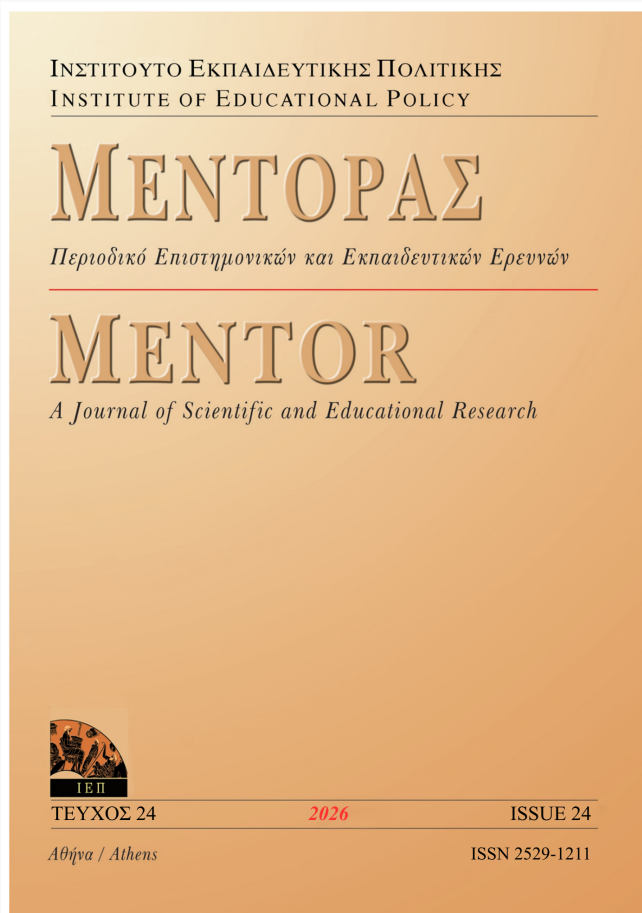


## Μέντορας

Τόμ. 24, Αρ. 1 (2026)

MENTOPAS



Νεότερες επιστημονικές εξελίξεις στο πεδίο των προγραμμάτων σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας.

Σοφία Αυγέρη

doi: [10.12681/mentor.35843](https://doi.org/10.12681/mentor.35843)

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Αυγέρη Σ. (2026). Νεότερες επιστημονικές εξελίξεις στο πεδίο των προγραμμάτων σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας. *Μέντορας*, 24(1), 49–70. <https://doi.org/10.12681/mentor.35843>

# Νεότερες επιστημονικές εξελίξεις στο πεδίο των προγραμμάτων σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας

## Recent scientific developments in the field of history curriculum

**Σοφία Αυγέρη**

Μεταδιδακτορική ερευνήτρια ΤΕΦ ΔΠΘ  
[sofiavgeri@yahoo.gr](mailto:sofiavgeri@yahoo.gr)

### Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει τις νεότερες επιστημονικές εξελίξεις στον χώρο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας σε διεθνές επίπεδο. Γίνεται αναφορά σε θέματα περιεχομένου, δομής και στοχοθεσίας, όπως τα θέτουν ακαδημαϊκοί ερευνητές οι οποίοι σε μεγάλο βαθμό συνεχίζουν και προεκτείνουν τον δρόμο που άνοιξαν οι μεγάλοι θεωρητικοί του χώρου. Παράλληλα, παρατίθενται βασικές θέσεις των θεωρητικών του πεδίου, σχετικά με τις προδιαγραφές και τη διαδικασία σύνταξης των αναλυτικών προγραμμάτων, τις οποίες αξιοποιούν οι σύγχρονοι ερευνητές στην πράξη, σε μία προσπάθεια να διαμορφωθεί ένας σταθερός επιστημονικός χώρος για τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του ιστορικού μαθήματος.

**Λέξεις-κλειδιά:** Curriculum, Σχολική Ιστορία, Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης

### Abstract

This article presents the latest scientific developments in the field of History school curricula on an international level. Reference is made to issues of content, structure and objectives, as posed by academic researchers who significantly continue and extend the path paved by major theoreticians of the field. At the same time, basic principles are highlighted, which are related to the curriculum and their significance, as posed by theoreticians of the field, and are utilized by contemporary researchers in principle, in an attempt to form a stable scientific space for History school curricula.

**Keywords:** School curricula, History, Philosophy of Education

## Εισαγωγή

Ένα από τα πιο σοβαρά και πολύπλοκα προβλήματα στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό αποτελεί ο προσδιορισμός του περιεχομένου των σχολικών προγραμμάτων. Η πρώτη δυσκολία οφείλεται στο γεγονός ότι η αντιμετώπισή του εξαρτάται από τη στοχοθεσία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο και τις εκάστοτε ιστορικές συνθήκες. Η εκπαιδευτική πολιτική σε γενικές γραμμές προσδιορίζεται από την ιστορία, την πολιτιστική παράδοση, τις οικονομικές και πολιτικές ανάγκες και επιδιώξεις του κατεστημένου, που όλες μαζί οριοθετούν μέχρι ένα σημείο τους σκοπούς και το περιεχόμενο της γενικής εκπαίδευσης (Καζεπίδης, 1998).

Ωστόσο, σε αντίθετη συχνά πλευρά κινούνται οι επιστημονικές εξελίξεις στον χώρο των παιδαγωγικών επιστημών και της φιλοσοφίας και συγκρούονται με πολιτικές επιδιώξεις. Επιπλέον, τα εκπαιδευτικά προγράμματα δέχονται όλο και περισσότερες πιέσεις να προσαρμόσουν τα προγράμματά τους στις ολοένα αυξανόμενες τεχνολογικές ανάγκες.

Η Φιλοσοφία της Παιδείας ασχολείται με τις θεωρίες της εκπαίδευσης καθώς και με τις αξίες και τα ιδεώδη που εκφράζονται μέσα από αυτήν. Οι στόχοι, εξάλλου, της εκπαίδευσης πρέπει να συνδέονται με τη φύση της κοινωνίας και τους σκοπούς των μελών της (Ο' Connor, 1957).

Είναι, επομένως, αναγκαία η δόμηση ενός φιλοσοφικού και εμπειρισταωμένου επιστημονικού λόγου για τα αναλυτικά προγράμματα και ορατή η ανάγκη να αξιοποιηθούν θεωρητικά σχήματα της Φιλοσοφίας της Παιδείας στη μελέτη και την κατανόηση των αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και στη διαδικασία εκπόνησής τους. Η Φιλοσοφία της Παιδείας με τη Γνωσιολογία και την Ηθική ως τομείς καλούνται να αξιοποιηθούν σε αυτό το πλαίσιο (Καραφύλλης, 2007). Η μελέτη, λοιπόν, και κατανόηση των αναλυτικών προγραμμάτων δεν είναι εφικτή, αν δεν γίνει παράλληλα με τη σπουδή και ανάλυση του φιλοσοφικού θεωρητικού πλαισίου που κάθε φορά τα προσδιόριζε ή τα επηρέαζε.

## **Αναλυτικά προγράμματα σπουδών: ένα σχετικά νέο επιστημονικό πεδίο**

Από τα μέσα του 20ού αιώνα τα αναλυτικά προγράμματα αυτονομήθηκαν ως ερευνητικός τομέας αλλά πάντα ακολουθούν τον προσανατολισμό συγκεκριμένων εκπαιδευτικών και φιλοσοφικών θεωριών και σχολών. Η έρευνα για τα αναλυτικά

## Νεότερες επιστημονικές εξελίξεις στο πεδίο των προγραμμάτων σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας

προγράμματα είναι ένας σχετικά νέος χώρος και μέχρι πριν 20 χρόνια δεν υπήρχαν καν περιοδικά για τα αναλυτικά προγράμματα. Σήμερα υπάρχουν και αρκετές περιοδικές εκδόσεις και έχουν εκδοθεί πολλά σχετικά βιβλία. Οι Herrick, Taba και Bloom, Bobbit, Charters, Tyler κ.ά. πρώτοι έθεσαν τα αναλυτικά προγράμματα ως νέο επιστημονικό αντικείμενο. Αρχικά μέλημα ήταν να βρεθεί το πρόγραμμα εκείνο που θα έφερνε τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα με τη χρήση μιας αντικειμενικής προσέγγισης που θα επέφερε μετρήσιμα αποτελέσματα (Taylor, 1979).

