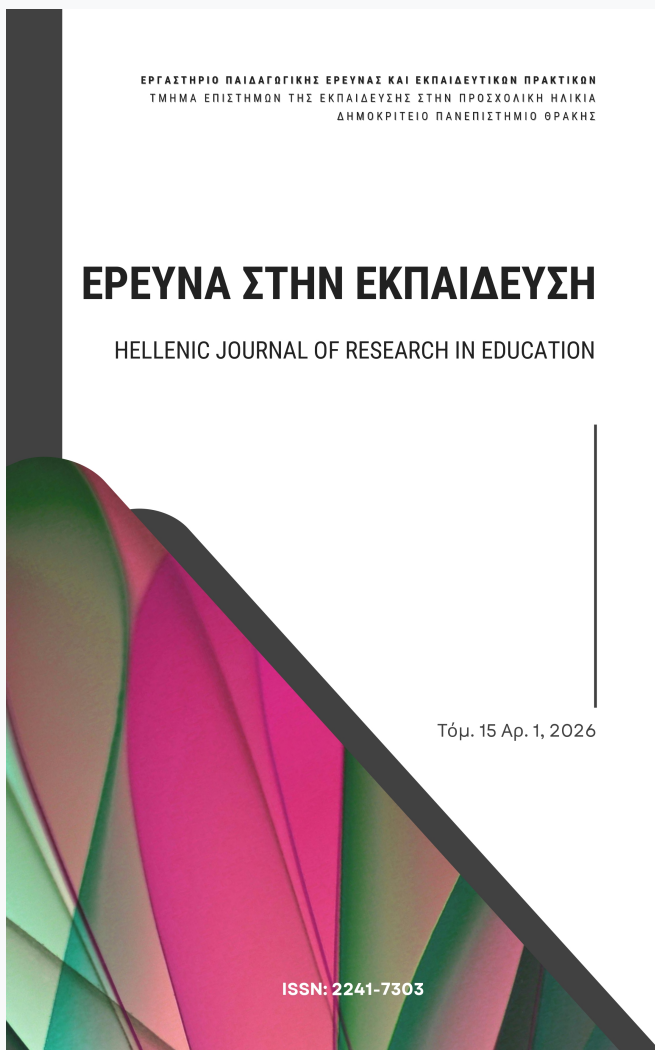


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 15, Αρ. 1 (2026)

Τόμος 15, Αριθμός 1, 2026



Αντιλήψεις φοιτητών και εκπαιδευτικών για την ηθική διάσταση στην ιστορική εκπαίδευση

Παναγιώτης Γατσωτής, Χαράλαμπος Κουργιαντάκης, Ιωάννα Μαρία Βελλίδου

doi: [10.12681/hjre.43849](https://doi.org/10.12681/hjre.43849)

Copyright © 2026, Παναγιώτης Γατσωτής, Χαράλαμπος Κουργιαντάκης, Ιωάννα Μαρία Βελλίδου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Γατσωτής Π., Κουργιαντάκης Χ., & Βελλίδου Ι. Μ. (2026). Αντιλήψεις φοιτητών και εκπαιδευτικών για την ηθική διάσταση στην ιστορική εκπαίδευση: Δύο ποιοτικές έρευνες. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 15(1), 68–89. <https://doi.org/10.12681/hjre.43849>

Αντιλήψεις φοιτητών και εκπαιδευτικών για την ηθική διάσταση στην ιστορική εκπαίδευση. Δύο ποιοτικές έρευνες

Παναγιώτης Γατσωτής^α, Χαράλαμπος Κουργιαντάκης^β, Ιωάννα Βελλίδου^γ

^α Α' Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας

^β Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Ιστορίας και Ψηφιακών Ανθρωπιστικών Επιστημών

^γ Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Ιστορίας και Ψηφιακών Ανθρωπιστικών Επιστημών

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις αντιλήψεις φοιτητών και εκπαιδευτικών για την ηθική διάσταση στην ιστορική εκπαίδευση· ειδικότερα, για το αναπόφευκτο των ηθικών κρίσεων στην ιστορική ερμηνεία και μάθηση, για την ενσυναίσθηση, για τους τρόπους σύνδεσης του ιστορικού παρελθόντος με το παρόν και για τους τρόπους με τους οποίους η επεξεργασία ηθικών ζητημάτων μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, της ιστορικής συνείδησης και της εκπαίδευσης για την πολιτεότητα.

Το θεωρητικό πλαίσιο αντλεί από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία για τη σχέση Ιστορίας και ηθικής, την αφηγηματική φύση της ιστορικής γνώσης, την «ηθική» και «συναισθηματική στροφή» στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς και από σύγχρονες προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης που δίνουν έμφαση στις δευτέρου βαθμού ιστορικές έννοιες, στην ιστορική ενσυναίσθηση και στην «ιστορική δικαιοσύνη». Υποστηρίζεται ότι η Ιστορία, ως επιστημονικό και διδακτικό πεδίο, ενσωματώνει αναπόφευκτα ηθικές αποτιμήσεις, χωρίς αυτό να αναιρεί την ουσία της ως επιστημονικής πειθαρχίας, υπό την προϋπόθεση της τεκμηριωμένης ανάλυσης και της αποφυγής παρεκτροπών προς τον διδακτισμό και τον «παροντισμό».

Η εμπειρική διερεύνηση βασίζεται σε δύο ποιοτικές διαδικτυακές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τον Μάιο και τον Οκτώβριο του 2025, με συνολικό δείγμα 29 συμμετεχόντων (εκπαιδευτικών και φοιτητών / φοιτητριών). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου με συνδυασμό κλειστών και ανοικτών ερωτήσεων και αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, από την οποία συγκροτήθηκαν τέσσερις βασικοί θεματικοί άξονες: (α) η Ιστορία ως πεδίο ηθικής διερεύνησης, (β) η σύνδεση παρελθόντος και παρόντος, (γ) οι διαλογικές και ενεργητικές παιδαγωγικές πρακτικές και (δ) η ιστορική ενσυναίσθηση.

Τα ευρήματα καταδεικνύουν σαφή σύγκλιση των συμμετεχόντων στην άποψη ότι η ηθική διάσταση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της ιστορικής κατανόησης και της διδακτικής πράξης. Παράλληλα, αναδεικνύονται διαφοροποιήσεις ως προς τον βαθμό έμφασης στο συναισθηματικό στοιχείο και την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση ηθικά επίμαχων θεμάτων. Συμπερασματικά, η εργασία υποστηρίζει ότι η ισορροπημένη και αναστοχαστική ενσωμάτωση της ηθικής διάστασης στην ιστορική εκπαίδευση ενισχύει την κριτική σκέψη, την ιστορική συνείδηση και την κατανόηση της κοινωνικής ευθύνης στο παρόν.

Abstract

This paper explores the perceptions of students and teachers regarding the ethical dimension of history education, in particular, the inevitability of ethical judgments in historical interpretation and learning, empathy, ways of connecting the historical past with the present, and ways in which the processing of ethical issues can contribute to the development of historical thinking, historical consciousness, and citizenship education.

The theoretical framework draws on international and Greek literature on the relationship between history and ethics, the narrative nature of historical knowledge, the "ethical" and "emotional turn" in the social sciences, as well as from contemporary approaches to history education that emphasize second-order historical concepts, historical empathy, and "historical justice." It is argued that history, as a scientific and educational field, inevitably incorporates moral assessments, without negating its essence as a scientific discipline, provided that it is based on documented analysis and avoids deviations into didacticism and "presentism."

The empirical investigation is based on two qualitative online surveys conducted in May and October 2025, with a total sample of 29 participants (teachers and students). The data were collected through an online questionnaire combining closed and open-ended questions and were analyzed using thematic analysis, from which

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Παναγιώτης Γατσωτής, Ταχυδρομική Διεύθυνση, Δέσπως Σέχου 14, Τ.Κ. 11743, gatsotis@gmail.com

URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index>

four main thematic axes were constructed: (a) history as a field of ethical inquiry, (b) the connection between past and present, (c) dialogical and active pedagogical practices, and (d) historical empathy.

The findings demonstrate a clear convergence among participants in the view that the ethical dimension is an integral part of historical understanding and teaching practice. At the same time, differences emerge in terms of the degree of emphasis placed on the emotional element and teachers' confidence in dealing with morally controversial issues. In conclusion, the paper argues that the balanced and reflective integration of the ethical dimension into history education enhances critical thinking, historical awareness, and understanding of social responsibility in the present.

© 2026, Παναγιώτης Γατσωτής, Χαράλαμπος Κουργιαντάκης, Ιωάννα Βελλίδου
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: ιστορική εκπαίδευση, ηθική διάσταση, ιστορική ενσυναίσθηση, δευτέρου βαθμού ιστορικές έννοιες

Key words: history education, ethical/moral dimension, historical empathy, second-order historical concepts

1. Εισαγωγή

Η εργασία εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στην Ιστορία, ως επιστημονικό πεδίο και διδακτικό αντικείμενο, και στην ηθική, εστιάζοντας ειδικότερα στη σημασία, τις μορφές και τις προκλήσεις που προκύπτουν από την επεξεργασία της ηθικής διάστασης στην ιστορική εκπαίδευση. Για τη συγκρότηση του πεδίου της Διδακτικής της Ιστορίας, από τις δεκαετίες του 1970-1980, τη χρήση του όρου «ιστορική εκπαίδευση» για να δηλωθεί η υπέρβαση του χώρου της τυπικής εκπαίδευσης, καθώς και για τη συνύφανση ιστορικής θεωρίας / επιστήμης, διδασκαλίας και ιστοριογραφίας υπάρχουν ήδη πολλές αξιολογικές εργασίες και στα ελληνικά (ενδεικτικά: Ρεπούση, 2004· Ανδρέου, 2008· Κάββουρα, 2011· Ανδρέου κ.ά. 2015· Κόκκινος – Γατσωτής, 2020· Κόκκινος κ.ά., 2024· Αγγελάκος – Κουργιαντάκης, 2024), τις οποίες θεωρούμε ως υπόβαθρο για τη δική μας προσέγγιση.

Αφετηρία της τελευταίας αποτελούν βασικά ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσον η ιστορική εκπαίδευση εστιάζει σε ζητήματα ανθρώπινης ηθικής, αν μπορεί να θεωρηθεί αξιακά ουδέτερη και με ποιους τρόπους μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της ηθικής σκέψης, της ενσυναίσθησης και της πολιτειακής εκπαίδευσης (citizenship education) των κάθε φορά εμπλεκομένων. Τα ερωτήματα αυτά αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα στο σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, με τις πολλαπλές κρίσεις μνήμης, την έντονη ψηφιακότητα και τη ραγδαία –μερικές φορές βίαιη– εισβολή της τεχνητής νοημοσύνης στην καθημερινή ζωή.

Με δεδομένο τον έντονα διεπιστημονικό χαρακτήρα της Ιστορίας και της ιστορικής εκπαίδευσης και στην τομή της γενικής με την ειδική Διδακτική, μπορεί να συσχετιστεί η ηθική διάσταση της ιστορικής εκπαίδευσης με την έννοια της «ηθικής νοημοσύνης». Η τελευταία εμπίπτει στο πλαίσιο της συζήτησης, από τη δεκαετία του 1980, περί διαφορετικών τύπων νοημοσύνης. Η Borba (2001) εισηγείται την «ηθική νοημοσύνη» και τη συσχετίζει με ικανότητες όπως η δυνατότητα διάκρισης του σωστού από το λάθος, η διατήρηση και αξιοποίηση ισχυρών ηθικών πεποιθήσεων, η έντιμη προσωπική συμπεριφορά και η βαθιά πίστη του ατόμου στις αξίες του. Ο Clarken (2010) αντιμετωπίζει την «ηθική νοημοσύνη» ως την ικανότητα εφαρμογής των ηθικών αρχών σε ατομικούς στόχους, αξίες και συμπεριφορές και θεωρεί ότι η ανάπτυξή της μπορεί να διαμορφώσει πιο θετικά άτομα και συνεπώς πιο υγιείς κοινωνίες. Οι Tanner & Christen (2014) διακρίνουν πέντε συνιστώσες της «ηθικής νοημοσύνης»: την «ηθική πυξίδα» (moral compass) ως σύστημα ρυθμιστικών επιδιώξεων, αξιών ή πεποιθήσεων, την «ηθική δέσμευση» (moral commitment) ως προτεραιότητα στην επίτευξη ηθικών στόχων, την «ηθική ευαισθησία» (moral sensitivity) ως ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης ενός ηθικού ζητήματος, την «ηθική επίλυση προβλημάτων» (moral problem solving) ως διαμόρφωση μιας ηθικά ικανοποιητικής πορείας δράσης και την «ηθική διεκδικητικότητα» (moral assertiveness) ως διαμόρφωση ηθικής συμπεριφοράς με συνέπεια και θάρρος, σύμφωνα με τα ηθικά πρότυπα και παρά τα όποια εμπόδια. Οι Βάσιου – Πούλιου (2021: 75) συσχετίζουν την ίδια έννοια με τον διαχωρισμό του καλού από το κακό. Συμπερασματικά, ο προβληματισμός για την ηθική διάσταση της ιστορικής εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά να συνομιλεί ουσιαστικά με τον προβληματισμό για την ηθική-αξιακή συνιστώσα κάθε μορφής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Cotkin (2008), οι ιστορικοί μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη διερεύνηση των ηθικών αβεβαιοτήτων της εποχής τους, εφόσον αποφεύγουν τον διδακτισμό και τις απόλυτες βεβαιότητες και αξιοποιούν την ιστορική ανάλυση για την καλλιέργεια μιας σύνθετης και κριτικής ηθικής κατανόησης. Ο Munslow (2006: 1, 10) συνδέει την ηθική διάσταση της Ιστορίας με την αφηγηματική της φύση, όπως αυτή αναδείχθηκε από τον White (1973), υποστηρίζοντας ότι κάθε ιστορική αφήγηση ενσωματώνει αναπόφευκτα ηθικές αποτιμήσεις. Η Ahonen (2023) εντοπίζει τις απαρχές της ηθικής στροφής ήδη στη δεκαετία του 1960, με τις μετα-αποικιακές σπουδές και, αργότερα, με τις σπουδές του Ολοκαυτώματος και τις μεταψυχροπολεμικές αναλύσεις γύρω από την ενοχή, τη θυματοποίηση και την ιστορική ευθύνη.

