, εκτιμά ο Κόκκινος, το μάθημα της ιστορίας ενσταλάζει στους μαθητές ένα πλέγμα συντηρητικών αξιών.²²¹

²²⁰ Κασίδου, Σ. (2007) ό.π., σελ 532-533, 541-542

²²¹ Κόκκινος Γ. & Γατσωτής Π. (2007). *Επιστημολογία της Ιστορίας, Διδακτική της Ιστορίας και εκπαιδευτική έρευνα*. Στο Ανδρέου, Α. (Επιμ.) ό.π., σελ 426

Τα σχολικά κείμενα της ιστορίας που έχουν ως επίκεντρο αφηρημένες έννοιες και γεγονότα (έθνη, οικονομικά συστήματα και οικονομικές σχέσεις, θεσμοί) δεν κινητοποιούν τους μαθητές και επηρεάζουν τις επιδόσεις τους. Περιοριστικά λειτουργεί, ακόμη, η διασύνδεση της ιστορίας με τη βία και το θάνατο, γεγονός που δημιουργεί σε πολλά παιδιά την αίσθηση ότι η ιστορία έχει να κάνει με το «θάνατο των διάσημων». Οι δάσκαλοι δύσκολα μπορούν να προστατέψουν τους μαθητές τους από περιγραφές μαχών και βιαιοτήτων.²²² Επίσης, τα παιδιά διδάσκονται μια ιστορία δογματική, χωρίς εναλλακτικές οπτικές που δεν τους βοηθά να κατανοήσουν γιατί οι άνθρωποι διαφωνούν σήμερα και γιατί υπάρχουν διαφορετικές απόψεις και ιδεολογίες.²²³

Ένα επιπλέον εμπόδιο για τους μαθητές είναι η κατανόηση του χρόνου. Η παρουσίαση της ιστορίας με τη μορφή μιας υπερπλήρους λίστας γεγονότων, προσώπων και ημερομηνιών, δεν επιτρέπει τη νοηματική σύνδεση όλων των στοιχείων που θα επέτρεπε στους μαθητές να αντιληφθούν έννοιες, όπως η αλλαγή και η συνέχεια. Η αδυναμία των εκπαιδευτικών να θέσουν ρεαλιστικούς ιστορικούς στόχους και να επιτρέψουν στους μαθητές να κατασκευάσουν τη δική τους αφήγηση αποτελεί εμπόδιο στην αντίληψη της συνεκτικότητας του ιστορικού χρόνου. Ακόμα κι αν τα παιδιά αποκτούν μια στοιχειώδη αίσθηση του χρόνου, η μονοδιάστατη και γραμμική εκδοχή της ιστορίας που διδάσκεται στο σχολείο τα οδηγεί στην ψευδαίσθηση ότι μονίμως η πορεία των γεγονότων μέσα στο χρόνο οδηγεί στην πρόοδο. Πιστεύουν ότι τα πράγματα γίνονται όλο και καλύτερα, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται, πολλές φορές να κατανοήσουν πρόσφατα γεγονότα με αρνητική χροιά, όπως το Ολοκαύτωμα ή οι πρόσφατες γενοκτονίες. Πέρα, δηλαδή, από τη δυσκολία αντίληψης του χρόνου, οι μαθητές προσλαμβάνουν ιστορική γνώση που την αποδέχονται άκριτα, θεωρώντας ότι η γνώση μας για το παρελθόν δεν προέρχεται από μια διαδικασία έρευνας και ελέγχου, αλλά είναι μια αυταρχική μεταφορά απλοϊκών ιστοριών «καλού – κακού» που παρουσιάζονται από εκπαιδευτικούς και εγχειρίδια ως φυσικές και αυταπόδεικτες.²²⁴

²²² Levstik, L. – Barton, K. (2008) ό.π., σελ 54

²²³ Barton, C. και Levstik L. (2007) ό.π., σελ 207, 286

²²⁴ Levesque, S. (2008) ό.π., σελ 75-84, 104-138

Η αποστήθιση αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα δυσφορίας των μαθητών για τη σχολική ιστορία. Από τη δεκαετία του '60 έχει επισημανθεί ότι η εκμάθηση μεγάλου όγκου πληροφοριών μειώνει το ενδιαφέρον των μαθητών και τη φαντασία τους²²⁵. Όπως ανέφερε ο Husbands, μέχρι τη δεκαετία του '60, πριν δηλαδή από την εμφάνιση της Νέας Ιστορίας, η ιστορική εκπαίδευση συνίστατο στην απομνημόνευση «γεγονότων» που άφηνε πολύ μικρό περιθώριο στην ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών²²⁶. Ακόμη και 40 χρόνια μετά, σε πολλές χώρες η σχολική ιστορία παρουσιάζεται ως μια σειρά γεγονότων και προσώπων προς αποστήθιση. Έρευνα του Ολλανδικού Εθνικού Κέντρου για την Εκμάθηση της Ιστορίας σε επτακόσιους μαθητές έδειξε πως το 49% δεν μπορούσε να ανακαλέσει ονόματα που σχετίζονταν με κάποια ιστορική περίοδο, ενώ το 59% δεν μπορούσε καν να θυμηθεί γεγονότα. Είναι ενθαρρυντικό, ωστόσο, ότι η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών μπορούσε να κάνει συνειρμούς και συνδέσεις με τα ιστορικά γεγονότα. Κατά τον Wilschut τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής αποτελούν σαφή ένδειξη για το ότι οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται μια κριτική ιστορία που προϋποθέτει τη δική τους ενεργό συμμετοχή, αντί να αναγκάζονται σε τυφλή αποστήθιση.²²⁷

Η δασκαλοκεντρική προσέγγιση του μαθήματος με το κλασικό σχήμα «εισαγωγή – απαντήσεις – αξιολόγηση» είναι μια περιοριστική διαδικασία που απαγορεύει στα παιδιά να διαμορφώσουν τις δικές τους ιστορικές υποθέσεις και ερωτήσεις. Πολλοί μαθητές δεν είναι ικανοί να αναλάβουν μόνοι τους πρωτοβουλίες για να ξεκινήσουν μια δική τους ιστορική έρευνα και χρειάζονται την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος όμως συνήθως περιορίζεται στο να παραδίδει το μάθημα και να ελέγχει την ορθότητα των απαντήσεων στις ερωτήσεις που θέτει. Η τόσο ωφέλιμη ομαδοσυνεργατική πρακτική με την κοινή προσπάθεια εκπαιδευτικών – μαθητών σπάνια λαμβάνει χώρα στις τάξεις που διδάσκεται ιστορία.²²⁸

²²⁵ Levesque, S. (2008) ό.π., σελ 161

²²⁶ Husbands, C. (1993). *What is History Teaching? Language, Ideas and Meaning*, in "Learning About the Past". Buckingham: Open University Press

²²⁷ Wilschut A. (2009) ό.π., σελ 134

²²⁸ Levstik, L. & Barton, K. (2011) ό.π., σελ 17-18

Ο Bage έχει καταγράψει ορισμένους λόγους που δημιουργούν προϋποθέσεις σχολικής αποτυχίας στο μάθημα της ιστορίας. Οι μαθητές δυσκολεύονται ιδιαίτερα με το μάθημα της ιστορίας, όταν:

- Η εννοιολογική γνώση της ιστορίας (όπως προσφέρεται από το αναλυτικό πρόγραμμα και τα εγχειρίδια) αποτελεί γι' αυτούς μια αφηρημένη ιδέα κι όχι μια δυναμική γνώση που επηρεάζει τη ζωή τους έτσι ώστε να τους ωθήσει στην επιθυμία να μάθουν, να ερευνήσουν.
- Το γνωστικό περιεχόμενο της ιστορίας δεν τους κινητοποιεί να θεμελιώσουν τη δική τους ιστορική κατανόηση με αυτό. Αυτό είναι ιδιαίτερα σύνηθες όταν η ιστορία έχει διδαχθεί ανεπαρκώς μέσα στην τάξη.
- Η γλωσσική μεταφορά της ιστορίας δεν «λειαίνεται» από τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα οι γλωσσικές απαιτήσεις της να είναι «απίστευτα υψηλές» και να δημιουργούνται προβλήματα κατανόησης εξειδικευμένων όρων, αμφιλεγόμενων εννοιών, γραπτού υλικού που προέρχεται από το παρελθόν και λέξεων που η σημασία τους έχει αλλοιωθεί με το πέρασμα του χρόνου. Το πρόβλημα εστιάζεται κυρίως στη συμπυκνωμένη ύλη του σχολικού εγχειριδίου που συχνά σε μερικές σελίδες επιχειρεί να χωρέσει περιόδους εκατοντάδων ετών.
- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν δεδομένη κάποια προϋπάρχουσα γνώση της ιστορίας από τα παιδιά (ενώ αυτή μπορεί να μην υπάρχει – πχ στους αλλοδαπούς μαθητές – ή μπορεί να έχει αλλοιωθεί) και υπερεκτιμούν τις ικανότητες πολλών μαθητών τους (σε ζητήματα μεθοδολογικά ή γνωστικά).
- Η διδακτική διαδικασία δεν συνδέει τα απαραίτητα στοιχεία για την κατασκευή της γνώσης, όταν, πχ, οι εκπαιδευτικοί δεν παρέχουν εναλλακτικές στρατηγικές ή δεν εισάγουν πρωτότυπες ερευνητικές ή διδακτικές μεθόδους για να αφυπνίσουν το ενδιαφέρον των παιδιών.

- Το κοινωνικό/πολιτισμικό περιεχόμενο της ιστορίας είναι ξένο προς τις αντιλήψεις πολλών παιδιών, με αποτέλεσμα να τα απομονώνει από τη διδακτική διαδικασία.
- Το μάθημα απαιτεί από τους μαθητές να ανταποκρίνονται μόνο με «ρητό, επιστημονικό λόγο», αγνοώντας την ιστορική γνώση της καθημερινότητας. Η απαίτηση αυτή ενδέχεται να δυσκολέψει παιδιά που δεν έχουν γλωσσικές ικανότητες.
- Το μάθημα αγνοεί ή υποβαθμίζει την «άτυπη γνώση» των μαθητών (αυτή που αποκτούν από οικογένεια, φίλους, τα ΜΜΕ). Αυτό συμβαίνει ιδιαίτερα όταν η ιστορία παρουσιάζεται ως ένα αποπροσωποποιημένο σώμα επίσημης γνώσης παρά ως μια γνώση που προέρχεται από την εξερεύνηση του παρελθόντος μέσα από ατομικές αφηγήσεις και εμπειρίες.²²⁹

Επιπλέον, τα παιδιά αντιμετωπίζουν, σύμφωνα με τον Κουργιαντάκη, εμπόδια, όπως την αδυναμία αυτογνωσίας και καθορισμού της προσωπικής τους ταυτότητας, τη δυσκολία να αποδεχθούν μια άποψη που διατυπώθηκε στο παρελθόν, την οποία εκλαμβάνουν ως μύθο και την περιορισμένη ικανότητα να μπουν στη θέση άλλων ανθρώπων σε παλιότερες εποχές ή/και σε άλλες περιοχές χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους. Επίσης, ανασχετικό παράγοντα στην ιστορική μάθηση και ενσυναίσθηση παίζουν η ποσότητα της ύλης, το επίπεδο κατανόησης των παιδιών και η τάση να βλέπουν στις ασκήσεις περισσότερο πολύπλοκες και σύνθετες εξηγήσεις από αυτές που θα ανέμενε κάποιος.²³⁰

Το μάθημα της ιστορίας δεν αποβαίνει δύσκολο για τους μαθητές μόνο λόγω της φύσης του αναλυτικού προγράμματος (μονοδιάστατη, δασκαλοκεντρική ιστορία, απομνημόνευση χρονολογιών, γεγονότων και εννοιών). Προκαλεί δυσχέρειες και όταν οι μαθητές έρχονται

²²⁹ Bage, G. (2000) ό.π., σελ 90-92

²³⁰ Κουργιαντάκης, Χ. (2004). *Διδασκαλία της Ιστορίας και ιστορική ενσυναίσθηση – λογική κατανόηση*. Στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ειρ., (2004) ό.π., σελ 457

αντιμέτωποι με επιστημονικές διαδικασίες και με ιστοριογραφικές μεθόδους.²³¹ Η εκτεταμένη χρήση πηγών στο μάθημα της ιστορίας έχει φέρει ενθαρρυντικά αποτελέσματα, κυρίως στη Βρετανία, όπου εφαρμόζεται συστηματικά²³², όμως αρκετοί ερευνητές εκτιμούν πως η επεξεργασία τους στη μαθησιακή διαδικασία δυσκολεύει τα παιδιά. Μαθητές που έχουν μικρή ιστορική εμπειρία δεν αντιλαμβάνονται εύκολα πώς χρησιμοποιούνται τα τεκμήρια για τη μελέτη του παρελθόντος και ποια πηγή μπορεί να θεωρηθεί και με ποια κριτήρια περισσότερο αξιόπιστη από κάποια άλλη.²³³ Επίσης, όπως έδειξε έρευνα του Barton, ενώ οι μαθητές μπορούσαν να επεξεργαστούν σε ένα βαθμό τις πηγές και έβρισκαν διασκεδαστικό να διαβάζουν παλιά ημερολόγια και εφημερίδες για να δουν τι γινόταν στο παρελθόν, δυσκολεύονταν ιδιαίτερα στη μετατροπή της τεκμηρίωσης σε ιστορική γνώση, στη διαδικασία, δηλαδή, της ιστοριογραφίας.²³⁴ Η Ashby παραδέχεται πως η προσέγγιση των πηγών από τα παιδιά δεν είναι εύκολη υπόθεση, θεωρεί όμως την εξέταση της μαρτυρίας ως κεντρική στη διάκριση παρελθόντος και Ιστορίας και στην κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στο παρελθόν και των κατάλοιπων του με την Ιστορία. Η μελέτη της σε 320 παιδιά από επτά έως δεκατεσσάρων ετών έδειξε ότι η ικανότητα επεξεργασίας των πηγών βελτιώνεται σταδιακά με την ηλικία. Οι μικρότεροι χρησιμοποιούν την πηγή μόνο ως πληροφορία, ενώ οι μεγαλύτεροι αποκτούν τη δεξιότητα να διακρίνουν αν μια πηγή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μαρτυρία στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης έρευνας.²³⁵

Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη δυνατότητα μικρών παιδιών να μπορέσουν να μάθουν ιστορία είναι η προσωπικότητα και η δουλειά του εκπαιδευτικού, η οργάνωση της ύλης και η προϋπάρχουσα ιστορική γνώση των μαθητών. Υποστηρίζουν ότι ένας εκπαιδευτικός που αγαπά την ιστορία και παρουσιάζει με ενδιαφέροντα τρόπο το μάθημα μπορεί να επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο που τα

²³¹ Νάκου, Ε. *Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία*. Στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ειρ., (2004) ό.π., σελ 286

²³² Levesque, S. (2008) ό.π., σελ 129

²³³ Levstik, L. & Barton, K. (2008) ό.π., σελ 218

²³⁴ Levstik, L. & Barton, K. (2008) ό.π., σελ 216

²³⁵ Ashby, R. (2004). *Αντιμετωπίζοντας αντικρουόμενες πληροφορίες. Πώς οι μαθητές προσεγγίζουν τις ιστορικές πηγές και πώς αντιλαμβάνονται τις ιστορικές μαρτυρίες*. Στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ειρ., (2004) ό.π., σελ 202, 224

παιδιά βλέπουν την ιστορία. Η διδασκαλία της ιστορίας με τη μορφή καλά επεξεργασμένων αφηγημάτων μπορεί να προκαλέσει το γνωστικό ενδιαφέρον ακόμη και μαθητών των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου.²³⁶ Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά παρουσιάζουν μια προοδευτική ικανότητα αντίληψης του χρόνου, έρευνες απέδειξαν πως ακόμη και μαθητές νηπιαγωγείου μπορούν να κάνουν χρονικές διαφοροποιήσεις.²³⁷

Ίσως η σημαντικότερη παράμετρος που καθορίζει την ανταπόκριση των παιδιών όταν για πρώτη φορά έρχονται σε επαφή με τη σχολική ιστορία είναι η προϋπάρχουσα γνώση. Πολλοί ιστορικοί και εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία της στην κατανόηση της ιστορικής γνώσης. Οι κονστρουκτιβιστές πιστεύουν πως οι μαθητές – όπως και όλοι οι υπόλοιποι παράγοντες που εμπλέκονται στη διδασκαλία της ιστορίας (εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτικές αρχές, ιστορικοί) – αντιμετωπίζουν τη σχολική γνώση με βάση το δικό τους πνευματικό πλαίσιο ιστορικής αξιολόγησης που προκύπτει από την πολιτισμική και γλωσσική τους κληρονομιά, την οποία σε πρώτη φάση παίρνουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Τα παιδιά από μικρή ηλικία σωρεύουν ιστορικές πληροφορίες από μία ευρύτατη γκάμα πηγών (συγγενείς, βιβλία, σχέδια, ταινίες, κ.λπ.). Τις πληροφορίες δεν τις συσσωρεύουν άτακτα, αλλά σε δομές, χωρίς τις οποίες η κατανόηση και ανάκληση ιστοριών δεν είναι εφικτή.²³⁸ Είναι, επομένως, ιδιαίτερα σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υπόψη τους τις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές των παιδιών για να μπορέσουν να διευρύνουν την ιστορική τους γνώση. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Seixas, οι νέοι άνθρωποι δομούν τη νέα γνώση μέσα από συνδέσεις που κάνουν με όσα οι ίδιοι ξέρουν. Άρα, αυτό που τους παρέχει το σχολείο (η δημόσια γνώση) οι μαθητές δεν το απορροφούν παθητικά, αλλά το συγκρίνουν και το αξιολογούν με βάση προϋπάρχοντα «σχήματα» ιστορικής γνώσης που έχουν διαμορφώσει από μικρή ηλικία.²³⁹ Τα σχήματα αυτά διαμορφώνονται κατά κύριο λόγο από οικογενειακές

²³⁶ Levstik, L. & Barton, K. (2008) ό.π., σελ 49

²³⁷ Levstik, L. & Barton, K. (2008) ό.π., σελ 93, 164

²³⁸ Barton, C. και Levstik L. (2007) ό.π., σελ 184

²³⁹ Levesque, S. (2008) ό.π., σελ 54

ιστορίες, επισκέψεις σε χώρους ιστορικής σημασίας (μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους) και αναφορές στα ΜΜΕ.²⁴⁰

Η προϋπάρχουσα γνώση εξαρτάται συχνά από την ιδιότητα του μέλους μιας εθνικής ομάδας. Η προφορική παράδοση, κυρίως εντός του σπιτιού, είναι καθοριστική στο σχηματισμό της προϋπάρχουσας γνώσης. Στο πλαίσιο ενός έθνους-κράτους που περικλείει πολλές εθνότητες ο μαθητής μπορεί να δημιουργήσει διαφορετικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Επομένως, αν και δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά στοιχεία, η εθνότητα αποτελεί πιθανότατα τον ισχυρότερο παράγοντα «κοινωνικής εμπειρίας» που διαμορφώνει τις ιστορικές δομές του παιδιού. Η χρησιμότητα της προϋπάρχουσας γνώσης είναι σημαντική, καθώς επιτρέπει την έκφραση εναλλακτικών απόψεων για την ιστορία, πολύ συχνά έντονα διαφοροποιημένων από την επίσημη κρατική εκδοχή της.²⁴¹ Ο Hallden παραδέχεται πως για την πρόσληψη νέας ιστορικής πληροφορίας από τους μικρούς μαθητές είναι απαραίτητη η προϋπάρχουσα δομή που θα επέτρεπε την κατανόησή της. Σημειώνει, ωστόσο, πως η αρνητική εκδοχή της προϋπάρχουσας γνώσης είναι ότι η αφελής αντίληψη των παιδιών για την ιστορία τα οδηγεί πολλές φορές στην προσωποποίηση της ερμηνείας. Η επικέντρωση στις πράξεις των ατόμων εξηγεί την αδυναμία τους σε αρκετές περιπτώσεις να χρησιμοποιήσουν τη δομική ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων (πχ, ο τρόπος λειτουργίας ενός οικονομικού συστήματος, μέσα στο οποίο η απομονωμένη δράση ενός ατόμου έχει ελάχιστη αξία).²⁴²

Την ιστορική παιδεία των μαθητών επηρεάζει σε ένα βαθμό και η στάση των γονέων. Οι δάσκαλοι συχνά αισθάνονται τρομοκρατημένοι στην προοπτική οι γονείς θα τους ασκήσουν κριτική για τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν την ιστορία ή για το περιεχόμενο της ύλης. Γι' αυτό το λόγο επιλέγουν να έχουν τους γονείς στο πλευρό τους αντί να βρίσκονται σε σύγκρουση μαζί τους και προτιμούν να απαλύνουν τις αντιθέσεις αντί να τις παρουσιάζουν στους μαθητές. Η επιρροή των γονιών, ειδικά σε περιοχές με παραδοσιακά συντηρητικές

²⁴⁰ Levstik, L. – Barton, K.(2008) ό.π., σελ 141

²⁴¹ Barton, C. και Levstik L (2007) ό.π. , σελ 39-40

²⁴² Hallden, O. (1994). *On the paradox of understanding history in an educational setting*. Στο Leinhardt, G. , Beck, I. & Stainton, C. (Eds.), *Teaching and learning in history*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, σελ. 27-46

κοινωνίες, είναι σημαντική για τη διαιώνιση της mainstream εθνοκεντρικής ιστορίας.²⁴³ Βασισμένος σε μια έρευνα στα τέλη της δεκαετίας του '70, ο Loewen γράφει πως οι γονείς, ακόμη κι αν οι ίδιοι αμφισβητούν την καθιερωμένη ιστορία, τους ήρωες και το ρόλο των αρχών, επιθυμούσαν τα παιδιά τους να έχουν διατηρήσει τον ιδεαλισμό τους. Χαρακτηριστικά το 56% από τους ερωτώμενους απάντησε πως, αν και αμφισβητεί την «επίσημη» ιστορία (τη δημόσια ιστορία της κυρίαρχης εθνοτικής ομάδας), θέλει τα παιδιά να πιστέψουν σ' αυτήν. Πολλοί γονείς φοβούνται πως τα παιδιά θα στραφούν σε περιθωριακές και αντικοινωνικές συμπεριφορές, εάν χάσουν την εμπιστοσύνη τους στις αρχές και στην επίσημη ιδεολογία.²⁴⁴ Μια μεταγενέστερη έρευνα στη Βρετανία, ωστόσο, είχε διαφορετικά αποτελέσματα. Οι Bage, Grisdale και Lister επιχείρησαν να ανιχνεύσουν τις απόψεις γονέων και κηδεμόνων για την ιστορία που διδάσκονταν τα παιδιά τους μέσω ερωτηματολογίου, στο οποίο απάντησαν 227 άνθρωποι. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η μεγάλη πλειονότητα των γονιών σέβονται το ρόλο της σχολικής ιστορίας και πιστεύουν πως η κυριότερη αποστολή της είναι η κοινωνική συνειδητοποίηση και όχι η «διατήρηση του έθνους» και η καλλιέργεια της εθνικής υπερηφάνειας.²⁴⁵

1.10 ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Ένα ερώτημα που προκύπτει για τους ερευνητές που ασχολούνται με τη διδασκαλία της ιστορίας είναι το πώς η ιστορία μπορεί να αποβεί «χρήσιμη» για τα παιδιά. Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση της ιστορίας απαιτεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και εστιάζει λιγότερο στην ατομική γνώση και περισσότερο στην κοινωνική πρακτική. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή οι μαθητές πρέπει να «κάνουν» ιστορία. Οι Levstik και

²⁴³ Levstik, L. & Barton, K. (2008) ό.π., σελ 284-286

²⁴⁴ Loewen, J. (2007) ό.π., σελ 337

²⁴⁵ Bage, G., (2000) ό.π., σελ 57

Barton έχουν καταλήξει στα τέσσερα «ρήματα» της ιστορικής εκπαίδευσης των παιδιών με βάση την κοινωνική και πολιτισμική προσέγγιση. Οι μαθητές πρέπει να μπορούν:

A) να κάνουν ταυτίσεις, δηλαδή να αναγνωρίζουν τις συνδέσεις ανάμεσα στον εαυτό τους και στους ανθρώπους και ανάμεσα?? στα γεγονότα του παρελθόντος,

B) να αναλύουν, να διαπιστώνουν, δηλαδή, σχέσεις αιτίου-αιτιατού στην ιστορία,

Γ) να αποκρίνονται ηθικά, δηλαδή να μπορούν να θαυμάζουν και να αποδοκιμάζουν ιστορικά γεγονότα και πρόσωπα και,

Δ) να εκθέτουν, να αποκτήσουν, δηλαδή, τη δυνατότητα να παρουσιάζουν πληροφορίες σχετικά με το παρελθόν.²⁴⁶

Η Νάκου υποστηρίζει ότι η ιστορική παιδεία πρέπει να σκοπεύει στην ενίσχυση και στη διεύρυνση της ιστορικής σκέψης και της γνώσης των παιδιών και στην ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων μέσω της συστηματικής εισαγωγής στην ιστορική ερμηνεία.²⁴⁷ Η διεύρυνση της ιστορικής γνώσης θα σημάνει και τη διεύρυνση του ευρύτερου πλαισίου στο οποίο κινούνται οι μαθητές και θα συμβάλει στην ενδυνάμωση των εθνικών στεγανών και στην υιοθέτηση πολυπολιτισμικών τρόπων συμβίωσης μέσα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Για την πραγματοποίηση αυτού του στόχου η ιστορία οφείλει να διδάσκει στους μαθητές την ισότιμη προσέγγιση λαών, θρησκειών, πολιτισμών, άρα απαιτείται η ριζική αναμόρφωσή της ως διδακτικού αντικειμένου.²⁴⁸ Η απόκτηση μιας ευρείας αντίληψης για την ανθρώπινη ιδιότητα απαιτεί την εξέταση διαφορετικών ανθρώπων και διαφορετικών κοινωνιών για να επιτευχθεί η απαγκίστρωση από μια στενή, εθνική προσέγγιση της ιστορίας.²⁴⁹

Μια αποτελεσματικότερη διδασκαλία της ιστορίας προϋποθέτει να κατανοήσουν οι μαθητές τη μεθοδολογία της επιστήμης της ιστοριογραφίας από το πώς αναζητείται η ιστορική πληροφορία, πώς ελέγχεται η αξιοπιστία της, πώς επεξεργάζεται τα τεκμήρια, πώς

²⁴⁶ Barton, C. και Levstik L. (2007) ό.π., σελ 25

²⁴⁷ Γατσωτής, Π. (2004) ό.π., σελ 562

²⁴⁸ Νάκου, Ε. (2004) ό.π., σελ 287

²⁴⁹ Barton, C. & Levstik L. (2007) ό.π., σελ 65

συγκροτείται η γνώση για το ιστορικό παρελθόν και για το πώς προβαίνει σε ερμηνείες. Μπορεί να είναι ουτοπικό να αναμένει κανείς από παιδιά σχολικής ηλικίας να μετατραπούν σε «μικρούς ιστορικούς», να μαθαίνουν αποκλειστικά από πηγές και να δημιουργούν τα ίδια ιστορία μέσα από την ερμηνεία των μαρτυριών, όμως είναι εξίσου ουτοπικό να θεωρεί κάποιος πως ένα παιδί μπορεί να μάθει ιστορία, εάν δεν γνωρίζει πώς προκύπτει η ιστορική γνώση, ποια είναι η σύνδεσή της με την ιστορική μαρτυρία και με ποιο τρόπο ο ιστορικός ισορροπεί ανάμεσα σε αμφιλεγόμενες ή ανταγωνιστικές πηγές.²⁵⁰

Ο Barton συμφωνεί, αξιολογώντας την ερευνητική δουλειά μελετητών των αναλυτικών προγραμμάτων ιστορίας, πως είναι απαραίτητο η σχολική ιστορία να επικεντρώνεται στην εκμάθηση του πώς «κατασκευάζεται» η ιστορική γνώση κι όχι στην αποθέωση της ιστορίας ενός έθνους. Πρέπει, όμως, ταυτόχρονα το μάθημα να βοηθά στην διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών, ώστε να έχει νόημα για τις ζωές τους.²⁵¹

Οι μαθητές ενδιαφέρονται για την ιστορία, όταν αυτή τους δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουν το παρελθόν, ξεκινώντας από τον τρόπο με τον οποίο το δικό τους παρελθόν επηρεάζει τη δική τους ζωή.²⁵² Η διασύνδεση του παρελθόντος με το παρόν και η επίδρασή τους στη ζωή και στη διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από το σχολικό βιβλίο και την χωρίς φαντασία και έμπνευση δασκαλοκεντρική διδασκαλία, αλλά μόνο μέσα από την οργάνωση projects που συνδυάζουν την αφήγηση με την ανάλυση των ιστορικών πηγών.²⁵³

Οι Brophy και VanSledright, μελετώντας τις εργασίες ιστορικών (Seixas, Bloch, Hahn, Ravitch) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η ιστορική διαπαιδαγώγηση των μαθητών πρέπει να στηρίζεται σε δύο σκέλη: 1) στην χρήση των επιστημονικών μεθόδων της ιστοριογραφίας και 2) στη διαπολιτισμική προσέγγιση και στην αρμονική ένταξη της ιστορίας σε ένα πρόγραμμα κοινωνικών σπουδών που προωθεί την ιδιότητα του ενεργού πολίτη.²⁵⁴ Μια καλά

²⁵⁰ Bourdillon, H. (1994) ό.π., σελ 45

²⁵¹ Barton, C. (2009) ό.π., σελ 266, 279

²⁵² Levstik, L. & Barton, K. (2011) ό.π., σελ 34

²⁵³ Levstik, L. & Barton, K. (2011) ό.π., σελ 86

²⁵⁴ Brophy, J. & VanSledright, B. (1998) ό.π., σελ 35

σχεδιασμένη ιστορική εκπαίδευση συγκροτημένη από κοινού με τη βοήθεια επιστημών όπως η ανθρωπολογία ή η πολιτισμική γεωγραφία, βοηθά τους μαθητές να διαπιστώσουν πως υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων. Η κατανόηση των παιδιών ότι υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι σκέψης είναι κρίσιμη για την ένταξή τους σε μια πλουραλιστική και συμμετοχική δημοκρατία.²⁵⁵ Σε γενικές γραμμές, συμπεραίνουν οι Barton και Levstik, οι μαθητές βλέπουν την ιστορία με θετική ματιά όταν τους παρουσιάζεται ως προϊόν της ανθρώπινης δραστηριότητας με το οποίο μπορούν να ταυτιστούν σε προσωπικό και ηθικό επίπεδο. Στη σύγχρονη δημοκρατία, υποστηρίζουν, είναι ανεπίτρεπτο οι μαθητές να μην έχουν τη δυνατότητα να προσλαμβάνουν με κριτικό τρόπο τη γνώση ή να τους αποκρύπτεται η ασαφής και αμφιλεγόμενη φύση της ιστορίας.²⁵⁶

²⁵⁵ Barton, C. & Levstik L. (2007) ό.π., σελ 65

²⁵⁶ Levstik, L. & Barton, K.(2008) ό.π., σελ 50, 262

2. Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

2.1 ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Στην Ελλάδα η ιστορία καθίσταται αυτόνομο αντικείμενο διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο το 1881.²⁵⁷ Ως κύριος σκοπός του μαθήματος παρουσιάζεται «η έμπνευσις φρονήματος εθνικού και φιλοτιμίας, όπως καταστή μέλος άξιον μεγαλουργήσαντος έθνους»²⁵⁸ Κύριο αντικείμενο της σχολικής ιστορίας, όπως και σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, ήταν «το ιδεώδες της πατριωτικής εκπαίδευσης» και, όπως γράφει ο Μονιότ, τα βασικά σημεία αναφοράς της διδασκαλίας της ιστορίας εκείνη την περίοδο είναι ο πατριωτισμός, η εμπέδωση της ιδιότητας του πολίτη και η ηθική.²⁵⁹

Τα ΑΠ στην Ελλάδα είναι προϊόν ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η ελληνική σχολική ιστορία και τα αντίστοιχα ΑΠ είναι δέσμια της παραδοσιακής εκπαίδευσης, γράφει η Νάκου.²⁶⁰ Η εκπαίδευση που στοχεύει στην εθνική διαπαιδαγώγηση, όπως γράφει η Αβδελά, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας και κεντρικός μοχλός της είναι το εθνικό σχολικό σύστημα.²⁶¹ Το ρόλο της εθνικής διαπαιδαγώγησης αναλαμβάνουν τα μαθήματα της ιστορίας, της γλώσσας και της γεωγραφίας. Η ιστορία φέρνει τους μαθητές σε επαφή με τα ανδραγαθήματα των προγόνων και τους διδάσκει την εθνική υπερηφάνεια, ενώ η γλώσσα και η γεωγραφία επιβεβαιώνουν τη συνέχεια του έθνους στο χωροχρόνο.²⁶²

²⁵⁷ Cajani, L. (2004) ό.π, σελ. 115-117

²⁵⁸ Πετρίδης, Δ.Γ. (1881). *Στοιχειώδεις πρακτικά οδηγίαί περί διδασκαλίας μαθημάτων εν τοις δημοτικοίς σχολείοις*. Εν Αθήναις: Εκ του Τυπογραφείου Σ. Κ. Βλαστού, σελ. 101-106

²⁵⁹ Μονιότ, Η. (2002) ό.π., σελ. 29

²⁶⁰ Νάκου, Ειρ. (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο, σελ. 68

²⁶¹ Αβδελά, Έ., (1998) ό.π., σελ. 44

²⁶² Αβδελά, Ε. (1998) ό.π., σελ. 41-42

Σταδιακά καθιερώνεται η διδασκαλία του εθνικού αφηγήματος, όπως εκφράστηκε θεωρητικά από την γερμανική ερμηνευτική σχολή και τον κύριο εκπρόσωπό της von Ranke. Στην Ελλάδα η εθνική αφήγηση συγκροτήθηκε από τον Κωνσταντίνο Παπαρρηγόπουλο με βάση ένα τρίσημο ελληνικό ιστορικό σχήμα: την ελληνική αρχαιότητα, το Βυζάντιο και τη νεότερη Ελλάδα. Το σχήμα αυτό εμφανίστηκε ως καινοτομία το 1853 με την πρώτη έκδοση της «Ιστορίας» του. Η οριστική καθιέρωση του σχήματος γίνεται το 1882 με τους πρώτους διαγωνισμούς διδακτικών βιβλίων²⁶³, ενώ το πρώτο επίσημο ΑΠ ιστορίας εμφανίζεται το 1894. Η ιστορία εντάσσεται στα «πραγματικά μαθήματα», ορίζεται τη διδακτέα ύλη που ξεκινά από τη μυθολογία και φτάνει ως την πρόσφατη ιστορία περιστρεφόμενη γύρω από τα ένδοξα πρόσωπα.²⁶⁴ Η έννοια της αδιάσπαστης συνέχειας του ελληνικού έθνους διαμορφώνει και τον ιστορικό χρόνο του διδακτικού αντικειμένου. Η ελληνική σχολική ιστορία έχει, πλέον, το δικό της συνεκτικό ιστορικό αφήγημα που επικρατεί στα ελληνικά σχολεία και διατηρείται σε γενικές γραμμές μέχρι και σήμερα.²⁶⁵

Μέχρι και το 1964 το περιεχόμενο της σχολικής ιστορίας στο δημοτικό είναι «πατριδογνωστικό» και προβάλλει την πολιτισμική συνέχεια του ελληνισμού και τη συμβολή της ορθοδοξίας στη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας. Η μεταρρύθμιση Παπανούτσου το 1964 έθεσε για πρώτη φορά ως στόχο της σχολικής ιστορίας την «αέναη προσπάθεια του μαθητή για μάθηση, ελευθερία και πρόοδο», όμως η έλευση της Χούντας και η αναθεώρηση των ΑΠ του 1969 έβαλε τέρμα στη μεταρρυθμιστική αυτή προσπάθεια.

Την περίοδο μετά τη Μεταπολίτευση το ρεύμα της Νέας Ιστορίας αποκτά κυρίαρχη θέση στην ελληνική ιστοριογραφία. Η διάχυση των νέων αντιλήψεων στον χώρο της ιστοριογραφίας έφτασε με καθυστέρηση δύο δεκαετιών στον χώρο της σχολικής ιστορίας, η οποία εντάσσεται αυτόνομα ως γνωστικό αντικείμενο στα αναλυτικά προγράμματα κάποιων

²⁶³ Κουλούρη, Χ. (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία 1834-1914, Ανθολόγιο κειμένων*. Αθήνα: Βιβλιογραφία σχολικών εγχειριδίων, Γ.Γ. Νέας Γενιάς, σελ. 39-40

²⁶⁴ Μπούντα, Ε. (2006). *Η Ιστορία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Αναλυτικά Προγράμματα και Ιστορική Σκέψη Μαθητών*. Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, σελ 136

²⁶⁵ Ρεπούση, Μ. (2004) *ό.π.*, σελ 203-206

Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης από τα μέσα της δεκαετίας του '90.²⁶⁶ Μέχρι τότε η επικοινωνία των δύο χώρων, της σχολικής ιστορίας και της επιστήμης αναφοράς της, ήταν αρκετά προβληματική. Συνοπτικά μπορούμε να σχολιάσουμε ότι τα ΑΠ ιστορίας μετά τη Μεταπολίτευση προσθέτουν την ευρωπαϊκή διάσταση και το στοιχείο της ιστορικής γνώσης που έλειπε, διατηρούν όμως ως κεντρικό στόχο του μαθήματος την εθνική διαπαιδαγώγηση. Αν και τονίζεται περισσότερο η σημασία της ειρήνης, της συνεργασίας των λαών, της δημοκρατίας και γίνεται απόπειρα μετριασμού της μισαλλοδοξίας, η ύλη του μαθήματος επικεντρώνεται γύρω από την εξύμνηση της φιλοπατρίας.²⁶⁷

Η εργασία της Μπούντα για τη στοχοθεσία (στόχοι – σκοποί) των ΑΠ της ελληνικής ιστορίας επικεντρώνεται στις τρεις μεταρρυθμίσεις που έγιναν μετά τη Μεταπολίτευση (1977, 1985, 2003). Ως προς τους γενικούς σκοπούς, σε διακηρυκτικό τουλάχιστον επίπεδο, παρατηρείται προοδευτικά μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη της ιστορικής γνώσης (31% το 1977, 53% το 2003) και μείωση των ιστορικών θεμάτων που ασχολούνται με τη συγκρότηση της ταυτότητας (31% το 1977, 10% το 2003). Στην ανάλυση των κατηγοριών των στόχων του μαθήματος, ωστόσο, είναι ισχνή η παρουσία στα αναλυτικά προγράμματα εννοιών όπως της αλλαγής και της συνέχειας, των αιτίων και των συνεπειών, ενώ απουσιάζει οποιαδήποτε αναφορά στην ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων, γεγονός που αποδεικνύει, όπως γράφει η ερευνήτρια, πως το μάθημα της ιστορίας στην Ελλάδα δεν ακολουθούσε τις σύγχρονες διεθνείς εξελίξεις στο σχολικό αντικείμενο της ιστορίας. Στο επίπεδο της συγκρότησης ταυτότητας η Μπούντα συγκρίνει το περιεχόμενο των εγχώριων ΑΠ και διαπιστώνει πως στα ΑΠ του '77 και του '85 υπάρχει η αναφορά στο έθνος ως κυρίαρχου θεσμού, ενώ και στο ΑΠ του 2003 ως κεντρικός θεσμός αναφέρεται το έθνος, αν και προστίθεται και ο τόπος καταγωγής ως αναφορά για τη συγκρότηση ταυτότητας. Η συγκεκριμένη έρευνα διαπίστωσε ότι τόσο στο γνωστικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο συγκρότησης της ταυτότητας η διδασκαλία της ιστορίας στην Ελλάδα, την περίοδο

²⁶⁶ Κόκκινος Γ. & Γατσωτής Π. (2007). Στο Ανδρέου, Α. ό.π. σελ. 371

²⁶⁷ Μπούντα, Ε (2006) ό.π. σελ 138-139

ολοκλήρωσης της διατριβής, εξακολουθεί να βασίζεται στο παραδοσιακό, εθνοκεντρικό μοντέλο που δεν προάγει την καλλιέργεια της κριτικής ιστορικής συνείδησης.²⁶⁸

Η αναθεώρηση των ΑΠ του 2003 με τη σύνταξη του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) επιφέρει επιμέρους αλλαγές με την εισαγωγή της διαθεματικότητας, θεμελιωδών ιστορικών εννοιών και μεθόδων έρευνας.²⁶⁹ Ωστόσο, σε σχέση με το περιεχόμενο και τη στοχοθεσία λίγα πράγματα αλλάζουν. Οι Κόκκινος και Γατσωτής εκτιμούν ότι συνεχίζει στο περιεχόμενο της σχολικής ιστορίας να αποσιωπάται η ερμηνευτική πολλαπλότητα και να προκρίνεται ένας νέος, προγραμματικά ιδεολογικοποιημένος ιστορικός θετικισμός. Εν μέρει αυτό οφείλεται, σύμφωνα με τους ερευνητές, στη συντηρητική αναδίπλωση της ελληνικής κοινωνίας που εναντιώνεται στην μερική, έστω, αναθεώρηση της σχολικής ιστορίας, ώστε να προσεγγιστούν με διαφορετικό τρόπο θέματα με τραυματικό ή συγκρουσιακό περιεχόμενο ή να επιχειρηθεί η υπέρβαση της στενής, εθνοκεντρικής λογικής και η ενίσχυση του μαθήματος με ιστορική θεματολογία από τη βαλκανική, τη μεσογειακή, την ευρωπαϊκή και την παγκόσμια ιστοριογραφία.²⁷⁰

Αντίστοιχα οι Ανδρέου και Κασφίκης παρατηρούν πως στην ελληνική κοινωνία δεν έχουν ακόμη ωριμάσει οι πολιτικές, κοινωνικές και ιδεολογικές συνθήκες απεξάρτησης της σχολικής ιστορίας από τον εθνοκεντρικό της προσανατολισμό και τον πολιτικό της χαρακτήρα.²⁷¹ Οι συνθήκες αυτές προκαλούν τη μεγάλη αντίφαση, όπως τη χαρακτηρίζει η Αδάμου-Ράση, που υποβόσκει στα τότε Αναλυτικά Προγράμματα. Ενώ σε κάποιους στόχους τους φαίνεται να αντιπαρατάσσεται στη «διασπαστική και στεγανοποιητική εθνική λειτουργία της παραδοσιακής ιστορικής καταγραφής» ένας ανθρωπιστικός προσανατολισμός, βασισμένος στις αρχές, στα ιδεώδη και στην ηθική της Διεθνούς Εκπαίδευσης, σε άλλους, οι οποίοι μάλιστα προτάσσονται ως πιο σημαντικοί, εξακολουθεί να θεωρείται η εθνική ιδέα ως το κεντρικό ιδεολόγημα της σχολικής ιστορίας, ακυρώνοντας

²⁶⁸ Μπούντα, Ε.(2006) ό.π., σελ 182-188

²⁶⁹ Μπούντα, Ε.(2006) ό.π., σελ 140

²⁷⁰ Κόκκινος Γ. & Γατσωτής Π. (2007) ό.π., σελ 376

²⁷¹ Ανδρέου, Α. & Κασφίκης, Κ (2007). *Το μετέωρο βήμα της σχολικής Ιστορίας στα νέα εγχειρίδια για το δημοτικό Σχολείο*. Στο Ανδρέου, Α. ό.π. σελ. 94-95

κατά τον τρόπο αυτό την οικουμενική προοπτική των ΑΠ, μετατρέποντάς τα σε «κενό γράμμα». Η αντίφαση αυτή καθρεφτίζεται στον τρόπο με τον οποίο αξιοποιείται η γνώση του παρελθόντος. Αν και αναγνωρίζεται η αξία της γνώσης αυτής για να διαμορφωθούν φιλειρηνικές δομές συνείδησης και να ενισχυθεί η αγωγή ελεύθερων πολιτών με αυτόνομη βούληση σε μια νέα, οικουμενική πραγματικότητα, προβάλλεται «με εντυπωσιακή ευκολία» στο ίδιο ΑΠ η διαμετρικά αντίθετη θέση της αναγκαιότητας εγχάραξης μιας άκαμπτης συλλογικής συνείδησης και μιας ανελαστικής εθνικής ταυτότητας στα πλαίσια του πολιτικού σωφρονισμού.²⁷²

Τη διάσταση ανάμεσα στους γενικούς και στους ειδικούς σκοπούς της διδασκαλίας της ιστορίας επισημαίνουν και οι Νάκου και Αποστολίδου που αναφέρουν πως ενώ, σε εισαγωγικό επίπεδο, τα αναλυτικά προγράμματα – ιδιαίτερα του 2003 – δείχνουν πιο «ανοιχτά» σε επίπεδο προθέσεων σε μια διαφορετική εκδοχή σχολικής ιστορίας, στις εξειδικευμένες οδηγίες τους προς τους εκπαιδευτικούς τηρούν την παλιά, παραδοσιακή γραμμή.²⁷³

Οι Νάκου και Αποστολίδου αναφερόμενες στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα ιστορίας συμπεραίνουν:

«Εν κατακλείδι, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα συγκεντρωτικό και αυτό επιβεβαιώνεται από τις προσπάθειες που καταβάλλει το κράτος για να ελέγξει το περιεχόμενο της σχολικής ιστορίας. Ιδιαίτερα σε σχέση με τα curricula, παρατηρούμε μια αντίφαση ανάμεσα στους γενικούς και στους πιο συγκεκριμένους στόχους της σχολικής ιστορία, ανάμεσα στην προτεινόμενη εκπαιδευτική μεθοδολογία στην εισαγωγή των ΑΠ και στον τρόπο με τον οποίο τα επιμέρους θέματα και τα κεφάλαια των σχολικών εγχειριδίων παρουσιάζονται με τη μορφή των «επίσημων οδηγιών» που αφορούν τους εκπαιδευτικούς.»²⁷⁴

Η γνώση του παρελθόντος υπακούει σε στόχους καθαρά φρονηματιστικούς που δεν εντάσσονται στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, γράφει η Γκόλια, που επισημαίνει πως

²⁷² Αδάμου-Ράση, Μ. (2004) ό.π., σελ 345-346

²⁷³ Nakou, I. & Apostolidou, E. (2010) ό.π., σελ 121

²⁷⁴ Nakou, I. & Apostolidou, E. (2010) ό.π., σελ 121

οι στόχοι του μαθήματος της ιστορίας συμπυκνώνονται στην καλλιέργεια της φιλοπατρίας μέσα από την επιλογή ιστορικών γεγονότων.²⁷⁵ Η Αδάμου-Ράση θεωρεί, πάντως, ότι αν και δεν έχουν πλήρως εγκαταλειφθεί οι βασικές κατευθύνσεις του αναλυτικού προγράμματος, με την αναθεώρηση του 2003 επιχειρείται η υπέρβαση του παραδοσιακού θετικιστικού ιστορικού λόγου και η αναπροσαρμογή της στοχοθεσίας του αντικειμένου με τη μείωση της πολιτικής και της στρατιωτικής ιστορίας που φαίνεται να υποχωρεί προς όφελος της εξέτασης της ζωής του καθημερινού ανθρώπου. Επίσης, οι γενικές αρχές του μαθήματος ακολουθούν τις σύγχρονες επιστημολογικές κατακτήσεις που συντέλεσαν στο ριζικό μετασχηματισμό του μαθήματος από «Ιστορία – Αφήγηση σε Ιστορία – Πρόβλημα». Αν και διατηρείται ο στόχος της μετάδοσης της παράδοσης και της εθνικής διαπαιδαγώγησης, προστίθεται η αναγκαιότητα πλάι στον τύπο του εθνικού πολίτη να αναπτυχθεί σταδιακά το πρότυπο του οικουμενικού πολίτη με στόχο τη διαμόρφωση ενός πολιτικού υποκειμένου που θα μπορεί να συμμετέχει ενεργά τόσο στην εθνική όσο και στη διεθνή κοινότητα και θα ενστερνίζεται τις ιδέες για την ελευθερία και την αυτοθυσία για την πατρίδα, χωρίς όμως το μισαλλόδοξο πατριωτισμό και με γνώμονα τη συναδέλφωση των λαών.²⁷⁶

Ο Γιώτης στην ερευνητική του εργασία για τη διδασκαλία της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση διακρίνει την πρόθεση του Υπουργείου Παιδείας να δοθεί μια «φιλελεύθερη οπτική» στο μάθημα όταν, το 1998, είχε προκηρυχθεί η συγγραφή νέων βιβλίων. Διαπιστώνει όμως ότι τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ιστορίας του 2003 για το δημοτικό σχολείο έθεταν τον ειδικό σκοπό της απόκτησης της εθνικής συνείδησης, έναν σκοπό ισορροπίας που χαρακτηρίζει γενικά την ελληνική σχολική ιστοριογραφία²⁷⁷. Ο Δ. Μαριόλης αναφέρει χαρακτηριστικά επ' αυτού ότι οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων της περιόδου αλλά και οι συντάκτες των αναλυτικών προγραμμάτων είναι «εγκλωβισμένοι» σε μία «ψευδαίσθηση επιστημονικής ουδετερότητας» και είναι υποχρεωμένοι να ερευνούν και να παρουσιάζουν το παρελθόν με τους όρους που τους επιβάλλει η εποχή τους και επιπλέον με

²⁷⁵ Γκόλια, Π. (2011) ό.π., σελ 21

²⁷⁶ Αδάμου-Ράση, Μ. (2007), ό.π. σελ 344-345

²⁷⁷ Γιώτης Γ. (2012). «Η διδασκαλία της ιστορίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1914 και εξής)». Αθήνα. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΠΤΔΕ, σελ. 36-37

τους περιορισμούς της «εθνικής μυθολογίας» και τις απαιτήσεις ενός υπό διαμόρφωση «ευρωκεντρικού κοσμοπολιτισμού»²⁷⁸.

Η απόσυρση του εγχειριδίου της Στ' Δημοτικού το 2007, για την οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια, άφησε ανοιχτή την εκκρεμότητα της κατάρτισης ενός νέου Α.Π. για τη σχολική ιστορία. Το 2012, έτος έναρξης της έρευνας της παρούσας διατριβής, δημοσιεύτηκε αναφορά της Επιτροπής Εμπειρογνομώνων Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικών Επιστημών - Ιστορίας για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, η συγκρότηση της οποίας είχε στόχο την κατάθεση μιας πρότασης για την αναμόρφωση της διδασκαλίας της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση μετά από πρόταση του Υπουργείου Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Η άποψη της Επιτροπής ήταν πως θα έπρεπε να εγκαταλειφθεί «το σπειροειδές μοντέλο ανάπτυξης προγραμμάτων, το οποίο χρησιμοποιείται ως σήμερα στη χώρα μας και το οποίο επιβάλλει με ελάχιστες διαφοροποιήσεις την επανάληψη της διδακτικής ιστορικής ύλης στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο (και στο Λύκειο) στο κλασικό σχήμα Αρχαία – Βυζαντινή / Μεσαιωνική – Νεότερη / Σύγχρονη Ιστορία» με το σκεπτικό ότι η σπειροειδής επαναληπτική ανάπτυξη της ύλης «ελάχιστα πλέον χρησιμοποιείται σε αντίστοιχα προγράμματα σπουδών Ιστορίας στην Ευρώπη»²⁷⁹.

Η πρόταση κατατέθηκε προς το Υπουργείο Παιδείας το 2011, όμως δεν υπήρξε καμιά ανταπόκριση από την πλευρά της πολιτείας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι συντάκτες, η Επιτροπή Εμπειρογνομώνων «δεν έλαβε ποτέ επίσημη ενημέρωση για το Π.Σ. Ιστορίας που κατέθεσε ούτε κλήθηκε να το παρουσιάσει σε κάποιον στο ΥΠΑΔΒΜΘ ή στο Π.Ι. οι οποίοι είχαν παραγγείλει τη συγγραφή και ολοκλήρωση του νέου Π.Σ. σε ασφυκτικούς χρόνους (Νοέμβριος 2010 - Απρίλιος 2011)». Απλώς το Σεπτέμβριο του 2011 ανακοινώθηκε

²⁷⁸ Μαριόλης, Δ. (2007) «Η σχολική ιστορία στην κλίση του Προκρούστη». Στο: Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ. (Επιμ.). *Νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg, σ. 83

²⁷⁹ Σωτηρόπουλος, Δ. Α., Κωστής, Κ., Βόγλης, Π., Σεργίδου, Α., Σακκά, Β., Μπρεντάνου, Κ., Πετρίδης, Τ., Κουνέλη, Ε., Παντιώρας, Γ., (2012). Επιτροπή Εμπειρογνομώνων Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικών Επιστημών - Ιστορίας για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση. *Το χρονικό μιας προσπάθειας για την αναμόρφωση της διδασκαλίας της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση*, σελ. 4

σε μέλη της Επιτροπής ότι για το Π.Σ. Ιστορίας «δεν υπήρξε συναίνεση για την πιλοτική εφαρμογή του»²⁸⁰.

Ως βασική αιτία της απόρριψης της πρότασής τους οι συντάκτες αναφέρουν την έντονη αντίδραση θεσμικών παραγόντων του Π.Ι., οι οποίοι ήταν κατηγορηματικά αντίθετοι «με την ανατροπή του σπειροειδούς επαναληπτικού μοντέλου του Π.Σ.» και θεώρησαν ότι ο βασικός στόχος είναι «να βελτιωθούν τα υπάρχοντα Π.Σ. χωρίς να θιγούν ως προς τη φιλοσοφία και τη διάταξη της ύλης τους». Παρατηρούν, τέλος, ότι αν και για πολλές χώρες της Ευρώπης και του κόσμου η διδασκαλία της ιστορίας είναι «επίμαχο ζήτημα», ωστόσο, «ελληνική μόνο υπόθεση φαίνεται να είναι η συνήθης τακτική αναδίπλωσης, η οποία ακολουθεί κάθε προσπάθεια αναθεώρησης / αναμόρφωσης του τρόπου προσέγγισης του συγκεκριμένου αντικειμένου, ως εάν οι προσπάθειες αυτές απειλούν την εθνική ιστορία και το ίδιο το έθνος»²⁸¹. Προσέθεσαν, δε, ότι οι αρμόδιοι φορείς και οι αντίστοιχες πολιτικές ηγεσίες «δεν επέλεξαν να στηρίξουν μια εναλλακτική, διαφορετική προσέγγιση της ιστορικής εκπαίδευσης»²⁸². Τελικά ορίστηκε μια νέα επιτροπή από το Υπουργείο Παιδείας και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα παρουσιάστηκαν το 2015, τα οποία κατά την Αποστολίδου εξακολουθούν σε γενικές γραμμές να έχουν την ίδια στοχοθεσία με τα παλαιότερα.

Η ερευνήτρια στην παρέμβασή της στη συζήτηση με θέμα: «Η θέση της ιστορίας στο σχολείο και πώς θα την αλλάξουμε» που διοργάνωσε το ηλεκτρονικό περιοδικό *Χρόνος* στις 10 Νοεμβρίου 2015 στο Polis Art Cafe της Αθήνας, παρατήρησε ότι οι διαπιστώσεις της Ρεπούση για το συγκεντρωτισμό και την αντιφατικότητα των Α.Π. έναντι των «γενικών στόχων» του μαθήματος για τα Π.Σ. του 2003 θα μπορούσαν να ισχύσουν και για τα καινούρια του 2015. Πρόκειται για ένα ακόμη «κλειστό Π.Σ.» παρατηρεί η Αποστολίδου, η οποία προσθέτει πως και σ' αυτό περιλαμβάνεται ο «εξωιστορικός στόχος» της διαμόρφωσης

²⁸⁰ Επιτροπή Εμπειρογνομώνων Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικών Επιστημών - Ιστορίας για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (2012) ό.π. σελ. 2

²⁸¹ Επιτροπή Εμπειρογνομώνων Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικών Επιστημών - Ιστορίας για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (2012) ό.π. σελ 6-8

²⁸² Επιτροπή Εμπειρογνομώνων Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικών Επιστημών - Ιστορίας για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (2012) ό.π. σελ 9

της εθνικής ταυτότητας των μαθητών χωρίς καν την ύπαρξη ενός ελάχιστου περιορισμού, όπως για παράδειγμα η διαδικασία αυτή να γίνει με «κριτικό τρόπο»²⁸³.

Το Μάρτιο του 2017 δεκαμελής επιτροπή του νεοσυσταθέντος ΙΕΠ (Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής) κατέθεσε 50σέλιδο πόρισμα για την αναθεώρηση του Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος. Σύμφωνα με το πόρισμα, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί με τα μέχρι σήμερα ισχύοντα, ήταν υποχρεωμένοι να ακολουθούν πιστά το σχολικό εγχειρίδιο προκειμένου να το αναπαράγουν μηχανιστικά διδάσκοντας μια χρονική σειρά γεγονότων και αξιολογώντας τους μαθητές με βάση τη συγκεκριμένη ύλη. Ασκή οξεία κριτική στα υπάρχοντα Α.Π., αναφέροντας ότι αυτά στην καλύτερη περίπτωση αποτελούν «διπλωματικά κείμενα συμβιβασμών ανάμεσα σε ακραίες και απολύτως ασύμβατες μεταξύ τους ιδεολογικές, επιστημονικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις, με αποτέλεσμα τελικά να αναπαράγουν ανιστορικές ιδεοληψίες και να επιτρέπουν, αν όχι να ενθαρρύνουν, βαθιά συντηρητικές και αυταρχικές μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης».

Στόχοι του μαθήματος της ιστορίας, σύμφωνα με το πόρισμα, θα πρέπει να είναι:

- Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, όχι ως αυθαίρετος και περιστασιακός σχολιασμός προσώπων, γεγονότων ή θεσμών του ιστορικού παρελθόντος ή του παρόντος, αλλά ως δομική ολοκλήρωση και συνδυασμός νοητικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων.
- Η καλλιέργεια μιας εθνικής ταυτότητας πλουραλιστικής και ανεκτικής, απαλλαγμένης από τη μισαλλοδοξία και το φανατισμό.
- Η καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης με στόχο την ενίσχυση της συνεκτικότητας των σύγχρονων ευρωπαϊκών πολυπολιτισμικών κοινωνιών στη βάση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αξιών χωρίς αποκλεισμούς.
- Η καλλιέργεια αξιών, όπως η υπευθυνότητα, ο αλληλοσεβασμός, η αλληλεγγύη, η ελευθερία, η ισότητα, η κοινωνική δικαιοσύνη

²⁸³ Αποστολίδου Ε. (2016). *Η Ιστορία στην Εκπαίδευση, μερικές σκέψεις*. Αθήνα. Περιοδικό ΧΡΟΝΟΣ. Τεύχος 33

- Η διαρκής κριτική επεξεργασία και αναίρεση εθνικών, φυλετικών, θρησκευτικών, κοινωνικών, έμφυλων, πολιτικών και πολιτισμικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

Σε ό, τι αφορά τις μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας, η πρόταση της επιτροπής αναφέρει την εγκατάλειψη του σχολικού εγχειριδίου ως μονοπωλίου ιστορικής γνώσης με την προσθήκη του θεματικού φακέλου (κυρίως σε ψηφιακή μορφή), την έμφαση στην κριτική σκέψη και κατανόηση, τη μεγαλύτερη χρήση γραπτών, οπτικών και ηχητικών ιστορικών πηγών, τξ χρήση των Τ.Π.Ε., τη συστηματική χρήση εποπτικού υλικού, εννοιολογικών χαρτών και την ανάπτυξη βιωματικών δραστηριοτήτων (κατασκευή χαρτών, εικαστικών έργων, ιστορικών χρονογραμμών, δραματοποίηση, παιχνίδια ρόλων, διαλογική αντιπαράθεση (debate), επισκέψεις σε μουσεία, μνημεία και ιστορικούς χώρους, κτλ.) και την πρόσθεση ωρών στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Αναφέρεται, επίσης, στην κατάργηση της διδασκαλίας των ιστορικών κύκλων, κυρίως της αρχαίας, μεσαιωνικής και νεότερης εποχής, στον περιορισμό της διδασκαλίας της πολιτικής ιστορίας που εστιάζει σε πολιτική, στρατιωτική και διπλωματική δράση των μεγάλων προσωπικοτήτων και στην παράλληλη ενίσχυση της διδασκαλίας της κοινωνικής και της οικονομικής ιστορίας και της ιστορίας της τέχνης.

Σε ό, τι αφορά το περιεχόμενο της διδασκαλίας στο δημοτικό, οι μεγαλύτερες αλλαγές που αναφέρονται είναι η εισαγωγή της οικογενειακής και τοπικής ιστορίας του μαθητή στη Δ' Δημοτικού που αντικαθιστά την ιστορία της ελληνικής αρχαιότητας, η οποία μετατίθεται για την Ε' Δημοτικού. Επίσης, για την ΣΤ' Δημοτικού προτείνεται ο περιορισμός των στρατιωτικών γεγονότων της Επανάστασης του 1821 με προβολή κυρίων κοινωνικών ιστορικών γεγονότων.²⁸⁴

Από τη σύντομη αυτή ανασκόπηση στα Α.Π. ελληνικής σχολικής ιστορίας παρατηρείται μια σταδιακή αλλαγή στη στοχοθεσία τους με την ένταξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην ιστορική παιδεία, τη μεγαλύτερη έμφαση στην καλλιέργεια της ιστορικής γνώσης, τη μείωση

²⁸⁴ Βόγλης, Π., Ανδριανοπούλου, Κ., Κασβίκης, Κ., Κόκκινος, Γ., Κουλούρη, Χ., Παληκίδης, Α., Παπανδρέου, Ζ., Πετρίδης, Τ., Πυρπυρή, Π., Σακκά, Β. (2017). *Σχέδιο προγραμμάτων Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα, ΙΕΠ

της πολιτικής και στρατιωτικής ιστορίας. Ωστόσο αποτελεί κοινή παραδοχή των περισσότερων μελετητών πως ακόμη και σήμερα κεντρικός στόχος των Α.Π. είναι η εθνική διαπαιδαγώγηση και η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των παιδιών.

2.2 ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Όπως προαναφέρθηκε, η ερευνητική δουλειά για τα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας επικεντρώνεται περισσότερο στο ιδεολογικό τους περιεχόμενο παρά στα παιδαγωγικά τους χαρακτηριστικά. Ο Moniot γράφει χαρακτηριστικά πως το σχολικό βιβλίο βαραίνει περισσότερο «κοινωνικά και ψυχολογικά», παρά τις σχολικές τσάντες στις οποίες τοποθετείται. Ο Laville αναφέρει πως είναι «εκπληκτικός» ο αριθμός των ιδεολογικών αναλύσεων των σχολικών εγχειριδίων και ακόμη «εκπληκτικότερη» η σπανιότητα των αναλύσεων και των ερευνών που ασχολούνται με το περιεχόμενο των εγχειριδίων.²⁸⁵ Τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια δεν αποτελούν εξαίρεση. Οι Νάκου και Αποστολίδου θεωρούν πως θέματα που άπτονται του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων βρίσκονται συχνά στο επίκεντρο του δημόσιου διαλόγου και οι διαμάχες που έχουν ξεσπάσει σχετικά με αυτά σχετίζονται κυρίως με το ιδεολογικό περιεχόμενό τους κι όχι τόσο για τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και τους γνωστικούς τους στόχους.²⁸⁶

Το ιδεολογικά φορτισμένο περιεχόμενο των εγχειριδίων είναι προϊόν διεργασιών σε κοινωνικοπολιτικό επίπεδο.²⁸⁷ Στην Ελλάδα, όπως αναφέρουν οι Κόκκινος και Γατσωτής, ως μοναδική εξαίρεση σε ολόκληρη την Ευρώπη, εξακολουθεί να λειτουργεί το κρατικό μονοπώλιο «στον έλεγχο και στη διακίνηση της σχολικής γνώσης» μέσω της αξιολόγησης και της συγγραφής των σχολικών εγχειριδίων.²⁸⁸ Ως αφετηρία της οργανωμένης προσπάθειας του κράτους να ελέγξει τις διαδικασίες παραγωγής και διάδοσης της σχολικής ιστορικής γνώσης η Αδάμου-Ράση ορίζει την ίδρυση με τον Αναγκαστικό Νόμο 952/1937 του

²⁸⁵ Moniot, H. ό.π., σελ 307, 309

²⁸⁶ Nakou, I. & Apostolidou, E.(2010) ό.π., σελ 119

²⁸⁷ Κασίδου, Στ. (2007), ό.π., σελ 534

²⁸⁸ Κόκκινος Γ. & Γατσωτής Π.(2007) ό.π., σελ 374

Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικού Βιβλίου. Έκτοτε, ο έλεγχος της σχολικής γνώσης ασκείται σταθερά με την ίδια διαδικασία από τις κυρίαρχες πολιτικές δυνάμεις.²⁸⁹ Χαρακτηριστικά για τον κρατικό έλεγχο στη διαδικασία παραγωγής των εγχειριδίων και τη στενή σχέση του με το ιδεολογικό περιεχόμενό τους, η Κουλούρη γράφει:

*«Τα σχολικά βιβλία βεβαίως δεν επιθυμούν να είναι φανατικά. Το σχολικό εγχειρίδιο, προορισμένο να μεταδώσει στις νεότερες γενεές το σύνολο των βασικών γνώσεων και τις κυρίαρχες για την εκάστοτε εποχή αξίες, υιοθετεί ένα λόγο «αντικειμενικό» και ουδέτερο που επιβεβαιώνει το κύρος του ως *vulgata* της γνώσης. Από την άλλη μεριά όμως, το γεγονός ότι στην Ελλάδα το σχολικό εγχειρίδιο υπήρξε κατά κανόνα κρατικό μονοπώλιο προσέφερε στις κοινωνικές και πολιτικές ομάδες που έλεγχαν κάθε φορά την κεντρική εξουσία μια μοναδική ευκαιρία αποτελεσματικής προπαγάνδας».*²⁹⁰

Τα σχολικά βιβλία της ιστορίας παρουσιάζονται ως οι φορείς της αντικειμενικής αλήθειας, η οποία ισχυροποιείται μέσω των ακριβών ημερομηνιών και πηγών. Δεν παρουσιάζεται καμιά αντιθετική άποψη, ή πηγή, ενώ το «σχετικά ουδέτερο ύφος των συγγραφέων» διανθίζεται με κείμενα που περιγράφουν ιστορικά στιγμιότυπα υψηλής έντασης (πόλεμοι, καταστροφές, ηρωικά κατορθώματα). Κεντρικοί άξονες των εγχειριδίων ο ελληνοκεντρισμός, αλλά και ο ευρωπαϊκοκεντρισμός, με την Ελλάδα να κατέχει πρωτεύοντα ρόλο μέσα στην Ευρώπη. Τα άλλα έθνη παρουσιάζονται ανάλογα με τις ανάγκες «παρουσίασης και αξιολόγησης» του ελληνικού έθνους.²⁹¹ Τα σχολικά βιβλία είναι ο δείκτης του βαθμού εθνοκεντρισμού του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος με τον πιο παραστατικό τρόπο²⁹². Τα ελληνικά εγχειρίδια ιστορίας έχουν ως βασικό ιδεολόγημα την «υπεροχή του τρισχιλιετούς ελληνικού πολιτισμού», παρουσιάζουν την εθνική ταυτότητα ως «φυσική» και φτιάχνουν μια τέτοια

²⁸⁹ Αδάμου-Ράση, Μ. (2004) ό.π., σελ 337

²⁹⁰ Κουλούρη Χ. (1996). *Φασισμός, Δογματισμός, Συγκρότηση ταυτότητας. Μια προσέγγιση στο λόγο των εγχειριδίων*. Αθήνα: Μνήμων 18, σελ. 145

²⁹¹ Φραγκουδάκη, Α. (1997), ό.π., σελ. 393-395

²⁹² Αβδελά, Ε. (1998) ό.π., σελ. 47

εικόνα του εθνικού εαυτού, ώστε να αποτελεί μέτρο για τη στερεότυπη αντίληψη του εθνικού «άλλου»²⁹³.

Με τη μελέτη των εθνικών στερεοτύπων που αναπτύσσονται στα εγχειρίδια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκονταν τη δεκαετία του 1980 ασχολήθηκε ο Άχλης. Κατά την άποψη του τα συγκεκριμένα εγχειρίδια διάκειντο αρνητικά απέναντι στους γειτονικούς λαούς. Πιο συγκεκριμένα, για τους Βούλγαρους είναι ιδιαίτερα συχνοί χαρακτηρισμοί, όπως «βίαιοι», «βάρβαροι», «τρομοκράτες», «θρασεείς» κι «εθνικιστές»²⁹⁴. Για τους Τούρκους η παρουσίαση είναι ακόμη πιο ακραία, καθώς το 91% των αναφορών είναι φορτισμένες αρνητικά με χαρακτηρισμούς όπως «απολίτιστοι», «βάρβαροι», «σκληροί», «άγριοι», «απάνθρωποι», «φανατικοί».²⁹⁵ Αν και, όπως γράφει ο Άχλης, η κατάσταση βελτιώθηκε σχετικά τα σχολικά εγχειρίδια εκείνης της περιόδου, εντούτοις εξακολουθούσαν να προάγουν το φιλοπόλεμο των σχέσεων με τους γειτονικούς λαούς, από τη στιγμή που υπερτονίζονται οι μάχες μεταξύ τους, καταλαμβάνοντας πάνω από το 1/3 των βιβλίων.²⁹⁶

Η Αδάμου-Ράση παρατηρεί πως μέχρι τη Μεταπολίτευση τα βιβλία της ιστορίας του δημοτικού σχολείου ακολουθούσαν το παραδοσιακό ιστοριογραφικό μοντέλο παρουσίασης της ιστορίας, επικεντρώνοντας σε στρατιωτικά, διπλωματικά και πολιτικά γεγονότα και αποφεύγοντας κάθε αναφορά στην κοινωνική ζωή και τους πολιτικούς, οικονομικούς και ιδεολογικούς παράγοντες που τη διαμόρφωναν σε κάθε εποχή. Συγκρίνοντας τα βιβλία αυτά με τα επόμενα αναλυτικά προγράμματα και εγχειρίδια έως και το 2003 παρατηρεί πως έχει υπάρξει κάποια πρόοδος, χωρίς όμως να έχουν υπάρξει αλλαγές στις βασικές κατευθύνσεις τους. Επιχειρείται, σύμφωνα με την ερευνήτρια, μια ρήξη με την παραδοσιακή, θετικιστική ιστοριογραφία και μια υπέρβαση της στρατιωτικής και πολιτικής θεματολογίας με την απόπειρα να εξεταστούν περισσότερα θέματα που είναι πιο κοντά στη ζωή του ανθρώπου με

²⁹³ Αβδελά, Ε. (1998) ό.π., σελ. 50-59

²⁹⁴ Άχλης, Ν. (1983). *Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι, στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, σελ. 36-39

²⁹⁵ Άχλης, Ν. (1983) ό.π. σελ. 40-52

²⁹⁶ Άχλης, Ν. (1983) ο.π σελ. 53

τα ειρηνικά του επιτεύγματα και την απομυθοποίηση της ηρωικής του διάστασης.²⁹⁷ Η όποια, όμως απόπειρα εκσυγχρονισμού των εγχειριδίων και η διάθεση εναλλακτικής προσέγγισης του παρελθόντος από την πλευρά των συγγραφέων τους υποσκάπτεται από το γεγονός ότι κεντρική θέση στην παρουσίαση της ύλης εξακολουθεί να κατέχει η κατάδειξη της αιωνιότητας, της ανωτερότητας και της πολύτιμης συμβολής του ελληνικού έθνους με σκοπό τη σφυρηλάτηση της εθνικής ταυτότητας στη βάση της πολιτισμικής συνέχειας του ελληνισμού²⁹⁸.

Οι Κασφίκης και Ανδρέου μελέτησαν τα εγχειρίδια που χρησιμοποιήθηκαν από τα μέσα της δεκαετίας του '80 μέχρι το 2006 και αυτά που χρησιμοποιούνται από τη σχολική χρονιά 2006-7. Τα ιδεολογικά χαρακτηριστικά των παλιών βιβλίων κατά τους ερευνητές είναι η ισχυρή εθνοκεντρική αφήγηση, η αναπαραγωγή αρνητικών στερεότυπων για τους εθνικά, πολιτισμικά και θρησκευτικά άλλους, η παρουσίαση με γραμμικό τρόπο της αδιάσπαστης συνέχειας του ελληνισμού στον χρόνο και στον χώρο, η απόκρυψη ταξικών και κοινωνικών συγκρούσεων και αντιπαραθέσεων, η καλλιέργεια εθνικών μύθων, η παρουσίαση μιας ανδροκρατούμενης ιστορίας και η υποβάθμιση του ρόλου των γυναικών και η ανάδειξη της ανωτερότητας των Ελλήνων.

Τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν στα ελληνικά δημοτικά σχολεία στις αρχές της πρώτης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα γράφτηκαν μέσα σε ένα κλίμα «αμυντικού εθνικισμού» προϊόν έντονων πολιτικών αναταράξεων ιδιαίτερα στην περιοχή των Βαλκανίων και της Ανατολικής Ευρώπης που δημιούργησαν συνθήκες ανάκαμψης του εθνικισμού. Μια από τις συνέπειες της πτώσης του καθεστώτος του υπαρκτού σοσιαλισμού ήταν η ένταση του φαινομένου της μετανάστευσης στην Ελλάδα με αποτέλεσμα να καθορίζονται νέοι όροι οριοθέτησης της ελληνικής ταυτότητας σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο. Το πολιτικό αυτό περιβάλλον ήταν ιδιαίτερα αφιλόξενο για ένα σχολικό εγχειρίδιο διαφορετικού τύπου. Γι' αυτό το λόγο,

²⁹⁷ Αδάμου-Ράση, Μ. (2007) ό.π., σελ 342

²⁹⁸ Αδάμου-Ράση, Μ. ό.π., σελ 348-363

συμφωνούν οι Ανδρέου και Κασβίκης, απεσύρθη και το εγχειρίδιο της ΣΤ' Δημοτικού της ομάδας Ρεπούση.²⁹⁹

Οι Νάκου και Αποστολίδου αναφέρουν πως για την απόσυρση του εν λόγω εγχειριδίου, ο ένας λόγος σχετιζόταν με τη μεθοδολογία και τη δομή του. Στον τομέα αυτό το σχολικό βιβλίο της ΣΤ' Δημοτικού εισήγαγε μια καινοτομία, τη χρήση σύντομων αφηγημάτων που συνοδεύονταν από πλήθος πηγών. Η δομή αυτή, αν και δεν εγκατέλειπε τη γραμμική χρονολογική παρουσίαση των γεγονότων, ερχόταν σε αντίθεση με το μονοδιάστατο χαρακτήρα των προηγούμενων βιβλίων και με τη μονολιθική δομή της ελληνικής εκπαίδευσης.

Ο δεύτερος λόγος ήταν η αποφυγή χρήσης εθνικών μύθων που κυριαρχούσαν στα παλιότερα βιβλία, όπως η μοναδικότητα και η ανωτερότητα του ελληνικού πολιτισμού και η μακραίωνη πορεία του ελληνισμού μέσα στο χρόνο. Ο τρίτος λόγος ήταν η απόπειρα παρουσίασης των «βασικών» ιστορικών γεγονότων με έναν πιο ουδέτερο και ήπιο τρόπο, απαλείφοντας επιθετικούς χαρακτηρισμούς για άλλους λαούς και αποφεύγοντας την αναφορά σε τραυματικά ιστορικά γεγονότα. Τέλος, σύμφωνα με τις συγγραφείς, το βιβλίο αντικατέστησε μεγάλο τμήμα της παραδοσιακής στρατιωτικής και διπλωματικής ιστορίας των ηρώων και των μεγάλων προσωπικοτήτων με μεγάλο αριθμό πηγών που προέρχονταν από την προφορική και την κοινωνική ιστορία που υποεκπροσωπούσαν στα ιστορικά βιβλία του παρελθόντος³⁰⁰.

Βέβαια, οι αποσύρσεις σχολικών εγχειριδίων ιστορίας δεν είναι κάτι καινούριο στον κόσμο της ιστορικής διαπαιδαγώγησης, όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και στο εξωτερικό. Πιο γνωστή, ίσως, περίπτωση, στη χώρα μας είναι το σχολικό εγχειρίδιο που προαναφέρθηκε με τίτλο «Στα Νεότερα και Σύγχρονα Χρόνια» της Ρεπούση το 2006. Η εισαγωγή του στα σχολεία του έγινε σε ένα πολιτικό πλαίσιο στο οποίο κυριαρχούσε ο «αμυντικός εθνικισμός», λόγω της αναζωπύρωσης των εθνικισμών στην Νοτιοανατολική Ευρώπη, του αυξημένου

²⁹⁹ Ανδρέου, Α. & Κασβίκης, Κ.(2007) ό.π., σελ 96-104

³⁰⁰ Nakou, I. & Apostolidou, E.ό.π., σελ 120-127

μεταναστευτικού ρεύματος και της εξ αυτών προκαλούμενης συντηρητικής αναδίπλωσης της κοινωνίας.

Στην Ελλάδα η σιωπηρή απόσυρση του εγχειριδίου της ΣΤ' Δημοτικού ήταν η τελευταία μιας μακράς σειράς «καταραμένων», όπως τα χαρακτηρίζουν οι Κόκκινος και Γατσωτής, εγχειριδίων που αποσύρθηκαν από τα ελληνικά σχολεία (Καλοκαιρινός 1965, Γιαννόπουλος 1983, Σταυριανός 1984, Κρεμμυδάς 1984, Κόκκινος 2002).³⁰¹ Όπως παρατηρεί ο Μαυροσκούφης, η απόπειρα κοινωνικής μεταβολής που θίγει το παραδοσιακό αξιακό σύστημα μπορεί να προκαλέσει ιδεολογική πόλωση και σύγκρουση. Αυτό συνέβη, παρατηρεί ο συγγραφέας, και στην περίπτωση του βιβλίου Ρεπούση. Συνήθως το αποτέλεσμα των συγκρούσεων αυτών καταλήγει σε μια ανούσια συναίνεση ή στην περαιτέρω ενίσχυση της κυρίαρχης κουλτούρας.

Στην πρόσφατη μελέτη του ο Αθανασιάδης θεωρεί ότι η διαμάχη για «την ανασύνθεση του εθνικού και κοινωνικού μας παρελθόντος» μέσω της δημόσιας κριτικής στα εγχειρίδια της ιστορίας είχε μόνο ακροθιγώς γίνει αντικείμενο μελέτης³⁰². Θεωρεί ότι η άκρα Δεξιά και η κομμουνιστική Αριστερά συνασπίστηκαν στην πολεμική τους κατά του βιβλίου Ρεπούση, αν και από διαφορετικές αναφορές, με κοινό στόχο την αντίσταση της κοινωνίας στον κίνδυνο είτε της «Νέας Τάξης» είτε του ιμπεριαλισμού.³⁰³ Ο συγγραφέας παρατηρεί, βέβαια, ότι οι εκάστοτε τάσεις για τα εγχειρίδια δεν είναι σταθερές και μεταβάλλονται μέσα στο χρόνο. Ορισμένοι πολέμιοι του εγχειριδίου Ρεπούση εμφανίζονται τριάντα χρόνια πριν (στην υπόθεση του αποσυρθέντος εγχειριδίου Καλοκαιρινού το 1965) να υπερασπίζονται το τότε αποσυρθέν βιβλίο. Γι' αυτό το λόγο ο Αθανασιάδης επιχειρεί να διερευνήσει την ύπαρξη στο «μακρά διάρκεια» μιας κοινής συνθήκης που έχει ισχυρά θεμέλια και παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμάχη γύρω από τα εγχειρίδια παρουσιάζοντας το ιστορικό τεσσάρων περιπτώσεων (εγχειρίδιο Ρεπούση, εγχειρίδιο Κόκκινου, εγχειρίδιο Καλοκαιρινού, το αναγνωστικό του Ζαχαρία Παπαντωνίου *Τα Ψηλά Βουνά*)³⁰⁴. Η κοινή αυτή συνθήκη

³⁰¹ Κόκκινος Γ. & Γατσωτής Π. (2007) ό.π., σελ 375

³⁰² Αθανασιάδης, Χ. (2015) ό.π., σελ. 15

³⁰³ Αθανασιάδης, Χ. (2015) ό.π., σελ. 96

³⁰⁴ Αθανασιάδης, Χ. (2015) ό.π., σελ. 98

χαρακτηρίζεται ως η «δαμόκλειος σπάθη» μιας «κοινωνίας λογοκριτών» που επαγρυπνεί προκειμένου να υπερασπιστεί το έθνος και που αποτελεί διαχρονική πληγή του εκπαιδευτικού συστήματος. Όποτε απαιτείται, αναφέρεται χαρακτηριστικά στο άρθρο, αυτόκλητοι προστάτες της εθνικοφροσύνης αναλαμβάνουν να «καθαρίσουν» τα εγχειρίδια ιστορίας από οτιδήποτε ενοχλεί τις εθνικές αξίες και τη θρησκευτική τους πίστη³⁰⁵.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον Κόκκινος, παρά τις όποιες προσπάθειες για εναρμόνιση με τον επιστημονικό διάλογο και τις εξελίξεις, η κατάσταση αναφορικά με τη σχολική Ιστορία βρίσκεται στον αντίποδα των περισσότερων κρατών της Ε.Ε.³⁰⁶. Αυτή η ιστορία είναι συνδεδεμένη με την εθνικιστική ιδεολογία, τους εξουσιαστικούς μηχανισμούς του κράτους και τα πρότυπα και τις αξίες που κυριαρχούν και ανάγεται σε «γενεολογία» του εκλεκτού έθνους, αποκαλύπτει τις συνομοσίες εναντίον του, θρηνεί για τις ήττες και κομπάζει για τα επιτεύγματά του.³⁰⁷

Μεθοδολογικά, τα παλιά βιβλία δεν έκαναν συστηματική αξιοποίηση των πηγών ως βασικού στοιχείου ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων ενώ ακατάλληλη κρίνεται και η εικονογράφησή τους. Τα νέα βιβλία, σύμφωνα με τους Ανδρέου και Κασφίκη δεν ανταποκρίνονται στο στόχο της διαθεματικής και διεπιστημονικής αντίληψης που περιγράφεται στο νέο ΔΕΠΠΣ και στα επιμέρους ΑΠΣ, διότι διατηρείται η διακριτή αυτονομία του γνωστικού αντικειμένου και η παραδοσιακή αντίληψη του γραμμικού ιστορικού χρόνου. Επίσης, τα βιβλία δεν εφαρμόστηκαν πειραματικά, ώστε να τεθούν σε διαδικασία διαμορφωτικής αξιολόγησης. Ίσως γι' αυτό το λόγο, αναφέρουν οι συγγραφείς, στα τότε νέα εγχειρίδια παρατηρήθηκαν προβλήματα εκφοράς και διατύπωσης του ιστορικού λόγου, εκτενών περιόδων και νοηματικής συνάφειας. Τα εγχειρίδια της Γ' – Ε' δημοτικού κινούνται σε μια παραδοσιακή και κειμενοκεντρική αντίληψη για τη διδακτική προσέγγιση του αντικειμένου με επιμέρους τροποποιήσεις και βελτιώσεις που, ωστόσο, δεν

³⁰⁵ Ιός Ελευθεροτυπίας (2007, 18 Φεβρουαρίου). *Η μεζούρα της εθνικοφροσύνης*. Ανακτήθηκε από <http://www.iospress.gr/ios2007/ios20070218.htm>

³⁰⁶ Κόκκινος, Γιώργος (2003) ό.π., σελ. 112-113

³⁰⁷ Κόκκινος, Γ. (2003) ό.π., σελ. 118-119

ανταποκρίνονται απόλυτα στα σύγχρονα δεδομένα και στις απαιτήσεις της σχολικής ιστορίας.³⁰⁸

2.3 ΕΛΛΗΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Τα τελευταία χρόνια καταγράφεται έντονη ερευνητική δραστηριότητα στον ελλαδικό χώρο με στόχο την καταγραφή και την ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών μεταξύ άλλων για την εθνική διαπαιδαγώγηση, για τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας, για τον ρόλο που διαδραματίζει η σχολική ιστορία, διδακτικά αντικείμενα της κοινωνικής εκπαίδευσης (γεωγραφία, θρησκευτικά, κοινωνική και πολιτική αγωγή) και οι εθνικές τελετουργίες στην κατασκευή της ταυτότητας αυτής και για τη σχέση του εθνικού εαυτού με τον εθνικό άλλο.

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία έχει καταγραφεί ο σημαντικός διαμεσολαβητικός ρόλος του εκπαιδευτικού που διδάσκει ιστορία. Οι Κόκκινος και Γατσωτής γράφουν πως η λειτουργία του εκπαιδευτικού σχετίζεται τόσο με την επιστημονική του συγκρότηση στο αντικείμενο της ιστορίας όσο και με την ευρύτερη παιδαγωγική του κατάρτιση, τα βιώματά του, το κοινωνικο-πολιτισμικό του υπόβαθρο και την πολιτική-ιδεολογική του τοποθέτηση. Οι συγγραφείς αναφέρονται σε έρευνα που ταξινομεί τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ιστορία σε τρεις ομάδες: 1. Σ' αυτούς που θεωρούν πως η ιστορία είναι ένα φρονηματιστικό αντικείμενο με σκοπό την εγχάραξη ταυτότητας, 2. Σ' αυτούς που θεωρούν πως η επιστημονική διάσταση του μαθήματος είναι πιο σημαντική, χωρίς όμως να εμβαθύνουν στις επιστημολογικές και αξιακές παραδοχές της ιστορικής γνώσης και 3. Σ' αυτούς που έχουν κατανοήσει την κοινωνική/πολιτική διάσταση του μαθήματος αλλά και την αξία της

³⁰⁸ Ανδρέου, Α. & Κασβίκης, Κ.(2007) ό.π., σελ 96-104

ιστοριογραφικής μεθοδολογίας και επιχειρούν να στρέψουν τους μαθητές από την κλασική, παραδοσιακή διδασκαλία της ιστορίας προς μια διαδικασία που θα έχει ως σκοπό την κατανόηση των ιστορικών μεθόδων και τη διαμόρφωση γνωστικών και μεταγνωστικών ιστορικών δεξιοτήτων.³⁰⁹

Έρευνα σε 910 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που είχε ως στόχο τη διερεύνηση του «εθνικού εαυτού σε σχέση με τον εθνικό άλλο», την «ελληνική παιδεία σε σχέση με την ευρωπαϊκή» και τη πολυπολιτισμική εκπαίδευση και την ελληνικότητα σε σχέση με την Ενωμένη Ευρώπη κατέδειξε ότι σε γενικές γραμμές το δείγμα χωρίζεται σε δύο ομάδες. Η μικρότερη ομάδα εκπαιδευτικών (39%) θεωρεί ότι ο ελληνικός πολιτισμός είναι προϊόν αλληλεπίδρασης με άλλους πολιτισμούς και ότι μαθήματα που σχετίζονται με την καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας μπορούν να σχεδιαστούν σε κοινά ευρωπαϊκά προγράμματα, ενώ θα πρέπει να απαλλαγούν από την αρχαιολατρία και να είναι προσανατολισμένα στο παρόν και το μέλλον. Η μεγαλύτερη ομάδα (61%) θεωρεί ότι ο ελληνικός πολιτισμός διένυσε μια «στεγανή» πορεία και ως εκ τούτου οι Έλληνες είναι έθνος ανάδελφον που πρέπει να προστατευτεί από την επίδραση της ευρωπαϊκής προοπτικής. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της ομάδας θεωρούν ότι «αλλοτριωτικές παρεμβάσεις των άλλων» μπορούν να παρεμποδίσουν με τη διδασκαλία της εθνικής ιστορίας και του μαθήματος της αγωγής, την καλλιέργεια της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, την προσπάθεια διατήρησης παραδοσιακών αρχών, τη σκληρότερη στάση απέναντι στους μετανάστες³¹⁰.

