

2

Το σχολικό βιβλίο

2.1 Ρόλος και λειτουργίες του σχολικού βιβλίου

Το σχολικό βιβλίο, σε συνδυασμό με τα προγράμματα σπουδών και τα εκπαιδευτικά λογισμικά συνιστούν τις επίσημες **Προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας** (Μπονίδης 2012), εμπεριέχουν το σύνολο της σχολικής γνώσης και αποτελούν «τον καθρέφτη του επιπέδου παιδείας και πολιτισμού που παρέχεται σε έναν λαό», καθώς αποτελούν βασικά μέσα προώθησης εννοιών, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων στα νεαρά άτομα (Καψάλης & Χαραλάμπους 2007: 275, Τριλιανός 2009: 156). Το σχολικό εγχειρίδιο¹³ ειδικότερα, είναι ένα «μέσο διδασκαλίας και μάθησης, που έχει τη μορφή βιβλίου και χρησιμοποιείται από το μαθητή ενός σχολείου, αφού υποστεί επιτυχώς τη διαδικασία έγκρισης από το Υπουργείο Παιδείας» (Καψάλης & Χαραλάμπους 2007: 113).

Η ιδιαιτερότητα και η σπουδαιότητα του σχολικού εγχειριδίου —μολονότι περιορίζεται η χρήση με τη συνεχώς αυξανόμενη διάδοση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας κατά τα τελευταία χρόνια (Μπονίδης 2012)— έγκειται στο ότι αναφέρεται σε μια επιστημονική περιοχή, απευθύνεται σε μια συγκεκριμένη ηλικία μαθητών και μαθητριών, διδάσκεται σε συγκεκριμένη τάξη μιας συγκεκρι-

13. Σύμφωνα με τους Α. Καψάλη και Δ. Χαραλάμπους πολλοί όροι χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι του σχολικού εγχειριδίου με έμφαση κυρίως στο «διδασκτικό εγχειρίδιο» και στο «σχολικό βιβλίο». Το διδασκτικό εγχειρίδιο νοείται ως το «βιβλίο με βάση το οποίο εργάζεται ο μαθητής στο σχολείο και στο σπίτι, για να επεξεργαστεί τη διδασκτέα ύλη. Το διδασκτικό εγχειρίδιο μαζί με το βιβλίο του δασκάλου και το τεύχος εργασιών και ασκήσεων συναπαρτίζουν το σχολικό εγχειρίδιο. Σχολικό βιβλίο από την άλλη είναι κάθε βιβλίο το οποίο χρησιμοποιείται στο σχολείο ή και στο σπίτι και έχει άμεση ή έμμεση σχέση με το σχολικό εγχειρίδιο και τη διδασκαλία εν γένει» (2007: 199-200). Παρόλα αυτά στην ανά χείρας εργασία, προς χάριν αποφυγής παρανοήσεων εκλαμβάνονται οι όροι «σχολικό βιβλίο» και «σχολικό εγχειρίδιο» ως ταυτόσημοι.

μένης εκπαιδευτικής βαθμίδας και απορρέει από ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών¹⁴ (Παγανός 1990: 74, Johnsen 1993, Μαδεμλής 2008: 65). Καθώς ιστορικά είναι το παλαιότερο μέσο διδασκαλίας, αλλά και λόγω της εκτεταμένης και σε καθημερινή βάση χρήσης του από τους/-ες εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τις μαθήτριες το σχολικό βιβλίο είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένο με την εκπαιδευτική διαδικασία και ο ρόλος του στο πλαίσιο της είναι κεντρικός, έτσι ώστε όχι μόνο η χρήση του να θεωρείται αυτονόητη, αλλά και το σχολείο γενικότερα χωρίς σχολικά εγχειρίδια να θεωρείται αδιανόητο¹⁵ (Johnsen 1987: 24). Με αυτόν τον τρόπο το σχολικό βιβλίο αντιμετωπίζεται ως κάτι το ξεχωριστό, ως αναμφισβήτητο σύμβολο εξουσίας. Μάλιστα η δύναμη επίδρασης του γίνεται ακόμα μεγαλύτερη, αν λάβουμε υπόψη μας ότι απευθύνεται σε άτομα, που συχνά λόγω του νεαρού της ηλικίας τους ή του περιορισμένου σε ερεθίσματα περιβάλλοντος τους, έχουν μειωμένες δυνατότητες αντίστασης και κριτικής αμφισβήτησης του περιεχομένου του, επομένως προσφέρεται για «κυρίαρχη» ανάγνωση (Bar-Tal, 1998: 725).

Από τα σχολικά εγχειρίδια εν γένει, αναμένεται η άσκηση συγκεκριμένων και αλληλεξαρτώμενων λειτουργιών, η πραγμάτωση δηλαδή προγραμματισμένων μορφών χρησιμοποίησης των δυνατοτήτων που προσφέρουν. Οι **λειτουργίες** αυτές, μεταβάλλονται ανάλογα με τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες, τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, το αντικείμενο διδασκαλίας και τις ομάδες αποδοχής. Οι σημαντικότερες λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου μπορούν να συνοψιστούν στις εξής (Μπονίδης, 2004: 2, Μπονίδης κ.ά., 2012: 12):

A) *Ενημερώνει τους μαθητές και τις μαθήτριες παρουσιάζοντας πληροφορίες από μια επιστημονική περιοχή*: μέσω αυτού, μεταδίδεται στο μαθητή και στη μαθήτρια γνωστικό υλικό ενός επιστημονικού αντικειμένου και παράλληλα παρέχονται τα ερμηνευτικά του πλαίσια που συμβάλλουν στον καθορισμό της στάσης που θα λάβουν οι ομάδες αποδοχής απέναντί του.

B) *Είναι δυνατό να καθοδηγεί τη διδασκαλία, επηρεάζοντας τις παιδαγωγικές πρακτικές*: το σχολικό εγχειρίδιο προσφέρει σημαντική βοήθεια στην καθημερινή

14. Αναφορικά με την τελευταία παράμετρο τα σχολικά εγχειρίδια συνιστούν βασικά μέσα υλοποίησης και εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών, τα οποία με τη σειρά τους πραγματώνουν την εκπαιδευτική φιλοσοφία. Ωστόσο, όπως έχει προκύψει από σχετικές έρευνες (Φλουρής 1995, Ματσαγγούρας 2006) οι Ελληνίδες και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση των σχολικών βιβλίων για μεγάλο μέρος του διδακτικού χρόνου, χωρίς να ανατρέχουν παράλληλα στα ισχύοντα προγράμματα σπουδών (Φλουρής, Πασιάς 2009: 22).

15. Σύμφωνα με συμπεράσματα ερευνών που εξέτασαν τα σχολικά εγχειρίδια και τη χρήση τους στη σχολική τάξη προκύπτει πως:

A) Ειδικά για τη διδασκαλία με διδακτικά βιβλία ο διδακτικός χρόνος εκτιμάται ότι ανέρχεται στο 75-95% (Woodward, E., Carter-Nagel et al, 1986, πηγή: Φλουρής, 1995: 329).

B) Περίπου το 70% όλων των δραστηριοτήτων της τάξης γίνονται με βάση το σχολικό εγχειρίδιο και λοιπό διδακτικό υλικό (Weiss, D. (1988), "Die Politik der Lehrbücher in den USA", *Bildung und Erziehung*, τχ. 41, σσ. 329-335, πηγή: Καψάλης, Χαραλάμπους, 2007: 114). Από τη στιγμή μάλιστα που ανατίθενται στους μαθητές και στις μαθήτριες κατ' οίκον εργασίες, το σχολικό εγχειρίδιο τείνει να καταλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος και από τον εξωσχολικό τους χρόνο, αφού το μεγαλύτερο μέρος αυτών των εργασιών γίνεται βάσει αυτού (Καψάλης, 2009: 89).

προετοιμασία του/-ης εκπαιδευτικού, καθώς είναι πάντα στη διάθεση του/-ης και του/-ης παρέχει, όταν αυτό απαιτείται, γρήγορο και εύκολο προσανατολισμό, χωρίς ιδιαίτερη δαπάνη χρόνου και κόπου. Πέρα από την καθημερινή προετοιμασία της διδασκαλίας, το σχολικό εγχειρίδιο επικουρεί τον/-ην εκπαιδευτικό στο μεσοπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο προγραμματισμό των διδακτικών και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων του/-ης.

Γ) *Ενεργοποιεί τα κίνητρα μάθησης στους μαθητές και στις μαθήτριες:* όταν ένα σχολικό βιβλίο πληροί όλες τις τεχνικές προδιαγραφές και όταν ανταποκρίνεται πλήρως στο νοητικό και ψυχολογικό επίπεδο του μαθητικού πληθυσμού, έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτόνομης μάθησης και στην επίκτητη κινητοποίηση των εσωτερικών (σκοποί, επιθυμίες, προθέσεις, συναισθήματα) και εξωτερικών (αμοιβές, θέλητρα) κινήτρων των μαθητών και μαθητριών, με τέτοιο τρόπο, ώστε ακόμα και μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας να συνεχίζουν να αναζητούν τη γνώση.

