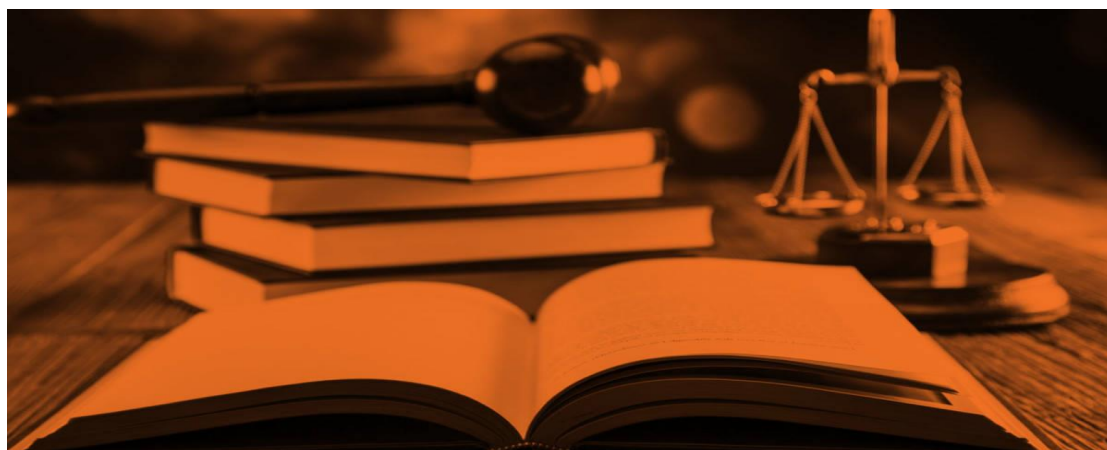




«ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ
ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: 1913-1989 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ, ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**



ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΑΣΒΙΚΗΣ ΚΩΣΤΑΣ
ΜΕΛΕΤΗΤΗΣ: ΤΣΙΟΜΠΑΝΟΣ ΕΥΣΤΑΘΙΟΣ

**ΦΛΩΡΙΝΑ
ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2020**

Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτης:

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Δεύτερος Βαθμολογητής:

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

3. Τρίτος Βαθμολογητής:

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός βαθμός:

Ο συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

*Στην οικογένειά μου,
που αποτελεί το στήριγμά μου σε κάθε δυσκολία της ζωής
και ιδιαίτερα στον ανιψιό μου Γιώργο.*

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Λέξεις – φράσεις κλειδιά.....	5
Abstract.....	6
Keywords.....	6
Πρόλογος.....	7
Εισαγωγή.....	9
1. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στην Ελληνική Εκπαίδευση.....	11
1.1 Γενικό πλαίσιο.....	11
1.2 Θεωρητική προσέγγιση: ορισμοί – κατηγορίες – προσανατολισμοί	12
1.3 Δομικά χαρακτηριστικά των Αναλυτικών Προγραμμάτων.....	18
1.4 Εργαλεία ερμηνείας και διαμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων.....	31
1.5 Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: η συμβολή τους στην διδασκαλία της σχολικής Ιστορίας.....	33
1.6 Η σχέση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και άλλων επιστημών της Εκπαίδευσης.....	38
1.7 Ο εθνοκεντρισμός στα Αναλυτικά Προγράμματα Ιστορίας.....	40
2. Μεθοδολογία Έρευνας.....	44
2.1. Γενικός σκοπός έρευνας.....	44
2.2. Μεθοδολογία έρευνας.....	44
3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	47
3.1 Περίοδος 1913 –1936.....	47
3.2 Περίοδος 1936 –1949.....	62
3.3 Περίοδος 1949 – 1967.....	67
3.4 Περίοδος 1967 – 1974.....	77
3.5 Περίοδος 1974 – 1989.....	85
4. Συμπεράσματα	102
Βιβλιογραφία.....	105
Νόμοι και Διατάγματα.....	109

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της ιστορίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας κατά τον προηγούμενο αιώνα και ειδικότερα από το 1913 ως το 1989. Συγκεκριμένα, εστιάζει στις παιδαγωγικές, διδακτικές και ιδεολογικές προσεγγίσεις, στις μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας, στους διδακτικούς στόχους που τίθενται και στα περιεχόμενα του μαθήματος μέσα από τα οποία ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να επιτύχει τους εν λόγω σκοπούς και στόχους. Επιπλέον, εξετάζεται η ελαστικότητα των αναλυτικών προγραμμάτων, επομένως και η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και καινοτόμων διδακτικών μεθόδων από τον εκπαιδευτικό, στο βαθμό που του επιτρέπεται.

Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της εργασίας, μελετήθηκαν διεξοδικά τα αναλυτικά προγράμματα της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από το 1913 μέχρι και το 1989, σε συνδυασμό με σχετικές έρευνες ειδικών επιστημόνων. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι η συγκριτική ανάλυση, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα ως προς τον τρόπο σχεδιασμού των αναλυτικών προγραμμάτων ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και το πώς επηρεάζεται η διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο.

Για την καλύτερη παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη σύγκριση των προγραμμάτων σπουδών, έγινε μια ομαδοποίησή τους. Η ομαδοποίηση αυτών των αναλυτικών προγραμμάτων έγινε με βάση κάποιες χρονολογίες που αποτέλεσαν ορόσημα για την ελληνική και αλλά και ευρωπαϊκή ιστορία (1913 – 1936, 1936 – 1949, 1949 – 1967, 1967 – 1974, 1974 – 1989) και διαπιστώθηκε ότι τόσο τα προγράμματα σπουδών όσο και τα σχολικά εγχειρίδια, όπως και οι διδακτικοί στόχοι μαζί με τις διαφορετικές προσεγγίσεις του μαθήματος της ιστορίας, επηρεάστηκαν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό από τις ιστορικές συγκυρίες και την εκάστοτε πολιτική εξουσία που επικρατούσε κάθε φορά.

Λέξεις – φράσεις κλειδιά

- Προγράμματα σπουδών ιστορίας
- Παιδαγωγικές προσεγγίσεις της ιστορίας
- Διδακτική της ιστορίας
- Ιδεολογικές προσεγγίσεις της ιστορίας
- Ιστορική εκπαίδευση
- Πρωτοβάθμια εκπαίδευση
- Θεωρία αναλυτικών προγραμμάτων

Abstract

The current study concerns the analytical history curricula of primary education in Greece during the previous century, in particular from 1913 to 1989. More analytically, it focuses on the pedagogical, teaching, and ideological approaches, the teaching methods of history's course, the teaching goals set and the course's contents through which the teacher tries to achieve these aims. The curricula's flexibility is analyzed as well, hence the possibility given of taking initiatives and implementing innovative teaching methods by the teacher, to the extent permitted.

In order to achieve the purpose of the study, the history curricula of primary (basically) education from 1913 to 1989 were extensively studied in combination with relevant researches of special scientists. The method followed is comparative analysis in order to draw conclusions as to how the curricula are designed, according to the socio-political circumstances and how the teaching of history at school is influenced by them.

For the better presentation of the results obtained by comparing the curricula, a grouping of them was made. The grouping of these curricula was based on some dates that were milestones for the Greek and European history (1913 – 1936, 1936 – 1949, 1949 – 1967, 1967 – 1974, 1974 – 1989) and it was found out that both the curricula and textbooks, as well as the didactic goals along with the different approaches of the course of history, were influenced to a greater or lesser extent by the respective executive and the circumstances prevailing each time.

Keywords

- History curricula
- Pedagogical approaches of history
- Teaching history
- Ideological approaches of history
- History education
- Primary education
- Curricula theory

Πρόλογος

Στη σημερινή εποχή της τεχνολογικής επανάστασης και της απίστευτα εύκολης πρόσβασης σε πληροφορίες, το σχολείο καλείται να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα. Κάτι τέτοιο όμως δεν είναι εύκολο να συντελεστεί από τη στιγμή που ο διαχρονικά παραδοσιακός και άκαμπτος χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών δεν αφήνει πολλά τέτοια περιθώρια στον εκπαιδευτικό. Η σχετική με τα αναλυτικά προγράμματα βιβλιογραφία δεν είναι ιδιαίτερα πλούσια στην Ελλάδα, ωστόσο τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια ενδιαφέρουσα στροφή των ειδικών προς αυτό το πεδίο έρευνας με αποτέλεσμα τη συγγραφή μερικών πολύ αξιόλογων εργασιών (μερικές από τις οποίες με βοήθησαν σημαντικά στη συγγραφή της συγκεκριμένης εργασίας). Ακόμα πιο περιορισμένη βέβαια είναι η βιβλιογραφία που αναφέρεται στα προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποκλειστικά για το μάθημα της ιστορίας. Επομένως, αυτή μου η προσπάθεια φιλοδοξεί να αποτελέσει συμβολή στο συγκεκριμένο χώρο, χωρίς ασφαλώς να διεκδικεί την πληρότητα ή την τελειότητα.

Αδιαμφισβήτητα τα προγράμματα σπουδών αποτελούν τον άξονα γύρω από τον οποίο περιστρέφεται οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Οι συζητήσεις των ειδικών πάνω σε αυτό το θέμα έχουν οδηγήσει στην ανάδειξη βασικών προβληματισμών αναφορικά με τον πεπαλαιωμένο και επανειλημμένως άκαμπτο χαρακτήρα των αναλυτικών προγραμμάτων, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη για αλλαγές. Αυτά τα σημεία προσπαθεί να φωτίσει μεταξύ άλλων και η παρούσα έρευνα, μέσα από μια ιστορική αναδρομή στην ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα και μια επισκόπηση των προγραμμάτων σπουδών της ιστορίας στο δημοτικό από το 1913 ως το 1989.

Το ενδιαφέρον μου όμως γύρω από τη συγκεκριμένη θεματική δεν προέκυψε ξαφνικά. Η εισαγωγή μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών με τίτλο «Θεωρητικές, Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις στην Ιστορία και στην Τοπική Ιστορία» άνοιξε νέους δρόμους στη μελέτη και στα ερευνητικά μου ενδιαφέροντα. Η στροφή μου προς την κατεύθυνση της διδακτικής της ιστορίας, με έφερε σε επαφή με ποικίλες θεματικές της ιστορίας, με τρόπους διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος κατά τον προηγούμενο αιώνα (και παλαιότερα ακόμα) και με αναλυτικά προγράμματα παλαιότερων εποχών με διαφορετική μεν φιλοσοφία, αλλά και με στοιχεία κοινά με τη σημερινή εποχή.

Επιπρόσθετα, η ευκαιρία που μου έδωσε ο επόπτης καθηγητής μου, κύριος Κώστας Κασβίκης, να εργαστώ επί δύο χρόνια ως μέντορας στις διδασκαλίες των προπτυχιακών φοιτητών στα πλαίσια του μαθήματός του «Διδακτική της Ιστορίας» έδρασε καταλυτικά στην επιλογή του θέματος της μεταπτυχιακής μου εργασίας, σε συνεννόηση πάντα μαζί του. Ως προπτυχιακός φοιτητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας στη Φλώρινα, είχα τη δυνατότητα και την τύχη να εκπονήσω αρκετούς σχεδιασμούς διδασκαλιών και να

μελετήσω τα σύγχρονα με εκείνη την εποχή αναλυτικά προγράμματα, ώστε να προχωρήσω έπειτα στην υλοποίησή τους μέσα σε διάφορες σχολικές τάξεις. Ως μεταπτυχιακός φοιτητής όμως και ιδιαίτερα με την ιδιότητα του μέντορα, ενεπλάκην υπό εντελώς διαφορετικό πρίσμα στην παρακολούθηση του σχεδιασμού και της υλοποίησης των διδασκαλιών των φοιτητών. Κατανόησα βαθύτερα τη συμβολή και την αξία των αναλυτικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση, ειδικότερα στο μάθημα της ιστορίας το οποίο πραγματεύεται αποκλειστικά η παρούσα εργασία, ενώ παράλληλα μου γεννήθηκαν νέα ευρύτερα ερευνητικά ενδιαφέροντα εκτός των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων, ενδιαφέροντα σχετικά με τα προγράμματα σπουδών παλαιότερων εποχών. Έτσι, η εμπειρία μου ως μέντορας σε συνδυασμό με τα νέα μου ιστοριοδιφικά – ερευνητικά ενδιαφέροντα που προέκυψαν ταυτοχρόνως, με οδήγησαν στη συγγραφή της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας με τίτλο «Προγράμματα σπουδών ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: 1913 – 1989, παιδαγωγικές, διδακτικές και ιδεολογικές προσεγγίσεις».

Σε καμία περίπτωση όμως δεν θα μπορούσα να εκπονήσω μόνος μου αυτή τη μελέτη. Για το λόγο αυτό θέλω να ευχαριστήσω θερμά τους ανθρώπους που συμμερίστηκαν τους στόχους της συγκεκριμένης εργασίας, που στήριξαν την ερευνητική μου προσπάθεια, που ανταποκρίθηκαν με προθυμία στα αιτήματά μου και που μου πρόσφεραν χρήσιμα στοιχεία και πληροφορίες. Ειδικότερα θέλω να ευχαριστήσω από καρδιάς:

Αρχικά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Κώστα Κασβίκη, για την ευκαιρία που μου έδωσε να υλοποιήσω μια τέτοια μελέτη, για την εμπιστοσύνη που μου επέδειξε, για τη συμπαράστασή του όποτε τη χρειάστηκα, για την καθοδήγηση και τις πολύτιμες συμβουλές του. Τον καθηγητή, κύριο Αντρέα Ανδρέου, τόσο για τη γενικότερη βοήθεια και υποστήριξη που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου, όσο και για τις χρήσιμες συμβουλές του. Τον κύριο Χρήστο Αντωνίου (θείο μου), ο οποίος υπηρέτησε την εκπαίδευση από τη θέση του δασκάλου για περίπου τέσσερις δεκαετίες και με την πολυετή του εμπειρία μου παρείχε χρήσιμες συμβουλές και πληροφορίες και τέλος θέλω να ευχαριστήσω τον συνάδελφό μου, Ηλία Θεολόγο, για την αμέριστη υποστήριξή του κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας.

Εισαγωγή

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών υπάρχουν σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, καθώς αποτελούν βασικό πυλώνα της και αναφέρονται διεξοδικά στη διδακτέα ύλη και στον τρόπο διδασκαλίας του κάθε μαθήματος ξεχωριστά. Ανά περιόδους έχουν αλλάξει πολλές φορές μορφή, διότι στα πρώιμα στάδιά τους ξεκίνησαν ως απλοί κατάλογοι περιεχομένων, στην πορεία εξελίχθηκαν σε αναλυτικά προγράμματα με τη μορφή *curriculum*, ενώ κάθε φορά οι εκπονητές τους προσπαθούν διαρκώς να τα εμπλουτίζουν με μεθοδολογικές οδηγίες και ενδεικτικές προτάσεις διδασκαλίας προς τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα να τα βελτιώνουν, ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της εποχής τους.

Παρότι τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών κατέχουν κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση, δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς, ενώ η σχετική βιβλιογραφία είναι ακόμα πενιχρή. Μέσα από συζητήσεις των άμεσα ενδιαφερομένων, πρωτίστως των ιστορικών της εκπαίδευσης και σε δεύτερο επίπεδο των παιδαγωγών και εκπαιδευτικών για τα προγράμματα σπουδών, καθίστανται σαφείς διάφοροι προβληματισμοί σχετικά με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά τους, καθώς επίσης και οι διαφορετικές αντιλήψεις της κάθε επιστημονικής ομάδας για αυτά. Όσον αφορά την ποιότητα, όσοι ασχολούνται με το σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών φαίνεται να επικεντρώνονται περισσότερο στα περιεχόμενα και στους διδακτικούς στόχους, ενώ οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην αποτελεσματικότητα και στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να διδάσκονται αυτά τα περιεχόμενα προκειμένου να επιτευχθούν οι αντίστοιχοι στόχοι.

Παρ' όλο που ο εκπαιδευτικός είναι αρμόδιος για την εκτέλεση των προγραμμάτων σπουδών, εντούτοις δεν συμμετέχει στο σχεδιασμό αυτών των προγραμμάτων, κι αυτό είναι κάτι το οποίο θα έπρεπε άμεσα να αλλάξει, ώστε να μπορεί να εκφράζει ορισμένες ιδέες που θα συνέβαλαν εποικοδομητικά σε ένα καλύτερο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Το να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός μερικά βασικά στοιχεία για τη διαδικασία σχεδιασμού τους, τον βοηθά να βελτιώσει την καθημερινή του εργασία στην τάξη, διευκολύνοντάς τον παράλληλα να επιτελέσει πιο αποτελεσματικά το ρόλο του. Δεδομένου ότι ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών είναι προϊόν μιας πολυδιάστατης και πολύπλοκης διαδικασίας, η γνώση μερικών στοιχείων σχετικά με αυτό, τον βοηθά να κατανοήσει καλύτερα ότι και ο ίδιος αποτελεί ένα αναπόσπαστο μέρος της (Χατζηγεωργίου, 1998: 143-147). Επιπλέον, η γνώση των επιμέρους διαδικασιών σχεδιασμού ενός αναλυτικού προγράμματος, εν προκειμένω στο μάθημα της ιστορίας το οποίο κατέχει κεντρική θέση στην παρούσα εργασία, καθιστά τον εκπαιδευτικό ικανό να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σπουδών και να επέμβει κάνοντας προτάσεις, ώστε να αναμορφωθούν και να καταστούν πιο αποτελεσματικά για τους μαθητές.

Οπωσδήποτε η επιλογή των διδακτικών στόχων και της κατάλληλης διδακτέας ύλης για την επίτευξή τους δεν γίνεται τυχαία. Κατά αποκλειστικότητα σχεδόν γίνονται από εξειδικευμένες ομάδες που στόχο έχουν να μεταβιβάσουν στην εκπαίδευση τις αξίες και τα ιδανικά της εκάστοτε κυβέρνησης. Κάνοντας όμως μια πρόβλεψη για το μέλλον, αν αυτό μπορέσει κάποια στιγμή να αλλάξει, θα είναι χάρη σε συνειδητοποιημένους εκπαιδευτικούς, επιφορτισμένους με την ευθύνη να καταρτίσουν ανθρώπους της δράσης, που όταν ενηλικιωθούν θα αναλάβουν τα ηνία της κοινωνίας μας με σκοπό να τη βελτιώσουν.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο προσεγγίζει γενικά τα αναλυτικά προγράμματα, όχι μόνο της ιστορίας, αλλά συνολικά τα χαρακτηριστικά τους, την εθνοκεντρική τους ιδεολογία, αν υπάρχει, πού και γιατί συμβαίνει αυτό, το ρόλο τους, τους στόχους τους και τη σχέση του με άλλους κλάδους της Παιδαγωγικής (Κριτική Παιδαγωγική και Νέα Κοινωνιολογία). Το δεύτερο κεφάλαιο είναι μεταβατικό για το κυρίως μέρος της εργασίας και αναφέρεται στη μέθοδο προσέγγισης του θέματος, μία προσέγγιση που βασίστηκε στη συγκριτική μελέτη της βιβλιογραφίας την εκάστοτε χρονική περίοδο. Στην προκειμένη περίπτωση το διάστημα 1913 – 1989 χωρίζεται σε πέντε επιμέρους χρονικές περιόδους, ανάλογα με τα γεγονότα – τομές τόσο από ιστορική άποψη όσο και από εκπαιδευτική. Το τρίτο κεφάλαιο που αποτελεί και το κυρίως μέρος της εργασίας, το ερευνητικό, ξεκινά με μία ιστορική προσέγγιση της εκάστοτε περιόδου, συνεχίζει με μία γενική περιγραφή των αναλυτικών προγραμμάτων και καταλήγει με μία κριτική αποτίμηση, στην οποία γίνεται λόγος για το αν και το πώς η γενικότερη κατάσταση της χώρας επηρέαζε το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της σχολικής ιστορίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο τελευταίο κεφάλαιο γίνεται μια γενική συζήτηση στην οποία συνοψίζεται η εξελικτική πορεία του μαθήματος της ιστορίας στο διάστημα που αναφέρθηκε και κλείνει με τα συμπεράσματα για το πώς η σχολική ιστορία συνδέεται με την εξέλιξη της ιστορίας του νεοελληνικού κράτους, την πολιτική, την οικονομία, την κοινωνία, και τα ιδεολογικά ρεύματα.

1. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στην Ελληνική Εκπαίδευση

1.1 Γενικό πλαίσιο

Το μάθημα της σχολικής ιστορίας έχει και αυτό την ιστορία του και την εξέλιξή του μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο ρόλος της ιστορίας στην εκπαίδευση, ο σκοπός του μαθήματος, το περιεχόμενο και η σχετική διδακτική μεθοδολογία είναι θέματα που απασχολούν τις περισσότερες κοινωνίες σήμερα, γιατί μεταξύ άλλων συνδέονται με τον έντονο σύγχρονο προβληματισμό για τη φύση της εκπαίδευσης (Μπούντα, 2006: 57). Η διδακτέα ύλη, οι διδακτικές ώρες, οι διδακτικοί σκοποί και στόχοι αλλάζουν με το πέρασμα των χρόνων ακολουθώντας τη διαδικασία με την οποία συγκροτήθηκε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τη θέση που αποκτά ανά περιόδους το μάθημα της ιστορίας μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα (Αβδελά, 1998: 42). Οι νόμοι, τα διατάγματα και οι εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας ορίζουν κάθε φορά τα ανωτέρω, ενώ συχνά περιλαμβάνουν και μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τον τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικές αρχές καθιστούν σαφές τι περιμένουν από τη διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο και παραθέτουν ενδεικτικά μερικές διδακτικές προτάσεις και τα μέσα που κρίνονται καταλληλότερα για την επίτευξη των διδακτικών σκοπών και στόχων που έχουν τεθεί, μέσα σε ένα περιβάλλον όσο το δυνατό πιο ευνοϊκό για τα παιδιά.

Παλαιότερες έρευνες βέβαια, έχουν δείξει ότι οι μαθητές στην πλειοψηφία τους δεν έχουν ιδιαίτερα θετική στάση απέναντι στο μάθημα της ιστορίας, ακόμη και σε πιο μαθητοκεντρικές εκδοχές της (Μπονίδης, 2012: 68). Τείνουν να αποδέχονται πιο συντηρητικές και δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία του μαθήματος, οι οποίες στα πλαίσια των νέων μαθητοκεντρικών επιταγών της διδακτικής της ιστορίας δεν συνιστώνται από τους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός ότι το εντονότερο χαρακτηριστικό της ιστορικής συνείδησης των μαθητών στην Ελλάδα είναι η παραδοσιακή προσήλωση στο εθνικό παρελθόν, οι μελετητές το αποδίδουν στο σύνολο των διαμορφωμένων κοινωνικών αντιλήψεων και όχι μεμονωμένα στο σχολείο ή σε κάποιον άλλο κρατικό φορέα, καθώς τα σχολικά βιβλία αναπαράγουν στερεότυπα που έχει εκ των προτέρων υιοθετήσει η ελληνική κοινωνία (Κουλούρη, 2004: 30 – 35).

Οι θέσεις και οι επιδιώξεις των εκπαιδευτικών αρχών άλλωστε σχετικά με το μάθημα της ιστορίας είναι μόνο η μια πλευρά του ζητήματος. Μια σφαιρική επισκόπηση απαιτεί να εξεταστούν επίσης οι επιμέρους ενότητες του αναλυτικού προγράμματος για κάθε τάξη και οι αντίστοιχοι διδακτικοί σκοποί και στόχοι (Αβδελά, 1998: 15). Με τον τρόπο αυτό γίνεται σαφές κατά πόσο υλοποιούνται στην πράξη οι επιδιώξεις που τίθενται, πώς αξιοποιούνται τα σχολικά εγχειρίδια και τα

διάφορα μέσα που χρησιμοποιούνται προς υλοποίηση των διδακτικών σχεδιασμών, ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται το μάθημα και ποιος ο ρόλος που ανατίθεται στον εκπαιδευτικό, έτσι όπως διαμορφώνεται από τις εκάστοτε συγκυρίες και τα μέσα που του παρέχονται. Στη συνέχεια του κεφαλαίου παρουσιάζεται πιο αναλυτικά η ιστορία του μαθήματος της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως αποτυπώνεται μέσα από τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα, με κάποιες μικρές αναφορές και στο μάθημα της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με στόχο να δοθεί έμφαση στη σύνδεση της σχολικής ιστορίας με τα πολιτικά δρώμενα της χώρας.

Το περιεχόμενο του μαθήματος της ιστορίας (όπως και όλων των σχολικών μαθημάτων) οι διδακτικοί σκοποί και επιμέρους στόχοι που τίθενται, το αξιολογικό υπόβαθρο και η μεθοδολογία, ορίζονται από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, ωστόσο δεν είναι ιδιαίτερα εύκολο να επιτευχθεί συναίνεση για όλα αυτά μέσα σε μια σύγχρονη κοινωνία, η οποία μεταβάλλεται διαρκώς. Τα προγράμματα σπουδών προκύπτουν συνήθως μετά από εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, μαρτυρώντας το πνεύμα της εκάστοτε μεταρρύθμισης, την εκπαιδευτική φιλοσοφία της εκάστοτε πολιτικής εξουσίας σε άμεση συνάρτηση με τη γενικότερη πολιτική της γραμμή (Αβδελά, 1998: 16 – 18). Οι στόχοι που τίθενται από τα αναλυτικά προγράμματα δηλώνουν τη διαχρονική εξέλιξη στις αντιλήψεις για το τι είναι και πώς διδάσκεται ιστορία εντός και εκτός του σχολείου και είναι απαραίτητο να τοποθετηθούν στα εκάστοτε ιστορικά δεδομένα κάθε περιόδου. Η διδασκαλία της ιστορίας είναι σε γενικές γραμμές μια αντανάκλαση της κυρίαρχης ιδεολογίας, εξιδανικεύει ή συσκοτίζει τις ερμηνευτικές διαμάχες, οι οποίες σχετίζονται με το εθνικό παρελθόν και τις ταξικές συγκρούσεις που διαπερνούν το κοινωνικοπολιτικό σύστημα, ενώ σε πολλές χώρες η ύλη της ιστορίας που επιλέγεται να διδαχθεί στις σχολικές τάξεις, αποτελεί φορέα συντονισμένων προσπαθειών¹ για την απεξάρτησή της από την ιδεολογική παράδοση της εθνικής διαπαιδαγώγησης και της εγχάραξης της πολιτικής νομιμοφροσύνης (Μπούντα, 2006: 28).

1.2 Θεωρητική προσέγγιση: ορισμοί – κατηγορίες – προσανατολισμοί

Τα αναλυτικά προγράμματα ως έννοια δεν είναι πάντα ξεκάθαρο τι αντιπροσωπεύουν, τι διαδικασίες περιλαμβάνει η σύνταξή τους και σε τι αποσκοπούν. Ο όρος «αναλυτικά προγράμματα» στην ελληνική γλώσσα είναι μετάφραση του λατινικού όρου «curriculum», από τη λέξη «currere» που σημαίνει τρέχω και από εκεί προκύπτει και ο αγγλικός όρος «course», που σημαίνει πορεία, ενώ στα εκπαιδευτικά δεδομένα σημαίνει τη σειρά μαθημάτων (Τσάφος, 2014: 28).

¹ Το άρθρο 1 της Οδηγίας υπ' αριθμόν 1283 της 22ας Ιανουαρίου 1996 του Συμβουλίου της Ευρώπης τονίζει: «Κάθε ανθρώπινο υποκείμενο έχει το δικαίωμα να γνωρίσει το παρελθόν του, καθώς και το δικαίωμα να απαρνηθεί το παρελθόν που του επιβάλλεται. Η ιστορία λοιπόν λειτουργεί σαν μια ανοιχτή πόρτα που οδηγεί στον πλούτο του εθνικού παρελθόντος και των άλλων πολιτισμών».

Οι ορισμοί των ερμηνευτικών λεξικών όμως δεν είναι αρκετοί για να προσδιορίσουν με τέτοια έννοια. Αδιαμφισβήτητο είναι πάντως το ότι εμπεριέχεται το στοιχείο της μάθησης, που προαπαιτεί σχεδιασμό, οργάνωση, περιεχόμενο, μάθηση και σκοπό. Με βάση τα παραπάνω και σύμφωνα με την επικρατέστερη και γενική αντίληψη, αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να ξέρει τι πρέπει να κάνει κατά την εργασία του στην τάξη, πότε και με ποιο τρόπο (Schiro, 2008: 34). Σπανίως ένα αναλυτικό πρόγραμμα συντάσσεται εξαρχής ολόκληρο, αντ' αυτού εμπλουτίζεται ή αναμορφώνεται, εκτός αν πρόκειται για κάποιο νέο μάθημα που μπαίνει για πρώτη φορά στο σχολείο (Φλουρής, 1992: 50).

Σύμφωνα με τον Ralph Tyler, γνωστό και ως «πατέρα των αναλυτικών προγραμμάτων», υπάρχουν τέσσερα ερωτήματα που αποτελούν βασικά βήματα για να κατανοήσει κάποιος τα χαρακτηριστικά ενός αναλυτικού προγράμματος. Τα ερωτήματα είναι τα εξής (Tyler, 1971: 33):

- ποιους εκπαιδευτικούς σκοπούς πρέπει να επιδιώκει το σχολείο;
- πώς μπορούν να επιλεγούν οι μαθησιακές εμπειρίες, ώστε να επιτευχθούν αυτοί οι σκοποί;
- πώς μπορούν να οργανωθούν αποτελεσματικά αυτές οι εμπειρίες;
- πώς μπορεί να αξιολογηθεί η επιτυχία των σκοπών που τέθηκαν;

Τα ερωτήματα αυτά με τη σειρά τους οδηγούν σε τρία άλλα εξίσου σημαντικά ερωτήματα, τα οποία λαμβάνουν υπόψη αυτοί που σχεδιάζουν αναλυτικά προγράμματα. Ειδικότερα (Tyler, 1971: 37):

- τι πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές;
- για ποιο λόγο (σκοποί και στόχοι);
- με ποιο τρόπο (παιδαγωγικές, διδακτικές και ιδεολογικές προσεγγίσεις);

Τα δυο πρώτα ερωτήματα δεν φαίνεται να απασχολούν ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό, διότι τα θέτουν όσοι ασχολούνται με την εκπόνηση προγραμμάτων σπουδών, σύμφωνα με τις επιταγές της εκάστοτε κρατικής εξουσίας. Το ερώτημα που φαίνεται εξαρχής να απασχολεί αποκλειστικά τον εκπαιδευτικό είναι το τρίτο, ενώ σχεδόν πάντα του δίδονται σχετικές οδηγίες και ενδεικτικές διδακτικές προτάσεις τις οποίες καλείται είτε να εφαρμόσει είτε να προσαρμόσει στα δεδομένα της τάξης του (Tyler, 1971: 37).

Εκτός από τον Tyler που προτείνει τέσσερα στοιχεία (σκοπούς, περιεχόμενα, μέθοδο και αξιολόγηση) έχουν διατυπωθεί και διάφοροι άλλοι ορισμοί κατά καιρούς. Μερικοί ορισμοί που προκύπτουν για τα αναλυτικά προγράμματα είναι οι εξής:

- πρόκειται για έναν κύκλο μελέτης που λαμβάνει χώρα στο σχολείο, που παρουσιάζει υλικό το οποίο εκτείνεται απεριόριστα πίσω στον χωροχρόνο (Dewey, 2009: 21).
- είναι όλα όσα βιώνουν μερικά άτομα που έρχονται σε επαφή μεταξύ τους προκειμένου να πετύχουν συγκεκριμένους σκοπούς (Karfer, 1981: 49).

- το σύνολο των εμπειριών των μαθητών υπό την αιγίδα του σχολείου (Johnson, 1968: 109).
- πρόκειται για όλη τη μαθησιακή διαδικασία που σχεδιάζεται μέσα στο σχολείο (Kerr, 1968: 62).
- είναι το περίγραμμα της διδακτέας ύλης για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα (Saylor, J., Alexander, W. & Lewis, A., 1981: 44)
- είναι προσχεδιασμένες δραστηριότητες που πρέπει να φέρει εις πέρας ο εκπαιδευτικός με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων παιδαγωγικών στόχων (Eisner, E., 1997: 31).

Υπάρχουν πολλοί ακόμα ορισμοί και οι παραπάνω αποτελούν απλά ένα δείγμα, από το οποίο προκύπτει ότι υπάρχουν πολλές ασυμφωνίες μεταξύ των ειδικών, κυρίως για το αν ένα αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρεται σε διδακτέα ύλη ή εμπειρίες. Παρόλο λοιπόν που τα αναλυτικά προγράμματα, ως όρος, χρησιμοποιούνται ευρέως μεταξύ των εκπαιδευτικών και των σχετικών με την εκπαίδευση, υπάρχουν πολλές ασάφειες και διχογνωμίες ως προς το περιεχόμενο του όρου αυτού. Αδιαμφισβήτητο ωστόσο είναι ότι υποδηλώνονται εκπαιδευτικές εμπειρίες για κάποιο παιδαγωγικό σκοπό. Οι εκπαιδευτικές εμπειρίες προφανώς προϋποθέτουν επιλογή και οργάνωση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων (Χατζηγεωργίου, 1998: 101 – 105).

Ένα πρόγραμμα σπουδών πρέπει να έχει σαφώς οριοθετημένο πεδίο μελέτης, να διαθέτει μια σειρά από κεντρικές έννοιες και διαμορφωμένους λόγους σχετικούς με το συγκεκριμένο πεδίο, να αναπτύσσει συγκροτημένη γνώση, αρχές και μεθόδους για τη διερεύνηση και την κατανόηση των θεμάτων που αφορούν το συγκεκριμένο πεδίο και να υπάρχει μια ομάδα ειδικών με κοινό κώδικα και κοινό πλαίσιο επιστημονικής δράσης (Τσάφος, 2014: 131 – 132). Με βάση τα παραπάνω συγκροτείται λοιπόν και ένα πρόγραμμα σπουδών, ώστε να παρουσιάζεται με σαφή και οργανωμένο τρόπο στην εκπαίδευση.

Στην Ελλάδα, όσον αφορά αρχικά τη σύνταξη ενός αναλυτικού προγράμματος και στη συνέχεια τις βελτιώσεις του, ακολουθείται μια συγκεκριμένη διαδικασία. Σε ένα πρώτο στάδιο το Υπουργείο Παιδείας συγκροτεί μια ομάδα από εξειδικευμένους επιστήμονες, οι οποίοι είτε συντάσσουν, είτε αναδιαμορφώνουν ό,τι κρίνεται αναγκαίο. Μερικές επιμέρους επιστημονικές ομάδες συντάσσουν μεθοδολογικές οδηγίες και ενδεικτικές διδακτικές προσεγγίσεις προς τον εκπαιδευτικό, που δεν έχουν τον ίδιο δεσμευτικό χαρακτήρα με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, αλλά μπορούν να φανούν χρήσιμες στους διδάσκοντες, ειδικότερα αν αυτοί είναι άπειροι.

Σε καμία περίπτωση τα αναλυτικά προγράμματα δεν προτίθενται να λειτουργήσουν ως ένα σύνολο διδακτικών οδηγιών για τον εκπαιδευτικό. Θέτουν βεβαίως κάποιους περιορισμούς, δεδομένου ότι καθορίζουν ένα συγκεκριμένο πλαίσιο εργασίας το οποίο δεν δύναται να αγνοηθεί, αφήνουν όμως και μερικά ελάχιστα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι μπορεί να δράσει αντίθετα από τις επιταγές του προγράμματος. Προγράμματα σπουδών οποιασδήποτε μορφής, είτε παραδοσιακά, είτε σύγχρονα τύπου curriculum, αποτελούν προϊόν μιας έγκυρης και νόμιμης διαδικασίας, με τους

στόχους που τίθενται σε αυτά να είναι πλήρως αιτιολογημένοι και να προκύπτουν από τις απαιτήσεις της εκάστοτε κυβέρνησης και της ανάγκης της κοινωνίας και των μαθητών (Χατζηγεωργίου, 1998: 90 – 95).

Όλες οι δραστηριότητες και οι διαδικασίες που συμβάλλουν στον προγραμματισμό της διδασκαλίας ανάγονται στην έννοια του αναλυτικού προγράμματος. Μολονότι όμως η διδασκαλία οργανώνεται με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, εντούτοις δεν αποτελεί απλώς εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, αλλά στην πορεία της είναι πάντα κάτι περισσότερο από ό,τι είναι σε θέση να προδιαγράψουν οι δραστηριότητες σχεδιασμού και οργάνωσης (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 25). Ανατρέχοντας σε σχετικές βιβλιογραφίες μπορεί κανείς να βρει πολλούς και διάφορους ορισμούς για τα αναλυτικά προγράμματα, άλλους με ευρύτερο και άλλους με πιο εξειδικευμένο χαρακτήρα, ο παραπάνω ορισμός όμως είναι πιο γενικός και με ευρύτερο περιεχόμενο.

Όσον αφορά τις κατηγορίες των αναλυτικών προγραμμάτων, οι Eisner και Vallance είναι οι πρώτοι που κατηγοριοποίησαν τις θεωρίες των αναλυτικών προγραμμάτων το 1974, κάνοντας λόγο για έξι διαφορετικούς προσανατολισμούς των αναλυτικών προγραμμάτων: τον ακαδημαϊκό ορθολογισμό, τις γνωστικές διαδικασίες, την αυτοπραγμάτωση, την κοινωνική προσαρμογή, την κοινωνική αναδόμηση και τον τεχνοκρατισμό (Χατζηγεωργίου, 1998: 77).

Ξεκινώντας με τα αναλυτικά προγράμματα **ακαδημαϊκού ορθολογισμού**, αυτά έχουν γνωστικό προσανατολισμό, καθώς εστιάζουν στη γνώση που έχει αξία καθαυτή, ανεξάρτητα από την κοινωνία στην οποία παράγεται και από αυτούς που την κατέχουν ή τη μαθαίνουν και υλικοκεντρικό χαρακτήρα, αφού η μάθηση είναι διαδικασία μεταβίβασης συγκεκριμένων μορφωτικών αγαθών (Τσάφος, 2014: 152). Βάση ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος αυτού του προσανατολισμού αποτελεί ο κατακερματισμός της επιστημονικής γνώσης που έχει συσσωρευτεί ανά τους αιώνες και η ταξινόμησή της σε διδακτικά αντικείμενα που αντανακλούν συγκεκριμένους επιστημονικούς κλάδους (Eisner, 1997: 66). Η γνώση αυτή θεωρείται απόλυτα έγκυρη και πρέπει να μεταδίδεται μέσω μιας πλήρως προσχεδιασμένης διδακτικής διαδικασίας. Σημαντική επίσης είναι και η πολιτισμική μεταβίβαση στην οποία στοχεύει ο συγκεκριμένος τύπος αναλυτικών προγραμμάτων, μέσω της ιδιαίτερης έμφασης που δίνει στην κλασική παράδοση της Δύσης, που εστιάζει στα σημαντικά ανθρώπινα επιτεύγματα με παγκόσμιο αντίκτυπο. Υποστηρίζεται έτσι λοιπόν, ότι ο εκπαιδευτικός ως κάτοχος της γνώσης τη μεταδίδει στο μαθητή, ο οποίος δεν την κατέχει και μέσω αυτής της συσσωρευτικής και αναπαραγωγικής διαδικασίας ο μαθητής ως παθητικός δέκτης, συλλέγοντας σταδιακά αυτή την ακαδημαϊκή γνώση θα γίνει μέλος της ιεραρχικά ανώτερης κοινωνίας των ακαδημαϊκών (Φλουρής, 1992).

Όσον αφορά τα αναλυτικά προγράμματα που προσανατολίζονται στην ανάπτυξη **γνωστικών διαδικασιών**, πρόκειται πάλι για προγράμματα με γνωστικό προσανατολισμό, τα οποία όμως δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων και όχι τόσο στο περιεχόμενο. Σε αντίθεση με τον

προηγούμενο τύπο αναλυτικών προγραμμάτων, ο μαθητής εδώ δεν αποτελεί απλά έναν παθητικό δέκτη, αλλά ο ίδιος οικοδομεί τη νέα γνώση, έχοντας ως βάση το ήδη υπάρχον γνωστικό του υπόβαθρο, που λειτουργεί ως μέσο για την κριτική θεώρηση και αναδόμηση της προϋπάρχουσας γνώσης (Eisner, 1997: 73). Σκοπός εδώ (όπως και γενικότερα) είναι ο μαθητής να καλλιεργήσει μεταξύ άλλων την κριτική του σκέψη, αναδιοργανώνοντας και εμπλουτίζοντας τις γνώσεις που κατέχει ήδη, οι οποίες λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων. Στο ανοιχτό αυτό πλαίσιο σχεδιασμού και εκπαιδευτικής δράσης, η μάθηση νοείται ως οικοδόμηση νοητικών δομών και το γνωστικό αντικείμενο αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα προς διερεύνηση, μέσα στο οποίο εντάσσονται διάφορες εποικοδομητικές προσεγγίσεις.

Τα αναλυτικά προγράμματα **αυτοπραγμάτωσης**, έχουν μαθητοκεντρικό χαρακτήρα και δίνουν προτεραιότητα στο ίδιο το άτομο και την ανάπτυξή του. Η συγκεκριμένη προσέγγιση είχε διατυπωθεί ήδη από τον Ρουσσώ και ενισχύθηκε ακόμα περισσότερο στη σημερινή εποχή με την ανάπτυξη της ανθρωπιστικής ψυχολογίας και της εμπλοκής της στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτό τον προσανατολισμό, σκοπός του σχολείου είναι να στηρίξει τον μαθητή στην προσπάθειά του να πετύχει τη φυσική του εξέλιξη, ενεργοποιώντας τις έμφυτες ικανότητές του για ανάπτυξη και εξωτερικεύοντας τις φυσικές του ικανότητες, με το ρόλο του εκπαιδευτικού εδώ να είναι υποστηρικτικός και καθοδηγητικός προς τον μαθητή, ώστε να τον βοηθήσει στην επίτευξη αυτού του σκοπού. Είναι επομένως σαφές, ότι αυτού του είδους τα προγράμματα σπουδών συντάσσονται με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, μέσα από τις βιωματικές εμπειρίες του οποίου προκύπτει και η νέα γνώση. Πρόκειται επίσης για ένα ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών, τα περιεχόμενα του οποίου αντλούνται από τα πραγματικά προβλήματα των ανθρώπων, συνδέονται με τις εμπειρίες των μαθητών και κρίνονται σημαντικά για την πολύπλευρη ανάπτυξή τους (Eisner, 1997: 76).

Τα αναλυτικά προγράμματα **κοινωνικής προσαρμογής**, έχουν κοινωνιοκεντρικό προσανατολισμό που βασίζεται θεωρητικά στον συμπεριφορισμό και στοχεύουν στην εξασφάλιση της συνέχειας και της ενότητας της κοινωνίας. Τα αναλυτικά προγράμματα ενός τέτοιου προσανατολισμού εφοδιάζουν τους νέους με όσες γνώσεις και δεξιότητες θεωρούνται απαραίτητες για να ανταποκριθούν ως μελλοντικοί επαγγελματίες στις κοινωνικές ανάγκες που θεωρούνται δεδομένες και αδιαμφισβήτητες. Στόχος λοιπόν είναι η διαμόρφωση μελών της κοινωνίας, ικανών να εξασφαλίσουν την ομαλή λειτουργία της, αλλά και τη βελτίωσή της. Σε προγράμματα σπουδών αυτού του είδους η γνώση βρίσκεται έξω από το άτομο. Για τους σχεδιαστές τέτοιων προγραμμάτων προέχει ο επιστημονικός προσδιορισμός των κοινωνικών αναγκών, που με τη σειρά τους θα καθορίσουν διδακτικούς σκοπούς και στόχους κοινούς για όλους τους μαθητές. Και σε αυτή την περίπτωση, όπως και στα αναλυτικά προγράμματα ακαδημαϊκού ορθολογισμού, ο εκπαιδευτικός καλείται να διεκπεραιώσει προσχεδιασμένες, από τους εκπονητές του αναλυτικού προγράμματος, διεργασίες που κρίνονται επιστημονικά ενδεδειγμένες για την επίτευξη μιας συγκεκριμένης στοχοθεσίας.

Τα αναλυτικά προγράμματα **κοινωνικής αναδόμησης**, είναι επίσης κοινωνιοκεντρικά, που βασίζονται στην πεποίθηση ότι η εκπαίδευση μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός οράματος για καλύτερη κοινωνία και στη δραστική παρέμβαση για το μετασχηματισμό της (Τσάφος, 2014: 156). Στα προγράμματα σπουδών αυτού του είδους οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ισχύοντα κοινωνικά προβλήματα, προσεγγίζοντας κριτικά τους τρόπους ερμηνείας και αντιμετώπισής τους. Τα περιεχόμενα εδώ προσανατολίζονται στην κοινωνική αναδόμηση και δεν δύνανται να είναι ένα έτοιμο προϊόν, αλλά πολύ περισσότερο αντικείμενο στοχασμού που μεταβάλλεται ανάλογα με τις ανάγκες της κοινωνίας, μεταβάλλοντας παράλληλα το ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Έτσι, η γνώση προκύπτει από μια διαδικασία έρευνας και στοχασμού και κατασκευάζεται κοινωνικά. Όλα τα μέλη της κοινωνίας, της οποίας μέλη αποτελούν και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, μέσα από ισότιμη επικοινωνία και με εργαλείο τη διαλεκτική μέθοδο, διερευνούν τα θέματα που έχουν τεθεί και εντοπίζουν τις αντιφάσεις, αποκαλύπτουν τις συγκρούσεις και επιχειρούν την υπέρβασή τους μέσα από τη δημιουργία νέων συνθέσεων (Τσάφος, 2014: 157). Η διαλεκτική μέθοδος όμως πρέπει να συνδυάζεται και με δράσεις, εφόσον σκοπός των αναλυτικών προγραμμάτων αυτού του είδους είναι μεταξύ άλλων και η μετασχηματιστική παρέμβαση των μαθητών στην κοινωνία που ζουν. Έτσι λοιπόν η διδασκαλία πρέπει να περιλαμβάνει όλες αυτές τις δραστηριότητες που θα επιτρέψουν στους μαθητές να αναγνωρίσουν τα προβλήματα της κοινωνίας και να αναλάβουν δράσεις για την αντιμετώπισή τους, με σκοπό μια νέα καλύτερη πραγματικότητα.

Τέλος, όσον αφορά τα αναλυτικά προγράμματα **τεχνοκρατισμού**, πρόκειται για προγράμματα που εστιάζουν όχι τόσο στο διδακτικό περιεχόμενο, όσο στον τρόπο, τις τεχνικές και τις μεθόδους μετάδοσής του στους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός που μπορεί να θεωρηθεί ρυθμιστής του μαθησιακού περιβάλλοντος (Χατζηγεωργίου, 1998: 123), είναι αυτός που ορίζει με ποιον τρόπο θα μεταδοθούν οι νέες γνώσεις και θα καλλιεργηθούν δεξιότητες και ικανότητες (Eisner, 1997: 81).

Οι παραπάνω κατηγοριοποιήσεις από τη μία είναι αποδεκτές, από την άλλη όμως έχουν δεχτεί και έντονες κριτικές με την έννοια ότι δεν ανταποκρίνονται πλήρως στην πραγματικότητα. Ακόμα και ο ίδιος ο Schiro έχει δηλώσει ότι «οι πεποιθήσεις των περισσότερων εκπαιδευτικών αποκλίνουν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο από τους ιδεατούς τύπους που περιγράφονται» (Schiro, 2008:84). Οι παραπάνω κατηγοριοποιήσεις βέβαια είναι αντιπροσωπευτικές των προσανατολισμών βάσει των οποίων συγκροτήθηκαν, περιγράφοντας περισσότερο τις τάσεις που ακολουθούν και τα μέσα που χρησιμοποιούν τα αναλυτικά προγράμματα, ενώ ως σχηματοποιήσεις δεν αναδεικνύουν τη σταδιακή ανάπτυξη της θεωρίας και τις ποικίλες αλληλεπιδράσεις ούτε τη συσχετίζουν με το ιστορικό και κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συγκροτήθηκε (Τσάφος, 2014: 159 - 160).

1.3 Δομικά χαρακτηριστικά των αναλυτικών προγραμμάτων

Τα πρώτα αναλυτικά προγράμματα σπουδών ήταν απλοί κατάλογοι περιεχομένων διδασκαλίας και διδακτικών στόχων με δεσμευτικό χαρακτήρα προς τον εκπαιδευτικό, καθώς του επέβαλαν τη διδασκαλία της ύλης σε συγκεκριμένο χρόνο και σε συγκεκριμένους τύπους σχολείων και σχολικές τάξεις. Απεναντίας, τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών (curricula) έχουν πιο συγκεκριμένο περιεχόμενο και περιγράφουν λεπτομερώς μια διδακτική διαδικασία, επίσης σε συγκεκριμένους μαθητές και εντός συγκεκριμένων χρονικών πλαισίων, αλλά με τη διαφορά ότι η διαδικασία αυτή μάθησης δεν παίρνει μια «τελική μορφή» (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 26 – 27), ενώ τα συγκεκριμένα προγράμματα συνεχώς αξιολογούνται και αναμορφώνονται, σε αντίθεση με τα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών που χαρακτηρίζονται από σχετική στασιμότητα ως προς αυτό το κομμάτι.

Το 1979 ο J. Goodlad διέκρινε πέντε είδη αναλυτικών προγραμμάτων: α) το ιδανικό αναλυτικό πρόγραμμα, που προτείνεται από την πολιτική ηγεσία και διάφορους φορείς, β) το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, που έχει εγκριθεί για χρήση στα σχολεία, γ) το αντιληπτό αναλυτικό πρόγραμμα, που ερμηνεύεται από τους εκπαιδευτικούς, δ) το λειτουργικό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο υλοποιείται ουσιαστικά στις τάξεις έτσι όπως το ερμηνεύουν οι ερευνητές και ε) το βιωματικό αναλυτικό πρόγραμμα, που βιώνει άμεσα ο κάθε μαθητής και μπορεί να διερευνηθεί μέσα από ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις (Goodlad, 1979: 142 – 145).

Ωστόσο, οι πιο σημαντικές διακρίσεις που μπορούν να γίνουν αφορούν: α) τα ανοιχτά και κλειστά αναλυτικά προγράμματα, ανάλογα με τη δυνατότητα παρέμβασης του διδάσκοντα σε αυτά, β) τη γραμμική ή σπειροειδή μορφή, ανάλογα με τη δομή τους, όπου σε γραμμική διάταξη τα δομικά στοιχεία του περιεχομένου ακολουθούν το ένα το άλλο από το απλό στο σύνθετο και από το ειδικότερο στο γενικότερο, ενώ αντίθετα στη σπειροειδή διάταξη οι βασικές έννοιες εισάγονται στις μικρές ηλικίες και επαναλαμβάνονται αργότερα σε μεγαλύτερο βάθος και γ) το επίσημο και κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, ανάλογα με το τι μαθαίνουν οι μαθητές στο σχολείο, όπου στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα εντάσσονται οι γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές εκτός του επίσημου αναλυτικού προγράμματος. Αυτό που αφορά ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό είναι η διάκριση σε ανοιχτά και αναλυτικά προγράμματα, επειδή ακριβώς σε ένα ανοιχτού τύπου αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να παρέμβει και να θέσει ή να αναθεωρήσει στόχους, να διαλέξει περιεχόμενα και τη μέθοδο διδασκαλίας, σε αντίθεση με το κλειστού τύπου πρόγραμμα, το οποίο είναι «δασκαλο – αδιαπέραστο» (Χατζηγεωργίου, 1998: 107 – 108). Πρόκειται για ένα πολυδιάστατο και πολυσυζητημένο θέμα, διότι τίθενται πολλά ερωτήματα σχετικά με τον περιορισμό της αυτονομίας του εκπαιδευτικού και την εμπιστοσύνη που του δίνεται, ώστε να αναδιαμορφώσει ένα πρόγραμμα σπουδών ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του. Τίθεται επίσης ένα ερώτημα σχετικό με το αν είναι προτιμότερο να δοθούν γενικοί σκοποί στον εκπαιδευτικό και το περιεχόμενο της διδασκτέας ύλης, το οποίο πρέπει να καλύψει, θέτοντας ο ίδιος τους στόχους που πηγάζουν από τους

γενικούς σκοπούς, ή να δοθούν μόνο συγκεκριμένοι στόχοι και να προσπαθήσει να τους πετύχει.