Η ανάδειξη της ηθικής διάστασης στην Ιστορία συνδέεται άμεσα με την επεξεργασία του τραυματικού παρελθόντος. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η παγκόσμια «κουλτούρα της συγγνώμης», όπως αναλύεται στο συλλογικό έργο *The Age of Apology* (Gibney et al., 2008), στο οποίο παρουσιάζεται και αναλύεται το σύγχρονο παγκόσμιο φαινόμενο, κράτη και θεσμοί να ζητούν δημόσια συγγνώμη για ιστορικές αδικίες. Οι συγγραφείς του τόμου επισημαίνουν τη δυνητικά θεραπευτική δυναμική τέτοιων πρακτικών, αλλά ταυτόχρονα και τους περιορισμούς τους, ιδίως όταν οι «συγγνώμες» δεν συνοδεύονται από ουσιαστικές επανορθώσεις. Αντίστοιχα, η γερμανική “*Vergangenheitsbewältigung*” («συμφιλίωση με το παρελθόν») αναδεικνύεται ως χαρακτηριστικό παράδειγμα συλλογικής αναμέτρησης με το ναζιστικό παρελθόν, το οποίο αποτέλεσε προϋπόθεση πολιτικής και ηθικής επανένταξης της Γερμανίας στη μεταπολεμική Ευρώπη (Fischer & Lorenz, 2015).

Στον ελληνικό χώρο, η συζήτηση για τη σχέση Ιστορίας και ηθικής αφορά τη σύνδεση ιστορικής μνήμης και δικαιοσύνης. Οι Κόκκινος, Κιμουρτζής και Καρασαρίνης (2020) διακρίνουν τρεις μορφές ιστορικής δικαιοσύνης (ανταποδοτική, επανορθωτική και μεταβατική), προτείνοντας αντίστοιχα παραδείγματα όπως οι δίκες της Νυρεμβέργης, οι Επιτροπές Αλήθειας και οι δημόσιες απολογίες. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με την ηθική ευθύνη της ιστορικής εκπαίδευσης να αναδεικνύει τις φωνές των αδικημένων και να συμβάλλει στην κατανόηση των συνεπειών του παρελθόντος στο παρόν. Στην ίδια κατεύθυνση, ο Λιάκος (2012) τονίζει το καθήκον του ιστορικού να αποκαθιστά τη μνήμη των ηττημένων και να αντιστέκεται στη λήθη και την ηθική αδιαφορία.

Η ηθική διάσταση, ωστόσο, δεν περιορίζεται αποκλειστικά στο ζήτημα της ιστορικής δικαιοσύνης. Περιλαμβάνει και έννοιες όπως η ηθική συνείδηση, η ηθική ανάπτυξη και η ηθική κινητοποίηση. Η ηθική συνείδηση προσεγγίζεται από διαφορετικές θεωρητικές αφηρησίες: Στη φαινομενολογία και στον υπαρξισμό συνδέεται με τις βιωμένες εμπειρίες, ενώ στην αναπτυξιακή ψυχολογία εκφράζεται ως μορφή συλλογισμού, που εξαρτάται από το επίπεδο ηθικής ανάπτυξης του ατόμου και της κοινωνίας (Edling et al., 2022). Στοχαστές όπως οι Gilligan (1977) και Noddings (2002) ανέπτυξαν την προβληματική της «ηθικής της φροντίδας», υπογραμμίζοντας τη σημασία των σχέσεων, της ευθύνης και της ενσυναίσθησης, σε αντιδιαστολή με το κυρίαρχο μοντέλο της «ηθικής της δικαιοσύνης» (Kohlberg, 1984).

Μελετητές τονίζουν επίσης τη σημασία της «ηθικής κινητοποίησης», διακρίνοντας ανάμεσα στην ανθρώπινη γνώση του «ηθικά ορθού» και στην έμπρακτη ή μη εφαρμογή του. Η διάκριση αυτή αναδεικνύει την πιθανή ασυνέχεια ανάμεσα στην ηθική κατανόηση και στην πράξη (Cullity, 1997· Αλυματήρης, 2023).

Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις η τυπική εκπαίδευση (γενικά) μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο, καθώς αποτελεί κομβικό χώρο κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης της ηθικής σκέψης και συνείδησης των νέων (Σακελλαρίου, 2010). Μάλιστα, στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης, η ηθική διάσταση αναδεικνύεται σε αναπόσπαστο στοιχείο της ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Βασικά ζητούμενα των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στην Ιστορία, όπως, για παράδειγμα, των προτεινόμενων από την ιστοσελίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe), είναι η ανάπτυξη στα παιδιά ικανοτήτων όπως η κριτική ανάλυση πηγών, η κατανόηση της ιστορικής συγκυρίας, η λήψη οπτικής και η σύνδεση παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος (Rüsen, 2004· Seixas & Morton, 2013). Στο πλαίσιο της ανάπτυξης τέτοιων ικανοτήτων, η μελέτη του ιστορικού παρελθόντος αναπόφευκτα συμπλέκεται με τη μελέτη των ανθρώπινων επιλογών, κινήτρων και αξιών, που ενέχουν ηθικά κριτήρια (Barton & Levstik, 2008).

Άλλωστε, η ιστορική αφήγηση δεν μπορεί να είναι ουδέτερη, καθώς όλες οι ιστορικές πηγές δημιουργούνται και αξιοποιούνται με τη διαμεσολάβηση της διανοητικής σκευής των ιστορικών, που θέτουν τα ερωτήματα και δίνουν τις απαντήσεις υπό την επιρροή των αξιακών παραδοχών τους και των ευρύτερων κοινωνικών συμφραζομένων (Jordanova, 2006· Rosenstone, 2023). Με τα λόγια του

Foucault (1987: 15), «η ιστορία μεταμορφώνει τις μαρτυρίες σε μνημεία». Η τοποθέτηση αυτή αντιβαίνει σε αφελείς θετικιστικές παραδοχές περί αντανάκλαστικής γνωσιοθεωρίας και, χωρίς να αναιρεί την επιστημονικότητα της Ιστορίας, απαιτεί τη συνειδητοποίηση και των ηθικών διαστάσεων της ερμηνευτικής διαδικασίας, καθώς και την αποφυγή απλουστευτικών ή αναχρονιστικών κρίσεων (Σμυρναίος, 2023).

Η ηθική διάσταση αποκτά ιδιαίτερη σημασία στη διδασκαλία τραυματικών και επίμαχων ιστορικών θεμάτων όπως πολέμων, γενοκτονιών, της αποικιοκρατίας, μαζικών παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων κ.ο.κ. Η παιδαγωγική πρόκληση έγκειται στην αποφυγή τόσο του διδακτισμού όσο και του παροντισμού, δηλαδή της αξιολόγησης του παρελθόντος αποκλειστικά με σύγχρονα αξιακά κριτήρια (Wineburg, 2001). Η ανάπτυξη ικανοτήτων όπως της ιστορικής ενσυναίσθησης (Κουργιαντάκης, 2005· Barton & Levstik, 2008· Endacott & Brooks, 2018, Karn, 2022), της πολυπρισματικής ανάλυσης και της ιστορικής αναπλαισίωσης επιτρέπει στα παιδιά να αντιλαμβάνονται, να μελετούν και να κατανοούν τις επιλογές των ανθρώπων του παρελθόντος στο πλαίσιο της εποχής τους, χωρίς να ακυρώνεται η ηθική κρίση (Lévesque, 2011· Goldberg & Savenije, 2018).

Όπως φαίνεται από τις δύο έρευνες της εργασίας και παρά τις όποιες ενστάσεις, οι ηθικές κρίσεις συμβαδίζουν με την ιστορική έρευνα και διδασκαλία, εφόσον, όμως, η συμπόρευση αυτή βασίζεται σε τεκμηριωμένη ανάλυση και αποφεύγεται η απλή ηθικολογία ή κατήχηση (Oldfield, 1981). Η σύνδεση ιστορικής έρευνας και ηθικής ενισχύει την κατανόηση του παρελθόντος και του παρόντος ηθικού τοπίου, καθώς οι κοινωνικές και ιστορικές αναλύσεις διαπλέκονται με τις ηθικές κρίσεις (Tsai, 2011). Η ηθική διάσταση κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική στην εκπαίδευση, διότι βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν αδικίες του παρελθόντος και τις συνέπειές τους στο παρόν, ενισχύοντας την ιστορική συνείδηση και την προώθηση της ιστορικής δικαιοσύνης (Bermudez, 2021· Seixas & Morton, 2013). Ακόμη και αν η επεξεργασία επίμαχων ιστορικών θεμάτων επηρεάζεται (όπως είναι αναμενόμενο) από κοινωνικοπολιτικές πολώσεις, παιδαγωγικά εργαλεία όπως οι αντιλογίες (debates) ή η μαθητική συμμετοχή σε σχολικά δρώμενα συμβάλλουν στην καλλιέργεια πνεύματος πλουραλιστικής δημοκρατίας και στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης. Η ηθική διάσταση στην Ιστορία όχι μόνο δεν νοθεύει ή ακυρώνει την επιστημονική ακρίβεια, αλλά την συμπληρώνει, αποτελώντας αναπόσπαστο τμήμα της, εφόσον βέβαια συμβαδίζει με τους κανόνες και τους όρους της ιστορικής επιστήμης. Η ιστοροποιημένη ενσωμάτωσή της στην ιστορική εκπαίδευση ενισχύει την κατανόηση του παρελθόντος, των ιστορικών αδικιών και της κοινωνικής ευθύνης στο παρόν, ενώ η παιδαγωγική εφαρμογή της συμβάλλει στη διαμόρφωση σκεπτόμενων και υπεύθυνων πολιτών (Bermudez, 2021; Tsai, 2011).

Η εργασία αυτή ανταποκρίνεται σε ένα σημαντικό ερευνητικό κενό, εκείνο της περιορισμένης εμπειρικής –ιδίαιτερα της ποιοτικής– διερεύνησης των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και φοιτητών σχετικά με την ηθική διάσταση της Ιστορίας στο ελληνικό πλαίσιο. Παρότι στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία αναπτύσσονται πλούσια θεωρητικά σχήματα, γενικότερα, οι φωνές των ίδιων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία παραμένουν υποεκπροσωπημένες. Οι δυο έρευνες που παρουσιάζονται στην εργασία φιλοδοξούν να συμβάλουν στην κάλυψη αυτού του κενού, προσφέροντας εμπειρικά δεδομένα που μπορούν να εμπλουτίσουν τη θεωρητική συζήτηση και να υποστηρίξουν τον παιδαγωγικό αναστοχασμό και τη βελτίωση της ιστορικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα σε επίπεδο καθημερινών διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών στα σχολεία. Παράλληλα, η εργασία επιδιώκει να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικες (εκπαιδευτικοί και φοιτητές / φοιτήτριες) συνδέουν ηθικά ζητήματα με τη διδασκαλία της Ιστορίας. Στο πλαίσιο αυτό, αναδείχθηκαν τέσσερις κεντρικοί θεματικοί άξονες, οι οποίοι συγκροτήθηκαν μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν: 1. η Ιστορία ως πεδίο ηθικής διερεύνησης, 2. η σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν, 3. οι διαλογικές και ενεργητικές μέθοδοι ιστορικής εκπαίδευσης, 4. η ιστορική ενσυναίσθηση.

