



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Γ΄ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ : ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΣΠΑΘΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΝΑ ΙΩΑΝΝΟΥ

A.M. 2213301

ΜΙΚΡΑΣΙΑΤΕΣ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΣΕ ΜΙΑ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

ΑΘΗΝΑ 2016

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην κατεύθυνση

ΑΓΩΓΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

που απονέμει το Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου.

Εγκρίθηκε την από την εξεταστική επιτροπή:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΒΑΘΜΙΔΑ	ΥΠΟΓΡΑΦΗ
Κρητικός Γεώργιος (επιβλέπων)	Αναπληρωτής Καθηγητής	
Γεωργιτσογιάννη Ευαγγελία	Καθηγήτρια	
Κουτρούμπα Κωνσταντίνα	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια	

*Στον Μάριο,
την Αγγελική και την Ευφροσύνη*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....	
Ταυτότητα εργασίας - Μεθοδολογία ανάλυσης	10
1.1 Ερευνητικά ερωτήματα και στόχοι	10
1.2 Επιλογή μεθόδου και ερευνητικά εργαλεία	11
ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
Εννοιολογήσεις : Ιστορία, μεθοδολογία και σχολικά εγχειρίδια, ταυτότητα.....	16
2.1 Έννοια και συγγραφή της ιστορίας	16
2.2 Ευρωπαϊκές ιστορικές σχολές και μέθοδοι στον χρόνο	18
2.3 Νεοελληνική ιστοριογραφία (1821-2000): Τάσεις και εκπρόσωποι	23
2.4 Η διδακτική της ιστορίας	25
2.5 Τα σχολικά εγχειρίδια	27
2.5.1 Το σχολικό εγχειρίδιο στην Ελλάδα	28
2.6 Μνήμη, ιστορία και ταυτότητα	33
ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
Η θεματική του προσφυγικού ζητήματος στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας μέσης εκπαίδευσης (1924-2016)	39
3.1 Το Μικρασιατικό Ζήτημα: Ιστορικό πλαίσιο	39
3.2 Πρόσφυγες στον ελλαδικό χώρο: Άφιξη και εγκατάσταση	41
3.3 Η θεματική του προσφυγικού στα σχολικά εγχειρίδια (1924-2016)	46
3.3.1 Οι δύο πρώτες δεκαετίες μετά τα γεγονότα της Καταστροφής	46
3.3.2 Τα μεταπολεμικά χρόνια και η περίοδος της δικτατορίας	49
3.3.3 Τα χρόνια μετά τη μεταπολίτευση	52
3.3.4 Η περίοδος μετά το 2000	58
ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
Έρευνα στους μαθητές θεωρητικού και οικονομικού προσανατολισμού της Γ΄ Λυκείου σχετικά με τη θεματική του προσφυγικού στο σχολικό εγχειρίδιο	65
4.1 Παρουσίαση ποσοτικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας – Περιγραφική στατιστική	65
4.1.1 Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος	66

4.1.2 Ευρύτερη σχέση των ερωτώμενων με την ιστορία και τη θεματική του προσφυγικού	68
4.1.3 Κατανόηση της θεματικής του προσφυγικού μέσα από το σύγχρονο σχολικό εγχειρίδιο ...	74
4.1.4 Σχέση της θεματικής με το σύγχρονο προσφυγικό	85
ΣΥΝΟΨΗ : Διαπιστώσεις – Συμπεράσματα	88
Βιβλιογραφία	100
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	100
Μεταφρασμένη βιβλιογραφία	110
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	112
Αρχεία	115
Διαδικτυακοί τόποι	116
Παράρτημα I Εικόνες εξώφυλλων σχολικών εγχειριδίων νεότερης ιστορίας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 1924-2016	117
Παράρτημα II Ερωτηματολόγιο	125
Παράρτημα III Πίνακας περιγραφικών μέτρων	128
Παράρτημα IV Πίνακες συχνοτήτων	130
Παράρτημα V Κατάλογος εικόνων και διαγραμμάτων	140

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί για τη γράφουσα το επιστέγασμα μιας επίπονης εργασίας, αλλά κυρίως δημιουργικής συνεργασίας με ανθρώπους που την ενέπνευσαν, την καθοδήγησαν, την υποστήριξαν και εν τέλει την εισήγαγαν στον ελκυστικό χώρο της έρευνας.

Πρώτα και κύρια θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου και επιβλέποντα, κ. Γεώργιο Κρητικό, για δύο βασικούς λόγους. Με τη διδασκαλία του μου έδωσε την ευκαιρία να ανακαλύψω τη βαθιά σύνδεση πολιτισμού και ιστορίας, που υπήρξε καταλυτική για την επιλογή του θέματος της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας. Παράλληλα στη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας υπήρξε πάντα υποστηρικτικός και διαθέσιμος για την αντιμετώπιση κάθε δυσκολίας. Οι συμβουλές του, οι σαφείς οδηγίες του και το επιστημονικό του κύρος διαμόρφωσαν ένα πλαίσιο ασφάλειας και ουσιαστικής συνεργασίας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στην καθηγήτριά μου κ. Ευαγγελία Γεωργιτσογιάννη για τη βοήθεια και υποστήριξή της καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος. Θερμά ευχαριστώ και την καθηγήτρια κ. Κωνσταντίνα Κουτρούμπα για τις καίριες και ουσιαστικές επισημάνσεις της στη διαχείριση του θέματος της εργασίας από τις πρώτες κιόλας συναντήσεις μας.

Σημαντική παράλειψη θα ήταν ωστόσο αν δε συμπεριελάμβανα τους ανθρώπους που πλαισίωσαν αυτήν την εργασία όπως την καθηγήτρια κυρία Ελένη Σαρδιανού για τις σημαντικές υποδείξεις στο πλαίσιο της στατιστικής έρευνας, το προσωπικό της βιβλιοθήκης του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, των τμημάτων του Παιδαγωγικού και της Ιστορίας και Αρχαιολογίας του ΕΚΠΑ, της Εθνικής Βιβλιοθήκης καθώς και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής με ιδιαίτερη μνεία στην υπεύθυνη της βιβλιοθήκης αρχείων και εκδόσεων του Ι.Ε.Π, κ. Αργυρώ Στεφανοπούλου, για την αρωγή της στη διαδικασία αναζήτησης των βιβλίων.

Ευχαριστίες οφείλω επίσης και στους μαθητές μου, για το ενδιαφέρον να συμμετάσχουν στην έρευνα, αφιερώνοντας έστω και λίγο από τον χρόνο τους σε μια χρονική περίοδο αυξημένων διδακτικών απαιτήσεων για τους ίδιους.

Τέλος ευχαριστώ τους γονείς μου, για την υποστήριξή τους σε κάθε βήμα της ζωής μου, τον σύζυγό μου για την κατανόηση και αμέριστη συμπαράσταση του σε αυτό το εγχείρημα και τα παιδιά μου γιατί μου αποδεικνύουν καθημερινά γιατί πρέπει να προσπαθώ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η μελέτη του τρόπου παρουσίασης του προσφυγικού ζητήματος του 1922 στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της Μέσης Εκπαίδευσης, από τη στιγμή που καταγράφεται ως γεγονός έως σήμερα, με στόχο την κατανόηση της έννοιας των ταυτοτήτων σε ένα σύνολο ανθρώπων που θεωρήθηκαν στο πέρασμα του χρόνου μια ομογενοποιημένη ομάδα. Η έρευνα επεκτάθηκε στο σήμερα με την καταγραφή της γνώμης των μαθητών για την εικόνα που σχηματίζουν σχετικά με τις ταυτότητες των προσφύγων του 1922 μετά την διδασκαλία του συγκεκριμένου κεφαλαίου από το σύγχρονο βιβλίο ιστορίας της τάξης τους.

Η έρευνα έδειξε ότι αν και το κεφάλαιο της Μικρασιατικής Καταστροφής εντάσσεται στα σχολικά εγχειρίδια πολύ νωρίς, η θεματική του προσφυγικού με την έννοια της ενσωμάτωσης και αποκατάστασης θα ενταχθεί σε αυτά από τη δεκαετία του 1980 και μετά. Η εικόνα που κυριαρχεί σε αυτά είναι ενός ενιαίου συνόλου ανθρώπων που βοήθησε στην εθνική ομογενοποίηση της χώρας. Η έρευνα που διεξήχθη στους μαθητές της τρίτης τάξης Λυκείου αναφορικά με τον τρόπο παρουσίασης της θεματικής στο σύγχρονο βιβλίο ιστορίας κατεύθυνσης έδειξε ότι οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται τους πρόσφυγες ως ένα ενιαίο σύνολο. Ωστόσο εντοπίζουν κυρίως τις οικονομικές και κοινωνικές τους διαφοροποιήσεις και λιγότερο τις γεωγραφικές ή γλωσσικές.

Η μελέτη θέλει να καταθέσει έναν προβληματισμό για τη διδασκαλία της ιστορίας αναφορικά με τη συγκρότηση μιας εθνικής ταυτότητας με ομογενοποιημένα χαρακτηριστικά. Η έννοια της ταυτότητας είναι πολυσχιδής και η διαμόρφωσή της είναι αποτέλεσμα σύνθεσης ποικίλων, ιδιαίτερων και διαφορετικών ταυτοτήτων. Η κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών συγκεκριμένων ομάδων και ο σεβασμός σε ιδιαιτερότητες και διαφορετικότητες στα πλαίσια του «εθνικού μας εαυτού» θα μας βοηθήσει να αποδεχτούμε το διαφορετικό εν γένει. Σε αυτή τη βάση μπορεί να αντιμετωπισθεί άλλωστε το σύγχρονο προσφυγικό.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προσφυγικό (1922), συλλογική μνήμη, «εθνικός εαυτός», ταυτότητες, ετερότητες.

ABSTRACT

The particular dissertation aims at studying the way that the refugee matter of 1922 is presented in history textbooks of secondary education, from the day of first recording till nowadays, so as to understand the meaning of identities to a whole of people that were considered during the ages as a homogenized group. The research was extended to the present era with the recording of the students' opinion on the image that they construct about the refugees' identities of 1922 after having been taught the particular chapter of today's history textbook of their class level.

The research revealed that although the chapter of Asia Minor Disaster was included in history textbooks two years after the catastrophe, the subject of refugees' integration and recovery was included since the decade of 1980. The interpretation that prevails is that of one united group of people, who have contributed to the national homogenization of the country. The research among students of the third class of secondary school concerning the way that this subject is presented in the new history textbook, revealed that students do not perceive refugees as a united group. However they mainly detect their economical and social discriminations and, to a lesser degree, the geographic or linguistic ones.

The study wants to expose a concern about the teaching of history regarding the constitution of national identity with homogenized characteristics. The meaning of identity is pluralistic and its configuration is the outcome of a variety of different identities. The understanding of the special characteristics of specific groups and the respect to dissimilarities within the limits of "national self" will help us to accept what is different as a whole. This is the base that the contemporary refugee problem can be confronted.

Key words: history textbooks, secondary education, refugee matter (1922), collective memory, "national self", identities, alterities.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Θεατές ενός εμφύλιου αρχικά πολέμου στη Συρία που μετεξελίχθηκε σε έναν πόλεμο με διεθνείς προεκτάσεις, παρακολουθούμε τα τελευταία χρόνια μια χώρα να γκρεμίζεται σε επίπεδο υποδομών, να καταστρέφεται στον τομέα της οικονομίας, να κηλιδώνεται πολιτισμικά, αλλά κυρίως να συρρικνώνεται πληθυσμιακά. Όλα αυτά ίσως και να μας άφηναν ασυγκίνητους με δεδομένο ότι δε συμβαίνουν σε εμάς, αλλά δυστυχώς ο πόλεμος εκδικείται ειδικά αυτούς που προσποιούνται ότι δεν υπάρχει. Και η Ευρώπη σήμερα, ακόμη και αν η Συρία δεν είναι όμορό της κράτος, δε μπορεί πλέον να προσποιηθεί ότι δε βλέπει τον πόλεμο μέσα από τις χιλιάδες των προσφύγων που βρίσκονται στα σύνορά της με την ελπίδα να διαπεραιωθούν στο εσωτερικό της για μια νέα ζωή.

