

ΕΜΜΑΝΟΥΛ (ΜΑΝΟΣ) ΠΕΡΑΚΗΣ

**ΜΙΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στη
δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

ΤΟΜΟΣ Α΄

ΡΕΘΥΜΝΟ, ΜΑΪΟΣ 2021

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΙΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Διδακτορική Διατριβή

του Εμμανουήλ (Μάνου) Περάκη

Επιβλέπων

Αντώνιος Χουρδάκης, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Μέλη τριμελούς επιτροπής

Ελένη Κατσαρού, Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών,
Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Δημήτριος Φωτεινός, Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μέλη Εξεταστικής Επιτροπής

Σοφία Ηλιάδου-Τάχου, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κώστας Κασβίκης, Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής
Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Γεώργιος Κόκκινος, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Άγγελος Παληκίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας,
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

«Η έγκριση της παρούσας Διδακτορικής Διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης δεν υποδηλώνει την αποδοχή των γνώμων του συγγραφέως» (Ν.5343/1923, άρθρο 202, παρ.2).

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Πώς διδάχθηκε η τοπική ιστορία κατά το μοναδικό σχολικό έτος (2015-2016) που πραγματοποιήθηκε ως αυτόνομο μάθημα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση; Πώς θα μπορούσε να έχει διδαχθεί και στη βάση ποιων παιδαγωγικών αρχών και προϋποθέσεων έτσι ώστε να αποφέρει τον ιστορικό εγγραμματισμό των μαθητών; Ποιο ρόλο μπορεί να διαδραματίσει σε μια εποχή που η δημόσια ιστορία κυριαρχεί επί της ακαδημαϊκής; Πώς μπορεί να επιτευχθεί η καλλιέργεια της –ελλειμματικής σήμερα- ιστορικής σκέψης και της γενετικής ιστορικής συνείδησης μέσα από την προώθηση της διαδικαστικής γνώσης; Ποια τα πλεονεκτήματα του μαθήματος σε σχέση με το μάθημα ιστορίας γενικής παιδείας; Ποιες είναι οι απόψεις και στάσεις των μαθητών για το παρελθόν, την ιστορία, τα ιστορικά μαθήματα; Ποια είναι η προέλευση και τα είδη των ιστορικών τους γνώσεων; Υπάρχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις; Πώς συγκροτείται η ταυτότητά τους και πώς ο χώρος και υλικότητά του διαμορφώνουν τη συλλογική τους συνείδηση; Τα παραπάνω αποτελούν μερικά από τα θεμελιώδη ερωτήματα που με απασχόλησαν σε αυτή τη μελέτη και των οποίων την απάντηση επιχείρησα να δώσω με την έρευνα (ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις) η οποία απευθύνθηκε σε μαθητές και μαθήτριες της Γ΄ Γυμνασίου της περιφέρειας Κρήτης κατά το πρώτο τρίμηνο του 2016.

ABSTRACT

How was local history taught as an autonomous subject in Greek compulsory education during the school year 2015-2016? How could it have been taught and on the basis of what pedagogical principles and conditions in order to bring about the historical literacy of the students? What role local history could play at a time when public history dominates over academic history? How can the advancement of - deficient today- historical thought and genetic historical consciousness be achieved through the promotion of procedural knowledge? What are the advantages of the local history course in relation to the general history lesson? What are students' views and attitudes about the past, history, history lessons? What is the origin and quality of their historical knowledge? Are there stereotypes? How is their identity formed and how does place and its materiality shape their collective consciousness? These are some of the fundamental questions that this PhD brings about, based on an educational research (questionnaires and interviews) which was addressed to students of the third class of Junior High School in the region of Crete during the first quarter of 2016.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	16
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	18
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	23

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΟΠΟΣ ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ, Ο ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ Η ΥΛΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ, ΜΝΗΜΕΣ ΚΑΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ (σ. 36-80)

1. Τόπος, τοπική ιστορία και η σύγχρονη έννοια του χώρου.....	37
<i>A. Εννοιολογικές διευκρινίσεις περί τόπου και τοπικής ιστορίας.....</i>	<i>37</i>
Ο Αριστοτέλειος τόπος.....	37
Προς έναν ορισμό του τόπου.....	38
Ορισμός της τοπικής ιστορίας.....	40
<i>B. Συναφείς κλάδοι της τοπικής ιστορίας.....</i>	<i>42</i>
Η μικροϊστορία (microhistory).....	42
Η ιστορία των πόλεων (urban history).....	44
Η προφορική ιστορία (oral history).....	45
Η οικογενειακή ιστορία (family history).....	47
<i>Γ. Η τοπική ιστορία ως ακαδημαϊκό αντικείμενο.....</i>	<i>48</i>
Τοπική ιστορία: επιστημονικός κλάδος ή πεδίο έρευνας;.....	48
Η Σχολή Τοπικής Ιστορίας του Λέστερ.....	50
Αντιλήψεις για την τοπική ιστορία.....	52
<i>Δ. Η τοπική ιστορία ως δημόσια ιστορία.....</i>	<i>53</i>
<i>E. Η σύγχρονη έννοια του χώρου στις κοινωνικές επιστήμες.....</i>	<i>56</i>

2. Ο χώρος και η υλικότητά του ως παράγοντες διαμόρφωσης της μνήμης και της ταυτότητας.....	60
<i>A. Η θεωρία περί μνήμης.....</i>	60
<i>B. Η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων.....</i>	63
<i>Γ. Η έννοια της ταυτότητας.....</i>	65
Για την έννοια της ταυτότητας γενικά.....	65
Η εθνική ταυτότητα.....	67
<i>Δ. Χώρος, υλικότητα του χώρου, μνήμη και ταυτότητα.....</i>	72
Ο χώρος.....	72
Η υλικότητα του χώρου.....	74
Η τοπική ταυτότητα.....	79

**ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΙΣΤΟΡΙΟΓΡΑΦΙΑ,
ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ, ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ
ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ (σ. 82-122)**

1. Η τομή της Σχολής των Annales και η τοπική ιστορία.....	83
<i>A. Η απαγκίστρωση από τον θετικισμό.....</i>	83
<i>B. Νέες διαδρομές ιστορίας.....</i>	84
<i>Γ. Απομάκρυνση από την επίσημη αφήγηση.....</i>	86
<i>Δ. Χρονικότητες, αναδρομική προσέγγιση και ιστορική ενσυναίσθηση.....</i>	87
<i>E. Ιστορικές ερμηνείες.....</i>	89
<i>Στ. Διεπιστημονικότητα.....</i>	91
2. Επισκόπηση των σύγχρονων θεωριών μάθησης και τοπική ιστορία...93	
<i>A. Ιστορία και σύγχρονες θεωρίες μάθησης.....</i>	93
<i>B. Η γνωστική θεωρία του Jean Piaget.....</i>	94
<i>Γ. Ο κονστρουκτιβισμός των Lev Vygotski και Jerome Bruner.....</i>	97
Ο κοινωνικός εποικοδομισμός του Lev Vygotsky.....	97
Η συμβολή του Jerome Bruner.....	100
<i>Δ. Η θεωρία των πολλαπλών νοημοσυνών του Howard Gardner και η διαφοροποιημένη διδασκαλία.....</i>	103
<i>E. Η θεωρία του Pierre Bourdieu στο περιθώριο των θεωριών μάθησης.....</i>	106

<i>Στ. Η τοπική ιστορία υπό το πρίσμα των σύγχρονων θεωριών μάθησης, της διδακτικής μεθοδολογίας, και των πολλαπλών νοημοσυνών.....</i>	<i>108</i>
<i>Z. Μέθοδοι διδασκαλίας και μάθηση στην τοπική ιστορία.....</i>	<i>115</i>
<i>Η βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση.....</i>	<i>115</i>
<i>Η βιωματική μάθηση.....</i>	<i>118</i>
<i>Η μέθοδος σχεδίου εργασίας (μέθοδος project).....</i>	<i>121</i>

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ (σ. 124-139)

1. Προγράμματα σπουδών ιστορίας και πειραματικά βήματα τοπικής ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση.....	125
2. Το Διαθεματικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών του 2003: η εισαγωγή της τοπικής ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	127
<i>A. Η τοπική ιστορία στο Δημοτικό.....</i>	<i>127</i>
<i>B. Η τοπική ιστορία στο Γυμνάσιο.....</i>	<i>128</i>
3. Η τοπική ιστορία στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών Ιστορίας του 2015.....	130
<i>A. Η τοπική ιστορία στο Δημοτικό.....</i>	<i>130</i>
<i>B. Η τοπική ιστορία στο Γυμνάσιο.....</i>	<i>131</i>
<i>Γ. Η τοπική ιστορία στο Λύκειο.....</i>	<i>132</i>
4. Η τοπική ιστορία στο πρόγραμμα σπουδών ιστορίας του 2018-2019.....	134
<i>A. Γενικά για το πρόγραμμα σπουδών.....</i>	<i>134</i>
<i>B. Η τοπική ιστορία στο Δημοτικό.....</i>	<i>136</i>
<i>Γ. Η τοπική ιστορία στο Γυμνάσιο.....</i>	<i>137</i>
<i>Δ. Η τοπική ιστορία στο Λύκειο.....</i>	<i>139</i>

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΣΤΟ
ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ (σ. 141-172)

1. Η ταξινόμια των διδακτικών στόχων του Benjamin Bloom.....	142
<i>A. Οι διδακτικοί στόχοι στον γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα.....</i>	<i>142</i>
<i>B. Οι διδακτικοί στόχοι του γνωστικού τομέα αναλυτικά.....</i>	<i>144</i>
Η γνώση.....	144
Η κατανόηση.....	146
Η εφαρμογή.....	147
Η ανάλυση.....	147
Η σύνθεση.....	148
Η αξιολόγηση.....	149
2. Γνωστικοί σκοποί και στόχοι του μαθήματος της τοπικής ιστορίας.....	150
<i>A. Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και το εννοιολογικό σχήμα του Peter Seixas (διαδικαστική γνώση).....</i>	<i>150</i>
Η ιστορική σκέψη.....	150
Δευτερογενείς ιστορικές έννοιες και διαδικαστική γνώση	151
<i>B. Η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης: το μοντέλο του Jorn Rüsen.....</i>	<i>159</i>
3. Άλλες (δια)νοητικές δεξιότητες.....	163
<i>A. Επιστημονική προσέγγιση.....</i>	<i>163</i>
<i>B. Κριτική παιδαγωγική: ανθρωπιστικές αξίες, δημοκρατική πολιτειότητα και κοινωνικός μετασχηματισμός.....</i>	<i>165</i>
Η έννοια των αξιών, αρχών, στάσεων, πεποιθήσεων και συμπεριφορών.....	165
Από την κριτική θεωρία στην κριτική παιδαγωγική.....	166
4. Κοινωνικές δεξιότητες.....	170

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Η ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ

ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (σ. 175-256)

1. Επισκόπηση ερευνών για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα και αναγκαιότητα της έρευνας.....	176
2. Σκοπός της έρευνας.....	181
3. Στόχοι/άξονες της έρευνας.....	182
4. Αναλυτική παρουσίαση ερωτημάτων ανά στόχο/άξονα.....	183
<i>Α' στόχος/άξονας: Οι όροι οργάνωσης και οι συνθήκες πραγματοποίησης της διδασκαλίας του μαθήματος της τοπικής ιστορίας από την πλευρά των καθηγητών και η πρόσληψη του μαθήματος από τους μαθητές.....</i>	<i>183</i>
<i>Β' στόχος/άξονας: Οι προϋπάρχουσες γνώσεις και ερμηνευτικές τάσεις των μαθητών σε θέματα τοπικής, ελληνικής και παγκόσμιας ιστορίας.....</i>	<i>185</i>
<i>Γ' στόχος/άξονας: Οι ταυτότητες των μαθητών και οι μορφές της ιστορικής συνείδησης και της ιστορικής σκέψης.....</i>	<i>187</i>
5. Το χρονοδιάγραμμα της έρευνας.....	189
<i>Α. Αρχικός προγραμματισμός του χρόνου διεξαγωγής της έρευνας και χρονική μετάθεση.....</i>	<i>189</i>
<i>Β. Η κατάθεση της πρότασης και ενέργειες για τη διεξαγωγή της έρευνας.....</i>	<i>193</i>
<i>Γ. Το κοινωνικο-οικονομικό συγκείμενο της εποχής της έρευνας.....</i>	<i>196</i>
6. Ερευνητική μεθοδολογία και σύνδεσή της με τα ερευνητικά εργαλεία και τους άξονες παρουσίασης των αποτελεσμάτων.....	197
<i>Α. Ερευνητική μέθοδος.....</i>	<i>197</i>
<i>Η ποσοτική μέθοδος.....</i>	<i>197</i>
<i>Η ποιοτική μέθοδος.....</i>	<i>198</i>
<i>Β. Η μεθοδολογία στο ερωτηματολόγιο των μαθητών.....</i>	<i>200</i>
<i>Γ. Η μεθοδολογία στις συνεντεύξεις των μαθητών.....</i>	<i>203</i>
7. Τα ερευνητικά εργαλεία.....	207

<i>A. Το ανώνυμο ερωτηματολόγιο των μαθητών.....</i>	<i>207</i>
<i>B. Ανάλυση περιεχομένου του ερωτηματολογίου των μαθητών.....</i>	<i>223</i>
<i>Γ. Το ανώνυμο ερωτηματολόγιο των καθηγητών.....</i>	<i>230</i>
<i>Δ. Ανάλυση περιεχομένου του ερωτηματολογίου των καθηγητών.....</i>	<i>238</i>
<i>E. Η ανώνυμη ημι-δομημένη συνέντευξη των μαθητών.....</i>	<i>241</i>
Οι προσχεδιασμένοι-αρχικοί άξονες της συνέντευξης.....	241
Οι αναδιαμορφωμένοι και νέοι άξονες της συνέντευξης.....	242
8. Η επιλογή του δείγματος και η συλλογή των δεδομένων.....	244
<i>A. Η προεπιλογή και η τελική επιλογή Γυμνασίων.....</i>	<i>244</i>
<i>B. Η επιλογή του δείγματος των μαθητών.....</i>	<i>246</i>
<i>Γ. Η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων των μαθητών.....</i>	<i>248</i>
Αποκλεισμοί ερωτηματολογίων.....	248
Τα αποτελέσματα συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων.....	250
<i>Δ. Τα αποτελέσματα συγκέντρωσης των συνεντεύξεων.....</i>	<i>253</i>
<i>E. Τα αποτελέσματα συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων των καθηγητών.....</i>	<i>255</i>

ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (σ. 257-415)

1. Ιστορική συνείδηση των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου: η παραδειγματική χρήση του παρελθόντος.....	258
<i>A. Η εμπειρική διερεύνηση της ιστορικής συνείδησης βάσει του παραδείγματος του Jorn Rüsen.....</i>	<i>258</i>
Το σενάριο Rüsen.....	259
Η παραλλαγή του σεναρίου Rüsen.....	259
Αναλογίες και διαφορές.....	260
Τα αποτελέσματα.....	261
<i>B. Η χρήση της γνώσης του παρελθόντος και της ιστορίας στο παρόν και στο μέλλον.....</i>	<i>264</i>
<i>Γ. Η γνώση του παρελθόντος και της ιστορίας ως μέσο κατανόησης του παρόντος και προσανατολισμού στο μέλλον.....</i>	<i>272</i>
<i>Δ. Το παρελθόν και η ιστορία ως διδακτικό παράδειγμα.....</i>	<i>274</i>

<i>Ε. Η χρησιμότητα του μαθήματος της τοπικής ιστορίας και της ιστορίας στο παρόν και το μέλλον</i>	275
<i>Στ. Η μη χρησιμότητα του παρελθόντος και της ιστορίας</i>	276
2. Ιστορία και ταυτότητα: η κυριαρχία του εθνικού και του τοπικού.....	278
<i>Α. Οι ταυτότητες των μαθητών της Γ' Γυμνασίου</i>	279
<i>Β. Η ιστορία και η τοπική ιστορία για τη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας</i>	285
<i>Γ. Η στάση των μαθητών και των καθηγητών στον εθνοκεντρισμό</i>	286
<i>Δ. Σχολικές επέτειοι και επίσημη μνήμη: για ποια μορφή ιστορικής συνείδησης;</i>	288
<i>Ε. Η τοπική ταυτότητα</i>	296
Χαρακτηριστικά τοπικής ταυτότητας.....	296
Το μάθημα της τοπικής ιστορίας για την ανάπτυξη της τοπικής ταυτότητας.....	300
<i>Στ. Τοπικά μνημεία και τοπική ταυτότητα</i>	301
Η επιλογή της κατεδάφισης μεταξύ του μινωικού, ρωμαϊκού και νεοκλασικού τοπικού κτίσματος.....	303
Η επιλογή της κατεδάφισης τοπικού μνημείου θρησκευτικού περιεχομένου ανάμεσα σε τζαμί, βενετσιάνικη και βυζαντινή εκκλησία.....	311
<i>Ζ. Η υλικότητα του οικείου οικογενειακού χώρου ως στοιχείο ταυτότητας</i>	318
3. Παράγοντες ιστορικής σκέψης - η πρόσληψη των δευτερογενών ιστορικών εννοιών από τους μαθητές.....	322
<i>Α. Αιτιότητα-αλλαγή-προοπτικές στο μέλλον</i>	323
Αιτιότητα και αλλαγή.....	324
Προοπτικές στο μέλλον.....	327
<i>Β. Πολλαπλές ερμηνείες του παρελθόντος</i>	328
<i>Γ. Προς ένα βιβλίο τοπικής ιστορίας;</i>	332
<i>Δ. Η σημαντικότητα</i>	336
Γνώση και μελέτη των μεγάλων γεγονότων (πόλεμοι και επαναστάσεις) ή της καθημερινής ζωής στο παρελθόν;.....	336
Γνώση και θεώρηση ως σημαντικών των «σημαντικών στιγμών» της τοπικής ιστορίας.....	338

Τα σημαντικά πρόσωπα (ανδρικές και γυναικείες μορφές) τοπικής ιστορίας.....	340
<i>E. Η ιστορική οπτική.....</i>	345
<i>Στ. Πηγές γνώσεων τοπικής ιστορίας και η αξιοπιστία τους: μια δημόσια ιστορία του τοπικού.....</i>	346
<i>Z. Τοπική ιστορία και προσανατολισμός στον χρόνο: γεγονότα και πρόσωπα της νεότερης κρητικής ιστορίας στον χρόνο.....</i>	350
4. Η έμφαση στη νεότερη και σύγχρονη ιστορία και τη μινωική εποχή.....	353
<i>A. Γνώσεις και ενδιαφέρον τοπικής ιστορίας ανά εποχή: η γενική εικόνα.....</i>	354
<i>B. Αιτιολόγηση του αυξημένου ενδιαφέροντος των μαθητών για τη νεότερη και σύγχρονη τοπική ιστορία και τη μινωική εποχή.....</i>	357
<i>Γ. Η οθωμανική εποχή στα μάτια των μαθητών: γνώσεις, ενδιαφέρον, στερεοτυπικές αντιλήψεις.....</i>	360
<i>Δ. Αιτιολόγηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για άλλες περιόδους τοπικής ιστορίας.....</i>	365
Αυξημένο ενδιαφέρον.....	365
Περιορισμένο ενδιαφέρον.....	366
<i>E. Η επιλογή ή απόρριψη μουσείων ελληνικής ιστορίας ως κριτήριο ενδιαφέροντος για εποχές.....</i>	368
<i>Στ. Γνώση και ενδιαφέρον για περιόδους της νεότερης και σύγχρονης τοπικής ιστορίας.....</i>	370
<i>Z. Η προτίμηση σε θεματικές της νεότερης και σύγχρονης τοπικής ιστορίας.....</i>	371
<i>H. Κλάδοι ιστορίας και θεματικές ιστορίας στο μάθημα τοπικής ιστορίας.....</i>	373
5. Ζητήματα παιδαγωγικής και διδασκαλίας στο μάθημα της τοπικής ιστορίας.....	378
<i>A. Το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της τοπικής ιστορίας, η χρησιμότητα και η δυσκολία του.....</i>	379
<i>B. Οι εργασίες τοπικής ιστορίας.....</i>	387
Ατομικές-ομαδικές εργασίες, επιλογή θέματος και «ενισχύσεις».....	388
Μέσα που χρησιμοποιήθηκαν.....	391
Εργασίες τοπικής ιστορίας μακριά από την παγκόσμια ιστορία;.....	392

Συνδρομή άλλων μαθημάτων για την εκπόνηση των εργασιών.....	393
<i>Γ. Βιωματικότητα, ανακαλυπτική μάθηση και ομαδοσυνεργατικότητα στο μάθημα της τοπικής ιστορίας.....</i>	<i>395</i>
<i>Δ. Οι διδάσκοντες το μάθημα της τοπικής ιστορίας: προφίλ, επιστημονικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο.....</i>	<i>396</i>
<i>Ε. Υποστήριξη και μεθοδολογία στη διδασκαλία του μαθήματος της τοπικής ιστορίας.....</i>	<i>402</i>
Διδάσκοντες και υποστήριξη.....	403
Σχέδια μαθήματος και διδακτικοί στόχοι.....	404
Μέθοδοι διεξαγωγής του μαθήματος.....	405
Εποπτικά μέσα.....	406
Ο ρόλος της αφήγησης του ιστορικού και του δασκάλου/καθηγητή.....	407
6. Προβληματισμοί-περιορισμοί της έρευνας.....	410
<i>A. Οι περιορισμοί του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.....</i>	<i>410</i>
<i>B. Επιφυλάξεις για τη γενίκευση των συμπερασμάτων.....</i>	<i>412</i>
<i>Γ. Άλλοι περιορισμοί-προβληματισμοί.....</i>	<i>413</i>
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	416
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	427
ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ.....	466

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΕΒΔΟΜΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΑ ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (σ. 472-489)

1. Τα απαιτούμενα δικαιολογητικά από το Υπουργείο Παιδείας.....	472
2. Το συνοπτικό δελτίο έρευνας.....	477

3. Το αναλυτικό σχέδιο έρευνας-Η πρόταση εκπόνησης της διατριβής.....	479
4. Το έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης κηδεμόνα για την απάντηση του/της μαθητή/μαθήτριας στο ερωτηματολόγιο.....	485
5. Το έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης κηδεμόνα για τη συμμετοχή του/της μαθητή/μαθήτριας στη συνέντευξη.....	486
6. Η έγκριση διεξαγωγής της έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας.....	487

ΟΓΔΟΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ (CD)

1. Το ερωτηματολόγιο των μαθητών (CD)
2. Το ερωτηματολόγιο των καθηγητών (CD)

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ξεκινήσω με τις θερμές ευχαριστίες προς τον Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης κύριο Αντώνη Χουρδάκη, ο οποίος από την πρώτη στιγμή αγκάλιασε την πρότασή μου και αποδέχτηκε να αναλάβει τον ρόλο του επιβλέποντα αυτής της διατριβής. Όποτε χρειάστηκα τη γνώμη του ήταν στο πλευρό μου, ενώ επίσης είδε με ιδιαίτερο ενδιαφέρον τις μεταποπίσεις στη μελέτη μου και με ενθάρρυνε να προχωρήσω σε αυτές. Τον ευχαριστώ για τον επιπλέον λόγο ότι μεσολάβησε σε διάφορα διαδικαστικά ζητήματα στην οργάνωση της έρευνας, γεγονός που με διευκόλυνε εξαιρετικά, αφού μου επέτρεψε να αφιερωθώ απερίσπαστος στα ουσιαστικά ζητήματα.

Ευχαριστώ την κυρία Ελένη Κατσαρού, Καθηγήτρια στο Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης και τον κύριο Δημήτριο Φωτεινό, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών που αποδέχτηκαν να είναι μέλη της τριμελούς επιτροπής· με τις παρατηρήσεις και τα σχόλιά τους κατέστησαν τη διατριβή πιο ολοκληρωμένη.

Ευχαριστώ επίσης α. την κυρία Σοφία Ηλιάδου-Τάχου, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, β. τον κύριο Κώστα Κασβίκη, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, γ. τον κύριο Γεώργιο Κόκκινο, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου και δ. τον κύριο Άγγελο Παληκίδη, Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Ιστορίας και Εθνολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, οι οποίοι δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην 7μελή επιτροπή κρίσης.

Ευχαριστώ την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κυρία Θεοδώρα Κάββουρα, για τις συζητήσεις μαζί της από τις οποίες αποκόμισα χρήσιμες πληροφορίες για την

οργάνωση της διατριβής. Ειδικότερα με προσανατόλισε να δώσω έμφαση στις συνεντεύξεις· όσο προχωρούσε η διατριβή γινόταν όλο και πιο έκδηλη η χρησιμότητά τους. Ας σημειωθεί ότι η κυρία Κάββουρα υπήρξε μέλος της αρχικής τριμελούς επιτροπής και συνταξιοδοτήθηκε κατά τη διάρκεια της εκπόνησής της.

Ευχαριστώ ξεχωριστά τους Διευθυντές και τις Διευθύντριες και τους/τις εκπαιδευτικούς των Γυμνασίων της Κρήτης που συμμετείχαν στην έρευνα οι οποίοι, παρά τον φόρτο εργασίας τους, δέχτηκαν να προωθήσουν την έρευνα στους μαθητές και τις μαθήτριές τους και να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο των καθηγητών.

Ευχαριστώ τους μαθητές και τις μαθήτριες που απάντησαν στα ερωτηματολόγια και συμμετείχαν στις συνεντεύξεις και τους γονείς τους που συναίνεσαν για τη συμμετοχή τους. Θα ήθελα στο σημείο αυτό να εκθειάσω το ενδιαφέρον της συντριπτικής πλειοψηφίας των μαθητών/τριών. Δυστυχώς ήταν πρακτικά αδύνατο να συμμετάσχουν στη συνέντευξη όλοι/ες όσοι/ες εξέφρασαν την επιθυμία.

Ευχαριστώ το προσωπικό των βιβλιοθηκών: του Πανεπιστημίου Κρήτης, του Πάντειου Πανεπιστημίου, της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος, του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και του Ευγενίδειου Ιδρύματος.

Ευχαριστίες οφείλω στην ΟΙΕΛΕ (Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδας) για την προώθηση του αιτήματος για εξασφάλιση άδειας και το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την έγκριση της άδειας.

Τέλος, ευχαριστώ τους φίλους και γνωστούς που με διάφορους τρόπους μου συμπαραστάθηκαν και ενθάρρυναν την προσπάθειά μου και ασφαλώς την οικογένειά μου για την υποστήριξη και τη –για δεύτερη φορά– ανοχή της.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

<u>Πίνακας 1</u> : Αρχικός πίνακας επιλεγέντων Γυμνασίων για τη διεξαγωγή της έρευνας.....	246
<u>Γράφημα 2</u> : Μαθητικός πληθυσμός Κρήτης, συμμετοχή στο ερωτηματολόγιο και τη συνέντευξη, κατά φύλο.....	248
<u>Πίνακας 3</u> : Τα αποτελέσματα συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων των μαθητών ανά Γυμνάσιο.....	252
<u>Γράφημα 4</u> : Συμμετοχή Γυμνασίων με αριθμό ερωτηματολογίων.....	253
<u>Πίνακας 5</u> : Τα αποτελέσματα συγκέντρωσης των συνεντεύξεων των μαθητών ανά Γυμνάσιο.....	254
<u>Πίνακας 6</u> : Τα αποτελέσματα συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων των καθηγητών.....	256
<u>Γράφημα 7</u> : Αντιμετώπιση του αιτήματος του εγκληματία για φιλοξενία, κατά το παράδειγμα Rüsen (συνεντεύξεις).....	262
<u>Πίνακας 8</u> : Η χρήση του παρελθόντος στο παρόν και το μέλλον.....	265
<u>Γράφημα 9</u> : Για την επιλογή φίλου/ης έχει σημασία το παρελθόν του/της; (συνεντεύξεις).....	266
<u>Γράφημα 10</u> : Σκέψεις από το παρελθόν για τη φιλοξενία προσφύγων (συνεντεύξεις).....	270
<u>Γράφημα 11</u> : Αιτιολόγηση για τη φιλοξενία προσφύγων από το κράτος (συνεντεύξεις).....	271
<u>Γράφημα 12</u> : Λόγοι φιλοξενίας προσφύγων από τους μαθητές (συνεντεύξεις).....	272
<u>Πίνακας 13</u> : Η χρησιμότητα του μαθήματος της τοπικής ιστορίας και της ιστορίας στο παρόν και το μέλλον.....	276
<u>Γράφημα 14</u> : Ιεράρχηση ταυτοτήτων.....	281

<u>Γράφημα 15</u> : Ταυτότητες για το σύνολο της Κρήτης (συνεντεύξεις).....	282
<u>Γράφημα 16</u> : Ταυτότητες ανά γενικό τόπο διαμονής και φύλο (συνεντεύξεις).....	283
<u>Γράφημα 17</u> : Ταυτότητες ανά νομό (συνεντεύξεις).....	284
<u>Γράφημα 18</u> : Άξονες ταυτότητας.....	285
<u>Πίνακας 19</u> : «Η ιστορία βοηθάει...».....	286
<u>Γράφημα 20</u> : Διατήρηση εθνικών επετείων (συνεντεύξεις).....	290
<u>Γράφημα 21</u> : Αιτιολόγηση διατήρησης εθνικών επετείων (συνεντεύξεις).....	291
<u>Γράφημα 22</u> : Επιλογή κατάργησης εθνικών επετείων.....	295
<u>Γράφημα 23</u> : Αιτιολόγηση διατήρησης της επετείου του 1821.....	296
<u>Γράφημα 24</u> : Διαφοροποίηση του τόπου από άλλους τόπους.....	298
<u>Γράφημα 25</u> : Χαρακτηριστικά πολιτισμού.....	299
<u>Γράφημα 26</u> : Χαρακτηριστικά νοοτροπίας.....	300
<u>Γράφημα 27</u> : Συμβολή μαθήματος τοπικής ιστορίας στην ανάπτυξη της... ..	301
<u>Γράφημα 28</u> : Σημαντικοί στόχοι μαθήματος τοπικής ιστορίας στη(ν)... (καθηγητές).....	302
<u>Γράφημα 29</u> : Επιλογή κατεδάφισης μνημείου (συνεντεύξεις).....	304
<u>Γράφημα 30</u> : Λόγοι διατήρησης μινωικού ανακτόρου (συνεντεύξεις).....	305
<u>Γράφημα 31</u> : Λόγοι κατεδάφισης ρωμαϊκού ανακτόρου (συνεντεύξεις).....	309
<u>Γράφημα 32</u> : Λόγοι κατεδάφισης νεοκλασικού κτίσματος (συνεντεύξεις).....	310
<u>Γράφημα 33</u> : Λόγοι διατήρησης νεοκλασικού κτίσματος (συνεντεύξεις).....	311
<u>Γράφημα 34</u> : Λόγοι διατήρησης ρωμαϊκού ανακτόρου (συνεντεύξεις).....	311
<u>Γράφημα 35</u> : Επιλογή κατεδάφισης μνημείου θρησκευτικού περιεχομένου (συνεντεύξεις).....	312
<u>Γράφημα 36</u> : Λόγοι διατήρησης βυζαντινής εκκλησίας (συνεντεύξεις).....	313
<u>Γράφημα 37</u> : Λόγοι κατεδάφισης μινωικού (συνεντεύξεις).....	315
<u>Γράφημα 38</u> : Λόγοι κατεδάφισης βενετσιάνικης εκκλησίας (συνεντεύξεις).....	316
<u>Γράφημα 39</u> : Λόγοι διατήρησης μινωικού (συνεντεύξεις).....	317

<u>Γράφημα 40</u> : Λόγοι διατήρησης βενετσιάνικης εκκλησίας (συνεντεύξεις).....	318
<u>Γράφημα 41</u> : Λόγοι κατεδάφισης βυζαντινής εκκλησίας (συνεντεύξεις).....	319
<u>Γράφημα 42</u> : Οικογενειακά αντικείμενα (συνεντεύξεις).....	320
<u>Γράφημα 43</u> : Αρέσκεια για γνώσεις "τόπων".....	322
<u>Γράφημα 44</u> : Η αντίληψη για τη μεταβολή στο πέρασμα του χρόνου.....	325
<u>Γράφημα 45</u> : Παράγοντες μεταβολής στο παρελθόν.....	326
<u>Γράφημα 46</u> : Η προοπτική στο μέλλον (συνεντεύξεις).....	328
<u>Γράφημα 47</u> : Χειρισμοί σε περίπτωση διαφωνιών δύο ατόμων για το παρελθόν....	330
<u>Γράφημα 48</u> : Κατά τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας διαχωρίστηκε το ιστορικό γεγονός από την ερμηνεία; (καθηγητές).....	331
<u>Γράφημα 49</u> : Σημασία ιδιότητας του τοποθετούμενου για ζήτημα του παρελθόντος (γνώση ή ερμηνεία).....	332
<u>Γράφημα 50</u> : Προτιμώμενες θεματικές βιβλίου για το μάθημα τοπικής ιστορίας (καθηγητές).....	333
<u>Γράφημα 51</u> : Ενδιαφέρον για το παρελθόν (συνεντεύξεις).....	337
<u>Γράφημα 52</u> : Γνώση και σημασιοδότηση στιγμών-χρονικών περιόδων νεότερης και σύγχρονης τοπικής ιστορίας.....	339
<u>Γράφημα 53</u> : Σημαντικότερη στιγμή για την ιστορία της Κρήτης (συνεντεύξεις)...	341
<u>Γράφημα 54</u> : Δημοφιλία ανδρικών μορφών τοπικής ιστορίας.....	342
<u>Γράφημα 55</u> : Δημοφιλία γυναικείων μορφών τοπικής ιστορίας.....	345
<u>Γράφημα 56</u> : Προελεύσεις γνώσεων τοπικής ιστορίας.....	347
<u>Γράφημα 57</u> : Αξιοπιστία πηγών ιστορίας.....	349
<u>Γράφημα 58</u> : Σωστή χρονολογική σειρά: γεγονότα ή πρόσωπα νεότερης και σύγχρονης ιστορίας (κρητικής, ελληνικής, παγκόσμιας).....	352
<u>Γράφημα 59</u> : Γνώσεις και ενδιαφέρον τοπικής ιστορίας ανά εποχή.....	355
<u>Γράφημα 60</u> : Ενδιαφέρον ανά εποχή (συνεντεύξεις).....	356

<u>Γράφημα 61</u> : Εποχές τοπικής ιστορίας στις εργασίες για το μάθημα τοπικής ιστορίας.....	357
<u>Πίνακας 62</u> : Οι κυριότεροι λόγοι για το αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών ανά εποχή κρητικής ιστορίας.....	358
<u>Γράφημα 63</u> : Αιτιολόγηση περιορισμένου ενδιαφέροντος για την οθωμανική εποχή.....	362
<u>Γράφημα 64</u> : Η βενετική και οθωμανική εποχή στην τοπική ιστορία.....	364
<u>Πίνακας 65</u> : Στερεοτυπικές αντιλήψεις για την οθωμανική εποχή στην Κρήτη.....	365
<u>Πίνακας 66</u> : Οι κυριότεροι λόγοι για το μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών ανά εποχή τοπικής ιστορίας.....	367
<u>Γράφημα 67</u> : Απόρριψη μουσείου.....	369
<u>Γράφημα 68</u> : Επιλογή μουσείου.....	370
<u>Γράφημα 69</u> : Γνώση και ενδιαφέρον για περιόδους νεότερης και σύγχρονης τοπικής ιστορίας.....	371
<u>Γράφημα 70</u> : Επιθυμία για γνώση και γνώση θεματικών νεότερης και σύγχρονης τοπικής ιστορίας.....	372
<u>Γράφημα 71</u> : Θεματικές εργασιών στο μάθημα τοπικής ιστορίας.....	374
<u>Γράφημα 72</u> : Θεματικές ιστορίας που προσεγγίστηκαν στο μάθημα τοπικής ιστορίας (καθηγητές).....	375
<u>Γράφημα 73</u> : Ενδιαφέρον μαθητών σε θεματικές ιστορίας (καθηγητές).....	376
<u>Γράφημα 74</u> : Κλάδοι ιστορίας που προσεγγίστηκαν στο μάθημα τοπικής ιστορίας (καθηγητές).....	377
<u>Πίνακας 75</u> : Ενδιαφέρον, αρέσκεια και χρησιμότητα μαθημάτων τοπικής και γενικής ιστορίας και ιστορίας εκτός σχολείου.....	380
<u>Γράφημα 76</u> : Άλλαξαν οι απόψεις για την ιστορία του τόπου σου με το μάθημα τοπικής ιστορίας;.....	381
<u>Γράφημα 77</u> : Η ευκολία του μαθήματος τοπικής ιστορίας σε σχέση με το μάθημα ιστορίας γενικής παιδείας.....	383
<u>Γράφημα 78</u> : Παράμετροι ευκολίας μαθήματος τοπικής ιστορίας.....	384

<u>Γράφημα 79</u> : Παράμετροι δυσκολίας μαθήματος τοπικής ιστορίας.....	386
<u>Γράφημα 80</u> : Χρησιμότητα μαθημάτων.....	387
<u>Γράφημα 81</u> : Εργασία στο μάθημα της τοπικής ιστορίας (ομαδική-ατομική).....	389
<u>Γράφημα 82</u> : Συγκρότηση μελών ομάδων για την εργασία τοπικής ιστορίας.....	390
<u>Γράφημα 83</u> : Επιλογή θέματος εργασίας τοπικής ιστορίας.....	390
<u>Γράφημα 84</u> : Μέσα για την εκπόνηση εργασίας τοπικής ιστορίας.....	392
<u>Γράφημα 85</u> : Έλλειμμα γνώσεων ιστορίας ανά περιοχή (καθηγητές).....	393
<u>Γράφημα 86</u> : Χρήση γνώσεων από άλλα μαθήματα στις εργασίες τοπικής ιστορίας.....	394
<u>Γράφημα 87</u> : Μαθήματα με τα οποία συνδέθηκε η εργασία τοπικής ιστορίας.....	394
<u>Γράφημα 88</u> : Σύνδεση μαθήματος τοπικής ιστορίας με άλλα μαθήματα (καθηγητές).....	395
<u>Γράφημα 89</u> : Το προφίλ των διδασκόντων τοπική ιστορία.....	398
<u>Γράφημα 90</u> : Διδασκαλία άλλου μαθήματος ιστορίας από μέρους των διδασκόντων τοπική ιστορία (καθηγητές).....	399
<u>Γράφημα 91</u> : Λόγοι διδασκαλίας μαθήματος τοπικής ιστορίας (καθηγητές).....	400
<u>Γράφημα 92</u> : Επιθυμία για γνώση ιστορίας περιοχών.....	402
<u>Πίνακας 93</u> : Υποστήριξη καθηγητών και σχέδια μαθήματος (καθηγητές).....	404
<u>Γράφημα 94</u> : Μέθοδοι διεξαγωγής μαθήματος τοπικής ιστορίας (καθηγητές).....	406
<u>Γράφημα 95</u> : Χρήση εποπτικών μέσων στο μάθημα τοπικής ιστορίας (καθηγητές).....	407
<u>Γράφημα 96</u> : Ώρες αφιερωμένες σε εξωσχολικές δραστηριότητες στο μάθημα τοπικής ιστορίας (καθηγητές).....	409
<u>Γράφημα 97</u> : Από πηγές σε γεγονότα ή από γεγονότα σε πηγές στο μάθημα τοπικής ιστορίας (καθηγητές).....	410

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επαγγελματική ενασχόλησή μου ως φιλόλογος για 18 χρόνια (1996-2014) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η επαναλαμβανόμενη ανάληψη της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας στο Ιδιωτικό Γυμνάσιο-Λύκειο της Γενναδείου Σχολής στον Άλιμο, λόγω των ειδικών σπουδών μου στην ιστορία, μου επέτρεψαν να αποκτήσω μια σχετικά επαρκή εικόνα για τη διδασκαλία από την πλευρά του καθηγητή και την πρόσληψη από την πλευρά των μαθητών του γνωστικού αντικειμένου της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η παρούσα διδακτορική διατριβή είναι απόρροια του μακροχρόνιου προβληματισμού μου για την ιστορική εκπαίδευση· μέσα από αυτήν επιδίωξα να αναζητήσω και να προτείνω τους τρόπους και τις μεθόδους για τη μεταβολή της: πώς δηλαδή το μάθημα της ιστορίας θα μπορούσε να ανα(δια)μορφωθεί έτσι ώστε να αποφέρει στους μαθητές τη μέγιστη δυνατή ωφέλεια και να ανταποκριθεί στους σκοπούς για τους οποίους συμπεριλαμβάνεται σε όλες τις βαθμίδες και τάξεις της ελληνικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης: τον ιστορικό εγγραμματισμό και, από μια ευρύτερη οπτική, τη διαμόρφωση υπεύθυνα σκεπτόμενων πολιτών σε μια σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία.

Τελικά το ερευνητικό ενδιαφέρον μου δεν κατευθύνθηκε προς το μάθημα της γενικής ιστορίας, αλλά σε αυτό της τοπικής ιστορίας. Η τοπική ιστορία έχοντας εισαχθεί ως μέρος της ιστορικής εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τη σχολική χρονιά 2001-2002, καταλάμβανε περιθωριακή θέση στη διδασκαλία του μαθήματος ιστορίας γενικής παιδείας –και από την πλευρά μου όσες φορές είχα αναλάβει τη διδασκαλία του. Πριν την κατάθεση της πρότασης για την εκπόνηση της διατριβής (Ιούνιος 2014), στο πρώτο εξάμηνο του ημερολογιακού έτους 2014, είχε αναθερμανθεί το ενδιαφέρον της Πολιτείας για το μάθημα της τοπικής ιστορίας, γεγονός που διαδραμάτισε πρωτεύοντα ρόλο στην επιλογή μου να προχωρήσω στην εκπόνηση της διατριβής με άξονα αναφοράς το μάθημα της τοπικής ιστορίας. Στο αμέσως επόμενο σχολικό έτος 2015-2016 η Πολιτεία αποφάσισε την αυτόνομη διδασκαλία του μαθήματος για ένα τετράμηνο στη Γ΄ τάξη του Γυμνασίου, ενταγμένο

στη γενική ομάδα μαθημάτων που αποκαλούνται βιωματικές δράσεις. Παρά τις ασάφειες που υπήρξαν από μέρους του Υπουργείου Παιδείας και τις ατέλειες που εμφανίστηκαν λόγω της αυτόνομης διδασκαλίας του μαθήματος για πρώτη φορά στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης και για ένα τετράμηνο, το μάθημα της τοπικής ιστορίας πραγματοποιήθηκε σε ένα μέρος των Γυμνασίων της επικράτειας, όμως για μία σχολική χρονιά. Μέχρι σήμερα (Μάιος 2021) η Πολιτεία δεν έχει επαναλάβει την αυτόνομη διδασκαλία του μαθήματος. Ως εκ τούτου η παρούσα έρευνα συνέπεσε με τη μοναδική στιγμή που το μάθημα της τοπικής ιστορίας πραγματοποιήθηκε αυτόνομα· θετικό αυτό και αρνητικό συνάμα. Η έρευνα πεδίου πραγματοποιήθηκε σε Γυμνάσια της Κρήτης κατά τον Μάρτιο και Απρίλιο του 2016 με απαντήσεις των μαθητών και των καθηγητών σε ερωτηματολόγια και συμμετοχή των μαθητών σε συνεντεύξεις.

Οι συνεντεύξεις των μαθητών και των καθηγητών είχε αρχικά προγραμματιστεί να λειτουργήσουν συμπληρωματικά προς την πληροφόρηση των ερωτηματολογίων των μαθητών. Με στοχευμένες ερωτήσεις κατά την συνέντευξη σταθμίστηκε η -όχι αυτονόητη- «αλήθεια» ορισμένων απαντήσεων στα ερωτηματολόγια. Όμως θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι τελικά οι συνεντεύξεις λειτουργούν ισότιμα με τα ερωτηματολόγια των μαθητών, ίσως και να καταλαμβάνουν προεξάρχουσα θέση σε ορισμένα ζητήματα ποιοτικού χαρακτήρα.

Κεντρικό ερώτημα του εγχειρήματος αυτού είναι αν, σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο το μάθημα της τοπικής ιστορίας θα μπορούσε να «σηκώσει» ένα μέρος του βάρους για την αναμόρφωση της ιστορικής εκπαίδευσης και, εφόσον η απάντηση στα προηγούμενα ερωτήματα είναι καταφατική, να μεταφέρει δημιουργικά αυτό το πλεονέκτημα και στο μάθημα ιστορίας γενικής παιδείας. Στα συμπεράσματα, νομίζω, μπορεί να φανεί ότι, όπως η τοπική ιστορία, όταν διεξάγεται με στοιχειώδεις όρους επιστημονικής εγκυρότητας, μπορεί, ως ιστοριογραφία, να είναι χρήσιμη για την προσέγγιση του παρελθόντος, έτσι και το μάθημα της τοπικής ιστορίας, κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις, μπορεί να συμβάλει σε μια ποιοτικότερη ιστορική εκπαίδευση αποκτώντας μια σύγχρονη -και διαφοροποιημένη από την παραδοσιακή- κατεύθυνση.

Ειδικότερα στην εποχή μας η ανανέωση της ιστορικής εκπαίδευσης κρίνεται επιβεβλημένη για έναν επιπλέον λόγο. Η δημόσια ιστορία δείχνει να κυριαρχεί επί της ακαδημαϊκής, τόσο επειδή όλο και μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού

διακατέχεται από τη φιλοδοξία να παραγάγει ιστορία και να τη διαχέει στο ευρύ κοινό, αξιοποιώντας τα δημόσια μέσα ενημέρωσης και συζήτησης, όσο και επειδή πολύ συχνά η ακαδημαϊκή ιστοριογραφία τείνει να αυτοαπομονώνεται και να αποκόπτεται από την κοινωνία με συνέπεια όχι σπάνια να αποτελεί αποκλειστικό πεδίο συζήτησης μόνο μεταξύ των ακαδημαϊκών ιστορικών. Θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι η δημόσια ιστορία, αποτελώντας μέρος του δημόσιου λόγου και παράγοντας πολιτισμικά φαινόμενα, τείνει κάποιες φορές να εκτοπίζει ακόμη και τη σχολική-επίσημη ιστορία, η οποία τοποθετείται στο μεταίχμιο μεταξύ της ακαδημαϊκής και της δημόσιας. Χαρακτηριστικό επιβεβαιωτικό παράδειγμα αποτελούν οι αντιπαραθέσεις για τα βιβλία ιστορίας οι οποίες ενδημικά έρχονται και παρέρχονται στη δημόσια συζήτηση. Είναι λοιπόν αναγκαίο να παρέχεται στους μαθητές μια θεμελιώδης δεξιότητα που -θα τολμούσα να πω- προηγείται κάθε άλλου στόχου της ιστορικής εκπαίδευσης: να τους καθιστά σκεπτικούς και επιφυλακτικούς απέναντι σε κάθε μορφής αφήγηση του παρελθόντος και την (κατά)χρηση της ιστορίας από οποιονδήποτε φορέα παραγωγής ή επίκλησής της. Η ιστορική εκπαίδευση οφείλει να προσανατολίζεται προς την απόκτηση της κατάλληλης παιδείας η οποία θα τους επιτρέψει να παρακολουθούν με κριτική-ιστορική ματιά τα καθημερινά τεκταινόμενα και να συμμετέχουν σε αυτά.

Η ίδια η τοπική ιστορία και το μάθημα της τοπικής ιστορίας αποτελούν δημόσια ιστορία: στην πρώτη περίπτωση η τοπική ιστοριογραφία γράφεται συνήθως από μη επαγγελματίες ιστορικούς, απευθύνεται στο ευρύ κοινό και αναφέρεται σε δημοφιλείς πτυχές του παρελθόντος που το κοινό επιδιώκει να γνωρίσει. Στη δεύτερη περίπτωση, όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, μεγάλο μέρος των μαθητών εμπλέκει στην εκπόνηση της εργασίας του δημόσια μέσα ιστορικής πληροφόρησης με κεντρική πηγή το διαδίκτυο, τα οποία αποτελούν τον δίαυλο για την αναπαραγωγή της ιστορικής κουλτούρας της κοινωνίας. Εξάλλου, το ίδιο το προϊόν του μαθήματος της τοπικής ιστορίας, οι εργασίες των μαθητών, αποτελεί δημόσια ιστορία.

Εφόσον το μάθημα της τοπικής ιστορίας αποσκοπεί στην προώθηση του ιστορικού γραμματισμού, θα πρέπει να εξεταστούν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του μαθήματος, αφού πρώτα διακριβωθεί ο τρόπος με τον οποίο το μάθημα πραγματοποιήθηκε, από την οργάνωση και τη διδασκαλία του μέχρι το τελικό αποτέλεσμα, την εκπόνηση των εργασιών των μαθητών. Μεταξύ των τρόπων με τους

οποίους αυτό μπορεί να επιτευχθεί (όπως είναι για παράδειγμα η παρατήρηση διδασκαλιών και η μελέτη των έργων των μαθητών), η καταγραφή των απόψεων των μαθητών και των καθηγητών για το μάθημα κατέχει βαρύνουσα σημασία, εξ ου και συνιστά το κύριο «αντικείμενο» αυτής της ερευνητικής προσπάθειας.

Η θεώρησή μου είναι ότι μόνο μέσα από τη χαρτογράφηση του είδους της ιστορικής γνώσης, των αντιλήψεων-απόψεων των μαθητών, της ιστορικής τους σκέψης και τον εντοπισμό των στοιχείων που συγκροτούν την ταυτότητα/τις ταυτότητές τους μπορούν να ληφθούν οι καταλληλότερες αποφάσεις για την αναμόρφωση της ιστορικής εκπαίδευσης στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση (τόσο σε επίπεδο τοπικής όσο και σε επίπεδο γενικής ιστορίας) και την αναθεώρηση των προβληματικών σημείων και ελλειμμάτων που ενυπάρχουν σε αυτήν. Εφόσον ο σχεδιασμός της ιστορικής εκπαίδευσης αγνοεί τους μαθητές, έχει περισσότερες πιθανότητες να αποτύχει. Αρκετά από τα παραπάνω ελλείμματα είναι γνωστά τόσο στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το μάθημα της ιστορίας όσο και στους ειδικούς της παιδαγωγικής και της ιστορίας που παρακολουθούν πιο στενά την εκπαιδευτική διαδικασία και ενίοτε παρεμβαίνουν σε αυτήν. Η παρούσα έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί δυναμική, εφόσον φιλοδοξεί να δημοσιοποιήσει τα επιμέρους αποτελέσματα και τα γενικότερα συμπεράσματα που ανακύπτουν από τις τοποθετήσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών α. για τον σχεδιασμό της στρατηγικής για την ιστορική εκπαίδευση προς το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και β. για την απευθείας ενημέρωση όσων εκπαιδευτικών τυχόν θα αποκτήσουν πρόσβαση στη διατριβή ή τις δημοσιεύσεις που ενδέχεται να προκύψουν.

Η διάρθρωση της διατριβής

Η διατριβή αρθρώνεται σε δύο μεγάλα μέρη: τη θεωρητική τεκμηρίωση και την έρευνα πεδίου. Μεταξύ των δύο μερών ενυπάρχει μια στενή σύνδεση· οι θεματικές με τις οποίες καταπιάνομαι στα κεφάλαια και υποκεφάλαια του θεωρητικού μέρους αντιστοιχίζονται, άμεσα ή έμμεσα, με τα ερωτήματα που τέθηκαν στο ερωτηματολόγιο και τη συνέντευξη και κατ' επέκταση με τα ειδικότερα αποτελέσματα και τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας πεδίου.

Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους προβαίνω σε μια εισαγωγή στις έννοιες του χώρου, του τόπου και της τοπικής ιστορίας με τη διευκρίνιση ότι, καθώς οι παραπάνω έννοιες είναι ελαστικές ανάλογα με την επιστήμη αναφοράς, επέλεξα να ασχοληθώ με τις εννοιολογήσεις που θα ήταν πιο συμβατές με την παρούσα έρευνα, αποφεύγοντας μια λεπτομερή ανάλυση κάθε ιδιαίτερης επιστημολογικής εκδοχής των εννοιών αυτών. Έτσι, εστιάζω στην καθοριστική τομή στην αντίληψη της έννοιας του χώρου, τη χωρική στροφή, που έδωσε νέα προοπτική σε πολλές κοινωνικές επιστήμες, συνάμα και την ιστορία, καθώς παρουσιάζω τον τρόπο με τον οποίο το συλλογικό υποκείμενο διαμορφώνει τον χώρο και διαμορφώνεται από αυτόν. Στο ίδιο κεφάλαιο καταπιάνομαι με τις σύγχρονες θεωρητικές συζητήσεις της μετανεωτερικότητας στις οποίες, σε ό,τι έχει να κάνει με την επιστήμη της ιστορίας, το παρελθόν νοείται ως κοινωνική κατασκευή, η οποία αποκρυσταλλώνεται στα νοητικά σχήματα των μαθητών, συζητώντας περί μνήμης, συνείδησης, ταυτότητας και κοινωνικών αναπαραστάσεων. Οι παραπάνω έννοιες συχνά συνδέονται με την έννοια του τόπου και της υλικότητάς του. Ας σημειωθεί ότι το εγχείρημα αυτό δεν περιλαμβανόταν στην πρόταση εκπόνησης,¹ αλλά βρήκε έρεισμα στις απαντήσεις των μαθητών (ερωτηματολόγιο και συνέντευξη) και προέκυψε αρκετά όψιμα στον χρόνο εκπόνησης της διατριβής (ακαδημαϊκό έτος 2018-2019). συνέπεσε δε με τη στροφή στα προσωπικά μου επιστημονικά ενδιαφέροντα και απαίτησε τη σχετική θεωρητική τεκμηρίωση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται από τη μια πλευρά οι βασικές θεωρήσεις της Σχολής των Annales που έχει σημαδέψει την επιστήμη της ιστορίας εδώ και έναν περίπου αιώνα, αφού αποτέλεσε το επίκεντρο γύρω από το οποίο περιστρέφονται οι νέες τάσεις στη σύγχρονη ιστοριογραφία. Από την άλλη πλευρά καταπιάνομαι με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, με σημείο αναφοράς τους σημαντικότερους παιδαγωγούς οι οποίοι ανανέωσαν την παιδαγωγική επιστήμη και επηρέασαν καθοριστικά τη διδακτική της ιστορίας: Jean Piaget, Lev Vygotski και Jerome Bruner. Και στις δύο περιπτώσεις επιχειρώ να δείξω πώς το μάθημα της τοπικής ιστορίας θα μπορούσε να συνδεθεί και να επωφεληθεί, χωρίς να αρκούμαι – θεωρώ – σε μια στείρα αναπαραγωγή των παραπάνω θεωριών, αλλά υιοθετώντας ένα κριτικό μάτι στραμμένο πάντα προς τη διδακτική της ιστορίας και της τοπικής ιστορίας. Οι θεωρήσεις και της Σχολής των Annales και του κονστρουκτιβισμού

¹ Στην «παρέκκλιση» αυτή είχα την αμέριστη υποστήριξη του επιβλέποντα κυρίου Αντώνη Χουρδάκη.

αξιοποιούνται εκτεταμένα στο ερευνητικό μέρος. Στο κεφάλαιο αυτό βρέθηκε χώρος για θεωρίες οι οποίες δεν συνδέονται κατευθείαν με τη διδακτική της ιστορίας, αλλά από τις οποίες η τελευταία μπορεί να αντλήσει χρήσιμες ιδέες: η θεωρία του πολλαπλών νοημοσυνών του Howard Gardner και οι επεκτάσεις της κοινωνιολογικής θεωρίας του Pierre Bourdieu «περί αναπαραγωγής» στο πεδίο της εκπαίδευσης. Τέλος, γίνεται αναφορά σε μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης οι οποίες συνδέονται πιο στενά με τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας, όπως η βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση, η βιωματική μάθηση και η μέθοδος σχεδίου εργασίας.

Μία διατριβή για το μάθημα της τοπικής ιστορίας δεν θα μπορούσε να αγνοεί τις αντιλήψεις και προθέσεις της Πολιτείας, όπως αυτές εκφράζονται μέσα από τις αποφάσεις των επίσημων φορέων της εκπαιδευτικής πολιτικής (Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας). Γι' αυτό στο τρίτο κεφάλαιο προχωρώ στην παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου που διέπει το μάθημα της τοπικής ιστορίας από την εισαγωγή της στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη δεκαετία του 2000 μέχρι σήμερα. Σημειωτέον ότι με ενδιαφέρουν εδώ μόνο οι απόπειρες για συγκρότηση προγραμμάτων σπουδών οι οποίες έλαβαν επίσημη μορφή με την έκδοση φύλλου Εφημερίδας της Κυβέρνησης (Διαθεματικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών του 2003, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2015, Πρόγραμμα Σπουδών του 2018-2019).

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζω τους διδακτικούς σκοπούς και στόχους του μαθήματος της τοπικής ιστορίας οι οποίοι συμπίπτουν με αυτούς της γενικής ιστορίας, δίνοντας έμφαση στους γνωστικούς σκοπούς και στόχους. Η γενική ταξινόμηση των διδακτικών στόχων του Benjamin Bloom διατυπωμένη λίγο μετά τα μέσα του 20ού αιώνα και εντασσόμενη σε ένα θετικιστικό πλαίσιο, έχει παράσχει τα ερεθίσματα για την εφαρμογή στόχων διδασκαλίας σε όλα τα μαθήματα, μεταξύ αυτών και στο μάθημα της ιστορίας, έχοντας θέσει σε νέα βάση την εκτεταμένη ακαδημαϊκή συζήτηση σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, ιδιαίτερα ως προς το γνωστικό μέρος. Ειδικότερα η σύνδεσή της με την έρευνα αυτή αφορά τους υψηλής τάξης γνωστικούς σκοπούς και παρουσιάζει το ενδιαφέρον ότι οι Denis Shemilt και Peter Lee επιχείρησαν να οικοδομήσουν τη θεώρησή τους σε αυτούς.² Οι γνωστικοί σκοποί και στόχοι του μαθήματος της τοπικής ιστορίας αρθρώνονται στην

² Βλέπε Μέρος 1, Κεφάλαιο 4, Υποκεφάλαιο 1.

καλλιέργεια α. της ιστορικής σκέψης, οι παράγοντες της οποίας έχουν προσδιοριστεί κυρίως από τον Peter Seixas και β. της γενετικής ιστορικής συνείδησης, κυρίως βάσει της θεώρησης του Jorn Rüsen.³ Η διαπίστωση της φύσης της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης των μαθητών είναι απαραίτητη, γιατί αποκαλύπτει το πώς αυτοί ερμηνεύουν ή έχουν μάθει να ερμηνεύουν την παρελθούσα πραγματικότητα· έχοντας επίγνωση του τελευταίου, η ιστορική εκπαίδευση είναι δυνατό να στοχεύσει στην καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων σε μια εκδοχή συμβατή με τις μοντέρνες τάσεις διδακτικής της ιστορίας. Σε δύο ξεχωριστά υποκεφάλαια παραθέτονται α. άλλες διανοητικές δεξιότητες οι οποίες μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από το μάθημα της τοπικής ιστορίας, όπως η επιστημονική προσέγγιση, οι ανθρωπιστικές αξίες και η δημοκρατική πολιτειότητα (με αναφορά, στο σημείο αυτό, στην κριτική παιδαγωγική) και β. οι κοινωνικές δεξιότητες.

Το ερευνητικό δεύτερο μέρος της διατριβής ξεκινά με την αναλυτική παρουσίαση της μεθοδολογίας της έρευνας στο πέμπτο κεφάλαιο: την, εκ των πραγμάτων, σύντομη επισκόπηση των προηγούμενων ερευνών για το μάθημα και τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, τον κεντρικό σκοπό της έρευνας, τους στόχους/άξονες της με παράθεση των επιμέρους ερωτημάτων, το χρονοδιάγραμμα που ακολουθήθηκε (από τον αρχικό προγραμματισμό, την κατάθεση της πρότασης και μέχρι την πραγματοποίηση της έρευνας), το κοινωνικο-οικονομικό συγκείμενο της εποχής της έρευνας. Επίσης, δικαιολογείται η επιλογή της ποσοτικής και της ποιοτικής μεθόδου, η μεθοδολογία συγκρότησης του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης των μαθητών. Περιγράφονται τα ερευνητικά εργαλεία: το ερωτηματολόγιο των μαθητών και το ερωτηματολόγιο των καθηγητών, τα οποία παρατίθενται αυτούσια, όπως χορηγήθηκαν για συμπλήρωση προς τους

³ Ως πιο αντιπροσωπευτικά έργα των παραπάνω παιδαγωγών θα συγκατέλεγα για τον Peter Seixas τα παρακάτω:

Peter Seixas, "Introduction" in Peter Seixas (ed.) *Theorizing Historical Consciousness*, University Toronto Press 2004, p. 3-20.

Peter Seixas - Tom Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto 2012.

Peter Seixas, "A model of historical thinking", *Educational Philosophy and Theory*, 49/6(2017), p. 593-605.

και για τον Jorn Rüsen τα παρακάτω:

Jorn Rüsen, "Historical narration: foundation, types, reason", *History and Theory* 26/4(1987), p. 87-97.

Jorn Rüsen, "The development of narrative competence in historical learning — An ontogenetic hypothesis concerning moral consciousness", *History and Memory* 1/2(1989), p. 35-59.

Jorn Rüsen, "Historical consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development" in Peter Seixas (ed.) *Theorizing Historical Consciousness*, University Toronto Press 2004, p. 63-85.

μαθητές και τους καθηγητές αντίστοιχα. Επίσης, αναλύονται οι αρχικοί και οι αναμορφωμένοι άξονες της συνέντευξης. Τέλος, διευκρινίζεται ο τρόπος αρχικής και τελικής επιλογής των Γυμνασίων της περιφέρειας Κρήτης, η επιλογή του δείγματος των μαθητών και τα αποτελέσματα συγκέντρωσης των δεδομένων.

Στο έκτο κεφάλαιο παραθέτονται τα αναλυτικά αποτελέσματα της έρευνας. Για την τεκμηρίωση των γραφόμενων αποφάσισα να παραθέσω ορισμένα από τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα των λεγόμενων των μαθητών στις συνεντεύξεις, που και για εμένα (ως συγγραφέας) είναι άχαρο και για τον αναγνώστη ίσως κουραστικό ενίοτε· άλλες φορές, όμως, -θα τολμούσα να πω- συναρπαστικό, αφού επιτρέπει στον αναγνώστη να διαμορφώσει τη δική του εικόνα ιδίως όμμασι για τον τρόπο –και έχει μεγάλη σημασία αυτό- που επιλέγουν οι μαθητές να τοποθετηθούν. Ασφαλώς τα αποσπάσματα που παρατίθενται είναι αποτέλεσμα πρώτα της δικής μου επιλογής· δεν θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά, παρόλο που προσπαθώ να παρακολουθήσω σφαιρικά τις απόψεις των μαθητών.

Στην αρχή κάθε υποκεφαλαίου του έκτου κεφαλαίου υπάρχει μια εισαγωγική κατατοπιστική παράγραφος στην οποία παραθέτονται τα κυριότερα από τα επιμέρους συμπεράσματα του εκάστοτε υποκεφαλαίου. Στο πρώτο υποκεφάλαιο μετά από την εμπειρική διερεύνηση των μορφών ιστορικής συνείδησης, βάσει μιας σύγχρονης δικής μου παραλλαγής του παραδείγματος του Jorn Rüsen, μελετώ κάτω από ποιες συνθήκες και με ποιον τρόπο οι μαθητές κάνουν χρήση της γνώσης του παρελθόντος και της ιστορίας στο παρόν και πώς αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητά τους στο παρόν και στο μέλλον· Ειδικό κεφάλαιο αφιερώνεται στο πώς αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα του μαθήματος της τοπικής ιστορίας.

Στο δεύτερο υποκεφάλαιο διερευνώ τις ταυτότητες των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου με τη ματιά στραμμένη στην εθνική και –την παράλληλη ή υπάλληλη της- τοπική ταυτότητα, καθώς και οι δύο διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο για τον τρόπο σκέψης των μαθητών για το παρελθόν και την οικοδόμηση της ιστορικής τους γνώσης. Επίσης, επιχειρώ να διαπιστώσω πώς προωθούνται επιλεκτικά συλλογικές μνήμες και ταυτότητες για τη διαμόρφωση συνειδήσεων εστιάζοντας ειδικότερα στον ρόλο της τοπικής ιστορίας, του οικογενειακού χώρου και της υλικότητάς του, αλλά και των τοπικών μνημείων και της συμβολικής «αξιοποίησής» τους.

Στο τρίτο υποκεφάλαιο, με επίκεντρο την τοπική ιστορία και το ομώνυμο μάθημα, μελετώ την ύπαρξη και τους τρόπους χρήσης των παραγόντων της ιστορικής σκέψης, όπως έχουν διατυπωθεί από τον Peter Seixas: την αιτιότητα, την αλλαγή, την ιστορική ερμηνεία, τη σημαντικότητα, τις πηγές, την ιστορική οπτική.

Το τέταρτο υποκεφάλαιο αφιερώνεται στη διερεύνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και του μαθήματος της τοπικής ιστορίας για εποχές στο παρελθόν, την αιτιολόγηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για αυτές (πράγμα που μας δείχνει πού είναι προσανατολισμένη η ιστορική εκπαίδευση και πού οι μαθητές θα επιθυμούσαν αυτή να προσανατολίζεται), τις αντιλήψεις για την οθωμανική εποχή. Επίσης, για ποιες θεματικές ενδιαφέρονται και εργάστηκαν στις εργασίες τους στο μάθημα της τοπικής ιστορίας.

Το πέμπτο υποκεφάλαιο άπτεται ζητημάτων παιδαγωγικής και διδασκαλίας του μαθήματος της τοπικής ιστορίας· παρακολουθώ το ενδιαφέρον και την άποψη των μαθητών για τη χρησιμότητα του μαθήματος της τοπικής ιστορίας, την κορυφαία πράξη του μαθήματος: την εκπόνηση εργασιών, τους διδάσκοντες τοπική ιστορία, την υποστήριξη που έλαβαν και τους προβληματισμούς τους. Στο έκτο υποκεφάλαιο παρατίθενται οι περιορισμοί, οι αδυναμίες της έρευνας και οι επιφυλάξεις που πρέπει να υπάρχουν σχετικά με τη γενίκευση των συμπερασμάτων.

Στα συμπεράσματα γίνεται μια ανασύνθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε ένα ενιαίο σύνολο. Ακολουθεί η παράθεση εκτενούς βιβλιογραφίας.

Το τρίτο μέρος της διατριβής είναι τα παραρτήματα διαμορφωμένα σε δύο ενότητες. Στην πρώτη από αυτές (έβδομο κεφάλαιο) παρατίθενται τα διαδικαστικά έγγραφα της εκπόνησης της έρευνας: τα απαιτούμενα δικαιολογητικά από το Υπουργείο Παιδείας για την έγκριση εκπόνησης της διατριβής, το συνοπτικό δελτίο έρευνας, το αναλυτικό σχέδιο έρευνας, τα έντυπα ενυπόγραφης συγκατάθεσης των γονέων/κηδεμόνων για την εξασφάλιση της συναίνεσης συμμετοχής των μαθητών στο ερωτηματολόγιο και τη συνέντευξη και η έγκριση διεξαγωγής της έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας.

Το όγδοο κεφάλαιο συνιστά μια ηλεκτρονική βάση δεδομένων που συνοδεύει τη διατριβή και βρίσκεται σε αρχείο excel στο συνοδευτικό cd. Στο κεφάλαιο αυτό βρίσκονται τα δεδομένα από αρκετές από τις απαντήσεις των μαθητών και των καθηγητών στα αντίστοιχα ερωτηματολόγια, με τους κωδικούς αναφοράς να

αντιστοιχούν στο κυρίως κείμενο.⁴ Ορισμένες ποσοτικές και ποιοτικές απαντήσεις ήταν αδύνατο λόγω των πολλών παραμέτρων τους να συμπεριληφθούν στη βάση δεδομένων με αποτέλεσμα κωδικοί που υπάρχουν στο κυρίως κείμενο να μην εμφανίζονται στη βάση δεδομένων. Ως προς τα δεδομένα των συνεντεύξεων, αν και πρόθεσή μου ήταν στα παραρτήματα να συμπεριλαμβάνονται οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις των μαθητών, όπως συχνά συνέβαινε μέχρι σχετικά πρόσφατα σε έρευνες στον χώρο των κοινωνικών επιστημών, ωστόσο δεσμεύομαι από τον όρο που έχει επιβληθεί από το Υπουργείο Παιδείας και έχει αναγραφεί ως προϋπόθεση για την εκπόνηση της έρευνας για την αποκλειστική χρήση του υλικού για τη συγκεκριμένη έρευνα και άρα αδυνατώ να τις δημοσιοποιήσω, μερικώς ή συνολικά, παρόλο που τις έχω απομαγνητοφωνήσει-μεταγράψει και κωδικοποιήσει⁵.

Ήδη από την εισαγωγή, αλλά και από μια γρήγορη ματιά στα περιεχόμενα της διατριβής αυτής, θα μπορούσε να παρατηρήσει κάποιος τις αναφορές μου σε ονόματα παιδαγωγών και διδακτολόγων της ιστορίας (Piaget, Vygotski, Bruner, Rüsen, Seixas) και όχι στις θεωρίες που υποστήριζαν ή στα ευρύτερα προγράμματα που αναπτύχθηκαν μετά από τη δική τους πρωτοβουλία. Για παράδειγμα σε σχέση με τους παράγοντες της ιστορικής σκέψης αναφέρομαι στον Peter Seixas και όχι στο καναδικό μοντέλο Historical Thinking Project. Επειδή οι θεωρίες έχουν και ονοματεπώνυμο, επιδίωξα έτσι να δώσω έμφαση στους πρωτοπόρους των θεωρήσεων αυτών.

Ο περιορισμός της έρευνας αποκλειστικά σε μια περιφέρεια της χώρας αποδίδεται στην φυσική αδυναμία μου να καλύψω ερευνητικά το σύνολο της επικράτειας. Η εστίαση στην περιφέρεια της Κρήτης οφείλεται σε λόγους κυρίως πρακτικούς. Πρώτο, στο Ρέθυμνο εδρεύει το Πανεπιστήμιο Κρήτης, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του οποίου εκπόνησα τη διατριβή αυτή. Δεύτερο, η προηγούμενη μακρόχρονη παρουσία μου στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (προπτυχιακά, μεταπτυχιακά, διδακτορική διατριβή, διδασκαλία σύμφωνα με το Π.Δ. 407) αποτέλεσε παράγοντα που διευκόλυνε σημαντικά την πρόοδο της έρευνας λόγω της εξοικείωσης με τον χώρο και τους ανθρώπους του ιδρύματος. Ας σημειωθεί επιπλέον ότι η Κρήτη αποτελεί μια από τις περιφέρειες με σχετική αναλογική

⁴ Κωδικοί που ξεκινούν από a, b, c, d, e αναφέρονται στα 5 μέρη του ερωτηματολογίου των μαθητών, ενώ κωδικοί που ξεκινούν από f αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο των καθηγητών.

⁵ Κωδικοί που ξεκινούν από g παραπέμπουν στη συνέντευξη των μαθητών.

εκπροσώπηση του αστικού και του αγροτικού στοιχείου και άρα ως δείγμα θα μπορούσε να είναι σχετικά αντιπροσωπευτικό ενσωματώνοντας, κατά κάποιο τρόπο, τα διαφοροποιημένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πληθυσμού του ελλαδικού χώρου.

Για την επεξεργασία των απαντήσεων, την ανάλυση των δεδομένων και τη γραφική απόδοση των αποτελεσμάτων της έρευνας προκρίθηκε η χρήση του προγράμματος Excel. Στη διατριβή επιλέχθηκε σε συντριπτικό ποσοστό η εφαρμογή της πεντάβαθμης κλίμακας Likert, εκτός αν ορίζεται ρητά αλλιώς. Όταν η πληροφόρηση προέρχεται από τη συνέντευξη, αν αυτό δεν είναι άμεσα φανερό, αναφέρεται ρητά στο κυρίως κείμενο, ενώ σε γράφημα ή πίνακα διευκρινίζεται στον τίτλο τους μέσα σε παρένθεση.

Η έρευνα (ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις) περιλαμβάνει στοιχεία που άπτονται ευρύτερων ζητημάτων ιστορίας. Από αυτά αξιοποιούνται όσα σχετίζονται με την τοπική ιστορία και το ομώνυμο μάθημα ή μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν προς κάποια κατεύθυνση η οποία εξυπηρετούσε τους σκοπούς της διατριβής. Κάποια άλλα δεδομένα θα μπορούσαν να θεωρούνται δευτερεύοντα, όμως κρίθηκε σκόπιμο να συμπεριληφθούν στη διατριβή, ακόμη κι αν δεν εντάσσονται στη συνολικότερη αφήγηση. Όπως συμβαίνει συχνά, ορισμένες πληροφορίες που δεν φαίνονται καταρχήν χρήσιμες, αποδεικνύονται τελικά πολύτιμες για άλλες έρευνες στο μέλλον. Οποσδήποτε, πάντως, ένα μέρος της πληροφόρησης δεν χρησιμοποιήθηκε στη διατριβή, ενδεχομένως όμως να αξιοποιηθεί σε μελλοντικές δημοσιεύσεις.

Σε σχέση με τις παραπομπές, πρέπει να σημειώσω ότι, εφόσον η βιβλιογραφία και η αρθρογραφία έχουν ανακτηθεί από το διαδίκτυο σε μορφή html ή word ή pdf χωρίς να υπάρχει αντιστοίχιση στη σελιδοποίηση κάποιου έντυπου ή ηλεκτρονικού συγγράμματος (άρθρου ή βιβλίου), παραθέτω μόνο το άρθρο ή βιβλίο χωρίς συγκεκριμένη αναφορά στη σελίδα από την οποία έχω αντλήσει την πληροφόρηση. Σε αυτές τις περιπτώσεις αναφέρεται η ημερομηνία ανάκτησης και η διεύθυνση του ιστότοπου. Τέλος, οι παραπομπές στις υποσημειώσεις είναι συντετμημένες ανά Μέρος.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Τόπος και τοπική ιστορία, ο χώρος και η υλικότητά του, μνήμες και ταυτότητες

1. Τόπος, τοπική ιστορία και η σύγχρονη έννοια του χώρου

A. Εννοιολογικές διευκρινίσεις περί τόπου και τοπικής ιστορίας⁶

Ο Αριστοτέλειος τόπος

Ο Αριστοτέλης παρέχοντας μια διασταλτική ερμηνεία της έννοιας του τόπου υποστήριξε ότι ο τόπος είναι το πρωταρχικό που περιέχει καθένα από τα σώματα, το «πρώτον μεν περιέχον», «το του περιέχοντος πέρας ακίνητον πρώτον».⁷ Κατά τον Αριστοτέλη η έννοια του τόπου κατατάσσεται μεταξύ των θεμελιωδών εννοιών οι οποίες συμβάλλουν στη γνώση της φύσης: το «κινούν ακίνητο», η ύλη, η κίνηση, το άπειρο, το κενό, η αιτιότητα, η μεταβολή, ο χρόνος και η συνέχεια. Είναι χαρακτηριστικό ότι από τις προαναφερθείσες εννέα έννοιες, οι τέσσερις τελευταίες ταυτίζονται σήμερα με τις δευτερογενείς ιστορικές έννοιες. Ο συσχετισμός των θεμελιωδών εννοιών που διατύπωσε ο Αριστοτέλης με την επιστήμη της ιστορίας δεν είναι τυχαίος, καθώς θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η γνώση της φύσης εμπεριέχει και την οποιαδήποτε ειδικότερη γνώση, στην περίπτωση της ιστορίας τη γνώση του παρελθόντος.

Η ύπαρξη του τόπου τεκμηριώνεται από τον Αριστοτέλη με τον παραγωγικό συλλογισμό ότι ένα σώμα μπορεί να βρίσκεται σε έναν ορισμένο τόπο, στον οποίο όμως μπορεί να βρίσκεται και ένα άλλο σώμα. Κατά συνέπεια και αναγκαστικά λοιπόν, ο τόπος είναι κάτι διαφορετικό από τα σώματα που βρισκονται μέσα σε αυτόν. Ο Αριστοτέλης αποδίδει στον τόπο εξαιρετική δύναμη, καθώς, όπως υποστηρίζει, τα σώματα διέπονται από τη φυσική τάση να κινούνται προς κάποιους συγκεκριμένους τόπους και να σταθεροποιούνται σε αυτούς. Επίσης, διέκρινε τους τόπους σε κοινούς και ίδιους, δηλαδή σε όσους μπορούν να κείνται πάνω από ένα (σε αριθμό) σώματα και σε όσους καταλαμβάνονται μόνο από ένα συγκεκριμένο σώμα. Ο φιλόσοφος καταλήγει ότι ο τόπος δεν αποτελεί μορφή και ότι η ύλη δεν είναι τόπος, αφού τόπος και πράγμα-σώμα διακρίνονται μεταξύ τους.

⁶ Στην υποενότητα αυτή ο αναγνώστης θα διακρίνει την απουσία μιας επιστημολογικής συνάφειας στη συζήτηση περί τόπου. Εννοώ τη διαφορετική επιλογή μεθόδου: παραγωγική για τον Αριστοτέλη, επαγωγική για τον Thompson. Η υπέρβαση του επιστημολογικού αυτού εμποδίου γίνεται χάριν της ανάδειξης των παρόμοιων λειτουργικών χαρακτηριστικών του «τόπου».

⁷ Αριστοτέλης, *Φυσικά*, 209b.1, 212a.5.

Προς έναν ορισμό του τόπου

Η έννοια του τόπου διακρίνεται από αυτήν του χώρου, επειδή ο χώρος είναι μια αφηρημένη έννοια, ενώ ο τόπος είναι μια συγκεκριμένη οριοθετημένη μορφή χώρου. Ασφαλώς στην καθημερινή γλωσσική εκφορά τους οι δύο έννοιες συγχέονται και χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες.

Η μονάδα μελέτης της τοπικής ιστορίας στη χωρική της διάσταση μπορεί να ποικίλει, καθώς ο προσδιορισμός της έκτασης και των ορίων του τόπου είναι αρκετά ελαστικός και υπόκειται σε ατομική ή συλλογική σημασιολόγηση. Η διαπίστωση της ελαστικότητας στην οριοθέτηση του τόπου επιβεβαιώθηκε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων των μαθητών. Πολλοί από τους τελευταίους, όταν είτε στα ερωτηματολόγια ή στη διάρκεια της συνέντευξης ερωτήθηκαν για τον τόπο τους, προτού απαντήσουν, αισθάνθηκαν την ανάγκη να ρωτήσουν διευκρινιστικά, με τη σειρά τους, σε ποιον τόπο αναφερόμαστε. Το πώς και σε ποιο βαθμό τα άτομα ταυτίζονται με έναν συγκεκριμένο τόπο και έχουν την αίσθηση του ανήκειν, ή -για άλλους- της ανάγκης του ανήκειν σε μία κοινότητα που εκδηλώνει χωρικά χαρακτηριστικά είναι καίριο για την τοπική ιστορία.

Ως προς την έννοια της αίσθησης του ανήκειν σε μια κοινότητα, οποιαδήποτε κι αν είναι αυτή (τοπική, εθνική, φυλετική, πολιτισμική κ.α.), ενστερνίζομαι και δανείζομαι τη -ρηξικέλευθη για την εποχή που πρωτοεισήχθηκε- άποψη του Edward Thompson στο έργο του *The making of the English working class* (1963) ότι η ένταξη σε μια κοινότητα (ο Thompson αναφερόταν στην ταξική συγκρότηση) και κατ' επέκταση η συγκρότηση ταυτότητας δεν είναι αντικειμενική, αλλά υποκειμενική, με την έννοια ότι επαφίεται στην αίσθηση του υποκειμένου.⁸

Όταν το χωρικό σημείο αναφοράς είναι η πόλη, ο τόπος μπορεί να εκτείνεται από το επίπεδο της γειτονιάς, της συνοικίας, και -εφόσον γίνεται αναφορά στον αστικό χώρο- του δήμου, μεγαλύτερων περιοχών, όπως των προαστίων ή του κέντρου, ολόκληρης της πόλης, ή του συνόλου ενός νομού ή μιας περιφέρειας. Όταν το χωρικό σημείο αναφοράς είναι η ύπαιθρος, ο τόπος μπορεί να εκτείνεται από το επίπεδο ενός οικισμού ή του δήμου στον οποίο εντάσσονται οι οικισμοί ή της ευρύτερης περιοχής του νομού, ενώ μπορεί να φτάνει μέχρι και το επίπεδο της

⁸ Edward Thompson, *The making of the English working class*, London 1981, p. 9.

περιφέρειας. Ο όρος τόπος, εξάλλου, μπορεί να καταλήγει να ταυτίζεται ακόμα και με την έννοια του κράτους, εφόσον ένα –περιορισμένης έκτασης στην περίπτωση αυτή- κράτος αποτελεί μια διακριτή στο χώρο οντότητα. Τέτοιες χαρακτηριστικές περιπτώσεις αποτελούν η Κύπρος, η Μάλτα και άλλοι διακριτοί, -λόγω της γεωγραφικής τους μορφής- τόποι.⁹ Στην περίπτωση των παραπάνω παραδειγμάτων, η νησιωτικότητα διαμορφώνει τη χωρική ιδιαιτερότητα.

Ένας τόπος συχνά δεν ταυτίζεται με τα οριζόμενα εκ των άνω (από την Πολιτεία) διοικητικά όρια¹⁰ των περιφερειών, των νομών και των δήμων, καθώς τα τελευταία πολλές φορές δεν ισοδυναμούν με τον τόπο στον οποίο ένας άνθρωπος ή μια κοινότητα ανθρώπων ανήκει ή αισθάνεται ότι ανήκει. Εξάλλου, κάθε τόπος περιέχει τους υποτόπους του, δηλαδή τις περιοχές που συναπαρτίζουν τον τόπο, αλλά και ταυτόχρονα διαφοροποιούνται μεταξύ τους, πολλές φορές σε τέτοιο βαθμό που οι υποτόποι να συνιστούν το διακριτό σημείο αναφοράς. Ο ιστορικός Charles Phythian-Adams σε μια διασταλτική ερμηνεία για την έκταση του τόπου στον οποίο αναφέρεται η τοπική ιστορία θεωρεί ότι τα όριά του μπορούν να εκτείνονται από την οικογένεια μέχρι το έθνος.¹¹ Ορισμένοι ιστορικοί, μελετητές ή ιστοριοδίφες ταυτίζουν τον τόπο με την ιδιαίτερη πατρίδα.¹²

Επιπλέον, στον προσδιορισμό του τόπου δεν βαρύνουν μόνο τα γεωγραφικά όρια και η υλική του οντότητα· κάποιες φορές, μάλιστα, είναι ήσσονος σημασίας. Πιο συχνά ο προσδιορισμός του τόπου αρθρώνεται στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ανθρώπων και διαφέρουν από τις σχέσεις τους με ανθρώπους άλλων τόπων. Όχι σπάνια η αίσθηση του ανήκειν σε έναν τόπο προσδιορίζεται από οικονομικούς και κοινωνικούς όρους και λειτουργίες που τον διαφοροποιούν από έναν άλλο τόπο: ο πεδινός και ο ορεινός τόπος (π.χ. η πεδιάδα της Θεσσαλίας και οι ορεινές περιοχές της Πίνδου) ή ο αστικός ιστός στον οποίο διαβιούν λιγότερο ή περισσότερο εύρωστα στρώματα του πληθυσμού (π.χ. τα δυτικά και τα βόρεια προάστια της Αθήνας). Επίσης, ένας τόπος που ορίζεται με συγκεκριμένους όρους-κριτήρια (π.χ. οικονομικούς) μπορεί να μην είναι δυνατό να οριστεί με άλλους όρους-

⁹ Μέχρις ότου καταργηθούν τα σύγχρονα έθνη-κράτη, ας νοούμε ως αντικείμενα μελέτης της τοπικής ιστορίας τις χωρικές οντότητες μικρότερες των σύγχρονων κρατών.

¹⁰ Οι παράγοντες που μπορούν να καθορίσουν τη χάραξη διοικητικών ορίων συνηθέστερα είναι πολιτικοί, κοινωνικοί, οικονομικοί, πολιτισμικοί.

¹¹ George Sheeran - Yanina Sheeran, "Discourse in local history", *Rethinking History* 2/1(1998), p. 65-85, p. 67.

¹² Μαρία Βαϊνά, *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*, Αθήνα 1997, σ. 41-47.

κριτήρια (π.χ. πολιτισμικούς). Άλλες φορές πάλι ο τόπος ορίζεται βάσει της κοινής θρησκευτικής αντίληψης των κατοίκων του. Τέλος, όχι σπάνια στον ορισμό ενός τόπου βαραίνει και η ιστορικότητα μιας περιοχής, δηλαδή η κοινή ιστορική πορεία των ανθρώπων που ζουν μέσα σε αυτήν, η οποία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο και τη διαφοροποιεί από μια άλλη περιοχή. Για τη διαφοροποίηση μιας περιοχής από μια άλλη στην ιστορική της εξέλιξη βαρύνουσα σημασία διαδραματίζουν οι μνήμες των ανθρώπων του κάθε τόπου. Ο Pierre Nora παρέχει μια επιπλέον διάσταση του τόπου έχοντας κατηγοριοποιήσει τους «τόπους μνήμης» α. σε φυσικούς τόπους, όπου έχουν πραγματοποιηθεί αξία για ενθύμηση γεγονότα και β. σε εικονικούς-άυλους τόπους που εμπεριέχουν σύμβολα και παραδόσεις και αποτελούν συμβολισμούς μιας ομάδας ανθρώπων οι οποίοι κληρονομούνται από προηγούμενες γενιές και μπορεί να είναι «φαντασιακοί» τόποι.¹³

Ορισμός της τοπικής ιστορίας

Ως τοπική ιστορία ορίζεται η μελέτη-διερεύνηση των ποικίλων εκφάνσεων της ζωής των ανθρώπων κατά το παρελθόν, αλλά και η γνώση και ο προβληματισμός για τις συνθήκες που επηρέασαν τη ζωή των ανθρώπων στο παρελθόν σε μια συγκεκριμένη (οριζόμενη σύμφωνα με τα παραπάνω) περιοχή. Σύμφωνα με την Anita Danker η τοπική ιστορία είναι η μελέτη του παρελθόντος που εξελίσσεται σε μεμονωμένες κοινότητες, περιοχές και πολιτείες.¹⁴ Όπως ακριβώς συμβαίνει με την ιστορία, η τοπική ιστορία μπορεί να περιλαμβάνει πολλά διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα: οικονομία, πολιτισμός (γράμματα-τέχνες), νοοτροπίες, ιδέες, περιβάλλον (με την έννοια της αλληλεπίδρασης μεταξύ ανθρώπου και φύσης) και πολλές άλλες πτυχές της ανθρώπινης δράσης.¹⁵

¹³ Pierre Nora, *Realms of memory*, University Chicago Press.

¹⁴ Anita Danker, *Multicultural social studies: using local History in the classroom*, New York 2005, p. 19.

¹⁵ Για μια ευσύνοπτη παρουσίαση των διαφορετικών ερμηνευτικών διαστάσεων και αντικειμένων ενασχόλησης της τοπικής ιστορίας βλέπε Σοφία Ηλιάδου –Τάχου, «Το σύνδρομο του Κρόνου στη θεώρηση Γενικής και Τοπικής Ιστορίας (θεωρητικά ζητήματα και μελέτη περίπτωσης)», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 146(2006), σ. 91-102, σ. 91-95, ανακτημένο στις 21/2/2021 από https://www.researchgate.net/profile/Sofia-Iliadou-Tachou/publication/280316603_2006_The_Saturn%27s_syndrome_in_the_regard_of_the_General_and_the_Local_History_Modern_Education_Athens_Giannopoulou_v_146_p91-102/links/55b23f8b08aec0e5f4316761/2006-The-Saturns-syndrome-in-the-regard-of-the-General-and-the-Local-History-Modern-Education-Athens-Giannopoulou-v-146-p91-102.pdf.

Σύμφωνα με την εγκυκλοπαίδεια της τοπικής ιστορίας «τοπική ιστορία είναι η μελέτη των παρελθόντων συμβάντων ή ανθρώπων ή ομάδων σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή – μια μελέτη βασισμένη σε εκτεταμένη ποικιλία γραπτών μαρτυριών και τοποθετημένη σε ένα συγκριτικό πλαίσιο που μπορεί να είναι είτε αυτό μιας περιοχής είτε εθνικό. Μια τέτοια μελέτη οφείλει να πραγματοποιείται από τον ιστορικό με τη χρήση των μεθόδων που είναι κατάλληλες για το θέμα υπό διερεύνηση ακολουθώντας ταυτόχρονα γενικούς κανόνες ιστορικής έρευνας: ανοιχτής ματιάς, τιμιότητας, υπευθυνότητας, και ακρίβειας».¹⁶ Στον παραπάνω εκτεταμένο ορισμό της τοπικής ιστορίας προστίθενται τρεις νέες παράμετροι συγκριτικά με όσα ήδη έχουν αναφερθεί. Πρώτο, η έμφαση στη γραπτή μαρτυρία ως βασική πηγή για την διεξαγωγή μιας τοπικής μελέτης. Δεύτερο, η ένταξη της μελέτης είτε σε συγκριτικό πλαίσιο, είτε στο γενικότερο εθνικό. Τρίτο, η διευκρίνιση της διεξαγωγής της έρευνας με βάση συγκεκριμένους κανόνες της ιστορικής έρευνας.

Η τοπική ιστορία μπορεί να είναι τόσο η μελέτη του τόπου καθαυτού όσο και η μελέτη της εθνικής ιστορίας στα πλαίσια ενός τόπου. Η σύνδεση αυτή με την εθνική ιστορία εκτός των άλλων απομακρύνει από μια αρχαιοπρεπή-παραδοσιακού τύπου τοπική προσέγγιση.¹⁷ Σύμφωνα με τον Michael Postan, ο οποίος επέδειξε ερευνητικό ενδιαφέρον για τα ερημωμένα χωριά στην Αγγλία,¹⁸ μπορούν να υπάρξουν δύο ιστορικές προσεγγίσεις: η μικροκοσμική και η μικροσκοπική. Στην πρώτη περίπτωση η μελέτη του τόπου σχετίζεται με το ευρύτερο πλαίσιο, ενώ στη δεύτερη η μελέτη ενδιαφέρεται για ζητήματα που έχουν μόνο τοπική εμβέλεια και σημασία.¹⁹ Οι ίδιοι οι ιδρυτές της Σχολής του Λέστερ υποστήριζαν ότι η προσέγγιση του αντικειμένου μελέτης της τοπικής ιστορίας θα πρέπει να βασίζεται θεμελιωδώς στην ιστορία της Αγγλίας.²⁰ Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι η μελέτη της τοπικής ιστορίας δεν αναδεικνύει ζητήματα που θα μπορούσαν να μεταβάλουν την άποψη μας για την γενική ιστορία. Μερικές φορές η τοπική ιστορία αποκαλύπτει νέες διαστάσεις οι οποίες μπορούν να προκρίνουν μια νέα σύλληψη της γενικής ιστορίας και να δείξουν τον δρόμο για τη μελέτη της γενικής ιστορίας σε άλλες-νέες βάσεις και εν τέλει στην αναθεώρηση των γενικευτικών και συχνά εδραιωμένων ερμηνειών της

¹⁶ Carol Kammen - Amy Wilson, *Encyclopedia...*, introduction p. 7.

¹⁷ George Sheeran - Yanina Sheeran, "Discourse...", p. 68.

¹⁸ Maurice Beresford, *The lost villages of England*, 1999 (1954), p. 17.

¹⁹ Michael Postan, *Fact and relevance: essays on historical method*, Cambridge University Press, 1971, p. 20-21.

²⁰ Herbert Finberg, *The Local Historian and his Theme, An introductory lecture delivered at the University College of Leicester, 6 November 1952, 1967*, p. 9.

εθνικής ιστορίας. Σε αυτή την περίπτωση αντί η εθνική ιστορία να τοπικοποιείται, η τοπική ιστορία εθνικοποιείται.²¹

Στην τοπική ιστορία η έρευνα και η μελέτη διεξάγονται σε τοπικό επίπεδο. Εν τέλει αυτό που διακρίνει την τοπική από τη γενική ιστορία ίσως να μην είναι ούτε ο τόπος, ούτε η γεωγραφία, ούτε το αντικείμενο που εξετάζεται. Ίσως το πιο σημαντικό είναι το εννοιολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο η ιστορική έρευνα λαμβάνει χώρα.²²

B. Συναφείς κλάδοι της τοπικής ιστορίας

Η τοπική ιστορία έχει υψηλή συνάφεια με άλλους κλάδους της επιστήμης της ιστορίας, όπως η μικροϊστορία, η ιστορία των πόλεων, η οικογενειακή ιστορία, η προφορική ιστορία για τις οποίες γίνεται παρακάτω μια ακροθιγής αναφορά.

Η μικροϊστορία (microhistory)

Οι όροι «μικρο» και «μάκρο», των οποίων η χρήση έχει σήμερα γενικευτεί στις κοινωνικές επιστήμες, προέρχονται από το μεθοδολογικό οπλοστάσιο της οικονομικής επιστήμης, όπως αυτή αναπτύχθηκε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και χρησιμοποίησε ως κριτήριο τον χώρο.²³ Το ενδιαφέρον της μικροϊστορίας εστιάζει σε θέματα καθημερινότητας και υλικού πολιτισμού σε μια μικρή μονάδα χωρικής έρευνας: ένα μοναδικό γεγονός, μια κοινότητα χωριού ή ένα άτομο, δηλαδή το μικροεπίπεδο, το οποίο μέχρι σχετικά πρόσφατα είχε αγνοηθεί από την επίσημη ιστορία. Καθώς τα ζητήματα είναι ειδικότερα και επίκεντρο αποτελεί το ατομικό βίωμα, όχι πάντως στη μοναδικότητά του, αλλά σε αλληλεπίδραση με τις υποκειμενικές στρατηγικές που τελικά συγκροτούν τον κοινωνικό ιστό, συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον των ερευνητών στη βάση της εξεύρεσης αναλογιών στην καθημερινότητα ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν. Επειδή στη μικροϊστορία η εστίαση της παρατήρησης είναι μικροσκοπική, μπορεί να αποκαλυφθούν οι

²¹ Kevin Schurer, "The future for local history: boom or recession", *The Local Historian* 21/3(1991), p. 99-108, p. 101.

²² Kevin Schurer, "The future for local history: boom or recession", *The Local Historian* 21/3(1991), p. 99-108, p. 101.

²³ Παλαιότερα η ιστορία και η οικονομική επιστήμη χρησιμοποιούσαν τους όρους «βραχεία» και «μακρά διάρκεια» με κριτήριο τον χρόνο (Fernand Braudel, *Μελέτες για την Ιστορία*, Αθήνα 1987, σ. 19-37).

«ευρύτερες κρυμμένες δομές»²⁴. Μέσα από τη μικροεπίπεδη ανάλυση είναι δυνατό να συγκροτηθεί η εικόνα του συνόλου.

Η μικροϊστορία ως κλάδος της ιστορίας συνδέεται με την απομυθοποίηση της «μεγάλης αφήγησης» της προόδου, της ευθύγραμμης ανέλιξης του σύγχρονου δυτικού πολιτισμού μέσω της Αρχαίας Ελλάδας και της Ρώμης, του Χριστιανισμού, της Αναγέννησης, της Μεταρρύθμισης, του Διαφωτισμού, της Γαλλικής και Βιομηχανικής Επανάστασης. Η μικροϊστορία θα μπορούσε να αποτελεί την αντίδραση στην παγκοσμιοποίηση, αφού τονίζει την αξία των περιφερειακών πολιτισμών, των «άλλων» πολιτισμών, και των τοπικών μορφών γνώσης. Η μικροϊστορία είναι και μια ιστορική εθνογραφία του καθημερινού, η επιστήμη του βιωμένου και συνδέεται με την ανθρωπολογία. Μελετά, επίσης, τις ταυτότητες και τους αξιακούς κώδικες του συνόλου της κοινωνίας ή μέρους της.

Ο θεμελιωτής της μικροϊστορίας Carlo Ginzburg στο βιβλίο του *Il formaggio e i vermi (Το τυρί και τα σκουλήκια)*, μέσα από τη χρήση των μητρώων της Ιεράς Εξέτασης, καθιστά ως αντικείμενο μελέτης του τη ζωή του Μενόκκιο, ενός μυλωνά από το Φρίουλι της βορειοανατολικής Ιταλίας, ο οποίος καταδικάζεται από την Ιερά Εξέταση. Η μικροϊστορία προωθήθηκε αρχικά διαμέσου του περιοδικού *Quaderni Storici*.

Η σχέση της μικροϊστορίας με την τοπική ιστορία έγκειται στο ότι και οι δύο εξετάζουν όχι το γενικό αλλά το ειδικό-συγκεκριμένο μέσα από τα ειδικότερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και ότι «αντιστρατεύονται» τις γενικές αφηγήσεις.²⁵ Ήδη από το 1967 ο Paul Leuilliot γράφοντας σε ένα πιο παραδοσιακό πλαίσιο τοπικής ιστορίας για τις αρχές που διέπουν την τοπική ιστορία, υποστήριζε ότι στην τοπική ιστορία οι ιστορικοί ενδιαφέρονται λιγότερο για τους κύκλους (ενν.

²⁴ Giovanni Levi, "On Microhistory" (Chapter 5) in Peter Burke (ed.) *New Perspectives on Historical Writing*, Cambridge 1991, p. 93-113, p. 97-98.

²⁵ Για τη σχέση της τοπικής ιστορίας με τη μικροϊστορία βλέπε και Αντώνης Χουρδάκης, «Τοπική ιστορία και μικροϊστορία. Μια πρόκληση για τον σύγχρονο δάσκαλο» στο Χρήστος Τζήκας (επιμ.) *Πρακτικά συνεδρίου, Τοπική εκπαιδευτική ιστορία: Δάσκαλοι και δασκάλες μιλούν για την ιστορία των σχολείων τους*, Αθήνα 2009, σ. 27-35.

Για τη σχέση ανάμεσα στην μικροϊστορία και την τοπική ιστορία μέσα από τη χρήση των τεκμηρίων ως «μικροκειμένων» και αυτών ως βιωμάτων βλέπε και Αντώνης Χουρδάκης, ««Μικρά μυστικά»: Η 'μικρή κλίμακα' και η έννοια του 'μικροκειμένου' στην Ιστορία της Εκπαίδευσης με αφορμή ένα παιδικό λεύκωμα» στο Χρήστος Τζήκας (επιμ.) *Ζητήματα ιστορίας και ιστοριογραφίας της εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη 2006, σ. 71-103.

οικονομικούς) και τις στατιστικές και περισσότερο για τη μικρολεπτομέρεια, τα συμβάντα στα χωριά και την καθημερινή ζωή της περιοχής τους.²⁶

Το τοπικό και το μικροϊστορικό δεν είναι ομογενοποιημένα ούτε δεδομένα λόγω της ποικιλίας των πηγών που μελετώνται, αλλά και λόγω των διαφορετικών οπτικών που μέσα από την τοπική ιστορία και τη μικροϊστορία μπορούν να υπάρξουν. Και στη μικροϊστορία και στην τοπική ιστορία η μελέτη περιορίζεται στον χώρο, όμως μπορεί να καταλήξει να αποκωδικοποιεί -και να συνδέεται με- την εξέλιξη της γενικής ιστορίας.

Ο Matti Peltonen έχει χρησιμοποιήσει αντί για τον όρο μικροϊστορία τον όρο «νέα μικροϊστορία» (“new microhistory”), θέλοντας να εντοπίσει τη διαφοροποίηση της μικροϊστορίας, όπως διατυπώθηκε μετά τη δεκαετία του 1970, από την τοπική ιστορία. Σύμφωνα με την προσέγγιση του Peltonen ο όρος μικροϊστορία χωρίς το επίθετο νέα, μπορεί να θεωρείται ταυτόσημος με τον όρο τοπική ιστορία υπό την έννοια ότι στην τοπική ιστορία οι κοινότητες που παρουσιάζονται θεωρούνται ως τυπικές και αντιπροσωπευτικές μιας περιοχής μεγαλύτερης έκτασης.²⁷

Η ιστορία των πόλεων (urban history)

Η ιστορία των πόλεων είναι πεδίο της επιστήμης της ιστορίας το οποίο εξετάζει την ιστορική εξέλιξη των πόλεων και ως επί το πλείστον τη διαδικασία αστικοποίησης και εκσυγχρονισμού, μελετώντας τις ποικίλες εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η ιστορία των πόλεων αναφέρεται κυρίως στους 2-3 τελευταίους αιώνες της ιστορίας της ανθρωπότητας, αφού σχετίζεται με το φαινόμενο του μετασχηματισμού των παραδοσιακών αγροτικών κοινωνιών. Η διερεύνηση της ιστορίας των πόλεων αποκτά ενδιαφέρον, επειδή σε αυτήν ενυπάρχει η διεπιστημονική μελέτη, λαμβάνοντας υπόψη πολλούς κλάδους της επιστήμης της

²⁶ Paul Leuilliot, “Problèmes de la recherche : V. Défense et illustration de l’Histoire locale”, *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 22/1(1967), p. 154-177, p.155, ανακτημένο στις 6/1/2021 από https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1967_num_22_1_421509.

²⁷ Matti Peltonen, “What is Micro in Microhistory?”(Chapter 8) in Hans Renders – Binne de Haan (eds.) *Theoretical Discussion of Biography: Approaches from History, Microhistory, and Life Writing*, (revised and augmented edition), Brill 2014, p. 105-118, p. 105, ανακτημένο στις 6/1/2021 από https://www.researchgate.net/publication/266938206_What_Is_Micro_in_Microhistory_Teoksessa_Theoretical_Discussions_of_Biography_Approaches_from_History_Microhistory_and_Life_Writing_ed_by_Hans_Renders_and_Binne_de_Haan_Edwin_Mellen_Press_2013_pp_157-1/citation/download.

ιστορίας.²⁸ Σε μια άλλη σύγχρονη εκδοχή της η ιστορία των πόλεων περιλαμβάνει τη μελέτη των ανώνυμων ανθρώπων που απαρτίζουν τον πληθυσμό των πόλεων, των περιθωριακών ομάδων, αυτών που απουσιάζουν από τα κέντρα λήψης των αποφάσεων, αλλά έχουν τη δική τους ζωή και δράση. Τα τελευταία χρόνια η ιστορία των πόλεων διαχέεται στο ευρύ κοινό μέσα και από τα σύγχρονα μουσεία πόλεων, τα οποία έχουν συμβάλει στη διάσωση της μνήμης των κατοίκων των πόλεων μέσα από τις προφορικές μαρτυρίες των τελευταίων. Τέτοια είναι η περίπτωση του μουσείου του Άμστερνταμ, αλλά και του μουσείου του Βόλου.²⁹

Η προφορική ιστορία (oral history)

Η προφορική ιστορία αναπτύχθηκε σε όλο τον κόσμο από τη δεκαετία του 1960 ως μέθοδος μελέτης του παρελθόντος, στην οποία αντικείμενο επεξεργασίας είναι οι εμπειρίες των ανθρώπων, τις οποίες οι ίδιοι αναδιηγούνται. Πρόκειται για μια ιστορία από τα κάτω, καθώς απευθύνεται στα στρώματα που η παραδοσιακή ιστοριογραφία των γραπτών πηγών είχε αγνοήσει,³⁰ ενδιαφερόμενη για την άποψη και ερμηνεία των «αφανών» υποκειμένων της ιστορίας, με την έννοια ότι η φωνή τους παρέμενε στη λήθη με την παραδοσιακή ιστορία. Δεν είναι τυχαία η χρονική σύμπτωση της εμφάνισης της προφορικής ιστορίας και της ιστορίας από τα κάτω με τη γλωσσολογική στροφή, αφού τότε τέθηκε προς συζήτηση ο κομβικός ρόλος της χρήσης της γλώσσας, (η γλώσσα δεν θεωρείται απλώς ότι κατασκευάζει τον πολιτισμό αλλά ότι αποτελεί και την κυρίαρχη δομή του) και το ζήτημα της αντιπροσωπευτικότητας των πηγών και της γλώσσας των πηγών τις οποίες χρησιμοποιεί ο ιστορικός.³¹

²⁸ Για την πολεο-ιστορία ως μέρος της τοπικής ιστορίας βλέπε και Μαρία Βαϊνά, *Θεωρητικό πλαίσιο...*, σ. 93-97.

²⁹ Μάρλεν Μούλιου, «Η δική μου/μας πόλη. Συμμετοχικές πρακτικές για τη συλλογή της μνήμης του αστικού χώρου και η συμβολή των μουσείων πόλεων» στο Ρίκι Βαν Μπουσχότεν – Τασούλα Βερβενιώτη – Δήμητρα Λαμπροπούλου – Μάρλεν Μούλιου – Ποθητή Χαντζαρούλα (επιμ.) *Η μνήμη αφηγείται την πόλη. Προφορική ιστορία και μνήμη του αστικού χώρου*, Αθήνα 2016, σ. 51-52. Ιουλία Πεντάζου - Ρίκη Βαν Μπουσχότεν, «Σχεδιάζοντας το Μουσείο της πόλης του Βόλου. Η υπόσχεση και οι προκλήσεις των προφορικών μαρτυριών» στο Ρίκι Βαν Μπουσχότεν – Τασούλα Βερβενιώτη – Δήμητρα Λαμπροπούλου – Μάρλεν Μούλιου – Ποθητή Χαντζαρούλα (επιμ.) *Η μνήμη αφηγείται την πόλη. Προφορική ιστορία και μνήμη του αστικού χώρου*, Αθήνα 2016, σ. 35-49.

³⁰ Πρέπει να σημειωθεί ότι ακόμη και σήμερα πολλοί αμφισβητούν την εγκυρότητα και αξιοπιστία της προφορικής ιστορίας.

³¹ Georg Iggers, «Για τη “γλωσσική στροφή” στην ιστορική σκέψη και την ιστοριογραφία», *Θέσεις* 60(1997), σ. 109-123.

Γιώργος Κόκκινος, *Από την ιστορία στις ιστορίες: προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*, Αθήνα, 1998, σ. 249-294.

Η προφορική ιστορία αποτελεί ένα ιδιαίτερο μέσο κατανόησης και ερμηνείας της μνήμης. Η προφορική ιστορία μεταχειρίζεται προνομιακά τις μη προνομιούχες, περιθωριοποιημένες, άλλες φορές καταπιεσμένες ομάδες του πληθυσμού (μετανάστες, πρόσφυγες, ομοφυλόφιλους, κ.α.), συχνά μελετώντας τις «δύσκολες» καταστάσεις και περιπτώσεις. Αναδεικνύει ηγετικές μορφές μέσα από το «ανώνυμο» πλήθος και απομακρύνεται από την ιστορία των ελίτ. Εξάλλου, η προφορική ιστορία προσφέρει τη δυνατότητα μνημόνευσης των ηττημένων της ιστορίας και όχι, όπως συχνά συνηθιζόταν/συνηθίζεται, των νικητών. Συχνά παρακολουθεί τα τεκταινόμενα μακριά από τα κέντρα λήψης των αποφάσεων, δεν ενδιαφέρεται κεντρικά για τις ομάδες που συμμετέχουν στα τελευταία και μεταμορφώνει ριζικά την κοινωνική σημασία της ιστορίας. Επειδή στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της είναι οι απλοί-κοινοί άνθρωποι, διευρύνει τους ορίζοντες της ιστορίας, παρέχοντας αμφισβήτηση των κοινών τόπων της ιστορίας και ανατρέποντας την καθεστηκυία τάξη των μεγάλων ηρώων. Άλλες φορές η προφορική ιστορία είναι η απάντηση στα τραύματα του παρελθόντος (γενοκτονίες, Ολοκαύτωμα).

Η προφορική ιστορία πολύ συχνά αντιπαραθέτει στην επίσημη μνήμη τη συλλογική μνήμη και η ιστορία γίνεται πιο συλλογική με τη χρήση των προφορικών μαρτυριών. Σύμφωνα με τον Serge Noiret οι τοπικές κοινότητες γίνονται εύκολα κατανοητές, καθώς διεισδύουμε στο εσωτερικό τους.³² Η προφορική ιστορία συνδέεται με την τοπική ιστορία στον βαθμό που είναι αδύνατο από μια συνέντευξη ακόμη και πάνω σε ένα ευρύτερο γεγονός να απουσιάζουν αναφορές τόσο στην ατομική διάσταση (προσωπικό βίωμα) όσο και στην τοπική του διάσταση (προσωπικό βίωμα στον τόπο). Η προφορική ιστορία οδηγεί τα υποκείμενα ενός τόπου σε αναστοχασμό του τοπικού παρελθόντος. Έτσι, συμβάλλει στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Η προφορική ιστορία ανοίγει τον δρόμο για τη μελέτη τοπικών ζητημάτων του παρελθόντος, φέρνοντας την ιστορία μέσα στην τοπική κοινότητα. Έτσι γίνεται μια ιστορία του τοπικού, καθώς οι προφορικές μαρτυρίες, αν δεν αναφέρονται στη συμμετοχή των ατόμων σε μεγάλα γεγονότα μακριά από τον τόπο τους, καταπιάνονται με την ιστορία της καθημερινότητάς τους στον τόπο τους. Η προφορική ιστορία προσφέρει νοηματοδότηση του τόπου που είναι

Κώστας Φουντανόπουλος, «Η γλωσσολογική στροφή στην ιστορία. Ορισμένες επισημάνσεις», *Μνήμων* 17(1995), σ. 147-161, σ. 155.

³² Serge Noiret, «Υπάρχει τελικά διεθνής δημόσια ιστορία;» στο Αντρέας Ανδρέου – Σπύρος Κακουριώτης – Γιώργος Κόκκινος (επιμ.) *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*, Θεσσαλονίκη 2015, σ. 51-64, σ. 61.

κοινή για πολλούς ανθρώπους που κατοικούν σε αυτόν, τους δίνει την αίσθηση ότι ανήκουν σε αυτόν και ισχυροποιεί τις σχέσεις τους μέσα στην κοινότητα.

Δεν είναι τυχαίο που τα τελευταία χρόνια τα σύγχρονα μουσεία πόλεων αξιοποιούν την κάθε προσωπική μαρτυρία από το παρελθόν, καλώντας τους πολίτες να καταθέσουν την προσωπική τους ιστορία η οποία καταγράφεται και μετατρέπεται σε πηγή ιστορίας. Η προφορική ιστορία αποδεχόμενη κάθε μαρτυρία οδηγεί από τη φύση της στην ανεκτικότητα, την κατάργηση της ξενοφοβίας και δρομολογεί στην κοινωνία μια θετική αντιμετώπιση του διαφορετικού, του πολυπολιτισμικού. Η προφορική ιστορία συμβάλλει σε μια πληρέστερη εικόνα για το παρελθόν και ταυτόχρονα διασώζει τη μνήμη των πολιτών.³³ Από την πλευρά των δημιουργών προφορικής ιστορίας, εφόσον οι καταγραφείς είναι μαθητές, το σχολείο αποκτά έναν ιδιαίτερο κοινωνικό ρόλο.

Η οικογενειακή ιστορία (family history)

Η οικογενειακή ιστορία αναδύθηκε ως κλάδος της ιστορίας στη δεκαετία του 1970, κυρίως στις ΗΠΑ και στον Καναδά, θέτοντας στο επίκεντρο της μελέτης την οικογένεια. Η οικογενειακή ιστορία περιλαμβάνει τη γενεαλογική έρευνα, μια ενδιαφέρουσα δράση –ίσως, για κάποιους, χρέος- προς ανίχνευση των ριζών και την αναζήτηση των προγόνων. Τα reality shows που επιδιώκουν τη συγκίνηση μέσα από την επανένωση μελών της οικογένειας, αντανακλούν αυτή την ανάγκη. Βασικές πηγές μελέτης της οικογενειακής ιστορίας είναι οι απογραφές και τα οικογενειακά κατάστιχα, τα αρχεία γεννήσεων, γάμων, θανάτων, τα μητρώα αρρένων και θηλέων ακόμη και τα στρατιωτικά αρχεία· συχνά δε η δημογραφία κατέχει κομβική θέση. Η αναζήτηση και χρήση των παραπάνω πηγών από τον μελετητή της οικογενειακής ιστορίας αποφέρει διανοητικές δεξιότητες.

Η οικογενειακή ιστορία δεν περιορίζεται στη γενεαλογία. Ειδικότερα, η οικογενειακή ιστορία προωθήθηκε με την ταυτόχρονη πρόοδο της προφορικής ιστορίας, διαμέσου της αξιοποίησης των προφορικών μαρτυριών, αφού οι τελευταίες αποτελούν για την ιστορία της οικογένειας από την πιο σημαντική έως, σε ορισμένες περιπτώσεις, την αποκλειστική πηγή μελέτης της. Τέλος, η οικογενειακή ιστορία

³³ Helen Klaebe, *Sharing stories: A social history of Kelvin Grove urban village*, Australia 2006.

διευρύνει το πεδίο μελέτης άλλων τομέων ιστορίας, όπως η ιστορία των γυναικών ή η ιστορία της παιδικής ηλικίας.³⁴

Η μελέτη της οικογενειακής ιστορίας, όχι μόνο με τους παραδοσιακούς όρους εξεύρεσης και μελέτης του γενεαλογικού δέντρου, αλλά με όρους διερεύνησης του ρόλου της οικογένειας στα τοπικά συγκείμενα αποτελεί μέρος της μελέτης του τοπικού φαινομένου. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι αρκετά συχνά η οικογενειακή ιστορία και μνήμη εμπεδώνει μια βιωματική σχέση με τα ιστορικά γεγονότα που, όμως, ενέχει και συγκινησιακές φορτίσεις και λειτουργεί διαθλαστικά για την ιστορική γνώση.³⁵ Επίσης, όχι σπάνια η μελέτη της οικογενειακής ιστορίας από μη ιστορικούς (μερικές φορές και από «ιστορικούς») εξυπηρετεί «αδιοτελείς σκοπούς», την αποκατάσταση του ονόματος κάποιας οικογένειας ή κάποιου μέλους της οικογένειας, ή την κατάδειξη του βαρύνοντος ρόλου της οικογένειας ή του μέλους της στην τοπική ιστορία. Καθώς αυτό στην κλασικότερη εκδοχή του γίνεται από μέλη ή απογόνους της οικογένειας, παρεισφρύνει ο συναισθηματισμός που οδηγεί σε υπερβολές. Η αντιπαράθεση δύο ευρύτερων οικογενειών στη διεκδίκηση από μέρους της καθεμιάς του προσώπου που ανέλαβε την πρωτοβουλία για την εθελουσία ανατινάζοντας την πυριτιδαποθήκη της Μονής Αρκαδίου (Γιαμπουδάκης ή Σκουλάς), αποτέλεσε την αφορμή για τη διένεξη μεταξύ δύο περιοχών του νομού Ρεθύμνου (Ρέθυμνο και Ανώγεια) και ανάγκασε ακόμη και την Προεδρία της Δημοκρατίας στη σύνταξη διορθωτικής δήλωσης για το θέμα.³⁶

Γ. Η τοπική ιστορία ως ακαδημαϊκό αντικείμενο

Τοπική ιστορία: επιστημονικός κλάδος ή πεδίο έρευνας;

Στις απαρχές εμφάνισης της τοπικής ιστορίας ο William Hoskins, ιδρυτής και πρώτος πρόεδρος του τμήματος αγγλικής τοπικής ιστορίας, υποστήριξε ότι επειδή η τοπική ιστορία διαθέτει ιδιαίτερες μεθόδους έρευνας, μπορεί να λογίζεται ως ξεχωριστή επιστήμη. Ο Hoskins διευκρίνιζε ότι ο «τοπικός ιστορικός» (“local

³⁴ Paul Thompson, *Φωνές από το παρελθόν: προφορική ιστορία*, Αθήνα 2002, σ. 36-37.

³⁵ Γιώργος Κόκκινος, *Συμβολικοί πόλεμοι για την ιστορία και την κουλτούρα. Το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής*, Αθήνα 2006, σ. 214.

³⁶ https://www.efsyn.gr/efkriti/politiki/89208_se-istorikoys-mpelades-o-proedros-tis-dimokratias-sto-rethymno, ανακτημένο στις 14/4/2020.

historian”) δεν πρέπει να βασίζεται μόνο στα ιστορικά έγγραφα, αλλά πρέπει να «βραχεί» διεξάγοντας εμπειρική έρευνα. Στην περίπτωση αυτή η σύνδεση της με την γεωγραφία και την αρχαιολογία καθιστούσε την τοπική ιστορία ανθρώπινη οικολογία. Στον βαθμό, εξάλλου, που σήμερα η επιστήμη της ιστορίας έχει λάβει ευχάριστα «ανεξέλεγκτες» διαστάσεις ως προς τα αντικείμενα που διαπραγματεύεται και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί, εκτεινόμενη πέρα από τα «παραδοσιακά καταφύγια» της (μελέτη των γραπτών πηγών), το επιχείρημα ότι η τοπική ιστορία διαθέτει ιδιαίτερες μεθόδους νομίζω ότι δεν ισχύει και δεν αρκεί για να παρουσιαστεί ως επιστήμη, καθώς η μεθοδολογία της τοπικής ιστορίας αποτελεί μέρος της μεθοδολογίας της επιστήμης της ιστορίας. Εξάλλου, διέπεται από τα ίδια χαρακτηριστικά και τη σχέση με γειτονικές επιστήμες ως άλλα παρακλάδια της ιστορίας και έτσι είναι πεδίο έρευνας και όχι επιστήμη. Από τη στιγμή που η τοπική ιστορία δεν μπορεί να διαχωριστεί από το σύνολο, τη γενική ιστορία, δεν μπορεί να υπάρξει ως αυτόνομη επιστήμη. Εξάλλου, για να συζητάμε για την τοπική ιστορία ειδικά, πρέπει να έχουμε συζητήσει για τη γενική ιστορία ή τουλάχιστο να συζητάμε ταυτόχρονα και για τα δύο.³⁷

Άρα η τοπική ιστορία αποτελεί γνωστικό αντικείμενο και όχι επιστημονικό κλάδο, ούτε αυτόνομο κλάδο της επιστήμης της ιστορίας. Ενδεικτικό της δυσκολίας να καθιερωθεί όχι μόνο ως αυτόνομος κλάδος της επιστήμης της ιστορίας αλλά και ως γνωστικό αντικείμενο είναι ότι οι έδρες τοπικής ιστορίας, όπου υπάρχουν (ως επί το πλείστον στην Μ. Βρετανία και στις ΗΠΑ), δεν εμφανίζονται με μοναδικό τίτλο την τοπική ιστορία, αλλά συνοδεύονται και από κάποιον επιπλέον προσδιορισμό. Στη Μ. Βρετανία τα γνωστικά αντικείμενα που περιλαμβάνουν την τοπική ιστορία συνοδεύονται και από προσδιορισμούς, όπως «τοπική και κοινωνική ιστορία», «τοπική ιστορία και ιστορία της οικογένειας». Υπάρχει πάντως και γνωστικό αντικείμενο «αγγλική τοπική ιστορία».

Η πρακτική της σύνδεσης της τοπικής ιστορίας με κάποιον άλλο τομέα της επιστήμης της ιστορίας παρατηρείται πολύ συχνά στα περιοδικά τοπικής ιστορίας, στα Ινστιτούτα, τις Ενώσεις, τις Εταιρείες τοπικής ιστορίας, αλλά και στους τίτλους βιβλίων ή συλλογικών τόμων ή λεξικών των οποίων το περιεχόμενο άπτεται της τοπικής ιστορίας. Έτσι ενδεικτικά κυκλοφορεί το διεθνές περιοδικό Περιφερειακής και Τοπικής Ιστορίας, ενώ υφίσταται το Λεξικό Τοπικής και Οικογενειακής Ιστορίας

³⁷ George Sheeran - Yanina Sheeran, “Discourse...”, p. 68-69.

της Οξφόρδης, η Αμερικανική Ένωση Πολιτειακής και Τοπικής Ιστορίας, το Κέντρο για την Περιφερειακή και Τοπική Ιστορία. Από τα πιο δραστήρια ερευνητικά κέντρα, εκτός από το Κέντρο Αγγλικής Τοπικής Ιστορίας του Πανεπιστημίου του Λέστερ με διευθυντή τον Christopher Dyer, είναι το Νορβηγικό Ινστιτούτο Τοπικής Ιστορίας και το Κέντρο Περιφερειακής και Τοπικής Ιστορίας του Πανεπιστημίου του Hertfordshire. Από τις πιο δραστήριες ενώσεις είναι η Βρετανική Ένωση Τοπικής Ιστορίας και η Αμερικανική Ένωση Πολιτειακής και Τοπικής Ιστορίας της Ατλάντα στη Τζόρτζια.

Η Σχολή Τοπικής Ιστορίας του Λέστερ

Στην Ευρώπη η τοπική ιστορία εισήχθη ως ακαδημαϊκό γνωστικό αντικείμενο στο Πανεπιστήμιο του Λέστερ, όπου από το 1948 ιδρύθηκε το Τμήμα Αγγλικής Τοπικής Ιστορίας.³⁸ Στις αρχικές της τάσεις η έρευνα στη Σχολή του Λέστερ προσανατολιζόταν προς την έρευνα του τοπίου, τη μελέτη της εποίκισης και της εξέλιξης της εγκατάστασης, την ανάλυση των τοπωνυμίων και την πρόοδο των αγροτικών συστημάτων.³⁹ Ο William Hoskins μαζί με τον Herbert Finberg ανέλαβαν την προώθηση του γνωστικού αντικειμένου αποστρεφόμενοι ιδεολογικά μια παραδοσιακή τοπική ιστορία ελιτίστικης και συντηρητικής προσέγγισης, μεταφέροντας το επίκεντρο του ενδιαφέροντος στις σύγχρονες αναζητήσεις της ιστορίας, τον «κοινό» άνθρωπο και τις κοινωνικές σχέσεις, και εισήγαγαν μια σφαιρικότερη αντίληψη για την ιστορία που εν τέλει καταλήγει στην έννοια του πολιτισμού, δηλαδή το σύνολο από εκδηλώσεις και εκφράσεις που προσδίδουν στην κοινωνία τα συνολικά χαρακτηριστικά της, ακολουθώντας κατ' αυτόν τον τρόπο μια πιο δημοκρατική προσέγγιση.

Από μεθοδολογικής πλευράς οι δύο ιστορικοί αρνούσαν τις αρχαιοπρεπείς παραδόσεις της συγκέντρωσης και συσώρευσης και κατόπιν στείρας παράθεσης δεδομένων, της έλλειψης μεθόδου και της υπερβολικής εξάρτησης από γραπτές πηγές. Φιλοσοφικά κριτίκαραν την έλλειψη ενός κεντρικού ενοποιητικού θέματος.⁴⁰ Ο Herbert Finberg υποστήριξε ότι ο ιστορικός του τόπου έχει ως έργο να

³⁸ John Beckett, "Local history in its comparative international context", *The Local Historian* 41/2(2011), p. 90-103, p. 103.

³⁹ Kevin Schurer, "The future for local history: boom or recession", *The Local Historian* 21/3(1991), p. 99-108, p. 101.

⁴⁰ George Sheeran - Yanina Sheeran, "Discourse...", p. 67.

αναπαραστήσει στο μυαλό του και να απεικονίσει για τους αναγνώστες του την καταγωγή, ανάπτυξη, παρακμή και πτώση μιας τοπικής κοινότητας. Οι ιστορικοί της Σχολής του Λέστερ ενδιαφέρονταν για τις προβιομηχανικές αγροτικές κοινότητες, μια εστίαση που σήμερα έχει ξεπεραστεί, καθώς η τοπική ιστορία εκτείνεται και στη βιομηχανική και μεταβιομηχανική εποχή και έχει διανθιστεί με την ιστορία των πόλεων (urban history) η οποία θα μπορούσε κάλλιστα να εντάσσεται στην τοπική ιστορία.

Στο κεντρικό έργο του William Hoskins *The Making of the English Landscape*⁴¹ υπήρξε διάχυτο ένα αντνεωτερικό πνεύμα, λόγω της αισθητικής υποβάθμισης της υπαίθρου και της απώλειας της πραγματικής έννοιας της κοινότητας οφειλόμενα στη βιομηχανική επανάσταση.⁴² Αλλά και η έμφαση στην τοπική ιστορία θα μπορούσε να αποτελεί απάντηση στη νεωτερικότητα: η επιθυμία των ανθρώπων για ρίζωμα στον χώρο και την ένταξή τους σε μια κοινότητα τοποθετημένη στον χώρο θεωρείται ότι απειλούνται από τις σύγχρονες τάσεις της υψηλής κινητικότητας, συμπίεσης του χρόνου και του χώρου και την «ατοπικότητα», έννοιες που στη σημερινή εποχή σχετίζονται με το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης. Απέναντι σε αυτά η τοπική ιστορική έρευνα προτείνει μια σύγχρονη αίσθηση τοπικής ή/και περιφερειακής ταυτότητας στο πλαίσιο της διακριτότητας ως απάντηση στην παγκοσμιοποίηση.⁴³ Εξάλλου, η κοινωνική τάση του νέου τοπικισμού προωθεί τη σημασία του τόπου και την επίλυση των τοπικών προβλημάτων από τις τοπικές κοινότητες.⁴⁴ Πρωτοπόρος στη μελέτη της τοπικής ιστορίας θεωρείται και ο

⁴¹ William Hoskins, *The making of the English landscape*, England 1955.

⁴² Rebecca Wheeler, "Local history as productive nostalgia? Change, continuity and sense of place in rural England", *Social and Cultural Geography* 18/4(2017), p. 466-486, p. 468.

⁴³ Stuart Hall, "The local and the global: globalization and ethnicity" in Anthony D. King (ed.) *Culture, Globalization and the World-System: contemporary conditions for the representation of identity*, University of Minnesota Press, 1997, ανακτημένο στις 4/4/2020 από <http://depthome.brooklyn.cuny.edu/aod/Text/Hall.pdf>.

⁴⁴ Βάσω Παπαδημητρίου, «Εκπαίδευση βασισμένη στον «Τόπο»», *Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 1(46), ανακτημένο στις 23/12/2015 από <https://www.peekpemagazine.gr/article/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B7-%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%BD-%C2%AB%CF%84%CF%8C%CF%80%CE%BF%CE%BB>. Για τους σημαντικότερους παράγοντες που σήμερα συμβάλλουν στην πρόοδο της τοπικής ιστορίας «έναντι των κυρίαρχων ιστορικών αφηγημάτων» βλέπε Άγγελος Παληκίδης, «Η Τοπική Ιστορία στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας», *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Τοπικής Ιστορίας και Εκπαίδευσης*, *Λαμία* 22-24 Νοεμβρίου 2019, σ. 1-13, σ. 3-4, ανακτημένο στις 15/2/2021 από https://www.academia.edu/43682311/%CE%97_%CE%A4%CE%BF%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%99%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1_%CF%83%CF%84%CE%BF_%CE%BD%CE%AD%CE%BF_%CE%A0%CF%81%CF%8C%CE%B3%CF%81%CE%B1

καθηγητής του Πανεπιστημίου του Leeds από το 1948 Maurice Beresford, ο οποίος μελέτησε τοπικά οικονομικά φαινόμενα σε πόλεις και χωριά, έχοντας ως πιο αναγνωρισμένη δουλειά του τη μονογραφία *History on the ground* (1957).⁴⁵

Τέλος, στη δεκαετία του 1980 ο Charles Phythian-Adams μετατόπισε την προβληματική για την τοπική ιστορία από τον τόπο καθεαυτό στα δίκτυα των κοινωνικών σχέσεων σε ένα συγκεκριμένο τόπο, υποστηρίζοντας ότι η ιδεώδης τοπική ιστορία είναι η ιστορία της κοινωνίας («η κύρια εστίαση της τοπικής ιστορίας είναι οι άνθρωποι σε αναγνωρίσιμες κοινωνίες σε χαμηλότερο και στενότερο επίπεδο από αυτό του έθνους ως σύνολο»)⁴⁶ Επρόκειτο για την καθοριστική στροφή της τοπικής ιστορίας προς την κατεύθυνση της «ανναλικής» σύλληψης της ιστορίας.⁴⁷

Αντιλήψεις για την τοπική ιστορία

Σημαντικές διαφορές εντοπίζονται σχετικά με το τρόπο που η επιστημονική κοινότητα σε διαφορετικά μέρη του κόσμου αντιλαμβάνεται την τοπική ιστορία. Στις ΗΠΑ και την Αυστραλία η τοπική ιστορία συνδέεται πιο άμεσα με το περιβάλλον. Καθώς, επίσης, και οι δύο χώρες παρουσιάζουν μια ιστορική πορεία συγκρότησης από μετανάστες, ενδιαφέρονται για την ταυτότητα και το ανήκειν στο χώρο και παρουσιάζουν περιγραφές του χώρου. Στην Αυστραλία και σε ορισμένες περιοχές των ΗΠΑ υπάρχει έντονο ενδιαφέρον μεταξύ των ακαδημαϊκών ιστορικών.⁴⁸ Στις ΗΠΑ δεν παρέχεται εκπαιδευτικό υλικό για τους ενδιαφερόμενους για την τοπική ιστορία.⁴⁹ Στις ΗΠΑ η πιο ευρεία και αναγνωρισμένη ένωση για την τοπική ιστορία είναι η Αμερικανική Ένωση για την Πολιτειακή και Τοπική Ιστορία (American Association for State and Local History) έχοντας συγκροτηθεί από το 1904 ως «Συνέδριο των Πολιτειακών και Τοπικών Ιστορικών Εταιρειών» στο πλαίσιο της

%CE%BC%CE%BC%CE%B1_%CE%A3%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CF%8E%CE%BD_%CE%99%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82_2018_19_.

⁴⁵ Maurice Beresford, *History on the ground*, 1957.

⁴⁶ Charles Phythian Adams, *Re-thinking English local history*, Occasional Papers 4th series, number 1, Department of English Local History, Leicester University Press, 1987, p. 17.

⁴⁷ Tom Williamson, “General and Thematic – Phythian Adams Charles, Rethinking English Local History, (Department of English Local History Occasional Papers, Fourth Series, 1). Leicester, Leicester University Press, 1987”, *Urban History* 16(1989), p. 186-188.

⁴⁸ Carol Kammen - Amy Wilson, *Encyclopedia...*, introduction p. 9.

⁴⁹ Carol Kammen - Amy Wilson, *Encyclopedia...*, introduction p. 8.

ετήσιας συνόδου της Αμερικάνικης Ιστορικής Ένωσης (American Historical Association). Από το 1940 διαχωρίστηκε από την Αμερικανική Ιστορική Ένωση.⁵⁰

Σύμφωνα με το βρετανικό παράδειγμα, η τοπική ιστορία αποτελεί πεδίο μελέτης με μαθήματα στο πανεπιστήμιο αλλά και αντικείμενο ενασχόλησης για ερασιτέχνες. Το Τμήμα Συνεχούς Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης προσφέρει από το 1993 μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης και από το 1995 διδακτορικό στην αγγλική τοπική ιστορία.⁵¹ Το Κέντρο Αγγλικής Τοπικής Ιστορίας του Πανεπιστημίου του Λέστερ προσφέρει μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στην τοπική ιστορία.⁵² Στο Πανεπιστήμιο του Birmingham το Κέντρο Αστικών και Περιφερειακών Μελετών προσφέρει διδακτορικό στη γεωγραφία (αστικές και περιφερειακές σπουδές).⁵³ Το ίδιο Πανεπιστήμιο προσφέρει μεταπτυχιακό και διδακτορικό στις Σπουδές Τοπικής Κυβέρνησης.⁵⁴ Το Πανεπιστήμιο της Ουαλίας Trinity Saint David προσφέρει πτυχίο στην τοπική ιστορία.⁵⁵ Στο Πανεπιστήμιο του Dundee υπάρχει μεταπτυχιακό στην τοπική και οικογενειακή ιστορία.⁵⁶ Τέλος, το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Cambridge προσφέρει πιστοποιητικό στην τοπική ιστορία μετά από ετήσιες σπουδές.⁵⁷

Δ. Η τοπική ιστορία ως δημόσια ιστορία

Ο όρος δημόσια ιστορία δεν διέπεται από νοηματική σαφήνεια. Επινοήθηκε από τον Robert Kelley στα τέλη της δεκαετίας του 1970 για να περιγράψει την εξω-

⁵⁰ Carol Kammen - Amy Wilson, *Encyclopedia...*, introduction p. 25.

⁵¹ <https://www.conted.ox.ac.uk/about/dphil-in-english-local-history>, ανακτημένο στις 2/5/2020.

⁵² <https://le.ac.uk/courses/english-local-history-and-family-history-ma/2020>, ανακτημένο στις 2/5/2020.

⁵³ https://www.birmingham.ac.uk/postgraduate/courses/research/gees/geography-urban-regional.aspx?utm_source=postgraduatesearch&utm_medium=referral&utm_campaign=PG2020&utm_content=visitwebsite, ανακτημένο στις 2/5/2020.

⁵⁴ https://www.birmingham.ac.uk/postgraduate/courses/research/govsoc/local-government-studies.aspx?utm_source=postgraduatesearch&utm_medium=referral&utm_campaign=PG2020&utm_content=visitwebsite, ανακτημένο στις 2/5/2020.

⁵⁵ <https://www.postgraduatesearch.com/university-of-wales-trinity-saint-david/57497712/postgraduate-course.htm>, ανακτημένο στις 2/5/2020.

⁵⁶ <https://www.postgraduatesearch.com/university-of-dundee/56794084/postgraduate-course.htm>, ανακτημένο στις 2/5/2020.

⁵⁷ <https://www.ice.cam.ac.uk/course/undergraduate-certificate-local-history-approaches-british-local-history>.

ακαδημαϊκή παραγωγή και διάχυση της ιστορίας,⁵⁸ χωρίς να αποκλείει τις συμβολές ακαδημαϊκής ποιότητας στον εξω-ακαδημαϊκό χώρο. Αν και σήμερα τα όρια μεταξύ της ακαδημαϊκής και της δημόσιας ιστορίας τείνουν να γίνουν δυσδιάκριτα, ως δημόσια ιστορία θα μπορούσε να οριστεί δια της εις άτοπον απαγωγής οτιδήποτε αφηγείται το παρελθόν στη δημόσια σφαίρα εκτός από την πανεπιστημιακή-ακαδημαϊκή έρευνα και την πανεπιστημιακή διδασκαλία εντός του πανεπιστημίου (οποιαδήποτε γραπτή πηγή, οι προφορικές μαρτυρίες, ο κινηματογράφος, το διαδίκτυο, ο χώρος, τα μνημεία, κ.α.). Ως αποτέλεσμα η δημόσια ιστορία (μπορεί να) εμπεριέχει πολλαπλές διαφορετικές αναγνώσεις του παρελθόντος και διαμορφώνει συλλογικές ταυτότητες και συνειδήσεις. Η εγκυρότητα κάθε δημόσιας αφήγησης δεν είναι δεδομένη, ούτε πρέπει να θεωρείται τέτοια. Ασφαλώς πολλά κρίνονται στη χρήση της ιστορίας για ιδιοτελείς σκοπούς στο παρόν, αλλά και -σε στενή σχέση με το προηγούμενο- στο συχνό φαινόμενο η δημόσια ιστορία να ενεργοποιεί το συναίσθημα.

Ο ορισμός της δημόσιας ιστορίας έχει μεταβληθεί στο παρελθόν με την πάροδο του χρόνου. Κατά τη δεκαετία του 1980 είχε επικρατήσει η σύλληψή της ως η εφαρμογή μέσα από τη συμβουλευτική σε ζητήματα του παρόντος, συμπίπτοντας σε αυτή την εκδοχή της με την εφαρμοσμένη ιστορία.⁵⁹ Στις μέρες μας η δημόσια ιστορία έχει διεθνοποιηθεί περισσότερο από ποτέ, καθώς το ενδιαφέρον ανά τον κόσμο είναι αυξανόμενο.

Κατά τον Tomas Cauvin η δημόσια ιστορία δίνει έμφαση σε 3 παράγοντες: την επικοινωνία της ιστορίας σε μη ακαδημαϊκά ακροατήρια, τη δημόσια συμμετοχή και την εφαρμογή της ιστορικής μεθοδολογίας σε παρόντα ζητήματα. Ο ίδιος συνδέει την ανάπτυξη της δημόσιας ιστορίας με την «ψηφιακή στροφή» (διαδίκτυο) και την πρόσβαση στη γνώση ενός ευρύτερου κοινού και με τον νέο ρόλο που διαδραματίζει ο ιστορικός.⁶⁰ Ειδικά σήμερα το διαδίκτυο μπορεί να προσφέρει την ιστορία σε ένα πολύ ευρύ κοινό (θεατές-ακροατές-αναγνώστες), όπως ακριβώς παλιότερα η τηλεόραση και ο κινηματογράφος. Επίσης, η δημόσια ιστορία αποτελεί και αντικείμενο έρευνας από την πλευρά της ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας (πανεπιστήμια και ερευνητικά ινστιτούτα), έχοντας όμως έτσι μοιραία λάβει και την αμφισβήτηση

⁵⁸ Robert Kelley, “‘Public History’: Its Origins, Nature and Prospects”, *The Public Historian* 1(1978), p. 16-28.

⁵⁹ Tomas Cauvin, “The rise of Public History: an international perspective”, *Historia Crítica* 68 (2018), p. 3-26, p. 3.

⁶⁰ Tomas Cauvin, “The rise...”, p. 4.

της επίσημης μνημονικής εκδοχής του παρελθόντος αποσκοπώντας στην ενημέρωση του κοινού και την αποφυγή των ανιστόρητων θέσεων και της πολιτικής και ιδεολογικής κατάχρησης της ιστορίας⁶¹. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι η ιστορία δεν εργαλειοποιείται και δεν αποτελεί αντικείμενο κατάχρησης ακόμη και μέσα στον ακαδημαϊκό χώρο.

Σύμφωνα με τον Paul Knevel η δημόσια ιστορία είναι «για το κοινό, σχετικά με το κοινό και από το κοινό».⁶² Υπό αυτή την έννοια η τοπική ιστορία αποτελεί δημόσια ιστορία.⁶³ Κατά πρώτον («για το κοινό»), η τοπική ιστορία είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες του ευρέος και «ανειδίκευτου» κοινού, καθώς απευθύνεται σε αυτό, λαμβάνοντας τη μορφή μιας εκλαϊκευμένης ιστοριογραφίας που «αγκαλιάζει» ευρύτερες μάζες ανθρώπων μέσα από την διαμεσολάβηση της ιστορίας στην καθημερινότητα (μέσα μαζικής ενημέρωσης, ημερίδες, επετειακές εκδηλώσεις, αρχεία, μουσεία, κ.α.). Πρόκειται για την αμερικανική εκδοχή της δημόσιας ιστορίας η οποία συνδέθηκε και με προγράμματα πανεπιστημίων και ερευνητικών κέντρων για την εκπαίδευση «δημόσιων» ιστορικών οι οποίοι θα καταλάμβαναν θέσεις σε εταιρείες αλλά και σε δημόσιες υπηρεσίες.⁶⁴ Τέτοιες περιπτώσεις επαγγελματιών θα μπορούσαν να είναι σκηνοθέτες, εργαζόμενοι στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, ξεναγοί (του διαρκώς επεκτεινόμενου ιστορικού τουρισμού), επιμελητές εκθέσεων, υπάλληλοι αρχείων και μουσείων και μουσειοπαιδαγωγοί, δάσκαλοι και καθηγητές, συνθέτες και άλλοι επαγγελματίες που διαμορφώνουν δυναμικά την ιστορική συνείδηση και σκέψη της κοινωνίας. Η ιστορία λοιπόν δεν γράφεται μόνο, αλλά αναπαράγεται και έξω από τον χώρο γραφής της (εκθέσεις, συνέδρια, κ.α.).

Κατά δεύτερο («σχετικά με το κοινό»), η τοπική ιστορία είναι συνηθέστερα ιστορία που σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα του ευρύτερου –τοπικού– κοινού και γράφεται για να εξυπηρετήσει την ανάγκη για γνώση της παρελθούσας πραγματικότητας, όχι σπάνια σε χρονικές στιγμές του παρελθόντος στις οποίες δίνει ιδιαίτερη εμφάση το τοπικό κοινό, σε «καυτά» ζητήματα και όχι σε ανύποπτα

⁶¹ Robert Thorp, “Historical consciousness and historical media – a history didactical approach to educational media “, *Education Inquiry* 5/4(2014), p. 497-516, p. 499.

⁶² Paul Knevel, “Public History. The European Reception of an American Idea?” *Levend Erfgoed. Vakblad voor public folklore & public history* 6/2(2009), p. 4-8, p. 8.

⁶³ Για την τοπική ακαδημαϊκή ιστορία βλέπε λίγο παρακάτω στο τρίτο σημείο.

⁶⁴ Tomas Cauvin, “The rise...”, p. 11.

γεγονότα, εκτός κι αν τα τελευταία με την εισαγωγή τους στον δημόσιο διάλογο αποκτούν μια αξία και νοηματοδοτούνται από το ευρύ κοινό.

Τρίτο («από το κοινό» και κατά τη βρετανική εκδοχή της δημόσιας ιστορίας), σε μεγάλο ποσοστό η τοπική ιστορία γράφεται από μη επαγγελματίες ιστορικούς, είτε προερχόμενους είτε όχι από πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα, και στην πρώτη περίπτωση με ή χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές στο αντικείμενο της. Σε αυτή την κατηγορία μπορούν να τοποθετηθούν δημοσιογράφοι, δικηγόροι, γιατροί και οποιοσδήποτε άλλος επαγγελματίας ερευνά το παρελθόν και («)μιλάει(») για αυτό. Το τελευταίο δεν σημαίνει ότι η τοπική ιστορία δεν γράφεται και δεν διαμεσολαβείται και από ειδικούς. Ωστόσο πολύ συχνά η απήχηση της τοπικής ιστορίας των μη ειδικών είναι μεγαλύτερη από αυτή των ειδικών, καθώς όχι σπάνια οι τελευταίοι διαθέτουν τις προσβάσεις και τη δυνατότητα παρέμβασης στον δημόσιο τοπικό λόγο (εορταστικές επέτειοι και αναμνηστήριες τελετές, μέσα μαζικής ενημέρωσης). Αν αυτοί οι μη επαγγελματίες ιστορικοί κάνουν χρήση της ιστορικής ερευνητικής μεθόδου, δικαιωματικά αξιώνουν να θεωρούνται έγκυροι και αξιόπιστοι χωρίς να έχουν να ζηλέψουν από τους επαγγελματίες ιστορικούς. Πάντως, όχι σπάνια η εγκυρότητα δεν είναι το ζητούμενό τους ή όπως το έχει θέσει ο Χάρης Αθανασιάδης «η έγκυρη ανασύνθεση της τοπικής ιστορίας δεν είναι η βασική έγνοια των ανθρώπων, αν και μπορεί να γίνει μια παράπλευρη ωφέλεια».⁶⁵

E. Η σύγχρονη έννοια του χώρου στις κοινωνικές επιστήμες⁶⁶

Οι έννοιες του χώρου και του τόπου έχουν απασχολήσει το σύνολο των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών επιστημών με καθεμιά από τις επιστήμες να

⁶⁵ Χάρης Αθανασιάδης, «Η τοπική ιστορία ως δημόσια ιστορία», *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Τοπικής Ιστορίας και Εκπαίδευσης, Λαμία 22-24 Νοεμβρίου 2019*, σ. 1-10, σ.1, ανακτημένο στις 15/2/2021 από https://doc-0s-34-apps-viewer.googleusercontent.com/viewer/secure/pdf/tks88j3bc8i30ksk03r0ctk0biditr4e/lke1kn6rlof5lbrgo8ls1bf21dvv1a44/1613411250000/drive/14015173952286099534/ACFrOgCsH5uFM5hddDErBwtf6vezTAAZhlPtV-4LaRDw4dHUVxZVeGZcBF9g6poXC29jsd0Vh_RL_WNgueR1wAU16UQKcN1cHGneGAwJzPHXdXZoQyMjcxtoNdfkNoriAC_NBYie7qO12SIYCCo?print=true&nonce=9I2q9ujjbesfc&user=14015173952286099534&hash=ubudj6coo0ejkoqbm47tumgrj611qcp2.

⁶⁶ Σκοπός του κεφαλαίου αυτού δεν είναι η παράθεση κάθε ορισμού του χώρου από τις κοινωνικές επιστήμες και η εξαντλητική παρουσίαση των διαστάσεων της έννοιας, αλλά η ανάδειξη της σημασίας του χώρου στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

προσδίδει το δικό της ιδιαίτερο νόημα στις έννοιες αυτές.⁶⁷ Για τις κοινωνικές επιστήμες ο χώρος αποτελεί μια πολύ ευρεία και ανοικτή -σε διαφορετικές προσεγγίσεις και σημασιοδοτήσεις- έννοια. Σύμφωνα με τη θετικιστική αντίληψη ο χώρος ισοδυναμεί με μια γεωμετρική επιφάνεια, οικουμενικά ομοιόμορφη και με συγκεκριμένο μετρήσιμο μέγεθος· πρόκειται για τον ευκλείδειο γεωμετρικό χώρο ο οποίος έχει αντικειμενική διάσταση και δεν σχετίζεται με τη δράση των ανθρώπων, δεν είναι ο «ανθρωπολογικός» ή ο «ανθρώπινος» χώρος⁶⁸. Σε αντιστοιχία με την παραπάνω αντίληψη, κατά την παλαιότερη-κλασική εκδόχη της κοινωνικής ανθρωπολογίας, ο χώρος αποτελεί το ουδέτερο πλαίσιο στο οποίο οι άνθρωποι ενεργούν.

Η δεκαετία του 1970 επέφερε σπουδαία τομή στην έννοια του χώρου, καθώς η τελευταία απέκτησε νέο περιεχόμενο από δύο διαφορετικές όψεις. Πρώτο, οι νεομαρξιστές γεωγράφοι εστίασαν στην κοινωνική διάσταση του χώρου, προσδίδοντας του χαρακτηριστικά πολιτισμού και κουλτούρας, αποδεσμεύοντάς τον από την εγγενή υλικότητά του. Σύμφωνα με αυτούς ο χώρος διαμορφώνεται με βάση τις κοινωνικές σχέσεις και τις υλικές κοινωνικές πρακτικές.⁶⁹ Δεύτερο, το σύνολο των κοινωνικών επιστημών (και όχι μόνο η γεωγραφία) χρησιμοποίησαν τον χώρο ως εργαλείο για τις θεωρήσεις τους, μια ευρύτερη τάση που έλαβε την ονομασία «χωρική στροφή» και στην οποία καθοριστική συμβολή είχε ο Henri Lefebvre⁷⁰. Κατά την φαινομενολογική⁷¹ άποψη ο χώρος δεν είναι μονοσήμαντος, αλλά λόγω των διαφορετικών σημασιοδοτήσεων που μπορεί να λάβει, υπάρχουν πολλοί χώροι των οποίων η συγκρότηση αποδίδεται στη δράση ανθρώπων και ομάδων.⁷² Ο

⁶⁷ Για μια επισκόπηση της έννοιας του χώρου σε διάφορες επιστήμες βλέπε Bruce Janz, “Walls and borders: the range of place”, *City and Community* 4/1(2005), p. 87-94.

⁶⁸ Maurice Merleau-Ponty, *Phenomenology of perception*, Routledge 2013.

Παύλος Λέφας, *Αρχιτεκτονική και κατοίκηση. Από τον Heidegger στον Koolhaas*, Αθήνα 2008, σ. 152-153.

⁶⁹ Doreen Massey, “Politics and space/time” in Michael Keith – Steve Pile (eds.) *Place and the politics of identity*, London and New York 1993, p. 141-161.

Για παράδειγμα μια υλική κοινωνική πρακτική είναι η κατανάλωση προϊόντων σε μία κοινωνία. Δεν αποτελεί ατομική υπόθεση, αλλά συνιστά μια συλλογική κοινωνική και ηθική πρακτική, η οποία ξεπερνά τα στενά οικονομικά πλαίσια. Δεν εκδηλώνεται παθητικά, αλλά είναι μια δυναμική διαδικασία που δημιουργεί και εκφράζει ταυτότητες.

⁷⁰ Henri Lefebvre, *La production de l' espace*, Paris 2000(1974).

⁷¹ Η φαινομενολογία είναι φιλοσοφικό κίνημα το οποίο βασίζεται στη μελέτη των φαινομένων.

Φαινόμενο αποκαλείται οτιδήποτε μπορεί να γίνει ενσυνείδητα αντιληπτό από τον άνθρωπο μέσω των αισθήσεων του και όχι στην ύπαρξη οποιουδήποτε πράγματος «αυτού καθ' εαυτό», ευρισκόμενου πέρα από τα όρια της ανθρώπινης συνειδητότητας.

⁷² Κώστας Γιαννακόπουλος - Γιάννης Γιαννιτσιώτης, «Εισαγωγή. Εξουσία, αντίσταση και χωρικές υλικότητες» στο Κώστας Γιαννακόπουλος - Γιάννης Γιαννιτσιώτης (επιμ.) *Αμφισβητούμενοι χώροι στην πόλη. Χωρικές προσεγγίσεις του πολιτισμού*, Αθήνα 2010, σ. 11-57.

προσδιορισμός ενός χώρου συνδέεται με τις εμπειρίες, σκέψεις, σημασιολογήσεις, ερμηνείες, ακόμη και τα συναισθήματα όσων ζουν και δρουν μέσα σε αυτόν, ενώ άνθρωποι και χώρος αλληλεπιδρούν. Τα νοήματα με τα οποία επενδύεται ο χώρος εκφράζουν τις αναπαραστάσεις του πολιτισμού στον οποίο ο χώρος εγγράφεται από άτομα ή ομάδες (συλλογικές αντιλήψεις, αξίες, πεποιθήσεις). Ο χώρος που έχει έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα μετατρέπεται σε τόπο.⁷³ χάρη στην ανθρώπινη παρουσία οριοθετείται και μετουσιώνεται σε τόπο με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Κάθε τόπος έχει ταυτότητα: περιλαμβάνει τα υλικά χαρακτηριστικά του, όπως αντικείμενα με δεδομένο σχήμα, υφή και χρώμα⁷⁴, αλλά και τα άυλα χαρακτηριστικά, όπως «η αίσθηση του τόπου», «η ψυχή του τόπου», «η ευφυΐα του τόπου», «το πνεύμα του τόπου».⁷⁵

Ο ανθρωπολόγος Marc Augé εισάγοντας την έννοια του μη-τόπου υποστηρίζει πως «ένας τόπος αναφέρεται στις σχέσεις (ενν. των ανθρώπων), στην ιστορία και την ταυτότητα» ενώ ο χώρος ο οποίος δεν προσδιορίζεται από τα παραπάνω αποτελεί μη-τόπο. Και «όπως οι ανθρωπολογικοί τόποι δημιουργούν το οργανικό κοινωνικό, έτσι οι μη-τόποι δημιουργούν ατομική συμβατικότητα».⁷⁶ Ο ίδιος τονίζοντας την «υποκειμενικότητα» του τόπου παρατηρεί: «ό,τι είναι τόπος για ορισμένους, μπορεί για κάποιους άλλους να είναι μη-τόπος και αντιστρόφως».⁷⁷ Τέλος, οι τόποι του παρόντος μπορεί να ήταν μη-τόποι στο παρελθόν και το αντίστροφο.

Κάθε χώρος είναι κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένος, δηλαδή παράγεται κοινωνικά και κατασκευάζεται πολιτισμικά.⁷⁸ Κάθε τόπος εμπεριέχει πολιτισμούς οι οποίοι τον νοηματοδοτούν με τον δικό τους ιδιαίτερο τρόπο. Η νοηματοδότηση εξαρτάται καταρχάς από τον πολιτισμό της κάθε ομάδας και επίσης σε δεύτερο επίπεδο από τη γεωγραφική θέση και τη χρονική στιγμή στην οποία κατοικείται. Περαιτέρω ο Lefebvre υποστήριξε ότι ο χώρος έχει πολιτικό και

⁷³ Christian Norberg Schultz που παρατίθεται στο Παύλος Λέφας, *Αρχιτεκτονική και κατοίκηση...*, σ. 166.

⁷⁴ Christian Norberg Schultz, *Genius Loci: το πνεύμα του τόπου. Για μια φαινομενολογία της αρχιτεκτονικής*, Αθήνα 2009, σ. 9.

⁷⁵ Christian Norberg Schultz, *Genius Loci...*, σ. 15.

⁷⁶ Marc Augé, *Non-places. Introduction to an anthropology of supermodernity*, London 1995, p. 77-78, 94.

⁷⁷ Marc Augé, *Για μια ανθρωπολογία των σύγχρονων κόσμων*, Αθήνα 1999, σ. 157, όπως έχει παρατεθεί στο Παύλος Λέφας, *Αρχιτεκτονική και κατοίκηση...*, σ. 188-189.

⁷⁸ Setha Low - Denise Lawrence Zuniga, "Locating Culture" in Setha Low - Denise Lawrence Zuniga (eds.) *The Anthropology of Space and Place*, Oxford 2003, p. 1-47.

ιδεολογικό στίγμα και ότι οι κοινωνικές και πολιτικές συγκρούσεις μπορούν να πραγματοποιούνται μόνο μέσα στον χώρο.⁷⁹

Εξάλλου, η σύνδεση των ανθρώπων ή ομάδων με τον χώρο έχει ιστορικότητα, είναι δηλαδή αποτέλεσμα της ιστορικής εξέλιξης, στον βαθμό που κάθε χώρος νοείται, αναπαράγεται και μετασχηματίζεται πάντα σε σχέση με τις νοηματοδοτήσεις που ο ίδιος χώρος έχει λάβει κατά το παρελθόν.⁸⁰ Έτσι και ο χώρος μπορεί να γίνει κατανοητός, εφόσον συναρτηθεί με τις ιστορικές διαδικασίες. Ο χώρος, λοιπόν, συνεχώς σημασιοδοτείται και ανασηματοδοτείται, δεν είναι κλειστός, προκαθορισμένος και στάσιμος, αλλά διαμορφώνεται και αναδιαμορφώνεται συνέχεια με άξονα την καθημερινότητα και την κοινωνική εμπειρία.⁸¹ Επίσης, τόσο τα υποκείμενα όσο και οι συλλογικότητες αλληλεπιδρούν με τον χώρο με δύο τρόπους: διανοητικά (σκέψεις) και ενσώματα (αισθήσεις-συναίσθημα⁸²), αφού τόσο οι αναμνήσεις και οι σκέψεις όσο και τα συναίσθημα κινητοποιούνται στον χώρο και καθορίζονται από τον χώρο⁸³. Τέλος, ο χώρος στον οποίο εκτυλίσσονται τα γεγονότα συνδέεται και με το πώς αυτά διαμορφώνονται.⁸⁴

⁷⁹ Henri Lefebvre, *Το δικαίωμα στην πόλη. Χώρος και πολιτική*, Αθήνα 2007, σ. 231.

Henri Lefebvre, *The production of space*, Oxford 1991, p. 365.

⁸⁰ Ρωξάνη Κανταντζόγλου, *Στη σκιά του ιερού βράχου. Τόπος και μνήμη στα Αναφιώτικα*, Αθήνα 2001, σ. 33-36.

⁸¹ Doreen Massey, *For Space*, London 2005.

David Harvey, «Ο χώρος ως λέξη – κλειδί», *Γεωγραφίες* 10(2005), σ. 21-42.

⁸² Το συναίσθημα αντιπαραβάλλεται εδώ σε σχέση με τη σκέψη ως το αντίθετο της καλά δομημένης λογικής σκέψης. Με τη συναισθηματική διέγερση λειτουργούμε παρορμητικά, χωρίς να ακολουθούμε την καλύτερη στρατηγική δράσης (Γιώργος Ευσταθίου, *Συναίσθημα και Γνωστικές διεργασίες*. Ινστιτούτο Έρευνας και Θεραπείας της Συμπεριφοράς, ανακτημένο στις 22/8/2019 από https://ibrt.gr/edu/sites/default/files/Sinaisthima_gnwstikes_diergusies.pdf).

⁸³ Παύλος Λέφας, *Αρχιτεκτονική και κατοίκηση...*, σ.184.

⁸⁴ Δήμητρα Λαμπροπούλου, «Πόλη, μνήμη και προφορική ιστορία» στο Ρίκι Βαν Μπουσχότεν – Τασούλα Βερβενιώτη – Δήμητρα Λαμπροπούλου – Μάρλεν Μούλιου – Ποθητή Χαντζαρούλα (επιμ.) *Η μνήμη αφηγείται την πόλη. Προφορική ιστορία και μνήμη του αστικού χώρου*, Αθήνα 2016, σ. 9-26.

2. Ο χώρος και η υλικότητά του ως παράγοντες διαμόρφωσης της μνήμης και της ταυτότητας

A. Η θεωρία περί μνήμης⁸⁵

Η μνήμη σχηματίζεται μέσα από την εμπειρική ερμηνεία του κόσμου, όμως δεν είναι ούτε μια απλή ανάκληση γεγονότων ούτε ένα αριθμητικό άθροισμα των στοιχείων που τη συναποτελούν. Δεν υπάρχουν δηλαδή έτοιμα γεγονότα στο μυαλό του υποκειμένου που περιμένουν να τα ανασύρει, σα να ήταν αποθηκευμένα κάπου. Κατά τον Alessandro Portelli «η μνήμη δεν είναι αποθηκευτικός χώρος από τον οποίο ανασύρουμε αυτούσιες βιωμένες εμπειρίες του παρελθόντος. Είναι μια ενεργή διαδικασία δημιουργίας νοημάτων».⁸⁶ Η μνήμη είναι η διαδικασία μέσα από την οποία ανακαλούμε εκείνα τα γεγονότα, εικόνες, εμπειρίες και συναισθήματα από τη ζωή μας κατά τρόπο που να εντάσσονται σ' ένα πλαίσιο και να έχουν νόημα.⁸⁷ Οι βιωμένες εμπειρίες υφίστανται επεξεργασία και καταλήγουν στη σημοσιοδότηση-νοηματοδότηση.⁸⁸ Επίσης, δεν εγγράφονται όλες οι εμπειρίες στη μνήμη: άλλες συγκρατιούνται, άλλες ξεχνιούνται (α. προσωρινά για να ανακληθούν αργότερα, β. οριστικά), αφού η μνήμη κάποιων προϋποθέτει τη λήθη κάποιων άλλων. Το άτομο κατασκευάζει το παρελθόν του μέσω της μνήμης του· θυμάται και παρουσιάζει το παρελθόν του, όπως θα ήθελε να είχε συμβεί, μεταβάλλοντας κάποια σημεία του και όχι όπως ακριβώς συνέβη. Άλλες φορές με την επιλεκτική μνήμη στηρίζει την ταυτότητά του, ατομική ή συλλογική.

⁸⁵ Paul Ricoeur, *Memory, history, forgetting*, Chicago 2004.

Maurice Halbwachs, *Η συλλογική μνήμη*, Αθήνα 2013.

⁸⁶ Alessandro Portelli, *The death of Luigi Trastulli and other stories: form and meaning in oral history*, Albany 1991.

⁸⁷ Η μνήμη περιλαμβάνει όχι μόνο τις βιωμένες αλλά και τις κληρονομημένες μνήμες και αφηγήσεις. Εξάλλου, για την εγγραφή των εμπειριών στη μνήμη καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν το πλαίσιο αναφοράς και οι γνωστικές δομές του κάθε υποκειμένου. Ο όρος γνωστικές δομές χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει ένα σύνολο πληροφοριών αλλά και διαδικασιών βάσει των οποίων γίνεται η επεξεργασία των πληροφοριών που κατέχει το άτομο, οι γνωστικές μας δυνατότητες.

⁸⁸ Η θεώρηση αυτή έρχεται σε αντίθεση με τη θεώρηση του ορθού λόγου της εποχής του Διαφωτισμού σύμφωνα με την οποία ο εξωτερικός κόσμος είναι αντικειμενικός και τα αντικείμενά του αναπαριστώνται στο μυαλό ως εικόνες· ότι οι σκέψεις είναι η επεξεργασία αυτών των εντυπώσεων που αποτυπώνονται στη μνήμη, αφού συνδυαστούν με προηγούμενες εμπειρίες· ότι το μυαλό θεωρείται ο διάλογος μέσα από τον οποίο συνδυάζονται οι εντυπώσεις και οι σκέψεις.

Αλλά και μη βιωμένες εμπειρίες αποτυπώνονται στη μνήμη. Είναι χαρακτηριστική η περίπτωση των γαλλόφωνων μαθητών Λυκείου του Κεμπέκ οι οποίοι παρόλο που, λόγω της μικρής ηλικίας τους (γεννημένοι στη δεκαετία του 1990), είτε δεν έχουν βιώσει την επονομαζόμενη «Ήσυχη Επανάσταση» είτε έχουν λίγες αναμνήσεις των δημοψηφισμάτων της ανεξαρτησίας (1980 και 1995), ανακαλούν στη μνήμη τους και επικαλούνται συμβάντα που σχετίζονται με τα παραπάνω γεγονότα.⁸⁹ Στη μεταφορά, ωστόσο, των μη βιωμένων εμπειριών μπορεί να «απολεσθεί» ένα μέρος της «αλήθειας», γιατί συχνά η μνήμη ανακαλεί το συναίσθημα. Η μνήμη λοιπόν είναι επιλεκτική εγκολπώνοντας όσα βιώματα ταιριάζουν και για αυτό έχει κενά. Επίσης, η μνήμη έχει ιστορικότητα, δηλαδή υπόκειται σε συνεχή αναθεώρηση, αφού οι μετέπειτα εμπειρίες ανασηματοδοτούν τις προηγούμενες.

Με την έννοια συλλογική μνήμη νοείται η συντήρηση και ερμηνεία του παρελθόντος από μια κοινότητα. Η συλλογική μνήμη αποτελεί επικοινωνιακή διαδικασία που προϋποθέτει αναφορά σε κοινωνική ομάδα, η ένταξη του ατόμου στην οποία διαμορφώνει καθοριστικά και την ατομική μνήμη. Οι αναμνήσεις μας είναι συλλογικές και η ατομική μνήμη δεν είναι απλώς μνήμη προσωπική, αλλά αποτελεί μέρος της συλλογικής μνήμης· ανακαλείται στο κοινωνικό πλαίσιο (κοινωνικές σχέσεις) εντός του οποίου διαμορφώνεται, αφού τα άτομα θυμούνται ως μέλη κάποιας κοινωνικής ομάδας. Οι μνήμες που συγκροτούν την ταυτότητά μας και μας παρέχουν ένα πλαίσιο για τη σκέψη και τη δράση μας δεν είναι μονάχα δικές μας· τις έχουμε δανειστεί και τις έχουμε, κατά κάποιον τρόπο, κληρονομήσει μέσα από τις οικογένειες, τις κοινότητες και τις πολιτισμικές παραδόσεις μας. Η συλλογική μνήμη δεν είναι το άθροισμα όλων των ατομικών μνημών, αλλά η συνισταμένη των μνημών των υποκειμένων, με τις οποίες συγκροτείται η συλλογική πολιτισμική ταυτότητα του παρόντος και προσανατολίζεται η δράση των ανθρώπων στο παρόν.

Ο Maurice Halbwachs υποστήριξε ότι οι κοινωνικές ομάδες συνθέτουν τις δικές τους εικόνες για τον κόσμο, καταστρώνοντας μια συμπεφωνημένη εκδοχή του παρελθόντος, και επέμεινε στο ότι αυτές οι εκδοχές αποκρυσταλλώνονται μέσω της επικοινωνίας και όχι μέσω της ιδιωτικής ανάμνησης. Μάλιστα, οι κατ' ιδίαν αναμνήσεις ενός ατόμου, αλλά και η γνωσιακή διαδικασία της ανάμνησης,

⁸⁹ Stephan Levesque – Jocelyn Letourneau – Raphael Gani, “ ‘ A Giant with Clay Feet’: Quebec Students and their Historical Consciousness of the Nation”, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 11/2(2013), p. 156-172, p. 157.

περιλαμβάνουν, σε ένα μεγάλο ποσοστό τους, στοιχεία που έχουν κοινωνική προέλευση, όπως είναι π.χ. η στρατιωτική θητεία ή ο προσκοπισμός, η παρακολούθηση των μαθημάτων στο σχολείο.

Η συλλογική μνήμη μπορεί να διασπαστεί σε πολλαπλές, ενίοτε και αντικρουόμενες κοινωνικές μνήμες (διαιρεμένη μνήμη) με χαρακτηριστικότερη περίπτωση τις μνήμες του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου.⁹⁰ Από τη στιγμή που καθορίζεται από τα κοινωνικά πλαίσια (γλώσσα, χρόνο, χώρο, εμπειρία), η μνήμη είναι κοινωνική κατασκευή του εκάστοτε παρόντος. Καθώς όμως, έτσι κι αλλιώς, η συλλογική μνήμη κατασκευάζει το παρελθόν υπό το φως του παρόντος και καθώς η ματιά του παρόντος δεν επιτρέπει την αληθινή απόσπαση του παρελθόντος, δεν μπορεί να υποστηριχτεί ότι η μνήμη αναπαριστά επακριβώς το παρελθόν, αλλά ότι το ερμηνεύει κάθε στιγμή διαφορετικά με άξονα την κοινωνική εμπειρία. Γι' αυτόν τον λόγο δεν μπορεί να υπάρξει και αντικειμενική πραγματικότητα του παρελθόντος, αλλά υποκειμενικότητα στην προσέγγιση του παρελθόντος και άρα και της ιστορίας.

Η κοινωνική μνήμη προϋποθέτει την κοινωνική λήθη, αφού υπάρχουν εμπειρίες που το υποκείμενο δεν θεωρεί σκόπιμο να τις ενθυμείται. Όσο εύκολα ένα άτομο θυμάται, το ίδιο εύκολα ξεχνά. Άρα και η λήθη αποτελεί μια κατασκευή του εκάστοτε παρόντος. Πολύ συχνά, όσα ξεχνιούνται είναι τραυματικές αναμνήσεις που το άτομο ή η ομάδα επιδιώκει να αποβάλει από τη μνήμη του/της. Ο Sigmund Freud έχει αναφερθεί στην ωραία μνήμη και την άσχημη λήθη.⁹¹

Τέλος, ο Jan Assmann έχει κατηγοριοποιήσει τη συλλογική μνήμη σε επικοινωνιακή και πολιτισμική. Η πρώτη είναι η μνήμη της μικρής διάρκειας, αναφέρεται στο πρόσφατο παρελθόν (συχνά και ενόσω ζουν όσοι συμμετείχαν σε γεγονότα) και πραγματοποιείται κατά την καθημερινή επικοινωνία. Η πολιτισμική μνήμη είναι της μακράς διάρκειας και το ενδιαφέρον σε αυτήν είναι ότι μεταβιβάζεται με αναπαραστάσεις και επιτελέσεις και διαμορφώνει καταλυτικά τη συνείδηση της κάθε ομάδας και την ταυτότητά της.⁹²

⁹⁰ Για τη διαιρεμένη μνήμη και την έκφρασή της μέσα από την κατασκευή μνημείων μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο στη διαιρεμένη Γερμανία βλέπε Αλέξανδρος Τενεκετζής, *Τα μνημεία για τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Εικονομαχίες στην Ευρώπη του Ψυχρού Πολέμου (1945-1975)*, Αθήνα 2020, σ. 183-268.

⁹¹ <https://psynso.com/motivated-forgetting/>.

⁹² Χριστίνα Κουλουρή, *Φουστάνελες και χλαμύδες. Ιστορική μνήμη και εθνική ταυτότητα 1821-1930*, Αθήνα 2020, σ. 21-22.

B. Η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων

Η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων θεμελιώθηκε από τον Serge Moscovici και η προέλευσή της ανάγεται στις «συλλογικές αναπαραστάσεις» του Emil Durkheim.⁹³ Κοινωνικές αναπαραστάσεις ονομάζονται τα συστήματα αξιών, ιδεών-αντιλήψεων και πρακτικών⁹⁴ που έχουν δημιουργηθεί και «παγιοποιηθεί» μεταξύ των μελών μιας ομάδας και διαμορφώνονται με την αλληλεπίδρασή τους. Ο ρόλος των συστημάτων είναι η ερμηνεία της εμπειρίας και κατά συνέπεια των πολιτισμικών –και άρα ιστορικών– φαινομένων. Οι ερμηνείες (στην περίπτωση των κοινωνικών επιστημών) και εξηγήσεις (στην περίπτωση των θετικών επιστημών) όχι μόνο άγνωστων, αλλά ακόμα και επιστημονικά τεκμηριωμένων θέσεων τείνουν να είναι απλοποιητικές, εκλαϊκευμένες, τυποποιημένες και πιθανότατα εδράζονται σε στερεότυπα⁹⁵ υποβαθμίζοντας ή ακόμη και αποκλείοντας την άποψη των ειδικών ή κάποιων ειδικών για το συγκεκριμένο θέμα. Η κοινωνική αναπαράσταση, που ως όρος έχει χρησιμοποιηθεί καταρχάς από την κοινωνική ψυχολογία, καθιερώνεται ως ορθοδοξία, ερμηνεύει αυθαίρετα τα γεγονότα και αποτελεί τον «κοινό νο», την κοινή λογική η οποία χαρακτηρίζεται από απλουστεύσεις και γενικεύσεις δημιουργώντας οικείες έννοιες και ερμηνείες οι οποίες αποτελούν την κοινή βάση για επικοινωνία και συζήτηση με άλλους ανθρώπους ή ομάδες και εν τέλει κατασκευάζοντας μια «κοινωνική πραγματικότητα».⁹⁶ Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αποτελούν μια από τις θεμελιώδεις έννοιες της μεταμοντέρνας προσέγγισης, δεδομένου ότι μέσα από αυτές αναδεικνύεται η υποκειμενική διάσταση της νοηματοδότησης.

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις εφαρμοζόμενες στο πεδίο της ιστορίας αναδεικνύουν την υποκειμενικότητα του ιστορικού λόγου και τη δυσκολία του

⁹³ Michael Hogg – Graham Vaughan, *Κοινωνική Ψυχολογία...*, σ.148-150, 234.

⁹⁴ Άννα Μαντόγλου – Κυριάκος Μελέτης, *Επιστημονικός λόγος περί κοινωνικών αναπαραστάσεων και δεολογιών*, Αθήνα 2013.

⁹⁵ Με τον όρο στερεότυπα νοούνται αντιλήψεις συχνά υπεραπλουστευτικές και λανθασμένες για γεγονότα, πρόσωπα, θεσμούς με τις οποίες επιτυγχάνεται η εύκολη κατανόηση της πολυσύνθετης πραγματικότητας (Walter Lippmann, *Κοινή Γνώμη*, Αθήνα 1988).

Henri Tajfel, «Κοινωνικά στερεότυπα και κοινωνικές ομάδες» στο Στάμος Παπαστάμου (επιμ.) *Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία – Διομαδικές σχέσεις*, Αθήνα 1990, σ. 113-140.

⁹⁶ Martin Bauer – George Gaskell, “Towards a paradigm for research on social representations”, *Journal for the Theory of Social Behaviour* 29/2(1999), p. 163-186.

Toshio Sugiman – Kenneth Gergen – Wolfgang Wagner – Yoko Yamada (eds.) *Meaning in action. Constructions, narratives, and representations*, Hong Kong 2007.

τελευταίου να εξεύρει την «αλήθεια» και να αποκαλύψει την «πραγματικότητα» του παρελθόντος. Και η ιστορία είναι ελκυστική σαν ένα συμβολικό απόθεμα για την εθνική συνείδηση, επειδή περικλείει τη συναισθηματική απήχηση και μπορεί να ερμηνευθεί κατά το δοκούν. Γιατί, όπως χαρακτηριστικά παρατηρούν ο James Liu και ο Denis Hilton «ένα μεγάλο πλεονέκτημα που προσφέρει η ιστορία στους πολιτικούς είναι ότι οι συμμετέχοντες σε αυτήν είναι νεκροί, και ενώ είναι αθάνατοι ως σύμβολα, μπορούν να μιλήσουν μόνο μέσα από τη γλώσσα των σημερινών ερμηνευτών τους».⁹⁷

Η επίγνωση της θεωρίας των κοινωνικών αναπαραστάσεων συντελεί στην κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς ατόμων και ομάδων στο πλαίσιο του κοινωνικού γίνεσθαι, ερμηνεύοντας και κάποιες φορές «νομιμοποιώντας» τις συμπεριφορές τους. Με αυτές το ανοίκειο γίνεται οικείο.⁹⁸ Η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων σε συνδυασμό με τις τέσσερις βαθμίδες κοινωνιοψυχολογικής ανάλυσης του Willem Doise συγκροτούν τη βάση για τη θεωρία του μοντέλου των πεποιθήσεων για την κοινωνική τάξη πραγμάτων, η οποία αποσκοπεί στη διερεύνηση της απλοϊκής πολιτικής σκέψης.⁹⁹

Σε συνάφεια με την «κατασκευαστική» φύση των κοινωνικών αναπαραστάσεων ο Frederic Bartlett τόνισε ότι η μνήμη κατασκευάζει,¹⁰⁰ η ανάμνηση δηλαδή είναι μια κατασκευή που δεν προέρχεται μόνο από τις εμπειρίες, αλλά διαμορφώνεται και από άλλες συνιστώσες, όπως η κοσμοθεωρία μας, η γνώση του κόσμου, οι προσδοκίες μας.¹⁰¹ Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι καθοριστικές για τη δημιουργία, διατήρηση και μεταβολή της ταυτότητας (ατομικής ή συλλογικής). Το φαινόμενο παρατηρείται αρκετά συχνά και έντονα στο κομμάτι που αφορά την

⁹⁷ James Liu – Denis Hilton, “How the past weighs on the present: Social representations of history and their role in identity politics”, *British Journal of Social Psychology* 44/4(2005), p. 537-556, p. 539-540.

⁹⁸ Serge Moscovici, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris 1961.

Denise Jodelet, *Madness and social representations: living with the mad in one French community*, University of California Press 1991.

⁹⁹ Willem Doise, *Levels of explanation in social psychology*, Cambridge University Press 1986.

Για μια πρόσφατη προσέγγιση της θεωρίας των κοινωνικών αναπαραστάσεων βλέπε επίσης Gordon Sammut - Eleni Andreouli - George Gaskell- Jaan Valsiner (eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations*, Cambridge University Press 2015.

¹⁰⁰ Εξάλλου, η μνήμη δεν αναπαριστά επακριβώς το παρελθόν, ερμηνεύει κάθε μέρα και διαφορετικά το παρελθόν σύμφωνα με την κοινωνική εμπειρία.

¹⁰¹ Frederic Bartlett, *Remembering: a study in experimental and social psychology*, Cambridge 1932.

εθνική ταυτότητα και επηρεάζει δραστικά τη διαμόρφωση της πολιτικής και τις διεθνείς σχέσεις.¹⁰²

Στο επίπεδο της σχολικής εκπαίδευσης και για το σύνολο των μαθημάτων οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών αποτελούν την προϋπάρχουσα γνώση και αντίληψη η οποία υπόκειται σε δυνάμει αμφισβήτηση ή αναθεώρηση, πράγμα που ισχύει και για την ιστορική εκπαίδευση με άξονα το μάθημα της ιστορίας. Ένας από τους βασικούς στόχους της σχολικής εκπαίδευσης είναι η αναθεώρηση των εδραιωμένων νοητικών σχημάτων των μαθητών τα οποία εδράζονται στις κοινωνικές αναπαραστάσεις με σύγχρονα έγκυρα νοητικά σχήματα, μια αναθεώρηση που πρέπει να νοείται ως μόνιμη και όχι ως προσωρινή, αφού μόνο σε αυτή την περίπτωση αποκτά νόημα.¹⁰³ Η άρση των κοινωνικών αναπαραστάσεων ως σκοπός της ιστορικής εκπαίδευσης είναι δύσκολο εγχείρημα, καθώς είναι βαθιά ριζωμένες στη συνείδηση της κοινωνίας ή μέρους της ή στο άτομο και επαφίεται στην τέχνη του δασκάλου να την επιτύχει οριστικά και κυρίως με ομαλό τρόπο.

Γ. Η έννοια της ταυτότητας

Για την έννοια της ταυτότητας γενικά

Η ταυτότητα αποτελεί νοητική κατασκευή ενός μοντέλου του εαυτού, εδράζεται στην ύπαρξη ενός συστήματος αξιών, πεποιθήσεων, αντιλήψεων και συναισθημάτων και συγκροτεί την προσωπικότητα του ατόμου. Προϋποθέτει την αναγνώριση της ταυτότητας του άλλου (άτομο ή ομάδα) που καθιστά ορατή και σαφή τη διαφοροποίηση.¹⁰⁴ Όχι σπάνια καταλήγει στον αποκλεισμό του «άλλου». Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας η οποία προέρχεται από τον κλάδο της κοινωνικής ψυχολογίας, η αίσθηση της ταυτότητας της ομάδας αρθρώνεται στην αντιπαράθεση «εμείς» και οι «άλλοι». Εξάλλου, στην «εξωομάδα» (οι «άλλοι») αποδίδονται γενικευμένα χαρακτηριστικά και αγνοούνται οι εσωτερικές

¹⁰² James Liu – Denis Hilton, “How the past weighs...”, p. 537-556.

¹⁰³ Peter Lee, «Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας» στο Γιώργος Κόκκινος – Ειρήνη Νάκου (επιμ.) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Αθήνα 2006, σ. 37-72.

¹⁰⁴ Αμίν Μασαλούφ, *Οι φωνικές ταυτότητες*, Αθήνα 2000, σ. 18.