Έτσι αναπόφευκτα στο πεδίο παρουσιάζονται μεγάλες διαφωνίες και αποκλίσεις, γεγονός που δυσχεραίνει την παραγωγή διδακτικού υλικού αλλά και την αποδοχή του πεδίου αναλυτικών προγραμμάτων από την εκπαιδευτική κοινότητα ως έγκυρου επιστημολογικού πεδίου (Shiro, 1978). Ο κύριος λόγος, βέβαια, για την ύπαρξη μεγάλων διαφορών στο χώρο της θεωρίας περί αναλυτικών προγραμμάτων είναι ότι εμπλέκονται σε αυτό το πεδίο πολλά επιμέρους φιλοσοφικά, παιδαγωγικά αλλά και ηθικά ερωτήματα και προβληματισμοί (Shiro, 1978).

Από τον Bennett ως τον Apple οι θεωρητικοί του χώρου συμφωνούν πως οι ηθικές αξίες είναι απαραίτητες ως υπόβαθρο του αναλυτικού προγράμματος (Clinton, 1987) αλλά και ως πηγή επανατροφοδότησής του. Διαφωνούν όμως ως προς το τι πρέπει και πώς να διδαχθεί. Όλοι πιστεύουν πως ένα αναλυτικό πρόγραμμα εξαρτάται από τη γενικότερη φιλοσοφία της εκπαίδευσης και τις ηθικές αξίες που κάθε φορά επιλέγονται ως κυρίαρχες.

### **Συνοπτική παρουσίαση των βασικών θεωρήσεων για τον χαρακτήρα των προγραμμάτων σπουδών**

Το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα ειδικότερα αποτελεί τη μεταφορά της επίσημης γνώσης και την έκφρασή της στο σχολείο, με στόχο να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες με αυτό που ο Bernstein ονομάζει ισχύουσα και ισχυρή γνώση (Bernstein, 1971). Αποτελεί μάλιστα βασικό συστατικό στοιχείο της επίσημης γνώσης ομού με το σχολικό εγχειρίδιο (Fairclough, 2001).

Ο κοινωνικός έλεγχος αγκαλιάζει το αναλυτικό πρόγραμμα σ' όλα τα επίπεδα. Σε κάθε αναλυτικό πρόγραμμα υπάρχει πάντα ένας συγκεκριμένος κώδικας επικοινωνίας των εκπαιδευόμενων με τη σχολική γνώση. Η ταξινόμηση έχει να κάνει, όπως αναφέρει ο Bernstein, όχι με το τι ταξινομείται αλλά με τις σχέσεις ανάμεσα στα

περιεχόμενα, αναφέρεται στη φύση της διαφοροποίησης μεταξύ των περιεχομένων και στο βαθμό διαφύλαξης μεταξύ των ορίων.

Η περιχάραξη αφορά τη δομή της παιδαγωγικής σχέσης και εκφράζει το όριο σε μια παιδαγωγική σχέση αυτού που πρέπει και αυτού που δεν πρέπει να μεταδοθεί. Η μελέτη της μπορεί να γίνει σε διάφορα επίπεδα, όπως της επιλογής, της οργάνωσης, του βηματισμού και της χρονικής διάταξης της γνώσης. Αφορά τον/τη διδάσκοντα/ουσα και τον/τη διδασκόμενο/η καθώς και τον έλεγχο αυτού που μεταδίδεται και αυτού που προσλαμβάνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης. Δυο βασικές πλευρές της περιχάραξης είναι: α. ο βαθμός του ελέγχου που έχουν ο/η διδάσκων/ουσα και ο/η μαθητής/τρια πάνω στη γνώση που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής σχέσης και β. στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην επίσημη εκπαιδευτική γνώση και την κοινοτική γνώση, την καθημερινή μη σχολική γνώση (Bernstein, 1990).

Όροι όπως μάθηση, ενδυνάμωση, επίλυση προβλήματος, κοινότητα κ.ά. νοηματοδοτούνται και αποκτούν σημασία, επομένως, μέσα στο πλαίσιο που διαμορφώνει για το σχολείο η εκάστοτε κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα και οι ανάγκες για ηγεμονία (Popkewitz, 2009). Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, πρέπει διαρκώς να αναστοχάζονται πάνω στην ιδεολογία που διέπει τα προγράμματα σπουδών, τους περιορισμούς που αυτή θέτει αλλά και τους στόχους που πρέπει να τίθενται για το μέλλον.

Σε αυτή την οπτική το αναλυτικό πρόγραμμα γίνεται αντιληπτό ως ένα αντικείμενο συνεχούς αναθεώρησης. Για τον Pinar το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα ταξίδι ζωής για τους μελετητές μέσα σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό, κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον και διαμορφώνεται και βάσει των ερεθισμάτων και των εμπειριών που δίνει το περιβάλλον (Pinar, 2004). Για να απαντήσουμε στο ερώτημα ποια είναι η σχέση του με τις πολιτικές και κοινωνικές διαστάσεις του θεσμού του σχολείου, πρέπει να ανατρέξουμε στη θεωρία του Pinar περί αναπλαισίωσης και επαναεγνωσιολόγησής του.

Μέχρι σήμερα όμως οι μελετητές των προγραμμάτων σπουδών ασχολούνται περισσότερο με την επίλυση πρακτικών και συγκεκριμένων προβλημάτων που προκύπτουν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και όχι με την παραγωγή μίας ενιαίας θεωρίας και ενός γενικού θεωρητικού πλαισίου γι' αυτά. Συχνά μάλιστα οι θεωρητικοί απογοητεύονται, καθώς δεν υπάρχει μία παγκόσμια θεωρητική πλαισίωση για τα

Νεότερες επιστημονικές εξελίξεις στο πεδίο των προγραμμάτων σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας

αναλυτικά προγράμματα σπουδών κάθε βαθμίδας (Fomunyam, 2014). Πρέπει επομένως να διασυνδεθεί η ακαδημαϊκή έρευνα με τη σχολική ζωή και την εμπειρία των δασκάλων, που πρέπει και αυτοί να έχουν συμμετοχή στο ερευνητικό έργο (Seixas, 2010).

Η εικόνα του Dewey για τον/τη δάσκαλο/α και το ρόλο του τον/τη θέλει στο κέντρο του προγράμματος και σε άρρηκτη σχέση με τον/τη μαθητή/τρια. Το αναλυτικό πρόγραμμα χρειάζεται όχι για τον/τη μαθητή/τρια, αλλά για τον/την εκπαιδευτικό ως κατευθυντήρια γραμμή. Δίνει πληροφορίες στον/η δάσκαλο/α σχετικά με το ποιες είναι οι δυνατότητες του παιδιού και τι πρέπει και μπορεί να κατακτήσει (Dewey, 1902).

Ακολούθησε η κονστρουκτιβιστική οπτική του Brunner, ο οποίος παρέχει ένα γενικό πλαίσιο για τη διδασκαλία βασισμένη σε μελέτες του πάνω στην οικοδόμηση της γνώσης (Φρυδάκη, 2009). Υποστηρίζει τη σπειροειδή ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος, με στόχο όχι την απλή εκμάθηση, αλλά τη δυνατότητα να αξιοποιεί ο/η μαθητής/τρια όσα έμαθε στο πλαίσιο ενός μαθήματος σε πολλές περιπτώσεις.

Ο Hirst, από την άλλη, τονίζει την ανάγκη να έχει το αναλυτικό πρόγραμμα συγκεκριμένους στόχους, ενώ απορρίπτει κατηγορηματικά την τεχνοκρατική αντίληψη περί αντικειμενικών στόχων. Ο μόνος λόγος για τον οποίο δίνει τέτοια κεντρική θέση στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος είναι πρακτικός: χωρίς στόχους οι δάσκαλοι/ες καταντούν να διδάσκουν απλές πληροφορίες αντί να αναπτύσσουν την κατανόηση, την κρίση και τη φαντασία των μαθητών/τριών (Καραφύλλης, 2002).

Μετά το πρώτο μισό του προηγούμενου αιώνα οι διανοητές θέτουν και άλλα ζητήματα. Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να φέρνει το παιδί σε επαφή με τα μεγάλα κοινωνικά προβλήματα και να το ασκεί σε δημοκρατικές πρακτικές, στην ανεκτικότητα και την κατανόηση του άλλου (Martin & Loomis, 2007).