2. Σχεδιασμός και μεθοδολογία των ερευνών - συλλογή και ανάλυση των δεδομένων

2.1. Σχεδιασμός

Οι δύο ποιοτικές διαδικτυακές έρευνες διεξήχθησαν στις αρχές Μαΐου και στα μέσα Οκτωβρίου 2025. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου που περιλάμβανε κλειστού και

ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 29 συμμετοχές (14 και 15 αντίστοιχα ανά έρευνα). Οι ανοικτές ερωτήσεις έδωσαν τη δυνατότητα στα υποκείμενα να εκφράσουν απόψεις, αξίες και αντιλήψεις ως προς την ηθική διάσταση της Ιστορίας και τον τρόπο διδασκαλίας της (αν ήταν εκπαιδευτικοί) ή αναφοράς σε αυτή (αν δεν ήταν εκπαιδευτικοί).

Η επιλογή της διαδικτυακής φόρμας (google form) κρίθηκε κατάλληλη, επειδή διευκόλυνε τόσο την πρόσβαση ενός ανομοιογενούς δείγματος όσο και τη δυνατότητα σύγκρισης των δεδομένων με την εξαγωγή τους σε πίνακες. Με τον τρόπο αυτό κατέστη δυνατή η καταγραφή απαντήσεων διαφορετικού βαθμού εμπάθνησης, στοιχείου σημαντικού για την επεξεργασία των νοηματικών κατηγοριών.

Ελήφθη πρόνοια για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, που είχαν τη δυνατότητα να αποσυρθούν οποτεδήποτε από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, εφόσον το επιθυμούσαν. Ο συνδυασμός κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτήσεων παρήγαγε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα προς επεξεργασία, αντισταθμίζοντας έτσι, σε κάποιο βαθμό, τον μικρό αριθμό των υποκειμένων.

Οι συμμετοχές στις δύο έρευνες αφορούσαν λιγότερο άνδρες και περισσότερο γυναίκες εκπαιδευτικούς – κυρίως φιλόλογους και φοιτήτριες, προπτυχιακές και μεταπτυχιακές, διαφόρων ηλικιών. Σε αρκετές περιπτώσεις υπήρχαν επιπλέον μεταπτυχιακές σπουδές. Πιο αναλυτικά βλ. Παράρτημα στο τέλος.

Ως υπόθεση εργασίας διατυπώνεται ότι οι δυνάμει εκπαιδευτικοί (φοιτητές-φοιτήτριες προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί) και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της έρευνας αναγνωρίζουν την ηθική διάσταση ως ουσιώδες στοιχείο της ιστορικής σκέψης και εκπαίδευσης, με πολύ σημαντικό ρόλο στη σύνδεση του παρελθόντος με σύγχρονα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, προκρίνουν συμμετοχικές και διαλογικές διδακτικές πρακτικές ως κατάλληλα μέσα για την αξιοποίηση της ηθικής διάστασης και αναγνωρίζουν τον σημαντικό ρόλο της ιστορικής ενσυναίσθησης στην κατανόηση των κινήτρων και των αξιών των ανθρώπων του παρελθόντος.

2.2. Μεθοδολογία: θεματική ανάλυση

Η μελέτη προσανατολίστηκε στο φάσμα της ποιοτικής έρευνας και συγκεκριμένα της μεθόδου της θεματικής ανάλυσης (thematic analysis). Η επιλογή της είχε ως στόχο την πληρέστερη κατανόηση και ανάδειξη των συλλεγμένων δεδομένων, στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας. Από την άποψη αυτή, η θεματική ανάλυση αποτέλεσε την ενδεδειγμένη μέθοδο για τον εντοπισμό και την ουσιαστική κατανόηση των στοιχείων που συνελέγησαν, δεδομένου ότι η φύση τους (σύντομες ή πυκνές αναλύσεις, κριτικές αξιολογήσεις και προτάσεις διδασκαλίας) απαιτούσε μια προσέγγιση που θα αναδείκνυε τα λανθάνοντα νοήματα και τις συνυποδηλώσεις των απαντήσεων. Χάρη στη θεματική ανάλυση, την ευελιξία και τις δυνατότητες που προσφέρει στη διαχείριση και ανάλυση των δεδομένων, εξασφαλίστηκε η ανάδειξη μοτίβων, σημασιών και υποκείμενων ιδεών, που δύσκολα εντοπίζονται με μια επιφανειακή μελέτη του υλικού, αλλά αποτυπώνουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα νοηματοδοτούν το παρελθόν και τη στάση τους ως προς αυτό.

Τρεις είναι οι λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή της θεματικής ανάλυσης: Πρώτον, η φύση των δεδομένων –εκτενείς απαντήσεις, αξιολόγηση ιστορικών ερμηνειών, προτάσεις διδασκαλίας– απαιτεί μια προσέγγιση που δεν αποσκοπεί απλώς στην ταξινόμηση, αλλά και στην ερμηνευτική κατανόηση των απαντήσεων. Δεύτερον, η μέθοδος επιτρέπει την ισότιμη ανάδειξη τόσο των πλειοψηφικών όσο και των μειοψηφικών φωνών, αναδεικνύοντας την πολυμορφία των απόψεων. Τρίτον, η ευελιξία της θεματικής ανάλυσης επιτρέπει τη σύνθεση πορισμάτων που συνδυάζουν λογική και συναίσθημα, παιδαγωγική και ανθρώπινη διάσταση, στοιχεία που διέπουν το σύνολο των συλλεγμένων δεδομένων.

Η ανάλυση υλοποιήθηκε χωρίς τη χρήση ειδικού λογισμικού και σύμφωνα με τα έξι στάδια των Braun & Clarke (2006· 2022), δηλαδή: 1) την εξοικείωση με τα δεδομένα, 2) την αρχική κωδικοποίηση, 3) την αναζήτηση θεμάτων, 4) την αναθεώρηση των θεμάτων, 5) την οριστικοποίηση των θεμάτων, 6) τη συγγραφή και ερμηνεία.

Η προσέγγιση ήταν επαγωγική και σημασιολογική, αποβλέποντας στην ανάδειξη ρητών και συνεκτικών νοηματικών δομών στις απαντήσεις των υποκειμένων που συμμετείχαν, καθώς και στην καταγραφή συγκλίσεων και αποκλίσεων μεταξύ τους. Δεν παραβλέπουμε, βέβαια, ότι η διεξαγωγή οποιουδήποτε ερευνητικού εγχειρήματος, από την αρχή μέχρι το τέλος του, ερείδεται σε ένα σώμα θεωρητικών, ρητών και υπόρρητων, παραδοχών.

2.3 Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Το σύνολο των δεδομένων προέκυψε από τη διενέργεια των δύο ποιοτικών ερευνών (Μαΐου και Οκτωβρίου 2025) με τη χρήση διαδικτυακού ερωτηματολογίου. Και οι δύο στηρίχθηκαν σε ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου σχετικά με την ηθική διάσταση της ιστορικής εκπαίδευσης και επικοινωνίας στον δημόσιο χώρο. Τα δύο ερωτηματολόγια χρειάζονταν περίπου 30'-45' για τη συμπλήρωσή τους, ενώ το δεύτερο ήταν πιο απαιτητικό από το πρώτο. Το πρώτο συμπληρώθηκε από μεταπτυχιακούς φοιτητές (ορισμένοι από αυτούς ήταν και εκπαιδευτικοί) κατά τη διάρκεια διαδικτυακού μαθήματος, ενώ το δεύτερο παρέμεινε διαθέσιμο προς απάντηση για μερικές ημέρες και συμπληρώθηκε από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς (ορισμένοι από αυτούς είχαν ολοκληρώσει ή έκαναν μεταπτυχιακές σπουδές). Φαίνεται ότι οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με την παρατήρηση ότι οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο του Οκτωβρίου ήταν σαφώς πιο εκτενείς και συνθετικές σε σύγκριση με τις αντίστοιχες του Μαΐου. Στο ερωτηματολόγιο του Οκτωβρίου συμμετείχαν επίσης φοιτητές – προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί, καθώς και εκπαιδευτικοί. Αλλά ο περιορισμένος συνολικά αριθμός τους (n=29) δεν ευνοεί συσχετίσεις και διακρίσεις ομάδων με κριτήριο χαρακτηριστικά όπως το μορφωτικό επίπεδο, η εκπαιδευτική εμπειρία, η ηλικία ή το φύλο.

Στηριζόμενη στη μελέτη των Braun & Clarke (2006: 6), η παρούσα εργασία επιδίωξε τον αναστοχασμό και τη συγκριτική εξέταση των ποικίλων νοημάτων που προέκυψαν από τις απαντήσεις των υποκειμένων. Η πολυφωνία του υλικού που συνελέγη έκανε απαραίτητη μια πρώτη κατηγοριοποίησή του σε θεματικές ενότητες. Στόχο αποτέλεσε η κατανόηση του «τόνου» των απαντήσεων και ο εντοπισμός των επαναλαμβανόμενων εννοιών και του βασικού νοηματικού πλαισίου για κάθε μια από αυτές. Η διαδικασία ανέδειξε τέσσερις βασικές θεματικές ενότητες (άξονες): 1) την Ιστορία ως πεδίο ηθικής διερεύνησης, 2) τη σύνδεση παρελθόντος και παρόντος, 3) τις διαλογικές και ενεργητικές μεθόδους της ιστορικής εκπαίδευσης, 4) την ιστορική ενσυναίσθηση.

Πίνακας 1 Παράδειγμα κωδικοποίησης.

Απόσπασμα απάντησης (αναφορά)	Αρχικός κωδικός	Θεματικός άξονας
«Οφείλουμε να εξηγήσουμε τα γεγονότα όσο πιο αντικειμενικά μπορούμε ώστε να δίνουμε τροφή για σκέψη στους μαθητές και να αναπτύσσεται η κριτική τους σκέψη.» [G7.Μάιος].	Αντικειμενική εξήγηση ιστορικών γεγονότων (επιφύλαξη ως προς την ηθική διάσταση της ιστορικής εκπαίδευσης)	Η Ιστορία ως πεδίο ηθικής διερεύνησης
«... ικανότητα να συνδέει το παρελθόν με το παρόν» [K12.Μάιος. Απόσπασμα]	Σύνδεση παρελθόντος-παρόντος	Σύνδεση παρελθόντος και παρόντος
«Μία ενδεχόμενη ανάληψη ρόλων [...] ή debate [...] πρόκειται να παρουσιάσει τις διαφορετικές όψεις του ζητήματος. Επιπλέον θα ενεργοποιήσει και συναισθηματικά τα μέλη των ομάδων [...]» [O2.Οκτ. Απόσπασμα]	Ενεργητικές μέθοδοι μάθησης	Διαλογικές και ενεργητικές μέθοδοι ιστορικής εκπαίδευσης
«...να κατανοούν τα κίνητρα των ανθρώπων του παρελθόντος...» [J10.Οκτ.]	Κατανόηση κινήτρων	Ιστορική ενσυναίσθηση

Ακολούθησε η «κάθετη [συγκριτική] ανάλυση» των απαντήσεων που δόθηκαν σε κάθε ερώτηση. Στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας την αρχική κωδικοποίηση (τους θεματικούς άξονες)

επιχειρήσαμε την κατηγοριοποίηση των δεδομένων και την ανάδειξη τόσο της νοηματικής τους συνάφειας όσο και των αποκλίσεων μεταξύ τους. Ακολούθως, τοποθετήσαμε τα κωδικοποιημένα δεδομένα σε πίνακα, ώστε να διευκολυνθεί ο εντοπισμός των κοινών τόπων, των επαναλαμβανόμενων εννοιών και της νοηματικής ταύτισης των απαντήσεων.

Κάθε επιμέρους θεματικός άξονας εξετάστηκε ως προς την εσωτερική του συνοχή και τη διακριτότητά του από τους υπόλοιπους. Σε ορισμένες περιπτώσεις κρίθηκε, μάλιστα, απαραίτητος ο επαναπροσδιορισμός και η συγχώνευση ορισμένων θεματικών, προκειμένου, αφενός, να γίνει πιο διαχειρίσιμο το υπό εξέταση υλικό, αφετέρου, να εκφραστούν με μεγαλύτερη ακρίβεια οι απόψεις των συμμετεχόντων. Για παράδειγμα, οι θεματικές που αφορούσαν τα συναισθήματα και την ενσυναίσθηση συγκεντρώθηκαν σε έναν ενιαίο θεματικό άξονα, ενώ συγχωνεύθηκαν οι θεματικές που αφορούσαν τις μεθόδους διδασκαλίας της Ιστορίας, όπως και οι σχετικές με τους ποικίλους προβληματισμούς αναφορικά με την ηθική διάσταση της ιστορικής εκπαίδευσης. Όλες αυτές οι αναθεωρήσεις οδήγησαν προοδευτικά στη διαμόρφωση της συμπεριληπτικής θεματικής κατηγοριοποίησης που παρουσιάστηκε παραπάνω.