Δ) *Διαφοροποιεί και εξατομικεύει τη σχολική εργασία:* με τη μορφή και τη δομή του (π.χ. γραμμική παροχή πληροφοριών κατά το πρότυπο των ακαδημαϊκών βιβλίων ή εργαστηριακό βιβλίο, παραγωγικός ή επαγωγικός τρόπος γραφής) είναι εφικτό να υπαγορεύει εκάστοτε τη μετωπική διδασκαλία ή τη χρήση εναλλακτικών μορφών και μεθόδων διδασκαλίας και εκπαιδευτικών προσεγγίσεων (εξατομικευμένα, ομαδική, διαλογική, μέθοδος του προβλήματος, θεματοκεντρική και διεπιστημονική προσέγγιση κ.λπ.), όταν βέβαια αυτό περιέχει προτάσεις, ασκήσεις και εργασίες που υποστηρίζουν την εφαρμογή των παραπάνω μορφών, μεθόδων και προσεγγίσεων.

Ε) *Προσφέρει άσκηση πάνω στη θεωρία και προτείνει πρακτικές ελέγχου επίτευξης της μάθησης:* η αξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών συχνά στηρίζεται στα περιεχόμενα του. Προς τούτο, παραθέτει, στο τέλος συνήθως κάθε ενότητας ή σε συνοδευτικό βιβλίο, ασκήσεις επανάληψης, εργασίες εμπέδωσης και ερωτήσεις για την αξιολόγηση του βαθμού πρόσκτησης των σχετικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

ΣΤ) *Τέλος, συμβάλλει ως πολιτισμικό προϊόν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και μαθητριών:* αν το σχολείο αποτελεί τον κύριο θεσμό στον οποίο οι σύγχρονες κοινωνίες αναθέτουν τη συστηματική κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς, το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί βασικό εργαλείο αυτής της διαδικασίας. Μέσω της χρήσης του επιδιώκεται η μετάδοση της κοινωνικής πραγματικότητας, των κοινωνικών αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για την ομαλή ένταξη των νέων ανθρώπων στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Συμβάλλει στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων, των κοινωνικών ομάδων και των λαών, καθώς διαμορφώνει πρότυπα συμπεριφοράς που σχετίζονται άμεσα με τη συστηματική διάσταση της ανθρώπινης προσωπικότητας (Morrison & McIntyre, 1971: 85). Αυτή η λειτουργία ωστόσο, πολλές φορές το καθιστά αντικείμενο ιδεολογικής και πολιτικής χειραγώγησης, διότι ως ιδεολογικό-πολιτικό μέσο (politicum) διαμεσολαβεί και συχνά αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία (Apple, 1986, Pingel, 1999:

7), θέση που θα υποστηριχθεί αναλυτικότερα σε επόμενο κεφάλαιο του παρόντος βιβλίου.

Εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος των εικόνων μέσα στα σχολικά βιβλία, οι οποίες, μολονότι αποβλέπουν στην περαιτέρω κατανόηση του περιεχομένου τους, συχνά έρχονται για να το συμπληρώσουν, να το υποστασιοποιήσουν ή ακόμη και να το υποκαταστήσουν. Η εικονογράφηση¹⁶ προσδίδει μεγαλύτερη ελκυστικότητα στα σχολικά βιβλία, κεντρίζει το ενδιαφέρον, συμβάλλει στην ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης και καλλιεργεί την αισθητική παιδεία των μαθητών και των μαθητριών (Κανταρτζή, 1992: 57, Βρεττός, 1994: 7-15). Ακόμη, η μεθοδική και με επιστημονικά κριτήρια μελέτη των εικόνων μπορεί να αποκαλύψει στοιχεία για το πώς αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι κάθε εποχής τον εαυτό τους στο παρελθόν (ατομική και συλλογική αυτοεικόνα) ή με ποιό τρόπο επιθυμούν μελλοντικά να «χαραχθούν» στη συλλογική μνήμη (Παληκίδης, 2008: 322-323). Παρά την πολλαπλή αξία των εικόνων, οι χρόνιες αδυναμίες και ανεπάρκειες της σχολικής εκπαίδευσης είχαν ως αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται ελάχιστα ή περιστασιακά, αλλά χωρίς μεθοδικότητα. Έτσι, παρατηρείται στα σχολικά βιβλία να μην τίθεται ζήτημα ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης του μηνύματος των εικόνων, καθώς αυτές σχεδόν πάντα, δεν είναι λειτουργικά αξιοποιήσιμες αλλά συνδράμουν επικουρικά στην πρόσληψη του μηνύματος του κειμένου που συνοδεύουν (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 140).

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές το γεγονός ότι το σχολικό βιβλίο θα πρέπει να αποτελεί τη βασική μέριμνα κάθε εκπαιδευτικού συστήματος από τη στιγμή που είναι επιφορτισμένο με τους ρόλους, αφενός, του παιδαγωγικού πόρου και, αφετέρου, του ιδεολογικοπολιτιστικού φορέα έστω και συγκεκαλυμμένα. Για το λόγο αυτό συνιστάται η διαμόρφωση μιας διαδικασίας που ως κεντρικό της άξονα θα έχει τη διαρκή αξιολόγησή του¹⁷. Η διαδικασία αυτή προτείνει η αξιολόγηση να συ-

16. Την εικονογράφηση σε ένα βιβλίο δεν τη συγκροτούν μόνο οι εικόνες, αλλά και το κειμενικό τους περιβάλλον, το σύνολο δηλαδή των λεκτικών δεδομένων που τις συνοδεύουν και τις νοηματοδοτούν. Όχι μόνο ό,τι γράφεται για την εικόνα, αλλά και ό,τι υπάρχει γύρω από αυτήν, της προσδίδει ένα συγκεκριμένο νόημα, το οποίο τη συνδέει με συγκεκριμένες ιδέες και αντιλήψεις. Ο Valls μάλιστα, παρατηρεί ότι όσο πιο λεπτομερειακός είναι ο σχολιασμός μιας εικόνας τόσο περισσότερο μειώνεται η πολυσημία της και περιορίζεται το νόημά της (Valls, 1994: 424, πηγή: Παληκίδης, 2008: 325).

17. Η αξιολόγηση ενός σχολικού βιβλίου ή ομάδας βιβλίων είναι μια συστηματική διαμορφωτική διαδικασία, η οποία είναι δυνατό να διακριθεί σε τέσσερις φάσεις (Μπονίδης: 2006: 108-111, Μπονίδης κ.ά., 2013: 17):

A) *Εσωτερική αξιολόγηση του παραγόμενου υλικού κατά τη διαδικασία συγγραφής του βιβλίου σε μικρο-επίπεδο,*

B) *Εξωτερική, ποιοτική και ποσοτική, αξιολόγηση κατά τη διαδικασία έγκρισης του βιβλίου, η οποία γίνεται από ομάδα εμπειρογνομώνων,*

Γ) *Εξωτερική αξιολόγηση του βιβλίου που εγκρίθηκε σε μακρο-επίπεδο, κατά τη διάρκεια ετήσιας δοκιμαστικής εφαρμογής του σε πιλοτικά σχολεία όλων των εκπαιδευτικών περιφερειών με διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, και*

Δ) *Διαρκής εξωτερική αξιολόγηση σε μακρο-επίπεδο κατά τη διάρκεια χρήσης του: σε αυτή τη φάση λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των άμεσων αποδεκτών του εγχειριδίου, καθώς επίσης των σχολικών συμβούλων, της κοινής γνώμης, της πολιτικής εξουσίας και των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης.*

ντελείται από τη στιγμή που ξεκινά η συγγραφή ενός σχολικού βιβλίου, να συνδράμει στην αναθεώρηση και διαρκή βελτίωση κατά τη διάρκεια χρήσης του και να καταλήγει εν τέλει στην κατάργησή του, που θα συνιστά αναμενόμενο επακόλουθο αυτής της βελτιωτικής διαδικασίας (Μπονίδης, 2006: 116). Ο εκσυγχρονισμός της διαδικασίας παραγωγής και αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων είναι δυνατό να δρομολογήσει τη διαδικασία αναθεώρησής τους, αποδεσμεύοντας τα από κάθε είδους αναχρονισμό, στερεότυπα, προκαταλήψεις, ιδεολογικές και πολιτικές σκοπιμότητες, ξεπερνώντας τη **συναινετική θεωρία της επιστήμης**, που τάσσεται υπέρ της ανάδειξης και προβολής μιας «έγκυρης» επιστημονικής θέσης και αποσιωπώντας τον τρόπο παραγωγής της, την αβεβαιότητά της, τις αντικρουόμενες απόψεις και την κριτική που υφίσταται στο πλαίσιο των επιστημονικών αντιπαραθέσεων, και προσανατολίζοντας τα στην προώθηση της ειρήνης, της μη βίας και της κατανόησης σε παγκόσμιο επίπεδο (Apple, 1986: 48, Κωνσταντινίδου, 2000: 55).

2.1.1 Η πολιτική λειτουργία του σχολικού βιβλίου και το μάθημα της Ιστορίας

Η εκπαίδευση είναι ένας από τους βασικούς θεσμούς που συμβάλλουν στη συγκρότηση της υποκειμενικότητας του ανθρώπου των νεότερων και σύγχρονων κοινωνιών¹⁸. Το σχολείο ειδικότερα, καθώς είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το κοινωνικοπολιτικό σύστημα, του οποίου τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες εκφράζει και υλοποιεί (Ρέππας, 2007: 17), συνιστά θεμελιώδη ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους και αναλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών και μαθητριών, την κοινωνική και πολιτισμική ομογενοποίησή τους και τον κοινωνικό έλεγχο, αποβλέποντας στην ένταξή τους στην κατεστημένη κοινωνικοπολιτική δομή και στην εσωτερίκευση και αποδοχή του συστήματος αξιών και πεποιθήσεων των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων, δηλαδή της κυρίαρχης ιδεολογίας¹⁹ (Αλτουσέρ, 1983: 74, Παπαναούμ-Τζίκα, 1989: 18, 35, Kalmus, 2004: 469, www.edu4u.gr).