Σε μια χώρα όπως η Ελλάδα με έντονες τις μνήμες του προσφυγικού ζητήματος στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα και σχεδόν εκατό χρόνια αργότερα επιφορτισμένη με το έργο της αντιμετώπισης νέων προσφυγικών ρευμάτων ως χώρα εισόδου για την Ευρώπη, ο συσχετισμός των γεγονότων είναι αναπόφευκτος. Σύμφωνα με τον Ιταλό φιλόσοφο, θεωρητικό και ιστορικό Benedetto Croce (1866-1952) η ιστορία είναι η «σύγχρονη ιστορία» με την έννοια της θεώρησης του παρελθόντος υπό το πρίσμα του παρόντος και μέσα στο φάσμα των προβλημάτων του.¹ Αφορμή λοιπόν για τη συγγραφή αυτής της εργασίας στάθηκε η σύγχρονη πραγματικότητα με θέμα τη μελέτη του τρόπου προβολής του προσφυγικού ζητήματος του 1922 στα σχολικά εγχειρίδια της Μέσης Εκπαίδευσης, με στόχο την κατανόηση της έννοιας των ταυτοτήτων σε ένα σύνολο ανθρώπων που θεωρήθηκαν στο πέρασμα του χρόνου μια ομογενοποιημένη ομάδα. Με δεδομένο μάλιστα ότι η συγκεκριμένη θεματική αποτελεί ένα κεφάλαιο των σχολικών εγχειριδίων που τα τελευταία χρόνια καλύπτει ένα σημαντικό μέρος της έκτασης του βιβλίου και η ανταπόκριση των μαθητών είναι θετική, προέκυψε η ανάπτυξη ενδιαφέροντος για την επιλογή του θέματος της εργασίας.

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας είναι αν η διδασκαλία της ιστορίας με αφορμή τη θεματική του προσφυγικού αφήνει περιθώρια για την κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών συγκεκριμένων ομάδων ή προτιμά την ενσωμάτωσή τους σε ένα ενιαίο σύνολο που εξισώνει πρόσωπα και καταστάσεις χωρίς να διεισδύει σε ιδιαιτερότητες και διαφορετικότητες. Αν τελικά αποδεχτούμε

¹ Ε.Χ. Καρρ, *Τι είναι ιστορία*., μτφρ. Λιάππα, Αθήνα: Πλανήτης-70, 1984, σελ. 23.

μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας μας τη διαφορετικότητα του εαυτού μας, μήπως μπορούμε να κατανοήσουμε πιο εύκολα τη διαφορετικότητα του άλλου;

Πηγές της εν λόγω μελέτης θα αποτελέσουν τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της Μέσης Εκπαίδευσης που παρουσιάζουν τη συγκεκριμένη θεματική, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της εποχής στην οποία εντάσσονται καθώς και τα πρακτικά συζητήσεων της Βουλής με θέμα τα συγκεκριμένα βιβλία. Επικουρικά στην ερμηνεία χρησιμοποιήθηκαν βιβλία νεοελληνικής ιστορίας, διδακτικής και μεθοδολογίας της ιστορίας, αλλά και άρθρα επιστημονικών περιοδικών που εστιάζουν στο προσφυγικό ζήτημα και στις ταυτότητες. Η έρευνα δε θα επιδοθεί στην κριτική της διδακτικής της ιστορίας, αλλά κυρίως στο ζήτημα των ταυτοτήτων μέσα από το σχολικό βιβλίο στη διαχρονικότητά του.

Χρονολογικά το υλικό εκτείνεται από το 1924 έως και σήμερα μετά από έρευνα και μελέτη των σχολικών εγχειριδίων, όπως αυτά έχουν διασωθεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής² (πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).³ Σχολιάζοντας ακροθιγώς τις χρονολογικές εκδόσεις των βιβλίων εξάγεται το συμπέρασμα ότι η συγκεκριμένη θεματική θα αποτελέσει ιδιαίτερο κεφάλαιο για τα βιβλία ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης από τη δεκαετία του 1980 και μετά με υλικό που θα παρουσιασθεί και θα σχολιασθεί. Τη μελέτη ολοκληρώνει ένα ερωτηματολόγιο που απευθύνεται σε μαθητές της Γ' τάξης Λυκείου (διαθέσιμο δείγμα) που εξετάζει ποια εικόνα σχηματίζουν σήμερα οι μαθητές για τους πρόσφυγες εκείνης της εποχής από τη διδασκαλία του συγκεκριμένου κεφαλαίου του βιβλίου τους. Το ερώτημα που προκύπτει είναι αν τελικά στο βάθος του χρόνου αναπαράγεται η ίδια γνώση ή αν υπάρχουν νέες προσεγγίσεις.

² Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) ιδρύεται με τον Ν. 3966/2011 (ΦΕΚ 118 Α'/24-05-2011) μετά την παύση λειτουργίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

³ Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) ως ανεξάρτητη δημόσια υπηρεσία ιδρύθηκε το 1964 (Ν. 4379/1964) από τον τότε Πρωθυπουργό και Υπουργό Παιδείας Γ. Παπανδρέου. Καταργείται την περίοδο της δικτατορίας (Α.Ν. 59/1967) και στη Μεταπολίτευση ιδρύεται το «Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως» (Κ.Ε.Μ.Ε.) (Ν. 186/1975). Το 1985 καταργείται το Κ.Ε.Μ.Ε. και επανιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Ν. 1566).

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Ταυτότητα εργασίας - Μεθοδολογία ανάλυσης

1.1 Ερευνητικά ερωτήματα και στόχοι

Κύριος σκοπός της εν λόγω έρευνας είναι η διερεύνηση του τρόπου παρουσίασης της θεματικής του προσφυγικού ζητήματος του 1922 στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με έμφαση στην έννοια των ταυτοτήτων. Ειδικότερα το βασικό ερώτημα της ερευνήτριας είναι *αν ο τρόπος παρουσίασης της συγκεκριμένης θεματικής στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας αφήνει περιθώρια κατανόησης του εύρους των πολιτιστικών ταυτοτήτων ενός συνόλου ανθρώπων που αναντίρρητα είχε κοινές ρίζες*. Πρόθεση της ερευνήτριας δεν είναι μια μεταμοντέρνα προσέγγιση με διάθεση αποδόμησης μιας διαμορφωμένης εικόνας για το προσφυγικό του 1922, αλλά πως στις ήδη υπάρχουσες αφηγήσεις μπορεί να ενταχθεί μια πιο εμπλουτισμένη αφήγηση. Δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα που απασχολούν την έρευνα είναι:

Διαπιστώνεται κάποια διαφοροποίηση στον τρόπο παρουσίασης αυτής της θεματικής στα σχολικά βιβλία και πως μπορεί να ερμηνευθεί με βάση την ιστορική πραγματικότητα και τους βασικούς ιδεολογικούς άξονες των αναλυτικών προγραμμάτων της εποχής τους;

Αν και σε ποιο βαθμό μέσα από τα σύγχρονα σχολικά βιβλία και ειδικότερα από το βιβλίο *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας* (Ιστορία Θεωρητικής Κατεύθυνσης, Γ' Λυκείου) μπορούν να αντιληφθούν οι μαθητές το γεγονός ότι οι πρόσφυγες του 1922 δεν υπήρξαν ένα ομογενοποιημένο σύνολο, αλλά ένα σύνολο ανθρώπων με διαφοροποιήσεις;

Καταληκτικά η εργασία θα θέσει τον προβληματισμό αν ο τρόπος έκθεσης της διαφορετικότητας του «εθνικού μας εαυτού» μέσα από το παράδειγμα των Μικρασιατών προσφύγων μπορεί να βοηθήσει στην καλλιέργεια του σεβασμού για διαφορετικές ταυτότητες, δεδομένου του σύγχρονου προσφυγικού ζητήματος;

Η αξία της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν. Ένα κομμάτι της ελληνικής ιστορίας, ιδιαίτερα προσφιλές στο σύνολο του πληθυσμού, με έντονο συναισθηματικό φορτίο και μνήμες μπορεί να αποτελέσει μέσα από τη διδασκαλία του παιδαγωγικό εργαλείο για την κατανόηση σύγχρονων προβλημάτων και αναγκών του παρόντος. Για τον λόγο αυτόν η ερευνήτρια θεώρησε σημαντικό να απευθυνθεί, ως προς τη συλλογή στοιχείων, στους ίδιους τους μαθητές, τους κύριους αποδέκτες δηλαδή των μηνυμάτων των σχολικών βιβλίων, ώστε να

καταγραφεί η δική τους άποψη και αίσθηση για τη συγκεκριμένη θεματική. Πολλοί αμφισβητούν την ωριμότητα των μαθητών να κρίνουν ένα σχολικό εγχειρίδιο. Ωστόσο, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ακόμη και όταν οι μαθητές τη διαθέτουν και οι ειδικοί θα μπορούσαν να αντλήσουν σημαντικές παρατηρήσεις για την ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων, δε διαθέτουν τα μέσα ή τη δύναμη να την προβάλλουν ως συμπαγή ομάδα πίεσης.⁴

1.2 Επιλογή μεθόδου και ερευνητικά εργαλεία

Η επιλογή της μεθοδολογίας για τη συγγραφή της εν λόγω εργασίας στηρίχθηκε στην αντίληψη ότι δεν υπάρχει μεθοδολογία έρευνας στην «καθαρή» της μορφή, δεδομένου ότι τα ποιοτικά δεδομένα τις περισσότερες φορές δύνανται να ποσοτικοποιηθούν ή να συμπληρωθούν και να ενισχυθούν με ποσοτικά στοιχεία. Στη σύγχρονη κοινωνική έρευνα άλλωστε ολοένα και κερδίζει έδαφος η ανάπτυξη πολυμεθοδολογικών προσεγγίσεων, όπου και συνδυάζονται με διάφορους τρόπους οι ποιοτικές με τις ποσοτικές μεθόδους.⁵ Αρκετές προσεγγίσεις εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από μια μέθοδο συλλογής στοιχείων αλλά δε βασίζονται αποκλειστικά σε μια μέθοδο, για αυτό ο ερευνητής πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ποιες μέθοδοι είναι οι καλύτερες για τους ειδικούς σκοπούς μιας έρευνας.⁶

Στα πλαίσια μια ποιοτικής μεθόδου ο ερευνητής περιγράφει και ερμηνεύει τα φαινόμενα όπως ακριβώς έχουν. Συλλέγει τα δεδομένα του και προσπαθεί να τα ερμηνεύσει μέσω της βιβλιογραφίας. Επειδή λοιπόν καλείται να ερμηνεύσει τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και να αναδείξει τα συμπεράσματά του χρησιμοποιώντας τις παρατηρήσεις του, το κείμενο του αποδεικνύει ότι πίσω από τις γραμμές βρίσκεται ένας άνθρωπος και όχι μια μηχανή.⁷

Στον χώρο του σχολικού εγχειριδίου και των αναλυτικών προγραμμάτων η συστηματική έρευνα θεωρείται ανύπαρκτη και σε διεθνές επίπεδο. Οι κυριότερες

⁴ Α. Καψάλης, Δ. Χαραλάμπους, *Σχολικά εγχειρίδια, Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2008, σελ. 291.

⁵ Θ. Ιωσηφίδης, *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική, 2008, σελ. 28-29.

⁶ J. Bell, *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, Αθήνα: Gutenberg, 1997, σελ. 105.

⁷ Ε. Α. Παρασκευοπούλου-Κόλλια, «Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις», *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, Vol. 4, Number 1, 2008, προσπελάστηκε την 27/6/2016, στην ιστοσελίδα

<http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9726/9872>.