Παρά τις διαφοροποιήσεις όμως που παρουσιάζονται ανά περιόδους, τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών χαρακτηρίζονται από τέσσερα αναπόσπαστα και κοινά μεταξύ τους δομικά στοιχεία. Αυτά είναι οι στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος, τα περιεχόμενα, τα οποία πρέπει να επιλεχθούν με προσοχή, ώστε να είναι κατάλληλα για την επίτευξη των διδακτικών στόχων, οι μεθοδολογικές προτάσεις που ενδείκνυνται για να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να διεξαχθεί επιτυχώς η διδασκαλία, χωρίς όμως να έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα αφού μπορούν να προσαρμόζονται στις συνθήκες διδασκαλίας της τάξης και τέλος, το τέταρτο δομικό στοιχείο είναι ο έλεγχος επίτευξης στόχων, καθώς ένα πρόγραμμα σπουδών δεν μπορεί να παραμένει αμετάβλητο, αλλά πρέπει να ελέγχεται και να αξιολογείται ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών στόχων με σκοπό να βελτιώνεται συνεχώς μέσα από την εφαρμογή του στη σχολική αίθουσα. Εκτός από τα παραπάνω τέσσερα χαρακτηριστικά, ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα έχει και μια συγκεκριμένη δομή, καθώς δομείται από τέσσερις στήλες, με τους διδακτικούς στόχους να αναγράφονται στην πρώτη στήλη, τα περιεχόμενα στη δεύτερη, οι μεθοδολογικές υποδείξεις στην τρίτη και τα μέσα ελέγχου επίτευξης στόχων στην τέταρτη (Goodlad, 1979: 200 – 207). Πιο αναλυτικά:

- **Στόχοι:** Οι στόχοι των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών δεν έχουν αλλάξει σημαντικά, εκτός μερικών διευρύνσεων και μικρών μετατοπίσεων, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Οι μαθητές κρίνεται απαραίτητο να μάθουν να αγαπούν την πατρίδα τους και να σέβονται τη δημοκρατία, μέσα από τη γνωριμία τους με τα ανάλογα στοιχεία του παρελθόντος ενώ ταυτόχρονα καλούνται να αναπτύξουν την ιστορική τους σκέψη, συλλέγοντας, ελέγχοντας και ταξινομώντας ιστορικά τεκμήρια. Με μια ματιά στα αναλυτικά προγράμματα από την αρχή της εκπαιδευτικής εξέλιξης στο ελληνικό κράτος μέχρι σήμερα, διαπιστώνει κανείς ότι υπάρχει ακόμη δυνατότητα βελτίωσης, διότι δεν παρέχονται τα απαραίτητα περιθώρια και εφόδια στον εκπαιδευτικό για να αναπτύξει επαρκώς τη δική του δράση και πρωτοβουλία, ούτε και στους μαθητές δίνεται η πλήρης δυνατότητα να συλλέξουν μόνοι τους ιστορικό υλικό και να επιχειρήσουν να εξακριβώσουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του, για παράδειγμα μέσω της έρευνας με πρωτογενείς αρχειακές πηγές, έγγραφα και συνεντεύξεις – μαρτυρίες οι οποίες θα ενίσχυαν τον κλάδο της προφορικής ιστορίας, ένας κλάδος σύγχρονος με μεγάλο ενδιαφέρον και πλούσιος σε συναισθηματικές διακυμάνσεις αλλά και σημαντικότερο πρωτογενές υλικό. Ο στόχος του μαθήματος της σχολικής ιστορίας μπορεί να γίνεται αντιληπτός με διαφορετικό τρόπο από τον μαθητή και με διαφορετικό από τον εκπαιδευτικό. Ο μαθητής συνειδητοποιεί συνήθως μόνο τους στόχους μάθησης, γιατί για αυτόν είναι υποχρέωση κατά κάποιο τρόπο να μάθει για παράδειγμα, τότε και ανάμεσα σε ποιους έγινε η μάχη των Θερμοπυλών, επειδή θα τον ρωτήσει ο εκπαιδευτικός, αγνοώντας

ότι αυτό ίσως του φανεί χρήσιμο στη μελλοντική του ζωή. Ο εκπαιδευτικός από τη μεριά του το βλέπει από διαφορετική οπτική γωνία, ως γνώση χρήσιμη για τη ζωή και ως στοιχείο που θα συμβάλει στην ωριμότητα του μαθητή, καθώς μετά το πότε έγινε η μάχη των Θερμοπυλών, θα μάθει να διερευνά βαθύτερα τα αίτια, της αφορμές, θα μπορεί να κάνει κριτικές αποτιμήσεις, θα υιοθετήσει ενδεχομένως κάποια υγιή πρότυπα και γενικότερα θα προάγει το επίπεδο του γνωστικού του υποβάθρου και της ωριμότητάς του. Ασφαλώς και η επίτευξη ενός στόχου μάθησης δεν είναι εύκολη υπόθεση και απαιτεί τη βοήθεια και τη σωστή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, ώστε μέσω της επίτευξης των στόχων διδασκαλίας και μάθησης, να επιτευχθεί ένας γενικότερος σκοπός. Με τη λογική αυτή, η επιτυχία του σκοπού ενός αναλυτικού προγράμματος κρίνεται από το βαθμό επίτευξης συγκεκριμένων στόχων.

- **Περιεχόμενα:** Με τη θεσμοθέτησή του το σχολείο ανέλαβε να μεταδώσει τις γνώσεις που θεωρούνται απαραίτητες κάθε φορά για να ενταχθεί επιτυχώς η νέα γενιά στην κοινωνία. Τα περιεχόμενα ωστόσο που θεωρούνται απαραίτητα για την επίτευξη των σκοπών και των στόχων που θέτει ένα αναλυτικό πρόγραμμα, ανέκαθεν αποτελούσαν ένα έντονο πρόβλημα, το οποίο έχει δύο πτυχές, την ορθή επιλογή και τη διάταξη των περιεχομένων. Η επιλογή των περιεχομένων αφορά τα κριτήρια με τα οποία επιλέγονται ποια θα ενταχθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα και ποια θα απορριφθούν, ενώ η διάταξη αφορά την οργάνωση των περιεχομένων και τη μεταξύ τους συνοχή και σύνδεση. Είναι ευνόητο ότι η επιλογή και η διάταξη των περιεχομένων δεν είναι δύο ανεξάρτητα προβλήματα, αφού η απόφαση για την επιλογή συγκεκριμένων περιεχομένων καθορίζει από κοινού και τη διάταξή τους και το αντίστροφο (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 182).

Διάφορες απόψεις έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς για την αντιμετώπιση του προβλήματος της πληθώρας της ύλης. Σύμφωνα με μια αρκετά παλιά πρόταση, σχετικά απλουστευμένη, γνωστή ως αρχή της σφαιρικότητας, η οποία διατυπώθηκε το 1806 από τον Έρβαρτο, πρέπει να διδάσκονται όσο το δυνατόν περισσότερες γνώσεις, ώστε ο μαθητής να σχηματίζει μια πιο σφαιρική και ολοκληρωμένη εικόνα για το αντικείμενο που εξετάζεται. Η συγκεκριμένη πρόταση αν και θεωρητικά ξεπερασμένη, φαίνεται να εφαρμόζεται αρκετά συχνά, θυσιάζοντας την ποιότητα της μάθησης για χάρη της ποσότητας.

Μια άλλη ακόμα πιο παλιά πρόταση γνωστή ως «θάρρος στα κενά», διατυπώθηκε το 1657 από τον Κομένιο, ο οποίος θεωρείται πατέρας της σύγχρονης εκπαίδευσης. Η εν λόγω πρόταση υποστηρίζει την περικοπή ορισμένων περιεχομένων, ώστε να υπάρξει η δυνατότητα εμβάθυνσης σε περιεχόμενα που θεωρούνται πιο σημαντικά, χωρίς όμως αυτό να συνεπάγεται οπωσδήποτε τη βαθύτερη επεξεργασία των περιεχομένων. Όπως στην ιστορία, έτσι και σε άλλα μαθήματα πολλές φορές ανάμεσα στα χρήσιμα στοιχεία παρεμβάλλονται και μερικά λιγότερο σημαντικά τα οποία θα λησμονηθούν σύντομα από τους μαθητές. Η περικοπή λοιπόν ορισμένων

περιεχομένων δεν οδηγεί οπωσδήποτε και στη λύση του προβλήματος (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 185). Ασφαλώς και έχει σημασία τι θα επιλεγεί για να διδαχθεί και τι θα αφαιρεθεί από τη διδασκαλία, αλλά πιο σημαντικό κρίνεται το πώς θα συνδεθούν μεταξύ τους τα περιεχόμενα που επιλέγονται. Για το λόγο αυτό πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην οργάνωση και τη μορφή των περιεχομένων, διότι η αρχή του Κομένιου από μόνη της δεν μπορεί να λύσει αυτομάτως το πρόβλημα, γιατί δεν είναι πάντα εύκολο να καθοριστούν τα κριτήρια με τα οποία κάποια στοιχεία θα επιλεγούν προς διδασκαλία, ενώ κάποια άλλα να αποκλειστούν από αυτή.

Η τελευταία και πιο πρόσφατη πρόταση για την αντιμετώπιση του προβλήματος πληθώρας της ύλης διατυπώθηκε τη δεκαετία του '50 από τον Wagenschein και είναι γνωστή ως «αρχή του παραδειγματικού». Ως παραδειγματική διδασκαλία νοείται η διδασκαλία συγκεκριμένων «παραδειγμάτων», δηλαδή γνώσεων αντιπροσωπευτικών μιας ευρύτερης περιοχής, στα οποία αντανakλάται αυτή η περιοχή (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 186). Με την εμβάθυνση σε αυτά τα παραδείγματα και την επεξεργασία τους, καλλιεργείται ένα σύνολο γενικότερων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που βοηθούν στην αντιμετώπιση ζητημάτων που έχουν κοινά σημεία. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη αρχή, ο μαθητής δεν εισάγεται απλά σε μια νέα γνωστική περιοχή, αλλά καλλιεργεί την ικανότητά του να αντιμετωπίζει συναφή ζητήματα. Με άλλα λόγια, δεν δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά στην παροχή παιδαγωγικής βοήθειας στον μαθητή. Κατά την εφαρμογή ωστόσο της παραδειγματικής διδασκαλίας, πάντα ελλοχεύει ο κίνδυνος να τυποποιηθούν ορισμένοι κανόνες και ορισμένες αρχές, που ενδέχεται να αποκτήσουν τη μορφή ενός μοντέλου. Για την αντιμετώπιση αυτού του κινδύνου, πρέπει ο ίδιος ο μαθητής να μπορεί να ανακαλύπτει τέτοιους κανόνες, αναζητώντας λύσεις σε διάφορα προβλήματα και ελέγχοντας την αξιοπιστία τους (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 187).

Παρά τη θετική της συμβολή όμως στο πρόβλημα της αντιμετώπισης της πληθώρας της ύλης, η παραδειγματική διδασκαλία δεν κατάφερε να ικανοποιήσει στο έπακρο τις προσδοκίες που η ίδια δημιούργησε. Σύμφωνα με μια άποψη, είναι δύσκολο να αποφασιστεί ποιο περιεχόμενο είναι παραδειγματικό και για ποιο λόγο, άποψη την οποία η παραδειγματική διδασκαλία δεν είναι σε θέση να αντικρούσει. Μια άλλη δυσκολία που αντιμετωπίζει η αρχή του παραδειγματικού είναι η εφαρμογή της σε θεωρητικά μαθήματα. Ειδικότερα, στο μάθημα της ιστορίας που αφορά τη συγκεκριμένη εργασία, δεν είναι δυνατό μια μεμονωμένη και ειδική περίπτωση να θεωρηθεί παράδειγμα για κάτι γενικότερο, αφού κάθε ιστορικό γεγονός είναι μοναδικό και ανεπανάληπτο. Υπάρχουν σαφώς ομοιότητες μεταξύ κάποιων ιστορικών γεγονότων, αλλά είναι δύσκολο να γενικευθούν απόλυτα.

Για την αντιμετώπιση αυτής της δυσκολίας στα θεωρητικά μαθήματα, όπως η ιστορία, εφαρμόζεται μια παραλλαγή της αρχής της παραδειγματικής διδασκαλίας προς αντιμετώπιση της πληθώρας της ύλης. Με βάση τη

συγκεκριμένη παραλλαγή, γίνεται εμβάθυνση μόνο σε ορισμένα περιεχόμενα, τα οποία αποτελούν σταθμό στην επιστήμη στην οποία ανήκουν (π.χ. ιστορία). Τα περιεχόμενα αυτά που, όπως προαναφέρθηκε, δεν είναι εύκολο να αποτελέσουν παράδειγμα για ομοειδή τους περιεχόμενα, δεν πρέπει να διδάσκονται ανεξάρτητα και αποκομμένα από τον κεντρικό κορμό του μαθήματος. Απεναντίας, πρέπει να συνδέονται μεταξύ τους, τόσο με τα προηγούμενα όσο και με τα επόμενα, προκειμένου ο μαθητής να σχηματίσει την ολοκληρωμένη και σφαιρική εικόνα για αυτό που διδάσκεται. Τα συγκεκριμένα περιεχόμενα επίσης πρέπει να ενδείκνυνται για την προσφορά ερεθισμάτων που προκαλούν προβληματισμό και ευνοούν τη διερεύνηση και επεξεργασία τους από τους μαθητές. Η εμβάθυνση στα περιεχόμενα που έχουν επιλεγεί, εξασφαλίζει τουλάχιστον ως ένα βαθμό την αναζήτηση της γνώσης και τη διερεύνηση των προβλημάτων από τον ίδιο τον μαθητή (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 189 – 190) και σύμφωνα με της αρχές της Παιδαγωγικής πρέπει να οργανώνεται με γνώμονα τον μαθητή. Για να γίνεται όμως σωστά η εμβάθυνση στα περιεχόμενα διδασκαλίας με σκοπό τη δημιουργική προσέγγιση της γνώσης, απαιτείται αναδιάρθρωση των περιεχομένων και συνεπώς των διδακτικών βιβλίων.

Για την επιλογή των διδακτικών περιεχομένων μπορούν να χρησιμοποιηθούν πέντε είδη κριτηρίων. Τα κριτήρια αυτά είναι: φιλοσοφικά, ψυχολογικά, τεχνολογικά, πολιτικά και πρακτικά. Ανάλογα με τον προσανατολισμό ενός αναλυτικού προγράμματος (ανθρωπιστικός ή τεχνοκρατικός – τεχνολογικός) δίνεται έμφαση σε διαφορετικά κριτήρια, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται μερικά κριτήρια να είναι κοινά σε μερικούς προσανατολισμούς.

Τα φιλοσοφικά κριτήρια δεν είναι παρά οι αξίες και οι αντιλήψεις μέσω των οποίων «φιλτράρονται» οι ιδέες εκείνων των ατόμων που επιλέγουν το περιεχόμενο (Χατζηγεωργίου, 1998: 198 – 199). Όπως έχει προαναφερθεί, η φιλοσοφία και η ιδεολογία αποτελούν από πάντα πηγή συγκρούσεων. Από τη σκοπιά των σχεδιαστών των αναλυτικών προγραμμάτων, το θέμα της επιλογής του περιεχομένου θέτει επίσης διλήμματα (McNeil, 1990: 154) σχετικά με το: α) να είναι τέτοιο το περιεχόμενο, ώστε να είναι ευχάριστο προς τους μαθητές, αλλά και χρήσιμο σε μελλοντικές τους εμπειρίες, β) να προβάλλει αξίες και ιδανικά, αλλά να αναφέρει και την ύπαρξη βίας, διαφθοράς κ.λπ., γ) να τονίζει τη σημασία του ομαδικού πνεύματος και της συνεργασίας για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, αλλά να μην υποτιμά και τον ανταγωνισμό (σε ευγενή πλαίσια), ώστε ο μαθητής να προοδεύσει ως άτομο, δ) να επιτρέπει στους μαθητές να ξεκαθαρίζουν τις θέσεις τους πάνω σε αμφιλεγόμενα ζητήματα, αλλά να τους διδάσκει και ηθικές αξίες αντί να τους αφήνει να εμπλέκονται σε σοφιστείες και ε) να ελαχιστοποιεί την ανθρώπινη διαφορετικότητα τονίζοντας κοινές απόψεις και ικανότητες, αλλά και να μεγιστοποιεί τη διαφορετικότητα τονίζοντας την ατομικότητα. Οι παραπάνω θέσεις μπορούν να συναντηθούν σε παραπάνω από έναν προσανατολισμούς αναλυτικών προγραμμάτων.

Τα ψυχολογικά κριτήρια είναι ορισμένες απόψεις σχετικές με τα κίνητρα μάθησης, τη νοητική ανάπτυξη και τη μάθηση (Χατζηγεωργίου, 1998: 199 – 200). Η χρήση ψυχολογικών κριτηρίων κρίνεται απαραίτητη, αν ληφθεί υπόψη ότι ως περιεχόμενο ενός αναλυτικού προγράμματος δεν νοείται μόνο το γνωστικό αντικείμενο, αλλά σε γενικότερες μαθησιακές δραστηριότητες. Διάφορες θεωρίες έχουν διατυπωθεί σχετικά με το ποιες δραστηριότητες βελτιώνουν τη μάθηση, με τον McNeil να αναφέρεται χαρακτηριστικά σε «κλειστής» και «ανοιχτής» άποψης μαθησιακές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, υπό μια κλειστή άποψη οι μαθησιακές δραστηριότητες πρέπει να είναι ευχάριστες και αρεστές στους μαθητές, ώστε να αισθάνονται άνετα, ενώ υπό μια ανοιχτή άποψη οι μαθησιακές δραστηριότητες θα πρέπει να είναι τέτοιου τύπου ώστε να δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα ανάπτυξης μέσω μιας συνεχούς διαδικασίας. Σύμφωνα με ένα άλλο παράδειγμα, οι κλειστής άποψης μαθησιακές δραστηριότητες πρέπει να είναι τέτοιες ώστε οι μαθητές να εμπεδώνουν ένα πράγμα τη φορά, ενώ με τις μαθησιακές δραστηριότητες ανοιχτής άποψης πολλαπλοί στόχοι θα πρέπει να μπορούν να επιτευχθούν ταυτόχρονα. Όλες οι θεωρίες και οι απόψεις που έχουν διατυπωθεί είναι αλληλοσυγκρουόμενες μεταξύ τους, δεν είναι εύκολο να διευθετηθούν μέσω εμπειρικής έρευνας, αλλά διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιλογή των μαθησιακών δραστηριοτήτων (Χατζηγεωργίου, 1998: 201 – 202).

Τα τεχνολογικά κριτήρια σχετίζονται, όπως είναι προφανές, με την εκπαιδευτική τεχνολογία και τις απόψεις όσων έχουν ασχοληθεί με αυτή. Θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στα ψυχολογικά κριτήρια, ωστόσο φαίνεται να διαφοροποιούνται από αυτά από το γεγονός ότι στα τεχνολογικά κριτήρια τονίζονται ιδιαίτερα τα τεχνολογικά – τεχνοκρατικά στοιχεία που απαιτούνται στη διαδικασία της μάθησης, όπως η αποτελεσματικότητα, η απόδοση και τα τεχνολογικά μέσα (Χατζηγεωργίου, 1998: 202 – 203). Τα τεχνολογικά κριτήρια επιλογής των διδακτικών περιεχομένων ενδεικτικά ορίζουν ότι: α) ο στόχος μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας πρέπει να είναι διατυπωμένος με σαφήνεια ως προς τον τρόπο, τις συνθήκες και το επίπεδο εκτέλεσής της, β) πρέπει να προσδιορίζονται οι επιμέρους συνιστώσες στις οποίες αναλύεται μια δραστηριότητα, γ) κάθε συνιστώσα πρέπει να αντιστοιχεί σε συγκεκριμένο στόχο, δ) για κάθε δραστηριότητα θα πρέπει να είναι δυνατή η άμεση ανατροφοδότηση προς τους μαθητές, ε) για κάθε δραστηριότητα πρέπει να υπάρχει τεστ αξιολόγησης του κατά πόσο επιτεύχθηκε ο στόχος που τέθηκε για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, στ) θα πρέπει να είναι διαθέσιμα στοιχεία εμπειρικής έρευνας που αξιολογούν την αποτελεσματικότητα μιας διαδικασίας που ακολουθείται για την επίτευξη ενός στόχου, όπως επίσης και το αποτέλεσμα της διαδικασίας.

Τα πολιτικά κριτήρια θα μπορούσαν και αυτά να ενταχθούν στα ψυχολογικά κριτήρια, η έμφαση όμως που δίνεται στο πολιτικό στοιχείο και συγκεκριμένα σε θέματα εθνικά, κοινωνικά, θρησκευτικά, πολιτισμικά, φυλετικά και διαφυλικά, κάνει τα πολιτικά κριτήρια να ξεχωρίζουν

(Χατζηγεωργίου, 1998: 203 – 204). Σε αυτά εντάσσονται ενδεικτικά: α) η απεικόνιση και των δύο φύλων σε διάφορους ρόλους, β) η παρουσίαση όλων των μειονοτήτων, των εθνικών, εθνοτικών και πολιτισμικών ομάδων, συμπεριλαμβανομένης της συνεισφοράς τους στην ευρύτερη κοινωνία, γ) η προβολή της θρησκευτικής ποικιλομορφίας και ο σεβασμός απέναντι σε κάθε θρησκεία ε) η νύξη για διάφορα κοινωνικά ζητήματα.

Τα πρακτικά κριτήρια τέλος, αναφέρονται σε θέματα κόστους, ασφάλειας, προσαρμοστικότητας, συνθήκες χρήσης κ.λπ. (Χατζηγεωργίου, 1998: 204 – 206). Μερικά ενδεικτικά πρακτικά κριτήρια είναι: α) το περιεχόμενο να είναι τέτοιο που να δικαιολογείται με βάση το προβλεπόμενο κόστος των υλικών και μέσων που θα το συνοδεύσουν, β) το περιεχόμενο να εξασφαλίζει την ασφάλεια των εκπαιδευτικών και των μαθητών και γ) το περιεχόμενο να δικαιολογείται από τις συνθήκες υπό τις οποίες θα λάβει χώρα η διδακτική διαδικασία. Ανεξάρτητα από το αν οι επιλογές αυτές γίνονται «επίσημα» ή «ανεπίσημα», δεν παύουν να γίνονται με βάση κάποιες πρακτικές παραμέτρους και να αποτελούν μια από τις διαδικασίες που εμπλέκονται στην επιλογή των περιεχομένων του αναλυτικού προγράμματος (Χατζηγεωργίου, 1998: 206 – 208).

Παρά το γεγονός ότι κανένα από τα παραπάνω πέντε κριτήρια δεν είναι μικρότερης αξίας σε σχέση με τα υπόλοιπα, κανένα από αυτά δεν δίνει κάποια άμεση ή έμμεση απάντηση σχετικά με το τι έχει μεγαλύτερη αξία ώστε να το διδαχθούν οι μαθητές. Αυτό που πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές εξαρτάται σε μεγαλύτερο βαθμό από τον προσανατολισμό των αναλυτικών προγραμμάτων. Με δεδομένο ότι ο ακαδημαϊκός προσανατολισμός ενός αναλυτικού προγράμματος είναι ο πιο παραδοσιακός, φυσικό επακόλουθο είναι το περιεχόμενο να συνίσταται από παραδοσιακά γνωστικά αντικείμενα. Αν από την άλλη πλευρά ο προσανατολισμός είναι τεχνολογικός – τεχνοκρατικός, το περιεχόμενο θα συνίσταται από συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες μπορούν να εκφραστούν σε διδακτικούς στόχους των οποίων η επίτευξη μπορεί να αξιολογηθεί με κάποιο τρόπο (Χατζηγεωργίου, 1998: 205).

Σύμφωνα με τη νέα διδακτική, παρουσιάζονται κάποιες απόψεις για μια νέα αντιμετώπιση των διδακτικών περιεχομένων: α) τα περιεχόμενα, ειδικότερα όσον αφορά το μάθημα της ιστορίας, εμπλουτίζονται συνεχώς, που σημαίνει ότι η διδασκαλία δεν πρέπει να περιορίζεται συνέχεια στα ίδια, αλλά να εξελίσσεται ανάλογα, β) ο συνδυασμός διδακτικών περιεχομένων και στόχων οδηγεί πολλές φορές στην αμφισβήτηση ορισμένων περιεχομένων που δεν πείθουν για την αξία τους, γ) στη σημερινή εποχή δίνεται έμφαση στην επίτευξη μακροπρόθεσμων διδακτικών σκοπών και στόχων, οι οποίοι δεν είναι άμεσα εξαρτημένοι από τα περιεχόμενα και για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων τονίζεται ιδιαιτέρως η εκμάθηση του τρόπου μάθησης, δ) επειδή ένας διδακτικός σκοπός ή στόχος μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την εξέταση περισσότερων περιεχομένων, δίνεται η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να επιλέγουν οι ίδιοι τα

περιεχόμενα διευρύνοντας έτσι το πεδίο δράσης τους. Εξάλλου, η επιλογή αυτή προωθεί και τη δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 189 – 190).

- **Μεθοδολογία:** Σύμφωνα με τον Ralph Tyler, προκειμένου να σχεδιαστεί επιτυχώς ένα πρόγραμμα σπουδών, πρέπει να είναι σαφές ως προς κάποιες αρχές που τίθενται στη βάση κάθε σχετικής συζήτησης. Αυτές προαναφέρθηκαν και προηγουμένως και είναι αρχικά η περιγραφή των διδακτικών στόχων που επιδιώκονται σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, έπειτα ο προσδιορισμός των κατάλληλων περιεχομένων που πρέπει να επιλέγονται προσεκτικά πριν διδαχθούν για την επίτευξη των στόχων, κατόπιν η υπόδειξη μεθοδολογικών προσεγγίσεων που θα διευκολύνουν το έργο του εκπαιδευτικού και τέλος, η πρόταση τρόπων αξιολόγησης (Tyler, 1971: 188).

Είναι προφανές ότι ακολουθώντας απλά κατά τη σειρά την παραπάνω διαδικασία, προκύπτει ένα γραμμικό μοντέλο με διακεκριμένες φάσεις σχεδιασμού. Ένα τέτοιο γραμμικό μοντέλο όμως έχει ένα σοβαρό μειονέκτημα, δεν παίρνει υπόψη του την αλληλεξάρτηση των επιμέρους στοιχείων του αναλυτικού προγράμματος (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 45). Σε μια τέτοια γραμμική – τεχνοκρατική προσέγγιση, ο μαθητής επίσης είναι υποχρεωμένος να ανταποκριθεί σε προδιαγεγραμμένα καθήκοντα. Για το λόγο αυτό προτιμότερο είναι να ακολουθείται ένα κυκλικό μοντέλο, έτσι ώστε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να οδηγούν σε επαναπροσδιορισμό των διδακτικών σκοπών και στόχων, οι σκοποί και στόχοι να καθορίζουν την επιλογή νέας διδακτέας ύλης, που με τη σειρά της θα απαιτεί μια διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση προκειμένου να διδαχθεί επιτυχώς και θα προτείνονται νέοι τρόποι αξιολόγησης. Πρόκειται συνεπώς για μια αδιάκοπα επαναλαμβανόμενη διαδικασία, με διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ των δομικών στοιχείων των αναλυτικών προγραμμάτων, που θα στοχεύει στη συνεχή αναμόρφωσή τους, ώστε αυτά να μην καταλήγουν ποτέ σε μια τελική μορφή.

Σε κλειστά αναλυτικά προγράμματα, οι συντάκτες εστιάζουν στο αποτέλεσμα της διαδικασίας στο οποίο αναφέρονται και τα κριτήρια αξιολόγησής τους. Ο εκπαιδευτικός ακολουθεί μια προδιαγεγραμμένη διδακτική πορεία και ο μαθητής είναι υποχρεωμένος να τον ακολουθήσει, με σκοπό την επίτευξη προδιαγεγραμμένων διδακτικών στόχων. Έτσι οι συντάκτες ελέγχουν πλήρως τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, ενώ αυτής της μορφής ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων ταιριάζουν απόλυτα στις γραφειοκρατικές και εξουσιαστικές δομές με βάση τις οποίες οργανώνονται τα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως της Ελλάδας.

Σε πιο ανοιχτά προγράμματα σπουδών υπάρχει διαφορετική αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής πράξης, των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Πρόκειται για προγράμματα ανοιχτά σε αλλαγές και αναπροσαρμογές στις συνθήκες εφαρμογής τους, αφήνοντας προφανώς αρκετά περιθώρια λήψης πρωτοβουλιών στον εκπαιδευτικό, ο οποίος φυσικά

πρέπει να διαθέτει διευρυμένες ικανότητες και να είναι επίσης ανοιχτός σε αλλαγές. Σε αντίθεση με τα κλειστά προγράμματα σπουδών, εδώ δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στη διαδικασία και όχι στα αποτελέσματα.

- **Αξιολόγηση:** Σύμφωνα με τον Tyler, η αξιολόγηση ενός αναλυτικού προγράμματος συνήθως αναφέρεται στον έλεγχο της επίτευξης των στόχων του προγράμματος. Παρόλο που υπάρχουν πολλές διαφορετικές απόψεις για την αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων, εδώ παρουσιάζονται δύο γενικά μοντέλα που θα μπορούσαν να καταστήσουν πιο κατανοητή τη διαδικασία της αξιολόγησης, το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης και το ανθρωπιστικό – πλουραλιστικό μοντέλο αξιολόγησης (Tyler, 1971: 215 – 220). Ξεκινώντας με το **τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης**, όπως προαναφέρθηκε, η αξιολόγηση σύμφωνα με τον τεχνοκρατικό προσανατολισμό γίνεται για να διαπιστωθεί πόσο καλά ταιριάζουν οι στόχοι μάθησης του αναλυτικού προγράμματος με την επίδοση των μαθητών, όπως αυτή μετριέται με τα διάφορα τεστ αξιολόγησης στα οποία υποβάλλονται οι μαθητές (Χατζηγεωργίου, 1998: 250 – 255).

Σύμφωνα με τον Worthen, τα βασικά στάδια αξιολόγησης ενός προγράμματος σπουδών βάσει του τεχνικού προσανατολισμού είναι τα εξής: α) η σαφής διατύπωση των γενικών σκοπών, β) ο σαφής καθορισμός των επιμέρους στόχων, γ) η σαφής διατύπωση των στόχων δ) ο καθορισμός του διδακτικού περιεχομένου και των δραστηριοτήτων που οδηγούν στην επίτευξη των στόχων ε) ανάπτυξη και επιλογή τεχνικών μέτρησης της επίτευξης των στόχων, στ) συλλογή δεδομένων σχετικά με την επίτευξη των στόχων, ζ) σύγκριση αυτών των δεδομένων με τους στόχους του προγράμματος και η) εντοπισμός των ασυμφωνιών μεταξύ των δεδομένων αυτών και των στόχων του προγράμματος.

Κατά τη διαδικασία αξιολόγησης ενός τεχνοκρατικά προσανατολισμένου αναλυτικού προγράμματος, γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν δύο ερωτήματα: α) αν επιτυγχάνονται τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα ανάλογα με τις μαθησιακές δραστηριότητες που έχουν καθοριστεί και β) πώς μπορεί να βελτιωθεί ένα ισχύον πρόγραμμα σπουδών. Προκειμένου να απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα, κατά τον Scriven γίνεται χρήση δύο διαφορετικών ειδών αξιολόγησης. Η πρώτη μορφή αξιολόγησης γίνεται διαρκώς κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και της δοκιμαστικής εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, επομένως έχει ρόλο επανατροφοδοτικό (Χατζηγεωργίου, 1998: 251), ενώ η δεύτερη γίνεται στο τέλος της δοκιμαστικής εφαρμογής του προγράμματος και συνεπώς βοηθά στην τελική εκτίμηση της διαδικασίας σχεδιασμού και τη λήψη αποφάσεων σχετικών με την εφαρμογή ή μη του προγράμματος σε ευρύτερη κλίμακα (Χατζηγεωργίου, 1998: 251). Η τελική αξιολόγηση μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για τη σύγκριση ενός συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών με κάποιο άλλο και την εξαγωγή ορισμένων συμπερασμάτων.

Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να γίνει ο έλεγχος της επίτευξης στόχων είναι μέσω των λεγόμενων τεστ κριτηρίου. Με αυτά τα τεστ ο κάθε

μαθητής συγκρίνεται με κάποια αναμενόμενα αποτελέσματα που θέτει το ίδιο το κριτήριο και όχι με τους συμμαθητές του. Βέβαια, θα πρέπει να δίνεται προσοχή στη διατύπωση των στόχων γιατί αν το εύρος τους είναι πραγματικά πολύ στενό, η αξιολόγηση προφανώς δεν μπορεί να δώσει πληροφορίες που δείχνουν το εύρος των γνώσεων των μαθητών (Χατζηγεωργίου, 1998: 253).

Με τη στροφή ωστόσο προς την ποιοτική έρευνα και την πρακτική διερεύνηση στο χώρο της εκπαίδευσης, το τεχνοκρατικό μοντέλο όχι απλά δεν επαρκεί, αλλά δεν προσφέρεται (Χατζηγεωργίου, 1998: 255 – 257). Και εδώ εμφανίζεται το **ανθρωπιστικό – πλουραλιστικό μοντέλο αξιολόγησης**, το οποίο ως ανθρωπιστικό στηρίζεται στη βασική ιδέα ότι τα μετρήσιμα αποτελέσματα είναι ανεπαρκή για να αξιολογήσουν την ποιότητα των μαθησιακών εμπειριών, ενώ είναι πλουραλιστικό επειδή στηρίζεται σε πολλαπλούς παράγοντες, χωρίς να περιορίζεται στον έλεγχο επίτευξης των στόχων.

Το ανθρωπιστικό – πλουραλιστικό μοντέλο το οποίο κατά άλλους αναφέρεται και ως συμμετοχικό, προφανώς επειδή συμμετέχουν και όλοι όσοι εμπλέκονται στην αξιολόγηση (Χατζηγεωργίου, 1998: 257 – 259), έχει χρησιμοποιηθεί στην πράξη με διάφορους τρόπους. Σύμφωνα με τον Eisner, η αξιολόγηση πρέπει να αρχίζει με μια κριτική πάνω σε ερωτήματα όπως: α) τι συνέβη στη διάρκεια του σχολικού έτους, β) ποια ήταν τα σημαντικότερα περιστατικά, γ) πώς συνέβησαν αυτά, δ) ποια η συμμετοχή των διδασκόντων και των διδασκομένων, ε) ποιες ήταν οι συνέπειες αυτών των περιστατικών και στ) πώς θα μπορούσαν τέτοια περιστατικά να συμβάλουν στη μάθηση. Ο αξιολογητής επομένως είναι αυτός που μέσα από την παρατήρηση, τη μελέτη και την ερμηνεία των δεδομένων, μπορεί να παρουσιάσει σημαντικά θέματα από τη σχολική ζωή.

Σύμφωνα με έναν άλλο σημαντικό εκπρόσωπο του ανθρωπιστικού – πλουραλιστικού μοντέλου αξιολόγησης, τον Stake, ο αξιολογητής πρέπει να είναι ευαίσθητος στις ανάγκες των αξιολογούμενων. Κύριο χαρακτηριστικό της αξιολόγησης, η οποία κατά τον Stake αναφέρεται ως «ανταποκριτική αξιολόγηση», είναι ότι ο αξιολογητής δεν ακολουθεί κάποιο συγκεκριμένο πλάνο ή κάποια συγκεκριμένη διαδικασία κατά την αξιολόγηση. Η οποιαδήποτε στρατηγική αξιολόγησης που θα ακολουθηθεί στην πορεία, προκύπτει καθώς ο αξιολογητής θα συλλέγει όλο και περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τα θέματα που αξιολογεί.

Στα ίδια πλαίσια με του Stake είναι και η αξιολόγηση ενός ακόμα σπουδαίου εκπροσώπου του ανθρωπιστικού – πλουραλιστικού μοντέλου, του Wolf, η οποία κατά τον ίδιο αναφέρεται ως «αντιμαχόμενη αξιολόγηση» και έχει ως βασικό χαρακτηριστικό της τις αντιμαχόμενες απόψεις σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα που αξιολογείται. Οι φάσεις στις οποίες πραγματοποιείται αυτή η αξιολόγηση είναι: α) η δημιουργία μιας λίστας με τα προς αξιολόγηση θέματα, β) η επιλογή των θεμάτων που θα συζητηθούν, γ) η συλλογή πληροφοριών και επιχειρημάτων για να υποστηριχθούν οι

αντίθετες απόψεις και δ) η αντιπαράθεση μεταξύ αυτών που τίθενται υπέρ αντίθετων μεταξύ τους απόψεων.

Παρά το γεγονός ότι τα μοντέλα των Eisner, Stake και Wolf διαφέρουν μεταξύ τους, δεν παύουν να αποτελούν ανθρωπιστικούς – πλουραλιστικούς τρόπους αξιολόγησης που ξεφεύγουν από το καθαρά τεχνοκρατικό μοντέλο του Tyler (Χατζηγεωργίου, 1998: 258 – 259).

	ΤΕΧΝΟΚΡΑΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ	ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ
Σκοπός	<ul style="list-style-type: none"> - Να διαπιστώσει κατά πόσο έχουν επιτευχθεί οι στόχοι του προγράμματος - Να δώσει χρήσιμες πληροφορίες για λήψη αποφάσεων 	<ul style="list-style-type: none"> - Να κατανοήσει και να περιγράψει την πολυπλοκότητα των δραστηριοτήτων που εμπλέκονται στην εφαρμογή του προγράμματος
Κύρια χαρακτηριστικά	<ul style="list-style-type: none"> - Διατύπωση στόχων - Χρήση αντικειμενικών μεθόδων και εργαλείων για συλλογή δεδομένων - Εντοπισμός ασυμφωνιών ανάμεσα σε στόχους και αποτελέσματα μάθησης 	<ul style="list-style-type: none"> - Χρήση επαγωγικής μεθόδου - Χρήση πολλαπλών δεδομένων - Δεν ακολουθείται ένα καθορισμένο σχέδιο αξιολόγησης - Καταγραφή πολλαπλών πραγματικοτήτων
Πώς έχει χρησιμοποιηθεί	<ul style="list-style-type: none"> - Αξιολόγηση των στόχων του προγράμματος - Αξιολόγηση αναγκών 	<ul style="list-style-type: none"> - Εθνογραφικές μελέτες - Επιτόπια έρευνα - Ποιοτικές έρευνες
Πλεονεκτήματα	<ul style="list-style-type: none"> - Εύκολη χρήση - Εστίαση πάνω σε αποτελέσματα μάθησης 	<ul style="list-style-type: none"> - Κοιτάζει το πρόγραμμα από διαφορετικές προοπτικές - Ενδιαφέρον για το πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνεται η αξιολόγηση - Εστίαση πάνω στην κατανόηση των καταστάσεων - Χρήση πολλαπλών πληροφοριών - Εις βάθος διερεύνηση
Μειονεκτήματα	<ul style="list-style-type: none"> - Υπεραπλούστευση της διαδικασίας της αξιολόγησης - Εστίαση μόνο πάνω στους στόχους - Γραμμικότητα 	<ul style="list-style-type: none"> - Ύπαρξη υποκειμενικότητας - Έλλειψη κατεύθυνσης της διαδικασίας της αξιολόγησης - Πιθανότητα μη περάτωσης της διαδικασίας της αξιολόγησης - Υψηλό κόστος - Τάση να προσελκύεται ο αξιολογητής από το παράξενο και το μη τυπικό

Πίνακας 1. Συγκριτική παράθεση των δύο βασικών μοντέλων αξιολόγησης. Στηρίζεται στο Worthen κ.α. (1997).

Πολλές φορές η μέθοδος διδασκαλίας εκλαμβάνεται ως ένα απλό μέσο για τη μετάδοση γνώσεων. Στις περισσότερες περιπτώσεις όμως το περιεχόμενο είναι αυτό που καθορίζει τη διδακτική μέθοδο, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι η μέθοδος είναι υπάλληλο εργαλείο μετάδοσης γνώσεων, ούτε ότι έχει έναν δευτερεύοντα ή εξαρτημένο ρόλο. Η εξάρτηση της μεθόδου από το περιεχόμενο, στη δομή του οποίου πρέπει να ανταποκρίνεται, αφήνει να εννοηθεί ότι η μετάδοση γνώσεων αποτελεί τη βασικότερη αποστολή και λειτουργία του σχολείου και ότι στο όνομά της είναι δυνατό να θυσιαστούν και να παραμεληθούν άλλες βασικές λειτουργίες του σχολείου, όπως κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, κοινωνικές μορφές συμπεριφοράς κ.λπ., ότι οι αποφάσεις για τη μέθοδο είναι δυνατό να ακολουθήσουν μετά τις αποφάσεις για τα περιεχόμενα, πράγμα που έρχεται σε αντίθεση με τόσο με το σχεδιασμό όσο και με την εκτέλεση της διδασκαλίας και τέλος ότι υπάρχουν περιεχόμενα καθαυτά, όπως υπάρχουν και μέθοδοι καθαυτές.

Σε κάθε περίπτωση η μέθοδος και τα περιεχόμενα διδασκαλίας συνδέονται αναπόσπαστα μεταξύ τους και αλληλοσυμπληρώνονται, ενώ δε θα ήταν λάθος να διατυπωθεί ότι και η μέθοδος καθορίζει το περιεχόμενο διδασκαλίας, ότι δηλαδή ο καθορισμός της μεθόδου προηγείται της επιλογής του περιεχομένου. Η συγκεκριμένη άποψη αιτιολογείται από ορισμένους ειδικούς, επειδή κατά τη γνώμη τους αυτό που προέχει για τους μαθητές είναι η σωστή επεξεργασία των περιεχομένων και όχι η επιλογή τους. Κάτι τέτοιο βέβαια δεν ανταποκρίνεται απόλυτα στην πραγματικότητα, διότι όπως έχει ήδη αναφερθεί, διάφορες κοινωνικές ομάδες επιδιώκουν την εκπροσώπησή τους στα αναλυτικά προγράμματα και αν τα περιεχόμενα δεν παίζουν σημαντικό ρόλο, τότε οι μαθητές θα διαμορφώσουν απόψεις και στάσεις οι οποίες θα εξυπηρετούν συγκεκριμένα συμφέροντα. Συνεπώς, σε κάθε ερώτημα σχετικά με το ποιο δομικό στοιχείο των αναλυτικών προγραμμάτων έχει προτεραιότητα, η απάντηση είναι ότι όλα τα στοιχεία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αλληλοϋποστηρίζονται.

Όσον αφορά τώρα τους σκοπούς, ένας σκοπός μπορεί να επιτευχθεί τόσο μέσω διαφορετικών περιεχομένων όσο και μέσω διαφορετικών μεθόδων, με τη διαφορά ότι στις μεθόδους υπάρχει μεγαλύτερη ευχέρεια από ό,τι στα περιεχόμενα τα οποία είναι πιο στενά συνδεδεμένα με τους σκοπούς. Κάποιοι σκοποί αποκλείουν εκ των πραγμάτων την εφαρμογή μιας συγκεκριμένης μεθόδου για την επίτευξή τους, σε κάθε περίπτωση πάντως είναι δύσκολο να υποστηρίξει κάποιος ότι μια συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση θα μπορούσε να εξυπηρετήσει καλύτερα την επίτευξη ενός διδακτικού σκοπού.

Σύμφωνα με τις αρχές της διδακτικής, σημασία δεν έχει μόνο το αποτέλεσμα της διαδικασίας μάθησης αλλά και η πορεία προς αυτό, συνεπώς οι μέθοδοι δεν πρέπει να θεωρούνται αποκλειστικά μέσα για την επίτευξη των διδακτικών σκοπών και στόχων. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, πράγματι πολλοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι τα δομικά στοιχεία ενός προγράμματος σπουδών αλληλοσυνδέονται και αλληλεπιδρούν, υπάρχουν όμως και άλλοι που υποστηρίζουν ότι οι σκοποί και τα περιεχόμενα έχουν προτεραιότητα έναντι των μεθόδων.

Στη συζήτηση σχετικά με το ποιο δομικό στοιχείο έχει προτεραιότητα έναντι των άλλων, σημαντικό θεωρείται να ληφθεί υπόψη και το επίπεδο στο οποίο γίνεται η συζήτηση, δηλαδή αν πρόκειται για ένα ευρύτερο αναλυτικό πρόγραμμα, για έναν σχεδιασμό διδασκαλίας ή για το στάδιο εκπόνησής της. Σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος, οι σκοποί, τα περιεχόμενα και η μεθοδολογία εντάσσονται στους πολύ γενικούς σκοπούς που έχουν εξίσου τις ίδιες προτεραιότητες. Στο επίπεδο σχεδιασμού διδασκαλίας, τα τρία αυτά δομικά στοιχεία συνυπάρχουν και αλληλοϋποστηρίζονται επίσης (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 206 – 209). Μόνο στο επίπεδο εκπόνησης της διδασκαλίας, επικρατεί σχετικά η μέθοδος διδασκαλίας, η οποία κατευθύνεται στο σκοπό με τη βοήθεια περιεχομένων.

Όσον αφορά τη δομική διάρθρωση ενός αναλυτικού προγράμματος, είναι προφανές πως είτε πρόκειται για ένα παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα είτε για ένα σύγχρονο (curriculum), τα περιεχόμενα δεν μπορούν να σταθούν ανεξάρτητα από τους διδακτικούς στόχους, τις διδακτικές μεθοδολογίες και τα συστήματα αξιολόγησης, καθώς καθένα από αυτά τα δομικά στοιχεία αλληλοεπιδρά με τα υπόλοιπα. Κάτι τέτοιο είναι περισσότερο προφανές βέβαια στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα και μπορεί να έχει διάφορες δομές, με την οριζόντια και την κάθετη να είναι οι πιο αντιπροσωπευτικές.

Κατά την οριζόντια διάρθρωση υπάρχουν τέσσερις στήλες, έτσι ώστε σε κάθε στόχο να αντιστοιχούν τα κατάλληλα περιεχόμενα, οι μεθοδολογικές υποδείξεις και οι δυνατότητες ελέγχου επίτευξης του κάθε στόχου. Κατά την κάθετη διάρθρωση υπάρχει μια σειρά από σελίδες στις οποίες αναγράφονται οι διδακτικοί στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν κατά τη σχολική χρονιά και με τον ίδιο τρόπο με την οριζόντια διάρθρωση τίθενται επίσης τα περιεχόμενα, οι μεθοδολογικές υποδείξεις και οι τρόποι ελέγχου επίτευξης των στόχων. Υπάρχουν βέβαια και άλλες μορφές διάρθρωσης (μεικτές, σπειροειδείς κ.λπ.), οι οποίες δεν είναι τόσο εύχρηστες και συνηθισμένες.

Δεν είναι εύκολο να πει κάποιος ποιου είδους διάρθρωση είναι καλύτερη, πιο χρήσιμη και πιο απαραίτητη. Λαμβάνοντας όμως τα αναλυτικά προγράμματα κυρίως ως διδακτικό στήριγμα του εκπαιδευτικού και κρίνοντας ανάλογα με το κατά πόσο στηρίζουν την καθημερινή διδακτική πράξη του, τότε η οριζόντια διάρθρωση φαίνεται να έχει περισσότερα πλεονεκτήματα (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 55 – 59), γιατί εκεί ο εκπαιδευτικός βρίσκει έτοιμη τη διάκριση των τεσσάρων δομικών στοιχείων του προγράμματος σπουδών, όπως και την αντιστοιχία μεταξύ τους, ενώ σε άλλες μορφές πρέπει να την κάνει ο ίδιος, κάτι που δεν ενδείκνυται για αρχάριους εκπαιδευτικούς. Επίσης, στη συγκεκριμένη μορφή διάρθρωσης, ο συντονισμός των τεσσάρων δομικών στοιχείων γίνεται με μια βραχυπρόθεσμη προοπτική μεν, με βάση την προοπτική της διαρκούς βελτίωσης, αλλά όχι γενικά και αόριστα, πάντα σε σχέση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε τάξης και των μαθητών. Δεν πρέπει όμως να υποβαθμίζεται και η αξία της κάθετης διάρθρωσης, η οποία σε έναν πεπειραμένο εκπαιδευτικό μπορεί να δώσει περισσότερα περιθώρια ελευθερίας κινήσεων, του

επιτρέπει να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα και να αναστοχάζεται.

Τέλος, μια γενική διαφορά που μπορεί να παρατηρηθεί μεταξύ των παραδοσιακών και των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών, αφορά τη διαδικασία σύνταξης. Τα παραδοσιακά προγράμματα συνήθως συντάσσονταν από μια κλειστή επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας, που δεν είχε επιλεγεί με διαφανή κριτήρια και οι συντάκτες της έμεναν ανώνυμοι. Κάτι τέτοιο δεν συνεπάγεται απαραίτητα επιστημονική επάρκεια και καταλληλότητα. Με τα σύγχρονα όμως προγράμματα σπουδών παίρνουν ή τουλάχιστον πρέπει να παίρνουν μέρος διάφοροι εξειδικευμένοι επιστήμονες (ιστορικοί, ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι) αλλά και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, οι οποίοι πάντα κατονομάζονται και στοχεύουν στη λήψη επιστημονικά τεκμηριωμένων αποφάσεων.

1.4 Εργαλεία ερμηνείας και διαμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων

Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος σπουδών σπανίως μένει ανεπηρέαστος από πιέσεις διάφορων εκπαιδευτικών φορέων. Η παράδοση πρωτίστως είναι ένας παράγοντας που ασκεί ισχυρή πίεση, η οποία εμμένει στη διατήρηση παλαιότερων μορφών αναλυτικών προγραμμάτων – καταλόγων περιεχομένων και διδακτικών στόχων και σαφώς όχι στην αναμόρφωσή και προσαρμογή τους στις σύγχρονες ανάγκες. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί επιμένουν σε αυτό, ακριβώς επειδή και οι ίδιοι κατά τη διάρκεια της βασικής επαγγελματικής τους εκπαίδευσης ήρθαν σε επαφή με ανάλογες μορφές διδασκαλίας, τις οποίες έπειτα εφάρμοσαν επί πολλά χρόνια, έχουν εξοικειωθεί με αυτές, νιώθουν έτσι πιο ασφαλείς ακολουθώντας την «πεπατημένη οδό» και είναι επιφυλακτικοί απέναντι σε καθετί καινοτόμο. Μια τέτοια στάση όμως είναι εντελώς ανορθολογιστική και αντίθετη προς τη λογική της διαρκούς αναζήτησης του καλύτερου, που πρέπει να διέπει τη διαρκή αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 19 – 22). Λαμβάνοντας λοιπόν ως δεδομένη την επίδραση της παράδοσης στα αναλυτικά προγράμματα, οι εκπονητές τους πρέπει να παίρνουν υπόψη τους κινδύνους που προκύπτουν από αυτή.

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων είναι οι κοινωνικοοικονομικές συγκυρίες. Η πίεση αυτή είναι προφανής, αν πάρουμε υπόψη μας το γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις μιλάμε για την εκπαίδευση ως μια «εθνική επένδυση» από την οποία η κοινωνία περιμένει την ανάλογη απόδοση (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 51 – 53). Με πιο απλά λόγια, σημαντικό ρόλο για την κοινωνία διαδραματίζει το πώς θα μορφωθούν οι μαθητές της, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και την κατάρτιση για να βελτιώσουν και να εξελίξουν της κοινωνικές και οικονομικές δομές της χώρας. Όσον αφορά βέβαια το μάθημα της ιστορίας, ο οικονομικός παράγοντας ίσως δεν ασκεί ιδιαίτερη πίεση (όπως π.χ. συμβαίνει με το μάθημα των μαθηματικών, της

τεχνολογίας κ.α.), αδιαμφισβήτητα όμως ασκεί πίεση ο κοινωνικός παράγοντας, καθώς και λόγω της φύσης του μαθήματος, αυτό πρέπει να συμβάλει στην ανάπτυξη ιστορικά ορθώς σκεπτόμενων πολιτών και με ανεπτυγμένη εθνική συνείδηση που θα συμβάλουν στην εξέλιξη της κοινωνίας.

Σε καμία περίπτωση βέβαια δεν είναι δυνατό να παραλειφθεί η πίεση που ασκεί και η ιδεολογία (Μαυρίδης, 2006: 67 – 83). Δεδομένου ότι η εκπαίδευση ελέγχεται από την εκτελεστική εξουσία, είναι αυτονόητο ότι επιτελεί και μια πολιτική λειτουργία μέσω της οποίας πρέπει να ικανοποιεί κάποιες απαιτήσεις και ανάγκες της εκάστοτε κοινωνίας ανά εποχή, έτσι όπως εκφράζονται από την εκάστοτε κυβέρνηση. Οι ιδεολογίες είναι πολλά διαφορετικά αξιακά συστήματα, σχεδόν πάντα ανταγωνιστικά μεταξύ τους, τα οποία επηρεάζουν τη δομή μιας κοινωνίας και προφανώς δεν μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστα ούτε τα προγράμματα σπουδών. Για το λόγο αυτό σκόπιμο είναι να καλλιεργείται στους μαθητές η ικανότητα να ξεχωρίζουν τα ανταγωνιστικά αυτά συστήματα και όχι απλά να περιορίζονται σε μια συγκεκριμένη ιδεολογία (Apple, 1986: 186).