3. Συγκλίσεις και αποκλίσεις, σύνθεση και συμπέρασμα

3.1. Συγκλίσεις στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων

3.1.1. Η Ιστορία ως πεδίο ηθικής διερεύνησης

Σε ένα γενικότερο επίπεδο παρατηρείται έντονη σύγκλιση στην άποψη ότι η διδασκαλία της Ιστορίας συνδέεται στενά με ζητήματα ηθικής φύσης. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων αναγνωρίζει ότι έννοιες όπως «καλό», «κακό», «δίκαιο» και «αδίκιο» αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της ιστορικής κατανόησης. Η Ιστορία δεν προσεγγίζεται ως ουδέτερη παράθεση γεγονότων, αλλά ως πεδίο όπου συγκρούονται αξιακές επιλογές και προκύπτουν ηθικά διλήμματα.

Ενδεικτικές απαντήσεις:

[I11.Μάιος]: «[Η επεξεργασία ηθικών ζητημάτων] εμπλουτίζει αρκετά το μάθημα [της Ιστορίας] καθώς ο μαθητής μαθαίνει μία πλευρά της Ιστορίας που δεν αποτελεί την βασική, οριζόντια γνώση γεγονότων αλλά αποκτά ενσυναίσθηση, και πληροφορείται για ζητήματα ηθικής.»

[J6.Οκτ.]: «Η ιστορική γνώση και η διδακτική της ιστορίας εν γένει, δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στην επεξήγηση των ιστορικών γεγονότων. Η διδακτική της Ιστορίας θα πρέπει να περιλαμβάνει όλο το ηθικό και κοινωνικό πλαίσιο ενός γεγονότος. Μέσα από αυτό, οι μαθητές θα αναπτύσσουν κριτική σκέψη και την ικανότητα να αξιολογούν ηθικά τις πράξεις.»

[J13.Οκτ.]: «...οι ηθικές διαστάσεις στο μάθημα της Ιστορίας είναι αναπόφευκτες και ιδιαίτερες σημαντικές και εποικοδομητικές για το μάθημα.»

[J16.Οκτ.]: «Η Ιστορία είναι η παρατήρηση των ανθρώπινων σχέσεων, των ενεργειών και των αποτελεσμάτων τους. Είναι αδύνατο να διδαχτεί κανείς Ιστορία χωρίς κριτική ικανότητα αναγνώρισης καλού κακού, δικαίου και αδικού.»

3.1.2 Αναγνώριση της πολυπλοκότητας των ηθικών κρίσεων

Οι συμμετέχοντες και στις δύο έρευνες τονίζουν ότι οι ηθικές κρίσεις πρέπει να εξετάζονται με όρους πολυπλοκότητας. Ηθικά ζητήματα αποτιμώνται στο πλαίσιο των ειδικότερων κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών συνθηκών της κάθε εποχής. Απορρίπτεται, συνεπώς, η αποτίμηση του παρελθόντος με απλουστευτικές κατηγορίες («καλοί» και «κακοί»). Η πολλαπλότητα οπτικών και η ανάγκη εμβάθυνσης στα κίνητρα των ιστορικών υποκειμένων αναδεικνύονται σε κεντρικά στοιχεία της ιστορικής κατανόησης.

Ενδεικτικές απαντήσεις:

[J10.Οκτ. Απόσπασμα]: «...Συγκεκριμένα, στη διδασκαλία, πρέπει να χρησιμοποιούνται τέτοιου είδους συζητήσεις ώστε να μπορέσουν οι μαθητές πέραν του να μάθουν το τι και πότε έγινε, να είναι σε θέση να σκέφτονται ιστορικά και να κατανοούν τα κίνητρα των ανθρώπων του παρελθόντος, το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκείνοι υπήρξαν, τις συνέπειες που είχαν οι πράξεις τους και τα γεγονότα του παρελθόντος, για τότε αλλά και διαχρονικά. Ταυτόχρονα να είναι σε θέση, να συγκρίνουν τα δεδομένα του παρελθόντος με τη δική τους εποχή και τελικά να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση, να

καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη και να κατανοήσουν πως οι αξίες διαμορφώνονται ιστορικά και πολιτισμικά.»

[M10.Οκτ.]: «Πολλά ηθικά ζητήματα προκύπτουν για τα οποία μπορούμε να προβληματιστούμε. Όμως θα πρέπει αρχικά να θέσουμε τις βάσεις και να κατανοήσουμε την έννοια της δύναμης/ισχύος κατά τους αρχαίους Έλληνες, τι σήμαινε για εκείνη την εποχή να μένει κάποιος ουδέτερος και πώς αντιλαμβάνονταν την έννοια της ευθύνης. Δεν μπορούμε να εξετάζουμε τα ιστορικά γεγονότα με σημερινά δεδομένα σε οποιοδήποτε επίπεδο. Ηθικά ζητήματα (τουλάχιστον αρκετά διογκωμένα) προκύπτουν από εμάς, με τα δεδομένα της δικής μας εποχής και με την έννοια που είμαστε εμείς σε θέση να τα κατανοήσουμε. Έτσι λοιπόν, θα μπορούσαμε σήμερα να προβληματιστούμε για τη σχέση ισχύος-δικαιοσύνης κι αν η πρώτη έχει όρια, το δικαίωμα μικρότερου “κράτους” ή ατόμου να μείνει ουδέτερο σε μία κατάσταση, αν η ανθρώπινη ζωή έχει κάποια αξία σε μια εμπόλεμη κατάσταση, αν οι αποφάσεις ενός κράτους συνδέονται με τις επιθυμίες των πολιτών του και τελικά, αν και ποιος έχει την ευθύνη ή τις συνέπειες τέτοιου είδους πράξεων σε αυτές τις περιπτώσεις.»

3.1.3. Σύνδεση παρελθόντος και παρόντος

Ιδιαίτερα συχνά εμφανίζεται η αντίληψη ότι η συζήτηση ηθικών ζητημάτων στην Ιστορία αποκτά νόημα, όταν συνδέεται με το παρόν. Οι συμμετέχουσες-συμμετέχοντες θεωρούν πως η μελέτη ιστορικών διλημάτων συμβάλλει στην κατανόηση σύγχρονων κοινωνικών και πολιτικών ζητημάτων, όπως συγκρούσεων, γενοκτονιών, προσφυγικών κρίσεων και ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Ενδεικτικές απαντήσεις:

[N8.Οκτ.]: «Θα πρέπει να συσχετιστεί το παρελθόν με το παρόν.»

[N4.Οκτ.]: «Με εντοπισμό των αναλογιών με σύγχρονα ιστορικά γεγονότα.»

[N5.Οκτ.]: «Παρουσιάζοντάς το, θέτοντας το ηθικό ζήτημα, προκαλώντας συζήτηση με τους μαθητές, κάνοντας αναγωγή στο παρόν και συζητώντας παρόμοιες συμπεριφορές επίδειξης δύναμης και αλαζονείας.»

[N13.Οκτ. Απόσπασμα]: «Θα προσπαθούσα να θέσω το ηθικό ζήτημα στο σήμερα, ώστε να καταστεί πιο σύγχρονο και κατανοητό από τους μαθητές...»

Σε πολλές περιπτώσεις, η σύνδεση μεταξύ παρόντος-παρελθόντος προσέλαβε χαρακτήρα αναστοχασμού για τον ρόλο και την αξία της ιστορικής σκέψης και συνείδησης.

Ενδεικτικές απαντήσεις:

[E15.Μάιος]: «Αντιλαμβάνομαι ότι το παρελθόν μέσω της Ιστορίας επηρεάζει το παρόν και το μέλλον.»

[G13.Μάιος]: «Δίνουμε μια ρεαλιστική διάσταση στο παρελθόν. Διδασκόμαστε από το παρελθόν.»

[Q2.Οκτ. Απόσπασμα]: «... συσχέτιση πρόσφατων γεγονότων με στόχο την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Θα μπορούσαμε να συσχετίσουμε την περίοδο του Μαύρου Θανάτου με την περίοδο του Covid ...»

[T2.Οκτ. Απόσπασμα]: «Όπως και με τα προηγούμενα ιστορικά γεγονότα μέσω της σύνδεσης με του παρελθόντος με το παρόν. Η σύνδεση αυτή δεν αποσκοπεί στη σύγκριση των γεγονότων, αλλά, μέσω της επικαιρότητας, δίνει νόημα στη μελέτη της Ιστορίας και βοηθάει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ενσυναίσθησης και ενεργοποιεί τη συνείδηση...»

3.1.4. Η σημασία του διαλόγου στην ιστορική εκπαίδευση

Κοινή είναι η πεποίθηση ότι η ηθική διάσταση της Ιστορίας πρέπει να αναδεικνύεται μέσα από διαλογικές παιδαγωγικές πρακτικές. Η διδασκαλία νοείται ως διαδικασία διερεύνησης, κατά την οποία μαθητές και μαθήτριες ενθαρρύνονται να εκφράζουν απόψεις και να επιχειρηματολογούν, ενώ οι εκπαιδευτικοί προτείνεται να λειτουργούν ως υποστηρικτές της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και όχι ως φορείς αυθεντίας που επιβάλλει ερμηνείες.

Τέτοιες πεποιθήσεις παραπέμπουν σε ό,τι είναι γνωστό στη βιβλιογραφία ως «ενεργητικές μέθοδοι μάθησης», που προάγουν την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Αυτές περιλαμβάνουν πειθαρχημένες ερευνητικές διαδικασίες, διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές, εφαρμογές της

μεθόδου project, εργασία με ιστορικές πηγές και ομάδες εργασίας (Wineburg, 2001· Barton & Levstik, 2008· Lévesque, 2008).

Ενδεικτικές απαντήσεις:

[O2.Οκτ.]: «Μία ενδεχόμενη ανάληψη ρόλων (σε πλαίσιο μαθήματος) ή debate (σε πλαίσιο συζήτησης μεταξύ συνομηλίκων) πρόκειται να παρουσιάσει τις διαφορετικές όψεις του ζητήματος. Επιπλέον θα ενεργοποιήσει και συναισθηματικά τα μέλη των ομάδων (Αθηναίων και Μηλίων).»

[O7.Οκτ.]: «Θα συζητούσα μαζί τους [με μαθητές-μαθήτριες] το ιστορικό πλαίσιο του συγκεκριμένου γεγονότος και θα τους παρότρυνα να παίζουν τον διάλογο Αθηναίων - Μηλίων σε δύο ομάδες, αφού πρώτα συγκέντρωναν επιχειρήματα σε κάθε ομάδα.»

[O15.Οκτ.]: «Στην καλύτερη κατανόηση των δύο πλευρών του συγκεκριμένου ιστορικού γεγονότος θα προσπαθούσα να δημιουργήσω ένα περιβάλλον διαλόγου και ενεργής συμμετοχής. Συγκεκριμένα, θα πρότεινα στους μαθητές να “μπουν στην θέση” των Αθηναίων και των Μηλίων στο πλαίσιο συζήτησης ή και δραματοποίησης όπου η κάθε ομάδα θα επιχειρηματολογεί σύμφωνα με την ομάδα που εκπροσωπεί.»

3.1.5. Η σημασία του ιστορικού πλαισίου

Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν την ανάγκη κατανόησης του ιστορικού πλαισίου ως προϋπόθεσης για οποιαδήποτε ηθική κρίση. Υπογραμμίζεται ότι οι ανθρώπινες αποφάσεις πρέπει να αξιολογούνται σε συνάρτηση με το κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό περιβάλλον της εποχής τους.

Ενδεικτικές απαντήσεις:

[U11.Οκτ.]: «Σίγουρα πρέπει να γνωρίζουν, οι μαθητές (στο μέλλον) και οι συνομιλητές, ότι κάθε ιστορικό γεγονός ή φαινόμενο εξετάζεται στο ιστορικό του πλαίσιο και ερμηνεύεται/κατανοείται μέσα σε αυτό, ώστε να αποφεύγονται αναχρονισμοί και εσφαλμένες ερμηνείες.»

[U13.Οκτ.]: [Προϋποθέσεις κατανόησης ενός επεισοδίου της Μικρασιατικής Καταστροφής. Τι άλλο πρέπει να γνωρίζουν οι μαθητές] «Σίγουρα τον Εθνικό Διχασμό, εφόσον επηρέασε την στρατιωτική και πολιτική πορεία των πραγμάτων. Την Μεγάλη Ιδέα, ως αρχικό πλάνο αλλά και τις συνέπειες της καταστροφής με την συνθήκη της Λωζάννης και την ανταλλαγή των πληθυσμών.»

3.1.6. Συγκλίσεις σε ειδικότερα θέματα

Πέρα από τις ευρύτερες, αναδύονται και πιο ειδικές συγκλίσεις. Πολλοί συμμετέχοντες τονίζουν τη σημασία της ιστορικής ενσυναίσθησης, συνδυάζοντας την προσπάθεια κατανόησης τόσο των κινήτρων όσο και των συναισθημάτων των ιστορικών προσώπων. Δεν λείπουν και οι αναφορές στη σημασία αξιών όπως η δημοκρατία, η ελευθερία, η ειρήνη και ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, οι οποίες παρουσιάζονται ως εννοιολογικά πλαίσια μέσα από τα οποία οι μαθητές μπορούν να προσεγγίζουν ιστορικά ζητήματα.