μέθοδοι που έχουν χρησιμοποιηθεί έως τώρα είναι η περιγραφική-αναλυτική-ερμηνευτική μέθοδος, η οποία ονομάζεται «παραδοσιακή ιστορική» και η ανάλυση περιεχομένου (Content Analysis) που διακρίνεται σε ποσοτική και ποιοτική. Η πρώτη στηρίζεται στον εντοπισμό του υλικού και στη λεπτομερή καταγραφή παραθεμάτων που οδηγούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων ή στην επιβεβαίωση των απόψεων του ερευνητή. Ως μέθοδος χαρακτηρίζεται υποκειμενική με κίνδυνο εξαγωγής αυθαίρετων συμπερασμάτων. Η δεύτερη γεννήθηκε από την ανάγκη εξορθολογισμού της έρευνας και αρχικά στο πλαίσιο της ποσοτικοποίησης απέκλεισε κάθε περίπτωση για ποιοτική μελέτη των πηγών. Για τον λόγο αυτόν διαμορφώθηκε μια παραπληρωματική μέθοδος, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου με την οποία η έρευνα εστιάζει στην περιγραφή και ερμηνεία καταστάσεων μέσω της συλλογής πολλαπλών δεδομένων από τον ερευνητή.⁸

Σε ένα σύνολο ερευνητικών μεθόδων η ιστορική έρευνα με τον συστηματικό και αντικειμενικό εντοπισμό στοιχείων, με την εκτίμηση και σύνθεση μαρτυριών είναι μια πράξη αναδόμησης με ένα πνεύμα κριτικής αναζήτησης. Η ιστορική έρευνα στην εκπαίδευση μπορεί να μαρτυρήσει τους λόγους που αναπτύχθηκαν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές θεωρίες και πρακτικές, αλλά μπορεί ταυτόχρονα να συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στην πολιτική και την εκπαίδευση, ανάμεσα στο σχολείο και στην κοινωνία, ανάμεσα στην τοπική αυτοδιοίκηση και την κυβέρνηση, ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή. Η ανάλυση περιεχομένου ως ερευνητική μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί σε επιλεγμένες πλευρές της ιστορικής έρευνας στην εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη ανάλυση μπορεί να μας δώσει στοιχεία για το κοινωνικό πλαίσιο και τα είδη των παραγόντων που τονίζονται ή υποβαθμίζονται καθώς και για την επίδραση πολιτικών παραγόντων. Ειδικότερα, μια χρήση της είναι η εξέταση του περιεχομένου των εγχειριδίων σε διαφορετικά σημεία της πρόσφατης ιστορίας ως μέσο που μπορεί να εντοπίσει πολιτισμικές διαφορές ή αλλαγές.⁹

Στο πλαίσιο αυτό επιλέχθηκε στην παρούσα εργασία μια μεικτή μέθοδος κατά την οποία έγινε αρχικά συνδυασμός της «παραδοσιακής ιστορικής» και της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου ως προς την ποιοτική προσέγγιση του αντικειμένου, ώστε η

⁸ Α. Παληκίδης, *Ο ρόλος της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1950-2002)*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 2009, σελ. 192-193.

⁹ L. Cohen, L. Manion, *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2000, σελ. 71-73, 86-87.

ερευνήτρια να διεισδύσει στον χώρο των υποκειμένων της έρευνας. Συνδυαστικά επιλέχθηκε η εμπειρική (ποσοτική) έρευνα προκειμένου να καταγραφούν οι απόψεις των κύριων αποδεκτών των σχολικών συγγραμμάτων, δηλαδή των μαθητών. Η επιλογή άλλωστε πολλαπλών μεθόδων έρευνας συντελεί στη μείωση των μειονεκτημάτων μεμονωμένων τεχνικών, στον εμπλουτισμό των αναλύσεων και στην αύξηση της αξιοπιστίας των συμπερασμάτων.¹⁰

Πραγματοποιήθηκε λοιπόν δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγια και στατιστικές μεθόδους ανάλυσης, ως η πιο διαδεδομένη μορφή εμπειρικής έρευνας που καταγράφει τάσεις, απόψεις και χαρακτηριστικά για τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων. Ως βασικό ερευνητικό εργαλείο δηλαδή ορίστηκε το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο με στόχο τη συλλογή πρωτογενών στοιχείων. Ειδικότερα επιλέχθηκε η μέθοδος του διαθέσιμου δείγματος (availability sample), δηλαδή άτομα που είναι διαθέσιμα για την έρευνα και δέχονται να συμμετάσχουν. Η συγκεκριμένη μέθοδος ενδείκνυται στις περιπτώσεις που ο ερευνητής επιθυμεί τη μείωση του χρόνου και του κόστους διεξαγωγής της έρευνάς του.¹¹ Εναλλακτικός όρος είναι η δειγματοληψία ευκολίας ή ευχέρειας (non convenience sampling) με γνώμονα την ευκολία και τη διαθεσιμότητα των μελών που την αποτελούν. Τα αποτελέσματα δεν είναι γενικεύσιμα και μπορούν να πραγματοποιηθούν από έναν καθηγητή στους μαθητές ή φοιτητές του.¹² Το γεγονός αυτό αποτελεί και το μειονέκτημα της έρευνας, καθώς δε διαθέτει αντιπροσωπευτικό δείγμα του υπό έρευνα πληθυσμού. Εν προκειμένω οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν μαθητές και μαθήτριες της τρίτης τάξης Ενιαίου Λυκείου του Θεωρητικού και Οικονομικού Προσανατολισμού που διδάσκονται στα πλαίσια του μαθήματος *Ιστορία Προσανατολισμού* (2015-2016) το προσφυγικό κεφάλαιο.

Το σύνολο των μαθητών στο οποίο απευθύνθηκε η ερευνήτρια ήταν 75 άτομα της μαθητικής κοινότητας. Από το σύνολο των 70 μαθητών που τελικά συμμετείχαν στην έρευνα οι 25 ήταν αγόρια και οι 45 κορίτσια.

¹⁰ Χρ. Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, «Η συμπληρωματικότητα ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων στην κοινωνιολογική και εκπαιδευτική έρευνα», στο Γ. Παπαγεωργίου (επιμ.), *Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα*, Αθήνα: Γ. Δαρδανός, 2004, σελ. 258-259.

¹¹ Ν. Κυριαζή, *Η κοινωνιολογική έρευνα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2009, σελ. 99, 117-118.

¹² Κ. Ζαφειρόπουλος, *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία*, Αθήνα: Κριτική, 2005, σελ. 137.

Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε με βάση κλειστές ερωτήσεις με κλίμακες κατατάξεως (Likert Scales), με σκοπό οι κωδικοποιημένες απαντήσεις να διευκολύνουν την ποσοτικοποίηση των στοιχείων, ενώ υπήρχε και μια ερώτηση ανοιχτού τύπου με τη δυνατότητα ελεύθερης διατύπωσης (Ερώτηση 5γ). Η διανομή του ερωτηματολογίου έγινε στους μαθητές σε πλαίσιο ομαδικό, στην αίθουσα διδασκαλίας και σε συγκεκριμένη ημερομηνία (22/4/2016), όπου και δόθηκαν από την ερευνήτρια γενικές πληροφορίες για το θέμα της έρευνας και στη συνέχεια οι κατάλληλες οδηγίες για τη συμπλήρωσή του, καθώς και η διαβεβαίωση προς τους συμμετέχοντες για την ανωνυμία τους. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονταν και επιστρέφονταν την ίδια στιγμή, επιλογή που υπογραμμίστηκε από την ανάγκη συντόμευσης της διαδικασίας συγκέντρωσής τους.¹³ Η μέθοδος της επιτόπιας συμπλήρωσης επιλέγεται όταν ο ερευνητής γνωρίζει ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα μπορούν να εκφραστούν σωστά με τη βοήθεια ενός ερωτηματολογίου, καθώς και όταν το ερωτηματολόγιο κεντρίζει το ενδιαφέρον των ερωτώμενων.¹⁴

Για την τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε η δοκιμαστική έρευνα (πιλοτικό ερωτηματολόγιο) για τον έγκαιρο εντοπισμό προβλημάτων ως προς τη διατύπωση και την κατανόηση των ερωτημάτων. Σε ένα σύνολο εβδομήντα πέντε μαθητών, επιλέχθηκαν δέκα από αυτούς με σκοπό να συμμετάσχουν στην τελική διαμόρφωσή του. Έκριναν τη σαφήνεια των ερωτήσεων, την επάρκεια των εναλλακτικών απαντήσεων στις κλειστές απαντήσεις και προέβησαν σε παρεμβάσεις σχετικά με εναλλακτικές διατυπώσεις των ερωτήσεων.¹⁵ Η διαδικασία αυτή λειτούργησε θετικά στη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς ελαχιστοποίησε προβλήματα που προκύπτουν σχετικά με την κατανόηση ερωτήσεων, στοιχείο που επιβεβαιώθηκε από τη σωστή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Στη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας σε μια προσπάθεια να σκιαγραφηθεί η έρευνα των σχολικών βιβλίων ιστορίας αναζητήθηκαν έρευνες που έχουν δημοσιευθεί με κυριότερες αυτές του Νίκου Άχλη¹⁶ για τον τρόπο παρουσίασης των Βουλγάρων και των Τούρκων σε τέσσερα βιβλία ιστορίας της Δευτεροβάθμιας

¹³ Ν. Κυριαζή, *Η κοινωνιολογική έρευνα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2009, σελ. 122, 127, 132.

¹⁴ C. Javeau, K. Τζαννόνε-Τζώρτζη (επιμ.), *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο, Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*, Αθήνα: Γ. Δαρδανός, 1996, σελ. 50.

¹⁵ Ν. Κυριαζή, *Η κοινωνιολογική έρευνα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2009, σελ. 142-143.

¹⁶ Ν. Άχλης, *Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι, στα Σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 1983.

Εκπαίδευσης της περιόδου 1978-1980, η (αδημοσίευτη) διατριβή του Γιώργου Δάλκου¹⁷ σχετικά με τα κεφάλαια τέχνης των σχολικών βιβλίων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου 1950-1990 και το σύνθετο έργο υπό την επιμέλεια του Ανδρέα Ανδρέου με πολυφωνία θέσεων για τη διδακτική της ιστορίας και τα σχολικά βιβλία.¹⁸ Από τις διδακτορικές διατριβές σε ελληνικά Πανεπιστήμια, στο Εθνικό Κέντρο Διδακτορικών¹⁹ και στο Κέντρο Τεκμηρίωσης του Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών²⁰ εντοπίστηκαν η εργασία της Μαρίας Αδάμου για τα εγχειρίδια ιστορίας της περιόδου 1950-1976 ως μέσα εθνικής και πολιτικής διαπαιδαγώγησης,²¹ της Ευθαλίας Κωνσταντινίδου αναφορικά με την εθνική ταυτότητα και την εκπαίδευση της ειρήνης στα σχολικά βιβλία,²² της Σταυρούλας Σύρου αναφορικά με τις αντιλήψεις του χρόνου και την ιδεολογία στη σχολική ιστορία,²³ της Πανωραίας Λεμονή για τον ρόλο των εικόνων στα σχολικά βιβλία²⁴ και της Ζωής Βαζούρα για τα νέα βιβλία ιστορίας Γενικής Παιδείας της Γ' Λυκείου.²⁵ Παράλληλα εντοπίστηκαν έρευνες πάνω στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας που εστιάζουν είτε στο Μακεδονικό Ζήτημα²⁶ είτε στον ελληνικό Εμφύλιο πόλεμο.²⁷ Ακολουθούν μικρότερες εργασίες σε

¹⁷ Γ. Δάλκος, *Τα κεφάλαια τέχνης των σχολικών βιβλίων ιστορίας Γυμνασίου-Λυκείου και η διδασκαλία τους*, διδακτορική διατριβή, Αθήνα: ΕΚΠΑ, 1994.

¹⁸ Α. Ανδρέου (επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2007.

¹⁹ <http://www.didaktorika.gr/>.

²⁰ Δικτυακός τόπος: www.eie.gr.

²¹ Μ. Αδάμου, *Εθνικό κράτος-Εκπαιδευτικό σύστημα: Τα εγχειρίδια ιστορίας ως μέσο εθνικής και πολιτικής διαπαιδαγώγησης στην ελληνική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1950-1976*, διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 2000.