διαφοροποιήσεις που ενίοτε είναι πολύ έντονες.¹⁰⁵ Σε ένα απλοποιητικό αλλά «λειτουργικό» για αυτούς σχήμα ενάντια στους αγγλόφωνους, οι γαλλόφωνοι μαθητές της τελευταίας τάξης του Λυκείου στο Κεμπέκ κατατάσσουν όλους τους αγγλόφωνους στην –σε σχέση με αυτούς- «εξωομάδα» των «Άγγλων», ανεξάρτητα αν οι αγγλόφωνοι είναι Βρετανοί ή όχι, ή βορειοαμερικανοί από τις 13 αποικίες ή βρετανικά στρατεύματα από την Ευρώπη.¹⁰⁶

Αν και η ταυτότητα κατασκευάζεται για να παρέχει την αίσθηση μιας σταθεράς, συνέχειας και ενότητας στη ζωή του κάθε ατόμου, ωστόσο οι όψεις της ταυτότητας μπορούν να μεταβάλλονται στον χρόνο, με αποτέλεσμα η ταυτότητα να ανακατασκευάζεται και να μετασχηματίζεται. Ο Zygmunt Bauman επιχειρώντας να δείξει τη συνεχή επικάλυψη των στρωμάτων της ταυτότητας το άτομο αναφέρεται στην «παλίμψηστη ταυτότητα».¹⁰⁷

Η ταυτότητα έχει ιστορικότητα, είναι δηλαδή προϊόν της προσωπικής εξέλιξης, των βιωμάτων του υποκειμένου, αλλά και των μεταδιδόμενων σε αυτό αξιών, κωδίκων, συνηθειών, δεσμών, μέσω της μνήμης της δικής του αλλά και των μνημών των ομάδων στις οποίες το υποκείμενο εντάσσεται. Δεν υπάρχει ταυτότητα χωρίς μνήμη και επειδή η μνήμη είναι επιλεκτική και, όπως έχει αναφερθεί προηγουμένως, κατασκευάζει το παρελθόν, η ταυτότητα που συγκροτείται με άξονα τη μνήμη αναφέρεται σε ένα κατασκευασμένο παρελθόν και αποτελεί η ίδια μια κατασκευή που δίνει νόημα στη ζωή του υποκειμένου. Άλλωστε η ταυτότητα των υποκειμένων συγκροτείται τόσο με τις μνήμες, όσο και με τη λήθη. Η ταυτότητα διαμορφώνεται μόνο μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και με το πώς βιώνεται ο κάθε εαυτός μέσα στην κοινωνία. Η συλλογική μνήμη αποσκοπεί στη διατήρηση της ταυτότητας και της συνοχής μιας ομάδας.

Κάθε άτομο έχει και κοινωνική ταυτότητα, δηλαδή έχει επίγνωση της ένταξής του σε κάποιες κοινωνικές ομάδες, που είναι διακριτές από άλλες κοινωνικές ομάδες και αποφέρουν στο ενταγμένο άτομο συναισθηματική-ψυχολογική ισορροπία μέσα

¹⁰⁵ Henri Tajfel – John Turner, “An integrative theory of intergroup conflict” in W. G. Austin & S. Worchel (eds.) *The Social Psychology of Intergroup Relations*, Monterey 1979, p. 33-47, ανακτημένο στις 22/3/2021 από <https://www.alnap.org/system/files/content/resource/files/main/tajfel-turner-1979-compressed.pdf>.

¹⁰⁶ Stephan Levesque – Jocelyn Letourneau – Raphael Gani, “ ‘A Giant...’ , p. 162.

¹⁰⁷ Zygmunt Bauman, *Η μετανεωτερικότητα και τα δεινά της*, Αθήνα 2002, σ. 57-58.

από μια «θετική κοινωνική ταυτότητα».¹⁰⁸ Στις μέρες μας η ανάγκη για ανάδειξη της ταυτότητας είναι πιο ισχυρή λόγω της πολιτισμικής ισοπέδωσης και ομοιογενοποίησης που επέρχεται με την παγκοσμιοποίηση· αναζητώνται μικρότερης έκτασης ταυτότητες, όπως η εθνική ή η τοπική. Οι συλλογικές ταυτότητες βρίθουν από στερεότυπα, καθώς για να είναι ισχυρές και πειστικές, τα άτομα υιοθετούν μη «ορθολογικές» αντιλήψεις και συναισθηματικές προσεγγίσεις. Κάθε άτομο μπορεί να έχει πολλές ταυτότητες, αφού μπορεί να εντάσσεται σε ποικίλες ομάδες.

Η εθνική ταυτότητα

Σχετικά με τη δημιουργία και την εξέλιξη του έθνους έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις που δεν είναι της παρούσης να αναπτυχθούν. Πολύ συνοπτικά, σχετικά με τα αίτια δημιουργία του έθνους ο Έρνεστ Γκέλνερ τονίζει τη σημασία της εκβιομηχάνισης,¹⁰⁹ ο Μπενεντίκτ Άντερσον τη διάδοση του βιβλίου στις μάζες του πληθυσμού,¹¹⁰ ο Anthony Smith τη χρήση των συμβόλων και τον ενοποιητικό τους ρόλο για το έθνος¹¹¹ και ο Karl Deutsch την ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ των πληθυσμών¹¹².

Κατά τον Γκέλνερ το έθνος είναι επινόηση του εθνικισμού και των εθνικιστών.¹¹³ Σύμφωνα με τον Anderson η εθνική κοινότητα είναι μια φαντασιακή κοινότητα, με την έννοια ότι «κανένα μέλος, ακόμα και του μικρότερου έθνους, δεν θα γνωρίσει ποτέ τα περισσότερα από τα υπόλοιπα μέλη, δεν θα τα συναντήσει, ούτε καν θα ακούσει γι' αυτά, όμως ο καθένας έχει την αίσθηση του συνανήκειν».¹¹⁴ Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των Εβραίων από διαφορετικές περιοχές του κόσμου οι οποίοι δεν γνωρίζουν ο ένας τον άλλο, όμως διέπονται από κοινή αντίληψη για το εβραϊκό έθνος.¹¹⁵

¹⁰⁸ Henri Tajfel, "Social categorization, social identity and social comparison" in Henri Tajfel (ed.) *Differentiation between social groups - studies in the social psychology of intergroup relations*, New York 1978, p. 61-76.

¹⁰⁹ Έρνεστ Γκέλνερ, *Έθνη και εθνικισμός*, Αθήνα 1992.

¹¹⁰ Benedict Anderson, *Φαντασιακές κοινότητες: στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*, Αθήνα 1997.

¹¹¹ Anthony Smith, *Εθνική ταυτότητα*, Αθήνα 2000.

¹¹² Karl Deutsch, *Nationalism and social communication. An inquiry into the foundations of nationality*, MIT Press 1966.

¹¹³ Έρνεστ Γκέλνερ, *Έθνη και εθνικισμός*, Αθήνα 1992.

¹¹⁴ Benedict Anderson, *Φαντασιακές κοινότητες...*, σ. 26.

¹¹⁵ Παντελής Λέκκας, *Η εθνικιστική ιδεολογία. Πέντε υποθέσεις εργασίας στην ιστορική κοινωνιολογία*, Αθήνα 1992, σ. 61.

Ορισμένα χαρακτηριστικά στοιχεία του έθνους συνοψίζονται στην κατοίκηση ενός πληθυσμού σε μια ιστορική εδαφική επικράτεια που παραπέμπει σε κοινή καταγωγή και κοινούς προγόνους, στην κοινή μαζική κουλτούρα (αξίες, παραδόσεις, ιστορικές μνήμες, σύμβολα, γλώσσα), στην κοινή πολιτική ιδεολογία (νομικοπολιτική ισότητα μεταξύ των μελών έναντι του νόμου, κοινή πολιτική κληρονομιά) και σε ένα κοινό σύστημα καταμερισμού εργασίας και παραγωγής. Τα παραπάνω στοιχεία συνάδουν με την τοποθέτηση ότι το έθνος δεν είναι προαιώνιο, αλλά προϊόν της ιστορικής εξέλιξης στην εποχή της νεωτερικότητας.¹¹⁶

Οι περισσότεροι ιστορικοί τοποθετούν τη γένεση του έθνους στα τέλη του 18^{ου} αιώνα συνδέοντας το με την αμερικανική ανεξαρτησία και τη γαλλική επανάσταση. Ο ιστορικός κοινωνιολόγος Παντελής Λέκκας προβάλλοντας τον περιστασιακό χαρακτήρα των παλαιότερων «συσπειρώσεων» και αποδομώντας το επιχείρημα ότι η κοινή γλώσσα αποτελεί τη συνεκτική δύναμη που αυτομάτως συγκροτεί εθνική κοινότητα διαχωρίζει –νομίζω πειστικά– την αίσθηση της εθνικής συνείδησης από την αίσθηση παλαιότερης μορφής «της όποιας συλλογικής ιδιαιτερότητας» που αναπτύχθηκε μέσα στις κοινότητες, τα μεσαιωνικά φεουδαρχικά κρατίδια, τις παλαιότερες αυτοκρατορίες (π.χ. ρωμαϊκή), τις αρχαίες ελληνικές πόλεις-κράτη.¹¹⁷

Σήμερα κυρίαρχη μορφή ταυτότητας είναι η εθνική. Από τη στιγμή της γέννησής μας, ο εαυτός μας προσδιορίζεται με βάση το έθνος. Με την εθνική ταυτότητα ένα σύνολο υποκειμένων, ανακαλώντας την εθνική μνήμη, δημιουργούν/κατασκευάζουν αναπαραστάσεις γύρω από την έννοια του έθνους-κράτους οι οποίες αναφέρονται σε ένα κοινό εθνικό γίνεσθαι που προϋποθέτει ενιαία θεώρηση του παρελθόντος.¹¹⁸ Η ανάκληση της μνήμης βέβαια είναι επιλεκτική και προϋποθέτει τη λήθη.

Η εθνική ταυτότητα έγκειται στην αίσθηση του ατόμου ότι εντάσσεται σε μια κοινή συλλογικότητα που διαφέρει από άλλες εθνικές συλλογικότητες, αυτού δηλαδή που ανήκει σε άλλο έθνος. Οι εθνικές ταυτότητες αναφέρονται στο κοινό παρελθόν, την κοινή καταγωγή, ενώ ανά περίπτωση η εθνική ταυτότητα ενδυναμώνεται από

¹¹⁶ Anthony Smith, *Εθνική ταυτότητα*, Αθήνα 2000, σ. 24-31.

¹¹⁷ Παντελής Λέκκας, *Η εθνικιστική...*, σ. 64-79.

¹¹⁸ Χριστίνα Μαρία Κοντογιάννη – Κωνσταντίνα Μητροκανέλου, *Πόλη και Ψυχή. Κατασκευάζοντας ΜΝΗΜΕΣ ... στο χώρο και το χρόνο*, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Πολυτεχνική Σχολή Ξάνθης, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, 2013, σ. 34-42, ανακτημένο στις 3/4/2018 από https://www.greekarchitects.gr/site_parts/doc_files/80.13.10.pdf.

άλλα χαρακτηριστικά όπως ο δεσμός αίματος, η φυλή, η γλώσσα, η θρησκεία, τα ήθη-έθιμα και οι πεποιθήσεις. Στο σημείο αυτό έχει αναπτυχθεί μεγάλη συζήτηση σχετικά με την έμφαση που κάθε ιστορικός ή κοινωνικός επιστήμονας αποδίδει στα παραπάνω χαρακτηριστικά ή την ιεράρχηση που κάνει σε αυτά. Τη μεγαλύτερη εγγύηση για την μεγάλη απήχηση της εθνικής ταυτότητας αποτελεί η συναισθηματική συνέχεια που το έθνος, αφότου δημιουργήθηκε, μπορεί να εγγυηθεί.

Από την πλευρά του σύγχρονου έθνους-κράτους η επιδίωξη ενδυνάμωσης μιας αποκλειστικά ομογενοποιητικής εθνικής ταυτότητας μέσα από μια εθνική κοινωνική μνήμη αποσκοπεί στη διατήρηση της κοινωνικής (εθνικής) συνοχής για την αναπαραγωγή της κυρίαρχης εθνικής ιδεολογίας. Το παρελθόν «πρέπει» να είναι χρήσιμο, δηλαδή διδακτικό, για το παρόν και το μέλλον. Έτσι το σύγχρονο έθνος αξιοποίησε και «κατηλεύτηκε» τα σταθερά πολιτισμικά χαρακτηριστικά (γλώσσα, θρησκεία, κουλτούρα κ.α.) καθιστώντας τα εθνικά, διαμορφώνοντας για τους πολίτες την αίσθηση της ένταξης σε εθνική πια και όχι πολιτισμική κοινότητα η οποία αναφέρεται στην εδαφική οντότητα, το κράτος.

Το σύγχρονο κράτος χρησιμοποιεί μηχανισμούς, όπως η εκπαίδευση, η δικαιοσύνη, η εκκλησία, ο στρατός, η διοίκηση (ό,τι ο Emile Durkheim έχει ονομάσει «σχολείο της συλλογικής ζωής»)¹¹⁹ προκειμένου να αναπαραγάγει την κυρίαρχη εθνική ιδεολογία μέσα από την επίσημη μνήμη, τα σύμβολα, τις τελετουργίες.¹²⁰ Συχνά παράγονται ιστορικά ανακριβείς ισχυρισμοί και κατασκευασμένες θέσεις που εξυπηρετούν την ιδεολογική χρήση της έννοιας του έθνους, με άξονα, προφανώς, τις εθνικές ανάγκες.¹²¹ Άλλες φορές, εξάλλου, τονίζεται ο διαχρονικός χαρακτήρας των γνωρισμάτων του έθνους, ακόμη κι αν η διαχρονικότητα είναι αδύνατο να θεμελιωθεί επιστημονικά. Τέλος, δίδεται έμφαση στα επιτεύγματα του έθνους που μπορούν να προέρχονται από το πρόσφατο ή το απώτερο παρελθόν.

¹¹⁹ Παντελής Λέκκας, *Η εθνικιστική...*, σ. 117.

¹²⁰ Υποτίθεται ότι μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ο στόχος της εκπαίδευσης αποσυνδέθηκε από την επιδίωξη της κοινωνικής ενσωμάτωσης και της ιδεολογικής αναπαραγωγής της κοινωνίας (Giorgos Kokkinos – Elias Athanassiades – Panayotis Kimourtzis – Panagiotis Gatsotis – Petros Trantas, “Historical culture and consciousness: interaction with new educational policies. Teachers’ and students’ attitudes towards the past, science of history and history teaching in Greek primary education”, *International Society for History Didactics, Yearbook 2010*, p. 111-138, p. 111-112).

¹²¹ Βλέπε το πέμπτο κεφάλαιο του βιβλίου του Γιώργου Κρητικού με τίτλο «Στοιχεία συγκρότησης του έθνους στον χώρο» (Γιώργος Κρητικός, *Έθνος και χώρος. Προσεγγίσεις στην ιστορική γεωγραφία της σύγχρονης Ευρώπης*, Αθήνα 2008).

Κατά τον 19^ο αιώνα στη δυτική και κεντρική Ευρώπη η ανάπτυξη των εθνών κρατών διήλθε μέσα από δύο διαδρομές εθνικισμού¹²². Σύμφωνα με το γαλλικό μοντέλο, άμεση απόρροια των συνθηκών υπό τις οποίες ξέσπασε και εξελίχθηκε η Γαλλική Επανάσταση, το έθνος δημιουργείται με όρους πολιτικούς, δηλαδή η εθνική ταυτότητα συγκροτείται γύρω από την έννοια της λαϊκής βούλησης και του πολίτη. Από την άλλη πλευρά, κατά το γερμανικό παράδειγμα του εθνικισμού, το οποίο συνδέεται με την απήχηση του ισχυρού ρεύματος του γερμανικού ρομαντισμού, η ενοποίηση των ανθρώπων υπό το έθνος γίνεται με κύριους άξονες αναφοράς την κοινή γλώσσα, πολιτισμική παράδοση και προέλευση (ιστορία).¹²³

Στο σημείο αυτό ίσως αξίζει μια νύξη σχετικά με τον τρόπο που συγκροτήθηκε η εθνική ταυτότητα στα Βαλκάνια και σε μέρος της ανατολικής Ευρώπης. Σύμφωνα με τη φράση της Maria Todorova, στη δυτική Ευρώπη, «τα έθνη ζούσαν λίγο πολύ σε ομοιογενείς ομάδες», αφού ταυτόχρονα υφίσταντο τα παραδοσιακά κράτη (Αγγλία, Γαλλία, Ισπανία, Πορτογαλία). Αντίθετα στα Βαλκάνια, λόγω της κληρονομιάς της οθωμανικής πολιτικής αρχής και της εθνοτικής ανάμιξης, δηλαδή της συμβίωσης στον ίδιο μικροχώρο (ακόμη και σε επίπεδο οικισμού) διαφορετικών και αναγνωρισμένων από την εξουσία εθνοτικών-εθνοθησκευτικών κοινοτήτων με διαφορετική γλώσσα, θρησκεία και πολιτισμό, η εθνική/εθνοτική κοινότητα είχε υπάρξει πριν τη δημιουργία κράτους και η σφυρηλάτηση εθνικών ταυτοτήτων στον 19^ο αιώνα έγινε ως επί το πλείστον με πολιτισμικούς όρους.¹²⁴

Πολύ συχνά τα βαλκανικά έθνη-κράτη νομιμοποιούσαν την ύπαρξη τους επικαλούμενα ένα παρελθόν (θα μπορούσε να πει κανείς τα «ιστορικά δίκαια») που μπορούσε –και «θα ήταν καλό»– να εκτείνεται στον απώτατο¹²⁵ χρόνο, μέχρι την

¹²² Η λέξη εθνικισμός με την έννοια που της έχει αποδοθεί μέχρι περίπου τη δεκαετία του 1870, συνδέομενη με δημοκρατικές και φιλελεύθερες αρχές. Βλέπε Diana Mishkova, “The uses of tradition and national identity in the Balkans” in Maria Todorova (ed.) *Balkan Identities: nation and memory*, New York 2004, p. 269-293, p. 271.

Hans-Jurgen Puhle, «Εθνικά κράτη, εθνικισμός και δημοκρατία στην Ευρώπη 19^{ου}-20^{ου} αιώνας», *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης* 3(1994), σ. 5-35, σ. 16-17, ανακτημένο στις 24/1/2021 από <https://ejournals.e-publishing.ekt.gr/index.php/hpsa/article/view/15301/13755>.

¹²³ Anthony Smith, *Εθνική ταυτότητα*, Αθήνα 2000, σ. 24-31.

¹²⁴ Maria Todorova, “Introduction: learning memory, remembering identities” in Maria Todorova (ed.) *Balkan Identities: nation and memory*, New York 2004, p. 1-23, p. 12.

¹²⁵ Υπάρχουν όμως και ταυτότητες που ανασυγκροτούνται στο πρόσφατο παρελθόν. Μετά την απώλεια των αποικιών της Ισπανίας στα 1898, οι πολιτικές και διανοητικές ελίτ στην Ισπανία επινόησαν μια νέα ενιαία πολιτισμική κοινότητα στη βάση μιας ιδεολογικής αυτοκρατορίας που παρέμπεμπε στην ισπανικότητα (ισπανική γλώσσα και κουλτούρα) και απευθυνόταν στους ισπανόφωνους πληθυσμούς ανά τον κόσμο καθιστώντας την Ισπανία *madre patria*. Ο μύθος εργαλειοποιήθηκε από τον δικτάτορα Φράνκο (Mari Carmen Rodriguez, “Usages politiques des

αρχαιότητα και «του οποίου η μνήμη δεν είχε διατηρηθεί ως στοιχείο ταυτότητας»¹²⁶.¹²⁷ Επίσης, στα Βαλκάνια του 19^{ου} αιώνα η ύπαρξη πολλών διεκδικητών εθνών για τη συγκρότηση των αντίστοιχων κρατικών εδαφικών οντοτήτων είχε ως αποτέλεσμα έντονες εθνικές συγκρούσεις, σε ορισμένες περιπτώσεις μέχρι και τις μέρες μας.¹²⁸ Στη διαμόρφωση ταυτοτήτων στα Βαλκάνια σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε και το θρησκευτικό αίσθημα και ενεπλάκη και η εκκλησία, όπως για παράδειγμα στη περίπτωση της Βουλγαρίας, όταν και αποσχίστηκε από το Οικουμενικό Πατριαρχείο της Κωνσταντινούπολης. Τέλος, η διαφοροποιημένη συγκρότηση ταυτοτήτων στα Βαλκάνια έχει αποδοθεί και στον αγροτικό χαρακτήρα του μεγαλύτερου μέρους των οικονομιών των Βαλκανίων και στην αργή καπιταλιστική ανάπτυξη, όπως συνέβηκε σε κάποιους θύλακες της δυτικής Ευρώπης¹²⁹.

Ασφαλώς η μοναδική ιστορικότητα του κάθε βαλκανικού λαού απέδωσε ιδιαιτερότητες στον τρόπο συγκρότησης της κάθε εθνικής/εθνοτικής ταυτότητας. Στην ελληνική περίπτωση ένα από τα διαχρονικά ισχυρά συστατικά (ακόμη και μέχρι σήμερα) της ελληνικής εθνικής ταυτότητας είναι η παραπομπή στην ελληνική αρχαιότητα και η ιδέα της αδιάσπαστης συνέχειας του ελληνισμού στην οποία μεγάλη σημασία αποκτά ο «φυσικός δεσμός»: η γλώσσα, η κουλτούρα ή ακόμη και ο τρόπος σκέψης, όπως κατ' αναλογία παρατηρούσε ο Johann Fichte για την επανενοποίηση του κατακερματισμένου γερμανικού χώρου στις αρχές του 20ού αιώνα.¹³⁰ Σύμφωνα με τη θεωρία της συνέχειας του ελληνισμού, όσοι εντάσσονταν στο ενιαίο αυτό παρελθόν όφειλαν να επανασυνδεθούν. Είναι χαρακτηριστικό ότι η θεωρία της συνέχειας κατά τα πρώτα χρόνια συγκρότησης του ελληνικού κράτους δεν είχε συμπεριλάβει το βυζαντινό παρελθόν, ωστόσο από τα μέσα περίπου του 19^{ου} αιώνα

“memoires historiques” en Espagne”, *International Society for History Didactics, Yearbook 2008/09*, 29-30, p.177-191).

¹²⁶ Χριστίνα Κουλούρη, *Φουστανέλες...*, σ. 31.

¹²⁷ Για τη στροφή στο «ένδοξο» παρελθόν στην περίπτωση του ρουμανικού πατριωτισμού βλέπε Rene Ristelhueber, *Ιστορία των βαλκανικών λαών*, Αθήνα 2003, σ. 154-155.

¹²⁸ Μιρέλα Λουμινίτα Μουργκέσκου (επιμ.), *Εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της νεότερης ιστορίας της νοτιοανατολικής Ευρώπης, Βιβλίο εργασίας 2, Έθνη και κράτη στη νοτιοανατολική Ευρώπη*, Θεσσαλονίκη 2006, σ. 13-14.

¹²⁹ Βλέπε τις αναλογίες με τον αργοπορημένο εκσυγχρονισμό της περιοχής της Γαλικίας στο Hans-Jurgen Puhle, «Εθνικά κράτη...», σ. 30-31, ανακτημένο στις 24/1/2021 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hpsa/article/view/15301/13755>.

¹³⁰ Johann Fichte, *Addresses to the German nation*, Cambridge 2009, p. 166-167.

και μετά, το Βυζάντιο ενσωματώθηκε ως μέρος της ιστορίας του ελληνισμού με βασικό δίαυλο την ιστορία του Παπαρρηγόπουλου.¹³¹

Επίσης, καθοριστικό ενοποιητικό ρόλο διαδραμάτισε η θρησκευτική συνείδηση των Ελλήνων, ιδιαίτερα από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα και εξής.¹³² Το αντιθετικό σχήμα της οθωμανικής περιόδου Έλληνας-χριστιανός από τη μια πλευρά και Τούρκος-μουσουλμάνος από την άλλη, υποκαταστάθηκε από το τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα από το σχήμα Έλληνας-ορθόδοξος και Βούλγαρος-σχισματικός/αιρετικός για να εξυπηρετήσει πολιτικά τον διογκούμενο ελληνικό εθνικισμό έναντι του βουλγαρικού εθνικισμού.¹³³ Στην περίπτωση αυτή επιβεβαιώνεται το φαινόμενο της «πολιτικής ιδιοποίησης της θρησκείας από το έθνος».¹³⁴ Τέλος, η συγκρότηση ελληνικού εθνικού κράτους προηγήθηκε των άλλων όχι μόνο λόγω της ελληνικής επανάστασης, αλλά και εξαιτίας της «υψηλής παιδείας γλώσσας η οποία συγκροτούσε τα εκπαιδευτικά και τα θρησκευτικά δίκτυα».¹³⁵

Δ. Χώρος, υλικότητα του χώρου, μνήμη και ταυτότητα

Ο χώρος

Ο χώρος κατέχει κεντρική θέση στην παραγωγή της μνήμης,¹³⁶ επειδή η μνήμη κατασκευάζεται αναγκαστικά πάνω σε έναν συγκεκριμένο χώρο: όχι μόνο η επίσημη μνήμη (μνήμη εξουσίας-πολιτικά κυρίαρχων ομάδων που αποσκοπεί στην παγίωση της κυρίαρχης ιδεολογίας μέσα από την επιβολή του κυρίαρχου αφηγήματος), αλλά και η συλλογική μνήμη των υπάλληλων ομάδων. Με άλλα λόγια οι τόποι **και** φέρουν **και** παράγουν μνήμη. Όπως το έθεσε ο Maurice Halbwachs,

¹³¹ Antonis Liakos, "Hellenism and the Making of Modern Greece: Time, Language, Space" in Katerina Zacharia (ed.) *Hellenisms. Culture, Identity and Ethnicity from Antiquity to Modernity*, 2016, p. 201-236, p. 206-208.

¹³² Μιρέλα Λουμνίτα Μουργκέσκου (επιμ.), *Εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της νεότερης ιστορίας της νοτιοανατολικής Ευρώπης, Βιβλίο εργασίας 2, Έθνη και κράτη στη νοτιοανατολική Ευρώπη*, Θεσσαλονίκη 2006, σ. 30.

¹³³ Παντελής Λέκκας, *Η εθνικιστική...*, σ. 167-168.

¹³⁴ Παντελής Λέκκας, *Η εθνικιστική...*, σ. 164.

¹³⁵ Αντώνης Λιάκος, «Γλώσσα και Έθνος στη Νεότερη Ελλάδα», *Πύλη για την ελληνική γλώσσα*, ανακτημένο στις 7/3/2021 από https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_18/index.html.

Κατερίνα Γαρδίκια, «Η Ελλάδα και Ανατολικό Ζήτημα (1821-1913)» στο Αντώνης Λιάκος-Έφη Γαζή (επιμ.) *Η συγκρότηση του ελληνικού κράτους. Διεθνές πλαίσιο, εξουσία και πολιτική τον 19^ο αιώνα*, Αθήνα, σ. 119-148, σ. 121.

¹³⁶ Henri Lefebvre, *La production de l'espace...*, p. 153-154.

Γάλλος φιλόσοφος και κοινωνιολόγος, μαθητής του Henri Bergson και υποστηρικτής της Σχολής του Emile Durkheim ειδικότερα στα θέματα της συλλογικής κοινωνικής συνείδησης, «δεν υπάρχει συλλογική μνήμη που να μην εκτυλίσσεται σε ένα χωρικό πλαίσιο»¹³⁷ συνεχίζοντας «σε αυτόν (ενν. τον χώρο) πρέπει να επικεντρωθεί η σκέψη μας προκειμένου να επανεμφανιστεί η μία ή η άλλη κατηγορία αναμνήσεων»· με άλλα λόγια ό,τι θυμόμαστε είναι εντός κάποιου χώρου. Σε άλλο σημείο του έργου του υποστηρίζει πως «δεν υπάρχει ομάδα ούτε είδος συλλογικής δραστηριότητας που να μην έχει κάποια σχέση με έναν τόπο, δηλαδή μ' ένα μέρος του χώρου»¹³⁸. Δηλαδή ο χώρος δεν είναι σε μια απλουστευτική εκδοχή ο τόπος που εκδηλώνονται οι ενέργειες των ανθρώπων, δεν είναι ένα σκηνικό δράσης, αλλά ο χώρος παράγει, επηρεάζει και επιπλέον οριοθετεί τη μνήμη.

Παράλληλα «ο τόπος έχει δεχθεί το αποτύπωμα της ομάδας και αντιστρόφως».¹³⁹ Η ενθύμηση του παρελθόντος από τους ανθρώπους και τις συλλογικότητες γίνεται πάντα στα όρια ενός χώρου, άρα ο χώρος είναι προϋπόθεσή της. Και επειδή ο τόπος έχει διαμορφωθεί από παλιότερες γενεές, στον τόπο μεταφέρονται οι συλλογικές αναμνήσεις και τα συλλογικά βιώματα της κοινωνίας ή ομάδων που δρουν στην κοινωνία και κατά συνέπεια η συλλογική μνήμη ή – καλύτερα...- οι συλλογικές μνήμες· γιατί οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος στο παρόν είναι τόσες τουλάχιστον, όσες είναι οι διαφορετικές συλλογικότητες που δρουν σε συγκεκριμένους χώρους. Ο χώρος δεν είναι λοιπόν μόνο η τοποθεσία όπου διαδραματίζονται τα ιστορικά γεγονότα, αλλά η συνάρθρωση παρόντος και μέλλοντος. Οι συλλογικότητες «αξιοποιούν» τον χώρο ως πεδίο εναπόθεσης των αναμνήσεών τους προκειμένου να τις ανακαλέσουν αργότερα στο μέλλον. Η σύλληψη του παρελθόντος γίνεται εύκολα, εφόσον υπάρχει ο χώρος ως σημείο αναφοράς, επειδή ο χώρος έχει διάρκεια και μονιμότητα-σταθερότητα και έτσι η συλλογική μνήμη στηρίζεται σε χωρικές εικόνες.¹⁴⁰

¹³⁷ Maurice Halbwachs, *Η συλλογική μνήμη...*, σ. 167.

¹³⁸ Maurice Halbwachs, *Η συλλογική μνήμη...*, σ. 168.

¹³⁹ Maurice Halbwachs, *Η συλλογική μνήμη...*, σ. 157.

¹⁴⁰ Maurice Halbwachs, *Τα κοινωνικά πλαίσια της μνήμης*, Αθήνα 2013, σ. 167-168.

Ενδεχομένως η σταθερότητα του χώρου να σχετίζεται με την ανάγκη του ανθρώπου για αναζήτηση σταθερών στη ζωή του και κατ' επέκταση πνευματικής ισορροπίας. Όπως το διατύπωσε η Schulz: «η σταθερότητα του τόπου είναι αναγκαία συνθήκη για την ανθρώπινη ζωή» (Christine Nuremberg Schulz, *The concept of residence: towards figurative Architecture*, Tehran 2002, p. 21.

Ας σημειωθεί πάντως εδώ και η αντίθετη άποψη: ότι ο χώρος, αν και φαίνεται να χαρακτηρίζεται από σταθερότητα, υπόκειται σε συνεχή αναδιάρθρωση, αποδιάρθρωση και μεταβολή. Υπό αυτή την έννοια ο χώρος δεν είναι ποτέ κλειστός και προκαθορισμένος [David Harvey, "Between space and time:

Χαρακτηριστική απόδειξη για τη σημασία του χώρου ως κεντρικού σημείου αναφοράς στη ζωή των ανθρώπων είναι ότι το ξερίζωμα των συλλογικών μνημών επιδιώχθηκε κάθε φορά με την καταστροφή μνημονικών τόπων με τους οποίους συνδέονταν συλλογικότητες. Λόγου χάρι το ξερίζωμα των θρησκευτικών επιτεύχθηκε με την καταστροφή των τόπων λατρείας των πιστών. Γι' αυτό η εκδήλωση αντιστάσεων από μια συλλογικότητα στη μεταβολή του χώρου, οφείλεται στο γεγονός ότι η μεταβολή αποτελεί απειλή για τις μνήμες της συλλογικότητας και κατά συνέπεια για την ταυτότητα της συλλογικότητας.

Η δύναμη των τόπων στη διαμόρφωση της μνήμης διαφαίνεται και από το γεγονός ότι σε ορισμένες περιπτώσεις ο τόπος διατηρείται ως σημείο αναφοράς των ανθρώπων, παρόλο που μπορεί να έχει χάσει τη λειτουργία ή λειτουργικότητά του, η οποία έχει πια αποκτηθεί από νέο τόπο. Στη δεκαετία του 1880 η αντίδραση των εμπόρων των Χανίων στην προτεινόμενη μεταφορά του λιμανιού από τα Χανιά στο μεγάλο φυσικό λιμάνι της Σούδας θα μπορούσε να αποδοθεί όχι μόνο στο οικονομικό συμφέρον τους,¹⁴¹ αλλά να αποτελεί τη διάσπαση της συλλογικής μνήμης ενός δημόσιου χώρου που έχει σημασία για πολλούς και με διαφορετικές πάντως μορφές. Έτσι θα μπορούσε να ερμηνευθεί η αντίστασή τους στην αλλαγή. Τέλος, δεν είναι τυχαίο που τα ενεργήματα μνήμης πραγματοποιούνται σε τόπους ή με επίκεντρο μνημεία που σχετίζονται συμβολικά με το εκάστοτε ενέργημα. Ο τόπος που οι σύγχρονοι Ιταλοί επέλεξαν για να στήσουν μνημείο και να τιμούν τους 4.046 ομοεθνείς τους οι οποίοι πνίγηκαν στις 12 Φεβρουαρίου 1944 κατά τη βύθιση από την κακοκαιρία του γερμανικού φορτηγού πλοίου Όρια έξω από το νησί Πάτροκλος στην περιοχή του Σουνίου, βρίσκεται επί της παραλιακής λεωφόρου Ποσειδώνος που οδηγεί στο Σούνιο απέναντι από το νησί του Πατρόκλου.¹⁴²

Η υλικότητα του χώρου

Τα μνημεία αποτελούν την επιβίωση των εικόνων και των βιωμάτων του παρελθόντος (ή του ευρύτερου παρόντος) και διαχωρίζονται σε εμπρόθετα και μη

reflections on the geographical imagination” *Annals of the Association of American Geographers*, 80/3(1990), p. 418-434, ανακτημένο στις 30/12/2019].

David Harvey, “The social construction of space and time: a relational theory”, *Geographical Review of Japan* 67/2(1994), p. 126-135, ανακτημένο στις 30/12/2019.

¹⁴¹ Μάνος Περάκης, *Κρήτη: το νησί των προσαρμογών. Οικονομία και κοινωνία τον 19ο αιώνα [1830-1913]*, Αθήνα 2017.

¹⁴² https://www.efsyn.gr/nisides/56906_enas-titanikos-ston-saroniko-me-ti-sfragida-toy-hitler.

εμπρόθετα. Τα πρώτα περιλαμβάνουν όσα δημιουργήθηκαν εσκεμμένα, για να εξυπηρετήσουν δηλαδή κάποια σκοπιμότητα και η διατήρησή τους πιθανόν να συνεχίζει να εξυπηρετεί τη σκοπιμότητα αυτή. Τα μη εμπρόθετα μνημεία δεν δημιουργήθηκαν εσκεμμένα, είναι ως επί το πλείστον μνημεία τέχνης (καλλιτεχνικής αξίας) και ιστορίας και απέκτησαν αξία μετέπειτα στην ιστορική τους πορεία. Τα μινωικά ανάκτορα της έρευνάς μας αποτελούν μια τέτοια περίπτωση που δείχνει την επιρροή των μνημείων στον τόπο, την τοπική ιστορία και τη σύγχρονη πραγματικότητα του τόπου. Τόσο η πρώτη όσο και η δεύτερη κατηγορία μνημείων αποκτούν αναμνηστική αξία, καθώς προκαλούν ενθυμήσεις. Στα εμπρόθετα μνημεία η αξία μνημόνευσης τους καθορίζεται από τους δημιουργούς, ενώ στα μη εμπρόθετα η αξία καθορίζεται από την κοινωνία ή μέρη της.¹⁴³

Η αξία των μη εμπρόθετων μνημείων μπορεί να είναι καλλιτεχνική, ιστορική και ηλικιακή¹⁴⁴ δεν είναι σταθερή στον χρόνο αλλά μεταβάλλεται, γιατί το μνημείο ως «τόπος» επαφής με την παρελθούσα πραγματικότητα είναι ανοιχτό σε διαφορετικές νοηματοδοτήσεις από διαφορετικές γενιές. Είναι δε και φορέας δημόσιας ιστορίας. Τα εμπρόθετα μνημεία έχουν επίσης αξία εκπαιδευτική και κοινωνική, καθώς εκπαιδεύουν το –συχνά μαθητικό– κοινό, διαμορφώνουν την κουλτούρα-πολιτισμό μιας κοινωνίας και ως εκ τούτου αποτελούν κοινά αγαθά.¹⁴⁵

Στα υλικά στοιχεία του τόπου οι άνθρωποι αποδίδουν ψυχολογική, κοινωνική και πολιτιστική αξία, μερικές φορές σε τέτοιο βαθμό που ο τόπος ταυτίζεται με την υλικότητά του.¹⁴⁶ Εξάλλου, όπως ο χώρος αποδίδει στα αντικείμενα κοινωνική σημασία και αξία, με τον ίδιο τρόπο λειτουργούν και τα αντικείμενα-μνημεία: αποδίδουν κοινωνική σημασία και αξία στον χώρο.¹⁴⁷ Ανεξάρτητα από την κατηγορία τους (εμπρόθετα ή μη), τα μνημεία (μαζί με τον χώρο) εκτός του ότι σχηματοποιούν τη μνήμη (αφού στην ουσία αποτελούν την προβολή της), ανακαλούν στο μυαλό αναμνήσεις και μάλιστα συλλογικές, αφηγούνται συμβολικά και διαχειρίζονται το παρελθόν με ένα συγκεκριμένο τρόπο και χρησιμοποιούνται στον δημόσιο λόγο. Τα

¹⁴³ Στην έρευνά μας οι μαθητές κινητοποιήθηκαν να στοχαστούν σε σχέση με τα μη εμπρόθετα μνημεία.

¹⁴⁴ Alois Riegl, “The modern cult of monuments. Its character and its origin”, translation Kurt Forster and Diane Ghirardo, *Oppositions* 25(1982), p. 21-51, ανακτημένο στις 5/7/2019.

Michele Lamprakos, “Riegl’s “Modern Cult of Monuments” and the problem of value”, *Change over time* 4/2(2014), p. 418-435, p. 421.

¹⁴⁵ Arjo Klamer, “The Values of Archaeological and Heritage Sites”, *Public Archaeology* 13/1-3(2014), p. 59-70, p. 62-64.

¹⁴⁶ Παύλος Λέφας, *Αρχιτεκτονική και κατοίκηση...*, σ. 170.

¹⁴⁷ Ειρήνη Νάκου, *Μουσεία: εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*, Αθήνα 2001, σ. 47-48.

μνημεία αποδίδουν και μια ιστορική συνοχή στον τόπο, ειδικότερα εφόσον δεν είναι εμπρόθετα (π.χ. ένα μυκηναϊκό ανάκτορο), οπότε σε αυτή την περίπτωση είναι πιθανότερο να είναι κοινής αποδοχής. Η υλικότητα του χώρου δίνει την αίσθηση του συνανήκειν σε μια συλλογικότητα με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του χώρου αυτού.

Για την εκάστοτε εξουσία ο χώρος μαζί με τα μνημεία του αποτελεί το μέσο εγκαθίδρυσης της κυρίαρχης ιδεολογίας μέσα από την επιβολή ενός κυρίαρχου αφηγήματος.¹⁴⁸ Η επίσημη μνήμη, δηλαδή η δημόσια ερμηνεία ενός συμβάντος ή μιας εμπειρίας που εκφράζεται μέσα από επετειακές εκδηλώσεις, παράγεται από τις κυρίαρχες πολιτικές ομάδες. Μπορεί ωστόσο η νοηματοδότηση ενός τόπου να υποστεί μεταβολές από την ίδια την εξουσία. Το μνημείο του Αγνώστου Στρατιώτη στην Αθήνα, έχοντας προκηρυχθεί το 1926 και αποπερατωθεί το 1932, διατηρούσε στη μνήμη της κοινωνίας της εποχής τη θυσία των Ελλήνων υπέρ του Ελληνικού Κράτους και του Ελληνισμού σε μια περίοδο που προηγούνταν και κυριαρχούσαν πόλεμοι και απώλειες σε ανθρώπινες ζωές (Βαλκανικοί πολέμοι, Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος και κυρίως Μικρασιατική Καταστροφή). Σε έναν εκδημοκρατισμό της μνήμης της θυσίας¹⁴⁹ αποτιόταν φόρο τιμής στους ανώνυμους πεσόντες (αλλά και σε όσους στο μέλλον θα πέσουν στα πεδία της μάχης) με απώτερο στόχο την αποκατάσταση του αισθήματος της συλλογικής απώλειας και την εκτόνωση του αισθήματος απελπισίας των ελλήνων πολιτών. Κατά τον Ελευθέριο Βενιζέλο, ωστόσο, το μνημείο του Αγνώστου Στρατιώτη συμβόλιζε τη θυσία του ανώνυμου πολίτη για τους δημοκρατικούς θεσμούς.

Η επίσημη (εθνική) αφήγηση ή η κυριαρχούσα τοπική αφήγηση κατασκευάζεται με την αξιοποίηση σχετικών τόπων και μνημείων και προωθείται μέσα από αυτά, αποσκοπώντας στην ανεύρεση και περιχαράκωση της ταυτότητας. Με την αποδοχή των μνημείων και την ταύτιση μαζί τους, τα υποκείμενα εντάσσονται σε συλλογικότητες. Έτσι, τα αντικείμενα του χώρου συνιστούν προϋπόθεση της συλλογικής μνήμης και κατά συνέπεια της συλλογικής ταυτότητας. Τα γραφόμενα του Daniel Miller «τα πράγματα που οι άνθρωποι φτιάχνουν,

¹⁴⁸ Αλέξανδρος Τενεκετζής, *Τα μνημεία για τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Εικονομαχίες στην Ευρώπη του Ψυχρού Πολέμου (1945-1975)*, Αθήνα 2020, σ. 419-423.

¹⁴⁹ Μέχρι τη δεκαετία του 1920 η ηρωοποίηση μέσω της ανέγερσης μνημείων και ανδριάντων πραγματοποιούνταν με αναφορά μόνο σε συγκεκριμένες ανδρικές μορφές (Χριστίνα Κουλούρη, *Φουσανέλες...*, σ. 280-284.

φτιάχνουν τους ανθρώπους»,¹⁵⁰ αναπαριστούν επακριβώς τη θέση αυτή, τη διαμόρφωση της μνήμης και της ταυτότητας από τα αντικείμενα του χώρου. Είναι χαρακτηριστικός ο τίτλος του βιβλίου του Arjun Appadurai «Η κοινωνική ζωή των αντικειμένων»¹⁵¹. Κατ' αντιστοιχία ο Miller έχει γράψει για τα αντικείμενα που έχουν προσωπικότητα (“personhood”).¹⁵²

Οι συλλογικές ταυτότητες αναπαράγονται στον χώρο με την ανέγερση ενός μνημείου ακόμα και με τη διεκδίκηση ανέγερσης ενός μνημείου. Και πολύ συχνά όσο μεγαλύτερη είναι η άρνηση ανέγερσης από όσους λαμβάνουν τις αποφάσεις, τόσο μεγαλύτερη συνοχή αποκτά η κοινότητα που θίγεται από τη μη ανέγερση. Η χρησιμότητα των αναμνηστήριων τελετών (εγκαίνια, επέτειοι) είναι ότι ισχυροποιούν την ταυτότητα. Με αυτές γίνεται ανάκληση και κωδικοποίηση των γεγονότων.

Όταν ο χώρος με την υλικότητά του δεν εξυπηρετεί στην υπάρχουσα μορφή του τη συλλογική μνήμη (είτε αυτή είναι επίσημη είτε ανεπίσημη), τότε πραγματοποιείται η αποκάθαρσή του από αυτά έτσι ώστε να απαλειφθούν συγκεκριμένες μνήμες. Η «ιερότητα» του χώρου της Ακρόπολης και η αποκλειστική του σύνδεση με την κλασική αρχαιότητα και η πολιτικά ορθή εθνική μνήμη εξασφαλίζονται με την εξαφάνιση από την Ακρόπολη κάθε μετακλασικής υλικής μαρτυρίας που παραπέμπει στις «μαύρες» σελίδες της ιστορίας της. Το τζαμί του Παρθενώνα και ο φράγκικος πύργος των Προπυλαίων δεν ταίριαζαν όχι μόνο από αισθητική (αφού η Ακρόπολη είναι κάτι υψηλό αισθητικά) αλλά και ιστορική άποψη και ο «εξαγνισμός» της Ακρόπολης ήταν αναγκαίος. Το πρώτο κατεδαφίστηκε το 1843 και ο δεύτερος το 1874.¹⁵³

Ασφαλώς, η Ακρόπολη ως εθνικό μνημείο το οποίο παραπέμπει στο ένδοξο αρχαίο παρελθόν δεν επιδέχεται καμία αναφορά σε σχέση με την αντίσταση των Ελλήνων ενάντια στους Γερμανούς. Εννοείται εδώ το κατέβασμα της ναζιστικής σημαίας, την θεωρούμενη ως πρώτη αντιναζιστική ενέργεια στην Ευρώπη, τη νύχτα της 31ης Μαΐου, από τον Μανώλη Γλέζο και τον Απόστολο Σάντα. Αλλά και ως

¹⁵⁰ Daniel Miller, “Materiality: An introduction” ανακτημένο στις 25/12/2019 από <https://www.ucl.ac.uk/anthropology/people/academic-and-teaching-staff/daniel-miller/materiality-introduction>.

¹⁵¹ Arjun Appadurai (ed.), *The social life of things: commodities in cultural perspective*. Cambridge 1986.

¹⁵² Daniel Miller, “Materiality...”

¹⁵³ Ας σημειωθεί ότι η έλξη της Ακρόπολης οφείλεται και στο γεγονός ότι εμπεριέχει το εθνικό τραύμα: την απώλεια των Ελγίνειων μαρμάρων. Η λεηλασία της Ακρόπολης ισχυροποιεί επικοινωνιακά το μνημείο.

μνημείο της κλασικής εποχής και συνδεδεμένη με την έννοια της δημοκρατίας είναι αχρειαστή και μάλλον αντιιδεοντολογική η αναφορά στους δούλους που συνέβαλαν στην οικοδόμησή της. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της ιδεολογικής δύναμης των μνημείων αποτελεί το γεγονός ότι σε αρκετές περιπτώσεις επιδιώχθηκε και ενίοτε επιτεύχθηκε η πλήρης καταστροφή αντικειμένων-μνημείων που αποτελούσαν κεντρικά σημεία αναφοράς των τόπων για συλλογικότητες. Μνημεία που υποδήλωναν σύνδεση με το παρελθόν κατεδαφίστηκαν για να μηδενίσουν τις μνήμες και να εξαλείψουν «στιγμές» του παρελθόντος.

Άλλη χαρακτηριστική περίπτωση που προέρχεται από την ιστορία αποτελεί η ισχυρή αντίληψη για τα τείχη του Ηρακλείου που διατυπώθηκε στα χρόνια της Αυτονομίας και ήθελε την κατεδάφιση των τειχών.¹⁵⁴ Τα τείχη του Ηρακλείου θεωρήθηκαν περιοριστικά για τη δημόσια υγεία, αλλά και ως φέροντα αρνητικές συλλογικές μνήμες. Οι συλλογικές αυτές μνήμες δεν αφορούσαν το πρόσφατο-βιωμένο από τα άτομα παρελθόν, αλλά το μη βιωμένο, καθώς εμπειρίες μεταφέρονται από γενιά σε γενιά. Σε αντίθετη άποψη τα τείχη του Ηρακλείου θα έπρεπε να συντηρηθούν ως φέροντα τις αναμνήσεις του βενετικού παρελθόντος ως ανώτερου του οθωμανικού. Σήμερα, κυρίαρχη άποψη είναι η διατήρηση και ανακατασκευή των τειχών του Ηρακλείου.

Οι συγκρούσεις μεταξύ διαφορετικών συλλογικοτήτων οφείλονται στις διαφορετικές αναγνώσεις και τη διεκδίκηση του χώρου, καθώς οι τόποι φέρουν και την ερμηνεία κάθε συλλογικότητας.¹⁵⁵ Σε ορισμένες περιπτώσεις διαδραματίστηκαν μάχες για την ανέγερση ή όχι μνημείων ή την ανέγερσή τους ή όχι σε συγκεκριμένες τοποθεσίες οι οποίες συνδέονταν με τη μνήμη, καθώς κάθε συλλογικότητα μπορεί να θεωρεί ως τόπους αναφοράς της συλλογικής της μνήμης συγκεκριμένες τοποθεσίες στις οποίες έλαβαν χώρα σημαντικά ιστορικά γεγονότα.¹⁵⁶ Οι κοινότητες μνήμης αποτελούν ομάδες υποκειμένων που έχουν μοιραστεί μια εμπειρία και διαμορφώνουν τη μνήμη τους με βάση την καθημερινή επικοινωνία, το μοίρασμα των αναμνήσεων και τις τελετουργίες μνήμης. Για τις κοινότητες μνήμης μεγάλη σημασία έχει ο χώρος. Οι κοινότητες μνήμης διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο στην αναπαράσταση ενός ιστορικού γεγονότος και αποσκοπούν στην ανάδειξη

¹⁵⁴ Ελευθερία Ζέη, «'Εντός των τειχών'. Σκέψεις πάνω στην ιδεολογία και το βίωμα της κρητικής πόλης στα νεότερα χρόνια», *Κρητικά Χρονικά* 32(2012), σ. 221-230.

¹⁵⁵ John Wylie, *Landscape (key ideas in geography)*, New York 2007, p. 190.

¹⁵⁶ David Harvey, *Justice, nature and the geography of difference*, Oxford 1996, p. 305.

συμβολικών χώρων ως τόπων μνήμης. Οι κοινότητες μνήμης διεκδικούν το δικαίωμα να αποτυπώσουν στον χώρο και στα αντικείμενα την ιστορία τους. Έτσι θεωρούν ότι την αποτυπώνουν καλύτερα.

Στο πρόσφατα εκδομένο βιβλίο της η Χριστίνα Κουλούρη καταδεικνύει τους οξύτερους «πολέμους» για τη μνήμη της επανάστασης του 1821 στο μετεπαναστικό ελληνικό βασίλειο, γύρω από την προσπάθεια αντιμαχόμενων κοινοτήτων μνήμης να καθιερώσουν ως κυρίαρχη της δική τους μνήμη με την κατασκευή μνημείων για «τους δικούς τους» ήρωες της επανάστασης του 1821.¹⁵⁷

Η τοπική ταυτότητα

Η έννοια της τοπικής ταυτότητας είναι ανοικτή ως προς τη χωρική της μορφή, όπως αυτό ισχύει με την έννοια του τόπου.¹⁵⁸ Η τοπική ταυτότητα αποδίδει έμφαση στην τοπική κουλτούρα και ιδιαιτερότητα. Το φυσικό περιβάλλον αποτελεί μια από τις θεμελιώδεις συνιστώσες της τοπικής ταυτότητας και ειδικότερα η αλληλεπίδρασή του με τους ανθρώπους που ζουν σε αυτό. Κατά τον Γερμανό γεωγράφο Karl Ritter «ο άνθρωπος είναι ο καθρέφτης του τόπου κατοικίας του» και «αναπαριστά το φυσικό του περιβάλλον».¹⁵⁹

Η τοπική ταυτότητα προϋποθέτει σύνδεση των ανθρώπων με έναν συγκεκριμένο τόπο και διαμορφώνεται με την αναφορά ρητή ή υπόρρητη σε άλλους τόπους σχετικά με την προτίμηση των ανθρώπων να ζουν μόνιμα εκεί, καθώς αισθάνονται άνετα και ασφαλείς.¹⁶⁰ Επίσης, η τοπική ταυτότητα αναπτύσσεται όταν ένας τόπος πετυχαίνει να εκπληρώνει τις συμπεριφορικές ανάγκες των ανθρώπων καλύτερα από κάποιον άλλο.¹⁶¹ Η τοπική ταυτότητα αρθρώνεται στη σύνδεση και επικοινωνία των ανθρώπων του τόπου μέσα από «τις μνήμες, τις ερμηνείες, τις ιδέες και τα σχετιζόμενα συναισθήματα σχετικά με τον φυσικό χώρο».¹⁶² Δεν είναι τυχαία

¹⁵⁷ Χριστίνα Κουλούρη, *Φουστανέλες...*, σ. 108-190.

¹⁵⁸ Βλέπε Μέρος 1, Κεφάλαιο 1, Υποκεφάλαιο 1Α.

¹⁵⁹ Χριστίνα Κουλούρη, *Φουστανέλες...*, σ. 298-299.

¹⁶⁰ Y. Shao – E. Lange – K. Thwaites, “Defining local identity”, *Landscape Architecture Frontiers*, 5/2(2017), p. 24-41, ανακτημένο στις 10/1/2020 από http://eprints.whiterose.ac.uk/119661/8/2017-Defining_Local_Identity-LAF.pdf.

¹⁶¹ D. Williams – M. Patterson – J. Roggenbuck – A. Watson, “Beyond the commodity metaphor: examining emotional and symbolic attachment to place”, *Leisure Sciences* 14(1992), p. 29-46.

¹⁶² H. Proshansky – A. Fabian – R. Kaminooff, “Place identity: physical social world socialization of the self”, *Journal of Environmental Psychology* 3(1983), p. 57-83.

η συγκέντρωση σε κοινούς τόπους, όπου αναδεικνύεται το πνεύμα της κοινότητας.¹⁶³ Είναι και η συναισθηματική σύνδεση των ανθρώπων με τον τόπο και η νοητική διάσταση που σχετίζεται με τον φυσικό χώρο που επηρεάζει τις ζωές των ανθρώπων.¹⁶⁴ Είναι η περηφάνεια και η αυτοπεποίθηση που αισθάνεται κάποιος για τον τόπο.¹⁶⁵ Η τοπική ταυτότητα διαμορφώνεται και από την ιδιαίτερη ιστορική πορεία του τόπου κατά το παρελθόν,¹⁶⁶ την πολιτιστική κληρονομιά, τις παραδόσεις και την κουλτούρα μιας τοπικής κοινότητας¹⁶⁷. Οι συλλογικές μνήμες διαμορφώνουν την τοπική ταυτότητα. Ειδικότερα οι μακροχρόνιοι κάτοικοι ενός τόπου τείνουν να έχουν πιο ισχυρή τοπική ταυτότητα, αφού σχετίζεται με τις μνήμες και τη ζωή τους στον τόπο αυτό.¹⁶⁸

Οι τοπικές ταυτότητες απειλούνται να εξαφανιστούν από την παγκοσμιοποίηση, αφού η τελευταία μπορεί να επιφέρει την πολιτισμική αλλοτρίωση. Όμως από την άλλη πλευρά οι τοπικές ταυτότητες αποτελούν πρόκληση για να αναδείξουν οι τοπικές κοινωνίες τη διαφορετικότητά τους στην ομογενοποίηση που επικρατεί. Τέλος, η τοπική ταυτότητα αποτελεί μια εναλλακτική, ενώ άλλες φορές ανταγωνιστική της εθνικής ταυτότητας.

¹⁶³ Kim Joongsub, “Understanding elements of local identity of place: physical vs personal-social attributes”, *88th ACSA Annual Meeting Proceedings*, 2000, p. 451-456, p. 455, ανακτημένο στις 9/1/2019 από <https://www.acsa-arch.org/chapter/understanding-elements-of-local-identity-of-place-physical-vs-personal-social-attributes/>.

¹⁶⁴ C. Rollero – N. De Piccoli, “Place attachment, identification and environment perception: an empirical study”, *Journal of Environmental Psychology* 30(2010), p. 198-205.

¹⁶⁵ Kim Joongsub, “Understanding elements...”, p. 454.

¹⁶⁶ Mumford Lewis, *The city in history*, New York 1961.

Maria Lewicka, “Ways to make people active: the role of place attachment, cultural capital, and neighborhood ties”, *Journal of Environmental Psychology* 25/4(2005), p. 381-395.

¹⁶⁷ Christian Krause, “Our visual landscape: Managing the landscape under special consideration of visual aspects”, *Landscape and Urban Planning* 54(2001), p. 239-254.

¹⁶⁸ Y. Shao – E. Lange – K. Thwaites, “Defining Local Identity...”

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

**Σύγχρονη ιστοριογραφία, σύγχρονες θεωρίες μάθησης, διδακτική
μεθοδολογία και τοπική ιστορία**

1. Η τομή της Σχολής των Annales¹⁶⁹ και η τοπική ιστορία

Η Σχολή των Annales, συμπεριλαμβανομένης της Νέας Ιστορίας,¹⁷⁰ επέφερε επιστημολογική επανάσταση στην επιστήμη της ιστορίας αποδίδοντας νέο νόημα και περιεχόμενο σε αυτήν. Η Σχολή συγκροτήθηκε από τους Marc Bloch και Lucien Febvre με σημείο αναφοράς το ομώνυμο περιοδικό το οποίο κυκλοφόρησε από το 1929,¹⁷¹ αναπτύχθηκε μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο,¹⁷² κυρίως από τους Fernand Braudel και Jacques Le Goff, και μετακενώθηκε στη σχολική ιστορία στην Ευρώπη και τις ΗΠΑ από τη δεκαετία του 1970 και εξής.¹⁷³

A. Η απαγκίστρωση από τον θετικισμό

Μετά από την καινοτόμο προσέγγιση των Annales και χάρη στη *Νέα Ιστορία*, η ιστοριογραφία αποδεσμεύτηκε από την προηγούμενη θεώρηση του θετικισμού ο οποίος κυριαρχούσε μέχρι το πρώτο τέταρτο του 20ού αιώνα. Η ιστορία απομακρύνθηκε από την γεγονοτολογία,¹⁷⁴ μειώνοντας τη βαρύτητα της στείρας παρουσίας και μνημονικής ανάκλησης των γεγονότων και προωθώντας την ερμηνευτική διάσταση της ιστορίας. Η εξέλιξη αυτή συνδέθηκε στενά με τον περιορισμό της πολιτικής και στρατιωτικής ιστορίας, της ιστορίας των βασιλιάδων και βασιλισσών, των πρωθυπουργών και των «σπουδαίων» προσωπικοτήτων που συχνά κατέληγε στη μυθοποίησή τους, αλλά και των πράξεων των κοινοβουλίων, των

¹⁶⁹ Γκέοργκ Ίγκερς, *Νέες κατευθύνσεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, Αθήνα 1991.

¹⁷⁰ Ο όρος Νέα Ιστορία διατυπώθηκε από τους κύριους εκπροσώπους της τρίτης γενιάς των Annales, Jacques Le Goff και Pierre Nora. Κατά συνέπεια στο κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνονται και οι αντιλήψεις των συνεχιστών της Σχολής των Annales μέχρι σήμερα.

¹⁷¹ Για μια ενδεικτική εικόνα του πλούτου των προσεγγίσεων της Σχολής των Annales και της συμβολής τους στην ανάδειξη των κοινωνικών επιστημών και της διεπιστημονικότητας της ιστορίας βλέπε François Dosse, *Η Ιστορία σε ψίχουλα*, Ηράκλειο 1993.

¹⁷² Για τα ρεύματα της σύγχρονης ευρωπαϊκής ιστοριογραφίας βλέπε ενδεικτικά Γκέοργκ Ίγκερς, *Νέες κατευθύνσεις...*

¹⁷³ John Slater, *The politics of history teaching. A humanity dehumanized*, London 1989.

John Tosh, *The pursuit of history*, New York 1984.

¹⁷⁴ Στις ΗΠΑ η επιτροπή Bradley η οποία είχε συσταθεί το 1987 για να προτείνει αλλαγή του μοντέλου της διδασκαλίας της ιστορίας εστίασε στην κατάργηση της απομνημόνευσης των γεγονότων, εφόσον αυτά δεν εντάσσονταν στο ευρύτερο πλαίσιο (<http://www.nche.net/bradleyreport>, ανακτημένο στις 28/1/2018).

πεδίων μάχης και των συνθηκών ειρήνης.¹⁷⁵ Στον 19^ο αιώνα η προηγούμενη αντίληψη για την ιστορία και πρακτική ιστοριογραφίας, τής είχε προσδώσει επιστημονική υπόσταση.

Τις παραπάνω τάσεις ακολούθησε και η τοπική ιστορία. Στην παλαιού τύπου εκδοχή της η τοπική ιστορία λάμβανε τον χαρακτήρα μιας αντίστοιχης ιστορίας των πολιτικών και στρατιωτικών γεγονότων ή της δράσης των «σπουδαίων» προσώπων σε τοπικό επίπεδο. Η σύγχρονη, όμως, τοπική ιστοριογραφία συνήθως αποστρέφεται τέτοιες πτυχές. Η κληρονομιά της Σχολής των Annales στην τοπική ιστορία έγκειται στο ότι την απελευθέρωσε από τον απόλυτο εναγκαλισμό από παραδοσιακούς τοπικούς ιστοριοδίφες των οποίων η ματιά ήταν στραμμένη στα «μεγάλα» τοπικά γεγονότα, τις «μεγάλες» τοπικές προσωπικότητες και οι οποίοι επιδίωκαν να καταδείξουν την τοπική ιδιαιτερότητα ιεραρχώντας τους διαφορετικούς τόπους, συχνά με όρους ανωτερότητας του δικού τους τόπου σε σχέση με άλλους τόπους. Δείγματα αυτής της παραδοσιακής τοπικ(ιστικ)ής ιστοριογραφίας οι οποίες συχνά στερούνται και επιστημονικής τεκμηρίωσης, δεν απουσιάζουν ούτε στις μέρες μας.¹⁷⁶ Το φαινόμενο είναι έκδηλο στις προθήκες των βιβλιοπωλείων επαρχιακών πόλεων, στις οποίες -πολύ συχνά και για πολύ καιρό- εκτίθενται τέτοια βιβλία.¹⁷⁷

B. Νέες διαδρομές

Η Σχολή των Annales μετατόπισε το ερευνητικό ενδιαφέρον της ιστορίας σε νέες θεματικές· εννοώ τους διάφορους κλάδους της ιστορίας, όπως η οικονομική, η κοινωνική, η πολιτισμική ιστορία, η ιστορία των νοοτροπιών, του φύλου, η ποσοτική ιστορία, η οικογενειακή ιστορία, κλάδοι που εκβάλλουν άμεσα στην αντικειμενική

¹⁷⁵ Ο Leopold von Ranke θεωρείται ότι εισήγαγε την επιστημονικότητα της Ιστορίας οδηγώντας τους ιστορικούς της εποχής στη μελέτη των γραπτών πηγών στη βάση βέβαια της πολιτικο-στρατιωτικής και διπλωματικής ιστορίας (Γκέοργκ Ίγκερς, *Νέες κατευθύνσεις...*, σ. 39-49).

¹⁷⁶ Ας μη θεωρηθεί εδώ πως υποστηρίζω ότι μόνο οι επαγγελματίες ιστορικοί έχουν το δικαίωμα να «κάνουν ιστορία». Αντίθετα διατείνομαι ότι οποιοσδήποτε έχει το δικαίωμα να «γράψει» ιστορία, αρκεί να εφαρμόζει τους κοινά αποδεκτούς κανόνες της μεθοδολογίας της επιστήμης της ιστορίας.

¹⁷⁷ Τα βιβλιοπωλεία συχνά ανταποκρίνονται στη ζήτηση του αναγνωστικού κοινού λειτουργώντας ως επιχειρήσεις που αποσκοπούν στο κέρδος, άλλες φορές όμως το προσανατολίζουν σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις, φαινόμενο που σχετίζεται με πολλούς άλλους παράγοντες, όπως για παράδειγμα η ιδεολογική τοποθέτηση των βιβλιοπωλών ή οι διασυνδέσεις τους με τοπικούς παράγοντες -μέχρι και οι πελατειακές τοπικές σχέσεις.

στόχευση της ιστορίας, την κοινωνία. Επίσης, η ιστορική έρευνα και αφήγηση μετατοπίστηκαν από τα «μεγάλα» πρόσωπα και γεγονότα στις συλλογικότητες.

Στο πλαίσιο της σύγχρονης ιστοριογραφίας ακόμα και η ίδια η πολιτικο-στρατιωτική ιστορία έχει αποκτήσει νέα διάσταση, καθώς ενσωματώθηκαν νέες προσεγγίσεις, όπως η ανάδειξη του ρόλου των συλλογικών υποκειμένων και η έμφαση στα συγκρουόμενα συμφέροντα των κοινωνικών ομάδων. Το τελευταίο θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι αποτελεί κληρονομιά της μαρξιστικής ιστοριογραφίας μέσω της έμφασης που η τελευταία αποδίδει στην ταξική ιεράρχηση της κοινωνίας και στο ενδιαφέρον για τα μεσαία και κατώτερα στρώματα του πληθυσμού. Η μαρξιστική ανάλυση επηρέασε τη μεθοδολογία της ιστορικής επιστήμης (γενικότερα των κοινωνικών επιστημών) αποδίδοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στη σχέση ανάμεσα στην υλική βάση και το υπεριοικοδόμημα (μέσα στο οποίο κυρίαρχη θέση καταλαμβάνει η ιδεολογία), καθιστώντας το πρώτο ως θεμελιώδη παράγοντα ιστορικού κινήτρου.¹⁷⁸ Η μαρξιστική θεωρία, παρόλο που σε αρκετά σημεία της έχει δεχτεί έντονη κριτική, αποτέλεσε την αφετηρία για νέες νοητικές κατασκευές και νοητικά εργαλεία εμπλουτίζοντας μεθοδολογικά το σύνολο των κοινωνικών επιστημών.¹⁷⁹

Ταυτόχρονα με τη μετατόπιση των θεματικών ιστορίας, η Σχολή των Annales προώθησε τη μελέτη κάθε ίχνους του παρελθόντος και όχι μόνο τις γραπτές μαρτυρίες. Πρωτογενείς πηγές που παρέμεναν ανενεργές, ανακαλύφθηκαν και αξιοποιήθηκαν για μια συνολικότερη ιστορία. Το επιστημολογικό μοντέλο της Σχολής των Annales προήγαγε την μελέτη των τοπικών μικροκοινωνιών, ακόμη και μοναδικών περιπτώσεων απλών καθημερινών ανθρώπων (η μικροϊστορία κατέστη ξεχωριστή υποκατηγορία ιστορικής μελέτης).¹⁸⁰

¹⁷⁸ Νίκος Σβορώνος, *Ανάλεκτα νεοελληνικής ιστορίας και ιστοριογραφίας*, Αθήνα 1995, σ. 43-52.

¹⁷⁹ Οι πιο emblematicές μορφές της μεταπολεμικής παγκόσμιας μαρξιστικής ιστοριογραφίας είναι ο Edward Thompson (*The making of the English working class*), ο Christopher Hill (*The century of revolution, 1603-1714 και Reformation to industrial revolution*) και ο Eric Hobsbawm [*Η εποχή των επαναστάσεων, 1789-1848, Η εποχή των αυτοκρατοριών 1875-1914 και Η εποχή των άκρων. Ο σύντομος εικοστός αιώνας (1914-1991)*]. Στην Ελλάδα προεξάρχουσα μορφή είναι ο Νίκος Σβορώνος, το πιο χαρακτηριστικό έργο του οποίου, θεωρώ, είναι *Το εμπόριο της Θεσσαλονίκης τον 18^ο αιώνα*, Αθήνα 1996.

Για μια ευσύνοπτη παρουσίαση της μαρξιστικής ιστοριογραφίας βλέπε Γκέοργκ Ίγκερς, *Νέες κατευθύνσεις...*, σ. 185-264.

¹⁸⁰ Σημείο αναφοράς είναι εδώ η μελέτη του Carlo Ginzburg που κατέληξε στη μονογραφία *Il fromaggio e i vermi* (1976), στην οποία μέσα από την προσωπική ιστορία ενός μυλωνά στο Φρίουλι της Ιταλίας, μας δίνεται η δυνατότητα να γνωρίσουμε όψεις της καθημερινής ζωής στον Μεσαίωνα.

Η πολυδιάσπαση της ιστορίας σε πολλούς νέους κλάδους και η συνακόλουθη εμφάθυνση ανά θεματική ευνόησε και την τοπική ιστορία, όπως αυτό εκδηλώθηκε κατά τις τελευταίες δεκαετίες με την αύξηση της βιβλιογραφικής παραγωγής τοπικής ιστορίας σε πολύ συγκεκριμένες θεματικές που αφορούν σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας. Οι τοπικές - περιφερειακές μελέτες που εισήχθησαν ήδη από την εποχή εμφάνισης των Annales (περιφερειακές μονογραφίες) και όχι σπάνια εκπονούνταν στα πλαίσια διδακτορικών διατριβών άπτονταν ειδικών θεματικών. Κατ' αυτόν τον τρόπο η τοπική ιστορία εμπλουτίστηκε περιλαμβάνοντας επιπλέον την ιστορία του απλού καθημερινού ανθρώπου και της καθημερινής ζωής.

Οι προφορικές μαρτυρίες, η μελέτη της σύγχρονης αρχαιολογίας και του περιβάλλοντος συνδέονται άμεσα και με την τοπική ιστορία. Τα μνημεία, εμπρόθετα και μη, αποτελούν μέρος της ιστορίας του κάθε τόπου, αφού «μιλούν» για αυτόν και όχι σπάνια διαφεύγουν από την γενική ιστορία. Όπως το διατύπωσαν ο David Rob και ο Mike Huggins «η ιστορία μπορεί να ζωντανέψει, όταν η τοπικότητα μελετάται με κάποια λεπτομέρεια».¹⁸¹ Όπως έχει αποδειχθεί από την έρευνα, οι μαθητές επιδιώκουν να ανακαλύψουν την ιστορία των προγόνων τους μέσα από το μάθημα της τοπικής ιστορίας. Τέλος, η τοπική ιστορία διατηρεί προνομιακή σύνδεση με τη μελέτη των μη προνομιούχων ομάδων πληθυσμού, όπως είναι οι μειονότητες, τα παιδιά, οι γυναίκες, τα άτομα με ειδικές ανάγκες κ.α.

Γ. Απομάκρυνση από την επίσημη αφήγηση

Στην παραδοσιακή μορφή της η ιστοριογραφία αναλάμβανε το «καθήκον» χάραξης αρχικά και υποστήριξης κατόπιν μιας εθνικής γραμμής και προωθούσε το κεντρικό εθνικό αφήγημα. Αντίθετα στη σύγχρονη εκδοχή της, η «ειλικρινής» ιστοριογραφία και κατ' επέκταση η ιστορική διδασκαλία αποδεσμεύεται από τον σκοπό της κοινωνικής και πολιτικής συνοχής, στο επίκεντρο της οποίας βρίσκεται η διατήρηση και αναπαραγωγή του έθνους-κράτους. Η τοπική ιστορία εξ ορισμού δεν ενδιαφέρεται για το γενικό αλλά για το τοπικό. Κατ' αυτόν τον τρόπο όχι σπάνια αντιβαίνει στην εθνική (εθνοκεντρική) ιστοριογραφία, αφού αναδεικνύοντας τις

¹⁸¹ David Rob - Mike Huggins, "Local History and the national curriculum", *The Local Historian* 21/3(1991), p. 126-131, p. 128.

ιδιαιτερότητες των τόπων και της κουλτούρας των κατοίκων τους, αμφισβητεί το εθνικό αφήγημα και δεν στρατεύεται για την καλλιέργεια μιας γενικής-καθολικής εθνικής κουλτούρας. Η τοπική ιστορία επιτρέπει την κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων του κάθε τόπου και τις αποκλίσεις του τοπικού από το εθνικό. Η τοπική ιστορία στην πραγματικότητα είναι και μια αποκεντρωμένη ιστορία. Αυτό δεν σημαίνει ότι η τοπική ιστορία είναι ασύνδετη με τη γενική ιστορία. Τα τοπικά ιστορικά γεγονότα και φαινόμενα δεν έχουν μόνο στενά τοπικό περιεχόμενο, η τοπική ιστορία δεν μπορεί να τα απομονώσει από το ευρύτερο περιβάλλον. Σε άλλες περιπτώσεις, μέσα από τη μελέτη του τόπου είναι δυνατό να διαφανούν πιο εύκολα στιγμές της εθνικής ιστορίας και η διασύνδεση της ιστορίας του τόπου με την εθνική ιστορία (πως επηρέασε την ιστορία του τόπου). Άλλες φορές πάλι, όταν η ματιά είναι συγκριτική με άλλους τόπους, έξω από την επικράτεια του έθνους-κράτους, η τοπική ιστορία συμβάλλει στην υπερεθνική οπτική, μακριά και έξω από τα εθνικά σύνορα εντάσσοντας τις τοπικές ιστορικές εξελίξεις σε ευρύτερες παγκόσμιες τάσεις.

Δ. Χρονικότητες, αναδρομική προσέγγιση και ιστορική ενσυναίσθηση

Η Σχολή των Annales και η σύγχρονη ιστοριογραφία εισήγαγαν και την έννοια των διαφορετικών χρονικοτήτων. Με την τοπική ιστορία εξετάζονται συμβάντα σε ατομικό, οικογενειακό ή τοπικό επίπεδο και έτσι γίνεται πιο εύκολα αντιληπτός ο χρονικός ορίζοντας, η έννοια του ιστορικού χρόνου· είναι δυνατό να γίνει πιο ορατή η διάκριση ανάμεσα στον ατομικό-προσωπικό χρόνο, τον οικογενειακό και τους συλλογικούς χρόνους, ανάλογα με τη συλλογικότητα στην οποία ανήκει κάποιος. Επίσης, διακρίνεται ο παρών και ο παρελθών χρόνος και τα επίπεδά του (δεκαετία, γενιά, αιώνας, χιλιετία). Καθώς έχει διαπιστωθεί ότι η χρονική εκπαίδευση είναι πλημμελής, η τοπική ιστορία επιτρέπει στους μαθητές να αντιληφθούν την πολλαπλότητα του χρόνου ξεπερνώντας την αντίληψη περί του ευθύγραμμου του ιστορικού χρόνου, ή της σταθερής ταχύτητας ροής του χρόνου. Οι έννοιες της συνέχειας και της αλλαγής (ασυνέχειας), της κυκλικότητας, της συγκυρίας, του μακρού, μέσου, και βραχέος χρόνου αισθητοποιούνται πιο εύκολα στην τοπική ιστορία. Επίσης, οι μαθητές κατανοούν διάφορα άλλα είδη χρόνων, όπως

ο φυσικός, ο βιολογικός, ο ψυχολογικός, ο κοινωνικός, ο θεσμοθετημένος, ο θρησκευτικός.

Ο Ivo Mattozzi έχει δείξει τη σημασία της κατανόησης των διαφορετικών κατηγοριών ιστορικών χρόνων από πλευράς μαθητών για να επιτευχθεί η ιστορική κατανόηση και να αναπτυχθεί η ιστορική σκέψη. Θεωρεί απαραίτητη τη συμπερίληψη της *χρονικής εκπαίδευσης* στο μάθημα της ιστορίας και στα προγράμματα σπουδών ιστορίας τονίζοντας την ανάγκη κατανόησης χρονικών εννοιών, όπως η μακρά διάρκεια, η συγκυρία, ο κύκλος, η διαδοχή, η συγχρονικότητα, η μεταβολή, η αδράνεια, η περίοδος (αξιοποιώντας μάλιστα σε αυτό το σημείο και ορισμένες θεωρίες-αντιλήψεις προερχόμενες από την οικονομική ιστορία)¹⁸². Η ενεργοποίηση της χρονολογικής γνώσης και η ενσυνείδητη χρήση του χρόνου και των κατηγοριών του για την ανάλυση του παρελθόντος έχει ως αποτέλεσμα την οργάνωση των πληροφοριών. Με αναλυτικά παραδείγματα προτείνει ένα πρόγραμμα μαθητείας του χρόνου βασισμένο σε κατηγορίες, όπως ο βιωμένος χρόνος, το άμεσο παρελθόν, το προσωπικό παρελθόν, το «οικογενειακό» παρελθόν, το τοπικό παρελθόν, «το παρελθόν του κόσμου», το ιστοριογραφικό γεγονός.¹⁸³

Η Σχολή των *Annales* εισήγαγε την αναδρομική μελέτη των ιστορικών φαινομένων σύμφωνα με την οποία το παρελθόν ανακατασκευάζεται με σημείο εκκίνησης τη σύγχρονη και κοντινή σε εμάς πραγματικότητα μέσα από τα ερωτήματα του παρόντος. Έχοντας λοιπόν επίγνωση και κάνοντας χρήση των σχετικών δικλίδων ασφαλείας, μπορούμε να πλησιάσουμε το πιο απόμακρο παρελθόν. Πρόκειται για την ιστορία *a rebours* του Mark Bloch. Η προσέγγιση αυτή μπορεί να εφαρμοστεί στην τοπική ιστορία, καθώς οι εμπειρίες των υποκειμένων και το σύγχρονο πλαίσιο μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για τη μετατόπιση προς το παρελθόν. Καθώς η σύγχρονη πραγματικότητα των υποκειμένων στον τόπο που ζουν είναι αποτέλεσμα της ιστορικότητας του τόπου, μπορούν να παρακολουθήσουν φαινόμενα του χθες να καταλήγουν στο σήμερα και να διαπιστώσουν την εγγύτητα

¹⁸² Ο Ivo Mattozzi για την εξήγηση της κυκλικότητας παραπέμπει στον Ernest Labrousse ο οποίος έχει μελετήσει τις φάσεις του οικονομικού κύκλου εντοπίζοντας και τις εξάρσεις και υφέσεις στις τιμές προϊόντων στη Γαλλία του 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα. Ο Mattozzi παραπέμπει και στον Carlo Cipolla για να μας καταστήσει επιφυλακτικούς στις γενικευτικές συλλήψεις ακμής/παρακμής για συγκεκριμένες μεγάλες χρονικές περιόδους. Ο Cipolla ασκεί κριτική στην παλαιότερη ιστοριογραφική παραδοχή ότι ο 17^{ος} αιώνας αποτέλεσε αιώνα οικονομικής κρίσης ή στασιμότητας (Ivo Mattozzi, *Εκπαιδευοντας αναγνώστες ιστορίας*, Αθήνα 2006, σ. 66-68).

¹⁸³ Ivo Mattozzi, *Εκπαιδευοντας...*, Αθήνα 2006, σ. 51-128.

μεταξύ των δύο διαστάσεων του χρόνου (χθες και σήμερα), πράγμα που αποτελεί ένα από τα ζητούμενα της Νέας Ιστορίας.

Μέσα από την τοπική ιστορία (την οποία, όπως έχει αποδειχθεί από την έρευνα, οι μαθητές γνωρίζουν καλύτερα) τα υποκείμενα μαθαίνουν να προβαίνουν σε προβολές και αντιπαραβολές με το παρόν (να συνδέουν το παρελθόν με το παρόν), έχοντας πάντα υπόψη τους τη διαφορετικότητα των καταστάσεων σε διαφορετικό χρόνο, αφού «το παρελθόν είναι μια ξένη χώρα»¹⁸⁴. Έτσι, αποφεύγονται οι αναχρονισμοί («νοητική μετάθεση»). Αποφεύγοντας τον παροντισμό¹⁸⁵ το υποκείμενο/ο μαθητής μπορεί να πετύχει -έστω και σε κάποιο βαθμό- την ιστορική ενσυναίσθηση,¹⁸⁶ η οποία θα του αποφέρει τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης στην καθημερινή κοινωνική ζωή που με τη σειρά της αποφέρει την αναγνώριση και αποδοχή του «άλλου». Έτσι μέσα από την τοπική ιστορία τα υποκείμενα θα μπορέσουν να κατανοήσουν την άρρηκτη σχέση ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν. Αλλά και αντίστροφα μέσα από την τοπική ιστορία τα υποκείμενα, παρακολουθώντας τα διαχρονικά προβλήματα που υπάρχουν στο παρελθόν και είτε έχουν είτε δεν έχουν επιλυθεί ή έχουν λάβει άλλη μορφή, μπορούν να ερμηνεύσουν πιο εύκολα τις παροντικές καταστάσεις (ειδικά εφόσον πρόκειται για τον μαθητή-ερευνητή) τόσο στο σύνολο της κοινωνίας όσο και τη σημασία του παρελθόντος στην προσωπική του ζωή. Τα υποκείμενα συνειδητοποιούν πως ό,τι υπάρχει στο παρόν είναι αποτέλεσμα μιας ιστορικής εξέλιξης, ότι τα προβλήματα της τοπικής κοινωνίας έχουν βαθιές ρίζες πίσω στο παρελθόν.

Ε. Ιστορικές ερμηνείες

Μια από τις θεμελιώδεις συμβολές της σύγχρονης ιστοριογραφίας, κεντρικό ρόλο στο οποίο διαδραματίζει και εδώ η Σχολή των Annales, αποτελεί η αποκήρυξη

¹⁸⁴ David Lowenthal, *The past is a foreign country*, Cambridge University Press 1985.

¹⁸⁵ Παναγιώτης Γατσωτής - Γιώργος Κόκκινος, «Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα» στο Παναγιώτης Γατσωτής - Γιώργος Κόκκινος - Έλλη Λεμονίδου - Δημήτρης Μαυροσκούφης (επιμ.) *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*, Αθήνα 2010, σ. 14-35.

¹⁸⁶ Με άρθρο τους το 1987 η Rosalyn Ashby και ο Peter Lee έχουν προβεί σε κατηγοριοποίηση της ενσυναίσθησης σε επίπεδα (4 γενικότερες και 7 αναλυτικότερες κατηγορίες) η οποία προκάλεσε μια ενδιαφέρουσα ακαδημαϊκή συζήτηση [Rosalyn Ashby - Peter Lee, "Children's concepts of empathy and understanding in History" in Christopher Portal (ed.) *The history curriculum for teachers*, London 1987, p. 62-88].

της μονοδιάστατης ανάγνωσης του παρελθόντος και της μίας και μοναδικής αλήθειας, η επίγνωση της ύπαρξης πολλαπλών οπτικών και η αναζήτηση πολλαπλών ερμηνειών (πολυπρισματικότητα). Επίσης, η Σχολή των Annales απέρριπτε την ανάγνωση (και γνώση) του παρελθόντος ως σταθερού, αμετάβλητου, τετελεσμένου και αναγνώριζε τη διαρκή μεταβολή του. Έτσι μπορούμε να αντιληφθούμε την πολυπλοκότητα του παρελθόντος αλλά και του παρόντος, αλλά και την υποκειμενική διάσταση της κάθε ιστορικής προσέγγισης. Βέβαια, μεταξύ των ερμηνειών μπορούν να υπάρχουν αρκετές «κλανθασμένες» (συνειδητά ή όχι) ερμηνείες.¹⁸⁷ Εξάλλου, δεν είναι όλες οι ερμηνείες ισοδύναμες μεταξύ τους· άλλες είναι περισσότερο και άλλες λιγότερο θεμελιωμένες. Η πολυπρισματικότητα (πέρα από τη δική μας οπτική γωνία) προωθεί την καθολική ιστορική γνώση, με την έννοια του πλουραλισμού και άρα τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας. Σκοπός της σύγχρονης ιστορικής εκπαίδευσης δεν μπορεί να είναι η εμφύτευση στο μυαλό των μαθητών της κυρίαρχης (ή μη κυρίαρχης μερικές φορές) επίσημης μνήμης και ερμηνείας.

Η τοπική ιστορία και ακόμη περισσότερο το μάθημα της τοπικής ιστορίας που έχει διερευνητική φύση συμβάλλει στην προώθηση της άποψης της Σχολής των Annales ότι η γνώση του παρελθόντος δεν είναι παγιωμένη και αδιαμφισβήτητη και ότι δεν υπάρχουν τελεσίδικες απαντήσεις, επίγνωση που προωθεί την ιστορική σκέψη των υποκειμένων. Άλλωστε, αν υπήρχαν οριστικές και τελεσίδικες απαντήσεις, δεν θα συνέτρεχε λόγος διαρκούς έρευνας των ιστορικών φαινομένων ακόμα και των τοπικών. Επίσης, προάγεται η ιδέα ότι η επιστήμη της ιστορίας αντιμετωπίζει οτιδήποτε έχει συμβεί στο παρελθόν όχι ως δεδομένο, αλλά ως πρόβλημα προς επίλυση. Ο ιστορικός θέτει ερωτήματα, προβαίνει σε υποθέσεις, προχωρεί σε διασταύρωση, αμφιβάλει για ό,τι γνωρίζει από πρώτη ανάγνωση. Ο τρόπος με τον οποίο προτείνεται η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας συνδέεται με αυτού του τύπου την ανάλυση, καθώς η τοπική ιστορία προσφέρεται για ενδελεχή έρευνα, καθώς όσο περιορίζεται ο χώρος στον οποίο εκτείνεται η έρευνα, τόσο μπορεί να επιτευχθεί λεπτομερέστερη ανάλυση.

¹⁸⁷ Robert Stradling, *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*, Council of Europe 2003.

Ann Low Beer, *The Council of Europe and School History*, Strasbourg, Council of Europe, 1997, p. 54-55.

Andreas Körber, *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*, 2015, p. 3.

Ας σημειωθεί πάντως ότι δεδομένης της κυριαρχίας της δημόσιας ιστορίας επί της ακαδημαϊκής ενυπάρχει ο κίνδυνος η δημόσια τοπική ιστορία να γίνει ιστορία από οποιονδήποτε χωρίς «corpus γνώσεων, μεθοδολογία και κανόνες».¹⁸⁸ Ακόμη χειρότερα, εφόσον μέσα από την τοπική ιστορία επιδιώκεται η προώθηση προσωπικών -πιο συχνά πολιτικών και οικονομικών- συμφερόντων, όπως συχνά συμβαίνει στη γενική ιστορία.

Στ. Διεπιστημονικότητα

Με τη Σχολή των Annales αναπτύχθηκε η διεπιστημονικότητα, καθώς η ιστορία συνομιλεί με πολλές άλλες επιστήμες (και τους κλάδους τους) του ανθρώπου, προωθώντας την ολική κατανόηση του παρελθόντος. Η Σχολή των Annales σύνδεσε γόνιμα την ιστορία με τη γεωγραφία, όπως αυτό έγινε πράξη από τους σημαντικούς εκπροσώπους της Σχολής Fernand Braudel και Lucien Febvre. Ειδικότερα, το μάθημα της τοπικής ιστορίας τοποθετείται πλάι στο μάθημα της Γεωγραφίας (ως επιστήμη ασφαλώς του ανθρώπου και όχι της φύσης) με το οποίο συναποτελούν μια διδακτική ομάδα, καθώς η μελέτη οποιουδήποτε θέματος δεν νοείται χωρίς τη γνώση και διερεύνηση του χώρου. Την παράδοση αυτή εισήγαγε η ανθρωπογεωγραφία που προωθήθηκε από τη Σχολή των Annales, στρέφοντας το ενδιαφέρον στις παρεμβάσεις του ανθρώπινου παράγοντα στη μορφή που λαμβάνει ο γεωγραφικός χώρος.¹⁸⁹

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα των μεταπολεμικών χρόνων μέχρι τη δεκαετία του 1970, μια «πρώιμη» διεπιστημονικότητα με έναν από τους άξονες την τοπική ιστορία εισήχθη στα αναλυτικά προγράμματα, τα μαθήματα και τα βιβλία της Ιστορίας, της Πατριδογνωσίας,¹⁹⁰ της Αγωγής του Πολίτη και της Γεωγραφίας στο δημοτικό σχολείο. Με το αναλυτικό πρόγραμμα του 1957 όλα τα παραπάνω εντάχθηκαν στα «πατριδογνωστικά» μαθήματα. Βέβαια, σύμφωνα με τον συντάκτη του αναλυτικού προγράμματος η συνύπαρξη των μαθημάτων αυτών

¹⁸⁸ Χάρης Αθανασιάδης, *Τα αποσυρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*, Αθήνα 2015, σ. 14.

¹⁸⁹ Η παράδοση αυτή διακρίνεται ακόμη και σήμερα στη διδασκαλία της ιστορίας σε άλλες χώρες της νότιας Ευρώπης (Γαλλία, Ιταλία, Ισπανία, Πορτογαλία).

¹⁹⁰ Για τα βιβλία της πατριδογνωσίας βλέπε την αξιολογή συλλογή του Εθνικού Κέντρου Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης (<https://www.ekedisy.gr/category/silloges/scholika-vivlia-patridognosias/>).

αποσκοπούσε τότε στην «εκτίμηση» και «αγάπη» του τόπου τους και «κατ' επέκτασιν της Ελληνικής Πατρίδας».¹⁹¹

Η ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία, τα οικονομικά, η ψυχολογία, η γλωσσολογία αποτελούν επιστήμες που μεταπολεμικά γονιμοποίησαν την ιστορία. Αλλά και το αντίστροφο, η επιστήμη της ιστορίας μέσα από τη μελέτη του ειδικού και συγκεκριμένου πρόσφερε στις κοινωνικές επιστήμες την επιβεβαίωση ή την διάψευση των θεωρητικών κατασκευών που έχουν δημιουργήσει για την ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας ή της ψυχολογίας του ατόμου και των μαζών. Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με τις τελευταίες η ιστορία συμμετείχε ενεργά στη μεταμοντέρνα συζήτηση περί των κοινωνικών αναπαραστάσεων.

¹⁹¹ Άγγελος Παληκίδης, «Διδακτική της τοπικής Ιστορίας», *Πρακτικά του Σεμιναρίου Τοπικής Ιστορίας που διοργανώθηκε από τον Δήμο Καβάλας από τις 27 Ιανουαρίου έως τις 22 Μαρτίου 2010, στην αίθουσα της Δημοτικής βιβλιοθήκης Καβάλας*, Καβάλα 2010, σ.15-17.

2. Επισκόπηση των σύγχρονων θεωριών μάθησης και τοπική ιστορία

A. Ιστορία και σύγχρονες θεωρίες μάθησης¹⁹²

Με τον όρο θεωρίες μάθησης εννοούμε μια ολοκληρωμένη επιστημονική θεώρηση η οποία επιχειρεί να ερμηνεύσει τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η μάθηση. Οι θεωρίες μάθησης διατυπώθηκαν και εξελίχθηκαν μέσα στον 20ό αιώνα. Από τη δεκαετία του 1960 οι νέες –και εναλλακτικές για την εποχή- θεωρίες μάθησης (γνωστική θεωρία, εποικοδομισμός, ανακαλυπτική μάθηση) συνοδεύτηκαν από πειραματικές εφαρμογές πάνω στον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος μαθαίνει, συμπεριέλαβαν ως αντικείμενο μελέτης την εκπαιδευτική διαδικασία και τους μαθητές και οδήγησαν στην παραγωγή πληθώρας άρθρων και βιβλίων.¹⁹³ Η εφαρμογή των νεότερων μεθόδων θα μπορούσε να καταστήσει τη διδασκαλία για τους εκπαιδευτικούς και τη μάθηση για τους μαθητές πιο φιλική και κατά συνέπεια πιο αποτελεσματική ως προς τους τιθέμενους εκ των προτέρων στόχους, αν και οφείλουμε να σημειώσουμε ότι οι νέες τάσεις διδακτικής μεθοδολογίας διεμβολίζουν αργά τη διδακτική πρακτική.

¹⁹² Στο σημείο αυτό θεωρώ περιττό να επαναλάβω πληροφορίες για τις παλαιότερες θεωρίες μάθησης. Κρίνω σκόπιμο, ωστόσο, έστω και εν είδει υποσημείωσης, να αφιερώσω δυο λόγια για τον συμπεριφορισμό (“behaviorism”), ο οποίος αποτελεί την πρωιμότερη θεωρία μάθησης και δεν εντάσσεται στις σύγχρονες θεωρίες. Ο συμπεριφορισμός αναπτύχθηκε στον απόηχο του ρεύματος του θετικισμού του 19^{ου} αιώνα. Σύμφωνα με τον θετικισμό η εγκυρότητα μιας θέσης-υπόθεσης έγκειται στην επιβεβαίωσή της μέσω της παρατήρησης και του πειράματος και την αποκλειστική χρησιμοποίησή της μέσω της επιστημονικής μεθόδου. Σε αναλογία με τον θετικισμό ο συμπεριφορισμός επιδιώκει να μελετήσει την συμπεριφορά του ανθρώπου βάσει της δράσης του, δηλαδή των εξωτερικών μόνο εκδηλώσεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς, χωρίς να υπεισέρχεται στη μελέτη του εσωτερικού κόσμου της νόησης. Ο άνθρωπος εξαρτάται από τις εξωτερικές-περιβαλλοντικές επιδράσεις και ως εκ τούτου η συμπεριφορά του (αντίδραση) εξαρτάται από τα εξωτερικά ερεθίσματα που θα του παρασχεθούν.

Ο Ivan Pavlov, πειραματιζόμενος με τον πασίγνωστο σκύλο του, διαπίστωσε ότι ένα ουδέτερο ερέθισμα μπορεί να συσχετιστεί με ένα φυσικό ερέθισμα και να έχει ως αποτέλεσμα την απόκριση (στη συγκεκριμένη περίπτωση του σκύλου): πρόκειται για την κλασική εξαρτημένη μάθηση. Ο Burrhus Frederic Skinner συνέδεσε τη μάθηση με την εισαγωγή κινήτρων για επιθυμητές συμπεριφορές ή αντικινήτρων για ανεπιθύμητες συμπεριφορές (συντελεστική εξαρτημένη μάθηση). Έτσι, η εκπαίδευση μπορεί να διαμορφώσει την ανθρώπινη συμπεριφορά παρέχοντας απλώς τα κατάλληλα ερεθίσματα που για τον συμπεριφορισμό πρέπει να αποσκοπούν στη συσώρευση πληροφοριών που προέρχονται από εξωτερικά ερεθίσματα. Ο όγκος των ερεθισμάτων καθορίζει το επίπεδο μάθησης: όσο περισσότερα είναι τα ερεθίσματα, τόσο υψηλότερο είναι και το επίπεδο μάθησης.

¹⁹³ James Howard – Thomas Mendenhall, *Making History come alive*, Council for Basic Education, 1982.

Σε σχέση με την ιστορική εκπαίδευση οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης επηρέασαν καθοριστικά τη διδακτική της ιστορίας, τη στιγμή που ταυτόχρονα η Ιστορία ως επιστημονικός κλάδος είχε ήδη απαγκιστρωθεί από τη «μεγάλη παράδοση» και ακολουθούσε νέες διαδρομές οι οποίες συνολικά έχουν ονομαστεί «Νέα Ιστορία».¹⁹⁴ Έτσι, η διδακτική της ιστορίας σε γενικές γραμμές παρακολουθεί τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης¹⁹⁵ οι οποίες στην πράξη τείνουν να καταστήσουν τον μαθητή από παθητικό σε ενεργητικό παράγοντα της μαθησιακής διαδικασίας, προωθώντας διεργασίες σκέψης υψηλότερου επιπέδου, την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και τη συνεργατική μάθηση κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος της ιστορίας.

B. Η γνωστική θεωρία του Jean Piaget

Ο Jean Piaget διατύπωσε μια συνεκτική θεωρία για τη γνωστική ανάπτυξη (“theory of cognitive development”), της οποίας κεντρικός άξονας είναι η αυστηρή σύνδεση της ηλικίας του παιδιού με τη νοητική του ανάπτυξη και ότι η γνωστική ανάπτυξη προηγείται της μάθησης. Διέκρινε 4 καθολικά¹⁹⁶ στάδια νοητικής ανάπτυξης,¹⁹⁷ από τα οποία μόνο στο τελευταίο, όπως διατεινόταν, το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται αφηρημένες έννοιες προβαίνοντας σε τυπικές λογικές-αφαιρετικές πράξεις (προτασιακή σκέψη) και να συλλογίζεται υποθετικοπαραγωγικά ελέγχοντας κατόπιν τις υποθέσεις στις οποίες έχει προβεί. Το τέταρτο επίπεδο αναφέρεται σε έφηβους ηλικίας άνω των 13 ετών και συμπίπτει με την ηλικία των μαθητών της έρευνάς μας. Στο στάδιο αυτό τα προβλήματα που διατυπώνονται επιλύονται με συστηματικό τρόπο με τη χρήση στρατηγικής και

¹⁹⁴ Peter Lee, *History and the National Curriculum in England*, International Year Book of History, London 1995, p. 73-123.

Για μια αντιπροσωπευτική (πάντως ενδεικτική) εικόνα της αποτύπωσης των σύγχρονων θεωριών μάθησης στη διδακτική της ιστορίας βλέπε τον τόμο τον οποίο έχει επιμεληθεί ο Peter Burke (ed.), *New Perspectives...*

¹⁹⁵ Anthony Lorsche – Ken Tobin, “Constructivism as a referent for science teaching”, *NARST Newsletter* 30(1997), p. 5-7.

Jerome Bruner, *The Process of Education*, Cambridge 1960.

Jerome Bruner, "The act of discovery", *Harvard Educational Review* 31/1(1961), p. 21–32.

¹⁹⁶ Ο όρος καθολικά είναι κρίσιμος για την κριτική που δέχτηκε η πιαζετιανή θεωρία, αφού υποδηλώνει ότι όλοι οι άνθρωποι διέρχονται από τη σειρά των σταδίων που ο Piaget περιγράφει.

¹⁹⁷ Δεν είναι σκοπός μου να παρουσιάσω αναλυτικά τα άλλα στάδια νοητικής ανάπτυξης του παιδιού.

επαγωγικών συλλογισμών που ξεκινούν από το αφηρημένο και καταλήγουν στο συγκεκριμένο.

Αν και ο Piaget έχει υποστηρίξει ότι το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση μετασχηματίζοντας τις δομές σκέψης του παιδιού (νοητικές δομές), ωστόσο έχει υποστεί την κριτική από παιδαγωγούς ότι υποβάθμισε τη σημασία του περιβάλλοντος για την επίτευξη της μάθησης. Διατύπωσε την άποψη ότι οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση ενεργητικά σε δύο επίπεδα: α. με την αφομοίωση, δηλαδή την κατανόηση των εμπειριών με βάση το επίπεδο της νοητικής τους ανάπτυξης για να επιτευχθεί η πρόσληψη και κατανόηση μιας νέας πληροφορίας και β. με τη συμμόρφωση, κατά την οποία συμβαίνουν μεταβολές στον εκάστοτε τρόπο σκέψης τους, όταν προκύπτουν καινούργια ερεθίσματα. Ο νους δεν λειτουργεί απλώς ως καταγραφείας και αποθηκευτής των εμπειριών (όπως υποστήριζαν οι συμπεριφοριστές), αλλά προβαίνει σε μετασχηματισμούς που επιτρέπουν στο υποκείμενο να κατανοήσει τις εμπειρίες. Επίσης, από την επεξεργασία των ίδιων εμπειριών, μπορεί να προκύψουν νέες ιδέες και θεωρήσεις, καθώς η νοηματοδότηση των εμπειριών δεν είναι σταθερή και η επεξεργασία των πληροφοριών και των εμπειριών γίνεται επιλεκτικά από το υποκείμενο. Τέλος η εμπειρία είναι αυτή που επιτρέπει τη δημιουργία νοητικών και συναισθηματικών δομών, των οποίων ο ρόλος είναι πρωτεύων για την αντίληψη και την κατανόηση των πραγμάτων.

Ο Jean Piaget δεν αρνείται ότι ο μαθητής, με την παρέμβαση του δασκάλου, μπορεί να οδηγηθεί στη γνώση, αλλά θέτει ως θεμελιώδη προϋπόθεση την αντιστοίχιση των χειρισμών που γίνονται, των παραδειγμάτων που διατυπώνονται και των προβλημάτων που πρόκειται να επιλυθούν με την ψυχοβιολογική ωρίμανση του μαθητή η οποία συνδέεται με την νοητική του ανάπτυξη. Ο δάσκαλος, σε αυτή τη βάση, θέτει το πλαίσιο οργάνωσης αποσκοπώντας στη διαμόρφωση του κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης για τους μαθητές. Για αυτό και, κατά τον Piaget, η διδασκαλία της ιστορίας που προάγει την αφηρημένη σκέψη δεν μπορεί να στεφθεί με επιτυχία σε παιδιά ηλικίας μικρότερης των 13-14 χρονών, αφού τα τελευταία δεν μπορούν να αντιληφθούν τις αφηρημένες έννοιες, να προβαίνουν σε υποθέσεις και να σκέφτονται επαγωγικά (από το μερικό στο γενικό). Ως εκ τούτου στο μάθημα της ιστορίας το περιεχόμενο της διδασκαλίας μέχρι την ηλικία των 12 ετών των μαθητών θα έπρεπε να περιορίζεται στη γνώση των ηρώων και των γεγονότων.

Ενστερνιζόμενος και προωθώντας τη θεωρία του Piaget, ο Roy Hallam υποστήριξε ότι η αφηρημένη σκέψη μπορεί να εκδηλωθεί από την ηλικία των 16 ετών και κατά συνέπεια η ιστορία δεν μπορεί να διδαχθεί παρά μόνο στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου, αφού πριν από την ηλικία αυτή είναι αδύνατο οι έφηβοι να αναπτύξουν ιστορική σκέψη.¹⁹⁸ Τέλος, ο Piaget διατύπωσε την έννοια της γνωστικής σύγκρουσης κατά την οποία μια νέα ιδέα που δεν ταιριάζει στη μέχρι εκείνη τη στιγμή υπάρχουσα σκέψη ή γνώση προκαλεί στο παιδί το ενδιαφέρον να ερευνήσει για νέες-σωστές απαντήσεις για να «διορθώσει» τη σκέψη του.

Μελετητές μετά τον Piaget, όπως η Jeannete Coltham και ο John Fines, επιχείρησαν να θεμελιώσουν εμπειρικά την άποψή του για τη σύνδεση της ηλικίας του παιδιού-μαθητή με τη δυνατότητά του να φτάσει στην αφηρημένη σκέψη.¹⁹⁹ Πάντως, η θεώρηση του Piaget ότι η αφηρημένη σκέψη δεν μπορεί να υπάρξει σε άτομα ηλικίας μικρότερα των 13 ετών αναθεωρήθηκε μέσα από νεότερες εμπειρικές μελέτες. Από το 1979 ο Peter Rogers επιδίωξε να εφαρμόσει τις ιδέες του Jerome Bruner σχετικά με τη διδασκαλία και μάθηση στην ιστορία και μετατόπισε τη συζήτηση προς την κατανόηση από τους μαθητές των εννοιών δεύτερης τάξης, όπως η μαρτυρία, η αιτία και η ενσυναίσθηση.²⁰⁰ Στη δεκαετία του 1980 ο Denis Shemilt μελετώντας την αιτιότητα, την ιστορική ενσυναίσθηση, τη μαρτυρία και τη μεθοδολογία, διαπίστωσε την πρόοδο των εφήβων στη χρήση της ιστορικής μεθόδου και διατύπωσε 4 στάδια για τη διαχείριση της μαρτυρίας από τους εφήβους.²⁰¹ Την ίδια δεκαετία ο Martin Booth, σε κομβικό άρθρο του για την απαγκίστρωση από την πιαζετιανή θέση της αναγκαίας ψυχοβιολογικής ωρίμανσης του παιδιού για την κατανόηση των ιστορικών εννοιών, μελετώντας τη σκέψη μαθητών 11 ετών

¹⁹⁸ Roy Hallam, *A study of the effect of teaching method on the growth of logical thought with special reference to the teaching of history*, PhD thesis, University of Leeds, 1975.

Γιώργος Κόκκινος, *Από την ιστορία στις ιστορίες...*, σ. 298-299.

Henri Moniot, *Η διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα 2011, σ. 167-171.

Roy Hallam, "Piaget and the teaching of history", *Educational Research* 12/1(1969), p. 3-12.

Roy Hallam, "Thinking and learning in history", *Teaching* 8/2(1972) p. 337-346.

Keith Barton, "'My Mom taught me': The situated nature of historical understanding", *paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco 1995, p.4, ανακτημένο στις 19/7/2016 από

https://www.researchgate.net/publication/234677486_My_Mom-Taught_Me_The_Situated_Nature_of_Historical_Understanding.

¹⁹⁹ Jeannette Coltham - John Fines, *Educational objectives for the study of history -a suggested framework*, London 1971.

²⁰⁰ Peter Rogers, *New History: theory into practice*, London 1979.

²⁰¹ Denis Shemilt, "Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom" in Alaric Dickinson – Peter Lee – Peter Rogers (eds.) *Learning History*, London 1984, p. 40-49.

Denis Shemilt, "Adolescent Ideas About Evidence and Methodology in History" in Christopher Portal (ed.) *The history curriculum for teachers*, London 1987, p. 39-61.

διαπίστωσε ότι, εφόσον καθοριστούν οι στόχοι και οι στρατηγικές διδασκαλίας, είναι δυνατή η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης.²⁰² Εξάλλου, η Hilary Cooper μέσα από την εμπειρική της έρευνα στα 1994 υποστήριξε ότι ακόμα και παιδιά του Δημοτικού σχολείου μπορούν να φτάσουν σε αφαιρετική ιστορική σκέψη, εφόσον τους παρασχεθεί από τον διδάσκοντα το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο.²⁰³ Τέλος, οι Peter Lee και Rosalyn Ashby, μελετώντας την ιστορική ενσυναίσθηση και την ικανότητα από τους μαθητές προσδιορισμού του πλαισίου, των κινήτρων και της συμπεριφοράς των ανθρώπων στο παρελθόν, υποστήριξαν το 2001 ότι τα συμπεράσματα του Piaget σε σχέση με την δυνατότητα αφηρημένης άρα και ιστορικής σκέψης των μαθητών ηλικίας μικρότερης των 13 χρονών θα έπρεπε να αναθεωρηθούν.²⁰⁴

Τέλος, σε αντίθεση με τη θεώρηση του Piaget ότι η γνωστική ανάπτυξη είναι ένα ενιαίο σύστημα νοητικών διεργασιών, η νεο-πιαζετικοί έδωσαν έμφαση στις διαφορετικές δεξιότητες που συναπαρτίζουν τη γνωστική ικανότητα και που για κάθε παιδί αναπτύσσονται με διαφορετικούς ρυθμούς (γρηγορότερα ή πιο αργά).

Γ. Ο κονστρουκτιβισμός των Lev Vygotski και Jerome Bruner

Ο κοινωνικός εποικοδομισμός του Lev Vygotsky²⁰⁵

Η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία (“socio-cultural theory”) ανάπτυξης του Lev Vygotsky βασίζεται στην ιδέα ότι η γνωστική ανάπτυξη λαμβάνει χώρα σε ένα πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο και δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή μακριά από αυτό. Ο Vygotsky επέμενε στη σημασία της κουλτούρας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με την οποία επιτυγχάνονται η μάθηση και η γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη, αφού η κοινωνική αλληλεπίδραση οδηγεί σε πιο εξατομικευμένη σκέψη, εσωτερικεύοντας τις διαδικασίες και δομώντας με ενεργό τρόπο τη σκέψη του παιδιού. Για αυτόν η γνώση πρώτα διέρχεται από τους διαύλους του κοινωνικού

²⁰² Martin Booth, “Ages and concepts: A critique of the Piagetian approach to history teaching” in Christopher Portal (ed.) *The history curriculum for teachers*, London 1987, p. 22–38.

²⁰³ Hilary Cooper, “Historical thinking and cognitive development in the teaching of history” in Hilary Bourdillon (ed.) *Teaching history*, London 1994, p. 102–121.

²⁰⁴ Peter Lee – Rosalyn Ashby, “Empathy, perspective taking, and rational understanding” in O. L. Davis - E. A. Yeager - S. J. Foster (eds.) *Historical empathy and perspective taking in the social studies*, Oxford 2001, p. 21-50.

²⁰⁵ Lev Vygotsky, *Σκέψη και γλώσσα*, Αθήνα 1988.

πλαisiού και μετά γίνεται κτήμα του μαθητή, ο οποίος αποκτά γνώσεις τις οποίες από μόνος του δεν θα μπορούσε να αποκτήσει. Κατά τον Vygotsky, ο διάλογος συμβάλλει στην παραγωγή νέας γνώσης, το παιχνίδι προωθεί την αφηρημένη σκέψη και οι συνεργατικές ομάδες λειτουργούν καταλυτικά στα προσληπτικά σχήματα. Ενώ ο Piaget υποστήριζε ότι τα παιδιά ενεργούν στο δικό τους περιβάλλον για να μάθουν, σύμφωνα με τον Vygotsky υπάρχει μια δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στις κοινωνικές και ατομικές διαδικασίες, η οποία εκδηλώνεται με τη συναναστροφή. Τα παιδιά μαθαίνουν αυτό που είναι σημαντικό στην κοινωνία τους, στην –και μέσα από την- πολιτισμική ομάδα στην οποία ανήκουν.

Σε αντίθεση με τον Piaget που υποστήριζε ότι η γνωστική εξέλιξη του παιδιού πραγματοποιείται ατομικά, ο Vygotsky τόνισε τη σημασία της σύλληψης από μέρους των παιδιών των εννοιών και πάλι όμως ως αποτέλεσμα όχι απλώς της δικής τους σκέψης, αλλά μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (έννοιες δηλαδή προερχόμενες από το σχολείο, την οικογένεια, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.α.). Έτσι πραγματοποιείται η εξοικείωσή τους με τις έννοιες, μέσα βέβαια από ποικίλες διαδικασίες και διεργασίες.

Στο σημείο αυτό η θεώρηση του Vygotsky σχετίζεται με τη θεωρία της εμπλαισιωμένης²⁰⁶ μάθησης (“situated learning”), σύμφωνα με την οποία η συμμετοχή και δράση των υποκειμένων σε κοινότητες πρακτικής ή κοινότητες μάθησης είναι αυτή που οδηγεί στη μάθηση. Στην εμπλαισιωμένη μάθηση δίδεται έμφαση όχι στο αποτέλεσμα αλλά στη διαδικασία συμμετοχής, προκρίνεται η μέθοδος του προβλήματος προς επίλυση και η εμπειρία καταλαμβάνει κυρίαρχη θέση στη διαδικασία της μάθησης.²⁰⁷ Η θεωρία της εμπλαισιωμένης μάθησης συνδέεται περαιτέρω με τη θεωρία της γνωστικής μαθητείας, που προτείνει την ενδοσχολική και εξωσχολική συνεργασία των μαθητών και προάγει την κοινωνική κατασκευή της γνώσης.²⁰⁸ Η εμπλαισιωμένη μάθηση έχει συνδεθεί με την τεχνική της αγκυροβολημένης διδασκαλίας (“anchored instruction”) που αποδίδεται στον John Bransford. Το επίθετο, προερχόμενο από το ουσιαστικό άγκυρα, υποδηλώνει μεταφορικά την πρόσδεση της συγκεκριμένης διδασκαλίας γύρω από μια ιστορία, ένα

²⁰⁶ Γνωστή και ως «πλαισιωμένη», «πλαισιοθετημένη» ή «εγκαθιδρυμένη» μάθηση.

²⁰⁷ Jean Lave - Etienne Wenger, *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge 1991.

²⁰⁸ John Brown – Alan Collins – Paul Duguid, “Situated cognition and the culture of learning”, *Educational Researcher* 18/1(1989), p. 32-42.

πρόβλημα, μια υπόθεση (τα οποία αποκαλούνται άγκυρα) των οποίων η λύση επιδιώκεται με τη βοήθεια συχνά της πολυμεσικής τεχνολογίας.²⁰⁹

Ο Vygotsky έδωσε έμφαση στη συμβολή του γλωσσικού εργαλείου, το οποίο στο κατάλληλο κοινωνιοπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να προαγάγει τη σκέψη και η καλλιέργεια του οποίου συνδέεται εν τέλει και με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Όμως, για τον Piaget η γνωστική ανάπτυξη προηγείται της γλώσσας. Εξάλλου, τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού κατά τα οποία η σκέψη και η γλώσσα ανεξαρτητοποιούνται είναι καθοριστικά για την ανάπτυξή του. Επίσης, σύμφωνα με τον Vygotsky οι μαθητές μαθαίνουν οικοδομώντας στην προϋπάρχουσα γνώση, μια απόψη που συνδέεται με τις εξελίξεις στον τομέα της γνωστικής ψυχολογίας. Η πρόσφατα διατυπωμένη θεωρία των θεωριών (“theory-theory”) εμμένει στη σημασία της ήδη υπάρχουσας γνώσης για την κατάκτηση της εννοιολογικής γνώσης.²¹⁰

Μια άλλη καινοτομία του Vygotsky αφορούσε στη σύλληψη της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (“Zone of Proximal Development”). Με τον όρο αυτό ο Vygotsky περιέγραψε τη μάθηση που μπορεί να εξελιχθεί από ένα προϋπάρχον γνωστικό επίπεδο με την υποβοήθηση-εποπτεία ενός δασκάλου-ενήλικα, το οποίο επίπεδο δεν θα επιτυγχανόταν χωρίς τη μεσολάβηση του δασκάλου. Ο δάσκαλος διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, γιατί μπορεί να προαγάγει τη μάθηση σε νέα υψηλότερα επίπεδα τα οποία το παιδί από μόνο του δεν θα μπορούσε να κατακτήσει και έτσι μπορεί να κατανοεί και να επιλύει τα εκάστοτε προβλήματα που του τίθενται, αποκτώντας ανώτερες νοητικές ικανότητες. Αντίθετα με τον Vygotsky, ο Piaget συνηγορούσε σε ανακαλυπτική μάθηση, όμως με την ελάχιστη παρέμβαση του δασκάλου. Σε αντίθεση με τον Piaget ο οποίος έδωσε μεγάλη έμφαση στην ψυχοβιολογική ανάπτυξη του παιδιού θεωρώντας ότι μέχρι το τέταρτο στάδιο

²⁰⁹ J.D. Bransford – R.D. Sherwood – T.S. Hasselbring - C.K. Kinzer – S.M. Williams, “Anchored instruction: Why we need it and how technology can help” in D. Nix - R. J. Spiro (eds.) *Cognition, education, and multimedia: exploring ideas in high technology*, New Jersey 1990, ανακτημένο στις 5/1/2021 από https://www.researchgate.net/publication/304119354_Learning_and_Teaching_Theories_Approaches_and_Models.

Mehmet Arif Ozerbas, “Anchor learning” (Chapter 5) in Zeki Kaya – Selcuk Akdemir (eds.) *Learning and teaching: theories, approaches and models*, Ankara 2016, p. 60-71, p. 60, ανακτημένο στις 5/1/2021 από http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/5_chapter_5-.pdf.

The Cognition and Technology Group at Vanderbilt, “Anchored instruction and its relationship to situated cognition”, *Educational Researcher* 19/6 (1990), p. 2-10, ανακτημένο στις 5/1/2021 από <http://www.jstor.org/stable/1177136>.

²¹⁰ Susan Carey, *Conceptual change in childhood*, Cambridge 1985.

Frank Keil, *Concepts, kinds and cognitive development*, Cambridge 1989.

νοητικής ανάπτυξης το παιδί δεν είναι δυνατό να επιλύσει κάποιο πρόβλημα, καθώς δεν διαθέτει τις επαρκείς – κατάλληλες διανοητικές δομές και έτσι η νοητική ανάπτυξη δεν μπορεί παρά να προηγείται της μάθησης, ο Vygotsky υποστήριξε ότι η μάθηση μπορεί να προηγείται της νοητικής εξέλιξης αλλά και να την προωθεί. Τέλος, ο Vygotsky εστίασε όχι στο τι μαθαίνουν οι μαθητές αλλά στο πώς μαθαίνουν.

Η συμβολή του Jerome Bruner²¹¹

Ο Jerome Bruner στη δική του θεώρηση γνωστικής ανάπτυξης έδωσε έμφαση στη σημασία των περιβαλλοντικών και εμπειρικών παραγόντων και του κοινωνικο-πολιτικού πλαισίου εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Ανέδειξε την «ετοιμότητα των μαθητών για μάθηση», ότι δηλαδή στους μαθητές μπορεί να διδαχθεί οτιδήποτε μπορεί να διδαχθεί και στους ενήλικες (ακόμα κι αν θεωρείται πολύ δύσκολο), με την προϋπόθεση ότι η διδασκαλία θα γίνει με τον κατάλληλο τρόπο. Η σπειροειδής φύση των προγραμμάτων σπουδών στην εκπαίδευση αποδίδεται σε μεγάλο βαθμό στη θεώρηση του Bruner, αφού η φιλοσοφία της σπειροειδούς θεώρησης έγκειται στο ότι ακόμα και σύνθετες ιδέες μπορούν να εξηγηθούν με απλοϊκό τρόπο σε ένα πρώιμο στάδιο και με πιο σύνθετο τρόπο σε μεταγενέστερο. Με την παραπάνω θεώρηση ο Bruner αφαίρεσε από την θεωρία του Piaget τη -ντετερμινιστικού χαρακτήρα- έμφαση στη σύνδεση της ψυχοβιολογικής εξέλιξης και της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού ως απαραίτητης προϋπόθεσης για τη μάθηση.

Ο Bruner εστίασε στην ποιότητα των ερεθισμάτων που παρέχονται στους μαθητές και προέκρινε τη σημασία της τόνωσης του ενδιαφέροντος των μαθητών ως του βασικού ερεθίσματος της μάθησης και όχι εξωτερικών σκοπών ή και εκ των υστέρων επιβραβεύσεων, όπως είναι για παράδειγμα οι βαθμοί. Με τη βαθμολόγηση περιορίζεται η χαρά της μάθησης και δεν λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές δυνατότητες κάθε μαθητή²¹².

Από τη δεκαετία του 1970 και εξής οι απόψεις του Bruner έδωσαν ώθηση σε εμπειρικές μελέτες που αποσκοπούσαν στην διερεύνηση των γνωστικών δυνατοτήτων των παιδιών και του τρόπου με τον οποίο οι τελευταίες διασυνδέονται με το

²¹¹ Jerome Bruner, *The process...*

²¹² Joseph Fields, *Total quality for schools. A suggestion for American Education*, New York 1993.

περιβάλλον μάθησης, με τις γλωσσικές δυνατότητες (θεωρώντας ότι η χρήση της γλώσσας αποτελεί το κλειδί για τη νοητική ανάπτυξη) και λιγότερο με τους βιολογικούς παράγοντες. Ο Bruner συμφωνώντας με τον Vygotski υποστήριξε ότι η γλώσσα είναι το μέσο με το οποίο ένα άτομο ανταποκρίνεται στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα και αποτελεί παράγοντα και όχι αποτέλεσμα της γνωστικής ανάπτυξης.

Ο Bruner είναι επίσης γνωστός για την κονστρουκτιβιστική του θεωρία: τα υποκείμενα κατασκευάζουν την δική τους γνώση στηριζόμενοι στην -ήδη από το ατομικό παρελθόν τους- υπάρχουσα εμπειρία και γνώση που είναι μοναδική για κάθε υποκείμενο,²¹³ πράγμα που σημαίνει αυτομάτως ότι τα υποκείμενα δεν κατακτούν τη γνώση με εναίο τρόπο. Η προϋπάρχουσα εμπειρία και γνώση μέσα από υποθέσεις που αργότερα μπορούν να τροποποιηθούν αποφέρει νέα γνώση, καθώς οι εισερχόμενες πληροφορίες μετά από επεξεργασία τους από τους μαθητές προκαλούν μετασχηματισμούς και τους οδηγούν στην κατασκευή της δικής τους γνώσης (ανακαλυπτική μάθηση). Επίσης, οι ιδέες με τις οποίες πρέπει να εμπλέκονται τα παιδιά δεν πρέπει να είναι μακριά από τον φυσικό τρόπο σκέψης τους και η μάθηση θα πρέπει να ξεκινάει από το σημείο-επίπεδο που αυτός που πρόκειται να μάθει έχει προηγουμένως κατακτήσει.

Ο Bruner, όπως και ο Vygotsky, δίνει επίσης έμφαση στο «να μαθαίνω πώς να μαθαίνω» προωθώντας έναν από τους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, τη δημιουργία υποκειμένων που θα μαθαίνουν αυτόνομα, μετέχοντας στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης, υποστηρίζοντας τη διαδικαστική και όχι τη δηλωτική πτυχή της γνώσης και, κατά συνέπεια, αποδομώντας την παλαιού τύπου διδασκαλία για την οποία ο βασικός -αν όχι αποκλειστικός- σκοπός ήταν η απόκτηση γνώσεων.²¹⁴ Καθώς ο Bruner έδινε έμφαση στην ενεργητική επίλυση των προβλημάτων από την πλευρά των μαθητών, εισηγήθηκε τη μάθηση μέσα από την έρευνα (διερευνητική μάθηση), επηρεάζοντας καταλυτικά την παράδοση των ΗΠΑ στη χρήση της ερευνητικής μεθόδου (η οποία εκφράστηκε με το Amherst Project στη δεκαετία του

²¹³ Η ιδέα της μοναδικότητας της εμπειρίας του υποκειμένου είναι θεμελιώδης στη διαφοροποιημένη μάθηση [L. Prud' Homme - A. Dolbec - M. Brodeur - A. Presseau St. Martineau, "Building an island of rationality around the concept of educational differentiation", *Canadian Association of Curriculum Studies* 4/1(2006), p. 129-151, p. 132, 146].

²¹⁴ Jerome Bruner, *Towards a theory of instruction*, New York 1966, p. 72.

1960)²¹⁵ ως κεντρικής στην ιστορική εκπαίδευση που παραπέμπει στη μελέτη των πρωτογενών πηγών.

Επίσης, ο Bruner επέμεινε στη διαισθητική σύλληψη των ιδεών-εννοιών των γνωστικών αντικειμένων (εννοιολογική γνώση), θεωρώντας ότι η κατανόησή τους μπορεί να επιτευχθεί, επειδή απλώς τοποθετούνται στο οικείο για τους μαθητές παρόν. Ο δάσκαλος πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να μαντεύουν. Ακόμη κι αν οι μαθητές οδηγηθούν σε λάθος συμπέρασμα, έχει σημασία ο τρόπος αποδόμησης του λάθους που, αν γίνει με συστηματικό και μεθοδολογικά έγκυρο τρόπο από την πλευρά του διδάσκοντα, η διαδικασία θα αποφέρει κέρδη στους μαθητές. Η επίλυση προβλημάτων τόσο για το μάθημα της ιστορίας, όσο και για άλλα μαθήματα αποτελεί τη μέθοδο με την οποία το υποκείμενο μπορεί να μάθει ευκολότερα και η γνώση μόνο των γεγονότων πρέπει να περιορίζεται στο ελάχιστο. Το σημαντικότερο: η δεξιότητα της επίλυσης προβλημάτων πρέπει να μπορεί να πραγματοποιείται και σε άλλες καταστάσεις και συνθήκες, διαφορετικές από αυτές που ήδη έχουν αντιμετωπιστεί.

Για τον Bruner κεντρική σημασία στη μάθηση έχει η διδασκαλία και η επίγνωση της δομής του κάθε επιστημονικού κλάδου, και όχι των γεγονότων ή των τεχνικών. Η πρόσληψη των δομών (εννοιών και αρχών) κάθε επιστήμης επιτρέπει την επαναχρησιμοποίησή τους για την επίλυση προβλημάτων στο μέλλον σε νέες καταστάσεις πράγμα που αποτελεί δεξιότητα που πρέπει να καλλιεργείται. Πάνω στην έννοια της δομής της επιστήμης θεμελιώθηκε από την βρετανική σχολή διδακτικής της ιστορίας (με απαρχή στην εφαρμογή της το British Schools Council History Project του 1972) η ιδέα ότι η επιγνώση της φύσης της επιστήμης της ιστορίας και των μεθόδων της (επιστημονική προσέγγιση) αποτελεί τη βάση για την ορθολογική ιστορική σκέψη και γενικότερα την ιστορική εκπαίδευση.²¹⁶

Ο Bruner πίστευε επίσης ότι η μάθηση πρέπει να εξυπηρετεί το μέλλον και ότι η μάθηση όχι μόνο πρέπει να μας πηγαίνει παραπέρα, αλλά πρέπει να μας επιτρέπει «να πηγαίνουμε πιο πέρα πιο εύκολα»²¹⁷. Και ο Bruner προχώρησε σε μια τυπολογία τριών σταδίων νοητικής ανάπτυξης των παιδιών που συνδέονται με τους τρόπους που η πληροφορία αποθηκεύεται στη μνήμη: την ενεργητική (με την κίνηση), την εικονική (με την αποτύπωση των εικόνων) και τη συμβολική (κυρίως γλωσσικός

²¹⁵ Peter Seixas, “A model of historical thinking”, *Educational Philosophy and Theory* 49/6(2017), p. 593-605, p. 596.

²¹⁶ Peter Seixas, “A model of historical thinking...”, p. 594.

²¹⁷ Jerome Bruner, *The process...*, p. 12, 17.

τρόπος). Ωστόσο ο Bruner δεν τις συνέδεσε αυτομάτως με την ηλικία των παιδιών και αρνήθηκε τη σειραϊκή τους υφή: υποστήριξε ότι τα τρία επίπεδα νοητικής ανάπτυξης μπορούν να συνυπάρχουν. Ο Bruner ταυτίζεται με τον Vygotsky στην απόρριψη του διαχωρισμού του νοητικού από το κοινωνικό μέρος της ανάπτυξης.

Ο Bruner υποστήριξε πως ο ρόλος του δασκάλου δεν είναι να παρέχει πληροφόρηση, αλλά να διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης. Συμφωνεί με τον Vygotsky για την υποστήριξη που πρέπει να παρέχεται από τον δάσκαλο, ωστόσο διαφωνεί στον τρόπο. Κατά τον Bruner ο δάσκαλος πρέπει να παρέχει προσωρινή υποστήριξη εν είδει σκαλωσιάς (“scaffolding”), όταν είναι απαραίτητο και την κατάλληλη στιγμή, και ότι ο βαθμός της υποστηρικτικής αυτής διαδικασίας δεν μπορεί να είναι προκαθορισμένος, γιατί εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες που ελέγχονται στο μικροεπίπεδο της τάξης από τη θεματική, το επίπεδο των δεξιοτήτων που οι μαθητές έχουν μέχρι εκείνη τη στιγμή κατακτήσει, την ψυχολογική κατάσταση. Η αλληλεπίδραση με τον δάσκαλο προωθεί τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Και όσο περισσότερο ο μαθητής πλησιάζει στη γνώση, τόσο ο δάσκαλος πρέπει να αποσύρει την υποστήριξή του. Ο Vygotsky από την άλλη πλευρά είναι σκεπτικός στην τακτική του δασκάλου να αφήνει τον μαθητή να αυτενεργεί.

Δ. Η θεωρία των πολλαπλών νοημοσυνών του Howard Gardner²¹⁸ και η διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η πρωτοποριακή θεωρία των πολλαπλών νοημοσυνών (“multiple intelligences”) του Howard Gardner δεν είναι ούτε θεωρία μάθησης, ούτε διδακτική μεθοδολογία, ωστόσο σχετίζεται άμεσα και με τα δύο. Η ποικιλία των ειδών νοημοσύνης του Howard Gardner (είδη διακριτά που όμως συνδέονται μεταξύ τους) επηρέασε δραστικά την επιστημολογική συζήτηση για τη διδακτική μεθοδολογία και τη μάθηση. Διατυπώθηκε σε μια εποχή (δεκαετία 1980) που ακόμη αποδιδόταν μεγάλη έμφαση α. στη δηλωτική γνώση και β. σε μια ενιαία διδασκαλία και τρόπο αξιολόγησης για όλους τους μαθητές (η μάθηση και η αξιολόγηση των μαθητών

²¹⁸ Στο σημείο αυτό δεν επιδιώκεται να παρουσιαστούν αναλυτικά οι τύποι πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner, αλλά να γίνει μια κριτική αποτίμηση της επιρροής της θεωρίας του στη διδακτική μεθοδολογία και τη μάθηση. Παραπέμπω στο πρώτο του έργο: Howard Gardner, *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*, New York 1983.

γίνεται με τον ίδιο τρόπο για όλους), ενώ κυριαρχούσε η μονοδιάστατη ποσοτική εκτίμηση νοημοσύνης (IQ tests). Είναι όμως και η εποχή κατά την οποία εντείνονταν οι αναζητήσεις για τις καταλληλότερες μεθόδους διδασκαλίας και τη μάθηση. Οι δοκιμασίες IQ περιόριζαν τη νοημοσύνη στα μετρήσιμα μεγέθη της αντίστοιχης γλωσσικής και λογικομαθηματικής κατηγορίας του Gardner με τη χρήση δεικτών.

Ειδικότερα η άποψη ότι κάθε άτομο έχει τον δικό του τρόπο να επεξεργάζεται τις πληροφορίες που δέχεται, να κατανοεί και να μαθαίνει «χρησιμοποιώντας διαφορετικά ποσοστά των ειδών νοημοσύνης-δεξιοτήτων του»²¹⁹, οδήγησε στο επόμενο διάστημα την επιστημονική κοινότητα της παιδαγωγικής να αναζητήσει την ποικιλία μαθησιακών ερεθισμάτων με τις οποίες θα πραγματοποιούνταν εμπλουτισμένη διδασκαλία και θα επιχειρούνταν η εξατομικευμένη μάθηση. Με τα τελευταία το υποκείμενο θα ήταν πιθανότερο να κατακτήσει ευχερέστερα τη γνώση και να πετύχει βαθύτερη κατανόηση, ούτως ώστε η χρήση της γνώσης να γίνεται με τον καλύτερο τρόπο από το υποκείμενο για την επίλυση μελλοντικών προβλημάτων. Όπως κάθε θεωρία, η θεωρία του Gardner δέχτηκε κριτική και προκάλεσε επιστημονικές αντιπαραθέσεις κυρίως α. στη χρήση του όρου νοημοσύνη αντί του όρου δεξιότητα ή ικανότητα, και β. στην απουσία πειραματικών αποτελεσμάτων.²²⁰

Η θεωρία των πολλαπλών νοημοσυνών μπορεί να τύχει εφαρμογής και στην ιστορική εκπαίδευση, καθώς η τελευταία μπορεί (και πρέπει) να καλλιεργεί ποικίλες δεξιότητες-ικανότητες που συνδέονται με τις πολλαπλές νοημοσύνες. Η γλωσσική νοημοσύνη σχετίζεται με την ικανότητα δημιουργίας νοημάτων και αφήγησης στην ιστορία.²²¹ Η λογικο-μαθηματική νοημοσύνη συνδέεται με την επιστημονική προσέγγιση της ιστορίας, αφού προϋποθέτει συστηματικότητα στη σκέψη και κυρίως την εφαρμογή της ιστορικής μεθοδολογίας: διατύπωση υποθέσεων και ερωτημάτων, μελέτη-επεξεργασία του υλικού, εντοπισμό ποικίλων αφηγήσεων, συνειδητοποίηση της υποκειμενικότητας και έλεγχο αξιοπιστίας των πηγών, διασταύρωση των μαρτυριών, αιτιακή σύνδεση. Η κιναισθητική νοημοσύνη αναπτύσσεται με την κινητικότητα έξω από τους χώρους του σχολείου, ενώ η μουσική νοημοσύνη με την χρησιμοποίηση πολυτροπικού ακουστικού υλικού. Η διαπροσωπική νοημοσύνη

²¹⁹ Η φράση αυτή αποτελεί τη δική μου αντίληψη για τη θεωρία του Gardner.

²²⁰ Branton Shearer, "Multiple intelligences theory after 20 years", *Teachers College Record* 106/1(2004), p. 2-16, ανακτημένο στις 16/1/2021 από <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00312.x>.

²²¹ Για τον ρόλο της αφήγησης βλέπε το ερευνητικό μέρος: Μέρος 2, Κεφάλαιο 6, Υποκεφάλαιο 5^E.

συμπίπτει με τις κοινωνικές δεξιότητες που θα πρέπει να καλλιεργούνται και μέσα από την ιστορία.

Η παροχή ποικίλων μαθησιακών ερεθισμάτων, συνδεδεμένη με την θεωρία των πολλαπλών νοημοσυνών, παραπέμπει αυτομάτως στην έννοια της διαφοροποιημένης μάθησης.²²² Η σύλληψη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (“differentiated learning”) εστιάζει ακριβώς στην ετερογένεια της τάξης και στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή-εκπαιδευόμενου και στον ιδιαίτερο-ατομικό τρόπο με τον οποίο κατακτάει τη γνώση. Ο Ozlem Temur γράφει χαρακτηριστικά «Κάθε τάξη στο σχολείο είναι ένας κήπος ευφύιας. Αν και τα φυτά μοιάζουν από απόσταση τα ίδια, καθένα αναπτύσσεται με διαφορετικό τρόπο και παράγει ένα διαφορετικό φρούτο».²²³ Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βρίσκεται στον αντίποδα της παραδοσιακής διδασκαλίας η οποία απευθύνεται στον μέσο μαθητή μιας τάξης, και με την οποία τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορεί να είναι φτωχά για μαθητές που δεν περιστρέφονται γύρω από τον μέσο όρο της τάξης (είτε είναι «προχωρημένοι» είτε βρίσκονται αρκετά κάτω του μέσου όρου). Είναι οι ατομικές δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα, η ετοιμότητα και το μαθησιακό προφίλ (λεκτικό, οπτικό, κιναισθητικό) του κάθε μαθητή που τον κάνουν να μαθαίνει με διαφορετικούς τρόπους και ταχύτητες.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία επιτυγχάνεται με την εφαρμογή πολλαπλών μεθόδων διδασκαλίας και διδακτικών εργαλείων τα οποία «συγκινούν» διαφορετικούς μαθητές. Εξάλλου, στον πυρήνα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας βρίσκεται η διαδικαστική γνώση: οι μαθητές να μάθουν πώς να μαθαίνουν. Έτσι, εφαρμόζονται πολυαισθητηριακές διδακτικές προσεγγίσεις, αξιοποιούνται τα ποικίλα μέσα διδασκαλίας και ειδικά οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας, εφαρμόζεται η ερευνητική μέθοδος. Ακόμη και στην αξιολόγηση χρησιμοποιούνται διαφοροποιημένες και ποικίλες μέθοδοι, συχνότερα ποιοτικού χαρακτήρα.²²⁴

²²² Sara Allcock – Julie Hulme, “Learning styles in the classroom: Educational benefit or planning exercise?”, *Psychology Teaching Review* 16/2(2010), p. 67-79, ανακτημένο στις 16/1/2021 από <http://search.proquest.com.myaccess.library.utoronto.ca/docview/864940701?accountid=14771/>.

²²³ Ozlem Temur, “The effects of teaching activities prepared according to the multiple intelligence theory on mathematics achievements and permanence of information learned by 4th grade students”, *International Journal of Environmental and Science Education* 2/4(2007), p. 86-91, p. 87.

²²⁴ Για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρώ ως πιο αντιπροσωπευτικό έργο τη δουλειά της Carol Tomlinson, *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*, Alexandria 2014.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία απευθύνεται και σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (από τις πιο ήπιες μέχρι τις πιο βαριάς μορφής). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία τους καθιστά ενεργούς στη διαδικασία μάθησης, καθώς μπορεί να αξιοποιήσει τον δικό τους τρόπο μάθησης και την κλίση ή το ταλέντο τους και τους αποφέρει μια συναισθηματική ισορροπία και ένταξη στην κοινωνία της τάξης. Από την προσωπική εμπειρία μου στη διδασκαλία της ιστορίας και των υπόλοιπων φιλολογικών μαθημάτων, είναι εντυπωσιακός ο βαθμός ανταπόκρισης κάποιων από αυτούς τους μαθητές σε συγκεκριμένα μέσα και μεθόδους διδασκαλίας.

Τέλος, η διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρείται ότι αντανakλά την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky, λόγω της αλληλεπίδρασης και της ανάπτυξης αμοιβαίας σχέσης μεταξύ καθηγητή και μαθητών. Επίσης, επειδή η «σκαλωσιά» και η «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» του Vygotsky²²⁵ μπορεί να συνδεθεί με τη διαφοροποίηση, αφού ο καθηγητής προωθεί ελαφρώς με την παρέμβασή του το τρέχον επίπεδο του μαθητή.²²⁶

E. Η θεωρία του Pierre Bourdieu στο περιθώριο των θεωριών μάθησης

Ο Γάλλος κοινωνιολόγος Pierre Bourdieu δεν διατύπωσε θεωρία μάθησης, αλλά τα γραφόμενά του στο πλαίσιο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης έδωσαν τροφή για διατύπωση απόψεων σχετικά με μια επικοινωνιακή αξιοποίηση στη διαδικασία της μάθησης. Υπό αυτή την έννοια η θεωρία της εκπαίδευσης μπορεί να επωφεληθεί, εφόσον παραπέμψει στο κοινωνικό πεδίο.

Στην Ελλάδα παρατηρείται κινητικότητα στο θέμα τα τελευταία χρόνια. Βλέπε Αρχοντούλα Μαντζαρίδου, *Επιμορφωτικό-εκπαιδευτικό υλικό με αρχές και παραδείγματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ξενόγλωσση εκπαίδευση*, Αθήνα 2018, ανακτημένο στις 18/1/2021 από https://www.iep.edu.gr/moodle/pluginfile.php/16725/mod_resource/content/4/2NEO_%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%A1%CE%A4%CE%97%CE%A3%CE%97_%CE%98%CE%95%CE%A9%CE%A1%CE%97%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%20%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A6%CE%9F%CE%A1%CE%9F%CE%A0%CE%9F%CE%99%CE%97%CE%A3%CE%97%CE%A3_%CE%9C%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%96%CE%91%CE%A1%CE%99%CE%94%CE%9F%CE%A5.pdf.

²²⁵ Βλέπε Μέρος 1, Κεφάλαιο 2, υποκεφάλαιο 2Γ.

²²⁶ Rebecca Freedman, *Enhanced possibilities for teaching and learning: a whole school approach to incorporating multiple intelligences and differentiated instruction*, unpublished Master thesis, University of Toronto 2015, ανακτημένο στις 15/1/2021 από https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/68677/1/Freedman_Rebecca_H_201506_MT_MTRP.pdf, p. 17-18.

Καταρχάς ο Bourdieu υποστήριξε ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο (“cultural capital”) που φέρουν οι μαθητές διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην προσληπτική ικανότητά τους για όσα το σχολείο τους παρέχει. Το πολιτισμικό κεφάλαιο λαμβάνει 3 μορφές: το θεσμοποιημένο (“institutionalized”), το αντικειμενικοποιημένο (“objectified”) και το ενσωματωμένο (“embodyed”). Το πρώτο αναφέρεται στην κατοχή αναγνωρισμένων προσόντων και τίτλων στην εκπαίδευση και το δεύτερο στην κατοχή υλικών αγαθών (π.χ. βιβλίων, έργων τέχνης).

Το ενσωματωμένο πολιτισμικό κεφάλαιο καθορίζεται από την (προ)διάθεση- (προ)διαγραφή (“habitus”) την οποία διαθέτει κάθε άτομο, λαμβάνει ασυνείδητη μορφή και αναφέρεται στις αντιλήψεις, στάσεις, απόψεις, σκέψεις, τρόπο ζωής, στυλ, γλώσσα, τα οποία πρωταρχικά δημιουργούνται μέσα στην οικογένεια και έχουν μια πιο διαρκή παρουσία, όμως στη συνέχεια αναδιαμορφώνονται. Σύμφωνα με τον Bourdieu υποκειμένα από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα έχουν διαφορετικό habitus. Το habitus των μαθητών από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα προσομοιάζει στο habitus του σχολείου με αποτέλεσμα η πρόοδος των μαθητών των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων να είναι πιο ευχερής από την πρόοδο των μαθητών των άλλων στρωμάτων. Κατ’ αυτόν τον τρόπο μέσα από την εκπαίδευση γίνεται αναπαραγωγή των κοινωνικών δομών, δηλαδή των κοινωνικών ανισοτήτων, και ταυτόχρονα, κατά τη φράση του Bourdieu, ασκείται συμβολική βία (“symbolic violence”) από τις κυρίαρχες ομάδες, οι οποίες ελέγχουν τους οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς πόρους, στις μη-κυρίαρχες ομάδες.²²⁷

Με βάση την παραπάνω θεωρία του Bourdieu έχει αναπτυχθεί και η διαθεσιοκεντρική θεωρία η οποία αποδίδει βαρύτητα στους κοινωνικούς (προ)καθορισμούς, τις ιεραρχίες των πολιτισμικών πρακτικών και διαθέσεων, της κοινωνικής καταγωγής των κοινωνικών υποκειμένων. Στόχος αυτής της προσέγγισης είναι ο μετασχηματισμός α. των όρων παραγωγής των διαθέσεων (habitus), αφού το habitus να μην είναι μια διαμεσολαβημένη -και όχι οριστική- κατασκευή («mediating construct»)²²⁸ και β. των ενσωματωμένων δομών και συμβόλων. Ο μετασχηματισμός μπορεί να διευκολυνθεί από τις γρήγορες μεταβολές των όρων του οικονομικού και κοινωνικού γίγνεσθαι. Η εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο για

²²⁷ Richard Harker, “On reproduction, habitus and education”, *British Journal of Sociology of Education* 5/2(1984), p. 117-127, p. 118, 122-124, ανακτημένο στις 19/1/2021 από <https://www.jstor.org/stable/1392945?seq=1>.

²²⁸ Richard Harker, “On reproduction, habitus...”, p. 121.

τον μετασχηματισμό του habitus, μια σύλληψη διαφορετική από την ιδέα ότι η μάθηση αποσκοπεί σε γνώσεις και δεξιότητες μέσα στο ίδιο το habitus.²²⁹ Η εκπαίδευση, υπό αυτή την έννοια, πρέπει να θεωρείται και διαδικασία μέσα από την οποία αλλάζει, βελτιώνεται και αναδομείται το υπάρχον πολιτισμικό κεφάλαιο.²³⁰ Σύμφωνα με την Judith Butler το habitus μπορεί να μετασχηματισθεί. Η επαναληπτικότητα του habitus, η οποία αποδίδεται στη διαδικαστική φύση του, μπορεί να επιφέρει τη μεταβολή του είτε επειδή μπορεί να λάβει διαφορετική κατεύθυνση είτε από ελαττωματική εφαρμογή.²³¹

Στ. Η τοπική ιστορία υπό το πρίσμα των σύγχρονων θεωριών μάθησης, της διδακτικής μεθοδολογίας και των πολλαπλών νοημοσυνών

Στο μάθημα της τοπικής ιστορίας υπάρχει η δυνατότητα να εφαρμοστούν πολλές από τις αρχές των σύγχρονων θεωριών μάθησης και της διδακτικής μεθοδολογίας την οποία αυτές υπαγορεύουν. Η ερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση, όπως διατυπώθηκε από τους Piaget, Vygotsky και Bruner αποτελεί τον πυρήνα του μαθήματος της τοπικής ιστορίας, μια από τις πιο ουσιαστικές καινοτομίες που το διαφοροποιεί από το μάθημα της γενικής ιστορίας και μπορεί να αποφέρει τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα. Η συναπόφαση του διδάσκοντα και των μαθητών (ακόμη και σε ισότιμη βάση) για την επιλογή των πτυχών του τοπικού παρελθόντος που θα ερευνηθούν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των μαθητών, αφού οι δραστηριότητες που αναλαμβάνονται από τους μαθητές επιλέγονται με κριτήριο τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις δεξιότητές τους (Gardner).

²²⁹ Florian von Rosenberg, "Education as habitus transformations", *Educational Philosophy and Theory*, 48/14(2016), p. 1486-1496, p. 1486, ανακτημένο στις 27/1/2021 από <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2016.1144168>.

²³⁰ Γραφόμενα του H. Koller, όπως παρατίθενται στο Florian von Rosenberg, "Education as habitus transformations", *Educational Philosophy and Theory* 48/14(2016), p. 1486-1496, p. 1487, ανακτημένο στις 27/1/2021 από <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2016.1144168>.

Γενικότερα ο von Rosenberg στο πρώτο μέρος του άρθρου του παρουσιάζει τις απόψεις όσων συνδέουν την εκπαιδευτική θεωρία με τη θεωρία του Bourdieu (Florian von Rosenberg, "Education as habitus...", p. 1487).

²³¹ Judith Butler, *The psychic life of power: theoris in subjection*, Stanford 1997, p. 30.

Για να έχει επιτυχία η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, πρέπει να συνοδεύεται από τη χρησιμοποίηση των μεθόδων και εργαλείων της ιστορικής επιστήμης (υποθέσεις εργασίας για την αναζήτηση της επιστημονικής αλήθειας, συλλογή και διασταύρωση πληροφοριών, ανάλυση, σύγκριση, ερμηνεία κ.α.). Έτσι, το φιλέρευνο πνεύμα προωθείται ταυτόχρονα με την ιστορική πιστότητα. Ο στόχος εξυπηρετείται από τις βιωματικές²³² δραστηριότητες που μπορούν να αναληφθούν: επισκέψεις, φωτογραφήσεις, συνεντεύξεις κ.α.. Οι μαθητές «εκπαιδεύονται» στην εξεύρεση μιας αξιόπιστης και έγκυρης ιστορικής αφήγησης, αλλά και στην αναγνώρισή της, όταν αυτοί βρίσκονται στη θέση του ακροατή/αναγνώστη. Στην ερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση, μεταξύ των πολλαπλών πηγών πληροφόρησης, η αναπόφευκτη στις μέρες μας χρήση των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας συμβάλλει στην ψηφιακή ικανότητα.

Μια άλλη θετική διάσταση του μαθήματος της τοπικής ιστορίας προκύπτει από την προδιαγραφή της εκπόνησης ομαδικών εργασιών. Ακόμη και η ίδια η αρχική κατανομή ρόλων και εργασιών στο πλαίσιο της ομάδας, καθώς προϋποθέτει τη χρήση του διαλόγου, συμβάλλει στην ανάπτυξη των εκφραστικών δεξιοτήτων των μαθητών. Εξάλλου, η πρόοδος των γλωσσικών δεξιοτήτων σε συνδυασμό με τη χρήση του εννοιολογικού οπλοστάσιου της ιστορίας (αφού αυτό χρησιμοποιείται απaráλλαχτο και η χρήση του διευκολύνεται στην τοπική ιστορία) καλλιεργεί την αφηρημένη σκέψη. Μέσα από την τοπική ιστορία διευκολύνεται η εννοιολογική προσέγγιση (Vygotsky, Bruner) η οποία στην ιστορική εκπαίδευση είναι ανεπαρκής.

Στο μάθημα της τοπικής ιστορίας γίνεται χρήση των πρωτογενών και δευτερογενών ιστορικών εννοιών· οι τελευταίες παραπέμπουν στη μέθοδο και παραγκωνίζουν την έμφαση της παραδοσιακής διδασκαλίας στο περιεχόμενο με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται ισορροπία ανάμεσα στη γνώση του περιεχομένου και τη διαδικασία. Η επιδίωξη της διαδικαστικής γνώσης οδηγεί κατόπιν στην απόκτηση της δηλωτικής γνώσης. Κατά τη διαδικασία, επίσης, εκπόνησης της εργασίας και την κατάληξη σε ένα ομαδικό αποτέλεσμα, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος προωθεί την κατανόηση και επεξεργασία του θέματος που έχουν αναλάβει οι μαθητές. Η έμφαση στη συλλογική διάσταση της μάθησης στα πλαίσια μιας ομάδας επιτρέπει σε κάθε μαθητή να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του και να μαθαίνει από αυτούς.

²³² Για την έννοια της βιωματικής μάθησης βλέπε Μέρος 1, Κεφάλαιο 2, Υποκεφάλαιο 2Ζ.

Το μάθημα της τοπικής ιστορίας μπορεί να προαγάγει τη συζήτηση επίμαχων μέχρι και συγκρουσιακών ζητημάτων ιστορίας, καθώς οι τοπικές ιστορίες βρίθουν από αμφιλεγόμενες ερμηνείες. Το πλεονέκτημα των μαθητών στην τοπική ιστορία, σε σχέση με τη γενική ιστορία, είναι ότι βιώνουν τη σύγχρονη τοπική πραγματικότητα η οποία ενσωματώνει στοιχεία του τοπικού παρελθόντος. Καθώς στο σημείο αυτό υπάρχει και η αντίθετη άποψη, η θεώρηση του συγγραφέα είναι ότι τα συγκρουσιακά και τραυματικά γεγονότα δεν πρέπει να προσπερνώνται και να αποσιωπώνται.²³³ Οι μαθητές αλλά και η κοινωνία ευρύτερα πρέπει να γνωρίζει τα παραπάνω ζητήματα, καθώς στην αντίθετη περίπτωση, έχοντας λειψή εικόνα για το τι συνέβηκε, θα απωλέσει τη δυνατότητα να ερμηνεύει σφαιρικότερα τα ιστορικά φαινόμενα. Επίσης, εφόσον τα ζητήματα που εμπεριέχουν διαφωνία για το παρελθόν αποσιωπώνται, η κοινωνία δεν εισέρχεται σε μια συζήτηση για τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να αποφευχθούν συγκρούσεις στο παρόν και το μέλλον, ενώ πιο δύσκολα επουλώνονται οι πληγές του παρελθόντος. Στην παραπάνω περίπτωση είναι κρίσιμος ο ρόλος του καθηγητή, ο οποίος θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από αμεροληψία, να αποφεύγει τη μονοπώληση της γνώμης του δίνοντας τον λόγο για διάλογο στους μαθητές και βέβαια να μην προβαίνει σε ιδεολογική χρήση της ιστορίας. Όπως έχουν δείξει ο Peter Lee και η Rosalyn Ashby τονίζοντας τον ρόλο των ερεθισμάτων και κινήτρων μάθησης στο σχολείο για μαθητές ηλικίας 7-14 ετών αλλά και ο Bruce Vansledright για μαθητές ηλικίας 10-11 ετών, η αντιληπτική ικανότητα των μαθητών δεν αποτελεί εμπόδιο για την προσέγγιση των επίμαχων και τραυματικών ζητημάτων ακόμη και σε αυτές τις ηλικίες.

Η εντρύφηση των μαθητών σε τραυματικά και συγκρουσιακά ζητήματα δεν αποκλείει αλλά αντίθετα ενισχύει την έμφαση σε ειρηνικές εποχές σε μια διδασκαλία βασισμένη στην παιδαγωγική της ειρήνης, μια ιδιαίτερη πρόταση για τη διδασκαλία.²³⁴ Μέρος της παιδαγωγικής της ειρήνης θα μπορούσε να αποτελεί στο μάθημα της ιστορίας η ανάδειξη των κοινών βιωμάτων και των συνεκτικών δεσμών

²³³ Για την παιδαγωγική αξιοποίηση του βιώματος από το τραύμα του Ολοκαυτώματος (Auschwitz) βλέπε Natalie Bortmann, *The ethics of teaching at sites of violence and trauma. Student encounters with the Holocaust*, New York 2018.

²³⁴ Είναι χαρακτηριστικό ότι υπάρχει διεθνές περιοδικό για την «παιδαγωγική της ειρήνης», το *Journal of Peace Education* (<https://www.tandfonline.com/loi/cjpe20>) και «δίκτυο παιδαγωγικής της ειρήνης» (<http://pedagogyofpeace.net/>).

μεταξύ των ευρωπαϊκών λαών.²³⁵ Η σημασία του εγχειρήματος της παιδαγωγικής της ειρήνης είναι μεγάλη, ιδιαίτερα στα Βαλκάνια τα οποία έχουν «ταλαιπωρηθεί» από μακράιωνες εθνοτικές και εθνικές συγκρούσεις.²³⁶

Μια από τις καινοτομίες του μαθήματος της τοπικής ιστορίας σε σχέση με το μάθημα ιστορίας γενικής παιδείας είναι η απουσία σχολικού εγχειριδίου, όπως επίσης και αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Καθώς βασικός άξονας του μαθήματος είναι η εμπλοκή των μαθητών στην έρευνα, αποφεύγεται το θετικιστικό διδακτικό παράδειγμα που συνίσταται στην απομνημόνευση και μηχανιστική αναπαραγωγή του βιβλίου ιστορίας ως κεντρικού σημείου αναφοράς, όπως συμβαίνει πολύ συχνά στο μάθημα της γενικής ιστορίας. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η ιστορία δεν ισοδυναμεί με τη -σχεδόν αναπόφευκτα- μονομερή αφήγηση του βιβλίου της ιστορίας γενικής παιδείας. Έτσι, αμφισβητείται η κυριαρχία της αφηγηματικής μεθόδου του μαθήματος της ιστορίας στην κλασική διδασκαλία, ενώ ταυτόχρονα περιορίζεται η μονομέρεια της αφήγησης²³⁷ και η από καθέδρας διδασκαλία και «αυθεντία» του εκπαιδευτικού. Στο σημείο αυτό στην πραγματικότητα συγκρούονται από τη μια πλευρά η θετικιστική αντίληψη της γνώσης, σύμφωνα με την οποία η γνώση υπάρχει αντικειμενικά και κατά συνέπεια χρειάζεται απλώς να γίνει μεταβίβασή της από τον καθηγητή στον μαθητή και από την άλλη πλευρά του μεταμοντερνισμού που δέχεται ότι η γνώση αποτελεί «υποκειμενική υπόθεση» του ατόμου/μαθητή και ζήτημα προσωπικής ερμηνείας και ο οποίος δεν αρκείται στη μία και μοναδική αλήθεια του καθηγητή. Η θεώρηση του μεταμοντερνισμού συνδέεται με τον κονστρουκτιβισμό, σύμφωνα με τον οποίο η γνώση ανανεώνεται συνέχεια, μετασχηματίζεται μέσα από τις εμπειρίες του υποκειμένου και το προσωπικό πλαίσιο αναφοράς του.

Η καινοτομία της απουσίας βιβλίου αμφισβητείται συχνά από την κοινωνία (κυρίως τους γονείς) η οποία αναζητά ένα σχολικό εγχειρίδιο ως πυξίδα για το παραδοσιακού τύπου διάβασμα των παιδιών τους, αλλά και επειδή στο σχολικό εγχειρίδιο «βλέπει» την επίσημη ιστορία που –εν τέλει μάλλον- η ίδια επιθυμεί να

²³⁵ Γιώργος Κόκκινος, «Επίμετρο για τη διδακτική της ιστορίας. Τρέχουσες εξελίξεις στο πεδίο της ιστορικής μάθησης» άρπαγες ψυχών, νεκρομάντες ή ταξιδευτές του χρόνου;» στο Γιώργος Κόκκινος (επιμ.) Stuart Miller, *Νεότερη και Σύγχρονη Ευρωπαϊκή Ιστορία*, σ. 767-824, σ. 778.

²³⁶ Βλέπε και Kostas Kasvikis, ““So far away, so close”: history education across borders or beyond the national subject matter “boundaries”?” in *1st International Conference «EDUCATION ACROSS BORDERS» Florina October 5 -7, 2012*, p. 2-29, p. 23-24, ανακτημένο στις 25/2/2021 από https://www.academia.edu/8634021/_So_far_away_so_close_History_education_across_borders_or_beyond_the_national_subject_matter_boundaries_.

²³⁷ Στο σημείο αυτό δεν αμφισβητείται ο ρόλος της αφήγησης στην περιγραφή και ερμηνεία της ιστορικής πραγματικότητας.

ακούει.²³⁸ Είναι χαρακτηριστικό ότι όχι σπάνια οι αρχές της επιστήμης καταπατώνται προκειμένου να επιτευχθεί ο ειδικός στόχος της βέλτιστης γραπτής επίδοσης στις εξετάσεις της Γ΄ Λυκείου που σε μεγάλο βαθμό διέρχεται μέσα από την αποστήθιση και το μάθημα της ιστορίας κακοποιείται.²³⁹ Επίσης, η απουσία σχολικού εγχειριδίου αποτρέπει την επιβεβαιωτική μόνο χρήση των πηγών για όσα αφηγείται το σχολικό εγχειρίδιο στην παραδοσιακή διδασκαλία. Στο μάθημα της τοπικής ιστορίας ελλείπει βιβλίου, προτεραιότητα –πρέπει να- αποδίδεται στις πηγές, η μελέτη των οποίων οδηγεί στη γνώση και όχι το αντίστροφο. Εξάλλου, στο μάθημα της τοπικής ιστορίας δεδομένη είναι η αποφυγή της αποκλειστικότητας του ενός και μοναδικού βιβλίου, καθώς η διερεύνηση απαιτεί εκ των πραγμάτων τη μελέτη περισσότερων του ενός βιβλίων ή/και άρθρων.²⁴⁰

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του μαθήματος της τοπικής ιστορίας είναι η ελαστικότητα του προγράμματος σπουδών, χωρίς δεσμεύσεις και υποχρεώσεις σχετικά με την ολοκλήρωση μιας προσδιορισμένης διδακτέας ύλης. Η διδασκαλία δεν περιχαρακώνεται γύρω από ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών το οποίο ασκεί ασφυκτικό έλεγχο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναστέλλει την παραγωγή γνώσης και στραγγαλίζει τη δημιουργικότητα του ευσυνείδητου διδάσκοντα και των μαθητών. Με την αποσύνδεση του μαθήματος της τοπικής ιστορίας από ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ενθαρρύνεται η αυτενέργεια του εκπαιδευτικού, παρέχεται η ευχέρεια στην επιλογή και αναμόρφωση του σχεδίου του στην τάξη και η ανά πάσα στιγμή προσαρμογή του στα διακρως μεταβαλλόμενα δεδομένα της κοινότητας των μαθητών. Τέλος, αντίθετα απ' ό,τι συμβαίνει στο μάθημα ιστορίας γενικής παιδείας, η απουσία αυστηρής πίεσης για τη διεξαγωγή του μαθήματος στο πλαίσιο συγκεκριμένου διδακτικού χρόνου ανά ενότητα ή κεφάλαιο απελευθερώνει τη δημιουργικότητα του διδάσκοντα και των μαθητών.

Το μάθημα της τοπικής ιστορίας ανταποκρίνεται και σε ένα άλλο ζητούμενο της σύγχρονης παιδαγωγικής και της σύγχρονης ιστοριογραφίας: τη διαθεματικότητα

²³⁸ Η παραπάνω τοποθέτηση προκύπτει από την επαφή μου με γονείς, καθώς από το 1997 μέχρι σήμερα έχω διδάξει ιστορία σε μαθητές όλων των τάξεων στο ιδιωτικό Γυμνάσιο του Αλίμου «Γεννάδιος Εκπαιδευτική Κ. Ζώνη Α.Ε.».

²³⁹ Η «μελέτη» του μαθήματος της ιστορίας κατεύθυνσης Γ΄ Λυκείου από την κόρη μου για την εισαγωγή της στο Πανεπιστήμιο κατά το σχολικό έτος 2017-2018 αποτέλεσε μια οδυνηρή εμπειρία για την ίδια και για εμένα.

²⁴⁰ Εννοείται ότι τα παραπάνω ισχύουν στην περίπτωση που το μάθημα της τοπικής ιστορίας επιδιώκεται να ανταποκριθεί στον ρόλο του, τη διερεύνηση, και όχι τη στείρα μονοσήμαντη αναπαραγωγή γνώσης.

και τη διεπιστημονικότητα. Καθώς οι εργασίες των μαθητών περιλαμβάνουν πολλές εκφάνσεις της ανθρώπινης δράσης, η παραδοσιακή διδασκαλία τροποποιείται εξ ολοκλήρου. Το μάθημα της τοπικής ιστορίας παρουσιάζει έφεση στη θεματική ιστορία και «απέχθεια» προς την αποκλειστική χρονολογική εξιστόρηση. Εξάλλου, το μάθημα της τοπικής ιστορίας είναι ανοικτό σε διεπιστημονικές αναζητήσεις και αναλύσεις, κάτι που διαφάνηκε μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τη χρησιμοποίηση άλλων μαθημάτων και γνωστικών αντικειμένων για την εκπόνηση της εργασίας τους.

Το μάθημα της τοπικής ιστορίας μπορεί να συνδράμει και στον γενικότερο στόχο της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση αποτελεί ένα σύστημα οργάνωσης της ήδη υπάρχουσας συσσωρευμένης γνώσης για κάθε έναν από τους μαθητές, παροχής νέας γνώσης και ανάπτυξης δεξιοτήτων και εμπειριών. Ένας κεντρικός στόχος είναι η καλλιέργεια της ικανότητας στους μαθητές να μπορούν να φτάνουν στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στο παρόν και θα αντιμετωπίζουν στο μέλλον. Είναι η δεξιότητα του να μάθουν πώς να μαθαίνουν την οποία πρώτος όλων διατύπωσε ο John Dewey²⁴¹ και ακολούθησαν ο Lev Vygotsky και ο Jerome Bruner.

Παρόλο που υπάρχουν γενικοί άξονες τους οποίους κάθε μαθητής χρησιμοποιεί στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης, ωστόσο το μείγμα των αξόνων που θα χρησιμοποιήσει ο κάθε μαθητής είναι αποκλειστικά προσωπική του υπόθεση, βάσει των προϋπαρχουσών γνώσεων, γνωστικών δομών, νοημοσύνης και δεξιοτήτων του (Gardner). Ως αποτέλεσμα, η εκπαίδευση αποσκοπεί στο να τους παράσχει τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στο ρόλο τους στη σύγχρονη κοινωνία με την ενηλικίωσή τους. Η εμπλοκή των μαθητών στην έρευνα μέσα από την τοπική ιστορία τους φέρνει πιο κοντά και στη μεταγνώση. Όσο περισσότερο έρχονται σε τριβή με την έρευνα, τόσο πιο πιθανό είναι να αποκτήσουν τη δεξιότητα να καθορίζουν οι ίδιοι τους στόχους της μάθησης και να παρακολουθούν την εξέλιξή τους, να θέτουν ερωτήματα για το τι διδάσκεται και γιατί διδάσκεται, να οργανώνουν τη γνώση, δεξιότητες που βοηθούν τον μαθητή να επιλύει το πρόβλημα. Ασφαλώς για κάθε γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται στο σχολείο οι μεταγνωστικές δυνατότητες καλλιεργούνται με διαφορετικό τρόπο (π.χ. στην ιστορία έχει σημασία η οπτική του

²⁴¹ Άρθρο του John Dewey του 1897: John Dewey, “My pedagogic creed” in Alan Sadovnik - Peter Cookson - Susan Semel - Ryan Coughlan (eds.) *Exploring Education. An Introduction to the Foundations of Education*, New York 2017, p. 215-218.

ιστορικού και γιατί γράφει έτσι, η οπτική μαρτύρων και γιατί λαμβάνουν τη συγκεκριμένη τοποθέτηση).

Το γνωσιακό υπόβαθρο των μαθητών το οποίο θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, αποτελεί τη βάση έτσι ώστε η διδασκαλία να οικοδομηθεί με τη μέθοδο των «διαχειρίσιμων δυσκολιών». Για να γίνει αυτό κατανοητό ας φανταστούμε (θεωρητικά) έναν μαθητή ο οποίος δεν γνωρίζει τίποτα. Ο όγκος των δεδομένων που θα έπρεπε να κατακτηθούν προκειμένου να φτάσει σε κάποιο συμπέρασμα είναι μεγάλος. Η διδασκαλία, εξάλλου, πρέπει να εστιάζει και στις ήδη υπάρχουσες δεξιότητες και στάσεις των μαθητών. Στο μάθημα της τοπικής ιστορίας η γνωστική σύγκρουση μπορεί να προέλθει πιο εύκολα με αποτέλεσμα οι προϋπάρχουσες πεπαλαιωμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις των μαθητών, η νεκρή γνώση, να υποχωρεί ενώπιον της νέας γνώσης. Υπό αυτή την έννοια οι προκαθορισμένες αντιλήψεις αποτελούν και πλεονέκτημα στη διαδικασία της μάθησης. Το στοίχημα για κάθε εκπαιδευτικό είναι να αναιρέσει τις αντιλήψεις αυτές με τον πιο ήπιο τρόπο και να τις αναιρέσει για πάντα (Vygotsky, Bruner). Εκπαιδευτικός που θα οδηγήσει τους μαθητές στην υπέρβαση των προϋπαρχουσών αντιλήψεών τους προσωρινά, αλλά θα τις επαναφέρουν στη μνήμη τους και στην αντίληψή τους με την έξοδό τους από το σχολείο δεν έχει πετύχει το στόχο του. Στην αντίληψή μου έχουν υποπέσει λόγια μαθητών και φοιτητών που διατυπώνουν τη φράση «αφού θέλει να γράφεις αυτό, γράψε το», αναφερόμενοι στην επιδίωξη ορισμένων καθηγητών να αναπαραγάγουν τη δική τους τοποθέτηση, η οποία εν τέλει εξυπηρετεί μόνο προσωρινά τους σκοπούς μιας εξέτασης.

Ο δάσκαλος είναι, σε κάθε περίπτωση, δύσκολο να ανατρέψει τις προεγκατεστημένες θέσεις του σε κοινωνικά και ιστορικά θέματα οι οποίες έχουν παγιωθεί μέσα από την καθημερινή εμπειρία. Η δυσχέρεια για τον καθηγητή έγκειται στο ότι όχι σπάνια οι μαθητές διέπονται από διαφορετικές αντιλήψεις, ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο έχουν ζήσει. Το φαινόμενο είναι έντονο στις μέρες μας λόγω του πολιτισμικού ανοίγματος της σύγχρονης κοινωνίας. Αλλά ακόμη κι αν ζούσε στο ίδιο περιβάλλον, δηλαδή υπήρχαν τα ίδια ερεθίσματα, η ιεράρχηση των ερεθισμάτων και η αξιολόγησή τους από κάθε μαθητή θα μπορούσε να οδηγήσει σε διαφορετικές αντιλήψεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η διαδικασία διεξαγωγής του μαθήματος στο τέλος του οποίου οι μαθητές δεν έχουν αποκομίσει τις ίδιες, αλλά πολλές φορές και διαφορετικές στάσεις πράγμα που φαίνεται από τις ερωτήσεις τους

που άλλες μπορεί να είναι «περιττές», άλλες «χαζές» για κάποιους άλλους μαθητές και άλλες «δυσεξήγητες» για κάποιους.

Η εκπαίδευση ελέγχεται από το κράτος σε άλλες περιπτώσεις λιγότερο και σε άλλες περισσότερο και ασφαλώς δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερη είτε πρόκειται για τη δημόσια ή την ιδιωτική εκπαίδευση, εφόσον η τελευταία τίθεται υπό τον έλεγχο του κράτους. Καθώς αυτοί που λαμβάνουν τις αποφάσεις έχουν προέλθει από μια δημοκρατική εκλογική διαδικασία εκφράζει και υπόκειται στις επιταγές που η κάθε πλειοψηφία της κοινωνίας κάθε φορά επιβάλλει σε αυτό. Ούτε, ωστόσο, η κοινωνία είναι ουδέτερη ιδεολογικά. Οι αντιλήψεις που εκφράζονται και οι στάσεις που υιοθετούνται στο πλειοψηφικό ή μειοψηφικό μέρος της είναι ιδεολογικά φορτισμένες. Επιπλέον, οι παρεχόμενες γνώσεις και χρησιμοποιούμενες μέθοδοι δεν συμπλέουν πάντα με τις εξελίξεις στους επιστημονικούς κλάδους, καθώς υπάρχει -ενίοτε μεγάλη- χρονική υστέρηση στην υιοθέτηση των επιστημονικών δεδομένων στις επιστήμες του σχολείου. Με το μάθημα της τοπικής ιστορίας μπορεί να αποφευχθεί η ιδεολογική χρήση της ιστορίας από το κράτος, αφού δεν υφίσταται πρόγραμμα σπουδών, βιβλίο, διδακτέα ύλη. Δεν εκλείπει, ωστόσο, η ιδεολογική τοποθέτηση, η «προσωπική θεωρία» του εκπαιδευτικού, όσο κι αν ο ίδιος επιχειρεί να την «καταπιέσει», καθώς η ιδεολογία του συμπλέει με ένα σύστημα αξιών, στάσεων, πεποιθήσεων και νοοτροπιών του που είναι αδύνατο να εξαλειφθούν. Ειδικότερα στο μάθημα της τοπικής ιστορίας, λόγω της μεγαλύτερης αυτονομίας που παρέχεται στον εκπαιδευτικό, είναι πιθανό η ιδεολογική τοποθέτηση να εκδηλώνεται με σαφέστερο τρόπο.

Z. Μέθοδοι διδασκαλίας και μάθηση στην τοπική ιστορία

Η βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση

Η βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση (“place based education”)²⁴² αποτελεί τόσο μια εκπαιδευτική προσέγγιση όσο και μια μέθοδο διδασκαλίας κατά την οποία ο καθηγητής προχωρά στη διδασκαλία του γνωστικού του αντικειμένου εκκινώντας με πρωταρχική πηγή έρευνας τον τόπο του σχολείου. Η φιλοσοφία της βασισμένης στον τόπο εκπαίδευσης είναι ότι οι μαθητές έχουν την εποπτεία του δικού τους τόπου και

²⁴² Αποκαλείται και «παιδαγωγική του τόπου» ή «βασισμένη στον τόπο μάθηση».

έτσι η δυνατότητα κατανόησης είναι μεγαλύτερη, όταν οι μαθητές μελετούν το οικείο δικό τους, έχοντας την εμπειρία από πρώτο χέρι στο δικό τους περιβάλλον,²⁴³ την προϋπάρχουσα γνώση. Οι μαθητές, έχοντας μελετήσει αυτό που μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα στο τοπικό επίπεδο, μπορούν πιο εύκολα να προσεγγίσουν το αντίστοιχο θέμα στο ευρύτερο επίπεδο (εθνικό, παγκόσμιο), εντοπίζοντας τις ομοιότητες (καθώς πολλά από τα ζητήματα που μελετώνται αφορούν αντίστοιχα άλλων τόπων) αλλά και την όποια διαφορετικότητα. Επίσης, με τη βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση, οι μαθητές από τις συγκεκριμένες έννοιες μπορούν να πετύχουν με μεγαλύτερη ευχέρεια την κατανόηση των αφηρημένων.

Παρόλο που στην εποχή του ο όρος βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση δεν είχε ακόμη διατυπωθεί, ο John Dewey θα μπορούσε να θεωρείται ως ο ιδεολογικός πρόγονος, αφού πρότεινε μια εξωσχολική εκπαιδευτική μεθοδολογία: τη σύνδεση της μάθησης στο σχολείο με τις ζωές των μαθητών έξω από αυτό.²⁴⁴ Η συνάφεια των τοποθετήσεων του Dewey αναγνωρίζεται από τους ειδικευμένους στο αντικείμενο της βασισμένης στον τόπο εκπαίδευσης παιδαγωγούς.²⁴⁵ Χαρακτηριστική είναι η αναφορά του Dewey η οποία, αν και είναι εκτεταμένη, αξίζει, θεωρώ, να παρατεθεί εδώ: «Από την οπτική γωνία του παιδιού, η μεγάλη σπατάλη στο σχολείο προέρχεται από την ανικανότητά του να χρησιμοποιήσει τις εμπειρίες που λαμβάνει έξω από το σχολείο με ολοκληρωμένο και ελεύθερο τρόπο μέσα στο ίδιο το σχολείο· ενώ, από την άλλη πλευρά είναι ανίκανο να εφαρμόσει στην καθημερινή ζωή ό,τι μαθαίνει στο σχολείο. Αυτή είναι η απομόνωση του σχολείου, η απομόνωσή του από τη ζωή. Όταν το παιδί εισέρχεται στη σχολική τάξη πρέπει να βγάλει από το μυαλό του ένα μεγάλο μέρος των ιδεών, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων που κυριαρχούν στο σπίτι του και στη γειτονιά του. Έτσι το σχολείο, χωρίς να μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτή την καθημερινή εμπειρία, ξεκινά με κόπο να εργάζεται σε μια άλλη πορεία και με μια ποικιλία μέσων για να δώσει στο παιδί ένα ενδιαφέρον στις σπουδές στο σχολείο».²⁴⁶

²⁴³ Η πλειονότητα των υποστηρικτών της βασισμένης στον τόπο εκπαίδευσης δεν διαχωρίζουν το περιβάλλον από τον άνθρωπο και τη δράση του.

²⁴⁴ John Dewey, *Εμπειρία και εκπαίδευση*, Αθήνα 1980.

²⁴⁵ Charles Elfer, *Place-based education: a review of historical precedents in theory and practice*, unpublished PhD thesis, University of Georgia 2011, p. 84-91.
Stephanie Jayanandhan, “John Dewey and a pedagogy of place”, *Philosophical Studies in Education*, 40(2009), p.104-112.

²⁴⁶ John Dewey, “School and Society” in Martin Dworkin (ed.) *Dewey on Education*, New York 1959, p. 76-78.

Η βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση επεκτείνεται σε πολλά γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο όπως η ιστορία, η γεωγραφία, η γλώσσα-λογοτεχνία, η βιολογία, τα οικονομικά, η κοινωνιολογία, τα καλλιτεχνικά, η μουσική, η τεχνολογία, τα θρησκευτικά, οι ξένες γλώσσες, η φυσική κ.α.. Λόγω δε της εμπλοκής πολλών γνωστικών αντικειμένων, διευκολύνεται η διαθεματική μελέτη σε τοπικό επίπεδο. Στη Μ. Βρεταννία έχει προταθεί η συγκρότηση ακόμη και προγράμματος σπουδών που να στηρίζεται στη βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση. Ασφαλώς ο αποκεντρωμένος χαρακτήρας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη Μ. Βρεταννία επιτρέπει τη διατύπωση τέτοιων προτάσεων, οι οποίες ίσως να φάνταζαν ουτοπικές στους ιθύνοντες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.²⁴⁷

Πάντως, ισχυρή κριτική έχει ενσκήψει αναφορικά με τον περιορισμό της εκπαίδευσης σε στενά τοπικά πλαίσια, σε μια εποχή που η παγκοσμιοποίηση ως φιλοσοφία και πρακτική έχει κυριαρχήσει. Η κριτική αυτή αποκρούεται με το επιχείρημα ότι η βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση, αν και έχει ως σημείο εκκίνησης τον συγκεκριμένο τόπο, όμως τείνει να διαπραγματεύεται ζητήματα ευρύτερα.

Με τη βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση οι μαθητές εμπλέκονται σε ζητήματα που απασχολούν την τοπική κοινότητα, μερικά από τα οποία επιδέχονται επίλυση, και καθίστανται ενεργοί πολίτες, συνειδητοποιώντας ότι η προσωπική τους συμμετοχή δρα καταλυτικά για την εξέλιξη της κοινότητάς τους, του τόπου τους και τη δική τους. Η ανακαλυπτική μάθηση και το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινότητα συνδέονται στενά με τη βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση.²⁴⁸

Στο μάθημα της τοπικής ιστορίας οι μαθητές μελετώντας την ιστορία του τόπου τους μπορούν να διαπιστώσουν τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώθηκε στην εξέλιξή της η τοπική κοινωνία· εν τέλει αναγνωρίζουν και τη σημασία της ιστορίας. Σύμφωνα με τον Facer οι μαθητές δημιουργούν συνδέσεις με τον τόπο τους και την κουλτούρα του και η εκπαιδευτική προσπάθεια αποκτά μια καθολική απήχηση στην τοπική κοινότητα αφού διαχέεται στους θεσμούς, οργανισμούς και τους ανθρώπους του τόπου.²⁴⁹ Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ποιοι είναι και γιατί ο τόπος τους είναι

²⁴⁷ Η «βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση» δεν έχει καμία σχέση στους στόχους της με τη «σχολική παιδαγωγική κίνηση με επίκεντρο το χώρο ζωής» η οποία αποσκοπούσε στην ανάδειξη της ιδιαίτερης πατρίδας. Βλέπε Μαρία Βαϊνά, *Θεωρητικό πλαίσιο...*, σ. 41-43.

²⁴⁸ David Sobel, *Place-based education: connecting classrooms and communities*, Great Barrington 2005, p. 7.

²⁴⁹ K. Facer, *Towards an Area-based Curriculum: Insights and directions from the research*, Royal Society for the encouragement of Arts, Manufactures and Commerce, London 2010, p. 2.

σημαντικός για αυτούς· έτσι εκτιμούν περισσότερο τον τόπο τους.²⁵⁰ Με τη φράση «τώρα ξέρω ποιος είμαι» συνοψίζεται η συμβολή της τοπικής ιστορίας στον αυτοπροσδιορισμό και τη συνείδηση του εαυτού.²⁵¹ Ξεκινώντας από την τοπική ιστορία που τους είναι πιο οικεία συλλαμβάνουν με μεγαλύτερη ευχέρεια τη μεγάλη εικόνα της εθνικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας και τη σύνδεση μεταξύ των τελευταίων και της τοπικής ιστορίας. Η μικροεπίπεδη ιστορική έρευνα αποκαλύπτει το ιστορικό μακροεπίπεδο. Κατόπιν η μεγάλη εικόνα τους επαναφέρει στην τοπική ιστορική πραγματικότητα.

Η βιωματική μάθηση

Κατά το σχολικό έτος 2015-2016 το διδακτικό αντικείμενο της τοπικής ιστορίας για πρώτη φορά αυτονομήθηκε από το μάθημα της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου²⁵² ως ξεχωριστό δίωρο εβδομαδιαίο μάθημα εντασσόμενο στις «Βιωματικές δράσεις-Συνθετικές δημιουργικές εργασίες-Project». Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του μαθήματος της τοπικής ιστορίας στη Γ΄ Γυμνασίου είναι η ένταξή του στις βιωματικές δράσεις και τη βιωματική παιδαγωγική.²⁵³

Από το πρώτο μισό του 20ού αιώνα έχουν διατυπωθεί οι θεωρίες της βιωματικής παιδαγωγικής, η πιο γνωστή από τις οποίες είναι αυτή του John Dewey.²⁵⁴ Η θεωρία της βιωματικής μάθησης (“experiential learning”) επαναδιατυπώθηκε από τον David Kolb στις αρχές της δεκαετίας του 1970, όταν και υποστήριξε ότι «η γνώση δημιουργείται από τον μετασχηματισμό της εμπειρίας». Η βιωματική μάθηση αποτελεί μέθοδο διδασκαλίας που διαφοροποιείται από την τυπική δασκαλοκεντρική διδασκαλία του παραδοσιακού σχολείου εστιάζοντας στην ενεργητική μάθηση μέσα από την επεξεργασία των εμπειριών των μαθητών. Τα τέσσερα στάδια του κύκλου της βιωματικής εκπαίδευσης είναι, σύμφωνα με τον Kolb, η συγκεκριμένη εμπειρία, η αναστοχαστική παρατήρηση, η αφηρημένη

²⁵⁰ William Evans - Jonathan Savage, *Developing a local curriculum. Using your locality to inspire teaching and learning*, London and New York 2015, p. 28.