Η μεταμοντέρνα φιλοσοφία στη συνέχεια θεωρεί το αναλυτικό πρόγραμμα μέσο αυτοοργάνωσης του/της μαθητή/τριας. Ο Fleener τονίζει πως η αυτοοργάνωση επέρχεται όταν επικρατεί ανωμαλία, διατάραξη, δυσκολίες και περιπλοκότητα (Fleener, 2002). Ισχυρίζεται πως το πρόγραμμα πρέπει να είναι σε μια διαδικασία συνεχούς αλλαγής μαζί με τους/τις μαθητές/τριες.

Ο Doll προτείνει ένα αναλυτικό πρόγραμμα πολύπλοκο, σύνθετο και δαιδαλώδες, μη γραμμικό και ασυνεχές, αλλά ωστόσο με εσωτερική συνάφεια και συνοχή που ξεκινά από τα πιο απλά προς τα συνθετότερα γνωστικά αντικείμενα.

Ο Apple θεωρεί πως πρέπει να υιοθετήσουμε μια συμπεριφοριστική αντίληψη, η οποία θα διαχωρίζει την αποκτημένη γνώση ανάλογα με την πηγή προέλευσής της, ή

να δούμε τη γνώση διαλεκτικά ως το προϊόν αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο ανθρώπινο μυαλό και τα δεδομένα των αισθήσεων (Apple, 2004).

Για τον υπαρξισμό, το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις ατομικές διαφορές, αφού στόχο έχει την ανάπτυξη κάθε παιδιού βάσει των δικών του ξεχωριστών μαθησιακών και άλλων χαρακτηριστικών (Martin & Loomis, 2007).

Τις τελευταίες δεκαετίες η παιδαγωγική σημασία του έργου μιας σειράς φιλοσόφων -από τον μαρξισμό μέχρι τον μεταστρουκτουραλισμό- φάνηκε να έχει τεράστια απήχηση στην εκπαιδευτική σκέψη (White κ.ά., 2003). Η μετανεωτερική σκέψη τονίζει την ανάγκη της επιστροφής του νοήματος του προγράμματος και στην εκπαιδευτική πράξη και προσεγγίζει το πράττειν με κοινωνιολογικούς όρους. Οι Freire και Schon μιλούν για κριτική εγγραμματοσύνη.

Ο Walker μιλά για την ανάγκη αποδέσμευσης των συντακτών/τριών προγραμμάτων από τις σχολές και εφαρμογής εθνογραφικών μεθόδων έρευνας, προκειμένου να εντοπιστούν νέες αρχές για τη σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων μακριά από τον ρασιοναλισμό των παλαιότερων (Pinar, 1979).

Μετά το 1980, οι μελετητές διαπιστώνουν πως η αναλυτική φιλοσοφία απέτυχε να ασχοληθεί με το ιστορικό και ιδεολογικό πλαίσιο της εποχής, στην οποία αναπτύσσεται μια πολιτική για την παιδεία αλλά και τις πολιτικές συνθήκες καθαυτές (Carr, 2005).

Επιπλέον, η προσήλωση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων οδήγησε σε σταδιακή μείωση του ενδιαφέροντος για την κατάκτηση γνώσης και κατανόησης. Η ταύτιση δεξιοτήτων μάθησης με το περιεχόμενο και το αντικείμενο μάθησης συνάδει με την ατομικιστική σκέψη και την εμμονή με τις Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση και είναι επιζήμια για την εκπαίδευση. Η κριτική παιδαγωγική αποτελεί μία απόπειρα αναθεώρησης στόχων και περιεχομένου (Stanley, 1992).

Η κοινωνιολογική προσέγγιση θέτει πέντε βασικές πολιτισμικές παραμέτρους που επηρεάζουν το πρόγραμμα σπουδών (Beyer & Liston, 1992).

Η μετακριτική παιδαγωγική δίνει έμφαση στην κατανόηση της διασύνδεσης ανάμεσα στην ιδεολογία, την εξουσία και την κουλτούρα (Leistyna & Woodrum & Sherblom, 1996). Ο Giroux (Giroux, 1988) επισημαίνει πως η διδασκαλία έχει πολιτικό χαρακτήρα και ο Apple τονίζει πως η εκπαίδευση δεν είναι μια ουδέτερη δραστηριότητα και ότι η επίσημη σχολική γνώση είναι όχημα κοινωνικού και

Νεότερες επιστημονικές εξελίξεις στο πεδίο των προγραμμάτων σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας

οικονομικού ελέγχου. Τονίζει δε, πως η έρευνα πρέπει να επικεντρώνεται στο τι πρέπει να διδαχθεί και όχι στο πώς (Beyer & Apple, 1988).

### **Βασικοί τύποι προγραμμάτων σπουδών**

Τα παραδοσιακά προγράμματα δέσποσαν για δεκαετίες σε διεθνές επίπεδο. Πρόκειται για διαγράμματα περιεχομένων της διδασκαλίας και περιλαμβάνουν τους γενικούς σκοπούς και στόχους κάθε μαθήματος. Δεν περιέχουν επίσης μεθοδολογικές υποδείξεις διδασκαλίας (Φρυδάκη, 2009). Ακολούθησε το αναλυτικό πρόγραμμα με μορφή curriculum, το οποίο είναι ένα αναλυτικό πρόγραμμα που περιλαμβάνει στόχους και περιεχόμενα μάθησης, τη μεθόδευση της διδασκαλίας και τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων μάθησης.

Ως ανοικτά αναλυτικά προγράμματα ορίζονται όσα περιλαμβάνουν μόνο γενικούς στόχους, ενώ οι ειδικοί προσδιορίζονται ελεύθερα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Έτσι επιδιώκεται η αυτονομία δασκάλου/ας και μαθητών/τριών.

Οι αδυναμίες που εντοπίστηκαν οδήγησαν στην υιοθέτηση ενός ενδιάμεσου τύπου προγράμματος με δύο στόχους: την υποστήριξη προς τον/την εκπαιδευτικό του στοχοκεντρικού προγράμματος και των πιο ελεύθερων επιλογών του παραδοσιακού (Westphalen, 1982). Περιλαμβάνει τα τέσσερα δομικά στοιχεία σε γενικό όμως πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθεί ο εκπαιδευτικός (Ξωχέλλης, 1989).

Τα προγράμματα σπουδών αυτού του τύπου εστιάζουν στο πώς θα μάθει το παιδί μέσω μιας διερευνητικής προσέγγισης και στη διατύπωση ερωτημάτων, ενώ αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως ανάπτυξη δεξιοτήτων πρόσκτησης γνώσης. Είναι πιο ανοικτά σε βιωματικές δράσεις, πιο ευέλικτα και ανοικτά σε αλλαγές (Φρυδάκη, 2009).

Στη σχολική Ιστορία επικράτησαν οι παρακάτω τύποι προγραμμάτων:

A. Η παραδοσιακή/χρονολογική διάταξη (Χατζηγεωργίου, 1999).

B. Η επάλληλη διάταξη. Στην περίπτωση αυτή η ύλη οργανώνεται είτε σε ομόκεντρους κύκλους ή κατά βαθμίδα είτε με μια ανιούσα προοδευτική κλίμακα ή σε ομόκεντρους κύκλους με σταδιακή διεύρυνση και εμβάθυνση των γνώσεων από τάξη σε τάξη ή από βαθμίδα σε βαθμίδα (Χειμαριού, 1987).

Γ. Η οπισθοχωρητική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η ύλη διαρθρώνεται σε χρονολογική διάταξη από το παρόν προς το παρελθόν.

Δ. Η θεματική διάταξη σε ποικίλες μορφές (σε βάθος ή με πολλές οπτικές μελέτη μιας περιόδου, μελέτη ενός φαινόμενου σε βάθος χρόνου και σε πολλές

κοινωνίες ή εξέταση ενός πολύ συγκεκριμένου τοπικά και χρονικά φαινομένου, νησίδες ή θέματα (Westphalen, 1982).

Ε. Τις τελευταίες δεκαετίες άρχισε σταδιακά να εισάγεται και το αναλυτικό πρόγραμμα με μορφή project. Σε αυτό καλύπτεται ένα παρεχόμενο πλαίσιο μαθημάτων σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα με συχνότητα που αποφασίζεται από την τάξη συνολικά ή τις ομάδες.