²² Ε. Κωνσταντινίδου, *Εθνική ταυτότητα και εκπαίδευση για την ειρήνη: Η περίπτωση των ελληνικών σχολικών βιβλίων*, διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Ψυχολογίας, 2000.

²³ Σ. Σύρου, *Αναλυτικά προγράμματα ιστορίας και σχολικά εγχειρίδια γυμνασίου (1964-2004). Αντιλήψεις του χρόνου και ιδεολογία στη σχολική ιστορία*, διδακτορική διατριβή, Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Κοινωνιολογίας, 2009.

²⁴ Π. Λεμονή, *Ο ρόλος της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια*, διδακτορική διατριβή, Αργίνο: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, 2011.

²⁵ Ζ. Βαζούρα, *Σχολικά εγχειρίδια ιστορίας Γενικής Παιδείας Γ' Τάξης Γενικού Λυκείου (2002-2009): Ποσοτική και ποιοτική ανάλυση*, διδακτορική διατριβή, Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, 2014.

²⁶ C. Chatzopoulos, «The Bulgarians in the Greek Textbooks of History of the Second Half of the 19th Century», *Balkan Studies*, 39,2, Θεσσαλονίκη, 1998, σελ. 271-287.

²⁷ Β. Θεοδώρου, «Νοσηματοδοτήσεις του εμφυλίου πολέμου στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της περιόδου 1950-1991», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 131, 2003, σελ. 11-126.

ειδικότερα θέματα αλλά ως προς τη θεματική του προσφυγικού του 1922 δεν εντοπίστηκαν αντίστοιχες εκτός από μια που εστιάζει στην οπτική αναπαράσταση της Μικρασιατικής καταστροφής στα σχολικά εγχειρίδια.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Εννοιολογήσεις: Ιστορία, μεθοδολογία και σχολικά εγχειρίδια, ταυτότητα

2.1 Έννοια και συγγραφή της ιστορίας

Η ετυμολογία της λέξης ιστορία (ἵστωρ = γνώστης > οἶδα = γνωρίζω) μας παραπέμπει στην έννοια της γνώσης μέσα από την αναζήτηση της πληροφορίας και την έρευνα. Εξελικτικά η σημασία της φθάνει να σημαίνει την «επιστημονική και συστηματική παρατήρηση και αναζήτηση της γνώσης δηλαδή την επιστήμη».²⁸ Για αυτό και η ρήση που απαντάται στον Ευριπίδη *ὄλβιος ὁστις τῆς ἱστορίας ἔσχε μάθησιν*²⁹ αναφέρεται στην έννοια του ερευνητικού πνεύματος και όχι στη μεταγενέστερη έννοια της εξιστόρησης των γεγονότων. Ο ιστορικός Geoffrey Rudolph Elton (1921-1994) στο βιβλίο του *The Practice of History* γράφει ότι «η σπουδή της ιστορίας, λοιπόν, καταλήγει σε έρευνα για την εύρεση της αλήθειας».³⁰

Για τον Αριστοτέλη η ιστορία ταυτίστηκε με τη συστηματική περιγραφή μιας σειράς φυσικών φαινομένων στη διαδοχή τους στον χρόνο. Η σημερινή έννοια, χωρίς να αναιρείται η αρχική σημασία της ελληνικής λέξης, ορίζεται ως «η κατανόηση, περιγραφική αναπαράσταση και αφήγηση γεγονότων στα οποία πρωτοστατεί ο άνθρωπος».³¹ Όχι τυχαία έχει χαρακτηριστεί ως «μνήμη της ανθρωπότητας», με την έννοια της ενασχόλησης με τα γεγονότα του παρελθόντος και της διάσωσής του από τη λήθη.³²

Ο ιστορικός Edward Hallett Carr (1892-1982) προσπαθώντας να δώσει απάντηση στο ερώτημα «Τι είναι η ιστορία;» δείχνει ότι «γεγονότα» δεν είναι παρά εκείνα που ο ιστορικός επιλέγει να μελετήσει. Το παρελθόν κατά μια έννοια εξακολουθεί να ζει

²⁸ Γ. Μπαμπινιώτης, *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, Γ. Τσιβεριώτης, 2002, σελ. 791.

²⁹ Τμήμα χορικού από άγνωστο ή τουλάχιστον αταύτιστο έργο του Ευριπίδη, A. Navk, *Tragicorum Graecorum Fragmenta*, Ευριπίδης, Fragmentum 910, Lipsiae: Teubner, 1889.

³⁰ G. Elton, *The Practice of History*, London: Fontana, 1969, σελ. 70, 112-113.

³¹ Β. Σπυριδωνάκης, *Περί ιστορίας και ιστορικής μεθοδολογίας*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 2006, σελ. 19.

³² Ι. Καραγιαννόπουλος, *Εισαγωγή στην επιστήμη της ιστορίας*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 1987, σελ. 12.

στο παρόν, αλλά ένα γεγονός του παρελθόντος ζωντανεύει από τη στιγμή που ο ιστορικός προσπαθεί να το ερμηνεύσει. Συνεπώς, τα γεγονότα της ιστορίας δεν υφίστανται σε αγνή μορφή, απαιτούν από τον ιστορικό ευρύτητα πνεύματος για την ερμηνεία του τρόπου σκέψης της εποχής που εξετάζεται και τέλος ανήκουν σε ένα παρελθόν που μπορεί να κατανοηθεί μόνο μέσα από το πρίσμα του παρόντος.³³ Στην ίδια άποψη καταλήγει και ο ιστορικός Keith Jenkins (1943 -) αναφέροντας ότι το παρελθόν είναι αυτό που έχει περάσει, ενώ η ιστορία είναι αυτό που οι ιστορικοί κατανοούν από το παρελθόν, όταν εγκύψουν σε αυτό.³⁴ «Ο ιστορικός -σύμφωνα με τον Απ. Βακαλόπουλο (1909-2000) - είναι ένας σκληρός αγωνιστής της επιστήμης υποχρεωμένος ν' αντιμετωπίζει προβλήματα ποικίλα αξιοπιστίας και ερμηνείας των πηγών...».³⁵ Επιπρόσθετα ο ιστορικός ακόμα και αν ασχολείται με τον μικρόκοσμο οφείλει να είναι οικουμενιστής, γιατί μόνο κατά αυτόν τον τρόπο μπορούμε να κατανοήσουμε την ιστορία της ανθρωπότητας. Μια ιστορία που αφορά σε μια μεμονωμένη ομάδα που δεν εντάσσεται στο σύνολο ενός ευρύτερου και πιο σύνθετου κόσμου δε μπορεί να είναι καλή ιστορία και συχνά είναι και επικίνδυνη.³⁶

Με τη λογική ότι όλοι μας εντασσόμαστε σε μια συνέχεια, όπως της ζωής μας, της οικογένειάς μας, ή όποιας ομάδας στην οποία ανήκουμε, δε γίνεται να μην αντιπαραβάλλουμε το παρελθόν με το παρόν. Μαθαίνουμε λοιπόν από το παρελθόν – ακόμα και λανθασμένα – γιατί αυτό σημαίνει εμπειρία και συνεπώς οι ιστορικοί είναι οι μεταφορείς αυτής της εμπειρίας. Το παρελθόν αποτελούσε πάντα εργαλείο για το παρόν και το μέλλον, το κλειδί για τη διαμόρφωση των σύγχρονων σχέσεων. Η θέση άλλωστε που κατέχουν οι ηλικιωμένοι με την έννοια της μακράς εμπειρίας αλλά και της μνήμης του παρελθόντος αντικατοπτρίζεται ακόμα και σε θεσμικά όργανα, όπως η «Γερουσία» στο αμερικανικό Κογκρέσο.³⁷

³³ Ε.Χ. Καρρ., *Τι είναι ιστορία*;, μτφρ. Φρ. Λιάππα, Αθήνα: Πλανήτης-70, 1984, σελ. 24-25, 27-28.

³⁴ Κ. Jenkins, *Επαναθεώρηση της ιστορίας*, μτφρ. Ν. Σταματάκης, Αθήνα: Παπαζήσης, 2004, σελ. 29.

³⁵ Α. Βακαλόπουλος, *Ο χαρακτήρας των Ελλήνων, Ανιχνεύοντας την εθνική μας ταυτότητα, Έρευνα, πορίσματα, διδάγματα*, Θεσσαλονίκη, 1983, σελ. 393.

³⁶ Ε. Hobsbawn, *Για την ιστορία*, μτφρ. Π. Ματάλας, Αθήνα: Θεμέλιο, 1998, σελ. 332-333.

³⁷ Ε. Hobsbawn, *Για την ιστορία*, μτφρ. Π. Ματάλας, Αθήνα: Θεμέλιο, 1998, σελ. 42-43.

Καταληκτικά τα ιστορικά γεγονότα δεν υπάρχουν αντικειμενικά,³⁸ ανεξάρτητα από τα υποκείμενα που τα επικαλούνται και δεν είναι αντικείμενα απλής περιγραφής ή αναπαράστασης (δουλειά με την οποία ασχολείται ο σχεδιαστής, ο ζωγράφος, ο αρχαιολόγος). Ουσιαστικά πρόκειται για έναν διάλογο, ένα σύστημα σχέσεων ανάμεσα σε παρόντα και παρελθόντα λόγια. Το παρελθόν άλλωστε αν δεν ανακληθεί στο παρόν είναι νεκρό, όπως και το παρόν είναι ανεδαφικό αν δε συνδεθεί οργανικά με τις ρίζες του.³⁹ Η μελέτη του παρελθόντος μάλιστα μπορεί να αποτελέσει εργαλείο εκτίμησης της δύναμης και της έντασης των σύγχρονων γεγονότων.⁴⁰

Με αυτήν την έννοια ορίζεται και η ιδέα της ιστορικής συνείδησης ως μια διαδικασία έντονης αλληλεξάρτησης ανάμεσα στα τρία επίπεδα του χρόνου: παρελθόν, παρόν, μέλλον. Σημαντικό εδώ είναι να επισημανθεί ότι το παρελθόν δεν είναι απαραίτητα αυτό που έχουμε ζήσει, αλλά οτιδήποτε είναι παρόν στην κοινωνία, στις ιστορικές αφηγήσεις και αναπαραστάσεις κάθε είδους.⁴¹

2.2 Ευρωπαϊκές ιστορικές σχολές και μέθοδοι στον χρόνο

Από τα πρώτα τεκμήρια ιστορικής καταγραφής στην περιοχή της Μεσοποταμίας και της Αιγύπτου (4^η χιλιετία π.Χ.), τις πρώτες ιστορικές μαρτυρίες των επικών ποιητών (8^{ος} αι. π.Χ.) του αρχαίου ελληνικού κόσμου, τους Ίωνες λογογράφους (6^{ος} αι. π.Χ.) η ανάδειξη του νέου λογοτεχνικού είδους που αναγνωρίστηκε ως το πρώτο ιστοριογραφικό επιτυγχάνεται μόλις τον 5^ο αιώνα π.Χ. με τον Ηρόδοτο, τον «Πατέρα της Ιστορίας» σύμφωνα με τον χαρακτηρισμό του Ρωμαίου ρήτορα Κικέρωνα (106-43 π.Χ.). Από τον μεταγενέστερό του ωστόσο, τον Θουκυδίδη (460-399/396 π.Χ.), θα συνδεθεί η ιστορική μέθοδος (αποδείξεις και μαρτυρίες) με την αντικειμενικότητα στην Ιστορία,⁴² ζήτημα σπουδαίο και

³⁸ Για το ζήτημα της διεκδίκησης του χαρακτηρισμού της αντικειμενικής αλήθειας από τους ιστορικούς απαντώνται δύο όροι οι «αντικειμενιστές» και οι «σχετικιστές», βλ.: W. Dray, *Φιλοσοφία της ιστορίας*, μτφρ. Α. Μανωλάκης, Αθήνα: Οκτώ, 2007, σελ. 55-90 (κεφάλαιο: Αντικειμενικότητα και αξιακή κρίση).

³⁹ Θ. Βέικος, *Θεωρία και μεθοδολογία της ιστορίας*, Αθήνα: Θεμέλιο, 1987, σελ. 44-46.