²⁵¹ Office for Standards in Education, *Children’s Services and Skills, Putting the Local community at the Heart of the Key stage 3 History Curriculum*, Copleston High School 2011, p. 1-5.

²⁵² Σημειώνεται πως από το σχολικό έτος 2015-2016 η διδασκαλία του μαθήματος της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας περιορίστηκε στις δύο ώρες εβδομαδιαία από τρεις που διδασκόταν μέχρι τότε.

²⁵³ Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 2121/28-8-2013. Οι βιωματικές δράσεις είχαν καθιερωθεί από το 2011 με τις υπουργικές αποφάσεις 104868/Γ2/13-09-2011 και 124674/Γ2/1-11-2011.

²⁵⁴ John Dewey, *Εμπειρία και εκπαίδευση*, Αθήνα 1980.
John Dewey, *Πώς σκεπτόμεθα*, Αθήνα 1934.

θεωρητική σύλληψη και ο ενεργός πειραματισμός. Πολύ συνοπτικά, οι παρατηρήσεις και σκέψεις αφομοιώνονται και συνθέτονται από τους μαθητές σε αφηρημένες έννοιες στις οποίες εδράζονται νέες εμπειρίες που επικαθίζουν στις προϋπάρχουσες γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες, τις μετασχηματίζουν και με τη σειρά τους οδηγούν στην επανάληψη του κύκλου με νέα-εξελιγμένη μορφή.²⁵⁵ Η βιωματική μάθηση συνδέεται και με την διαφοροποιημένη διδασκαλία, επειδή η πρώτη εστιάζει στα ατομικά βιώματα, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τον τρόπο μάθησης του κάθε μαθητή.²⁵⁶

Ειδικότερα σε σχέση με το μάθημα της ιστορίας, η βιωματική μάθηση θα μπορούσε να οριστεί ως η συναισθηματική και γνωστική δεξιότητα των μαθητών να υπεισέλθουν στην εμπειρία των «άλλων», δηλαδή για το μάθημα της ιστορίας των ανθρώπων που έζησαν κατά το παρελθόν. Στο μάθημα της ιστορίας η βίωση της εμπειρίας του άλλου προϋποθέτει την αποστασιοποίηση από το παρόν και την «είσοδο» στην εκάστοτε μελετώμενη εποχή και τις συνθήκες της.²⁵⁷

Η επίσκεψη σε μουσεία και ιστορικούς τόπους αποτελεί βιωματική δράση και προωθεί τη διανοητική, συναισθηματική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη των μαθητών. Υποστηρίζεται ότι η βιωματική μάθηση προσφέρει στους μαθητές μια βαθύτερη προσωπική σύνδεση με την ιστορία, τον τόπο και τα άτομα που εμπλέκονται. Το κυριότερο: αναπτύσσουν δεξιότητες σκέψης υψηλής τάξης.²⁵⁸ Στο μάθημα της τοπικής ιστορίας η βιωματικότητα μπορεί να επιτευχθεί, επίσης, με την πρόσκληση ομιλητών, ανάλυση ιστορικών φιλμ, αξιοποίηση διαφόρων μορφών τέχνης, λήψη συνεντεύξεων από πρόσωπα που εμπλάκηκαν σε ιστορικά γεγονότα (προφορική ιστορία).

Παράλληλα η διδασκαλία που διανθίζεται με το θεατρικό παιχνίδι, τη δημιουργική γραφή ιστοριών, τη ζωγραφική, τη φωτογράφιση χαρακτηρίζεται ως

²⁵⁵ David Kolb, *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall 1984.

Βλέπε και Ηλίας Ματσαγγούρας, *Επιμορφωτικό Υλικό για τις Βιωματικές δράσεις: Από τη Βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011.

²⁵⁶ David Kolb – Richard Boyatzis – Charalampos Mainemelis, “Experiential learning theory: previous research and new directions” in R. Sternberg - L. Zhang (eds.) *Perspectives on Cognitive, Learning, and Thinking Styles*, 2000, p. 227–247.

²⁵⁷ Δημήτρης Μαυροσκούφης, «Στρατηγικές διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας: από τον αφηγηματικό μονόλογο στις βιωματικές προσεγγίσεις», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 123(2002), ανακτήμένο στις 20/4/2020 από http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/Strathgikes_didaskalias.pdf.

²⁵⁸ Annie Jonas, *Practices of two experiential teachers in secondary public schools in an era of accountability*, unpublished Phd thesis, Western Carolina University, 2011.

βιοματική και ανταποκρίνεται στη θεωρία των πολλαπλών νοημοσυνών του Gardner. Η δραματοποίηση-υπόδυση ρόλων, επίσης, αποτελεί μέρος της βιοματικής μάθησης η οποία μπορεί να εμπλέξει περισσότερο τους μαθητές στη μελέτη και διερεύνηση του παρελθόντος οξύνοντας την ιστορική φαντασία.²⁵⁹ Η βιοματική μάθηση περιλαμβάνει αντιπαράθεση μεταξύ των μαθητών, δραματοποιημένους διαλόγους, ιστορικά παιχνίδια, προσομοίωση, το δράμα και -για μικρότερα παιδιά- το κουκλοθέατρο.²⁶⁰ Όλες οι παραπάνω δραστηριότητες δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφραστούν εξωλεκτικά και να αναδείξουν την υποκειμενικότητά τους.

Στο μάθημα της τοπικής ιστορίας ο διδάσκων οφείλει να έχει επίγνωση του κινδύνου ότι κάποιες από τις βιοματικές δράσεις μπορεί να εκτροχιαστούν σε άγηση και εντελώς ανιστορική διαδικασία και έτσι να οδηγήσει το μάθημα της τοπικής ιστορίας σε μερική αποτυχία· για παράδειγμα σε μια επιφανειακή αντιμετώπιση ιστορικών ζητημάτων. Σε άλλες περιπτώσεις θα πρέπει να δίδεται προσοχή έτσι ώστε να αποφεύγεται το όχι σπάνιο φαινόμενο της αναπαραγωγής γενικεύσεων και στερεοτυπικών αντιλήψεων βάσει των δεδομένων που εισάγονται για μια πολιτισμική οντότητα, έναν τόπο, μια περίοδο της ιστορίας. Βέβαια, στο πλαίσιο της ιστορικής μάθησης, κομβικής σημασίας είναι η βιωμένη εμπειρία να συνδεθεί με την «ορθή» ιστορική γνώση,²⁶¹ εννοείται η έγκυρη ή οι έγκυρες ιστορικές ερμηνείες. Οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν παραπάνω μπορούν να ξεπεραστούν μέσα από την ικανότητα του διδάσκοντα (ο οποίος συμμετέχει μέσα από τον ρόλο του συμβούλου-συνερευνητή) να προβλέπει και να παρεμβαίνει, όποτε αυτό είναι απαραίτητο.

Τα κέρδη που μπορεί να προκύψουν από τις βιοματικές δραστηριότητες στο μάθημα της τοπικής ιστορίας είναι πολλαπλά: κατανόηση της εποχής και των δράσεων των ανθρώπων, διατύπωση εναλλακτικών υποθέσεων, επίλυση ιστορικών προβλημάτων, συνειδητοποίηση πολλαπλών όψεων της παρελθούσας πραγματικότητας, αναλυτική και συνθετική ικανότητα, συμμετοχή στο μάθημα που υπό άλλες συνθήκες θα ήταν αδύνατη, ενασχόληση με θέματα που συνδέονται με τις

²⁵⁹ Mark Otten - James Stigler - J. Woodward - Lisle Staley, "Performing History: The effects of a dramatic art-based history program on student achievement and enjoyment", *Theory & Research in Social Education* 32/2(2004), p. 187-212.

²⁶⁰ Δημήτρης Μαυροσκούφης, «Στρατηγικές διδασκαλίας...

²⁶¹ Γιώργος Κόκκινος, «Τι είναι και τι κάνει σήμερα η Διδακτική της Ιστορίας» στο Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (επιμ.) *Η Κλειώ πάει σχολείο 1. Η διδασκαλία της Ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική, Πρακτικό διημερίδας 9-10 Οκτωβρίου 2018*, Αθήνα 2020, σ. 35-80, σ. 71-72, ανακτημένο στις 19/4/2020 από <https://aheggr.files.wordpress.com/2020/02/clio-paei-sholeio-2018-final-24.05.2020.pdf>.

κλίσεις του κάθε μαθητή.²⁶² Επίσης, σημαντικό θα είναι το όφελος και από τη συμμετοχή των μαθητών ακόμη και στην κατάστροψη των δράσεων που πρόκειται να πραγματοποιήσουν, μια άποψη που εκφράστηκε από την Maria Montessori. Τα μέλη μιας ομάδας ανταλλάσσουν ιδέες και κατασκευάζουν μια νέα σύνθεση.

Η ένταξή του στις βιωματικές δράσεις δίνει στο μάθημα της τοπικής ιστορίας μια άλλη διάσταση, καθώς εμπλέκει τους μαθητές σε αυτενέργεια, συμμετοχή, ανακάλυψη, ενώ το μάθημα γίνεται ακόμη πιο ενδιαφέρον, καθώς οποιοδήποτε θέμα τοπικής ιστορίας επανέρχεται συχνά στην καθημερινότητα μέσω του δημοσίου διαλόγου. Εξάλλου, στα πλαίσια μιας ομαδικής εργασίας των μαθητών αναπτύσσεται η αυτοεκτίμηση και γίνεται αποδοχή της άποψης του άλλου. Πρέπει να τονιστεί εδώ ότι ένα από τα πλεονεκτήματα του διδακτικού αντικειμένου της τοπικής ιστορίας είναι η απεμπλοκή του από τη διαδικασία ενός τυπικού μαθήματος και την αξιολόγηση του μαθητή μέσα από οποιαδήποτε γραπτή εξεταστική δοκιμασία,²⁶³ αλλά με τη συνθετική-ομαδική ερευνητική εργασία πράγμα που οδήγησε σε πιο αποτελεσματική εξυπηρέτηση των τιθέμενων στόχων. Έτσι, απαλείφεται και η βαθμοθηρία.

Η μέθοδος σχεδίου εργασίας (μέθοδος project)

Η μέθοδος σχεδίου εργασίας αποτελεί διδακτική μέθοδο σύμφωνα με την οποία οι μαθητές εκπονούν εργασίες μέσα σε μια εκτεταμένη περίοδο επιχειρώντας να απαντήσουν σε ένα συγκεκριμένο ερευνητικό πρόβλημα. Αντιτίθεται στην παραδοσιακή διδασκαλία, αφού ενεργοποιεί τους μαθητές, οι οποίοι τίθενται στο επίκεντρο της διαδικασίας και τους οδηγεί στο να ανακαλύπτουν οι ίδιοι τη γνώση. Έτσι οι μαθητές φτάνουν σε βαθύτερη γνώση του αντικειμένου της εργασίας τους. Οι μαθητές εργάζονται ανά ομάδες ενεργοποιώντας τα πλεονεκτήματα της συνεργασίας. Η μέθοδος project προϋποθέτει την ανταλλαγή απόψεων και τη συλλογική δράση. Επίσης, τονώνεται η επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές και τον καθηγητή. Το τελευταίο μέρος της εργασίας, η συγγραφή, αποτελεί διαδικασία που αναπτύσσει τις συγγραφικές τους δεξιότητες. Το σχέδιο εργασίας είναι μια ερευνητική διαδικασία που έχει ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις. Κύρια χαρακτηριστικά της μεθόδου

²⁶² Δημήτρης Μαυροσκούφης, «Στρατηγικές διδασκαλίας...

²⁶³ Δεν πρέπει ωστόσο να απουσιάζει από το μάθημα της τοπικής ιστορίας η διαγνωστική και διαμορφωτική αξιολόγηση.

project είναι η διαθεματικότητα, το ενδιαφέρον για θέματα της καθημερινότητας, ο συντονιστικός και επικουρικός μόνο ρόλος του εκπαιδευτικού.²⁶⁴

Σύμφωνα με την Ελένη Ταρατόρη-Τσαλκατίδου η μέθοδος σχεδίου εργασίας project περιλαμβάνει 4 διακριτά στάδια: τον προβληματισμό στο θέμα προς επίλυση και τη διατύπωση του σκοπού, τον προγραμματισμό δράσης (επιλογή μεθόδου και δραστηριοτήτων), την παρουσίαση ενώπιον των συμμαθητών ή άλλων ενδιαφερόμενων και την αξιολόγηση της εργασίας (έλεγχος επίτευξης στόχων, εντοπισμός προβλημάτων και λαθών).²⁶⁵

Στο μάθημα της τοπικής ιστορίας χρησιμοποιείται η μέθοδος του σχεδίου εργασίας, αφού μέσα από αυτό οι μαθητές δραστηριοποιούνται σε ομάδες προσδιορίζουν οι ίδιοι το θέμα της εργασίας τους, διαμορφώνουν τη στρατηγική δράσης τους, συγκεντρώνουν τις πληροφορίες με μεθοδικό τρόπο, τις υποβάλλουν σε έλεγχο και τις μετατρέπουν σε γνώση.

²⁶⁴ Karl Frey, *Η μέθοδος project*, Θεσ/νίκη 1986.

Κώστας Χρυσαιφίδης, *Βιωματική – Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της Μεθόδου project στο σχολείο*, Αθήνα 2002.

Θεοπούλα Ανθογαλίδου, «Δουλεύοντας με Projects», *Virtual School, the Sciences of Education Online* 1/1(1998), ανακτημένο στις 2/5/2020 από [http://www.auth.gr/virtualschool/1.1/Praxis/for Projects.htm](http://www.auth.gr/virtualschool/1.1/Praxis/for%20Projects.htm).

²⁶⁵ Ελένη Τσαλκατίδη-Ταρατόρη, *Η μέθοδος project στη θεωρία και την πράξη*, Θεσσαλονίκη 2000, σ. 79.

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

**Η ιστορία της τοπικής ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση στην
Ελλάδα**

1. Προγράμματα σπουδών ιστορίας και πειραματικά βήματα τοπικής ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση

Τα Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας αποτελούν τον πυλώνα για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας προκαθορίζοντας κυρίως το «τι πρέπει να διδάξουμε»:²⁶⁶ τις θεματικές ενότητες, τους διδακτικούς στόχους, τις ιστορικές έννοιες και τις ενδεικτικές δραστηριότητες-προτάσεις αξιολόγησης. Έχουν γίνει πολλές κατηγοριοποιήσεις των προγραμμάτων σπουδών. Στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής ενδιαφέρει η κατηγοριοποίηση με κριτήριο τις ελευθερίες που αποδίδουν στους εκπαιδευτικούς: τα κλειστά και τα ανοικτά. Τα πρώτα συγκροτούνται από ειδικούς και στόχευση τους είναι το αποτέλεσμα της διαδικασίας. Με αυτή τη μορφή αποτελούν οδηγούς πλεύσης για τους εκπαιδευτικούς που έχουν μικρότερες δυνατότητες ανάπτυξης πρωτοβουλίας, αφού από τους ειδικούς εκπονητές τους έχουν καταστρωθεί με κάθε λεπτομέρεια. Τα δεύτερα αποδίδουν βαρύτητα όχι στο τελικό αποτέλεσμα, αλλά στη διαδικασία της διδασκαλίας και παρόλο που καθορίζουν το πλαίσιο διδασκαλίας, επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να κινείται πιο αυτόνομα, με άξονα τη δική του ικανότητα, εξειδίκευση και το επίπεδο και τις ιδιαιτερότητες της εκάστοτε τάξης. Οι γενικότεροι σκοποί και οι ειδικότεροι στόχοι του μαθήματος είναι ανοικτοί στην εναλλακτική προσέγγιση του εκπαιδευτικού. Τα ανοικτά προγράμματα σπουδών λαμβάνουν υπόψη τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τόσο στη διαδικασία συγκρότησής τους όσο και στην ανατροφοδότηση για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας.²⁶⁷ Η ίδια η φύση του μαθήματος της τοπικής ιστορίας συνάδει με ανοικτά προγράμματα σπουδών, καθώς, επειδή εντάσσεται στο πλαίσιο του project, δεν υπαγορεύει μια αναλυτική πρόταση για τη διδασκαλία.

Η πρώτη πειραματική εφαρμογή τοπικής ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση χρονολογείται το 1990. Ήδη από την προηγούμενη χρονιά με απόφαση του Υπουργού Παιδείας είχε συσταθεί ειδική επιτροπή για την μελέτη της εισαγωγής της τοπικής ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποτελούμενη από τους Φ. Βώρο, Χ. Διονυσόπουλο, Τ. Καλαϊτζάκη, Θ. Κατσουλάκο και Γ. Λεοντσίνη με

²⁶⁶ Βασίλης Τσάφος, *Αναλυτικό πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*, Αθήνα 2014, σ. 144.

²⁶⁷ Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β', αριθμός φύλλου 2020/3-6-2019.

αποτέλεσμα την εισαγωγή της τοπικής ιστορίας στη Β΄ τάξη του Γυμνασίου και στην Α΄ τάξη του Λυκείου.²⁶⁸ Ο συνολικός προβλεπόμενος διδακτικός χρόνος ήταν 4 ώρες, από τις οποίες οι 2 αφιερώνονταν στην ενημέρωση των μαθητών για την τοπική ιστορία, την οργάνωση και την ανάθεση των εργασιών, ενώ οι άλλες 2 στην παρουσίαση των εργασιών των μαθητών. Το 1995 δημιουργήθηκαν ομάδες εργασίας για την εκπόνηση αναλυτικού προγράμματος και διδακτικού υλικού για την πειραματική διδασκαλία της τοπικής ιστορίας σε Δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης και της Κρήτης.²⁶⁹ Στο πρώτο εξάμηνο του 1999, υπό την επιστημονική εποπτεία του Γιώργου Λεοντσίνη, πραγματοποιήθηκε πειραματικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας,²⁷⁰ με τη συμμετοχή μόνο Δημοτικών σχολείων και περιλάμβανε ενημέρωση και επιμόρφωση των δασκάλων στη μεθοδολογική προσέγγιση project και κατόπιν εφαρμογή στην τάξη. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με την έκδοση βιβλίου με τίτλο «Πειραματικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση».²⁷¹ Το 2002 θεσπίστηκε επίσημα και καθολικά για την ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση η αφιέρωση 10 διδακτικών ωρών (από το σύνολο των διδακτικών ωρών του σχολικού έτους) από το μάθημα της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου στην τοπική ιστορία.²⁷²

²⁶⁸ Γεώργιος Λεοντσίνης, *Διδακτική της ιστορίας. Γενική – τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα 1996, σ. 36-37. Εγκύκλιοι 299/Γ2/29-1-1990 και 563/Γ2/5-2-1990 του Υπουργείου Παιδείας.

²⁶⁹ Βασίλης Φούκας, *Ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα, Προσεγγίσεις στην Τοπική Εκπαιδευτική Ιστορία: Σχολεία και εκπαιδευτικοί της Θεσσαλονίκης, Ενότητα 5η: Η Τοπική Ιστορία στην ελληνική Εκπαίδευση*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ανακτημένο στις 24/1/2018 από <https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php/OCRS155/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/5%CE%BF%20%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1-%CE%A3%CE%9C.pdf> (Εγγραφο του Υπουργείου Παιδείας, αρ. πρωτ. Φ36/723/Γ1/835/20-6-1995).

²⁷⁰ Άγγελος Παληκίδης, «Διδακτική της τοπικής Ιστορίας...», σ. 27.

²⁷¹ Γεώργιος Λεοντσίνης, *Πειραματικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, ανακτημένο στις 23/1/2018 από <http://www.pi-schools.gr/programs/seppe/ppe/Politi/smos/ppe34.htm>.

²⁷² <http://aromalefkadas.gr/%CE%B7-%CE%87%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%BC%CF%8C%CE%B3%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CE%BF%CF%82-%CE%B2%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%B9%CE%BF%CE%B8%CE%AE%CE%BA%CE%B7-%CF%89%CF%82-%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF/>.

Εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας 17881/Γ2/19-2-2002. Μια που η έρευνα έχει πραγματοποιηθεί στην περιφέρεια της Κρήτης και η διατριβή εκπονείται στο ομώνυμο πανεπιστήμιο, ας σημειωθεί εδώ ότι η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στην Κρήτη υπό την ονομασία «επιτόπιος ιστορία» είχε εισαχθεί επίσημα στο πρόγραμμα σπουδών της Κρητικής Πολιτείας (Νικόλαος Παπαδογιαννάκης - Αντώνης Χουρδάκης – Ηρακλής Ρεράκης, «Η δημόσια χριστιανική εκπαίδευση στην Κρήτη τον 19^ο και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα: ιστορική επισκόπηση, κεφαλαϊώδης

2. Το Διαθεματικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών του 2003: η εισαγωγή της τοπικής ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση²⁷³

A. Η τοπική ιστορία στο Δημοτικό

Το αποκαλούμενο ως διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών που εισήχθη το 2003 ήταν καθοριστικό για την πορεία της τοπικής ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο, αλλά και εν γένει στην υποχρεωτική εκπαίδευση, καθώς εισήγαγε το αντικείμενο στην Δ', Ε', και Στ' τάξη του Δημοτικού. Στην ενότητα με τίτλο «τοπική ιστορία» της Δ', Ε', και Στ' Δημοτικού η οποία προβλεπόταν να διδαχθεί για 5 ώρες ετησίως σε κάθε τάξη με τίτλο «Θέματα τοπικής ιστορίας», οι μαθητές επιδιωκόταν «να γνωρίσουν την ιστορία του τόπου τους, να την εκτιμήσουν και να την εντάξουν στη Γενική Ιστορία», «να έρθουν σε επαφή με ιστορικά στοιχεία, ερευνησίμα και προσιτά», «να εθιστούν στην παρατήρηση και στην έρευνα συγκεκριμένων ιστορικών χώρων», «να ασκηθούν στη διαθεματική προσέγγιση θεμάτων τοπικής ιστορίας» και «να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με προβλήματα τοπικής κοινωνίας». Προς εφαρμογή των παραπάνω, στις ενδεικτικές δραστηριότητες υποστηριζόταν ότι «η τοπική ιστορία πρέπει να προσεγγίζεται διαθεματικά και με τη μέθοδο project, όπου εμπλέκονται σχεδόν όλα τα γνωστικά αντικείμενα» και «οι μαθητές πραγματοποιούν επισκέψεις, παρατηρούν, καταγράφουν, φωτογραφίζουν, αναπαριστούν εικαστικά, περιγράφουν γραπτά ή προφορικά, και επεξεργάζονται κάθε θέμα πολύπλευρα». Οι στόχοι και οι ενδεικτικές δραστηριότητες ήταν πανομοιότυπα διατυπωμένα στις τρεις τάξεις. Η εισαγωγή της τοπικής ιστορίας στο Δημοτικό συνοδεύτηκε από σύντομο οδηγό με τους σκοπούς του μαθήματος πλέον αυτών που είχαν διατυπωθεί στο πρόγραμμα σπουδών.

καταγραφή σχολικού αρχειακού υλικού και ανθολόγηση σχολικών εγχειριδίων», *Κρητολογικά Γράμματα* 14(1998), σ. 313-370.

²⁷³ Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β', αριθμός φύλλου 303/13-3-2003, «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού – Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος, β) Δ.Ε.Π.Σ και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος».

B. Η τοπική ιστορία στο Γυμνάσιο

Στο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών δεν προβλεπόταν η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στην Α΄ και Β΄ τάξη του Γυμνασίου. Στη Γ΄ τάξη του Γυμνασίου προωθούνταν η τοπική ιστορία, αφού αφιερώονταν 10 διδακτικές ώρες από το διδακτικό έτος, οι οποίες υποδιαιρούνταν σε δύο μέρη: τη θεωρητική προσέγγιση και την πρακτική εφαρμογή. Στη θεωρητική προσέγγιση επιδιωκόταν «να έρθουν σε επαφή οι μαθητές με ιστορικά στοιχεία ερευνησιμα και προσιτά», «να κατανοήσουν ότι η ιστορία είναι ανθρώπινη δραστηριότητα με ανθρώπινα κίνητρα, ενταγμένη μέσα σε ανθρώπινα μέτρα», «να εθιστούν στην παρατήρηση, στην έρευνα και την ερμηνεία συγκεκριμένων ιστορικών χώρων ή θεμάτων, ξεκινώντας από τα ίχνη τους και από πρωτογενές υλικό» και «να ασκηθούν στη διαθεματική προσέγγιση ζητημάτων, στα οποία εμπλέκονται πολλές πλευρές της ανθρώπινης δραστηριότητας (οικονομική, κοινωνική, πολιτική, θρησκευτική, καλλιτεχνική)». Οι θεματικές ενότητες περιλάμβαναν έναν ορισμό της τοπικής ιστορίας, τα ιδιαίτερα γνωρίσματά της από την πλευρά της μαθησιακής διαδικασίας, τους λόγους που υποδεικνυαν την προσέγγιση της τοπικής ιστορίας μέσα στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας, τους τρόπους προσέγγισης της τοπικής ιστορίας, τα θέματα με τα οποία θα έπρεπε να ασχολείται η τοπική ιστορία. Τα θέματα τοπικής ιστορίας ταξινομούσαν σε δύο άξονες: τα μνημεία για έρευνα και τα καλλιτεχνικά έργα για μελέτη.

Στις ενδεικτικές δραστηριότητες προτεινόταν η συζήτηση για τη σχέση γενικής και τοπικής ιστορίας, οι ομοιότητες και οι διαφορές στους στόχους, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία, κατάρτιση πίνακα που θα περιλάμβανε πιθανά θέματα τοπικού ενδιαφέροντος και θα μπορούσαν να μελετηθούν στο πλαίσιο της τοπικής ιστορίας, κατάρτιση πίνακα με τις πιθανές πηγές πρωτογενούς υλικού που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στη μελέτη των επιλεχθέντων θεμάτων, συζήτηση με θέμα τη διαδικασία ανάπτυξης ενός σχεδίου εργασίας, με σκοπό την έρευνα ενός ιστορικού θέματος και με βάση τη διαθεματική προσέγγιση.

Ως στόχοι της τοπικής ιστορίας είχαν προσδιοριστεί η ευαισθητοποίηση των μαθητών για προβλήματα της τοπικής κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν και για την ανάγκη συμμετοχής τους στη διαδικασία προς αναζήτηση λύσης των προβλημάτων αυτών, η εκτίμηση της ιστορίας του τόπου τους και η ένταξή της στη γενική, η κατανόηση των τρόπων και των διαδικασιών ερευνητικής προσέγγισης θεμάτων και προβλημάτων και η συνειδητοποίηση της ανάγκης συνεργασίας στην ανάπτυξη

ερευνητικών σχεδίων εργασίας. Προσδιοριζόταν η επιλογή θεμάτων που σχετίζονταν άμεσα με τη συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή ή την τοπική κοινωνία στην οποία ανήκε το σχολείο και υπήρχαν ενδεικτικά θέματα επιλογής (αρχαιολογικοί χώροι, μεσαιωνικά μνημεία, χώροι παραδοσιακής παραγωγής, μνημεία της νεότερης ιστορίας, ιστορικοί δρόμοι). Τέλος, στις ενδεικτικές δραστηριότητες προτεινόταν η επεξεργασία ενός θέματος με τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας, διαθεματική ανάπτυξη του θέματος με την εμπλοκή και αξιοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που θα συνδέονταν με όσο το δυνατό περισσότερα διδακτικά αντικείμενα, ενώ οι μαθητές θα πραγματοποιούσαν επισκέψεις, θα παρατηρούσαν, κατέγραφαν, μελετούσαν, φωτογράφιζαν, σκίτσαραν, περιέγραφαν γραπτά ή προφορικά, θα ανακοίνωναν τα συμπεράσματά τους και θα αξιολογούσαν την εργασία τους.

Στο πρόγραμμα σπουδών για την Γ΄ Γυμνασίου, προσδιοριζόταν ως σκοπός του μαθήματος πρώτο «να συνειδητοποιήσουν τις επιρροές που ασκεί η ανθρώπινη δραστηριότητα στο περιβάλλον και να εκτιμήσουν την αξία και την ποιότητα του τοπικού φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος»²⁷⁴ και δεύτερο «να αναπτύξουν κριτική στάση και ερευνητική διάθεση για ζητήματα της τοπικής κοινωνίας». Στο πλαίσιο της καινοτομίας της διαθεματικότητας του προγράμματος σπουδών του 2003, στις έννοιες που επιχειρούνταν να εξοικειωθούν οι μαθητές εντάσσονταν ο χωροχρόνος, η αιτιότητα, η πολιτισμική παράδοση, η τέχνη, η κοινωνική οργάνωση, η τοπική κοινωνία, η επικοινωνία, το άτομο-κοινότητα, το περιβάλλον. Μεταξύ των ειδικών σκοπών προτεινόταν «να αξιοποιούν διάφορες ευκαιρίες για την ενασχόληση με την ιστορία της περιοχής των μαθητών και την ένταξή της στον ευρύτερο εθνικό ιστορικό χώρο». Συμπερασματικά, με την εισαγωγή του διαθεματικού προγράμματος σπουδών η τοπική ιστορία αποκτούσε προεξάρχουσα θέση στην Γ΄ τάξη του Γυμνασίου.

²⁷⁴ Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει συνδεθεί από τη δεκαετία του 1980 με τη μελέτη του περιβάλλοντος (φυσικού και ανθρωπογενούς) μέσα από τα ομώνυμα βιβλία του Δημοτικού [Σοφία Ηλιάδου-Τάχου, «Πρόταση για τη διδακτική της τοπικής ιστορίας ως μέρους των βιβλίων «Εμείς και ο κόσμος του Δημοτικού»», *Μακεδόν* 6(1999), σ. 157-163, ανακτημένο στις 5/4/2021 από https://www.researchgate.net/publication/280316191_1999_Discussion_about_the_teaching_of_the_local_history_by_the_text_books_We_and_the_world_tought_in_the_primary_schools_Makednon_v_6_Florina_Faculty_of_Pedagogy_pp_157-163/link/55b2335408aed621ddfa526/download].

3. Η τοπική ιστορία στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών Ιστορίας του 2015²⁷⁵

Από το 2003 χρειάστηκε να περάσουν 12 χρόνια για να εκπονηθεί ένα νέο πρόγραμμα σπουδών για την ιστορία. Πρέπει να σημειωθεί ότι μια ολοκληρωμένη πρόταση της επιτροπής εμπειρογνομόνων που είχε συσταθεί από το 2010 στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είχε απορριφθεί από το Υπουργείο Παιδείας το 2011.²⁷⁶ Το πρόγραμμα σπουδών του 2015 δημοσιεύτηκε στο φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης την Παρασκευή 23 Ιανουαρίου του 2015, 2 μέρες πριν από την εκλογική αναμέτρηση της 25ης Ιανουαρίου του 2015.

A. Η τοπική ιστορία στο Δημοτικό

Στη Δ' τάξη του Δημοτικού γίνεται μια γενικόλογη αναφορά ότι «η ενασχόληση των μαθητών με την τοπική τους ιστορία συμβάλλει στην ουσιαστική σύνδεση και αλληλεπίδραση του σχολείου με την τοπική κοινωνία και τους παρέχει τη δυνατότητα να κατανοήσουν ότι ο τόπος, στον οποίο διαβιούν, αποτελεί οργανικό τμήμα των ευρύτερων ιστορικών εξελίξεων, και ότι και οι ίδιοι αποτελούν τελικά μέρος της ροής της ιστορίας»²⁷⁷. Επίσης, παρακάτω ως ένας από τους γενικούς στόχους του μαθήματος της ιστορίας είναι «να ασχοληθούν με την τοπική τους ιστορία, ώστε να συνειδητοποιήσουν τη συμβολή του άμεσου περιβάλλοντος τους,

²⁷⁵ Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β', αριθμός φύλλου 181/23-1-2015.

²⁷⁶ Για λεπτομέρειες βλέπε την επιστολή των μελών της επιτροπής στο περιοδικό *Νέα Παιδεία* [Επιτροπή Εμπειρογνομόνων Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικών Επιστημών - Ιστορίας για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, «Το χρονικό μιας προσπάθειας για την αναμόρφωση της διδασκαλίας της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση», *Νέα Παιδεία* 142(2012)].

Ο Άγγελος Παληκίδης αποδίδει την υπαναχώρηση της τότε Υπουργού Παιδείας Άννας Διαμαντοπούλου «στο φόβο ενδεχόμενων αντιδράσεων από συντηρητικούς και εθνικιστικούς κύκλους» (Άγγελος Παληκίδης, «Η ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα και η ανταπόκρισή της στις οδηγίες του Συμβουλίου της Ευρώπης» στο *13^ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 2014, σ. 563-572, σ. 567-568, ανακτημένο στις 26/2/2021 από

https://www.academia.edu/13845212/%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1_%CF%83%CE%AE%CE%BC%CE%B5%CF%81%CE%B1_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B7_%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%80%CF%8C%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%AE_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CF%83%CF%84%CE%B9%CF%82_%CE%BF%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CE%AF%CE%B5%CF%82_%CF%84%CE%BF%CF%85_%CE%A3%CF%85%CE%BC%CE%B2%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%AF%CE%BF%CF%85_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%95%CF%85%CF%81%CF%8E%CF%80%CE%B7%CF%82_2014_.

²⁷⁷ Εφημερίς της Κυβερνήσεως, τεύχος Β', αριθμός φύλλου 181/23-1-2015, σ. 2411.

συνεπώς και τη δική τους συμμετοχή, στη δημιουργία της Ιστορίας, γεγονός που θα συντελέσει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένης προσωπικής, κοινωνικής και εθνικής ταυτότητας».

Στο πρόγραμμα σπουδών της Ε΄ Δημοτικού αφιερώνονται 4 διδακτικές ώρες στην τοπική ιστορία. Σύμφωνα με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα επιδιώκεται οι μαθητές «να έχουν δεξιότητες επικοινωνίας και ομαδικότητας και να αναδεικνύουν ικανότητες επιστημονικής διερεύνησης και δημιουργίας», «να αναπτύσσουν κριτική στάση για ζητήματα της τοπικής κοινωνίας» και «να προσεγγίζουν κριτικά διάφορα είδη ιστορικών πηγών». Στις ενδεικτικές δραστηριότητες αναφέρεται ότι «η τοπική ιστορία πρέπει να προσεγγίζεται με τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας, με διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και με συνεργασία των μαθητών. Οι μαθητές μπορούν να αξιοποιήσουν επισκέψεις σε ιστορικούς τόπους και σε χώρους τέχνης και πολιτισμού, γραπτές μαρτυρίες, συνεντεύξεις, ιστορικά βιβλία και άρθρα, φωτογραφικό και ψηφιακό υλικό». Επίσης, προτείνεται η εκπόνηση διαθεματικών σχεδίων εργασίας.

Στην Στ΄ Δημοτικού προσδιορίζονται 5 διδακτικές ώρες για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας με προσδοκώμενα αποτελέσματα «οι μαθητές να είναι σε θέση να γνωρίζουν και να εντάσσουν την ιστορία του τόπου τους στη γενική ιστορία, να παρατηρούν, να διατυπώνουν υποθέσεις και συμπεράσματα σε θέματα τοπικής ιστορίας και να γνωρίζουν την τοπική ιστορική εξέλιξη και να αξιολογούν τις λύσεις που έδωσαν οι πρόγονοί μας για να μπορέσουν να επιβιώσουν». Στις ενδεικτικές δραστηριότητες οι μαθητές «συντάσσουν κατάλογο με θέματα από την ιστορία του τόπου τους» και «επισκέπτονται ιστορικούς χώρους της περιοχής τους, παρατηρούν, φωτογραφίζουν και καταγράφουν θέματα τα οποία και επεξεργάζονται και τα παρουσιάζουν στη σχολική κοινότητα», ενώ «εντοπίζουν πρωτογενές και δευτερογενές υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη μελέτη των τοπικών θεμάτων που διαπραγματεύονται».

B. Η τοπική ιστορία στο Γυμνάσιο

Το πρόγραμμα σπουδών του 2015 δεν περιείχε συγκεκριμένες προβλέψεις για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στο Γυμνάσιο. Στην Α΄ Γυμνασίου δεν

προβλέπονταν ώρες για την τοπική ιστορία· απλώς ενθαρρυνόταν η σύνδεση του μαθήματος της Ιστορίας με την Τοπική Ιστορία είτε μέσω σχολικών δραστηριοτήτων είτε μέσω εργασιών τύπου project σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Στην Β΄ Γυμνασίου δεν γίνεται καμία αναφορά στην τοπική ιστορία, ενώ στην Γ΄ Γυμνασίου στον γενικό σκοπό του μαθήματος αναφέρεται: «οι μαθητές να κατακτήσουν ένα συγκροτημένο πλαίσιο ιστορικής γνώσης της εθνικής και τοπικής ιστορίας σε σύνδεση με την ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία».

Γ. Η τοπική ιστορία στο Λύκειο

Στην Α΄ Λυκείου δεν γινόταν καμία αναφορά για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας. Στην Β΄ Λυκείου και στην ενότητα Ε΄ με τίτλο «Οι οικονομικές εξελίξεις στον ελληνικό χώρο από τον 19^ο έως τον 20^ο αιώνα» σε ενδεικτική δραστηριότητα εργασίας τοπικής ιστορίας προτεινόταν στους μαθητές να αναζητήσουν πληροφορίες μέσα από ποικίλες πηγές (γραπτές, οπτικές, συνεντεύξεις) για ένα μεγάλο εργοστάσιο της περιοχής τους που λειτούργησε τον 19^ο ή/και τον 20^ο αιώνα. Επίσης, στη διδακτική μεθοδολογία προτεινόταν «να λαμβάνονται υπόψη και οι δυνατότητες που προσφέρει η τοπική ιστορία και να πραγματοποιούνται οργανωμένες επισκέψεις σε μουσειακά περιβάλλοντα». Στην Γ΄ Λυκείου στο μάθημα της ιστορίας γενικής παιδείας δεν προσδιοριζόταν κάποιος στόχος που να σχετίζεται με την τοπική ιστορία.

Στην ιστορία θεωρητικής κατεύθυνσης της Γ΄ Λυκείου αναφερόταν ως ένας από τους ειδικούς στόχους του μαθήματος «οι μαθητές να συνδέουν την τοπική ιστορία με την εθνική, την ευρωπαϊκή και την παγκόσμια ιστορία μέσω της αναζήτησης σχέσεων και αλληλεπιδράσεων». Στο μάθημα της ιστορίας κατεύθυνσης, όπου υπάρχουν θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την επιστήμη της Ιστορίας, μία θεματική υποενότητα με τίτλο «Τι μελετά η ιστορία» αναφερόταν στην τοπική-εθνική-ευρωπαϊκή-παγκόσμια ιστορία. Εξάλλου, στην θεματική ενότητα «Ο ιστορικός τόπος και χρόνος» η πρώτη υποενότητα τιτλοφορούνταν «Ο τόπος ως μεθοδολογικό εργαλείο για τον ιστορικό και την κατανόηση του παρελθόντος». Στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα επιδιωκόταν οι μαθητές να είναι σε θέση να συσχετίζουν τον γεωγραφικό παράγοντα με τις όψεις της ιστορικής

δραστηριότητας του ανθρώπου και να αναγνωρίζουν την ιστορικότητα συγκεκριμένων γεωγραφικών όρων και τη σημασία τους ως μεθοδολογικού εργαλείου για τους ιστορικούς για την κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος. Στις ενδεικτικές δραστηριότητες προτείνεται η διερεύνηση της αιτιώδους σχέσης του γεωγραφικού-φυσικού παράγοντα για ένα ιστορικό γεγονός/φαινόμενο ή για τις ιστορικές εξελίξεις. Επιπλέον, στην υποενότητα 6^α ως ενδεικτική δραστηριότητα προτείνεται η συζήτηση στην τάξη για ένα θέμα τοπικής ιστορίας και διαμόρφωση ενδεικτικών ερωτημάτων, ενός κεντρικού και συνακόλουθων επιμέρους, σχετικών με το θέμα αυτό. Στην υποενότητα 6β ως ενδεικτική δραστηριότητα προτεινόταν εργασία με τη συγκέντρωση πρωτογενούς υλικού που αφορά ένα επιμέρους συμβάν της τοπικής ιστορίας, επεξεργασία του με βάση τη μεθοδολογία της επεξεργασίας των πηγών και τελική σύνθεση μιας ιστορικής αφήγησης. Τέλος, στη διδακτική μεθοδολογία προτεινόταν η σύνδεση των ανατεθειμένων εργασιών με θέματα/έρευνες τοπικής ιστορίας, πρόταση που αποσκοπούσε στην ενθάρρυνση της ενεργητικότερης συμμετοχής των μαθητών.

Συμπερασματικά, με το πρόγραμμα σπουδών ιστορίας του 2015 δινόταν έμφαση στη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αφού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ουσιαστικές προβλέψεις για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας υπήρχαν μόνο στην Ιστορία Κατεύθυνσης της Γ΄ Λυκείου. Η περιορισμένη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στο Δημοτικό εμπεριείχε τον κίνδυνο οι μαθητές να αποδώσουν στην τοπική ιστορία μια απλοϊκή-επιφανειακή διάσταση. Η άμεση εμπειρία και η πρακτική δουλειά, που είναι πιο εύκολα να διδαχθούν σε μικρότερες ηλικίες από την παγκόσμια ή την εθνική ιστορία, επειδή οι τελευταίες είναι πιο «αφηρημένες» και απόμακρες θα πρέπει να συνοδεύονται και από μια έρευνα σε βάθος με όρους επιστημονικής εγκυρότητας, η οποία συγκεντρώνει –κατά τη γνώμη μου- περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

4. Η τοπική ιστορία στο πρόγραμμα σπουδών ιστορίας του 2018-2019

A. Γενικά για το πρόγραμμα σπουδών

Από τον Νοέμβριο του 2018 μέχρι τον Ιούνιο του 2019 σταδιακά και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές έλαβε ΦΕΚ το νέο πρόγραμμα σπουδών ιστορίας, το οποίο κάλυπτε το σύνολο της ιστορικής εκπαίδευσης από την Δ΄ τάξη του Δημοτικού μέχρι την Β΄ τάξη του Λυκείου. Τον Νοέμβριο του 2018 έλαβε ΦΕΚ το Δημοτικό (ΦΕΚ 5222, 21-11-2018, τεύχος Β΄), τον Μάρτιο του 2019 ακολούθησε το Γυμνάσιο (ΦΕΚ 959, 21-3-2019, τεύχος Β) και εν τέλει τον Ιούνιο του 2019 το Λύκειο²⁷⁸ (ΦΕΚ 2020, 3-6-2019, τεύχος Β΄). Η φιλοσοφία του νέου προγράμματος σπουδών για το σύνολο σχεδόν²⁷⁹ της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τοποθετήθηκε στο τελευταίο ΦΕΚ του Ιουνίου του 2019 με τίτλο «Θεωρητικό Πλαίσιο των Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γ΄ Δημοτικού – Β΄ Λυκείου)».

Μέχρι το 2019 σε κάθε 3ετή βαθμίδα εκπαίδευσης (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο) επαναλαμβάνονταν με μικρές διαφοροποιήσεις μέσα στα 3 χρόνια η αρχαία, η βυζαντινή-μεσαιωνική και η νεότερη-σύγχρονη ιστορία. Στο πρόγραμμα σπουδών ιστορίας του 2018-2019 διατηρούνταν η σπειροειδής λογική της παράθεσης της ύλης με χρονολογική σειρά, όμως οι 3 κύκλοι αντικαθίσταντο από 2. Ο πρώτος κύκλος αναπτυσσόταν σε 3 χρόνια από την Δ΄ έως την Στ΄ Δημοτικού και ο δεύτερος κύκλος σε 4 έτη στις 3 τάξεις του Γυμνασίου και στην Α΄ Λυκείου, καθώς το πρόγραμμα σπουδών ιστορίας του 2018-2019 είχε βασιστεί στην πρόβλεψη της επέκτασης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για έναν επιπλέον χρόνο, μέχρι την Α΄ Λυκείου. Ο δεύτερος κύκλος (4ετής αντί 3ετούς) προδιέγραφε μια νέα διάρθρωση της χρονολογικής διάταξης της ύλης. Χωρίς να έχει περιοριστεί η αρχαία και η βυζαντινή-μεσαιωνική ιστορία, καθώς προβλεπόταν να διδαχθούν στην Α΄ και Β΄ Γυμνασίου αντίστοιχα, στην Γ΄ Γυμνασίου η ύλη εκτεινόταν από τον 15ο αιώνα (αιώνας ορόσημο τόσο για την ελληνική όσο και για την ευρωπαϊκή ιστορία λόγω κυρίως της εγκαθίδρυσης του οθωμανικού κράτους και των Μεγάλων Ανακαλύψεων

²⁷⁸ Χωρίς την Γ΄ Λυκείου.

²⁷⁹ Το Πρόγραμμα Σπουδών δεν συμπεριλάμβανε την Γ΄ Λυκείου.

αντίστοιχα), μέχρι περίπου το 1880. Η ύλη της Α΄ Λυκείου κάλυπτε την περίοδο από το 1880 μέχρι τις μέρες μας. Έτσι, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η νεότερη και σύγχρονη ιστορία προβλέπεται να διδάσκεται σε 2 σχολικά έτη. Η ύλη της Α΄ Λυκείου κάλυπτε ιστορικά ζητήματα που μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο διδασκαλίας, όπως α. ο Ψυχρός Πόλεμος για τον οποίο προτεινόταν να αφιερωθούν 11-13 διδακτικές ώρες, περιλαμβάνοντας διδακτικές ενότητες σχετικά με τη διαίρεση του κόσμου σε δύο μπλοκ, τη μεταπολεμική Ελλάδα και το κυπριακό ζήτημα, β. το τέλος του Ψυχρού Πολέμου και οι νέες συγκρούσεις για 6-8 διδακτικές ώρες, περιλαμβάνοντας διδακτικές ενότητες που αναφέρονταν στην κατάρρευση των κομμουνιστικών καθεστώτων, την παγκοσμιοποίηση και τις συγκρούσεις στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Εξάλλου, η ύλη της Στ΄ Δημοτικού περιλάμβανε διδακτικές ενότητες που σχετίζονταν με το πολύ πρόσφατο παρελθόν, όπως οι περιβαλλοντικές καταστροφές, η προσφυγική κρίση και οι πολιτισμικές συγκρούσεις.

Στο πρόγραμμα σπουδών ιστορίας του 2018-2019 τονιζόταν η σημασία της τοπικής ιστορίας ως μορφή ιστορικής έρευνας και εκπαίδευσης, ειδικότερα στη βιωματική και διαθεματική προσέγγιση του παρελθόντος (έρευνα και κατανόηση). Αναδεικνυόταν η σημασία της οικογενειακής και τοπικής ιστορίας, της μουσειακής εκπαίδευσης και της μικροϊστορίας. Οι μαθητές έρχονταν αρχικά σε επαφή με την πιο κοντινή και οικεία σε αυτούς ιστορία (προσωπική ιστορία, ιστορία της οικογένειας, ιστορία της τοπικής κοινότητας) η οποία συνδέεται με την καθημερινότητά τους και το άμεσο παρελθόν. Είναι χαρακτηριστικό ότι ένα από τα κριτήρια θέσπισης των θεματικών φακέλων, της καινοτομίας του προγράμματος σπουδών του 2018-2019, αποτέλεσε η σχέση του θεματικού φακέλου με την τοπική ιστορία. Επίσης, δινόταν έμφαση στην αξιοποίηση των υλικών καταλοίπων του υλικού πολιτισμού κάθε τόπου (μνημεία, αρχαιολογικοί χώροι), των μουσείων ως φορέων ιστορικής γνώσης και κουλτούρας και του ευρύτερου ιστορικού τοπίου του σχολείου.²⁸⁰

Ειδικότερα, η καινοτομία των θεματικών φακέλων άμβλυσε την κυριαρχία του σχολικού εγχειριδίου, εμπλουτίζοντας την ύλη του μαθήματος στη βάση της βιωματικής/διερευνητικής προσέγγισης. Με τους θεματικούς φακέλους οι μαθητές καλούνταν να υλοποιήσουν ένα σχέδιο εργασίας μέσα σε μερικές διδακτικές ώρες χρησιμοποιώντας πολυτροπικό υλικό, το οποίο αρθρωνόταν πάνω σε ένα κεντρικό

²⁸⁰ Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 2020/3-6-2019.

ερευνητικό ερώτημα. Στον βαθμό που το τελευταίο ετίθετο υπό τη μορφή προβλήματος προς επίλυση, οι μαθητές κινητοποιούνταν να εμπλακούν στην ερευνητική διαδικασία. Εξάλλου, οι μαθητές μπορούσαν να συνειδητοποιήσουν ότι η ιστορία δεν ισοδυναμεί με την -σχεδόν αναπόφευκτα- μονομερή αφήγηση του βιβλίου που συχνά συνδέεται με την κλασική-μετωπική διδασκαλία και την από καθέδρας διδασκαλία και την «αυθεντία» του δασκάλου-καθηγητή. Με τον θεματικό φάκελο η παραδοσιακή ιστορία-αφήγηση μετατρέπεται σε ιστορία-πρόβλημα.

Τα νέα πρόγραμμα σπουδών ιστορίας του 2018-2019 αποσύρθηκε από το Υπουργείο Παιδείας χωρίς διάλογο με την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα και από το σχολικό έτος 2020-2021 αντικαταστάθηκε από τα παλαιότερα προγράμματα σπουδών ιστορίας του 2003.²⁸¹

B. Η τοπική ιστορία στο Δημοτικό²⁸²

Μετά από τη μυθολογία στην έναρξη της Γ΄ τάξης του Δημοτικού, στην ίδια τάξη προβλεπόταν μια πρώτη επαφή των μαθητών με την ιστορία μέσα από τη μελέτη της οικογενειακής ιστορίας με τίτλο «Οι μικρές ιστορίες συναντούν τη μεγάλη ιστορία». Είναι χαρακτηριστικό ότι αφιερώνονταν 15-20 διδακτικές ώρες στην αυτοβιογραφία των μαθητών-ατομική ιστορία, στην οικογενειακή ιστορία μέσα από οικογενειακές φωτογραφίες και αλληλογραφία, τη διερεύνηση του οικογενειακού δένδρου, των τόπων γέννησης και δράσεων των προγόνων τους, τα οικογενειακά κειμήλια και προσωπικά ενθύμια ως υλικά τεκμήρια του παρελθόντος, τα κτήρια του τόπου τους (το σπίτι τους, το σχολείο τους, τα κτήρια της γειτονιάς τους). Εξάλλου, οι μαθητές προτρέπονταν να δημιουργούν οδηγούς συνέντευξης για πρόσωπα του οικείου περιβάλλοντός τους.

Στην Δ΄τάξη από τις πρώτες μέρες των μαθημάτων αφιερώνονταν 6-7 διδακτικές ώρες στην τοπική ιστορία και τη μελέτη του ιστορικού τοπίου (γειτονιά, δρόμοι, δημόσια και ιδιωτική αρχιτεκτονική, τόποι μνήμης). Σε ειδικότερη αναφορά

²⁸¹ Η απόφαση για το Γυμνάσιο και το Λύκειο: Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 3971/17-9-2020.

Η απόφαση για το Δημοτικό: Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 4309/2-10-2020.

²⁸² Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 5222/2-11-2018.

γινόταν μια προσπάθεια προσέγγισης της τοπικής κοινωνίας (οικονομία, πολιτισμός, δημογραφία, μετανάστευση). Στην Ε΄ τάξη ένας από τους θεματικούς φακέλους παρέπεμπε στην μελέτη των τοπικών μνημείων και οχυρώσεων της περιοχής του σχολείου, εφόσον υφίσταντο τέτοια μνημεία στην περιοχή. Για την Στ΄ Δημοτικού στη διδακτική ενότητα «Το Ολοκαύτωμα και οι γενοκτονίες του 20ού αιώνα» προβλεπόταν επίσκεψη σε μνημονικούς τόπους ή μουσεία για τη συλλογή και επεξεργασία στοιχείων που αφορούν τους Έλληνες Εβραίους.

Ειδικής αναφοράς σε σχέση με την τοπική ιστορία χρήζει ο θεματικός φάκελος της Στ΄ Δημοτικού, καθώς, παρόλο που ο τίτλος («Τα παιδιά στη δουλειά και το σχολείο...») δεν προΐδεάζει για τη μελέτη τοπικών φαινομένων, ωστόσο 'στον φάκελο ανιχνεύεται πλήθος συσχετίσεων με την τοπική ιστορία.²⁸³

Γ. Η τοπική ιστορία στο Γυμνάσιο²⁸⁴

Στην Α΄ Γυμνασίου στην ενότητα «Προϊστορία. Οι κοινωνίες της εποχής του Λίθου» και στην υποενότητα «Η νεολιθική στον ελλαδικό χώρο» προτεινόταν επίσκεψη σε αρχαιολογικό χώρο ή μουσείο της περιοχής των μαθητών και μελέτη σε ομάδες θεμάτων σχετικά με οικονομία, διατροφή, καθημερινότητα, ιδεολογία.

Στην Γ΄ τάξη του Γυμνασίου στην ενότητα «Η Οθωμανική Αυτοκρατορία (14^{ος} αιώνας-αρχές 19^{ου})» και στην υποενότητα «Καθημερινή ζωή (θρησκευτικοί θεσμοί, εξισλαμισμός, παιδομάζωμα)» προτεινόταν η εκπόνηση project τοπικής ιστορίας με τον εντοπισμό στην περιοχή του σχολείου μνημείων οθωμανικής περιόδου για τα οποία ερευνώνταν η χρήση τους στο παρελθόν και το σήμερα. Στην ενότητα «Η απολυταρχική Ευρώπη (16^{ος}-17^{ος} αι.)» και την υποενότητα «Λατινοκρατία στην ανατολική Μεσόγειο» προτεινόταν η εκπόνηση project σχετικά με μνημεία που παραπέμπουν στη λατινική εποχή και βρίσκονται στον τόπο του σχολείου. Στο κεφάλαιο Δ με τίτλο «Διαφωτισμός και Επαναστάσεις (18^{ος}-μέσα 19^{ου})»

²⁸³ Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Τα παιδιά στη δουλειά και στο σχολείο. Η παιδική εργασία στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τα παιδιά στην αγροτική οικονομία, στη βιομηχανία (σιδηροδρομικοί σταθμοί, ανθρακωρυχεία, κλωστοϋφαντουργία) και στις υπηρεσίες. Η μαθητική ζωή. Στ΄ Δημοτικού. Θεματικός Φάκελος Ιστορίας*, Αθήνα 2018, ανακτημένο στις 8/3/2021 από <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/classcoursespdf.jsp?classcode=K06>.

²⁸⁴ Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 959/21-3-2019.

αιώνα). Η ελληνική επανάσταση» και στην ενότητα «Η Ελληνική επανάσταση, Φιλική Εταιρεία, Τα συντάγματα του αγώνα και φιλελληνισμός» προτεινόταν ερευνητικό project σχετικά με τόπους της έδρας του σχολείου στους οποίους διαδραματίστηκαν γεγονότα της ελληνικής επανάστασης αλλά και εύρεση μνημείων, ονομάτων δρόμων και πλατειών που σχετίζονταν με την ελληνική επανάσταση. Στο Κεφάλαιο Ζ με τίτλο «Το ελληνικό κράτος (1830-1881)» και στη διδακτική ενότητα «Αστική ανάπτυξη και απαρχές εκβιομηχάνισης (Πειραιάς, Πάτρα, Ερμούπολη)» προτεινόταν η εκπόνηση project σχετικά με τους βιομηχανικούς χώρους που είχαν δημιουργηθεί στην ευρύτερη περιοχή της έδρας του σχολείου και σύγκριση με μεταγενέστερες βιομηχανικές εγκαταστάσεις.

Έμφαση στην τοπική ιστορία δινόταν και στον προτεινόμενο υποχρεωτικό θεματικό φάκελο της Γ΄ Γυμνασίου.²⁸⁵ Ο θεματικός φάκελος κάλυπτε από άποψη περιεχομένου τις αλλαγές που επέφερε στη ζωή των κατοίκων η διαδοχική ανάληψη της εξουσίας και διοίκηση της πόλης από διάφορους κατακτητές, όπως οι Βενετοί και οι Οθωμανοί. Στόχο είχε κυρίως να διερευνήσει τη συνύπαρξη διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων, όπως οι ορθόδοξοι Έλληνες, οι καθολικοί χριστιανοί Βενετοί, οι Εβραίοι και οι μουσουλμάνοι Οθωμανοί, μέσα από την καθημερινότητα και τις αλλαγές του αστικού τοπίου: δημόσια κτήρια και χώροι, θρησκευτικά ιδρύματα και τόποι λατρείας, καθημερινές δραστηριότητες, επαγγέλματα. Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα του θεματικού φακέλου ήταν πώς αλλάζει ένα αστικό κέντρο (το Ηράκλειο) κατά τη μετάβαση από την ενετική στην οθωμανική κυριαρχία και ποια είναι τα στοιχεία συνέχειας και αλλαγής, όπως αναδεικνύονται μέσα από τα δημόσια κτίσματα της πόλης, τις δραστηριότητες των κατοίκων και την εθνοπολιτισμική και κοινωνική της σύνθεση.

²⁸⁵ Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Από τη Βενετοκρατία στην Οθωμανική κυριαρχία: το Ηράκλειο Κρήτης. Θεματικός Φάκελος Γ΄ Γυμνασίου*, Αθήνα 2019, ανακτημένο στις 8/3/2021 από <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/classcoursespdf.jsp?classcode=K09>.

Δ. Η τοπική ιστορία στο Λύκειο²⁸⁶

Στην Α΄ Λυκείου στη διδακτική ενότητα με τίτλο «Η εδραίωση της νεωτερικότητας» στο κεφάλαιο «Ο καπιταλισμός ως παγκόσμιο σύστημα (1880-1914)» προβλεπόταν επίσκεψη στο εργατικό κέντρο της περιοχής ή και σε κάποιο βιομηχανικό μουσείο στο πλαίσιο της εκπόνησης μικρού project για τα εργοστάσια που δημιουργήθηκαν στον τόπο κατοικίας των μαθητών. Στην ίδια τάξη και στη διδακτική ενότητα «Η περιπέτεια του εκσυγχρονισμού στην Ελλάδα (1880-1911)» προτεινόταν εκπόνηση project για τους βιομηχανικούς χώρους που δημιουργήθηκαν στην ευρύτερη περιοχή της έδρας του σχολείου κατά την εξεταζόμενη περίοδο και σύγκριση με μεταγενέστερες βιομηχανικές εγκαταστάσεις.

Στις ενδεικτικές δραστηριότητες-προτάσεις αξιολόγησης προτεινόταν η επίσκεψη σε τόπους μνήμης του εμφυλίου πολέμου στην περιοχή του σχολείου, ενώ οι μαθητές παρακινούνταν να εκπονήσουν project με θέμα τη μεταπολεμική αστυφιλία, όπου καλούνταν να καταγράψουν τις αλλαγές στον οικιστικό ιστό της περιοχής τους μέσα από φωτογραφικό και κινηματογραφικό υλικό. Στην παραπάνω δραστηριότητα προτεινόταν εναλλακτικά έρευνα σχετικά με τον τόπο καταγωγής των γονιών ή των παπούδων και γιαγιάδων των μαθητών και δημιουργία χάρτη με τα χωριά αυτά μέσα στην τάξη. Μεταξύ των προτεινόμενων θεματικών φακέλων περιλαμβανόταν θεματικός φάκελος με τίτλο «Η διαμόρφωση της σύγχρονης Αθήνας» στον οποίο παρακολουθούνταν η μεταμόρφωση της πρωτεύουσας και χρησιμοποιούνταν ως παράδειγμα για άλλες πόλεις, παραπέμποντας στην τοπική ιστορία.

Για το μάθημα της ιστορίας της Β΄ Λυκείου προβλεπόταν επεξεργασία των θεματικών φακέλων που κάλυπταν όλες τις εποχές της ιστορίας. Μεταξύ των φακέλων στην ενότητα «Η Ελλάδα των προσφύγων (1922-1940)» οι μαθητές καλούνταν να διαμορφώσουν σε τοπογραφικό χάρτη της περιοχής του σχολείου τοπωνύμια και οδωνυμικά, συνοικίες και μνημεία με προσφυγικό πρόσημο. Επίσης, στον θεματικό φάκελο με τίτλο «Ο ναζισμός και τα θύματά του» οι μαθητές ενεργοποιούνταν να εκπονήσουν project τοπικής ιστορίας με θέμα «Οι Εβραίοι της πόλης μας και η πορεία τους στον χρόνο» έτσι ώστε να παρακολουθήσουν την εξέλιξη της τοπικής κοινότητας των Εβραίων στον τόπο και τον χρόνο.

²⁸⁶ Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 2020/3-6-2019.

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Διδακτικοί σκοποί και στόχοι στο μάθημα της τοπικής ιστορίας

1. Η ταξινόμια των διδακτικών στόχων του Benjamin Bloom²⁸⁷

A. Οι διδακτικοί στόχοι στον γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα

Στα μέσα της δεκαετίας του 1950 ο Benjamin Bloom εισήγαγε μια ταξινόμια των διδακτικών στόχων που, σύμφωνα με τον ίδιο, θα πρέπει να επιδιώκεται για μια ολοκληρωμένη μάθηση. Οι διδακτικοί-μαθησιακοί στόχοι κατηγοριοποιήθηκαν στον γνωστικό, τον συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό τομέα, που και οι 3 τομείς συμβάλλουν στη μάθηση. Ο γνωστικός τομέας περιλαμβάνει τις νοητικές διαδικασίες, τις συμπεριφορές δηλαδή του μαθητή που έχουν άμεση σχέση με τη γνώση ή τη μεταβολή που παρατηρείται στη σκέψη του μαθητή ως αποτέλεσμα της μάθησης: ό,τι μπορεί να πετυχαίνει ο μαθητής μετά τη διδασκαλία που δεν μπορούσε να πετυχαίνει πριν από αυτήν. Στον συναισθηματικό τομέα ο οποίος αφορά τις στάσεις, πεποιθήσεις και συναισθήματα του ατόμου διατυπώθηκαν 5 κατηγορίες: η αποδοχή, η αντίδραση, η αξία, η οργάνωση, ο χαρακτηρισμός. Στον ψυχοκινητικό τομέα ο οποίος σχετίζεται με τις χειρωνακτικές ή φυσικές-κινητικές δεξιότητες συμπεριλήφθηκαν η μίμηση, ο χειρισμός, η ακρίβεια, ο συντονισμός, η φυσικότητα.

Στον γνωστικό τομέα ο Bloom ενέταξε τις διανοητικές δεξιότητες και τις ανέπτυξε σε 6 κατηγορίες από τις πιο απλές μέχρι τις πιο σύνθετες που μπορούν να διαιρεθούν σε 2 υποδιαίρεσεις, τη γνώση περιεχομένου ή χαμηλής τάξης σκέψη και τη διαδικαστική γνώση ή υψηλής τάξης σκέψη. Η τελευταία συμπεριλαμβάνει και τη μεταγνώση κατά την οποία πραγματοποιείται επεξεργασία και ανάλυση του προβλήματος. Κατά σειρά από την απλούστερη στην πιο σύνθετη μορφή οι 6 κατηγορίες είναι η γνώση, η κατανόηση, η εφαρμογή, η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση. Η κατάκτηση κάθε επόμενης κατηγορίας προϋποθέτει την κατάκτηση των προηγούμενων σταδίων. Η γνώση αναφέρεται στην ανάκληση δεδομένων ή πληροφοριών από τη μνήμη και αφορά την απομνημόνευση. Η κατανόηση αφορά την δυνατότητα του μαθητή να καταλάβει το νόημα της νέας γνώσης, να ερμηνεύει, να

²⁸⁷ Benjamin Bloom (ed.) - Max Engelhart - Edward Furst - Walker Hill - David Krathwohl, *Taxonomy of educational objectives, Handbook I: The cognitive domain*, Michigan 1956.

Benjamin Bloom - David Krathwohl, *Ταξινόμια διδακτικών στόχων, τόμος Α', γνωστικός τομέας*, Αθήνα 1986.

Lorin Anderson (ed.) - David Krathwohl (ed.) - Peter Airasian - Kathleen Cruikshank - Richard Mayer - Paul Pintrich - James Rath - Merlin Wittrock, *A Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York 2001.

τοποθετεί τα δεδομένα με άλλο τρόπο. Η εφαρμογή αφορά τη χρήση της νέας γνώσης σε νέο περιβάλλον για την επίλυση προβλημάτων. Η ανάλυση επιτρέπει στον μαθητή να αναλύει ένα σύνθετο πρόβλημα στα μέρη του που του δίνει τη δυνατότητα να το κατανοήσει καλύτερα, να το επιλύσει, να συγκρίνει και να αντιπαραβάλλει. Η κατάκτηση της σύνθεσης σημαίνει ότι ο μαθητής αντίστροφα από την ανάλυση συνθέτει ένα ενιαίο σύνολο ενώνοντας επιμέρους στοιχεία, να χρησιμοποιεί γνώσεις από διάφορες περιοχές, να δημιουργεί. Η αξιολόγηση αφορά τη δυνατότητα του μαθητή να καταλήγει σε αξιολογικές κρίσεις, να ασκεί κριτική.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1990 οι Lorin Anderson και David Krathwohl μελέτησαν και αναθεώρησαν τις 6 κατηγορίες του Bloom. Οι σπουδαιότερες μικροδιαφοροποιήσεις είναι οι εξής: α. στις 6 κατηγορίες αποδόθηκε ρηματικό περιεχόμενο (ανακαλώ, κατανοώ, εφαρμόζω, αναλύω, αξιολογώ, δημιουργώ) με σκοπό τον τονισμό της ενέργειας, β. μεταβλήθηκε η σειρά στην κορυφή των κατηγοριών με την τοποθέτηση εκεί του δημιουργώ (παραπέμποντας στην σύνθεση) και στη δεύτερη θέση του αξιολογώ, και γ. προστέθηκαν παραδείγματα, λέξεις κλειδιά και ενδεικτικές δραστηριότητες μάθησης.

Η ταξονομία του Bloom έχει δεχθεί ισχυρή κριτική, απόρροια των διεπιστημονικών εξελίξεων στις κοινωνικές επιστήμες μετά τη δεκαετία του 1970, αλλά και της επιστήμης της παιδαγωγικής (εποικοδομισμός, μεταγνωστικές δεξιότητες), η οποία τονίζει ότι η μάθηση δεν περιλαμβάνει μόνο τη σκέψη, αλλά και τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα των μαθητών και των καθηγητών, και επιπλέον το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον της τάξης.²⁸⁸ Επίσης, ο Robert Marzano μετά από εμπειρική έρευνα διαπίστωσε ότι καθεμιά από τις ανώτερες κατηγορίες του Bloom δεν προϋποθέτει την κατάκτηση της προηγούμενης.²⁸⁹ Κριτική έχει δεχθεί η ταξονομία του Bloom και ως προς την εφαρμογή της στο μάθημα της ιστορίας. Οι Sam Wineburg και Jack Schneider υποστήριξαν ότι ο απλούστερος διδακτικός στόχος του γνωστικού τομέα του Bloom, η γνώση δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως

²⁸⁸ Seyyed Mohammad Ali Soozandehfar - Mohammad Reza Adeli, "A critical appraisal of Bloom's Taxonomy", *American Research Journal of English and Literature* 2(2016), ανακτημένο στις 3/5/2020.

²⁸⁹ Robert Marzano, *Designing a new taxonomy of educational objectives*, California 2000.

χαμηλής τάξης δεξιότητα, αφού αποτελεί τη βάση για την οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης.²⁹⁰

Παρά την κριτική που έχει δεχθεί η ταξινόμηση του Bloom, ωστόσο έχει επιβιώσει μέχρι σήμερα, αφού αποτέλεσε και αποτελεί μια αρχική βάση για την ευρύτερη συζήτηση περί σκοπών και στόχων αρκετών μαθημάτων και τη συγκρότηση των προγραμμάτων σπουδών τους. Για ορισμένα μαθήματα, κυρίως θετικού περιεχομένου, συνιστά έναν πρωταρχικό πρακτικό οδηγό για την οργάνωση της διδασκαλίας.

B. Οι διδακτικοί στόχοι του γνωστικού τομέα αναλυτικά

Η γνώση

Η γνώση αναφέρεται στο κατώτερο επίπεδο της νοητικής λειτουργίας και αφορά κατά κύριο λόγο την ικανότητα ανάκλησης και επαναφοράς στη μνήμη γεγονότων, καταστάσεων, περιστατικών και οποιασδήποτε πληροφορίας έχει αποθηκευτεί στη μνήμη από παλαιότερες εμπειρίες ή προσπάθειες μάθησης. Η γνώση δεν περιορίζεται στην απομνημόνευση, αλλά αφορά τη δεξιότητα συσχέτισης πληροφοριών και επεξεργασίας τους. Ο στόχος αυτός περιλαμβάνει τις εξής επιμέρους υποστοχεύσεις:

α. γνώση ορολογίας: ο μαθητής θα πρέπει να μάθει τους ορισμούς που χρησιμοποιούνται και να τους διακρίνει από άλλους ορισμούς. Θα πρέπει επίσης να γνωρίζει τις σημασίες μεγάλου αριθμού λέξεων και τη σημασία διαφόρων συμβόλων (λεκτικών ή μη λεκτικών²⁹¹). Στο επίπεδο αυτό μπορούμε να έχουμε τους παρακάτω συνδυασμούς ρημάτων και αντικειμένων. Ο μαθητής πρέπει να μπορεί να γνωρίζει, να διακρίνει, να προσδιορίζει, να αναγνωρίζει, να ανακαλεί, να εντοπίζει, να αποκτά κλπ. όρους, σημασίες λέξεων, σύμβολα (λεκτικά ή μη λεκτικά), ένα επαρκές λεξιλόγιο, κλπ.

β. γνώση συγκεκριμένων στοιχείων: ημερομηνίες, γεγονότα, πρόσωπα, τόποι, πηγές πληροφόρησης κ.α.. Στο επίπεδο αυτό μπορούμε να έχουμε τους παρακάτω

²⁹⁰ Sam Wineburg - Jack Schneider, "Was Bloom's taxonomy pointed in the wrong direction?" *Phi Delta Kappan* 91/4(2010), p. 56-61.

²⁹¹ Για παράδειγμα αριθμητικών.

συνδυασμούς ρημάτων και αντικειμένων. Ο μαθητής πρέπει να μπορεί να γνωρίζει, να διακρίνει, να προσδιορίζει, να αναγνωρίζει, να ανακαλεί, να εντοπίζει, να αποκτά κλπ. γεγονότα, πληροφορίες, πηγές, ονόματα, χρονολογίες, περιστατικά, πρόσωπα, τοποθεσίες, ιδιότητες, παραδείγματα, φαινόμενα κλπ.

γ. γνώση τάσεων και ακολουθιών: ποιες τάσεις (πολιτιστικές, οικονομικές, κοινωνικές κλπ.) παρουσιάστηκαν κάποτε, ή ισχύουν ή επηρέασαν χώρους, καταστάσεις και κοινωνίες, εξελίξεις φαινομένων και καταστάσεων κλπ. Στο επίπεδο αυτό μπορούμε να έχουμε τους παρακάτω συνδυασμούς ρημάτων και αντικειμένων. Ο μαθητής πρέπει να μπορεί να γνωρίζει, να διακρίνει, να προσδιορίζει, να αναγνωρίζει, να ανακαλεί, να εντοπίζει, να αποκτά κλπ. ενέργειες, διεργασίες, κινήσεις, συνέχειες, εξελίξεις, τάσεις, αλληλουχίες, αιτίες, σχέσεις, δυνάμεις, επιρροές.

δ. γνώση ταξινομήσεων και κατηγοριών: χαρακτηριστικά ορισμένων τάσεων - κατηγοριών - υποκατηγοριών, διαιρέσεις - υποδιαιρέσεις κλπ. Στο επίπεδο αυτό ο μαθητής πρέπει να μπορεί να γνωρίζει, να διακρίνει, να προσδιορίζει, να αναγνωρίζει, να ανακαλεί, να εντοπίζει, να αποκτά κλπ. περιοχές, τύπους, χαρακτηριστικά, ομάδες, κατηγορίες, υποδιαιρέσεις, κατατάξεις, διατάξεις.

ε. γνώση κριτηρίων: πρόκειται για κριτήρια σύμφωνα με τα οποία κρίνονται ή εξετάζονται τα γεγονότα, οι αρχές, οι γνώμες και οι συμπεριφορές. Στο επίπεδο αυτό ο μαθητής πρέπει να μπορεί να γνωρίζει, να διακρίνει, να προσδιορίζει, να αναγνωρίζει, να ανακαλεί, να εντοπίζει, να αποκτά κλπ. κριτήρια, ειδικά στοιχεία, βασικές ειδικές ιδιότητες.

στ. γνώση μεθοδολογίας: αφορά τη γνώση μεθόδων, τεχνικών και κατάλληλων διαδικασιών που έχουν χρησιμοποιηθεί για τη μελέτη διαφόρων προβλημάτων και φαινομένων. Στο επίπεδο αυτό ο μαθητής πρέπει να μπορεί να γνωρίζει, να διακρίνει, να προσδιορίζει, να αναγνωρίζει, να ανακαλεί, να εντοπίζει, να αποκτά κλπ. μεθόδους, τεχνικές, προσεγγίσεις, χρήσεις, διαδικασίες, χειρισμούς.

ζ. γνώση αρχών και γενικεύσεων: ποιες αρχές και ποιοι κανόνες ισχύουν σε κάποια περιοχή της γνώσης, ποιες αρχές διέπουν τη λειτουργία ενός όλου, ποιες γενικεύσεις εξάγονται από την εφαρμογή αρχών ή κανόνων. Στο επίπεδο αυτό ο μαθητής πρέπει να μπορεί να γνωρίζει, να διακρίνει, να προσδιορίζει, να αναγνωρίζει, να ανακαλεί,

να εντοπίζει, να αποκτά κλπ. αρχές, γενικότητες (γενικεύσεις), εισηγήσεις, βασικά στοιχεία, νόμους, επιπτώσεις.

Η κατανόηση

Ο στόχος αυτός απαιτεί μια ανώτερη της γνώσης νοητική λειτουργία και αφορά την ικανότητα κατανόησης των στοιχείων τα οποία προέκυψαν από τη διαδικασία της μάθησης. Με την αξιολόγηση-εξέταση σ' αυτό το επίπεδο διαπιστώνεται κατά πόσο ο μαθητής κατορθώνει όχι μόνο να θυμηθεί κάποια στοιχεία-δεδομένα, αλλά κατά πόσο μπορεί να τα ερμηνεύσει, να τα αποδώσει με δικά του λόγια, ακόμη και με κριτικό τρόπο. Η κατανόηση περιλαμβάνει τα εξής επιμέρους στοιχεία: τη μετάφραση-μετατροπή-απόδοση-παρουσίαση, την ερμηνεία-διευκρίνιση-επεξήγηση-εμβάθυνση και την προέκταση-επέκταση.

α. μετάφραση -μετατροπή - απόδοση - παρουσίαση

Ο μαθητής πρέπει να μπορεί να μεταφράζει, να μετασχηματίζει, να μετατρέπει, να δίνει με δικά του λόγια, να δίνει παραδείγματα, να προετοιμάζει, να αναπαριστάνει, να αλλάζει, να αναμορφώνει, να συνοψίζει, να επεκτείνει κλπ. έννοιες, ορισμούς, αφηρημένα στοιχεία, λέξεις, φράσεις, κείμενα κλπ.

β. ερμηνεία - διευκρίνιση -επεξήγηση - εμβάθυνση

Ο μαθητής πρέπει να μπορεί να ερμηνεύει, να ανακατατάσσει, να αναδιαρθρώνει, να διαφοροποιεί, να διακρίνει, να εξάγει, να εξηγεί, να καταδεικνύει κλπ. σχέσεις, αντιστοιχίες, ουσιώδη στοιχεία, απόψεις, ιδιότητες, συμπεράσματα, μεθόδους, θεωρίες, αφηρημένες έννοιες.

γ. προέκταση - επέκταση

Ο μαθητής, στο επίπεδο αυτό, θα πρέπει να μπορεί να προεκτείνει-επεκτείνει τα θέματα τα οποία αναφέρονται από κάποιον συγγραφέα• να προσδιορίζει συνέπειες και να κάνει υποθέσεις σε σχέση με εκείνα τα οποία βλέπει, παρατηρεί ή διαβάζει. Ο μαθητής πρέπει να μπορεί να εκτιμά, να βγάζει συμπεράσματα, να προβλέπει, να διαφοροποιεί, να καθορίζει, να επεκτείνει, να μεταφέρει, να χαράσσει κλπ. επιπτώσεις, συνέπειες, συμπεράσματα, συντελεστές, έννοιες, φαινόμενα, πιθανότητες.

Η εφαρμογή

Η εφαρμογή αναφέρεται στην ικανότητα της εφαρμογής των γνώσεων που έχει κάποιος αποκτήσει, με τη χρησιμοποίηση διαφόρων αρχών, νόμων, κανόνων, μεθόδων για να επιλύουν συγκεκριμένα προβλήματα σε καινούργιες συγκεκριμένες συνθήκες. Ο μαθητής πρέπει να μπορεί να εφαρμόζει, να χρησιμοποιεί, να γενικεύει, να συσχετίζει, να επιλέγει, να αναπτύσσει, να οργανώνει, να μεταφέρει, να ανασκευάζει, να ταξινομεί κλπ. αρχές, νόμους, συμπεράσματα, φαινόμενα, μεθόδους, θεωρίες, αφηρημένες έννοιες, καταστάσεις, γενικεύσεις, διαδικασίες, διεργασίες.

Η ανάλυση

Η ικανότητα για την ανάλυση βρίσκεται σε ένα πιο προχωρημένο επίπεδο, σε σχέση με την κατανόηση και την εφαρμογή. Στην κατανόηση δίνουμε έμφαση στη σύλληψη του νοήματος και του σκοπού του θέματος. Στην εφαρμογή δίνουμε έμφαση στη μνήμη και στη χρησιμοποίηση κανόνων και αρχών πάνω σε κάποιο δεδομένο υλικό. Στην ανάλυση δίνουμε έμφαση στη διαίρεση κάθε θέματος στα εκ των πραγμάτων απλούστερα μέρη που το αποτελούν και στην ανίχνευση των σχέσεων και του τρόπου με τον οποίο οργανώνονται αυτά τα μέρη (κατανόηση δομής). Ο στόχος αυτός διαιρείται στις παρακάτω υποκατηγορίες:

α. ανάλυση στοιχείων: αφορά την ικανότητα στο να αναζητήσει κάποιος τα στοιχεία - όποια κι αν είναι αυτά- που συνθέτουν το όλο. Στο επίπεδο αυτό ο μαθητής πρέπει να μπορεί να διακρίνει, να ανακαλύπτει, να εντοπίζει, να ταξινομεί, να διευκρινίζει, να αναγνωρίζει, να κατανέμει, να συμπεραίνει κλπ. στοιχεία, υποθέσεις, συμπεράσματα, δηλώσεις, επιδιώξεις, επιχειρήματα, ιδιαίτερα στοιχεία, χαρακτηριστικά.

β. ανάλυση σχέσεων: αφορά τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα μέρη ενός όλου (σχέσεις υπόθεσης και απόδειξης, σχέσεις υποθέσεων και συμπερασμάτων, ομοιότητες, διαφορές κλπ.). Στο επίπεδο αυτό ο μαθητής πρέπει να μπορεί να αναλύει, να αντιδιαστέλλει, να συγκρίνει, να διακρίνει, να συνάγει, να εντοπίζει κλπ. σχέσεις, αλληλεπιδράσεις, σχετικότητες, διασυνδέσεις, αλληλεξαρτήσεις, επιχειρήματα, αιτίες, αποτελέσματα, συνέπειες, υποθέσεις, ομοιότητες – διαφορές.

γ. ανάλυση αρχών οργάνωσης: αφορά την ικανότητα του μαθητή να εντοπίζει τη δομή ενός όλου και να ανευρίσκει τη βασική αρχή ή το σχέδιο οργάνωσης που διέπει

τα διάφορα στοιχεία (π.χ. αναγνώριση των θέσεων ενός συγγραφέα για ένα ζήτημα το οποίο πραγματεύεται, απότερος σκοπός μιας διαφήμισης κλπ.).

Η σύνθεση

Η σύνθεση αφορά την ικανότητα του μαθητή να συνθέτει ένα όλο από τα μέρη που το απαρτίζουν, ώστε να προκύψει ένα νέο λειτουργικό σύνολο. Για την επίτευξη της σύνθεσης απαιτείται δημιουργικότητα, φαντασία και πρωτοτυπία. Ο στόχος αυτός υποδιαιρείται στις εξής κατηγορίες:

α. δημιουργία μιας προσωπικής έκφρασης ή επικοινωνίας: αφορά τα προσωπικά δημιουργήματα του μαθητή στους διάφορους τομείς (επιστημονικός, λογοτεχνικός, καλλιτεχνικός κλπ.). Στο επίπεδο αυτό ο μαθητής πρέπει να μπορεί να γράφει, να περιγράφει, να αφηγείται, να θεμελιώνει, να τροποποιεί κλπ. δομές, πρότυπα, σχέδια, έργα, προσπάθειες, αναφορές.

β. ανάπτυξη ενός σχεδίου δράσης ή ενός συνόλου ενεργειών: αφορά την ικανότητα του μαθητή να δημιουργεί κάποιο σχέδιο δράσης (σχεδιασμός μιας διδακτικής ενότητας, σχεδιασμός απλών μηχανικών εργαλείων, σχέδιο ενός κτιρίου κλπ.). Στο επίπεδο αυτό ο μαθητής πρέπει να μπορεί να προτείνει, να σχεδιάζει, να προγραμματίζει, να τροποποιεί, να καθορίζει κλπ. σχέδια, στόχους, προδιαγραφές, λειτουργίες, λύσεις, μέσα, διαγράμματα.

γ. παραγωγή ενός συνόλου αφηρημένων σχέσεων: αφορά την ικανότητα του μαθητή να διαμορφώνει τις κατάλληλες υποθέσεις, αφού προβεί πρώτα στην ανάλυση των παραγόντων που υπεισέρχονται στη δημιουργία μιας καταστάσεως ή ενός αποτελέσματος• να εκπονεί θεωρίες, να διακρίνει διάφορους τρόπους οργάνωσης κάποιας έρευνας, να κάνει ανακαλύψεις, ή μαθηματικές γενικεύσεις. Στο επίπεδο αυτό ο μαθητής πρέπει να μπορεί να παράγει, να αναπτύσσει, να συνδυάζει, να συνθέτει, να οργανώνει, να ταξινομεί, να σχηματίζει, να τροποποιεί κλπ. φαινόμενα, τάξεις, απόψεις, σχήματα, θεωρίες, σχέσεις, γενικεύσεις, υποθέσεις, ανακαλύψεις, αντιλήψεις, τρόπους.

Η αξιολόγηση

Ως αξιολόγηση ορίζεται η ικανότητα να κρίνουμε την αξία ιδεών, έργων, λύσεων, μεθόδων, ύλης κλπ., με βάση κάποιο σκοπό. Απαιτεί τη χρήση κριτηρίων και κανόνων για να εκτιμήσουμε σε ποιο μέτρο ορισμένα ειδικά δεδομένα είναι ακριβή, αποτελεσματικά, οικονομικά ή ικανοποιητικά. Οι κρίσεις μπορούν να είναι ποσοτικές ή ποιοτικές και τα κριτήρια μπορούν να είναι ή αυτά που ο σπουδαστής προσδιορίζει ή εκείνα που του έχουν δοθεί. Αν και η αξιολόγηση τοποθετείται τελευταία στους στόχους του γνωστικού τομέα, όμως δεν είναι το τελευταίο στάδιο για τη λύση ενός προβλήματος, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε οποιαδήποτε φάση αυτό κρίνεται αναγκαίο. Η αξιολόγηση, ως διδακτικός στόχος, μπορεί να υποδιαιρεθεί στους εξής άλλους στόχους:

α. αξιολόγηση - κρίσεις με βάση εσωτερικά κριτήρια: πρόκειται για την αξιολόγηση εκείνη, όπως αυτή προέρχεται μέσα από το ίδιο το έργο, τις ενέργειες, τις δράσεις, πράξεις κλπ. Είναι δυνατόν στην περίπτωση αυτή να είναι υποκειμενικές οι κρίσεις, και τότε, όπως παρατηρεί ο Bloom, θα ήταν προτιμότερο να ονομαστούν γνώμες και όχι κρίσεις. Μια σωστή αξιολόγηση πρέπει να θεμελιώνεται πάνω σε σαφή κριτήρια. Στο επίπεδο αυτό ο μαθητής πρέπει να μπορεί να βρίσκει επιχειρήματα, να υποστηρίζει, να εκτιμά, να αποφαινεται κλπ. για ακρίβεια, συνέπεια, συνοχή, αξιοπιστία, πλάνη, σφάλματα.

β. αξιολόγηση - κρίσεις με βάση εξωτερικά κριτήρια: πρόκειται για αξιολόγηση, η οποία βασίζεται στη χρήση εξωτερικών κανόνων ή κριτηρίων που έχουν σχέση με τους σκοπούς που πρέπει να εξυπηρετούνται και από την καταλληλότητα των μέσων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη αυτών των σκοπών. Τα κριτήρια αυτά μπορούν να είναι: οι τεχνικές, οι κανόνες ή νόρμες, με βάση τα οποία κρίνονται γενικά κάποια έργα, ή η σύγκριση ενός έργου με άλλα έργα του ίδιου τομέα. Στο επίπεδο αυτό ο μαθητής πρέπει να μπορεί να κρίνει, να υποστηρίζει, να συγκρίνει, να αντιδιαστέλλει, να σταθμίζει, να εξακριβώνει κλπ. αποτελέσματα, μέσα, χρησιμότητα, εναλλακτικές λύσεις, διαδικασίες, γενικεύσεις, θεωρίες.

2. Γνωστικοί σκοποί και στόχοι του μαθήματος της τοπικής ιστορίας

Η πραγματοποίηση της διδασκαλίας του μαθήματος της τοπικής ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως και κάθε άλλου διδακτικού αντικειμένου, υποβάλλεται στις προδιαγραφές οι οποίες προσδιορίζονται από την Πολιτεία. Το μάθημα της τοπικής ιστορίας αποτελώντας μέρος του μαθήματος της ιστορίας, δεν διαφοροποιείται ούτε ως προς τον γενικό σκοπό ούτε ως προς τους ειδικότερους στόχους του μαθήματος της ιστορίας στο Γυμνάσιο. Έτσι, κύριος σκοπός της τοπικής ιστορίας ορίζεται η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών.

Αν και εδώ και πολλά χρόνια στο επίκεντρο της ακαδημαϊκής συζήτησης σχετικά με τη διδακτική της ιστορίας είναι οι έννοιες της ιστορικής συνείδησης και ιστορικής σκέψης, ωστόσο καμία έρευνα δεν έχει συνδέσει στενά τις δύο παραπάνω έννοιες με το μάθημα της τοπικής ιστορίας και τη διδασκαλία της στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

A. Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και το εννοιολογικό σχήμα του Peter Seixas (διαδικαστική γνώση)

Η ιστορική σκέψη

Ιστορική σκέψη είναι η νοητική διαδικασία μέσα από την οποία κατακτιέται η ιστορική γνώση.²⁹² Η ιστορική σκέψη αναπτύσσεται μέσα από την εφαρμογή της ιστορικής μεθοδολογίας που περιλαμβάνει κατά σειρά: τη προηγούμενη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων επί συγκεκριμένου θέματος βάσει των γενικών γνώσεων, τη μελέτη-επεξεργασία των πηγών-παραθεμάτων για την εξεύρεση των μαρτυριών του παρελθόντος και των κάθε λογής υλικών καταλοίπων του παρελθόντος, την επισήμανση διαφορετικών αφηγήσεων, τον έλεγχο της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των πηγών γνώσης, τη διάκριση ανάμεσα στα γεγονότα και στον τρόπο με τον οποίο αυτά βιώθηκαν και προσλήφθηκαν από όσους τα καταγράφουν, την επαναδιατύπωση

²⁹² Η ιστορική γνώση προσδιορίζεται εδώ υπό την έννοια της δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης.

των ιστορικών ερωτημάτων και την προσθήκη νέων με βάση το πρωτογενές και το δευτερογενές υλικό, τη διατύπωση απαντητικών –στα ερωτήματα- υποθέσεων, τη διασταύρωση των μαρτυριών, τη συγκρότηση της γνώσης μέσα από το σώμα των πληροφοριών που έχουν αντληθεί με την παράθεση των συμπερασμάτων, την επιβεβαίωση ή διάψευση της προϋπάρχουσας γνώσης, την αναθεώρηση της ιστορικής γνώσης στην περίπτωση της διάψευσης.²⁹³

Η Γεωργία Κουσερή σε πρόσφατη έρευνά της, παραπέμποντας σε παλιότερη ανάλυση της Ειρήνης Νάκου σχετικά με τη αξιοποίηση των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών του παρελθόντος,²⁹⁴ έχει χρησιμοποιήσει ένα μοντέλο τεσσάρων διαβαθμίσεων²⁹⁵ για να μελετήσει τα επίπεδα ιστορικής σκέψης των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου και της Α΄ Λυκείου. Στα συμπεράσματά της διαπιστώνει ότι η «υψηλότερη» μορφή ιστορικής σκέψης, η ερμηνευτική ιστορική σκέψη, επιτυγχάνεται ευκολότερα, όταν μελετώνται πηγές-κατάλοιπα του παρελθόντος και όταν η μελέτη τους πραγματοποιείται σε μουσειακούς χώρους με βιωματικότητα και συγκριτική αντιπαράθεσή τους με άλλα αντικείμενα, έξω από το σχολείο, χωρίς τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου ιστορίας.²⁹⁶

Δευτερογενείς ιστορικές έννοιες και διαδικαστική γνώση

Η τοπική ιστορία δεν διαφέρει από τη γενική ιστορία στην μελέτη και επεξεργασία των πρωτογενών ιστορικών εννοιών, δηλαδή των εννοιών και όρων που συμβάλλουν στη συγκρότηση της δηλωτικής γνώσης. Πρόκειται για έννοιες που απαντώνται συχνά στην επιστήμη της ιστορίας, αν και εκκινούν από διαφορετικές επιστήμες (π.χ. κοινωνιολογία, πολιτική επιστήμη, ψυχολογία). Οι πρωτογενείς ιστορικές έννοιες χωρίζονται στις απλές και τις σύνθετες.

Η προσέγγιση του Benjamin Bloom και των συνεχιστών του για τους διδακτικούς στόχους που πρέπει να επιδιώκονται σε κάθε μάθημα στο σχολείο, άσκησε μεγάλη επίδραση στη διδακτική της ιστορίας στο θετικιστικό πλαίσιο της εποχής που διατυπώθηκε. Οι Denis Shemilt και Peter Lee αναζήτησαν την εξεύρεση

²⁹³ Μέρος 1, Κεφάλαιο 4, Υποκεφάλαιο 3Α και Μέρος 1, Κεφάλαιο 2, Υποκεφάλαιο 2Δ.

²⁹⁴ Ειρήνη Νάκου, *Τα Παιδιά και η Ιστορία: ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Αθήνα 2000, σ. 20.

²⁹⁵ Απλή περιγραφική σκέψη, λογική σκέψη, περιγραφική ιστορική σκέψη, ερμηνευτική ιστορική σκέψη. Οι δύο πρώτες νοούνται ως μη ιστορική σκέψη, ενώ οι δύο τελευταίες ως ιστορική σκέψη.

²⁹⁶ Γεωργία Κουσερή, *Ιστορική σκέψη, σχολείο και μουσείο: από την έρευνα στις εκπαιδευτικές εφαρμογές*, Αθήνα 2019.

των υψηλής τάξης κατηγοριών μάθησης στην ιστορία, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από την γνώση των γεγονότων στη διαδικαστική γνώση,²⁹⁷ διαφεύγοντας έτσι από την αναχρονιστική αντίληψη ότι η ιστορία είναι η συσσώρευση ενός συνόλου γνώσεων για τα συμβάντα του παρελθόντος τις οποίες ο μαθητής πρέπει να ανακαλέσει, όταν του ζητηθεί. Η σύγχρονη αντίληψη για την επιδίωξη της διαδικαστικής γνώσης συμβαδίζει με την αμφισβήτηση του παραδοσιακού - κυρίαρχου για πολλές δεκαετίες- ρόλου του σχολείου σχετικά με την μετάδοση γνώσεων, ενώ το σύγχρονο σχολείο δίνει περισσότερο έμφαση στη διαδικασία και όχι στο τελικό προϊόν. Η τοπική ιστορία ενδιαφερόμενη για τη γνώση και ερμηνεία όσων συνέβησαν στο παρελθόν σε τοπικό επίπεδο μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη των υψηλότερων διδακτικών στόχων γνωστικού τομέα του Benjamin Bloom.

Η τοπική ιστορία εξοικειώνει τους μαθητές με δευτερογενείς ιστορικές έννοιες. Οι δευτερογενείς ιστορικές έννοιες ή διαδικαστική γνώση αναφέρονται στη δυνατότητα-ικανότητα των μαθητών να κάνουν χρήση των εννοιολογικών εργαλείων που οι επαγγελματίες ιστορικοί χρησιμοποιούν, όταν μελετούν και αναλύουν τα ιστορικά φαινόμενα. Να αναπτύξουν δηλαδή μια επιστημονική προσέγγιση στα ιστορικά θέματα, τις μεταγνωστικές δεξιότητες. Κατ' αυτό τον τρόπο προάγονται για τους μαθητές δεξιότητες που μπορούν να χρησιμοποιήσουν στην καθημερινότητά τους για την αντιμετώπιση και επίλυση τρεχόντων προβλημάτων, καθώς «η ιστορία πληροφορεί την καθημερινή ζωή»²⁹⁸. Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης μέσα από την εξοικείωση με τις δευτερεύουσες ιστορικές έννοιες συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης παρέχοντας τα εφόδια για την αντιμετώπιση παροντικών και μελλοντικών καταστάσεων.

Ο Peter Seixas (μαζί με τον Tom Morton) έχει πρωτοπορήσει²⁹⁹ στη διατύπωση 6 θεμελιωδών δευτερογενών ιστορικών εννοιών, των οποίων την κατανόηση και εφαρμογή οφείλει να πετυχαίνει η διδασκαλία της ιστορίας

²⁹⁷ *A new look at history. Schools History 13-16 Project*, Edinburgh 1976.

²⁹⁸ Βασιλική Σακκά, ««Προσεγγίζοντας κριτικά το παρελθόν»: σε αναζήτηση του οπτικού, μιντιακού και ιστορικού εναλλαφθισμού. Σκέψεις πάνω στα αποτελέσματα του διαγωνισμού παραγωγής ιστορικού ντοκυμαντέρ από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» στο Αντρέας Ανδρέου – Σπύρος Κακουριώτης – Γιώργος Κόκκινος (επιμ.) *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*, Θεσσαλονίκη 2015, σ. 309-330, σ. 315.

²⁹⁹ Πρόκειται για το καναδικό μοντέλο των 6 παραγόντων που προωθούν την ιστορική σκέψη διατυπωμένο στο Historical Thinking Project (<http://historicalthinking.ca/>) από το Κέντρο Μελέτης της Ιστορικής Συνείδησης (Centre for the Study of Historical Consciousness) του Πανεπιστημίου της British Columbia.

οδηγώντας τους μαθητές στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης.³⁰⁰ Η κατάκτηση των 6 αυτών εννοιών (ιστορική ερμηνεία, σημαντικότητα, αιτιότητα, ιστορική οπτική, συνέχεια και αλλαγή, μαρτυρία-πηγή, ηθική διάσταση) αποτελούν τον στόχο και της τοπικής ιστορίας. Ο Stefan Levesque αναφερόμενος σε πέντε αντίστοιχους παράγοντες επαναλαμβάνει την ιστορική σημαντικότητα, τη συνέχεια και αλλαγή, τα τεκμήρια και την ιστορική ενσυναίσθηση (αντίστοιχη της ιστορικής οπτικής του Seixas). Διαφοροποιείται στις έννοιες της προόδου και παρακμής.³⁰¹

Αμέσως παρακάτω επιδιώκεται μια επεξήγηση των 6 εννοιών των Seixas-Morton με την προσθήκη και της έννοιας της ιστορικής ερμηνείας, η οποία θεωρώ ότι πρέπει να λάβει τη θέση της σε αυτό το σημείο.

Η ιστορική ερμηνεία

Όπως ανιχνεύεται στα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις των μαθητών, υπάρχει τάση των τελευταίων να θεωρούν ότι η ιστορική γνώση έχει οριστικοποιηθεί, καθώς ένα μέρος των μαθητών δεν μπόρεσε να αντιληφθεί το ερώτημα «ποια θέση παίρνεις ή ποιον θεωρείς πιο αξιόπιστο ως πηγή, εφόσον διαπιστώσεις την ύπαρξη διαφορετικών ερμηνειών». Η κατηγορία αυτή των μαθητών θεωρεί μάλλον δεδομένο ότι η ιστορική γνώση είναι μια, μοναδική και αδιαπραγμάτευτη και ότι υπάρχει μία και μοναδική ιστορική αλήθεια η οποία δεν επιδέχεται διαρκή επανέλεγχο και ανακατασκευή, ότι η ιστορία δεν γράφεται και ξαναγράφεται μέσα από τα νέα ερωτήματα που θέτει κάθε φορά το παρόν. Όπως έχει χαρακτηριστικά γράψει πρόσφατα ο Γιώργος Κόκκινος «ιστορική αλήθεια σημαίνει τον κλονισμό της ασφάλειας και των βεβαιοτήτων, και την εξοικείωση με έναν κόσμο σχετικότητας κριτηρίων, γνωστικής αβεβαιότητας, διαβούλευσης και ερμηνευτικής πολλαπλότητας».³⁰²

Ο James Wertsch, μελετώντας την επίσημη και ανεπίσημη (μη κρατική) ερμηνεία για την ενσωμάτωση της Εσθονίας στη Σοβιετική Ένωση μετά το 1940 και

³⁰⁰ Peter Seixas - Tom Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto 2012.

Στην πρόσφατη διδακτορική διατριβή της η Ελένη Καραμανώλη προτείνει διδακτικές παρεμβάσεις με άξονα τις δευτερογενείς ιστορικές έννοιες που συγκροτούν την ιστορική σκέψη, υποστηρίζοντας ότι η ιστορική κατανόηση μπορεί να επέλθει με την κατανόησή τους (Ελένη Καραμανώλη, *Ιστορικός γραμματισμός και σχολική ιστορία: διδασκαλία με εστίαση στις δομικές ιστορικές έννοιες*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης 2019).

³⁰¹ Stefan Levesque, *Thinking historically. Educating students for the twenty first century*, Toronto 2008.

³⁰² Γιώργος Κόκκινος, «Εκβάλλοντας στην ίδια κοίτη: Θεωρία/επιστημολογία της ιστορίας, ιστορία της ιστοριογραφίας, διδακτική της ιστορίας» στο Γιώργος Κόκκινος – Παναγιώτης Γατσωτής (επιμ.) *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*, Αθήνα 2020, σ. 9-86, σ. 13.

στο ζήτημα κατά πόσο η μεγάλη πλειοψηφία αγροτών και εργατών στην Εσθονία επιδίωξε την ένωση με την Σοβιετική Ένωση διαπίστωσε ότι οι μαθητές ταυτόχρονα έχουν στο μυαλό τους την επίσημη ερμηνεία, αλλά την ίδια στιγμή στην πραγματικότητα μπορεί να συναινούν σε διαφορετικές μέχρι και αντίθετες ερμηνείες του παρελθόντος.³⁰³

Το μάθημα της τοπικής ιστορίας επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν πως για ό,τι συνέβηκε στο παρελθόν μπορεί να υφίστανται διαφορετικές ερμηνείες. Βέβαια, η αποδοχή της ερμηνευτικής ποικιλίας μοιραία ανοίγει τη συζήτηση επιλογής της εκδοχής της ιστορίας που οι μαθητές διδάσκονται και της δικαιολόγησης της επιλογής μιας συγκεκριμένης εκδοχής. Η τοπική ιστορία μπορεί να ανατρέψει την αντίληψη ενός μέρους των μαθητών και των καθηγητών που εξάγεται από την έρευνα, να μαθαίνει κανείς την ιστορία από την πλευρά της χώρας του, την εθνική του ιστορία. Δεν αποτελεί στόχο του μαθήματος της τοπικής ιστορίας, ούτε και της ιστορίας γενικότερα να οδηγήσει τους μαθητές να επιλέξουν οπωσδήποτε κάποια από τις ερμηνείες, αλλά να τις έχουν υπόψη τους. Κατόπιν οι μαθητές με βάση τις δικές τους αντιλήψεις, κοσμοθεωρία, ιδεολογία μπορεί να καταλήξουν σε κάποια από αυτές.

Η σημαντικότητα

Η ιστορική σημασία αναφέρεται στον βαθμό επίδρασης που άσκησε κάποιο γεγονός-ενέργεια στη ζωή των ανθρώπων. Είναι δεδομένο ότι οι μεγάλοι πόλεμοι και οι επαναστάσεις μετέβαλαν δραστικά τη ζωή των ανθρώπων. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι «μικρότερης εμβέλειας» γεγονότα δεν είναι σημαντικά: είναι η οπτική του ιστορικού ή οποιουδήποτε ερευνητή που τα καθιστά σημαντικά. Η σημαντικότητα μπορεί να αναδεικνύεται από τις συνδέσεις που υπάρχουν και μπορούν να γίνουν από τον ιστορικό ανάμεσα στα «μικρά» και τα «μεγάλα» γεγονότα.

Έτσι, για παράδειγμα η απόφαση της ναυτιλιακής εταιρείας Lloyd να συνδέσει με τακτικά ατμοπλοϊκά δρομολόγια τα λιμάνια της Κρήτης με την Τεργέστη συνιστά μαζί με άλλους παράγοντες το άνοιγμα της Κρήτης στην Ευρώπη με πολλαπλές συνέπειες για τον πληθυσμό του νησιού, καθώς δρομολογεί την

³⁰³ James Wertsch, “Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history?” in Peter Stearns - Peter Seixas - Sam Wineburg (eds.) *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*, New York 2000, p. 38–50, p. 39, New York 2000.

ευχερέστερη σύνδεση της κρητικής με την παγκόσμια οικονομία. Η -σχετική με το ίδιο παγκόσμιο φαινόμενο- επιλογή του είδους της καλλιέργειας από έναν αγρότη που ζει στην Κρήτη μπορεί να δείξει την εισβολή της παγκόσμιας οικονομίας στην Κρήτη του δεύτερου μισού του 19ου αιώνα, δηλαδή να καταδείξει ένα παγκόσμιο, και στην περίπτωση μας, μακράς διάρκειας φαινόμενο που επηρεάζει καθοριστικά τη ζωή των ανθρώπων της εποχής. Και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις «μικρές» αποφάσεις συσχετίζονται με μεγάλης έκτασης φαινόμενα που και οι δυο επηρεάζουν καθοριστικά τη ζωή των ανθρώπων της εποχής. Η σημαντικότητα ποικίλλει σε διαφορετικές εποχές, αφού οι αξίες, πεποιθήσεις και αντιλήψεις των ανθρώπων μεταβάλλονται στον χρόνο.

Στη διαδικασία της διδασκαλίας καίρια είναι η παρέμβαση του εκπαιδευτικού έτσι ώστε τα παραπάνω παραδείγματα να αξιοποιηθούν διδακτικά. Στη μελέτη της τοπικής ιστορίας οι μαθητές ανακαλύπτουν στιγμές της ζωής των ανθρώπων και ως επί το πλείστον συλλογικές δράσεις κατά το παρελθόν που επέφεραν δραστικές μεταβολές στην καθημερινότητά τους και ίσως να επηρεάζουν καθοριστικά την καθημερινότητα και των ίδιων των μαθητών. Επιπλέον, η σημαντικότητα μπορεί να αλλάζει από εποχή σε εποχή, καθώς οι αντιλήψεις της κοινωνίας και οι νοηματοδοτήσεις στις οποίες καταφεύγουν τα συλλογικά υποκείμενα τροποποιούνται με την πάροδο των χρόνων και το πολιτικοκοινωνικό περιβάλλον καθορίζει την εκάστοτε σκέψη και αντίληψη των ανθρώπων.

Η σημαντικότητα απασχολεί κάθε φορά εκτεταμένα τους εκπονητές των προγραμμάτων σπουδών ιστορίας αλλά και την κοινωνία ολόκληρη. Μεγάλη συζήτηση έχει προκύψει μεταξύ των εκπονητών και πολύ μελάνι έχει χυθεί στη δημόσια σφαίρα σχετικά με τα κριτήρια επιλογής του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών και των βιβλίων ιστορίας. Πώς αποφασίζεται τι θα συμπεριλαμβάνεται σε αυτά και τι θα αποκλείεται από αυτά, μεταξύ του μεγάλου όγκου ύλης της ιστορίας; Τέλος, δεν πρέπει να αγνοούμε ότι όσον αφορά την επιστήμη της ιστορίας η ιστορική σημαντικότητα αποτελεί μια κατασκευή από τους ιστορικούς και όσον αφορά την ιστορική εκπαίδευση από τους λαμβάνοντες τις αποφάσεις για τα προγράμματα σπουδών. Επίσης, παρά τους περιορισμούς του προγράμματος σπουδών, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την ιστορία έχουν πάντα τη δυνατότητα μέσα από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο να διδάξουν αυτό που αυτοί θεωρούν σημαντικό.

Η αιτιότητα

Η αιτιότητα (αίτια και συνέπειες) συνιστά θεμελιώδη έννοια για την κατανόηση του παρελθόντος και ειδικότερα για την μελέτη μιας από τις κορυφαίες έννοιες δευτέρου βαθμού στην ιστορική εκπαίδευση, την αλλαγή. Η τοπική ιστορία μπορεί να συμβάλει έτσι ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν ότι οι ανθρώπινες πράξεις διέπονται από τον νόμο της αιτιότητας: καθοδηγούνται από κίνητρα και παράγουν αποτελέσματα και ότι για την οποιαδήποτε εξέλιξη-αποτέλεσμα συνδράμουν πολλοί παράγοντες. Η στενή σχέση των μαθητών με τα τοπικά καθημερινά τεκταινόμενα και την ιστορία του τόπου συμβάλλουν στην ανάδειξη του πολυπαραγοντισμού αυτού. Ασφαλώς δεν είναι όλοι οι παράγοντες ίσης βαρύτητας και η ιεράρχησή τους εξαρτάται από τον ερευνητή-μελετητή-αναγνώστη. Εξάλλου, υπάρχουν βαθύτερα-δομικότερα αίτια και βραχύβια κίνητρα.

Η ιστορική οπτική

Η κατανόηση της διαφορετικής σκέψης και κρίσης των ανθρώπων στο παρελθόν και η ικανότητα που αναπτύσσεται στους μαθητές για αιτιολόγηση-εξήγηση των «ανορθολογικών» -με βάση τη σημερινή δική τους κρίση- σκέψεων και ενεργειών των ανθρώπων του παρελθόντος, καθιστά κτήμα τους την ιδέα των διαφορετικών συνθηκών και αντιλήψεων σε διαφορετικές εποχές. Εδώ θα μπορούσα να παραθέσω το παράδειγμα του γκρεμίσματος μέρους των τειχών της πόλης του Ηρακλείου ως υπολειμμάτων του παρελθόντος που αποτέλεσε την κυρίαρχη αντίληψη και πρακτική κατά τις 3 πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, όμως σήμερα είναι αποδοκιμαστέα πράξη από την πλειοψηφία του πληθυσμού, θεωρούμενη ως καταστροφή της πολιτιστικής κληρονομιάς του Ηρακλείου. Από την πλευρά των Ηρακλειωτών του πρώτου τρίτου του 20ού αιώνα, θα μπορούσε να ειπωθεί ως αποτίναξη του κακού, μαρτυρικού, αποδιοπομπαίου οθωμανικού ή/και βενετικού παρελθόντος.³⁰⁴ Και επειδή στην εκάστοτε συγχρονία στη συνείδηση του κάθε ανθρώπου παραμένουν συχνά κατάλοιπα του παρελθόντος, ένα μέρος των μαθητών θα μπορούσε να δικαιολογεί την ενέργεια αυτή.

Η έννοια του βάρβαρου, απολίτιστου Τούρκου διαχέεται σε μεγάλο μέρος της ελληνικής κοινωνίας και το κυριότερο συνδέεται με την καταστροφή του πολιτισμού του άλλου που σφράγισε την ιστορία ενός τόπου. Η τάση αυτή διαγιγνώσκεται και

³⁰⁴ Ελευθερία Ζέη, «Έντός των τειχών...», σ. 221-230.

στις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια των μαθητών και στις συνεντεύξεις. Η αναγνώριση της διαφορετικότητας παρόντος και παρελθόντος καλλιεργεί στους μαθητές τη -χρήσιμη για την καθημερινότητα- δεξιότητα να αποδέχονται και να σέβονται τη διαφορετικότητα σε συμπεριφορές, ιδέες, νοοτροπίες, στάσεις, αξίες και να εισέρχονται στη θέση του άλλου.

Η συνέχεια και αλλαγή

Οι μαθητές μελετώντας θεματικές της τοπικής ιστορίας με μακροχρόνια οπτική εντοπίζουν τις συνέχειες και ασυνέχειες, την πύκνωση και την αραίωση του ιστορικού χρόνου, τις διακυμάνσεις της οικονομικής δραστηριότητας. Με τη θεματική προσέγγιση γίνεται κατανοητή η έννοια του βραχέος, μέσου και μακρού χρόνου. Εξάλλου, η συνειδητοποίηση της έννοιας της συνέχειας και της αλλαγής καθιστά τους μαθητές ικανούς να ξεπερνούν τα ιστορικά γεγονότα και τη σύλληψη της ιστορίας ως απλά μιας σειράς γεγονότων (γεγονοτολογική ιστορία) που διέπονται από αλληλουχία. Είναι, επίσης, σημαντικό να κατανοήσουν ότι η συνέχεια και η αλλαγή διαπερνούν κάθε ιστορία και μεταξύ τους εναλλάσσονται. Η αλλαγή εκφράζεται με τις έννοιες της ακμής και της παρακμής, της ανόδου και καθόδου (πτώσης), της βελτίωσης και της επιδείνωσης. Τέλος, η περιοδολόγηση στην ιστορία που εμπεριέχει ερμηνευτική διάσταση, συνδέεται με την έννοια της αλλαγής.

Η μαρτυρία-πηγή

Η τοπική ιστορία έχει καθοριστική σημασία καθώς, εφόσον οι μαθητές μελετούν τις πηγές, εμπλέκονται οι ίδιοι στη διερεύνηση των μαρτυριών του παρελθόντος από «πρώτο χέρι». Εφόσον δε οι μαθητές προχωρούν στον έλεγχο της αξιοπιστίας, στη διασταύρωση των πηγών και των μαρτυριών, έχοντας κατά νου ότι οι πηγές και οι μαρτυρίες διαμεσολαβούν το παρελθόν, αποκτούν τη δεξιότητα να ενεργούν με ανάλογο τρόπο στην καθημερινότητά τους. Επίσης, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον υποκειμενικό χαρακτήρα κάθε πηγής, ότι δηλαδή «κάθε ιστορική πηγή που φτάνει σε εμάς διαμεσολαβημένη από την ανθρώπινη αντίληψη είναι υποκειμενική», όπως το διατύπωσε ο Paul Thompson.³⁰⁵ Ταυτόχρονα, διακρίνουν τον τρόπο με τον οποίο διαφοροποιείται η συσσώρευση πληροφοριών από την απόκτηση γνώσεων. Έτσι, μέσα από την τοπική ιστορία προωθείται η κριτική σκέψη, ιδιαίτερα όταν προκαλείται η γνωστική σύγκρουση και ακυρώνονται

³⁰⁵ Paul Thompson, *Φωνές από το παρελθόν: προφορική ιστορία*, Αθήνα 2002, σ. 217.

στερεοτυπικές αντιλήψεις. Η κριτική σκέψη των μαθητών προωθείται, όταν οι πηγές είναι πολυτροπικές (Bruner, Gardner), όπως είναι οι γραπτές πηγές, οι φωτογραφίες, τα κόμικς, τα βίντεο, τα ηχογραφημένα αποσπάσματα, τα τραγούδια και πολυπρισματικές. Τέλος, οι πηγές διακρίνονται σε πρωτογενείς και δευτερογενείς. Οι πρώτες προέρχονται από την εποχή που έχουν συμβεί τα γεγονότα, ενώ οι δεύτερες είναι μεταγενέστερες. Και οι δύο κατηγορίες αποτελούν αντικείμενο έρευνας των ιστορικών.

Η ηθική διάσταση

Η ηθική διάσταση στην ιστορία είναι αμφιλεγόμενο ζήτημα. Από μεγάλη μερίδα των ιστορικών υπάρχει έντονος σκεπτικισμός κατά πόσο πρέπει να διατυπώνονται ηθικές κρίσεις για όσα συνέβησαν στο παρελθόν (αποφάσεις, ενέργειες). Αν η ηθική είναι κάτι που πρέπει να επιδιώκεται μέσα από την εκπαίδευση, τότε το ερώτημα μετατίθεται στο αν είναι εφικτό να διατυπώνονται κρίσεις για παρελθούσες καταστάσεις, όταν η οπτική της κοινωνίας του παρελθόντος μπορεί να είναι διαφορετική από την οπτική της σημερινής κοινωνίας, το ζήτημα δηλαδή του παροντισμού³⁰⁶. Ο Peter Seixas έχει δώσει απάντηση σε αυτό υποστηρίζοντας ότι το παρόν, επειδή είναι γνωστό, μπορεί να αποτελέσει την εκκίνηση για τη μελέτη του παρελθόντος, με τον μελετητή ωστόσο να έχει επίγνωση της διαφοράς παρόντος και παρελθόντος για να αποφύγει τους αναχρονισμούς.³⁰⁷

Οι έξι παραπάνω παράγοντες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, δηλαδή νοητικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων, όπως η αναλυτική και συνθετική ικανότητα, η επιχειρηματολογία, η τεκμηρίωση, η αποκάλυψη των αξιών και κινήτρων που καθοδήγησαν τη δράση ατόμων και ομάδων, η κατανόηση της ιστορικότητας των γεγονότων και φαινομένων, η ιστορική ενσυναίσθηση. Κατά την τελευταία δεκαετία ο διδακτολόγος Andreas Körber προσδιόρισε την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης μέσα από τέσσερις ιστορικές δεξιότητες: την ικανότητα στη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων, τη χρήση της ιστορικής μεθοδολογίας και

³⁰⁶ Για την εννοιολόγηση του παροντισμού βλέπε Francois Hartog, *Καθεστώς ιστορικότητας. Παροντισμός και εμπειρίες του χρόνου*, Αθήνα 2014.

³⁰⁷ Peter Seixas, "Schweigen! Die Kinder! or Does postmodern history have a place in the schools?" in Peter Stearns - Peter Seixas - Sam Wineburg (eds.) *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*, New York 2000, p. 19-37.

προσανατολισμού, και την ανάλυση των πρωτογενών και δευτερογενών ιστορικών εννοιών.³⁰⁸

B. Η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης: το μοντέλο του Jorn Rüsen³⁰⁹

Ο όρος ιστορική συνείδηση εισήχθη από τον Hans-George Gadamer με την έκδοση του βιβλίου του *Le probleme de la conscience historique* το 1963.³¹⁰ Κατά τις δεκαετίες του 1970 και του 1980 οι Γερμανοί διδακτολόγοι Karl-Ernst Jeismann και Jorn Rüsen αντίστοιχα πρότειναν τη στροφή στη διδασκαλία της ιστορίας από τη μετάδοση ιστορικών «αληθειών» και την αποστήθιση στην προώθηση της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής εξήγησης, δίνοντας έμφαση στην καλλιέργεια της δεξιότητας των μαθητών να νοηματοδοτούν οι ίδιοι το παρελθόν.³¹¹

Από το 1989 ο Jorn Rüsen εστίασε στην ιστορική συνείδηση υποστηρίζοντας ότι πρέπει να αποτελεί τη βασική επιδίωξη της ιστορικής διδασκαλίας και μάθησης.³¹² Σύμφωνα με τον Rüsen η ανάγκη προσανατολισμού στο παρόν στρέφει

³⁰⁸ Peter Seixas, “A model...”, p. 596.

³⁰⁹ Σε εμπειριστωμένη ανάλυση της τυπολογίας της ιστορικής συνείδησης του Rüsen (συμπεριλαμβάνοντας και την επακόλουθη συζήτηση) έχει προβεί ο Γιάννης Παπαγεωργίου στη διδακτορική του διατριβή. Βλέπε Γιάννης Παπαγεωργίου, *Ποιοτική και ποσοτική έρευνα με στόχο τη χαρτογράφηση της ιστορικής συνείδησης και των κοινωνικών αναπαραστάσεων (για το έθνος και την ετερότητα) των μαθητών/-τριών του Λυκείου στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος της Βουλής των Ελλήνων «Βουλή των Εφήβων» 1995-2005*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος 2011, σ. 11-171.

³¹⁰ Jean Pierre Charland, *Les élèves, l’histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d’élèves des régions de Montréal et de Toronto*, Sainte-Foy, Les Presses de l’Université Laval, 2003.

Christian Laville “Pour une education historique critique qu’ attendre du courant de la conscience historique?” in Nicole Tutiaux Guillon – Didier Nourrisson (dir.) *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint-Étienne: Presses de l’Université 2003.

Hans-George Gadamer, *Le probleme de la conscience historique*, Paris 1996.

³¹¹ Andreas Körber, “German History Didactics: From historical consciousness to historical competences – and beyond?” in Helle Bjerg, Claudia Lenz, Erik Thorstensen (eds.) *Historicizing the Uses of the Past. Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*, p. 145-164, p. 148.

Cynthia Wallace Casey, “‘I like to take everything and put it in my own words’: Historical Consciousness, Historical Thinking, and Learning with Community History Museums” *Canadian Journal of Education* 40/1(2017), p. 1-28, p. 3, ανακτημένο στις 10/8/2020 από https://www.jstor.org/stable/90002345?seq=3#metadata_info_tab_contents.

³¹² Jorn Rüsen, “The development of narrative competence in historical learning — An ontogenetic hypothesis concerning moral consciousness”, *History and Memory* 1/2(1989), p. 35-59.

Jorn Rüsen, “Historical consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development” in Peter Seixas (ed.) *Theorizing Historical Consciousness*, University Toronto Press 2004, p. 63-85, p. 66-78.

Jorn Rüsen, “Historical narration: foundation, types, reason”, *History and Theory* 26/4(1987), p. 87-97, p.90-93.

το άτομο στο παρελθόν. Η ιστορική συνείδηση είναι η διανοητική λειτουργία μέσα από την οποία κάθε υποκείμενο επεξεργάζεται τα δεδομένα του παρελθόντος, τα οποία προέρχονται είτε από τις άμεσες είτε από τις έμμεσες εμπειρίες του έτσι ώστε να προσανατολιστεί στις αποφάσεις του για την επίλυση προβλημάτων στο παρόν και το μέλλον. Καθώς η ιστορική συνείδηση ενσωματώνει την παρελθούσα πραγματικότητα στην παροντική πραγματικότητα διαμορφώνει καθοριστικά την ταυτότητα του υποκειμένου (που άρα δεν μπορεί παρά να είναι ταυτόχρονα και ιστορική ταυτότητα), το οποίο σε συνδυασμό με τις αξίες που υιοθετεί (γενικές αρχές, κατευθυντήριες γραμμές συμπεριφοράς, ιδέες, οπτικές, κοσμοθεωρήσεις)³¹³ καθοδηγεί τις σκέψεις και εν τέλει τις πράξεις του έτσι ώστε να αποδίδουν κάποιο νόημα για το ίδιο. Όπως το έχει διατυπώσει χαρακτηριστικά ο Jorn Rüsen «Στον χρονικό προσανατολισμό της, η ιστορική συνείδηση δένει το παρελθόν με το παρόν με έναν τρόπο ώστε να παρέχει στην πραγματικότητα του παρόντος μια μελλοντική οπτική». Η ιστορική συνείδηση ανακαλεί το παρελθόν ως καθρέφτη εμπειρίας, όπου αντανακλάται η ζωή στο παρόν, αποκαλύπτονται τα χρονικά χαρακτηριστικά και η εμπειρία του παρόντος νοηματοδοτείται από την εμπειρία του παρελθόντος. Στο σημείο αυτό ο Peter Seixas συμπληρώνει ότι οι γνωστικοί και οι πολιτιστικοί παράγοντες καθορίζουν την ιστορική συνείδηση και την ατομική και συλλογική κατανόηση του παρελθόντος.³¹⁴

Ο Jorn Rüsen απέδωσε στην ιστορική συνείδηση 4 διαφορετικής μορφής «αφηγηματικές» ιστορικές νοηματοδοτήσεις ή αλλιώς τρόπους χρήσης της εμπειρίας του παρελθόντος, μεταξύ των οποίων σε κάθε απόφαση του υποκειμένου κυριαρχεί μία από αυτές, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν συνυπάρχουν περισσότερες από μια νοηματοδοτήσεις ταυτόχρονα. Με ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα³¹⁵ έθεσε τους 4 άξονες νοηματοδότησης βάσει της ανταπόκρισης του υποκειμένου στην πρόκληση να λάβει κάποια απόφαση η οποία εμπεριέχει διλήμματα μεταξύ των άλλων και ηθικά. Οι τέσσερις πιθανές ανταποκρίσεις του υποκειμένου οι οποίες εν τέλει αποτελούν και τρόπους ιστορικής μάθησης συνοψίζονται ως εξής: α. αποδοχή της δεσμευτικής υποχρέωσης για να συνεχιστεί η παράδοση, β. αποδοχή της γενικής αρχής της

Jiri Subrt, «Historical consciousness and the teaching of history in the Czech Republic», *Studia Edukacyjne* 24(2013), p. 195-223, p. 197.

³¹³ Και οι αξίες εμπεριέχουν το παρελθόν.

³¹⁴ Peter Seixas, "Introduction" in Peter Seixas (ed.) *Theorizing Historical Consciousness*, University Toronto Press 2004, p. 3-20, p. 10.

³¹⁵ Για το παράδειγμα του Rüsen και τη χρήση του εν είδει μιας δικής μου παραλλαγής βλέπε Μέρος 2, Κεφάλαιο 6, Υποκεφάλαιο 1Α.

ανταπόδοσης βάσει παραδείγματος που προέρχεται από το παρελθόν, γ. άρνηση οποιασδήποτε υποχρέωσης επικαλούμενος κρίσιμα ιστορικά επιχειρήματα διαφοροποίησης του τότε και του τώρα, δ. άρνηση υποχρέωσης, αλλά και χρήση του παρελθόντος σύμφωνα με το μοντέρνο πλαίσιο και όχι όπως η συμφωνία ή η παράδοση επιτάσσουν.

Στις δύο πρώτες κατηγορίες της παραδοσιακής και της παραδειγματικής νοηματοδότησης επικρατεί ο αχρονικός ηθικός κώδικας, σύμφωνα με τον οποίο το υποκείμενο δεν διακρίνει τις διαφορές ανάμεσα στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Στην παραδοσιακή (“traditional”) νοηματοδότηση το παρελθόν είναι απολύτως δεσμευτικό στη βάση της συνέχειας της παράδοσης. Η ηθικότητα ορίζεται από την παράδοση και δεν αμφισβητείται στον χρόνο η σταθερότητα ούτε του τρόπου ζωής, ούτε των πολιτισμικών χαρακτηριστικών. Στην πραγματικότητα δεν λαμβάνεται υπόψη η διαφορετική χρονικότητα και το υποκείμενο αποδέχεται «ασυζητητί» πρότυπα που προέρχονται από την παράδοση. Η τελευταία θεωρείται όχι μόνο απαραίτητη αλλά και υποχρεωτική ως οδηγός για το μέλλον, ως μια αδιάσπαστη συνέχεια.

Η παραδειγματική (“exemplary”) νοηματοδότηση δεν δίνει έμφαση στην παράδοση, αλλά στους κανόνες (γενικούς και διαχρονικούς) ως κυρίαρχη μορφή χρήσης των εμπειριών του παρελθόντος. Η εγκυρότητα των κανόνων δεν περιορίζεται σε κάποιο ειδικό γεγονός. Αλλά γίνεται χρήση γενικών κανόνων που προκύπτουν από ειδικές περιπτώσεις για να εφαρμοστούν σε άλλη- νέα ειδική περίπτωση. Σε αυτή τη σύλληψη, το παρελθόν είναι διδακτικό: διδάσκει κανόνες και αρχές, με αποτέλεσμα σε παροντικές καταστάσεις να εφαρμόζονται αποδεδειγμένοι και ιστορικά διαμορφωμένοι κανόνες χαρακτηρίζονται από διαχρονική ισχύ και υπερχρονική εγκυρότητα. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή τα σφάλματα του παρελθόντος μπορούν να είναι διδακτικά και σκοπός είναι ο ιστορικός φρονηματισμός, ο οποίος συχνά υπαγορεύει τον πολιτικό και ιδεολογικό φρονηματισμό.

Η κριτική (“critical”) νοηματοδότηση δεν αποδέχεται καμία δέσμευση προερχόμενη από το παρελθόν, καθώς αρνείται την εγκυρότητα των παλαιών κανόνων και αρχών. Η επιχειρηματολογία ωστόσο για την κριτική νοηματοδότηση στηρίζεται σε μια αντιαφήγηση - αντι-ιστορία σύμφωνα με την οποία στο παρόν εφαρμόζονται νέοι τύποι, κανόνες, αρχές και αξίες. Εδώ υφίσταται μια ρήξη στη συνέχεια και θεμελιώνεται μια άρνηση στον προκαθορισμένο χρονικό

προσανατολισμό ζωής ή διαφορετικά η συνέχεια θεμελιώνεται στη ρήξη· δεν υπάρχει καμία σχέση ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν και κάθε άτομο δρα αποκλειστικά στον χρονικό ορίζοντα της ζωής του και του πολιτισμικού περιβάλλοντος της ομάδας στην οποία ανήκει στο παρόν. Η ταυτότητα συγκροτείται ως προϊόν της άρνησης και ασκείται κριτική στις υπάρχουσες αξίες του παρελθόντος, κάτι όχι απαραίτητα αρνητικό. Η κριτική ιστορική σκέψη εισάγει στοιχεία κριτικής επιχειρηματολογίας στην ηθική λογική. Εδώ η συνέχεια ακυρώνεται και αναπτύσσεται μια ορθολογικότητα, τίθενται νέες νοηματοδοτήσεις που πάντως και αυτές υπάρχει το ενδεχόμενο να εισάγουν κανονικότητες.

Στη γενετική (“genetic”) νοηματοδότηση η δεσμευτικότητα σε παλιά γεγονότα έχει αλλάξει από έναν προμοντέρνο σε έναν μοντέρνο τύπο ηθικής. Είναι η ίδια η μεταβολή που δίνει νόημα στη ζωή. Η εμπειρία της παρελθοντικής πραγματικότητας μετασχηματίζεται σε μοντέρνα σχήματα, καθώς τα μοτίβα μεταβάλλονται μεν, για να διατηρήσουν τη σταθερότητα και τη συνέχεια δε. Στη γενετική συνείδηση η μεταβολή των τύπων ζωής θεωρείται απαραίτητη σε αντίθεση με α. τη μονιμότητα της παράδοσης, β. τους διαχρονικούς παραδειγματικούς κανόνες και γ. την κριτική άρνηση (ρήξη της συνέχειας), ενώ ξεπερνιέται ο υπάρχων παραδεκτός ορίζοντας. Η γενετική νοηματοδότηση προϋποθέτει έναν κριτικό ιστορικό αναστοχασμό. Το υποκείμενο είναι σε ετοιμότητα να μάθει από το παρελθόν, αναγνωρίζοντας όμως τις μεταβολές που έχουν επέλθει στο σήμερα και προσαρμοζόμενο σε αυτές. Σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα γραφόμενα του Rüsen, «η γενετικού τύπου ιστορική συνείδηση αφήνει στα ίδια τα άτομα την ευθύνη συγκρότησης της προσωπικής τους ταυτότητας»³¹⁶.

³¹⁶ Jorn Rüsen, *Evidence and meaning. A theory of historical studies*, New York 2017, σ. 163, όπως παρατίθεται στο Παναγιώτης Γατσωτής – Γιώργος Κόκκινος, « «Το παιδί του δρόμου» - Η διδασκαλία της ιστορίας συναντά την κοινωνική ιστορία, την ιστορία της εκπαίδευσης και την εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο των προγραμμάτων σπουδών Ιστορίας του 2018-2019» στο Γιώργος Κόκκινος – Παναγιώτης Γατσωτής (επιμ.) *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*, Αθήνα 2020, σ. 87-110, σ. 94, υποσημ. 10.

3. Άλλες (δια)νοητικές δεξιότητες

A. Επιστημονική προσέγγιση

Οι διανοητικές δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσα από τα μαθήματα της ιστορίας και της τοπικής ιστορίας είναι οι ιστορικές δεξιότητες, δηλαδή ως επί το πλείστον η εξοικείωση με την ιστορική έρευνα (ερευνητικές δεξιότητες) και την «επιστημονική προσέγγιση» (“disciplinary approach”).³¹⁷ Στόχος δεν είναι οι μαθητές να γίνουν ιστορικοί αλλά να σκέφτονται και να εργάζονται χρησιμοποιώντας τα εργαλεία του ιστορικού και αξιοποιώντας τα σε καταστάσεις που θα αντιμετωπίσουν στο παρόν και το μέλλον.³¹⁸ Όπως το έχει διατυπώσει πολύ χαρακτηριστικά ο Peter Lee «το να αλλάξει κανείς τις απόψεις των μαθητών για τον κόσμο διδάσκοντάς τους πώς να μελετούν το παρελθόν και πώς να σκέφτονται ιστορικά, δίνει νόημα στο παρόν και βοηθά μαθητές και μαθήτριες να αναστοχάζονται σχετικά με το μέλλον».³¹⁹

Από τις πρωταρχικές ενέργειες του μαθητή ως ερευνητή είναι η διατύπωση των ιστορικών ερωτημάτων. Το ιστορικό ερώτημα είναι προϊόν της εποχής στην οποία ζει ο ερωτών και αποτελεί μάλλον τον καθοριστικότερο παράγοντα για τη μορφή που λαμβάνει η ιστορική έρευνα. Το ιστορικό ερώτημα ορίζει και τη μορφή της ιστορίας που θα πραγματοποιηθεί· αυτό θα παρέχει τα επίπεδα ιστορίας του παρελθόντος που θα διασαφηνιστούν. Με το ιστορικό ερώτημα ο ερευνητής θα καταστρώσει τη στρατηγική του, θα προσφύγει σε υποθέσεις εργασίας (όχι έωλες αλλά με βάση το αρχικό υλικό που διαθέτει), την επιβεβαίωση ή διάψευση των οποίων οφείλει να ελέγξει με τη χρήση του πρωτογενούς και δευτερογενούς υλικού.

³¹⁷ Για μια χρονικά πρόωμη προσέγγιση της αντίληψης αυτής βλέπε Peter Seixas, “The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history”, *American Educational Research Journal* 30/2(1993), p. 305-324, p. 316.

³¹⁸ Sam Wineburg, “Thinking like a Historian”, *Teaching with Primary Sources Quarterly* 3/1(2010), ανακτημένο στις 12/8/2020, από http://www.loc.gov/teachers/tps/quarterly/historical_thinking/article.html.

³¹⁹ Γεωργία Κουσερή, *Ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο και το μουσείο: Έκφραση ιστορικής σκέψης μαθητών 13 και 16 ετών σε μουσειακό και σχολικό περιβάλλον*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος 2015, σ. 28, όπως παρατίθεται στο A. Chapman - L. Perikleous - C. Yakinthou - R. Z. Celal, *Thinking Historically about Missing Persons: A Guide for Teachers*, Nicosia 2012, σ. 11.

Εκτός από τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, ο μαθητής θα έρθει σε επαφή με τις πηγές οι οποίες θα αποτελέσουν τον ακρογωνιαίο λίθο για την έρευνα, δηλαδή την αναζήτηση και συλλογή των πληροφοριών και επεξεργασία τους με στόχο η γνώση να προκύπτει από τις πηγές και να μην έχει προσφερθεί ως έτοιμο προϊόν το οποίο κατόπιν θα επιβεβαιώνουν οι πηγές. Ο κορυφαίος ρόλος των πηγών προϋποθέτει στα αρχικά στάδια την αναγνώριση του είδους τους, τον έλεγχο της προέλευσής τους, τον έλεγχο της γνησιότητας και της αξιοπιστίας τους, τη διαπίστωση της οπτικής γωνίας και των προθέσεων του δημιουργού τους, τη διασταύρωση και το συσχετισμό των πληροφοριών που προκύπτουν από αυτές με αντιπαραβολή -όταν αυτό είναι δυνατό- με άλλες πηγές, την επεξεργασία διαφορετικών μέχρι και αντικρουόμενων πληροφοριών, με άλλα λόγια την κριτική αξιοποίησή τους μέσα και από την στάθμιση-αξιολόγησή τους.

Ο μαθητής-ερευνητής θα έχει αξιοποιήσει τις πηγές, όταν θα έχει παραγάγει συμπεράσματα καταλήγοντας να συνδέει την ήδη υπάρχουσα γνώση με την έρευνά του και να παράγει ο ίδιος τη γνώση. Έτσι οι πηγές θα μετατραπούν σε μαρτυρίες και ο μαθητής θα μπορεί να κάνει τη σαφή διάκριση μεταξύ των δύο. Καθώς βέβαια στην τοπική ιστορία η μελέτη των πρωτογενών πηγών είναι θεμελιώδης, η εμπλοκή των μαθητών στην παραγωγή της γνώσης γίνεται ακόμη πιο εύκολα.³²⁰

Ασφαλώς δεν είναι όλες οι πηγές ισοβαρείς. Η ανάλυση με την προβολή των αποτελεσμάτων της έρευνας θα ακολουθηθεί από τη διαδικασία της επιχειρηματολογίας, της τεκμηρίωσης με επιστημονική εντιμότητα των θέσεων του, και της σύνθεσης που μέσα από τον διαμεσολαβημένο ιστορικό λόγο θα παραγάγει μια συνεκτική αφήγηση για το παρελθόν. Στα πλαίσια αυτά ο μαθητής-ερευνητής θα κάνει διάκριση ανάμεσα στην ιστορική πληροφορία και το γεγονός από τη μια πλευρά με την ερμηνεία στην οποία θα προβεί κατόπιν από την άλλη. Θα συνειδητοποιήσει έτσι ότι κάθε αφήγηση και ανάλυση ξεκινούν από την επιλογή του αναλυτή-αφηγητή. Επίσης, θα μάθει να αναγιγνώσκει το ιστορικό συγκείμενο και να εντάσσει τη μελέτη του σε αυτό.

³²⁰ Anita Danker, "Multicultural...", *Social Studies: The local history connection*, *Social Studies* 94/3(2003), p. 111-117, p. 113.

B. Κριτική παιδαγωγική: ανθρωπιστικές αξίες, δημοκρατική πολιτειότητα και κοινωνικός μετασχηματισμός

Η έννοια των αξιών, αρχών, στάσεων, πεποιθήσεων και συμπεριφορών

Η καλλιέργεια αρχών, αξιών, στάσεων, πεποιθήσεων και συμπεριφορών συνδέεται με το μάθημα της τοπικής ιστορίας.³²¹ Με τον όρο αξίες νοούνται οι κατευθυντήριες γραμμές στη ζωή.³²² Οι αξίες συνδέονται στενά με τα συναισθήματα αλλά και τους στόχους που θέτει κάθε άτομο, προσδιορίζουν τη δράση και τις επιλογές του, αφού αποτελούν για αυτό κεντρικό σημείο αναφοράς και του παρέχουν την αίσθηση της ικανοποίησης στο βίο του³²³ εν τέλει την απόδοση νοήματος στη ζωή και την ψυχολογική-συναισθηματική ευημερία.³²⁴ Οι αξίες δρομολογούν τις αρχές βάσει των οποίων τα υποκείμενα/οι μαθητές θα κληθούν να λάβουν τις αποφάσεις τους στο μέλλον. Αποτελούν κρίσιμη παράμετρο για κάθε μαθητή, επειδή οι αξίες, πολύ δε περισσότερο οι κοινωνικές, διαμορφώνονται στην εφηβική ηλικία και διατηρούνται σε μεγάλο βαθμό στο υπόλοιπο της ζωής τους.³²⁵ Οι κοινωνικές αξίες αναφέρονται σε δύο επίπεδα. Πρώτο, στη δυνατότητα του ατόμου να είναι έτοιμο να δεχτεί την όποια αλλαγή (“openness to change”) και να απορρίψει το συντηρητισμό (“conservation”). Εδώ κυριαρχούν οι αξίες του αυτοπροσδιορισμού και της παρακίνησης έναντι της ασφάλειας, της συμμόρφωσης και της παράδοσης. Δεύτερο, στην πίστη στη συλλογικότητα και την υπέρβαση του Εαυτού (“self-transcendence”) και όχι στην ατομικότητα και την αυτοβελτίωση (“self-enhancement”). Στην τελευταία περίπτωση υπερέχουν οι αξίες της παγκοσμιότητας και της καλοσύνης έναντι της ισχύος και της επίτευξης.³²⁶

³²¹ Στη Σουηδία η ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης των μαθητών (ως βασικός σκοπός του προγράμματος σπουδών ιστορίας) συνδέεται με την ανάπτυξη της ιδέας τους περί ηθικής (Robert Thorp, “Historical consciousness...”, p. 498).

³²² Michael Hogg – Graham Vaughan, *Κοινωνική Ψυχολογία...*, σ. 232.

³²³ Shalom Schwartz – Wolfgang Bilsky, “Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 58/5(2014), σ. 878-891, ανακτημένο στις 28/3/2020 από https://www.researchgate.net/publication/232468134_Toward_a_Theory_of_the_Universal_Content_and_Structure_of_Values_Extensions_and_Cross-Cultural_Replications

Αντωνία Παπαστυλιανού - Ευθύμιος Λαμπρίδης, «Κοινωνικές αξίες, φιλοκοινωνική συμπεριφορά και προσανατολισμός προς τον ατομικισμό και τη συλλογικότητα στην Ελλάδα», *Ψυχολογία* 1(2014), σ. 21-42, σ. 22-23, ανακτημένο στις 28/3/2020.

³²⁴ Joelle Ruthig - Judith Chipperfield - Raymond Perry - Nancy Newall - Audrey Swift, “Comparative risk and perceived control: implications for psychological and physical well-being among older adults”, *The Journal of Social Psychology* 147/4(2007), p. 345-369.

³²⁵ Μπορεί η ιεράρχηση των κοινωνικών αξιών να μεταβληθεί στην πορεία της ζωής του ανθρώπου.

³²⁶ Αντωνία Παπαστυλιανού - Ευθύμιος Λαμπρίδης, «Κοινωνικές αξίες...», σ.23.

Με τον όρο στάση νοείται η σχετικά μόνιμη οργάνωση πεποιθήσεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών αναφορικά με κοινωνικά σημαντικά αντικείμενα, ομάδες, γεγονότα, σύμβολα. Είναι συνάρτηση τριών συστατικών στοιχείων: του γνωστικού, του συναισθηματικού και του συμπεριφορικού και διαμορφώνονται μέσα από τη μάθηση (άμεση εμπειρία, εξαρτημένη μάθηση, μάθηση από παρατήρηση και την αυτό-αντίληψη).³²⁷ Οι στάσεις αποτελούν ίσως την πιο σημαντική έννοια προς διερεύνηση για τον κλάδο της κοινωνικής ψυχολογίας.

Από την κριτική θεωρία στην κριτική παιδαγωγική

Εκτεταμένες επιστημολογικές συζητήσεις έχουν υπάρξει στο παρελθόν σχετικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης για την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για τους μελλοντικούς πολίτες. Η κριτική παιδαγωγική (“critical pedagogy”) ως κατεύθυνση παιδαγωγικής σκέψης αναπτύχθηκε στη δεκαετία του 1980 στις Η.Π.Α.. Βασίζεται στην κριτική θεωρία, μια ευρεία κοινωνιο-φιλοσοφική θεώρηση που αγκαλιάζει το σύνολο σχεδόν των κοινωνικών επιστημών, της οποίας η κεντρική παραδοχή είναι ότι η σύγχρονη καπιταλιστική κοινωνία διέπεται από ανισότητες και αδικίες³²⁸ (των οποίων τους αιτιακούς παράγοντες επιχειρεί να εξεύρει), τις οποίες οι κοινωνίες πρέπει να ανατρέψουν μέσα από την αναθεώρηση ορισμένων βασικών αρχών του φιλελευθερισμού – μιλώντας για το σήμερα, του νεοφιλελευθερισμού- για την ολική πρόοδο και ευημερία τους και όχι για αυτή των ολίγων.³²⁹ Η κριτική θεωρία προϋποθέτει την ανάπτυξη κριτικής σκέψης ενάντια στην κυρίαρχη ιδεολογία η οποία υπο την επιρροή του υπάρχοντος πολιτισμικού πλαισίου καταδυναστεύει τους πολίτες. Η κριτική σκέψη των πολιτών θα τους επιτρέψει να χειραφετηθούν από την «υποτέλειά» τους.

Στις θεωρητικές τους καταβολές κάποιοι κριτικοί παιδαγωγοί συνδέονται με την κοινωνιοφιλοσοφική θεωρία του Antonio Gramsci, σύμφωνα με την οποία η άρχουσα τάξη επιδιώκει να εξασφαλίσει την κυρίαρχη κοινωνική τάξη αναπαράγοντας ανισότητες και αδικίες με την ηγεμονία (“hegemony”), προωθώντας και ελέγχοντας τις ιδέες και απόψεις των πολιτών, πράγμα που επιτυγχάνεται και με

³²⁷ Michael Hogg – Graham Vaughan, *Κοινωνική Ψυχολογία...*, σ.202, 244-245.

³²⁸ Antonio Gramsci, *Selections from the prison notebooks*, New York 1991.

³²⁹ Νομίζω ότι το πιο αντιπροσωπευτικό έργο στην ελληνική γλώσσα για την κριτική θεωρία είναι ο συλλογικός τόμος τον οποίο έχει επιμεληθεί ο Κωνσταντίνος Καβουλάκος: Κωνσταντίνος Καβουλάκος (επιμ.), *Κριτική θεωρία: παράδοση και προοπτικές*, Αθήνα 2003.

τη διαμεσολάβηση της εκπαίδευσης, έτσι ώστε οι μαθητές να αποτελούν τους πιστούς και πειθαρχημένους πολίτες και να αποτελέσουν τα παραγωγικά μέλη της κοινωνίας.³³⁰ Ο Henry Giroux τονίζει την άρρηκτη σχέση ανάμεσα στην εξουσία, την ιδεολογία και την εκπαίδευση.³³¹

Η κριτική παιδαγωγική υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση στον καπιταλιστικό κόσμο δεν παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους, μάλιστα, σύμφωνα με πολλούς, διευρύνει τις ανισότητες, προτείνει την ανάδειξη αυτών των ανισοτήτων μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και την προσπάθεια για τη μεταβολή τους. Ειδικότερα, κάποιοι «κριτικοί παιδαγωγοί» διατυπώνουν την άποψη ότι βασικός στόχος πρέπει να είναι η απελευθέρωση των καταπιεσμένων μέσω της συνειδητοποίησης (“conscientization”), δηλαδή της ανάπτυξης της κριτικής συνείδησης με μέσα τον διάλογο, τη μεθοδολογία διατύπωσης και επίλυσης του προβλήματος, ακόμη και με ακτιβισμό. Ο Paulo Freire ως ο πατέρας της κριτικής παιδαγωγικής έχει γράψει για απελευθέρωση (“liberation”) μέσα από μια «ανθρωπιστική παιδαγωγική» (“humanizing pedagogy”), εμμένοντας όμως στη δημοκρατική πολιτειότητα και τον διάλογο.³³²

Η κριτική παιδαγωγική έχει δεχτεί έντονη κριτική, επειδή είναι θεωρητικής περισσότερο φύσης και αφηρημένης γλώσσας από τους υποστηρικτές της. Επίσης, υποστηρίζεται ότι μεταχειρίζεται τη φυλή ως ένα επιφανόμενο της τάξης. Τέλος, η εμπειρική έρευνα είναι περιορισμένη και έχει εκπονηθεί κυρίως σε ενήλικες και όχι σε μαθητές.³³³

Η ιστορία και κατ’ επέκταση η τοπική ιστορία αποτελούν γνωστικά αντικείμενα μέσα από τα οποία θα μπορούσε να εφαρμοστεί η κριτική παιδαγωγική. Όπως έχει παρατηρήσει η Hillary Parkhouse, «η κριτική παιδαγωγική είναι ειδικότερα κρίσιμη στην ιστορική εκπαίδευση αν οι μαθητές πρόκειται να αντιμετωπίσουν τα κοινωνικά προβλήματα που τώρα συναντούν και θα συναντήσουν αργότερα, διαμέσου της κατανόησης των τρόπων που η γνώση και ο κοινωνικός

³³⁰ William Gaudelli, “U.S. kids don’t know U.S. history: the NAEP study, perspectives, and presuppositions”, *The Social Studies* 93/5(2002), p. 197-201.

³³¹ Henry Giroux, *Ideology, culture and the process of schooling*, New York 1981.

³³² Paulo Freire, *Pedagogy of the oppressed*, New York 1970, p. 47.

³³³ Hillary Parkhouse, *Critical pedagogy in U.S. history classrooms: conscientization and contradictory consciousness*, PhD thesis, University of North Carolina 2016, ανακτημένο στις 20/1/2021 από <https://core.ac.uk/download/pdf/210600234.pdf>, p. 28, 31-33.

κόσμος κατασκευάζονται μέσα από κυρίαρχες συζητήσεις». ³³⁴ Στις ιστορικές δεξιότητες εντάσσονται η αναγνώριση και κριτική επεξεργασία των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και η αναίρεσή τους, η ακύρωση του δογματισμού και η κατανόηση της προπαγανδιστικής χρήσης της ιστορίας (πολιτικές, οικονομικές και άλλες σκοπιμότητες). Ο μαθητής δηλαδή διαπιστώνοντας το πλήθος των ιστορικών ερμηνειών εξοικειώνεται με την πολιτική χρήση της ιστορίας και την παραγωγή ερμηνειών για πολιτικούς σκοπούς και αποδομεί τη ρητορική της προπαγάνδας και του πολιτικού λόγου, ³³⁵ καθώς σε αυτή την περίπτωση η ιστορία στρατεύεται για έναν σκοπό από ομάδες συμφερόντων. Ο μαθητής-ερευνητής θα μπορεί με βάση τις γνώσεις που προκύπτουν από τις μαρτυρίες να συναινεί ή να φέρνει αντιρρήσεις με επιχειρήματα, αμφισβητώντας ήδη παραδεκτές και φαινομενικά σταθερές απόψεις για το παρελθόν, να εξευρίσκει και να αναδεικνύει την αιτιότητα. Γενικότερα θα μπορεί να σκέφτεται κριτικά, ορθολογικά και ελεύθερα.

Η τοπική ιστορία και η ιστορία γενικότερα αποσκοπεί στην καλλιέργεια ανθρωπιστικών και δημοκρατικών αξιών, όπως η υπευθυνότητα, η αποδοχή της ισότητας των φύλων, ο σεβασμός των ανθρώπινων δικαιωμάτων, η αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας, η πολιτική κοινωνικοποίηση. Καθώς ο -κατά πολλούς- πρωταρχικός σκοπός της εκπαίδευσης έγκειται στην ολόπλευρη ανάπτυξη μελλοντικών υπεύθυνων ενεργών πολιτών στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας, η καλλιέργεια δημοκρατικής πολιτειότητας (αλλιώς «μοντέλο κοινωνικής εκπαίδευσης»), ³³⁶ επιτυγχάνεται εμμέσως με τη μύηση των μαθητών στις μεθόδους της επιστήμης της ιστορίας. Η ιστορία προωθεί τον πλουραλισμό των απόψεων και των ιστορικών αληθειών και αποσκοπεί στη δημιουργία σκεπτόμενων πολιτών που θα ενεργούν και θα λαμβάνουν τις καταλληλότερες αποφάσεις με γνώμονα το συμφέρον του κοινωνικού συνόλου. Είναι σημαντικό, επίσης, οι μαθητές να είναι ενήμεροι ότι η ιστορική αφήγηση που υιοθετούν είναι κι αυτή επιλεκτική.

Εξάλλου, καθώς μέσα από την τοπική ιστορία αναδεικνύονται τόσο επώνυμα όσο και ανώνυμα πρόσωπα του τοπικού παρελθόντος, οι μαθητές συνειδητοποιούν πιο εύκολα ότι οι ίδιοι αποτελούν τα υποκείμενα της ιστορίας και ότι μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στις τοπικές αλλά και τις γενικότερες εξελίξεις.

³³⁴ Hillary Parkhouse, *Critical pedagogy...*, p. 25.

³³⁵ Robert Thorp, "Historical consciousness...", p. 499.

³³⁶ Keith Barton – Linda Levstik, *Διδάσκοντας Ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, Αθήνα 2008, σ. 56

Ειδικότερα στις μέρες μας και στη χώρα μας που λόγω της οικονομικής κρίσης είχαν εμφανιστεί για κάποιο διάστημα και είχαν λάβει μεγάλες διαστάσεις οι ιδεολογίες του εθνικισμού και του ρατσισμού, το μάθημα της τοπικής ιστορίας πρέπει να συμβάλει στην καλλιέργεια των δημοκρατικών αξιών.³³⁷ Αλλά μπορεί να προσφέρει και τη συνειδητοποίηση από μέρους των μαθητών ότι η ιστορία είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί για πολιτικές σκοπιμότητες.³³⁸

³³⁷ Αναφέρομαι φυσικά στα ζητούμενα για το μάθημα της τοπικής ιστορίας. Είναι αναμφίβολο ότι, εφόσον το μάθημα δεν πραγματοποιηθεί με βάση τις αρχές της κατανόησης της ετερότητας, των ηθικών αξιών και της δημοκρατικής πολιτειότητας, μπορεί να αποτελέσει το όχημα για την ανάπτυξη ρατσιστικών, εθνικιστικών και αντιδημοκρατικών αντιλήψεων.

³³⁸ Robert Thorp, "Historical consciousness...", p. 499.

4. Κοινωνικές δεξιότητες

Αναντίρρητα ένας από τους σκοπούς της εκπαίδευσης είναι η δημιουργία του «κοινωνικού ανθρώπου» και η ενασχόληση με την τοπική ιστορία προάγει τις κοινωνικές δεξιότητες. Καθώς το μάθημα διεξάγεται σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο, μέσα από την ομαδική εργασία αναπτύσσεται η συνεργασία και αποκτιέται μια θετική θεώρηση για τη σημασία της. Ο διάλογος και το συνεργατικό περιβάλλον μάθησης εξυπηρετούν και αναπτύσσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς η γνώση παράγεται από τους ίδιους τους μαθητές με τον διαμοιρασμό των γνώσεων μεταξύ τους και την αλληλεπίδρασή τους.³³⁹ Συζητώντας με όρους πολλαπλής νοημοσύνης υπάρχει αντιστοιχία με τη διαπροσωπική νοημοσύνη στο σχήμα του Howard Gardner³⁴⁰ που αφορά την ικανότητα του ατόμου να συνεργάζεται και να επικοινωνεί με ευχέρεια με τους άλλους, να αλληλεπιδρά, να αντιλαμβάνεται την δική τους θέση και τα ενδιαφέροντά τους και να καταλήγει σε ένα ομαδικό αποτέλεσμα. Επιπλέον, με την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων γίνεται πράξη και η αποδοχή της ετερότητας, του άλλου. Εξάλλου, ο Edward Thorndike από τη δεκαετία του 1920 είχε ορίσει την κοινωνική νοημοσύνη ως την ικανότητα να κατανοεί κανείς και να χειρίζεται αποτελεσματικά τις σχέσεις του με τους άλλους.³⁴¹

Ο Daniel Goleman έχοντας διατυπώσει το δικό του μοντέλο για τη συναισθηματική νοημοσύνη (“emotional intelligence”) αναφέρεται στη συναισθηματική δεξιότητα (συνδυασμός σκέψης και συναισθήματος), βασικός παράγοντας της οποίας είναι η κοινωνική δεξιότητα. Η τελευταία εμπεριέχει τέσσερις διαστάσεις, μεταξύ των οποίων η κοινωνική επίγνωση και η διαχείριση των σχέσεων. Η ενεργοποίηση ομάδων για την εκπόνηση εργασιών στην τοπική ιστορία διαμορφώνει τον «ομαδικό νου» που είναι πιο αποτελεσματικός από τον ατομικό νου και εκτοξεύει τον συλλογικό δείκτη νοημοσύνης της ομάδας.³⁴²

³³⁹ Ηλίας Ματσαγγούρας, *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Αθήνα 2000.

³⁴⁰ Howard Gardner, *Frames of mind...*

³⁴¹ Edward Thorndike, “Intelligence and its use”, *Harper's Magazine* 140(1921), p. 227-235.

³⁴² Daniel Goleman, *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*, Αθήνα 2011.

Daniel Goleman, *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*, Αθήνα 2000.

Ειδικότερα με την αλλαγή των μεθόδων διδασκαλίας (αποφυγή της μετωπικής διδασκαλίας) η μελέτη της τοπικής κοινωνίας μέσα από την τοπική ιστορία συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση, την ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης και άλλων κοινωνικών δεξιοτήτων και αξιών. Αυτό επιτυγχάνεται πιο εύκολα με το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, τους φορείς και παράγοντες της κοινωνικής, οικονομικής, πολιτικής και πολιτιστικής ζωής του τόπου και τη μετατροπή του σε ενεργό μέλος της τοπικής κοινότητας που θα λαμβάνει θέση, θα συζητά και θα επιλύει τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα. Έτσι, μέσα από την τοπική ιστορία το σχολείο παραμένει ένα ανοικτό σύστημα. Θα μπορούσε δε η τοπική κοινωνία που με μια επιφανειακή ματιά εντάσσεται στο εξωτερικό περιβάλλον σε σχέση με το σχολείο, στην πραγματικότητα να είναι μέρος του εσωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου. Με τη συμβολή του μαθήματος της τοπικής ιστορίας το σχολείο μπορεί να δημιουργήσει μια αμφίδρομη σχέση με την κοινωνία: να «ακούσει» την τοπική κοινωνία αλλά και να προβάλλει στην κοινωνία το έργο του. Θα μπορούσε δε αυτή η σχέση, εφόσον γενικευτεί, να προσφέρει στη σχολική μονάδα αυτονομία και αποφυγή της χρονοβόρας και απεχθούς γραφειοκρατίας. Ακόμη και σήμερα η έξοδος των μαθητών από τον χώρο του σχολείου, απαιτεί μια γραφειοκρατική διαδικασία σύνταξης και αποστολής ενημέρωσης προς τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης με αναλυτικές πληροφορίες για την έξοδο από αυτό.

Εμμέσως, επίσης, καλλιεργείται η ευαισθητοποίηση για ζητήματα της τοπικής κοινωνίας κάθε τύπου: περιβαλλοντικά, οικονομικά, ιδεολογικά, εθνοτικά, αλλά και διαφύλαξη της πολιτιστικής κληρονομιάς. Κατά συνέπεια προωθείται η συμμετοχικότητα στα ζητήματα του σήμερα και η κοινωνικοποίηση, καθώς το υποκείμενο γίνεται ενεργό μέλος της τοπικής κοινωνίας μέσα από τη μελέτη και παραγωγή τοπικής ιστορίας.

Με την τοπική ιστορία μπορεί να εξυπηρετηθεί η ανάγκη της ένταξης σε μια εθνική-εθνοπολιτισμική κοινότητα στο πλαίσιο της αναζήτησης (και διατήρησης) της συλλογικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας η οποία ωστόσο οφείλει να είναι πλουραλιστική, καθώς εμπεριέχει πολλαπλές εσωτερικές διαφοροποιήσεις (φυλετικές, κοινωνικές), μεταξύ των οποίων η τοπική ιδιαιτερότητα, και έχει διαμορφωθεί ιστορικά. Κατά συνέπεια πέρα από την ανάδειξη των εθνοπολιτισμικών χαρακτηριστικών της κυρίαρχης πληθυσμιακής ομάδας, μέριμνα θα πρέπει να υπάρχει για την αποδοχή της εθνοπολιτισμικής ποικιλομορφίας ή αλλιώς μιας

πολυπολιτισμικής συνείδησης.³⁴³ Ειδικότερα η τοπική ιστορία συμβάλλει στη συγκρότηση της ατομικής ταυτότητας δίπλα στη συλλογική εθνοπολιτισμική ταυτότητα αίροντας τη μονοπώληση της εθνικής ταυτότητας, προβάλλοντας την τοπική ταυτότητα (με προϋπόθεση βέβαια την απόρριψη του τοπικισμού)³⁴⁴ και κατά συνέπεια την αυτογνωσία, ατομική και συλλογική.

Ίσως η απόσχιση του μαθήματος της ιστορίας από τα φιλολογικά μαθήματα και τις ανθρωπιστικές επιστήμες και η ένταξή του στις κοινωνικές σπουδές (με αυτόνομη ωστόσο παρουσία και διακριτή θέση στο πρόγραμμα σπουδών σε αντίθεση με το αμερικανικό μοντέλο της αφομοίωσής της από το μάθημα της κοινωνιολογίας) θα την απελευθέρωνε από την παραδοσιακή μορφή και διδασκαλία της και θα τόνιζε τον κοινωνικό της χαρακτήρα.³⁴⁵

Τέλος, η έρευνα και ως αποτέλεσμα αυτής η γνώση της τοπικής ιστορίας συμβάλλει στην άμβλυση του χάσματος μεταξύ των γενεών, καθώς οι νέες γενεές, γνωρίζοντας την εξέλιξη της τοπικής κοινωνίας στο παρελθόν, κατανοούν εκφάνσεις του παρελθόντος που μεταφέρονται μέσα από τους διαύλους της συλλογικής συνείδησης από τις παλαιότερες γενεές και ερμηνεύουν καταστάσεις που ζουν στην καθημερινότητά τους. Οι νέες γενιές μπορούν να συμμετέχουν έτσι στην ιστορική κουλτούρα της τοπικής κοινωνίας ως σχεδόν ισότιμο μέλος της.

³⁴³ Την ανάγκη μιας δι-πολιτισμικής δι-ιστορικής συνείδησης για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού έχει προβάλει ο Αντώνης Χουρδάκης (Αντώνιος Χουρδάκης, «Θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στην Ιστορία και στον Πολιτισμό: Προλεγόμενα στην σύνταξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού», στον τόμο *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών, Ρέθυμνο 2001, σ. 155-210, σ. 161).

³⁴⁴ Εννοείται εδώ η απόρριψη του υπέρμετρου συναισθηματικού τονισμού του τοπικού. Βλέπε και Μαρία Βαϊνά, *Θεωρητικό πλαίσιο...*, σ. 60-62.

³⁴⁵ Μαρία Ρεπούση, *Μαθήματα ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*, Αθήνα 2004, σ. 208-209.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Η ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ

ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η μεθοδολογία της έρευνας

1. Επισκόπηση ερευνών για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα και αναγκαιότητα της έρευνας

Για το μάθημα και τη διδασκαλία της ιστορίας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό είτε στα πλαίσια διδακτορικών διατριβών και άλλων ερευνών στα Πανεπιστήμια, είτε από τους επίσημους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς έρευνας (Υπουργεία Παιδείας, Ινστιτούτα), είτε από μελετητές και ερευνητές. Αντίθετα, η τοπική ιστορία ως μάθημα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση δεν έχει μέχρι σήμερα συγκεντρώσει το ιδιαίτερο ενδιαφέρον μελετητών-ερευνητών, παρόλο που πλησιάζουν δύο περίπου δεκαετίες από την εισαγωγή της τοπικής ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: η τοπική ιστορία εισήχθη στην Γ΄ Γυμνασίου κατά το σχολικό έτος 2001-2002 ως μέρος του μαθήματος της νεότερης και σύγχρονης ιστορίας γενικής παιδείας. Είναι ελάχιστες οι εμπειρικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Το κυριότερο: δεν υπάρχει καμία έρευνα για το πώς το μάθημα της τοπικής ιστορίας μπορεί είτε αυτόνομα³⁴⁶ είτε λειτουργώντας συμπληρωματικά-επικουρικά προς το μάθημα ιστορίας γενικής παιδείας να συμβάλει στην επίτευξη των σκοπών και στόχων της ιστορικής εκπαίδευσης, όπως αυτοί ορίζονται στα Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας. Επιπλέον, ούτε οι σχετιζόμενοι θεσμοί της Πολιτείας, το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (παλιότερα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας)³⁴⁷, έχουν προβεί σε έρευνα για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας.

³⁴⁶ Ο Άγγελος Παληκίδης για να δείξει το γενικότερο ενδιαφέρον των τελευταίων ετών για την τοπική ιστορία γράφει χαρακτηριστικά ότι η τοπική ιστορία «δρα ως πολιορκητικός κριός ενάντια στον σκληρό πυρήνα της ελληνικής σχολικής ιστορίας» (Άγγελος Παληκίδης, «Η Τοπική Ιστορία στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας», *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Τοπικής Ιστορίας και Εκπαίδευσης, Λαμία 22-24 Νοεμβρίου 2019*, σ. 1-13, σ. 2, ανακτημένο στις 15/2/2021 από https://www.academia.edu/43682311/%CE%97_%CE%A4%CE%BF%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%99%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1_%CF%83%CF%84%CE%BF_%CE%BD%CE%AD%CE%BF_%CE%A0%CF%81%CF%8C%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1_%CE%A3%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CF%8E%CE%BD_%CE%99%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82_2018_19_).

³⁴⁷ Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας καταργήθηκαν και αντικαταστάθηκαν από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 372/20-02-2012).

Σε σχέση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ίσως η απουσία ερευνών να οφείλεται στο γεγονός ότι η τοπική ιστορία ενσωματωνόταν με περιορισμένο αριθμό διδακτικών ωρών καθόλη τη διάρκεια του σχολικού έτους (10 διδακτικές ώρες σε ολόκληρο το σχολικό έτος) στο μάθημα της ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου. Θεωρώ όμως επίσης ότι η απουσία ερευνών θα πρέπει να αποδοθεί στο ότι ναι μεν στα ωρολόγια προγράμματα του Δημοτικού και του Γυμνασίου προβλέφθηκε από την έναρξη της διδασκαλίας του μαθήματος της τοπικής ιστορίας αριθμός ωρών για το μάθημα, ωστόσο δεν υπήρξε οργανωμένη επιμορφωτική προσπάθεια από μέρος του Υπουργείου Παιδείας και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τους καθηγητές για να διδάξουν το μάθημα με αποτέλεσμα η τοπική ιστορία να καταλαμβάνει περιθωριακή θέση δίπλα στο μάθημα της γενικής ιστορίας. Μόνο για το σχολικό έτος που πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα (2015-2016) το μάθημα της τοπικής ιστορίας αποτέλεσε -ανεξάρτητο πάντως από το μάθημα της νεότερης και σύγχρονης ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου- γνωστικό αντικείμενο στον κύκλο μαθημάτων που εντάσσονται στην επονομαζόμενη ευέλικτη ζώνη «Βιωματικές δράσεις-Συνθετικές δημιουργικές εργασίες-Project» ως ξεχωριστό δίωρο³⁴⁸ εβδομαδιαίο μάθημα κατά τη διάρκεια ενός τριμήνου. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του μαθήματος της τοπικής ιστορίας στη Γ΄ Γυμνασίου είναι η ένταξή του στις βιωματικές δράσεις και τη βιωματική παιδαγωγική.³⁴⁹

Στην απουσία ερευνών για την τοπική ιστορία συνέβαλε μέχρι σχετικά πρόσφατα και η έλλειψη ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος για το γνωστικό αντικείμενο, μερικές φορές -θα μπορούσε να υποστηριχθεί- η απαξιοτική αντίληψη από μεγάλη μερίδα των ακαδημαϊκών που σε μια λογική εσωστρέφειας και περιχαράκωσης αρνούσαν να συνειδητοποιήσουν και να αποδεχτούν τη συνεχώς αυξανόμενη απήχηση της δημόσιας ιστορίας και μέσα σε αυτήν την απώλεια της βαρύτητας της ακαδημαϊκής ιστορίας στο ευρύ κοινό. Έτσι, στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο από το τμήμα Αρχειονομίας και Βιβλιοθηκονομίας έχει δημιουργηθεί από το 2003 Εργαστήριο Τεκμηρίωσης Πολιτιστικής και Ιστορικής Κληρονομιάς που επιδιώκει την προώθηση της έρευνας της πολιτιστικής κληρονομιάς και της τοπικής ιστορίας των

³⁴⁸ Σημειώνεται πως από το σχολικό έτος 2015-2016 η διδασκαλία του μαθήματος της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας περιορίστηκε στις δύο ώρες εβδομαδιαία από τρεις που διδασκόταν μέχρι τότε.

³⁴⁹ Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 2121/28-8-2013. Οι βιωματικές δράσεις είχαν καθιερωθεί από το 2011 με τις υπουργικές αποφάσεις 104868/Γ2/13-09-2011 και 124674/Γ2/1-11-2011.

Επτανήσων.³⁵⁰ Επίσης, στο τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας έχει εγκριθεί από το 2014 πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών με τίτλο Ιστορία, Τοπική Ιστορία: Έρευνα και Διδακτική (ΦΕΚ 2087, 31-7-2014, τεύχος Β'), το οποίο προσφέρει εξειδίκευση στην έρευνα και τη διδακτική της νεότερης και της τοπικής ιστορίας.³⁵¹ Από το 2020 έχει λάβει την ονομασία Επιστήμες της Αγωγής: Ζητήματα Ιστορίας, Ιστορικής Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ως αντικείμενο του προγράμματος προσδιορίζεται «η μεταπτυχιακή εξειδίκευση σε ζητήματα Νεότερης Ιστορίας και Τοπικής Ιστορίας με έμφαση σε θέματα που σχετίζονται με την έρευνα και τη διδακτική των συγκεκριμένων επιστημονικών πεδίων».³⁵² Εξάλλου, μόνο από το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 λειτουργεί μεταπτυχιακό Δημόσιας Ιστορίας στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Μια υποενότητα του μεταπτυχιακού ονοματοδοτείται Ιστορία και Χώρος και περιλαμβάνει την τοπική ιστορία, ενώ μια άλλη υποενότητα με τίτλο Ιστορία και Εκπαίδευση αφιερώνεται στα τεκταινόμενα στην ελληνική εκπαίδευση.³⁵³ Το τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης προσφέρει από το 2018 μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών με τίτλο Σπουδές στην Τοπική Ιστορία – Διεπιστημονικές προσεγγίσεις αποσκοπώντας «στην προώθηση της έρευνας και στην παραγωγή νέας γνώσης στην επιστήμη της Ιστορίας μέσα από τη διεπιστημονική της προσέγγιση από συγγενείς προς την Ιστορία επιστήμες, όπως η Λαογραφία, η Κοινωνική Ανθρωπολογία, η Βιολογική Ανθρωπολογία, η Δημογραφία, η Αρχαιολογία, η Ιστορία της Τέχνης, η Διδακτική της Ιστορίας και η Ανθρωπογεωγραφία».³⁵⁴

³⁵⁰ <http://tab.ionio.gr/sites/default/files/culture/activities/projects/local.htm>, ανακτημένο στις 4/2/2019.

³⁵¹ <https://www.uowm.gr/epikairotita/metaptixiaka-programmata/programma-metaptixiakon-spoudon-me-titlo-istoria-topiki-istoria-erevna-ke-didaktiki/>.

³⁵² <http://history.eled.uowm.gr/>, ανακτημένο στις 2/7/2020.

³⁵³ <https://www.eap.gr/el/programmata-spoudwn/446-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CF%8C%CF%83%CE%B9%CE%B1-%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1/5428-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CF%8C%CF%83%CE%B9%CE%B1-%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1>, ανακτημένο στις 2/7/2020.

³⁵⁴ <http://duth.gr/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CE%94%CE%B5%CF%8D%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BF%CF%82-%CE%9A%CF%8D%CE%BA%CE%BB%CE%BF%CF%82-%CE%A3%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CF%8E%CE%BD-%CE%A0%CE%9C%CE%A3%CF%83%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CE%AD%CF%82-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1-%CE%B4%CE%B9%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82->

Στην Ελλάδα έχουν εκπονηθεί πέντε διδακτορικές διατριβές που σχετίζονται με την τοπική ιστορία ως μάθημα. Ο Γεώργιος Κορναράκης που το 2005 εκπόνησε τη διατριβή του στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης με τίτλο «Ο ρόλος της διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας στην καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης. Εμπειρική ψυχολογική έρευνα σε μαθητές Γ' Γυμνασίου» διερεύνησε από την οπτική της επιστήμης της Ψυχολογίας (που ασφαλώς έχει στενή σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση) τη συμβολή του μαθήματος της τοπικής ιστορίας μέσω της βιωματικής μάθησης στην καλλιέργεια δημιουργικής και κριτικής³⁵⁵ σκέψης των μαθητών της Γ' Γυμνασίου, καταλήγοντας σε καταφατική απάντηση. Διαπίστωσε επιπλέον ότι με την τοπική ιστορία αναπτύσσονται παράλληλα η αποκλίνουσα και η συγκλίνουσα νόηση, ενώ ανέδειξε τη μεγάλη συμβολή του δημιουργικού εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη του δημιουργικού μαθητή.

Ο Γεώργιος Στεφανάκος στη διδακτορική διατριβή με τίτλο «Αξιοποίηση της Τοπικής Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η περίπτωση της Μάνης» που εκπονήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών το 2007, παρακολούθησε την εφαρμογή «καινοτόμων» προγραμμάτων τοπικής ιστορίας σε 4 Δημοτικά σχολεία της Μάνης, συμπεραίνοντας ότι, εφόσον εφαρμόζονται τα συγκεκριμένα και κατά αναλογία παρόμοια πρόγραμμα, συνδυαζόμενα με το μάθημα της ιστορίας δραστηριοποιούν την κριτική σκέψη και προάγουν την ιστορική συνείδηση των μαθητών. Έχει δε προτείνει τη συμπερίληψη ερευνητικών προγραμμάτων στο πρόγραμμα σπουδών του Δημοτικού σχολείου και την εφαρμογή τους στη διδακτική διαδικασία, μέσα από την ένταξη του μαθήματος της τοπικής ιστορίας στις δραστηριότητες Ευέλικτης Ζώνης.

Η διδακτορική διατριβή του Νικόλαου Ναχόπουλου με τίτλο «Η τοπική ιστορία στο Δημοτικό σχολείο: στάσεις των δασκάλων του Νομού Πιερίας» η οποία εκπονήθηκε στο Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου το 2009 περιλάμβανε έρευνα που απευθύνθηκε αποκλειστικά σε δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και όχι σε μαθητές. Ο Ναχόπουλος στην έρευνα του εντοπίζει δύο κατηγορίες δασκάλων ανάλογα με την επιμόρφωση και τις επιπλέον σπουδές τους. Η πρώτη κατηγορία αντιλαμβάνεται την τοπική ιστορία ως προέκταση της λαογραφίας ή ως

%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%B5%CE%B3%CE%B3%CE%AF%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82, ανακτημένο στις 2/7/2020.

³⁵⁵ Ο Γεώργιος Κορναράκης δαχωρίζει τη δημιουργική από την κριτική σκέψη.

υποστηρικτικό γνωστικό αντικείμενο της εθνικής ιστορίας, αποδίδοντας της τα χαρακτηριστικά της γενικής ιστορίας. Οι εκπαιδευτικοί της δεύτερης κατηγορίας διακρίνουν στην τοπική ιστορία τη δυνατότητα για σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις μέσα από διαδικασίες ερευνητικής μεθόδου. Οι περισσότεροι δάσκαλοι ταυτίζουν την τοπική ιστορία με τη μελέτη του περιβάλλοντος, ταύτιση που κυρίως προκύπτει από τις τοποθετήσεις του Γιώργου Λεοντσίνη που επηρέασαν τις κατευθύνσεις του μαθήματος της τοπικής ιστορίας στα πρώτα του βήματα.³⁵⁶

Ο Νικόλαος Μαρκοδημητράκης εκπόνησε τη διδακτορική του διατριβή με τίτλο «Τοπική Ιστορία και Πληροφορική: το έργο του Giuseppe Gerola: “Monumenti Veneti nell’ isola di Creta” (Α΄ Τόμος: Τα Κάστρα της Κρήτης)» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το 2012. Προέβηκε σε διατύπωση διδακτικής πρότασης για την αξιοποίηση του εικονιστικού περιεχόμενου του έργου του ιταλού αρχαιολόγου του 19^{ου} αιώνα Giuseppe Gerola. Πρότεινε ένα ενδεικτικό σχέδιο εργασίας με τη μέθοδο project με άξονα τα οχυρωματικά μνημεία της πόλης του Ηρακλείου για μια στοχευμένη επαφή των μαθητών των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου και των αρχικών τάξεων του Γυμνασίου με τα κατάλοιπα του παρελθόντος. Η πρότασή του αξιοποίησε τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας σε μια στόχευση ανανέωσης της διδακτικής μεθοδολογίας της ιστορίας.

Τέλος, στη διδακτορική διατριβή με τίτλο «Εκπαιδευτική και πολιτισμική διάσταση της κοινωνικής συσσωμάτωσης στην Κεφαλονιά (1864-1910). Αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της γενικής και της τοπικής ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση» που εκπονήθηκε το 2013 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, ο Νικόλαος Καμήλος στην -ιστορικής φύσης- έρευνά του για τη συγκρότηση και δραστηριοποίηση των συλλόγων που δημιουργήθηκαν και έδρασαν στην Κεφαλονιά κατά την περίοδο 1864-1910, στο έκτο κεφάλαιο της διατριβής εκπόνησε διδακτικό σενάριο τοπικής ιστορίας για την προσέγγιση του φαινομένου της κοινωνικής συσσωμάτωσης με βάση τον εργατικό σύνδεσμο Αργοστολίου «Η αλληλοβοήθεια».

³⁵⁶ Γεώργιος Λεοντσίνης, *Διδακτική της ιστορίας. Γενική – τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα 1996.

Γεώργιος Λεοντσίνης, *Ιστορία – Περιβάλλον και η διδακτική τους*, Αθήνα 1999.

Γεώργιος Λεοντσίνης, *Σχολική ιστορία και περιβάλλον*, Αθήνα 2009.

Γεώργιος Λεοντσίνης, *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος*, Αθήνα 2003.

2. Σκοπός της έρευνας

Δεδομένης της περιγραφείσας στο προηγούμενο κεφάλαιο απουσίας ερευνών για το μάθημα της τοπικής ιστορίας, σκοπός αυτής της διδακτορικής διατριβής είναι η κάλυψη του υπάρχοντος κενού με την κατάθεση προτάσεων για βελτιώσεις προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις στο μάθημα της τοπικής ιστορίας. Οι πιθανές αλλαγές θα μπορούσαν να επεκταθούν και στο μάθημα ιστορίας γενικής παιδείας. Κεντρικό ερώτημα του εγχειρήματος αυτού είναι αν, σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο το μάθημα της τοπικής ιστορίας θα μπορούσε να «σηκώσει» ένα μέρος του βάρους για την αναμόρφωση της ιστορικής εκπαίδευσης μέσα από την εφαρμογή βέλτιστων πρακτικών διδασκαλίας οι οποίες θα έχουν ως σημείο αναφοράς τις σύγχρονες α. παιδαγωγικές αρχές, β. διδακτικές μεθοδολογίες και γ. ιστοριογραφικές παραγωγές. Τα επιμέρους αποτελέσματα και τα γενικότερα συμπεράσματα της εμπειρικής έρευνας είναι στη διάθεση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και του Υπουργείου Παιδείας.

3. Στόχοι/άξονες της έρευνας

Η απάντηση του κεντρικού ερωτήματος που αναφέρεται στο προηγούμενο υποκεφάλαιο συνδέεται με τους στόχους της έρευνας οι οποίοι αρθρώνονται σε τρεις διακριτούς άξονες.

Α' στόχος/άξονας: Οι όροι οργάνωσης και οι συνθήκες πραγματοποίησης της διδασκαλίας του μαθήματος της τοπικής ιστορίας από την πλευρά των καθηγητών και η πρόσληψη του μαθήματος από τους μαθητές.

Β' στόχος/άξονας: Οι προϋπάρχουσες γνώσεις και ερμηνευτικές τάσεις των μαθητών σε θέματα τοπικής, ελληνικής και παγκόσμιας ιστορίας.

Γ' στόχος/άξονας: Οι ταυτότητες των μαθητών και οι μορφές α. της ιστορικής συνείδησης και β. της ιστορικής σκέψης τους.

4. Αναλυτική παρουσίαση ερωτημάτων ανά στόχο/άξονα

Οι στόχοι/άξονες οι οποίοι έχουν διατυπωθεί στο προηγούμενο υποκεφάλαιο εμπεριέχουν ερωτήματα που παρατίθενται παρακάτω ανά στόχο/άξονα. Όπως, δε, θα διαφανεί από τα επιμέρους ερωτήματα, η παρούσα έρευνα υιοθετεί τη ποσοτική και ποιοτική ανάλυση.

Α' στόχος/άξονας: Οι όροι οργάνωσης και οι συνθήκες πραγματοποίησης της διδασκαλίας του μαθήματος της τοπικής ιστορίας από την πλευρά των καθηγητών και η πρόσληψη του μαθήματος από τους μαθητές

Σύνδεση: Κεφάλαιο 2 του Πρώτου (θεωρητικού) Μέρους της διατριβής.