Ενδεικτικές απαντήσεις σχετικές με τη σημαντικότητα της ενσυναίσθησης:

[L8.Οκτ.]: «Αν δεν κατανοηθούν τα συναισθήματα δεν θα κατανοηθούν οι πράξεις.»

[L10.Οκτ. Απόσπασμα]: «Η ενίσχυση της ενσυναίσθησης σε παιδιά και εφήβους πέρα από ένα πολύ σημαντικό προσόν είναι και αρκετά βοηθητικό ως προς την κατανόηση των γεγονότων. Το μάθημα της Ιστορίας άλλωστε αφορά ανθρώπους και οι άνθρωποι έχουν αισθήματα.»

Ενδεικτικές απαντήσεις σχετικές με δικαιώματα και αξίες:

[O10.Οκτ. Απόσπασμα]: «Σαφέστατα οι Αθηναίοι και οι Μηλίοι είχαν διαφορετική αντίληψη περί της δικαιοσύνης και αυτό είναι ένα κρίσιμο σημείο συζήτησης για την κατανόηση του γεγονότος. Έπειτα θα ήταν χρήσιμο να συζητηθεί ποιες ήταν οι ιδεολογίες που επικρατούσαν σε κάθε πλευρά, όπως η τιμή, η ισχύς ή η ελευθερία. Και τελικά να ερευνησουμε αν είχαν κάποια κοινά χαρακτηριστικά και ποια ήταν η κατάληξη. Με αυτό τον τρόπο θα επιτευχθεί η κατανόηση και των δύο πλευρών...»

[U8.Οκτ.]: «Θα πρέπει να συζητηθούν τα λάθη και των δύο πλευρών και να κατανοηθεί ότι μόνο με τον διάλογο και τη διπλωματία θα πρέπει να επιλύονται οι διαφορές των κρατών.»

3.2. Αποκλίσεις μεταξύ των απαντήσεων

Παρά τις έντονες συγκλίσεις, εντοπίζονται και αποκλίσεις, περισσότερο ως προς τον βαθμό κατάφασης, παρά προς εντελώς διαφορετικές κατευθύνσεις. Σε μερικές περιπτώσεις εκφράζονται λίγο-πολύ εύλογες επιφυλάξεις.

3.2.1. Διαφορά στον βαθμό προσωπικής τοποθέτησης

Γενικότερα, οι απαντήσεις του Μαΐου εμφανίζονται πιο περιγραφικές και επιφυλακτικές, ενώ του Οκτωβρίου πιο εκτενείς και εμπλουτισμένες με μεγαλύτερο βάθος προσωπικών θεωρήσεων (με τη χρήση φράσεων, όπως «θεωρώ», «νομίζω», «θα μπορούσα ίσως», «θα πρόβαλλα», «θα επέλεγα», «θα ήθελα να» κ.ο.κ.). Η μετατόπιση αυτή ενδέχεται να οφείλεται σε διαφορές ως προς τη διατύπωση των ερωτημάτων, αφού το δεύτερο ερωτηματολόγιο (του Οκτωβρίου) περιελάμβανε ελαφρά περισσότερες ανοικτού τύπου ερωτήσεις από το προηγούμενο και ρητές αναφορές σε συγκεκριμένες ιστορικές περιστάσεις. Οι διαφορές στη σύνθεση του δείγματος και η αυξημένη εξοικείωση των υποκειμένων της δεύτερης ομάδας (περισσότεροι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί στην ομάδα του Οκτωβρίου) με ζητήματα που έθετε το ερωτηματολόγιο μπορούν, επίσης, να αποτελούν παράγοντες διαφοροποίησης.

3.2.2. Έμφαση στο συναισθηματικό στοιχείο

Σε γενικές γραμμές οι απαντήσεις συνέκλιναν, σε σημαντικό βαθμό, δηλαδή σε συχνότητα και έκταση, προς την κατάφαση του συναισθηματικού πλαισίου και της ενσυναίσθησης. Υπήρξαν, όμως, και τοποθετήσεις που κινήθηκαν είτε σε ένα περισσότερο γνωστικό και αναλυτικό επίπεδο είτε εξέφρασαν εύλογες επιφυλάξεις ως προς τη διδακτική αξιοποίηση των συναισθημάτων.

Ενδεικτικές απαντήσεις:

[L6.Οκτ. Απόσπασμα]: «... Τα συναισθήματα και γενικότερα η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί κείμενο κομμάτι της ανθρώπινης ζωής. Η κατανόηση των συναισθημάτων του ανθρώπου βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν πως πολλά ιστορικά γεγονότα δεν βασίζονται μόνο στη λογική ή σε κάποια στρατηγική, αλλά πολλές φορές είναι απόρροια συναισθημάτων.»

[E7.Μάιος. Απόσπασμα]: «Η Ιστορία πρέπει να διδάσκεται με αντικειμενική προσέγγιση...».

[L5.Οκτ.]: «Θεωρώ πως θα έπρεπε σε μικρότερες τάξεις να γίνεται προσπάθεια αναζήτησης των συναισθημάτων των ανθρώπων που έζησαν σε παλαιότερες εποχές. Ίσως κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον. Ωστόσο ο χρόνος διδασκαλίας της Ιστορίας είναι περιορισμένος και δεν αφήνει περιθώρια σε τέτοιες συζητήσεις, αφού θεωρούμε ότι γενικά ο σκοπός διδασκαλίας της Ιστορίας δεν είναι η ενσυναίσθηση.»

3.2.3. Αυτοπεποίθηση στον παιδαγωγικό ρόλο

Σε πολλές απαντήσεις παρατηρείται σημαντικός βαθμός αυτοπεποίθησης σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαχείριση ηθικών ζητημάτων. Σε άλλες, όμως, εκφράστηκε σχετική επιφυλακτικότητα και προβληματισμός για το πώς μπορεί να επιτευχθεί ο ίδιος στόχος στην πράξη.

Ενδεικτικές απαντήσεις:

[N7.Οκτ.]: «Θα χάριζα τους μαθητές σε δύο ομάδες με σκοπό να παίξουν το εξής παιχνίδι ρόλων: Στην Εκκλησία του Δήμου συζητείται αυτό που έγινε στη Μήλο. Υπάρχουν υποστηρικτές και κατηγοροί των γεγονότων. Κάθε ομάδα μαζεύει επιχειρήματα και εκπροσωπείται από έναν εκπρόσωπο.»

[G.11.Μάιος]: «[Πόσο αναπόφευκτη... η διαπραγμάτευση ηθικών ζητημάτων στο μάθημα της Ιστορίας;] Δεν είναι πάντα εφικτό, εξαρτάται από την διάσταση που θέλουμε να δώσουμε στο μάθημα και το κοινό που απευθυνόμαστε.». [G9.Οκτ.]: «Δίνουμε το γεγονός και τη μεθοδολογία. Τα συμπεράσματα θα τα βγάλουν οι μαθητές.»

3.2.4. «Ορθό» και «λάθος» ή διαφορετικές αξίες;

Σε ορισμένες απαντήσεις εντοπίζονται αναφορές σε ηθικές κρίσεις με όρους ορθού και λάθους περισσότερο (αντικειμενικότητας και αμεροληψίας), ενώ σε άλλες τα ηθικά διλήμματα γίνονται κατανοητά ως εκφάνσεις διαφορετικών συστημάτων αξιών.

Ενδεικτικές απαντήσεις:

[E7.Μάιος]: «[Τι αντιλαμβάνεστε με τη φράση «ηθικές διαστάσεις της ιστορικής εκπαίδευσης;]

Η Ιστορία πρέπει να διδάσκεται με αντικειμενική προσέγγιση για να μην προκύπτουν ακραία φαινόμενα φανατισμού έναντι άλλων λαών.» [E9.Μάιος]: «[Τι αντιλαμβάνεστε με τη φράση «ηθικές διαστάσεις

της ιστορικής εκπαίδευσης:] Διδασκαλία πραγματικών γεγονότων και υγιής κριτική σκέψη, αμερόληπτη άποψη του εκπαιδευτικού.»

[M9.Οκτ. Απόσπασμα]: «...Αν κάποιος έκανε παραλληλισμούς με σύγχρονες υπερδυνάμεις θα το δεχόμουν, θα έκανα κάποιο θετικό σχόλιο για τον τρόπο που σκέφτηκε αλλά θα τόνιζα πως κάθε εποχή έχει τις δικές της παραμέτρους και πως οι γενικεύσεις είναι απλουστευτικές...». [M10.Οκτ. Απόσπασμα]: «Πολλά ηθικά ζητήματα προκύπτουν για τα οποία μπορούμε να προβληματιστούμε. Όμως θα πρέπει αρχικά να θέσουμε τις βάσεις και να κατανοήσουμε την έννοια της δύναμης/ισχύος κατά τους αρχαίους Έλληνες, τι σήμαινε για εκείνη την εποχή να μένει κάποιος ουδέτερος και πώς αντιλαμβάνονταν την έννοια της ευθύνης. Δεν μπορούμε να εξετάζουμε τα ιστορικά γεγονότα με σημερινά δεδομένα σε οποιοδήποτε επίπεδο...»

4.3 Επαναπροσδιορισμός θεματικών αξόνων

Με βάση την επαγωγική ομαδοποίηση των δεδομένων και με συγχώνευση επιμέρους κατηγοριών, επαναπροσδιορίστηκαν οι κεντρικοί θεματικοί άξονες ως εξής:

1. Η ηθική διάσταση της ιστορικής εκπαίδευσης
2. Σύνδεση παρελθόντος και παρόντος
3. Διαλογικές και βιωματικές παιδαγωγικές πρακτικές, «ενεργητικές» μέθοδοι μάθησης
4. Ιστορική ενσυναίσθηση

3.3.1 Η ηθική διάσταση της ιστορικής εκπαίδευσης

Ένα από τα πιο συχνά μοτίβα στις έρευνες αφορά την αντίληψη ότι η Ιστορία δεν μπορεί να διδαχθεί ούτε να κατανοηθεί αποκομμένη από την ηθική της πλευρά. Η πλειονότητα επιχειρηματολογεί υπέρ της άποψης ότι η Ιστορία δεν αποτελεί μια απλή παράθεση γεγονότων, αλλά ένα γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη στοχασμού γύρω από την ηθική. Από τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες στην έρευνα, που στάθμισαν το κατά πόσον διακρίσεις, όπως δίκαιο-άδικο και καλό-κακό, έχουν θέση στο μάθημα της Ιστορίας, προέκυψαν απαντήσεις που συντάχθηκαν υπέρ της άποψης ότι η ηθική αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ιστορικής κατανόησης. Άλλες διατύπωσαν μια πιο ισορροπημένη προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η ηθική συνδυάζεται με την ανάγκη της αποστασιοποίησης από το ιστορικό γεγονός. Εκφράστηκαν, δε, και μερικές εύλογες επιφυλάξεις σχετικές με την πολυπλοκότητα των παραγόντων που πρέπει να συνυπολογίζονται κατά τη διατύπωση μιας ηθικής απόφασης. Από τα παραπάνω προκύπτει μια πολυφωνική –αλλά κοινής κατεύθυνσης– οπτική, που θέλει την Ιστορία να λειτουργεί ως πεδίο όπου ο άνθρωπος αναμετρείται με τις πράξεις, τις επιλογές και τις συνέπειες της πορείας του στον κόσμο· ως χώρος καλλιέργειας, όχι μόνο γνώσης, αλλά κυρίως αξιών.

3.3.2 Σύνδεση παρελθόντος και παρόντος

Επαναλαμβανόμενο μοτίβο αποτελεί και η άντληση παραδειγμάτων από τη σύγχρονη πραγματικότητα, από πρόσφατες κοινωνικές κρίσεις ή/και διεθνείς συγκρούσεις, ως μέσο κατανόησης της διαχρονικότητας των ιστορικών ζητημάτων. Σε κάποιες περιπτώσεις προέκυψαν ρητές συνδέσεις με συγκεκριμένα ιστορικά παραδείγματα σχετικά με σύγχρονες πολιτικές ή κοινωνικές συμπεριφορές, ενώ προτάθηκαν και ερμηνευτικές προσεγγίσεις που ενισχύουν την κριτική σκέψη και τη συμμετοχική παρατήρηση των μαθητών. Ειδικότερα η ενότητα των ερωτήσεων που αφορούσαν τη Μικρασιατική Καταστροφή αναδείχθηκε με παραδειγματικό τρόπο, καθώς ο πόνος και η απώλεια έγιναν αντικείμενα διαπραγμάτευσης, με γνώμονα σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρήσεις που θέτουν στο επίκεντρο την ανθρώπινη διάσταση του παρελθόντος.