⁴⁰ J. Burckhard, *Reflections on history*, Indianapolis: Liberty Fund, 1992, σελ. 46.

⁴¹ K. Fausser, «Dimensions of a complex concept», in S. Macdonald (ed.), *Approaches to European historical consciousness, Reflections and provocations*, Eustory Series, Shaping European History, Vol. 1, Korber-Stiftung, p.p. 41.

⁴² Κ. Αρώνη-Τσίχλη, *Ιστορικές σχολές και μέθοδοι, Εισαγωγή στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, Αθήνα: Παπαζήσης, 2008, σελ. 19-30.

βασανιστικό στην Κριτική Φιλοσοφία της Ιστορίας.⁴³ Οι ιστορικοί και φιλόσοφοι ήδη από την εποχή του Αριστοτέλη συναινούν στην άποψη ότι η διαφοροποίηση της ιστορίας από την ποίηση και τη μυθιστοριογραφία έγκειται στο χρέος του ιστορικού, που δεν είναι άλλο από την αναδόμηση του πραγματικού παρελθόντος και την ερμηνεία του.⁴⁴ Κατά τη μαρτυρία του ρήτορα Λουκιανού οι ιστορικοί οφείλουν να είναι άφοβοι, αδέκαστοι, ελεύθεροι, φίλοι της ελευθεροστομίας αλλά στην υπερβολή του όρου και απόλιδες και αυτόνομοι.⁴⁵

Την υποβάθμιση της ιστορικής συγγραφής από τα τέλη του 5^{ου} αιώνα μέχρι την επικράτηση των Ρωμαίων δικαιολογεί η ανάπτυξη της ρητορικής. Σε κάθε περίπτωση όμως οι αρχαίοι ιστορικοί, όπως και οι βυζαντινοί, καταγράφουν τη σύγχρονή τους ιστορία, γεγονότα δηλαδή που ζουν οι ίδιοι και λειτουργούν ως αυτόπτες μάρτυρες.⁴⁶ Στο έργο τους σημαντικές αρωγοί στάθηκαν οι βιβλιοθήκες, όπως η γνωστή Βιβλιοθήκη του Μουσείου της Αλεξάνδρειας, έργο των Πτολεμαίων με τους 400.000 τόμους, η Βιβλιοθήκη της Περγάμου, η δημόσια Βιβλιοθήκη του Ιουλίου Καίσαρα αλλά και τα μοναστηριακά συγκροτήματα του αιώτερου Μεσαίωνα, όπως του Saint-Gall ή του Corbie.⁴⁷

Σιγά-σιγά η εκκοσμίκευση της ζωής με βάση ανθρωποκεντρικές αξίες εγκαινιάζει μια εποχή κατά την οποία η θεώρηση της ιστορικής εξέλιξης μέσα από το πρίσμα της ανθρωπίνης σκέψης αντικαθιστά τη χριστιανική περιοδολόγηση του παρελθόντος. Ο 15^{ος} αιώνας προαναγγέλλει την ιστοριογραφία των νεότερων χρόνων, που θέλει τον ιστορικό σε απόσταση από το αντικείμενο. Η «Μακιαβελλική» [Niccolò Machiavelli (1469-1527)] περίοδος στην ιστοριογραφία αρέσκεται στην ανάλυση των παιχνιδιών της πολιτικής ζωής, χωρίς τη διάθεση για ερμηνεία των Θείων επιταγών. Ο πολιτικός και στοχαστής Ζαν Μποντέν [Jean Bodin (1529-1596)] διερωτάται για το επάγγελμα του ιστορικού, γράφει μια μεθοδολογία και ανάλυση της Ιστορίας και επιδιώκει να αναγάγει τα γεγονότα στις πηγές και τις αιτίες τους. Στον

⁴³ W.H. Walsh, *Εισαγωγή στη φιλοσοφία της ιστορίας*, Αθήνα: MIET, 1985, σελ. 145.

⁴⁴ Γκ. Ίγκερς, *Νέες κατευθύνσεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, μτφρ. Β. Οικονομίδης Αθήνα: Γνώση, 1995, σελ. 11.

⁴⁵ Ι. Κολιόπουλος, *Η Ιστορία και οι χρήσεις της*, στο *Επιστημονική Ημερίδα Η αποδόμηση του εθνικού κράτους και της ιστορίας του*, Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών, 2007, [29 Απριλίου 2007], σελ. 12.

⁴⁶ Κ. Αρώνη-Τσίχλη, *Ιστορικές σχολές και μέθοδοι*, *Εισαγωγή στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, Αθήνα: Παπαζήσης, 2008, σελ. 36, 64.

⁴⁷ *Encyclopédie de la pléiade, Ιστορία και μέθοδοί της*, τόμος Γ', μτφρ. Ε. Στεφανάκη, Αθήνα: MIET, 1987, σελ. 134-135.

16^ο αι. γεννιέται μια μεθοδική σχολή σκέψης κατά την οποία οι ιστορικοί στηρίζονται σε κείμενα που θεωρούνται ακριβή, σε λεξικά και σε τεκμήρια της επιγραφικής και νομισματικής τέχνης. Σύμφωνα μάλιστα με τον Γάλλο ιστορικό και παλαιογράφο Βίκτορα Λανγκλουά [Ch.-V.Langlois (1863-1909)], χωρίς να επικεντρώνεται στις γραπτές πράξεις, «προκειμένου να ελέγξουμε την αυθεντικότητα και την προέλευση ενός τεκμηρίου, δύο προϋποθέσεις είναι αναγκαίες: σκέψη και γνώση». Όσο σημαντικό είναι να υπολογίσουμε τον βαθμό αξιοπιστίας ενός εγγράφου, το ίδιο ουσιαστικό είναι να το κατανοήσουμε. Για τον λόγο αυτόν χρειάζεται η σωστή αποκατάσταση του κειμένου με τη χρονολόγησή του, αλλά και τον φιλολογικό, λεξιλογικό, νομικό και ιστορικό σχολιασμό του.⁴⁸ Σε κάθε περίπτωση η ιστορία έγινε επιστήμη όταν εκμηδενίστηκε η απόσταση ανάμεσα στην ιστοριοδιφική αρχαιολατρία και την ιστορική συγγραφή.⁴⁹

Η ανάπτυξη της μεθοδικής σκέψης τον 17^ο και 18^ο αιώνα θα συναντήσει εμπόδια από την ιστορία περί Θείας Πρόνοιας, καλλιεργημένη από τους θεολόγους του Μεσαίωνα με χαρακτηριστικό αντιπρόσωπο τον Ζακ Μπενίν Μποσσυέ [Jacques Benigne Bossuet (1627-1704)]. Κι αν δεχτούμε ότι ο Διαφωτισμός διακρίνεται για ένα «αντιιστορικό πνεύμα» με την έννοια της υποτίμησης των προγενέστερων περιόδων της ιστορίας (με εξαίρεση την κλασική αρχαιότητα), ο Ρομαντισμός, που κυριαρχεί ως ρεύμα στο πρώτο μισό του 19^{ου} αιώνα, εξιδανικεύει και ωραιοποιεί το παρελθόν της ανθρώπινης ιστορίας σε μια προσπάθεια μελέτης και κατανόησής της. Οι Θετικιστές του 19^{ου} αιώνα, Α. Κοντ [Auguste Comte (1798-1857)] και Λ. Μπουρντώ, αναγνωρίζουν την ιστορία στο επίπεδο της επιστήμης στην περίπτωση που οι ιστορικοί εγκαταλείψουν την απλή αναδίφηση γεγονότων και προχωρήσουν στη διατύπωση νόμων για αυτήν. Η Ιστορία παρουσιάζεται ως «η επιστήμη των εξελίξεων της λογικής».⁵⁰ Ακολουθώντας μια εξελικτική πορεία προς την πρόοδο διαπερνά από το θεολογικό στάδιο στο μεταφυσικό για να καταλήξει στο θετικό, στο οποίο σκοπός της μελέτης των φαινομένων είναι η ανακάλυψη των νόμων που τα διέπουν.⁵¹

⁴⁸ Encyclopédie de la pléiade, *Ιστορία και μέθοδοί της*, τόμος Β', μτφρ. Ε. Στεφανάκη, Αθήνα: ΜΙΕΤ, 1981, σελ. 273.

⁴⁹ Γκ. Ίγκερς, *Νέες κατευθύνσεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, μτφρ. Β. Οικονομίδης, Αθήνα: Γνώση, 1995, σελ. 22.

⁵⁰ Κ. Αρώνη-Τσίχλη, *Ιστορικές σχολές και μέθοδοι, Εισαγωγή στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, Αθήνα: Παπαζήσης, 2008, σελ. 109, 116, 126.

⁵¹ Κ.Δ. Γεωργούλη, *Φιλοσοφία της Ιστορίας*, Αθήνα: Παπαδήμας, 1993, σελ. 136.

Η έννοια του «ιστορικού υλισμού» που απαντάται στους Κ. Μαρξ [Karl Heinrich Marx (1818-1893)] και Φ. Ένγκελς [Friedrich Engels (1820-1895)], λόγω της πρωταρχικής σημασίας που απέδιδαν στα μέσα παραγωγής,⁵² συνδέει στον τρόπο παραγωγής τη μορφή των ανθρωπίνων σχέσεων. Πρόκειται ωστόσο για μια προσέγγιση που απαιτεί έναν κοινωνικό ντετερμινισμό, καθώς η ανάληψη εξουσίας από το προλεταριάτο παρουσιάζεται ως το τέλος της Ιστορίας που συνίσταται στην πραγμάτωση μιας αταξικής κοινωνίας χωρίς αλλοτρίωση και με συμφιλίωση του ανθρώπου με τη φύση.⁵³ Σε κάθε περίπτωση η ουσία της μαρξιστικής θεωρίας για την Ιστορία, βασιζόμενη σε εγγεληνές ιδέες, συνοψίζεται στην άποψη ότι όλες οι καταστάσεις πρέπει να ερμηνεύονται μέσω των οικονομικών συνθηκών.⁵⁴

Μετά τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο οι Λ. Φεβρ [Lucien Febvre (1878-1956)] και ο Μ. Μπλοχ [Marc Bloch (1886-1944)] συλλαμβάνουν το σχέδιο ανανέωσης της ιστορίας και το 1929 ιδρύουν το περιοδικό *Annales d' Histoire Économique et Sociale* (Χρονικά Οικονομικής και Κοινωνικής Ιστορίας) με στόχο να ενισχύσουν την επιστημονική πολλαπλότητα. Οι σύνθετες σχέσεις του ιστορικού προβλήματος αναδεικνύονται μέσα από τον συσχετισμό του όλου με μέρη του (οικονομικού, κοινωνικού, πολιτισμικού) με βασική προϋπόθεση τον διάλογο της Ιστορίας με τις άλλες κοινωνικές επιστήμες. Στη διεύθυνση του περιοδικού θα εμφανιστεί και ο Φ. Μπρωντέλ [Fernand Braudel (1902-1985)] ο οποίος με το έργο του *Μεσόγειος*⁵⁵ θα επιχειρήσει τη σύλληψη μιας συνολικής ιστορίας βασιζόμενος στη μακρά διάρκεια του γεωγραφικού χρόνου έναντι του γεγονοτολογικού πολιτικού. Και οι τρεις ιστορικοί υποστηρίζουν την ενότητα των επιστημών του ανθρώπου, βρίσκονται σε συνεχή διάλογο με συναδέλφους των κοινωνικών επιστημών, όπως τον εθνολόγο Κλ. Λεβί-Στρώς [C. Lévi-Strauss (1908-2009)] και προσπαθούν να δημιουργήσουν μια ιστορία ολική.⁵⁶ Λειτουργοί της πειραματικής σχολής των *Annales* ξεκινούν από ένα κείμενο, έναν αριθμό ή μια εικόνα για να προβούν στη συνέχεια στην ανάλυση του

⁵² Β. Κρεμμυδάς, *Εισαγωγή στην οικονομική ιστορία της Ευρώπης (16^{ος} -20^{ος} αιώνες)*, Αθήνα: τυπωθήτω, 2000, σελ. 254.