Ο Μ. Apple, ένας από τους σπουδαιότερους εκπροσώπους της Κριτικής Παιδαγωγικής, εισηγείται σε αυτό το πλαίσιο μια νέα προσέγγιση για την αποτελεσματικότερη κατανόηση των αναλυτικών προγραμμάτων, διατυπώνοντας ερωτήματα παιδαγωγικού αλλά και πολιτικού χαρακτήρα, σχετικά με την επιλογή και τη νομιμοποίηση της γνώσης που εμπεριέχεται στα αναλυτικά προγράμματα. Ειδικότερα, προβληματίζεται σχετικά με το: α) ποιος επιλέγει τη γνώση και γιατί την οργανώνει με συγκεκριμένο τρόπο, β) με ποια κριτήρια οι εκφάνσεις της συλλογικής κουλτούρας παρουσιάζονται ως αντικειμενική γνώση στα σχολεία, γ) με ποια κριτήρια η επίσημη γνώση αναπαριστά τις ιδεολογικές αρχές και τα συμφέροντα των κυρίαρχων ομάδων μιας κοινωνίας και δ) με ποιον τρόπο τα σχολεία νομιμοποιούν αυτές τις δομές ως αδιαμφισβήτητες.

Υπάρχουν πολλοί ακόμα φορείς και παράγοντες που επηρεάζουν το σχεδιασμό και την ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων, ο καθένας με τον δικό του τρόπο είτε σε μεγαλύτερο είτε σε μικρότερο βαθμό. Όλες αυτές οι επιδράσεις μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες, που καθορίζουν τη μορφή κάθε μέτρου εκπαιδευτικής πολιτικής, με την πρώτη κατηγορία να είναι οι επίσημες κυβερνητικές και η άλλη οι επαγγελματικές επιδράσεις (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 51 – 53). Οι κυβερνητικές επιδράσεις ασκούνται προφανώς από την κυβέρνηση, αλλά και από διάφορους οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης, την εκκλησία, τις συνδικαλιστικές οργανώσεις κ.λπ., δια των οποίων εφαρμόζονται κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αποφάσεις. Οι επαγγελματικές επιδράσεις ασκούνται από διάφορους επαγγελματίες του χώρου της εκπαίδευσης, όπως εκπαιδευτικούς, σχολικούς συμβούλους, επιστήμονες παιδαγωγούς, εκπαιδευτικούς κοινωνιολόγους κ.λπ. που μέσα από δικές τους αποφάσεις πολλές φορές επηρεάζουν τα προγράμματα σπουδών, όπως για παράδειγμα συνέβη με την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η τοποθέτηση των αναλυτικών προγραμμάτων μέσα σε ένα δίκτυο αντικρουόμενων επιδράσεων προερχόμενων από διάφορες πηγές, μπορεί να

φαντάζει ως κάτι αρνητικό και περίπλοκο, όταν όμως υπάρχει ισορροπία μεταξύ αυτών των επιδράσεων, τότε τα αποτελέσματα είναι θετικά, διότι οδηγούν στην εξέλιξη και βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών, αλλά ερμηνεύουν και το ρόλο ορισμένων φορέων (π.χ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου), οι οποίοι λειτουργούν ως διαμεσολαβητές ανάμεσα στις δύο κατηγορίες επιδράσεων (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 54).

1.5 Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: η συμβολή τους στη διδασκαλία της σχολικής ιστορίας

Τα αναλυτικά προγράμματα εκπονούνται από εκπαιδευτικές αρχές που ορίζει η εκάστοτε εκτελεστική εξουσία ως υπεύθυνες για την εφαρμογή της ιδεολογίας της στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, από τη Μεταπολίτευση του 1974 τα αναλυτικά προγράμματα εκπονούνταν από το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (ΚΕΜΕ), γνωστό ως Παιδαγωγικό Ινστιτούτο από το 1985 και έπειτα. Αφότου εκπονηθεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα, πρέπει να εγκριθεί από το Υπουργείο Παιδείας και στη συνέχεια δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως με μορφή νόμου ή προεδρικού διατάγματος. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έπειτα δίνει συμπληρωματικές οδηγίες για τη σωστή διεξαγωγή του μαθήματος και παρότι λειτουργεί ανεξάρτητα, έχει πολιτικό χαρακτήρα και για το λόγο αυτό συνήθως αλλάζει η ηγεσία του μετά από κάθε κυβερνητική αλλαγή².

Με τη σημερινή πρακτική και με βάση τις προδιαγραφές του προγράμματος σπουδών, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο οργανώνει μια συγγραφική ομάδα αποτελούμενη από συγκεκριμένο εκπαιδευτικό/επιστημονικό προσωπικό και της αναθέτει τη συγγραφή των διδακτικών εγχειριδίων. Αφότου εγκριθούν, τα σχολικά εγχειρίδια μαζί με τα βιβλία του δασκάλου εκτυπώνονται από τον Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων και διανέμονται στα σχολεία όλης της χώρας. Ωστόσο, κατά περιόδους δεν έχει εφαρμοστεί μόνο η πρακτική του ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου που τυπώνεται, διανέμεται και ακολουθεί πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για κάθε τάξη. Σε άλλες εποχές δεν υπήρχε κανένα επίσημο εγχειρίδιο, ενώ σε άλλες είτε γίνονταν διαγωνισμοί είτε εγκρίνονταν περισσότερα από ένα εγχειρίδια (Αβδελά, 1998: 17).

Αναπόφευκτα λοιπόν και παρά τις προτροπές των μεθοδολογικών οδηγιών για το αντίθετο, η ιστορία μετατρέπεται στο κατεξοχήν μάθημα για αποστήθιση, μέσα στο οποίο οι μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν με ποιο τρόπο παράγεται η ιστορική γνώση και πώς αυτή εμπλουτίζεται με νέα πορίσματα τα οποία είτε συμπληρώνουν, είτε αναθεωρούν τα παλαιότερα. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές δεν μαθαίνουν να ξεχωρίζουν το δεδομένο από τη γνώμη, να οργανώνουν και να

² Επίσημη ιστοσελίδα Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, διαθέσιμη στο: <http://www.pi-schools.gr/>, πρόσβαση στις 13/8/2020.

διεξάγουν μια συστηματική έρευνα, να διασταυρώνουν και να επαληθεύουν δεδομένα και να διακρίνουν την παρουσίαση πορισμάτων από το σχολιασμό τους (Αβδελά, 1998: 36 – 37).

Η ανάγκη για αυτές τις αλλαγές οδήγησε στην εκπόνηση πολλών μελετών για τη συνειδητοποίηση του μεγέθους του προβλήματος σε αρκετές χώρες του κόσμου, στην Ελλάδα όμως αντίστοιχες μελέτες βρίσκονται σε πρώιμο, αλλά θετικά εξελιγμένο στάδιο. Οι έρευνες ωστόσο σχετικά με τη συγκριτική μελέτη σχολικών εγχειριδίων ιστορίας διάφορων χωρών, είναι περιορισμένες τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Μόνο στη Γαλλία, τη Γερμανία, την Ιταλία και το Ηνωμένο Βασίλειο άρχισε να παρατηρείται από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα μια στροφή των εγχειριδίων της ιστορίας προς μια πιο ευρωκεντρική αντίληψη, που αντιμετωπίζει πιο θετικά άλλα έθνη, άλλες ιδεολογίες και άλλους πολιτισμούς. Ωστόσο, πολλά μένουν να γίνουν ακόμα τόσο σε κάθε χώρα ξεχωριστά όσο και σε μία πανευρωπαϊκή εκπαιδευτική βάση, η οποία θέτει την αρχή της πολυπολιτισμικότητας ως προτεραιότητα (Αβδελά, 1998: 49 – 50).

Όσον αφορά τη σημασία των σχολικών εγχειριδίων στην εκπαίδευση, αυτή είναι αδιαμφισβήτητη. Οποιοσδήποτε ατέλειές τους οφείλονται στο βαθμό αποτελεσματικότητας της διδακτικής διαδικασίας, καθώς είναι γνωστό ότι το ιδιαίτερα συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όχι μόνο στηρίζει τη διδασκαλία του στο ένα και μοναδικό εγχειρίδιο, αλλά προσδιορίζει αυστηρά το περιεχόμενό του με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ δεν αφήνει σημαντικά περιθώρια πρωτοβουλίας στον εκπαιδευτικό (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 69). Οι αδυναμίες των σχολικών εγχειριδίων σε συνδυασμό με τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο και την έλλειψη εποπτικών μέσων, προστίθενται στους παράγοντες που περιορίζουν τη δυνατότητα ευελιξίας στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, για να διερευνηθεί σε βάθος η σημασία των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, πρέπει να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο συγγράφονται, η σχέση τους με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών καθώς και η χρήση τους από τους εκπαιδευτικούς στην καθημερινή πρακτική της σχολικής τάξης (Αβδελά, 1998: 50 – 51), ζήτημα για το οποίο τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει συστηματικές προσπάθειες για περεταίρω έρευνα και εξέλιξη από διάφορα ερευνητικά κέντρα. Σχετικά πρόσφατα η ενασχόληση των ειδικών με τη διδακτική της ιστορίας άρχισε να ξεφεύγει από τα πλαίσια της παραδοσιακής διδακτικής μεθοδολογίας, καθώς μέχρι και τη δεκαετία του '90 περιοριζόταν απλώς σε οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το σχεδιασμό και την οργάνωση του μαθήματος, ανάλογα με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις της εκάστοτε συγγραφικής ομάδας (Μπονίδης, 2012: 170). Η κατάσταση αυτή ήταν πιο έντονη στο δημοτικό σχολείο, όπου δεν υπάρχει εξειδίκευση των εκπαιδευτικών και η ιστορία αποτελεί ένα από τα πολλά γνωστικά αντικείμενα τα οποία καλείται να διδάξει ο δάσκαλος, χωρίς να έχει ως μάθημα συγκεντρώσει το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των μελετητών, όπως για παράδειγμα η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης.

Πλήθος εκπαιδευτικών και ιστορικών προβληματίζεται για τη στοχοθεσία και το περιεχόμενο του μαθήματος της ιστορίας, για τον ιδεολογικό του χαρακτήρα και το είδος ιστορικής αντίληψης που καλλιεργεί. Οι συγγραφικές ομάδες κάθε φορά πραγματεύονται παιδαγωγικές προσεγγίσεις του μαθήματος, τους διδακτικούς του στόχους, τις ψυχολογικές προϋποθέσεις των μαθητών, την επιλογή και την οργάνωση της διδακτέας ύλης, καθώς και τη διδακτική μεθοδολογία (Αβδελά, 1998: 53 – 56). Παρά το γεγονός ότι οι συγγραφείς μπορεί να έχουν διαφορετικές παιδαγωγικές αντιλήψεις μεταξύ τους, οι κατευθυντήριες γραμμές που δίνουν είναι πάντα σύμφωνες με τις επιταγές του προγράμματος σπουδών και χαρακτηριστικό είναι πως υπάρχει πάντα ομοφωνία ως προς τους βασικούς σκοπούς του μαθήματος σχετικά με την εθνική διαπαιδαγώγηση, την ειδολογική μόρφωση, και τη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν (Ανδρέου, 2008: 91 – 95). Υπάρχει επίσης ομοφωνία ως προς το ότι η αντιληπτική ικανότητα των μαθητών του δημοτικού είναι περιορισμένη σε ό,τι αφορά τις έννοιες του χώρου και του χρόνου και αναπτύσσεται αργά και συνεπώς με βάση αυτή πρέπει να καθορίζεται η επιλογή και η οργάνωση της διδακτέας ύλης. Η ύλη του μαθήματος με τη σειρά της πρέπει να επικεντρώνεται κατά κύριο λόγο στην αφήγηση της εθνικής ιστορίας, η οποία πρέπει να ακολουθεί πορεία από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, μέσα από αφηγηματικές μεθόδους διδασκαλίας μαζί με διαλογικά στοιχεία (Ρεπούση, 2004: 57).

Σε διαλόγους που γίνονται μεταξύ ειδικών σχετικά με τη γενικότερη φύση που έχει ή που θα έπρεπε να έχει το μάθημα της ιστορίας, διαπιστώνεται ότι οι ιστορικοί από τη μια και οι εκπαιδευτικοί από την άλλη δίνουν έμφαση σε διαφορετικά ζητήματα. Οι ιστορικοί κρίνουν πως ιδιαίτερη σημασία έχει το είδος της ιστορίας που διδάσκεται στο σχολείο και κατά πόσο ανταποκρίνεται στις σύγχρονες προδιαγραφές της δουλειάς τους, καθώς θεωρούν ότι δεν πρόκειται για μια απλή αφήγηση γεγονότων, αλλά για μια βαθύτερη μελέτη μαρτυριών και τεκμηρίων (Μονιότ, 2002: 107). Η ιστορική έρευνα επιδιώκει να προσεγγίσει με τη μεγαλύτερη δυνατή πληρότητα τις όψεις του παρελθόντος που μελετά, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένη μεθοδολογία, τεκμηρίωση και κάνοντας την ανάλογη κριτική. Άλλωστε, η γνώση του παρελθόντος δεν μπορεί να θεωρηθεί ιστορική χωρίς να είναι τεκμηριωμένη και χωρίς να είναι σαφής η μεθοδολογία έρευνας (Αβδελά, 1998: 69 – 70). Με βάση αυτές τις δεοντολογικές αρχές για την ιστορική έρευνα, οι ιστορικοί χαρακτηρίζουν παραδοσιακή την αντίληψη των οδηγιών του Υπουργείου Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σχετικά με το μάθημα της Ιστορίας (Τσάφος, 2014: 208). Κατά τον τρόπο αυτό η ιστορική αφήγηση παρουσιάζεται ως η μία και μοναδική αλήθεια, τα σχολικά εγχειρίδια χαρακτηρίζονται από απλουστεύσεις, ενώ η ύπαρξη ενός μόνο εγχειριδίου εμποδίζει τους μαθητές να συγκρίνουν διαφορετικές αφηγήσεις και ερμηνείες, ώστε να οξύνουν την κριτική τους ικανότητα και να εξοικειωθούν με τις μεθόδους και τις τεχνικές της ιστορικής έρευνας. Φυσικό επακόλουθο είναι και οι εκπαιδευτικοί να περιορίζονται σε παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους, καθώς δεν έχουν την ευελιξία να αναπτύξουν άλλες μεθόδους πιο πρωτότυπες, που με τη σειρά τους θα βοηθήσουν τους μαθητές να καλλιεργήσουν την ιστορική τους ματιά, ανακαλύπτοντας την ιστορική διάσταση στο περιβάλλον

γύρω τους³. Έτσι λοιπόν οι ιστορικοί διαπιστώνουν ότι υπάρχει απόσταση ανάμεσα στους παιδαγωγικούς στόχους του μαθήματος της ιστορίας και στην ενασχόληση με την επιστημονική ιστορική έρευνα.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους δε δείχνουν να τοποθετούν αυτή τη διαπίστωση στο επίκεντρο των προβληματισμών τους. Αυτοί επικεντρώνονται στο θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης και στους περιορισμούς που τους επιβάλλουν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια, ενώ αυτό που τους απασχολεί περισσότερο είναι συγκεκριμένες μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας που θα επιτρέψουν στους μαθητές να αποκτήσουν μια συνεκτική εικόνα του παρελθόντος και συγχρόνως να αναπτύξουν την ιστορική τους σκέψη (Αβδελά, 1998: 71). Αν και δεν υπάρχουν ιδιαίτερες ενδείξεις που να σηματοδοτούν την απαρχή μιας σταθερής και αगाστής συνεργασίας μεταξύ των δύο κατεχοχόν ενδιαφερομένων (των ιστορικών και των εκπαιδευτικών) για τη διδασκαλία της ιστορίας στο ελληνικό σχολείο, σημαντικό θεωρείται το γεγονός ότι πλέον έχουν ονοματιστεί τα βασικότερα προβλήματα που εμφανίζει η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα (Ανδρέου, 2008), όπως είναι το χάσμα ανάμεσα στην ιστορία των ιστορικών και τη σχολική ιστορία. Επιπλέον, η μεθοδολογία διδασκαλίας απουσίαζε ανέκαθεν από τα αναλυτικά προγράμματα και από τα σχολικά εγχειρίδια, με αποτέλεσμα να αναπαράγονται απλώς στείρα αφηγήματα χωρίς την απαραίτητη κριτική επεξεργασία. Με μια ματιά στην αγγλική, τη γαλλική ή τη γερμανική σχετική βιβλιογραφία φαίνεται ότι η διδακτική της ιστορίας στο σχολείο θέτει επί τάπητος δυο ζητήματα αλληλένδετα μεταξύ τους. Το ένα είναι οι ιδιαιτερότητες που έχει η ιστορία ως γνωστικό αντικείμενο και το άλλο είναι οι στόχοι, οι ανάγκες και οι περιορισμοί της διδακτικής διαδικασίας (Αβδελά, 1998: 74 – 76).

Όσον αφορά το δεύτερο ζήτημα, δηλαδή τους στόχους, τις ανάγκες και τους περιορισμούς της διδακτικής διαδικασίας, οι προβληματισμοί που αναπτύσσονται σε διάφορες χώρες για τη διδακτική της ιστορίας, συνδέονται με τις γενικότερες αρχές και τη στοχοθεσία του σχολείου γενικότερα και με του μαθήματος της ιστορίας ειδικότερα. Θα μπορούσε επίσης να ειπωθεί ότι αυτές οι επεξεργασίες στο πεδίο των θεωριών για την εκπαίδευση αποτελούν βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη προβληματισμών για τη διδασκαλία της ιστορίας και την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων (Κόκκινος κ.α., 2003: 15 – 20). Συμπληρωματικό και ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο επίσης στα ανωτέρω διαδραματίζει και η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, ειδικότερα όσον αφορά την ευελιξία και το περιθώριο πρωτοβουλιών που αφήνει στον εκπαιδευτικό, ώστε να οργανώσει κατάλληλα το μάθημα μέσα από την εύστοχη επιλογή της ύλης και των μέσων διδασκαλίας (Αποστολίδου, 2015: 1 – 15).

Στην ελληνική πραγματικότητα αυτές οι προϋποθέσεις δεν απαντώνται πουθενά. Η επιστήμη της παιδαγωγικής και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης

³ Αυτή η κριτική είναι πιο ρητή στον τόμο ΕΜΝΕ, ό.π., όπου η κριτική των νέων μεταρρυθμίσεων βρίσκεται στο επίκεντρο της συνάντησης και όπου δημοσιεύεται η συζήτηση μεταξύ των συνέδρων. Βλ. στο ίδιο, Αλέξης Πολίτης, «Άτυπη, καθημερινή έρευνα», σ. 118-121.

μέχρι στιγμής δεν έχουν ασχοληθεί σε βάθος με τη διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα. Αντ' αυτού το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από έντονο συγκεντρωτισμό, με συγκεκριμένες οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου προς τον εκπαιδευτικό και τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου ως θέσφατο, αφήνοντας ελάχιστα περιθώρια ευελιξίας στον εκπαιδευτικό για αξιοποίηση διαφορετικών ιδεολογικών και διδακτικών προσεγγίσεων στη διδακτική ιστορίας, καθώς οι πολλές φορές «φρονηματικοί» διδακτικοί στόχοι καθορίζουν το περιεχόμενο του μαθήματος αναγκάζοντας τον εκπαιδευτικό να το αποδεχτεί άκριτα (Μπονίδης, 2012: 165).

Με άλλα λόγια, παρατηρείται ότι τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της ιστορίας (ένα πρόβλημα που εντοπίζεται στην πλειοψηφία των σχολικών μαθημάτων) δε δίνουν πολλές δυνατότητες ευελιξίας στους εκπαιδευτικούς. Ο συγκεντρωτισμός των αναλυτικών προγραμμάτων στην Ελλάδα αφορά τον υπερβολικά λεπτομερή χαρακτήρα τους και την αντιφατικότητά τους έναντι των γενικών στόχων. Το γεγονός αυτό όμως φαίνεται να έχει γίνει αντιληπτό από ορισμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι οραματίζονται το μετασχηματισμό της σχολικής ιστορίας ως σχολικής επιστήμης (Κόκκινος, 1998: 245-249). Αυτή διδακτική της ιστορίας μπορεί να συγκροτήσει ένα γνωστικό αντικείμενο που να απορρέει από διασταύρωση της ιστορικής επιστήμης με την παιδαγωγική θεωρία και τη γνωστική ψυχολογία (Μπούντα, 2006: 33). Με ένα τέτοιο μοντέλο επομένως η σχολική ιστορία μπορεί να βελτιωθεί και να αναβαθμιστεί, συμβάλλοντας στην υπέρβαση της επιστημολογικής παράδοσης και του αυστηρού συγκεντρωτισμού (Φλουρής, 1992: 110).

Όπως προαναφέρθηκε, ήδη από τον 19^ο αιώνα το ελληνικό σχολείο επιδεικνύει έναν έντονο συγκεντρωτισμό, ο οποίος εκδηλώνεται στα αναλυτικά προγράμματα, στα σχολικά εγχειρίδια και στον τρόπο με τον οποίο επηρεάζει την επαγγελματική ταυτότητα των διδασκόντων και δεν είναι ιδιαίτερα εύκολο να αλλάξει, παρά τις όποιες προσπάθειες γίνονται. Γενικά, έχει επικρατήσει η άποψη μέσα από τη βιβλιογραφία, ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της ιστορίας, ενστερνίζονται τα πρότυπα του εθνοκεντρισμού, της εξιδανικευμένης κλασικής αρχαιότητας και έχουν μια γενικότερη θετικιστική αντίληψη της της επιστήμης της Ιστορίας. Μεμονωμένες ωστόσο έρευνες δεν μπορούν να δώσουν επαρκή στοιχεία για το πώς λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους. Με επιφύλαξη μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι λόγω έλλειψης διδακτικού χρόνου και ειδίκευσης, αναπαράγουν στο μάθημα τις αφηγήσεις των σχολικών εγχειριδίων (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 88 – 90). Άλλωστε, πέρα από κάποιες γενικές διακηρύξεις για ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης που συναντά κανείς στους γενικούς στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων, δεν υπάρχει τίποτα μέσα στο θεσμικό πλαίσιο της διδακτικής της ιστορίας στην Ελλάδα που να εξασφαλίζει ένα πιο επικοινωνιακό μάθημα στο σχολείο, επομένως γίνεται σαφές ότι εναπόκειται αποκλειστικά στην κρίση του διδάσκοντα αν θα υλοποιηθεί κάτι πιο καινοτόμο και εναλλακτικό σε σχέση με ό,τι επιβάλλει η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική.

1.6 Η σχέση των αναλυτικών προγραμμάτων και άλλων επιστημών της Εκπαίδευσης

Η στροφή του ενδιαφέροντος που σημειώνεται τα τελευταία χρόνια προς τα αναλυτικά προγράμματα, δεν ήταν δυνατό να αφήσει αδιάφορες τις επιστήμες που σχετίζονται με την εκπαίδευση σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Μια από αυτές τις επιστήμες είναι η Νέα Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, η οποία έχει συνεισφέρει σημαντικά στην εξέλιξη της θεωρίας των αναλυτικών προγραμμάτων. Οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης προσέδωσαν στην προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων μια πιο ιδεολογικοπολιτική και κοινωνική διάσταση. Σύμφωνα με τον Bernstein, οι τρόποι που μια κοινωνία επιλέγει, μεταδίδει και αξιολογεί τη γνώση μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων, αντανακλά τους τρόπους άσκησης του κοινωνικού ελέγχου. Αναφέρει επίσης ότι σε αυτή την ελεγκτική διαδικασία συμβάλλει το αναλυτικό πρόγραμμα, που ορίζει την έγκυρη γνώση, η παιδαγωγική που ορίζει τι θεωρείται έγκυρη μετάδοση της γνώσης και η αξιολόγηση, που ορίζει τι θεωρείται έγκυρη πραγμάτωση της γνώσης (Bernstein, 1971).

Την οπτική που προσεγγίζει τα αναλυτικά προγράμματα ως πεδίο κοινωνιολογικής έρευνας, διευρύνουν ήδη από τη δεκαετία του '70 οι επιστήμονες που συγκροτούν τον κλάδο της Νέας Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Από τότε μέχρι σήμερα ο συγκεκριμένος κλάδος έχει αμφισβητήσει πολλά από εκείνα που θεωρούνταν αυτονόητα και σύμφωνα με τον βασικότερο εκπρόσωπό του, M. Young, στόχος είναι η διερεύνηση των αξιών και των στόχων που υπάρχουν στα προγράμματα σπουδών, η διερεύνηση των τρόπων μέσω των οποίων προσδίδεται εγκυρότητα στη γνώση και ο συσχετισμός των αρχών της επιλογής και οργάνωσης που βρίσκονται πίσω από τα αναλυτικά προγράμματα με τις θεσμικές ρυθμίσεις και τις αλληλεπιδράσεις του σχολείου με την κοινωνία.

Με βάση την αντίληψη ότι δεν υπάρχει τίποτα αυτονόητο στον καθορισμό της γνώσης, στην επιλογή των περιεχομένων και την ιεράρχησή τους, τόσο το περιεχόμενο όσο και η δομή και η οργάνωση των αναλυτικών προγραμμάτων, καθορίζονται από διευθετήσεις που επιτελούνται εκτός σχολείου και συνδέονται με τις αρχές κοινωνικού και πολιτισμικού ελέγχου σε μια κοινωνία (Τσάφος, 2014: 254). Ωστόσο, στη βάση αυτής της οπτικής διαμορφώνονται και μερικά εύλογα ερωτήματα που σχετίζονται με: α) το ποια κριτήρια ορίζουν τη γνώση γύρω από την οποία πρέπει να οργανώνεται ένα αναλυτικό πρόγραμμα, β) το πώς κατανέμεται η γνώση στα αναλυτικά προγράμματα σε διάφορους τύπους σχολείων, ώστε να είναι προσιτά στους μαθητές, γ) το πώς ιεραρχούνται τα είδη της γνώσης πάνω στα οποία βασίζεται ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων και δ) το πώς ορίζονται οι σχέσεις ανάμεσα στους φορείς των ειδών αυτής της γνώσης.

Ως προς τα παραπάνω ερωτήματα λανθάνει η άποψη ότι κάποιοι αποφασίζουν, μάλλον συνειδητά, ότι η επίσημη σχολική γνώση έχει συγκεκριμένη μορφή και οργανώνεται με συγκεκριμένο τρόπο που ευνοεί συγκεκριμένες κοινωνικές κατηγορίες μαθητών. Με αυτό τον τρόπο προκύπτει ότι νομιμοποιούνται η διάκριση της γνώσης και η εγκυρότητα της σχολικής γνώσης αποκλειστικά, υποκρύπτοντας έτσι

την ελεγκτική λειτουργία της συγκεκριμένης διαδικασίας. Βάσει αυτού του προσανατολισμού, εμφανίζονται νέα κριτήρια προσέγγισης των αναλυτικών προγραμμάτων. Αρχικά, είναι οι τρόποι και τα εργαλεία νομιμοποίησης της σχολικής γνώσης που εμφανίζεται στα αναλυτικά προγράμματα. Ειδικότερα, η σχολική γνώση νομιμοποιείται μέσω της αναπλαισίωσης της επιστημονικής γνώσης, η οποία προβάλλεται ως ουδέτερη αξιακά και ιδεολογικά. Ομοίως, η αναπλαισιωμένη από τα αναλυτικά προγράμματα επιστημονική γνώση, νομιμοποιείται ως ουδέτερη ιδεολογικά και έτσι τα αναλυτικά προγράμματα θεωρούνται αδιαμφισβήτητα.

Εκτός από τη Νέα Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα αναλυτικά προγράμματα έχει δείξει, όπως είναι φυσικό και η Κριτική Παιδαγωγική. Πρόκειται για ένα παιδαγωγικό κίνημα που εκδήλωσε την πιο ισχυρή και οργανωμένη αντίδραση απέναντι σε τεχνοκρατικά μοντέλα ανάπτυξης αναλυτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με νεομαρξιστικές θεωρίες που έχουν προβάλει οι κριτικοί παιδαγωγοί, ένα αναλυτικό πρόγραμμα είναι προϊόν συντηρητικών δυνάμεων, που επιδιώκουν τη διατήρηση των κυρίαρχων εξουσιαστικών σχέσεων και της ισχύουσας κοινωνικής κατάστασης, ενώ ως προϊόν της κοινωνίας, έχει σχεδιαστεί με βάση κάποιες σκοπιμότητες και ένα σύστημα αξιών συγκεκριμένων μαθητών, που υπερिσχύει έναντι των υπολοίπων. Η εκπαίδευση λοιπόν επιχειρεί μέσω του αναλυτικού προγράμματος, επίσημου και γραπτού, αλλά και λανθάνοντος, κρυφού, να παρουσιάσει ως φυσικό και κοινά αποδεκτό ένα συγκεκριμένο νόημα, που υπηρετεί μια δεδομένη τάξη πραγμάτων (Τσάφος, 2014: 259). Με βάση τον παραπάνω συλλογισμό, οι κριτικοί παιδαγωγοί διεκδικούν το πεδίο δράσης τους στο ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, προκειμένου να ανακαλύψουν με ποιους τρόπους τα αναλυτικά προγράμματα εξαρτώνται από τις εκάστοτε συγκυρίες.

Ο Μ. Apple ως ένας από τους σπουδαιότερους εκπροσώπους της Κριτικής Παιδαγωγικής, εισηγείται σε αυτό το πλαίσιο μια νέα προσέγγιση για την αποτελεσματικότερη κατανόηση των αναλυτικών προγραμμάτων, διατυπώνοντας ερωτήματα παιδαγωγικού αλλά και πολιτικού χαρακτήρα, σχετικά με την επιλογή και τη νομιμοποίηση της γνώσης που εμπεριέχεται στα αναλυτικά προγράμματα. Ειδικότερα, προβληματίζεται σχετικά με το: α) ποιος επιλέγει τη γνώση και γιατί την οργανώνει με συγκεκριμένο τρόπο, β) με ποια κριτήρια οι εκφάνσεις της συλλογικής κουλτούρας παρουσιάζονται ως αντικειμενική γνώση στα σχολεία, γ) με ποια κριτήρια η επίσημη γνώση αναπαριστά τις ιδεολογικές αρχές και τα συμφέροντα των κυρίαρχων ομάδων μιας κοινωνίας και δ) με ποιον τρόπο τα σχολεία νομιμοποιούν αυτές τις δομές ως αδιαμφισβήτητες (Apple, 1986: 221).

Η Κριτική Παιδαγωγική έχει υποστηρίξει επίσης ότι τα αναλυτικά προγράμματα δεν νομιμοποιούν απλώς τα συμφέροντα των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων, αλλά καταστέλλουν κιόλας τις μορφές γνώσης και τις πρακτικές των υπόλοιπων ομάδων. Η θεωρία επομένως ενός αναλυτικού προγράμματος πρέπει να διερευνά τους παράγοντες που δεν επιτρέπουν να αναδειχτούν οι ανάγκες ορισμένων τουλάχιστον εκπαιδευτικών και μαθητών, καθιστώντας τους πρώτους τεχνοκράτες διεκπεραιωτές και τους δεύτερους σε παθητικούς δέκτες.

Έτσι προκύπτει ένα επιπλέον κριτήριο προσέγγισης των αναλυτικών προγραμμάτων, σχετικά με τους τρόπους που περιθωριοποιούνται οι υποκειμενικότητες. Οι ερευνητές εστιάζουν και στις ηχηρές απουσίες από τα αναλυτικά προγράμματα τόσο των γνωστικών πεδίων όσο και θεμάτων ή δραστηριοτήτων που θα μπορούσαν να ανατρέψουν τα ιεραρχημένα σώματα γνώσης που συγκροτούν το αναλυτικό πρόγραμμα (Τσάφος, 2014: 261 – 265). Ο τρόπος επίσης με τον οποίο οι κριτικοί παιδαγωγοί αμφισβητούν την κυρίαρχη εκδοχή της σχολικής γνώσης, διευρύνει τη θεωρητική βάση του πεδίου προσέγγισης των αναλυτικών προγραμμάτων. Συνεπώς, η σχολική γνώση και οι τρόποι μετάδοσής της, καθώς και τα συμφέροντα που εξυπηρετούν, αποτελούν βασική παράμετρο θεώρησης των αναλυτικών προγραμμάτων.

Μολαταύτα, οι κριτικοί παιδαγωγοί δεν αρκέστηκαν μόνο στην κριτική προσέγγιση του θεσμού της εκπαίδευσης και της διδακτικής διαδικασίας, αλλά επεκτάθηκαν και στο ηθικό σχέδιο με βάση το οποίο η Κριτική Παιδαγωγική οφείλει να παράσχει μια εικόνα του πώς περιθωριοποιούνται συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και πώς πρέπει να δημιουργηθεί μια δίκαιη κοινωνία. Βασική πεποίθηση είναι ότι μια γνήσια παιδαγωγική πρακτική πρέπει να επιδεικνύει αλληλεγγύη στις περιθωριοποιημένες ομάδες και ανοιχτή προοδευτικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες. Για το λόγο αυτό και η θεωρία των αναλυτικών προγραμμάτων με δεδομένη τη μεροληπτική φύση της μάθησης, οφείλει να στηρίξει θεωρητικά τη δέσμευση στην ανάπτυξη μορφών κοινοτικής ζωής που αναπτύσσονται και λειτουργούν στη βάση των αρχών της αδελφοσύνης, της ελευθερίας και της ισότητας (Τσάφος, 2014: 261 – 265).

1.7 Ο εθνοκεντρισμός στα Αναλυτικά Προγράμματα Ιστορίας

Από τον 19^ο αιώνα που εμφανίστηκαν τα πρώτα αναλυτικά προγράμματα σπουδών μέχρι και την εποχή μας, η διάταξη της διδακτέας ύλης στο μάθημα της ιστορίας δεν έχει αλλάξει σημαντικά. Οι όποιες διαφορές παρατηρούνται κυρίως στον κορμό της πολιτικής και στρατιωτικής ιστορίας και το βαθμό στον οποίο αυτός εμπλουτίζεται ανά περιόδους με στοιχεία του πολιτισμού και της καθημερινής ζωής. Επιπλέον παρατηρούνται αλλαγές μεταξύ των αναλυτικών προγραμμάτων στη διδακτέα ύλη των τελευταίων τάξεων της κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας, σχετικά με το πρόσφατο παρελθόν. Οι αλλαγές αυτές οφείλονται κατά κύριο λόγο στην πολιτική ανάγνωση της σύγχρονης Ιστορίας από τις εκάστοτε εκπαιδευτικές αρχές. Από αυτή την άποψη τα τελευταία μαθήματα αποτελούν καλό δείκτη για το είδος της ιστορίας που επιθυμεί το σχολείο να διδάξει (Αβδελά, 1998: 36).

Επιπλέον, διαφορές παρατηρούνται στα αναλυτικά προγράμματα του δημοτικού και του γυμνασίου ακόμα και όταν εκπονούνται την ίδια χρονιά. Οι διδακτικοί στόχοι στο δημοτικό επικεντρώνονται περισσότερο στην καλλιέργεια εθνικής συνείδησης, ενώ στο γυμνάσιο εξειδικεύονται στην ανάπτυξη της ιστορικής

σκέψης. Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης δεν αντιμετωπίζεται αυτόνομα, αλλά υπάγεται απολύτως στον κυρίαρχο στόχο της εθνικής διαπαιδαγώγησης (Αβδελά, 1998: 37). Κοινός παρονομαστής και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης, αναφορικά με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, είναι το γεγονός ότι αυτή νοείται περισσότερο ως κατανόηση των αιτιακών σχέσεων μεταξύ των ιστορικών γεγονότων και λιγότερο ως μεθοδολογική ανάλυση των ιστορικών πηγών (Μπονίδης, 2004: 107).

Πέρα από τις διαφορές που συναντώνται ιστορικά μεταξύ των αναλυτικών προγραμμάτων των διαφορετικών περιόδων, όσο και μεταξύ των προγραμμάτων δημοτικού – γυμνασίου, θεμέλιος λίθος της διδασκαλίας της ιστορίας είναι η χρησιμότητα του μαθήματος στην ανάπτυξη του εθνικού/πατριωτικού φρονήματος και τη γαλούχηση των μαθητών στις ηθικές αρχές. Ειδικότερα όσον αφορά το εθνικό φρόνημα, δεν πρέπει να λησμονείται ότι πολλοί μαθητές (όπως και ενήλικες), αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μέλη διαφορετικής εθνοτικής ομάδας, έχοντας πολλαπλή ταυτότητα. Σε αυτή την περίπτωση το σχολείο αναλαμβάνει να διαπαιδαγωγήσει πολιτισμικά τους μαθητές μέσω του μαθήματος της ιστορίας, αλλά και της γλώσσας και της γεωγραφίας, ενώ ο εκπαιδευτικός ανάλογα με τα περιθώρια πρωτοβουλίας που του παρέχονται από το εκπαιδευτικό σύστημα, οφείλει να μεριμνήσει για την επίτευξη αυτού του στόχου. Πέραν αυτών, το μάθημα της ιστορίας είναι επιφορτισμένο με το έργο της μετάδοσης ιστορικών γνώσεων στους μαθητές, μια διάσταση που ενδεχομένως να φαίνεται ασύνδετη με την προηγούμενη, αλλά η επιλογή γεγονότων και ερμηνειών που προάγουν τον κύριο στόχο της εθνικής διαπαιδαγώγησης λειτουργεί ως συνδεδετικός τους κρίκος.

Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος να ανιχνευθεί το πώς αποτυπώνεται ο εθνοκεντρισμός σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, είναι η μελέτη των σχολικών εγχειριδίων, η χρήση των οποίων έχει κεντρική θέση μέσα στα αναλυτικά προγράμματα στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες χώρες με εκπαιδευτικά συστήματα που χαρακτηρίζονται από συγκεντρωτισμό. Η μελέτη του εθνοκεντρισμού στα σχολικά βιβλία συνδέεται άμεσα με προβληματισμούς αναφορικά με το κατά πόσο και με ποιο τρόπο είναι δυνατό το σχολικό σύστημα να υπερβεί τον εθνοκεντρισμό και να προαγάγει τον πολιτισμικό πλουραλισμό, διαδικασία που αντιμετωπίζεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την καταπολέμηση του ρατσισμού και την ομαλή ένταξη στην ευρύτερη ευρωπαϊκή κοινότητα, χωρίς συγχρόνως να παράγεται ένας νέος εθνοκεντρισμός της Ευρώπης (Αβδελά, 1998: 46 – 48). Με άλλα λόγια, πώς μπορεί να διαμορφωθεί ένα σχολείο που θα εξασφαλίζει ταυτόχρονα τόσο τη συνοχή, όσο και την ιδιαιτερότητα των επιμέρους εθνικών και εθνοτικών ομάδων.

Οι κοινωνικοπολιτικές αλλαγές σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες κατά τον προηγούμενο αιώνα σε συνδυασμό με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που ακολούθησαν, οι ιδέες για μια ενωμένη Ευρώπη μετά τη λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, οι πολιτισμικές διαφορές σε κράτη με πλούσιο μεταναστευτικό υπόβαθρο σε συνδυασμό με την ανάγκη για καταπολέμηση των ξενοφοβικών φαινομένων που παρουσιάστηκαν, είναι μερικοί από τους παράγοντες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη συζητήσεων γύρω από το μάθημα της ιστορίας. Επίσης, οι εξελίξεις στο πεδίο της

ιστορικής έρευνας και η ενασχόληση των κοινωνικών επιστημών με την ιστορία που οδήγησε στην εμφάνιση νέων θεματικών και μεθόδων, επέτρεψαν να γίνει πιο ορατή η προσκόλληση της σχολικής ιστορίας στις περισσότερες χώρες σε ένα είδος ιστορίας που επικεντρώνεται στα πολιτικά γεγονότα, στην αφήγηση του εθνικού παρελθόντος και που καλλιεργεί την αντίληψη της μιας και μοναδικής ιστορικής «αλήθειας» (Αβδελά, 1998: 48 – 49).

Εκπαιδευτικοί, ειδικοί επιστήμονες, ακόμα και πολιτικοί υποστηρίζουν ότι στην πολυπολιτισμική Ευρώπη είναι απαραίτητη η γνωριμία μεταξύ των λαών της, προκειμένου να αναδειχτούν τα κοινά στοιχεία που τους ενώνουν και μπορούν να τους επιτρέψουν να συνυπάρξουν σε ένα κοινό σύνολο, χωρίς βέβαια η διαδικασία για τη συγκρότηση ευρωπαϊκής ταυτότητας να στρέφεται κατά της ιδιαιτερότητας του κάθε λαού. Σε αυτό έχουν συμβάλει και πολλοί ευρωπαϊκοί θεσμοί που χρηματοδοτούν εκπαιδευτικές έρευνες για την εναρμόνιση των διάφορων εκπαιδευτικών συστημάτων σε ευρωπαϊκό επίπεδο⁴. Στην αρχική της διατύπωση, η «ευρωπαϊκή ιδέα» σήμαινε την επιδίωξη μιας Ευρώπης πολυπολιτισμικής, με σύνθημα την ενότητα μέσα στην ποικιλία, τη συνύπαρξη των διαφορών και την καλλιέργεια μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας συγχρόνως με τη διατήρηση των εθνικών ιδιαιτεροτήτων (Αβδελά, 1998: 50). Απαραίτητη σε αυτή την προσπάθεια κρίνεται η άμβλυνση των ανταγωνισμών μεταξύ των λαών στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τονίζοντας τις μεταξύ τους θετικές αλληλεπιδράσεις, με τους μαθητές να αποδέχονται το διαφορετικό, να διεγείρεται το ενδιαφέρον τους και να μην το θεωρούν απειλή.

Κάτι τέτοιο όμως όπως είναι προφανές, δεν είναι τόσο εύκολο, διότι τα σχολικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη δομή και οργάνωση του μαθήματος της ιστορίας, ως προς τις αρχές και τους στόχους βάσει των οποίων οργανώνεται το μάθημα, ενώ αξιοσημείωτες διαφορές παρατηρούνται και στα περιθώρια λήψης πρωτοβουλιών που δίνονται στον εκπαιδευτικό κατά τη διδακτική διαδικασία, καθώς επίσης και στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών αρχών στη σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων. Μέσα από έρευνες για το μάθημα της ιστορίας σε ευρωπαϊκά, κυρίως δευτεροβάθμια, σχολεία προκύπτει ότι σχεδόν παντού το μάθημα έχει σκοπούς δύο ειδών, τους γνωστικούς και τους σκοπούς διαμόρφωσης στάσεων. Οι γνωστικοί σκοποί, όπως μαρτυρά και το όνομά τους, αποσκοπούν στη μετάδοση γνώσεων, που θα τους επιτρέψουν να ενταχθούν στην κοινωνία. Οι σκοποί διαμόρφωσης στάσεων είναι και αυτοί δύο ειδών, αναφέρονται, από τη μία μεριά, στην εξοικείωση των παιδιών με τις μεθόδους της ιστορίας και από την άλλη, στη διαμόρφωση πολιτών με κριτική σκέψη, ενεργητικότητα και αποδοχή της διαφορετικότητας.

Οι συζητήσεις γύρω από τα αναλυτικά προγράμματα πολλές φορές περιστρέφονται γύρω από τα ζητήματα της εθνικής και εθνοτικής ταυτότητας των μαθητών, καθώς οι ίδιοι πολλές φορές αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σαν να

⁴Βλ. τη σειρά συνεδρίων και εκδόσεων για τη διδασκαλία της ιστορίας και τα εγχειρίδια ιστορίας του Συμβουλίου της Ευρώπης.

ανήκουν συγχρόνως σε διαφορετικές και κάποτε ανταγωνιστικές ομάδες (Calhoun, 1994: 88). Στα σύγχρονα κράτη γίνονται προσπάθειες, παρά τις διαφοροποιήσεις, να τονιστούν τα κοινά πολιτισμικά στοιχεία των μελών τους, με το σχολείο να αποτελεί έναν από τους βασικότερους μηχανισμούς πολιτισμικής ομογενοποίησης μέσα από μαθήματα όπως η ιστορία, η γεωγραφία και η γλώσσα, όπου μέσω της ιστορίας οι μαθητές διδάσκονται τα κατορθώματα των προγόνων τους νιώθοντας εθνική υπερηφάνεια και ενότητα, ενώ μέσω της γλώσσας και της γεωγραφίας επιβεβαιώνεται η εθνική συνέχεια στο χρόνο και στο χώρο (Citron, 1991: 201).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τον κεντρικό και συγκεντρωτικό του χαρακτήρα, από τη στιγμή που θεσμοθετήθηκε έχει θέσει ως στόχο εκτός από τη μετάδοση γνώσεων, την καλλιέργεια και μιας κοινής εθνικής ταυτότητας. Η εθνική διαπαιδαγώγηση αποτελεί επομένως θεμελιακό μηχανισμό των σύγχρονων κρατών που νομιμοποιεί την αρχή με βάση την οποία έχουν συγκροτηθεί, δηλαδή την ταύτιση της πολιτισμικής και της πολιτικής διάστασης του έθνους (Αβδελά, 1998: 41 – 42).

Η ρομαντική αυτή αντίληψη για το έθνος, χρονολογούμενη από τον 19^ο αιώνα, αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων και η οργάνωση της εκπαίδευσης, ωστόσο ήδη από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα άρχισε να γίνεται αντικείμενο κριτικής, καθώς από τότε επέδειξαν για πρώτη φορά ενδιαφέρον για το εθνικό φαινόμενο και οι κοινωνικές επιστήμες. Σε μια εποχή που στην Ευρώπη γίνονται ευρείας κλίμακας ανακατατάξεις, ο ρόλος του σχολείου για τη διαμόρφωση της ταυτότητας των πολιτών απέκτησε άλλη διάσταση. Από τη μια τίθεται η άποψη ότι όλοι οι λαοί ανήκουν σε ένα κοινό σύνολο και η σύγκλιση μεταξύ τους είναι απαραίτητη, ενώ από την άλλη η υπάρχει η ξеноφοβία προς όλους εκείνους που θεωρούνται ξένοι στην Ευρώπη που δημιουργεί σοβαρά προβλήματα για την αντιμετώπισή τους, που δεν μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστη και τη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, που καλούνται να ανταποκριθούν στη νέα πραγματικότητα.

Στη σημερινή εποχή λοιπόν γίνεται μια προσπάθεια να επαναπροσδιοριστούν παραδοσιακοί όροι, όπως του πολίτη, της εθνικότητας και της εθνικής ταυτότητας, όροι με τους οποίους οι άνθρωποι εντάσσονται στο κοινωνικό σύνολο. Οι σύγχρονες συζητήσεις για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση που θα παίρνει υπόψη τις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό μιας χώρας, συμβαδίζουν με τις προσπάθειες των νέων ευρωπαϊκών θεσμών να προαγάγουν την «ευρωπαϊκή ιδέα» (Αβδελά, 1998: 42 – 43), δηλαδή μια πιο ευρεία αντίληψη γύρω από την έννοια του πολίτη σε σχέση με αυτή που συγκροτήθηκε στο παρελθόν.

2. Μεθοδολογία Έρευνας

2.1. Γενικός σκοπός έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της εξελικτικής πορείας των προγραμμάτων σπουδών του μαθήματος της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά τον προηγούμενο αιώνα, ειδικότερα από το 1913 μέχρι και το 1989. Μέσα από αυτή τη μελέτη γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης των διαφόρων παιδαγωγικών, διδακτικών και ιδεολογικών προσεγγίσεων του μαθήματος ανά συγκεκριμένες χρονικές περιόδους και το πώς αυτές διαμορφώνονταν με βάση τις απαιτήσεις αλλά και τα προβλήματα του σύγχρονου ελληνικού κράτους. Με βασικό πυλώνα τη συγκεκριμένη θέση, διερευνάται ειδικότερα ο τρόπος σύνθεσης των διαφόρων αναλυτικών προγραμμάτων της ιστορίας στο δημοτικό ανά χρονική περίοδο. Τα αναλυτικά προγράμματα περιλάμβαναν την διδακτέα ύλη για το μάθημα της ιστορίας της κάθε τάξης, τον τρόπο διδασκαλίας και τους διδακτικούς στόχους που έπρεπε να επιτευχθούν. Μέσα από αυτά διευκρινίζονταν επίσης οι γενικότερες επιδιώξεις που θέτει το κάθε αναλυτικό πρόγραμμα ιστορίας, σύμφωνα με τις απαιτήσεις και τις εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα, η οποία κατά τη χρονική περίοδο που εξετάζει η συγκεκριμένη εργασία, όχι μόνο γνώρισε αρκετές διαφορετικές κυβερνήσεις αλλά και διαφορετικά πολιτεύματα. Τα περιεχόμενα των εγχειριδίων της ιστορίας, με άλλα λόγια η διδακτέα ύλη που επιλεγόταν κάθε φορά, καθιστά ακόμα πιο σαφείς τις επιδιώξεις των αρμοδίων αναφορικά με το τι έπρεπε να διδαχθούν οι μαθητές. Επιπλέον, μέσω των ανωτέρω διερευνώνται οι διάφορες μέθοδοι διδασκαλίας που ακολουθήθηκαν ή έστω που προτάθηκαν στους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης και τα περιθώρια πρωτοβουλιών που είχαν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εφαρμόσουν κάποια πιο καινοτόμα ή ευέλικτη διδακτική μέθοδο, ώστε να βελτιώσουν την εργασία τους στην τάξη και να επιτύχουν θετικά αποτελέσματα.

2.2 Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία βιβλιογραφική έρευνα, η οποία διήρκησε περίπου δώδεκα μήνες. Πριν την επιλογή του θέματος έπρεπε οπωσδήποτε να μελετήσω ένα σύνολο δεδομένων τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, ώστε να μπορέσω να σχηματίσω μία σφαιρική οπτική για το συγκεκριμένο θέμα που να μην αναπαράγει αλλά να ξεπερνά τα όσα έχουν γραφτεί μέχρι τώρα και να προσδώσει κάτι νέο στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία. Το σύνολο αυτό περιλάμβανε την κύρια ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία επιστημόνων που ασχολήθηκαν με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και την εξέλιξη των αναλυτικών προγραμμάτων, νόμους που αφορούσαν μεταρρυθμίσεις των αναλυτικών προγραμμάτων, επιστημονικά άρθρα και επίσημες ιστοσελίδες

εκπαιδευτικών οργανισμών και ερευνητικών κέντρων όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ή το ΚΕΜΕ.

Μέσα από τη μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά την περίοδο 1913 – 1989, κατέγραψα τους διδακτικούς στόχους που τίθεντο κάθε φορά, τη διδακτέα ύλη και τις μεθοδικές οδηγίες που δίδονταν στον εκπαιδευτικό. Έπειτα, μελέτησα αναλυτικά το ιστορικό πλαίσιο κάθε χρονιάς, ώστε να καταστούν πιο κατανοητές οι όποιες αλλαγές στις επιδιώξεις και στις προσεγγίσεις του μαθήματος, ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτικές επιταγές κάθε εποχής, έτσι όπως εκφράστηκαν μέσω των διαφόρων εκτελεστικών εξουσιών της Ελλάδας. Για την καλύτερη κατανόησή τους μάλιστα, αλλά και για την εξαγωγή πιο ασφαλών συμπερασμάτων, τα αναλυτικά προγράμματα μελετήθηκαν στο πλαίσιο ευρύτερων περιόδων της ελληνικής ιστορίας με βάση κάποιες χρονολογίες – τομές κατά τις οποίες συντελέστηκαν σημαντικά ιστορικά γεγονότα με αντίκτυπο στα ελληνικά ή και στα διεθνή πράγματα (πόλεμοι, οικονομικές κρίσεις, αλλαγές κυβερνήσεων, αλλαγές πολιτευμάτων κ.λπ.), δημιουργώντας έτσι κάποιες επιμέρους χρονικές περιόδους όπως:

- 1913 – 1936: ξεκινά με δύο γεγονότα, σημαδιακά για το σύγχρονο ελληνικό κράτος, το τέλος των Βαλκανικών Πολέμων το 1913 και την επιβολή της δικτατορίας του Μεταξά το 1936. Είναι η περίοδος του Εθνικού Διχασμού, του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, της Μικρασιατικής καταστροφής και του ερχομού ενός μεγάλου αριθμού προσφύγων, γεγονότα ευχάριστα αλλά και δυσάρεστα για το ελληνικό κράτος πάνω από όλα όμως καθοριστικά για την εξέλιξη της ελληνικής πραγματικότητας.
- 1936 – 1949: ξεκινά με τη δικτατορία του Μεταξά, τελειώνει με το τέλος του Εμφυλίου, και περιλαμβάνει τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, την τριπλή Κατοχή και τον Εμφύλιο, γεγονότα τα οποία δημιουργούν μία σκοτεινή περίοδο για την ελληνική κοινωνία στην οποία πρωτεύον πρόβλημα είναι η κοινωνική διχόνοια κι όχι η πολιτική κρίση.
- 1949 – 1967: πρόκειται για μία περίοδο πολιτικά ασταθή σαν συνέχεια της προηγούμενης και σαν προοικονομία της επόμενης. Κάθε προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων της χώρας, όχι μόνο πολιτικών, αλλά και κοινωνικών, οικονομικών και εκπαιδευτικών, όπως και προβλημάτων σχετικών με την εξωτερική πολιτική και τις διεθνείς σχέσεις της χώρας, ήταν επιφανειακή, άβουλη και ανοργάνωτη, γι' αυτό και όσες θετικές προτάσεις υποβλήθηκαν και εφαρμόστηκαν, ήταν σπασμωδικές και δεν είχαν ένα γενικό θετικό αποτέλεσμα. Παρ' όλα αυτά στους τομείς της οικονομίας, της εκπαίδευσης ή των διεθνών σχέσεων έγιναν σημαντικές προσπάθειες βελτίωσης.
- 1967 – 1974: η δικτατορία των Συνταγματαρχών, αποτελεί το απόγειο των δύο προηγούμενων περιόδων, της διαφθοράς, της διχόνοιας, της κρίσης και της αυθαιρεσίας. Ίσως όταν μία κοινωνία φτάσει σε αδιέξοδο, σε όλους τους τομείς της, είναι αναγκαίο να προκύψει ένα καθεστώς σχεδόν τυραννικής φύσεως, το οποίο θα μπορέσει να κινητοποιήσει τις πολιτικές δυνάμεις και

να συσπειρώσει το λαό της χώρας, να παραμερίσουν τα μέχρι τότε προβλήματα που οδήγησαν σε ένα τέτοιο καθεστώς, ώστε να μπορέσουν να το ανατρέψουν.