3.3.3 Διαλογικές και βιωματικές παιδαγωγικές πρακτικές, «ενεργητικές» μέθοδοι μάθησης

Σημαντικά είναι και τα ευρήματα όσον αφορά την προσέγγιση που προτείνουν τα υποκείμενα της έρευνας για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο πλαίσιο των σχολικών μαθημάτων. Ένα μεγάλο ποσοστό προτείνει βιωματικές, συμμετοχικές και διαλογικές μορφές μάθησης, όπως η ανάληψη ρόλων και η αντιλογία (debate), που συνδέονται στενά με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών και τη δυνατότητά τους να κατανοήσουν σε βάθος τις συμπεριφορές συγκεκριμένων ιστορικών προσώπων.

Παράλληλα, ως κλασικό και ενδεδειγμένο εργαλείο διδασκαλίας προτείνεται η ανάλυση ιστορικών πηγών στην τάξη και η βασισμένη σε επιχειρήματα συζήτηση γύρω από αυτές, με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Σε πλήθος απαντήσεων, επίσης, εντοπίζεται ο διάλογος ως μέσο ανάπτυξης ιστορικών συλλογισμών και κατανόησης διαφορετικών ιδεών. Σε κάθε περίπτωση, οι πρακτικές που προτείνουν οι συμμετέχοντες υποδηλώνουν την πεποίθηση ότι η Ιστορία, προκειμένου να κατανοηθεί σε βάθος, και ιδιαίτερα σε επίπεδο ηθικής, οφείλει να διδάσκεται με διερευνητικές και όχι αναπαραγωγικές μεθόδους. Υποδηλώνουν επίσης την πεποίθηση ότι η μελέτη των ανθρώπινων εμπειριών προσφέρεται, για να μας αποκαλύψει πολλά στοιχεία που αποσιωπώνται ή απλά παραλείπονται στις γραπτές πηγές.

Επιπλέον, στις απαντήσεις επανέρχεται η άποψη ότι άξια προσοχής είναι και η εξέταση των ιστορικών συγκρούσεων, όχι τόσο μέσω των μεγάλων αφηγημάτων, αλλά με μια πιο διεισδυτική, πολυπρισματική και ανθρώπινη ματιά. Ένας τέτοιος προσανατολισμός των απαντήσεων εντοπίζεται στην ομάδα των ερωτήσεων που αφορούν τη ρήξη Αθηναίων και Μηλίων. Σε αυτή, η πλειονότητα των απαντήσεων υποστηρίζουν μεθόδους που ενθαρρύνουν την εμβάθυνση και κατανόηση των διαφορετικών αντιλήψεων περί δικαιοσύνης, αλλά και την κατανόηση των ιστορικών υποκειμένων σε συνάφεια με το σύγχρονό τους πολιτισμικό και αξιακό πλαίσιο. Η προσέγγιση αυτή απηχεί έγκριτες αντιλήψεις περί ιστορικής εκπαίδευσης, καθώς η πολυπρισματικότητα, η ιστορική αναπλαισίωση και η κριτική σκέψη τίθενται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

3.3.4 Ιστορική ενσυναίσθηση

Ως προς το ζήτημα, εάν και κατά πόσον τα συναισθήματα μπορούν να αξιοποιηθούν για την πληρέστερη κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος, δηλαδή να αντιμετωπιστούν όχι ως πηγή υποκειμενικότητας, αλλά ως θεμελιώδες εργαλείο κατανόησης των ιστορικών υποκειμένων, σε μερικές απαντήσεις διαφαίνεται η άποψη πως ο «εξανθρωπισμός» του παρελθόντος αποτελεί καίριο στοιχείο για την πληρέστερη κατανόηση τόσο του συνόλου όσο και, ειδικότερα, της δράσης συγκεκριμένων ιστορικών υποκειμένων εντός αυτού. Σε τέτοιες απαντήσεις, η σύνδεση συναισθήματος και ενσυναίσθησης αντιμετωπίζεται ως γέφυρα ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν, ευνοώντας μια βιωματική προσέγγιση του παρελθόντος και διευκολύνοντας, έτσι, την κατανόησή του.

3.3.5 Συμπέρασμα

Σε αδρές γραμμές, οι αντιλήψεις των υποκειμένων που συμμετείχαν στις δύο έρευνες συγκλίνουν σε μια ενιαία θεώρηση της ιστορικής γνώσης ως διανοητικής διαδικασίας που καταφάσκει τη σημαντικότητα της ηθικής διάστασης. Επιβεβαιώνεται, λοιπόν, η αρχική υπόθεση εργασίας, αφού η ηθική διάσταση γίνεται αποδεκτή ως βασικό στοιχείο της ιστορικής κατανόησης και ουσιάς της ιστορικής εκπαίδευσης και δεν αντιμετωπίζεται ως εξωτερικό ή δευτερεύον στοιχείο. Ως προς τις αποκλίσεις, αυτές φαίνεται να αφορούν όχι τόσο το περιεχόμενο των αντιλήψεων ή την κατεύθυνση προς την οποία τείνουν, αλλά, διαφορετικούς βαθμούς έμφασης στη σύνδεση παρελθόντος και παρόντος, στη χρήση διαλογικών και βιωματικών διδακτικών πρακτικών, στη χρήση της ιστορικής ενσυναίσθησης και την αξιοποίηση της συναισθηματικής εμπλοκής. Η συνολική εικόνα υποδηλώνει ότι οι συμμετέχουσες και συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τη μύηση στην ιστορική σκέψη ως πεδίο ανάπτυξης κριτικού λόγου, διαλόγου και αξιών. Επιπλέον, η ηθική διάσταση φαίνεται να γίνεται αποδεκτή όχι ως εφαρμογή κανόνων, αλλά ως πλαίσιο αναφοράς για την απόδοση νοήματος στην ιστορική εμπειρία.

4. Συζήτηση: Συσχέτιση με διεθνή βιβλιογραφία, προοπτικές

Τα ευρήματα των δύο ερευνών αναδεικνύουν ότι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται την ιστορική εκπαίδευση ως πεδίο στο οποίο η ηθική διάσταση είναι διαρκώς παρούσα, με τη μορφή συνεχούς στοχασμού γύρω από έννοιες όπως δικαιοσύνη, ευθύνη, ηθική κρίση και ανθρώπινη δράση. Η αντίληψη αυτή παρουσιάζει σημαντική σύγκλιση με πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, όπως τα παρακάτω.

Συγκεκριμένα, οι Löfström et al. (2021) τονίζουν ότι η ιστορική μάθηση ενέχει πάντοτε ηθικές διαστάσεις, οι οποίες συνδέονται άρρηκτα με την ιστορική συνείδηση και την καλλιέργεια της κριτικής

σκέψης των μαθητών και μαθητριών. Η θέση αυτή αντανακλάται ευκρινώς στα δεδομένα των δύο ερευνών μας, όπου οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων δεν μπορεί να αποκοπεί από την αξιολογική διάσταση που συνοδεύει κάθε ανθρώπινη πράξη στο παρελθόν. Παρόμοια, η μελέτη των Silfver & Myyry (2022) υπογραμμίζει τη σημασία του συνδυασμού της ιστορικής και της ηθικής συνείδησης, επισημαίνοντας ότι η κατανόηση ιστορικών φαινομένων απαιτεί παράλληλα ηθική διερεύνηση και αναστοχασμό γύρω από αξίες, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από τους συμμετέχοντες στις έρευνες της εργασίας αυτής.

Η αναγνώριση της ενσυναίσθησης ως κεντρικού άξονα της ιστορικής κατανόησης αποτελεί επίσης κοινό τόπο της διεθνούς βιβλιογραφίας, παρά τις διαφορετικές απόψεις για το ακριβές περιεχόμενο και την ευστοχία –ή αστοχία– ως προς την εφαρμογή της. Οι Bartelds, Savenije και van Boxtel (2020) υποστηρίζουν ότι η ιστορική ενσυναίσθηση λειτουργεί ως μηχανισμός σύνδεσης της ιστορικής με την καθημερινή ηθική κατανόηση, μέσω της κατανόησης των κινήτρων και των συνθηκών δράσης των ιστορικών υποκειμένων. Αντίστοιχα, στις δύο έρευνες οι συμμετέχοντες υπογραμμίζουν την ανάγκη κατανόησης των ιστορικών δρώντων «εκ των έσω», κατά μείζονα λόγο αποφεύγοντας ηθικούς μανιχαϊσμούς και απλουστεύσεις. Η συσχέτιση αυτή ενισχύεται από τα ευρήματα του Löfström (2021), ο οποίος δείχνει ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ηθική αποκατάσταση του παρελθόντος σε συνάφεια με σύγχρονα ζητήματα ηθικής ευθύνης και δικαιοσύνης, μια τάση που εντοπίζεται και στους συμμετέχοντες των δύο ερευνών, οι οποίοι συστηματικά συνδέουν τα ιστορικά φαινόμενα με σύγχρονες κρίσεις και κοινωνικές αδικίες.

Η σύνδεση παρελθόντος-παρόντος αποτελεί κεντρικό σημείο τόσο στη βιβλιογραφία όσο και στα ευρήματα των δύο ερευνών. Ο Perez-Manjarrez (2017) έχει υποστηρίξει ότι οι ερμηνείες των εφήβων περιλαμβάνουν αναφορές σε σύγχρονες αξίες, ιδεολογίες και ηθικά συστήματα, επιβεβαιώνοντας ότι η ιστορική μάθηση τροφοδοτείται από την κοινωνική εμπειρία των μαθητών. Στο δείγμα των δύο ερευνών, το οποίο, όμως, αποτελείται από ενήλικες, αυτή η τάση είναι ακόμη πιο έντονη, καθώς οι συμμετέχοντες συστηματικά συνέδεαν ιστορικά παραδείγματα με επίκαιρα ζητήματα και σύγχρονους ηθικούς προβληματισμούς.

Παράλληλα, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις δύο έρευνες καταδεικνύουν ανησυχίες σχετικά με το πώς μπορεί να ενταχθεί η ηθική διάσταση στη διδακτική πράξη. Η αβεβαιότητα αυτή εμφανίζεται και στη διεθνή βιβλιογραφία: Οι Milligan et al. (2017) διαπιστώνουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν μεν την αξία των ηθικών ζητημάτων στην ιστορική εκπαίδευση, αλλά δυσκολεύονται να αναπτύξουν στρατηγικές διδασκαλίας που να επιτρέπουν την ασφαλή και παραγωγική διερεύνησή τους στη σχολική τάξη. Η παρατήρηση αυτή ευθυγραμμίζεται ιδίως με τις απαντήσεις του πρώτου δείγματος (του Μαΐου), όπου η έλλειψη σιγουριάς γύρω από τον ρόλο των εκπαιδευτικών εμφανίζεται πιο έντονη.

Ωστόσο, υπάρχουν και περιοχές διαφοροποίησης μεταξύ των δύο ομάδων δεδομένων. Πρώτον, ο βαθμός συναισθηματικής εμπλοκής στις απαντήσεις του δείγματος της δεύτερης έρευνας (του Οκτωβρίου) δεν καταγράφεται με την ίδια ένταση στις διεθνείς έρευνες. Αν και η βιβλιογραφία αναγνωρίζει τη συναισθηματική διάσταση της ιστορικής ενσυναίσθησης (π.χ. σε μελέτες που σχετίζονται με τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος), όπως σημειώθηκε και παραπάνω, αυτή παρουσιάζεται συνήθως σε ελεγχόμενα και μελετημένα περιβάλλοντα και όχι ως αυθόρμητη έκφραση των συμμετεχόντων, όπως προέκυψε στη δεύτερη έρευνα.

Δεύτερον, ενώ πολλές διεθνείς μελέτες επισημαίνουν τον κίνδυνο του παροντισμού (presentism) (Lowenthal, 1985· Von Borries, 1994· Lowenthal, 2000· Wineburg, 2001· Milligan et al., 2017: 460), δηλαδή τον κίνδυνο της αξιολόγησης και αποτίμησης του παρελθόντος με σύγχρονα κριτήρια, η επιφύλαξη αυτή δεν είναι απόλυτα εμφανής στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις δύο έρευνες. Ωστόσο, οι περισσότεροι φαίνεται να αναγνωρίζουν πόσο σημαντική είναι η κατανόηση του ιστορικού πλαισίου, πριν από οποιαδήποτε εκφορά ηθικής αποτίμησης.

Τρίτον, ενώ η διεθνής βιβλιογραφία συχνά κάνει χρήση θεωρητικών μοντέλων – π.χ. των «ηθικών σταδίων του Kohlberg (1984) ή των σταδίων προόδου (“progression model”) των Ashby & Lee (1987) ή των τεσσάρων τύπων ιστορικής συνείδησης του Rüsen (2004 – πρβλ. Ηλιοπούλου, 2006) ή των κοινωνικά και πολιτισμικά διαμορφωμένων κυρίαρχων αφηγημάτων (“master-narratives” Perez-Manjarrez, 2017), προκειμένου να εξετάσει την ηθική κατανόηση των παιδιών, αντίθετα, δεν υπάρχουν τέτοιες αναφορές ούτε χρήση συναφούς ορολογίας στις απόψεις που εξέφρασαν τα υποκείμενα των δύο ερευνών. Με άλλα λόγια, οι τοποθετήσεις τους ήταν περισσότερο αυθόρμητες, χωρίς εμφανή επίδραση θεωρητικών σχημάτων, κάτι που ενισχύει τη φυσικότητα, την αυθεντικότητα και, ενδεχομένως, την

απλοϊκότητα των δεδομένων, σε σχέση με τη δημόσια αντίληψη της ηθικής διάστασης της Ιστορίας σε πληθυσμό χωρίς ειδικά εκπαιδευτικά προσόντα.