⁵³ Κ. Αρώνη-Τσίχλη, *Ιστορικές σχολές και μέθοδοι, Εισαγωγή στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, Αθήνα: Παπαζήσης, 2008, σελ. 182, 194-19.

⁵⁴ W.H. Walsh, *Εισαγωγή στη φιλοσοφία της ιστορίας*, Αθήνα: MIET, 1985, σελ. 239-240.

⁵⁵ Στον πρόλογο της πρώτης έκδοσης του βιβλίου ο συγγραφέας αναφέρεται «στη διάκριση μέσα στον χρόνο της ιστορίας ενός γεωγραφικού, ενός κοινωνικού και ενός ατομικού χρόνου», Braudel E., *Η Μεσόγειος*, Αθήνα: MIET, 1993, σελ. 14.

⁵⁶ Κ. Αρώνη-Τσίχλη, *Ιστορικές σχολές και μέθοδοι, Εισαγωγή στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, Αθήνα: Παπαζήσης, 2008, σελ. 218, 226.

παρελθόντος επιδιώκοντας μια ιστορία σφαιρική, αλλά όχι ολοκληρωτική.⁵⁷ Με δεδομένο ότι η Ιστορία δεν απλώνεται μόνο μέσα στον χρόνο, αλλά και στον χώρο, η στέψη του Καρλομάγνου το έτος 800, χωρίς τη Ρώμη, χάνει ένα από τα βασικά της χαρακτηριστικά.⁵⁸ Η ιστορία είναι μια διαλεκτική της διάρκειας, μια μελέτη του κοινωνικού, του παρελθόντος αλλά και του παρόντος καθώς αυτά τα δύο δε διακρίνονται.⁵⁹

Ο Κλ. Λεβί-Στρως, αν και θεωρήθηκε πολέμιος της Ιστορίας, δεν αρνείται την ιστορία, αλλά θα της προσάψει την ανικανότητα εξαιτίας της διαχρονικής της διάστασης να αναδείξει τις βαθύτερες δομές της κοινωνίας ρίχνοντας φως σε αχρονικά μοντέλα και δομές (δομισμός-στρουκτουραλισμός). Στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα αναπτύχθηκαν τάσεις αμφισβητήσεων για την Ιστορία, που πήγαζαν από τον σχετικισμό της εποχής του Μεσοπολέμου. Ο σχετικισμός ως ιστορική σχολή σκέψης υποστηρίζει ότι η Ιστορία δεν είναι μια αντικειμενική παράθεση γεγονότων, αλλά η τοποθέτηση και ο συσχετισμός μιας σειράς γεγονότων σύμφωνα με την αντίληψη ενός ιστορικού. Ο μεταμοντερνισμός επίσης ως πνευματικό κίνημα, συνδεδεμένο με μια ολόκληρη γενιά φιλοσόφων όπως ο Μισέλ Πωλ Φουκώ [Michel Paul Foucault (1926-1984)] και ο Ζαν Φρανσουά Λυοτάρ [Jean-Francois Lyotard (1928-1998)], αμφισβητεί απόλυτα την ιδέα μιας μοναδικής γραμμικής ιστορίας και υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει ιστορία εκτός κάποιας κειμενικής πραγματικότητας.⁶⁰

Στη διάρκεια ωστόσο των δεκαετιών του 1970 και 1980 ως ιδιαίτερη ιστοριογραφική τάση αξίζει να αναφερθεί και η μικρο-ιστορία με εισηγητές τους Keith Thomas, Peter Burke, αλλά και δεσπόζουσες μορφές της σχολής των Annales, όπως ο Jacques Le Goff και Georges Duby. Οι μικρο-ιστορικοί ενδιαφέρονται όχι για τις απρόσωπες μάζες, αλλά για τα άτομα που μέσα από την περιπέτεια της ζωής τους και της σκέψης τους λειτουργούν ως οχήματα αναγωγής του ατομικού στο συλλογικό.⁶¹

⁵⁷ M. Ferro, *Πως αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*, Αθήνα: Μεταίχμο, 2001, σελ. 381.

⁵⁸ Encyclopedie de la pleiade, *Ιστορία και μέθοδοί της*, τόμος Α', μτφρ. Ε. Στεφανάκη, Αθήνα: ΜΙΕΤ, 1981, σελ. 108.

⁵⁹ E. Braudel, *Μελέτες για την ιστορία*, Αθήνα: ΕΜΝΕ-Μνήμων, 1987, σελ. 91.

⁶⁰ Κ. Αρώνη-Τσίχλη, *Ιστορικές σχολές και μέθοδοι, Εισαγωγή στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, Αθήνα: Παπαζήσης, 2008, σελ. 274, 277, 303, 308, 323-325.

⁶¹ Γ. Κόκκινος, *Από την ιστορία στις ιστορίες, Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία, και τη διδακτική της ιστορίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1998, σελ. 267-269.

2.3 Νεοελληνική Ιστοριογραφία (1821-2000): Τάσεις και εκπρόσωποι

Η Ιστορία ως επιστήμη, συμπεριλαμβανομένης και της εθνικής, είχε για τους Έλληνες από τα κλασικά χρόνια διδακτικό χαρακτήρα. Η αναζήτηση της αλήθειας και της ιστορικής πραγματικότητας εντασσόταν στο πλαίσιο της εξυπηρέτησης ενός βαθύτερου ηθικού σκοπού δηλαδή της βελτίωσης της ανθρώπινης φύσης.⁶²

Η ιστορία της νεοελληνικής ιστοριογραφίας, δηλαδή του τρόπου συγγραφής της ιστορίας που σχετίζεται με τη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης του τόπου μας ήταν μέχρι πρόσφατα ένα πεδίο παραμελημένο. Ειδικότερα, αν και την περίοδο της Τουρκοκρατίας δεν υπήρχε νεοελληνική ιστοριογραφία, μετά την Επανάσταση του 1821 αρχίζει να αναπτύσσεται μια αυτόνομη ιστορική επιστήμη. Κατά την πρώτη της περίοδο, που εκτείνεται χρονικά από το 1821 έως και το 1922 κυριαρχούν τάσεις που σχετίζονται με το ευρύτερο ιστορικό και κοινωνικό γίγνεσθαι. Βρισκόμαστε σε μια εποχή εθνικής αφύπνισης με πλήθος απομνημονευμάτων από πρωταγωνιστές της Επανάστασης (Αντώνιος Μιαούλης, Νικήτας Σταματελόπουλος ή Νικηταράς, Ιωάννης Μακρυγιάννης, Θεόδωρος Κολοκοτρώνης), αλλά και λογιότερα δείγματα όπως τα *Απομνημονεύματα* του Αλέξανδρου Ρίζου Ραγκαβή (1809-1892). Από το 1840 μάλιστα αρχίζει μια νέα φάση της νεοελληνικής ιστοριογραφίας με τις πρώτες ενδείξεις ενός ιστορισμού, καθώς και με τις πρώτες αντιδράσεις απέναντι στην ανθελληνική θεωρία του Γερμανού ιστορικού Ιακώβου Φιλίππου Φαλμεράυερ [Jacob Philipp Fallmerayer (1790-1861)]. Τα έργα των Σπυρίδωνα Ζαμπελίου (1815-1881) και Κωνσταντίνου Παπαρηγόπουλου (1815-1891) υπήρξαν καθοριστικά για την αποκατάσταση της ενότητας του ελληνισμού. Ο Παπαρηγόπουλος ειδικότερα, πιο εκλαϊκευμένος από τον Ζαμπέλιο, ως εκφραστής της εθνικής ιδεολογίας θα εκδώσει το 1853 το πρώτο σχολικό εγχειρίδιο που τιτλοφορείται *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, ενώ η ομώνυμη πολύτομη σύνθεση που κυκλοφόρησε από το 1860 έως το 1872 αποτελεί το σπουδαιότερο έργο της νεοελληνικής ιστοριογραφίας. Ο Ανδρέας Μουστοξύδης (1785-1860), ιδρυτής της επτανησιακής ιστορικής σχολής και εκδότης του πρώτου ελληνικού ιστορικού περιοδικού *Ελληνομνημών* (1843-1847), άνοιξε τον δρόμο των ιστορικών σπουδών. Περιοδικά όπως ο *Παρνασσός*, ο *Φιλίστωρ* και το *Δελτίο* της Ιστορικής και Εθνολογικής Εταιρείας της Ελλάδος προώθησαν τις έρευνες

⁶² Ι. Κολιόπουλος, «Η Ιστορία και οι χρήσεις της», στο Επιστημονική Ημερίδα *Η αποδόμηση του εθνικού κράτους και της ιστορίας του*, Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών, 2007, [29 Απριλίου 2007], σελ. 14.

για τον νεώτερο ελληνισμό, ενώ σημαντικοί άνδρες όπως ο πατέρας της ελληνικής λαογραφίας Νικόλαος Πολίτης ή ο σπουδαίος ερευνητής των πηγών Σπυρίδων Λάμπρου συνέβαλαν πολύ στην Ιστορία του Νεώτερου Ελληνισμού.⁶³ Με δεδομένο ότι η κυρίαρχη μορφή της ελληνικής ιστοριογραφίας του 19^{ου} αιώνα ήταν ο Παπαρηγόπουλος, παρατηρείται ότι αυτό το ιδεολογικό πλαίσιο επηρέασε τη συγγραφή και των σχολικών εγχειριδίων αυτής της περιόδου.⁶⁴

Το 1922 αποτελεί τομή για την ευρωπαϊκή αλλά και ελληνική πραγματικότητα. Η Ευρώπη θα γνωρίσει τη γένεση και εξάπλωση φασιστικών κινήματων και η Ελλάδα τη Μικρασιατική Καταστροφή και συνεπακόλουθα τον ενταφιασμό του μεγαλοϊδεατισμού. Η δεύτερη περίοδος της νεοελληνικής ιστοριογραφίας, που εκτείνεται χρονικά από το 1922 έως το 1961, εγκαταλείπει την εθνοκεντρική τάση και διαφοροποιείται από την «εθνική σχολή» του Παπαρηγόπουλου. Το νέο στοιχείο της περιόδου του μεσοπολέμου είναι η μετατόπιση του πεδίου της έρευνας από την ιστορία της εθνικής ενότητας στην κοινωνική και οικονομική ιστορία. Σημαντικό ρόλο στον νέο αυτό προσανατολισμό διαδραμάτισε ο Γ. Κορδάτος (1891-1961), εφαρμόζοντας στα έργα του τον ιστορικό υλισμό και τη μαρξιστική θεωρία. Υποστήριξε την άποψη ότι η Ελληνική Επανάσταση ήταν ένα κοινωνικό κίνημα των αστικών και λαϊκών κομμάτων στο οποίο αντιτάχθηκαν οι πρόκριτοι και ο κλήρος. Επικριτές του έργου του για βιασύνη και ερασιτεχνισμό θα μιλήσουν για τον όρο «Κορδατισμό», αλλά σε κάθε περίπτωση ο Κορδάτος είναι γνώστης του «ιστορικού γίνεσθαι» και θα δώσει στο έργο του κοινωνιολογικές προεκτάσεις. Το μεγαλύτερο από αυτά είναι η συγγραφή της «Ιστορία της Νεότερης Ελλάδας». Στην ίδια περίοδο τοποθετείται ο Γ. Ασπρέας με το σημαντικό σε πληροφοριακή αξία έργο του «Πολιτική Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδος 1821-1928» αλλά και οι Δ. Κόκκινος με την «Ιστορία της Ελληνικής Επαναστάσεως» και Ν. Βλάχος με την «Ιστορία των κρατών της χερσονήσου του Αίμου, 1908-1914».⁶⁵

⁶³ Κ. Αρώνη-Τσίχλη, *Ιστορικές σχολές και μέθοδοι, Εισαγωγή στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, Αθήνα: Παπαζήσης, 2008, σελ. 343-368.

⁶⁴ Β. Γούναρης, «Παρατηρήσεις για τη διδασκαλία της Νεότερης Ιστορίας στην Ελληνική Εκπαίδευση», στο Επιστημονική Ημερίδα *Η αποδόμηση του εθνικού κράτους και της ιστορίας του*, Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών, 2007, [29 Απριλίου 2007], σελ. 37.