- 1974 – 1989: η περίοδος της Μεταπολίτευσης, η περίοδος που η Ελλάδα βγαίνει από την πολιτική στασιμότητα και παρακμή και έστω και για λίγο επικρατεί μια αρμονία που τη βοηθά να εξελιχθεί και να ανασυνταχθεί σε όλους τους τομείς της. Πρόκειται για μία περίοδο πολιτικής και κοινωνικής ανασυγκρότησης αλλά και ευρωπαϊκής προσέγγισης.

Προσεγγίζοντας λοιπόν την κάθε περίοδο χρονικά, την μελετώ από τρεις διαφορετικές οπτικές: αφενός διαμορφώνω ένα γενικό ιστορικό πλαίσιο, όπου αναλύω τόσο πολιτικά και κοινωνικοοικονομικά ζητήματα όσο και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος. Στη συνέχεια σε ξεχωριστό υποκεφάλαιο μελετώ τα αναλυτικά προγράμματα, περιγράφοντας την ύλη του μαθήματος της ιστορίας της κάθε τάξης και τους στόχους του. Από τα δύο προηγούμενα υποκεφάλαια προκύπτει μια κριτική αποτίμηση, η οποία είναι ουσιαστικά μία συγκριτική μελέτη των ιστορικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων, έτσι ώστε να επιτευχθεί ο βασικός στόχος της εργασίας, να αποδειχθεί δηλαδή ο τρόπος που οι πολιτικοκοινωνικές καταστάσεις επηρεάζουν τον κλάδο της εκπαίδευσης.

3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

3.1 Περίοδος 1912 – 1936

Ιστορικό πλαίσιο

Ολόκληρος ο 20^{ος} αιώνας ήταν για την Ελλάδα απόλυτα καθοριστικός στη διαμόρφωση του κράτους που είναι σήμερα, μια διαμόρφωση που προέκυψε άλλοτε μέσα από συνεχόμενες συγκρούσεις, εσωτερικές και εξωτερικές και άλλοτε, τα τελευταία κυρίως χρόνια, (από τη Μεταπολίτευση και μετά) με μέσα περισσότερο διπλωματικά. Πρόκειται για τον αιώνα των Βαλκανικών Πολέμων, των Παγκοσμίων Πολέμων, της εξάλειψης κάθε κατάλοιπου αυτοκρατορικών μορφωμάτων (π.χ. Οθωμανική Αυτοκρατορία) και της αντικατάστασής τους από εθνικά κράτη, των εθνικών διχασμών, των εθνικιστικών καθεστώτων, του Ολοκαυτώματος, κι άλλων τεράστιας σημασίας γεγονότων που επηρέασαν όχι μόνο την Ελλάδα (όπως και άλλα κράτη) σαν κράτος, αλλά και όλη την ανθρωπότητα.

Όσον αφορά συγκεκριμένα την Ελλάδα, το διάστημα 1912 – 1913 ο ελληνικός στρατός μάχεται στους Βαλκανικούς Πολέμους. Ο πρώτος Βαλκανικός Πόλεμος ξέσπασε τον Οκτώβριο του 1912 και ήταν μία βαλκανική συμμαχία της Σερβίας, του Μαυροβούνιου, της Βουλγαρίας και της Ελλάδας εναντίον της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας (Βακαλόπουλος, 2005: 347). Αποτέλεσμα αυτών των εχθροπραξιών ήταν ο ελληνικός στρατός να καταφέρει να προελάσει σε μακεδονικά εδάφη και να προσαρτήσει στο ελληνικό κράτος τη Θεσσαλονίκη στις 26 Οκτωβρίου 1912. Το γεγονός όμως αυτό ήταν το έναυσμα να αναζωπυρωθεί μία νέα διαμάχη που μέχρι τότε υποθάλπτονταν στους κόλπους της βαλκανικής συμμαχίας, και δεν ήταν άλλη από τη σύγκρουση συμφερόντων μεταξύ Βουλγαρίας και των άλλων βαλκανικών κρατών. Η βουλγαρική πλευρά πρόβαλε τις εδαφικές της απαιτήσεις με τρόπο πολύ προκλητικό που δεν άφηνε περιθώρια διαπραγμάτευσης με τα πρώην σύμμαχά της βαλκανικά κράτη. Έτσι το 1913 ξεσπά ο δεύτερος Βαλκανικός πόλεμος με ενωμένες χώρες την Ελλάδα, τη Σερβία και το Μαυροβούνιο και αντίπαλο την Βουλγαρία (Βακαλόπουλος, 2005: 349). Και από τον δεύτερο Βαλκανικό Πόλεμο η Ελλάδα βγαίνει ως επί το πλείστον εδαφικά κερδισμένη αφού κατάφερε να προσαρτήσει τη Μακεδονία, έχασε όμως τη Βόρεια Ήπειρο, η οποία ενσωματώθηκε στο νεοσύστατο αλβανικό κράτος. Το γεγονός αυτό προκάλεσε μεγάλη θλίψη και αγανάκτηση τόσο στον ελληνικό λαό όσο και στην ελληνική κυβέρνηση. Οι Βορειοηπειρώτες μάλιστα σε μία προσπάθεια αντίστασης συντάσσουν δική τους αυτόνομη κυβέρνηση και κηρύττουν αγώνα ανεξαρτησίας, πολύ γρήγορα όμως αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν την προσπάθεια και να συμβιβαστούν στα νέα δεδομένα (Βακαλόπουλος, 2005: 350).

Το αποτέλεσμα των βαλκανικών πολέμων για την Ελλάδα ήταν θετικό, καθώς το κράτος μεγάλωσε εδαφικά και μάλιστα με εδάφη γόνιμα όπως αυτά της

Μακεδονίας, πράγμα που σήμαινε αυτόματα και οικονομική ανάπτυξη. Η Ελλάδα θα ξεκινούσε σιγά σιγά να οργανώνεται στον πρωτογενή οικονομικό τομέα αλλά και να εκσυγχρονίζεται βιομηχανικά. Επιπλέον η προσάρτηση πόλεων όπως η Θεσσαλονίκη, η Βέροια, η Καβάλα και άλλες, ήταν η αρχή για την αστικοποίηση της ελληνικής κοινωνίας (Βακαλόπουλος, 2005: 352). Πριν ακόμη προλάβει να «απολαύσει» και να εκμεταλλευτεί τα οφέλη των βαλκανικών πολέμων, η Ελλάδα ενεπλάκη σε νέες πολεμικές περιπέτειες. Ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος που ακολούθησε, έβαλε σε μεγάλη δοκιμασία τη συνοχή της ελληνικής κοινωνίας, η οποία τόσο κατά τη διάρκεια του πολέμου όσο και μετά τη λήξη του δοκιμάστηκε από τον πρώτο μεγάλο εθνικό διχασμό, ο οποίος προέκυψε από τη διαφωνία μεταξύ του πρωθυπουργού Ελευθέριου Βενιζέλου και του βασιλιά Κωνσταντίνου (Βερέμης & Κολιόπουλος, 2006: 340). Ο διχασμός αυτός αφορούσε την πολιτική που θα έπρεπε να ακολουθήσει η Ελλάδα μετά την κήρυξη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου τον Αύγουστο του 1914. Κατά τον Βενιζέλο η Ελλάδα έπρεπε να εμπλακεί στον πόλεμο με το πλευρό της Αντάντ, ενώ ο βασιλιάς Κωνσταντίνος, όντας γερμανόφιλος προτιμούσε να μείνει η Ελλάδα ουδέτερη, μιας και δεν μπορούσε να πάει με το μέρος της Γερμανίας λόγω της συμμαχίας της τελευταίας με την Τουρκία (Βακαλόπουλος, 2005: 355).

Ο διχασμός Βενιζέλου – Κωνσταντίνου ήταν η αρχή πολλών δεινών. Το 1916 η πολιτική διοίκηση της χώρας χωρίζεται στα δύο, καθώς δημιουργούνται δύο κυβερνήσεις, μία στην Αθήνα υπό τον βασιλιά Κωνσταντίνο και μία νεοσύστατη από τον Βενιζέλο στη Θεσσαλονίκη γνωστή ως «Κίνημα Εθνικής Αμύνης». Ένα χρόνο αργότερα, το 1917, ο βασιλιάς Κωνσταντίνος παραιτείται και επικρατεί ο Βενιζέλος, με αποτέλεσμα να εξομαλυνθεί για λίγο η πολιτική κατάσταση που είχε δημιουργηθεί (Βακαλόπουλος, 2005: 357). Το χάσμα όμως μεταξύ βενιζελικών και αντιβενιζελικών είχε πλέον παγιωθεί μόνιμα. Η νέα κυβέρνηση του Βενιζέλου λαμβάνει ορισμένα μέτρα αρκετά σκληρά, σχεδόν δικτατορικά θα τα χαρακτήριζαν πολλοί, μερικά από τα οποία ήταν τα εξής: γενική επιστράτευση, εξορία στρατιωτικών και πολιτικών αντιπάλων, άρση μονιμότητας των δικαστών, αστυνομικοί έλεγχοι, άσκηση λογοκρισίας (Βακαλόπουλος, 2005: 359). Ο Βενιζέλος εστίασε στη βελτίωση των οικονομικών του κράτος, στοχεύοντας στον εκσυγχρονισμό τομέων όπως του τουρισμού και νέων βιομηχανικών χώρων (οινοποιίας, υαλουργίας, τσιμέντων, και άλλες).

Τα πολιτικά όμως πάθη δεν εξαλείφθηκαν, αντίθετα επηρέασαν την αναπτυξιακή πορεία της χώρας σε όλους τους τομείς ακόμη και μετά το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου και σε όλη τη διάρκεια του Μεσοπολέμου. Το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου το 1918 βρίσκει την Ελλάδα με το μέρος των νικητών. Το όνειρο όμως της Μεγάλης Ιδέας, της προσάρτησης δηλαδή στο ελληνικό κράτος όλων των υποδουλωμένων ελληνικών περιοχών και πληθυσμών, και ιδιαιτέρως εκείνων της Μικράς Ασίας, θα οδηγήσουν στην εμπλοκή της Ελλάδας σε έναν επίπονο αγώνα στα βάθη της Μικράς Ασίας, ο οποίος θα λήξει με τη μικρασιατική καταστροφή το 1922 και ένα χρόνο αργότερα με την ανταλλαγή των πληθυσμών Ελλάδας – Τουρκίας (Βακαλόπουλος, 2005: 365). Το πλήγμα της μικρασιατικής ήττας ήταν συντριπτικά βαρύτερο για την ελληνική κοινωνία συγκριτικά με τα νικηφόρα αποτελέσματα του

Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Η συνθήκη ανταλλαγής πληθυσμών που υπογράφηκε μεταξύ του Τούρκου πρωθυπουργού, Ισμέτ Ινονού και του Ελευθέριου Βενιζέλου, ο οποίος είχε αναλάβει ξανά τη διακυβέρνηση της Ελλάδας, καθόριζε να γίνει μια «αναγκαστική ανταλλαγή Τούρκων πολιτών ορθοδόξου θρησκεύματος εγκατεστημένων σε τουρκικό έδαφος και Ελλήνων πολιτών μουσουλμανικού θρησκεύματος, εγκατεστημένων σε ελληνικό έδαφος», ενώ από τη συμφωνία αυτή εξαιρέθηκαν οι περιοχές της δυτικής Θράκης, της Κωνσταντινούπολης, της Ίμβρου και της Τενέδου (Clogg 1984: 178 – 181).

Όσον αφορά την εσωτερική πολιτική της Ελλάδας, η επιστροφή του ελληνικού στρατού από την Μικρά Ασία το 1922 συνοδεύτηκε από την εμφάνιση έντονων στασιαστικών και στρατιωτικών κινημάτων, τα οποία είχαν σαν αποτέλεσμα πολιτικές ταραχές και ανακατατάξεις (Βακαλόπουλος, 2005: 370). Οι πρώην αξιωματικοί του μικρασιατικού μετώπου, όπως ο Πλαστήρας και ο Γονατάς επιχειρούν με επαναστατικά κινήματα να ασκήσουν την πολιτική εξουσία στη χώρα στοχεύοντας στην άμεση αναδιοργάνωσή της και με βασικό αίτημα την απομάκρυνση του βασιλιά Κωνσταντίνου (Βακαλόπουλος, 2005: 372). Την αμέσως επόμενη χρονιά υπογράφεται η καθοριστικής σημασίας για την εξέλιξη των ελληνικών πραγμάτων, συνθήκη της Λωζάνης, η οποία μεταξύ άλλων προέβλεπε την ανταλλαγή των ελληνοτουρκικών πληθυσμών.

Το 1923 για πρώτη φορά παρατηρείται μια τεραστίων διαστάσεων πληθυσμιακή αύξηση στα ελληνικά εδάφη. Η άφιξη των προσφυγικών πληθυσμών στην Ελλάδα απασχόλησε την ελληνική κοινωνία σε όλο το διάστημα του Μεσοπολέμου. Όσο δύσκολο κι αν ήταν το έργο της αποκατάστασής τους, τα αποτελέσματα ήταν θετικά, καθώς σημειώθηκε αύξηση του εργατικού δυναμικού σε αστικά και αγροτικά κέντρα, τόνωση των εμπορικών δραστηριοτήτων, πρόοδος σε διάφορους βιομηχανικούς κλάδους ενώ παράλληλα τέθηκαν οι βάσεις για τη δημιουργία μιας ενιαίας εθνολογικής σύστασης (Πελαγίδης, 1997: 55).

Σε μια εποχή που δεν υπήρχαν ακόμη οι νομικές συμβάσεις οι οποίες να εξασφαλίζουν την προστασία των προσφύγων κατά το διωγμό τους από μία χώρα και την αναγκαστική άφιξή τους σε μια άλλη, αν για κάτι μπορεί να είναι υπερήφανο το ελληνικό κράτος, αυτό είναι η άμεση κινητοποίηση που έδειξε για την αποκατάσταση τόσων χιλιάδων ψυχών που έφτασαν κυρίως από τη Μικρά Ασία (Ζάικος, 2009: 70). Η εγκατάσταση των προσφύγων έγινε κυρίως στις περιοχές της Μακεδονίας και της Δυτικής Θράκης και οι δυσκολίες ήταν σχεδόν απροσπέλαστες. Πέρα από τις φυσικές κακουχίες που έπρεπε να αντιμετωπιστούν, όπως οι αρρώστιες, η πείνα, ο βαρύς χειμώνας, υπήρχαν και γραφειοκρατικά κωλύματα αλλά και η αρνητική στάση και καχυποψία πολλών ντόπιων απέναντι στους πρόσφυγες. Παρ' όλα αυτά, το ελληνικό κράτος με τη βοήθεια της Κοινωνίας των Εθνών και της Επιτροπής Αποκατάστασης Προσφύγων (ΕΑΠ), η οποία ιδρύθηκε αμέσως μετά την άφιξη των προσφύγων, κατάφερε σε λιγότερο από μία δεκαετία να εντάξει 1.500.000 ανθρώπινες ψυχές στην ελληνική κοινωνία (Βακαλόπουλος, 2005: 382).

Η άφιξη των προσφυγικών πληθυσμών στην Ελλάδα επηρέασε άμεσα και την ελληνική οικονομία. Η ανάγκη που δημιουργήθηκε να αφομοιωθούν οι πληθυσμοί αυτοί από την ελληνική κοινωνία, οδήγησε στη λήψη αποτελεσματικότερων εργατικών νόμων, οι οποίοι αποσκοπούσαν στην εποικοδομητική εκμετάλλευση των πολυάριθμων εργατικών χεριών (Βερέμης & Κολιόπουλος, 2006: 370). Νέοι βιοτεχνικοί τομείς όπως εκείνος της ταπητουργίας, της κεραμικής, της υφασματοουργίας και της επιπλοποιίας γνώρισαν ιδιαίτερη άνθιση χάρη στις ειδικές γνώσεις και τις νέες ιδέες που εισήγαγαν οι πρόσφυγες στον τομέα της βιοτεχνίας και βιομηχανίας. Ο δρόμος προς την εκβιομηχάνιση, παρ' όλα τα οικονομικά προβλήματα και τις ελλείψεις που παρουσιάζονταν στα ελληνικά οικονομικά πράγματα, ανοίγονταν με νέες προοπτικές και καλούς αιωνούς (Βερέμης & Κολιόπουλος, 2006: 373). Τα επόμενα χρόνια, μέχρι το 1928, εναλλάσσονται στην πολιτική σκηνή της χώρας βενιζελικά και αντιβενιζελικά κόμματα, τα οποία ενδιάμεσα ανατρέπονταν και από στρατιωτικά πραξικοπήματα, όπως αυτό του Πάγκαλου το 1925, και αργότερα το 1926 του Κονδύλη (Βακαλόπουλος, 2005: 376). Το αποτέλεσμα της πολιτικής αστάθειας αυτών των χρόνων ήταν να μην υπάρχει ένα σταθερό και συντονισμένο πρόγραμμα ανασυγκρότησης της ελληνικής οικονομίας, κοινωνίας και εκπαίδευσης.

Η τετραετία 1928 – 1932 είναι καθοριστικής σημασίας για όλους τους τομείς των ελληνικών πραγμάτων. Σε πολιτικό επίπεδο, το 1928 επιστρέφει ο Βενιζέλος στα πολιτικά δρώμενα της Ελλάδας συνοδευόμενος από μία γενική λαϊκή υποστήριξη, η οποία προερχόταν κυρίως από την πλευρά των προσφύγων (Βερέμης & Κολιόπουλος, 2006: 375). Η εκλογική του νίκη δεν απάλλαξε την πολιτική ζωή της χώρας από τις διακομματικές συγκρούσεις, αλλά έδωσε το έναυσμα για νέες πολιτικές ζυμώσεις και αναταραχές, οι οποίες οφείλονταν στην συγκεντρωτική άσκηση της εξουσίας από τον Βενιζέλο, γεγονός που θα οδηγούσε σταδιακά και στην μείωση της αποδοχής του αλλά και της δύναμης του κόμματός του. Παρ' όλα αυτά, για πρώτη φορά έχουμε την μακροβιότερη και σταθερότερη κυβέρνηση, η οποία διήρκησε χωρίς διακοπές μια συνεχόμενη τετραετία.

Σε γενικές γραμμές, η πολιτική του Βενιζέλου μπορεί να χαρακτηριστεί ως αξιόλογη με πολλά θετικά αποτελέσματα σε όλους τους τομείς. Ως προς την εξωτερική του πολιτική, ο Βενιζέλος επιδίωξε την έξοδο της Ελλάδας από την πολιτική απομόνωση της δεκαετίας του 1920. Από τη μία η αγγλική διστακτικότητα και ουδετερότητα, (παρά τις έντονες οικονομικές σχέσεις των δύο χωρών καθ' όλη τη διάρκεια του Μεσοπολέμου), προς τις ελληνικές υποθέσεις και από την άλλη η γαλλική αδιαφορία ανάγκασαν τον Βενιζέλο να καταφύγει στη σύναψη φιλικών συμφώνων με την Ιταλία (1928), τη Γιουγκοσλαβία (1928) και την Τουρκία (1930). Ήδη στα μέσα του 1928 είχε προηγηθεί το ελληνορουμανικό σύμφωνο μη Επίθεσης και Διαιτησίας (Βερέμης & Κολιόπουλος, 2006: 372). Την ίδια φιλική διάθεση εξέφρασε και προς την Βουλγαρία, χωρίς όμως τα ανάλογα επιθυμητά αποτελέσματα, λόγω της έντονης βουλγαρικής εθνικιστικής πολιτικής.

Χαρακτηριστικό της δεκαετίας του 1930 είναι η εκδήλωση των πρώτων ολοκληρωτικών και φασιστικών καθεστώτων, την οποία ο Βενιζέλος με τη διπλωματική του οξυδέρκεια κατάφερε να αντληφθεί και να οδηγηθεί στη λήψη των παραπάνω μέτρων. Ακόμη, η μικρασιατική καταστροφή συντάραξε την ελληνική αλλά και παγκόσμια σκέψη και μετέλλαξε τα ελληνικά πολιτικά και κοινωνικά δεδομένα. Τη δεκαετία του 1930, η Ελλάδα έχει εγκαταλείψει την προάσπιση της Μεγάλης Ιδέας και διατηρεί μια καθαρά αμυντική στάση, η οποία επιβεβαιώνεται από τη γενικότερη προσπάθεια διατήρησης των κεκτημένων από τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο εδαφών αλλά και την αποκατάσταση φιλικών σχέσεων με χώρες μέχρι πρότινος αντίπαλες και εχθρικά διακειμένες (Βακαλόπουλος, 2005: 381).

Η δεκαετία του 1930 ξεκινά για την Ελλάδα με κακούς οιωνούς. Οι πιο άμεσες συνέπειες της κρίσης στον οικονομικό τομέα ήταν αφενός η αύξηση της ανεργίας και αφετέρου η επιβολή δυσβάσταχτων φόρων, με αποτέλεσμα να οργανώνονται απεργίες και συνδικαλιστικά κινήματα κατά της κυβέρνησης. Οι οικονομικές δυσκολίες δημιούργησαν έντονη δυσαρέσκεια στην πολιτική σκηνή, με την αντιπολίτευση να εξαπολύει σφοδρές κατηγορίες εναντίον της κυβέρνησης. Από την πλευρά του, ο Βενιζέλος μη μπορώντας να διαχειριστεί μια τόσο μεγάλου μεγέθους κρίση, οδηγήθηκε σε μια σειρά αποτυχημένων οικονομικών μέτρων αλλά και λανθασμένων πολιτικών και κοινωνικών αποφάσεων, οι οποίες γρήγορα οδήγησαν την κυβέρνησή του σε εκλογική ήττα.

Η πολιτική κατάσταση που είχε ήδη διαμορφωθεί δεν άφηνε άλλα περιθώρια συνδιαλλαγής, με αποτέλεσμα στις εκλογές του 1932 το κόμμα του Βενιζέλου να ηττηθεί από το λαϊκό κόμμα του Παναγή Τσαλδάρη. Καταλυτικός ήταν ο ρόλος των προσφύγων στην ήττα της βενιζελικής κυβέρνησης. Οι πρόσφυγες, απογοητευμένοι από την ελληνοτουρκική φιλική σύμπραξη του 1930, η οποία ουσιαστικά σήμαινε για αυτούς την οριστική απώλεια των περιουσιών τους, έπαψαν να υποστηρίζουν την κυβέρνηση του Βενιζέλου. Από το 1932 και για την επόμενη τριετία επικρατεί μια έντονη πολιτική αναταραχή που χαρακτηρίζεται από αυταρχικές και ακραίες συμπεριφορές των εκπροσώπων των κομμάτων, όπως ήταν η απόπειρα δολοφονίας κατά του Βενιζέλου (Βακαλόπουλος, 2005: 396). Τα παραπάνω σημάδια έδειχναν ξεκάθαρα την πολιτική αποτυχία και πτώχευση των κομμάτων, η οποία άνοιγε σταδιακά τον δρόμο για την επερχόμενη δικτατορία του Μεταξά το 1936, η οποία μαζί με τον επερχόμενο Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και έπειτα τον Εμφύλιο εισάγει την Ελλάδα σε μία σκοτεινή περίοδο για όλους τους τομείς.

Τα πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά δεδομένα της εποχής δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστα και τα ζητήματα της εκπαίδευσης του ελληνικού κράτους. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα κάνει την εμφάνισή του ο «Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός», ευρύτερα χαρακτηριστικά του οποίου ήταν ο κοινωνικός νεωτερισμός και η εναντίωση στις υφιστάμενες συνθήκες (Τερζής, 2010: 295). Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός ιδεολογικά αναδείκνυε την παράδοση του Νεοελληνισμού, η οποία σήμαινε μία στροφή από το παρελθόν προς το παρόν, και την παράδοση της Νέας Παιδαγωγικής, η οποία προωθούσε μια μαθητοκεντρική αντίληψη για τη λειτουργία

του σχολείου και τη σχέση του δασκάλου με το μαθητή. Το 1910 ιδρύθηκε ο Εκπαιδευτικός Όμιλος ο οποίος απαρτιζόταν από μία ομάδα εξελικτικών δημοτικιστών ανεξαρτήτου πολιτικής ιδεολογίας με κοινή προγραμματική γραμμή στα εκπαιδευτικά ζητήματα (Τερζής, 2010: 297). Οι προσπάθειες όμως του Βενιζέλου να αναθεωρήσει άρθρα όπως το 107 του Συντάγματος περί επίσημης εθνικής γλώσσας ήταν πολύ χλιαρές, καθώς ο ίδιος δεν ήθελε τυχόν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις να προκαλέσουν πολιτικές εντάσεις. Παρ' όλα αυτά, τρία μόλις χρόνια αργότερα, το 1916, Εκπαιδευτική Επιτροπή με βασικούς συντελεστές τον Δελμούζο, τον Γληνό και τον Τριανταφυλλίδη αναλαμβάνει τη συγγραφή σχολικών εγχειριδίων στη δημοτική, βασικός χρηματοδότης της οποίας ήταν ο ίδιος ο Βενιζέλος. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο κύκλος των Φιλελευθέρων, ενώ ήταν ανοιχτός σε πολιτικές και κοινωνικές συγκρούσεις, εντούτοις, ήταν διστακτικός σε πιο ειδικά θέματα, όπως το γλωσσικό. Ο Βενιζέλος, άγνωστος ακόμη στα πολιτικά δρώμενα εποχής αναγκάζεται να προσαρμοστεί στην ελληνική πολιτική πραγματικότητα. Γι' αυτό και σε πρώτη φάση ακολούθησε μία πολιτική φιλικά προσκείμενη προς το παλάτι, η οποία βέβαια όμως ανατράπηκε μετά το τέλος των Βαλκανικών Πολέμων. Η αλλαγή της στάσης του στα εκπαιδευτικά πράγματα εκδηλώθηκε από το 1916 και μετά, και πιο έντονα την τριετία 1917 – 1920, με την εργασία για ένα παιδοκεντρικό δημοτικό σχολείο και μία παιδοκεντρική παιδαγωγική σχέση αλλά και για την αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών με σημείο αναφοράς τις ιδέες του Νεοελληνισμού (Τερζής, 2010: 297).

Τέλος, η ταραγμένη δεκαετία του 1920 κλείνει πολιτικά με την μακροβιότερη σταθερή κυβέρνηση του Βενιζέλου, η οποία, όπως προαναφέρθηκε, κατάφερε να συμπληρώσει μία συνεχόμενη τετραετία, ενώ στην εκπαίδευση κλείνει με την μεταρρύθμιση του 1929. Απώτερος εκπαιδευτικός στόχος της φιλελεύθερης κυβέρνησης ήταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία ανατέθηκε σε ιδρύματα όπως το Μαράσλειο Διδασκαλείο, το οποίο ανέλαβε τη στοιχειώδη εκπαίδευση εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας, την Παιδαγωγική Ακαδημία, η οποία ήταν υπεύθυνη για την προετοιμασία και εξειδίκευση καθηγητών της Δευτεροβάθμιας (φιλόλογοι, θεολόγοι, μαθηματικοί) καθώς και τα Νέα Πρότυπα Σχολεία. Χρονολογία ορόσημο για την ελληνική εκπαίδευση ήταν το 1929 και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση η οποία αποτελούσε αφενός την πιο ολοκληρωμένη προσπάθεια τροποποίησης των αναλυτικών προγραμμάτων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αφετέρου επιδίωκε μια ριζική αναμόρφωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Πολλές από τις θέσεις του μεταρρυθμιστικού προγράμματος ήταν παρόμοιες με τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του 1913 και ήταν οι εξής (Τερζής, 2010: 321):

- Εξαετής υποχρεωτική Δημοτική Εκπαίδευση
- Εξαετής αδιαίρετη Μέση Εκπαίδευση με δύο κατευθύνσεις: το Γενικό Γυμνάσιο και το Πρακτικό Λύκειο
- Καθιέρωση της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης
- Μικτή εκπαίδευση

- Στροφή στην παροχή γνώσεων. Με αφορμή το τελευταίο αυτό μέτρο τροποποιήθηκε και το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Μέσης Εκπαίδευσης του 1931 το οποίο μεταξύ άλλων όριζε τον περιορισμό της βαρύτητας των αρχαίων ελληνικών και λατινικών. Τα αρχαία ελληνικά διδάσκονταν από μετάφραση, τα λατινικά έγιναν μάθημα επιλογής, ενώ και των δύο οι ώρες διδασκαλίας περιορίστηκαν. Αντίθετα, δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στη νεοελληνική λογοτεχνία, ενώ εισήχθη ένα νέο μάθημα το οποίο διδάσκονταν συμπληρωματικά στο μάθημα της ιστορίας με τίτλο «αγωγή του πολίτη». Επιπλέον, το πρόγραμμα του 1931 εισήγαγε και κάποιες γενικότερες καινοτομίες με σημαντικότερες την ευελιξία στις ώρες διδασκαλίας των μαθημάτων και τη διάκριση μεταξύ υποχρεωτικών και προαιρετικών μαθημάτων (Τερζής, 2010: 322 – 323).

Παρουσίαση αναλυτικών προγραμμάτων

Την ίδια περίοδο και για πρώτη φορά από το 1895 εκπονήθηκε ένα πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της ιστορίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (1913). Πρόκειται για ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που αποτελεί προϊόν των μεταρρυθμίσεων του Εκπαιδευτικού Ομίλου, ο οποίος είχε τη στήριξη του τότε πρωθυπουργού, Ελευθέριου Βενιζέλου. Το 1895 καθιερώνεται το εξατάξιο δημοτικό σχολείο, αλλά δε γίνεται καμία αναφορά στο μάθημα της Ιστορίας μέχρι το 1913 και στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της ίδιας χρονιάς, όπου γίνεται λόγος για «πλήρη δημοτικά σχολεία αρρένων και θηλέων». Η ιστορία προβλέπεται να διδάσκεται από μία ώρα στη Γ' και δύο ώρες στις Δ', Ε' και Στ' τάξη, με καταμερισμό της ύλης παρόμοιο με της σημερινής εποχής: μυθολογία στη Γ' τάξη, ελληνική αρχαιότητα στη Δ' τάξη, ρωμαϊκή και βυζαντινή ιστορία στην Ε' τάξη, οθωμανοκρατία, Επανάσταση του '21 και σύγχρονη ιστορία ως τον βασιλιά Γεώργιο Α' στη Στ' τάξη. Οι αναφορές στην ευρωπαϊκή ιστορία είναι ελάχιστες και περιορίζονται σε χώρες και πολιτισμούς που ήρθαν σε επαφή με τον ελληνικό πολιτισμό. Πρόκειται για ένα αρκετά ενδιαφέρον και πρωτοποριακό στο σύνολό του πρόγραμμα σπουδών, προϊόν των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων των δημοτικιστών παιδαγωγών του Εκπαιδευτικού Ομίλου, που είχαν τη στήριξη και την ευνοϊκή αντιμετώπιση του τότε πρωθυπουργού, Ελευθέριου Βενιζέλου. Όσον αφορά συγκεκριμένα το μάθημα της ιστορίας όμως, δεν διαφαίνεται κάποια μεγάλη καινοτομία όπως ίσως θα ήταν αναμενόμενο δεδομένων και των συνολικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Παρόλο που το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του 1913 θα μπορούσε να χαρακτηριστεί καινοτόμο, καθώς όπως ήδη αναφέρθηκε προωθούσε αφενός τον δημοτικισμό και αφετέρου το μοντέλο του Νέου Σχολείου στο σύνολό του, εντούτοις, συγκεκριμένα για το μάθημα της ιστορίας οι καινοτόμες εισηγήσεις ήταν μεν σημαντικές αλλά δεν ακολουθήθηκαν με τη θέρμη που απαιτούσαν (Τερζής, 2010: 300). Ο καταμερισμός βέβαια της ύλης του μαθήματος στις τέσσερις τάξεις (Γ', Δ', Ε' και Στ') και με την επακόλουθη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στις έξι τάξεις του

δημοτικού, ήταν καθοριστικός για την μετέπειτα εξέλιξη των αναλυτικών προγραμμάτων της ιστορίας, κάτι που διαφαίνεται από το γεγονός ότι η διάρθρωση των διδακτικών περιεχομένων δεν έχει αλλάξει σχεδόν καθόλου μέχρι τη σημερινή εποχή, με τη μυθολογία να διδάσκεται στη Γ' τάξη, την ελληνική αρχαιότητα στη Δ' τάξη, ρωμαϊκή και βυζαντινή ιστορία στην Ε' τάξη και οθωμανοκρατία, Επανάσταση του 21' και σύγχρονη ιστορία, ως τον βασιλιά Γεώργιο Α', στη Στ' τάξη. Ειδικότερα, η διδακτέα ύλη της ιστορίας στη Γ' τάξη επικεντρωνόταν σε μυθολογικά πρόσωπα (Ηρακλής, Θησέας, Άλκηστις) και γεγονότα (Αργοναυτική Εκστρατεία και Τρωικός Πόλεμος), χωρίς να δίνεται κάποια οδηγία ως προς τον τρόπο διδασκαλίας προς τον εκπαιδευτικό.

Στη Δ' τάξη, η διδακτέα ύλη επικεντρωνόταν αρχικά στην Ελλάδα προ των Περσικών Πολέμων, με ειδικότερη αναφορά στο μαντείο των Δελφών, στους Ολυμπιακούς Αγώνες και σε σημαντικές προσωπικότητες όπως ο Λυκούργος, ο Αριστομένης, ο Κόδρος και ο Σόλων. Έπειτα, ακολουθούσαν οι Περσικοί Πόλεμοι, η νίκη των οποίων, από τους μελετητές της αρχαιοελληνικής ιστορίας παρουσιάζεται ως η νίκη των ενωμένων για πρώτη φορά ελληνικών πόλεων κρατών εναντίον των ξένων βάρβαρων εχθρών, και μάλιστα από την Ανατολή. Ο τρόπος που παρουσιάζεται το συγκεκριμένο θέμα θα μπορούσε να παραλληλιστεί με τα γεγονότα εκείνης της εποχής, δεδομένης της συμμετοχής της Ελλάδας στους νικηφόρους Βαλκανικούς Πολέμους, μέσα σε κλίμα ομόνοιας μεταξύ των Ελλήνων και των συμμάχων τους, απέναντι και πάλι σε έναν ισχυρότερο εχθρό. Επίσης, η διδακτέα ύλη περιλάμβανε την Αθηναϊκή Ηγεμονία (με ιδιαίτερη μνεία στον χρυσό αιώνα του Περικλή), τον Πελοποννησιακό Πόλεμο, τις ηγεμονίες της Σπάρτης και της Θήβας, ενώ εξέχουσα θέση στην ύλη κατείχε και η εμφάνιση μιας νέας ελληνικής δύναμης, της Μακεδονίας.

Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει για την ένταξη τμήματος της ιστορίας της αρχαίας Μακεδονίας στη διδακτέα ύλη του Δημοτικού. Ενόψει την ανατύπωσης των σχολικών εγχειριδίων του 1896 προκύπτει μια επιχείρηση ανάδειξης της ελληνικότητας της περιοχής της Μακεδονίας και του Βυζαντίου, καθώς και της επιβεβαίωσης μιας αδιάκοπης συνέχειας του νέου ελληνικού κράτους, ταυτόχρονα με την αποσιώπηση των μελανών στιγμών της ελληνικής ιστορίας και τον εξωραϊσμό των ηρωικών μορφών της Ελλάδας, με στόχο την απόδοση πραγματικής υπόστασης στη Μεγάλη Ιδέα και σε άλλες παρόμοιες αλυτρωτικές ιδεολογίες περί Μεγάλης Ελλάδας (Βασιλείου, 2009: 28). Ειδικά εκείνη την εποχή όμως ήταν απαραίτητο, όπως είναι προφανές, να τονιστεί με κάθε τρόπο η ελληνικότητα της διαφιλονικούμενης, μεταξύ του Βαλκανικού Συνασπισμού, Μακεδονίας, όπου μετά τις ελληνικές κατακτήσεις του 1912 το ελληνικό στοιχείο στην περιοχή αποτελούσε απλώς σημαντική μειονότητα (Clogg, 1984: 180). Συνεπώς, το σχολείο αποτελούσε ένα σημαντικό μέσο για την επίτευξη αυτού του στόχου, γνωστοποιώντας παράλληλα στους μαθητές της νότιας Ελλάδας ότι στο κομμάτι της αρχαίας ελληνικής ιστορίας εντάσσεται και η ιστορία της Μακεδονίας, η ελληνικότητα της οποίας είναι αδιαμφισβήτητη από αρχαιοτάτων χρόνων, όπως επίσης και οι δεσμοί της με την αρχαία Ελλάδα. Η διδακτέα ύλη της Δ' τάξης ολοκληρωνόταν με τη ρωμαϊκή

κατάκτηση της Ελλάδας, ενώ η μοναδική οδηγία του αναλυτικού προγράμματος προς τον εκπαιδευτικό ήταν η συμπληρωματική διδασκαλία τοπικών ιστορικών γεγονότων της εκάστοτε περιόδου.

Όσον αφορά τη διδακτέα ύλη της Ε΄ τάξης, αυτή ξεκινούσε με τη ρωμαϊκή κοσμοκρατορία, τονίζοντας τις επιρροές που δέχτηκε από τον ανώτερο πολιτισμό εκείνης της εποχής, τον ελληνικό και αργότερα, μετά την παύση των διώξεων και από τον Χριστιανισμό. Εξέχουσα θέση στη διδακτέα ύλη κατείχε ο Μέγας Κωνσταντίνος, η ίδρυση της Κωνσταντινούπολης ως νέας πρωτεύουσας του ρωμαϊκού κράτους και ο σταδιακός εξελληνισμός του ανατολικού τμήματός του με την επικράτηση της ελληνικής γλώσσας και της χριστιανικής πίστης. Στη συνέχεια γινόταν ιδιαίτερη αναφορά στους αυτοκράτορες Θεοδοσίο τον Μέγα, Ιουστινιανό (με ιδιαίτερη αναφορά στην Αγία Σοφία) και Ηράκλειο. Ακολουθούσε η Εικονομαχία, οι συνεχείς πόλεμοι με τους Άραβες και η εμφάνιση του Ισλάμ. Και σε αυτό το σημείο οι μάχες των Βυζαντινών με τους Άραβες θα μπορούσαν να θεωρηθούν επίκαιρες εκείνη την εποχή, λόγω της σύγκρουσης της χριστιανικής Ελλάδας με τη μουσουλμανική Οθωμανική Αυτοκρατορία, ανάγοντας το Ισλάμ σε διαχρονικό εχθρό της Ορθοδοξίας στη συνείδηση των μαθητών. Ακολουθούσε ο Βασίλειος ο Βουλγαροκτόνος και οι συγκρούσεις της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας με τη Βουλγαρία. Εδώ αδιαμφισβήτητα πρόκειται για μερικές ιστορικές θεματικές οι οποίες εκείνη την περίοδο ήταν πιο επίκαιρες από ποτέ, λαμβάνοντας υπόψη τον Β΄ Βαλκανικό Πόλεμο, κατά τον οποίο η Βουλγαρία στράφηκε κατά των πρώην συμμάχων της, συνεπώς κατά και της Ελλάδας, η οποία όμως βγήκε και πάλι νικήτρια. Μέσα από τα εν λόγω κεφάλαια και σε συνδυασμό με τις συγκυρίες εκείνης της εποχής, διασαφηνίζεται ο υπερχιλιετής και άσβεστος πόθος της Βουλγαρίας να κατακτήσει τη Μακεδονία, ενώ η Βουλγαρία κάλλιστα περνούσε στη συνείδηση των μαθητών ως διαχρονικός εχθρός που εποφθαλμιά ελληνικά εδάφη. Στο πρόγραμμα της ίδιας τάξης, ακολουθούν οι Σταυροφορίες και η Άλωση της Πόλης το 1204, οι αγώνες για την ανάκτηση της Βασιλεύουσας και αργότερα οι αγώνες κατά των Οθωμανών Τούρκων μέχρι την πολιορκία και την τελική Άλωση της Πόλης το 1453. Η διδακτέα ύλη της Ε΄ τάξης ολοκληρωνόταν με την Αναγέννηση και τους Έλληνες λόγιους που διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην άνθιση των σπουδών και των γραμμάτων τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Ελλάδα αργότερα, ενώ και εδώ η μοναδική οδηγία του αναλυτικού προγράμματος προς τον εκπαιδευτικό ήταν η συμπληρωματική διδασκαλία τοπικών ιστορικών γεγονότων της εκάστοτε περιόδου.

Στη Στ΄ τάξη, η διδακτέα ύλη ξεκινά με την πολιτική κατάσταση των ευρωπαϊκών κρατών, η ιστορία των οποίων είχε συνδεθεί με την ελληνική. Ακολουθούσαν τα δεινοπαθήματα των Ελλήνων που βρίσκονταν υπό οθωμανικό ζυγό (διωγμοί, βίαιοι εξισλαμισμοί, γενίτσαροι), ενώ παράλληλα δίνονταν και στοιχεία για την οργάνωση του υπόδουλου Ελληνισμού, με αναφορές στους κλεφταρματολούς, στα θρησκευτικά και πολιτικά προνόμια που είχε παραχωρήσει ο σουλτάνος καθώς και στις ιδιαίτερες περιπτώσεις των Σφακίων, της Μάνης και του Σουλίου, ως οι πιο ανυπότακτες περιοχές της Ελλάδας, θέματα τα οποία έκτοτε συμπεριλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών και στα σχολικά εγχειρίδια μέχρι και σήμερα. Στη

συνέχεια, η διδακτέα ύλη περιλάμβανε τους Έλληνες της Μολδοβλαχίας και άλλων σημαντικών ελληνικών κοινοτήτων της Ευρώπης, την προσφορά τους στο Έθνος και στην παιδεία με ειδική αναφορά στους δασκάλους του Γένους. Έπειτα, ακολουθούσαν τα επαναστατικά κινήματα πριν το '21 και συγκεκριμένα του Λάμπρου Κατσώνη και του Γιώργου Ανδρίτσου, η Φιλική Εταιρεία και οι συγκρούσεις των Σουλιωτών με τον Αλή Πασά. Στα επόμενα κεφάλαια γινόταν αναφορά στην έναρξη της Επανάστασης πρώτα από τη Μολδοβλαχία και αργότερα στην εδραίωσή της σε Στερεά Ελλάδα και Πελοπόννησο, καθώς και τις προσπάθειες κατάπνιξής της από τους Οθωμανούς. Αναφερόταν επίσης η επέμβαση των Μεγάλων Δυνάμεων, η ανακήρυξη του Ιωάννη Καποδίστρια ως πρώτου κυβερνήτη του ελληνικού κράτους, η δολοφονία του με επακόλουθη την έλευση του Όθωνα και διάφορα ακόμα γεγονότα μέχρι την εποχή του βασιλιά Γεωργίου Α'. Η διδακτέα ύλη ολοκληρωνόταν με τα ιδανικά του Ελληνισμού και τον τονισμό της ιστορικής ενότητάς του, κάτι που ειδικά τη συγκεκριμένη περίοδο, οι σχεδιαστές των προγραμμάτων ιστορίας θεωρούσαν απαραίτητο να παγιωθεί στην αντίληψη των μαθητών, προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τους λόγους για τους οποίους η Ελλάδα είχε εμπλακεί στις πολεμικές αναμετρήσεις εκείνης της εποχής, καθώς το ελληνικό κράτος θεωρούταν ακόμα ανολοκλήρωτο, με ακμαίο ελληνικό πληθυσμό εκτός των τότε συνόρων του, ο οποίος δεν αλλοιώθηκε από τους κατακτητές στο πέρασμα των αιώνων. Ως προς τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, μοναδική οδηγία του αναλυτικού προγράμματος προς τον εκπαιδευτικό ήταν η συμπληρωματική διδασκαλία τοπικών ιστορικών γεγονότων της εκάστοτε περιόδου.

Το πρόγραμμα σπουδών του 1914 δεν παρουσίασε κάποια διαφορά σε σχέση με το προηγούμενο, με μόνη εξαίρεση τη μεγαλύτερη έμφαση που δόθηκε σε αξίες όπως ο οικογενειακός βίος, η θρησκεία, οι επιστήμες, οι τέχνες και ο ηρωισμός σπουδαιών προσωπικοτήτων, ενώ στην αρχαιότητα εξετάστηκε για πρώτη φορά η θέση της γυναίκας. Εν μέσω της τεταμένης πολιτικής κατάστασης στην οποία βρισκόταν η Ελλάδα εκείνη την εποχή, τα προγράμματα σπουδών μέχρι και το 1916 έμειναν ίδια, το 1917 δεν εκπονήθηκε κάποιο πρόγραμμα για το μάθημα της ιστορίας, ενώ μέχρι και το 1936 τα προγράμματα σπουδών της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν είχαν να επιδείξουν απολύτως καμία σημαντική αλλαγή. Αξιοσημείωτο πάντως είναι ότι το 1918 τα σχολικά εγχειρίδια για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση που αφορούσαν το γλωσσικό μάθημα, (όχι όμως και της ιστορίας), γράφτηκαν στη δημοτική γλώσσα, οι εν λόγω μεταρρυθμίσεις όμως ανεστάλησαν το 1920.

Κριτική αποτίμηση

Πέρα από κάποιες διάσπαρτες και ασυντόνιστες προσπάθειες για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ξεκινώντας από αυτή του 1913, τα συνολικά αποτελέσματα στην ελληνική εκπαίδευση δεν ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Υπήρξε μια καλή διάθεση από ένα τμήμα πολιτικών και άλλων διανοούμενων για το ξεκίνημα μιας εκπαιδευτικής αλλαγής με την καθιέρωση του δημοτικισμού και τη συγγραφή

κάποιων καινοτόμων βιβλίων, που όμως ανακόπτονταν συνεχώς εξαιτίας των πολιτικών διαμαχών, που εμπόδιζαν την πρόοδο όχι μόνο στον τομέα της εκπαίδευσης αλλά και σε άλλους τομείς της χώρας όπως την οικονομία. Εφόσον δεν υπήρχε καμία ουσιαστική αλλαγή στο σύνολο των εκπαιδευτικών ζητημάτων και κάθε προοδευτική μεταρρύθμιση ακυρωνόταν με την επικράτηση των συντηρητικών, ανάλογη τύχη είχαν και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και πιο συγκεκριμένα στην προκειμένη περίπτωση, το πρόγραμμα σπουδών της ιστορίας. Σίγουρα πάντως ήταν θετικό και ευοίωνο το γεγονός ότι μία σημαντική μερίδα ανθρώπων ξεκίνησε την προσπάθεια για μικρές αλλά αρκετά σημαντικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά ζητήματα ακόμη κι αν αυτές δεν μπόρεσαν να εφαρμοστούν ή καταργήθηκαν σε σύντομο διάστημα από τους συντηρητικούς.

Από την αρχή του νεοσύστατου ελληνικού κράτους το πρώτο μισό του 19^{ου} αιώνα, μέχρι όχι μόνο και αυτή την περίοδο που μελετάται αλλά και αργότερα, ως τη Μεταπολίτευση, το σχολικό μάθημα της ιστορίας ήταν δέσμιο συντηρητικών ιστοριογραφικών μοντέλων και αντιλήψεων ενός προσκολλημένου σε στερεότυπα εκπαιδευτικού συστήματος. Στη σχολική ιστορική αφήγηση επικρατούν σε μεγάλο βαθμό εθνικιστικά στοιχεία ενώ σαν βάση συγγραφής εξακολουθεί να χρησιμοποιείται το παπαρηγοπούλειο σχήμα το οποίο υποστήριζε την ενιαία και αδιαίρετη συνέχεια του Ελληνισμού, από την αρχαιότητα ως το παρόν, ενώ ταυτόχρονα προβαλλόταν η εικόνα του «ξένου», όπως στην περίπτωση των Περσικών Πολέμων με τους βάρβαρους Πέρσες, ή στην περίπτωση του Βασιλείου του «Βουλγαροκτόνου» που κατατροπώνει σαν ήρωας τους άγριους Βούλγαρους, με τρόπο στερεοτυπικό και μισαλλόδοξο (Σκοπετέα, 1988: 288 – 294). Ο βασικός στόχος του μαθήματος της ιστορίας ήταν η εθνική διαπαιδαγώγηση και η τόνωση του εθνικού φρονήματος των μαθητών, ενώ ο τρόπος της διδασκαλίας μέχρι και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα ήταν απόλυτα δασκαλοκεντρικός με τον μαθητή να παρουσιάζεται ως ένας παθητικός δέκτης χωρίς κριτική σκέψη. Ως προς το περιεχόμενο των κεφαλαίων, αυτό εστίαζε περισσότερο στη σείρα παρουσίαση της στρατιωτικής και πολιτικής ιστορίας (μάχες, συνθήκες, πολιτικά πρόσωπα), παραλείποντας στοιχεία σχετικά με την οικονομία και την κοινωνία της χώρας την εκάστοτε χρονική περίοδο.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να γίνει μια μικρή αναφορά σε ένα καθοριστικό για την Ελλάδα ιστορικό γεγονός του τέλους του 19^{ου} αιώνα, που όμως έπαιξε σημαντικότερο ρόλο για την διαμόρφωση του μαθήματος της σχολικής Ιστορίας. Μετά τον ατυχή για την Ελλάδα ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1897 και στα πλαίσια της Μεγάλης Ιδέας, το σχολείο επιστρατεύτηκε «προς επίρρωσιν του εθνικού φρονήματος» (Αβδελά, 1998: 20). Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση κλήθηκε να καλλιεργήσει συστηματικά την εθνική συνείδηση των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες, με την οριστική πια ενσωμάτωση της αρχαίας Μακεδονίας και του Βυζαντίου στην ελληνική ιστορία ως βασικά και αναπόσπαστα στοιχεία της (ως τις μέρες μας). Ειδικότερα στο γυμνάσιο, κρίθηκε αναγκαίο να καλλιεργηθεί η φιλοπατρία μέσα από τη γνώση και το θαυμασμό της ένδοξης ιστορίας της Ελλάδας και τη συμπόνια για τα δεινά της. Μολονότι η επίσημη θέση του Υπουργείου Παιδείας ήταν κατά του διασυρμού των αντίπαλων εθνών, στα

εγχειρίδια της εποχής ήταν συχνοί οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί για τους «εχθρούς του Έθνους» (Αβδελά, 1998: 29).