ΣΤ. Με μορφή πυραμίδας, όπου υπάρχει μια κοινή βάση για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες με δυνατότητα εξειδίκευσης σε μια ή περισσότερες περιοχές (Χειμαριού, 1987).

Συχνά τα μοντέλα συνδυάζονται μεταξύ τους (Westphalen, 1982).

### **Το πεδίο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών στην Ελλάδα**

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα διαμορφώνονται ως επιστημονικός χώρος στα τέλη της δεκαετίας του '80, όταν και αρχίζει να διαμορφώνεται έντονα το αίτημα της μεταρρύθμισης του ελληνικού σχολείου (Μπουντά, 2006). Ασκήθηκε σταδιακά κριτική στα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα και ξεκίνησε η συζήτηση και η έκδοση συγγραμμάτων σχετικών με την τεχνολογία σύνταξης και αξιολόγησης των σχολικών προγραμμάτων. Μετά το 1981 αρχίζει η σταδιακή αναθεώρηση των προδιαγραφών της διδασκαλίας ως κρατική πια εκπαιδευτική πολιτική (Μπονίδης, 2003).

Σε επίπεδο Πολιτείας, η ύπαρξη κρατικού αναλυτικού προγράμματος που εκφραζόταν διαμέσου των σχολικών εγχειριδίων καθ' όλη τη διάρκεια του 20ου αιώνα θεωρούνταν βασικός πυλώνας του εκπαιδευτικού συστήματος, παράλληλα με την υποχρεωτική διανομή ενός και μόνο εγχειριδίου σε όλη την επικράτεια. Αυτό καταδεικνύει και τον συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης, η οποία παρέχει σχολική γνώση ιδιαίτερα άκαμπτη, συντηρητική και αποκομμένη από τη σχολική και εκπαιδευτική πραγματικότητα (Καζαμιάς, 1983).

Αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι πως σε όλη τη μεταπολιτευτική περίοδο δεν είχε διαμορφωθεί ένα θεσμικό πλαίσιο που να ορίζει με σαφήνεια μια διαδικασία διαρκούς διαμορφωτικής αξιολόγησης, εσωτερικής και εξωτερικής σε κάθε επίπεδο, τόσο των προγραμμάτων όσο και των σχολικών βιβλίων (Μπονίδης, 2007). Η απουσία αυτή των απαραίτητων θεσμικών οργάνων αποτέλεσε για δεκαετίες σημαντικό εμπόδιο

Νεότερες επιστημονικές εξελίξεις στο πεδίο των προγραμμάτων σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας

για την ανάπτυξη έγκυρων επιστημονικά και σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων (Μαυροσκούφης, 2007).

### **Οι προδιαγραφές των αναλυτικών προγραμμάτων του ιστορικού μαθήματος στη σύγχρονη βιβλιογραφία**

Στη νεότερη επιστημονική βιβλιογραφία στον χώρο των προγραμμάτων σπουδών της Ιστορίας παρουσιάζονται ορισμένες κοινές σε γενικές γραμμές θέσεις σχετικά με το περιεχόμενο, τη δομή και τη στοχοθεσία τους. Οι περισσότερες σχετικές δημοσιεύσεις απαντούν στα ειδικά επιστημονικά περιοδικά αλλά σταδιακά εμφανίζεται αύξηση και στον αριθμό των εκδόσεων βιβλίων και συλλογικών τόμων. Σημαντική είναι επίσης και η παρουσία των κρατικών εκπαιδευτικών φορέων στον χώρο των εκδόσεων συγγραμμάτων, τόμων και οδηγών με θέμα τα αναλυτικά προγράμματα.

Οι ερευνητές/τριες επισημαίνουν πως η σύνταξη των προγραμμάτων σπουδών προϋποθέτει τρεις ενέργειες: επαφή με τις εκάστοτε επιστημονικές εξελίξεις στον χώρο της παιδαγωγικής και της διδακτικής, εντοπισμό των σημείων που χρειάζονται αλλαγές ή την εφαρμογή των νέων τάσεων και, τέλος, ένταξη των νέων αυτών προσεγγίσεων στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον (Marsh & Willis, 2007). Και για τον Apple ο/η ερευνητής/τρια πρέπει να είναι σε μία συνεχή αναζήτηση με στόχο την αξιοποίηση των ακαδημαϊκών θεωριών για την εκπόνηση επικαιροποιημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την καθημερινή σχολική ζωή (Apple, 2004).

Τα τελευταία χρόνια αρχίζει να εδραιώνεται η αντίληψη πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρεμβαίνουν και να διαμορφώνουν ή να αναδιαμορφώνουν μόνοι/ες τους τα προγράμματα σπουδών που τους αφορούν. Η πρόκληση είναι μεγάλη, καθώς αυτό απαιτεί υπευθυνότητα, γνώση και συνεχή έρευνα και αναστοχασμό και δίνει φυσικά νέους ρόλους στους/στις εκπαιδευτικούς. Για το μάθημα της Ιστορίας, βέβαια, οι δυσκολίες που προκύπτουν είναι μεγαλύτερες, καθώς από την μία πλευρά υπάρχουν οι επίσημες οδηγίες, οι περιορισμοί και οι επιταγές των θεσμοθετημένων οργάνων της Πολιτείας (υπουργείο, ΙΕΠ, ΦΕΚ κ.ά.) και από την άλλη οι στάσεις, οι γνώσεις και η ιδεολογία των διδασκόντων/ουσών (Ormond, 2016).

Ο Morrison (2007) τονίζει πως το πρόγραμμα πρέπει να διακρίνεται από τα εξής χαρακτηριστικά: βάθος, διαφοροποίηση, αντιθετικές οπτικές και παρουσία ποικίλων φιλοσοφικών και επιστημονικών θεωριών. Παράλληλα, πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις

εμπειρίες των εκπαιδευτικών, των εκπονητών/τριών και των μαθητών/τριών (Morrison, 2007).

Η ιστορική σχολική γνώση αποτελεί αναπόσπαστο και βασικό κομμάτι της λεγόμενης *ισχυρής γνώσης* (*powerful knowledge*). Οι σύγχρονες προσεγγίσεις τονίζουν την ανάγκη η ιστορική γνώση να διαχέεται μέσα στο σχολείο με την χρήση κατάλληλων παιδαγωγικά μεθόδων, όπως η συστηματική αξιοποίηση ιστορικών κειμένων, με τη συνεχή αναπλαισίωση της παρεχόμενης πληροφορίας και την κατάδειξη της ιδεολογίας που κρύβεται στη σχολική Ιστορία καθώς και της πολιτικής της εκμετάλλευσης (Puustinen & Khawaja, 2020).

Η ιστορική γνώση μετουσιώνεται από τον παιδαγωγικό λόγο. Το αναλυτικό πρόγραμμα αλλάζει στην πορεία από τη συγγραφή του στην ενσωμάτωση στο εκάστοτε ΦΕΚ, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών η οποία ακολουθεί και, τέλος, τη συγγραφή του σχολικού εγχειριδίου. Η διαδικασία αυτή ενδέχεται να επιφέρει μεγάλες αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, οι οποίες μπορεί ουσιαστικά να αλλοιώνουν τους αρχικούς στόχους εκπόνησής του (Bertram, 2008). Για τον Bernstein μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος και του σχολείου η επιστημονική γνώση μεταμορφώνεται σε παιδαγωγική και διαχέεται στη συνέχεια μέσω του σχολείου (Bernstein, 1996).

Η σχολική Ιστορία εστιάζει στην εμπλοκή των παιδιών με τις ιστορικές πηγές σε ρόλο ιστορικού, στην εξοικείωση με τον ιστορικό χρόνο και την κατασκευή του και στην γλώσσα της ιστορικής επιστήμης (Martin, 2013).

Σταδιακά ενσωματώνονται νέες θεματικές περιοχές. Νέα θέματα εμφανίστηκαν στο πεδίο, στα οποία εστιάζουν οι σύγχρονες ερευνητικές τάσεις και είναι τα εξής:

- Στροφή στον κόσμο των ζώων και τη σχέση τους με τον άνθρωπο σε διαχρονική κλίμακα.