Βασισμένος σε έναν αριθμό ερευνών, ο Γατσωτής ισχυρίζεται ότι η πλειονότητα των Ελλήνων δασκάλων ασπάζεται εθνοκεντρικές και ρατσιστικές απόψεις, από τη στιγμή που αποδέχεται το διαχωρισμό των πολιτισμών σε ανώτερους και κατώτερους. Είναι, επιπλέον, φορείς μιας ιδιαίτερα ξενοφοβικής αντίληψης που αποθεώνει τον εθνικό εαυτό και βλέπει κινδύνους αλλοίωσης της εθνικής ταυτότητας λόγω των εθνικών Άλλων και της επίδρασης ξενόφερτων συνηθειών που απειλούν τα πατροπαράδοτα ήθη και έθιμα.³¹¹ Έρευνα σε δείγμα

³⁰⁹ Κόκκινος Γ. & Γατσωτής Π. (2007) ό.π., σελ 369-370

³¹⁰ Δραγώνα, Θ., Κουζέλης, Γ., Ασκούνη, Ν. (1997). *Περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας πεδίου*. Στο Φραγκουδάκη, Α.-Δραγώνα, Θ. (επιμ.) ό.π., σελ. 274-276

³¹¹ Γατσωτής, Π. (2004) ό.π., σελ 604

275 εκπαιδευτικών σχετικά με τις αντιλήψεις και τις στάσεις ελλήνων εκπαιδευτικών (Κόκκινος κ.α. 2005), πέρα από τον «αφελή εμπειρισμό» και τη δυσκολία κατανόησης της οργανικής διασύνδεσης ανάμεσα στη σχολική ιστορία και στην επιστήμη και στις μεθόδους της ιστοριογραφίας, κατέληξε πως: α) οι απόψεις και οι στάσεις τους βασίζονται στον εθνοκεντρισμό και στον τοπικισμό, β) η ιστορική τους συνείδηση είναι μικτή, αποτελούμενη από το συγκερασμό στοιχείων της παραδοσιακής και της παραδειγματικής ιστορικής νοηματοδότησης και γ) ταλαντεύονται ανάμεσα σε μια προοδοκεντρική αντίληψη της ιστορίας και στην αντίληψη της αδιάσπαστης πολιτισμικής, εθνικής και ιστορικής συνέχειας του ελληνισμού και της ηθικής ανωτερότητάς του. Οι αντιλήψεις αυτές μαρτυρούν το συντηρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται ο Έλληνας δάσκαλος με έμφαση στο δασκαλοκεντρισμό και στην παθητική μετάδοση γνώσης στους μαθητές, στο εθνοκεντρικό αφήγημα και στον ιστορικό φρονηματισμό. Ο εκπαιδευτικός του ελληνικού δημοτικού σχολείου σπάνια παρεκκλίνει από το αναλυτικό πρόγραμμα, έχει ως πρωταρχική, αν όχι μοναδική, πηγή ύλης το σχολικό εγχειρίδιο και επιλέγει τον κατευθυνόμενο διάλογο παρά τις ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές και την επεξεργασία των πηγών.³¹² Σε πολλές περιπτώσεις, όπως αναφέρουν οι Ανδρέου και Κασφίκης, οι εκπαιδευτικοί δεν αμφισβητούν και δεν αξιολογούν το εθνοκεντρικό περιεχόμενο των εγχειριδίων με αποτέλεσμα να υποτάσσονται στην εξυπηρέτηση του ιδεολογήματος του αδιάσπαστου, ενιαίου και αναλλοίωτου ελληνικού έθνους.³¹³ Αντίστοιχη έρευνα της Γκόλια (2010) σε 700 δασκάλους για τη διερεύνηση των απόψεών τους για τις σχολικές επετείους κατέδειξε ότι αισθάνονται πως επωμίζονται το ρόλο του κατασκευαστή της εθνικής ταυτότητας και του συντηρητή της εικόνας του έθνους, σύμφωνα με την παραδοσιακή εθνοκεντρική οπτική της σχολικής ιστορίας. Μέσω του αναλυτικού προγράμματος της ιστορίας και των εθνικών επετείων η πλειοψηφία των δασκάλων συμφωνεί πως κεντρικός τους ρόλος είναι η ενίσχυση του πατριωτισμού των μαθητών και η συνειδητοποίηση της σημασίας των αγώνων των προγόνων.³¹⁴

³¹² Κόκκινος Γ., Αθανασιάδης Ηλ., Βούρη Σ., Γατσωτής Π., Τράντας Π., Στέφος Ευ. (2005). *Ιστορική Κουλτούρα και Συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*. Αθήνα: Νοόγραμμα, σελ 105

³¹³ Ανδρέου, Α. & Κασφίκης, Κ. (2007) ό.π.σελ 115

³¹⁴ Γκόλια, Π. (2011) ό.π., σελ 91, 288-289

Ο Γατσωτής επισημαίνει πως είναι πιθανόν οι δάσκαλοι που έχουν ανατραφεί στο καθεστώς του «ενός και μοναδικού εγχειριδίου» να θεωρούν τις εναλλακτικές μεθόδους, τις πολλαπλές οπτικές και την πληθώρα πηγών ως «περιττά και υπονομευτικά φορτία για το εκπαιδευτικό τους έργο».³¹⁵ Η μη επαρκής ιστορική παιδεία των φοιτητών στα Παιδαγωγικά Τμήματα (αν και στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας η εισαγωγή της ιστορίας και της διδακτικής στα προγράμματα σπουδών των ΠΤΔΕ έχει λειτουργήσει θετικά) σε συνδυασμό με τη συσκότιση των επιστημολογικών αρχών της ιστορίας και της διδακτικής της από τις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων έχει ως αποτέλεσμα την εμμονή των εκπαιδευτικών στη δηλωτική γνώση με ταυτόχρονη υποτίμηση της «διαδικαστικής γνώσης», της εννοιολογικής προσέγγισης και των αξιακών διαστάσεων και την προσκόλλησή τους στο «εθνικό αφήγημα», σε μια εκδοχή «εθνο-ρομαντικής» και μυθολογικής ιστορίας που περιλαμβάνει κατά κύριο λόγο πολιτικοστρατιωτικά γεγονότα και αποκλείει τον επιστημονικά τεκμηριωμένο ιστορικό λόγο.³¹⁶

2.4 ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΘΝΙΚΕΣ ΕΟΡΤΕΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ

Οι σχολικές εθνικές εορτές εξυπηρετούν ένα διπλό στόχο. Λειτουργούν ως κοινωνικοποιητικοί μηχανισμοί, ενθαρρύνοντας την κοινωνική και πολιτική συμμετοχή. Παράλληλα, μαζί με τη σχολική ιστορία, συντελούν στην κατασκευή της εθνικής ταυτότητας. Σύμφωνα με την Αβδελά, οι σχολικές εορτές αποτελούν συμπλήρωμα της ιστορικής παιδείας των μαθητών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εθνική διαπαιδαγώγηση.³¹⁷ Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης οι εθνικές εορτές παρουσιάζουν αξιοσημείωτη αντοχή και προσαρμοστικότητα στο χρόνο, κατορθώνοντας να αναπροσαρμόζουν το νόημά τους σε σχέση «με το νέο, κάθε φορά, πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο». Η προέλευσή τους ανάγεται στην εθνικιστική

³¹⁵ Γατσωτής, Π. (2004) ό.π., σελ 568

³¹⁶ Κόκκινος Γ. & Γατσωτής Π. (2007) ό.π., σελ 438-439

³¹⁷ Αβδελά, Ε. (1997). *Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι»*. Στο Φραγκουδάκη, Α.-Δραγώνα, Θ. (επιμ.) ό.π., σελ. 27-45

παιδαγωγική του 19^{ου} αιώνα.³¹⁸ Οι εορτές εντάσσονται συστηματικά στην ελληνική σχολική ζωή στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Οι επετειακοί εορτασμοί στηρίζονται στον πυρήνα της «εθνοθησκευτικής ιδεολογίας» και ορίζονται σε ημερομηνίες που σηματοδοτούν επιλεκτικά γεγονότα που χρησιμεύουν ως «θραύσματα για την ιστορική μνήμη» αποσιωπώντας άλλες στιγμές της ιστορίας για να επιτευχθεί ο στόχος της άρτιας εθνικής διαπαιδαγώγησης, της υπακοής, του σεβασμού και της ηθικής ολοκλήρωσης της νέας γενιάς. Οι τελετουργικές διαδικασίες συνδέονται με την εμπέδωση αξιών και τη διδασκαλία ορθών προτύπων συμπεριφοράς. Οι μαθητές μέσα σ' αυτές βιώνουν ένα χρονικό μετασχηματισμό όπου το παρελθόν, με τη βοήθεια της μνήμης, μετατρέπεται σε παρόν. Η ετήσια κανονικότητα των εορτών τις μετατρέπουν σε τμήμα της συχνά επινοημένης παράδοσης και ως δημόσια εκδήλωση της «πολιτικής θρησκείας», του πατριωτισμού. Ο ρόλος τους ενισχύεται και λειτουργεί συμπληρωματικά με τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια, τα δημόσια μνημεία, τους ύμνους και τη σημαία. Μέσω αυτών η ιστορική γνώση εργαλειοποιείται για χάρη της μνήμης και μετατρέπεται σε επιχείρημα για την υπεράσπιση της εθνικής κοινότητας και σε μηχανισμό εγχάραξης της συλλογικής ταυτότητας.³¹⁹

Σύμφωνα με την Αβδελά, οι εθνικές εορτές συμπληρώνουν την ιστορική παιδεία των μαθητών και παίζουν σημαντικό ρόλο στην εθνική διαπαιδαγώγηση.³²⁰ Αποτελούν, επίσης, αποτύπωση του βαθμού του εθνοκεντρισμού του εθνικού σχολικού συστήματος. Επετειακές εκδηλώσεις και σχολική ιστορία διά μέσου των εγχειριδίων ταυτίζουν το παρελθόν, τη μνήμη και την ιστορία, κατασκευάζοντας και νομιμοποιώντας το «εθνικό παρελθόν».³²¹

Οι εθνικές επέτειοι στα ελληνικά σχολεία, η 25^η Μαρτίου και η 28^η Οκτωβρίου, ανασυστήνουν το παρελθόν πραγματοποιώντας την εθνική και ιδεολογική εγχάραξη στο πλαίσιο της σχολικής πράξης. Ο σκοπός τους είναι διπλός: αφενός η τόνωση του εθνικού φρονήματος των μαθητών και αφετέρου η ενίσχυση της θρησκευτικής πίστης τους. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά τους, σύμφωνα με τη μελέτη της Γκόλια σε εγκύκλιες οδηγίες

³¹⁸ Γκόλια, Π. (2011) ό.π., σελ 189

³¹⁹ Γκόλια, Π.. (2007). *Οι ιστορικές επέτειοι στο σχολικό χωροχρόνο*. Στο Ανδρέου, Α. ό.π., σελ 549-579

³²⁰ Αβδελά, Α. (1997) ό.π., σελ 27-45

³²¹ Γκόλια, Π. (2011) ό.π., σελ 13, 18

των ελληνικών εκπαιδευτικών αρχών από το 1924 έως και το 2010, είναι οι αναφορές σε πολεμικά γεγονότα, σε ιστορικά και πολιτικά πρόσωπα, σε στάσεις, πρότυπα, κοινωνικές ιδέες και αξίες «εθνοκεντρικού και μονοπολιτισμικού τύπου». Προσδιορίζουν, δε, τη σχέση του έθνους με τους εθνικούς «άλλους». Το περιεχόμενό τους δεν παραμένει σταθερό και αναλλοίωτο, αλλά διαφοροποιείται, όπως φαίνεται από τις αντίστοιχες εγκύκλιες διαταγές, ανάλογα με τις ισχύουσες πολιτικές, ιδεολογικές και πολιτισμικές συνθήκες. Σε γενικές γραμμές, όμως, καλλιεργούν τον πατριωτισμό, αλλά και το σφωβινισμό, τον εθνικισμό και τον εθνοκεντρισμό. Μέσα από τη διαδικασία των εορτών, το έθνος ανθρωπομορφοποιείται και ο εθνικός εαυτός υπεραξιολογείται χάρη στη χρήση δύο εννοιών, της αδιατάρακτης πολιτισμικής συνέχειας και της πολιτισμικής ομοιογένειας που υφίστανται στο πλαίσιο της τρισχιλιετούς πορείας του έθνους. Το έθνος, μέσα από δρώμενα και επετειακούς λόγους, παρουσιάζεται με συγκινησιακό τρόπο ως το θύμα εχθρικών επιθέσεων που επιθυμούν την πολιτισμική του αλλοίωση και τη φυσική του καταστροφή. Το εθνικό σώμα που περιγράφεται με τους όρους «Ελλάς», «ελληνισμός», «ελληνικό έθνος» και «ελληνικός λαός» υπάρχει έξω από το χώρο και το χρόνο ως μόνιμη και αδιάσπαστη ιδιότητα χωρίς ιστορική διάσταση.³²² Οι σχολικές εορτές δεν φαίνεται να φθίνουν μέσα στο χρόνο, αλλά συνεχίζουν να κατέχουν έναν σημαντικό ρόλο, συμπληρωματικό σ' αυτόν μαθημάτων όπως η ιστορία ή η αγωγή του πολίτη.³²³

Ορισμένοι παιδαγωγοί θεωρούν τις σχολικές εορτές ως βασική μορφή αγωγής και θεμελιώδη μορφή διδακτικής εργασίας. Υπογραμμίζουν την παιδαγωγική αξία των εορτών αναφέροντας πως γεννούν ευχάριστα συναισθήματα στα παιδιά, τα βοηθούν να αγαπήσουν το σχολείο, να αποκτήσουν αυτενέργεια και να αναπτύξουν την πρωτοβουλία τους, ενώ δίνουν τη δυνατότητα σε πιο αδύναμους μαθητές να διακριθούν σε κάποιον τομέα, ανακαλύπτοντας ταλέντα που δεν αποκαλύπτονται στη σχολική τάξη. Επίσης, θεωρούν ότι φέρνουν σε επαφή το σχολείο με την κοινωνία.³²⁴ Σε σχέση με το περιεχόμενό τους και τη λειτουργία τους,

³²² Γκόλια, Π.(2011) ό.π., σελ 198, 243, 294, 300

³²³ Γκόλια, Π. (2011) ό.π., σελ 14-15

³²⁴ Χαραλαμπίδης, Ι. (1983). *Θεωρία της Παιδείας (Γενική Παιδαγωγική)*. Αθήνα: Εκδ. Δανάης, σελ. 286

ιδίως σε ό, τι αφορά τις εθνικές εορτές υπάρχει κριτική προσέγγιση από μεγάλο αριθμό ερευνητών.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ – ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η σύγχρονη βιβλιογραφία που αφορά τη σχολική ιστορία δέχεται ότι υφίστανται δύο βασικές τάσεις στη διδασκαλία του μαθήματος και στην ιστορική διαπαιδαγώγηση: Από τη μία η επικρατούσα τάση που θέλει τη σχολική ιστορία ως φρονηματιστικό αντικείμενο ιδεολογικής εγχάραξης, ως γεγονοτολογία θετικιστικής έμπνευσης που προωθεί τον εθνοκεντισμό παρέχοντας στους μαθητές ένα «πλέγμα συντηρητικών αξιών» (Κόκκινος) και μια ιστορική διαπαιδαγώγηση που είναι δασκαλοκεντρική, βιβλιοκεντρική και «παραδοσιακή» (Barton). Από την άλλη, τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια βραδεία αλλά σταθερή μετατόπιση από την καθαρά εθνοκεντρική σχολική ιστορία με θέματα κυρίως πολιτικά/στρατιωτικά που παρουσιάζονται μέσα από το κλασικό εγχειρίδιο, προς μια άλλη αντίληψη για την ιστορική διαπαιδαγώγηση που έχει ως στόχο την ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων με βάση την επιστήμη της ιστορίας (Barton), τη διαμόρφωση ενός πολίτη ενεργού και υπεύθυνου (Κόκκινος) που θα είναι ικανός να λαμβάνει μέρος στις διαδικασίες της συλλογικής δημοκρατίας και να επιδιώκει την κοινωνική αλλαγή (Levstik), την ιστορική διδασκαλία που δεν είναι επικεντρωμένη στο έθνος, αλλά θα περιλαμβάνει ταυτόχρονα την τοπική, την ευρωπαϊκή και την παγκόσμια ιστορία (Νάκου).

Από τη μελέτη του θεωρητικού πλαισίου σε γνωστικές περιοχές, όπως η σχολική ιστορία και η σχέση της με την επιστήμη της ιστοριογραφίας, η φύση και η λειτουργία των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων, η πρακτική των εκπαιδευτικών και οι αντιλήψεις τους για το μάθημα της Ιστορίας, οι ιδεολογικές προσεγγίσεις γύρω από το έθνος προκύπτει ότι το εν λόγω σχολικό αντικείμενο είναι ενταγμένο στην εθνοκεντρική, γραφειοκρατική και έντονα πολιτικοποιημένη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσα στο πλαίσιο του έθνους-κράτους. Οι μελετητές παρατηρούν ότι υπάρχει διάσταση ανάμεσα στην επιστήμη της ιστορίας και το σχολικό μάθημα, καθώς το περιεχόμενο της

σχολικής ιστορίας συχνά εξυπηρετεί το στόχο της εθνικής και πολιτικής διαπαιδαγώγησης. Σύμφωνα, βέβαια, με αρκετούς ερευνητές, από τη δεκαετία του '80 παρατηρείται στροφή σε μια σχολική ιστορία που επιχειρεί να εντάξει την ευρωπαϊκή διάσταση στην ιστορική παιδεία, να δώσει έμφαση στην καλλιέργεια των ιστορικών δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης των μαθητών, να μειώσει το τμήμα της στρατιωτικής και πολιτικής ιστορίας, προσθέτοντας περισσότερα στοιχεία για την ιστορία των πολιτισμών και την τοπική ιστορία. Ωστόσο, επειδή κυριαρχεί ακόμη το μοντέλο της εθνοκεντρικής ιστορίας που προάγει τον εθνικό μύθο, η όποια προσπάθεια αλλαγής δημιουργεί αντιφάσεις και οι δημιουργοί των Α.Π. είναι εγκλωβισμένοι σε μια ψευδαίσθηση επιστημονικής ουδετερότητας.

Σε πολλές περιπτώσεις, η θέση του μαθήματος στα Αναλυτικά Προγράμματα είναι δυσανάλογη με την έκταση και την ένταση στο δημόσιο διάλογο που δίδεται σε ζητήματα που άπτονται του περιεχομένου της σχολικής ιστορίας και των σχολικών εγχειριδίων. Με βάση το σκεπτικό αυτό ο Αθανασιάδης χαρακτήρισε τη σχολική ιστορία ως επίσημη εκδοχή της «δημόσιας ιστορίας». Δεν είναι, άλλωστε, τυχαίο πως τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς έχουν παρατηρηθεί συχνά αποσύρσεις σχολικών εγχειριδίων ιστορίας, ή και άλλων μαθημάτων που σχετίζονται με την εθνική διαπαιδαγώγηση (γλώσσα) ως αποτέλεσμα έντονων πολιτικών και κοινωνικών πιέσεων.

Προκύπτει, επίσης, από τη βιβλιογραφική επισκόπηση πως οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν για λόγους ελλειπών πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, προϋπαρχουσών γνωστικών δομών από το οικογενειακό και σχολικό τους παρελθόν, στάσεων και αντιλήψεων για το έθνος και την ιστορική διαπαιδαγώγηση, δυσχερειών που προκύπτουν από το ασφυκτικό Α.Π. και τις ανάγκες της τάξης, να διδάσκουν την ίδια εκδοχή της «ορθής», εθνοκεντρικής ιστορίας που έχει ως στόχο την εγγάραξη της εθνικής ταυτότητας κι όχι την ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης και την απόκτηση δεξιοτήτων με βάση μεθόδους της επιστήμης της ιστοριογραφίας.

Επειδή έχει επισημανθεί σε ερευνητικές εργασίες ότι η διδακτική πρακτική του εκπαιδευτικού επηρεάζεται από την κοινωνική του προέλευση, τα βιώματά του, τις

ιδεολογικές του πεποιθήσεις, την επιστημονική του συγκρότηση, με την παρούσα εργασία επιδιώξαμε να φωτίσουμε τη σχέση αυτών των παραγόντων/μεταβλητών με συγκεκριμένες πτυχές της ιστορικής διαπαιδαγώγησης και να επιχειρήσουμε να διακρίνουμε, εάν οι μεταβλητές αυτές επηρεάζουν τη διδακτική πρακτική και τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού σχετικά με το μάθημα της ιστορίας.

Η απόλυτη ουδετερότητα του επιστήμονα ιστορικού, ή του εκπαιδευτικού λειτουργού δεν είναι δυνατή. Οι ιστορικοί και οι εκπαιδευτικοί δεν δρουν σε κενό, αλλά επηρεάζονται αναπόφευκτα από τις πεποιθήσεις τους και το περιβάλλον στο οποίο ζουν και λειτουργούν. Με βάση, επομένως, τη διερεύνηση της βιβλιογραφίας αποφασίσαμε να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στο πλέγμα μεταβλητών που διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τις στάσεις και τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσία, σπουδές, πολιτική τοποθέτηση) με μια σειρά θεμάτων που αφορούν το μάθημα της σχολικής ιστορίας: τις διδακτικές μεθόδους που ακολουθούν μέσα στην τάξη, την άποψή τους για τα Α.Π. και τη θέση του μαθήματος της ιστορίας μέσα σ' αυτά, για το περιεχόμενο της σχολικής ιστορίας, για τα εγχειρίδια και την καταλληλότητά τους, για τους στόχους και τους σκοπούς του μαθήματος, για την ιστορικότητα του έθνους και το ρόλο του μαθήματος την εποχή της παγκοσμιοποίησης και για τη λειτουργία εθνικών και θρησκευτικών τελετουργιών στο σύγχρονο σχολείο και τη σχέση τους με την εθνική διαπαιδαγώγηση. Επιδιώξαμε με την έρευνα αυτή να διαπιστώσουμε, εάν οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν τη στάση και τις αντιλήψεις των δασκάλων σε βαθμό τέτοιο που να μας επιτρέψουν να προβούμε σε κάποιες γενικεύσεις, οι οποίες θα διαψεύδουν, ή θα επιβεβαιώνουν κατηγοριοποιήσεις δασκάλων που περιγράφονται σε άλλες έρευνες (δάσκαλοι με προοδευτικές αντιλήψεις για τη διδασκαλία της ιστορίας/δάσκαλοι που εμμένουν στη χρήση της ιστορίας ως τμήμα της εθνικής διαπαιδαγώγησης).

Επιλέξαμε το δείγμα μας να αποτελείται αποκλειστικά από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τρεις βασικούς λόγους. Πρώτον, διότι θεωρούμε ενδιαφέρουσα τη στάση και την αντίληψη των εκπαιδευτικών για το μάθημα της ιστορίας στο δημοτικό όπου τίθενται τα θεμέλια της ιστορικής διαπαιδαγώγησης και, ενδεχομένως,

της κατασκευής της εθνικής ταυτότητας στους μικρούς μαθητές. Δεύτερον, διότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η ύλη του μαθήματος είναι λιγότερο εθνοκεντρική από την ιστορία του δημοτικού σχολείου και οι σπουδές πολλών από τους εκπαιδευτικούς που τη διδάσκουν περισσότερο εξειδικευμένες με την επιστήμη της ιστορίας και της μεθόδους της. Θεωρήσαμε, επομένως, ότι η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών του Δημοτικού θα μας βοηθούσε να διερευνήσουμε καλύτερα τη σχέση τους με τη σχολική ιστορία, διότι αφενός μεν διδάσκουν το πιο φορτισμένο ιδεολογικά τμήμα της, αφετέρου δε διότι θέλαμε να διερευνήσουμε εάν, ως μη εξειδικευμένοι επιστήμονες σε ζητήματα ιστορίας, είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στη στενή εφαρμογή των στόχων του Α.Π., ή εάν διαθέτουν τα μεθοδολογικά/παιδαγωγικά εργαλεία να διαφοροποιηθούν από το προτεινόμενο περιεχόμενο του μαθήματος. Ένας, τέλος, από τους υπογράφοντες την έρευνα είναι εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γεγονός που τον καθιστά πιο εξοικειωμένο με το χώρο, τις συνθήκες διδασκαλίας του μαθήματος και τα Αναλυτικά Προγράμματα του δημοτικού σχολείου.

Η έρευνά μας έχει ως στόχο:

- 1) να διερευνηθεί, εάν και σε ποιο βαθμό οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών για το μάθημα της ιστορίας και για τις σχολικές τελετουργίες, όπως οι εθνικές εορτές ή οι παρελάσεις επηρεάζονται από ανεξάρτητους παράγοντες, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία και το επίπεδο σπουδών τους. Το φύλο και η ηλικία/προϋπηρεσία αποτελούν συνήθεις δείκτες διερεύνησης σε έρευνες στο χώρο των ανθρωπιστικών σπουδών, ενώ η επιλογή της ηλικίας/προϋπηρεσίας έγινε για να διαπιστώσουμε, αν μεταβάλλονται οι αντιλήψεις και οι πρακτικές διαφορετικών γενεών εκπαιδευτικών που έχουν διαφορετικά βιώματα κοινωνικά και εκπαιδευτικά σε σχέση με την ιστορική διαπαιδαγώγηση. Τέλος, επειδή στο σώμα των δασκάλων υπάρχει μια σχετική ανομοιογένεια σε σχέση με το ακαδημαϊκό τους προφίλ, καθώς ορισμένοι είναι απόφοιτοι Ακαδημιών, άλλοι είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων και ένα τμήμα των εκπαιδευτικών κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών,

διερευνήσαμε αν το ακαδημαϊκό τους προφίλ επηρεάζει τις απόψεις τους και τις πρακτικές τους στη διδασκαλία του μαθήματος.

- 2) Λαμβάνοντας υπόψη τον έντονα ιδεολογικό χαρακτήρα του μαθήματος και δεχόμενοι ότι οι εκπαιδευτικοί είναι και αυτοί μέλη της κοινωνίας με τη δική τους κοσμοθεωρία, ιδεολογικές απόψεις και πολιτικές αντιλήψεις, να διαπιστωθεί, εάν αυτές επηρεάζουν την άποψή τους για τη σχολική πρακτική και τις εθνικές τελετουργίες, για τα αναλυτικά προγράμματα και για τα σχολικά εγχειρίδια και για το ελληνικό έθνος και την ιστορικότητά του.
- 3) Να διερευνηθεί, τέλος, εάν η εθνοτικά ετερογενής σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα που επηρεάζει την πρακτική, τις στάσεις και τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού σχετικά με το μάθημα της ιστορίας.

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων επιλέξαμε τη διεξαγωγή τόσο ποιοτικής όσο και ποσοτικής έρευνας μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και μέσω ερωτηματολογίου. Ο Hadziliadis αναφέρει πως η ποσοτική έρευνα αφορά στον προσδιορισμό των σχέσεων μεταξύ μεταβλητών και στη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας, ενώ η ποιοτική έρευνα επιδιώκει την κατανόηση των φαινομένων σε βάθος και μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Γι' αυτό σε αρκετές περιπτώσεις η ποιοτική έρευνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά με την ποσοτική, καθώς, ενώ ο γενικός στόχος της ποσοτικής έρευνας είναι να εντοπίσει γενικεύσεις, ο στόχος της ποιοτικής είναι να κατανοήσει το γιατί ή πώς τα φαινόμενα συμβαίνουν με όρους συγκεκριμένων περιγραφών³²⁵. Η Κυριαζή συμφωνεί ότι η επιλογή ενός συνδυασμού μεθόδων συμβάλλει στην εις βάθος έρευνα των κοινωνικών φαινομένων.³²⁶ Επομένως, η επιλογή μιας συνδυαστικής μεθόδου ερμηνεύεται από την προσπάθειά μας να διερευνήσουμε τις υποθέσεις της εργασίας μας σε βάθος, ταυτόχρονα όμως επιχειρώντας να εξάγουμε κάποια γενικότερα συμπεράσματα που θα μας επέτρεπαν να διαγνώσουμε αν κάποια αντίληψη, ή στάση εκπαιδευτικών συνιστά τάση στον συγκεκριμένο αυτό επαγγελματικό πληθυσμό.

³²⁵ Hadziliadis, E. (2011). *Qualitative and Mixed Research Methods*. Riga: RTU Doctoral School Publications, σελ. 4

³²⁶ Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα-Κριτική Επισκόπηση Μεθόδων και Τεχνικών*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σελ. 99, 147

Αναφερθήκαμε στα γενικά πλεονεκτήματα των δύο μεθόδων έρευνας και του συνδυασμού τους. Ωστόσο, η χρήση της συνέντευξης και του ερωτηματολογίου ενέχει αναπόφευκτους περιορισμούς. Στη συνέντευξη υπάρχει ο κίνδυνος της μειωμένης εγκυρότητας, καθώς ο ερωτώμενος συχνά είτε αποκρύπτει κάποιες απόψεις που μπορεί να μην θεωρούνται πολιτικά ορθές είτε τείνει να συμφωνεί με απόψεις που ενδεχομένως να θεωρεί ότι πρεσβεύει ο ερωτών. Ο κίνδυνος αυτός είναι μικρότερος για τα ερωτηματολόγια, όπου όμως, ειδικά όταν οι ερωτήσεις είναι κλειστές, ή πολλαπλών επιλογών, υπάρχει ο κίνδυνος παρανοήσεων. Επίσης, τα ερωτηματολόγια σε αρκετές περιπτώσεις συμπληρώθηκαν υπό την πίεση του χρόνου, γεγονός που ενδέχεται να μειώνει την αξιοπιστία τους³²⁷. Τέλος, ένας γενικός περιορισμός σε όλες τις «μικτές» έρευνες ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων έγκειται στο ότι συχνά, επιδιώκοντας να φωτίσουν ένα θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, καταλήγουν ότι τα αποτελέσματα των δύο ερευνών δεν συγκλίνουν πάντοτε³²⁸. Τούτο ήταν ένα πρόβλημα που αντιμετωπίσαμε σε ορισμένα σημεία της παρουσίασης της έρευνας.

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που εμφανίζονται σε μια ποιοτική έρευνα είναι τα ζητήματα δεοντολογίας. Συχνά οι ερευνητές αντιμετωπίζουν το δίλημμα της διατήρησης της ισορροπίας ανάμεσα στην αναζήτηση της αλήθειας προς όφελος της κοινωνίας και της προστασίας της αξιοπρέπειας των συμμετεχόντων σε μια κοινωνική έρευνα³²⁹. Η παρούσα έρευνα σεβάστηκε την ανωνυμία των συμμετεχόντων και δηλώνουμε υπεύθυνα ότι εξασφαλίσαμε τη συνειδητή συναίνεση και συνεργασία τους. Ακολουθώντας δεοντολογικούς κανόνες για την κοινωνική έρευνα, όπως αυτοί περιγράφονται από τους Cohen and Manion³³⁰, παρουσιάσαμε τις βασικές αρχές της έρευνάς μας και κάναμε μια περιγραφή της συνέντευξης/του ερωτηματολογίου και του χρόνου που απαιτείται για την ολοκλήρωσή τους σε όσους συμμετείχαν τόσο στην ποιοτική όσο και στην ποσοτική έρευνα. Στις περιπτώσεις που βρεθήκαμε σε σχολικό χώρο, εξασφαλίσαμε τη συναίνεση της Διεύθυνσης των σχολείων.

³²⁷ Cohen, L. – Manion, L. (1997). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση-Μεταίχμιο, σελ. 387-389

³²⁸ Hadziliyas, E. (2011) ό.π. σελ. 54

³²⁹ Cohen, L. – Manion, L. (1997) ό.π. σελ.471-475

³³⁰ Cohen, L. – Manion, L. (1997) ό.π. σελ. 488

Χρησιμοποιήσαμε, στο πλαίσιο της ποσοτικής μεθόδου, την τεχνική του *ερωτηματολογίου* και στο πλαίσιο της ποιοτικής μεθόδου την τεχνική της *συνέντευξης*. Ξεκινήσαμε με τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας με ημιδομημένες συνεντεύξεις, στις οποίες συμμετείχαν 26 εκπαιδευτικοί και στη συνέχεια προχωρήσαμε στην ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν από 217 εκπαιδευτικούς. Να διευκρινιστεί ότι και στις δύο έρευνες οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία.

3.2 ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ - Η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Η συνέντευξη αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής δεδομένων στις ποιοτικές έρευνες και χρησιμοποιείται κυρίως: (α) για συλλογή - καταγραφή εμπειριών ή συμπεριφορών, β) για συλλογή απόψεων – γνώμης, γ) για καταγραφή συναισθημάτων, (δ) για καταγραφή γνώσεων, ε) για συλλογή δημογραφικών στοιχείων ή ιστορικού υλικού. Η ποιοτική συνέντευξη περιλαμβάνει τρία είδη συνεντεύξεων, τις σε βάθος συνεντεύξεις, τις ημιδομημένες και τις χαλαρά δομημένες συνεντεύξεις.

Ο Burgess παρατηρεί ότι η «ποιοτική συνέντευξη», είτε είναι χαλαρή, είτε σε βάθος είτε ημιδομημένη, είναι μια κουβέντα «με κάποιο σκοπό». Η συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα της παραγωγής της κοινωνικής διάδρασης ανάμεσα στον ερωτώμενο και στον ερευνητή που υπερβαίνει τον απλό έλεγχο κάποιων ερευνητικών δεδομένων και αποκτά τη μορφή ενός περίπλοκου περιβάλλοντος μέσα στο οποίο οι κοινωνικές εξηγήσεις έχουν βάθος, πολυπλοκότητα και σφαιρικότητα.³³¹ Επιλέξαμε την ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία έχει μια σχετική δομή, ωστόσο επιτρέπει τη δυνατότητα ανοιχτής συζήτησης με σκοπό τη λήψη όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών από τον ερωτώμενο και την καλύτερη δυνατή διάδραση ανάμεσα στον ερευνητή και στο υποκείμενο της έρευνας.³³²

Η επιδίωξή μας με τη συνέντευξη ήταν να ανιχνεύσουμε την κριτική άποψη των εκπαιδευτικών για φαινόμενα που σχετίζονται με τη διδασκαλία της ιστορίας και για

³³¹ Mason J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδ. Ελλ. Γράμματα, σελ. 89

³³² Mason, J. (2003) ό.π., σελ. 93

ευαίσθητες πτυχές του μαθήματος και για γενικότερα ιδεολογικά ζητήματα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας, ιδεολογικό περιεχόμενο εγχειριδίων, η χρονικότητα του έθνους, η παγκοσμιοποίηση και ιστορική διαπαιδαγώγηση, οι εθνικές τελετές και η θρησκευτική διαπαιδαγώγηση και η διασύνδεσή της με την ιστορία). Η αναλυτικότερη αυτή καταγραφή και η διάγνωση λεπτών «αποχρώσεων» στις απόψεις των εκπαιδευτικών δύσκολα μπορεί να γίνει με το ερωτηματολόγιο της ποσοτικής έρευνας όπου οι ερωτήσεις είναι κατά κανόνα κλειστές.

3.2.1. Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Μιλήσαμε με 26 εκπαιδευτικούς, σχεδόν ισόποσα χωρισμένους σε τρεις ομάδες, από σχολεία, όλα στο λεκανοπέδιο Αττικής, με ελάχιστο αριθμό παιδιών μεταναστών (ιδιωτικά, σχολεία σε μεγαλοαστικές περιοχές, ή σε περιοχές με λίγους αλλοδαπούς), από σχολεία με μέτριο αριθμό μεταναστών (περίπου το 20-30% της τάξης) και από σχολεία που οι αλλοδαποί μαθητές έφταναν ή ξεπερνούσαν το 50% της τάξης (σχολεία του κέντρου της Αθήνας, ή περιοχών με υψηλό αριθμό μεταναστών). Το κριτήριο του ποσοστού των αλλοδαπών μαθητών τέθηκε εκ μέρους μας, διότι υποθέσαμε πως ενδέχεται ο μεγαλύτερος αριθμός ξένων παιδιών μέσα στην τάξη και οι γνωστικές και κοινωνικές διεργασίες σ' αυτήν λόγω των ευαίσθητων θεμάτων που το μάθημα της ιστορίας θίγει να ασκούσαν επίδραση στη στάση και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Όπως προαναφέρθηκε, οι 26 συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα επελέγησαν με κριτήριο την εθνοτική σύνθεση της τάξης.

Η εκπροσώπηση των φύλων είναι ισόποση (13 άνδρες, 13 γυναίκες). Η μεγαλύτερη ηλικιακή κατηγορία του δείγματος είναι η ομάδα 41-50 ετών (11 εκπαιδευτικοί, 42,3%) και ακολουθούν η ομάδα 31-40 ετών (26,9%), η ομάδα 21-30 ετών (15,4%) και η ομάδα 51+ (11,5%). 12 εκπαιδευτικοί (46,15%) του δείγματος είχαν την περίοδο διεξαγωγής της

έρευνας 0-10 χρόνια προϋπηρεσίας, 7 (26,9%) 11-20, 5 (19,2%) 21-30 χρόνια και 1 εκπαιδευτικός (3,9%) πάνω από 30 χρόνια προϋπηρεσίας.

Από τους συμμετέχοντες, 10 (38,46%) αποφοίτησαν από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και 4 από αυτούς εξομοίωσαν τα πτυχία τους με αυτά των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Οι υπόλοιποι 16 (61,5%) είναι απόφοιτοι των ΠΤΔΕ. Από το σύνολο του δείγματος, 5 εκπαιδευτικοί (19,2%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Σε ό, τι αφορά την ιδεολογική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα, 9 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τοποθετούνται στον ευρύτερο χώρο του Κέντρου (ιδ. τοποθέτηση 4, 5 – 34,6%), 9 στο χώρο της Αριστεράς (ιδ. τοποθέτηση 1, 2, 3 – 34,6%) και 8 στο χώρο της Δεξιάς (ιδ. τοποθέτηση 6, 7, 8, 9).

Η διαδικασία της επιλογής των εκπαιδευτικών ήταν δύσκολη. Όπως συνέβη και με την ποσοτική έρευνα, πολλοί εκπαιδευτικοί, από τους οποίους ζητήσαμε να συμμετάσχουν στην έρευνα, αρνήθηκαν. Υποθέτουμε ότι επέδρασε αρνητικά η ένταση και το φορτισμένο πολιτικό κλίμα της εποχής, δεδομένου ότι η διεξαγωγή της έρευνας συνέπεσε με την ψήφιση του ν. 4024/2011 περί Ενιαίου Μισθολογίου-Βαθμολογίου που προκάλεσε οδυνηρές μειώσεις στους μισθούς των εκπαιδευτικών. Όμως ο βασικότερος λόγος των επιφυλάξεων και της άρνησης πιστεύουμε ότι συνδέεται με την ιδεολογική φύση του αντικειμένου. Αρκετοί εκπαιδευτικοί ζήτησαν να δουν πριν ξεκινήσει η διαδικασία τις ερωτήσεις της συνέντευξης (και του ερωτηματολογίου αργότερα, όταν πραγματοποιήθηκε η ποσοτική έρευνα) και κάποιοι εξ αυτών αρνήθηκαν τη συμμετοχή τους για ιδεολογικούς, όπως μας ανέφεραν, λόγους (τα ερωτηματολόγια χαρακτηρίστηκαν από ορισμένους «εθνικιστικά», «ύπουλα και φασιστικά» και από άλλους «αριστεριστικά» και «εθνομηδενιστικά»).

Αρχικά προχωρήσαμε σε δύο πιλοτικές συνεντεύξεις για να δοκιμάσουμε τη διαδικασία. Οι συνεντεύξεις αυτές δεν χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση. Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρο κατά κύριο λόγο στις σχολικές μονάδες και κάποιες πάρθηκαν στα σπίτια των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή των συνεντεύξεων ψηφιακή συσκευή καταγραφής φωνής και σημειωματάριο.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν χωρισμένες σε 7 ενότητες. Στην πρώτη και στην έβδομη ενότητα ερωτήσεων καταγράψαμε τα δημογραφικά στοιχεία του ερωτώμενου (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, σπουδές) και την ιδεολογική τοποθέτηση του ερωτώμενου. Οι ενότητες δύο έως έξι είχαν την ακόλουθη θεματολογία:

- η σχέση των μαθητών με το μάθημα της ιστορίας,
- ο τρόπος διδασκαλίας της ιστορίας,
- η θέση στο Α.Π. και ιδεολογικός χαρακτήρας του μαθήματος,
- η διδασκαλία της ιστορίας και οι αλλοδαποί μαθητές,
- οι εθνικές εορτές, η παρέλαση και ο εκκλησιασμός ως τμήματα της εθνικής διαπαιδαγώγησης.

Οι ηχογραφημένες συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια το περιεχόμενό τους αναλύθηκε ως εξής: Αρχικά χωρίσαμε τις συνεντεύξεις στις τρεις ομάδες, ανάλογα με το δυναμικό της τάξης σε αλλοδαπούς μαθητές των ερωτώμενων. Ωστόσο, οι απαντήσεις δεν εμφάνιζαν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις, ώστε να παραχθούν αξιόλογα συμπεράσματα ως προς τη διαφοροποίηση της στάσης και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το μάθημα τη ιστορίας σε σχέση με την εθνολογική σύνθεση της τάξης. Προέκυψαν, ωστόσο, ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με άλλες μεταβλητές του δείγματος (ηλικία/προϋπηρεσία, ιδεολογική τοποθέτηση). Για το λόγο αυτό αποφασίσαμε να προχωρήσουμε στο σχεδιασμό ποσοτικής έρευνας και να αναλύσουμε στη συνέχεια τα ευρήματα των συνεντεύξεων σε συνδυασμό με τα ευρήματα του ερωτηματολογίου παρουσιάζοντας συνολικά τα ευρήματα και των δύο ερευνών.

3.2 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ – ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Όπως προαναφέρθηκε, η ποσοτική έρευνα είχε ως στόχο να εξετάσουμε αν είναι εφικτό να εξαχθούν γενικευμένα συμπεράσματα για τη στάση και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας. Η δυνατότητα συλλογής στοιχείων από μεγάλο αριθμό ατόμων για τα ίδια θέματα και συνεπώς η συγκρισιμότητα, η δυνατότητα ποσοτικοποίησης και στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων που συλλέγονται καθιστούν το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο το κύριο εργαλείο της ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων μετατρέπονται σε δείκτες των υπό έρευνα κοινωνικών φαινομένων, με σκοπό τη στατιστική τους επεξεργασία και την κατάδειξη εμπειρικών γενικεύσεων. Επίσης, από τη στιγμή που οι ερωτώμενοι συμμετέχουν εθελοντικά, θα πρέπει ένα ερωτηματολόγιο να τους προκαλεί το ενδιαφέρον και να επιδιώκει τη συλλογή απαντήσεων όσο το δυνατόν πιο κοντά στην αλήθεια³³³.

Η κατάρτιση του ερωτηματολογίου ακολούθησε την ολοκλήρωση της ποιοτικής έρευνας. Αρχικά επιχειρήσαμε να καταρτίσουμε ερωτηματολόγιο με κλίμακα Likert, ωστόσο αναθεωρήσαμε με το σκεπτικό ότι η διάρθρωση τέτοιου ερωτηματολογίου δεν θα επέτρεπε την λεπτομερέστερη εξέταση σε ζητήματα, όπως η σκοποθεσία ή το ιδεολογικό περιεχόμενο της ιστορίας, που έχουν λεπτές αποχρώσεις, οι οποίες για να διερευνηθούν με τη συγκεκριμένη κλίμακα θα χρειαζόταν πολύ μεγάλος αριθμός ερωτήσεων που θα καθιστούσε το ερωτηματολόγιο μη πρακτικό και απωθητικό προς συμπλήρωση για τους εκπαιδευτικούς.

Κινηθήκαμε στη λογική της συγκρότησης ενός ερωτηματολογίου με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με περιγραφικές, κατά κύριο λόγο, απαντήσεις, που θα έδιναν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό, μέσα από τις δοσμένες απαντήσεις, να αντιληφθεί αρκετά πράγματα για τη φύση της έρευνας. Αρκετές ερωτήσεις έδιναν τη δυνατότητα περισσότερο ενεργητικής συμμετοχής στον εκπαιδευτικό, καθώς υπήρχαν ερωτήσεις στις οποίες καλούνταν να ιεραρχήσει απαντήσεις με βάση τη σημασία που είχαν για τον ίδιο ή να επιλέξει περισσότερες από μία απαντήσεις.

³³³ Cohen, L. – Manion, L. (1997), ό.π. σελ. 134

3.2.1 Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Το δείγμα επελέγη από δημοτικά σχολεία του λεκανοπεδίου με την ακόλουθη διαδικασία: Το σύνολο των υπηρετούντων δασκάλων σε ολόκληρη την Αττική είναι 18.000. Η κατανομή – σε στρογγυλούς αριθμούς - έχει ως εξής (σύμφωνα με τα στοιχεία του ΥΠΔΒΜΘ για την Α/μια Εκπαίδευση το 2010-11):

-Στις 4 (Α, Β, Γ, Δ) διευθύνσεις της Αθήνας υπηρετούσαν εκείνη τη χρονιά περίπου 12.000 (12.085) δάσκαλοι

-Στην Ανατολική Αττική περίπου 2.500 (2.418).

-Στη Δυτική Αττική περίπου 1.000 (946).

-Στον Πειραιά περίπου 2.500 (2.578).

Στοιχεία για την επιμέρους κατανομή στις 4 Διευθύνσεις δεν μπορέσαμε να βρούμε, αν και απευθυνθήκαμε σ' αυτές. Επομένως, μοιράζοντας με αυθαίρετο τρόπο, ισόποσα τους 12.000 δασκάλους στις 4 διευθύνσεις της Αθήνας, μπορούμε να θέσουμε ως υποθετικό πληθυσμό 3.000 δασκάλων ανά διεύθυνση. Θεωρώντας ως αντιπροσωπευτικό δείγμα τουλάχιστον το 1% του πληθυσμού (30 εκπαιδευτικούς) ανά διεύθυνση, λάβαμε για την ολοκλήρωση της έρευνας:

40 ερωτηματολόγια στην Α Αθήνας (επιδιώξαμε μεγαλύτερο αριθμό από σχολεία της Α' Αθήνας, διότι σε σχολεία του κέντρου υπάρχει μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών)

30 ερωτηματολόγια στη Β Αθήνας

30 ερωτηματολόγια στη Γ Αθήνας

30 ερωτηματολόγια στη Δ Αθήνας

30 ερωτηματολόγια στην Ανατολική Αττική

30 ερωτηματολόγια στη Δυτική Αττική

30 ερωτηματολόγια στον Πειραιά.

Η επιλογή των σχολείων έγινε με τη μέθοδο της συστηματικής δειγματοληψίας (επιλέξαμε ένα σε κάθε 9 σχολεία από τους πίνακες της διεύθυνσης για σχολεία με πληθυσμό αλλοδαπών έως 30% και ένα σε κάθε 5 σχολεία με πληθυσμό αλλοδαπών μαθητών άνω του 30%). Σε κάποιες περιπτώσεις, λόγω απροθυμίας σχολείων/εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην έρευνα για λόγους που αναλύθηκαν επαρκώς στο προηγούμενο κεφάλαιο, προχωρήσαμε στο επόμενο σχολείο της λίστας της διεύθυνσης.

Αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στη συλλογή του δείγματος της ποιοτικής έρευνας, θέσαμε ως στόχο να συμπληρωθεί ο μίνιμουμ αριθμός των περίπου 220 ερωτηματολογίων που καλύπτει αριθμητικά την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Προσπαθήσαμε, παρά τις γραφειοκρατικές δυσκολίες, το κόστος (μετακινήσεις, χαρτική ύλη) και τη σχετική απροθυμία συμμετοχής στην έρευνα να εξασφαλίσουμε τη μεγαλύτερη δυνατή αμεροληψία μέσω της τυχαίας επιλογής. Αναντίρρητα, όμως, ο τελικός αριθμός του δείγματος (217 ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν) είναι μικρός, λόγω των σοβαρών δυσκολιών που αντιμετωπίσαμε (δυσκολία πρόσβασης στις σχολικές μονάδες, απροθυμία από μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών για λόγους που καταγράφηκαν προηγουμένως, ή και λόγω επικαλούμενης έλλειψης χρόνου εκ μέρους τους). Επιπλέον, η δυσκολία χρήσης συγκεκριμένων στατιστικών στοιχείων για κάθε Διεύθυνση (ηλικία, προϋπηρεσία), η διαφορετική κοινωνική σύνθεση των περιοχών που ανήκουν τα σχολεία και η σχεδόν αποκλειστική επιλογή της γεωγραφικής προέλευσης ως μέθοδος επιλογής του δείγματος μας υποχρεώνουν να επισημάνουμε ότι η γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας πρέπει να γίνει με προσοχή.

3.2.1.1 ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το 70% (152) των συμμετεχόντων στην ποσοτική έρευνα ήταν γυναίκες.

Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρ.	65	30,0	30,0	30,0
	Γυν.	152	70,0	70,0	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Η μεγαλύτερη ομάδα με κριτήριο τα χρόνια προϋπηρεσίας που συμμετείχε ήταν οι καινούριοι εκπαιδευτικοί (προϋπηρεσία 0-10 έτη, 79 εκπαιδευτικοί) και η επόμενη μεγαλύτερη ομάδα ήταν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 11-20 έτη (55 εκπαιδευτικοί).

Προϋπηρεσία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-10 έτη	79	36,4	36,4	36,4
	11-20 έτη	55	25,3	25,3	61,8
	21-30 έτη	54	24,9	24,9	86,6
	30+ έτη	29	13,4	13,4	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Η μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα του δείγματος είναι οι εκπαιδευτικοί 41-50 ετών (71 εκπαιδευτικοί, 32,7%) και ακολουθεί η ομάδα 21-30 ετών (66 εκπαιδευτικοί, 30,4%).

Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	66	30,4	30,4	30,4
	2	50	23,0	23,0	53,5
	3	71	32,7	32,7	86,2
	4	30	13,8	13,8	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Σε ό, τι αφορά τις σπουδές, 14 εκπαιδευτικοί δήλωσαν απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (6,5%) και 203 (93,5%) απόφοιτοι των ΠΤΔΕ, ωστόσο στους τελευταίους

περιλαμβάνονται και όσοι ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα της Εξομοίωσης. 40 εκπαιδευτικοί του δείγματος (18,4%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ειδίκευσης.

Σε ό, τι αφορά την ιδεολογική τοποθέτηση, χρησιμοποιήσαμε το άξονα Αριστεράς – Δεξιάς, όπου 1 θέσαμε την άκρα Αριστερά και 10 την άκρα Δεξιά. Ορίσαμε το χώρο της Αριστεράς στις θέσεις 2-3, το Κέντρο στις θέσεις 4 και 5 και τη Δεξιά από τις θέσεις 6-10 (δεν υπήρξε απάντηση «1» από κανέναν συμμετέχοντα στην έρευνα).

Ιδεολογία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	9	4,1	4,1	4,1
3	26	12,0	12,0	16,1
4	37	17,1	17,1	33,2
5	64	29,5	29,5	62,7
6	26	12,0	12,0	74,7
7	26	12,0	12,0	86,6
8	22	10,1	10,1	96,8
9	6	2,8	2,8	99,5
10	1	,5	,5	100,0
Total	217	100,0	100,0	

Το 46,5% των συμμετεχόντων στην έρευνα (101 εκπαιδευτικοί) δήλωσαν ότι ανήκουν στο χώρο του Κέντρου, το 37,4% (81 εκπαιδευτικοί) ότι ανήκουν στο χώρο της Δεξιάς και το 16,1% (35 εκπαιδευτικοί) στο χώρο της Αριστεράς.

3.2.2 ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Η συγκρότηση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου έγινε μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας της ποιοτικής έρευνας με τις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Η εμπειρία από τη διαδικασία των συνεντεύξεων και από τους βασικούς άξονες που προέκυψαν ως πρώιμα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων βοήθησαν στην κατάρτισή του.

Το σύνολο των ερωτήσεων είναι 44. Η αρχική ομάδα των 6 ερωτήσεων αφορά τη συλλογή των στοιχείων για τη συλλογή των ανεξάρτητων μεταβλητών (φύλο, προϋπηρεσία, ηλικία, επίπεδο σπουδών, ιδεολογική τοποθέτηση των δασκάλων και το ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη). Υπόδειγμα του ερωτηματολογίου παρατίθεται στο παράρτημα της εργασίας μας.

Ομαδοποιήσαμε τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σε 6 ομάδες που αποτελούν τις εξαρτημένες μεταβλητές:

A) Ιστορία, Σχολείο και πρακτικές των εκπαιδευτικών (ερωτήσεις 1-14)

Οι ερωτήσεις του συγκεκριμένου τμήματος αφορούν την άποψη των μαθητών για το μάθημα της ιστορίας (όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί), τις δυσκολίες που μαθητές και δάσκαλοι αντιμετωπίζουν και πώς αυτές ιεραρχούνται. Επίσης, ερωτώνται οι εκπαιδευτικοί ποιο μοντέλο διδασκαλίας (παραδοσιακό/ομαδοσυνεργατικό) χρησιμοποιούν στην τάξη, αν γίνεται χρήση εναλλακτικών μέσων πέραν του εγχειριδίου και με ποια μαθήματα μπορεί να υπάρξει διαθεματική προσέγγιση της ιστορίας. Σε σχέση με το Α.Π. οι δάσκαλοι του δείγματος καλούνται να απαντήσουν, εάν ο χρόνος επαρκεί για να καλυφθεί η ύλη και να κρίνουν σε ποιες τάξεις μπορεί να διδάσκεται το μάθημα και σε ποιο είδος ιστορίας θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση.

B) Τα εγχειρίδια (ερωτήσεις 15-19)

Στο συγκεκριμένο τμήμα οι ερωτήσεις αφορούν στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων της ιστορίας, στην παιδαγωγική τους καταλληλότητα, στην ιεράρχηση από τους εκπαιδευτικούς των απαραίτητων αλλαγών σ' αυτά και στην επιλογή του καταλληλότερου θεσμού για την έκδοσή τους.

Γ) Αντίληψη των εκπαιδευτικών για την επιστήμη της ιστορίας και την ιστορικότητα του έθνους και ο ρόλος του μαθήματος την εποχή της παγκοσμιοποίησης (ερωτήσεις 20-25)

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος καλούνται να διατυπώσουν την άποψή τους για την επιστήμη της ιστορίας και τους παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξή της, για την ιστορικότητα του έθνους και για το ρόλο του μαθήματος της ιστορίας στην εποχή της παγκοσμιοποίησης.

Ε) Σχολική ιστορία και αλλοδαποί μαθητές (ερωτήσεις 26-28)

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ερωτήθηκαν, εάν πρέπει να διαφοροποιείται η διδασκαλία της ιστορίας λόγω της παρουσίας αλλοδαπών μαθητών, αν έχουν παρουσιαστεί σ' αυτούς προβλήματα στη διδασκαλία του μαθήματος λόγω των αλλοδαπών μαθητών και πώς τα ιεραρχούν.

ΣΤ) Εθνικές εορτές, παρελάσεις και η σχέση Θρησκευτικών-εθνικής διαπαιδαγώγησης (ερωτήσεις 29-36)

Σε ό, τι αφορά τις εθνικές εορτές, οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται για τη σημασία τους, τη σχέση που έχουν με αντίστοιχες τελετουργίες του παρελθόντος και την άποψη των μαθητών γι' αυτές. Στο τμήμα αυτό περιλάβαμε επίσης ξεχωριστές ερωτήσεις για τις παρελάσεις (για τη σημασία τους, το πώς τις βλέπουν οι μαθητές και την άποψη των εκπαιδευτικών στην επιλογή αλλοδαπών μαθητών ως σημαιοφόρων). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν το βαθμό συμφωνίας, ή διαφωνίας τους για τη διασύνδεση του μαθήματος των θρησκευτικών με την εθνική διαπαιδαγώγηση.

Ζ) Γνωστικά εφόδια του εκπαιδευτικού και η διδασκαλία της ιστορίας (ερωτήσεις 37-38)

Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν, αν οι σπουδές και η πιθανή διαδικασία μετεκπαίδευσης/επανακατάρτισης τους βοήθησαν στη διδασκαλία του μαθήματος και πώς οι ίδιοι έχουν εξοπλιστεί ακαδημαϊκά και μεθοδολογικά για το σκοπό αυτό.

3.2.3 Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Μετά τη συλλογή των δεδομένων ξεκίνησε η επεξεργασία τους. Μετά το πέρας της έρευνας και αφού απορρίφθηκαν τα τρία ερωτηματολόγια δοκιμής, συγκεντρώσαμε τα 217 ερωτηματολόγια του δείγματος, οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν και καταγράφηκαν σε φύλλα εργασίας excel. Οι κωδικοποιημένες απαντήσεις τέθηκαν προς στατιστική επεξεργασία με τη χρήση στατιστικού πακέτου λογισμικού για εκπαιδευτικές έρευνες.

Στατιστική Επεξεργασία των Δεδομένων

Χρησιμοποιήσαμε ένα ειδικό πρόγραμμα που προσφέρεται για απλές και σύνθετες στατιστικές επεξεργασίες δεδομένων μιας έρευνας

Από τις πλέον συνήθεις εργασίες που εκτελεί το συγκεκριμένο πρόγραμμα, εμείς για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιήσαμε τις ακόλουθες:

1. Συχνότητες (Frequencies)

Στις συχνότητες βλέπουμε με μια πρώτη ματιά το πώς κατανέμονται τα δεδομένα μας. Είναι κατάλληλες για ορισμένο τύπο στοιχείων που είναι ομαδοποιημένα σε μεγάλες κατηγορίες π.χ. για το φύλο των εκπαιδευτικών (τόσοι άνδρες, τόσες γυναίκες), για την Ομάδα Ηλικιών, κ.λπ..

2. Διασταύρωση Πινάκων (Crosstabulation)

Οι πιο απλές διασταυρώσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών παρουσιάζονται συνήθως με τη μορφή πινάκων, όπου στον οριζόντιο άξονα είναι η μια μεταβλητή και στον κάθετο η άλλη. Και σε αυτήν την περίπτωση η διασταύρωση έχει νόημα όταν οι μεταβλητές είναι ομαδοποιημένες σε λίγες κατηγορίες, όπως συνέβη και στη δική μας έρευνα.

3. Παλινδρόμηση (ANOVA)

Η διαδικασία αυτή εκτιμά την σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών. Αν συσχετίσουμε π.χ. την μεταβλητή «σκοποί της σχολικής ιστορίας» με τη μεταβλητή «χρόνια προϋπηρεσίας» ενός

καθηγητή είναι πολύ πιθανόν να βρούμε ότι υπάρχει μια πολύ ισχυρή θετική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών (δηλ. η σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην καλλιέργεια της φιλοπατρίας ως σκοπού της ιστορίας να αυξάνει με τα χρόνια προϋπηρεσίας).

Η επεξεργασία πραγματοποιήθηκε μέσω της μεθόδου Ανάλυσης Διασποράς με Έναν Παράγοντα (One Way ANOVA), την οποία επιλέξαμε για τη δική μας έρευνα.

Στις έρευνες συσχέτισης όπου χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη μέθοδος, επιλέγονται κάποιες ανεξάρτητες μεταβλητές, οι οποίες τίθενται σε συσχέτιση (crosstabulation) με εξαρτημένες μεταβλητές. Στις έρευνες συσχέτισης οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι αυτές που χειριζόμαστε, που εικάζουμε ως «αιτία» και μετρούμε την επίδρασή τους πάνω στις εξαρτημένες μεταβλητές, τις οποίες μετρούμε. Για την έρευνά μας θεωρήσαμε ως ανεξάρτητες μεταβλητές τις ακόλουθες:

- A) Το φύλο
- B) Την προϋπηρεσία
- Γ) Την ηλικία
- Δ) Το επίπεδο σπουδών
- E) Την ιδεολογική τοποθέτηση

Η παρουσίαση-ανάλυση των αποτελεσμάτων οργανώνεται σε 6 κεφάλαια, ακολουθώντας τη δομή του ερωτηματολογίου. Το κάθε κεφάλαιο εστιάζει: 1) Στην παρουσίαση των ποσοτικών ευρημάτων της κάθε ερώτησης (frequency tables), 2) Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων των συσχετίσεων (crosstabulations) των ανεξάρτητων μεταβλητών με τις ερωτήσεις της εξαρτημένης μεταβλητής που από την επεξεργασία μέσω One Way ANOVA θεωρήθηκαν στατιστικά σημαντικές και 3) Στην παράθεση σχετικών ευρημάτων ανά κεφάλαιο από την ποιοτική έρευνα.

4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ – ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

4.1 ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η σχολική ιστορία είναι ένα από τα πλέον συζητημένα αντικείμενα στο δημόσιο διάλογο, παρά το γεγονός ότι δεν κατέχει σημαντικό ρόλο στα Αναλυτικά Προγράμματα. Όπως αναφέρουν οι Symcox και Wilschut, το περιεχόμενό της γίνεται συχνά αντικείμενο έντονων αντιδικιών στην κοινή γνώμη και στο πολιτικό σύστημα.³³⁴ Στην Ελλάδα είναι γνωστές και καταγεγραμμένες οι εντάσεις που έχουν προκληθεί στην κοινωνία με αφορμή το μάθημα. Οι εκπαιδευτικοί, ειδικά όταν έχουν στην τάξη τους μαθητές με εθνότητα και θρήσκευμα που αναφέρεται με αρνητικό τρόπο στα σχολικά εγχειρίδια, ή όταν διδάσκουν θέματα με «ευαίσθητο» πολιτικά περιεχόμενο, αισθάνονται άγχος και προσπαθούν να είναι πολύ προσεκτικοί, όπως διαπιστώσαμε και από κάποια ερευνητικά δεδομένα. Η πίεση που υφίσταται ένας εκπαιδευτικός που διδάσκει ιστορία προέρχεται από πολλές κατευθύνσεις: από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τις οδηγίες του, από τους γονείς και ευρύτερα από την κοινωνία και από το εσωτερικό της τάξης όπου συχνά, λόγω της φύσης του αντικειμένου και της σύνθεσής της, μπορούν να αναπτυχθούν εθνοπολιτισμικές συγκρούσεις και ανταγωνισμοί. Ταυτόχρονα, οι ραγδαίες εξελίξεις στο χώρο της τεχνολογίας γεννούν νέες προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς που θα πρέπει, προκειμένου να ανταπεξέλθουν, να έχουν επαρκή παιδαγωγική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Ορισμένοι ερευνητές θεωρούν πως η πανεπιστημιακή εκπαίδευση των δασκάλων δεν επαρκεί, ώστε να τους προετοιμάσει να διδάξουν ιστορία. Ο Stearns γράφει πως η εκπαίδευση των δασκάλων εξαντλείται σε μεθοδολογικά ζητήματα και δεν περιλαμβάνει θέματα που άπτονται της επιστήμης της ιστορίας.³³⁵ Η Levstik διαπίστωσε, μετά από έρευνά της σε δασκάλους, πως αισθάνονταν ότι οι πανεπιστημιακές τους σπουδές τους προσέφεραν ελάχιστα εφόδια ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις σύνθετες απαιτήσεις της παρουσίασης μιας εθνοκεντρικής ιστορίας, όπως πρότεινε το ΑΠ μέσα σε ένα

³³⁴ Symcox L. & Wilschut A. (2009) ό.π., σελ 1

³³⁵ Stearns, P. (2010) ό.π., σελ 50

πολυπολιτισμικό περιβάλλον³³⁶. Για τον ελλαδικό χώρο οι Κόκκινος και Γατσωτής σημειώνουν πως, αν και η εισαγωγή της ιστορίας και της διδακτικής στα προγράμματα σπουδών των ΠΤΔΕ έχει λειτουργήσει θετικά, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ιστορία δεν είναι επαρκής, με αποτέλεσμα αυτοί να είναι προσκολλημένοι στο «εθνικό αφήγημα», σε μια εκδοχή «εθνο-ρομαντικής» και μυθολογικής ιστορίας που περιλαμβάνει κατά κύριο λόγο πολιτικοστρατιωτικά γεγονότα και αποκλείει τον επιστημονικά τεκμηριωμένο ιστορικό λόγο.³³⁷

Για να διαπιστώσουμε το βαθμό αυτοπεποίθησης που έχουν οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν το μάθημα της ιστορίας με βάση τις σπουδές και την κατάρτισή τους και να διερευνήσουμε, εάν πέρα από τη βασική πανεπιστημιακή εκπαίδευση, έχουν αποκτήσει εξειδικευμένη γνώση σε θέματα διδασκαλίας της ιστορίας μέσω πρακτικών Διά Βίου Μάθησης, ή μέσω μεταπτυχιακών σπουδών, τους καλέσαμε να απαντήσουν σε δύο ερωτήσεις (37 και 38). Η ερώτηση 37 ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς, με βάση τις σπουδές και την κατάρτισή τους, να επιλέξουν μία από τέσσερις επιλογές (εάν αισθάνονται μεθοδολογικά και θεωρητικά καταρτισμένοι για να διδάξουν ιστορία, εάν θεωρούν ότι είναι θεωρητικά έτοιμοι αλλά χρειάζονται περισσότερη κατάρτιση σε θέματα διδακτικής, εάν θεωρούν ότι είναι καταρτισμένοι σε θέματα διδακτικής αλλά χρειάζονται περισσότερο θεωρητική επιμόρφωση, και τέλος, εάν οι σπουδές και η επιμόρφωση προσέφεραν λίγα πράγματα και δυσκολεύονται με τη διδασκαλία της ιστορίας). Στην ερώτηση 38 ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν εάν, πέραν των σπουδών έχουν κάνει ένα ή περισσότερα από τα ακόλουθα σε σχέση με τη διδασκαλία της ιστορίας (επιμορφωτικά σεμινάρια, συνέδρια/ημερίδες, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό, ή τίποτε από όλα αυτά).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας σε γενικές γραμμές αισθάνονται επαρκείς σε θεωρητικό επίπεδο, ενώ εντοπίζουν το μεγαλύτερο έλλειμμα από τις σπουδές/τη μετεκπαίδευσή τους την έλλειψη κατάρτισης σε ζητήματα τεχνικών και στρατηγικών

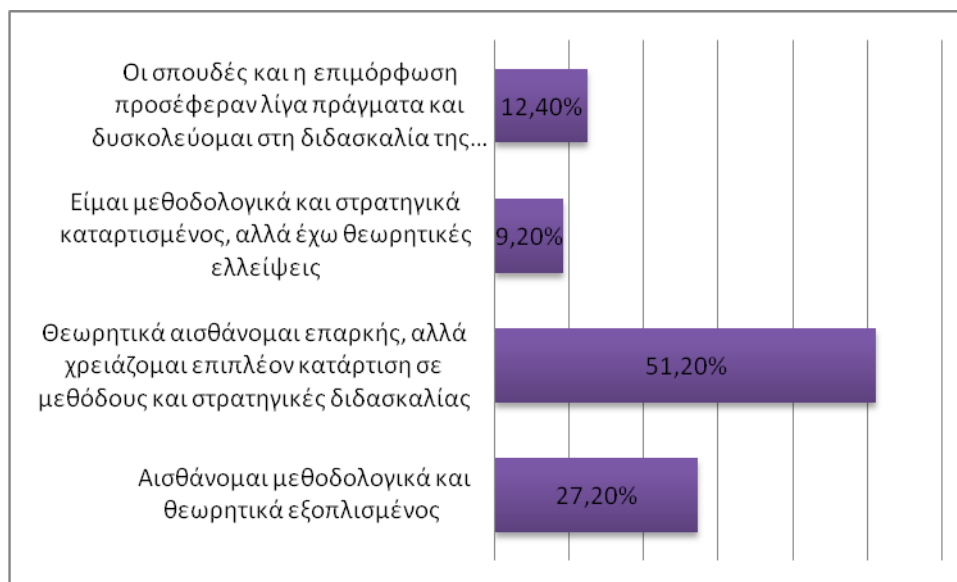
³³⁶ Levstik, L. & Barton, K. (2008) ό.π., σελ 283-284

³³⁷ Κόκκινος Γ. & Γατσωτής Π. (2007) ό.π. σελ 438-439

διδασκαλίας (51,4%). Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (27,2%) αισθάνονται απολύτως επαρκείς για τη διδασκαλία του μαθήματος.

ΓΡΑΦΗΜΑ 1

ΕΡΩΤΗΣΗ 37 (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΘΕΩΡΕΙΣ ΟΤΙ...)



Σε ό, τι αφορά την επιμόρφωση σχετικά με το μάθημα της ιστορίας το 53,7% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι μελετά ζητήματα σχολικής ιστορίας με δική τους πρωτοβουλία, το 40,3% ότι έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια και το 28,2% ημερίδες ή συνέδρια. Μόλις το 4,2% έχει εκπονήσει μεταπτυχιακή εργασία ή διδακτορική διατριβή σχετική με τη σχολική ιστορία. Τέλος, το 21,8% δήλωσε πως δεν έχει προβεί σε κανενός είδους επιμόρφωση σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας (ερ. 38).

Σε σχετική ερώτηση («θεωρείτε πως οι σπουδές σας σάς έδωσαν τα απαραίτητα εφόδια για τη διδασκαλία της ιστορίας;») που συμπεριλαμβανόταν στις συνεντεύξεις, οι απαντήσεις ήταν γενικά αρνητικές. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις σπουδές τους σε Ακαδημία ή ΠΤΔΕ ως «άσχετες» και «θεωρητικές» που δεν βοηθούν έναν εκπαιδευτικό να

αντεπεξέλθει στις ανάγκες της τάξης, ο οποίος, συνήθως, λαμβάνει όσα εφόδια του χρειάζονται από την εμπειρία του και από προσωπική μελέτη.

«Όχι, η περισσότερη ενασχόλησή μου ήταν ιδιωτική» [Δάσκαλος 47 ετών με 23 χρόνια προϋπηρεσία, πολιτική τοποθέτηση στην Αριστερά (2)].

«Στο ΠΤΔΕ διδάχτηκα κάποια πράγματα σχετικά με συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους, αλλά δεν σχετίζονταν πάντως με τη διδακτική της Ιστορίας» [Δασκάλα 45 ετών με 16 χρόνια προϋπηρεσία, πολιτική τοποθέτηση στην Αριστερά (3)].

«Όχι, δεν νομίζω. Στην Ακαδημία μάθαμε λίγα πράγματα για το πώς θα διδάξεις, ελάχιστα μπορώ να πω» [Δάσκαλος 45 ετών με 20 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Αριστερά(3)].

«Δεν θα το έλεγα αυτό, διότι ασχοληθήκαμε στη σχολή με άσχετα θεωρητικά πράγματα. Ό, τι έχω καταφέρει στην τάξη προέρχεται κυρίως από δικό μου μεράκι και δικό μου διάβασμα» [Δάσκαλος 34 ετών με 5 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Κεντροαριστερά (4)].

Ένας εκπαιδευτικός, όμως, δήλωσε πως οι σπουδές του στην εξομοίωση στο ΠΤΔΕ, σε αντίθεση με τις βασικές σπουδές στην Ακαδημία, του έδωσαν μεθοδολογικά εφόδια

«Η εξομοίωση, αντιθέτως, με βοήθησε πολύ με το μάθημα του Α (όνομα καθηγητή στο Πανεπιστήμιο). Διδαχτήκαμε μεθοδολογία που μας εξήγησε τα δύσκολα της ιστορίας, ότι στην ιστορία υπάρχει μυθοπλασία και ότι πρέπει να στεκόμαστε κυρίως στις πηγές» [Δάσκαλος 54 ετών με 32 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Κεντροαριστερά (4)].

Δύο εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν πως, έχοντας και σπουδές στη Φιλοσοφική, πήραν από τη σχολή αυτή εφόδια για να διδάξουν ιστορία (*«Στη Φιλοσοφική Σχολή τα πράγματα ήταν λίγο καλύτερα καθώς διδάσκονταν θεματικές σχετικά με τη μεθοδολογία της Ιστορίας ως επιστήμης»- Δασκάλα 45 ετών, 16 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Αριστερά (2)]*

Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως πρέπει, αντί «κλασικής, καθαρής ιστορίας» να διδάσκεται μόνο διδακτική, δηλ. να δοθεί έμφαση σε διδακτικές, σε τεχνικές διδασκαλίας και σε μεθοδολογία

«να βοηθήσουν τους φοιτητές να τους διδάξουν πώς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν την ιστορία μέσα από τεχνικές όπως οι λέξεις-κλειδιά, οι πλαγιότιτλοι, η αποκωδικοποίηση των βασικών σημείων του μαθήματος», «περισσότερη πρακτική, σχεδιασμός μαθημάτων, επίβλεψη καθηγητή, (...) σχεδιασμός και εκπόνηση διδασκαλίας» (Δάσκαλος 45 ετών με 17 χρόνια προϋπηρεσίας και πολιτική τοποθέτηση στην Κεντροαριστερά (4)).

«Να γίνεται διδακτική της ιστορίας. Αυτό που εγώ αντίκρισα (στο Πανεπιστήμιο) ήταν καθαρά ιστορία» (Δασκάλα 28 ετών με 7 χρόνια προϋπηρεσίας και πολιτική τοποθέτηση στο Κέντρο (5))

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το Πανεπιστήμιο πρέπει να συνδέσει τη διδακτική της ιστορίας με τις νέες τεχνολογίες

«Πχ, υπολογιστές β επιπέδου, που φτιάχνεις εννοιολογικούς χάρτες, παίρνεις το μάθημα, το αναλύεις έτσι, ο μαθητής μπαίνει στη διαδικασία να φτιάξει το χάρτη του, τις ερωτήσεις, τις απαντήσεις του, ασχολείται με το αντικείμενο δημιουργικά αρκετή ώρα» [Δασκάλα 27 ετών, 5 χρόνια προϋπηρεσίας και πολιτική τοποθέτηση στο Κέντρο (5)]

«Αν δεν εφαρμόσεις κάποιες συγκεκριμένες τεχνολογίες, οι νέες τεχνολογίες για τις οποίες γίνεται τόσο μεγάλο θέμα πια, δεν είναι μόνο για τα μαθηματικά και τη φυσική και τη γλώσσα... τις νέες τεχνολογίες μπορείς να τις χρησιμοποιήσεις κάλλιστα και για την ιστορία, κάλλιστα. Να σου πω ένα παράδειγμα; Το google earth. Μπαίνεις μέσα και βρίσκεις κομμάτια πάνω στην Ελλάδα και πας και τσεκάρεις κομμάτια και... πού είναι το Πέτα, που έγινε η μάχη του Πέτα, πού είναι η Άρτα, πού είναι το Μεσολόγγι;» [Δασκάλα 39 ετών με 10 χρόνια προϋπηρεσίας και πολιτική τοποθέτηση στη Δεξιά (8)].

Αρκετοί εκπαιδευτικοί είπαν πως θα ήταν σημαντική η εισαγωγή στη χρήση εποπτικού υλικού και στην εκμάθηση της δραματοποίησης μέσα στην τάξη που βοηθά να επιτευχθούν ψυχοκινητικοί και συναισθηματικοί στόχοι.

«Να μαθαίνουν να χειρίζονται εποπτικά μέσα, να μάθουν να κάνουν δραματοποίηση, παιχνίδι ιστορικών ρόλων» [Δασκάλα 35 ετών με 10 χρόνια προϋπηρεσίας και πολιτική τοποθέτηση στην Αριστερά (3)].

«Η χρήση οπτικοακουστικών μέσων, η χρήση ιστορικού μυθιστορήματος που δίνει μια ένταση και βιωματικότητα και προσφέρει ιστορική ενσυναίσθηση» [Δάσκαλος 47 ετών με 23 χρόνια προϋπηρεσίας και πολιτική τοποθέτηση στη Δεξιά (9)].

Επίσης ειπώθηκε πως θα ήταν χρήσιμο να μάθουν οι φοιτητές να χρησιμοποιούν τις ιστορικές πηγές, ώστε ως δάσκαλοι να κάνουν το μάθημα πιο «παρασταστικά» και να έχουν τη δυνατότητα αμφισβήτησης του επίσημου αναλυτικού προγράμματος.

«Το πώς ο δάσκαλος θα πλησιάσει πηγές για να κάνει το μάθημα, άρα μιλάμε για την κλασική θεώρηση της ιστορίας, δηλ αυτή που διδάσκουμε. Πώς θα πλησιάζει πηγές και πώς θα έχει στα χέρια του πηγές για να την κάνει πιο παραστατικά, πάντα για την κλασική θεώρηση μιλάμε» [Δάσκαλος 46 ετών με 23 χρόνια προϋπηρεσίας και πολιτική τοποθέτηση στην Αριστερά (2)].

«Διδακτική των πηγών, εσύ ο ίδιος να συγκρουστείς με τα καθιερωμένα που διδάσκονται στην ιστορία, να βρεις τα όριά σου, να δεις πού μπορείς να φτάσεις γιατί είσαι δάσκαλος» [Δασκάλα 38 ετών με 13 χρόνια προϋπηρεσίας και πολιτική τοποθέτηση στην Κεντροαριστερά (4)].

Τονίστηκε ακόμη πως πρέπει να διδάσκεται στο πανεπιστήμιο η παρουσίαση της σχέσης αιτίου-αιτιατού στην ιστορία, ώστε να βοηθήσουν αργότερα τους μαθητές τους να κατανοούν και να ερμηνεύουν καλύτερα τα ιστορικά γεγονότα

«Να προβληματίσουν τους φοιτητές στο αίτιο-αιτιατό, αιτίες-αποτελέσματα δηλαδή...» [Δάσκαλος 45 ετών με 17 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Κεντροαριστερά (4)].

«Η ιστορία σαν μάθημα, και σαν αντικείμενο και σαν διδακτική, να ξεφεύγει από τις ημερομηνίες δηλ να βοηθάει τον εκπαιδευτικό να καταλάβει γιατί οδηγήθηκαν τα γεγονότα εκεί που οδηγήθηκαν, το αίτιο και το αιτιατό» [Δασκάλα 30 ετών με 8 χρόνια προϋπηρεσίας και πολιτική τοποθέτηση στην Κεντροδεξιά (7)].

Μία εκπαιδευτικός πρότεινε να προστεθεί στο Πανεπιστήμιο η προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας μέσα από την Τέχνη («Προσέγγιση ιστορίας μέσα από την τέχνη και μέσα από τον πολιτισμό που βοηθάει πραγματικά. Θυμάσαι το πρόγραμμα «Μελίνα» με το αρχαίο θέατρο; Αυτά φέρνουν τον εκπαιδευτικό και το μαθητή πιο κοντά» (Δασκάλα 40 ετών με 15 χρόνια προϋπηρεσίας και πολιτική τοποθέτηση στο Κέντρο (6)

Η συσχέτιση της μεταβλητής «φύλο» με την ερώτηση 37 έδειξε πως οι άνδρες αισθάνονται σχετικά μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση από τις γυναίκες (32,30% έναντι 25%) και πως οι γυναίκες θεωρούν περισσότερο από τους άνδρες συναδέλφους τους ότι οι σπουδές και η επιμόρφωση τους ήταν ανεπαρκείς και επομένως δυσκολεύονται στη διδασκαλία του μαθήματος (15,80% έναντι μόλις 4,60%).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΦΥΛΟ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 37 (ΠΟΣΟ ΕΞΟΠΛΙΣΜΕΝΟΙ ΑΠΟ ΣΠΟΥΔΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΑΙΣΘΑΝΟΝΤΑΙ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΓΙΑ ΝΑ ΔΙΔΑΞΟΥΝ ΙΣΤΟΡΙΑ)

37. Με βάση τις σπουδές και την ενδεχόμενη επιμόρφωση που έχετε κάνει...		ΦΥΛΟ	
		Άνδρες	Γυναίκες
Αισθάνεστε πως είστε θεωρητικά και μεθοδολογικά εξοπλισμένος ώστε να διδάξετε ιστορία	Count	21	38
	% within φύλο	32,30%	25,00%
Οι σπουδές και οι επιμορφώσεις σας πρόσφεραν λίγα πράγματα κι ως εκ τούτου δυσκολεύεστε στη διδασκαλία της ιστορίας	Count	3	24
	% within φύλο	4,60%	15,80%

Συσχετίζοντας τη μεταβλητή «προϋπηρεσία» με την ερώτηση 37 διαπιστώνουμε πως η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ιστορίας αυξάνεται αναλόγως των ετών που διδάσκουν. Στην επιλογή α (αισθάνομαι θεωρητικά και μεθοδολογικά εξοπλισμένος να διδάξω ιστορία) το ποσοστό ξεκινά από το 13,90% στους εκπαιδευτικούς με τη μικρότερη προϋπηρεσία και καταλήγει στο 48,30% στους πιο παλιούς εκπαιδευτικούς. Αντιστρόφως στην επιλογή δ (οι σπουδές και η επιμόρφωση προσέφεραν λίγο, επομένως δυσκολεύομαι στη διδασκαλία της ιστορίας) το ποσοστό είναι υψηλό στους νεοσεισερχόμενους εκπαιδευτικούς (20,30%) και εξαιρετικά χαμηλό στους παλιότερους (3,40%). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε όλες τις κατηγορίες προϋπηρεσίας εκτιμά ότι οι θεωρητικές τους γνώσεις είναι επαρκείς, αλλά τους λείπει επιμόρφωση σε ζητήματα διδακτικής και μεθοδολογίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 37 (ΠΟΣΟ ΕΞΟΠΛΙΣΜΕΝΟΙ ΑΠΟ ΣΠΟΥΔΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΑΙΣΘΑΝΟΝΤΑΙ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΓΙΑ ΝΑ ΔΙΔΑΞΟΥΝ ΙΣΤΟΡΙΑ)

37. Με βάση τις σπουδές και την ενδεχόμενη επιμόρφωση που έχετε κάνει		ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ			
		0-10 έτη	11-20 έτη	21-30 έτη	30+ έτη
Αισθάνεστε πως είστε θεωρητικά και μεθοδολογικά εξοπλισμένος ώστε να διδάξετε ιστορία	Count	11	13	21	14
	% within προϋπηρεσία	13,90%	23,60%	38,90%	48,30%
Πιστεύετε πως σε θεωρητικό επίπεδο οι γνώσεις σας είναι επαρκείς, αλλά χρειάζεστε επιπλέον μετεκπαίδευση σε σύγχρονες μεθόδους και στρατηγικές διδακτικής της ιστορίας	Count	41	31	27	12
	% within προϋπηρεσία	51,90%	56,40%	50,00%	41,40%
Πιστεύετε πως είστε καταρτισμένος σε ζητήματα τεχνικής, μεθοδολογίας και στρατηγικών, όμως έχετε ελλείψεις στο θεωρητικό κομμάτι της διδακτικής της ιστορίας	Count	11	5	2	2
	% within προϋπηρεσία	13,90%	9,10%	3,70%	6,90%
Οι σπουδές και οι επιμορφώσεις σας πρόσφεραν λίγα πράγματα κι ως εκ τούτου δυσκολεύεστε στη διδασκαλία της ιστορίας	Count	16	6	4	1
	% within προϋπηρεσία	20,30%	10,90%	7,40%	3,40%

Παρόμοια ευρήματα αποτυπώνονται στον Πίνακα 59, στη συσχέτιση της μεταβλητής «ηλικία» με την ερώτηση 37. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση με την πάροδο των χρόνων. Ενώ μόλις το 12% περίπου των δασκάλων από 21-30 ετών αισθάνεται θεωρητικά και μεθοδολογικά εξοπλισμένο να διδάξει ιστορία, στη μεγαλύτερη ηλικιακή κατηγορία το ποσοστό αυτό φθάνει στο 50%. Προφανώς, οι όποιες επιμορφώσεις και μετεκπαιδεύσεις, καθώς και η εμπειρία που αποκτάται με την πάροδο του χρόνου, συντελούν στην αύξηση της αυτοπεποίθησης. Όπως και στην προηγούμενη συσχέτιση, έτσι και εδώ διαπιστώνουμε πως οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πολύ περισσότερο εξοπλισμένοι θεωρητικά, παρά πρακτικά (οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί όλων των ηλικιακών κατηγοριών θεωρούν πως σε θεωρητικό επίπεδο οι γνώσεις τους είναι επαρκείς, αλλά τους λείπει η μετεκπαίδευση στη μεθοδολογία και στη διδακτική). Τέλος, οι νέοι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πολύ περισσότερο από ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δάσκαλοι πως σπουδές τους δεν τους έχουν προσφέρει πολλά πράγματα για να διδάξουν ιστορία (21,20% έναντι 10%, 9,90% και 3,30% στις άλλες κατηγορίες).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΗΛΙΚΙΑ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 37 (ΠΟΣΟ ΕΞΟΠΛΙΣΜΕΝΟΙ ΑΠΟ ΣΠΟΥΔΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΑΙΣΘΑΝΟΝΤΑΙ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΓΙΑ ΝΑ ΔΙΔΑΞΟΥΝ ΙΣΤΟΡΙΑ)

37. Με βάση τις σπουδές και την ενδεχόμενη επιμόρφωση που έχετε κάνει		ΗΛΙΚΙΑ			
		21-30	31-40	41-50	50+
Αισθάνεστε πως είστε θεωρητικά και μεθοδολογικά εξοπλισμένοι ώστε να διδάξετε ιστορία	Count	8	14	22	15
	% within ηλικία	12,10%	28,00%	31,00%	50,00%
Πιστεύετε πως σε θεωρητικό επίπεδο οι γνώσεις σας είναι επαρκείς, αλλά χρειάζεστε επιπλέον μετεκπαίδευση σε σύγχρονες μεθόδους και στρατηγικές διδακτικής της ιστορίας	Count	34	27	38	12
	% within ηλικία	51,50%	54,00%	53,50%	40,00%
Πιστεύετε πως είστε καταρτισμένοι σε ζητήματα τεχνικής, μεθοδολογίας και στρατηγικών, όμως έχετε ελλείψεις στο θεωρητικό κομμάτι της διδακτικής της ιστορίας	Count	10	4	4	2
	% within ηλικία	15,20%	8,00%	5,60%	6,70%

Οι σπουδές και οι επιμορφώσεις σας πρόσφεραν λίγα πράγματα κι ως εκ τούτου δυσκολεύεστε στη διδασκαλία της ιστορίας	Count	14	5	7	1
	% within ηλικία	21,20%	10,00%	9,90%	3,30%

4.2 ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ: Η ΚΟΙΝΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΟΙ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΜΠΝΕΥΣΜΕΝΕΣ ΑΠΟ ΤΗ «ΝΕΑ ΙΣΤΟΡΙΑ»

Ως «κοινή διδακτική πρακτική» οι Brophy και VanSledright ορίζουν την κυρίαρχη στα σχολεία τάση διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας ως μιας συρραφής ενός τεράστιου όγκου γεγονότων σε μια μεγάλη αφήγηση προς αποστήθιση με σκοπό την εξέταση των μαθητών.³³⁸ Από τα μέσα περίπου του 20^{ου} αιώνα άρχισε να αναπτύσσεται μια νέα δυναμική στο χώρο της διδασκαλίας της ιστορίας. Η επίδραση του ρεύματος της Νέας Ιστορίας στα Αναλυτικά Προγράμματα υπήρξε καταλυτική σε αρκετές χώρες του δυτικού κόσμου (ΗΠΑ, Βρετανία, Γαλλία, Ολλανδία, κ.λπ.) όπου άρχισε να εφαρμόζεται στα σχολεία ένα διδακτικό πρόγραμμα ιστορίας που προέβλεπε την απαλοιφή παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας του μαθήματος, τον εμπλουτισμό της με στοιχεία κοινωνικών σπουδών, την εισαγωγή των μεθόδων της επιστήμης της ιστοριογραφίας και την έμφαση στην ιστορική σκέψη και στις δεξιότητες. Οι Νάκου και Κόκκινος θεωρούν ότι αυτός ο τύπος μάθησης (σε αντιδιαστολή με τον «παραδοσιακό» τύπο διδασκαλίας της ιστορίας) ακολουθεί το πρότυπο του ενεργητικού πολιτικού μετασχηματισμού, σύμφωνα με τον οποίο η ιστορική μάθηση προκύπτει από μια ατομική ή συλλογική ερευνητική διαδικασία, ανάλογη με αυτή που χρησιμοποιούν οι ακαδημαϊκοί ιστορικοί.³³⁹

Στην παρούσα κατηγορία ανάλυσης θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε αν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με βάση τις πρακτικές που ακολουθούν στην τάξη και τις απόψεις τους για το μάθημα και τη θέση του στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αντιμετωπίζουν την ιστορία ως ένα μάθημα που ανήκει στα «παραδοσιακά» μαθήματα εθνικής

³³⁸ Brophy, J. & VanSledright, B (1997) ό.π., σελ 28

³³⁹ Κόκκινος Γ.& Νάκου Ε.(2004) ό.π., σελ.15

διαπαιδαγώγησης ή εάν υιοθετούν νεωτερικές μεθόδους διδασκαλίας με τη χρήση σύγχρονων εποπτικών μέσων με σκοπό τον εκσυγχρονισμό του μαθήματος.

4.2.1 Η «ΔΥΣΚΟΛΗ» ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ Η ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Για την παρουσίαση της υποκατηγορίας αυτής επεξεργαστήκαμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις 1 και 3 του ερωτηματολογίου (και τις συσχετίσεις τους με τις μεταβλητές που έχουμε επιλέξει) και σε απαντήσεις παρόμοιας θεματολογίας από τις συνεντεύξεις.

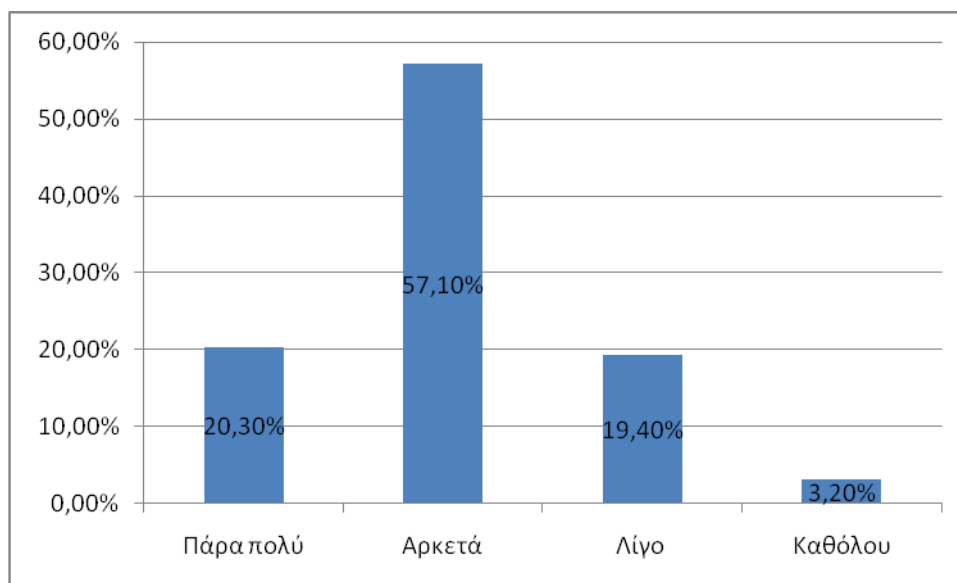
Η ερώτηση 1 αφορά το κατά πόσο αρέσει το μάθημα της ιστορίας στους μαθητές. Η ερώτηση 3 ζητά την ιεράρχηση (από 1 ως την πιο σημαντική έως 6 ως τη λιγότερο σημαντική) των βασικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με το μάθημα της ιστορίας (δυσκολίες λόγω αποστήθισης, μη κατανόησης του σχολικού βιβλίου, στην παρακολούθηση της παράδοσης, μη συμπάθειας προς το μάθημα, της μεγάλης έκτασης της ύλης, μη κατανόησης του ιστορικού χρόνου).

Αν και αριθμός ερευνών έχει αποκαλύψει ότι το μάθημα της ιστορίας δεν είναι ελκυστικό για τους μαθητές³⁴⁰, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στη μεγάλη τους πλειονότητα (77,40%) εκτιμούν ότι η ιστορία είναι πολύ ή αρκετά αρεστή στα παιδιά (πίνακας 1). Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που πιστεύει ότι το μάθημα δεν αρέσει στους μαθητές είναι μικρότερο από το ένα τέταρτο του συνόλου, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται πως η ιστορία δυσκολεύει ιδιαίτερα τα παιδιά.

³⁴⁰ Barton, K. (2009) ό.π., σελ 266

ΓΡΑΦΗΜΑ 2

ΕΡΩΤΗΣΗ 1 (ΠΟΣΟ ΑΡΕΣΕΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)



Οι εκπαιδευτικοί που αποδέχονται πως η μεγαλύτερη δυσκολία που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν είναι οι δυσκολίες των ίδιων των μαθητών είναι κυρίως εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη κατάρτιση. Στη συσχέτιση της μεταβλητής «σπουδές» με την ερώτηση 3 (Δυσκολίες των μαθητών σχετικά με το μάθημα της ιστορίας) φαίνεται πως όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο σπουδών των δασκάλων τόσο λιγότερο θεωρούν ότι στους μαθητές δεν αρέσει η ιστορία. Είκοσι οκτώ από τους σαράντα εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό τίτλο (70% αυτών) θεωρούν ότι η ιστορία αρέσει στους μαθητές, ενώ το ποσοστό αυτό περιορίζεται στο 35,7% (5 από τους 14) όσων έχουν πτυχίο Ακαδημίας (πίνακας 2). Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακούς τίτλους χρησιμοποιούν περισσότερες τεχνικές/υλικό, ώστε να καθιστούν το μάθημα περισσότερο ελκυστικό για τους μαθητές τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΣΠΟΥΔΕΣ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 3 (ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ)

Ερώτηση 3: Βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με το μάθημα της ιστορίας		ΣΠΟΥΔΕΣ		
		Πτυχίο Ακαδημίας	Πτυχίο ΠΤΔΕ/Εξομοίωσης	Μεταπτυχιακός Τίτλος
Απάντηση δ: Δεν τους αρέσει γενικά το μάθημα (Ιεράρχηση 6)	Count	5 (14)	74 (163)	28 (40)
	% within σπουδές	35,70%	45,40%	70,00%

Ας εξετάσουμε τώρα, πτυχές της σχολικής ιστορίας που προξενούν δυσκολίες σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, τις μεθοδολογικές προκλήσεις μέσα στην τάξη και τη στάση των εκπαιδευτικών της έρευνας απέναντί τους.

4.2.2 Η «ΥΠΟΧΡΕΩΣΗ» ΤΗΣ ΑΠΟΣΤΗΘΙΣΗΣ

Αν και η αποστήθιση καθιστά δύσκολο το μάθημα της ιστορίας στα παιδιά, καθώς περιορίζει τη φαντασία τους³⁴¹, την ικανότητα ανάλυσης και κριτικής σκέψης, αν και τίθεται εν αμφιβόλω η αξία της ως εργαλείου μάθησης, καθώς έρευνες έχουν αποδείξει ότι πολλοί μαθητές δυσκολεύονται να ανακαλέσουν στη μνήμη τους προϊόντα τυφλής απομνημόνευσης³⁴², η έρευνά μας δείχνει ότι ως μέθοδος δεν έχει εγκαταλειφθεί στα ελληνικά δημοτικά σχολεία. Η υιοθέτηση της αποστήθισης από εκπαιδευτικούς φανερώνει ότι στα σχολεία μας μέθοδοι παθητικής πρόσληψης της γνώσης δεν έχουν εγκαταλειφθεί κι ότι οι μαθητές δυσανασχετούν δικαίως. «Όταν ένα παιδί δεν γνωρίζει από πού προέκυψε η ιστορία που μαθαίνει, την αντιλαμβάνεται ως μια σειρά μυστηριωδών ισχυρισμών, τους οποίους αναγκάζεται να αποστηθίσει. Η διδασκαλία της ιστορίας ως «συνήθεια είναι καλή μόνο για τους συμμετέχοντες σε ιστορικά κουίζ» σχολιάζει η Bourdillon³⁴³.

Για το ρόλο της αποστήθισης στη μαθησιακή διαδικασία επεξεργαστήκαμε στοιχεία που συλλέξαμε από τις απαντήσεις των δασκάλων στην ερώτηση 3 με την οποία ζητούσαμε την ιεράρχηση από το 1 (ως την πιο σημαντική) έως το 6 (ως τη λιγότερο σημαντική) των

³⁴¹ Levesque S. (2008) ό.π., σελ 161

³⁴² Wilschut A. (2009) ό.π., σελ 134

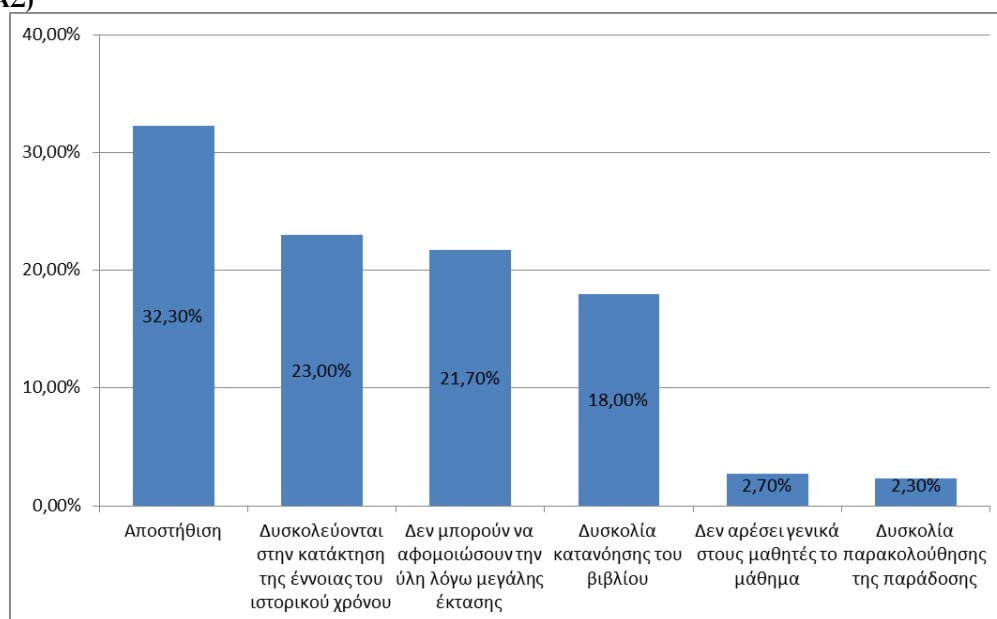
³⁴³ Bourdillon, H. (1994) ό.π., σελ 125

δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο μάθημα της ιστορίας και από απαντήσεις σε συναφείς ερωτήσεις των συνεντεύξεων.