Συνολικά, από τη μία πλευρά, η σύγκριση δείχνει ότι τα πορίσματα των δύο ποιοτικών ερευνών συμβαδίζουν καταρχήν με τη διεθνή ερευνητική παραγωγή αναφορικά με τον αναπόφευκτο ηθικό χαρακτήρα της ιστορικής κατανόησης, τη σημασία της ενσυναίσθησης και τη σύνδεση παρελθόντος-παρόντος, καθώς και τις δυσκολίες που εμφανίζονται σε επίπεδο διδακτικών πρακτικών. Από την άλλη πλευρά, οι διαφοροποιήσεις που εμφανίζονται προσφέρουν προοπτικές περαιτέρω έρευνας, ιδίως ως προς: 1) τον ρόλο των συναισθημάτων στη συγκρότηση της ιστορικής γνώσης, 2) τον τρόπο διαχείρισής τους –εύστοχο ή μη– ανάλογα με το αν λαμβάνεται υπόψη το εκάστοτε ιστορικό πλαίσιο, 3) τους κινδύνους του παροντισμού, 4) τον τρόπο με τον οποίο ενήλικες, ιδιαίτερα εκτός σχολικού πλαισίου, αντιλαμβάνονται και αξιολογούν την ηθική διάσταση της Ιστορίας και 5) τους τρόπους με τους οποίους η ηθική διάσταση της Ιστορίας αξιοποιείται στο σχολείο σε επίπεδο διδακτικών πρακτικών (εφαρμοσμένης διδασκαλίας).

Βιβλιογραφία

- Ahonen, S. (2023). History as an Ethical Craft — A Study of Ethical Reasons in the Explanation of Historical Acts. *Qeios*, 10.32388/2YJIHE. Retrieved 20/11/2025 from <https://www.qeios.com/read/2YJIHE>.
- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. C. Portal (ed.). *The history curriculum for teachers*. Falmer Press, 62–88.
- Bartelds, H. – Savenije, G.M. – van Boxtel, C. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory & Research in Social Education*, 48(4), 529–551. DOI: 10.1080/00933104.2020.1808131. Retrieved 20/12/2025 from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00933104.2020.1808131>.
- Barton, K. & Levstik, L. (2008). *Διδάσκοντας Ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, μτφρ. Αφροδίτη Θεοδωρακάκου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bermudez, A. (2021). Narrative Justice? Ten Tools to Deconstruct Narratives About Violent Pasts. M. Keynes – H.Å. Elmersjö – D. Lindmark – B. Norlin (eds.). *Historical justice and history education*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 269–289.
- Borba, M. (2001). *Building moral intelligence*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Los Angeles: Sage.
- Clarcken, R.H. (2010). “Considering moral intelligence as part of a Holistic Education”. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO, April 30-May 4. Retrieved 10/4/2026 from <https://eric.ed.gov/?id=ED509643>.
- Cotkin, G. (2008). History's Moral Turn. *Journal of the History of Ideas*, 69:2, 293-315.
- Council of Europe, History Education – Publications. Retrieved 20/3/2026 from <https://www.coe.int/en/web/history-education/publications>.
- Cullity, G. (1997). Introduction. G. Cullity & B. Gaut (eds). *Ethics and Practical Reason*. Oxford: Oxford University Press.
- Edling, S. – Löfström, J. – Sharp, H. – Ammert, N. (2022). Mapping moral consciousness in research on historical consciousness and education – a summative content analysis of 512 research articles published between 1980 and 2020. *Journal of Curriculum Studies*, 54:2, 282-300. Retrieved 20/12/2025 from <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1970817>.

- Endacott, J.L. & Brooks, S. (2018). Historical empathy: Perspectives and responding to the past. S.A. Metzger & L.M. Harris (eds.). *The Wiley international hand-book of history teaching and learning*, John Wiley & Son, 203–225.
- Fischer, T. & Lorenz, M.N. (Hg.) (2015). *Lexikon der »Vergangenheitsbewältigung« in Deutschland*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Foucault, M. (1987). *Η αρχαιολογία της γνώσης*, μτφρ. Κωστής Παπαγιώργης. Αθήνα: Εξάντας.
- Gibney, M. – Howard-Hassmann, R. – Coicaud, J.-M. – Steiner, N. (eds.) (2008). *The Age of Apology: Facing Up to the Past*. University of Pennsylvania Press.
- Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women’s conceptions of self and of morality. *Harvard Educational Review*, 47(4), 481–517. Retrieved 20/11/2025 from <https://doi.org/10.17763/haer.47.4.g6167429416hg510>.
- Goldberg, T. & Savenije, G.M. (2018). Teaching Controversial Historical Issues. S.A. Metzger & L.M. Harris (eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New York: Wiley Blackwell, 503–526.
- Jordanova, L. (2006). *History in Practice*. Bloomsbury USA: Hodder Education. Στα ελληνικά, Της ίδιας (2022). *Η Ιστορία στην πράξη*, μτφρ. Β. Πατσογιάννης. Αθήνα: Πλέθρον.
- Karn, S. (2022). Historical Empathy: A Cognitive-Affective Theory for History Education in Canada. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 46(1), 80–110. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5483>.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development*. Harper & Row.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto – Buffalo – London: University of Toronto Press.
- Lévesque, S. (2011). What it means to think historically. C. Penney (ed.). *New Possibilities for the Past*. Vancouver: UBC Press, 115–138.
- Löfström, J. – Ammert, N. – Edling, S. – Sharp, H. (2021). Advances in ethics education in the history classroom: after intersections of moral and historical consciousness. *International Journal of Ethics Education*, 6, 239–252. Retrieved 20/11/2025 from <https://doi.org/10.1007/s40889-020-00116-w>.
- Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lowenthal, D. (2000). Dilemmas and delights of learning history. P. Stearns – P. Seixas – S. Wineburg (eds.). *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*. New York: New York University Press, 63–82.
- Milligan, A. – Gibson, L. – Peck, C. (2017). Enriching Ethical Judgments in History Education. *Theory & Research in Social Education*, 46(3), 449–479. Retrieved 20/12/2025 from <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1389665>.
- Munslow, A. (2006). *Deconstructing history*. New York, NY: Routledge.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- Oldfield, A. (1981). Moral Judgments in History. *History and Theory*, 20:3, 260–277.
- Perez-Manjarrez, E. (2017). ‘History on Trial’ The Role of Moral Judgment in the Explanation of Controversial History. *History Education Research Journal*, 14(2), 40–56. DOI: 10.18546/HERJ.14.2.04. Retrieved 20/11/2025 from https://www.researchgate.net/publication/320170038_History_on_Trial_The_Role_of_Moral_Judgment_in_the_Explanation_of_Controversial_History.

- Rosenstone, R. (2023). *Η Ιστορία στον Κινηματογράφο· ο Κινηματογράφος στην Ιστορία*, μτφρ. Μάριος Αθανασιάδης-Ντόνας, επιμέλεια Χρήστος Δερμεντζόπουλος. Αθήνα: Μωβ.
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. *History and Theory*, 43(4), 113–122.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Canada.
- Silfver, M. & Myyry, L. (2022). Integrating historical and moral consciousness in history teaching. *Historical Encounters*, 9(2), 18–29. <https://doi.org/10.52289/hej9.203>.
- Tanner, C. & Christen, M. (2014). Moral intelligence – A framework for understanding moral competences. M. Christen – A. Fischer – M. Huppenbauer – C. Tanner & C.P. van Schaik (eds.). *Empirically informed Ethics: Morality between facts and norms*. New York: Springer, 119-136.
- Tsai, G. (2011). *Moral Judgment and Historical Understanding*. University of California Berkeley Electronic Theses and Dissertations. Retrieved 10/06/2025 from <https://escholarship.org/uc/item/06t2x2rp>.
- Von Borries, B. (1994). (Re-)constructing history and moral judgment: On relationships between interpretations of the past and perceptions of the present. M. Carretero & J. Voss (eds.). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 339–356.
- White, H. (1973). *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth – Century Europe*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Αγγελάκος, Κ. - Κουργιαντάκης Χ. (επιστημονική επιμέλεια) (2024). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας. Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ασίνη.
- Αλυματήρης, Ε. (2023). *Η συνείδηση του ηθικού νόμου και η ηθική κινητοποίηση. Η θεωρία του Kant για την κινητοποιητική ισχύ του Λόγου και τη λειτουργία του ηθικού συναισθήματος*. Διδακτορική διατριβή. Ρέθυμνο: Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Ανδρέου, Α. (επιμέλεια) (2008). *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ανδρέου, Α. – Κακουριώτης, Σπ. – Κόκκινος, Γ. – Λεμονίδου, Έ. – Παπανδρέου, Ζ. – Πασχαλούδη, Ε. (επιμέλεια) (2015). *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Βάσιου, Α. – Πούλιου, Α. (2021). *Ηθική Νοημοσύνη – Καλλιέργεια ηθικής σκέψης και ηθικής συμπεριφοράς στο σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ηλιοπούλου, Ι. (2006). Η θεωρία του Jörn Rüsen για την ιστορική συνείδηση. Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμέλεια). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 73–104.
- Κάββουρα, Δ. (2011). *Διδακτική της Ιστορίας. Επιστήμη, διδασκαλία, μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. – Κιμουρτζής, Π. – Καρασαρίνης, Μ. (επιμέλεια) (2020). *Ιστορία & Δικαιοσύνη*. Αθήνα: Ασίνη.
- Κόκκινος, Γ. – Λεμονίδου, Έ. – Κασβίκης, Κ. (επιμέλεια) (2024). *Από την Ιστορία στην Ιστορική Εκπαίδευση. Αποτιμήσεις και προοπτικές. Τιμητικός τόμος για τη Μαρία Ρεπούση, μετάφραση ξενόγλωσσων κειμένων Ανδρέας Κίκηρας, Γιάννα Σκαρβέλη*. Αθήνα: Πεδίο.

- Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (επιμέλεια) (2020). *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση. Θεωρητικός σχεδιασμός, εννοιολογικός οπλισμός, περιβάλλοντα μάθησης, σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2005). *Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ιστορία*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ρόδος: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- Λιάκος, Α. (2012). *Αποκάλυψη, Ουτοπία και Ιστορία. Οι μεταμορφώσεις της ιστορικής συνείδησης*. Αθήνας: Πόλις, 2η έκδοση.
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα Ιστορίας. Από την Ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σακελλαρίου, Μ. (2010). Αναλυτικά Προγράμματα και Ηθική Εκπαίδευση: Μια Μετανεωτερική Πρόκληση. Μ. Ζεμπύλας – Α. Πέτρου – Μ. Σακελλαρίου (επιμέλεια). *Ηθική και Εκπαίδευση, διλήμματα και προοπτικές*. Αθήνα: Κριτική, 329–360.
- Σμυρναίος, Α. (2020). *Η ιστορία ως επιτύχωση. Από μια ιστοριογραφία βουλιμική σε μια υδροκεφαλική διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σμυρναίος, Α. (2023). *Ιστορούμεν δι' εμπιστοσύνης. Η εμπιστοσύνη ως ιστοριογραφική μεταβλητή*. Αθήνα: Αρμός.