Έτσι, η εκάστοτε εκπαιδευτικο-πολιτική επιλογή συνιστά συνειδητή πράξη που την καθορίζουν, αφενός, πολιτικοί, ιδεολογικοί και οικονομικοί παράγοντες και, αφετέρου, οι πιέσεις που ασκούν διάφορες κοινωνικές ομάδες και υπο-ομάδες με στόχο την *«κατάκτηση της δύναμης να ορίζουν, να νομιμοποιούν, να διαχειρίζονται και να ελέγχουν το περιεχόμενο, την οργάνωση και τη διανομή εκπαιδευτικών εμπει-*

18. «Η σχολική γνώση συνιστά το μέσο με το οποίο οικοδομείται μια πραγματικότητα στο παιδί για το τι είναι ο φυσικός και ο κοινωνικός κόσμος γύρω του και παράλληλα διαμορφώνεται η προσωπική του ταυτότητα, δηλαδή ποιος είναι και τι μπορεί να κάνει» (Αχλīs, 1996: 15).

19. Με τον παραπάνω ισχυρισμό επιδιώκω να θεμελιώσω το κύριο επιχειρήμα μου πως η εκπαίδευση δεν είναι πολιτικά και παιδαγωγικά ουδέτερη πράξη. Δεδομένης της κοινωνικοπολιτικής κατάστασης, άλλοτε δίνει «λογικές» εξηγήσεις για την καταπίεση που ασκεί το σύστημα στον κόσμο, έτσι ώστε η υπάρχουσα κατάσταση να διατηρηθεί, ενώ άλλοτε προσφέρει τη δυνατότητα του κριτικού στοχασμού, που αμφισβητεί τις απόψεις που δικαιολογούν και κάνουν αποδεκτές τις παραπάνω εξηγήσεις. Η δεύτερη δυνατότητα που εμπερικλείει το δυναμικό της εκπαίδευσης παραμένει σε μεγάλο βαθμό ζητούμενο.

ριών (γνώσεων), πόρων και ευκαιριών» (Πολυχρονόπουλος, 1980: 95). Επομένως, η σχολική εκπαίδευση ως ο κύριος φορέας άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής αναλαμβάνει έναν ιδιαίτερο πολιτικό ρόλο, ο οποίος αποτυπώνεται στους σκοπούς της εκάστοτε βαθμίδας, στους στόχους των επιμέρους μαθημάτων, όπως διατυπώνονται στα προγράμματα σπουδών²⁰, αλλά και στην επιλογή, οργάνωση, διάταξη και ιεράρχηση του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων, που συνιστούν έως και σήμερα τα κύρια κρατικά μέσα παραγωγής και αναπαραγωγής της γνώσης.

Στο πλαίσιο αυτής της παραδοχής, το σχολικό βιβλίο προσεγγίζεται ερευνητικά ως πολιτικό «προϊόν», ως καρπός ιδιαίτερων κοινωνικοπολιτικών διεργασιών, διαπραγματεύσεων αλλά και διενέξεων που παράγει κυρίαρχο λόγο και ενέχει συγκεκριμένη προθετικότητα²¹ (Μπονίδης, Χοντολίδου, 1997: 188, Κόκκινος, Νάκου, 2006: 336), καθώς αυτό ενταγμένο σε μια συγκεκριμένη κοινωνικοπολιτική κουλτούρα δεν περιορίζεται στην παράθεση δεδομένων, αλλά υπακούοντας σε πολιτικές τάσεις προβάλλει «οπτικές» που αναδεικνύουν, δικαιολογούν και νομιμοποιούν πολιτικά τα συμφέροντα συγκεκριμένων ομάδων πίεσης και διαμορφώνουν συνειδήσεις (Pingel, 1999: 8). Με άλλα λόγια, η γνώση η οποία εμπεριέχεται στα σχολικά βιβλία αποτελεί επιλογή από ένα σώμα δυνατής κοινωνικής γνώσης και αρχών που ανασυντίθενται στο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995: 265): είναι μια μορφή ερμηνείας του κόσμου, ένα είδος πολιτιστικού κεφαλαίου που επιλέχτηκε να προέρχεται από κάπου και να αντανακλά τις

20. Τα προγράμματα σπουδών σε κάθε ιστορική συγκυρία μετατρέπουν τις κυρίαρχες ιδεολογικές και πολιτικές επιλογές σε εκπαιδευτικά ζητούμενα. Ήδη στα τέλη της δεκαετίας του 1960-αρχές της δεκαετίας του 1970 το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προσεγγίστηκε ερευνητικά ως κοινωνικο-πολιτικό κείμενο με αντικείμενο ανάλυσης τις φιλοσοφικές, παιδαγωγικές και πολιτικές παραδοχές του (Μπούντα, 2006: 118). «Οι εκπαιδευτικοί στόχοι δηλώνουν το πώς θα πρέπει να διαμορφωθούν οι φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με τη μελλοντική τους ένταξη στην οικονομική παραγωγή και την κυρίαρχη κοινωνική δομή» (Ρέππας, 2007: 19-20). Κάθε απόπειρα τροποποίησης των αναλυτικών προγραμμάτων και συνακόλουθα των σχολικών εγχειριδίων εμπεριέχει τη δυνατότητα τροποποίησης ή αλλαγής των βασικών συνιστωσών της κυρίαρχης ιδεολογίας (Νούτσος, 1986: 38). Για αυτό το λόγο, κατά περιόδους, οι κοινωνικοπολιτικές δυνάμεις επιδιώκουν να θεσπίσουν νέο πρόγραμμα σπουδών όχι ως «ολότητα πολιτικής και παιδαγωγικής σύνθεσης, αλλά ως δύναμη έκφρασης των κοινωνικοπολιτικών μηχανισμών» που εκφράζονται από τον Πρόεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που αλλάζει κάθε φορά που αναλαμβάνει την εξουσία νέο κυβερνητικό σχήμα (Φράγκος, 2002: 61).

21. Η παραπάνω θέση γίνεται αντιληπτή στο σχολικό πλαίσιο, αν κάποιος/-α μελετώντας ένα σχολικό εγχειρίδιο θέσει τα ακόλουθα, διαφορετικού προσανατολισμού ερωτήματα: α) Επιστημολογικό: Ποιά επιστημολογική θέση θα αποδεχθούμε ως «αληθή»; β) Πολιτικό: Ποιοί είναι αυτοί που αποφασίζουν και κατευθύνουν την επιλογή, ιεράρχηση και διάχυση της (σχολικής) γνώσης; γ) Οικονομικό: Πώς η παρεχόμενη (σχολική) γνώση συνδέεται με την ισχύουσα στην κοινωνία κατανομή της εξουσίας, των αγαθών και των υπηρεσιών; δ) Ιδεολογικό: Ποιά γνώση παρουσιάζεται να έχει τη μεγαλύτερη «αξία» και σε ποιόν ανήκει; ε) Τεχνοκρατικό: Με ποιά τεχνογνωσία γίνεται η οργάνωση και η διάχυση της σχολικής γνώσης στους μαθητές και στις μαθήτριες; Στ) Ηθικό: Ποιοί ηθικοί κώδικες και ποιές αξίες «επιβάλλονται» στη σχολική γνώση; και Ζ) Ιστορικό: Τί είδους παράδοση, προϊστορία και εκπαιδευτική κουλτούρα διαποτίζει τη σχολική γνώση;» (Beyer, Apple, 1998: 5-6, Φλουρή, 2009: 68).

προοπτικές και τις πεποιθήσεις των ισχυρών ομάδων του κοινωνικού συνόλου, συντελώντας στη δημιουργία και αναδημιουργία μορφών συνειδητότητας, δηλαδή ταυτοτήτων (Apple, 1986: 16).