Αναλύοντας τα ευρήματα από την ερώτηση 3 διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ιεραρχούν σε ποσοστό 32,3% με την ιεράρχηση 1 (την πιο υψηλή) την αποστήθιση ως τη μεγαλύτερη δυσκολία των μαθητών. Στη συσχέτιση της μεταβλητής «προϋπηρεσία» με τη συγκεκριμένη ιεράρχηση της ερώτησης 3 (δυσκολίες των μαθητών για το μάθημα της ιστορίας) παρατηρούμε ότι το ποσοστό αυτό διπλασιάζεται στους εκπαιδευτικούς με μεγάλη προϋπηρεσία (65,50% των δασκάλων με πάνω από τριάντα χρόνια προϋπηρεσία έναντι μόλις 20,30% των εκπαιδευτικών με τη μικρότερη προϋπηρεσία). Από αυτό το στοιχείο διακρίνουμε ότι η μεγαλύτερης ηλικίας δάσκαλοι τείνουν να βασίζονται εν πολλοίς τη διδασκαλία της Ιστορίας στην αποστήθιση.

ΓΡΑΦΗΜΑ 3

ΕΡΩΤΗΣΗ 3, ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ 1 (Η ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ)



ΠΙΝΑΚΑΣ 5

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΠΡΟΥΪΠΗΡΕΣΙΑ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 3 (ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ)

Ερώτηση 3 Βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με το μάθημα της ιστορίας		ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ			
		0-10 έτη	11-20 έτη	21-30 έτη	30+ έτη
Απάντηση: Δυσκολεύονται στην αποστήθιση (Ιεράρχηση 1)	Count	16 (79)	15 (55)	20 (54)	19 (29)
	% within προϋπηρεσία	20,30%	27,30%	37,00%	65,50%

Στις συνεντεύξεις που κάναμε με εκπαιδευτικούς διαπιστώσαμε πως η αποστήθιση χρησιμοποιείται ακόμη ως τεχνική εκμάθησης κι ότι η χρήση της αποτελεί «πρόβλημα» για τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς ακυρώνει τη δυνατότητα να «μάθει» κανείς ιστορία με ουσιαστικό τρόπο.

«Υπάρχει ένα πρόβλημα με την απομνημόνευση. Από τη στιγμή που τα παιδιά ξεκινούν την Ιστορία, αρχίζεις να τους ζητάς πράγματα, χάνεις το κομμάτι του πώς θα μάθουν Ιστορία. Ξεκινάμε λάθος, λοιπόν» [Δασκάλα 38 ετών, 13 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Κεντροαριστερά (4)].

Η επιβολή της αποστήθισης προέρχεται τόσο από δασκάλους, όσο και από τους γονείς. Άλλωστε, όπως γράφει και η Levstik, οι δάσκαλοι, ιδιαίτερα σε συντηρητικές κοινωνίες, φοβούνται να συγκρουστούν με τους γονείς για τον τρόπο με τον οποίο αυτοί θεωρούν πως πρέπει να διδάσκεται η ιστορία.³⁴⁴

«(Είναι πρόβλημα για τους μαθητές) η απομνημόνευση, στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός το επιβάλλει και οι γονείς τα βάζουν να μάθουν απ' έξω». [Δάσκαλος, 45 ετών, 20 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Αριστερά (3)]

Την άποψη πως την αποστήθιση, την επιβάλλουν οι γονείς στο σπίτι λόγω άγχους, ή συνήθειας από τις δικές τους εμπειρίες ακόμη κι αν ο εκπαιδευτικός δεν τη ζητά, συμμερίστηκαν και άλλοι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις. Η ευρεία παραδοχή της παρέμβασης των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και των ενδεχόμενων θετικών, ή

³⁴⁴ Levstik, L. & Barton, K. (2008) ό.π., σελ 284-286

αρνητικών επιπτώσεων σ' αυτήν και στη δυναμική των σχέσεων στο τρίγωνο γονείς-εκπαιδευτικοί-μαθητές αξίζει να διερευνηθεί περαιτέρω.

«Το σπίτι επίσης δε βοηθάει πολλές φορές. Εμείς μπορεί να ζητάμε δυο-τρία πράγματα από μια ενότητα και οι γονείς τα αναγκάζουν να τα μαθαίνουν απ' έξω» [Δασκάλα 38 ετών, 13 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Κεντροαριστερά (4)]

«Ο πανικός και η υστερία των γονιών. Όταν, επί παραδείγματι, στην γ δημοτικού ανοίγουν το βιβλίο και βλέπουν πχ «η εποχή του λίθου», «η εποχή του χαλκού» κ.λπ. και μου λένε, «Παναγία μου, πώς θα τα μάθει η Δημητρούλα όλα αυτά;» αντιλαμβάνεσαι τι πίεση ασκούν στα παιδιά και πώς φτάνουμε στην απομνημόνευση...» [Δάσκαλος 38, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στη Δεξιά (8)]

Φαίνεται ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί την υιοθετούν και είναι πιο «ευάλωτοι» σε γονεϊκές πιέσεις, ενδεχομένως επειδή και οι ίδιοι την θεωρούν αναγκαία και αποτελεσματική.

«Το πιο δύσκολο κομμάτι, ειδικά στη βυζαντινή ιστορία, ήταν όλες αυτές οι ημερομηνίες και οι μάχες που είχα πρόβλημα να τις αποστηθίσω κι εγώ η ίδια. Και ξέρεις, κάποια μαθήματα είναι σαν ένα πιάτο άσχημο που πρέπει να παρουσιάσεις ελκυστικό» [Δασκάλα 45 ετών, 22 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (6)].

4.2.3 ΙΣΤΟΡΙΚΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

Η κατάκτηση της έννοιας του ιστορικού χρόνου αποτελεί πρόκληση για την ιστορική διαπαιδαγώγηση. Χωρίς την κατάκτηση της έννοιας του ιστορικού χρόνου, η κατανόηση της ιστορικής γνώσης, καθώς και η σχέση ανάμεσα στα γεγονότα και η αναζήτηση της ιστορικής αιτιότητας καθίστανται δύσκολη υπόθεση για τους μαθητές³⁴⁵.

³⁴⁵ Levesque, S. (2008) ό.π., σελ 78

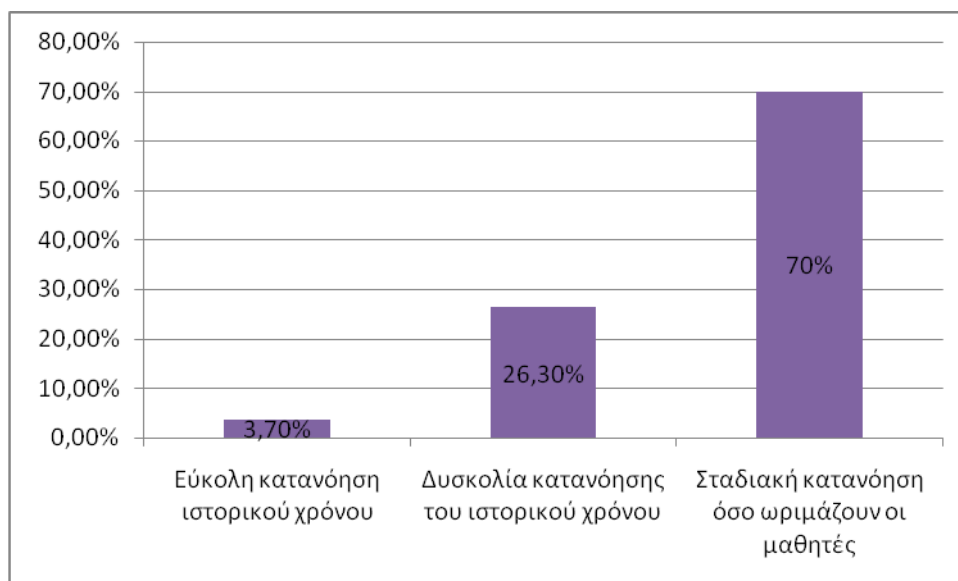
Η ερευνητική προσέγγιση του ζητήματος του ιστορικού χρόνου και των προβλημάτων που ανακύπτουν από τη δυσκολία κατανόησής του από τους μαθητές βασίστηκε στα ευρήματα από τις απαντήσεις των ερωτήσεων 2 και 3 του ερωτηματολογίου και συναφών ερωτήσεων των συνεντεύξεων.

Η ερώτηση 2 ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να διαβαθμίσουν τη δυσκολία κατανόησης του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές. Η ερώτηση 3, όπως έχει προαναφερθεί, ζητούσε την ιεράρχηση από 1 (ως την πιο σημαντική) έως 6 (τη λιγότερο σημαντική) των δυσκολιών που, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, αντιμετωπίζουν οι μαθητές με το μάθημα της ιστορίας.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος δέχεται ότι η διαδικασία εμπέδωσης της αίσθησης του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές επιτυγχάνεται σταδιακά, όσο «ωριμάζουν» οι μαθητές (Πίνακας 5). Το 26,30% των εκπαιδευτικών του δείγματος εκτιμά ότι οι μαθητές δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου (ερ. 2). Στην ερώτηση 3 η κατανόηση του ιστορικού χρόνου καταγράφηκε ως η πιο σημαντική δυσκολία μετά την αποστήθιση, καθώς ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που επέλεξαν «1» (την υψηλότερη ιεράρχηση) την επέλεξε το 23,7% (βλέπε και Πίνακας 3).

ΓΡΑΦΗΜΑ 4

ΕΡΩΤΗΣΗ 2 (ΠΟΣΟ ΚΑΤΑΝΟΟΥΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΧΡΟΝΟΥ)



Μελετητές της σχολικής ιστορίας, όπως ο Barton, ο Wilschut και ο Γατσωτής εκτιμούν ότι η γραμμική παρουσίαση του ιστορικού χρόνου μέσω της μεγάλης εθνικής αφήγησης ως απόπειρα σφυρηλάτησης του «επίπλαστου εθνικού χρόνου» δεν ευνοεί την ιστορική και χρονική αντίληψη των μαθητών, καθώς αντικαθιστά τον πολύπλοκο και δαιδαλώδη ιστορικό χρόνο με μια πλαστή ιστορική γραμμή που «επιλέγει» γεγονότα και αποσιωπά κάποια άλλα, ώστε να εξυπηρετείται η προώθηση των εθνοκεντρικών ιδεολογημάτων, όπως αυτά του «ιστορικού χρέους», ή του «εθνικού καθήκοντος»³⁴⁶. Ωστόσο όπως αναφέρθηκε παραπάνω, σε αντίθεση με τους περισσότερους μελετητές του ζητήματος κάποιοι ερευνητές, όπως η Bourdillon, θεωρούν πως η διδασκαλία του ιστορικού χρόνου πρέπει να γίνεται, ιδιαίτερα στους μικρούς μαθητές, με γραμμικό τρόπο, διότι η ιστορική χρονολόγηση είναι η πορεία των γεγονότων μέσα στο χρόνο, επομένως και η διδασκαλία της ιστορίας θα πρέπει να

³⁴⁶ Γατσωτής, Π. (2004) ό.π.σελ 585-586

γίνεται με βάση τη γραμμική χρονολόγηση που θα ξεκινά από την προϊστορία και θα φτάνει ως τη σύγχρονη εποχή³⁴⁷.

Σύμφωνα με τον Barton, η γραμμική αφήγηση περιορίζει το εύρος των χρονικών περιόδων με τις οποίες μπορούν οι μαθητές να εξοικειωθούν και ισοπεδώνει τη χρονική τους αντίληψη, καθώς βλέπουν όλα τα γεγονότα που έχουν κάποια απόσταση από το παρόν ως να έχουν την ίδια απόσταση από αυτό, μη μπορώντας να αντιληφθούν τις διαφορές ανάμεσα σε ιστορικές περιόδους του παρελθόντος³⁴⁸.

«Είτε τους πεις 30 χρόνια πριν, είτε τους πεις 100 χρόνια πριν, δεν το αντιλαμβάνονται, το θεωρούν σχεδόν το ίδιο. Γι' αυτούς και τα 50 χρόνια είναι πολύ μεγάλη χρονική περίοδος» [Δασκάλα 39 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στη Δεξιά (8)].

Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους μιλήσαμε για το ζήτημα του ιστορικού χρόνου τόνισαν ότι η κατανόησή του είναι μια δυσχερής διαδικασία για τους μαθητές, η οποία συνδέεται άμεσα με τη διαδικασία της γνωστικής τους ανάπτυξης.

«Είναι πολύ δύσκολη η έννοια του χρόνου, ειδικά στα μικρά παιδιά. Το κατακτούν, πάντως, σιγά-σιγά με την ωρίμανση» (Δασκάλα 45 ετών, 22 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (6)).

«Όχι, θεωρώ πως είναι δύσκολο. Πρέπει να γίνεται σταδιακά. Στην Γ δημοτικού είναι πολύ παραμύθι. Στην Δ αρχίζουν να έχουν αίσθηση του ιστορικού χρόνου.» [Δασκάλα 38 ετών, 13 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Κεντροαριστερά (4)]

«Εξαρτάται από το πόσο αναπτυγμένα είναι. Υπάρχουν παιδιά που δεν έχουν αυτή την χωροχρονική ικανότητα (η οποία έρχεται) με την ηλικία, με την εμπειρία και με την ωρίμανση» [Δασκάλα 30 ετών, 8 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Κεντροδεξιά (7)].

Σύμφωνα με κάποιους εκπαιδευτικούς, μια χαρακτηριστική δυσκολία των παιδιών, ειδικά στις μικρότερες τάξεις, είναι η αδυναμία τους στην κατανόηση πιο σύνθετων χρονικών

³⁴⁷ Bourdillon, H. (1994) ό.π., σελ. 29-30

³⁴⁸ Barton, K.. (2009) ό.π., σελ 267-271

εννοιών λόγω της περιορισμένης μαθηματικής ικανότητάς τους, με πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα τη δυσκολία διάκρισης των ημερολογιακών όρων *προ Χριστού* και *μετά Χριστόν*. Εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι, ενώ στην ΣΤ' Δημοτικού, που τα παιδιά είναι μεγαλύτερα, άρα και πιο ικανά μαθησιακά να αντιληφθούν τη χρονολογική αυτή διάκριση, η ιστορία αναφέρεται σε γεγονότα μ.Χ., στην Δ' Δημοτικού υπάρχει μια παλινδρόμηση ανάμεσα στις δύο ιστορικές περιόδους με αποτέλεσμα να εντείνεται η σύγχυση των παιδιών.

«Όσο πιο μικρά είναι πιο δύσκολο με το π.Χ., μ.Χ. Στην Έκτη, επειδή τα πιο πολλά εκτυλίσσονται στον αιώνα (εννοεί προφανώς σε περιόδους μετά Χριστόν), είναι πιο εύκολο...»
[Δασκάλα 32 ετών, 8 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (6)].

«Ειδικά τα μικρότερα χάνονται. Πχ, πέρσι στην Τετάρτη με το π.Χ. και το μ.Χ. είχα μεγάλο πρόβλημα» [Δασκάλα 34 ετών, 3 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (5)]

Η Sebba, βέβαια, θεωρεί ότι για τη δυσκολία κατανόησης της έννοιας του χρόνου ευθύνεται η γραμμική απεικόνιση, σημειώνοντας πως η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας μέσω προγραμμάτων που επιτρέπουν στους μαθητές να συγκρίνουν το παλιό με το νέο εξετάζοντας της ιστορία της γύρω περιοχής ή ακόμη και του σχολείου τους, τους βοηθά να ενσωματώσουν στη γνωστική τους δομή την έννοια της χρονολόγησης και την ορθή χρήση όρων όπως «παλιό», «καινούριο» ή, σε πιο μεγάλες ηλικίες, το «π.Χ.» και «μ. Χ.»³⁴⁹.

Η εμμονή, επομένως, στην παραδοσιακή παρουσίαση της σχολικής ιστορίας ως μιας γραμμικής αφήγησης γεγονότων επιτείνει τη δυσκολία των μαθητών να κατανοήσουν τον ιστορικό χρόνο, καθώς δεν υιοθετούνται εναλλακτικές στρατηγικές (π.χ. αλλαγή φοράς της γραμμής από το παρόν προς το παρελθόν, επικέντρωση σε συγκεκριμένα γεγονότα κι όχι στη γραμμική συνέχεια, χρήση της τοπικής ιστορίας). Στην ερώτηση 3 και πιο συγκεκριμένα στη συσχέτιση της ιεράρχησης 6 (της πιο χαμηλής ιεράρχησης) για τις δυσκολίες των μαθητών για το μάθημα της ιστορίας παρατηρούμε μια σημαντική απόκλιση σε ό,τι αφορά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με Πτυχίο Ακαδημίας σε σχέση με τις απαντήσεις

³⁴⁹ Sebba, J. (2000) ό.π., σελ 51-52, 91-93

εκπαιδευτικών με Πτυχίο ΠΤΔΕ, ή μεταπτυχιακούς τίτλους. Οι πτυχιούχοι της Ακαδημίας συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες (κάτοχοι πτυχίου ΠΤΔΕ, μεταπτυχιακού τίτλου), αξιολογούν σε μεγάλο ποσοστό (42,9%) ως χαμηλής δυσκολίας την κατανόηση του ιστορικού χρόνου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΣΠΟΥΔΕΣ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 3 (ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ)

Ερώτηση 3: Βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με το μάθημα της ιστορίας		ΣΠΟΥΔΕΣ			Total
		Πτυχίο Ακαδημίας	Πτυχίο ΠΤΔΕ/Εξομοίωσης	Μεταπτυχιακός Τίτλος	
Απάντηση στ:	Count	6	24	1	31
Δυσκολεύονται στην έννοια της κατανόησης του ιστορικού χρόνου (Ιεράρχηση 6)	% within σπουδές	42,90%	14,70%	2,50%	14,30%

Όπως αναφέρθηκε και στη βιβλιογραφική επισκόπηση, πολλοί μελετητές διαπιστώνουν ότι η γραμμική αναπαράσταση του ιστορικού χρόνου μέσω της εθνικής αφήγησης δεν βοηθά στην κατανόησή του από τους μαθητές (Wilschut³⁵⁰, Κασίδου³⁵¹, Γατσωτής³⁵²). Ο Moniot παρατηρεί πως οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να φέρουν τους μαθητές σε επαφή με την κοινωνική και την πολιτισμική διάσταση του χρόνου μέσω της επαφής με ανθρώπους και αντικείμενα από διαφορετικές εποχές, με μονάδες μέτρησης του χρόνου μεγαλύτερες από τη διάσταση της καθημερινότητας και με ατομικά και συλλογικά φαινόμενα ενταγμένα στον ιστορικό χρόνο, ώστε να επιτευχθεί η διαδικασία κατανόησής του³⁵³. Κάποιοι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν πως η δυσκολία κατανόησης των ιστορικών γεγονότων, ιδιαίτερα στα μικρότερα παιδιά, οφείλεται στο ότι το μάθημα της ιστορίας δεν τους δίνει να καταλάβουν,

³⁵⁰Barton, K.. (2009) ό.π., σελ 267-271

³⁵¹ Κασίδου, Σ. (2007) ό.π., σελ 536

³⁵² Γατσωτής, Π. (2004) ό.π., σελ 585-586

³⁵³ Moniot, H. (2002) ό.π., σελ 251-253

μέσα από παραδείγματα της καθημερινής ζωής, την εποχή που εξετάζεται και δεν τους δίνει τη δυνατότητα να κάνουν αντιπαραβολές/συγκρίσεις με τη δική τους οικεία καθημερινότητα.

«Μαθαίνουν τα γεγονότα, ας πούμε, χωρίς να καταλαβαίνουν καθόλου πότε γίνονται. Αυτό νομίζω γίνεται επειδή δεν υπάρχει σύνδεση της ιστορίας με την καθημερινότητα, πώς ζούσαν, πώς ντύνονταν, πώς ήταν η καθημερινότητα...» [Δασκάλα 30 ετών, 7 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Αριστερά (3)].

«Στοιχεία του παρελθόντος πιστεύουν ότι δεν έχουν σχέση με την καθημερινότητά του,ς οπότε δεν τα ενδιαφέρει να τα βάλουν σε μια χρονική σειρά στο μυαλό τους» [Δασκάλα 43 ετών, 18 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Αριστερά (3)].

Συχνά οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν απλές ιστορικές γραμμές με ημερομηνίες και ονόματα ιστορικών περιόδων που όμως, σύμφωνα με τους Barton και Levstik, δεν επαρκούν, καθώς είναι απλοί αριθμοί τους οποίους οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να συνδέσουν με πράγματα που γνωρίζουν. Επομένως είναι καλό στις ιστορικές γραμμές που αναρτώνται μέσα στις τάξεις να προστίθενται επάνω αντικείμενα ή εικόνες, ώστε να μετατραπούν σε «οπτικές γραμμές».³⁵⁴ Από την έρευνά μας διαπιστώσαμε πως σαν μέσο για την αντιμετώπιση της δυσκολίας των μαθητών με την κατανόηση του ιστορικού χρόνου αρκετοί εκπαιδευτικοί καταφεύγουν στη χρήση εποπτικού υλικού, ιδιαίτερα της ιστορικής γραμμής, πάνω στην οποία τοποθετούνται σημαντικά γεγονότα ή ιστορικά πρόσωπα, πράγμα που βοηθά τους μαθητές να καταλάβουν τη χρονική συνέχεια και την αλληλουχία των γεγονότων.

«Η κατανόηση του χρόνου για τα παιδιά γίνεται μόνο με βοήθεια. Εγώ χρησιμοποιώ τις ιστορικές γραμμές, φέτος χρησιμοποιώ μια ιστορική γραμμή με εικόνες, έγχρωμη, που την έχω πλαστικοποιήσει και έχει πάνω ημερομηνίες και γεγονότα. Εκεί τους δείχνω συχνά και τη γέννηση του Χριστού, το πριν και το μετά, γιατί ειδικά τα μικρότερα χάνονται» [Δασκάλα 34 ετών, 5 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (5)].

³⁵⁴ Levstik, L. & Barton, K. (2011) ό.π., σελ 97-98

Κάποιοι ερευνητές προτείνουν, ως εναλλακτική στην καθιερωμένη γραμμική παρουσίαση της ιστορίας από το μακρινό παρελθόν στο παρόν, την εφαρμογή της αντίθετης πορείας, δηλ. από το σήμερα στο παρελθόν. Η Bourdillon σημειώνει πως για τα παιδιά που φοιτούν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου θα ήταν προτιμότερο να αρχίσουν να δουλεύουν από το παρόν και από το οικείο περιβάλλον τους προς το παρελθόν, ώστε να αποκτήσουν αίσθηση του παρελθόντος³⁵⁵. Επίσης, η δυνατότητα μετάβασης των παιδιών από την προσωπική στην ιστορική εμπειρία, ως ένα χρήσιμο εργαλείο για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου εφαρμόζεται σήμερα σε αρκετά Αναλυτικά Προγράμματα, όπως παρατηρεί η Ρεπούση. Η ιστορική μελέτη δεν ξεκινά από την προϊστορία, αλλά από τον ατομικό χρόνο του παιδιού και το πώς τον αξιοποιεί, στη συνέχεια μεταβαίνει στο συλλογικό χρόνο (οικογένεια, φιλικό περιβάλλον) και κατόπιν, σταδιακά, γίνεται η σύνδεση με το παρελθόν³⁵⁶. Ορισμένοι δάσκαλοι συμφωνούν με τις συγκεκριμένες μεθοδολογικές προτάσεις και προτείνουν να αλλάξει η χρονική «φορά» διδασκαλίας του μαθήματος.

«Πρέπει να χρησιμοποιήσεις, φαντάζομαι πως όλοι οι εκπαιδευτικοί λίγο το αξιοποιούμε, προσπαθώντας να πάμε προς τα πίσω μέσα από τα δικά τους δεδομένα, ο παππούς του παππού του παππού, και φτάνουμε λοιπόν εκεί που θέλουμε...» [Δάσκαλος 46 ετών, 20 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Αριστερά (2)].

4.2.4 ΠΩΣ ΔΙΔΑΣΚΕΤΑΙ Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ; EX CATHEDRA ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ, Ή ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ;

Ακόμη και σήμερα σε πολλές χώρες του κόσμου η ιστορία διδάσκεται με βάση την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας με το εγχειρίδιο και την αφήγηση του εκπαιδευτικού

³⁵⁵ Bourdillon, H (1994) ό.π., σελ. 29-30

³⁵⁶ Ρεπούση, Μ. (2004) ό.π., σελ 349-352

(βιβλιοκεντρισμός και δασκαλοκεντρισμός)³⁵⁷. Η παραδοσιακή διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας, όμως, δεν φαίνεται να συναρπάζει τους μαθητές. Σε έρευνα της Κασίδου σε μαθητές δημοτικού σχολείου τα παιδιά απαντούν πως η ιστορία είναι ένα εξαιρετικά δύσκολο μάθημα και εκφράζουν τη δυσφορία τους για τον τρόπο που διδάσκεται³⁵⁸. Η δυσφορία αρκετών μαθητών για το μάθημα της ιστορίας, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, οφείλεται στον τρόπο με το οποίο αυτό διδάσκεται σε αρκετές χώρες, καθώς συγκεντρώνει τα κυριότερα χαρακτηριστικά της δασκαλοκεντρικής και παραδοσιακής διδασκαλίας: κακής ποιότητας εγχειρίδια, βαρετές παραδόσεις, και αποστήθιση³⁵⁹. Η έλλειψη σύγχρονων διδακτικών μεθόδων συγκροτούν μια δύσκολη πραγματικότητα στη σχολική τάξη, όπου οι μαθητές είναι καταδικασμένοι σε μια συνεχή αφήγηση χωρίς συζήτηση και ερωτήσεις που μοιραία ατονεί το ενδιαφέρον τους³⁶⁰. Αν και αρκετές έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές δυσανασχετούν με το μάθημα, οι εκπαιδευτικοί δεν ιεραρχούν ως σημαντική αιτία δυσκολιών για τη διδασκαλία της ιστορίας τα προβλήματα που τα παιδιά αντιμετωπίζουν με το μάθημα.

Χρησιμοποιήσαμε τα ευρήματα των απαντήσεων στις ερωτήσεις 4, 7 και 8, καθώς και ανάλογων ερωτήσεων κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων για να αναλύσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το στυλ διδασκαλίας (παραδοσιακή-ομαδοσυνεργατική) μέσα στην τάξη.

Η ερώτηση 4 ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να ιεραρχήσουν με 1 (ως την πιο υψηλή) έως 6 (ως την πιο χαμηλή) τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι με το μάθημα της ιστορίας (έκταση και δομή της ύλης, γλώσσα και περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων, χρόνος που προβλέπεται για το μάθημα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, παρουσία αλλοδαπών μαθητών στην τάξη, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στη σχολική μονάδα και αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα). Η ερώτηση 7 ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν το καλύτερο, κατά την άποψή τους, μοντέλο διδασκαλίας της ιστορίας επιλέγοντας

³⁵⁷ Γατσωτής, Π. (2004) *ό.π.* σελ 567

³⁵⁸ Κασίδου, Σ. (2007) *ό.π.*, σελ 532-533, 541-542

³⁵⁹ Barton, K. C. (2009) *ό.π.*, σελ 266

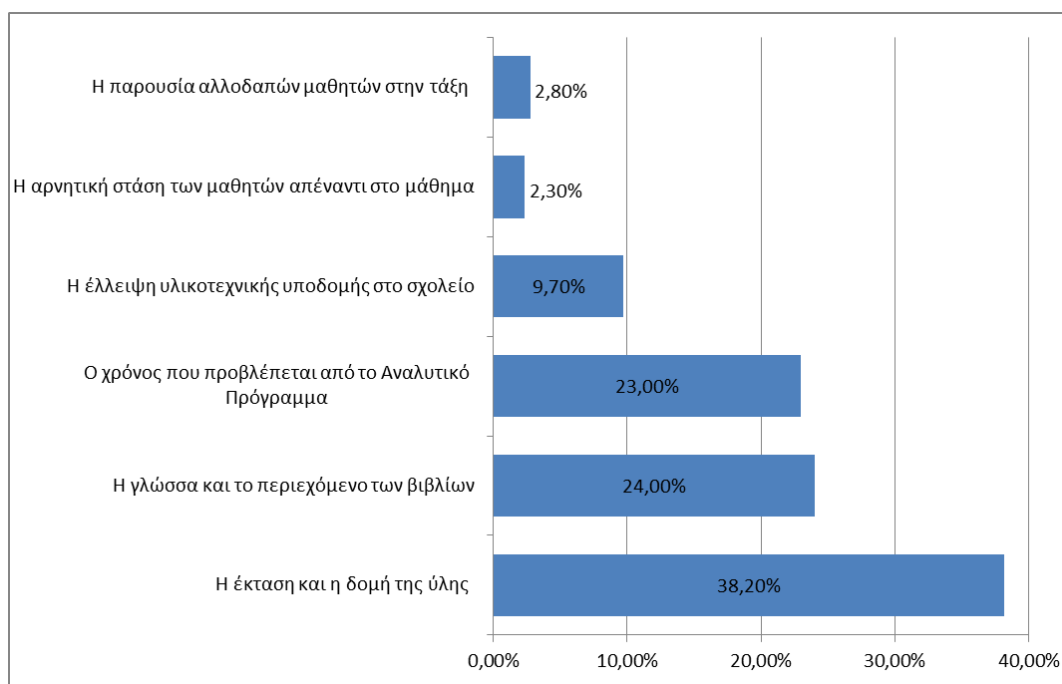
³⁶⁰ Bourdillon, H. (1994) *ό.π.*, σελ 190

ανάμεσα στο παραδοσιακό, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και το συνδυασμό των δύο. Στην ερώτηση 8 οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να τοποθετηθούν, εάν επιλέγουν τη διαθεματική προσέγγιση, ή εάν ο χρόνος που δίδεται δεν επαρκεί για κάτι τέτοιο.

Στην ερώτηση 4 (Πίνακας 7) ως μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ιεραρχείται η έκταση και η δομή της ύλης (38% του δείγματος), και ακολουθούν η γλώσσα και το περιεχόμενο των βιβλίων (24%) και ο χρόνος που προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα (23%). Είναι πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι τα προβλήματα των μαθητών πηγάζουν από τα προαναφερθέντα στοιχεία που αναγκαστικά οδηγούν στην υιοθέτηση πιο παραδοσιακών στρατηγικών διδασκαλίας.

ΓΡΑΦΗΜΑ 5

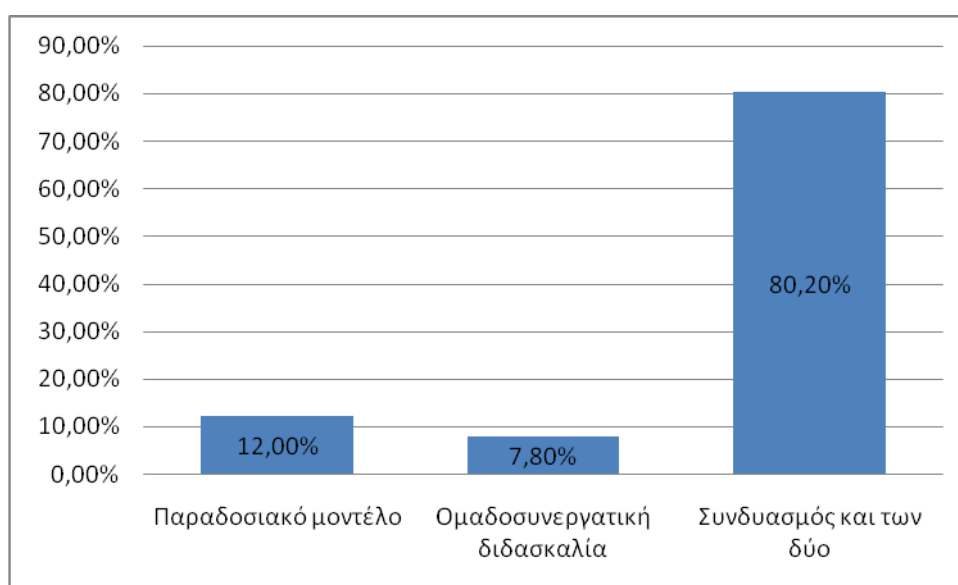
ΕΡΩΤΗΣΗ 4, ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ 1 (Η ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΜΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ)



Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώνουμε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν πως η παραδοσιακή, «μετωπική» διδασκαλία δεν αποτελεί το καλύτερο μοντέλο διδασκαλίας της. Το συντριπτικό ποσοστό των εκπαιδευτικών (80,2%) θεωρεί ως την πιο κατάλληλη, ή μάλλον ως την πιο ρεαλιστική στρατηγική διδασκαλίας (λόγω της ύλης και του παρεχόμενου από το Α.Π. χρόνου) το συνδυασμό ανάμεσα στην παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία και την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση (ερ.7). Μικρός αριθμός δασκάλων τάσσεται υπέρ της «αμιγούς» 7,8% ομαδοσυνεργατικής διδασκαλία, ενώ λίγο περισσότεροι τάσσονται υπέρ του δοκιμασμένου παραδοσιακού μοντέλου (12%).

ΓΡΑΦΗΜΑ 6

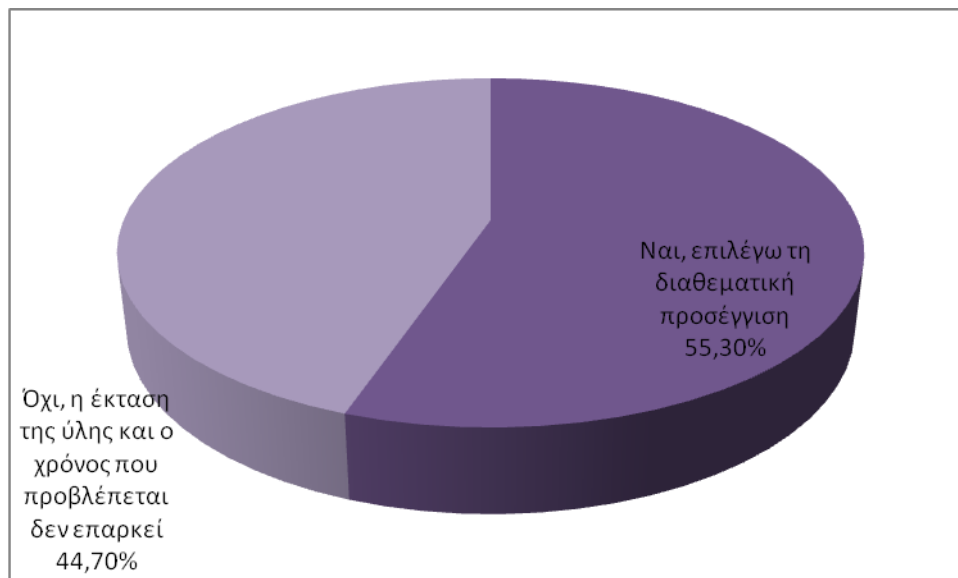
ΕΡΩΤΗΣΗ 7 (ΠΟΙΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΕΡΟ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ)



Σύμφωνα με τους Brophy και VanSledright, η ένταξη της ιστορικής διαπαιδαγώγησης σε ένα διαθεματικό πλαίσιο κοινωνικών σπουδών είναι πολύ σημαντική για την ενίσχυση της ιστορικής κατανόησης. Το 55,3% συμφωνεί με αυτή την άποψη (ερ. 8, Πίνακας 10) δηλώνοντας ότι προτιμά τη διαθεματική προσέγγιση της ιστορίας.

ΓΡΑΦΗΜΑ 7

ΕΡΩΤΗΣΗ 8 (ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ)



Αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους μιλήσαμε και που παραδέχτηκαν ότι χρησιμοποιούν την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, τόνισαν ότι αναγκάζονται να την ακολουθήσουν, κυρίως λόγω της έλλειψης χρόνου στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Για τους περισσότερους από αυτούς η παραδοσιακή διδασκαλία αποτελείται από το δίπτυχο «παράδοση-εξέταση». Νέοι εκπαιδευτικοί, μάλιστα, στην αρχή της σταδιοδρομίας τους ίσως να τον ακολουθούν, επειδή είναι πιο άπειροι και επειδή αυτός είναι ο πιο απλός δρόμος.

«Το εξέταση-παράδοση αναγκαστικά το κάνω» [Δασκάλα 40 ετών, 15 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (6)]

«Τα πρώτα χρόνια ήμουν έτσι, τα πρώτα χρόνια δούλευα έτσι. Παράδοση, διαβάζαμε από μέσα, βρείτε κάποιες πληροφορίες» [Δασκάλα 39 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στη Δεξιά (8)]

«Τον πρώτο χρόνο έκανα αυτό το κλασικό, ήταν όμως απαράδεκτος αυτός ο τρόπος, τραγικός». [Δασκάλα 27 ετών, 5 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (5)]

Σημαντικό λόγο υιοθέτησης του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας αποτελεί η έλλειψη χρόνου από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ο Bernstein μελετώντας τις παιδαγωγικές πρακτικές στην τάξη και τις ταξικές τους προεκτάσεις μίλησε για τους «κανόνες βηματισμού» του Αναλυτικού Προγράμματος. Όσο πιο ταχύς είναι ο ρυθμός διδασκαλίας, τόσο περισσότερο περιορίζεται η δυνατότητα συμμετοχής των μαθητών, με αποτέλεσμα να μένει χρόνος μόνο για την παραδοσιακή *ex cathedra* διδασκαλία του εκπαιδευτικού. Ο ισχυρός κανόνας βηματισμού (δηλ. η ταχεία μετάδοση της ύλης) ευνοεί επιπλέον τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων που «μπορούν να προσλάβουν τον κυρίαρχο παιδαγωγικό κώδικα του σχολείου», επομένως το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης και ο ρυθμός με τον οποίο μεταδίδεται δεν είναι τυχαία, αλλά αποτελούν ταξική επιλογή³⁶¹.

Η δυσκολία υιοθέτησης εναλλακτικών στρατηγικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την κατάρτιση του εκπαιδευτικού, τόσο σε πανεπιστημιακό επίπεδο, όσο και από τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε αρκετές ερωτήσεις προκύπτει το θέμα της ανεπαρκούς προετοιμασίας στο Πανεπιστήμιο, ιδίως σε ζητήματα νέων τεχνολογιών, ή της έλλειψης επιστημονικής καθοδήγησης κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου.

«Κοίταξε να σου πω κάτι, επειδή και ως σχολείο και ως εκπαιδευτικός εγώ ο ίδιος θέλουμε να συνδυάζουμε το παλιό με το καινούριο για να κερδίσω τα παιδιά, πέρα από το βιβλίο, δουλεύω πολύ με το e-class. Πρέπει όμως να κατέχεις τεχνολογίες, να κατέχεις την ιστοριογραφία, που δεν είναι (σχολική) ιστορία και να το έχεις ως χόμπυ». [Δάσκαλος 38 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στη Δεξιά (8)].

³⁶¹ Bernstein, B., (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Παιδαγωγικός Έλεγχος*. Αθήνα: Εκδ. Αλεξάνδρεια, σελ. 133-134

Σε κάποιες συνεντεύξεις διαπιστώσαμε ότι εκπαιδευτικοί που ισχυρίζονται ότι ακολουθούν έναν μικτό τρόπο διδασκαλίας συγχέουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με τη χρήση επιπλέον διδακτικού υλικού, το οποίο, ωστόσο, εξακολουθούν να χειρίζονται οι ίδιοι ως «καθοδηγητές» μέσα στην τάξη, χωρίς δηλαδή να διαφοροποιούν το κέντρο βάρους της σχέσης εκπαιδευτικού-εκπαιδευόμενου μέσα στην τάξη.

«Κοίταξε να δεις, η παράδοση μπορεί να γίνει από μένα, ή τα παιδιά να γράφουν μόνα τους πλαγιότιτλους στις παραγράφους και να αναλύουν ομαδικά το μάθημα... Για εξέταση έχουμε φτιάξει ένα συγκεκριμένο φυλλάδιο που έχει λεπτομερείς οδηγίες για το πώς να διαβάσουν το μάθημα, τι να προσέξουν, ποια είναι τα πιο βασικά, ποιοι είναι οι πλαγιότιτλοι... Μετά ακολουθεί ένα τεστάκι ευχάριστο κι εύκολο υπό τύπου σταυρόλεξου που όλοι τα καταφέρνουν, γιατί τα έχουν μάθει καλά» [Δάσκαλος 54 ετών, 32 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Κεντροαριστερά (4)].

«Φτιάχνοντας διαφάνειες στον υπολογιστή και προβάλλοντάς τες ώστε να οριοθετήσω εγώ την ιστορία στους μαθητές με έναν διαφορετικό και πιο εύκολα αποτυπώσιμο τρόπο και γενικά φτιάχνοντας φύλλα εργασίας ώστε να βρίσκουν μόνοι τους πληροφορίες χωρίς να μπαίνουν σε διαδικασία να μαθαίνουν απέξω από το βιβλίο της ιστορίας και να μην τους μένει τίποτα» [Δασκάλα 27 ετών, 5 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (5)]

«Φτιάχνω το μάθημα με σχεδιαγράμματα, με επικεφαλίδες, έναν εννοιολογικό χάρτη που βοηθάει πολύ τα παιδιά να μάθουν το μάθημα, οπότε τους το δίνω στην αρχή, κάνουμε μια μικροσυζήτηση.. ειδικά φέτος το μάθημα το έχουν δει σαν σήριαλ και περιμένουν να δουν τι θα γίνει παρακάτω» [Δασκάλα 34 ετών, 5 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (5)]

Από τα παραπάνω αποσπάσματα είναι φανερό ότι, παρά τις πρόσθετες τεχνικές, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαδικασία, ενώ ο ρόλος των μαθητών είναι πιο παθητικός. Χαρακτηριστικές είναι οι εκφράσεις «*η παράδοση μπορεί να γίνει από μένα*», «*να οριοθετήσω εγώ την ιστορία στους μαθητές*» από τα παραπάνω

αποσπάσματα. Ακόμη και οι «νέες» στρατηγικές που υποτίθεται ότι αντικαθιστούν τις παραδοσιακές μορφές μάθησης, επιβάλλονται από τους δασκάλους.

«Διδάσκοντάς το επιλεκτικά, αλλά και απαιτώντας από τα παιδιά να μάθουν επιλεκτικά. Βρες σημεία, υπογράμμισε σημεία, βρες ερωτήσεις, κάνε ερωτήσεις, βάλε τίτλους στις παραγράφους». [Δάσκαλος 42 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (6)]

Παρά το γεγονός, πάντως, ότι μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών (55,30% των εκπαιδευτικών του ερωτηματολογίου) απάντησε πως διεξάγει διαθεματικά τη διδασκαλία της ιστορίας, παρατηρήσαμε πως στις συνεντεύξεις, με εξαίρεση την πιο πάνω αναφορά που είναι καθαρά θεωρητική, δεν υπάρχει καμιά αναφορά στη σύνθεση θεμάτων από διάφορα γνωστικά αντικείμενα στη διδακτική πράξη. Αυτό ενδεχομένως να σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί λόγω έλλειψης κατάρτισης να μην γνωρίζουν ακριβώς την έννοια της διαθεματικότητας και να χρησιμοποιούν την έννοια ρητορικά.

Χαρακτηριστικό της αποσπασματικής ή επιφανειακής προσέγγισης της διαθεματικότητας είναι το παράδειγμα της περιγραφής «διαθεματικού project» από εκπαιδευτικό που μας έδωσε ένα παράδειγμα σύνδεσης του μαθήματος με το μάθημα της μουσικής και το μάθημα της Γλώσσας

«Παράδειγμα, πολύ πρόσφατο παράδειγμα. Το τραγούδι του Ξαρχάκου «Στου Όθωνα τα χρόνια» το ξέρεις. Λοιπόν, μέσα από αυτό το τραγούδι μιλήσαμε για τη βασιλεία του Όθωνα. Ένα απλό τραγούδι έγινε αφορμή για μελέτη στην ιστορία και όχι μόνο αυτό, αλλά από αυτό πήραμε αφορμή να μιλήσουμε για την επανάσταση στην Κρήτη που το σχολικό βιβλίο ούτε 3 γραμμές δεν έχει. Ε, από εκεί δόθηκε αφορμή για ένα μικρό project, μονόωρο, για την επανάσταση στην Κρήτη». [Δασκάλα 39 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στη Δεξιά (8)]

Η χρήση της τοπικής ιστορίας βοηθά τα παιδιά να διακρίνουν καλύτερα να διαπιστώσει ο μαθητής την έννοια της αλλαγής, του τι έχει μείνει αναλλοίωτο και τι μεταβάλλεται με το χρόνο, όπως σημειώνει η Sebba . Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς να

φτιάζουν εκπαιδευτικό υλικό που συμπληρώνει την ύλη του εγχειριδίου και να ωθήσουν τα παιδιά να ενδιαφερθούν περισσότερο για το μάθημα, καθώς είναι πιο προσιτό και ενδιαφέρον να μιλά κανείς για ζητήματα που αφορούν τον τόπο που ζεις:

«Συζητούμε πώς θα διδαχθεί η τοπική ιστορία. Τοπική ιστορία, βέβαια, για να διδάξεις είναι πολύ δύσκολο. Τότε που ήμουν στο Ίλιον φτιαχνόταν το πάρκο Αντώνη Τρίτση. Πήρα, λοιπόν, με τα παιδιά της έκτης υλικό, φωτογραφίες από το δήμο και λοιπά και λοιπά και κάναμε ένα μάθημα πολύ πετυχημένο». [Δάσκαλος 46 ετών, 23 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Αριστερά (2)]

Η χρήση του πρόσθετου υλικού ικανοποιεί συναισθηματικούς στόχους των μαθητών και ενισχύει την ανακαλυπτική ικανότητα για μάθηση.

«(Τους λέω) βρείτε τη χαρά μέσα από αυτό, ανακαλύψτε με κάποιον άλλο τρόπο να ανακαλύπτετε, να γνωρίζετε, να ευχαριστιέστε...» (Δάσκαλος 46 ετών, 20 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Αριστερά (2)).

«Καλύπτει ως στόχο (...) την ανακαλυπτική μέθοδο, να μαθαίνουν μόνοι τους και να μη χρειάζεται να τους τα λέω εγώ κατευθείαν, δηλ να μπαίνουν σε μια διαδικασία αυτοί να επιλέγουν τι θα κάνουν...» [Δασκάλα 27 ετών, 5 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (5)]

«Ό, τι έφερνα είχε ως στόχο να ζωντανέψω, να κάνω πιο ελκυστικό το μάθημα» (Δασκάλα 45 ετών, 22 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (6))

Η χρήση πρόσθετου υλικού δεν ενισχύει απλώς την ανακαλυπτική ικανότητα των μαθητών για μάθηση, αλλά βοηθά τα παιδιά να ξεπεράσουν το φόβο τους για το μάθημα της ιστορίας.

«(Τους βοηθά) να συνεργάζονται στα πλαίσια της ομάδας, να μπουν σε διαδικασία διαλόγου (...)να μπαίνουν σε μια διαδικασία για (...) γνώση υπολογιστών και γενικά να αντιμετωπίζουν διαφορετικά οι μαθητές το μάθημα, να μην το φοβούνται και να το βλέπουν σαν χαρά και σαν ανακάλυψη». [Δασκάλα 27 ετών, 5 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (5)]

Αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν περιορίζονται σε υλικό που βρίσκουν στο σχολείο ή στην αγορά, αλλά κατασκευάζουν δικό τους υλικό για να κάνουν το μάθημα πιο ελκυστικό στους μαθητές.

«Με δικό μου υλικό, δικούς μου χάρτες, σχεδιάζουμε χάρτες με τα παιδιά, πού βρίσκεται το κάθε έθνος, πού κινηθήκαμε, τι κάναμε, φωτογραφίες, slides, ό, τι υπάρχει» [Δασκάλα 30 ετών, 8 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Κεντροδεξιά (7)]

Από τη συσχέτιση του φύλου με την ερώτηση 8 που διερευνά τη δυνατότητα διαθεματικής διδασκαλίας προκύπτει ότι θετική στη διαθεματική προσέγγιση εμφανίζεται η πλειονότητα των γυναικών εκπαιδευτικών (60%), έναντι μόλις του 44,6% των ανδρών. Το εύρημα αυτό, αν εξεταστεί από τη σκοπιά της μεγαλύτερης ευελιξίας των γυναικών εκπαιδευτικών σε ό, τι αφορά το χειρισμό της διδακτέας ύλης, θα μπορούσε να συγκριθεί με άλλο εύρημα της έρευνας που θα εξετάσουμε πιο κάτω, σύμφωνα με το οποίο είναι μεγαλύτερος ο αριθμός των γυναικών που χρησιμοποιούν εκπαιδευτικό υλικό πέραν του σχολικού βιβλίου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΦΥΛΟ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 8 (ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ)

Ερώτηση 8: Συνδυάζετε τη διδασκαλία της ιστορίας με τη διδασκαλία άλλων αντικειμένων;		ΦΥΛΟ		Total
		Ανδρες	Γυναίκες	
Απάντηση 1: Ναι, επιλέγω τη διαθεματική προσέγγιση	Count	29	91	120
	% within φύλο	44,60%	59,90%	55,30%
Απάντηση 2: Όχι, η έκταση της ύλης και ο χρόνος που προβλέπεται δεν επαρκεί για κάτι τέτοιο	Count	36	61	97
	% within φύλο	55,40%	40,10%	44,70%
Total Count	Count	65	152	217
	% within φύλο	100,00%	100,00%	100,00%

Σημαντικό είναι το στοιχείο που προκύπτει από τη συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «σπουδές» με την ερώτηση 8 που αφορά τη διαθεματική προσέγγιση στο μάθημα της ιστορίας από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί με πτυχίο Ακαδημίας εμφανίζονται σε

μεγάλο ποσοστό αρνητικοί στη διαθεματική προσέγγιση (71,4%) έναντι του 47,2% των πτυχιούχων ΠΤΔΕ και του 25% των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου. Από το εύρημα αυτό εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί με πτυχίο Ακαδημίας δεν είχαν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν θεωρητικά τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία κι ως εκ τούτου να την εφαρμόσουν στην τάξη.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΣΠΟΥΔΕΣ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 8 (ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ)

Ερώτηση 8: Συνδυάζετε τη διδασκαλία της ιστορίας με τη διδασκαλία άλλων αντικειμένων;		ΣΠΟΥΔΕΣ			Total
		Πτυχίο Ακαδημίας	Πτυχίο ΠΤΔΕ/Εξομοίωσης	Μεταπτυχιακός Τίτλος	
Απάντηση 1: Ναι, επιλέγω τη διαθεματική προσέγγιση	Count	4	86	30	120
	% within σπουδές	28,60%	52,80%	75,00%	55,30%
Απάντηση 2: Όχι, η έκταση της ύλης και ο χρόνος που προβλέπεται δεν επαρκεί για κάτι τέτοιο.	Count	10	77	10	97
	% within σπουδές	71,40%	47,20%	25,00%	44,70%
Total	Count	14	163	40	217
	% within σπουδές	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Από τα ευρήματα αυτά διαπιστώνουμε ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία (και η προϋπηρεσία) του εκπαιδευτικού, τόσο πιο έντονη είναι η εξάρτησή του από το σχολικό εγχειρίδιο και η δυσκολία να επιλέξει τη διαθεματική προσέγγιση. Επιβεβαιώνεται, έτσι, η διαπίστωση του Γατσωτή, ο οποίος παρατήρησε πως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί που έχουν ανατραφεί στο καθεστώς του ενός και μοναδικού εγχειριδίου θεωρούν τις παρεκκλίσεις από τα πατροπαράδοτα «περιττά και υπονομευτικά φορτία για το εκπαιδευτικό τους έργο».³⁶² Καταγράφεται, επίσης, διαφοροποίηση σε σχέση με το εκπαιδευτικό υλικό και τη διαθεματική προσέγγιση στις κατηγορίες «φύλο» και «σπουδές». Άνδρες και λιγότερο καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που επιλέγουν σε μεγαλύτερα ποσοστά τη χρήση του σχολικού βιβλίου ως κύριας πηγής γνώσης και τη «μονοθεματική» προσέγγιση. Ενδιαφέρον προκαλεί το εύρημα ότι ενώ μόλις το 7,8% θεωρεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ως την πιο κατάλληλη στρατηγική, (ερ.7), και ενώ, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς που κατακρίνουν την παραδοσιακή διδασκαλία της ιστορίας αναγκάζονται να την ακολουθήσουν, το 55,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσαν ότι ακολουθούν τη διαθεματική προσέγγιση (ερ. 8).

Η αντίφαση αυτή ενδεχομένως να ερμηνεύεται από το εύρημα προηγούμενου κεφαλαίου, ότι δηλαδή κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς που ισχυρίζονται ότι εφαρμόζουν σύγχρονες στρατηγικές, ουσιαστικά εφαρμόζουν το παραδοσιακό μοντέλο με κάποιες μικρές τεχνικές βελτιώσεις (πχ. Πρόσθετα φυλλάδια, υπότιτλοι) που απλώς διευκολύνουν τον ίδιο στόχο, της εφαρμογής της παραδοσιακής διδασκαλίας.

4.2.5 Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΟ Α.Π. ΚΑΙ Ο ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

³⁶² Γατσωτής, Π. (2004) ό.π., σελ 568

Η Νάκου σημείωσε ότι τα Α.Π. που αφορούν την ελληνική σχολική ιστορία είναι δέσμια της παραδοσιακής εκπαίδευσης με στόχο την εθνική διαπαιδαγώγηση³⁶³. Η Μπούντα παρατηρεί ότι, αν και η αναθεώρηση του 2003 του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) με την εισαγωγή της διαθεματικότητας έχει επιφέρει επιμέρους αλλαγές θεμελιωδών ιστορικών εννοιών και μεθόδων έρευνας³⁶⁴, σε σχέση με το περιεχόμενο και τη στοχοθεσία λίγα πράγματα αλλάζουν. Η συντηρητική αναδίπλωση της ελληνικής κοινωνίας τα τελευταία χρόνια έχει επηρεάσει και το περιεχόμενο των προγραμμάτων για την ιστορία, τονίζουν οι Κόκκινος και Γατσωτής³⁶⁵, οι οποίοι εκτιμούν πως λόγω της αναδίπλωσης αυτής, οι όποιες απόπειρες σχεδιάζονται για την μερική αναθεώρηση των Α.Π. πέφτουν στο κενό.

Για να αντλήσουμε πληροφορίες σχετικά με την άποψη των εκπαιδευτικών για τη θέση της ιστορίας στο Α.Π. και το αν επαρκεί ο χρόνος που δίδεται για τη διδασκαλία της ιστορίας, χρησιμοποιήσαμε ευρήματα από τις ερωτήσεις 4 και 10 και από αντίστοιχες ερωτήσεις των συνεντεύξεων.

Η ερώτηση 4 καλούσε τους εκπαιδευτικούς να ιεραρχήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με τη διδασκαλία της ιστορίας, ενώ η ερώτηση 10 ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν, εάν ο χρόνος που προβλέπεται από το Α.Π. για τη διδασκαλία της ιστορίας είναι επαρκής ή λίγος.

Η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (78,85%) θεωρεί πως θα έπρεπε να δοθεί περισσότερος χρόνος στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για την ιστορία.

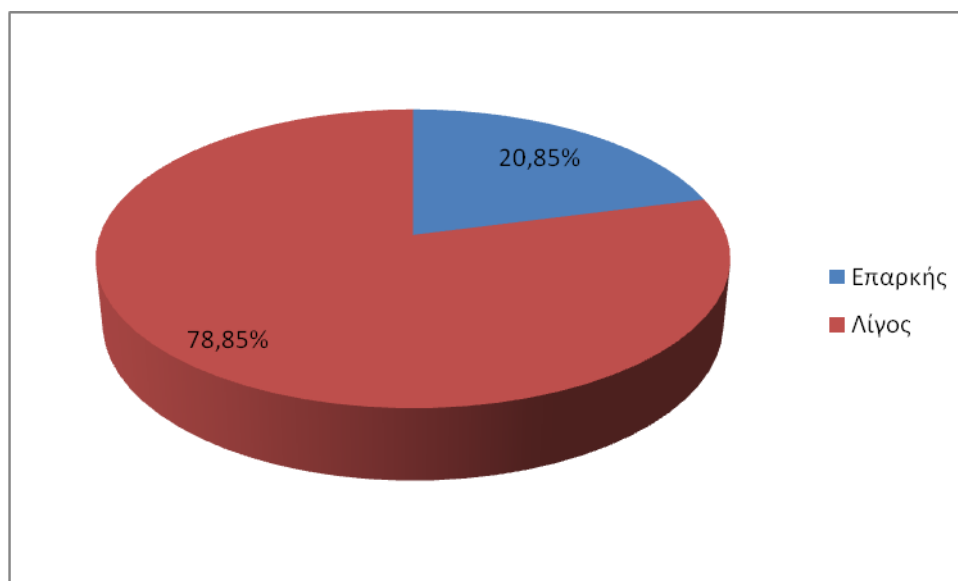
³⁶³ Νάκου, Ε. (2000) ό.π., σελ. 68

³⁶⁴ Μπούντα, Ε. (2006) ό.π., σελ 140

³⁶⁵ Κόκκινος Γ. & Γατσωτής Π. (2007) ό.π., σελ 376

ΓΡΑΦΗΜΑ 8

ΕΡΩΤΗΣΗ 10 (ΕΙΝΑΙ ΑΡΚΕΤΟΣ Ο ΧΡΟΝΟΣ ΠΟΥ ΠΡΟΒΛΕΠΕΙ ΤΟ ΑΠ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ;)



Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε, επίσης, ότι δύο από τις μεγαλύτερες δυσκολίες που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με το μάθημα της ιστορίας (βλ. ερ.4, Πίνακας 7) είναι η έκταση και η δομή της ύλης (38% του δείγματος – σημαντικότερη δυσκολία) και ο χρόνος που προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα (23%- 3^η σημαντικότερη δυσκολία). Η υπερβολική έκταση της ύλης και η δομή που πρέπει υποχρεωτικά να ακολουθηθεί είναι παράγοντες που δυσκολεύουν αρκετούς από τους εκπαιδευτικούς που ρωτήθηκαν. «(Ο χρόνος διδασκαλίας της ιστορίας) είναι ανεπαρκής. Δεν θεωρώ ότι καλύπτεται αυτή η ύλη και όλα αυτά που θέλεις να κάνεις σε δυο ώρες την εβδομάδα» τόνισε χαρακτηριστικά δασκάλα με 5 χρόνια εμπειρία στη διδασκαλία της ιστορίας).

Παρά το γεγονός ότι συχνά η ύλη του μαθήματος είναι εκτεταμένη, η θέση που κατέχει στο Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν είναι ανάλογη, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να πιέζονται χρονικά και να αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία του ως ένα επιπλέον βάρος στην καθημερινότητά τους και να το υποβαθμίζουν εξ ανάγκης.

«Συνηθίζεται να τοποθετείται η ιστορία στις τελευταίες ώρες του προγράμματος, με αποτέλεσμα δάσκαλος και μαθητές να το αντιμετωπίζουν διεκπεραιωτικά». (Δασκάλα 43 ετών, 18 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Κεντροαριστερά (4)).

Ταυτόχρονα τίθεται εμμέσως από εκπαιδευτικούς το ζήτημα της ιεράρχησης των μαθημάτων. Ασυναίσθητα, υπό την πίεση του χρόνου, τα «σημαντικά» μαθήματα αποσπούν χρόνο από τα δευτερεύοντα (μέσα στα οποία κάποιοι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν την ιστορία).

«Συνήθως ακολουθείς το κλασικό γιατί δεν σε παίρνει ο χρόνος. Για ασφάλεια ακολουθείς εξέταση-παράδοση ...γιατί όταν έχεις ιστορία τα παιδιά δεν θέλουν να γίνεται έτσι, αλλά πες, όταν έχεις πάρει δέκα λεπτά για τα ελληνικά, πέντε λεπτά για τα ελληνικά σου έχει μείνει πολύ λίγος χρόνος για να τα κάνεις όλα αυτά»

[Δασκάλα 38 ετών, 12 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Κεντροαριστερά (4)].

Οι Levstik και Baron θεωρούν ότι το μέγεθος και η ακαμψία της ύλης μέσα στο Α.Π. και η δυσκολία ελέγχου της μέσα στην τάξη δεν αφήνει πολλά περιθώρια για εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων, για εξέταση πρωτογενών πηγών και για έμφαση στην ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων από τους μαθητές.³⁶⁶ Οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνά μας συμφωνούν πως ο χρόνος που δίδεται επαρκεί μόνο σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός ασχοληθεί με τα στοιχειώδη, κάνει τυπικό, «παραδοσιακό» μάθημα χωρίς το «κάτι παραπάνω» και περιορίσει τους μαθητές του σε έναν παθητικό ρόλο δεκτών της τυποποιημένης γνώσης.

«Είναι επαρκής [ο χρόνος] μόνο αν κάνεις τα κλασικά που κάνεις. Εξέταση, παράδοση, μη μιλάτε, μη ρωτάτε πολλά, πάμε να κάνουμε παράδοση, εξέταση, τις ασκήσεις, μη ρωτάτε πολλά, μην ξεφεύγει η κουβέντα» [Δασκάλα 28 ετών, 7 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (5)]

³⁶⁶ Barton, C. & Levstik L. (2007) ό.π., σελ 322-333

«Αν τη βλέπεις (τη σχολική ιστορία) ως ξερή αποστήθιση, ναι. Αν όμως θες να δείξεις πηγές, να αναλύσεις πράγματα, με τίποτα» [Δασκάλα, 32 ετών, 8 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (6)]

4.3 Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΓΧΑΡΑΞΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ/ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ, Ή ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣ;

4.3.1 ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο διερευνήσαμε τις πρακτικές, όπως μας τις παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί, για τη διδασκαλία της ιστορίας μέσα στην τάξη και τις απόψεις τους για τη θέση της ιστορίας μέσα στο Α.Π. Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώσαμε ότι δεν είναι μόνο το μέγεθος της ύλης και η θέση του μαθήματος της ιστορίας στο Α.Π. που επιδρούν στην εκ μέρους τους υιοθέτηση ενός παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος με βασικούς άξονες τη δασκαλοκεντρική μέθοδο, το σχήμα «εξέταση-παράδοση» και την αποστήθιση. Η δομή και το περιεχόμενο της σχολικής ιστορίας διαδραματίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο στην επιλογή διδακτικών μεθόδων και στην αναζήτηση εναλλακτικών στρατηγικών. Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε τη σχέση ανάμεσα στο περιεχόμενο, τους σκοπούς και τους στόχους της σχολικής ιστορίας με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ιστορική παιδεία και την εθνική διαπαιδαγώγηση.

4.3.2 Η ΜΥΘΟΛΟΓΙΑ ΩΣ ΕΠΙΣΗΜΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Στο υποκεφάλαιο αυτό επιχειρούμε να συσχετίσουμε τα ευρήματα της ερώτησης 1 (πόσο αρέσει το μάθημα της ιστορίας στους μαθητές κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών) με

ευρήματα των συνεντεύξεων που συνδέουν την προτίμηση των μαθητών για το μάθημα με τη μυθολογία. Από τα ευρήματα αυτά προκύπτει ως σημαντικό συμπέρασμα η σύγχυση ανάμεσα στη μυθολογία και την ιστορία σε αρκετούς εκπαιδευτικούς.

Η Νάκου σημείωσε ότι τα Α.Π. που αφορούν την ελληνική σχολική ιστορία είναι δέσμια της παραδοσιακής εκπαίδευσης με στόχο την εθνική διαπαιδαγώγηση³⁶⁷. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τους Ανδρέου και Κασβίκη, η παράθεση των μύθων στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας γίνεται με επιλεκτικό τρόπο, με την εξύμνηση ηρωικών κατορθωμάτων στην Αρχαία Ελλάδα, ώστε να εξυπηρετούνται ιδεολογικοί σκοποί.³⁶⁸

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών (77,4%) θεωρεί πως το μάθημα της ιστορίας αρέσει «πάρα πολύ» ή «αρκετά» στους μαθητές (ερ. 1). Από ευρήματα της έρευνας, ωστόσο, διαπιστώνουμε πως σύμφωνα με τις απόψεις που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί, δεν είναι τόσο η ιστορική γνώση που συναρπάζει τους μαθητές, αλλά ο μύθος. Εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δέχτηκαν ότι η «ιστορία» που είναι ελκυστική για τους μαθητές είναι το παραμύθι και η μυθολογία, ιδίως στις μικρότερες τάξεις.

«(Αυτό που αρέσει στους μαθητές είναι) το παραμύθι, κάτι που να είναι κοντύτερα στην ηλικία τους, στην παιδικότητά τους» [Δασκάλα 28 ετών, 7 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (5)]

Σε ερώτησή μας ποιο κομμάτι της σχολικής ιστορίας αρέσει στα παιδιά, εκπαιδευτικός μας είπε χαρακτηριστικά ότι *«στις μικρότερες τάξεις η μυθολογία, έχει να κάνει με τη φαντασία που τους αρέσει»*. [Δασκάλα 45 ετών, 22 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Κεντροδεξιά (6)].

Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται ότι η ιστορία των μεγαλύτερων τάξεων που επικεντρώνεται στην ιστορική γνώση κι όχι στους μύθους είναι λιγότερο ελκυστική.

³⁶⁷ Νάκου Ε. (2000) ό.π., σελ. 68

³⁶⁸ Ανδρέου, Α. & Κασβίκη, Κ. (2007) ό.π., σελ 96-104

«Εξαρτάται από την ηλικία, βασικά τα παιδιά της Γ, έχω διδάξει Γ και Δ, η ιστορία εκεί είναι πιο ενδιαφέρουσα, δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, ενώ από μαθητές της Ε και της ΣΤ, δεν είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, βαρετή μου την είχαν χαρακτηρίσει» [Δασκάλα 35 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Αριστερά (3)].

Είναι, όμως, φανερό ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί είτε συγχέουν την ιστορική γνώση με τη μυθολογία, είτε αποδέχονται τη διδασκαλία των μύθων στο πλαίσιο του μαθήματος, καθώς θεωρούν ότι η μυθολογία ορθώς αποτελεί κομμάτι της σχολικής ιστορίας. Σε ερώτησή μας σχετικά με το αν η ιστορία θα έπρεπε να διδάσκεται σε μικρότερες τάξεις, εκπαιδευτικοί μας απάντησαν ότι η σχολική ιστορία μπορεί να διδάσκεται σε μικρότερες ηλικίες, αλλά με τη μορφή μύθου.

«Θα μπορούσε νωρίτερα μόνο με μυθολογία. Αυτά τα παραμυθάκια πάντα τους αρέσουν. Ακόμα και στην Α Δημοτικού μπορείς να λες μύθους και τα παιδιά τα ενδιαφέρει» [Δασκάλα 28 ετών, 7 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (5)]

«Θα μπορούσαν και στην Πρώτη, λέω εγώ ένα παράδειγμα, να έχουν το Δούρειο Ίππο και να βγαίνουν στρατιωτάκια από μέσα. Θα μπορούσαν και στο νηπιαγωγείο να έχουν τον Ποσειδώνα με τη θαλασσίτσα, το Δία πάνω στο συννεφάκι... φυσικά και γίνεται να γίνει νωρίτερα» (Δάσκαλος 38 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στη Δεξιά (8)).

«Ναι, ως μύθος θα μπορούσε. Κι εμείς στα παιδιά μας από την πρώτη, το νηπιαγωγείο και πιο μικρά τους διαβάζουμε μύθους του Αισώπου, πχ. με αυτό τον τρόπο θα μπορούσε να ενταχθεί πιο ομαλά, πχ, ως ευέλικτη ζώνη, ή ως αισθητική αγωγή στην πρώτη και στη Δευτέρα» [Δάσκαλος 45 ετών, 20 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Αριστερά (3)].

Η σύγχυση που προκύπτει από την τάση να ταυτίζεται η ιστορία με τον μύθο γίνεται ακόμη πιο εμφανής στην περίπτωση εκπαιδευτικού που μας τόνισε ότι η εισαγωγή της μυθολογίας σε μικρότερες τάξεις θα βοηθήσει να αποκατασταθεί η «ιστορική αλήθεια» που διαστρεβλώνεται μέσα από προγράμματα μαζικής ψυχαγωγίας

«Κακά τα ψέματα, με όλα αυτά που βλέπουν στην τηλεόραση έχουν διαμορφώσει την άποψη ότι ο Ηρακλής είναι κολλητός με τη Ζίνα, έτσι;».

Υπάρχουν, επίσης, απόψεις εκπαιδευτικών που προτιμούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα να περιλαμβάνει μόνο την «εγχώρια» μυθολογία αποκλείοντας την «ξένη», επιζητώντας προφανώς το μάθημα της Ιστορίας, ακόμη και όταν περιλαμβάνει μύθους, να διασφαλίζεται η εθνική και θρησκευτική «καθαρότητα». Η εκπαιδευτικός που μίλησε για την αποκατάσταση της «ιστορικής αλήθειας» από τη διαστρέβλωση των ΜΜΕ σε σχέση με τους μύθους, συνέχισε:

«Προτιμότερο δηλαδή είναι να μαθαίνουν τα παραμύθια με την Κοκκινοσκουφίτσα και να μην μαθαίνουν τους μύθους του Ηρακλή, του Θησέα, αυτά; Μπορούν να δοθούν σε μικρές ηλικίες και να ξεδιαλύνουν στο μυαλό τους κάποια πράγματα» [Δασκάλα 39 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στη Δεξιά (8)]

Παρόμοια αντίληψη, αυτή τη φορά με έμφαση στο θέμα της θρησκευτικής μυθολογίας εξέφρασε δασκάλα τριάντα ετών, με οκτώ χρόνια προϋπηρεσίας (πολιτική τοποθέτηση 7).

«Θα μπορούσε να ξεκινήσει πιο πριν η μυθολογία και να μην κάνουμε την εβραϊκή μυθολογία στα Θρησκευτικά».

Η δυσδιάκριτη, στα μάτια πολλών εκπαιδευτικών, γραμμή ανάμεσα στη μυθολογία και την ιστορία ως επιστημονικό, γνωστικό αντικείμενο μέσα από τη διδασκαλία θεμάτων προσεκτικά επιλεγμένων θα πρέπει να συσχετιστεί με την ίδια τη δομή του Αναλυτικού Προγράμματος που περιλαμβάνει στο μάθημα του δημοτικού και τα δύο. Η σχέση ανάμεσα στην πολύχρονη συνύπαρξη μύθων και ιστορίας στο πλαίσιο του μαθήματος και της σύγχυσης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι κι αυτοί με τη σειρά τους διδάχτηκαν τη σχολική ιστορία σ' αυτή τη μορφή ως μαθητές, θα άξιζε τον κόπο να διερευνηθεί περαιτέρω.

4.4 ΤΟ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ Η ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

4.4.1 ΤΟ «ΕΝΑ ΚΑΙ ΜΟΝΑΔΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ»

Αν κι έχει υπάρξει κάποια βελτίωση στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια, οι βασικές τους αρχές, σύμφωνα με την Αδάμου-Ράση, παραμένουν αναλλοίωτες. Ακολουθούν το παραδοσιακό ιστοριογραφικό μοντέλο παρουσίασης της ιστορίας, επικεντρώνοντας σε στρατιωτικά, διπλωματικά και πολιτικά γεγονότα, ενώ αν και γίνονται πλέον αναφορές σε θέματα που είναι πιο κοντά στη ζωή του ανθρώπου με τα ειρηνικά του επιτεύγματα, αυτές εξακολουθούν να έχουν δευτερεύοντα ρόλο στα βιβλία. Επομένως, τα εγχειρίδια δεν βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία της ιστορίας έχουν ασάφειες και χρονικές ασυνέχειες, είναι δυσνόητα και περιέχουν μεγάλο αριθμό χρονολογιών, προσώπων και γεγονότων, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να δυσκολεύονται να διδάξουν το μάθημα στα παιδιά.

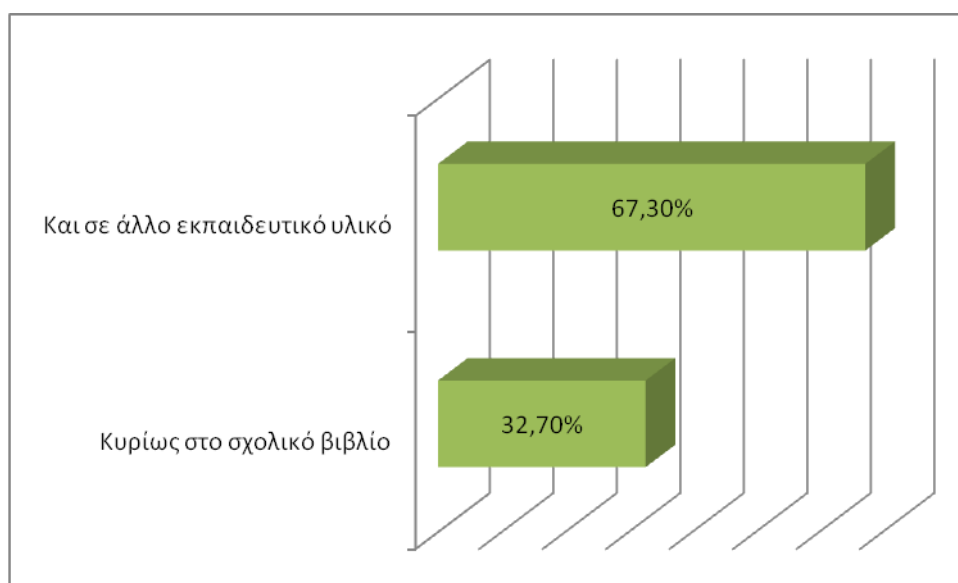
Επεξεργαστήκαμε τις απαντήσεις στις ερωτήσεις 5 και 6, τις συσχετίσεις τους με μεταβλητές (φύλο, προϋπηρεσία, ηλικία, σπουδές) και τις απαντήσεις σχετικών ερωτήσεων στις συνεντεύξεις για να διερευνήσουμε τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για τη λειτουργία του εγχειριδίου της ιστορίας και την προσήλωση σ' αυτό ως το μοναδικό μέσο διδασκαλίας, ή την αναζήτηση εναλλακτικών πηγών γνώσης.

Η ερώτηση 5 ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν, εάν στηρίζονται αποκλειστικά στο σχολικό βιβλίο, ή εάν επιλέγουν πρόσθετα διδακτικά υλικά. Στην ερώτηση 6 ζητούσαμε να μας πληροφορήσουν ποιο είναι το πρόσθετο διδακτικό υλικό που χρησιμοποιούν.

Το 67,3% του δείγματος απάντησε ότι χρησιμοποιεί επιπλέον υλικό, πέραν του σχολικού βιβλίου (ερ. 5).

ΓΡΑΦΗΜΑ 9

ΕΡΩΤΗΣΗ 5 (ΣΕ ΤΙ ΣΤΗΡΙΖΕΣΤΕ ΓΙΑ ΝΑ ΔΙΔΑΞΕΤΕ ΙΣΤΟΡΙΑ)



Ένα 65,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος χρησιμοποιεί ηλεκτρονικό λογισμικό ή υλικό από το διαδίκτυο και ένα 59,9% άλλα βιβλία ή περιοδικά (ερ.6).

Από το υλικό των συνεντεύξεων μπορεί κανείς να διαγνώσει δύο βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το εγχειρίδιο και τη χρήση του. Η πρώτη θεωρεί πως σε γενικές γραμμές τα σχολικά βιβλία πρέπει να αποτελούν την κύρια πηγή διδασκαλίας και το περιεχόμενό τους δεν θα πρέπει να έχει σημαντικές αλλαγές σε σχέση με τα εγχειρίδια του παρελθόντος (πολεμική ιστορία, παράθεση ονομάτων, ημερομηνιών κ.λπ.)

«Εντάξει, ιστορία χωρίς μάχες και σημαντικά γεγονότα δεν μπορεί να υπάρξει. Πρέπει να το αναφέρουμε». [Δάσκαλος, 45 ετών, 17 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Κεντροαριστερά (4)]

Τονίστηκε, επίσης, ότι η κλασική ιστορία των βιβλίων με τις ημερομηνίες και τα σημαντικά γεγονότα βοηθά τη «μακροπρόθεσμη» μνήμη των μαθητών. Είναι πιθανόν οι εκπαιδευτικοί

που δηλώνουν ότι η δομή των βιβλίων είναι ικανοποιητική να εκτιμούν πως διευκολύνει την κλασική στρατηγική μάθησης μέσω της αποστήθισης.

«Πρέπει να υπάρχουν σημαντικές μάχες και ημερομηνίες στα βιβλία γιατί κάποιες από αυτές θα διατηρηθούν στη μακροπρόθεσμη μνήμη των μαθητών». [Δασκάλα 39 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στη Δεξιά (8)]

Κάποιοι άλλοι, αν και θεωρούν πως τα εγχειρίδια είναι απαραίτητα, στέκονται πιο κριτικά απέναντι στο περιεχόμενό τους.

«Χρειάζεται μεν στα απαραίτητα, αλλά να μην είναι ο μοναδικός τρόπος αφήγησης της ιστορίας αυτός». [Δάσκαλος 45 ετών, 20 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Αριστερά (3)]

«Γενικά με τη δομή και τη φιλοσοφία συμφωνώ, απλώς θα ήθελα πιο πολλές πηγές». [Δάσκαλος 46 ετών, 23 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Αριστερά (2)]

«Σε ορισμένες φορές (η κλασική δομή του βιβλίου) είναι απαραίτητη. Σε ορισμένες όχι. Θεωρώ πως πρέπει να υπάρχει στα βιβλία για να ανατρέξεις βιβλιογραφικά αν χρειαστεί. Δεν θεωρώ όμως πως είναι απαραίτητο να καταπονούμε το παιδάκι και να το πιέζουμε να τα αποστηθίζει. Υπάρχουν κάποια γεγονότα, κάποιες ημερομηνίες που τα ορίζουμε ως τα πιο σημαντικά, που δεν είναι κακό να τα μάθει, όπως, ας πούμε, η Γαλλική Επανάσταση» [Δασκάλα 38 ετών, 13 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Κεντροαριστερά (4)]

Η δεύτερη αντίληψη θεωρεί πως τα βιβλία δεν βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία της ιστορίας έχουν ασάφειες και χρονικές ασυνέχειες, είναι δυσνόητα και περιέχουν μεγάλο αριθμό χρονολογιών, προσώπων και γεγονότων, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να δυσκολεύονται να διδάξουν το μάθημα στα παιδιά.

Το «δύσκολο» βιβλίο της ιστορίας, σύμφωνα με όσα μας είπαν κάποιοι εκπαιδευτικοί, δεν είναι για όλους τους μαθητές. Μια δυσκολία την οποία εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί και έχει επισημανθεί και σε άλλο σημείο της παρουσιάσής μας είναι ότι η ποσότητα και ο βαθμός

δυσκολίας της ύλης φοβίζει τους μαθητές, ενώ το επίπεδο των βιβλίων δεν είναι συμβατό με τη γνωστική τους ανάπτυξη.

«Τα καινούρια βιβλία μου φαίνονται απαράδεκτα. Η υπερβολική πληροφόρηση και το φόρτωμα των βιβλίων τα κάνει αντιπαθητικά για τα παιδιά». [Δασκάλα 45 ετών, 22 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (6)]

«Λιγότερα γεγονότα, λιγότερες ημερομηνίες και βασικά να παρουσιάζεται το γεγονός χωρίς πολλές λεπτομέρειες... Αναπτυξιακά τα παιδάκια είναι πολύ πίσω. Προ Χριστού τώρα... τα παιδάκια δεν καταλαβαίνουν καλά-καλά το μετά Χριστόν που ζούνε» [Δασκάλα 28 ετών, 7 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (5)]

Η δομή και το περιεχόμενο των βιβλίων εντείνουν τη σύγχυση και απευθύνονται κυρίως στον «άριστο» μαθητή που μπορεί να αντεπεξέλθει στις δυσκολίες.

«Κάποια κείμενα είναι δυσνόητα, δεν έχουν παραγράφους, η μορφοποίηση είναι λάθος, η γλώσσα είναι ακατανόητη». [Δάσκαλος 42 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (6)]

Τόσο ο Bourdieu όσο και ο Bernstein έχουν διατυπώσει με σαφήνεια την άποψη ότι τα αναλυτικά προγράμματα, μέσω των οποίων εγχαράσσεται στους μαθητές η κυρίαρχη κουλτούρα και ιδεολογία, είναι κατασκευασμένα για τους μαθητές των κυρίαρχων τάξεων, γεγονός που ενισχύει τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Ο Bourdieu έχει μιλήσει για την ανισότητα στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς τα παιδιά της κυρίαρχης τάξης διαθέτουν το πολιτισμικό κεφάλαιο που απαιτείται για την ακαδημαϊκή επιτυχία³⁶⁹. Ο Bernstein ερεύνησε τη γλώσσα γραφής των βιβλίων, τονίζοντας ότι τα σχολικά βιβλία γράφονται με τον επεξεργασμένο κώδικα, τον οποίο αντιλαμβάνονται καλύτερα οι μαθητές που προέρχονται από την άρχουσα τάξη, με αποτέλεσμα αυτοί να παρουσιάζουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα³⁷⁰.

³⁶⁹ Karabel, J./Halsey, A.H. (1977) ό.π., σελ. 494

³⁷⁰ Bernstein, B. (1991) ό.π., σελ. 15

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η γλώσσα των βιβλίων της ιστορίας απευθύνεται μόνο στη μικρή ομάδα των πολύ καλών μαθητών.

«Υπάρχουν άριστοι μαθητές, που τα πιάνουν αμέσως, όμως το βιβλίο δεν πρέπει να απευθύνεται μόνο σ' αυτούς, να παίζεις δηλαδή μόνο με 3-4 παιδιά, αλλά να απευθύνεσαι στην πλειοψηφία». [Δάσκαλος 55 ετών, 30 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Κεντροαριστερά (4)]

Ορισμένοι εκ των εκπαιδευτικών επιχειρούν να παρακάμψουν, εν μέρει τουλάχιστον, το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο με άλλα βιβλία που φέρνουν είτε οι ίδιοι είτε τα παιδιά από το σπίτι. Δημοφιλή μέσα είναι επίσης οι χάρτες που υπάρχουν στο σχολείο. Χρησιμοποιούν, επίσης, αρκετά διαδραστικούς πίνακες, λογισμικό και υλικό από το διαδίκτυο.

«Το Inspiration είναι φοβερό λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης και το Centennia που είναι σαν ιστορικός άτλαντας και του δίνεις, ας πούμε, δυο ιστορικές ημερομηνίες και σου βγάζει το πριν και το μετά...» [Δασκάλα 27 ετών, 5 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (5)]

Κάποιοι εκπαιδευτικοί αμφισβήτησαν συνολικά τη χρησιμότητα του σχολικού εγχειριδίου για τη διδασκαλία της ιστορίας και πρότειναν την αντικατάστασή του από άλλα μέσα διδασκαλίας.

«Για μένα δεν είναι λύση ένα εγχειρίδιο. Πρέπει να μπορεί ο εκπαιδευτικός να έχει δικό του φάκελο με υλικό και μεγάλη ευελιξία να κάνει ό, τι θέλει» [Δάσκαλος 54 ετών, 32 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Κεντροαριστερά (4)]

«Μπορώ να έχω τη δυνατότητα να το καταργήσω; Αυτό θα έκανα, θα το καταργούσα, θα προτιμούσα να έχω μια γερή βιβλιοθήκη ιστορική με βιβλία απλά, παιδικά, να έχω εποπτικό υλικό και να δουλεύω με αυτά» [Δασκάλα 35 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Αριστερά (3)].

Στις περισσότερες περιπτώσεις, πάντως, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το υλικό εκτός εγχειριδίου, όχι ως κύριο υλικό διδασκαλίας, αλλά ως συμπλήρωμα της ύλης,

επιβεβαιώνοντας έτσι την άποψη του Κόκκινου που έγραψε ότι ο εκπαιδευτικός του ελληνικού δημοτικού σχολείου έχει ως πρωταρχική αν όχι μοναδική πηγή ύλης το σχολικό εγχειρίδιο.³⁷¹

«(Τα πρόσθετα υλικά εκπληρώνουν το στόχο) *όχι μόνο της εμπέδωσης, αλλά της ουσιαστικής πρόσθεσης στην ύλη*» [Δάσκαλος 54 ετών, 32 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Κεντροαριστερά (4)]

Κάποιοι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να χρησιμοποιήσουν πηγές ή αντικείμενα του παρελθόντος για να ενισχύουν την ιστορική κατανόηση των μαθητών, εισάγοντας μ' αυτό τον τρόπο ιστοριογραφικές μεθόδους στη διδασκαλία του μαθήματος.

«*Καλύπτονται οι στόχοι του να μεταφερθεί το παιδί να μπει στην εποχή, το τι συνέβαινε, να φτιάξει νομίσματα, να δει τα υλικά, πάνε στο μουσείο κυκλαδικής τέχνης, φέρνουν τεχνικές, φτιάχνουν βαφές και κάνουν τοιχογραφία όπως, πχ, στα μινωικά χρόνια και το ευχαριστούνται*» [Δασκάλα 38 ετών, 13 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Κεντροαριστερά (4)].

«*Να καταλάβουν την εποχή, ότι αυτά που κάνουμε έγιναν πριν από 2.500 χιλιάδες χρόνια και να καταλάβουν τις διαφορές με το σήμερα. Γι' αυτό τα υλικά αυτά βοηθούν να καταλάβουν τα παιδιά πώς ήταν τότε τα σπίτια, η ζωή των ανθρώπων, οι σκλάβοι...*» [Δάσκαλος 34 ετών, 5 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Κεντροαριστερά (4)].

Η Νάκου υποστηρίζει ότι η διεύρυνση της ιστορικής σκέψης και της γνώσης των παιδιών δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων μέσω της συστηματικής εισαγωγής στην ιστορική ερμηνεία.³⁷² Για να διευρυνθεί η ιστορική τους γνώση θα πρέπει να εγκαταλειφθεί η περιορισμένη οπτική της εθνοκεντρικής ιστορίας και οι μαθητές θα πρέπει να διδάσκονται την ισότιμη προσέγγιση λαών, θρησκειών, πολιτισμών, άρα απαιτείται η ριζική αναμόρφωσή της ως διδακτικού αντικειμένου.³⁷³ Την άποψη της ριζικής αλλαγής της

³⁷¹ Κόκκινος Γ. – Γατσωτής Π. (2007) ό.π., σελ 424-425

³⁷² Γατσωτής, Π. (2004) ό.π., σελ 562

³⁷³ Νάκου, Ε. (2004) ό.π., σελ 287

φιλοσοφίας, του περιεχομένου και της δομής των Α.Π. συμερίζονται ορισμένοι εκπαιδευτικοί που συμετείχαν στη έρευνά μας.

«Θα ήταν αποτελεσματικότερη η κατάργηση των αυτόνομων ολιγόωρων θεματικών μαθημάτων όπως Ιστορία, Θρησκευτικά, Μελέτη περιβάλλοντος και να δοθεί περισσότερος χρόνος σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό πεδίο που να περιλαμβάνει όλα τα θέματα των κοινωνικών και ανθρωπιστικών σπουδών με μια πολύ-επιστημονική προσέγγιση» [Δασκάλα 45 ετών, 17 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Αριστερά (3)].

Τη θέση της ένταξης του μαθήματος της ιστορίας σε ένα ενιαίο αντικείμενο κοινωνικών σπουδών, ώστε να διευκολυνθεί η κριτική ικανότητα των μαθητών και να απαλειφθεί σταδιακά το εθνοκεντρικό αφήγημα ανιχνεύσαμε και στη σχετική βιβλιογραφία. Μια καλά σχεδιασμένη ιστορική εκπαίδευση, γράφουν οι Barton και Levstik, συγκροτημένη από κοινού με τη βοήθεια επιστημών όπως η ανθρωπολογία ή η πολιτισμική γεωγραφία, βοηθά τους μαθητές να διαπιστώσουν πως υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων³⁷⁴. Επίσης, ο Barton προτείνει η ιστορία να διδάσκεται μέσα στα πλαίσια ενός ολοκληρωμένου προγράμματος κοινωνικών σπουδών κι όχι να διδάσκεται αυτόνομα ως ένα αφήγημα που εστιάζει στις ζωές των διάσημων ανθρώπων και σε ιστορικά γεγονότα.³⁷⁵

Στη συσχέτιση της μεταβλητής «φύλου» με την ερώτηση 5 που αφορά τα μέσα τα οποία χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν ιστορία διαπιστώνουμε πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το σχολικό βιβλίο ως μοναδικό διδακτικό εργαλείο περισσότερο από ότι οι γυναίκες (43,10 έναντι 28,30%).

ΠΙΝΑΚΑΣ 9

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΦΥΛΟ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 5 (ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝ ΟΙ ΔΑΣΚΑΛΟΙ)

³⁷⁴ Barton, C. και Levstik L. – Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό, σελ 65

³⁷⁵ Levstik, L. – Barton, K. – Researching History Education, Theory, Method and Context, σελ. 174

Ερώτηση 5: Σε τι στηρίζεστε για να διδάξετε το μάθημα της ιστορίας;		ΦΥΛΟ		Total
		Άνδρες	Γυναίκες	
Απάντηση 1: Κυρίως στο σχολικό βιβλίο	Count	28	43	71
	% within φύλο	43,10%	28,30%	32,70%
Απάντηση 2: Και σε άλλα εκπαιδευτικά υλικά, εκτός από το σχολικό βιβλίο	Count	37	109	146
	% within φύλο	56,90%	71,70%	67,30%
Total Count	Count	65	152	217
	% within φύλο	100,00%	100,00%	100,00%

Ενώ το 80% σχεδόν των νεότερων εκπαιδευτικών απαντά πως χρησιμοποιεί κι άλλο εκπαιδευτικό υλικό, λιγότεροι από τους μισούς παλιούς δασκάλους επιλέγουν να στηριχθούν σε επιπλέον υλικό (βιβλία, ταινίες, διαδίκτυο, κ.λπ.). Από τη συσχέτιση προκύπτει πως η χρήση επιπλέον υλικού φθίνει όσο μεγαλύτερη είναι η προϋπηρεσία των δασκάλων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 5 (ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝ ΟΙ ΔΑΣΚΑΛΟΙ)

Ερώτηση 5: Σε τι στηρίζεστε για να διδάξετε το μάθημα της ιστορίας;			ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ				Total
			0-10 έτη	11-20 έτη	21-30 έτη	30+ έτη	
A	Απάντηση 1: Κυρίως στο σχολικό βιβλίο	Count	16	19	21	15	71
		% within προϋπηρεσία	20,30%	34,50%	38,90%	51,70%	32,70%
	Απάντηση 2: Και σε άλλα εκπαιδευτικά υλικά εκτός από το σχολικό βιβλίο	Count	63	36	33	14	146
		% within προϋπηρεσία	79,70%	65,50%	61,10%	48,30%	67,30%
Total		Count	79	55	54	29	217
		% within προϋπηρεσία	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Ανάλογα αποτελέσματα με τις συσχετίσεις με τη μεταβλητή «προϋπηρεσία» βρέθηκαν στις συσχετίσεις με τη μεταβλητή «ηλικία». Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ως μοναδική πηγή το σχολικό βιβλίο σε μεγαλύτερα ποσοστά από ότι οι νεότεροι συνάδελφοί τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΗΛΙΚΙΑ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 5 (ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝ ΟΙ ΔΑΣΚΑΛΟΙ)

Ερώτηση 5: Σε τι στηρίζεστε για να διδάξετε το μάθημα της ιστορίας		ΗΛΙΚΙΑ				Total
		21-30 ετών	31-40 ετών	41-50 ετών	50+	
Απάντηση 1: Κυρίως στο σχολικό βιβλίο	Count	14	13	28	16	71
	% within ηλικία	21,20%	26,00%	39,40%	53,30%	32,70%
Απάντηση 2: Και σε άλλα εκπαιδευτικά υλικά εκτός από το σχολικό βιβλίο	Count	52	37	43	14	146
	% within ηλικία	78,80%	74,00%	60,60%	46,70%	67,30%
Total	Count	66	50	71	30	217
	% within ηλικία	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

4.4.2 ΤΟ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟΥ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Σε προηγούμενο κεφάλαιο εξετάσαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το χαρακτήρα των σχολικών βιβλίων ιστορίας ως διδακτικά εργαλεία, τη δομή τους και τη δυνατότητα συνδυασμού τους με επιπρόσθετα υλικά/μέσα. Στο παρόν υποκεφάλαιο θα μελετήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων και για το ιδεολογικό περιεχόμενό τους σε σχέση με την εθνική διαπαιδαγώγηση.