⁶⁵ Κ. Αρώνη-Τσίχλη, *Ιστορικές σχολές και μέθοδοι, Εισαγωγή στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, Αθήνα: Παπαζήσης, 2008, σελ. 368-376.

Η τρίτη περίοδος της νεοελληνικής ιστοριογραφίας, που εκτείνεται χρονικά από το 1960 έως και το 2000, σηματοδοτείται από την ίδρυση νέων ερευνητικών κέντρων εκτός του πλαισίου των Πανεπιστημίων (Κέντρο της Ακαδημίας Αθηνών, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, Ελληνικό Ινστιτούτο Βυζαντινών και Μεταβυζαντινών Σπουδών), ενώ ακολουθούνται τα πρότυπα των νέων διεθνών ιστοριογραφικών τάσεων. Με εξαίρεση το συλλογικό έργο του 1977 «Η Ιστορία του Ελληνικού Έθνους» η εποχή απομακρύνεται από την τάση σύνταξης γενικών ιστοριών, ενώ ιστοριογράφοι όπως ο Ν. Σβορώνος (1911-1989) και Κ. Δημαράς (1904-1992) με τα έργα τους απομακρύνονται από την τάση προβολής της ιστορίας-αφήγησης και εγγίζουν την προβολή της ιστορίας-προβλήματος, σύμφωνα με τα πρότυπα της σχολής των Annales. Οι νέοι δρόμοι που ανοίχτηκαν στην ιστοριογραφία είναι η επιθυμία πλέον για κατανόηση ολιστικών καταστάσεων. Η μελέτη του επιμέρους πραγματοποιείται για την κατανόηση του συνόλου, με κύριο χαρακτηριστικό την ιστορική σύνθεση. Παράλληλα με την εγκατάλειψη της παλαιάς γεγονοτολογικής περιγραφής, η εποχή χαρακτηρίζεται και από τη στροφή στη μελέτη της οικονομικής ιστορίας.⁶⁶

2.4 Η διδακτική της ιστορίας

Ο κοινά αποδεκτός σκοπός του μαθήματος της ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Η ιστορική σκέψη συνδέεται με την κατανόηση και ερμηνεία του ιστορικού γίνεσθαι, που ως προϋπόθεση βοηθά στην ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης. Το παρόν δηλαδή νοείται ως αποτέλεσμα της δράσης του ανθρώπου στο παρελθόν και το μέλλον ως άμεσα εξαρτώμενο από τη δράση του ανθρώπου στο παρόν.⁶⁷

Η αξία του μαθήματος της ιστορίας αναντίρρητα δε βρίσκεται στη στείρα μηχανιστική εκμάθηση γεγονότων του παρελθόντος, αλλά στην αναζήτηση των αιτιών, των κινήτρων και των παραγόντων που οδήγησαν σε ένα γεγονός, στην ερμηνεία και κατανόησή τους, στη συνθετική θεώρηση της ανθρώπινης δράσης. Πρόκειται για τη συσσωρευμένη εμπειρία και συλλογική μνήμη της ανθρωπότητας, το μέσο που μπορεί να διαμορφώσει έναν άνθρωπο με υπεύθυνη πολιτική και

⁶⁶ Κ. Αρώνη-Τσίχλη, *Ιστορικές σχολές και μέθοδοι, Εισαγωγή στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, Αθήνα: Παπαζήσης, 2008, σελ. 376-383.

⁶⁷ Θ. Ιωάννου, *Διδάσκοντας ιστορία: Από τις θεωρίες μάθησης στη στοχοθετική στρατηγική*, Αθήνα: Ατραπός, (χ.χ.), σελ. 110, 113.

κοινωνική συμπεριφορά.. Για τον Ε. Παπανούτσο η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης και κρίσης θα διαμορφώσει «πολίτες ενημερωμένους, κριτικά αυθύπαρκτους, υπεύθυνους, στοχαστικούς και θαρραλέους». Για αυτό άλλωστε οι παιδευτικοί της στόχοι την καθιστούν βασικό μάθημα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.⁶⁸

Η γνώση και προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος δεν πρέπει να είναι εγκυκλοπαιδική, αλλά ουσιαστική,⁶⁹ ένας τρόπος «να ενταχθεί ο μαθητής στην κοινωνία και συγχρόνως να αποστασιοποιηθεί από αυτήν».⁷⁰ Στο βιβλίο τους *Telling the truth about history*, (1994) οι συγγραφείς Appleby, Hunt και Jacob αναφέρουν πως η ιστορία πηγάζει από το έντονο ενδιαφέρον των ανθρώπων για το ταξίδι της αυτογνωσίας.⁷¹ Το ερώτημα που προκύπτει από τη διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο είναι ποιο είναι το υποκείμενο, δηλαδή ο δέκτης της ιστορίας. Ο παθητικός δέκτης τροφοδοτείται με πληροφορίες και αξιωματικές αλήθειες, ο ενεργητικός ασκείται σε μια ερευνητική λογική. Το ίδιο ερώτημα λοιπόν μπορεί να συμπυκνωθεί στην πρόταση «ιστορία διήγηση ή ιστορία εξήγηση»;⁷²

Δεν είναι καθόλου σημαντική η προσήλωση στην ιδέα να αποκτούν οι μαθητές πλήθος ιστορικών γνώσεων, αλλά αντίθετα σπουδαία είναι η άσκησή τους στις τεχνικές της ιστορικής έρευνας, διότι αυτό είναι ποιοτική μόρφωση (να μάθεις πώς να μαθαίνεις), που σαφώς βοηθά στον πολλαπλασιασμό της ποιότητας της γνώσης.⁷³ Η ανεξαρτησία της σκέψης, η αποδέσμευση από προκαταλήψεις και η λογική ερμηνεία των γεγονότων είναι στοιχεία που καλλιεργεί η ιστορική σκέψη και

⁶⁸ Χ. Αργυροπούλου, *Η διδακτική της Ιστορίας, Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις: Τοπική ιστορία*, Αθήνα: Paulos, 1997, σελ. 20-21.

⁶⁹ Γ. Βαγιανός, *Διδακτική της ιστορίας, Σύγχρονες τάσεις και δεοντολογία*, Αθήνα: Γ. Βαγιανός, 2006, σελ. 18.

⁷⁰ J. Peyrot, *Η διδασκαλία της ιστορίας στην Ευρώπη*, μτφρ. Ι. Καζάκος, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2002 σελ. 20.

⁷¹ R. Watts., I. Grosvenor, (ed.) *Crossing the key stages of history, Effective history teaching 5-16 and beyond*, 1995, London: David Fulton Publishers, p.p. 1.

⁷² Σ. Ασδραχάς, «Διδακτική και Ιστορία», Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου Πανεπιστήμιο: *Ιδεολογία και Παιδεία*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 1989, σελ. 605-606, προσπελάστηκε την 22/8/2016 στην ιστοσελίδα

http://www.iaen.gr/praktika_tou_diethnous_simposiou__panepistimio__ideologia_kai_paideia__b-32*603.html.

⁷³ Γ. Βαγιανός, *Διδακτικής της ιστορίας: Σύγχρονες τάσεις και δεοντολογία*, Αθήνα: Γ. Βαγιανός, 2006, σελ. 56-57.

που οπλίζουν τον άνθρωπο με αρετές όπως η ελευθερία και η υπευθυνότητα.⁷⁴ Δεν είναι υπερβολή να επισημανθεί ότι το μάθημα της ιστορίας εμπλέκει στη διδασκαλία του όλα τα άλλα γνωστικά αντικείμενα του ωρολογίου προγράμματος για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης, δηλαδή της διαμόρφωσης των ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών.⁷⁵

2.5 Τα σχολικά εγχειρίδια

Το βιβλίο γενικά αποτελεί ένα αντικείμενο γοητευτικό, με ανεξάντλητο πλούτο και αντοχή στον χρόνο. Από την πρώτη στιγμή της εμφάνισής του μπορεί να αποτυπώσει τη μαγεία ενός κόσμου, διαρρηγνύοντας τους φραγμούς του χώρου και του χρόνου.⁷⁶ Ωστόσο, μια παραμελημένη πηγή ιστορικής έρευνας, παρά το γεγονός ότι αποτελεί κοινό κομμάτι της εμπειρίας του μεγαλύτερου μέρους του πληθυσμού από μια εποχή και μετά, είναι το σχολικό εγχειρίδιο. Αποτελεί τον πυρήνα της εκπαιδευτικής πράξης και η χρήση του καθιερώθηκε τον 18^ο αιώνα με τη θέσπιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ακολουθεί τους στόχους που ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, δίνει την κατεύθυνση της διδασκαλίας, ενώ παράλληλα αποτελεί τη βασική πηγή μετάδοσης γνώσεων και πληροφοριών στους μαθητές, για τους οποίους πολλές φορές η διαδικασία αυτή είναι και η πρώτη τους επαφή με τον κόσμο των βιβλίων.⁷⁷

Εκτός από φορέα μετάδοσης της γνώσης αποτελεί και το μέσο που επιδρά στους μαθητές πολιτικά, παιδαγωγικά και κοινωνικά.⁷⁸ Παρά την αντίληψη για την ευρύτερη χρήση και άλλων εποπτικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία, παραμένει μοναδική πηγή μάθησης στον σχολικό χώρο και προωθεί τους στόχους του

⁷⁴ Θ. Ιωάννου, *Διδάσκοντας ιστορία: Από τις θεωρίες μάθησης στη στοχοθετική στρατηγική*, Αθήνα: Ατραπός, (χ.χ.), σελ. 113.

⁷⁵ Α. Κυρκίνη-Κούτουλα, «Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στη διδακτική πράξη: Η περίπτωση της ιστορίας», στο *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*, Κ. Αγγελάκος (επιμ.), Αθήνα: Μεταίχμιο, 2003, σελ. 88 και Πλάτων, *Νόμοι*, 643e, 4-7, προσπελάστηκε την 14/7/2016 στην ιστοσελίδα http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/anthology/content.html?t=518.

⁷⁶ Α. Ζ. Γκοφ – Π. Νορά, *Το έργο της ιστορίας*, Αθήνα : Ράππα, 1988, σελ. 186.

⁷⁷ Π. Δ. Ξωχέλλης, *Παιδαγωγική του Σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 2002, σελ. 9-11.

⁷⁸ Κ. Μπονίδης, *Το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου ως αντικείμενο έρευνας*, Θεσσαλονίκη: Μεταίχμιο, 2004, σελ. 4.

εκπαιδευτικού συστήματος.⁷⁹ Σύμφωνα μάλιστα με αξιόπιστους υπολογισμούς η έκδοση των σχολικών βιβλίων αντιπροσωπεύει το ήμισυ της παγκόσμιας παραγωγής βιβλίων καθώς σημειώνουν τις περισσότερες εκδόσεις από οποιοδήποτε άλλο είδος βιβλίων.⁸⁰

Για ένα σημαντικό διάστημα όμως εκτός από ανάξιο ιστορικής μελέτης, θεωρήθηκε και ανάξιο διατήρησης. Το πρώτο ενδιαφέρον μελέτης του σχολικού εγχειριδίου εκφράζεται μετά τον Πρώτο Παγκόσμιο πόλεμο και ενισχύεται μετά τον Δεύτερο. Η συγκυρία αυτή εδράζεται στην πεποίθηση ότι το σχολείο φέρει μέρος της ευθύνης του πολέμου και επομένως κρίνεται απαραίτητη η αναθεώρησή των σχολικών εγχειριδίων στο πνεύμα της ανάπτυξης σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των λαών.