Η διαμόρφωση της ελληνικής ταυτότητας θα ήταν επιτυχημένη αν το νεοελληνικό κράτος κατάφερνε μέσα από την εκπαίδευση να καλλιεργήσει ταυτόχρονα στη συνείδηση των Ελλήνων μαθητών το εθνικό, θρησκευτικό και γλωσσικό αίσθημα. Γι' αυτό και όπως θα δούμε παρακάτω η Ελλάδα αποτελούσε το μόνο κράτος στον δυτικό κόσμο που συνέδεε τόσο έντονα τη γλώσσα με το έθνος. Ως προς το θρησκευτικό κομμάτι, η ελληνοχριστιανική ιδεολογία, την οποία διαμόρφωσε ο ίδιος ο Παπαρρηγόπουλος, προωθήθηκε κυρίως από το μάθημα της ιστορίας της Ε' τάξης του δημοτικού και της Β' τάξης του γυμνασίου μέσω της διδασκαλίας της βυζαντινής ιστορίας ως τον συνδυαστικό κρίκο της αρχαίας Ελλάδας με τη Νέα (Σκοπετέα, 1988: 288 – 294). Το ελληνικό κράτος αναζητούσε απεγνωσμένα μια ιστορική συνέχεια, καθώς η αρχαιότητα φάνταζε τόσο μακρινή και τόσο διαφορετική από τη σύγχρονη πραγματικότητα, με αποτέλεσμα να φαίνεται σα να πρόκειται για δύο διαφορετικούς λαούς. Η βυζαντινή ιστορία είναι αυτή που θα μπορούσε να τεκμηριώσει πώς το ελληνικό έθνος κατάφερε μέσα από τους αιώνες και παρά τους τόσους εχθρούς που πέρασαν από τον ελλαδικό χώρο να διατηρήσει αναλλοίωτη την εθνική του ταυτότητα, προσθέτοντας τώρα σε αυτή και το χριστιανικό στοιχείο, εκτός από εκείνο της ελληνικής γλώσσας και του αρχαιοελληνικού πολιτισμού, που τους προσδιόριζε έναντι των άλλων λαών (Σκοπετέα, 1988: 290 – 293).

Σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών του 1914 που προαναφέρθηκε, οι αλλαγές που συντελέστηκαν δεν αφορούν τόσο κάποια σημαντική καινοτομία, όσο μια προσπάθεια του σχολείου να στραφεί περισσότερο στη σύγχρονη πραγματικότητα, χαρακτηριστικό στοιχείο των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών που φέρουν τη σφραγίδα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού της εποχής με βασικό εκφραστή τον Εκπαιδευτικό Όμιλο. Από το 1914 και για τα επόμενα παραπάνω από δεκαπέντε χρόνια δεν απαντάται κάποιο πρόγραμμα σπουδών ιστορίας. Εμφανίζεται ξανά το 1931 στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929 με την οποία καθιερώθηκε το εξατάξιο γυμνάσιο. Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος δεν υπάρχει πια, ο δημοτικισμός συνεπώς δεν έχει την ίδια υποστήριξη και το νέο πρόγραμμα σπουδών με εξαίρεση την εισαγωγή του μαθήματος της αγωγής του πολίτη δίπλα στην ιστορία, δεν προχωρά σε κάποια τομή. Είναι και εδώ εμφανής η στροφή προς τη σύγχρονη πραγματικότητα, χωρίς όμως να αμφισβητείται η σημασία του εθνικού παρελθόντος.

Η προγραμματική γραμμή του Εκπαιδευτικού Ομίλου αναφέρθηκε ότι ήταν αρκετά ριζοσπαστική για τα δεδομένα της εποχής και εκσυγχρονιστική καθώς αφενός είχε σαν σημείο αναφοράς τον Νεοελληνισμό και αφετέρου την προώθηση της Νέας Παιδαγωγικής και του Νέου Σχολείου, ενός σχολείου παιδοκεντρικού που έθετε νέες βάσεις για τη σχέση παιδαγωγού και διδασκάλου. Ο εκπαιδευτικός αυτός εκσυγχρονισμός του 1913 έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την αμέσως μετέπειτα επικράτηση των συντηρητικών στα πολιτικά πράγματα, η οποία είχε σαν αποτέλεσμα την επαναφορά προηγούμενων συντηρητικών διατάξεων, ή καλύτερα την ακύρωση

των μεταρρυθμιστικών θέσεων των δημοτικιστών, με την ακραία εκδήλωση αυτών με το κάψιμο των νέων σχολικών βιβλίων στην δημοτική (Τερζής, 2010: 296).

Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος ήταν ένα σωματείο καθαρά αστικό με στόχο τη διάδοση της δημοτικής γλώσσας και του νεοελληνικού πολιτισμού. Το επίσημο καταστατικό του Ομίλου εκφράζει την παρακάτω θέση η οποία φανερώνει και τις ανάλογες επιρροές στο μάθημα της σχολικής Ιστορίας: *«Η παιδεία πρέπει να συστήσει τα θεμέλια της επάνω στα πραγματικά στοιχεία της ελληνικής ζωής, όπως τη διαμόρφωσε η ιστορική εξέλιξη του έθνους. Ο ιδανικός της σκοπός πρέπει να είναι ν' αναπτύξει όσο μπορεί περισσότερο τις σωματικές, πνευματικές και ψυχικές δυνάμεις του σημερινού Έλληνα, για ν' ανθήσει πλούσια και πολύτροπη η ζωή, με βάση τον ανθρωπισμό και τον «εθνισμό». Την αληθινή νεοελληνική πραγματικότητα και τα νεοελληνικά ιδανικά τα φανερώνουν η νεοελληνική παράδοση, τα λαϊκά τραγούδια, τα παραμύθια, οι θρύλοι, οι παροιμίες, τα νεοελληνικά ήθη και έθιμα και οι ποικίλοι τρόποι ζωής, τα φανερώματα της τέχνης και πρώτ' απ' όλα η ζωντανή γλώσσα και η δημιουργική λογοτεχνία. Αυτός ο γνωστός νεοελληνικός κόσμος πρέπει να γίνει θεμέλιο της παιδείας μας»* (Κορδάτος, 1973: 167).

Αν και ο Εκπαιδευτικός Όμιλος δεν είχε αναπτύξει ένα αναλυτικό πρόγραμμα, οι βασικότερες θέσεις και προτάσεις ήταν αρχικά η βαρύτητα που έδινε στην δημοτική εκπαίδευση. Πρακτικά αυτό σήμαινε την υποχρεωτική εξαετή πλέον φοίτηση σε αυτή και μάλιστα με τιμωρία σε περίπτωση παράβασής της, με σημαντικότερο μάθημα τη διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης στη δημοτική. Τα υπόλοιπα μαθήματα της δημοτικής εκπαίδευσης ήταν: πατριδογνωσία, αριθμητική, γεωμετρία, γεωγραφία, ιστορία, θρησκευτικά, ωδική, χειροτεχνία, γυμναστική⁵. Όσον αφορά το μάθημα της ιστορίας συγκεκριμένα, αυτό κατείχε τη σημαντικότερη θέση στη μέση εκπαίδευση, στα ανώτερα παρθεναγωγεία και στα διδασκαλεία θηλέων, τα οποία αναλάμβαναν την ανώτερη και εξειδικευμένη μόρφωση των μαθητριών και την προετοιμασία τους ως μελλοντικές δασκάλες.

Όπως προαναφέρθηκε, το πρόγραμμα σπουδών της Ιστορίας του 1913 είχε σημαντικό αντίκτυπο στα επόμενα προγράμματα που ακολούθησαν, καθώς μέχρι και τη σημερινή εποχή ο καταμερισμός της ύλης του μαθήματος γίνεται με τον ίδιο τρόπο. Σε αντίθεση όμως με το δημοτικό σχολείο, η σημασία της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας στο γυμνάσιο είχε αποκτήσει εξέχουσα θέση πολύ νωρίτερα (Αβδελά, 1998: 21) και συγκεκριμένα ήδη από το 1836. Παρόλα αυτά, το πρόγραμμα σπουδών της ιστορίας στο γυμνάσιο δεν ακολούθησε τις αλλαγές που συντελέστηκαν στο αντίστοιχο πρόγραμμα του δημοτικού, καθώς ενώ η διδακτέα ύλη στο δημοτικό επεκτάθηκε μέχρι τον βασιλιά Γεώργιο, στο γυμνάσιο παρέμεινε ως είχε, καλύπτοντας μια χρονική περίοδο από την ελληνική αρχαιότητα ως την Επανάσταση του 1821.

⁵Ανδρέου Α. Τα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου (1881 – 1981), στο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/andreu.htm> , πρόσβαση στις 29/10/2020.

Αλλαγές στο γυμνάσιο συντελέστηκαν το 1914, ενώ στο πρόγραμμα σπουδών της ιστορίας για το δημοτικό εκείνη τη χρονιά δε συνέβη κάποια αλλαγή. Οι αλλαγές που συντελέστηκαν δεν αφορούσαν τόσο κάποια σημαντική καινοτομία, όσο μια προσπάθεια του δευτεροβάθμιου σχολείου να στραφεί περισσότερο στη σύγχρονη πραγματικότητα (Αβδελά, 1998: 29), στα πλαίσια των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της εποχής με βασικό εκφραστή τον Εκπαιδευτικό Όμιλο. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι η τριετία 1917-1920 ήταν η περίοδος της Νεωτεριστικής Προσαρμογής, άμεσα επηρεασμένης από το ανατρεπτικό για τα δεδομένα της εποχής κίνημα της Αμύνης το 1916. Πρώτη φορά οι Φιλελεύθεροι εμφανίζονται αποφασισμένοι να εφαρμόσουν το εκπαιδευτικό εκσυγχρονιστικό πρόγραμμα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού. Τα πρώτα μεταρρυθμιστικά τους έργα βρήκαν εφαρμογή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, χωρίς όμως κάποια σημαντική αλλαγή και αναφορά στο μάθημα της ιστορίας.

Η περίοδος αυτής της εκσυγχρονιστικής «ευημερίας» δεν κράτησε πολύ, με την επάνοδο όπως είδαμε των συντηρητικών και την έντονη ρήξη αυτών και των δημοτικιστών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της σύγκρουσης συντηρητικών και φιλελεύθερων στο χώρο της εκπαίδευσης ήταν η περίπτωση των «Μαρασλειακών» το 1925, η οποία αποτελεί ίσως την εντονότερη σύγκρουση δημοτικιστών και καθαρευουσιάνων. Τα Μαρασλειακά λαμβάνουν χώρα σε μια περίοδο ιδιαίτερα κρίσιμη για τις ευρύτερες πολιτικές και ιδεολογικές εξελίξεις και φαινόμενα μέσα και έξω από την Ελλάδα. Στο πλαίσιο αυτών των εξελίξεων, η βαθμιαία σκλήρυνση των ιδεολογικο-πολιτικών αντιπαραθέσεων και θέσεων αλλά και οι διασταυρώσεις συντηρητικών αντιλήψεων με φασιστικές ιδέες είναι ορατές (Ρεπούση, 2012: 275). Στο στόχαστρο αυτής της διαμάχης βρέθηκε η Ρόζα Ιμβριώτη η οποία εκτός από μία δημοτικίστρια παιδαγωγός ήταν και ιστορικός, η οποία κατηγορήθηκε από τους συντηρητικούς για τον «αντεθνικό» τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας (Ρεπούση, 2005: 19 – 20). Το ιδιαίτερο σε αυτή την περίπτωση είναι αφενός ο τρόπος με τον οποίο στην ελληνική εκπαίδευση το γλωσσικό ζήτημα ήταν άμεσα συνδεδεμένο με το εθνικό και αφετέρου και κατ' επέκταση της προηγούμενης παρατήρησης το γεγονός ότι η Ιμβριώτη κατηγορήθηκε και από συναδέλφους της οι οποίοι ήταν δημοτικιστές, μέλη του Εκπαιδευτικού Ομίλου και παρουσίαζαν τους εαυτούς τους ως πατριώτες. Ακολούθησε η διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου ένα χρόνο αργότερα, το 1926 και η διακοπή συνεργασίας Γληνού και Δελμούζου. Ο Γληνός κατά το παγκαλικό καθεστώς απολύεται από διευθυντής της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και ένα χρόνο αργότερα κατά τις συνελεύσεις του Εκπαιδευτικού Ομίλου διαφοροποιείται από τις θέσεις του Δελμούζου (Τερζής, 2010: 314). Η διαφοροποίηση αυτή απλώνονταν στον θρησκευτικό, εθνικό και πολιτικό τομέα, εκεί όμως που το χάσμα απόψεων των δύο πρώην συνεργατών ήταν αγεφύρωτο ήταν ο κοινωνικός τομέας, καθώς ο Γληνός, όντας ιδεολογικά αριστερός, προήγαγε μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τον ταξικό αγώνα. Μάλιστα, οι ριζοσπαστικές του ενέργειες είχαν προχωρήσει ένα βήμα παραπέρα με την ίδρυση της Ανώτερης Γυναικείας Σχολής (Τερζής, 2010: 314).

Ενώ στα προγράμματα σπουδών της ιστορίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν παρατηρήθηκε κάποια αλλαγή ή καινοτομία ως το τέλος της περιόδου που εξετάζεται εδώ, αναλυτικό πρόγραμμα ιστορίας στο γυμνάσιο εμφανίστηκε ξανά το 1931 στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929 με την οποία καθιερώθηκε το εξατάξιο γυμνάσιο. Με εξαίρεση την εισαγωγή του μαθήματος της αγωγής του πολίτη δίπλα στην ιστορία, το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών δεν προχώρησε σε κάποια τομή, ωστόσο ήταν εμφανής η στροφή του ενδιαφέροντος εκτός από το εθνικό παρελθόν (στο οποίο είχαν περιοριστεί τα προγράμματα σπουδών της ιστορίας του δημοτικού) και προς τη σύγχρονη πραγματικότητα.

Το 1935 η προαναφερθείσα μεταρρύθμιση για το μάθημα της ιστορίας στο γυμνάσιο αναιρέθηκε και το αναλυτικό πρόγραμμα του ίδιου έτους έκανε στροφή προς πιο παραδοσιακά μοντέλα, προκειμένου να καταπολεμήσει τον εκπαιδευτικό δημοτικισμό, εισάγοντας όμως και κάποια καινοτόμα στοιχεία στους στόχους του μαθήματος, όπως ήταν η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών πέρα από τη στείρα αποστήθιση καθώς και η κατανόηση της πολιτικής και πολιτισμικής επιρροής, θετικής και αρνητικής, και των άλλων λαών στα ελληνικά πράγματα (Αβδέλα, 1998: 30). Από τη στιγμή που άρχισαν να εμφανίζονται συγκεντρωτικά καθεστώτα στην Ευρώπη και με την κήρυξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου μερικά χρόνια αργότερα, φαινόταν αναπόφευκτος ο πατριωτισμός, ο οποίος όμως «χρωματίστηκε» ιδεολογικά και γρήγορα ταυτίστηκε με την αρνητική έννοια του εθνικισμού, ιδεολογίες οι οποίες δεν άφησαν ανεπηρέαστα τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της ιστορίας. Στο γυμνάσιο, ο βασικός σκοπός του μαθήματος παρέμεινε η αφοσίωση στην πατρίδα, με κυρίαρχη την αντίληψη περί συνοχής και ενότητας των Ελλήνων, ωστόσο τέθηκαν και κάποιοι επιπλέον στόχοι σχετικά με την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης: η κατανόηση της εξελικτικής πορείας του Ελληνισμού, αλλά και άλλων λαών, καθώς και η προσφορά του ελληνικού πολιτισμού σε άλλους λαούς (Αβδελά, 1998: 30), χωρίς όμως να συμβεί κάτι ανάλογο στα αναλυτικά προγράμματα της ιστορίας στο δημοτικό. Η δικτατορία του Μεταξά που ακολουθεί, θα εισάγει την ελληνική εκπαίδευση σε μία περίοδο στασιμότητας και οπισθοδρόμησης στα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας και στην προσκόλληση του Νεοέλληνα στην άρρηκτη σύνδεσή του με το αρχαιοελληνικό του παρελθόν.

Όσον αφορά την ιστορική σκέψη, αυτή ορίζεται ως η δυνατότητα να αντιλαμβάνεται κανείς την αλληλουχία των σταδίων ανάπτυξης ενός λαού, το πέρασμα από το ένα στάδιο στο άλλο, καθώς και την αιτιακή συσχέτιση των διαφόρων εκδηλώσεων της ζωής και τη σχέση τους με το φυσικό περιβάλλον (Αβδελά, 1998: 31-32). Κατά αυτό τον τρόπο γίνεται αντιληπτή η γραμμική εξέλιξη της ανθρωπότητας προς ανώτερα στάδια πολιτισμού. Καινοτόμα επίσης είναι η άποψη των συντακτών του αναλυτικού προγράμματος, ότι για να κατανοηθεί η ιστορία ως σταδιακή και συνεχής εξέλιξη, το πρόγραμμα δίνει σημασία στην ισόρροπη μελέτη της ελληνικής ιστορίας και της ιστορίας άλλων λαών, παράλληλα με τη μελέτη του φυσικού περιβάλλοντος (Αβδελά, 1998: 32). Στοιχεία που χαρακτηρίζουν καινοτόμο το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της ιστορίας γυμνασίου του 1935, είναι μεταξύ άλλων η αναφορά στις πηγές, η εισαγωγή στη

μελέτη της δημόσιας και ιδιωτικής ζωής των κατοίκων της Ελλάδας κατά την προϊστορική περίοδο, όπως και τα στοιχεία από την ιστορία των γειτονικών λαών της χώρας μας. Αυτές οι καινοτομίες όμως δεν είναι σαφές αν εφαρμόστηκαν ουσιαστικά στην τάξη, καθώς η περίοδος εκείνη ήταν ιδιαίτερα παραγμένη με επακόλουθο τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο πέντε χρόνια αργότερα. Στο μεσοδιάστημα δεν παρατηρήθηκε κάτι αξιοσημείωτο στον τομέα της εκπαίδευσης, κάτι που όπως είναι προφανές οφείλεται στο γεγονός ότι η πολιτική ηγεσία της χώρας, ειδικότερα από το 1936 (πραξικοπηματική ανάληψη της εξουσίας από τον Ιωάννη Μεταξά) και έπειτα, είχε στραμμένη την προσοχή της αλλού, δεδομένου ότι διαφαινόταν το ενδεχόμενο της κήρυξης του Β' Παγκοσμίου Πολέμου στην Ευρώπη, που όπως αποδείχτηκε δεν άφησε ανεπηρέαστη την Ελλάδα.

3.2 Περίοδος 1936 – 1949

Ιστορικό πλαίσιο

Η χρονική περίοδος από το 1936 μέχρι το 1949 είναι μεταβατική, πολιτικά ανορθόδοξη και τα καθεστώτα που επικρατούν αυθαίρετα. Στις 4 Αυγούστου 1936 ο Ιωάννης Μεταξάς μαζί με τον βασιλιά Γεώργιο Β' εξέδωσαν δύο αναγκαστικά διατάγματα με τα οποία αφενός ανέστειλαν όλες τις διατάξεις του Συντάγματος και αφετέρου κατέλυσαν τον Κοινοβουλευτισμό. Επιβάλλεται έτσι ένα δικτατορικό καθεστώς στο οποίο την εξουσία ασκούν ο Μεταξάς και ο Γεώργιος, σε αντίθεση με άλλα παρόμοια ευρωπαϊκά καθεστώτα στα οποία την εξουσία κατέχει μόνο ένα πρόσωπο. Μεγάλη σημασία έχει το γεγονός ότι ως πραγματικός ρυθμιστής των πραγμάτων μπορεί να φαίνεται ο Μεταξάς αλλά τελικά είναι ο Γεώργιος (Αλιβιζάτος, 1995: 88). Το μεταξικό καθεστώς ήταν ένα φασιστικό και ολοκληρωτικό καθεστώς και η ομοιότητά του με τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά καθεστώτα δημιουργούσε τον κίνδυνο να ταχθεί η Ελλάδα με το μέρος των Γερμανών. Ωστόσο, τάχθηκε με το μέρος της Βρετανίας τόσο επειδή ο βασιλιάς ήταν φιλικά προσκείμενος στην Αγγλία και επηρεαζόταν περισσότερο από την βρετανική πολιτική, αλλά περισσότερο λόγω των θαλάσσιων συμφερόντων.

Ο Μεταξάς τρέφοντας μεγάλο θαυμασμό προς τη σοβαρότητα της γερμανικής σκέψης, την πειθαρχία και την οργάνωση, μιμήθηκε συνειδητά πολλά από τα εξωτερικά γνωρίσματα του Τρίτου Ράιχ, φέρνοντας παράλληλα στο προσκήνιο την ιδέα του Τρίτου Ελληνικού Πολιτισμού. Ο πρώτος ήταν ο πολιτισμός της αρχαίας Ελλάδας, ο δεύτερος ήταν ο χριστιανικός πολιτισμός του Βυζαντίου, ενώ ο τρίτος, που θα δημιουργούταν κάτω από τη δική του ηγεσία, θα συνδύαζε τις αρετές και των δύο (Clogg 1984: 196). Ωστόσο, οι εξελίξεις πρόλαβαν την υλοποίηση αυτού του φιλόδοξου σχεδίου, το οποίο δεν είχε καμία ιδεολογική ουσία παρά αποτελούσε μία πομπώδη συνθηματολογία. Σε γενικές γραμμές, συνάντησε πολύ μικρή αντίσταση

στην επιβολή της δικτατορίας του, αλλά και πολύ μικρό ενθουσιασμό (Clogg, 1984: 197) από τον ελληνικό λαό, ο οποίος ήταν καταβεβλημένος από την πολύχρονη πολιτική κρίση. Ο Μεταξάς επίσης βασίστηκε πολύ στη νεολαία της χώρας και για το λόγο αυτό ίδρυσε την Εθνική Οργάνωση Νεολαίας (ΕΟΝ), που προοριζόταν να γίνει ο συνεχιστής των ιδεών του μετά το θάνατό του (Clogg, 1984: 197). Η ένταξη των νέων στην ΕΟΝ ήταν υποχρεωτική, ενώ παρόμοιες οργανώσεις, όπως για παράδειγμα οι πρόσκοποι, καταργήθηκαν, γεγονός που μαρτυρά πόσο σημαντικό ήταν για τον Μεταξά να μπορεί να ελέγχει και να επηρεάζει τη σκέψη των νέων για την εδραίωση της ιδεολογίας του με κάθε τρόπο.

Με την έκρηξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου τον Σεπτέμβριο του 1939, ο Μεταξάς προσπάθησε να διατηρήσει μια καλοπροαίρετη ουδετερότητα προς τη Βρετανία, ενώ έκανε ότι δεν έβλεπε μια σειρά από ιταλικές προκλήσεις (Clogg, 1984: 199), με αποκορύφωμα τον τορπιλισμό του θωρηκτού «Έλλη» στην Τήνο ανήμερα της γιορτής της Κοίμησης της Θεοτόκου το 1940. Στις 28 Οκτωβρίου του ίδιου έτους η Ελλάδα εισήλθε στον πόλεμο στο πλευρό των Συμμάχων, μετά από την απόρριψη ενός ταπεινωτικού τελεσιγράφου του Μπενίτο Μουσολίνι προς τον Μεταξά, το οποίο αποτελούσε μια άμεση αμφισβήτηση των κυριαρχικών δικαιωμάτων της Ελλάδας. Τα όσα ακολούθησαν, με το θέαμα του Έλληνα «Δαυίδ» να νικά τον Ιταλό «Γολιάθ» έδωσε μεγάλη ώθηση στην πάλη εναντίον του Άξονα τον δύσκολο χειμώνα του 1940 – 1941 (Clogg, 1984: 200) και ξεσήκωσε μεγάλο κύμα εθνικού ενθουσιασμού στην Ελλάδα.

Στα εσωτερικά πολιτικά πράγματα της χώρας επικρατεί έντονος αντικομμουνισμός, λογοκρισία και ιδεολογική χειραγώγηση. Όσον αφορά αρχικά το φαινόμενο του αντικομμουνισμού, αυτό διαμορφώθηκε ήδη από τη δεκαετία του 1920 και ήταν άμεσα συνυφασμένο με την ανάδυση του εργατικού κινήματος το οποίο στην Ελλάδα καθυστέρησε αρκετά να οργανωθεί. Η ανασφάλεια των παραδοσιακών κομμάτων μπροστά στο φόβο των αριστερών είχε εκφραστεί με τον ιδιώνυμο νόμο, έναν νόμο που απευθυνόταν ειδικά στους αριστερούς και στόχο είχε τον περιορισμό των ενεργειών τους. Κατά τη διάρκεια του μεταξικού καθεστώτος ο νόμος αυτός αντικαταστάθηκε με ένα αυστηρότατο αναγκαστικό διάταγμα το οποίο ουσιαστικά διαχώριζε τους Έλληνες σε ταξικό και ιδεολογικό επίπεδο (Αλιβιζάτος, 1995: 103). Επιπλέον, τα σημαντικότερα μέτρα που πήρε το καθεστώς ώστε όχι απλά να ελέγξει, αλλά και να πατάξει τον κομμουνισμό, ήταν η λειτουργία των στρατοπέδων συγκέντρωσης στα οποία εκτοπίζονταν όλοι οι αριστεροί πολιτικοί αντίπαλοι και η έκδοση πιστοποιητικού κοινωνικών φρονημάτων, μέτρα τα οποία καταπατούσαν κάθε μορφή ατομικής ελευθερίας. Η λογοκρισία πρακτικά εκφράστηκε με πολλούς τρόπους. Το 1938 ίσχυσε ένα αναγκαστικό διάταγμα το οποίο ανέστειλε όλες τις συνταγματικές αρχές περί ελευθερίας του λόγου, ενώ ειδικότερα πολλαπλασιάστηκαν οι προϋποθέσεις που απαιτούνταν για την έκδοση εφημερίδων και περιοδικών. Το καθεστώς σφράγισε την πορεία της Ελλάδας μέσα στο χρόνο εγκαινιάζοντας πρακτικές και μεθόδους οι οποίες ήταν άγνωστες μέχρι τότε. Απότοκο αυτού του καθεστώτος ήταν και η διαμόρφωση ενός «στρώματος»

υποστηρικτών του ναζισμού – φασισμού, οι οποίοι ήταν άσπονδοι ιδεολογικοί εχθροί και ορκισμένοι αντίπαλοι των «κομμουνιστοσυμμοριτών» (Αλιβιζάτος, 1995: 111).

Στις 29 Ιανουαρίου 1941 ο Ιωάννης Μεταξάς πέθανε, ενώ οι στρατιωτικές δυνάμεις της ναζιστικής Γερμανίας διείσδυαν στα Βαλκάνια. Η γρήγορη κατάρρευση της γιουγκοσλαβικής άμυνας και η γερμανική επίθεση εναντίον της Ελλάδας οδήγησε στην εμφάνιση δειγμάτων ηττοπάθειας σε ανώτατους στρατιωτικούς και κυβερνητικούς κύκλους, με ιδιαίτερα χαρακτηριστικό παράδειγμα την περίπτωση της αυτοκτονίας του πρωθυπουργού Κορυζή στις 18 Απριλίου 1941. Από εκείνη τη στιγμή η ελληνική αντίσταση στην ηπειρωτική χώρα άρχισε να καταρρέει ανεπανόρθωτα (Clogg, 1984: 203) και στις 20 Απριλίου 1941 ο στρατηγός Γεώργιος Τσολάκογλου (που αργότερα έγινε πρωθυπουργός της πρώτης διορισμένης από τους Γερμανούς κατοχικής κυβέρνησης), διαπραγματεύτηκε ανακωχή με τους Γερμανούς χωρίς όμως να έχει άδεια από την κυβέρνηση, η οποία μαζί με τον βασιλιά αποσύρθηκε στην Κρήτη και αργότερα, μετά την γερμανική κατάληψη του νησιού, στην Αίγυπτο. Έτσι, από τον Ιούνιο του 1941 όλη η Ελλάδα βρέθηκε υπό τριμερή κατοχή Γερμανών, Ιταλών και Βουλγάρων, μία περίοδος η οποία θεωρείται διάδοχος της προηγούμενης όχι μόνο χρονικά αλλά και ως προς την πολιτική αυθαιρεσία. Σε όλη της διάρκεια της Κατοχής διάφορες αντιστασιακές οργανώσεις (όπως ο ΕΔΕΣ και το ΕΑΜ) αντιστάθηκαν στις δυνάμεις κατοχής και αγωνίστηκαν για την απελευθέρωση της Ελλάδας η οποία ήρθε τελικά το 1944 όταν και αποχώρησαν και τα τελευταία στρατεύματα κατοχής από τη χώρα, της οποίας τη διακυβέρνηση ανέλαβε η κυβέρνηση του Γεωργίου Παπανδρέου με τη στήριξη της Μεγάλης Βρετανίας (Βακαλόπουλος, 2005: 425 – 434).

Το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου δεν σήμαινε, για την Ελλάδα τουλάχιστον, το τέλος και των πολεμικών αναμετρήσεων και των κοινωνικών αναταραχών. Το αντίθετο μάλιστα θα έλεγε κανείς, καθώς σχεδόν αμέσως η χώρα περνάει σε μία φάση ακόμη πιο επικίνδυνη από την προηγούμενη, η οποία αποτέλεσε μέγιστη απειλή για τη συνέχιση της ομαλής λειτουργίας, ακόμη και ύπαρξης του ίδιου του ελληνικού κράτους. Κι αυτό γιατί σε έναν παγκόσμιο πόλεμο, όπως τον τελευταίο που ενεπλάκη η Ελλάδα, ο εχθρός ήταν ξένος και οι Έλληνες ενωμένοι πολεμούσαν για την υπεράσπιση της πατρίδας τους και της οικογένειάς τους. Στον εμφύλιο όμως που ακολούθησε, εχθρός έγινε ο γείτονας, ο φίλος, ο αδερφός και Έλληνες πολεμούσαν και σκοτώνονταν στο όνομα δύο διαφορετικών πολιτικών ιδεολογιών, της Δεξιάς και της Αριστεράς.

Τα χρόνια που ακολούθησαν μετά την Απελευθέρωση, χαρακτηρίζονται από την πολιτική κρίση και τη διεύρυνση του χάσματος μεταξύ Δεξιάς και Αριστεράς, που είχε αρχίσει να διαμορφώνεται ήδη από τα χρόνια της Κατοχής και κορυφώθηκε με τα Δεκεμβριανά (1944), ενώ η διενέργεια των εκλογών και του δημοψηφίσματος για τη βασιλεία το 1946 δεν έφερε την Ελλάδα πιο κοντά στην πολιτική σταθερότητα που επιθυμούσε η Βρετανία (Clogg, 1984: 233). Αντίθετα, ο τότε πρωθυπουργός της Ελλάδας, Κωνσταντίνος Τσαλδάρης, έδινε πολύ μεγαλύτερη προτεραιότητα στο να προωθήσει τις εδαφικές και άλλες απαιτήσεις της Ελλάδας απέναντι στα γειτονικά

της κράτη από την εσωτερική συμφιλίωση. Η μόνη επιτυχία του Τσαλδάρη στη σφαίρα αυτή ήταν να εξασφαλίσει ότι τα Δωδεκάνησα, τα οποία κατείχε η Ιταλία από το 1911 και έπρεπε να έρθουν κάτω από ελληνική κυριαρχία, μια προϋπόθεση που περατώθηκε με τη συνθήκη του Παρισιού, τον Φεβρουάριο του 1947 (Clogg, 1984: 233-234).

Τον χειμώνα του 1946 – 1947 άρχισε επίσημα ο εμφύλιος πόλεμος, αν και ο κομμουνιστικός Τύπος της Αθήνας δεν απαγορεύτηκε παρά μόνο τον Οκτώβριο του 1947, ενώ το ΚΚΕ τέθηκε εκτός νόμου τον Δεκέμβριο του ίδιου χρόνου (Clogg, 1984: 234). Η περίοδος του εμφυλίου πολέμου προκάλεσε πολλά δεινά στην ήδη τεράστια υλική καταστροφή της Κατοχής. Όπως ακριβώς κατά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, που οι Έλληνες βρισκόνταν σε διαρκή κατάσταση πολέμου από το 1912 ως το 1922, έτσι και στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο υπέστησαν τα δεινά του πολέμου για πολύ περισσότερο χρόνο από όλη την υπόλοιπη Ευρώπη, για όλο σχεδόν το διάστημα μεταξύ 1940 και 1949 (Clogg, 1984: 241), όταν και έληξε επισήμως (αλλά τελικά μόνο σε θεωρητικό επίπεδο) ο ελληνικός εμφύλιος πόλεμος, από τον οποίο το ελληνικό έθνος βγήκε ακόμα περισσότερο διχασμένο συγκριτικά με τον εθνικό διχασμό κατά την περίοδο του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Σε διεθνές διπλωματικό επίπεδο σημαντική είναι η αλλαγή που σημειώθηκε ως προς την ισορροπία των Δυνάμεων: η Γερμανία και η Μεγάλη Βρετανία, που κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου ανταγωνίζονταν για τα πρωτεία στην Ευρώπη, βγήκαν και οι δύο εξουθενωμένες και την κενή θέση ήρθαν να αναπληρώσουν οι ΗΠΑ, οι οποίες άρχισαν να εμπλέκονται στα ευρωπαϊκά ζητήματα με το ρόλο της προστάτιδας δύναμης. Με αυτό τον τρόπο παρενέβησαν και στον ελληνικό Εμφύλιο δίνοντας ένα τέλος στην ένοπλη τουλάχιστον διαμάχη.

Αξιολογώντας συνολικά αυτή την τόσο ρευστή σε πολιτικό κυρίως επίπεδο περίοδο, θα έλεγε κανείς ότι ολόκληρη η δεκαετία του '30 χαρακτηρίζεται από τη μαζική ανάδειξη εθνικιστικών – φασιστικών κινημάτων σε όλη την Ευρώπη με κορυφαίο και πιο ακραίο εκείνο της ναζιστικής Γερμανίας, το οποίο ήταν το πλέον υπεύθυνο για το ξέσπασμα του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου, αλλά και του μεγαλύτερου εγκλήματος ολόκληρης της ανθρωπότητας, του Ολοκαυτώματος. Αναμενόμενο ήταν να επηρεαστεί και η Ελλάδα και να παρασυρθεί σε αυτόν τον φασιστικό κυκλώνα που παρέσυρε όλη την Ευρώπη, σε έναν κάπως πιο ήπιο βαθμό. Σε πολιτισμικό επίπεδο, ο εθνικισμός συνοδευόταν από ρομαντικά ρεύματα, γι' αυτό και παρατηρείται ότι το καθεστώς του Μεταξά στράφηκε έντονα προς την ανάδειξη του αρχαιοελληνικού παρελθόντος, όπως αντίστοιχα συνέβη και με το καθεστώς του Μουσολίνι με τη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία. Συνολικά πάντως η εθνικιστική πολιτική ιδεολογία του Μεταξά δεν είχε επιθετική μορφή (Clogg, 1984: 197) όπως τα αντίστοιχα ολοκληρωτικά καθεστώτα του Μουσολίνι και του Χίτλερ.

Παρουσίαση αναλυτικών προγραμμάτων

Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου συνέβησαν διάφορες αλλαγές στην εκπαίδευση, όπως η καθιέρωση του ΟΕΣΒ και ο αυστηρός έλεγχος των σχολικών εγχειριδίων από το κράτος. Όλα τα βιβλία περιλάμβαναν αναφορές στον Τρίτο Ελληνικό Πολιτισμό και εξήραν τον φασισμό ως πολίτευμα. Υπήρχαν αρκετές αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, χωρίς όμως να συντελεστούν ιδιαίτερες αλλαγές στο μάθημα της ιστορίας. Το πρόγραμμα σπουδών του 1913 για το μάθημα της ιστορίας στο δημοτικό παρέμενε σε ισχύ χωρίς καμία αλλαγή, παρά μόνο με δύο μικρές προσθήκες: η πρώτη προσθήκη έγινε το 1937 επί πρωθυπουργίας Ιωάννη Μεταξά και με την προσυπογραφή του αρμόδιου υπουργού για την εκπαίδευση, Κωνσταντίνου Γεωργακόπουλου, στην ιστορία της Δ' τάξης και στα κεφάλαια που αναφέρονταν στην ιστορία των «ενδόξων αρχαίων χρόνων μέχρι των περσικών πολέμων». Με αυτό τον τρόπο γινόταν για πρώτη φορά στο δημοτικό, παράλληλη και σύντομη αναφορά στην ιστορία των λαών που είχαν σχέσεις με τους αρχαίους Έλληνες. Η δεύτερη προσθήκη έγινε το 1941 με τον Κωνσταντίνο Λογοθετόπουλο στη θέση του υπουργού παιδείας. Το 1941 για πρώτη φορά ένα πρόγραμμα σπουδών όριζε ότι θα γινόταν περιληπτική αναφορά στις τέχνες και στα γράμματα, καθώς μέχρι τότε η διδακτέα ύλη περιοριζόταν μόνο στην αφήγηση γεγονότων και στις βιογραφίες σπουδαίων ιστορικών προσωπικοτήτων. Και οι δύο προσθήκες αντικατόπτριζαν την γενικότερη κοσμοαντίληψη του Μεταξά (ακόμα και αν η δεύτερη έγινε μετά τον θάνατο του Μεταξά, επί Τσολάκογλου) περί διαμόρφωσης του Τρίτου Ελληνικού Πολιτισμού.

Ως προς τα μεθοδολογικά στοιχεία του μαθήματος, οι εκπονητές του προγράμματος του 1941 εξακολουθούσαν να προτείνουν στους εκπαιδευτικούς να δίνουν έμφαση στην τοπική ιστορία και στα ιστορικά γεγονότα που διαδραματίστηκαν στις ιδιαίτερες πατρίδες των μαθητών. Ενδιαφέρον όμως είναι ότι για πρώτη φορά στις υποτυπώδεις αυτές οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς, τονίστηκε η αποφυγή της συναισθηματικής φόρτισης και η σημασία της εξαγωγής ιστορικών συμπερασμάτων από τους μαθητές, πιθανώς ως μια πρώτη προσπάθεια όξυνσης της κριτικής σκέψης των μαθητών.

Κριτική αποτίμηση

Η συγκεκριμένη χρονική περίοδος χαρακτηρίζεται από σχετική πενία όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων, τουλάχιστον για την εκπαίδευση. Αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί αν ληφθεί υπόψη ότι η Ελλάδα τότε διένυε μια από τις πιο ταραγμένες ιστορικές της περιόδους, που εκτός από τη μακρόχρονη πολιτική κρίση, σηματοδεύτηκε και από την εμπλοκή της στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο το 1940, αλλά και από έναν Εμφύλιο που διήρκησε μέχρι το 1949 και αποδείχτηκε πολύ πιο καταστροφικός. Έτσι λοιπόν γίνεται κατανοητό ότι η προσοχή της κεντρικής εξουσίας της χώρας ήταν στραμμένη αλλού.

Και ενώ στο δημοτικό έγιναν δυο μικρές προσθήκες στα προγράμματα σπουδών της ιστορίας το 1937 και το 1941, στο γυμνάσιο ο Ιωάννης μεταξάς, που διατελούσε πλέον και υπουργός παιδείας, φαίνεται πως προέβη με μεγαλύτερη θέρμη στην προσπάθεια υλοποίησης του ονείρου του για τη δημιουργία του Τρίτου Ελληνικού Πολιτισμού μέσω της εκπαίδευσης. Ειδικότερα στο γυμνάσιο, το αναλυτικό πρόγραμμα του 1939 συμπυκνώνει ορισμένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας της ιστορίας από το τέλος του 19^{ου} αιώνα και μετά (Αβδελά, 1998: 32). Στο μάθημα της ιστορίας στο δημοτικό δεν έγινε κάτι ανάλογο ίσως λόγω της γενικότερης υποβάθμισης του δημοτικού από εξετάξιο σε τετρατάξιο.

Το αναλυτικό πρόγραμμα του 1939 στράφηκε ξανά προς το συντηρητισμό, με αποκλειστική έμφαση στο ελληνικό έθνος, χωρίς να συμπεριλαμβάνει κανένα από τα καινοτόμα στοιχεία του προγράμματος του 1935. Η διδασκαλία του μαθήματος προβλεπόταν να γίνεται δύο ώρες την εβδομάδα σε κάθε τάξη, με την ύλη να ξεκινά από την αρχαιότητα και καταλήγει στη σύγχρονη του εποχή. Με βάση το πρόγραμμα του 1939, η σχολική ιστορία παρουσιάζεται ως η μόνη ιστορική αλήθεια, χωρίς περαιτέρω αναφορές στις διαφορετικές ιστορικές μεθοδολογίες. Ο ιστορικός χρόνος ακολουθεί γραμμική πορεία δείχνοντας έτσι για άλλη μια φορά την αδιάλειπτη συνέχεια του ελληνικού έθνους ανά τους αιώνες, μέσα από ένα ιδιαίτερα ελληνοκεντρικό διδακτικό περιεχόμενο, με τις όποιες αναφορές στην ευρωπαϊκή ιστορία, να οφείλονται στην αξιολογική κατάταξη των πολιτισμών, βάσει της οποίας ο ευρωπαϊκός πολιτισμός έχοντας θεμελιωθεί πάνω στον αρχαιοελληνικό, είναι ο ανώτερος όλων.

Αυτή η ιδεολογική στροφή του μαθήματος της ιστορίας προς τον συντηρητισμό σε συνδυασμό με την ανάληψη του Υπουργείου Παιδείας από τον ίδιο των Ιωάννη Μεταξά, μπορεί να οφείλεται και σε μια προσπάθειά του να τονώσει την εθνική συνείδηση και την περηφάνια των μαθητών για την ελληνική τους καταγωγή, ενώ το γεγονός ότι αυτή η στροφή του μαθήματος έγινε μόνο στο γυμνάσιο, μπορεί πιθανώς να αποδοθεί στο γεγονός ότι η Γερμανία είχε ήδη κηρύξει τον πόλεμο στην Πολωνία, σηματοδοτώντας έτσι την έναρξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, στον οποίο η συμμετοχή της Ελλάδας φαινόταν αναπόφευκτη και συνεπώς οι τελειόφοιτοι μαθητές του γυμνασίου θα καλούνταν στο εγγύς μέλλον να στελεχώσουν τον ελληνικό στρατό και για το λόγο αυτό έπρεπε να είναι ιδεολογικά και πνευματικά έτοιμοι. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει ότι ο Μεταξάς θεωρούσε βέβαιη ή επιθυμούσε την εμπλοκή της Ελλάδας στον πόλεμο, αλλά ίσως τη δεδομένη στιγμή να έκανε μία σωστή εκτίμηση των διεθνών πολιτικών εξελίξεων και έτσι να προώθησε κάποιες εκπαιδευτικές ιδέες οι οποίες θα ωφελούσαν μακροπρόθεσμα και τη χώρα.

3.3 Περίοδος 1949 – 1967

Ιστορικό πλαίσιο

Το τέλος του Εμφυλίου στην Ελλάδα το 1949 προμήνυε την είσοδο της Ελλάδας σε μια καλύτερη εποχή, πολιτικά και κοινωνικά σταθερότερη με διάθεση για ανάπτυξη και άνθιση σε όλους τους τομείς της. Στην μετεμφυλιακή περίοδο που ακολουθεί υπάρχει έντονο το στίγμα του εμφυλίου πολέμου, γίνεται όμως μία ειλικρινής προσπάθεια, αν και όχι τόσο επιτυχημένη όσο θα αναμένονταν, να επαναλειτουργήσουν οι στοιχειώδεις κοινοβουλευτικές αρχές. Σε καμία περίπτωση δεν εξαλείφθηκαν από το πολιτικό και κοινωνικό προσκήνιο οι προγενέστερες επικρατούσες συντηρητικές αρχές ή ο κίνδυνος περί διάδοσης και εξάπλωσης κομμουνιστικών ιδεών. Για πρώτη όμως φορά μετά από πολλά χρόνια άρχισε να επικρατεί μια αισιόδοξη αίσθηση για το μέλλον της Ελλάδας και εκφράστηκε η ανάγκη για περεταίρω πολιτική, πολιτισμική, πνευματική ενημέρωση και καλλιέργεια μέσα από την τύπωση ενός μεγάλου όγκου βιβλίων ποικίλης θεματολογίας. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά ευφορίας, η αντιπροσωπευτική δημοκρατία, οι ισότιμες ευκαιρίες εργασίας, η εδραίωση καταναλωτικών αγορών και η δημιουργία κρατών πρόνοιας ήταν στοιχειώδεις αξίες που επικράτησαν σε όλη τη μεταπολεμική Ευρώπη (Χαιρετάκης, 2010: 20).

Η πρώτη σταθερή κυβέρνηση για την δεκαετία του 1950 σχηματίστηκε από τον πρώην στρατάρχη Αλέξανδρο Παπάγο, ο οποίος πίστεψε πως θα μπορούσε να εξαλείψει το πολιτικό χάσμα και το στίγμα του Εμφυλίου που αμαύρωνε τη συνείδηση των Ελλήνων. Αρχικά υποστηρίχθηκε από τους κόλπους της Δεξιάς αλλά και του Κέντρου και τελικά κατάφερε το 1952 να κερδίσει τις εκλογές, μένοντας στην εξουσία μέχρι το 1955, όταν και απεβίωσε (Βακαλόπουλος, 2005: 447). Χάρη στην επιβολή μιας πειθαρχημένης δημοκρατίας μέσα σε στοιχειώδη κοινοβουλευτικά δεδομένα από τον Παπάγο, αποφεύχθηκε η επιβολή στρατιωτικής δικτατορίας μετά το τέλος του Εμφυλίου. Από το 1955 και για μία συνεχόμενη δεκαετία μέχρι το 1963 ανέλαβε τη διακυβέρνηση της χώρας ο Κωνσταντίνος Καραμανλής, ένας δραστήριος πολιτικός, με νέες ιδέες τις οποίες προσπάθησε να εφαρμόσει άμεσα για την σταθερότητα και ανάπτυξη της χώρας. Όλο αυτό το διάστημα την εξωτερική πολιτική της Ελλάδας ταλάνιζε το Κυπριακό ζήτημα και η στάση των Άγγλων απέναντι στα συμφέροντα της Ελλάδας αλλά και της Κύπρου. Κατά τη διάρκεια της διακυβέρνησής του ο Καραμανλής προσπάθησε να βελτιώσει τις διπλωματικές σχέσεις της Ελλάδας με τις γείτονες χώρες της (κυρίως τη Βουλγαρία) καθώς και με τη Ρωσία και τη Ρουμανία, ενώ στο εσωτερικό έδωσε έμφαση στην αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την ανάπτυξη της οικονομίας (Βακαλόπουλος, 2005: 449).

Παρ' όλα αυτά η σκληρή πολιτική πραγματικότητα που ακολούθησε με το τέλος του εμφυλίου πολέμου απέδειξε ότι οι προσπάθειες εκσυγχρονισμού, αν και ήταν «καλοπροαίρετες» και στόχευαν στη βελτίωση της ελληνικής κοινωνίας στους

σημαντικότερους τομείς της, ήταν απλώς επιφανειακές γι' αυτό και δεν καρποφόρησαν μακροπρόθεσμα. Πιο συγκεκριμένα το νέο Σύνταγμα του 1952 ήταν ένα σύνταγμα αυταρχικό και οπισθοδρομικό που πήγαζε από τις ψυχώσεις του εμφυλίου πολέμου, δεν θα ήταν καθόλου υπερβολική λοιπόν η άποψη ότι το συγκεκριμένο σύνταγμα ήταν το χειρότερο που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα (Αλιβιζάτος, 1995: 408). Η διαδικασία επιβολής αναγκαστικών διαταγμάτων της μεταξικής δικτατορίας νομιμοποιήθηκε και τα αναγκαστικά διατάγματα μετονομάστηκαν σε νομοθετικά διατάγματα, ανατρέποντας την ισορροπία των εξουσιών και ενισχύοντας την εκτελεστική εξουσία έναντι των άλλων. Επιχείρημα σε αυτή την επιλογή ήταν η προτίμηση μιας ενισχυμένης εκτελεστικής εξουσίας παρά μια επερχόμενη δικτατορία. Παράλληλα με το επίσημο Σύνταγμα εφαρμόζονταν και οι διατάξεις ενός άλλου Συντάγματος (Παρασυντάγματος), απομεινάρι του εμφυλίου πολέμου, οι οποίες ουσιαστικά αναιρούσαν το επίσημο Σύνταγμα (Αλιβιζάτος, 1995: 415). Ως προς τον ιδεολογικό προσανατολισμό, στο κείμενο του Συντάγματος του 1952 ενσωματώθηκε ο ελληνοχριστιανικός πολιτισμός και η ελληνική συνείδηση ενώ παράλληλα αποκλείστηκε η κομμουνιστική ιδεολογία. Το Σύνταγμα του 1952 κλίνει προς την αυθαιρεσία καθώς παραβιάζει και προσβάλλει την βασικότερη ελευθερία σκέψης και έκφρασης των πολιτών. Η κυβέρνηση του Καραμανλή το 1963 επιδίωξε να αναθεωρήσει το Σύνταγμα, μια κίνηση η οποία από την κεντρώα παράταξη ερμηνεύτηκε ως προσπάθεια της Δεξιάς να παραμείνει στην εξουσία, μιας και η σχέση της με τα Ανάκτορα περνούσε έντονη κρίση (Αλιβιζάτος, 1995: 427).

Ένας σημαντικός εξωτερικός παράγοντας που ενίσχυε τα αντικομμουνιστικά φρονήματα ήταν η προσχώρηση της Ελλάδας στο ΝΑΤΟ, η οποία με τη διείσδυση μυστικών υπηρεσιών επιδίωκε να έχει τον πλήρη έλεγχο εσωτερικών και εξωτερικών κινήσεων της ελληνικής κυβέρνησης (Βερέμης, 2006: 303). Από το διάστημα 1951 – 1952 το ΚΚΕ βρέθηκε εκτός νόμου, οι οπαδοί του όμως καθώς και άλλοι αριστερών φρονημάτων συνασπίστηκαν σχηματίζοντας την Ενιαία Δημοκρατική Αριστερά (ΕΔΑ) την οποία στα επόμενα χρόνια θα ψηφίσουν και πολλοί φιλελεύθεροι και δεξιό απογοητευμένοι από την εξέλιξη των πολιτικών πραγμάτων στις δικές τους κομματικές παρατάξεις (Woodhouse, 1982: 166). Πολύ κοντά στην ΕΔΑ βρέθηκε λίγα χρόνια αργότερα, επί κυβερνήσεως Καραμανλή, ο Σοφοκλής Βενιζέλος, ο οποίος επανειλημμένα συγκρούστηκε με τον Καραμανλή αλλά και ο Γεώργιος Παπανδρέου ο οποίος όμως γρήγορα αποστασιοποιήθηκε από τους κύκλους των αριστερών (Woodhouse, 1982: 172).

Η δεκαετία του 1960 είχε να επιδείξει αρκετά θετικά αποτελέσματα για την Ελλάδα, καθώς για πρώτη φορά μετά το τέλος του Εμφυλίου η χώρα άρχισε να μοιάζει με τις δυτικές δημοκρατίες και ανοικοδομήθηκε σε όλους τους τομείς της. Ο Κωνσταντίνος Καραμανλής κατάφερε με αρκετά μεγάλη επιτυχία να διατηρήσει μία όσο το δυνατό σταθερότερη πολιτική πορεία για τα ελληνικά ζητήματα αλλά και να χειριστεί σωστά τα θέματα που σχετιζόνταν με τους υπόλοιπους τομείς της χώρας. Στον οικονομικό τομέα, επένδυσε σε μεγάλα υδροηλεκτρικά έργα και βελτίωσε τις υποδομές της χώρας με στόχο να προσελκύσει ξένα κεφάλαια και να αυξήσει τον τουρισμό. Παράλληλα υποστήριξε το εμπόριο και τη βιομηχανία αυξάνοντας τις

εξαγωγές και δημιουργώντας σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα επαρκές συναλλαγματικό απόθεμα ώστε να σταθεροποιήσει το ελληνικό νόμισμα και να μπορέσει έτσι να βοηθήσει άλλους παραμελημένους τομείς της χώρας όπως τη γεωργία, την οδοποιία, και την εκπαίδευση. Συγκεκριμένα για την εκπαίδευση, ο Καραμανλής προσπάθησε να αναδιοργανώσει την παιδεία και να εκσυγχρονίσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Διέθεσε σημαντικά χρηματικά ποσά για την ανέγερση της Πανεπιστημιούπολης στη Θεσσαλονίκη και του Πανεπιστημίου της Πάτρας, στο οποίο θα λειτουργούσαν τμήματα φυσικών επιστημών κατά το πρότυπο των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων (Βακαλόπουλος, 2005: 450). Επιπλέον, αντιλαμβανόμενος την ανάγκη σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αναπτυσσόμενη οικονομία, έδωσε μεγάλη έμφαση στην τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση (Τερζής, 2010: 333), η οποία είχε συνέπειες και στον ιδεολογικό προσανατολισμό της παιδείας.

Παρά το όλο θετικό κλίμα που είχε αρχίσει να διαμορφώνεται, έντονες κριτικές προς τον Καραμανλή από τα κόμματα του Κέντρου με επικεφαλής τον Σοφοκλή Βενιζέλο και έπειτα τον Γεώργιο Παπανδρέου, ο οποίος επιτέθηκε σφόδρα στην κυβέρνηση του Καραμανλή, ο οποίος μετά και τη σύγκρουσή του με το παλάτι (στο οποίο όφειλε την ανάληψη της εξουσίας) αναγκάστηκε να παραιτηθεί το 1963. Σε αυτό το σημείο τα πολιτικά πάθη έχουν φτάσει σε ύψιστο βαθμό. Το Μάιο του 1963 δολοφονείται στη Θεσσαλονίκη ο βουλευτής της Αριστεράς, Γρηγόριος Λαμπράκης. Την ίδια στιγμή τα Ανάκτορα με δημόσιες δηλώσεις και αντισυνταγματικά διαγγέλματα εν αγνοία του πρωθυπουργού της χώρας εκφράζουν ανοιχτά την αποδοκιμασία του προς το πρόσωπο του Καραμανλή, η οποία, όπως προαναφέρθηκε, είχε σαν αποτέλεσμα την παραίτηση του τελευταίου.