Κριτήριο που διαφοροποιεί ωστόσο, το βαθμό επίδρασης των σχολικών εγχειριδίων στις ομάδες αποδοχής τους αποτελεί το πλαίσιο που θέτει κάθε εθνικό σχολικό σύστημα στην παραγωγή και τη λειτουργική αξιοποίηση των σχολικών βιβλίων. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του επιτρέπει την κρατική διαμεσολάβηση σε όλο το εύρος των διαδικασιών παραγωγής των προδιαγραφών της διδασκαλίας, από τη διαδικασία έγκρισης έως και τη διάθεσή τους στις σχολικές μονάδες,²² γεγονός το οποίο επιβεβαιώνει την παραδοχή ότι το ελληνικό κράτος –στο επίπεδο τουλάχιστον των προδιαγραφών της διδασκαλίας– ασκεί απόλυτο ιδεολογικό έλεγχο της γνώσης και αντιστοίχως της κοινωνικοποίησης των νέων πολιτών (Κουλούρη, 2002: 95). Η πολιτική δε διάσταση του σχολικού βιβλίου είναι εμφανής και έχει μελετηθεί περισσότερο στο περιεχόμενο των βιβλίων των ονομαζόμενων –*σύμφωνα με την παλαιότερη αλλά αποκαλυπτική παιδαγωγική ορολογία*– «φρονηματιστικών» μαθημάτων και κυρίως του **μαθήματος της Ιστορίας**, το οποίο από τη θεσμοθέτηση του εκπαιδευτικού συστήματος στο ελληνικό

22. Το παραπάνω επαληθεύεται στη σύγχρονη εποχή και παρά τις εκσυγχρονιστικές εξαγγελίες, στη διαδικασία σχεδιασμού του ισχύοντος Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των συνακόλουθων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ) για το Νηπιαγωγείο και την υποχρεωτική εκπαίδευση, όπως αυτή ορίζεται στα ΦΕΚ 303, 304 (13.03.03). Ειδικότερα, για κάθε διδακτικό αντικείμενο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ορίστηκαν ως υπεύθυνοι μαθημάτων μόνιμα, υψηλόβαθμα στελέχη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Οι υπεύθυνοι των μαθημάτων σε συνεργασία με τις ομάδες αποσπασμένων στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, εκπαιδευτικών επιφορτίστηκαν με την ευθύνη παραγωγής των προγραμμάτων σπουδών. Μετά τη συγκρότηση των προγραμμάτων, οι υπεύθυνοι μαθημάτων τα κατέθεσαν προς έγκριση στο αντίστοιχο Τμήμα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κατόπιν της εγκρίσεώς τους απεστάλησαν στο ΥΠΕΠΘ, το οποίο τα δημοσιοποίησε σε Φύλλα της Εφημερίδας της Κυβέρνησης. Τα εν λόγω προγράμματα σπουδών παραθέτουν τις παραμέτρους και τις οδηγίες για τη συγγραφή των διδακτικών βιβλίων που τα συνοδεύουν. Σε ό,τι αφορά στη διαδικασία παραγωγής των εν χρήσει σχολικών βιβλίων το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αποφάσισε να γίνει διακήρυξη ανοιχτού δημόσιου διαγωνισμού ανά βαθμίδα εκπαίδευσης για τα εκπαιδευτικά πακέτα που το κόστος συγγραφής τους ξεπερνούσε τα 44.000 ευρώ και πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για τα υπόλοιπα πακέτα. Ο διαχωρισμός αυτός, ωστόσο, ήταν τυπικός αφού οι όροι και των δύο τύπων διαγωνισμού ήταν οι ίδιοι. Δικαίωμα συμμετοχής στους διαγωνισμούς αυτούς είχαν φυσικά και νομικά πρόσωπα, καθώς και κοινοπραξίες ή ενώσεις προσώπων που διέθεταν επιστημονική και εκπαιδευτική εμπειρία συναφή με το υπό εκπόνηση εκπαιδευτικό υλικό. Οι υποψήφιοι/-ες συγγραφείς κλήθηκαν να καταθέσουν προς αξιολόγηση στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο τα «δείγματα γραφής», δηλαδή ένα μικρό μέρος του υπό εκπόνηση υλικού. Οι ανάδοχοι συγγραφείς δεσμεύτηκαν σε συνεργασία με τους υπεύθυνους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, γεγονός που επέφερε περιορισμό στην ελευθερία και στη δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών από πλευράς τους. Η «καινοτομία» εντοπίζεται στη διαδικασία προεκτύπωσης των διδακτικών πακέτων, καθώς για πρώτη φορά υπακούοντας σε σχετική ευρωπαϊκή νομοθεσία διενεργήθηκαν διεθνείς δημόσιοι ανοιχτοί διαγωνισμοί στους οποίους συμμετείχαν ιδιωτικοί εκδοτικοί οίκοι. Ωστόσο, η αναπαραγωγή και διανομή τους στις ομάδες αναφοράς ανατέθηκε στον Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (www.pi-schools.gr, Πουλίδου, 2009: 65).

κράτος έχει προαγάγει την πολιτική νομιμοφροσύνη και έχει «δικαιώσει» τις υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας, πραγματώνοντας τον εθνοποιητικό ρόλο που του έχει ανατεθεί (Αβδελά, 1997: 33, Μαυροσκούφης, 2003: 19, Αδάμου-Ράση, 2007: 488).

Ειδικότερα, το μάθημα της Ιστορίας τροφοδοτεί την εθνική συλλογική μνήμη, επιδρώντας καθοριστικά στη διαδικασία «κατασκευής»²³ της εθνικής ταυτότητας, καθώς η ενιαία και συνεκτική «εθνική αφήγηση»²⁴ που προωθείται πρωτίστως μέσω των σχολικών βιβλίων του, επικεντρώνεται στην έννοια της συνέχειας και της ομοιογένειας, ενισχύει το ιδεολόγημα της μοναδικότητας του έθνους και καθιστά διακριτά πεδία μελέτης τα «σημαντικά γεγονότα», τις «εξέχουσες προσωπικότητες», τους «εθνικούς εχθρούς και φίλους», συγκροτώντας ένα συλλογικό κοσμοείδωλο²⁵ (Μηταφίδης, 2002: 99). Το σχολικό βιβλίο Ιστορίας παραμένει συνυφασμένο με τα ιδεολογικά συμφραζόμενα της εκάστοτε κυβέρνησης, με την άσκηση κοινωνικού ελέγχου και τη διασφάλιση της νομιμοποίησης των πολιτικών και κατ' επέκταση εθνικών στόχων και για το λόγο αυτό συγκεντρώνει το ενδιαφέρον του συνόλου της κοινωνίας και αποτελεί συχνά πεδίο ιδεολογικοπολιτικών αντιπαραθέσεων²⁶ (Κόκκινος, 2003:

23. Η έννοια της «κατασκευής» είναι επιστημολογική και σημαίνει πως αυτό που διηγούμαστε ως ιστορία, υπόκειται σε ορισμένες συμβάσεις, κυρίως γλωσσικές. Το ίδιο συμβαίνει και με την έννοια της «αποδόμησης», η οποία δε σημαίνει καταστροφή, ξεθεμελίωση, αλλά έρευνα της ιστορικότητας των εννοιών και των ιδεών, «αυτοψία στα δομικά υλικά». Η αποδόμηση είναι ένα μεγάλο θεωρητικό ρεύμα, που διέτρεξε όλες τις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες στις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα, θέτοντας εν αμφιβόλω συμβάσεις οι οποίες κάλυπταν βεβαιότητες (Λιάκος, 2007: 22)

24. Ωστόσο, όπως εύγλωττα επισημαίνει η Β. Κιντή (2005: 35) «η αφηγηματική πλοκή δεν είναι μια οποιαδήποτε αχρωμάτιστη κλωστή που μπορεί να υφάνει ουδέτερα κάθε συλλογή γεγονότων. Η κριτική στην αφηγηματική ιστορία επισημαίνει τους στενούς δεσμούς της με την ιδεολογία και τις πολυειδείς και πολισιχιδείς μορφές εξουσίας. Πολύ συχνά η αφήγηση υφάνει συνέχειες εκεί που υπάρχουν μόνο τομές, χτίζει γέφυρες πάνω από ασυμβίβαστες καταστάσεις» (πηγή: Σύρου, 2009: 21).

25. Η συγκρότηση αυτού του συλλογικού κοσμοειδώλου σύμφωνα με τον Γ. Κόκκινο συνιστά απόρροια της κυριαρχίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία του διδακτικού τρίπτυχου «γεγοντολογική αφήγηση-ιδεολογική εγχάραξη-αποστήθιση» (2002: 169).

26. Πρόσφορο πεδίο πολιτικής διαμάχης κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου αποτέλεσε το εγχειρίδιο των Χ. Θεοδωρίδη και Α. Λαζάρου «Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία» που εκδόθηκε στα 1923 και έφερε αντιμέτωπες δύο κοσμοθεωρίες, καθώς το περιεχόμενο του περιελάμβανε πολλά στοιχεία κοινωνικής ιστορίας, εκφράζοντας σοσιαλιστικές τάσεις στο πλαίσιο του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού. Η καθεστωτική μεταβολή της 4ης Αυγούστου 1936 και η συνακόλουθη ίδρυση του Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (ΟΕΣΒ) το 1937 με τον ΑΝ 952 (Φ.Ε.Κ 469, 1937, σ. 3017-3019) οδήγησαν στην «παραμόρφωση» του περιεχομένου του εν λόγω βιβλίου με σκοπό την ενίσχυση των ιδεολογικών παραδοχών της δικτατορίας. Η Αριστερά στην κατοχή, οικοδομώντας την αντιστασιακή της ιδεολογία, προσαρμόζει τα περιεχόμενα μάθησης και διδασκαλίας στους σκοπούς της και ανασυνθέτει το παρελθόν. «Ο εμφύλιος και το μετεμφυλιακό κράτος επιβάλλουν αποκλεισμούς, παρασιωπήσεις και στρεβλώσεις, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τον ηθικό, πολιτικό και εθνικό φρονηματισμό σε βασικούς σκοπούς του μαθήματος» (Μαυροσκούφης, 2003: 21). Ανάλογη μεταχείριση υπέστη και επί δικτατορίας των συνταγματαρχών, οι οποίοι ανέθεσαν στον ΟΕΣΒ «να καθαρίσει τα βιβλία από όσα στοιχεία δε συμφωνούσαν με το νόημα και την αγωγή του Γ' Ελληνοχριστιανικού πολιτισμού» (Βώρος, 1988: 20-21), ενώ με τη μεταπολίτευση το συγκεκριμένο εγχειρίδιο μεταγλωττίζεται και επιβιώνει ως το 1982 εξακολουθώντας ωστόσο, να