- Εστίαση στον θρησκευτικό κόσμο, τη λατρευτική ζωή, τις τελετουργίες και τις θρησκευτικές πρακτικές (π.χ. του Ευρωπαϊκού Μεσαίωνα και άλλων ιστορικών περιόδων).

- Ο βίος των γυναικών γενικά (καθημερινότητα, η γυναίκα σε θέση εξουσίας, ένδυση, θρησκευτικές και τελετουργικές πρακτικές κ.ά.). Η επικέντρωση στη γεγονοτολογική, πολιτική και στρατιωτική ιστορία απέκλειε τον εμπλουτισμό της διδακτέας ύλης με κεφάλαια για την ιστορία των κατωτέρων τάξεων, των δούλων, των παιδιών και των γυναικών (Thompson, 1986). Σπάνια γινόταν αναφορά στις συνθήκες ζωής των γυναικών και την κοινωνική τους θέση, δεν παρουσιάζονταν μορφές

## Νεότερες επιστημονικές εξελίξεις στο πεδίο των προγραμμάτων σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας

σπουδαίων γυναικών, οι οποίες είχαν μεγάλη προσφορά σε ποικίλους τομείς αλλά ούτε και τα κινήματα για τα δικαιώματα και τη χειραφέτηση του γυναικείου φύλου (Noddings, 1991).

- Ενασχόληση με τις βιογραφίες ιστορικών προσωπικοτήτων αλλά και απλών ανθρώπων.

- Ενσωμάτωση της Ιστορίας των διασημοτήτων και του ρόλου τους στο ιστορικό γίνεσθαι (Sweet κ.ά., 2020).

- Ενασχόληση με την Παγκόσμια Ιστορία σε μεγάλη χρονικά και γεωγραφικά κλίμακα (*planet-wide big history*). Η εστίαση μετατοπίζεται στην ερμηνεία μεγάλων σε χρονική έκταση, γεωγραφική εμβέλεια και σημασία ιστορικών γεγονότων και συνθηκών και όχι στην ανάδειξη των πράξεων και του ρόλου συγκεκριμένων ιστορικών προσώπων. Η νέα παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα, με τις μεγάλες απειλές για την ανθρωπότητα και την έμβια ζωή γενικά, σε ευρεία χρονική και γεωγραφική κλίμακα αλλάζει τις κλίμακες στην ιστορική έρευνα. Η ιστορική ματιά από τη μια απλώνεται χρονικά στο ευρύτερο μέλλον και την τύχη του πλανήτη και από την άλλη καταργεί τα γεωγραφικά όρια και σύνορα (Hawkey, 2013).

Η ανάπτυξη της Κοινωνικής Ιστορίας διεύρυνε την έννοια της πηγής και το φάσμα των ιστορικών τεκμηρίων, ώστε να συμπεριλάβει όλα όσα φωτίζουν το παρελθόν. Έτσι παρουσιάστηκε η ανάγκη ενσωμάτωσης ποικίλων πηγών στη διδασκαλία. Από τις αρχές δε του 20ού αιώνα οτιδήποτε μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση του παρελθόντος συμπεριλαμβάνεται και καταργείται σταδιακά η διάκριση σε επίσημες και μη πηγές, πρωτογενείς και δευτερογενείς κ.ο.κ.. Όλα τα ανθρώπινα έργα του παρελθόντος (όχι μόνο τα γραπτά) γίνονται δεκτά ως αντικείμενα μελέτης σε μια διαδικασία διεύρυνσης του όρου *πηγή*. Ως γραπτές πηγές γίνονται δεκτές και οι μη επίσημες, όπως τα ιδιωτικά αρχεία, οι εφημερίδες, τα ημερολόγια κ.ά..

Εισάγεται η Νέα Πολιτισμική Ιστορία, η οποία προσπαθεί να αναδείξει τη σημασία της ατομικότητας των προσώπων και των μικρών ομάδων ως δρώντων παραγόντων της ιστορικής αλλαγής. Πρόκειται για μια μορφή κοινωνικής Ιστορίας από τα κάτω, που αναδεικνύει τα άτομα, τα οποία μέσα από την περιπέτεια του βίου και της σκέψης τους λειτουργούν ως πρίσματα για την αναγωγή του ιδιαίτερου και ατομικού στο γενικό και συλλογικό (Κόκκινος, 1998). Ο Marc Bloch, εξάλλου, ορίζει την Ιστορία ως τον άνθρωπο στου χρόνου το διηλεκές, υποδηλώνοντας έτσι την ανθρωποκεντρική διάσταση της Ιστορίας (*actor-centered history*) (Bloch, 1953). Και για τον McNeill, ο συνδυασμός της μακρο-Ιστορίας με την μικρο-Ιστορία σε μια

διδασκαλία και στα δύο επίπεδα επιφέρει ευεργετικά αποτελέσματα (McNeill, 1976). Οι πηγές που χρησιμοποιεί κυρίως αυτή η ιστοριογραφική προσέγγιση είναι οι βιογραφίες, τα απομνημονεύματα και οι προφορικές συνεντεύξεις.

Παράλληλα παρατηρείται στροφή από τη δημόσια στην ιδιωτική Ιστορία (Marwick, 1989). Οι ερευνητές πιστεύουν πως ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με προσωπικές ιστορίες δίνει έμφαση στην ενασχόληση με τον Άνθρωπο στην Ιστορία και αποτελεί την αφετηρία ανάπτυξης της ιστορικής κατανόησης (Egan, 1986). Οι λεπτομέρειες καθιστούν τους/τις μαθητές/τριες ικανούς/ές να οπτικοποιούν το παρελθόν, να το αναπαριστούν και οπτικά και να κατανοούν όχι μόνο την πραγματική ζωή πραγματικών ανθρώπων αλλά και την Ιστορία γενικά.

Υιοθετούνται μέθοδοι της ερμηνευτικής προσέγγισης της Ιστορίας (*Conceptual history*).

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες τέθηκε πιο έντονα το ζήτημα της ανάπτυξης ιστορικής σκέψης και ερμηνευτικής στάσης (Clark, 2009). Η εισαγωγή στοιχείων της Ερμηνευτικής Ιστορίας στα προγράμματα σπουδών θεωρείται πια απαραίτητη (Erdmann & Hassberg, 2011). Η ανθρώπινη δράση γίνεται αντιληπτή ως αποτέλεσμα μίας σειράς σύνθετων συνθηκών, παραγόντων και συμβολισμών. Η Ιστορία αντιμετωπίζεται ως ο τρόπος με τον οποίο βλέπουν οι άνθρωποι το παρελθόν (Puustinen & Khawaja, 2020).

Η ανθρωπολογική οπτική εμφανίζεται όλο και πιο έντονα στα αναλυτικά προγράμματα. Η τάση να σταματήσει το ιστορικό μάθημα να προάγει μονόπλευρα τη δυτική σκέψη και αντίληψη του κόσμου εκφράζεται ολοένα και εντονότερα από το 1980 κα μετά από ανθρωπολόγους, εθνολόγους, ιστορικούς και παιδαγωγούς κυρίως στις ΕΠΑ και στον Καναδά, όπως και στην Αυστραλία (Αυγέρη, 2013).

Η ενσωμάτωση στην διδακτέα ύλη ζητημάτων της Ιστορίας παραδοσιακών ή μειονοτικών κοινοτήτων και η ανάδειξη του πολιτισμού αυτοχθόνων και μη κυρίαρχων πολιτισμών συμβαδίζει με την νεωτεριστική αντίληψη για την ανάγκη της παρουσίας όλων των εθνοτικών ή άλλων ομάδων και της ανάδειξης του ρόλου τους στη διαμόρφωση του ιστορικού γίνεσθαι. Η εμπλοκή στο μάθημα της Ιστορίας των επιστημών της Αρχαιολογίας, της Εθνολογίας, της Εθνο-ιστορίας και της Εθνοαρχαιολογίας καθώς και της Γεωγραφίας κρίνεται απαραίτητη σε αυτό το πλαίσιο (Αυγέρη, 2013).