Τα αναλυτικά προγράμματα γίνονται πλευρές της ηγεμονίας σε κάθε χώρα, τονίζει ο Apple³⁷⁶ και ο έλεγχός τους συνεπάγεται τον έλεγχο ανθρώπων και κοινωνικών τάξεων³⁷⁷. Ένας από τους τρόπους κοινωνικού ελέγχου μέσω του Α.Π. είναι η απόπειρα κατασκευής μιας «κοινότητας», της εθνικοποίησης του πληθυσμού³⁷⁸. Αυτό απαντάται συχνότερα σε χώρες με ταραγμένο πολιτικό βίο. Ο Peyrot αναφέρει πως στις χώρες της Νοτιοανατολικής Ευρώπης, που εξήλθαν από δικτατορίες (αναφέρει ως παραδείγματα την Πορτογαλία και την Ελλάδα) υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στην εξουσία και τα αναλυτικά προγράμματα της Ιστορίας.³⁷⁹ Πιο συγκεκριμένα, για τα ελληνικά σχολικά βιβλία, η Αβδελά αναφέρει πως ο κυρίαρχος ιστορικός λόγος επιβάλλεται μέσα στα σχολεία παίρνοντας τη μορφή της «κοινά αποδεκτής ιστορικής αλήθειας» γεγονός που αντιτίθεται στην επιστημονική διερεύνηση των γεγονότων³⁸⁰. Η Κασίδου αναφέρει πως το εγχειρίδιο είναι το κύριο μέσο εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος και δεν είναι μόνο παιδαγωγικό μέσο, αλλά και προϊόν διεργασιών σε κοινωνικοπολιτικό επίπεδο.³⁸¹ Οι Κόκκινος και Γατσωτής αναφέρουν την Ελλάδα ως μοναδική εξαίρεση σε ολόκληρη την Ευρώπη, διότι εξακολουθεί να λειτουργεί το κρατικό μονοπώλιο «στον έλεγχο και στη διακίνηση της σχολικής γνώσης».³⁸²

Η ερευνητική πραγματικότητα για τα σχολικά εγχειρίδια παρουσιάζει μια εντυπωσιακή αντίφαση που όμως αντανακλά και την ιδιαιτερότητα της χρήσης τους. Όπως γράφει ο Laville, είναι εντυπωσιακή η σπανιότητα των αναλύσεων και των ερευνών που ασχολούνται με το ιδεολογικό περιεχόμενο των εγχειριδίων.³⁸³ Ο Loewen ισχυρίζεται ότι σε γενικές γραμμές τα βιβλία της σχολικής ιστορίας είναι «αντιεπιστημονικά» και έχουν φτωχή ποιότητα, επειδή βασίζονται στον εθνικισμό και στον τυφλό πατριωτισμό που τα οδηγεί σε υπερβολές, υπεραπλουστεύσεις, ψεύδη και ωραιοποιήσεις³⁸⁴. Ο Ferro, αναφερόμενος στην ιδεολογική χρήση των εγχειριδίων, γράφει πως «οι κυρίαρχες δυνάμεις, πολιτικά κόμματα, ή

³⁷⁶ Apple, M. (1986) ό.π., σελ. 210

³⁷⁷ Apple, M. (1986) ό.π., σελ. 160

³⁷⁸ Apple, M. (1986) ό.π., σελ. 150-151

³⁷⁹ Peyrot, J., (2000) ό.π., σελ. 14

³⁸⁰ Αβδελά, Έ., (1998) ό.π., σελ. 61

³⁸¹ Κασίδου, (2007) ό.π., σελ 534

³⁸² Nakou, I. & Apostolidou, E. (2010) ό.π., σελ 119

³⁸³ Moniot, H. (Επιμ. 1984). *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. Paris: Peter Lang (σελ. 89)

³⁸⁴ Loewen, J. (2007) ό.π., σελ.6

ιδιωτικά συμφέροντα, κατέχουν και χρηματοδοτούν μέσα μαζικής ενημέρωσης και μηχανισμούς αναπαραγωγής των ιδεών, **σχολικά βιβλία** και κινούμενα σχέδια, ταινίες και τηλεοπτικές εκπομπές»³⁸⁵.

Για τη διερεύνηση αυτών των ζητημάτων αναλύσαμε απαντήσεις των ερωτήσεων 15, 16, 18 και 25 των στατιστικών τους συσχετίσεων με μεταβλητές (προϋπηρεσία, πολιτική τοποθέτηση, σπουδές) και παρόμοιων ερωτημάτων από τις συνεντεύξεις. Η ερώτηση 15 ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν ανάμεσα σε τέσσερις επιλογές (εάν τα εγχειρίδια είναι αντικειμενικά, αν διαπνέονται από εθνοκεντρισμό, αν έχουν εκσυγχρονιστεί σε σχέση με το παρελθόν αλλά χρειάζεται να γίνουν πιο αντικειμενικά και εάν έχουν απομακρυνθεί από το στόχο της εθνικής διαπαιδαγώγησης). Η ερώτηση 16 έθετε τρεις επιλογές στους εκπαιδευτικούς (τα εγχειρίδια είναι επαρκή και κατάλληλα, είναι ακατάλληλα και χρειάζονται αλλαγή, κάποια είναι κατάλληλα και κάποια όχι). Η ερώτηση 18 ζητούσε από τους δασκάλους του δείγματος να ιεραρχήσουν από το 1 (ως την πιο σημαντική) ως το 6 (ως τη λιγότερο σημαντική) τις αλλαγές που χρειάζεται να γίνουν στα σχολικά εγχειρίδια. Η ερώτηση 25 ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να εκφράσουν την προτίμησή του για το πιο κατάλληλο είδος σχολικής ιστορίας βάζοντας από 1 στο πιο κατάλληλο είδος έως 3 στο λιγότερο κατάλληλο (τα προτεινόμενα είδη ήταν «μια ιστορία λαών και πολιτισμών», «μια ιστορία της κοινωνίας και των κοινωνικών/ταξικών συγκρούσεων» και «μια καθαρά εθνική ιστορία»).

Η Αδάμου-Ράση, συγκρίνοντας τα βιβλία πριν από τη Μεταπολίτευση με τα πιο σύγχρονα (του 2003), παρατηρεί ότι έχει συντελεστεί κάποια πρόοδος σε ό,τι αφορά την οργάνωση της ύλης με βάση την αντιληπτική και προσληπτική ικανότητα των μαθητών, τις επιθυμίες και τις εμπειρίες τους και την προσπάθεια να γίνουν πιο ευχάριστα και εύχρηστα για εκπαιδευτικούς και μαθητές, χωρίς όμως να έχουν αλλάξει οι βασικές τους κατευθύνσεις³⁸⁶. Με την εκτίμηση αυτή συμφωνεί το 65% των εκπαιδευτικών του δείγματος (ερ. 15) που διάλεξαν την επιλογή 3 της ερώτησης 15 (τα εγχειρίδια της ιστορίας έχουν μεν

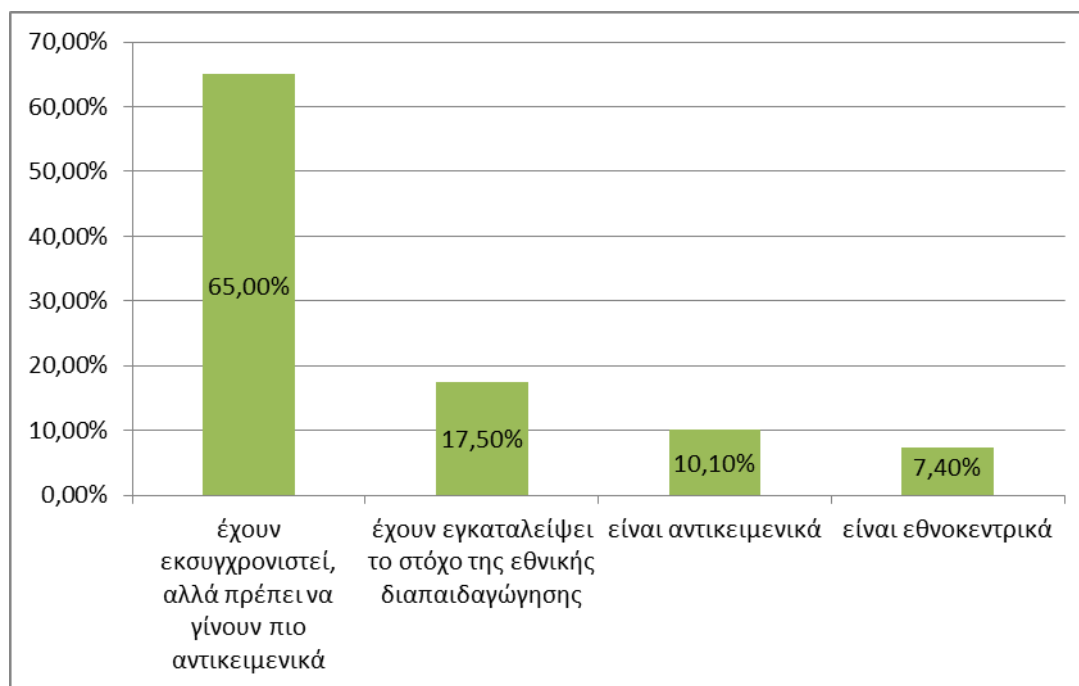
³⁸⁵ Ferro, M., (2000) ό.π., σελ. 9-10

³⁸⁶ Αδάμου-Ράση, Μ. (2004) ό.π., σελ 342

εκσυγχρονιστεί σε σχέση με το παρελθόν, αλλά χρειάζεται να γίνουν πιο αντικειμενικά), θεωρώντας προφανώς ότι ο εκσυγχρονισμός των εγχειριδίων δεν έθιξε σε μεγάλο βαθμό την ιδεολογική/πολιτική τους κατεύθυνση. Αντίθεση με το περιεχόμενο των εγχειριδίων εκφράζει τόσο το 17,50% των εκπαιδευτικών του δείγματος που πιστεύει ότι αυτά έχουν εγκαταλείψει το στόχο της εθνικής διαπαιδαγώγησης, όσο και το 7,40% που εκτιμά ότι τα εγχειρίδια είναι εθνοκεντρικά. Συνολικά, το 90% περίπου των εκπαιδευτικών ζητά αλλαγές/διαφωνεί με το περιεχόμενο των βιβλίων από διαφορετικές οπτικές (το 17,50% θεωρεί πως τα βιβλία έχουν εγκαταλείψει το στόχο της εθνικής διαπαιδαγώγησης, ενώ το 7,40% εκτιμά πως είναι εθνοκεντρικά). Το 10,10% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι τα σχολικά βιβλία παρουσιάζουν αντικειμενικά τα ιστορικά γεγονότα.

ΓΡΑΦΗΜΑ 10

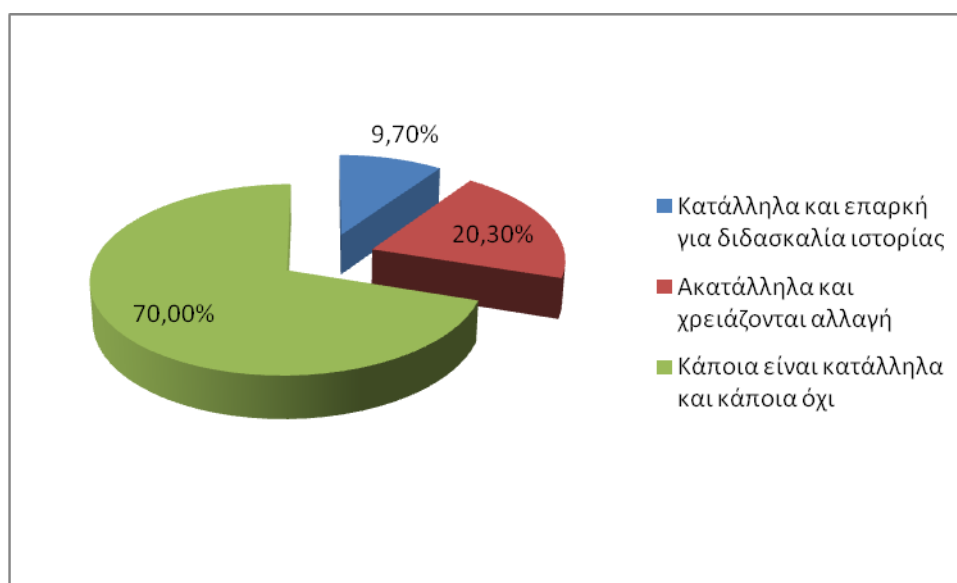
ΕΡΩΤΗΣΗ 15 (ΑΠΟΨΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ)



Το αίτημα της μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών για αλλαγές στα εγχειρίδια που διακρίνεται στις απαντήσεις της ερώτησης 15, απαντάται και στις απαντήσεις της ερώτησης 16 με ανάλογα ποσοστά (το 70% θεωρεί πως κάποια βιβλία είναι κατάλληλα και κάποια όχι, ενώ το 20,30% τα θεωρεί εντελώς ακατάλληλα) (ερ. 16). Μόνο το 9,70% τα θεωρεί συνολικά ως κατάλληλα και επαρκή προς διδασκαλία.

ΓΡΑΦΗΜΑ 11

ΕΡΩΤΗΣΗ 16 (ΕΙΝΑΙ ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ;)



Από τα αποτελέσματα της ερώτησης 15 προκύπτει πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ζητά τα βιβλία της ιστορίας να γίνουν πιο «αντικειμενικά». Ωστόσο, από τις συνεντεύξεις προκύπτει πως υπάρχουν διαφορετικές απόψεις για τον όρο «αντικειμενικό εγχειρίδιο» ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Για μια ομάδα εκπαιδευτικών, αντικειμενικό είναι ένα εγχειρίδιο που είναι «ισορροπημένο» ιδεολογικά. Για κάποιους εκπαιδευτικούς ιδεολογική ισορροπία σημαίνει η συμπερίληψη όλων των ιδεολογικών τάσεων στο εγχειρίδιο, ενώ για άλλους η τήρηση ενός ιδεολογικού «μέτρου».

«Πρέπει να υπάρχει και κάποια ισορροπία. Δηλαδή υπάρχει μια τάση, επειδή η σχολική ιστορία έχει αυτή την εθνικιστική τάση, υπάρχει η άλλη τάση που κι αυτή, όπως με τη Ρεπούση, το πάει το άλλο άκρο» [Δάσκαλος 54 ετών, 32 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Κεντροαριστερά (4)]

Για μια άλλη κατηγορία εκπαιδευτικών, αντικειμενικό είναι ένα πιο «επιστημονικό» εγχειρίδιο που εκπληρώνει τους στόχους της κριτικής παιδαγωγικής, που παρουσιάζει διαφορετικές «όψεις» ενός γεγονότος κι αφήνει τα παιδιά να κρίνουν.

«Να έχει περισσότερη κριτική, αλλά αυτό δεν είναι και πάντα εύκολο. Ίσως μάλιστα στο δημοτικό να είναι και επικίνδυνο. Γι' αυτό ίσως να είναι καλύτερο να είναι αποστασιοποιημένα, να του πεις, αυτό είναι το γεγονός, σκέψου» (Δάσκαλος 42 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (6))

«Να υπάρχουν απόψεις μέσα στα βιβλία ιστορικών πάνω σε αυτά τα γεγονότα που να είναι και αντικρουόμενες. Δηλαδή να μην συμφωνούν όλοι οι ιστορικοί με ένα γεγονός και με τη σημασία αυτού του γεγονότος. Να έχει το γεγονός και απόψεις των ιστορικών πάνω στο γεγονός αυτό, ώστε να μπαίνουν τα παιδιά και σε μια διαδικασία κριτικής της ιστορίας» [Δασκάλα 40 ετών, 15 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (6)]

«Θα παρουσιάζα τις κυριότερες πηγές κι ας είναι και αντικρουόμενες, και μετά τα παιδιά να μελετήσουν τις διαφορετικές οπτικές και να τις καταγράψουν μόνοι τους, να φτιάξουν τη δική τους ιστορία». [Δασκάλα 27 ετών, 5 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (5)]

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί των δύο προαναφερόμενων κατηγοριών ανήκουν στην τάση αυτών που θέλουν η σχολική ιστορία να εκσυγχρονιστεί στο περιεχόμενό της, ακολουθώντας το πρότυπο των εγχειριδίων σε πολλές χώρες της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής.

Μια ομάδα εκπαιδευτικών, ωστόσο, κρίνει ως αντικειμενικά, ή «ουδέτερα» τα βιβλία που έχουν χάσει το «εθνικό τους πνεύμα». Εδώ η ουδετερότητα των εγχειριδίων αναδεικνύεται

ως ένα αρνητικό γεγονός, καθώς από τις συνομιλίες με ορισμένους εκπαιδευτικούς διαπιστώσαμε ότι, κατά την άποψή τους, από τα «αντικειμενικά» βιβλία έχει αφαιρεθεί το εθνικό στοιχείο που θυσιάζεται στο βωμό της πολιτικής ορθότητας.

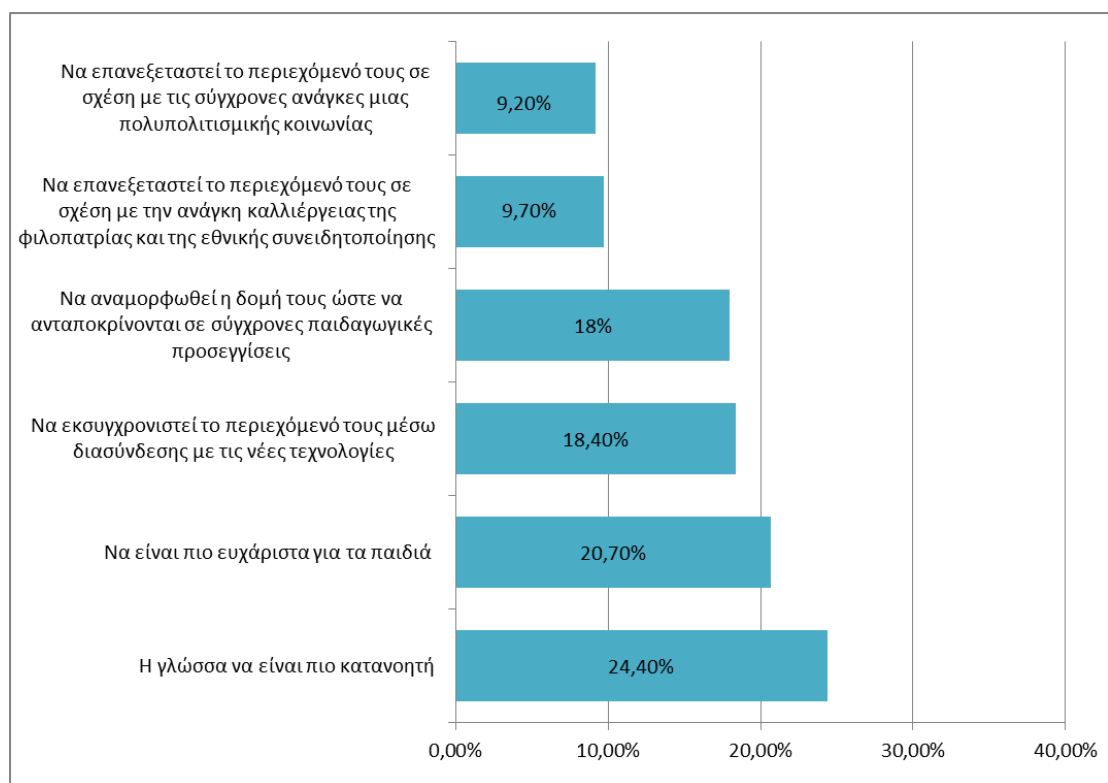
«Κοίταξε, απειλή από μόνα τους δεν είναι, ειδικά αν ο εκπαιδευτικός αυτά τα άψυχα, τα ουδέτερα βιβλία τα ζωογονήσει, τα ζωοδοτήσει με εθνικό πνεύμα». [Δάσκαλος 47 ετών, 23 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στη Δεξιά (9)]

Είδαμε από τα ευρήματα των ερωτήσεων 15 και 16 ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ζητά αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια. Ωστόσο, όπως ακριβώς συνέβη και με τις διαφοροποιήσεις στην ερμηνεία της έννοιας «αντικειμενικό εγχειρίδιο», παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο τις αλλαγές στα εγχειρίδια της ιστορίας.

Από την ανάλυση των ευρημάτων της ερώτησης 18, ιεράρχηση 1 (η υψηλότερη δυνατή), διαπιστώνουμε ότι το συντριπτικά μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών (γύρω στο 80%) ζητούν αλλαγές στα εγχειρίδια σε ό,τι αφορά τη γλώσσα τους (24,4%), την ελκυστικότητα τους (20,7%) και τη διασύνδεσή τους με νέες τεχνολογίες (18,4%), την αναμόρφωση της δομής τους, ώστε να ανταποκρίνονται σε σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (18%). Επίσης, το 9,2% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι πρώτη προτεραιότητα αλλαγών σε σχέση με το εγχειρίδιο της ιστορίας είναι η ανταπόκρισή τους στις σύγχρονες ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Διαπιστώνουμε από τις απαντήσεις ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος θέλουν αλλαγές που σχετίζονται περισσότερο με το εργαλειακό-μεθοδολογικό κομμάτι των βιβλίων, ενώ είναι σημαντικά μικρότερος ο αριθμός που θα ήθελε αλλαγές σε σχέση με το ιδεολογικό τους περιεχόμενο.

ΓΡΑΦΗΜΑ 12

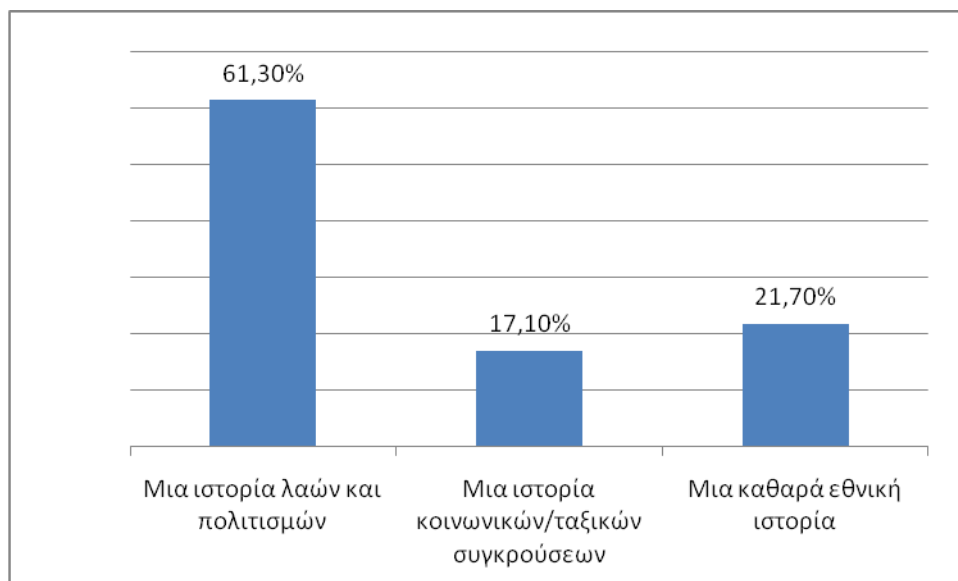
ΕΡΩΤΗΣΗ 18, ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ 1 (Η ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΛΛΑΓΗ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΕΙ ΣΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ).



Αντίστοιχα, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 25 διαπιστώνουμε ότι η μεγάλη πλειονότητα (61,3%) των εκπαιδευτικών προκρίνει μια ιστορία λαών και πολιτισμών και ένα ποσοστό 17,1% των εκπαιδευτικών προτιμά η σχολική ιστορία να περιέχει μια ιστορία της κοινωνίας και των κοινωνικών/ταξικών συγκρούσεων.

ΓΡΑΦΗΜΑ 13

ΕΡΩΤΗΣΗ 25 - ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΕΙΔΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΠΟΥ ΘΑ ΕΠΙΡΕΠΕ ΝΑ ΠΕΡΙΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΙ ΣΕ ΕΝΑ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΒΙΒΛΙΟ (ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ 1 – ΠΙΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ΕΙΔΟΣ)



Τα βιβλία ιστορίας δίνουν υπερβολική έμφαση σε πολεμικά γεγονότα και αγνοούν την καθημερινότητα των ανθρώπων, τόνισαν στις συνεντεύξεις εκπαιδευτικοί του δείγματος.

«Νομίζω ότι οι ημερομηνίες των σημαντικότερων γεγονότων, μαχών κ.λπ. ίσως θα έπρεπε να μπουν σε ξεχωριστό παράθεμα, αλλά το κύριο βιβλίο να ασχολείται με τη ζωή των κοινωνιών στο παρελθόν» [Δάσκαλος 34 ετών, 5 χρόνια προϋπηρεσία, πολιτικά τοποθετείται στην Κεντροαριστερά (4)].

«Ιστορία των λαών, των πολιτισμών, των κοινωνιών, να δίνεται βαρύτητα σ' αυτά, όπως Η ιστορία του λαού των ΗΠΑ του Ζιν, ή ένα βιβλίο ενός Μεξικάνου, Η Ιστορία μέσα από την οπτική της Ενέργειας ενός Μεξικάνου, πολύ καλό βιβλίο, 1000 χρόνια ιστορίας» [Δάσκαλος 42 ετών, 15 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Αριστερά (3)]

«Να βλέπουν μια ιστορία από όλες τις πλευρές, και πολιτικά και πολεμικά και πολιτισμικά. Όμως το πολιτισμικό το έχουμε παραμερίσει λίγο» [Δασκάλα 34 ετών, 5 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (5)].

Η διαφορετική αυτή σχολική ιστορία βοηθά την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών.

«Να υποδεικνύει το κοινό υπόδαφος και τις ιδιαίτερες συνθήκες της ιστορίας των ανθρώπινων πολιτισμών και να παρέχει στον μελλοντικό πολίτη τις βάσεις για να ερμηνεύει κριτικά το παρελθόν και το παρόν»

[Δασκάλα 45 ετών, 16 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Αριστερά (3)].

Κάποιοι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η παρουσίαση της κοινωνικής δομής στην ιστορία βοηθά τους μαθητές να διακρίνουν τις ταξικές αντιθέσεις.

«Όμως λείπει η δομή της κοινωνίας. Και ειδικά σήμερα με την κρίση και τη φτώχεια είναι το πιο εύκολο να κατανοήσουν την ταξική ανάλυση» [Δάσκαλος 50 ετών, 18 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Άκρα Αριστερά (1)]

Μια δεύτερη ομάδα εκπαιδευτικών, ωστόσο, θεωρεί πως τα βιβλία της ιστορίας πρέπει να επικεντρωθούν στο στόχο της εθνικής διαπαιδαγώγησης και να δώσουν έμφαση στην παρουσίαση της εθνικής ιστορίας. Διακρίνουμε, τόσο από το 17,50% όσων διάλεξαν την επιλογή 4 της ερώτησης 15 (τα εγχειρίδια έχουν εγκαταλείψει το στόχο της εθνικής διαπαιδαγώγησης των μαθητών) όσο και από απαντήσεις σε παρόμοιες ερωτήσεις των συνεντεύξεων, μια τάση στους εκπαιδευτικούς που θέλουν αλλαγές, όχι όμως προς την κατεύθυνση του εκσυγχρονισμού των εγχειριδίων και της υιοθέτησης αρχών της κριτικής παιδαγωγικής, αλλά προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της εθνικής διαπαιδαγώγησης. Από εκπαιδευτικούς αυτής της τάσης εκφράζεται η άποψη ότι στα βιβλία κυριαρχεί η άποψη μιας μειοψηφίας που μπορεί να βλάψει την εθνική ταυτότητα. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί εκτιμούν πως ορισμένοι πολιτικοί και διανοούμενοι, κόντρα στις αντιλήψεις της πλειονότητας της κοινωνίας, έχουν τη δύναμη να επιβάλλουν τη δική τους ιδεολογική άποψη στα σχολικά εγχειρίδια. Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί πως η άποψη αυτή δεν προέρχεται από εκπαιδευτικούς μιας και μόνο ιδεολογικής απόχρωσης.

«Κάποια βιβλία μπορεί να απηχούν την αντίληψη κάποιων ισχυρών μειοψηφιών που έρχεται σε μεγάλη αντίθεση με την πλειοψηφία της ελληνικής κοινωνίας» (Δάσκαλος 45 ετών, 20 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Αριστερά (3)].

«Ναι, αποτελούν κάποια (βιβλία) απειλή για την εθνική ταυτότητα. Θυμάσαι τον περίφημο συνωστισμό στη Σμύρνη; Τον θεωρώ τουλάχιστον ανόητο αυτόν που το έγραψε» [Δάσκαλος 38 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στη Δεξιά (8)].

«Στην περίπτωση που κάτι παρουσιάζεται μονοδιάστατα και με τη λογική του δόγματος μπορεί να απειλήσει όχι μόνο την εθνική ταυτότητα αλλά και πολλές άλλες πλευρές της στοιχειώδους δημοκρατικής ομαλότητας» [Δασκάλα 47 ετών, 16 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση Αριστερά (3)]

«Λείπει (από τα βιβλία), ωστόσο, η ζωντάνια, το εθνικό στοιχείο. Είναι μια παράθεση γεγονότων ψυχρή, μηδενοεθνιστική» [Δάσκαλος 47 ετών, 23 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στη Δεξιά (9)].

Η ύπαρξη της τάσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που εκτιμούν ότι τα εγχειρίδια έχουν παρεκκλίνει από τον αρχικό στόχο της εθνικής διαπαιδαγώγησης επιβεβαιώνεται από το εύρημα της ερώτησης 25 που ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να ιεραρχήσουν από 1 (ως το καταλληλότερο) έως 3 (ως το λιγότερο κατάλληλο) είδος ιστορίας. Το 21,7% των εκπαιδευτικών προέκριναν ως καταλληλότερο είδος «μια καθαρά εθνική ιστορία» (Πίνακας 20).

Η ίδια τάση διακρίνεται, σε μικρότερο ποσοστό (ενδεχομένως και λόγω του μεγαλύτερου αριθμού επιλογών σε σχέση με τις ερωτήσεις 15 και 25) και στα ευρήματα από τις απαντήσεις της ερώτησης 18 που ζητούσε την ιεράρχηση των πιο σημαντικών αλλαγών που χρειάζονται τα βιβλία της ιστορίας (πίνακας 20). Την επιλογή 5 («να επανεξεταστεί το περιεχόμενό τους σε σχέση με την ανάγκη καλλιέργειας της φιλοπατρίας και της εθνικής συνειδητοποίησης») επιλέγει με 1 (την υψηλότερη ιεράρχηση) μόλις το 9,7% των εκπαιδευτικών.

Στο συγκεκριμένο σημείο του κεφαλαίου έχει σημασία να δούμε τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στο εσωτερικό του δείγματος ως προς ορισμένες βασικές μεταβλητές. Σε γενικές γραμμές εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης προϋπηρεσίας δείχνουν να εμπιστεύονται

περισσότερο (σε σύγκριση με τους νεότερους συναδέλφους τους) τα σχολικά βιβλία (το 27,60% των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 30 ετών τα θεωρεί κατάλληλα σε αντίθεση με το μόλις 3,80% των καινούριων εκπαιδευτικών). Αντιστοίχως, το 77% των καινούριων εκπαιδευτικών ζητά εν μέρει αλλαγές στα βιβλία έναντι του 48% των πιο παλιών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 16 (ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑΣ)

Ερώτηση 16: Κατά τη γνώμη σας τα σχολικά εγχειρίδια:		ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ				Total
		0-10 έτη	11-20 έτη	21-30 έτη	30+ έτη	
Απάντηση 1: Είναι επαρκή και κατάλληλα για τη διδασκαλία του μαθήματος	Count	3	4	6	8	21
	% within προϋπηρεσία	3,80%	7,30%	11,10%	27,60%	9,70%
Απάντηση 2: Είναι ακατάλληλα και χρειάζονται αλλαγές	Count	15	14	8	7	44
	% within προϋπηρεσία	19,00%	25,50%	14,80%	24,10%	20,30%
Απάντηση 3: Κάποια είναι κατάλληλα και κάποια όχι	Count	61	37	40	14	152
	% within προϋπηρεσία	77,20%	67,30%	74,10%	48,30%	70,00%
Total	Count	79	55	54	29	217
	% within προϋπηρεσία	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία σε πολύ μεγάλο ποσοστό (73,40%) ιεραρχούν ως το πιο σημαντικό (ιεράρχηση 1) είδος σχολικής ιστορίας μια ιστορία λαών και πολιτισμών (ερώτηση 25, επιλογή α). Η τάση αυτή βαίνει μειούμενη όσο ανεβαίνουν τα έτη προϋπηρεσίας και φτάνει στο μόλις 37,90% των εκπαιδευτικών με υπηρεσία άνω των 30 ετών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 25 (ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ)

Ερώτηση 25: Ιεραρχήστε από 1-3 το σημαντικότερο είδος ιστορίας στη δομή ενός σχολικού βιβλίου			ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ				Total
			0-10 έτη	11-20 έτη	21-30 έτη	30+ έτη	
Απάντηση	Απάντηση 25 α: Μια ιστορία λαών και πολιτισμών (Ιεράρχηση 1)	Count	58	35	29	11	133
		% within προϋπηρεσία	73,40%	63,60%	53,70%	37,90%	61,30%

Πάνω από τους μισούς (57%) εκπαιδευτικούς της κατηγορίας 0-10 έτη θεωρούν την καθαρά εθνική ιστορία ως το λιγότερο σημαντικό είδος για τα σχολικά εγχειρίδια.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 25 (ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ)

Ερώτηση 25: Ιεραρχήστε από 1-3 το σημαντικότερο είδος ιστορίας στη δομή ενός σχολικού βιβλίου		ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ				Total
		0-10 έτη	11-20 έτη	21-30 έτη	30+ έτη	
Απάντηση 25γ: Μια καθαρά εθνική ιστορία (Ιεράρχηση 1)	Count	8	11	14	14	47
	% within προϋπηρεσία	10,10%	20,00%	25,90%	48,30%	21,70%
Απάντηση 25γ: Μια καθαρά εθνική ιστορία (Ιεράρχηση 2)	Count	26	19	13	7	65
	% within προϋπηρεσία	32,90%	34,50%	24,10%	24,10%	30,00%
Απάντηση 25γ: Μια καθαρά εθνική ιστορία (Ιεράρχηση 3)	Count	45	25	27	8	105
	% within προϋπηρεσία	57,00%	45,50%	50,00%	27,60%	48,40%

Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 30 ετών ιεραρχούν ως το σημαντικότερο (ιεράρχηση 1) είδος ιστορίας που θα έπρεπε να περιλαμβάνεται στα σχολικά

βιβλία μια «καθαρά εθνική ιστορία». Πάνω από τους μισούς (57%) αντίθετα εκπαιδευτικούς της κατηγορίας 0-10 έτη θεωρούν την καθαρά εθνική ιστορία ως το λιγότερο σημαντικό είδος για τα σχολικά εγχειρίδια. Τα ευρήματα των συσχετίσεων της ερώτησης 25, όπως απεικονίζεται στον πίνακα 19, ενισχύουν τη μέχρι τώρα στατιστική εικόνα που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία εκφράζουν πιο συντηρητικές, πιο δασκαλοκεντρικές και πιο εθνοκεντρικές αντιλήψεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 15

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 25 (ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ)

Ερώτηση 25: Ιεραρχήστε από 1-3 το σημαντικότερο είδος ιστορίας στη δομή ενός σχολικού βιβλίου		ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ				Total
		0-10 έτη	11-20 έτη	21-30 έτη	30+ έτη	
Απάντηση 25γ: Μια καθαρά εθνική ιστορία (Ιεράρχηση 1)	Count	8	11	14	14	47
	% within προϋπηρεσία	10,10%	20,00%	25,90%	48,30%	21,70%
Απάντηση 25γ: Μια καθαρά εθνική ιστορία (Ιεράρχηση 2)	Count	26	19	13	7	65
	% within προϋπηρεσία	32,90%	34,50%	24,10%	24,10%	30,00%
Απάντηση 25γ: Μια καθαρά εθνική ιστορία (Ιεράρχηση 3)	Count	45	25	27	8	105
	% within προϋπηρεσία	57,00%	45,50%	50,00%	27,60%	48,40%

Αλλαγή των εγχειριδίων στην κατεύθυνση της ενίσχυσης των στοιχείων της εθνικής διαπαιδαγώγησης ζητούν σε μεγαλύτερα ποσοστά εκπαιδευτικοί που τοποθετούν τον εαυτό τους στο δεξί άκρο του πολιτικού άξονα. Οι εκπαιδευτικοί που τοποθετούνται δεξιότερα από το μέσο του άξονα (από 6 έως και 10 στον άξονα της πολιτικής τοποθέτησης) θεωρούν ιεραρχικά ως πρώτιστο στόχο των εγχειριδίων την εθνική διαπαιδαγώγηση σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι οι εκπαιδευτικοί που τοποθετούν τον εαυτό τους από 2 έως 5. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 16 (συσχέτιση ερώτησης 18 με τη μεταβλητή «πολιτική τοποθέτηση»), οι εκπαιδευτικοί με τοποθέτηση 6 θεωρούν ως κύριο στόχο των εγχειριδίων την εθνική διαπαιδαγώγηση σε ποσοστό 19,2%, οι εκπαιδευτικοί με τοποθέτηση 7 σε

ποσοστό 26,9% και οι εκπαιδευτικοί με τοποθέτηση 8 σε ποσοστό 19,2%. Τα ποσοστά αντιστοίχως για τους εκπαιδευτικούς με τοποθέτηση 2, 3, 4 και 5 είναι 0%, 7,7%, 2,7% και 3,1%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 16

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 18 (ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ)

Ερώτηση 18: Ιεραρχήστε από το 1 ως την πιο σημαντική έως το 6 ως τη λιγότερη σημαντική τις αλλαγές που χρειάζεται να γίνουν στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας.		ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ									Total
		2	3	4	5	6	7	8	9	10	2
Απάντηση ε: Να επανεξεταστεί το περιεχόμενο τους σε σχέση με την ανάγκη καλλιέργειας της φιλοπατρίας και της εθνικής συνειδητοποίησης	Count	0	2	1	2	5	7	4	0	0	21
	% within ιδεολογία	0,00 %	7,70 %	2,70 %	3,10 %	19,20 %	26,90 %	18,20 %	0,00 %	0,00 %	9,70 %

Η επιλογή στ της ερώτησης 18 για τις αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια αναφέρεται σε επανεξέταση του περιεχομένου τους σε σχέση με τις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Διαπιστώνουμε από τα ευρήματα μια διαφοροποιημένη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που τοποθετούνται στο δεξί άκρο του άξονα πολιτικής τοποθέτησης από αυτούς που τοποθετούνται στα αριστερά. Η επιλογή 18 στ ιεραρχήθηκε ως η πιο σημαντική (ιεράρχηση 1) από σημαντικά υψηλότερα ποσοστά εκπαιδευτικών που τοποθετούνται από 2 έως 5 σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς που τοποθετούνται από 6 έως 10 (από 12,50% έως 22,20% στους «αριστερούς» εκπαιδευτικούς, από 0% έως 7,70% στους «δεξιούς» εκπαιδευτικούς). Βέβαια το δείγμα για τη συγκεκριμένη ερώτηση είναι εξαιρετικά μικρό (20 εκπαιδευτικοί) για να βγει ξεκάθαρο συμπέρασμα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 17

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 18 (ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ)

Ερώτηση 18: Ιεραρχήστε από το 1 ως την πιο σημαντική έως το 6 ως τη λιγότερη σημαντική τις αλλαγές που χρειάζεται να γίνουν στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας.		ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ									Total 1
		2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Απάντηση στ: Να επανεξεταστεί το περιεχόμενό τους σε σχέση με τις σύγχρονες ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Ιεράρχηση 1)	Count	2	3	4	8	2	1	0	0	0	20
	% within ιδεολογία	22,20%	11,50%	10,80%	12,50%	7,70%	3,80%	0,00%	0,00%	0,00%	9,20%
Απάντηση στ: Να επανεξεταστεί το περιεχόμενό τους σε σχέση με τις σύγχρονες ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Ιεράρχηση 6)	Count	1	3	6	15	8	13	13	5	0	64
	% within ιδεολογία	11,10%	11,50%	16,20%	23,40%	30,80%	50,00%	59,10%	83,30%	0,00%	29,50%
Total	Count	9	26	37	64	26	26	22	6	1	217

Τέλος, η συσχέτιση της ερώτησης 25 (είδος ιστορίας για τα σχολικά εγχειρίδια) με τις σπουδές των εκπαιδευτικών έδειξε ότι την επιλογή γ (μια καθαρά εθνική ιστορία) επιλέγουν ελάχιστοι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (5% ως πρώτη ιεράρχηση) σε σύγκριση με το 35,70% των πτυχιούχων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και το 24,50% των πτυχιούχων ΠΤΔΕ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 18

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΣΠΟΥΔΕΣ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 25 (ΕΙΔΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ)

Ερώτηση 25: Ιεραρχήστε από 1-3 το σημαντικότερο είδος ιστορίας στη δομή ενός σχολικού βιβλίου			ΣΠΟΥΔΕΣ		
			Πτυχίο Ακαδημίας	ΠΤΔΕ/Εξομοίωση	Μεταπτυχιακός Τίτλος
q25c	Απάντηση 25γ: Μια καθαρά εθνική ιστορία (Ιεράρχηση 1)	Count	5	40	2
		% within σπουδές	35,70%	24,50%	5,00%

Είδαμε στα προηγούμενα υποκεφάλαια τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα και το ιδεολογικό περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων. Στο επόμενο υποκεφάλαιο θα διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ιστορία ως επιστήμη καθώς και για τους στόχους και τους σκοπούς του μαθήματος.

4.5 Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΩΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ Η ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΚΟΠΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Σε προηγούμενη ενότητα αναφέραμε ότι αρκετοί ερευνητές θεωρούν πως συχνά η σχολική ιστορία είναι «αντιεπιστημονική», καθώς περιέχει ψεύδη και ωραιοποιήσεις στο όνομα του «πατριωτισμού»³⁸⁷ και πως εξυπηρετεί συμφέροντα των κυρίαρχων δυνάμεων της κοινωνίας³⁸⁸. Θεωρήσαμε, επομένως, χρήσιμο να διερευνήσουμε ποια είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ιστορία ως επιστήμη. Θελήσαμε, επίσης, να διαπιστώσουμε εάν ο τρόπος που οι ίδιοι ιεραρχούν τους σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος, επιβεβαιώνει το ρόλο της σχολικής ιστορίας ως ενός αντικειμένου που προωθεί το στόχο της εθνικής διαπαιδαγώγησης και της αναπαραγωγής των κυρίαρχων αντιλήψεων στην κοινωνία, ή εάν επιχειρείται η αναθεώρηση του ρόλου αυτού προς την κατεύθυνση της επιστημονικής ιστορίας και της κριτικής παιδαγωγικής.

Για να εξετάσουμε τα ζητήματα αυτά, αναλύσαμε τα ευρήματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις 20, 21 και 22 του ερωτηματολογίου, τις συσχετίσεις με μεταβλητές (προϋπηρεσία) και παρόμοιες απαντήσεις στις συνεντεύξεις. Η ερώτηση 20 ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να ιεραρχήσουν από 1 (ως τον πιο σημαντικό) έως 3 (έως το λιγότερο σημαντικό) τους παράγοντες που επιδρούν στο περιεχόμενο του μαθήματος της ιστορίας (η επιστήμη της ιστορίας και η εξέλιξή της, ιδεολογικοί παράγοντες, παιδαγωγικοί παράγοντες). Η ερώτηση 21 ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν, εάν η ιστορία κατά την εκτίμησή τους βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα, εάν είναι επιστήμη που ασχολείται με τη γνώση του παρελθόντος, ή εάν είναι τρόπος διαφύλαξης του περιβάλλοντος στο οποίο αναπτύσσεται ένα έθνος. Η ερώτηση 22 καλούσε τους εκπαιδευτικούς να ιεραρχήσουν από το 1 (ως τον πιο σημαντικό) έως το 7 (ως το λιγότερο σημαντικό) τους σκοπούς του μαθήματος της ιστορίας (γνώση του ιστορικού παρελθόντος, εμπλουτισμός γενικών γνώσεων, καλλιέργεια εθνικής συνείδησης και ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας, κατανόηση του ιστορικού χρόνου, ανάπτυξη κριτικής σκέψης των μαθητών, διαμόρφωση άποψης για τη μακροαίωνα πορεία του ελληνικού έθνους, επαφή με την ιστορία και τους πολιτισμούς άλλων λαών).

³⁸⁷ Loewen, J. (2007) ό.π., σελ.6

³⁸⁸ Ferro, M. (2000) ό.π., σελ. 9-10

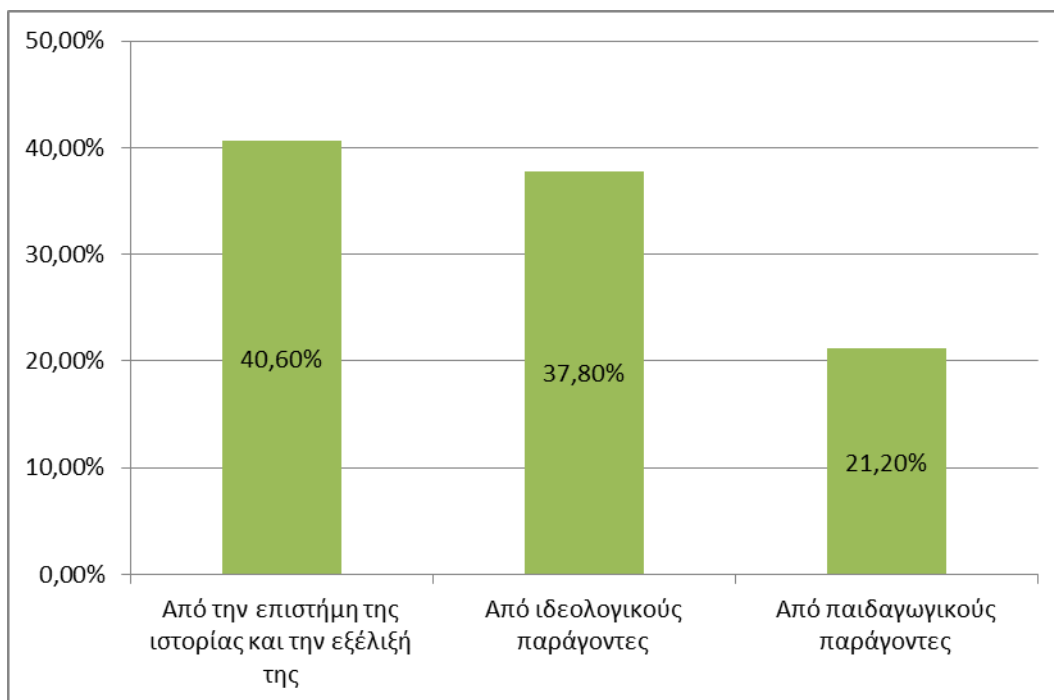
Από τις απαντήσεις στην ερώτηση 20 διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί περίπου σε ίσους αριθμούς εκτιμούν πως η σχολική ιστορία επηρεάζεται τόσο από τις εξελίξεις στην επιστήμη της ιστορίας (40,6%), όσο και από ιδεολογικούς παράγοντες (37,8%). Αυτό το εύρημα συγκλίνει με τις επισημάνσεις ερευνητών ότι η ελληνική σχολική ιστορία και το περιεχόμενό της επηρεάζεται κυρίως από την ανάγκη προάσπισης της εθνικής μυθολογίας και της εθνικής καθαρότητας, άρα από ιδεολογικούς λόγους, δεν αποτυπώνει όμως την άποψη των ερευνητών ότι οι εξελίξεις της ιστορίας ως επιστήμης δεν εκφράζονται ιδιαίτερα στα σχολικά βιβλία³⁸⁹. Ωστόσο, θεωρούν πως το περιεχόμενο της σχολικής ιστορίας επηρεάζεται λιγότερο από παιδαγωγικούς παράγοντες (21,2%), επιβεβαιώνοντας το συμπέρασμα της Γκόλια που περιγράφει τον φρονηματιστικό χαρακτήρα του μαθήματος, το οποίο έχει ως κεντρικό στόχο να ανταποκριθεί στην εκπλήρωση του καθήκοντος της εθνικοπολιτικής διαπαιδαγώγησης.³⁹⁰

ΓΡΑΦΗΜΑ 14

ΕΡΩΤΗΣΗ 20 - ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΥΝ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ (ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ 1)

³⁸⁹ Κόκκινος Γ. (2007) ό.π., σελ 37-42

³⁹⁰ Γκόλια, Π. (2011) ό.π., σελ. 295



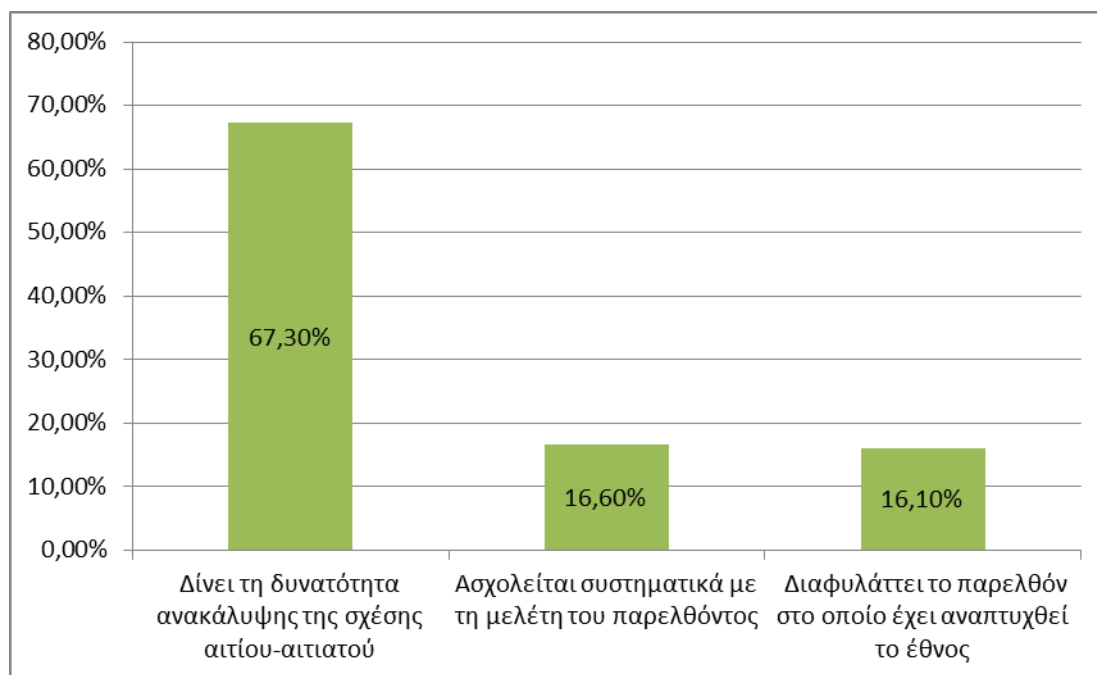
Αρκετοί έλληνες ερευνητές εκτιμούν πως ο δάσκαλος του ελληνικού δημοτικού σχολείου, λόγω ανεπαρκούς εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο και λόγω έλλειψης ειδίκευσης ή επιμόρφωσης, δεν έχει εντρυφήσει στις επιστημολογικές αναζητήσεις της ιστορίας και της διδακτικής της, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να απεμπλακεί από παραδοσιακές αντιλήψεις που έχει δομήσει από την εποχή που ο ίδιος φοιτούσε στο σχολείο³⁹¹ και ότι εμφανίζει δυσκολία κατανόησης της οργανικής διασύνδεσης ανάμεσα στη σχολική ιστορία και στην επιστήμη και στις μεθόδους της ιστοριογραφίας.³⁹² Εντούτοις η έρευνά μας έδειξε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (67,3%) κρίνουν την ιστορία ως την επιστήμη που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύπτουν σχέσεις αίτιου-αιτιατού και να χρησιμοποιούν τους «νόμους» της για να ερμηνεύουν το μέλλον (ερ. 21).

³⁹¹ Γατσωτής, Π. (2004) ό.π., σελ 568

³⁹² Κόκκινος Γ. – Γατσωτής Π. (2007) ό.π., σελ 424-425

ΓΡΑΦΗΜΑ 15

ΕΡΩΤΗΣΗ 21 (ΠΩΣ ΚΡΙΝΕΤΕ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΩΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗ;)



Είναι, βέβαια, διακριτή η άποψη μέσα στο δείγμα σύμφωνα με την οποία κύριος ρόλος της σχολικής ιστορίας είναι η καλλιέργεια της αγάπης για την πατρίδα και της πίστης για το έθνος.

Σύμφωνα με την Αβδελά, στόχος των Αναλυτικών Προγραμμάτων της ιστορίας είναι από τη μια η προώθηση της κατανόησης των αιτιωδών σχέσεων της ιστορίας και από την άλλη η εθνική διαπαιδαγώγηση μέσω του τονισμού της συνέχειας του ελληνικού έθνους και της καλλιέργειας εθνικού φρονήματος³⁹³.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 21 προκύπτουν δύο κύριες τάσεις. Ένα τμήμα των ερωτηθέντων υποστηρίζει το ρόλο της ιστορίας ως αντικειμένου που εξυπηρετεί το στόχο της κριτικής παιδαγωγικής, ενώ ένα άλλο προκρίνει το ρόλο του μαθήματος ως εργαλείου εθνικής διαπαιδαγώγησης και ενίσχυσης της μνήμης.

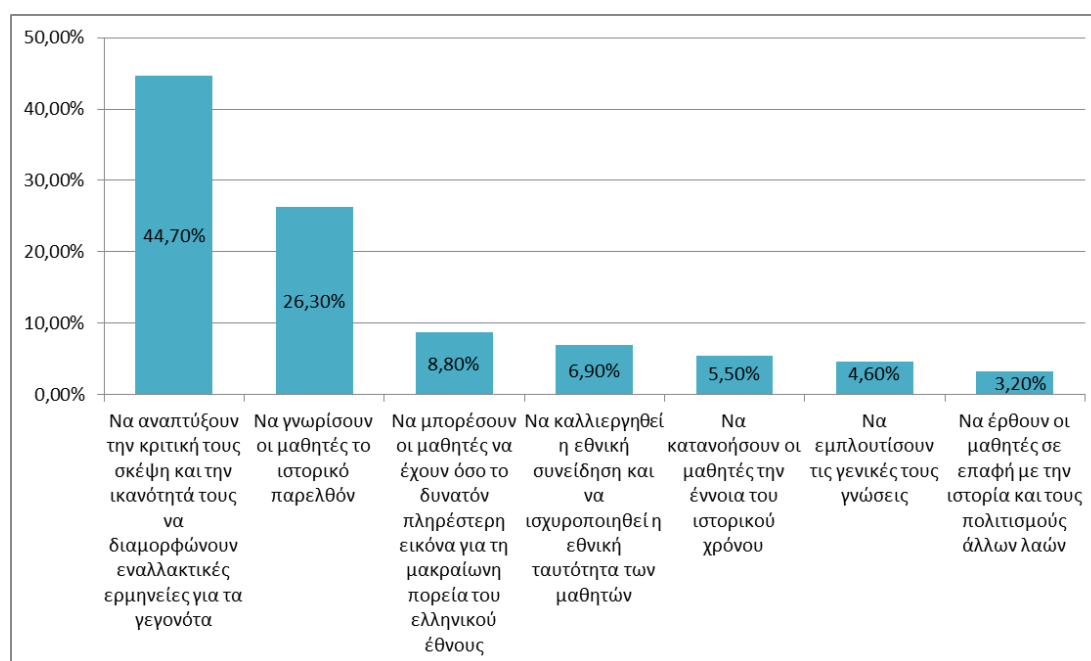
³⁹³ Αβδελά Ε. (1998) ό.π., σελ. 24-25

Η άποψη των εκπαιδευτικών ότι η ιστορία δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να οξύνουν την κριτική τους αντίληψη ήταν πρώτη σε προτιμήσεις στην ερώτηση 21. Αντιστοίχως διαπιστώνουμε από τις απαντήσεις στην ερώτηση 22 ότι το 44,7% των εκπαιδευτικών ιεραρχεί ως σημαντικότερο σκοπό του μαθήματος της ιστορίας την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και της διαμόρφωσης εναλλακτικών ερμηνειών για τα γεγονότα. Σημαντικός είναι, από την άλλη, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που ιεραρχεί ως σημαντικότερους στόχους της ιστορίας όσους συνδέονται με τη συντήρηση της ιστορικής μνήμης και την εθνική διαπαιδαγώγηση. Η απάντηση ότι κύριος σκοπός της σχολικής ιστορίας είναι η γνωριμία των μαθητών με το ιστορικό παρελθόν βρίσκεται στη δεύτερη θέση των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών με 26,3% και ακολουθούν στην τρίτη θέση (8,8%) η απάντηση «να μπορέσουν οι μαθητές να έχουν όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα για τη μακραίωνη πορεία του ελληνικού έθνους» και στην τέταρτη (6,9%) η απάντηση «να καλλιεργηθεί η εθνική συνείδηση και να ισχυροποιηθεί η εθνική ταυτότητα των μαθητών».

Από τα ευρήματα της ερώτησης 22 διαπιστώνουμε ότι διαγράφονται τρεις τάσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους σκοπούς της ιστορίας. Η άποψη που προκρίνει το ρόλο της ιστορίας ως εργαλείου κριτικής σκέψης, η άποψη ότι η ιστορία οφείλει να μελετά το παρελθόν και η άποψη ότι η ιστορία πρέπει να προβάλλει την πορεία του έθνους και να συντελεί στην ενίσχυση της εθνικής συνείδησης. Η δεύτερη τάση (της μελέτης του παρελθόντος) δύναται να συνδυαστεί με την τρίτη, καθώς η σχολική ιστορία τείνει να προβάλλει ως ιστορικό παρελθόν τη μακραίωνη ιστορία του έθνους.

ΓΡΑΦΗΜΑ 16

ΕΡΩΤΗΣΗ 22 - ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΚΥΡΙΩΝ ΣΚΟΠΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ (ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ 1)



Στις απαντήσεις των ερωτημάτων των συνεντεύξεων διακρίναμε κυρίως την πρώτη και την τρίτη τάση (την ιστορία ως μέσο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και ως εργαλείο εθνικής διαπαιδαγώγησης).

Η μια ομάδα δασκάλων προκρίνει ως κύριο σκοπό της σχολικής ιστορίας την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών και την ανακάλυψη των αιτιωδών σχέσεων και κανόνων μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος.

«Για μένα, βασικός στόχος είναι η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας. Για μένα είναι το βασικότερο. Να μπορούν τα παιδιά να κρίνουν, να μαθαίνουν, αλλά και να κρίνουν τι κρύβεται πίσω από τα γεγονότα». (Δάσκαλος 47 ετών, 23 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Αριστερά (2)].

«Να φέρνει το παρελθόν στο παρόν, στο τώρα. Να αναπτύσσει κριτική σκέψη, το ενδιαφέρον για τις ζωές των κοινωνιών του παρελθόντος» (Δάσκαλος 50 ετών, 18 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Άκρα Αριστερά (1)].

Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το ίδιο το αντικείμενο της ιστορίας έχει τη λογική της επανάληψης όμοιων γεγονότων, την ύπαρξη κάποιων «κανόνων» που ενδεχομένως να βοηθούν τους μαθητές στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τα ιστορικά γεγονότα.

«Να γνωρίζουν γεγονότα του παρελθόντος, ώστε να κρίνουν καλύτερα το παρόν και να προβλέπουν το μέλλον» (Δασκάλα 30 ετών, 7 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Αριστερά (3)]

«Να αρχίσουν να καταλαβαίνουν τα παιδιά πως, ναι μεν, η ιστορία δεν επαναλαμβάνεται αλλά υπάρχουν κάποιοι κανόνες. Κάποιοι κανόνες και κάποια γεγονότα ναι μεν δεν επαναλαμβάνονται αυτούσια, αλλά κάποιες καταστάσεις επαναλαμβάνονται». [Δάσκαλος 42 ετών, 15 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Αριστερά (3)]

Η δεύτερη ομάδα εκπαιδευτικών πιστεύει πως κύριος σκοπός του μαθήματος της ιστορίας είναι η εθνική διαπαιδαγώγηση μέσω της καλλιέργειας της εθνικής συνείδησης και της αγάπης προς το έθνος. Η καλλιέργεια της αγάπης για το έθνος γίνεται μέσα από την παρουσίαση της μακραινής πορείας του μέσα στο χρόνο. Το έθνος παρουσιάζεται σε κάποιες περιπτώσεις με «ανθρώπινη» υπόσταση, ως ένα ον που έχει λαμπρά επιτεύγματα, αλλά κάνει και σφάλματα. Ο ανθρωπομορφισμός του έθνους μέσω της σχολικής ιστορίας προφανώς βοηθά την ταύτιση των μαθητών μαζί του και την σταδιακή μεταμόρφωσή του από μια αφηρημένη, φαντασιακή έννοια σε κάτι απτό, ζωντανό. Σημειώνουμε εδώ ότι οι

εκπαιδευτικοί του δείγματος που θεωρούν ως κύριο σκοπό της ιστορίας την εθνική διαπαιδαγώγηση δεν προέρχονται από τον ίδιο πολιτικό χώρο.

«Ο κυριότερος στόχος είναι να καλλιεργεί την εθνική αυτογνωσία. Η αγάπη προς το έθνος έρχεται από την αγάπη για τον εαυτό, όταν τον γνωρίσεις. Όταν μάθεις τι έχει τραβήξει αυτός ο τόπος, ακόμη και τι χαζομάρες έχει κάνει, αν μη τι άλλο τον πονάς και ενδιαφέρεσαι γι' αυτόν» [Δάσκαλος 38 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στη Δεξιά(8)].

«Σκοπός της είναι να γνωρίσουν τα παιδιά την πορεία τους, την πορεία του έθνους, την πορεία του λαού, την προσωπική και την οικογενειακή τους πορεία» [Δάσκαλος 46 ετών, 23 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Αριστερά (2)].

Η «εθνική» αυτογνωσία προϋποθέτει και το διαχωρισμό από τους Εθνικούς Άλλους, τους «ξένους». Συχνά, ο λόγος των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι φορτισμένος όχι μόνο εναντίον των ξένων, αλλά και των εγχώριων «εχθρών» του ελληνικού πολιτισμού

«(Σκοπός του μαθήματος) πρώτα απ' όλα, της εθνικής αυτογνωσίας. Είναι πολύ καλό να έχουμε επίγνωση του πολιτισμού του οποίου είμαστε φορείς, παρά την αντιπροπαγάνδα των παράσιτων. Η γνώση του παρελθόντος είναι ο θύλακας της προσωπικής, κοινωνικής και εθνικής αξιοπρέπειας» [Δάσκαλος 38 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στη Δεξιά (8)].

Επίσης, όπως έχει παρατηρήσει ο Κόκκινος³⁹⁴ και η Αβδελά³⁹⁵, η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το μάθημα της ιστορίας ως ενός αντικειμένου που επικεντρώνεται στο εθνικό αφήγημα συνοδεύεται και από την έκφραση της άποψης ότι η σχολική ιστορία θα πρέπει να λειτουργεί και φρονηματιστικά.

³⁹⁴ Κόκκινος Γ.& Γατσωτής Π. (2007) ό.π., σελ 424-425

³⁹⁵ Αβδελά Ε. (1998) ό.π., σελ. 24

«Να αποκτήσουν συνείδηση του ποιος είσαι σαν λαός. Έχουμε πολλά χρόνια ιστορίας. Δεν μπορεί ο Γερμανός να θαυμάζει την Ελλάδα και τα επιτεύγματά της και εμείς να μην ξέρουμε την ιστορία μας. Άρα να μάθουμε τις ρίζες μας σαν λαός δηλαδή, να αποκτήσουμε εθνική ταυτότητα και να καταλάβουμε την προσφορά μας στο παγκόσμιο γίγνεσθαι» [Δάσκαλος 55 ετών, 30 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Κεντροαριστερά (4)]

«Να αποκτήσουν ιστορική συνείδηση. Να έχουν γνώση της ιστορίας τους και να έχουν συνείδηση ποιανού έθνους, ποιανού κράτους είναι πολίτες. Ποια είναι η θέση τους στον κόσμο. Να διδαχθούν από τα λάθη του παρελθόντος για να μην τα επαναλάβουν στο μέλλον» [Δάσκαλος 42 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσία, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (6)].

Στην πρώτη ομάδα κατατάσσουμε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι σε ερώτηση που τους τέθηκε για το αν κύριος στόχος της διδασκαλίας του μαθήματος θα πρέπει να είναι η καλλιέργεια της αγάπης για το έθνος απάντησαν πως δεν θα έπρεπε να είναι καν στόχος της ιστορίας αυτός, διότι πίσω από το στόχο αυτό κρύβεται η απόπειρα της εξουσίας για τη διαμόρφωση μιας εθνοκεντρικής ταυτότητας. Οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν αυτές τις αντιλήψεις, τουλάχιστον από το μικρό δείγμα των συνεντεύξεων, αυτοπροσδιορίζονται ως αριστεροί ως προς την πολιτική τους τοποθέτηση.

«Η ιστορία χρησιμοποιείται ως ιδεολογικός μηχανισμός και επιχειρείται μέσω αυτής η ασυνείδητη χειραγώγηση και η διαμόρφωση της ταυτότητας του πολίτη» [Δασκάλα 45 ετών, 16 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση (3)].

«Όχι, όχι, δεν νομίζω ότι στόχος της ιστορίας πρέπει να είναι μόνο αυτός. Χρειάζεται να αγαπάς την πατρίδα σου, αλλά φοβάμαι ότι με τη συνδρομή της ιστορίας μπορεί να ξεστρατίσει το θέμα σε εθνικιστικά μονοπάτια» [Δάσκαλος 45 ετών, 20 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση (3)].

Κριτικά απέναντι στη στόχευση της εθνικής διαπαιδαγώγησης του μαθήματος της ιστορίας στάθηκαν εκπαιδευτικοί που τόνισαν ότι η διδασκαλία του ενιαίου και αδιαίρετου έθνους είναι αδύνατη, όταν τα εθνικά σύμβολα χρησιμοποιούνται τόσο από αγωνιστές της

δημοκρατίας όσο και από οπαδούς του ολοκληρωτισμού, ή όταν μέσα στην περίοδο της κρίσης η έννοια της ισχυρής πατρίδας καταρρέει.

«Αυτό είναι μια μεγάλη απάτη. Τι είναι η πατρίδα μας; Κοίταξε να δεις, το τανκ που έμπαινε στο Πολυτεχνείο είχε την ελληνική σημαία και οι φοιτητές που ήταν από πίσω είχαν την ελληνική σημαία. Οι γερμανοτσολιάδες είχαν την ελληνική σημαία και οι αντιστασιακοί είχαν την ελληνική σημαία. Άρα υπάρχουν τουλάχιστον δύο Ελλάδες, δύο διαφορετικοί κόσμοι». [Δάσκαλος 47 ετών, 23 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Αριστερά (2)]

«Το θεωρώ αστείο, να σου πω την αλήθεια, να λέμε ότι σκοπός της ιστορίας είναι η αγάπη για την πατρίδα, τη στιγμή που τα παιδιά καθημερινά βλέπουνε το αντίθετο παράδειγμα. Επειδή και τα παιδιά δεν φυτρώνουν ζαφνικά, μεγαλώνουν μέσα σε οικογενειακά περιβάλλοντα, το θεωρώ απίθανο να μη γίνονται συζητήσεις μέσα σε ένα οικογενειακό περιβάλλον κι ειδικά σ' αυτή τη χρονική περίοδο, για την κατάσταση μέσα στη πατρίδα, για το ποιοι είναι προδότες, ποιοι δεν είναι, ποιοι κάνουν καλό, ποιοι δεν κάνουν» [Δασκάλα 40 ετών, 15 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (6)]

Την απάντηση ότι η επιστήμη της ιστορίας προκρίνει σχέση αιτίου-αιτιατού προτιμά η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών όλων των ηλικιακών κατηγοριών πλην της κατηγορίας των εκπαιδευτικών με περισσότερα από 30 χρόνια υπηρεσίας. Αντιστοίχως αναλογικά λιγότεροι εκπαιδευτικοί (σε σχέση με αυτούς με μικρότερη προϋπηρεσία) με μεγάλη προϋπηρεσία θεωρούν ότι η ιστορία είναι μια επιστήμη που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύπτουν τη σχέση αιτίου – αιτιατού. Και από τα δύο αυτά ευρήματα μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία είναι φορείς διαφορετικών αντιλήψεων για την ιστορία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 19

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 21 (ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΩΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗ)

Ερώτηση 21: Η ιστορία κατά την εκτίμησή	ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	Total
--	--------------------	-------

σας		0-10 έτη	11-20 έτη	21-30 έτη	30+ έτη	
Απάντηση 1: Επιστήμη που προκρίνει τη σχέση αιτίου-αιτιατού	Count	57	39	40	10	146
	% within προϋπηρεσία	72,20%	70,90%	74,10%	34,50%	67,30%
Απάντηση 2: Επιστήμη που ασχολείται με τη γνώση του παρελθόντος	Count	10	10	6	10	36
	% within προϋπηρεσία	12,70%	18,20%	11,10%	34,50%	16,60%
Απάντηση 3: Επιστήμη που διαφυλάττει την ιστορία ενός λαού, ενός έθνους	Count	12	6	8	9	35
	% within προϋπηρεσία	15,20%	10,90%	14,80%	31,00%	16,10%

Την αντίληψη των εκπαιδευτικών με τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία ενισχύει το εύρημα της συσχέτισης της ερώτησης 22 που καλεί τους εκπαιδευτικούς να ιεραρχήσουν τους κατά τη γνώμη τους κυριότερους σκοπούς της ιστορίας. Η επιλογή 22 ε (σκοπός της ιστορίας είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών) επιλέγεται ιεραρχικά με 1 (υψηλότερη ιεράρχηση) μόλις από το 20,7% των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 30 ετών, όταν για τις υπόλοιπες κατηγορίες τα ποσοστά είναι γύρω στο 50%. Αντιστοίχως, οι παλιότεροι εκπαιδευτικοί κρίνουν τη συγκεκριμένη επιλογή ως το λιγότερο σημαντικό σκοπό της διδασκαλίας της ιστορίας (ιεράρχηση 7) σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από ότι οι υπόλοιπες κατηγορίες (17,2% έναντι 5,1% για τους έχοντες προϋπηρεσία 0-10 έτη, 7,3% για τους έχοντες προϋπηρεσία 11-20 έτη και 0% για τους έχοντες προϋπηρεσία 21-30 έτη).

ΠΙΝΑΚΑΣ 20

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΠΡΟΥΨΗΡΕΣΙΑ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 22 (ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΣΚΟΠΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑΣ)

Ερώτηση 22: Ιεραρχήστε (από 1-7) τους σημαντικότερους σκοπούς του μαθήματος της ιστορίας		ΠΡΟΥΨΗΡΕΣΙΑ				Total
		0-10 έτη	11-20 έτη	21-30 έτη	30+ έτη	
Απάντηση 22ε: Να αναπτύξουν οι μαθητές κριτική σκέψη και ικανότητα εναλλακτικών ερμηνειών των γεγονότων(Ιεράρχηση 1)	Count	35	30	26	6	97
	% within προϋπηρεσία	44,30%	54,50%	48,10%	20,70%	44,70%
Απάντηση 22ε: : Να αναπτύξουν οι μαθητές κριτική σκέψη και ικανότητα εναλλακτικών	Count	4	4	0	5	13
	% within προϋπηρεσία	5,10%	7,30%	0,00%	17,20%	6,00%

ερμηνειών των γεγονότων (Ιεράρχηση 7)						
Total	Count	79	55	54	29	217
	% within προϋπηρεσία	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

4.6 ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΙΣΤΟΡΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΘΝΟΥΣ ΚΑΙ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ

Η Φραγκουδάκη γράφει στο «Τι ειν' η πατρίδα μας» ότι η σχολική ιστορία εξακολουθεί να υιοθετεί «τον εθνικό ιδεολογικό μύθο του 19^{ου} αιώνα» περί του αδιάσπαστου ελληνικού έθνους μέσα από την παρουσίαση του ως μιας μυθικής οντότητας «πέρα από το χρόνο, την ιστορία και τις κοινωνικές διαφορές»³⁹⁶. Ποια, όμως, είναι η άποψη των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τη σχολική ιστορία για την ιστορικότητα του έθνους, αλλά και για το ρόλο του μαθήματος την εποχή της παγκοσμιοποίησης; Αναλύσαμε για το σκοπό αυτό τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις 23 και 24, τις στατιστικές συσχετίσεις τους με μεταβλητές, όπως η προϋπηρεσία και η πολιτική τοποθέτηση και απαντήσεις από παρόμοιες ερωτήσεις στις συνεντεύξεις. Η ερώτηση 23 καλούσε τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν μία από τρεις διατυπώσεις σχετικά με την ιστορικότητα του έθνους («το ελληνικό έθνος έχει μακράιωνη ιστορία και παρουσία στο παγκόσμιο γίγνεσθαι», «αν και το ελληνικό έθνος είναι σύγχρονο δημιούργημα, οι ρίζες του βρίσκονται σε πολιτικές, πολιτιστικές και ιστορικές πηγές του παρελθόντος», «Το ελληνικό έθνος, όπως όλα τα σημερινά έθνη, είναι δημιουργήματα της νεωτερικότητας») και η ερώτηση 24 ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να διαλέξουν μια από τρεις προτεινόμενες απόψεις σχετικά με το ρόλο του μαθήματος της ιστορίας στην εποχή της παγκοσμιοποίησης («προστατεύει από τον κίνδυνο αλλοίωσης της πολιτισμικής φυσιογνωμίας του λαού μας», «συμβάλλει στη γνώση των άλλων λαών και πολιτισμών» και «οξύνει την κριτική σκέψη των μαθητών ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν τη ρευστότητα του σύγχρονου κόσμου»).

³⁹⁶ Φραγκουδάκη, Α. (1997) ό.π. σελ. 397

4.6.1 Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΘΝΟΥΣ

Όπως αναφέρει η Ρεπούση, ο εθνοκεντρισμός, έχοντας βαθιές ρίζες στη συλλογική συνείδηση, επιβιώνει στην ιστορική διαπαιδαγώγηση, στα αναλυτικά προγράμματα, στα εγχειρίδια και στη διδακτική πρακτική³⁹⁷. Η σχολική ιστορία λειτουργεί ως μηχανισμός μεταβίβασης της εθνικής ιδεολογίας στα μέλη των εθνικών ομάδων μέσα από τα συγκεντρωτικά (ως επί το πλείστον) εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, ώστε μέσω του φρονητισμού να επιτευχθεί το καθήκον της εθνοπολιτικής διαπαιδαγώγησης³⁹⁸. Βασικό τμήμα της ύλης του μαθήματος είναι η εθνική ιστοριογραφία που παρουσιάζει ένα εθνικό παρελθόν αδιάσπαστο και ενιαίο³⁹⁹. Η Αβδελά θεωρεί πως στο χρόνο το παρελθόν και το μέλλον συγχέονται με το παρόν.⁴⁰⁰

Η εμπέδωση στη συλλογική συνείδηση, μέσα από το πέρασμα από το εκπαιδευτικό σύστημα, του προαιώνιου και αδιάσπαστου χαρακτήρα του έθνους, ενδεχομένως να ερμηνεύει την αντίφαση που διαπιστώνουμε ανάμεσα στα ευρήματα σε προηγούμενες ερωτήσεις (για την ιστορία ως επιστήμη, για τους σκοπούς της σχολικής ιστορίας). Όπως άλλωστε προαναφέρθηκε, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος της ποσοτικής έρευνας θεωρεί πως πρέπει να ενισχύεται η κριτική αντίληψη των μαθητών στο μάθημα της ιστορίας και ότι δεν είναι βασικός στόχος της ιστορίας η καλλιέργεια της εθνικής διαπαιδαγώγησης με τα ευρήματα της ερώτησης 23 (για τη χρονικότητα του έθνους). Την άποψη ότι η ελληνική ιστορική ταυτότητα συγκροτείται από το «ενιαίο και αδιάσπαστο» ελληνικό έθνος που ξεκινά από τα αρχαία χρόνια, περνάει στο Βυζάντιο και φθάνει ως τις μέρες μας υιοθετούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (55,8%) πιστεύει ότι το ελληνικό έθνος έχει μακράιωνη ιστορία και παρουσία στο παγκόσμιο γίγνεσθαι, ενώ αξιοσημείωτο εύρημα αποτελεί το ότι μόλις το 6,9% θεωρεί ότι τα έθνη –

³⁹⁷ Ρεπούση, Μ. (2004) ό.π., σελ 226

³⁹⁸ Γκόλια, Π. (2011) ό.π., σελ. 295

³⁹⁹ Κασίδου, Σ. (2007) ό.π., σελ 512-513

⁴⁰⁰ Αβδελά Έ.(1997) ό.π., σελ. 51-52

επομένως και το ελληνικό – ως πολιτικές κατασκευές είναι δημιουργήματα της νεωτερικότητας.

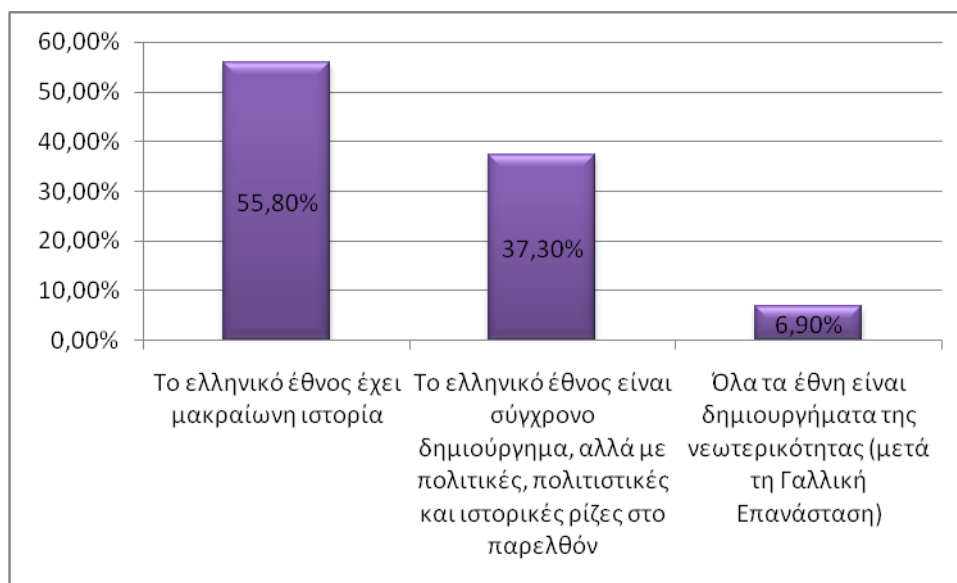
Η «ενδιάμεση» επιλογή (το ελληνικό έθνος είναι σύγχρονο δημιούργημα, αλλά έχει ρίζες στο παρελθόν), που έρχεται δεύτερη συγκεντρώνοντας το 37,3% των απαντήσεων του δείγματος, προσεγγίζει την άποψη του A.D. Smith στο έργο του «Εθνική Ταυτότητα», όπου, αν και αναγνωρίζεται η νεωτερικότητα του έθνους, διατυπώνεται η άποψη ότι αυτό έλκει τις ρίζες του από την κοινωνιολογική κατασκευή “ethnie”. Τα ethnie, κατά το συγγραφέα, είναι οι πολιτιστικές κοινότητες-πρόδρομοι του σύγχρονου έθνους⁴⁰¹. Κατά την Αβδελά, ωστόσο, υπάρχει μια αμφισημία ανάμεσα στην αναγνώριση της νεωτερικότητας του έθνους και την επίκληση του αρχέγονου παρελθόντος του. Η διάσταση της νεωτερικότητας υπονομεύεται, τονίζει η συγγραφέας, από την ύπαρξη του έθνους ως μιας μυθικής μορφής, ως ενός «φυσικού και ομοιογενούς δεδομένου»⁴⁰². Θα πρέπει, επομένως, να εξεταστεί κατά πόσον εκπαιδευτικοί που εκφράζουν αυτή την άποψη δέχονται τη νεωτερικότητα του έθνους ως κατασκευής, ή εάν στην πραγματικότητα ασπάζονται την αέναη παρουσία του μέσα στο χρόνο.

⁴⁰¹ Smith, A.D. (2000). *Εθνική Ταυτότητα*. Αθήνα: Εκδ. Οδυσσέας, σελ. 40

⁴⁰² Αβδελά Έ. (1997) *ό.π.*, σελ. 52-53

ΓΡΑΦΗΜΑ 17

ΕΡΩΤΗΣΗ 23 (Η ΑΠΟΨΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΟΝΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΘΝΟΥΣ)



Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις προκύπτουν δύο διαφορετικές τοποθετήσεις για τη χρονικότητα του έθνους. Οι εκπαιδευτικοί που δέχονται την άποψη της μακραίωνης ιστορίας του έθνους διατυπώνουν παράλληλα τη δυσπιστία τους για την επιστημονική άποψη περί της νεωτερικότητάς του.

«Τα έθνη, τουλάχιστον κατ' εμέ, υπήρχαν ανέκαθεν κι έτσι τα διδάσκω. Η πολιτική διάσταση του έθνους είναι μοντέρνα. Αυτή η άποψη είναι ιστοριογραφική, είναι της μόδας και δεν έχει σχέση με την αλήθεια. Ο Ηρόδοτος μιλούσε για το έθνος των Περσών και η λέξη έθνος χρησιμοποιούνταν για ομοειδείς ομάδες, ακόμη και για ζώα...» [Δάσκαλος 38 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στη Δεξιά (8)]

«Διαφωνώ μ' αυτό που λένε. Πχ, στην αρχαιότητα ενώθηκαν οι πόλεις-κράτη εναντίον των Περσών. Τι ήταν αυτό, δεν ήταν έθνος;». [Δάσκαλος 34 ετών, 5 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Κεντροαριστερά (4)]

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί φοβούνται ότι η συμπερίληψη της αντίληψης για τη νεωτερικότητα του έθνους στα σχολικά βιβλία ιστορίας θα προκαλούσε σύγχυση, ακόμη και μαθησιακά προβλήματα, στους μαθητές. Η εκτίμηση αυτή προκύπτει πιθανότατα από τη ριζωμένη πεποίθησή τους για την «αντικειμενική ιστορική αλήθεια» που οι ίδιοι διδάχτηκαν, και της οποίας δυσκολεύονται να δεχτούν την αμφισβήτηση.

«Θεωρώ ότι για τα παιδιά δημοτικού πρέπει να είναι περιχαρακωμένος ο χώρος τους. Οτιδήποτε αχανές και αόριστο δημιουργεί ανασφάλεια και μαθησιακά προβλήματα στο παιδί»
[Δασκάλα 46 ετών, 22 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στο Κέντρο (6)]

«(Η άποψη ότι τα έθνη είναι νεότερα) μπερδεύει τα παιδιά. Μπορεί σύνορα να μην υπήρχαν ακριβώς, αλλά τα έθνη υπήρχαν...» [Δασκάλα 32 ετών, 8 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στο Κέντρο (6)].

Χαρακτηριστική της βαθιά εδραιωμένης πεποίθησης κάποιων εκπαιδευτικών για την ορθότητα της άποψης για την αρχαιότητα του έθνους είναι το ακόλουθο απόσπασμα της συνέντευξης

«Ουσιαστικά οι έρευνες έχουν αποδείξει ότι το έθνος υπήρχε από τη γέννηση του ανθρώπου.

Ερώτηση: Έχεις κάποιες έρευνες τέτοιες υπόψιν σου;

Όχι, δεν θυμάμαι τώρα, αλλά αυτά που μάθαμε εμείς στην ιστορία βασίζονται σε κάποιες έρευνες. Άρα γιατί να αλλάζουμε όσα γνωρίσαμε, γιατί τα παιδιά να μη γνωρίσουν το παρελθόν τους όπως ήταν;». [Δασκάλα 28 ετών, 7 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (5)]

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, ενώ δηλώνουν ότι η έννοια του έθνους-κράτους είναι σύγχρονη, πιστεύουν όμως ότι αυτό δεν ισχύει για το ελληνικό έθνος που είναι αρχαίο. Αναφέρουν, μάλιστα, ότι νέες κατασκευές είναι τα έθνη των γειτόνων σε αντιδιαστολή με την μακραίωνα ύπαρξη του ελληνικού έθνους.

«Θεωρώ πως δεν πρέπει να γίνεται τέτοια προσέγγιση, γιατί μπορεί να μεν κάποια έθνη να έγιναν αργότερα, για παράδειγμα της Αλβανίας, ή για παράδειγμα η Τουρκία δεν υπήρχε ως Τουρκία, όσον αφορά όμως κατοίκους περιοχών όπως είναι της Ελλάδας που προϋπήρχαν, εδώ γίνεται μία σύγχυση. Δηλ Έλληνες πριν την επανάσταση δεν υπήρχαν; (...) δεν πρέπει να δίνεται συνολικά και αφαιρετικά ότι έθνη, λαοί δεν προϋπήρχαν» [Δασκάλα 39 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στη Δεξιά (8)].

Οι εκπαιδευτικοί που εξέφρασαν διαφορετική άποψη για τη χρονικότητα του έθνους τόνισαν πως θεωρούν τη συμπερίληψη της νεωτερικότητας των εθνών στη σχολική ύλη απαραίτητη λόγω του ότι είναι επιστημονικά ορθή.

«Είναι λάθος να ερμηνεύουμε πολιτικές οντότητες μιας εποχής με σημερινά κριτήρια. Δεν υπήρχαν αυτόνομα έθνη τότε, δημιουργήθηκαν κατ' επιταγήν της αστικής τάξης και καλό είναι να μην αλλοιώνεται η ιστορική πραγματικότητα» (Δάσκαλος 54 ετών, 32 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Κεντροαριστερά (4)).

«Ναι, πρέπει να υπάρχει, πρώτα-πρώτα γιατί, τουλάχιστον κατά τη δική μου γνώμη, έχει σχέση με την αλήθεια, άρα οφείλει η επιστήμη της ιστορίας να αναζητά και να αποδίδει την αλήθεια» [Δάσκαλος 46 ετών, 20 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Αριστερά (2)].

«Η έννοια του έθνους [η εκπαιδευτικός εννοεί την ιστορικότητα των εθνών] δεν υπήρχε παλιά. Εγώ το θεωρώ ως δεδομένο αυτό. Δεν το θεωρώ, επομένως, λάθος να υπάρχει. Καλό είναι να μαθαίνουν τα παιδιά ότι η έννοια του έθνους για συγκεκριμένους λόγους επικράτησε από το 18ο αιώνα» (Δασκάλα 42 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Άκρα Αριστερά (1)).

«Μα αυτό είναι και σε μεγάλο βαθμό αληθινό. Τα έθνη δεν υπήρχαν πάντα με τη μορφή που υπάρχουν σήμερα» [Δασκάλα 43 ετών, 18 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Κεντροαριστερά (4)].

Οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν τη νεωτερικότητα του έθνους εκτιμούν ότι η διδασκαλία αυτής της θέσης θα βοηθήσει την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών και την

κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος μέσω της ανακάλυψης ότι τα πράγματα στην ιστορία δεν είναι δεδομένα, ότι είναι ρευστά και υπό συνεχή αναθεώρηση και αμφισβήτηση.

«Νομίζω τους βοηθάει να καταλάβουνε ότι τίποτα δεν είναι σταθερό, ειδικά εμείς που έχουμε πολλά ξένα παιδιά, ότι κάποτε ήμαστε όλοι μαζί μια αυτοκρατορία κι ότι αύριο δεν ξέρεις τι μπορεί να γίνει, μπορεί να γίνουμε κάτι διαφορετικό» (Δασκάλα 34 ετών, 5 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση «5»).

«Αν ως επιστήμη η ιστορία αναζητά την αλήθεια του παρελθόντος και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούσαν οι κοινωνίες, δομούνταν, οργανώνονταν οι πόλεις, οι άνθρωποι, όλο αυτό το πράγμα μας δίνει μια άλλη διάσταση του τρόπου με τον οποίο οργανώνονταν οι ανθρώπινες κοινωνίες. Αλλιώς περνάμε, κατά τη γνώμη μου, σε μια στερεότυπη αντίληψη δόμησης κοινωνιών, όπως έχουν σήμερα, δεν δίνεις δηλαδή εναλλακτικές αντιλήψεις στους μαθητές...» (Δάσκαλος 46 ετών, 20 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση 2).

Ένας δάσκαλος τόνισε μάλιστα ότι η παρουσίαση από τα σχολικά βιβλία ιστορικών περιόδων, όπως το Βυζάντιο, ως τμημάτων του αιώνιου ελληνικού έθνους αποτελεί παραχάραξη της ιστορίας.

«Θα απαντήσω με ένα παράδειγμα πάλι από την Πέμπτη δημοτικού. Το βυζαντινό κράτος δεν είναι ένα εθνικό κράτος. Έτσι; Εγώ πιστεύω ότι ο δάσκαλος οφείλει αυτό κάθε τόσο να το τονίζει στα παιδιά, ότι δεν μιλάμε για Ελλάδα.(...) Εάν το αποσιωπήσει, πιστεύω ότι επί της ουσίας παραχαράσσει τα γεγονότα και την ιστορία, ή εσκεμμένα επιχειρεί να αποδώσει έναν εθνοκεντρικό ρόλο στο Βυζάντιο που κατά την προσωπική μου άποψη δεν ισχύει». [Δάσκαλος 45 ετών, 17 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Κεντροαριστερά (4)].

Εκπαιδευτικός 46 ετών, με 23 χρόνια προϋπηρεσίας και με πολιτική τοποθέτηση στη Δεξιά (9), που δεν συμφωνεί με την άποψη ότι το έθνος είναι νεωτερικό και δήλωσε ότι η άποψη αυτή θα πρέπει να περιλαμβάνεται στη σχολική ύλη ενδεχομένως ως η λάθος αντίληψη, καθώς αναφέρει ότι η σύγκρισή τους με την κυρίαρχη στα εγχειρίδια αντίληψη (αυτήν της αρχαιότητας του ελληνικού έθνους) θα αναδείξει την «ιστορική αλήθεια».

«Ναι, πρέπει να διδάσκεται οπωσδήποτε στη σχολική ιστορία. Ο σκοπός της είναι να αποκτήσουμε ιστορική ταυτότητα και ιστορική σκέψη. Ας υπάρχει κι ας κρίνεται με βάση την ιστορική αλήθεια που είναι πως το ελληνικό έθνος δεν είναι, προφανώς, νέο. Ωστόσο, ας υπάρχουν όλες οι απόψεις».

Η συσχέτιση της ερώτησης 23 με τη μεταβλητή «προϋπηρεσία» απεικονίζει ένα σημαντικό εύρημα. Αν και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι το ελληνικό έθνος είναι μακραίωνο (στον Πίνακα 27 που απεικονίζει το σύνολο των εκπαιδευτικών βλέπουμε ότι το ποσοστό ανέρχεται στο 55,80%), η συγκεκριμένη αντίληψη είναι κυρίαρχη (εκφράζει το 82,8%) ανάμεσα στους δασκάλους με προϋπηρεσία άνω των 30 ετών. Στις υπόλοιπες κατηγορίες υπάρχει ποσοτική ομοιομορφία ως προς τη συγκεκριμένη θέση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 21

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 23 (ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΟΝΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΘΝΟΥΣ)

Ερώτηση 23: Ποια από τις πιο κάτω εκδοχές για το έθνος πρέπει να προκρίνει η σχολική ιστορία;		ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ				Total
		0-10 έτη	11-20 έτη	21-30 έτη	30+ έτη	
Απάντηση 1: Το ελληνικό έθνος έχει μακραίωνη ιστορία και παρουσία στο παγκόσμιο γίγνεσθαι	Count	44	23	30	24	121
	% within προϋπηρεσία	55,70%	41,80%	55,60%	82,80%	55,80%
Απάντηση 2: Αν και ο ελληνικό έθνος είναι σύγχρονο δημιούργημα, οι ρίζες του βρίσκονται σε πηγές του παρελθόντος	Count	29	27	21	4	81
	% within προϋπηρεσία	36,70%	49,10%	38,90%	13,80%	37,30%
Τα έθνη είναι δημιουργήματα της νεωτερικότητας	Count	6	5	3	1	15
	% within προϋπηρεσία	7,60%	9,10%	5,60%	3,40%	6,90%

Η συσχέτιση της ερώτησης 23 (άποψη των εκπαιδευτικών για το έθνος ως χρονική έννοια) με τη μεταβλητή «πολιτική τοποθέτηση» παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Στο σύνολο των εκπαιδευτικών, όπως είδαμε στον Πίνακα 27, το 55,80% (επιλογή α της ερώτησης 23) πιστεύει ότι το ελληνικό έθνος έχει μακραίωνη διαδρομή στον ιστορικό χρόνο. Το ποσοστό

αυτό είναι πολύ μεγαλύτερο στους εκπαιδευτικούς που τοποθετούνται από τη θέση 5 και δεξιά (από 56,30% έως 100%). Αντιστοίχως στην ίδια ερώτηση παρατηρούμε ότι η επιλογή β της ίδιας ερώτησης (το ελληνικό έθνος είναι σύγχρονο, αλλά με πολιτιστικές, πολιτικές και ιστορικές ρίζες στο παρελθόν), που επιλέγεται συνολικά από το 37,3% των εκπαιδευτικών, εντοπίζεται περισσότερο σε εκπαιδευτικούς που τοποθετούνται στις θέσεις 2 έως 4 στον άξονα πολιτικής τοποθέτησης (από 48,60% έως 66,70%). Παρομοίως, η επιλογή γ της ερώτησης 23 (το ελληνικό έθνος, όπως όλα τα σύγχρονα έθνη, είναι δημιουργήματα της νεωτερικότητας), που επιλέγεται μόνο από το 6,9% του συνόλου του δείγματος, εντοπίζεται περισσότερο στους εκπαιδευτικούς που τοποθετούνται στις θέσεις 2 έως 4 (από 8,10% έως 23,10%).