Έπειτα από μία σειρά επανειλημμένων εκλογικών διαδικασιών εκλέγεται ως πρωθυπουργός ο Γεώργιος Παπανδρέου, ο οποίος αμέσως ενδιαφέρθηκε για την αναδιοργάνωση της παιδείας. Στόχος του ήταν να κάνει εφικτό το δικαίωμα για δωρεάν παιδεία σε όλες τις κοινωνικές τάξεις, μέσω της κατάργησης των διδάκτρων, της χορήγησης υποτροφιών και τον εκσυγχρονισμό του επιστημονικού και τεχνικού τομέα της χώρας. Δική του πρωτοβουλία αποτελεί η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964, της οποίας βασικότερες διατάξεις ήταν οι εξής (Τερζής, 2010: 338):

- Εννεαετής υποχρεωτική εκπαίδευση
- Καθιέρωση δύο τριετών κύκλων σπουδών στη Μέση Εκπαίδευση, Γυμνάσιο και Λύκειο
- Ισοτιμία δημοτικής και καθαρεύουσας
- Διδασκαλία αρχαίων ελληνικών από μετάφραση
- Προαιρετική διδασκαλία λατινικών μόνο στην λυκειακή βαθμίδα
- Δωρεάν παιδεία
- Ίδρυση Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Εισαγωγή νέων μαθημάτων στο γυμνάσιο όπως: «Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος», «Πρακτικές Γνώσεις περί τα κύρια επαγγέλματα», «Στοιχεία Οικιακής Οικονομίας, Νοσηλευτικής και Παιδοκομίας».

Η τετραετία που ακολούθησε ήταν και η μεταβατική φάση προς την πορεία για την επιβολή της συνταγματικής δικτατορίας. Ο Γεώργιος Παπανδρέου με το κόμμα του «Ένωση Κέντρου» είχε καταφέρει να κερδίσει τις εκλογές. Ωστόσο, οι εσωτερικές εντάσεις που ακολούθησαν, οι διαφωνίες εντός του κόμματος και η σύγκρουση με τον βασιλιά Κωνσταντίνο το 1965 (γνωστά ως Ιουλιανά) οδήγησαν τον Παπανδρέου σε παραίτηση (Βακαλόπουλος, 2005: 452). Μάλιστα, υπήρξαν αρκετοί οπαδοί του Κέντρου οι οποίοι δεν συμφώνησαν με τη στάση του πρωθυπουργού και προτίμησαν να αποσχιστούν από τους κόλπους της κομματικής παράταξης των Κεντρώων μένοντας γνωστοί ως «αποστάτες» (Βακαλόπουλος, 2005: 452). Τα επόμενα χρόνια η κυβέρνηση του Στεφανόπουλου με την υποστήριξη και του κόμματος που είχε ιδρύσει ο Καραμανλής «Εθνική Ριζοσπαστική Ένωση» (ΕΡΕ) αποδείχθηκε ανίκανη να διευθετήσει τα ζωτικής σημασίας προβλήματα που είχε να αντιμετωπίσει η χώρα, με αποτέλεσμα να μην αντέξει στην εξουσία και να διαλυθεί. Όλα προμήνυαν την κατάσταση που επρόκειτο να ακολουθήσει καθώς η Ελλάδα βρισκόταν σε έκτακτης ανάγκης πολιτική κρίση. Ο φόβος για την επιβολή στρατιωτικής δικτατορίας ήταν διάχυτος και συζητούνταν παντού. Τον Απρίλιο του 1967 η κυβέρνηση που σχηματίστηκε με επικεφαλής τον Παναγιώτη Κανελλόπουλο διαλύει τη Βουλή προκηρύσσοντας εκλογές για το Μάιο του ίδιου έτους. Οι εκλογές αυτές δεν έγιναν ποτέ, καθώς στις 21 Απριλίου 1967 ο Γεώργιος Παπαδόπουλος, ο Στυλιανός Παττακός και ο Νικόλαος Μακαρέζος ανέτρεψαν την κυβέρνηση του Κανελλόπουλου, θέτοντας τη χώρα σε κατάσταση πολιορκίας, αναστέλλοντας βασικά διατάγματα του Συντάγματος και εγκαθιδρύοντας στρατιωτική κυβέρνηση (Βακαλόπουλος, 2005: 453 – 454).

Παρουσίαση αναλυτικών προγραμμάτων

Είναι προφανές ότι σχεδόν μετά από μία δεκαετία αλλεπάλληλων πολεμικών συγκρούσεων, η ελληνική κοινωνία είχε καταπονηθεί και είχε επηρεαστεί αρνητικά σε όλους τους τομείς με αποτέλεσμα να παρατηρείται ύφεση παντού, όπως και στην εκπαίδευση. Μόλις στα τέλη της δεκαετίας του '50 και συγκεκριμένα το 1957 επί κυβέρνησης Κωνσταντίνου Καραμανλή και με υπουργό παιδείας τον Πέτρο Λεβαντή εκπονήθηκε το επόμενο πρόγραμμα σπουδών της ιστορίας για το δημοτικό. Ήταν το πρώτο πρόγραμμα στο οποίο γινόταν εκτενής αναφορά στους διδακτικούς σκοπούς και στόχους του μαθήματος και το πρώτο που περιείχε αναλυτικές μεθοδολογικές οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς. Επρόκειτο για μια σημαντική καινοτομία, διότι μέχρι τότε όλα τα προγράμματα σπουδών ήταν απλοί κατάλογοι περιεχομένων του μαθήματος.

Στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου του 1957, το οποίο ωστόσο φαίνεται ότι δεν εφαρμόστηκε (Αβδελά, 1998: 21 – 22), η ιστορία συγκαταλεγόταν στα λεγόμενα «πατριδογνωστικά μαθήματα» (μαζί με την πατριδογνωσία, την αγωγή του πολίτη και τη γεωγραφία).

Βασικός σκοπός του μαθήματος της ιστορίας στη συγκεκριμένη μετεμφυλιακή περίοδο ήταν να αποκτήσει ο μαθητής *«γνησίαν ιστορικήν συνείδησιν»*, η οποία σύμφωνα με το μετεμφυλιακό πνεύμα της εποχής ταυτιζόταν αποκλειστικά με τον πατριωτισμό και τη δόξα των προγόνων. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, οι μαθητές έπρεπε να γνωρίσουν τους αγώνες των προγόνων τους *«δια των οποίων ούτοι εθεμελίωσαν, ανέπτυξαν και εκληροδότησαν εις ημάς τον ελληνικόν πολιτισμόν και το ελεύθερον Ελληνικόν κράτος»* και *«να διαμορφωθή εις την ψυχήν του (μαθητή) ζωηρόν αίσθημα σεβασμού προς το μέγα παρελθόν της Ελληνικής πατρίδος, συναίσθησις ευθύνης διά το μέλλον της και προθυμία προς υπεράσπισιν αυτής»*⁶. Ο μαθητής έπρεπε επίσης: α) να νιώσει ότι διατελεί ακατάλυτο δεσμό με το έθνος του, β) να νιώσει σεβασμό και περηφάνεια για το ένδοξο παρελθόν, αλλά και ευθύνη για το παρόν και το μέλλον, γ) να αποκτήσει χρήσιμες γνώσεις για την πληρέστερη κατανόηση του παρόντος, αρετές και αξίες μέσω των οποίων θα είναι ικανός να διαφυλάξει και να εξελίξει τον ελληνικό πολιτισμό, δ) να αποκτήσει υγιή πρότυπα μέσα από σπουδαίες ιστορικές προσωπικότητες, ώστε να συνεχίσει τους εθνικούς αγώνες, να διαφυλάξει και να αναπτύξει την εθνική κληρονομιά.

Οι γενικότεροι στόχοι που έθετε το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών ήταν: α) η αυτενεργός παρατήρηση του τύπου διαμονής των μαθητών ώστε να τον αγαπήσουν και κατ' επέκταση να αγαπήσουν και την υπόλοιπη χώρα, β) η γνωριμία τους με την μακρά ελληνική ιστορία διαθεματικά με την περιοχή στην οποία έμεναν και γ) να μάθουν τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του Έλληνα πολίτη, ο οποίος θα πρέπει να είναι πρόθυμος να υπερασπιστεί αξίες και ιδανικά, αλλά και να συνεργαστεί με φιλικά προσκείμενους ξένους λαούς.

Οι υποδείξεις προς τους εκπαιδευτικούς που για πρώτη φορά συνόδευαν ένα πρόγραμμα σπουδών προέβλεπαν ότι: α) σε κάθε αίθουσα έπρεπε να υπάρχει ευρύχωρος πίνακας, ώστε να αναρτώνται τα σχετικά με την εκάστοτε διδακτική ενότητα υλικά και μέσα (εικόνες, εκθέσεις μαθητών, αποκόμματα εφημερίδων/περιοδικών), β) έπρεπε να υπάρχει επίσης βιβλιοθήκη με βιβλία και περιοδικά σχετικά με τις διδακτικές ενότητες και γ) ήταν απαραίτητοι οι χάρτες, τα σχεδιαγράμματα, οι στατιστικοί πίνακες, η υδρόγειος σφαίρα και η αμμοδόχος. Όλα αυτά κρίνονταν απαραίτητα για την αυτενεργό μάθηση των μαθητών και για την καλλιέργεια υψηλών αξιών και ιδεών, στην οποία σημαντικό ρόλο έπρεπε να διαδραματίζει το σχολείο μέσα από την *«κατάλληλη διαφώτιση»* των οικογενειών των μαθητών. Σε περίπτωση που περίσσευε διδακτικός χρόνος, το πρόγραμμα σπουδών ενθάρρυνε τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας.

Επιπλέον, αναφορικά με τις μεθοδολογικές οδηγίες, οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να είναι προσιτοί και ευχάριστοι προς τους μαθητές να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο σαφές και προσιτό προς τους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα παρωθούνταν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (επισκέψεις σε ιστορικούς τόπους, προτροπές προς

⁶ ΒΔ. «Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Πατριδογνωστικών μαθημάτων των Δημοτικών Σχολείων», ΦΕΚ 14, 30/1/1957, τχ. Α', σ. 87.

τους μαθητές για συμπληρωματικές δραστηριότητες) προκειμένου να βελτιώσουν και να προάγουν το επίπεδο της δουλειάς τους στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός επίσης ήταν υπεύθυνος να εξοπλίζει την αίθουσα με ιστορικούς χάρτες, βιβλία και διάφορα ιστορικά αντικείμενα, ενώ ιδιαίτερα σημαντική θεωρούταν η ανάγνωση περικοπών από κλασικά κείμενα (π.χ. Ιλιάδα και Οδύσσεια) ή απομνημονευμάτων των αγωνιστών του '21. Επιπρόσθετα, στο πρόγραμμα σπουδών της ιστορίας της Ε' και Στ' τάξης *«επιβάλλεται η συσχέτισις των γεγονότων, η σύγκρισις και η αναζήτησις ιστορικών αληθειών»*. Και σε αυτή την περίπτωση όμως η συσχέτιση, η σύγκριση και η αναζήτηση της αλήθειας όφειλαν να ακολουθούν το γενικότερο πλαίσιο του πατριδογνωστικού χαρακτήρα του μαθήματος (Αβδελά, 1998: 22).

Όσον αφορά τον καταμερισμό της ύλης, αυτός δεν άλλαξε σε σχέση με τα προηγούμενα προγράμματα σπουδών. Η ιστορία της Γ' τάξης εδώ όμως ξεκινούσε για πρώτη φορά με μυθολογικές παραδόσεις για τον γενάρχη των Ελλήνων και έπειτα ακολουθούσαν κεφάλαια σχετικά με τον Ηρακλή, τον Θησέα, την Αργοναυτική εκστρατεία, τον Τρωικό Πόλεμο και τις περιπλανήσεις του Οδυσσέα μέχρι την επιστροφή του στην Ιθάκη.

Στη Δ' τάξη η διδακτέα ύλη ξεκινούσε και εδώ για πρώτη φορά με νέα κεφάλαια, σχετικά με τη ζωή και τον πολιτισμό των «πρωτόγονων ανθρώπων», όπως εκείνη την περίοδο οριζόταν η εποχή του λίθου (παλαιολιθική και νεολιθική), ενώ ακολουθούσαν κεφάλαια σχετικά με τους αρχαίους Έλληνες γενικά (καταγωγή, Μινωική Κρήτη, Μυκήνες, πληθυσμιακές μετακινήσεις, στοιχεία ενότητας των αρχαίων Ελλήνων). Στη συνέχεια γίνονταν ιδιαίτερες αναφορές στην αρχαία Σπάρτη, στην αρχαία Αθήνα, στους Περσικούς Πολέμους, στον χρυσό αιώνα του Περικλή, στον Πελοποννησιακό Πόλεμο και η διδακτέα ύλη ολοκληρωνόταν με την ανάδειξη της Μακεδονίας σε νέα ελληνική δύναμη, τον Φίλιππο, τον Μέγα Αλέξανδρο και τους επιγόνους.

Στην Ε' τάξη η διδακτέα ύλη για πρώτη φορά ξεκινούσε με κεφάλαια που πραγματεύονταν τη σημασία του μαθήματος της ιστορίας, πιθανώς στα πλαίσια του γενικότερου πατριδογνωστικού χαρακτήρα του μαθήματος που για πρώτη φορά στήριζε τόσο έντονα την αυτενεργό μάθηση. Ακολουθούσε μια ανακεφαλαίωση της ιστορίας της Δ' τάξης, σχετικά με την αρχαία Ελλάδα και έπειτα υπήρχαν κεφάλαια για τη ρωμαϊκή κατάκτηση της Ελλάδας και τη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία. Στη συνέχεια γίνονταν αναφορά στον Χριστιανισμό και στον Ελληνισμό, με ιδιαίτερη μνεία στον Μέγα Κωνσταντίνο. Επίσης υπήρχαν διάφορα στοιχεία για την πρωτοβυζαντινή περίοδο μέχρι και τον Ιουστινιανό. Ακολουθούσε ο αυτοκράτορας Ηράκλειος, η δυναστεία των Ισαύρων, η εμφάνιση του Ισλάμ, οι Σλάβοι, οι Βούλγαροι και η Μακεδονική δυναστεία. Όσον αφορά την παρουσίαση των σχέσεων του Βυζαντίου με τους γειτονικούς λαούς, με τους οποίους συνέχιζε να γειτονεύει και το σύγχρονο ελληνικό κράτος, έγινε προσπάθεια να προσαρμοστεί στο γενικότερο πλαίσιο εξομάλυνσης των σχέσεων του, οπότε τα κείμενα δεν στόχευαν να προκαλέσουν έντονη συναισθηματική φόρτιση, τουλάχιστον συγκριτικά με τη περίοδο του μεταξικού καθεστώτος. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπήρχε τόνωση του εθνικού

φρονήματος μέσα από την υπεροχή του Βυζαντίου έναντι των πολιτισμικά και πολιτικά υποδεέστερων μεσαιωνικών κρατών (κυρίως των Βουλγάρων). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι ο Βασίλειος Β΄ εξακολουθεί να αποκαλείται «Βουλγαροκτόνος», ένα προσωνύμιο διαποτισμένο με θετική χροιά για τους Έλληνες. Ο εθνικός διαχωρισμός επομένως των δύο συγκεκριμένων κρατών είναι προτεραιότητα για τη σχολική ιστορία (Kazamias, 2014: 140-144).

Ακολουθούσαν οι Σταυροφορίες με την επακόλουθη Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Φράγκους, με ειδικές αναφορές στη Φραγκοκρατία στην Ελλάδα μέχρι την ανάκτηση της Κωνσταντινούπολης από τους Έλληνες, όπως αναφέρει το πρόγραμμα σπουδών, τονίζοντας την ελληνική ταυτότητα της πολυεθνικής Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, προφανώς για να εδραιωθεί στη συνείδηση των μαθητών η αδιάλειπτη συνέχεια του Ελληνισμού ανά τους αιώνες. Η ύλη συνεχιζόταν με την εμφάνιση των Τούρκων, ως άσπονδων εχθρών των Ελλήνων, δεδομένου ότι η Τουρκία, εκείνη την εποχή, ήταν η μοναδική γειτονική χώρα της Ελλάδας με την οποία δεν επετεύχθη βελτίωση στις διπλωματικές σχέσεις, λόγω του Κυπριακού και παρότι οι δύο χώρες θεωρούνταν σύμμαχοι μετά την ένταξή τους στο ΝΑΤΟ. Η διδακτέα ύλη ολοκληρωνόταν με την Άλωση της Κωνσταντινούπολης το 1453 από τους Οθωμανούς, με μια σύντομη επισκόπηση του βυζαντινού πολιτισμού και την ευρωπαϊκή Αναγέννηση.

Η ύλη της Στ΄ τάξης ξεκινούσε επίσης με κεφάλαια σχετικά με τη σημασία του μαθήματος της ιστορίας, ενώ το καθαρά ιστορικό περιεχόμενο ξεκινούσε με αναφορές στην περίοδο της Τουρκοκρατίας (όπως αναφέρεται στο πρόγραμμα σπουδών η οθωμανική περίοδος στον ελλαδικό χώρο) και τη γενικότερη κατάσταση στην Ευρώπη κατά την ίδια χρονική περίοδο. Ακολουθούσε η προεπαναστατική περίοδος, η επακόλουθη επανάσταση στη Μολδοβλαχία, στην κυρίως Ελλάδα αργότερα, ενώ γινόταν ιδιαίτερη αναφορά στα πιο σημαντικά γεγονότα της Επανάστασης του 1821. Σημαντική θέση στη διδακτέα ύλη είχε Φιλελληνισμός, ενδεχομένως ως μια απόπειρα να υπογραμμισθεί στους μαθητές η διεθνής σημασία της Ελληνικής Επανάστασης που είχε τη συμπάθεια και τη στήριξη των ξένων Δυνάμεων της Δύσης που ταυτίζονται με το στρατόπεδο στο οποίο η Ελλάδα ανήκει μετά τον Εμφύλιο και στο πλαίσιο του Ψυχρού Πολέμου. Ακολουθούσε ο Ιωάννης Καποδίστριας και η ανεξαρτησία της Ελλάδας. Στη συνέχεια η διδακτέα ύλη κάλυπτε μια χρονική περίοδο από τον Όθωνα μέχρι τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και από τον «Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο και εντεύθεν». Η ύλη της ιστορίας της Στ΄ δημοτικού ολοκληρωνόταν με κεφάλαια σχετικά με την πολιτική ανάπτυξη της Ελλάδας.

Κριτική αποτίμηση

Παρά το τεταμένο μετεμφυλιακό κλίμα εκείνης της εποχής, η ελληνική κοινωνία σημειώνει αξιοσημείωτη προσπάθεια να ανασυνταχθεί στα εσωτερικά της και να καταπολεμήσει την πολιτική κρίση που εξακολουθούσε να ταλανίζει το κράτος και

ουσιαστικά οδήγησε στο στρατιωτικό πραξικόπημα. Στον τομέα της εκπαίδευσης, μετά την κυβέρνηση του Παπάγου, ο οποίος επικεντρώθηκε αποκλειστικά σε πολιτικά ζητήματα, τόσο ο Καραμανλής όσο και ο Παπανδρέου ενδιαφέρθηκαν ειλικρινά και έμπρακτα για τον εκπαιδευτικό εκσυγχρονισμό της χώρας (Μπουζάκης, 2002: 118). Τόσο η σύσταση της Επιτροπής Παιδείας το 1957 επί Καραμανλή όσο και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 επί Παπανδρέου, με πρωτεργάτη τον Ευάγγελο Παπανούτσο, ήταν δύο σημαντικές προσπάθειες αναδιάρθρωσης της ελληνικής εκπαίδευσης, η κατάσταση της οποίας ήταν τραγική.

Η ανάγκη εκβιομηχάνισης της χώρας και ανταπόκρισης στις απαιτήσεις της ευρωπαϊκής αγοράς είχε σαν αποτέλεσμα μία σημαντική μεταβολή στο κέντρο βάρους του εκπαιδευτικού θεσμού. Το μέχρι τότε παραδοσιακό εκπαιδευτικό ρεύμα το οποίο έδινε προτεραιότητα στη μορφωτική λειτουργία της ελληνικής εκπαίδευσης και μέσω των μαθημάτων των αρχαίων ελληνικών και της ιστορίας στην διαμόρφωση μιας ισχυρής εθνικής ιδεολογίας, η οποία δεν θα μπορούσε να προσβληθεί από κομμουνιστικές ιδέες, τώρα περνάει σε δεύτερη μοίρα χωρίς όμως να εκλείπει (Τερζής, 2010: 333). Στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος γίνεται τώρα η μετάδοση γνώσεων και η διαμόρφωση προσόντων τα οποία θα μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές βγαίνοντας στην αγορά εργασίας συμβάλλοντας έτσι στην οικονομική ανάπτυξη. Προτεραιότητα γίνεται τώρα η ανάγκη εξειδίκευσης. Την ίδια εκπαιδευτική πολιτική ενισχύει και η Επιτροπή Παιδείας η οποία το 1958 διατυπώνει σε πόρισμά της ότι: *«εις το εκπαιδευτικόν θέμα πρέπει να δοθή σήμερον απόλυτος προτεραιότης, διότι εκ της καλής και αποδοτικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μας εξαρτάται όχι μόνο η προαγωγή του πνευματικού πολιτισμού, αλλά και η οικονομική ανόρθωση της χώρας[...] εις την δύσκολον τούτην ώραν ... η Παιδεία είναι η πλέον θετική και παραγωγική επένδυσις...»*⁷.

Το γεγονός αυτό εξαίρει ακόμα περισσότερο την εκπόνηση ενός νέου και περισσότερο εκσυγχρονισμένου για την εποχή, συγκριτικά με τα προηγούμενα έτη, προγράμματος σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στο δημοτικό το 1957. Όπως προαναφέρθηκε, η μεγαλύτερη καινοτομία του ήταν ότι συνοδευόταν από αναλυτικές μεθοδολογικές οδηγίες και υποδείξεις προς τον εκπαιδευτικό, ενώ μέχρι τότε όλα τα αναλυτικά προγράμματα είχαν τη μορφή καταλόγου περιεχομένων. Στο γυμνάσιο δεν σημειώθηκε κάποια ανάλογη πρόοδος, τουναντίον σημειώθηκαν αρκετά πιασάρια (Νούτσος, 1979: 80-85). Μία ακόμη σημαντική καινοτομία που συντελέστηκε στο μάθημα της ιστορίας ήταν η προώθηση ενός «ευρύχωρου και υψηλόφρονος ανθρωπισμού», ο οποίος διαχώριζε την ενότητα του Ελληνισμού διαχρονικά σε αρχαίο, βυζαντινό – μεσαιωνικό και νεοελληνικό Ελληνισμό, τονίζοντας πως η κάθε ιστορική περίοδος έχει τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τη δική της ιστορική και πολιτισμική αξία (Τερζής, 2010: 335). Τα δύο αυτά μέτρα μπορούν να χαρακτηρισθούν καινοτόμα, από την άποψη ότι ήταν από τις πιο ουσιαστικές προσπάθειες σε πρακτικό επίπεδο να επιτευχθεί ένα εκσυγχρονιστικό αποτέλεσμα το οποίο θα δημιουργούσε νέες προοπτικές στην ελληνική εκπαίδευση.

⁷ Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας, σ. 11.

Η οικειοποίηση του αρχαιοελληνικού μεγαλείου από το σύγχρονο ελληνικό κράτος είχε κι έναν ακόμη στόχο: να αναβαθμίσει το κύρος της Ελλάδας στα μάτια της Ευρώπης. Η άποψη ότι η ελληνική και ρωμαϊκή αρχαιότητα χρησιμοποιήθηκαν για να θεμελιώσουν την σύγχρονη Ευρώπη ιδεολογικά και πολιτισμικά προσέδιδε ακριβώς αυτό το κύρος που αναζητούσε η Ελλάδα. Βέβαια αυτό αποτελεί κι ένα αρνητικό στοιχείο, διότι η αρχαιότητα στη γεμάτη πολιτικές και κοινωνικές εμμονές μετεμφυλιακή Ελλάδα, λειτούργησε ως πολιτικός μύθος προς όφελος των νικητών του Εμφυλίου, οι οποίοι υποστήριζαν ότι οι κλασικές αξίες είναι η λύση στα προβλήματα της χώρας (kazamias, 2014: 141).

Το 1961 συναντάται ξανά ένα πρόγραμμα σπουδών στο γυμνάσιο με στροφή στο προηγούμενο παγιωμένο σχήμα, το οποίο προβλέπει ότι «σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας είναι όπως υποβοηθήση τον μαθητή να σχηματίση ιδίαν εικόνα του κόσμου και του ανθρώπου, να γνωρίση την πατρίδα του εν τη εξελίξει αυτής δια μέσου των αιώνων και να λάβη συνείδησιν των έναντι αυτής καθηκόντων του»⁸. Μέσω της παρουσίασης σημαντικών ιστορικών προσώπων και γεγονότων, αναδεικνύεται η πολύπλευρη φύση της ανθρώπινης ζωής, η πολυπλοκότητα των ιστορικών παραγόντων, η χρονική και αιτιολογική αλληλουχία, καθώς επίσης εκτιμώνται και οι κοινωνικές διαστάσεις παρελθόντος – παρόντος. Κατά αυτό τον τρόπο και μέσα από μια ύλη η οποία στις τρεις πρώτες τάξεις αρχίζει από την αρχαιότητα και καταλήγει στον 20^ο αιώνα, το πρόγραμμα σπουδών υποστηρίζει ότι αποκτάται η γνώση και καλλιεργείται η κρίση από τον μαθητή.

Το πνεύμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων του 1964 θυμίζει σε πολλά σημεία εκείνο του 1929 καθώς προέρχεται πράγματι από το ίδιο φιλελεύθερο και δημοτικιστικό εκπαιδευτικό ρεύμα (Τερζής, 2010: 340). Για πρώτη φορά η εκπαίδευση συνδέεται με την οικονομική ανάπτυξη και η επένδυση στην παιδεία θεωρείται ύψιστης σημασίας προτεραιότητα, πράγμα που τονίστηκε και παραπάνω από το πόρισμα της Επιτροπής Παιδείας.

Ένα άλλο στοιχείο της μεταρρύθμισης το οποίο προκάλεσε έντονες αντιδράσεις δεν ήταν όπως θα περίμενε κανείς η ιστοιμία δημοτικής και καθαρεύουσας αλλά ο περιορισμός της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών, ο οποίος ερμηνεύτηκε ως υποτίμηση των κλασικών γραμμάτων και ιδεωδών στα οποία μέχρι τότε βασιζόταν η ελληνική εκπαίδευση σε μία προσπάθεια του αριστερού εκπαιδευτικού ρεύματος να προσεγγίσει τα σοσιαλιστικά δυτικά μοντέλα αλλά και το σοβιετικό συνασπισμό (Τερζής, 2010: 342 – 343). Ειδικότερα, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η μεταρρύθμιση του 1964 με πρωτεργάτη τον Ευάγγελο Παπανούτσο έφερε ένα νέο πνεύμα και σε ό,τι αφορά το μάθημα της ιστορίας. Στο δημοτικό, όπως προαναφέρθηκε, βασικός σκοπός του μαθήματος της ιστορίας είναι η αναζήτηση πληροφοριών και η σύγκρισή τους, ώστε να εξαχθούν ιστορικά συμπεράσματα, ενώ στο γυμνάσιο το μάθημα αποσκοπούσε ρητά περισσότερο στην

⁸ ΒΔ 672, «Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Γυμνασίων της πρώτης βαθμίδος», ΦΕΚ 160, 13/11/1961, σ. 1499.

καλλιέργεια της φαντασίας και της κρίσης και λιγότερο στον εμπλουτισμό γνώσεων (Νούτσος, 1979: 55).

Μπορεί η συγκεκριμένη μεταρρύθμιση να πολεμήθηκε σκληρά, ωστόσο οι αλλαγές του Παπανούτσου ήταν ιδιαίτερα σημαντικές τόσο σε ουσία όσο και σε συμβολική. Με τη συγκεκριμένη μεταρρύθμιση ικανοποιήθηκε η πολυπόθητη λαϊκή απαίτηση για δωρεάν παιδεία, μέσω της δωρεάν χορήγησης σχολικών εγχειριδίων για όλους τους μαθητές όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, ενώ καθιερώθηκε η χρήση της δημοτικής στα σχολεία, κάτι για το οποίο ο Παπανούτσος χαρακτηρίστηκε «αντεθνικός» από την αντιπολίτευση, με αποτέλεσμα η μεταρρύθμιση να μην ολοκληρωθεί, καθώς αργότερα πολεμήθηκε και από τη χούντα για τους ίδιους λόγους. Από την άλλη πλευρά η υποστήριξη της ισοτιμίας των αρχαίων και νέων ελληνικών για την αποφυγή εντάσεων χαρακτηρίστηκε από τους αριστερούς ως «ατολμία» για μία ουσιαστική επίλυση του γλωσσικού ζητήματος (Τερζής, 2010: 341).

Στα 1965 και με τη νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εισάγεται ένα νέο πνεύμα στην εκπαίδευση, με πρωτεργάτη τον τότε γενικό γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας, Ευάγγελο Παπανούτσο και αυτό το νέο πνεύμα είναι εμφανές και στα αναλυτικά προγράμματα που επικυρώθηκαν την επόμενη χρονιά. Σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών της ιστορίας στο γυμνάσιο το 1966, ως βασικός σκοπός του μαθήματος ορίζεται να διδαχθούν οι μαθητές τους τρόπους με τους οποίους ο άνθρωπος κατόρθωσε να κυριαρχήσει στη φύση και να διαμορφώσει «τον κοινωνικόν και πνευματικόν κόσμον του». Το μάθημα πλέον φαίνεται να εστιάζει πρώτα στην καλλιέργεια κριτικού πνεύματος, μέσω της συσχέτισης παρελθόντος – παρόντος, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν πιο αποτελεσματικά τα ιστορικά γεγονότα, αναλύοντας τα αίτιά τους και πώς αυτά επιδρούν στην εξελικτική πορεία της ιστορίας και έπειτα εστιάζει στον εμπλουτισμό των γνώσεων. Εντούτοις, η διδακτέα ύλη δεν πληροί της προϋποθέσεις για να εφαρμοστούν στην τάξη αυτές οι καινοτομίες, καθώς το μάθημα προβλέπεται να διδάσκεται στην Α' και Β' τάξη ξεκινώντας από την προϊστορία και καταλήγοντας στο Βυζάντιο, ενώ στη Γ' τάξη σχετικά με τους διδακτικούς στόχους ισχύει ό,τι και με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα του 1935.

3.4 Περίοδος 1967 – 1974

Ιστορικό πλαίσιο

Δεδομένης της γενικότερης πολιτικής κρίσης που εξακολουθούσε να αντιμετωπίζει η Ελλάδα, μια ομάδα αξιωματικών του στρατού έκανε τα δικά της σχέδια. Συγκεκριμένα, τις πρώτες πρωινές ώρες της 21ης Απριλίου 1967 ανέλαβε πραξικοπηματικά την εξουσία της Ελλάδας και η χώρα τέθηκε κάτω από στρατιωτικό νόμο. Ανεστάλησαν διάφορα άρθρα του Συντάγματος του 1952 που εξασφάλιζαν τα

ανθρώπινα δικαιώματα, δημιουργήθηκαν ειδικά στρατοδικεία, διαλύθηκαν τα πολιτικά κόμματα και καταργήθηκε το δικαίωμα της απεργίας (Clogg, 1984: 271). Ουσιαστικά επρόκειτο για μια τριανδρία αξιωματικών και ειδικότερα των συνταγματαρχών Γεωργίου Παπαδόπουλου και Νικόλαου Μακαρέζου και του ταξίαρχου Στυλιανού Παττακού. Οι «Συνταγματάρχες», όπως έγινε γνωστή η στρατιωτική χούντα, δικαιολόγησαν το πραξικόπημά τους με την ανάγκη αποτροπής ενός επικείμενου κομμουνιστικού πραξικοπήματος. Το βασικό κίνητρο όμως των συνωμοτών ήταν αναμφίβολα ο φόβος ότι μια νίκη της Ένωσης Κέντρου στις εκλογές του Μαΐου θα είχε σαν επακόλουθο την εκκαθάριση αξιωματικών γνωστών ακροδεξιών τάσεων (Clogg, 1984: 272). Έτσι λοιπόν εγκαινιάστηκε μια νέα ταραγμένη ιστορική περίοδος για την ήδη ταλαιπωρημένη ελληνική κοινωνία.

Με την επιβολή της στρατιωτικής δικτατορίας την 21^η Απριλίου του 1967, ο τότε εισαγγελέας του Αρείου Πάγου, Κωνσταντίνος Κόλλιας, ο οποίος είχε παρουσιαστεί ως ο επικεφαλής μιας νέας απρόσωπης κυβέρνησης, κατηγορήσε τους πολιτικούς ότι απέτυχαν στην αποστολή τους, υποσχέθηκε κοινωνική δικαιοσύνη και διακήρυξε ότι από τώρα και στο εξής δεν υπάρχουν δεξιοί, κεντρώοι και αριστεροί παρά «μόνον Έλληνες που πιστεύουν στην Ελλάδα» (Clogg, 1984: 271 – 272). Γρήγορα όμως αποδείχθηκε ότι η πραγματική δύναμη ήταν στα χέρια των αξιωματικών Παπαδόπουλου, Μακαρέζου και Παττακού, οι οποίοι έθεσαν ξανά σε εφαρμογή τις διώξεις κατά των αριστερών, όχι με τη διαδικασία άμεσων εκτελέσεων, αλλά με φυλακίσεις και βασανιστήρια. Ο Γεώργιος Παπαδόπουλος, εμφανιζόταν όλο και περισσότερο ως ο ισχυρός άνδρας και απόλυτος κυρίαρχος του νέου καθεστώτος, συγκεντρώνοντας στο πρόσωπό του όλες τις εξουσίες (Clogg, 1984: 275). Χαρακτηριστικά μάλιστα το 1972, ανέλαβε τα εξής αξιώματα: του αντιβασιλιά, του πρωθυπουργού, του υπουργού εθνικής αμύνης, του υπουργού εξωτερικών και του υπουργού παιδείας (Βακαλόπουλος, 2005: 457).

Ένα από τα πρώτα μέτρα που έλαβε το στρατιωτικό καθεστώς σχετικά με τα εκπαιδευτικά πράγματα ήταν η κατάργηση όλων των μεταρρυθμιστικών θέσεων του 1964. Πιο συγκεκριμένα καταργήθηκε η λειτουργία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η Μέση Εκπαίδευση έγινε ενιαία και πάλι, η υποχρεωτική εκπαίδευση έγινε εξαετής, μοναδική επίσημη γλώσσα ήταν η καθαρεύουσα, ενώ η δημοτική διδάσκονταν μόνο στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού και τα αρχαία ελληνικά δεν διδάσκονταν πλέον από μετάφραση (Τερζής, 2010: 345). Παρόλα αυτά υπήρξαν ορισμένοι μελετητές όπως ο Νούτσος, οι οποίοι παρατήρησαν μία προσπάθεια του δικτατορικού καθεστώτος, πρώτα με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του 1969 και ακόμη περισσότερο με εκείνο του 1973 να υιοθετήσουν μερικές διατάξεις του μεταρρυθμιστικού προγράμματος του 1964 με στόχο να μετριάσουν τον ακραίο φρονηματισμό που επικρατούσε (Νούτσος, 1979: 285). Η προσπάθεια αυτή εντάσσεται φυσικά στο γενικότερο πλαίσιο της τακτικής που ακολουθούσε η δικτατορία για να διατηρήσει μία πιο μετριοπαθή στάση απέναντι στο αυθαίρετο και αντισυνταγματικό καθεστώς που η ίδια είχε επιβάλλει.

Το 1968 διεξήχθη δημοψήφισμα για ένα νέο Σύνταγμα που θα αντικαθιστούσε εκείνο του 1952 και θα ενίσχυε και θα εδραίωνε τη θέση των στρατιωτικών στην κυβέρνηση της χώρας. Δεδομένου ότι το νέο καθεστώς έλεγχε πλήρως τα πάντα, δεν πρέπει να προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι το νέο Σύνταγμα εγκρίθηκε συγκεντρώνοντας το 92% των ψήφων, ενώ το γεγονός ότι έγινε κάτω από στρατιωτικό νόμο έδειχνε ότι το καθεστώς, παρ' όλες τις διαβεβαιώσεις του για το αντίθετο, ήταν αβέβαιο για τη δημοτικότητά του (Clogg, 1984: 277). Το ίδιο έτος επίσης ο βασιλιάς απομακρύνθηκε συνταγματικά και το θεσμικό του ρόλο ανέλαβε ο πρόεδρος της δημοκρατίας, θέση που ανέλαβε ο Γεώργιος Παπαδόπουλος. Η αρχική αντίδραση του μεγαλύτερου μέρους του ελληνικού λαού ήταν, όπως και με τον Μεταξά, ένα είδος αδύναμης αδιαφορίας (Clogg, 1984: 277), που αργότερα μετατράπηκε σε αντιπάθεια λόγω του βίαιου χαρακτήρα του προς τους αντιφρονούντες.

Κάθε προσπάθεια πολιτικού, κοινωνικού και πολιτισμικού εκδημοκρατισμού των τελευταίων 15 περίπου ετών διακόπηκε από τη δικτατορία του 1967. Οι συνταγματάρχες καταπατούσαν όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα, προπαγάνδιζαν συστηματικά και άψογα οργανωμένα τη θέση τους, απαγόρευαν την ελεύθερη έκφραση λόγου και απομόνωναν την χώρα διεθνώς. Όσες εφημερίδες συνέχισαν να κυκλοφορούν δημοσίευαν αποκλειστικά και μόνο την κυβερνητική γραμμή των δικτατόρων, ενώ το Δεκέμβριο 1969 ο υπουργός εξωτερικών Παναγιώτης Πιπινέλης αποφάσισε την αποχώρηση της Ελλάδας από το Συμβούλιο της Ευρώπης, φοβούμενος μια πολύ πιθανή καταδίκη της αντισυνταγματικής και παράνομης αυτής κυβέρνησης (Βακαλόπουλος, 2005: 456). Το αντιφατικό σε αυτή την κίνηση είναι ότι συνέβη δύο μήνες μετά την άρση της προληπτικής λογοκρισίας, η οποία πραγματοποιήθηκε στις 3 Οκτωβρίου 1969 σαν μια ένδειξη χαλάρωσης των μέτρων.

Από το Νοέμβριο του 1969 μέχρι το καλοκαίρι του 1973 το καθεστώς αντιμετώπιζε ένα δίλλημα: να μείνει το ίδιο σκληρό ή να επιχειρήσει ένα φιλελεύθερο άνοιγμα; Η προοπτική μιας ελαστικότερης τακτικής άρχισε να υιοθετείται από πολλά στελέχη του ίδιου του καθεστώτος, και μάλιστα από τον ίδιο τον Παπαδόπουλο. Όμως όσο ελεγχόμενο κι αν ήταν αυτό το άνοιγμα, μπορούσε να λειτουργήσει σαν έναυσμα για κινήσεις κατά του καθεστώτος. Όσο περνούσε ο καιρός, η θέση της κυβέρνησης δυσχεραίνονταν και όδευε προς διάλυση. Η Ελλάδα από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 μπήκε σε μία περίοδο οικονομικής κρίσης, με τον λαό να αντιδρά και να ξεσηκώνεται. Διαμαρτυρίες και συγκρούσεις με τις αστυνομικές αρχές άρχισαν να ξεσπούν στο κέντρο της Αθήνας με πρωτεργάτες κυρίως φοιτητές. Οι διαδηλωτές δεν προέρχονταν μόνο από τους κόλπους της Αριστεράς αλλά και από τις υπόλοιπες πολιτικές παρατάξεις, καθώς τόσο το κόμμα της ΕΡΕ όσο και της Ένωσης Κέντρου αποδοκίμασαν κατηγορηματικά το δικτατορικό καθεστώς (Βερέμης & Κολιόπουλος, 2006: 404).

Το 1973, η δικτατορία, σημειώνοντας τα πρώτα σημάδια προς την οριστική της πτώση, πέρασε σε μία μεταβατική φάση. Το Μάιο του 1973 καταργήθηκε η βασιλεία. Αφορμή για την αλλαγή του πολιτεύματος, την οποία επιθυμούσαν οι συνταγματάρχες από την αρχή της εγκαθίδρυσης του καθεστώτος, στάθηκε ένα

κίνημα στελεχών του πολεμικού ναυτικού, το οποίο όμως καταδόθηκε. Οι συνταγματάρχες κατηγόρησαν τον Κωνσταντίνο ως ηθικό διοργανωτή του κινήματος, κάτι όμως που δεν ίσχυε. Το ναυτικό μπορεί να ήταν αφοσιωμένο ως επί το πλείστον στα ανάκτορα αλλά το κίνημα δεν ήταν προϊόν βασιλικής πρωτοβουλίας. Η ανταρσία που οργάνωσαν οι ναυτικοί ήταν αρκετή για να οδηγήσει την κυβέρνηση σε οριστική κατάλυση της βασιλείας, και μέσω ενός νόθου δημοψηφίσματος, του δεύτερου στα χρόνια της δικτατορίας, να κερδίσει τις εκλογές και την «εμπιστοσύνη» του λαού. Ο Παπαδόπουλος μετά τη νίκη του προχώρησε σε ορισμένες φιλελεύθερες κινήσεις – παραχωρήσεις, όπως την χορήγηση πολιτικής αμνηστίας, ενέργειες οι οποίες μόνο τα προσδοκώμενα από το καθεστώς αποτελέσματα δεν είχαν (Βακαλόπουλος, 2005: 458). Συνεχόμενα αντιστασιακά κινήματα ξεκίνησαν να εκδηλώνονται καθημερινά στους δρόμους της Αθήνας ενώ ο Τύπος και τα υπόλοιπα μέσα ενημέρωσης κατέκριναν αυστηρότατα το καθεστώς απαιτώντας την παραίτηση ή ανατροπή του. Μόλις τέσσερις μήνες αργότερα, το Νοέμβριο του 1973 εκδηλώνεται η εξέγερση του Πολυτεχνείου, η οποία διήρκεσε 3 μέρες οπότε και τα στρατιωτικά τανκς παραβίασαν το πανεπιστημιακό άσυλο και την διέλυσαν.

Μετά από ένα γεγονός τέτοιας βαρύτητας, ο Παπαδόπουλος δεν θα μπορούσε να συνεχίσει να έχει τον απόλυτο έλεγχο της κυβέρνησης. Πράγματι, τον ίδιο κιάλας μήνα ανατράπηκε από τον διοικητή της Στρατιωτικής Αστυνομίας, Δημήτρη Ιωαννίδη, ο οποίος όλο αυτό το διάστημα έπαιζε πρωταγωνιστικό ρόλο, κυρίως όσον αφορά τις αυθαίρετες συλλήψεις και τα απάνθρωπα βασανιστήρια σε όποιον ήταν ύποπτος πως κινείται αντίθετα του καθεστώτος. Η νέα κυβέρνηση έδειξε αμέσως την ανικανότητά της να αντιμετωπίσει τα σημαντικότερα προβλήματα της χώρας, κυρίως εκείνα που αφορούσαν τις εξωτερικές της σχέσεις με την Κύπρο και την Τουρκία. Οι τελείως λάθος χειρισμοί σε σχέση με την Κύπρο, η προσπάθεια να ανατραπεί ο Μακάριος και να εγκαθιδρυθεί στην Κύπρο μέσω πραξικοπήματος ένα καθεστώς όμοιο με εκείνο της Ελλάδας, έδωσαν την ευκαιρία στους Τούρκους να εισβάλλουν στο νησί και να το καταλάβουν ολοκληρωτικά, με την πρόφαση ότι θα αποκαταστήσουν την συνταγματική σταθερότητα που η Ελλάδα προσπάθησε να διαταράξει (Βερέμης & Κολιόπουλος, 2006: 426). Οι τραγικές εξελίξεις στο Κυπριακό σήμαναν φυσικά και το τέλος της δικτατορίας στην Ελλάδα. Οι αξιωματικοί του Γ' σώματος στρατού ήταν αυτοί που απαίτησαν την παραίτηση των συνταγματάρχων από την εξουσία και την επιστροφή του Κωνσταντίνου Καραμανλή στην πολιτική σκηνή της χώρας, ο οποίος και επέστρεψε έχοντας τεράστια αποδοχή από τον ελληνικό λαό.

Παρουσίαση αναλυτικών προγραμμάτων

Τη συγκεκριμένη περίοδο εκπονήθηκε μόνο ένα πρόγραμμα σπουδών για την ιστορία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ήταν αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πολιτικής του δικτατορικού καθεστώτος και εκπονήθηκε κατόπιν συνεργασίας του

Υπουργείου Παιδείας (το οποίο αρχικά είχε αναλάβει ο Θεοφύλακτος Παπακωνσταντίνου και στη συνέχεια το ανέλαβε ο ίδιος ο Γεώργιος Παπαδόπουλος) με το Ανώτατο Γνωμοδοτικό Συμβούλιο Εκπαιδευσεως. Γενικός σκοπός του μαθήματος ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές την ιστορία του ελληνικού έθνους, να αντλούν διδάγματα από αυτή, να καλλιεργήσουν πατριωτικό αίσθημα, και να προετοιμαστούν ψυχικά και πνευματικά για να γίνουν χρήσιμα μέλη της πολιτικής και εθνικής κοινότητας των Ελλήνων (Αβδελά, 1998: 23 – 24).

Οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι ήταν κατά βάση επικεντρωμένοι στην καλλιέργεια ισχυρής εθνικής συνείδησης, κάτι που ήταν σε πλήρη ταύτιση με την εθνικιστική ιδεολογία του καθεστώτος. Ειδικότερα, οι στόχοι του προγράμματος του 1969 για την ιστορία αποσκοπούσαν: α) στην απόκτηση ιστορικών γνώσεων, β) στην ανάπτυξη και καλλιέργεια ιστορικής σκέψης, ώστε να κατανοούνται αιτιώδεις σχέσεις των ιστορικών γεγονότων, γ) στη διέγερση ενδιαφέροντος για ενασχόληση με ιστορικά θέματα, η οποία θα όξυνε την ικανότητα των μαθητών προς μελέτη και έρευνα, καθώς και την κρίση τους, δ) στην καλλιέργεια εθνικής συνείδησης, του χρέους για το παρελθόν και της ευθύνης για το παρόν και τη δημιουργία του μέλλοντος και ε) στην κατάρτιση πολιτών ικανών να ενταχθούν στην κοινωνία, συμβάλλοντας στην περιφρούρηση της εθνικής κληρονομιάς και την ανάπτυξη του ελληνικού πολιτισμού. Η διδασκαλία του μαθήματος προβλεπόταν να γίνεται δύο ώρες την εβδομάδα από τη Γ' ως και τη Στ' τάξη, καλύπτοντας μια ύλη από τη μυθολογία ως και το παρόν.

Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του 1969 περιλάμβανε και αυτό μεθοδολογικές οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς, στα πρότυπα του προγράμματος του 1957. Ουσιαστικά πρόκειται για αντιγραφή των οδηγιών του προγράμματος του 1957 με μερικές προσθήκες, που αφορούν την ανάπτυξη μιας πιο εθνικόφρονης σχολικής ζωής. Ειδικότερα, τονίζεται ότι *«η οργάνωσις και δημιουργία σχολικής ζωής προς ανάπτυξιν υγιών εθνικών συναισθημάτων, ο ομαδικός εορτασμός εθνικών εορτών, η παρακολούθησις υπό των μαθητών εθνικών μνημοσύνων υπέρ πεσόντων εν πολέμω, η φροντίς υπό του σχολείου δια τον ευπρεπισμόν του ηρώου, συντελούν τα μέγιστα εις τον εθνικόν φρονηματισμόν των μαθητών»*⁹. Με άλλα λόγια, εκτός από τις προτροπές προς τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιεί προσιτό λεξιλόγιο απέναντι στους μαθητές, να πραγματοποιεί επισκέψεις σε ιστορικούς τόπους και μνημεία με την τάξη του, να διδάσκει τοπική ιστορία όταν υπάρχει ελεύθερος διδακτικός χρόνος, να εξοπλίζει τη σχολική αίθουσα με διάφορα χρήσιμα ιστορικά αντικείμενα και τη βιβλιοθήκη με κλασικά κείμενα (Ιλιάδα, Οδύσσεια, απομνημονεύματα αγωνιστών του '21 κ.λπ.), υπήρχαν και άλλες οδηγίες σχετικές με την «ανάπτυξιν υγιών εθνικών συναισθημάτων». Κάτι τέτοιο, σύμφωνα με το εν λόγω πρόγραμμα σπουδών, θα μπορούσε να επιτευχθεί με τον ομαδικό εορτασμό εθνικών εορτών, την παρακολούθηση μνημόσυνων πεσόντων υπέρ πίστεως και πατρίδας και τη φροντίδα του ηρώου. Η ιδεολογία της χούντας προωθούσε ένα γενικότερο εθνικόφρονα τρόπο

⁹ ΒΔ 702, «Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου», ΦΕΚ 218, 31/10/1969, τχ. Α', σ. 1527.

ζωής, κατά τον οποίο οι άνθρωποι θα αφιέρωναν τον ελεύθερο χρόνο τους σε δραστηριότητες που τόνωναν το εθνικό τους φρόνημα.

Όσον αφορά τη διδακτέα ύλη, αυτή κάλυπτε μια έκταση από τη μυθολογία ως και την «Επανάσταση της 21^{ης} Απριλίου», όπως αναφερόταν το συγκεκριμένο πραξικόπημα από την κυβέρνηση του Παπαδόπουλου. Ήταν μάλιστα η πρώτη φορά μετά το πρόγραμμα σπουδών του 1913 που η ύλη της ιστορίας ολοκληρωνόταν φτάνοντας στη σύγχρονη των μαθητών εποχή. Πιο συγκεκριμένα, στη Γ' τάξη η ύλη ξεκινούσε με μυθολογικές παραδόσεις για τον γενάρχη των Ελλήνων και συνέχιζε με αναφορές στον Ηρακλή, στο Θησέα, στην Αργοναυτική Εκστρατεία, στον Τρωικό Πόλεμο και ολοκληρωνόταν με τις περιπλανήσεις του Οδυσσέα και την επιστροφή του στην Ιθάκη, όπως ακριβώς δηλαδή συνέβαινε και βάσει του προηγούμενου προγράμματος σπουδών.

Στη Δ' τάξη η ύλη ξεκινούσε με αναφορές στους αρχαίους Έλληνες και στους πρώτους πολιτισμούς που αναπτύχθηκαν στον ελλαδικό χώρο, δηλαδή στον μινωικό και στον μυκηναϊκό. Ακολουθούσαν και εδώ κεφάλαια σχετικά με την αρχαία Σπάρτη και την αρχαία Αθήνα και για πρώτη φορά γινόταν λόγος για τις αρχαίες ελληνικές αποικίες, προφανώς σε μια προσπάθεια του καθεστώτος να τονίσει την οικουμενικότητα του ελληνικού πολιτισμού, ο οποίος είχε δώσει το φως του και σε πολλές περιοχές εκτός των εθνικών συνόρων. Σειρά είχαν κεφάλαια σχετικά με την εθνική και πνευματική ενότητα των αρχαίων Ελλήνων, την Αθηναϊκή Ηγεμονία, τους ανταγωνισμούς μεταξύ των Ελλήνων και ειδικότερα τον Πελοποννησιακό Πόλεμο, ο οποίος οδήγησε στην Ηγεμονία της Σπάρτης και αργότερα στη βραχύβια Ηγεμονία της Θήβας. Η διδακτέα ύλη της Δ' τάξης ολοκληρωνόταν με τη Μακεδονία, τον Φίλιππο και τον Μέγα Αλέξανδρο.