Παράρτημα

Πίνακας 1: τα ερωτηματολόγια

Ερωτηματολόγιο Μαΐου 2025	Ερωτηματολόγιο Οκτωβρίου 2025
Φύλο	Φύλο
Ηλικία	Ιδιότητα επαγγελματική ή/και φοιτητική
Άλλες σπουδές στην Ιστορία	Εργάζομαι σε
Τι αντιλαμβάνεστε με τη φράση «ηθικές διαστάσεις της ιστορικής εκπαίδευσης»;	Χρόνια υπηρεσίας / εργασίας
Πόσο αναπόφευκτη θεωρείτε τη διαπραγμάτευση ηθικών ζητημάτων στο μάθημα της Ιστορίας στην π/θμια και δ/θμια εκπαίδευση;	Κλάδος εκπαιδευτικών ή δυνάμει εκπαιδευτικών (φοιτητών-φοιτητριών).
Μπορείτε να εξηγήσετε τους λόγους της προηγούμενης επιλογής σας;	Αν επιλέξατε «Άλλο» στην προηγούμενη ερώτηση, παρακαλούμε να εξηγήσετε τι εννοείτε.
Κατά πόσο θεωρείτε ότι η επεξεργασία ηθικών ζητημάτων στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας εμπλουτίζει το μάθημα;	Έχετε κάνει / κάνετε σπουδές στην Ιστορία ή στη Διδακτική της Ιστορίας;
Μπορείτε να εξηγήσετε τους λόγους της προηγούμενης επιλογής σας;	Στο μάθημα της Ιστορίας, θεωρείτε ότι έχουν θέση οι συζητήσεις για το καλό και το κακό, το δίκαιο και το άδικο;
Μπορείτε να αναφέρετε τρία (3) ιστορικά ζητήματα που προσφέρονται για την ανάδειξη και επεξεργασία των ηθικών διαστάσεων της ιστορικής εκπαίδευσης;	Παρακαλούμε να αιτιολογήσετε, συνοπτικά, την επιλογή σας στην προηγούμενη ερώτηση.
Ποιες ικανότητες ή εφόδια, κατά τη γνώμη σας, πρέπει να έχει η/ο εκπαιδευτικός που διδάσκει το μάθημα της Ιστορίας, για να διαπραγματευθεί με επιτυχία τις ηθικές διαστάσεις της ιστορικής γνώσης στην τάξη του/της;	Στο μάθημα της Ιστορίας, θεωρείτε ότι έχουν θέση οι συζητήσεις για τα συναισθήματα των ανθρώπων του παρελθόντος;
	Παρακαλούμε να αιτιολογήσετε, συνοπτικά, την επιλογή σας στην προηγούμενη ερώτηση.
	Η καταστροφή της Μήλου από τους Αθηναίους το 416 π.Χ.

	<p>Πρόκειται για ένα πολύ γνωστό επεισόδιο του Πελοποννησιακού Πολέμου. Τον διάλογο Αθηναίων-Μηλίων, πριν την καταστροφή, εξιστορεί ο Θουκυδίδης (5ο βιβλίο, παράγραφοι 85-116). Οι Αθηναίοι ήθελαν να εντάξουν στη Συμμαχία τους τη Μήλο, μια μικρή αποικία των Λακεδαιμονίων. Οι Μήλιοι, όμως, προτιμούσαν να μείνουν ουδέτεροι. Τελικά, οι Αθηναίοι, εκμεταλλευόμενοι τη στρατιωτική υπεροχή τους, κατέλαβαν τη Μήλο, φόνευσαν όλους τους ενήλικους άνδρες, υποδούλωσαν τις γυναίκες και τα παιδιά, και εγκατέστησαν στο νησί Αθηναίους εποίκους.</p>
	<p>Στην παραπάνω ιστορία για την καταστροφή της Μήλου από τους Αθηναίους το 416 π.Χ., εντοπίζετε κάποιο ηθικό ζήτημα ή ζητήματα, για το οποίο / τα οποία θεωρείτε ότι πρέπει να προβληματιστούν οι μαθητές-μαθήτριάς σας (αν είστε εκπαιδευτικός) ή οι συνομιλήτριες-συνομιλητές σας (αν δεν είστε εκπαιδευτικός); Αν ναι, τότε, παρακαλούμε να μας διευκρινίσετε, συνοπτικά, ποιο /ποια είναι αυτό / αυτά.</p>
	<p>Ως προς το (παραπάνω) ηθικό ζήτημα ή ζητήματα, με ποιον τρόπο ή τρόπους θα επιδιώκατε να το/τα καταστήσετε περισσότερο σχετικό/σχετικά, με νόημα και ενδιαφέρον, για τους μαθητές / μαθήτριάς σας (αν είστε εκπαιδευτικός) ή για τις συνομιλήτριες / συνομιλητές σας (αν δεν είστε εκπαιδευτικός);</p>
	<p>Με ποιον τρόπο ή τρόπους θα προσπαθούσατε να εμβαθύνετε την εκ μέρους των μαθητών-μαθητριών ή των συνομιλητριών-συνομιλητών σας κατανόηση των απόψεων των δύο πλευρών, Αθηναίων και Μηλίων;</p>
	<p>Αντιμετωπίζοντας τον Μαύρο Θάνατο στον Μεσαίωνα.</p> <p>Κατά τη διάρκεια του Μαύρου Θανάτου στον Μεσαίωνα, της πιο θανατηφόρας επιδημίας στην ιστορία της ανθρωπότητας, οι άνθρωποι αντέδρασαν με τρόπους ποικίλους και συχνά ακραίους. Πολλοί στράφηκαν στη θρησκεία με νηστείες, προσευχές και δημόσιες λιτανείες. Τότε αναπτύχθηκε και το κίνημα των «αυτομαστιγούμενων». Αυτοί πίστευαν ότι ο σωματικός πόνος οδηγούσε στη θεία συγχώρεση. Άλλοι, όμως, εγκατέλειψαν κάθε ηθικό φραγμό και επιδόθηκαν σε γλέντια και απολαύσεις. Σε πολλές περιοχές, οι Εβραίοι ενοχοποιήθηκαν για τη νόσο και έγιναν θύματα διώξεων και μαζικών σφαγών. Όσοι άνθρωποι μπορούσαν, προσπάθησαν να απομονωθούν, εγκαταλείποντας τις πόλεις. Συχνά εφαρμόστηκαν πρακτικές βασισμένες στην ιατρική της εποχής, όπως αιμοληψίες, «καπνίσματα» και χρήση αρωμάτων για την απομάκρυνση του «μολυσμένου αέρα». Ορισμένες κοινότητες παρουσίασαν ψυχολογικές εκδηλώσεις, όπως μαζικούς χορούς («χορευτική μανία»), εκφράζοντας έτσι την απόγνωση και τον τρόπο που προκάλεσε η πρωτοφανής πανδημία.</p>

	<p>Στην παραπάνω ιστορία για τις αντιδράσεις των ανθρώπων απέναντι στον Μαύρο Θάνατο, εντοπίσατε κάποιο ηθικό ζήτημα ή ζητήματα, για το οποίο / τα οποία θεωρείτε ότι πρέπει να προβληματιστούν οι μαθητές-μαθήτριές σας (αν είστε εκπαιδευτικός) ή οι συνομιλητές-συνομιλήτριές σας (αν δεν είστε εκπαιδευτικός); Αν ναι, τότε, παρακαλούμε να μας διευκρινίσετε, συνοπτικά, ποιο /ποια είναι αυτό / αυτά.</p>
	<p>Ως προς το (παραπάνω) ηθικό ζήτημα ή ζητήματα, με ποιον τρόπο ή τρόπους θα επιδιώκατε να το/τα καταστήσετε περισσότερο σχετικό/σχετικά, με νόημα και ενδιαφέρον, για τους μαθητές και τις μαθήτριές σας (αν είστε εκπαιδευτικός) ή για τις συνομιλήτριες και τους συνομιλητές σας (αν δεν είστε εκπαιδευτικός);</p>
	<p>Με ποιον τρόπο ή τρόπους θα προσπαθούσατε να εμβαθύνετε την εκ μέρους των μαθητών-μαθητριών σας (αν είστε εκπαιδευτικός) ή των συνομιλητών-συνομιλητριών σας (αν δεν είστε εκπαιδευτικός) κατανόηση των διαφορετικών αντιδράσεων των ανθρώπων απέναντι στον Μαύρο Θάνατο;</p>
	<p>Αναφορικά με τη Μικρασιατική Καταστροφή.</p> <p>Στις 13 Αυγούστου 1922 ξεκίνησε η τελική επίθεση του τουρκικού στρατού στη Μικρά Ασία. Ο ελληνικός στρατός δεν μπόρεσε να την αποκρούσει και άρχισε να υποχωρεί. Στις 27 Αυγούστου οι κεμαλικοί μπήκαν στη Σμύρνη. Η πόλη κάηκε. Έλληνες και Αρμένιοι κάτοικοί της σφαγιάστηκαν. Το ίδιο, λίγο πολύ, συνέβη και στην υπόλοιπη Μικρά Ασία. Όσοι γλύτωσαν, πήραν τον δρόμο της προσφυγιάς. Ο μικρασιατικός ελληνισμός ξεριζώθηκε.</p>
	<p>Στην παραπάνω αφήγηση για τη Μικρασιατική Καταστροφή, εντοπίσατε κάποιο ηθικό ζήτημα ή ζητήματα, για το οποίο / τα οποία θεωρείτε ότι πρέπει να προβληματιστούν οι μαθητές-μαθήτριές σας (αν είστε εκπαιδευτικός) ή οι συνομιλητές-συνομιλήτριές σας (αν δεν είστε εκπαιδευτικός); Αν ναι, τότε, παρακαλούμε να μας διευκρινίσετε, συνοπτικά, ποιο / ποια είναι αυτό / αυτά.</p>
	<p>Ως προς το (παραπάνω) ηθικό ζήτημα ή ζητήματα, με ποιον τρόπο ή τρόπους θα επιδιώκατε να το/τα καταστήσετε περισσότερο σχετικό/σχετικά, με νόημα και ενδιαφέρον, για τους μαθητές και τις μαθήτριές σας (αν είστε εκπαιδευτικός) ή για τους συνομιλητές-συνομιλήτριές σας (αν δεν είστε εκπαιδευτικός);</p>

Τι άλλο σχετικό με το θέμα θεωρείτε ότι πρέπει να γνωρίζουν οι μαθητές-μαθήτριές σας (αν είστε εκπαιδευτικός) ή οι συνομιλητές-συνομιλήτριές σας (αν δεν είστε εκπαιδευτικός), προκειμένου να αποτιμήσουν, από ηθική άποψη, το επεισόδιο στο οποίο αναφέρεται η παραπάνω αφήγηση;

Πίνακας 2: Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων-συμμετεχουσών

Συμμετοχές		Έρευνα Μαΐου 2025	Έρευνα Οκτωβρίου 2025
Σύνολο		14	15
Φύλο	«Άνδρας»	5	2
	«Γυναίκα»	9	13
Ηλικία	25-35	6	
	36-46	4	
	46	4	
Χρόνια υπηρεσίας / εργασίας	Όχι ακόμη		3
	Μέχρι 10		4
	11-20		2
	Περισσότερα από 20		4
	Δεν απαντώ		2
Άλλες σπουδές στην Ιστορία	Ναι	7	
	Όχι	7	
Ιδιότητα επαγγελματική ή/και φοιτητική	Εκπ/κός		2
	Προπτυχιακός φοιτητής		4
	Μεταπτυχιακός φοιτητής		2

	Εκπ/κός & μεταπτυχιακός φοιτητής		1
	Εργάζομαι, όχι ως εκπ/κός, προπτυχιακός φοιτητής		2
	Εκπ/κός, προπτυχιακός & μεταπτυχιακός φοιτητής		1

Πίνακας 3: Υπόμνημα Κωδικών

Θεματικοί Άξονες	Αρχικοί Κωδικοί (συγχωνευμένοι)	Αναφορές (παραδείγματα απαντήσεων)
Η ηθική διάσταση της ιστορικής εκπαίδευσης	Αντικειμενική εξήγηση ιστορικών γεγονότων (επιφύλαξη ως προς την ηθική διάσταση της ιστορικής εκπαίδευσης)	[J16. Οκτώβριος]: "Η Ιστορία είναι η παρατήρηση των ανθρώπινων σχέσεων, των ενεργειών και των αποτελεσμάτων τους. Είναι αδύνατο να διδαχτεί κανείς Ιστορία χωρίς κριτική ικανότητα αναγνώρισης καλού κακού, δικαίου και αδικού."
Σύνδεση παρελθόντος και παρόντος	Σύνδεση παρελθόντος - παρόντος	[N5. Οκτώβριος]: "Παρουσιάζοντάς το, θέτοντας το ηθικό ζήτημα, προκαλώντας συζήτηση με τους μαθητές, κάνοντας αναγωγή στο παρόν και συζητώντας παρόμοιες συμπεριφορές επίδειξης δύναμης και αλαζονείας."
Διαλογικές και βιωματικές παιδαγωγικές πρακτικές, "ενεργητικές μέθοδοι μάθησης"	Ενεργητικές μέθοδοι μάθησης	[O15. Οκτώβριος]: "Στην καλύτερη κατανόηση των δύο πλευρών του συγκεκριμένου ιστορικού γεγονότος θα προσπαθούσα να δημιουργήσω ένα περιβάλλον διαλόγου και ενεργής συμμετοχής. Συγκεκριμένα, θα πρότεινα στους μαθητές να "μπουν στην θέση" των Αθηναίων και των Μηλίων στο πλαίσιο συζήτησης ή και δραματοποίησης όπου η κάθε ομάδα θα επιχειρηματολογεί σύμφωνα με την ομάδα που εκπροσωπεί."
Ιστορική ενσυναίσθηση	Κατανόηση κινήτρων	[L10. Οκτώβριος]: "Η ενίσχυση της ενσυναίσθησης σε παιδιά και εφήβους πέρα από ένα πολύ σημαντικό προσόν είναι και αρκετά βοηθητικό ως προς την κατανόηση των γεγονότων. Το μάθημα της Ιστορίας άλλωστε αφορά ανθρώπους και οι άνθρωποι έχουν αισθήματα."