ΠΙΝΑΚΑΣ 22

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 23 (ΑΝΤΙΑΛΗΨΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΟΝΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΘΝΟΥΣ)

Ερώτηση 23: Ποια από τις πιο κάτω εκδοχές για το έθνος πρέπει να προκρίνει η σχολική ιστορία;		ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ								
		2	3	4	5	6	7	8	9	10
Απάντηση 1: Το ελληνικό έθνος έχει μακράιωνη ιστορία και παρουσία στο παγκόσμιο γίγνεσθαι	Count	2	6	16	36	18	20	17	5	1
	% within ιδεολογία	22,20%	23,10%	43,20%	56,30%	69,20%	76,90%	77,30%	83,30%	100,00%
Απάντηση 2: Αν και ο ελληνικό έθνος είναι σύγχρονο δημιούργημα, οι ρίζες του βρίσκονται σε πηγές του παρελθόντος	Count	6	14	18	25	7	6	4	1	0
	% within ιδεολογία	66,70%	53,80%	48,60%	39,10%	26,90%	23,10%	18,20%	16,70%	0,00%
Τα έθνη είναι κατασκευάσματα της νεωτερικότητας	Count	1	6	3	3	1	0	1	0	0
	% within ιδεολογία	11,10%	23,10%	8,10%	4,70%	3,80%	0,00%	4,50%	0,00%	0,00%

Τα ευρήματα της συσχέτισης της ερώτησης 23 με τη μεταβλητή «πολιτική τοποθέτηση» αποτελούν ένδειξη ότι οι εθνοκεντρικές αντιλήψεις είναι ισχυρότερες στους εκπαιδευτικούς που προσδιορίζονται ως κεντροδεξιοί/δεξιοί.

4.7 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ

Η παγκοσμιοποίηση και οι έντονες διεργασίες των τελευταίων δεκαετιών (αμφισβήτηση της πρωτοκαθεδρίας του εθνικού κράτους, μετανάστευση, ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις που γκρεμίζουν σύνορα και ανοίγουν την επικοινωνία ανάμεσα στους ανθρώπους) επιδρούν αναμφισβήτητα στη διαδικασία ένταξης του ατόμου σε μια ομάδα και θέτουν ερωτήματα για τους όρους διαμόρφωσης της ταυτότητας και για την αναγκαιότητα περισσότερων της μιας (εθνικής) ταυτοτήτων. Παραδοσιακές έννοιες, όπως της εθνικότητας και της εθνικής ταυτότητας συνεξετάζονται με νέες, όπως αυτή του παγκόσμιου πολίτη. Η σύγκρουση, παρατηρεί η Αδάμου-Ράση, ανάμεσα στο στενά εθνικό και στο οικουμενικό επηρεάζει και τα εκπαιδευτικά συστήματα.

Η Cercadillo αντίστοιχα θεωρεί πως η σχολική ιστορία σήμερα βιώνει την εσωτερική σύγκρουση ανάμεσα στην ανάγκη να διαβεβαιωθεί το χτίσιμο μιας κοινής εθνικής ταυτότητας που προωθείται από το μεγαλύτερο τμήμα του πολιτικού κόσμου και στη σημασία για τους μαθητές (και ευρύτερα για τους πολίτες) να ενισχυθεί η κριτική ιστορική σκέψη και γνώση. Οι Νάκου και Αποστολίδου παρατηρούν ότι, ενώ στην παγκόσμια συζήτηση για τη σχολική ιστορία κυριαρχεί το ζήτημα της προώθησης των πλέον πρόσφορων μεθόδων για να αναπτυχθεί η ιστορική κρίση των μαθητών, στην Ελλάδα το αναλυτικό πρόγραμμα ωθεί τους εκπαιδευτικούς να στρέφουν την προσοχή τους μόνο στη διδασκαλία μιας ιστορίας εθνοκεντρικής και αποστειρωμένης από το βαλκανικό, μεσογειακό και ευρωπαϊκό περιβάλλον.

Όπως αναφέραμε και πιο πάνω, στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε το ρόλο του μαθήματος της ιστορίας την εποχή της παγκοσμιοποίησης. Εξετάσαμε για το σκοπό

αυτό τα ευρήματα της ερώτησης 24 (τι θα πρέπει να κάνει το μάθημα της ιστορίας στην εποχή της παγκοσμιοποίησης), των συσχετίσεών της και των απαντήσεων σε συναφείς ερωτήσεις των συνεντεύξεων.

Σύμφωνα με παλαιότερα ερευνητικά δεδομένα, ο Γατσωτής παρατηρεί ότι η πλειονότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών ασπάζεται εθνοκεντρικές απόψεις και ότι αυτοί είναι φορείς μιας ιδιαίτερα ξενοφοβικής αντίληψης που βλέπουν κινδύνους αλλοίωσης της εθνικής ταυτότητας της επίδρασης ξενοφερτων συνηθειών που απειλούν τα πατροπαράδοτα ήθη και έθιμα.⁴⁰³ Ωστόσο, σε αντίστοιχη ερώτηση της έρευνάς μας μόλις το ένα τρίτο περίπου των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το μάθημα της ιστορίας θα πρέπει να προστατεύει από τον κίνδυνο πολιτισμικής αλλοίωσης του λαού. Βέβαια, ενώ το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με ευρήματα προηγούμενων ερωτήσεων για το ρόλο και τους σκοπούς της σχολικής ιστορίας, έρχεται σε αντίθεση με την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρονικότητα του έθνους. Οι αντιφάσεις αυτές που διαπιστώνουμε οδηγούν στο συμπέρασμα ότι χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στη διάκριση ανάμεσα στις πραγματικές αντιλήψεις και στον «επίσημο» λόγο των εκπαιδευτικών. Η βαθύτερη εξέταση των συγκεκριμένων ζητημάτων θα πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω έρευνας.

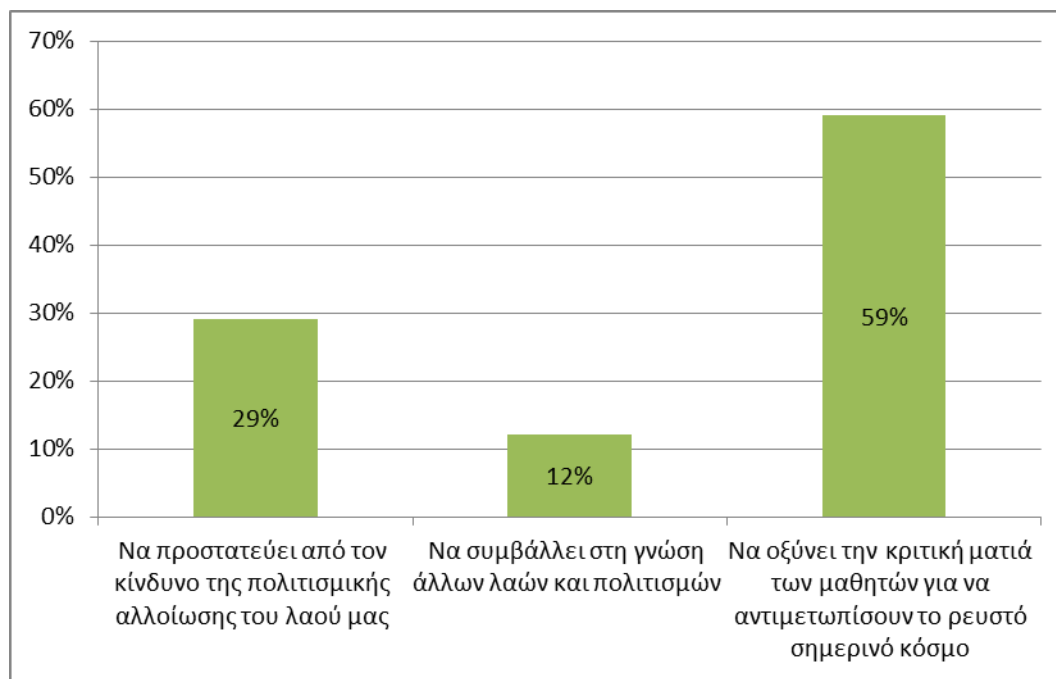
Το μεγαλύτερο τμήμα, λοιπόν, των εκπαιδευτικών του δείγματος (59%) θεωρεί πως στην εποχή της παγκοσμιοποίησης το μάθημα της ιστορίας πρέπει να οξύνει την κριτική ικανότητα των μαθητών για να αντιμετωπίσουν το ρευστό κόσμο του σήμερα. Ωστόσο, μόλις ένα 12% θεωρεί πως η σχολική ιστορία στη σύγχρονη εποχή θα πρέπει να συμβάλλει στη γνωριμία με άλλους λαούς και πολιτισμούς. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν σε ένα βαθμό με την άποψη του Κόκκινου ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ταλαντεύονται ανάμεσα σε μια προοδευτική αντίληψη για την ιστορία και στον εδραιωμένο εθνοκεντρισμό τους⁴⁰⁴.

⁴⁰³ Γατσωτής, Π.(2004) ό.π., σελ 604

⁴⁰⁴ Κόκκινος Γ. & Γατσωτής Π. (2007) ό.π., σελ 424-425

ΓΡΑΦΗΜΑ 18

ΕΡΩΤΗΣΗ 24 (ΤΙ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΚΑΝΕΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΟΝ ΚΑΙΡΟ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ)



Από το υλικό των συνεντεύξεων διαπιστώσαμε ότι είναι δύσκολο να διακρίνει κανείς απόψεις υπέρ της μιας ή της άλλης θέσεις (της ιστορίας ως «προστάτη» της πολιτισμικής καθαρότητας του λαού, ή της ιστορίας ως μέσου που συμβάλλει στην κριτική σκέψη των παιδιών και στη γνωριμία με άλλους λαούς και πολιτισμούς).

Υπάρχουν βέβαια εκπαιδευτικοί που έλαβαν σαφή θέση υπέρ μιας άποψης. Στο παρακάτω απόσπασμα συνέντευξης βλέπουμε ότι ο εκπαιδευτικός θεωρεί έμμεσα πως η χρήση της ιστορίας ως παράγοντα ενίσχυσης της εθνικής ταυτότητας δεν ευνοεί την ανάπτυξη της κριτικής αντίληψης των μαθητών.

[Στόχος της ιστορικής διαπαιδαγώγησης είναι να εκπαιδύσουμε] *«ανθρώπους με κριτική σκέψη. Η εθνική ταυτότητα είναι ένα έωλο πράγμα, είναι φτιαχτό, φαντασιακό»*. [Δάσκαλος 50 ετών, 18 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Άκρα Αριστερά (1)].

Ο McCully σημειώνει ότι στη σημερινή εποχή παραδοσιακές έννοιες, όπως της εθνικότητας και της εθνικής ταυτότητας συνεξετάζονται με νέες, όπως αυτή του παγκόσμιου πολίτη, γεγονός που διευρύνει αλλά και διασπά το περιεχόμενό τους.⁴⁰⁵ Εκπαιδευτικοί που συνεργάστηκαν μαζί μας για την έρευνα απάντησαν σε σχετική ερώτηση της συνέντευξης πως η σχολική ιστορία θα έπρεπε να στοχεύει στη διαμόρφωση και των δύο ταυτοτήτων, δηλ. να σμιλεύει την εθνική ταυτότητα, αλλά κυρίως να διαμορφώνει έναν πολίτη ανοιχτόμυαλο, με σεβασμό σε όλες τις ταυτότητες που να μπορεί να ανταποκριθεί στο σύγχρονο παγκόσμιο γίγνεσθαι. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που εξέφρασαν την άποψη αυτή δήλωσαν ότι προέρχονται ιδεολογικά από το χώρο του Κέντρου/Κεντροαριστεράς.

«Πολίτες του κόσμου, αλλά με σεβασμό στις ρίζες απ' όπου προερχόμαστε και με τη γνώση ότι δεν ήταν όλα καλά με τους προγόνους, δεν ήμασταν πάντα οι καλοί και οι αδικημένοι» [Δασκάλα 38 ετών, 13 χρόνια προϋπηρεσία, πολιτική τοποθέτηση στην Κεντροαριστερά (4)].

«Το ένα δεν αποκλείει το άλλο. Αν γίνεται με προσέγγιση σωστή και την αγάπη για την πατρίδα καλλιεργείς και πολίτες του κόσμου φτιάχνεις. Αρκεί, βέβαια, να δώσεις χώρο και για την ιστορία άλλων λαών και πολιτισμών» [Δάσκαλος 54 ετών, 23 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Κεντροαριστερά (4)].

«Με ανοιχτές απόψεις, να ξέρουν τι είναι η χώρα τους, να την αγαπάνε, αλλά να είναι ανοιχτοί και να μην είναι στενόμυαλοι, ώστε να δέχονται κι άλλες απόψεις» [Δασκάλα 34 ετών, 5 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Κεντροαριστερά (4)]

«Για μένα το ένα δεν αποκλείει το άλλο. Για μένα και τα δύο στοιχεία είναι σημαντικά και πρέπει να δουλεύουμε και για τα δύο στοιχεία» ([Δασκάλα 35 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Αριστερά (3)].

⁴⁰⁵ Γκόλια, Π., (2011) ό.π., σελ. 23

«Να φτιάχνουνε ολοκληρωμένους ανθρώπους. Που θα μάθουνε να κρίνουνε και να αξιολογούν, όχι μονόπλευρα, αλλά λαμβάνοντας υπόψη τους και το ιστορικό γίνεσθαι και την εποχή που ζουν και τις διεθνείς συγκυρίες και καταστάσεις. Όχι όμως ανθρώπους μονόπλευρους που διαιωνίζουν στερεότυπα παλαιότερων γενεών.» [Δάσκαλος 45 ετών, 18 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Κεντροαριστερά (4)].

Στον αντίποδα των παραπάνω απόψεων βρίσκουμε απόψεις εκπαιδευτικών που θεωρούν πως ρόλος της ιστορίας στην εποχή της παγκοσμιοποίησης είναι η διαφύλαξη της εθνικής διαφορετικότητας από τον κίνδυνο της ομογενοποίησης, ή όπως κάποιοι μας ανέφεραν, από τον κίνδυνο της «σαλαμοποίησης» κατ' επιταγήν της παγκοσμιοποίησης. Συχνά διακρίνουμε στο λόγο των εκπαιδευτικών το φόβο και την αποστροφή για κάποιες αόρατες δυνάμεις (υπό την έννοια ότι δεν κατονομάζονται σαφώς) που απειλούν το έθνος, την καθαρότητα και τις ιδιαιτερότητές του. Η «προφύλαξη» της αυτοτέλειας του έθνους από τον κίνδυνο της ομογενοποίησης που επιβάλλει η παγκοσμιοποίηση εκφράζεται (τουλάχιστον σε ό, τι αφορά το περιορισμένο δείγμα των συνεντεύξεων) από εκπαιδευτικούς κυρίως συντηρητικών πολιτικών καταβολών.

«(Στόχος της ιστορίας είναι) ο σαφής εντοπισμός των ξεχωριστών πολιτιστικών και άλλων στοιχείων μέσα σε όλο αυτό το πράγμα που το έχουν κάνει ένα. Πρέπει να εμποδίσει την ομογενοποίηση», [Δάσκαλος 38 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στη Δεξιά (8)].

«Κοίταξε, να διαφυλάξει την εθνική ταυτότητα μέσα σε μια κοινότητα εθνών. Όχι όμως σε μια παγκοσμιοποίηση μηδενιστική και αποεθνικοποιημένη. Να υπάρχει οικουμενισμός, ναι, αλλά να διατηρηθούν τα εθνικά χαρακτηριστικά.» [Δάσκαλος 47 ετών, 23 χρόνια προϋπηρεσίας, με πολιτική τοποθέτηση στη Δεξιά (9)].

Κριτική στην παγκοσμιοποίηση ασκείται όμως και από αριστερούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θεωρούν πως η ελληνική ιστορία (ή τουλάχιστον συγκεκριμένες πτυχές της) πρέπει να διδάσκονται ως αντίδραση στον παγκοσμιοποιημένο καπιταλισμό.

«Εγώ δεν συμφωνώ με την παγκοσμιοποίηση, ούτε από οικονομική άποψη, ούτε από κοινωνική. Γι' αυτό θεωρώ την ιστορία σαν ένα προμαχώνα αντίστασης» [Δάσκαλος 46 ετών, 23 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Αριστερά (2)].

Η ταλάντευση των εκπαιδευτικών ανάμεσα στη συμμόρφωση με κοινωνικά αποδεκτές ή πολιτικά «ορθές» απόψεις και τον εδραιωμένο εθνικισμό τους φαίνεται από ορισμένες απόψεις όπου, αν και διατυπώνεται η θέση ότι οι μαθητές πρέπει να αποκτούν ευρύτερη αντίληψη για τον κόσμο που ζουν, τονίζουν ότι προέχει η διατήρηση των εθνικών ιδιαιτεροτήτων λόγω των κινδύνων που προκύπτουν από την εποχή της παγκοσμιοποίησης.

«Ο κοσμοπολιτισμός έχει και αρνητικές πλευρές. Η διαμόρφωση μιας πραγματικά γνήσιας εθνικής ταυτότητας πρέπει να εντάζει έναν κοσμοπολιτισμό με εθνικές ιδιαιτερότητες, δηλαδή δεν πρέπει να ξεχάσουμε ότι είμαστε Έλληνες, αλλά να μην απομονωθούμε κιόλας. Ταυτόχρονα είμαστε πολίτες της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου» [Δάσκαλος 45 ετών, 20 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Αριστερά (3)]

Εκφράστηκαν, επίσης, και απόψεις που απηχούσαν φόβο για την αλλοίωση της εθνικής ταυτότητας και αποστροφή για τον Εθνικό και το Θρησκευτικό άλλο που εκφράζεται μέσω ιδιαίτερα φορτισμένων εκφράσεων.

«Και τα δύο πρέπει να συνυπάρχουν. Η εθνική ταυτότητα για τη συνέχεια, τις αξίες, την παράδοση, τη μετάδοση των αξιών, το όραμα, την πρόοδο, για την επιβίωση του συγκεκριμένου έθνους που δυστυχώς δεν είναι Ελβετία με τους γείτονες που έχουμε και τους μετανάστες που έχουμε, που κάποιοι από αυτούς είναι σκληροπυρηνικοί μουσουλμάνοι και επικίνδυνοι. Η ιστορική ταυτότητα δεν είναι μόνο χρέος, αλλά και επιβίωση μέσα στις ορδές των μουσουλμάνων και των φανατικών ισλαμιστών που παρεισφρύουν παντού και γίνονται πολύ επικίνδυνοι με το ισλαμικό τόξο που μας περιβάλλει. Όμως δεν πρέπει να αφήσουμε και την έννοια του πολίτη του κόσμου, η οποία σαφώς δεν νοείται μέσα από μια μηδενοεθνιστική ματιά, αλλά με την έννοια των οικουμενικών, πανανθρώπινων αξιών. Όχι όμως ότι καταργούμε την πατρίδα μας». [Δάσκαλος 47 ετών, 23 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στη Δεξιά (9)]

Μια εκπαιδευτικός 42 ετών με 10 χρόνια προϋπηρεσίας και με πολιτική τοποθέτηση στην Άκρα Αριστερά (1) δήλωσε πως διαφωνεί και με τις δυο έννοιες, με την εθνική ταυτότητα, διότι δεν τη θεωρεί πραγματική έννοια, με τη δε έννοια του πολίτη του κόσμου, διότι τη θεωρεί «ακατανόητη», καθώς δεν στηρίζεται στην ταξική ανάλυση:

«Θεωρώ πως ένας άνθρωπος δεν μπορεί να έχει εθνική ταυτότητα, διότι μπορεί μεν να ζούμε στο ίδιο κράτος, αλλά δεν είμαστε όλοι το ίδιο. Υπάρχουν διαφορετικές τάξεις, διαφορετικά συμφέροντα και παίζουμε άλλο ρόλο στην ιστορία. Με την ίδια έννοια δεν κατανοώ τη φράση «πολίτης του κόσμου», δεν υπάρχει αυτή η έννοια. Τι θα πει «πολίτης του κόσμου»; Δεν είμαστε όλοι το ίδιο στον κόσμο, δεν έχω την ίδια σχέση με τους όλους τους πολίτες του κόσμου. Έχω σχέση με ανθρώπους που βρίσκονται στην ίδια μοίρα με μένα, που ανήκουμε στην ίδια τάξη».

Στη συσχέτιση της ερώτησης 24 (ρόλος του μαθήματος της ιστορίας στην εποχή της παγκοσμιοποίησης) με τη μεταβλητή «προϋπηρεσία» είναι σημαντικά διαφοροποιημένη σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες εκπαιδευτικών, η άποψη της κατηγορίας των εμπειρότερων δασκάλων (άνω των 30 ετών προϋπηρεσίας), οι οποίοι σε ποσοστό 62,10% (έναντι των 22,80%, 27,30% και 22,20% των υπόλοιπων κατηγοριών) θεωρούν ότι στην εποχή της παγκοσμιοποίησης η διδασκαλία της ιστορίας οφείλει να προστατεύει από την αλλοίωση της φυσιογνωμίας του λαού μας. Η ίδια κατηγορία επίσης εκτιμά σε μικρότερο ποσοστό από τις υπόλοιπες πως η ιστορία στην εποχή της παγκοσμιοποίησης πρέπει να οξύνει την κριτική σκέψη των μαθητών. Αντίστοιχα, εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία επιλέγουν περισσότερο από όσο οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία τόσο την απάντηση β (η διδασκαλία της ιστορίας στην εποχή της παγκοσμιοποίησης να συμβάλλει στη γνώση άλλων λαών και πολιτισμών) όσο και την απάντηση γ (να οξύνει την κριτική σκέψη των μαθητών).

ΠΙΝΑΚΑΣ 23

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 24 (ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ)

Ερώτηση 24: Η διδασκαλία της ιστορίας στην εποχή της παγκοσμιοποίησης πρέπει:		ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ				Total
		0-10 έτη	11-20 έτη	21-30 έτη	30+ έτη	
Απάντηση 1: Να προστατεύει από τον κίνδυνο αλλοίωσης της πολιτισμικής φυσιογνωμίας του λαού μας	Count	18	15	12	18	63
	% within προϋπηρεσία	22,80%	27,30%	22,20%	62,10%	29,00%
Απάντηση 2: Να συμβάλλει στη γνώση άλλων λαών και πολιτισμών	Count	12	9	4	1	26
	% within προϋπηρεσία	15,20%	16,40%	7,40%	3,40%	12,00%
Απάντηση 3: Να οξύνει την κριτική σκέψη των μαθητών	Count	49	31	38	10	128
	% within προϋπηρεσία	62,00%	56,40%	70,40%	34,50%	59,00%

Η συσχέτιση της μεταβλητής «ηλικία» με την ερώτηση 24 (τι πρέπει να κάνει η σχολική ιστορία την εποχή της παγκοσμιοποίησης) εμφάνισε ως σημαντικό αποτέλεσμα το ιδιαίτερα αυξημένο ποσοστό των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών (άνω των 50 ετών) στην απάντηση ότι «η ιστορία οφείλει να προστατεύει από τον κίνδυνο αλλοίωσης της πολιτισμικής φυσιογνωμίας του λαού μας» σε σχέση με τις άλλες κατηγορίες. Επίσης, η ίδια ηλικιακή κατηγορία εκτιμά σε σημαντικά μικρότερο ποσοστό από τις υπόλοιπες ότι η ιστορία οφείλει να οξύνει την κριτική σκέψη των μαθητών.

Από τη συσχέτιση της ερώτησης 24 (το μάθημα της ιστορίας στην εποχή της παγκοσμιοποίησης) με τη μεταβλητή της πολιτικής τοποθέτησης προκύπτει ότι η απάντηση 1 (η ιστορία στην εποχή της παγκοσμιοποίησης πρέπει να προστατεύει από τον κίνδυνο αλλοίωσης της φυσιογνωμίας του έθνους) προτιμάται (από 53,80% έως 100%) από τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν «δεξιοί» (τοποθέτηση 7-10). Η απάντηση 3 (η ιστορία στην εποχή της παγκοσμιοποίησης οφείλει να οξύνει την κριτική αντίληψη των μαθητών) επιλέγεται από τη μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος που τοποθετούνται από τη θέση 6 και αριστερότερα (από 57,50% έως 100%). Όμως η απάντηση αυτή επιλέγεται σε υψηλό ποσοστό (αν και αισθητά χαμηλότερο από τους εκπαιδευτικούς του αριστερού τμήματος του άξονα) και από εκπαιδευτικούς που αυτοκαθορίζονται ως «κεντροδεξιοί» και «δεξιοί» γεγονός που ίσως να δείχνει ότι η έννοια της όξυνσης της κριτικής ικανότητας των

μαθητών είναι μια έννοια που σε θεωρητικό επίπεδο είναι «πολιτικά ορθή» και «συμβατή» με το έργο του εκπαιδευτικού, ωστόσο ο καθένας δίνει στην έννοια αυτή το δικό του περιεχόμενο, όπως διακρίναμε και από απαντήσεις εκπαιδευτικών σε σχετικά ερωτήματα των συνεντευξέων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 24

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 24 (ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ)

Ερώτηση 24: Η διδασκαλία της ιστορίας στην εποχή της παγκοσμιοποίησης πρέπει:		ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ								
		2	3	4	5	6	7	8	9	10
Απάντηση 1: Να προστατεύει από τον κίνδυνο αλλοίωσης της πολιτισμικής φυσιογνωμίας του λαού μας	Count	0	5	5	18	6	14	12	2	1
	% within ιδεολογία	0,00 %	19,20 %	13,50 %	28,10 %	23,10 %	53,80 %	54,50 %	33,30 %	100,00 %
Απάντηση 2: Να συμβάλλει στη γνώση άλλων λαών και πολιτισμών	Count	0	5	8	5	5	1	1	1	0
	% within ιδεολογία	0,00 %	19,20 %	21,60 %	7,80 %	19,20 %	3,80 %	4,50 %	16,70 %	0,00 %
Απάντηση 3: Να οξύνει την κριτική σκέψη των μαθητών	Count	9	16	24	41	15	11	9	3	0
	% within ιδεολογία	100,00%	61,50 %	64,90 %	64,10 %	57,70 %	42,30 %	40,90 %	50,00 %	0,00 %

4.8 ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ

Ο Wilschut γράφει πως η απώλεια του πλαισίου του έθνους-κράτους σε έναν κόσμο που αλλάζει αποσταθεροποιεί και τη σχολική ιστορία, επειδή το έθνος-κράτος ήταν ο πρώτος και αποφασιστικός παράγοντας για να διδαχθεί στα σχολεία η ιστορία. Φαινόμενα όπως η παγκοσμιοποίηση και η μετανάστευση αλλοίωσαν την παραδοσιακή τάξη πραγμάτων και γέννησαν ανασφάλεια στις κοινωνίες. Η Bourdillon γράφει ότι τα Α.Π. θα πρέπει να

διαφοροποιούνται με βάση ιστορικά, αλλά και πολιτικοκοινωνικά κριτήρια , ενώ ο Stanley θεωρεί πως η σχολική ιστορία θα πρέπει να αναθεωρηθεί, ώστε όλες οι ομάδες να εκπροσωπούνται ισότιμα .

Οι Νάκου και Αποστολίδου εξηγούν ότι τα τελευταία χρόνια η εισροή μεταναστών και οι κοινωνικές αναταράξεις που έχει δημιουργήσει η μετάβαση από μια εθνικά ομοιογενή κοινωνία σε μια κοινωνία πολυπολιτισμική, αντίστοιχη με αυτές χωρών του δυτικού κόσμου, δημιουργούν ένα αίσθημα απειλής των Ελλήνων για την ταυτότητά τους. Στο πλαίσιο αυτό η δυνατότητα αλλαγής της σχολικής ιστορίας κατέστη πολύ δύσκολη.

Το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών, ιδιαίτερα σε σχολεία του κέντρου της Αθήνας (που αποτέλεσαν τμήμα της έρευνας) έχει αυξηθεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Θεωρήσαμε ενδιαφέρον να εξετάσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της σχολικής ιστορίας, ενός αντικειμένου ιδεολογικά φορτισμένου που το περιεχόμενό του αναφέρεται στον «Εθνικό Άλλο», ιδιαίτερα μάλιστα από τη στιγμή που είναι πολυπληθής η παρουσία μαθητών από εθνότητες που συχνά αναφέρονται με αρνητικό τρόπο στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας). Για την εξέταση του ζητήματος αυτού αναλύσαμε τα αποτελέσματα των ερωτήσεων 26, 27 και 28, τις στατιστικές συσχετίσεις με μεταβλητές (φύλο, προϋπηρεσία, ποσοστό αλλοδαπών μαθητών) και απαντήσεις σε σχετικές ερωτήσεις των συνεντεύξεων. Η ερώτηση 26 ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν εάν θα πρέπει να διαφοροποιείται - και για ποιο λόγο - η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας λόγω της ύπαρξης αλλοδαπών μαθητών (Η επιλογή «ναι» για τρεις λόγους: α) διότι πολλοί δεν μιλούν καλά την ελληνική γλώσσα και τα βιβλία της ιστορίας είναι από γλωσσική άποψη ιδιαίτερα απαιτητικά, β) διότι η ιστορία του δημοτικού σχολείου είναι επικεντρωμένη στην ελληνική ιστορία με την οποία οι αλλοδαποί μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι, γ) διότι θα πρέπει να σεβαστούμε την ταυτότητά τους. Η επιλογή «όχι» για τρεις λόγους: α) διότι οι αλλοδαποί μαθητές είναι καλά ενσωματωμένοι στην ελληνική κοινωνία, β) διότι η ιστορία και η σχολική γνώση είναι μία και δεν μπορεί να αλλάζει ανάλογα με τη σύνθεση κάθε τάξης και γ) διότι με τις συγκεκριμένες συνθήκες χρόνου/υλικότεχνικής υποδομής στα ελληνικά σχολεία δεν υπάρχει η δυνατότητα διαφοροποιημένης διδασκαλίας). Η ερώτηση 27 ζητούσε

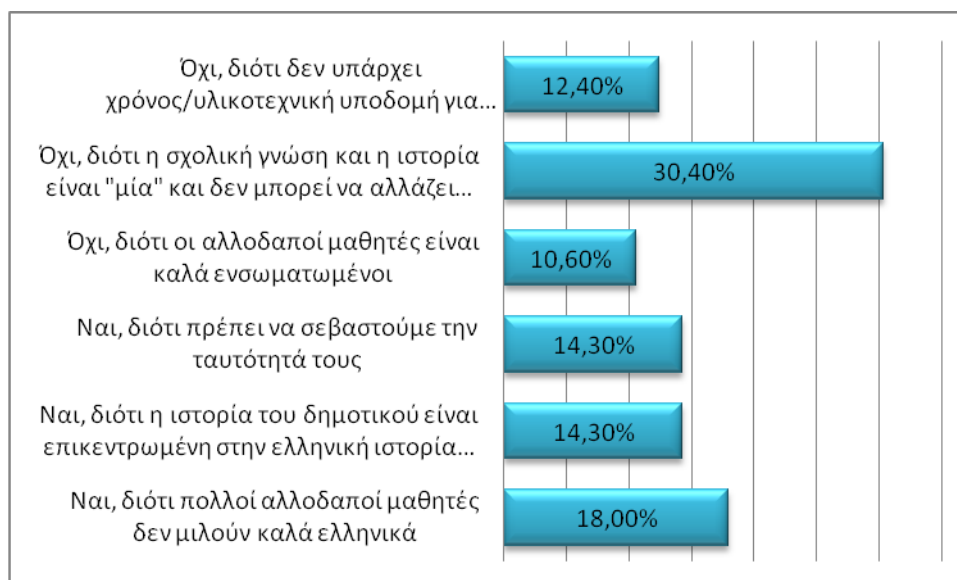
από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν αν οι ίδιοι αντιμετώπισαν πρόβλημα στη διδασκαλία της ιστορίας λόγω της ύπαρξης αλλοδαπών μαθητών στην τάξη. Η ερώτηση 28 ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν «ναι» στην ερώτηση 27 να διευκρινίσουν ποιο ακριβώς πρόβλημα αντιμετώπισαν (αν ο μαθητής προσβλήθηκε από αναφορά του μαθήματος σχετική με τη χώρα καταγωγής του, αν ο μαθητής προσβλήθηκε από αναφορά του μαθήματος σχετική με το θρήσκευμά του, αν ο μαθητής προσβλήθηκε από σχόλια – αντιδράσεις των συμμαθητών του (με αφορμή το μάθημα) σχετικά με την εθνικότητα ή τη θρησκεία του, αν λόγω γλώσσας ή γνωστικών κενών ο μαθητής δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του μαθήματος).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών εμφανίζονται μοιρασμένες. Στην ερώτηση 26, έστω και οριακά, η πλειονότητα του δείγματος το 54,4% του δείγματος δήλωσε ότι δεν θα πρέπει να αλλάξει η διδασκαλία του μαθήματος αναλόγως της εθνολογικής σύνθεσης της τάξης. Από την άλλη πλευρά το 46,60% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι η διδασκαλία της ιστορίας θα πρέπει να διαφοροποιείται, όταν στην τάξη υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές. Είναι ενδιαφέρον ότι το 18% των εκπαιδευτικών του δείγματος εκτιμούν ότι η αλλαγή διδασκαλίας είναι αναγκαία λόγω μειωμένης γλωσσικής ικανότητας κάποιων ξένων παιδιών, καθώς το εύρημα αυτό σχετίζεται με το εύρημα της ερώτησης 28 (το 60,6% των εκπαιδευτικών που αντιμετώπισε δυσκολίες με τη διδασκαλία της ιστορίας σε σχέση με αλλοδαπούς μαθητές ανέφερε ότι αιτία ήταν η γλωσσική ανεπάρκεια των μαθητών που τους δυσκολεύει στο μάθημα).

Ενδιαφέρον προκαλεί το εύρημα ότι ένα τρίτο περίπου των εκπαιδευτικών (το 30,4%) πιστεύουν ότι η διδασκαλία της ιστορίας δεν θα πρέπει να διαφοροποιείται όταν στην τάξη υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές, διότι «η ιστορία είναι μία» και δεν μπορεί να αλλάξει με την αλλαγή της σύνθεσης της κάθε τάξης. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η συγκεκριμένη απάντηση έρχεται πρώτη και από τις 6 επιλογές της ερώτησης 26.

ΓΡΑΦΗΜΑ 19

ΕΡΩΤΗΣΗ 26 (ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΕΙΤΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ, ΟΤΑΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ;)



Το 67,3% των εκπαιδευτικών απάντησαν στην ερώτηση 27 ότι δεν αντιμετώπισαν πρόβλημα από τη διδασκαλία της ιστορίας σε σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές. Από τις απαντήσεις στην ερώτηση 28 τα δύο σημαντικότερα θέματα που αντιμετωπίζουν όσοι δήλωσαν ότι προκύπτουν προβλήματα από τη διδασκαλία της ιστορίας λόγω της παρουσίας αλλοδαπών μαθητών είναι η γλωσσική αδυναμία τους να ανταποκριθούν στο μάθημα και το ότι προσβάλλονται με αφορμή το μάθημα από άλλους μαθητές για την εθνικότητα ή τη θρησκεία τους.

Στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε με τους εκπαιδευτικούς αναφερθήκαμε στις συνθήκες που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας σε σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές.

Μια ομάδα εκπαιδευτικών θεωρεί απαραίτητο να γίνεται σεβαστή η εθνικότητα των μαθητών και προσαρμόζουν τη διδασκαλία του μαθήματος, όταν χρειάζεται.

Εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν σε σχολεία με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών δήλωσαν ότι αναγνωρίζουν πως η ύπαρξη ξένων παιδιών, ιδιαίτερα όταν προέρχονται από έθνη που αναφέρονται, συχνά με εχθρικό τρόπο, στη σχολική ιστορία, τροποποιούν το μάθημα για να μην τα αποξενώσουν.

«Εγώ έχω σ' αυτό το σχολείο πολλούς αλλοδαπούς κι έχω μια τακτική. Δεν τους πιέζω υπερβολικά στο συγκεκριμένο μάθημα. Δεν μπορώ να τους επιβάλω ντε και καλά να μάθουν πράγματα που αφορούν την Ελλάδα και δεν περιέχει τίποτα που να αφορά τη δική τους χώρα. Τα παιδάκια από ξένη χώρα δεν μπορούν να ταυτιστούν εύκολα με τη δική μας ιστορία» [Δασκάλα 28 ετών, 7 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (5)].

«Πρόσεξε, στη φετινή ιστορία που έχει για τους Βούλγαρους, τους Εξαρχικούς και τους Κομιτατζήδες είμαι πολύ προσεκτική γιατί έχω κοριτσάκια από Βουλγαρία και επίσης, επειδή έχω αλβανάκια προσέχω πάρα πολύ στην αφήγηση του β Παγκόσμιου Πολέμου» [Δασκάλα 32 ετών, 8 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (6)].

Ένας εκπαιδευτικός 50 ετών με 18 χρόνια προϋπηρεσίας που τοποθετείται πολιτικά στην Άκρα Αριστερά (1) και υπηρετεί σε σχολείο όπου Έλληνες και ξένοι μαθητές είναι περίπου ίσοι σε αριθμό μας είπε ότι προσπαθεί να γεφυρώσει όποιες αντιθέσεις μπορεί να προκύψουν λόγω του μαθήματος της ιστορίας με την ανάδειξη κοινών στοιχείων ανάμεσα στους λαούς.

«Καταρχάς τα παιδάκια είναι εκτός. Δεν ακούν τίποτα για τον τόπο τους και τους φορτώνεται ένα καπέλο που πρέπει να μαθαίνουν «Ελλάδα και Ελλάδα». Εγώ, με τα αλβανάκια μου, κοιτάω να τους μιλήσω για το Σκεντέρμπεη, τις συγγένειες με τους Αρβανίτες κ.λπ. προσπαθώ να σπάσω έτσι την αποξένωση των παιδιών».

Κάποιοι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως έχουν αντιμετωπίσει δυσκολίες, κυρίως σε ό, τι αφορά τη χρήση εθνικών όρων αρνητικά φορτισμένων μέσα στο εγχειρίδιο (Τουρκαλβανοί), όταν στην τάξη υπάρχουν μαθητές προερχόμενοι από τα έθνη αυτά. Ταυτόχρονα αισθάνονται άγχος, μήπως πουν ή κάνουν κάτι λάθος που ενδεχομένως προσβάλλει ή πληγώνει τους μαθητές, ή που μπορεί να πυροδοτήσει ένταση μέσα στην τάξη.

«Ναι, ναι, πχ, σου δημιουργεί μεγάλα προβλήματα πώς θα αντιμετωπίσεις όλο αυτό στις γιορτές που ήταν οι Τουρκαλβανοί και οι Αρβανίτες και οι Αλβανοί, πώς θα το πας... πώς θα το διδάξεις.... Σου δημιουργεί ένα άγχος, δημιουργείται κι ένα κλίμα στα παιδιά που, ξέρεις, μερικά περιμένουν να πετάξουν το ρατσιστικό τους» [Δάσκαλος 42 ετών, 15 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Αριστερά (3)].

«Εγώ περισσότερο αισθανόμουννα άσχημα, γιατί όλο Έλληνες κι Έλληνες, αυτά δεν έκαναν κάτι; Επίσης, πώς χειρίζεσαι το θέμα του αλβανικού πολέμου, καθώς είχα πολλά Αλβανάκια. Προσπαθώ να φτιάχνω λίγο τις εκφράσεις μου, πχ, δεν λέω «εμείς οι Έλληνες», λέω «εμείς που ζούμε σ' αυτή τη χώρα, το ίδιο κάνω και στα θρησκευτικά, πχ, δεν λέω ποτέ «εμείς οι χριστιανοί» [Δασκάλα 42 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Άκρα Αριστερά (1)].

Μια άλλη ομάδα εκπαιδευτικών δηλώνει ότι δεν παρουσιάζονται ιδιαίτερα προβλήματα με το μάθημα της ιστορίας, επειδή κύριο μέλημα των αλλοδαπών μαθητών είναι να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία, να γίνουν «Έλληνες» και γι' αυτό το λόγο προσπαθούν πολύ και σ' αυτό το μάθημα.

«Το βασικό τους μέλημα ήταν η ένταξη. Καθώς, λοιπόν, προσπαθούν να ενταχθούν, αυτοί που θέλανε και ήταν και καλοί μαθητές ναι, τη διάβαζαν, τη μάθαιναν, είχαν κρίσεις και τα λοιπά» [Δάσκαλος 46 ετών, 23 χρόνια προϋπηρεσίας, με πολιτική τοποθέτηση στην Αριστερά (2)]

«Τα λίγα παιδιά που είχα γνωρίσει συμπλέουν και συμβαδίζουν με τα ελληνόπουλα γιατί θέλουν να γίνουν Έλληνες, δεν είναι περαστικοί, θέλουν να ενσωματωθούν» [Δάσκαλος 47 ετών, 23 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στη Δεξιά (9)]

Ένας εκπαιδευτικός δήλωσε πως σ' αυτές τις ηλικίες τα παιδιά δεν έχουν άποψη για ζητήματα ιστορίας ή «εθνικά» ζητήματα και απλώς αντιμετωπίζουν την ιστορία όπως κάθε άλλο μάθημα

«Τα παιδάκια του δημοτικού ανοίγουν το βιβλίο και λένε «έχω από εδώ μέχρι εκεί», δεν τα πολυνοιάζει τι κάνουν» (Εκπαιδευτικός 38 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στη Δεξιά (8)].

Εκπαιδευτικός 38 ετών με 13 χρόνια προϋπηρεσία που τοποθετείται πολιτικά στην Κεντροαριστερά (4) έθεσε το ζήτημα των συγκρούσεων που προκύπτουν μέσα στην τάξη, όταν ζητήματα ελληνικής ιστορίας, όπως παρουσιάζονται από το σχολικό βιβλίο, προκαλούν αντιδράσεις από αλλοδαπούς μαθητές που έχουν από το σπίτι τους κυρίως, διαμορφώσει μια διαφορετική άποψη μαθαίνοντας μια άλλη «ιστορία». Η εκπαιδευτικός δεν έκρυψε τη δυσφορία της, διότι αλλοδαποί μαθητές, λόγω αυτής της προϋπάρχουσας γνώσης από το σπίτι, αμφισβητούν την ελληνική σχολική ιστορία ή αδιαφορούν για το μάθημα.

«Έχω μιλήσει με παιδιά που είναι μαθητές, όχι μόνο στο σχολείο μου, αλλά κυρίως στην Ιτέα μαθητές φίλων μου. Πολλοί από αυτούς, κυρίως Αλβανοί, έχουν οργή, κοντράρουν πάρα πολύ άσχημα, σνομπάρουν πάρα πάρα πολύ την ιστορία... κατά βάση είναι αδιάφοροι».

Στη συσχέτιση της ερώτησης 26 (αν η διδασκαλία της ιστορίας πρέπει να διαφοροποιείται, όταν στην τάξη υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές) με τη μεταβλητή «φύλο», προκύπτει ότι το ποσοστό των ανδρών είναι υψηλότερο από ότι αυτό των γυναικών στις αρνητικές απαντήσεις. Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στην επιλογή 26 ε (δεν πρέπει να διαφοροποιείται, διότι η ιστορία και η σχολική γνώση είναι μία και δεν μπορεί να αλλάζει με τη σύνθεση της τάξης), που επιλέγεται από το 40% των ανδρών του δείγματος (το ποσοστό γυναικών που επέλεξε τη συγκεκριμένη απάντηση είναι 26,3%). Συνολικά, από τη συγκεκριμένη συσχέτιση προκύπτει ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πιο άκαμπτοι από ότι οι γυναίκες στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας της ιστορίας ανάλογα με την εθνολογική σύνθεση της τάξης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 25

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΦΥΛΟ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 26 (ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΠΟΥ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ)

Ερώτηση 26: Πρέπει να διαφοροποιείται η διδασκαλία της ιστορίας, όταν στην τάξη υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές;		ΦΥΛΟ	
		Άνδρες	Γυναίκες
Ναι, διότι πολλοί δεν μιλούν καλά την ελληνική γλώσσα και τα βιβλία της ιστορίας είναι από γλωσσική άποψη ιδιαίτερα απαιτητικά	Count	8	31
	% within φύλο	12,30%	20,40%
Ναι, διότι η ιστορία του δημοτικού σχολείου είναι επικεντρωμένη στην ελληνική ιστορία με την οποία οι αλλοδαποί μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι	Count	6	25
	% within φύλο	9,20%	16,40%
Ναι, διότι θα πρέπει να σεβαστούμε την ταυτότητά τους	Count	7	24
	% within φύλο	10,80%	15,80%
Όχι, διότι οι αλλοδαποί μαθητές είναι καλά ενσωματωμένοι στην ελληνική κοινωνία	Count	8	15
	% within φύλο	12,30%	9,90%
Όχι, διότι η ιστορία και η σχολική γνώση είναι μία και δεν μπορεί να αλλάζει ανάλογα με τη σύνθεση κάθε τάξης	Count	26	40
	% within φύλο	40,00%	26,30%
Όχι, διότι με τις συγκεκριμένες συνθήκες χρόνου/υλικοτεχνικής υποδομής στα ελληνικά σχολεία δεν υπάρχει η δυνατότητα διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Count	10	17
	% within φύλο	15,40%	11,20%

Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία δείχνουν πιο επιφυλακτικοί στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας, όταν στην τάξη υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές. Η συσχέτιση της ερώτησης 26 με τη μεταβλητή «προϋπηρεσία» δείχνει ότι η κατηγορία προϋπηρεσίας 30+ απαντά με τα μικρότερα ποσοστά από όλες τις υπόλοιπες στις καταφατικές απαντήσεις. Οι αρνητικές επιλογές της ερώτησης 26 ανιχνεύονται περισσότερο, όσο αυξάνεται η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Τις 3 αρνητικές επιλογές διαλέγει συνολικά το 39,30% των εκπαιδευτικών με τη μικρότερη προϋπηρεσία (0-10 έτη), το 54,50% των εκπαιδευτικών της κατηγορίας 11-20 έτη, το 59,20% των εκπαιδευτικών της κατηγορίας 21-30 έτη και το 79,20% των πιο παλιών εκπαιδευτικών (30 και άνω έτη). Την απάντηση 26 ε (όχι, διότι η σχολική γνώση και η ιστορία είναι μία) επέλεξε το 19% των δασκάλων με τη μικρότερη προϋπηρεσία, το 32,7% των δασκάλων με προϋπηρεσία 11-20 έτη, το 37% των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 21-30 έτη και το 44,80% των παλιότερων εκπαιδευτικών.

Από την άλλη μεριά οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία δείχνουν περισσότερο πρόθυμοι να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους, όταν στην τάξη υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές. Οι της κατηγορίας 0-10 έτη επιλέγουν τις 3 καταφατικές επιλογές της ερώτησης σε ποσοστό συνολικά 60,80%, ενώ το ίδιο επιλέγει το 45,40% των εκπαιδευτικών της κατηγορίας 11-20 έτη.

ΠΙΝΑΚΑΣ 26

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 26 (ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΠΟΥ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ)

Ερώτηση 26: Πρέπει να διαφοροποιείται η διδασκαλία της ιστορίας, όταν στην τάξη υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές;		ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ				
		0-10 έτη	11-20 έτη	21-30 έτη	30+ έτη	
q26	Ναι, διότι πολλοί δεν μιλούν καλά την ελληνική γλώσσα και τα βιβλία της ιστορίας είναι από γλωσσική άποψη ιδιαίτερα απαιτητικά	Count	18	8	11	2
		% within προϋπηρεσία	22,80%	14,50%	20,40%	6,90%
	Ναι, διότι η ιστορία του	Count	14	10	6	1

δημοτικού σχολείου είναι επικεντρωμένη στην ελληνική ιστορία με την οποία οι αλλοδαποί μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι	% within προϋπηρεσία	17,70%	18,20%	11,10%	3,40%
Ναι, διότι θα πρέπει να σεβαστούμε την ταυτότητά τους	Count	16	7	5	3
	% within προϋπηρεσία	20,30%	12,70%	9,30%	10,30%
Όχι, διότι οι αλλοδαποί μαθητές είναι καλά ενσωματωμένοι στην ελληνική κοινωνία	Count	6	6	6	5
	% within προϋπηρεσία	7,60%	10,90%	11,10%	17,20%
Όχι, διότι η ιστορία και η σχολική γνώση είναι μία και δεν μπορεί να αλλάξει ανάλογα με τη σύνθεση κάθε τάξης	Count	15	18	20	13
	% within προϋπηρεσία	19,00%	32,70%	37,00%	44,80%
Όχι, διότι με τις συγκεκριμένες συνθήκες χρόνου/υλικοτεχνικής υποδομής στα ελληνικά σχολεία δεν υπάρχει η δυνατότητα διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Count	10	6	6	5
	% within προϋπηρεσία	12,70%	10,90%	11,10%	17,20%

Η διαπίστωση ότι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης προϋπηρεσίας είναι αυτοί που κυρίως αρνούνται να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας αναλόγως της εθνοπολιτισμικής σύνθεσης της τάξης ίσως φανερώνει πως υφίσταται ζήτημα ελλιπούς προπτυχιακής εκπαίδευσης (αρκετοί από τους παλιότερους εκπαιδευτικούς έχουν πτυχία Ακαδημίας), επιμόρφωσης και κατάρτισης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης αλλοδαπών μαθητών.

Στην ερώτηση 28 κλήθηκε να απαντήσει τμήμα του δείγματος (το 32,35% που στην ερώτηση 27 είχε δηλώσει ότι αντιμετώπισε προβλήματα στη διδασκαλία της ιστορίας σε σχέση με αλλοδαπούς μαθητές). Από τη συσχέτιση της επιλογής 28 β με τη μεταβλητή «ποσοστό αλλοδαπών» (Πίνακας 62) προέκυψε ότι εκπαιδευτικοί που οι τάξεις τους έχουν πολύ υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών (πάνω από 50%) απάντησαν κατά 42,90% ότι το σπουδαιότερο πρόβλημα που έχουν αντιμετωπίσει είναι η προσβολή αλλοδαπών μαθητών από αναφορά του μαθήματος στο θρήσκευμά τους.

Σε σχολεία με μεσαίο ή σχετικά υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών (από 11-50%) οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν κατά πλειοψηφία ότι το σημαντικότερο πρόβλημα δεν προήλθε από το ίδιο το μάθημα, αλλά από προσβολή που υπέστη αλλοδαπός μαθητής για την εθνικότητα ή το θρήσκευμά του με αφορμή το μάθημα, όπως μπορούμε να δούμε στον Πίνακα 38 (συσχέτιση μεταβλητής «ποσοστό αλλοδαπών μαθητών» με ερώτηση 28γ).

ΠΙΝΑΚΑΣ 27

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 28 (ΕΙΔΟΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΜΕ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)

Σε περίπτωση που αντιμετωπίσατε προβλήματα στη διδασκαλία της ιστορίας με αλλοδαπούς μαθητές, τι είδους ήταν:		ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ			
		0-10%	11-30%	31-50%	51%+
Επειδή ο μαθητής προσβλήθηκε από αναφορά του μαθήματος σχετικά με το θρήσκευμά του	Count	4	2	0	3
	% within αλλοδαποί	14,30%	7,70%	0,00%	42,90%

ΠΙΝΑΚΑΣ 28

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 28 (ΕΙΔΟΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΜΕ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ)

Σε περίπτωση που αντιμετωπίσατε προβλήματα στη διδασκαλία της ιστορίας με αλλοδαπούς μαθητές, τι είδους ήταν:		ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ			
		0-10%	11-30%	31-50%	50%+
Επειδή ο μαθητής προσβλήθηκε από σχόλια – αντιδράσεις των συμμαθητών του (με αφορμή το μάθημα) σχετικά με την εθνικότητα ή τη θρησκεία του	Count	7	14	7	2
	% within αλλοδαποί	25,00%	53,80%	70,00%	28,60%

**4.9 Ο
ΡΟΛΟ
Σ ΤΩΝ
ΕΘΝΙ
ΚΩΝ
ΤΕΛΕ**

ΤΟΥΡΓΙΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ

Οι εθνικές εορτές και οι τελετουργίες παίζουν σημαντικό ρόλο στην εθνική διαπαιδαγώγηση των μαθητών λειτουργώντας ως συμπλήρωμα της ιστορικής παιδείας⁴⁰⁶. Είναι, επίσης, δείκτης εθνοκεντρισμού ενός εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς, σε συνδυασμό με τα σχολικά εγχειρίδια, ταυτίζουν το παρελθόν, τη μνήμη και την ιστορία, κατασκευάζοντας και νομιμοποιώντας το «εθνικό παρελθόν».⁴⁰⁷ Οι εθνικές επέτειοι και γιορτές, οι επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους συμπληρώνουν την αποστολή της σχολικής ιστορίας στην καλλιέργεια, όχι της συστηματικής ιστορικής γνώσης, αλλά της χειραγωγημένης και παραμορφωτικής συλλογικής μνήμης. Ταυτόχρονα, στο πλαίσιο εξυπηρέτησης του ιδεολογήματος του ελληνοχριστιανισμού, η συσχέτιση ανάμεσα στο μάθημα των Θρησκευτικών και της Ιστορίας συντηρεί και ενισχύει το ρόλο της θρησκείας στη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας⁴⁰⁸.

Λόγω της ιδιαίτερης σημασίας που αποδίδουν οι μελετητές στο ρόλο των εθνικών τελετουργιών και του μαθήματος των Θρησκευτικών στην εθνική διαπαιδαγώγηση, θεωρήσαμε απαραίτητο να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των εθνικών εορτών, τη σύγκρισή τους με τελετουργίες του παρελθόντος, τη στάση των μαθητών απέναντί τους, το ρόλο και τη λειτουργία των παρελάσεων, την επιλογή αλλοδαπών μαθητών ως σημαιοφόρων και για το ρόλο των Θρησκευτικών στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των παιδιών. Επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε, επίσης, την επίδραση που έχουν στις απόψεις αυτές παράγοντες, όπως η ηλικία, η προϋπηρεσία, οι σπουδές και η πολιτική τοποθέτηση.

⁴⁰⁶ Αβδελά, Α. (1997) ό.π., σελ 27-45

⁴⁰⁷ Γκόλια, Π. (2011) ό.π., σελ 13, 18

⁴⁰⁸ Μπούτση, Κ. (2009) ό.π., σελ. 60-72

4.9.1 ΕΘΝΙΚΕΣ ΤΕΛΕΤΟΥΡΓΙΕΣ ΚΑΙ ΠΑΤΡΙΩΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: ΣΤΑΘΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΧΡΟΝΟ, Ή ΠΟΡΕΙΑ ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗΣ;

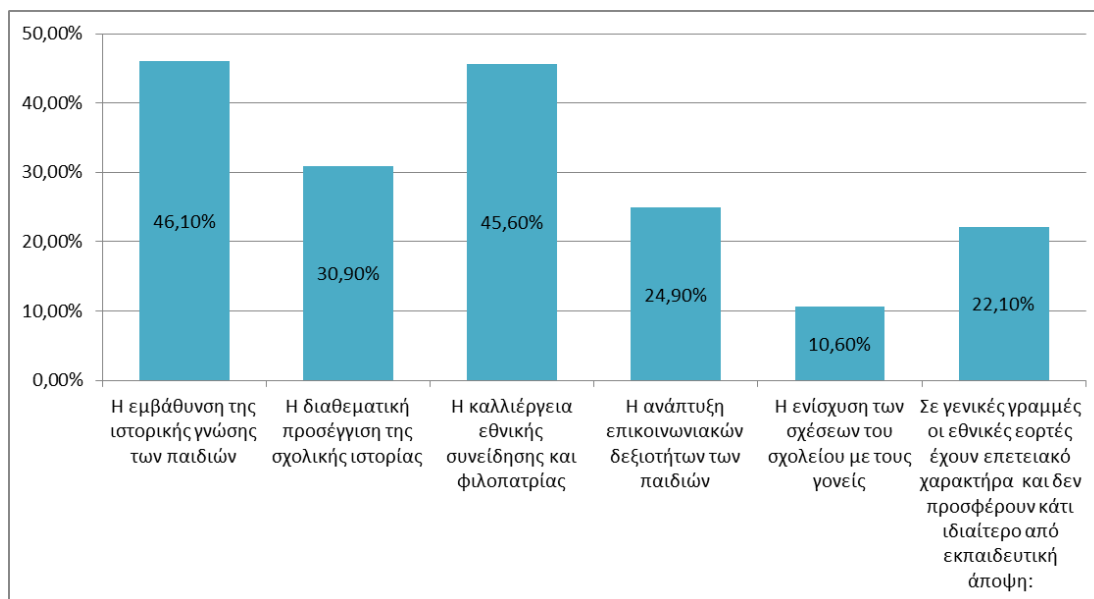
4.9.1.1 ΟΙ ΕΘΝΙΚΕΣ ΕΟΡΤΕΣ

Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις εθνικές γιορτές επεξεργαστήκαμε τα ευρήματα από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις 29, 30, 31 και 32 του ερωτηματολογίου, τις συσχετίσεις τους με μεταβλητές (πολιτική τοποθέτηση, ηλικία) και απαντήσεις τους σε παρόμοια ερωτήματα που υποβάλαμε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Όπως προαναφέρθηκε, οι εθνικές εορτές λειτουργούν συμπληρωματικά στην ιστορική παιδεία. Την άποψη αυτή συμμερίζεται η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος. Είναι χαρακτηριστικό πως το 46,1% του δείγματος εκτιμά ότι η κυριότερη σημασία των εθνικών εορτών είναι η εμβάθυνση της ιστορικής γνώσης των παιδιών και το 45,6% πιστεύει ότι οι εθνικές εορτές καλλιεργούν την εθνική συνείδηση και φιλοπατρία. Ωστόσο, ενώ η απάντηση «οι εθνικές εορτές στοχεύουν στην εμβάθυνση της ιστορικής γνώσης των παιδιών» μπορεί να κατηγοριοποιηθεί στις θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς το ρόλο τους, δεν είναι ασφαλές να πράξουμε το ίδιο και για τους εκπαιδευτικούς που επέλεξαν την απάντηση «οι εθνικές εορτές καλλιεργούν την εθνική συνείδηση και τη φιλοπατρία», καθώς κάποιοι από αυτούς ενδέχεται να συμφωνούν με το στόχο αυτό, κάποιοι άλλοι όμως, αν και αναγνωρίζουν τη συγκεκριμένη στόχευση, να διαφωνούν με αυτήν. Αντιθέτως, το 22,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος που θεωρεί πως οι σχολικές εορτές έχουν καθαρά επετειακό χαρακτήρα και δεν προσφέρουν κάτι ιδιαίτερο από εκπαιδευτικής άποψης είναι φανερό πως δεν διάκειται θετικά απέναντί τους.

ΓΡΑΦΗΜΑ 20

ΕΡΩΤΗΣΗ 29 (ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ ΚΑΤΑ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΣΑΣ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΘΝΙΚΩΝ ΕΟΡΤΩΝ⁴⁰⁹)



Από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι μια ομάδα εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι εθνικές εορτές συμβάλλουν με θετικό τρόπο στην καλλιέργεια του πατριωτισμού και του εθνικού ιδεώδους και ταυτόχρονα ενισχύουν την τόνωση της ιστορικής μνήμης των μαθητών. Από τις απόψεις αυτές διαφαίνεται ότι οι εθνικές εορτές δεν αναβιώνουν το σύνολο του εθνικού παρελθόντος, αλλά χρονικά σημεία-σταθμούς, ηρωικές και ένδοξες στιγμές, κατά κύριο λόγο δραματικές, που οξύνουν τα συναισθήματα και κορυφώνουν την πατριωτική διέγερση. Οι λέξεις «θυσία», «αυτοθυσία των ηρώων» που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι χαρακτηριστικές, ενώ τονίζεται η αναγκαιότητα η νέα γενιά να αντιληφθεί ότι «χρωστά» στους ήρωες κι ότι πρέπει να είναι ανά πάσα στιγμή έτοιμη να ανταποκριθεί στην οφειλή απέναντί τους.

«Στόχοι είναι να μείνουν στα παιδιά κάποιες χρονολογίες που είναι σημαντικές, έτσι; Το ιστορικό αποτέλεσμα, η έννοια της αυτοθυσίας για ιδανικό όπως είναι η πατρίδα, η αγάπη για

⁴⁰⁹ Στη συγκεκριμένη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα επιλογής περισσότερων της μίας απάντησης, επομένως θεωρητικά κάθε μία από τις έξι επιλογές μπορούσε να συγκεντρώσει το 0-100% των προτιμήσεων.

την πατρίδα, ο σεβασμός για τους ανθρώπους που θυσιάζονται για το σύνολο» [Δασκάλα 38 ετών, 13 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Κεντροαριστερά (4)]

«Οι στόχοι είναι να τιμηθούν οι άνθρωποι που θυσιάστηκαν, να τιμηθούν οι πράξεις τους και να καταλάβουν τα παιδιά, η νέα γενιά ότι χρωστάνε» [Δάσκαλος 38 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στη Δεξιά (8)]

«Κυρίως να τιμηθεί η μνήμη των ηρώων, αυτών που θυσιάστηκαν για να έχεις εσύ αυτά που έχεις» [Δάσκαλος 55 ετών, 30 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Κεντροαριστερά (4)]

Κατ' άλλους, οι εθνικές εορτές αποτελούν συμπλήρωμα της εθνικής διαπαιδαγώγησης και ενισχύουν την εθνική συνείδηση.

«Στη γιορτή όμως, συμμετέχει (ο μαθητής) με διάθεση χαράς. Αν εσύ του το στήσεις με ένα περιεχόμενο ιδεολογικό, αποσκοπώντας στην τόνωση της εθνικής συνείδησης, του βάλεις το τραγουδάκι, το χορό το παραδοσιακό, το δρώμενο, είναι μια επιπλέον ενίσχυση αυτού που θέλεις να κάνεις». [Δάσκαλος 46 ετών, προϋπηρεσία 20 χρόνια, πολιτικά τοποθετείται στην Αριστερά (2)]

Την αντίθετη άποψη για το ρόλο των εθνικών εορτών διατυπώνει μια άλλη ομάδα εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι η ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης και της φιλοπατρίας ως στόχος των εθνικών εορτών επιτυγχάνεται με τη μορφή του φρονηματισμού και της προπαγάνδας. Η μέρα αργίας και το εορταστικό κλίμα ενισχύουν την αίσθηση του «σημαντικού» των επετείων και διαμέσου των εορταστικών εκδηλώσεων περνά το κυρίαρχο ιδεολογικό μήνυμα.

«Η εθνική γιορτή είναι και μια μέρα αργίας. Άρα, για να λειτουργήσει το εμβόλιο πρέπει να υπάρχει αργία, λαμπρότητα, να το καταλάβεις καλά (γέλια). Μόνος στόχος, η προπαγάνδα», (Δάσκαλος 50 ετών, 18 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Άκρα Αριστερά - 1)

«Έτσι όπως γίνονται; Δεν έχουν κανένα θετικό στόχο. Μόνο την προπαγάνδα» (Δασκάλα 40 ετών, 15 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Κεντροδεξιά - 6)

«Δυστυχώς και οι εθνικές και οι θρησκευτικές εορτές παίζουν έναν κηρυγματικό χαρακτήρα για να περάσει η κυρίαρχη ιδεολογία» (42 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Άκρα Αριστερά - 1).

Τη συμβολή των εθνικών εορτών στη διατήρηση του ελληνοχριστιανικού ιδεώδους και στη συντήρηση των παραδοσιακών κοινωνικών αξιών, ιδιαίτερα μέσα στην εποχή της κρίσης, τόνισε ένας εκπαιδευτικός που θεωρεί πως στην ταραγμένη περίοδο που ζούμε οι εορτές επιτελούν όχι μόνο φρονηματιστικό, αλλά και ψυχολογικό ρόλο. (45 ετών με 20 χρόνια προϋπηρεσίας που πολιτικά τοποθετείται στην Αριστερά – 3).

«Είναι πολυεπίπεδο το θέμα. Ο στόχος των εθνικών εορτών για την κοινωνία είναι ψυχολογικός. Ο πολίτης στη σημερινή εποχή που όλα καταρρέουν, ιδιαίτερα τώρα με την οικονομική κρίση, προσπαθεί να πιαστεί από κάποιον. Από πού θα πιαστεί; Από τη θρησκεία και από την πατρίδα του, τις παραδόσεις. Τι είναι παράδοση για το λαό; Η 25^η Μαρτίου, τα μεγάλα γεγονότα. Πώς αναδεικνύονται; Με τις γιορτές. Γι' αυτό και είναι υποκριτικό το περιεχόμενό τους με όλες αυτές τις εγκυκλίους από το Υπουργείο Παιδείας για την παρέλαση και τους σημαιοφόρους. Εγώ πιστεύω πως πέρα από το φρονηματιστικό περιεχόμενο που έχουν αυτά παίζουν και ψυχολογικό ρόλο. Αν ξεφύγεις από αυτά, δεν θα έχεις ανάγκη κι από αντίκες-γιορτές».

Επιπλέον, σύμφωνα με αυτούς τους εκπαιδευτικούς, οι εθνικές εορτές είναι παρωχημένες, δεν έχουν κάποια ιδιαίτερη αξία, δεν ενδιαφέρουν ουσιαστικά τους μαθητές και δεν εξυπηρετούν κάποιο στόχο.

«Τι στόχους, μωρέ; Πανηγύρι είναι... κανείς δεν ενδιαφέρεται.» (Δασκάλα 28 ετών, 7 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (5)].

«Ξέρεις κάτι, επειδή κατά μία έννοια δεν τις πολυπροσέχουμε, είναι μια μέρα αργίας. Άρα τίποτε το ιδιαίτερο.» (Δασκάλα 35 ετών, προϋπηρεσία 10 χρόνων, πολιτικά τοποθετείται στην Αριστερά (3)]

Η συσχέτιση της ερώτησης 29, επιλογή γ (η σημασία των εθνικών εορτών είναι η καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης και της φιλοπατρίας) με τη μεταβλητή «πολιτική τοποθέτηση» δείχνει ότι η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών στο δεξί τμήμα του άξονα συμφωνεί με την παραπάνω επιλογή (το 53,80% όσων δηλώνουν «6», το 73,10% όσων δηλώνουν «7», το 77,30% όσων δηλώνουν «8» και το 66,70% όσων δηλώνουν «9»). Τα ποσοστά είναι σημαντικά χαμηλότερα για τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν ως τοποθέτηση από 2 έως 5 και κυμαίνονται από 11,10%-39,10%. Σε μια ακόμη συσχέτιση επιβεβαιώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με δεξιές καταβολές είναι πιο θετικοί σε εθνοκεντρικές αντιλήψεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 29

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 29 (ΣΗΜΑΣΙΑ ΕΘΝΙΚΩΝ ΕΟΡΤΩΝ)

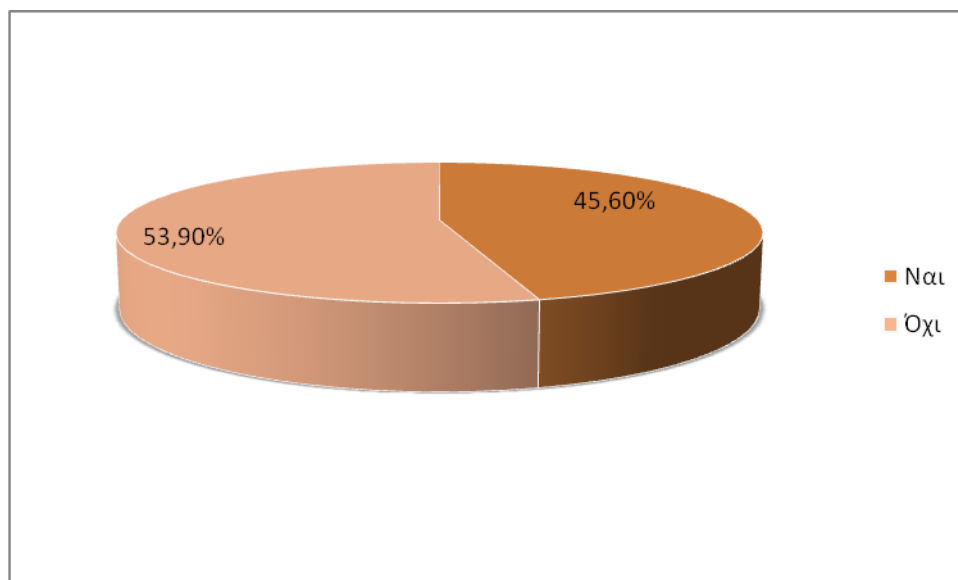
Ποια είναι κατά τη γνώμη σας η σημασία των εθνικών γιορτών;		ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ								
		2	3	4	5	6	7	8	9	10
Απάντησ η 29 γ: Η καλλιέργεια εθνικής συνείδησης και φιλοπατρίας	Count	1	10	9	25	14	19	17	4	0
	% within ιδεολογία	11,10 %	38,50 %	24,30 %	39,10 %	53,80 %	73,10 %	77,30 %	66,70 %	0,00 %

Οι εθνικές εορτές αντέχουν στο χρόνο. Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, γράφει η Γκόλια, οι εθνικές εορτές παρουσιάζουν αξιοσημείωτη αντοχή και προσαρμοστικότητα στο χρόνο, κατορθώνοντας να αναπροσαρμόζουν το νόημά τους σε σχέση «με το νέο, κάθε φορά,

πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο»⁴¹⁰. Οι τελετουργίες, επομένως, κατορθώνουν να αλλάζουν, διατηρώντας, ωστόσο, τον πυρήνα της αποστολής τους. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε ποσοστό περίπου 54% δέχονται ότι οι εθνικές εορτές έχουν αλλάξει σε σχέση με τις εορτές του παρελθόντος, όμως είναι αντίστοιχα μεγάλο (45,60%) το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι τίποτε δεν έχει αλλάξει στις εορτές σε σχέση με το σχολικό τους παρελθόν (ερ. 30). Βεβαίως είναι αμφίβολο, για το πρώτο ποσοστό εκπαιδευτικών, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι αλλαγές είναι ουσιαστικές, ή επουσιώδεις (με τη συνδρομή, πχ, των νέων τεχνολογιών) που δεν αμφισβητούν το βασικό τους στόχο.

ΓΡΑΦΗΜΑ 21

ΕΡΩΤΗΣΗ 30 (ΜΟΙΑΖΟΥΝ ΟΙ ΣΗΜΕΡΙΝΕΣ ΕΘΝΙΚΕΣ ΕΟΡΤΕΣ ΜΕ ΑΥΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΕΞΑΓΟΝΤΑΝ ΠΑΛΙΟΤΕΡΑ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ;)



Μελετώντας το περιεχόμενο των συνεντεύξεων διαπιστώσαμε ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως δεν έχει αλλάξει κάτι ιδιαίτερο στις σχολικές εορτές του σήμερα σε σχέση με τις εορτές του παρελθόντος.

⁴¹⁰ Γκόλια, Π. (2011) ό.π., σελ 189

«Όχι, το πρόγραμμα είναι το ίδιο, η ομιλία του διευθυντή, κονσέρβες και λοιπά» [Δασκάλα 35 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Αριστερά (3)]

«Εγώ δε βλέπω ιδιαίτερες διαφορές, δεν βλέπω αυτές που θα με έκαναν να απαντήσω με έναν διαφορετικό τρόπο» [Δάσκαλος 46 ετών, 20 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Αριστερά (2)].

Θεωρείται, επίσης, ότι σήμερα η ιδεολογική λειτουργία των παλαιών εορτών είναι αποδυναμωμένη στο σύγχρονο σχολείο.

«Πιστεύω πως οι εθνικές γιορτές ακολούθησαν μια φθίνουσα περίοδο και μέχρι σήμερα τουλάχιστον είναι σχετικά αποδυναμωμένες σε σχέση με τη βαρύνουσα ιδεολογική τους λειτουργία. Συγκινούν αυτούς που έχουν προσωπικούς λόγους να συγκινηθούν δεν καταφέρνουν να διαπαιδαγωγήσουν τους υπόλοιπους...». [Δασκάλα 45 ετών, 16 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Αριστερά (2)]

Διαπιστώσαμε, επίσης, πως υπάρχει μια ομάδα εκπαιδευτικών που εκτιμούν πως υπάρχουν αλλαγές στις εορτές που βελτιώνουν και ενισχύουν το χαρακτήρα τους. Από τις απαντήσεις όμως διακρίνεται ότι οι αλλαγές, όπως τις περιγράφουν οι ίδιοι, είναι κυρίως αλλαγές στη δομή (με την εισαγωγή θεατρικών) και στην παρουσίαση (μέσω του σύγχρονου οπτικοακουστικού εξοπλισμού) κι όχι στο περιεχόμενο και τη στόχευσή τους, που οι ίδιοι εκτιμούν πως πρέπει να είναι περίπου το ίδιο με αυτό των παλαιών εορτών.

«Ε, τώρα έχουμε δώσει πιο πολύ βαρύτητα στο τραγούδι, στο θέατρο κι έχουμε ξεφύγει από τα χρονικά κι από τους λόγους κι από τα ποιήματα, είναι κυρίως καλλιτεχνικές οι προσεγγίσεις...» [Δάσκαλος 42 ετών, 15 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Αριστερά (3)]

«Έχουν εξωραϊστεί σήμερα με πλούσια οπτικοακουστικά μέσα. Όμως ο παραδοσιακός κορμός πρέπει να υπάρχει» [Δάσκαλος 47 ετών, 23 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στη Δεξιά (9)].

«Μ' αρέσει που οι εκπαιδευτικοί έχουν εξοικειωθεί περισσότερο με τη διδασκαλία του θεάτρου, έχουν σταματήσει αυτοί οι ατέλειωτοι λόγοι, έχουν εμπλουτιστεί με τραγούδια νέων συνθετών

που είναι πιο όμορφα... Είναι πιο ζωντανές τώρα πια οι γιορτές» [Δασκάλα 45 ετών, 22 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (6)]

«Ναι, Παναγίτσα μου (γέλια). Ε, περισσότερα σκετς, περισσότερα λόγια, προβολές slides, ταινιών, δεν υπάρχει αυτό το κλασικό «ποιηματάκι-τραγούδι». [Δασκάλα 30 ετών με 8 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Κεντροδεξιά (7)].

«Ναι, υπάρχουν διαφορές, πέρα από τα κλασικά, τώρα υπάρχει οπτικοακουστικό υλικό, υπάρχει το θεατρικό δρώμενο, υπάρχει καλλιτεχνική παρέμβαση. Παλιά είχε μόνο τα ποιηματάκια και τους λόγους» [Δάσκαλος 42 ετών με 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (6)].

Στην ομάδα των εκπαιδευτικών που έχουν σε γενικές γραμμές θετική άποψη για τη λειτουργία των εθνικών εορτών κατατάσσονται και αυτοί που μας δήλωσαν ότι βλέπουν με αρνητικό μάτι τις όποιες αλλαγές έχουν γίνει, θεωρώντας πως είναι προϊόντα παρακμής των εθνικών εορτών και αποδυνάμωσης του ρόλου τους, αλλά και παρακμής του σχολείου ως θεσμού. Διαπιστώνεται, δε, ένα ρήγμα μέσα στο πλαίσιο του σχολείου με αφορμή τις εορτές, καθώς οι εκπαιδευτικοί αυτοί αποδίδουν μερίδιο ευθύνης για την εξασθένηση του ρόλου των εθνικών εορτών στην εθνική διαπαιδαγώγηση και σε συναδέλφους τους, τους οποίους κατηγορούν για απροθυμία ή αδιαφορία να διοργανώσουν σωστά τις τελετές. Διαπιστώνει κανείς μια νοσταλγία για το «ιδανικό σχολείο» των παλιών χρόνων, όπου υπήρχε «σεβασμός» και «σωστές» αρχές και αξίες, σχολείο που οι σημερινοί δάσκαλοι το γνώρισαν είτε ως μαθητές (οι νεότεροι), είτε και ως εκπαιδευτικοί (οι παλιότεροι). Αξίζει να σημειωθεί ότι η άποψη αυτή δεν διατυπώνεται μόνο από μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς, αλλά και από αρκετά νεώτερους.

«Μεγαλύτερη επιπολαιότητα και αδιαφορία. Και παλιά κάνανε μια γιορτή, αλλά επειδή υπήρχε μεγαλύτερος σεβασμός στο πλαίσιο «σχολείο» γενικά παλιά, σ' αυτό έμπαινες και υπήρχε μεγαλύτερος σεβασμός. Σήμερα έχει ξεθωριάσει η έννοια του σχολείου» [Δασκάλα 27 ετών με 5 χρόνια προϋπηρεσία, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (5)].

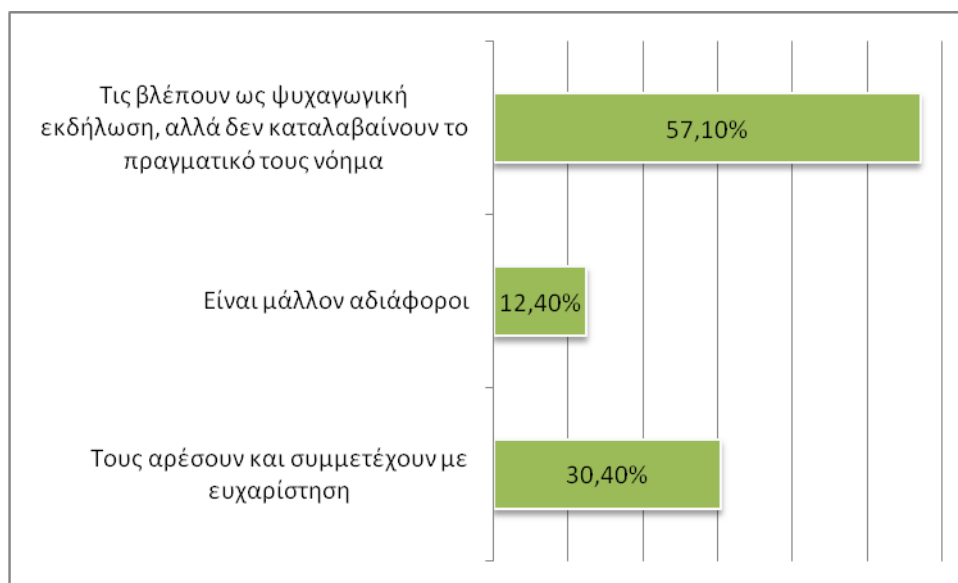
Κατά άλλους, οι εθνικές εορτές θα έπρεπε να παίζουν ένα ρόλο «εθνοποιητικό» και φρονηματιστικό, να αποτελούν φορέα εκμάθησης της ιστορίας μας.

«Θα έπρεπε να είναι μια αφορμή για να γνωρίσουμε τα γεγονότα, τους ήρωες, να ψάξουμε να βρούμε την ιστορία μας κι όλα αυτά να τα αναλύσουμε και να τα προσεγγίσουμε, να αποτελέσουν παράδειγμα για τους νέους, Δηλαδή και να αποτελούν φόρο τιμής, αλλά και τρόπο παραδειγματισμού. Όμως τίποτε από αυτά δεν γίνεται». [Δάσκαλος 46 ετών με 23 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στη Δεξιά (9)].

Στην ερώτηση 31 (ποια είναι η στάση των μαθητών απέναντι στις εθνικές εορτές) η πλειονότητα του δείγματος (57,1%) πιστεύει ότι οι μαθητές βλέπουν τις εθνικές εορτές ως ψυχαγωγική εκδήλωση, χωρίς όμως να αντιλαμβάνονται το πραγματικό τους νόημα. Και αυτό το ποσοστό (όπως και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αποδέχονται ως στόχο των εθνικών εορτών την καλλιέργεια της φιλοπατρίας στην ερώτηση 29) δεν μπορεί να ερμηνευτεί ενιαία, καθώς είναι πολύ πιθανόν να διαφέρουν οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για το «πραγματικό νόημα» των εορτών. Ένα σημαντικό ποσοστό (30,4%) του δείγματος δήλωσε ότι οι μαθητές απολαμβάνουν τις εθνικές εορτές (ερ. 31), ενώ μόλις το 12,40% των εκπαιδευτικών εκτιμά ότι οι εθνικές εορτές είναι αδιάφορες για τα παιδιά.

ΓΡΑΦΗΜΑ 22

ΕΡΩΤΗΣΗ 31 (ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΘΝΙΚΕΣ ΕΟΡΤΕΣ;)



Η ομάδα εκπαιδευτικών που τάσσεται υπέρ της ανάγκης διεξαγωγής τους συναρτά το ενδιαφέρον των παιδιών με τη δουλειά του δασκάλου, ο οποίος οφείλει να δημιουργήσει μια ενδιαφέρουσα και ζωντανή γιορτή και να δώσει στα παιδιά την αίσθηση ότι κάνουν κάτι σημαντικό. Η αναβάθμιση του ρόλου των εθνικών εορτών μέσω της δουλειάς του εκπαιδευτικού επισημάνθηκε και σε άλλο σημείο της έρευνας, όπου εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι η εξασθένιση του ρόλου των εθνικών τελετουργιών οφείλεται στην αδιαφορία συναδέλφων τους.

«Εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό, από το πώς έχει οργανώσει τη γιορτή. Αν είναι ωραία η γιορτή, έχει ωραία τραγούδια, έχει συνεργαστεί με θεατρολόγο, ή μουσικολόγο κι έχει ενδιαφέροντα πράγματα, τότε αρέσει πολύ στα παιδιά. Αν την κάνει σαν αγγαρεία, τότε και τα παιδιά θα το δουν σαν αγγαρεία» [Δασκάλα 30 ετών με 8 χρόνια προϋπηρεσία, πολιτικά τοποθετείται στην Κεντροδεξιά (7)]

«Εδώ παίζει ρόλο ο εκπαιδευτικός. Το πώς θα τους ενεργοποιήσεις, το πώς θα τους απορροφήσεις να το κάνουν, να μη φανεί πως κάνεις κάτι με το ζόρι, να χάσουμε μια ώρα,

αλλά ότι πάμε να κάνουμε κάτι ευχάριστο και σημαντικό...» [Εκπαιδευτικός 34 ετών με 5 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στο Κέντρο (5)].

Θεωρούν, επίσης, ότι οι γιορτές πρέπει να εμπνέουν τα παιδιά με το εθνικό περιεχόμενό τους και να εξασφαλίζεται η δυνατότητα καθολικής συμμετοχής των μαθητών.

«Τις βρίσκουν ενδιαφέρουσες, όταν συμμετέχουν και πρέπει να συμμετέχουν όλα τα παιδάκια, να αισθάνονται πρωταγωνιστές. Και πάνω απ' όλα να μην είναι άνευρες, να έχουν ένα εθνικό πνεύμα, να γεννούν ένα συναίσθημα» (Δάσκαλος 47 ετών με 23 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στη Δεξιά (9)).

«Όταν τα παιδάκια έχουν ρόλο και προσπαθώ να έχουν όλα ρόλο, είναι όλα μέσα στην τρελή χαρά, πολύ πρόθυμα. Τους άρεσε ότι ήταν θεατρική παράσταση, κάτι πρωτόγνωρο, πέρα από το κλασικό ποίημα, ή το πατριωτικό σκετς» {Δάσκαλος 34 ετών με 5 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Κεντροαριστερά (4)}.

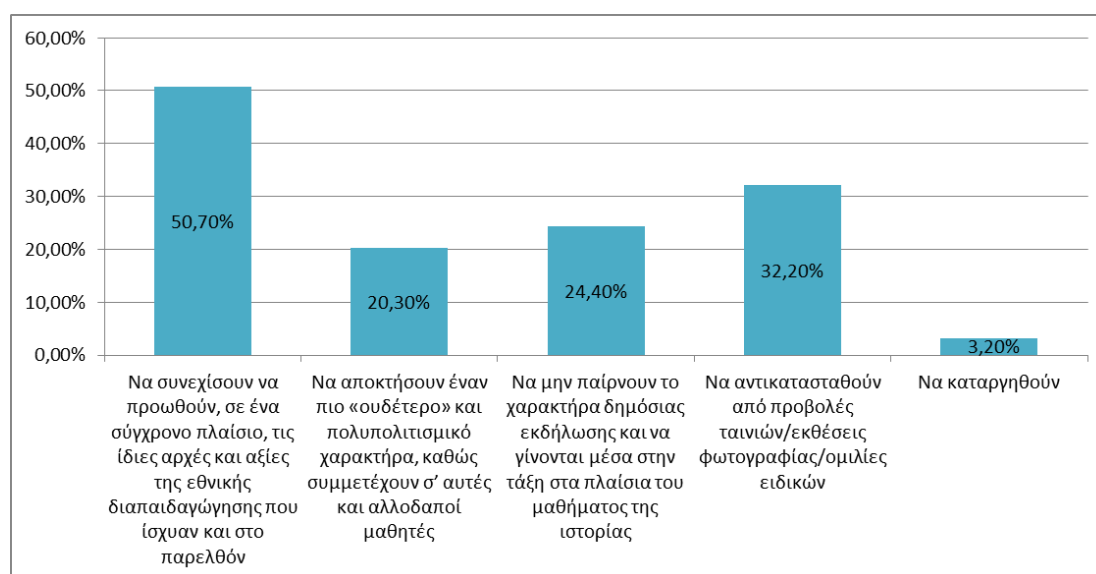
Στην ερώτηση 32 του ερωτηματολογίου (με δυνατότητα επιλογής πέραν της μίας απάντησης) οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με το πώς θα πρέπει να διεξάγονται σήμερα οι εθνικές εορτές. Διαπιστώνουμε από τις απαντήσεις ότι είναι υψηλό το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφωνούν με τη διατήρηση του κεντρικού στόχου των εθνικών εορτών, έστω και σε ένα πιο σύγχρονο πλαίσιο. Το 50,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος (η συγκεκριμένη απάντηση υπήρξε πρώτη στις επιλογές των εκπαιδευτικών) θεωρεί ότι σε ένα πιο σύγχρονο πλαίσιο οι εθνικές εορτές θα πρέπει να συνεχίζουν να προωθούν τις ίδιες αξίες της εθνικής διαπαιδαγώγησης που ίσχυαν και στο παρελθόν. Αρκετοί εκπαιδευτικοί, βέβαια, τόνισαν την ανάγκη να διαφοροποιηθεί το περιεχόμενό τους. Το 33,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος προτείνει οι εθνικές εορτές να αντικατασταθούν από προβολές ταινιών, εκθέσεις τέχνης ή ομιλίες ειδικών, ωστόσο δεν είναι φανερό αν η αλλαγή αυτή συνεπάγεται την ουσιαστική αλλαγή του στόχου των εθνικών εορτών, καθώς όλες αυτές οι νέες μορφές εορτασμών μπορεί κάλλιστα να έχει και εθνοκεντρικό χαρακτήρα. Το ίδιο ισχύει και για το 24,4% των εκπαιδευτικών που επιδιώκουν οι εκδηλώσεις να είναι εσωτερική διαδικασία του σχολείου. Πιο κριτικά αντιμετωπίζουν το ουσιαστικό περιεχόμενο των

εορτών οι εκπαιδευτικοί που σε ποσοστό 20,3% εκτιμούν πως θα πρέπει ο χαρακτήρας τους να είναι πιο ουδέτερος και πολυπολιτισμικός, ενώ στην ίδια κατηγορία κατατάσσεται το (πολύ μικρό) 3,2%

αυτών που επιδιώκουν την κατάργησή τους.

ΓΡΑΦΗΜΑ 23

ΕΡΩΤΗΣΗ 32 (ΠΟΙΑ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΕΡΑ Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΕΘΝΙΚΩΝ ΕΟΡΤΩΝ⁴¹¹)



Η συσχέτιση της ερώτησης 32, επιλογή α (Οι εθνικές εορτές πρέπει και σήμερα σε ένα σύγχρονο πλαίσιο να προωθούν τις ίδιες αξίες της εθνικής διαπαιδαγώγησης που ίσχυαν και στο παρελθόν) με τη μεταβλητή «ηλικία» έδειξε ότι οι κατηγορίες των νεότερων και των πιο ηλικιωμένων εκπαιδευτικών την προτιμά σε υψηλότερα ποσοστά από τις υπόλοιπες κατηγορίες (σε ποσοστό 66,70% οι ηλικίας 21-30 ετών και σε ποσοστό 56,70% οι άνω των 50 ετών). Διαπιστώνουμε αντίστοιχα ότι οι εκπαιδευτικοί των μεσαίων ηλικιών είναι πιο

⁴¹¹ Στη συγκεκριμένη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα επιλογής περισσότερων της μίας απάντησης, επομένως θεωρητικά κάθε μία από τις έξι επιλογές μπορούσε να συγκεντρώσει το 0-100% των προτιμήσεων.

θετικά διακεείμενοι στη μετατροπή των σχολικών εορτών από δημόσιες εκδηλώσεις σε εκδηλώσεις μέσα στην τάξη.

ΠΙΝΑΚΑΣ 30

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΗΛΙΚΙΑ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 32 (ΣΚΟΠΟΣ ΕΘΝΙΚΩΝ ΕΟΡΤΩΝ)

Οι εθνικές εορτές σήμερα πρέπει:		ΗΛΙΚΙΑ			
		21-30	31-40	41-50	50+
Απάντηση 32 α: Να συνεχίσουν να προωθούν, σε ένα σύγχρονο πλαίσιο, τις ίδιες αρχές και αξίες της εθνικής διαπαιδαγώγησης που ίσχυαν και στο παρελθόν	Count	44	18	31	17
	% within ηλικία	66,70%	36,00%	43,70%	56,70%

Στη συσχέτιση της ερώτησης 32, επιλογή γ με τη μεταβλητή «ηλικία» φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί των μεσαίων ηλικιακών κατηγοριών (οι 31-40 ετών σε ποσοστό 36% και οι εκπαιδευτικοί 41-50 ετών σε ποσοστό 28,20%) είναι πιο θετικοί οι εθνικές εορτές να διεξάγονται μέσα στην τάξη κι όχι δημόσια. Αντιθέτως, οι νεότεροι και οι πιο ηλικιωμένοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται λιγότερο θετικοί σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο. Η στάση αυτή των δύο ακραίων ηλικιακά κατηγοριών συγκλίνει με τις απαντήσεις στην επιλογή α της ίδιας ερώτησης, όπου οι νεότεροι και οι πιο ηλικιωμένοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν οι εθνικές εορτές να συνεχίσουν να προωθούν με τον ίδιο τρόπο όπως παλιότερα να προωθούν τις ίδιες αρχές και αξίες της εθνικής διαπαιδαγώγησης. Η νοσταλγία για ένα ιδανικό, «πατριωτικό» σχολείο που κάποιιοι δεν γνώρισαν και κάποιιοι αναπολούν είναι πιθανόν να επενεργεί στη συμπεριφορά αυτών των ηλικιακών ομάδων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 31

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΗΛΙΚΙΑ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 32 (ΣΚΟΠΟΣ ΕΘΝΙΚΩΝ ΕΟΡΤΩΝ)

Οι εθνικές εορτές σήμερα πρέπει:		ΗΛΙΚΙΑ			
		21-30	31-40	41-50	50+
Απάντηση 32 γ: Να μην παίρνουν το χαρακτήρα δημόσιας εκδήλωσης και να γίνονται μέσα στην τάξη στα πλαίσια του μαθήματος της ιστορίας	Count	12	18	20	3
	% within	18,20%	36,00%	28,20%	10,00%

	ηλικία				
--	--------	--	--	--	--

Η συσχέτιση της ερώτησης 29, επιλογή β, με τη μεταβλητή «Σπουδές» έδειξε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό τίτλο θεωρούν ως σημαντικό σκοπό των εθνικών εορτών τη διαθεματική προσέγγιση της σχολικής ιστορίας ενδεχομένως επειδή οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον σπουδές έχουν καταρτιστεί σε νεότερες εκπαιδευτικές μεθόδους.