Η ύλη της Ε' τάξης ξεκινούσε με τη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία και την επιρροή που της άσκησαν, αν και υπόδουλοι, οι Έλληνες, εξαίροντας προφανώς για άλλη μια φορά το μεγαλείο του ελληνικού πολιτισμού. Ακολουθούσε η επικράτηση του Χριστιανισμού, ο Μέγας Κωνσταντίνος, ο Ιουλιανός, ο Μέγας Θεοδόσιος και αναφορές στο ανατολικό ρωμαϊκό κράτος, για το οποίο έπρεπε να παγιωθεί στη συνείδηση των μαθητών ότι είχε αποκτήσει ελληνοχριστιανικό χαρακτήρα. Στη συνέχεια υπήρχαν κεφάλαια για τον Ιουστινιανό, τον Ηράκλειο, την άνοδο του Ισλάμ και τη δυναστεία των Ισαύρων. Ακολουθούσαν αναφορές για τους Σλάβους, τους Βουλγάρους και τη Μακεδονική δυναστεία. Έπειτα και για πρώτη φορά στο δημοτικό υπήρχαν κεφάλαια σχετικά με τον ευρωπαϊκό Μεσαίωνα, προφανώς σε αντιπαραβολή με τα προηγούμενα κεφάλαια, έτσι ώστε να τονιστεί ακόμα περισσότερο η ανωτερότητα του ελληνικού πολιτισμού. Στα επόμενα κεφάλαια γινόταν λόγος για τις Σταυροφορίες, την Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Φράγκους, τα κρατίδια που προέκυψαν μετά το 1204 και τον μεταξύ τους ανταγωνισμό. Σειρά είχε η ανάκτηση της Κωνσταντινούπολης, η δυναστεία των Παλαιολόγων, η εμφάνιση των Τούρκων (όπως αναφέρονται και εδώ οι Οθωμανοί) και η Άλωση της Κωνσταντινούπολης το 1453. Η ύλη της Ε' τάξης ολοκληρωνόταν με

μια σύντομη επισκόπηση της βυζαντινής ιστορίας με μερικά στοιχεία για τη Δυτική Ευρώπη, στην οποία σχεδόν ταυτόχρονα ξεκίνησε η Αναγέννηση.

Στη Στ' τάξη η διδακτέα ύλη ξεκινούσε με την «Τουρκοκρατία στην Ελλάδα και δεινοπαθήματα των Ελλήνων» και με αναφορές για την κατάσταση που επικρατούσε στην Ευρώπη την ίδια χρονική περίοδο. Ακολουθούσαν κεφάλαια σχετικά με την προεπαναστατική περίοδο, την επανάσταση στη Μολδοβλαχία, την Επανάσταση στην κυρίως Ελλάδα, την εδραίωσή της στη Στερεά Ελλάδα και την Πελοπόννησο και την αποτυχία της σε άλλες περιοχές (π.χ. Μακεδονία). Στη συνέχεια γινόταν ειδική αναφορά για τα σημαντικότερα γεγονότα της Επανάστασης του '21, για τον Φιλελληνισμό, για τον Ιωάννη Καποδίστρια και την τελική Ανεξαρτησία. Τα επόμενα κεφάλαια αναφέρονταν στη βασιλεία του Όθωνα φτάνοντας μέχρι και τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Ακολουθούσε ο «κατά των συμμοριτών Εθνικός Αγών», όπως χαρακτηρίστηκε για πρώτη φορά επίσημα στο δημοτικό σχολείο ο Εμφύλιος και σε πλήρη συμφωνία με την εθνικιστική, ακροδεξιά και αντικομμουνιστική ιδεολογία του τότε καθεστώτος. Στα επόμενα κεφάλαια αναφερόταν για πρώτη φορά ο «Κυπριακός Αγών» και οι προσπάθειες της ΕΟΚΑ για ένωση με την Ελλάδα, προφανώς σε μια προσπάθεια να παγιωθεί στη συνείδηση των μαθητών η ύπαρξη μιας ακόμα αλύτρωτης περιοχής με ακμαίο ελληνικό πληθυσμό που επιθυμούσε διακαώς την Ένωση. Η διδακτέα ύλη της Στ' τάξης ολοκληρωνόταν με την κατάσταση στην Ελλάδα μέχρι την εν λόγω περίοδο και με ιδιαίτερη αναφορά στην Επανάσταση της 21^{ης} Απριλίου 1967, όπως αποκαλούσε η χούντα την πραξικοπηματική επιβολή του καθεστώτος της, χρησιμοποιώντας έτσι το μάθημα της σχολικής ιστορίας ως μέσο για την επιβολή του εθνικού φρονηματισμού, έτσι όπως εκείνοι τον αντιλαμβάνονταν, αλλά και νομιμοποίησης του συγκεκριμένου καθεστώτος.

Κριτική αποτίμηση

Όσον αφορά τον ιδεολογικό προσανατολισμό του κινήματος, η περίοδος της δικτατορίας αντιπροσώπευε μια ανορθόδοξη απόπειρα επιβολής ενός πολιτισμικού, κοινωνικού και εκπαιδευτικού παραδοσιακού προσανατολισμού, ο χαρακτήρας του οποίου ήταν απόλυτα ανεπίκαιρος. Το εγχείρημα της επιστροφής σε πρότυπα του παρελθόντος δεν ανταποκρινόταν σε καμία περίπτωση στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, και σε συνδυασμό με την έλλειψη νομιμοποίησης του καθεστώτος είχαν το ακριβώς αντίθετο από το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, δηλαδή τη χρεοκοπία του παραδοσιακού συστήματος (Τερζής, 2010: 348). Στοχεύοντας στην κοινωνικοποιητική λειτουργία της εκπαίδευσης, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του 1969 έδωσε προτεραιότητα στην διάδοση της τόνωση της αρχαιογνωσίας, μέσω της επαναφοράς της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στο γυμνάσιο από το πρωτότυπο (Τερζής, 2010: 346). Άλλωστε η ενίσχυση του κοινωνικοποιητικού ρόλου του σχολείου από τους δικτάτορες, επιχειρήθηκε με την κατάργηση της ισοτιμίας δημοτικής και καθαρεύουσας, αναγνωρίζοντας την τελευταία ως επίσημη εθνική

γλώσσα. Η έλλειψη εγκυρότητας και ο ανιστορικός χαρακτήρας των παραπάνω προσπαθειών για ανόρθωση των παραδοσιακών προτύπων και αξιών όχι μόνο εμπόδισε οποιαδήποτε κοινωνική αναβάθμιση, αλλά αντίθετα παγίωσε την κοινωνική ακαμψία. Σε όλη αυτή την αυθαίρετη και παράνομη κατάσταση, υπήρχε και ένα κοινωνικό όφελος: οι μέχρι και τότε ακόμη τεταμένες σχέσεις δεξιών και αριστερών παρατάξεων εξομαλύνθηκαν μπροστά στη συνειδητοποίηση ότι η συγκεκριμένη κατάσταση πολιτικοκοινωνικής ανωμαλίας θα μπορούσε να ξεπεραστεί μόνο μέσα από μία κοινή προσπάθεια για την επαναφορά μιας στοιχειώδους κοινοβουλευτικής ομαλότητας ενώ προβλήματα όπως το εκπαιδευτικό, το γλωσσικό και το πολιτειακό παραμερίστηκαν (Βερέμης & Κολιόπουλος, 2006: 367).

Καθ' όλη τη διάρκεια της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου εκπονήθηκε μόνο ένα πρόγραμμα σπουδών για την ιστορία στο δημοτικό, το 1969, το οποίο έτεινε να καταργήσει κάθε προηγούμενη εκσυγχρονιστική μεταρρύθμιση που προηγήθηκε, όπως εκείνη του Παπανούτσου και Παπανδρέου. Ως προϊόν ενός συγκεντρωτικού εθνικιστικού καθεστώτος, είναι προφανές ότι και η εκπαίδευση έπρεπε να ανταποκρίνεται στην ιδεολογία του. Το γεγονός ότι η χούντα έδινε ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση για τον φρονηματισμό των μαθητών, φαίνεται από το γεγονός ότι την ίδια χρονιά εκπονήθηκε πρόγραμμα σπουδών για την ιστορία και στο γυμνάσιο, το οποίο ήταν σε πλήρη συμφωνία με το αντίστοιχο πρόγραμμα του δημοτικού τόσο ως προς τα διδακτικά περιεχόμενα, καθώς κάλυπταν και τα δύο τις ίδιες ακριβώς χρονικές περιόδους. Η μόνη διαφορά που παρατηρείται μεταξύ των δύο προγραμμάτων σχετίζεται με το Βορειοηπειρωτικό Ζήτημα, καθώς στο γυμνάσιο γινόταν αναφορά στον ελληνισμό σε εκείνη την περιοχή, ενώ στο δημοτικό δεν παρατηρήθηκε κάτι αντίστοιχο (Τερζής, 2010: 350).

Το πρόγραμμα του 1969 ειδικότερα προέβλεπε ότι η ιστορία θα διδάσκεται σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου από τρεις ώρες την εβδομάδα, με τη διδακτέα ύλη κατανέμεται σε δύο κύκλους. Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος κύκλος αρχίζει με την αρχαιότητα στην Α' τάξη και ολοκληρώνεται στη Γ' τάξη με το Κυπριακό ζήτημα, ενώ ο δεύτερος κύκλος αρχίζει με το Βορειοηπειρωτικό ζήτημα στη Δ' τάξη και ολοκληρώνεται στη Στ' τάξη με την «Επανάσταση της 21ης Απριλίου του 1967», όπως αποκαλούσαν οι πραξικοπηματίες την επιβολή του καθεστώτος τους. Βασικός διδακτικός σκοπός του μαθήματος ορίζεται και εδώ η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης από τους μαθητές. Ειδικότερα, το μάθημα στοχεύει να καλλιεργήσει τις πνευματικές ικανότητες των μαθητών, να τους κοινωνικοποιήσει, να τους φρονηματίσει εθνικά, να τους βοηθήσει να εκτιμήσουν την αξία του ελληνικού πολιτισμού, πάνω στον οποίο θεμελιώθηκε ο ευρωπαϊκός, να κατανοήσουν την εξέλιξη και τη συνέχεια του ελληνισμού ανά τους αιώνες, να συνειδητοποιήσουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των λαών και να παρωθήσει τέλος τους μαθητές να έχουν ενεργή συμμετοχή στα κοινωνικά τεκταινόμενα με σκοπό ένα καλύτερο μέλλον. Όπως και στο πρόγραμμα των σπουδών για το δημοτικό, έτσι και εδώ όλα τα ανωτέρω επιτυγχάνονται με την αφήγηση πολιτικών και στρατιωτικών ιστορικών γεγονότων, η οποία μεταξύ άλλων αποσκοπεί στο να αναπτύξει το εθνικό φρόνημα και να καταδείξει τους εχθρούς του

Έθνους (Αβδελά, 1998: 34), ενώ ταυτόχρονα το αναλυτικό πρόγραμμα παρέχει και λεπτομερείς μεθοδολογικές οδηγίες στους διδάσκοντες.

Το καθεστώς της 21^{ης} Απριλίου επίσης ήταν αρκετά συγγενές με το καθεστώς του Ιωάννη Μεταξά. Ο σφοδρός αντικομμουνισμός, η αντικοινοβουλευτική ρητορεία, η εθνικιστική ιδεολογία και αρκετές φασιστικές πρακτικές απαντώνται και στις δύο περιπτώσεις, ενώ και στις δύο περιπτώσεις λήφθηκαν κάποια συγκεκριμένα εκπαιδευτικά μέτρα, που παρουσίαζαν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους. Η κυβέρνηση Μεταξά είχε αρκεστεί μόνο σε μερικές προσθήκες στο πρόγραμμα σπουδών της ιστορίας για το δημοτικό σχετικά με την ένδοξη αρχαιότητα, τις τέχνες και τα γράμματα, ενώ στο γυμνάσιο προέβη στην εκπόνηση νέου αναλυτικού προγράμματος με αρκετά ελληνοκεντρικό και συντηρητικό χαρακτήρα, με αναφορές σε ξένους πολιτισμούς με σκοπό την εξύψωση και την ανάδειξη της ανωτερότητας του ελληνικού πολιτισμού (Τερζής, 2010: 346). Η Χούντα των Συνταγματαρχών από την άλλη εκπόνησε νέο πρόγραμμα σπουδών για την ιστορία και του δημοτικού και του γυμνασίου, με σχεδόν πανομοιότυπο διδακτικό και ιδεολογικό χαρακτήρα. Ωστόσο, αδιαμφισβήτητο είναι ότι και στα δύο καθεστώτα οι κυβερνώντες έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση προκειμένου να συνεχιστεί η ιδεολογία τους, με βασικό ιδεολόγημα τον ελληνοχριστιανισμό, φρόντισαν μέσα από τα διδακτικά περιεχόμενα να τονίσουν αφενός την ανωτερότητα του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού στη σύγχρονη κοινωνία έναντι των άλλων πολιτισμών, αφετέρου να τονώνουν την ορθόδοξη χριστιανική πίστη, ενώ η γενικότερη στοχοθεσία τους αφορούσε την αφοσίωση των μαθητών στην πατρίδα, τη διαμόρφωση της αντίληψης περί συνοχής και ενότητας των Ελλήνων και την καλλιέργεια ορθής ιστορικής σκέψης, μέσα σε μια ευρύτερη προσπάθεια για εμφύσηση εθνικιστικής ιδεολογίας στους μαθητές.

3.5 Περίοδος 1974 – 1989

Ιστορικό πλαίσιο

Πολλοί θεωρούν πως η ανατροπή του δεύτερου δικτατορικού καθεστώτος στην Ελλάδα οφειλόταν κατ' αποκλειστικότητα στην εξέγερση του Πολυτεχνείου. Χωρίς να υπονομεύεται η αξία αυτού του συμβάντος και η σημαντικότερη συμβολή του στην πολιτική και κοινωνική εξέλιξη στα ελληνικά πράγματα, εντούτοις πρέπει να ξεκαθαριστεί ότι ο κύριος λόγος της πτώσης των συνταγματαρχών ήταν τα γεγονότα στην Κύπρο. Από τα μέσα του 1974 οι ελληνοτουρκικές σχέσεις σχετικά με το κυπριακό ζήτημα ήταν τεταμένες, ενώ η κατάσταση στο εσωτερικό της Κύπρου παρουσίαζε πολλά πολιτικά και οικονομικά προβλήματα. Οι Τούρκοι, αναγνωρίζοντας την αδυναμία της κυπριακής θέσης και την πολιτειακή κρίση που βίωνε η Ελλάδα, τηρούσαν μία αρκετά προκλητική στάση απέναντι στις

διαπραγματεύσεις με την Ελλάδα. Συγκεκριμένα, παρά τη μειονότητα του τουρκικού πληθυσμού, η τουρκική κυβέρνηση απαιτούσε ομοσπονδιακή κυβέρνηση στην Κύπρο. Από την άλλη, το δικτατορικό καθεστώς των Συνταγματαρχών οργάνωσε πραξικόπημα εναντίον του προέδρου και αρχιεπισκόπου της Κύπρου, Μακάριο, με στόχο την ανατροπή του και την αντικατάστασή του από άτομο της εμπιστοσύνης τους, το οποίο θα επέβαλλε ένα αντίστοιχο καθεστώς. Ο αυθαίρετος αυτός πολιτικός χειρισμός έδωσε στην Τουρκία την ευκαιρία που ζητούσε και στις 20 Ιουλίου 1974 αποβίβασε τα πρώτα της στρατεύματα στην Κυρήνεια, με πρόσχημα να εμποδίσει την εγκαθίδρυση δικτατορίας στο νησί. Ελλάδα και Τουρκία κήρυξαν επιστράτευση, η οποία έκανε ακόμη πιο ξεκάθαρη την μειονεκτική θέση στην οποία βρισκόταν η Ελλάδα. Η κατάσταση στον στρατό ήταν χαοτική με αποτέλεσμα πολλοί Έλληνες στρατιωτικοί διοικητές να αρνηθούν να εκτελέσουν τις διαταγές του Ιωαννίδη για επίθεση εναντίον της Τουρκίας (Clogg, 1984: 289).

Ήταν προφανές ότι η στρατιωτική δικτατορία που μέχρι τότε έλεγχε απόλυτα τη χώρα ήταν κάτι παραπάνω από εντελώς ανίκανη να χειριστεί μια τέτοιου είδους εθνική τραγωδία. Στη σύσκεψη στρατιωτικών αρχηγών και έγκριτων παλαιών πολιτικών στις 23 Ιουλίου αποφασίστηκε η κατάλυση του καθεστώτος και η απόδοση της εξουσίας στους πολιτικούς. Συγκεκριμένα, κλήθηκε από το Παρίσι ο Κωνσταντίνος Καραμανλής ώστε να σχηματίσει νέα κυβέρνηση. Ο Καραμανλής έτυχε θερμής υποδοχής από τον ελληνικό λαό, ωστόσο είχε πολλά και σοβαρά ζητήματα να αντιμετωπίσει με την τουρκική εισβολή στην Κύπρο να βρίσκεται σε εξέλιξη, τα οποία ανέλαβε να επιλύσει με πολύ γρήγορο ρυθμό: α) έθεσε σε ισχύ ξανά το σύνταγμα του 1952, ενώ ήδη μελετούσε την εισαγωγή νέου συντάγματος, β) κατήγγειλε την απραγία των ΗΠΑ μπροστά στην τουρκική εισβολή, δ) πέτυχε την καταδίκη της εισβολής των Τούρκων από τα Ηνωμένα Έθνη, ε) νομιμοποίησε το Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδος (ΚΚΕ) και ταυτόχρονα έδωσε αμνηστία στα πολιτικά θύματα της δικτατορίας με στόχο να εξομαλύνει τις πολιτικές και κοινωνικές εντάσεις που επικρατούσαν μέχρι τότε στο εσωτερικό της χώρας.

Ο Καραμανλής επίσης υποστήριζε ότι τα εσωτερικά προβλήματα και οι εξωτερικοί κίνδυνοι που αντιμετώπιζε το Έθνος μπορούσαν να αντιμετωπιστούν καλύτερα από μια κυβέρνηση οπλισμένη με τη λαϊκή εντολή (Clogg, 1984: 294) και προκήρυξε εκλογές. Χαρακτηριστικό των εκλογών εκείνων ήταν ότι για πρώτη φορά από το 1936 διεκδικούσε την αντιπροσώπευση στην ελληνική Βουλή ως νόμιμο κόμμα το ΚΚΕ, κάτι που αποτελούσε μεγάλη πρόοδο στα πλαίσια προσπαθειών να αμβλυνθούν οι διαφορές μεταξύ των δεξιών και των αριστερών, με την ενσωμάτωση των δευτέρων στην πολιτική ζωή του τόπου. Η πλειοψηφία των κομμάτων που κατέβηκαν στις εκλογές ήταν κατά της παλινόρθωσης της βασιλείας και συμεριζόταν τον ενθουσιασμό του Καραμανλή για την ανάπτυξη στενότερων σχέσεων με τη Δυτική Ευρώπη, ο οποίος μέσα από τη συγκεκριμένη εκλογική αναμέτρηση, κατάφερε να νομιμοποιήσει την εξουσία του με μια επιβλητική νίκη. Στις 8 Δεκεμβρίου 1975 πραγματοποιήθηκε δημοψήφισμα με το οποίο ο ελληνικός λαός τάχθηκε υπέρ της δημοκρατίας και του κοινοβουλευτισμού, με αποτέλεσμα την οριστική κατάργηση της βασιλείας.

Η διακυβέρνηση της χώρας από τον Καραμανλή χαρακτηρίστηκε από προσπάθειες εθνικής συμφιλίωσης, απόδοσης δικαιοσύνης στους χουντικούς, ενώ στην εξωτερική πολιτική οι δραστηριότητές του επικεντρώνονταν στην κρίση του Κυπριακού και στις σχέσεις με την Τουρκία. Σημειώθηκε όμως πολύ μικρή πρόοδος γιατί η τουρκική πλευρά συνέχιζε να υποστηρίζει τη διζωνική ομοσπονδία, με αδύναμη ομοσπονδιακή κυβέρνηση, ενώ η ελληνική πλευρά αντιπρότεινε την ύπαρξη μιας ομοσπονδίας με πολλά καντόνια και ισχυρή κυβέρνηση (Clogg, 1984: 304). Σημαντικό ήταν το έργο του Καραμανλή για την βελτίωση των οικονομικών της χώρας. Με κύριο στόχο του την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ, ξεκίνησε να προετοιμάζει τη χώρα έτσι ώστε να την καταστήσει μία ισχυρή ανταγωνιστική δύναμη στο χώρο της Ευρώπης. Υποστήριξε τις πρωτοβουλίες στον ιδιωτικό τομέα και προώθησε τις βιομηχανικές επενδύσεις, χωρίς να αποκλείει πιθανές κρατικές επεμβάσεις στον ιδιωτικό χώρο σε περίπτωση που δεν δει την αναμενόμενη ανταπόκριση αναβάθμισης και εκσυγχρονισμού από τους ιδιώτες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα επεμβατικής οικονομικής πολιτικής ήταν η κρατικοποίηση τριών μεγάλων επιχειρήσεων: της Ολυμπιακής, του διυλιστηρίου πετρελαίου στον Ασπρόπυργο και των ομίλων Τραπεζών του Ανδρεάδη.

Άλλα σημαντικά μέτρα του Καραμανλή ήταν η βελτίωση της δημόσιας υγείας, με την κατασκευή καινούργιων και εκσυγχρονισμένων νοσοκομείων και την αναδιοργάνωση της φαρμακευτικής περίθαλψης τόσο στις πόλεις όσο και ακόμη περισσότερο στην ύπαιθρο, όπου η κατάσταση απαιτούσε δραστικά μέτρα. Σε πολιτισμικό επίπεδο, προσπάθησε να αναδείξει την ελληνική κληρονομιά μέσα από την κατασκευή πολιτισμικών κέντρων και σταδίων και κυρίως με την πρόταση να επιστρέψουν οι Ολυμπιακοί Αγώνες στην αρχαία τους κοιτίδα. Ακόμη, έτεινε να βελτιώσει αφενός τις σχέσεις Πολιτείας και Εκκλησίας και αφετέρου τις σχέσεις της ορθόδοξης Εκκλησίας τόσο με άλλες ομόδοξες Εκκλησίες της Ανατολής και των Βαλκανίων όσο και με την Καθολική Εκκλησία της Δύσης.

Στον εκπαιδευτικό τομέα προχώρησε στην καθιέρωση της δημοτικής ως υποχρεωτική σε δημοτικό και γυμνάσιο και προαιρετική στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ παράλληλα ιδρύθηκαν νέες σχολές και Πανεπιστήμια. Ο πρωθυπουργός προσπάθησε για άλλη μια φορά να δώσει έμφαση στην τεχνική εκπαίδευση αλλά και στην ανώτατη παιδεία.

Σε διεθνές επίπεδο, σχεδόν όλη η δεκαετία του '70 σημαδεύτηκε από ελληνοτουρκικές προστριβές και προσπάθειες βελτίωσης των σχέσεων της Ελλάδας με τις γειτονικές βαλκανικές χώρες, χωρίς ωστόσο να εγκαταλείπεται η προσπάθεια ανάπτυξης στενότερων σχέσεων με τις δυτικοευρωπαϊκές χώρες. Κάτι τέτοιο επισφραγίστηκε με την ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα την 1^η Ιανουαρίου 1981 και γενομένη έτσι το δέκατο μέλος της ΕΟΚ. Παράλληλα ο Καραμανλής επιδίωκε έμπρακτα την επανένταξη της Ελλάδας στο ΝΑΤΟ. Ο πρωθυπουργός με τις πιο καινοτόμες μέχρι τότε προτάσεις και ενέργειες παραιτήθηκε από το αξίωμα του πρωθυπουργού το 1980 για να διεκδικήσει το

αξίωμα του προέδρου της Δημοκρατίας, ενώ πρωθυπουργός στην θέση του εκλέχθηκε ο Ράλλης.

Τον Οκτώβριο του 1981 τις εκλογές κέρδισε το ΠΑ.ΣΟ.Κ. με αποτέλεσμα να σχηματίζεται στην Ελλάδα η πρώτη σοσιαλιστική κυβέρνηση. Σε αντίθεση με τον Κωνσταντίνο Καραμανλή, ο οποίος τηρούσε μια φιλοαμερικανική πολιτική, ο Ανδρέας Παπανδρέου ήταν αντίθετος με την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ και στο ΝΑΤΟ, προκαλώντας έτσι την αντιπάθεια των ΗΠΑ, οι οποίες πίστευαν ότι ο νέος πρωθυπουργός ακολουθούσε μία επικίνδυνα ριζοσπαστική πολιτική και επιδίωκε έναν ανατολικό – σοσιαλιστικό συνασπισμό. Επιγραμματικά μερικά από τα πιο σπουδαία έργα της κυβέρνησης Παπανδρέου ήταν τα εξής:

- Οργάνωση Κεντρικού Συμβούλιο Υγείας.
- Αναγνώριση πολιτικού γάμου.
- Αναγνώριση Εθνικής Αντίστασης.
- Κατάργηση κατοχής πολλαπλών θέσεων ταυτόχρονα στον δημόσιο τομέα, σε συνδικαλιστικούς οργανισμούς και στην άσκηση κυβερνητικής πολιτικής.
- Επαναπατριsmός των πολιτικών προσφύγων.
- Αύξηση των αποδοχών των κατώτερων δημόσιων υπαλλήλων.

Το 1982 επιδεινώθηκαν οι ελληνοτουρκικές σχέσεις, με την Τουρκία να ακολουθεί για άλλη μια φορά προκλητική στάση μέσω των πολλαπλών παραβιάσεων της στα ελληνικά χωρικά ύδατα, ενώ το 1983 η κυβέρνηση προχώρησε σε υποτίμηση της δραχμής (κατά 15% έναντι του αμερικανικού δολαρίου και 16% της ευρωπαϊκής λογιστικής μονάδας ECU) η οποία στόχευε να αποφέρει αύξηση στις εξαγωγές, στο αγροτικό εισόδημα και στις βιομηχανικές παραγωγές, να βοηθήσει μεγάλες επιχειρήσεις να ξεχρεώσουν από τα συνεχή δάνεια, αλλά και να δώσει ώθηση σε μικρότερες επιχειρήσεις να βγουν στην εγχώρια και ευρωπαϊκή αγορά. Τα μέτρα περί κοινωνικοποίησης των επιχειρήσεων δημοσίου τομέα ξεσήκωσαν κύμα αντιδράσεων των υπαλλήλων, οι οποίοι κήρυτταν ότι καταργείται το δικαίωμα της απεργίας ενώ γεγονός ήταν ότι την ίδια στιγμή αυξανόταν η ανεργία.

Υψίστης διεθνούς πολιτικής σημασίας ήταν η ανακήρυξη της ανεξαρτησίας του κατεχόμενου από τους Τουρκοκύπριους τμήματος του νησιού από τους ίδιους, την οποία αναγνώρισε και το τουρκικό κράτος. Επρόκειτο για μία πράξη καθ' όλα αυθαίρετη, η οποία αν και καταδικάστηκε από ΕΟΚ, ΗΠΑ και Σοβιετική Ένωση, εντούτοις εξακολούθησε να ισχύει σαν νόμιμη. Το γεγονός αυτό προκάλεσε την αντίδραση και της Ελλάδας, τόσο του Παπανδρέου όσο και του Καραμανλή και όξυνε για άλλη μια φορά τις ελληνοτουρκικές σχέσεις.

Όσον αφορά τώρα την εκπαιδευτική πολιτική γραμμή που ακολουθήθηκε από το 1974 και μετά, αυτή επιδιώχθηκε από τον πρώτο μεταπολιτευτικό πρωθυπουργό της χώρας, Κωνσταντίνο Καραμανλή. Πρώτον και κύριο, καθιερώθηκε η δημοτική ως επίσημη εθνική και σχολική γλώσσα. Το 1975 ιδρύθηκε το «Κέντρο Εκπαιδύσεως Μελετών και Επιμορφώσεως» το οποίο ουσιαστικά σήμαινε την επαναλειτουργία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το οποίο έπαψε να λειτουργεί το 1964. Πιο

συγκεκριμένα δύο ήταν οι νόμοι που επιχείρησαν να ρυθμίσουν τα εκπαιδευτικά ζητήματα: τον νόμο 309/1976 για τη γενική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τον νόμο 576/1977 για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Επιγραμματικά, οι σημαντικότερες θέσεις του νόμου 309/1976 ήταν:

- Η δημοτική ως μόνη γλώσσα διδασκαλίας
- Εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση
- Διάρθρωση μέσης εκπαίδευσης σε γυμνάσιο και λύκειο
- Διδασκαλία αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων στο γυμνάσιο μόνο από μετάφραση

Αντίστοιχα ο νόμος 576/1977 προέβλεπε:

- Την ίδρυση τεχνικών επαγγελματικών σχολών και τεχνικών επαγγελματικών λυκείων
- Οι απόφοιτοι των ΤΕΛ μπορούν να φοιτήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
- Την ίδρυση των Κέντρων Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Με την άνοδο του ΠΑ.ΣΟ.Κ. στην εξουσία ελήφθησαν ακόμη πιο άμεσα μέτρα για την εκπαιδευτική πολιτική πηγαίνοντας ένα βήμα παρακάτω το έργο που είχε ήδη ξεκινήσει η κυβέρνηση του Καραμανλή. Το 1982 καταργήθηκε το πολυτονικό σύστημα και καθιερώθηκε ο θεσμός των σχολικών συμβούλων ενώ τα μέτρα που λήφθηκαν αφορούσαν κυρίως την ανώτατη εκπαίδευση. Από την άλλη ο νόμος 1566/1985 επικεντρωνόταν κυρίως στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με τις εξής μεταρρυθμίσεις:

- Μετονομασία του ΚΕΜΕ σε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Εισαγωγή της διδασκαλίας ειδικών μαθημάτων (ξένης γλώσσας, μουσικής, καλλιτεχνικών) στο δημοτικό.
- Ίδρυση των ΕΠΑΛ (Επαγγελματικά Λύκεια)
- Δομή και λειτουργία των Α.Ε.Ι.
- Δομή και λειτουργία των Τ.Ε.Ι.
- Καθιέρωση του θεσμού του σχολικού συμβούλου
- Δομή πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- Ριζική αναθεώρηση σχολικών εγχειριδίων και αναλυτικών προγραμμάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Το μόνο ανορθόδοξο στην όλη εκπαιδευτική πολιτική του ΠΑ.ΣΟ.Κ. ήταν η πρόταση για επαναφορά των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στο γυμνάσιο, ενώ σε γενικές γραμμές η εκπαιδευτική πολιτική που τηρήθηκε στη γενική εκπαίδευση ήταν μια γραμμή συνέχειας.

Παρουσίαση αναλυτικών προγραμμάτων

Μετά το πέρας της Δικτατορίας των Συνταγματαρχών κατά την επταετία 1967 – 1974, την περίοδο της Μεταπολίτευσης, από το 1974 και εξής, το μάθημα της ιστορίας απέκτησε μια πιο εξευρωπαϊσμένη διάσταση (υπήρχε η προοπτική της Ελλάδας για ένταξη στις Ευρωπαϊκές Κοινότητες) με έμφαση στα χαρακτηριστικά της ιστορικής γνώσης, χωρίς όμως να αλλάξει η εθνική διαπαιδαγώγηση ως βασικός σκοπός του μαθήματος. Χαρακτηριστικά, το πρόγραμμα σπουδών της ιστορίας για το δημοτικό το 1977, που συντάχθηκε από το ΚΕΜΕ (Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως), όριζε ως βασικό σκοπό του μαθήματος «την κατανόηση των πολιτικών γεγονότων και των πολιτιστικών στοιχείων που συνθέτουν το ιστορικό παρελθόν και παρόν του Έθνους, την ανάπτυξη του αισθήματος της φιλοπατρίας και την προετοιμασία για ενσυνείδητη και ελεύθερη συμμετοχή στη ζωή του ελληνικού λαού και της ευρύτερης κοινότητας των λαών». Το μάθημα της ιστορίας άρχισε να διδάσκεται ξανά από τη Γ' ως και τη Στ' τάξη, με τη διδακτέα ύλη να ξεκινά πάλι από τη μυθολογία, αλλά πλέον να καταλήγει στην περίοδο 1944 – 1949.

Στις γενικές οδηγίες του προγράμματος προβλεπόταν ότι η ύλη μπορούσε να συμπυκνωθεί, αλλά απαγορευόταν να παραλειφθεί οποιοδήποτε βασικό στοιχείο από την ιστορική συνέχεια του τόπου. Οι συγκεκριμένες οδηγίες μπορούσαν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες. Στη μια κατηγορία εντάσσονταν όσες αφορούσαν άμεσα την ιστορία και τη μεθοδολογία της, οι οποίες τόνιζαν την ανάγκη να παρουσιάζεται η ιστορική αλήθεια ανεπηρέαστη από σκοπιμότητες, να προωθείται η κατανόηση των αιτιωδών σχέσεων στην ιστορία, να καλλιεργείται η ορθή ιστορική σκέψη, όπως επίσης και η αξιολόγηση και ο ορθός χαρακτηρισμός ιστορικών προσώπων και πράξεων. Στην άλλη κατηγορία εντάσσονταν όσες αναφέρονταν στην εθνική διαπαιδαγώγηση και ορίζουν ότι πρέπει να τονίζεται η ιστορική συνέχεια του ελληνικού έθνους και η θετική επίδραση του Χριστιανισμού στην ιστορική πορεία του, να τονίζεται η οικουμενικότητα του ελληνικού πολιτισμού, όπως και η επίδρασή του στη διαμόρφωση του «πραγματικού» πολιτισμού και τέλος να προβάλλονται ιστορικές προσωπικότητες και γεγονότα που συμβάλλουν στην ηθική μόρφωση των μαθητών, στον εθνικό τους φρονηματισμό, στην καλλιέργεια εθνικού φρονήματος και την ανάπτυξη δημοκρατικής συνείδησης (Αβδελά, 1998: 26).

Είναι προφανές ότι το πρόγραμμα σπουδών του 1977 δεν αποτελεί κάποια ιδιαίτερη τομή σε σύγκριση με αυτά των προηγούμενων δεκαετιών, απλώς περιλαμβάνει μια πιο διευρυμένη στοχοθεσία που ανατίθεται στο μάθημα της ιστορίας. Μέχρι και τη σημερινή εποχή δεν έχουν συντελεστεί ιδιαίτερες αλλαγές, παρά μόνο κάποιες διευρύνσεις στους διδακτικούς στόχους, στα περιεχόμενα και τροποποιήσεις που καθιερώθηκαν από το 1981. Τα επιμέρους στοιχεία παρότι μαρτυρούν μια μετατόπιση στους στόχους και τις οδηγίες για το μάθημα της ιστορίας, το πρόγραμμα αυτό αποτελεί αναδιάρθρωση του προηγούμενου προγράμματος (1969) (Αβδελά, 1998: 26). Μέχρι και τα τέλη του 20ου αιώνα και τις αρχές του 21ου, παρά τις όποιες αλλαγές, η βασική στοχοθεσία της ιστορίας στο δημοτικό κινείται γύρω από τη γνωριμία των μαθητών με την ιστορία του ελληνικού

έθνους και της ιδιαίτερης πατρίδας τους, τη γνωριμία με γεγονότα της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας που συνδέονται με την ελληνική, την ανάπτυξη ιστορικού τρόπου σκέψης, την εξοικείωση με ιστορικές μεθόδους έρευνας, τον φρονηματισμό από το παρελθόν και την αγάπη προς την πατρίδα και τα δημοκρατικά ιδεώδη, ώστε να γίνουν καλοί πολίτες. Σχετικά με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απορρίψουν την αποστήθιση, να επιμένουν στην ιστορική προοπτική και να παρουσιάζουν επιλογή πηγών, ώστε να καλλιεργείται το ενδιαφέρον και η έγκυρη πληροφόρηση. Η ιστορία διδάσκεται από τη Γ' ως και τη Στ' τάξη, η οποία πάλι ξεκινά από τη μυθολογία και φτάνει ως τη δεκαετία του '80 (ως τις αρχές περίπου του 21ου αιώνα), ενώ στη σημερινή εποχή η ύλη συμπεριλαμβάνει γεγονότα και από την ευρωπαϊκή πορεία της Ελλάδας, περίπου μέχρι το 2004.

Όσον αφορά πιο συγκεκριμένα τη διδακτέα ύλη, η μοναδική αλλαγή που έγινε, όπως αναφέρεται και παραπάνω, ήταν στην ύλη της Στ' τάξης, η οποία ολοκληρωνόταν με την περίοδο 1944 – 1949, ενώ στις υπόλοιπες τάξεις δεν έγιναν αλλαγές. Ειδικότερα, η διδακτέα ύλη ξεκινούσε πάλι με μυθολογικές παραδόσεις για τον γενάρχη των Ελλήνων, συνέχιζε με κεφάλαια για τον Ηρακλή, το Θησέα, την Αργοναυτική Εκστρατεία, τον Τρωικό Πόλεμο και ολοκληρωνόταν με τις περιπλανήσεις του Οδυσσέα και την επιστροφή του στην Ιθάκη.

Στην ύλη της Δ' τάξης επίσης δεν υπήρξαν αλλαγές σε σχέση με τα προηγούμενα προγράμματα. Αρχικά γίνονταν αναφορές στους αρχαίους Έλληνες και στους πρώτους πολιτισμούς που αναπτύχθηκαν στον ελλαδικό χώρο την περίοδο της προϊστορίας. Ακολουθούσε η Σπάρτη, η Αθήνα, οι ελληνικές αποικίες, η εθνική και πνευματική ενότητα των αρχαίων Ελλήνων, οι Περσικοί Πόλεμοι, η Αθηναϊκή Ηγεμονία, οι ανταγωνισμοί μεταξύ των Ελλήνων με ειδικές αναφορές στον Πελοποννησιακό Πόλεμο, με την επακόλουθη Ηγεμονία της Σπάρτης και αργότερα της Θήβας, ενώ και εδώ η ύλη του μαθήματος ολοκληρωνόταν με τη Μακεδονία, τον Φίλιππο Β' και τον Μέγα Αλέξανδρο.

Στην Ε' τάξη, η ύλη ξεκινούσε με τη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία, η οποία δέχτηκε πολλές επιρροές από την κλασική Ελλάδα, προσαρμόζοντάς τες σταδιακά στα δεδομένα της δικής της κοινωνίας και πολιτισμικής κουλτούρας. Το νέο πολιτισμικό κράμα που προέκυψε ήταν αυτό που διαμόρφωσε και τον πρώιμο βυζαντινό (κατά τη σύγχρονη ορολογία) πολιτισμό, τον οποίο μετέλλαξε στη συνέχεια ο Χριστιανισμός. Ο Μέγας Κωνσταντίνος, ο Ιουλιανός, ο Μέγας Θεοδοσίος, το ανατολικό ρωμαϊκό κράτος με τον ελληνοχριστιανικό του χαρακτήρα, ο Ιουστινιανός και ο Ηράκλειος. Ως προς τα κεφάλαια αυτά, το πρόγραμμα σπουδών για πρώτη φορά ανέφερε ότι οι ενότητες σχετικά με τον Μέγα Κωνσταντίνο, τον Ιουστινιανό και τον Ηράκλειο αναφέρονται πιο αναλυτικά στο μάθημα των θρησκευτικών, οπότε ο εκπαιδευτικός εδώ έπρεπε να κάνει απλά μια σύντομη αναφορά. Στα επόμενα κεφάλαια γίνονταν αναφορές στην εμφάνιση του Ισλάμ, στους Ισαύρους, στους Σλάβους, στους Βουλγάρους και στη Μακεδονική δυναστεία. Ακολουθούσε ο Μεσαίωνας στην Ευρώπη την ίδια περίοδο, οι Σταυροφορίες, η Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Φράγκους, η Φραγκοκρατία στην Ελλάδα, τα κρατίδια

που συγκροτήθηκαν μετά το 1204 και ο μεταξύ τους ανταγωνισμός. Στη συνέχεια υπήρχαν κεφάλαια σχετικά με την ανάκτηση της Κωνσταντινούπολης, τους Παλαιολόγους, τους Τούρκους (όπως εξακολουθούν να αναφέρονται οι Οθωμανοί στο σχολικό εγχειρίδιο) και την Άλωση της Κωνσταντινούπολης το 1453. Η διδακτέα ύλη ολοκληρωνόταν με μια σύντομη επισκόπηση της βυζαντινής ιστορίας και με αναφορές στη Δυτική Ευρώπη η οποία σχεδόν ταυτόχρονα με την Άλωση της Κωνσταντινούπολης το 1453, γνώριζε την Αναγέννηση.

Και ενώ λοιπόν στις προηγούμενες τάξεις δεν παρατηρείται καμία αλλαγή ως προς τα διδακτικά περιεχόμενα, στη Στ' τάξη η ύλη είναι πιο περιορισμένη, καθώς σταματά στην περίοδο του Εμφυλίου, συγκριτικά με το προηγούμενο πρόγραμμα την περίοδο της χούντας που ολοκληρωνόταν με την σύγχρονη των μαθητών εποχή. Πιο συγκεκριμένα, στα πρώτα κεφάλαια γινόταν λόγος για την Τουρκοκρατία (όπως εξακολουθεί να αναφέρεται στο Πρόγραμμα η οθωμανική περίοδος του ελλαδικού χώρου) και τα δεινοπαθήματα των Ελλήνων. Έπειτα γινόταν λόγος για την κατάσταση που επικρατούσε παράλληλα στην Ευρώπη και την προεπαναστατική περίοδο. Ακολουθούσαν, η επανάσταση στη Μολδοβλαχία, η επανάσταση στην κυρίως Ελλάδα με την εδραίωσή της σε Στερεά Ελλάδα και Πελοπόννησο, την αποτυχία της σε άλλες περιοχές και τα σημαντικότερα γεγονότα της Επανάστασης. Στα επόμενα κεφάλαια γινόταν αναφορά στον Φιλελληνισμό, στον Ιωάννη Καποδίστρια, στην Ανεξαρτησία, στον Όθωνα και σε όλη την περίοδο μέχρι και τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Η ύλη της Στ' τάξης, όπως προαναφέρθηκε, ολοκληρωνόταν με τη «δοκιμασία του Έθνους κατά την περίοδο 1944-49» και τη σημασία της εθνικής ενότητας για πρόοδο και ασφάλεια της πατρίδας. Σε αντίθεση με το προηγούμενο πρόγραμμα σπουδών, εκτός από την πιο περιορισμένη έκταση της διδακτέας ύλης, παρατηρείται ότι ο Εμφύλιος πλέον αναφέρεται ως «δοκιμασία του Έθνους» και όχι ως «συμμοριτοπόλεμος», προφανώς στα πλαίσια μιας προσπάθειας εθνικής συμφιλίωσης που σημειώνεται στην μεταπολίτευση.

Την επόμενη δεκαετία σημειώθηκε η επόμενη αλλαγή πάνω στα προγράμματα σπουδών της ιστορίας, όταν το 1987 εκπονήθηκε ένα νέο πρόγραμμα για το δημοτικό σχολείο. Έχει ενδιαφέρον ότι στους πολλαπλούς στόχους του συγκεκριμένου προγράμματος, από τη μια ήταν απαραίτητο να μάθουν τα παιδιά εκείνα τα στοιχεία από το παρελθόν που κρίνονταν σημαντικά για την καλλιέργεια της αγάπης προς την πατρίδα και τη δημοκρατία, στοιχεία που είναι πιο κοντά στην παράδοση των αναλυτικών προγραμμάτων ιστορίας για το δημοτικό στον 20^ο αιώνα, ενώ από την άλλη οι μαθήτριες και οι μαθητές καλούνταν να μάθουν να συλλέγουν, να ταξινομούν και να ελέγχουν τεκμήρια, να ερμηνεύουν χάρτες και σχεδιαγράμματα και να επαληθεύουν υποθέσεις (Αβδελά 1998: 26 – 27), δηλαδή να εξοικειωθούν με την ιστορική μεθοδολογία, στοιχείο νέο με βάση την παρούσα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, οι σκοποί του μαθήματος ήταν: α) οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με την ιστορία του έθνους και της ιδιαίτερης πατρίδας τους, β) να πάρουν μια γενική εικόνα από τα πιο σημαντικά γεγονότα της παγκόσμιας ιστορίας που συνδέονται με την ελληνική ιστορία, γ) να έχουν μια πρώτη εξοικείωση με τον ιστορικό τρόπο σκέψης για την κατανόηση των αιτιωδών σχέσεων που διέπουν τα ιστορικά φαινόμενα, δ) να

κατανοήσουν την ιστορική συνέχεια του έθνους και την προσφορά του στην εξέλιξη του πολιτισμού, ε) να ασκηθούν στον τρόπο εργασίας και τις τεχνικές που προσιδιάζουν την ιστορική επιστήμη (συλλογή, ταξινόμηση και έλεγχος του ιστορικού υλικού, ερμηνεία χαρτών και σχεδιαγραμμάτων, διατύπωση – επαλήθευση υποθέσεων κ.λπ.), στ) να αναπτύξουν επικοινωνιακή στάση απέναντι στην ιστορική μάθηση (περιέργεια και ενδιαφέρον, πνεύμα αντικειμενικότητας, επιθυμία για διεύρυνση των ιστορικών γνώσεων), ζ) να αξιολογούν σωστά και να φρονηματίζονται από τις δημιουργικές πράξεις, αλλά και τα σφάλματα των παλαιότερων, ώστε να αναπτύξουν την ικανότητά τους για συνειδητή και ελεύθερη συμμετοχή στη ζωή της Ελλάδας και στην ευρύτερη κοινότητα των εθνών και η) να αναπτύξουν το συναίσθημα της αγάπης προς την πατρίδα και τα δημοκρατικά ιδεώδη.

Ως προς τα περιεχόμενα, αυτά καταγράφονταν πολύ πιο αναλυτικά συγκριτικά με προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του 1987 ήταν ουσιαστικά το πρώτο πρόγραμμα με τη μορφή curriculum στην Ελλάδα, ενώ παρουσιάζουν και μερικές αλλαγές σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών του 1977. Συγκεκριμένα, το περιεχόμενο του προγράμματος ιστορίας του 1987 παρουσιάζει δύο σημαντικές αλλαγές: πρώτον, η προϊστορία από την ύλη της Δ' τάξης μετακινείται στην διδακτέα ύλη της Γ' τάξης και διδάσκεται συνδυαστικά με τη μυθολογία και δεύτερον, το περιεχόμενο της ύλης της προϊστορίας περιγράφεται, όπως θα δούμε παρακάτω, εκτενέστατα για πρώτη φορά στα προγράμματα σπουδών. Η διδακτέα ύλη στη Γ' τάξη ξεκινούσε με την προσαρμογή του ανθρώπου στο φυσικό περιβάλλον και τη σχέση του με αυτό, τις αλλαγές που έγιναν σε αυτό, την ανακάλυψη φωτιάς, την εφεύρεση εργαλείων, την πρώτη μορφή οικογενειακής ζωής που παρουσιάστηκε τότε, καθώς και σχετικούς μύθους. Το επόμενο κεφάλαιο αφορούσε τον παλαιολιθικό άνθρωπο και τις εφευρέσεις νέων εργαλείων και όπλων, την ανάπτυξη της ζωγραφικής, τη μαγεία, τις γενικότερες πεποιθήσεις του και τα ταφικά έθιμά του. Στη συνέχεια παρουσιαζόταν ο άνθρωπος ως παραγωγός μαζί με τις νέες αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον που ευνόησαν στην ανάπτυξη της γεωργίας, ενώ παράλληλα γίνονταν αναφορές σχετικές με την εξημέρωση των πρώτων ζώων από τον άνθρωπο, την καλλιέργεια της γης, τους πρώτους οικισμούς στην Ελλάδα, την εμφάνιση της κεραμικής, του εμπορίου, της ναυτιλίας της θρησκείας, ενώ αναφέρονταν ακόμα και διάφοροι σχετικοί μύθοι. Έπειτα, ο άνθρωπος παρουσιαζόταν να χρησιμοποιεί μέταλλα για την κατασκευή όπλων, σκευών, κοσμημάτων και διάφορων άλλων ειδών. Αναφερόταν επίσης η διαφορετική εξέλιξη των πολιτισμών στην Αίγυπτο και τη Μεσοποταμία, απ' ό,τι στο Αιγαίο και στην ηπειρωτική Ελλάδα, ενώ και εδώ όλες αυτές οι πληροφορίες συνοδεύονταν από σχετικούς μύθους. Στη συνέχεια γίνονταν ειδικές αναφορές για τη ζωή στη Μινωική Κρήτη, την αρχιτεκτονική και καλλιτεχνική της έκφραση εκείνη την εποχή, τα κέντρα διοίκησης και οργάνωσης της οικονομικής, κοινωνικής και θρησκευτικής ζωής, τη μινωική θαλασσοκρατία, τη μινωική γραφή, την καταστροφή του μινωικού πολιτισμού, ξανά με τη συνοδεία σχετικών μύθων. Τα επόμενα κεφάλαια αφορούσαν στη ζωή στις Μυκήνες, με ειδική αναφορά στα σημαντικότερα μυκηναϊκά κέντρα, τη ζωή των Μυκηναίων σε συσχετισμό με τη ζωή των Μινωιτών,

την τέχνη τους, τη θρησκεία τους, τον μύθο του Ηρακλή, την εξάπλωση της μυκηναϊκής κυριαρχίας σε Κρήτη και Κύπρο, μέχρι την τελική παρακμή των μυκηναϊκού πολιτισμού. Η διδακτέα ύλη της ιστορίας της Γ' τάξης ολοκληρωνόταν με την Αργοναυτική Εκστρατεία, τον Τρωικό Πόλεμο, και τις περιπέτειες του Οδυσσέα.

Στη Δ' τάξη η διδακτέα ύλη ξεκινούσε με μια επανάληψη της ιστορίας της Γ' τάξης και συνέχιζε με τα γεωμετρικά χρόνια (1100 – 800 π.Χ.) με αναφορές στην κάθοδο των Δωριέων, στο μύθο των Ηρακλειδών και στη γενίκευση των μεταναστευτικών κινήσεων. Στα επόμενα κεφάλαια αναφερόταν ο πρώτος αποικισμός, τα στοιχεία της κοινωνικοπολιτικής κατάστασης των ελληνικών κρατών επί γεωμετρικής εποχής και τα χαρακτηριστικά στοιχεία της καθημερινής τους ζωής όπως παρουσιάζονται μέσα από τα ομηρικά έπη. Ακολουθούσαν οι θρησκείες, οι τέχνες, τα γράμματα, τα χαρακτηριστικά στοιχεία της τέχνης της γεωμετρικής εποχής και η δημιουργία του ελληνικού αλφαβήτου. Η επόμενη ενότητα αφορούσε τα αρχαϊκά χρόνια (800-500 π.Χ.) και τον δεύτερο αποικισμό. Γινόταν αναφορά στον χώρο, τον χρόνο, τα αίτια, τις διαφορές ανάμεσα σε Α' και Β' αποικισμό, τις σχέσεις της μητρόπολης με την αποικία και τα αποτελέσματα του Β' αποικισμού. Ακολουθούσαν, η ζωή στις ελληνικές πόλεις – κράτη, οι κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, πολιτισμικές μεταβολές που συντελέστηκαν εκείνη την περίοδο, οι πόλεις κράτη σε όλο τον ελληνικό χώρο και στοιχεία τοπικής ιστορίας. Στη συνέχεια αναφερόταν η ίδρυση, η ανάπτυξη και επέκταση του κράτους της Σπάρτης. Η αρχαϊκή εποχή ολοκληρωνόταν με την ίδρυση, την έκταση και συγκρότηση του κράτους της Αθήνας, την οικονομική, κοινωνική και πολιτική κατάσταση στην εξελικτική πορεία της Αθήνας, τη ζωή στην Αθήνα και το μύθο του Θησέα.

Τα κλασικά χρόνια (500-323 π.Χ.) ήταν η επόμενη ενότητα της διδακτέας ύλης. Ξεκινούσαν με τους Περσικούς Πολέμους, οι οποίοι έληξαν με την νίκη των συνασπισμένων ελληνικών πόλεων κρατών, αναδεικνύοντας όμως σαν πρώτη δύναμη την Αθήνα, η οποία κατάφερε μετά από αυτό το νικηφόρο αποτέλεσμα να δημιουργήσει μια Αθηναϊκή Συμμαχία (και αργότερα Ηγεμονία) και έναν λαμπρό πολιτισμό. Η αλαζονεία της Αθήνας οδήγησε στην αρχή της διαμάχης μεταξύ της Αθήνας με τη Σπάρτη με αποκορύφωμα τον Πελοποννησιακό Πόλεμο, ο οποίος ανέδειξε νικητή τη Σπάρτη. Έπειτα ακολουθούσε η Ηγεμονία της Σπάρτης και της Θήβας για σύντομο χρονικό διάστημα και η ανάδειξη του μακεδονικού κράτους σε νέα ελληνική δύναμη, γεγονότα που αποδείκνυαν ανατροπή στην ισορροπία των δυνάμεων. Η κλασική εποχή τελείωνε με την έναρξη της βασιλείας του Μεγάλου Αλεξάνδρου, την προετοιμασία της εκστρατείας κατά των Περσών, την κατάσταση Περσικής Αυτοκρατορίας εκείνη την εποχή, την έναρξη της εκστρατείας, τα αποτελέσματά της και το θάνατο του Μεγάλου Αλεξάνδρου.