Λέξεις κλειδιά από το Κεφάλαιο 2: επίσημη αφήγηση, ιστορική ενσυναίσθηση, ιστορική ερμηνεία, θετικισμός, διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα, κοινωνικός εποικοδομισμός, πολλαπλές νοημοσύνες, διαφοροποιημένη διδασκαλία, βιωματική μάθηση, habitus, μέθοδος σχεδίου εργασίας, πολιτισμικό κεφάλαιο.

Επιμέρους στοχεύσεις

α. ερευνώνται οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών: επιδίωξη και εξισορρόπηση της δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης, διερεύνηση και ανάλυση πηγών και παραθεμάτων, επεξεργασία οπτικοακουστικού υλικού, αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, διαθεματικές δραστηριότητες, γραπτές εργασίες, σχέδια εργασίας-project, βιωματική προσέγγιση, εξωσχολικές δράσεις κ.α.,

β. εξετάζεται η χρήση των διδακτικών μέσων, όπως χάρτες, πίνακες, διαγράμματα, διαδίκτυο, φωτογραφίες, πρόσθετο εικαστικό υλικό, αναφορά σε λογοτεχνικά έργα, μουσικά, θεατρικά, κινηματογραφικά, ιστορικά ντοκουμαντέρ, ηχητικά ντοκουμέντα, κόμικς, επιπρόσθετη βιβλιογραφία,

γ. εντοπίζεται οι εφαρμοζόμενες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η αφήγηση, ο κατευθυνόμενος διάλογος, ο ελεύθερος διάλογος, η πολυπρισματική θεώρηση,³⁵⁷ η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, κ.α.,

δ. διερευνάται η ύπαρξη σχεδίων μαθήματος, η διατύπωση διδακτικών στόχων και η παροχή επιμόρφωσης ή οποιουδήποτε τύπου συνδρομή από τους επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς και πρόσωπα.

Επιπλέον, τίθενται ερωτήματα τα οποία άπτονται:

α. της στάσης των μαθητών και καθηγητών απέναντι στο μάθημα της ιστορίας και της τοπικής ιστορίας,

β. της διαπίστωσης επανάληψης ή όχι παθογενειών της ιστορίας γενικής παιδείας (διδάσκοντες, μέθοδοι διδασκαλίας, επιμόρφωση),

γ. της πιθανότητας το μάθημα της τοπικής ιστορίας να ανανεώσει το μάθημα ιστορίας γενικής παιδείας,

δ. του ενδεχόμενου χρησιμοποίησης βιβλίου τοπικής ιστορίας,

ε. της άποψης των μαθητών για τα σχολικά βιβλία ιστορίας,

στ. της έμφασης σε συγκεκριμένες εποχές και θεματικές μέσα από το μάθημα της τοπικής ιστορίας,

ζ. της συμβολής (και υπό ποιους όρους) της τοπικής ιστορίας στη δημόσια ιστορία η οποία τείνει και να κυριαρχήσει επί της ακαδημαϊκής,

η. της χρησιμότητας του γνωστικού αντικειμένου της ιστορίας στο σύνολο των μαθημάτων,

θ. του βαθμού ενδιαφέροντος και δυσκολίας του μαθήματος (και οι αντίστοιχοι λόγοι),

ι. της επίτευξης ή όχι διαθεματικότητας³⁵⁸ και αισθητοποίησης των ιστορικών εννοιών,

³⁵⁷ Στοιχεία ιδωμένα από διαφορετικές πηγές και από διαφορετική οπτική γωνία και ερμηνεία (Robert Stradling, *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*, Council of Europe 2003).

³⁵⁸ Ηλίας Ματσαγγούρας, *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: εννοιολογική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Αθήνα 2002.

- ια. της σύνδεσης με τρέχοντες προβληματισμούς της τοπικής κοινωνίας,
- ιβ. του βαθμού και της φύσης της εμπλοκής των εκπαιδευτικών (π.χ. καθοδηγητές ή διαμορφωτές των εργασιών),
- ιγ. της καλλιέργειας μέσα από το μάθημα της τοπικής ιστορίας της ενσυναισθητικής σχέσης,³⁵⁹ της ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης και φανταστικής ταυτοποίησης με τα υποκείμενα του παρελθόντος³⁶⁰,
- ιδ. της επίτευξης της ιστορίας από τα κάτω που αφορά τις μάζες και τις κατώτερες κοινωνικές ομάδες,
- ιε. της αμοιβαιότητας στη σχέση μεταξύ της τοπικής και της γενικής ιστορίας και της απόπειρας σύνδεσης μεταξύ των δύο με την προβολή της ανακάλυψης από την τοπική στη γενική ιστορία και της ανάδειξης των ιδιαιτεροτήτων και των αποκλίσεων μεταξύ τοπικού και γενικού,
- ιστ. της συνδρομή άλλων μαθημάτων και της σύνδεσής τους με το μάθημα της τοπικής ιστορίας,
- ιζ. της αντίληψης των μαθητών για την εξέλιξη του ανθρώπου στο πέρασμα του χρόνου: πρόοδος, σταθερότητα, οπισθοδρόμηση,
- ιη. των παραμέτρων των εργασιών των μαθητών: μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για την εκπόνηση των εργασιών, επιλογή θεμάτων, η ομαδικότητά ή ατομικότητα της εργασίας, η επιδίωξη ή όχι της βιωματικότητας, η εποχή που μελέτησαν.

Β' στόχος/άξονας: Οι προϋπάρχουσες γνώσεις και ερμηνευτικές τάσεις των μαθητών σε θέματα τοπικής, ελληνικής και παγκόσμιας ιστορίας

Σύνδεση: Κεφάλαιο 1 και Κεφάλαιο 2 του Πρώτου (θεωρητικού) Μέρους της διατριβής.

Κώστας Αγγελάκος – Γιώργος Κόκκινος (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση των πηγών*, Αθήνα 2004.

³⁵⁹ Η βίωση δηλαδή ψυχικών ενεργειών και καταστάσεων των ανθρώπων του παρελθόντος.

³⁶⁰ Για την ψυχολογική θεωρία της ενσυναίσθησης και την σημασία της για την κατανόηση της ιστορίας από ανήλικες βλέπε Rosalyn Ashby – Peter Lee, “Children's concepts of empathy and understanding in History” in Christopher Portal (ed.) *The history curriculum for teachers*, London 1987, p. 62-88.

Ann Low Beer, “Empathy and History”, *Teaching History* 55(1989), p. 8-12.

Λέξεις κλειδιά από το Κεφάλαιο 1: χώρος, υλικότητα χώρου, τόπος, μνήμη, εθνική ταυτότητα, τοπική ταυτότητα, κοινωνικές αναπαραστάσεις, στερεότυπα, προφορική ιστορία, οικογενειακή ιστορία.

Λέξεις κλειδιά από το Κεφάλαιο 2: επίσημη αφήγηση, ιστορική ενσυναίσθηση, ιστορική ερμηνεία, σημαντικότητα, πηγή-μαρτυρία, αιτιότητα.

Επιμέρους στοχεύσεις

α. εστίαση στις γνωστικές και ερμηνευτικές παραμέτρους της νεότερης κρητικής ιστορίας,

β. επιδίωξη χαρτογράφησης (προέλευση και ποιότητα) της σωρευμένης ιστορικής γνώσης και της ερμηνείας από μέρους των μαθητών,

γ. εντοπισμός, μέσα από το μάθημα της τοπικής ιστορίας, της ανάγνωσης του τοπικού παρελθόντος (γνώση και ερμηνεία) και της χρήσης του από τους μαθητές στο παρόν και στο μέλλον,

δ. διαπίστωση της θεώρησης των μαθητών για τον τρόπο ανάγνωσης του παρελθόντος (τοπικού, εθνικού, παγκόσμιου) και πώς ενδεχομένως θα μπορούσαν να το αναγιγνώσκουν έτσι ώστε το μάθημα της ιστορίας (τοπικής ή γενικής) να ανταποκρίνεται στους σκοπούς του,

ε. διερεύνηση του κατά πόσο οι μαθητές θεωρούν χρήσιμη τη γνώση του παρελθόντος, της ιστορίας και των ιστορικών μαθημάτων στη ζωή τους για τον προσανατολισμό στο παρόν και το μέλλον και –αν η απάντηση είναι θετική– ποια είναι η χρησιμότητα των παραπάνω,

στ. απόσπαση της γνώμης των μαθητών για το ποιες θεωρούν ως σημαντικές στιγμές στην ιστορία του τόπου τους, ποιες ιεραρχήσεις κάνουν, ποια θέματα (πολιτισμός, πολιτική, οικονομία, κοινωνία) και περιόδους ιστορίας εκτιμούν ότι θα έπρεπε να διδάσκονται ή προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών κ.α.. Σε αυτό το σημείο διαφάνηκαν και οι «σιωπές» της τοπικής ιστορίας, κάποιες φορές κατ' αναλογία προς τις «σιωπές» της νεότερης και σύγχρονης ιστορίας. Τα παραπάνω ζητήματα μελετήθηκαν και στο επίπεδο της νεότερης ελληνικής και παγκόσμιας ιστορίας με σταθερή επιδίωξη την αντιπαραβολή με την τοπική ιστορία.

Άλλες στοχεύσεις περιλαμβάνουν:

α. τη διαπίστωση για το ποιες περιόδους οι μαθητές νοηματοδοτούν ως σημαντικές και ποια ιστορία τους ελκύει τόσο σε εθνικό όσο και σε τοπικό επίπεδο,

β. την προτίμηση των μαθητών σε εποχές και διευκρίνιση των λόγων για τους οποίους προτιμούν ή αδιαφορούν για κάποιες από αυτές,

γ. το ενδιαφέρον των μαθητών για την παρελθούσα καθημερινότητα ή τις επαναστάσεις και τους πολέμους, τα πρόσωπα και τα γεγονότα τοπικής, ελληνικής και παγκόσμιας ιστορίας τα οποία έχουν περισσότερο υπόψη τους,

δ. την τοποθέτηση γεγονότων της τοπικής, ελληνικής και παγκόσμιας ιστορίας σε χρονολογική σειρά για τη διαπίστωση της δυνατότητας προσανατολισμού στον ιστορικό χρόνο,

ε. την εξεύρεση των πηγών γνώσης των μαθητών για το παρελθόν έξω από το σχολείο και την άποψή τους για την αξιοπιστία τους.

Γ' στόχος/άξονας: Οι ταυτότητες των μαθητών και οι μορφές της ιστορικής συνείδησης³⁶¹ και της ιστορικής σκέψης

Σύνδεση: Κεφάλαιο 1 και Κεφάλαιο 4 του Πρώτου (θεωρητικού) Μέρους της διατριβής.

Λέξεις κλειδιά από το Κεφάλαιο 1: χώρος, υλικότητα χώρου, τόπος, μνήμη, μνημονικές τελετές, εθνική ταυτότητα, τοπική ταυτότητα, κοινωνικές αναπαραστάσεις, συλλογική συνείδηση, στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Λέξεις κλειδιά από το Κεφάλαιο 4: ιστορική συνείδηση, ιστορική σκέψη, διαδικαστική γνώση-δευτερογενείς ιστορικές έννοιες, δημοκρατική πολιτειότητα, κριτική παιδαγωγική, αξίες-αρχές-στάσεις-πεποιθήσεις-συμπεριφορές, χειραφέτηση

Επιμέρους στοχεύσεις

Ο τρίτος άξονας αρθρώνεται γύρω από ερωτήματα τα οποία παραπέμπουν στον τρόπο συγκρότησης της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών:

³⁶¹ Η ιστορική συνείδηση τίθεται εδώ όχι μόνο υπό την έννοια του τρόπου σκέψης για το παρελθόν, αλλά και για την εξυπηρέτηση της καθημερινότητας.

α. ποια από τις ταυτότητες κατέχει δεσπόζουσα θέση για τον αυτοπροσδιορισμό τους ως κοινωνικά υποκείμενα: 1. ευρωπαϊκή, νοτιοευρωπαϊκή, ελληνική, κρητική, μικροτοπική³⁶² και 2. Εθνική, θρησκευτική, κοινωνική, πολιτική;

β. κατά πόσο συνδέεται η εθνική ταυτότητα με την αντίληψη προώθησης της εθνικής ιστορίας μέσα από το μάθημα της ιστορίας, αλλά και μέσα από τη σχολική ζωή γενικότερα;

γ. κατά πόσο μαθητές και καθηγητές αποδέχονται την εθνική χρήση της ιστορίας και τον λόγο για τον οποίο συμβαίνει αυτό;

δ. ποιες είναι οι βασικές παράμετροι συγκρότησης της τοπικής ταυτότητας;

ε. πώς ο χώρος και υλικότητά του διαμορφώνουν τη συλλογική συνείδηση των μαθητών;

στ. ποια ή ποιες είναι οι κυρίαρχες μορφές της ιστορικής συνείδησης των μαθητών βάσει της τυπολογίας του Rüsen³⁶³ (παραδοσιακή, παραδειγματική, κριτική, γενετική), που επιτρέπει τη διευκρίνιση του τρόπου με τον οποίο νοηματοδοτείται το παρελθόν και τη σύνδεση της ιστορική εκπαίδευση με τη νοηματοδότηση η οποία είναι ελλειμματική;

ζ. μέσα από ποιες νοητικές διεργασίες αναπτύσσεται η ιστορική σκέψη των μαθητών με άξονα αναφοράς τις δευτερογενείς ιστορικές έννοιες: την άποψή τους για την αιτιότητα, την μεταβολή, τις διαφορετικές ερμηνείες, την ιστορική οπτική, τη σημαντικότητα, τις μαρτυρίες-πηγές;

η. υπάρχουν ή όχι στερεοτυπικές αντιλήψεις (σε τοπικό και γενικό επίπεδο) στη συλλογική συνείδηση της κοινότητας στην οποία οι μαθητές διαβιούν και των οποίων είναι φορείς, οι οποίες πρέπει να επιχειρείται να αίρονται στο πλαίσιο της διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας;

³⁶² Ο όρος μικροτοπική χρησιμοποιείται εδώ για να υποδηλώσει την ταυτότητα επιπέδου νομού ή, εφόσον πρόκειται για αστική συγκέντρωση, πόλης.

³⁶³ Jorn Rüsen, *Studies in metahistory* (Human Sciences Research Council), Pretoria 1993.

Jorn Rüsen, 'What is Historical Consciousness?': *A theoretical approach to empirical evidence*, 2001, ανακτημένο στις 3/5/2018 από www.cshc.ubc.ca.

Δώρα Κάββουρα, *Διδακτική της Ιστορίας. Επιστήμη, διδασκαλία, μάθηση*, Αθήνα 2011, σ. 35-36.

5. Το χρονοδιάγραμμα της έρευνας

A. Αρχικός προγραμματισμός του χρόνου διεξαγωγής της έρευνας και χρονική μετάθεση

Η αφορμή για την κατάθεση της πρότασης για την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής με κεντρικό αντικείμενο τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας δόθηκε κατά τον Απρίλιο του 2014, όταν και υπέπεσε στην αντίληψή μου ότι το Υπουργείο Παιδείας από την προηγούμενη χρονιά είχε θεσμοθετήσει την εισαγωγή του αυτόνομου μαθήματος της τοπικής ιστορίας στο Γυμνάσιο.³⁶⁴ Ωστόσο στο συγκεκριμένο ΦΕΚ τα δεδομένα ήταν ασαφή, καθώς η τοπική ιστορία, εντασσόμενη στον κλάδο Βιωματικές Δράσεις-Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες-Project, τοποθετούνταν στην ίδια μοίρα με άλλα 5 μαθήματα (Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Φύση και Άσκηση, Πολιτισμός και Δραστηριότητες Τέχνης, Σχολική και Κοινωνική Ζωή) για τα οποία προβλεπόταν από μία ώρα εβδομαδιαίας διδασκαλίας στην Α΄ και Β΄ τάξη του Γυμνασίου, και 2 εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας στη Γ΄ Γυμνασίου. Λόγω της ύπαρξης 5 μαθημάτων στον κλάδο Βιωματικές Δράσεις-Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες-Project υπήρχε καταρχάς αβεβαιότητα για το αν και με βάση ποια κριτήρια θα διδασκόταν η τοπική ιστορία και με δυνατότητα επιλογής ποιου εκπαιδευτικού παράγοντα (μαθητών, εκπαιδευτικού τάξης, Συλλόγου Διδασκόντων, σχολικού συμβούλου, Υπουργείου Παιδείας, Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής). Η προσδοκία ήταν ότι με κάποιο τρόπο η τοπική ιστορία θα διδασκόταν έστω και σε περιορισμένο αριθμό σχολείων της Κρήτης.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα και μετά από την έγκριση εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στα μέσα Ιουνίου του 2014, η διεξαγωγή της έρευνας είχε καταρχήν προγραμματιστεί για το τρίτο τρίμηνο (Μάρτιος-Μάιος) του σχολικού έτους 2014-2015, υπο μία έννοια αναγκαστικά, επειδή και από την πλευρά μου οι γραφειοκρατικές τυπικές διαδικασίες δεν είχαν προχωρήσει ούτε θα μπορούσαν να επιταχυνθούν, ενώ δεν θα μπορούσε να έχει ολοκληρωθεί η προετοιμασία για την εκπόνηση της έρευνας. Εξάλλου, οι

³⁶⁴ Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 2121/28-8-2013.

μαθητές και οι εκπαιδευτικοί θα είχαν μια ολοκληρωμένη εικόνα από την εφαρμογή του διδακτικού αντικειμένου της τοπικής ιστορίας. Τέλος, προς το τέλος του σχολικού έτους θα υπήρχε το μεγαλύτερο δυνατό δείγμα διδασκαλίας του μαθήματος της τοπικής ιστορίας και επιπλέον οι μαθητές θα είχαν καλύψει όσο το δυνατό μεγαλύτερο μέρος της ύλης της Γ΄ Γυμνασίου προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν με ευχέρεια και σε ερωτήσεις που άπτονταν της νεότερης και σύγχρονης κρητικής, ελληνικής και παγκόσμιας ιστορίας δεδομένης και της προόδου της ύλης στο μάθημα της γενικής ιστορίας.

Τον Σεπτέμβριο του 2014 με νέο έγγραφό του το Υπουργείο Παιδείας προσδιόριζε ότι η τοπική ιστορία θα διδασκόταν ως αυτόνομο μάθημα στην Γ΄ τάξη του Γυμνασίου για 2 ώρες εβδομαδιαία και για ένα τρίμηνο, χωρίς να προσδιορίζεται αν αυτό θα ήταν το πρώτο, το δεύτερο ή το τρίτο τρίμηνο του σχολικού έτους.³⁶⁵ Προφανώς στα άλλα δύο τρίμηνα θα διδάσκονταν τα 2 από τα υπόλοιπα 4 μαθήματα των βιωματικών δράσεων. Ωστόσο, σε πρώτες συζητήσεις με εκπαιδευτικούς από την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2014-2015 διαπίστωσα ότι σε ελάχιστα Γυμνάσια αφιερώνονταν κατά το πρώτο τρίμηνο διδακτικές ώρες για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας από τους διδάσκοντες και ως εκ τούτου στην πλειονότητα των περιπτώσεων η τοπική ιστορία δεν υφίστατο ουσιαστικά και η έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με μεγάλη δυσκολία και με αβέβαια αποτελέσματα.

Εντελώς απρόσμενα στα μέσα Δεκεμβρίου του 2014 το Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής αποφάσισε την κατάργηση της διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας, απόφαση που υιοθέτησε το Υπουργείο Παιδείας. Η τοπική ιστορία δεν προβλεπόταν να διδαχθεί κατά το σχολικό έτος 2014-2015 ως αυτόνομο μάθημα, αλλά εντασσόταν στα πλαίσια του τρίωρου εβδομαδιαίου μαθήματος της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας για 10 διδακτικές ώρες στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, όπως συνέβαινε καθόλα τα προηγούμενα χρόνια από την επίσημη εισαγωγή της τοπικής ιστορίας στη Γ τάξη του Γυμνασίου (2003).³⁶⁶ Επιπλέον, όμως, το έγγραφο όριζε ρητά ως προϋπόθεση για την αφιέρωση μέχρι 10 διδακτικών ωρών για τη

³⁶⁵ Έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας, αρ. πρωτ. 141288/Γ2/08-09-2014, «Οδηγίες για τις Βιωματικές Δράσεις Ημερήσιου και Εσπερινού Γυμνασίου».

³⁶⁶ Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 303/13-3-2003, «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού – Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος, β) Δ.Ε.Π.Σ και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος». σ. 3957.

διδασκαλία της τοπικής ιστορίας, την προηγούμενη ολοκλήρωση της ύλης του μαθήματος της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου.³⁶⁷ Δεδομένου ότι η αυξημένη διδακτέα ύλη Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου δεν ολοκληρωνόταν σχεδόν ποτέ (όποιος υποστηρίζει το αντίθετο μάλλον βρίσκεται εκτός πραγματικότητας), η τοπική ιστορία καταργούνταν και επίσημα για το σχολικό έτος 2014-2015.

Καθώς το Υπουργείο Παιδείας είχε ήδη προαποφασίσει την αυτονόμηση της διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας από τη διδασκαλία της ιστορίας στα πλαίσια ενός δίωρου εβδομαδιαίου μαθήματος,³⁶⁸ μετά από συνεννόηση με τον επιβλέποντα καθηγητή κύριο Αντώνη Χουρδάκη, οδηγήθηκα στην απόφαση να μεταθέσω χρονικά την έρευνα για το επόμενο σχολικό έτος (2015-2016), έτσι ώστε τα μέρη της έρευνας που αφορούσαν το μάθημα της τοπικής ιστορίας και την εργασία των μαθητών στο μάθημα της τοπικής ιστορίας να καλυφθούν επαρκέστερα και στα πλαίσια των νέων προδιαγραφών του μαθήματος.

Όπως αποδείχτηκε στην πορεία, μερικά από τα «σχετικά κέρδη» από την αυτονόμηση του μαθήματος εξουδετερώθηκαν από άλλα προσκόμματα και δυσκολίες τα οποία προέκυψαν από την για πρώτη φορά διδασκαλία του μαθήματος της τοπικής ιστορίας στα πλαίσια ενός δίωρου αυτόνομου μαθήματος για ένα τρίμηνο. Αν και το σχετικό ΦΕΚ είχε προβλέψει ρητά τη διδασκαλία του μαθήματος στα πλαίσια του project για ένα τρίμηνο,³⁶⁹ ωστόσο μέχρι το τέλος του σχολικού έτους 2015-2016 σε αρκετά σχολεία της περιφέρειας Κρήτης το μάθημα δεν είχε πραγματοποιηθεί για δύο κυρίως λόγους από τους οποίους ο ένας σχετίζεται με τη βούληση των εκπαιδευτικών και ο άλλος με τις αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών δεν υπήρξε η διάθεση να επιχειρήσουν τη διδασκαλία του μαθήματος λόγω της πρωτοτυπίας του και του δισταγμού τους μπροστά στο νεωτερισμό, συν το γεγονός ότι εκ των πραγμάτων συνεπέφερε αρκετό όγκο εργασίας και αφιέρωση μεγάλου μέρους του εξωδιδασκτικού χρόνου των εκπαιδευτικών, τόσο λόγω της ερευνητικής φύσης του μαθήματος, όσο και εξαιτίας της πρωτοτυπίας του η

³⁶⁷ Παραθέτω στο σημείο αυτό την κατά γράμμα διατύπωση του Υπουργείου Παιδείας «Μετά από εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Πράξη 74/15-12-2014 του ΔΣ) , το Υπουργείο Παιδείας αποφάσισε: Για το σχολικό έτος 2014-2015 οι διδάσκοντες, εφόσον ολοκληρώσουν την ύλη του μαθήματος της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου, μπορούν να αφιερώσουν μέχρι δέκα (10) διδακτικές ώρες για τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας, σύμφωνα με την σχετική υπουργική απόφαση του 2003» (έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας, αρ. πρωτ. 2029/Δ2/8-1-2015)

³⁶⁸ Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 2121/28-8-2013.

³⁶⁹ Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 2121/28-8-2013.

οποία απαιτούσε χρόνο για την κατάστρωση της στρατηγικής διδασκαλίας του μαθήματος.

Από την πλευρά του, το Υπουργείο Παιδείας με έγγραφο του στις 29 Σεπτεμβρίου 2015 για τις αναθέσεις των μαθημάτων στις εκπαιδευτικές ειδικότητες³⁷⁰ απαγόρευε ρητά την ανάθεση του μαθήματος στους καθηγητές του κλάδου των φιλολόγων (ΠΕ02), τους κατά κανόνα δηλαδή εγγύτερους στο αντικείμενο της τοπικής ιστορίας και -οφείλω να το σημειώσω- πρόθυμους να το διδάξουν σε μεγαλύτερο βαθμό από άλλες ειδικότητες. Μάλλον η συνειδητοποίηση του λάθους από την πλευρά του Υπουργείου είχε ως αποτέλεσμα την έκδοση φύλλου Εφημερίδας της Κυβέρνησης³⁷¹ αρκετά μετά την έναρξη του πρώτου τριμήνου του σχολικού έτους 2015-2016 (Νοέμβριος), η οποία πάντως ήταν σχεδόν άνευ σημασίας, αφού δεν ήταν εκείνη τη χρονική στιγμή δυνατό να μεταβληθεί το ήδη δρομολογημένο πρόγραμμα του πρώτου τριμήνου, καθώς το ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων είχε οριστικοποιηθεί και οι ώρες διδασκαλίας είχαν ανατεθεί στο διδακτικό προσωπικό του κάθε σχολείου. Ωστόσο, η εγκύκλιος έδωσε τη δυνατότητα διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας στο δεύτερο και τρίτο τρίμηνο και στους κατά τεκμήριο ειδικούς, τους φιλολόγους –όχι πάντως αποκλειστικά σε αυτούς.

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω η τοπική ιστορία δεν διδάχθηκε σε όλα τα σχολεία της Κρήτης, μεταξύ αυτών και σε κάποια που είχαν προεπιλεγεί για την έρευνα κατά το σχεδιασμό της ο οποίος είχε λάβει χώρα τον Οκτώβριο του 2015. Σε κάποια από αυτά έγινε στο δεύτερο τρίμηνο, σε κάποια άλλα στο τρίτο. Επίσης, μια παραλλαγή οδήγησε στην κατανομή των δύο άλλων αντικειμένων στα τρία τρίμηνα. Στη λογική αυτή εντασσόταν και η σπάνια περίπτωση διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας από τα τέλη Ιανουαρίου του 2016 μέχρι τη λήξη της σχολικής χρονιάς σε σχολείο από το οποίο υπήρξε πλούσιο υλικό σε ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις.

Η παραπάνω πραγματικότητα δεν επηρέασε τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας μέσα στην σχολική χρονιά. Έτσι κι αλλιώς είχε αποφασιστεί η έρευνα να γίνει στο τρίτο τρίμηνο, έτσι ώστε πρώτο να έχουν ενσωματωθεί όσο το δυνατό περισσότερο και γνώσεις νεότερης και σύγχρονης ιστορίας από τους μαθητές της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου και δεύτερο να έχει προχωρήσει σημαντικά (εφόσον γινόταν

³⁷⁰Εγγραφο του Υπουργείου Παιδείας, αρ. πρωτ. 151893/Δ2/29-09-2015, «Αναθέσεις μαθημάτων Γυμνασίου και Λυκείου».

³⁷¹Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 2499/19-11-2015.

στο τρίτο τρίμηνο) ή να έχει ολοκληρωθεί (εφόσον είχε γίνει στο δεύτερο τρίμηνο) το μάθημα της τοπικής ιστορίας και οι εργασίες των μαθητών.

Ας αναφερθεί ότι το 2015-2016 ήταν η μοναδική χρονιά τελικά που διδάχθηκε αυτόνομα το μάθημα της τοπικής ιστορίας. Με το ΦΕΚ των αρχών Ιουνίου του 2016 και στα πλαίσια της ελάφρυνσης του ωρολόγιου προγράμματος στο Γυμνάσιο κατά 3 ώρες σε κάθε τάξη, το σύνολο των βιωματικών δράσεων και μεταξύ αυτών η τοπική ιστορία της Γ΄ Γυμνασίου καταργήθηκαν.³⁷²

B. Η κατάθεση της πρότασης και ενέργειες για τη διεξαγωγή της έρευνας

Από τα τέλη Σεπτεμβρίου μέχρι τις αρχές Δεκεμβρίου του 2015 καταστρώθηκαν τα ερωτηματολόγια μαθητών και διδασκόντων το μάθημα της τοπικής ιστορίας στην Γ΄ τάξη του Γυμνασίου και σχεδιάστηκαν οι προφορικές συνεντεύξεις των μαθητών, αφού πρώτα μελετήθηκαν ανάλογοι περιεχομένου έρευνες για το μάθημα της ιστορίας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Τον Νοέμβριο του 2015 έγινε μια δοκιμαστική προσομοίωση απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο των μαθητών της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου εκτός ωρών διδασκαλίας για να διαπιστωθούν τα τυχόν τεχνικά προβλήματα κατά τη συμπλήρωσή του, προβλήματα κατανόησης των ερωτήσεων και για να γίνει χρονομέτρηση για τον απαιτούμενο χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Επιπλέον πραγματοποιήθηκε δοκιμαστική συνέντευξη με 2 μαθητές της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου. Οι δοκιμαστικές προσομοιώσεις ήταν χρήσιμες, γιατί απέφεραν μικρές αλλά σημαντικές αλλαγές στις αρχικές διατυπώσεις των ερωτήσεων τόσο στο ερωτηματολόγιο όσο και στη συνέντευξη, ενώ επιπλέον λίγες ερωτήσεις αφαιρέθηκαν και άλλες προστέθηκαν. Επίσης, πριν την κατάθεση των ερωτηματολογίων και του άξονα των συνεντεύξεων στο Υπουργείο Παιδείας (9 Δεκεμβρίου 2015) για την εξασφάλιση της έγκρισης διεξαγωγής της έρευνας, τα ερωτηματολόγια μαθητών και καθηγητών απεστάλησαν στην τριμελή επιτροπή επίβλεψης για παρατηρήσεις, οι οποίες και ενσωματώθηκαν στην τελική μορφή των ερωτηματολογίων των μαθητών

³⁷²Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 1640/9-6-2016.

και καθηγητών και της συνέντευξης. Τόσο τα ερωτηματολόγια όσο και οι συνεντεύξεις πήραν πολλές διαφορετικές μορφές μέχρι να αποκτήσουν την τελική.

Στις 9 Δεκεμβρίου του 2015 η πρόταση κατατέθηκε στη Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η άδεια διεξαγωγής της έρευνας στα Γυμνάσια της περιφέρειας της Κρήτης από το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Η πρόταση περιλάμβανε μεταξύ άλλων τα ερωτηματολόγια των μαθητών και των καθηγητών (12 και 7 σελίδες αντίστοιχα), τους άξονες των συνεντεύξεων, το αναλυτικό σχέδιο έρευνας, το συνοπτικό σχέδιο έρευνας, κατάσταση σχολείων που θα επισκεπτόμουν, και έντυπα για την ενυπόγραφη συγκατάθεση των κηδεμόνων των μαθητών για τη συμμετοχή των τελευταίων στην έρευνα.

Κατά τον Ιανουάριο και τον Φεβρουάριο του 2016 πραγματοποιήθηκαν άτυπες επαφές με καθηγητές φιλολόγους που δίδασκαν -κατά το σχολικό έτος 2015-2016 στην Γ' τάξη του Γυμνασίου τα φιλολογικά μαθήματα και το μάθημα της Ιστορίας- με σκοπό τη συζήτηση-ενημέρωση τόσο για τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις του γνωστικού αντικείμενου της Ιστορίας όσο και για το καθεαυτό επίπεδο ιστορικών γνώσεων των μαθητών της Γ' Γυμνασίου. Ασφαλώς αυτά αξιοποιήθηκαν για τη τελική συγκρότηση των ερωτηματολογίων και την αρχική δόμηση των συνεντεύξεων.

Στην πρόταση προς το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής η έναρξη της πιλοτικής φάσης είχε προγραμματιστεί για τις 22/2/2016 με Γυμνάσιο αναφοράς αυτό του Αρκαλοχωρίου του νομού Ηρακλείου. Η απουσία οποιασδήποτε απάντησης μέχρι της 15/2 με οδήγησε στην αναζήτηση του σημείου διαδρομής στο οποίο βρισκόταν η πρόταση. Στις 17/2 διαπίστωσα ότι ακόμα δεν είχε φτάσει στο Υπουργείο Παιδείας, ούτε καν είχε εγκριθεί από το ΙΕΠ. Σε επικοινωνία που είχα με την υπεύθυνη από το ΙΕΠ που επιλαμβανόταν της πρότασής μου, μου αναφέρθηκε ότι υπήρχαν κάποια σημεία του ερωτηματολογίου των μαθητών που ήταν αδύνατο να γίνουν αποδεκτά. Η απάντηση-έγκριση από το Υπουργείο έφτασε τελικά ηλεκτρονικά, μετά από τηλεφωνικές πιέσεις μου προς τη σχετική Διεύθυνση του Υπουργείου Παιδείας, μόλις την Τετάρτη 9/3.

Αν και ως ημερομηνία έναρξης της επιτόπιας έρευνας είχε οριστεί η 22^η Φεβρουαρίου και λήξη της η 8^η Απριλίου, η καθυστέρηση στην υπογραφή της έγκρισης (Τετάρτη 9 Μαρτίου 2016) την μετέθεσε από τις 16 Μαρτίου μέχρι τις 21

Απριλίου 2016 (η διακοπή λειτουργίας των σχολείων από 22 Απριλίου μέχρι 9 Μαΐου 2016 λόγω των εορτών του Πάσχα και η λήξη του διδακτικού έτους στις 12 Μαΐου κατέστησε αδύνατη την αξιοποίηση άλλων εργάσιμων ημερών μέσα στο σχολικό έτος 2015-2016).

Εντωμεταξύ είχαν γίνει οι απαραίτητες επαφές με τα γραφεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τους αρμόδιους για τα μαθήματα της Ιστορίας και της Τοπικής Ιστορίας σχολικούς συμβούλους και τους Διευθυντές των Γυμνασίων των τεσσάρων νομών της Κρήτης τα οποία θα συμμετείχαν στην έρευνα. Σε συνεννόηση με τους Διευθυντές των Γυμνασίων στα οποία διεξήχθη η έρευνα δαμοιράστηκε έντυπο³⁷³ για την εξασφάλιση ενυπόγραφης συναίνεσης των γονέων και κηδεμόνων των συμμετεχόντων στην έρευνα μαθητών (ξεχωριστά για το ερωτηματολόγιο και τη συνέντευξη) με τη ρητή αναφορά στη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και στην προστασία των προσωπικών δεδομένων. Επίσης, υπήρξε ρητή αναφορά στη δυνατότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα να αρνηθούν τη συμμετοχή τους ή να διακόψουν σε οποιοδήποτε στάδιο διεξαγωγής της. Τέλος, δεν υπήρξε έκθεση σε πιθανό σωματικό ή ψυχολογικό κίνδυνο ή άλλες δυσμενείς επιπτώσεις.

Σημειώνεται ότι σε επικοινωνίες που είχα με ορισμένα Γυμνάσια πριν τις 9/3 για τη δρομολόγηση των διαδικασιών για τη διεξαγωγή του ερωτηματολογίου και των συνεντεύξεων, οι Διευθυντές των Γυμνασίων επέμεναν – θεωρώ εν μέρει δικαιολογημένα - ότι προκειμένου να ξεκινήσουν οποιαδήποτε ενέργεια, θα έπρεπε πρώτα να έχουν λάβει την άδεια του Υπουργείου. Ήδη στις 22/2/2016³⁷⁴ είχε συμπτωματικά αποσταλεί εγκύκλιος από το Υπουργείο προς τα σχολεία όλης της χώρας επιστώντας την προσοχή στην πιστή εφαρμογή της εισόδου στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μόνον όσων διέθεταν την άδεια εισόδου από το ίδιο το Υπουργείο.

Έχοντας της δυνατότητα μόνο από την Πέμπτη το πρωί 10/3 να επικοινωνήσω με τα πρώτα σχολεία και δεδομένου ότι η Δευτέρα 13/3 ήταν αργία (Καθαρά Δευτέρα), μόνο από την Τρίτη μπορούσαν να εκτυπωθούν τα πρώτα ερωτηματολόγια και μετά από συνεννοήσεις με τα σχολεία την Πέμπτη 17/3 μοιράστηκαν και

³⁷³ Βλέπε Μέρος 3 Παραρτήματα, Κεφάλαιο 7, Υποκεφάλαια 4 και 5.

³⁷⁴ Υπουργείο Παιδείας, Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Διεύθυνση Σπουδών, Προγραμμάτων και Οργάνωσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Τμήμα Γ', Διεύθυνση Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Τμήμα Β', αρ. πρωτ.Φ1/30545/Δ2/22-02-2016, «Άδεια εισόδου σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

απαντήθηκαν τα πρώτα ερωτηματολόγια και έγιναν οι πρώτες συνεντεύξεις ξεκινώντας από τους νομούς Χανίων και Ρεθύμνου με τα πιο μικρά και ευέλικτα Γυμνάσια της Επισκοπής Ρεθύμνου και των Βρυσών Χανίων.

Γ. Το κοινωνικο-οικονομικό συγκείμενο της εποχής της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο και τον Απρίλιο του 2016. Πρόκειται για μια εποχή που χαρακτηριζόταν από σχετική πολιτική σταθερότητα, καθώς στο δεύτερο εξάμηνο του προηγούμενου έτους (2015) είχαν κλείσει ανοιχτά πολιτικά ζητήματα μετά από την εκλογική αναμέτρηση του Ιανουαρίου του 2015. Στην επικαιρότητα κατά τη χρονική στιγμή της έρευνας επικρατούσε το προσφυγικό ζήτημα περιστρεφόμενο γύρω από την τύχη των προσφύγων που βρίσκονταν στην Ελλάδα από τον πόλεμο στη Μέση Ανατολή. Στη μακρότερη συγκυρία η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην περίοδο που συμπίπτει με την εποχή της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης και της απαξίωσης της πολιτικής και της έξαρσης της τρομοκρατίας. Παρόλο που στις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο, αλλά κυρίως στις συνεντεύξεις, ανιχνεύεται η επιρροή των παραπάνω ειδικών συνθηκών, ωστόσο δεν διαφαίνεται έντονος συναισθηματισμός ο οποίος θα αλλοίωνε την εικόνα των απαντήσεων σε διαφορετικές συνθήκες. Από την άλλη πλευρά έγινε προσπάθεια έτσι ώστε να αξιοποιηθούν για τη μελέτη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης των μαθητών οι ειδικές αυτές συνθήκες. Στις συνεντεύξεις για παράδειγμα τέθηκε το ζήτημα της αντιμετώπισης των προσφύγων και της οικονομικής κρίσης έτσι ώστε να διαπιστωθεί η χρησιμοποίηση του παρελθόντος ή όχι στις απαντήσεις τους κατά την αιτιολόγησή τους.

6. Ερευνητική μεθοδολογία και σύνδεσή της με τα ερευνητικά εργαλεία και τους άξονες παρουσίασης των αποτελεσμάτων

A. Ερευνητική μέθοδος

Η ερευνητική μέθοδος για την παρούσα έρευνα είναι μικτή: ποσοτική και ποιοτική.³⁷⁵ Η διπλή μέθοδος έρευνας επιτρέπει την ανάμιξη των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων η οποία επιτυγχάνεται με την επιλογή της χρήσης δύο ερευνητικών εργαλείων (ερωτηματολόγιο και συνέντευξη) τα οποία μεταξύ τους αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοϋποστηρίζονται. Τα μειονεκτήματα της κάθε μεθόδου αμβλύνονται και καλύπτονται από την άλλη μέθοδο.

Η ποσοτική μέθοδος

Η ποσοτική μέθοδος συνίσταται στη διατύπωση υποθέσεων με μετρήσιμο χαρακτήρα και στον έλεγχο τους (επιβεβαίωση ή διάψευση) μετά από απαντήσεις σε προκαθορισμένες ερωτήσεις και τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων· επιτρέπει την περιγραφή και την ανάλυση των τάσεων, ευνοεί τη σύγκριση με τη βοήθεια της στατιστικής. Με την ποσοτική μέθοδο αναζητώνται μαθηματικές παράμετροι, όπως μέσοι όροι, και να χρησιμοποιούνται κλίμακες.

Οι περισσότερες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου απαντώνταν με την τοποθέτηση μαθητών και καθηγητών³⁷⁶ σε πεντάβαθμη κλίμακα, αφού αξιολογήθηκε ως η πλέον ενδεδειγμένη διαβάθμιση προκειμένου να διαφανούν οι αποχρώσεις των τοποθετήσεών τους.³⁷⁷ Επίσης, με την ποσοτική ανάλυση ελέγχονται οι

³⁷⁵ Colin Robson, *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Αθήνα 2007, σ. 106-107, σ. 228.

John Creswell, *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*, Αθήνα 2011, σ. 244-247.

³⁷⁶ Ειδικότερα ο ρόλος του ερωτηματολογίου των καθηγητών ήταν κυρίως βοηθητικός και επιβεβαιωτικός του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης των μαθητών.

³⁷⁷ Η μοναδική ερώτηση στο ερωτηματολόγιο των καθηγητών η οποία περιορίστηκε σε τρίβαθμη κλίμακα ήταν «Σε ποιο βαθμό γνωρίζεις τι συνέβηκε στις παρακάτω περιπτώσεις», όπου καθώς οι περιπτώσεις ήταν 9 (κωδικοί b511 έως 519) θεωρήθηκε ότι θα ήταν κουραστικό για τους μαθητές, ίσως και άνευ σημασίας για την παρούσα έρευνα, η εφαρμογή πεντάβαθμης κλίμακας. Στην ερώτηση με κωδικό d72 σχετικά με τη χρησιμοποίηση γνώσεων από άλλα μαθήματα για την εκπόνηση της εργασίας τοπικής ιστορίας, όπου δεν υπήρχε περίπτωση να υφίσταται η βαθμίδα «καθόλου», η κλίμακα ήταν αναγκαστικά τετράβαθμη με τη χρήση των υπόλοιπων βαθμίδων της γενικά

διαφοροποιήσεις των απόψεων, αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών στο επίπεδο υπο-ομάδων αναφοράς στο σύνολο ενός πληθυσμού. Στην ποσοτική έρευνα μπορεί να γίνει ο συσχετισμός ανάμεσα σε μεταβλητές (πώς η μία επηρεάζει την άλλη) και να εντοπιστούν οι παράγοντες που οδηγούν σε κάποιο αποτέλεσμα. Τα ερωτηματολόγια των μαθητών και των καθηγητών της παρούσας έρευνας βασίστηκαν κυρίως στην ποσοτική προσέγγιση περιλαμβάνοντας ως επί το πλείστον ερωτήσεις κλειστού τύπου. Ένα άλλο πλεονέκτημα της ποσοτικής προσέγγισης είναι η απουσία άμεσης επιρροής του ερευνητή, αφού δεν συμμετέχει κατά τη διάρκεια απάντησης των ερωτηματολογίων.³⁷⁸

Η ποιοτική μέθοδος

Η ποιοτική μέθοδος δεν εστιάζει στα αριθμητικά δεδομένα, αλλά στον λόγο και τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποιούν τα υποκείμενα. Αντί της στατιστικής ανάλυσης, προσεγγίζονται και ερμηνεύονται λέξεις, φράσεις και νοήματα. Τίθενται γενικά και ευρύτερα ερωτήματα με τα οποία κατανοείται μια άποψη, μια συμπεριφορά. Στην ποιοτική έρευνα δεν διατυπώνονται υποθέσεις, αφού δεν χρησιμοποιείται η στατιστική, ενώ επίσης δεν υπάρχει ενδιαφέρον για τους μέσους όρους αλλά εκφράζεται και μελετάται κάθε φωνή-άποψη των υποκειμένων. Οι ερωτήσεις είναι ανοικτές και ως εκ τούτου οι απαντήσεις δεν εγκλωβίζονται σε ένα ναι ή ένα όχι, σωστό ή λάθος, σε τρίβαθμες, πεντάβαθμες, επτάβαθμες κλίμακες. Στην ποιοτική έρευνα υφίσταται ευλυγισία στον αναπροσδιορισμό των ειδικότερων στόχων και υποστόχων της έρευνας και ευνοείται ο αναστοχασμός.³⁷⁹ Είναι χαρακτηριστικό ότι οι αρχικοί άξονες της συνέντευξης της παρούσας έρευνας αναπροσαρμόστηκαν ήδη από τις πρώτες συνεντεύξεις και δημιουργήθηκαν νέοι αναθεωρημένοι άξονες.³⁸⁰ Στα ερωτηματολόγια καθηγητών και μαθητών, σε όσες περιπτώσεις κρίθηκε σκόπιμο, υπήρξε πρόνοια έτσι ώστε οι μαθητές και οι καθηγητές να απαντήσουν σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, καθώς τους δόθηκε η δυνατότητα να παράσχουν αιτιολόγηση, χωρίς να δίνεται επιλογή για προκαθορισμένες απαντήσεις. Αυτές οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου αποδείχτηκαν ιδιαίτερα χρήσιμες στην

εφαρμοσμένης πεντάβαθμης. Υπήρχαν ερωτήσεις που απαντώνταν είτε με ΝΑΙ ή ΟΧΙ, είτε με ΣΩΣΤΟ ή ΛΑΘΟΣ, είτε με επιλογή ΑΙΤΙΑ ή ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.

³⁷⁸ John Creswell, *Η έρευνα στην εκπαίδευση...*, σ. 13-16.

³⁷⁹ John Creswell, *Η έρευνα στην εκπαίδευση...*, σ. 16-19.

³⁸⁰ Βλέπε παρακάτω τους προσχεδιασμένους-αρχικούς και τους αναμορφωμένους-νέους άξονες της συνέντευξης (Μέρος 2, Κεφάλαιο 5, Υποκεφάλαιο 7Ε).

αποκωδικοποίηση των ευρημάτων και την επέκταση των συμπερασμάτων για κάποιες ερωτήσεις κλειστού τύπου. Τέλος, στην ποιοτική μέθοδο η επιρροή του ερευνητή είναι πιο πιθανή.

Το μειονέκτημα της ανελαστικότητας της δομής και δυσκαμψίας των ερωτήσεων κλειστού τύπου του ερωτηματολογίου μπορούσε να ξεπεραστεί με την επιλογή της μεθόδου της ημιδομημένης συνέντευξης, όπου οι διαδρομές που αυτή μπορούσε να λάβει ήταν ακαθόριστες, όχι εκ των προτέρων σχεδιασμένες και κατά συνέπεια άμεσα ανταποκρίσιμες στην απελευθέρωση της έκφρασης και διατύπωσης απόψεων και κρίσεων από τους μαθητές. Στην περίπτωση της συνέντευξης ο αναπόφευκτος περιορισμός του δείγματος λόγω της χρονοβόρας διαδικασίας της προσωπικής συνέντευξης αμβλύθηκε από τη συγκέντρωση μεγάλου σχετικά αριθμού ερωτηματολογίων.

Λόγω του περιορισμού του χρόνου διεξαγωγής της έρευνας (από 47 σε 37 μέρες) οδηγήθηκα στην απόφαση να μην πραγματοποιήσω την προγραμματισμένη πιλοτική φάση μιας εβδομάδας, αλλά να ξεκινήσω απευθείας την κύρια φάση της έρευνας με την καθ' οδόν ενσωμάτωση των όποιων μετατροπών, οι οποίες υπό κανονικές συνθήκες θα προέκυπταν στην πιλοτική φάση του αρχικού ερευνητικού σχεδιασμού και θα ενσωματώνονταν από την αρχή της κύριας φάσης, εφόσον η πιλοτική φάση πραγματοποιούνταν, όπως είχε αρχικά προγραμματιστεί. Η ολοκλήρωση της έρευνας κατέστη δυνατή εντός του σχολικού έτους 2015-2016 και βάσει των δεδομένων που συλλέχθηκαν δεν κρίθηκε σκόπιμη η επανάληψή της. Η μεθοδολογία της έρευνας έγκειτο στην επισκόπηση: δηλαδή τη συλλογή στοιχείων σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή για να περιγραφούν οι τρέχουσες συνθήκες, παρέχοντας μετρήσεις συχνότητας και ανάλυση σχέσεων.

Τέλος, στο ερώτημα κατά πόσο είναι ενδεδειγμένη η ηλικία των μαθητών της Γ' τάξης του Γυμνασίου στην ερευνητική προσέγγιση της τοπικής ιστορίας και κατ' επέκταση στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος υφίσταται μια ευρύτερη παιδαγωγική συζήτηση. Η απάντηση στο ερώτημα παραπέμπει στην ικανότητα ή όχι 14χρονων μαθητών να νοηματοδοτούν τα τεκμήρια και να αναλύουν το παρελθόν κατά έναν «γνήσιο ιστορικό τρόπο». Η παρούσα πρόταση επιφυλάσσει καταφατική απάντηση στο παραπάνω ερώτημα, καθώς η σχετική άποψη του Piaget σχετικά με

την απόλυτη σύνδεση της βιολογικής ωρίμανσης και της νοητικής ανάπτυξης θεωρείται ξεπερασμένη.³⁸¹

B. Η μεθοδολογία στο ερωτηματολόγιο των μαθητών

Ο όγκος του ερωτηματολογίου των μαθητών ήταν μεγάλος (12 σελίδες), επειδή επικράτησε η άποψη ότι από τη στιγμή που οι μαθητές εισάγονται στη διαδικασία να απαντήσουν το ερωτηματολόγιο, θα άξιζε αυτό να περιλαμβάνει όσο το δυνατόν περισσότερες παραμέτρους οι οποίες δεν θα ήταν υποχρεωτικό να αξιοποιηθούν στο σύνολό τους στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διδακτορικής διατριβής, αλλά ενδεχομένως να αποτελούσαν το πρωτογενές υλικό για κάποια μελλοντική δημοσίευση.

Η σειρά με την οποία δομήθηκαν τόσο οι ενότητες όσο και τα ερωτήματα κάθε ενότητας δεν ήταν τυχαία, αλλά υπήρξε συνειδητή κλιμάκωση από τα πιο γενικά ερωτήματα στα πιο ειδικά, στρατηγική με την οποία αποφεύχθηκε η εντύπωση μεγάλης δυσκολίας του ερωτηματολογίου στους μαθητές στα πρώτα λεπτά των απαντήσεών τους. Τελικά επιβεβαιώθηκε στην πράξη ότι αυτό αποτέλεσε μια καλή τακτική. Δεν υπήρχε επίσης (τουλάχιστον καταρχήν) σύμπτωση των ερωτήσεων με τις αρχικές της ημιδομημένης συνέντευξης, εκτός κι αν στη συνέντευξη επιδιωκόταν η επέκταση-ανάλυση κάποιας απάντησης του ερωτηματολογίου. Τέλος, στο πλαίσιο της ηθικής πρακτικής,³⁸² δεν υπήρξαν ερωτήσεις οι οποίες να (καθ)οδηγούν τους μαθητές σε προφανείς-εκμαιευμένες απαντήσεις, ενώ έγινε προσπάθεια έτσι ώστε η γλώσσα των ερωτήσεων να είναι κατανοητή και όχι μακριά από το λεξιλόγιο που αντιστοιχεί στην ηλικία των μαθητών, ακόμα κι αν αυτό ήταν εις βάρος της –από επιστημονική άποψη– γλωσσικής ακρίβειας. Για παράδειγμα η λέξη Τούρκος χρησιμοποιήθηκε αντί για την λέξη Μουσουλμάνος. Για τον λόγο αυτό στο

³⁸¹ Martin Booth, “Ages and Concepts: A critique of the Piagetian approach to history teaching” in Christopher Portal (ed.) *The history curriculum for teacher*, London 1987, p. 22-38.
Hilary Cooper, *The teaching of history*, London 1992.

³⁸² John Creswell, *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*, Αθήνα 2011, σ. 25.

ερωτηματολόγιο των μαθητών σημειώνεται με κόκκινο χρώμα η λέξη ή φράση που είναι γλωσσικά ακριβής-επιστημονικά παραδεκτή.³⁸³

Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμες προκειμένου η όλη διαδικασία να μη λάβει το χαρακτήρα εξέτασης και γιατί η επωνυμία δεν θα πρόσφερε στην έρευνα κάποιο σημαντικό πλεονέκτημα. Αντίθετα η ανωνυμία απελευθέρωνε τους μαθητές στην απάντησή τους. Οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να απαντήσουν ό,τι πίστευαν, χωρίς να σκέφτονται ποιες απαντήσεις μπορεί να ήταν πολιτικά ορθές. Παρόλο που υπήρχαν στιγμές κατά τις οποίες ορισμένοι μαθητές ζήτησαν από συμμαθητές τους να τους βοηθήσουν στις απαντήσεις ή κάποιοι μαθητές αντέγραψαν απαντήσεις από άλλους, στη συντριπτική τους πλειονότητα οι απαντήσεις απηχούν τις προσωπικές απόψεις, αντιλήψεις και στάσεις του καθενός μαθητή ξεχωριστά.

Η απάντηση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές έγινε με την αυτοπρόσωπη παρουσία μου και την παροχή διευκρινίσεων προς τους μαθητές, όποτε αυτό χρειάστηκε. Στις ερωτήσεις που τέθηκαν από τους μαθητές και των οποίων η απάντηση από μέρους μου θα σήμαινε και τοποθέτηση, δεν ανταποκρίθηκα. Οι μαθητές προτράπηκαν να απαντήσουν συγκεντρωμένοι. Ο καθηγητής που είχε την ευθύνη των μαθητών τις περισσότερες φορές παρέμεινε μαζί μου στην αίθουσα, ενώ πιο σπάνια έλειπε από αυτήν.

Παρόλο που στο ερωτηματολόγιο υπήρχε δυνατότητα από μέρους των μαθητών να αναγράψουν το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας τους, ωστόσο λόγω της μεγάλης αβεβαιότητας για την εγκυρότητα της συγκεκριμένης πληροφόρησης, τελικά αγνόησα την -τελικά αποσπασματική- επαγγελματική κατάσταση των γονέων των μαθητών και δεν τη χρησιμοποίησα για συσχετισμό με άλλες μεταβλητές. Το αξεπέραστο πρόβλημα που εμφανίστηκε ήταν ότι βάσει των απαντήσεων των μαθητών για τα επαγγέλματα των γονιών τους δεν ήταν δυνατό να προβώ σε έγκυρη κοινωνική και οικονομική διάκριση. Για να αναφέρω τα πιο τρανταχτά παραδείγματα, το επάγγελμα έμπορος περιλαμβάνει μεγάλη γκάμα επαγγελματιών, από τους μικρέμπορους μέχρι τους μεγαλεμπόρους. Το επάγγελμα του ιδιωτικού υπαλλήλου περιλαμβάνει μισθωτό του ιδιωτικού τομέα που μπορεί να εκτείνεται από χαμηλόμισθο υπάλληλο μέχρι ανώτατο στέλεχος κάποιας επιχείρησης.

³⁸³ Βλέπε Μέρος 2, Κεφάλαιο 5, Υποκεφάλαιο 7Α.

Σε άλλες περιπτώσεις οι αναγραφές του επαγγέλματος είναι πολύ γενικές (π.χ. υπάλληλος) χωρίς να προσδιορίζεται με πιο συγκεκριμένο χαρακτηρισμό η ιδιότητα του υπαλλήλου (π.χ. δημόσιος-ιδιωτικός). Τέλος, σημαντικό ποσοστό μαθητών δεν ανέγραψε το επάγγελμα του πατέρα ή/και της μητέρας.³⁸⁴ Ως εκ τούτου θεωρώ ότι τα συμπεράσματα για την επαγγελματική κατάσταση των γονέων των μαθητών βάσει των δηλώσεων των μαθητών είναι, γενικότερα, εξαιρετικά επισφαλή.³⁸⁵

³⁸⁴ Αντίστοιχο φαινόμενο μη αναγραφής του επαγγέλματος από μέρους των δασκάλων (σε αυτή την περίπτωση) στο ερωτηματολόγιο έχει παρατηρηθεί και στη διαπανεπιστημιακή έρευνα του 2002-2003 των Κόκκινου, Αθανασιάδη, Βούρη, Γατσωτή, Τραντά και Στέφου. Από το σύνολο των δασκάλων το 44% όσων απάντησαν στο ερωτηματολόγιο δεν ανέγραψαν το επάγγελμα της μητέρας τους και το 25% όσων απάντησαν στο ερωτηματολόγιο δεν ανέγραψαν το επάγγελμα του πατέρα τους (Γιώργος Κόκκινος – Ηλίας Αθανασιάδης – Σοφία Βούρη – Παναγιώτης Γατσωτής – Πέτρος Τραντάς – Ευστάθιος Στέφος, *Ιστορική κουλτούρα και συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*, Αθήνα 2005, σ. 55).

³⁸⁵ Είναι χαρακτηριστικό ότι στην έρευνα που αναφέρεται στην προηγούμενη υποσημείωση το ποσοστό των μαθητών της Στ' Δημοτικού οι οποίοι δήλωσαν ότι ο πατέρας τους είναι «εργοδότης», ανέρχεται στο υψηλότετατο -κατά τη γνώμη μου- νούμερο του 22%, την ίδια στιγμή που στη σύγκριση που γίνεται στο ίδιο βιβλίο, το ποσοστό των εκπαιδευτικών για το επάγγελμα του πατέρα τους βρίσκεται στο 5%, διαφορά που χαρακτηρίζεται ως «αξιόλογη» και αύξηση ως «αισθητή» από τους συγγραφείς. Η ερμηνεία των συγγραφέων του βιβλίου για «ενδείξεις... μιας σχετικής κοινωνικής ανέλιξης, της νεότερης γενιάς σε σύγκριση με την παλαιότερη» φαίνεται εύλογη, αλλά θεωρώ ότι δεν είναι δυνατό να αποδώσει την έκταση της διαφοράς. Πιθανόν ο τετραπλασιασμός του ποσοστού να οφείλεται είτε στην άγνοια των μαθητών για τον όρο εργοδότης είτε στη συνειδητή ή ασυνείδητη τάση τους να εξυψώσουν το κύρος της οικογένειάς τους. Επίσης, στη ίδια έρευνα εκτιμώ ότι οι κατηγορίες των επαγγελμάτων που παρέχονται στους μαθητές για απάντηση, όπως «αυτοαπασχολούμενος», «εισοδηματίας», ακόμη και «μισθωτός», δεν είναι αναγνωρίσιμες και κατανοητές από μέρος -ίσως όχι μικρό- των μαθητών (Γιώργος Κόκκινος – Ηλίας Αθανασιάδης – Σοφία Βούρη – Παναγιώτης Γατσωτής – Πέτρος Τραντάς – Ευστάθιος Στέφος, *Ιστορική κουλτούρα...*, σ. 136-138).

Γ. Η μεθοδολογία στις συνεντεύξεις των μαθητών

Εκτεταμένη επιστημονική συζήτηση έχει αναπτυχθεί σχετικά με το ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να τίθενται ερωτήσεις σε μια συνέντευξη με πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα να υφίστανται σε κάθε περίπτωση. Οι δύο συχνά αντιδιαστέλλομενες εκδοχές είναι από τη μια μεριά βάσει τυποποιημένου ερωτηματολογίου στατιστικού τύπου που προδιαθέτει για πιο σύντομες απαντήσεις και από την άλλη μεριά μια πιο ελεύθερη συζήτηση στην οποία το άτομο καλείται να μιλήσει ελεύθερα. Η διαφορά μεταξύ των δύο μεθόδων έγκειται, στην πραγματικότητα, για τον ρόλο που αναλαμβάνουν ο ερωτών και ο ερωτώμενος-πληροφορητής. Στην πρώτη περίπτωση της αντικειμενικής-συγκριτικής προσέγγισης τον κυρίαρχο ρόλο αναλαμβάνει ο ερωτών σε μια πιο αυστηρά δομημένη συνέντευξη κατά την οποία οι ερωτήσεις είναι ίδιες για όλους τους πληροφορητές. Στη δεύτερη περίπτωση γίνεται αποδεκτή μια μη κατευθυνόμενη-συνδιαχειριζόμενη συνέντευξη ως προς τη μορφή και τη θεματική της στην οποία ο ερωτώμενος λαμβάνει το ρόλο του συνεργάτη-συνεταίρου. Στην τελευταία περίπτωση η συζήτηση αφήνεται να κυλήσει προς όποια κατεύθυνση κι αν οδηγηθεί από τον ερωτώμενο.³⁸⁶

Η στρατηγική που ακολουθείται στην έρευνα αυτή αποτελεί έναν μεικτό τύπο των δύο παραπάνω προσεγγίσεων με ημιδομημένες συνεντεύξεις. Ειδικότερα στις πρώτες συνεντεύξεις υπήρξε μια μικρή κλίση προς την αντικειμενική-συγκριτική προσέγγιση, ενώ όσο πραγματοποιούνταν οι συνεντεύξεις έκλιναν προς την ελεύθερη-συνδιαχειριζόμενη μορφή. Χαρακτηριστική έκφραση της ελεύθερης-συνδιαχειριζόμενης μορφής αποτέλεσαν οι δύο τελευταίες συνεντεύξεις των μαθητών, για τις οποίες αποφασίστηκε η ταυτόχρονη συμμετοχή δύο μαθητών που ήταν μεταξύ τους και φίλοι. Ωστόσο, από το περιεχόμενο και το ύφος των απαντήσεων που δόθηκαν κατέστη φανερό ότι σε κάποιες από τις ερωτήσεις οι απαντήσεις του πρώτου μαθητή έφεραν την επιρροή των απαντήσεων του δεύτερου μαθητή. Άρα δεν λειτούργησε η λογική του να δώσει ερεθίσματα ο ένας στον άλλο, αλλά ο πρώτος μαθητής εμποδίστηκε να μιλήσει με τη δική του γλώσσα. Η εμπειρική αυτή διαπίστωση επιβεβαιώνει την εγκυρότητα της αρχικής επιλογής της ατομικής συνέντευξης και της απόρριψης της ομαδικής συνέντευξης.

³⁸⁶ Paul Thompson, *Φωνές από το παρελθόν: προφορική ιστορία*, Αθήνα 2002, σ. 276-277.

Οι προσωπικές συνεντεύξεις αποσκοπούν κυρίως στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αρθρώνεται η ιστορική συνείδηση στην ολική συνείδηση των μαθητών, τις μορφές που η πρώτη λαμβάνει σύμφωνα με το μοντέλο του Jorn Rüsen και τους διαύλους μέσα από τους οποίους συγκροτούνται αντιλήψεις για το παρελθόν οι οποίες διαμορφώνουν την ιστορική συνείδηση.

Η συνέντευξη είχε αρχικά σχεδιαστεί να ξεκινά με την επέκταση κάποιων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και των οποίων τα ποιοτικά χαρακτηριστικά δεν θα ήταν δυνατό να διαφανούν από τις απαντήσεις στις κλειστού τύπου ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Για πολλά από τα επιμέρους ερωτήματα που τέθηκαν προς τους μαθητές είχα εκ των προτέρων προβεί στις δικές μου υποθετικές απαντήσεις. Σε άλλες από αυτές επιβεβαιώθηκα και σε άλλες διαψεύστηκα.

Από τα πρώτα κιόλας λεπτά της πρώτης συνέντευξης διαφάνηκε ότι η διαδρομή που είχε προσχεδιαστεί δεν ήταν δυνατό να ακολουθηθεί όχι μόνο πιστά αλλά και σε μερικές περιπτώσεις ούτε κατά προσέγγιση, καθώς οι απαντήσεις των μαθητών στους ήδη προσχεδιασμένους άξονες διάνοιγαν πολλαπλές άλλες διαδρομές που στην πλειονότητά τους παρουσίαζαν μεγάλο ενδιαφέρον. Είναι η δυναμική μιας συνέντευξης που είναι ημιδομημένη. Αυτό, από μια οπτική, αποτελεί μια θετική πλευρά των συνεντεύξεων, δηλαδή η εν τέλει διάνθισή τους με επιπρόσθετη απρόβλεπτη πληροφόρηση, αλλά και η πιο ξεκάθαρη εικόνα που αποκόμισα από τις επιπλέον ερωτήσεις. Έτσι, από την ολοκλήρωση της πρώτης μέρας των συνεντεύξεων, κατά την οποία πραγματοποιήθηκαν μόνο δύο συνεντεύξεις μέχρι και την τελευταία μέρα των συνεντεύξεων σχεδόν κάθε φορά προέκυπταν νέα ερευνητικά ερωτήματα. Σε ορισμένες δε περιπτώσεις συνέβηκε το φαινόμενο κάποια προσχεδιασμένα ερωτήματα να παραγκωνιστούν υπέρ των νέων επιπρόσθετων.

Παρά το γεγονός ότι όχι σπάνια υπήρξαν κοινοί τόποι στις απαντήσεις των μαθητών στη συνέντευξη, καθεμιά από αυτές έχει τη μοναδικότητά της. Το φαινόμενο έγκειται στον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο ετίθετο η απάντηση από κάθε μαθητή, τις παραπλήσιες αλλά διαφορετικές λέξεις που χρησιμοποιούσαν για να περιγράψουν το ίδιο φαινόμενο, αλλά και το ξεχωριστό προσωπικό ύφος με το οποίο επέλεγαν να απαντήσουν. Δυστυχώς το τελευταίο, αν και έχει μεγάλη σημασία, δεν είναι δυνατό να αποκωδικοποιηθεί και να παρουσιαστεί, παρά μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις.

Οι συνεντεύξεις των μαθητών ηχογραφήθηκαν μετά από την έγγραφη συναίνεση των γονέων/κηδεμόνων των μαθητών. Η ηχογράφηση είχε κριθεί απαραίτητη, καθώς η διατήρηση μόνο σημειώσεων δεν θα επέτρεπε την απρόσκοπτη διεξαγωγή της συνέντευξης. Καθώς η συνέντευξη ήταν ημι-δομημένη, ανάλογα με την ανταπόκριση των μαθητών έγιναν επεκτάσεις σε πεδία μη καθορισμένα εκ των προτέρων και δεν έπρεπε να απωλεσθεί η πληροφόρηση από αυτά. Εξάλλου, η καθυστέρηση στην τήρηση σημειώσεων θα δημιουργούσε προσκόμματα στην αμεσότητα του διαλόγου μεταξύ μαθητή και ερευνητή, η οποία κρίθηκε ως απαραίτητη για την συγκεκριμένη έρευνα. Σημειώνεται ότι δεν έχουν παρουσιαστεί τμήματα ή το σύνολο της ηχογράφησης στην επιστημονική κοινότητα τα οποία είναι διαθέσιμα μόνο στον ερευνητή. Η προσωπική συνέντευξη των επιλεγέντων μαθητών με στοχευμένα ερωτήματα διήρκεσε από 14 (η πιο σύντομη) έως 43 (η πιο εκτεταμένη) λεπτά ανάλογα με το ενδιαφέρον της και τη θέληση των μαθητών και πραγματοποιήθηκε μετά από συνεννόηση με τον Διευθυντή και τους εμπλεκόμενους καθηγητές. Εφόσον παρουσιάστηκε κενή-ελεύθερη διδακτική ώρα, η ώρα αυτή αξιοποιήθηκε με τη σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή.

Η επιλογή των μαθητών για τη συνέντευξη προήλθε τυχαία. Καθώς η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου προηγούνταν της συνέντευξης, κατά τη διάρκεια της απάντησής του από τους μαθητές ζητήθηκε η εκδήλωση ενδιαφέροντος για τη συμμετοχή τους σε συνέντευξη που θα γινόταν σε μεταγενέστερο χρόνο μετά από την έγγραφη συναίνεση του γονέα/κηδεμόνα. Εδώ το μόνο κριτήριο επιλογής ήταν να μην υπάρχει μεγάλη διαφορά στο φύλο των μαθητών που έλαβαν μέρος στη συνέντευξη. Επιλέγονταν οι μαθητές που πρώτοι έδειχναν ενδιαφέρον, σηκώνοντας το χέρι τους, για συμμετοχή στη συνέντευξη. Θεωρήθηκε ότι με αυτόν τον τρόπο θα εξασφαλιζόταν η κάλυψη των διαφορετικών απαντήσεων των μαθητών που θα λάμβαναν μέρος στη συνέντευξη, μια διαφοροποίηση που πρέπει να αποτελεί χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας.³⁸⁷ Εφόσον το ενδιαφέρον των υποψήφιων για συνέντευξη μαθητών ξεπερνούσε τον αριθμό όσων είχε προγραμματιστεί να δώσουν συνέντευξη από το κάθε Γυμνάσιο, τότε επιλέγονταν τυχαία από εμένα χωρίς την παρέμβαση του καθηγητή τους.

³⁸⁷ Carmen Gloria Zuniga – Tom O'Donoghue - Simon Clarke, *A study of the secondary school history curriculum in Chile from colonial times to the present*, The Netherlands 2015, p. 56.
John Creswell, *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd edition)*, Thousand Oaks 2007.

Ασφαλώς κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων δόθηκε έμφαση στην κατά το δυνατόν αρτιότερη ψυχολογική και συναισθηματική ετοιμότητα των μαθητών. Από την αρχή επιχειρήθηκε η ανάπτυξη οικειότητας και επικοινωνίας, άνεσης και φιλικού κλίματος, συνθήκες ευνοϊκές για την εκμείευση όσο το δυνατό περισσότερων και ποιοτικότερων και ανταποκρινόμενων όσο το δυνατόν πιο ειλικρινών απαντήσεων. Επίσης, από την αρχή διευκρινίστηκε ο σκοπός της συνέντευξης και η διατήρηση της ανωνυμίας του μαθητή. Γι' αυτόν τον λόγο τα ονόματα των μαθητών που αναφέρονται στα αποτελέσματα της έρευνας (Έκτο Κεφάλαιο) δεν αντιστοιχούν στα πραγματικά τους ονόματα, αλλά αντί αυτών χρησιμοποιήθηκαν ονόματα ανδρικά και γυναικεία βάσει της συχνότητας εμφάνισής τους σήμερα. Εξασφαλίστηκε, επίσης, η απλότητα του λόγου μου και η απάντηση σε οποιαδήποτε διευκρινιστική ερώτηση των μαθητών. Οι ερωτήσεις που διατυπώνονταν ήταν σαφείς, εφόσον αποσκοπούσαν σε αντίστοιχα σαφείς απαντήσεις. Εξάλλου, δεν προτιμήθηκαν οι ερωτήσεις ολικής άγνοιας, αλλά αυτές που δεν θα είχαν μονολεκτική απάντηση. Άλλωστε η πρώτη περίπτωση θα μπορούσε να εξασφαλιστεί με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Τέλος, οι ερωτήσεις ήταν «ουδέτερες» έτσι ώστε να μην εκμαιεύεται η απάντηση, να μη σκέφτονται οι μαθητές με τον δικό μου τρόπο και να είναι αποχρωματισμένες – κατά το δυνατόν- ιδεολογικά.³⁸⁸

³⁸⁸ Paul Thompson, *Φωνές από το παρελθόν...*, σ. 273-298.

7. Τα ερευνητικά εργαλεία

A. Το ανώνυμο ερωτηματολόγιο των μαθητών

Φορέας: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τίτλος έρευνας: Διδακτική της τοπικής ιστορίας. Έρευνα για τη διδασκαλία της νεότερης κρητικής ιστορίας στο Γυμνάσιο

Χαρακτήρας έρευνας: Περιφερειακή (Περιφέρεια Κρήτης)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

Κύκλωσε, τσέκαρε, αρίθμησε ή συμπλήρωσε

Τμήμα Α΄: ατομικές πληροφορίες-προτιμήσεις

1. Φύλο: Αγόρι Κορίτσι
2. Γενικός βαθμός τριμήνου:
3. Βαθμός τριμήνου στην Ιστορία:
4. Επάγγελμα πατέρα:
5. Επάγγελμα μητέρας:

6α. Κατά πόσο **θεωρείς χρήσιμο στη ζωή σου** το κάθε μάθημα;

Ιστορία:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Γιατί;.....					
Θρησκευτικά:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Γλώσσα/Λογοτεχνία:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Ξένες γλώσσες:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Γυμναστική:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Κοιν. και Πολ. Αγωγή:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Μαθηματικά:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Φυσική:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Χημεία:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Βιολογία:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Γεωγραφία:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Πληροφ./Τεχνολογία:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Καλλιτεχνικά:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Μουσική:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου

Ιστορία.....

6β. **Πιο μικρός/μικρή**
απέδιδες στην ιστορία
(γνώση του παρελθόντος);

.....μικρότερη την ίδια μεγαλύτερη..... σημασία
--

7. **Νιώθεις ότι είσαι** περισσότερο (αρίθμησε **στη σειρά** από το 1 μέχρι το 5 με βάση το ισχυρότερο: 1= το πιο δυνατό, 5=το πιο ασθενές)

Λασιθιώτης/Λασιθιώτισσα	()
Κρητικός/Κρητικά	()
Έλληνας/Ελληνίδα	()
Νοτιοευρωπαίος/Νοτιοευρωπαία	()
Ευρωπαίος/Ευρωπαία	()

8. Για την **προσωπική σου ταυτότητα** κατά πόσο δίνεις **σημασία** στο/στην

εθνικότητα:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
θρήσκευμα:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
κοινωνική τάξη:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
κρητική καταγωγή:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
πολιτική άποψη:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου

9. Τοποθέτησε τον εαυτό σου στην παρακάτω 5βαθμη κλίμακα **από άποψη κοινωνικοποίησης** (1=ισχυρή κοινωνικοποίηση, 5=ασθενής κοινωνικοποίηση).

(Πολύ κοινωνικοποιημένος/η)	1	2	3	4	5	(Λίγο κοινωνικοποιημένος/η)
------------------------------	---	---	---	---	---	-----------------------------

10. Πιστεύεις ότι **με το πέρασμα του χρόνου τα πράγματα**

έχουν χειροτερέψει	έχουν βελτιωθεί	άλλα έχουν χειροτερέψει και άλλα έχουν βελτιωθεί	δεν έχουν αλλάξει
--------------------	-----------------	--	-------------------

11. Σου **αρέσει να μαθαίνεις** για το παρελθόν

της οικογένειάς σου:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
της πόλης/του χωριού σου:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
του δήμου σου:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
της επαρχίας σου:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
του νομού σου:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
άλλων νομών της Κρήτης:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
της Κρήτης γενικά:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
της Ελλάδας:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου

Τμήμα Β΄: η κρητική ιστορία

1. Από πού προέρχονται οι γνώσεις που έχεις για το κρητικό παρελθόν;

Σχολείο:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Οικογένεια:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Τηλεόραση:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Διαδίκτυο:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Μουσεία:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Σχολικά βιβλία:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Εξωσχολικά βιβλία:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Άλλο (τι):.....	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου

2. Πόσες γνώσεις κρητικής ιστορίας έχεις για τις παρακάτω εποχές;

Μινωική:	πάρα πολλές	πολλές	μέτριες λίγες	καθόλου
Αρχαία:	πάρα πολλές	πολλές	μέτριες λίγες	καθόλου
Βυζαντινή:	πάρα πολλές	πολλές	μέτριες λίγες	καθόλου
Βενετική:	πάρα πολλές	πολλές	μέτριες λίγες	καθόλου
Οθωμανική:	πάρα πολλές	πολλές	μέτριες λίγες	καθόλου
Νεότερη (18 ^{ος} -19 ^{ος} αιώνες):	πάρα πολλές	πολλές	μέτριες λίγες	καθόλου
Σύγχρονη (20ός αιώνας):	πάρα πολλές	πολλές	μέτριες λίγες	καθόλου

3. Ποια εποχή της κρητικής ιστορίας **σου αρέσει/σε ενδιαφέρει;**
(αν κυκλώσεις **πάρα πολύ, πολύ, λίγο ή καθόλου**, σημείωσε σύντομα γιατί)

Μινωική:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
.....					
Αρχαία:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
.....					
Βυζαντινή:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
.....					
Βενετική:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
.....					
Οθωμανική:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
.....					
Νεότερη (18 ^{ος} -19 ^{ος} αιώνας):	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
.....					
Σύγχρονη (20 ^{ός} αιώνας):	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
.....					

4. Τοποθέτησε στη σωστή χρονολογική σειρά τα παρακάτω **γεγονότα της νεότερης και σύγχρονης κρητικής ιστορίας** (αρίθμησε από το 1 μέχρι το 5 με βάση την παλαιότητα: 1= το πιο παλιό, 5=το πιο νέο).

Ολοκαύτωμα Αρκαδίου	()
Αυτονομία από Οθωμανική Αυτοκρατορία	()
Γερμανική κατοχή και αντίσταση	()
Ένωση με Ελλάδα	()
Κατάκτηση από Τούρκους (=Οθωμανούς)	()

5. Σε ποιο βαθμό **γνωρίζεις τι συνέβηκε** στις παρακάτω περιπτώσεις;

Τουρκική (=Οθωμανική) κατάκτηση:	πάρα πολύ	μέτρια	καθόλου
Κρητική επανάσταση 1821:	πάρα πολύ	μέτρια	καθόλου
Ολοκαύτωμα Αρκαδίου:	πάρα πολύ	μέτρια	καθόλου
Επανάσταση (Εξέγερση) 1866-1868:	πάρα πολύ	μέτρια	καθόλου
Αυτονομία από Οθωμανική Αυτοκρατορία:	πάρα πολύ	μέτρια	καθόλου
Επανάσταση (=Κίνημα) στο Θέρισο:	πάρα πολύ	μέτρια	καθόλου
Ένωση με Ελλάδα:	πάρα πολύ	μέτρια	καθόλου
Ερχομός προσφύγων:	πάρα πολύ	μέτρια	καθόλου
Γερμανική κατοχή και αντίσταση:	πάρα πολύ	μέτρια	καθόλου

6. Κατά πόσο θεωρείς τα παρακάτω γεγονότα της νεότερης και σύγχρονης κρητικής ιστορίας **σημαντικά για την πορεία της Κρήτης**;

Τουρκική (=Οθωμανική) κατάκτηση:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Κρητική επανάσταση 1821:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Ολοκαύτωμα Αρκαδίου:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Επανάσταση (Εξέγερση) 1866-1868:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Αυτονομία από Οθωμ. Αυτοκρατορία:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Επανάσταση (Κίνημα) στο Θέρισο:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Ένωση με την Ελλάδα:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Ερχομός προσφύγων:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Γερμανική κατοχή/αντίσταση(1940-44):	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου

7α. Το σχολείο σου στα πλαίσια του μαθήματος της τοπικής ιστορίας πρόκειται να επισκεφτεί στην Αθήνα **μουσεία τοπικής ιστορίας**. Στην Αθήνα υπάρχουν τέσσερα μουσεία τοπικής ιστορίας για την Κρήτη που αντιστοιχούν στους 4 νομούς, αλλά προλαβαίνετε να επισκεφτείτε μόνο το ένα. Σε ποιο **θα πρότεινες να πάτε**;

Μουσείο για την ιστορία του Λασιθίου	
Μουσείο για την ιστορία του Ηρακλείου	
Μουσείο για την ιστορία του Ρεθύμνου	
Μουσείο για την ιστορία των Χανίων	

Γιατί;.....

7β. Το σχολείο σου στα πλαίσια του μαθήματος της τοπικής ιστορίας πρόκειται να επισκεφτεί στην Αθήνα **μουσεία τοπικής ιστορίας**. Στην Αθήνα υπάρχουν τέσσερα μουσεία τοπικής ιστορίας για την Κρήτη που αντιστοιχούν στους 4 νομούς, αλλά θα πρέπει να αποκλείσετε το ένα. Σε ποιο από αυτά **θα πρότεινες να μην πάτε**;

Μουσείο για την ιστορία του Λασιθίου	
Μουσείο για την ιστορία του Ηρακλείου	
Μουσείο για την ιστορία του Ρεθύμνου	
Μουσείο για την ιστορία των Χανίων	

Γιατί;.....

8. Ποια χαρακτηριστικά της Κρήτης ή των Κρητικών θεωρείς ότι την κάνει να **διαφέρει/τους κάνουν να διαφέρουν** από άλλους τόπους/ανθρώπους;

.....
.....

9α. Για τη νεότερη και σύγχρονη ιστορία της Κρήτης **έχεις γνώσεις** για την

Οθωμανική εποχή(1669-1898):	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Αιγυπτιακή εποχή(1830-1840):	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Εποχή της Αυτονομίας(1898-1913):	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Ελληνική εποχή(1913-σήμερα):	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου

9β. Για τη νεότερη και σύγχρονη ιστορία της Κρήτης **θα ήθελες να μάθεις** για την

(αν κυκλώσεις **πάρα πολύ, πολύ, λίγο ή καθόλου**, εξήγησε σύντομα γιατί)

Οθωμανική εποχή(1669-1998):	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Γιατί;...					
Αιγυπτιακή εποχή(1830-40):	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Γιατί;...					
Εποχή της Αυτονομίας(1898-1913):	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Γιατί;...					
Ελληνική εποχή(1913-2000):	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Γιατί;...					

10. Για τη νεότερη και σύγχρονη ιστορία της Κρήτης **έχεις γνώσεις** για

τα στρατιωτικά γεγονότα:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
την καθημερινή ζωή των Κρητών:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
τα πολιτικά γεγονότα:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
την παιδεία-εκπαίδευση:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
την οικονομία:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
την κοινωνία:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
τον πολιτισμό:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου

11. Για τη νεότερη και σύγχρονη ιστορία της Κρήτης **θα ήθελες να έχεις περισσότερες γνώσεις** για (αν κυκλώσεις **πάρα πολύ, πολύ, λίγο ή καθόλου**, εξήγησε σύντομα γιατί)

τα στρατιωτικά γεγονότα:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Γιατί;...					
τα πολιτικά γεγονότα:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Γιατί;...					
την παιδεία-εκπαίδευση:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Γιατί;...					
την οικονομία:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Γιατί;...					
την κοινωνία:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Γιατί;...					
τον πολιτισμό:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Γιατί;...					

12α. Γράψε 3 ονόματα **ανδρών της Κρήτης που ξέρεις από την ιστορία.**

--	--	--

12β. Γράψε 3 ονόματα **γυναικών της Κρήτης που ξέρεις από την ιστορία.**

--	--	--

13α. Όταν ακούς για τη **βενετική εποχή στην Κρήτη**, το μυαλό σου πηγαίνει σε

πρόοδο των Κρητικών:	ΝΑΙ	ΟΧΙ
επαναστάσεις και συγκρούσεις:	ΝΑΙ	ΟΧΙ
κοινωνικές αναταραχές:	ΝΑΙ	ΟΧΙ
ακμή οικονομίας και εμπορίου:	ΝΑΙ	ΟΧΙ
ακμή γραμμάτων και τεχνών:	ΝΑΙ	ΟΧΙ
ελευθερία θρησκευτικής πίστης:	ΝΑΙ	ΟΧΙ
καταπιέσεις και βιαιότητες:	ΝΑΙ	ΟΧΙ

13β. Όταν ακούς για την **οθωμανική εποχή στην Κρήτη**, το μυαλό σου πηγαίνει σε

πρόοδο των Κρητικών:	ΝΑΙ	ΟΧΙ
επαναστάσεις και συγκρούσεις:	ΝΑΙ	ΟΧΙ
κοινωνικές αναταραχές:	ΝΑΙ	ΟΧΙ
ακμή οικονομίας και εμπορίου:	ΝΑΙ	ΟΧΙ
ακμή γραμμάτων και τεχνών:	ΝΑΙ	ΟΧΙ
ελευθερία θρησκευτικής πίστης:	ΝΑΙ	ΟΧΙ
καταπιέσεις και βιαιότητες:	ΝΑΙ	ΟΧΙ

14. Κύκλωσε **Σωστό ή Λάθος** (αυτό που θεωρείς **πιο** σωστό ή λάθος) στις παρακάτω προτάσεις που αφορούν την **Τουρκοκρατία (Οθωμανική εποχή) στην Κρήτη**.

Οι σχέσεις Ελλήνων (Χριστιανών) και Τούρκων (Μουσουλμάνων) ήταν πάντα πολεμικές στην Κρήτη	Σωστό	Λάθος
Στην Κρήτη οι αντιπαραθέσεις ήταν μόνο μεταξύ Ελλήνων (Χριστιανών) και Τούρκων (Μουσουλμάνων)	Σωστό	Λάθος
Όλες οι κρητικές επαναστάσεις (επαναστάσεις-εξεγέρσεις-αντιδράσεις) έγιναν για την ένωση με την Ελλάδα	Σωστό	Λάθος
Στην Κρήτη υπήρχαν σχολεία επί Τουρκοκρατίας (Οθωμανικής εποχής)	Σωστό	Λάθος
Στην Κρήτη υπήρχαν κρυφά σχολεία επί Τουρκοκρατίας (Οθωμανικής εποχής)	Σωστό	Λάθος
Οι Τουρκοκρήτες (Κρήτες Μουσουλμάνοι) ήρθαν στην Κρήτη από άλλες περιοχές	Σωστό	Λάθος

Τμήμα Γ': η ιστορία

1. Σου αρέσει

η Ιστορία γενικά; Γιατί;...	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
η Ιστορία στο σχολείο; Γιατί;...	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου

2. Τοποθέτησε στη σωστή χρονολογική σειρά τα παρακάτω **γεγονότα ελληνικής ιστορίας** (αρίθμησε από το 1 μέχρι το 5 με βάση την παλαιότητα: 1= το πιο παλιό, 5=το πιο νέο).

Ένταξη Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ)	()
Επανάσταση 1821	()
Κατοχή και αντίσταση	()
Συνθήκη Κιουτσούκ Καϊναρτζή	()
Ερχομός και εγκατάσταση προσφύγων	()

3. Η Ιστορία **βοηθάει** για να

ξέρω τα πιο σημαντικά γεγονότα	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
μαθαίνω από τα λάθη του παρελθόντος	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
νιώθω περισσότερο Έλληνας/Ελληνίδα	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
νιώθω περισσότερο Ευρωπαίος/Ευρωπαϊά	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
μάθω να σέβομαι τις αντιλήψεις των άλλων	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
γνωρίσω την πολιτιστική μας κληρονομιά	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
κατανοήσουμε και να εξηγήσουμε σημερινά προβλήματα	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
πάρουμε σωστές αποφάσεις στο μέλλον	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
να έχω κριτική σκέψη	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου

4. Τοποθέτησε στη σωστή χρονολογική σειρά τα παρακάτω **πρόσωπα της ελληνικής ιστορίας** (αρίθμησε από το 1 μέχρι το 5 με βάση την παλαιότητα: 1= το πιο παλιό, 5=το πιο νέο).

Ιωάννης Μεταξάς	()
Χαρίλαος Τρικούπης	()
Ιωάννης Καποδίστριας	()
Δικτάτορας Παπαδόπουλος	()
Ελευθέριος Βενιζέλος	()

5α. Το Υπουργείο Παιδείας -υποτίθεται ότι- αποφασίζει να καταργήσει μία εθνική επέτειο και ζητάει την άποψή σου. Ποια θα πρότεινες **να καταργηθεί**;

Επέτειος του 1821	
Επέτειος του 1940	
Επέτειος του Πολυτεχνείου (1973)	

Γιατί;.....

5β. Το Υπουργείο Παιδείας -υποτίθεται ότι- αποφασίζει να διατηρήσει μια εθνική επέτειο και ζητάει την άποψή σου. Ποια θα πρότεινες **να διατηρηθεί**;

Επέτειος του 1821	
Επέτειος του 1940	
Επέτειος του Πολυτεχνείου (1973)	

Γιατί;.....

6. Τοποθέτησε στη σωστή χρονολογική σειρά τα παρακάτω γεγονότα **ευρωπαϊκής-παγκόσμιας ιστορίας** (αρίθμησε από το 1 μέχρι το 5 με βάση την παλαιότητα: 1= το πιο παλιό, 5=το πιο νέο).

Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα	()
Διαφωτισμός	()
Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος	()
Γαλλική Επανάσταση	()
Ανακάλυψη της Αμερικής	()

7α. Το σχολείο σας προτίθεται να ταξιδέψει στην Αθήνα και μεταξύ των άλλων θα επισκεφτεί μουσεία. Προλαβαίνετε ωστόσο να επισκεφτείτε **μόνο 3 από τα 4 μουσεία** που έχουν επιλεγεί. Ποιο από τα παρακάτω **θα απέκλειες**;

Αρχαιολογικό Μουσείο	
Μουσείο Κλασικής Εποχής («χρυσού» αιώνα)	
Μουσείο Βυζαντινής Ιστορίας	
Μουσείο Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας	

Γιατί;.....

7β. Το σχολείο σας προτίθεται να ταξιδέψει στην Αθήνα και μεταξύ των άλλων θα επισκεφτεί **ένα μουσείο**. Ποιο θα ήθελες να είναι αυτό;

Αρχαιολογικό Μουσείο	
Μουσείο Κλασικής Εποχής («χρυσού» αιώνα)	
Μουσείο Βυζαντινής Ιστορίας	
Μουσείο Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας	

Γιατί;.....

8. Κύκλωσε αυτό που θεωρείς ως **Σωστό** ή **Λάθος** στις παρακάτω προτάσεις

Στην Τουρκοκρατία δεν υπήρχε κρυφό σχολειό	Σωστό	Λάθος
Στην Κατοχή όλοι οι Έλληνες αντιστάθηκαν στους Γερμανούς	Σωστό	Λάθος
Στο Βυζάντιο οι αυτοκράτορες εκλέγονταν από τον λαό	Σωστό	Λάθος
Στην Τουρκοκρατία οι Τούρκοι απαγόρευαν στους Έλληνες να έχουν σχολεία	Σωστό	Λάθος

9α. Πιστεύεις ότι η Ελλάδα **πρέπει να διεκδικήσει ενδεχόμενες οφειλές (χρέη) της Γερμανίας** επειδή στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο διέπραξε **καταστροφές και πήρε δάνειο** από την Τράπεζα της Ελλάδας;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Γιατί;.....

9β. Τι **περισσότερο** θα ήθελες να **γνωρίζεις** προκειμένου να καταλήξεις σε οποιαδήποτε (ΝΑΙ, ΟΧΙ) άποψη;

.....

10. Πιστεύεις ότι οι **αλλαγές** που συνέβησαν **στο παρελθόν**

είναι αποτέλεσμα της δράσης των μαζικών κινημάτων				
πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
είναι αποτέλεσμα των αποφάσεων σπουδαιών προσώπων/ηγετικών μορφών				
πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
οφείλονται στην τύχη				
πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου

11. Αν θα έπρεπε να επιλέξεις ένα από τα δύο (αίτια ή αποτελέσματα), θα σε ενδιέφερε να μάθεις περισσότερο **τα αίτια** (παράγοντες που συνέβαλλαν στην εκδήλωση του γεγονότος) ή **τα αποτελέσματα** (συνέπειες που είχε το γεγονός) για το(ν)/τη(ν)

Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο	Αίτια	Αποτελέσματα
Γαλλική Επανάσταση	Αίτια	Αποτελέσματα
Παγκόσμια οικονομική κρίση 1929	Αίτια	Αποτελέσματα
Ελληνική Επανάσταση	Αίτια	Αποτελέσματα
Κατοχή και ελληνική αντίσταση	Αίτια	Αποτελέσματα
Μικρασιατική Καταστροφή	Αίτια	Αποτελέσματα
Αυτονομία της Κρήτης	Αίτια	Αποτελέσματα
Ερχομός των προσφύγων στην Κρήτη	Αίτια	Αποτελέσματα
Τουρκική (Οθωμανική) κατάκτηση Κρήτης	Αίτια	Αποτελέσματα

12α. Η χώρα μας περνάει **οικονομική κρίση**. Πιστεύεις ότι η **γνώση παλαιότερων οικονομικών κρίσεων** θα μπορούσε να βοηθήσει **στο ξεπέρασμά της**;

πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

12β. Αν παραπάνω απάντησες από **πάρα πολύ έως μέτρια**, με **ποιο τρόπο** θα βοηθούσε;

.....

13. Θα ήθελες να μάθεις περισσότερα για την ιστορία

της Κρήτης:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
της Ελλάδας:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
άλλων περιοχών της Ελλάδας:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
της Ευρώπης γενικά:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
άλλων περιοχών της Ευρώπης:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
άλλων περιοχών του κόσμου:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου

14. Κατά πόσο θεωρείς ότι για να μάθεις για το παρελθόν αξιόπιστες πηγές είναι οι/τα/η

γονείς:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
παπούδες και γιαγιάδες:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
πολιτικοί:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
καθηγητές σχολείου:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
βιβλίο Ιστορίας:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
ιστορικοί τόποι και μουσεία:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
ιστορικές πηγές:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
ιστορικές σειρές ή ταινίες:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
ιστορικά ντοκυμαντέρ:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
ακαδημαϊκή ιστορία:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου

Τμήμα Δ': η εργασία σου στο μάθημα της τοπικής ιστορίας

1. Η εργασία σου ήταν/είναι

ατομική(δεν έγινε στα πλαίσια μιας ομάδας) ομαδική (έγινε στα πλαίσια μιας ομάδας)

2. Με ποια **εποχή** ασχολήθηκες/ασχολείσαι στην εργασία σου;

Μινωική Αρχαία Βυζαντινή (Β)Ενετική Νεότερη-Οθωμαν.(18^{ος}-19^{ος} αι.)
Σύγχρονη (20^{ός}-21^{ος} αι.)

3α. Για την εργασία σου σε βοήθησε/βοηθά κάποιο μέλος της οικογένειας; ΝΑΙ

ΟΧΙ

πάρα πολύ πολύ μέτρια λίγο καθόλου

3β. **Αν ΝΑΙ**, κύκλωσε σε ποιο βαθμό

4. Ποια **μέσα** χρησιμοποίησες/χρησιμοποιείς για να κάνεις την εργασία σου;

1. διαδίκτυο	2. σχολικά βιβλία	3. άλλα βιβλία	4. πηγές και παραθέματα
5. συζήτηση με άλλους			
6. Επισκέψεις εκτός του σχολείου (μουσεία, αρχαιολογικοί χώροι, βιβλιοθήκες, αίθουσες τέχνης, κ.α.)			

5. Το **θέμα της εργασίας** σου **συνδέθηκε/συνδέεται** με

τη γενική ελληνική ιστορία:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
την ευρωπαϊκή/παγκόσμια ιστορία:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
σημερινές καταστάσεις:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
τη ζωή πολλών ανθρώπων:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
τη ζωή σπουδαίων προσώπων:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου

6. Η εργασία σου αφορούσε/αφορά

στρατιωτικά γεγονότα:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
πολιτικά γεγονότα:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
οικονομία:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
παιδεία-εκπαίδευση:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
πολιτισμό(γράμματα-τέχνες-επιστήμες):	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
κοινωνία:	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου

7α. Για την εργασία σου χρησιμοποίησες/χρησιμοποιείς τις **γνώσεις σου από άλλα μαθήματα;**

ΝΑΙ ΟΧΙ

7β. **Αν ΝΑΙ**, γράψε **ποια** είναι αυτά τα **μαθήματα** και **κύκλωσε** σε ποιο βαθμό χρησιμοποιήθηκαν/χρησιμοποιούνται.

...	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο
...	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο
...	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο
...	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο

Τμήμα Ε΄: το μάθημα της τοπικής ιστορίας

1. Στο μάθημα της τοπικής ιστορίας

μάθατε/μαθαίνετε άγνωστα μέχρι σήμερα γεγονότα	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
εντοπίσατε/εντοπίζετε αίτια και αποτελέσματα	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
συναντήσατε/συναντάτε ζητήματα που απαιτούσαν κρίση	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
βρήκατε/βρίσκετε διαφορετικές απόψεις/ερμηνείες σε κάποια θέματα	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου

2. Θεωρείς το μάθημα της τοπικής ιστορίας

(αν κυκλώσεις **πάρα πολύ, πολύ, λίγο ή καθόλου**, εξήγησε σύντομα γιατί)

ενδιαφέρον	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Γιατί;...					
δύσκολο/απαιτητικό	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Γιατί;...					

3. Στις απόψεις σου **για το παρελθόν του τόπου** σου **άλλαξε/αλλάζει** κάτι με το μάθημα της τοπικής ιστορίας;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ναι, τι;...

4. Ποια **ζητήματα-θέματα μελετήσατε/μελετάτε** στο μάθημα της τοπικής ιστορίας;

...
...
...

5. Πιστεύεις ότι η διανομή βιβλίων σχετικά με την ιστορία της Κρήτης **για ενημέρωσή σου** και όχι για εξέταση **θα βοηθούσε το μάθημα** της τοπικής ιστορίας;

πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

6. Η τοπική ιστορία είναι

...λιγότερο το ίδιο περισσότερο... **δύσκολη από/με τη γενική ιστορία.**

7. Το μάθημα της τοπικής ιστορίας θεωρείς ότι **συμβάλλει** στο(ν)/στη(ν)

να έχουμε θετική στάση για τη μελέτη του παρελθόντος	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
ανάπτυξη της τοπικής (της περιοχής σου) συνείδησης	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
ανάπτυξη της κρητικής συνείδησης	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
ανάπτυξη κριτικής σκέψης	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
σεβασμό του «άλλου»	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
γνωριμία με την τοπική πολιτιστική κληρονομιά	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
κατανόηση του παρόντος	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου

Σε ευχαριστούμε για τη συμμετοχή!!!

B. Ανάλυση περιεχομένου του ερωτηματολογίου των μαθητών

Το ερωτηματολόγιο των μαθητών δομήθηκε σε 5 τμήματα. Το πρώτο περιλάμβανε την καταγραφή των ατομικών πληροφοριών και προτιμήσεων των μαθητών (12 ερωτήσεις). Στο δεύτερο ζητήθηκε η απάντηση των μαθητών σε ζητήματα τοπικής ιστορίας (18 ερωτήσεις). Το τρίτο αφορούσε ζητήματα γενικότερης ιστορίας (18 ερωτήσεις), στο τέταρτο ζητούνταν πληροφορίες για την εργασία τους στο μάθημα της τοπικής ιστορίας (9 ερωτήσεις) και στο πέμπτο για το μάθημα (7 ερωτήσεις). Ο συνολικός αριθμός των ερωτήσεων ανερχόταν στις 64. Τα 5 μέρη του ερωτηματολογίου των μαθητών ορίζονται από ελληνικά γράμματα από το α μέχρι το ε, τα οποία αντιστοιχούν στα αγγλικά γράμματα από a έως e στους κωδικούς της βάσης δεδομένων στο αρχείο Excel το οποίο υπάρχει στο CD (Μέρος 3 Παραρτήματα, Κεφάλαιο 8, Υποκεφάλαιο 1).

Το τμήμα Α΄ του ερωτηματολογίου παρέχει στοιχεία για το ατομικό προφίλ του κάθε μαθητή, όπως το φύλο (ερώτηση α1), ο γενικός βαθμός τριμήνου (ερώτηση α2), ο βαθμός τριμήνου στην ιστορία (ερώτηση α3), το επάγγελμα του πατέρα

(ερώτηση α4) και της μητέρας (ερώτηση α5). Διερευνούσε τις τοποθετήσεις του μαθητή σε σχέση με την προσωπική ταυτότητα, όπως αν αισθάνεται περισσότερο Ηρακλειώτης/Χανιώτης/Ρεθυμνιώτης/Λασιθιώτης, Κρητικός, Έλληνας, Νοτιοευρωπαίος, Ευρωπαίος (ερώτηση α7). Σε αυτό το ζητούμενο είχε ενδιαφέρον και η σχετική θέση για κάθε παράμετρο και γι' αυτόν τον λόγο ζητήθηκε να γίνει ιεράρχηση σε πεντάβαθμη κλίμακα. Ταυτόχρονα, ζητήθηκε ο βαθμός απόδοσης σημασίας στην εθνικότητα, στο θρήσκευμα, στην κοινωνική τάξη, στην κρητική καταγωγή και στην πολιτική άποψη για την εν γένει προσωπική ταυτότητα (ερώτηση α8) και ο αυτοπροσδιορισμός των μαθητών ως προς την κοινωνικοποίησή τους σε 5βαθμη κλίμακα (ερώτηση α9). Επίσης, ελέγχθηκε η τοποθέτηση του μαθητή σε σχέση με την ιστορία, όπως το πόσο χρήσιμο θεωρεί το μάθημα μαζί με μια αξιολόγηση της χρησιμότητας όλων των μαθημάτων που διδάσκονται στην Γ' Γυμνασίου (ερώτηση α6α). Ειδικά για την Ιστορία υπήρχε η δυνατότητα αιτιολόγησης της απάντησης. Επιπλέον, οι μαθητές ερωτήθηκαν κατά πόσο θεωρούσαν την ιστορία σημαντική ή όχι σε μικρότερη ηλικία (ερώτηση α6β) και για την ιστορία ποιου χώρου τους αρέσει να μαθαίνουν (πόλης/χωριού, δήμου, επαρχίας, νομού, άλλων νομών της Κρήτης, της Κρήτης γενικά) (ερώτηση α11) και αν πιστεύουν ότι με το πέρασμα του χρόνου τα πράγματα έχουν χειροτερέψει ή έχουν βελτιωθεί ή άλλα έχουν χειροτερέψει και άλλα έχουν βελτιωθεί ή δεν έχουν αλλάξει καθόλου (ερώτηση α10).

Στο τμήμα Β' έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η εικόνα που έχουν οι μαθητές για την τοπική ιστορία. Αρχικά ζητήθηκε η προέλευση των γνώσεων για την τοπική ιστορία με δυνατότητα επιλογής το σχολείο, την οικογένεια, την τηλεόραση, το διαδίκτυο, τα μουσεία, τα βιβλία και δυνατότητα συμπλήρωσης με άλλο (ερώτηση β1). Επίσης, ζητήθηκε η εκτίμηση γνώσεων κρητικής ιστορίας με κριτήριο τις εποχές-περιόδους, όπως η μινωική, η αρχαία, η βυζαντινή, η οθωμανική, η νεότερη (18ος-19ος αι.) και η σύγχρονη (20ός αι.) (ερώτηση β2). Για τις ίδιες περιόδους διερευνήθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών (ερώτηση β3). Επίσης, ζητήθηκε να τοποθετηθούν στη σωστή χρονολογική σειρά τα σημαντικότερα γεγονότα της νεότερης και σύγχρονης κρητικής ιστορίας (ερώτηση β4) και να απαντηθεί αν γνωρίζουν τι συνέβηκε σε περιπτώσεις όπως η τουρκική κατάκτηση, η κρητική επανάσταση του 1821, το ολοκαύτωμα του Αρκαδίου, η επανάσταση του 1866-68, η αυτονομία από την Οθωμανική Αυτοκρατορία, η επανάσταση του Θερίσου, η ένωση

με την Ελλάδα, ο ερχομός των προσφύγων, η γερμανική κατοχή και αντίσταση (ερώτηση β5). Για τις ίδιες περιπτώσεις ζητήθηκε να απαντηθεί αν θεωρούνταν σημαντικά γεγονότα για την πορεία της Κρήτης (ερώτηση β6). Στην ερώτηση β7α και στην ερώτηση β7β ζητήθηκε στην υποθετική περίπτωση που υπήρχαν μουσεία στην Αθήνα από τους τέσσερις νομούς της Κρήτης ποιο από τα 4 ο μαθητής θα επέλεγε να επισκεφτεί ή θα επέλεγε να αποκλείσει από την επίσκεψη με την υπόθεση ότι δεν διετίθετο χρόνος για επίσκεψη. Επίσης, ζητήθηκε να διατυπώσει την προσωπική του άποψη με ανοιχτή απάντηση σχετικά με τα χαρακτηριστικά του τόπου του που τον κάνουν να διαφέρει από άλλους τόπους (ερώτηση β8). Στην ερώτηση β9α και στην ερώτηση β9β ζητήθηκε να απαντήσει για ποια εποχή της νεότερης και σύγχρονης τοπικής ιστορίας έχει γνώσεις ή θα ήθελε να μάθει αντίστοιχα. Μεταξύ των επιλογών ήταν η Οθωμανική εποχή (1669-1998), η Αιγυπτιακή εποχή (1830-40), η εποχή της Αυτονομίας (1898-1913), η Ελληνική εποχή της Κρήτης (1913-2000). Επίσης, ζητήθηκε να εκτιμήσει τις γνώσεις που έχει (ερώτηση β10) αλλά και αν θα ήθελε να έχει περισσότερες γνώσεις (ερώτηση β11) στη νεότερη και σύγχρονη τοπική ιστορία για θεματικές, όπως τα στρατιωτικά γεγονότα, η καθημερινή ζωή των Κρητών, τα πολιτικά γεγονότα, η παιδεία-εκπαίδευση, η οικονομία, η κοινωνία, και ο πολιτισμός. Στην ερώτηση β12α και στην ερώτηση β12β ζητήθηκε να αναγράψει 3 ονόματα ανδρικών και γυναικείων μορφών της τοπικής ιστορίας αντίστοιχα. Στην ερώτηση β13α διερευνήθηκε η άποψη-αίσθηση που ο μαθητής έχει στη βενετική εποχή για την ευημερία των κρητικών, τις επαναστάσεις και συγκρούσεις, τις κοινωνικές αναταραχές, την ακμή της οικονομίας και του εμπορίου, την ακμή των γραμμάτων και των τεχνών, την ελευθερία θρησκευτικής πίστης, τις καταπιέσεις και βιαιότητες. Δυνατότητα απάντησης στην ερώτηση υπήρχε μόνο ναι ή όχι. Τα ίδια ακριβώς ζητούμενα τέθηκαν για την οθωμανική εποχή (ερώτηση β13β). Τέλος, ζητήθηκε να αξιολογήσει ως σωστές ή λανθασμένες τοποθετήσεις σε σχέση με την Τουρκοκρατία στην Κρήτη, όπως «οι σχέσεις των Ελλήνων και Τούρκων ήταν πάντα πολεμικές στην Κρήτη», «Στην Κρήτη οι αντιπαραθέσεις ήταν μόνο μεταξύ Ελλήνων και Τούρκων», «Όλες οι κρητικές επαναστάσεις έγιναν για την ένωση με την Ελλάδα», «Στην Κρήτη υπήρχαν σχολεία επί Τουρκοκρατίας», «Στην Κρήτη υπήρχαν κρυφά σχολεία επί Τουρκοκρατίας», και «Οι Τουρκοκρήτες ήρθαν στην Κρήτη από άλλες περιοχές» (ερώτηση β14).

Το τμήμα Γ' του ερωτηματολογίου αφορούσε την στάση και τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την ιστορία γενικότερα και το παρελθόν. Οι μαθητές ρωτήθηκαν για τον βαθμό στον οποίο τους αρέσει η Ιστορία γενικά και η Ιστορία στο σχολείο (ερώτηση γ1) σε μια προσπάθεια συγκριτικής αποτίμησης. Στο πλαίσιο του ελέγχου της δυνατότητας των μαθητών να προσανατολίζονται στο χρόνο, σε άλλη ερώτηση ζητήθηκε να τοποθετήσουν στη σωστή χρονολογική σειρά 5 από τα πιο χαρακτηριστικά γεγονότα της νεότερης και σύγχρονης ελληνικής ιστορίας (ερώτηση γ2), 5 από τα πιο χαρακτηριστικά πρόσωπα της νεότερης και σύγχρονης ελληνικής ιστορίας (ερώτηση γ4) και 5 από τα πιο χαρακτηριστικά γεγονότα της νεότερης και σύγχρονης ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας (ερώτηση γ6). Στην ερώτηση γ3 ελεγχόταν η προσφορά, κατά τη γνώμη των μαθητών, της ιστορίας: «να ξέρω τα πιο σημαντικά γεγονότα», «να μαθαίνω από τα λάθη του παρελθόντος», «να νιώθω περισσότερο Έλληνας/Ελληνίδα», «να νιώθω περισσότερο Ευρωπαίος/Ευρωπαϊά», «να μάθω να σέβομαι τις αντιλήψεις των άλλων», «να γνωρίσω την πολιτιστική μας κληρονομιά», «να κατανοήσουμε και να εξηγήσουμε σημερινά προβλήματα», «να πάρουμε σωστές αποφάσεις στο μέλλον», «να έχω κριτική σκέψη». Στην ερώτηση γ5 ζητούνταν από τους μαθητές να επιλέξουν μεταξύ των τριών εθνικών επετείων (1821, 1940, 1973) αυτή που θα καταργούσαν (ερώτηση γ5α) και αυτή που θα διατηρούσαν (ερώτηση γ5β) αντίστοιχα, έχοντας τη δυνατότητα να παραθέσουν και αιτιολόγηση για την απόφασή τους. Στην αντίστοιχη ερώτηση γ7 η οποία αποσκοπούσε στον έλεγχο των προτιμήσεων των μαθητών σχετικά με 4 μουσεία από διαφορετικές εποχές ελληνικής ιστορίας (Αρχαιολογικό, Κλασικής εποχής, Βυζαντινό και Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας), άρα εμμέσως την προτίμησή ή την απόρριψή τους για εποχές ιστορίας, ζητούνταν από τους μαθητές να επιλέξουν ποιο μουσείο θα απέκλειαν (ερώτηση γ7α) και ποιο θα επέλεγαν να επισκεφτούν (ερώτηση γ7β), έχοντας τη δυνατότητα να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Με την ερώτηση γ8 ελέγχονταν οι απαντήσεις των μαθητών σε 4 από τις πιο κοινές στερεοτυπικές αντιλήψεις για την ιστορία («Στην Τουρκοκρατία δεν υπήρχε κρυφό σχολειό», «Στην Κατοχή όλοι οι Έλληνες αντιστάθηκαν στους Γερμανούς», «Στο Βυζάντιο οι αυτοκράτορες εκλέγονταν από τον λαό», «Στην Τουρκοκρατία οι Τούρκοι απαγόρευαν στους Έλληνες να έχουν σχολεία»). Η ερώτηση γ9α σχετικά με την άποψη των μαθητών αν η Ελλάδα θα έπρεπε να διεκδικήσει οφειλές (χρέη) της Γερμανίας για τις καταστροφές που προκάλεσε στη χώρα και το δάνειο που έλαβε από την Τράπεζα της Ελλάδας στον Β' Παγκόσμιο πόλεμο επεδίωκε να διαπιστώσει

κατά πόσο οι μαθητές εμπλέκουν το παρελθόν σε ζητήματα του παρόντος. Την ίδια στόχευση είχε και η ερώτηση γ12α αναφορικά με τη συμβολή της γνώσης παλαιότερων οικονομικών κρίσεων για το ξεπέρασμα της τρέχουσας κρίσης με τη δυνατότητα των μαθητών να αιτιολογήσουν την απάντησή τους (ερώτηση γ12β). Στην ερώτηση γ10 ζητούνταν από τους μαθητές να τοποθετηθούν σχετικά με τους κινητήριους άξονες αλλαγών στο παρελθόν, αν δηλαδή, κατά τη γνώμη τους, προκύπτουν ως αποτέλεσμα της δράσης των μαζικών κινημάτων, των αποφάσεων σπουδαίων προσώπων/ηγαιτικών μορφών ή οφείλονται στην τύχη. Η ερώτηση γ11 διερευνούσε το σχετικό ενδιαφέρον των μαθητών στην προτίμησή τους για αίτια και αποτελέσματα σχετικά με στιγμές-γεγονότα της παγκόσμιας, ελληνικής και τοπικής ιστορίας: τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, τη Γαλλική Επανάσταση, την παγκόσμια οικονομική κρίση του 1929, την ελληνική επανάσταση την κατοχή και την ελληνική αντίσταση, τη μικρασιατική καταστροφή, την αυτονομία της Κρήτης, τον ερχομό των προσφύγων στην Κρήτη, την τουρκική (οθωμανική) κατάκτηση της Κρήτης. Η ερώτηση γ13 ερευνούσε το ενδιαφέρον των μαθητών για την ιστορία περιοχών από το τοπικό επίπεδο της Κρήτης μέχρι τον υπόλοιπο κόσμο: «Θα ήθελες να μάθεις περισσότερα για την ιστορία... της Κρήτης, της Ελλάδας, άλλων περιοχών της Ελλάδας, της Ευρώπης γενικά, άλλων περιοχών της Ευρώπης, άλλων περιοχών του κόσμου». Τέλος, η ερώτηση γ14 ανέχνευε την άποψη των μαθητών για την αξιοπιστία κάποιων πηγών πληροφόρησης (γονείς, παπούδες και γιαγιάδες, πολιτικοί, καθηγητές σχολείου, βιβλίο ιστορίας, ιστορικοί τόποι και μουσεία, ιστορικές πηγές, ιστορικές σειρές ή ταινίες, ιστορικά ντοκυμαντέρ, ακαδημαϊκή ιστορία).

Το τμήμα Δ΄ του ερωτηματολογίου αποσκοπούσε στη συλλογή στοιχείων σχετικά με την εργασία των μαθητών στο πλαίσιο του μαθήματος της τοπικής ιστορίας. Στο μάθημα της τοπικής ιστορίας η εκπόνηση εργασίας από μέρος του μαθητή αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εξέτασή του και βασική παράμετρο για την αξιολόγησή του. Έτσι, ελέγχθηκε κατά ποσό η εργασία ήταν ατομική ή ομαδική (ερώτηση δ1), η εποχή με την οποία ασχολήθηκε με δυνατότητες επιλογής τη μινωική, την αρχαία, τη βυζαντινή, τη νεότερη (18^{ος}-19^{ος} αι.), και τη σύγχρονη (20^{ός}-21^{ος} αι.) (ερώτηση δ2), τα βοηθητικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για την εκπόνηση της εργασίας με επιλογές το διαδίκτυο, τα σχολικά βιβλία, άλλα βιβλία, πηγές και παραθέματα, επισκέψεις εκτός του σχολείου (μουσεία, αρχαιολογικοί χώροι, βιβλιοθήκες, αίθουσες τέχνης), κ.α. (ερώτηση δ4), τη βοήθεια από κάποιο

μέλος της οικογένειας (ερώτηση δ3α) και σε περίπτωση καταφατικής απάντησης να εκτιμήσει σε ποιο βαθμό έγινε αυτό (ερώτηση δ3β), αν έγιναν συνδέσεις με τη γενική ελληνική ιστορία, την ευρωπαϊκή ή την παγκόσμια ιστορία, σημερινές καταστάσεις, τη ζωή πολλών ανθρώπων, τη ζωή σπουδαίων προσώπων (ερώτηση δ5), αν η εργασία αφορούσε στρατιωτικά γεγονότα, πολιτικά γεγονότα, την οικονομία, την παιδεία-εκπαίδευση, τον πολιτισμό (γράμματα-τέχνες-επιστήμες), την κοινωνία (ερώτηση δ6), αν χρησιμοποιήθηκαν οι γνώσεις από άλλα μαθήματα για την εκπόνηση της εργασίας και ποια ήταν αυτά (ερώτηση δ7α και ερώτηση δ7β).

Οι ερωτήσεις του τμήματος Ε' εστίασαν στο ίδιο το μάθημα της τοπικής ιστορίας (εκτός της εργασίας). Συγκεκριμένα οι μαθητές ερωτήθηκαν αν έμαθαν γεγονότα που ήταν άγνωστα σε αυτούς, αν εντοπίστηκαν αίτια και αποτελέσματα, αν συνάντησαν ζητήματα που απαιτούσαν κρίση, αν βρήκαν διαφορετικές απόψεις σε κάποια θέματα (ερώτηση ε1). Επίσης, πόσο ενδιαφέρον και δύσκολο ή απαιτητικό θεωρήθηκε το μάθημα της τοπικής ιστορίας (με τη δυνατότητα να αιτιολογήσουν το ενδιαφέρον) (ερώτηση ε2), αν υπήρξε κάποια μεταβολή για την ιστορία του τόπου μετά από το μάθημα της τοπικής ιστορίας με δυνατότητα συμπλήρωσης για αιτιολόγηση (ερώτηση ε3) και ποια ζητήματα μελετήθηκαν στο μάθημα της τοπικής ιστορίας με δυνατότητα ελεύθερης απάντησης (ερώτηση ε4). Κατά πόσο η ύπαρξη βιβλίου ή βιβλίων τοπικής ιστορίας θα βοηθούσε το μάθημα με τη διασαφήνιση ότι το βιβλίο ή τα βιβλία δεν θα χρησιμοποιούνταν για εξέταση (ερώτηση ε5). Επίσης, ζητήθηκε η σύγκριση του μαθήματος της τοπικής ιστορίας με το μάθημα της ιστορίας ως προς τη δυσκολία τους (ερώτηση ε6). Τέλος, ζητήθηκε η άποψη των μαθητών για το αν η τοπική ιστορία συμβάλλει σε μια θετική στάση για τη μελέτη του παρελθόντος, στην ανάπτυξη της εθνικής ή της τοπικής ή της κρητικής συνείδησης ή της ιστορικής σκέψης, στο σεβασμό του άλλου, στη γνωριμία με την τοπική πολιτιστική κληρονομιά, στην κατανόηση του παρόντος (ερώτηση ε7).

Το ερωτηματολόγιο των μαθητών ήταν δυνατό να απαντηθεί σε 35 λεπτά και στην πράξη αφιερώθηκε μια 45λεπτη διδακτική ώρα, συνήθως του μαθήματος των βιωματικών δράσεων μετά από συνεννόηση με τον διδάσκοντα και τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, αν και για κάποιους μαθητές απαιτήθηκε η αφιέρωση μερικών επιπλέον λεπτών από το διάλειμμά τους. Εφόσον παρουσιάστηκε κενή-ελεύθερη διδακτική ώρα, με τη σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή αξιοποιήθηκε η ώρα αυτή. Καθώς στην πλειονότητα των περιπτώσεων τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν σε

«ώρα μαθήματος», η απώλεια της διδακτικής ώρας λειτούργησε θετικά στην ψυχολογία των μαθητών, έτσι ώστε να απαντήσουν στο σύνολο του ερωτηματολογίου και κατά κάποιο τρόπο να αφομοιώσουν την κόπωση από το μέγεθός του και τον όγκο των ζητούμενων.

Γ. Το ανώνυμο ερωτηματολόγιο των καθηγητών

Φορέας: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Τίτλος έρευνας: Διδακτική της τοπικής ιστορίας. Έρευνα για τη διδασκαλία της νεότερης κρητικής ιστορίας στο Γυμνάσιο
Χαρακτήρας έρευνας: Περιφερειακή (Περιφέρεια Κρήτης)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ

Κυκλώστε ή συμπληρώστε

1. Φύλο: A Θ
2. Ηλικία: <30 30-39 40-49 50-59
>59
3. Σχέση εργασίας: Μόνιμος/η Αναπληρωτής/Αναπληρώτρια
4. Χρόνια υπηρεσίας: 1-5 6-15 16-25 >25
5. Βασικές σπουδές: Τμήμα: Πανεπιστήμιο:
6. Μεταπτυχιακές σπουδές: Μεταπτυχιακό Διδακτορικό
7. Γλωσσομάθεια (σε ικανοποιητικό βαθμό): Αγγλικά Γαλλικά
Γερμανικά
Άλλο (τι;).....
8. Ειδικότητα: ΠΕ
9. Για ποιο λόγο διδάσκετε το μάθημα της τοπικής ιστορίας;
προσωπικό ενδιαφέρον συμπλήρωση ωραρίου δεν υπήρχε άλλος/η
καθηγητής/
καθηγήτρια
Άλλο (τι;).....
10. Διδάσκετε φέτος το μάθημα της Ιστορίας
της Α' Γυμνασίου; της Β' Γυμνασίου; της Γ'
Γυμνασίου;
- 11α. Κατά πόσο θεωρείτε τον εαυτό σας κατάλληλο/κατάλληλη να διδάσκει τοπική ιστορία;
πάρα πολύ πολύ αρκετά λίγο καθόλου
- 11β. Δικαιολογήστε την επιλογή σας.....

12. Κατά πόσο θεωρείτε ότι **οι βασικές πανεπιστημιακές σας σπουδές σας βοήθησαν** στη διεξαγωγή του μαθήματος;
 πάρα πολύ πολύ αρκετά λίγο καθόλου

13α. Θεωρείτε το μάθημα για εσάς **δύσκολο/απαιτητικό**:

από άποψη διδασκαλίας;	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
από επιστημονική (ιστορική) άποψη;	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου

13β. Αν θεωρείτε το μάθημα για εσάς δύσκολο/απαιτητικό από λίγο έως πάρα πολύ, παραθέστε **μέχρι δύο λόγους**;

A.

B.

14. Πιστεύετε ότι **για τους μαθητές** το μάθημα της τοπικής ιστορίας είναι:

ενδιαφέρον:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
δύσκολο/απαιτητικό:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου

15α. Κατά πόσο πιστεύετε ότι η **ύπαρξη ενός βιβλίου για την ιστορία της Κρήτης θα βοηθούσε** εσάς και τους μαθητές στο μάθημα;

πάρα πολύ πολύ αρκετά λίγο καθόλου

15β. Αν θεωρείτε ότι η ύπαρξη ενός βιβλίου θα βοηθούσε από λίγο έως πολύ, **κατά πόσο θα έπρεπε**, κατά τη γνώμη σας, **να περιλαμβάνει**:

στρατιωτικά γεγονότα:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
πολιτικά γεγονότα:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
οικονομία:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
παιδεία-εκπαίδευση:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
πολιτισμό(γράμματα-τέχνες-επιστήμες):	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
κοινωνία:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου

16. Συμβουλευτήκατε **τις οδηγίες** (εγκύκλιοι, οδηγός εκπαιδευτικού για το μάθημα, οδηγός εκπαιδευτικού για τις βιωματικές δράσεις) **του Υπουργείου Παιδείας-Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής**;

πάρα πολύ πολύ αρκετά λίγο καθόλου

17. Κατά πόσο θεωρείτε **επαρκή την υποστήριξη** για το μάθημα **από το Υπουργείο Παιδείας-Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής**;

πάρα πολύ πολύ αρκετά λίγο καθόλου

18. Συνεργαστήκατε/Συνεργάζεστε με τον σχολικό/την σχολική σύμβουλο της περιοχής σας;

πάρα πολύ πολύ αρκετά λίγο καθόλου

19. Συνεργαστήκατε/Συνεργάζεστε με συναδέλφους σας άλλων ειδικοτήτων για το μάθημα;

πάρα πολύ πολύ αρκετά λίγο καθόλου

20. Κατά πόσο έγινε/γίνεται σύνδεση με τη σημερινή πραγματικότητα;

πάρα πολύ πολύ αρκετά λίγο καθόλου

21. Αν επρόκειτο να γίνει επιμόρφωση, ποιο αντικείμενο και κατά πόσο πιστεύετε ότι θα **χρησίμευε** στο μάθημα;

Επιστήμη της Ιστορίας (θεωρία, μεθοδολογία, ιστοριογραφικές τάσεις)

πάρα πολύ πολύ αρκετά λίγο καθόλου

Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τοπικής ιστορίας

πάρα πολύ πολύ αρκετά λίγο καθόλου

Διδακτικά παραδείγματα

πάρα πολύ πολύ αρκετά λίγο καθόλου

Βιβλιογραφική ενημέρωση για την τοπική/περιφερειακή ιστορία

πάρα πολύ πολύ αρκετά λίγο καθόλου

22. Κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της τοπικής ιστορίας έγινε/γίνεται **σύνδεση με το μάθημα** της:

Ιστορίας:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
Κοιν. και Πολ. Αγωγής:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
Θρησκευτικών:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
Γλώσσας/Λογοτεχνίας:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
Γεωγραφίας:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
Πληροφορικής:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
Άλλο(τι);.....	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου

23. Καταστρώσατε **σχέδια μαθήματος**; ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ΝΑΙ

24α. Ποιους **διδακτικούς στόχους** θέσατε;.....

24β. Κατά πόσο θεωρείτε ότι **επιτεύχθηκαν/επιτυγχάνονται οι στόχοι** που τέθηκαν;
πάρα πολύ πολύ αρκετά λίγο καθόλου

25. Τι είδους **δραστηριότητες** προγραμματίσατε/προγραμματίζετε;.....

26. Αν έγιναν/θα γίνουν **δράσεις εκτός του σχολείου**, για πόσες περίπου ώρες έγιναν/θα γίνουν κατά τη διάρκεια του τριμήνου;

1-2 3-5 6-9 10-14 >14 δεν έγιναν

27. Ποια **μέθοδο** χρησιμοποιήσατε/χρησιμοποιείτε για τη διεξαγωγή του μαθήματος;

αφήγηση:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
κατευθυνόμενο διάλογο:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
ελεύθερο διάλογο:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
επεξεργασία ιστορικών πηγών:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
διερευνητική ανάλυση με διαδίκτυο:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
επιτόπια έρευνα:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου

28. Αν χρησιμοποιήσατε/χρησιμοποιείτε **ιστορικές πηγές, η μέθοδός σας ήταν/είναι:**
από τα γεγονότα στις ιστορικές πηγές ή από τις ιστορικές πηγές στα γεγονότα

29. Αν επεξεργαστήκατε/επεξεργάζεστε **πηγές, είχατε/έχετε κάποια δυσκολία στη χρήση τους;**

πάρα πολύ πολύ αρκετά λίγο καθόλου

30. Κάνατε/Κάνετε **διάκριση** μεταξύ του **ιστορικού γεγονότος** και των **ιστορικών ερμηνειών;**

ΝΑΙ ΟΧΙ

31. Χρησιμοποιήσατε/χρησιμοποιείτε **εποπτικά μέσα**;

Χάρτες	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Φωτογραφίες	ΝΑΙ	ΟΧΙ
video-dvd	ΝΑΙ	ΟΧΙ
διαδίκτυο	ΝΑΙ	ΟΧΙ
power point	ΝΑΙ	ΟΧΙ
πηγές	ΝΑΙ	ΟΧΙ
ιστορικά περιοδικά	ΝΑΙ	ΟΧΙ
φυλλάδια	ΝΑΙ	ΟΧΙ
λογοτεχνικά κείμενα	ΝΑΙ	ΟΧΙ
έργα τέχνης	ΝΑΙ	ΟΧΙ
στατιστικούς πίνακες/διαγράμματα	ΝΑΙ	ΟΧΙ
εικονογράφηση/γελοιογραφίες	ΝΑΙ	ΟΧΙ
χάρτες	ΝΑΙ	ΟΧΙ
μουσική/ηχητικά ντοκουμέντα	ΝΑΙ	ΟΧΙ

32. Αν χρησιμοποιήσατε/χρησιμοποιείτε κάποια από **τα παραπάνω μέσα**, αυτό έγινε/γίνεται:

υποστηρικτικά (συμπληρωματικά) ή διερευνητικά

33. Ποιες **θεματικές** διερευνήθηκαν/διερευνώνται στα πλαίσια του μαθήματος;

στρατιωτικά γεγονότα:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
πολιτικά γεγονότα:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
οικονομία:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
παιδεία-εκπαίδευση:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
πολιτισμός(γράμματα-τέχνες-επιστήμες):	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
κοινωνία:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου

34. Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι παρακάτω θεματικές **ενδιέφεραν/ενδιαφέρουν τους μαθητές;**

στρατιωτικά γεγονότα:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
πολιτικά γεγονότα:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
οικονομία:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
παιδεία-εκπαίδευση:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
πολιτισμός(γράμματα-τέχνες-επιστήμες):	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
κοινωνία:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου

35. Τα **θέματα των εργασιών** επιλέχτηκαν/επιλέγονται: από εσάς ή από τους μαθητές;

36. Οι ομάδες χωρίστηκαν/χωρίζονται με βάση: τις δικές σας προτιμήσεις ή των μαθητών;

37. Κατά πόσο θεωρείτε ότι **έχετε γνώσεις** για την:

Κρητική ιστορία:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
Ελληνική ιστορία:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
Βαλκανική ιστορία:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
Μεσογειακή ιστορία:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
Ευρωπαϊκή ιστορία:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
Παγκόσμια ιστορία:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου

38. Ποιες από τις παρακάτω ιστορίες θίχτηκαν/θίγονται στο μάθημα της τοπικής ιστορίας;

ιστορία νοοτροπιών:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
«ιστορία από τα κάτω»:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
ιστορία κοινωνικών ομάδων:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
ιστορία του περιθωρίου:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
μικροϊστορία:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
προσωπική ιστορία:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
ποσοτική ιστορία:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
οικονομική ιστορία:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
ιστορία της εκπαίδευσης:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
προφορική ιστορία:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
οικογενειακή ιστορία:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
ιστορία των επιχειρήσεων:	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου

39. Θεωρείτε ότι η σχολική ιστορία γενικότερα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες μιας εθνικής πολιτικής;

πάρα πολύ πολύ αρκετά λίγο καθόλου

40. Μεταξύ των παρακάτω κατά πόσο θεωρείτε σημαντικούς ως στόχους του μαθήματος της τοπικής ιστορίας;

γνώση σημαντικότερων τοπικών γεγονότων	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
ανάδειξη τοπικών ιδιαιτεροτήτων	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου

40 (συνέχεια). Μεταξύ των παρακάτω κατά πόσο θεωρείτε σημαντικούς ως στόχους του μαθήματος της τοπικής ιστορίας;

καλλιέργεια του τρόπου/της μεθόδου κατάκτησης της γνώσης	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
γνώση μηχανισμών κοινωνικο-οικονομικής εξέλιξης	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
καλλιέργεια τοπικής ταυτότητας	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
καλλιέργεια ανεκτικότητας απέναντι στον «άλλο»	πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου

νοσταλγία για το παρελθόν				
πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
καλλιέργεια διερευνητικής/ανακαλυπτικής μάθησης				
πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
απόκτηση θετικής στάσης για τη μελέτη του παρελθόντος				
πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
καλλιέργεια συνεργασίας και επικοινωνίας				
πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
καλλιέργεια αυτενέργειας				
πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
διατήρηση παραδοσιακών αξιών της τοπικής κοινωνίας				
πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
γνώση ελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς				
πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
καλλιέργεια εθνικής ταυτότητας				
πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης				
πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
καλλιέργεια κριτικής σκέψης				
πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
διαμόρφωση ηθικού φρονήματος				
πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
καλλιέργεια δημοκρατικής συνείδησης				
πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
καλλιέργεια συλλογικής ευθύνης				
πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
διάσωση της ιστορικής μνήμης				

πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
καλλιέργεια αντιστάσεων στην παγκοσμιοποίηση				
πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον				
πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
εξοικείωση με τοπική πολιτιστική κληρονομιά				
πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου
σύνδεση παρελθόντος με το παρόν και το μέλλον				
πάρα πολύ	πολύ	αρκετά	λίγο	καθόλου

Δ. Ανάλυση περιεχομένου του ερωτηματολογίου των καθηγητών

Το ανώνυμο ερωτηματολόγιο των καθηγητών αποτελούνταν από 7 σελίδες, 40 ερωτήματα και μπορούσε να απαντηθεί σε 15-20 λεπτά. Οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν στο ερωτηματολόγιο των καθηγητών ξεκινούν με το γράμμα f στους κωδικούς της βάσης δεδομένων στο αρχείο Excel το οποίο υπάρχει στο CD (Μέρος 3 Παραρτήματα, Κεφάλαιο 8, Υποκεφάλαιο 2).

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε καταρχάς ερωτήσεις που αφορούσαν ατομικές πληροφορίες για τους καθηγητές, όπως το φύλο (ερώτηση 1), η ηλικία (ερώτηση 2), η σχέση εργασίας (ερώτηση 3), τα χρόνια υπηρεσίας (ερώτηση 4), οι βασικές και μεταπτυχιακές σπουδές (ερωτήσεις 5 και 6), η γλωσσομάθεια (ερώτηση 7) και η ειδικότητα (ερώτηση 8).

Σε μια δεύτερη ομάδα ερωτήσεων οι καθηγητές κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με την επιλογή τους ή όχι να διδάξουν το μάθημα. Πιο συγκεκριμένα για τον λόγο για τον οποίο ανέλαβαν να διδάξουν το μάθημα τοπικής ιστορίας (ερώτηση 9) και αν ταυτόχρονα δίδασκαν κάποιο μάθημα ιστορίας γενικής παιδείας (ερώτηση 10), αν θεωρούσαν τον εαυτό τους κατάλληλο για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας (ερώτηση 11) και αν οι πανεπιστημιακές τους σπουδές τους βοήθησαν στη διδασκαλία (ερώτηση 12). Επίσης, αν θεωρούσαν α. το μάθημα απαιτητικό για τους ίδιους (ερώτηση 13α) και, εφόσον η απάντηση ήταν καταφατική, με την παράθεση

και των λόγων (ερώτηση 13β), και β. δύσκολο και ενδιαφέρον για τους μαθητές τους (ερώτηση 14). Τέλος, ζητήθηκε η γνώμη τους για την ενδεχόμενη συνεισφορά στο μάθημα ενός βιβλίου τοπικής ιστορίας (ερώτηση 15α) και με τι είδους περιεχόμενο (ερώτηση 15β).

Σε σχέση με τις προϋποθέσεις και την προετοιμασία τους για το μάθημα, οι καθηγητές ερωτήθηκαν αν συμβουλευτήκαν τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας/Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ερώτηση 16) και αν θεωρούσαν επαρκή την υποστήριξη των παραπάνω θεσμών (ερώτηση 17). Επίσης, αν συνεργάστηκαν με τον σχολικό σύμβουλο (ερώτηση 18), με συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων (ερώτηση 19) και αν συνέδεσαν το μάθημα με την τρέχουσα πραγματικότητα (ερώτηση 20) και με άλλα μαθήματα (ερώτηση 22). Επιπλέον ζητήθηκε η άποψή τους για το γενικό αντικείμενο (επιστήμη ιστορίας, διδακτική τοπικής ιστορίας, διδακτικά παραδείγματα, βιβλιογραφική ενημέρωση) στο οποίο θα έπρεπε να εστιάζει η επιμόρφωσή τους (ερώτηση 21).

Αναφορικά με τη μεθοδολογία που ακολούθησαν, ρωτήθηκαν αν κατάστρωσαν σχέδια μαθήματος (ερώτηση 23) και, εφόσον η απάντηση ήταν θετική, ποιοι ήταν οι διδακτικοί στόχοι (ερώτηση 24α) και κατά πόσο επιτεύχθηκαν (ερώτηση 24β). Επίσης, ποιες δραστηριότητες προγραμματίσαν (ερώτηση 25) και ποιες δράσεις και για πόσες ώρες αυτές έγιναν εκτός σχολείου (ερώτηση 26), ποια μέθοδος διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε (αφήγηση, κατευθυνόμενος διάλογος, ελεύθερος διάλογος, επεξεργασία ιστορικών πηγών, διερευνητική ανάλυση με τη χρήση του διαδικτύου, επιτόπια έρευνα) (ερώτηση 27). Εξετάστηκε επίσης ποια ειδικότερη μέθοδος ακολουθήθηκε: από τις πηγές στα γεγονότα ή από τα γεγονότα στις πηγές (ερώτηση 28), αν υπήρξε δυσκολία στη χρήση των πηγών (ερώτηση 29), αν έγινε διάκριση μεταξύ ιστορικού γεγονότος και ιστορικών ερμηνειών (ερώτηση 30). Σε ένα σετ από ερωτήσεις (ερώτηση 31) απαντήθηκε ποια εποπτικά μέσα χρησιμοποιήθηκαν (χάρτες, φωτογραφίες, video-dvd, διαδίκτυο, power point, πηγές, ιστορικά περιοδικά, φυλλάδια, λογοτεχνικά κείμενα, έργα τέχνης, στατιστικοί πίνακες/διαγράμματα, εικονογράφηση/γελοιογραφίες, χάρτες, μουσική/ηχητικά ντοκουμέντα) και αν η χρησιμοποίησή τους έγινε υποστηρικτικά ή διερευνητικά (ερώτηση 32).

Σε σχέση με τους άξονες τοπικής ιστορίας οι καθηγητές ρωτήθηκαν ποιες θεματικές διερευνήθηκαν (στρατιωτικά γεγονότα, πολιτικά γεγονότα, οικονομία,

παιδεία-εκπαίδευση, πολιτισμός, κοινωνία) (ερώτηση 33) και ποιες από αυτές θεωρήθηκαν ενδιαφέρουσες από τους μαθητές (ερώτηση 34). Διευκρινίστηκε επίσης από ποιους επιλέχθηκαν τα θέματα των εργασιών (από καθηγητές, από μαθητές και από τους δυο) (ερώτηση 35) και πώς συγκροτήθηκαν οι ομάδες των μαθητών (ερώτηση 36).

Επίσης, ζητήθηκε η άποψη των καθηγητών για τις γνώσεις τους για την κρητική, ελληνική, βαλκανική, μεσογειακή, ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία (ερώτηση 37). Επίσης, ποιοι από τους τομείς της ιστορίας θίχτηκαν (νοοτροπιών, από τα κάτω, κοινωνικών ομάδων, περιθωρίου, μικροϊστορία, προσωπική, ποσοτική, οικονομική, ιστορία της εκπαίδευσης, προφορική, οικογενειακή, ιστορία των επιχειρήσεων) (ερώτηση 38). Ζητήθηκε, τέλος, να καταθέσουν τη γνώμη τους για το αν η σχολική ιστορία πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες μιας εθνικής πολιτικής (ερώτηση 39).

Σε έναν άλλο άξονα (ερώτηση 40) ζητήθηκε η εκτίμηση των καθηγητών σχετικά με συγκεκριμένους στόχους του μαθήματος, όπως η γνώση των σημαντικότερων τοπικών γεγονότων, η ανάδειξη των τοπικών ιδιαιτεροτήτων, η καλλιέργεια του τρόπου/της μεθόδου κατάκτησης της γνώσης, η γνώση των μηχανισμών κοινωνικο-οικονομικής εξέλιξης, η καλλιέργεια της τοπικής ταυτότητας, της ανεκτικότητας απέναντι στον «άλλο», της διερευνητικής/ανακαλυπτικής μάθησης, της συνεργασίας και επικοινωνίας, της αυτενέργειας, της εθνικής ταυτότητας, της ιστορικής συνείδησης, της κριτικής σκέψης, της δημοκρατικής συνείδησης, η ύπαρξη αντιστάσεων στην παγκοσμιοποίηση, η νοσταλγία του παρελθόντος, η απόκτηση θετικής στάσης για τη μελέτη του παρελθόντος, η διατήρηση των παραδοσιακών αξιών της τοπικής κοινωνίας, η γνώση της ελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς, η διαμόρφωση ηθικού φρονήματος, η διάσωση της ιστορικής μνήμης, η ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον, η εξοικείωση με την τοπική πολιτισμική κληρονομιά, η σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν και το μέλλον. Στις παραπάνω ερωτήσεις αποκτούσε σημασία και η σχετική θέση που λάμβανε κάθε απάντηση συγκριτικά με τις άλλες.

E. Η ανώνυμη ημι-δομημένη συνέντευξη των μαθητών

Οι προσχεδιασμένοι-αρχικοί άξονες της συνέντευξης

Με αφορμή τις ερωτήσεις 7α και 7β του τμήματος Α' του ερωτηματολογίου των μαθητών διερευνώνταν ο λόγος για τον οποίο αποδίδεται ή όχι σημασία στο παρελθόν, την ιστορία και στο μάθημα της ιστορίας. Επιδιώχθηκε να διαπιστωθεί η χρήση ή όχι του παρελθόντος από τους μαθητές (πότε, γιατί και πώς το εμπλέκουν) σε αποφάσεις που λαμβάνουν στο παρόν και αναφέρονται στο μέλλον με τα εξής ερωτήματα: αν αποδίδεται σημασία στο παρελθόν και -για να υπάρχει ένα πιο χειροπιαστό παράδειγμα- αν αποδίδεται σημασία στο παρελθόν για την επιλογή φίλου ή φίλης. Σε άλλο σημείο οι μαθητές ερωτήθηκαν αν συμφωνούν με τη φιλοξενία των προσφύγων από τη χώρα και αν οι ίδιοι θα φιλοξενούσαν πρόσφυγες και αν για τη φιλοξενία θα είχε σημασία κάτι από το παρελθόν και αν θα είχε σημασία για τη φιλοξενία το θρήσκευμα. Τέλος, ερωτήθηκαν για το αν η μελέτη των παρελθουσών κρίσεων θα βοηθούσε στο ξεπέρασμα ή την απάλυνση της οικονομικής κρίσης. Οι δύο τελευταίες θεματικές συνδέονταν με τις νέες διαμορφωμένες συνθήκες για την ελληνική κοινωνία και τους μαθητές και συνέβαλαν στη διαφοροποίηση στη ζωή τους και ασφαλώς εμπειρείχαν και πολιτικές διαστάσεις και ιστορικότητα, είναι δηλαδή προϊόν της ιστορικής εξέλιξης.

Με βάση τις ερωτήσεις 8 και 9 του τμήματος Α' του ερωτηματολογίου των μαθητών επιχειρήθηκε να ερευνηθεί σε ποια κοινότητα αισθάνεται ότι ανήκει περισσότερο ή λιγότερο και ειδικότερα το πόσο και γιατί αξιολογεί (ως μεγάλης/μικρής σημασίας) την κρητική καταγωγή. Με βάση τις ερωτήσεις 7α και 7β του τμήματος Δ' μελετήθηκε ο λόγος επιλογής και απόρριψης αντίστοιχα ενός μουσείου τοπικής ιστορίας (με κριτήριο τον νομό) και με βάση τις ερωτήσεις 7α και 7β του τμήματος Ε' ο λόγος επιλογής και απόρριψης αντίστοιχα ενός μουσείου ελληνικής ιστορίας (με κριτήριο την εποχή). Οι ερωτήσεις 8α, 8β και 13β του τμήματος Δ' αποτελούσαν αφορμή για την επιβεβαίωση ή διάψευση των υποθέσεων εργασίας περί απόθησης της οθωμανικής εποχής στη συνείδηση των μαθητών και της ταύτισής της με ηρωικές αφηγήσεις. Η επέκταση στην ερώτηση 11 του τμήματος Ε' διερευνούσε τον λόγο έμφασης σε αίτια και αποτελέσματα. Επίσης, έγινε συζήτηση για το πώς οι μαθητές θα αντιλαμβάνονταν ένα βιβλίο τοπικής ιστορίας.

Στην προσπάθεια διερεύνησης της αντίληψης των μαθητών για το παρελθόν έγινε απόπειρα να διαχωριστεί η τοπική συλλογική μνήμη και να διευκρινιστεί ο ρόλος και η σημασία που της αποδίδεται ως μέρος της «καθολικής» ταυτότητας των μαθητών. Ορισμένες ερωτήσεις αφορούσαν ιδιαίτερης βαρύτητας ιστορικά γεγονότα τοπικής εμβέλειας (χωριού, πόλης, επαρχίας, νομού, περιφέρειας). Για παράδειγμα εφόσον στην περιοχή/πόλη υπήρχε τζαμί συζητιόταν το σενάριο διατήρησης ή καταστροφής του. Παράλληλα, διερευνιόταν ο τρόπος με τον οποίο ενσωματώνονται στη συλλογική μνήμη των υποκειμένων η σπουδαιότερη προσωπικότητα της Κρήτης για τη νεότερη και σύγχρονη εποχή, ο Ελευθέριος Βενιζέλος και κάποια από τα πιο δημοφιλή γεγονότα στην ιστορία της Κρήτης, π.χ. το Αρκάδι και η εθνική αντίσταση.

Οι αναδιαμορφωμένοι και νέοι άξονες της συνέντευξης

Στους νέους άξονες περιλαμβάνονταν ερωτήματα που διερευνούσαν την άποψη των μαθητών σχετικά με το τι θεωρούσαν ότι θα έπρεπε/άξιζε να θυμούνται από το παρελθόν του τόπου τους α. την ιστορία της Κρήτης β. την ιστορία της Ελλάδας και γιατί αυτό που υποστηρίζουν το αναδεικνύουν ως σημαντικό. Σε σχέση με τις διαφωνίες για το παρελθόν αν υπάρχουν διαφορετικές ερμηνείες ποια είναι η διαχείριση, σε ποια καταλήγει και με ποιο κριτήριο και αν έχει σημασία η ιδιότητα αυτού που υποστηρίζει την κάθε ερμηνεία. Ποια άποψη μπορεί να είναι πιο αξιόπιστη για το παρελθόν και γιατί. Τέθηκαν ερωτήματα που σχετίζονται με τις αναμνηστήριες επετειακές τελετές που λαμβάνουν χώρα στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς σε εθνικό επίπεδο για τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών, ειδικότερα με την προβολή θεματικών στις οποίες υλοποιείται η δημόσια ιστορία. Οι μαθητές ερωτήθηκαν για τη συμμετοχή τους ή όχι σε επετειακές εκδηλώσεις εθνικού ή τοπικού χαρακτήρα, για τη στάση τους απέναντι σε αυτές, για τη σημασία που τους αποδίδουν και για τα οφέλη από αυτές. Σε ορισμένες περιπτώσεις που η συνέντευξη προσανατολίστηκε προς αυτή την κατεύθυνση οι μαθητές ερωτήθηκαν για την οικογενειακή τους ιστορία και το ενδιαφέρον τους για να μάθουν το παρελθόν της οικογένειάς τους. Επίσης, αν υπάρχουν συμβολικά αντικείμενα από το παρελθόν στον χώρο του σπιτιού και τι αυτά συμβολίζουν. Επιπλέον, για να διαπιστωθεί η άποψη των μαθητών σχετικά με τη μεταβολή στην ιστορία (συνέχεια και αλλαγή) ερωτήθηκαν κατά πόσο θεωρούν ότι τα πράγματα μέχρι σήμερα έχουν γίνει καλύτερα, χειρότερα ή παραμένουν τα ίδια και συγκεκριμένα τι έχει μεταβληθεί προς

το καλύτερο και τι προς το χειρότερο. Επίσης, για τι ενδιαφέρονται περισσότερο: καθημερινότητα ή πολεμικές-επαναστατικές στιγμές, αν οι Κρήτες αντιστάθηκαν περισσότερο από τους άλλους Έλληνες στους Γερμανούς.

Σε άλλη περίπτωση αποδόθηκε ένα σενάριο σύμφωνα με το οποίο για τη δημιουργία ενός νοσοκομείου απαραίτητου στην περιοχή τους θα έπρεπε να κατεδαφιστεί ένα μνημείο στον τόπο που ζουν μεταξύ τζαμιού, καθολικής (βενετσιάνικης) εκκλησίας και βυζαντινής εκκλησίας. Στους μαθητές έγινε σαφές ότι επρόκειτο για μνημειακό χώρο και όχι για χώρο λατρείας. Ωστόσο πολλοί από αυτούς επέμειναν στη λατρευτική του διάσταση. Σε ανάλογο σενάριο τη θέση των χώρων λατρείας πήραν ένα τοπικό μινωικό ανάκτορο, ένα ρωμαϊκό ανάκτορο και ένα νεοκλασικό κτήριο. Ζητήθηκαν και οι αιτιολογήσεις των επιλογών για να ελεγχθούν τα κριτήρια που εμπλέκουν στην επιλογή τους. Το ίδιο δίλημμα τέθηκε με το μνημείο να λαμβάνει τη μορφή μινωικού ανακτόρου, ρωμαϊκού ανακτόρου και νεοκλασικού κτηρίου.

Εξετάστηκε, επίσης, η παραλλαγή του σεναρίου του Jorn Rüsen για να διερευνηθούν τα επίπεδα της ιστορικής συνείδησης των μαθητών (παραδοσιακή, παραδειγματική, κριτική, γενετική). Επίσης επαναλήφθηκε η ερώτηση του ερωτηματολογίου (τμήμα Α', ερώτηση 7) για την ταυτότητα του ντόπιου Χανιώτη, του Κρητικού, του Έλληνα, του Νοτιοευρωπαίου και του Ευρωπαίου και ζητήθηκε αιτιολόγηση της απάντησης. Ζητήθηκε επίσης να αξιολογηθεί η πιο σημαντική στιγμή για την ιστορία της Κρήτης και αντίστοιχα για την ιστορία της Ελλάδας και για ποιες εποχές της ιστορίας εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Τέλος, οι μαθητές ερωτήθηκαν αν ακολουθούν έθιμα και παραδόσεις και για ποιον λόγο το κάνουν αυτό. Κατά πόσο δίνουν σημασία στην κρητική καταγωγή για να φανεί ο βαθμός τοπικής ταυτότητας. Πώς αντιλαμβάνονται την προσφορά της ιστορίας. Ας σημειωθεί εδώ ότι η πληροφόρηση από τις συνεντεύξεις των μαθητών σηματοδοτείται με κωδικούς που ξεκινάνε με το γράμμα g.

8. Η επιλογή του δείγματος και η συλλογή των δεδομένων

A. Η προεπιλογή και η τελική επιλογή Γυμνασίων

Κατά την κατάθεση της πρότασης προς το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής προεπιλέχθηκαν τα Γυμνάσια από τα οποία θα αντλούνταν το αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών οι οποίοι θα συμμετείχαν στην έρευνα χωρίς να υπάρχει προσυνεννόηση με τους Διευθυντές ή τον Σύλλογο των Διδασκόντων ή κάποιους καθηγητές της σχολικής μονάδας. Από την προεπιλογή των Γυμνασίων αποκλείστηκαν τα Γυμνάσια απομακρυσμένων και συνηθέστερα ορεινών περιοχών, όπως οι περιοχές Σελίνου, Σφακίων, Αγίου Βασιλείου, Μυλοποτάμου, Σητείας, καθώς το κόστος για τη διεξαγωγή της έρευνας (μετακίνηση, διαμονή, διατροφή) που επωμιζόμουν εξολοκλήρου ανερχόταν σε υψηλά επίπεδα, αλλά και επειδή η έρευνα γινόταν σε περιορισμένο χρονικό διάστημα που δεν ευνοούσε τη μετακίνησή μου σε περισσότερες και απομακρυσμένες περιοχές. Η τελική επιλογή των Γυμνασίων έγινε σχεδόν αποκλειστικά μέσα από τον αρχικό πίνακα (Πίνακας 1).

Πίνακας 1

Αρχικός πίνακας επιλεγέντων Γυμνασίων για τη διεξαγωγή της έρευνας³⁸⁹

Νομός και επιλογή/ Χώρος	Αστικός χώρος	Αστικός χώρος	Πειραματικά	Ιδιωτικό Γυμνάσιο	Αγροτικός χώρος	Αγροτικός χώρος
Ηρακλείου/ α' επιλογή	8 ^ο Ηρακλείου 1701052	7^ο Ηρακλείου 1701051	Πειραματικό Ηρακλείου 1701001	Νικόλαος Κοπιδάκης 1760001	Χάρακας 1708010	Αγία Βαρβάρα 1709010
Ηρακλείου/ β' επιλογή	11ο Ηρακλείου 1701055	6 ^ο Ηρακλείου 1701050			Άγιοι Δέκα 1721010	Πύργος 1725030
Ηρακλείου/ γ' επιλογή	10ο Ηρακλείου 1701054	5^ο Ηρακλείου 1701041			Ζαρός 1714010	Κρουσόνας 1710010
Λασιθίου/ α' επιλογή	2 ^ο Ιεράπετρας 3202020				Κουτσουράς 3210015	
Λασιθίου/ β' επιλογή	2 ^ο Αγίου Νικολάου 3201020				Τζερμιάδο 3205010	
Λασιθίου/ γ' επιλογή	1ο Ιεράπετρας 3202010				Κριτσά 3207010	
Ρεθύμνου/ α' επιλογή	3^ο Ρεθύμνου 4101030				Σπήλι 4106010	
Ρεθύμνου/ β' επιλογή	2 ^ο Ρεθύμνου 4001020		Πειραματικό Γυμνάσιο Παν/μίου Κρήτης 4101042		Πέραμα 4104010	
Ρεθύμνου/ γ' επιλογή	4^ο Ρεθύμνου 4101040				Επισκοπή 4102020	
Χανίων/ α' επιλογή	2 ^ο Χανίων Ελ. Βενιζέλος 5001020	6^ο Χανίων 5001060			Κολομπάρι 5007010	Αλικιανός 5009010
Χανίων/ β' επιλογή	3 ^ο Χανίων 5001030	7^ο Χανίων 5001070			Πλατανιάς 5001080	Βουκολιές 5006010
Χανίων/ γ' επιλογή	4 ^ο Χανίων 5001040	5 ^ο Χανίων 5001050			Βρύσες 5010010	Βάμος 5002010

Το Γυμνάσιο του Αρκαλοχωρίου αποτέλεσε τη μοναδική περίπτωση κατά την οποία αναγκάστηκα να ανατρέξω σε κάποιο Γυμνάσιο εκτός της παραπάνω λίστας, ωστόσο το Γυμνάσιο αυτό, που παρουσιάζει ημιαστικά-ημιαγροτικά χαρακτηριστικά, αποτελούσε την πρώτη επιλογή³⁹⁰ για την πιλοτική φάση της έρευνας, η οποία δεν κατέστη εφικτό να πραγματοποιηθεί³⁹¹.

Οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους δεν επιτεύχθηκε η πρώτη ή δεύτερη κατά σειρά επιλογή Γυμνασίου σύμφωνα με τον αρχικό πίνακα των επιλεγέντων Γυμνασίων ήταν η μη διεξαγωγή του μαθήματος της τοπικής ιστορίας ή η δυσκολία

³⁸⁹ Τα Γυμνάσια που τελικά συμμετείχαν στην έρευνα αναγράφονται με έντονα γράμματα.

³⁹⁰ Δεύτερη επιλογή ήταν το Γυμνάσιο Αρχανών και τρίτη επιλογή το Γυμνάσιο Μοιρών, επιλογές που πάντως δεν χρειάστηκε να ενεργοποιηθούν.

³⁹¹ Για την αδυναμία πραγματοποίησης της πιλοτικής φάσης της έρευνας βλέπε Μέρος 2, Κεφάλαιο 5, Υποκεφάλαιο 6Α.

συνεννόησης με τους διευθυντές και καθηγητές, οι οποίοι πάντως στην πλειοψηφία τους διευκόλυναν την έρευνα. Στην επιλογή των Γυμνασίων κάθε νομού έγινε προσπάθεια να διατηρηθεί (και χονδρικά διατηρήθηκε) η αναλογία του πληθυσμού του νομού στο σύνολο της περιφέρειας της Κρήτης. Γι' αυτόν τον λόγο επιλέχθηκαν για παράδειγμα 4 Γυμνάσια από τον νομό Χανίων (2 από τον αστικό και 2 από τον αγροτικό χώρο), 3 όμως Γυμνάσια από τον νομό Ρεθύμνου (1 από τον αστικό, 1 από τον αγροτικό χώρο και 1 Πειραματικό).

B. Η επιλογή του δείγματος των μαθητών

Για τη δειγματοληψία χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος δείγματος πιθανοτήτων και ειδικότερα η τυχαία δειγματοληψία κατά στρώματα και κατηγορίες. Στο δείγμα υπήρξε προσπάθεια έτσι ώστε να εξασφαλιστεί, όσο αυτό ήταν δυνατόν, μια χονδρική αναλογική εκπροσώπηση των Γυμνασίων της Κρήτης σε σχέση με το ύψος του πληθυσμού κατά γενικό τόπο κατοικίας (αστικός και αγροτικός) και κατά νομό στο σύνολο της περιφέρειας Κρήτης, πράγμα που εν μέρει επιτεύχθηκε.³⁹² Γι' αυτόν τον λόγο επιλέχθηκαν 6 Γυμνάσια από τον νομό Ηρακλείου (49,32% επί του μαθητικού πληθυσμού της περιφέρειας), 4 Γυμνάσια από τον νομό Χανίων (24,53% επί του μαθητικού πληθυσμού της περιφέρειας), 3 Γυμνάσια από τον νομό Ρεθύμνου (14,49% επί του μαθητικού πληθυσμού της περιφέρειας) και 1 Γυμνάσιο από τον νομό Λασιθίου (11,64% επί του μαθητικού πληθυσμού της περιφέρειας).

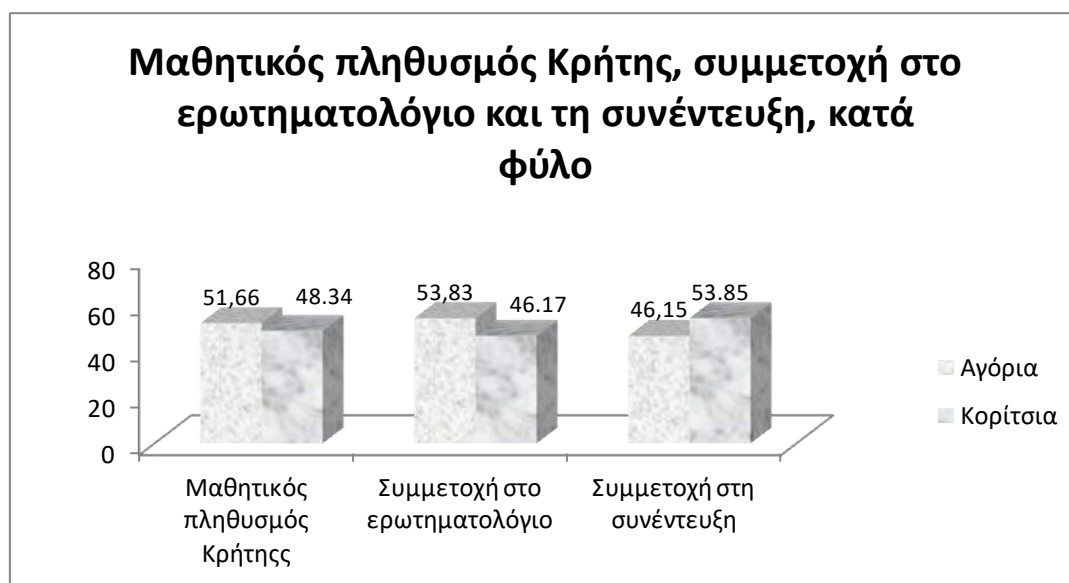
Εξάλλου εντός του αστικού χώρου επιλέχθηκαν Γυμνάσια στα οποία περιλαμβάνονταν μαθητές από οικογένειες με διαφορετική κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, αν και -οφείλω να σημειώσω ότι- φαίνεται ότι δεν υπάρχουν ακραίες διαφορές από σχολείο σε σχολείο στην Κρήτη. Τέλος, δεν χρειάστηκε να ληφθεί ιδιαίτερη μέριμνα για την αντιπροσωπευτικότητα κατά φύλο, αφού θεωρήθηκε, όπως και επιβεβαιώθηκε και στην πράξη, ότι οι πιθανότητες για μεγάλη απόκλιση ήταν πολύ μικρές.³⁹³ Έτσι, τα αγόρια που φοιτούσαν στην Γ' Γυμνασίου αποτελούσαν το 51,66%, ενώ τα κορίτσια το 48,34% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού. Τα αγόρια που συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο ανέρχονταν στο 53,83% και τα κορίτσια

³⁹² Βλέπε αμέσως παρακάτω ειδικά για τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις.

³⁹³ Βλέπε αμέσως παρακάτω για τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις.

στο 46,17% του συνόλου των μαθητών που συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο. Στη συνέντευξη υπήρξε μικρή διαφοροποίηση, καθώς τα αγόρια αποτέλεσαν το 46,15% του συνόλου των μαθητών που συμμετείχαν στη συνέντευξη, ενώ τα κορίτσια το 53,85%.

Γράφημα 2



Οι προδιαγραφές που τηρήθηκαν παραπάνω επέτρεψαν τον περιορισμό του μεγέθους του δείγματος δεδομένου ότι εξασφαλιζόταν η αρχή της αντιπροσωπευτικότητας (η γνώση και οι απόψεις που θα συγκεντρωθούν από μέρος του πληθυσμού να είναι αντιπροσωπευτικές του συνόλου του πληθυσμού) και κατ' αυτόν τον τρόπο η εγκυρότητα της δειγματοληψίας.

Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε με ανώνυμα ερωτηματολόγια προς τους μαθητές και εκπαιδευτικούς που διδάσκονταν και δίδασκαν αντίστοιχα την τοπική ιστορία, τα οποία στο σύνολο τους συμπληρώθηκαν επί τόπου, κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας στο πρόγραμμα του σχολείου. Επίσης, μία διδακτική ώρα στη μέγιστη περίπτωση αφιερώθηκε στην λήψη της συνέντευξης από κάθε μαθητή.

Στο αναλυτικό σχέδιο έρευνας που είχε υποβληθεί στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής κατά τον Νοέμβριο του 2015³⁹⁴ δεν είχε προσδιοριστεί επακριβώς ο αριθμός του δείγματος των μαθητών και των διδασκόντων που

³⁹⁴ Βλέπε Μέρος 3 Παραρτήματα, Κεφάλαιο 7, Υποκεφάλαιο 3.

καλούνταν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο και να συμμετέχουν στη συνέντευξη, καθώς εκκινούσαμε από το σύνολο του πληθυσμού και οδηγούμασταν στο δείγμα χωρίς να προσδιορίζεται ο ελάχιστος αριθμός συμμετεχόντων που θα ήταν απαραίτητοι. Το δείγμα των υποκειμένων που χονδρικά προσδιοριζόταν α. να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο κυμαινόταν από 200 μέχρι 400 μαθητές και από 15 μέχρι 25 διδάσκοντες, και β. να συμμετέχουν στη συνέντευξη μεταξύ 20 και 40 μαθητών. Τελικά επιτεύχθηκε η συγκέντρωση 440 ερωτηματολογίων μαθητών και 16 ερωτηματολογίων διδασκόντων, ενώ ολοκληρώθηκαν 55 συνεντεύξεις διάρκειας από 14 μέχρι 43 λεπτών η κάθε μία (συνολικός χρόνος 22 περίπου ωρών) από όλους τους νομούς της Κρήτης και από αστικές και αγροτικές περιοχές. Τόσο τα ερωτηματολόγια όσο και οι προσωπικές συνεντεύξεις συμπληρώθηκαν, εφόσον αυτό χρειάστηκε, στη διάρκεια του μαθήματος των βιωματικών δράσεων ή πιο σπάνια σε κάποια κενή-ελεύθερη ώρα, μετά από προγραμματισμό σε συνεννόηση με τον Διευθυντή και τον διδάσκοντα.

Γ. Η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων των μαθητών

Αποκλεισμοί ερωτηματολογίων

Στο αναλυτικό σχέδιο έρευνας το οποίο υποβλήθηκε για την έγκριση της έρευνας από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής³⁹⁵ η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων προβλεπόταν να γίνει είτε με την επί τόπου παρουσία μου είτε με την αποστολή τους μέσω ταχυδρομείου (συμβατικού ή ηλεκτρονικού). Τελικά θεωρήθηκε ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων των μαθητών με τη φυσική παρουσία μου στις τάξεις, η οποία και πραγματοποιήθηκε, εμπεριείχε πολλά πλεονεκτήματα. Πρώτον, εξασφαλίστηκε αυξημένος βαθμός πειθαρχίας και συγκέντρωσης των μαθητών λόγω της παρουσίας ενός άγνωστου σε αυτούς προσώπου που συστηνόταν ως ερευνητής. Δεύτερο, όποτε χρειάστηκε, δόθηκαν οι σχετικές διευκρινήσεις στους μαθητές. Τρίτο, σε ορισμένες περιπτώσεις μου δόθηκε η δυνατότητα να διακρίνω τη σοβαρότητα ή όχι με την οποία αντιμετωπίστηκαν τα ερωτηματολόγια από κάποιους μαθητές, κάνοντας έτσι πιο εύκολο το έργο της αφαίρεσης κάποιων ερωτηματολογίων. Από τα 440 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια

³⁹⁵ Βλέπε Μέρος 3 Παραρτήματα, Κεφάλαιο 7, Υποκεφάλαιο 3.

αφαιρέθηκαν εξολοκλήρου 9 (2,04% του συνόλου) για τα οποία οφθαλμοφανώς εκτίμησα ότι οι μαθητές δεν τα αντιμετώπισαν με σοβαρότητα, εκτίμηση που στις περισσότερες περιπτώσεις προέκυπτε ήδη από την παρακολούθηση της συμπεριφοράς των μαθητών κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μέσα στην τάξη και επιβεβαιωνόταν εκ των υστέρων από τη μελέτη των απαντήσεων του ερωτηματολογίου.

Επίσης, αφαίρεσα συγκεκριμένες σειρές ή μεμονωμένες απαντήσεις όταν εκτίμησα ότι δεν απαντήθηκαν με σοβαρότητα. Αυτό έγινε στις περιπτώσεις που αναφέρονται παρακάτω. Πρώτον, όταν διαπίστωσα ότι απαντήσεις σε συναφή ερωτήματα ήταν αντιφατικές. Για παράδειγμα η βαθμολόγηση με βαθμό πάνω από το 3 στην ερώτηση με τον κωδικό a72 «Νιώθεις ότι είσαι περισσότερο» «κρητικός» δεν συμβιβαζόταν με απάντηση κάτω του μετρίου στην ερώτηση με τον κωδικό a84 «Για την προσωπική σου ταυτότητα κατά πόσο δίνεις σημασία στο/στην» «κρητική καταγωγή». Δεύτερο, όταν δεν υπήρχε καμία διαφοροποίηση στις απαντήσεις: όταν σε ερώτηση-ομάδα οι απαντήσεις ήταν ταυτόσημες για όλες τις παραμέτρους στην πεντάβαθμη κλίμακα ή στο σωστό-λάθος ή στο ναι-όχι ή στα αίτια-αποτελέσματα. Άλλωστε, μη διαφοροποιημένες απαντήσεις ανά ομάδα δεν θα πρόσφεραν στην έρευνα. Τρίτο, όταν υπήρξε κανονικότητα στις απαντήσεις συγκεκριμένων σειρών (π.χ. εναλλάξ ή με τη σειρά) σε επαναλαμβανόμενη πάντως μορφή. Το φαινόμενο συναντάται πιο συχνά περίπου στα μέσα του ερωτηματολογίου και πιθανότατα να υποδήλωνε κάποια κόπωση από μέρους των μαθητών. Τέταρτο, όταν υπήρχαν ενδείξεις ότι η κύκλωση κάποιας επιλογής γινόταν μηχανικά. Για παράδειγμα στην ερώτηση «Από που προέρχονται οι γνώσεις που έχεις για το κρητικό παρελθόν;» η τελευταία επιλογή ήταν «άλλο (τι;)» (με κωδικό b111) που προϋπέθετε την αναγραφή μια άλλης πηγής προέλευσης γνώσης η οποία χρειαζόταν να αναγραφεί. Εφόσον δεν αναγραφόταν και υπήρχε κύκλωση κάποιας επιλογής, αυτό σήμαινε μηχανική-μη συνειδητή απάντηση και, εφόσον συνδυαζόταν με άλλες πρακτικές που έχουν αναφερθεί παραπάνω, με οδηγούσε στη μη συμπερίληψη της απάντησης στη βάση δεδομένων.

Στις ερωτήσεις στις οποίες ζητούνταν η τοποθέτηση σε χρονολογική σειρά δέχτηκα μόνο την τοποθέτηση και των 5 επιλογών και απέκλεισα συνολικά απαντήσεις που δεν περιλάμβαναν το σύνολο των 5 χρονολογιών ή που επαναλάμβαναν κάποιες από αυτές. Επίσης, δεν συμπεριλήφθηκαν απαντήσεις σε

συγκεκριμένες ερωτήσεις που ήταν διπλές (π.χ. και μέτρια και λίγο). Αντίθετα η διαγραφή από μέρους του μαθητή μιας πρώτης του επιλογής και μια δεύτερη επιλογή σήμαινε συνειδητή επιλογή και για αυτό το λόγο θεωρήθηκε έγκυρη.

Τέλος, καθώς στην ερώτηση «Νιώθεις ότι είσαι περισσότερο» με κωδικούς a71 έως 75 δεν έγινε κατανοητή από τους μαθητές η αναγκαστική τοποθέτηση στη σειρά όλων των αριθμών, δέχτηκα την απάντησή τους ακόμα και αν δεν χρησιμοποιήθηκαν όλες οι δυνατές επιλογές (από 1 έως 5). Μετέτρεψα δηλαδή την – ζητούμενη- ιεράρχηση σε βαθμολόγηση.

Τα αποτελέσματα συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων

Έτσι, ως προς τα ερωτηματολόγια τα οποία αποτέλεσαν τη ναυαρχίδα της εμπειρικής έρευνας συγκεντρώθηκαν από το 6,46% του μαθητικού πληθυσμού της Κρήτης που φοιτούσε κατά το σχολικό έτος 2015-2016 στην Γ΄ Γυμνασίου (440 ερωτηματολόγια από 6.802 συνολικά φοιτούντες μαθητές στην περιφέρεια της Κρήτης) με την κατανομή που φαίνεται παρακάτω (Πίνακας 3)

Πίνακας 3

Τα αποτελέσματα συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων των μαθητών ανά Γυμνάσιο

Γυμνάσιο	Αριθμός ερωτηματολογίων	% συνόλου		
6ο Χανίων	40	9.09		
7ο Χανίων	10	2.27		
Αλικιανού	21	4.77		
Βρυσών	17	3.86		
3ο Ρεθύμνου	40	9.09		
4ο Ρεθύμνου	21	4.77		
Επισκοπής	45	10.23		
5ο Ηρακλείου	13	2.95		
7ο Ηρακλείου	34	7.73		
Πειραματικό Ηρακλείου	57	12.95		
Νικόλαος Κοπιδάκης Ηρακλείου	14	3.18		
Αγίων Δέκα	29	6.59		
Αρκαλοχωρίου	40	9.09		
1ο Ιεράπετρας	59	13.41		
Κρήτη	440	100.00		
Νομός	Αριθμός ερωτηματολογίων	% συνόλου	Συνολικός μαθητικός πληθυσμός	% μαθητικού πληθυσμού
Χανίων	88	20.00	24.53	81.53
Ρεθύμνου	106	24.09	14.49	166.26
Ηρακλείου	187	42.50	49.32	86.17
Λασιθίου	59	13.41	11.64	115.20
Δυτική Κρήτη	194	44.09	39.02	113.00
Ανατολική Κρήτη	246	55.91	60.96	91.71
Πόλεις	288	65.45	60.48	108.23
Υπαιθρος	152	34.55	39.52	87.41
Κρήτη	440	100.00	100.00	100.00

Γράφημα 4



Από τον παραπάνω πίνακα 3 και το γράφημα 4 είναι φανερό ότι υπερπροσωπήθηκαν ο νομός Ρεθύμνου κατά 166,26%, ο νομός Λασιθίου κατά 115,20%, η Δυτική Κρήτη κατά 113,00%, και οι πόλεις κατά 108,23%. Αντίστροφα υποεκπροσωπήθηκαν ο νομός Χανίων στο 81,53%, ο νομός Ηρακλείου στο 86,17% και η κρητική ύπαιθρος στο 87,41%. Η υποεκπροσώπηση της υπαίθρου αμβλύνεται από το γεγονός ότι τα περισσότερα σχολεία των πόλεων των Χανίων, του Ρεθύμνου, του Ηρακλείου και της Ιεράπετρας φιλοξενούσαν μαθητές οι οποίοι διέμεναν σε κοντινούς στις πόλεις αυτές υπαίθριους οικισμούς. Ωστόσο, ο βαθμός κάλυψης της υπαίθρου, όπως προσδιορίζεται παραπάνω, είναι αδύνατον να εκτιμηθεί στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, καθώς πρώτον ήταν εξαιρετικά δύσκολο να βρεθεί ο αριθμός όσων μαθητών ζούσαν σε μη αστικές συγκεντρώσεις. Από την άλλη πλευρά βέβαια, οι κάτοικοι/μαθητές πλησίον των αστικών κέντρων είναι πιθανόν να προσιδιάζουν περισσότερο στον τρόπο ζωής, στο αξιακό σύστημα και τις νοοτροπίες με τους κατοίκους των αστικών κέντρων.

Δ. Τα αποτελέσματα συγκέντρωσης των συνεντεύξεων

Από το σύνολο των 52 συνεντεύξεων, στις 28 συμμετείχαν κορίτσια και στις 24 αγόρια. Τα αποτελέσματα συγκέντρωσης συνεντεύξεων ανά Γυμνάσιο φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 5

Τα αποτελέσματα συγκέντρωσης των συνεντεύξεων των μαθητών ανά Γυμνάσιο

Γυμνάσιο	Αριθμός συνεντεύξεων	% συνόλου των συνεντεύξεων		
6ο Χανίων	4	7.69		
7ο Χανίων	4	7.69		
Αλικιανού	4	7.69		
Βρυσών	3	5.77		
3ο Ρεθύμνου	2	3.85		
4ο Ρεθύμνου	3	5.77		
Επισκοπής	3	5.77		
5ο Ηρακλείου	2	3.85		
7ο Ηρακλείου	5	9.62		
Πειραματικό Ηρακλείου	3	5.77		
Νικόλαος Κοπιδάκης Ηρακλείου	4	7.69		
Αγίων Δέκα	4	7.69		
Αρκαλοχωρίου	5	9.62		
1ο Ιεράπετρας	6	11.54		
Κρήτη	52	100.00		
Νομός	Αριθμός συνεντεύξεων	% συνόλου	Μαθητικός πληθυσμός ανά τόπο κατοικίας	% μαθητικού πληθυσμού
Χανίων	15	28.85	24.53	117.60
Ρεθύμνου	8	15.38	14.49	106.17
Ηρακλείου	23	44.23	49.32	89.68
Λασιθίου	6	11.54	11.64	99.13
Δυτική Κρήτη	23	44.23	39.02	113.35
Ανατολική Κρήτη	29	55.77	60.96	91.48
Πόλεις	33	63.46	60.48	104.93
Ύπαιθρος	19	36.54	39.52	92.46
Κρήτη	52	100.00	100.00	100.00

Στις συνεντεύξεις παρατηρείται μια μικρή υπερπροσώπηση της δυτικής Κρήτης (113,35%) και υποεκπροσώπηση της ανατολικής Κρήτης (91,48%), ενώ μικρή είναι

και η διαφορά ανάμεσα σε πόλεις και ύπαιθρο. Οι πόλεις υπερεκπροσωπήθηκαν κατά 4,93% και η ύπαιθρος υποεκπροσωπήθηκε στο 92,46%. Ωστόσο, ας σημειωθεί ότι στην πραγματικότητα μπορεί να μην υφίσταται υποεκπροσώπηση της υπαίθρου, αφού τα περισσότερα σχολεία των πόλεων των Χανίων, του Ρεθύμνου, του Ηρακλείου και της Ιεράπετρας φιλοξενούσαν μαθητές οι οποίοι διέμεναν σε κοντινούς στις πόλεις αυτές υπαίθριους οικισμούς. Ας επαναληφθεί εδώ ότι ο βαθμός κάλυψης της υπαίθρου, όπως προσδιορίζεται παραπάνω, είναι αδύνατον να εκτιμηθεί στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, καθώς πρώτον ήταν εξαιρετικά δύσκολο να βρεθεί ο αριθμός όσων μαθητών ζούσαν σε μη αστικές συγκεντρώσεις. Από την άλλη πλευρά βέβαια, οι κάτοικοι/μαθητές πλησίον των αστικών κέντρων είναι πιθανόν να προσιδιάζουν περισσότερο στον τρόπο ζωής, στο αξιακό σύστημα και τις νοοτροπίες με τους κατοίκους των αστικών κέντρων.

Ε. Τα αποτελέσματα συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων των καθηγητών

Πίνακας 6

Τα αποτελέσματα συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων των καθηγητών

<i>Γυμνάσιο</i>	<i>Αριθμός ερωτηματολογίων</i>	<i>%συνόλου</i>
<i>6ο Χανίων</i>	2	12.50
<i>7ο Χανίων</i>	3	18.75
<i>Αλικιανού</i>	1	6.25
<i>Βρυσών</i>	1	6.25
<i>3ο Ρεθύμνου</i>	0	0.00
<i>4ο Ρεθύμνου</i>	1	6.25
<i>Επισκοπής</i>	2	12.50
<i>5ο Ηρακλείου</i>	1	6.25
<i>7ο Ηρακλείου</i>	2	12.50
<i>Πειραματικό Ηρακλείου</i>	1	6.25
<i>Νικόλαος Κοπιδάκης Ηρακλείου</i>	1	6.25
<i>Αγίων Δέκα</i>	0	0.00
<i>Αρκαλοχωρίου</i>	0	0.00
<i>1ο Ιεράπετρας</i>	1	6.25
<i>Κρήτη</i>	16	100.00
<i>Νομός</i>	<i>Αριθμός ερωτηματολογίων</i>	<i>% συνόλου</i>
<i>Χανίων</i>	7	43.75
<i>Ρεθύμνου</i>	3	18.75
<i>Ηρακλείου</i>	5	31.25
<i>Λασιθίου</i>	1	6.25
<i>Δυτική Κρήτη</i>	10	62.50
<i>Ανατολική Κρήτη</i>	6	37.50
<i>Πόλεις</i>	11	68.75
<i>Υπαιθρος</i>	5	31.25
<i>Κρήτη</i>	16	100.00

Η Δυτική Κρήτη και οι πόλεις έδωσαν μεγαλύτερο ποσοστό ερωτηματολογίων των καθηγητών.