## Νεότερες επιστημονικές εξελίξεις στο πεδίο των προγραμμάτων σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας

Καθώς η ανθρωπολογική προσέγγιση προσδίδει μια ολιστική προσέγγιση στην Ιστορία του Ανθρώπου σε βάθος χρόνου και χώρου -σε αντίθεση με την παραδοσιακή δυτική οπτική που ιστορικοποιεί τον χρόνο και τον κόσμο και τον κατακερματίζει σε περιόδους τις οποίες συχνά αξιολογεί- αρχίζει σταδιακά να παρουσιάζεται και η οπτική που θέλει τις κοινωνίες να αυτοπροσδιορίζουν και να αυτονομηματοδοτούν τον χρόνο και τη σχέση τους με αυτόν σε ένα διαχρονικό, δια-ιστορικό ή α-ιστορικό πλαίσιο (Kenneth, 2019).

Τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών λαμβάνουν υπόψη τους και την ανθρωπολογική οπτική, καθώς η ιστορική αντίληψη των παιδιών -ειδικά στις μη δυτικές κοινωνίες- διαμορφώνεται κυρίως έξω από το σχολείο και σε ένα διαφορετικό ιστορικό πλαίσιο.

Η σχολική Ιστορία καλείται να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να αποκτήσουν διαπολιτισμικές δεξιότητες ως το κατ' εξοχήν μάθημα που μπορεί να διαμορφώνει υπερεθνική συνείδηση και να αναδείξει την πολιτισμική ποικιλότητα. Σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης και έντονων μεταναστευτικών κινήσεων, λοιπόν, προτείνονται μοντέλα και διδακτικές μέθοδοι που μπορούν να προάγουν διαπολιτισμικούς στόχους μέσα από το ιστορικό μάθημα. Η διδασκαλία του μαθήματος μπορεί να συμβάλλει στην πολιτισμική αλληλοκατανόηση των χωρών και έτσι να διαδραματίσει κύριο και καίριο ρόλο στο ιδεώδες της παγκοσμιοποίησης.

Στο πλαίσιο μια προσπάθειας για κατάκτηση της λεγόμενης μετασχηματίζουσας μάθησης και της εφαρμογής της στην πράξη, η εκπαίδευση εστιάζει στην υπέρβαση των κάθε είδους στερεοτυπικών αντιλήψεων απέναντι στην ετερότητα και στην ανάπτυξη αλληλεπίδρασης με τον Άλλο. Ο ιστορικός στοχασμός περιλαμβάνει μια σειρά από νοητικές διεργασίες: αυτήν που αναπτύσσει την ενσυναίσθηση, τη συμπάθεια, τη λογική, την εξαγωγή συμπερασμάτων καθώς και τη φαντασία (Nichol, 2003).

Ενώ τα ιστορικά εγχειρίδια τείνουν συνήθως να αντιμετωπίζουν το παρελθόν ως απρόσωπο, ανώνυμο και γενικό, τα παιδιά πρέπει να έρχονται σε μια πιο στενή και προσωπική διάσταση με το ιστορικό γίνεσθαι. Η έμφαση πρέπει να δίνεται στα πραγματικά πρόσωπα με τα προβλήματά τους στον δικό τους χώρο και χρόνο και με τον δικό τους τρόπο (Craig, 1989).

Στόχος είναι να μπορούν οι μαθητές/τριες να κατανοούν το πώς ενεργούσαν οι άνθρωποι στο παρελθόν, πώς έβλεπαν τον κόσμο και γιατί έπρατταν με συγκεκριμένο

τρόπο (Lee & Ashby, 2001). Αναπτύσσουν έτσι την ενσυναίσθηση μέσω της μεγαλύτερης εστίασης στις ανθρώπινες σχέσεις και ανάγκες (Huck, 1979).

Οι πολλαπλές οπτικές στη διδασκαλία της Ιστορίας ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις ενσυναισθητικές τους δεξιότητες απέναντι στις εθνοτικές μειονότητες και σαφώς καθιστούν πιο ενδιαφέρον το ιστορικό μάθημα και κοντινό στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών (Di Camillo & Pace, 2010). Σε αυτό το πλαίσιο, η διδασκαλία πρέπει να περιλαμβάνει τη μελέτη όλων των πτυχών του κοινωνικού βίου συμπεριλαμβανομένων και αυτών των μειονοτήτων, με αναφορές και στις δικές τους οπτικές, τις μαρτυρίες και στάσεις για τα ιστορικά γεγονότα. Η προσέγγιση αυτή αφορά στην προσπάθεια ανάπτυξης πολλών οπτικών από τους/τις μαθητές/τριες (Stranding, 2001).

Η ενσωμάτωση μεθόδων και θεματικών περιοχών της Προφορικής Ιστορίας αποτελεί μία ακόμη νέα πτυχή των αναλυτικών προγραμμάτων Ιστορίας, τα οποία καλούνται να είναι ευέλικτα και να δίνουν επιλογές στους/στις διδάσκοντες/ουσες. Το σχολείο και η κοινότητα πρέπει να επηρεάζουν αυτές τις επιλογές. Η Τοπική Ιστορία, τα σύγχρονα και τοπικά ζητήματα, και οι διαθέσιμες πηγές μάθησης πρέπει επίσης να επιδρούν στις επιλογές (Kertzer, 2009). Το αναλυτικό πρόγραμμα του ιστορικού μαθήματος -πολυδιάστατο και σε διαρκή αναδιαμόρφωση- περιλαμβάνει μεθόδους και αρχές όλων των κοινωνικών επιστημών, που δίνουν τις οπτικές τους, τις μεθόδους έρευνας και τις θεωρητικές τους συλλήψεις, με στόχο την καλύτερη δυνατή κατανόηση του σύγχρονου κόσμου αλλά και των προγενέστερων πολιτισμών, κοινωνιών και εποχών.

Η Προφορική Ιστορία ανατροφοδοτεί και ενισχύει το γνωστικό υπόβαθρο των παιδιών και εμπλουτίζει τις διδακτικές παραδόσεις-εισηγήσεις και τα ιστορικά κείμενα. Ως διδακτική πρακτική συνάδει πλήρως με την ύπαρξη παραπάνω του ενός σχολικού βιβλίου. Η Προφορική Ιστορία, επιπλέον, βοήθησε τον/την εκπαιδευτικό να διαμορφώσει συνθήκες ενεργητικής διερευνητικής μάθησης και να ενσωματώσει την ανθρώπινη εμπειρία στη διδασκαλία μαθημάτων, καθώς ενεργοποιεί τη συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία πρόσληψης της γνώσης και τα εξοικειώνει με τον ρόλο του ιστορικού (Sitton, 1983).

Πολλοί μελετητές επισημαίνουν την ανάγκη να εισαχθεί η Ιστορία των αυτοχθόνων λαών και ομάδων στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και να διαμορφωθεί ένα μοντέλο εκπαίδευσης σύμφωνα με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των

## Νεότερες επιστημονικές εξελίξεις στο πεδίο των προγραμμάτων σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας

παραδοσιακών κοινοτήτων (Reynolds, 2000). Οι σύγχρονες προσεγγίσεις προτείνουν διδακτικές στρατηγικές, όπως την αναφορά στις κουλτούρες όλων των εθνοτικών ομάδων, στον τρόπο που επιδρούν στον κυρίαρχο πολιτισμό, στην υιοθέτηση της αντίληψης πως η Ιστορία ενός έθνους δεν πρέπει να αποκλείει καμία ιστορική περίοδο και πως πρέπει να περιλαμβάνει όλους όσους είχαν συμμετοχή στη διαμόρφωση αυτού που σήμερα ονομάζεται έθνος (Reynolds, 2000) και την εμπλοκή της Εθνο-Ιστορίας στο μάθημα της Ιστορίας, ώστε να γίνουν ορατές οι σχέσεις μεταξύ των εθνικών ομάδων στο πέρασμα των χρόνων και να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες πως καμία εθνοτική ομάδα δεν εξελίσσεται εν κενώ, αλλά σε αλληλεπίδραση με άλλες, ούτε βρίσκεται σε ολική απομόνωση (Strauss, 1988). Η ιστορία μιας εθνοτικής ομάδας, ακόμα και της πιο απομονωμένης και απομακρυσμένης, δεν είναι παρά η ιστορία των σχέσεων και της δυναμικής της αλληλεπίδρασης με άλλες, μιας δυναμικής που ποτέ δε σταματά (Reynolds, 2000). Ο λόγος που δίνεται στα μέλη της τοπικής κοινωνίας μέσα από τις συνεντεύξεις και τη συλλογή εθνογραφικού υλικού βοηθά αποτελεσματικά προς αυτή την κατεύθυνση.