ΙΝΑΚΑΣ 32

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΣΠΟΥΔΕΣ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 29 (ΣΗΜΑΣΙΑ ΕΘΝΙΚΩΝ ΕΟΡΤΩΝ)

Ποια είναι κατά τη γνώμη σας η σημασία των εθνικών γιορτών;		ΣΠΟΥΔΕΣ		
		Πτυχίο Ακαδημίας	Πτυχίο ΠΤΔΕ/Εξομοίωσης	Μεταπτυχιακός Τίτλος
Απάντηση 29 β: Η διαθεματική προσέγγιση της σχολικής ιστορίας	Count	1	45	21
	% within σπουδές	7,10%	27,60%	52,50%

Η διαφορετική αντίληψη των εκπαιδευτικών που τοποθετούνται στο αριστερό τμήμα του άξονα από όσους δηλώνουν «δεξιοί» διαφαίνεται από τη συσχέτιση της ερώτησης 32, επιλογή δ (οι εθνικές εορτές πρέπει να αντικατασταθούν από προβολές ταινιών/εκθέσεις φωτογραφίας/ομιλίες ειδικών) με τη μεταβλητή «πολιτική τοποθέτηση». Η επιλογή αυτή προσελκύει υψηλά ποσοστά στους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν από 2 έως 5 (34,40% έως 77,80%), ενώ επιλέγεται λιγότερο από εκπαιδευτικούς που δηλώνουν «κεντροδεξιοί/δεξιοί» (16,70%-19,20%). Και από αυτό το εύρημα προκύπτει ότι οι αριστεροί/κεντροαριστεροί εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πιο θετικοί σε πιο νεωτερικές και λιγότερο εθνοκεντρικές αντιλήψεις για σχολικές πρακτικές που συνδέονται με το μάθημα της ιστορίας ή με τις εθνικές επετείους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 33

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 32 (ΣΚΟΠΟΣ ΕΘΝΙΚΩΝ ΕΟΡΤΩΝ)

Οι εθνικές εορτές σήμερα πρέπει:		ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ								
		2	3	4	5	6	7	8	9	10
Απάντηση 32 δ: Να αντικατασταθούν από προβολές ταινιών/εκθέσεις φωτογραφίας/ομιλίες ειδικών	Count	7	10	18	22	5	5	4	1	0
	% within ιδεολογία	77,80 %	38,50 %	48,60 %	34,40 %	19,20 %	19,20 %	18,20 %	16,70 %	0,00 %

Αν και είναι ελάχιστοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (3,2% του δείγματος) που επιλέγουν την απάντηση 32 ε («Να καταργηθούν» οι εθνικές εορτές), από τη συσχέτιση της συγκεκριμένης επιλογής με τη μεταβλητή «ιδεολογική τοποθέτηση» προκύπτει ότι όλοι όσοι επέλεξαν τη συγκεκριμένη απάντηση τοποθετούνται στα αριστερά του άξονα, ιδιαίτερα στις θέσεις «2» (22,20%) και «3» (11,50%).

ΠΙΝΑΚΑΣ 34

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 32 (ΣΚΟΠΟΣ ΕΘΝΙΚΩΝ ΕΟΡΤΩΝ)

Οι εθνικές εορτές σήμερα πρέπει:		ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ								
		2	3	4	5	6	7	8	9	10
Απάντηση 32 ε: Να καταργηθούν	Count	2	3	1	1	0	0	0	0	0
	% within ιδεολογία	22,20 %	11,50 %	2,70 %	1,60 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %

4.9.1.2 ΟΙ ΠΑΡΕΛΑΣΕΙΣ

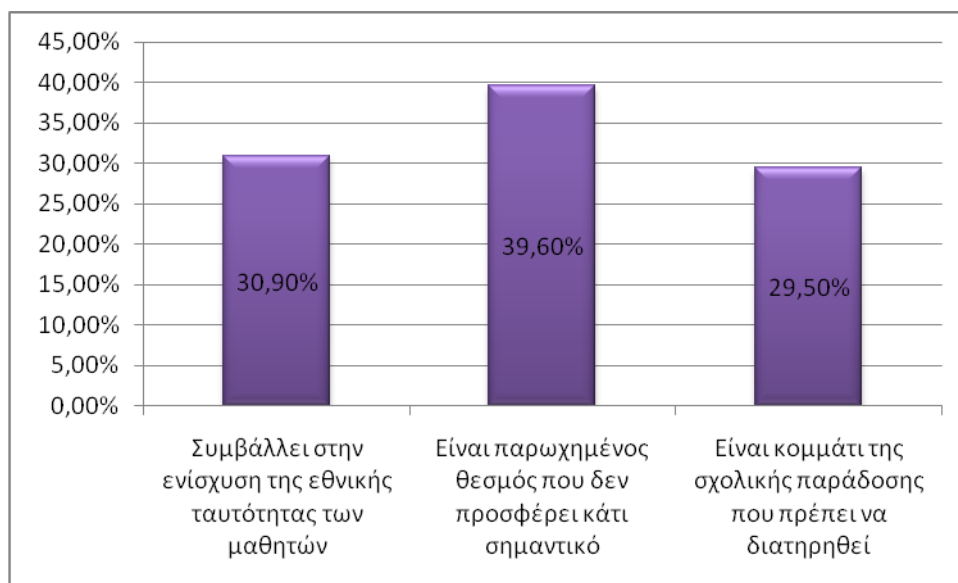
Η εξαγωγή συμπερασμάτων για τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμό των παρελάσεων στηρίχθηκε στην επεξεργασία των απαντήσεων στις ερωτήσεις

33, 34 και 35, των συσχετίσεων με τη μεταβλητή «πολιτική τοποθέτηση» και των απαντήσεων των δασκάλων σε συναφείς ερωτήσεις στις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν. Η ερώτηση 33 ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν μια από τρεις προτεινόμενες απόψεις για το θεσμό των παρελάσεων («συμβάλλουν στην ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών», «είναι παρωχημένος θεσμός που δεν προσφέρει κάτι σημαντικό» και «είναι κομμάτι της σχολικής παράδοσης που πρέπει να διατηρηθεί»). Η ερώτηση 34 ζητούσε τη γνώμη των εκπαιδευτικών για το πώς βλέπουν οι μαθητές την παρέλαση (ως φόρο τιμής στο παρελθόν, ως ευκαιρία να χάσουν μάθημα, ως μια ευχάριστη τελετή, ή ως «αγγareία»). Η ερώτηση 35 καλούσε τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν αν συμφωνούν («συμφωνώ, επειδή η σημαία στην παρέλαση, σύμφωνα με τη νομοθεσία, δίδεται ως βραβείο στους άριστους μαθητές», «συμφωνώ, αν αισθάνονται Έλληνες»), ή αν διαφωνούν με την τοποθέτηση αλλοδαπών μαθητών στη θέση του σημαιοφόρου («διαφωνώ, επειδή η σημαία είναι εθνικό σύμβολο και δεν μπορεί να την κρατάει ένας αλλοεθνής», «διαφωνώ, επειδή η επιλογή αλλοδαπού μαθητή ως σημαιοφόρου συχνά προκαλεί τριβές σε γονείς και εκπαιδευτικούς»).

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος διαπιστώνουμε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος αντιμετωπίζει θετικά το θεσμό των παρελάσεων. Το εύρημα αυτό είναι περίπου αντίστοιχο με το εύρημα της ερώτησης 29, όπου διαπιστώθηκε η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις εθνικές εορτές. Το 60% περίπου βλέπει με θετικό μάτι το θεσμό των παρελάσεων, είτε επειδή αυτός συμβάλλει στη ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών (30,90%), είτε επειδή είναι κομμάτι της σχολικής παράδοσης που πρέπει να διατηρηθεί (29,50%). Δεν είναι, ωστόσο, μικρό το ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος (39,60%) που θεωρεί ότι ο θεσμός της παρέλασης δεν προσφέρει σήμερα κάτι σημαντικό.

ΓΡΑΦΗΜΑ 24

ΕΡΩΤΗΣΗ 33 (ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΓΝΩΜΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΟ ΤΗΣ ΠΑΡΕΛΑΣΗΣ)



Ομοίως και από τις συνεντεύξεις διαπιστώσαμε ότι μια ομάδα εκπαιδευτικών υποστηρίζει τη σημασία της παρέλασης τόσο ως κοινωνικής τελετουργίας που έχει ως σκοπό να ενισχυθεί το εθνικό φρόνημα και να τιμηθούν οι ήρωες, αλλά και ως παιδαγωγικής διαδικασίας.

«Όταν γίνεται σωστή παρέλαση βοηθάει στην αυτοπειθαρχία και στον αυτοσεβασμό του μαθητή», [Δασκάλα 30 ετών, 5 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στη Δεξιά (8)]

«Κοίταξε, η παρέλαση στη σχολική διαδικασία γίνεται για να τιμηθεί μια πολύ μεγάλη επέτειος. Η τιμή είναι προς τους ήρωες, τους αφανείς και μη, προς την ίδια την επέτειο, προς το μεγαλείο του έθνους...», [Δάσκαλος 47 ετών, με 23 χρόνια προϋπηρεσία, πολιτική τοποθέτηση στη Δεξιά (9)]

«Είναι μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας, όχι μόνο του σχολείου, αλλά και της οικογένειας, έχει ρόλο» [Δάσκαλος 38 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στη Δεξιά (8)].

Μια εκπαιδευτικός συναρτά την απότιση φόρου τιμής μέσω της παρέλασης με την ανάγκη να ενισχυθεί το εθνικό συναίσθημα στις ακριτικές περιοχές.

«Α, εμένα μ' αρέσει η παρέλαση. Συγκινούμαι. Εγώ δεν είμαι απ' αυτούς που είναι αντίθετοι με την παρέλαση. Ίσως να παίζει ρόλο σ' αυτό η καταγωγή μου. Γιατί μπορεί να έχω μικρασιάτικες και ποντιακές ρίζες, αλλά έχω μεγαλώσει σε μια ακριτική περιοχή. Μ' αρέσει, το θεωρώ σαν ένα φόρο τιμής, ναι» [Δασκάλα 39 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στη Δεξιά (8)]

Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται και όσοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ανησυχούν για την ενδεχόμενη παρακμή του θεσμού λόγω των αλλαγών που επιφέρει η εποχή και τα ήθη της.

«Εγώ τότε που έκανα παρέλαση ένιωθα πολύ υπερήφανος. Αλλά ήμαστε και στο χωριό μας τότε, είχαμε όλοι τις φουστανέλες του παππού μας, είχαμε όλοι τα καρνοφίλια στο σπίτι μας, κατάλαβες; Δεν ήμαστε, όπως εδώ αραχτοί, να πάμε να νοικιάσουμε μια στολή. Ήταν άλλο, εμείς μπαίναμε μέσα στον παππού μας το σώμα, κατάλαβες;». [Δάσκαλος 42 ετών, 15 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στην Αριστερά (3)]

Διατυπώθηκε, επίσης, η άποψη ότι ο θεσμός τείνει να ευτελιστεί λόγω του αμοραλισμού της εποχής.

«Δεν με ενοχλεί να παρελαύνουν, βεβαίως, μαθητές, αλλά αυτή η εκπόρνευση, εντός εισαγωγικών, με τα κορίτσια και το μίνι με ενοχλεί, είναι ασεβές και παράφρωνο. Δεν συνάδει με το πνεύμα της τιμής προς τους νεκρούς. Μην το κάνουμε και πασαρέλα...». Δάσκαλος 46 ετών, 23 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτικά τοποθετείται στη Δεξιά (9)]

Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο θεσμός της παρέλασης είναι παρωχημένος και έχει εθνικιστικά χαρακτηριστικά.

«Δεν βλέπω να έχει κάποιο ρόλο. Πιστεύω πως υπάρχουν πιο δόκιμοι τρόποι για να εκφράσει κανείς την εθνική του συνείδηση...» [Δασκάλα 32 ετών, 8 χρόνια προϋπηρεσίας με πολιτική τοποθέτηση στο Κέντρο (6)]

«Είναι ένα απομεινάρι εθνικισμού που έχει χαρακτήρα φολκλόρ» (Δάσκαλος 54 ετών, 32 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Κεντροαριστερά (4))

Μια άλλη ομάδα εκπαιδευτικών εκτιμά πως ο θεσμός της παρέλασης δεν έχει καμιά χρησιμότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

«Εγώ πιστεύω ότι οι παρελάσεις γενικά δεν αφήνουν κάτι στα παιδιά... ότι γίνεται πολύ φασαρία για το τίποτα» [Δάσκαλος 45 ετών, 18 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Κεντροαριστερά (4)]

«Δεν νομίζω ότι εξυπηρετεί τίποτα η παρέλαση. Θα περάσει βέβαια πολύς χρόνος μέχρι να γίνει κάτι νομοθετικά» (Δάσκαλος 45 ετών, 20 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Αριστερά (3)).

Ορισμένοι, μάλιστα, ισχυρίστηκαν ότι ο ρόλος της είναι αρνητικός, καθώς έχει ως μοναδικό στόχο τη στρατιωτικοποίηση και τον πειθαρχικό φρονηματισμό και δεν προωθεί καν τη φιλοπατρία.

«Είναι πειθαρχική αντίληψη που συνδέεται με κάποια πράγματα, ότι εμείς μέσα από αυτό τον τρόπο τιμούμε τη μνήμη κάποιου, για μένα είναι ένας τρόπος ακατανόητος, βέβαια, αλλά...» [Δάσκαλος 46 ετών, 23 χρόνια προϋπηρεσίας πολιτική τοποθέτηση στην Αριστερά (2)]

«Μόνο στο μάθημα της γυμναστικής που λειτουργείς σε μια ομάδα. Όχι για να ενισχυθεί το φρόνημα. Λειτουργείς σαν ομάδα, το δεξί ποδαράκι πρώτο, σαν άσκηση. Εκεί έχει σημασία, είναι σημαντική. Κατά τα άλλα, ταιριάζει κυρίως στο στρατό» (Δάσκαλος 55 ετών, 32 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Κεντροαριστερά (4))

«Δεν θα έπρεπε να υπάρχει, κατά τη γνώμη μου. Αν θες να κοινωνικοποιηθείς υπάρχουν και άλλοι τρόποι. Τι, δηλαδή, να μάθουν τα παιδιά να υπακούουν σε προστάγματα, να κάνουν το βήμα της πάπιας;» [Δασκάλα 35 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Αριστερά (3)]

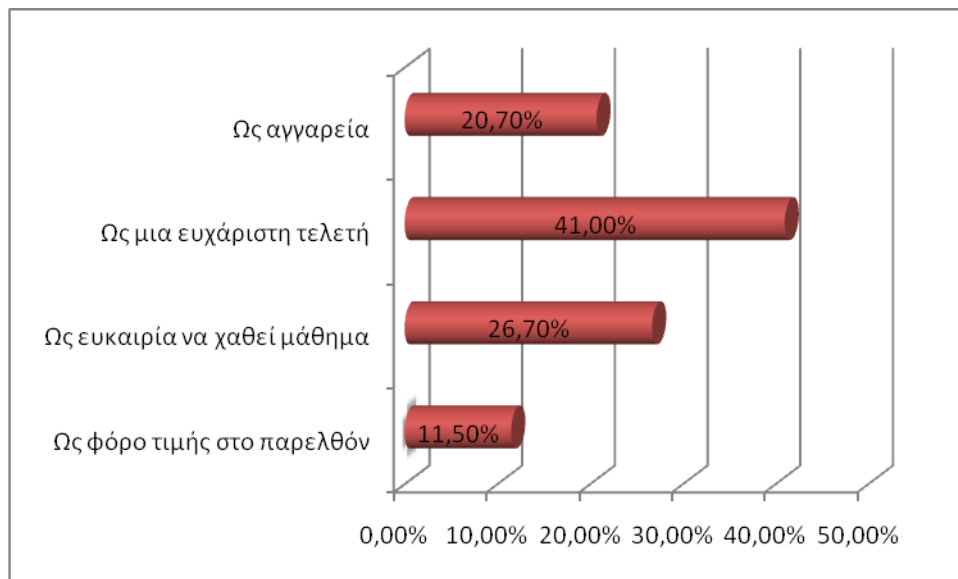
«Όπως γίνεται η παρέλαση έχει στόχο τη στρατιωτικοποίηση, την επίδειξη δύναμης και ισχύος, αυτό είναι. Αν αυτό θεωρείται φιλοπατρία...» [Δασκάλα 38 ετών, 13 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση (4)]

«Ζούμε, βέβαια, κι έναν ιδιότυπο νεοσυντηρητισμό. Ενώ οι μαθητές, κυρίως οι πιο μεγάλοι, πάνε για καμάκι και για καφέ, όπως κι εμείς, η κοινωνία τάχα καμαρώνει για τον πατριωτισμό της παρέλασης. Πανηγύρι και υποκρισία...» (Δάσκαλος 45 ετών, 20 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Αριστερά (3)).

Αν και το 60% των εκπαιδευτικών του δείγματος βλέπει θετικά την παρέλαση (ερ. 33), το 47,4% των εκπαιδευτικών (ερ. 34), παραδέχεται ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν την παρέλαση ως «αγγαρεία» ή ως «ευκαιρία για να χαθεί μάθημα». Είναι πιθανόν, βέβαια, ότι μέσα στο ποσοστό αυτό υπάρχουν δάσκαλοι που τάσσονται υπέρ των παρελάσεων (όπως βλέπουμε και από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις των συνεντεύξεων) και θεωρούν ότι η στάση αυτή των μαθητών οφείλεται σε άλλους λόγους κι όχι στον ίδιο το θεσμό. Το 41% πιστεύει ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν την παρέλαση ως μια «ευχάριστη τελετή», ενώ το 11,50%, που προφανώς τίθεται υπέρ του θεσμού, πιστεύει πως τα παιδιά θεωρούν ότι, μέσω της συμμετοχής τους στην παρέλαση, τιμούν το παρελθόν.

ΓΡΑΦΗΜΑ 25

ΕΡΩΤΗΣΗ 34 (ΠΩΣ, ΚΑΤΑ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ, ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΝ ΠΑΡΕΛΑΣΗ)



Μια ομάδα εκπαιδευτικών θεωρεί πως τα περισσότερα παιδιά πιέζονται για να συμμετάσχουν στη διαδικασία της παρέλασης και πως δεν την βλέπουν θετικά.

«Ένα μικρό μέρος μετέχει με μια διάθεση θετική, οι περισσότεροι, βεβαίως ισχύει αυτό, ότι το βλέπουν ως αποφυγή του μαθήματος», (Δάσκαλος 46 ετών, 20 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Αριστερά (2))

«Τα παιδιά, δεν το πολυθέλουν, εκτός από τους σημαιοφόρους και δεν τα αγγίζει. Το κάνουν αναγκαστικά γιατί τα πιέζουν οι γονείς τους και επειδή φοβούνται ότι στη γυμναστική θα πάρουν 9» [Δάσκαλος 34 ετών, 5 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Κεντροαριστερά (4)].

«Τα παιδιά το βλέπουν ως μία ώρα που κάνουμε πρόβα, χάνουμε μάθημα και στο τέλος δεν πάμε κιόλας στη παρέλαση. Σε μας κάνουν πρόβα 90 και συμμετέχουν στην παρέλαση 30...» [Δασκάλα 34 ετών, 5 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στο Κέντρο (5)].

Εκπαιδευτικοί, βέβαια, που διάκεινται θετικά υπέρ του θεσμού διατύπωσαν την άποψη πως τα παιδιά χαίρονται να συμμετέχουν και πως επηρεάζονται στην κρίση τους από εκπαιδευτικούς που βαριούνται, ή που αντιτίθενται στην παρέλαση (επανάληψη της άποψης ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί σαμποτάρουν τις εθνικές τελετουργίες και επηρεάζουν τους μαθητές).

«Τα παιδιά δεν έχουν αντιδράσει ποτέ για τις δοκιμαστικές. Έτυχε να είμαι σε σχολείο που επειδή οι δάσκαλοι βαριούνται να πάρουν μέρος στη διαδικασία το περνούσανε αυτό... γιατί καλώς ή κακώς, τα παιδιά είναι ζυμάρια στα χέρια μας, η γνώμη μας περνάει στα παιδιά, είτε το θέλουμε, είτε όχι και η τάξη μας είναι ο καθρέφτης του δασκάλου... αν λοιπόν ο δάσκαλος περάσει το μήνυμα αυτό στα παιδιά έμμεσα, τότε και τα παιδιά θα αντιδρούνε έτσι. Αν όμως περάσεις σαν κάτι... το περάσεις.. κι αυτό δεν ακούγεται καλά... είναι σαν διαμόρφωση προσωπικότητας, δεν θέλω να παρεξηγηθεί, απλά να μην επέμβεις στη διαμόρφωση γνώμης του παιδιού πάνω σ' αυτό το ζήτημα και το αφήσεις το παιδί μόνο του, όχι μόνο θα συμμετέχει, αλλά θα του αρέσει κιόλας» [Δασκάλα 39 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στη Δεξιά (8)].

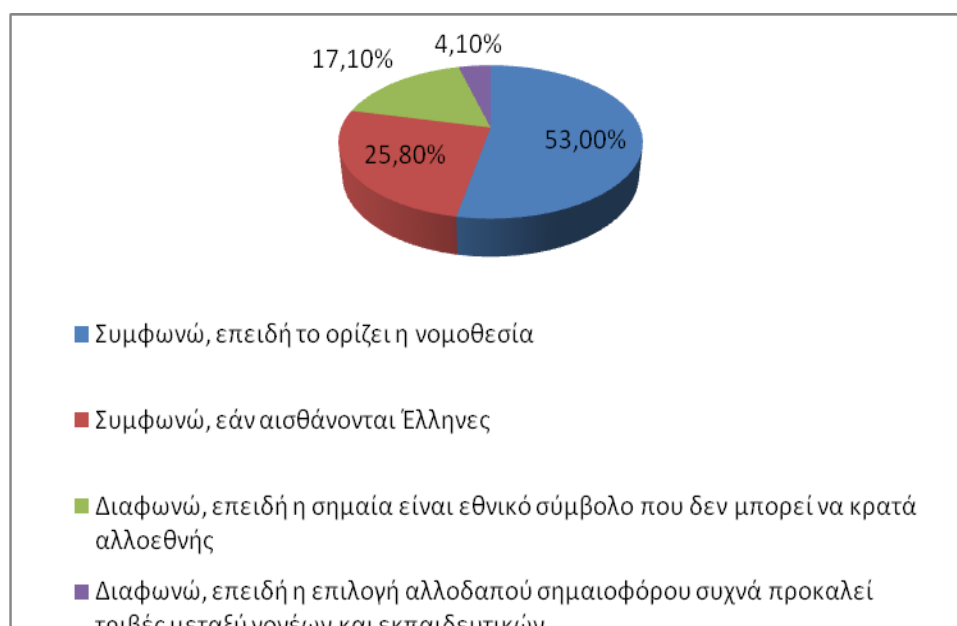
Με την ερώτηση 35 επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε μια πτυχή της διεξαγωγής των εθνικών τελετουργιών που έχει σχολιαστεί ιδιαίτερα στα ΜΜΕ και στον κοινωνικό διάλογο, την επιλογή αλλοδαπών μαθητών ως σημαιοφόρων. Η πλειονότητα του δείγματος (53%) συμφωνεί με την επιλογή των αλλοδαπών ως σημαιοφόρων, καθώς προβλέπεται από τη νομοθεσία να επιλέγεται ως σημαιοφόρος ένας άριστος μαθητής. Επίσης, η απάντηση β (συμφωνώ να δίδεται η σημαία, εάν αισθάνονται Έλληνες) που προτιμάται από το 25,80% των εκπαιδευτικών μπορεί να ερμηνευθεί και ως επιθυμία των δασκάλων να αποποιηθούν οι αλλοεθνείς μαθητές τη δική τους εθνική ταυτότητα και να «ασπαστούν» το ελληνικό εθνικό ιδεολόγημα.

Συνολικά, πάντως, το 78,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος συμφωνεί με τη δυνατότητα των αλλοδαπών μαθητών να παίρνουν τη σημαία στις παρελάσεις.

Το 21% περίπου των εκπαιδευτικών είναι αντίθετοι στο να σηκώνουν την ελληνική σημαία αλλοδαποί μαθητές, είτε διότι είναι εθνικό σύμβολο και δεν μπορεί να την κρατά αλλοεθνής (17,10%), είτε διότι η επιλογή αλλοδαπού μαθητή ως σημαιοφόρου προκαλεί τριβές ανάμεσα σε γονείς κι εκπαιδευτικούς (4,10%).

ΓΡΑΦΗΜΑ 26

ΕΡΩΤΗΣΗ 35 (ΣΥΜΦΩΝΕΙΤΕ ΝΑ ΕΠΙΛΕΓΟΝΤΑΙ ΩΣ ΣΗΜΑΙΟΦΟΡΟΙ ΣΤΗΝ ΠΑΡΕΛΑΣΗ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ;)



Τη συμφωνία των εκπαιδευτικών με την τοποθέτηση αλλοδαπών μαθητών ως σημαιοφόρων επειδή «το προβλέπει ο νόμος» ή επειδή κριτήριο είναι η αριστεία, ιδιαίτερα από τη στιγμή που βοηθάει πολύ στην ενσωμάτωσή τους, καταγράψαμε και από τις απαντήσεις συνεντεύξεων. Ίσως η απάντηση αυτή να αποτελεί μια καλυμμένη διαφωνία που τους δίνει τη δυνατότητα να μην εκφράσουν τις πραγματικές τους σκέψεις, λόγω του φόβου να μην κατηγορηθεί η άποψή τους ως μη πολιτικά ορθή. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν αυτή την άποψη ιδεολογικά προέρχονται και από τον χώρο της δεξιάς.

«Φυσικά. Αναφέρεται, άλλωστε, πως σηματοφόρος είναι αυτός που έχει τους καλύτερους βαθμούς» [Δασκάλα 28 ετών, 7 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στο Κέντρο (5)].

«Ναι, γιατί η σημαία είναι το έπαθλο του καλού μαθητή, ας διάβαζε ο Έλληνας να την έπαιρνε. Δηλ στο εξωτερικό οι Έλληνες να κρατάνε άλλες σημαίες, μόνο εδώ μας πειράζει; Νομίζω ότι είμαστε προοδευτικοί όπου μας συμφέρει» [Δασκάλα 30 ετών, 8 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στη Δεξιά (8)].

«Αν κριτήριο είναι ο βαθμός. Επίσης, για κάποια παιδιά είναι ενισχυτικό ενσωμάτωσης, ότι αυτή η χώρα τα επιβραβεύει, τα ενσωματώνει...» [Δασκάλα 32 ετών, 8 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στο Κέντρο (6)]

Την τήρηση της νομιμότητας αλλά και τη δική τους συναίνεση στην επιλογή αλλοδαπού σηματοφόρου επικαλείται μια άλλη ομάδα εκπαιδευτικών που έχει διαφορετική ιδεολογική τοποθέτηση.

«Νομίζω ότι, όταν το θέλει ο ίδιος, εφόσον πληροί το κριτήριο της αριστείας... εάν το θέλει ο ίδιος νομίζω ότι είναι τιμή μας να σηκώνει τη σημαία μας άνθρωπος από άλλο έθνος» [Δασκάλα 34 ετών, 5 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στο Κέντρο (5)]

«Ναι, συμφωνώ, βεβαίως συμφωνώ. Από τη στιγμή που η σημαία είναι το έπαθλο αυτού που διαβάζει περισσότερο... τι να βάλουμε, τον πιο Ελληναρά; Κι αυτό πώς το μετράς ; (γέλια)...» [Δασκάλα 35 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Αριστερά (3)].

Από τις απαντήσεις καταγράφηκε μια τάση εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι αποδέχονται με ιδιαίτερη επιφύλαξη την τοποθέτηση αλλοδαπού μαθητή, επειδή θεωρούν πως το εθνικό σύμβολο πρέπει να το φέρει κάποιος που να «πιστεύει σ' αυτό» και υπό την προϋπόθεση ότι ο αλλοδαπός μαθητής αισθάνεται Έλληνας. Στις απόψεις αυτές διακρίνεται η επίδραση του εθνικισμού που βασίζεται στο jus sanguinis (δίκαιο του αίματος) και θέλει Έλληνα μόνο όποιον «γεννιέται Έλληνας». : Σε τέτοιες τοποθετήσεις λανθάνει ένας έμμεσα ξενοφοβικός αν όχι ρατσιστικός, λόγος που αντιλαμβάνεται ως εξ ορισμού «Άλλους» τους αλλοδαπούς μαθητές και αντιμετωπίζει ως αδύνατη την ένταξή τους στο εθνικό σώμα («κανείς δεν ξέρει

τι έχει στην ψυχή του ένας Αλβανός», «ας τα βάλουν να διαβάσουν για να μη την παίρνει ο Νιγηριανός ή ο Αλβανός»). Οι τοποθετήσεις αυτές, στον εξαιρετικά περιορισμένο αριθμό των συνεντεύξεών μας, προήλθαν από ανθρώπους που προέρχονται κυρίως από το συντηρητικό χώρο.

«Καταρχήν συμφωνώ με την επιβράβευση για όλα όσα έχει κάνει ο αλλοδαπός μαθητής, για τα αριστεία του, για όλα αυτά. Θεωρώ όμως ότι το να σηκώνει τη σημαία, επειδή είναι σύμβολο, είναι εθνικό σύμβολο – μπορεί να με θεωρήσεις συντηρητική γι' αυτό, αλλά αυτή είναι η άποψή μου – το σύμβολο πρέπει να φέρεται από κάποιον που το πιστεύει» [Δασκάλα 38 ετών, 13 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Κεντροαριστερά (4)]

«Είναι ένα πάρα πολύ λεπτό θέμα. Ίσως θα έπρεπε να βρεθεί ένας άλλος τρόπος, να βγει ο σημαιοφόρος από το σύλλογο διδασκόντων κι όχι από το βαθμό... Πάντως, εγώ δεν είμαι κατηγορηματικά αντίθετος να σηκώνει αλλοδαπός τη σημαία, από τη στιγμή που ο Έλληνας ίσως αποδειχτεί και Εφιάλτης. Από την άλλη, υπάρχει ο Σανταρόζα και ο Βύρων. Βέβαια, κανείς δεν ξέρει τι έχει στην ψυχή του ένας Αλβανός, αλλά τι να πω, είναι πολύ δύσκολο το θέμα, δεν ξέρω τι θα μπορούσε να κάνει κάποιος... Μπορεί να είναι και καλό να σηκώνει και ο Αλβανός τη σημαία, για να δείξουμε μια καλή εικόνα. Δεν ξέρω, επιμένω πως ο μαθητής που σηκώνει τη σημαία, θα έπρεπε, είτε Έλληνας είτε ξένος, να ορκιστεί πως θα την υπερασπίσει μέχρι τελευταίας ρανίδος του αίματός του» [Δάσκαλος 47 ετών, 23 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στη Δεξιά (9)]

«Δεν είμαι υπέρ, να ομολογήσω, αλλά από τη στιγμή που το λέει το προεδρικό διάταγμα και το παιδάκι είναι μέλος της ομάδας... Εκεί που διαφωνώ είναι ότι η σημαία δεν είναι έπαθλο για να την παίρνει ο καλύτερος μαθητής. Δεν ξέρω, είμαι δύσθυμος για το ζήτημα. Στο κάτω-κάτω αν θέλουνε οι γονείς να σηκώσουν τα παιδιά τους τη σημαία, ας τα βάλουν να διαβάσουν για να μη την παίρνει ο Νιγηριανός ή ο Αλβανός...» [Δάσκαλος 38 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στη Δεξιά (8)].

Από τη συσχέτιση της ερώτησης 35 με τη μεταβλητή «πολιτική τοποθέτηση» διαπιστώσαμε πως η επιλογή 35 α (συμφωνώ, επειδή έτσι ορίζει η νομοθεσία) επιλέγεται σε υψηλά

ποσοστά από δασκάλους που τοποθετούνται από τη θέση 6 και προς τα αριστερά. Τα ποσοστά αυτά είναι ιδιαίτερα υψηλά σε εκπαιδευτικούς που δηλώνουν πολιτική τοποθέτηση «4» (73%), «3» (80,80%) και «2» (88,90%).

ΠΙΝΑΚΑΣ 35

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 35 (ΕΠΙΛΟΓΗ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΩΣ ΣΗΜΑΙΟΦΟΡΟΥ)

35. Κατά τη γνώμη σας οι αλλοδαποί μαθητές είναι σωστό να επιλέγονται ως σημαιοφόροι στις σχολικές παρελάσεις.			ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ								
			2	3	4	5	6	7	8	9	10
q35	Συμφωνώ, επειδή η σημαία στην παρέλαση, σύμφωνα με τη νομοθεσία, δίδεται ως βραβείο στους άριστους μαθητές	Count	8	21	27	32	13	8	3	2	1
		% within ιδεολογία	88,90 %	80,80 %	73,00 %	50,00 %	50,00 %	30,80 %	13,60 %	33,30 %	100,00 %
	Συμφωνώ, αν αισθάνονται Έλληνες	Count	1	4	6	19	9	8	9	0	0
		% within ιδεολογία	11,10 %	15,40 %	16,20 %	29,70 %	34,60 %	30,80 %	40,90 %	0,00%	0,00%
	Διαφωνώ, επειδή η σημαία είναι εθνικό σύμβολο και δεν μπορεί να την κρατάει ένας αλλοεθνής	Count	0	1	3	10	2	9	8	4	0
		% within ιδεολογία	0,00 %	3,80%	8,10%	15,60 %	7,70%	34,60 %	36,40 %	66,70 %	0,00%
	Διαφωνώ, επειδή η επιλογή αλλοδαπού μαθητή ως σημαιοφόρου συχνά προκαλεί τριβές σε γονείς και εκπαιδευτικούς	Count	0	0	1	3	2	1	2	0	0
		% within ιδεολογία	0,00 %	0,00%	2,70%	4,70%	7,70%	3,80%	9,10%	0,00%	0,00%

Από τη συσχέτιση της ερώτησης 35 με τη μεταβλητή «πολιτική τοποθέτηση» διαπιστώσαμε τα εξής: Η επιλογή 35 β (συμφωνώ, εάν αισθάνονται Έλληνες) επιλέγεται περισσότερο από εκπαιδευτικούς που τοποθετούνται από τη θέση 6 έως τη θέση 9, στο δεξί δηλαδή άκρο του άξονα (ποσοστά από 30,80% έως 40,90%), ενώ στις θέσεις 2-5 τα ποσοστά είναι χαμηλότερα (11,10% έως 29,70%). Η επιλογή 35 γ (διαφωνώ, επειδή ένας αλλοεθνής δεν μπορεί να φέρει εθνικό σύμβολο) επιλέγεται σχεδόν αποκλειστικά από εκπαιδευτικούς στο δεξί τμήμα του άξονα (7, 8, 9) σε ποσοστό από 34,60% έως 66,70%

ΠΙΝΑΚΑΣ 36

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ «ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ» ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΗ 35 (ΕΠΙΛΟΓΗ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΩΣ ΣΗΜΑΙΟΦΟΡΟΥ)

35. Κατά τη γνώμη σας οι αλλοδαποί μαθητές είναι σωστό να επιλέγονται ως σημαioφόροι στις σχολικές παρελάσεις.		ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ								
		2	3	4	5	6	7	8	9	10
Συμφωνώ, αν αισθάνονται Έλληνες	Count	1	4	6	19	9	8	9	0	0
	% within ιδεολογία	11,10%	15,40%	16,20%	29,70%	34,60%	30,80%	40,90%	0,00%	0,00%
Διαφωνώ, επειδή η σημαία είναι εθνικό σύμβολο και δεν μπορεί να την κρατάει ένας αλλοεθνής	Count	0	1	3	10	2	9	8	4	0
	% within ιδεολογία	0,00%	3,80%	8,10%	15,60%	7,70%	34,60%	36,40%	66,70%	0,00%

4.9.2 ΕΛΛΗΝΟΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: ΤΟ ΤΡΙΠΤΥΧΟ «ΠΑΤΡΙΣ-ΘΡΗΣΚΕΙΑ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗΣ

Αναλύσαμε τα ευρήματα από τις απαντήσεις στην ερώτηση 36, τη συσχετίσή της με μεταβλητές (προϋπηρεσία, πολιτική τοποθέτηση) και απαντήσεις σε παρόμοιες απαντήσεις σε ερωτήσεις των συνεντεύξεων για να διακρίνουμε διαφορετικές απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της συμβολής του μαθήματος των Θρησκευτικών στην εθνική διαπαιδαγώγηση. Η ερώτηση 36 ζητούσε τη γνώμη των εκπαιδευτικών για το αν το μάθημα των θρησκευτικών συμβάλλει, ή όχι στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών.

Στα Βαλκάνια η Ορθόδοξη Εκκλησία θεωρήθηκε ως αναπόσπαστος παράγοντας για το χτίσιμο των εθνικών-κρατών με αποτέλεσμα να «εθνικοποιηθεί» εγκαταλείποντας τα οικουμενικά της χαρακτηριστικά⁴¹². Η ανάγκη παρουσίασης της εθνικής παλιγγενεσίας ως αναβίωσης του βίαια διακοπέντος ελληνικού πνεύματος ή ως της ανάδειξης ενός πνεύματος που δεν έπαψε ποτέ να υπάρχει οδήγησε στην εκκόλαψη της ιδέας του ελληνοχριστιανισμού, μιας μοναδικής (με την εξαίρεση, ίσως, του εβραϊκού έθνους) σύλληψης συγκρότησης εθνικής ταυτότητας που θα χρησίμευε ως ενοποιητικό στοιχείο στην ασυνέχεια ανάμεσα στην ελληνική αρχαιότητα και στο σύγχρονο ελληνισμό⁴¹³. Ο ελληνοχριστιανισμός, σύμφωνα με τον Τσουκαλά, αποτελεί μια ελληνική πρωτοτυπία στον τρόπο διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας που περιέχει την διαχρονική πολιτισμική ουσία του χριστιανισμού και την αιωνιότητα του ελληνικού πνεύματος με τη συμμετοχή θρησκευτικών και λαϊκών στοιχείων⁴¹⁴.

⁴¹² Μιχαήλ, Δ. (1992) ό.π., σελ 79-91

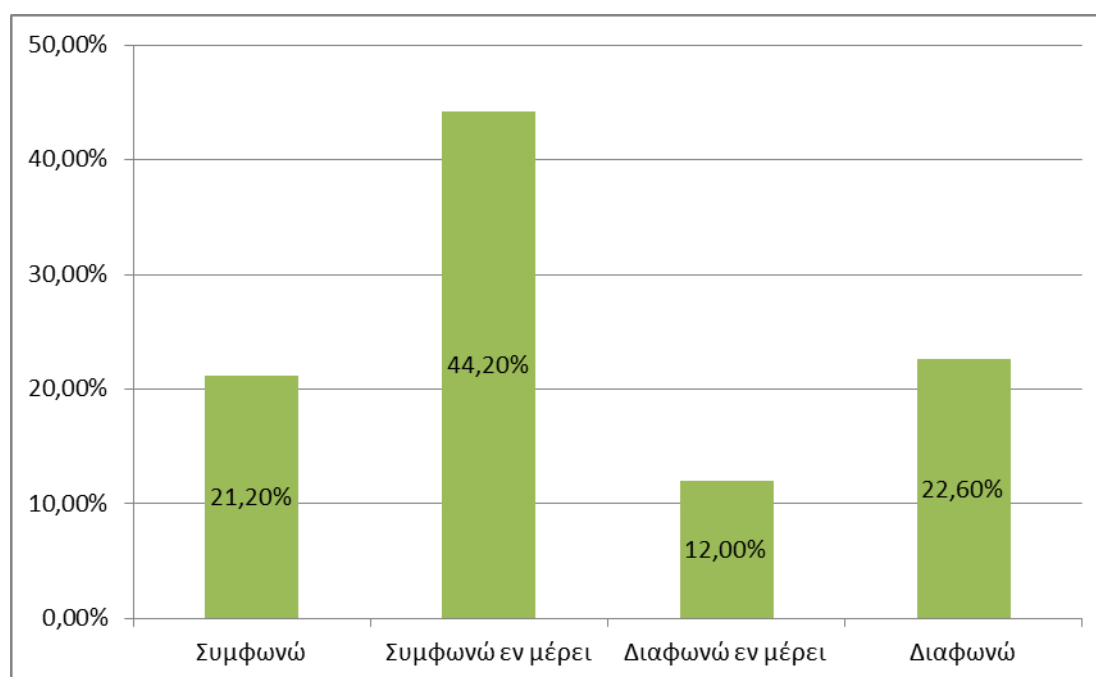
⁴¹³ Τσουκαλάς, Κ. (1994) ό.π., σελ. 294-297

Η συσχέτιση ανάμεσα στο μάθημα των Θρησκευτικών και της Ιστορίας εξυπηρετεί την καλλιέργεια του ελληνοχριστιανικού ιδεολογήματος, καθώς συντηρεί και ενισχύει το ρόλο της θρησκείας στη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας⁴¹⁵.

Η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών (65,4%) συμφωνεί ότι το μάθημα των Θρησκευτικών εν μέρει ή συνολικά συμβάλλει στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών, ενώ το 34,60% των εκπαιδευτικών διαφωνεί εν μέρει ή συνολικά με την παραπάνω θέση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 27

ΕΡΩΤΗΣΗ 36 – ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ;



⁴¹⁵ Μπούτση, Κ. (2009) ό.π. σελ. 60-72

Από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι για κάποιους εκπαιδευτικούς το μάθημα των θρησκευτικών συμβάλλει στην ενίσχυση της ελληνικής εθνικής ταυτότητας. Επομένως η θρησκευτική αγωγή δεν είναι απλώς τμήμα του εκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά αποτελεί απαραίτητο συστατικό στοιχείο της εθνικής διαπαιδαγώγησης σε συνδυασμό και με τη διδασκαλία της ιστορίας.

«Αυτό είναι η εθνική ταυτότητα, αυτό είναι που ξεχωρίζει τους Έλληνες ουσιαστικά, όχι ότι δεν υπάρχει ανεξίθρησκεία, αλλά Έλληνας σημαίνει χριστιανός στην παγκόσμια συνείδηση, τουλάχιστον κατά τη γνώμη μου... ναι, μπορεί να το χρησιμοποιήσει ένας δάσκαλος, ότι η θρησκεία, το να είσαι χριστιανός είναι αναπόσπαστο στοιχείο της εθνικής μας ταυτότητας» [Εκπαιδευτικός 39 ετών, 10 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στη Δεξιά (8)].

Δεν ήταν, ωστόσο, μόνο εκπαιδευτικοί που προέρχονταν από τον ευρύτερο συντηρητικό χώρο που εξέφρασαν τέτοιες απόψεις. Εκπαιδευτικός 42 ετών με 15 χρόνια προϋπηρεσίας και πολιτική τοποθέτηση στην Αριστερά (3) θεωρεί ως χρήσιμη τη διασύνδεση των θρησκευτικών με την εθνική διαπαιδαγώγηση για να συνεχίσει ο θετικός ρόλος της παράδοσης στο λαό.

«Υπάρχει μια παράδοση, η οποία παράδοση καλό είναι να την κρατάς, και η παράδοση έχει λύσει προβλήματα και έχει φέρει τον κόσμο σε μια συνεννόηση κι ότι ο λαός ξέρει, ναι μεν ο λαός δεν ξέρει γράμματα, αλλά γνωρίζει, με το DNA του, με το σώμα του, δεν ξέρω πώς, αλλά γνωρίζει μέσα από το πέρασμα των αιώνων και ότι αυτό το πράγμα καλό είναι να το τροφοδοτούμε και να συνεχίζεται έτσι αυτή η παράδοση».

«Και στην ελληνική επανάσταση όμως, ο ρόλος της εκκλησίας ήταν πολύ σημαντικός στο να διατηρηθεί το ελληνικό στοιχείο» [Δασκάλα 40 ετών, 15 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στο Κέντρο (6)].

«Στο 1821 η εκκλησία συνδέθηκε με τη διδασκαλία της γλώσσας και οι παπάδες βοήθησαν τον αγωνιζόμενο λαό και πρωτεργάτες, ας πούμε στις διαδικασίες, όπως ο Παπαφλέσσας, ο Αθανάσιος Διάκος... που θα έλεγε κανείς ότι εκεί πέρα όχι μόνο η εκκλησία, αλλά και η ίδια

μας ιστορία δεν διαχωρίζει τον κλήρο, ώστε ο μαθητής να τακτοποιήσει ότι εδώ είναι διαφορετικοί ο ένας από τον άλλο» [Δάσκαλος 46 ετών, 20 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Αριστερά (2)]

Την παράλληλη λειτουργία θρησκευτικών – ιστορίας με σκοπό τη σφυρηλάτηση της ελληνικής εθνικής ταυτότητας διαπιστώνει μια άλλη ομάδα εκπαιδευτικών που δεν συμφωνεί, ωστόσο, με τη συγκεκριμένη διαδικασία. Κατά την εκτίμησή τους είναι διαφορετική η ιστορική από τη θρησκευτική ταυτότητα του Έλληνα, επομένως δεν θα έπρεπε να συνδυάζονται, ώστε να συγκροτήσουν την ελληνοχριστιανική ταυτότητα. Από το παρακάτω απόσπασμα συνέντευξης είναι σαφές πως η εκπαιδευτικός (27 ετών, 5 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στο Κέντρο) διαπιστώνει ότι το μάθημα των Θρησκευτικών χρησιμοποιείται και ως παράγοντας σφυρηλάτησης της εθνικής ταυτότητας.

«Εγώ θεωρώ πως η ιστορική μας ταυτότητα είναι διαφορετική από τη θρησκευτική μας ταυτότητα, άρα εγώ δεν συμφωνώ να συνδυάζονται. Όμως στην Ελλάδα πρέπει να είμαστε όλοι χριστιανοί και Έλληνες. Έτσι πρέπει να είμαστε...

Συμφωνείς ότι έτσι πρέπει να είμαστε;

Όχι, λέω πως έτσι μας έχουν καλλιεργήσει να είμαστε. Δεν πιστεύω εγώ πως πρέπει να είμαστε έτσι. Απλά το κάθε τι διαφορετικό το αντιμετωπίζουμε με λάθος τρόπο. Δεν πιστεύω ότι η θρησκεία μας πρέπει να συνδέεται με τη φιλοπατρία μας και την εθνική μας ταυτότητα.

ΟΚ, αλλά στο σχολείο συνδέεται;

Άμεσα όχι, αλλά σου περνάει αναπόσπαστα το κομμάτι ότι διδάσκεσαι ιστορία, άρα είσαι Έλληνας, διδάσκεσαι Θρησκευτικά, άρα είσαι χριστιανός. Άρα η ταυτότητά σου πρέπει να είναι ο Έλληνας-χριστιανός. Επομένως στο σχολείο γίνεται μια παράλληλη διαδικασία που σου σφυρηλατεί αυτή την ταυτότητα».

Εκπαιδευτικός 45 ετών με 16 χρόνια προϋπηρεσίας και πολιτική τοποθέτηση στην Αριστερά (3) στέκεται κριτικά απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία που έχει ως στόχο το

σχηματισμό μιας εθνικής ταυτότητας μέσω της κρατικής προπαγάνδας και εκτιμά ότι, από τη στιγμή που – κατά τη δική του εκτίμηση - υποχωρούν στοιχεία που συγκροτούν την έννοια «Έλληνας», όπως η γλώσσα ή η καταγωγή, απομένει η θρησκεία για να συγκρατήσει ως συγκολλητική ουσία την έννοια του εθνικού εαυτού.

Τα θρησκευτικά ή καλύτερα η κατήχηση συμβάλλει αποφασιστικά στην καλλιέργεια του πατριωτισμού στα πλαίσια του ιδεολογικού λόγου. Διατηρεί το τελευταίο προπύργιο της συνοχής της ράτσας. Η γλώσσα δεν είναι πια αυτό που απαραίτητα ενώνει τους Έλληνες, η κοινή καταγωγή αμφισβητείται άρα τι απομένει; Το κοινό θρήσκευμα-δόγμα για να συγκροτήσει και να διατηρήσει την κοινή μας ταυτότητα

Από τις απαντήσεις εκπαιδευτικών που δεν συμφωνούν με το ρόλο του μαθήματος των Θρησκευτικών στην εθνική διαπαιδαγώγηση προκύπτει η άποψη πως η καλλιέργεια της θρησκευτικής ταυτότητας ως τμήματος της μεγάλης, εθνικής ταυτότητας περνάει διαχρονικά μέσα από τη διδασκαλία του τρίπτυχου ιδεολογήματος «πατρίς, θρησκεία, οικογένεια», το οποίο εξακολουθεί να προωθείται μέσα στα σχολεία, κυρίως λόγω των δασκάλων και της οικογένειας που συμμερίζονται τέτοιες απόψεις

«Αυτό το τρίπτυχο πατρίδα, οικογένεια, θρησκεία που το καλλιεργούν στο σχολείο, ότι το ελληνικό έθνος που ήταν πάντα ενιαίο και ομοούσιο και μέσα από το δογματικό τρόπο που διδάσκονται τα θρησκευτικά δημιουργεί μια αίσθηση στα παιδιά ότι αυτό το έθνος ήταν πάντα χριστιανικό, ότι υπήρχε μόνο ένας Θεός και καμιά αμφισβήτηση δεν υπήρχε ποτέ περί αυτού. Κι ότι γενικά θρησκεία και έθνος συνδέονται» [Δασκάλα 30 ετών, 7 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Αριστερά (3)]

«Ναι, πιστεύω πως γίνεται. Μέσα από τους βίους των αγίων, πχ. Λέγεται, ας πούμε, πως πέρα από καλοί χριστιανοί ήταν και καλοί Έλληνες, πατριώτες. Και περνάει και το «Πατρίς, θρησκεία, οικογένεια», όχι τόσο όσο παλιά, αλλά περνάει». [Δασκάλα 28 ετών, 7 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στο Κέντρο (5)].

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην αναπαραγωγή των συντηρητικών ιδεολογημάτων στο σχολείο με «όπλο» το ζήλο ορισμένων εκπαιδευτικών, αλλά και τον συντηρητισμό της κοινωνίας, ιδίως στην επαρχία.

«Είναι μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών που έχουν μεγάλο πάθος και φανατισμό με αυτό το πράγμα, πατρίδα και θρησκεία, και κάνουν προσηλυτισμό. Με εντυπωσιάζει που είναι τόσο φανατικοί. Δυστυχώς υπάρχουν...» [Δάσκαλος 54 ετών, 32 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην κεντροαριστερά (4)]

«Βέβαια. Επαναλαμβάνω το τρίπτυχο: πατρίς θρησκεία οικογένεια. Στην επαρχία ειδικά, και επαναλαμβάνω πάλι την επαρχία όπου δίδασκα για χρόνια, όλα είναι πιο στενά, υπάρχουν οικογενειακοί δεσμοί, παραδοσιακά ήθη κι έθιμα. Και δυστυχώς δεν πάνε εκεί νέοι δάσκαλοι, να αλλάξουν λίγο οι νοοτροπίες. Για να έρθει νέος συνάδελφος πρέπει να περάσουν 5 χρόνια. Επομένως, τα θρησκευτικά είναι τμήμα αυτής της ταυτότητας που θέλει η επίσημη πολιτεία να περάσει. Του καλού Έλληνα χριστιανού». [Δάσκαλος 45 ετών, 20 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στην Αριστερά (3)].

Κεντρικό θέμα στη σύζευξη της ελληνικής με τη χριστιανική ταυτότητα αποτελεί ο ρόλος της εκκλησίας κατά τη διάρκεια της «Τουρκοκρατίας» και της ελληνικής επανάστασης του 1821. Η παρουσίαση, κυρίως μέσα από τα βιβλία της ιστορίας, της συντήρησης της εθνικής ταυτότητας και Παιδείας μέσα «στα σκοτεινά χρόνια της σκλαβιάς» λόγω των προσπαθειών της Εκκλησίας και η συμμετοχή του κλήρου στην Επανάσταση του '21 αποτελούν παραποίηση της ιστορικής πραγματικότητας με στόχο την καλλιέργεια του εθνικιστικού συναισθήματος, σύμφωνα με απόψεις εκπαιδευτικών που ανήκουν στην τάση αυτών που αμφισβητούν τη σύζευξη θρησκευτικών και ιστορίας για την ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας.

«Και στην ελληνική επανάσταση όμως, κι εκεί είναι στα πλαίσια του όλα περνάνε επίπεδα μέσα από τα βιβλία της ιστορίας, γιατί και μέσα από την εκκλησία, που ο ρόλος της εκκλησίας ήταν πολύ σημαντικός στο να διατηρηθεί το ελληνικό στοιχείο, κι εκεί όμως δεν λένε την πραγματικότητα, δεν φαίνεται δηλαδή στο ότι οι απλοί κληρικοί ήταν αυτοί που βοηθούσαν κι

ότι η ηγεσία ήταν αυτή που πουλήθηκε. Δηλ. θέλω να σου πω ότι αποκρύπτεται γενικά η αλήθεια. Κι αυτό είναι κακό, γιατί γενικά είναι στοιχείο της εξουσίας». [Δασκάλα 40 ετών, 15 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στο Κέντρο (6)].

Καταγράφηκε, επίσης, η άποψη πως η διασύνδεση της διδασκαλίας των θρησκευτικών με τον πατριωτισμό έχει ξεθωριάσει αρκετά στις μέρες μας λόγω των βιβλίων που έχουν αποφορτιστεί εθνικά:

«Νομίζω όχι ιδιαίτερα. Βλέπουμε ότι και τα θρησκευτικά έχουν αλλάξει μορφή. Μιλάνε για την ειρήνη, τον ανθρωπισμό, έχουν ανοίξει λίγο τους ορίζοντές τους...» [Δασκάλα 34 ετών, 5 χρόνια προϋπηρεσίας, πολιτική τοποθέτηση στο Κέντρο (5)]

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΕΘΝΙΚΗ ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΣΥΝΕΧΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΠΑΡΑΔΟΣΗ Ή ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΝΕΕΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ;

Ο Έλληνας εκπαιδευτικός δεν είναι ένα προγραμματισμένο υποκείμενο που με κάποιο μαγικό τρόπο «σβήνει» τις παραστάσεις, τις εικόνες, τους ήχους και τις αναμνήσεις που φέρει από το περιβάλλον του λίγο πριν μπει στην τάξη. Ζει σε μια κοινωνία με έντονη πολιτικοϊδεολογική φόρτιση και είναι υπήκοος ενός κράτους του οποίου βασικό ιδεολόγημα είναι ο «ελληνοχριστιανικός πολιτισμός». Είναι, επίσης, προϊόν ενός εκπαιδευτικού συστήματος που προωθεί το συγκεκριμένο ιδεολόγημα κι έχει ενσταλάξει μέσα του, μέσα από μαθήματα όπως η ιστορία, η γλώσσα, η πατριδογνωσία, η αγωγή του πολίτη και μέσα από εθνικές τελετουργίες την αντίληψη ότι είναι μέλος μιας προαιώνιας κοινότητας που επιβίωσε μέσα από αντιξοότητες και που ξεχωρίζει από άλλες, αντίστοιχες κοινότητες λόγω των επιτευγμάτων της. Η ταυτότητά του έχει σφυρηλατηθεί στο σπίτι, στο σχολείο, στην εκκλησία και από τα ΜΜΕ που προωθούν την κυρίαρχη ιδεολογία. Αυτή η ταυτότητα έχει μετατραπεί σε «φυσική», με κύριο χαρακτηριστικό της μια «κεντρική ουσία» που, όπως υποστηρίζουν οι ουσιοκράτες, δεν απαντάται σε καμιά άλλη συλλογική ταυτότητα.

Ωστόσο, στην αυγή του 21^{ου} αιώνα τα πάντα τίθενται υπό αμφισβήτηση. Η μετανεωτερική κοινωνία έχει κονιορτοποιήσει τις παλιές βεβαιότητες. Από τη μια μεριά η συγκρότηση υπερεθνικών οργανισμών και η μετανάστευση έχουν γεννήσει την ανάγκη ο άνθρωπος να συγκροτήσει νέες ταυτότητες για να μπορέσει να δράσει σε ένα νέο, πολύμορφο περιβάλλον. Από την άλλη, ο «βίαιος οικουμενισμός» και ο φόβος του νέου σε συνδυασμό με τη βαθιά παγκόσμια οικονομική κρίση ενισχύουν τον αμυντικό εθνικισμό, την οχύρωση πίσω από παραδοσιακά ιδεολογήματα. Ο δάσκαλος που διδάσκει ιστορία, που οργανώνει εθνικές εορτές, δέχεται τις επιδράσεις που δέχονται όλοι οι συμπολίτες του. Ως ενεργό μέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν μπορεί παρά να επαναφέρει, συχνά άθελά του, μνήμες από το μαθητικό του παρελθόν, και, κυρίως, είναι δέσμιος του Α.Π., των εγχειριδίων και των

εγκυκλίων οδηγιών που εξακολουθούν, παρά τις όποιες εκσυγχρονιστικές προσπάθειες, να επιβάλλουν ως κεντρικό εκπαιδευτικό ζήτημα την αναγκαιότητα της εθνοκεντρικής διαπαιδαγώγησης.

Η βασική υπόθεση της εργασίας μας στηρίχθηκε στη θεωρητική παραδοχή ότι η λειτουργία του εκπαιδευτικού σε σχέση με την εθνική διαπαιδαγώγηση και την ιστορική παιδεία είναι προϊόν πολλών παραγόντων, όπως τα βιώματά του, το κοινωνικό/πολιτικό του υπόβαθρο, η ιδεολογική του τοποθέτησή του και η επιστημονική του συγκρότηση. Θελήσαμε να διερευνήσουμε, εάν και κατά πόσον, στο νέο πολυπολιτισμικό περιβάλλον των ελληνικών δημοτικών σχολείων, η στάση και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το μάθημα της ιστορίας και τις εθνικές τελετουργίες επηρεάζονται από μια σειρά παραγόντων, την ηλικία, την προϋπηρεσία, τις σπουδές, την ιδεολογική τοποθέτηση και το ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη.

Ξεκινώντας από το τελευταίο, διαπιστώσαμε από τα ευρήματα, τόσο της ποιοτικής όσο και της ποσοτικής έρευνας, ότι η υπόθεσή μας περί επίδρασης των στάσεων, των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών ανάλογα με τον αριθμό αλλοδαπών μαθητών στην τάξη δεν επιβεβαιώθηκε. Ο μέσος Έλληνας εκπαιδευτικός εξακολουθεί να θεωρεί ότι η σχολική γνώση είναι «μία» κι ότι δεν πρέπει να μεταβάλλεται ανάλογα με την εθνοτική σύνθεση της τάξης.

Αντίθετα φαίνεται ότι υπάρχει διαφοροποίηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με χαρακτηριστικά όπως η ηλικία (και κατ' επέκταση η διάρκεια της επαγγελματικής εμπειρίας και το είδος των σπουδών) και η ιδεολογική τοποθέτηση. Τα ευρήματα συσχέτισης με τις συγκεκριμένες μεταβλητές έδειξαν ότι οι «αρχαιότεροι» στην εκπαίδευση και μεγαλύτεροι σε ηλικία δάσκαλοι, όσοι είναι κάτοχοι πτυχίου Ακαδημίας καθώς και όσοι τοποθετούνται ιδεολογικά στο χώρο της κεντροδεξιάς/δεξιάς τείνουν να:

- θεωρούν πως βασικός σκοπός της ιστορίας είναι η καλλιέργεια της φιλοπατρίας και της εθνικής ταυτότητας κι όχι η ανάπτυξη κριτικής σχέσης ή εισαγωγή των μαθητών σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία,

- διδάσκουν το μάθημα με τον πατροπαράδοτο τρόπο, αποφεύγοντας τη χρήση νέων μεθόδων και στρατηγικών ή της διαθεματικότητας
- αμφισβητούν λιγότερο την ποιότητα και το περιεχόμενο των εγχειριδίων,
- πιστεύουν ότι το μάθημα της ιστορίας οφείλει να θωρακίζει τους μαθητές από τον κίνδυνο της αλλοίωσης της φυσιογνωμίας του έθνους από την επίδραση της παγκοσμιοποίησης,
- θεωρούν ότι το ελληνικό έθνος είναι προαιώνιο και δέχονται τη διδασκαλία της ιστορίας μέσω ενός μονοδιάστατου, γραμμικό πλαισίου που ξεκινά από την προϊστορία και φθάνει στις μέρες μας, ώστε να παρουσιαστεί το τρίσημο σχήμα της ελληνικής ιστορίας,
- εκτιμούν ότι στο δημοτικό σχολείο ταιριάζει περισσότερο μια αμιγώς εθνική ιστορία
- συγγέουν συχνά την ιστορική γνώση με τη μυθολογία, επιμένοντας στη διδασκαλία της στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας
- θεωρούν ότι οι εθνικές εορτές πρέπει να εξακολουθούν να προωθούν τις αξίες της εθνικής διαπαιδαγώγησης και πιστεύουν ότι η παρέλαση ως θεσμός πρέπει να διατηρηθεί
- εμφανίζονται διστακτικοί στην επιλογή αλλοδαπών ως σημαιοφόρων
- αποδέχονται θετικά τη συμβολή του μαθήματος των Θρησκευτικών στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών.

Οι νεότεροι σε ηλικία και προϋπηρεσία εκπαιδευτικοί, όσοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών σπουδών (αλλά και οι απόφοιτοι των ΠΤΔΕ σε σχέση με τους απόφοιτους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών) και όσοι τοποθετούνται ιδεολογικά στο το χώρο της κεντροαριστεράς/αριστεράς τείνουν να:

- θέτουν ως κύριο σκοπό του μαθήματος της ιστορίας την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών και της «ευέλικτης πολιτειότητας» σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο

- είναι πιο ανοιχτοί στην υιοθέτηση εναλλακτικών μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας
- πιστεύουν ότι η σύγχρονη σχολική ιστορία θα πρέπει να είναι μια ιστορία λαών και πολιτισμών και μια κοινωνική ιστορία κι όχι μια αμιγώς εθνική ιστορία
- δέχονται τη δυνατότητα διδασκαλίας στα σχολεία της άποψης ότι το ελληνικό έθνος είναι νεωτερική κατασκευή,
- αμφισβητούν το περιεχόμενο και το ρόλο του σχολικού εγχειριδίου
- θεωρούν ότι τίθεται έντονα ζήτημα αναθεώρησης των σχολικών εορτών και ότι η παρέλαση είναι ένας ξεπερασμένος θεσμός που δεν προσφέρει τίποτε ιδιαίτερο στη σχολική διαδικασία

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, αυτές είναι οι γενικές τάσεις των δύο ομάδων εκπαιδευτικών που διακρίναμε μέσα από την ανάλυση των ερευνητικών ευρημάτων. Ωστόσο, σε ένα δείγμα 217 εκπαιδευτικών η απόλυτη γενίκευση είναι επικίνδυνη. Συχνά διαπιστώθηκαν αντιφάσεις που αντικρούουν τις γενικές διαπιστώσεις. Ενώ, για παράδειγμα, κυρίως νέοι εκπαιδευτικοί εξέφραζαν την άποψη της άρνησης του εθνοκεντρικού χαρακτήρα της ιστορίας, ή την ανάγκη το μάθημα να οξύνει την κριτική σκέψη των μαθητών, διαπιστώσαμε ότι στους νεότερους εκπαιδευτικούς ανιχνεύονται σε υψηλά ποσοστά η υποστήριξη του εθνοκεντρικού χαρακτήρα των εθνικών εορτών ή η σημασία του μαθήματος της ιστορίας στην υπεράσπιση του χαρακτήρα του ελληνικού έθνους. Η ανάπτυξη έντονων εθνικιστικών τάσεων στην ελληνική κοινωνία και η αμφισβήτηση του ευρωπαϊκού μοντέλου τα τελευταία χρόνια ίσως να εξηγεί το γεγονός.

Τέλος, φαίνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη διάθεση για αλλαγές στη διδασκαλία της ιστορίας στο μάθημα και αμφισβητούν περισσότερο το περιεχόμενο και την παραδοσιακή στοχοθεσία του μαθήματος από ότι οι άνδρες δάσκαλοι.

Σε γενικές γραμμές, επίσης, επιβεβαιώνεται η περιγεγραμμένη στο θεωρητικό πλαίσιο αμφιθυμία των δασκάλων, προϊόν του συγκρουσιακού περιβάλλοντος στο οποίο ζουν και λειτουργούν για το μάθημα της ιστορίας και τις εθνικές τελετουργίες. Από την έρευνά μας

φαίνεται ότι μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών έχει αρχίσει να αμφισβητεί πρακτικές και αντιλήψεις που καταγράφονταν μέχρι πρότινος στη βιβλιογραφία (εμμονή στο ένα και μοναδικό εγχειρίδιο, υπακοή στον εθνοποιητικό χαρακτήρα της ιστορίας), όμως η αμφισβήτηση αυτή, είτε για λόγους εξάρτησης από το Α.Π., πίεσης από το ωρολόγιο πρόγραμμα και ελλιπούς πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης συνήθως παραμένει σε θεωρητικό επίπεδο. Την ίδια ώρα που παραδοσιακές μέθοδοι, αντιλήψεις και πρακτικές αμφισβητούνται, φαίνεται από την έρευνα ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται διστακτικοί ή απρόθυμοι να διδάξουν κάτι περισσότερο από την κλασική, εθνοκεντρική ιστορία, αποδεχόμενοι στη μεγάλη πλειοψηφία τους τη μακραίωνη, αδιάσπαστη και ενιαία πορεία του ελληνισμού στον ιστορικό χρόνο. Η αμφισβήτηση του «τεχνικού» περισσότερο, παρά του ιδεολογικού περιεχόμενου της ιστορίας διαφαίνεται έμμεσα και από το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί πως είναι θεωρητικά καταρτισμένοι από το πανεπιστήμιο για να διδάξουν ιστορία, αλλά δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι σε θέματα στρατηγικής και μεθοδολογίας.

Στην έρευνά μας το βασικό συμπέρασμα που κατέγραψε μεγάλος αριθμός εγχώριων ερευνών, ότι δηλαδή οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους αναπαράγουν στην τάξη το ιδεολόγημα του προαιώνιου ελληνικού έθνους και ενισχύουν την εθνική μυθολογία επιβεβαιώνεται εν μέρει. Σημάδια αλλαγής στη στάση και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έχουν αρχίσει να καταγράφονται. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί έχουν αρχίσει να αμφισβητούν το κυρίαρχο μοντέλο εθνικής διαπαιδαγώγησης και τη στείρα δασκαλοκεντρική και παραδοσιακή διδασκαλία του «εύκολου», εθνοκεντρικού αφηγήματος μέσα από το τυπικό σχολικό εγχειρίδιο. Όμως, είναι σημαντικό η τάση αυτή να ενισχυθεί και με ριζική αναθεώρηση τόσο των αναλυτικών προγραμμάτων του μαθήματος της ιστορίας όσο και των προγραμμάτων σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Το γεγονός, πχ, ότι μόλις το 6,90% αποδέχεται τη θέση της νεωτερικότητας του έθνους-κράτους αποδεικνύει ότι χρειάζεται ακόμη πολλή δουλειά για να ανατραπεί μια πνευματική ηγεμονία δεκαετιών.

5.1 ΣΗΜΕΙΑ ΑΦΕΘΗΡΙΑΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Από την έρευνα έχουν προκύψει ζητήματα που δεν αναλύθηκαν επαρκώς και ενδεχομένως να χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση. Κάποια από αυτά είναι:

- Σε ποιο βαθμό και με ποια χαρακτηριστικά επηρεάζει το μαθητικό παρελθόν των εκπαιδευτικών τις αντιλήψεις τους για το μάθημα της ιστορίας; Το εύρημά μας ότι οι πιο ηλικιωμένοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο προσκολλημένοι στο εθνοκεντρικό μοντέλο ιστορικής παιδείας οφείλεται στη σχολική μνήμη των εκπαιδευτικών μεθόδων περιόδων, όπως η απριλιανή δικτατορία; Άλλαξε και σε ποιο βαθμό τις αντιλήψεις των νεότερων εκπαιδευτικών το γεγονός ότι φοίτησαν στο σχολείο της μεταπολίτευσης, ή στα Παιδαγωγικά Τμήματα με τα πιο «εκσυγχρονισμένα» αναλυτικά προγράμματα;
- Η ανίχνευση εθνικιστικών αντιλήψεων σε νέους εκπαιδευτικούς είναι προϊόν της έντονης πολιτικής συγκυρίας, είναι υπόλειμμα του παραδοσιακού πατριωτισμού ή είναι απαρχή συγκρότησης μιας νέας αντίληψης για το έθνος-κράτος και για την πολιτειότητα που στηρίζει τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας και συνάμα αποδέχεται τη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμική πραγματικότητα σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης; Είναι, εν ολίγοις, ένδειξη αναζωπύρωσης του εθνοτικού εθνικισμού ή της καλλιέργειας του πολιτειακού εθνικισμού (civic nationalism);
- Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και τα προγράμματα σπουδών τους σε ποιο βαθμό παρεμβαίνουν στην αλλαγή της νοοτροπίας των φοιτητών τους σε σχέση με την εθνική διαπαιδαγώγηση και στην εισαγωγή νέων μεθόδων της επιστημονικής ιστοριογραφίας ως τμήμα της διδακτικής πρακτικής;

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβδελά Ε. (1997). *Εθνική Ταυτότητα στο Σχολείο*. Στο Φραγκουδάκη Α. – Δραγώνα Θ. (Επιμ.) *Τι ειν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σελ.

30

Αβδελά, Ε. (1997). *Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι»*. Στο Φραγκουδάκη Α. – Δραγώνα Θ. (Επιμ.) *Τι ειν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σελ. 27-45

Αβδελά, Έ., (1998). *Ιστορία και Σχολείο*. Αθήνα: Εκδ. Νήσος

Αδάμου-Ράση, (2007). *Η ελληνική εκπαίδευση των απαρχών του 21^{ου} αιώνα ως δημόσιο μορφωτικό αγαθό*. Στο Ανδρέου, Α. (Επιμ.). *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο σελ 480

Αθανασιάδης, Χ. (2015). *Τα αποσυρθέντα βιβλία – Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*. Αθήνα, Εκδ. Αλεξάνδρεια

Anderson, B. (1997). *Φαντασιακές Κοινότητες-Στοχασμοί Για Τις Απαρχές Και Τη Διάδοση Του Εθνικισμού*. Αθήνα: Εκδ. Νεφέλη

Ανδρέου, Α (1995). *Η διδασκαλία της Ιστορίας και της Γεωγραφίας στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: ΟΙΕΛΕ-ΣΙΕΛ

Ανδρέου, Α. (1996). *Ιστορία, Μουσείο και σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Γ. Δεδούση,

Ανδρέου, Α. (Επιμ.) (2007). *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο

Ανδρέου, Α. & Κασφίκης, Κ. (2007). *Το μετέωρο Βήμα της σχολικής Ιστορίας στα νέα εγχειρίδια για το Δημοτικό Σχολείο*. Στο Ανδρέου, Α. (Επιμ.). *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο 115

Αντωνιάδης, Λ. (1995). *Η διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη

Apple, M., (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Εκδ. Παρατηρητής

Apple, M., (2008). *Επίσημη Γνώση*. Αθήνα: Εκδ. Επίκεντρο

Αποστολίδου Ε. (2016). Η Ιστορία στην Εκπαίδευση, μερικές σκέψεις. Αθήνα. *Περιοδικό ΧΡΟΝΟΣ. Τεύχος 33*

Ασδραχάς Σπ.(1982). *Ιστορική Έρευνα και Ιστορική Παιδεία*. Αθήνα: ΕΜΝΕ

Ashby, R. (2004). *Αντιμετωπίζοντας αντικρουόμενες πληροφορίες. Πώς οι μαθητές προσεγγίζουν τις ιστορικές πηγές και πώς αντιλαμβάνονται τις ιστορικές μαρτυρίες*. Στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ειρ. *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Εκδ.Μεταίχμιο, σελ 202, 224

Ασκούνη, Ν. «Μια μακρά πορεία στο χρόνο...»: οι Έλληνες και οι άλλοι στα βιβλία της γλώσσας. Στο Φραγκουδάκη Α. – Δραγώνα Θ. (Επιμ.) *Τι ειν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σελ. 445

Άχλης, Ν. (1983). *Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι, στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη

Barton K. C. & Levstik, L. S. (2007). *Διδάσκοντας Ιστορία για το Συλλογικό Αγαθό*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο

Bernstein, B., (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Παιδαγωγικός Έλεγχος*. Αθήνα: Εκδ. Αλεξάνδρεια

Βόγλης, Π., Ανδριανοπούλου, Κ., Κασβίκης, Κ., Κόκκινος, Γ., Κουλούρη, Χ., Παληκίδης, Α., Παπανδρέου, Ζ., Πετρίδης, Τ., Πυρπυρή, Π., Σακκά, Β. (2017). *Σχέδιο προγραμμάτων Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα, ΙΕΠ

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C.L. (1996). *Οι Κληρονόμοι*. Αθήνα: Εκδ. Καρδαμίτσα

Βούρη, Σ. (1997). *Τα σλαβικά εγχειρίδια Ιστορίας της Βαλκανικής (1991-1993). Τα Έθνη σε πόλεμο*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg

Βούρη Σ. – Γατσωτής Π. (2011). *Οι ιδεολογικές και θεσμικές αγκυλώσεις της σχολικής ιστοριογραφίας στην Ελλάδα – Η περίπτωση του βιβλίου για την «Ιστορία Γενικής Παιδείας» της Γ' Λυκείου*. Επιστημονική Επετηρίδα, Τόμος 23. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, σελ. 37-69

Cajani, L. (2004). *Κοσμοπολιτισμός, Εθνικισμός και Ευρωπαϊσμός*. Στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ειρ. (Επιμ.), (2004). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Εκδ.Μεταίχμιο, σελ. 108-111

Γατσωτής, Π. (2004). *Ο λόγος των μαθητών*. Στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ειρ. (Επιμ.). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Εκδ.Μεταίχμιο,, σελ 604

Γιαννόπουλος, Ι. (1997). *Δοκίμια θεωρίας και διδακτικής της ιστορίας*. Αθήνα: Εκδ. Βιβλιογονία

Γιώτης Γ. (2012). *Η διδασκαλία της ιστορίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1914 και εξής)*. Αθήνα. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΠΤΔΕ

Γκάνταμερ, Χ.Γ. (1999). *Το πρόβλημα της ιστορικής συνείδησης*. Αθήνα: Εκδ. Ίνδικτος

Γκόλια, Π.. (2007). *Οι ιστορικές επέτειοι στο σχολικό χωροχρόνο*. Ανδρέου, Α. (Επιμ.). *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο, σελ 549-579

Γκόλια, Π. (2011). *Υμνώντας το Έθνος*. Αθήνα: Εκδ. Επίκεντρο

Γουργουρή, Στ. (2007). *Έθνος-όνειρο-Διαφωτισμός και θέσμιση της σύγχρονης Ελλάδας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Γουστέρης, Σ. (1998). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Αφοι Κυριακίδη

Cohen, L. – Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση-Μεταίχμιο

Crone Mc D., (2000). *Η Κοινωνιολογία του Εθνικισμού. Οι αυριανοί μας πρόγονοι*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα

Δραγώνα, Θ., Κουζέλης, Γ., Ασκούνη, Ν. (1997). *Περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας πεδίου*. Στο Φραγκουδάκη, Ά.-Δραγώνα, Θ. (επιμ.). «Τι είν' η πατρίδα μας»- *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδ. Αλεξάνδρεια, σελ. 274-276

Ferro, M., (2000). *Πώς αφηγούνται την Ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο

Ferro M., (1999). *Η ιστορία υπό επιτήρηση - Επιστήμη και συνείδηση της ιστορίας*. Αθήνα: Εκδ. Νησίδες

Gellner, E. (1992). *Έθνη και Εθνικισμός*. Αθήνα: Εκδ. Αλεξάνδρεια

Ηλιοπούλου, Ι. (2004). *Η θεωρία του Jörn Rüsen για την ιστορική συνείδηση*. Στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ειρ. *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Εκδ.Μεταίχμιο, σελ 75

Hobsbawm, E. J., (1994). *Έθνη και Εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Εκδ. Καρδαμίτσα

Τγκερς, Γκ. (1991). *Νέες κατευθύνσεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*. Αθήνα: Εκδ. Γνώση,

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδ. Κριτική

Karr, E. X. (1983). *Τι είναι η Ιστορία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πλανήτης

Κασίδου, Στ. (2007). *Το περιεχόμενο της έννοιας «Ιστορία» μέσα από το γραπτό λόγο των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Στο Ανδρέου, Α. (Επιμ.) *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο, σελ 536

Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ. (Επιμ.) (2007). *Νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδ. Guttenberg

Kedourie, E. (2005). *Ο Εθνικισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Κατάρτι

Κιτρομηλίδης, Π. (2001). *Νεοελληνικός Διαφωτισμός: Οι πολιτικές και κοινωνικές ιδέες*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης

Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την Ιστορία στις ιστορίες*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα

Κόκκινος Γ. & Νάκου, (2000) Ε. *Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση*. Στο Sebba J. *Ιστορία για όλους. Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο, σελ 20-21

Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο

Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ειρ., (2004). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Εκδ.Μεταίχμιο

Κόκκινος Γ., Αθανασιάδης Ηλ., Βούρη Σ., Γατσωτής Π., Τράντας Π., Στέφος Ευ. (2005). *Ιστορική Κουλτούρα και Συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*. Αθήνα: Νούγραμμα

Κόκκινος Γ. (2007). «Μεταξύ μελαγχολίας και εξέγερσης». Στο Ανδρέου, Α. (Επιμ.) Ανδρέου, Α. (Επιμ.) (2007). *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο, σελ 23

Κόκκινος Γ. & Γατσωτής Π. (2007). *Επιστημολογία της Ιστορίας, Διδακτική της Ιστορίας και εκπαιδευτική έρευνα*. Στο Ανδρέου, Α. (Επιμ.). *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο, σελ.374-375

Κόκκινος Γ. & Γατσωτής Π. (2007). *Επιστημολογία της Ιστορίας, Διδακτική της Ιστορίας και εκπαιδευτική έρευνα*. Στο Ανδρέου, Α. (Επιμ.) *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο, σελ 426

Κουλούρη, Χ. (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία 1834-1914, Ανθολόγιο κειμένων*. Αθήνα: Βιβλιογραφία σχολικών εγχειριδίων, Γ.Γ. Νέας Γενιάς

Κουλούρη Χ. (1996). *Φασισμός, Δογματισμός, Συγκρότηση ταυτότητας. Μια προσέγγιση στο λόγο των εγχειριδίων*. Αθήνα: Μνήμων 18

Κουργιαντάκης, Χ. (2004). *Διδασκαλία της Ιστορίας και ιστορική ενσυναίσθηση – λογική κατανόηση*. Στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ειρ. *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Εκδ.Μεταίχμιο, σελ 457

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα-Κριτική Επισκόπηση Μεθόδων και Τεχνικών*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα

Κωσταντοπούλου, Χρ. [επιμ.] (1999). *«Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*. Αθήνα: Εκδ. Δάρδανος, ΕΚΚΕ

Lee, P. (2004). *Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας*. Στο Κόκκινος, Γ. – Νάκου, Ειρ. *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Εκδ.Μεταίχμιο, σελ 66

Λέκκας, Ε. Π. (2001). *Το Παιχνίδι Με Το Χρόνο-εθνικισμός και νεωτερικότητα*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα

Λέκκας, Ε. Π. (2006). *Η Εθνικιστική Ιδεολογία-Πέντε υποθέσεις εργασίας στην ιστορική κοινωνιολογία*. Αθήνα: Εκδ. Κατάρτι,

Λιάκος, Α. (2005). *Πώς στοχάστηκαν το έθνος αυτοί που ήθελαν να αλλάξουν τον κόσμο*. Αθήνα: Εκδ. Πόλις

Μακράκης Β. (1998). *Απομυθοποιώντας το μεθοδολογικό μονισμό*. Στο Γ. Παπαγεωργίου (επιμ.), *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός

Μαριόλης, Δ. (2007) «*Η σχολική ιστορία στην κλίση του Προκρούστη*». Στο: Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ. (Επιμ.). *Νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδ. Guttenberg, σελ. 83

Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα,

Matozzi, I. (2004). *Είναι δυνατή μια γνώση με ορίζοντα την παγκόσμια ιστορία στο Δημοτικό Σχολείο;* Στο Κόκκινος, Γ. – Νάκου, Ειρ., (Επιμ.). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Εκδ.Μεταίχμιο σελ. 135

Μαυροσκούφης, Δ. (2007). *Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. Καταστροφική διδακτική ή στρατηγική πρόκλησης ηθικών πανικών;* Στο Ανδρέου Α. (Επιμ.) *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο, σελ 74-75

McCrone D. (2000). *Η Κοινωνιολογία του Εθνικισμού. Οι αυριανοί μας πρόγονοι*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα

Μιχαήλ, Δ. (1992). *Έθνος, Εθνικισμός και Εθνική Συνείδηση: Μια Ανθρωπολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδ. Λεβιάθαν

Μονιότ, Η., (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο

Μπούντα, Ε. (2006). *Η Ιστορία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Αναλυτικά Προγράμματα και Ιστορική Σκέψη Μαθητών*. Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Μπούτση, Κ. (2009). *Τα Θρησκευτικά στο Δημοτικό Σχολείο μέσα από το ΔΕΠΠΣ, Διπλωματική Εργασία*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών/ΤΕΑΠΗ, Institute of Education

Μπρισίμη-Μαράκη Ρ. (2000). *Ένας αιώνας Ελλάδα. Μια διαφορετική προσέγγιση στη σχολική ιστορία*. Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτη

Νάκου, Ειρ. (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο

Νάκου, Ε. *Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσειά*. Στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ειρ., (2004). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Εκδ.Μεταίχμιο, σελ 286

Nairn T., Kamenka E., Löwy M. (Eds.) (1998). *Εθνικισμός, ο Σύγχρονος Ιανός: Πατριωτισμός, Διεθνισμός και Εθνικό Ζήτημα* Αθήνα: Εκδ. Σύγχρονη Σκέψη-Στοχαστής

Ντεκάστρο Μ. (1988). *Το παραμύθι της ιστορίας*. Αθήνα: Ε.Μ.Ν.Ε., Η διδασκαλία της ιστορίας στη μέση εκπαίδευση

Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., & Γούδας, Μ.(2003). *Για μια καλύτερη φυσική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.

Παπαρρηγόπουλος, Κ. (1853-1854). *Η ορθόδοξος Ανατολική Εκκλησία και τα δυο άλλα Χριστιανικά Θρησκείματα*. Περ.Πανδώρα (Τόμος Δ')

Πετρίδης, Δ.Γ. (1881). *Στοιχειώδεις πρακτικά οδηγία περί διδασκαλίας μαθημάτων εν τοις δημοτικοίς σχολείοις*. Εν Αθήναις: Εκ του Τυπογραφείου Σ. Κ. Βλαστού

Reyrot. J., (2000). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Ευρώπη*. Εκδ. Μεταίχμιο

Πιαζέ, Ζ. (1979). *Προβλήματα Γενετικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Εκδ. Υποδομή

Ρεπούση, Μ., (2004). *Μαθήματα ιστορίας, Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτης

Sebba J.,(2000). *Ιστορία για όλους. Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο

Smith, A.D. (2000). *Εθνική Ταυτότητα*. Αθήνα: Εκδ. Οδυσσέας

Σολομού Δ.(1995) (Επιμ.) *Έθνος, κράτος, εθνικισμός*: Επιστημονικό συμπόσιο, 21 και 22 Ιανουαρίου 1994. Αθήνα: Σχολή Μωραΐτη. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας

Σωτηρόπουλος, Δ. Α., Κωστής, Κ., Βόγλης, Π., Σεργίδου, Α., Σακκά, Β., Μπρεντάνου, Κ., Πετριδής, Τ., Κουνέλη, Ε., Παντιώρας, Γ., (2012). Επιτροπή Εμπειρογνομώνων Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικών Επιστημών - Ιστορίας για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση. *Το χρονικό μιας προσπάθειας για την αναμόρφωση της διδασκαλίας της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση*

Whitty, G., (2007). *Κοινωνιολογία και Σχολική γνώση*. Αθήνα: Εκδ. Επίκεντρο

Φερρό, Μ. (1999). *Η ιστορία υπό επιτήρηση*. Αθήνα: Νησίδες

Φραγκουδάκη, Ά.-Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997). *«Τι είν' η πατρίδα μας»-Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδ. Αλεξάνδρεια

Φραγκουδάκη, Α. (1997). *«Απόγονοι» Ελλήνων «από τη μυκηναϊκή εποχή. Η ανάλυση των εγχειριδίων ιστορίας*. Στο Φραγκουδάκη, Ά.-Δραγώνα, Θ. (επιμ.). *«Τι είν' η πατρίδα μας»-Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδ. Αλεξάνδρεια, σελ. 397-398

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδ. Κριτική

Χαραλαμπίδης, Ι. (1983). *Θεωρία της Παιδείας (Γενική Παιδαγωγική)*. Αθήνα: Εκδ. Δανάς,

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Afandi, S, & Baildon, M. (2010). *History Education in Singapore*. Στο Barca, I. & Nakou I., (Ed.). *Contemporary Public Debates Over History Education*. Charlotte (South Carolina): IAP, σελ 233

Aldridge, R. (1988). *Imperialism in the study and teaching of history*. Στο Mangan, I. (Ed.) *“Benefits Bestowed? Education and British Imperialism”*. Manchester: Manchester University Press, σελ. 35

Angvik, M. and Von Borries, B. (Eds. 1997). *Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Tome 1. Hamburg: Körber-Stiftung

Bage, G. (2000). *Thinking History 4–14*. London and New York: Routledge, 2000

Barca, I. (Ed.) (2000). *O pensamento histórico de jovens. Ideias dos adolescentes acerca da da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: Universidad de Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Barca, I. & Nakou I., (Ed.) (2010). *Contemporary Public Debates Over History Education*. Charlotte (South Carolina): IAP

Barca, I. (2010). *The Importance of History in the Curriculum. Contradictory Signs in Portuguese Politics*. Στο Barca, I. & Nakou I., (Ed.). *Contemporary Public Debates Over History Education*. Charlotte (South Carolina): IAP, σελ 82

Barton, K. (2006). *History, Humanistic Education and Participatory Democracy*. Στο Sandwell W. R Sandwell W. R. , (Ed.) (2006). *To the past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*. Toronto: University of Toronto Press , σελ. 68

Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. London: Sage Publ.

Bloom W., (1990). *Personal Identity, National Identity and International Relations*. Cambridge: Cambridge University Press

Berliner D.C. & Calfee R.C. (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*. New York. Simon & Schuster Macmillan

Biesta, G., Priestley, M., Robinson, S. (2015). Teachers and Teaching , theory and practice . *Volume 21, 2015 - Issue 6: Teachers' Professional Agency in Contradictory Times*. Oxfordshire: Taylor & Francis

Booth, M. (1983). Skills, Concepts and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. Middletown: *History and Theory*

Borko, H. & Putnam, R. 1996). *Learning to Teach*. Στο Berliner D.C. & Calfee R.C. (Eds.) , *Handbook of Educational Psychology*. New York. Simon & Schuster Macmillan, σελ. 673-708

Bourdillon, H. (Ed.) (1994). *Teaching history*. London and New York: Routledge

Brophy, J. & VanSledright, B.(1997)., *Teaching and learning history in elementary schools*. New York: Teachers College Press, Columbia University

Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press

- Burk P., (1992). *History and Social Theory*. New York: Cornell University Press
- Calhoun C. (Ed.) (1994). *Social Theory and the Politics of Identity*. Oxford: Blackwell
- Cardin, J-F (2010). *Quebec's New History Program and "La Nation". A Commented Description of a Curriculum Implementation*. Στο Barca, I. - Nakou I., (Ed.). *Contemporary Public Debates Over History Education*. Charlotte (South Carolina): IAP, σελ 185-186
- Canary, R.H. & Kozicki, H. (Eds.) (1978). *The writing of history: Literary form of historical understanding*. Madison: University of Wisconsin Press
- Cercadillo, L. (2010). *Hazards in Spanish History Education. Essentialism, Oblivion and Memory*. Στο Barca, I. & Nakou I., (Ed.) (2010). *Contemporary Public Debates Over History Education*. Charlotte (South Carolina): IAP, σελ 98
- Claire, H. (1996). *Reclaiming Our Pasts. Equality and Diversity in the Primary History Curriculum*. Stoke on Trent: Tremtham Books
- Cohen, D. K. (1988). "Educational Technology and School Organization." Στο Nickerson R. S. & Zodhiates P. P. (Eds.) *Technology in Education: Looking towards 2020*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, σελ. 255
- Coltham, J. & Fines, J. (1971). Educational Objectives for the Study of History. *London: History Association*
- Davis, J. (1986). Artefacts in the Primary School. *Teaching History Series, No. 45. London: The Historical Association*
- Denzin, N., (1988). *The Research Act: Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Jersey: Prentice Hall

Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. London: Fontana

Epstein, T. L. (1997). *Sociocultural approaches to young people's historical understanding*. Maryland: Social Education

Gaber, J. και Gaber, S.L. (1998). Utilizing mixed – method research designs in planning: the case of 14th Street. New York City: *Journal of Planning Education and Research*, 17

Hadziliadis, E. (2011). *Qualitative and Mixed Research Methods*. Riga: RTU Doctoral School Publications

Hallden, O. (1994). *On the paradox of understanding history in an educational setting*. Στο Leinhardt, G. , Beck, I. & Stainton, C. (Eds.), *Teaching and learning in history*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, σελ. 27-46

Hallam, R. N. (1975) *A Study of the Effect of Teaching Method on the Growth of Logical Thought, with special reference to the teaching of history, using criteria from Piaget's theory of cognitive development*. Leeds: University of Leeds.

Hertzberg, H.W. (1985). *Students, Methods and Materials of instruction*. Στο D. Alder & M. Downey (Eds.). *History in the Schools*. Washington DC: National Council for the Social Studies.

Howard, J. & Mendenhall, T. (1982). *Making History Come Alive: The place of history in schools*. New York: College Entrance Examination Board.

Idrissi, M. H. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris: L' Harmattan

Isaacs, S. (1948). *Intellectual Growth in Young Children*. London and New York: Routledge

Jusdanis G. (2001). *The Necessary Nation*. Princeton and Oxford: Princeton University Press,

Karabel, J./Halsey, A.H. (1977). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.