ΕΜΜΑΝΟΥΛ (ΜΑΝΟΣ) ΠΕΡΑΚΗΣ

**ΜΙΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στη
δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

ΤΟΜΟΣ Β΄

ΡΕΘΥΜΝΟ, ΜΑΪΟΣ 2021

ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Τα αποτελέσματα της έρευνας

1. Ιστορική συνείδηση των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου: η παραδειγματική χρήση του παρελθόντος

Το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου της Κρήτης αποδέχονται τη χρησιμότητα της γνώσης του παρελθόντος και της ιστορίας για τον προσανατολισμό στο παρόν και στο μέλλον. Όπως επιβεβαιώνεται από τις απαντήσεις τους στη συνέντευξη, στην παραλλαγή του σεναρίου του Jorn Rüsen και στις ευρύτερες τοποθετήσεις τους, οι περισσότεροι μαθητές διέπονται από παραδειγματική ιστορική συνείδηση, σύμφωνα με την οποία κυριαρχεί η χρήση των γνώσεων και εμπειριών του παρελθόντος για την αποφυγή λαθών στο παρόν και το μέλλον και σε μικρότερο ποσοστό για την εφαρμογή όσων στο παρελθόν επέφεραν κέρδος. Η άποψη των μαθητών συνδέεται με την πεποίθησή τους ότι η ιστορία επαναλαμβάνεται και ότι το παρελθόν είναι -μόνο ή κυρίως- διδακτικό. Φαίνεται, ωστόσο, ότι υπάρχουν ορισμένοι μαθητές που χρησιμοποιούν τη γνώση και τις εμπειρίες του παρελθόντος προσαρμόζοντάς τα στις συνθήκες του παρόντος (γενετική νοηματοδότηση). Πολύ λιγότεροι μαθητές νοηματοδοτούν το παρελθόν παραδοσιακά, δίνοντας έμφαση στη μεταφορά της παράδοσης στο παρόν. Για τις 3 παραπάνω περιπτώσεις η ιστορία ως γνώση του παρελθόντος και το μάθημα της ιστορίας (τοπικής ή γενικής) είναι ιδιαίτερα χρήσιμα. Τέλος, μια μικρή μερίδα μαθητών αρνούνται ότι η γνώση του παρελθόντος και της ιστορίας μπορεί να αποβούν χρήσιμα στο παρόν και στο μέλλον. Απορρίπτουν οποιαδήποτε σχέση των τριών χρονικών βαθμίδων μεταξύ τους διεπόμενοι από κριτική ιστορική συνείδηση.

A. Η εμπειρική διερεύνηση της ιστορικής συνείδησης βάσει του παραδείγματος του Jorn Rüsen

Με τις τοποθετήσεις των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου στο σενάριο που τίθεται παρακάτω και αποτελεί παραλλαγή του σεναρίου του Jorn Rüsen, επειχειρήθηκε να διερευνηθούν εμπειρικά οι μορφές της ιστορικής συνείδησής τους.¹

¹ Για την ιστορική συνείδηση έχω αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος (Μέρος 1, Κεφάλαιο 4, Υποκεφάλαιο 2B).

Το σενάριο Rüsen²

Θεώρησε ότι είσαι μέλος της ευρείας οικογένειας Maclean που ζει σε ένα προγονικό της κάστρο στη Σκωτία. Μια νύχτα ένα μέλος της ευρύτερης οικογένειας Maclonich, ο Ian, χτυπάει την πόρτα ζητώντας βοήθεια. Σου αναφέρει ότι καταζητείται από την αστυνομία, επειδή διέπραξε έγκλημα. Πώς θα αντιδρούσες; Θα τον βοηθούσες να κρυφτεί από την αστυνομία ή θα έκανες κάποια άλλη ενέργεια;

Έχε υπόψη σου την παρακάτω ιστορία: στο μακρινό παρελθόν ένας πρόγονος των Maclean αξίωσε από τον Σκότο βασιλιά να του χορηγηθούν εδάφη μιας άλλης ευρύτερης οικογένειας, η οποία είχε στερηθεί τη γη της, επειδή είχε προσβάλει τον βασιλιά. Ο Maclean επιτέθηκε με ένοπλες δυνάμεις για να πάρει την κατοχή των νέων εδαφών του. Στη μάχη που ακολούθησε με την άλλη ευρεία οικογένεια, ο Maclean ηττήθηκε και έχασε τη ζωή του. Η γυναίκα του έπεσε στα χέρια των νικητών και βρέθηκε να είναι έγκυος. Ο αρχηγός της νικήτριας οικογένειας έδωσε την επιμέλεια της εγκύου λαίδης Maclean στην οικογένεια Maclonich με έναν συγκεκριμένο όρο: αν το παιδί που θα γεννιόταν ήταν αγόρι, έπρεπε να θανατωθεί αμέσως. Εφόσον ήταν κορίτσι, το μωρό θα μπορούσε να ζήσει. Η γυναίκα του Maclonich, που ήταν επίσης έγκυος, γέννησε κορίτσι, την ίδια στιγμή που η λαίδη Maclean γέννησε αγόρι. Αμέσως αντάλλαξαν τα παιδιά. Το νεαρό παιδί Maclean, έχοντας -με το κόλπο της ανταλλαγής- αποφύγει την καταδίκη σε θάνατο που είχε προβλεφθεί πριν τη γέννησή του, όρισε το κάστρο του καταφύγιο για οποιοδήποτε μέλος της οικογένειας Maclonich που μπορεί να αισθανόταν ότι βρίσκεται σε κίνδυνο.

Επίσης, σε έναν τοίχο του κάστρου υπάρχει μια πέτρα χαραγμένη με την ακόλουθη επιγραφή: αν οποιοσδήποτε από την οικογένεια των Maclonich εμφανιστεί σε αυτό το κάστρο, ακόμη κι αν έρθει τα μεσάνυχτα, με ένα κεφάλι άνδρα στο χέρι, θα βρει εδώ ασφάλεια και προστασία ενάντια σε οποιονδήποτε.

Η παραλλαγή του σεναρίου Rüsen

Το σενάριο που παρουσιάστηκε κατά τις συνεντεύξεις στους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, έχει διαφοροποιηθεί από το σενάριο του Rüsen ως ακολούθως:

² Jorn Rüsen, "Historical consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development" in Peter Seixas (ed.) *Theorizing Historical Consciousness*, University Toronto Press 2004, p. 63-85.

Θεώρησε ότι έχεις ενηλικιωθεί. Ένα μεσημέρι χτυπάει η πόρτα του σπιτιού σου. Ένας/Μία συνομήλικός/ή σου τον/την οποίο/α δεν γνωρίζεις σου ζητάει να τον/την βοηθήσεις παρέχοντάς του/της φιλοξενία για μερικές μέρες, επειδή τον/την κυνηγάει η αστυνομία για φόνο τον οποίο παραδέχεται ότι έχει διαπράξει. Μόνο εφόσον τον/την κρύψεις για μερικές μέρες, υπάρχει περίπτωση να ξεφύγει από την αστυνομία και να γλιτώσει την ισόβια φυλάκιση. Σου ζητάει τη βοήθειά αυτή, επειδή ο πατέρας/η μητέρα/ο παππούς/η γιαγιά/ο προπάππος/η προγιαγιά του/της είχε σώσει τον πατέρα/τη μητέρα/τον παππού/τη γιαγιά/τον προπάππο/την προγιαγιά σου από πνιγμό, ρισκάροντας τη ζωή του/της βουτώντας σε φουρτουνιασμένη θάλασσα. Το περιστατικό έχει επιβεβαιωθεί από τους δικούς σου γονείς και επιπλέον σου έχει δοθεί το αυθεντικό χειρόγραφο σημείωμα, το οποίο κατά γράμμα αναφέρει ότι εφόσον κάποιος/κάποια από αυτή την οικογένεια ζητήσει οποιαδήποτε βοήθεια, να του δοθεί ανεξάρτητα από το τι έχει συμβεί. Πρέπει να αποφασίσεις μέσα σε λίγα λεπτά για το τι θα κάνεις χωρίς να μπορείς να επικοινωνήσεις (τηλεφωνικά ή με άλλο τρόπο) ούτε με τους γονείς σου, ούτε με οποιοδήποτε άλλο δικό σου πρόσωπο.

Αναλογίες και διαφορές

Οι αναλογίες στα δύο παραδείγματα έγκεινται στα εξής: πρώτο, η επιγραφή στον χαραγμένο λίθο πάνω στον τοίχο αντιστοιχεί στο χειρόγραφο σημείωμα ή και την αδιάψευστη επιβεβαίωση για την αλήθεια του συμβάντος από τους γονείς. Δεύτερο, η διάσωση του αγοριού-βρέφους με την ανταλλαγή αγοριού με κορίτσι μεταξύ των οικογενειών MacLovich και Maclean αντιστοιχεί στη διάσωση του πατέρα/της μητέρας/ ή του παππού/της γιαγιάς ή του προπάππου/της προγιαγιάς από βέβαιο πνιγμό σε φουρτουνιασμένη θάλασσα. Τρίτο, για αυτούς που αποφασίζουν να εφαρμόσουν τη δέσμευση που σε παλαιότερη εποχή έχει εξαγγελθεί, ενυπάρχει ο κίνδυνος να προβούν σε έκνομες ενέργειες, εφόσον αποφασίσουν να βοηθήσουν τους απειλούμενους στο παρόν.

Υπάρχουν και μικροδιαφορές που θεωρώ ότι καθιστούν το παράδειγμά μας πιο «ευανάγνωστο» στους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, ταυτόχρονα δε δεν αλλάζουν την ουσία: πρώτο, η αναγραφή της επιθυμίας σε πέτρα για την διακήρυξη της παροχής προστασίας σε οποιοδήποτε μέλος της οικογένειας MacLovich στην περίπτωση του παραδείγματος Rösen υποκαθίσταται από το χειρόγραφο σημείωμα στην περίπτωσή μας. Δεύτερο, η απόσταση από το συμβάν: στην περίπτωση του παραδείγματος Rösen η ευεργεσία έχει γίνει στο μακρινό παρελθόν, ενώ στην

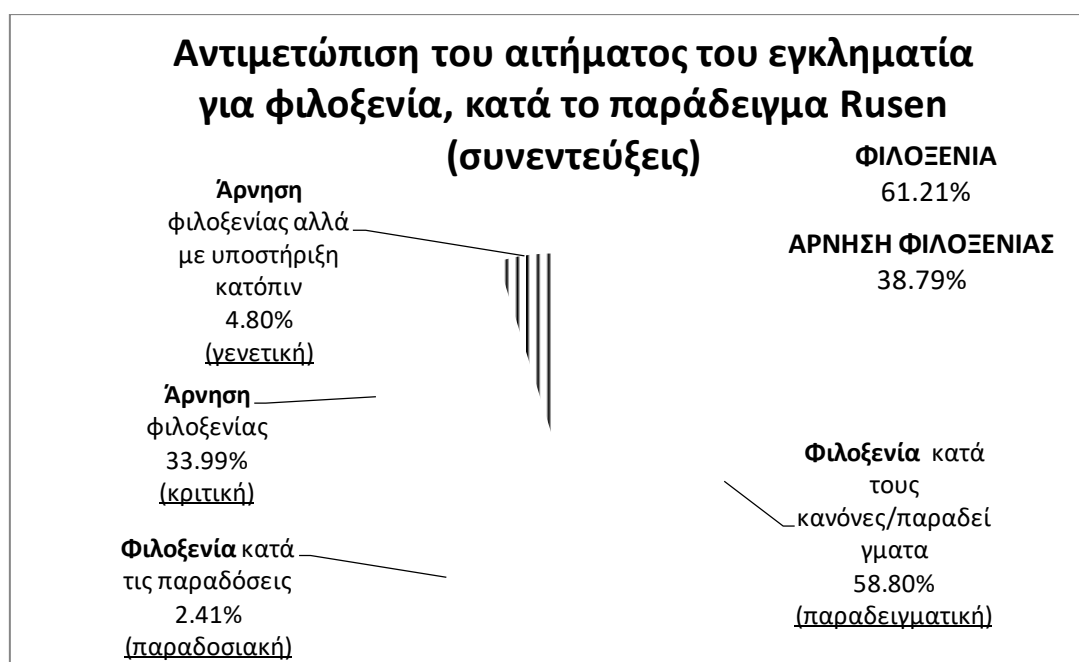
περίπτωσή μας από την προηγούμενη γενιά (πατέρας-μητέρα) μέχρι την τρίτη γενιά προς τα πίσω (προπάπος-προγιαγιά).³

Το παράδειγμα θέτει σε δίλημμα τους μαθητές και τις μαθήτριες, καθώς συγκρούονται το συναίσθημα (ηθικό χρέος της ανταπόδοσης) βάσει όσων συνέβησαν στο παρελθόν με τον νόμο (εφαρμογή του κανονιστικού πλαισίου της Πολιτείας) που ισχύει στο παρόν.

Τα αποτελέσματα

Οι συνεντεύξεις μας παρέχουν ποικιλία αποτελεσμάτων σχετικά με την επιλογή των μαθητών στο δίλημμα που αντιμετωπίζουν. Καταρχάς μπορούμε να διακρίνουμε δύο μεγάλες κατηγορίες μαθητών: α. αυτοί οι οποίοι δεν θα φιλοξενούσαν και β. όσοι θα φιλοξενούσαν τον εγκληματία.

Γράφημα 7



Περίπου 6 στους 10 μαθητές (61,21% του συνόλου) επιλέγουν να φιλοξενήσουν για μερικές μέρες τον/την εγκληματία. Για τη συντριπτική πλειονότητα των μαθητών αυτών (58,80% επί του συνόλου) βαρύνει το ηθικό χρέος για ανταπόδοση. Για τους συγκεκριμένους μαθητές έχει δημιουργηθεί ένα κανονιστικό πλαίσιο, συμβατό με το παραδειγματικό μοντέλο του Jom Rusen, το οποίο καθοδηγεί

³ Η συγκεκριμένη παρέκκλιση έγινε για να διαπιστωθεί κατά πόσο η χρονική απόσταση από το συμβάν, οδηγεί σε διαφοροποίηση της στάσης των μαθητών.

τους μαθητές στις ενέργειές τους.⁴ Για μόλις το 2,41% επί του συνόλου των μαθητών οι οποίοι αποφασίζουν να παρέχουν φιλοξενία, ανιχνεύεται η παραδοσιακή οπτική. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, το παρελθόν γεγονός έχει δημιουργήσει μια παράδοση μεταξύ των οικογενειών η οποία αποδίδεται χαρακτηριστικά με τα λόγια «άμα την προδώσω δεν θα έχει φιλίες η οικογένειά του με τη δική μας». Την παράδοση αυτή οι μαθητές αρνούνται να ακυρώσουν ή να τροποποιήσουν. Και στις δύο περιπτώσεις ελλοχεύει ο κίνδυνος της κατηγορίας για υπόθαλψη εγκληματία.

Από την άλλη πλευρά περίπου 4 στους 10 μαθητές (38,79% επί του συνόλου) δεν προσφέρουν φιλοξενία στον εγκληματία αρνούμενοι να αποδεχθούν την παραδοσιακή ή παραδειγματική προσέγγιση. 1 περίπου στους 3 μαθητές επί του συνόλου (33,99%) διέπεται από την κριτική νοηματοδότηση αρνούμενος να παράσχει οποιαδήποτε βοήθεια στην παρανομία και συμμορφούμενος στην επιταγή του νόμου που βρίσκεται σε ισχύ. Μεταξύ των λόγων που επικαλούνται οι μαθητές της κατηγορίας αυτής είναι ο φόβος μήπως φιλοξενώντας έναν εγκληματία διακινδυνεύσουν την ίδια τους τη ζωή ή η ενδεχόμενη καταδίκη τους από τις αρχές για υπόθαλψη εγκληματία. Πρόκειται για την αθέτηση της παράδοσης ή την άρνηση εφαρμογής κάποιου κανόνα ή κάποιας αρχής που προκύπτει από το παρελθόν. Μερικές από τις διατυπώσεις των μαθητών στις οποίες εδράζεται η άποψη αυτή είναι οι παρακάτω: «δεν θα έδινα σημασία στο παρελθόν», «άλλες οι συνθήκες τότε και άλλες τώρα», «οι καταστάσεις/συνθήκες είναι/ήταν διαφορετικές» (Βαγγέλης/Ευαγγελία), «δε μπορούμε να κάνουμε τα ίδια πράγματα πάντα» (Παναγιώτα), «συνήθως είναι διαφορετικά τα πράγματα... γενικά αλλάζουν τα πράγματα» (Ανδρέας), «με το σήμερα έχουν αλλάξει πολύ τα πράγματα» (Σταύρος).

Περίπου 5 στους 100 μαθητές (4,80% επό του συνόλου) θα ζητούσε από τον εγκληματία να παραδοθεί, θα του πρόσφερε όμως κάποιου είδους υποστήριξη, όπως η εξασφάλιση δικηγόρου ή ακόμη και η οικονομική βοήθεια. Εδώ πρόκειται –νομίζω– για την περίπτωση γενετικής νοηματοδότησης του σχήματος Rüsen, σύμφωνα με την οποία το υποκείμενο αρνείται την εφαρμογή ενός παραδοσιακού ή κανονιστικού πλαισίου που υπαγορεύεται από το παρελθόν, ωστόσο κατασκευάζει ένα καινούργιο πλαίσιο το οποίο ανταποκρίνεται στην τρέχουσα πραγματικότητα, λαμβάνοντας

⁴ Τόσο στην έρευνα της Ελένης Αποστολίδου (Eleni Apostolidou, *The Historical Consciousness of 15-year-old students in Greece*, unpublished PhD thesis, Institute of Education, University of London, 2006, p. 177, 244), όσο και στη διαπανεπιστημιακή έρευνα του 2002-2003 σε μαθητές της Στ' Δημοτικού (Γιώργος Κόκκινος – Ηλίας Αθανασιάδης – Σοφία Βούρη – Παναγιώτης Γατσωτής – Πέτρος Τραντάς – Ευστάθιος Στέφος, *Ιστορική κουλτούρα...*, σ. 174) οι μαθητές που νοηματοδοτούν παραδειγματικά αποτελούν την πλειοψηφία.

συνάμα υπόψη και το παρελθόν· εκπληρώνει το χρέος που αισθάνεται ότι οφείλει, δημιουργώντας μια νέα προσέγγιση, χωρίς να απορρίπτει εξ ολοκλήρου το παρελθόν.

Αν και σε διαφορετική χρονική στιγμή (1995-2005), σε διαφορετική ηλικία των μαθητών και με διαφορετική μέθοδο αξίζει ίσως να παρατεθούν εδώ συγκριτικά τα ευρήματα του Γιάννη Παπαγεωργίου σχετικά με το επίπεδο ιστορικής συνείδησης των μαθητών του Λυκείου, όπως αυτή ανιχνεύθηκε στα Πρακτικά της Βουλής των Εφήβων της περιόδου 1995-2005. Παραδοσιακή ιστορική συνείδηση εμφάνιζε το 31,52% των μαθητών, παραδειγματική το 32,29%, κριτική το 22,09% και γενετική το 14,08%.⁵ Αν και η σειρά είναι ταυτόσημη με αυτήν της δικής μας έρευνας, ωστόσο φαίνεται ότι στη δική μας έρευνα είναι πολύ περιορισμένο το ποσοστό της παραδοσιακής νοηματοδότησης, πολύ υψηλότερο το ποσοστό της παραδειγματικής και πολύ χαμηλότερο της γενετικής, με το ποσοστό της κριτικής νοηματοδότησης να είναι αυξημένο.

Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (92,30%) δεν αποδίδει καμία σημασία στο αν η προτροπή του γονέα είναι γραπτή ή προφορική. Οι μαθητές φαίνεται να τοποθετούνται συναισθηματικά πολύ κοντά στους γονείς, έτσι ώστε ο προφορικός λόγος να καθίσταται εξίσου αξιόπιστος και πειστικός για αυτούς, όσο το γονεϊκό γραπτό σημείωμα.⁶

Επίσης, για την πλειοψηφία των μαθητών η άμεση επαφή με πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος δεν φαίνεται να τροποποιεί την από μέρους τους αντιμετώπιση του ζητήματος, αν στη θέση του πατέρα και της μητέρας τοποθετηθεί ο παπούς ή η γιαγιά. Ωστόσο, όσο μεγαλύτερη είναι η απομάκρυνση από το στενό οικογενειακό περιβάλλον σε πρόσωπα-προγόνους (προπάπος-προγιαγιά) που δεν έχουν συζητήσει με τους μαθητές ή δεν έχουν γνωρίσει οι μαθητές, τόσο η υποχρέωση-δέσμευση ξεθωριάζει για ένα μέρος των μαθητών.

⁵ Γιάννης Παπαγεωργίου, *Ποιοτική και ποσοτική έρευνα με στόχο τη χαρτογράφηση της ιστορικής συνείδησης και των κοινωνικών αναπαραστάσεων (για το έθνος και την ετερότητα) των μαθητών/-τριών του Λυκείου στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος της Βουλής των Ελλήνων «Βουλή των Εφήβων» 1995-2005*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος 2011, σ. 505.

⁶ Για την πρόδεση στους γονείς και ιδιαίτερα στη μητέρα βλέπε το εξαιρετικό άρθρο του Keith Barton, "My Mom taught me": The situated nature of historical understanding", paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco 1995, p.4, 33, ανακτημένο στις 19/7/2016 από https://www.researchgate.net/publication/234677486_My_Mom-Taught_Me_The_Situated_Nature_of_Historical_Understanding.

B. Η χρήση της γνώσης του παρελθόντος και της ιστορίας στο παρόν και στο μέλλον

Ο Keith Barton και η Linda Levstik υποστηρίζουν ότι η μελέτη της ιστορίας λειτουργεί ως “καταστατικός χάρτης για τη σύγχρονη κοινωνία”.⁷ Με αφορμή την παρατήρηση αυτή μετακινούμαστε στη χρήση του παρελθόντος από τους μαθητές.

Πίνακας 8

Η χρήση του παρελθόντος στο παρόν και το μέλλον

Ερώτηση	κλίμακα	προέλευση απάντησης	% καταφατική	% αρνητική
Λαμβάνεις υπόψη το παρελθόν γενικά	Ναι-Όχι	συνέντευξη	82.61	17.39
Χρησιμοποιείς το παρελθόν για το μέλλον	Ναι-Όχι	συνέντευξη	83.33	16.67
Χρήση παρελθόντος για επιλογή φίλων	Ναι-Όχι	συνέντευξη	68.57	31.43
Χρήση παρελθόντος για τις οφειλές της Γερμανίας	ποιοτικές απαντήσεις	ερωτηματολόγιο	98.24	1.76
Χρήση γνώσης παρελθόντος για αντιμετώπιση οικονομικής κρίσης	5βαθμη κλίμακα	ερωτηματολόγιο	77.92	22.08
Χρήση γνώσης παρελθόντος για οικονομικές κρίσεις γενικά	Ναι-Όχι	συνέντευξη	88.46	11.54

Το ζήτημα της χρήσης του παρελθόντος στο παρόν και στο μέλλον από μέρους των μαθητών διερευνήθηκε με διάφορους τρόπους με την αξιοποίηση τόσο του ερωτηματολογίου όσο και της συνέντευξης. Πρώτο, σε ερώτηση κατά τη διάρκεια της συνέντευξης αν οι μαθητές γενικότερα λαμβάνουν υπόψη τους το παρελθόν στη ζωή τους στο παρόν (κωδικός g5)⁸ οι καταφατικές απαντήσεις ανέρχονται σε ποσοστό 82,61% και οι αρνητικές στο 17,39%. Σχεδόν ταυτόσημα είναι τα ποσοστά, όταν το παρόν υποκαθίσταται από το μέλλον. Η χρήση του παρελθόντος για το μέλλον θεωρείται σημαντική για το 83,33% των μαθητών, ενώ κρίνεται αχρείαστη για το 16,67% (κωδικός g6) από αυτούς.⁹ Στο σημείο αυτό είναι χαρακτηριστική η σύμπτωση του ποσοστού της έρευνας μας με αυτό έρευνας του 2003 των Κόκκινου, Αθανασιάδη, Κιμουρτζή, Γατσωτή, Τραντά σε μαθητές δημοτικού ηλικίας 11-12 ετών (80,65%).¹⁰

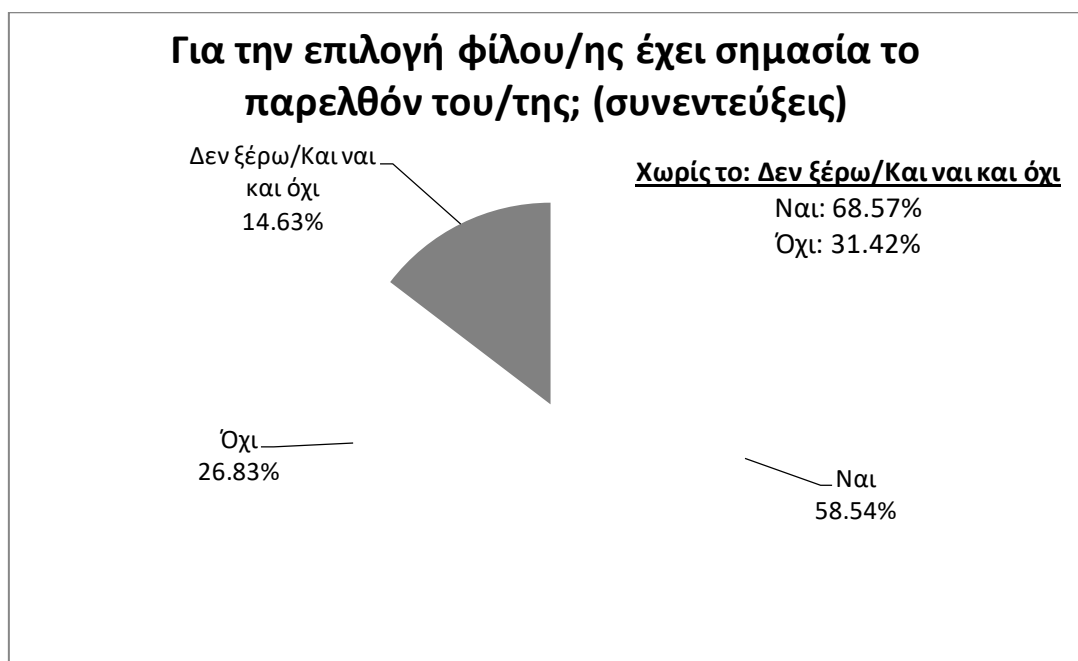
⁷ Keith Barton – Linda Levstik, *Teaching history for the common good*, 2004, p. 8.

⁸ Υπήρχε δυνατότητα για απάντηση με ναι ή όχι.

⁹ Υπήρχε δυνατότητα για απάντηση με ναι ή όχι.

¹⁰ Giorgos Kokkinos – Elias Athanassiades – Panayotis Kimourtzis – Panagiotis Gatsotis – Petros Trantas, “Historical culture and consciousness: interaction with new educational policies. Teachers’ and students’ attitudes towards the past, science of history and history teaching in Greek primary education”, *International Society for History Didactics, Yearbook 2010*, p. 111-138, p. 137.

Γράφημα 9



Δεύτερο, στις συνεντεύξεις ένα μέρος των μαθητών ερωτήθηκε σχετικά με την επιλογή φίλου/φίλης (ζήτημα πάντα επίκαιρο αλλά και οικείο στους μαθητές ηλικίας 14-15 ετών) με βάση την εικόνα που έχουν για αυτούς από το παρελθόν τους (κωδικός g4).¹¹ Μεταξύ των μαθητών που δίνουν μια απάντηση, το 58,54% απαντούν καταφατικά, το 26,83% αρνητικά και το 14,63% ταλαντεύονται μεταξύ της κατάφασης και της άρνησης ή δεν έχουν άποψη για το θέμα. Στην περίπτωση που αγνοηθούν οι χωρίς κάποια τοποθέτηση απαντήσεις (14,63%) τα ποσοστά διαμορφώνονται σε 68,57% για κατάφαση και 31,42% για άρνηση.

Πρέπει να προστεθεί ότι από τους μαθητές που θα λάμβαναν υπόψη τους το παρελθόν του υποψήφιου φίλου/φίλης τους, ένα μέρος είναι σκεπτικό στην τοποθέτησή του. Η Ευαγγελία λαμβάνει υπόψη το παρελθόν, αλλά δεν κρίνει τους φίλους από το παρελθόν τους: «τουλάχιστον στην ηλικία που είμαι όχι ιδιαίτερα, γιατί στα 15 τα παιδιά ούτως ή άλλως κάνουν λάθη, οπότε ο χαρακτήρας τους διαμορφώνεται ακόμα». Για τον Αντώνη «πρέπει να εξετάσεις κάποια γεγονότα του παρελθόντος για να σκιαγραφήσεις ένα άτομο... Κατά κάποιο τρόπο μπορούν να βγουν τα ερεθίσματα του παρελθόντος στον παροντικό χαρακτήρα». Για τον Πέτρο «ναι μεν παίζει ρόλο το παρελθόν, αλλά αλλάζουν και οι άνθρωποι», οπότε συμπεραίνει «δεν πρέπει να δίνει κάποιος μεγάλη βαρύτητα σε αυτό».

¹¹ Υπήρχε δυνατότητα για απάντηση με ναι ή όχι.

Τρίτο, κατά την περίοδο της έρευνας είχε αναπτυχθεί εκτεταμένη δημόσια συζήτηση στην ελληνική κοινωνία για την διεκδίκηση ή όχι από τη χώρα ενδεχόμενων οφειλών της Γερμανίας από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (κωδικός c91). Η ερώτηση του ερωτηματολογίου τέθηκε προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο οι μαθητές ανατρέχουν στο παρελθόν, όταν στον δημόσιο λόγο ανακύπτει κάποιο ζήτημα με ιστορικές διαστάσεις. Η χρήση του παρελθόντος μπορούσε να διαπιστωθεί με την υποβοήθηση της σκέψης των μαθητών μέσα από δύο επιπλέον υποερωτήσεις: α. «Γιατί;» (ενν.πιστεύεις ότι η Ελλάδα πρέπει να διεκδικήσει οφειλές της Γερμανίας από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο) (κωδικοί c92 και c93 για καταφατική και αρνητική απάντηση αντίστοιχα) και β. «Τι περισσότερο θα ήθελες να γνωρίζεις προκειμένου να καταλήξεις σε οποιαδήποτε άποψη» (κωδικός c94).

Από τους πάνω από 4 στους 5 μαθητές (81,40%) οι οποίοι δήλωσαν ότι πρέπει η Ελλάδα να προβεί σε διεκδικήσεις των γερμανικών οφειλών, το 61,94% εστιάζει στις καταστροφές και τα εγκλήματα που έγιναν, ενώ ποσοστό 23,89% επικαλείται τη δυσχερή οικονομική κατάσταση της χώρας, το γεγονός ότι η Ελλάδα καταβάλλει τα χρέη της, και ότι, παρόλο που θεωρείται δεδομένο ότι υπάρχει χρέος από μέρους της Γερμανίας, η χώρα υφίσταται καταπίεση. Η εμπλοκή του παρελθόντος είναι πιο έντονη στη δεύτερη ερώτηση, καθώς σε όλες σχεδόν τις ποιοτικές απαντήσεις (98,24%) αναζητείται από τους μαθητές αναδρομή στο παρελθόν για τη στοιχειοθέτηση της άποψής τους. Οι περισσότεροι μαθητές θέλουν να μάθουν λεπτομέρειες σε σχέση με το πώς δημιουργήθηκαν τα γερμανικά χρέη κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου.

Τέταρτο, η χρήση του παρελθόντος ανιχνεύεται και στην ερώτηση του ερωτηματολογίου αν «η γνώση παλιότερων οικονομικών κρίσεων θα μπορούσε να βοηθήσει στο ξεπέρασμά της (ενν. τρέχουσας κρίσης)» (κωδικός c121). Περίπου 4 στους 5 μαθητές (77,92%) απαντούν καταφατικά. Στο ταυτόσημο ερώτημα της συνέντευξης περί οικονομικής κρίσης, το 88,46% των μαθητών θεωρεί ότι η γνώση του παρελθόντος θα συνεισέφερε στην αντιμετώπισή της, ενώ το 11,54% δεν βρίσκει χρησιμότητα στη γνώση του παρελθόντος (κωδικός g40).¹²

Όταν σε επόμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου ζητήθηκε να συμπληρωθεί με ποιο τρόπο θα βοηθούσε η γνώση των προηγούμενων κρίσεων για την αντιμετώπιση της παρούσας κρίσης, εφόσον είχαν απαντήσει καταφατικά (κωδικός

¹² Υπήρχε δυνατότητα για απάντηση με ναι ή όχι.

c122), το σύνολο των απαντήσεων αναφέρεται στην παραδειγματική χρήση του παρελθόντος σε ευθυγράμμιση με την υιοθέτηση συμπεριφοράς και κανόνων που προέρχονται από το παρελθόν της παραδειγματικής νοηματοδότησης του Jorn Rüsen: αποφυγή λαθών, παροχή ιδεών και λύσεων, υιοθέτηση των θετικών πτυχών, αποκόμιση διδαγμάτων, σύγκριση με το σήμερα.

Στη συνέντευξη η Γεωργία υποστηρίζει ότι «αν ξέραμε τις αιτίες και το πώς αντιμετωπίστηκε η οικονομική κρίση (ενν. του 1929) θα μπορούσαμε και το σήμερα (ενν. να αντιμετωπίσουμε καλύτερη τη σημερινή οικονομική κρίση)». Η Κατερίνα τονίζει ότι «δε θα κάναμε τα ίδια λάθη με το να γνωρίζουμε τι έχει συμβεί στο παρελθόν (ενν.με την οικονομική κρίση)». Ο Γιάννης πιστεύει ότι μπορούμε να επιλύσουμε την τρέχουσα οικονομική κρίση, εφόσον μελετήσουμε τις κρίσεις του παρελθόντος. Για την Ειρήνη «θα βοηθούσε αν (ενν. όσοι λαμβάνουν τις αποφάσεις) ήξεραν ιστορία και αποτελέσματα και λύσεις». Ο Θανάσης θεωρεί ότι «με τους τρόπους που αντιμετώπισαν τα προβλήματά τους οι παλαιότεροι, έτσι και εμείς θα έπρεπε να αντιμετωπίζουμε γενικά με την κρίση». Ο Μιχάλης θα μελετούσε το παρελθόν για να αντιμετωπίσει την οικονομική κρίση «γιατί έχει ξανασυμβεί σε διαφορετική εποχή μεν με διαφορετικά δεδομένα, αλλά το ίδιο» θέτοντας πάντως και τη διάσταση των διαφορετικών δεδομένων σε διαφορετική εποχή. Για τον Σπύρο οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης θα ήταν πολύ πιο απαλές «γιατί έχουμε κάποιες πληροφορίες για το οικονομικό παρελθόν της Ελλάδας, κάποια δάνεια τα οποία πήραμε στο παρελθόν τα οποία αν τα διαχειριζόμασταν κάπως καλύτερα θα μπορούσαμε να έχουμε μια πιο ελαφριά οικονομική κρίση». Για την Χρύσα «θα ήταν καλύτερα να κοιτάζαμε το παρελθόν». Σύμφωνα με τον Πέτρο «θα έπρεπε να κοιτάξουμε τι γινόταν παλιά για να το διορθώσουμε». Για την Ελευθερία «άμα είχαμε μάθει από τα λάθη του παρελθόντος, θα είχαμε βγει από την οικονομική κρίση». Ο Στέλιος τονίζει ότι «έχει γεγονότα παρόμοια με τα σημερινά».

Στην αντίθετη κατεύθυνση τοποθετείται ο Θεόδωρος ο οποίος υποστηρίζοντας ότι η γνώση των παλιότερων οικονομικών κρίσεων δεν μπορεί να βοηθήσει, επειδή «διαφορετική κρίση περνάμε τώρα, διαφορετική κρίση περνούσαν παλιότερα» αναδεικνύει τη διαφοροποίηση των συνθηκών κάθε εποχής.

Πέμπτο, η χρήση του παρελθόντος στο παρόν ανιχνεύεται και στο ερώτημα της συνέντευξης «αν, κατά τη γνώμη σου, το κράτος πρέπει να φιλοξενήσει τους πρόσφυγες» (κωδικός g34). Ο Στέλιος υποστηρίζει «πρέπει να τους φιλοξενήσουμε γιατί ήμασταν και εμείς πρόσφυγες». Στο ερώτημα τι σημαντικό θα κρατούσες από

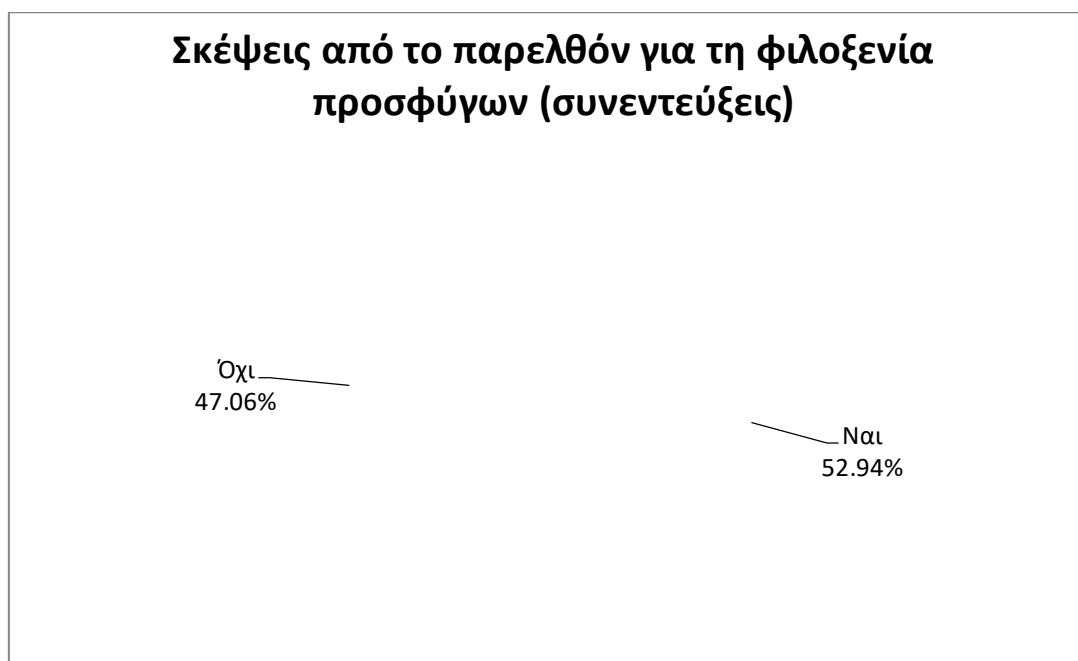
την ιστορία της Ελλάδας ο ίδιος μαθητής είχε απαντήσει «τη μικρασιατική καταστροφή». Η σκέψη της Κυριακής οδηγείται στη Σμύρνη («ξέρω για τη Σμύρνη»), με τη διευκρίνιση ωστόσο από μέρους της ότι «από την άλλη στη Σμύρνη ήταν κάπως διαφορετικά, γιατί ήταν Έλληνες που πήγαιναν στην Ελλάδα, ενώ τώρα είναι ξένοι». Φαίνεται να υπάρχει μια κατηγορία μαθητών που έχουν μεγαλύτερη ευαισθησία σε προσφυγικά θέματα και ανακαλούν εύκολα και γρήγορα στη μνήμη τους την ελληνική προσφυγιά της μικρασιατικής καταστροφής ως παράδειγμα για να αιτιολογήσουν την άποψή τους στο παρόν. Αυτό οφείλεται στις καταβολές της οικογένειάς τους από την περιοχή της Μικράς Ασίας, κάτι που μας θυμίζει τη διαπίστωση του Stephan Levesque και του Jean Philippe Croteau για τη σημασία του πολιτισμικού υποβάθρου διαβίωσης του κάθε υποκειμένου για την κατανόηση της ιστορίας και την απόδοση διαφορετικής σημασιοδότησης στο παρελθόν και στο παρόν.¹³ Όπως το έχει διατυπώσει και ο Peter Seixas, το παρελθόν, οι εμπειρίες του οικογενειακού περιβάλλοντος, δεν λειτουργούν απλώς ως πηγές πληροφόρησης αλλά ως κάτι πιο δομικό, αφού διαμορφώνουν «τις υποκείμενες προσεγγίσεις των μαθητών για την ιστορία».¹⁴

¹³ Stephane Levesque – Jean Philippe Croteau, *Beyond history for historical consciousness: students, narrative, and memory*, University of Toronto Press 2020.

¹⁴ Peter Seixas, “Historical understanding among adolescents in a multicultural setting”, *Curriculum Inquiry* 23/3(1993), p. 301-327, p. 320.

Βλέπε και Carla Peck, “National, ethnic, and indigenous identities and perspectives in history education” in Scott Metzger – Lauren Harris (eds.) *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, 2020, p. 311-334, p. 317.

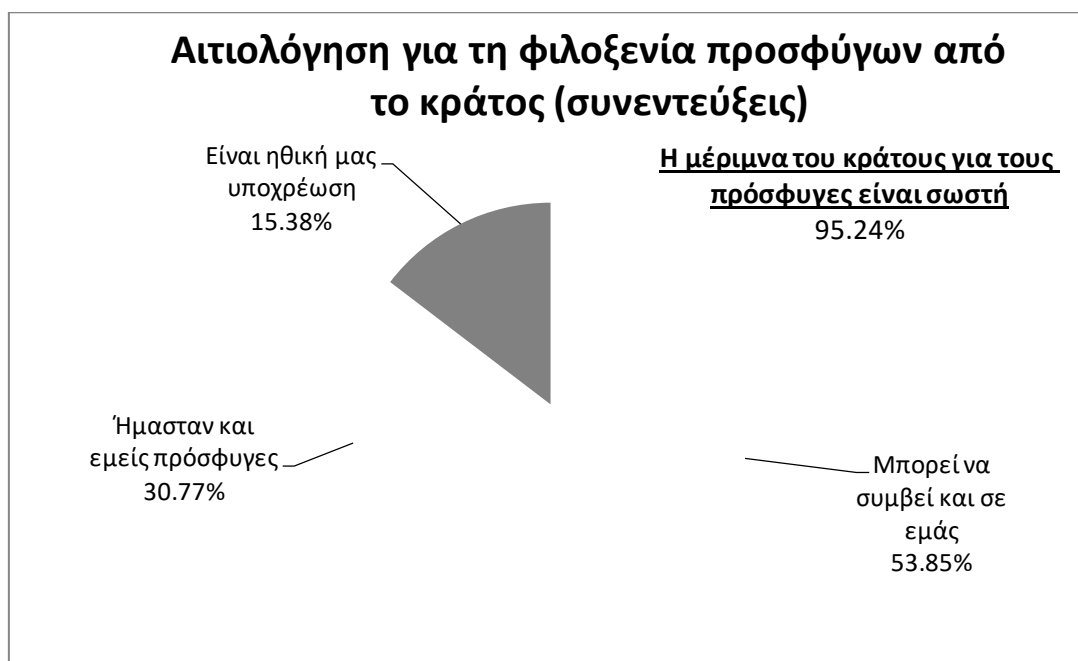
Γράφημα 10



Για όσους μαθητές τοποθετήθηκαν στη συνέντευξη στο ερώτημα αν το μυαλό τους θα πήγαινε στο παρελθόν για να φιλοξενήσουν πρόσφυγες, υπήρξε διχασμός στις απαντήσεις τους: το 52,94% των μαθητών λαμβάνουν υπόψη το παρελθόν και το 47,06% όχι (κωδικός g38).

Η Κατερίνα αναφερόμενη στη μεταπολεμική μετανάστευση των Ελλήνων στη Γερμανία υποστηρίζει πως «και εμείς κάποια στιγμή είχαμε υπάρξει (ενν. μετανάστες) και μας είχαν φιλοξενήσει κάποιοι και εμείς πρέπει να τους ανταποδώσουμε».

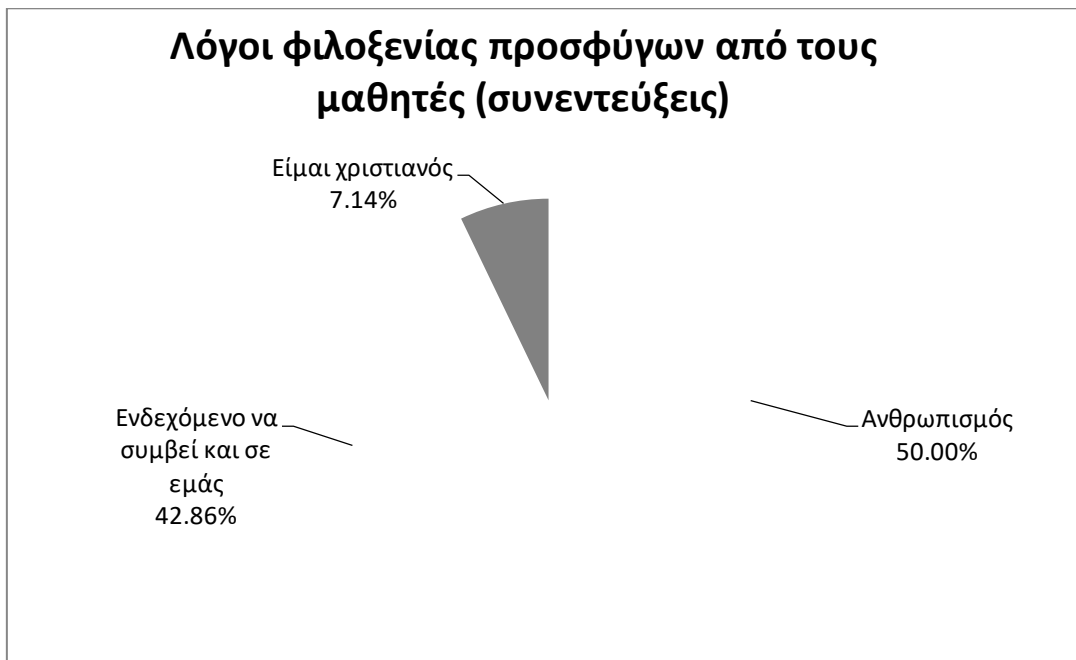
Γράφημα 11



Στις συνεντεύξεις, από το σύνολο των 42 μαθητών που τοποθετήθηκαν επί του θέματος της φιλοξενίας των προσφύγων από το κράτος, η συντριπτική πλειοψηφία τους (95,24%) θεωρούν ότι η μέριμνα του κράτους είναι προς τη σωστή κατεύθυνση (κωδικός g34). Η πιο συνηθισμένη αιτιολόγηση παραπέμπει στο ότι «μπορεί να συμβεί και σε εμάς» (53,85%), ποσοστό 30,77% λαμβάνει υπόψη του το παρελθόν βάσει της ελληνικής εμπειρίας του παρελθόντος («είμασταν και εμείς πρόσφυγες»¹⁵) και 15,38% το θεωρεί ηθική υποχρέωση στη βάση ανθρωπιστικών αξιών (κωδικός g35). Για τους μαθητές που αρνούνταν τη φιλοξενία προσφύγων από το κράτος, η οικονομική επιβάρυνση αποτελεί τον βασικό λόγο σε συνδυασμό με τον φόβο για μετάδοση ασθενειών.

¹⁵ Στο σημείο αυτό κάποιοι μαθητές αναφέρονται όχι στην προσφυγιά αλλά στη μετανάστευση.

Γράφημα 12



Στο ενδεχόμενο φιλοξενίας προσφύγων από τους ίδιους τους μαθητές, το σύνολο των μαθητών που απάντησαν στη συνέντευξη τοποθετούνται καταφατικά (κωδικός g36) επικαλούμενοι τον ανθρωπισμό (50,00%) ή ότι στο μέλλον μπορεί να συμβεί και σε εμάς το ίδιο (42,86%) (κωδικός g37). Ποσοστό 7,14% δηλώνει ότι το θρησκευτικό αίσθημα τους οδηγεί σε αυτή την απάντηση («είμαι χριστιανός/ή») (κωδικός g37). Ορισμένοι μαθητές θα επιδίωκαν πρώτα να γνωρίσουν τους πρόσφυγες ή θα τους παραχωρούσαν κάποιο άλλο χώρο διαμονής, ή θα το έκαναν μόνο αν επρόκειτο για οικογένεια. Επίσης, για το σύνολο των μαθητών (100,00%) δεν διαδραματίζει κάποιο ρόλο (θετικό ή αρνητικό) η θρησκευτική ιδιότητα των προσφύγων (κωδικός g39). Γενικότερα αναδεικνύεται μια τάση αποδοχής των προσφύγων, εύρημα που συνδέεται με την ηπιότητα της ξενοφοβίας προς τους μετανάστες που έχει εντοπίσει στη δική του έρευνα ο Γιάννης Παπαγεωργίου το 2011.¹⁶

¹⁶ Γιάννης Παπαγεωργίου, *Ποιοτική...*, σ. 471-476.

Γ. Η γνώση του παρελθόντος και της ιστορίας ως μέσο κατανόησης του παρόντος και προσανατολισμού στο μέλλον

Οι απαντήσεις των μαθητών στα ερωτήματα της συνέντευξης μπορούν να προσφέρουν επιπρόσθετο ποιοτικό υλικό για τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές η χρησιμότητα της γνώσης του παρελθόντος για την κατανόηση του παρόντος και τον προσανατολισμό στο μέλλον.¹⁷ Πολλοί μαθητές συμφωνούν ότι η γνώση του παρελθόντος είναι σημαντική, επειδή το παρελθόν επηρεάζει τη ζωή μας στο παρόν και το μέλλον. Η Αναστασία λέει πως «ό,τι συμβαίνει στο παρελθόν καθορίζει το παρόν και το μέλλον. Αυτά που κάναμε, καθορίζουν το μέλλον μας, δηλαδή ό,τι κάνω χθες, θα έχει αντίκτυπο στο αύριο». Για την Ελένη «το παρελθόν είναι σημαντικό γιατί μέσα από αυτό είναι κάποιες πράξεις που έχουν γίνει και μας επηρεάζουν» Για τη Γεωργία «το παρελθόν μπορεί να κρίνει και το τώρα και το μετά». Η Ευγενία υποστηρίζει ότι «αν δεν ξέρεις τι έχει συμβεί στο παρελθόν, δεν ξέρεις την ιστορία σου, δεν μπορείς να κάνεις πολλά στο μέλλον». Ο Αντώνης υποστηρίζει ότι «το παρελθόν καθορίζει ποιοι είμαστε και κατά κάποιο τρόπο μας βοηθάει στο μέλλον». Εξάλλου, κάποιοι μαθητές αποδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη γνώση του πώς φτάσαμε έως εδώ. Ο Βαγγέλης θεωρεί ότι με την ιστορία μπορείς να «δεις πώς φτάσαμε στην κατάσταση που είμαστε τώρα», ενώ στην ίδια βάση ο Ανδρέας θεωρεί ότι με την ιστορία μπορούμε «να καταλάβουμε πώς ήρθαμε σε αυτή τη θέση». Η ιστορία μπορεί να επιλύει προβλήματα ή να προλαμβάνει καταστάσεις. Όπως το έθεσε η Ειρήνη: «βοηθάει να αντιμετωπίσουμε προβλήματα του σήμερα». Ο Γιάννης διακρίνει ότι με τη γνώση της ιστορίας μπορούμε «να λύσουμε κάποια προβλήματα του σήμερα..οικονομική κρίση, να φύγουμε από κάποια προβλήματα, να τα λύσουμε εύκολα». Για τον Χαράλαμπο «ίσως καταφέρουμε να βρούμε λύσεις και για τα τωρινά» και για τον Αλέξανδρο «ίσως κάποιες ιδέες παλιές να μου φανούν χρήσιμες». Η Γεωργία υποστηρίζει ότι «μπορούμε να προλάβουμε κάποια πράγματα» ή «μπορούμε να μάθουμε πολλά πράγματα για το παρόν». Ο Σωτήρης ότι «μπορεί να είναι χρήσιμο να συγκρίνεις να βγάλεις συμπεράσματα για τη σημερινή κατάσταση».

Σε ανάλογες τοποθετήσεις με αυτές των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου της περιφέρειας Κρήτης καταλήγουν οι μαθητές Γυμνασίου της Γενεύης στην έρευνα που

¹⁷ Βλέπε και Keith Barton, “My Mom taught me... p.4, 33.

διενεργήθηκε το 2002-2003¹⁸ και της διαπανεπιστημιακής έρευνας κατά το ίδιο σχολικό έτος σε μαθητές της Στ' Δημοτικού.¹⁹ Αντίθετα στην έρευνα της Cynthia Wallace Casey οι 12-13χρονοι μαθητές του New Brunswick φαίνεται να μη θεωρούν το παρελθόν μέρος της ζωής τους στο παρόν.²⁰

Η Ελευθερία υποστηρίζει ότι «Άμα δεν έχεις κάποιες γνώσεις, δεν ξέρεις γιατί έκανες κάποια πράγματα και τι σε οδήγησε σε αυτά· δεν μπορείς να δεις τι σε οδήγησε να κάνεις τώρα ή πώς θα αντιμετωπίσεις κάποια σημερινά προβλήματα... άμα δεν μάθεις από το παρελθόν, δεν μπορείς να κινηθείς σωστά στο μέλλον». Η ίδια αναφέρει χαρακτηριστικά «και όσο μεγαλύτερα έβλεπα τη χρησιμότητά της (ενν. ιστορίας) για το μέλλον». Σε σχέση με την τελευταία παρατήρηση της Ελευθερίας, ένα από τα ευρήματα της έρευνας αφορά το ενδιαφέρον των μαθητών για την ιστορία στο παρόν και το παρελθόν. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (43,86%) απάντησε ότι το ενδιαφέρον του για την ιστορία είναι το ίδιο σε σχέση με παλιότερα (κωδικός α626). Για λίγο, ωστόσο, φαίνεται να υπερέχει η άποψη ότι το ενδιαφέρον ήταν μικρότερο παλιότερα (30,83%) σε σχέση με την απάντηση ότι το ενδιαφέρον ήταν μεγαλύτερο (25,31%). Το εύρημα υποδηλώνει μια μικρή τάση ενίσχυσης της άποψης περί σπουδαιότητας της ιστορίας με την αύξηση της ηλικίας η οποία συνάδει με την ευρύτερη παραδοχή και εμπειρικά τεκμηριωμένη άποψη²¹ ότι όσο ενηλικιώνεται κανείς τόσο περισσότερο εκτιμά τη σημασία της γνώσης του παρελθόντος και της ιστορίας.

Σύμφωνα με αρκετούς μαθητές η γνώση του παρελθόντος μας επιτρέπει να κατανοήσουμε καλύτερα την πορεία μας μέχρι σήμερα και κατά συνέπεια να κατανοήσουμε πιο εύκολα το παρόν. Η Σταυρούλα υποστηρίζει πως γνωρίζοντας το παρελθόν «μπορούμε να καταλάβουμε πράγματα στο παρόν καλύτερα από αν δεν γνωρίζαμε». Η Κατερίνα θεωρεί ότι το παρελθόν έχει σημασία για την προσωπική της ζωή, επειδή «αυτό με έκανε να δημιουργήσω το χαρακτήρα μου και να δημιουργήσω μια προσωπικότητα». Για την Παναγιώτα το παρελθόν έχει σημασία γιατί «έχει συντελέσει σε αυτό που είμαι εγώ τώρα, ο χαρακτήρας μου, και τα

¹⁸ Nadine Fink, "Pupils' conceptions of history and history teaching", *History Education Research Journal* 5/1(2005), p. 11-18, p. 14.

¹⁹ Γιώργος Κόκκινος – Ηλίας Αθανασιάδης – Σοφία Βούρη – Παναγιώτης Γατσωτής – Πέτρος Τραντάς – Ευστάθιος Στέφος, *Ιστορική κουλτούρα...*, σ. 172-174.

²⁰ Cynthia Wallace Casey, "7th Graders and their pasts..."

²¹ Για παράδειγμα το ενδιαφέρον για την ιστορία των ενηλίκων είναι πολύ μεγαλύτερο (τουλάχιστο διπλάσιο σε ποσοστό) από αυτό των εφήβων του New Brunswick στον Καναδά [Cynthia Wallace Casey, "7th Graders and their pasts..."

γεγονότα που έχουν γίνει έχουν διαμορφώσει το χαρακτήρα μου». Ο Σπύρος δίνει σημασία στο παρελθόν γιατί «με βοηθάει να καταλαβαίνω πράγματα που κάνω τώρα ή με βοηθάει να πάρω αποφάσεις που πρέπει να πάρω». Για την Ελένη «είναι σημαντικό να ξέρεις από που ξεκινήσαμε και πώς καταλήξαμε τώρα». Τέλος για την Αναστασία «για να μην εκμεταλλευθούν κάποιον, πρέπει να ξέρει ιστορία».

Δ. Το παρελθόν και η ιστορία ως διδακτικό παράδειγμα

Πάντως, οι περισσότεροι μαθητές εστιάζουν στην παραδειγματική χρήση του παρελθόντος, καθώς το πιο συχνό μοτίβο απαντήσεων αναφέρεται στην αποφυγή των λαθών του παρελθόντος.²² Η Βασιλική υποστηρίζει ότι «μέσα από το παρελθόν μαθαίνουμε από τα λάθη μας για να φτιάξουμε καλύτερα το μέλλον μας». Για τη Σοφία «είναι σημαντικό το παρελθόν, γιατί μπορούμε να διορθωνόμαστε από τα λάθη μας, να μην τα ξανακάνουμε, μας μαθαίνει συγκεκριμένα πράγματα, παίζει κύριο ρόλο στη ζωή μας». Για την ίδια «οι πράξεις που έχουμε κάνει στο παρελθόν μπορούν να δείξουν άμεσα τον χαρακτήρα μας». Για τον Δημήτρη «υποτίθεται από τα λάθη του παρελθόντος μαθαίνεις». Ο Χρήστος αποδίδει σημασία στο παρελθόν γιατί «άμα έχω πάθει στο παρελθόν δεν θέλω να το ξαναπάθω στο μέλλον». Για την Κυριακή είναι «χρήσιμη η γνώση του παρελθόντος, διότι από το παρελθόν είναι γενικά σημαντικό να ξέρουμε τι συνέβη πριν από εμάς για να μην επαναλάβουμε κάποια λάθη» και ο Πέτρος υποστηρίζει ότι το παρελθόν χρησιμεύει «για αποφυγή λαθών που έγιναν παλιά ώστε να μην τα κάνουμε τώρα». Όπως το έθεσε η Ευαγγελία: «να παραδειγματιστείς έτσι ώστε να μη γίνουν λάθη που είχαν γίνει παλιότερα».

Όπως ακριβώς η γνώση του παρελθόντος έτσι και η ιστορία λειτουργεί παραδειγματικά. Ο Βαγγέλης αναφέρει ότι «η ιστορία μπορεί να μας αποτρέψει να κάνουμε τα ίδια λάθη ξανά». Τον Μιχάλη τον ενδιαφέρει η ιστορία «γιατί μαθαίνουμε για το παρελθόν και τα λάθη που έγιναν και επειδή η ιστορία επαναλαμβάνεται να τα αποφύγουμε να τα κάνουμε... έχει σημασία, για να μην κάνουμε τα ίδια λάθη που κάναμε στο παρελθόν, να γνωρίζουμε τα λάθη μας (μόνο για τα λάθη ή και τα καλά) και για την ανάπτυξη βλέπουμε ανάλογα με τα

²² Bruce Vansledright, "And Santayana lives on: Students' views on the purposes for studying American history", *Journal of Curriculum Studies* 29/5(1997), p. 529-558, p. 535-536.

αποτελέσματα που είχαν φέρει κάποια γεγονότα του παρελθόντος βλέπουμε και για το μέλλον». Για τον Θεόδωρο η ιστορία μπορεί να βοηθήσει για το μέλλον: «τα λάθη της ιστορίας να προσέξουμε να μην τα ξανακάνουμε στο μέλλον». Για την Αγγελική η ιστορία «είναι πολύ ωφέλιμο (ενν. μάθημα) γιατί βλέπουμε τα λάθη των προηγούμενων και με αυτό τον τρόπο δεν θα τα επαναλάβουμε».

Ένα μέρος των μαθητών διαβλέπουν και αυτοί τη διδακτικότητα του παρελθόντος, εστιάζοντας όμως όχι (μόνο) στην αποφυγή λαθών, αλλά και στην υιοθέτηση-μίμηση των θετικών πλευρών της δράσης των ανθρώπων στο παρελθόν, ακολουθώντας βέβαια -και σε αυτή την περίπτωση- το παραδειγματικό μοντέλο. Ο Παναγιώτης αναφέρει ότι «αυτόματα παίρνω την απόφαση και την αντίληψη ότι αφού το είχα κάνει στο παρελθόν ξέρω πώς είναι, τι είχε γίνει, πρέπει να το κάνω το ίδιο». Ο Γιώργος αναφέρει για τη χρησιμότητα του παρελθόντος στο μέλλον: «ξέρεις τι έχει γίνει και μπορεί αυτό να σου αλλάξει το μέλλον και να πας προς το κακό, να πας προς το καλό». Τέλος, ο Σταύρος παραπέμπει στην επανάσταση του 1821 για να υποστηρίξει την αντίδραση που θα έπρεπε να προκύψει από τον λαό: «όπως το 1821, αν επαναστατούσαμε με αυτά που γίνονται θα είχαμε μια καλύτερη Ελλάδα». Για τον Μάνο η ιστορία είναι «χρήσιμη διότι κάποια πράγματα μπορεί να μας βοηθήσουν και στο μέλλον, το πώς αντιμετωπίστηκαν κάποιες καταστάσεις στο παρελθόν μπορεί να αντιμετωπιστούν και στο μέλλον».

E. Η χρησιμότητα του μαθήματος της τοπικής ιστορίας και της ιστορίας στο παρόν και το μέλλον

Πίνακας 13

Η χρησιμότητα του μαθήματος της τοπικής ιστορίας και της ιστορίας στο παρόν και το μέλλον

Τοπική ιστορία για την κατανόηση του παρόντος	77.41
Εργασία τοπικής ιστορίας συνδεμένη με σήμερα	59.93
Συνεισφορά ιστορίας για κατανόηση και εξήγηση του σήμερα	82.05
Συνεισφορά ιστορίας για να μαθαίνουμε από λάθη παρελθόντος	84.89
Συνεισφορά ιστορίας για πάρουμε σωστές αποφάσεις στο μέλλον	83.93
Μάθημα τοπικής ιστορίας συνδεμένο με τη σύγχρονη πραγματικότητα	93.33
Στόχος του μαθήματος τοπικής ιστορίας η σύνδεση παρελθόντος με παρόν και μέλλον	100.00

Σε διαφορετικά σημεία του ερωτηματολογίου επιχειρήθηκε να διερευνηθεί κατά πόσο το μάθημα της τοπικής ιστορίας συνδέθηκε με καταστάσεις του παρόντος και προβληματισμούς σχετικά με το μέλλον. Περίπου 4 στους 5 μαθητές (77,41%) θεωρούν τη συμβολή του μαθήματος της τοπικής ιστορίας σημαντική για την κατανόηση του παρόντος (κωδικός e78). Εξάλλου, ένα όχι μικρό ποσοστό 59,93% συνέδεσε και την εργασία του στην τοπική ιστορία με σημερινές καταστάσεις (κωδικός d53). Προβαίνοντας σε σύγκριση με τις απαντήσεις για τη γενική ιστορία, 82,05% των μαθητών θεωρούν ότι η ιστορία «βοηθάει για να κατανοήσουμε και να εξηγήσουμε σημερινά προβλήματα» (κωδικός c37), ενώ 84,89% των μαθητών θεωρούν ότι η ιστορία «βοηθάει για να μαθαίνουμε από τα λάθη του παρελθόντος» (κωδικός c32) και 83,89% ότι η ιστορία «βοηθάει να πάρουμε σωστές αποφάσεις στο μέλλον» (κωδικός c38). Τα ποσοστά αυτό δεν είναι μακριά από το ποσοστό 93,33% των καθηγητών που δέχονται ότι στο μάθημα της τοπικής ιστορίας έγινε σύνδεση με τη σημερινή πραγματικότητα (κωδικός f20) και στο 100,00% οι οποίοι αναγνωρίζουν ως στόχο του μαθήματος τη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν και το μέλλον (κωδικός f4034).

Στ. Η μη χρησιμότητα του παρελθόντος και της ιστορίας

Υπάρχουν, πάντως, και μαθητές οι οποίοι όχι μόνο δεν διακρίνουν τη συνέχεια μεταξύ παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος, αλλά επιπλέον διαπιστώνουν ότι η γνώση του παρελθόντος και η ιστορία δεν έχουν νόημα για το παρόν και το μέλλον, αφού παραπέμπει μόνο στο παρελθόν, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις σε ερωτήματα της συνέντευξης. Η απόρριψη της χρησιμότητας του παρελθόντος και της ιστορίας αντιστοιχεί στην κριτική ιστορική συνείδηση του μοντέλου Rüsen. Ο Κώστας αναφέρει ότι «η ιστορία δεν χρησιμεύει στο μέλλον». Για τον Θεόδωρο «δεν έχει σημασία το παρελθόν, τα μάτια πρέπει να είναι στραμμένα στο μέλλον». Ο Παναγιώτης θεωρεί το μάθημα πολύ βαρετό «γιατί έτσι δεν εκσυγχρονίζεσαι. Εμείς κάνουμε μάθημα για να προχωρήσουμε μπροστά, να εκσυγχρονιστούμε, να εξελιχθούμε ως άτομα. Με την ιστορία δεν γίνεται αυτό και μένουμε πίσω».²³

²³ Σύμφωνα με τον Άγγελο Παληκίδη η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών διακατέχεται από την αντίληψη ότι «η Ιστορία αφορά στο παρελθόν και επομένως αποτελεί άχρηστη γνώση στο σύγχρονο περιβάλλον» (Άγγελος Παληκίδης, «Διδακτική της τοπικής Ιστορίας», *Πρακτικά του Σεμιναρίου Τοπικής Ιστορίας που διοργανώθηκε από τον Δήμο Καβάλας από τις 27 Ιανουαρίου έως τις 22 Μαρτίου*

Η απουσία χρήσης του παρελθόντος διαφαίνεται σε ορισμένους μαθητές, όταν καλούνται να απαντήσουν αν θα λάμβαναν υπόψη τους στο παρόν, το παρελθόν ενός υποψήφιου φίλου ή φίλης τους. Τα πιο χαρακτηριστικά επιχειρήματα των μαθητών είναι ότι δεν παίζει ρόλο το παρελθόν, «σημασία έχει αυτό που είναι τώρα» (Ελένη). Για την Χριστίνα έχει σημασία το παρόν [ενν. όχι το παρελθόν]: «από το παρελθόν κάποια πράγματα αλλάζουν, οπότε δεν ξέρει κανείς πώς θα εξελιχθεί αυτό». Για την Ελευθερία δεν έχει σημασία το παρελθόν ενός φίλου ή υποψήφιου φίλου: «θα με ένοιαζε πώς μου συμπεριφέρεται, πώς είμαστε μαζί, τι κάνουμε, πώς περνάμε. Δεν μπορείς να ακούς τι λένε οι άλλοι... δεν παίζει ρόλο τι έκανε με τους άλλους, τι κάνει με εσένα έχει σημασία». Τέλος, για τον Στέλιο το παρελθόν έχει σημασία, μόνο εφόσον ήταν ακραίο («αν είναι ακραίο το παρελθόν, θα με νοιάξει, αν δεν είναι, όχι»).

2. Ιστορία και ταυτότητα: η κυριαρχία του εθνικού και του τοπικού

Για τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου της περιφέρειας Κρήτης όχι μόνο η εθνική αλλά και η τοπική ταυτότητα κατέχουν δεσπόζουσα θέση στη συνείδησή τους και προάγονται μέσα από το μάθημα της τοπικής ιστορίας. Μεγάλο μέρος των μαθητών τονίζουν τη σημασία της προώθησης της εθνικής ιστορίας μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας και τη διεξαγωγή σχολικών εορτών στο πλαίσιο των εθνικών επετείων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παραπέμποντας σε παραδοσιακή και παραδειγματική ιστορική συνείδηση («να τιμάμε», «να μην ξεχνάμε»). Ωστόσο δεν είναι λίγοι οι μαθητές που αποστασιοποιούνται από την εθνική ιστορία, αναζητούν μεγαλύτερη «αντικειμενικότητα» στη σχολική ιστορία και αμφισβητούν τη χρησιμότητα διατήρησης των σχολικών εθνικών εορτών. Στον αντίποδα των τελευταίων μια μερίδα των καθηγητών αποδέχεται τη χρήση του μαθήματος της ιστορίας για εθνικούς σκοπούς. Η επανάσταση του 1821 θεωρείται η πιο σπουδαία εθνική επέτειος, ταυτόχρονα όμως οι μαθητές υποβαθμίζουν την επέτειο του 1940, κυρίως επειδή δεν γνωρίζουν για αυτήν. Από την άλλη πλευρά η τοπική κρητική ταυτότητα βασίζεται στη διαφοροποίηση του πολιτισμού, της νοοτροπίας και του περιβάλλοντος, είναι πιο έντονη στην ύπαιθρο και τη δυτική Κρήτη και πιο ασθενής στις πόλεις και την ανατολική Κρήτη. Η ισχύς της τοπικής ταυτότητας διαφαίνεται και από την επιλογή διατήρησης του μινωικού ανακτόρου στη βάση του συνδυασμού της σχέσης του μνημείου με τον τόπο και της παλαιότητάς του, που παραπέμπει στο «πρακτικό παρελθόν», πράγμα που δεν ισχύει στο ρωμαϊκό και το νεοκλασικό κτήριο. Στην περίπτωση της επιλογής των μνημείων-λατρευτικών χώρων (βυζαντινή ή βενετσιάνικη εκκλησία ή τζαμί) αναδεικνύεται η προτίμηση των μαθητών για τη διατήρηση του οικείου-«δικού μας», της βυζαντινής δηλαδή εκκλησίας, ενώ η κατεδάφιση του τζαμιού επιλέγεται, επειδή πρόκειται για την αντίπαλη θρησκεία και της βενετσιάνικης εκκλησίας λόγω της απουσίας πιστών. Τέλος, μέρος της τοπικής ιστορίας είναι η οικογενειακή ιστορία, όπως αυτή εκδηλώνεται μέσα από το ενδιαφέρον των μαθητών για την υλικότητα του οικογενειακού χώρου, στην οποία ενσωματώνονται οι συλλογικές μνήμες της οικογένειας. Επειδή, ταυτόχρονα, η

οικογενειακή ιστορία είναι οικεία και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές, αυτομάτως συνδέεται με μια μαθητοκεντρική προσέγγιση· θα μπορούσε ίσως να αποτελεί την εκκίνηση για την εμπλοκή των μαθητών στην τοπική ιστορία από τις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού.

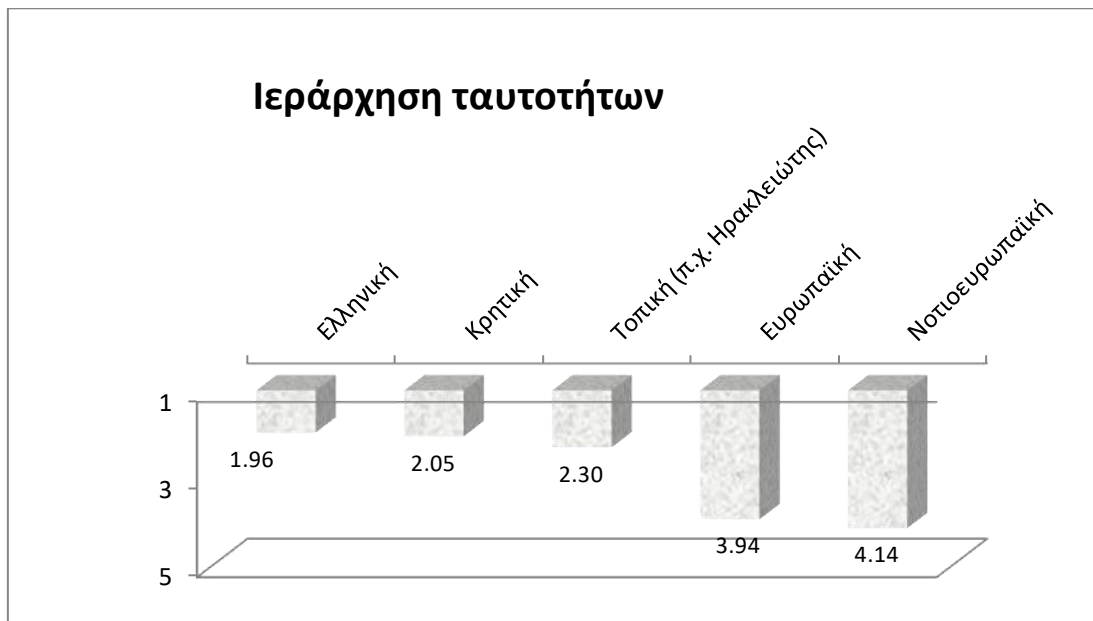
A. Οι ταυτότητες των μαθητών της Γ' Γυμνασίου

Για την έννοια της ταυτότητας έχουν γίνει ορισμένες επισημάνσεις στο θεωρητικό μέρος.²⁴ Καθώς η ταυτότητα αποτελεί ένα σύστημα αξιών, πεποιθήσεων και αντιλήψεων, περιλαμβάνει πολλές συνιστώσες και διαφορετικά χαρακτηριστικά. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας μέσα από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η ταυτότητα των μαθητών με άξονες αναφοράς την εθνική και την τοπική ταυτότητα. Πρέπει να θεωρείται δεδομένο εδώ ότι κάθε άτομο δεν έχει μόνο μία ταυτότητα και η χρήση της ταυτότητας γίνεται ανάλογα με τη συγκυρία, το εκάστοτε πλαίσιο. Επίσης, ότι οι ταυτότητες δεν λειτουργούν οπωσδήποτε αντινομικά η μία με την άλλη (π.χ. Κρητικός και Έλληνας): η επιλογή μιας ταυτότητας δεν σημαίνει υποχρεωτικά τον αποκλεισμό κάποιας άλλης, εφόσον μεταξύ τους δεν είναι εντελώς ασυμβίβαστες.²⁵ Για αυτόν τον λόγο αναζητήθηκε όχι μια κυριαρχούσα ταυτότητα, αλλά και η σχετική σημασία της συγκριτικά με άλλες ταυτότητες.

²⁴ Μέρος 1, Κεφάλαιο 1, Υποκεφάλαιο 2Γ και 2Δ.

²⁵ Jean Claude Kaufman, *L' invention de soi. Une invention de l' identité*, Paris 2004, p. 182.

Γράφημα 14



Στο ερώτημα σχετικά με το τι νιώθουν οι μαθητές ότι περισσότερο είναι, (κωδικοί α71 έως 75) κυριαρχεί η ταυτότητα του Έλληνα μαζί με την ταυτότητα του Κρητικού με τη διαφορά μεταξύ τους να είναι ιδιαίτερα μικρή. Στην κλίμακα του ερωτηματολογίου από 1 μέχρι 5 (με πιο ισχυρό δείκτη το 1 και πιο ασθενή δείκτη το 5) στην πρώτη περίπτωση ο δείκτης ανεβαίνει στο 1,96 και στη δεύτερη περίπτωση στο 2,05. Φαίνεται ότι για τους Κρήτες μαθητές η συμβολική αξία του τόπου είναι ιδιαίτερα ανταγωνιστική προς αυτή του έθνους. Το παραπάνω εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τον «κανόνα», κατά τον οποίο η εθνική ταυτότητα είναι κυρίαρχη.²⁶

Βάσει των απαντήσεων των μαθητών στις συνεντεύξεις, η ταυτότητα του Έλληνα συγκροτείται με παραπομπές στο (κοινό) παρελθόν και την ιστορία, τις παραδόσεις, την περηφάνια, την Αρχαία Ελλάδα (κωδικός g10). Η Ελευθερία εστιάζει στα έθιμα, τις παραδόσεις και τη γλώσσα: «πιστεύω στα έθιμα και ότι δεν πρέπει να χάνονται οι παραδόσεις, γιατί είναι η ταυτότητα του καθε έθνους, λαού». Τα παραπάνω λιγιστά ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με κάποια από τα χαρακτηριστικά της εθνικής ταυτότητας τα οποία έχουν εντοπιστεί στο θεωρητικό μέρος.²⁷

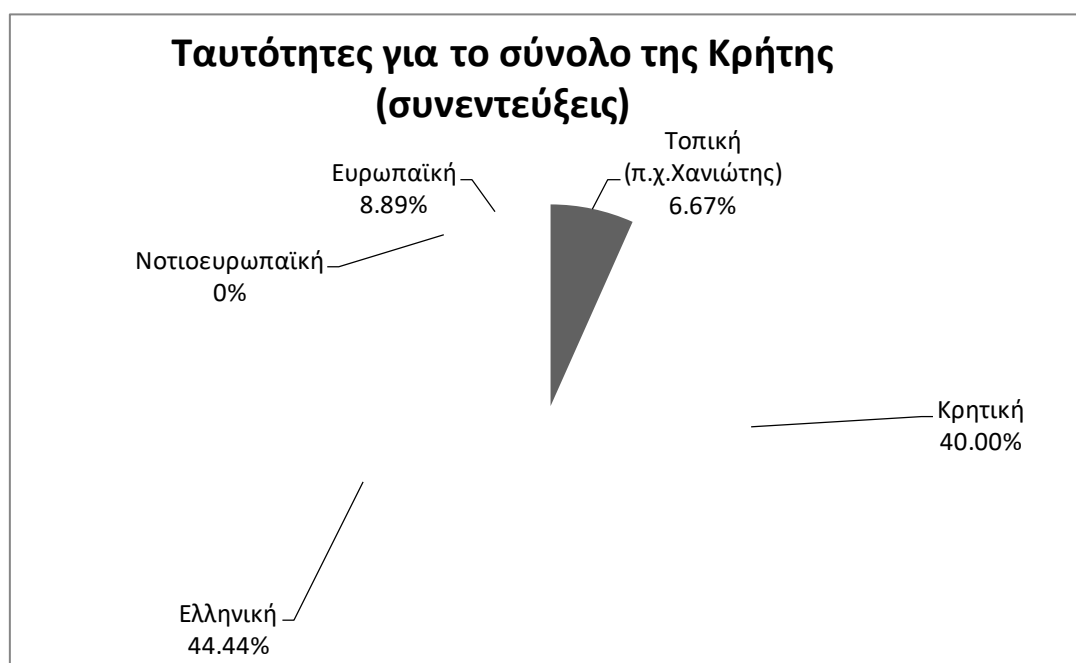
²⁶ Χριστίνα Μαρία Κοντογιάννη – Κωνσταντίνα Μητροκανέλου, *Πόλη και ψυχή. Κατασκευάζοντας ΜΝΗΜΕΣ ... στο χώρο και το χρόνο*, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Πολυτεχνική Σχολή Ξάνθης, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, 2013, σ. 34, ανακτημένο στις 3/4/2018 από https://www.greekarchitects.gr/site_parts/doc_files/80.13.10.pdf.

²⁷ Μέρος 1, Κεφάλαιο 1, Υποκεφάλαιο 2Γ.

Όπως φαίνεται από τις συνεντεύξεις, τα πιο ισχυρά γνωρίσματα της διαφοροποιημένης -από τις άλλες- τοπικής ταυτότητας έγκεινται στη μοναδική ιστορική πορεία του νησιού, στις ξεχωριστές παραδόσεις και έθιμα, στη διαμονή ή στη γέννηση στον τόπο και στον τρόπο ανατροφής. Επίσης, ως στοιχεία της κρητικής ταυτότητας αναφέρονται η μουσική, η ιδεολογία, οι ρίζες, το κλίμα, οι άνθρωποι, η γλώσσα (ενν. κρητική διάλεκτο), τα μνημεία (κωδικός g9). Τα τελευταία ως κομμάτι του τόπου, τον νοηματοδοτούν μέσα από τις συλλογικές αναπαραστάσεις και την προβολή της συλλογικής μνήμης και κατά συνέπεια αποτελούν σημείο αναφοράς για την ταυτότητα ενός υποκειμένου ή μιας ομάδας.²⁸

Μετά από τις ταυτότητες του Έλληνα και του Κρητικού ακολουθεί στην ιεραρχική σειρά η ταυτότητα του Χανιώτη, Ρεθυμνιώτη, Ηρακλειώτη, Λασιθιώτη αντίστοιχα με δείκτη 2,30. Στις συνεντεύξεις αναφέρθηκε ως λόγος επίκλησης αυτής της ταυτότητας ο τόπος γέννησης και ανατροφής και η διαφοροποιημένη ιστορία (κωδικός g8). Στις δύο τελευταίες θέσεις και σε μεγάλη απόσταση από τις άλλες ταυτότητες ακολουθεί η ταυτότητα του Ευρωπαίου (δείκτης 3,94) και του Νοτιοευρωπαίου (δείκτης 4,14). Η ταυτότητα του Ευρωπαίου αποδίδεται στο κοινό παρελθόν με βάση, πάντως, τις λιγοστές απαντήσεις από τις συνεντεύξεις (κωδικός g12).

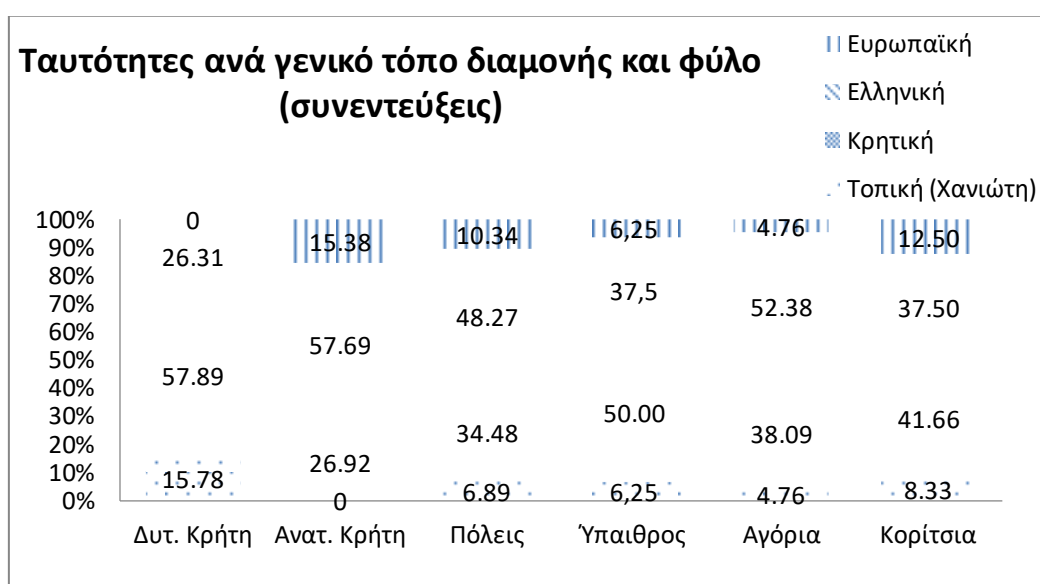
Γράφημα 15



²⁸ Βλέπε παρακάτω για τον ρόλο των μνημείων στη συγκρότηση της τοπικής ταυτότητας (Μέρος 2, Κεφάλαιο 2, Υποκεφάλαιο Στ).

Η εγκυρότητα των ευρημάτων των ερωτηματολογίων ως προς την έμφαση στην εθνική και τοπική ταυτότητα επιβεβαιώνεται και από τις συνεντεύξεις. Το 44,44% των μαθητών που απάντησαν (κωδικός g7), τοποθέτησαν ως πρώτη την ελληνική ταυτότητα και το 40,00% την κρητική ταυτότητα. 8,89% προέκρινε την ευρωπαϊκή ταυτότητα, 6,67% την τοπική ταυτότητα του κατοίκου μιας ευρύτερης περιοχής, επιπέδου νομού (Ηρακλειώτη, Χανιώτη, Ρεθυμνιώτη, Λασιθιώτη). Δεν υπήρξε καμία απάντηση που να προέτασσε την ταυτότητα του Νοτιοευρωπαίου. Η Maria Todorova συζητώντας στο βιβλίο της για την ταυτότητα του Έλληνα ταυτίζεται με την ιεράρχηση που προκύπτει από την έρευνα μας. Γράφει χαρακτηριστικά: «ένας σύγχρονος Έλληνας θα αυτοχαρακτηριζόταν ως εξής: πρώτον Έλληνας· δεύτερον με την τοπική του ταυτότητα, Κρητικός, Μακεδόνας, Ηπειρώτης, κτλ· τρίτον, Ευρωπαίος, κι έπειτα μόνο Βαλκάνιος, Νοτιοευρωπαίος ή Μεσογειακός».²⁹

Γράφημα 16



Ενδιαφέρον στο σημείο αυτό παρουσιάζει η συγκριτική μελέτη των ευρημάτων ανά γενικό τόπο διαμονής (πόλη-ύπαιθρος). Στις πόλεις παρατηρείται μια υπερίσχυση της ελληνικής ταυτότητας έναντι της κρητικής (48,28% έναντι 34,48%). Τα ποσοστά σχεδόν αντιστρέφονται στην ύπαιθρο, όπου η κρητική ταυτότητα κυριαρχεί επί της ελληνικής (50,00% έναντι 37,50%). Το φαινόμενο μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι η παραδοσιακότητα συντηρείται πιο εύκολα και

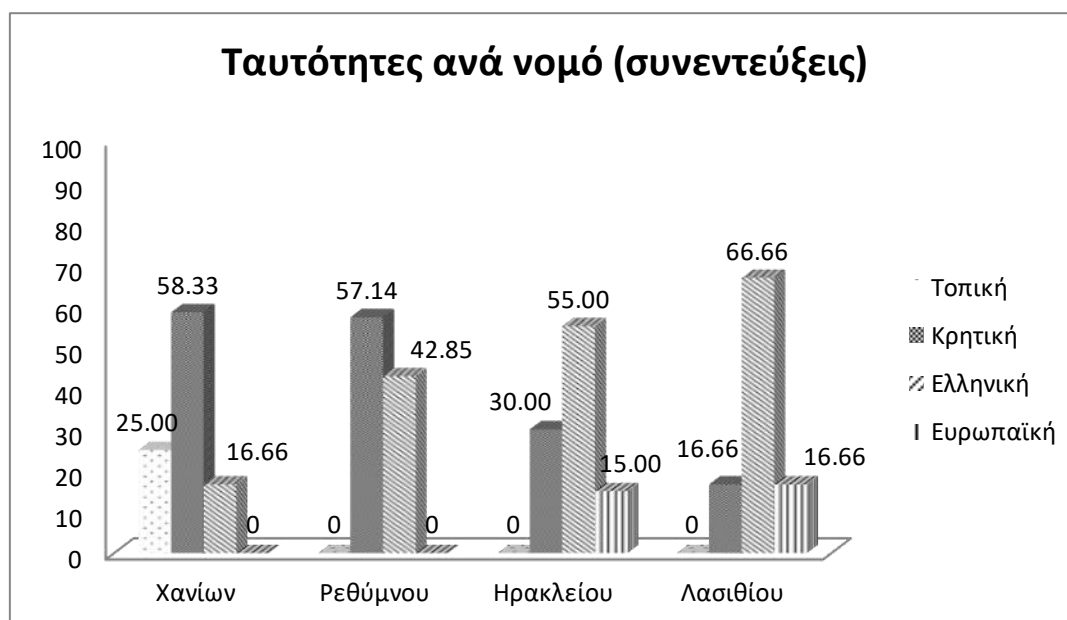
²⁹ Maria Todorova, *Βαλκάνια: η δυτική φαντασίωση*, Αθήνα 2000, σ. 111.

καλλιεργείται πιο συστηματικά στην ύπαιθρο. Εξάλλου η ευρωπαϊκή ταυτότητα καταγράφεται πιο έντονη στις πόλεις: 10,34% εκεί, έναντι 6,25% στην ύπαιθρο.

Σε σχέση με το φύλο παρατηρείται μια σχετική ισορροπία στα κορίτσια ανάμεσα στην κρητική και την ελληνική ταυτότητα (41,67% και 37,50% αντίστοιχα), η οποία ανατρέπεται στο άλλο φύλο, καθώς τα αγόρια δηλώνουν περισσότερο την ελληνική ταυτότητα (52,38%) και λιγότερο την κρητική (38,10%). Εξάλλου στα κορίτσια είναι πιο υψηλά τα ποσοστά τόσο για την τοπική ταυτότητα όσο και την ευρωπαϊκή: 8,33% στην τοπική έναντι 4,76% των αγοριών και 12,50% στην ευρωπαϊκή έναντι 4,76% των αγοριών.

Ίσως όμως η πιο αξιοπρόσεκτη διαφοροποίηση έγκειται στο διαχωρισμό των απαντήσεων των μαθητών στην εγκάρσια διχοτόμηση του νησιού: ανατολική και δυτική Κρήτη.³⁰ Έτσι, στη δυτική Κρήτη κυριαρχεί η κρητική ταυτότητα με ποσοστό 57,89% και ακολουθεί η ελληνική με ποσοστό 26,32%, ενώ η τοπική (του Χανιώτη) παρουσιάζει το αξιόλογο ποσοστό 15,79%, χωρίς να υπάρχει κάποια αναφορά για ευρωπαϊκή ταυτότητα. Στην ανατολική Κρήτη κυριαρχεί η ελληνική ταυτότητα με ποσοστό 57,69% και ακολουθεί η κρητική (26,92%) και η ευρωπαϊκή (15,38%). Στην ανατολική Κρήτη δεν καταγράφεται τοπική ταυτότητα επιπέδου νομού.

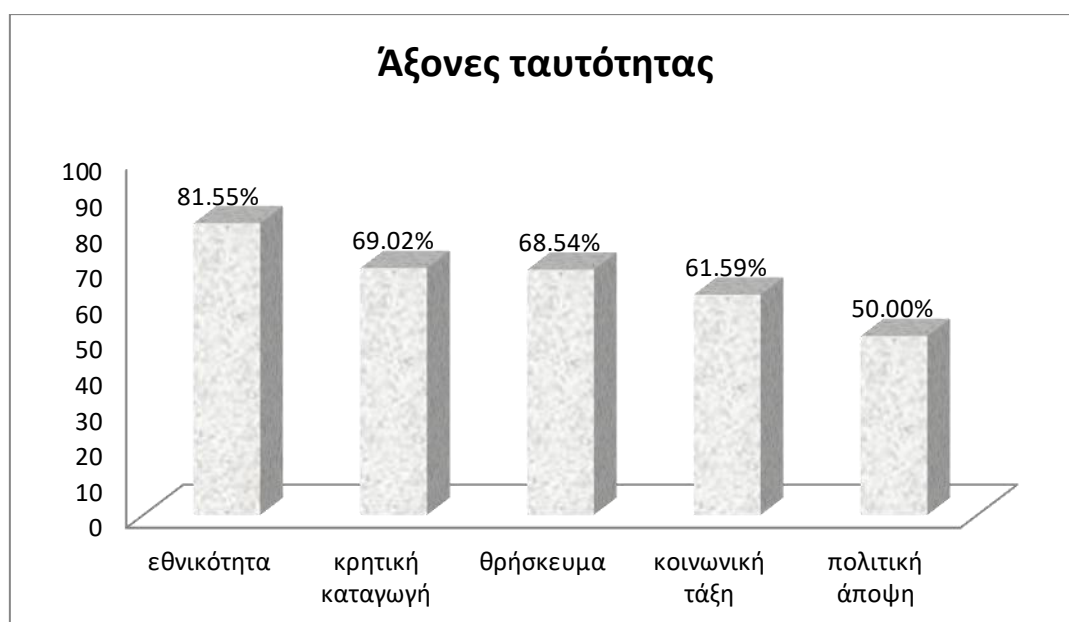
Γράφημα 17



³⁰ Η δυτική Κρήτη περιλαμβάνει τους νομούς Χανίων και Ρεθύμνου και η Ανατολική Κρήτη τους νομούς Ηρακλείου και Λασιθίου.

Μελετώντας δε τα ευρήματα σε επίπεδο νομού παρατηρείται μια μετατόπιση από την κρητική και τοπική ταυτότητα προς την ελληνική και ευρωπαϊκή, καθώς μετακινούμαστε από τα δυτικά προς τα ανατολικά του νησιού. Αξιοσημείωτο, επίσης, είναι ότι οι μαθητές του νομού Λασιθίου δεν αναφέρουν σε καμία περίπτωση την τοπική ταυτότητα του Λασιθιώτη. Φαίνεται ότι η πολυδιάσπαση των κατοίκων του νομού σε 3 σχεδόν ισοδύναμα αστικά κέντρα (Άγιος Νικόλαος, Ιεράπετρα, Σητεία) που διαθέτουν την ύπαιθρο χώρα τους, εξασθενεί την ταυτότητα της ευρύτερης περιοχής, του νομού Λασιθίου, και αναβαθμίζει την ταυτότητα των τριών παραπάνω αναφερθεισών στενότερων περιοχών. Επιπλέον, ο όρος Λασιθιώτης πολύ συχνά αποδίδεται στους κατοίκους του οροπεδίου του Λασιθίου ή τους καταγόμενους από αυτό. Άλλωστε, Λασιθιώτικα αποκαλούνται οι ορεινοί όγκοι που περιλαμβάνουν το οροπέδιο του Λασιθίου και τοποθετούνται στο δυτικό μέρος του ομώνυμου νομού.

Γράφημα 18



Στο ερώτημα για την προσωπική ταυτότητα των μαθητών με άξονα την εθνικότητα, το θρήσκευμα, την κοινωνική τάξη, την κρητική καταγωγή και την πολιτική άποψη (κωδικός α81 έως 85) η πιο ισχυρή ιδιότητα στην προσωπική ταυτότητα των μαθητών είναι αυτή του Έλληνα (εθνικότητα) με ποσοστό 81,55% και ακολουθεί η κρητική καταγωγή (69,02%). Εδώ επιβεβαιώνεται η σειρά των παραπάνω απαντήσεων ως προς τις δύο κυρίαρχες ταυτότητες. Ακολουθεί πολύ κοντά η σημασία που αποδίδεται στο θρήσκευμα (68,54%) και έπεται η κοινωνική

τάξη (61,59%). Τελευταία και με ποσοστό 50% τοποθετείται η πολιτική άποψη. Η διαπανεπιστημιακή έρευνα του 2002-2003 σε μαθητές Στ' Δημοτικού επιβεβαιώνει τη «δύναμη» της πατρίδας (91,70%) και της καταγωγής (91,09%).³¹

B. Η ιστορία και η τοπική ιστορία για τη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας

Αρκετοί μαθητές διατυπώνουν την άποψη ότι η γνώση του παρελθόντος και η ιστορία διαμορφώνουν την ταυτότητα του υποκειμένου, ένα εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται και από παλαιότερη έρευνα του Bruce Vansledright.³² Η άποψη της Βασιλικής είναι ότι διαβάζοντας ιστορία «ανακαλύπτουμε την ταυτότητά μας». Σύμφωνα με τον Γιώργο η ιστορία είναι χρήσιμη «γιατί αν δεν ξέρεις την ιστορία του τόπου σου είναι σα να πας σε ένα μέρος κενό, να μην ξέρεις ποιος είσαι» (ταυτότητα).³³ Όπως το έθεσε η Γεωργία «εμείς είμαστε η συνέχεια της ιστορίας... το παρελθόν είναι η ταυτότητά μας».

Πίνακας 19

«Η ιστορία βοηθάει...»

Η Ιστορία βοηθάει να νιώθω περισσότερο Έλληνας/Ελληνίδα	81.17
Η Ιστορία βοηθάει να νιώθω περισσότερο Ευρωπαίος/α	51.90
Το μάθημα της τοπικής ιστορίας συμβάλλει στην ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης	82.00
Το μάθημα της τοπικής ιστορίας συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης	83.00
Στόχος του μαθήματος της τοπικής ιστορίας πρέπει να είναι η γνώση της ελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς	100.00
Στόχος του μαθήματος της τοπικής ιστορίας πρέπει να είναι η καλλιέργεια ης εθνικής ταυτότητας	86.67

Η ταυτότητα αυτή είναι πρωτίστως εθνική. Η ιστορία φαίνεται ότι βοηθάει στην προώθηση περισσότερο της ελληνικής ταυτότητας. Στα ερωτήματα σχετικά με το «Η

³¹ Γιώργος Κόκκινος – Ηλίας Αθανασιάδης – Σοφία Βούρη – Παναγιώτης Γατσωτής – Πέτρος Τραντάς – Ευστάθιος Στέφος, *Ιστορική κουλτούρα...*, σ. 171.

³² Bruce Vansledright, “And Santayana lives on...”, p. 539-540.

³³ «Η κοινωνική ζήτηση για τοπική ιστορία έχει να κάνει μάλλον με τις ταυτότητες, με το ερώτημα «ποιοι είμαστε;» (Χάρης Αθανασιάδης, «Η τοπική ιστορία ως δημόσια ιστορία», *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Τοπικής Ιστορίας και Εκπαίδευσης, Λαμία 22-24 Νοεμβρίου 2019*, σ. 1-10, σ.1, ανακτημένο στις 15/2/2021 από https://doc-0s-34-apps-viewer.googleusercontent.com/viewer/secure/pdf/tks88j3bc8i30ksk03r0ctk0biditr4e/lke1kn6rlof5lbrgo8ls1bf21duv1a44/1613411250000/drive/14015173952286099534/ACFrOgCsH5uFM5hddDErBwtf6vezTAZhjIPtv-4LaRDw4dHUVxZVeGZcBF9g6poXC29jsd0Vh_RL_WNgueR1wAUl6UQKcN1cHGneGAwJzPHXdXZoQyMjcxtoNdFkNoriAC_NBWie7qO12SIYCCo?print=true&nonce=9l2q9ujjbesfc&user=14015173952286099534&hash=ubudj6coo0ejkoqbm47tumgrj611qcp2).

Ιστορία βοηθάει να νιώθω περισσότερο Έλληνας/Ελληνίδα» (κωδικός c33) και «Η Ιστορία βοηθάει για να νιώθω περισσότερο Ευρωπαίος/α» (κωδικός c34) το ποσοστό ανερχόταν στην πρώτη περίπτωση στο 81,17% και στη δεύτερη περίπτωση 51,90%, επιβεβαιώνοντας τη μεγάλη διαφορά μεταξύ των δύο απαντήσεων.

Επίσης, δεν πρέπει να προξενεί εντύπωση το εύρημα ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι καθηγητές θεωρούν ότι το μάθημα της τοπικής ιστορίας προωθεί, εκτός από την τοπική, και την εθνική ταυτότητα. Ιδιαίτερα υψηλό είναι και το ποσοστό (82,00%) των μαθητών που θεωρούν ότι το μάθημα της τοπικής ιστορίας συμβάλλει στην ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης (κωδικός e72) (82,00%) και μάλιστα με πολύ μικρή διαφορά σε σχέση με όσους μαθητές υποστηρίζουν τη συμβολή του μαθήματος της τοπικής ιστορίας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (κωδικός e75) (83,00%). Το ίδιο εντυπωσιακό είναι και το ποσοστό των καθηγητών που θεωρούν ως στόχο του μαθήματος της τοπικής ιστορίας τη γνώση της ελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς (100,00%) (κωδικός f4023) και την καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας (86,67%) (κωδικός f4024).

Γ. Η στάση των μαθητών και των καθηγητών στον εθνοκεντρισμό

Ο Ivo Mattozzi και ο Peter Lee θεωρούν προτεραιότητα της ιστορικής εκπαίδευσης την γνώση για την ιστορία της ανθρωπότητας και όχι του έθνους.³⁴ Ο εθνοκεντρισμός υπαγορεύει μια μονόπλευρη θεώρηση των συμβάντων του παρελθόντος και περιορίζει δραστικά –αν δεν αποκλείει– την αλληλεπίδραση ανθρώπων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Ορισμένοι μαθητές προβληματίζονται για το γεγονός ότι το μάθημα της ιστορίας και το σχολικό εγχειρίδιο προωθούν την εθνική ιστορία, θυμίζοντάς μας την άποψη του Γεράσιμου Κουζέλη ότι η σχολική γνώση ευρισκόμενη ανάμεσα στην προσχολική-κοινωνική και την επιστημονική γνώση δεν είναι πολιτικά και ιδεολογικά ουδέτερη.³⁵ Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν τους φορείς της επίσημης ιστορίας της ελληνικής Πολιτείας.

³⁴ Peter Lee, ““Walking backwards into tomorrow”: Historical consciousness and understanding history”, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 4/1(2004), p. 10, 41, ανακτημένο στις 22/8/2017.

Ivo Mattozzi, «Είναι δυνατή μια γνώση.....» στο Γιώργος Κόκκινος – Ειρήνη Νάκου (επιμ.) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Αθήνα 2006, σ. 133-159.

³⁵ Γεράσιμος Κουζέλης, *Από το βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο. Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης*, Αθήνα 1991.

Η Ελευθερία φέρνει ως παράδειγμα την καταστροφή της Σμύρνης: «ας πούμε για την καταστροφή της Σμύρνης είπανε κάποια πράγματα οι Έλληνες που οι Τούρκοι δεν συμφωνούν, γενικά αλλιώς το βλέπουν αυτοί και αλλιώς εμείς, δεν ξέρεις πραγματικά την αλήθεια». Στο ερώτημα αν για εθνικούς λόγους αυτό είναι σωστό η Ελευθερία είναι κάθετη: «πιστεύω ότι πρέπει να μας πει όλη την αλήθεια, γιατί έτσι θα δούμε που είμαστε εμείς λάθος και που αυτοί, γιατί δεν μπορούμε εμείς να είμαστε πάντα οι σωστοί στην ιστορία, γιατί άμα δεν τονίσουμε που κάναμε λάθη δεν θα τα διορθώσουμε και ποτέ· άρα πρέπει να κοιτάμε και τη δική μας πλευρά και των άλλων». Στη χρήση των γραμματικών προσώπων στον λόγο της Ελευθερίας έχει ενδιαφέρον ότι στην αρχική διατύπωσή της η Ελευθερία αναφέρεται στους Έλληνες, ενώ στη συνέχεια χρησιμοποιεί το εμείς.³⁶

Η Ευγενία θεωρεί «λογικό», μάλλον δηλαδή αναμενόμενο, αλλά όχι σωστό η ιστορία του Έλληνα να είναι με το μέρος του Έλληνα και η ιστορία του Τούρκου με το μέρος του Τούρκου: «δεν είναι τόσο ότι θα έχουν γράψει άλλα πράγματα, μπορεί να έχουν κρύψει κάποια, απλά δεν θα πουν ψέμματα, δεν θα τα πουν όλα, μισή αλήθεια».

Η Χριστίνα προβάλλει ενστάσεις για τα βιβλία της ιστορίας την εθνική (πολιτική) χρήση της ιστορίας λέγοντας χαρακτηριστικά «παρουσιάζουν την Ελλάδα με τον πιο καλό τρόπο και όλα τα υπόλοιπα λίγο κατώτερα. Ίσως φταίει ότι είναι ελληνικό το βιβλίο και είναι το κράτος σε αυτό. Πιστεύω ότι θα μπορούσαμε να τιμήσουμε και τις άλλες χώρες και ιστορίες... είναι σα να είμαστε εγωιστές ένα πράγμα, κοιτάμε μόνο το συμφέρον μας και προσπαθούμε να ανεβάσουμε μόνο τον εαυτό μας, ... για να μας κρύψει κάτι ή να θεωρήσουμε ότι οι Έλληνες είναι καλύτεροι... συγκεντρώνεται στους Έλληνες. Οι Έλληνες αυτό, οι Έλληνες εκείνο και υποτιμάει...». Η Χριστίνα αναγνωρίζει ότι το φαινόμενο παρατηρείται και σε άλλα μαθήματα. Στην πολυπρισματική θεώρηση της Χριστίνας διακρίνονται, θεωρώ, στοιχεία γενετικής ιστορικής συνείδησης. Στο ίδιο μήκος κύματος ο Ανδρέας διατυπώνει ενστάσεις για τη διδακτέα ύλη των σχολικών βιβλίων: ότι δηλαδή θα έπρεπε να εντάσσονται σε αυτήν κεφάλαια ή κομμάτια που απαλείφονται και σχετίζονται με την ιστορία άλλων χωρών («κάτι από Ευρώπη») και να μελετώνται λιγότερο οι εσωτερικές πολιτικές εξελίξεις.

³⁶ Στο θεωρητικό μέρος έχει συζητηθεί η τομή της Σχολής των Annales όσον αφορά στην απομάκρυνση από την επίσημη αφήγηση (Μέρος 1, Κεφάλαιο 2, Υποκεφάλαιο 1Γ).

Στο σημείο αυτό έχει ενδιαφέρον να παρατεθεί και η άποψη των καθηγητών, από τους οποίους ένα όχι μικρό ποσοστό (33,33%) θεωρεί ότι η σχολική ιστορία πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στην εθνική πολιτική (κωδικός f39), με άλλα λόγια αποδέχεται την πολιτική χρήση της ιστορίας για εθνικούς σκοπούς. Το φαινόμενο βέβαια διαπιστώνεται και σε παλιότερες έρευνες για τις αντιλήψεις των καθηγητών³⁷ και δεν είναι μόνο ελληνικό. Η ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης αποτελεί αντικείμενο προς συζήτηση ακόμα και στη χώρα (Μ. Βρεταννία) στην οποία από καιρό ο προσανατολισμός της ιστορικής εκπαίδευσης θεωρείται πιο «μοντέρνος».³⁸ Η συγκεκριμένη πεποίθηση των καθηγητών αποτελεί μελανό σημείο που άμεσα ή έμμεσα συνάδει με διδακτικές πρακτικές και μαθησιακές επιδιώξεις «παλαιάς κοπής»: μία και μοναδική εθνική αφήγηση, γεγονοτολογία, έμφαση στην πολιτικοστρατιωτική ιστορία και τις σπουδαίες προσωπικότητες, ένα σχολικό εγχειρίδιο, εξιστόρηση γεγονότων και όχι ερμηνεία, αποστήθιση.³⁹ Τα παραπάνω έχουν αναλυθεί στο θεωρητικό μέρος, κυρίως σε σχέση με τις καινοτομίες της Σχολής των Annales.⁴⁰

Δ. Σχολικές επέτειοι και επίσημη μνήμη: για ποια μορφή ιστορικής συνείδησης;

Η παραδοσιακή και η παραδειγματική νοηματοδότηση ως ατομικός τρόπος σκέψης και δράσης καλλιεργείται και στις εκδηλώσεις του σχολείου μέσα από τον εορτασμό των ιστορικών επετείων. Οι εθνικές επέτειοι προωθούν την επίσημη μνήμη και την εθνική συλλογική ταυτότητα με τη μνημόνευση του ηρωικού παρελθόντος.⁴¹ Σύμφωνα με την Χριστίνα Κουλούρη «Οι εθνικές επέτειοι είναι μια ευκαιρία για

³⁷ Δώρα Κάββουρα, *Διδακτική της ιστορίας...*, σ. 33-34.

³⁸ Και μόνο ο τίτλος της ηχογραφημένης διάλεξης είναι ενδεικτικός: Michael Gove, *All pupils will learn our island story*, presented at Conservative Party Conference, Birmingham, UK, 3–6 October 2010, ανακτημένο στις 15/2/2017 από <https://conservative-speeches.sayit.mysociety.org/speaker/michael-gove>.

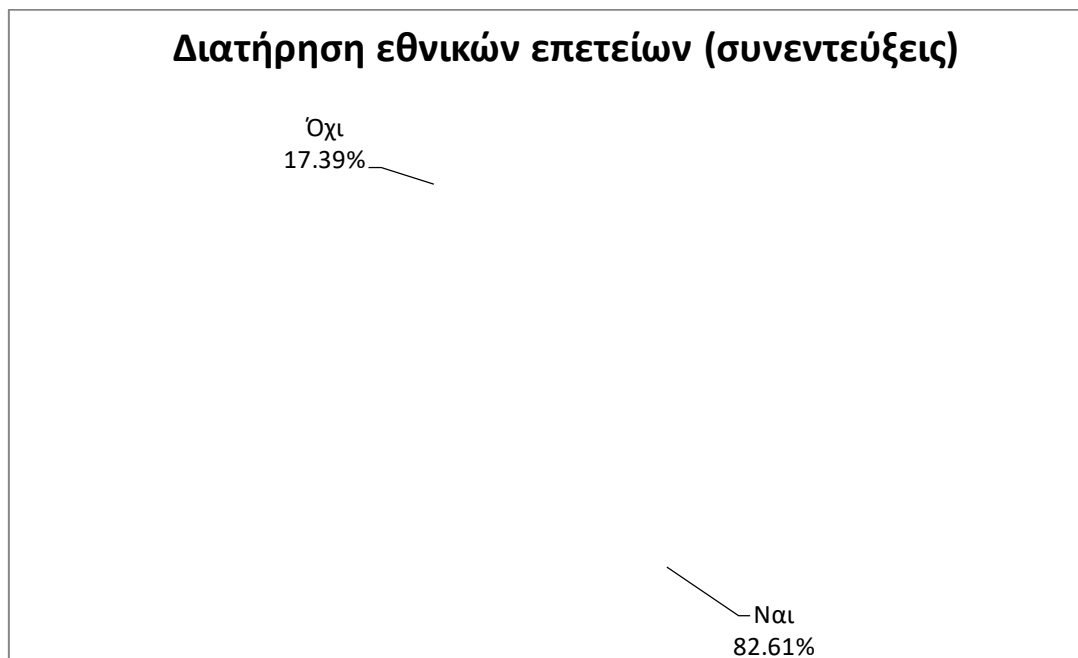
³⁹ Για μια πρόσφατη ανάλυση των αντιλήψεων των καθηγητών και πώς η αναθεώρησή τους μπορεί να επιτευχθεί και να ανανεώσει την ιστορική εκπαίδευση βλέπε Μαρία Μαμούρα, «Η επανα-διαπραγμάτευση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης στο μάθημα της ιστορίας», *Action Researcher in Education*, 8(2018), ανακτημένο στις 19/4/2020.

⁴⁰ Μέρος 1, Κεφάλαιο 2, Υποκεφάλαιο 1.

⁴¹ Η έρευνα της Παρασκευής Γκόλια στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής έδειξε ότι στο δημοτικό σχολείο οι εθνικές γιορτές προάγουν την εθνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση και «εναρμονίζονται με τον εθνοποιητικό ρόλο της ιστορικής επιστήμης» (Παρασκευή Γκόλια, *Εθνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Ο ρόλος των σχολικών εορτών*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα 2006, σ. 799.

κωδικοποίηση της εθνικής ταυτότητας μέσω της γλώσσας των συμβόλων και της θεατρικής αναπαράστασης». ⁴²

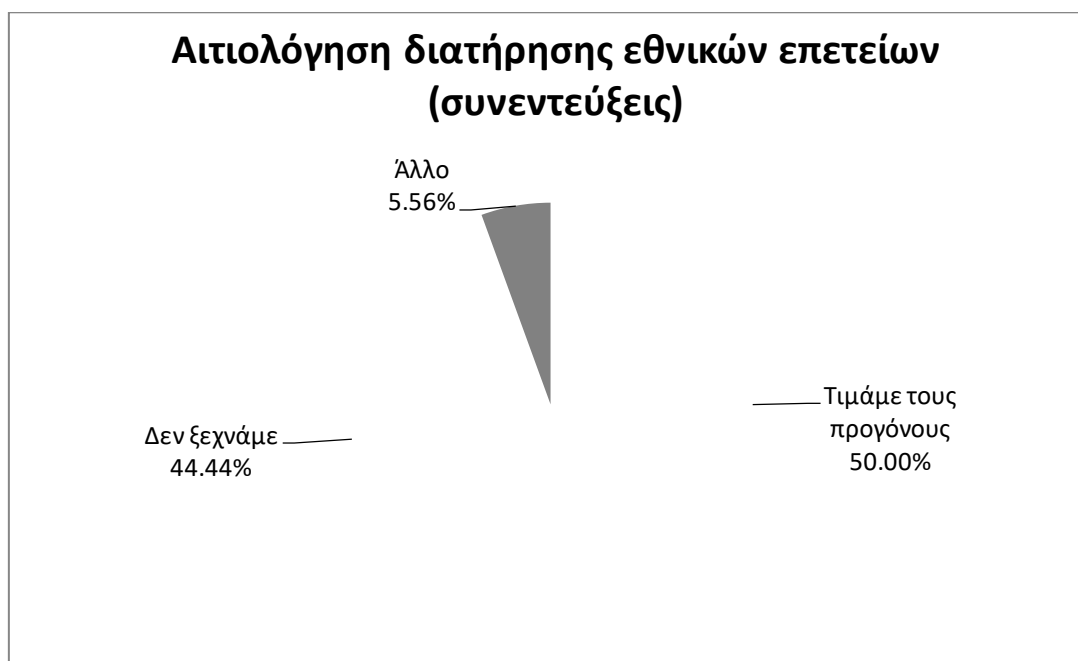
Γράφημα 20



Στις συνεντεύξεις 82,61% των μαθητών τοποθετήθηκαν υπέρ της διατήρησης των επετείων και 17,39% εναντίον αυτών (κωδικοί g50 και g51).

⁴² Χριστίνα Κουλούρη, «Γιορτάζοντας το έθνος: Εθνικές επέτειοι στην Ελλάδα τον 19ο αιώνα» στο Δέσποινα Παπαδημητρίου – Σεραφείμ Σεφεριάδης (επιμ.) *Αθέατες όψεις της ιστορίας. Κείμενα αφιερωμένα στον Γιάννη Γιανουλόπουλο*, Αθήνα 2012, σ. 181-210, σ. 183.

Γράφημα 21



Στις συνεντεύξεις το 50,00% των μαθητών το οποίο τάχθηκε υπέρ της διατήρησης των επετείων υποστήριξε ότι έτσι τιμάμε τους προγόνους και σε μια συναφή απάντηση το 44,44% των μαθητών ότι γίνονται για να μην ξεχνάμε. Η Σοφία υποστηρίζει ότι «γιορτάζουν οι Έλληνες επειδή έγιναν κάποια σημαντικά γεγονότα και αξίζει για να θυμόμαστε να τιμάμε να συζητάμε για αυτά». Σύμφωνα με τη Γεωργία είναι σημαντικό να διατηρούμε τέτοιες επετείους γιατί «βοηθάνε να γνωρίζεις για το παρελθόν». Κατά τον Γιώργο με τις επετείους «θυμόμαστε την ιστορία του τόπου μας». Σύμφωνα με την Ευαγγελία με τις επετείους «μπορείς να νιώσεις περήφανος για τα γεγονότα που έγιναν τότε, γι' αυτούς που πάλεψαν και να τους τιμήσεις με αυτόν τον τρόπο». Για την Ειρήνη «να μην ξεχνάμε την ιστορία και τι έχει συμβεί». Για τον Κώστα «να τιμώ τους παλιούς που πολέμησαν για την πατρίδα». Ο Νίκος «γιατί τιμούμε αυτούς που πολέμησαν για την πατρίδα, να είμαστε εμείς ελεύθεροι ενώ αυτοί έδωσαν τη ζωή τους». Ο Βασίλης επιχειρηματολογεί «γιατί τιμούμε την απελευθέρωση από τους Τούρκους». Για την Αναστασία «πρέπει να θυμόμαστε σαφώς γιατί εξαιτίας τους είμαστε εμείς τώρα». Για την Χριστίνα «θυμάσαι και τιμάς εκείνες τις μέρες, όλα όσα είχαν γίνει». Για τον Τάσσο «για να μην ξεχνάμε». Για την Καλλιόπη «πρέπει να δοξάζουμε αυτούς που σκοτώθηκαν». Για τη Φωτεινή «είναι σημαντικό να τιμάμε τους προγόνους μας που πολέμησαν για να είμαστε εμείς ελεύθεροι». Για τη Χρύσα «πρέπει να τιμήσουμε αυτούς που

πολέμησαν για να μας σώσουν». Ο Αλέξανδρος συμμετέχει στις επετείους «γιατί κάποιιοι πολέμησαν παλιότερα για να ζούμε εμεις ένα καλύτερο αύριο, οπότε πιστεύω πρέπει να τους τιμήσουμε». Για τον Σωτήρη «να τιμάμε τους προγόνους μας, εντάξει είμαστε ελεύθεροι επειδή τότε αντιστάθηκαν». Η αντίληψη ότι οι θυσίες των προγόνων εξασφάλισαν την ελευθερία του Καναδά διέπει και τους 12-13χρονους μαθητές του New Brunswick.⁴³ Βάσει των παραπάνω, στη συνείδηση των μαθητών οι σχολικές γιορτές κατά τις επετείους αποτελούν πράξεις ενθύμησης και αποφυγής της λήθης, τοποθετούμενες ωστόσο σε παραδοσιακό και ηρωικό πλαίσιο.

Στη διατύπωση της Άνας εμφανίζεται και το κλασικό μοτίβο της «μη ύπαρξης μας», αν δεν υπήρχαν οι πρόγονοι μας, «γιατί αν ένας τόπος δεν ξέρει την ιστορία του είναι σα να μην ξέρει το μέλλον του, τους προγόνους του, γιατί αν δεν υπήρχαν αυτοί δεν θα υπήρχαν οι ίδιοι, ως απόδοση τιμής», ενώ για τη Χριστίνα ακούγεται σας αυτοσκοπός η γνώση των προγόνων και των ενεργειών τους («είναι σπουδαίο να γνωρίζουμε τους προγόνους μας και όλα αυτά που είχαν κάνει»). Τέλος, η Βασιλική υποστηρίζει ότι «μέσα από το παρελθόν... ανακαλύπτουμε τους προγόνους μας». Σε σύνδεση με την επίκληση στους προγόνους ορισμένοι μαθητές επιμένουν στη σημασία να μάθουμε μέσα από την ιστορία την προέλευση-καταγωγή μας. Για τον Κώστα σημασία έχει «να μάθουμε από που καταγόμαστε». ή ο Αντώνης: «είναι ωραίο να μαθαίνεις το παρελθόν σου, τις καταγωγές σου, από που ήρθες». Ο Αλέξανδρος γνωρίζει μέσα από την ιστορία «τι έκαναν οι πρόγονοί μου, πώς γεννήθηκα, πώς υπήρξα».

Η ανάκληση της ιστορικής μνήμης με όρους χρέους προς τους προγόνους παραπέμπει στην παραδοσιακή νοηματοδότηση του σχήματος του Jorn Rüsen, όπως έχει διατυπωθεί στο θεωρητικό μέρος.⁴⁴ Εξάλλου, η ίδια η χρήση της λέξης πρόγονος από τους μαθητές αποτελεί μια από τις λέξεις κλειδιά - σημείο αναφοράς της εθνικής ταυτότητας, αφού αναφέρεται στην εθνική παράδοση και συχνά με αυτοματοποιημένο τρόπο τονίζει την συνέχεια του ελληνικού έθνους μνημονεύοντας το ένδοξο ελληνικό παρελθόν. Επίσης, όπως το έχει διατυπώσει ο Αντώνης Χουρδάκης, οι πρόγονοι «αποτελούν σχεδόν πάντοτε αναπόσπαστο στοιχείο της ταυτότητάς τους (ενν. των ατόμων) και αντικείμενο μίμησης και υιοθέτησης ήθους

⁴³ Cynthia Wallace Casey, "7th Graders and their pasts..."

⁴⁴ Βλέπε Μέρος 1, Κεφάλαιο 4, Υποκεφάλαιο 2B.

και τρόπου ζωής».⁴⁵ Ας σημειωθεί ότι η επίμονη αναφορά στους προγόνους επιβεβαιώνεται και σε άλλες έρευνες.⁴⁶

Το αίσθημα της εθνικής περηφάνιας που ξεχειλίζει αυθόρμητα σε κάποιους μαθητές αποτελεί ένα ακόμη αξιοπαρατήρητο χαρακτηριστικό. Ο Αντώνης υποστηρίζει ότι «έχουμε τη μεγαλύτερη παράδοση από κάθε άλλο λαό της Ευρώπης» και ο Σταύρος ότι «η Ελλάδα επειδή έχει κάνει πολλές επαναστάσεις είναι κάτι τελείως διαφορετικό». Ωστόσο, η περηφάνια αυτή υπό προϋποθέσεις και εφόσον λάβει απόλυτη μορφή, μπορεί να αποτελέσει το όχημα για την υποτίμηση του άλλου και τον εθνικισμό. Μάλιστα για την Χριστίνα η τιμή στους προγόνους δεν αποδίδεται μόνο για την επιτυχή απόκρουση από μέρους τους οποιασδήποτε επιβουλής, αλλά και για την επιθετικότητά τους: «να τιμήσουμε τους προγόνους μας στους πολέμους και τις κατακτήσεις που είχαν κάνει».

Το μάθημα της τοπικής ιστορίας φαίνεται ότι μπορεί να διαδραματίσει θετικό ρόλο στο σημείο αυτό, αφού 3 στους 4 μαθητές (76,67%) θεωρούν σημαντική τη συμβολή της τοπικής ιστορίας στο σεβασμό του «άλλου» (κωδικός e76). Εξάλλου, το σύνολο των διδασκόντων (100,00%) τοπική ιστορία θεωρεί ότι το μάθημα μπορεί να καλλιεργήσει την ανεκτικότητα στον «άλλο» (κωδικός f4016) και τη δημοκρατική συνείδηση (κωδικός f4028), ζητήματα που έχουν συζητηθεί στο θεωρητικό μέρος.⁴⁷

Πάντως το 5,56% επί του συνόλου των μαθητών που επιθυμούν τη διατήρηση των επετείων παραδέχεται με ειλικρίνεια ότι το «κέρδος» είναι η απώλεια μαθήματος. Στον Στέλιο οι επέτειοι αρέσουν «γιατί κάνουμε φασαρία, χαβαλέ, χάνουμε μάθημα». Στην τελευταία τοποθέτηση συνδυάζεται το ωφέλιμο (αναπαραγωγή της εθνικής αφήγησης) με το τερπνό (ευχάριστο διάλειμμα από τη σχολική καθημερινότητα) που η Πολιτεία φαίνεται ότι, αν δεν το προωθεί, τουλάχιστο το αποδέχεται σιωπηρά.⁴⁸

Κάποιοι μαθητές που τάσσονται ενάντια στις επετείους ανέφεραν ότι έχει χαθεί το νόημά τους και είναι σκεπτικοί στη διατήρησή τους. Ο Θεόδωρος καυτηριάζει την επαναληψιμότητα των δράσεων στις ιστορικές επετείους «είναι κουραστικό κάθε χρόνο να γίνονται οι ίδιες γιορτές, με τα ίδια τραγούδια, ίδια

⁴⁵ Αντώνιος Χουρδάκης, «Θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στην Ιστορία και στον Πολιτισμό: Προλεγόμενα στην σύνταξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού», στον τόμο *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών, Ρέθυμνο 2001, σ. 155-210, σ. 159.

⁴⁶ Βλέπε για παράδειγμα Bruce Vansledright, "And Santayana lives on...", p. 539.

⁴⁷ Μέρος 1, Κεφάλαιο 4, Υποκεφάλαιο 3B.

⁴⁸ Για τη σημασία της «ευχαρίστησης των πολιτών» από τις εθνικά επινοημένες δημόσιες τελετουργίες βλέπε Eric Hobsbawm (Eric Hobsbawm, «Μαζική παραγωγή παραδόσεων: Ευρώπη, 1870-1914» στο Eric Hobsbawm - Terence Ranger (επιμ.) *Η επινόηση της παράδοσης*, Αθήνα 2004, σ. 297-345, σ. 306.

θεατρικά, μια παρέλαση απλώς για να γίνει». Μας θυμίζει την κεντρική σημασία που έχει η επένδυση των εθνικών επετείων με μουσική, θέατρο και τελετουργίες για την μεταβίβαση των ιστορικών σημεινόμενων και την αποτύπωσή τους στη μνήμη των συμμετεχόντων σε αυτές αλλά και των ακροατών/θεατών με την επιρροή του συναισθήματος.⁴⁹ Ο Βασίλης αντιδρά στις επετείους, γιατί «το κάνουμε κάθε χρόνο και κάποια στιγμή το βαριέσαι». Με εμπειρικά δεδομένα από την έρευνα στην οποία συμμετείχαν μαθητές Γυμνασίου της Γενεύης το 2001-03, ο Francois Audigier διαπιστώνει ότι η επανάληψη δεν αναπτύσσει το ενδιαφέρον των μαθητών.⁵⁰

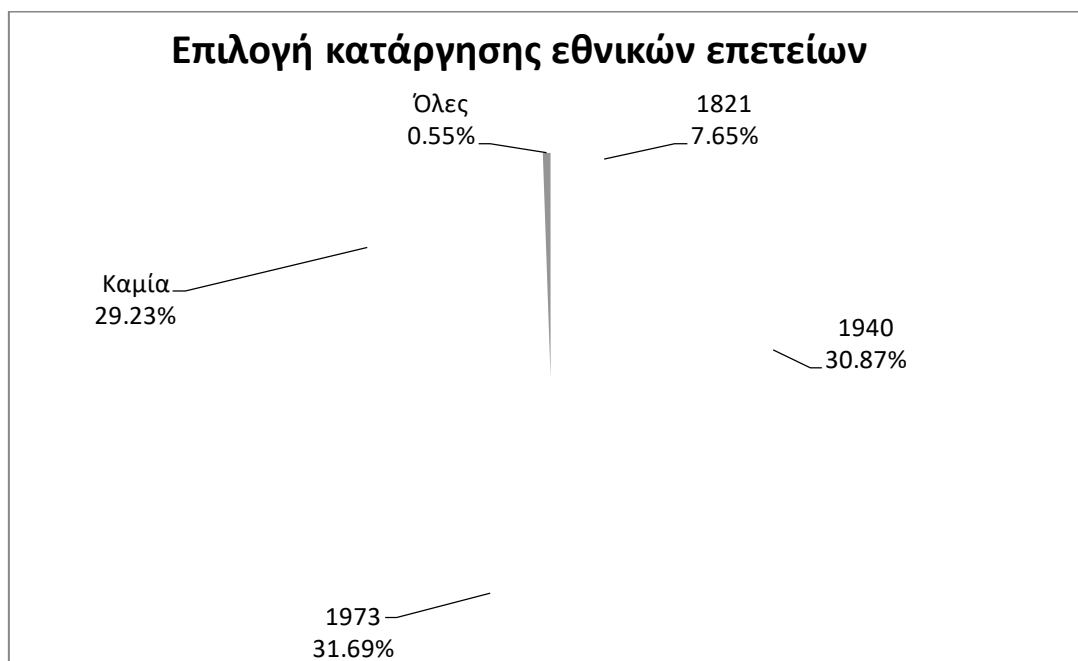
Η Άννα εισέρχεται στην ουσία των επετείων που κατά τη γνώμη της έχει χαθεί, τονίζοντας το μηχανιστικό τρόπο διεξαγωγής τους και την αδυναμία των μαθητών να καταλάβουν τον λόγο για τον οποίο πραγματοποιούνται οι σχολικές γιορτές: «να τους κάνουν οι μεγαλύτεροι να καταλάβουν γιατί γίνεται αυτό που γιορτάζουμε ... μας βάζουν στη μεγάλη αίθουσα και αρχίζουν και μας διαβάζουν κατεβατά. Από αυτά δεν μπορεί να καταλάβει ένα παιδί τι θέλουν να του πούνε, πρέπει να τα λένε με έναν άλλο τρόπο». Οι στερεοτυπικές αναπαραγωγές⁵¹ ενοχλούν τον Πέτρο: «αλλά πίσω από αυτές τις γιορτές πιστεύω ότι υπάρχει πολύς λαϊκισμός και πολλά στερεότυπα και δεν το πολυπάω». Για την Κυριακή η παρέλαση έχει χάσει το νόημά της: «χωρίς να γνωρίζουμε την ιστορία έχουμε κρατήσει το έθιμο και γίνεται λίγο σαν πασαρέλα και δεν το θεωρώ τόσο σημαντικό, γιατί έχουμε χάσει ουσιαστικά την ιστορία». Τέλος, ο Σπύρος υιοθετώντας κριτική στάση, αντιδρά γιατί «γιορτάζουμε την αρχή του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και την αρχή της επανάστασης και όχι τη δημιουργία του κράτους και την απελευθέρωση από τους Γερμανούς».

⁴⁹ Χριστίνα Κουλούρη, «Γιορτάζοντας το έθνος...», σ. 183.

⁵⁰ Francois Audigier, «History in the Curriculum: the pupils' perspective», *History Education Research Journal* 5/1(2005), p. 4-10, p. 9.

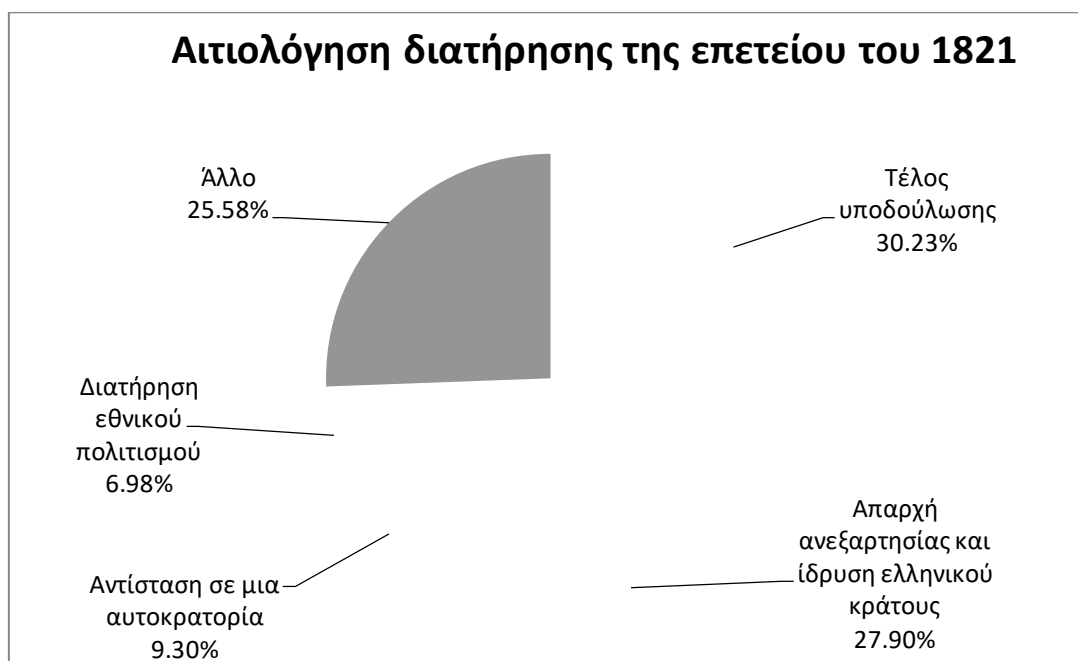
⁵¹ Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις προέρχονται από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, για τις οποίες έχω προβεί σε συζήτηση στο θεωρητικό μέρος (Μέρος 1, Κεφάλαιο 1, Υποκεφάλαιο 2B).

Γράφημα 22



Στο υποθετικό ερώτημα για κατάργηση μίας επετείου (κωδικός c51), πέρα από το γεγονός ότι μεγάλο ποσοστό μαθητών (29,23%) επέλεξε να απαντήσει «καμία», χωρίς να τους προσφέρεται αυτή η επιλογή στο ερωτηματολόγιο, η προτίμηση των μαθητών είναι δεδομένη στην επέτειο της επανάστασης του 1821, αφού μόλις το 7,65% την προέταξε στο να καταργηθεί. Σχετικά με τη βαρύτητα που αποδίδουν οι μαθητές σε συγκεκριμένα γεγονότα ή εποχές της ελληνικής ιστορίας (κωδικός g20) το μεγαλύτερο ποσοστό (25,64%) των μαθητών που έδωσαν συνέντευξη θεωρεί ότι η επανάσταση του 1821 αποτελεί την πιο σημαντική στιγμή με τον πόλεμο του 1940 να ακολουθεί με 20,51%.

Γράφημα 23



Στην αιτιολόγηση διατήρησης της επετείου του 1821 (κωδικός c555) προεξάρχουν ως λόγοι το τέλος της σκλαβιάς, η λήξη της κατοχής σε ποσοστό 30,23% και η ανεξαρτησία και ίδρυση του Ελληνικού Κράτους σε ποσοστό 27,90%. Ακολουθεί η αιτιολόγηση ότι πολέμησαν μια αυτοκρατορία με ποσοστό 9,30%, η διατήρηση του εθνικού πολιτισμού με 6,98%. Στη συνέντευξη ο Χαράλαμπος θεωρεί το 1821 σημαντική στιγμή γιατί «καταφέραμε και κάναμε κράτος». Για τον Σταύρο αποτελεί το παράδειγμα αντίστασης, για τον Σωτήρη είναι η στιγμή της απελευθέρωσης και η Κυριακή τονίζει ότι «δεν τους άφησαν να κάνουν ό,τι θέλουν».

Για την κατάργηση των δύο άλλων επετείων (κωδικός c51) υπάρχει ισότιμη αντιμετώπιση. Ποσοστό 31,69% θα επέλεγε να καταργηθεί η επέτειος του Πολυτεχνείου και 30,87% η επέτειος του 1940 (Γράφημα 22). Στην αιτιολόγηση των απαντήσεων για την κατάργηση της επετείου του Πολυτεχνείου οι αιτιολογήσεις περιστρέφονται γύρω από το μέγεθος και τον αντίκτυπό της. Οι χαρακτηριστικότερες αναφορές στην ουσία συγκρίνουν το γεγονός του Πολυτεχνείου με τις άλλες επετείες (κωδικός c553): «είναι εμφύλια σύγκρουση», «διήρκεσε λίγο και δεν συμμετείχαν όλοι», «οι άλλες ήταν καθοριστικές για τη χώρα», «δεν είχε παγκόσμιο αντίκτυπο», «ήταν η πιο μικρή», «πέθαναν λίγοι», «είναι λιγότερο σημαντική». Υπάρχουν βέβαια και απαντήσεις πολιτικοποιημένες ή απολίτικες του τύπου «ως πιο

νέα δεν είναι αντικειμενική», «είμαι δεξιός», «είναι προπαγάνδα», «δεν έληξε η δικτατορία», «αφορά την πολιτική».

Για την επέτειο του 1940 ο πιο σημαντικός λόγος που επικαλούνται οι μαθητές για την επιλογή κατάργησής της είναι ότι δεν γνωρίζουν την ιστορία της (ποσοστό 40,00%). Το τελευταίο εύρημα θα έπρεπε να προβληματίσει και ως προς τη διδασκαλία του μαθήματος ιστορίας γενικής παιδείας σε σχέση με την άγνοια των μαθητών για τη σύγχρονη εποχή. Είναι ευρέως γνωστό ότι στο υπάρχον βιβλίο ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου, δεδομένης τη διδακτέας ύλης και της αφιέρωσης μόνο δύο ωρών εβδομαδιαίας διδασκαλίας, όχι μόνο οι μεταπολεμικές ενότητες αλλά και ο ίδιος ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος δεν διδάσκονται στη συντριπτική πλειονότητα των σχολείων.⁵² Πιθανότατα, αντίστοιχα να συμβαίνει το ίδιο και στη Στ΄ τάξη του Δημοτικού, όπου διδάσκεται η νεότερη και σύγχρονη ιστορία. Έτσι, η σύγχρονη ιστορία υποβαθμίζεται στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση.

E. Η τοπική ταυτότητα

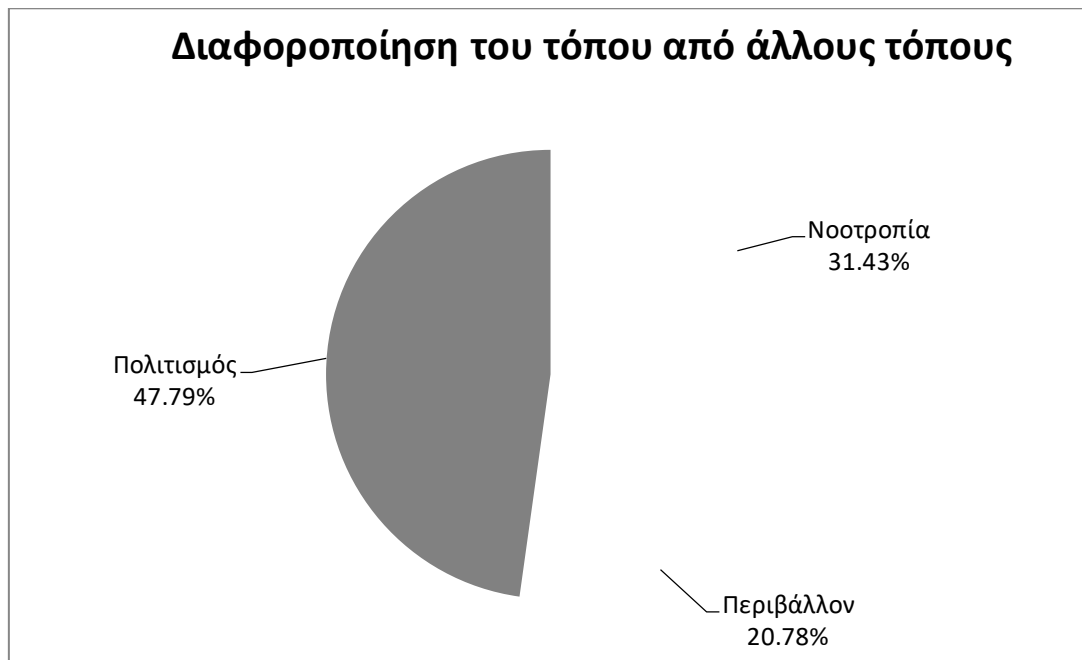
Χαρακτηριστικά τοπικής ταυτότητας

Ένα από τα πιο ενδιαφέροντα συμπεράσματα της έρευνας αποτελεί το ισχυρό αίσθημα τοπικής ταυτότητας από το οποίο διέπονται οι μαθητές, σχεδόν εξίσου ισχυρό με το εθνικό. Το εύρημα αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον από τη στιγμή που η μικρή ηλικία των μαθητών δεν έχει αποφέρει συσσώρευση πληθώρας μνημών που να τους καθιστά μακροχρόνια συναισθηματικά δεμένους με τον τόπο. Όπως επίσης έχει αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος, η τοπική ταυτότητα διαμορφώνεται πάντοτε σχέση με τους «άλλους τόπους».⁵³

⁵² Πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι με βάση την αναδιάρθρωση που είχε πραγματοποιηθεί στο πρόγραμμα σπουδών ιστορίας του 2019, η ιστορία της Α΄ Λυκείου διαπραγματευόταν την περίοδο από το 1880 μέχρι σήμερα.

⁵³ Μέρος 1, Κεφάλαιο 1, Υποκεφάλαιο 2Δ.

Γράφημα 24



Τα χαρακτηριστικά που στοιχειοθετούν την τοπική ταυτότητα και διαφοροποιούν τον τόπο των μαθητών από άλλους τόπους αντιστοιχούν γενικότερα σε αυτά που έχουν προσεγγιστεί στο θεωρητικό μέρος και σε προηγούμενο υποκεφάλαιο.⁵⁴ Οι απαντήσεις των μαθητών αναπτύσσονται σε 3 άξονες. Στις μισές σχεδόν απαντήσεις (47,79%) τονίζονται τα διαφοροποιημένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά στην Κρήτη (κωδικός b81). Περίπου το 1/3 των απαντήσεων (31,43%) εστιάζουν στη διαφορετική νοοτροπία των Κρητών, ενώ μία περίπου στις τέσσερις απαντήσεις (20,78%) προβάλλουν το διαφοροποιημένο φυσικό περιβάλλον. Τα παραπάνω δημιουργούν μια ισχυρή συναισθηματική σχέση των μαθητών με τον τόπο τους, την αίσθησή τους ότι ανήκουν στον τόπο, ό,τι έχει αποκληθεί «αίσθηση του τόπου» (“sense of place”).⁵⁵ Ο όρος συναισθηματική σχέση που προαναφέρθηκε δεν πρέπει να συγχέεται με την έντονη συναισθηματική φόρτιση των κατοίκων ενός τόπου οι οποίοι καταλήγουν να εξιδανικεύουν τον τόπο τους, ενίοτε ως αντίδραση μέσα από αισθήματα-συμπλέγματα περιθωριοποίησης, απομόνωσης και οικονομικής,

⁵⁴ Μέρος 1, Κεφάλαιο 1, Υποκεφάλαιο 2Δ.
Μέρος 2, Κεφάλαιο 6, Υποκεφάλαιο 2Α.

⁵⁵ Ο όρος αίσθηση του τόπου (“sense of place”) έχει εισαχθεί από τον Yi-Fu Tuan, *Topophilia: a study of environmental perception, attitudes and values*, 1974.

κοινωνικής και πολιτισμικής υστέρησης λόγω της διατήρησης παραδοσιακών δομών στην κοινότητά τους.⁵⁶

Γράφημα 25



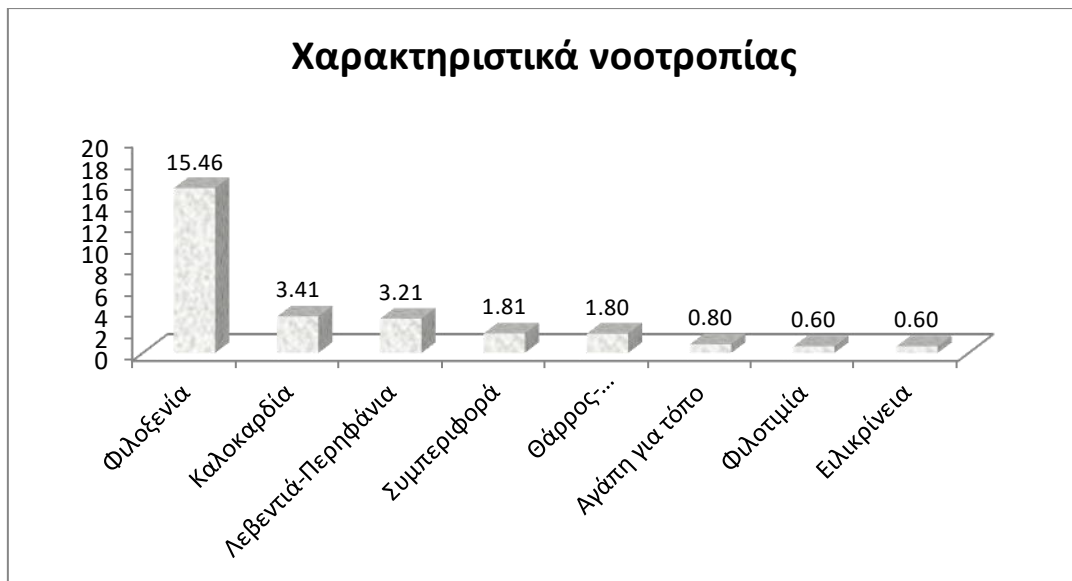
Στον πρώτο άξονα της πολιτισμικής διαφοροποίησης προβάλλονται, τα ήθη-έθιμα-παραδόσεις (14,06% επί του συνόλου των χαρακτηριστικών), η ιστορία (10,84%), η κρητική διάλεκτος (8,84%), η κρητική κουλτούρα-πολιτισμός (4,62%), η κρητική κουζίνα και διατροφή (3,41%), τα μνημεία-αξιοθέατα⁵⁷ (3,21%) και η μουσική (2,81%).

Για την Ευαγγελία το ολοκαύτωμα του Αρκαδίου «αποτελεί την ιστορία και τη συνέχεια μας» και είναι στοιχείο της κρητικής ταυτότητας. Η Παρασκευή διαπιστώνει ότι «συνκριτικά με τα άλλα, η Τουρκοκρατία και η Βενετοκρατία είναι μεγαλύτερο κομμάτι της ταυτότητας του Ηρακλείου». Για την Παρασκευή το μινωικό ανάκτορο «είναι η ταυτότητα της Κρήτης». Τέλος, σύμφωνα με τον Πέτρο η ταυτότητα του κρητικού έχει σχέση με τη γλώσσα, εννοώντας την κρητική διάλεκτο.

⁵⁶ Βλέπε τους κινδύνους που καταγράφει η Σοφία Ηλιάδου-Τάχου στην περιοχή της Φλώρινας [Σοφία Ηλιάδου-Τάχου, «Από το εργαστήριο τοπικής ιστορίας στη διδακτική της τοπικής ιστορίας», *Τα Εκπαιδευτικά* 61-62(2001), σ. 120-133, σ. 121, ανακτημένο στις 5/4/2021 από https://www.researchgate.net/profile/Sofia-Iliadou-Tachou/publication/280316368_-_2001_From_the_Laboratory_of_local_history_to_the_teaching_of_local_history_Educational_matters_v_61-62_p_120-133/links/55b236c008ae9289a08521cd/2001-From-the-Laboratory-of-local-history-to-the-teaching-of-local-history-Educational-matters-v-61-62-p-120-133.pdf].

⁵⁷ Για τον ρόλο των μνημείων στη διαμόρφωση τοπικής ταυτότητας ακολουθεί αμέσως παρακάτω ειδική αναφορά. Στο θεωρητικό μέρος έχω ασχοληθεί στο Μέρος 1, Κεφάλαιο 1, Υποκεφάλαιο 2Δ.

Γράφημα 26

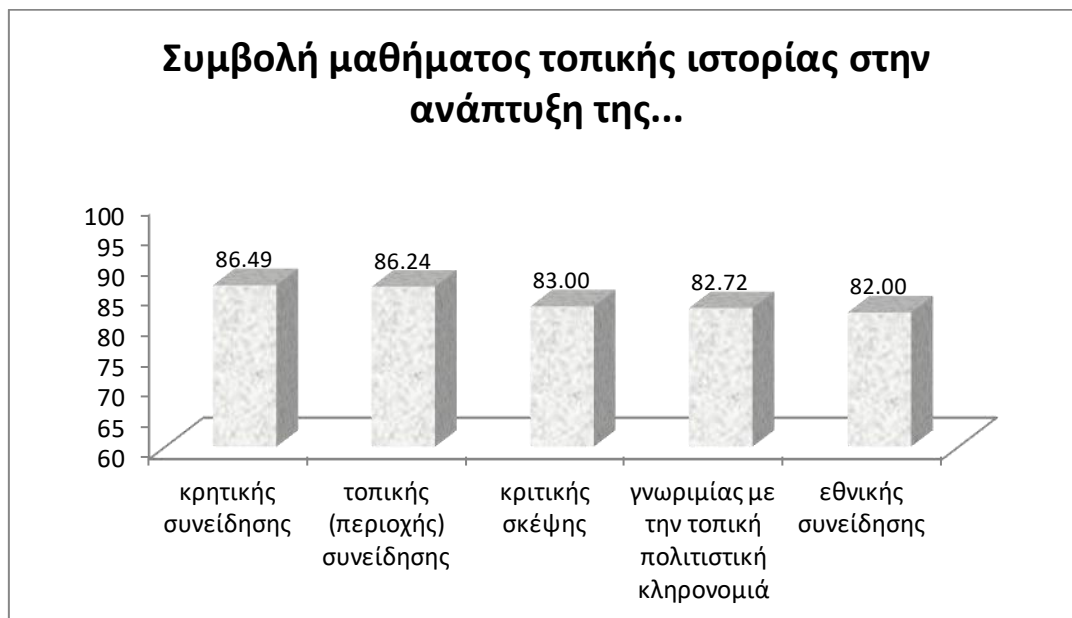


Σε σχέση με τη νοοτροπία οι μαθητές αναφέρουν πιο συχνά ως ιδιαιτερότητα των Κρητών και διαφοροποιητικό στοιχείο από τους άλλους τη φιλοξενία (15,46% επί του συνόλου των χαρακτηριστικών), την καλοκαρδία (3,41%), τη λεβεντιά-περηφάνια (3,21%), τη συμπεριφορά (1,81%), το θάρρος-επαναστατικότητα (1,80%), την αγάπη για τον τόπο (0,80%), τη φιλοτιμία (0,60%) και την ειλικρίνεια (0,60%). Η Ευαγγελία στην ιστορία του Αρκαδίου διαβάξει ότι «παλεύουμε, αντιστεκόμαστε».

Τέλος σε σχέση με το περιβάλλον, οι μαθητές τονίζουν τη φύση-τοπίο (14,66% επί του συνόλου των χαρακτηριστικών) και τη γεωγραφία-κλίμα (2,01%).

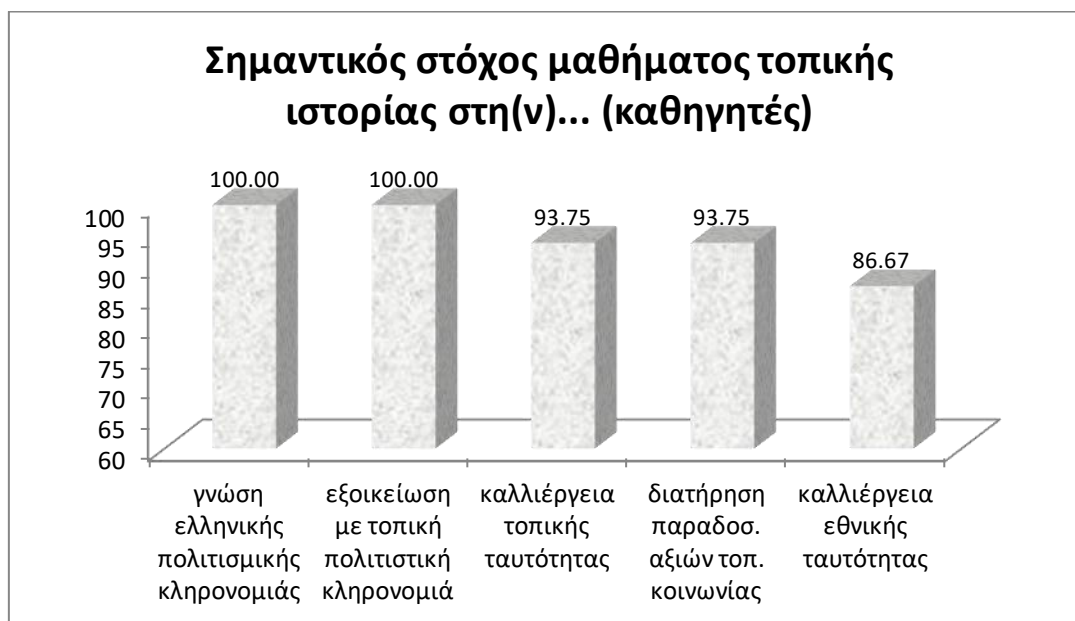
Το μάθημα της τοπικής ιστορίας για την ανάπτυξη της τοπικής ταυτότητας

Γράφημα 27



Οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου της Κρήτης θεωρούν ότι το μάθημα της τοπικής ιστορίας έχει μεγάλη συμβολή στην ανάπτυξη της κρητικής (κωδικός ε74) και τοπικής -σε όποιο επίπεδο τόπου μπορεί αυτό να αναφέρεται- συνείδησης (κωδικός ε73) (86,49% και 86,24% αντίστοιχα) και στη γνωριμία με την τοπική πολιτιστική κληρονομιά (κωδικός ε77) (82,72%).

Γράφημα 28



Οι καθηγητές που δίδαξαν το μάθημα της τοπικής ιστορίας συμφωνούν ότι σημαντικός στόχος του μαθήματος είναι η καλλιέργεια της τοπικής ταυτότητας -για το 93,75% από αυτούς (κωδικός f4015). Το ίδιο ποσοστό καθηγητών αναφέρει ως στόχο του μαθήματος τη διατήρηση των παραδοσιακών αξιών της τοπικής κοινωνίας (κωδικός f4022). Επιπλέον, η εξοικείωση με την τοπική πολιτιστική κληρονομιά θεωρείται ως στόχος του μαθήματος της τοπικής ιστορίας για το σύνολο των καθηγητών (100,00%) (κωδικός f4033). Σύμφωνα, τέλος, με τους διδάσκοντες τοπικής ιστορίας στόχος του μαθήματος πρέπει να είναι η γνώση των σημαντικότερων τοπικών γεγονότων (87,50%) και η ανάδειξη των τοπικών ιδιαιτεροτήτων (100,00%) (κωδικοί f4011 και f4012 αντίστοιχα). Κάνοντας μια αδρή σύγκριση των ποσοστών των καθηγητών με αυτά των μαθητών της προηγούμενης παραγράφου, διαφαίνεται μια πιο συντηρητική διάθεση από την πλευρά των καθηγητών.

Στ. Τοπικά μνημεία και τοπική ταυτότητα

Όπως έχει αναδειχθεί στο θεωρητικό μέρος,⁵⁸ τα μνημεία ενός τόπου ως ζωντανό κομμάτι της ιστορίας του αποτελούν βασικό στοιχείο της ταυτότητάς του,

⁵⁸ Βλέπε Μέρος 1, Κεφάλαιο 1, Υποκεφάλαιο 2Δ.

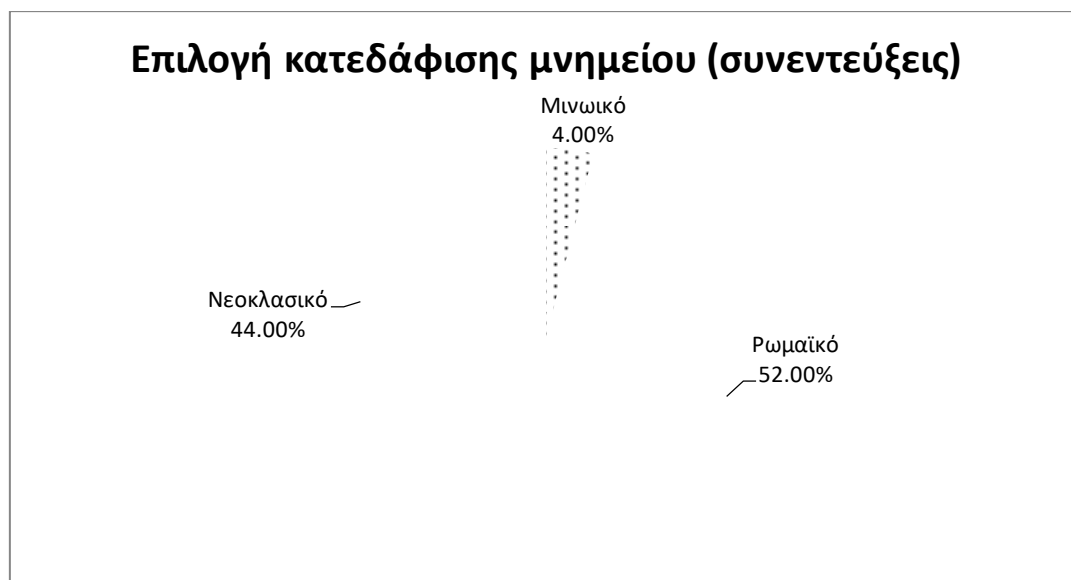
κατά συνέπεια της ταυτότητας και των κατοίκων του. Το κεφάλαιο αυτό συνδέεται με την προβληματική που έχει αναπτύξει η Ελένη Αποστολίδου στη διδακτορική της διατριβή και αφορούσε τη χρήση του παρελθόντος από τους μαθητές. Σύμφωνα με τη μέθοδο που εφάρμοσε η Αποστολίδου η επιλογή των μαθητών να «θυσιάσουν» κάποιο κτήριο προκειμένου να κατασκευαστεί δρόμος παραπέμπει σε ό,τι κάθε κτήριο υποδηλώνει.⁵⁹ Ο αρχαίος ναός συνδέεται με το κλασικό παρελθόν και η βυζαντινή εκκλησία αντανakλά τη θρησκεία και το βυζαντινό παρελθόν, ενώ και τα δύο μαζί σηματοδοτούν την τέχνη και τον πολιτισμό. Η φυλακή συνδέεται με το πρόσφατο παρελθόν και το νεοκλασικό κτήριο έχει μνημειακή αξία. Τέλος, ο υδρόμυλος αποτελεί το «ταπεινό» καθημερινό παρελθόν και το σπίτι του ποιητή εκπροσωπεί τον «πολιτισμό».

Στη δική μας έρευνα τη θέση του δρόμου έλαβε ένα νοσοκομείο και στην πρώτη περίπτωση τέθηκαν 3 τοπικά μνημεία διαφορετικής εποχής (μινωικό, ρωμαϊκό, νεοκλασικό) και στη δεύτερη περίπτωση 3 τοπικοί χώροι λατρείας διαφορετικών θρησκειών και εποχών (βυζαντινή εκκλησία, τζαμί, βενετσιάνικη εκκλησία) που έπρεπε να επιλεγούν για να κατεδαφιστούν ή να διατηρηθούν. Στις συνεντεύξεις οι μαθητές έπρεπε να επιλέξουν την κατεδάφιση ενός από τα 3 κτίσματα παραθέτοντας και τον λόγο της επιλογής τους.

⁵⁹ Eleni Apostolidou, *The Historical Consciousness...*, p. 110-112.

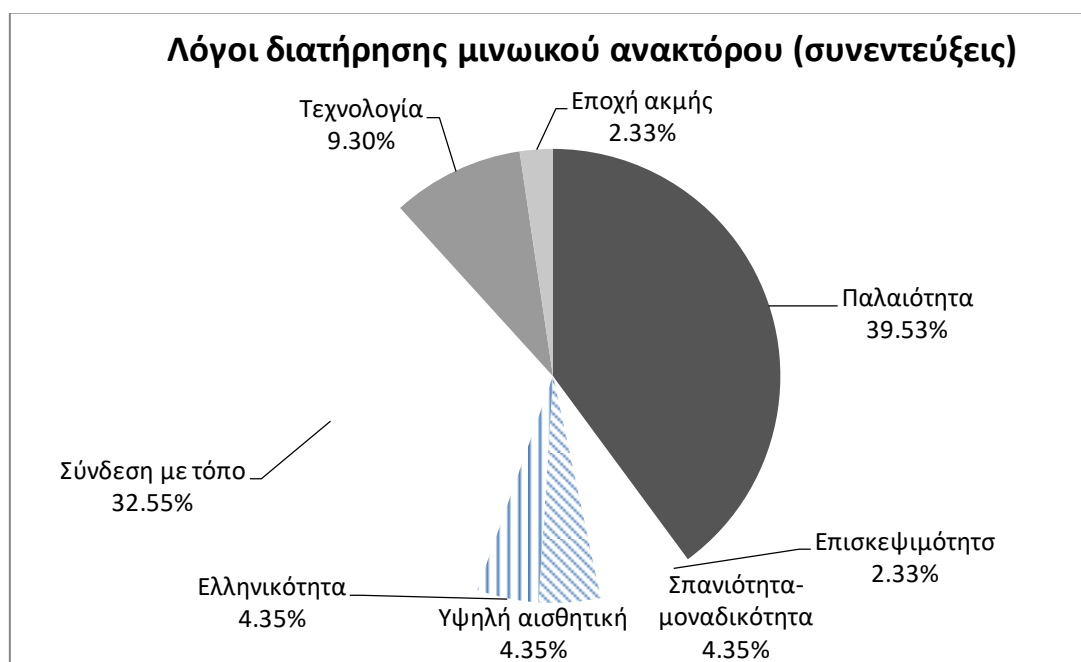
Η επιλογή της κατεδάφισης μεταξύ του μινωικού, ρωμαϊκού και νεοκλασικού τοπικού κτίσματος

Γράφημα 29



Στο σενάριο της αναπόφευκτης κατεδάφισης (για την ανέγερση νοσοκομείου) ενός εκ των μινωικού ανακτόρου, ρωμαϊκού ανακτόρου και νεοκλασικού κτηρίου (κωδικός g41) οι μαθητές επέλεξαν να διατηρήσουν το μινωικό ανάκτορο, καθώς μόνο το 4,00% των μαθητών θα επέλεγε να το κατεδαφίσει πρώτο. 44% των μαθητών επέλεξαν την κατεδάφιση του νεοκλασικού και 52% του ρωμαϊκού μνημείου.

Γράφημα 30



Το μινωικό ανάκτορο επιλέγεται να διατηρηθεί από το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών (ποσοστό 39,53%) για την παλαιότητά του (κωδικός g45). Η Δήμητρα θα διατηρούσε το μινωικό, «επειδή είναι πολύ παλιό» και θα ήθελε «να μείνει ως μνημείο». Η παλαιότητα έχει καταταχθεί από την Αποστολίδου στο «πρακτικό παρελθόν».⁶⁰ Από τον David Lowenthal η προτίμηση στην παλαιότητα αποδίδεται στη νοσταλγία για τους ανθρώπους του παρελθόντος στη βάση της απόδρασης από τα προβλήματα της καθημερινότητας.⁶¹ Το μινωικό μνημείο αποκαθιστά τη σχέση των κατοίκων με το μακρινό παρελθόν και έτσι μετατρέπεται σε έμβλημα του τόπου.

Ακολουθεί η σύνδεση του μνημείου με τον τόπο (32,55%): «είναι ο χώρος που ζω», «είναι αξιοθέατο του τόπου», «είναι η ταυτότητα του τόπου». Στις παραπάνω περιπτώσεις το μνημείο εξυπηρετεί και προάγει τη συλλογική τοπική ταυτότητα μέσα από την ενεργοποίηση της συλλογικής τοπικής μνήμης.⁶² Η αναφορά στο αξιοθέατο του τόπου αντανακλά την οικονομική αξιοποίηση του μινωικού ανακτόρου ως ελκυστικού τουριστικού προϊόντος. Ο Γιάννης Χαμηλάκης σε άρθρο

⁶⁰ Eleni Apostolidou, *The Historical Consciousness...*, p. 237. Η έννοια του πρακτικού παρελθόντος χρησιμοποιείται εδώ όπως ορίζεται από τον Michael Oakeshott σε αντιδιαστολή με το ιστορικό παρελθόν. Το τελευταίο προκύπτει μέσα από την έρευνα και τη μαρτυρία, ενώ το πρώτο αφορά τις τρέχουσες πρακτικές εμπλοκές μας (Michael Oakeshott, *On history and other essays*, Blackwell 1983, p. 6, 17, 27-44).

⁶¹ Eleni Apostolidou, *The Historical Consciousness...*, p. 237.

David Lowenthal, *The heritage crusade and the spoils of history*, 1998.

⁶² Φαίνεται ότι στο σημείο αυτό υπάρχει αντιστοιχία με την εθνική συλλογική μνήμη και την εθνική συλλογική ταυτότητα.

του για τις κληρονομίες του μινωικού παρελθόντος διακρίνει τη διαφορά στη σημασιодότηση του ανακτόρου ανάμεσα σε όσους Κρήτες επωφελούνται οικονομικά από τη μια πλευρά και σε όσους δεν καταγράφουν κανένα όφελος και αδιαφορούν για αυτό από την άλλη.⁶³

Στη συνέντευξη η Αγγελική υποστηρίζει ότι «η Κρήτη είναι κυρίως φημισμένη για τη μινωική της εποχή». Ο Μιχάλης τονίζει ότι το μινωικό ανάκτορο «είναι της τοπικής ιστορίας και πρέπει να θυμόμαστε για την τοπική ιστορία, να μαθαίνουμε για την τοπική ιστορία». Η Παρασκευή σημειώνει ότι «λόγω τοποθεσίας που μένω.. είναι η ταυτότητα της Κρήτης». Η μινωική αρχαιολογία συντηρεί και προωθεί την τοπική πολιτιστική κληρονομιά και σημασιοδοτεί μια ισχυρή τοπική ταυτότητα.⁶⁴ Η ανάδειξη της τοπικής ταυτότητας μέσα από το μινωικό παρελθόν διαφαίνεται και από τις τοποθετήσεις μαθητών ηλικίας 10-12 ετών στην έρευνα την οποία διεξήγαγε ο Κώστας Κασβίκης στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για το μινωικό Παλαίκαστρο του Ηρακλείου από το 2013 έως το 2016.⁶⁵

Στη συνέχεια παρατίθενται ορισμένα επιχειρήματα μικρότερης απήχησης μεταξύ των μαθητών, μερικά από τα οποία συγκεντρώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ποσοστό 9,30% των μαθητών ελκύεται από την υψηλή τεχνολογία του μινωικού ανακτόρου. Η Ελένη στη συνέντευξη αναφέρεται στο αποχετευτικό σύστημα και τους αεραγωγούς. Σε αυτή την περίπτωση το μινωικό ανάκτορο ως τεχνολογικό επίτευγμα συνδέει την Κρήτη με τον υπόλοιπο σύγχρονο «ανεπτυγμένο» κόσμο⁶⁶. Αξίζει να αναφερθεί ότι στη συνείδηση των ανθρώπων που ζούσαν στις αρχές του 20ού αιώνα

⁶³ Yiannis Hamilakis, “The colonial, the national, and the local: legacies of the “Minoan” past” in Yiannis Hamilakis – Nicoletta Momigliano (eds.) *Archaeology and European Modernity: Producing and Consuming the “Minoans”*, Padova 2006, (Creta Antica 7), p. 145-162, p. 155-156, ανακτημένο στις 21/8/2019 από https://www.academia.edu/256788/Hamilakis_Y_2006_The_colonial_the_national_and_the_local_legacies_of_the_Minoan_past_In_Y_Hamilakis_and_N_Momigliano_eds_Archaeology_and_European_Modernity_Producing_and_Consuming_the_Minoans_Padova_Aldo_Ausilio_Bottega_dErasmus_Creta_Antica_7_.

⁶⁴ Anna Simandiraki, “Minoan archaeology in modern Cretan administration”, στα Πεπραγμένα Ι΄ Διεθνούς Κρητολογικού Συνεδρίου (Χανιά 1-8 Οκτωβρίου 2006), τόμος Γ2, Χανιά 2011, σ. 279-292, ανακτημένο στις 4/1/2019 από https://www.academia.edu/679448/Simandiraki_A_2011_Minoan_archaeology_in_modern_Cretan_administration_Proceedings_of_the_10th_International_Cretological_Congress_Chania_Crete_Greece_1_8_October_2006_C2_277_290.

⁶⁵ Κώστας Κασβίκης, «Εξερευνώντας το μινωικό Παλαίκαστρο: ιστορική σκέψη, αρχαιολογική εκπαίδευση και τοπική κοινωνία» στο Γιώργος Κόκκινος – Παναγιώτης Γατσωτής (επιμ.) *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*, Αθήνα 2020, σ. 174-210, σ. 205-206.

⁶⁶ Esther Solomon, «Constructing local identity through archaeological finds: the case of Knossos (Crete, Greece)», *Museological Review* 10(2003), p. 31-47, p. 37.

η μινωική κοινωνία ταυτιζόταν με μια ευρωπαϊκή αναπτυγμένη κοινωνία, έχοντας μάλιστα βάλει τα θεμέλια για τον σύγχρονο ευρωπαϊκό πολιτισμό.⁶⁷

4,65% των μαθητών για κάθε περίπτωση θεωρούν το μινωικό ανάκτορο α.σπάνιο-μοναδικό, β.αισθητικά ωραίο (ο Ανδρέας στη συνέντευξη το χαρακτηρίζει αριστούργημα, ενώ στην Αθηνά αρέσουν τα σχέδια του μινωικού, οι τοιχογραφίες) και γ.ελληνικό. Στην τελευταία περίπτωση προτάσσεται η διατήρηση του μινωικού ανακτόρου, επειδή συσχετίζεται με την εθνική ταυτότητα, ταυτίζεται με τον ελληνοισμό και έτσι ο μινωικός πολιτισμός ελληνοποιείται αποφέροντας ένα συνεκτικό τοπικό παρελθόν⁶⁸ το οποίο εντάσσεται στην κεντρική εθνική αφήγηση του «αδιατάρακτου συνεχούς»⁶⁹. Ειδικότερα το μινωικό παρελθόν εξυπηρετεί την προέκταση της ελληνικής αρχαιότητας πολύ πιο πίσω από την κλασική εποχή, στο απώτατο προϊστορικό παρελθόν. Ασφαλώς δεν προξενεί έκπληξη που η Πολιτεία κατά καιρούς έχει παραπέμψει στη μινωική εποχή ενσωματώνοντάς την στην ελληνική ιστορία για να διαφημίσει το ελληνικό τουριστικό προϊόν στο εξωτερικό.⁷⁰ Είναι αξιοσημείωτο ότι η εγγραφή της τοπικής ταυτότητας στην ελληνική ταυτότητα ορισμένες φορές αποκτά χαρακτηριστικά ανωτερότητας του τοπικού έναντι του

⁶⁷ Yiannis Hamilakis, “The colonial, the national, and the local: legacies of the “Minoan” past” in Yiannis Hamilakis – Nicoletta Momigliano (eds.) *Archaeology and European Modernity: Producing and Consuming the “Minoans”*, Padova 2006, (Creta Antica 7), p. 145-162, p. 148, ανακτημένο στις 21/8/2019 από

https://www.academia.edu/256788/Hamilakis_Y_2006_The_colonial_the_national_and_the_local_legacies_of_the_Minoan_past_In_Y_Hamilakis_and_N_Momigliano_eds_Archaeology_and_European_Modernity_Producing_and_Consuming_the_Minoans_Padova_Aldo_Ausilio_Bottega_dErasmus_Creta_Antica_7_.

⁶⁸ Peter Lee, “Walking backwards...”, p. 21.

⁶⁹ Χάρης Αθανασιάδης, «Η δημόσια ιστορία στο αμφιθέατρο» στο Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (επιμ.) *Η Κλειώ πάει σχολείο 1. Η διδασκαλία της Ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική, Πρακτικό διημερίδας 9-10 Οκτωβρίου 2018*, Αθήνα 2020, σ. 81-92, σ. 91, ανακτημένο στις 19/4/2020 από <https://ahegr.files.wordpress.com/2020/02/clio-paei-sholeio-2018-final-24.05.2020.pdf>.

Βλέπε και θεωρητικό μέρος: Μέρος 1, Κεφάλαιο 1, Υποκεφάλαιο 2Γ.

Για τον τρόπο με τον οποίο η μινωική εποχή εγγράφεται στην ελληνική ιστορία μέσα από τα βιβλία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, βλέπε Kostas Kasvikis, “Prehistory in Greek primary education 1975-2012. Representations of a mythic and Hellenised past” in Nina Schucker (ed.) *Integrating Archaeology. Science – Wish – Reality. International Conference on the Social Role, Possibilities and Perspectives of Classical Studies. Papers held in Frankfurt on 12 – 14 June 2012*, p. 121-126, p. 4-5, ανακτημένο στις 9/1/2021 από

https://www.academia.edu/16155909/Kasvikis_Kostas_2012_Prehistory_in_Greek_Primary_education_1975_2012_Representations_of_a_mythic_and_Hellenized_past_.

⁷⁰ Για την ενσωμάτωση της μινωικής περιόδου στη διαφημιστική καμπάνια του Ελληνικού Οργανισμού Τουρισμού βλέπε Μαριστελλά Αρίφι, *Η ταυτότητα της Ελλάδας μέσα από τις αφίσες του EOT*, αδημοσίευτη ερευνητική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών 2015, ανακτημένο στις 12/11/2018 από <https://issuu.com/maristellaarifi/docs/>, σ. 62 για τη δεκαετία του 1940, σ. 82 για τη δεκαετία του 1960, σ. 108 για τη δεκαετία του 1970 και σ. 134 για τη δεκαετία του 1990.

ελληνικού με το επιχείρημα ότι οι Έλληνες είναι οι απόγονοι των Μινωιτών και συνεχιστές του πολιτισμού τους.⁷¹

Για την Σταυρούλα «είμαστε και Έλληνες, άρα δεν μπορεί να λείπει ο μινωικός πολιτισμός». Η Δέσποινα συγκρίνοντας με το ρωμαϊκό και το νεοκλασικό κτήριο στο σενάριο της κατεδάφισης ενός μνημείου για την ανέγερση νοσοκομείου κάνει τη διάκριση ότι «το μινωικό είναι κάτι δικό μας, της Κρήτης συγκεκριμένα και της Ελλάδας». Ο Πέτρος χαρακτηρίζει το μινωικό ανάκτορο ως «εθνικό κειμήλιο». Η Γεωργία για την κατεδάφιση κάποιου μνημείου (μινωικό, ρωμαϊκό, νεοκλασικό) υποστηρίζει πως «είναι άλλο να γκρεμίζεις κάτι που έχτισαν Έλληνες και άλλο να γκρεμίζεις κάτι που έκτισαν κάποιοι κατακτητές» αποδίδοντας μεγαλύτερη αξία στο δημιούργημα των Ελλήνων και προτείνοντας τη διατήρησή του.⁷² Ταυτόσημες απόψεις περί της ελληνικότητας του μινωικού πολιτισμού διατυπώνονται από τους μαθητές 10-12 ετών στο εκπαιδευτικό ιστορικό-αρχαιολογικό πρόγραμμα του Κώστα Κασβίκη.⁷³ Γενικότερα υπάρχει μια στενή –αλλά ανιστορική- σύνδεση της μινωικής εποχής με την ελληνικότητα, μια σύνδεση που επεκτείνει τη συνέχεια του έθνους και προς τα πίσω, στο προϊστορικό παρελθόν, και τονώνει την εθνική ταυτότητα.⁷⁴

Η επισκεψιμότητά του μινωικού ανακτόρου και το γεγονός ότι παραπέμπει σε συνθήκες ακμής ακολουθούν με ποσοστά 2,33% το καθένα. Σύμφωνα με την Ευγενία «η μινωική εποχή είναι κάτι παλιό και δεν έχει να κάνει με κατακτήσεις τόσο πολύ, έχει να κάνει με πολιτισμό». Η Ελευθερία υποστηρίζει ότι «μόνο στην Κρήτη υπήρχαν Μινωίτες, εδώ αναπτύχθηκε ο πολιτισμός τους». Ο Θανάσης θα προτιμούσε να διατηρηθούν «αυτά που είχαμε μεγάλη ακμή».

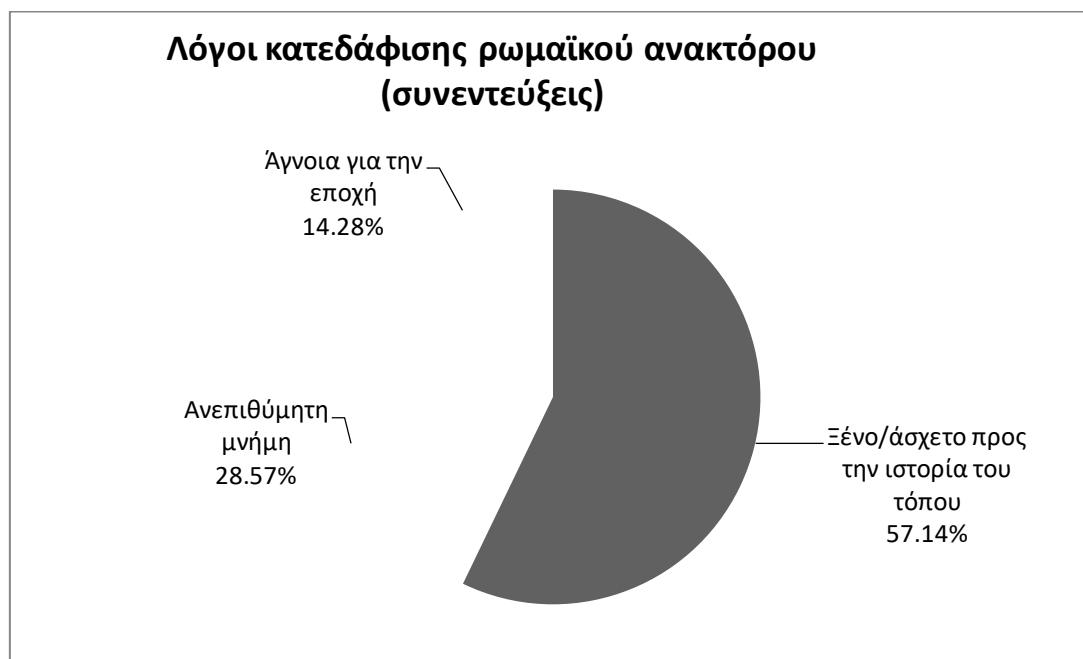
⁷¹ Yiannis Hamilakis, "The colonial, the national, and the local: legacies of the "Minoan" past" in Yiannis Hamilakis – Nicoletta Momigliano (eds.) *Archaeology and European Modernity: Producing and Consuming the "Minoans"*, Padova 2006, (Creta Antica 7), p. 145-162, p. 158, ανακτημένο στις 21/8/2019 από https://www.academia.edu/256788/Hamilakis_Y_2006_The_colonial_the_national_and_the_local_legacies_of_the_Minoan_past_In_Y_Hamilakis_and_N_Momigliano_eds_Archaeology_and_European_Modernity_Producing_and_Consuming_the_Minoans_Padova_Aldo_Ausilio_Bottega_dErasmus_Creta_Antica_7_.

⁷² Οι τοποθετήσεις των μαθητών πιθανότατα υποδηλώνουν την άγνοια τους για την αναστήλωση και την απουσία αυθεντικότητας του μινωικού ανακτόρου.

⁷³ Κώστας Κασβίκης, «Εξερευνώντας...», σ. 205-206.

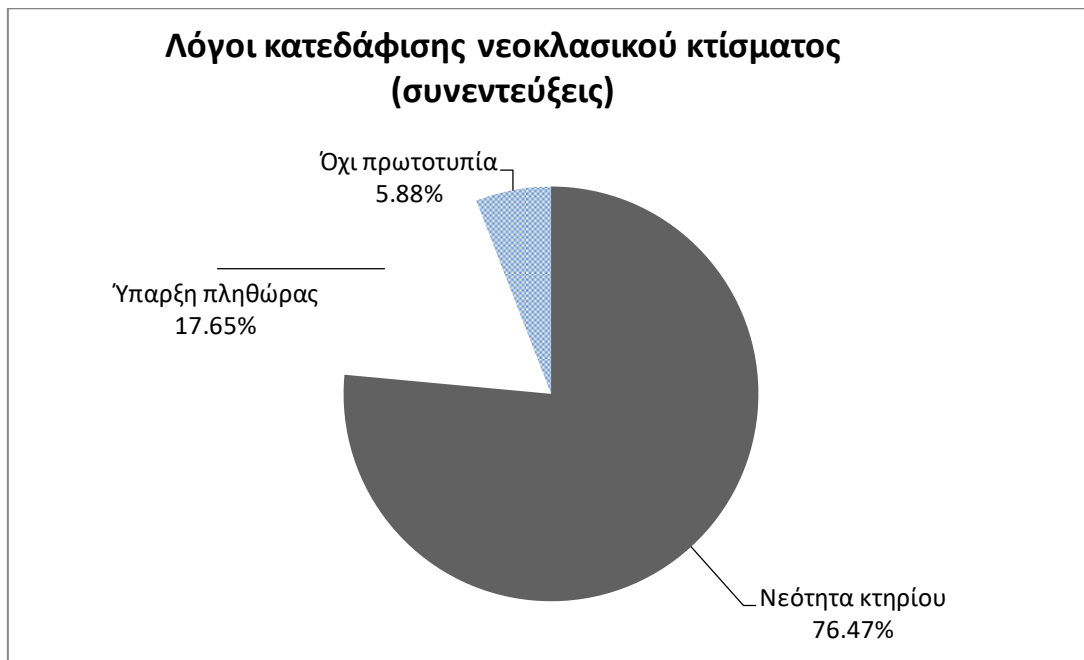
⁷⁴ Βλέπε και Kostas Kasvikis - Georgia Kouseri, 'Antiquity revisited: Challenges and opportunities in the creation of the new Greek history curriculum', *History Education Research Journal* 16/2(2019), p. 182-94, p. 183.