Με το θάνατο του Μεγάλου Αλεξάνδρου σηματοδοτείται η έναρξη των ελληνιστικών χρόνων (323-146 π.Χ.), τα οποία πραγματευόταν η επόμενη ενότητα του εγχειριδίου, κάνοντας αναφορές στους Επιγόνους, στις συγκρούσεις μεταξύ τους, στη διάσπαση του κράτους του Μεγάλου Αλεξάνδρου και στην κάθοδο των Γαλατών. Η συγκεκριμένη ενότητα ολοκληρωνόταν με τα γράμματα, τις επιστήμες, τις τέχνες,

την επικράτηση κοινής ελληνικής γλώσσας, την ποίηση, τον πεζό λόγο, τις θετικές επιστήμες, την πολεοδομία, την αρχιτεκτονική, την πλαστική, τη ζωγραφική και τα ψηφιδωτά.

Η επόμενη ενότητα σχετιζόταν γενικότερα με τη ρωμαϊκή κατάκτηση της Ελλάδας. Ξεκινούσε με την ανάδειξη της Ρώμης και της Καρχηδόνας σε νέες δυνάμεις και διάφορα στοιχεία από την ανάπτυξή τους, τη μεταξύ τους σύγκρουση και την τελική επικράτηση της Ρώμης. Ακολουθούσαν οι Μακεδονικοί Πόλεμοι, η μετατροπή της Μακεδονίας, της Ηπείρου και της Θεσσαλίας σε ρωμαϊκές επαρχίες, η γενικότερη παρουσία των Ρωμαίων στην υπόλοιπη Ελλάδα, η οποία και σήμανε το τέλος ελληνικής ελευθερίας.

Όσον αφορά τη διδακτέα ύλη της Ε΄ τάξης, αυτή ξεκινούσε με μια σύντομη επανάληψη της ιστορίας της Δ΄ τάξης και στη συνέχεια έκανε μια μικρή εισαγωγή στην ιστορία της Ε΄ τάξης στο σύνολό της. Ακολουθούσε μια ενότητα σχετική με τη ρωμαϊκή κατάκτηση του ελλαδικού χώρου και τις συνέπειες που είχε τόσο στους Έλληνες όσο και στους Ρωμαίους. Ιδιαίτερη αναφορά γινόταν στην ανάπτυξη του ελληνορωμαϊκού πολιτισμού, τη Ρωμαϊκή Δημοκρατία, την καθημερινή ζωή και εκπαίδευση των Ρωμαίων και την εξέγερση δούλων υπό τον Σπάρτακο. Με την ένταξη του συγκεκριμένου κεφαλαίου στην ύλη επιβεβαιώνεται και παγιώνεται η άποψη ότι ο ελληνορωμαϊκός πολιτισμός ανήκει στην ελληνική ιστορία καθώς έχει συμβάλει καθοριστικά στη διαμόρφωση της συνέχειάς της.

Στην επόμενη διδακτική ενότητα υπήρχαν κεφάλαια σχετικά με την τετραρχία, τη μεταφορά της πρωτεύουσας από τη Ρώμη στο Βυζάντιο, τους διωγμούς των Χριστιανών, το διάταγμα Μεδιολάνων, την τελική επικράτηση Χριστιανισμού, την προσπάθεια για επαναφορά της αρχαίας θρησκείας από τον Ιουλιανό τον παραβάτη, τη διαίρεση της αυτοκρατορίας σε ανατολικό και δυτικό κράτος, την κατάλυση του δυτικού κράτους, την ακμή του ανατολικού και τη γενικότερη καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο. Η επόμενη ενότητα επικεντρωνόταν στην ανάπτυξη του βυζαντινού κράτους υπό τον Ιουστινιανό, στις αλλαγές στη νομοθεσία και τη διοίκηση, στην αναμόρφωση του κράτους, στην αντιμετώπιση εχθρικών επιδρομών, στη Στάση του Νίκα, στην ανέγερση της Αγίας Σοφίας και στους επεκτατικούς πολέμους που έκανε ο Ιουστινιανός, ώστε να ανακτήσει τα παλιά σύνορα της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας.

Η ενότητα που ακολουθούσε στη συνέχεια περιλάμβανε κεφάλαια σχετικά με την πολιορκία της Κωνσταντινούπολης από τους Πέρσες και τους Αβάρους, τους πολέμους των Βυζαντινών με τους Άραβες, την εμφάνιση του Ισλάμ και τον ιερό πόλεμο των (Μουσουλμάνων πλέον) Αράβων κατά των αλλοθρήσκων, τους Βουλγάρους, τους Σλάβους, τους Ρώσους, τον Νικηφόρο Φωκά και την απελευθέρωση της Κρήτης από τους Σαρακηνούς. Η ενότητα αυτή ολοκληρωνόταν με τους Ακρίτες και τα ακριτικά τραγούδια, τον εκχριστιανισμό των Σλάβων από τα αδέρφια Κύριλλο και Μεθόδιο, την αντιμετώπιση των Ρώσων, αλλά και των Βουλγάρων υπό τον Βασίλειο Βουλγαροκτόνο.

Έπειτα, ακολουθούσε μια νέα ενότητα σχετική με τον Λέοντα Γ' τον Ίσαυρο, τους γεωργικούς νόμους, τις διοικητικές αλλαγές, τις Εικονομαχίες, τη ζωή στην ύπαιθρο, την οικονομική κατάσταση των αγροτών, τη λαϊκή τέχνη, τους χορούς, τα τραγούδια, τη στροφή προς την αρχαιότητα, το Σχίσμα Εκκλησιών, τη Μακεδονική δυναστεία, τον νόμο του αλληλέγγυου, την καταπολέμηση των δυνατών, τις αγιογραφικές σχολές που εμφανίστηκαν τότε και τη ζωή στα νησιά.

Η τελευταία ενότητα στην ύλη της Ε' τάξης αναφερόταν στην παρακμή και την τελική πτώση του Βυζαντίου. Ειδικότερα, αναφέρονταν τα εσωτερικά προβλήματα της αυτοκρατορίας, οι συντεχνίες και οι βιοτεχνίες που άρχισαν να κάνουν την εμφάνισή τους, η κατάργηση του νόμου του αλληλέγγυου και του θεματικού στρατού, η εμφάνιση των Σελτζούκων, το οριστικό Σχίσμα Εκκλησιών, οι νορμανδικές επιδρομές, οι Κομνηνοί, οι Σταυροφορίες, η Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Φράγκους το 1204, τα ελληνικά κράτη που ιδρύθηκαν, και η απελευθέρωση της Κωνσταντινούπολης. Κεφάλαια επίσης υπήρχαν σχετικά με τους Παλαιολόγους, την παλαιολογία τέχνη, τη Θεσσαλονίκη του 14^ο αιώνα, την εμφάνιση των Οθωμανών, τις επιδρομές του Ταμερλάνου, τις εσωτερικές διαμάχες, το παπικό αίτημα για ένωση των Εκκλησιών, την αναζήτηση βοήθειας στη Δύση, τη σύγκρουση ενωτικών – ανθενωτικών, την άνοδο του Κωνσταντίνου Παλαιολόγου στο θρόνο, την κατάσταση στην οποία βρήκε το κράτος, την πολιορκία της Κωνσταντινούπολης από τους Οθωμανούς και την επακόλουθη Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τον Μωάμεθ Β' το 1453. Η διδακτέα ύλη της Ε' τάξης ολοκληρωνόταν με διάφορες λαϊκές παραδόσεις για την Άλωση και με την προσφορά του βυζαντινού πολιτισμού στην Ευρώπη, αλλά και στη διαμόρφωση του νέου ελληνισμού.

Για τη Στ' τάξη δεν εκπονήθηκε κάποιο πρόγραμμα σπουδών το 1987. Εντούτοις, δύο χρόνια αργότερα εκπονήθηκε ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα μόνο για την ιστορία της Στ' τάξης, στο οποίο οι γενικότεροι σκοποί του μαθήματος παρέμειναν ίδιοι με αυτούς που είχαν οριστεί το 1987. Παρ' όλα αυτά, το πρόγραμμα αυτό ήταν ακόμα πιο λεπτομερειακό ως προς τα περιεχόμενα και την ειδικότερη στοχοθεσία του, καθώς για κάθε γενική διδακτική ενότητα αναφέρονταν και οι προσδοκώμενοι μαθησιακοί στόχοι.

Μια ακόμα σημαντική διαφοροποίηση στο συγκεκριμένα πρόγραμμα σπουδών ιστορίας σε σχέση με τα παλιότερα, ακόμα και με όσα εκπονήθηκαν για την ιστορία των υπολοίπων τάξεων το 1987, είναι ότι σε αυτό για τη Στ' τάξη υπάρχουν μεθοδολογικές υποδείξεις προς τον εκπαιδευτικό αναφορικά με τον σκοπό και το περιεχόμενο του μαθήματος. Σύμφωνα λοιπόν με αυτές, έμφαση πρέπει να δίνεται στις ειρηνικές περιόδους και την πολιτιστική δραστηριότητα χωρίς όμως να παραλείπονται και οι πόλεμοι με τις ιδιαίτερες επιπτώσεις τους, ενώ τονίζονται σε κάθε πρόσφορη περίπτωση οι αγώνες για την πατρίδα, την ελευθερία και τη δικαιοσύνη και σε κάθε περίπτωση η εν λόγω προσέγγιση πρέπει να γίνεται με γνώμονα τον απαλλαγμένο από τη μισαλλοδοξία πατριωτισμό σε αρμονική σύζευξη με το πνεύμα της συναδέλφωσης των λαών. Επίσης, το συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα καλούσε τον εκπαιδευτικό να εξάιρει την προσφορά ανθρώπων και

ομάδων που ευεργέτησαν το κοινωνικό σύνολο και όπου είναι δυνατό, να γίνεται σύνδεση του θέματος με τα γεγονότα του παρόντος. Οι μεθοδολογικές οδηγίες ολοκληρώνονταν με μια παραίνεση στον εκπαιδευτικό να περιορίζει στο ελάχιστο δυνατό την παράθεση χρονολογικών, τοπωνυμίων και ονομάτων, ενώ για την προσέλκυση ενδιαφέροντος από τους μαθητές, την καλλιέργεια τάσης για έγκυρη πληροφόρηση και την εμπλοκή του παιδιού στην προβληματική της δημιουργίας των γεγονότων, προτεινόταν να γίνεται παράθεση κατάλληλων αποσπασμάτων από ιστορικές πηγές.

Στη διδακτέα ύλη έγιναν ξανά αλλαγές σε σχέση με το αντίστοιχο πρόγραμμα της προηγούμενης δεκαετίας (1977), καθώς πλέον κάλυπτε μια χρονική περίοδο που ξεκινούσε από την εποχή μετά την Άλωση και έφτανε και πάλι μέχρι τη σύγχρονη των μαθητών εποχή και συγκεκριμένα ως το 1974. Ειδικότερα, η διδακτέα ύλη της Στ' τάξης ξεκινούσε με μια εισαγωγική ενότητα, στην οποία γινόταν μια σύντομη επισκόπηση της ιστορίας της Ε' τάξης και μια περιληπτική αναφορά στα όσα θα διδάσκονταν οι μαθητές, ενώ υπήρχε και ένα ξεχωριστό κεφάλαιο σχετικό με το τι συνέβαινε στην Ευρώπη κατά την περίοδο που η Ελλάδα ήταν σκλαβωμένη (ανακάλυψη τυπογραφίας, ανακάλυψη νέων χωρών, Αναγέννηση, Διαφωτισμός, Γαλλική Επανάσταση, Ναπολέων, Ιερή Συμμαχία). Μέσα από αυτή την εισαγωγική ενότητα και με βάση το πρόγραμμα σπουδών επιδιωκόταν οι μαθητές: α) να ανακαλέσουν και να συζητήσουν γεγονότα και καταστάσεις με τα οποία ασχολήθηκαν στην ιστορία της Ε' τάξης, β) να προϊδεαστούν για το περιεχόμενο της νεότερης και σύγχρονης ιστορίας, γ) να σχηματίσουν μια πρώτη αντίληψη των περιόδων στις οποίες διακρίνεται η νεότερη και σύγχρονη ελληνική ιστορία, δ) να συσχετίσουν την ονομασία κάθε περιόδου με τα χαρακτηριστικά γεγονότα της, ε) να υπολογίσουν μέσω ιστοριογραμμών τη χρονική διάρκεια των περιόδων της νεότερης και σύγχρονης ελληνικής ιστορίας, στ) να αντιληφθούν ότι τα διάφορα πολεμικά, κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά, θρησκευτικά και λοιπά γεγονότα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζουν τον τρόπο ζωής των ανθρώπων, ζ) να γνωρίσουν συνοπτικά τα σημαντικότερα γεγονότα που σημειώθηκαν στην Ευρώπη εκείνη την περίοδο, η) να αντιληφθούν την αλληλεπίδραση αυτών των γεγονότων, θ) να εκτιμήσουν τις επιπτώσεις αυτών των γεγονότων στη ζωή των ανθρώπων και ι) να προβληματιστούν για την επίδραση που είχαν τα ευρωπαϊκά γεγονότα στη ζωή των υπόδουλων Ελλήνων.

Οι επόμενες διδακτικές ενότητες αναφέρονταν στον Ελληνισμό μετά την Άλωση μέχρι και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και από την έναρξη του Α' Παγκοσμίου Πολέμου μέχρι και το 1974. Τα περιεχόμενα των διδακτικών ενοτήτων αυτών δεν διέφεραν ιδιαίτερα από τα αντίστοιχα στα προγράμματα των προηγούμενων ετών και για το λόγο αυτό δεν αναφέρονται ξανά. Αξιοσημείωτο πάντως είναι ότι ο Εμφύλιος εξακολουθούσε να αναφέρεται ως μια δοκιμασία του ελληνικού έθνους, ενώ η χούντα της 21^{ης} Απριλίου αναφερόταν πλέον ως μια μαύρη σελίδα στην ελληνική ιστορία.

Κριτική αποτίμηση

Έχοντας μελετήσει διεξοδικά τόσο το ιστορικό πλαίσιο της μεταπολιτευτικής περιόδου όσο και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών της ιστορίας μπορούμε να καταλήξουμε σε ορισμένες διαπιστώσεις. Πρώτον και κύριο, κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης τόσο από τις κυβερνήσεις Καραμανλή και Ράλλη όσο και από την κυβέρνηση ΠΑ.ΣΟ.Κ., εκφράζουν την απόλυτη ανάγκη να εξοβελισθεί κάθε απομεινάρι της προηγούμενης ταραχώδους επταετίας, η οποία μόνο σύγχυση προκάλεσε και κληροδότησε στο ελληνικό κράτος. Όσον αφορά βέβαια συγκεκριμένα τα προγράμματα σπουδών της ιστορίας, αυτά παρουσιάζουν αρκετές ιδεολογικές και μεθοδολογικές διαφορές με την εναλλαγή των δύο κυβερνήσεων. Έτσι, κατά τη μεταρρύθμιση της κυβέρνησης Καραμανλή και μετέπειτα Ράλλη, αν και στο σύνολό τους παρουσιάζουν ρηξικέλευθες προτάσεις, εντούτοις στο μάθημα της ιστορίας δεν προτείνουν καμία ιδιαίτερη καινοτομία, αντιπροσωπεύοντας έτσι ιδεολογικά τα πιο συντηρητικά στρώματα της ελληνικής κοινωνίας. Τα θέματα παρουσιάζουν μια ανιαρή ομοιομορφία χωρίς καμία προοπτική ανανέωσης. Η ύλη εστιάζει στην περιγραφή πολιτικών και στρατιωτικών γεγονότων και δεν εμβαθύνει σε οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα, τα οποία είναι αυτά που επί της ουσίας βοηθούν τον μαθητή να δει πιο κριτικά την ιστορία. Υπάρχουν όμως και ορισμένες παραλείψεις όπως το γεγονός ότι ενώ το πρόγραμμα σπουδών της Ε΄ Δημοτικού όριζε ότι τα κεφάλαια για τον Μέγα Κωνσταντίνο, τον Ιουστινιανό και τον Ηράκλειο θα διδάσκονταν περιληπτικά, καθώς σχετικά κεφάλαια υπήρχαν και στο μάθημα των θρησκευτικών, εντούτοις κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει στο σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο αφιερώνει για τα συγκεκριμένα κεφάλαια περίπου 30 σελίδες.

Από την άλλη, η κυβέρνηση ΠΑ.ΣΟ.Κ. προχώρησε περισσότερο σε εσωτερικές μεταρρυθμίσεις, αλλάζοντας τόσο τα αναλυτικά προγράμματα όσο και τα σχολικά εγχειρίδια και στοχεύοντας σε μία πιο τεχνοκρατική αντίληψη για τη διδασκαλία με βιβλία δασκάλου, αναλυτικές περιγραφές της ύλης και των στόχων των μαθημάτων. Βασική αλλαγή είναι ότι επί ΠΑ.ΣΟ.Κ. προτάσσεται στην ελληνική εκπαίδευση μία περισσότερο οικουμενική αντίληψη για το ανθρώπινο είδος και την μακροίωνα πορεία του, δείγμα μίας πιο μαρξιστικής αντίληψης για την Ιστορία, η οποία όμως ήταν πιο κοντά στις θεωρητικές συζητήσεις περί Ιστορίας που διεξάγονταν αυτή την εποχή από ιστοριογραφικές σχολές όπως εκείνη των Annales. Αυτό φυσικά δεν σήμαινε ότι άλλαξαν οι βασικοί και πρωταρχικοί στόχοι των προγραμμάτων σπουδών στο σύνολό τους, οι οποίοι αποσκοπούσαν ως επί το πλείστο στην ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας. Την ίδια στιγμή η μεσαιωνική – βυζαντινή ιστορία της Ελλάδας ξεφεύγει από την απλή απεικόνιση μαχών και εμβαθύνει στην κοινωνική συγκρότηση, την οικονομία και την πολιτισμική εξέλιξη της βυζαντινής αυτοκρατορίας και κατ' επέκταση τη διαβίωση του Ελληνισμού μέσα σε αυτή.

Επιπλέον, για πρώτη φορά σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρονταν κάποιες βασικές έννοιες της ιστορίας. Οι βασικές έννοιες της ιστορίας, όπως καταγράφηκαν στο πρόγραμμα σπουδών το 1989 όριζαν ότι: α) η ιστορία ξεχωρίζει από τις άλλες

ανθρωπιστικές επιστήμες λόγω του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που δείχνει για τη σχέση αιτίας και αποτελέσματος, καθώς είναι η σπουδή μιας διαδοχής προσώπων, γεγονότων, καταστάσεων, ιδεών, και κοινωνικών δομών που συμβαίνουν σε μια ροή του χρόνου, β) η ιστορία είναι μέσο με το οποίο οι λαοί μελετούν το παρελθόν τους, εξασφαλίζουν τη συνέχειά τους και διατηρούν τα ιδανικά και την παράδοσή τους, γ) κάθε γεγονός είναι ξεχωριστό, αλλά συνδέεται με τα προηγούμενα και τα επόμενα με ένα περίπλοκο δίκτυο αιτίας – αποτελέσματος, τυχαίου – αναγκαίου, όχι με το νόημα της φυσικής αναγκαιότητας αλλά σε συνάρτηση με την ελεύθερη ανθρώπινη παρέμβαση, ενώ το μοναδικό παρόν, ακριβώς όπως και κάθε μοναδικό σημείο στο παρελθόν είναι ακατανόητο αν δεν συνδεθεί με την ιστορία του, δηλαδή με το πώς συντελέστηκε μέσα στις ειδικές κάθε φορά συνθήκες, δ) ο τρόπος του σκέπτεσθαι βασίζεται συνειδητά ή ασυνείδητα στη συγκέντρωση εμπειριών από το παρελθόν. Οι άνθρωποι έχουν τη μοναδική ικανότητα να ενσωματώνουν στις προσωπικές τους εμπειρίες όχι μόνο τις εμπειρίες των συγχρόνων τους αλλά και εκείνες των προηγούμενων γενεών. Με άλλα λόγια ο άνθρωπος έχει ένα εξαιρετικό προσόν που τον διακρίνει από τα άλλα έμβια όντα και του δίνει τη δυνατότητα να κατανοεί καλύτερα το παρόν με τη μελέτη του παρελθόντος και έτσι να προετοιμάζεται να αντιμετωπίσει το μέλλον, ε) ποτέ δυο γεγονότα στη ροή της ιστορίας δεν είναι ακριβώς όμοια, αλλά η ομοιότητα κάποιων ιστορικών σχημάτων παρέχει στα άτομα και στις ομάδες την εντύπωση ότι τα γεγονότα επαναλαμβάνονται, στ) οι κοινωνικές αξίες δε βασίζονται σε ένα μοναδικό πρότυπο, αλλά διαφοροποιούνται αισθητά από τόπο σε τόπο, από εποχή σε εποχή και από ομάδα σε ομάδα, ανάλογα με τις συνθήκες ζωής τους και τις ανάγκες τους, καθώς ο χρόνος κυλά, οι καταστάσεις αλλάζουν και μαζί τους μεταβάλλονται πολλές «στάσεις» και πεποιθήσεις, ζ) οι ιστορικές πηγές πρέπει να έχουν εξωτερική και εσωτερική αξιοπιστία, όπου με το πρώτο εννοείται η γνησιότητα και η χρονολόγησή τους, ενώ με το δεύτερο η σύγκριση και επιβεβαίωσή τους, η) ένα μεγάλο μέρος από τις ιστορικές πηγές εκφράζει, σε κάποιο βαθμό τουλάχιστον, τις απόψεις ή επιλογές εκείνων που τις διαφύλαξαν και θ) στην ιδανική περίπτωση η ιστορία ως επιστήμη συνθέτει όλους τους άλλους τομείς γνώσεων και τις ποικίλες αναλύσεις τους και ως σχολικό μάθημα έχει τόσο πλατιά όρια που της επιτρέπουν να μελετά την περίπλοκη αλληλεπίδραση των κινήτρων, τις αιτίες, τις συγκυρίες και να αποκαλύπτει την ουσία των γεγονότων στη ζωή του ανθρώπου.

Εκτός από τις βασικές ιστορικές έννοιες, στο πρόγραμμα σπουδών της ιστορίας της Στ' τάξης του δημοτικού του 1989 περιγράφονται και κάποιες βασικές ιστορικές γενικεύσεις: α) ο άνθρωπος είναι ικανός να φτιάχνει εργαλεία, να αναπτύσσει τεχνολογία, να δημιουργεί πολιτισμό και με τον τρόπο αυτό να διαμορφώνει τους όρους της ζωής του, β) οι άνθρωποι προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους, ζουν και εργάζονται σε μικρές ή μεγάλες ομάδες, κάνουν χρήση των φυσικών πόρων που τους είναι προσιτοί, προσαρμόζονται στις περιβαλλοντικές συνθήκες ή προσαρμόζουν το περιβάλλον στα δικά τους μέτρα, γ) η πολιτιστική εξέλιξη είναι προϊόν σταθερής, μακροχρόνιας και σκληρής πάλης του ανθρώπου για την κατάκτηση της φύσης και την υπερνίκηση των δυνάμεων που στέκουν εμπόδιο στην

πρόοδο προς έναν επιθυμητό κόσμο, δ) οι ανθρώπινες ομάδες αναπτύσσουν συστήματα αξιών που ρυθμίζουν την ομαδική και ατομική συμπεριφορά, ε) οι διάφοροι λαοί ανέπτυξαν διαφορετικούς πολιτισμούς και συστήματα αξιών στα πλαίσια διαφορετικών φυσικών και ιστορικών συνθηκών (θρησκευτικών, κοινωνικών, οικονομικών κ.λπ.), στ) οι λαοί σε όλες τις εποχές αγωνίστηκαν να διασφαλίσουν τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα που είχαν κατακτήσει ως τότε, ζ) οι κατακτητές με τη βία επιβάλλονται πρόσκαιρα μόνο και οι κατακτημένοι αργά ή γρήγορα ξεσηκώνονται για να κερδίσουν πάλι την ελευθερία τους, η) ο οικονομικός, κοινωνικός και ιδεολογικός παράγοντας επιδρούν στην εξέλιξη των γεγονότων (θρησκευτικών, κοινωνικών, οικονομικών, κ.λπ.), θ) οι εμφύλιες διαμάχες ζημιώνουν μια κοινωνία ή μια χώρα, ι) το ιστορικό παρελθόν κάθε λαού επηρεάζει το παρόν και το μέλλον του, ια) τα ιστορικά γεγονότα χαρακτηρίζονται από περίπλοκες αιτιώδεις σχέσεις, ιβ) στη διαδρομή των αιώνων ως σήμερα ορισμένα γεγονότα έχουν σταθεί αποφασιστικοί σταθμοί στην πορεία της ανθρωπότητας, ιγ) ο ελληνικός λαός ως ένας από τους αρχαιότερους και πιο ζωντανούς λαούς του κόσμου, έχει αποκρυσταλλώσει την εθνική του φυσιογνωμία με βάση τις αξίες που διαμόρφωσε κατά τη μακράν ιστορική του πορεία και ιδ) λαοί όπως ο ελληνικός, που δημιούργησαν υψηλής ποιότητας πολιτισμό, άσκησαν ευεργετική επίδραση στην ανθρωπότητα.

Με τη Μεταπολίτευση και ειδικότερα το 1975 με το άρθρο 16 του Συντάγματος, κατοχυρώνεται ο θεσμός της εννιάχρονης και δωρεάν υποχρεωτικής φοίτησης και επανεισάγονται οι δύο κύκλοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (υποχρεωτική στο γυμνάσιο και μεταυποχρεωτική στο λύκειο). Σε αυτά τα πλαίσια προέκυψε και το αναλυτικό πρόγραμμα του 1977 για το μάθημα της ιστορίας στο γυμνάσιο, όπου μέσα από το μάθημα τα παιδιά καλούνται να μάθουν ότι ο πολιτισμός είναι αποτέλεσμα ενός συλλογικού έργου που εκφράζει τη «βιοθεωρία» των ανθρώπων κάθε εποχής (Αβδελά, 1998: 34 – 35), ότι τα ιστορικά γεγονότα συνδέονται μεταξύ τους με αιτιακές σχέσεις και ότι η αναζήτηση κινήτρων οδηγεί στη λήψη αποφάσεων. Στους επιμέρους στόχους, εκτός από την καλλιέργεια του εθνικού φρονήματος και την ανάδειξη της συνέχειας του ελληνισμού, τίθεται μεταξύ άλλων η μύηση στις πηγές, η εισαγωγή στην ελληνική παράδοση, η συνειδητοποίηση των προβλημάτων του σύγχρονου ελληνισμού, η γνωριμία με τα διάφορα πολιτεύματα και ο σεβασμός στα δημοκρατικά ιδεώδη. Το μάθημα διδάσκεται τρεις ώρες στην Α' τάξη και δύο ώρες στη Β' και στη Γ' τάξη, ξεκινώντας από την προϊστορία και καταλήγοντας στο Κυπριακό και στο ζήτημα του Αιγαίου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον όμως παρουσιάζει ένας διδακτικός στόχος για την ιστορία της Γ' τάξης, σύμφωνα με τον οποίο δίνεται η δυνατότητα σε όσους δεν συνεχίσουν τις σπουδές τους, να γνωρίσουν τα επιτεύγματα, τα προβλήματα, τις επιδιώξεις και τις προσδοκίες του σύγχρονου ανθρώπου και του κόσμου, «ιδιαιτέρως του ευρωπαϊκού και ακόμη ειδικότερον του Ελληνικού» (Αβδελά, 1998: 35).

Το πρόγραμμα σπουδών του 1977 για το μάθημα της ιστορίας στο γυμνάσιο, δεν άλλαξε μέχρι και τις αρχές του αιώνα μας, με το ΔΕΠΠΣ. Οι διδακτικοί σκοποί και στόχοι επαναλαμβάνονται, με μόνη διαφορά τη μετατροπή του εθνικού φρονήματος, το οποίο καλείται το σχολείο να καλλιεργήσει στους μαθητές, σε πατριωτικό

φρόνημα, διατύπωση που εναρμονίζεται περισσότερο με το ιδεολογικό στίγμα της μετά το 1981 πολιτικής εξουσίας. Τέλος, στις εκδόσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου περιλαμβάνονται επίσης αρκετές οδηγίες για τη διδακτέα ύλη του μαθήματος. Χαρακτηριστική είναι η οδηγία που αναφέρει ότι οι πηγές πρέπει να χρησιμοποιούνται για να τεκμηριώσουν το μάθημα, καθώς θεωρείται σκόπιμο οι μαθητές να κατανοήσουν ότι οι πηγές δεν μιλούν από μόνες τους, αλλά απαιτούν κριτική επεξεργασία και επαλήθευση, διότι πολλές φορές συναντώνται σε πολλαπλές και αντικρουόμενες ερμηνείες. Επρόκειτο επίσης για ένα πρόγραμμα με ακόμα πιο διευρυμένη στοχοθεσία και πιο λεπτομερειακή παρουσίαση των διδακτικών περιεχομένων, στα πρότυπα των δυτικών χωρών, δεδομένης της ένταξης της Ελλάδας στην ΕΟΚ το 1981, ενώ στα πλαίσια της εθνικής συμφιλίωσης ο όρος «συμμοριτοπόλεμος» έπαψε να υφίσταται στην εκπαίδευση, ενώ δεν έγιναν άλλες αναφορές για τον λεγόμενο «κομμουνιστικό κίνδυνο».

Στα πλαίσια της ευρωπαϊκής πορείας που είχε χαράξει πλέον η Ελλάδα και πιθανώς στα πλαίσια της γενικότερης προσπάθειας για εκσυγχρονισμό του κράτους, το πρόγραμμα σπουδών της ιστορίας του 1989 που εκπονήθηκε μόνο για τη Στ' τάξη αποτελεί το πιο λεπτομερειακό πρόγραμμα που διατυπώθηκε καθ' όλη την περίοδο από το 1913 ως και το 1989 που εξετάζεται εδώ, ενώ και για πρώτη φορά διατυπώθηκαν βασικές έννοιες της ιστορίας και βασικές ιστορικές γενικεύσεις. Αυτό μπορεί ίσως να αποδοθεί στο γεγονός ότι σε μεγάλο βαθμό τα εσωτερικά προβλήματα του παρελθόντος έδειξαν να ξεπερνιούνται, η Ελλάδα έπρεπε να συμβαδίσει με τα ευρωπαϊκά πρότυπα και για να επιτευχθεί αυτό έπρεπε να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση, η οποία λόγω των ταραγμένων προηγούμενων χρόνων είχε παραμεληθεί. Η αμέλεια των εκπαιδευτικών ζητημάτων ως συνέπεια των πολιτικών και κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων που ταλάνιζαν το ελληνικό κράτος επιβεβαιώνει για άλλη μια φορά την άμεση αλληλεξάρτηση αυτών των δύο και μας παρουσιάζει κάθε φορά τον τρόπο με τον οποίο τα αναλυτικά προγράμματα της ιστορίας αναπροσαρμόζονταν από την πολιτική και ιδεολογική γραμμή της εκάστοτε κυβέρνησης.

4. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Μελετώντας τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της σχολικής ιστορίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το 1913 μέχρι το 1989 καταλήγουμε σε ένα βασικότατο γενικό συμπέρασμα το οποίο δημιουργεί πολλαπλά επιμέρους συμπεράσματα. Αυτό είναι η άμεση εξάρτηση τέτοιου είδους εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων με την πολιτική κατάσταση της χώρας. Όταν η πολιτική και η οικονομία βαίνουν ομαλά σε εσωτερικό και διεθνές επίπεδο, τότε η εκάστοτε κυβέρνηση έχει τη δυνατότητα να δώσει προτεραιότητα και σε τομείς που θέλοντας και μη είχε παραμελήσει, αν και είναι βασικότατοι για την αρμονική και ισορροπημένη λειτουργία του κράτους, όπως είναι ο τομέας της εκπαίδευσης. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών ιστορίας λοιπόν, είναι αποτέλεσμα υποκειμενικών διεργασιών των ατόμων που βρίσκονταν κάθε φορά στο ανάλογο πόστο και έχουν αναλάβει τέτοιου είδους αρμοδιότητες. Ούτως ή άλλως όμως δεν ετίθετο θέμα περί υποκειμενικότητας ή αντικειμενικότητας τόσο στην επιστήμη της ιστορίας όσο και στη συγγραφή των αναλυτικών προγραμμάτων για το μάθημα της ιστορίας στο δημοτικό από τη στιγμή που συγγράφεται από μία συγκεκριμένη ομάδα ιστορικών δεν μπορεί να είναι υποκειμενική, ειδικά όταν εμβαθύνει σε κοινωνικά ζητήματα. Ακόμη και η προσπάθεια του Καραμανλή το 1977 για διακομματική εκπαιδευτική πολιτική δεν στόχευε να προσδώσει αντικειμενικότητα στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της Ιστορίας αλλά να επιλύσει οριστικά κάποια ζητήματα που δημιουργούσαν και κοινωνική σύγχυση όπως το γλωσσικό ή θέματα εθνικού και ιδεολογικού περιεχομένου.

Υπάρχει γενικά διχογνωμία ως προς τον τρόπο που διαμορφώνονται τα αναλυτικά προγράμματα. Ορισμένοι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι διαμορφώνονται ανάλογα με τις ανάγκες της κοινωνίας, ενώ κάποιοι άλλοι είναι της άποψης ότι τα αναλυτικά προγράμματα διαμορφώνονται έτσι ώστε να εξυπηρετούν τα συμφέροντα της εκάστοτε εξουσίας. Κοινή διαπίστωση πάντως αποτελεί ότι τα προγράμματα σπουδών της ιστορίας επηρεάζονται από τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά, με αποτέλεσμα να προσαρμόζονται στις νέες συγκυρίες, όπως στην περίπτωση του υλικού που μελετήθηκε στην παρούσα εργασία. Χαρακτηριστική απόδειξη σε αυτή τη θέση είναι το γεγονός ότι τόσο η μεταρρύθμιση του 1929 όσο και εκείνη του 1964 προέκυψαν μετά από δύο μεγάλες εκλογικές νίκες των εκάστοτε κομματικών παρατάξεων, του Ελευθέριου Βενιζέλου και του Γεώργιου Παπανδρέου, μέσα σε ένα κλίμα γενικής αυτοπεποίθησης και ευφορίας (Τερζής, 2010: 344). Επομένως, η ανάδειξη στην εξουσία φιλελεύθερων κομμάτων σήμαινε την προώθηση του δημοτικισμού και των εκσυγχρονιστικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ενώ η επικράτηση των συντηρητικών σήμαινε επιστροφή στα παραδοσιακά πρότυπα εκπαίδευσης, την υποστήριξη της καθαρεύουσας και τόνωση του ελληνικού φρονήματος μέσα από τη γνώση τόσο της αρχαιοελληνικής γραμματείας όσο και της βυζαντινοχριστιανικής παράδοσης.

Παρακάτω, στα χρόνια της Μεταπολίτευσης έγιναν ειλικρινείς προσπάθειες να εξαλειφθούν θέματα που δίχαζαν την ελληνική κοινωνία, γι' αυτό και η επιθυμία αντίπαλων κομμάτων να συνεργαστούν για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων έφερε για πρώτη φορά ουσιαστικά και μόνιμα αποτελέσματα περισσότερο από κάθε άλλη χρονική περίοδο.

Χαρακτηριστικό επίσης είναι ότι και στις δύο μεταρρυθμίσεις, οι πολιτικά και εκπαιδευτικά αντίθετες παρατάξεις αντέδρασαν στην εφαρμογή αυτών των ρυθμίσεων με αποτέλεσμα από την αναστολή μέχρι και την ακύρωσή τους. Ένα ακόμη στοιχείο που επηρέασε το περιεχόμενο της σχολικής ιστορίας ήταν το πολιτικό καθεστώς των γειτονικών κυρίως χωρών της Ελλάδας. Το κομμουνιστικό καθεστώς του Τίτο στη Γιουγκοσλαβία για παράδειγμα σε συνδυασμό με το αντικομμουνιστικό αίσθημα που επικρατούσε στη μετεμφυλιακή Ελλάδα είχε σαν αποτέλεσμα τα προγράμματα σπουδών σχετικά με το μάθημα της ιστορίας να στοχεύουν στην «πατριδογνωσία», στη μόρφωση των μαθητών σχετικά με τα ελληνικά ιδεώδη σε όλο το πέρασ της ελληνικής Ιστορίας, από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Το παράδειγμα του Τίτο είναι αντιπροσωπευτικό της όλης διάθεσης που επικρατούσε από το 1944 ως τουλάχιστον το 1974 στην Ελλάδα, βάσει της οποίας υπήρχε ένας υποτιθέμενος κίνδυνος από το βορρά, που σχολιαζόταν έντονα στην πολιτική συζήτηση και προπαγάνδα και ερχόταν σε αντίθεση με τα εθνικά συμφέροντα της Ελλάδας. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση της στρατιωτικής δικτατορίας κατά την οποία επικρατούσε το σύνθημα «Πατρίς, Θρησκεία, Οικογένεια». Σε ένα καθεστώς το οποίο υφίστατο χάρη στη συναίνεση και κρυφή υποστήριξη των ΗΠΑ για άλλη μια φορά η εκπαίδευση, όπως και στα χρόνια της δικτατορίας του Μεταξά έθεσε σαν πρωταρχικό και σχεδόν μοναδικό στόχο την προώθηση της ελληνοχριστιανικής ιδεολογίας, στοιχείο το οποίο αποτυπώθηκε με σαφήνεια και στο πρόγραμμα ιστορίας για το δημοτικό.

Όσον αφορά τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων αυτοί ανέκαθεν κινούταν γύρω από τη διαμόρφωση εθνικής συνείδησης, την ανάπτυξη του αισθήματος της φιλοπατρίας, την καλλιέργεια του σεβασμού προς τα δημοκρατικά ιδεώδη και τη γνωριμία με σπουδαία ιστορικά γεγονότα και ιστορικά πρόσωπα. Σταδιακά προστέθηκαν και άλλοι στόχοι, με βασικότερο ίσως την όξυνση της κριτικής σκέψης, που οδηγεί στην παραγωγή γνώσης από τον ίδιο τον μαθητή και έχει ως φυσικό απώτερο επακόλουθο τη μόρφωση ανθρώπων της δράσης, ικανών να αναλάβουν τα ηνία της κοινωνίας στο μέλλον.

Όσον αφορά τις μεθοδολογικές οδηγίες, αυτές μόλις τη δεκαετία του '80 άρχισαν να καταλαμβάνουν βασική και εξέχουσα θέση στα αναλυτικά προγράμματα, με ιδιαίτερα λεπτομερειακή μορφή, καθώς αρχικά ήταν ανύπαρκτες, ενώ στη συνέχεια περιορίζονταν σε απλές και αόριστες οδηγίες προς τον εκπαιδευτικό. Οπωσδήποτε η καταγραφή και ο εμπλουτισμός των μεθοδολογικών οδηγιών διευκολύνει την εργασία του εκπαιδευτικού στην τάξη, ενώ είναι ιδιαίτερης σημασίας για τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν την απαραίτητη εμπειρία. Τα νεότερα προγράμματα σπουδών μάλιστα, είναι χαρακτηριστικό ότι συνιστούν στον

εκπαιδευτικό να απορρίπτει τη στείρα απομνημόνευση ως πρωταρχική επιδίωξη, ενώ τον ενθαρρύνουν να αναθέτει στους μαθητές ομαδοσυνεργατικές εργασίες.

Μέχρι και σήμερα δεν γνωρίζουμε αν έχει διαμορφωθεί κάποιο πρόγραμμα σπουδών που να εξασφαλίζει πλήρως τα παραπάνω. Αρκετοί επιστήμονες έχουν κάνει διάφορες προβλέψεις και προτάσεις για το πώς θα έπρεπε να είναι ένα ιδανικό πρόγραμμα σπουδών στο μέλλον, δημιουργώντας ένα δίπολο μεταξύ του ανθρωπιστικού και του τεχνοκρατικού μοντέλου. Ωστόσο, ανάμεσα στις διάφορες απόψεις και προτάσεις που έχουν διατυπωθεί, πιθανότατα η χρυσή τομή να βρίσκεται κάπου στη μέση. Με τη συγκεκριμένη εργασία λοιπόν, αφιερωμένη αποκλειστικά στα προγράμματα σπουδών της ιστορίας της περιόδου 1913 – 1989, θέλω να πιστεύω ότι θα συμβάλω ως ένα βαθμό στη διεξαγωγή περισσότερων παρόμοιων ερευνών στο εξής, με σκοπό την πληρέστερη μελέτη στο μέλλον περισσότερων αναλυτικών προγραμμάτων για το μάθημα της ιστορίας στην πρωτοβάθμια, ακόμα και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με όσο το δυνατόν περισσότερες παρόμοιες μελέτες και τη συλλογή όλο και περισσότερων στοιχείων, μπορούμε να ελπίζουμε ότι θα μπορούν να εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα που ενδεχομένως να οδηγήσουν στην εκπόνηση ακόμα πιο αποτελεσματικών αναλυτικών προγραμμάτων.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση:

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.

Calhoun, G. (1994). *Social Theory and the Politics of Identity*. Oxford: Blackwell.

Citron, S. (1991). *Le Mythe National. L'histoire de France en question*, EDI. Paris: L'Atelier.

Dewey J. (1903). *The child and the curriculum*. Project Gutenberg.

Eisner, E. (1985). *The Art of Educational Evaluation: A Personal View*. Λονδίνο: Falmer Press.

Goodland, J. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: Mc Graw Hill.

Johnson, H. (1968). *Foundations of the Curriculum*. Columbus, Ohio: Merrill.

Koutselini, M. (1997). *Contemporary trends and perspectives of the curricula: Towards a meta-modern paradigm of curriculum*. *Curriculum studies*, 5 (1), 87-100.

Kazamias, A. (2014), *Antiquity as Cold War Propaganda. The political uses of the classical past in Post-Civil War Greece*, in Tziouvas, D. ed., *Re-imagining the Past. Antiquity and Modern Greek Culture*. Oxford: Oxford University Press, 128-144.

Kapfer, M. (1981). *Behavioral Objectives in Curriculum Planning*. NJ: Englewood Cliffs.

Kerr, J. (1968). *Changing the Curriculum*. London: University of London Press.

Saylor, J., Alexander, W. & Lewis, A. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Schiro, M. (2008). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Βοστώνη: SAGE.

Ελληνόγλωσση:

Ανδρέου, Α.Π. επιμ. (2008). *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. Μεταίχμιο: Αθήνα.

Αβδελά, Έ. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.

Αλιβιζάτος, Ν. (1995), *Οι πολιτικοί θεσμοί σε κρίση, 1922-1974. Όψεις της Ελληνικής εμπειρίας*, 3η έκδοση, Θεμέλιο, Αθήνα

- Apple M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Παρατηρητής: Αθήνα.
- Apple, M. (1990). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. (Τ. Δαρβέρης, μετάφρ.) Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1986).
- Αποστολίδου Ε. (2015). «Η ιστορία στην εκπαίδευση, μερικές σκέψεις», *Χρόνος* (onlineπεριοδικό στην Ελλάδα), τ. 33, σ. 1-15.
- Βακαλόπουλος Α. Ε. (2005). *Νέα ελληνική ιστορία 1204 – 1985*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Βασιλείου, Σ. (2009). *Τα εγχειρίδια Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού 1979, 1997, 2006, Παρουσίαση – Ανάλυση*. Λευκωσία: Επιφανίου.
- Βεργίδης, Δ. (2004). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στο Μπαγάκης, Γ.(Επιμέλεια), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 430-439.
- Βερέμης Θ. –Κολιόπουλος Γ. (2006). *Ελλάς: η σύγχρονη συνέχεια. Από το 1821 μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Βεντούρα Λ. &Κουλούρη, Χ. (1994). «Η διδασκαλία της εθνικής ιστορίας στη Δυτική Ευρώπη: αναζητήσεις και προοπτικές», *Σεμινάριο 17*, σ. 118-147.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Clogg, R. (1984). *Σύντομη ιστορία της νεότερης Ελλάδας*. (Χ. Φουντέας, μετάφρ.) Αθήνα: Καρδαμίτσα. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1979).
- Ζάικος, Ν. (2009). «Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα. Η διεθνής δικαιοϊκή προοπτική», στο: Ν. Χαϊτόγλου, *Οι πρόσφυγες στη Μακεδονία: από την τραγωδία, στην εποποιΐα*, σ. 21-47.
- Ηλιοπούλου, Ι. (2002). *Το μάθημα της Ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Καζαμιάς Αν. & Μ. Κασσωτάκης (1986). *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: (Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές)*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Καψάλης, Α. – Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.
- Κόκκινος, Γ. (1998). «Η διδακτική της Ιστορίας», *Διεπιστημονικό, αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο, η ελληνική απόκλιση Μνήμων*, 20, σ. 245-249.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ., Αθανασιάδης, Η., Βούρη, Σ., Γατσωτής, Π., Τραντάς, Π., Στέφος, Ε., (2005). *Ιστορική κουλτούρα και συνείδηση*. Νοόγραμμα Εκδοτική.

Κορδάτος Γ. (1973), *Ιστορία του γλωσσικού μας ζητήματος*, 5η έκδ., εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα.

Κουλούρη, Χ. (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα Ελληνικά Σχολεία (1834-1914): Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις*. Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολογίας. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Κουλούρη Χ. (2004). *Ιστοριογραφία της νεότερης και σύγχρονης Ελλάδας (1833-2002)*. Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.

Μαυρίδης, Η. (2006). «Εκπαίδευση και Ιδεολογία: Για μια επανεξέταση των θεωρητικών προβλημάτων», *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 67-83.

McNeil, J. (1990). *Curriculum*. USA: Harper and Collins Publishers.

Μπονίδης Κ. Θ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπονίδης Κ. Θ. (2012). *Προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας: θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Μπουζάκης, Σ., (2002). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση. Τεκμήρια – Μελέτες Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, τ.1., Αθήνα: Gutenberg.

Μπούντα, Ε (2006). *Η ιστορία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Αναλυτικά Προγράμματα και Ιστορική Σκέψη των μαθητών*. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας. Αθήνα.

Μονιότ Η. (2002). *Η διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νούτσος, Χ. 1979. *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*. Αθήνα: Θεμέλιο

Παπαστεφανάκη Ε. (2014). «Η Ρόζα Ιμβριώτη και το εκπαιδευτικό της έργο», *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*, 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο.

Πελαγίδης, Ε. (1997). *Προσφυγική Ελλάδα (1913-1930), Ο πόνος και η Δόξα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Ρεπούση Μ. (2005). «Μαρασλειακά II: η σημασία της Ρόζας Ιμβριώτη», *Παιδεία και Κοινωνία*, τ. 2, σ. 19 – 20.

Ρεπούση, Μ. (2012), *Τα Μαρασλειακά (1925-1927)*, Πόλις, Αθήνα.

Σκοπετέα Ε. (1988) «Ο "Κωνσταντίνος Παπαρρηγόπουλος" του Κ. Θ. Δημαρά και μερικές σκέψεις περί εθνικής ιστοριογραφίας». *Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 35-37 σ. 286-294.

Σολωμού Αι. (2017). «Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: οι αντιλήψεις των Κύπριων εκπαιδευτικών», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 67, σ. 137 – 155.

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί – Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τερζής Ν. Π. (2010). *Μελέτη της εκπαίδευσης του Νεοελληνισμού. Πριν από το κράτος – έξω από το κράτος – στο κράτος*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Tyler R. (1971), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago.

Φλουρής, Γ. (1992). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (1997). *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Φωτεινός, Δημ. (2013), *Ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1950-1980)*. Αθήνα, Gutenberg

Χαραλάμπους, Δ. Φ. (1990), *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα, 1950-1974*, Διατριβή, ΑΠΘ

Χαιρετάκης, Μ. (2010). «Η στρατιωτική δικτατορία της 21ης Απριλίου 1967 ως τομή για τα ελληνικά ΜΜΕ», *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τ. 35, σ. 20-41.

Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

Woodhouse, K. M. (1982). *Καραμανλής: ο άνθρωπος της ελληνικής δημοκρατίας*. Αθήνα: Μορφωτική Εστία Α.Ε.

Νόμοι και Διατάγματα

ΒΔ «Περί προγραμμάτων των μαθημάτων των τετραταξίων δημοτικών σχολείων των αρρένων», *ΦΕΚ 28*, 21/3/1894, τχ. Β'.

ΒΔ «Περί προγραμμάτων των μαθημάτων των τετραταξίων δημοτικών σχολείων των θηλέων», *ΦΕΚ 44*, 9/5/1894, τχ. Β'.

ΒΔ *ΦΕΚ 53*, 24/5/1894, τχ. Β'.

ΒΔ *ΦΕΚ 53*, 22/6/1894, τχ. Β'.

ΒΔ *ΦΕΚ 53*, 12/7/1894, τχ. Β'.

ΒΔ *ΦΕΚ 53*, 26/7/1894, τχ. Β'.

ΒΔ *ΦΕΚ 53*, 12/8/1894, τχ. Β'.

ΒΔ *ΦΕΚ 53*, 1/9/1894, τχ. Β'.

ΒΔ «Περί προγράμματος των εν τοις Ελληνικοίς σχολείοις και Γυμνασίοις διδασκομένων μαθημάτων», *ΦΕΚ 97*, 29/8/1896, τχ. Β'.

ΒΔ «Περί προγράμματος μαθημάτων ανωτέρου πλήρους Παρθεναγωγείου», *ΦΕΚ 155*, 23/8/1902, τχ. Α'.

ΒΔ «Περί ορισμού των μαθημάτων [...] εις τα πλήρη δημοτικά σχολεία αρρένων και θηλέων», *ΦΕΚ 174*, 10/9/1913, τχ. Α'.

ΒΔ «Περί προγράμματος των αστικών σχολείων θηλέων», *ΦΕΚ 333*, 17/11/1914.

ΒΔ «Περί προγράμματος των μαθημάτων του ελληνικού σχολείου και του γυμνασίου», *ΦΕΚ 369*, 10/12/1914, τχ. Α'.

ΒΔ «Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου προγράμματος των μαθημάτων των διδασκόντων εις τους μαθητάς των επί τη βάσει του υπ' αριθ. 1849/1939 Αναγκαστικού Νόμου ιδρυθέντων εξατάξιων γυμνασίων», *ΦΕΚ 477*, 9/11/1939.

ΒΔ «Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Πατριδογνωστικών μαθημάτων των Δημοτικών Σχολείων», *ΦΕΚ 14*, 30/1/1957, τχ. Α'.

ΒΔ 672, «Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Γυμνασίων της πρώτης βαθμίδος», *ΦΕΚ 160*, 13/11/1961.

ΒΔ 72, 14/1/1966, «Περί ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων τάξεων των σχολείων Δευτεροβαθμίου (Μέσης) Εκπαιδευσεως», *ΦΕΚ 16*, 26/1/1966.

ΒΔ 425, «Περί ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της Γ' τάξεως Γυμνασίων, Ημερησίων και Νυκτερινών», *ΦΕΚ 110*, 16/5/1966.

ΒΔ 702, «Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου», *ΦΕΚ* 218, 31/10/1969, τχ. Α'.

ΒΔ 723, «Περί των ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων των μαθημάτων των σχολείων Μέσης Εκπαιδευσεως», *ΦΕΚ* 225, 10/11/1969.

Ν 309, «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδευσεως», *ΦΕΚ* Α' 100/30/4/1976.

Ν 576, «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδευσεως», *ΦΕΚ* Α' 102/13/4/1977.

Ν 1566, «Περί δομής και λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», *ΦΕΚ* Α' 167/30/9/1985.

ΠΔ «Περί του αναλυτικού προγράμματος της Μ. Εκπαιδευσεως», *ΦΕΚ* 537, 9/11/1935.

ΠΔ 831, «Περί ωρολογίου προγράμματος του Ημερησίου Γυμνασίου και αναλυτικού προγράμματος των Α' και Β' τάξεων αυτού», *ΦΕΚ* 270, 20/11/1977.

ΠΔ 1034, «Περί των διδασκομένων μαθημάτων και του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Δημοτικού σχολείου», *ΦΕΚ* 347, 12/11/1977.

ΠΔ 374, «Περί του αναλυτικού προγράμματος της Γ' τάξεως του ημερησίου Γυμνασίου και του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος του Εσπερινού γυμνασίου», *ΦΕΚ* 79, 15/5/1978, τ. Α'.

ΠΔ 954, «Περί αντικαταστάσεως του άρθρου 4 του ΠΔ 1034/77 (*ΦΕΚ* 347, τχ. Α') "περί των διδασκομένων μαθημάτων και του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου"», *ΦΕΚ* 240, 25/8/1981, τχ. Α'.

ΥΠ 14539, 2/8/1894, «Περί τροποποιήσεως του από 31 Οκτωβρίου 1886 προγράμματος των εν τοις ελληνικοίς σχολείοις και γυμνασίοις διδασκτέων μαθημάτων», *ΦΕΚ* 89, 12/8/1894, τχ. Β'.