Τους ίδιους ουσιαστικά στόχους υπηρετεί και η Οικογενειακή Ιστορία, η οποία μπορεί μάλιστα να συνδεθεί με την Τοπική Ιστορία μέσω της χρήσης ποικίλων διδακτικών μεθόδων, όπως της καταγραφής προσωπικών ή οικογενειακών ιστοριών με εθνογραφικό ημερολόγιο, συνεντεύξεις, γενεαλογικά δέντρα κ.ά. (Armstrong, 1997). Επιπλέον, μαθητές/τριες με διάθεση για έρευνα αποκτούν δεξιότητες ερμηνείας, ανάλυσης και σύνθεσης μέσα από την ανάλυση του υλικού που έχουν συλλέξει. Μπορούν δε στο τελικό στάδιο της έρευνας να συγγράψουν -έστω και με καθοδήγηση- ένα ιστορικό, επιστημονικό κείμενο (White, 1998). Το διδακτικό υλικό αλλά και το αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμόζεται στα δεδομένα κάθε περιοχής, τις εκάστοτε συνθήκες, την ιστορική περίοδο και τη θεματική του εκάστοτε μαθήματος και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών.

Επιπλέον, από την δεκαετία του 1990 εμφανίζονται σταθερά στην ξενόγλωσση και την ελληνόγλωσση (σε μικρότερο βαθμό) βιβλιογραφία μελέτες για την σημασία της ένταξης στην διδασκαλία των *συγκρουσιακών ζητημάτων*. Θέματα ιστορικά, για τα οποία δεν υπάρχει ακαδημαϊκή ομοφωνία και που προκαλούν ιδεολογικές συγκρούσεις και διαμάχες, εντάσσονται σταδιακά στα προγράμματα σπουδών. Παρόλες τις διαφορετικές προσεγγίσεις και τις διαφωνίες, η οπτική αυτή έχει εδραιωθεί πια και αντιτίθεται σθεναρά σε παλαιότερες αντιλήψεις, που ήθελαν τη διδασκαλία των *αμφιλεγόμενων και ευαίσθητων* θεμάτων προβληματική κυρίως για την πρωτοβάθμια

εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο μιας πολυπρισματικής και πλουραλιστικής αντίληψης για το ιστορικό παρελθόν και την κατανόησή του που αποδέχεται πολλαπλές αφηγήσεις για τα ιστορικά γεγονότα, τα συγκρουσιακά θέματα μπαίνουν στη σχολική αίθουσα και τη διδασκαλία αλλά και στα σχολικά εγχειρίδια και τα curricula. Τα παιδαγωγικά και διδακτικά οφέλη είναι πολλά και πολλαπλά. Εξοικείωση με την ερμηνευτική ιστορία, ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής κατανόησης, ενσυναίσθησης και συμπάθειας, καλλιέργεια κλίματος κοινωνικής συμφιλίωσης, είναι μερικά από αυτά (Barton & Levstik, 2004). Σε πολλά δυτικά κράτη το curriculum ανανεώνεται και εμπλουτίζεται με νέα θεματολογία, που εκφράζει συχνά εναλλακτικές αναγνώσεις του ιστορικού παρελθόντος -αντίθετες με την ηγεμονική ιδεολογία- και που αντανακλούν τους κατά τόπους *πολέμους για την Ιστορία*. Τα αναλυτικά προγράμματα περιλαμβάνουν πια και τις μη κυρίαρχες μέχρι τότε ιστορικές αφηγήσεις (Parkes, 2007).

Η διδακτική διαχείριση του ιστορικού τραύματος αποτελεί μία βασική συνιστώσα της σύγχρονης αυτής οπτικής (Zembylas & Bekerman, 2008). Ζητήματα που σχετίζονται με την μνήμη τραυματικών εμπειριών (π.χ., Ολοκαύτωμα, Αποικιοκρατία κ.ά.) οδήγησαν στην ανακίνηση ιστορικών θεμάτων που συνιστούν πτυχές της *τραυματικής μνήμης* για την εκάστοτε κοινωνία (Μαυροσκούφης & Κόκκινος, 2015).

Σχετικά με τους στόχους που πρέπει να υπηρετούνται, το ενδιαφέρον στρέφεται προς την ανάγκη για ανάπτυξη δημοκρατικής συνείδησης μέσα από την εκπόνηση αναλυτικών προγραμμάτων κατάλληλων για τη διαμόρφωση των παιδιών σε ενεργούς/ές, δημοκρατικούς/ές πολίτες (Di Masi & Santi, 2015). Το σχολείο δεν πρέπει απλά να διδάσκει για το σύγχρονο δημοκρατικό πολίτευμα αλλά και να διδάσκει τις δημοκρατικές πρακτικές καθημερινά, ώστε να προετοιμάζει δημοκρατικούς/ές και υπεύθυνους/ες πολίτες (Kelly, 1995).

Το ιστορικό μάθημα ιδιαίτερα θα πρέπει να παρέχει την ευκαιρία να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη και η νόηση των παιδιών, με στόχο τη δημιουργία ενεργών πολιτικά και κοινωνικά υποκειμένων, ικανών να αλλάξουν τον κόσμο και να αμφισβητούν την εκάστοτε δεδομένη κοινωνικοοικονομική κατάσταση (Hyslop & Margison, 2000, Adorno & Horkheimer & Noeri, 2002). Η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και η ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής έρευνας με στόχο την κατασκευή της ιστορικής

Νεότερες επιστημονικές εξελίξεις στο πεδίο των προγραμμάτων σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας

γνώσης από τα ίδια τα παιδιά αποτελούν επίσης βασικούς στόχους (Barton & Levstik, 2004).

Επιπλέον, τα αναλυτικά προγράμματα Ιστορίας καλούνται να συντελέσουν στην καλλιέργεια από τους/τις μαθητές/τριες της αντίληψης πως το παρόν σχετίζεται με το παρελθόν -απώτερο και πρόσφατο- και το επηρεάζει (Stradling, 2001).

Η σημαντικότερη ίσως πρόοδος στο ζήτημα της στοχοθεσίας είναι η προώθηση της αντίληψης ότι το αναλυτικό πρόγραμμα δεν πρέπει να εστιάζει στο τι πρέπει να γνωρίζουν οι μαθητές/τριες μετά τη διδασκαλία της Ιστορίας αλλά στην απόκτηση γνώσεων, αξιών, δεξιοτήτων και συμπεριφορών απαραίτητων για την ενήλικη ζωή και την παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα (Fitzpatrick, 1991).

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

Adorno, T., Horkheimer, M & Noeri, G. (2002) *Dialectic of Enlightenment*. Stanford University Press.

Armstrong, H. (1997) Mapping Migrant Memories: crossing cultural borders. *Journal of the Oral History Association of Australia*, 19, σ. 13-22.

Apple, M. (2004) *Ideology and curriculum* (3rd ed.). New York: Routledge Falmer.

Αυγέρη, Σ. (2013) Η ανθρωπολογική οπτική στα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα της Ιστορίας με στόχο την καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, *Νέα Παιδεία*, 146, σ. 97-107. Αθήνα.

Barton, K. & Levstik, L. (2004) *Teaching History for the Common Good*. New York: Routledge Press.

Bernstein, B. (1971) *Class, Codes and Control, Towards a Theory of Educational Transmission*. London: Routledge and Kegan P.

Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse: Class, codes and control*. London: Routledge.

Bertram, C. (2008) *Curriculum recontextualization: a case study of the South African high school History curriculum*. Διδακτορική Διατριβή. University of KwaZulu-Natal Pietermaritzburg.

Beyer, L. & Apple M. (1988) Values and Politics in the Curriculum. *Curriculum Problems, Politics and Possibilities*, 3 (18), σ.81-126. New York: State of New York Press.

Beyer, E. & Liston, P. (1992) Discourse or Moral Action: A Critique of Postmodernism. *Educational Theory*, 42 (4), σ. 371-393.

Bloch, M. (1953) *The historian's craft*. New York: Alfred A. Knopf.

Carr, W. (2005) *The Routledge Falmer reader in philosophy of education*. New York: Routledge.

Clark, A. (2009) Teaching the nation's story: Comparing public debates and classroom perspectives on history education in Australia and Canada. *Journal of Curriculum Studies*, 41, σ.745-762.