150). Κάθε νέο βιβλίο Ιστορίας που εισάγεται στο σχολείο, όταν το περιεχόμενό του διαφοροποιείται από την «κυρίαρχη» αφήγηση (π.χ. καταγραφή ή παράλειψη/αποσιώπηση γεγονότων²⁷ ή προσώπων της εθνικής ιστορίας, διαφορετικές ερμηνείες των γεγονότων κ.ά.), τίθεται στο πρίσμα της κριτικής από κόμματα²⁸, πολιτικούς, ομάδες τοπικών ή κοινωνικών συμφερόντων, εκκλησιαστικούς ή παρεκκλησιαστικούς κύκλους²⁹ και από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Κουλούρη, 2002: 96). Οι εν λόγω αντιπαραθέσεις ευνοημένες από τις κατά καιρούς ιδιαίτερες πολιτικές συνθήκες³⁰ επιτείνουν την ιδεολογική παρέμβαση στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων Ιστορίας, η οποία συχνά, μάλιστα, φτάνει σε σημεία λογοκρισίας από την πλευρά της εξουσίας³¹. Δεν είναι παράξενο λοιπόν, τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας να αλλάζουν

καλύπτει χρονικά την περίοδο έως το 1918. Αντίστοιχο παράδειγμα αποτελεί το σχολικό εγχειρίδιο των Κ. Καλοκαιρινού και Α. Καλογεροπούλου «*Ιστορία Ρωμαϊκή και Μεσαιωνική 146 π.Χ. – 1453 μ.Χ.*» της Β΄ Γυμνασίου, που αποσύρθηκε με υπουργική απόφαση στις 1/12/1965 λόγω του ότι «*εξέφραζε απόψεις ιστορικού υλισμού στην ανάλυση της βυζαντινής φεουδαρχίας και περιελάμβανε χάρτη της εποχής του Βουλγαροκτόνου που παραχωρούσε μεγάλη έκταση της Μακεδονίας στη Βουλγαρία*» (Μαυροσκούφης, 2003: 21). Ωστόσο, επανήλθε στις σχολικές αίθουσες διορθωμένο το 1976 (Καψάλης, Χαραλάμπους, 2007: 135-137).

27. Το εγχειρίδιο «*Εισαγωγή στις ιστορικές σπουδές για τη Γ΄ και Δ΄ δέση της Γ΄ Λυκείου*» της συγγραφικής ομάδας Γ. Γιαννόπουλου, Ξ. Οικονομοπούλου και Θ. Κατσουλάκου, επικρίθηκε για «*σκόπιμες ασάφειες σε κρίσιμα ζητήματα, για παράλειψη αναφοράς στην ταξική διαστρωμάτωση των κοινωνιών {...}, ενώ θεωρήθηκε και ως ύποπτο για προσπάθεια παραχάραξης του διαλεκτικού υλισμού*». Τελικά, αποσύρθηκε με εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο μέσον περιόδου του σχολικού έτους 1990-1991 (Κόκκινος, Γατσωτής, 2007: 52).

28. Σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, η εκπαιδευτική πολιτική των κομμάτων έχει την αυτονόητη σημασία της, αφού το κόμμα το οποίο θα επικρατήσει κάθε φορά στις εθνικές εκλογές «*μεταποιεί*» στη συνέχεια, με μικρότερη ή μεγαλύτερη συνέπεια, την κομματική πολιτική σε επίσημη-κρατική εκπαιδευτική πολιτική (Χαραλάμπους, 2009: 42).

29. Ενδεικτική είναι η σχετική αντίδραση που προκλήθηκε από παραθρησκευτικές οργανώσεις λόγω του εγχειριδίου της Α΄ Λυκείου «*Ιστορία του ανθρώπινου γένους*» του Λ. Σταυριανού (1984). Πρόκειται για ένα βιβλίο 170 σελίδων, του οποίου το περιεχόμενο συνιστά μια συνοπτική επισκόπηση της ανθρώπινης εξέλιξης, ιδωμένης υπό το πρίσμα μιας παγκόσμιας προοπτικής. Το εν λόγω εγχειρίδιο κατηγορήθηκε για «*νεοδαρβινισμό και αθεΐα*», θέσεις που ασπάστηκαν τόσο βουλευτές της Νέας Δημοκρατίας, οι οποίοι τάσσονταν ενάντια στην «*επιχείρηση εθνικής και θρησκευτικής επιβουλής*» όσο και εκπρόσωποι της Αριστεράς που διέβλεπαν στο περιεχόμενό του φυλοδυτικές τάσεις, ιδεολογικές μονομέρειες, αποσιωπήσεις και έλλειψη επιστημονικότητας. Συνέπεια των παραπάνω ήταν η απόσυρσή του, το 1986 (Σκιαδαρέση, 1988: 160, Μηταφίδης, 2002: 101, Μαυροσκούφης, 2003: 20, 103).

30. Οι διαρκώς αναμορφούμενες πολιτικές συνθήκες στον ελλαδικό χώρο έχουν ως συνέπεια η πολιτικοκοινωνική διαπάλη να έχει εκφραστεί στην εκπαίδευση με όρους που παραπέμπουν στη θεώρηση της «*διεγκυστίνδας*» μεταξύ παραδοσιακού και συγχρονιστικού ρεύματος (Τερζής, 1991: 19, Μαυροσκούφης, 2003: 20).

31. Το βιβλίο «*Ιστορία Νεότερη, Σύγχρονη, Ελληνική, Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια*» για τη Γ΄ Γυμνασίου, το οποίο γράφτηκε το 1982 από το Β. Κρεμμυδά αντιμετώπισε «*περιπέτειες*» ήδη κατά την πορεία του από το συγγραφέα στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στη συνέχεια στον Οργανισμό Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ), καθώς όπως υποστήριξε ο ίδιος ο συγγραφέας υπέστη παραχάραξη λόγω της συμπλήρωσης από άγνωστο «*δράστη*» μιας παραγράφου, που κάνει λόγο για έναρξη της Επανάστασης του 1821 στην Αγία Λαύρα, για λάβαρα της επανάστασης κ.λπ. (<http://Katsikas.8k.com/articles/artro31.html>). Επιπλέον, στο πλαίσιο της ιδεολογικής «*κάθαρσης*»

όταν μεταβάλλεται η ασκούμενη πολιτική (εσωτερική και εξωτερική) μιας χώρας³² και η φερόμενη ως «ουδέτερη» ιστορική αφήγηση να λαμβάνει πολιτικοϊδεολογικές διαστάσεις μέσα από «ενδεδειγμένους» τρόπους διδασκαλίας και αξιολόγησης, διαιωνίζοντας την πολιτισμική ηγεμονία της εκάστοτε κυρίαρχης ομάδας (Φλουρής, 2009: 67, Beyidoglu, 2010: 7), ενώ νέα ηγεμονία συνήθως συνεπάγεται και θέαση του παρελθόντος μέσα από άλλα πρίσματα, ώστε να εξυπηρετηθούν νέοι πολιτικοί στόχοι. Έτσι η εκπαίδευση τρέπεται από παιδευτικό θεσμό κατοχύρωσης της πολιτικής γνώσης και σκέψης και όχι μόνο, σε πολιτικό μηχανισμό ελέγχου και επιτήρησης της γνώσης³³ (Κατσουλάκος, Τσαντίνης, 1994: 15, Παπαθεοδώρου, 2002: 91).

του και στην προσπάθεια εξάλειψης του όρου «καπιταλισμός», αφαιρέθηκε ολόκληρο το έκτο κεφάλαιο με τον τίτλο «Η Ευρώπη το 19ο αιώνα: Η οργάνωση του καπιταλισμού». Τελικά, «κατέληξε να κρίνεται ως αντι-ιστορικό, αντιεπιστημονικό, αντιπαιδαγωγικό λόγω μεθοδολογίας και γλώσσας, προϊόν του μηχανιστικού μαρξισμού. Ακόμη, κατηγορήθηκε για λάθη, γλωσσικές ατέλειες, δυσκολίες στην κατανόηση, αλλά και για την ελάχιστη έκταση που αφιέρωνε στην ελληνική ιστορία». Παράλληλα, δέχτηκε πυρά και από την αριστερή σκοπιά, που του απέδιδε κατηγορίες όπως «η επισήμανση ρεφορμιστικών θεωριών για το κράτος πρόνοιας, η αποσύνδεση του ιμπεριαλισμού από τον καταναλωτισμό, ο φιλοδυτικισμός, ψευδολογίες για την ΕΟΚ, εχθρότητα προς την εργατική τάξη, αγνόηση της σημασίας της ταξικής πάλης». Το βιβλίο αποσύρθηκε το 1991 από τον τότε Υπουργό Παιδείας Γ. Σουφλιά, κατόπιν πρότασης του Σ. Καργάκου, ενός εκ των εισηγητών της επιτροπής αξιολόγησης του βιβλίου, ο οποίος πρότεινε τη συγγραφή νέου «με μεγαλύτερη έμφαση στην Ελληνική Ιστορία» (Μηταφίδης, 2002: 100, Μαυροσκούφης, 2003: 100-101, www.elemedu.upatras.gr).