Knight, P. (1989). *Children's Understanding of People in the Past*. Lancaster: University of Lancaster

Kohn, H., (1965). *Nationalism: its meaning and history*. New York: Van Nostrand Reinhold Company

Koulouri, Ch. (Ed.) (2002). *Clio in the Balkans: The Politics of History Education*. Thessaloniki: CDRSEE

Kritzman L. (Ed.) (1996) *Realms of Memory: The Construction of the French Past*. ed. Lawrence. New York: Columbia University Press

Lee, P. (2000). *Preface*. Στο Barca, I. (Ed.) *O pensamento histórico de jovens. Ideias dos adolescentes acerca da da provisoriidade da explicação histórica*. Braga: Universidad de Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, σελ. 11-13

Leinhardt, G. , Beck, I. & Stainton, C. (Eds.), *Teaching and learning in history*. Hillsdale, NJ: Erlbaum

Levesque, S. (2008). *Thinking historically educating students for the twenty first century*. Toronto: University of Toronto

Levstik, L. S, & Barton, K. C (2008). *Researching history education: theory, method, and context*. London and New York: Routledge

- Levstik, L. S. & Barton, K. C, (2011). *Doing history: investigating with children in elementary and middle schools*. London and New York: Routledge
- Levstik, L. & Barton, K.(2011). *Past, Present and Future*. Στο Levstik, Linda S. & Barton, Keith C, (2011). *Doing history: investigating with children in elementary and middle schools*. London and New York: Routledge, σελ 8-9
- Loewen, J. (2007). *Lies my teacher told me: everything your American history textbook got wrong*. New York City: Simon & Schuster
- Lowenthal, D. (1985). *The Past Is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press
- Mangan, I. (Ed.) *Benefits Bestowed? Education and British Imperialism*. Manchester: Manchester University Press
- Marbeau, L. (1988). History and Geography in School. *Primary Education* 88, Vol. XX, No. 2
- Mc Cully, A. (2010). *What Role for History teaching*. Στο Barca, I. & Nakou I., (Ed.). *Contemporary Public Debates Over History Education*. Charlotte (South Carolina): IAP, σελ 181
- McKendrick, J.H. (1995). *Multi – Method Research in Population Geography: a primer to Debate*. Manchester: The University of Manchester
- Megill, A. (1994). Jorn Rusen's Theory of Historiography between Modernism and Rhetoric of Inquiry. Middletown: *History and Theory*, Vol. 33, No. 1

- Mink, L. O. (1978). *Narrative form as a cognitive instrument*. Στο Canary R.H. & Kozicki H. (Eds.), *The writing of history: Literary form of historical understanding*. Madison: University of Wisconsin Press, σελ. 129-149
- Moniot, H. (Επιμ) (1984). *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. Paris: Peter Lang
- Morton, D. (2006). *Canadian History teaching in Canada*. Στο Sandwell W. R. , (Ed.) (2006). *To the past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*. Toronto: University of Toronto Press , σελ.25-26
- Nakou, I. και Apostolidou, E. (2010). *Debates in Greece. Textbooks as the Spinal Cord of History Education and the Passionate Maintenance of a Traditional Historical Culture*. Στο Barca, I. & Nakou I., (Ed.). *Contemporary Public Debates Over History Education*. Charlotte (South Carolina): IAP, σελ 116-117
- Nickerson R. S. & Zodhiates P. P. (Eds.) (1998). *Technology in Education: Looking toward 2020*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- Nora, P. (1996). *General Introduction: Between Memory and History*. Στο Kritzman L. (Ed.) “*Realms of Memory: The Construction of the French Past*”, ed. Lawrence. New York: Columbia University Press, σελ. 1-20
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*– ISBN 978-92-64-05605-
- Piaget, J. (1926). *The Language and Thought of the Child*. London and New York: Routledge
- Peel, E.A. (1960). *The Pupil's Thinking*. London: Oldbourne
- Portal C. (Ed.) (1987). *The history curriculum for teachers*. London: Falmer

Prawat, S R. (1992). Teachers' Beliefs about Teaching and Learning: A Constructivist Perspective. *American Journal of Education, Vol. 100, No. 3 (May, 1992)*. Chicago, The University of Chicago Press

Richards, C. (1999). *Primary Education – At a Hinge of History?* London: Falmer Press

Rüsen, J. (1997) . *Living History. Theory of History III: Form and functions of historical knowledge*. Brasilia: Universidade de Brasília

Sandwell W. R., (Ed.) (2006). *To the past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*. Toronto: University of Toronto Press

Sansom, C. (1987). *Concepts, skills and content: A developmental approach to the history syllabus*. Στο Portal C. (Ed.), *The history curriculum for teachers*. London: Falmer, σελ. 116-141

Seixas, P. (2006). *What Is Historical Knowledge?* Στο Sandwell W. R. (Ed.). *To the past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*,. Toronto: University of Toronto Press, σελ 13

Shawyer, G., Booth, M. and Brown, R. (1988). The Development of Children's Historical Thinking. *Cambridge Journal of Education, Vol. 18, No. 2*

Shemilt, D. (1980). *History 13-16 Evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall

Smith, A.D. (1986). *The Ethnic Origins of Nations*. Oxford: Blackwell

Smith, A.D. (1998). *Nationalism and Modernism*. London and New York: Routledge

Stanley, T. (2006). “*Whose Public? Whose Memory? Racisms, Grand Narratives, and Canadian History*.” Στο Sandwell W. R. , (Ed.). *To the past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*. Toronto: University of Toronto Press, σελ 46-47

Stearns, P. (2010). *History Debates. The United States*. Στο Barca, I. & Nakou I., (Ed.). *Contemporary Public Debates Over History Education*. Charlotte (South Carolina): IAP, σελ 50

Sylvester, D. (1994). *Change and Continuity in history teaching 1900-93*. Στο Bourdillon, H. (Ed.). *Teaching history*. London and New York: Routledge, σελ 22

Symcox, L. & Wilschut, A. (Eds.) (2009). *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotte (South Carolina): IAP

Symcox L. (2009). *Internationalizing the U.S. History Curriculum. From Nationalism to Cosmopolitanism*. Στο Symcox, L. & Wilschut, A. (Eds.). *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotte (South Carolina): IAP , σελ 47

Symcox L. και Wilschut A. (2009). *Introduction*. Στο Symcox L. & Wilschut A. (Eds.). *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotte (South Carolina): IAP, σελ.3

Teich, M. & Porter, R. (1993). *The National Question in Europe in Historical Context*. Cambridge: Cambridge University Press

Van Der Leeuw-Roord, J. (2009). *Yearning for Yesterday. Efforts of History Professionals in Europe at Designing Meaningful and Effective School History Curricula*. Στο Symcox, L. & Wilschut, A. (Eds.) (2009). *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotte (South Carolina): IAP, σελ 75,77

Visram, R. (1994). *British History. Who's History? Black perspectives on British History*. Στο Bourdillon, H. (Ed.) (1994). *Teaching history*. London and New York: Routledge, σελ. 55-56

Von Borries, B.(2009). *Competence of Historical Thinking*. Στο Symcox L. & Wilschut A. (Eds.). *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotte (South Carolina): IAP, σελ 289

Wils, K. (2009). *The Evaporated Canon and the Overvalued Source: History Education in Belgium*. Στο Symcox L. & Wilschut A. (Eds.). *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotte (South Carolina): IAP, σελ 22-23

Wilschut A. (2009). *Canonical Standards or Orientational Frames of Reference – The Cultural and the Educational Approach to the Debate About Standards in Historical Teaching*. Στο Symcox, L. & Wilschut, A., (Eds.). *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotte (South Carolina): IAP, σελ 126-127

White, H. (1984). *The question of narrative in contemporary historical theory*. Middletown: History and Theory

Wright, D. (1984). A Small Local Investigation. Teaching History No. 39. London: *The Historical Association*

Young, M.F.D. (ed.) (1971). *Knowledge and Control (New Directions for the Sociology of Education)*. London: Collier-MacMillan

Zaretsky, E. (1994). *Identity Theory, Identity Politics: Psychoanalysis, Marxism, Post-Structuralism*. Στο Calhoun C. (ed.). *Social Theory and the Politics of Identity*. Oxford: Blackwell, σελ. 198

Zeichner, Kenneth M., & Tabachnick, B. Robert. (1981). Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience? *Journal of Teacher Education*

Zinn, H. (1990). *The politics of history*. Chicago: University of Illinois Press

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α. Ο ΟΔΗΓΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΕΝΟΤΗΤΑ Α

Γενικές πληροφορίες

Σχολείο υπηρεσίας

Σπουδές

Προϋπηρεσία

Χρόνος διδασκαλίας ιστορίας

Φύλο

Ηλικία

ΕΝΟΤΗΤΑ Β

Μαθητές και ιστορία

1. Οι μαθητές εμφανίζονται θετικοί σε γενικές γραμμές για το μάθημα της ιστορίας;
2. Αν ναι (ή όχι), για ποιους λόγους πιστεύετε ότι ισχύει;
3. Ποιες πτυχές του μαθήματος της ιστορίας νομίζετε ότι ενδιαφέρουν περισσότερο τους μαθητές;
4. Ποιες είναι οι σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με το μάθημα της ιστορίας;
5. Τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν την έννοια του χρόνου μέσα από τη διδασκαλία της Ιστορίας;

6. Αρκετοί ιστορικοί δίνουν έμφαση στο ότι τα έθνη, όπως τα ξέρουμε σήμερα, δεν υπήρχαν από πάντα αλλά εμφανίζονται σχετικά πρόσφατα στην ιστορία, από τον 18ο αιώνα και μετά. Αυτή η προσέγγιση πρέπει να υπάρχει στη σχολική ιστορία;
7. Αν ενσωματωθεί, αλλάζει κάποια πράγματα στον τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν να βλέπουν το ελληνικό έθνος;

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ

Τρόπος διδασκαλίας της Ιστορίας

8. Θεωρείτε πως οι σπουδές σας σάς έδωσαν τα απαραίτητα εφόδια για τη διδασκαλία της ιστορίας;
9. Ποια πράγματα θεωρείτε πως πρέπει να προστεθούν στη διδακτική της ιστορίας στο πανεπιστήμιο;
10. Ως μαθητής/τρια σας άρεσε η ιστορία, ή τη θεωρούσατε βαρετό/δύσκολο μάθημα;
11. Ποιες είναι οι σημαντικότερες δυσκολίες που έχετε συναντήσει διδάσκοντας το μάθημα της ιστορίας;
12. Με ποιους τρόπους αντιμετωπίζετε τις δυσκολίες αυτές (αν υπάρχουν);
13. Με ποιο τρόπο συνήθως διδάσκετε το μάθημα; Ακολουθείτε τον τρόπο «εξέταση – παράδοση», ή, πέρα από αυτό τον τρόπο, έχετε δοκιμάσει άλλες πρακτικές;
14. Πέρα από τη χρήση του διδακτικού βιβλίου και του τετραδίου του μαθητή, ποια άλλα υλικά/μέσα χρησιμοποιείτε;
15. Ποιους στόχους που θέλετε να πετύχετε καλύπτουν τα υλικά αυτά;

16. Είναι χρήσιμο να συνδυάζεται η διδασκαλία του μαθήματος με επισκέψεις σε μουσεία/ιστορικούς και αρχαιολογικούς χώρους; Πριν τις επισκέψεις αυτές γίνεται κάποιου είδους προεργασία;
17. Σε γενικές γραμμές στα βιβλία της ιστορίας εμπεριέχονται αφηγήσεις ιστορικών γεγονότων και παράθεση ονομάτων, ημερομηνιών και μαχών. Συμφωνείτε με αυτή τη δομή;
18. Έχετε να προτείνετε άλλους τρόπους γραφής/δομής των βιβλίων της ιστορίας;
19. Γενικά στην κοινωνία υπάρχει ένα debate για το αν τα παιδιά του δημοτικού μπορούν να αφομοιώνουν ιστορικές γνώσεις και τον ιστορικό χρόνο από πολύ μικρά (πχ, μπερδεύουν την 28η Οκτωβρίου με την 25η Μαρτίου, Ιταλούς με Γερμανούς και με Τούρκους). Συμφωνείτε με αυτή την εκτίμηση;
20. Είναι απαραίτητο, κατά τη γνώμη σας, να διδάσκεται η ιστορία από τη Γ δημοτικού; Θα μπορούσε να διδαχθεί πιο νωρίς, ή να ξεκινήσει η διδασκαλία της αργότερα;
21. Συμφωνείτε με το χαρακτηρισμό του μαθήματος της Ιστορίας ως «δευτερεύοντος μαθήματος»;
22. Ο χρόνος που προβλέπεται από το Α.Π. για τη διδασκαλία της Ιστορίας είναι επαρκής;
23. Θεωρείτε πως, όπως έχει η διδασκαλία του μαθήματος σήμερα, τα παιδιά μαθαίνουν ιστορία;

ΕΝΟΤΗΤΑ Δ

Θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα και ιδεολογικός χαρακτήρας του μαθήματος της ιστορίας

24. Ποιους σκοπούς πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να εξυπηρετεί η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας;

25. Στο Α.Π. προτείνονται κυρίως θέματα ελληνικής και διεθνούς ιστορίας. Πιστεύετε πως υπάρχει μια καλή ισορροπία ανάμεσα στα δύο, ή μήπως θα έπρεπε να δοθεί βάρος στη μια ή στην άλλη;
26. Με την εμπειρία που διαθέτετε ποιες ιστορικές περίοδοι νομίζετε πως πρέπει να διδάσκονται περισσότερο;
27. Πιστεύετε πως κυριότερος στόχος του μαθήματος της Ιστορίας είναι να καλλιεργεί την αγάπη για την πατρίδα και την πίστη στο έθνος;
28. Ποια άλλα μαθήματα θεωρείτε πως συμβάλλουν στην καλλιέργεια της φιλοπατρίας;
29. Πιστεύετε πως η ιστορία είναι ένα μάθημα με ιδεολογικό φορτίο;
30. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει θετικά αυτή την ιδεολογική διάσταση της ιστορίας;
31. Είναι δυνατόν τα παιδιά να διδάσκονται άλλη ιστορία από αυτήν που διδάχτηκαν οι γονείς τους;
32. Υπάρχει μία και μοναδική ιστορία; Αν όχι, ποια ιστορία θα έπρεπε το σχολείο να διδάσκει;
33. Η σχολική ιστορία θα έπρεπε να έχει στόχο να διαπλάσει ανθρώπους με ισχυρή εθνική ταυτότητα ή αυτό που λέμε «πολίτες του κόσμου»;
34. Συμφωνείτε με την άποψη πως κάποια βιβλία Ιστορίας αποτελούν απειλή για την εθνική μας ταυτότητα;
35. Πριν μερικά χρόνια ξέσπασε έντονος δημόσιος διάλογος σε κόμματα, κοινωνία και εκπαιδευτική κοινότητα για το βιβλίο ιστορίας ΣΤ Δημοτικού της Ρεπούση. Θεωρείτε πως ήταν δικαιολογημένη αυτή η δημόσια διαμάχη;
36. Ποιος, κατά τη γνώμη σας, πρέπει να είναι ο ρόλος του μαθήματος ης Ιστορίας στην εποχή της παγκοσμιοποίησης;

ΕΝΟΤΗΤΑ Ε

Ιστορία και αλλοδαποί μαθητές

37. Η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών σας έχει δημιουργήσει ποτέ δυσκολίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της ιστορίας;
38. Ποια είναι η ανταπόκριση αλλοδαπών μαθητών στα θέματα ελληνικής ιστορίας;
39. Έχετε βρεθεί ποτέ σε δύσκολη θέση λόγω κάποιας ερώτησης/παρατήρησης αλλοδαπού, ή Έλληνα μαθητή σχετικά με το μάθημα της ιστορίας;
40. Σας έχει συμβεί να βρεθείτε σε δύσκολη θέση λόγω αντίστοιχης ερώτησης/παρατήρησης από αλλοδαπό, ή Έλληνα γονιό;
41. Οι αλλοδαποί μαθητές δείχνουν μέσα στο σχολείο την αγάπη για τη δική τους πατρίδα/εμφανίζουν τη δική τους ταυτότητα και με ποιους τρόπους;
42. (Αν συμβαίνει αυτό) παρουσιάζεται και μέσα από σύγκρουση με την ελληνική ταυτότητα;

ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΤ

Εθνικές εορτές, παρέλαση και εκκλησιασμός

43. Τρόποι καλλιέργειας του πατριωτισμού στο σχολείο είναι, πχ, οι εθνικές εορτές και η παρέλαση. Υπάρχουν, κατά τη γνώμη σας, άλλοι τρόποι καλλιέργειας του πατριωτισμού;

44. Με ποιο τρόπο πιστεύετε πως οι εθνικές εορτές πιστεύετε πως συμβάλλουν στη διαμόρφωση εθνικής συνείδησης και φιλοπατρίας;
45. Συνδέετε τη διδασκαλία της ιστορίας με τη διεξαγωγή εθνικών εορτών;
46. Πιστεύετε πως είναι σωστή η διασύνδεση του Α.Π. με τις εθνικές (ή τις θρησκευτικές) εορτές;
47. Ποιοι είναι οι κυριότεροι στόχοι, κατά τη γνώμη σας, της διεξαγωγής των εθνικών εορτών στο σχολείο; Περνούν κάποια μηνύματα στους μαθητές;
48. Υπάρχουν διαφορές στον τρόπο που διεξάγονται οι εθνικές εορτές σήμερα από ότι στο δικό σας σχολικό παρελθόν;
49. Οι μαθητές βρίσκουν ενδιαφέρουσες τις εκδηλώσεις αυτές ή βαριούνται;
50. Εσείς είστε θετικά διακείμενοι/ες όταν αναλαμβάνετε την προετοιμασία και την παρουσίαση της εθνικής εορτής στο σχολείο σας;
51. Πιστεύετε πως είναι εφικτοί εναλλακτικοί τρόποι διεξαγωγής των εθνικών εορτών; Ποιοι θα μπορούσαν να είναι αυτοί;
52. Έχετε διοργανώσει «εναλλακτικού τύπου» εθνική εορτή; Μπορείτε να την περιγράψετε; (οι δύο αυτές ερωτήσεις ερωτώνται μόνο σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός είναι κριτικός απέναντι στις εθνικές εορτές)
53. Οι αλλοδαποί μαθητές του σχολείου σας συμμετέχουν ενεργά στις εθνικές εορτές;
54. Έχει συμβεί ποτέ αλλοδαπός μαθητής να αντιδράσει αρνητικά, ή να σχολιάσει κριτικά κάποιο κομμάτι εθνικής εορτής;
55. Ποιος είναι ο ρόλος της παρέλασης στη σχολική διαδικασία;
56. Πιστεύετε πως η παρέλαση βοηθάει στην ενίσχυση της φιλοπατρίας;

57. Οι μαθητές συμμετέχουν με προθυμία στην παρέλαση, ή τη βλέπουν ως τρόπο αποφυγής μαθητικών ωρών;
58. Συμφωνείτε με την τοποθέτηση αλλοδαπών μαθητών ως σημαιοφόρων;
59. Η έπαρση της σημαίας και η ανάκρουση του εθνικού ύμνου πρέπει να είναι καθημερινή πρακτική στα σχολεία;
60. Με ποιους άλλους τρόπους μέσα στην τάξη, στο σχολείο μπορεί ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει το εθνικό συναίσθημα;
61. Οι θρησκευτικές εκδηλώσεις στο σχολείο (προσευχή) και τελετές (εκκλησιασμοί) είναι τακτικό κομμάτι της ζωής στο σχολείο σας;
62. Θεωρείτε πως συνδέεται η διδασκαλία των θρησκευτικών με την καλλιέργεια του πατριωτισμού και, αν ναι, με ποιο τρόπο;

ΕΝΟΤΗΤΑ Ζ

Πολιτική θέση του εκπαιδευτικού στην κλίμακα από 1-10, (όπου 1 άκρα αριστερά και 10 άκρα δεξιά)

Β. ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί συνάδελφοι/συναδέλφισσες,

Το ερωτηματολόγιο που κρατάτε στα χέρια σας είναι μέρος της έρευνας που πραγματοποιώ στα πλαίσια της εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής με τίτλο *«Ιστορική παιδεία κι εθνική διαπαιδαγώγηση: αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για το μάθημα της Ιστορίας»*. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας.

Γνωρίζοντας πως θα απασχολήσω τμήμα του πολύτιμου χρόνου σας, θέλω να σας ευχαριστήσω θερμά για τη συμμετοχή σας στην έρευνα και για την πολύτιμη βοήθειά σας.

Με εκτίμηση και συναδελφικούς χαιρετισμούς,

Γιώργος Χριστόπουλος

Σημείωση για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου: Στις απαντήσεις σημειώστε μόνο μία επιλογή, εκτός εάν η ερώτηση σας ζητά κάτι διαφορετικό (ιεράρχηση, πολλαπλή απάντηση).

Φύλο Άνδρας Γυναίκα

Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;

Ηλικία: Κάτω των 30
 30-40
 40-50
 Πάνω από 50

Ο ανώτερος τίτλος σπουδών σας είναι: Πτυχίο Ακαδημίας
 Πτυχίο ΠΤΔΕ/Εξομοίωση
 Μεταπτυχιακός/Διδακτορικός Τίτλος

Σε μια κλίμακα όπου στο ένα άκρο τοποθετείται η άκρα αριστερά και στο άλλο η άκρα δεξιά, πού θα τοποθετούσατε τον εαυτό σας; (κυκλώστε το βαθμό της κλίμακας)

Άκρα Αριστερά 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Άκρα Δεξιά

Ποιο είναι το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο σας (κατά προσέγγιση) ;

0-10%
 11-30%
 31-50%
 πάνω από 50%

1. Αρέσει στους μαθητές το μάθημα της ιστορίας;

Πάρα πολύ

- Αρκετά
- Λίγο
- Καθόλου

2. Οι μαθητές του δημοτικού σχολείου

- Κατανοούν εύκολα την έννοια του ιστορικού χρόνου
- Δυσκολεύονται ιδιαίτερα στον χρονικό προσδιορισμό των ιστορικών γεγονότων
- Κατακτούν την έννοια του ιστορικού χρόνου σταδιακά όσο ωριμάζουν

3. Ιεραρχήστε (από 1 ως την πιο σημαντική έως 6 ως τη λιγότερο σημαντική) τις βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με το μάθημα της ιστορίας:

- Δυσκολεύονται στην αποστήθιση
- Δυσκολεύονται να κατανοήσουν το βιβλίο
- Δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν την παράδοση
- Δεν τους αρέσει γενικά το μάθημα
- Δεν μπορούν να αφομοιώσουν την ύλη λόγω της μεγάλης έκτασής της
- Δυσκολεύονται στην κατάκτηση της έννοιας του ιστορικού χρόνου

4. Ποιες είναι οι σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζετε διδάσκοντας το μάθημα της ιστορίας; (Ιεραρχήστε από 1 την πιο σημαντική έως 6 τη λιγότερο σημαντική)

- Η έκταση και η δομή της ύλης
- Η γλώσσα και το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων
- Ο χρόνος που προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα
- Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών μέσα στην τάξη
- Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο
- Η αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα

5. Σε τι στηρίζεστε για να διδάξετε το μάθημα της ιστορίας;

- Κυρίως στο σχολικό βιβλίο

- Και σε άλλα εκπαιδευτικά υλικά εκτός από το σχολικό βιβλίο
- 6. Σε περίπτωση που χρησιμοποιείτε επιπλέον υλικά, πέραν του σχολικού εγχειριδίου, για τη διδασκαλία της ιστορίας, τι προτιμάτε να χρησιμοποιείτε; (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις)**
- Βιβλία/περιοδικά
- Προτζέκτορα / slides
- Προβολή ταινιών
- Φωτογραφίες / ρέπλικες (στολές, απομιμήσεις όπλων κ.λπ.)
- Ηλεκτρονικό λογισμικό σχετικό με την ιστορία/Διαδίκτυο
- 7. Στις δεδομένες συνθήκες του ελληνικού σχολείου (ύλη, χρόνος διδασκαλίας του μαθήματος), ποιο μοντέλο διδασκαλίας είναι πιο κατάλληλο να ακολουθήσει ο δάσκαλος που διδάσκει ιστορία;**
- Το παραδοσιακό μοντέλο (μετωπική παράδοση/εξέταση)
- Την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία
- Ένα συνδυασμό των δύο προηγούμενων
- 8. Συνδυάζετε τη διδασκαλία της ιστορίας με τη διδασκαλία άλλων αντικειμένων;**
- Ναι, επιλέγω τη διαθεματική προσέγγιση
- Όχι, η έκταση της ύλης και ο χρόνος που προβλέπεται δεν επαρκεί για κάτι τέτοιο
- 9. Στην περίπτωση που επιλέγετε μια διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος, ιεραρχήστε (από 1 ως την πιο συχνή έως 5 έως την πιο σπάνια επιλογή) με ποια γνωστικά αντικείμενα συνηθίζετε να συνδυάζετε τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας.**
- Με τη Γεωγραφία (ή τη Μελέτη Περιβάλλοντος), διότι η περιγραφή του τόπου βοηθά στην κατανόηση της ιστορίας
- Με τα Θρησκευτικά, λόγω της σημασίας του μαθήματος για την εθνική διαπαιδαγώγηση
- Με τη Γλώσσα, διότι πολλά κείμενα είναι συναφή με ιστορικά γεγονότα και αναφέρονται στις εθνικές επετείους

- Με τα εικαστικά μαθήματα, επειδή βοηθούν τους μαθητές να δουν την ιστορία μέσα από το πρίσμα των καλών τεχνών
- Με τα μαθήματα των θετικών επιστημών (Μαθηματικά, Φυσική), λόγω της αναφοράς σε Έλληνες επιστήμονες από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα.

10. Πώς κρίνετε το χρόνο που προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της ιστορίας

- Είναι επαρκής
- Είναι λίγος

11. Το μάθημα της Ιστορίας καλό είναι να ξεκινάει να διδάσκεται:

- Στην Α τάξη
- Στη Β Τάξη
- Στη Δ Τάξη
- Στην Ε Τάξη

12. Με ποια από τις ακόλουθες προτάσεις σχετικά με το μάθημα της ιστορίας συμφωνείτε περισσότερο;

- Το μάθημα της ιστορίας, ως βασικό μάθημα, θα έπρεπε να διδάσκεται σε όλη τη διάρκεια του μαθητικού βίου (μέχρι και την Γ Λυκείου)
- Το μάθημα της ιστορίας, ως δευτερεύον μάθημα, δεν είναι απαραίτητο να διδάσκεται πέραν της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές και θα ήταν προτιμότερο να μετατραπεί στο Λύκειο σε μάθημα επιλογής.

13. Η ύλη του μαθήματος της ιστορίας στο δημοτικό σχολείο:

- Είναι εκτενής και θα έπρεπε να περικοπεί
- Είναι επαρκής για τον προβλεπόμενο από το Α.Π. χρόνο

14. Νομίζετε ότι η ιστορία στο δημοτικό χρειάζεται να δώσει μεγαλύτερη έμφαση σε κάποιον από τους παρακάτω τομείς (ιεραρχήστε από το 1 ως τον πιο σημαντικό έως 4 το λιγότερο σημαντικό);

- Τοπική ιστορία

- Σύγχρονη ελληνική ιστορία
- Διεθνής (παλαιότερη και σύγχρονη) ιστορία
- Ιστορία της ελληνικής αρχαιότητας
- Δεν νομίζω ότι χρειάζεται να δώσει μεγαλύτερη έμφαση σε κάποιον τομέα

15. Τα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας που χρησιμοποιούνται σήμερα:

- παρουσιάζουν με αντικειμενικό τρόπο τα ιστορικά γεγονότα
- διαπνέονται από εθνοκεντρισμό
- έχουν εκσυγχρονιστεί σε σχέση με το παρελθόν, αλλά χρειάζεται να γίνουν πιο αντικειμενικά
- έχουν εγκαταλείψει το στόχο της εθνικής διαπαιδαγώγησης των μαθητών

16. Κατά τη γνώμη σας τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας:

- Είναι επαρκή και κατάλληλα για τη διδασκαλία του μαθήματος
- Είναι ακατάλληλα και χρειάζονται αλλαγές
- Κάποια είναι κατάλληλα και κάποια όχι

17. Αν θεωρείτε ότι τα σχολικά εγχειρίδια δεν είναι κατάλληλα, ποιων τάξεων είναι εκείνα που χρειάζονται αλλαγές;

- Της Γ Δημοτικού
- Της Δ Δημοτικού
- Της Ε Δημοτικού
- Της ΣΤ Δημοτικού

18. Ιεραρχήστε από το 1 ως την πιο σημαντική έως 6 ως τη λιγότερο σημαντική τις αλλαγές που χρειάζεται να γίνουν στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας:

- Η γλώσσα να είναι πιο κατανοητή
- Να είναι πιο ευχάριστα για τα παιδιά (με εικονογράφηση, δραστηριότητες κ.λπ.)
- Να εκσυγχρονιστεί το περιεχόμενό τους μέσω διασύνδεσης με τις νέες τεχνολογίες

- Να αναμορφωθεί η δομή τους ώστε να ανταποκρίνονται σε σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις
- Να επανεξεταστεί το περιεχόμενό τους σε σχέση με την ανάγκη καλλιέργειας της φιλοπατρίας και της εθνικής συνειδητοποίησης
- Να επανεξεταστεί το περιεχόμενό τους σε σχέση με τις σύγχρονες ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας

19. Ποιος, κατά τη γνώμη σας, είναι ο πλέον κατάλληλος θεσμός για τη συγγραφή των σχολικών βιβλίων της ιστορίας;

- Ο ΟΕΔΒ (ή κάποιος εποπτευόμενος οργανισμός από το κράτος)
- Ιδιωτικοί εκδοτικοί οίκοι που ασχολούνται με την έκδοση παιδικών βιβλίων ιστορίας
- Η επιστημονική κοινότητα των ιστορικών
- Συλλογικοί (επιστημονικοί/συνδικαλιστικοί) φορείς των εκπαιδευτικών

20. Ιεραρχήστε με 1 (ως τον πιο σημαντικό) έως 3 (ως το λιγότερο σημαντικό), τους παράγοντες που θεωρείτε ότι επηρεάζουν τον προσδιορισμό του περιεχομένου του μαθήματος της ιστορίας

- Η επιστήμη της ιστορίας και η εξέλιξή της
- Ιδεολογικοί παράγοντες
- Παιδαγωγικοί παράγοντες

21. Η ιστορία, κατά την εκτίμησή σας:

- Είναι η επιστήμη που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύπτουν τη σχέση αιτίου-αιτιατού στα γεγονότα και να χρησιμοποιούν τους «νόμους» της για να εξετάζουν το παρόν και να προσεγγίζουν το μέλλον
- Είναι μια επιστήμη που ασχολείται συστηματικά με τη γνώση του παρελθόντος
- Είναι, κυρίως, ένας τρόπος διαφύλαξης του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο έχει αναπτυχθεί η ιστορία ενός λαού, ενός έθνους

22. Ιεραρχήστε (από 1 ως το σημαντικότερο έως 7 το λιγότερο σημαντικό) ποιοι θεωρείτε πως είναι οι σημαντικότεροι σκοποί που εξυπηρετεί το μάθημα της ιστορίας:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές το ιστορικό παρελθόν
- Να εμπλουτίσουν τις γενικές τους γνώσεις
- Να καλλιεργηθεί η εθνική συνείδηση και να ισχυροποιηθεί η εθνική ταυτότητα των μαθητών
- Να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια του ιστορικού χρόνου
- Να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και την ικανότητά τους να διαμορφώνουν εναλλακτικές ερμηνείες για τα γεγονότα
- Να μπορέσουν οι μαθητές να έχουν όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα για τη μακραίωνη πορεία του ελληνικού έθνους
- Να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με την ιστορία και τους πολιτισμούς άλλων λαών

23. Υπάρχει σήμερα μια μεγάλη συζήτηση ανάμεσα στους ιστορικούς για την έννοια του έθνους. Ποια από τις παρακάτω εκδοχές πιστεύετε ότι πρέπει να προκρίνει η σχολική ιστορία;

- Το ελληνικό έθνος έχει μακραίωνη ιστορία και παρουσία στο παγκόσμιο γίγνεσθαι
- Αν και το ελληνικό έθνος είναι σύγχρονο δημιούργημα, οι ρίζες του βρίσκονται σε πολιτικές, πολιτιστικές και ιστορικές πηγές του παρελθόντος
- Το ελληνικό έθνος, όπως όλα τα σημερινά έθνη, είναι δημιουργήματα της νεωτερικότητας (μετά τη Γαλλική Επανάσταση)

24. Σήμερα υπάρχει μεγάλος προβληματισμός σχετικά με την παγκοσμιοποίηση. Με ποια από τις παρακάτω προτάσεις συμφωνείτε:

Στη εποχή της παγκοσμιοποίησης που ζούμε η διδασκαλία της ιστορίας θα πρέπει να:

- προστατεύει από τον κίνδυνο αλλοίωσης της πολιτισμικής φυσιογνωμίας του λαού μας
- συμβάλλει στη γνώση των άλλων λαών και πολιτισμών
- οξύνει την κριτική σκέψη των μαθητών ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν τη ρευστότητα του σύγχρονου κόσμου

25. Ιεραρχήστε (με 1 ως το πιο σημαντικό έως 3 ως το λιγότερο σημαντικό) το σημαντικότερο είδος ιστορίας που θα έπρεπε να περιλαμβάνει η δομή ενός σύγχρονου βιβλίου ιστορίας

- Μια ιστορία λαών και πολιτισμών
- Μια ιστορία της κοινωνίας και των κοινωνικών/ταξικών συγκρούσεων
- Μια καθαρά εθνική ιστορία

26. Πιστεύετε ότι η διδασκαλία της ιστορίας (στόχοι, περιεχόμενο) πρέπει να διαφοροποιείται όταν στην τάξη υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές;

- Ναι, διότι πολλοί δεν μιλούν καλά την ελληνική γλώσσα και τα βιβλία της ιστορίας είναι από γλωσσική άποψη ιδιαίτερα απαιτητικά
- Ναι, διότι η ιστορία του δημοτικού σχολείου είναι επικεντρωμένη στην ελληνική ιστορία με την οποία οι αλλοδαποί μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι
- Ναι, διότι θα πρέπει να σεβαστούμε την ταυτότητά τους
- Όχι, διότι οι αλλοδαποί μαθητές είναι καλά ενσωματωμένοι στην ελληνική κοινωνία
- Όχι, διότι η ιστορία και η σχολική γνώση είναι μία και δεν μπορεί να αλλάζει ανάλογα με τη σύνθεση κάθε τάξης
- Όχι, διότι με τις συγκεκριμένες συνθήκες χρόνου/υλικοτεχνικής υποδομής στα ελληνικά σχολεία δεν υπάρχει η δυνατότητα διαφοροποιημένης διδασκαλίας

27. Έχετε αντιμετωπίσει προβλήματα στη διδασκαλία της ιστορίας σε σχέση με αλλοδαπούς μαθητές;

- Ναι
- Όχι

28. Στην περίπτωση που έχετε αντιμετωπίσει τέτοια προβλήματα, αυτό συνέβη (μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις):

- Επειδή ο μαθητής προσβλήθηκε από αναφορά του μαθήματος σχετική με τη χώρα καταγωγής του
- Επειδή ο μαθητής προσβλήθηκε από αναφορά του μαθήματος σχετική με το θρήσκευμά του
- Επειδή ο μαθητής προσβλήθηκε από σχόλια – αντιδράσεις των συμμαθητών του (με αφορμή το μάθημα) σχετικά με την εθνικότητα ή τη θρησκεία του.

Επειδή λόγω γλώσσας ή γνωστικών κενών ο μαθητής δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του μαθήματος

Για άλλο λόγο (μπορείτε σύντομα να αναφέρετε το λόγο)

.....
.....

29. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας η σημασία των εθνικών γιορτών; (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις):

Η εμπάθυνση της ιστορικής γνώσης των παιδιών

Η διαθεματική προσέγγιση της σχολικής ιστορίας

Η καλλιέργεια εθνικής συνείδησης και φιλοπατρίας

Η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών

Η ενίσχυση των σχέσεων του σχολείου με τους γονείς

Σε γενικές γραμμές οι εθνικές εορτές έχουν επετειακό χαρακτήρα και δεν προσφέρουν κάτι ιδιαίτερο από εκπαιδευτική άποψη

30. Οι εθνικές εορτές, όπως διεξάγονται σήμερα σε γενικές γραμμές, μοιάζουν με αυτές που διοργανώνονταν παλιότερα στα σχολεία;

Ναι

Όχι

31. Με βάση την εμπειρία σας, ποια είναι η στάση των μαθητών σε σχέση με τις εθνικές εορτές στο σχολείο;

Τους αρέσουν και συμμετέχουν με ευχαρίστηση

Είναι μάλλον αδιάφοροι

Τις βλέπουν σαν ψυχαγωγική εκδήλωση, αλλά δεν αντιλαμβάνονται το πραγματικό τους νόημα

32. Οι εθνικές εορτές σήμερα πρέπει: (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Να συνεχίσουν να προωθούν, σε ένα σύγχρονο πλαίσιο, τις ίδιες αρχές και αξίες της εθνικής διαπαιδαγώγησης που ίσχυαν και στο παρελθόν

- Να αποκτήσουν έναν πιο «ουδέτερο» και πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, καθώς συμμετέχουν σ' αυτές και αλλοδαποί μαθητές
- Να μην παίρνουν το χαρακτήρα δημόσιας εκδήλωσης και να γίνονται μέσα στην τάξη στα πλαίσια του μαθήματος της ιστορίας
- Να αντικατασταθούν από προβολές ταινιών/εκθέσεις φωτογραφίας/ομιλίες ειδικών
- Να καταργηθούν

33. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας η σημασία των παρελάσεων;

- Συμβάλλουν στην ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών
- Είναι θεσμός που προέρχεται από τις συνθήκες μιας άλλης εποχής και δεν προσφέρει σήμερα κάτι ουσιαστικό
- Είναι κομμάτι της σχολικής παράδοσης και πρέπει να διατηρηθεί

34. Πώς, κατά τη γνώμη σας, αντιλαμβάνονται οι μαθητές τη συμμετοχή τους στην παρέλαση;

- Ως φόρο τιμής στο παρελθόν
- Ως ευκαιρία να χάσουν μάθημα
- Ως μια ευχάριστη τελετή
- Ως «αγγαρεία»

35. Κατά τη γνώμη σας οι αλλοδαποί μαθητές είναι σωστό να επιλέγονται ως σημαιοφόροι στις σχολικές παρελάσεις.

- Συμφωνώ, επειδή η σημαία στην παρέλαση, σύμφωνα με τη νομοθεσία, δίδεται ως βραβείο στους άριστους μαθητές
- Συμφωνώ, αν αισθάνονται Έλληνες
- Διαφωνώ, επειδή η σημαία είναι εθνικό σύμβολο και δεν μπορεί να την κρατάει ένας αλλοεθνής
- Διαφωνώ, επειδή η επιλογή αλλοδαπού μαθητή ως σημαιοφόρου συχνά προκαλεί τριβές σε γονείς και εκπαιδευτικούς

36. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας η σημασία του μαθήματος των θρησκευτικών για την εθνική διαπαιδαγώγηση; Πιστεύετε ότι συμβάλλει στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των παιδιών;

- Συμφωνώ
- Συμφωνώ εν μέρει
- Διαφωνώ εν μέρει
- Διαφωνώ

37. Με βάση τις σπουδές και την ενδεχόμενη επιμόρφωση που έχετε κάνει (επιλέξτε 1 από τα παρακάτω):

- Αισθάνεστε πως είστε θεωρητικά και μεθοδολογικά εξοπλισμένος ώστε να διδάξετε ιστορία
- Πιστεύετε πως σε θεωρητικό επίπεδο οι γνώσεις σας είναι επαρκείς, αλλά χρειάζεστε επιπλέον μετεκπαίδευση σε σύγχρονες μεθόδους και στρατηγικές διδακτικής της ιστορίας
- Πιστεύετε πως είστε καταρτισμένος σε ζητήματα τεχνικής, μεθοδολογίας και στρατηγικών, όμως έχετε ελλείψεις στο θεωρητικό κομμάτι της διδακτικής της ιστορίας
- Οι σπουδές και οι επιμορφώσεις σας πρόσφεραν λίγα πράγματα κι ως εκ τούτου δυσκολεύεστε στη διδασκαλία της ιστορίας

38. Πέραν των αρχικών σπουδών σας στην Ακαδημία ή στο πανεπιστήμιο σε σχέση με το μάθημα της ιστορίας (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις):

- Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια
- Έχετε παρακολουθήσει σχετικά συνέδρια/ημερίδες
- Έχετε εκπονήσει μεταπτυχιακή/διδακτορική διατριβή σχετική με το αντικείμενο
- Μελετάτε ζητήματα σχολικής ιστορίας με δική σας πρωτοβουλία
- Τίποτε από τα παραπάνω

Μπορείτε να σημειώσετε στον παρακάτω χώρο οποιαδήποτε παρατήρηση/σχόλιο σχετικά με το θέμα της διατριβής, ή το ερωτηματολόγιο. Κάθε άποψη είναι ιδιαίτερα χρήσιμη!!

.....
.....

ΣΥΝΟΛΟ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ
Κατανομή συχνοτήτων - Frequencies

Frequency Table

φύλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	65	30,0	30,0	30,0
2	152	70,0	70,0	100,0
Total	217	100,0	100,0	

προϋπηρεσία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	79	36,4	36,4	36,4
2	55	25,3	25,3	61,8
3	54	24,9	24,9	86,6
4	29	13,4	13,4	100,0
Total	217	100,0	100,0	

ηλικία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	66	30,4	30,4	30,4
2	50	23,0	23,0	53,5
3	71	32,7	32,7	86,2
4	30	13,8	13,8	100,0
Total	217	100,0	100,0	

σπουδές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	14	6,5	6,5	6,5
2	163	75,1	75,1	81,6
3	40	18,4	18,4	100,0
Total	217	100,0	100,0	

ιδεολογία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	9	4,1	4,1	4,1
	3	26	12,0	12,0	16,1
	4	37	17,1	17,1	33,2
	5	64	29,5	29,5	62,7
	6	26	12,0	12,0	74,7
	7	26	12,0	12,0	86,6
	8	22	10,1	10,1	96,8
	9	6	2,8	2,8	99,5
	10	1	,5	,5	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

αλλοδαποί

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	99	45,6	45,6	45,6
	2	75	34,6	34,6	80,2
	3	25	11,5	11,5	91,7
	4	18	8,3	8,3	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	44	20,3	20,3	20,3
	2	124	57,1	57,1	77,4
	3	42	19,4	19,4	96,8
	4	7	3,2	3,2	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	8	3,7	3,7	3,7
	2	57	26,3	26,3	30,0
	3	152	70,0	70,0	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q3a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	70	32,3	32,3	32,3
2	34	15,7	15,7	47,9
3	49	22,6	22,6	70,5
4	29	13,4	13,4	83,9
5	22	10,1	10,1	94,0
6	13	6,0	6,0	100,0
Total	217	100,0	100,0	

q3b

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	39	18,0	18,0	18,0
2	51	23,5	23,5	41,5
3	44	20,3	20,3	61,8
4	59	27,2	27,2	88,9
5	17	7,8	7,8	96,8
6	7	3,2	3,2	100,0
Total	217	100,0	100,0	

q3c

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	5	2,3	2,3	2,3
2	17	7,8	7,8	10,1
3	34	15,7	15,7	25,8
4	28	12,9	12,9	38,7
5	84	38,7	38,7	77,4
6	49	22,6	22,6	100,0
Total	217	100,0	100,0	

q3d

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	6	2,8	2,8	2,8
2	14	6,5	6,5	9,2
3	18	8,3	8,3	17,5
4	28	12,9	12,9	30,4
5	43	19,8	19,8	50,2
6	107	49,3	49,3	99,5
7	1	,5	,5	100,0
Total	217	100,0	100,0	

q3e

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	47	21,7	21,7	21,7
2	66	30,4	30,4	52,1
3	34	15,7	15,7	67,7
4	33	15,2	15,2	82,9
5	27	12,4	12,4	95,4
6	10	4,6	4,6	100,0
Total	217	100,0	100,0	

q3f

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	50	23,0	23,0	23,0
2	35	16,1	16,1	39,2
3	39	18,0	18,0	57,1
4	38	17,5	17,5	74,7
5	24	11,1	11,1	85,7
6	31	14,3	14,3	100,0
Total	217	100,0	100,0	

q4a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	83	38,2	38,2	38,2
2	65	30,0	30,0	68,2
3	39	18,0	18,0	86,2
4	15	6,9	6,9	93,1
5	9	4,1	4,1	97,2
6	6	2,8	2,8	100,0
Total	217	100,0	100,0	

q4b

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	52	24,0	24,0	24,0
2	61	28,1	28,1	52,1
3	54	24,9	24,9	77,0
4	33	15,2	15,2	92,2
5	17	7,8	7,8	100,0
Total	217	100,0	100,0	

q4c

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	50	23,0	23,0	23,0
2	51	23,5	23,5	46,5
3	53	24,4	24,4	71,0
4	35	16,1	16,1	87,1
5	23	10,6	10,6	97,7
6	5	2,3	2,3	100,0
Total	217	100,0	100,0	

q4d

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	6	2,8	2,8	2,8
2	7	3,2	3,2	6,0
3	11	5,1	5,1	11,1
4	42	19,4	19,4	30,4
5	50	23,0	23,0	53,5
6	101	46,5	46,5	100,0
Total	217	100,0	100,0	

q4e

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	21	9,7	9,7	9,7
2	32	14,7	14,7	24,4
3	44	20,3	20,3	44,7
4	43	19,8	19,8	64,5
5	58	26,7	26,7	91,2
6	19	8,8	8,8	100,0
Total	217	100,0	100,0	

q4f

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	5	2,3	2,3	2,3
2	3	1,4	1,4	3,7
3	17	7,8	7,8	11,5
4	49	22,6	22,6	34,1
5	59	27,2	27,2	61,3
6	84	38,7	38,7	100,0
Total	217	100,0	100,0	

q5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	71	32,7	32,7	32,7
	2	146	67,3	67,3	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q6a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	74	34,1	39,6	39,6
	1	112	51,6	59,9	99,5
	4	1	,5	,5	100,0
	Total	187	86,2	100,0	
Missing	System	30	13,8		
Total		217	100,0		

q6b

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	111	51,2	59,4	59,4
	1	75	34,6	40,1	99,5
	2	1	,5	,5	100,0
	Total	187	86,2	100,0	
Missing	System	30	13,8		
Total		217	100,0		

q6c

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	103	47,5	55,1	55,1
	1	83	38,2	44,4	99,5
	3	1	,5	,5	100,0
	Total	187	86,2	100,0	
Missing	System	30	13,8		
Total		217	100,0		

q6d

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	87	40,1	46,5	46,5
	1	100	46,1	53,5	100,0
	Total	187	86,2	100,0	
Missing	System	30	13,8		
Total		217	100,0		

q6e

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	62	28,6	33,2	33,2
	1	123	56,7	65,8	98,9
	3	1	,5	,5	99,5
	5	1	,5	,5	100,0
	Total	187	86,2	100,0	
Missing	System	30	13,8		
Total		217	100,0		

q7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	26	12,0	12,0	12,0
	2	17	7,8	7,8	19,8
	3	174	80,2	80,2	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	120	55,3	55,3	55,3
	2	97	44,7	44,7	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q9a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	,9	1,3	1,3
	1	63	29,0	40,6	41,9
	2	43	19,8	27,7	69,7
	3	31	14,3	20,0	89,7
	4	13	6,0	8,4	98,1
	5	3	1,4	1,9	100,0
	Total	155	71,4	100,0	
Missing	System	62	28,6		
Total		217	100,0		

q9b

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	,9	1,3	1,3
	1	14	6,5	9,0	10,3
	2	15	6,9	9,7	20,0
	3	30	13,8	19,4	39,4
	4	38	17,5	24,5	63,9
	5	56	25,8	36,1	100,0
	Total	155	71,4	100,0	
Missing	System	62	28,6		
Total		217	100,0		

q9c

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	,5	,6	,6
	1	58	26,7	37,4	38,1
	2	55	25,3	35,5	73,5
	3	27	12,4	17,4	91,0
	4	13	6,0	8,4	99,4
	5	1	,5	,6	100,0
	Total	155	71,4	100,0	
Missing	System	62	28,6		
Total		217	100,0		

q9d

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	,9	1,3	1,3
	1	16	7,4	10,3	11,6
	2	29	13,4	18,7	30,3
	3	48	22,1	31,0	61,3
	4	44	20,3	28,4	89,7
	5	16	7,4	10,3	100,0
	Total	155	71,4	100,0	
Missing	System	62	28,6		
Total		217	100,0		

q9e

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	,9	1,3	1,3
	1	3	1,4	1,9	3,2
	2	11	5,1	7,1	10,3
	3	17	7,8	11,0	21,3
	4	45	20,7	29,0	50,3
	5	76	35,0	49,0	99,4
	6	1	,5	,6	100,0
Total		155	71,4	100,0	
Missing	System	62	28,6		
Total		217	100,0		

q10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	45	20,7	20,7	20,7
	2	171	78,8	78,8	99,5
	3	1	,5	,5	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	25	11,5	11,7	11,7
	2	71	32,7	33,3	45,1
	3	115	53,0	54,0	99,1
	4	2	,9	,9	100,0
	Total	213	98,2	100,0	
Missing	System	4	1,8		
Total		217	100,0		

q12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	201	92,6	92,6	92,6
	2	15	6,9	6,9	99,5
	3	1	,5	,5	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	142	65,4	65,4	65,4
	2	75	34,6	34,6	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q14a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	31	14,3	14,3	14,3
	1	42	19,4	19,4	33,6
	2	31	14,3	14,3	47,9
	3	49	22,6	22,6	70,5
	4	60	27,6	27,6	98,2
	5	4	1,8	1,8	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q14b

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	31	14,3	14,3	14,3
	1	67	30,9	30,9	45,2
	2	61	28,1	28,1	73,3
	3	46	21,2	21,2	94,5
	4	11	5,1	5,1	99,5
	5	1	,5	,5	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q14c

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	31	14,3	14,3	14,3
	1	24	11,1	11,1	25,3
	2	49	22,6	22,6	47,9
	3	41	18,9	18,9	66,8
	4	67	30,9	30,9	97,7
	5	5	2,3	2,3	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q14d

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	32	14,7	14,7	14,7
	1	48	22,1	22,1	36,9
	2	42	19,4	19,4	56,2
	3	48	22,1	22,1	78,3
	4	45	20,7	20,7	99,1
	5	2	,9	,9	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q14e

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	167	77,0	77,0	77,0
	1	35	16,1	16,1	93,1
	2	1	,5	,5	93,5
	3	3	1,4	1,4	94,9
	4	3	1,4	1,4	96,3
	5	8	3,7	3,7	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	22	10,1	10,1	10,1
	2	16	7,4	7,4	17,5
	3	141	65,0	65,0	82,5
	4	38	17,5	17,5	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	21	9,7	9,7	9,7
	2	44	20,3	20,3	30,0
	3	152	70,0	70,0	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q17a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	187	86,2	92,1	92,1
	1	16	7,4	7,9	100,0
	Total	203	93,5	100,0	
Missing	System	14	6,5		
Total		217	100,0		

q17b

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	164	75,6	80,8	80,8
	1	39	18,0	19,2	100,0
	Total	203	93,5	100,0	
Missing	System	14	6,5		
Total		217	100,0		

q17c

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	66	30,4	32,5	32,5
	1	137	63,1	67,5	100,0
	Total	203	93,5	100,0	
Missing	System	14	6,5		
Total		217	100,0		

q17d

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	52	24,0	25,6	25,6
	1	151	69,6	74,4	100,0
	Total	203	93,5	100,0	
Missing	System	14	6,5		
Total		217	100,0		

q18a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	53	24,4	24,4	24,4
	2	38	17,5	17,5	41,9
	3	37	17,1	17,1	59,0
	4	37	17,1	17,1	76,0
	5	27	12,4	12,4	88,5
	6	25	11,5	11,5	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q18b

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	45	20,7	20,7	20,7
	2	49	22,6	22,6	43,3
	3	57	26,3	26,3	69,6
	4	34	15,7	15,7	85,3
	5	23	10,6	10,6	95,9
	6	9	4,1	4,1	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q18c

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	40	18,4	18,4	18,4
	2	48	22,1	22,1	40,6
	3	49	22,6	22,6	63,1
	4	34	15,7	15,7	78,8
	5	32	14,7	14,7	93,5
	6	14	6,5	6,5	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q18d

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	39	18,0	18,1	18,1
	2	39	18,0	18,1	36,1
	3	46	21,2	21,3	57,4
	4	53	24,4	24,5	81,9
	5	29	13,4	13,4	95,4
	6	10	4,6	4,6	100,0
	Total	216	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
Total		217	100,0		

q18e

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	21	9,7	9,7	9,7
	2	16	7,4	7,4	17,1
	3	7	3,2	3,2	20,3
	4	30	13,8	13,8	34,1
	5	48	22,1	22,1	56,2
	6	95	43,8	43,8	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q18f

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	20	9,2	9,2	9,2
	2	28	12,9	12,9	22,1
	3	20	9,2	9,2	31,3
	4	29	13,4	13,4	44,7
	5	56	25,8	25,8	70,5
	6	64	29,5	29,5	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	33	15,2	15,2	15,2
	2	24	11,1	11,1	26,3
	3	102	47,0	47,0	73,3
	4	58	26,7	26,7	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q20a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	88	40,6	40,7	40,7
	2	88	40,6	40,7	81,5
	3	40	18,4	18,5	100,0
	Total	216	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
Total		217	100,0		

q20b

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	82	37,8	38,0	38,0
	2	40	18,4	18,5	56,5
	3	94	43,3	43,5	100,0
	Total	216	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
Total		217	100,0		

q20c

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	46	21,2	21,3	21,3
	2	86	39,6	39,8	61,1
	3	84	38,7	38,9	100,0
	Total	216	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
Total		217	100,0		

q21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	146	67,3	67,3	67,3
	2	36	16,6	16,6	83,9
	3	35	16,1	16,1	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q22a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	57	26,3	26,3	26,3
	2	44	20,3	20,3	46,5
	3	30	13,8	13,8	60,4
	4	38	17,5	17,5	77,9
	5	27	12,4	12,4	90,3
	6	14	6,5	6,5	96,8
	7	7	3,2	3,2	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q22b

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	10	4,6	4,6	4,6
	2	22	10,1	10,1	14,7
	3	31	14,3	14,3	29,0
	4	44	20,3	20,3	49,3
	5	34	15,7	15,7	65,0
	6	37	17,1	17,1	82,0
	7	39	18,0	18,0	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q22c

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	15	6,9	6,9	6,9
	2	25	11,5	11,5	18,4
	3	23	10,6	10,6	29,0
	4	21	9,7	9,7	38,7
	5	30	13,8	13,8	52,5
	6	35	16,1	16,1	68,7
	7	68	31,3	31,3	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q22d

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	12	5,5	5,5	5,5
	2	27	12,4	12,4	18,0
	3	33	15,2	15,2	33,2
	4	42	19,4	19,4	52,5
	5	45	20,7	20,7	73,3
	6	37	17,1	17,1	90,3
	7	21	9,7	9,7	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q22e

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	97	44,7	44,7	44,7
	2	27	12,4	12,4	57,1
	3	25	11,5	11,5	68,7
	4	19	8,8	8,8	77,4
	5	16	7,4	7,4	84,8
	6	20	9,2	9,2	94,0
	7	13	6,0	6,0	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q22f

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	19	8,8	8,8	8,8
	2	40	18,4	18,4	27,2
	3	37	17,1	17,1	44,2
	4	29	13,4	13,4	57,6
	5	34	15,7	15,7	73,3
	6	40	18,4	18,4	91,7
	7	18	8,3	8,3	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q22g

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	7	3,2	3,2	3,2
	2	31	14,3	14,3	17,5
	3	39	18,0	18,0	35,5
	4	24	11,1	11,1	46,5
	5	31	14,3	14,3	60,8
	6	34	15,7	15,7	76,5
	7	51	23,5	23,5	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q23

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	121	55,8	55,8	55,8
	2	81	37,3	37,3	93,1
	3	15	6,9	6,9	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q24

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	63	29,0	29,0	29,0
	2	26	12,0	12,0	41,0
	3	128	59,0	59,0	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q25a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	133	61,3	61,3	61,3
	2	61	28,1	28,1	89,4
	3	23	10,6	10,6	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q25b

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	37	17,1	17,1	17,1
	2	91	41,9	41,9	59,0
	3	89	41,0	41,0	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q25c

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	47	21,7	21,7	21,7
	2	65	30,0	30,0	51,6
	3	105	48,4	48,4	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q26

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	39	18,0	18,0	18,0
	2	31	14,3	14,3	32,3
	3	31	14,3	14,3	46,5
	4	23	10,6	10,6	57,1
	5	66	30,4	30,4	87,6
	6	27	12,4	12,4	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q27

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	70	32,3	32,3	32,3
	2	146	67,3	67,3	99,5
	6	1	,5	,5	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q28a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	64	29,5	90,1	90,1
	1	7	3,2	9,9	100,0
	Total	71	32,7	100,0	
Missing	System	146	67,3		
Total		217	100,0		

q28b

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	62	28,6	87,3	87,3
	1	9	4,1	12,7	100,0
	Total	71	32,7	100,0	
Missing	System	146	67,3		
Total		217	100,0		

q28c

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	41	18,9	57,7	57,7
	1	30	13,8	42,3	100,0
	Total	71	32,7	100,0	
Missing	System	146	67,3		
Total		217	100,0		

q28d

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	28	12,9	39,4	39,4
	1	43	19,8	60,6	100,0
	Total	71	32,7	100,0	
Missing	System	146	67,3		
Total		217	100,0		

q29a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	117	53,9	53,9	53,9
	1	100	46,1	46,1	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q29b

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	150	69,1	69,1	69,1
	1	67	30,9	30,9	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q29c

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	118	54,4	54,4	54,4
	1	99	45,6	45,6	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q29d

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	163	75,1	75,1	75,1
	1	54	24,9	24,9	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q29e

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	194	89,4	89,4	89,4
	1	23	10,6	10,6	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q29f

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	169	77,9	77,9	77,9
	1	48	22,1	22,1	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q30

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	,5	,5	,5
	1	99	45,6	45,6	46,1
	2	117	53,9	53,9	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q31

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	66	30,4	30,4	30,4
	2	27	12,4	12,4	42,9
	3	124	57,1	57,1	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q32a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	107	49,3	49,3	49,3
	1	110	50,7	50,7	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q32b

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	173	79,7	79,7	79,7
	1	44	20,3	20,3	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q32c

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	164	75,6	75,6	75,6
1	53	24,4	24,4	100,0
Total	217	100,0	100,0	

q32d

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	145	66,8	66,8	66,8
1	72	33,2	33,2	100,0
Total	217	100,0	100,0	

q32e

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	210	96,8	96,8	96,8
1	7	3,2	3,2	100,0
Total	217	100,0	100,0	

q33

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	67	30,9	30,9	30,9
2	86	39,6	39,6	70,5
3	64	29,5	29,5	100,0
Total	217	100,0	100,0	

q34

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	25	11,5	11,5	11,5
2	58	26,7	26,7	38,2
3	89	41,0	41,0	79,3
4	45	20,7	20,7	100,0
Total	217	100,0	100,0	

q35

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	115	53,0	53,0	53,0
2	56	25,8	25,8	78,8
3	37	17,1	17,1	95,9
4	9	4,1	4,1	100,0
Total	217	100,0	100,0	

q36

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	46	21,2	21,2	21,2
	2	96	44,2	44,2	65,4
	3	26	12,0	12,0	77,4
	4	49	22,6	22,6	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q37

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	59	27,2	27,2	27,2
	2	111	51,2	51,2	78,3
	3	20	9,2	9,2	87,6
	4	27	12,4	12,4	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

q38a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	129	59,4	59,7	59,7
	1	87	40,1	40,3	100,0
	Total	216	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
Total		217	100,0		

q38b

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	155	71,4	71,8	71,8
	1	61	28,1	28,2	100,0
	Total	216	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
Total		217	100,0		

q38c

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	206	94,9	95,8	95,8
	1	9	4,1	4,2	100,0
	Total	215	99,1	100,0	
Missing	System	2	,9		
Total		217	100,0		

q38d

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	100	46,1	46,3	46,3
	1	116	53,5	53,7	100,0
	Total	216	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
Total		217	100,0		

q38e

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	169	77,9	78,2	78,2
	1	47	21,7	21,8	100,0
	Total	216	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
Total		217	100,0		

ΔΕΙΚΤΕΣ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
q25a	217	1	3	1,49	,681
q25b	217	1	3	2,24	,725
q25c	217	1	3	2,27	,795
q22a	217	1	7	3,02	1,743
q22b	217	1	7	4,55	1,769
q22c	217	1	7	4,86	2,019
q22d	217	1	7	4,27	1,687
q22e	217	1	7	2,73	2,008
q22f	217	1	7	3,97	1,831
q22g	217	1	7	4,60	1,893
q18a	217	1	6	3,10	1,691
q18b	217	1	6	2,85	1,413
q18c	217	1	6	3,06	1,514
q18d	216	1	6	3,11	1,449
q18e	217	1	6	4,63	1,671
q18f	217	1	6	4,22	1,685
q20a	216	1	3	1,78	,739
q20b	216	1	3	2,06	,903
q20c	216	1	3	2,18	,757
q3a	217	1	6	2,71	1,567
q3b	217	1	6	2,93	1,354
q3c	217	1	6	4,46	1,330
q3d	217	1	7	4,90	1,413
q3e	217	1	6	2,80	1,485
q3f	217	1	6	3,20	1,720
q4a	217	1	6	2,17	1,278
q4b	217	1	5	2,55	1,228
q4c	217	1	6	2,75	1,376
q4d	217	1	6	4,96	1,265
q4e	217	1	6	3,65	1,474
q4f	217	1	6	4,87	1,187
q9a	155	0	5	1,99	1,084
q9b	155	0	5	3,65	1,361
q9c	155	0	5	1,97	,987
q9d	155	0	5	3,06	1,191
q9e	155	0	6	4,14	1,131
q14a	217	0	5	2,35	1,465
q14b	217	0	5	1,73	1,127
q14c	217	0	5	2,48	1,447
q14d	217	0	5	2,15	1,390

Ανάλυσης Διασποράς με Έναν Παράγοντα - Oneway ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
q3c	Between Groups	8,484	1	8,484	4,886	,028
	Within Groups	373,350	215	1,737		
	Total	381,834	216			
q3f	Between Groups	15,799	1	15,799	5,450	,020
	Within Groups	623,279	215	2,899		
	Total	639,078	216			
q5	Between Groups	,996	1	,996	4,576	,034
	Within Groups	46,774	215	,218		
	Total	47,770	216			
q8	Between Groups	1,059	1	1,059	4,331	,039
	Within Groups	52,581	215	,245		
	Total	53,641	216			
q17d	Between Groups	,742	1	,742	3,930	,049
	Within Groups	37,938	201	,189		
	Total	38,680	202			
q22b	Between Groups	13,788	1	13,788	4,479	,035
	Within Groups	661,853	215	3,078		
	Total	675,641	216			
q25a	Between Groups	3,683	1	3,683	8,201	,005
	Within Groups	96,557	215	,449		
	Total	100,240	216			
q26	Between Groups	19,713	1	19,713	6,803	,010
	Within Groups	622,960	215	2,897		
	Total	642,673	216			
q37	Between Groups	5,975	1	5,975	7,137	,008
	Within Groups	179,989	215	,837		
	Total	185,963	216			
q38d	Between Groups	1,441	1	1,441	5,902	,016
	Within Groups	52,262	214	,244		
	Total	53,704	215			

Διασταύρωση πινάκων - Crosstabs

q3c * φύλο Crosstabulation

			φύλο		Total
			1	2	1
q3c	1	Count	2	3	5
		% within q3c	40,0%	60,0%	100,0%
		% within φύλο	3,1%	2,0%	2,3%
	2	Count	9	8	17
		% within q3c	52,9%	47,1%	100,0%
		% within φύλο	13,8%	5,3%	7,8%
	3	Count	13	21	34
		% within q3c	38,2%	61,8%	100,0%
		% within φύλο	20,0%	13,8%	15,7%
	4	Count	4	24	28
		% within q3c	14,3%	85,7%	100,0%
		% within φύλο	6,2%	15,8%	12,9%
	5	Count	27	57	84
		% within q3c	32,1%	67,9%	100,0%
		% within φύλο	41,5%	37,5%	38,7%
	6	Count	10	39	49
		% within q3c	20,4%	79,6%	100,0%
		% within φύλο	15,4%	25,7%	22,6%
Total	Count	65	152	217	
	% within q3c	30,0%	70,0%	100,0%	
	% within φύλο	100,0%	100,0%	100,0%	

q3f * φύλο Crosstabulation

			φύλο		Total
			1	2	1
q3f	1	Count	10	40	50
		% within q3f	20,0%	80,0%	100,0%
		% within φύλο	15,4%	26,3%	23,0%
	2	Count	7	28	35
		% within q3f	20,0%	80,0%	100,0%
		% within φύλο	10,8%	18,4%	16,1%
	3	Count	9	30	39
		% within q3f	23,1%	76,9%	100,0%
		% within φύλο	13,8%	19,7%	18,0%
	4	Count	20	18	38
		% within q3f	52,6%	47,4%	100,0%
		% within φύλο	30,8%	11,8%	17,5%
	5	Count	10	14	24
		% within q3f	41,7%	58,3%	100,0%
		% within φύλο	15,4%	9,2%	11,1%
	6	Count	9	22	31
		% within q3f	29,0%	71,0%	100,0%
		% within φύλο	13,8%	14,5%	14,3%
Total	Count	65	152	217	
	% within q3f	30,0%	70,0%	100,0%	
	% within φύλο	100,0%	100,0%	100,0%	

q5 * φύλο Crosstabulation

			φύλο		Total
			1	2	1
q5	1	Count	28	43	71
		% within q5	39,4%	60,6%	100,0%
		% within φύλο	43,1%	28,3%	32,7%
	2	Count	37	109	146
		% within q5	25,3%	74,7%	100,0%
		% within φύλο	56,9%	71,7%	67,3%
Total	Count	65	152	217	
	% within q5	30,0%	70,0%	100,0%	
	% within φύλο	100,0%	100,0%	100,0%	

q8 * φύλο Crosstabulation

			φύλο		Total
			1	2	1
q8	1	Count	29	91	120
		% within q8	24,2%	75,8%	100,0%
		% within φύλο	44,6%	59,9%	55,3%
	2	Count	36	61	97
		% within q8	37,1%	62,9%	100,0%
		% within φύλο	55,4%	40,1%	44,7%
Total	Count	65	152	217	
	% within q8	30,0%	70,0%	100,0%	
	% within φύλο	100,0%	100,0%	100,0%	

q17d * φύλο Crosstabulation

			φύλο		Total
			1	2	1
q17d	0	Count	10	42	52
		% within q17d	19,2%	80,8%	100,0%
		% within φύλο	16,4%	29,6%	25,6%
	1	Count	51	100	151
		% within q17d	33,8%	66,2%	100,0%
		% within φύλο	83,6%	70,4%	74,4%
Total	Count	61	142	203	
	% within q17d	30,0%	70,0%	100,0%	
	% within φύλο	100,0%	100,0%	100,0%	

q22b * φύλο Crosstabulation

			φύλο		Total
			1	2	1
q22b	1	Count	3	7	10
		% within q22b	30,0%	70,0%	100,0%
		% within φύλο	4,6%	4,6%	4,6%
	2	Count	2	20	22
		% within q22b	9,1%	90,9%	100,0%
		% within φύλο	3,1%	13,2%	10,1%
	3	Count	12	19	31
		% within q22b	38,7%	61,3%	100,0%
		% within φύλο	18,5%	12,5%	14,3%
	4	Count	9	35	44
		% within q22b	20,5%	79,5%	100,0%
		% within φύλο	13,8%	23,0%	20,3%
	5	Count	10	24	34
		% within q22b	29,4%	70,6%	100,0%
		% within φύλο	15,4%	15,8%	15,7%
	6	Count	11	26	37
		% within q22b	29,7%	70,3%	100,0%
		% within φύλο	16,9%	17,1%	17,1%
	7	Count	18	21	39
		% within q22b	46,2%	53,8%	100,0%
		% within φύλο	27,7%	13,8%	18,0%
Total		Count	65	152	217
		% within q22b	30,0%	70,0%	100,0%
		% within φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

q25a * φύλο Crosstabulation

			φύλο		Total
			1	2	1
q25a	1	Count	33	100	133
		% within q25a	24,8%	75,2%	100,0%
		% within φύλο	50,8%	65,8%	61,3%
	2	Count	19	42	61
		% within q25a	31,1%	68,9%	100,0%
		% within φύλο	29,2%	27,6%	28,1%
	3	Count	13	10	23
		% within q25a	56,5%	43,5%	100,0%
		% within φύλο	20,0%	6,6%	10,6%
Total		Count	65	152	217
		% within q25a	30,0%	70,0%	100,0%
		% within φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

q26 * φύλο Crosstabulation

			φύλο		Total
			1	2	1
q26	1	Count	8	31	39
		% within q26	20,5%	79,5%	100,0%
		% within φύλο	12,3%	20,4%	18,0%
	2	Count	6	25	31
		% within q26	19,4%	80,6%	100,0%
		% within φύλο	9,2%	16,4%	14,3%
	3	Count	7	24	31
		% within q26	22,6%	77,4%	100,0%
		% within φύλο	10,8%	15,8%	14,3%
	4	Count	8	15	23
		% within q26	34,8%	65,2%	100,0%
		% within φύλο	12,3%	9,9%	10,6%
	5	Count	26	40	66
		% within q26	39,4%	60,6%	100,0%
		% within φύλο	40,0%	26,3%	30,4%
	6	Count	10	17	27
		% within q26	37,0%	63,0%	100,0%
		% within φύλο	15,4%	11,2%	12,4%
Total	Count	65	152	217	
	% within q26	30,0%	70,0%	100,0%	
	% within φύλο	100,0%	100,0%	100,0%	

q37 * φύλο Crosstabulation

			φύλο		Total
			1	2	1
q37	1	Count	21	38	59
		% within q37	35,6%	64,4%	100,0%
		% within φύλο	32,3%	25,0%	27,2%
	2	Count	38	73	111
		% within q37	34,2%	65,8%	100,0%
		% within φύλο	58,5%	48,0%	51,2%
	3	Count	3	17	20
		% within q37	15,0%	85,0%	100,0%
		% within φύλο	4,6%	11,2%	9,2%
	4	Count	3	24	27
		% within q37	11,1%	88,9%	100,0%
		% within φύλο	4,6%	15,8%	12,4%
	Total	Count	65	152	217
		% within q37	30,0%	70,0%	100,0%
		% within φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

q38d * φύλο Crosstabulation

			φύλο		Total
			1	2	1
q38d	0	Count	22	78	100
		% within q38d	22,0%	78,0%	100,0%
		% within φύλο	33,8%	51,7%	46,3%
	1	Count	43	73	116
		% within q38d	37,1%	62,9%	100,0%
		% within φύλο	66,2%	48,3%	53,7%
Total		Count	65	151	216
		% within q38d	30,1%	69,9%	100,0%
		% within φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
q1	Between Groups	5,344	3	1,781	3,513	,016
	Within Groups	107,993	213	,507		
	Total	113,336	216			
q2	Between Groups	2,782	3	,927	3,203	,024
	Within Groups	61,660	213	,289		
	Total	64,442	216			
q3a	Between Groups	45,323	3	15,108	6,635	,000
	Within Groups	484,963	213	2,277		
	Total	530,286	216			
q3f	Between Groups	46,175	3	15,392	5,529	,001
	Within Groups	592,903	213	2,784		
	Total	639,078	216			
q4b	Between Groups	13,391	3	4,464	3,044	,030
	Within Groups	312,351	213	1,466		
	Total	325,742	216			
q5	Between Groups	2,499	3	,833	3,919	,009
	Within Groups	45,271	213	,213		
	Total	47,770	216			
q14e	Between Groups	16,526	3	5,509	4,634	,004
	Within Groups	253,216	213	1,189		
	Total	269,742	216			
q16	Between Groups	5,948	3	1,983	4,801	,003
	Within Groups	87,969	213	,413		
	Total	93,917	216			
q20b	Between Groups	6,889	3	2,296	2,890	,036
	Within Groups	168,444	212	,795		
	Total	175,333	215			
q21	Between Groups	7,652	3	2,551	4,660	,004
	Within Groups	116,570	213	,547		
	Total	124,221	216			
q22e	Between Groups	56,945	3	18,982	4,970	,002
	Within Groups	813,552	213	3,819		

	Total	870,498	216			
q22g	Between Groups	40,579	3	13,526	3,928	,009
	Within Groups	733,541	213	3,444		
	Total	774,120	216			
q23	Between Groups	4,132	3	1,377	3,663	,013
	Within Groups	80,089	213	,376		
	Total	84,221	216			
q24	Between Groups	12,074	3	4,025	5,376	,001
	Within Groups	159,455	213	,749		
	Total	171,530	216			
q25a	Between Groups	4,208	3	1,403	3,111	,027
	Within Groups	96,032	213	,451		
	Total	100,240	216			
q25c	Between Groups	9,761	3	3,254	5,469	,001
	Within Groups	126,736	213	,595		
	Total	136,498	216			
q26	Between Groups	31,897	3	10,632	3,708	,012
	Within Groups	610,776	213	2,867		
	Total	642,673	216			
q29b	Between Groups	1,746	3	,582	2,782	,042
	Within Groups	44,567	213	,209		
	Total	46,313	216			
q32c	Between Groups	1,509	3	,503	2,779	,042
	Within Groups	38,547	213	,181		
	Total	40,055	216			
q36	Between Groups	9,472	3	3,157	2,918	,035
	Within Groups	230,491	213	1,082		
	Total	239,963	216			
q37	Between Groups	17,905	3	5,968	7,564	,000
	Within Groups	168,058	213	,789		
	Total	185,963	216			
q38a	Between Groups	5,949	3	1,983	9,138	,000
	Within Groups	46,009	212	,217		
	Total	51,958	215			
q38b	Between Groups	1,646	3	,549	2,760	,043
	Within Groups	42,128	212	,199		
	Total	43,773	215			
q38c	Between Groups	,356	3	,119	3,026	,031
	Within Groups	8,268	211	,039		
	Total	8,623	214			

Crosstabs

q1 * προϋπηρεσία Crosstabulation

			προϋπηρεσία				Total
			1	2	3	4	1
q1	1	Count	10	17	11	6	44
		% within q1	22,7%	38,6%	25,0%	13,6%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	12,7%	30,9%	20,4%	20,7%	20,3%
	2	Count	47	32	34	11	124
		% within q1	37,9%	25,8%	27,4%	8,9%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	59,5%	58,2%	63,0%	37,9%	57,1%
	3	Count	20	5	6	11	42
		% within q1	47,6%	11,9%	14,3%	26,2%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	25,3%	9,1%	11,1%	37,9%	19,4%
	4	Count	2	1	3	1	7
		% within q1	28,6%	14,3%	42,9%	14,3%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	2,5%	1,8%	5,6%	3,4%	3,2%
Total	Count	79	55	54	29	217	
	% within q1	36,4%	25,3%	24,9%	13,4%	100,0%	
	% within προϋπηρεσία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q2 * προϋπηρεσία Crosstabulation

			προϋπηρεσία				Total
			1	2	3	4	1
q2	1	Count	1	3	4	0	8
		% within q2	12,5%	37,5%	50,0%	,0%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	1,3%	5,5%	7,4%	,0%	3,7%
	2	Count	15	12	14	16	57
		% within q2	26,3%	21,1%	24,6%	28,1%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	19,0%	21,8%	25,9%	55,2%	26,3%
	3	Count	63	40	36	13	152
		% within q2	41,4%	26,3%	23,7%	8,6%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	79,7%	72,7%	66,7%	44,8%	70,0%
Total	Count	79	55	54	29	217	
	% within q2	36,4%	25,3%	24,9%	13,4%	100,0%	
	% within προϋπηρεσία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q3a * προϋπηρεσία Crosstabulation

			προϋπηρεσία				Total
			1	2	3	4	1
q3a	1	Count	16	15	20	19	70
		% within q3a	22,9%	21,4%	28,6%	27,1%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	20,3%	27,3%	37,0%	65,5%	32,3%
	2	Count	11	12	6	5	34
		% within q3a	32,4%	35,3%	17,6%	14,7%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	13,9%	21,8%	11,1%	17,2%	15,7%
	3	Count	23	12	11	3	49
		% within q3a	46,9%	24,5%	22,4%	6,1%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	29,1%	21,8%	20,4%	10,3%	22,6%
	4	Count	14	6	9	0	29
		% within q3a	48,3%	20,7%	31,0%	,0%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	17,7%	10,9%	16,7%	,0%	13,4%
	5	Count	7	8	5	2	22
		% within q3a	31,8%	36,4%	22,7%	9,1%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	8,9%	14,5%	9,3%	6,9%	10,1%
	6	Count	8	2	3	0	13
		% within q3a	61,5%	15,4%	23,1%	,0%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	10,1%	3,6%	5,6%	,0%	6,0%
Total	Count	79	55	54	29	217	
	% within q3a	36,4%	25,3%	24,9%	13,4%	100,0%	
	% within προϋπηρεσία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q3f * προϋπηρεσία Crosstabulation

			προϋπηρεσία				Total
			1	2	3	4	1
q3f	1	Count	16	19	12	3	50
		% within q3f	32,0%	38,0%	24,0%	6,0%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	20,3%	34,5%	22,2%	10,3%	23,0%
	2	Count	16	8	8	3	35
		% within q3f	45,7%	22,9%	22,9%	8,6%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	20,3%	14,5%	14,8%	10,3%	16,1%
	3	Count	18	10	7	4	39
		% within q3f	46,2%	25,6%	17,9%	10,3%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	22,8%	18,2%	13,0%	13,8%	18,0%
	4	Count	14	8	12	4	38
		% within q3f	36,8%	21,1%	31,6%	10,5%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	17,7%	14,5%	22,2%	13,8%	17,5%
	5	Count	6	7	7	4	24
		% within q3f	25,0%	29,2%	29,2%	16,7%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	7,6%	12,7%	13,0%	13,8%	11,1%
	6	Count	9	3	8	11	31
		% within q3f	29,0%	9,7%	25,8%	35,5%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	11,4%	5,5%	14,8%	37,9%	14,3%
Total		Count	79	55	54	29	217
		% within q3f	36,4%	25,3%	24,9%	13,4%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q4b * προϋπηρεσία Crosstabulation

			προϋπηρεσία				Total
			1	2	3	4	1
q4b	1	Count	23	5	14	10	52
		% within q4b	44,2%	9,6%	26,9%	19,2%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	29,1%	9,1%	25,9%	34,5%	24,0%
	2	Count	17	18	18	8	61
		% within q4b	27,9%	29,5%	29,5%	13,1%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	21,5%	32,7%	33,3%	27,6%	28,1%
	3	Count	20	14	11	9	54
		% within q4b	37,0%	25,9%	20,4%	16,7%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	25,3%	25,5%	20,4%	31,0%	24,9%
4	Count	12	12	9	0	33	
	% within q4b	36,4%	36,4%	27,3%	,0%	100,0%	
	% within προϋπηρεσία	15,2%	21,8%	16,7%	,0%	15,2%	
5	Count	7	6	2	2	17	
	% within q4b	41,2%	35,3%	11,8%	11,8%	100,0%	
	% within προϋπηρεσία	8,9%	10,9%	3,7%	6,9%	7,8%	
Total	Count	79	55	54	29	217	
	% within q4b	36,4%	25,3%	24,9%	13,4%	100,0%	
	% within προϋπηρεσία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q5 * προϋπηρεσία Crosstabulation

			προϋπηρεσία				Total
			1	2	3	4	1
q5	1	Count	16	19	21	15	71
		% within q5	22,5%	26,8%	29,6%	21,1%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	20,3%	34,5%	38,9%	51,7%	32,7%
	2	Count	63	36	33	14	146
		% within q5	43,2%	24,7%	22,6%	9,6%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	79,7%	65,5%	61,1%	48,3%	67,3%
Total	Count	79	55	54	29	217	
	% within q5	36,4%	25,3%	24,9%	13,4%	100,0%	
	% within προϋπηρεσία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q14e * προϋπηρεσία Crosstabulation

			προϋπηρεσία				Total
			1	2	3	4	1
q14e	0	Count	61	47	41	18	167
		% within q14e	36,5%	28,1%	24,6%	10,8%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	77,2%	85,5%	75,9%	62,1%	77,0%
1	1	Count	15	5	10	5	35
		% within q14e	42,9%	14,3%	28,6%	14,3%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	19,0%	9,1%	18,5%	17,2%	16,1%
2	2	Count	1	0	0	0	1
		% within q14e	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	1,3%	,0%	,0%	,0%	,5%
3	3	Count	1	2	0	0	3
		% within q14e	33,3%	66,7%	,0%	,0%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	1,3%	3,6%	,0%	,0%	1,4%
4	4	Count	0	0	1	2	3
		% within q14e	,0%	,0%	33,3%	66,7%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	,0%	,0%	1,9%	6,9%	1,4%
5	5	Count	1	1	2	4	8
		% within q14e	12,5%	12,5%	25,0%	50,0%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	1,3%	1,8%	3,7%	13,8%	3,7%
Total	Total	Count	79	55	54	29	217
		% within q14e	36,4%	25,3%	24,9%	13,4%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q16 * προϋπηρεσία Crosstabulation

			προϋπηρεσία				Total
			1	2	3	4	1
q16	1	Count	3	4	6	8	21
		% within q16	14,3%	19,0%	28,6%	38,1%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	3,8%	7,3%	11,1%	27,6%	9,7%
2	2	Count	15	14	8	7	44
		% within q16	34,1%	31,8%	18,2%	15,9%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	19,0%	25,5%	14,8%	24,1%	20,3%
3	3	Count	61	37	40	14	152
		% within q16	40,1%	24,3%	26,3%	9,2%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	77,2%	67,3%	74,1%	48,3%	70,0%
Total	Total	Count	79	55	54	29	217
		% within q16	36,4%	25,3%	24,9%	13,4%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q20b * προϋπηρεσία Crosstabulation

			προϋπηρεσία				Total
			1	2	3	4	1
q20b	1	Count	28	29	18	7	82
		% within q20b	34,1%	35,4%	22,0%	8,5%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	35,4%	52,7%	34,0%	24,1%	38,0%
	2	Count	15	9	11	5	40
		% within q20b	37,5%	22,5%	27,5%	12,5%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	19,0%	16,4%	20,8%	17,2%	18,5%
	3	Count	36	17	24	17	94
		% within q20b	38,3%	18,1%	25,5%	18,1%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	45,6%	30,9%	45,3%	58,6%	43,5%
Total	Count	79	55	53	29	216	
	% within q20b	36,6%	25,5%	24,5%	13,4%	100,0%	
	% within προϋπηρεσία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q21 * προϋπηρεσία Crosstabulation

			προϋπηρεσία				Total
			1	2	3	4	1
q21	1	Count	57	39	40	10	146
		% within q21	39,0%	26,7%	27,4%	6,8%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	72,2%	70,9%	74,1%	34,5%	67,3%
	2	Count	10	10	6	10	36
		% within q21	27,8%	27,8%	16,7%	27,8%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	12,7%	18,2%	11,1%	34,5%	16,6%
	3	Count	12	6	8	9	35
		% within q21	34,3%	17,1%	22,9%	25,7%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	15,2%	10,9%	14,8%	31,0%	16,1%
Total	Count	79	55	54	29	217	
	% within q21	36,4%	25,3%	24,9%	13,4%	100,0%	
	% within προϋπηρεσία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q22e * προϋπηρεσία Crosstabulation

			προϋπηρεσία				Total
			1	2	3	4	1
q22e	1	Count	35	30	26	6	97
		% within q22e	36,1%	30,9%	26,8%	6,2%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	44,3%	54,5%	48,1%	20,7%	44,7%
	2	Count	13	5	7	2	27
		% within q22e	48,1%	18,5%	25,9%	7,4%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	16,5%	9,1%	13,0%	6,9%	12,4%
	3	Count	13	4	4	4	25
		% within q22e	52,0%	16,0%	16,0%	16,0%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	16,5%	7,3%	7,4%	13,8%	11,5%
	4	Count	5	4	5	5	19
		% within q22e	26,3%	21,1%	26,3%	26,3%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	6,3%	7,3%	9,3%	17,2%	8,8%
	5	Count	5	4	5	2	16
		% within q22e	31,3%	25,0%	31,3%	12,5%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	6,3%	7,3%	9,3%	6,9%	7,4%
	6	Count	4	4	7	5	20
		% within q22e	20,0%	20,0%	35,0%	25,0%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	5,1%	7,3%	13,0%	17,2%	9,2%
	7	Count	4	4	0	5	13
		% within q22e	30,8%	30,8%	,0%	38,5%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	5,1%	7,3%	,0%	17,2%	6,0%
Total		Count	79	55	54	29	217
		% within q22e	36,4%	25,3%	24,9%	13,4%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q22g * προϋπηρεσία Crosstabulation

			προϋπηρεσία				Total
			1	2	3	4	1
q22g	1	Count	5	1	1	0	7
		% within q22g	71,4%	14,3%	14,3%	,0%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	6,3%	1,8%	1,9%	,0%	3,2%
	2	Count	13	6	7	5	31
		% within q22g	41,9%	19,4%	22,6%	16,1%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	16,5%	10,9%	13,0%	17,2%	14,3%
	3	Count	17	10	9	3	39
		% within q22g	43,6%	25,6%	23,1%	7,7%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	21,5%	18,2%	16,7%	10,3%	18,0%
	4	Count	10	6	7	1	24
		% within q22g	41,7%	25,0%	29,2%	4,2%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	12,7%	10,9%	13,0%	3,4%	11,1%
	5	Count	16	8	7	0	31
		% within q22g	51,6%	25,8%	22,6%	,0%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	20,3%	14,5%	13,0%	,0%	14,3%
	6	Count	8	8	6	12	34
		% within q22g	23,5%	23,5%	17,6%	35,3%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	10,1%	14,5%	11,1%	41,4%	15,7%
	7	Count	10	16	17	8	51
		% within q22g	19,6%	31,4%	33,3%	15,7%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	12,7%	29,1%	31,5%	27,6%	23,5%
Total		Count	79	55	54	29	217
		% within q22g	36,4%	25,3%	24,9%	13,4%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q23 * προϋπηρεσία Crosstabulation

			προϋπηρεσία				Total
			1	2	3	4	1
q23	1	Count	44	23	30	24	121
		% within q23	36,4%	19,0%	24,8%	19,8%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	55,7%	41,8%	55,6%	82,8%	55,8%
	2	Count	29	27	21	4	81
		% within q23	35,8%	33,3%	25,9%	4,9%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	36,7%	49,1%	38,9%	13,8%	37,3%
	3	Count	6	5	3	1	15
		% within q23	40,0%	33,3%	20,0%	6,7%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	7,6%	9,1%	5,6%	3,4%	6,9%
Total		Count	79	55	54	29	217
		% within q23	36,4%	25,3%	24,9%	13,4%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q24 * προϋπηρεσία Crosstabulation

			προϋπηρεσία				Total
			1	2	3	4	1
q24	1	Count	18	15	12	18	63
		% within q24	28,6%	23,8%	19,0%	28,6%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	22,8%	27,3%	22,2%	62,1%	29,0%
	2	Count	12	9	4	1	26
		% within q24	46,2%	34,6%	15,4%	3,8%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	15,2%	16,4%	7,4%	3,4%	12,0%
	3	Count	49	31	38	10	128
		% within q24	38,3%	24,2%	29,7%	7,8%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	62,0%	56,4%	70,4%	34,5%	59,0%
Total	Count	79	55	54	29	217	
	% within q24	36,4%	25,3%	24,9%	13,4%	100,0%	
	% within προϋπηρεσία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q25a * προϋπηρεσία Crosstabulation

			προϋπηρεσία				Total
			1	2	3	4	1
q25a	1	Count	58	35	29	11	133
		% within q25a	43,6%	26,3%	21,8%	8,3%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	73,4%	63,6%	53,7%	37,9%	61,3%
	2	Count	15	13	19	14	61
		% within q25a	24,6%	21,3%	31,1%	23,0%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	19,0%	23,6%	35,2%	48,3%	28,1%
	3	Count	6	7	6	4	23
		% within q25a	26,1%	30,4%	26,1%	17,4%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	7,6%	12,7%	11,1%	13,8%	10,6%
Total	Count	79	55	54	29	217	
	% within q25a	36,4%	25,3%	24,9%	13,4%	100,0%	
	% within προϋπηρεσία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q25c * προϋπηρεσία Crosstabulation

			προϋπηρεσία				Total
			1	2	3	4	1
q25c	1	Count	8	11	14	14	47
		% within q25c	17,0%	23,4%	29,8%	29,8%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	10,1%	20,0%	25,9%	48,3%	21,7%
	2	Count	26	19	13	7	65
		% within q25c	40,0%	29,2%	20,0%	10,8%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	32,9%	34,5%	24,1%	24,1%	30,0%
	3	Count	45	25	27	8	105
		% within q25c	42,9%	23,8%	25,7%	7,6%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	57,0%	45,5%	50,0%	27,6%	48,4%
Total	Count	79	55	54	29	217	
	% within q25c	36,4%	25,3%	24,9%	13,4%	100,0%	
	% within προϋπηρεσία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q26 * προϋπηρεσία Crosstabulation

			προϋπηρεσία				Total
			1	2	3	4	1
q26	1	Count	18	8	11	2	39
		% within q26	46,2%	20,5%	28,2%	5,1%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	22,8%	14,5%	20,4%	6,9%	18,0%
	2	Count	14	10	6	1	31
		% within q26	45,2%	32,3%	19,4%	3,2%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	17,7%	18,2%	11,1%	3,4%	14,3%
	3	Count	16	7	5	3	31
		% within q26	51,6%	22,6%	16,1%	9,7%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	20,3%	12,7%	9,3%	10,3%	14,3%
	4	Count	6	6	6	5	23
		% within q26	26,1%	26,1%	26,1%	21,7%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	7,6%	10,9%	11,1%	17,2%	10,6%
	5	Count	15	18	20	13	66
		% within q26	22,7%	27,3%	30,3%	19,7%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	19,0%	32,7%	37,0%	44,8%	30,4%
	6	Count	10	6	6	5	27
		% within q26	37,0%	22,2%	22,2%	18,5%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	12,7%	10,9%	11,1%	17,2%	12,4%
Total	Count	79	55	54	29	217	
	% within q26	36,4%	25,3%	24,9%	13,4%	100,0%	
	% within προϋπηρεσία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q29b * προϋπηρεσία Crosstabulation

			προϋπηρεσία				Total
			1	2	3	4	1
q29b	0	Count	49	36	39	26	150
		% within q29b	32,7%	24,0%	26,0%	17,3%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	62,0%	65,5%	72,2%	89,7%	69,1%
	1	Count	30	19	15	3	67
		% within q29b	44,8%	28,4%	22,4%	4,5%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	38,0%	34,5%	27,8%	10,3%	30,9%
Total		Count	79	55	54	29	217
		% within q29b	36,4%	25,3%	24,9%	13,4%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q32c * προϋπηρεσία Crosstabulation

			προϋπηρεσία				Total
			1	2	3	4	1
q32c	0	Count	63	35	40	26	164
		% within q32c	38,4%	21,3%	24,4%	15,9%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	79,7%	63,6%	74,1%	89,7%	75,6%
	1	Count	16	20	14	3	53
		% within q32c	30,2%	37,7%	26,4%	5,7%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	20,3%	36,4%	25,9%	10,3%	24,4%
Total		Count	79	55	54	29	217
		% within q32c	36,4%	25,3%	24,9%	13,4%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q36 * προϋπηρεσία Crosstabulation

			προϋπηρεσία				Total
			1	2	3	4	1
q36	1	Count	8	9	16	13	46
		% within q36	17,4%	19,6%	34,8%	28,3%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	10,1%	16,4%	29,6%	44,8%	21,2%
	2	Count	40	24	21	11	96
		% within q36	41,7%	25,0%	21,9%	11,5%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	50,6%	43,6%	38,9%	37,9%	44,2%
	3	Count	13	9	4	0	26
		% within q36	50,0%	34,6%	15,4%	,0%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	16,5%	16,4%	7,4%	,0%	12,0%
	4	Count	18	13	13	5	49
		% within q36	36,7%	26,5%	26,5%	10,2%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	22,8%	23,6%	24,1%	17,2%	22,6%
Total		Count	79	55	54	29	217
		% within q36	36,4%	25,3%	24,9%	13,4%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q37 * προϋπηρεσία Crosstabulation

			προϋπηρεσία				Total
			1	2	3	4	1
q37	1	Count	11	13	21	14	59
		% within q37	18,6%	22,0%	35,6%	23,7%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	13,9%	23,6%	38,9%	48,3%	27,2%
	2	Count	41	31	27	12	111
		% within q37	36,9%	27,9%	24,3%	10,8%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	51,9%	56,4%	50,0%	41,4%	51,2%
	3	Count	11	5	2	2	20
		% within q37	55,0%	25,0%	10,0%	10,0%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	13,9%	9,1%	3,7%	6,9%	9,2%
4	Count	16	6	4	1	27	
	% within q37	59,3%	22,2%	14,8%	3,7%	100,0%	
	% within προϋπηρεσία	20,3%	10,9%	7,4%	3,4%	12,4%	
Total	Count	79	55	54	29	217	
	% within q37	36,4%	25,3%	24,9%	13,4%	100,0%	
	% within προϋπηρεσία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q38a * προϋπηρεσία Crosstabulation

			προϋπηρεσία				Total
			1	2	3	4	1
q38a	0	Count	62	33	20	14	129
		% within q38a	48,1%	25,6%	15,5%	10,9%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	78,5%	61,1%	37,0%	48,3%	59,7%
	1	Count	17	21	34	15	87
		% within q38a	19,5%	24,1%	39,1%	17,2%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	21,5%	38,9%	63,0%	51,7%	40,3%
	Total	Count	79	54	54	29	216
		% within q38a	36,6%	25,0%	25,0%	13,4%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q38b * προϋπηρεσία Crosstabulation

			προϋπηρεσία				Total
			1	2	3	4	1
q38b	0	Count	65	35	38	17	155
		% within q38b	41,9%	22,6%	24,5%	11,0%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	82,3%	64,8%	70,4%	58,6%	71,8%
	1	Count	14	19	16	12	61
		% within q38b	23,0%	31,1%	26,2%	19,7%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	17,7%	35,2%	29,6%	41,4%	28,2%
	Total	Count	79	54	54	29	216
		% within q38b	36,6%	25,0%	25,0%	13,4%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q38c * προϋπηρεσία Crosstabulation

			προϋπηρεσία				Total
			1	2	3	4	1
q38c	0	Count	77	48	53	28	206
		% within q38c	37,4%	23,3%	25,7%	13,6%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	98,7%	88,9%	98,1%	96,6%	95,8%
	1	Count	1	6	1	1	9
		% within q38c	11,1%	66,7%	11,1%	11,1%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	1,3%	11,1%	1,9%	3,4%	4,2%
Total		Count	78	54	54	29	215
		% within q38c	36,3%	25,1%	25,1%	13,5%	100,0%
		% within προϋπηρεσία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Oneway