Clinton, C. (1987) Philosophy of education on moral development and moral education. *Educational Theory*, 37 (1), σ. 89-97.

Dewey, J. (1902) *The Child and the Curriculum: Including the School and Society*. New York: Cosimo.

Νεότερες επιστημονικές εξελίξεις στο πεδίο των προγραμμάτων σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας

Dicamillo, L. & Pace, J. (2010) Preparing Citizens for Multicultural Democracy in a History Class. *The High School Journal*. 93, σ. 69-82.

Di Masi, D & Santi, M. (2015) Learning democratic thinking: a curriculum to philosophy for children as citizens. *Curriculum Studies* 48 (1), σ. 136-150.

Egan, K. (1986) *Teaching as Story Telling*. London, Ontario: Althouse Press

Egan, K. (1992) *Imagination and teaching in learning: the middle school years*. Chicago: University of Chicago Press

Erdmann, E., & Hassberg, W. (2011) *Facing - mapping – bridging diversity*. Hesse, Germany: Wochenshau-Verlag.

Fairclough, N. (2001) Critical discourse analysis as a method in social scientific research. Wodak, R. & Meyer M. (Επιμ.) *Methods of critical discourse analysis*, σ. 121-138. London: Sage Publications.

Fitzpatrick, D. (1991) The futility of history: A failed experiment in Irish education. *Ideology and the historians: papers read before the Irish Conference of Historians, held at Trinity College, Dublin, 8-10 June 1989*, Ciaran Brady & Iván Berend (eds). Dublin, Ireland: Lilliput Press.

Fleener, J. M. (2002) *Curriculum dynamics: Recreating heart*. New York: Peter Lang.

Fomunyan, K. (2014) Curriculum theorizing and individualism: An exploration of the curriculum's relation to the social, personal and political dimensions of schooling. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 4 (2), σ. 122-131.

Giroux, H. (1988) *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Westport: Bergin and Garvey.

Hawkey, K. (2013) A new look at big history. *Journal of Curriculum Studies*, 46 (2), σ. 163-179.

Huck, C. (1979) *Children's literature in the elementary school*. New York: Holt Rinehart and Winston.

Hyslop-Margison, E. (2000) An Assessment of the Historical Arguments in Vocational Education Reform. *Journal of Career and Technical Education* 17 (1), σ. 23-30.

Καζεπίδης, Τ. (1998) *Η Φιλοσοφία της Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Καραφύλλης, Γ. (2007) *Γνωσιολογικά και Ηθικά Ζητήματα στη Φιλοσοφία της Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Kelly, A. (1995) *Education and democracy*. London: Paul Chapman.

Kenneth, N. (2019) Boundaries of historical consciousness: a Western

cultural achievement or an anthropological universal? *Journal of Curriculum Studies*, 51 (6), σ. 779-797.

Kertzer, D. I. (2009) *Social Anthropology and social science history. Social Science History*, 33 (1), σ. 1-16.

Κόκκινος, Γ. (1998) *Από την Ιστορία στις Ιστορίες: προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lee, P.& Ashby, R (2001) Empathy, Perspective Taking and Rational Understanding. *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Davis Jr.& Yeager, E. & Foster, S. (επιμ.), Lanham, MD, Rowman & Littlefield Publishers Inc, σ. 21-50.

Leistyna, P. & Woodrum, A. & Sherblom, A. (1996) *Breaking free: The transformative power of critical pedagogy*. Cambridge, MA: Reprint Series n.27. Harvard Educational Review.

Marsh & Willis (2007) *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Upper Saddle River, N. J.: Merrill.

Martin, D. J. & Loomis, S. (2007) *Building teachers: A constructivist approach to introducing education*. Belmont CA: Thompson Wadsworth.

Martin, J. (2013) Embedded literacy: Knowledge as meaning. *Linguistics and Education*, 24 (1) σ. 23-37.

Marwick, A. (1989) *The nature of history*. London: Macmillan.

Μαυροσκούφης, Δ. (2007) *Η σχολική Ιστορία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975-1995)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μαυροσκούφης, Δ. & Κόκκινος Γ. (2018) *Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι ερμηνευτικές διαμάχες στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

McNeill, W. (1976) *Plagues and Peoples. The history of disease is the history of humankind: an interpretation of the world as seen through the extraordinary impact—political, demographic, ecological, and psychological—of disease on cultures*. New York: Anchor Books/Doubleday.

Morrison, K. (2007) The poverty of curriculum theory: a critique of Wraga and Hlebowitsh. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (4), σ. 487-494.

Μπονίδης, Κ. (2003) Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα: διαδικασία παραγωγής, μορφή και περιεχόμενο, “πραγματικό” πρόγραμμα, προοπτικές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131, σ. 25-40.

Μπονίδης, Κ. (2007) Οι επίσημες προδιαγραφές της διδασκαλίας τη μεταπολίτευσης: Ιστορικό-συγκριτική και κριτική προσέγγιση. Στο, Χαραλάμπους Δ. εκδ.. *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νεότερες επιστημονικές εξελίξεις στο πεδίο των προγραμμάτων σπουδών  
του μαθήματος της Ιστορίας

Nichol, J. (2003) Writing for Children: History Textbooks and Teaching Texts. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3.

Noddings, N. (1991) The Gender Issue. *Educational Leadership*, 49 (4), σ. 65-70.

Ξωχέλλης, Π. (1989) Η προβληματική του Curriculum. Μία κριτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1, σ. 161-171.

O Connor, D. J. (1957) *An introduction to the Philosophy of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.

Ormond, B. (2016) Curriculum decisions – the challenges of teacher autonomy over knowledge selection for history. *Journal of Curriculum Studies*, 49 (5), σ. 599-619.

Parkes, R. (2007) Reading History Curriculum as Postcolonial Text: Towards a Curricular Response to the History Wars in Australia and Beyond. *Curriculum Inquiry*, 37 (4), σ. 383-400.

Pinar, W. (2004) *What is curriculum theory?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, IMC. Publishers.

Puustinen, K. & Khawaja, A. (2020) Envisaging the alternatives: from knowledge of the powerful-to-powerful knowledge in history classrooms. *Curriculum Studies* 53(3), σ. 16-31.

Reynolds, G. (2000) Teaching First Nations History as Canadian History. *Canadian Social Studies*, 34, σ. 44-47.

Seixas, P. (2010) Beyond 'content' and 'pedagogy': In search of a way to talk about history education out history education. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (3), σ. 317-337.

Seixas, P. & Morton, T. (2013) *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.

Shiro, M. (1978) *Curriculum for better schools: the great ideological debate*. New Jersey: Publications, Inc, Englewood Cliffs.

Sitton, T. (1983) *Oral History A Guide for Teachers (and Others)*. Texas: University of Texas Press

Stanley, W. (1992) *Curriculum for utopia*. New York: State University of New York.

Stradling, R. (2001) *Multiperspectivity in History Teaching: a Guide for Teachers*. Council of Europe.

Sweet, R., Charles, S., Carter, P. and Baker, S. (2020) *What's trending in new historical writing? Four perspectives from the Bibliography of British and Irish History*.

Ανακτήθηκε από: <https://blog.history.ac.uk/2020/07/whats-trending-in-new-historical-writing-four-perspectives-from-the-bibliography-of-british-and-irish-history/>

Taylor, P. (1979) *New directions in curriculum studies*. London: Billing and Sons Limited, Guilford, the Falmer press.

Thompson, T. (1986) Integrating Women's History: The Case of United States History High School Textbooks. *The History Teacher* 19 (2), 211-262.

Westphalen, K. (1982) *Αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

White, H. (1992) Historiography as Narration. Στο Morris, J. & Smith, H. εκδ. *Telling Facts: History and Narration in Psychoanalysis*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

White, H., Carr, W., Smith, P., Standish, P., and McLaughlin, T. (2003) Five Critical Stances Towards Liberal Philosophy of Education in Britain, *Journal of Philosophy of Education*, 37 (1), σ. 147–184.

Φρυδάκη, Ε. (2009) *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Χατζηγεωργίου, Γ. (1999) *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Χειμαριού, Ε. (1987) *Αναλυτικά Προγράμματα: σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού στην Αγγλία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Zembylas, M. & Bekerman, Z. (2008) Education and the Dangerous Memories of Historical Trauma: Narratives of Pain, Narratives of Hope. *Curriculum Inquiry* 38 (2), σ. 125 – 154.