32. Ενδεικτική είναι η απόφαση του Τμήματος Ιστορίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τον τρόπο εφαρμογής της «αρχής της αμοιβαιότητας» στο πλαίσιο της ελληνοβουλγαρικής συνεργασίας για τα σχολικά βιβλία, που συνέταξαν οι Φ. Βώρος και Σ. Παπασημακόπουλος: «Βασικές ελληνικές θέσεις: {...} τα τρέχοντα εθνικά μας ζητήματα εκφράζονται α) με τα επίσημα σχολικά βιβλία Ιστορίας, β) με τις θέσεις του Υπουργείου Εξωτερικών, που η συμμετοχή του είναι απαραίτητη σε κάθε διμερή διαπραγμάτευση» (Μαυροσκούφης, 2003: 300).

33. Το εγχειρίδιο που επιμελήθηκε ο Γ. Κόκκινος «Νεότερος και Σύγχρονος κόσμος» για τη Γ' Λυκείου, το οποίο είχε επιλεγεί κατόπιν ανοιχτού, δημόσιου διαγωνισμού που είχε προκηρύξει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 1998 και είχε εγκριθεί από το ΥΠ.Ε.Π.Θ., αποσύρθηκε και στάλθηκε για πολτοποίηση χωρίς καν να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία (Κόκκινος, Γατσωτής, 2007: 53, www.tanea.gr). Ως επίσημος λόγος απόσυρσής του προβλήθηκε η απουσία του λογότυπου του εκδοτικού οίκου, ωστόσο η πολιτική και εκπαιδευτική αρθρογραφία κάνει λόγο για αντίδραση του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, Ο. Ιωαννίδη, «καθώς τα βιβλία ιστορίας του ελληνικού κράτους διδάσκονται και στα σχολεία της Κύπρου» αναφορικά με ένα απόσπασμα σχετικά με την ΕΟΚΑ. Αντιδράσεις προκλήθηκαν και από την ελλαδική πλευρά. Ο τότε βουλευτής της Νέας Δημοκρατίας, Ι. Βαρβιτσιώτης, «κατέθεσε ερώτηση στη Βουλή όπου, μεταξύ άλλων, το βιβλίο χαρακτηριζόταν «μέσο κομματικής προπαγάνδας» της κυβέρνησης, κατηγορούσαν για «παραχάραξη της ιστορικής αλήθειας» και ότι έπληττε το «κλίμα εθνικής ομοψυχίας». Ανάμεσα στα ελαττώματα του βιβλίου αναφέρονταν, εξάλλου, «όπουλες παραλείψεις» για τον Κωνσταντίνο Καραμανλή και η υποβάθμιση του ρόλου του κλήρου κατά την Ελληνική Επανάσταση» (Πρακτικά της Βουλής, 14/06/2002, πηγή: Κουλούρη, 2012, <http://archive.avgi.gr>). Αντίστοιχα, πεδίο ιδεολογικοπολιτικών αγκυλώσεων αποτέλεσε το σχολικό βιβλίο Ιστορίας των Μ. Ρεπούση, Χ. Ανδρεάδου, Α. Πουταχίδη και Α. Τσιβά με τίτλο «Ιστορία Στ' Δημοτικού, Στα νεότερα και Σύγχρονα χρόνια», το οποίο διδάχτηκε κατά το σχολικό έτος 2006-2007. Το εν λόγω σχολικό βιβλίο, του οποίου η ολοκλήρωση της συγγραφής συνέπεσε με κυβερνητική αλλαγή, έγινε αντικείμενο δριμείας δημόσιας κριτικής με σημείο εστίασης την άποψη πως η έκδοση του αποσκοπεί «στη διαμόρφωση μιας αποεθνικοποιημένης συλλογικής συνείδησης στην Ελληνική νεολαία» (www.antibaro.gr) με συνέπεια την απόσυρσή του, το 2007, με απόφαση του τότε Υπουργού Παιδείας Ε. Στυλιανίδη (Κυδωνάκης, 2010).

2.1.2 Ρόλος και λειτουργίες του σχολικού βιβλίου Ιστορίας

Το μάθημα της Ιστορίας³⁴ θεωρείται ως ένα από τα πιο απαιτητικά διδακτικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος λόγω του διττού ρόλου που έχει στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς αναλαμβάνει, αφενός, τη διασύνδεση παρελθόντος-παρόντος³⁵ και, αφετέρου, τη δημιουργία της «*επίσημης μνήμης της κοινωνίας*». Στο πλαίσιο αυτό σημαντικό ρόλο αναλαμβάνει και το σχολικό βιβλίο Ιστορίας, το οποίο αναπλαισιώνει τον επιστημονικό, ιστορικό λόγο, καθιστώντας τον παιδαγωγικό (Heisler, 2008: 22).

Σε σχέση με τον μαθητή και τη μαθήτριά, το βιβλίο Ιστορίας λειτουργεί ως «δεξαμενή» πληροφόρησης, ως πεδίο αναφοράς της επιστημονικά έγκυρης, αλλά και ιδεολογικά «αποδεκτής» ιστορικής γνώσης, ως μηχανισμός πολιτικής κοινωνικοποίησης, αλλά και ως μέσο σχολικής επιτυχίας. Κατά τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, σκοπός της σχολικής Ιστορίας δεν είναι απλώς η χρονολογική παράθεση και γνωστοποίηση των γεγονότων του παρελθόντος στις ομάδες αναφοράς, αλλά η ερμηνεία και ανάπλαση της εξεταζόμενης ιστορικής εποχής (Κουτρούμπα, 2002: 148, Μαυροσκούφης, 2003: 15). Σε σχέση με τον/-ην καθηγητή/-τρια, το βιβλίο Ιστορίας λειτουργεί, αφενός, ως βοηθητικό εργαλείο και, αφετέρου, ως τμήμα της επιστημονικής βιβλιογραφίας (Μονιότ, 1993, πηγή: Κόκκινος, 1998: 331).

Βασικές λειτουργίες που μπορεί να επιτελέσει η σχολική Ιστορία, προκειμένου να συμβάλλει στη συγκρότηση της ιστορικής σκέψης³⁶ των μαθητών και των μα-

34. Η διδασκαλία της Ιστορίας, ως αυτόνομου μαθήματος στο δημοτικό σχολείο περιλαμβάνεται για πρώτη φορά στο πρόγραμμα του 1881, στο οποίο γίνεται η επίσημη καθιέρωση των τριών φάσεων της Ελληνικής Ιστορίας (Πετρίδης, Δ. (1881), *Στοιχειώδεις πρακτικά οδηγία περί διδασκαλίας μαθημάτων εν τοις δημοτικίς σχολείοις*, Αθήνα: (χ.έ.), πηγή: Αβδελά, 1998: 19). Σε ό,τι αφορά στο μάθημα της Ιστορίας στην Ελληνική Μέση εκπαίδευση (Ελληνικό σχολείο με διάρκεια φοίτησης 3 έτη και Γυμνάσιο με διάρκεια φοίτησης 4 έτη) εισάγεται στα 1836 ικανοποιώντας, αφενός, το αίτημα για ηθική εκπαίδευση των μαθητών και, αφετέρου, για απόκτηση κοινής εθνικής ταυτότητας (Αβδελά, 1998: 28, Λεοντοίνης, 1999: 203). Τα πρώτα βιβλία Ιστορίας που χρησιμοποιήθηκαν στα Ελληνικά σχολεία ήταν μεταφράσεις ξένων διδακτικών βιβλίων, τα οποία ωστόσο τη δεκαετία του 1880 καταργήθηκαν σταδιακά, καθώς δεν μπορούσαν να υπηρετήσουν αποτελεσματικά την εθνική αγωγή των Ελλήνων μαθητών (Κουλούρη, 1988: 40). Τα νέα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας είχαν έντονο εθνοκεντρικό χαρακτήρα και απέβλεπαν στην «επανάσυνδεση» των νεοελλήνων με το ιστορικό τους παρελθόν και στην αποβολή των τουρκικών στοιχείων, που είχαν αφομοιωθεί κατά τη διάρκεια της Οθωμανικής κυριαρχίας (Κουτρούμπα, 2002: 231). Το 1894 συντάσσεται το πρώτο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα ιστορίας του δημοτικού σχολείου, το οποίο περιορίζεται στην παράθεση της διδακτέας ύλης. Ωστόσο, από το 1914 και εξής η διδασκαλία της Ιστορίας αποκτά στόχους σαφείς και προσαρμοσμένους στις ποικιλόμορφες κοινωνικοπολιτικές και εθνικές απαιτήσεις της εποχής (Κούρνιας, 1974: 39).

35. Η γνώση του παρελθόντος δεν είναι αυτοσκοπός για την ιστορική επιστήμη. Έχει ενδιαφέρον στο βαθμό που συντελεί στην κριτική πρόσληψη και κατανόηση του παρόντος, στην κατανόηση των ποικίλων και αντιφατικών μεταξύ τους διαδικασιών που το παρήγαγαν, όπως επίσης και στη δυναμική διαμόρφωση του μέλλοντος με βάση τις κυρίαρχες αξίες και τις συλλογικές προσδοκίες κάθε κοινωνίας (Κόκκινος, 1998: 36).

36. Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης συνίσταται στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και στην ένταξη τους στο ιστορικό, κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο μέσα από το οποίο αναδείχτηκαν (Ξωχέλλης, 1987: 18).