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
q1	Between Groups	4,362	3	1,454	2,842	,039
	Within Groups	108,975	213	,512		
	Total	113,336	216			
q2	Between Groups	3,001	3	1,000	3,468	,017
	Within Groups	61,441	213	,288		
	Total	64,442	216			
q3a	Between Groups	35,773	3	11,924	5,136	,002
	Within Groups	494,512	213	2,322		
	Total	530,286	216			
q3f	Between Groups	37,442	3	12,481	4,419	,005
	Within Groups	601,637	213	2,825		
	Total	639,078	216			
q4b	Between Groups	12,392	3	4,131	2,808	,041
	Within Groups	313,350	213	1,471		
	Total	325,742	216			
q5	Between Groups	2,695	3	,898	4,245	,006
	Within Groups	45,075	213	,212		
	Total	47,770	216			
q14e	Between Groups	15,431	3	5,144	4,308	,006
	Within Groups	254,311	213	1,194		
	Total	269,742	216			
q16	Between Groups	5,770	3	1,923	4,648	,004
	Within Groups	88,147	213	,414		
	Total	93,917	216			
q17d	Between Groups	1,908	3	,636	3,442	,018
	Within Groups	36,772	199	,185		
	Total	38,680	202			
q21	Between Groups	8,577	3	2,859	5,266	,002
	Within Groups	115,644	213	,543		
	Total	124,221	216			
q22c	Between Groups	33,997	3	11,332	2,851	,038
	Within Groups	846,574	213	3,975		
	Total	880,571	216			
q22e	Between Groups	72,365	3	24,122	6,437	,000
	Within Groups	798,133	213	3,747		
	Total	870,498	216			
q22g	Between Groups	28,007	3	9,336	2,665	,049
	Within Groups	746,113	213	3,503		
	Total	774,120	216			
q23	Between Groups	5,153	3	1,718	4,627	,004
	Within Groups	79,069	213	,371		
	Total	84,221	216			
q24	Between Groups	10,219	3	3,406	4,498	,004
	Within Groups	161,311	213	,757		

	Total	171,530	216			
q25a	Between Groups	4,168	3	1,389	3,080	,028
	Within Groups	96,072	213	,451		
	Total	100,240	216			
q25c	Between Groups	8,379	3	2,793	4,643	,004
	Within Groups	128,119	213	,601		
	Total	136,498	216			
q26	Between Groups	37,874	3	12,625	4,446	,005
	Within Groups	604,799	213	2,839		
	Total	642,673	216			
q28a	Between Groups	,756	3	,252	3,038	,035
	Within Groups	5,554	67	,083		
	Total	6,310	70			
q29b	Between Groups	2,245	3	,748	3,617	,014
	Within Groups	44,068	213	,207		
	Total	46,313	216			
q29d	Between Groups	3,259	3	1,086	6,202	,000
	Within Groups	37,304	213	,175		
	Total	40,562	216			
q32a	Between Groups	3,222	3	1,074	4,483	,004
	Within Groups	51,018	213	,240		
	Total	54,240	216			
q32c	Between Groups	1,651	3	,550	3,052	,029
	Within Groups	38,404	213	,180		
	Total	40,055	216			
q37	Between Groups	16,858	3	5,619	7,078	,000
	Within Groups	169,105	213	,794		
	Total	185,963	216			
q38a	Between Groups	4,768	3	1,589	7,140	,000
	Within Groups	47,190	212	,223		
	Total	51,958	215			

Crosstabs

q1 * ηλικία Crosstabulation

			ηλικία				Total
			1	2	3	4	1
q1	1	Count	8	10	20	6	44
		% within q1	18,2%	22,7%	45,5%	13,6%	100,0%
		% within ηλικία	12,1%	20,0%	28,2%	20,0%	20,3%
	2	Count	39	33	41	11	124
		% within q1	31,5%	26,6%	33,1%	8,9%	100,0%
		% within ηλικία	59,1%	66,0%	57,7%	36,7%	57,1%
	3	Count	18	5	7	12	42
		% within q1	42,9%	11,9%	16,7%	28,6%	100,0%
		% within ηλικία	27,3%	10,0%	9,9%	40,0%	19,4%
	4	Count	1	2	3	1	7
		% within q1	14,3%	28,6%	42,9%	14,3%	100,0%
		% within ηλικία	1,5%	4,0%	4,2%	3,3%	3,2%
Total	Count	66	50	71	30	217	
	% within q1	30,4%	23,0%	32,7%	13,8%	100,0%	
	% within ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q2 * ηλικία Crosstabulation

			ηλικία				Total
			1	2	3	4	1
q2	1	Count	0	2	6	0	8
		% within q2	,0%	25,0%	75,0%	,0%	100,0%
		% within ηλικία	,0%	4,0%	8,5%	,0%	3,7%
	2	Count	14	9	18	16	57
		% within q2	24,6%	15,8%	31,6%	28,1%	100,0%
		% within ηλικία	21,2%	18,0%	25,4%	53,3%	26,3%
	3	Count	52	39	47	14	152
		% within q2	34,2%	25,7%	30,9%	9,2%	100,0%
		% within ηλικία	78,8%	78,0%	66,2%	46,7%	70,0%
	Total	Count	66	50	71	30	217
		% within q2	30,4%	23,0%	32,7%	13,8%	100,0%
		% within ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q3a * ηλικία Crosstabulation

			ηλικία				Total
			1	2	3	4	1
q3a	1	Count	14	13	24	19	70
		% within q3a	20,0%	18,6%	34,3%	27,1%	100,0%
		% within ηλικία	21,2%	26,0%	33,8%	63,3%	32,3%
	2	Count	11	7	11	5	34
		% within q3a	32,4%	20,6%	32,4%	14,7%	100,0%
		% within ηλικία	16,7%	14,0%	15,5%	16,7%	15,7%
	3	Count	19	11	16	3	49
		% within q3a	38,8%	22,4%	32,7%	6,1%	100,0%
		% within ηλικία	28,8%	22,0%	22,5%	10,0%	22,6%
	4	Count	11	8	10	0	29
		% within q3a	37,9%	27,6%	34,5%	,0%	100,0%
		% within ηλικία	16,7%	16,0%	14,1%	,0%	13,4%
	5	Count	5	7	8	2	22
		% within q3a	22,7%	31,8%	36,4%	9,1%	100,0%
		% within ηλικία	7,6%	14,0%	11,3%	6,7%	10,1%
	6	Count	6	4	2	1	13
		% within q3a	46,2%	30,8%	15,4%	7,7%	100,0%
		% within ηλικία	9,1%	8,0%	2,8%	3,3%	6,0%
Total	Count	66	50	71	30	217	
	% within q3a	30,4%	23,0%	32,7%	13,8%	100,0%	
	% within ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q3f * ηλικία Crosstabulation

			ηλικία				Total
			1	2	3	4	1
q3f	1	Count	12	15	20	3	50
		% within q3f	24,0%	30,0%	40,0%	6,0%	100,0%
		% within ηλικία	18,2%	30,0%	28,2%	10,0%	23,0%
	2	Count	14	8	10	3	35
		% within q3f	40,0%	22,9%	28,6%	8,6%	100,0%
		% within ηλικία	21,2%	16,0%	14,1%	10,0%	16,1%
	3	Count	16	10	8	5	39
		% within q3f	41,0%	25,6%	20,5%	12,8%	100,0%
		% within ηλικία	24,2%	20,0%	11,3%	16,7%	18,0%
	4	Count	11	8	15	4	38
		% within q3f	28,9%	21,1%	39,5%	10,5%	100,0%
		% within ηλικία	16,7%	16,0%	21,1%	13,3%	17,5%
	5	Count	5	5	10	4	24
		% within q3f	20,8%	20,8%	41,7%	16,7%	100,0%
		% within ηλικία	7,6%	10,0%	14,1%	13,3%	11,1%
	6	Count	8	4	8	11	31
		% within q3f	25,8%	12,9%	25,8%	35,5%	100,0%
		% within ηλικία	12,1%	8,0%	11,3%	36,7%	14,3%
Total		Count	66	50	71	30	217
		% within q3f	30,4%	23,0%	32,7%	13,8%	100,0%
		% within ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q4b * ηλικία Crosstabulation

			ηλικία				Total
			1	2	3	4	1
q4b	1	Count	18	9	14	11	52
		% within q4b	34,6%	17,3%	26,9%	21,2%	100,0%
		% within ηλικία	27,3%	18,0%	19,7%	36,7%	24,0%
	2	Count	17	8	28	8	61
		% within q4b	27,9%	13,1%	45,9%	13,1%	100,0%
		% within ηλικία	25,8%	16,0%	39,4%	26,7%	28,1%
	3	Count	17	16	12	9	54
		% within q4b	31,5%	29,6%	22,2%	16,7%	100,0%
		% within ηλικία	25,8%	32,0%	16,9%	30,0%	24,9%
	4	Count	9	12	12	0	33
		% within q4b	27,3%	36,4%	36,4%	,0%	100,0%
		% within ηλικία	13,6%	24,0%	16,9%	,0%	15,2%
	5	Count	5	5	5	2	17
		% within q4b	29,4%	29,4%	29,4%	11,8%	100,0%
		% within ηλικία	7,6%	10,0%	7,0%	6,7%	7,8%
Total	Count	66	50	71	30	217	
	% within q4b	30,4%	23,0%	32,7%	13,8%	100,0%	
	% within ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q5 * ηλικία Crosstabulation

			ηλικία				Total
			1	2	3	4	1
q5	1	Count	14	13	28	16	71
		% within q5	19,7%	18,3%	39,4%	22,5%	100,0%
		% within ηλικία	21,2%	26,0%	39,4%	53,3%	32,7%
	2	Count	52	37	43	14	146
		% within q5	35,6%	25,3%	29,5%	9,6%	100,0%
		% within ηλικία	78,8%	74,0%	60,6%	46,7%	67,3%
	Total	Count	66	50	71	30	217
		% within q5	30,4%	23,0%	32,7%	13,8%	100,0%
		% within ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q14e * ηλικία Crosstabulation

			ηλικία				Total
			1	2	3	4	1
q14e	0	Count	50	43	55	19	167
		% within q14e	29,9%	25,7%	32,9%	11,4%	100,0%
		% within ηλικία	75,8%	86,0%	77,5%	63,3%	77,0%
	1	Count	14	5	11	5	35
		% within q14e	40,0%	14,3%	31,4%	14,3%	100,0%
		% within ηλικία	21,2%	10,0%	15,5%	16,7%	16,1%
	2	Count	0	0	1	0	1
		% within q14e	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% within ηλικία	,0%	,0%	1,4%	,0%	,5%
	3	Count	1	1	1	0	3
		% within q14e	33,3%	33,3%	33,3%	,0%	100,0%
		% within ηλικία	1,5%	2,0%	1,4%	,0%	1,4%
	4	Count	0	0	1	2	3
		% within q14e	,0%	,0%	33,3%	66,7%	100,0%
		% within ηλικία	,0%	,0%	1,4%	6,7%	1,4%
	5	Count	1	1	2	4	8
		% within q14e	12,5%	12,5%	25,0%	50,0%	100,0%
		% within ηλικία	1,5%	2,0%	2,8%	13,3%	3,7%
Total		Count	66	50	71	30	217
		% within q14e	30,4%	23,0%	32,7%	13,8%	100,0%
		% within ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q16 * ηλικία Crosstabulation

			ηλικία				Total
			1	2	3	4	1
q16	1	Count	2	5	6	8	21
		% within q16	9,5%	23,8%	28,6%	38,1%	100,0%
		% within ηλικία	3,0%	10,0%	8,5%	26,7%	9,7%
	2	Count	12	11	14	7	44
		% within q16	27,3%	25,0%	31,8%	15,9%	100,0%
		% within ηλικία	18,2%	22,0%	19,7%	23,3%	20,3%
	3	Count	52	34	51	15	152
		% within q16	34,2%	22,4%	33,6%	9,9%	100,0%
		% within ηλικία	78,8%	68,0%	71,8%	50,0%	70,0%
Total		Count	66	50	71	30	217
		% within q16	30,4%	23,0%	32,7%	13,8%	100,0%
		% within ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q17d * ηλικία Crosstabulation

			ηλικία				Total
			1	2	3	4	1
q17d	0	Count	24	11	9	8	52
		% within q17d	46,2%	21,2%	17,3%	15,4%	100,0%
		% within ηλικία	36,4%	25,0%	13,2%	32,0%	25,6%
	1	Count	42	33	59	17	151
		% within q17d	27,8%	21,9%	39,1%	11,3%	100,0%
		% within ηλικία	63,6%	75,0%	86,8%	68,0%	74,4%
Total		Count	66	44	68	25	203
		% within q17d	32,5%	21,7%	33,5%	12,3%	100,0%
		% within ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q21 * ηλικία Crosstabulation

			ηλικία				Total
			1	2	3	4	1
q21	1	Count	46	40	49	11	146
		% within q21	31,5%	27,4%	33,6%	7,5%	100,0%
		% within ηλικία	69,7%	80,0%	69,0%	36,7%	67,3%
	2	Count	9	7	10	10	36
		% within q21	25,0%	19,4%	27,8%	27,8%	100,0%
		% within ηλικία	13,6%	14,0%	14,1%	33,3%	16,6%
	3	Count	11	3	12	9	35
		% within q21	31,4%	8,6%	34,3%	25,7%	100,0%
		% within ηλικία	16,7%	6,0%	16,9%	30,0%	16,1%
Total		Count	66	50	71	30	217
		% within q21	30,4%	23,0%	32,7%	13,8%	100,0%
		% within ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q22c * ηλικία Crosstabulation

			ηλικία				Total
			1	2	3	4	1
q22c	1	Count	7	1	6	1	15
		% within q22c	46,7%	6,7%	40,0%	6,7%	100,0%
		% within ηλικία	10,6%	2,0%	8,5%	3,3%	6,9%
	2	Count	5	3	9	8	25
		% within q22c	20,0%	12,0%	36,0%	32,0%	100,0%
		% within ηλικία	7,6%	6,0%	12,7%	26,7%	11,5%
	3	Count	6	5	7	5	23
		% within q22c	26,1%	21,7%	30,4%	21,7%	100,0%
		% within ηλικία	9,1%	10,0%	9,9%	16,7%	10,6%
	4	Count	7	4	6	4	21
		% within q22c	33,3%	19,0%	28,6%	19,0%	100,0%
		% within ηλικία	10,6%	8,0%	8,5%	13,3%	9,7%
	5	Count	8	8	10	4	30
		% within q22c	26,7%	26,7%	33,3%	13,3%	100,0%
		% within ηλικία	12,1%	16,0%	14,1%	13,3%	13,8%
	6	Count	11	10	13	1	35
		% within q22c	31,4%	28,6%	37,1%	2,9%	100,0%
		% within ηλικία	16,7%	20,0%	18,3%	3,3%	16,1%
	7	Count	22	19	20	7	68
		% within q22c	32,4%	27,9%	29,4%	10,3%	100,0%
		% within ηλικία	33,3%	38,0%	28,2%	23,3%	31,3%
Total	Count	66	50	71	30	217	
	% within q22c	30,4%	23,0%	32,7%	13,8%	100,0%	
	% within ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q22e * ηλικία Crosstabulation

			ηλικία				Total
			1	2	3	4	1
q22e	1	Count	26	33	31	7	97
		% within q22e	26,8%	34,0%	32,0%	7,2%	100,0%
		% within ηλικία	39,4%	66,0%	43,7%	23,3%	44,7%
	2	Count	11	5	9	2	27
		% within q22e	40,7%	18,5%	33,3%	7,4%	100,0%
		% within ηλικία	16,7%	10,0%	12,7%	6,7%	12,4%
	3	Count	12	3	6	4	25
		% within q22e	48,0%	12,0%	24,0%	16,0%	100,0%
		% within ηλικία	18,2%	6,0%	8,5%	13,3%	11,5%
	4	Count	5	3	6	5	19
		% within q22e	26,3%	15,8%	31,6%	26,3%	100,0%
		% within ηλικία	7,6%	6,0%	8,5%	16,7%	8,8%
	5	Count	4	2	8	2	16
		% within q22e	25,0%	12,5%	50,0%	12,5%	100,0%
		% within ηλικία	6,1%	4,0%	11,3%	6,7%	7,4%
	6	Count	4	3	8	5	20
		% within q22e	20,0%	15,0%	40,0%	25,0%	100,0%
		% within ηλικία	6,1%	6,0%	11,3%	16,7%	9,2%
	7	Count	4	1	3	5	13
		% within q22e	30,8%	7,7%	23,1%	38,5%	100,0%
		% within ηλικία	6,1%	2,0%	4,2%	16,7%	6,0%
Total	Count	66	50	71	30	217	
	% within q22e	30,4%	23,0%	32,7%	13,8%	100,0%	
	% within ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q22g * ηλικία Crosstabulation

			ηλικία				Total
			1	2	3	4	1
q22g	1	Count	5	1	1	0	7
		% within q22g	71,4%	14,3%	14,3%	,0%	100,0%
		% within ηλικία	7,6%	2,0%	1,4%	,0%	3,2%
	2	Count	9	7	10	5	31
		% within q22g	29,0%	22,6%	32,3%	16,1%	100,0%
		% within ηλικία	13,6%	14,0%	14,1%	16,7%	14,3%
	3	Count	13	12	10	4	39
		% within q22g	33,3%	30,8%	25,6%	10,3%	100,0%
		% within ηλικία	19,7%	24,0%	14,1%	13,3%	18,0%
	4	Count	9	3	11	1	24
		% within q22g	37,5%	12,5%	45,8%	4,2%	100,0%
		% within ηλικία	13,6%	6,0%	15,5%	3,3%	11,1%
	5	Count	15	8	8	0	31
		% within q22g	48,4%	25,8%	25,8%	,0%	100,0%
		% within ηλικία	22,7%	16,0%	11,3%	,0%	14,3%
	6	Count	6	8	8	12	34
		% within q22g	17,6%	23,5%	23,5%	35,3%	100,0%
		% within ηλικία	9,1%	16,0%	11,3%	40,0%	15,7%
	7	Count	9	11	23	8	51
		% within q22g	17,6%	21,6%	45,1%	15,7%	100,0%
		% within ηλικία	13,6%	22,0%	32,4%	26,7%	23,5%
Total		Count	66	50	71	30	217
		% within q22g	30,4%	23,0%	32,7%	13,8%	100,0%
		% within ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q23 * ηλικία Crosstabulation

			ηλικία				Total
			1	2	3	4	1
q23	1	Count	39	21	37	24	121
		% within q23	32,2%	17,4%	30,6%	19,8%	100,0%
		% within ηλικία	59,1%	42,0%	52,1%	80,0%	55,8%
	2	Count	24	21	31	5	81
		% within q23	29,6%	25,9%	38,3%	6,2%	100,0%
		% within ηλικία	36,4%	42,0%	43,7%	16,7%	37,3%
	3	Count	3	8	3	1	15
		% within q23	20,0%	53,3%	20,0%	6,7%	100,0%
		% within ηλικία	4,5%	16,0%	4,2%	3,3%	6,9%
Total	Count	66	50	71	30	217	
	% within q23	30,4%	23,0%	32,7%	13,8%	100,0%	
	% within ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q24 * ηλικία Crosstabulation

			ηλικία				Total
			1	2	3	4	1
q24	1	Count	17	10	18	18	63
		% within q24	27,0%	15,9%	28,6%	28,6%	100,0%
		% within ηλικία	25,8%	20,0%	25,4%	60,0%	29,0%
	2	Count	10	8	7	1	26
		% within q24	38,5%	30,8%	26,9%	3,8%	100,0%
		% within ηλικία	15,2%	16,0%	9,9%	3,3%	12,0%
	3	Count	39	32	46	11	128
		% within q24	30,5%	25,0%	35,9%	8,6%	100,0%
		% within ηλικία	59,1%	64,0%	64,8%	36,7%	59,0%
Total	Count	66	50	71	30	217	
	% within q24	30,4%	23,0%	32,7%	13,8%	100,0%	
	% within ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q25a * ηλικία Crosstabulation

			ηλικία				Total
			1	2	3	4	1
q25a	1	Count	47	36	38	12	133
		% within q25a	35,3%	27,1%	28,6%	9,0%	100,0%
		% within ηλικία	71,2%	72,0%	53,5%	40,0%	61,3%
	2	Count	13	10	24	14	61
		% within q25a	21,3%	16,4%	39,3%	23,0%	100,0%
		% within ηλικία	19,7%	20,0%	33,8%	46,7%	28,1%
	3	Count	6	4	9	4	23
		% within q25a	26,1%	17,4%	39,1%	17,4%	100,0%
		% within ηλικία	9,1%	8,0%	12,7%	13,3%	10,6%
Total	Count	66	50	71	30	217	
	% within q25a	30,4%	23,0%	32,7%	13,8%	100,0%	
	% within ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q25c * ηλικία Crosstabulation

			ηλικία				Total
			1	2	3	4	1
q25c	1	Count	7	8	18	14	47
		% within q25c	14,9%	17,0%	38,3%	29,8%	100,0%
		% within ηλικία	10,6%	16,0%	25,4%	46,7%	21,7%
	2	Count	24	14	20	7	65
		% within q25c	36,9%	21,5%	30,8%	10,8%	100,0%
		% within ηλικία	36,4%	28,0%	28,2%	23,3%	30,0%
	3	Count	35	28	33	9	105
		% within q25c	33,3%	26,7%	31,4%	8,6%	100,0%
		% within ηλικία	53,0%	56,0%	46,5%	30,0%	48,4%
Total	Count	66	50	71	30	217	
	% within q25c	30,4%	23,0%	32,7%	13,8%	100,0%	
	% within ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q26 * ηλικία Crosstabulation

			ηλικία				Total
			1	2	3	4	1
q26	1	Count	15	10	12	2	39
		% within q26	38,5%	25,6%	30,8%	5,1%	100,0%
		% within ηλικία	22,7%	20,0%	16,9%	6,7%	18,0%
	2	Count	13	9	8	1	31
		% within q26	41,9%	29,0%	25,8%	3,2%	100,0%
		% within ηλικία	19,7%	18,0%	11,3%	3,3%	14,3%
	3	Count	11	8	9	3	31
		% within q26	35,5%	25,8%	29,0%	9,7%	100,0%
		% within ηλικία	16,7%	16,0%	12,7%	10,0%	14,3%
	4	Count	6	5	7	5	23
		% within q26	26,1%	21,7%	30,4%	21,7%	100,0%
		% within ηλικία	9,1%	10,0%	9,9%	16,7%	10,6%
	5	Count	14	13	25	14	66
		% within q26	21,2%	19,7%	37,9%	21,2%	100,0%
		% within ηλικία	21,2%	26,0%	35,2%	46,7%	30,4%
	6	Count	7	5	10	5	27
		% within q26	25,9%	18,5%	37,0%	18,5%	100,0%
		% within ηλικία	10,6%	10,0%	14,1%	16,7%	12,4%
Total	Count	66	50	71	30	217	
	% within q26	30,4%	23,0%	32,7%	13,8%	100,0%	
	% within ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q28a * ηλικία Crosstabulation

			ηλικία				Total
			1	2	3	4	1
q28a	0	Count	27	9	19	9	64
		% within q28a	42,2%	14,1%	29,7%	14,1%	100,0%
		% within ηλικία	100,0%	75,0%	82,6%	100,0%	90,1%
	1	Count	0	3	4	0	7
		% within q28a	,0%	42,9%	57,1%	,0%	100,0%
		% within ηλικία	,0%	25,0%	17,4%	,0%	9,9%
Total	Count	27	12	23	9	71	
	% within q28a	38,0%	16,9%	32,4%	12,7%	100,0%	
	% within ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q29d * ηλικία Crosstabulation

			ηλικία				Total
			1	2	3	4	1
q29d	0	Count	50	27	60	26	163
		% within q29d	30,7%	16,6%	36,8%	16,0%	100,0%
		% within ηλικία	75,8%	54,0%	84,5%	86,7%	75,1%
	1	Count	16	23	11	4	54
		% within q29d	29,6%	42,6%	20,4%	7,4%	100,0%
		% within ηλικία	24,2%	46,0%	15,5%	13,3%	24,9%
Total	Count	66	50	71	30	217	
	% within q29d	30,4%	23,0%	32,7%	13,8%	100,0%	
	% within ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q32a * ηλικία Crosstabulation

			ηλικία				Total
			1	2	3	4	1
q32a	0	Count	22	32	40	13	107
		% within q32a	20,6%	29,9%	37,4%	12,1%	100,0%
		% within ηλικία	33,3%	64,0%	56,3%	43,3%	49,3%
	1	Count	44	18	31	17	110
		% within q32a	40,0%	16,4%	28,2%	15,5%	100,0%
		% within ηλικία	66,7%	36,0%	43,7%	56,7%	50,7%
Total	Count	66	50	71	30	217	
	% within q32a	30,4%	23,0%	32,7%	13,8%	100,0%	
	% within ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q32c * ηλικία Crosstabulation

			ηλικία				Total
			1	2	3	4	1
q32c	0	Count	54	32	51	27	164
		% within q32c	32,9%	19,5%	31,1%	16,5%	100,0%
		% within ηλικία	81,8%	64,0%	71,8%	90,0%	75,6%
	1	Count	12	18	20	3	53
		% within q32c	22,6%	34,0%	37,7%	5,7%	100,0%
		% within ηλικία	18,2%	36,0%	28,2%	10,0%	24,4%
Total	Count	66	50	71	30	217	
	% within q32c	30,4%	23,0%	32,7%	13,8%	100,0%	
	% within ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q37 * ηλικία Crosstabulation

			ηλικία				Total
			1	2	3	4	1
q37	1	Count	8	14	22	15	59
		% within q37	13,6%	23,7%	37,3%	25,4%	100,0%
		% within ηλικία	12,1%	28,0%	31,0%	50,0%	27,2%
	2	Count	34	27	38	12	111
		% within q37	30,6%	24,3%	34,2%	10,8%	100,0%
		% within ηλικία	51,5%	54,0%	53,5%	40,0%	51,2%
	3	Count	10	4	4	2	20
		% within q37	50,0%	20,0%	20,0%	10,0%	100,0%
		% within ηλικία	15,2%	8,0%	5,6%	6,7%	9,2%
	4	Count	14	5	7	1	27
		% within q37	51,9%	18,5%	25,9%	3,7%	100,0%
		% within ηλικία	21,2%	10,0%	9,9%	3,3%	12,4%
Total	Count	66	50	71	30	217	
	% within q37	30,4%	23,0%	32,7%	13,8%	100,0%	
	% within ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q38a * ηλικία Crosstabulation

			ηλικία				Total
			1	2	3	4	1
q38a	0	Count	51	33	30	15	129
		% within q38a	39,5%	25,6%	23,3%	11,6%	100,0%
		% within ηλικία	77,3%	67,3%	42,3%	50,0%	59,7%
	1	Count	15	16	41	15	87
		% within q38a	17,2%	18,4%	47,1%	17,2%	100,0%
		% within ηλικία	22,7%	32,7%	57,7%	50,0%	40,3%
Total	Count	66	49	71	30	216	
	% within q38a	30,6%	22,7%	32,9%	13,9%	100,0%	
	% within ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Oneway

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
q1	Between Groups	7,167	2	3,583	7,223	,001
	Within Groups	106,170	214	,496		
	Total	113,336	216			
q3d	Between Groups	12,436	2	6,218	3,179	,044
	Within Groups	418,532	214	1,956		
	Total	430,968	216			
q3f	Between Groups	40,018	2	20,009	7,148	,001
	Within Groups	599,060	214	2,799		
	Total	639,078	216			
q4b	Between Groups	9,416	2	4,708	3,185	,043
	Within Groups	316,326	214	1,478		
	Total	325,742	216			
q8	Between Groups	2,658	2	1,329	5,578	,004
	Within Groups	50,983	214	,238		
	Total	53,641	216			
q17b	Between Groups	1,057	2	,528	3,470	,033
	Within Groups	30,451	200	,152		
	Total	31,507	202			
q17c	Between Groups	1,517	2	,758	3,525	,031
	Within Groups	43,025	200	,215		
	Total	44,542	202			
q17d	Between Groups	1,655	2	,827	4,470	,013
	Within Groups	37,025	200	,185		
	Total	38,680	202			
q18b	Between Groups	18,281	2	9,141	4,736	,010
	Within Groups	413,000	214	1,930		
	Total	431,281	216			
q22a	Between Groups	31,893	2	15,947	5,469	,005
	Within Groups	624,033	214	2,916		
	Total	655,926	216			
q22c	Between Groups	26,158	2	13,079	3,276	,040
	Within Groups	854,414	214	3,993		
	Total	880,571	216			
q22e	Between Groups	34,067	2	17,033	4,358	,014
	Within Groups	836,431	214	3,909		
	Total	870,498	216			
q25c	Between Groups	5,990	2	2,995	4,911	,008
	Within Groups	130,508	214	,610		
	Total	136,498	216			
q29b	Between Groups	2,833	2	1,417	6,972	,001
	Within Groups	43,480	214	,203		
	Total	46,313	216			
q29e	Between Groups	1,017	2	,509	5,568	,004
	Within Groups	19,545	214	,091		
	Total	20,562	216			
q38a	Between Groups	1,509	2	,755	3,187	,043
	Within Groups	50,449	213	,237		

q38b	Total	51,958	215			
	Between Groups	2,373	2	1,187	6,105	,003
	Within Groups	41,400	213	,194		
q38c	Total	43,773	215			
	Between Groups	,579	2	,290	7,632	,001
	Within Groups	8,044	212	,038		
	Total	8,623	214			

Crosstabs

q1 * σπουδές Crosstabulation

			σπουδές			Total
			1	2	3	1
q1	1	Count	5	24	15	44
		% within q1	11,4%	54,5%	34,1%	100,0%
		% within σπουδές	35,7%	14,7%	37,5%	20,3%
	2	Count	4	97	23	124
		% within q1	3,2%	78,2%	18,5%	100,0%
		% within σπουδές	28,6%	59,5%	57,5%	57,1%
	3	Count	4	36	2	42
		% within q1	9,5%	85,7%	4,8%	100,0%
		% within σπουδές	28,6%	22,1%	5,0%	19,4%
	4	Count	1	6	0	7
		% within q1	14,3%	85,7%	,0%	100,0%
		% within σπουδές	7,1%	3,7%	,0%	3,2%
Total	Count	14	163	40	217	
	% within q1	6,5%	75,1%	18,4%	100,0%	
	% within σπουδές	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q3d * σπουδές Crosstabulation

			σπουδές			Total
			1	2	3	1
q3d	1	Count	0	5	1	6
		% within q3d	,0%	83,3%	16,7%	100,0%
		% within σπουδές	,0%	3,1%	2,5%	2,8%
	2	Count	1	12	1	14
		% within q3d	7,1%	85,7%	7,1%	100,0%
		% within σπουδές	7,1%	7,4%	2,5%	6,5%
	3	Count	3	13	2	18
		% within q3d	16,7%	72,2%	11,1%	100,0%
		% within σπουδές	21,4%	8,0%	5,0%	8,3%
	4	Count	1	26	1	28
		% within q3d	3,6%	92,9%	3,6%	100,0%
		% within σπουδές	7,1%	16,0%	2,5%	12,9%
	5	Count	4	32	7	43
		% within q3d	9,3%	74,4%	16,3%	100,0%
		% within σπουδές	28,6%	19,6%	17,5%	19,8%
	6	Count	5	74	28	107
		% within q3d	4,7%	69,2%	26,2%	100,0%
		% within σπουδές	35,7%	45,4%	70,0%	49,3%
	7	Count	0	1	0	1
		% within q3d	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% within σπουδές	,0%	,6%	,0%	,5%
Total	Count	14	163	40	217	
	% within q3d	6,5%	75,1%	18,4%	100,0%	
	% within σπουδές	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q3f * σπουδές Crosstabulation

			σπουδές			Total
			1	2	3	1
q3f	1	Count	1	36	13	50
		% within q3f	2,0%	72,0%	26,0%	100,0%
		% within σπουδές	7,1%	22,1%	32,5%	23,0%
	2	Count	1	25	9	35
		% within q3f	2,9%	71,4%	25,7%	100,0%
		% within σπουδές	7,1%	15,3%	22,5%	16,1%
	3	Count	2	30	7	39
		% within q3f	5,1%	76,9%	17,9%	100,0%
		% within σπουδές	14,3%	18,4%	17,5%	18,0%
	4	Count	3	28	7	38
		% within q3f	7,9%	73,7%	18,4%	100,0%
		% within σπουδές	21,4%	17,2%	17,5%	17,5%
	5	Count	1	20	3	24
		% within q3f	4,2%	83,3%	12,5%	100,0%
		% within σπουδές	7,1%	12,3%	7,5%	11,1%
	6	Count	6	24	1	31
		% within q3f	19,4%	77,4%	3,2%	100,0%
		% within σπουδές	42,9%	14,7%	2,5%	14,3%
Total	Count	14	163	40	217	
	% within q3f	6,5%	75,1%	18,4%	100,0%	
	% within σπουδές	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q4b * σπουδές Crosstabulation

			σπουδές			Total
			1	2	3	1
q4b	1	Count	3	43	6	52
		% within q4b	5,8%	82,7%	11,5%	100,0%
		% within σπουδές	21,4%	26,4%	15,0%	24,0%
	2	Count	6	44	11	61
		% within q4b	9,8%	72,1%	18,0%	100,0%
		% within σπουδές	42,9%	27,0%	27,5%	28,1%
	3	Count	5	41	8	54
		% within q4b	9,3%	75,9%	14,8%	100,0%
		% within σπουδές	35,7%	25,2%	20,0%	24,9%
	4	Count	0	24	9	33
		% within q4b	,0%	72,7%	27,3%	100,0%
		% within σπουδές	,0%	14,7%	22,5%	15,2%
	5	Count	0	11	6	17
		% within q4b	,0%	64,7%	35,3%	100,0%
		% within σπουδές	,0%	6,7%	15,0%	7,8%
Total	Count	14	163	40	217	
	% within q4b	6,5%	75,1%	18,4%	100,0%	
	% within σπουδές	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q8 * σπουδές Crosstabulation

			σπουδές			Total
			1	2	3	1
q8	1	Count	4	86	30	120
		% within q8	3,3%	71,7%	25,0%	100,0%
		% within σπουδές	28,6%	52,8%	75,0%	55,3%
	2	Count	10	77	10	97
		% within q8	10,3%	79,4%	10,3%	100,0%
		% within σπουδές	71,4%	47,2%	25,0%	44,7%
	Total	Count	14	163	40	217
		% within q8	6,5%	75,1%	18,4%	100,0%
		% within σπουδές	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q17b * σπουδές Crosstabulation

			σπουδές			Total
			1	2	3	1
q17b	0	Count	12	126	26	164
		% within q17b	7,3%	76,8%	15,9%	100,0%
		% within σπουδές	92,3%	83,4%	66,7%	80,8%
1		Count	1	25	13	39
		% within q17b	2,6%	64,1%	33,3%	100,0%
		% within σπουδές	7,7%	16,6%	33,3%	19,2%
Total		Count	13	151	39	203
		% within q17b	6,4%	74,4%	19,2%	100,0%
		% within σπουδές	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q17c * σπουδές Crosstabulation

			σπουδές			Total
			1	2	3	1
q17c	0	Count	2	45	19	66
		% within q17c	3,0%	68,2%	28,8%	100,0%
		% within σπουδές	15,4%	29,8%	48,7%	32,5%
1		Count	11	106	20	137
		% within q17c	8,0%	77,4%	14,6%	100,0%
		% within σπουδές	84,6%	70,2%	51,3%	67,5%
Total		Count	13	151	39	203
		% within q17c	6,4%	74,4%	19,2%	100,0%
		% within σπουδές	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q17d * σπουδές Crosstabulation

			σπουδές			Total
			1	2	3	1
q17d	0	Count	5	44	3	52
		% within q17d	9,6%	84,6%	5,8%	100,0%
		% within σπουδές	38,5%	29,1%	7,7%	25,6%
1		Count	8	107	36	151
		% within q17d	5,3%	70,9%	23,8%	100,0%
		% within σπουδές	61,5%	70,9%	92,3%	74,4%
Total		Count	13	151	39	203
		% within q17d	6,4%	74,4%	19,2%	100,0%
		% within σπουδές	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q18b * σπουδές Crosstabulation

			σπουδές			Total
			1	2	3	1
q18b	1	Count	2	38	5	45
		% within q18b	4,4%	84,4%	11,1%	100,0%
		% within σπουδές	14,3%	23,3%	12,5%	20,7%
	2	Count	2	41	6	49
		% within q18b	4,1%	83,7%	12,2%	100,0%
		% within σπουδές	14,3%	25,2%	15,0%	22,6%
	3	Count	5	43	9	57
		% within q18b	8,8%	75,4%	15,8%	100,0%
		% within σπουδές	35,7%	26,4%	22,5%	26,3%
	4	Count	2	21	11	34
		% within q18b	5,9%	61,8%	32,4%	100,0%
		% within σπουδές	14,3%	12,9%	27,5%	15,7%
	5	Count	2	15	6	23
		% within q18b	8,7%	65,2%	26,1%	100,0%
		% within σπουδές	14,3%	9,2%	15,0%	10,6%
	6	Count	1	5	3	9
		% within q18b	11,1%	55,6%	33,3%	100,0%
		% within σπουδές	7,1%	3,1%	7,5%	4,1%
Total	Count	14	163	40	217	
	% within q18b	6,5%	75,1%	18,4%	100,0%	
	% within σπουδές	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q22a * σπουδές Crosstabulation

			σπουδές			Total
			1	2	3	1
q22a	1	Count	3	51	3	57
		% within q22a	5,3%	89,5%	5,3%	100,0%
		% within σπουδές	21,4%	31,3%	7,5%	26,3%
	2	Count	2	33	9	44
		% within q22a	4,5%	75,0%	20,5%	100,0%
		% within σπουδές	14,3%	20,2%	22,5%	20,3%
	3	Count	0	20	10	30
		% within q22a	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
		% within σπουδές	,0%	12,3%	25,0%	13,8%
	4	Count	3	29	6	38
		% within q22a	7,9%	76,3%	15,8%	100,0%
		% within σπουδές	21,4%	17,8%	15,0%	17,5%
	5	Count	2	18	7	27
		% within q22a	7,4%	66,7%	25,9%	100,0%
		% within σπουδές	14,3%	11,0%	17,5%	12,4%
	6	Count	0	9	5	14
		% within q22a	,0%	64,3%	35,7%	100,0%
		% within σπουδές	,0%	5,5%	12,5%	6,5%
	7	Count	4	3	0	7
		% within q22a	57,1%	42,9%	,0%	100,0%
		% within σπουδές	28,6%	1,8%	,0%	3,2%
Total	Count	14	163	40	217	
	% within q22a	6,5%	75,1%	18,4%	100,0%	
	% within σπουδές	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q22c * σπουδές Crosstabulation

			σπουδές			Total
			1	2	3	1
q22c	1	Count	1	11	3	15
		% within q22c	6,7%	73,3%	20,0%	100,0%
		% within σπουδές	7,1%	6,7%	7,5%	6,9%
	2	Count	2	20	3	25
		% within q22c	8,0%	80,0%	12,0%	100,0%
		% within σπουδές	14,3%	12,3%	7,5%	11,5%
	3	Count	3	17	3	23
		% within q22c	13,0%	73,9%	13,0%	100,0%
		% within σπουδές	21,4%	10,4%	7,5%	10,6%
	4	Count	0	20	1	21
		% within q22c	,0%	95,2%	4,8%	100,0%
		% within σπουδές	,0%	12,3%	2,5%	9,7%
	5	Count	4	23	3	30
		% within q22c	13,3%	76,7%	10,0%	100,0%
		% within σπουδές	28,6%	14,1%	7,5%	13,8%
	6	Count	2	29	4	35
		% within q22c	5,7%	82,9%	11,4%	100,0%
		% within σπουδές	14,3%	17,8%	10,0%	16,1%
	7	Count	2	43	23	68
		% within q22c	2,9%	63,2%	33,8%	100,0%
		% within σπουδές	14,3%	26,4%	57,5%	31,3%
Total	Count	14	163	40	217	
	% within q22c	6,5%	75,1%	18,4%	100,0%	
	% within σπουδές	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q22e * σπουδές Crosstabulation

			σπουδές			Total
			1	2	3	1
q22e	1	Count	7	61	29	97
		% within q22e	7,2%	62,9%	29,9%	100,0%
		% within σπουδές	50,0%	37,4%	72,5%	44,7%
	2	Count	1	23	3	27
		% within q22e	3,7%	85,2%	11,1%	100,0%
		% within σπουδές	7,1%	14,1%	7,5%	12,4%
	3	Count	1	23	1	25
		% within q22e	4,0%	92,0%	4,0%	100,0%
		% within σπουδές	7,1%	14,1%	2,5%	11,5%
	4	Count	1	15	3	19
		% within q22e	5,3%	78,9%	15,8%	100,0%
		% within σπουδές	7,1%	9,2%	7,5%	8,8%
	5	Count	1	14	1	16
		% within q22e	6,3%	87,5%	6,3%	100,0%
		% within σπουδές	7,1%	8,6%	2,5%	7,4%
	6	Count	2	18	0	20
		% within q22e	10,0%	90,0%	,0%	100,0%
		% within σπουδές	14,3%	11,0%	,0%	9,2%
	7	Count	1	9	3	13
		% within q22e	7,7%	69,2%	23,1%	100,0%
		% within σπουδές	7,1%	5,5%	7,5%	6,0%
Total	Count	14	163	40	217	
	% within q22e	6,5%	75,1%	18,4%	100,0%	
	% within σπουδές	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q25c * σπουδές Crosstabulation

			σπουδές			Total
			1	2	3	1
q25c	1	Count	5	40	2	47
		% within q25c	10,6%	85,1%	4,3%	100,0%
		% within σπουδές	35,7%	24,5%	5,0%	21,7%
	2	Count	4	49	12	65
		% within q25c	6,2%	75,4%	18,5%	100,0%
		% within σπουδές	28,6%	30,1%	30,0%	30,0%
	3	Count	5	74	26	105
		% within q25c	4,8%	70,5%	24,8%	100,0%
		% within σπουδές	35,7%	45,4%	65,0%	48,4%
Total	Count	14	163	40	217	
	% within q25c	6,5%	75,1%	18,4%	100,0%	
	% within σπουδές	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q29b * σπουδές Crosstabulation

			σπουδές			Total
			1	2	3	1
q29b	0	Count	13	118	19	150
		% within q29b	8,7%	78,7%	12,7%	100,0%
		% within σπουδές	92,9%	72,4%	47,5%	69,1%
	1	Count	1	45	21	67
		% within q29b	1,5%	67,2%	31,3%	100,0%
		% within σπουδές	7,1%	27,6%	52,5%	30,9%
	Total	Count	14	163	40	217
		% within q29b	6,5%	75,1%	18,4%	100,0%
		% within σπουδές	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q29e * σπουδές Crosstabulation

			σπουδές			Total
			1	2	3	1
q29e	0	Count	13	151	30	194
		% within q29e	6,7%	77,8%	15,5%	100,0%
		% within σπουδές	92,9%	92,6%	75,0%	89,4%
	1	Count	1	12	10	23
		% within q29e	4,3%	52,2%	43,5%	100,0%
		% within σπουδές	7,1%	7,4%	25,0%	10,6%
	Total	Count	14	163	40	217
		% within q29e	6,5%	75,1%	18,4%	100,0%
		% within σπουδές	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q38a * σπουδές Crosstabulation

			σπουδές			Total
			1	2	3	1
q38a	0	Count	5	104	20	129
		% within q38a	3,9%	80,6%	15,5%	100,0%
		% within σπουδές	35,7%	64,2%	50,0%	59,7%
1	1	Count	9	58	20	87
		% within q38a	10,3%	66,7%	23,0%	100,0%
		% within σπουδές	64,3%	35,8%	50,0%	40,3%
Total	Total	Count	14	162	40	216
		% within q38a	6,5%	75,0%	18,5%	100,0%
		% within σπουδές	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q38b * σπουδές Crosstabulation

			σπουδές			Total
			1	2	3	1
q38b	0	Count	7	126	22	155
		% within q38b	4,5%	81,3%	14,2%	100,0%
		% within σπουδές	50,0%	77,8%	55,0%	71,8%
1	1	Count	7	36	18	61
		% within q38b	11,5%	59,0%	29,5%	100,0%
		% within σπουδές	50,0%	22,2%	45,0%	28,2%
Total	Total	Count	14	162	40	216
		% within q38b	6,5%	75,0%	18,5%	100,0%
		% within σπουδές	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q38c * σπουδές Crosstabulation

			σπουδές			Total
			1	2	3	1
q38c	0	Count	14	158	34	206
		% within q38c	6,8%	76,7%	16,5%	100,0%
		% within σπουδές	100,0%	98,1%	85,0%	95,8%
1	1	Count	0	3	6	9
		% within q38c	,0%	33,3%	66,7%	100,0%
		% within σπουδές	,0%	1,9%	15,0%	4,2%
Total	Total	Count	14	161	40	215
		% within q38c	6,5%	74,9%	18,6%	100,0%
		% within σπουδές	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Oneway

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
q4d	Between Groups	25,967	8	3,246	2,112	,036
	Within Groups	319,738	208	1,537		
	Total	345,705	216			
q4f	Between Groups	24,283	8	3,035	2,254	,025
	Within Groups	280,104	208	1,347		
	Total	304,387	216			
q18e	Between Groups	84,836	8	10,604	4,259	,000
	Within Groups	517,929	208	2,490		
	Total	602,765	216			
q18f	Between Groups	64,769	8	8,096	3,070	,003
	Within Groups	548,613	208	2,638		
	Total	613,382	216			
q19	Between Groups	21,609	8	2,701	2,994	,003
	Within Groups	187,672	208	,902		
	Total	209,281	216			
q20a	Between Groups	10,224	8	1,278	2,470	,014
	Within Groups	107,109	207	,517		
	Total	117,333	215			
q20b	Between Groups	22,463	8	2,808	3,802	,000
	Within Groups	152,871	207	,739		
	Total	175,333	215			
q22c	Between Groups	137,033	8	17,129	4,792	,000
	Within Groups	743,539	208	3,575		
	Total	880,571	216			
q22e	Between Groups	95,349	8	11,919	3,198	,002
	Within Groups	775,149	208	3,727		
	Total	870,498	216			
q22f	Between Groups	90,439	8	11,305	3,712	,000
	Within Groups	633,395	208	3,045		
	Total	723,834	216			
q22g	Between Groups	89,493	8	11,187	3,399	,001
	Within Groups	684,627	208	3,291		
	Total	774,120	216			
q23	Between Groups	13,219	8	1,652	4,840	,000
	Within Groups	71,003	208	,341		
	Total	84,221	216			
q24	Between Groups	17,243	8	2,155	2,906	,004
	Within Groups	154,286	208	,742		
	Total	171,530	216			
q25a	Between Groups	7,898	8	,987	2,224	,027
	Within Groups	92,342	208	,444		
	Total	100,240	216			
q25b	Between Groups	21,687	8	2,711	6,139	,000
	Within Groups	91,852	208	,442		
	Total	113,539	216			
q25c	Between Groups	35,857	8	4,482	9,264	,000
	Within Groups	100,640	208	,484		
	Total	136,498	216			
q29c	Between Groups	7,972	8	,997	4,520	,000

	Within Groups	45,862	208	,220		
	Total	53,834	216			
q29f	Between Groups	4,446	8	,556	3,510	,001
	Within Groups	32,936	208	,158		
	Total	37,382	216			
q32a	Between Groups	10,490	8	1,311	6,234	,000
	Within Groups	43,749	208	,210		
	Total	54,240	216			
q32b	Between Groups	3,379	8	,422	2,771	,006
	Within Groups	31,699	208	,152		
	Total	35,078	216			
q32d	Between Groups	4,537	8	,567	2,707	,007
	Within Groups	43,573	208	,209		
	Total	48,111	216			
q32e	Between Groups	,607	8	,076	2,561	,011
	Within Groups	6,167	208	,030		
	Total	6,774	216			
q35	Between Groups	30,566	8	3,821	5,643	,000
	Within Groups	140,844	208	,677		
	Total	171,410	216			
q36	Between Groups	36,752	8	4,594	4,702	,000
	Within Groups	203,211	208	,977		
	Total	239,963	216			

Crosstabs

q4d * ιδεολογία Crosstabulation

			ιδεολογία								Total		
			2	3	4	5	6	7	8	9	10	2	
q4d	1	Count	0	2	0	1	2	1	0	0	0	6	
		% within q4d	,0%	33,3%	,0%	16,7%	33,3%	16,7%	,0%	,0%	,0%	100,0%	
		% within ιδεολογία	,0%	7,7%	,0%	1,6%	7,7%	3,8%	,0%	,0%	,0%	2,8%	
	2	Count	0	3	0	1	0	1	1	1	1	0	7
		% within q4d	,0%	42,9%	,0%	14,3%	,0%	14,3%	14,3%	14,3%	14,3%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	11,5%	,0%	1,6%	,0%	3,8%	4,5%	16,7%	,0%	3,2%	
	3	Count	0	3	1	5	0	0	2	0	0	0	11
		% within q4d	,0%	27,3%	9,1%	45,5%	,0%	,0%	18,2%	,0%	,0%	100,0%	
		% within ιδεολογία	,0%	11,5%	2,7%	7,8%	,0%	,0%	9,1%	,0%	,0%	5,1%	
4	Count	3	4	9	7	2	4	9	4	4	0	42	
	% within q4d	7,1%	9,5%	21,4%	16,7%	4,8%	9,5%	21,4%	9,5%	9,5%	,0%	100,0%	
	% within ιδεολογία	33,3%	15,4%	24,3%	10,9%	7,7%	15,4%	40,9%	66,7%	,0%	19,4%		
5	Count	1	2	10	16	8	6	5	1	1	1	50	
	% within q4d	2,0%	4,0%	20,0%	32,0%	16,0%	12,0%	10,0%	2,0%	2,0%	2,0%	100,0%	
	% within ιδεολογία	11,1%	7,7%	27,0%	25,0%	30,8%	23,1%	22,7%	16,7%	100,0%	23,0%		
6	Count	5	12	17	34	14	14	5	0	0	0	101	
	% within q4d	5,0%	11,9%	16,8%	33,7%	13,9%	13,9%	5,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	
	% within ιδεολογία	55,6%	46,2%	45,9%	53,1%	53,8%	53,8%	22,7%	,0%	,0%	46,5%		
Total	Count	9	26	37	64	26	26	22	6	1	1	217	
	% within q4d	4,1%	12,0%	17,1%	29,5%	12,0%	12,0%	10,1%	2,8%	,5%	,5%	100,0%	
	% within ιδεολογία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q4f * ιδεολογία Crosstabulation

			ιδεολογία								Total	
			2	3	4	5	6	7	8	9	10	2
q4f	1	Count	0	0	0	2	1	1	0	0	1	5
		% within q4f	,0%	,0%	,0%	40,0%	20,0%	20,0%	,0%	,0%	20,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	,0%	,0%	3,1%	3,8%	3,8%	,0%	,0%	100,0%	2,3%
	2	Count	0	1	0	1	1	0	0	0	0	3
		% within q4f	,0%	33,3%	,0%	33,3%	33,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	3,8%	,0%	1,6%	3,8%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,4%
	3	Count	0	2	4	6	1	3	0	1	0	17
		% within q4f	,0%	11,8%	23,5%	35,3%	5,9%	17,6%	,0%	5,9%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	7,7%	10,8%	9,4%	3,8%	11,5%	,0%	16,7%	,0%	7,8%
	4	Count	2	5	8	12	7	9	5	1	0	49
		% within q4f	4,1%	10,2%	16,3%	24,5%	14,3%	18,4%	10,2%	2,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	22,2%	19,2%	21,6%	18,8%	26,9%	34,6%	22,7%	16,7%	,0%	22,6%
	5	Count	4	9	16	17	7	3	3	0	0	59
		% within q4f	6,8%	15,3%	27,1%	28,8%	11,9%	5,1%	5,1%	,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	44,4%	34,6%	43,2%	26,6%	26,9%	11,5%	13,6%	,0%	,0%	27,2%
	6	Count	3	9	9	26	9	10	14	4	0	84
		% within q4f	3,6%	10,7%	10,7%	31,0%	10,7%	11,9%	16,7%	4,8%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	33,3%	34,6%	24,3%	40,6%	34,6%	38,5%	63,6%	66,7%	,0%	38,7%
Total	Count	9	26	37	64	26	26	22	6	1	217	
	% within q4f	4,1%	12,0%	17,1%	29,5%	12,0%	12,0%	10,1%	2,8%	,5%	100,0%	
	% within ιδεολογία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q18e * ιδεολογία Crosstabulation

			ιδεολογία									Total
			2	3	4	5	6	7	8	9	10	2
q18e	1	Count	0	2	1	2	5	7	4	0	0	21
		% within q18e	,0%	9,5%	4,8%	9,5%	23,8%	33,3%	19,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	7,7%	2,7%	3,1%	19,2%	26,9%	18,2%	,0%	,0%	9,7%
	2	Count	0	1	0	7	1	3	4	0	0	16
		% within q18e	,0%	6,3%	,0%	43,8%	6,3%	18,8%	25,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	3,8%	,0%	10,9%	3,8%	11,5%	18,2%	,0%	,0%	7,4%
	3	Count	1	0	0	1	2	1	1	1	0	7
		% within q18e	14,3%	,0%	,0%	14,3%	28,6%	14,3%	14,3%	14,3%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	11,1%	,0%	,0%	1,6%	7,7%	3,8%	4,5%	16,7%	,0%	3,2%
	4	Count	2	1	5	11	1	4	4	1	1	30
		% within q18e	6,7%	3,3%	16,7%	36,7%	3,3%	13,3%	13,3%	3,3%	3,3%	100,0%
		% within ιδεολογία	22,2%	3,8%	13,5%	17,2%	3,8%	15,4%	18,2%	16,7%	100,0%	13,8%
	5	Count	2	3	7	17	7	2	6	4	0	48
		% within q18e	4,2%	6,3%	14,6%	35,4%	14,6%	4,2%	12,5%	8,3%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	22,2%	11,5%	18,9%	26,6%	26,9%	7,7%	27,3%	66,7%	,0%	22,1%
	6	Count	4	19	24	26	10	9	3	0	0	95
		% within q18e	4,2%	20,0%	25,3%	27,4%	10,5%	9,5%	3,2%	,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	44,4%	73,1%	64,9%	40,6%	38,5%	34,6%	13,6%	,0%	,0%	43,8%
Total		Count	9	26	37	64	26	26	22	6	1	217
		% within q18e	4,1%	12,0%	17,1%	29,5%	12,0%	12,0%	10,1%	2,8%	,5%	100,0%
		% within ιδεολογία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q18f * ιδεολογία Crosstabulation

			ιδεολογία								Total	
			2	3	4	5	6	7	8	9	10	2
q18f	1	Count	2	3	4	8	2	1	0	0	0	20
		% within q18f	10,0%	15,0%	20,0%	40,0%	10,0%	5,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	22,2%	11,5%	10,8%	12,5%	7,7%	3,8%	,0%	,0%	,0%	9,2%
	2	Count	1	4	6	9	3	3	1	1	0	28
		% within q18f	3,6%	14,3%	21,4%	32,1%	10,7%	10,7%	3,6%	3,6%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	11,1%	15,4%	16,2%	14,1%	11,5%	11,5%	4,5%	16,7%	,0%	12,9%
	3	Count	0	4	4	7	3	1	1	0	0	20
		% within q18f	,0%	20,0%	20,0%	35,0%	15,0%	5,0%	5,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	15,4%	10,8%	10,9%	11,5%	3,8%	4,5%	,0%	,0%	9,2%
	4	Count	4	3	7	9	3	1	2	0	0	29
		% within q18f	13,8%	10,3%	24,1%	31,0%	10,3%	3,4%	6,9%	,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	44,4%	11,5%	18,9%	14,1%	11,5%	3,8%	9,1%	,0%	,0%	13,4%
	5	Count	1	9	10	16	7	7	5	0	1	56
		% within q18f	1,8%	16,1%	17,9%	28,6%	12,5%	12,5%	8,9%	,0%	1,8%	100,0%
		% within ιδεολογία	11,1%	34,6%	27,0%	25,0%	26,9%	26,9%	22,7%	,0%	100,0%	25,8%
	6	Count	1	3	6	15	8	13	13	5	0	64
		% within q18f	1,6%	4,7%	9,4%	23,4%	12,5%	20,3%	20,3%	7,8%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	11,1%	11,5%	16,2%	23,4%	30,8%	50,0%	59,1%	83,3%	,0%	29,5%
Total		Count	9	26	37	64	26	26	22	6	1	217
		% within q18f	4,1%	12,0%	17,1%	29,5%	12,0%	12,0%	10,1%	2,8%	,5%	100,0%
		% within ιδεολογία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q19 * ιδεολογία Crosstabulation

			ιδεολογία								Total	
			2	3	4	5	6	7	8	9	10	2
q19	1	Count	1	3	2	7	8	3	4	4	1	33
		% within q19	3,0%	9,1%	6,1%	21,2%	24,2%	9,1%	12,1%	12,1%	3,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	11,1%	11,5%	5,4%	10,9%	30,8%	11,5%	18,2%	66,7%	100,0%	15,2%
	2	Count	1	3	3	5	5	4	3	0	0	24
		% within q19	4,2%	12,5%	12,5%	20,8%	20,8%	16,7%	12,5%	,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	11,1%	11,5%	8,1%	7,8%	19,2%	15,4%	13,6%	,0%	,0%	11,1%
	3	Count	1	13	20	33	6	16	12	1	0	102
		% within q19	1,0%	12,7%	19,6%	32,4%	5,9%	15,7%	11,8%	1,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	11,1%	50,0%	54,1%	51,6%	23,1%	61,5%	54,5%	16,7%	,0%	47,0%
	4	Count	6	7	12	19	7	3	3	1	0	58
		% within q19	10,3%	12,1%	20,7%	32,8%	12,1%	5,2%	5,2%	1,7%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	66,7%	26,9%	32,4%	29,7%	26,9%	11,5%	13,6%	16,7%	,0%	26,7%
Total	Count	9	26	37	64	26	26	22	6	1	217	
	% within q19	4,1%	12,0%	17,1%	29,5%	12,0%	12,0%	10,1%	2,8%	,5%	100,0%	
	% within ιδεολογία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q20a * ιδεολογία Crosstabulation

			ιδεολογία								Total	
			2	3	4	5	6	7	8	9	10	2
q20a	1	Count	0	3	14	24	15	15	14	3	0	88
		% within q20a	,0%	3,4%	15,9%	27,3%	17,0%	17,0%	15,9%	3,4%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	11,5%	37,8%	37,5%	57,7%	57,7%	63,6%	50,0%	,0%	40,7%
	2	Count	4	19	13	31	7	8	4	1	1	88
		% within q20a	4,5%	21,6%	14,8%	35,2%	8,0%	9,1%	4,5%	1,1%	1,1%	100,0%
		% within ιδεολογία	50,0%	73,1%	35,1%	48,4%	26,9%	30,8%	18,2%	16,7%	100,0%	40,7%
	3	Count	4	4	10	9	4	3	4	2	0	40
		% within q20a	10,0%	10,0%	25,0%	22,5%	10,0%	7,5%	10,0%	5,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	50,0%	15,4%	27,0%	14,1%	15,4%	11,5%	18,2%	33,3%	,0%	18,5%
Total	Count	8	26	37	64	26	26	22	6	1	216	
	% within q20a	3,7%	12,0%	17,1%	29,6%	12,0%	12,0%	10,2%	2,8%	,5%	100,0%	
	% within ιδεολογία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q20b * ιδεολογία Crosstabulation

			ιδεολογία								Total	
			2	3	4	5	6	7	8	9	10	2
q20b	1	Count	5	20	17	23	4	4	7	1	1	82
		% within q20b	6,1%	24,4%	20,7%	28,0%	4,9%	4,9%	8,5%	1,2%	1,2%	100,0%
		% within ιδεολογία	62,5%	76,9%	45,9%	35,9%	15,4%	15,4%	31,8%	16,7%	100,0%	38,0%
	2	Count	1	1	8	9	8	7	5	1	0	40
		% within q20b	2,5%	2,5%	20,0%	22,5%	20,0%	17,5%	12,5%	2,5%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	12,5%	3,8%	21,6%	14,1%	30,8%	26,9%	22,7%	16,7%	,0%	18,5%
	3	Count	2	5	12	32	14	15	10	4	0	94
		% within q20b	2,1%	5,3%	12,8%	34,0%	14,9%	16,0%	10,6%	4,3%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	25,0%	19,2%	32,4%	50,0%	53,8%	57,7%	45,5%	66,7%	,0%	43,5%
Total	Count	8	26	37	64	26	26	22	6	1	216	
	% within q20b	3,7%	12,0%	17,1%	29,6%	12,0%	12,0%	10,2%	2,8%	,5%	100,0%	
	% within ιδεολογία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q22c * ιδεολογία Crosstabulation

			ιδεολογία								Total	
			2	3	4	5	6	7	8	9	10	2
q22c	1	Count	1	2	1	1	3	3	3	1	0	15
		% within q22c	6,7%	13,3%	6,7%	6,7%	20,0%	20,0%	20,0%	6,7%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	11,1%	7,7%	2,7%	1,6%	11,5%	11,5%	13,6%	16,7%	,0%	6,9%
	2	Count	1	3	2	6	3	3	6	1	0	25
		% within q22c	4,0%	12,0%	8,0%	24,0%	12,0%	12,0%	24,0%	4,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	11,1%	11,5%	5,4%	9,4%	11,5%	11,5%	27,3%	16,7%	,0%	11,5%
	3	Count	0	1	4	4	3	4	6	0	1	23
		% within q22c	,0%	4,3%	17,4%	17,4%	13,0%	17,4%	26,1%	,0%	4,3%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	3,8%	10,8%	6,3%	11,5%	15,4%	27,3%	,0%	100,0%	10,6%
	4	Count	0	3	1	5	2	5	2	3	0	21
		% within q22c	,0%	14,3%	4,8%	23,8%	9,5%	23,8%	9,5%	14,3%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	11,5%	2,7%	7,8%	7,7%	19,2%	9,1%	50,0%	,0%	9,7%
	5	Count	1	1	6	14	0	3	4	1	0	30
		% within q22c	3,3%	3,3%	20,0%	46,7%	,0%	10,0%	13,3%	3,3%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	11,1%	3,8%	16,2%	21,9%	,0%	11,5%	18,2%	16,7%	,0%	13,8%
	6	Count	0	6	7	11	8	3	0	0	0	35
		% within q22c	,0%	17,1%	20,0%	31,4%	22,9%	8,6%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	23,1%	18,9%	17,2%	30,8%	11,5%	,0%	,0%	,0%	16,1%
	7	Count	6	10	16	23	7	5	1	0	0	68
		% within q22c	8,8%	14,7%	23,5%	33,8%	10,3%	7,4%	1,5%	,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	66,7%	38,5%	43,2%	35,9%	26,9%	19,2%	4,5%	,0%	,0%	31,3%
Total		Count	9	26	37	64	26	26	22	6	1	217
		% within q22c	4,1%	12,0%	17,1%	29,5%	12,0%	12,0%	10,1%	2,8%	,5%	100,0%
		% within ιδεολογία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q22e * ιδεολογία Crosstabulation

			ιδεολογία									Total
			2	3	4	5	6	7	8	9	10	2
q22e	1	Count	6	8	18	40	8	10	6	1	0	97
		% within q22e	6,2%	8,2%	18,6%	41,2%	8,2%	10,3%	6,2%	1,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	66,7%	30,8%	48,6%	62,5%	30,8%	38,5%	27,3%	16,7%	,0%	44,7%
	2	Count	0	7	6	8	2	2	1	1	0	27
		% within q22e	,0%	25,9%	22,2%	29,6%	7,4%	7,4%	3,7%	3,7%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	26,9%	16,2%	12,5%	7,7%	7,7%	4,5%	16,7%	,0%	12,4%
	3	Count	0	2	6	5	5	3	2	2	0	25
		% within q22e	,0%	8,0%	24,0%	20,0%	20,0%	12,0%	8,0%	8,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	7,7%	16,2%	7,8%	19,2%	11,5%	9,1%	33,3%	,0%	11,5%
	4	Count	0	2	1	6	5	1	4	0	0	19
		% within q22e	,0%	10,5%	5,3%	31,6%	26,3%	5,3%	21,1%	,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	7,7%	2,7%	9,4%	19,2%	3,8%	18,2%	,0%	,0%	8,8%
	5	Count	3	3	0	2	2	1	3	1	1	16
		% within q22e	18,8%	18,8%	,0%	12,5%	12,5%	6,3%	18,8%	6,3%	6,3%	100,0%
		% within ιδεολογία	33,3%	11,5%	,0%	3,1%	7,7%	3,8%	13,6%	16,7%	100,0%	7,4%
	6	Count	0	3	3	2	2	5	5	0	0	20
		% within q22e	,0%	15,0%	15,0%	10,0%	10,0%	25,0%	25,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	11,5%	8,1%	3,1%	7,7%	19,2%	22,7%	,0%	,0%	9,2%
	7	Count	0	1	3	1	2	4	1	1	0	13
		% within q22e	,0%	7,7%	23,1%	7,7%	15,4%	30,8%	7,7%	7,7%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	3,8%	8,1%	1,6%	7,7%	15,4%	4,5%	16,7%	,0%	6,0%
Total		Count	9	26	37	64	26	26	22	6	1	217
		% within q22e	4,1%	12,0%	17,1%	29,5%	12,0%	12,0%	10,1%	2,8%	,5%	100,0%
		% within ιδεολογία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q22f * ιδεολογία Crosstabulation

			ιδεολογία								Total	
			2	3	4	5	6	7	8	9	10	2
q22f	1	Count	1	2	1	5	1	3	5	1	0	19
		% within q22f	5,3%	10,5%	5,3%	26,3%	5,3%	15,8%	26,3%	5,3%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	11,1%	7,7%	2,7%	7,8%	3,8%	11,5%	22,7%	16,7%	,0%	8,8%
2	2	Count	2	2	3	13	3	10	5	2	0	40
		% within q22f	5,0%	5,0%	7,5%	32,5%	7,5%	25,0%	12,5%	5,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	22,2%	7,7%	8,1%	20,3%	11,5%	38,5%	22,7%	33,3%	,0%	18,4%
3	3	Count	0	5	3	17	5	3	4	0	0	37
		% within q22f	,0%	13,5%	8,1%	45,9%	13,5%	8,1%	10,8%	,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	19,2%	8,1%	26,6%	19,2%	11,5%	18,2%	,0%	,0%	17,1%
4	4	Count	1	5	7	8	2	2	3	1	0	29
		% within q22f	3,4%	17,2%	24,1%	27,6%	6,9%	6,9%	10,3%	3,4%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	11,1%	19,2%	18,9%	12,5%	7,7%	7,7%	13,6%	16,7%	,0%	13,4%
5	5	Count	1	2	7	6	7	7	2	2	0	34
		% within q22f	2,9%	5,9%	20,6%	17,6%	20,6%	20,6%	5,9%	5,9%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	11,1%	7,7%	18,9%	9,4%	26,9%	26,9%	9,1%	33,3%	,0%	15,7%
6	6	Count	4	7	10	10	5	0	3	0	1	40
		% within q22f	10,0%	17,5%	25,0%	25,0%	12,5%	,0%	7,5%	,0%	2,5%	100,0%
		% within ιδεολογία	44,4%	26,9%	27,0%	15,6%	19,2%	,0%	13,6%	,0%	100,0%	18,4%
7	7	Count	0	3	6	5	3	1	0	0	0	18
		% within q22f	,0%	16,7%	33,3%	27,8%	16,7%	5,6%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	11,5%	16,2%	7,8%	11,5%	3,8%	,0%	,0%	,0%	8,3%
Total		Count	9	26	37	64	26	26	22	6	1	217
		% within q22f	4,1%	12,0%	17,1%	29,5%	12,0%	12,0%	10,1%	2,8%	,5%	100,0%
		% within ιδεολογία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q22g * ιδεολογία Crosstabulation

			ιδεολογία								Total	
			2	3	4	5	6	7	8	9	10	2
q22g	1	Count	0	2	1	1	3	0	0	0	0	7
		% within q22g	,0%	28,6%	14,3%	14,3%	42,9%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	7,7%	2,7%	1,6%	11,5%	,0%	,0%	,0%	,0%	3,2%
	2	Count	0	6	7	14	2	0	2	0	0	31
		% within q22g	,0%	19,4%	22,6%	45,2%	6,5%	,0%	6,5%	,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	23,1%	18,9%	21,9%	7,7%	,0%	9,1%	,0%	,0%	14,3%
	3	Count	3	5	9	12	2	6	1	1	0	39
		% within q22g	7,7%	12,8%	23,1%	30,8%	5,1%	15,4%	2,6%	2,6%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	33,3%	19,2%	24,3%	18,8%	7,7%	23,1%	4,5%	16,7%	,0%	18,0%
	4	Count	3	1	5	8	4	3	0	0	0	24
		% within q22g	12,5%	4,2%	20,8%	33,3%	16,7%	12,5%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	33,3%	3,8%	13,5%	12,5%	15,4%	11,5%	,0%	,0%	,0%	11,1%
	5	Count	1	6	5	10	5	2	2	0	0	31
		% within q22g	3,2%	19,4%	16,1%	32,3%	16,1%	6,5%	6,5%	,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	11,1%	23,1%	13,5%	15,6%	19,2%	7,7%	9,1%	,0%	,0%	14,3%
	6	Count	1	1	5	7	3	7	6	4	0	34
		% within q22g	2,9%	2,9%	14,7%	20,6%	8,8%	20,6%	17,6%	11,8%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	11,1%	3,8%	13,5%	10,9%	11,5%	26,9%	27,3%	66,7%	,0%	15,7%
	7	Count	1	5	5	12	7	8	11	1	1	51
		% within q22g	2,0%	9,8%	9,8%	23,5%	13,7%	15,7%	21,6%	2,0%	2,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	11,1%	19,2%	13,5%	18,8%	26,9%	30,8%	50,0%	16,7%	100,0%	23,5%
Total		Count	9	26	37	64	26	26	22	6	1	217
		% within q22g	4,1%	12,0%	17,1%	29,5%	12,0%	12,0%	10,1%	2,8%	,5%	100,0%
		% within ιδεολογία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q23 * ιδεολογία Crosstabulation

			ιδεολογία									Total
			2	3	4	5	6	7	8	9	10	2
q23	1	Count	2	6	16	36	18	20	17	5	1	121
		% within q23	1,7%	5,0%	13,2%	29,8%	14,9%	16,5%	14,0%	4,1%	,8%	100,0%
		% within ιδεολογία	22,2%	23,1%	43,2%	56,3%	69,2%	76,9%	77,3%	83,3%	100,0%	55,8%
	2	Count	6	14	18	25	7	6	4	1	0	81
		% within q23	7,4%	17,3%	22,2%	30,9%	8,6%	7,4%	4,9%	1,2%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	66,7%	53,8%	48,6%	39,1%	26,9%	23,1%	18,2%	16,7%	,0%	37,3%
	3	Count	1	6	3	3	1	0	1	0	0	15
		% within q23	6,7%	40,0%	20,0%	20,0%	6,7%	,0%	6,7%	,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	11,1%	23,1%	8,1%	4,7%	3,8%	,0%	4,5%	,0%	,0%	6,9%
Total	Count	9	26	37	64	26	26	22	6	1	217	
	% within q23	4,1%	12,0%	17,1%	29,5%	12,0%	12,0%	10,1%	2,8%	,5%	100,0%	
	% within ιδεολογία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q24 * ιδεολογία Crosstabulation

			ιδεολογία									Total
			2	3	4	5	6	7	8	9	10	2
q24	1	Count	0	5	5	18	6	14	12	2	1	63
		% within q24	,0%	7,9%	7,9%	28,6%	9,5%	22,2%	19,0%	3,2%	1,6%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	19,2%	13,5%	28,1%	23,1%	53,8%	54,5%	33,3%	100,0%	29,0%
	2	Count	0	5	8	5	5	1	1	1	0	26
		% within q24	,0%	19,2%	30,8%	19,2%	19,2%	3,8%	3,8%	3,8%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	19,2%	21,6%	7,8%	19,2%	3,8%	4,5%	16,7%	,0%	12,0%
	3	Count	9	16	24	41	15	11	9	3	0	128
		% within q24	7,0%	12,5%	18,8%	32,0%	11,7%	8,6%	7,0%	2,3%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	100,0%	61,5%	64,9%	64,1%	57,7%	42,3%	40,9%	50,0%	,0%	59,0%
Total	Count	9	26	37	64	26	26	22	6	1	217	
	% within q24	4,1%	12,0%	17,1%	29,5%	12,0%	12,0%	10,1%	2,8%	,5%	100,0%	
	% within ιδεολογία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q25a * ιδεολογία Crosstabulation

			ιδεολογία									Total
			2	3	4	5	6	7	8	9	10	2
q25a	1	Count	6	13	24	47	18	15	9	1	0	133
		% within q25a	4,5%	9,8%	18,0%	35,3%	13,5%	11,3%	6,8%	,8%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	66,7%	50,0%	64,9%	73,4%	69,2%	57,7%	40,9%	16,7%	,0%	61,3%
	2	Count	3	11	9	13	3	9	10	2	1	61
		% within q25a	4,9%	18,0%	14,8%	21,3%	4,9%	14,8%	16,4%	3,3%	1,6%	100,0%
		% within ιδεολογία	33,3%	42,3%	24,3%	20,3%	11,5%	34,6%	45,5%	33,3%	100,0%	28,1%
	3	Count	0	2	4	4	5	2	3	3	0	23
		% within q25a	,0%	8,7%	17,4%	17,4%	21,7%	8,7%	13,0%	13,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	7,7%	10,8%	6,3%	19,2%	7,7%	13,6%	50,0%	,0%	10,6%
Total	Count	9	26	37	64	26	26	22	6	1	217	
	% within q25a	4,1%	12,0%	17,1%	29,5%	12,0%	12,0%	10,1%	2,8%	,5%	100,0%	
	% within ιδεολογία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q25b * ιδεολογία Crosstabulation

			ιδεολογία									Total
			2	3	4	5	6	7	8	9	10	2
q25b	1	Count	3	11	11	6	2	2	1	0	1	37
		% within q25b	8,1%	29,7%	29,7%	16,2%	5,4%	5,4%	2,7%	,0%	2,7%	100,0%
		% within ιδεολογία	33,3%	42,3%	29,7%	9,4%	7,7%	7,7%	4,5%	,0%	100,0%	17,1%
	2	Count	6	7	17	32	17	6	3	3	0	91
		% within q25b	6,6%	7,7%	18,7%	35,2%	18,7%	6,6%	3,3%	3,3%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	66,7%	26,9%	45,9%	50,0%	65,4%	23,1%	13,6%	50,0%	,0%	41,9%
	3	Count	0	8	9	26	7	18	18	3	0	89
		% within q25b	,0%	9,0%	10,1%	29,2%	7,9%	20,2%	20,2%	3,4%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	30,8%	24,3%	40,6%	26,9%	69,2%	81,8%	50,0%	,0%	41,0%
Total	Count	9	26	37	64	26	26	22	6	1	217	
	% within q25b	4,1%	12,0%	17,1%	29,5%	12,0%	12,0%	10,1%	2,8%	,5%	100,0%	
	% within ιδεολογία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q25c * ιδεολογία Crosstabulation

			ιδεολογία									Total
			2	3	4	5	6	7	8	9	10	2
q25c	1	Count	0	2	2	11	6	9	12	5	0	47
		% within q25c	,0%	4,3%	4,3%	23,4%	12,8%	19,1%	25,5%	10,6%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	7,7%	5,4%	17,2%	23,1%	34,6%	54,5%	83,3%	,0%	21,7%
	2	Count	0	8	11	19	6	11	9	1	0	65
		% within q25c	,0%	12,3%	16,9%	29,2%	9,2%	16,9%	13,8%	1,5%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	30,8%	29,7%	29,7%	23,1%	42,3%	40,9%	16,7%	,0%	30,0%
	3	Count	9	16	24	34	14	6	1	0	1	105
		% within q25c	8,6%	15,2%	22,9%	32,4%	13,3%	5,7%	1,0%	,0%	1,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	100,0%	61,5%	64,9%	53,1%	53,8%	23,1%	4,5%	,0%	100,0%	48,4%
Total	Count	9	26	37	64	26	26	22	6	1	217	
	% within q25c	4,1%	12,0%	17,1%	29,5%	12,0%	12,0%	10,1%	2,8%	,5%	100,0%	
	% within ιδεολογία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q29c * ιδεολογία Crosstabulation

			ιδεολογία									Total
			2	3	4	5	6	7	8	9	10	2
q29c	0	Count	8	16	28	39	12	7	5	2	1	118
		% within q29c	6,8%	13,6%	23,7%	33,1%	10,2%	5,9%	4,2%	1,7%	,8%	100,0%
		% within ιδεολογία	88,9%	61,5%	75,7%	60,9%	46,2%	26,9%	22,7%	33,3%	100,0%	54,4%
	1	Count	1	10	9	25	14	19	17	4	0	99
		% within q29c	1,0%	10,1%	9,1%	25,3%	14,1%	19,2%	17,2%	4,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	11,1%	38,5%	24,3%	39,1%	53,8%	73,1%	77,3%	66,7%	,0%	45,6%
	Total	Count	9	26	37	64	26	26	22	6	1	217
		% within q29c	4,1%	12,0%	17,1%	29,5%	12,0%	12,0%	10,1%	2,8%	,5%	100,0%
		% within ιδεολογία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q32d * ιδεολογία Crosstabulation

			ιδεολογία									Total
			2	3	4	5	6	7	8	9	10	2
q32d	0	Count	2	16	19	42	21	21	18	5	1	145
		% within q32d	1,4%	11,0%	13,1%	29,0%	14,5%	14,5%	12,4%	3,4%	,7%	100,0%
		% within ιδεολογία	22,2%	61,5%	51,4%	65,6%	80,8%	80,8%	81,8%	83,3%	100,0%	66,8%
1		Count	7	10	18	22	5	5	4	1	0	72
		% within q32d	9,7%	13,9%	25,0%	30,6%	6,9%	6,9%	5,6%	1,4%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	77,8%	38,5%	48,6%	34,4%	19,2%	19,2%	18,2%	16,7%	,0%	33,2%
Total		Count	9	26	37	64	26	26	22	6	1	217
		% within q32d	4,1%	12,0%	17,1%	29,5%	12,0%	12,0%	10,1%	2,8%	,5%	100,0%
		% within ιδεολογία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q32e * ιδεολογία Crosstabulation

			ιδεολογία									Total
			2	3	4	5	6	7	8	9	10	2
q32e	0	Count	7	23	36	63	26	26	22	6	1	210
		% within q32e	3,3%	11,0%	17,1%	30,0%	12,4%	12,4%	10,5%	2,9%	,5%	100,0%
		% within ιδεολογία	77,8%	88,5%	97,3%	98,4%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	96,8%
1		Count	2	3	1	1	0	0	0	0	0	7
		% within q32e	28,6%	42,9%	14,3%	14,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	22,2%	11,5%	2,7%	1,6%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	3,2%
Total		Count	9	26	37	64	26	26	22	6	1	217
		% within q32e	4,1%	12,0%	17,1%	29,5%	12,0%	12,0%	10,1%	2,8%	,5%	100,0%
		% within ιδεολογία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q35 * ιδεολογία Crosstabulation

			ιδεολογία								Total		
			2	3	4	5	6	7	8	9	10	2	
q35	1	Count	8	21	27	32	13	8	3	2	1	115	
		% within q35	7,0%	18,3%	23,5%	27,8%	11,3%	7,0%	2,6%	1,7%	,9%	100,0%	
		% within ιδεολογία	88,9%	80,8%	73,0%	50,0%	50,0%	30,8%	13,6%	33,3%	100,0%	53,0%	
	2	Count	1	4	6	19	9	8	9	9	0	0	56
		% within q35	1,8%	7,1%	10,7%	33,9%	16,1%	14,3%	16,1%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	11,1%	15,4%	16,2%	29,7%	34,6%	30,8%	40,9%	,0%	,0%	,0%	25,8%
	3	Count	0	1	3	10	2	9	8	4	4	0	37
		% within q35	,0%	2,7%	8,1%	27,0%	5,4%	24,3%	21,6%	10,8%	,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	3,8%	8,1%	15,6%	7,7%	34,6%	36,4%	66,7%	,0%	,0%	17,1%
	4	Count	0	0	1	3	2	1	2	0	0	0	9
		% within q35	,0%	,0%	11,1%	33,3%	22,2%	11,1%	22,2%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	,0%	2,7%	4,7%	7,7%	3,8%	9,1%	,0%	,0%	,0%	4,1%
Total	Count	9	26	37	64	26	26	22	6	1	1	217	
	% within q35	4,1%	12,0%	17,1%	29,5%	12,0%	12,0%	10,1%	2,8%	,5%	,0%	100,0%	
	% within ιδεολογία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q36 * ιδεολογία Crosstabulation

			ιδεολογία								Total	
			2	3	4	5	6	7	8	9	10	2
q36	1	Count	1	3	2	13	6	8	9	4	0	46
		% within q36	2,2%	6,5%	4,3%	28,3%	13,0%	17,4%	19,6%	8,7%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	11,1%	11,5%	5,4%	20,3%	23,1%	30,8%	40,9%	66,7%	,0%	21,2%
	2	Count	1	12	19	26	12	10	13	2	1	96
		% within q36	1,0%	12,5%	19,8%	27,1%	12,5%	10,4%	13,5%	2,1%	1,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	11,1%	46,2%	51,4%	40,6%	46,2%	38,5%	59,1%	33,3%	100,0%	44,2%
	3	Count	0	2	7	9	4	4	0	0	0	26
		% within q36	,0%	7,7%	26,9%	34,6%	15,4%	15,4%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within ιδεολογία	,0%	7,7%	18,9%	14,1%	15,4%	15,4%	,0%	,0%	,0%	12,0%
4	Count	7	9	9	16	4	4	0	0	0	49	
	% within q36	14,3%	18,4%	18,4%	32,7%	8,2%	8,2%	,0%	,0%	,0%	100,0%	
	% within ιδεολογία	77,8%	34,6%	24,3%	25,0%	15,4%	15,4%	,0%	,0%	,0%	22,6%	
Total	Count	9	26	37	64	26	26	22	6	1	217	
	% within q36	4,1%	12,0%	17,1%	29,5%	12,0%	12,0%	10,1%	2,8%	,5%	100,0%	
	% within ιδεολογία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Oneway

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
q3b	Between Groups	19,998	3	6,666	3,777	,011
	Within Groups	375,965	213	1,765		
	Total	395,963	216			
q4d	Between Groups	12,847	3	4,282	2,740	,044
	Within Groups	332,858	213	1,563		
	Total	345,705	216			
q5	Between Groups	1,765	3	,588	2,724	,045
	Within Groups	46,005	213	,216		
	Total	47,770	216			
q8	Between Groups	2,168	3	,723	2,990	,032
	Within Groups	51,473	213	,242		
	Total	53,641	216			
q11	Between Groups	4,865	3	1,622	3,334	,020
	Within Groups	101,652	209	,486		
	Total	106,516	212			
q14a	Between Groups	32,746	3	10,915	5,395	,001
	Within Groups	430,932	213	2,023		
	Total	463,677	216			
q14c	Between Groups	16,329	3	5,443	2,660	,049
	Within Groups	435,828	213	2,046		
	Total	452,157	216			
q28b	Between Groups	,870	3	,290	2,781	,048
	Within Groups	6,989	67	,104		
	Total	7,859	70			
q28c	Between Groups	2,084	3	,695	3,054	,034
	Within Groups	15,240	67	,227		
	Total	17,324	70			

Crosstabs

q3b * αλλοδαποί Crosstabulation

			αλλοδαποί				Total
			1	2	3	4	1
q3b	1	Count	17	9	9	4	39
		% within q3b	43,6%	23,1%	23,1%	10,3%	100,0%
		% within αλλοδαποί	17,2%	12,0%	36,0%	22,2%	18,0%
	2	Count	25	18	6	2	51
		% within q3b	49,0%	35,3%	11,8%	3,9%	100,0%
		% within αλλοδαποί	25,3%	24,0%	24,0%	11,1%	23,5%
	3	Count	24	13	5	2	44
		% within q3b	54,5%	29,5%	11,4%	4,5%	100,0%
		% within αλλοδαποί	24,2%	17,3%	20,0%	11,1%	20,3%
	4	Count	26	22	4	7	59
		% within q3b	44,1%	37,3%	6,8%	11,9%	100,0%
		% within αλλοδαποί	26,3%	29,3%	16,0%	38,9%	27,2%
	5	Count	6	9	1	1	17
		% within q3b	35,3%	52,9%	5,9%	5,9%	100,0%
		% within αλλοδαποί	6,1%	12,0%	4,0%	5,6%	7,8%
	6	Count	1	4	0	2	7
		% within q3b	14,3%	57,1%	,0%	28,6%	100,0%
		% within αλλοδαποί	1,0%	5,3%	,0%	11,1%	3,2%
Total	Count	99	75	25	18	217	
	% within q3b	45,6%	34,6%	11,5%	8,3%	100,0%	
	% within αλλοδαποί	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q4d * αλλοδαποί Crosstabulation

			αλλοδαποί				Total
			1	2	3	4	1
q4d	1	Count	2	1	1	2	6
		% within q4d	33,3%	16,7%	16,7%	33,3%	100,0%
		% within αλλοδαποί	2,0%	1,3%	4,0%	11,1%	2,8%
	2	Count	3	4	0	0	7
		% within q4d	42,9%	57,1%	,0%	,0%	100,0%
		% within αλλοδαποί	3,0%	5,3%	,0%	,0%	3,2%
	3	Count	1	4	2	4	11
		% within q4d	9,1%	36,4%	18,2%	36,4%	100,0%
		% within αλλοδαποί	1,0%	5,3%	8,0%	22,2%	5,1%
	4	Count	19	15	7	1	42
		% within q4d	45,2%	35,7%	16,7%	2,4%	100,0%
		% within αλλοδαποί	19,2%	20,0%	28,0%	5,6%	19,4%
	5	Count	17	22	6	5	50
		% within q4d	34,0%	44,0%	12,0%	10,0%	100,0%
		% within αλλοδαποί	17,2%	29,3%	24,0%	27,8%	23,0%
	6	Count	57	29	9	6	101
		% within q4d	56,4%	28,7%	8,9%	5,9%	100,0%
		% within αλλοδαποί	57,6%	38,7%	36,0%	33,3%	46,5%
Total	Count	99	75	25	18	217	
	% within q4d	45,6%	34,6%	11,5%	8,3%	100,0%	
	% within αλλοδαποί	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q5 * αλλοδαποί Crosstabulation

			αλλοδαποί				Total
			1	2	3	4	1
q5	1	Count	41	17	6	7	71
		% within q5	57,7%	23,9%	8,5%	9,9%	100,0%
		% within αλλοδαποί	41,4%	22,7%	24,0%	38,9%	32,7%
	2	Count	58	58	19	11	146
		% within q5	39,7%	39,7%	13,0%	7,5%	100,0%
		% within αλλοδαποί	58,6%	77,3%	76,0%	61,1%	67,3%
Total	Count	99	75	25	18	217	
	% within q5	45,6%	34,6%	11,5%	8,3%	100,0%	
	% within αλλοδαποί	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q8 * αλλοδαποί Crosstabulation

			αλλοδαποί				Total
			1	2	3	4	1
q8	1	Count	46	46	19	9	120
		% within q8	38,3%	38,3%	15,8%	7,5%	100,0%
		% within αλλοδαποί	46,5%	61,3%	76,0%	50,0%	55,3%
	2	Count	53	29	6	9	97
		% within q8	54,6%	29,9%	6,2%	9,3%	100,0%
		% within αλλοδαποί	53,5%	38,7%	24,0%	50,0%	44,7%
Total	Count	99	75	25	18	217	
	% within q8	45,6%	34,6%	11,5%	8,3%	100,0%	
	% within αλλοδαποί	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q11 * αλλοδαποί Crosstabulation

			αλλοδαποί				Total
			1	2	3	4	1
q11	1	Count	11	4	5	5	25
		% within q11	44,0%	16,0%	20,0%	20,0%	100,0%
		% within αλλοδαποί	11,3%	5,4%	20,8%	27,8%	11,7%
	2	Count	28	28	7	8	71
		% within q11	39,4%	39,4%	9,9%	11,3%	100,0%
		% within αλλοδαποί	28,9%	37,8%	29,2%	44,4%	33,3%
	3	Count	57	41	12	5	115
		% within q11	49,6%	35,7%	10,4%	4,3%	100,0%
		% within αλλοδαποί	58,8%	55,4%	50,0%	27,8%	54,0%
	4	Count	1	1	0	0	2
		% within q11	50,0%	50,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within αλλοδαποί	1,0%	1,4%	,0%	,0%	,9%
Total	Count	97	74	24	18	213	
	% within q11	45,5%	34,7%	11,3%	8,5%	100,0%	
	% within αλλοδαποί	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

q14a * αλλοδαποί Crosstabulation

			αλλοδαποί				Total
			1	2	3	4	1
q14a	0	Count	16	15	0	0	31
		% within q14a	51,6%	48,4%	,0%	,0%	100,0%
		% within αλλοδαποί	16,2%	20,0%	,0%	,0%	14,3%
1	1	Count	15	19	4	4	42
		% within q14a	35,7%	45,2%	9,5%	9,5%	100,0%
		% within αλλοδαποί	15,2%	25,3%	16,0%	22,2%	19,4%
2	2	Count	8	15	3	5	31
		% within q14a	25,8%	48,4%	9,7%	16,1%	100,0%
		% within αλλοδαποί	8,1%	20,0%	12,0%	27,8%	14,3%
3	3	Count	25	12	6	6	49
		% within q14a	51,0%	24,5%	12,2%	12,2%	100,0%
		% within αλλοδαποί	25,3%	16,0%	24,0%	33,3%	22,6%
4	4	Count	32	14	11	3	60
		% within q14a	53,3%	23,3%	18,3%	5,0%	100,0%
		% within αλλοδαποί	32,3%	18,7%	44,0%	16,7%	27,6%
5	5	Count	3	0	1	0	4
		% within q14a	75,0%	,0%	25,0%	,0%	100,0%
		% within αλλοδαποί	3,0%	,0%	4,0%	,0%	1,8%
Total	Total	Count	99	75	25	18	217
		% within q14a	45,6%	34,6%	11,5%	8,3%	100,0%
		% within αλλοδαποί	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q14c * αλλοδαποί Crosstabulation

			αλλοδαποί				Total
			1	2	3	4	1
q14c	0	Count	16	15	0	0	31
		% within q14c	51,6%	48,4%	,0%	,0%	100,0%
		% within αλλοδαποί	16,2%	20,0%	,0%	,0%	14,3%
	1	Count	11	7	4	2	24
		% within q14c	45,8%	29,2%	16,7%	8,3%	100,0%
		% within αλλοδαποί	11,1%	9,3%	16,0%	11,1%	11,1%
	2	Count	27	12	7	3	49
		% within q14c	55,1%	24,5%	14,3%	6,1%	100,0%
		% within αλλοδαποί	27,3%	16,0%	28,0%	16,7%	22,6%
	3	Count	18	15	6	2	41
		% within q14c	43,9%	36,6%	14,6%	4,9%	100,0%
		% within αλλοδαποί	18,2%	20,0%	24,0%	11,1%	18,9%
	4	Count	24	26	7	10	67
		% within q14c	35,8%	38,8%	10,4%	14,9%	100,0%
		% within αλλοδαποί	24,2%	34,7%	28,0%	55,6%	30,9%
	5	Count	3	0	1	1	5
		% within q14c	60,0%	,0%	20,0%	20,0%	100,0%
		% within αλλοδαποί	3,0%	,0%	4,0%	5,6%	2,3%
Total		Count	99	75	25	18	217
		% within q14c	45,6%	34,6%	11,5%	8,3%	100,0%
		% within αλλοδαποί	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q28b * αλλοδαποί Crosstabulation

			αλλοδαποί				Total
			1	2	3	4	1
q28b	0	Count	24	24	10	4	62
		% within q28b	38,7%	38,7%	16,1%	6,5%	100,0%
		% within αλλοδαποί	85,7%	92,3%	100,0%	57,1%	87,3%
	1	Count	4	2	0	3	9
		% within q28b	44,4%	22,2%	,0%	33,3%	100,0%
		% within αλλοδαποί	14,3%	7,7%	,0%	42,9%	12,7%
Total		Count	28	26	10	7	71
		% within q28b	39,4%	36,6%	14,1%	9,9%	100,0%
		% within αλλοδαποί	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

q28c * αλλοδαποί Crosstabulation

			αλλοδαποί				Total
			1	2	3	4	1
q28c	0	Count	21	12	3	5	41
		% within q28c	51,2%	29,3%	7,3%	12,2%	100,0%
		% within αλλοδαποί	75,0%	46,2%	30,0%	71,4%	57,7%
	1	Count	7	14	7	2	30
		% within q28c	23,3%	46,7%	23,3%	6,7%	100,0%
		% within αλλοδαποί	25,0%	53,8%	70,0%	28,6%	42,3%
Total	Count	28	26	10	7	71	
	% within q28c	39,4%	36,6%	14,1%	9,9%	100,0%	
	% within αλλοδαποί	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	