Γράφημα 31



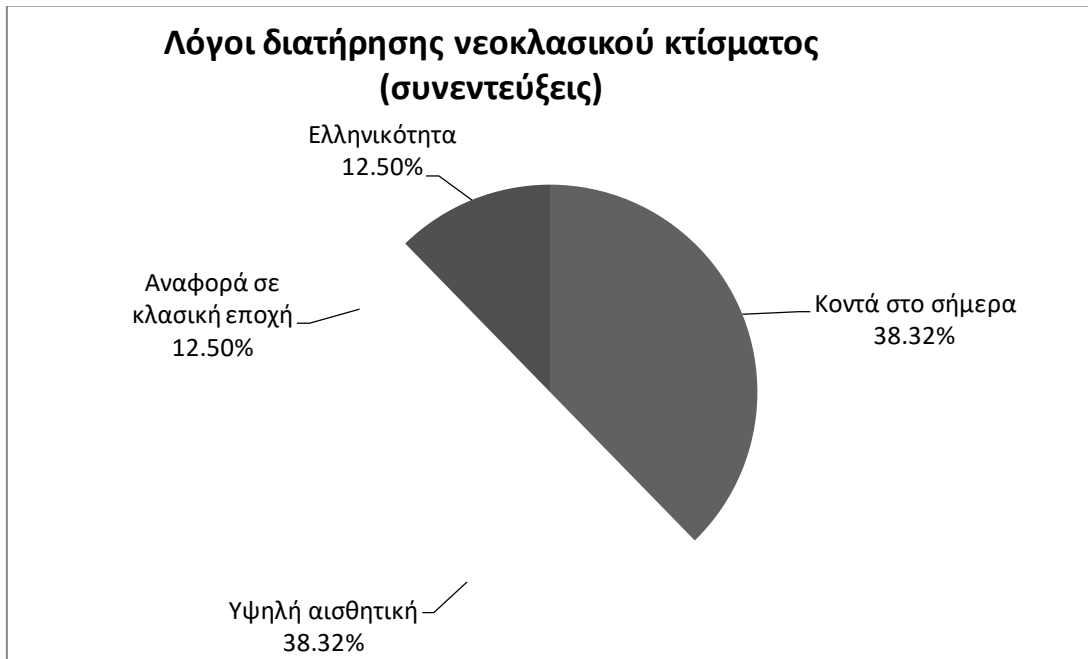
Για την **κατεδάφιση του ρωμαϊκού μνημείου** (κωδικός g43) πάνω από τους μισούς μαθητές (57,14%) εξεθεσαν ως λόγο την απουσία συσχετισμού του με την ιστορία του τόπου, ταυτίζοντας το με τη ρωμαϊκή κυριαρχία που αποτελεί για αυτούς κάτι ξένο προς την ελληνική ιστορία. Για τον Μιχάλη «το ρωμαϊκό δεν είναι τόσο της ιστορίας της Ελλάδας». Το 28,57% υποστήριξε ότι ήταν κατακτητές και «δεν ήθελαν να θυμούνται» και το 14,28% επειδή δεν έχει γνώσεις για την εποχή. Το ρωμαϊκό κτήριο αν και αποτελεί μέρος της ιστορίας του τόπου διαγράφεται ως ξένο προς αυτόν.

Γράφημα 32



Για την υποστήριξη της **κατεδάφισης του νεοκλασικού** (κωδικός g44) βάρυνε για πάνω από τα $\frac{3}{4}$ των μαθητών (76,47%) η νεότητα του κτηρίου (Ευαγγελία, Σπύρος, Αναστασία, Χριστίνα, Σταύρος στη συνέντευξη), σε ποσοστό 17,65% η ύπαρξη πληθώρας τέτοιων κτισμάτων (Κωνσταντίνα και Αντώνης στη συνέντευξη), και -σε σύνδεση με το προηγούμενο- σε ποσοστό 5,88% η έλλειψη «πρωτοτυπίας» του κτίσματος. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Γιάννη «είναι πιο εύκολο να φτιαχτεί ένα νεοκλασικό». Στις τοποθετήσεις των μαθητών δεν φαίνεται να είναι ισχυρή η σύνδεση του νεοκλασικού κτηρίου με το αρχαιοελληνικό παρελθόν στο οποίο παραπέμπει ακόμη και η ονομασία του. Η μνημειακή φύση και σπουδαιότητα από αρχαιολογική άποψη των νεοκλασικών κτηρίων υποχωρεί λόγω της νεότητάς και της πληθώρας τους.

Γράφημα 33



Οι λόγοι τους οποίους οι μαθητές επικαλέστηκαν για τη **μη κατεδάφιση του νεοκλασικού** (κωδικός g47) ήταν ότι είναι πιο κοντά στο σήμερα και η αισθητική του σε ποσοστό 38,32% για το καθένα, ενώ ότι παραπέμπει σε κλασική εποχή και ότι είναι κάτι ελληνικό σε ποσοστό 12,5% για το καθένα.

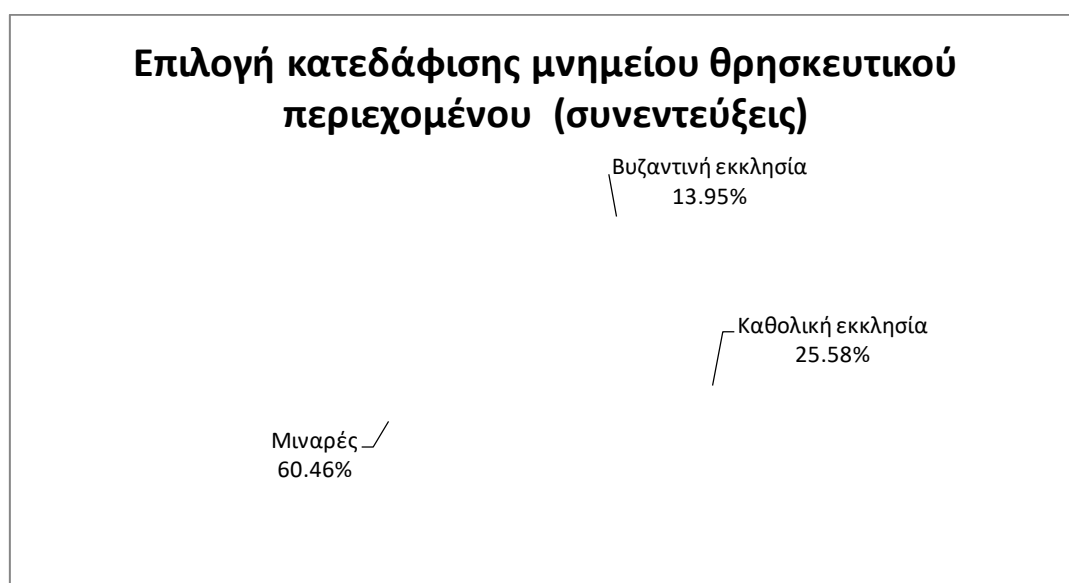
Γράφημα 34



Τέλος, οι λόγοι που οι μαθητές προέβαλαν για τη **μη κατεδάφιση του ρωμαϊκού** (κωδικός g46) ήταν η σπανιότητα του και η τεχνολογία του σε ποσοστό 40,00% για το καθένα, και τέλος η παλαιότητά του σε ποσοστό 20,00%.

Η επιλογή της κατεδάφισης τοπικού μνημείου θρησκευτικού περιεχομένου ανάμεσα σε τζαμί, βενετσιάνικη και βυζαντινή εκκλησία⁷⁵

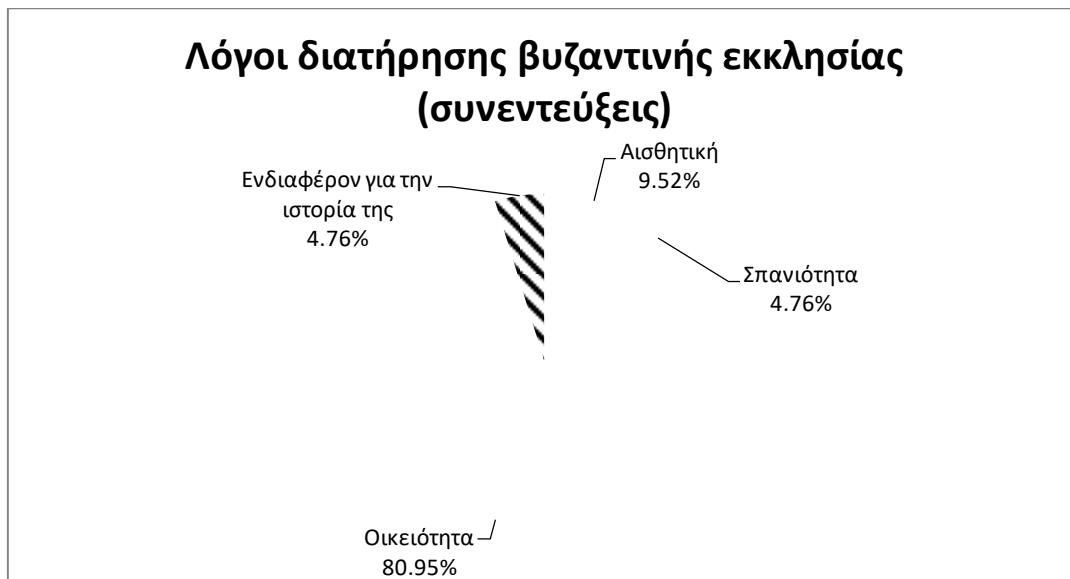
Γράφημα 35



Στο σενάριο της αναπόφευκτης κατεδάφισης (για την ανέγερση νοσοκομείου) ενός εκ των τζαμιού, βενετσιάνικης και βυζαντινής εκκλησίας (κωδικός g27), μόλις το 13,95% των μαθητών θα κατεδάφιζε τη βυζαντινή εκκλησία. 25,58% των μαθητών που τοποθετήθηκαν θα κατεδάφιζαν πρώτα την καθολική-βενετσιάνικη εκκλησία και το 60,46% θα επέλεγε το τζαμί.

⁷⁵ Στο σημείο αυτό διευκρινίστηκε ότι πρόκειται για μνημεία της ίδιας εποχής, και κατά συνέπεια της ίδιας παλαιότητας. Επίσης, εναποτέθηκε στην κρίση των μαθητών να απαντήσουν, εκλαμβάνοντας το κτίσμα, όπως επιθυμούσαν, είτε ως χώρο λατρείας είτε ως μνημείο.

Γράφημα 36



Ο συντριπτικά επικρατέστερος λόγος με ποσοστό 80,95% για τον οποίο επιλέγεται από τους μαθητές η διατήρηση της βυζαντινής εκκλησίας (κωδικός g33) συνδέεται με την αίσθηση της οικειότητας την οποία έχουν οι μαθητές προς αυτήν, λόγω του αναπτυγμένου θρησκευτικού τους αισθήματος: «είναι πιο κοντά σε εμάς», «είναι η ιστορία του τόπου», «είναι δική μας», «είναι η θρησκεία μας». Η οικειότητα αποτελεί το πρακτικό και το κληρονομημένο παρελθόν.⁷⁶

Ο Γιάννης επιλέγει να διατηρηθεί η βυζαντινή εκκλησία «γιατί είναι στο δικό μας σημερινό θρήσκευμα» και στην ερώτησή μου «να μη κατεδαφιστεί κάτι σε σχέση με τα δικά σου πιστεύω;» διευκρινίζει «όχι τα δικά μου, της πατρίδας μου». Στο σημείο αυτό ο Γιάννης συνδέει τη θρησκεία με την πατρίδα, ως αναπόσπαστο μέρος δηλαδή των χαρακτηριστικών του ελληνικού έθνους.⁷⁷ Η Άννα διατηρεί τη βυζαντινή εκκλησία, επειδή ανήκει στο δικό της πολιτισμό. Ο Μιχάλης, η Ελευθερία και η Φωτεινή επιλέγουν τη βυζαντινή εκκλησία επειδή αναφέρεται στη θρησκεία τους. Ο Αλέξανδρος επιλέγει τη βυζαντινή γιατί «τη νιώθω πιο κοντά μου». Για τον Παναγιώτη «εδώ πέρα είμαστε χριστιανοί όλοι και όλοι πιστεύουμε στο Χριστό και το Θεό». Για την Σταυρούλα «ένα τζαμί δεν χωράει στην ορθόδοξη θρησκεία» Η Αθηνά επιλέγει τη βυζαντινή εκκλησία, «επειδή είναι της θρησκείας μου». Στο σημείο αυτό οι μαθητές, παραπέμποντας στην πίστη, αντιλαμβάνονται τη βυζαντινή εκκλησία ως μέρος της καθημερινότητάς τους. Η αντίληψη αυτή των μαθητών μας

⁷⁶ Michael Oakeshott, *On history and other essays*, Blackwell 1983, p. 17.

⁷⁷ Βλέπε και Eleni Apostolidou, *The Historical Consciousness...*, p. 230.

θυμίζει τη διαπίστωση της Χριστίνας Κουλούρης στο πρόσφατο βιβλίο της, ότι μέχρι το 1880 οι βυζαντινές εκκλησίες παρέπεμπαν στο διαχρονικό και οικείο στοιχείο της ταυτότητας των Ελλήνων, της θρησκείας, τους, και «τα υλικά κατάλοιπα του βυζαντινού παρελθόντος δεν ήταν «παρελθόν», αλλά ζωντανό «παρόν»».⁷⁸

Η αισθητική της βυζαντινής εκκλησίας θα αποτελούσε λόγο για να μην προταθεί η κατεδάφισή της από το 9,52% των μαθητών. Η σπανιότητά της για το 4,76% και το ενδιαφέρον για την ιστορία της με το ίδιο ποσοστό. Η θρησκευτική σύνδεση και η αισθητική διακρίνονται και στην έρευνα της Αποστολίδου.⁷⁹

Από τη συνέντευξη των μαθητών διαφαίνεται η τάση ορισμένων από αυτούς να ταυτίζουν το Βυζάντιο με την Ελλάδα, ως κομμάτι της συνέχειας-συνδετικό κρίκο του ελληνικού έθνους «στην πορεία του ανά τους αιώνες» σε μια αναπαραγωγή του κυρίαρχου ακόμη και σήμερα σχήματος του 19^{ου} αιώνα του Σπυρίδωνα Ζαμπέλιου και του Κωνσταντίνου Παπαρηγόπουλου αναφορικά με την ενσωμάτωση του Βυζαντίου στο εθνικό αφήγημα και την αδιάλειπτη συνέχεια του ελληνισμού.⁸⁰ Όπως παρατηρεί ο Άγγελος Παληκίδης, το Βυζάντιο «ελληνοποιήθηκε» στην ιστορική εθνική αφήγηση από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα εξυπηρετώντας πολλαπλούς στόχους και επιδιώξεις των Ελλήνων.⁸¹

Για τον Βαγγέλη «το Βυζάντιο μέχρι το 1000 ήταν αυτοκρατορία που η Ελλάδα άκμαζε». Στην ερωτησή μου, γιατί ταυτίζει την Ελλάδα με το Βυζάντιο, ο Βαγγέλης υποστηρίζει ότι «έχει ως γλώσσα την ελληνική και όχι τη λατινική, ως κύρια θρησκεία έχει τον χριστιανισμό». Στο ίδιο πλαίσιο η Αλεξάνδρα προβαίνει στη διατύπωση ότι η εποχή του Βυζαντίου «υπήρξε πολύ σημαντική περίοδος για τη

⁷⁸ Χριστίνα Κουλούρη, *Φουστανέλες και χλαμύδες. Ιστορική μνήμη και εθνική ταυτότητα 1821-1930*, Αθήνα 2020, σ. 319.

Στο ίδιο βιβλίο η Χριστίνα Κουλούρη αποδίδει την ενσωμάτωση (καθυστερημένη πάντως) του Βυζαντίου στη δημόσια μνήμη ως ιστορικού «οικείου» παρελθόντος και άρα ως πολιτισμικής συνέχειας της αρχαίας Ελλάδας α. στη μεταφορά της γενικότερης τάσης της Δύσης για την «ανακάλυψη» του μεσαιωνικού παρελθόντος και αξιοποίησής του στην οικοδόμηση του έθνους-κράτους και β. στη «μετάπτωση» των βυζαντινών εκκλησιών από χώρους παρόντος (χώρους λατρείας) σε κατάλοιπα πολιτιστικής κληρονομιάς. Εξάλλου το βυζαντινό παρελθόν χρησιμοποιήθηκε για να υποστασιοποιηθούν και να οριοθετηθούν οι ελληνικές αλυτρωτικές βλέψεις και να νομιμοποιηθεί ο δυναστικός θεσμός τόσο των Βίτελσμπαχ όσο και των Γλύξμπουργκ (Χριστίνα Κουλούρη, *Φουστανέλες...*, σ. 315-350)

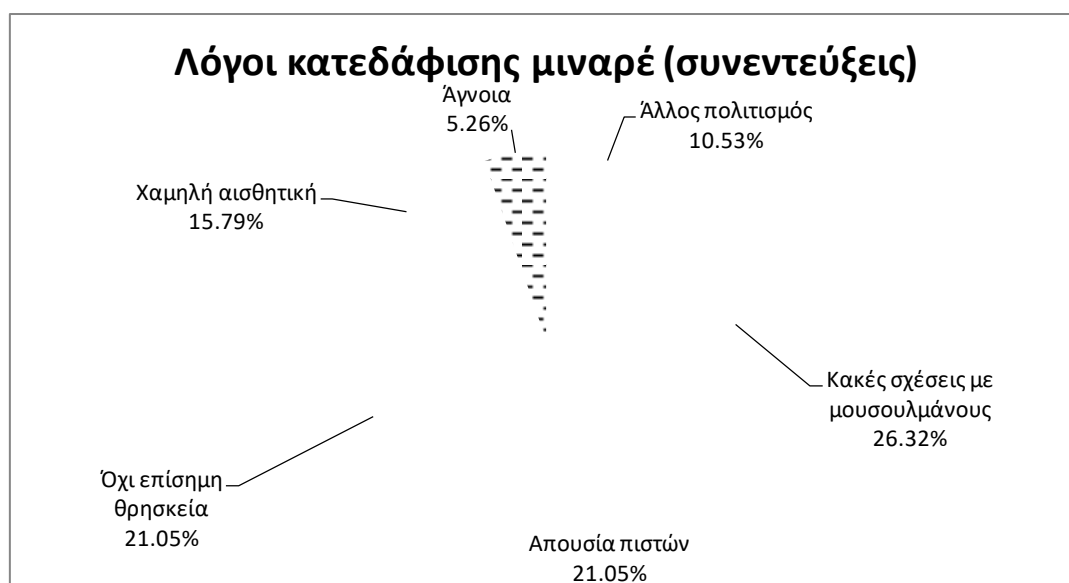
⁷⁹ Eleni Apostolidou, *The Historical Consciousness...*, p. 230.

⁸⁰ Γιάννης Κουμπουρλής, *Οι ιστοριογραφικές οφειλές του Σπ. Ζαμπέλιου και του Κ. Παπαρηγόπουλου. Η συμβολή Ελλήνων και ξένων λογίων στη διαμόρφωση του τρισήμου σχήματος του ελληνικού ιστορισμού (1982-1846)*, Αθήνα 2012, σ. 525-544.

⁸¹ Angelos Palikidis, "Why is Medieval History Controversial in Greece? Revising the Paradigm of Teaching the Byzantine Period in the New Curriculum (2018-19)" in *Espacio, Tiempo y Educación*, 7/2(2020), p. 177-191, p. 179-180, ανακτημένο στις 26/2/2021 από https://www.academia.edu/43693620/Why_is_Medieval_History_Controversial_in_Greece_Revising_the_Paradigm_of_Teaching_the_Byzantine_Period_in_the_New_Curriculum_2018_19_.

διαμόρφωση του ελληνικού κράτους» και ότι «το Βυζάντιο υπήρξε σαν Ελλάδα και αν όχι Ελλάδα, ελληνικός πολιτισμός» και προφανώς για την ίδια το Βυζάντιο είναι κομμάτι της Ελλάδας. Για την Αλεξάνδρα η βυζαντινή εκκλησία είναι «τιμήμα κληρονομιάς του ελληνικού κράτους». Η Κυριακή επιλέγει να διατηρήσει «το πιο ελληνικό στην Ελλάδα» μνημείο με τη διευκρίνιση ότι αν ήταν στην Τουρκία θα διατηρούσε κάτι άλλο. Εν ολίγοις, για τους παραπάνω μαθητές το Βυζάντιο αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ταυτότητας των Ελλήνων και της ελληνικής ιστορίας.⁸²

Γράφημα 37



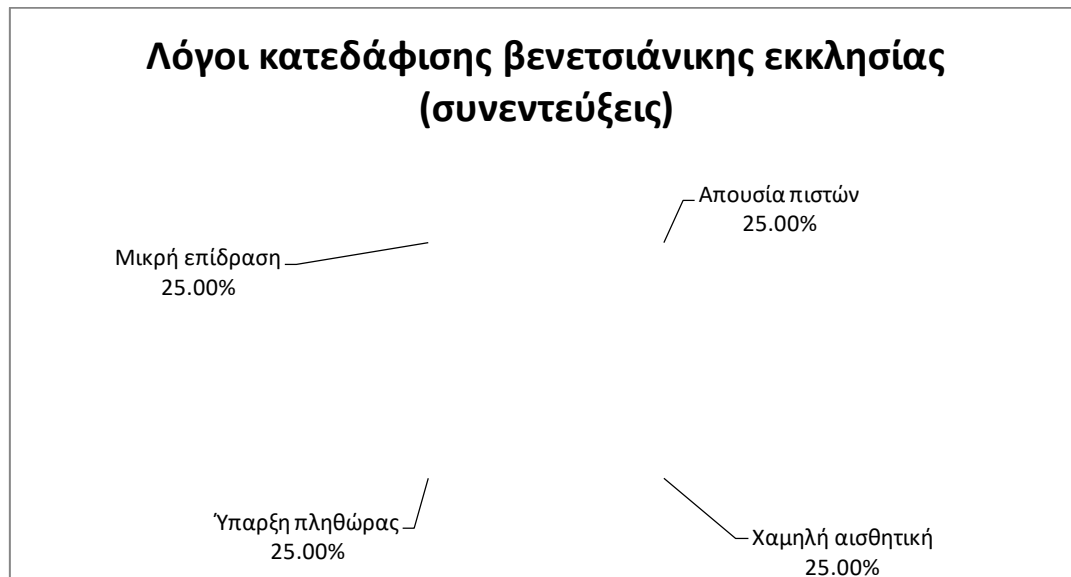
Από την άλλη πλευρά για την επιλογή της κατεδάφισης του τζαμιού (κωδικός g28) οι μαθητές επικαλούνται ως λόγους την κακή σχέση με τους μουσουλμάνους (26,32%). Από ορισμένους μαθητές εκδηλώνεται μια τάση εκδικητικότητας έναντι του αιώνιου αντιπάλου Τούρκου. Ο Μιχάλης τονίζει «δε μας φερόντουσαν με καλό τρόπο (ενν. επί οθωμανικής εποχής), οπότε θα μπορούσαμε να τους ανταποδώσουμε», ενώ λίγο παρακάτω χαρακτηρίζει το τζαμί σύμβολο «κακής εποχής». Στο ίδιο πλαίσιο ο Κώστας δεν «πολυπάει» τους Τούρκους. Η Ελευθερία θα γκρέμιζε το τζαμί «επειδή οι Τούρκοι γκρέμιζαν εκκλησίες» και «δεν τα πάω καλά με τους Τούρκους». Ο Αλέξανδρος θα κατεδάφιζε το τζαμί «γιατί με τους Τούρκους δεν τα πάμε και πολύ καλά». Οι παραπάνω περιπτώσεις αντιστοιχίζονται με το άσχημο παρελθόν που είναι και μη επιθυμητό.⁸³

⁸² Βλέπε και Eleni Apostolidou, *The Historical Consciousness...*, p. 230.

⁸³ Eleni Apostolidou, *The Historical Consciousness...*, p. 243.

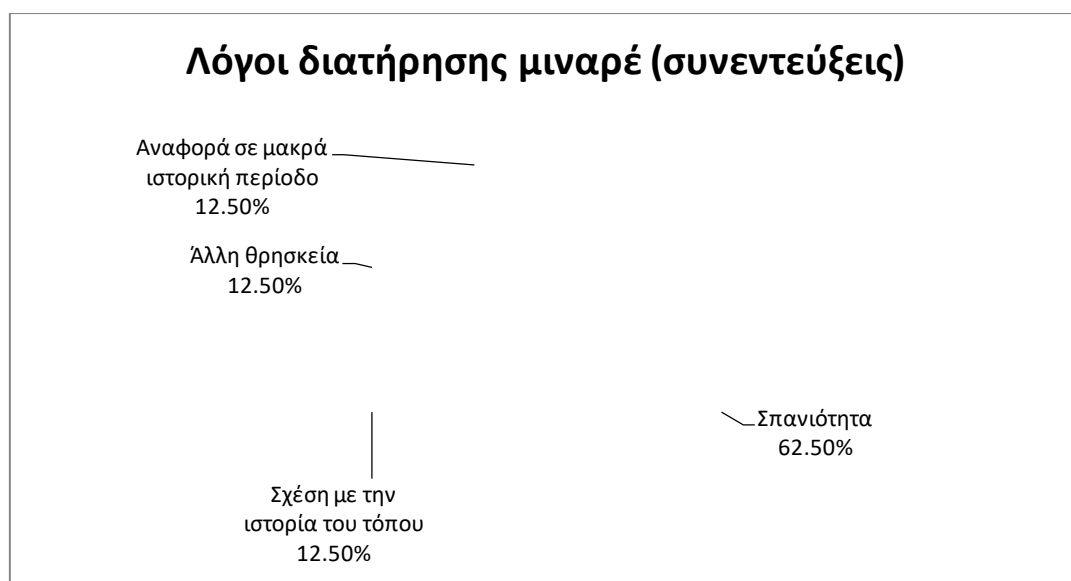
Άλλοι μαθητές επικαλούνται την απουσία πιστών (21,05%), ότι δεν είναι η επίσημη θρησκεία (21,05%), την χαμηλή αισθητική (15,79%) (για τον Ανδρέα «το τζαμί δεν μετράει τόσο πολύ όσο τα άλλα αισθητικά», το ίδιο και για τον Πέτρο ο οποίος θα προτιμούσε «κάτι πιο αισθητικό» εννοώντας καλαίσθητο), ότι είναι ένας άλλος πολιτισμός (10,53%), ενώ 5,26% δηλώνει την άγνοια του για το θέμα. Ο Δημήτρης προσεγγίζει το θέμα από την οπτική της προβολής της δικής του ταυτότητας «γιατί να προβάλεις τους άλλους, αφού μπορείς να προβάλεις το δικό σου». Για κάποιους άλλους μαθητές πρέπει να υπερισχύσει η δική μας θρησκεία. Η Αλεξάνδρα θα επέλεγε να κατεδαφίσει το τζαμί, «επειδή η επίσημη θρησκεία είναι ο χριστιανισμός». Ο Γιάννης θα κατεδάφιζε το τζαμί, γιατί «δεν αφορά τόσο τη δική μας θρησκεία και πολιτισμό»· ο Αντώνης επειδή «δεν υπάρχει τόσο μεγάλος πληθυσμός στην Ελλάδα που να είναι μουσουλμάνοι» για τον ίδιο λόγο και ο Ηλίας και η Ευγενία. ο Μάνος το τζαμί «γιατί δεν υπάρχουν και πολλοί αλλόθρησκοι». Η Χρύσα θα κατεδάφιζε το τζαμί, επειδή «έχουμε πολύ διαφορετική ιστορία από τους μουσουλμάνους». Ο Σωτήρης αισθάνεται το τζαμί πιο απόμακρο από τα άλλα.

Γράφημα 38



Στην περίπτωση της βενετσιάνικης εκκλησίας (κωδικός g29) η απόφαση της κατεδάφισης αποδίδεται στην απουσία πιστών, στη χαμηλή αισθητική, στην πληθώρα αυτού του τύπου των εκκλησιών, και στη μικρή τους επίδραση (όλα σε ισότιμο ποσοστό 25,00%).

Γράφημα 39



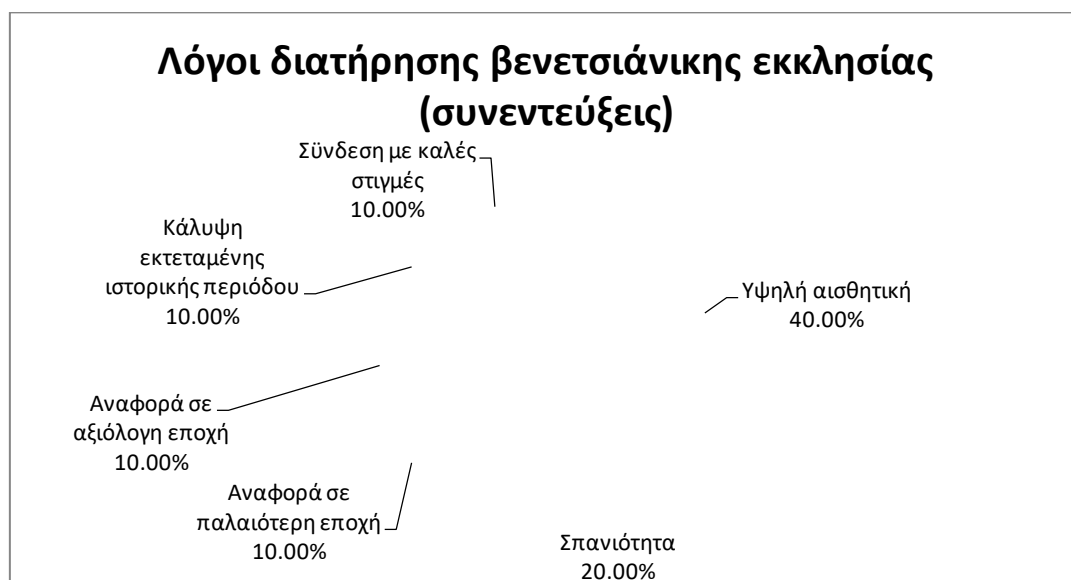
Στην περίπτωση που οι μαθητές κλήθηκαν να αποφασίσουν ποιο μνημείο **δεν θα κατεδάφιζαν**, οι λόγοι που επικαλούνται για το τζαμί (κωδικός g31) είναι κατά 62,50% η σπανιότητά του. Για την Παναγιώτα «δεν συναντάμε συχνά εδώ τζαμί», ενώ η Αγγελική θα κατεδάφιζε «κάτι που είναι λιγότερο σπάνιο». Ο Θεόδωρος δεν θα κατεδάφιζε το τζαμί «γιατί είναι μια διαφορετική κουλτούρα και εκκλησίες μπορεί να υπάρχουν πολλές, οθωμανικές λίγες».

Οι μαθητές σε ποσοστό 12,50% για την κάθε περίπτωση θα επέλεγαν να μην κατεδαφίσουν το τζαμί, επειδή συνδέεται με την ιστορία του τόπου, επειδή πρόκειται για μια άλλη θρησκεία, ή επειδή αφορά μακρά ιστορική περίοδο. Η Παρασκευή θεωρεί την Τουρκοκρατία (όπως και τη Βενετοκρατία) μεγαλύτερο κομμάτι της ιστορίας της πόλης στην οποία ζει (Ηράκλειο), γι' αυτό δεν θα κατεδάφιζε το τζαμί (ούτε τη ρωμαιοκαθολική εκκλησία).

Ωστόσο μέσα από τις συνεντεύξεις προκύπτουν και άλλοι ενδιαφέροντες λόγοι για την απόφαση των μαθητών να μην κατεδαφίσουν το τζαμί. Η Δέσποινα αντιστρέφει τις προηγούμενες κυρίαρχες οπτικές για το τζαμί, αφού θα το διατηρούσε ως μνημείο ενθύμησης της αντίστασης των Κρητικών κατά την οθωμανική εποχή («το θεωρώ ένα σύμβολο του αγώνα που εκαναν οι κρητικοί»). Στο ίδιο πλαίσιο η Φωτεινή υποστηρίζει πως «όσο και να υποφέραμε από τους Τούρκους 400 χρόνια είναι ένας τρόπος να μην το ξεχάσουμε». Ο Νίκος θα επέλεγε να μην κατεδαφίσει το τζαμί μεριμνώντας για την εκπλήρωση των λατρευτικών αναγκών των προσφύγων: «να έχουν ένα τόπο να προσεύχονται», όπως και η Δήμητρα, «το έχουν πιο πολύ

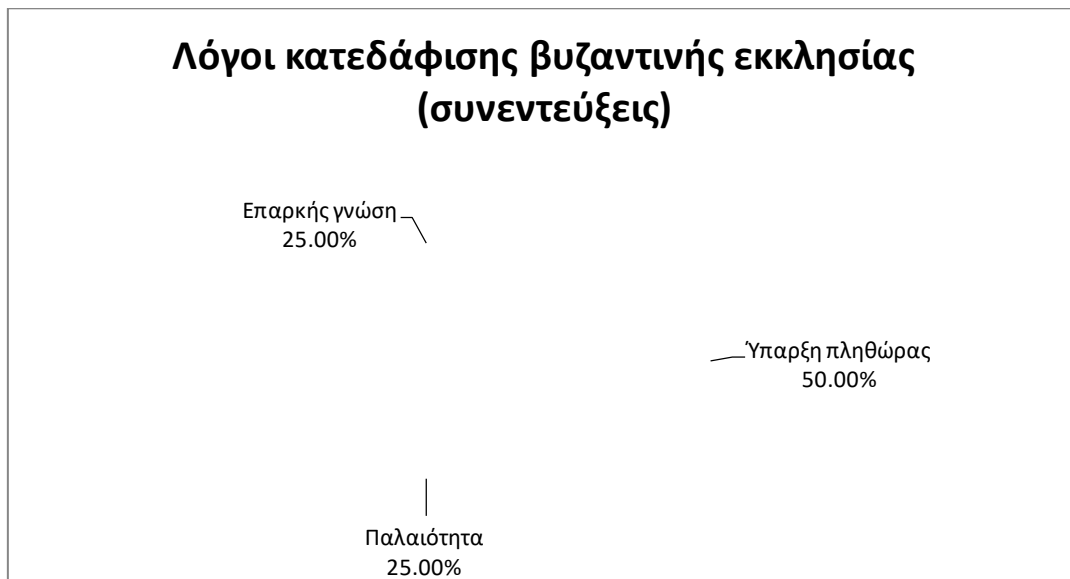
ανάγκη, είναι αφοσιωμένοι», ενώ η Κωνσταντίνα αντιλαμβάνεται την κατεδάφιση ως στέρση της ελευθερίας θρησκευτικής έκφρασης «είναι σαν να καταπατάμε τα δικαιώματα των ανθρώπων». Τέλος, για τη Δήμητρα ο κύριος λόγος διατήρησής του είναι η υψηλή αισθητική του: «είναι και ωραίο σε εξωτερική εμφάνιση».

Γράφημα 40



Για τη βενετσιάνικη εκκλησία οι λόγοι μη κατεδάφισης της (κωδικός g32) από τους μαθητές είναι η υψηλή αισθητική-αρχιτεκτονική της σε ποσοστό 40,00% (κατά τον Στέλιο «το βενετσιάνικο προσφέρει καλή αισθητική»), η σπανιότητα της σε ποσοστό 20,00%, και η παλαιότερη εποχή στην οποία αναφέρεται, η αξιόλογη εποχή, η κάλυψη εκτεταμένης ιστορικής περιόδου και η σύνδεσή της με καλές στιγμές σε ποσοστό 10,00% για κάθε μία περίπτωση.

Γράφημα 41



Στην περίπτωση της κατεδάφισης της βυζαντινής εκκλησίας (κωδικός g30) η πληθώρα τους αφορά το 50,00% των απαντήσεων των μαθητών και ακολουθούν η παλαιότητά τους (25,00%) και ότι γνωρίζουμε περισσότερα για αυτές (25,00%). Ο Θεόδωρος θα κατεδάφιζε τη βυζαντινή, γιατί «είμαστε πιο κοντά, μιλάμε συνέχεια στην ιστορία μας για αυτή». Ως προς την παλαιότητα η Ελένη υποστηρίζει στη συνέντευξη ότι «κάτι που είναι πιο παλιό δεν έχει και τόση μεγάλη επιρροή. Πλέον έχει τελειώσει ο κύκλος αυτού του πράγματος».

Z. Η υλικότητα του οικείου οικογενειακού χώρου ως στοιχείο ταυτότητας

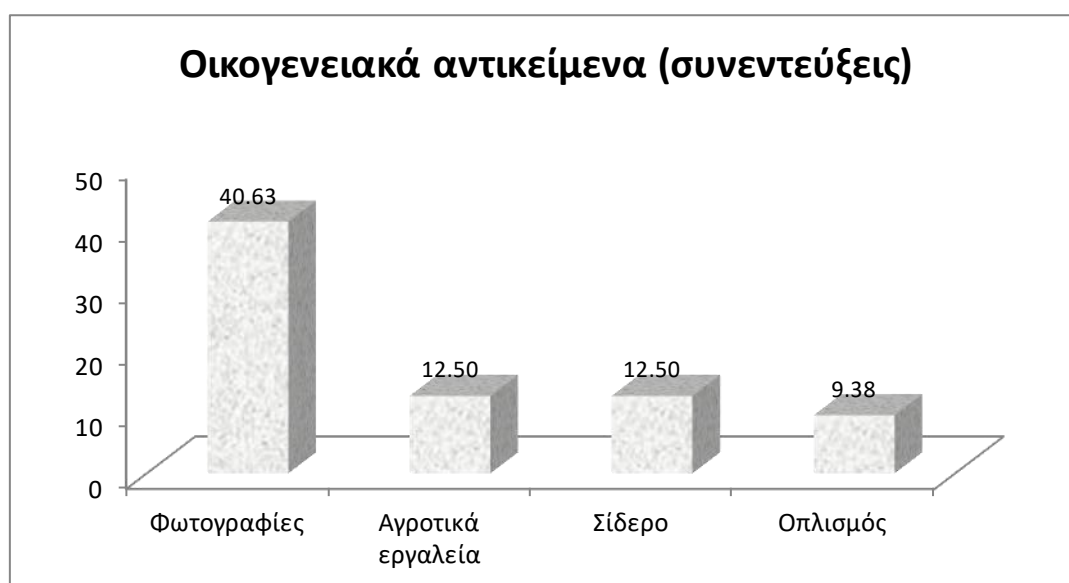
Είναι αναμφίβολο ότι ο θεσμός της οικογένειας ασκεί σπουδαία επιρροή στην ανάπτυξη του παιδιού-εφήβου. Η οικογένεια με κυρίαρχους τους γονείς αλλά και τους παπούδες και τις γιαγιάδες κληροδοτεί αρχές, κανόνες, αξίες και τα πλαίσια, θέσεις και ρόλους.⁸⁴ Στη συνέντευξη οι μαθητές κλήθηκαν να τοποθετηθούν σχετικά με την υλικότητα του χώρου τους και να μιλήσουν για τη σημασία της για αυτούς. Είναι χαρακτηριστικό ότι πολλοί μαθητές μέσα από τα αντικείμενα του σπιτιού και της οικογένειάς τους ανακαλούν μνήμες και διαμορφώνουν μέρος της ταυτότητάς τους. Πρόκειται για το πολιτισμικό κεφάλαιο των David Blackledge και Barry Hunt⁸⁵. Είναι, λοιπόν, αναμενόμενο οι μαθητές να δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το

⁸⁴ Σπύρος Κρίβας, *Παιδαγωγική επιστήμη. Βασική θεματική*, Αθήνα 2007.

⁸⁵ David Blackledge - Barry Hunt, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα 1995, σ. 230.

«αντικειμενικοποιημένο πολιτισμικό κεφάλαιο» των Pierre Bourdieu και Jean Claude Passeron,⁸⁶ τα αντικείμενα-πολιτισμικά αγαθά (ζωγραφικοί πίνακες, μνημεία, φωτογραφίες) που περιβάλλουν τον δικό τους χώρο του σπιτιού και εμπεριέχουν στοιχεία από το παρελθόν της οικογένειας στην καθημερινότητά της, καθώς η οικογενειακή ιστορία είναι πιο κατανοητή από αυτούς, αφού οι τελευταίοι αποτελούν μέρος της. Ίσως αυτό το ενδιαφέρον τους να δείχνει και τη διαδρομή που θα έπρεπε να ακολουθηθεί στις τάξεις του Δημοτικού για τους μαθητές σχετικά με τη μελέτη της ιστορίας του οικογενειακού περιβάλλοντος.⁸⁷

Γράφημα 42



Στις συνεντεύξεις (κωδικός g24) πολλοί μαθητές (ποσοστό 40,63%) αναφέρθηκαν στις παλιές φωτογραφίες που τους προκαλούν εντύπωση ως προς τα πρόσωπα, τις στάσεις (φωτογραφίες καθημερινότητας εργασία στα χωράφια, τραπέζια, γλέντια, παλιό σπίτι) και τους συμβολισμούς. Σε ποσοστό 12,50% αναφέρθηκαν στα παλιά εργαλεία της αγροτικής ζωής, Τα εργαλεία της οικογένειας «συμβολίζουν τον κόπο της οικογένειας για να φτάσουν στο σημείο που είμαστε τώρα» σύμφωνα με τον Αντώνη. Με το ίδιο ποσοστό (12,50%) καταγράφεται το σίδηρο. Ο συμβολισμός του σίδηρου άπτεται για τον Γιάννη στο πώς «παρόλες τις

⁸⁶ Pierre Bourdieu – Jean Claude Passeron, *Reproduction in education, society and culture*, London 1977, p. 67-68. Βλέπε και την ανάλυση στο θεωρητικό μέρος: Μέρος 1, Κεφάλαιο 2, Υποκεφάλαιο 2^E.

⁸⁷ Βλέπε και Αντώνιος Χουρδάκης, «Θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις...σ. 188.

δυσκολίες κατάφεραν να τις ξεπεράσουν».⁸⁸ Ο οπλισμός (όπλα, μαχαίρια κ.α.) αναφέρθηκε σε ποσοστό 9,38%. Ο οπλισμός συμβολίζει σύμφωνα με την Έλενα τη γενναιότητα. Ο Δημήτρης αποκαλύπτει ότι στο σπίτι του φυλάσσονται πολλά παλιότερα όπλα, ως συλλεκτικά κομμάτια, μια παράδοση που έχει διατηρήσει από τον πατέρα του που ήταν οπλουργός. Ακολουθούν διάφορα συμβολικά μικροαντικείμενα, όπως βάζα, δαχτυλίδια, δραχμές, παλιά κοστούμια, αντικείμενα καθημερινής χρήσης, πίνακες ζωγραφικής, αγαλματάκια μινωικού πολιτισμού, λύχνοι, γράμματα. Η Αναστασία υποστηρίζει ότι τα παλιά αντικείμενα έχουν συμβολισμό «συνδέονται με αναμνήσεις προσωπικές και ιστορικό γεγονός, προσωπικές γιατί τους θυμίζει πώς ήταν τότε και ιστορικές, γιατί είναι κομμάτι της ιστορίας, ατομικές αναμνήσεις». Ο Γιώργος μας παρέχει μια εξαιρετική περιγραφή που δείχνει πώς η εικόνα του βαθουλώματος σε ένα ξύλινο τραπέζι από γερμανική σφαίρα στο σπίτι του Γιώργου κατά τη γερμανική κατοχή συνδέεται στη μνήμη του με την περιγραφή του πατέρα του για περιστατικό του παπού του με τους Γερμανούς, όταν οι τελευταίοι τον έβαλαν σημάδι και τον σκότωσαν αναιτιολόγητα: «κάθε φορά που το βλέπω θυμάμαι την εικόνα που περιέγραψε ο πατέρας μου». Οι οικογενειακές μνήμες αποτελούν μέρος της τοπικής ιστορίας, αφού αναπόφευκτα η οικογενειακή ιστορία διέρχεται μέσα από την τοπική ιστορία. Η παρουσία αντικειμένων στον χώρο καθιστά τον χώρο υποδοχέα του αποτυπώματος της ομάδας στην οποία ανήκει ή επιθυμεί να ανήκει το υποκείμενο -στη συγκεκριμένη περίπτωση ο χώρος αυτός είναι η οικογένεια.

⁸⁸ Όπως περίπου η διατήρηση μόνο ενός καλακιού ρακοκάζανου αποτελεί ενθύμηση για την κοινωνική του ανέλιξη, τη μετάβαση από μια κοινωνική ομάδα σε μια άλλη με τη χρήση ενός τεχνολογικού επιτεύγματος και υποδηλώνουν την ένταξη σε κάποια «ανώτερη» κοινότητα (κοινωνική κατηγορία).

Γράφημα 43



Η προτεραιότητα της οικογενειακής ιστορίας διαφαίνεται και από τα ευρήματα στην απάντηση των μαθητών στο ερώτημα για ποιους «τόπους» σου αρέσει να μαθαίνεις στο παρελθόν (κωδικοί a111 έως 118), το οποίο αποσκοπούσε στο να καταλάβουμε ποια είναι τα ενδιαφέροντα των μαθητών για το παρελθόν σε σχέση με τους τόπους. Η ιστορία της οικογένειάς τους φαίνεται ότι είναι ελκυστική στους μαθητές, αφού ο «τόπος» οικογένεια κυριαρχεί με ποσοστό 97,12%. Αντίστοιχα στην έρευνα της Cynthia Wallace Casey για την άποψη 12χρονων και 13χρονων μαθητών του New Brunswick του Καναδά για την ιστορία, το παρελθόν της οικογένειας αναδεικνύεται ως το πιο σημαντικό για μνημόνευση και γνώση.⁸⁹

Ακολουθεί ο αμέσως επόμενος μικροτόπος της πόλης/του χωριού με ποσοστό 91,06%. Με ποσοστό 89,42% έπεται η Ελλάδα και 86,27% η Κρήτη γενικά. Ακολουθεί το ενδιαφέρον για τον νομό του κάθε μαθητή (67,39%) της επαρχίας του (65,78%) και έπονται άλλοι νομοί της Κρήτης (59,42%) και ο δήμος διαμονής του μαθητή (58,99%).

⁸⁹ Cynthia Wallace Casey, "7th Graders and their pasts..."
Για το παρακλάδι της οικογενειακής ιστορίας βλέπε Μέρος 1, Κεφάλαιο 1, Υποκεφάλαιο 1B.

3. Παράγοντες ιστορικής σκέψης - η πρόσληψη των δευτερογενών ιστορικών εννοιών από τους μαθητές

Στο κεφάλαιο αυτό διερευνήθηκε η ικανότητα των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται τους παράγοντες, που, όπως έχουν διατυπωθεί από τον Peter Seixas στο καναδικό μοντέλο, είναι καθοριστικοί για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Επιπλέον, εξετάστηκε ο ρόλος του μαθήματος της τοπικής ιστορίας στην προώθησή τους. Η αιτιότητα αποτελεί για τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου βασική παράμετρο της ιστορικής σκέψης και κατά συνέπεια ζητούμενο στο μάθημα της ιστορίας και της τοπικής ιστορίας. Εξάλλου, οι περισσότεροι μαθητές αναγνωρίζουν τη μεταβολή των συνθηκών σε διαφορετικές εποχές, ενώ κάποιοι θεωρούν ότι στο μέλλον τα πράγματα θα είναι καλύτερα και κάποιοι άλλοι χειρότερα. Παράγοντες μεταβολής των συνθηκών στο παρελθόν είναι, σύμφωνα με τους μαθητές, οι αποφάσεις των προσωπικοτήτων αλλά και οι κινητοποιήσεις των πολιτών, ενώ ένα όχι μικρό ποσοστό εναποθέτει τις αλλαγές στην τύχη. Ορισμένοι μαθητές έχουν επίγνωση των διαφορετικών ερμηνειών για το παρελθόν, όμως αρκετοί άλλοι αδυνατούν να τις κατανοήσουν. Για το τελευταίο φαίνεται ότι το μάθημα της τοπικής ιστορίας μπορεί να έχει ουσιαστική συμβολή τόσο με την ανάπτυξη των διαφορετικών ερμηνειών όσο και με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Κάποιοι, επίσης, μαθητές δείχνουν να αντιλαμβάνονται την έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης. Οι μαθητές απεχθάνονται το σχολικό βιβλίο ιστορίας· αναγνωρίζουν, πάντως, ότι η ύπαρξη ενός βιβλίου τοπικής ιστορίας, όχι για μελέτη αλλά για ενημέρωση, θα μπορούσε να συνδράμει το μάθημα της τοπικής ιστορίας. Το ίδιο πιστεύουν οι καθηγητές τους, με την προϋπόθεση ότι οι θεματικές του βιβλίου θα παραπέμπουν στην κοινωνία, την παιδεία και τον πολιτισμό και όχι σε πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα. Ταυτόχρονα, η γνώση για την καθημερινότητα του παρελθόντος ελκύει τους μαθητές πολύ περισσότερο από πολέμους και επαναστάσεις. Η τοπική ιστορία μπορεί να θεωρηθεί ότι αναπαράγει τους έμφυλους διαχωρισμούς, αφού οι γυναικείες μορφές σπάνια ανιχνεύονται στις απαντήσεις των μαθητών. Επίσης, τα περισσότερα από τα ιστορικά πρόσωπα που αναφέρουν οι μαθητές σχετίζονται με τη νεότερη και σύγχρονη εποχή, ενώ παρατηρείται μια σύγχυση στο μυαλό τους μεταξύ ιστορίας και μύθου, καθώς στα ιστορικά πρόσωπα

περιλαμβάνονται αρκετά μυθικά. Ο Ελευθέριος Βενιζέλος πρωτοστατεί ως η πλέον δημοφιλής προσωπικότητα. Επίσης, ο ρόλος της οικογένειας, του σχολείου και του διαδικτύου είναι καθοριστικός για τη συσώρευση γνώσης για το παρελθόν, ενώ η τηλεόραση βρίσκεται στις τελευταίες θέσεις. Από τις πλέον αξιόπιστες πηγές γνώσεων θεωρείται το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον, ενώ είναι εντυπωσιακή η αναξιοπιστία των πολιτικών. Φαίνεται ότι οι μαθητές συγκρατούν πιο εύκολα τα πρόσωπα από τα γεγονότα, αλλά είναι και ενήμεροι περισσότερο για την τοπική και λιγότερο για την ελληνική και την παγκόσμια ιστορία. Τέλος, για την υπεροχή της τοπικής ιστορίας φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η δημόσια τοπική ιστορία η οποία διεξάγεται μέσα στην τοπική κοινότητα και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

A. Αιτιότητα-αλλαγή-προοπτικές στο μέλλον

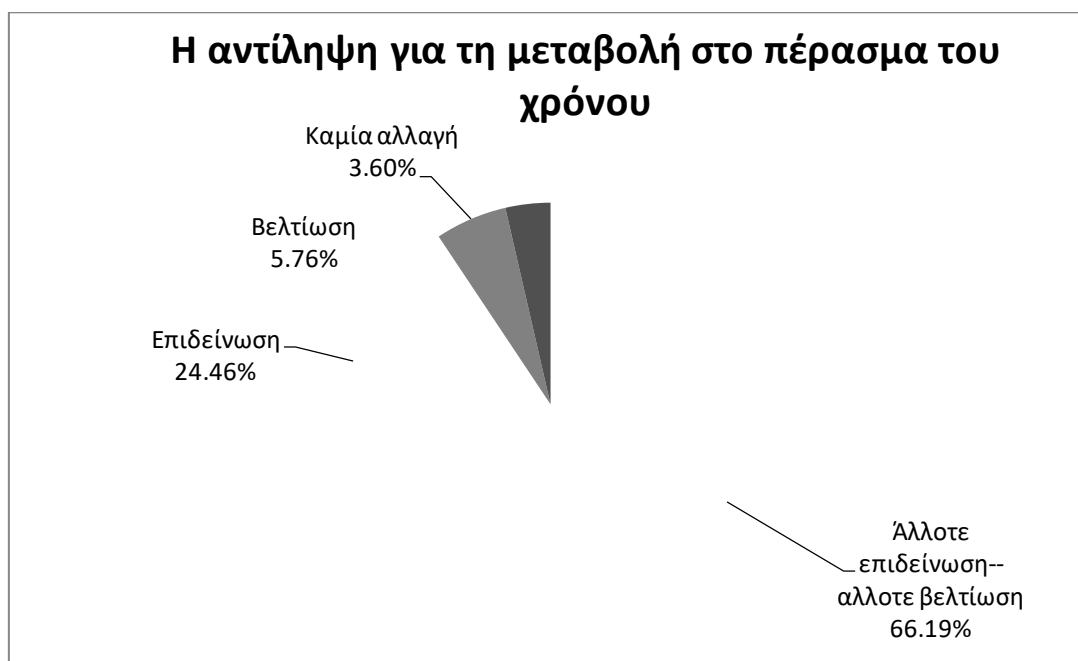
Αιτιότητα και αλλαγή

Σύμφωνα με τους περισσότερους μαθητές (80,79%) ένα από τα πλεονεκτήματα του μαθήματος της τοπικής ιστορίας είναι ότι συμβάλλει στη θετική στάση των μαθητών για τη μελέτη του παρελθόντος (κωδικός e71). Εξάλλου, το σύνολο των καθηγητών (93,75%) συμφωνεί ότι στόχος του μαθήματος της τοπικής ιστορίας πρέπει να είναι η απόκτηση θετικής στάσης για τη μελέτη του παρελθόντος (κωδικός f4019).

Η μελέτη του παρελθόντος αναμφίβολα διέρχεται μέσα από τη διερεύνηση των αιτιών και των αποτελεσμάτων των ιστορικών φαινομένων και αποτελεί για τα μαθήματα γενικής και τοπικής ιστορίας μια από τις σπουδαιότερες παραμέτρους της ιστορικής έρευνας.⁹⁰ Στην ερώτηση «στο μάθημα της τοπικής ιστορίας εντοπίσατε/εντοπίζετε αίτια και αποτελέσματα» (κωδικός e12), 3 στους 4 μαθητές (76,90%) απαντούν καταφατικά.

⁹⁰ Βλέπε Μέρος 1, Κεφάλαιο 4, Υποκεφάλαιο 2^Α.

Γράφημα 44

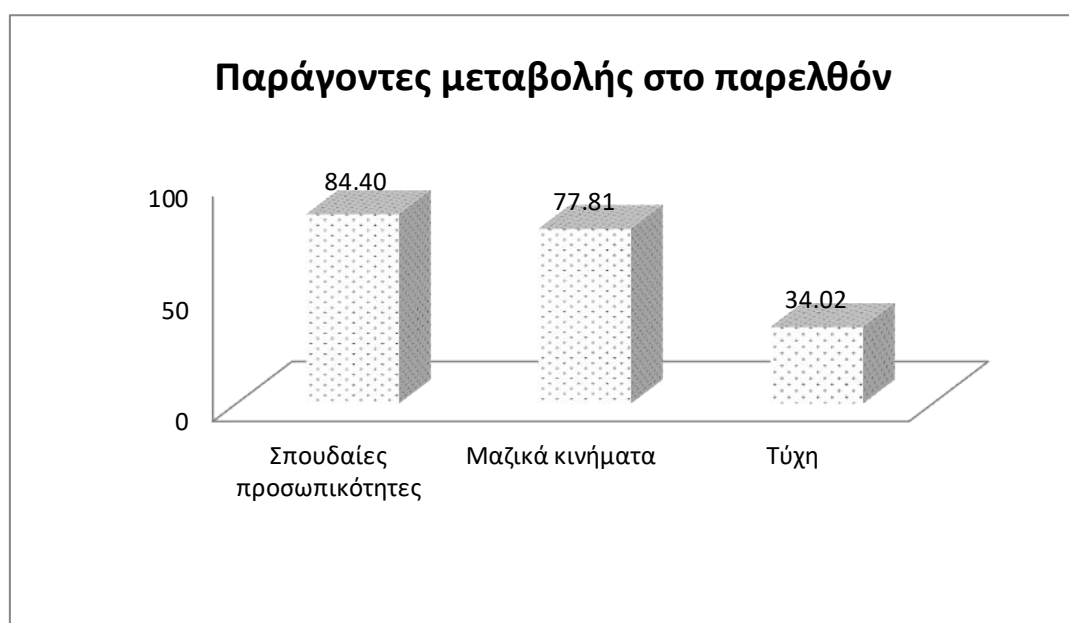


Η αιτιότητα συνδέεται με την αντίληψη για την εξέλιξη στο πέρασμα του χρόνου και τη μεταβολή. Οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν ότι στην πάροδο του χρόνου τα πράγματα μεταβάλλονται. 66,19% πιστεύουν ότι άλλα πράγματα έχουν βελτιωθεί και άλλα έχουν χειροτερέψει (κωδικός a101). Το 24,46% των μαθητών ότι έχουν χειροτερέψει και το 5,76% ότι έχουν βελτιωθεί. Είναι φανερό ότι μεταξύ των δύο τοποθετήσεων επικρατεί η απαισιόδοξη οπτική, αποκύημα μάλλον των συνθηκών κρίσης της χρονικής συγκυρίας στην οποία διεξήχθη έρευνα (Φεβρουάριος-Μάρτιος 2016). Ωστόσο, από την επεξεργασία των συνεντεύξεων φαίνεται να έχει κλονιστεί η παλαιότερη ανιστορική αντίληψη των μαθητών περί της αέναης γραμμικής προόδου. Στη συνέντευξη η Αναστασία υποστηρίζει ότι «γενικώς οι καιροί αλλάζουν» και η Δέσποινα πως «είναι ενδιαφέρον να δείς πώς συμπεριφέρονταν τότε (ενν. παλιότερες εποχές), πώς ήταν οι συνθήκες τότε» και ότι «έχουν αλλάξει κατά πολύ οι εποχές». Σε αναφορά του για την οικονομική κρίση ο Θεόδωρος υποστηρίζει «διαφορετική κρίση περνάμε τώρα, διαφορετική κρίση περνούσαν παλιά». Ο Ανδρέας για να απαντήσει στο ερώτημα αν η γνώση της οικονομικής κρίσης στο παρελθόν θα μπορούσε να μας βοηθήσει να αντιμετωπίσουμε καλύτερα την κατάσταση, σκέφτεται πως «έχουν αλλάξει πολλά πράγματα», αποδεχόμενος την έννοια της μεταβολής.

Ένα πολύ μικρό ποσοστό μαθητών (3,60%) διαπνεόμενο από ανιστορικότητα, θεωρεί ότι τα πράγματα έχουν παραμείνει τα ίδια. Η τελευταία περίπτωση ισοδυναμεί

με την πρώτη μορφή αντίληψης της ιστορικής αιτιότητας την οποία μετά από έρευνα έχει διαπιστώσει η Θεοδώρα Κάββουρα: την άποψη περί απουσίας οποιασδήποτε μεταβολής.⁹¹ Σε μια εκδοχή της, η άποψη ότι δεν έχουν γίνει αλλαγές αναλογεί στην αντίληψη ότι η ιστορία επαναλαμβάνεται. Ο Κώστας πιστεύει ότι πρέπει «να μαθαίνουμε από το παρελθόν γιατί η ιστορία επαναλαμβάνεται». Η Γεωργία, ο Μιχάλης, η Κωνσταντίνα, ο Αντώνης υποστηρίζουν ότι τα πράγματα επαναλαμβάνονται, η ιστορία επαναλαμβάνεται. Η Άννα υποστηρίζει ότι «ό,τι γίνεται παλιά το επαναλαμβάνουμε και στο μέλλον».

Γράφημα 45



Για τις κινητήριες δυνάμεις της ιστορίας, δηλαδή των κοινωνιών στο παρελθόν, δόθηκαν στους μαθητές 3 παράγοντες αλλαγής έτσι ώστε να λάβουμε την αξιολόγησή τους: τα μαζικά κινήματα (κωδικός c101), τα σπουδαία πρόσωπα/ηγετικές μορφές (κωδικός c102), και η τύχη (κωδικός c103). Οι μαθητές θεωρούν ότι το μεγαλύτερο ρόλο στη μεταβολή διαδραματίζουν οι αποφάσεις των προσωπικοτήτων (84,40%) και ακολουθούν τα μαζικά κινήματα (77,81%). Σχετικά με τη σημασία των μαζικών κινήματων οι συνεντεύξεις παρέχουν ποιοτική πληροφόρηση, καθώς ένα μέρος των μαθητών αποδίδει μεγάλη έμφαση στην

⁹¹ Οι άλλες δύο μορφές ιστορικής αιτιότητας είναι η σημασία του τυχαίου στη μεταβολή και η δράση των προσώπων στη μεταβολή [Γιώργος Κόκκινος, *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της ιστορίας στον αστερισμό της υπερθενικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα 2003, σ.110, υπ.41. Θεοδώρα Κάββουρα, «Από την επιστημολογία της ιστορίας στη διδακτική έρευνα», *Νεύσις* 9/1 (2000), σ. 169-186].

κινητοποίηση των μαζών και την επαναστατικότητα. Στη συνέντευξη η Σοφία έχει την αίσθηση ότι μπορούν να επιτευχθούν πολλά αν «ενωθούν για ένα σκοπό όλοι μαζί». Η Ελευθερία υποστηρίζει πως «άμα δεν υπήρχαν οι επαναστάσεις, οι πόλεμοι, οι εξεγέρσεις, οι πορείες, δεν θα εξυπηρετούνταν τα αιτήματα των πολιτών, δεν θα είχε φωνή ο λαός» και αναρωτιέται «άμα δεν κινηθούν οι άνθρωποι σε ένα κράτος, σε ένα έθνος, ποιος θα τα (ενν. τα πράγματα) αλλάξει;». Από την έρευνα της Ιωάννας Ηλιοπούλου προκύπτει ότι οι επαναστάσεις αποτελούν ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της νεότερης και σύγχρονης εποχής στα μάτια των εφήβων.⁹² Είναι αξιοπαρατήρητο ότι ένα υψηλό ποσοστό μαθητών αποδίδει τη μεταβολή στην τύχη (34,02%), το τρίτο επίπεδο αντίληψης της ιστορικής αιτιότητας (περιπτωσιακό).⁹³ Σε μια έμφυλη διαφοροποίηση τα αγόρια αποδίδουν μεγαλύτερη έμφαση στην τύχη απ' όσο τα κορίτσια (μέσος όρος δείκτη 2,43 σε πεντάβαθμη κλίμακα έναντι 1,93 των κοριτσιών).

Το μάθημα της τοπικής ιστορίας, στο βαθμό που μελετά την εξέλιξη των τοπικών κοινοτήτων στο χρόνο, τη διαμόρφωσή τους και μαζί με αυτήν την εξέλιξη και της ζωής των μαθητών, μπορεί να παράσχει στους μαθητές τη δυνατότητα να κατανοήσουν πιο εύκολα την έννοια της αλλαγής, μια έννοια που αποτελεί σημαντική παράμετρο της ιστορικής σκέψης. Το -συγκριτικά με την ιστορία της χώρας τους ή του κόσμου- μεγαλύτερο ενδιαφέρον των μαθητών για τους ανθρώπους και τα γεγονότα που συνέβησαν κατά το παρελθόν στον τόπο τους, τούς εμπλέκει πιο εύκολα στην έννοια της κοινωνικής αλλαγής. Όπως δε παρατηρεί ο Peter Lee η αλλαγή δεν είναι δραματική και απότομη, αλλά συνήθως βαθμιαία εξελισσόμενη.⁹⁴

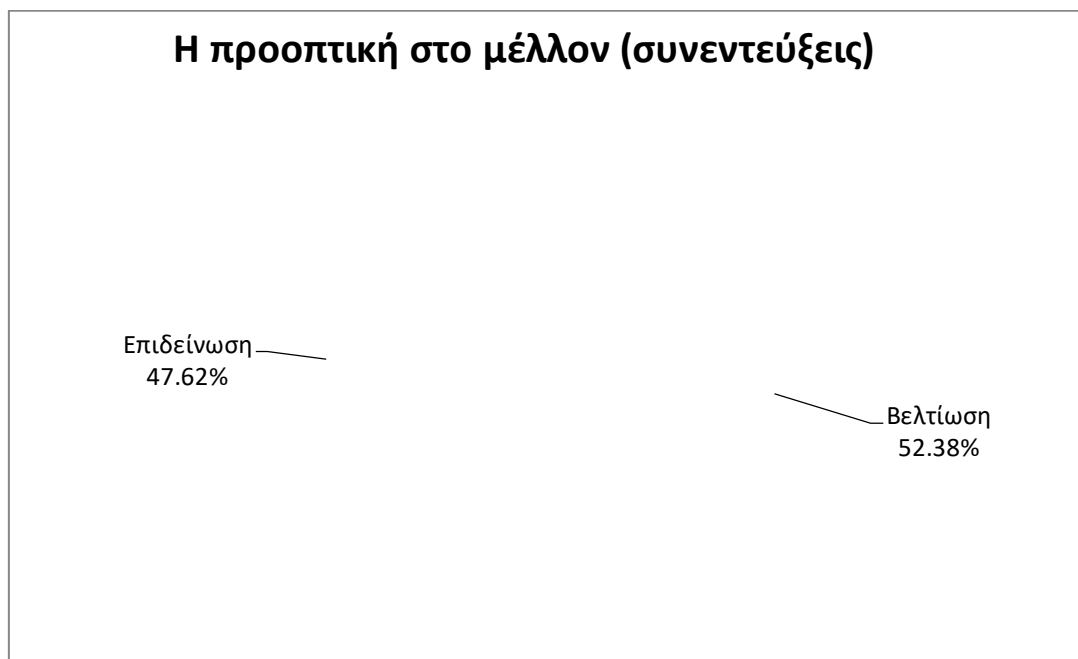
⁹² Ιωάννα Ηλιοπούλου, *Το μάθημα της ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση. Ιστορικές, παιδαγωγικές και διδακτικές διαστάσεις*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 2002, σ. 232.

⁹³ Γιώργος Κόκκινος, *Επισήμη...*, σ.110, υπ.41.

Θεοδώρα Κάββουρα, «Από την επιστημολογία της ιστορίας...», 169-186.

⁹⁴ Peter Lee, "Principles into practices: understanding history" in M. Suzanne Donovan - John D. Bransford (eds.) *How students learn: History in the classroom*, Washington DC 2005, p. 31-77, p. 43-45.

Γράφημα 46



Κατά τις συνεντεύξεις και στο ερώτημα για το αν τα πράγματα θα πάνε καλύτερα ή χειρότερα στο μέλλον (κωδικός g26) η αισιοδοξία με την απαισιοδοξία σχεδόν ισοδυναμούν. Το 52,38% των μαθητών που τοποθετήθηκε ατενίζουν το μέλλον με αισιοδοξία, ενώ το 47,62% είναι απαισιόδοξοι. Επιχειρηματολογώντας για την άποψή του περί προόδου-βελτίωσης ο Πέτρος υποστηρίζει ότι αυτό θα επιτευχθεί με την απομάκρυνση από το σημείο αναφοράς πρόγονοι: «αν οι παλιές γενιές, οι συντηρητικές γενιές θα σταματήσουν να υπάρχουν, αν ξεκολλήσουμε από τα παλιά και σταματήσουμε να γινόμαστε προγονόφιλοι θα πάμε μπροστά», ενώ ο Σταύρος ελπίζει σε μια δημιουργική κινητοποίηση των νέων υποστηρίζοντας ότι αυτό θα συμβεί «αν ξεσηκωθούν κάποιοι όπως οι φοιτητές, εμείς οι νέοι». Σε αυτό το σημείο ο Σταύρος μας θυμίζει τον ρόλο που επιφυλάσσει η κριτική παιδαγωγική για τη χειραφέτηση της κοινωνίας, όπως έχει διατυπωθεί στο θεωρητικό μέρος.⁹⁵ Αξιοσημείωτος, τέλος, είναι ο συλλογισμός της Παναγιώτας αναφορικά με την κυκλικότητα των ιστορικών φαινομένων προκειμένου να στηρίξει την άποψή της για τη βελτίωση των πραγμάτων: «τώρα βρισκόμαστε σε φάση παρακμής. Οπότε

⁹⁵ Μέρος 1, Κεφάλαιο 4, Υποκεφάλαιο 3B.

ιστορικά αν το πάρουμε, μετά την παρακμή σιγά-σιγά υπάρχει και ακμή, οπότε πιστεύω ότι θα πάνε καλά τα πράγματα».

B. Πολλαπλές ερμηνείες του παρελθόντος

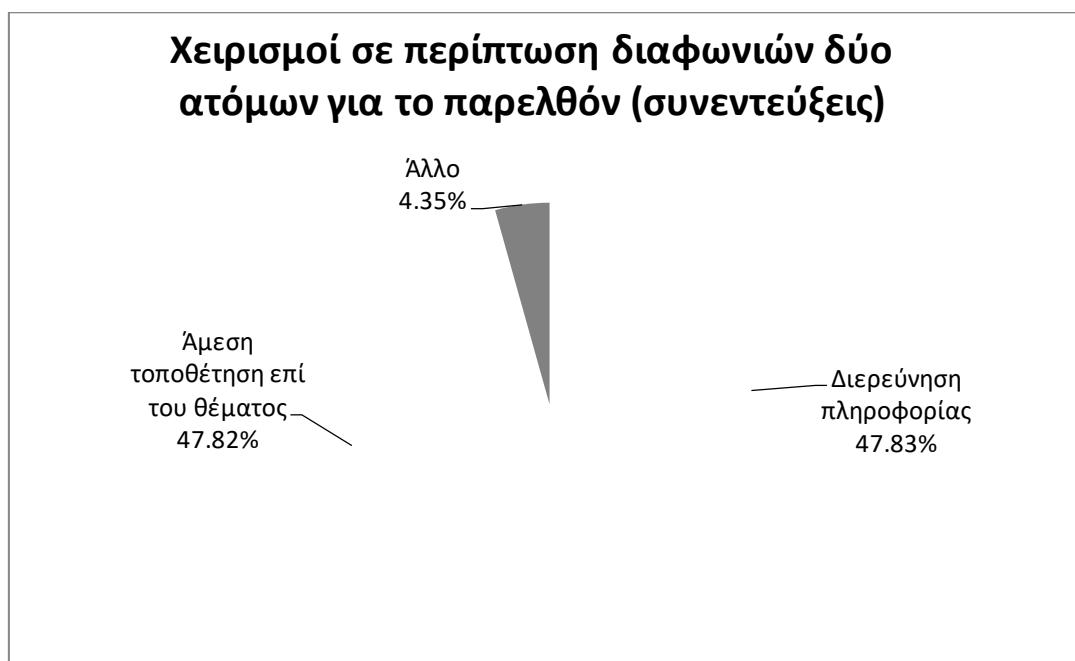
Όπως μπορεί να εξαχθεί από τις συνεντεύξεις, αρκετοί μαθητές έχουν επίγνωση των διαφορετικών ιστορικών ερμηνειών που μπορεί να υφίστανται.⁹⁶ Ο Δημήτρης υποστηρίζει ότι «δεν με ενδιαφέρει και τόσο το μάθημα, πολλά από αυτά που γράφει είναι όπως τα φερανε οι καιροί να τα γράφει. Άμα ψαχτείς και ασχοληθείς λίγο παραπάνω κάποια από αυτά που λέει μέσα δεν είναι σωστά». Ο Βαγγέλης εντοπίζει πως «είναι κάποια πράγματα που κάποιοι θεωρούν δεδομένα και άμα ψάξεις πιο πίσω στην ιστορία μαθαίνεις ότι αυτά είναι λάθος» αναφέροντας ως παράδειγμα την στρατιωτική αποτυχία της ελληνικής επανάστασης του 1821. Η Καλλιόπη έχοντας κατά νου την εθνική χρήση της ιστορίας συμπεραίνει πως «αν ένας ιστορικός γράφει για την Ελλάδα και ο άλλος για την Τουρκία, θα το δούνε διαφορετικά».

Ωστόσο, ένας όχι μικρός αριθμός μαθητών θεωρεί ότι υπάρχει μια ιστορική αλήθεια που είναι αδιαμφισβήτητη, αδυνατώντας να διακρίνουν ότι ο ιστορικός λόγος έχει υποκειμενική και όχι αντικειμενική διάσταση.⁹⁷ Είναι χαρακτηριστικό ότι ορισμένοι μαθητές κατά τη διάρκεια της συνέντευξης εμφάνισαν αδυναμία να κατανοήσουν το -και αμηχανία να απαντήσουν στο- ερώτημα σχετικά με τους χειρισμούς τους στην περίπτωση διαφωνιών για ιστορικά ζητήματα.

⁹⁶ Βλέπε στο θεωρητικό μέρος Μέρος 1, Κεφάλαιο 2, Υποκεφάλαιο 1^E και Μέρος 1, Κεφάλαιο 4, Υποκεφάλαιο 2^A.

⁹⁷ Σε ανάλογα συμπεράσματα για τις απόψεις των ελλήνων μαθητών καταλήγουν τόσο η διαπανεπιστημιακή ομάδα των Κόκκινου, Αθανασιάδη, Βούρη, Γατσωτή, Τραντά, Στέφου (Γιώργος Κόκκινος – Ηλίας Αθανασιάδης – Σοφία Βούρη – Παναγιώτης Γατσωτής – Πέτρος Τραντάς – Ευστάθιος Στέφος, *Ιστορική κουλτούρα...*, σ. 176-178) όσο και ο Γιάννης Παπαγεωργίου (Γιάννης Παπαγεωργίου, *Ποιοτική...*, σ. 480).

Γράφημα 47



Όταν το ερώτημα διευκρινίστηκε, διαπιστώθηκε ότι οι μισοί περίπου μαθητές (47,83%) για να διερευνήσουν το θέμα ανατρέχουν για τη διασταύρωση της πληροφορίας σε ποικίλες πηγές: εγκυκλοπαίδειες, διαδίκτυο, γνωστοί, βιβλία. Η Αλεξάνδρα θα ρωτήσει να μάθει από τους «απλούς ανθρώπους». Ένα ταυτόσημο ποσοστό (47,82%) «ακούει» και τις δύο απόψεις και τοποθετείται (κωδικός g23).

Όμως η αίσθηση πολλών μαθητών είναι ότι ο ιστορικός είναι φωτογράφος του παρελθόντος, χωρίς να αντιλαμβάνονται ότι είναι τόσα τα κενά στην πληροφόρηση για το παρελθόν που απαιτείται και ιστορική ενσυναίσθηση και φαντασία για να κατανοήσει και να ερμηνεύσει όχι μόνο τις δράσεις των ανθρώπων στο παρελθόν, αλλά και τις σκέψεις τους και τις αρχές και αξίες τους.⁹⁸

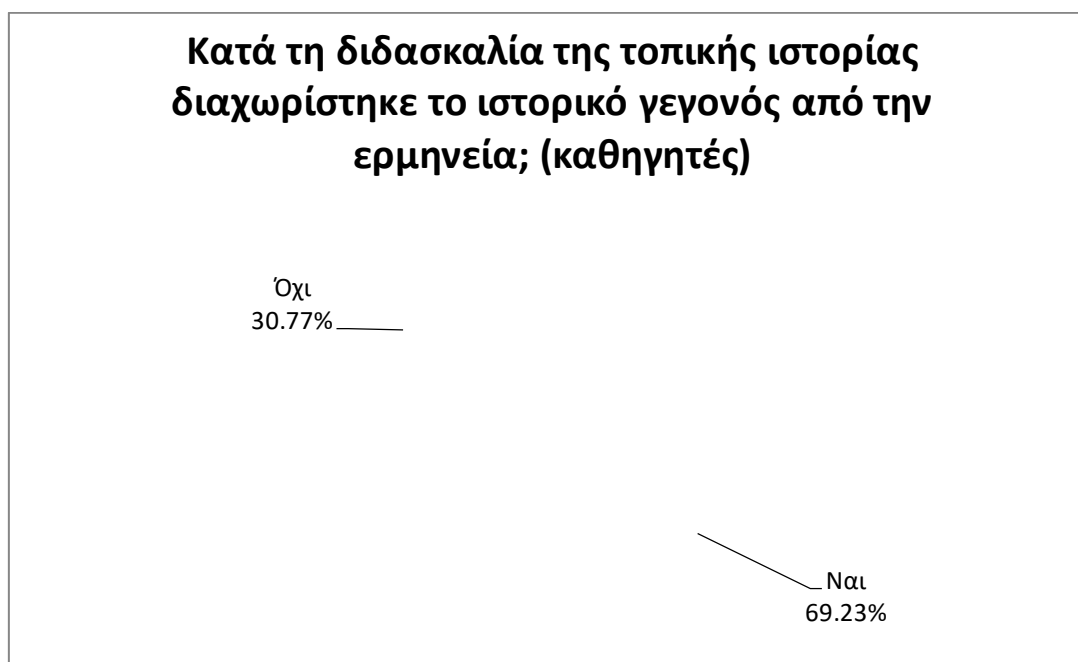
Στο σημείο αυτό το μάθημα της τοπικής ιστορίας φαίνεται ότι μπορεί να συμβάλει στην άρση της άποψης της μίας και μοναδικής αλήθειας. Στο ερώτημα με κωδικό e14, «στο μάθημα της τοπικής ιστορίας βρήκατε/βρίσκετε διαφορετικές απόψεις/ερμηνείες σε κάποια θέματα», το ποσοστό των μαθητών που απαντά καταφατικά ανέρχεται στο 70,43%, υποδηλώνοντας την τάση για προσέγγιση διαφορετικών ερμηνειών. Η σημασία της εξοικείωσης των μαθητών με περισσότερες

⁹⁸ Βλέπε και Παναγιώτης Γατσωτής, *Νέες επιστημολογικές και ιστοριογραφικές θεωρήσεις στο χώρο της Ιστορίας και η εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ιστορία των ιστορικών και σχολική Ιστορία: μια προσπάθεια σύγκλισης)*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος 2004, σ. 394.

από μια ερμηνείες είναι μεγάλη, καθώς έτσι διευρύνεται η σκέψη και η δημιουργικότητα τους με τη χρήση της φαντασίας τους.⁹⁹

Η επίγνωση και προώθηση των πολλαπλών ιστορικών «αληθειών» προάγει τη δημοκρατική πολιτειότητα. Στις ΗΠΑ η αποδοχή εναλλακτικών ιστορικών αφηγημάτων πέραν της «λευκής» ιστορίας θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την ισότιμη μεταχείριση των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων (κεντροαμερικανών, αφροαμερικανών, ασιατών επήλυδων).¹⁰⁰

Γράφημα 48



Εξάλλου, κατά τη διδασκαλία του μαθήματος τοπικής ιστορίας το 69,23% των καθηγητών δηλώνει ότι έκανε διάκριση μεταξύ ιστορικού γεγονότος και ιστορικής ερμηνείας¹⁰¹ (κωδικός f30). Η άποψη των μαθητών σχετικά με τις διαφορετικές ερμηνείες συνδέεται με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης που φαίνεται ότι προωθείται στο μάθημα της τοπικής ιστορίας. Στο ερώτημα με κωδικό e13, «στο

⁹⁹ Bruce VanSledright, *Reasons students give for studying American History*, paper presented to the American Educational Research Association, New York 1996, ανακτημένο στις 29/5/2020 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426914.pdf>.

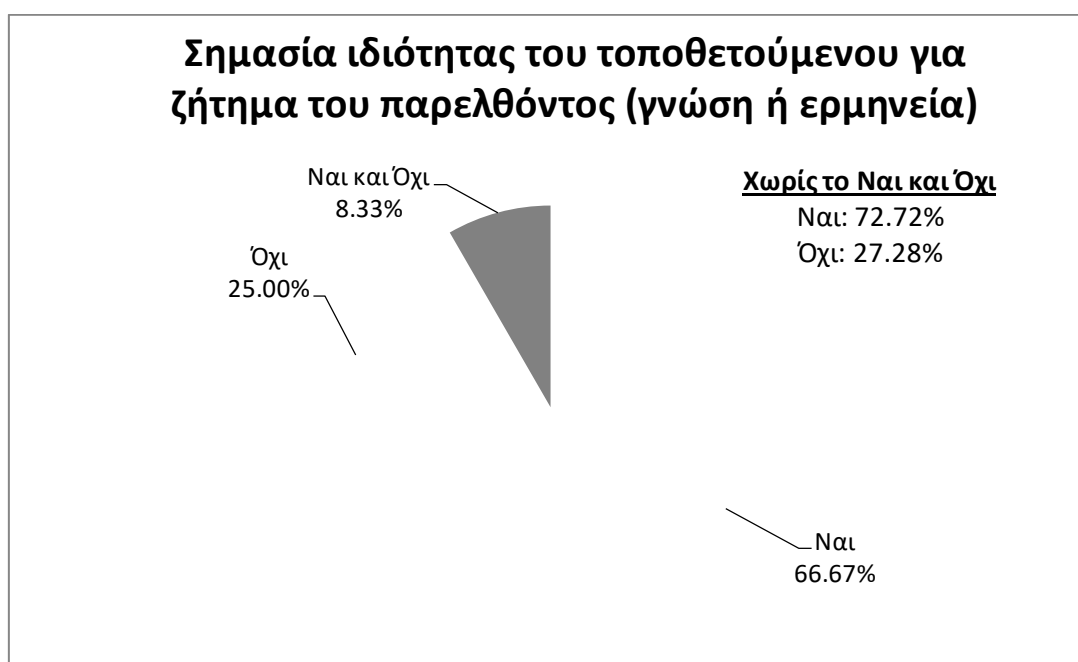
Chara Haeussler Bohan - O. Davis, "Historical Constructions: how social studies student teachers' historical thinking is reflected in their writing of history", *Theory & Research in Social Education* 26/2(1998), p. 173-197, p. 174-175.

¹⁰⁰ Γιώργος Κόκκινος, *Συμβολικοί πόλεμοι για την ιστορία και την κουλτούρα. Το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής*, Αθήνα 2006, σ. 220.

¹⁰¹ Υπήρχε δυνατότητα απάντησης με ναι ή όχι.

μάθημα της τοπικής ιστορίας συναντήσατε/συναντάτε ζητήματα που απαιτούσαν κρίση», το οποίο διερευνά την εμπλοκή κριτικής σκέψης στο μάθημα της τοπικής ιστορίας λόγω της τεκμαρτής διερευνητικής φύσης του, το ποσοστό των μαθητών που απαντούν από μέτρια έως πάρα πολύ ανήλθε στο 72,09%. Το ποσοστό δεν βρίσκεται μακριά από το αντίστοιχο ποσοστό καταφατικών απαντήσεων των μαθητών (83,00%) σχετικά με τη συμβολή του μαθήματος της τοπικής ιστορίας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (κωδικός e75).

Γράφημα 49



Τέλος, στο ερώτημα της συνέντευξης αν έχει σημασία η ιδιότητα αυτού που τοποθετείται ή προχωρά σε κάποια ερμηνεία για κάποιο ζήτημα του παρελθόντος (κωδικός g25), ναι μεν η πλειοψηφία απαντά καταφατικά (66,67%), όμως 1 στους 4 μαθητές (25,00%) θεωρεί ότι δεν έχει σημασία και 8,33% απαντά και ναι και όχι. Εφόσον αφαιρεθεί η τελευταία -ουδέτερη- απάντηση, το ποσοστό των καθαρών καταφατικών απαντήσεων ανέρχεται στο 72,72% και των αρνητικών στο 27,28%. Στις χαρακτηριστικότερες απαντήσεις με αρνητικό πρόσημο υπάγεται η τοποθέτηση του Τάσσου «είμαστε όλοι ίσοι», ενώ σε σχέση με τις καταφατικές απαντήσεις παρατηρείται «τυφλή» εμπιστοσύνη στην τοποθέτηση-ερμηνεία του γονέα.

Γ. Προς ένα βιβλίο τοπικής ιστορίας;

Μέχρι σήμερα απουσιάζει κάποιο εγχειρίδιο μαθητή¹⁰² για το μάθημα της τοπικής ιστορίας στη Γ΄ Γυμνασίου. Το ερώτημα «Πιστεύεις ότι η διανομή βιβλίων σχετικά με την ιστορία της Κρήτης για ενημέρωσή σου και όχι για εξέταση θα βοηθούσε το μάθημα της τοπικής ιστορίας» (κωδικός e5) αποσκοπούσε στη διερεύνηση της άποψης των μαθητών σχετικά με τη διανομή βιβλίου που δεν θα διαμοιραζόταν ώστε να χρησιμοποιηθεί για εξέταση, αλλά για ενημέρωση. 4 στους 5 μαθητές (80,79%) θεωρούν ότι το βιβλίο θα συνεισέφερε στο μάθημα της τοπικής ιστορίας. Με βάση τις απαντήσεις των καθηγητών το ποσοστό για τη συμβολή ενός βιβλίου για τους ίδιους και για τους μαθητές ανέρχεται στο 100% (κωδικός f151), υποδηλώνοντας την ανάγκη αναζήτησης ενός σημείου αναφοράς στο μάθημα της τοπικής ιστορίας.

Γράφημα 50



Στους καθηγητές το ερώτημα εξειδικεύτηκε ως προς τη θεματική την οποία το βιβλίο θα έπρεπε να περιλαμβάνει. Τα μεγαλύτερα ποσοστά απαντήσεων καλύπτουν τομείς της κοινωνίας, της παιδείας και του πολιτισμού (100,00%) (κωδικοί f155 έως 157). Ακολουθούν οι τομείς της πολιτικής και της οικονομίας με ποσοστά 93,75% και

¹⁰² Εγχειρίδιο για τον καθηγητή έχει εκπονηθεί από τον Γιώργο Λεοντσίνη και τη Μαρία Ρεπούση [Γιώργος Λεοντσίνης – Μαρία Ρεπούση, *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*, Αθήνα 2001 και από Σπυρίδων Ασωνίτης – Θεόδωρος Παππάς, *Τοπική Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου, Βιβλίο εκπαιδευτικού*, ΟΕΔΒ (χωρίς τόπο και χρόνο έκδοσης)].

81,25% αντίστοιχα (κωδικοί f153 και f154) και έπεται η στρατιωτική ιστορία με ποσοστό 68,75% (κωδικός f152).

Ωστόσο ένα βιβλίο τοπικής ιστορίας δεν θα έπρεπε να ταυτίζεται στη φιλοσοφία του και να οργανώνεται στη λογική του παραδοσιακού σχολικού βιβλίου ιστορίας, καθώς έτσι θα στιγματίζε αρνητικά το μάθημα της τοπικής ιστορίας και θα ακύρωνε τον διερευνητικό χαρακτήρα του. Είναι χαρακτηριστικό ότι το σχολικό βιβλίο ιστορίας γενικής παιδείας (το οποίο τόσο στην Ελλάδα, όσο και σε μεγάλο μέρος της Ευρώπης¹⁰³ κατέχει περίοπτη θέση ως εργαλείο στη διδασκαλία της ιστορίας) δεν φαντάζει αξιόπιστο στα μάτια των μαθητών, καθώς το κατατάσσουν στις τελευταίες θέσεις μεταξύ των άλλων πηγών ιστορίας (παπούδες και γιαγιάδες, γονείς, ιστορικοί τόποι και μουσεία, ιστορικές πηγές, καθηγητές του σχολείου, ιστορικά ντοκυμαντέρ) ξεπερνώντας μόνο την ακαδημαϊκή ιστορία και τις ιστορικές σειρές και ταινίες (κωδικοί c1411 έως 1420).¹⁰⁴ Είναι αξιοσημείωτο, πάντως, ότι τα κορίτσια θεωρούν σε σχέση με τα αγόρια πιο αξιόπιστο το βιβλίο ιστορίας (μέσος όρος σε 5βαθμη κλίμακα 3,61 έναντι 3,38 των αγοριών).

Επίσης, η απέχθεια των μαθητών για το βιβλίο ιστορίας, όπως το έχουν βιώσει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του Δημοτικού και του Γυμνασίου, οφείλεται στην προσκόλλησή του σε λεπτομερή γεγονότα, πρόσωπα και χρονολογίες. Οι μαθητές επιζητούν μεγαλύτερη απλότητα και μικρότερη έκταση κειμένου. Ο Θεόδωρος ζητάει να αλλάξει το βιβλίο: «να ήταν κάπως πιο απλό, έχει πολλές άγνωστες λέξεις, μεγάλα κατεβατά που τα παιδιά κουράζονται να διαβάζουν..., να είναι κάτι πιο σύντομο, μερικά συγκεκριμένα πράγματα να τα μαθαίνουμε και να τελειώνει εκεί» Ο ίδιος μαθητής έχει αναφέρει προηγουμένως «είναι και ο τρόπος που γίνεται το μάθημα που απλώς πρέπει τα παιδιά να αποστηθίζουν κάποια πράγματα και να τα λένε στην κυρία που μετά από λίγο θα τα ξεχάσουν». Ο Τάσος προβάλλει αντιρρήσεις για τα μεγάλης έκτασης κεφάλαια, τις πολλές πληροφορίες και τις λεπτομέρειες («έχει πολύ μεγάλα κεφάλαια, πολλές πληροφορίες που καμιά φορά τις θεωρώ άχρηστες, όχι και τόσο σημαντικές»), όπως και η Φωτεινή («μου φαίνεται λίγο μπερδεμένο, τα λέει κάπως πολύ λεπτομερώς» και την βοηθάει η παράδοση στο μάθημα) η οποία ζητάει «να μαθαίνουμε τα πιο σημαντικά». Ο Μάνος

¹⁰³ Bodo Von Borries – Magne Angvik, *Youth and History: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. v. 2, documentation: original and combined measures for dimensions in historical consciousness*. Hamburg 1997.

¹⁰⁴ Βλέπε Μέρος 2, Κεφάλαιο 6, Υποκεφάλαιο 3Στ και Πίνακα 7.57.

τονίζει ότι το βιβλίο «έχει πολλές λεπτομέρειες που δεν χρειάζονται, πιστεύω ότι τα παιδιά δεν μπορούν να μάθουν τόσα πολλά πράγματα σε ένα μάθημα».

Στην περίπτωση αυτή το βιβλίο οδηγεί στην αποστήθιση, αφού σύμφωνα με την Αλεξάνδρα «τα παιδιά τα διαβάζουν παθητικά», ενώ η Καλλιόπη δέχεται «να μαθαίναμε κάποια πράγματα αλλά όχι αυτό το απ' έξω, δεν μ' αρέσει» και συμπληρώνει «δε μου αρέσει το ότι πρέπει να μαθαίνουμε παπαγαλία, να την αποστηθίζουμε όπως είναι», «έπρεπε να μαθαίνουμε τα πιο σημαντικά και όχι κάθε λεπτομέρεια». Ο Αντώνης υποστηρίζει ότι «γίνεται (ενν. η ιστορία) σήμερα με έναν πολύ γκρίζο τρόπο, δεν εστιάζει στα ενδιαφέροντα του μαθητή, απλά μας δίνουν σελίδες ολόκληρες απλά για να τις μαθαίνουμε». Στο σημείο αυτό διακρίνεται και μια τάση μομφής για την προσκόλληση των εκπαιδευτικών στο βιβλίο. Το φαινόμενο επιβεβαιώνεται και από εύρημα της έρευνας που διεξήχθη στα Ιωάννινα και τη Ρόδο το 2003 σε δασκάλους που δίδασκαν στην Στ' Δημοτικού, σύμφωνα με την οποία 87,27% των δασκάλων καταφεύγει στην ανάλυση του σχολικού εγχειριδίου.¹⁰⁵

Εξάλλου, για την Αλεξάνδρα «είναι πάρα πολύ μεγάλη η ύλη στη Γ' Γυμνασίου, πάρα πολλά γεγονότα μαζεμένα και το κακό είναι ότι όλα είναι για αποστήθιση, δεν ενδιαφέρονται για αυτά, το βλέπουν σαν ένα μάθημα που διαβάζουν για να γράψουν (ενν. μόνο στις εξετάσεις)». Ο Παναγιώτης χαρακτηρίζει το μάθημα της ιστορίας βαρετό, επειδή «όταν είναι να γράψουμε το μάθημα ιστορίας στις εξετάσεις πρέπει να θυμάσαι χρονολογίες, ονόματα, πολύ δύσκολο». Στο σημείο αυτό το βαρετό μάθημα συνδέεται άμεσα με τη δυσκολία του, δηλαδή με την υποχρέωση των μαθητών να υποβληθούν σε μια εξεταστική διαδικασία της οποίας η φύση συνήθως παραπέμπει στον έλεγχο της δηλωτικής γνώσης.

Ασφαλώς το βιβλίο δεν θα έπρεπε να είναι το βασικό εργαλείο για το μάθημα της ιστορίας. Σε σχέση με το μάθημα γενικής παιδείας η Κυριακή υποστηρίζει ότι «το μάθημα θα μπορούσε να μην είναι επικεντρωμένο στο βιβλίο ώστε να είναι ενδιαφέρον για τα παιδιά», δεχόμενη ωστόσο ότι το βιβλίο είναι ικανοποιητικό. Ένα τέτοιο βιβλίο αποτελεί έναν από τους βασικούς λόγους για τους οποίους το μάθημα θεωρείται βαρετό. Ειδικότερα, όταν το μάθημα της ιστορίας απομακρύνεται από το βιβλίο, γίνεται πιο ενδιαφέρον και ευχάριστο. Στην Ευγενία αρέσει το μάθημα της ιστορίας, επειδή «εμείς γενικότερα δεν μένουμε στο βιβλίο, περισσότερο εστιάζουμε στην ιστορία και στο τι συνέβη παρά όπως τα γράφει το βιβλίο... (σε αυτά που μας

¹⁰⁵ Giorgos Kokkinos – Elias Athanassiades – Panayotis Kimourtzis – Panagiotis Gatsotis – Petros Trantas, “Historical culture...”, p. 137.

δίνουν) είναι πιο συμπτυκτωμένα και ωραία γραμμένα και να σας πω την αλήθεια δεν έχω ανοίξει βιβλίο κυριολεκτικά». Ίσως όμως ο κυριότερος λόγος για την απέχθεια προς το βιβλίο είναι η χρήση του από μέρους των καθηγητών: όχι ως εργαλείο-βοηθός, αλλά ως το αποκλειστικό μέσο για την διεξαγωγή της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας.¹⁰⁶

Ας σημειωθεί εδώ η υπέρμετρη εκτίμηση την οποία τρέφει ένα όχι μικρό μέρος των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών στην Ελλάδα για τα σχολικά βιβλία και ιδιαίτερα για το βιβλίο της ιστορίας. Οι γονείς θυμούνται και μιμούνται τον τρόπο με τον οποίο αυτοί διδάχθηκαν την ιστορία στην εποχή τους και ο οποίος έχει αποκρυσταλλωθεί στην αντίληψή τους, συμβάλλοντας έτσι εμμέσως στη διατήρηση του καθιερωμένου εκπαιδευτικού *habitus* (κατά Bourdieu) και στην αναπαραγωγή των κοινωνικών δομών, όπως αυτό έχει αναλυθεί στο θεωρητικό μέρος.¹⁰⁷ Η προσκόλλησή τους στο βιβλίο της ιστορίας, σα να είναι το «ευαγγέλιο» του μαθήματος, συνδέεται και με την αντίδρασή τους να αποδεχτούν τη νεωτερικότητα στη διδασκαλία της ιστορίας και την αδυναμία τους να αντιληφθούν τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και τη διαφοροποιημένη-εμπλουτισμένη διδασκαλία.¹⁰⁸

Πολλοί από τους γονείς εκφράζουν με πανομοιότυπο τρόπο τη θέση τους με τη χαρακτηριστική φράση «ιστορία είναι, μόνο διάβασμα θέλει», υποδεικνύοντας τη στείρα απομνημόνευση (για να μην πω αποστήθιση) των –απλών σε αυτή την περίπτωση– πληροφοριών του σχολικού εγχειριδίου, αποδεχόμενοι έτσι το «μοντέλο μετάδοσης της διδασκαλίας»¹⁰⁹ αντί μια πιο σύνθετη και αλληλεπιδραστική διδασκαλία. Η αντίδραση των γονέων τείνει να προσεγγίζει πολλές φορές και την αμφισβήτηση της επιστημονικής και παιδαγωγικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας των

¹⁰⁶ Προς την αντίθετη κατεύθυνση κινούνται οι τοποθετήσεις των καθηγητών στην έρευνα της Ελευθερίας Καλλιμάνη για τη χρήση του βιβλίου ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου 65,4% των καθηγητών δηλώνουν ότι το χρησιμοποιούν βοηθητικά [Ελευθερία Καλλιμάνη, «Καλλιεργώντας την ιστορική σκέψη μέσα από τις ερωτήσεις: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση», *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο 18,19 Νοεμβρίου 2016, σ. 4, ανακτημένο στις 27-12-2018 από http://www.elliepek.gr/documents/8o_synedrio_eisigiseis/Kallimani.pdf].

¹⁰⁷ Μέρος 1, Κεφάλαιο 2 Υποκεφάλαιο 2^Ε.

¹⁰⁸ Όπως το έχει θέσει η Χριστίνα Κουλούρη, ο συντηρητικός χαρακτήρας της σχολικής ιστορίας «επιτρέπει την αντίσταση στην αλλαγή, με τη σύμφωνη γνώμη της κοινωνίας» [Χριστίνα Κουλούρη, «Πρόλογος» στο Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (επιμ.) *Η Κλειώ πάει σχολείο 1. Η διδασκαλία της Ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική*, *Πρακτικό διημερίδας 9-10 Οκτωβρίου 2018*, Αθήνα 2020, σ. 15-21, σ. 15, ανακτημένο στις 19/4/2020 από <https://ahegg.files.wordpress.com/2020/02/clio-paei-sholeio-2018-final-24.05.2020.pdf>].

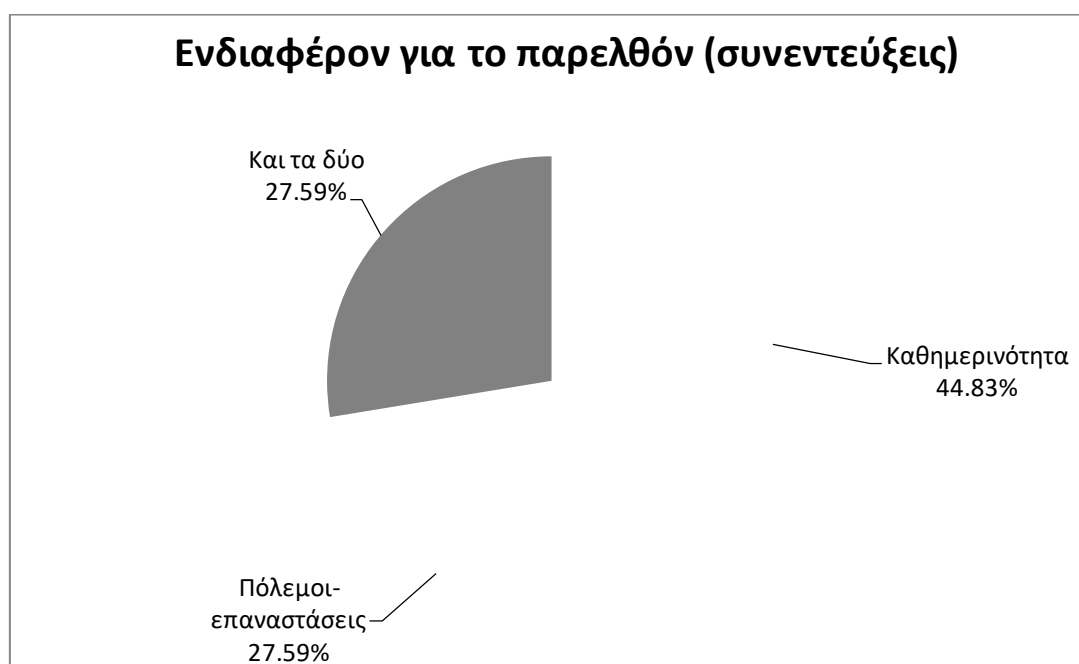
¹⁰⁹ Richard Prawat – Robert Floden, “Philosophical perspective on constructivist views on Learning”, *Educational Psychology* 29(1994), p. 37-48, p. 37.

εκπαιδευτικών που «τολμούν» να διαφοροποιούνται από την αντίληψη των γονέων για την ιστορία, προβαίνοντας σε εναλλακτική διδασκαλία, ειδικά όταν τα παιδιά τους, εθισμένα στην αποστήθιση, αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες ενός σύγχρονου μαθήματος. Οι διδάσκοντες με τον «μοντέρνο» τρόπο ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έρχονται δε σε ακόμη δυσκολότερη θέση, όταν η διδασκαλία διαφοροποιείται από τις παραδοσιακές μεθόδους, ενώ ταυτόχρονα άλλοι διδάσκοντες εμμένουν πιστά σε αυτές και στην αποστήθιση του βιβλίου, αφού οι γονείς συγκρίνουν τις δύο προσεγγίσεις και συχνά ζητούν τον λόγο και απειλούν με αναφορές στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης.¹¹⁰

Δ. Η σημαντικότητα

Γνώση και μελέτη των μεγάλων γεγονότων (πόλεμοι και επαναστάσεις) ή της καθημερινής ζωής στο παρελθόν;

Γράφημα 51



Από όσους μαθητές έδωσαν μια απάντηση στη συνέντευξη, ποσοστό 44,83% ενδιαφέρονταν περισσότερο για την καθημερινότητα, 27,59% περισσότερο για τους

¹¹⁰ Τα παραπάνω προέρχονται από την εμπειρία μου ως διδάσκοντα το μάθημα της ιστορίας στη δευτεροβάθμια ιδιωτική εκπαίδευση από το 1996 μέχρι σήμερα σε συζητήσεις μου με γονείς μαθητών μου.

πολέμους και 27,59% βρήκαν ενδιαφέροντα και τα δύο (κωδικός g49). Η πλειοψηφική απάντηση οδηγεί σε λιγότερο πολιτική, στρατιωτική, διπλωματική ιστορία και περισσότερο σε ιστορία των νοοτροπιών, του πολιτισμού, της οικονομίας και της κοινωνίας. Η προτίμηση των μαθητών στην καθημερινότητα του παρελθόντος συνδέεται με την απόπειρα σύγκρισής του με την τρέχουσα καθημερινότητα των μαθητών, όπως φαίνεται και από τις συνεντεύξεις. Ένα μέρος των μαθητών ενδιαφέρεται να συγκρίνει, να παραλληλίζει με το σήμερα και έτσι υπάρχει μαθησιακή και συναισθηματική ενεργοποίηση και επιτυγχάνεται αυτό που θα ονομαζόταν «επικαιροποίηση» του μαθήματος. Σύμφωνα με τον Carl Savich οι μαθητές ήταν ικανοί να βρουν μεγαλύτερη σημασία και σπουδαιότητα στην ιστορία, όταν μπορούσαν να τη συσχετίσουν με τις δικές τους ζωές.¹¹¹

Την Παναγιώτα την ενδιαφέρει «τι έχει αλλάξει από τότε, τι έχει παραμείνει το ίδιο στους λαούς, στην κοινωνία». Την Ειρήνη την ενδιαφέρει η καθημερινότητα περισσότερο, γιατί «θα έβλεπα τις διαφορές τότε με σήμερα, θα έβλεπα πόσο έχουν αλλάξει τα έθιμα, η καθημερινή ζωή, ο τρόπος που ζούσαν». Για τον Δημήτρη είναι σημαντικό «να συγκρίνεις πώς περνούσαν». Σύμφωνα με τον Παναγιώτη «συγκρίνεις με το τώρα και βλέπεις πόσο έχει αλλάξει ο κόσμος». Για την Αγγελική η καθημερινότητα είναι πιο ενδιαφέρουσα, γιατί «πλησιάζει πιο κοντά στη δική μου ζωή». Για τον Γιάννη στις ειρηνικές εποχές «γνωρίζεις τον πολιτισμό, τον τρόπο ζωής». Ο Αλέξανδρος θέλει να μαθαίνει την καθημερινότητα και τον τρόπο υπέρβασης των δυσκολιών: «πώς ζούσαν, πώς επιβίωναν, πώς είχαν επιβιώσει σε δύσκολες καταστάσεις, είχαν περάσει πολλά». Την Ελευθερία θα την ενδιέφερε η καθημερινή ζωή των ανθρώπων για να δει «πως άλλαξε, τι κάνανε στις ασχολίες τους». Τον Πέτρο τον ενδιαφέρει να συγκρίνει «πώς οι προηγούμενοι σκέφτονταν και πώς εγώ σκέφτομαι τώρα», δείχνοντας ότι αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα στη σκέψη των ανθρώπων στο σήμερα και το τότε. Ο Ανδρέας εντοπίζει τη χρησιμότητα της ιστορίας στο παρόν, επειδή «μπορείς να συγκρίνεις τις εποχές». Στις παραπάνω τοποθετήσεις των μαθητών υπέρ της καθημερινότητας, κυριαρχεί η αντίληψη της διαφοράς του παρελθόντος με το παρόν και όχι της ομοιότητάς του.¹¹² Δεν είναι άσχετο με την προτίμηση στην καθημερινότητα το εύρημα ότι μόλις το 8,90% των εργασιών στο μάθημα της τοπικής ιστορίας δεν είχαν καθόλου σχέση με τη ζωή

¹¹¹ Carl Savich, "Improving critical thinking skills in History", *Networks: An Online Journal for Teacher Research* 11/2(2009), p. 1-12, p. 9.

¹¹² Αξίζει εδώ να παραβληθεί το ενδιαφέρον των 12-13χρονων μαθητών του New Brunswick για το πώς ζούσαν στο παρελθόν οι πρόγονοί τους (Cynthia Wallace Casey, "7th Graders and their pasts...").

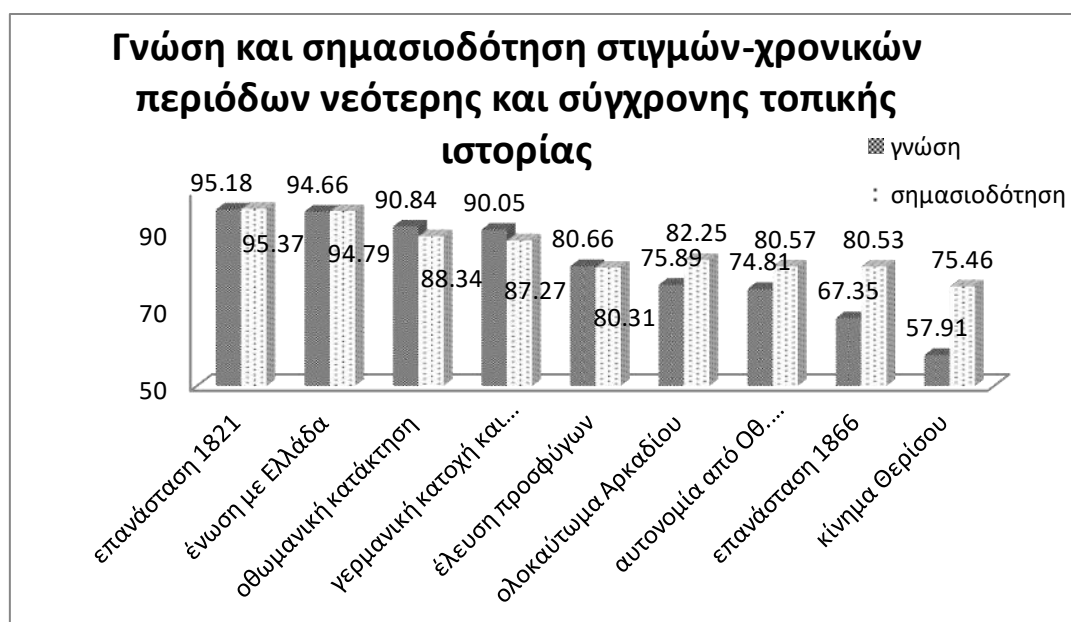
πολλών ανθρώπων (κωδικός d54), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τη ζωή σπουδαίων προσώπων (κωδικός d55) ανέρχεται στο 15,79%.

Από την άλλη μεριά κάποιοι μαθητές εστιάζουν σε καθοριστικές στιγμές. Η Ελένη υποστηρίζει ότι «είναι κάποιες πράξεις που επιφέρουν μεγάλες αλλαγές, η επανάσταση αλλάζει κάτι και μετά από αυτή την περίοδο υπάρχουν άλλα δεδομένα για τη ζωή των ανθρώπων». Ο Ανδρέας εντοπίζει τη διαφορά ότι «η καθημερινή ζωή αφορά όλους τους τότε ανθρώπους, ενώ στον πόλεμο δεν εναντιώνεται όλος ο λαός σε έναν άλλο, είναι μια απόφαση από πάνω και ακολουθεί ο λαός».

Γνώση και θεώρηση ως σημαντικών των «σημαντικών στιγμών» της τοπικής ιστορίας

Έχοντας δώσει στους μαθητές 9 στιγμές/χρονικές περιόδους τοπικής ιστορίας της νεότερης και σύγχρονης εποχής, επιδιώχθηκε να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την άποψή τους για το πόσο καλά τις γνωρίζουν (κωδικοί b511 έως 519). Σε αντίθεση με το μεγαλύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, στη συγκεκριμένη περίπτωση επιλέχθηκε η τρίβαθμη κλίμακα (καθόλου, μέτρια, πάρα πολύ) ως μια παραλλαγή για να αποφευχθεί το ενδεχόμενο κόπωσης των μαθητών.

Γράφημα 52

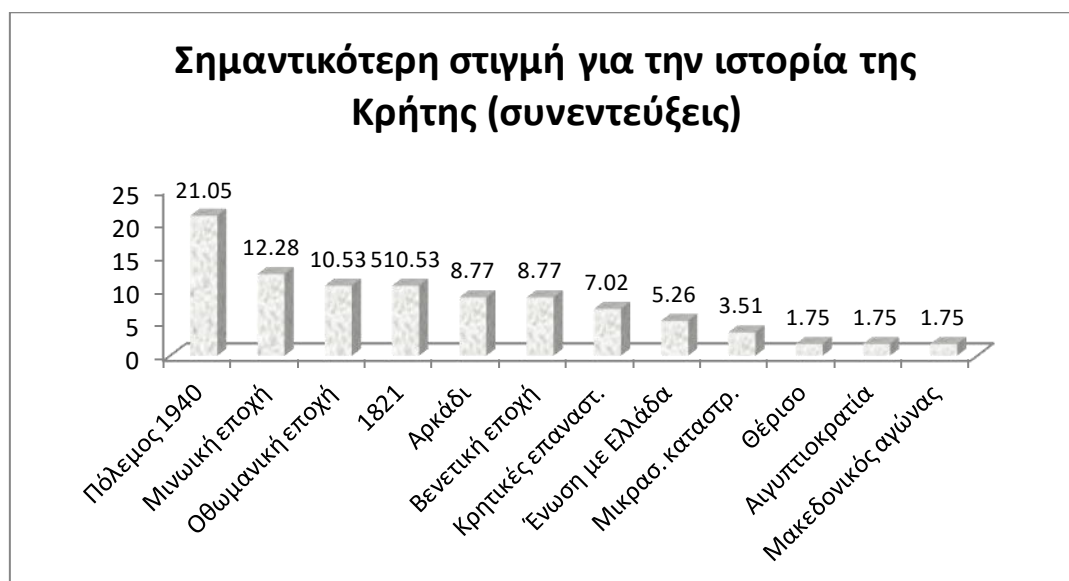


Οι στιγμές/χρονικές περιόδους της νεότερης και σύγχρονης εποχής στις οποίες οι μαθητές έδωσαν καταφατική απάντηση ότι **γνωρίζουν** (κωδικοί b511 έως 519) κατά φθίνουσα σειρά ήταν η κρητική επανάσταση του 1821 (95,18%), η ένωση με

την Ελλάδα (94,66%), η οθωμανική κατάκτηση (90,84%), η γερμανική κατοχή και αντίσταση (90,05%). Σε μια δεύτερη ομάδα ακολουθούν ο ερχομός των προσφύγων (80,66%), το ολοκαύτωμα του Αρκαδίου (75,89%) και η αυτονόμηση από την Οθωμανική Αυτοκρατορία (74,81%). Τα χαμηλότερα ποσοστά απαντήσεων των μαθητών καταγράφηκαν στην επανάσταση του 1866-1869 (67,35%) και το κίνημα στο Θέρισο (57,91%). Η γνώση του ολοκαυτώματος του Αρκαδίου και του κινήματος του Θερίσου είναι αισθητά μεγαλύτερη για τους μαθητές της Δυτικής Κρήτης, καθώς τα γεγονότα συνέβησαν εκεί. Για το ολοκαύτωμα του Αρκαδίου ο δείκτης για τους μαθητές της Δυτικής Κρήτης ανέρχεται στο 3,58 και για αυτούς της Ανατολικής Κρήτης στο 2,94. Για το κίνημα στο Θέρισο οι αντίστοιχοι δείκτες ανέρχονται στο 2,81 και 2,29 αντίστοιχα.

Οι μαθητές θεωρούν κατά φθίνουσα σειρά ως πιο σημαντικές στιγμές στη νεότερη και σύγχρονη ιστορία της Κρήτης (κωδικοί b611 έως 619) την κρητική επανάσταση του 1821 (95,37%), την ένωση με την Ελλάδα (94,79%), την οθωμανική κατάκτηση (88,34%) και την γερμανική κατοχή και αντίσταση (87,27%). Σε μια δεύτερη ομάδα ακολουθούν το ολοκαύτωμα του Αρκαδίου (82,25%), η αυτονόμηση από την Οθωμανική Αυτοκρατορία (80,57%), η επανάσταση του 1866-1868 (80,53%), και ο ερχομός των προσφύγων (80,31%). Τελευταίο στη σειρά τοποθετείται το κίνημα στο Θέρισο (75,46%). Γενικά παρατηρείται μια αντιστοιχία ανάμεσα στη γνώση και την απόδοση σπουδαιότητας σε κάθε στιγμή/χρονική περίοδο. Σε αυτά όμως τα γεγονότα-χρονικές στιγμές που είναι λιγότερο γνωστά, η σημασιодότηση είναι μεγαλύτερη (ολοκαύτωμα Αρκαδίου, αυτονομία από Οθωμανική Αυτοκρατορία, επανάσταση 1866, κίνημα Θερίσου). Τα τελευταία, ωστόσο, δεν σημασιοδοτούνται ως περισσότερο σημαντικά από τα πιο γνωστά.

Γράφημα 53



Με τη χρήση της συνέντευξης και μετά από τη διεύρυνση των εποχών πέρα από τη νεότερη και σύγχρονη ιστορία διαπιστώνεται ότι κρίνονται πιο σημαντικές οι εποχές και τα γεγονότα που συνέβησαν στη νεότερη και σύγχρονη εποχή (κωδικός g18), ενώ η μινωική και η βενετική εποχή προστίθενται στην τελευταία. Από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (21,05%) των μαθητών θεωρεί τον πόλεμο του 1940 ως το σημαντικότερο γεγονός στην ιστορία της Κρήτης και ακολουθούν η μινωική εποχή (12,28%), η οθωμανική εποχή και το 1821 (10,53% το καθένα), το Αρκάδι και η βενετική εποχή (8,77% το καθένα), οι κρητικές επαναστάσεις (7,02%), η ένωση με την Ελλάδα (5,26%), η μικρασιατική καταστροφή (3,51%), το Θέρισο, η Αιγυπτιοκρατία και ο μακεδονικός αγώνας (1,75% το καθένα).

Πάντως, όπως πολλές έρευνες έχουν δείξει, η σημασιολογία είναι και υποκειμενική υπόθεση. Εξαρτάται από τις γνωστικές δομές και τις προϋπάρχουσες γνώσεις του κάθε υποκειμένου.¹¹³ Έτσι, υπήρξαν μαθητές που αναφέρονται στην κάθοδο των Δωριέων, τον Μεσαίωνα, τον Διαφωτισμό, την Αναγέννηση.

Τα σημαντικά πρόσωπα (ανδρικές και γυναικείες μορφές) τοπικής ιστορίας

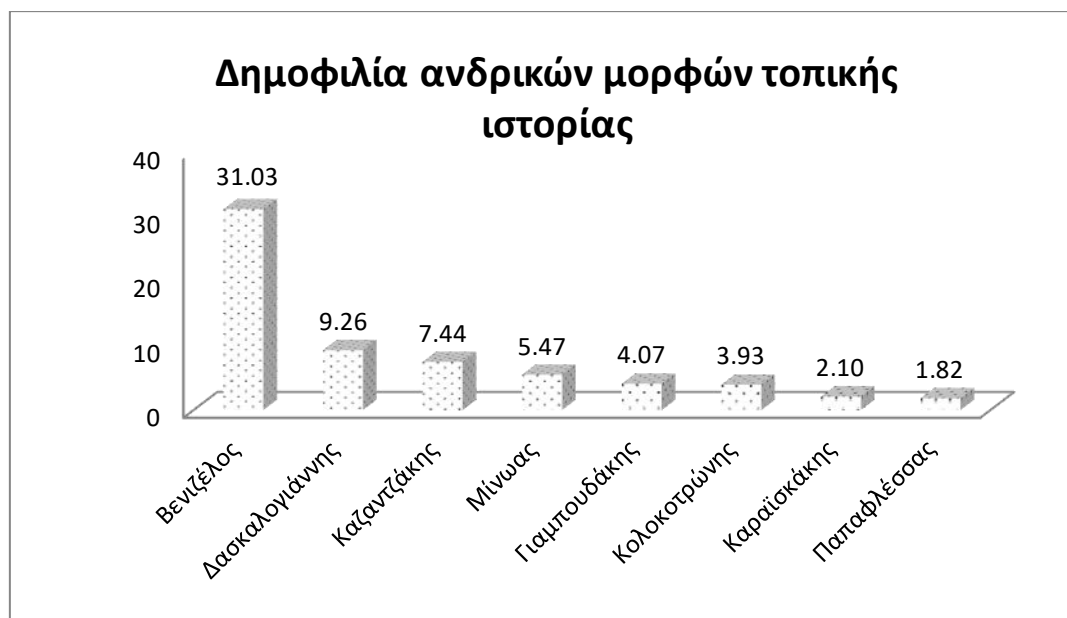
Μια από τις ερωτήσεις αποσκοπούσε στην εξαγωγή συμπερασμάτων για το ποιες ανδρικές (κωδικοί b121 έως 123) και γυναικείες (κωδικοί b124 έως 126) μορφές έχουν περισσότερο υπόψη τους οι μαθητές. Μια γενική παρατήρηση και για

¹¹³ Bruce VanSledright, "Confronting history's interpretive paradox while teaching fifth graders to investigate the past", *American Educational Research Journal* 39/4(2002), p. 1089-1115, p. 1092, ανακτημένο στις 31/5/2020 από www.jstor.org/stable/3202455.

τις ανδρικές και για τις γυναικείες μορφές είναι ότι στις πρώτες θέσεις αναγράφηκαν πρόσωπα της νεότερης και σύγχρονης κρητικής ιστορίας.

Ανδρικές μορφές

Γράφημα 54



Μεταξύ των ανδρικών μορφών κυρίαρχη θέση καταλαμβάνει ο Ελευθέριος Βενιζέλος με μεγάλη διαφορά από τους υπόλοιπους, καλύπτοντας το 31,03% των προτιμήσεων των μαθητών. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Ελευθέριος Βενιζέλος αποτέλεσε την πρώτη από τις τρεις επιλογές για το 50,97% όσων μαθητών ανέφεραν το όνομά του. Η μορφή του Βενιζέλου είχε ξεχωρίσει και στον διαγωνισμό που ο πανελλαδικής εμβέλειας τηλεοπτικός σταθμός Σκάι είχε κάνει για τον μεγαλύτερο Έλληνα όλων των εποχών, καθώς είχε καταλάβει την έβδομη θέση λαμβάνοντας 55.730 ψήφους.¹¹⁴ Όπως δε το αποτύπωσε στην εκπομπή ο υποστηρικτής του Βενιζέλου για την πρώτη θέση, δημοσιογράφος Πέτρος Τατσόπουλος, απηχώντας μάλλον την κοινή δημόσια αντίληψη, ο Βενιζέλος είναι η προσωπικότητα η οποία «και στην καλή και στην κακή ώρα» της Ελλάδας διαδραμάτισε καίριο ρόλο για τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα για τον ελληνισμό.¹¹⁵ Η συμβολική βαρύτητα του Βενιζέλου ως μεγάλου Έλληνα έγκεται βάσει της αντίστοιχης ανάλυσης της

¹¹⁴[https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%B5%CE%B3%CE%AC%CE%BB%CE%BF%CE%B9_%CE%88%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B5%CF%82_\(%CF%84%CE%B7%CE%BB%CE%B5%CE%BF%CF%80%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%BF%CE%BC%CF%80%CE%AE_%CE%A3%CE%9A%CE%91%CE%AA,_2009\)](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%B5%CE%B3%CE%AC%CE%BB%CE%BF%CE%B9_%CE%88%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B5%CF%82_(%CF%84%CE%B7%CE%BB%CE%B5%CE%BF%CF%80%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%BF%CE%BC%CF%80%CE%AE_%CE%A3%CE%9A%CE%91%CE%AA,_2009))

¹¹⁵ https://www.youtube.com/watch?v=Wx_Be_395M8

Τέταρτος στη σειρά κατατάσσεται ο Μίνωας με 5,47%, αποκαλύπτοντας τη σύγχυση στους μαθητές μεταξύ ιστορίας και μυθολογίας και υποδεικνύοντας την έμφαση που πρέπει να δοθεί στη διάκριση μεταξύ ιστορίας και μύθου στη σχολική ιστορική εκπαίδευση. Ως ιστορικά πρόσωπα έχουν επίσης αναφερθεί από τους μαθητές ο Δαίδαλος, ο Ιδομενέας, ο Ηρακλής. Τέλος, έχουν αναφερθεί φανταστικά πρόσωπα από μυθιστορήματα όπως ο Ερωτόκριτος και ο καπετάν Μιχάλης. Πέμπτος ακολουθεί ο Κωνσταντίνος Γιαμπουδάκης, ο φερόμενος¹¹⁹ ως πυρπολητής της Μονής Αρκαδίου, με 4,07% (5^{ος} στη σειρά).

Στην πρώτη δεκάδα κατατάσσονται και τρεις ιστορικές μορφές της ελληνικής και όχι της κρητικής ιστορίας: ο Κολοκοτρώνης με 3,93% (6^{ος} στη σειρά), ο Καραϊσκάκης με 2,10% (8^{ος} στη σειρά), και ο Παπαφλέσσας με 1,82% (10^{ος} στη σειρά). Στις απαντήσεις των μαθητών περιλαμβάνονται με μικρότερα ποσοστά και ηρωικές μορφές ή άλλα πρόσωπα συχνά της ελληνικής επανάστασης αλλά και της νεότερης ελληνικής ιστορίας. Τέτοιες περιπτώσεις είναι ο Τσακάλωφ, ο Ξάνθος, ο Αθανάσιος Διάκος, ο Μακρυγιάννης, ο Παλαιών Πατρών Γερμανός, ο Μπότσαρης, ο Κανάρης, ο Ανδρούτσος, ο Μιαούλης, ο Καποδίστριας, . Επίσης, ο Ρήγας και ο Κοραής, ο Παύλος Μελάς, ο Ζαΐμης, ο Γεώργιος Β΄, ο Γεώργιος Α΄, ο Πλαστήρας, ο Κονδύλης, ο Όθωνας, ο Τρικούπης, ο δικτάτορας Παπαδόπουλος.

Αναφέρονται επίσης, ο Μ. Αλέξανδρος, ο Νικηφόρος Φωκάς, ο Διγενής Ακρίτας, ο Βάρδας, ο Κομνηνός, ο Ιουστινιανός. Η πιο πιθανή εξήγηση για τις λανθασμένες αυτές απαντήσεις είναι η απροσεξία στο διάβασμα της ερώτησης, χωρίς να αποκλείεται για κάποιες από τις παραπάνω περιπτώσεις το ενδεχόμενο να θεωρούνται πρόσωπα της κρητικής ιστορίας.

Τη δεκάδα συμπληρώνουν ο έβδομος στη σειρά ζωγράφος Δομήνικος Θεοτοκόπουλος με 2,24%, και ο ένατος στη σειρά μουσικός Νίκος Ξυλούρης¹²⁰ με

F%80%CE%BF%CE%BC%CF%80%CE%AE_%CE%A3%CE%9A%CE%91%CE%AA,_2009), ανακτημένο στις 2/2/2020.

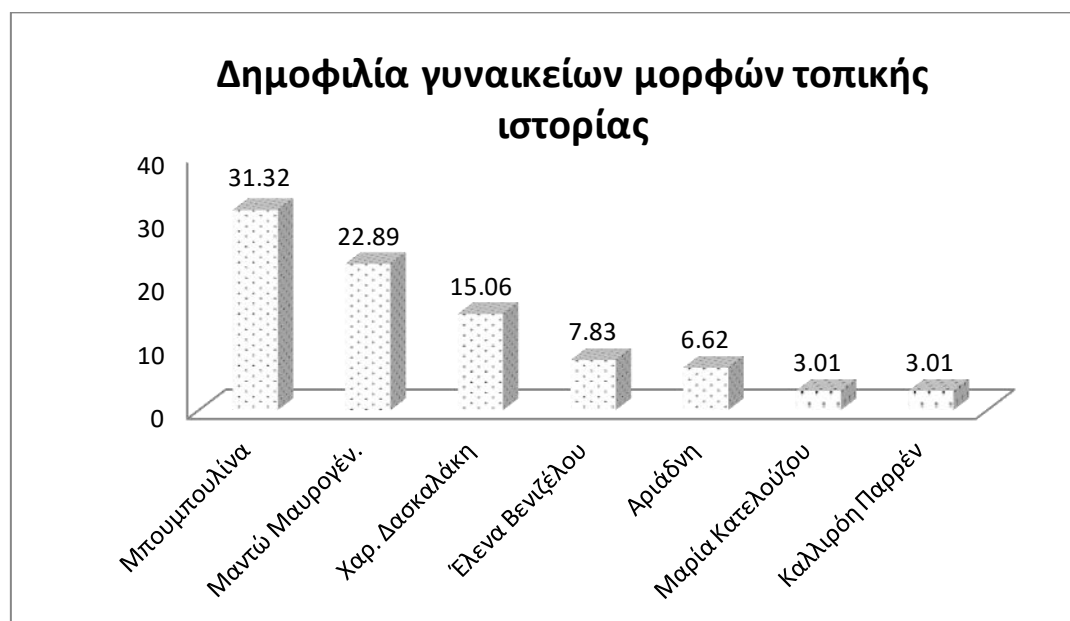
¹¹⁹ Απλώς θυμίζω εδώ την αντιπαράθεση στα 2016 κατά την ανακήρυξη του προέδρου της Δημοκρατίας Προκόπη Παυλόπουλου ως επίτιμου δημότη του Δήμου Ρεθύμνου, όταν ο τελευταίος απέδωσε την πυρπόληση της Μονής Αρκαδίου και στον Κωστή Γιαμπουδάκη και στον Εμμανουήλ Σκουλά. Η δυσαρέσκεια που προκλήθηκε ήταν τέτοια που η προεδρία της Δημοκρατίας αναγκάστηκε να προβεί σε διευκρινιστική-διορθωτική γραπτή παρέμβαση αλλά και να γίνει λόγος για ανάκληση της απόφασης ανακήρυξης του Προκόπη Παυλόπουλου ως επίτιμου δημότη του Δήμου Ρεθύμνου (https://www.efsyn.gr/efkriti/politiki/89208_se-istorikoys-mpelades-o-proedros-tis-dimokratias-sto-rethymno, ανακτημένο στις 2/2/2020).

¹²⁰ Ο Νίκος Ξυλούρης στον διαγωνισμό του τηλεοπτικού σταθμού Σκάι είχε καταλάβει την 77^η θέση. [https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%B5%CE%B3%CE%AC%CE%BB%CE%BF%CE%B9_%CE%88%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B5%CF%82_\(%CF%84%CE%B7%CE%B%CE%B5%CE%BF%CF%80%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B5%CE%BA%CF%](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%B5%CE%B3%CE%AC%CE%BB%CE%BF%CE%B9_%CE%88%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B5%CF%82_(%CF%84%CE%B7%CE%B%CE%B5%CE%BF%CF%80%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B5%CE%BA%CF%)

1,96%, ο οποίος θεωρείται ιστορικό πρόσωπο. Θα πρέπει εδώ να θεωρείται λιγότερο πιθανό οι μαθητές να γνωρίζουν τη σύνδεση των τραγουδιών του με τον αγώνα ενάντια στη δικτατορία και λόγω αυτού να τον θεωρούν ιστορικό πρόσωπο.

Γυναικείες μορφές

Γράφημα 55



Στις γυναικείες μορφές η εικόνα που έχουμε είναι απλούστερη (κωδικοί b124 έως 126): μόνο 8 μαθητές κατόρθωσαν να συμπληρώσουν και τις 3 γυναικείες μορφές, ενώ αρκετοί δεν έδωσαν απάντηση. Στην απάντηση που ξεχωρίζει με ποσοστό 31,32% αναφέρεται το όνομα της Μπουμπουλίνας.¹²¹ Μάλιστα ως πρώτη επιλογή καταλαμβάνει το 48,11% του συνόλου. Καθώς στο διαδίκτυο κυκλοφορεί η άποψη ότι η οικογένεια των Μπουμπουλαίων είχε κρητική καταγωγή, ενδέχεται οι μαθητές να έχουν –λανθασμένα- συμπεράνει ότι αποτελεί μορφή της κρητικής ιστορίας.¹²² Τη Μπουμπουλίνα ακολουθεί στη δεύτερη θέση με ποσοστό 22,89% η

80%CE%BF%CE%BC%CF%80%CE%AE_%CE%A3%CE%9A%CE%91%CE%AA,_2009), ανακτημένο στις 2/2/2020.

¹²¹ Στον διαγωνισμό του τηλεοπτικού σταθμού Σκάι περιλαμβάνονταν στους 100 μεγαλύτερους Έλληνες, καταλαμβάνοντας την 98η θέση ([https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%B5%CE%B3%CE%AC%CE%BB%CE%BF%CE%B9_%CE%88%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B5%CF%82_\(%CF%84%CE%B7%CE%BB%CE%B5%CE%BF%CF%80%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%BF%CE%BC%CF%80%CE%AE_%CE%A3%CE%9A%CE%91%CE%AA,_2009\)](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%B5%CE%B3%CE%AC%CE%BB%CE%BF%CE%B9_%CE%88%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B5%CF%82_(%CF%84%CE%B7%CE%BB%CE%B5%CE%BF%CF%80%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%BF%CE%BC%CF%80%CE%AE_%CE%A3%CE%9A%CE%91%CE%AA,_2009),)), ανακτημένο στις 2/2/2020.

¹²² Βλέπε ενδεικτικά <http://www.haniotika-nea.gr/cheretismata-apo-ti-laskarina-boumpoulina-ton-spetson-tis-elladas-tou-ikosiena/>, ανακτημένο στις 8/10/2017 ή <https://national->

Μαντώ Μαυρογένους. Στο διαδίκτυο αναφέρεται ότι κλάδος της ευρύτερης οικογένειας Μαυρογένη υπήρχε και στην Κρήτη.¹²³ Ο Εμμανουήλ Μαυρογένης ήταν κρητικός οπλαρχηγός το όνομα του οποίου συνδέθηκε με την ένοπλη διαμαρτυρία του 1858, γνωστή και ως «κίνημα του Μαυρογένη» ή καταχρηστικά ως «επανάσταση του Μαυρογένη».

Στην τρίτη θέση εμφανίζεται το πρώτο κρητικό ιστορικό πρόσωπο, η Χαρίκλεια Δασκαλάκη, ανάμεσα στους επιζώντες από το ολοκαύτωμα της Μονής Αρκαδίου, με ποσοστό 15,06%. Τέταρτη στη σειρά εμφανίζεται η Έλενα Βενιζέλου (Έλενα Σκυλίτση-Στεφάνοβικ, δεύτερη γυναίκα του Ελευθέριου Βενιζέλου) με ποσοστό 7,83%, ενώ στην έκτη θέση παρουσιάζεται η πρώτη γυναίκα του Βενιζέλου Μαρία Κατελούζου με ποσοστό 3,01%.

Όπως και για τις ανδρικές μορφές, από τις πρώτες θέσεις δεν απουσιάζουν τα μυθικά πρόσωπα. Πρόκειται για την Αριάδνη με ποσοστό 6,62% (πέμπτη στη σειρά), ενώ έχουν αναφερθεί η Πασιφάη και η Αρετούσα. Τέλος, με ποσοστό 3,01% εμφανίζεται στην έβδομη θέση η γεννημένη στο Ρέθυμνο Καλλιρόη Παρρέν.

E. Η ιστορική οπτική

Το παρελθόν είναι μια ξένη χώρα.¹²⁴ Στη συνέντευξή της η Ελένη μας δίνει μια εξαιρετική τοποθέτηση σχετικά με τη διαφορά παρόντος παρελθόντος και την προσπάθειά μας να αποκτήσουμε ιστορική ενσυναίσθηση: «αν κάποιος θέλει να καταλάβει τι συνέβηκε πρέπει να δει τα πράγματα με τα μάτια των ανθρώπων, γιατί εμείς τώρα έχουμε άλλα δεδομένα, άλλη νοοτροπία, άλλες ιδεολογίες, αυτοί όμως είχαν άλλη ιδιοσυγκρασία». Σε άλλο σημείο της συνέντευξής της επιμένει στην ενσυναίσθητική προσέγγιση: «το πώς οι άνθρωποι έβλεπαν τα πράγματα τότε μπορεί να εξηγήσει γιατί οι άνθρωποι έπαιρναν κάποιες αποφάσεις τότε».

Στην ίδια βάση μιλάει η Δέσποινα δείχνοντας ότι έχει κατανοήσει τις διαφορετικές συνθήκες κάθε εποχής. «είναι ενδιαφέρον να δεις πώς συμπεριφέρονταν

pride.org/2010/03/24/%CE%B1%CF%80%CF%8C%CE%B3%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%B9-%CE%B7%CF%81%CF%8E%CF%89%CE%BD-%CF%84%CE%BF%CF%85-1821-%C2%AB%CE%AD%CF%87%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%B5-%CF%84%CE%BF-1821-%CF%83%CF%84%CE%B1-%CE%B3%CE%BF/, ανακτημένο στις 8/10/2017.

¹²³https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B3%CE%AD%CE%BD%CE%B5%CE%B9%CE%B1_%CE%9C%CE%B1%CF%85%CF%81%CE%BF%CE%B3%CE%AD%CE%BD%CE%B7, ανακτημένο στις 7/10/2017.

¹²⁴ David Lowenthal, *The past is a foreign country*, Cambridge University Press 1985.

τότε, πώς ήταν οι συνθήκες τότε ... ώστε να δεις και εσύ αν βρίσκεσαι σε ανάλογη κατάσταση τι θα μπορούσες να κάνεις, βέβαια έχουν αλλάξει οι εποχές κατά πολύ, αλλά εγώ πιστεύω θα μπορούσες να ξέρεις κάτι παραπάνω».

Όπως έχει τονιστεί και αλλού, το οικογενειακό και γενικότερο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον άλλες φορές ευνοούν και άλλες φορές δυσχεραίνουν την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης.¹²⁵

Στ. Πηγές γνώσεων τοπικής ιστορίας και η αξιοπιστία τους: μια δημόσια ιστορία του τοπικού

Γράφημα 56



Η τοπική ιστορία τόσο στον δημόσιο χώρο, όσο και όπως πραγματοποιείται από τους μαθητές στο πλαίσιο του ομώνυμου μαθήματος, αποτελεί μια δημόσια ιστορία. Η ερώτηση με κωδικό b11 έως 17 «από που προέρχονται οι γνώσεις που έχεις για το κρητικό παρελθόν» στόχευε στην διερεύνηση της προέλευσης των γνώσεων των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου για την ιστορία της Κρήτης. Σε ιεραρχική σειρά οι απαντήσεις περιλάμβαναν σε υψηλό ποσοστό την οικογένεια με 87,23% και

¹²⁵ Γιώργος Κόκκινος, «Τι είναι και τι κάνει σήμερα η Διδακτική της Ιστορίας» στο Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (επιμ.) *Η Κλειώ πάει σχολείο 1. Η διδασκαλία της Ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική, Πρακτικό διημερίδας 9-10 Οκτωβρίου 2018*, Αθήνα 2020, σ. 35-80, σ. 67, ανακτημένο στις 19/4/2020 από <https://aheggr.files.wordpress.com/2020/02/clio-paei-sholeio-2018-final-24.05.2020.pdf>.

το σχολείο με 86,06%, σε μικρότερο ποσοστό τα μουσεία με 69,47%, τα σχολικά βιβλία με 64,90% και το διαδίκτυο με 61,11%, ενώ στις τελευταίες θέσεις κατατάχθηκαν τα εξωσχολικά βιβλία με ποσοστό 50,96% και η τηλεόραση με ποσοστό 49,04%.

Από τις απαντήσεις που ελεύθερα μπορούσαν να προσθέσουν οι ερωτώμενοι (κωδικός b111), περισσότερο αναφέρθηκαν οι φίλοι και συνομήλικοι, οι χωριανοί, οι εκδρομές-ταξίδια, οι σοφοί άνθρωποι, ο παππούς και η γιαγιά, οι εγκυκλοπαίδειες. Επίσης, σε μικρότερο βαθμό αναφέρθηκαν οι συγγενείς, η μουσική, οι εφημερίδες, οι ταινίες, το κυνήγι του θησαυρού, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, οι εξωσχολικές δραστηριότητες, οι εκθέσεις, η σχολική τοπική ιστορία, τα αθλήματα και οι ιστορίες. Όλα τα παραπάνω διαμορφώνουν και συναποτελούν την ιστορική κουλτούρα της ελληνικής κοινωνίας η οποία προκύπτει από τις συλλογικές μνήμες.¹²⁶ Στην περίπτωση του Δημήτρη η ιστορία του τόπου περνά μέσα από τα τα ριζίτικα τραγούδια, μια άλλη έκφανση της δημόσιας ιστορίας. Στην ερώτησή μου αν στα ριζίτικα αναφέρεται το παρελθόν η απάντηση του Δημήτρη είναι «πάρα πολύ, δεν μπορείτε να φανταστείτε πόσο και είναι φανταστικό δηλαδή για να ερμηνεύσεις ένα ριζίτικο θέλεις πολλή γνώση στην ιστορία».

Ενδεχομένως πολύ χαμηλά τοποθετείται η τηλεόραση συγκρινόμενη με άλλη έρευνα, αν και αυτό μπορεί να αποδοθεί στην χαμηλή ποιότητα ιστορικής πληροφόρησης από αυτήν στην Ελλάδα ή γενικότερα στη χαμηλή ποιότητα των εκπομπών τηλεόρασης.¹²⁷ Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε κατά τη χρονιά της έρευνας μας (2016) για τη πολυφωνία της τηλεόρασης στην Ελλάδα, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν –μέχρι και σοβαροί- κίνδυνοι που απειλούν την πολυφωνία, αδιαφάνεια στο καθεστώς ιδιοκτησίας των μέσων μαζικής ενημέρωσης, εξάρτηση της δημοσιογραφίας από πολιτικές παρεμβάσεις, πολιτικές παρεμβάσεις στην κρατική τηλεόραση, αδυναμία πρόσβασης των μειονοτήτων στα μέσα μαζικής ενημέρωσης.¹²⁸ Στην ελληνική κοινωνία ήταν διάχυτη αυτή η εντύπωση από τα πρώτα χρόνια της οικονομικής κρίσης.

¹²⁶ Βλέπε Μέρος 1, Κεφάλαιο 1, Υποκεφάλαιο 1^E και Υποκεφάλαιο 2.

¹²⁷ Nadine Fink, "Pupils' conceptions...", p. 15. Η διαφορά θα μπορούσε να αποδοθεί στην πρωιμότερη κατά 13 χρόνια έρευνα στην οποία αναφέρεται η Fink.

¹²⁸ Άννα Κανδύλα – Ευαγγελία Ψυχογιπούλου (European University Institute/Robert Scuman Centre for Advanced Studies), *Παρατηρητήριο για την Πολυφωνία στα Μέσα Ενημέρωσης 2016. Παρακολούθηση των κινδύνων για την πολυφωνία στην Ευρωπαϊκή Ένωση και σε άλλες χώρες. Εθνική έκθεση: Ελλάδα*, Centre for Media Pluralism and Media Freedom.

Συμπερασματικά, διαφαίνεται η επίδραση της εκπαίδευσης (σχολείο, σχολικά βιβλία) ως πηγή γνώσης, όπως σε παλαιότερη έρευνα του 2002-2003 σε μαθητές της Στ' Δημοτικού.¹²⁹ Στην έρευνα μας, ωστόσο, σε σχέση με την προαναφερθείσα έρευνα, διαπιστώνεται επιπλέον η σπουδαιότητα του περιγύρου (κυρίως οικογένεια) και του διαδικτύου, στοιχεία που δεν έχουν μεγάλη σημασία στην έρευνα του 2002-2003. Οι Stephan Levesque, Jocelyn Letourneau και Raphael Gani μέσα από έρευνα τους για την ιστορική συνείδηση των γαλλόφωνων μαθητών του Κεμπέκ της τελευταίας τάξης του -αντίστοιχου- Λυκείου έχει διαπιστώσει ότι το μάθημα της ιστορίας ασκεί επίδραση στην ιστορική συνείδηση των μαθητών, όμως η εξωσχολική γνώση για το παρελθόν έχει μεγάλη βαρύτητα και διαμορφώνεται μέσα από μια ισχυρή δημόσια μνήμη.¹³⁰ Για να αποδώσει τις ριζωμένες στην παραγματικότητα και στον μύθο αναπαραστάσεις του παρελθόντος στη συλλογική μνήμη, ο Letourneau, σε πιο πρόσφατο άρθρο, του χρησιμοποιεί τον όρο mythistories.¹³¹

Γράφημα 57



¹²⁹ Γιώργος Κόκκινος – Ηλίας Αθανασιάδης – Σοφία Βούρη – Παναγιώτης Γατσωτής – Πέτρος Τραντάς – Ευστάθιος Στέφος, *Ιστορική κουλτούρα...*, σ. 181-183.

¹³⁰ Stephan Levesque – Jocelyn Letourneau – Raphael Gani, “ ‘A Giant with Clay Feet’: Quebec Students and their Historical Consciousness of the Nation”, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 11/2(2013), p. 156-172.

¹³¹ Jocelyn Letourneau, “Teaching History: historical consciousness and Quebec’s Youth» (translated by Thomas Peace), *Active Learning*, March 2014, ανακτημένο στις 11/6/2018 από <http://activehistory.ca/2014/03/teaching-history-historical-consciousness-and-quebecs-youth/>.

Η αντίληψη περί αξιοπιστίας των πηγών γνώσεων ιστορίας ελέγχθηκε στο ερώτημα με κωδικούς c1411 έως 1420 που αφορούσε τη γενική ιστορία. Στο σημείο αυτό παρουσιάζει ενδιαφέρον το γεγονός ότι τα υψηλότερα ποσοστά αξιοπιστίας πηγών ιστορίας καταγράφονται στους παπούδες και τις γιαγιάδες με ποσοστό (93,51%), τους γονείς (87,86%), ενώ ακολουθούν οι ιστορικοί τόποι και τα μουσεία (87,76%), οι ιστορικές πηγές (87,27%), και οι καθηγητές του σχολείου (85,08%). Όπως έχει διαπιστωθεί και από άλλες παλαιότερες έρευνες,¹³² έτσι και στη δική μας έρευνα φαίνεται ότι το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον (παπούς, γιαγιά, πατέρας, μητέρα) αποτελεί για τους 14χρονους μαθητές μια από τις πιο σημαντικές αλλά και αξιόπιστες –κατά την κρίση των μαθητών- πηγές πληροφόρησης για το παρελθόν. Αποτελούν μια σημαντική πηγή επιρροής και γνώσης μέσα από πολλά είδη μάθησης (κλασική εξαρτημένη μάθηση, συντελεστική μάθηση και μάθηση μέσω παρατήρησης).¹³³ Στις συνεντεύξεις διαφάνηκε ότι αποτελούν πηγή πληροφόρησης για τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και ειδικότερα την κατοχή και την επέμβαση των Γερμανών στην Κρήτη (Νίκος, Παναγιώτης, Χρήστος, Ιωάννα, Ανδρέας, Δημήτρης, Κώστας, Βασιλική).

Οι μαθητές βασίζονται σε οικογενειακές ιστορίες για να επεξεργαστούν τις ιστορικές πληροφορίες και επηρεάζονται από αυτές στη γενικότερη κατανόηση του παρελθόντος.¹³⁴ Ο Πέτρος παραδέχεται ότι έχει δανειστεί απόψεις σε ιστορικά θέματα από τον -κατά 10 χρόνια- μεγαλύτερο αδερφό του. Τέλος, η οικογένεια είναι ο θεσμός μέσα από τον οποίο οι μαθητές γίνονται αποδέκτες της συλλογικής οικογενειακής μνήμης (εδώ βέβαια εμπεριέχεται και ο συναισθηματικός δεσμός¹³⁵ που μπορεί να προκαλεί συγκινησιακή φόρτιση¹³⁶ και να παραμορφώνει γεγονότα και καταστάσεις), ενώ εξάλλου μέσα από τα μέλη της οικογένειας οι μαθητές γνωρίζουν περισσότερο τον εαυτό τους. Όπως το έχει θέσει ο ιστορικός Paul Thompson, «η οικογενειακή ιστορία μπορεί να βοηθήσει ένα άτομο να συνειδητοποιήσει καλύτερα το χρονικό βάθος της προσωπικής του ζωής».¹³⁷ Οι ιστορικοί τόποι και τα μουσεία

¹³² Keith Barton, “My Mom...”, p. 4.

Peter Seixas, “Historical understanding...”, p. 301-327.

¹³³ Michael Hogg – Graham Vaughan, *Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα 2010, σ. 230.

¹³⁴ Carla Peck, “National, ethnic...”, p. 317.

¹³⁵ “Because I love my family” ήταν η αιτιολόγηση της 12-13χρονης Amanda για το ενδιαφέρον για το παρελθόν της οικογένειας της Cynthia Wallace Casey, “7th Graders and their pasts...”

¹³⁶ Γιώργος Κόκκινος, *Συμβολικοί πόλεμοι για την ιστορία και την κουλτούρα. Το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής*, Αθήνα 2006, σ. 214.

¹³⁷ Paul Thompson, *Φωνές από το παρελθόν...*, σ. 31.

έχει διαπιστωθεί και από άλλες έρευνες ότι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ιστορικής γνώσης των μαθητών.¹³⁸

Χαμηλότερα ποσοστά επιφυλάσσονται στα ιστορικά ντοκυμαντέρ (79,32%), στο βιβλίο της ιστορίας (78,76%), στην ακαδημαϊκή ιστορία (75,33%) και στις ιστορικές σειρές ή ταινίες (67,19%). Η Φωτεινή στη συνέντευξη υποστηρίζει ότι «ο ιστορικός (ενν. επαγγελματίας ιστορικός) λέει τα γεγονότα όπως έγιναν και έχει περισσότερη αξιοπιστία από κάποιον άλλο που δεν γνωρίζουμε», θυμίζοντας μας ότι στο μυαλό αρκετών μαθητών ο ιστορικός αποτελεί τον καταγραφέα και αφηγητή γεγονότων.

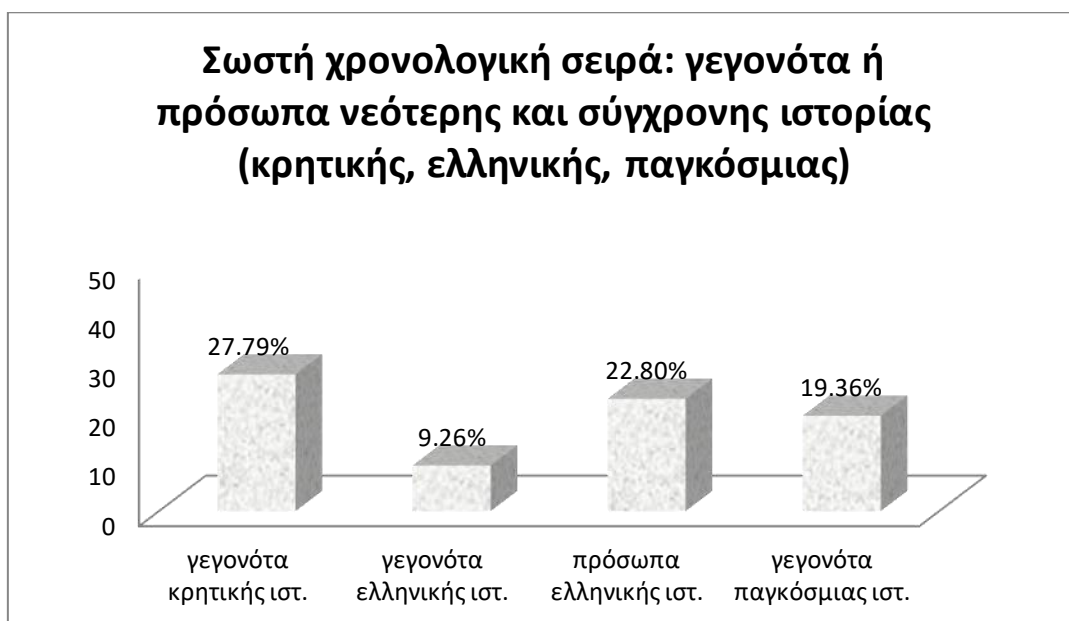
Εντυπωσιακή είναι η αναξιπιστία των πολιτικών, που θα πρέπει να αποδοθεί στη γενικευμένη κρίση της πολιτικής στις μέρες κρίσης της έρευνας, αφού μόλις το 38,32% των μαθητών απάντησαν ότι αποτελούν αξιόπιστη πηγή. Δεν είναι άσχετο με την εποχή της πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής κρίσης ότι η Άννα δεν αποδέχεται την παρουσία πολιτικών ως επισήμων στις εξέδρες κατά τις παρελάσεις: «πιστεύω ότι οι πολιτικοί δεν θα έπρεπε να είναι στη θέση που είναι οι επίσημοι, γιατί είναι απλοί άνθρωποι και αυτοί και δεν τιμάμε αυτούς, αλλά αυτούς που πολέμησαν».

Z. Τοπική ιστορία και προσανατολισμός στον χρόνο: γεγονότα και πρόσωπα της νεότερης κρητικής ιστορίας στον χρόνο

¹³⁸ Keith Barton, “My Mom...”, p. 4, 33.

Βλέπε στο θεωρητικό μέρος Μέρος 1, Κεφάλαιο 1, Υποκεφάλαιο 2Δ.

Γράφημα 58



Η σχετική ερώτηση αποσκοπούσε στη διερεύνηση της δυνατότητας των μαθητών να τοποθετούν γεγονότα ή στιγμές της νεότερης και σύγχρονης κρητικής ιστορίας στη σωστή χρονολογική σειρά (κωδικός b46 και b41 έως 45). Εδώ επιλέχθηκαν τα, κατά την κρίση μου, πιο τρανταχτά από αυτά (γεγονότα-στιγμές). Από τους 364 μαθητές που έδωσαν απάντηση οι 117 κατάφεραν να τοποθετήσουν στη σωστή χρονολογική σειρά τα γεγονότα της κρητικής ιστορίας, ποσοστό 32,14%. Αν συνυπολογιστούν και οι μαθητές που δεν έδωσαν απάντηση, το ποσοστό κατεβαίνει στο 27,79%. Σημειωτέον ότι το αντίστοιχο αποτέλεσμα για τη χρονολογική σειρά στη νεότερη και σύγχρονη ελληνική ιστορία (κωδικός c26) απέφερε μόλις 39 μαθητές να απαντούν σωστά, δηλαδή ποσοστό μόλις 10,96% επί των απαντώντων και μόλις 9,26% επί του συνόλου.

Η εικόνα ήταν συγκριτικά βελτιωμένη σχετικά με την τοποθέτηση προσώπων σε χρονολογική σειρά (κωδικός c46 και c41 έως 45): 96 μαθητές (ποσοστό 27,12% επί των απαντώντων και 22,80% επί του συνόλου) κατάφεραν να τα τοποθετήσουν στη σωστή σειρά. Διαφαίνεται εδώ μια σαφής τάση (υπερδιπλάσιο ποσοστό) προς συγκράτηση περισσότερο των προσώπων και λιγότερο των σημαντικών στιγμών της ιστορίας. Στις απαντήσεις των μαθητών για γεγονότα της παγκόσμιας ιστορίας (κωδικός c66 και c61 έως 65) ποσοστό 24,07% των μαθητών επί των απαντώντων ή 19,36% επί του συνόλου απάντησε σωστά στην ερώτηση.

Φαίνεται λοιπόν ότι η νεότερη και σύγχρονη ιστορία του τόπου των μαθητών (της Κρήτης) είναι πιο οικεία σε αυτούς συγκριτικά με την νεότερη και σύγχρονη ελληνική ιστορία και την παγκόσμια ιστορία. Στο βαθμό που η νεότερη και σύγχρονη κρητική ιστορία δεν διδάσκεται στο σχολείο, η σχετικά πληρέστερη εικόνα που έχουν αποκομίσει οι μαθητές από τη νεότερη και σύγχρονη ιστορία της Κρήτης μπορεί να αποδοθεί κυρίως στη χρησιμοποίηση εξωσχολικών πηγών γνώσης, όπως η οικογένεια (στενότερη ή ευρύτερη), το διαδίκτυο, τα εξωσχολικά βιβλία, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η τοπική κοινωνία, οι εκδρομές και τα ταξίδια (με επισκέψεις σε ιστορικούς τόπους και μουσεία), οι εγκυκλοπαίδειες.¹³⁹ Σημειώνεται ότι οι τοπικές κοινωνίες πολύ συχνά δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ιστορία του τόπου απ' ό,τι για τη γενικότερη εθνική ή παγκόσμια ιστορία.

Δευτερεύοντα μάλλον ρόλο διαδραματίζουν οι γνώσεις που αποκομίζουν οι μαθητές στο μάθημα της Ιστορίας στην Στ' Δημοτικού και στην Γ' Γυμνασίου. Το ίδιο ισχύει και με την αξιοποίηση των 5 ωρών τοπικής ιστορίας που σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών αφιερώνονται για κάθε μία από τις τάξεις Δ', Ε', και Στ' Δημοτικού.¹⁴⁰ Καθώς οι παραπάνω ώρες κλείνουν το ετήσιο πρόγραμμα σπουδών και ειδικότερα έπονται των επαναληπτικών μαθημάτων (4 ώρες για τη Δ' Δημοτικού, 5 ώρες για την Ε' Δημοτικού και 5 ώρες για την Στ' Δημοτικού) είναι αμφίβολο αν τελικά πραγματοποιούνται.

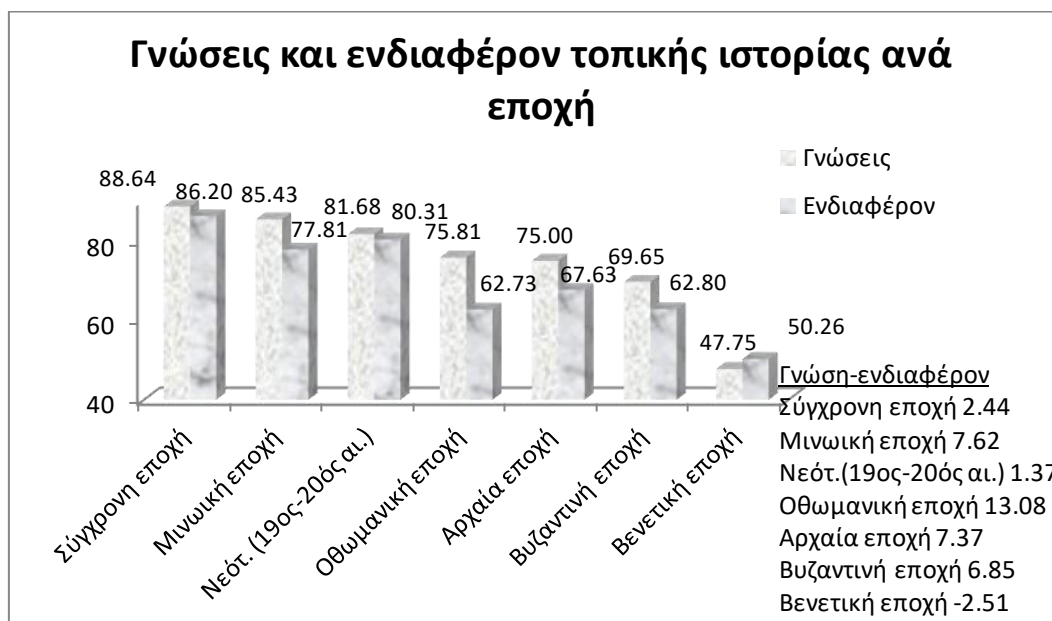
¹³⁹ Η έρευνα του Keith Barton έχει δείξει ότι η ιστορική μάθηση σε μεγάλο βαθμό πραγματοποιείται μέσα από τους ιστορικούς τόπους, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τους συγγενείς (Keith Barton, "My Mom...", p. 32-33).

¹⁴⁰ Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β', αριθμός φύλλου 303/13-3-2003, «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού – Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος, β) Δ.Ε.Π.Σ και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος», φ. 3927-3928, 3933, 3940.

4. Η έμφαση στη νεότερη και σύγχρονη ιστορία και τη μινωική εποχή

Οι γνώσεις και το ενδιαφέρον των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου της περιφέρειας Κρήτης για την τοπική ιστορία προσανατολίζονται στη νεότερη και σύγχρονη εποχή, κυρίως επειδή είναι πιο κατανοητή σε αυτούς, είναι πιο κοντά στο σήμερα και σε αυτήν βρίσκουν χρησιμότητα για το παρόν. Ωστόσο η σύγχρονη εποχή μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο δεν διδάσκεται στους μαθητές και θα πρέπει να προβληματίσει τους ιθύνοντες. Ίσως η πρόβλεψη του Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας του 2018-2019 για αποκλειστική διδασκαλία του 20ού και 21^{ου} αιώνα στη Α΄ Λυκείου να αποτελούσε μια καλή λύση. Οι μαθητές εκδηλώνουν μικρότερο ενδιαφέρον για τις παλιότερες εποχές στην τοπική ιστορία, με τη μινωική εποχή να αποτελεί την εξαίρεση, λόγω της τοπικής ιδιαιτερότητας. Αντίστοιχα, οι εργασίες που εκπόνησαν στο πλαίσιο του μαθήματος της τοπικής ιστορίας τοποθετούνται κυρίως στις παραπάνω εποχές (σύγχρονη, νεότερη και μινωική). Από τις λιγότερο ενδιαφέρουσες και γνωστές εποχές είναι η βενετική παρά το μακρύ βενετικό παρελθόν της Κρήτης. Η περίοδος του Βυζαντίου φαίνεται ότι δεν έλκει τους μαθητές λόγω της σύνδεσής της με πολιτικο-στρατιωτικές και θρησκευτικές εξελίξεις. Επίσης, η οθωμανική εποχή που φαίνεται ότι βρίθει από στερεοτυπικές αντιλήψεις, δεν προσελκύει τους μαθητές για δύο εκ διαμέτρου αντίθετους λόγους· από τη μια αρκετοί μαθητές έχουν στο νου τους τον μεγάλο «αντίπαλο» Τούρκο και δεν επιθυμούν να τη γνωρίσουν, ενώ άλλοι θεωρούν ότι το ελληνικό σχολείο δεν τους την παρέχει με αντικειμενικό τρόπο. Στη νεότερη και σύγχρονη τοπική ιστορία οι μαθητές εκδηλώνουν ενδιαφέρον και ασχολούνται στις εργασίες τους με τον πολιτισμό, την παιδεία και την κοινωνία, εξοβελίζοντας την πολιτική ιστορία· όμως για μια μερίδα των αγοριών ελκυστική είναι η στρατιωτική ιστορία. Φαίνεται, επίσης, ότι προσεγγίζονται νέοι κλάδοι της επιστήμης της ιστορίας, όπως η κοινωνική, η προφορική και η οικογενειακή ιστορία.

Γράφημα 59

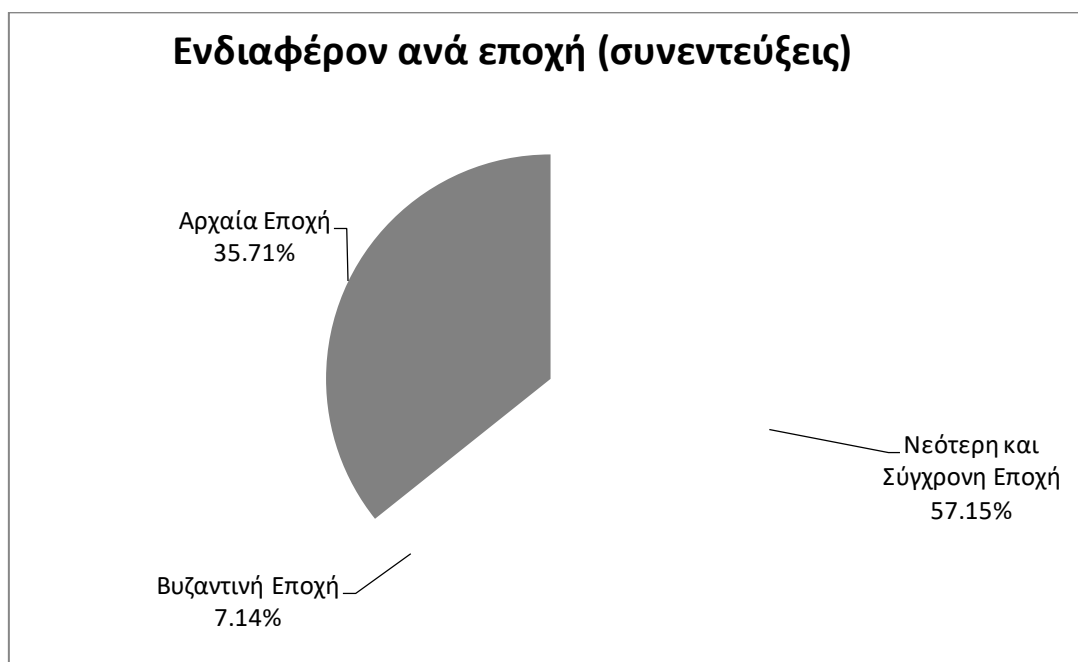


Σχετικά με τις εποχές για τις οποίες οι μαθητές έχουν τις περισσότερες γνώσεις τοπικής ιστορίας (κωδικοί b20 έως 26) η σύγχρονη (20ός αιώνας), η μινωική και η νεότερη (18^{ος}-19^{ος} αιώνας) ξεχωρίζουν ως οι πλέον γνωστές εποχές στους μαθητές με τα ποσοστά να διαμορφώνονται αντίστοιχα σε 88,64%, 85,43% και 81,68%. Σε δεύτερο επίπεδο ακολουθούν η οθωμανική, η αρχαία και η βυζαντινή εποχή με ποσοστά 75,81%, 75,00% και 69,65% αντίστοιχα. Παρά το μακρό και πλούσιο σε εκφάνσεις της ζωής (τέχνες, γράμματα, οικονομία) βενετικό παρελθόν της Κρήτης, οι μαθητές που απάντησαν ότι γνωρίζουν για τη βενετική εποχή την κατέταξαν στην τελευταία θέση με ποσοστό μόλις 47,75%.

Σχετικά με τις εποχές κρητικής ιστορίας για τις οποίες οι μαθητές δήλωσαν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον (κωδικοί b31 έως 37) η σύγχρονη (20ός αιώνας), η νεότερη (18^{ος}-19^{ος} αιώνας) και η μινωική εποχή θεωρούνται ως οι πλέον ενδιαφέρουσες εποχές για τους μαθητές με ποσοστά 86,20%, 80,31% και 77,81% αντίστοιχα. Σε δεύτερο επίπεδο ακολουθούν η αρχαία, η βυζαντινή και η οθωμανική εποχή με ποσοστά 67,63%, 62,80% και 62,73%. Είναι χαρακτηριστικό ότι και στο ενδιαφέρον των μαθητών για εποχή, όπως συνέβηκε μόλις παραπάνω, και σε σχέση με τις γνώσεις, οι μαθητές που απαντούν ότι τους αρέσει η βενετική εποχή δίνουν το χαμηλότερο ποσοστό ενδιαφέροντος κατατάσσοντάς την στην τελευταία θέση με

ποσοστό 50,26%. Στη σειρά που αναδεικνύεται, συγκριτικά με τις γνώσεις, η χρονική σειρά κλονίζεται μόνο ως προς το ενδιαφέρον για την μινωική εποχή (συγκριτικά με τις γνώσεις μικρότερο) και για την αρχαία εποχή (συγκριτικά με τις γνώσεις μεγαλύτερο).

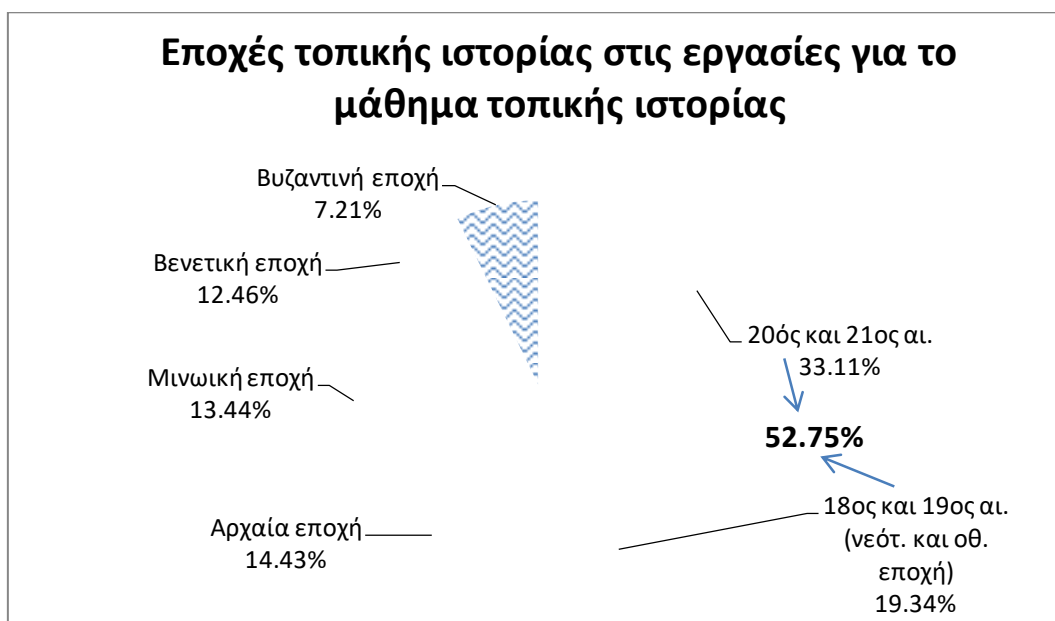
Γράφημα 60



Η εικόνα που έχουμε για το ενδιαφέρον που εκδηλώνεται από τους μαθητές για τη νεότερη και σύγχρονη εποχή επιβεβαιώνεται και από τις συνεντεύξεις (κωδικός g52). Από όσους μαθητές τοποθετήθηκαν επί του θέματος, ποσοστό 57,15% επί του συνόλου στην επιλογή εποχής εκφράζουν το ενδιαφέρον τους για αυτήν, μόλις 7,14% είναι το ποσοστό της βυζαντινής εποχής και 35,71% της αρχαία εποχής, στην οποία οι μαθητές φαίνεται ότι συμπεριλαμβάνουν και τη μινωική εποχή. Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των μαθητών για τη σύγχρονη εποχή έχει επιβεβαιωθεί και σε παλιότερη έρευνα του 2011.¹⁴¹

¹⁴¹ Γιάννης Παπαγεωργίου, *Ποιοτική...*, σ. 480-485.

Γράφημα 61



Εξάλλου, ως προς τις περιόδους με τις οποίες ασχολήθηκαν οι μαθητές στις εργασίες τοπικής ιστορίας, η νεότερη και σύγχρονη εποχή κατέχει πάλι την κυρίαρχη θέση (αθροιστικά 52,45%). Στο ερώτημα «Με ποια εποχή ασχολήθηκες/ασχολείσαι στην εργασία σου» (κωδικός d2) ο 20ός και ο 21^{ος} αιώνας λαμβάνουν το σχετικά υψηλό ποσοστό 33,11%, και ο 18^{ος} και 19^{ος} αιώνας (νεότερη-οθωμανική εποχή) ποσοστό 19,34%. Ακολουθεί η αρχαία εποχή με ποσοστό 14,43%, η μινωική με ποσοστό 13,44% και η βενετική με ποσοστό 12,46%. Ποσοστό 7,21% των εργασιών άπτονταν θεμάτων τα οποία προέρχονταν από τη βυζαντινή εποχή.

Η εικόνα που έχουμε για την προτίμηση των μαθητών στη σύγχρονη εποχή επιβεβαιώνεται και από την έρευνα που διεξήχθη το 2002-2003 σε μαθητές Γυμνασίων της Γενεύης στην οποία διακρίνεται το έντονο ενδιαφέρον των μαθητών για την ιστορία του 20ού αιώνα και ιδιαίτερα την εποχή του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου και όχι του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, εύρημα που ο συγγραφέας του άρθρου Francois Audigier αποδίδει στην «χρονική απόσταση από γεγονότα τα οποία δεν υφίστανται πια στη συλλογική μνήμη».¹⁴² Στην ίδια έρευνα το ενδιαφέρον είναι έντονο και για την αρχαιότητα, ενώ οι μεσολαβούσες περίοδοι υπολείπονται στις προτιμήσεις των μαθητών.

Επιστρέφοντας στα ερωτηματολόγια και ρίχνοντας μια συγκριτική ματιά στις γνώσεις και το ενδιαφέρον των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου για κάθε εποχή τοπικής

¹⁴² Francois Audigier, "History in the Curriculum...", p. 9.

ιστορίας (Γράφημα 59) παρατηρούμε ότι το ενδιαφέρον (κωδικοί b31 έως 37) υπολείπεται των γνώσεων (κωδικοί b20 έως 26) σε όλες τις περιπτώσεις εκτός από την περίπτωση της βενετικής εποχής, όπου το ενδιαφέρον προηγείται των γνώσεων κατά 2,51%. Τη μεγαλύτερη απόκλιση μεταξύ γνώσεων και ενδιαφέροντος παρουσιάζουν η οθωμανική εποχή, όπου το ενδιαφέρον υπολείπεται των γνώσεων κατά 13,08% και ακολουθούν η μινωική εποχή με 7,63%, η αρχαία εποχή με 7,37%, και η βυζαντινή εποχή με 6,85%. Μικρή απόκλιση υπέρ των γνώσεων διαφαίνεται στην περίπτωση της νεότερης (18^{ος}-19^{ος} αιώνας) και της σύγχρονης εποχής (20^{ός} αιώνας) με ποσοστά υπέρβασης 1,37% και 2,44% αντίστοιχα. Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι τόσο το ενδιαφέρον όσο και οι γνώσεις των μαθητών στην τοπική ιστορία εστιάζουν στη νεότερη και σύγχρονη εποχή και στον μινωικό πολιτισμό.

B. Αιτιολόγηση του αυξημένου ενδιαφέροντος των μαθητών για τη νεότερη και σύγχρονη τοπική ιστορία και τη μινωική εποχή

Πίνακας 62
Οι κυριότεροι λόγοι για το αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών ανά εποχή κρητικής ιστορίας

Εποχή	αιτιολόγηση	%	αιτιολόγηση	%	αιτιολόγηση	%
Σύγχρονη	εγγύτητα με το και επιρροή στο σήμερα	79.07				
Νεότ. (19ος-20ός αι.)	εγγύτητα με το και επιρροή στο σήμερα	48.07	εποχή ανάπτυξης	11.54	επαναστάσεις	9.62
Οθωμανική	σπουδαία-καθοριστικά γεγονότα, πλούσια ιστορία	28.56	άγνοια για εποχή	14.28	επιρροή πολιτισμού	10.71
Βενετική	μνημεία, αρχιτεκτονική, τέχνες	52.38	άγνοια για εποχή	14.28		
Βυζαντινή	ανεπτυγμένος πολιτισμός	33.36	άγνοια για εποχή	29.17		
Αρχαία	ανεπτυγμένος πολιτισμός	51.61	άγνοια για εποχή	9.69	αφορά τη χώρα μου	9.69
Μινωική	αφορά τον τόπο μου	46.88	ανεπτυγμένος πολιτισμός	37.85		

Αξιοπρόσεκτες είναι οι απαντήσεις των μαθητών για την αιτιολόγηση του ενδιαφέροντος τους για περιόδους της ιστορίας.¹⁴³ Καταρχάς το ενδιαφέρον των

¹⁴³ Περισσότερες αιτιολογήσεις υπάρχουν για τη σύγχρονη (86 αιτιολογήσεις) (κωδικός b393) και τη νεότερη εποχή (52 αιτιολογήσεις) (κωδικός b391), πράγμα που υποδηλώνει και την έλξη που τους ασκεί η συγκεκριμένη εποχή. Ακολουθεί η μινωική εποχή με 41 αιτιολογήσεις (κωδικός b381), η αρχαία με 31 (κωδικός b383), η οθωμανική με 28 (κωδικός b389), η βυζαντινή με 24 (κωδικός b385) και η βενετική με 21 (κωδικός b387).

μαθητών για τη **μινωική εποχή** αποδίδεται στο γεγονός ότι ο πολιτισμός που αναπτύχθηκε αφορά τον τόπο ζωής των μαθητών (46,88%). 37,5% των μαθητών αιτιολογούν ότι επρόκειτο για αναπτυγμένο πολιτισμό (τέχνες, εφευρέσεις, τεχνολογία).

Για τους μαθητές που αιτιολόγησαν το ενδιαφέρον τους για τη **σύγχρονη εποχή** (κωδικός b393), τα 4/5 τους (79,07%) αποδίδουν ως λόγο την εγγύτητα με το σήμερα, την επιρροή των συμβάντων της σύγχρονης ιστορίας στην καθημερινή ζωή και τη χρησιμότητά της στο παρόν. Τα παραπάνω θα μπορούσαν να συμπεριλαμβάνονται στον χαρακτηρισμό της συνάφειας που έχει η σύγχρονη εποχή με τη ζωή των μαθητών.¹⁴⁴

Στην συνέντευξη η Βασιλική νιώθει πιο κοντά της την πιο πρόσφατη ιστορία: «μπορώ να μπω πιο εύκολα στη θέση τους (ενν. των ανθρώπων που έζησαν και έδρασαν πιο πρόσφατα) και να καταλάβω τις συνθήκες», λόγω της σχετικής ομοιότητας του πρόσφατου παρελθόντος με το παρόν. Πρόκειται για την ευχέρεια κατανόησης του παρελθόντος, επειδή τοποθετείται κοντά στο παρόν. Το ενδιαφέρον των μαθητών για τη νεότερη και σύγχρονη εποχή στη βάση της εγγύτητας στο σήμερα επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Ελένης Αποστολίδου.¹⁴⁵ Ποσοστό 5,82% των μαθητών αιτιολογούν το ενδιαφέρον τους για τη σύγχρονη εποχή με το επιχείρημα ότι υπήρξαν σπουδαίες εξελίξεις: (μερικοί από τους μαθητές το συγκεκριμενοποιούν: οι παγκόσμιοι πόλεμοι, οι επαναστάσεις, η κατοχή). 3,49% των μαθητών επικαλούνται ως λόγο ενδιαφέροντός τους την ύπαρξη εφευρέσεων και τεχνολογίας και την ένωση της Κρήτης με την Ελλάδα.

Το ενδιαφέρον των μαθητών για τη **νεότερη εποχή** (κωδικός b391) αποδίδεται σε ποσοστό 48,07% στην εγγύτητα με το σήμερα, τη χρησιμότητά της για το παρόν και το ότι τα γεγονότα που συνέβησαν αποτέλεσαν καθοριστικές εξελίξεις που εξηγούν το «πως φτάσαμε έως εδώ σήμερα». Για το 11,54% των μαθητών η νεότερη εποχή παρουσιάζει ενδιαφέρον, επειδή υπήρξε ανάπτυξη, η οποία από ορισμένους μαθητές εξειδικεύεται στην επιστημονική πρόοδο, την ανάπτυξη της τεχνολογίας και των εφευρέσεων. Για το 9,62% των μαθητών η εποχή παρουσιάζει ενδιαφέρον λόγω των επαναστάσεων. Όλες οι παραπάνω αιτιολογήσεις έχουν

¹⁴⁴ Ελένη Αποστολίδου, «Η ιστορία στην εκπαίδευση, μερικές σκέψεις. Παρέμβαση στη συζήτηση με θέμα: «Η θέση της ιστορίας στο σχολείο και πώς θα την αλλάξουμε», *Χρόνος* 33(2016), ανακτημένο στις 6/11/2017 από <http://www.chronomag.eu/index.php/psle-s-s-pes-sps.html>.

¹⁴⁵ Eleni Apostolidou, *The Historical Consciousness...*, p. 233-235.

εντοπιστεί και στην έρευνα της Ιωάννας Ηλιοπούλου.¹⁴⁶ Οι συνεντεύξεις προσφέρουν παραπάνω πληροφόρηση. Για τον Στέλιο που δεν του αρέσει γενικά η ιστορία, «τώρα (ενν. στη Γ΄ Γυμνασίου στην οποία διδάσκεται η νεότερη και σύγχρονη ιστορία) έχει κάποιο ενδιαφέρον, γιατί έχει γεγονότα παρόμοια με τα σημερινά» και «η πιο σύγχρονη μου αρέσει, γιατί την καταλαβαίνω πιο πολύ από την αρχαία και βυζαντινή που δεν μου αρέσουν». Για τον Σωτήρη «η νεότερη είναι πιο ενδιαφέρουσα, γιατί έχει κυρίως πολιτικά θέματα-ζητήματα».