θητριών είναι οι εξής (Αχλīs, 1993: 96, Κόκκινος, 1998: 318, Κόκκινος, Αθανασιάδης, Βούρη, Γατσωτής, Τραντάς, Στέφος, 2005: 15):

α) να αναπτύσσει την κριτική ικανότητα, κάτι που είναι δυνατό να επιτευχθεί με τη σύγκριση πολιτισμών, εποχών, συλλογικών στάσεων και συμπεριφορών,

β) να «εθίζει» τους μαθητές και τις μαθήτριες στην ορθολογική προσέγγιση κάθε φαινομένου, έτσι ώστε να οδηγούνται στην υπέρβαση των απλουστευτικών ερμηνευτικών σχημάτων που «*απηχούν ενσυνείδητες ιδεολογικές αναγνώσεις της πραγματικότητας*» και,

γ) να δημιουργεί προϋποθέσεις για τη συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών και μαθητριών της σημασίας της ελευθερίας, της ισότητας, της ειρήνης, της δικαιοσύνης και να συμβάλλει στη συγκρότηση δημοκρατικής συνείδησης.

Ωστόσο, στην πραγμάτωση των παραπάνω λειτουργιών δρουν ανασταλτικά ποικίλοι παράγοντες όπως είναι καταρχάς το γραμμικό, χρονικό μοντέλο που συνιστά ένα από τα επικρατέστερα είδη ιστορικής γραφής και περιγράφει μια σειρά γεγονότων σαν αυτά να συνδέονται μεταξύ τους. Παράλληλα, στα εγχειρίδια Ιστορίας, προκειμένου να ανασυγκροτηθεί γνωστικά το παρελθόν, να διαχυθεί η ιστορική γνώση από γενιά σε γενιά και κατ' επέκταση να οικοδομηθεί η συλλογική μνήμη και να συγκροτηθεί η εθνική ταυτότητα υιοθετείται η τριτοπρόσωπη αφήγηση. Με την χρήση της τριτοπρόσωπης αφήγησης στα σχολικά βιβλία Ιστορίας, επιδιώκεται η διαμόρφωση της επίφασης της αντικειμενικότητας και της αξιολογικής ουδετερότητας με σκοπό την ταύτιση ιστορικού γεγονότος και ιστορικής ερμηνείας (Κόκκινος, 1998: 323, Κόκκινος, 2003: 194, Hamada, 2003: 125, 137, Vanhulle, 2008). Την πρόθεση για αντικειμενικότητα εκφράζει και η εκτενής ανθολόγηση πηγών. Οι πηγές στην περίπτωση αυτή συνθέτουν μια συμπληρωματική ιστορική αφήγηση, που έχει ως στόχο να εδραιώσει το μήνυμα του κυρίως κειμένου. Χάρη στις πηγές ενισχύεται η εντύπωση ότι η ιστορική αφήγηση που παρουσιάζεται αποτελεί την «αντικειμενική αλήθεια» και δυσχεραίνεται η συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι συνιστά μία «έκδοση» του παρελθόντος από την οποία αναμένεται η επικύρωση του παρόντος³⁷ (Carlson, Apple, 1998: 20).

Η μελέτη των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας μπορεί να αποκαλύψει πολλές από τις ακραίες πτυχές της κυρίαρχης ιδεολογίας, όπως είναι η επιθετικότητα, η ενθάρρυνση πράξεων βίας απέναντι στον «άλλο» ο οποίος αποπροσωποποιείται και

37. Προκειμένου να αποφευχθεί μια τέτοιου είδους εσφαλμένη θεώρηση της χρήσης των πηγών θα πρέπει αυτές να πληρούν δύο αναγκαίες προϋποθέσεις (Κόκκινος, 1998: 44, Κόκκινος & Νάκου, 2006: 366-367):

A) να παρατίθενται στη μεγαλύτερη δυνατή ποικιλία τους, ώστε να μπορούν οι μαθητές και οι μαθήτριες να προσεγγίσουν το ίδιο ιστορικό φαινόμενο από διαφορετικές οπτικές και να αποσπών το εγγενές πληροφοριακό υλικό τους (*θετική ερμηνευτική*) και

B) να καταστούν προσιτές στους μαθητές και στις μαθήτριες, ώστε να ασκηθούν στην επίσήμανση, την κριτική επεξεργασία και τον έλεγχο των παρεχόμενων πληροφοριών, έχοντας υπόψη τους ότι η αναβίωση του παρελθόντος που επιχειρείται με τη διαμεσολάβηση των συγγραφέων, τίθεται αδιάκοπα σε συζήτηση προς αποδοχή ή αμφισβήτηση (*αρνητική ερμηνευτική*).

υποτιμάται και η ανάδειξη του έθνους «σε απόλυτη και υπερβατική αξία και σε αντικείμενο λατρείας» (Κουλούρη, 1996: 146, Beyidoglu, 2010: 7). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα βιβλία που γράφτηκαν μετά τα μέσα του 19ου αιώνα, στα οποία η Ιστορία περιορίζεται αποκλειστικά στη μελέτη του διπλωματικού, πολιτικού, θεσμικού και στρατιωτικού πεδίου, αποφεύγοντας επίμονα την αναφορά στην κοινωνική ζωή οποιασδήποτε εποχής, αγνοώντας τις ιστορικές συνθήκες, τις κοινωνικές ανάγκες, τις νοοτροπίες, αλλά και τα ανθρώπινα κίνητρα που την ερμηνεύουν (Κόκκινος & Νάκου, 2006: 343). Η θεσμοποιημένη Ιστορία που προκύπτει είναι συνεκτική, μονοπολιτισμική και μετασχηματίζεται σε μηχανισμό πολιτικής κοινωνικοποίησης, αλλά και «δικαίωσης και εξιδανίκευσης της ισχύουσας κατάστασης» (Κόκκινος, 1998: 141, 251, Μαδεμλής, 2008: 69). Το μάθημα της Ιστορίας χρησιμοποιείται στο σχολείο του εθνικού κράτους ως το κατεξοχήν φρονηματιστικό μάθημα, προκειμένου να συγκροτήσει στη μαθητική συνείδηση μια κοινή αναπαράσταση του έθνους (Γιαννακόπουλος, 2004: 129).

Αυτός ο «εθνο-ρομαντικός» τρόπος προσέγγισης της ιστοριογραφίας, επέδρασε καταλυτικά και για πολλά χρόνια στη συγγραφή των εγχειριδίων σχολικής Ιστορίας (Κόκκινος & Γατσωτής, 2007: 438). Ωστόσο, δεν είναι δυνατό οι παρωχημένες βεβαιότητες του 19ου αιώνα να αναπληρώνουν τις αναζητήσεις των ανθρώπων του 21ου αιώνα που, υπό συνθήκες ραγδαίας παγκοσμιοποίησης ζουν, επικοινωνούν και συνυπάρχουν στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής οικουμένης. Στη σύγχρονη εποχή η σχολική Ιστορία επιφορτίζεται με το καθήκον της αναζήτησης κοινών αξιών που προωθούν την παγκόσμια, ειρηνική συνεργασία (Von Laue, 1993: 29, Κόκκινος, 2003: 15, Κόκκινος & Νάκου, 2006: 345, Cole & Barsalou, 2006: 4).

Παρόλα αυτά και στην εποχή μας δε σπανίζουν οι στιγμές που οι λαοί αισθάνονται εχθρότητα και ανασφάλεια μεταξύ τους, γεγονός το οποίο διαχέεται μέσω της «επίσημης» σχολικής ιστορικής αφήγησης, με συνέπεια η συλλογική ταυτότητα να ορίζεται σε μεγάλο βαθμό ως ένα σύνολο βίαιων διακρατικών κρίσεων και να επιβαρύνεται το πολιτικό και ψυχολογικό κλίμα (Αβδελά, 1998: 48, Bar-Tal, 1998: 726, UNESCO, 1999). Ο σχολικός ιστορικός λόγος συμβάλλει στην υπόμνηση των τραγικών εμπειριών του παρελθόντος, νομιμοποιώντας εκ νέου τη χρήση βίας στο παρόν. Η ιστορική ταυτότητα ενός λαού δημιουργείται μέσω μιας υποτιθέμενης αιώνιας αντιπαράθεσης με τον «απέναντι» (Τολούδη, 2005: 70). Η ιδέα του πολέμου τείνει να γίνει αποδεκτή και προτάσσεται ως κυρίαρχο μέσο επίλυσης των διεθνών διαφορών, ως υποχρέωση των πολιτών του έθνους, προκειμένου να επικρατήσει δικαιοσύνη σε όλη την ανθρωπότητα και ως τμήμα του συνεχούς της ανθρώπινης εμπειρίας, παρά ως εκτροπή (Harris & Morrison, 2003: 203). Αντιθέτως, η αναφορά σε ειρηνικές περιόδους είναι συνοπτική, παρουσιάζεται ως παθητική διαδικασία και δεν προχωρά σε αναλύσεις της δράσης ατόμων ή ομάδων που επιχειρήσαν ή επιχειρούν να διαχειριστούν με ειρηνικά μέσα την επίλυση συγκρούσεων (Finley, 2003: 152). Αποτέλεσμα είναι, να ταυτίζεται στη συνείδηση των μαθητών και των μαθητριών η ιστορική εξέλιξη με τα πολιτικά-πολεμικά γεγονότα και με τις διπλωματικές δολοπλοκίες (Montgomery, 2006: 20, 34, Κόκκινος & Νάκου, 2006: 609).

Εντούτοις, η διδασκαλία της Ιστορίας είναι ικανή να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να ερευνήσουν τις εμπειρίες διαφορετικών ομάδων που πλήττονται από βία, ακολουθώντας στρατηγικές που θα οδηγούν στην κριτική ανάλυση και στη βαθύτερη κατανόηση των συγκρούσεων³⁸. Βασική προϋπόθεση, όμως, είναι να αλλάξει η δομή των περιεχομένων μάθησης και διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας. Η σχολική Ιστορία καλείται να επιχειρήσει τη γενική αποδόμηση του πολέμου, προβάλλοντας την αντι-ανθρώπινη φύση της βίας και της επιθετικότητας στις διάφορες ιστορικές στιγμές της ανθρωπότητας, να στηλιτεύσει τον επεκτατισμό και το φανατισμό, να αποδεσμευτεί από τα ιδεολογικά και πολιτικά στερεότυπα που πυροδοτούν τα σύγχρονα πολιτικά προβλήματα, να μην περιλαμβάνει πληροφορίες που μπορεί να ερμηνευτούν μέσω μιας εθνικιστικής ή ξενοφοβικής οπτικής, να προάγει τη συμφιλίωση ή τη συνώνυμη, κατά κάποιους ιστορικούς ερευνητές και ερευνήτριες, κοινωνική αναδόμηση (Cole, Barsalou, 2006: 4), να εισάγει εκτεταμένες αναφορές στις ειρηνικές ιστορικές περιόδους που διένυσαν οι λαοί μεταξύ τους, προκειμένου να αναπτυχθεί δράση στο όνομα της ειρήνης και της κοινωνικής προόδου και να εγκαταλείψει τη δογματική ανάπλαση του παρελθόντος, δομώντας με ειρηνικό λόγο την ιστορική αφήγηση (Vayrynen, Senghaas & Schmidt, 1987: 107, Κατσουλάκος, Τσαντίνης, 1994: 19, UNESCO, 1999: 72, Καψάλης, Μπονίδης, Σιπητάνου, 2000: 40, Κουτρουμπά, 2002: 190, Μαυροσκούφης, 2007).

Παράλληλα, τα βιβλία Ιστορίας οφείλουν να στραφούν σε μια πολυπρισματική θεώρηση του παρελθόντος³⁹. Ο P. Fritzsche (2001) όρισε την πολυπρισματική θεώρηση ως «*μια στρατηγική κατανόησης, βάσει της οποίας μπορούμε και είμαστε πρόθυμοι να εξετάσουμε μια κατάσταση από διαφορετικές οπτικές γωνίες*». Αυτό προϋποθέτει, αφενός, την παραδοχή από μέρους μας πως υπάρχουν και άλλοι εξίσου έγκυροι, αλλά και εξίσου μεροληπτικοί τρόποι θεώρησης του κόσμου πέραν του δικού μας και, αφετέρου, την προθυμία μας να μπούμε στη θέση κάποιου «άλλου» και, να επιχειρήσουμε να δούμε τον κόσμο μέσα «από τα δικά του μάτια», αποκτώ-

38. Αυτού του είδους η διδακτική εκδοχή προϋποθέτει την αποδοχή της θέσης ότι η μνήμη συνιστά ιδεολογική-πολιτική κατασκευή, καθώς και της αντίληψης ότι η ιστορική μάθηση είναι ερευνητική και εμπειρική, παρά τυπική και κανονιστική (Huysseu, 2000, πηγή: Μαυροσκούφης, 2007).

39. Ο όρος αυτός άρχισε να χρησιμοποιείται στην Ευρώπη στις αρχές του 1990. Ωστόσο οι ιδέες από τις οποίες συνίσταται έχουν παλαιότερη προέλευση και συμβαδίζουν με τρεις εξελίξεις που σημειώθηκαν στη σχολική ιστορική εκπαίδευση. Αυτές, εν συντομία είναι οι εξής (Stradling, 2001:11-12): Α) Η επικράτηση της προσέγγισης της «*νέας ιστορίας*», η οποία χωρίς να αρνείται τη σπουδαιότητα της χρονολογίας και της ιστορικής γνώσης, είχε ως στόχο την εξισορρόπηση μεταξύ της μετάδοσης γνώσεων για το παρελθόν στους μαθητές και τις μαθήτριες και της παροχής σε αυτούς/-ές των μέσων ανάπτυξης ιστορικής σκέψης, Β) Η στροφή του ενδιαφέροντος προς την κοινωνική και ανθρωπολογική ιστορία και οι σπουδές για την ισότητα των φύλων συνέβαλαν στο να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στην ιστορία των κοινωνικών κατηγοριών και ομάδων που παραβλέπονταν για χρόνια, όπως οι γυναίκες και τα παιδιά, οι εθνοτικές μειονότητες, οι μετανάστες, οι άποροι και Γ) Ο εντεινόμενος προβληματισμός σχετικά με το ότι τα σχολεία έπρεπε να μεριμνούν περισσότερο για την προετοιμασία των νέων να ζήσουν σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από εθνοτική, πολιτιστική, γλωσσική και θρησκευτική πολυμορφία.

ντας επίγνωση των συναισθημάτων, των αναγκών και των ανησυχιών του, δηλαδή να εφαρμόσουμε την ενσυναίσθηση⁴⁰ (Stradling, 2001: 16-17). Η διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί να καταστεί πολυπρισματική και λιγότερο επιλεκτική, εάν το περιεχόμενό της αποκτήσει μεγαλύτερη ποικιλία, αν χρησιμοποιηθεί μεγαλύτερο φάσμα πηγών και αν εξασφαλιστεί ότι δίνεται στους μαθητές και στις μαθήτριες η ευκαιρία να διαβάσουν εναλλακτικές, αντικρουόμενες καταγραφές και διηγήσεις ιστορικών γεγονότων (Wellington, 1986: 79, UNESCO, 1999: 11, 53). Έτσι, η σχολική Ιστορία θα απομακρυνθεί από κάθε λόγο (πολιτικό, εθνικιστικό, θρησκευτικό) που επιχειρεί να τη χειραγωγήσει, μετασχηματίζοντάς τη σε φορέα εξυπηρέτησης ιδεολογικών συμφερόντων και θα λειτουργήσει ως δίαυλος διοχέτευσης του αισθηματοσ της ανεκτικότητας απέναντι στον «άλλο» (Κόκκινος, 2003: 152-153).

Είναι απαραίτητο, κλείνοντας, να επισημάνω ότι, τα σχολικά βιβλία Ιστορίας δεν είναι αποκλειστικά υπεύθυνα για τα κακώς κείμενα των κοινωνιών και πως η επιστήμη της Ιστορίας δεν μπορεί να αλλάξει εκ θεμελίων τον κόσμο. Η κοινωνία καλείται να αποφασίσει για τις βασικές αξίες πάνω στις οποίες θέλει να οικοδομήσει το εκπαιδευτικό της σύστημα και τη συλλογική της ταυτότητα. Υπό το πρίσμα αυτό ωστόσο, και στο βαθμό που τους αναλογεί τα σχολικά βιβλία Ιστορίας μπορούν –*ανανεώνοντας το περιεχόμενό τους, προσεγγίζοντας το από την οπτική της Παιδαγωγικής της Ειρήνης, προσφέροντας τη δυνατότητα κριτικής ανάγνωσης και ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων, έτσι ώστε να μεταβούμε από την «Ιστορία-αφήγηση» στην «Ιστορία-πρόβλημα»*– να συμβάλλουν στη σύλληψη των παγκόσμιων «μηνυμάτων» του καιρού μας και στην εγκαθίδρυση ευρύτερων διαδικασιών συμφιλίωσης και κοινωνικού διαλόγου, καθώς και στην καλλιέργεια φιλειρηνικής νοοτροπίας και συνείδησης, ιδίως κατά τη μελέτη των διεθνών σχέσεων (Hörken, 2004: 17, Κόκκινος & Νάκου, 2006: 343, Cole, 2007: 326).

2.2 Η «Διεθνής Έρευνα»⁴¹ των σχολικών βιβλίων

A) Οι ιστορικές ρίζες της ενασχόλησης με τα σχολικά εγχειρίδια, ανιχνεύονται στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ού αιώνα και ανάγονται σε πρωτοβουλίες κινημάτων για την ειρήνη. Ωστόσο, εντατικοποίηση της ερευνητικής δράσης σημειώθηκε μετά το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου, όταν επισημάνθηκε η αλληλεπί-

40. Ο γερμανικός ιδεαλισμός του 19ου αιώνα έφερε στο προσκήνιο την ενσυναίσθηση (empathy) ως διαδικασία. «Ενσυναίσθηση» στην Ιστορία είναι η προσπάθεια προσέγγισης των βιωμάτων, των κινήτρων δράσης, των ηθών και των εθών, των νοητικών διεργασιών και της νοοτροπίας των ανθρώπων του παρελθόντος, σε μια προσπάθεια να ερευνηθεί, να ερμηνευτεί και να γίνει κατανοητό το παρελθόν και η δράση των ατομικών, και λιγότερο των συλλογικών υποκειμένων (Λεοντσίνης, 1999: 125).

41. Η «Διεθνής Έρευνα» Σχολικών Βιβλίων –με κριτήριο τους ερευνητικούς της άξονες, όπως αυτοί έχουν προσδιοριστεί στη διάρκεια του χρόνου από το Ινστιτούτο για τη Διεθνή Έρευνα των Σχολικών Βιβλίων Georg Eckert– «*ταυτίζεται με την έρευνα των σχολικών βιβλίων υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης και αντικείμενό της αποτελεί ο,τιδήποτε αφορά σε έναν πολιτισμό ειρήνης*» (“culture of peace”) (Μπονιδής, 2004: 4).