Είναι κοινός τόπος σήμερα ο ιστορικός αναλφαβητισμός των νεότερων γενεών για γεγονότα και περιόδους της σύγχρονης ιστορίας του 20ού αιώνα. Η νεότερη και σύγχρονη ιστορία δεν διδάσκεται στο σύνολό της στη Γ΄ Γυμνασίου, αφού δεν έχει επιχειρηθεί η ουσιαστική ένταξη της διδακτέας ύλης της περιόδου 1945-2010 στο εκπαιδευτικό υλικό της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα σημαντικά κομμάτια που προσεγγίζουν το σήμερα και εντάσσονται στη σύγχρονη ιστορία να παραμένουν στην πράξη εκτός διδασκαλίας. Μόνο στο πρόγραμμα σπουδών ιστορίας του 2018-2019¹⁴⁷ επιχειρήθηκε για πρώτη φορά στη σύγχρονη ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης να δοθεί έμφαση στη σύγχρονη εποχή (20ός αιώνας) με την αναδιάρθρωση του προγράμματος σπουδών και την αυτόνομη διδασκαλία της ιστορίας του 20ού αιώνα στην Α΄ Λυκείου, χωρίς πάντως το εγχείρημα να προλάβει να ολοκληρωθεί, αφού η πολιτική ηγεσία προχώρησε στην κατάργησή του από το σχολικό έτος 2020-2021 για να το αντικαταστήσει με το αρκετά παλαιότερο πρόγραμμα σπουδών του 2003.¹⁴⁸

Η διδασκαλία της νεότερης και σύγχρονης ιστορίας στη Στ΄ Δημοτικού και στη Γ΄ Γυμνασίου σπάνια ξεπερνά την εποχή του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Ειδικότερα στη Γ΄ Γυμνασίου, η μείωση (εδώ και μερικά χρόνια και μέχρι πρόσφατα) των εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας από 3 σε 2, με την ταυτόχρονη πρόβλεψη για αφιέρωση 10 ωρών στο σύνολο του σχολικού έτους για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας, καθιστά απίθανη ή στην καλύτερη περίπτωση περιθωριακή και ελλειμματική ακόμα και τη διδασκαλία του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, περιορίζοντας πολύ συχνά την ύλη μόλις μέχρι την περίοδο του Μεσοπολέμου, με τους μαθητές να αγνοούν το σύνολο της μεταπολεμικής ιστορίας. Η Αλεξάνδρα τονίζει ότι

¹⁴⁶ Ιωάννα Ηλιοπούλου, *Το μάθημα της ιστορίας...*, σ. 232.

¹⁴⁷ Βλέπε Μέρος 1, Κεφάλαιο 3, Υποκεφάλαιο 4.

¹⁴⁸ Η απόφαση κατάργησης για το Γυμνάσιο και το Λύκειο: Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 3971/17-9-2020.

Η απόφαση κατάργησης για το Δημοτικό: Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 4309/2-10-2020.

«σημαντικά γεγονότα όπως οι παγκόσμιοι πόλεμοι... δεν καταφέρνουμε να φτάσουμε γιατί δίνουμε βαρύτητα στα άλλα για να βγάλουμε». Η διδασκαλία της παγκόσμιας ιστορίας προκύπτει από την ανάγκη να εξισορροπηθεί από την άλλη πλευρά (η πρώτη πλευρά είναι αυτή της τοπικής ιστορίας) η εθνική ιστορία. Ως εκ τούτου κρίνεται απαραίτητο να υπάρξει μέριμνα για τη διδασκαλία του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου και της μεταπολεμικής παγκόσμιας ιστορίας.¹⁴⁹

Ασφαλώς δεν θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι στο πλαίσιο του τρέχοντος συστήματος εισαγωγής των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση η νεότερη και σύγχρονη ιστορία πραγματοποιούνταν, μέχρι το σχολικό έτος 2020-2021, με επιτυχία και αξιοπρέπεια ως μάθημα γενικής παιδείας της Γ΄ Λυκείου (παρά τις φιλότιμες προσπάθειες των εκπαιδευτικών), αφού το μάθημα (όπως πολλά άλλα μαθήματα γενικής παιδείας) θυσιαζόταν (και συνεχίζει να θυσιάζεται) στο βωμό των πανελληνίως εξεταζόμενων μαθημάτων.

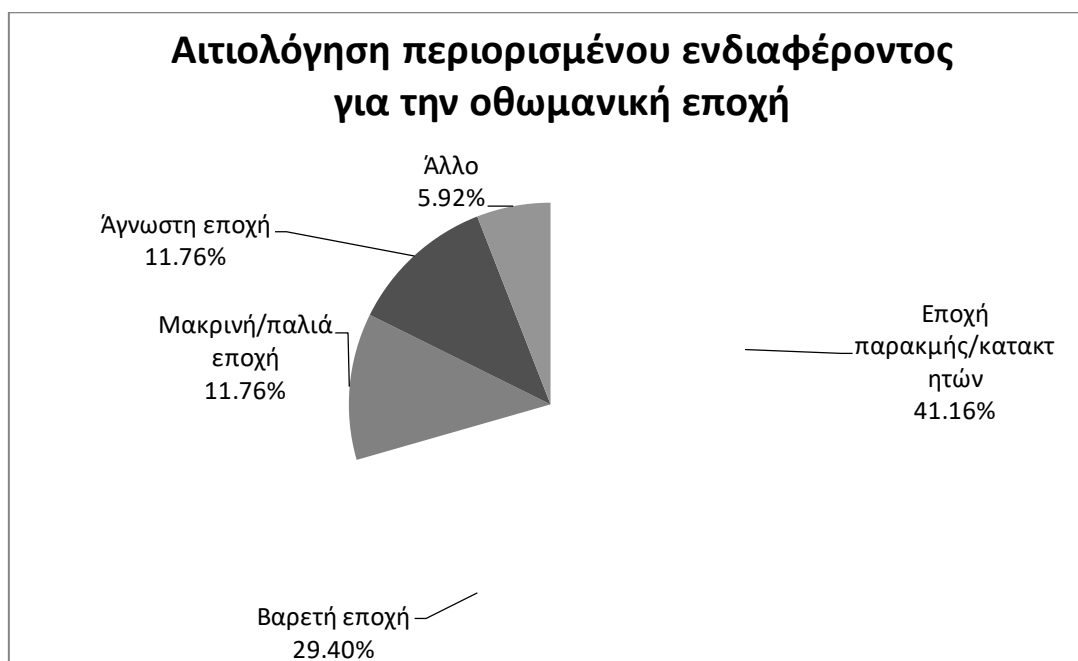
Γ. Η οθωμανική εποχή στα μάτια των μαθητών: γνώσεις, ενδιαφέρον, στερεοτυπικές αντιλήψεις¹⁵⁰

Η οθωμανική εποχή φαίνεται να απωθείται στη συνείδηση των μαθητών, αφού η απόσταση μεταξύ γνώσεων και ενδιαφέροντος είναι μεγαλύτερη σε σχέση με κάθε άλλη εποχή υπέρ των γνώσεων και εις βάρος του ενδιαφέροντος (13,08%) (Γράφημα 59).

¹⁴⁹ Οι απόπειρες έμφασης της ιστορικής διδασκαλίας στην παγκόσμια ιστορία ως μέσο για την υπέρβαση του εθνικισμού, της μισαλλοδοξίας, των προκαταλήψεων και στερεοτύπων χρονολογούνται μετά από τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο [Γιώργος Κόκκινος, «Επίμετρο για τη διδακτική της ιστορίας. Τρέχουσες εξελίξεις στο πεδίο της ιστορικής μάθησης» άρπαγες ψυχών, νεκρομάντες ή ταξιδευτές του χρόνου;» στο Γιώργος Κόκκινος (επιμ.) Stuart Miller, *Νεότερη και Σύγχρονη Ευρωπαϊκή Ιστορία*, σ. 767-824, σ. 770-776].

¹⁵⁰ Βλέπε Μέρος 1, Κεφάλαιο 1, Υποκεφάλαιο 2β (κοινωνικές αναπαραστάσεις).

Γράφημα 63



Από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο διαφαίνεται ότι για την οθωμανική εποχή (κωδικός b390) το περιορισμένο ενδιαφέρον των μαθητών οφείλεται στο ότι απεχθάνεται την εποχή, ή αποτελεί για αυτούς εποχή παρακμής ή αφορά κατακτητές¹⁵¹ ή είναι «μαύρη εποχή» (41,16%) και στο ότι είναι βαρετή εποχή (29,40%)· για το 11,76% αποτελεί κάτι μακρινό-παλιό και για το ίδιο ποσοστό είναι κάτι άγνωστο για το οποίο δεν διαθέτει αρκετές γνώσεις.

Μια ερμηνεία του παραπάνω φαινομένου μπορεί να προέλθει από την επεξεργασία των συνεντεύξεων. Για μια μερίδα μαθητών κυριαρχεί η άποψη ότι το ελληνικό σχολείο δεν παρουσιάζει «αντικειμενικά» την οθωμανική εποχή και η επίγνωση της εθνικά φορτισμένης ιστορίας τους αποτρέπει από το να εμβαθύνουν στην οθωμανική εποχή. Σύμφωνα με τον Πέτρο η οθωμανική εποχή «είναι πολύ παλιά, είναι κάτι πολύ ξένο για εμένα και δεν με ενδιαφέρει κιόλας». Στην ερώτηση «πιστεύεις ότι η εποχή αυτή δεν έχει διαμορφώσει τον Έλληνα, τον Κρητικό;» η απάντηση είναι αποκαλυπτική, καθώς απορρίπτει την κλασική στερεοτυπική εκδοχή του «κακού άλλου»¹⁵²: «και τον Έλληνα και τον Κρητικό, αλλά κατά τη γνώμη μου

¹⁵¹ Στο σημείο αυτό ταιριάζει το εύρημα της Ελένης Αποστολίδου σχετικά με την έννοια της κυριαρχίας των Οθωμανών επί των Ελλήνων (Eleni Apostolidou, *The Historical Consciousness...*, p. 212).

¹⁵² Παναγιώτης Γατσωτής, «Η «Βυζαντινή εποποιία» και το ηρωικό αφήγημα» στο Ανδρέας Ανδρέου (επιμ.) *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα 2007, σ. 205-232.

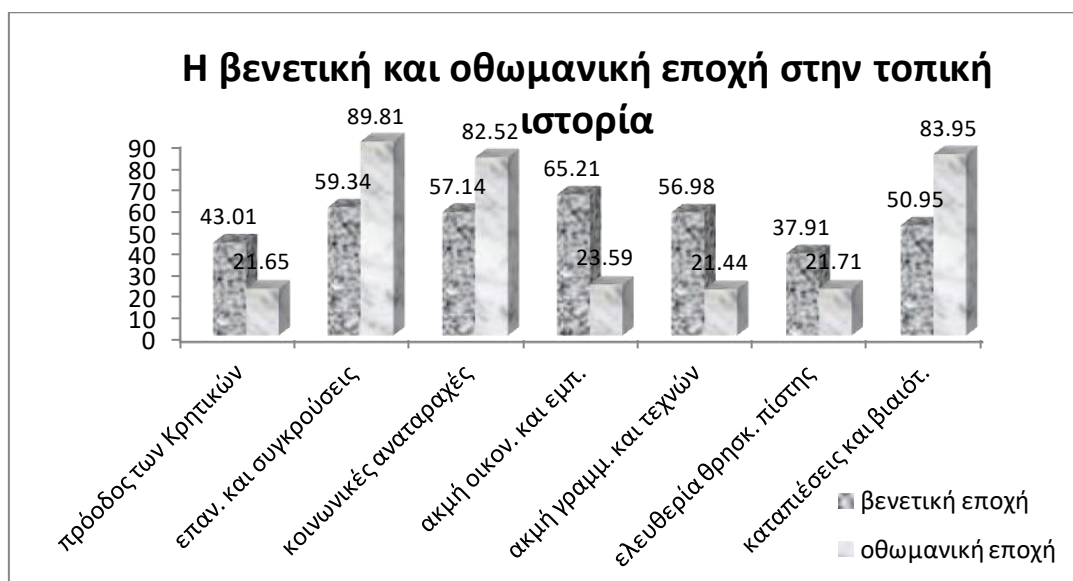
δεν με ενδιαφέρει και τόσο πολύ και βλέπω ότι όσο μένουμε στα παλιά, μένουν κάποια στερεότυπα. Ότι οι Τούρκοι είναι κακός λαός ή δεν τους πάμε, δεν μου πολυαρέσει». Στην επιμονή μου με ερώτηση «αν αλλάζαμε αυτά τα στερεότυπα, δηλαδή προσπαθούσαμε να τα διορθώσουμε στην εκπαίδευση και να τα αποφύγουμε, θα σε ενδιέφερε αυτό το παρελθόν» η απάντηση του Πέτρου είναι «ίσως ναι, ίσως αν η ιστορία ήταν κάπως πιο αντικειμενική θα με ενδιέφερε». Σε ανάλογη προσέγγιση, που τονίζει την απουσία αντικειμενικότητας, η Αλεξάνδρα υποστηρίζει ότι «ποτέ δεν έχουμε ακούσει από την πλευρά των Τούρκων κάτι για τη δική τους άποψη της οθωμανικής ιστορίας..., θα ήθελα να έχω πληροφορίες και από την πλευρά των Τούρκων». Για να στηρίζει την άποψή του ο Πέτρος επικαλείται την άποψη για τους Γερμανούς: «όπως και με τους Γερμανούς, τους θεωρούμε έναν κακό λαό, κυρίως από τον Α΄ και Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και τώρα με την οικονομική κρίση... και ρίχνουμε τις ευθύνες στη Γερμανία και οι επόμενοι Έλληνες θα σκέφτονται κακά για τους Γερμανούς». Στην παραπάνω τοποθέτηση ο ρόλος της κοινωνικο-οικονομικής συγκυρίας της έρευνας, κατά την εποχή που η Ελλάδα βρισκόταν στη δίνη της οικονομικής κρίσης και της λήψης περιοριστικών μέτρων στην οικονομία, είναι καθοριστικός.¹⁵³ Ο Πέτρος συνεχίζει «όταν μιλάμε για χριστιανισμό και τον ελληνοτουρκικό πόλεμο, δίνεις σίγουρα μια πολύ καλή θέση στους Έλληνες, επειδή είναι χριστιανοί, και στα τούρκικα βιβλία το αντίθετο».

Άλλοι μαθητές απορρίπτουν την οθωμανική ιστορία, επειδή αναφέρεται στην ιστορία του «αιώνιου» αντιπάλου-εχθρού. Η Ευγενία κάνει ένα απόλυτο διαχωρισμό «..δεν θα ήθελα να ακούω για αυτήν (ενν. την οθωμανική εποχή)... γενικά Τούρκοι και Έλληνες είμαστε η ιστορία μας και η ιστορία τους». Στην έρευνα έγινε φανερό ότι ένα μεγάλο μέρος των μαθητών, το οποίο κυμαίνεται από 54% μέχρι 80%,¹⁵⁴ διέπονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις για την οθωμανική εποχή.

¹⁵³ Βλέπε Μέρος 2, Κεφάλαιο 5, Υποκεφάλαιο 5Γ.

¹⁵⁴ Υπήρχε δυνατότητα απάντησης ναι ή όχι.

Γράφημα 64



Η γενική εντύπωση που έχει δημιουργηθεί στους μαθητές είναι ότι η οθωμανική εποχή αποτελεί περίοδο παρακμής για το νησί και την τοπική κοινωνία σε όλες τις επιμέρους ερωτήσεις που τέθηκαν.¹⁵⁵ Το ποσοστό των μαθητών που αναφέρονται: σε πρόοδο των Κρητών¹⁵⁶ (κωδικός b1318) φτάνει μόλις το 21,66%, σε ακμή οικονομίας και εμπορίου (κωδικός b1321) το 23,59%, σε ακμή γραμμάτων και τεχνών (κωδικός b1322) το 21,45% και σε ελευθερία θρησκευτικής πίστης (κωδικός b1323) το 21,72%. Επίσης, το ποσοστό των μαθητών που αναφέρονται σε επαναστάσεις και συγκρούσεις (κωδικός b1319) ανέρχεται στο 89,81%, σε κοινωνικές αναταραχές (κωδικός b1320) στο 82,53% και σε καταπιέσεις και βιαιότητες (κωδικός b1324) στο 83,96%.¹⁵⁷

Η εικόνα της οθωμανικής παρακμής διατυπώνεται με εμφατικό τρόπο ακόμα και σε τομείς που σύμφωνα με το πραγματολογικό ιστορικό υλικό που διαθέτουμε θα ανέμενε κανείς να δώσουν χαμηλότερα ποσοστά συγκριτικά με τη βενετική εποχή. Έτσι, από την άποψη της ελευθερίας της θρησκευτικής πίστης, αν και στις δύο περιπτώσεις οι απαντήσεις των μαθητών είναι αρνητικές, ωστόσο για την βενετική οι

¹⁵⁵ Στα ερωτήματα αυτά δεν υπήρχε δυνατότητα απάντησης σε πεντάβαθμη κλίμακα αλλά ναι ή όχι.

¹⁵⁶ Στην ερώτηση αυτή αντιμετωπίστηκε το μεθοδολογικής φύσης ζήτημα κατά πόσο η έννοια Κρης σημαίνει για τους μαθητές όλους τους Κρήτες ανεξαιρέτως θρησκευόμετος ή μόνο τους χριστιανούς, με τις πιθανότητες να είναι υπέρ της δεύτερης εκδοχής.

¹⁵⁷ Από την άλλη πλευρά η καταφατική τοποθέτηση των μαθητών σχετικά με την ακμή των γραμμάτων και των τεχνών στην βενετική εποχή (κωδικός b1315) με ποσοστό 56,99% και η αρνητική τοποθέτησή τους στην οθωμανική εποχή (κωδικός b1322) με ποσοστό 23,59% φαντάζει δικαιολογημένη, αφού στο βιβλίο της Β' Γυμνασίου αφιερώνεται ένα υποκεφάλαιο σχετικά με την ανάπτυξη των γραμμάτων και των τεχνών στη βενετική εποχή (Ιωάννης Δημητρούκας – Θουκυδίδης Ιωάννου, *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία, Β' Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σ. 133).

καταφατικές απαντήσεις φτάνουν στο 37,91%, ενώ για την οθωμανική εποχή περιορίζονται στο 21,72%. Στη συνέντευξη η Παναγιώτα υποστηρίζει ότι «ήταν άσχημα χρόνια (ενν. οθ. εποχή), γιατί δεν τους επέτρεπαν να λατρεύουν τον θεό που πίστευαν». Η εικόνα που οι μαθητές έχουν αποκομίσει φαίνεται ότι δεν εδράζεται στα σχολικά βιβλία ιστορίας. Πρόκειται για κοινωνικές αναπαραστάσεις της τοπικής και της ελληνικής κοινωνίας. Στο βιβλίο που διδάχθηκαν οι μαθητές στη Στ' τάξη του Δημοτικού και στην Β' Γυμνασίου δεν υπάρχει καμία νύξη για τις συνθήκες για τη δυνατότητα ή όχι άσκησης πίστης στις βενετοκρατούμενες περιοχές. Στο βιβλίο, εξάλλου, της Β' Γυμνασίου γίνεται αναφορά στα προνόμια της εκκλησίας κατά την οθωμανική εποχή.¹⁵⁸

Πίνακας 65

Στερεοτυπικές αντιλήψεις για την οθωμανική εποχή στην Κρήτη

Άποψη	Σωστό	Λάθος
Οι σχέσεις Ελλήνων και Τούρκων ήταν πάντα πολεμικές στην Κρήτη	54.01%	45.99%
Στην Κρήτη υπήρχαν κρυφά σχολεία επί Τουρκοκρατίας	79.95%	20.05%
Στην Τουρκοκρατία δεν υπήρχε κρυφό σχολειό (στις ελλαδικές περιοχές)	22.98%	77.02%
Στην Τουρκοκρατία οι Τούρκοι απαγόρευαν στους Έλληνες να έχουν σχολεία	79.49%	20.51%
Οι Τουρκοκρήτες ήρθαν στην Κρήτη από άλλες περιοχές	56.61%	43.39%

Μια από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που επαναλαμβάνονται από τους μαθητές είναι ότι «Οι σχέσεις Ελλήνων και Τούρκων ήταν πάντα πολεμικές στην Κρήτη» (κωδικός b141), αφού πάνω από τους μισούς μαθητές (54,01%) απαντούν καταφατικά. Στην διατύπωση, επίσης, ότι «Στην Κρήτη υπήρχαν κρυφά σχολεία επί Τουρκοκρατίας» (κωδικός b145) 4 στους 5 μαθητές (79,95%) απάντησαν καταφατικά, παρόλο που αυτό δεν συνάγεται από κανένα σχολικό βιβλίο ιστορίας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο Μιχάλης υποστηρίζει στη συνέντευξη ότι «οι άνθρωποι δεν παίρναν την κατάλληλη μόρφωση». Στο αντίστοιχο ερώτημα για την Ελλάδα (κωδικός c81) «Στην Τουρκοκρατία δεν υπήρχε κρυφό σχολειό» το ποσοστό όσων μαθητών το θεωρούν λάθος, δηλαδή ότι υπήρξε κρυφό σχολειό, ανέρχεται στο 77,02%, δείχνοντας μια σχεδόν ταυτόσημη και παγιωμένη εικόνα για την άποψή τους ανεξάρτητα από την περιοχή αναφοράς (Κρήτη ή γενικά στην Ελλάδα). Η απάντηση αυτή συνδέεται με την αντίληψη ότι «Στην Τουρκοκρατία οι Τούρκοι απαγόρευαν στους Έλληνες να έχουν σχολεία» (κωδικός c84), αφού 79,49% των μαθητών απάντησε καταφατικά.

¹⁵⁸ Ιωάννης Δημητρούκας – Θουκυδίδης Ιωάννου, *Μεσαιωνική...*, σ. 134-135.

Επίσης, πλειοψηφική με ποσοστό 56,61% είναι η άποψη ότι «Οι Τουρκοκρήτες ήρθαν στην Κρήτη από άλλες περιοχές» (κωδικός b146) αγνοώντας το φαινόμενο της αλλαξοπιστίας των ντόπιων χριστιανών. Εδώ δεν γίνεται καμία αναφορά σε σχολικό βιβλίο ιστορίας, ωστόσο η συλλογική τοπική συνείδηση διατηρεί ζωντανή την κοινωνική αναπαράσταση.¹⁵⁹ Εξάιρεση στο παραπάνω εύρημα αποτελεί η τοποθέτηση του Βαγγέλη στη συνέντευξη που γνωρίζει ότι «έχουμε τους τουρκοκρητικούς Έλληνες που εξισλαμίστηκαν για να έχουν τα περισσότερα δικαιώματα που έχουν οι μουσουλμάνοι».

Σε ελάχιστες μόνο περιπτώσεις το κρητικό οθωμανικό παρελθόν φαντάζει στα μάτια των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου ενδιαφέρον. Η απόρριψη του γενικότερου οθωμανικού παρελθόντος αποτελεί μια σταθερά στην προσέγγιση των μαθητών, αλλά και του συνόλου της κοινωνίας συνδυασμένη με το εθνικό αφήγημα της πολιτισμικής συνέχειας από την κλασική εποχή.¹⁶⁰ Η οθωμανική εποχή (συχνά αναφερόμενη ως οθωμανική κατάκτηση-τουρκοκρατία) θεωρείται παρένθεση-παρέκκλιση στην ελληνική ιστορία.¹⁶¹ Η Ευαγγελία υποστηρίζει στη συνέντευξη ότι υπήρχε μια διακοπή στην πρόοδο και η Βασιλική ταυτίζει την Τουρκοκρατία με εποχή κατοχής: «πιο πολύ γνωρίζω για την κατοχή για την Τουρκοκρατία». Η απόρριψη του οθωμανικού τοπικού παρελθόντος δηλώνεται με τον πιο κατηγορηματικό τρόπο και στην επιλογή του τζαμιού για κατεδάφιση.¹⁶²

Δ. Αιτιολόγηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για άλλες περιόδους τοπικής ιστορίας Αυξημένο ενδιαφέρον

Για τους μαθητές που εκδήλωσαν ενδιαφέρον για την **οθωμανική εποχή** (κωδικός b389), πάνω από το ¼ (28,56%) αποδίδουν το ενδιαφέρον τους στα σπουδαία γεγονότα, τις καθοριστικές εξελίξεις, και την πλούσια ιστορία. 14,28% ενδιαφέρεται λόγω της άγνοιας τους για την εποχή, 10,71% λόγω της επιρροής του πολιτισμού.

Οι μαθητές που έδειξαν ενδιαφέρον για τη **βενετική εποχή** (κωδικός b387) προβάλλουν ως κύριο λόγο σε ποσοστό 52,38% την ανάπτυξη των τεχνών και των

¹⁵⁹ Βλέπε και Μέρος 1, Κεφάλαιο 1, Υποκεφάλαιο 2^Α, 2B και 2Δ.

¹⁶⁰ Γιάννης Κουμπουρλής, *Οι ιστοριογραφικές οφειλές...*, σ. 525-544.

¹⁶¹ Βλέπε και Eleni Apostolidou, *The Historical Consciousness...*, p. 218, 226.

¹⁶² Βλέπε Μέρος 2, Κεφάλαιο 6, Υποκεφάλαιο 2Στ.

έργων τέχνης (σπουδαία μνημεία, αρχιτεκτονική). 14,28% υποστηρίζουν ότι αγνοούν την εποχή και 9,52% ότι ενδιαφέρονται για τις επιρροές της Δύσης.

Η **βυζαντινή εποχή** προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών (κωδικός b385), επειδή πρωτίστως φιλοξενούσε για αναπτυγμένο πολιτισμό (33,36%). Κατόπιν κατά ιεραρχική σειρά επειδή έχει άγνοια για αυτήν (29,17%) και επειδή είναι μια εποχή που σημάδεψε τον τόπο (12,51%). Η Ελένη Αποστολίδου έχει εντοπίσει στις συνεντεύξεις των μαθητών την αιτιολόγηση του ανεπτυγμένου βυζαντινού πολιτισμού, της αξιόλογης τέχνης, και έντονης θρησκευτικής εποχής.¹⁶³

Για την **αρχαία εποχή** το ενδιαφέρον των μαθητών αποδίδεται στον αναπτυγμένο πολιτισμό (πνευματικά, καλλιτεχνικά, πολιτικά) (51,61%). Είναι χαρακτηριστικό ότι το παραπάνω εύρημα ταυτίζεται με τις δύο πρώτες κατηγορίες που στην έρευνα της Ιωάννας Ηλιοπούλου επιλέγουν οι μαθητές Γυμνασίου-Λυκείου.¹⁶⁴ 9,69% εστιάζει στην άγνοια που έχει για την εποχή και το ίδιο ποσοστό δηλώνει ότι «αφορά τη χώρα μου».

Περιορισμένο ενδιαφέρον¹⁶⁵

Πίνακας 66

Οι κυριότεροι λόγοι για το μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών ανά εποχή τοπικής ιστορίας

εποχή/χαρακτηρισμός	απαντήσεις	μακρινή	βαρετή	άγνωστη	παρακμή-κατακτητές	Πολιτικο-ποιημένη	με μνημόνια
Σύγχρονη	6		33.33	33.33		16.67	16.67
Νεότ. (19ος-20ός αι.)	8	25.00	50.00				
Οθωμανική	17	11.76	29.40	11.76	41.16		
Βενετική	20	15.00	20.00	40.00			
Βυζαντινή	23	17.40	34.78	30.45			
Αρχαία	21	38.08	19.04	28.56			
Μινωική	15	53.33	33.35				

¹⁶³ Βλέπε και Eleni Apostolidou, *The Historical Consciousness...*, p. 230

¹⁶⁴ Ιωάννα Ηλιοπούλου, *Το μάθημα της ιστορίας...*, σ. 219-221.

¹⁶⁵ Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές για να αιτιολογηθεί το περιορισμένο ενδιαφέρον τους ανά εποχή είναι 23 για τη βυζαντινή εποχή (κωδικός b386), 21 για την αρχαία εποχή (κωδικός b384), 17 για την οθωμανική (κωδικός b390), 15 για τη μινωική (κωδικός b382) και 8 και 6 για τη νεότερη (κωδικός b392) και σύγχρονη εποχή (κωδικός b394) αντίστοιχα.

Για τη **μινωική εποχή** (κωδικός b382) το περιορισμένο ενδιαφέρον πλέον των μισών μαθητών (53,33%) έγκειται στο ότι αποτελεί μια μακρινή-«παλιά» εποχή και για το 33,35%, επειδή τους φαίνεται βαρετή.

Από τους μαθητές που εξέφρασαν μια άποψη για το λιγοστό ενδιαφέρον τους για την **αρχαία εποχή** (κωδικός b384), πάνω από το 1/3 (38,08%) θεωρούν την εποχή μακρινή και «παλιά», 28,56% θεωρεί την ιστορία της εποχής άγνωστη, ενώ 19,04% αξιολογεί την ιστορία της εποχής ως βαρετή.

Σε σχέση με τη **βυζαντινή εποχή** (κωδικός b386) το χαμηλό ενδιαφέρον των μαθητών αποδίδεται σύμφωνα με τους ίδιους στο ότι είναι βαρετή (34,78%), είναι άγνωστη (30,45%) και για το 17,40% ότι είναι μακρινή-«παλιά» εποχή. Ο χαρακτηρισμός της βυζαντινής εποχής ως βαρετής συνδέεται και με τις άλλες δύο τοποθετήσεις των μαθητών (άγνωστη, απόμακρη), αλλά σημαντικό ρόλο θα πρέπει να διαδραματίζει η εστίαση στην πληθώρα πολεμικών γεγονότων και προσώπων, στη μεγαλύτερη δηλαδή σύνδεσή της με μια θετικιστική ιστορία σε σχέση με άλλες εποχές.¹⁶⁶ Πιθανότατα καίριο ρόλο σε αυτό διαδραματίζει η εστίαση της σχολικής ιστορίας (όπως προδιαγράφεται από τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού και του Γυμνασίου) και της δημόσιας τοπικής ιστορίας στη βυζαντινή εποχή. Ο Πέτρος φέρνει μια αιτιολόγηση για να τονίσει το χαμηλό ενδιαφέρον του για τη βυζαντινή εποχή: «η βυζαντινή (εποχή) πολύ λιγότερο έως καθόλου (με ενδιαφέρει), γενικά δεν μου πολυαρέσει, επειδή έχει να κάνει με τη θρησκεία, είναι θρησκευτική ιστορία, μπαίνει σε πολύ λεπτομέρεια και βάθος και δεν πρέπει να συγχέουμε τη θρησκευτική ιστορία». Η σύνδεση της εποχής του Βυζαντίου με τη θρησκεία στα μάτια των μαθητών επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες.¹⁶⁷ Απ' ότι φαίνεται το ζητούμενο εδώ πρέπει να είναι η απομάκρυνση της μονοδιάστατης θρησκευτικής προσέγγισης. Είναι φανερό ότι οι όροι με τους οποίους ο Πέτρος αντιλαμβάνεται τη μελέτη και γνώση της βυζαντινής ιστορίας απέχουν πόρρω από αυτούς με τους οποίους παρέχεται στον δημόσιο χώρο (συμπεριλαμβανομένης και της σχολικής ιστορίας).

Η **βενετική εποχή** (κωδικός b388) δεν ενδιαφέρει τους μαθητές, επειδή είναι άγνωστη για το 40,00% των μαθητών, βαρετή για το 20,00% και επειδή είναι μακρινή-«παλιά» για το 15,00%.

¹⁶⁶ Βλέπε και Σταυρούλα Χονδρίδου, «Διεγείροντας την περιέργεια των μαθητών για το μάθημα της Βυζαντινής Ιστορίας. Διαπιστώσεις, προτάσεις, παραδείγματα», *Φιλολογική* 114(2011), σ. 82.

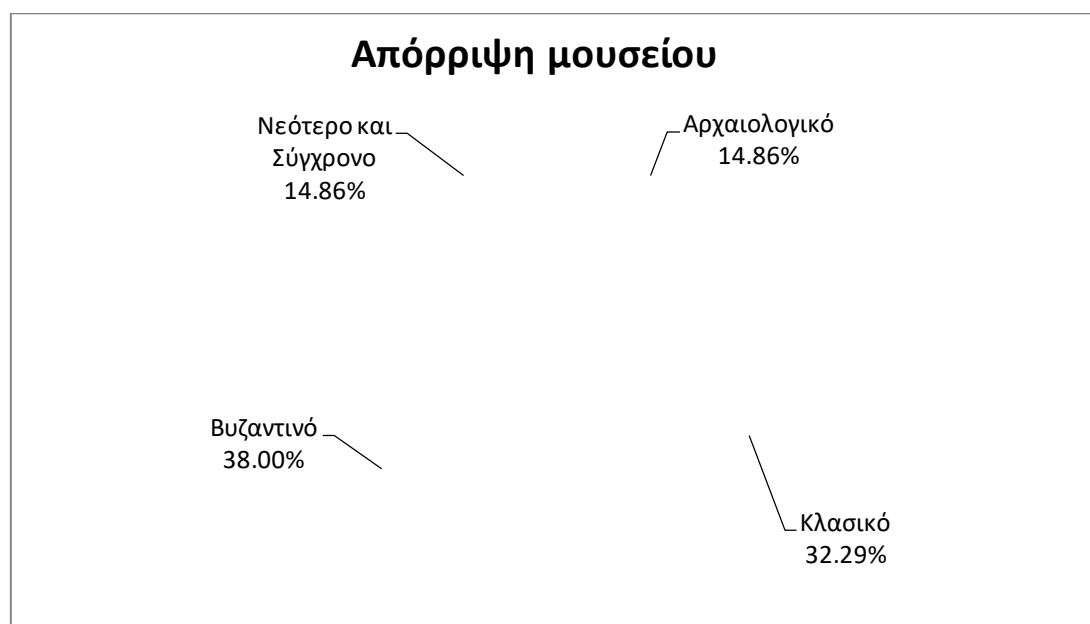
¹⁶⁷ Βλέπε τη σύνδεση της εποχής του Βυζαντίου με τη θρησκεία (Eleni Apostolidou, *The Historical Consciousness...*, p. 228).

Η νεότερη εποχή (κωδικός b392) είναι για τους μισούς μαθητές που έδωσαν κάποια απάντηση βαρετή-περιορισμένου ενδιαφέροντος και για το ¼ (25%) μακρινή – παλιά. Η σύγχρονη εποχή (κωδικός b394) είναι για το 33,33% των μαθητών μη ενδιαφέρουσα, επειδή είναι άγνωστη και με το ίδιο ποσοστό, επειδή είναι βαρετή. 16,67% των μαθητών δεν ενδιαφέρεται, επειδή είναι πολιτικοποιημένη και το ίδιο ποσοστό επειδή «περιέχει μνημόνια».

Ε. Η επιλογή ή απόρριψη μουσείων ελληνικής ιστορίας ως κριτήριο ενδιαφέροντος για εποχές

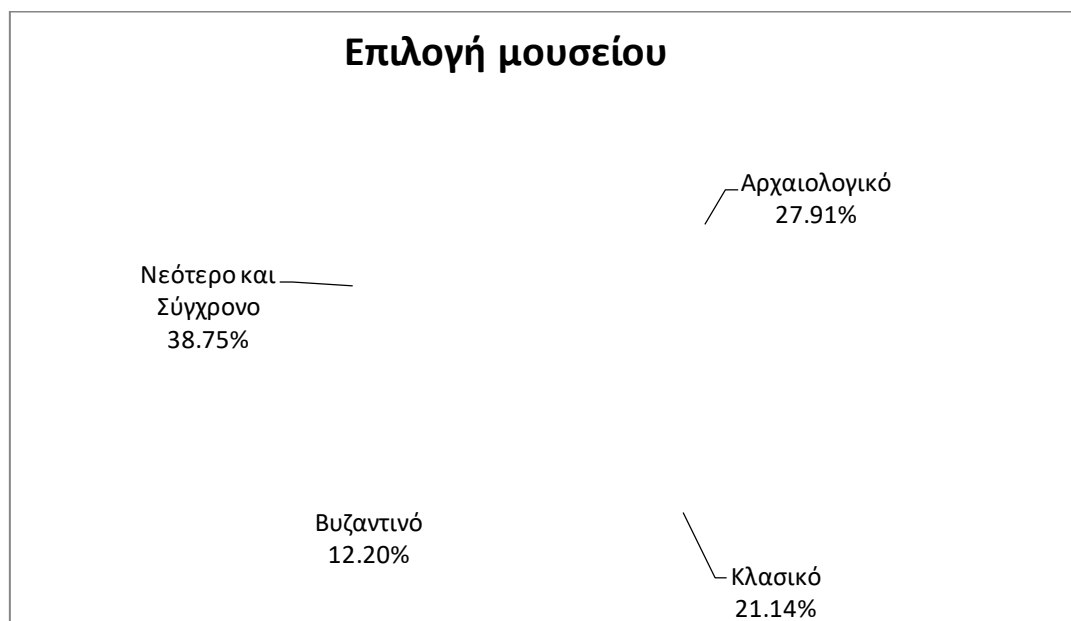
Η έλξη της νεότερης και σύγχρονης εποχής διαφαίνεται και στις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με την απόρριψη ή την προτίμηση μουσείων διαφορετικών εποχών.

Γράφημα 67



Στο ζήτημα που τέθηκε για αποκλεισμό ενός μουσείου κατά την επίσκεψή τους στην Αθήνα (κωδικός c711), το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών επιλέγει να απορρίψει την επίσκεψη στο Βυζαντινό Μουσείο (38,00%) και ακολουθεί με μικρή διαφορά το Μουσείο Κλασικής Εποχής με ποσοστό 32,29%. Σημαντικά μικρότερο και ταυτόσημο ποσοστό λαμβάνουν το Αρχαιολογικό Μουσείο και το Μουσείο Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας (14,86%).

Γράφημα 68

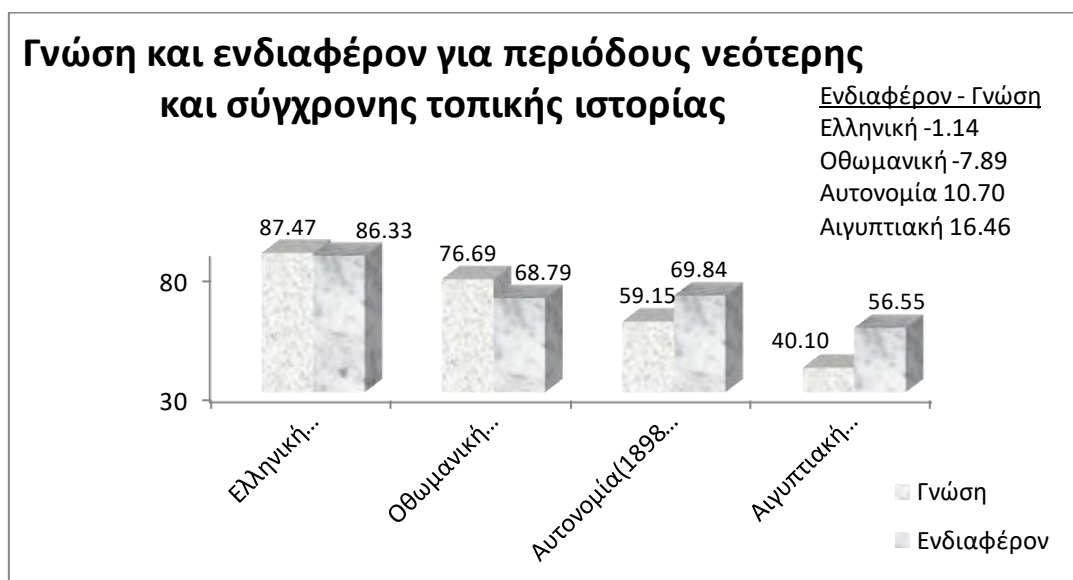


Αντίστροφα, στο ερώτημα για την επιλογή ενός μόνο μουσείου κατά την υποτιθέμενη επίσκεψη στην Αθήνα (κωδικός c712) το Μουσείο Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας λαμβάνει ποσοστό θετικών απαντήσεων 38,75% και ακολουθεί το Αρχαιολογικό Μουσείο με ποσοστό 27,91%, το Μουσείο Κλασικής Εποχής με ποσοστό 21,14% και έπεται το Βυζαντινό Μουσείο με ποσοστό 12,20%.

Η προτίμηση στο Μουσείο Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας (κωδικός c768) αποδίδεται από τους 4 στους 5 μαθητές (ποσοστό 80,95%) στην εγγύτητα στο σήμερα και τη σύνδεση με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Θα μπορούσε αυτό να σημαίνει την επιδίωξη από πλευράς μαθητών συγκρότησης ταυτότητας στη βάση των σχετικά πρόσφατων ιστορικών εξελίξεων. Το ενδιαφέρον για το Αρχαιολογικό Μουσείο (κωδικός c765) αποδίδεται κατά 50,00% στα ενδιαφέροντα εκθέματά του, μια απάντηση η οποία σχετίζεται με την τέχνη της εποχής.

Η απόρριψη του Βυζαντινού Μουσείου (κωδικός c763) συνδέεται με την άποψη των μαθητών ότι είναι βαρετό (35,00%), ότι είναι αρκετά ενήμεροι για την εποχή (25,00%) και ότι τα γεγονότα της εποχής δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικά (20,00%). Τέλος, η απόρριψη του Μουσείου Κλασικής Εποχής (κωδικός c762) οφείλεται για 2 στους 3 μαθητές στο ότι αισθάνονται βαρετά (66,66%), ενώ το 16,66% υποστηρίζει ότι είναι πολύ παλιό και το ίδιο ποσοστό ότι έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στην εποχή αυτή.

Γράφημα 69



Οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με την γνώση περιόδων της νεότερης και σύγχρονης κρητικής ιστορίας (κωδικοί b911 έως 914) ανέδειξαν την ελληνική εποχή (87,47%) ως την πιο γνωστή σε αυτούς. Ακολουθούν η οθωμανική εποχή (76,69%), η εποχή της Αυτονομίας (59,15%) και έπεται η αιγυπτιακή εποχή (40,10%).

Σε σχέση με το ενδιαφέρον των μαθητών για διαφορετικές περιόδους τη νεότερης και σύγχρονης εποχής της Κρήτης (κωδικοί b915 έως 918) η σειρά παραμένει η ίδια, όπως ακριβώς παραπάνω. Έτσι, μεγαλύτερο ενδιαφέρον (86,33%) εκφράζεται για την ελληνική εποχή της Κρήτης (1913-2000), δηλαδή για την πιο κοντινή στο σήμερα εποχή. Στη δεύτερη θέση κατατάσσεται η εποχή της Αυτονομίας (1898-1913) με ποσοστό 69,85%, ενώ στην τρίτη θέση και πολύ κοντά ακολουθεί η οθωμανική εποχή (1669-1898) με ποσοστό 68,80%. Η αιγυπτιακή εποχή, παρότι η πιο άγνωστη, για τους μαθητές (40,10%) (κωδικός b912), παρουσίασε το χαμηλότερο ποσοστό ενδιαφέροντος από οποιαδήποτε άλλη περίοδο (56,56%).

Στη συγκριτική μελέτη των δύο παραπάνω παραμέτρων (α. επιθυμία-ενδιαφέρον για γνώση και β. γνώση) λιγότερη επιθυμία για γνώση σε σχέση με τη γνώση φαίνεται να υπάρχει για την οθωμανική εποχή (7,89%) και για την ελληνική εποχή (1,14%) για διαφορετικούς λόγους για καθεμιά περίπτωση. Αντίθετα

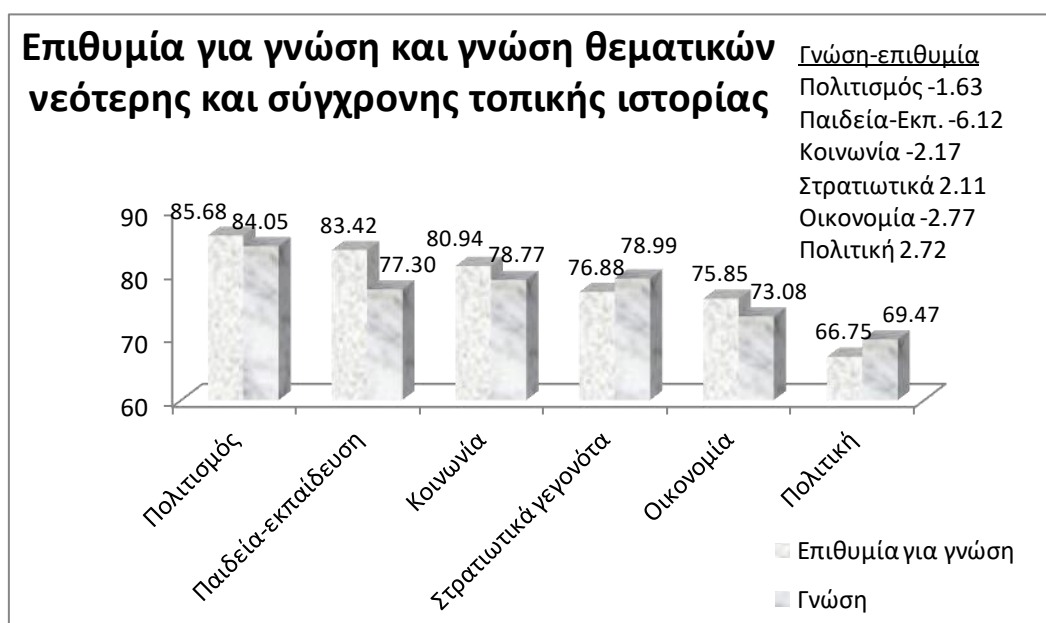
μεγαλύτερη επιθυμία για γνώση σε σχέση με την υπάρχουσα γνώση φαίνεται να υπάρχει για την αιγυπτιακή εποχή λόγω της άγνοιας για αυτήν (16,46%) και για την εποχή της Αυτονομίας (10,70%).

Στις ποιοτικές απαντήσεις που υπήρξαν στο ερωτηματολόγιο σχετικά με το αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών, συνολικά (κωδικοί b921, b923, b925, b927) το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών επικαλείται την απουσία γνώσεων για την εποχή (36,22%), ενώ ακολουθεί η αιτιολόγηση της εγγύτητας και σύνδεσης με το σήμερα (24,86%). Σε ποσοστό 5,95% περιορίζεται η αιτιολόγηση ύπαρξης σημαντικών εξελίξεων (αφορούσαν περισσότερο την εποχή της Αυτονομίας), αιτιολόγηση που παραπέμπει σε κρίσιμη στα μάτια των μαθητών εποχή για το μέλλον της Κρήτης.

Σχετικά με το περιορισμένο ενδιαφέρον των μαθητών (κωδικοί b922, b924, b926, b928) η αιτιολόγηση που δίνει το 40,00% των μαθητών παραπέμπει στην ύπαρξη πολλών γνώσεων· για το 21,82% στο ότι η ιστορία της Κρήτης δεν διαφέρει από αυτήν της Ελλάδας· για το 10,91% ότι δεν υπάρχει τίποτα σημαντικό και για το 7,27% ότι δεν γνωρίζει πολλά και για το 7,27% ότι αποτελούν παλιά πράγματα.

Z. Η προτίμηση σε θεματικές της νεότερης και σύγχρονης τοπικής ιστορίας

Γράφημα 70



Ο πολιτισμός μαζί με την παιδεία και την κοινωνία της Κρήτης είναι οι τομείς που οι μαθητές επιθυμούν να γνωρίσουν περισσότερο (κωδικοί b1111 έως 1116) με ποσοστά 85,68%, 83,42% και 80,94% αντίστοιχα. Στη δεύτερη ομάδα κατατάσσονται ιεραρχικά τα στρατιωτικά γεγονότα (76,88%), η οικονομία (75,85%) και τα πολιτικά γεγονότα (66,75%). Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι εδώ αποτυπώνονται οι τάσεις της ελληνικής κοινωνίας στη συγκυρία της οικονομικοπολιτικής κρίσης: την άρνηση στην πολιτική, την αδιαφορία για την οικονομία και από την άλλη πλευρά το ενδιαφέρον στον πολιτισμό, την κοινωνία και την παιδεία-εκπαίδευση.

Επίσης, δεν πρέπει να περάσει απαρατήρητη η έμφυλη διαφοροποίηση που υφίσταται τόσο ως προς τις γνώσεις, όσο και ως προς το ενδιαφέρον. Τα στρατιωτικά γεγονότα είναι περισσότερο γνωστά στα -και ενδιαφέροντα για τα- αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια. Ως προς τις γνώσεις ο μέσος όρος στην 5βαθμη κλίμακα είναι 3,63 για τα αγόρια και 3,04 για τα κορίτσια. Ως προς τη επιθυμία ο αντίστοιχος μέσος όρος είναι 3,69 για τα αγόρια και 3,01 για τα κορίτσια. Από την άλλη πλευρά τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη γνώση σχετικά με την καθημερινή ζωή του τόπου (3,86 έναντι 3,59 των αγοριών) και την παιδεία-εκπαίδευση (3,50 έναντι 3,22 των αγοριών). Επίσης, επιθυμούν να γνωρίσουν περισσότερα για την παιδεία-εκπαίδευση (3,85 έναντι 3,43 των αγοριών), την κοινωνία (3,73 έναντι 3,33 των αγοριών) και τον πολιτισμό (3,98 έναντι 3,65 των αγοριών).

Το ερώτημα με κωδικούς b101 έως 107 αποσκοπούσε στη διερεύνηση των γνώσεων των μαθητών ανά θεματική στην νεότερη και σύγχρονη κρητική ιστορία. Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ενδιαφέρον προκαλεί στους μαθητές ο πολιτισμός (84,05%). Σε μια δεύτερη ομάδα-επίπεδο ακολουθούν τα στρατιωτικά γεγονότα (78,99%), η κοινωνία (78,77%) και η παιδεία-εκπαίδευση (77,30%). Στην τελευταία ομάδα κατατάσσονται η οικονομία (73,08%) και τα πολιτικά γεγονότα (69,47%).

Στη συγκριτική μελέτη των δύο παραπάνω παραμέτρων (επιθυμία-ενδιαφέρον για γνώση και γνώση) λιγότερη επιθυμία για γνώση σε σχέση με τη γνώση φαίνεται να υπάρχει για τα στρατιωτικά γεγονότα και την πολιτική (κατά 2,11% και 2,72% αντίστοιχα). Αντίθετα μεγαλύτερη επιθυμία για γνώση σε σχέση με την υπάρχουσα γνώση φαίνεται να υπάρχει για την παιδεία-εκπαίδευση (6,12%), την οικονομία (2,77%), την κοινωνία (2,17%) και τον πολιτισμό (1,63%).

Ρίχνοντας μια ματιά στα ποιοτικά χαρακτηριστικά των απαντήσεων οι καταφατικές απαντήσεις (πολύ και πάρα πολύ στην πεντάβαθμη κλίμακα) (κωδικοί

b1127, b1131, b1133, b1135, b1137, b1129) εστιάζουν περισσότερο στο πώς επηρεάζεται ή μπορεί να επηρεάζεται η ζωή μας σήμερα (30,20%) με τους μαθητές να τοποθετούν την ιστορική προσέγγιση στην παροντική της διάσταση. 17,45% επικαλέστηκαν ως λόγο ότι ξέρουν λίγα και 9,39% ότι επιθυμούν να μάθουν πώς ζούσαν/δρούσαν οι άνθρωποι στο παρελθόν.

Από την άλλη πλευρά οι περισσότερες αρνητικές απαντήσεις (λίγο ή καθόλου στην πεντάβαθμη κλίμακα) (κωδικοί b1128, b1132, b1134, b1136, b1138, b1140) εστιάζουν σε ποσοστό 58,69% στην άγνοια για τη θεματική και σε δεύτερο επίπεδο (23,91%) στο ότι τη θεωρούν ανούσια και «άχρηστη» σύμφωνα με τα λεγόμενά τους.

H. Κλάδοι ιστορίας και θεματικές ιστορίας στο μάθημα τοπικής ιστορίας

Στην ερώτηση ποια ζητήματα-θέματα μελετήθηκαν στο μάθημα της τοπικής ιστορίας (κωδικός e41), υπήρξε, όπως είναι και αναμενόμενο, πληθώρα απαντήσεων οι οποίες κάλυπταν πολλούς κλάδους της ιστορίας (πολιτική, στρατιωτική, οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική, εκπαίδευση, έμφυλη, ιστορία των πόλεων).

Γράφημα 71



Σε σχέση με τους τομείς της ιστορίας που κάλυψαν οι εργασίες των μαθητών (με απάντηση των μαθητών) πρωταρχική θέση καταλαμβάνει η κοινωνική ιστορία, αφού το 77,34% των απαντήσεων περιλαμβάνουν την κοινωνία (κωδικός d66). Στη δεύτερη θέση κατατάσσεται ο κλάδος του πολιτισμού (γράμματα-τέχνες-επιστήμες)

(κωδικός d65) με ποσοστό 68,12% για τον οποίο μάλιστα ενδιαφέρονται περισσότερο τα κορίτσια (μέσος όρος σε πεντάβαθμη κλίμακα 3,45 έναντι 3,16 των αγοριών). Στην τρίτη θέση κατατάσσεται ο κλάδος της παιδείας-εκπαίδευσης (κωδικός d64) με ποσοστό 58,99%. Με μικρότερα ποσοστά ακολουθούν τα στρατιωτικά (κωδικός d61) και τα πολιτικά γεγονότα (κωδικός d62), 58,42% και 57,25% αντίστοιχα. Ειδικότερα τα αγόρια εκπονούν εργασίες πιο συχνά από τα κορίτσια με στρατιωτικό περιεχόμενο (μέσος όρος σε πεντάβαθμη κλίμακα 3,27 έναντι 2,54 των κοριτσιών). Επίσης, το ποσοστό των εργασιών που ασχολούνται με την οικονομία (κωδικός d63) ανέρχεται στο 57,09%.

Είναι αξιοσημείωτο ότι οι θεματικές εργασιών τοπικής ιστορίας, όπως δηλώνονται από τους μαθητές, προσεγγίζουν τόσο τις θεματικές ιστορίας που αναπτύσσονται στο μάθημα της τοπικής ιστορίας όσο και το ενδιαφέρον των μαθητών σε θεματικές ιστορίας, όπως τα δύο τελευταία δηλώνονται από τους καθηγητές. Αυτό υποδηλώνει ότι η θεματική των εργασιών συνδέθηκε με τη θεματική του μαθήματος της τοπικής ιστορίας, αλλά και με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

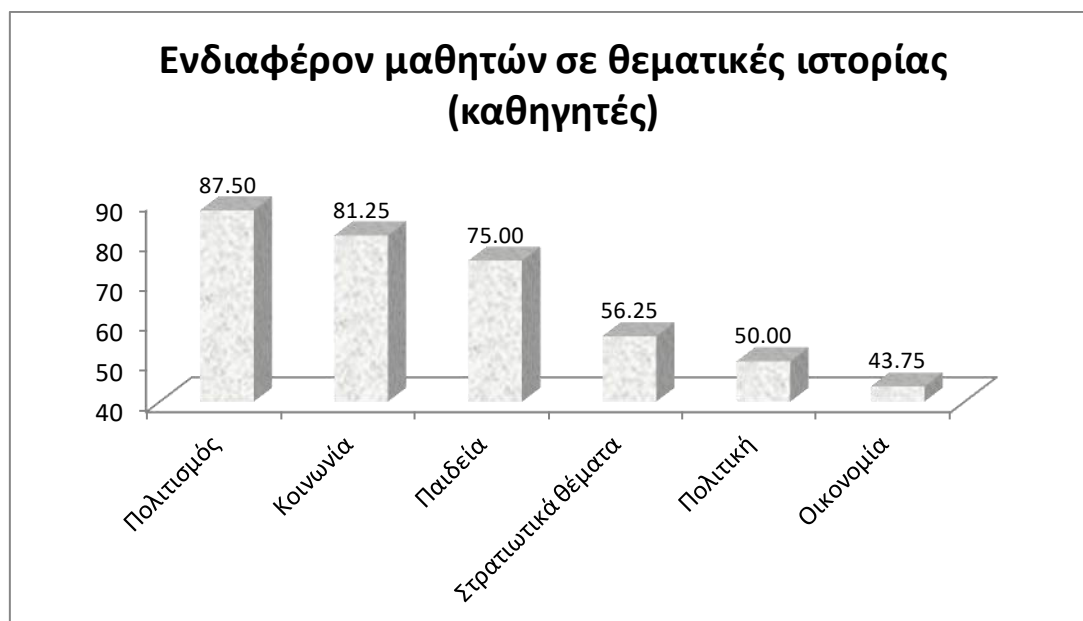
Γράφημα 72



Έτσι ως προς τις θεματικές που προσεγγίστηκαν στα πλαίσια του μαθήματος (κωδικοί f331 έως 336) η διερεύνηση της κοινωνίας αναφέρεται από το σύνολο των καθηγητών (100,00%). Ακολουθούν τα στρατιωτικά συμβάντα (93,75%), ο

πολιτισμός και η πολιτική με ποσοστό 87,50%, και έπονται η οικονομία (60,00%) και η παιδεία (56,25%).

Γράφημα 73



Επίσης, ως προς το ενδιαφέρον των μαθητών στα πλαίσια του μαθήματος τοπικής ιστορίας, όπως αυτό δηλώθηκε από τους καθηγητές (κωδικοί f341 έως 346), αυτό εστιάζεται σε θέματα πολιτισμού (87,50%), κοινωνίας (81,25%) και παιδείας (75,00%). Λιγότερο σε ζητήματα στρατιωτικά (56,25%), πολιτικά (50,00%) και οικονομικά (43,75%).

Γράφημα 74



Τέλος, σύμφωνα με τους καθηγητές που δίδαξαν τοπική ιστορία, στο μάθημα θίγονται περισσότερο ζητήματα ιστορίας των κοινωνικών ομάδων (80,00%), ιστορίας των νοοτροπιών (78,57%) και προφορικής ιστορίας (71,43%). Ακολουθούν κατά ιεραρχική σειρά η ιστορία από τα κάτω (63,64%), η προσωπική ιστορία (61,54%) και η οικογενειακή ιστορία (57,14%). Χαμηλότερα ποσοστά λμβάνουν η ποσοτική ιστορία (50,00%), η μικροϊστορία (50,00%), η ιστορία της εκπαίδευσης (42,86%), η οικονομική ιστορία (35,71%), και η ιστορία του περιθωρίου (14,29%) και των επιχειρήσεων (7,14%) (κωδικοί f3811 έως 3822).

Τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν ότι μέσα από το μάθημα της τοπικής ιστορίας προσεγγίζονται οι τάσεις της Νέας Ιστορίας αναφορικά με την πολυσχιδή προσέγγιση της παρελθούσας πραγματικότητας, έτσι ώστε η ιστορία να εκβάλλει σε αυτό που ο Lucien Febvre (και η Σχολή των Annales γενικότερα) χαρακτήριζε ως *histoire totale*,¹⁶⁸ στην ουσία να προσεγγίζει δηλαδή τις διαφορετικές εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας.¹⁶⁹ Φαίνεται, επίσης, ότι η τοπική ιστορία αποτελεί τον κατάλληλο χώρο προκειμένου να γίνει μια κοινωνική ιστορία και να διαφανούν οι κοινωνικές σχέσεις. Επίσης, εστιάζει στις νοοτροπίες της κοινωνίας. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η τοπική ιστορία προάγει την πολιτισμική ιστορία.

¹⁶⁸ Lucien Febvre, *Philippe II et la Franche-Comté: étude d'histoire politique, religieuse et sociale*, 1911.

¹⁶⁹ Βλέπε Μέρος 1, Κεφάλαιο 2, Υποκεφάλαιο 1Γ.

Αρκετά υψηλή θέση στις απαντήσεις των καθηγητών καταλαμβάνει η προφορική ιστορία η οποία ταιριάζει στο μάθημα της τοπικής ιστορίας, προωθώντας δεξιότητες ερευνητικές, επικοινωνιακές, ενσυναισθητικές και ελέγχου-αξιολόγησης των μαρτυριών, καθιστώντας έτσι τους ίδιους τους μαθητές παραγωγούς της ιστορικής γνώσης.¹⁷⁰

Στο ερώτημα προς τους μαθητές μήπως κάποιος που έζησε τα γεγονότα τα βλέπει συναισθηματικά η απάντηση της Ελένης ήταν «πιστεύω αν έχουν περάσει πολλά χρόνια τα βλέπει με αντικειμενική ματιά, σαφώς και μερικές φορές τα βλέπει στο δικό του οικογενειακό κύκλο, ωστόσο το βλέπει πιο ολοκληρωτικά και έχει συνθέσει τα γεγονότα», θέτοντας ως σημαντική προϋπόθεση για μια αντικειμενική προσέγγιση την απόσταση από τα γεγονότα έτσι ώστε να μειώνεται η συναισθηματική επίρεια. Η Ελένη υποστηρίζει ότι ίσως κάποιος «αν έχει ζήσει εκείνη την εποχή και τα έχει ζήσει από πρώτο χέρι, ίσως η γνώμη του να είναι πιο αξιοσημείωτη, πιο λογική από αυτού που τα διαβάζει από ένα βιβλίο».

Οι μαθητές δείχνουν ότι τους ενδιαφέρει το παρελθόν των γονιών, παπούδων και γιαγιάδων, καθώς αρκετοί από αυτούς έχουν προβεί σε συζητήσεις μαζί τους. Η Ελένη υποστηρίζει «τα βρήκα ενδιαφέροντα, ήταν άμεσο» και συνεχίζει «βλέπεις ότι και οι δικοί σου άνθρωποι αποτέλεσαν μέρος της ιστορίας και διαμόρφωσαν» μια τοποθέτηση που δείχνει να αντιλαμβάνεται το ρόλο των υποκειμένων στη διαμόρφωση του παρελθοντος και έτσι στην αναγωγή του στο παρόν να δείχνει τη σημασία της δράσης του υποκειμένου. Οι ενθυμήσεις για την ιστορία του τόπου περιστρέφονται γύρω από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και ιστορίες που έχουν διηγηθεί οι παπούδες και οι γιαγιάδες με τους Γερμανούς.

¹⁷⁰ Robert Stradling, *Teaching 20th century European history*, Council of Europe 2001, p. 215.

5. Ζητήματα παιδαγωγικής και διδασκαλίας στο μάθημα της τοπικής ιστορίας

Αν και το σύνολο των μαθητών αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα της ιστορίας και του μαθήματος της ιστορίας στη ζωή τους, κατατάσσοντας, μεταξύ άλλων, το μάθημα της ιστορίας σε υψηλή θέση ανάμεσα στα άλλα μαθήματα, ωστόσο το ενδιαφέρον είναι πολύ μεγαλύτερο για την ιστορία ως γνώση και ερμηνεία του παρελθόντος, όταν αφενός εξέλθει από το πλαίσιο του σχολικού μαθήματος και αφετέρου αφορά το μάθημα της τοπικής ιστορίας· το ενδιαφέρον μειώνεται αισθητά, όταν σημείο αναφοράς γίνεται το μάθημα της ιστορίας γενικής παιδείας στο σχολείο. Επίσης, το μάθημα της τοπικής ιστορίας φαίνεται ότι δεν ελκύει τους μαθητές, όταν η διδασκαλία του εγκλωβίζεται στις παραδοσιακές μεθόδους. Η πρωτοτυπία στη διδασκαλία του μαθήματος της τοπικής ιστορίας το καθιστά ελκυστικό στους μαθητές, καθώς δεν θυμίζει -και δεν είναι- ένα κλασικό μάθημα. Η μέθοδος διεξαγωγής του ξεφεύγει από τη μετωπική διδασκαλία και περιλαμβάνει εποπτικά μέσα, επεξεργασία πηγών, διερεύνηση, εξωσχολικές δραστηριότητες και κατευθυνόμενο διάλογο. Σε σχέση με το τελευταίο αναδεικνύεται και ο σπουδαίος ρόλος της αφήγησης του εκπαιδευτικού στην πρόσληψη του μαθήματος από τους μαθητές. Βασικός σκοπός του μαθήματος είναι η εκπόνηση εργασιών για το θέμα των οποίων αποφασίζουν σε μεγάλο μέρος οι μαθητές, ενώ η δημιουργία ομάδων τους κεντρίζει το ενδιαφέρον και προωθεί κοινωνικές δεξιότητες. Επίσης, το μάθημα ενισχύει τη διερευνητική μάθηση, κυρίως με τη χρήση του διαδικτύου αλλά και άλλων πηγών, ενώ διέπεται από διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα, αφού χρησιμοποιούνται και άλλα μαθήματα και επιστήμες. Από τα ευρήματα που πρέπει να προκαλέσουν τον προβληματισμό των ιθυνόντων είναι η συμμετοχή των γονέων στην εκπόνηση των εργασιών των παιδιών τους και η ανάληψη της διδασκαλίας του μαθήματος από διδάσκοντες που συχνά δεν έχουν καμία σχέση με το αντικείμενο της ιστορίας, ούτε καν με τις ανθρωπιστικές ή κοινωνικές επιστήμες. Η επιλογή διδασκαλίας γίνεται πιο συχνά για λόγους συμπλήρωσης του ωραρίου τους και όχι από το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Το παραπάνω μαζί με την απουσία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας οδηγεί στην υποβάθμιση του μαθήματος.

A. Το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της τοπικής ιστορίας, η χρησιμότητα και η δυσκολία του

Πίνακας 75

Ενδιαφέρον, αρέσκεια και χρησιμότητα μαθημάτων τοπικής και γενικής ιστορίας και ιστορίας εκτός σχολείου

	Ενδιαφέρον	Αρέσκεια	Χρησιμότητα
<i>Μάθημα Τοπικής Ιστορίας</i>	81.58		
<i>Μάθημα Τοπικής Ιστορίας (καθηγητές)</i>	81.25		
<i>Μάθημα Γενικής Ιστορίας</i>		64.09	
<i>Μάθημα Γενικής Ιστορίας</i>			88.65
<i>Ιστορία εκτός σχολείου</i>		83.25	

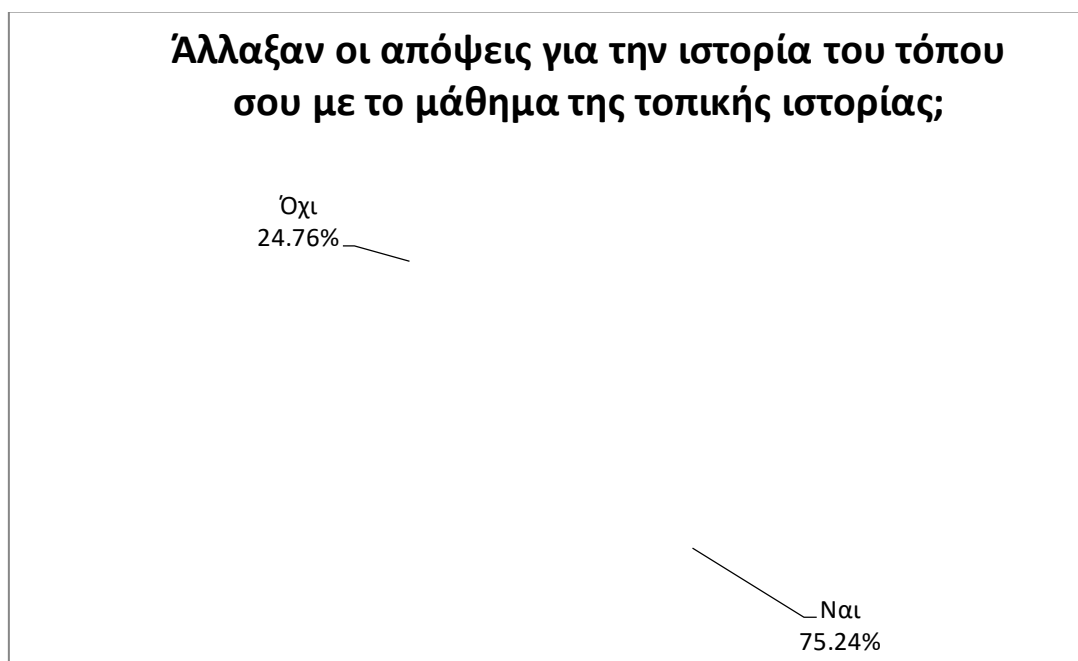
Θεμελιώδους σημασίας για την παρούσα έρευνα αποτέλεσε η διερεύνηση του βαθμού ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα της τοπικής ιστορίας. Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου «σε ποιο βαθμό βρίσκετε το μάθημα της τοπικής ιστορίας ενδιαφέρον» (κωδικός e21), περισσότεροι από 4 στους 5 μαθητές (81,58%) απαντούν καταφατικά. Εντυπωσιακή είναι η σύμπτωση του παραπάνω ποσοστού των μαθητών που εκδηλώνουν ενδιαφέρον για το μάθημα της τοπικής ιστορίας με την εικόνα που αποκομίζουν οι καθηγητές τους για το ενδιαφέρον των μαθητών τους για αυτό (κωδικός f141), αφού ποσοστό ταυτόσημο των διδασκόντων (81,25%) κρίνουν ότι το μάθημα είναι ενδιαφέρον για τους μαθητές.

Από όσους μαθητές, έχοντας δώσει καταφατική απάντηση στο ερωτηματολόγιο σχετικά με το ενδιαφέρον τους για το μάθημα της τοπικής ιστορίας, προσθέτουν αιτιολόγηση στην τοποθέτησή τους (κωδικός e23), μικρά ποσοστά επικαλούνται τη συνδρομή της τοπικής ιστορίας στην υπέρβαση του αδιεξόδου στο οποίο βρισκόμαστε (4,61%). Το 3,07% μαθητών εστιάζουν στο ότι μαθαίνουν για την κουλτούρα και τον πολιτισμό. Επίσης, υπάρχουν και τοποθετήσεις οι οποίες λαμβάνουν χαμηλότερο ποσοστό (1,53% για κάθε περίπτωση) του τύπου «μαθαίνεις για τους προγόνους» η αναφορικά με τη μέθοδο διδασκαλίας ότι «μαθαίνεις ο ίδιος χωρίς να σου τα σερβίρουν». Όμως, το συντριπτικά μεγαλύτερο ποσοστό (89,23%) των απαντήσεων των μαθητών (κωδικός e23) αναφέρονται στη συσώρευση νέας γνώσης για την ιστορία του τόπου τους. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνεται και

από τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση του ερωτηματολογίου «στο μάθημα της τοπικής ιστορίας μάθατε/μαθαίνετε άγνωστα μέχρι σήμερα γεγονότα» (κωδικός e11), καθώς 4 στους 5 μαθητές (79,21%) υποστηρίζουν ότι το μάθημα της τοπικής ιστορίας προσθέτει γνώση περιεχομένου την οποία μέχρι τη στιγμή εκείνη οι μαθητές αγνοούσαν. Σε αυτό το σημείο έγκειται μία από τις συμβολές της τοπικής ιστορίας: η διεύρυνση των γνώσεων τοπικής ιστορίας.

Οι συνεντεύξεις επιβεβαιώνουν το ενδιαφέρον και την αρέσκεια των μαθητών για την ιστορία του τόπου τους. Σύμφωνα με την Χρύσα «θα μου άρεσε να έβαζαν παλιές ιστορίες από χωριά από Κρήτη. Θα ήταν πολύ ωραίο κάθε παιδί να ξέρει την ιστορία του κάθε χωριού και εμείς που μεγαλώσαμε μαθαίνουμε κάθε λεπτομέρεια από το χωριό μου ας πούμε». Η γνώση της ιστορίας του τόπου δίνει νόημα στον τόπο και αποτελεί ζήτημα και αυτογνωσίας για τον Γιώργο, ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά «αν δεν ξέρεις την ιστορία του τόπου σου είναι σα να πας σε ένα μέρος κενό, να μην ξέρεις ποιος είσαι». Η Ελένη βρίσκει στην τοπική ιστορία ενδιαφέρον, επειδή παρακολουθεί τις ενέργειες των δικών της ανθρώπων: «βλέπεις ότι και οι δικοί σου άνθρωποι αποτέλεσαν μέρος της ιστορίας και τη διαμόρφωσαν». Στην τελευταία περίπτωση οι μαθητές φαίνεται ότι μέσα από την τοπική ιστορία αντιλαμβάνονται τη συμβολή των οικείων ανθρώπων και συνειδητοποιούν ότι μπορούν να διαδραματίσουν οι ίδιοι ρόλο στα τεκταινόμενα της τοπικής κοινωνίας.

Γράφημα 76



Η διαπίστωση συσώρευσης γνώσης μέσα από το μάθημα της τοπικής ιστορίας δεν σημαίνει ότι οι απόψεις των μαθητών για την ιστορία του τόπου τους μεταβλήθηκαν μετά από τη διδασκαλία του μαθήματος (κωδικός e31), αφού στη σχετική ερώτηση το 75,24% των μαθητών απαντά αρνητικά και το 24,76% καταφατικά.¹⁷¹ Από όσους μαθητές αιτιολογούν την καταφατική απάντησή τους, πάνω από τους μισούς (56,25%) αναφέρουν ότι «έμαθαν πράγματα που αγνοούσαν», ορισμένοι απαντούν ότι άλλαξε ο τρόπος σκέψης για το παρελθόν και η γωνία θέασης του παρελθόντος και λιγότεροι διαπιστώνουν ότι «δεν φταίνε πάντα οι άλλοι», ότι «άλλαξε η αντίληψη περί πολέμου στον τόπο τους», ότι «αντιλήφθηκαν την κρισιμότητα των καταστάσεων» και ότι «διαπίστωσαν τη γενναιότητα των Κρητών».

Ας σημειωθεί ότι σε ερώτηση για το κατά πόσο αρέσει στους μαθητές το μάθημα της γενικής ιστορίας στο σχολείο (κωδικός c12), το ποσοστό των μαθητών που απαντούν καταφατικά πέφτει στο 64,09%¹⁷² (81,58% είναι το ποσοστό για το μάθημα της τοπικής ιστορίας), ενώ για την ιστορία γενικότερα, έξω από τα πλαίσια του σχολείου (κωδικός c11), το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 83,25%. Το τελευταίο ποσοστό βρίσκεται πολύ κοντά και στο αντίστοιχο ποσοστό απαντήσεων των μαθητών (88,65%) σχετικά με τη **χρησιμότητα** του μαθήματος της ιστορίας (κατά πόσο θεωρείς χρήσιμο το μάθημα της ιστορίας, κωδικός a611) (Πίνακας 75).

¹⁷¹ Υπήρχε δυνατότητα απάντησης με ναι ή όχι.

¹⁷² Στην περίπτωση της έρευνας της Ηλιοπούλου το ποσοστό των εφήβων που εκδηλώνουν ενδιαφέρον για το μάθημα της ιστορίας ανέρχεται στο 70,8% (Ιωάννα Ηλιοπούλου, *Το μάθημα της ιστορίας...*, σ. 236).

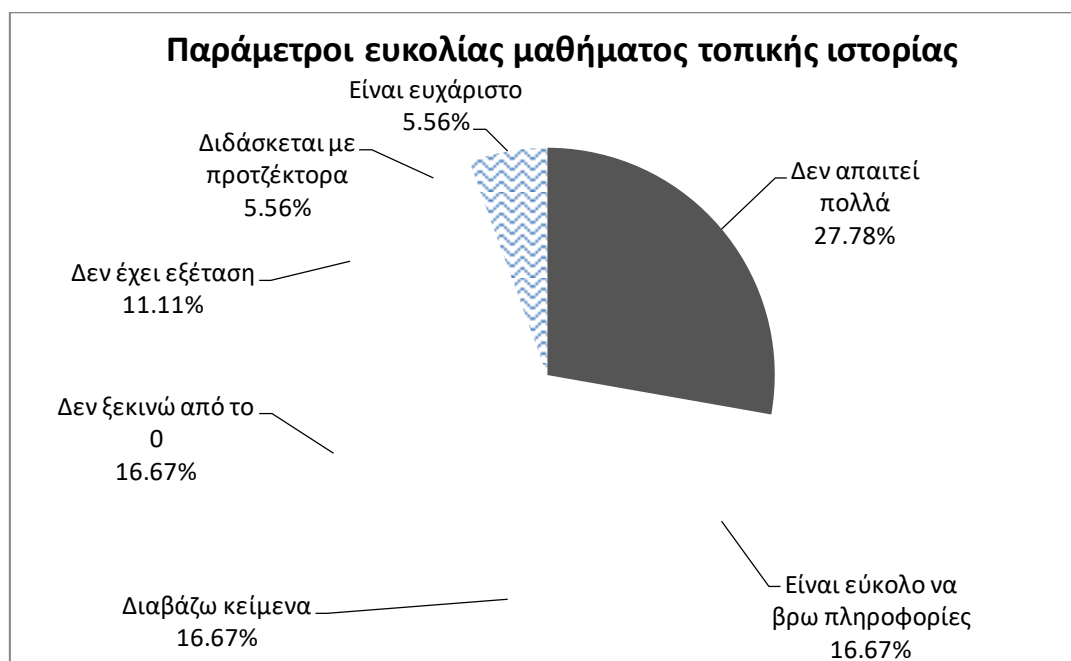
Γράφημα 77

Η ευκολία του μαθήματος τοπικής ιστορίας σε σχέση με το μάθημα ιστορίας γενικής παιδείας



Πιθανότατα μια παράμετρος που θα μπορούσε να εξηγήσει το χάσμα ενδιαφέροντος μεταξύ των μαθημάτων της γενικής ιστορίας και της τοπικής ιστορίας είναι ο χαμηλότερος βαθμός δυσκολίας του μαθήματος τοπικής ιστορίας. Στην ερώτηση «η τοπική ιστορία είναι λιγότερο/το ίδιο/περισσότερο δύσκολη από/με τη γενική ιστορία» (κωδικός ε6) το 54,30% των μαθητών θεωρούν ότι η τοπική ιστορία έχει χαμηλότερο βαθμό δυσκολίας, το 32,65% τον ίδιο και μόνο το 13,06% υψηλότερο βαθμό δυσκολίας από το μάθημα της γενικής ιστορίας.

Γράφημα 78



Οι συνιστώσες ευκολίας του μαθήματος της τοπικής ιστορίας μπορούν να ανιχνευθούν στις απαντήσεις-αιτιολογήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο (κωδικός ε26). Περίπου 1 στους 4 μαθητές (27,78%) αναφέρει ότι το μάθημα της τοπικής ιστορίας «δεν απαιτεί πολλά», πιθανότατα εννοώντας την απουσία διαβάσματος στο σπίτι. 16,67% για καθεμιά περίπτωση υποστηρίζουν ότι «μου είναι εύκολο να βρω πληροφορίες» ή ότι «διαβάζουμε κείμενα», μάλλον αναφερόμενοι στις πηγές και τα παραθέματα. Το ίδιο ποσοστό (16,67%) συγκεντρώνει η άποψη ότι «δεν ξεκινούμε από το 0». Φαίνεται ότι η προϋπάρχουσα γνώση της παροντικής και παρελθοντικής τοπικής πραγματικότητας διευκολύνει την πρόσληψη του μαθήματος και των γνώσεων που αυτό προσφέρει.¹⁷³ Δεν είναι τυχαίο που, όταν οι μαθητές κλήθηκαν να τοποθετήσουν γεγονότα σε ορθή χρονολογική σειρά, ο προσανατολισμός τους στον χρόνο φαίνεται πως ήταν πιο ορθός, όταν αυτό έγινε για γεγονότα τοπικής ιστορίας και λιγότερο πετυχημένος για γεγονότα ελληνικής και παγκόσμιας.¹⁷⁴ Το 11,11% των μαθητών αξιολογεί ως θετικό το γεγονός ότι «δεν έχει εξέταση» και 5,56% εντοπίζει ως πλεονέκτημα ότι «διδάσκεται με προτζέκτορα» και το ίδιο ποσοστό δηλώνει ότι «είναι ευχάριστο». Η τοπική ιστορία στο σημείο αυτό

¹⁷³ Bruce VanSledright, "Confronting history's...", p. 1092.

Peter Lee, «Historical literacy and transformative history» in Denis Shemilt – Lucas Perikleous (eds.) *What does it mean to think historically?*, Association for Historical Dialogue and Research, Nicosia 2011, p. 129-168, ανακτημένο στις 11/10/2013 από <http://www.ahdr.info>.

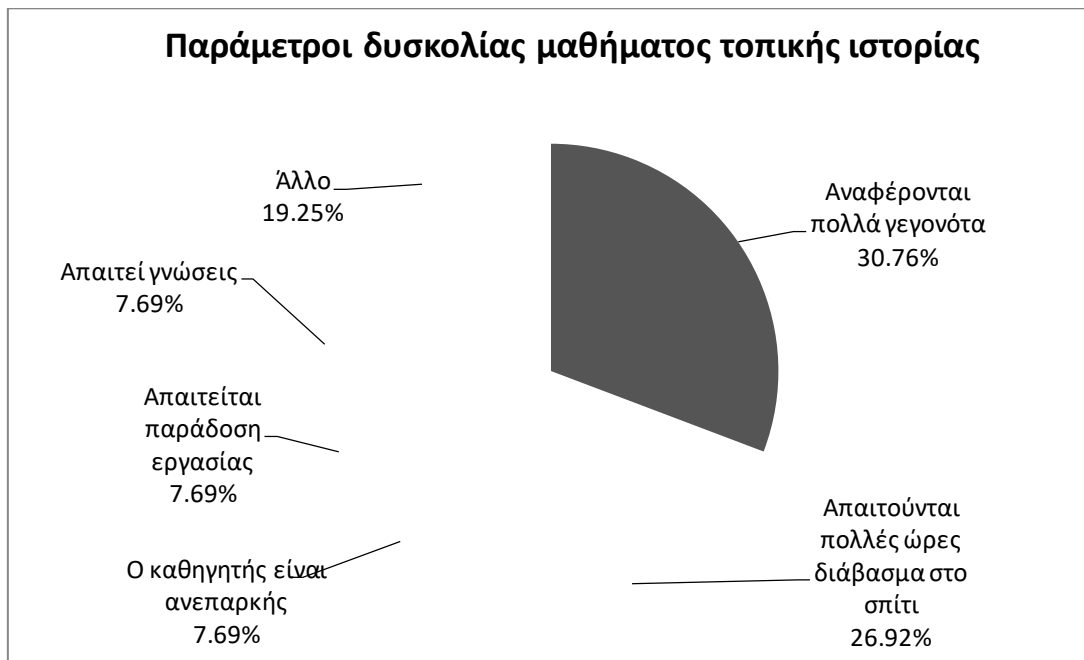
¹⁷⁴ Βλέπε Μέρος 2, Κεφάλαιο 6, Υποκεφάλαιο 3Z.

φαίνεται να θεραπεύει προβλήματα του μαθήματος της γενικής ιστορίας. Η Ελευθερία υποστηρίζει ότι το μάθημα της ιστορίας «θα μπορούσε να είναι διαδραστικό ή πιο ελεύθερο για να περνάει τις γνώσεις που πρέπει στους μαθητές και να μην είναι κουραστικό».

Στο βαθμό, πάντως, που, όπως έχει σημειωθεί παραπάνω, το μάθημα της γενικής ιστορίας θεωρείται χρήσιμο σε ποσοστό 88,65% (κωδικός a611) παρατηρείται σημαντική απόκλιση μεταξύ της χρησιμότητας και του ενδιαφέροντος του μαθήματος της γενικής ιστορίας: παρότι το μάθημα αξιολογείται ως χρήσιμο, δεν θεωρείται εξίσου ενδιαφέρον. Το εύρημα αυτό πρέπει να προβληματίσει έτσι ώστε στο μέλλον το ενδιαφέρον των μαθητών να προσεγγίσει την άποψή τους για τη χρησιμότητα του μαθήματος ιστορίας γενικής παιδείας.

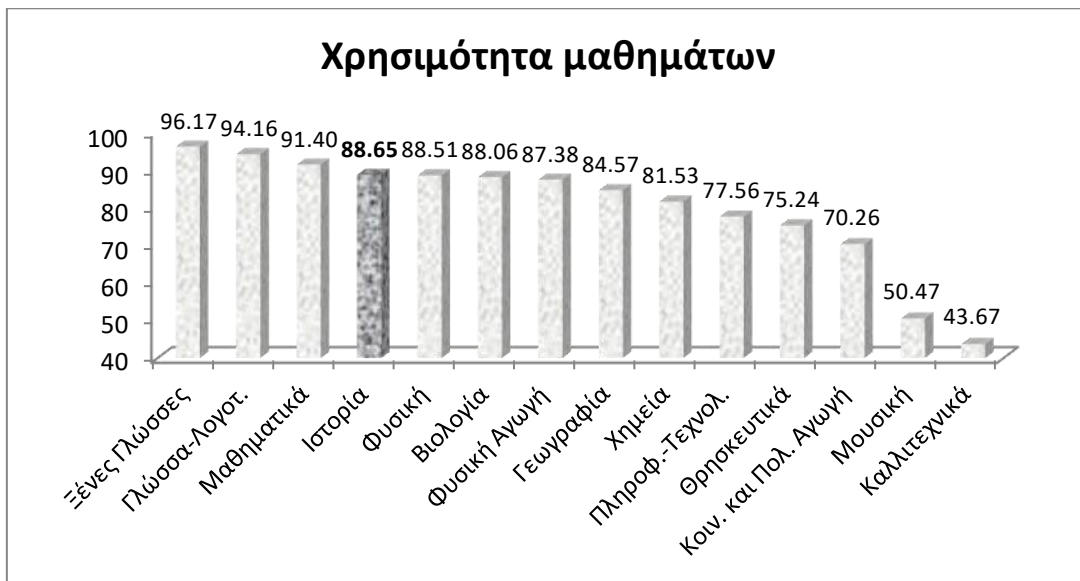
Για τους λίγους μαθητές οι οποίοι θεωρούν το μάθημα της τοπικής ιστορίας καθόλου ή λίγο ενδιαφέρον και αιτιολογούν την απάντησή τους (κωδικός e24), οι περισσότεροι το χαρακτηρίζουν βαρετό, ενώ πιο λίγοι υποστηρίζουν ότι ο τρόπος παρουσίασης του μαθήματος δεν έχει ενδιαφέρον, εννοώντας πιθανότατα ότι προσεγγίζει στο συμβατικό μάθημα, και ότι δεν υπάρχει δυνατότητα επιλογής του θέματος της εργασίας. Παρόλο που στην τελευταία περίπτωση το μικρό δείγμα δεν εξασφαλίζει αντιπροσωπευτικότητα που να επιτρέπει γενικεύσεις οι οποίες ως εκ τούτου ενδέχεται να μην είναι ασφαλείς, φαίνεται ότι σε ορισμένες περιπτώσεις δεν λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών στην επιλογή του αντικειμένου της εργασίας τους στο μάθημα της τοπικής ιστορίας.

Γράφημα 79



Από όσους μαθητές αναγνωρίζουν το μάθημα της τοπικής ιστορίας ως δύσκολο-απαιτητικό (κωδικός e25), περίπου 1 στους 3 (30,76%) ενίσταται για τον γεγονοτολογικό χαρακτήρα που έχει αποκτήσει («αναφέρονται πολλά γεγονότα») και περίπου 1 στους 4 (26,92%) για την αφιέρωση πολλών ωρών για διάβασμα στο σπίτι. Αρκετά λιγότεροι μαθητές (7,69% για κάθε περίπτωση) καταθέτουν την άποψη ότι «ο καθηγητής ήταν ανεπαρκής», ότι «απαιτούνταν παράδοση εργασίας», ότι «απαιτούσε γνώσεις». Μερικοί μαθητές δηλώνουν ότι τους «ενοχλούσαν οι χρονολογίες», ενώ άλλοι εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους, επειδή «μόνο αυτοί από την ομάδα εργάστηκαν για την ομαδική εργασία», ότι «δεν είχαν εκτυπωτή και υπολογιστή» και ότι «απαιτούσε δυνατό μυαλό». Συγκριτικά πάντως με το μάθημα της γενικής ιστορίας, το μάθημα της τοπικής ιστορίας φαντάζει πιο οικείο, ενδιαφέρον και εν τέλει εύκολο για τους μαθητές.

Γράφημα 80



Ενδιαφέρον εξάλλου παρουσιάζει η συγκριτική τοποθέτηση των μαθητών για το μάθημα της ιστορίας σε σχέση και με τα υπόλοιπα μαθήματα στην ερώτηση «κατά πόσο θεωρείς χρήσιμο στη ζωή σου κάθε μάθημα» (κωδικός α614). Οι μαθητές κατατάσσουν το μάθημα της ιστορίας ως το τέταρτο πιο σημαντικό μεταξύ 14 μαθημάτων. Μόνο οι Ξένες Γλώσσες (96,17%), η Νεοελληνική Γλώσσα (Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία) (94,16%) και τα Μαθηματικά (91,41%) λαμβάνουν υψηλότερα ποσοστά από το μάθημα της Ιστορίας. Έπονται του μαθήματος της Ιστορίας οι φυσικές επιστήμες: Φυσική (88,52%), Βιολογία (88,07%), Γεωγραφία (84,58%), Χημεία (81,53%). Η Φυσική Αγωγή καταγράφει ποσοστό 87,38% και η Πληροφορική/Τεχνολογία 77,57%. Λιγότερο χρήσιμα χαρακτηρίζονται τα μαθήματα των Θρησκευτικών (75,24%), της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (70,26%), της Μουσικής (50,48%) και των Καλλιτεχνικών (43,68%). Η εκ μέρους των μαθητών κατάταξη του μαθήματος της ιστορίας στην 4^η θέση είναι σχετικά υψηλή συγκρινόμενη με τις απαντήσεις μαθητών σε άλλες έρευνες στην Ελλάδα και τον υπόλοιπο κόσμο. Ο Νικόλαος Ναχόπουλος στη διδακτορική του διατριβή συγκεντρώνει παλαιότερες έρευνες στο εξωτερικό, σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές κατατάσσουν το μάθημα της ιστορίας ανάμεσα στην 5^η και την 7^η θέση.¹⁷⁵

¹⁷⁵ Νικόλαος Ναχόπουλος, *Η τοπική ιστορία στο δημοτικό σχολείο: στάσεις των δασκάλων του νομού Πιερίας*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος 2009, σ. 196-197. Σε αρκετά παλαιές έρευνες (πριν το 1980) η Ιστορία κατατάσσεται από την 5^η έως την 7^η θέση στις προτιμήσεις των μαθητών (Μαρία Βαϊνά, *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*, Αθήνα 1997, σ. 123-126).

Συγκρινόμενη με την έρευνα του Jiri Subrt που πραγματοποιήθηκε το 2008 με ομάδα αναφοράς ενήλικες Τσέχους ηλικίας 18 έως 69 ετών, η Ιστορία λαμβάνει την ίδια ακριβώς θέση (τέταρτη). Σε μια απόλυτη ταύτιση της τσεχικής με την ελληνική περίπτωση, στις 3 πρώτες θέσεις κατατάσσονται τα ίδια μαθήματα (Ξένες Γλώσσες, Νεοελληνική Γλώσσα και Μαθηματικά).¹⁷⁶

B. Οι εργασίες τοπικής ιστορίας

Η εργασία στο μάθημα της τοπικής ιστορίας αποτελεί αναμφίβολα μια από τις πιο σημαντικές παραμέτρους του μαθήματος. Από έρευνες έχει τεκμηριωθεί ότι η δεξιότητα της κριτικής ικανότητας των μαθητών αναπτύχθηκε, όταν κλήθηκαν να γράψουν ερευνητική εργασία.¹⁷⁷ Καθώς μια ερευνητική εργασία ξεκινάει με πρώτο ερώτημα το σκοπό της,¹⁷⁸ ήδη ο μαθητής τοποθετείται σε κριτική θέση. Επίσης, με τη στρατηγική έρευνας μπορούν να αναθεωρήσουν παραδεκτές αλήθειες. Με αυτούς τους όρους η ιστορία μπορεί να προσληφθεί όχι ως στατική, αλλά συνεχώς εξελισσόμενη.

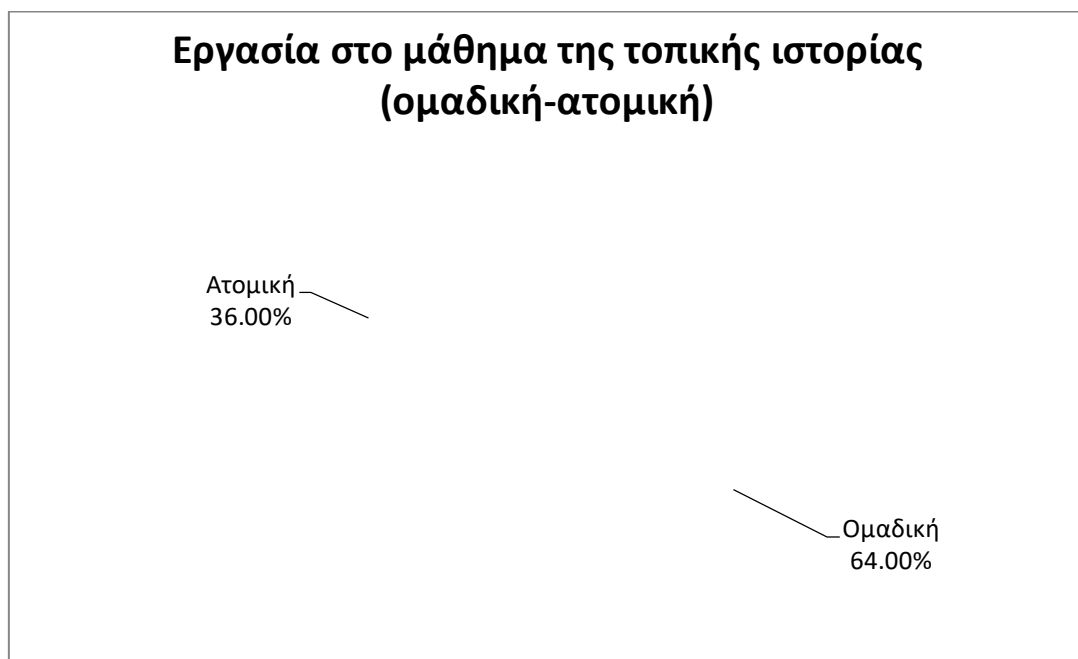
¹⁷⁶ Jiri Subrt, «Historical consciousness and the teaching of history in the Czech Republic», *Studia Edukacyjne* 24(2013), p. 205-207.

Τσως στο περιθώριο της διδακτορικής αυτής διατριβής αξίζει να παρατεθούν ορισμένα ακόμη συμπεράσματα της έρευνας του Subrt, καθώς υπάρχουν πολλές συμπτώσεις με τη δική μας έρευνα. Ιδιαίτερη έμφαση φαίνεται να αποδίδουν οι ενήλικες Τσέχοι στην Πληροφορική. Πιθανόν αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι η έρευνα του Subrt αφορά ενήλικες για τους οποίους η χρήση των υπολογιστών δεν αποτελούσε καθημερινό βίωμα, όπως συμβαίνει εδώ και μερικά χρόνια για τους μαθητές, γεγονός που οδηγεί τους τσέχους ενήλικες να αποδώσουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην Πληροφορική. Επίσης, η έρευνα του Subrt είναι κατά 8 χρόνια προγενέστερη από τη δική μας, χρόνια μέσα στα οποία η πρόοδος στη χρήση των υπολογιστών καθιστά μέρος των γνώσεων που προκύπτουν από το μάθημα της Πληροφορικής κατακτημένες και τη χρήση των υπολογιστών δεδομένη για το μεγαλύτερο μέρος των ανθρώπων, με αποτέλεσμα να μη δίδεται σήμερα η έμφαση που δίδεται παλαιότερα σε αυτά (Πληροφορική και υπολογιστές), αφού θεωρούνται δεδομένα. Στην έρευνα του Subrt, όπως περίπου στην περίπτωση της δικής μας έρευνας, οι φυσικές επιστήμες ακολουθούν στην κατάταξη την ιστορία (με την εξαίρεση της Γεωγραφίας και της Φυσικής Ιστορίας) αποτελώντας και σε εκείνη την έρευνα μια συμπαγή και ομοιογενή ομάδα, ενώ τα Καλλιτεχνικά και η Μουσική μαζί με τα Θρησκευτικά αξιολογούνται ως τα λιγότερο χρήσιμα, όπως στην περίπτωση της δικής μας έρευνας.

¹⁷⁷ William Mitchell, "Using the position paper to teach higher-level thinking skills in American History", *Organization of American Historians Magazine of History* 7/4(1993), p. 5-7.

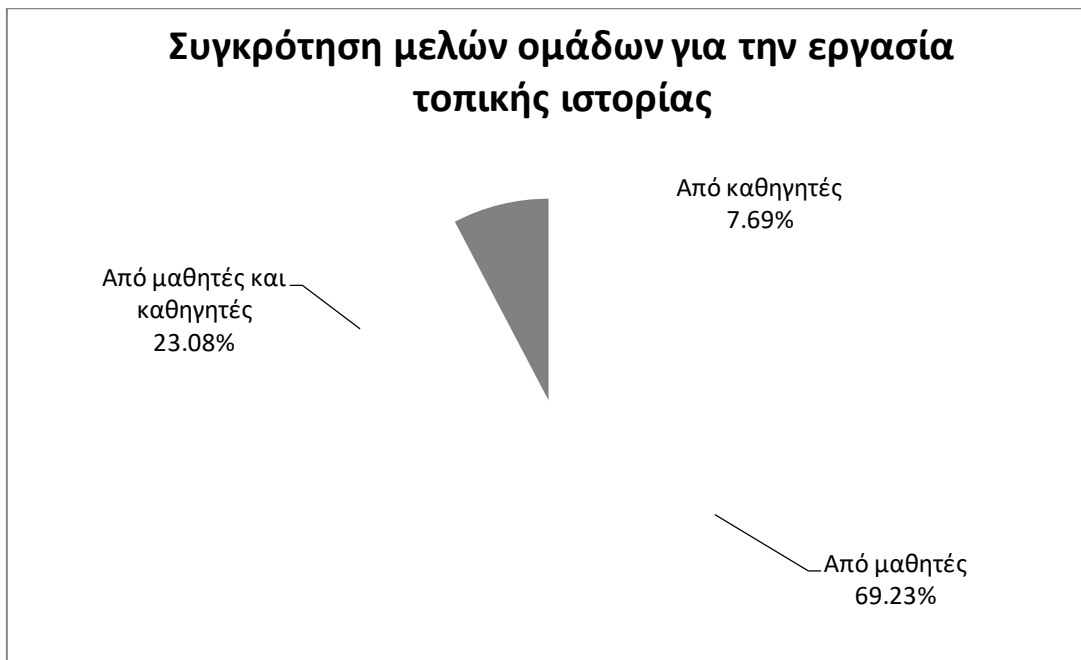
¹⁷⁸ Βλέπε και το θεωρητικό μέρος για τη μέθοδο σχεδίου εργασίας: Μέρος 1, Κεφάλαιο 2, Υποκεφάλαιο 2Z.

Γράφημα 81



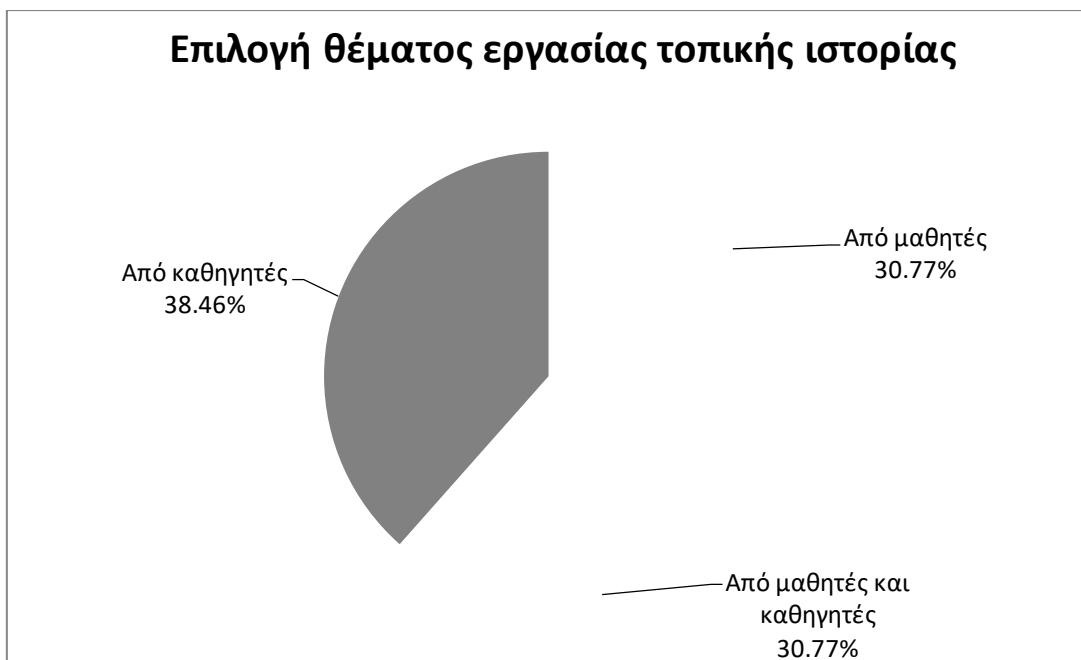
Παρά το γεγονός ότι στις οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος της τοπικής ιστορίας εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας συστήνεται η μελέτη θεμάτων και η εκπόνηση εργασιών σε ομάδες, ωστόσο μεγάλο μέρος των εργασιών εκπονήθηκαν, σύμφωνα με τους μαθητές, ατομικά (36,00%) και όχι ομαδικά (64,00%) (κωδικός d1).

Γράφημα 82



Επιπλέον, η επιλογή των ομάδων έγινε σε ποσοστό 69,23% αποκλειστικά από τους μαθητές, 23,08% μετά από τη συνεργασία μαθητών και καθηγητών και σε ποσοστό 7,69% αποκλειστικά από τους καθηγητές (κωδικός f361).

Γράφημα 83



Η επιλογή της θεματικής των εργασιών των μαθητών έγινε σε ποσοστό 30,77% από τους καθηγητές, 30,77% από τους μαθητές και 38,46% και από τους δύο (κωδικός f351).

Ενδιαφέρον προκαλεί και ανοίγει συζητήσεις το εύρημα ότι για την εκπόνηση της εργασίας τοπικής ιστορίας εμπλέκηκαν και άλλα μέλη της οικογένειας (κωδικός d31). Πάνω από 1 στους 4 μαθητές (ποσοστό 27,91%) δηλώνει ότι έλαβε βοήθεια. Ως προς τον βαθμό βοήθειας όσων μαθητών την έλαβαν (κωδικός d32), φαίνεται ότι είναι εξαιρετικά υψηλός, αφού για το 82,61% των μαθητών χαρακτηρίστηκε ως σημαντική. Το παραπάνω εύρημα πρέπει να προβληματίσει τόσο τους καθηγητές όσο και τους ιθύνοντες του Υπουργείου Παιδείας, καθώς, εφόσον οι εργασίες εκπονούνται από μέλη των οικογενειών των μαθητών, ακυρώνονται –τουλάχιστον εν μέρει- οι σκοποί και στόχοι του μαθήματος (όπως αυτό θα ίσχυε για κάθε μάθημα). Ενδεχομένως, βέβαια, το παραπάνω εύρημα να υποδηλώνει την έλλειψη χρόνου από μέρους των μαθητών και την επιβάρυνσή τους από τις καθημερινές σχολικές υποχρεώσεις τους. Στη βοήθεια που παρέχεται φαίνεται ότι περισσότερες πιθανότητες να τη δεχτούν έχουν τα αγόρια από τα κορίτσια (μέσος όρος σε 5βαθμη κλίμακα 3,73 έναντι 3,38 των κοριτσιών).

Η εμπλοκή των γονέων, στις περισσότερες περιπτώσεις της μητέρας, στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο σπίτι λαμβάνει απ' όσο φαίνεται μεγάλες διαστάσεις. Πολλοί γονείς θεωρούν την υποβοήθηση των παιδιών τους ως αυτονόητη γονεϊκή υποχρέωση που θα αποφέρει θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά τους, ειδικά στην Ελλάδα, όπου ο θεσμός της οικογένειας παραμένει πιο ισχυρός απ' ό,τι σε άλλες δυτικοευρωπαϊκές χώρες. Η ενίσχυση αυτή μπορεί να οδηγεί και στην ακραία συμπεριφορά της υπερπροστασίας.¹⁷⁹ Ασφαλώς τον σημαντικότερο ρόλο διαδραματίζει η ποιότητα της εμπλοκής, το ύφος της, καθώς ίσως σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να αποφέρει μαθησιακή πρόοδο του μαθητή.

Τέλος, σε ορισμένες περιπτώσεις η υποβοήθηση εμπεριέχει και την εμπλοκή σε μια υποκειμενική σημασιοδότηση γεγονότων και προσώπων από μέρους των γονέων, με ενδεχόμενο αποτέλεσμα να αναπαράγονται παγιωμένες συλλογικές μνήμες των μεγαλύτερων σε ηλικία οι οποίες όχι σπάνια δεν συμπίπτουν με -κάποιες

¹⁷⁹ Η παρέμβαση των γονέων στις εργασίες-ασκήσεις των παιδιών τους στο σπίτι έχει κατηγοριοποιηθεί στην εργασιοκεντρική και την παιδοκεντρική ανάλογα με την επικέντρωση στην εργασία ή στο ίδιο το παιδί αντίστοιχα [Kathleen Hoover Dempsey - H. Sandler, "Parental involvement in children's education: why does it make a difference?", *Teachers College Record* 95(1995), p. 310-331], κάτι που δεν ήταν δυνατό να επιβεβαιωθεί στην έρευνά μας.

δε φορές αντιτίθενται στις- προσεγγίσεις της σχολικής ιστορίας.¹⁸⁰ άλλες φορές, θα πρόσθετα, δεν ανιχνεύονται καν στη σχολική ιστορική εκπαίδευση.

Μέσα που χρησιμοποιήθηκαν

Γράφημα 84



Ως προς τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για την εκπόνηση της εργασίας (κωδικοί d41 έως 46) το διαδίκτυο, όπως είναι και αναμενόμενο, αποτέλεσε το 38,76% των «τόπων» στους οποίους προσέφυγαν οι μαθητές για την εκπόνηση της εργασίας τους.¹⁸¹ Στη διερεύνηση ιστορικών θεμάτων οι μαθητές ανατρέχουν πρώτα στο διαδίκτυο. Ο Πέτρος είναι επιφυλακτικός με τις ιστορικές πληροφορίες από το διαδίκτυο, όμως αναγνωρίζει «αλλά από εκεί (ενν. διαδίκτυο) θα ξεκινήσεις». Και ο Ανδρέας θα ανατρέξει στο διαδίκτυο. Η Ευαγγελία θα διασταύρωνε ιστορικές πληροφορίες ανατρέχοντας στο διαδίκτυο, τα ντοκιμαντέρ και τα βιβλία. Με μεγάλη διαφορά από το διαδίκτυο και με παραπλήσια μεταξύ τους ποσοστά ακολούθησαν η «συζήτηση με άλλους» (14,51%), οι πηγές και τα παραθέματα (14,04%), τα «άλλα βιβλία» (13,24%) οι επισκέψεις εκτός σχολείου σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους,

¹⁸⁰ Stephan Levesque – Jocelyn Letourneau – Raphael Gani, “ ‘A Giant...

¹⁸¹ Για την απήχηση των μέσων μαζικής ενημέρωσης για την ιστορική πληροφόρηση βλέπε Keith Barton, “My Mom...”, p. 32-34.

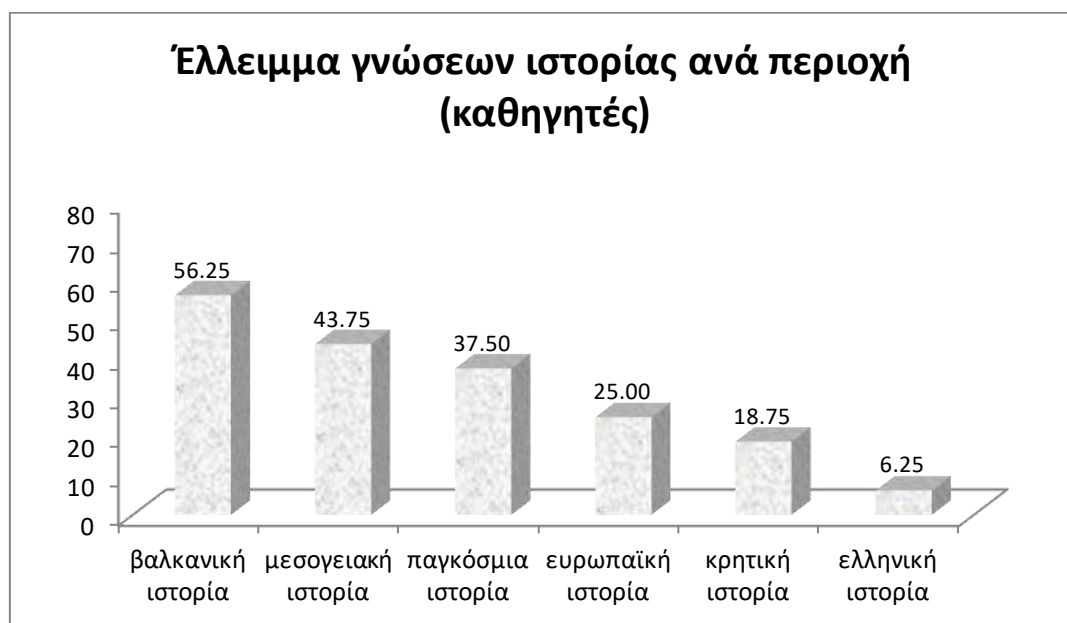
Για τη σημασία του διαδικτύου ως πηγή ιστορικής πληροφόρησης και την ενδοσχολική και εξωσχολική χρήση του βλέπε Cynthia Wallace Casey, “7th Graders and their pasts...

βιβλιοθήκες, αίθουσες τέχνης κ.α. (10,53%), ενώ μικρότερη ήταν η συνεισφορά των σχολικών βιβλίων (8,93%).

Εργασίες τοπικής ιστορίας μακριά από την παγκόσμια ιστορία:

Οι εργασίες τοπικής ιστορίας των μαθητών φαίνεται ότι δεν συνδέθηκαν με την ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία. Ποσοστό 33,45% των μαθητών αναφέρουν ότι η εργασία τους δεν συνδέθηκε καθόλου με την ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία (κωδικός d52), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό (μη σύνδεσης) για την ελληνική ιστορία (κωδικός d51) είναι 12,24%. Παρά τα βήματα που έχουν γίνει από τις αρχές του αιώνα μας, ο προσανατολισμός της σχολικής ιστορίας είναι ελληνοκεντρικός. Ο Σωτήρης διαπιστώνει ότι «την παγκόσμια ιστορία την αισθάνεσαι πιο μακριά».

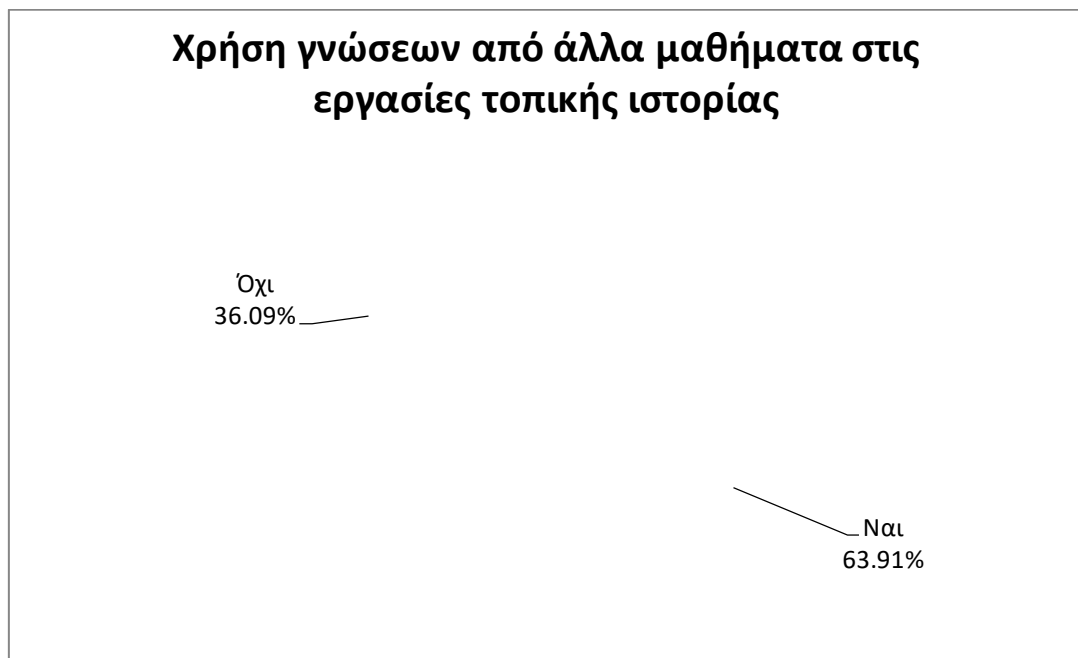
Γράφημα 85



Από την άλλη πλευρά από τους καθηγητές που δίδαξαν τοπική ιστορία το μεγαλύτερο έλλειμμα γνώσεων με κριτήριο τον χώρο γνώσεων παρουσιάζεται στη βαλκανική ιστορία (43,75%), στη μεσογειακή ιστορία (56,25%) και στην παγκόσμια ιστορία (62,50%). Οι καθηγητές είναι γνώστες περισσότερο της ελληνικής ιστορίας (93,75%), της τοπικής (κρητικής) ιστορίας (81,25%) και της ευρωπαϊκής ιστορίας (75,00%) (κωδικοί f371 έως 376). Λαμβάνοντας υπόψη τα δύο παραπάνω ευρήματα η αδυναμία σύνδεσης της τοπικής με την παγκόσμια ιστορία ίσως να μπορούσε να αποδοθεί στην ανεπαρκή γνώση των καθηγητών για την τελευταία.

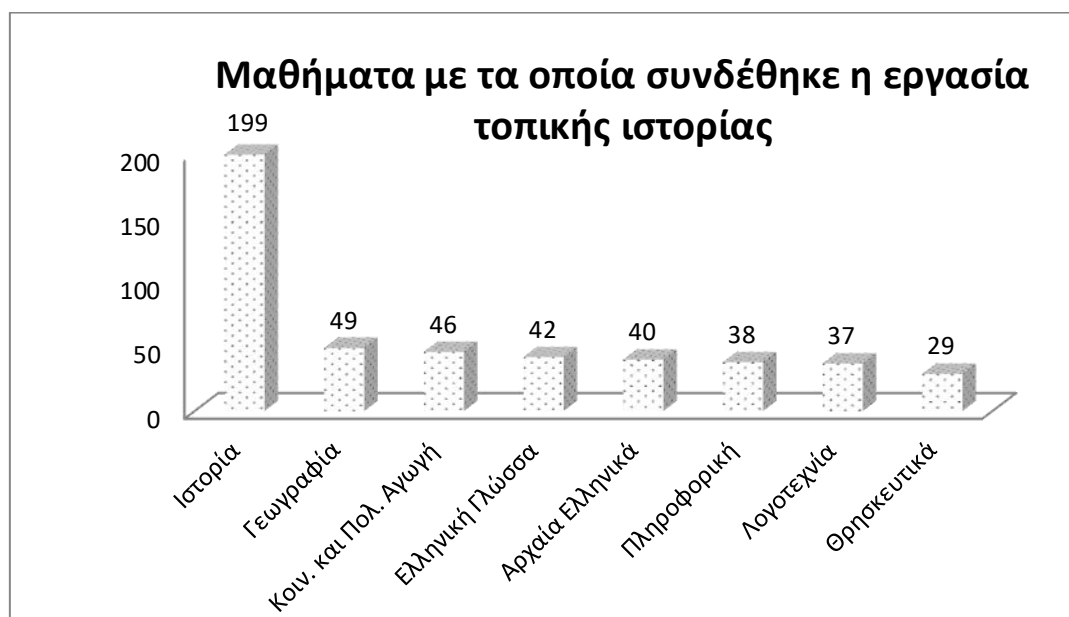
Συνδρομή άλλων μαθημάτων για την εκπόνηση των εργασιών

Γράφημα 86



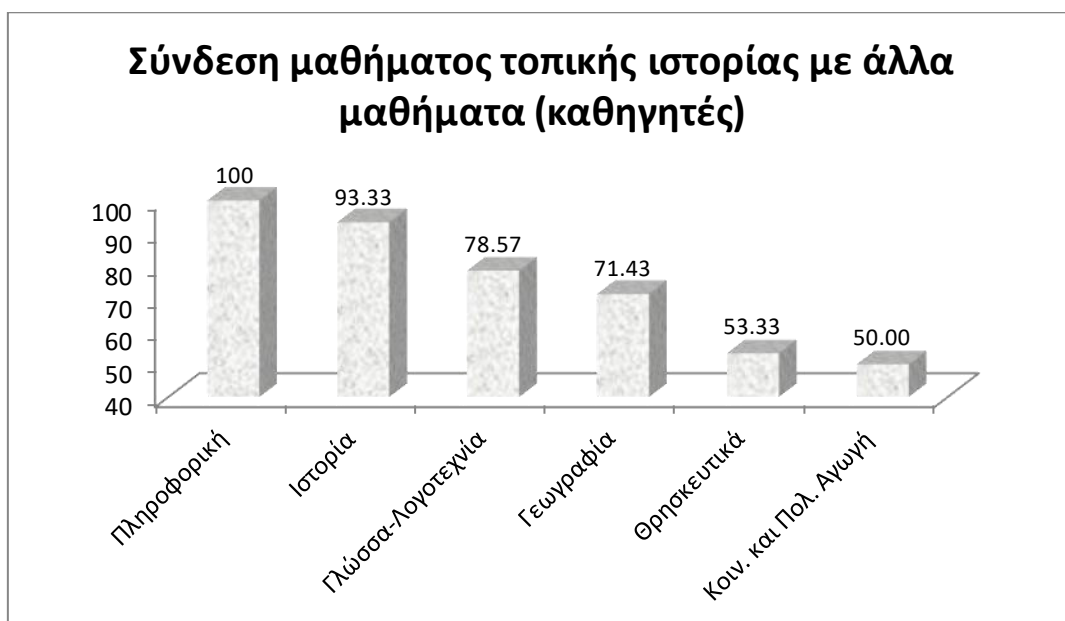
Στο ερώτημα σχετικά με το κατά πόσο χρησιμοποιήθηκαν γνώσεις από άλλα μαθήματα για την εκπόνηση των εργασιών τοπικής ιστορίας (κωδικός d70), 63,91% των μαθητών απάντησαν αρνητικά και 36,09% απάντησαν καταφατικά.

Γράφημα 87



Μελετώντας τις καταφατικές απαντήσεις στο παραπάνω ερώτημα (κωδικοί d71 έως 87), το μάθημα που συνδέθηκε περισσότερο με την εργασία των μαθητών ήταν, ασφαλώς, η Ιστορία με αθροιστικό αποτέλεσμα 199 στις 528 απαντήσεις. Ακολούθησαν τα θεωρητικά μαθήματα της Γεωγραφίας (49), της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (46), της Γλώσσας (42) και των Αρχαίων Ελληνικών (40), της Λογοτεχνίας (37) και των Θρησκευτικών (29). Μεταξύ των μαθημάτων συγκαταλέγεται αυτό της Πληροφορικής (38), προφανώς λόγω της χρήσης των νεών τεχνολογιών τόσο κατά την έρευνα και συγκέντρωση των πληροφοριών (διαδίκτυο) όσο και κατά την επεξεργασία των δεδομένων, την παρουσίασή τους ενώπιον της τάξης και τη συγγραφή της εργασίας.

Γράφημα 88



Από την πλευρά των διδασκόντων, το μάθημα της τοπικής ιστορίας συνδέθηκε περισσότερο με το μάθημα της Πληροφορικής (100,00%), της Ιστορίας (93,33%), της Γλώσσας και Λογοτεχνίας (78,57%), της Γεωγραφίας (71,43%), των Θρησκευτικών (53,33%) και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (50,00%) (κωδικοί f221 έως 226).

Γ. Βιωματικότητα, ανακαλυπτική μάθηση και ομαδοσυνεργατικότητα στο μάθημα της τοπικής ιστορίας¹⁸²

Πολλοί μαθητές συμφωνούν ότι μέσα από το μάθημα της τοπικής ιστορίας επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό η βιωματικότητα και η ανακαλυπτική μάθηση. Ο Αντώνης υποστηρίζει πως «το μόνο πράγμα που μου έμεινε από την ιστορία που μάθαμε φέτος είναι το πρότζεκτ που κάναμε, επειδή ήταν βιωματικές οι δράσεις. Κάναμε για την Κνωσό στο πρώτο τρίμηνο και μάθαμε πολύ περισσότερα από αυτά που ήξερα, γιατί εγώ τα βρήκα μόνος μου, δεν μου τα έδωσαν έτοιμα για να τα μάθω. Μακάρι να ήταν έτσι όλα τα μαθήματα, τουλάχιστον όσα μπορούν να είναι έτσι». Στο ίδιο πλαίσιο η Ελευθερία τονίζει ότι το μάθημα της τοπικής ιστορίας «είναι χρήσιμο γιατί δίνει αυτά που πρέπει να δώσει σαν εφόδια και δεν σου κάνει αγγαρεία να γράψεις μια εργασία, είναι ευχάριστο». Και συνεχίζει «ήταν πιο δημιουργικό από το να κάθεσαι να σου λέει ο καθηγητής κάποια πράγματα και να είσαι υποχρεωμένος να ακούσεις. Με τις βιωματικές δράσεις είναι ακόμα καλύτερα γιατί εμείς το ψάχνουμε, δηλαδή δεν υπάρχει βιβλίο που να μας πει να κάνουμε κάτι, εμείς ψάχνουμε τα βιβλία και βρίσκουμε αυτό που θέλουμε». Στην αντίληψη της Ελευθερίας η παραδοσιακή αφήγηση του καθηγητή στη διδασκαλία του μαθήματος της γενικής ιστορίας ισοδυναμεί με καταναγκασμό («είσαι υποχρεωμένος να ακούσεις») και προφανώς θα προτιμούσε το μάθημα να διεξάγεται με διαφορετικό τρόπο. Στην έρευνα μαθητών Γυμνασίου της Γενεύης το 2002-2003 μεταξύ έντεκα δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν στο μάθημα της ιστορίας η αφήγηση του καθηγητή είναι το τρίτο στη σειρά που πραγματοποιείται, όμως είναι το τέταρτο στη σειρά από αυτά που εκτιμούν λιγότερο.¹⁸³

Η Αλεξάνδρα χρησιμοποιώντας κατ' επανάληψη το ρήμα ψάχνω τονίζει στο μάθημα της τοπικής ιστορίας την ερευνητική μάθηση και την αποφυγή της μονοδιάστατης προσέγγισης που χαρακτηρίζει το μάθημα της γενικής ιστορίας (κυρίως μέσω της χρήσης του σχολικού εγχειριδίου): «μου αρέσει να διαβάζω για εποχές που δεν υπάρχουν στα βιβλία, μου αρέσει να ψάχνω» ενώ με αφορμή την εργασία που ανέλαβε στην ομάδα της στο μάθημα της τοπικής ιστορίας που αφορούσε τα οδωνύμια της Ιεράπετρας «ψάξαμε την ιστορία τους που είχε κάποια βασικά στοιχεία και αρχίσαμε και ψάχναμε νωρίτερα για να κάνουμε ωραία και

¹⁸² Βλέπε και θεωρητικό μέρος: Μέρος 1, Κεφάλαιο 2, Υποκεφάλαιο 2 και Μέρος 1, Κεφάλαιο 4, Υποκεφάλαιο 4.

¹⁸³ Francois Audigier, "History in the Curriculum...", p. 7-8.

ευπαρουσίαστη ιστορία τα οποία μου κίνησαν το ενδιαφέρον και έψαξα ακόμα περισσότερο. Μου άρεσε κυρίως γιατί ασχολούμαι, ψάχνω σε βιβλιοθήκες σε βιβλία ανακαλύπτω νέες πλευρές στο ίδιο θέμα». Είναι δεδομένο ότι, εφόσον οι μαθητές εισέρχονται στη διαδικασία να παραγάγουν ιστορία μέσα από άμεσες ή έμμεσες πηγές, αυτομάτως καλλιεργούν την ιστορική τους σκέψη. Επίσης, η σημασία του να βρεθούν οι μαθητές σε κατάσταση παιχνιδιού για την πρόσληψη του μαθήματος έχει διερευνηθεί από τον William Mitchel.¹⁸⁴ Σύμφωνα με τον Θεόδωρο θα ήταν καλύτερα αν το μάθημα ήταν «λίγο πιο παιδαγωγικό, σαν παιχνίδι». Τέλος, η συμμετοχή των μαθητών σε ομάδες τους κεντρίζει το ενδιαφέρον. Η Ελευθερία βρήκε ελκυστική την ομαδική εργασία: «χωριστήκαμε σε ομάδες και αρχίσαμε να ψάχνουμε κάποια πράγματα». Μέσα από την ομαδοσυνεργατικότητα αναπτύσσεται και η κριτική σκέψη των μαθητών, βασισμένη στον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης. Ταυτόχρονα, εφόσον γίνει ορθολογική κατανομή στα θέματα της έρευνας, η έρευνα μπορεί να είναι πιο εκτεταμένη και να αποφέρει περισσότερα ευρήματα. Ο Paul Thompson έχει γράψει ότι «οι σπουδαστές μοιράζονται τον ενθουσιασμό και την ικανοποίηση της δημιουργικής και ουσιαστικής ιστορικής έρευνας».¹⁸⁵

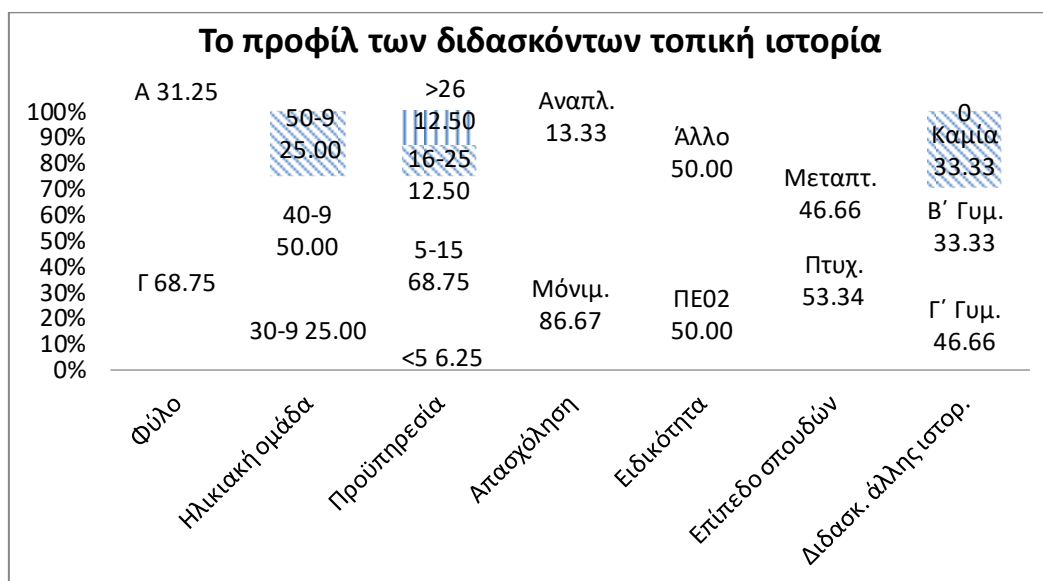
Δ. Οι διδάσκοντες το μάθημα της τοπικής ιστορίας: προφίλ, επιστημονικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο

Για τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως ο πιο καθοριστικός παράγοντας για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης έχουν κατά καιρούς γίνει εκτεταμένες μελέτες και έχουν γραφτεί πολλά. Η τοπική ιστορία αποτελεί πρόκληση και για τους εκπαιδευτικούς ως νέος τρόπος-μονοπάτι προσέγγισης της γνώσης και συμβάλλει στην επιστημονική πρόοδο και των ίδιων. Καθώς η έρευνα απευθύνθηκε και στους διδάσκοντες τοπική ιστορία κατά το σχολικό έτος 2015-2016, διερευνήθηκε το επιστημονικό και παιδαγωγικό τους υπόβαθρο, αλλά και οι απόψεις τους για το μάθημα της τοπικής ιστορίας, όπως διαμορφώθηκαν μετά τη διδασκαλία του μαθήματος.

¹⁸⁴ William Mitchell “Using the position paper...”, p. 5-7.

¹⁸⁵ Paul Thompson, *Φωνές από το παρελθόν...*, σ. 40.

Γράφημα 89



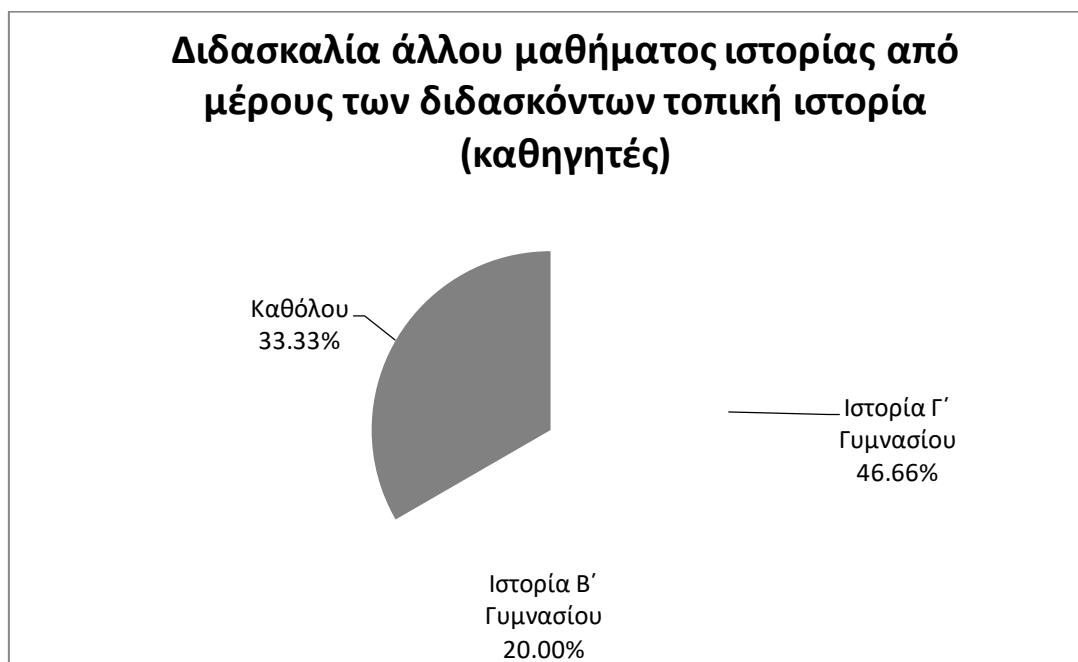
Από όσους καθηγητές απάντησαν, το 31,25% ήταν άνδρες και το 68,75% γυναίκες (κωδικός f1). Το 50% των διδασκόντων προέρχονταν από την ηλικιακή ομάδα 40-49 ετών, ενώ από 25% για καθε μία περίπτωση από τις ηλικιακές ομάδες 30-39 και 50-59 ετών (κωδικός f2). Σε αντιστοιχία με τα παραπάνω ευρήματα, το μεγαλύτερο μέρος των διδασκόντων (68,75%) είχε προϋπηρεσία 5-15 ετών, 12,50% 16-25 ετών, 12,50% πάνω από 25 ετών και 6,25% κάτω των 5 ετών (κωδικός f4). Το 86,67% των διδασκόντων ήταν μόνιμοι και το 13,33% αναπληρωτές (κωδικός f3).

Η διδασκαλία του μαθήματος της τοπικής ιστορίας είχε ανατεθεί με εγκυκλίους σε όλες τις ειδικότητες των καθηγητών. Από όσους καθηγητές δίδαξαν το μάθημα (κωδικός f51), μόνο οι μισοί ήταν απόφοιτοι φιλοσοφικών σχολών ή σχολών που εντάσσονται στον κλάδο των φιλολόγων (ΠΕ02). Εξάλλου, μόλις το 7,14% του συνόλου των διδασκόντων τοπική ιστορία ήταν απόφοιτοι κάποιου τμήματος Ιστορίας-Αρχαιολογίας. Υπήρχαν απόφοιτοι της Γαλλικής Φιλολογίας και της Θεολογίας σε ποσοστό 14,28% για κάθε περίπτωση, της Κοινωνιολογίας, αλλά και κλάδων που φαίνεται να μην έχουν κάποια έστω έμμεση συνάφεια με το αντικείμενο (Φυσικής Αγωγής και Πληροφορικής). Επιπλέον, μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών διέθετε το 46,66% των διδασκόντων,¹⁸⁶ ενώ δεν υπήρχε καθηγητής με διδακτορικό.

¹⁸⁶ Είναι εντυπωσιακό το ποσοστό των καθηγητών που στην έρευνά μας διέθεταν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και δεν είναι αντιπροσωπευτικό του συνολικού ποσοστού στη χώρα. Στην ετήσια έκθεση του 2017 του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας το ποσοστό των εκπαιδευτικών που διέθεταν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών κατά το σχολικό έτος 2014 ανερχόταν στο 14,3%. [Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας, *ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΜΕΓΕΘΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2016*

Όπως είναι γνωστό, το μάθημα ιστορίας γενικής παιδείας πολύ συχνά διδάσκεται όχι μόνο από μη ιστορικούς, αλλά και από μη φιλολόγους, αφού το 2015 σε δεύτερη ανάθεση είχε ανατεθεί (συνεχίζει δε να ανατίθεται) στις ειδικότητες των ξένων γλωσσών, των θεολόγων,¹⁸⁷ κοινωνιολόγων, νομικών και πολιτικών επιστημόνων.¹⁸⁸ Το φαινόμενο, βεβαίως, δεν είναι μόνο ελληνικό.¹⁸⁹

Γράφημα 90



Από το σύνολο, επίσης, των καθηγητών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, το 46,66% δίδασκαν την ίδια χρονική στιγμή το μάθημα της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου και ποσοστό 20% το αντίστοιχο μάθημα της Β' Γυμνασίου. 1 στους 3 καθηγητές (33,33%) δεν δίδασκε οποιοδήποτε μάθημα Ιστορίας στο Γυμνάσιο (κωδικοί f101 έως 103) κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2015-2016.

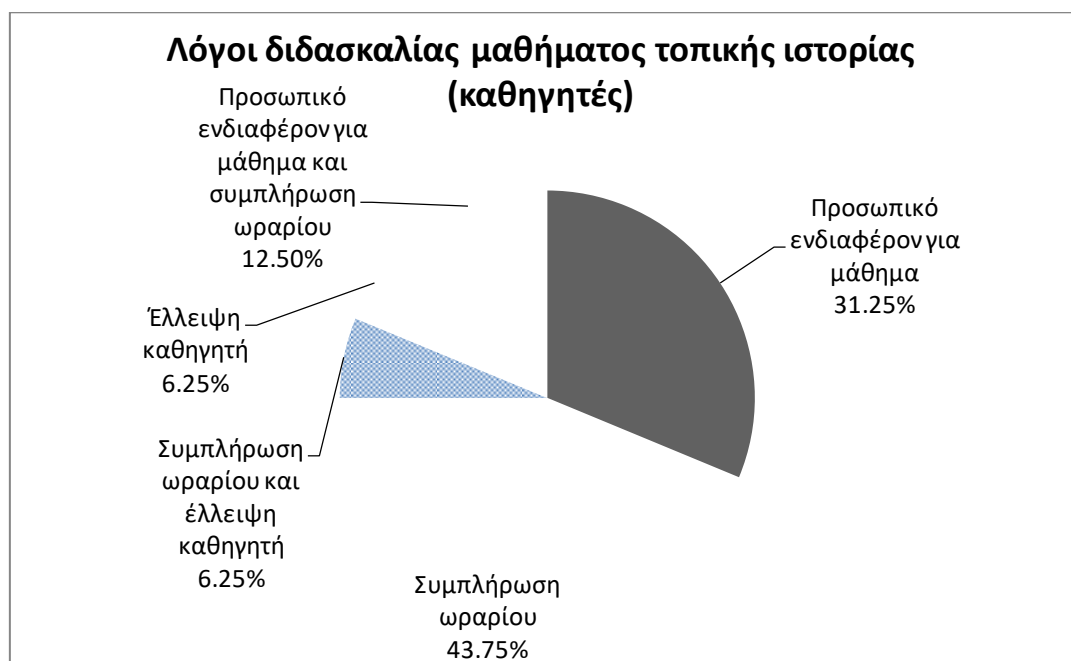
Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Β : το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001-2014), Αθήνα 2017, σ. 32, ανακτημένο στις 13/3/2021 από <https://www.kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2017/04/ΕΤΕΚΤΗ2016.pdf>].

¹⁸⁷ Από το 2018 σε τρίτη ανάθεση για τους Θεολόγους (Εγγραφο του Υπουργείου Παιδείας, αρ. πρωτ. 76099/Δ2/11-5-2018, «Αναθέσεις μαθημάτων Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου»).

¹⁸⁸ Εγγραφο του Υπουργείου Παιδείας, αρ. πρωτ. 151893/Δ2/29-09-2015, «Αναθέσεις μαθημάτων Γυμνασίου και Λυκείου».

¹⁸⁹ Για την απουσία ειδικευσης καθηγητών ιστορίας στη Μ. Βρετανία βλέπε <http://www.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2013/12/HA-Survey-of-History-in-Schools-in-England-2013.pdf>, p. 13, ανακτημένο στις 29/5/2014.

Γράφημα 91



Οι λόγοι για τους οποίους οι καθηγητές διδάσκουν το μάθημα της τοπικής ιστορίας είναι ποικίλοι (κωδικός f91). Περίπου 4 στους 10 καθηγητές (43,75%) επικαλέστηκαν ως λόγο τη συμπλήρωση του ωραρίου τους, 31,25% το προσωπικό ενδιαφέρον για το μάθημα, ενώ το 12,50% δήλωσε ταυτόχρονα το προσωπικό ενδιαφέρον και τη συμπλήρωση ωραρίου. Από 6,25% για κάθε περίπτωση δήλωσαν ως λόγο διδασκαλίας α. την έλλειψη καθηγητή και β. τη συμπλήρωση ωραρίου και έλλειψη καθηγητή ταυτόχρονα. Η συμπλήρωση του ωραρίου των καθηγητών κυριαρχεί με αρκετή διαφορά ως λόγος επιλογής του μαθήματος της τοπικής ιστορίας, γεγονός που από μόνο του αποτελεί μια αρνητική συνθήκη για το μάθημα, υποδηλώνοντας την κατ' εκτίμηση υποβάθμιση του μαθήματος. Είναι δε βέβαιο ότι η ανάθεση του μαθήματος της τοπικής ιστορίας σε οποιαδήποτε ειδικότητα καθηγητών σημαίνει την από μέρους της Πολιτείας παραίτηση για την πραγματοποίηση του μαθήματος από τους πιο ειδικούς και δυστυχώς την ευκαιριακή χρήση του μαθήματος για την κάλυψη των κενών ωρών διδασκαλίας που εμφανίζονται ανά Γυμνάσιο και ανά καθηγητή ανεξαρτήτως ειδικότητας.

Η συμπλήρωση του ωραρίου φαίνεται ότι αποτελεί σημαντικό λόγο για τον οποίο καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναλαμβάνουν να διδάξουν και το μάθημα της γενικής ιστορίας. Σε έρευνα της Ελευθερίας Καλλιμάνη το φθινόπωρο του 2015 το ποσοστό των καθηγητών που είχαν αναλάβει να διδάξουν το μάθημα της

γενικής ιστορίας ανερχόταν στο 26,9%.¹⁹⁰ Η τοποθέτηση αυτή απέναντι στο μάθημα της τοπικής ιστορίας δεν ευνοεί την ισχυροποίηση της επαγγελματικής ταυτότητας των καθηγητών, αν η αναβάθμιση της τελευταίας αποτελεί μέριμνα και στόχο της Πολιτείας. Αν η επαγγελματική ταυτότητα του καθηγητή σηματοδοτεί τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως καθηγητή και το πώς αισθάνεται ως καθηγητής, το παραπάνω εύρημα θα πρέπει να προβληματίσει, καθώς η επαγγελματική ταυτότητα αποδυναμώνεται –αν δεν αποδομείται.

Από τους διδάσκοντες τοπική ιστορία 73,33% δήλωσαν ότι θεωρούν τον εαυτό τους κατάλληλο για να διδάξει το μάθημα (κωδικός f111), ενώ μόνο το 43,75% υποστήριξε ότι οι βασικές πανεπιστημιακές τους σπουδές τους βοήθησαν για τη διεξαγωγή του μαθήματος (κωδικός f12). Από όσους θεώρησαν τον εαυτό τους κατάλληλο (κωδικός f112), πάνω από τους 4 στους 5 (ποσοστό 83,33%) επικαλέστηκαν το προσωπικό τους ενδιαφέρον για την ιστορία και τη συσσώρευση από την πλευρά τους γνώσεων στο αντικείμενο. Από όσους είχαν αμφιβολίες για την καταλληλότητά τους (κωδικός f114) οι λόγοι που επικαλέστηκαν αφορούν την έλλειψη γνώσεων ιστορίας ή την απουσία ειδίκευσης στην ιστορία ή τη διδασκαλία της ιστορίας, την έλλειψη κατάρτισης, την απουσία διδακτικού υλικού ή επιμόρφωσης-οδηγιών ή βιβλίου για την καθοδήγησή τους.

Δεδομένων των παραπάνω, δεν προκαλεί έκπληξη ότι για περίπου μισούς από τους διδάσκοντες (46,66%) υπήρξε δυσκολία στη διδασκαλία του μαθήματος (κωδικός f131), ενώ ακόμα περισσότεροι (66,67%) θεώρησαν ότι έχουν ελλιπή επιστημονική συγκρότηση (κωδικός f132). Πληθώρα λόγων αναφέρθηκαν για την αιτιολόγηση της δυσκολίας στην οργάνωση της διδασκαλίας και την ίδια τη διδασκαλία του μαθήματος (κωδικός f133). Μεταξύ αυτών η απουσία βιβλιογραφίας, η δυσκολία διερεύνησης των πηγών, η έλλειψη χρόνου για διάβασμα, η ανεπαρκής κατάρτιση και εκπαίδευση-επιμόρφωση, η απουσία εποπτικού υλικού και εξοπλισμού (κάμερες, προγράμματα μοντάζ, σύγχρονοι υπολογιστές), η ξενάγηση σε μουσεία και τόπους, ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος του τριμήνου για να «διδασχθεί σωστά», ο διαφορετικός επιστημονικός κλάδος του μαθήματος από την ειδικότητα του διδάσκοντα, οι αυξημένες απαιτήσεις σε ιστορικές γνώσεις, η έλλειψη ενδιαφέροντος, η δυσκολία για τους μαθητές να εισέλθουν στο ρόλο του ιστορικού, η διδασκαλία του

¹⁹⁰ Ελευθερία Καλλιμάνη, «Καλλιεργώντας την ιστορική σκέψη...», σ. 4.

μαθήματος για πρώτη φορά, η εκτεταμένη βιβλιογραφία που απαιτούνταν για την αποτελεσματική οργάνωση του μαθήματος.

Γράφημα 92



Στο σημείο αυτό φαίνεται ότι η ύπαρξη γνώσεων ιστορίας ανά περιοχή από τους καθηγητές συμπίπτει με την επιθυμία των μαθητών για τη γνώση της ιστορίας περιοχών αυτών. Στην ερώτηση προς τους μαθητές «για την ιστορία ποιας περιοχής θα ήθελες να μάθεις περισσότερα» (κωδικοί c131 έως 136), μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώνει η ιστορία της Ελλάδας (92,27%) και η ιστορία της Κρήτης (90,00%). Άλλες περιοχές της Ελλάδας συγκεντρώνουν ποσοστό 69,77%, άλλες περιοχές του κόσμου ποσοστό 64,66%, η Ευρώπη γενικά 63,66% και άλλες περιοχές της Ευρώπης ποσοστό 54,90%. Το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, λοιπόν, των μαθητών εντοπίζεται στην ελληνική και κρητική ιστορία, ένα ενδιαφέρον συνδεδεμένο με το εθνικό και τοπικό αίσθημα. Μικρότερη σημασία αποδίδουν οι μαθητές στην ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία που πάντως δεν περιθωριοποιείται.

Τα παραπάνω ευρήματα συμπίπτουν σε ένα μέρος τους με τα αντίστοιχα της διαπανεπιστημιακής έρευνας που διενεργήθηκε στη Ρόδο και τον δήμο Ιωαννιτών το σχολικό έτος 2002-2003 με αντικείμενο τη διερεύνηση της ιστορικής κουλτούρας και συνείδησης μαθητών και καθηγητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.¹⁹¹ Το ποσοστό

¹⁹¹ Γιώργος Κόκκινος – Ηλίας Αθανασιάδης – Σοφία Βούρη – Παναγιώτης Γατσωτής – Πέτρος Τραντάς – Ευστάθιος Στέφος, *Ιστορική κουλτούρα...*, σ. 83.

των μαθητών οι οποίοι (κατά τη γνώμη των καθηγητών τους) ενδιαφέρονταν για την τοπική ιστορία ανερχόταν στο 94,18% και για την ελληνική ιστορία στο 96,36%. Ωστόσο, παρουσιάζονται ως εξαιρετικά χαμηλά τα ποσοστά ενδιαφέροντος των μαθητών για την ιστορία των άλλων δυτικών κρατών (36,00%), των κρατών της Αφρικής (27,64%), των κρατών της Ασίας (29,82%) και των κρατών της Αμερικής (26,54%). Το συγκριτικά αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών της έρευνάς μας για την Ευρώπη και άλλες περιοχές του κόσμου θα μπορούσε να αποδοθεί στο φαινόμενο της όλο και μεγαλύτερης επικοινωνίας μεταξύ των περιοχών του κόσμου κατά τη μεσολάβηση του διαστήματος των 14 ετών μεταξύ των δύο ερευνών. Σημειώνεται, επίσης, ότι από το 2003 και εξής στα προγράμματα σπουδών ιστορίας αποδόθηκε έμφαση στην ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία. Θα μπορούσε, επίσης, να αποδοθεί στη διαφορά βαθμίδας των μαθητών, καθώς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δίδεται μεγαλύτερη έμφαση στην ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία μέσα από τα προγράμματα σπουδών και τα βιβλία ιστορίας.

Για τον κρίσιμο ρόλο του καθηγητή ιστορίας οι συνεντεύξεις των μαθητών είναι αποκαλυπτικές. Οι μαθητές εκτιμούν περισσότερο το μάθημα τοπικής ιστορίας, όταν πραγματοποιούνται παρουσιάσεις. Η Αθηνά είναι ευχαριστημένη που «η καθηγήτρια μας κάνει παρουσιάσεις». Όπως παρατηρεί ο Ανδρέας «κάποια...» ζητήματα που υπάρχουν στο βιβλίο «...μπορούν να συζητηθούν» και ότι «...μπορεί να μην ξέρουμε όλη την αλήθεια» σημειώνει ότι «ο καθηγητής είναι αυτός που μετά μπορεί να σε βάλει σε σκέψεις, να σκεφτείς εσύ ποιο είναι το σωστό» δείχνοντας τις ερμηνευτικές εκδοχές της ιστορίας. Ο Αντώνης ζητάει στην παράδοση του μαθήματος «να παίζουμε κάποιο ρόλο..., γιατί μας βοηθάει στην εξέλιξη του χαρακτήρα μας».

E. Υποστήριξη και μεθοδολογία στη διδασκαλία του μαθήματος της τοπικής ιστορίας

Μια σειρά ερωτήσεων του ερωτηματολογίου των καθηγητών αποσκοπούσε στη διερεύνηση των υποστηρικτικών δράσεων προς τους καθηγητές και τη μεθοδολογία διδασκαλίας που αξίζει να παρατεθούν εδώ για ενδεχόμενη σύγκρισή τους με άλλες έρευνες.

Πίνακας 93

Υποστήριξη καθηγητών και σχέδια μαθήματος (καθηγητές)

<i>Αξιοποίηση οδηγιών Υπουργείου Παιδείας</i>	81.25
<i>Επαρκής υποστήριξη Υπουργείου Παιδείας</i>	31.25
<i>Συνεργασία με σχολικούς συμβούλους</i>	37.50
<i>Συνεργασία με συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων</i>	46.67
<i>Ανάγκη για επιμόρφωση στην επιστήμη της Ιστορίας</i>	92.86
<i>Ανάγκη για επιμόρφωση στη διδακτική τοπικής ιστορίας</i>	93.75
<i>Ανάγκη για επιμόρφωση με διδακτικά παραδείγματα</i>	100.00
<i>Ανάγκη για επιμόρφωση με βιβλιογραφική ενημέρωση για την τοπική ιστορία</i>	100.00
<i>Κατάστρωση σχεδίου μαθήματος</i>	73.33
<i>Επίτευξη στόχων σχεδίων μαθημάτων</i>	92.86

Περίπου 4 στους 5 καθηγητές (81,25%) αναφέρουν ότι συμβουλευτήκαν τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας (κωδικός f16), ωστόσο μόνο το 31,25% θεωρούν επαρκή την υποστήριξή του (κωδικός f17). Επίσης, μόνο το 37,50% είχε κάποια συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους (κωδικός f18), ενώ συνεργασία με τις άλλες ειδικότητες καθηγητών αναφέρεται για περίπου τους μισούς διδάσκοντες (46,67%) (κωδικός f19). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών σε επίπεδο μαθήματος μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία κοινότητας για την προώθηση της συλλογικής αντιμετώπισης των προβλημάτων του σχολείου.¹⁹² Οι καθηγητές στο σύνολό τους κρίνουν ότι απαιτείται επιμόρφωση πάνω σε διδακτικά παραδείγματα (100,00%) (κωδικός f213). Επίσης απαραίτητη κρίνεται η βιβλιογραφική ενημέρωση για την τοπική και περιφερειακή ιστορία (100,00%) (κωδικός f 214), την επιστήμη της ιστορίας (θεωρία, μεθοδολογία, ιστοριογραφικές τάσεις) (92,86%) (κωδικός f 211) και τις σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τοπικής ιστορίας (93,75%) (κωδικός f212). Ας σημειωθεί ότι τρία χρόνια μετά την επίσημη εισαγωγή της τοπικής ιστορίας στην Γ΄ Γυμνασίου (2003-2004) εκδόθηκε το πρώτο βιβλίο του εκπαιδευτικού,¹⁹³ το οποίο ανανεώθηκε επτά χρόνια μετά (2011) με

¹⁹² Το μοντέλο των μαθησιακών κοινοτήτων αποτελεί σύγχρονο μοντέλο εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών (ανακτημένο στις 28/3/2020 από <https://secure.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/CC/0202-nov2010/CC0202Policy.pdf>).

¹⁹³ Σπυρίδων Ασωνίτης – Θεόδωρος Παππάς, *Τοπική Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου, Βιβλίο εκπαιδευτικού*, ΟΕΔΒ (χωρίς τόπο και χρόνο έκδοσης).

νέο βιβλίο.¹⁹⁴ Τα εγχειρίδια αυτά περιλαμβάνουν το νέο πρόγραμμα σπουδών για την ιστορία (σκοπούς και στόχους), συνοπτική παράθεση των αναπτυξιακών θεωριών και θεωριών μάθησης, τις σύγχρονες τάσεις διδακτικής της ιστορίας κ.α.

Σχέδια μαθήματος και διδακτικοί στόχοι

Από το σύνολο των καθηγητών που δίδαξαν τοπική ιστορία το 73,33% δήλωσε ότι κατέστρωσε σχέδιο μαθήματος (κωδικός f231) (Πίνακας 93)¹⁹⁵. Για όσους κατέστρωσαν σχέδια μαθήματος οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν έγκειντο (σύμφωνα με τις απαντήσεις τους) στη γνώση του ιστορικού πλαισίου της εποχής, τη διερεύνηση πηγών, την επιτόπια έρευνα, την ξενάγηση, την φωτογράφιση μνημείων, τη σύνθεση εργασιών power point, τις εκθέσεις φωτογραφίας, τη μελέτη της ιστορικής πορείας των μνημείων και οικειοποίησής του ως χώρων κοινωνικής και πολιτικής δράσης, τα συμπεράσματα για την καθημερινότητα της εποχής, την ενημέρωση για τοπικούς φορείς, την τόνωση του ενδιαφέροντος-ευαισθητοποίηση για το παρελθόν του τόπου και την τοπική ιστορία, την απόκτηση ιστορικής αντίληψης, την αξιολόγηση των πληροφοριών, την εκπόνηση επιστημονικών μελετών, την πολιτιστική ενημέρωση, την τόνωση της ομαδικής συνεργασίας, τη χρήση του διαδικτύου, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης, τη σύνδεση με το σήμερα, την κατανόηση του τι είναι η τοπική ιστορία (κωδικός f24). Σύμφωνα, εξάλλου, με τις απαντήσεις όσων κατέστρωσαν σχέδια μαθήματος, οι στόχοι επιτεύχθηκαν για το 92,86% από αυτούς (κωδικός f249).

Οι πιο συχνές δραστηριότητες στα πλαίσια του μαθήματος της τοπικής ιστορίας ήταν η καταγραφή της οικογενειακής ιστορίας των μαθητών, οι ομαδικές εργασίες για περιόδους ιστορίας, η μελέτη της βιβλιογραφίας και των πηγών, οι διαδραστικές εφαρμογές, η πρόσκληση συγγραφέα για ομιλία, η θεατρική αναπαράσταση σκηνής της εποχής, η δημιουργία τουριστικού οδηγού, η δημιουργία κόμικ, οι συνεντεύξεις, η έρευνα πηγών και η χρήση διαδικτύου (κωδικός f25).

¹⁹⁴ *Τοπική Ιστορία. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό* (χωρίς τόπο και χρόνο έκδοσης).

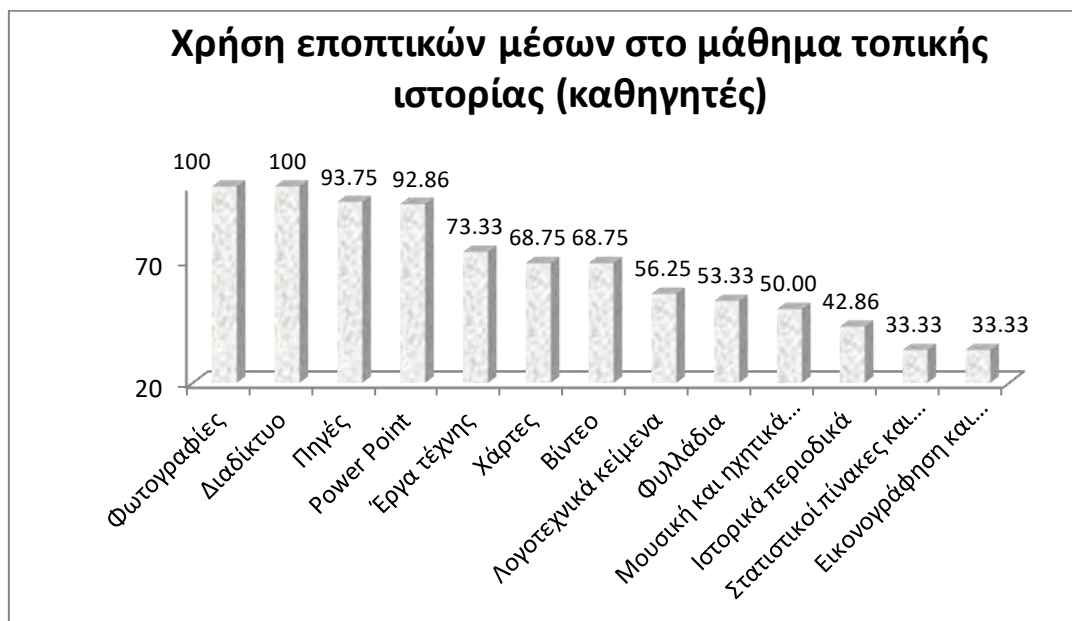
¹⁹⁵ Υπήρχε δυνατότητα απάντησης με ναι ή όχι.

Γράφημα 94



Ως προς τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή του μαθήματος, το μεγαλύτερο ποσοστό των καθηγητών χρησιμοποίησε την επεξεργασία ιστορικών πηγών (93,33%) (κωδικός f 274) τη διερευνητική ανάλυση με διαδίκτυο (92,86%) (κωδικός f275), τον κατευθυνόμενο διάλογο (84,62%) (κωδικός f272), τον ελεύθερο διάλογο (80,00%) (κωδικός f273), την αφήγηση (73,33%) (κωδικός f271) και την επιτόπια έρευνα (64,29%) (κωδικός f276).

Γράφημα 95



Τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο ήταν οι φωτογραφίες και το διαδίκτυο (100,00%), οι πηγές (93,75%) και το Power Point (92,86%), τα έργα τέχνης (73,33%) και οι χάρτες και τα βίντεο (68,75% για καθένα). Λιγότερο χρησιμοποιήθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα (56,25%), τα φυλλάδια (53,33%), η μουσική και τα ηχητικά ντοκουμέντα (50,00%). Πολύ λιγότερο τα ιστορικά περιοδικά (42,86%), οι στατιστικοί πίνακες και τα διαγράμματα (33,33%) και η εικονογράφηση και οι γελοιογραφίες (33,33%). Εξάλλου, η χρήση των παραπάνω μέσων έγινε κατά 50% υποστηρικτικά (συμπληρωματικά) και κατά 50% διερευνητικά (κωδικός f321 και f322). Σε σχέση με τη χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας, όταν η διδασκαλία εμπλουτίζεται με αυτές, τότε οι μαθητές παρακολουθούν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Για την Αθηνά η προβολή παρουσιάσεων που κάνει ο καθηγητής τους, καθιστά ενδιαφέροντα όσα κάνουν στην ιστορία. Η χρήση των εποπτικών μέσων ως βασικός παράγοντας για μια ελκυστικότερη διδασκαλία μπορεί να γίνει ευκολότερα στην τοπική ιστορία και έτσι οι αφηρημένες ιστορικές έννοιες αισθητοποιούνται, γίνονται κατανοητές και επιτυγχάνεται η γνώση του παρελθόντος με ζωντάνια.

¹⁹⁶ Υπήρχε δυνατότητα απάντησης με ναι ή όχι.

Ο ρόλος της αφήγησης του ιστορικού και του δασκάλου/καθηγητή¹⁹⁷

Αν και ο ρόλος της αφήγησης στην ιστορία από την πλευρά του ιστορικού είχε αμφισβητηθεί από τη Σχολή των Annales, σε μια προσπάθεια να ξεπεραστεί η γεγονοτολογία και η πολιτικοστρατιωτική και διπλωματική εστίαση του θετικισμού και να τονιστεί η σημασία της ερμηνευτικής πτυχής της ιστορίας, ωστόσο η ιστορική αφήγηση επανήλθε από τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα, καθώς στη μεταμοντέρνα θεώρηση η αφήγηση δεν ισοδυναμεί με παράθεση των γεγονότων και κρίνεται ως μια αναγκαία συνθετική διαδικασία για την παραγωγή νοήματος, όπως ακριβώς σύμφωνα με τον στρουκτουραλισμό του Ferdinand de Saussure,¹⁹⁸ η γλώσσα κατασκευάζει νοήματα. Εφόσον, όμως, στη μεταμοντέρνα θεώρηση κάθε νοηματοδότηση είναι υποκειμενική και η πραγματικότητα δεν είναι δυνατό να ανασυσταθεί ή η ιστορική αφήγηση κατασκευάζει την «πραγματικότητα», η ιστορική αφήγηση τείνει να προσεγγίζει τη λογοτεχνία, ως προς την ανάγκη και των δύο να κάνουν χρήση της αφήγησης. Έτσι η ιστορία παραλληλίστηκε με τη λογοτεχνία και στον πιο απόλυτο βαθμό ταυτίστηκε με αυτήν και κατά συνέπεια με τη μυθοπλασία.¹⁹⁹ Στην θεώρηση του ριζικού κονστρουκτιβισμού «υπερθεματίζεται η μυθοπλαστική διάσταση της ιστορικής αναπαράστασης και ερμηνείας».²⁰⁰ Εξάλλου, η ιστορική αφήγηση και ερμηνεία είναι η διαμεσολάβηση του αφηγητή-ιστορικού, ο λόγος του οποίου δεν μπορεί να είναι αντικειμενικός καθώς εκπορεύεται από την κοσμοθεώρηση και την ιδεολογία του.²⁰¹

Κατά τη διδασκαλία η ιστορική αφήγηση αποτελεί για τους μαθητές μια σημαντική παράμετρο κατανόησης και πρόσληψης του μαθήματος. Παρότι στην

¹⁹⁷ Βλέπε Μέρος 1, Κεφάλαιο 2, Υποκεφάλαιο 2Δ.

¹⁹⁸ Καθώς δεν υφίσταται αιτιώδης σχέση ανάμεσα στο σημαίνον και το σημαινόμμο, η γλώσσα δεν περιγράφει την πραγματικότητα.

¹⁹⁹ Ο Hayden White έχει επιμείνει στη λογοτεχνικότητα της ιστορίας τείνοντας να την εξομοιώνει προς τη λογοτεχνία (Hayden White, *Metahistory: The historical imagination in nineteenth-century Europe*, Baltimore 1973) και τροφοδότησε μια εκτεταμένη επιστημονική συζήτηση και αντιπαράθεση με σημείο αναφοράς τη μεταϊστορία. Για μια ολοκληρωμένη εικόνα αυτής της συζήτησης βλέπε Γιώργος Κόκκινος, *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας*, Αθήνα 1998, σ. 284 και εξής. Βλέπε επίσης τον τόμο που έχει επιμεληθεί ο Marc Currie (ed.), *Metafiction*, London 2016 και το βιβλίο της Linda Hutcheon, *A Poetics of postmodernism. History, Theory, Fiction*, New York 1988.

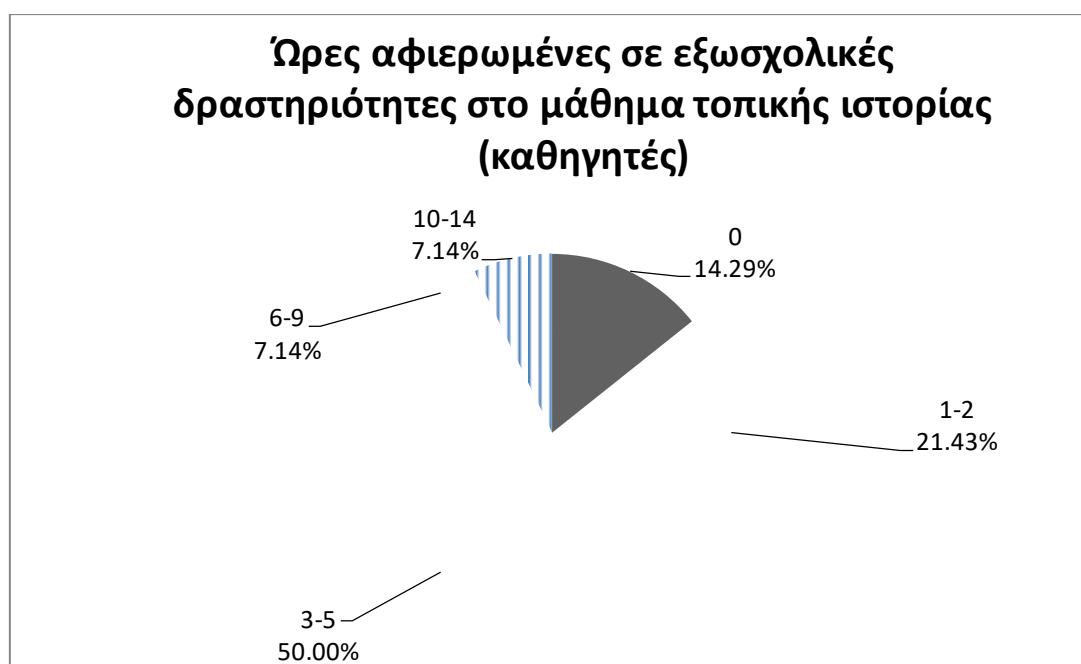
Βλέπε και την ανάλυση του Ernst Breisach, όπως παρουσιάζεται από τον Γιώργος Κόκκινος, «Εκβάλλοντας στην ίδια κοίτη: Θεωρία/επιστημολογία της ιστορίας, ιστορία της ιστοριογραφίας, διδακτική της ιστορίας» στο Γιώργος Κόκκινος – Παναγιώτης Γατσωτής (επιμ.) Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση, Αθήνα 2020, σ. 9-86, σ. 27-38.

²⁰⁰ Γιώργος Κόκκινος, «Επίμετρο για τη διδακτική της ιστορίας. Τρέχουσες εξελίξεις στο πεδίο της ιστορικής μάθησης» άρπαγες ψυχών, νεκρομάντες ή ταξιδευτές του χρόνου;» στο Γιώργος Κόκκινος (επιμ.) Stuart Miller, *Νεότερη και Σύγχρονη Ευρωπαϊκή Ιστορία*, σ. 767-824, σ. 784.

²⁰¹ Eduard Carr, *Τι είναι ιστορία; Σκέψεις για τη θεωρία της ιστορίας και τον ρόλο του ιστορικού*, Αθήνα 2015.

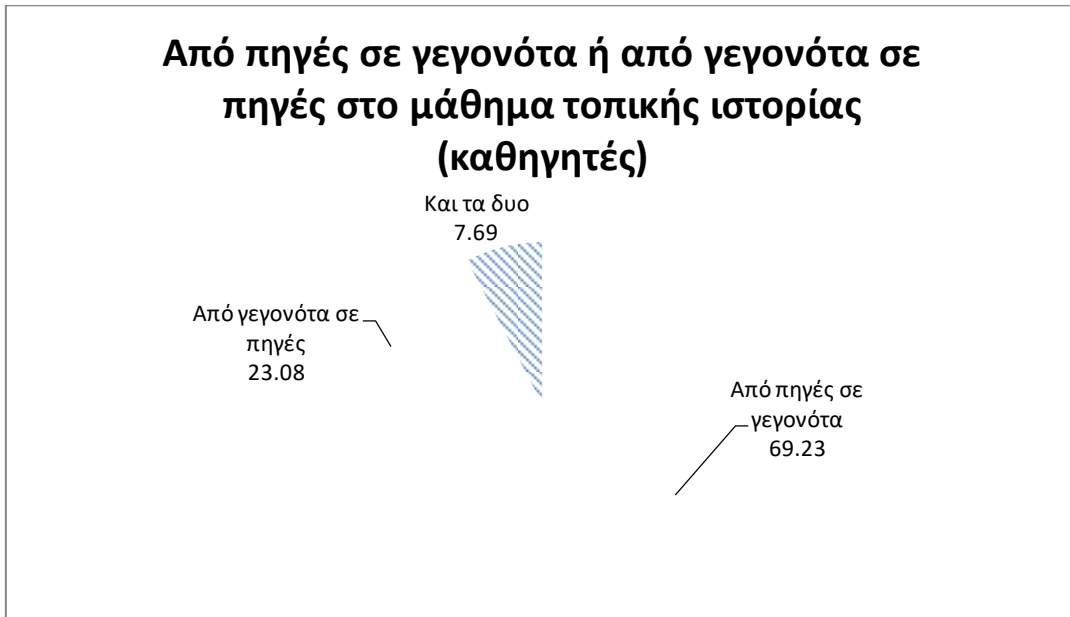
Άννα αρέσει η ιστορία, δυσκολεύεται να παρακολουθήσει τον τρόπο διδασκαλίας της καθηγήτριάς της: «μου αρέσει η ιστορία αλλά δεν μου αρέσει όπως μας το διδάσκουν..., δεν μου αρέσει ο τρόπος που κάνει το μάθημα, λέει πάρα πολλά λόγια και δεν μπορούμε να συγκρατήσουμε την ουσία. Η κυρία...θα πρέπει να τα λέει με απλά λόγια και να καταλαβαίνουμε τι θέλει να μας πει». Εδώ διαφαίνεται μια αδυναμία προσαρμογής της αφήγησης στην προσληπτική ικανότητα των μαθητών. Υπάρχει όμως και η αντίθετη περίπτωση. Η τοποθέτηση της Φωτεινής ότι «απλά με βοηθάει πιο πολύ η παράδοση στο μάθημα που τα λέει πιο απλά» δείχνει τη σημασία της αφηγηματικής ικανότητας του εκπαιδευτικού, της τέχνης της διαμεσολάβησης με απλό και κατανοητό τρόπο. Ασφαλώς το παραπάνω υπό την αίρεση ότι δεν εκφυλίζεται σε μονόλογο του καθηγητή και ότι ο μαθητής δεν γίνεται απλώς ο παθητικός δέκτης της αφήγησης του καθηγητή.

Γράφημα 96



Μια από τις σημαντικές συνιστώσες του μαθήματος της τοπικής ιστορίας είναι η έξοδος των μαθητών από τους τέσσερις τοίχους της σχολικής αίθουσας. Οι μισοί διδάσκοντες αφιέρωσαν 3-5 ώρες σε εξωσχολικές δραστηριότητες, ενώ το 21,43% μόλις 1-2 ώρες. 6 έως 9 ώρες αφιέρωσε το 7,14% και ένα επιπλέον 7,14% αφιέρωσε 10-14 ώρες. Τέλος, το 14,29% των καθηγητών δεν προέβη σε εξωσχολικές δραστηριότητες (κωδικός f26).

Γράφημα 97



Στη χρήση των πηγών από τους καθηγητές η μέθοδος που εφαρμόστηκε στο μάθημα της τοπικής ιστορίας (κωδικός f281) ήταν από τη μελέτη των ιστορικών πηγών στην εξαγωγή των γεγονότων για το 69,23% και το αντίστροφο (από την γνώση των γεγονότων πρώτα, στη μελέτη των πηγών μετά) για το 23,08%, ενώ 7,69% απάντησε ότι η μέθοδος ήταν διττή, και από τις πηγές στα γεγονότα και από τα γεγονότα στις πηγές. Στη συνέντευξη της, ωστόσο, η Σοφία καυτηριάζει την αποκλειστική αξιοποίηση των πηγών του σχολικού εγχειριδίου «γίνονται πηγές, αλλά αυτές του βιβλίου». Ίσως αυτό να συνδέεται με το εύρημα ότι η επεξεργασία των πηγών προκάλεσε δυσκολία μόνο για το 14,29% των καθηγητών (κωδικός f29).

6. Προβληματισμοί-περιορισμοί της έρευνας

A. Οι περιορισμοί του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Η υποβολή του ερωτηματολογίου των μαθητών προς έγκριση από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής συνοδεύτηκε από θετική απάντηση ως προς το σύνολο του ερωτηματολογίου, αλλά από απαγόρευση υποβολής ορισμένων επιμέρους ερωτήσεων. Η υπάλληλος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής που ανέλαβε να εγκρίνει ή να απορρίψει το ερωτηματολόγιο διατύπωσε ορισμένες ενστάσεις και απέρριψε κάποιες από τις ερωτήσεις που θα μπορούσαν να αποφέρουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα.

Στην ερώτηση σχετικά με την πολιτική τοποθέτηση των ερωτώμενων μαθητών, οι μαθητές αυτοπροσδιορίζονταν πολιτικά σε μια επτάβαθμη κλίμακα. Η κρίσιμη αυτή παράμετρος, κατά την οποία αρκετές από τις απαντήσεις των ερωτώμενων θα συσχετιζόνταν με τον πολιτικό αυτοπροσδιορισμό τους, απορρίφθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, παρά τις επανειλημμένες αντιρρήσεις μου. Στην επίσημη έγγραφη απάντηση της εκπροσώπου του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής η ερώτηση χαρακτηριζόταν ως αντιπαιδαγωγικού πνεύματος, καθώς, όπως υποστηριζόταν, εξέλιπε από τους μαθητές η προσωπική πολιτική άποψη για να απαντήσουν και η απάντησή τους θα ήταν καθοδηγούμενη. Παραθέτω αυτολεξεί την –ατυχή κατά τη γνώμη μου- έγγραφη απάντηση (απεσταλμένη με ηλεκτρονικό μήνυμα) της υπαλλήλου του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής στις 17-2-2015. «Η ερώτηση με τον αριθμό 6 του Τμήματος Α', στην οποία τα παιδιά καλούνται να τοποθετήσουν τον εαυτό τους απο την άκρα αριστερά έως την άκρα δεξιά, δεν διαπνέεται απο παιδαγωγικό πνεύμα, καθώς απευθύνεται σε ανήλικους μαθητές που δεν έχουν διαμορφώσει προσωπική πολιτική άποψη και η όποια απάντησή τους θα είναι καθοδηγούμενη». Η απόφαση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής φαίνεται ότι αποτελούσε μέρος της μακράς παράδοσης απόρριψης ερωτημάτων σε παλαιότερες έρευνες σχετικά με τις πολιτικές πεποιθήσεις των μαθητών («ποιο κόμμα θα ψήφιζες»)²⁰² Ωστόσο θα εντόπιζα μια βασική ειδοποιό διαφορά που θεωρώ ότι δεν θα έπρεπε να απαγορεύσει το ερώτημα,

²⁰² Ιωάννα Ηλιοπούλου, *Το μάθημα της ιστορίας...*, σ. 207.

ότι δηλαδή δεν ζητούνταν η κομματική, αλλά η πολιτική αυτοτοποθέτηση των μαθητών. Η απόφαση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής μου αφαίρεσε ένα τμήμα αυτού που ο Bruce Vansledright έχει αναδείξει ως μέγιστης σημασίας για την αποκωδικοποίηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών και τον τρόπο με τον οποίο το παρελθόν γίνεται αντιληπτό και ερμηνεύεται από τους μαθητές, το ρόλο της προσωπικής ταυτότητας ή αλλιώς ό,τι στη διεθνή ορολογία έχει αποκληθεί (historical) positionality,²⁰³ για τον οποίο όρο αδυνατώ να εξεύρω μια αντιπροσωπευτική λέξη στα ελληνικά. Νόμιζω επίσης, ότι δεν αξίζει σχολιασμού το γεγονός ότι οι μαθητές με την ίδια απάντηση της εκπροσώπου του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής κρίθηκαν ανώριμοι ηλικιακά να αξιολογήσουν την πολιτική τους τοποθέτηση και ότι η τοποθέτησή τους θα ήταν καθοδηγούμενη.

Επίσης, σε αναλογία με τα παραπάνω, η ερώτηση που διερευνούσε την τοποθέτηση των μαθητών σε ενδεχόμενο δημοψήφισμα για την παραμονή ή όχι της Ελλάδας στην ευρωζώνη θεωρήθηκε ότι εμπειρείχε πολιτική τοποθέτηση και γι' αυτό σύμφωνα με την εκπρόσωπο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου δεν μπορούσαν να απαντήσουν. Στο σημείο αυτό παραθέτω αυτολεξεί την απάντηση της εκπροσώπου του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής «Η ερώτηση 9α και 9β του Τμήματος Ε', στην οποία οι μαθητές ερωτώνται αν θα ψήφισαν θετικά ή αρνητικά σε δημοψήφισμα για την παραμονή της Ελλάδας στην ευρωζώνη, περιέχει πολιτική τοποθέτηση και, ως εκ τούτου, δεν μπορούν να την απαντήσουν μαθητές της Γ' Γυμνασίου».²⁰⁴ Τέλος η ερώτηση για την ελληνική συνείδηση θεωρήθηκε πολύ δύσκολη, εφόσον περιλάμβανε τον όρο που σύμφωνα με την εκπρόσωπο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής είναι έννοια πολύπλοκη. Παραθέτω και εδώ αυτολεξεί: «...ερωτώνται για την ελληνική συνείδηση-έννοια πολύπλοκη για τις ηλικίες στις οποίες απευθύνεται το ερωτηματολόγιο».

Στις ενστάσεις-αντιρρήσεις της εκπροσώπου του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής οι προφορικές τηλεφωνικές απαντήσεις μου συνίσταντο στους εξής άξονες: πρώτο, η εισαγωγή της έννοιας της ηλικιακής ανωριμότητας σε ζητήματα πολιτικής τοποθέτησης και κατανόησης του όρου «ελληνική συνείδηση» αντιβαίνει σε έναν από τους στόχους της διδακτορικής διατριβής, δηλαδή κατά πόσο και σε ποιο

²⁰³ Bruce VanSledright, "Confronting history's...", p. 1092.

Bruce VanSledright, "On the importance of historical positionality to thinking about and teaching history", *International Journal of Social Education* 12(1998), p. 1–18.

²⁰⁴ Ηλεκτρονικό μήνυμα-απάντηση εκπροσώπου του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής της 17/02/2016.

βαθμό υφίσταται ιστορική συνείδηση σε μαθητές 14-15 χρονών η οποία μπορεί να εμπεριέχει την έννοια της πολιτικής συνείδησης και να συνδέεται με την πολιτική τοποθέτηση. Εξάλλου, η έννοια της πολιτικής ανωριμότητας που εισάγεται στην απάντηση της εκπροσώπου του Ινστοτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής είναι πολύ ελαστική και σχετική. Πόσο πολιτικά ώριμος θα μπορούσε να είναι ένας ενήλικας που δεν αποδέχεται τη χρησιμότητα διδασκαλίας του Ολοκαυτώματος και πολιτικά ανώριμος ένας μαθητής 14-15 ετών που αποδέχεται τη διδασκαλία; Δεν θα μπορούσα, εξάλλου, να φανταστώ πώς ένας καθηγητής μέσα σε μια τάξη θα μπορούσε να διδάξει ορισμένα μαθήματα, μεταξύ αυτών και την ιστορία, θεωρώντας a priori τους μαθητές του πολιτικά ανώριμους. Η διδασκαλία είναι μια ανοιχτή διαδικασία διεργασιών που με στερεοτυπικές αντιλήψεις τέτοιου τύπου θα μπορούσε να γίνει εύκολα κλειστή και να οδηγήσει τον καθηγητή σε αυθεντία και από καθέδρας μονολόγους. Θα φοβόμουν πολύ τους διδάσκοντες που θα εισέρχονταν στην τάξη με τέτοιες αντιλήψεις και πρακτικές. Επίσης, στη διατριβή ελέγχονται οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, δηλαδή η αντανάκλαση ιδεών, αξιών, απόψεων, νοοτροπιών στους μαθητές από τον περίγυρό τους.

B. Επιφυλάξεις για τη γενίκευση των συμπερασμάτων

Το δείγμα έρευνας ήταν σε σχέση με το ερωτηματολόγιο 440 μαθητές και μαθήτριες και σε σχέση με τη συνέντευξη 52 μαθητές και μαθήτριες. Όλοι και όλες τους φοιτούσαν σε συνολικά 13 Γυμνάσια της περιφέρειας Κρήτης κατά τον σχολικό έτος 2015-2016. Η έρευνα αποτελώντας μελέτη περίπτωσης πραγματοποιήθηκε μόνο σε σχολεία της περιφέρειας Κρήτης και ο μαθητικός πληθυσμός που συμμετείχε δεν έχει καλυφθεί πανελληνίως. Το δείγμα της έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικό του συνόλου του πληθυσμού των μαθητών της Γ' Γυμνασίου στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εξάλλου, αντικατοπτρίζει τις απόψεις, αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και βέβαια μόνο της Γ' Γυμνασίου. Ως αποτέλεσμα θα πρέπει να εγείρονται επιφυλάξεις ως προς τη γενική ισχύ των συμπερασμάτων της έρευνας και αναμένουν να επιβεβαιωθούν ή να διαψευστούν από άλλες έρευνες. Ελπίζεται ότι στο μέλλον θα υπάρξουν ανάλογες έρευνες για να αποκτήσουμε μια συγκριτική εικόνα. Σε σχέση με το μάθημα της

τοπικής ιστορίας η έρευνα δεν θα μπορούσε να επεκταθεί, καθώς σήμερα δεν υφίσταται μάθημα τοπικής ιστορίας, όπως συνέβηκε στο σχολικό έτος 2015-2016. Όμως, θα μπορούσαν να υπάρξουν έρευνες, επειδή σε ορισμένα Γυμνάσια καθηγητές εντάσσουν την τοπική ιστορία στην ιστορία γενικής παιδείας. Επίσης, για την εικόνα των μαθητών και των καθηγητών για την ιστορία του τόπου τους θα μπορούσε να υπάρξει έρευνα και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας. Η έρευνα θα μπορούσε να αφορά άλλες ηλικιακές ομάδες, μαθητές μεγαλύτερης και μικρότερης ηλικίας, πέραν των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου. Τέλος, σε πεδία έρευνας που υπάρχει σύμπτωση ερωτημάτων με την ιστορία γενικής παιδείας και την ιστορία και το παρελθόν γενικότερα θα μπορούσε να γίνει συγκριτική παράθεση αντίστοιχων ερευνών σε ελληνικό ή παγκόσμιο επίπεδο, ώστε να εμπλουτιστεί η ερμηνευτική προσέγγιση των στοιχείων που θα εξαχθούν και να εντοπιστούν και να εξηγηθούν ενδεχομένως οι τυχόν διαφοροποιήσεις. Μέσα στα σχολεία που διενεργήθηκε η έρευνα δεν επιλέγηκε αντιπροσωπευτικό δείγμα. Ερωτηματολόγια δόθηκαν στους μαθητές που επιθυμούσαν και οι κηδεμόνες τους δεν είχαν αρνηθεί εγγράφως τη συμμετοχή του κηδεμονευόμενου στην έρευνα. Τέλος, δεν υπήρχε δυνατότητα να ελεγχθεί με μέτρηση η τάση τόσο των μαθητών στο ερωτηματολόγιο και τη συνέντευξη, όσο και των καθηγητών στο ερωτηματολόγιο να επιλέγουν μια κοινωνικά επιθυμητή απάντηση αντί για την αυθόρμητη απάντησή τους. Το ζήτημα προκύπτει από τη μελέτη των αξιών, στάσεων, και συμπεριφορών των μαθητών.

Γ. Άλλοι περιορισμοί-προβληματισμοί

Ένας περιορισμός είναι ότι παρά το γεγονός ότι οι μαθητές είχαν εμπλακεί σε τοπική ιστορία στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου, ποτέ δεν είχε διδαχθεί ως αυτόνομο μάθημα. Έτσι, το μάθημα της τοπικής ιστορίας παρουσίαζε δύο αδυναμίες: α. τη διεξαγωγή του για πρώτη φορά αυτόνομα και β. την απουσία πειραματικής εφαρμογής του για τα πρώτα συμπεράσματα που θα αξιοποιούνταν στην καθολική εφαρμογή του μαθήματος στη Γ΄ Γυμνασίου. Η θέση του συγγραφέα είναι ότι, καθώς η ιστορία ενός τόπου είναι άμεσα συνυφασμένη με την ευρύτερη γενική ιστορία (ελληνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια), το μάθημα της τοπικής ιστορίας δεν πρέπει να αποσπάται από το μάθημα της γενικής ιστορίας. Στις

περισσότερες περιπτώσεις η γνώση της γενικής ιστορίας είναι προϋπόθεση για τη μελέτη της τοπικής ιστορίας, καθώς οι αναγωγές σε αυτήν διευκολύνουν την αντιμετώπιση βασικών ζητημάτων της έρευνας. Άλλες δε φορές μπορεί να ακολουθηθεί η αντίστροφη διαδικασία: η μελέτη της τοπικής ιστορίας να μας αναγάγει στην γενική ιστορία. Στην τοπική ιστορία είναι δυνατό να εντοπιστούν οι διαφοροποιήσεις που μπορεί να υφίστανται από περιοχή σε περιοχή και μπορούν να αφορούν τα γεγονότα πολιτικά, στρατιωτικά, την οικονομία, την κοινωνική οργάνωση, τη νοοτροπία, τις ιδέες, τον πολιτισμό, το περιβάλλον και πολλούς άλλους τομείς που αποτελούν πια κλάδους και της ιστορίας.

Στον βαθμό που η επιλογή για το ποιος θα αναλάμβανε να διδάξει το μάθημα της τοπικής ιστορίας γινόταν από τους Συλλόγους των Διδασκόντων, το μάθημα της τοπικής ιστορίας θα μπορούσε να εκφυλιστεί στην εξυπηρέτηση της κάλυψης των κενών του ωραρίου των εκπαιδευτικών με μειωμένο ωράριο και να μην έχει καμία σχέση ούτε με το γνωστικό αντικείμενο που δίδασκε ο κάθε καθηγητής, ούτε με τα ενδιαφέροντά του.

Το μάθημα της τοπικής ιστορίας δεν πραγματοποιήθηκε σε όλα τα Γυμνάσια της επικράτειας. Η ένταξη του μαθήματος σε κλάδο επιλεγόμενων μαθημάτων σε μια οριζόντια ευέλικτη ζώνη,²⁰⁵ οδήγησε στον μερικό (κατ' εκτίμηση κατά 50%) αποκλεισμό διδασκαλίας του μαθήματος της τοπικής ιστορίας. Τα μαθήματα *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Περιβάλλον*²⁰⁶ και *Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη* φάνταζαν πιο «εύκολα» και ελκυστικά για να συγκεντρώνουν την προτίμηση των μαθητών.

Από όσα πάντως εξάγονται από την έρευνα και κυρίως από την επαφή που υπήρξε με τους μαθητές και τους καθηγητές φαίνεται ότι στις περισσότερες περιπτώσεις το μάθημα της τοπικής ιστορίας διδάχθηκε σύμφωνα με αρκετές αρχές που περιγράφονται στο θεωρητικό μέρος της διατριβής.

Τέλος, με την παρούσα έρευνα ανέκυψε ένας προβληματισμός ο οποίος άπτεται της «κοινωνικής ομοδοξίας» ή «κοινωνικής ορθοδοξίας». Δανείζομαι τον όρο

²⁰⁵ Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β', αριθμός φύλλου 2121/28-8-2013.

²⁰⁶ Σε ορισμένες περιπτώσεις έχει προταθεί η σύνδεση της τοπικής ιστορίας με τη μελέτη περιβάλλοντος και την περιβαλλοντική εκπαίδευση (Γεώργιος Λεοντσίνης, *Ιστορία – Περιβάλλον...*). Μαρία Βλαχού, «Η αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος και η οργανική του ένταξη στο μάθημα της Ιστορίας» στο Γιώργος Κόκκινος – Ειρήνη Νάκου (επιμ.) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα 2006, σ. 395-448.

από την οικονομική επιστήμη όπου γίνεται διάκριση ανάμεσα στην ορθόδοξη και την ετερόδοξη οικονομική ανάλυση (ορθόδοξα και ετερόδοξα οικονομικά), αναγνωρίζοντας ότι οι μαθητές και στο ερωτηματολόγιο και στην ατομική συνέντευξη μπορεί να παρέχουν απαντήσεις πολιτικά ορθές.²⁰⁷ Πρόκειται για τις απαντήσεις που η κοινωνία αποδέχεται ως έγκυρες και που ειδικότερα η κοινωνική κατηγορία των μεγαλύτερων ηλικιακά γενεών θα επιθυμούσε να λαμβάνει. Τέτοιου τύπου απαντήσεις, παρόλο που δεν ανταποκρίνονται στα «πραγματικά» πιστεύω και τις αντιλήψεις των μαθητών, είναι αυτές που τελικά εκφέρονται δημόσια. Ο παράγοντας πολιτική ορθότητα παραπέμπει στην κοινωνιο-ψυχολογική ανάλυση.

²⁰⁷ Για τον όρο πολιτική ορθότητα θα παρέπεμπα στο βιβλίο του Geoffrey Hughes, *Political correctness: a history of semanticis and culture*, Wiley-Blackwell 2010.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το κεντρικό ερώτημα της παρούσας διατριβής, όπως έχει τεθεί τόσο στην εισαγωγή όσο και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας στον σκοπό της έρευνας, έγκειται στη δυνατότητα συμβολής του μαθήματος της τοπικής ιστορίας στην αναμόρφωση της ιστορικής εκπαίδευσης. Η παρούσα έρευνα καθιστά την απάντηση καταφατική, ωστόσο πρέπει να διευκρινιστούν οι όροι και οι προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες μπορεί η αναμόρφωση να επιτευχθεί επί τη βάση πάντα των σκοπών της ιστορικής εκπαίδευσης.

Η βασική παραδοχή της διατριβής αυτής είναι ότι η καλλιέργεια της γενετικής ιστορικής συνείδησης και της ιστορικής σκέψης (όπως έχουν οριστεί στο θεωρητικό μέρος)²⁰⁸ αποτελούν προτεραιότητα για την ιστορική εκπαίδευση. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι μόνο ένα μειωθητικό ποσοστό μαθητών (περίπου στο 5%) της Γ΄ Γυμνασίου διέπεται από γενετική ιστορική συνείδηση. Το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών χαρακτηρίζεται από παραδειγματική ιστορική συνείδηση η οποία μαζί με την παραδοσιακή ιστορική συνείδηση καλλιεργούνται συστηματικά στο σχολείο μέσα από τη διδασκαλία και το βιβλίο του μαθήματος της ιστορίας γενικής παιδείας, τις σχολικές εθνικές εορτές και άλλες μικρότερης εμβέλειας σχολικές δραστηριότητες. Η καλλιέργεια της γενετικής ιστορικής συνείδησης μέσα από το μάθημα της τοπικής ιστορίας επιτρέπει την ιστορικοποίηση της εμπειρίας του παρελθόντος, αφού λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές καταστάσεις ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν, ενώ το παρελθόν χρησιμοποιείται μεν, με όρους παρόντος δε, προσαρμοσμένο στις τρέχουσες συνθήκες.

Ως προς τον δεύτερο θεμελιώδη σκοπό της ιστορικής εκπαίδευσης, την απόκτηση ιστορικής σκέψης, ο διερευνητικός χαρακτήρας του μαθήματος της τοπικής ιστορίας, ο οποίος απουσιάζει από το μάθημα ιστορίας γενικής παιδείας, υπαγορεύει αυτομάτως την εφαρμογή της ιστορικής (επιστημονικής) μεθοδολογίας. Στο μάθημα της τοπικής ιστορίας ο μαθητής εθίζεται στο να θέτει ερωτήματα, να προβαίνει σε υποθέσεις, να κάνει διασταύρωση των μαρτυριών, να αμφιβάλλει για ό,τι αρχικά γνωρίζει. Ταυτόχρονα εντοπίζει την αιτιότητα, αντιλαμβάνεται την έννοια

²⁰⁸ Μέρος 1, Κεφάλαιο 4, Υποκεφάλαια 2Α και 2Β αντίστοιχα.

της ιστορικής ενσυναίσθησης και την υποκειμενικότητα των σημασιοδοτήσεων, καταφεύγει στην πηγή-μαρτυρία. Επειδή, όπως εξάγεται από την έρευνα, για ένα μέρος των μαθητών η ιστορική αλήθεια είναι μία, μοναδική και αναμφισβήτητη, η τοπική ιστορία μπορεί να άρει την αντίληψη αυτή, εξοικειώνοντας τους μαθητές με την ιδέα της ύπαρξης πολλών ερμηνειών, αφού οι ίδιοι ανακαλύπτουν τις πολλαπλές ερμηνευτικές πτυχές του τοπικού παρελθόντος. Οι μαθητές εντρυφώντας στις δευτερογενείς ιστορικές έννοιες και προσλαμβάνοντας τη διαδικαστική γνώση, εξισορροπούν τη δηλωτική γνώση, η οποία προσφέρεται σε υπέρμετρο βαθμό στο μάθημα ιστορίας γενικής παιδείας. Σκοπός του μαθήματος της τοπικής ιστορίας δεν είναι απλώς να ανακαλούν τη γνώση, αλλά να σκέφτονται ιστορικά. Αν δε, όπως υποστήριξε ο Sam Wineburg, η ιστορική σκέψη συνίσταται στην επίγνωση του τόπου και την ικανότητα των μαθητών να τοποθετούν τις ζωές τους σε ιστορικό πλαίσιο, τότε η τοπική ιστορία εξυπηρετεί ευχερέστερα την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης.²⁰⁹

Όπως επιβεβαιώνεται από την έρευνα, το μάθημα της τοπικής ιστορίας από μόνο του πληροί την αρχική και θεμελιώδη προϋπόθεση για μια αποτελεσματική ιστορική εκπαίδευση: το έκδηλο ενδιαφέρον των μαθητών για την ιστορία και τη θετική άποψή τους για τη χρησιμότητα αυτής και του αντίστοιχου μαθήματος στη ζωή τους. Στην ιεράρχηση που γίνεται από τους μαθητές, το μάθημα της ιστορίας γενικής παιδείας κατατάσσεται σε υψηλή θέση μεταξύ των άλλων μαθημάτων, ενώ επιπλέον η στάση των μαθητών προς το μάθημα της τοπικής ιστορίας είναι πολύ ευνοϊκή, αφού το βρίσκουν και πιο ενδιαφέρον και πιο εύκολο συγκριτικά με το μάθημα της γενικής ιστορίας. Στη θετική στάση των μαθητών καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η απουσία τελικής γραπτής εξεταστικής δοκιμασίας η οποία, με τον τρόπο που επιφυλάσσεται για τους μαθητές (ερωτήσεις περιεχομένου και αποστήθισης) στο μάθημα ιστορίας γενικής παιδείας, καθίσταται ιδιαίτερα απεχθής.

Εχέγγυο για την επιτυχία του μαθήματος της τοπικής ιστορίας αποτελούν οι μέθοδοι που εισάγει στην ιστορική εκπαίδευση: ανακαλυπτική μάθηση, βιωματικότητα, μέθοδος σχεδίων εργασίας, ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Οι απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο και τη συνέντευξη και των καθηγητών στο ερωτηματολόγιο κατέδειξαν ότι, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, οι μέθοδοι

²⁰⁹ Samuel Wineburg, "The psychology of teaching and learning history" in Robert Calfee – David Berliner (eds.) *Handbook of Educational Psychology*, New York, p. 423–437.

διεξαγωγής του μαθήματος της τοπικής ιστορίας προωθούν τον διερευνητικό-ανακαλυπτικό χαρακτήρα του, καθιστώντας τους μαθητές όχι παθητικούς δέκτες, αλλά ενεργά υποκείμενα στην αναζήτηση και κατόπιν πρόσληψη της ιστορικής γνώσης. Επίσης, κατά την έξοδο των μαθητών από το σχολείο για την πραγματοποίηση δημιουργικών εξωσχολικών δραστηριοτήτων αξιοποιείται η εμπειρία διαμέσου της βιωματικότητας, ενώ και η εξοικείωση των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες καθιστούν την εκπόνηση των εργασιών τους πιο ευχάριστη. Στην ουσία με τα παραπάνω εφαρμόζεται μια οιασδήποτε διαφοροποιημένη διδασκαλία και εξυπηρετείται η καλλιέργεια των πολλαπλών νοημοσυνών.

Η εφαρμογή της μεθόδου σχεδίου εργασίας συνδυασμένη με την επιλογή εργασίας βάσει των ενδιαφερόντων των μαθητών και με τη συνδρομή-καθοδήγηση του διδάσκοντα, κινητοποιεί τους μαθητές προάγοντας την αυτενέργεια. Επίσης, η συνεργασία μεταξύ των μαθητών και αλληλεπίδρασή τους προάγει τις κοινωνικές δεξιότητες, αφού το τελικό προϊόν (η εργασία) είναι αποτέλεσμα ομαδικής δουλειάς. Η κατανομή των ομάδων θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών. Θα πρέπει σε κάθε ομάδα να συμμετέχουν μαθητές διαφορετικού μαθησιακού επιπέδου και να επιδιώκεται η ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας και όχι η εργασία μερικών μόνο από αυτούς, όπως φαίνεται ότι συμβαίνει όχι σπάνια. Αν η φιλοσοφία μας είναι το περιεχόμενο της ιστορικής διδασκαλίας να συμβαδίζει με το ενδιαφέρον των μαθητών, τότε ως προς την εποχή πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στη νεότερη και σύγχρονη, λόγω της συνάφειάς της με το παρόν, της επιρροής στη ζωή τους και της ευχέρειας κατανόησης των εξελίξεων, όπως οι ίδιοι οι μαθητές υποστηρίζουν.

Η εστίαση σε εποχές και θεματικές οφείλει να γίνεται, επίσης, με κριτήριο τη διαθεσιμότητα θεμάτων τοπικής ιστορίας ανά εποχή. Στην περίπτωση της Κρήτης, για παράδειγμα, υφίσταται ιδιαίτερος τοπικός λόγος, το μινωικό παρελθόν, και είναι αναμενόμενο να δίδεται έμφαση από τους μαθητές και το μάθημα στην περίοδο αυτή. Επίσης, θα ήταν επιθυμητό να γίνει προσπάθεια έτσι ώστε να αρθεί το μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών για την οθωμανική εποχή, τόσο στο επίπεδο της τοπικής όσο και σε αυτό της γενικής ιστορίας, εφόσον, όπως αναδείχθηκε μέσα από την έρευνα, αρκετοί μαθητές αναπαράγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις. Ορισμένοι μαθητές έχουν επίγνωση των στερεοτυπικών αντιλήψεων που κυριαρχούν, τόσο σε τοπικό όσο και σε εθνικό επίπεδο, πράγμα που τους ανατροφοδοτεί με χαμηλή εκτίμηση για τη

σχολική ιστορία, όταν η τελευταία δεν αίρει τα στερεότυπα. Η άρση των στερεοτύπων είναι κρίσιμη και από μια άλλη πλευρά: προάγει αυτομάτως τον στόχο της ιστορικής εκπαίδευσης για την καλλιέργεια των ανθρωπιστικών αξιών και της δημοκρατικής πολιτειότητας.

Ως προς τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την εκπόνηση των εργασιών, η κυριαρχία του διαδικτύου (με την παρουσία εκεί τόσο της ακαδημαϊκής όσο και της δημόσιας ιστορίας) θα μπορούσε να αμβλυνθεί από τη μελέτη των πηγών, τις επισκέψεις σε αρχαιολογικούς και ιστορικούς χώρους, βιβλιοθήκες, αίθουσες τέχνης κ.α. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να ελέγχεται και να αποφεύγεται η αντιγραφή αποσπασμάτων από το διαδίκτυο και να επιδιώκεται η εφαρμογή μιας στοιχειώδους επιστημονικής μεθοδολογίας στην παράθεση αποσπασμάτων με τη χρήση εισαγωγικών και παραπομπών, αλλά και η χρήση των πιο αξιόπιστων βιβλιογραφικών αναφορών με την καθοδήγηση του καθηγητή. Τέλος, οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να εκπονούν μόνοι την εργασία τους, χωρίς τη βοήθεια άλλων μελών της οικογένειάς τους.

Για τη μεγιστοποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος από το μάθημα της τοπικής ιστορίας, πρέπει να εκλείψουν ορισμένες παθογένειες ή ελλείμματα που ταλανίζουν το μάθημα, πολλές από τις οποίες εμφανίζονται στον μέγιστο βαθμό στο μάθημα ιστορίας γενικής παιδείας. Αυτές προέρχονται καταρχάς από τις προδιαγραφές ήδη που θέτει η Πολιτεία: την ανάθεση της διδασκαλίας του μαθήματος σε ειδικότητες που δεν σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας, όπως των ξένων γλωσσών, των θεολόγων²¹⁰ και των κοινωνικών επιστημόνων²¹¹, μια επιλογή που υποβαθμίζει την ερμηνευτική διάσταση του μαθήματος και ντετερμινιστικά αποδίδει υπερβολική έμφαση στη γνώση περιεχομένου. Αν και οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι όχι σπάνια το μεράκι και τα ενδιαφέροντα ορισμένων εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων προς την ιστορία και την τοπική ιστορία δεν υπολείπονται (θα μπορούσε να πει κάποιος ότι σε ορισμένες

²¹⁰ Το μάθημα ιστορίας γενικής παιδείας έχει παραχωρηθεί ως τρίτη ανάθεση στην ειδικότητα των θεολόγων από τον Μάιο του 2018 (έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας, αρ. πρωτ. 76099/Δ2/11-5-2018, «Αναθέσεις μαθημάτων Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου»).

²¹¹ Στο σημείο αυτό θα ήταν άκαιρο να υπεισέλθω στη συζήτηση για το αν η ιστορία ως επιστήμη εντάσσεται στις κοινωνικές ή τις ανθρωπιστικές επιστήμες. Οφείλω ωστόσο να γνωστοποιήσω ότι τάσσομαι υπέρ της πρώτης άποψης, μια τάση κυρίαρχη στις ΗΠΑ. Γι' αυτό και πεποίθησή μου είναι ότι ο κλάδος των κοινωνιολόγων θα έπρεπε να έχει σχετική προτεραιότητα συγκριτικά με τους υπόλοιπους κλάδους στη διδασκαλία του μαθήματος τόσο της τοπικής ιστορίας όσο και της ιστορίας γενικής παιδείας.

περιπτώσεις ξεπερνούν) των ενδιαφερόντων της ειδικότητας των φιλολόγων, πάντως είναι πιθανότερο η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας και της τοπικής ιστορίας να καταστή επιτυχέστερη, όταν πραγματοποιείται από τους κατά τεκμήριο διαθέτοντες την προηγούμενη πανεπιστημιακή μόρφωση επί του γνωστικού αντικειμένου. Θα ήταν επίσης προτιμότερο, εφόσον αυτό είναι εφικτό από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας, οι διδάσκοντες το μάθημα της τοπικής ιστορίας να έχουν αποφοιτήσει από τα τμήματα Ιστορίας και Αρχαιολογίας ελληνικών ή ξένων πανεπιστημίων, τα οποία πάντως θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνουν στα προγράμματα σπουδών τους κάποια μαθήματα παιδαγωγικής και διδακτικής της ιστορίας, εφόσον το τελευταίο δεν υφίσταται. Ανάλογη προτεραιότητα θα πρέπει να χορηγείται σε όσους είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης ή διδακτορικού στην ιστορία, επειδή είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την ερευνητική μεθοδολογία και πιο στενά συνδεδεμένοι με το γνωστικό αντικείμενο και τις ερευνητικές απαιτήσεις του, αφού η ερευνητική μάθηση αποτελεί βασικό πυλώνα μεθόδου διδασκαλίας του μαθήματος της τοπικής ιστορίας.

Όπως διαφάνηκε από την έρευνα, μεγάλο ποσοστό καθηγητών που είχε αναλάβει να διδάξει το μάθημα της τοπικής ιστορίας, ανεξαρτήτως ειδικότητας, το έκανε για τη συμπλήρωση του ωραρίου του ή λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος από άλλον καθηγητή, χωρίς να έχει εκδηλώσει προσωπικό ενδιαφέρον για το μάθημα. Η διεκπεραιωτική αντίληψη και λειτουργία δρα αρνητικά για το μάθημα της τοπικής ιστορίας, όπως βέβαια θα ίσχυε για κάθε μάθημα. Παρόλο που το ποιοτικό αυτό χαρακτηριστικό δεν μπορεί να αποτυπωθεί και να ελεγχθεί, θα είχε –ίσως– σημασία αν ο Σύλλογος των Διδασκόντων ή ο Διευθυντής των σχολικών μονάδων θα είχαν τη δυνατότητα να λάβουν υπόψη τους το ενδιαφέρον των καθηγητών, ως κριτήριο για την επιλογή του διδάσκοντα τοπική ιστορία. Είναι μάλλον αυτονόητο (φάνηκε πάντως και από την έρευνα) ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδασκαλία και η συστηματική επικοινωνία τους με τους ειδικούς (σχολικούς συμβούλους, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, γνώστες της διδακτικής της ιστορίας) συμβάλλει στην επιτυχέστερη διδασκαλία του μαθήματος της τοπικής ιστορίας. Τέλος, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να είναι περιστασιακή, αλλά να γίνεται μεθοδικά, οργανωμένα και σε τακτική βάση.

Το μάθημα της τοπικής ιστορίας, σε όποια τάξη του Γυμνασίου κι αν πραγματοποιείται, πρέπει να συνδέεται άμεσα με το μάθημα της ιστορίας γενικής

παιδείας. Από την έρευνα έγινε σαφές ότι οι αναγωγές από το μικροεπίπεδο του τόπου στο επίπεδο της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου είναι απαραίτητες προκειμένου τα τοπικά ιστορικά φαινόμενα, εντασσόμενα στις ευρύτερες εξελίξεις, να εξετάζονται στην ολότητά τους. Η σύνδεση της τοπικής ιστορίας με την ιστορία γενικής παιδείας μπορεί να επιτευχθεί με την αύξηση των διδακτικών ωρών του μαθήματος της ιστορίας στο ισχύον ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων του Γυμνασίου από 2 σε 3, με την πρόβλεψη η επιπρόσθετη ώρα να αφιερώνεται αποκλειστικά στην τοπική ιστορία και ασφαλώς να διδάσκεται από τον ίδιο καθηγητή που έχει αναλάβει τη διδασκαλία ιστορίας γενικής παιδείας. Σε περίπτωση που θα επιλεγόταν μία τάξη του Γυμνασίου για την εφαρμογή της τοπικής ιστορίας, προτείνεται η Γ΄ τάξη. Πρώτο, λόγω του περιεχομένου της νεότερης και σύγχρονης ιστορίας, καθώς η τοπική ιστορία παραπέμπει πιο εύκολα και πιο συχνά σε αυτή την εποχή. Δεύτερο, επειδή οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου έχουν μια εποπτεία του συνόλου της ιστορίας (αρχαία, μεσαιωνική, νεότερη και σύγχρονη). Τρίτο, εξαιτίας της ηλικιακής-ψυχοβιολογικής τους ωρίμανσης και τέταρτο λόγω του μεγαλύτερου ενδιαφέροντος και εναργέστερης εμπλοκής τους σε καθημερινής φύσης ζητήματα της τοπικής κοινωνίας, πολλά από τα οποία παραπέμπουν στο τοπικό παρελθόν.

Από την έρευνα διαφάνηκε ότι το μάθημα της τοπικής ιστορίας διευρύνει το προϋπάρχον γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών, το οποίο είναι υψηλότερου επιπέδου συγκριτικά με το γνωστικό υπόβαθρό τους στην ελληνική και παγκόσμια ιστορία, όπως φάνηκε από την τοποθέτηση των γεγονότων σε χρονολογική σειρά. Οι προϋπάρχουσες γνώσεις λειτουργούν καταλυτικά στην πρόσληψη του μαθήματος της τοπικής ιστορίας από τους μαθητές. Ακόμη κι αν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι θεμελιωμένες, η γνωστική σύγκρουση η οποία στο μάθημα της τοπικής ιστορίας βιώνεται διαμέσου της ερευνητικής επαφής (ατομική ή/και ομαδική), λειτουργεί καταλυτικά για την άρση των στερεοτυπικών αντιλήψεων των μαθητών και την ανανέωση της ιστορικής γνώσης.²¹² Για ένα όχι μικρό ποσοστό των μαθητών (1 στους 4 περίπου) η τοπική ιστορία συνέβαλε στην αλλαγή της οπτικής τους για το παρελθόν του τόπου τους και ταυτόχρονα στη θετική στάση τους για τη μελέτη του παρελθόντος.

²¹² Για ένα παράδειγμα σε σχέση με το πώς επιτυγχάνεται η γνωστική σύγκρουση και η προώθηση της κριτικής σκέψης βλέπε Dimitris Mavroskoufis, "The use of cognitive dissonance. Conflict and impasse-driven learning as a tool for critical teaching" in Georgios Grollios - Anastasios Liambas - Periklis Pavlidis (eds.) *Proceedings of the 4th International Conference on Critical Education "Critical Education in the Era of Crisis"*, Thessaloniki 2015, v. 2, p. 474-489.

Το μάθημα της τοπικής ιστορίας θα πρέπει να αποφεύγει το γεγονοτολογικό χαρακτήρα, πράγμα που, όπως μπορεί να εξαχθεί από την έρευνα, συμβαίνει σε ορισμένες περιπτώσεις. Αντί αυτού είναι δυνατό να προωθείται η θεματική ιστορία. Το μάθημα οφείλει και μπορεί να περιλαμβάνει θεματικές που απομακρύνονται από το πολιτικό ή στρατιωτικό γεγονός. Αν και στην έρευνα καταδείχθηκε ότι ένα μέρος των μαθητών, κυρίως αγόρια, έλκεται από την στρατιωτική-πολεμική ιστορία, ένα άλλο μεγάλο μέρος (αγόρια και κορίτσια) ενδιαφέρεται για την καθημερινότητα, την κοινωνία, τον πολιτισμό, την παιδεία-εκπαίδευση, θέματα των οποίων τη μελέτη πρέπει να προάγει το μάθημα της τοπικής ιστορίας μέσα από τις εργασίες των μαθητών, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται μια ολική, κατά το δυνατόν, προσέγγιση της παρελθούσας πραγματικότητας. Επίσης, παρά το γεγονός ότι η μελέτη των προσωπικοτήτων ενδιαφέρει ως αντικείμενο μελέτης και έρευνας ορισμένους μαθητές, δεν θα πρέπει το μάθημα και η εργασία τοπικής ιστορίας να μονοπωλούνται από αυτήν, αλλά να ενθαρρύνονται θεματικές που παραπέμπουν στη μελέτη της κοινωνίας. Σε κάθε περίπτωση οι μεγάλες προσωπικότητες του τόπου, εφόσον μελετώνται, θα πρέπει να εντάσσονται στο πλαίσιο της κάθε εποχής, τις τοπικές και γενικές συνθήκες.

Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει για την προφορική ιστορία, το προνομιακό πεδίο για την τοπική ιστορία που βάσει των απαντήσεων των καθηγητών και των μαθητών φαίνεται ότι συχνά αξιοποιείται. Με την προφορική ιστορία οι μαθητές γίνονται παραγωγοί της γνώσης του παρελθόντος και όχι μόνο αναπτύσσουν δεξιότητες ερευνητικές, επικοινωνιακές και ενσυναισθητικές αλλά ταυτόχρονα καλλιεργούν την αποδοχή του «άλλου» και του πολυπολιτισμικού και την ανεκτικότητα, απρρίπτοντας την ξενοφοβία και τον ρατσισμό. Παρόμοια, η οικογενειακή ιστορία προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών και μπορεί να αξιοποιηθεί ως προγεφύρωμα για την κατάκτηση της ιστορικής γνώσης. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι η οικογενειακή ιστορία απευθύνεται σε παιδιά μικρότερης ηλικίας, ακόμη και τάξεων του Δημοτικού, αφού, σύμφωνα και με τις παιδαγωγικές αρχές, η μελέτη του οικείου θα πρέπει να τοποθετείται στα πρώτα βήματα των μαθητών στην ιστορία. Ειδικά στην τελευταία περίπτωση που η οικογενειακή ιστορία διερευνάται από μαθητές μικρότερων τάξεων, μπορούν να εμπλακούν και οι γονείς σε αυτήν. Ασφαλώς δεν είναι τυχαίο ότι στο πρόγραμμα σπουδών ιστορίας του 2018-

2019, η αφιέρωση αρκετών διδακτικών ωρών σε θέματα οικογενειακής ιστορίας είχε προβλεφθεί μόλις στην Γ΄ τάξη του Δημοτικού.

Εξάλλου, η διαθεματική προσέγγιση πρέπει να αποτελεί μια από τις μέριμνες όσων αναλαμβάνουν να διδάξουν το μάθημα. Η διάκριση της ιστορίας από τον μύθο πρέπει να επιδιώκεται μέσα από την τοπική ιστορία, καθώς από τις απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια διαφάνηκε ότι αρκετοί μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου δεν μπορούν να διαχωρίσουν τα μυθικά από τα ιστορικά πρόσωπα και γεγονότα.

Μέσα από την έρευνα διαπιστώθηκε, επίσης, μια αδυναμία των μαθητών να ανταποκριθούν σε τοποθέτηση συμβάντων πάνω σε χρονολογικό άξονα, ακόμη κι αν πρόκειται για τα πιο τρανταχτά από αυτά. Η αδυναμία αυτή ήταν εντονότερη σε θέματα ελληνικής και παγκόσμιας ιστορίας και μικρότερη σε θέματα τοπικής ιστορίας. Για την αδυναμία αυτή προτείνεται η ελάφρυνση του βιβλίου ιστορίας γενικής παιδείας από χρονολογικές αναφορές σε λιγότερο σημαντικά γεγονότα, έτσι ώστε να συγκρατηθούν από τους μαθητές μόνο τα πιο χαρακτηριστικά από αυτά. Εναλλακτικά αυτό μπορεί να γίνει με οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς για την αποφυγή έμφασης στις λεπτομέρειες, εφόσον η αφήγηση του σχολικού βιβλίου περιλαμβάνει υπέρμετρη γεγονοτολογική και χρονολογική πληροφόρηση.

Θα πρέπει, επίσης, να ληφθεί σοβαρά υπόψη η αντίδραση των μαθητών στον επικρατούντα τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της γενικής ιστορίας (αφηγηματική ιστορία) και στο βιβλίο ιστορίας γενικής παιδείας το οποίο κρίνεται αρνητικά, καθώς περιλαμβάνει πολλές λεπτομέρειες, έχει γεγονοτολογικό χαρακτήρα με αποτέλεσμα, στο τέλος, να διαφεύγει από τους μαθητές η μεγάλη εικόνα. Επίσης, ορισμένοι μαθητές έχουν επίγνωση ότι η μία και μοναδική αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου περιορίζει την έγκυρη ερμηνευτική ποικιλομορφία. Τόσο οι καθηγητές όσο και οι μαθητές δεν αρνούνται την υποστήριξη του μαθήματος τοπικής ιστορίας από ένα βιβλίο, με την προϋπόθεση πάντως ότι δεν θα προσιδιάζει το περιεχόμενο του βιβλίου ιστορίας γενικής παιδείας και δεν θα χρησιμοποιείται για διάβασμα στο σπίτι («αποστήθιση» κατά πολλούς μαθητές), αλλά θα αξιοποιείται για ενημέρωση. Έτσι κι αλλιώς στην τοπική ιστορία ο ρόλος του βιβλίου θα ήταν εκ των πραγμάτων συμπληρωματικός λόγω της διερευνητικής φύσης του μαθήματος.

Ένα ενδιαφέρον εύρημα από την έρευνα αυτή είναι η ισχυρή συνείδηση τοπικότητας που εκδηλώνουν οι μαθητές της περιφέρειας Κρήτης που πάντως μπορεί

να λάβει και στενότερες διαστάσεις (ανατολική Κρήτη-δυτική Κρήτη, πόλεις-ύπαιθρος, πεδινά-ορεινά, διάφορες υποπεριοχές του νησιού). Όπως διαφάνηκε από την έρευνα, η τοπική κρητική ταυτότητα αποτελεί ιδιαίτερα υπολογίσιμη όψη της συγκρότησης της ολικής ταυτότητας των μαθητών, καθώς πολλοί από τους τελευταίους όχι μόνο την τοποθετούν σε υψηλή θέση, συχνά δεύτερη μετά την εθνική ταυτότητα, αλλά αρκετοί την προτάσσουν έναντι της τελευταίας, τονίζοντας τη διαφοροποίηση του πολιτισμού, της νοοτροπίας και του περιβάλλοντος. Έτσι, φαίνεται ότι η τοπική ιστορία καθίσταται ιδιαίτερα ελκυστική αλλά και χρήσιμη στους μαθητές, αφού εξυπηρετεί την ανάγκη του ανήκειν ή την αίσθηση του ανήκειν σε μια τοπική κοινότητα. Η εμπλοκή των μαθητών με την τοπική ιστορία και το παρελθόν της κοινότητας στην οποία ζουν αποβαίνει προς όφελος της ίδιας της κοινότητας. Η τοπική ιστορία, όπως και η ιστορία, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την ολοκλήρωση της αυτοεικόνας και ταυτότητας των μαθητών. Οι μαθητές χρησιμοποιούν την ιστορία και την τοπική ιστορία για τη δημιουργία και ενίσχυση της συλλογικής του ταυτότητας, είτε αυτή είναι η εθνική είτε η τοπική.²¹³

Η ισχυρή εθνική ταυτότητα των μαθητών που διαφαίνεται από την έρευνα, αρθρώνεται για μερικούς από αυτούς σε περιχαρακωμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις έναντι του «άλλου», στη θέση του οποίου τοποθετείται συνηθέστερα ο Τούρκος. Ωστόσο, ένα μέρος των μαθητών «στέκεται» κριτικά απέναντι σε αυτές τις αντιλήψεις, έχοντας ταυτόχρονα και επίγνωση των παραμορφώσεων που μπορεί να παρεμβάλλονται σε πτυχές της δημόσιας ιστορίας. Ορισμένοι άλλοι μαθητές προτάσσουν άκριτα την αδιάσπαστη συνέχεια του ελληνισμού, στον οποίο ενίοτε κατατάσσουν και το μινωικό παρελθόν. Στην τελευταία περίπτωση τα μνημεία της μινωικής αρχαιότητας διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επέκταση της ελληνικότητας στον απώτατο παρελθόντα χρόνο. Τα μινωικά μνημεία κείνται εκεί ανεπηρέαστα στην πάροδο των αιώνων και η συμβολική τους αξία είναι στα μάτια των μαθητών πολύ ισχυρότερη από μνημεία άλλων εποχών ή κυριαρχιών (ρωμαϊκή, βενετική, οθωμανική) που για αρκετούς μαθητές περνούν στη λήθη. Για ορισμένους άλλους μαθητές τα μνημεία της μινωικής εποχής τονώνουν την τοπική ταυτότητα.

Το μάθημα της τοπικής ιστορίας φαίνεται ότι μπορεί να αναλάβει και τον επιπρόσθετο δύσκολο -αλλά χρήσιμο- ρόλο του «χώρου» μιας δημόσιας συζήτησης

²¹³ Keith Barton – Linda Levstik, “‘It wasn’t a good part of history’: National identity and students’ explanations of historical significance”, *Teachers College Record* 99/3(1998), p. 478–513, p. 479.

ιστορίας τόσο της τοπικής όσο και της γενικής εθνικής ιστορίας. Όπως φάνηκε από την έρευνα, η γνώση του παρελθόντος για τους μαθητές προέρχεται σε μεγάλο βαθμό από τις εξωσχολικές αναπαραστάσεις (προερχόμενες από το διαδίκτυο, την ευρύτερη οικογένεια, τους φίλους, τα μουσεία, την τηλεόραση κ.α.) μέσα από τις οποίες διαμορφώνεται η δημόσια μνήμη και η συλλογική κουλτούρα. Οι συλλογικές μνήμες θα πρέπει να διερευνώνται και να συζητιούνται στην τάξη, αλλά να γίνεται και κριτική επεξεργασία με τη χρήση των μεθόδων της ιστορικής επιστήμης. Η τοπική ιστορία και το ομώνυμο μάθημα είναι ο κατάλληλος χώρος για να κατανοήσουν τη φύση της ιστορικής επιστήμης (κυρίως σε σχέση με την αδυναμία της ιστορίας να αναπαραστήσει επακριβώς το παρελθόν), να εμπεδώσουν την ιστορική μεθοδολογία και να τη χρησιμοποιήσουν για την αναζήτηση της ιστορικής αλήθειας καλλιεργώντας έτσι την επιστημονική προσέγγιση. Η φύση του μαθήματος επιτρέπει στους καθηγητές και μαθητές να εισαγάγουν τις μορφές εκείνες δημόσιας ιστορίας που θα εισφέρουν στη δημόσια συζήτηση στο σχολείο μετατρέποντας το μάθημα της ιστορίας και την ιστορία σε συλλογική δημιουργία, με την προϋπόθεση ότι ο καθηγητής θα καθοδηγήσει τους μαθητές στην αξιοποίηση των έγκυρων απόψεων και θα αποκλείσει τις εξόφθαλμες αντιεπιστημονικές προσεγγίσεις.

Το μάθημα της τοπικής ιστορίας όχι μόνο από μόνο του μπορεί να επιτύχει τους στόχους της ιστορικής εκπαίδευσης, αλλά επίσης μπορεί να συμπαρασύρει και να μεταλλάξει το μάθημα ιστορίας γενικής παιδείας προς τις κατευθύνσεις που η τοπική ιστορία φαίνεται να πετυχαίνει τον στόχο της. Το αδιαμφισβήτητο ενδιαφέρον της πλειοψηφίας των μαθητών για την τοπική ιστορία θα πρέπει να αξιοποιηθεί προς την κατεύθυνση της αναβάθμισης του μαθήματος ιστορίας γενικής παιδείας και την απαγκίστρωσή του από το αναχρονιστικό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται. Αυτό μπορεί να γίνει μόνο με την προσαρμογή της διδασκαλίας της ιστορίας γενικής παιδείας σε σύγχρονες μεθόδους αντίστοιχες της τοπικής ιστορίας. Η τοπική ιστορία δείχνει το δρόμο για μια διδασκαλία της ιστορίας γενικής παιδείας η οποία θα περιλαμβάνει μεγαλύτερες δόσεις βιωματικότητας, ανακαλυπτικής μάθησης, χρήσης των πηγών, προώθησης της κριτικής σκέψης, όπως οι ίδιοι οι μαθητές δέχονται ότι συμβαίνει στο μάθημα της τοπικής ιστορίας. Ο διαφορετικός, εξάλλου, τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της τοπικής ιστορίας, απομακρυσμένος από τη διδασκαλία ενός συμβατικού μαθήματος, ευνοεί το μάθημα της τοπικής ιστορίας, καθιστώντας το πιο εύκολο και άρα αποδεκτό, αφού απαιτεί την αφιέρωση λιγότερου

χρόνου για διάβασμα στο σπίτι. Τέλος, η διδασκαλία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη την προϋπάρχουσα γνώση-κατανόηση και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των μαθητών τα οποία προέρχονται από τον κοινωνικό περίγυρο και την καθημερινότητά τους (κυρίως συγγενικά οικογενειακά πρόσωπα, μέσα μαζικής ενημέρωσης και διαδίκτυο), τα οποία πρέπει να αναθεωρούνται.

Θα κλείσω με μια διαπίστωση η οποία εξάγεται από την ερευνητική αυτή δουλειά και αποτελεί μια αισιόδοξη νότα στην εποχή που ζούμε: τον πλούτο των απόψεων, αντιλήψεων, στάσεων των μαθητών στην απόλυτη ομ(οι)ογενοποίηση των καιρών μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allcock Sara – Hulme Julie, “Learning styles in the classroom: Educational benefit or planning exercise?”, *Psychology Teaching Review* 16/2(2010), p. 67-79,
ανακτημένο στις 16/1/2021 από
<http://search.proquest.com.myaccess.library.utoronto.ca/docview/864940701?accountid=14771/>.
- Anderson Benedict, *Φαντασιακές κοινότητες: στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*, Αθήνα 1997.
- Anderson Lorin (ed.) - Krathwohl David (ed.) – Airasian Peter – Cruikshank Kathleen – Mayer Richard – Pintrich Paul – Raths James – Wittrock Merlin, *A Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York 2001.
- Apostolidou Eleni, *The Historical Consciousness of 15-year-old students in Greece*, unpublished PhD thesis, Institute of Education, University of London, 2006.
- Appadurai Arjun (ed.), *The social life of things: commodities in cultural perspective*. Cambridge 1986.
- Ashby Rosalyn – Lee Peter, “Children's concepts of empathy and understanding in History” in Christopher Portal (ed.) *The History Curriculum for Teachers*, London 1987, p. 62-88.
- Aston Michael, *Interpreting the landscape. Landscape archaeology and local history*, London and New York 1997.
- Audigier Francois, “History in the Curriculum: the pupils' perspective”, *History Education Research Journal* 5/1(2005), p. 4-10.
- Augé Marc, *Non-places. Introduction to an anthropology of supermodernity*, London 1995.
- Augé Marc, *Για μια ανθρωπολογία των σύγχρονων κόσμων*, Αθήνα 1999.

- Bartlett Frederic, *Remembering: a study in experimental and social psychology*, Cambridge 1932.
- Barton Keith - Levstik Linda, ““It wasn’t a good part of history””: National identity and students’ explanations of historical significance”, *Teachers College Record* 99/3(1998), p. 478–513.
- Barton Keith - Levstik Linda, *Teaching history for the common good*, 2004.
- Barton Keith - Levstik Linda, *Διδάσκοντας Ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, Αθήνα 2008.
- Barton Keith, ““My Mom taught me””: The situated nature of historical understanding”, *paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco 1995, ανακτημένο στις 19/7/2016 από https://www.researchgate.net/publication/234677486_My_Mom-Taught_Me_The_Situated_Nature_of_Historical_Understanding.
- Bauer Martin – Gaskell George, “Towards a paradigm for research on social representations”, *Journal for the Theory of Social Behaviour* 29/2(1999), p. 163-186.
- Bauman Zigmunt, *Η μετανεωτερικότητα και τα δεινά της*, Αθήνα 2002.
- Beckett John, “Local history in its comparative international context”, *The Local Historian* 41/2(2011), p. 90-103.
- Beresford Maurice, *History on the ground*, 1957.
- Beresford Maurice, *The lost villages of England*, 1999(1954).
- Black Jeremy, *Using history*, London 2010.
- Blackledge David - Hunt Barry, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα 1995.
- Bloom Benjamin - Krathwohl David, *Ταξινομία διδαχτικών στόχων, τόμος Α΄, γνωστικός τομέας*, Αθήνα 1986.
- Bloom Benjamin (ed.) - Max Engelhart - Edward Furst - Walker Hill - David Krathwohl, *Taxonomy of educational objectives, Handbook I: The cognitive domain*, Michigan 1956.

- Bodo Von Borries – Magne Angvik, *Youth and History: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. v. 2, documentation: original and combined measures for dimensions in historical consciousness*. Hamburg 1997.
- Booth Martin, “Ages and concepts: A critique of the Piagetian approach to history teaching” in Christopher Portal (ed.) *The history curriculum for teachers*, London, 1987, p. 22–38.
- Bormann Natalie, *The ethics of teaching at sites of violence and trauma. Student encounters with the Holocaust*, New York 2018.
- Bourdieu Pierre – Passeron Jean Claude, *Reproduction in education, society and culture*, London 1977.
- Bransford J. D. - Sherwood R. D. - Hasselbring T. S. - Kinzer C. K. - Williams S. M., “Anchored instruction: Why we need it and how technology can help” in D. Nix - R. J. Spiro (eds.) *Cognition, education, and multimedia: exploring ideas in high technology*, Hillsdale New Jersey 1990, ανακτημένο στις 5/1/2021 από https://www.researchgate.net/publication/304119354_Learning_and_Teaching_Theories_Approaches_and_Models.
- Braudel Fernand, *Μελέτες για την Ιστορία*, Αθήνα 1987.
- Brown John– Collins Alan – Duguid Paul, “Situated cognition and the culture of learning”, *Educational Researcher* 18/1(1989), p. 32-42.
- Bruce Vansledright, “And Santayana lives on: Students' views on the purposes for studying American history”, *Journal of Curriculum Studies* 29/5(1997), p. 529-558.
- Bruner Jerome, "The act of discovery", *Harvard Educational Review* 31/1(1961), p. 21–32.
- Bruner Jerome, *The Process of Education*, Cambridge 1960.
- Bruner Jerome, *Towards a theory of instruction*, New York 1966.
- Burke Peter (ed.), *New Perspectives on Historical Writing*, London 1991.
- Butler Judith, *The psychic life of power: theories in subjection*, Stanford 1997.
- Carey Susan, *Conceptual change in childhood*, Cambridge 1985.

- Carr Eduard, *Τι είναι ιστορία; Σκέψεις για τη θεωρία της ιστορίας και τον ρόλο του ιστορικού*, Αθήνα 2015.
- Cauvin Tomas, “The rise of Public History: an international perspective”, *Historia Crítica* 68(2018), p. 3-26.
- Chapman A. - Perikleous L. - Yakinthou C. – Celal R. Z., *Thinking Historically about Missing Persons: A Guide for Teachers*, Nicosia 2012.
- Charland Jean Pierre, *Les élèves, l’histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d’élèves des régions de Montréal et de Toronto*, Sainte-Foy, Les Presses de l’Université Laval, 2003.
- Cohen Louis – Manion Lawrence, *Research Methods in Education*, London 2000.
- Coltham Jeannette - Fines John, *Educational objectives for the study of history -a suggested framework*, London 1971.
- Cooper Hilary, “Historical thinking and cognitive development in the teaching of history” in Hilary Bourdillon (ed.) *Teaching history*, London 1994, p. 102–121.
- Cooper Hilary, *The teaching of history*, London 1992.
- Creswell John, *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd edition)*, Thousand Oaks 2007.
- Creswell John, *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*, Αθήνα 2011.
- Currie Marc (ed.), *Metafiction*, London 2016.
- Danker Anita, “Multicultural Social Studies: The local history connection”, *Social Studies* 94/3(2003), p. 111-117.
- Danker Anita, *Multicultural social studies: using local History in the classroom*, New York 2005.
- Deutsch Karl, *Nationalism and social communication. An inquiry into the foundations of nationality*, MIT Press 1966.
- Dewey John, “My pedagogic creed” in Alan Sadovnik - Peter Cookson - Susan Semel - Ryan Coughlan (eds.), *Exploring Education. An Introduction to the*

- Foundations of Education*, New York 2017, p. 215-218.
- Dewey John, “School and Society” in Martin Dworkin (ed.) *Dewey on Education*, New York 1959.
- Dewey John, *Εμπειρία και εκπαίδευση*, Αθήνα 1980.
- Dewey John, *Πώς σκεπτόμεθα*, Αθήνα 1934.
- Dickinson Alaric - Gard A. – Lee Peter, “Evidence in history and the classroom” in Alaric Dickinson – Peter Lee (eds.) *History teaching and historical understanding*, London 1978, p. 1-20.
- Doise Willem, *Levels of explanation in social psychology*, Cambridge University Press 1986.
- Dosse Francois, *Η Ιστορία σε ψίχουλα*, Ηράκλειο 1993.
- Durkheim Emile, “Hierarchical knowledge structures and the canon: A preference for judgements” in F. Christie – J. Martin (eds.) *Language, Knowledge and Pedagogy: functional linguistics and sociological perspectives*, London 2007.
- Elfer Charles, *Place-based education: a review of historical precedents in theory and practice*, unpublished PhD thesis, University of Georgia 2011.
- Evans William – Savage Jonathan, *Developing a local curriculum. Using your locality to inspire teaching and learning*, London and New York 2015.
- Facer K., *Towards an Area-based Curriculum: Insights and directions from the research*, Royal Society for the encouragement of Arts, Manufactures and Commerce, London 2010.
- Febvre Lucien, *Philippe II et la Franche-Comté: étude d'histoire politique, religieuse et sociale*, 1911.
- Fichte Johann, *Addresses to the German nation*, Cambridge 2009.
- Fields Joseph, *Total quality for schools. A suggestion for American Education*, New York 1993.
- Finberg Herbert, *The Local Historian and his Theme, An introductory lecture delivered at the University College of Leicester*, 6 November 1952, 1967.
- Fink Nadine, “Pupils' conceptions of history and history teaching”, *History Education*

- Research Journal* 5/1(2005), p. 11-18.
- Fordham Michael, “Disciplinary History and the Situation of History Teachers”,
Educational Sciences 2(2012), p. 242-253.
- Forty Adrian, «Introduction» in Adrian Forty - Susanne Kuschler (eds.) *The Art of Forgetting, Oxford* 1999.
- Harald Fredheim L. - Khalaf Manal, “The significance of values: heritage value typologies re-examined”, *International Journal of Heritage Studies* 22/6(2016), p. 466-481.
- Freedman Rebecca, *Enhanced possibilities for teaching and learning: a whole school approach to incorporating multiple intelligences and differentiated instruction*, unpublished Master thesis, University of Toronto 2015,
ανακτημένο στις 15/1/2021 από
https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/68677/1/Freedman_Rebecca_H_201506_MT_MTRP.pdf.
- Freire Paulo, *Pedagogy of the oppressed*, New York 1970.
- Frey Karl, *Η μέθοδος project*, Θεσ/νίκη 1986.
- Gadamer Hans-George, *Le probleme de la conscience historique*, Paris 1996.
- Gardner Howard, *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*, New York 1983.
- Gaudeli William, “U.S. kids don’t know U.S. history: the NAEP study, perspectives, and presuppositions”, *The Social Studies* 93/5(2002), p. 197-201.
- Ginzburg Carlo, *Il fromaggio e i vermi*, 1976.
- Giroux Henry, *Ideology, culture and the process of schooling*, New York 1981.
- Goleman Daniel, *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*, Αθήνα 2000.
- Goleman Daniel, *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*, Αθήνα 2011.
- Gove Michael, *All pupils will learn our island story*, presented at Conservative Party Conference, Birmingham, UK, 3–6 October 2010, ανακτημένο στις 15/2/2017 από <https://conservative-speeches.sayit.mysociety.org/speaker/michael-gove>.

- Gramsci Antonio, *Selections from the prison notebooks*, New York 1991.
- Haeussler Bohan Chara - Davis O., “Historical Constructions: how social studies student teachers' historical thinking is reflected in their writing of history”, *Theory & Research in Social Education* 26/2(1998), p. 173-197.
- Halbwachs Maurice, *Η συλλογική μνήμη*, Αθήνα 2013.
- Halbwachs Maurice, *Τα κοινωνικά πλαίσια της μνήμης*, Αθήνα 2013.
- Hall Stuart, “The local and the global: globalization and ethnicity” in Anthony D. King (ed.) *Culture, Globalization and the World-System: contemporary conditions for the representation of identity*, University of Minnesota Press, 1997, ανακτημένο στις 4/4/2020 από <http://depthome.brooklyn.cuny.edu/aod/Text/Hall.pdf>.
- Hallam Roy, *A study of the effect of teaching method on the growth of logical thought with special reference to the teaching of history*, PhD thesis, University of Leeds, 1975.
- Hallam Roy, “Piaget and the teaching of history”, *Educational Research* 12/1(1969), p. 3-12.
- Hallam Roy, “Thinking and learning in history”, *Teaching* 8/2(1972), p. 337-346.
- Hamilakis Yiannis, ““The colonial, the national, and the local: legacies of the “Minoan” past”” in Yiannis Hamilakis – Nicoletta Momigliano (eds.) *Archaeology and European Modernity: Producing and Consuming the “Minoans”*, Padova 2006, (Creta Antica 7), p. 145-162, ανακτημένο στις 21/8/2019 από https://www.academia.edu/256788/Hamilakis_Y_2006_The_colonial_the_national_and_the_local_legacies_of_the_Minoan_past_In_Y_Hamilakis_and_N_Momigliano_eds_Archaeology_and_European_Modernity_Producing_and_Consuming_the_Minoans_Padova_Aldo_Ausilio_Bottega_dErasmus_Creta_Antica_7_
- Harker Richard, “On reproduction, habitus and education”, *British Journal of Sociology of Education* 5/2(1984), p. 117-127, ανακτημένο στις 19/1/2021 από <https://www.jstor.org/stable/1392945?seq=1>.

- Hartog Francois, *Καθεστώς ιστορικότητας. Παροντισμός και εμπειρίες του χρόνου*, Αθήνα 2014.
- Harvey David, “The social construction of space and time: a relational theory”, *Geographical Review of Japan* 67/2(1994), p. 126-135, ανακτημένο στις 30/12/2019.
- Harvey David, “Between space and time: reflections on the geographical imagination”, *Annals of the Association of American Geographers* 80/3(1990), p. 418-434, ανακτημένο στις 30/12/2019.
- Harvey David, *Justice, nature and the geography of difference*, Oxford 1996.
- Harvey David, «Ο χώρος ως λέξη – κλειδί», *Γεωγραφίες* 10(2005), σ. 21-42.
- Hill Christopher, *Reformation to industrial revolution*, London 1967.
- Hill Christopher, *The century of revolution, 1603-1714*, Edinburgh 1961.
- Hobsbawm Eric, *Η εποχή των άκρων. Ο σύντομος εικοστός αιώνας (1914-1991)*, Αθήνα 2010.
- Hobsbawm Eric, *Η εποχή των αυτοκρατοριών 1875-1914*, Αθήνα 2012.
- Hobsbawm Eric, *Η εποχή των επαναστάσεων, 1789-1848*, Αθήνα 2015.
- Hobsbawm Eric, «Μαζική παραγωγή παραδόσεων: Ευρώπη, 1870-1914» στο Eric Hobsbawm - Terence Ranger (επιμ.) *Η επινόηση της παράδοσης*, Αθήνα 2004, σ. 297-345.
- Hogg Michael – Vaughan Graham, *Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα 2010.
- Hoover Dempsey Kathleen - Sandler H., “Parental involvement in children’s education: why does it make a difference?”, *Teachers College Record* 95(1995), p. 310-331.
- Hoskins William, *The making of the English landscape*, England 1955.
- Howard James – Mendenhall Thomas, *Making History come alive*, Council for Basic Education, 1982.
- Hughes Geoffrey, *Political correctness: a history of semanticis and culture*, Wiley-Blackwell 2010.
- Hutcheon Linda, *A Poetics of postmodernism. History, Theory, Fiction*, New York

1988.

Iggers Georg, «Για τη “γλωσσική στροφή” στην ιστορική σκέψη και την ιστοριογραφία», *Θέσεις* 60(1997), σ. 109-123.

Janz Bruce, “Walls and borders: the range of place”, *City and Community* 4/1(2005), p. 87-94.

Jayanandhan Stephanie, “John Dewey and a pedagogy of place”, *Philosophical Studies in Education* 40(2009), p.104-112.

Jodelet Denise, *Madness and social representations: living with the mad in one French community*, University of California Press 1991.

Jonas Annie, *Practices of two experiential teachers in secondary public schools in an era of accountability*, unpublished PhD, Western Carolina University, 2011.

Joongsub Kim, “Understanding elements of local identity of place: physical vs personal-social attributes” in La Verne Wells-Bowie (ed.) *88th ACSA Annual Meeting Proceedings*, 2000, p. 451-456, ανακτημένο στις 9/1/2019 από <https://www.acsa-arch.org/chapter/understanding-elements-of-local-identity-of-place-physical-vs-personal-social-attributes/>.

Kammen Carol - Wilson Amy, *Encyclopedia of Local History* (2nd edition), AltaMira Press, 2012.

Kasvikis Kostas - Kouseri Georgia, ‘Antiquity revisited: Challenges and opportunities in the creation of the new Greek history curriculum’, *History Education Research Journal* 16/2(2019), p. 182–94.

Kasvikis Kostas, “Prehistory in Greek primary education 1975-2012.

Representations of a mythic and Hellenised past” in Nina Schucker (ed.) *Integrating Archaeology. Science – Wish – Reality. International Conference on the Social Role, Possibilities and Perspectives of Classical Studies. Papers held in Frankfurt on 12–14 June 2012*, p. 121-126, ανακτημένο στις 9/1/2021 από

https://www.academia.edu/16155909/Kasvikis_Kostas_2012_Prehistory_in_Greek_Primary_education_1975_2012_Representations_of_a_mythic_and_Hellenized_past_.

- Kasvikis Kostas, ““So far away, so close”: history education across borders or beyond the national subject matter “boundaries”?” in *1st International Conference «EDUCATION ACROSS BORDERS» Florina October 5 -7, 2012*, p. 2-29, ανακτημένο στις 25/2/2021 από https://www.academia.edu/8634021/_So_far_away_so_close_History_education_across_borders_or_beyond_the_national_subject_matter_boundaries_.
- Kaufman Jean Claude, *L' invention de soi. Une invention de l' identite*, Paris 2004.
- Keil Frank, *Concepts, kinds and cognitive development*, Cambridge 1989.
- Kelley Robert, ““Public History’: Its Origins, Nature and Prospects”, *The Public Historian* 1(1978), p. 16-28.
- Kimourtzis Panayotis – Kokkinos Giorgos – Gatsotis Panayotis, “Educational policy for minorities – New History Textbooks in Greece: exclusion and suppression of Otherness, *International Society for History Didactics, Yearbook 2011*, p. 103-128.
- Klaebe Helen, *Sharing stories: A social history of Kelvin Grove urban village*, Australia 2006.
- Klamer Arjo, “The Values of Archaeological and Heritage Sites”, *Public Archaeology* 13/1-3(2014), p. 59-70.
- Kitromilides Paschalis, “ “Imagined Communities” and the Origins of the National Question in the Balkans”, *European History Quarterly* 19/2(1989), p. 149-192.
- Knevel Paul, “Public History. The European Reception of an American Idea?” *Levend Erfgoed. Vakblad voor public folklore & public history* 6/2 (2009), p. 4-8.
- Kokkinos Giorgos –Athassiades Elias –Kimourtzis Panayotis –Gatsotis Panagiotis – Trantas Petros, “Historical culture and consciousness: interaction with new educational policies. Teachers’ and students’ attitudes towards the past, science of history and history teaching in Greek primary education”, *International Society for History Didactics, Yearbook 2010*, p. 111-138.
- Kolb David – Boyatzis Richard – Mainemelis Charalampos, “Experiential learning theory: previous research and new directions” in R. Sternberg - L. Zhang

(eds.) *Perspectives on Cognitive, Learning, and Thinking Styles*, 2000, p. 227–247.

Kolb David, *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall 1984.

Körber Andreas, “German History Didactics: From historical consciousness to historical competences – and beyond?” in Helle Bjerg, Claudia Lenz, Erik Thorstensen (eds.) *Historicizing the Uses of the Past. Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*, p. 145-164.

Körber Andreas, *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*, 2015.

Krause Christian, “Our visual landscape: Managing the landscape under special consideration of visual aspects” *Landscape and Urban Planning* 54(2001), p. 239-254.

Lamprakos Michele, “Riegl’s “Modern Cult of Monuments” and the problem of value”, *Change over time* 4/2(2014), p. 418-435.

Lave Jean - Wenger Etienne, *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge 1991.

Laville Christian, “Pour une education historique critique qu’ attendre du courant de la conscience historique?” in Nicole Tutiaux Guillon – Didier Nourrisson (dir.) *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint-Étienne: Presses de l’Université 2003.

Lee Peter – Ashby Rosalyn, “Empathy, perspective taking, and rational understanding” in O. L. Davis - E. A. Yeager - S. J. Foster (eds.) *Historical empathy and perspective taking in the social studies*, Oxford 2001, p. 21-50.

Lee Peter, ““Walking backwards into tomorrow”: Historical consciousness and understanding history”, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 4/1(2004), ανακτημένο στις 22/8/2017.

Lee Peter, “Historical literacy and transformative history” in Denis Shemilt – Lucas Perikleous (eds.) *What does it mean to think historically?*, Association for

- Historical Dialogue and Research, Nicosia 2011, p. 129-168, ανακτημένο στις 11/10/2013 από <http://www.ahdr.info>.
- Lee Peter, *History and the National Curriculum in England*, International Year Book of History, London 1995, p. 73-123.
- Lee Peter, “Principles into practices: understanding history” in M. Suzanne Donovan - John D. Bransford (eds.) *How students learn: History in the classroom*, Washington DC 2005, p. 31–77.
- Lee Peter, «Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας» στο Γιώργος Κόκκινος – Ειρήνη Νάκου (επιμ.) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Αθήνα 2006, σ. 37-72.
- Lefebvre Henri, *La production de l' espace*, Paris 2000(1974).
- Lefebvre Henri, *The production of space*, Oxford 1991.
- Lefebvre Henri, *Το δικαίωμα στην πόλη. Χώρος και πολιτική*, Αθήνα 2007.
- Letourneau Jocelyn, “Teaching History: historical consciousness and Quebec’s Youth» (translated by Thomas Peace), *Active Learning*, March 2014, ανακτημένο στις 11/6/2019 από <http://activehistory.ca/2014/03/teaching-history-historical-consciousness-and-quebecs-youth/>.
- Leuilliot Paul, “Problèmes de la recherche : V. Défense et illustration de l’Histoire locale”, *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 22/1(1967), p. 154-177, p.155, ανακτημένο στις 6/1/2021 από https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1967_num_22_1_421509.
- Levesque Stefan, *Thinking historically. Educating students for the twenty first century*, Toronto 2008.
- Levesque Stephane – Croteau Jean Philippe, *Beyond history for historical consciousness: students, narrative, and memory*, University of Toronto Press 2020.
- Levesque Stephane –Letourneau Jocelyn – Gani Raphael, “ ‘A Giant with Clay Feet’: Quebec Students and their Historical Consciousness of the Nation”, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 11/2(2013), p. 156-172.

- Levi Giovanni, "On Microhistory" (Chapter 5) in Peter Burke (ed.) *New Perspectives on Historical Writing*, Cambridge 1991, p. 93-113.
- Lewicka Maria, "Ways to make people active: the role of place attachment, cultural capital and neighborhood ties", *Journal of Environmental Psychology* 25/4(2005), p. 381-395.
- Lewis Mumford, *The city in history*, New York 1961.
- Lippmann Walter, *Kοινή Γνώμη*, Αθήνα 1988.
- Liakos Antonis, "Hellenism and the Making of Modern Greece: Time, Language, Space" in Katerina Zacharia (ed.) *Hellenisms. Culture, Identity and Ethnicity from Antiquity to Modernity*, 2016, p. 201-236.
- Liu James – Hilton Denis, "How the past weighs on the present: Social representations of history and their role in identity politics", *British Journal of Social Psychology* 44/4(2005), p. 537-556.
- Lorsbach Anthony – Tobin Ken, "Constructivism as a referent for science teaching", *NARST Newsletter* 30(1997), p. 5-7.
- Low Beer Ann, "Empathy and History", *Teaching History* 55(1989), p. 8-12.
- Low Beer Ann, *The Council of Europe and School History*, Strasbourg, Council of Europe, 1997.
- Low Setha - Lawrence Zuniga Denise, "Locating Culture" in Setha Low – Denise Lawrence Zuniga (eds.) *The Anthropology of Space and Place*, Oxford 2003, p. 1-47.
- Lowenthal David, *The heritage crusade and the spoils of history*, 1998.
- Lowenthal David, *The past is a foreign country*, Cambridge University Press 1985.
- Marino Michael, "Urban space as a primary source: local history and historical thinking in New York City", *The Social Studies* 103/3(2012), p. 107-116.
- Marzano Robert, *Designing a new taxonomy of educational objectives*, California 2000.
- Massey Doreen, *For Space*, London 2005.
- Massey Doreen, "Politics and space/time" in Michael Keith – Steve Pile (eds.) *Place*

- and the politics of identity*, London and New York 1993, p. 141-161.
- Mattozzi Ivo, «Είναι δυνατή μια γνώση.....» στο Γιώργος Κόκκινος – Ειρήνη Νάκου (επιμ.) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Αθήνα 2006, σ. 133-159.
- Mattozzi Ivo, *Εκπαιδύοντας αναγνώστες ιστορίας*, Αθήνα 2006.
- Mavroskoufis Dimitris, “The use of cognitive dissonance. Conflict and impassedriven learning as a tool for critical teaching” in Georgios Grollios - Anastasios Liambas - Periklis Pavlidis (eds.) *Proceedings of the 4th International Conference on Critical Education “Critical Education in the Era of Crisis”*, Thessaloniki 2015, v. 2, p. 474-489.
- McDougall Katherine, *Experiential Learning for the History Classroom: Engaging Learners on Different Levels and in Different Ways to Encourage a Lifelong Love of Learning*, A research paper submitted in conformity with the requirements for the degree of Master of Teaching Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 2014.
- Merleau-Ponty Maurice, *Phenomenology of perception*, Routledge 2013.
- Miller Daniel, “Materiality: An introduction” στο <https://www.ucl.ac.uk/anthropology/people/academic-and-teaching-staff/daniel-miller/materiality-introduction>, ανακτημένο στις 25/12/2019.
- Mishkova Diana, “The uses of tradition and national identity in the Balkans” in Maria Todorova (ed.) *Balkan Identities: nation and memory*, New York 2004, p. 269-293.
- Mitchell William, “Using the position paper to teach higher-level thinking skills in American History”, *Organization of American Historians Magazine of History* 7/4(1993), p. 5-7.
- Moniot Henri, *Η διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα 2011.
- Moscovici Serge, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris 1961.
- Noiret Serge, «Υπάρχει τελικά διεθνής δημόσια ιστορία;» στο Αντρέας Ανδρέου – Σπύρος Κακουριώτης – Γιώργος Κόκκινος (επιμ.) *Η δημόσια ιστορία στην*

- Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*, Θεσσαλονίκη 2015, σ. 51-64.
- Nora Pierre, *Realms of memory*, University Chicago Press.
- Nuremberg Schulz Christine, *The concept of residence: towards figurative Architecture*, Tehran 2002.
- Oakeshott Michael, *On history and other essays*, Blackwell 1983.
- Office for Standards in Education, *Children's Services and Skills, Putting the Local community at the Heart of the Key stage 3 History Curriculum*, Copleston High School 2011.
- Otten Mark - Stigler James - Woodward J. - Staley Lisle, "Performing History: The effects of a dramatic art-based history program on student achievement and enjoyment", *Theory & Research in Social Education* 32/2(2004), p. 187-212.
- Ozerbas Mehmet Arif, "Anchor learning" (Chapter 5) in Zeki Kaya – Selcuk Akdemir (eds.) *Learning and teaching: theories, approaches and models*, Ankara 2016, p. 60-71, ανακτημένο στις 5/1/2021 από http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/5._chapter_5-.pdf.
- Palikidis Angelos, "Why is Medieval History Controversial in Greece? Revising the Paradigm of Teaching the Byzantine Period in the New Curriculum (2018-19)" in *Espacio, Tiempo y Educación*, 7/2(2020), p. 177-191, ανακτημένο στις 26/2/2021 από https://www.academia.edu/43693620/Why_is_Medieval_History_Controversial_in_Greece_Revising_the_Paradigm_of_Teaching_the_Byzantine_Period_in_the_New_Curriculum_2018_19_.
- Parkhouse Hillary, *Critical pedagogy in U.S. history classrooms: conscientization and contradictory consciousness*, PhD thesis, University of North Carolina 2016, ανακτημένο στις 20/1/2021 από <https://core.ac.uk/download/pdf/210600234.pdf>.
- Peck Carla, "Introduction to the Special Edition of Canadian Social Studies : new approaches to teaching history", *Canadian Social Studies* 39/2(2005), ανακτημένο στις 28/7/2016 από <https://canadian-social-studies-journal.educ.ualberta.ca/content/articles>.

- Peck Carla, “National, ethnic, and indigenous identities and perspectives in history education” in Scott Metzger – Lauren Harris (eds.) *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, 2020, p. 311-334
- Peltonen Matti, “What is Micro in Microhistory?”(Chapter 8) in Hans Renders – Binne de Haan (eds.) *Theoretical Discussion of Biography: Approaches from History, Microhistory, and Life Writing*, (revised and augmented edition), Brill 2014, p. 105-118, p. 105, ανακτημένο στις 6/1/2021 από https://www.researchgate.net/publication/266938206_What_Is_Micro_in_Microhistory_Teoksessa_Theoretical_Discussions_of_Biography_Approaches_from_History_Microhistory_and_Life_Writing_ed_by_Hans_Renders_and_Binne_de_Haan_Edwin_Mellen_Press_2013_pp_157-1/citation/download.
- Phythian Adams Charles, *Re-thinking English local history*, Occasional Papers 4th series, number 1, Department of English Local History, Leicester University Press, 1987.
- Portelli Alessandro, *The death of Luigi Trastulli and other stories: form and meaning in oral history*, Albany 1991.
- Postan Michael, *Fact and relevance: essays on historical method*, Cambridge University Press, 1971.
- Prawat Richard – Floden Robert, “Philosophical perspective on constructivist views on Learning”, *Educational Psychology* 29(1994), p. 37-48.
- Proshansky H. – Fabian A. – Kaminoff R., “Place identity: physical social world socialization of the self”, *Journal of Environmental Psychology* 3(1983), p. 57-83.
- Prud’ Homme L. - Dolbec A. - Brodeur M. - Presseau St. Martineau A., “Building an island of rationality around the concept of educational differentiation”, *Canadian Association of Curriculum Studies* 4/1(2006), p. 129-151.
- Puhle Hans-Jurgen, «Εθνικά κράτη, εθνικισμός και δημοκρατία στην Ευρώπη 19ος-20ός αιώνας», *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης* 3(1994), σ. 5-35, σ. 16-17, ανακτημένο στις 24/1/2021 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hpsa/article/view/15301/13755> .

- Ricoeur Paul, *Memory, history, forgetting*, Chicago 2004.
- Riegl Alois, “The modern cult of monuments. Its character and its origin”, translation Kurt Forster and Diane Ghirardo, *Oppositions* 25(1982), p. 21-51, ανακτημένο στις 5/7/2019.
- Risinger Frederick, “Learning and writing about local history using the Internet”, *Social Education* 74/2(2010), p. 76–77.
- Ristelhueber Rene, *Ιστορία των βαλκανικών λαών*, Αθήνα 2003.
- Rob David - Huggins Mike, “Local History and the national curriculum”, *The Local Historian* 21/3(1991), p. 126-131.
- Robson Colin, *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Αθήνα 2007.
- Rodriguez Mari Carmen, “Usages politiques des “memoires historiques” en Espagne”, *International Society for History Didactics, Yearbook 2008/09*, 29-30, p.177-191.
- Rogers Peter, *New History: theory into practice*, London 1979.
- Rollero C. – De Picolli N., “Place attachment, identification and environment perception: an empirical study”, *Journal of Environmental Psychology* 30(2010), p. 198-205.
- Rüsen Jorn, *Evidence and meaning. A theory of historical studies*, New York 2017.
- Rüsen Jorn, “Historical consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development” in Peter Seixas (ed.) *Theorizing Historical Consciousness*, University Toronto Press 2004, p. 63-85.
- Rüsen Jorn, “Historical narration: foundation, types, reason”, *History and Theory* 26/4(1987), p. 87-97.
- Rüsen Jorn, “The development of narrative competence in historical learning — An ontogenetic hypothesis concerning moral consciousness”, *History and Memory* 1/2(1989), p. 35-59.
- Rüsen Jorn, *Studies in metahistory* (Human Sciences Research Council), Pretoria 1993.

- Rüsen Jorn, *'What is Historical Consciousness?': A theoretical approach to empirical evidence, 2001*, ανακτημένο στις 3/5/2018 από www.cshc.ubc.ca.
- Ruthig Joelle - Chipperfield Judith - Perry Raymond - Newall Nancy - Swift Audrey, “Comparative risk and perceived control: implications for psychological and physical well-being among older adults”, *The Journal of Social Psychology* 147/4(2007), p. 345-369.
- Sammut Gordon - Andreouli Eleni - Gaskell George - Valsiner Jaan (eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations*, Cambridge University Press 2015.
- Savich Carl, “Improving critical thinking skills in History”, *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 11/2(2009), p. 1-12.
- Schurer Kevin, “The future for local history: boom or recession”, *The Local Historian* 21/3(1991), p. 99-108.
- Schwartz Shalom – Bilsky Wolfgang, “Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 58/5(2014), σ. 878-891, ανακτημένο στις 28/3/2020 από https://www.researchgate.net/publication/232468134_Toward_a_Theory_of_the_Universal_Content_and_Structure_of_Values_Extensions_and_Cross-Cultural_Replications.
- Seixas Peter - Morton Tom, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto 2012.
- Seixas Peter, “A model of historical thinking”, *Educational Philosophy and Theory* 49/6(2017), p. 593-605.
- Seixas Peter, “Historical understanding among adolescents in a multicultural setting”, *Curriculum Inquiry* 23(1993), p. 301-327.
- Seixas Peter, “Introduction” in Peter Seixas (ed.) *Theorizing Historical Consciousness*, University Toronto Press 2004, p. 3-20.
- Seixas Peter, “Schweigen! Die Kinder! or Does postmodern history have a place in the schools?” in Peter Stearns - Peter Seixas - Sam Wineburg (eds.) *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*,

New York 2000, p. 19-37.

Seixas Peter, “The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history”, *American Educational Research Journal* 30/2(1993), p. 305-324.

Shao Y. – Lange E. – Thwaites K., “Defining local identity”, *Landscape Architecture Frontiers* 5/2 (2017), p. 24-41, ανακτημένο στις 10/1/2020 από http://eprints.whiterose.ac.uk/119661/8/2017-Defining_Local_Identity-LAF.pdf.

Shearer Branton, “Multiple intelligences theory after 20 years”, *Teachers College Record* 106/1(2004), p. 2-16, ανακτημένο στις 16/1/2021 από <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00312.x>.

Sheeran George - Sheeran Yanina, “Discourse in local history”, *Rethinking History* 2/1(1998), p. 65-85.

Shemilt Denis, “Adolescent Ideas About Evidence and Methodology in History” in Christopher Portal (ed.) *The History Curriculum for Teachers*, London 1987, p. 39-61.

Shemilt Denis, “Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom” in Alaric Dickinson – Peter Lee – Peter Rogers (eds.) *Learning History*, London 1984, p. 40-49.

Simandiraki Anna, “Minoan archaeology in modern Cretan administration”, στα Πεπραγμένα Ι΄ Διεθνούς Κρητολογικού Συνεδρίου (Χανιά 1-8 Οκτωβρίου 2006), τόμος Γ2, Χανιά 2011, σ. 279-292, ανακτημένο στις 4/1/2019 από https://www.academia.edu/679448/Simandiraki_A_2011_Minoan_archaeology_in_modern_Cretan_administration_Proceedings_of_the_10th_International_Cretological_Congress_Chania_Crete_Greece_1_8_October_2006_C2_277_290.

Slater John, *The politics of history teaching. A humanity dehumanized*, London 1989.

Smith Anthony, *Εθνική ταυτότητα*, Αθήνα 2000.

Sobel David, *Place-based education: connecting classrooms and communities*, Great Barrington 2005.

Solomon Esther, «Constructing local identity through archaeological finds: the case of Knossos (Crete, Greece)», *Museological Review* 10(2003), p. 31-47.

Soozandehfar - Mohammad Reza Adeli Seyyed Mohammad Ali, “A critical appraisal of Bloom’s Taxonomy”, *American Research Journal of English and Literature* 2(2016), ανακτημένο στις 3/5/2020.

Stradling Robert, *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*, Council of Europe 2003.

Stradling Robert, *Teaching 20th century European history*, Council of Europe 2001.

Subrt Jiri, «Historical consciousness and the teaching of history in the Czech Republic», *Studia Edukacyjne* 24(2013), p. 195-223.

Sugiman Toshio – Gergen Kenneth – Wagner Wolfgang – Yamada Yoko (eds.) *Meaning in action. Constructions, narratives, and representations*, Hong Kong 2007.

Tajfel Henri, “Social categorization, social identity and social comparison” in Henri Tajfel (ed.) *Differentiation between social groups - studies in the social psychology of intergroup relations*, New York 1978, p. 61-76.

Tajfel Henri, «Κοινωνικά στερεότυπα και κοινωνικές ομάδες» στο Στάμος Παπαστάμου (επιμ.) *Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία – Διομαδικές σχέσεις*, Αθήνα 1990, σ. 113-140.

Tajfel Henri – Turner John, “An integrative theory of intergroup conflict” in W. G. Austin & S. Worchel (eds.) *The Social Psychology of Intergroup Relations*, Monterey 1979, p. 33-47, ανακτημένο στις 22/3/2021 από <https://www.alnap.org/system/files/content/resource/files/main/tajfel-turner-1979-compressed.pdf>.

Temur Ozlem, “The effects of teaching activities prepared according to the multiple intelligence theory on mathematics achievements and permanence of information learned by 4th grade students”, *International Journal of Environmental and Science Education* 2/4(2007), p. 86-91.

The Cognition and Technology Group at Vanderbilt, "Anchored instruction and its relationship to situated cognition", *Educational Researcher* 19/6 (1990), p. 2-

- 10, ανακτημένο στις 5/1/2021 από <http://www.jstor.org/stable/1177136>.
- Thompson Edward, *The making of the English working class*, London 1981.
- Thompson Paul, *Φωνές από το παρελθόν: προφορική ιστορία*, Αθήνα 2002.
- Thorndike Edward, “Intelligence and its use”, *Harper's Magazine* 140(1921), p. 227-235.
- Thorp Robert, “Historical consciousness and historical media – a history didactical approach to educational media “, *Education Inquiry* 5/4(2014), p. 497-516.
- Todorova Maria, “Introduction: learning memory, remembering identities” in Maria Todorova (ed.) *Balkan Identities: nation and memory*, New York 2004, p. 1-23.
- Todorova Maria, *Βαλκάνια: η δυτική φαντασίωση*, Αθήνα 2000.
- Tomlinson Carol, *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*, Alexandria 2014.
- Tosh John, *The pursuit of history*, New York 1984.
- Tuan Yi-Fu, *Topophilia: a study of environmental perception, attitudes and values*, 1974.
- VanSledright Bruce, “Confronting history's interpretive paradox while teaching fifth graders to investigate the past”, *American Educational Research Journal* 39/4(2002), p. 1089-1115, ανακτημένο στις 31/5/2020 από www.jstor.org/stable/3202455.
- VanSledright Bruce, “On the importance of historical positionality to thinking about and teaching history”, *International Journal of Social Education* 12(1998), p. 1–18.
- VanSledright Bruce, Reasons students give for studying American History, Paper presented to the American Educational Research Association, New York 1996, ανακτημένο στις 29/5/2020 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426914.pdf>.
- Von Rosenberg Florian, “Education as habitus transformations”, *Educational Philosophy and Theory* 48:14(2016), p. 1486-1496, ανακτημένο στις

27/1/2021 από

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2016.1144168>.

Vygotsky Lev, *Σκέψη και γλώσσα*, Αθήνα 1988.

Wallace Casey Cynthia, “7th Graders and their pasts: a New Brunswick case study”, *Journal of New Brunswick Studies* 5(2014), ανακτημένο στις 5/9/2017 από <https://journals.lib.unb.ca/index.php/JNBS/article/view/22339/25943>.

Wallace Casey Cynthia, “I like to take everything and put it in my own words”: Historical Consciousness, Historical Thinking, and Learning with Community History Museums” *Canadian Journal of Education* 40/1(2017), p. 1-28, ανακτημένο στις 10/8/2020 από https://www.jstor.org/stable/90002345?seq=3#metadata_info_tab_contents.

Wertsch James, “Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history?” in Peter Stearns - Peter Seixas - Sam Wineburg (eds.) *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*, New York 2000, p. 38–50, New York 2000.

Wheeler Rebecca, “Local history as productive nostalgia? Change, continuity and sense of place in rural England”, *Social and Cultural Geography* 18/4(2017), p. 466-486.

White Hayden, *Metahistory: The historical imagination in nineteenth-century Europe*, Baltimore 1973.

Williams D. – Patterson M. – Roggenbuck J. – Watson A., “Beyond the commodity metaphor: examining emotional and symbolic attachment to place”, *Leisure Sciences* 14(1992), p. 29-46.

Williamson Tom, “General and Thematic - Phythian-Adams Charles, Rethinking English Local History, (Department of English Local History Occasional Papers, Fourth Series, 1). Leicester, Leicester University Press, 1987”, *Urban History* 16(1989), p. 186-188.

Wineburg Sam - Schneider Jack, “Was Bloom's taxonomy pointed in the wrong direction?” *Phi Delta Kappan* 91/4(2010), p. 56-61.

Wineburg Sam, “The psychology of teaching and learning history” in Robert Calfee –

David Berliner (eds.) *Handbook of Educational Psychology*, New York, p. 423–437.

Wineburg Sam, “Thinking like a Historian”, *Teaching with Primary Sources Quarterly* 3/1(2010), ανακτημένο στις 12/8/2020, από http://www.loc.gov/teachers/tps/quarterly/historical_thinking/article.html.

Wylie John, *Landscape (key ideas in geography)*, New York 2007.

Zuniga Carmen Gloria – O'Donoghue Tom - Clarke Simon, *A study of the secondary school history curriculum in Chile from colonial times to the present*, The Netherlands 2015.

Αγγελάκος Κώστας – Κόκκινος Γιώργος (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση των πηγών*, Αθήνα 2004.

Αθανασιάδης Χάρης, «Η δημόσια ιστορία στο αμφιθέατρο» στο Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (επιμ.) *Η Κλειώ πάει σχολείο 1. Η διδασκαλία της Ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική, Πρακτικό διημερίδας 9-10 Οκτωβρίου 2018*, Αθήνα 2020, σ. 81-92, ανακτημένο στις 19/4/2020 από <https://aheggr.files.wordpress.com/2020/02/clio-raei-sholeio-2018-final-24.05.2020.pdf>.

Αθανασιάδης Χάρης, «Η τοπική ιστορία ως δημόσια ιστορία», *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Τοπικής Ιστορίας και Εκπαίδευσης, Λαμία 22-24 Νοεμβρίου 2019*, σ. 1-10, σ.1, ανακτημένο στις 15/2/2021 από https://doc-0s-34-apps-viewer.googleusercontent.com/viewer/secure/pdf/tks88j3bc8i30ksk03r0ctk0biditr4e/lke1kn6rlof5lbrgo8ls1bf21duv1a44/1613411250000/drive/14015173952286099534/ACFrOgCsH5uFM5hddDErBwtf6vezTAZhjIPtv-4LaRDw4dHUVxZVeGZcBF9g6poXC29jsd0Vh_Rl_WNgueR1wAUI6UQKcN1cHGnneGAwJzPHXdXZoQyMjcxtoNdFkNoriAC_NBYie7qOI2SIYCCo?print=true&nonce=912q9ujjbesfc&user=14015173952286099534&hash=ubudj6coo0ejkqbm47tumgrj611qcp2.

Αθανασιάδης Χάρης, *Τα αποσπρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*, Αθήνα 2015.

Αναστασιάδης Παναγιώτης - Καγκά Ευαγγελία - Λουκέρης Διονύσιος - Μαντάς Παναγιώτης - Τραντάς Πέτρος, «Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: Μελέτη διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση* 16-17(2011), σ. 126-154, ανακτημένο στις 7/3/2021 από <http://cire.edu.gr/teuxi/%CE%BC%CE%B5%CE%AF%CE%B6%CE%BF%CE%BD-%CE%80%CF%81%CF%8C%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1-%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BC%CF%8C%CF%81%CF%86%CF%>

89%CF%83%CE%B7%CF%82-
%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9/.

Ανθογαλίδου Θεοπούλα, «Δουλεύοντας με Projects», *Virtual School, the Sciences of Education Online* 1/1(1998), ανακτημένο στις 2/5/2020 από [http://www.auth.gr/virtualschool/1.1/Praxis/for Projects.htm](http://www.auth.gr/virtualschool/1.1/Praxis/for%20Projects.htm).

Αποστολίδου Ελένη, «Η ιστορία στην εκπαίδευση, μερικές σκέψεις. Παρέμβαση στη συζήτηση με θέμα: «Η θέση της ιστορίας στο σχολείο και πώς θα την αλλάξουμε», *Χρόνος* 33(2016), ανακτημένο στις 6/11/2017 από <http://www.chronosmag.eu/index.php/psle-s-s-pes-sps.html>.

Αποστολίδου Ελένη, «Ταλαντευόμενοι ανάμεσα στο πρόσφατο και το μακρινό παρελθόν: οι απόψεις των καθηγητών του Λυκείου στην Ελλάδα για το παρελθόν και την επιστήμη της Ιστορίας» στο *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Πρακτικά* (Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης) τ.Α', 2011, σ. 287-297.

Αριστοτέλης, *Φυσικά*.

Αρίφη Μαριστέλλα, *Η ταυτότητα της Ελλάδας μέσα από τις αφίσες του ΕΟΤ*, αδημοσίευτη ερευνητική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών 2015, ανακτημένο στις 12/11/2018 από <https://issuu.com/maristellaarifi/docs/>

—.

Ασωνίτης Σπυρίδων – Παππάς Θεόδωρος, *Τοπική Ιστορία Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο εκπαιδευτικού*, ΟΕΔΒ (χωρίς τόπο και χρόνο έκδοσης).

Βαϊνά Μαρία, *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*, Αθήνα 1997.

Βλαχού Μαρία, «Η αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος και η οργανική του ένταξη στο μάθημα της Ιστορίας» στο Γιώργος Κόκκινος – Ειρήνη Νάκου (επιμ.) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα 2006, σ. 395-448.

Γαρδίκια Κατερίνα, «Η Ελλάδα και Ανατολικό Ζήτημα (1821-1913)» στο Αντώνης

Λιάκος-Έφη Γαζή (επιμ.) *Η συγκρότηση του ελληνικού κράτους. Διεθνές πλαίσιο, εξουσία και πολιτική τον 19ο αιώνα* Αθήνα, σ. 119-148.

Γατσωτής Παναγιώτης – Κόκκινος, « «Το παιδί του δρόμου» - Η διδασκαλία της ιστορίας συναντά την κοινωνική ιστορία, την ιστορία της εκπαίδευσης και την εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο των προγραμμάτων σπουδών Ιστορίας του 2018-2019» στο Γιώργος Κόκκινος – Παναγιώτης Γατσωτής (επιμ.) *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*, Αθήνα 2020.

Γατσωτής Παναγιώτης - Κόκκινος Γιώργος, «Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα» στο Παναγιώτης Γατσωτής - Γιώργος Κόκκινος – Έλλη Λεμονίδου – Δημήτρης Μαυροσκούφης (επιμ.) *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*, Αθήνα 2010, σ. 14-35.

Γατσωτής Παναγιώτης, «Η «Βυζαντινή εποποιία» και το ηρωικό αφήγημα» στο Ανδρέας Ανδρέου (επιμ.) *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα 2007, σ. 205-232.

Γατσωτής Παναγιώτης, *Νέες επιστημολογικές και ιστοριογραφικές θεωρήσεις στο χώρο της Ιστορίας και η εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ιστορία των ιστορικών και σχολική Ιστορία: μια προσπάθεια σύγκλισης)*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος 2004.

Γιαννακόπουλος Κώστας - Γιαννιτσιώτης Γιάννης, «Εισαγωγή. Εξουσία, αντίσταση και χωρικές υλικότητες» στο Κώστας Γιαννακόπουλος - Γιάννης Γιαννιτσιώτης (επιμ.) *Αμφισβητούμενοι χώροι στην πόλη. Χωρικές προσεγγίσεις του πολιτισμού*, Αθήνα 2010, σ. 11-57.

Γκέλνερ Έρνεστ, *Έθνη και εθνικισμός*, Αθήνα 1992.

Γκόλια Παρασκευή, *Εθνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Ο ρόλος των σχολικών εορτών*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα 2006.

Δημητρούκας Ιωάννης – Ιωάννου Θουκυδίδης, *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία, Β΄ Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας, αρ. πρωτ. 141288/Γ2/08-09-2014, «Οδηγίες για

- τις Βιωματικές Δράσεις Ημερήσιου και Εσπερινού Γυμνασίου».
- Έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας, αρ. πρωτ. 151893/Δ2/29-09-2015, «Αναθέσεις μαθημάτων Γυμνασίου και Λυκείου».
- Έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας, αρ. πρωτ. 2029/Δ2/8-1-2015.
- Έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας, αρ. πρωτ. 76099/Δ2/11-5-2018, «Αναθέσεις μαθημάτων Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου».
- Έγγραφο Υπουργείου Παιδείας, αρ. πρωτ. 104868/Γ2/13-09-2011.
- Έγγραφο Υπουργείου Παιδείας, αρ. πρωτ. 124674/Γ2/1-11-2011.
- Επιτροπή Εμπειρογνομόνων Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικών Επιστημών - Ιστορίας για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, «Το χρονικό μιας προσπάθειας για την αναμόρφωση της διδασκαλίας της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση», *Νέα Παιδεία* 142(2012).
- Ευσταθίου Γιώργος, Συναίσθημα και Γνωστικές διεργασίες. Ινστιτούτο Έρευνας και Θεραπείας της Συμπεριφοράς, ανακτημένο στις 22/8/2019 από https://ibrt.gr/edu/sites/default/files/Sinaisthima_gnwstikes_diergasies.pdf.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 1640/9-6-2016.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 181/23-1-2015.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 2020/3-6-2019.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 2087/31-7-2014.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 2121/28-8-2013.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 2499/19-11-2015.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 303/13-3-2003, «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

(Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού – Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος, β) Δ.Ε.Π.Σ και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος».

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 303/13-3-2003.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 372/20-02-2012.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 5222/2-11-2018.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 959/21-3-2019.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 3971/17-9-2020.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β΄, αριθμός φύλλου 4309/2-10-2020

Ζέη Ελευθερία, «'Εντός των τειχών'. Σκέψεις πάνω στην ιδεολογία και το βίωμα της κρητικής πόλης στα νεότερα χρόνια», *Κρητικά Χρονικά* 32(2012), σ. 221-230.

Ηλιάδου-Τάχου Σοφία, «Από το εργαστήριο τοπικής ιστορίας στη διδακτική της τοπικής ιστορίας», *Τα Εκπαιδευτικά* 61-62(2001), σ. 120-133, ανακτημένο στις 5/4/2021 από https://www.researchgate.net/profile/Sofia-Iliadou-Tachou/publication/280316368_-_2001_From_the_Laboratory_of_local_history_to_the_teaching_of_local_history_Educational_matters_v_61-62_p_120-133/links/55b236c008ae9289a08521cd/2001-From-the-Laboratory-of-local-history-to-the-teaching-of-local-history-Educational-matters-v-61-62-p-120-133.pdf.

Ηλιάδου-Τάχου Σοφία, «Πρόταση για τη διδακτική της τοπικής ιστορίας ως μέρους των βιβλίων «Εμείς και ο κόσμος του Δημοτικού»», *Μακεδόν* 6(1999), σ. 157-163, ανακτημένο στις 5/4/2021 από

https://www.researchgate.net/publication/280316191_1999_Discussion_about_the_teaching_of_the_local_history_by_the_text_books_We_and_the_world_tought_in_the_primary_schools_Makednon_v_6_Florina_Faculty_of_Pedagogy_pp_157-163/link/55b2335408aed621ddfa526/download.

Ηλιάδου –Τάχου Σοφία, «Το σύνδρομο του Κρόνου στη θεώρηση Γενικής και Τοπικής Ιστορίας (θεωρητικά ζητήματα και μελέτη περίπτωσης)», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 146(2006), σ. 91-102, ανακτημένο στις 5/4/2021 από https://www.researchgate.net/profile/Sofia-Pliadou-Tachou/publication/280316603_2006_The_Saturn%27s_syndrome_in_the_regard_of_the_General_and_the_Local_History_Modern_Education_Athens_Giannopoulou_v_146_p91-102/links/55b23f8b08aec0e5f4316761/2006-The-Saturns-syndrome-in-the-regard-of-the-General-and-the-Local-History-Modern-Education-Athens-Giannopoulou-v-146-p91-102.pdf.

Ηλιοπούλου Ιωάννα, *Το μάθημα της ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση. Ιστορικές, παιδαγωγικές και διδακτικές διαστάσεις*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 2002.

Υγκερς Γκέοργκ, *Νέες κατευθύνσεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, Αθήνα 1991.

Κάββουρα Δώρα, *Διδακτική της Ιστορίας. Επιστήμη, διδασκαλία, μάθηση*, Αθήνα 2011.

Κάββουρα Θεοδώρα, «Από την επιστημολογία της ιστορίας στη διδακτική έρευνα», *Νέυσις* 9/1(2000), σ. 169-186.

Καβουλάκος Κωνσταντίνος (επιμ.), *Κριτική θεωρία: παράδοση και προοπτικές*, Αθήνα 2003.

Καλλιμάνη Ελευθερία, «Καλλιεργώντας την ιστορική σκέψη μέσα από τις ερωτήσεις: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση», *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο 18,19 Νοεμβρίου 2016, ανακτημένο στις 27-12-2018 από http://www.elliepek.gr/documents/8o_synedrio_eisigiseis/Kallimani.pdf].

Κανδύλα Άννα – Ψυχογιπούλου Ευαγγελία (European University Institute/Robert Scuman Centre for Advanced Studies), *Παρατηρητήριο για την Πολυφωνία στα Μέσα Ενημέρωσης 2016. Παρακολούθηση των κινδύνων για την πολυφωνία*

στην Ευρωπαϊκή Ένωση και σε άλλες χώρες. Εθνική έκθεση: Ελλάδα, Centre for Media Pluralism and Media Freedom.

Καραμανώλη Ελένη, *Ιστορικός γραμματισμός και σχολική ιστορία: διδασκαλία με εστίαση στις δομικές ιστορικές έννοιες*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης 2019.

Κασβίκης Κώστας, «Εξερευνώντας το μινωικό Παλαίκαστρο: ιστορική σκέψη, αρχαιολογική εκπαίδευση και τοπική κοινωνία» στο Γιώργος Κόκκινος – Παναγιώτης Γατσωτής (επιμ.) *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*, Αθήνα 2020, σ. 174-210.

Καυταντζόγλου Ρωξάνη, *Στη σκιά του ιερού βράχου. Τόπος και μνήμη στα Αναφιώτικα*, Αθήνα 2001.

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας, *ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΜΕΓΕΘΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2016. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Β : το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001-2014)*, Αθήνα 2017, ανακτημένο στις 13/3/2021 από <https://www.kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2017/04/ΕΤΕΚΤΗ2016.pdf>.

Κιτρομηλίδης Πασχάλης, «Το ελληνικό κράτος ως εθνικό κέντρο» στο Δημήτρης Τσαούσης (επιμ.) *Ελληνισμός– Ελληνικότητα: Ιδεολογικοί και βιοματικοί άξονες της νεοελληνικής κοινωνίας*, Αθήνα 1983, σ. 143-164.

Κόκκινος Γιώργος, «Επίμετρο για τη διδακτική της ιστορίας. Τρέχουσες εξελίξεις στο πεδίο της ιστορικής μάθησης» άρπαγες ψυχών, νεκρομάντες ή ταξιδευτές του χρόνου;» στο Γιώργος Κόκκινος (επιμ.) *Stuart Miller, Νεότερη και Σύγχρονη Ευρωπαϊκή Ιστορία*, σ. 767-824.

Κόκκινος Γιώργος, *Συμβολικοί πόλεμοι για την ιστορία και την κουλτούρα. Το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής*, Αθήνα 2006.

Κόκκινος Γιώργος, «Τι είναι και τι κάνει σήμερα η Διδακτική της Ιστορίας» στο Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (επιμ.) *Η Κλειώ πάει σχολείο 1. Η διδασκαλία της Ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική, Πρακτικό διημερίδας 9-10 Οκτωβρίου 2018*, Αθήνα 2020, σ. 35-80, ανακτημένο στις 19/4/2020 από <https://aheggr.files.wordpress.com/2020/02/clio-paei-sholeio-2018-final-24.05.2020.pdf>.

- Κόκκινος Γιώργος, *Από την ιστορία στις ιστορίες: προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*, Αθήνα 1998.
- Κόκκινος Γιώργος, *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας*, Αθήνα 1998.
- Κόκκινος Γιώργος, «Εκβάλλοντας στην ίδια κοίτη: Θεωρία/επιστημολογία της ιστορίας, ιστορία της ιστοριογραφίας, διδακτική της ιστορίας» στο Γιώργος Κόκκινος – Παναγιώτης Γατσωτής (επιμ.) *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*, Αθήνα 2020, σ. 9-86.
- Κόκκινος Γιώργος, *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της ιστορίας στον αστερισμό της υπερθνηκότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα 2003.
- Κόκκινος Γιώργος – Αθανασιάδης Ηλίας – Βούρη Σοφία – Γατσωτής Παναγιώτης – Τραντάς Πέτρος – Στέφος Ευστάθιος, *Ιστορική κουλτούρα και συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*, Αθήνα 2005.
- Κοντογιάννη Χριστίνα Μαρία – Μητροκανέλου Κωνσταντίνα, Πόλη και Ψυχή. Κατασκευάζοντας ΜΝΗΜΕΣ ...στο χώρο και το χρόνο, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Πολυτεχνική Σχολή Ξάνθης, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, 2013, σ. 34-42, ανακτημένο στις 3/4/2018 από https://www.greekarchitects.gr/site_parts/doc_files/80.13.10.pdf.
- Κουζέλης Γεράσιμος, *Από το βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο. Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης*, Αθήνα 1991.
- Κουλούρη Χριστίνα, «Γιορτάζοντας το έθνος: Εθνικές επέτειοι στην Ελλάδα τον 19ο αιώνα» στο Δέσποινα Παπαδημητρίου – Σεραφείμ Σεφεριάδης (επιμ.) *Αθέατες όψεις της ιστορίας. Κείμενα αφιερωμένα στον Γιάννη Γιανουλόπουλο*, Αθήνα 2012, σ. 181-210.
- Κουλούρη Χριστίνα, «Ο Καποδίστριας ως εθνικός ήρωας: οι αντιφάσεις της μνήμης και της ιστορίας» στο Γιώργος Γεωργής (επιμ.) *Ο κυβερνήτης Ιωάννης Καποδίστριας. Κριτικές προσεγγίσεις και επιβεβαιώσεις*, Αθήνα 2015, σ. 88-107.
- Κουλούρη Χριστίνα, «Πρόλογος» στο Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (επιμ.) *Η Κλειώ πάει σχολείο 1. Η διδασκαλία της Ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική, Πρακτικό διημερίδας 9-10 Οκτωβρίου 2018*, Αθήνα

2020, σ. 15-21, ανακτημένο στις 19/4/2020 από
<https://ahегgr.files.wordpress.com/2020/02/clio-paei-sholeio-2018-final-24.05.2020.pdf>.

Κουλούρη Χριστίνα, *Φουστανέλες και χλαμύδες. Ιστορική μνήμη και εθνική ταυτότητα 1821-1930*, Αθήνα 2020.

Κουμπουρλής Γιάννης, *Οι ιστοριογραφικές οφειλές του Σπ. Ζαμπέλιου και του Κ. Παπαρρηγόπουλου. Η συμβολή Ελλήνων και ξένων λογίων στη διαμόρφωση του τρισημού σχήματος του ελληνικού ιστορισμού (1982-1946)*, Αθήνα 2012, σ. 525-544.

Κουσερή Γεωργία, «Έκφραση ιστορικής σκέψης στο σχολείο και το μουσείο», *Νέα Παιδεία* 162(2017), σ. 115-138, ανακτημένο στις 12/3/2021 από
https://www.academia.edu/34155159/%CE%88%CE%BA%CF%86%CF%81%CE%B1%CF%83%CE%B7_%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CF%83%CE%BA%CE%AD%CF%88%CE%B7%CF%82_%CF%83%CF%84%CE%BF_%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CF%84%CE%BF_%CE%BC%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B5%CE%AF%CE%BF

Κουσερή Γεωργία, *Ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο και το μουσείο: Έκφραση ιστορικής σκέψης μαθητών 13 και 16 ετών σε μουσειακό και σχολικό περιβάλλον*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος 2015.

Κουσερή Γεωργία, *Ιστορική σκέψη, σχολείο και μουσείο: από την έρευνα στις εκπαιδευτικές εφαρμογές*, Αθήνα 2019.

Κρητικός Γιώργος, *Έθνος και χώρος. Προσεγγίσεις στην ιστορική γεωγραφία της σύγχρονης Ευρώπης*, Αθήνα 2008.

Κρίβας Σπύρος, *Παιδαγωγική επιστήμη. Βασική θεματική*, Αθήνα 2007.

Κυρκίνη Κούτουλα Αναστασία, *Οι αντιλήψεις των καθηγητών για το μάθημα της ιστορίας στο Λύκειο: πρόγραμμα σπουδών – διδακτική μεθοδολογία – αξιολόγηση του μαθήματος - επιμόρφωση*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Λαμπροπούλου Δήμητρα, «Πόλη, μνήμη και προφορική ιστορία» στο Ρίκι Βαν

- Μπουσχότεν – Τασούλα Βερβενιώτη – Δήμητρα Λαμπροπούλου – Μάρλεν Μούλιου – Ποθητή Χαντζαρούλα (επιμ.) *Η μνήμη αφηγείται την πόλη. Προφορική ιστορία και μνήμη του αστικού χώρου*, Αθήνα 2016, σ. 9-26.
- Λέκκας Παντελής, *Η εθνικιστική ιδεολογία. Πέντε υποθέσεις εργασίας στην ιστορική κοινωνιολογία*, Αθήνα 1992.
- Λεοντσίνης Γεώργιος, *Διδακτική της ιστορίας. Γενική – τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα 1996.
- Λεοντσίνης Γεώργιος, *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος*, Αθήνα 2003.
- Λεοντσίνης Γεώργιος, *Ιστορία – Περιβάλλον και η διδακτική τους*, Αθήνα 1999.
- Λεοντσίνης Γεώργιος, Πειραματικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ανακτημένο στις 23/1/2018 από <http://www.pi-schools.gr/programs/seppe/rpe/Politismos/rpe34.htm>.
- Λεοντσίνης Γεώργιος, *Σχολική ιστορία και περιβάλλον*, Αθήνα 2009.
- Λεοντσίνης Γεώργιος – Ρεπούση Μαρία, *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*, Αθήνα 2001.
- Λέφας Παύλος, *Αρχιτεκτονική και κατοίκηση. Από τον Heidegger στον Koolhaas*, Αθήνα 2008.
- Λιάκος Αντώνης, «Γλώσσα και Έθνος στη Νεότερη Ελλάδα», *Πύλη για την ελληνική γλώσσα*, ανακτημένο στις 7/3/2021 από https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_18/index.html.
- Μααλούφ Αμίν, *Οι φονικές ταυτότητες*, Αθήνα 2000.
- Μαμούρα Μαρία, «Η επανα-διαπραγμάτευση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης στο μάθημα της ιστορίας», *Action Researcher in Education* 8(2018), ανακτημένο στις 19/4/2020.
- Μαντζαρίδου Αρχοντούλα, *Επιμορφωτικό-εκπαιδευτικό υλικό με αρχές και παραδείγματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ξενόγλωσση εκπαίδευση*, Αθήνα 2018, ανακτημένο στις 18/1/2021 από https://www.iep.edu.gr/moodle/pluginfile.php/16725/mod_resource/content/4/2NEO_%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%A1%CE%A4%CE%97%CE%A3

[%CE%97_%CE%98%CE%95%CE%A9%CE%A1%CE%97%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%20%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A6%CE%9F%CE%A1%CE%9F%CE%A0%CE%9F%CE%99%CE%97%CE%A3%CE%97%CE%A3_%CE%9C%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%96%CE%91%CE%A1%CE%99%CE%94%CE%9F%CE%A5.pdf](#).

Μαντόγλου Άννα – Μελέτης Κυριάκος, *Επιστημονικός λόγος περί κοινωνικών αναπαραστάσεων και δεολογιών*, Αθήνα 2013.

Μαρκοδημητράκης Νικόλαος, *Giuseppe Gerola: “Monumenti Veneti nell’ isola di Creta” (Α’ Τόμος: Τα Κάστρα της Κρήτης)*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 2012.

Ματσαγγούρας Ηλίας, *Επιμορφωτικό Υλικό για τις Βιοματικές δράσεις: Από τη Βιοματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιοματικών Δράσεων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011.

Ματσαγγούρας Ηλίας, *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Αθήνα 2002.

Ματσαγγούρας Ηλίας, *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Αθήνα 2000.

Ματσαγγούρας Ηλίας, *Στρατηγικές διδασκαλίας Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*, Αθήνα 1998.

Μαυροσκούφης Δημήτρης, «Στρατηγικές διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας: από τον αφηγηματικό μονόλογο στις βιοματικές προσεγγίσεις», Σύγχρονη Εκπαίδευση 123(2002), ανακτημένο στις 20/4/2020 από http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/Strathgikes_didaskalias.pdf.

Μούλιου Μάρλεν, «Η δική μου/μας πόλη. Συμμετοχικές πρακτικές για τη συλλογή της μνήμης του αστικού χώρου και η συμβολή των μουσείων πόλεων» στο Ρίκι Βαν Μπουσχότεν – Τασούλα Βερβενιώτη – Δήμητρα Λαμπροπούλου – Μάρλεν Μούλιου – Ποθητή Χαντζαρούλα (επιμ.) *Η μνήμη αφηγείται την πόλη. Προφορική ιστορία και μνήμη του αστικού χώρου*, Αθήνα 2016, σ. 51-52.

Μουργκέσκου Μιρέλα Λουμνίτα (επιμ.), *Εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της νεότερης ιστορίας της νοτιοανατολικής Ευρώπης*, Βιβλίο

εργασίας 2, Έθνη και κράτη στη νοτιοανατολική Ευρώπη, Θεσσαλονίκη 2006.

Νάκου Ειρήνη, *Μουσεία: εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*, Αθήνα 2001.

Νάκου Ειρήνη, *Τα Παιδιά και η Ιστορία: ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Αθήνα 2000.

Ναχόπουλος Νικόλαος, *Η τοπική ιστορία στο δημοτικό σχολείο: στάσεις των δασκάλων του νομού Πιερίας*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος 2009.

Ξωχέλλης Παναγιώτης, *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο: Ερευνητική συμβολή στη διδακτική της Ιστορίας*, Θεσσαλονίκη 2000.

Παληκίδης Άγγελος, «Διδακτική της τοπικής Ιστορίας», *Πρακτικά του Σεμιναρίου Τοπικής Ιστορίας που διοργανώθηκε από τον Δήμο Καβάλας από τις 27 Ιανουαρίου έως τις 22 Μαρτίου 2010, στην αίθουσα της Δημοτικής βιβλιοθήκης Καβάλας*, Καβάλα 2010, σ. 13-52.

Παληκίδης Άγγελος, «Η ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα και η ανταπόκρισή της στις οδηγίες του Συμβουλίου της Ευρώπης» στο *13ο Παγκόσμιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 2014, σ. 563-572, σ. 567-568, ανακτημένο στις 26/2/2021 από https://www.academia.edu/13845212/%CE%97_%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1_%CF%83%CE%AE%CE%BC%CE%B5%CF%81%CE%B1_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B7_%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%80%CF%8C%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%AE_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CF%83%CF%84%CE%B9%CF%82_%CE%BF%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CE%AF%CE%B5%CF%82_%CF%84%CE%BF%CF%85_%CE%A3%CF%85%CE%BC%CE%B2%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%AF%CE%BF%CF%85_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%95%CF%85%CF%81%CF%8E%CF%80%CE%B7%CF%82_2014_.

Παληκίδης Άγγελος, «Η Τοπική Ιστορία στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας»,

Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Τοπικής Ιστορίας και Εκπαίδευσης, Λαμία 22-24 Νοεμβρίου 2019, σ. 1-13, σ. 2, ανακτημένο στις 15/2/2021 από https://www.academia.edu/43682311/%CE%97_%CE%A4%CE%BF%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%99%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1_%CF%83%CF%84%CE%BF_%CE%BD%CE%AD%CE%BF_%CE%A0%CF%81%CF%8C%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1_%CE%A3%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CF%8E%CE%BD_%CE%99%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82_2018_19_.

Παληκίδης Άγγελος (επιμ.), *Κριτικές Προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου. Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση*, Αθήνα 2013.

Παπαγεωργίου Γιάννης, *Ποιοτική και ποσοτική έρευνα με στόχο τη χαρτογράφηση της ιστορικής συνείδησης και των κοινωνικών αναπαραστάσεων (για το έθνος και την ετερότητα) των μαθητών/-τριών του Λυκείου στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος της Βουλής των Ελλήνων «Βουλή των Εφήβων» 1995-2005*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος 2011.

Παπαδημητρίου Βάσω, «Εκπαίδευση βασισμένη στον «Τόπο»», *Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* 1/46, ανακτημένο στις 23/12/2015 από <https://www.peakpemagazine.gr/article/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B7-%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%BD-%C2%AB%CF%84%CF%8C%CF%80%CE%BF%CF%82%BB>.

Παπαδογιαννάκης Νικόλαος - Χουρδάκης Αντώνης– Ρεράκης Ηρακλής, «Η δημόσια χριστιανική εκπαίδευση στην Κρήτη τον 19ο και τις αρχές του 20ού αιώνα: ιστορική επισκόπηση, κεφαλαιώδης καταγραφή σχολικού αρχειακού υλικού και ανθολόγηση σχολικών εγχειριδίων», *Κρητολογικά Γράμματα* 14(1998), σ. 313-370.

Παπαστυλιανού Αντωνία - Λαμπρίδης Ευθύμιος, «Κοινωνικές αξίες, φιλοκοινωνική συμπεριφορά και προσανατολισμός προς τον ατομικισμό και τη

συλλογικότητα στην Ελλάδα», *Ψυχολογία* 1(2014), σ. 21-42, ανακτημένο στις 28/3/2020.

Πεντάζου Ιουλία - Βαν Μπουσχότεν Ρίκη, «Σχεδιάζοντας το Μουσείο της πόλης του Βόλου. Η υπόσχεση και οι προκλήσεις των προφορικών μαρτυριών» στο Ρίκι Βαν Μπουσχότεν – Τασούλα Βερβενιώτη – Δήμητρα Λαμπροπούλου – Μάρλεν Μούλιου – Ποθητή Χαντζαρούλα (επιμ.) *Η μνήμη αφηγείται την πόλη. Προφορική ιστορία και μνήμη του αστικού χώρου*, Αθήνα 2016, σ. 35-49

Περάκης Μάνος, *Κρήτη: το νησί των προσαρμογών. Οικονομία και κοινωνία τον 19ο αιώνα [1830-1913]*, Αθήνα 2017.

Ρεπούση Μαρία, *Μαθήματα ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*, Αθήνα 2004.

Σβορώνος Νίκος, *Ανάλεκτα νεοελληνικής ιστορίας και ιστοριογραφίας*, Αθήνα 1995.

Σβορώνος Νίκος, *Το εμπόριο της Θεσσαλονίκης τον 18^ο αιώνα*, Αθήνα 1996.

Σακκά Βασιλική, ««Προσεγγίζοντας κριτικά το παρελθόν»: Σε αναζήτηση του οπτικού, μιντιακού και ιστορικού εναλλαφθητισμού. Σκέψεις πάνω στα αποτελέσματα του διαγωνισμού παραγωγής ιστορικού ντοκυμαντέρ από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» στο Αντρέας Ανδρέου – Σπύρος Κακουριώτης – Γιώργος Κόκκινος (επιμ.) *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*, Θεσσαλονίκη 2015, σ. 309-330.

Τενεκετζής Αλέξανδρος, *Τα μνημεία για τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Εικονομαχίες στην Ευρώπη του Ψυχρού Πολέμου (1945-1975)*, Αθήνα 2020

Τοπική Ιστορία. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό (χωρίς τόπο και χρόνο έκδοσης).

Τσαλκατίδη-Ταρατόρη Ελένη, *Η μέθοδος project στη θεωρία και την πράξη*, Θεσσαλονίκη 2000.

Τσάφος Βασίλης, *Αναλυτικό πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*, Αθήνα 2014.

Υπουργείο Παιδείας, Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Διεύθυνση Σπουδών, Προγραμμάτων και Οργάνωσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Τμήμα Γ΄, Διεύθυνση Επαγγελματικής

Εκπαίδευσης Τμήμα Β΄, αρ. πρωτ.Φ1/30545/Δ2/22-02-2016, «Άδεια εισόδου σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Από τη Βενετοκρατία στην Οθωμανική κυριαρχία: το Ηράκλειο Κρήτης. Θεματικός Φάκελος Γ΄ Γυμνασίου*, Αθήνα 2019, ανακτημένο στις 8/3/2021 από <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/classcoursespdf.jsp?classcode=K09>.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Τα παιδιά στη δουλειά και στο σχολείο. Η παιδική εργασία στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τα παιδιά στην αγροτική οικονομία, στη βιομηχανία (σιδηροδρομικοί σταθμοί, ανθρακωρυχεία, κλωστοϋφαντουργία) και στις υπηρεσίες. Η μαθητική ζωή. Στ΄ Δημοτικού. Θεματικός Φάκελος Ιστορίας*, Αθήνα 2018, ανακτημένο στις 8/3/2021 από <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/classcoursespdf.jsp?classcode=K06>.

Φούκας Βασίλης, *Ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα, Προσεγγίσεις στην Τοπική Εκπαιδευτική Ιστορία: Σχολεία και εκπαιδευτικοί της Θεσσαλονίκης, Ενότητα 5η: Η Τοπική Ιστορία στην ελληνική Εκπαίδευση*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ανακτημένο στις 24/1/2018 από <https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php/OCRS155/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%5%CE%BF%20%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1-%CE%A3%CE%9C.pdf>.

Φουντανόπουλος Κώστας, «Η γλωσσολογική στροφή στην ιστορία. Ορισμένες επισημάνσεις», *Μνήμων* 17(1995), σ. 147-161.

Χονδρίδου Σταυρούλα, «Διεγείροντας την περιέργεια των μαθητών για το μάθημα της Βυζαντινής Ιστορίας. Διαπιστώσεις, προτάσεις, παραδείγματα», *Φιλολογική* 114(2011), σ. 82.

Χουρδάκης Αντώνης, ««Μικρά μυστικά»: Η ‘μικρή κλίμακα’ και η έννοια του ‘μικροκειμένου’ στην Ιστορία της Εκπαίδευσης με αφορμή ένα παιδικό λεύκωμα» στο Χρήστος Τζήκας (επιμ.) *Ζητήματα ιστορίας και ιστοριογραφίας της εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη 2006, σ. 71-103.

Χουρδάκης Αντώνης, «Τοπική ιστορία και μικροϊστορία. Μια πρόκληση για τον

σύγχρονο δάσκαλο» στο Χρήστος Τζήκας (επιμ.) *Πρακτικά συνεδρίου, Τοπική εκπαιδευτική ιστορία: Δάσκαλοι και δασκάλες μιλούν για την ιστορία των σχολείων τους*, Αθήνα 2009, σ. 27-35.

Χουρδάκης Αντώνιος, «Θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στην Ιστορία και στον Πολιτισμό: Προλεγόμενα στην σύνταξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού», στον τόμο *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών, Ρέθυμνο 2001, σ. 155-210.

Χρυσafίδης Κώστας, *Βιωματική – Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της Μεθόδου project στο σχολείο*, Αθήνα 2002.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

<http://aromalefkadas.gr/%CE%B7->

[%CF%87%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%BC%CF%8C%CE%B3%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CE%BF%CF%82-](#)

[%CE%B2%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%B9%CE%BF%CE%B8%CE%AE%CE%BA%CE%B7-%CF%89%CF%82-](#)

[%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF/.](#)

<http://duth.gr/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5>

[%CF%85%CF%83%CE%B7%CE%94%CE%B5%CF%8D%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BF%CF%82-](#)

[%CE%9A%CF%8D%CE%BA%CE%BB%CE%BF%CF%82-](#)

[%CE%A3%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CF%8E%CE%BD-](#)

[%CE%A0%CE%9C%CE%A3/%CF%83%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CE%AD%CF%82-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-](#)

[%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%AE-](#)

[%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1-](#)

[%CE%B4%CE%B9%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-](#)

[%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%B5%CE%B3%CE%B3%CE%AF%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82,](#) ανακτημένο στις 2/7/2020.

[http://historicalthinking.ca/.](http://historicalthinking.ca/)

<http://history.eled.uowm.gr/>, ανακτημένο στις 2/7/2020.

[http://pedagogyofpeace.net/.](http://pedagogyofpeace.net/)

<http://tab.ionio.gr/sites/default/files/culture/activities/projects/local.htm>, ανακτημένο στις 4/2/2019.

<http://www.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2013/12/HA-Survey-of-History-in-Schools-in-England-2013.pdf>, ανακτημένο στις 29/5/2014.

<http://www.haniotika-nea.gr/cheretismata-apo-ti-laskarina-boumpoulina-ton-spetsion->

tis-elladas-tou-ikosienna/, ανακτημένο στις 8/10/2017.

<http://www.nche.net/bradleyreport>, ανακτημένο στις 28/1/2018.

[https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%B5%CE%B3%CE%AC%CE%BB%CE%BF%CE%B9_%CE%88%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B5%CF%82_\(%CF%84%CE%B7%CE%BB%CE%B5%CE%BF%CF%80%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%BF%CE%BC%CF%80%CE%AE_%CE%A3%CE%9A%CE%91%CE%AA,_2009\)](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%B5%CE%B3%CE%AC%CE%BB%CE%BF%CE%B9_%CE%88%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B5%CF%82_(%CF%84%CE%B7%CE%BB%CE%B5%CE%BF%CF%80%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%BF%CE%BC%CF%80%CE%AE_%CE%A3%CE%9A%CE%91%CE%AA,_2009)), ανακτημένο στις 2/2/2020.

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B3%CE%AD%CE%BD%CE%B5%CE%B9%CE%B1_%CE%9C%CE%B1%CF%85%CF%81%CE%BF%CE%B3%CE%AD%CE%BD%CE%B7, ανακτημένο στις 7/10/2017.

<https://le.ac.uk/courses/english-local-history-and-family-history-ma/2020>, ανακτημένο στις 2/5/2020.

<https://psynso.com/motivated-forgetting/>.

<https://national-pride.org/2010/03/24/%CE%B1%CF%80%CF%8C%CE%B3%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%B9-%CE%B7%CF%81%CF%8E%CF%89%CE%BD-%CF%84%CE%BF%CF%85-1821-%C2%AB%CE%AD%CF%87%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%B5-%CF%84%CE%BF-1821-%CF%83%CF%84%CE%B1-%CE%B3%CE%BF/>, ανακτημένο στις 8/10/2017.

<https://secure.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/CC/0202-nov2010/CC0202Policy.pdf>, ανακτημένο στις 28/3/2020.

<https://www.uowm.gr/epikairota/metptyxiaka-programmata/programma-metaptichiakon-spoudon-me-titlo-istoria-topiki-istoria-erevna-ke-didaktiki/>.

<https://www.tandfonline.com/loi/cjpe20>.

https://www.birmingham.ac.uk/postgraduate/courses/research/gees/geography-urban-regional.aspx?utm_source=postgraduatesearch&utm_medium=referral&utm_campaign=PG2020&utm_content=visitwebsite, ανακτημένο στις 2/5/2020.

https://www.birmingham.ac.uk/postgraduate/courses/research/govsoc/local-government-studies.aspx?utm_source=postgraduatesearch&utm_medium=referral&utm_campaign=PG2020&utm_content=visitwebsite, ανακτημένο στις 2/5/2020.

<https://www.conted.ox.ac.uk/about/dphil-in-english-local-history>, ανακτημένο στις 2/5/2020.

<https://www.eap.gr/el/programmata-spoudwn/446-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CF%8C%CF%83%CE%B9%CE%B1-%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1/5428-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CF%8C%CF%83%CE%B9%CE%B1-%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1>, ανακτημένο στις 2/7/2020.

https://www.efsyn.gr/efkriti/politiki/89208_se-istorikoys-mpelades-o-proedros-tis-dimokratias-sto-rethymno, ανακτημένο στις 2/2/2020.

https://www.efsyn.gr/nisides/56906_enas-titanikos-ston-saroniko-me-ti-sfragida-toy-hitler.

<https://www.ekedisy.gr/category/silloges/scholika-vivlia-patridognosias/>.

<https://www.ice.cam.ac.uk/course/undergraduate-certificate-local-history-approaches-british-local-history>.

<https://www.postgraduatesearch.com/university-of-dundee/56794084/postgraduate-course.htm>, ανακτημένο στις 2/5/2020.

<https://www.postgraduatesearch.com/university-of-wales-trinity-saint-david/57497712/postgraduate-course.htm>, ανακτημένο στις 2/5/2020.

https://www.youtube.com/watch?v=Wx_Be_395M8.

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΕΒΔΟΜΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Τα διαδικαστικά της εκπόνησης της έρευνας

1. Τα απαιτούμενα δικαιολογητικά από το Υπουργείο Παιδείας



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

ΤΜΗΜΑ ΕΡΕΥΝΩΝ, ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ

ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

Προκειμένου να χορηγηθεί από το ΥΠΕΠΘ άδεια για διεξαγωγή έρευνας στα σχολεία της Επικράτειας, απαιτείται η γνωμοδότηση του Τμήματος Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

*Στο πλαίσιο αυτής της δραστηριότητας το Τμήμα Ερευνών, για να προωθήσει την εκπαιδευτική έρευνα στη χώρα μας, έχει αναλάβει πρωτοβουλίες για την ευρύτερη διάδοση της σχετικής πληροφόρησης και των πορισμάτων των εκπαιδευτικών ερευνών. Για το λόγο αυτό, **οι ερευνητές καλούνται να καταθέτουν αντίτυπο της ολοκληρωμένης ή της δημοσιευμένης ερευνάς τους στο Τμήμα Ερευνών του Π.Ι.**, για να καταχωριστεί στον ειδικό κατάλογο της Βιβλιοθήκης.*

Οι ολοκληρωμένες αυτές μελέτες θα ανακοινώνονται στο Δελτίο Εκπαιδευτικής Αρθρογραφίας (Δ.Ε.Α.), που εκδίδεται από το Π.Ι. και το οποίο αποστέλλεται σε όλα τα σχολεία της χώρας. Επίσης, μέσω της ιστοσελίδας του Π.Ι. είναι προσβάσιμα το Δ.Ε.Α. και ο κατάλογος των βιβλίων της Βιβλιοθήκης, σε όλους τους εκπαιδευτικούς και ερευνητές που ενδιαφέρονται για βιβλιογραφική έρευνα.

Καταγράφουμε παρακάτω τα παραστατικά που είναι απαραίτητα για τη γνωμοδότηση του Τμήματος Ερευνών σχετικά με τη διεξαγωγή ερευνών στα σχολεία:

- 1. Αίτηση** προς το **Υπουργείο Παιδείας** και συγκεκριμένα προς την αρμόδια **Διεύθυνση Σπουδών του ΥΠΕΠΘ** (π.χ. Διεύθυνση Σπουδών Α/θμιας Εκπαίδευσης, Δ/νση Σπουδών Β/θμιας Εκπ/σης, Δ/νση Ειδικής Αγωγής, Δ/νση Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων, Δ/νση ΣΕΠΕΔ) με τα πλήρη στοιχεία του ενδιαφερομένου (τηλέφωνο, διεύθυνση, ιδιότητα).
- 2. Αναλυτικό Σχέδιο Έρευνας**, σε **τρία (3) αντίτυπα**, διατυπωμένο σε σαφή νεοελληνικό λόγο (χρήση δόκιμων όρων, σωστή σύνταξη και ορθογραφία), το οποίο θα περιλαμβάνει τα στοιχεία που αναλύονται στο σχετικό έντυπο των προδιαγραφών
- 3. Συμπληρωμένο Συνοπτικό Δελτίο Έρευνας και κατάσταση των σχολείων με τους κωδικούς τους** σε **τρία (3) αντίτυπα** και σε **ηλεκτρονική μορφή** (δισκέτα ή cd).

**Τα παραπάνω παραστατικά κατατίθενται
δακτυλογραφημένα στην αρμόδια Διεύθυνση του
Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων**

**(π.χ. Δ/νση Σπουδών Α/θμιας Εκπ/σης, Β/θμιας Εκπ/σης,
Ειδικής Αγωγής, Μειονοτικών και Ξένων Σχολείων,
ΣΕΠΕΔ),**

Ανδρέα Παπανδρέου 37,

Τ.Κ. 15180,

Μαρούσι

Αναλυτικό Σχέδιο Έρευνας: Προδιαγραφές

A. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

- 1) Σαφής διατύπωση του θέματος που πρόκειται να ερευνηθεί — ο τίτλος να αντιστοιχεί στην ουσία, στο δείγμα και στη γεωγραφική εμβέλεια της έρευνας.
- 2) Ανάπτυξη του σκοπού, των υποθέσεων εργασίας ή και προβληματισμών. Αναφορά σε **συναφείς**, με το υπό εξέταση αντικείμενο, έρευνες.
- 3) Ανάλυση της σκοπιμότητας της έρευνας και της συμβολής της στην προώθηση της εκπαίδευσης και της επιστήμης γενικότερα.

B. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Περιληπτική παρουσίαση της μεθόδου της έρευνας, που θα περιλαμβάνει (1) το σχέδιο της έρευνας, (2) τη διαδικασία της δειγματοληψίας, (3) τα εργαλεία της έρευνας, (4) την αναλυτική κατάσταση των σχολείων, (5) την εκτίμηση των ωρών απασχόλησης των μαθητών και (6) τους τρόπους διασφάλισης της ανωνυμίας και της προστασίας των υποκειμένων.

Αναλυτικότερα υποβάλλονται:

- 1) Συνοπτική περιγραφή του γενικότερου σχεδίου/πλαισίου έρευνας (π.χ. επιτόπια δειγματοληπτική έρευνα, πειραματική έρευνα με πειραματικές και συγκριτικές ομάδες, μελέτη περίπτωσης, έρευνα δράσης, συμμετοχική παρατήρηση κ.τ.λ.).
- 2) Τα πλήρη στοιχεία του δείγματος της έρευνας: μονάδες δειγματοληψίας, μέγεθος, τρόπος και κριτήρια επιλογής του δείγματος.

3) Τα εργαλεία της έρευνας, π.χ. ερωτηματολόγια, δοκιμασίες, κλίμακες, άξονες συνεντεύξεων και τυχόν άλλα ερευνητικά εργαλεία που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν και τα οποία πρέπει:

- Να είναι **ανώνυμα** ώστε να διασφαλίζεται η προστασία των υποκειμένων στην έρευνα
- Να είναι διατυπωμένα σε σωστό νεοελληνικό λόγο. Σε περίπτωση που δεν είναι δυνατή η ακριβής μετάφραση ενός ξενόγλωσσου όρου, αυτός θα πρέπει να μπαίνει σε παρένθεση.
- Να είναι κατάλληλα για την ομάδα-στόχο τόσο από άποψη διατύπωσης όσο και από άποψη περιεχομένου και έκτασης.
- Να είναι απαλλαγμένα από οποιοδήποτε στοιχείο διαφήμισης άμεσης ή έμμεσης.
- Να μην περιέχουν τίποτε που κατ' οποιονδήποτε τρόπο μπορεί να προσβάλει μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς ή άλλες κοινωνικές κατηγορίες.
- Να μην παροτρύνουν/νομιμοποιούν – έστω και έμμεσα – την υιοθέτηση αντικοινωνικής ή αυτοκαταστροφικής συμπεριφοράς.
- Να υποβάλλονται δακτυλογραφημένα, στην τελική μορφή τους. Στην περίπτωση μεταφρασμένων εργαλείων να κατατίθεται και το πρωτότυπο υλικό.

4) Αναλυτική κατάσταση των σχολείων στα οποία θα γίνει η έρευνα και των κωδικών τους. (Τα σχολεία και οι κωδικοί τους, όπως και το Συνοπτικό Δελτίο Έρευνας, βρίσκονται στην ιστοσελίδα του Π.Ι.: www.pi-schools.gr, Τμήμα Ερευνών).

Αιτήσεις για διεξαγωγή ερευνών που δε συνοδεύονται από την αναλυτική κατάσταση με τους κωδικούς των σχολείων δεν εξετάζονται. **Διευκρινίζεται ότι η άδεια που χορηγεί το ΥΠΕΠΘ εκδίδεται για συγκεκριμένα σχολεία.**

Οι τυχόν αλλαγές στο δείγμα των σχολείων κατά την πορεία της έρευνας πρέπει να γνωστοποιούνται στο Τμήμα για έγκριση. Επαναληπτικές έρευνες (έρευνες follow-up) πρέπει να τύχουν της προ-έγκρισης εξαρχής. Διαφορετικά, θα πρέπει εκ νέου να υποβάλλονται για έγκριση στο Τμήμα.

Επίσης, σημειώνεται ότι επιτρέπεται η διεξαγωγή τριών (3) ερευνών στο ίδιο σχολικό συγκρότημα, ανά έτος (βλ. ιστοσελίδα του Π.Ι. www.pi-schools.gr, Τμήμα Ερευνών). Σε περίπτωση που το παραπάνω όριο έχει ξεπεραστεί ο ερευνητής πρέπει να αντικαταστήσει το συγκεκριμένο σχολείο.

5) Στοιχεία με την εκτίμηση των ωρών απασχόλησης των μαθητών ή/και των εκπαιδευτικών, εντός και εκτός ωρολογίου προγράμματος (Ω.Π.), κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και επιστημονική αιτιολόγηση και τεκμηρίωση του

τρόπου και του χρόνου απασχόλησης της ομάδας-στόχου. Δε θα εγκρίνονται έρευνες που θα διεξάγονται εντός του Ω.Π. και οι οποίες θα απασχολούν τους μαθητές ή τους εκπαιδευτικούς για περισσότερες από δύο ώρες.

6) Περιγραφή των τρόπων διασφάλισης της ανωνυμίας και της προστασίας των υποκειμένων μαθητών, εκπαιδευτικών, σχολείων. Στην περίπτωση επώνυμης χορήγησης των ερευνητικών εργαλείων, πρέπει να υπάρξει μέριμνα για τη διασφάλιση του απορρήτου των προσωπικών δεδομένων. Τέλος, στην περίπτωση ιατρικών ερευνών ο ερευνητής πρέπει να εξασφαλίσει την ενυπόγραφη συναίνεση των γονέων, όταν οι μαθητές είναι κάτω των 15 ετών, ή την ενυπόγραφη συναίνεση των γονέων και των ίδιων των μαθητών, όταν οι μαθητές είναι 15 ετών και άνω.

Γ. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

- 1) Αναφέρεται:
 - ο φορέας στο πλαίσιο του οποίου εκπονείται η έρευνα.
 - ο φορέας χρηματοδότησης της έρευνας.
 - χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της έρευνας: έναρξη, στάδια και πιθανός χρόνος λήξης.

- 2) Για την έγκριση έρευνας στο πλαίσιο σπουδών για τη λήψη Μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης ή Διδακτορικού διπλώματος, η αίτηση πρέπει να συνοδεύεται από **βεβαίωση της επιβλέπουσας επιτροπής** που να αναφέρει ότι έλαβε γνώση του περιεχομένου των παραστατικών της έρευνας και ότι συμφωνεί με τη διεξαγωγή της. Σε περίπτωση πτυχιακής εργασίας αρκεί η βεβαίωση του/της επιβλέποντος/σας καθηγητή/καθηγήτριας.

- 3) **Οι υπεύθυνοι ερευνών** οι οποίες δεν είναι ενταγμένες σε πανεπιστημιακούς ή άλλους επιστημονικούς φορείς και για τις οποίες ο/οι ερευνητής/τές δε διαθέτει/τουν τη σχετική με το αντικείμενο επιστημονική κατάρτιση χρειάζεται να εξασφαλίσουν τη σχετική επιστημονική εποπτεία, προκειμένου οι έρευνές τους να εξεταστούν από το Τμήμα Ερευνών του Π.Ι.

- 4) **Σύντομο βιογραφικό σημείωμα** (π.χ. σπουδές, επιστημονικό έργο κ.τ.λ.) υποβάλλεται από όλους τους ερευνητές ανεξάρτητα από την ιδιότητά τους.

2. Το συνοπτικό δελτίο έρευνας

Συνοπτικό Δελτίο Έρευνας

Τίτλος Έρευνας: Διδακτική της τοπικής ιστορίας. Έρευνα για τη διδασκαλία της νεότερης κρητικής ιστορίας στο Γυμνάσιο

Περίληψη: (έως 150 λέξεις)

Συνοπτική αναφορά στο αντικείμενο, τους στόχους, τη μεθοδολογία, και βασικά στοιχεία της διεξαγωγής της έρευνας (διάρκεια και τρόπος απασχόλησης των μαθητών ή/και των εκπαιδευτικών ή/και των γονέων των μαθητών).

Συνοπτική αναφορά στη συμβολή της έρευνας στην προώθηση της εκπαίδευσης

Η έρευνα εντοπίζει τους όρους διδασκαλίας και μάθησης της τοπικής ιστορίας στην Γ' Γυμνασίου σε σχολεία της περιφέρειας της Κρήτης. Θα επιχειρήσει να παρακολουθήσει την ανάγνωση-αντίληψη καθηγητών και μαθητών για το αντικείμενο της τοπικής ιστορίας, την γνώση και ερμηνεία της νεότερης και σύγχρονης κρητικής ιστορίας (που αναμένεται να κυριαρχείται από προκατασκευασμένες και στερεοτυπικές αντιλήψεις τις οποίες η σχολική τοπική ιστορία οφείλει να άρει) και τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε.

Η μεθοδολογία της έρευνας έγκειται στην επισκόπηση. Η δειγματοληψία γίνεται με ανώνυμα ερωτηματολόγια προς τους μαθητές και εκπαιδευτικούς που διδάσκονται και διδάσκουν αντίστοιχα το σχετικό γνωστικό αντικείμενο και που είτε θα συμπληρωθούν επί τόπου είτε θα αποσταλούν με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Χρησιμοποιείται η μέθοδος δείγματος πιθανοτήτων και ειδικότερα η δειγματοληψία κατά στρώματα.

Το ερωτηματολόγιο απαντιέται σε 35 λεπτά με την αξιοποίηση μίας διδακτικής ώρας του μαθήματος των βιωματικών δράσεων σε συνεννόηση με τον διδάσκοντα, ενώ η προσωπική συνέντευξη των επιλεγέντων μαθητών δεν ξεπερνά τα 30 λεπτά.

Η έρευνα προσδοκά να συμβάλει στη βελτίωση της διδασκαλίας του μαθήματος της τοπικής ιστορίας και κατ' επέκταση στην προώθηση της εκπαίδευσης.

Λέξεις Κλειδιά: Σημειώνονται έως έξι (6) λέξεις: Τοπική ιστορία, Κρήτη, Διδακτική, Γ' Γυμνασίου, Νεότερη Κρητική Ιστορία

Επιλογή κύριου θεματικού άξονα της έρευνας

- 1.0 Ιστορία της Εκπαίδευσης
- 2.0 Εκπαιδευτική Πολιτική ή/και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός
- 3.0 Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαίδευσης
- 4.0 Εκπαιδευτικό Σύστημα: Βαθμίδες, Τύποι Εκπαίδευσης, Οργανισμοί
 - 4.1 Προσχολική Αγωγή
 - 4.2 Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
 - 4.3 **Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**
 - 4.4 Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
 - 4.5 Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση
 - 4.6 Εκπαίδευση Ενηλίκων
 - 4.7 Ειδική Αγωγή/Εκπαίδευση ΑμεΑ
 - 4.8 Ιδιωτική Εκπαίδευση
- 5.0 Θεωρία και Σχεδιασμός Προγραμμάτων Σπουδών
- 6.0 Διδακτική Θεωρία και Πράξη
 - 6.1 Γλώσσα
 - 6.2 Ανθρωπιστικές Επιστήμες
 - 6.3 Μαθηματικά
 - 6.4 Φυσικές Επιστήμες
 - 6.5 Τεχνολογία - Πληροφορική
 - 6.6 **Κοινωνικές Επιστήμες**
 - 6.7 Φυσική Αγωγή
 - 6.8 Ξένες Γλώσσες
 - 6.9 Αισθητική Αγωγή
 - 6.10 Άλλο: _____
- 7.0 Ειδικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα
 - 7.1 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Όνοματεπώνυμο Υπεύθυνου/νης Έρευνας:

Εμμανουήλ Περάκης

Όνοματεπώνυμο Μελών Ερευνητικής Ομάδας:

Εμμανουήλ Περάκης

Όνοματεπώνυμο Επιβλέποντος/ουσας Καθηγητή/τριας:

Αντώνης Χουρδάκης

Επιστημονικός Φορέας:

Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Διεύθυνση Φορέα:

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, 74100 ΡΕΘΥΜΝΟ

Τηλ. Επικοινωνίας:

2831077594

Φορέας/Πρόγραμμα Χρηματοδότησης:

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

Ιδιότητα Ερευνητή/τριας:

1. Μέλος ΔΕΠ
2. Ερευνητής/ήτρια δημόσιου φορέα
3. **Υποψήφιος/α Διδάκτορας**
4. Μεταπτυχιακός Φοιτητής/τρια
5. Εκπαιδευτικός
6. Σχολικός Σύμβουλος
7. Άλλη Ιδιότητα: _____

Διεύθυνση Ερευνητή/τριας:



e-mail: perakis@uoc.gr

<p>7.2 Εκπαίδευση για όλους/Ενταξιακή Εκπαίδευση</p> <p>7.3 Συμβουλευτική & Επ/κός Προσανατολισμός</p> <p>8.0 Εκπαιδευτικό Υλικό και Εκπαιδευτική Τεχνολογία</p> <p>9.0 Εκπαιδευτική Αξιολόγηση</p> <p>10.0 Εκπαιδευτικός</p> <p>11.0 Μάθηση</p> <p>12.0 Ψυχολογία</p> <p>13.0 Επιστήμες της Αγωγής</p> <p>14.0 Εκπαίδευση και Κοινωνία</p> <p>15.0 Οικονομία και Εκπαίδευση</p> <p>16.0 Συγκριτική Εκπαίδευση</p> <p>17.0 Έρευνα και Μεθοδολογία</p> <p>18.0 Γενικά Θέματα</p> <p>19.0 Αγωγή υγείας</p>	<p>Διάρκεια Διεξαγωγής της Έρευνας στο σχολείο: Πιλοτική φάση: 22-26 Φεβρουαρίου 2016. Κύρια φάση: 29 Φεβρουαρίου-8 Απριλίου και εφόσον κριθεί απαραίτητο τελευταίες 10 μέρες προ της λήξης του διδακτικού έτους.</p>		<p>Προγραμματισμένος Χρόνος Ολοκλήρωσης/Δημοσίευσης</p> <p>06/2018 (μήνας/έτος)</p>															
	<p>Μέγεθος Δείγματος: 200-400 μαθητές, 15-25 διδάσκοντες</p>	<p>Αριθμός Σχολείων: 14 το μέγιστο</p>	<p>Γεωγραφικό Πεδίο Διεξαγωγής Έρευνας: Περιφέρεια Κρήτης (όλοι οι νομοί)</p>															
	<p>Δείγμα Έρευνας: 1. Σχολικοί Σύμβουλοι 2. Διευθυντές/τριες 3. Εκπαιδευτικοί 4. Μαθητές/τριες 5. Γονείς 6. Άλλοι _____</p>		<p>Εκπαιδευτική Δομή:</p> <table border="0"> <tr> <td>1. Νηπιαγωγείο</td> <td>7. Διαπολιτισμικά</td> </tr> <tr> <td>2. Δημοτικό</td> <td>8. Μειονοτικά</td> </tr> <tr> <td>3. Γυμνάσιο</td> <td>9. ΣΔΕ</td> </tr> <tr> <td>4. ΓΕΛ</td> <td>10. Άλλο: _____</td> </tr> <tr> <td>5. ΕΠΑΛ</td> <td></td> </tr> <tr> <td>7. Εκκλησιαστικά</td> <td></td> </tr> <tr> <td>8. Μουσικά/-Καλλιτεχνικά</td> <td></td> </tr> <tr> <td>6. ΣΜΕΑΕ</td> <td></td> </tr> </table>	1. Νηπιαγωγείο	7. Διαπολιτισμικά	2. Δημοτικό	8. Μειονοτικά	3. Γυμνάσιο	9. ΣΔΕ	4. ΓΕΛ	10. Άλλο: _____	5. ΕΠΑΛ		7. Εκκλησιαστικά		8. Μουσικά/-Καλλιτεχνικά		6. ΣΜΕΑΕ
1. Νηπιαγωγείο	7. Διαπολιτισμικά																	
2. Δημοτικό	8. Μειονοτικά																	
3. Γυμνάσιο	9. ΣΔΕ																	
4. ΓΕΛ	10. Άλλο: _____																	
5. ΕΠΑΛ																		
7. Εκκλησιαστικά																		
8. Μουσικά/-Καλλιτεχνικά																		
6. ΣΜΕΑΕ																		
<p>Αναλαμβάνω την υποχρέωση να καταθέσω στη βιβλιοθήκη του Ι.Ε.Π. ένα ηλεκτρονικό αντίγραφο της ολοκληρωμένης ή της δημοσιευμένης έρευνας μου</p>			<p>...Νέα Σμύρνη, 26/11/2015...Υπογραφή:</p>															

3. Το αναλυτικό σχέδιο έρευνας-Η πρόταση εκπόνησης της διατριβής

Μάνος Περάκης

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Αναλυτικό σχέδιο έρευνας στα πλαίσια της εκπόνησης διατριβής με τίτλο: Διδακτική της τοπικής ιστορίας. Έρευνα για τη διδασκαλία της νεότερης κρητικής ιστορίας στο Γυμνάσιο

1. Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας

Δεκαπέντε χρόνια μετά την εισαγωγή της τοπικής ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (η τοπική ιστορία εισήχθη στην Γ΄ Γυμνασίου κατά το σχολικό έτος 2000-2001), απουσιάζουν παντελώς σχετικές εμπειρικές έρευνες. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει το παραπάνω κενό εντοπίζοντας τους όρους διδασκαλίας και μάθησης της τοπικής ιστορίας στην Γ΄ Γυμνασίου σε σχολεία της περιφέρειας της Κρήτης. Εστιάζοντας στους δύο συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, θα επιχειρήσει να παρακολουθήσει την ανάγνωση-αντίληψή τους για το αντικείμενο της τοπικής ιστορίας, την γνώση και ερμηνεία της νεότερης και σύγχρονης κρητικής ιστορίας (που αναμένεται να κυριαρχείται από προκατασκευασμένες και στερεοτυπικές αντιλήψεις τις οποίες η σχολική τοπική ιστορία οφείλει να άρει) και τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε από τους διδάσκοντες.

Τα συμπεράσματα της έρευνας πρόκειται να αξιοποιηθούν για τη μελέτη της ιστορικής συνείδησης και σκέψης των μαθητών ηλικίας 14 ετών και την προαγωγή του μαθήματος της τοπικής ιστορίας. Η έμφαση που η παρούσα έρευνα αποδίδει στη νεότερη και σύγχρονη εποχή της Κρήτης οφείλεται στην άγνοιά της από τους μαθητές και καθηγητές σε σχέση με συγκεκριμένες προγενέστερες περιόδους κρητικής ιστορίας. Για παράδειγμα πολύ συχνά οι μαθητές εμφανίζονται να γνωρίζουν επαρκώς και ενίοτε με λεπτομέρειες όψεις της μινωικής εποχής και να αγνοούν τα τεκταινόμενα στους δύο-τρεις τελευταίους αιώνες της κρητικής ιστορίας που ασφαλώς διαδραμάτισαν καθοριστικότερο ρόλο στη διαμόρφωση της πολιτισμικής κρητικής ταυτότητας.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά από φέτος μια τέτοια έρευνα, καθώς η τοπική ιστορία αυτονομήθηκε από την Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία της Γ΄ Γυμνασίου²¹⁴ ως ξεχωριστό δίωρο εβδομαδιαίο μάθημα κατά τη διάρκεια ενός τριμήνου και εντάχθηκε στις «Βιωματικές δράσεις-Συνθετικές δημιουργικές εργασίες-Project». Με τη θέσπιση αυτή το διδακτικό αντικείμενο της τοπικής ιστορίας αποκτά νέες διαστάσεις και προοπτικές, καθώς εμπλέκει τους μαθητές σε αυτενέργεια και συμμετοχική μάθηση, ενώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως σύμβουλος – συνερευνητής. Έτσι, αξιοποιείται το πλεονέκτημα της τοπικής ιστορίας, ότι δηλαδή προσεγγίζεται πιο εύκολα από τους μαθητές στην καθημερινότητά τους και προσφέρεται για διερευνητική μάθηση. Εξάλλου, στα πλαίσια μιας ομαδικής εργασίας των μαθητών αναπτύσσεται η αυτοεκτίμηση και γίνεται μια αποδοχή της άποψης του άλλου.

²¹⁴ Σημειώνεται πως το μάθημα της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας θα περιοριστεί από το σχολικό έτος 2015-16 στις δύο ώρες εβδομαδιαία από τρεις που είναι μέχρι σήμερα.

Πρέπει να τονιστεί εδώ ότι ένα από τα πλεονεκτήματα του διδακτικού αντικειμένου της τοπικής ιστορίας είναι η απεμπλοκή του από τη διαδικασία ενός τυπικού μαθήματος και την αξιολόγηση του μαθητή μέσα από οποιαδήποτε γραπτή εξεταστική διαδικασία, πράγμα που πιθανόν να οδηγεί σε πιο αποτελεσματική εξυπηρέτηση των τιθέμενων στόχων του μαθήματος.

Τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας θα είναι στη διάθεση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής προς χρήση, καθώς μέρος της έρευνας αφορά στη διδασκαλία του μαθήματος. Στην έρευνα είναι απαραίτητο να συμμετέχουν μαθητές και καθηγητές της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου από δειγματοληπτικά επιλεγμένα Γυμνάσια των τεσσάρων νομών της Κρήτης.

2. Θεωρητική πλαισίωση – Αναφορά σε προηγούμενες έρευνες

Από τη δεκαετία του 1960 η εκτεταμένη και κατά καιρούς εντεινόμενη συζήτηση στον επιστημονικό κλάδο της διδακτικής της ιστορίας έχει εμπλουτιστεί από νέες και εναλλακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες συνοπτικά αποδίδονται με τον όρο «Νέα Ιστορία»²¹⁵ και διαφοροποιούνται από τη «μεγάλη παράδοση». Έχουν δε οδηγήσει στην παραγωγή πληθώρας ποιοτικών άρθρων και βιβλίων, ελληνόγλωσσων και ξενόγλωσσων. Οι νέες προσεγγίσεις σε γενικές γραμμές παρακολουθούν τις πιο πρόσφατες θεωρίες μάθησης (γνωστική θεωρία, εποικοδομισμός, ανακαλυπτική μάθηση) που συμπλέκονται με τη διδακτική της ιστορίας²¹⁶ και που στην πράξη τείνουν να καταστήσουν τον μαθητή από παθητικό σε ενεργητικό παράγοντα της μαθησιακής διαδικασίας, προωθώντας διεργασίες σκέψης υψηλότερου επιπέδου, την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και τη συνεργατική μάθηση κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος της ιστορίας.²¹⁷ Η εφαρμογή των νεότερων μεθόδων θα μπορούσε να καταστήσει τη διδασκαλία για τους εκπαιδευτικούς και τη μάθηση για τους μαθητές πιο φιλική και κατά συνέπεια πιο αποτελεσματική ως προς τους τιθέμενους εκ των προτέρων στόχους. Ωστόσο οι νέες τάσεις διδακτικής μεθοδολογίας διεμβολίζουν αργά τη διδακτική πρακτική. Επιπλέον, δε διαφαίνεται κάποια ποικιλία στη χρήση τους, πράγμα που συχνά συντείνει στο μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών.

Από την άλλη πλευρά τις τελευταίες δεκαετίες η επιστημονική βιβλιογραφική παραγωγή σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο είναι όλο και μεγαλύτερη. Οι τοπικές και περιφερειακές μελέτες που εκπονούνται (συχνά στα πλαίσια διδακτορικών διατριβών) άπτονται ειδικών θεματικών. Ιδιαίτερα θα πρέπει να υπογραμμιστεί η παραγωγή βιβλίων και άρθρων που σχετίζονται όχι με την παραδοσιακή πολιτική ή στρατιωτική ή διπλωματική ιστορία αλλά εκβάλλουν άμεσα στην κοινωνία (την αντικειμενική στόχευση της ιστορίας) μέσα από μελέτες που αφορούν την παιδεία, τον πολιτισμό, την οικονομία, τις νοοτροπίες, το φύλο. Πρόκειται για την υιοθέτηση της ιστοριογραφικής προσέγγισης που αναπτύχθηκε μετά την ίδρυση των *Annales* (1929)²¹⁸ με πρωτεργάτες τους Lucien Febvre και Mark Bloch, διανθίστηκε μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο²¹⁹, κυρίως από τους Fernand Braudel και

²¹⁵ Peter Lee, *History and the National Curriculum in England*, International Year Book of History, London 1995, p. 73-123.

Peter Burke (ed.), *New Perspectives on Historical Writing*, London 1991.

Anthony Lorsbach – Ken Tobin, “Constructivism as a referent for science teaching”, *NARST Newsletter* 30(1997), p. 5-7.

²¹⁶ Jerome Bruner, *The Process of Education*, Cambridge 1960.

Jerome Bruner, “The act of discovery”, *Harvard Educational Review* 31/1(1961), p. 21–32.

²¹⁷ James Howard – Thomas Mendenhall, *Making History come alive*, Council for Basic Education, 1982.

²¹⁸ Για μια ενδεικτική εικόνα του πλούτου προσέγγισης της Σχολής των *Annales* και της συμβολής τους στην ανάδειξη των κοινωνικών επιστημών και της διεπιστημονικότητας της ιστορίας βλέπε Francois Dosse, *Η Ιστορία σε ψίχουλα*, Ηράκλειο 1993.

²¹⁹ Για τα ρεύματα της σύγχρονης ευρωπαϊκής ιστοριογραφίας βλέπε ενδεικτικά Γκέοργκ Ίγκερς, *Νέες κατευθύνσεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, Αθήνα 1991.

Jacques Le Goff, και μετακενώθηκε στη σχολική ιστορία στην Ευρώπη και τις ΗΠΑ από τη δεκαετία του 1970 και εξής.²²⁰ Ωστόσο οι νέες τάσεις στην ιστοριογραφία που αφορούν και την τοπική ιστοριογραφία²²¹ συχνά αγνοούνται και αποτελούν το προνομιακό και σχεδόν αποκλειστικό πεδίο συζήτησης μεταξύ των επιστημόνων ιστορικών αλλά και ευρύτερα των κοινωνικών επιστημόνων, δυσχεραίνοντας τη διάχυση της νέας γνώσης και ερμηνευτικής ποικιλομορφίας στην κοινωνία, ειδικότερα μέσα από τον κρίσιμο διάλογο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να γίνει διάκριση από τις τοπικές μελέτες που τα τελευταία χρόνια έχουν δει το φως της δημοσιότητας στην Ελλάδα και όχι σπάνια στερούνται επιστημονικής τεκμηρίωσης, επιμένουν στη γεγονοτολογική παράθεση και ενίοτε προβάλλουν το τοπικιστικό πνεύμα.

Σε πεδία έρευνας που υπάρχει σύμπτωση ερωτημάτων με την γενική ιστορία και ανάλογα με τον βαθμό ενδιαφέροντός τους, αναμένεται να γίνει συγκριτική παράθεση αντίστοιχων ερευνών σε ελληνικό (Ξωχέλλης²²², Κυρκίνη Κούτουλα²²³ 2004, Αποστολίδου²²⁴) ή παγκόσμιο (Cohen-Manion²²⁵, Husbands²²⁶) επίπεδο, ώστε να εμπλουτιστεί η ερμηνευτική προσέγγιση των στοιχείων που θα εξαχθούν και να εντοπιστούν και να εξηγηθούν ενδεχομένως οι τυχόν διαφοροποιήσεις.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Ο ερευνητικός σχεδιασμός περιλαμβάνει την πιλοτική και την κύρια φάση διεξαγωγής της έρευνας. Σε περίπτωση που για οποιοδήποτε λόγο δεν καταστή δυνατή η ολοκλήρωση της έρευνας εντός του τρέχοντος σχολικού έτους, θα ζητηθεί η μερική επανάληψή της κατά το επόμενο σχολικό έτος. Η μεθοδολογία της έρευνας έγκειται στην επισκόπηση. Πρόκειται για συλλογή στοιχείων σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή για να περιγραφούν οι υπάρχουσες συνθήκες παρέχοντας μετρήσεις συχνότητας και ανάλυση σχέσεων.

Η δειγματοληψία γίνεται με ανώνυμα ερωτηματολόγια προς τους μαθητές και εκπαιδευτικούς που διδάσκονται και διδάσκουν αντίστοιχα το σχετικό γνωστικό αντικείμενο και που είτε θα συμπληρωθούν επί τόπου είτε θα αποσταλούν με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Χρησιμοποιείται η μέθοδος δείγματος πιθανοτήτων και ειδικότερα η δειγματοληψία κατά στρώματα. Ο πληθυσμός διαιρείται σε ομοιογενείς ομάδες, περιλαμβάνοντας έτσι υποκείμενα με παρόμοια χαρακτηριστικά. Στο δείγμα υπάρχει αναλογική εκπροσώπηση των Γυμνασίων σε σχέση με το ύψος του πληθυσμού κατά γενικό τόπο κατοικίας (αστικός και αγροτικός). Εξάλλου εντός του αστικού χώρου εκπροσωπούνται ανάλογα με το μέγεθος του πληθυσμού συνοικίες που περιλαμβάνουν μαθητές από οικογένειες με διαφορετική οικονομική κατάσταση. Τέλος, υπάρχει διαίρεση του πληθυσμού των μαθητών κατά φύλο, όπου θα αντανακλάται η ακριβής αναλογία αγοριών και κοριτσιών στο συνολικό μαθητικό πληθυσμό.

²²⁰ John Slater, *The politics of history teaching. A humanity dehumanized*, London 1989.

²²¹ Και εδώ η συμβολή της Σχολής των Annales είναι θεμελιώδης, καθώς προώθησε τη συγγραφή περιφερειακών μονογραφιών.

²²² Παναγιώτης Ξωχέλλης, *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο: Ερευνητική συμβολή στη διδακτική της Ιστορίας*, Θεσσαλονίκη 2000.

²²³ Αναστασία Κυρκίνη Κούτουλα, *Οι αντιλήψεις των καθηγητών για το μάθημα της ιστορίας στο Λύκειο: πρόγραμμα σπουδών – διδακτική μεθοδολογία – αξιολόγηση του μαθήματος - επιμόρφωση*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Για μια μερική επεξεργασία των αποτελεσμάτων της έρευνας βλέπε και Ελένη Αποστολίδου, «Ταλαντευόμενοι ανάμεσα στο πρόσφατο και το μακρινό παρελθόν: οι απόψεις των καθηγητών του Λυκείου στην Ελλάδα για το παρελθόν και την επιστήμη της Ιστορίας» στο *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Πρακτικά* (Εθνικό Κοποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης) τ.Α', 2011, σ. 287-297.

²²⁴ Eleni Apostolidou, *The Historical Consciousness...*

²²⁵ Louis Cohen – Lawrence Manion, *Research Methods in Education*, London 2000.

²²⁶ Louis Cohen – Lawrence Manion, *Research Methods in Education*, London 2000.

Οι παραπάνω προδιαγραφές-κριτήρια επιτρέπουν τον περιορισμό του μεγέθους του δείγματος δεδομένου ότι εξασφαλίζεται η αρχή της αντιπροσωπευτικότητας (η γνώση και οι απόψεις που θα συγκεντρωθούν από μέρος του πληθυσμού να είναι αντιπροσωπευτικές του συνόλου του πληθυσμού) και κατ' αυτό τον τρόπο η εγκυρότητα της δειγματοληψίας. Μέχρι τη στιγμή της σύνταξης του αναλυτικού σχεδίου έρευνας δεν είχε προσδιοριστεί επακριβώς ο αριθμός του δείγματος των μαθητών και των διδασκόντων που καλούνται να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο και να συμμετέχουν στη συνέντευξη, καθώς εκκινούμε από το σύνολο του πληθυσμού και κατεβαίνουμε στο δείγμα χωρίς να προσδιορίζουμε τον ελάχιστο αριθμό συμμετεχόντων που είναι απαραίτητοι. Το δείγμα των υποκειμένων που θα απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο αναμένεται ωστόσο να κυμανθεί μεταξύ 200 και 400 μαθητών και μεταξύ 15 και 25 διδασκόντων. Ο αριθμός των μαθητών που συμμετέχουν στη συνέντευξη είναι μεταξύ 20 και 40.

Σύμφωνα με τις προδιαγραφές-κριτήρια που παρατέθηκαν παραπάνω για την κύρια φάση της έρευνας επιλέχθηκαν τα σχολεία που παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 95

	Αστικός χώρος	Αστικός χώρος	Πειραματι κά	Ιδιωτικό Γυμνάσιο	Αγροτικό ς χώρος	Αγροτικό ς χώρος
N. Ηρακλείου α' επιλογή	8 ^ο Ηρακλείο υ 1701052	7 ^ο Ηρακλείο υ 1701051	Πειραματι ό Ηρακλείο 1701001	Νικόλαος Κοπιδάκης 1760001	Χάρακας 1708010	Αγία Βαρβάρα 1709010
N. Ηρακλείου β' επιλογή	11ο Ηρακλείο υ 1701055	6 ^ο Ηρακλείο υ 1701050			Άγιοι Δέκα 1721010	Πύργος 1725030
N. Ηρακλείου γ' επιλογή	10ο Ηρακλείο υ 1701054	5 ^ο Ηρακλείο υ 1701041			Ζαρός 1714010	Κρουσώνα ς 1710010
N. Λασιθίου α' επιλογή	2 ^ο Ιεράπετρα ς 3202020				Κουτσουρ άς 3210015	
N. Λασιθίου β' επιλογή	2 ^ο Αγίου Νικολάου 3201020				Τζερμιάδο 3205010	
N. Λασιθίου γ' επιλογή	1ο Ιεράπετρα ς 3202010				Κριτσά 3207010	
N. Ρεθύμνου α' επιλογή	3 ^ο Ρεθύμνου 4101030				Σπήλι 4106010	
N. Ρεθύμνου β' επιλογή	2 ^ο Ρεθύμνου 4001020		Πειραματι ό Γυμνάσιο Παν/μίου Κρήτης 4101042		Πέραμα 4104010	
N. Ρεθύμνου	4 ^ο Ρεθύμνου				Επισκοπή 4102020	

γ' επιλογή	4101040			
N. Χανίων	2° Χανίων	6° Χανίων	Βρύσες	Αλικιανός
α' επιλογή	Ελ. Βενιζέλος 5001020	5001060	5010010	5009010
N. Χανίων	3° Χανίων	7° Χανίων	Κολυμπάρ ι	Βουκολιές
β' επιλογή	5001030	5001070	5007010	5006010
N. Χανίων	4° Χανίων	5° Χανίων	Πλατανιάς	Βάμος
γ' επιλογή	5001040	5001050	5001080	5002010

Αν για οποιονδήποτε λόγο παραστή αδυναμία για τη διεξαγωγή της έρευνας σε κάποιο από τα Γυμνάσια πρώτης επιλογής, τότε θα ανατρέξουμε στα Γυμνάσια δεύτερης και τρίτης επιλογής ή ακόμα και σε άλλα²²⁷. Στην επιλογή των Γυμνασίων κάθε νομού διατηρήθηκε χονδρικά η αναλογία του πληθυσμού του νομού στο σύνολο της περιφέρειας της Κρήτης. Γι' αυτό το λόγο επιλέχθηκαν για παράδειγμα 4 Γυμνάσια από τον νομό Χανίων (2 από τον αστικό και 2 από τον αγροτικό χώρο), 3 όμως Γυμνάσια από τον νομό Ρεθύμνου (1 από τον αστικό, 1 από τον αγροτικό χώρο και 1 Πειραματικό).

Για την πιλοτική φάση της έρευνας επιλέχθηκαν Γυμνάσια που βρίσκονται στον μεγαλύτερο από πληθυσμιακή άποψη νομό της Κρήτης και από περιοχές που παρουσιάζουν ημιαστικά-ημιαγροτικά χαρακτηριστικά. Πρώτη επιλογή είναι το Γυμνάσιο Αρκαλοχωρίου, δεύτερη επιλογή το Γυμνάσιο Αρχανών και τρίτη επιλογή το Γυμνάσιο Μοιρών.

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται είναι το ερωτηματολόγιο και η ημι-δομημένη συνέντευξη για τους διδασκόμενους και το ερωτηματολόγιο για τους διδάσκοντες. Οι συνεντεύξεις των μαθητών θα ηχογραφηθούν, μετά από την έγγραφη συναίνεση των γονέων ή κηδεμόνων των μαθητών. Η ηχογράφηση κρίνεται απαραίτητη, καθώς η διατήρηση μόνο σημειώσεων από τον ερευνητή δεν θα επιτρέψει την απρόσκοπτη διεξαγωγή της συνέντευξης. Καθώς η συνέντευξη είναι ημι-δομημένη, ανάλογα με την ανταπόκριση των μαθητών θα γίνουν επεκτάσεις σε πεδία μη καθορισμένα εκ των προτέρων και η καθυστέρηση στην κράτηση σημειώσεων δεν θα επιτρέψει την απρόσκοπτη διεξαγωγή της συνέντευξης καθώς θα απωλεσθεί η αμεσότητα του διαλόγου μεταξύ μαθητή και ερευνητή, η οποία κρίνεται ως απαραίτητη για την συγκεκριμένη έρευνα. Σημειώνεται ότι δεν πρόκειται να παρουσιαστούν τμήματα ή το σύνολο της ηχογράφησης στην επιστημονική κοινότητα, ότι θα είναι διαθέσιμα μόνο στον ερευνητή και ότι θα καταστραφούν αμέσως μετά από τη χρήση τους. Τέλος, δεν υπάρχουν ψυχομετρικά τεστ ούτε χρήση ιατρικών οργάνων.

Το ερωτηματολόγιο απαντιέται μέσα σε 35 λεπτά με την αξιοποίηση μίας διδακτικής ώρας του μαθήματος των βιωματικών δράσεων σε συνεννόηση με τον διδάσκοντα, ενώ η προσωπική συνέντευξη των επιλεγέντων μαθητών με στοχευμένα ερωτήματα δε ξεπερνά τα 30 λεπτά και πραγματοποιείται στη διάρκεια του μαθήματος των βιωματικών δράσεων μετά από συνεννόηση με τον διδάσκοντα.

²²⁷ Παρότι είναι σαφής η «υποχρεωτικότητα» διδασκαλίας του μαθήματος της τοπικής ιστορίας σε όλη τη χώρα, καθώς πληροφορούμαι σε ορισμένα Γυμνάσια της Κρήτης έχει αποφασιστεί να μην διδαχθεί το μάθημα.

Σημειώνεται ότι εφόσον για οποιονδήποτε λόγο παρουσιαστεί κενή-ελεύθερη ώρα, με τη σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή θα αξιοποιηθεί αυτή η ώρα.

4. Ζητήματα Δεοντολογίας

Σε συνεννόηση με τους Διευθυντές των Γυμνασίων στα οποία διεξάγεται η έρευνα θα διαμοιραστεί έντυπο²²⁸ για την εξασφάλιση ενυπόγραφης συναίνεσης των γονέων και κηδεμόνων των συμμετεχόντων στην έρευνα μαθητών με τη ρητή αναφορά στη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και στην προστασία των προσωπικών δεδομένων. Επίσης θα υπάρχει ρητή αναφορά στη δυνατότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα να αρνηθούν τη συμμετοχή τους ή να διακόψουν σε οποιοδήποτε στάδιο διεξαγωγής της. Τέλος, δεν αναμένεται να υπάρξει έκθεση σε πιθανό σωματικό ή ψυχολογικό κίνδυνο ή άλλες δυσμενείς επιπτώσεις.

5. Ζητήματα οργάνωσης της έρευνας

Η έρευνα εκπονείται από τον υπονύφιο διδάκτορα του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης Εμμανουήλ Περάκη στα πλαίσια της διδακτορικής του διατριβής με τίτλο «Διδακτική της τοπικής ιστορίας. Έρευνα για τη διδασκαλία της νεότερης κρητικής ιστορίας στο Γυμνάσιο», η οποία υποστηρίζεται από εκπαιδευτική άδεια με αποδοχές και ως εκ τούτου χρηματοδοτείται από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Η πιλοτική φάση της έρευνας θα πραγματοποιηθεί μεταξύ 22 και 26 Φεβρουαρίου. Η κύρια φάση της έρευνας θα πραγματοποιηθεί μεταξύ 29 Φεβρουαρίου και 8 Απριλίου. Εφόσον το δείγμα είναι ελλειμματικό, προβλέπεται συμπλήρωση της έρευνας στο δεκαήμερο προ της –άγνωστης μέχρι σήμερα- λήξης του διδακτικού έτους 2015-16.

²²⁸ Βλέπε τη συνημμένη επιστολή με το αναλυτικό σχέδιο έρευνας στο Μέρος 3 Παραρτήματα, Κεφάλαιο 7, Υποκεφάλαιο 3.

4. Το έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης κηδεμόνα για την απάντηση του/της μαθητή/μαθήτριας στο ερωτηματολόγιο

Έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης κηδεμόνα για την απάντηση σε ανώνυμο ερωτηματολόγιο

Η έρευνα με θέμα «Διδακτική της τοπικής ιστορίας. Έρευνα για τη διδασκαλία της νεότερης κρητικής ιστορίας στο Γυμνάσιο» επιχειρεί να εντοπίσει τους όρους διδασκαλίας και πρόσληψης της τοπικής ιστορίας στην Γ' Γυμνασίου σε σχολεία της περιφέρειας της Κρήτης. Θα παρακολουθήσει την ανάγνωση-αντίληψή τους για το αντικείμενο της τοπικής ιστορίας, την γνώση και ερμηνεία της νεότερης και σύγχρονης κρητικής ιστορίας και τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε από τους διδάσκοντες. Τα συμπεράσματα της έρευνας πρόκειται να αξιοποιηθούν για τη μελέτη της ιστορικής συνείδησης και σκέψης των μαθητών ηλικίας 14-15 ετών και την προαγωγή του μαθήματος της τοπικής ιστορίας.

Το ερωτηματολόγιο αναμένεται να απαντηθεί σε 35 λεπτά αξιοποιώντας μία διδακτική ώρα του μαθήματος των βιωματικών δράσεων σε συνεννόηση με τον διδάσκοντα ή άλλη κενή-ελεύθερη ώρα σε συνεννόηση με τον Διευθυντή του Γυμνασίου. Η ανωνυμία των συμμετεχόντων και η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων θα εξασφαλιστεί με την ανωνυμία των ερωτηματολογίων. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δικαιούνται να αρνηθούν τη συμμετοχή τους σε αυτήν και να αποχωρήσουν από αυτήν σε οποιοδήποτε στάδιο της.

Υπογραφή ερευνητή / Ημερομηνία



10/3/2016

Υπεύθυνη Δήλωση

Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του/της _____ στην έρευνα για τη διδασκαλία της νεότερης κρητικής ιστορίας. Ο συμμετέχων / Η συμμετέχουσα διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο διεξαγωγής της.

Υπογραφή γονέα ή κηδεμόνα / Ημερομηνία

5. Το έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης κηδεμόνα για τη συμμετοχή του/της μαθητή/μαθήτριας στη συνέντευξη

Έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης κηδεμόνα για συμμετοχή σε ανώνυμη συνέντευξη

Η παρούσα έρευνα με θέμα «Διδακτική της τοπικής ιστορίας. Έρευνα για τη διδασκαλία της νεότερης κρητικής ιστορίας στο Γυμνάσιο» επιχειρεί να εντοπίσει τους όρους διδασκαλίας και πρόσληψης της τοπικής ιστορίας στην Γ΄ Γυμνασίου σε σχολεία της περιφέρειας της Κρήτης. Θα παρακολουθήσει την ανάγνωση-αντίληψή τους για το αντικείμενο της τοπικής ιστορίας, την γνώση και ερμηνεία της νεότερης και σύγχρονης κρητικής ιστορίας και τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε από τους διδάσκοντες. Τα συμπεράσματα της έρευνας πρόκειται να αξιοποιηθούν για τη μελέτη της ιστορικής συνείδησης και σκέψης των μαθητών ηλικίας 14-15 ετών και την προαγωγή του μαθήματος της τοπικής ιστορίας.

Η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί, δεν θα ξεπερνά τα 30 λεπτά και θα πραγματοποιηθεί μετά από συνεννόηση με τον Διευθυντή και τους καθηγητές για την απόσπαση του μαθητή από την τάξη. Σημειώνεται ότι εφόσον για οποιονδήποτε λόγο παρουσιαστεί κενή-ελεύθερη ώρα, και εφόσον υπάρχει η σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή, θα αξιοποιηθεί αυτή η ώρα. Η ανωνυμία των συμμετεχόντων και η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων θα εξασφαλιστεί με την ανωνυμία της συνέντευξης. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δικαιούνται να αρνηθούν τη συμμετοχή τους σε αυτήν και να αποχωρήσουν από αυτήν σε οποιοδήποτε στάδιο της.

Υπογραφή ερευνητή / Ημερομηνία



10/3/2016

Υπεύθυνη Δήλωση

Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του/της _____ στην έρευνα για τη διδασκαλία της νεότερης κρητικής ιστορίας. Ο συμμετέχων / Η συμμετέχουσα διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο διεξαγωγής της.

Υπογραφή γονέα ή κηδεμόνα / Ημερομηνία

6. Η έγκριση διεξαγωγής της έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ
Π/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ
ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ταχ. Δ/ση: Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη: 15180 Μαρούσι
Ιστοσελίδα: www.minedu.gov.gr
Πληροφορίες: Λ. Κιουλιτζίδη
Τηλέφωνο: 210-3442240

ΠΡΟΣ:

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμ. Προτεραιότητας:

Αθήνα, 09-03-2016
Αρ. Πρωτ. 41392/Δ2

- κ. Εμμανουήλ Περάκη
[Redacted]
- Διευθύνσεις Δ/θμιας Εκπ/σης
Ηρακλείου, Λασιθίου,
Ρεθύμνου και Χανίων

ΘΕΜΑ: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας

Απαντώντας σε σχετική αίτηση, και μετά τη γνωμοδότηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (**πράξη 5/2016 του Δ.Σ**) σας γνωρίζουμε ότι **επιτρέπουμε** τη διεξαγωγή έρευνας από τον κ. **Εμμανουήλ Περάκη** κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2015-2016 με τις εξής προϋποθέσεις:

α) Πριν από την έναρξη της έρευνας να γίνει ενημέρωση του Διευθυντή και του συλλόγου Διδασκόντων των σχολικών μονάδων Δ/θμιας Εκπ/σης, οι οποίες θα συμμετάσχουν στην έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της.

β) Η έρευνα να γίνει με τη σύμφωνη γνώμη τους.

γ) Η έρευνα να γίνει με την έγγραφη συγκατάθεση των γονέων - κηδεμόνων των μαθητών (για κάθε μαθητή χωριστά). Ο Διευθυντής του σχολείου, αφού αποστείλει στους γονείς-κηδεμόνες προς συμπλήρωση το έντυπο γονικής συναίνεσης που θα του κατατεθεί από τον ερευνητή και στο οποίο θα περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας και συγκεντρώσει τα ενυπόγραφα σημειώματα με τη συγκατάθεση των γονέων-κηδεμόνων, μπορεί να συνεχίσει στη διεξαγωγή της έρευνας.

δ) Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια, **ανώνυμα** και εφόσον το επιθυμούν.

ε) Οι μαθητές και να συμμετάσχουν στις συνεντεύξεις, **ανώνυμα** και εφόσον το επιθυμούν.

στ) Οι μαθητές να απασχοληθούν μέχρι δύο (02) διδακτικές ώρες.

ζ) Η μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων να γίνει αποκλειστικά για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας και το ηχητικό αρχείο, μετά το πέρας της έρευνας, πρέπει να καταστραφεί.

η) Η συγκέντρωση και μελέτη των στοιχείων να γίνουν σύμφωνα με την αρχή προστασίας των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα και δεν θα δημοσιοποιηθούν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα.

Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

*Η έρευνα έχει θέμα: «**Διδακτική της τοπικής ιστορίας. Έρευνα για τη διδασκαλία της νεότερης κρητικής ιστορίας στο Γυμνάσιο**»*

και απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς και μαθητές των σχολικών μονάδων του συνημμένου πίνακα.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει:

1. Οι επισκέψεις στα σχολεία να γίνουν μετά από συνεννόηση με το Διευθυντή του και σε συνεργασία με το σύλλογο καθηγητών, ώστε να μην παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.

2. Τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της να αποσταλούν στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Αν. Τσόχα 36, 11521 Αθήνα) σε ηλεκτρονική μορφή.

3. Οι Διευθυντές των Διευθύνσεων Δ/θμιας Εκπ/σης Ηρακλείου, Λασιθίου, Ρεθύμνου και Χανίων να ενημερώσουν σχετικά τους Διευθυντές των σχολείων αρμοδιότητάς τους, ώστε να διευκολύνουν τον ενδιαφερόμενο στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής σύμφωνα με τα παραπάνω.

Ο ΓΕΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ

ΙΩΑΝΝΗΣ Δ. ΠΑΝΤΗΣ

Συν.: 1 φυλ.

Εσωτ. Διανομή

- Γρ. Γενικού Γραμματέα
- Δ/νση Σπουδών, Προγρ/των & Οργάνωσης Δ.Ε. Τμ. Α΄

ΟΓΔΟΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ (CD)

Κωδικοποίηση των απαντήσεων των ερωτηματολογίων

1. Ερωτηματολόγιο των μαθητών (CD)

2. Ερωτηματολόγιο των καθηγητών (CD)