Το σχολικό εγχειρίδιο είναι παράλληλα το μέσο αποτύπωσης της νοοτροπίας μιας εποχής. Αποτελεί τον φορέα μετάδοσης όλων εκείνων των γνώσεων και τεχνικών που θέλει μια κοινωνία να κατέχει η νέα γενιά της. Με δεδομένο μάλιστα ότι συντάσσεται όχι με βάση τις ανάγκες των παιδιών, αλλά των μελλοντικών ενηλίκων που θέλει να διαμορφώσει, το περιεχόμενο του εξαντλείται στα αποδεκτά στερεότυπα της κοινωνίας ή τουλάχιστον της άρχουσας τάξης της. Σε χώρες ειδικά όπως η Ελλάδα, που η μηχανιστική απομνημόνευση του σχολικού εγχειριδίου αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του μαθητή, το ποσοστό επιρροής του εγχειριδίου στη διαμόρφωση συνειδήσεων αυξάνει.⁸¹ Σε κάθε περίπτωση είναι το μέσο αυτό που περνά και αναπαράγει την ιδεολογία της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής.⁸²

2.5.1 Το σχολικό εγχειρίδιο στην Ελλάδα

Τα σχολικά εγχειρίδια ωστόσο δεν επιθυμούν να είναι φανατικά. Προορισμένα να μεταδώσουν στις νεότερες γενιές τις βασικές γνώσεις και τις επικρατούσες για την εποχή αξίες ακολουθούν έναν λόγο «αντικειμενικό» και ουδέτερο. Με δεδομένο όμως ότι στην Ελλάδα το σχολικό εγχειρίδιο αποτελούσε

⁷⁹ Α. Ανδρέου (επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2007, σελ. 534.

⁸⁰ Α. Παπακωνσταντίνου, *Τα σχολικά βιβλία*, Αθήνα, 1960, σελ. 19.

⁸¹ Χ. Κουλούρη., «Σχολικά εγχειρίδια και ιστορική έρευνα», *Μνήμων*, τομ.11, 1987, σελ. 219, 222, προσπελάστηκε την 13/3/2016 στην ιστοσελίδα <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/mnimon/article/viewFile/8299/8408>.

⁸² Λ. Βεντούρα, «Η νομοθεσία περί διδακτικών βιβλίων. Μια εστία συγκρούσεων εκπαιδευτικού δημοτικισμού και αντιμεταρρυθμιστών (1907-1937)», *Μνήμων*, τομ.14, 1994, σελ. 91.

πάντα μονοπώλιο του κράτους, έδινε τη δυνατότητα στις πολιτικές και κοινωνικές ομάδες, που ασκούσαν επιρροή στην εξουσία, να ασκούν μια μορφή προπαγάνδας. Οι συγγραφείς τους λοιπόν, πάντα με την κρατική άδεια, μπορούσαν να δημιουργήσουν μέσα από έναν συγκινησιακά φορτισμένο λόγο θετικές και αρνητικές εικόνες, ακόμα και εχθρούς και φίλους. Δεν ήταν άλλωστε και λίγες οι περιπτώσεις που τα ίδια τα σχολικά εγχειρίδια αντιμετωπίστηκαν με φανατισμό, ως απειλή για τα εθνικά, θρησκευτικά ή και οικογενειακά πρότυπα της εποχής τους. Στα πλαίσια της ιδεολογικής και πολιτικής διαμάχης στο εσωτερικό της ελληνικής κοινωνίας εντάσσεται και η φανατική πράξη το 1920 της καταστροφής των σχολικών βιβλίων που συντάχθηκαν με τις αρχές του εκπαιδευτικού δημοτικισμού.⁸³

Στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες είναι αρκετά συγκεντρωτικό, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την απόλυτη παρέμβαση του Υπουργείου Παιδείας στην επιλογή των σχολικών εγχειριδίων και των οδηγών σπουδών. Ήδη από το 1937⁸⁴ μια επίσημη αρχή ανέλαβε την έκδοση όλων των βιβλίων που ορίζονταν για τα σχολεία με την ίδρυση του Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (μετονομάστηκε σε Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων το 1963), ενώ από το 1968 στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κυριαρχεί η αρχή της χρήσης ενός και μόνο επίσημου βιβλίου για κάθε μάθημα και τάξη.⁸⁵ Η ίδρυση του Ο.Ε.Σ.Β. σε κάθε περίπτωση εγκαίνιασε τη νομοθετική εδραίωση του κρατικού μονοπωλίου στο σχολικό βιβλίο με τον αποκλειστικό κρατικό έλεγχο της σχολικής γνώσης.⁸⁶

Αυτή η έλλειψη πλουραλισμού στο εκπαιδευτικό υλικό συνοδεύτηκε και από μια έλλειψη στην έρευνα. Το ενδιαφέρον για το σχολικό βιβλίο εκδηλώνεται στα τέλη

⁸³ Χ. Κουλούρη, «Φανατισμός, Δογματισμός, Συγκρότηση ταυτότητας», *Μνήμων*, τομ. 18, 1996, σελ. 144-145, προσπελάστηκε την 18/5/2016 στην ιστοσελίδα <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/mnimon/article/download/8237/8289.pdf>.

⁸⁴ ΦΕΚ 469^Α/18.11.1937, Περί ιδρύσεως οργανισμού προς έκδοσιν σχολικών κλπ βιβλίων. Ιδρύθηκε από τον Ι. Μεταξά με τον Α.Ν. 952/1937 με ευρύτατες αρμοδιότητες στον χώρο του σχολικού βιβλίου, Δ. Χαραλάμπους, «Οργανισμός Έκδοσις Διδακτικών Βιβλίων» στο Π. Ξωχέλλης (επιμ.) *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 2007, σελ. 490-491.

⁸⁵ C. Koulouri, L. Venturas, «Research on Greek textbooks: a survey of current trends», *Paradigm*, N. 14, 1994, προσπελάστηκε την 13/3/2016 στην ιστοσελίδα <http://faculty.education.illinois.edu/westbury/paradigm/KOULOURI.pdf>.

⁸⁶ Α. Παληκίδης, *Ο ρόλος της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1950-2002)*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 2009, σελ. 37.

της δεκαετίας του 1970, ακολουθώντας τη θεματική και μεθοδολογική ανανέωση των ευρωπαϊκών κοινωνικών σπουδών. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 μια σειρά από μελέτες διεύρυναν το πεδίο της έρευνας και εκδηλώθηκε η τάση σύνδεσης του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων με αυτό άλλων βιβλίων στα πλαίσια της διαθεματικότητας. Ειδικά μετά την εκδήλωση εθνικιστικών και ρατσιστικών τάσεων στην Ευρώπη, σημειώνεται ένα ενδιαφέρον για την εικόνα του εθνικού «άλλου» και εθνικού «εαυτού» που προβάλλεται από τα σχολικά βιβλία για τα επικρατέστερα στερεότυπα καθώς και τις παραλείψεις της συνεισφοράς άλλων πολιτισμών ή ανθρώπων στον ίδιο τον πολιτισμό.⁸⁷ Οι πολιτισμοί ανέκαθεν αποτελούσαν αφορμή πολεμικών συγκρούσεων, αλλά όργανα και θεσμοί – ΟΗΕ, Ευρωπαϊκή Ένωση, Unesco – προσπαθούν για τη διαμόρφωση ενός πολιτισμικού ιδεώδους βασισμένο στις αρχές της ισότητας, του σεβασμού και της διαφορετικότητας.⁸⁸

Με δεδομένο ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εστιάζει στην εθνική ιστορία, στοιχείο της διδασκαλίας της ιστορίας στο ελληνικό σχολείο είναι η συνέχεια του Ελληνισμού από την αρχαιότητα έως σήμερα. Μέσα από ένα αρκετά λεπτομερή και επίσημο οδηγό διδασκαλίας που οριοθετεί το μάθημα της ιστορίας στο σχολικό εγχειρίδιο, το ελληνικό έθνος παρουσιάζεται ως μια «φυσική, ενωμένη, αιώνια και αμετάβλητη οντότητα» και όχι ως ένα προϊόν της ιστορίας. Τα μαθήματα ιστορίας προβάλλουν το κοινό παρελθόν και προωθούν μια «πολιτισμική ομογενοποίηση». Κάθε μάθημα βασίζεται σε ένα μόνο βιβλίο που ακολουθεί πιστά τις λεπτομερείς οδηγίες του οδηγού διδασκαλίας. Οι στόχοι και το περιεχόμενο ορίζονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι οδηγίες δημοσιεύονται ως προεδρικό διάταγμα ή ως νόμος. Τα τελευταία χρόνια πρέπει να επισημανθεί ότι έχει επιχειρηθεί ένας διαχωρισμός ανάμεσα στους γενικούς και ειδικούς στόχους, οι οποίοι ωστόσο αποτελούν ανάκλαση του τρόπου με τον οποίο οι συγγραφείς αντιλαμβάνονται την ιστορία. Σε γενικές γραμμές ο οδηγός διδασκαλίας δεν αφήνει πολλά περιθώρια ευελιξίας σε καθηγητές και μαθητές σχετικά με δράσεις και πρωτοβουλίες στη

⁸⁷ Koulouri C., Venturas L., «Research on Greek textbooks: a survey of current trends», *Paradigm*, N. 14, 1994, προσπελάστηκε την 13/3/2016 στην ιστοσελίδα <http://faculty.education.illinois.edu/westbury/paradigm/KOULOURI.pdf>.

⁸⁸ Ε. Γεωργιτσογιάννη, *Εισαγωγή στην ιστορία του Πολιτισμού*, Αθήνα: Διάδραση, 2011, σελ. 14.

συλλογή και επεξεργασία ιστορικού υλικού από τους ίδιους.⁸⁹ Ήδη από τη δεκαετία του 1960 βρίσκεται σε εξέλιξη μια διαμάχη που πήρε μεγαλύτερη έκταση στη δεκαετία του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 σχετικά με το περιεχόμενο του σχολικού αναλυτικού προγράμματος στα πλαίσια μια πολυπολιτισμικής κοινωνίας που αλλάζει.⁹⁰

Στο άρθρο 60 του νόμου 1566 του 1985 καθορίζεται το πλαίσιο παραγωγής σχολικών βιβλίων σύμφωνα με το οποίο «*Η συγγραφή των διδακτικών βιβλίων γίνεται είτε με προκήρυξη διαγωνισμού, είτε με ανάθεση σε έναν ή περισσότερους συγγραφείς ύστερα από πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος είτε με απευθείας ανάθεση σε συγγραφείς ή ομάδες εκπαιδευτικών που αποσπώνται κατά κύρια απασχόληση και χωρίς ιδιαίτερη αμοιβή στο Π.Ι. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) για τη συγγραφή αυτή. Στις ομάδες εκπαιδευτικών για τη συγγραφή των διδακτικών βιβλίων μπορούν να μετέχουν και σύμβουλοι ή πάρεδροι του Π.Ι καθώς και άλλοι ειδικοί επιστήμονες*».⁹¹ Ο συνδυασμός του κρατικού μονοπωλίου και του ενός βιβλίου για το μάθημα της ιστορίας καταδεικνύουν τον ισχυρό δεσμό ανάμεσα στον λόγο του κράτους και στον λόγο των συγγραφέων σχολικής ιστορίας ως εκπροσώπων αυθεντίας. Η επιλογή των συγγραφέων γίνεται με διαγωνισμό ή ανάθεση και οι οδηγίες συγγραφής (ως προς το περιεχόμενο, την παρουσίαση, τη δομή και την εικονογράφηση) εκδίδονται αυστηρά από το Υπουργείο Παιδείας. Τα βιβλία διανέμονται δωρεάν στους μαθητές, ενώ κάθε βιβλίο συνοδεύεται και από το βιβλίο του καθηγητή. Γενικά πρόκειται πράγματι για ένα από τα πιο συγκεντρωτικά συστήματα παραγωγής βιβλίων στην Ευρώπη.⁹²

Σύμφωνα με νόμο του 1997 διατυπώνεται ρητά ότι «τα διδακτικά βιβλία γράφονται με βάση τα αναλυτικά προγράμματα και τα προγράμματα σπουδών»,⁹³ γεγονός που καταδεικνύει την πρόθεση του νομοθέτη να αναβαθμίσει τον ρόλο των

⁸⁹ E. Avdela, «The Teaching of History in Greece», *Journal of Modern Greek Studies*, Vol. 18, N. 2, 2000, p.p. 239-241, προσπελάστηκε την 13/3/2016 στην ιστοσελίδα <http://muse.jhu.edu/article/21908>.

⁹⁰ C. Husbands, *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004, σελ. 23.

⁹¹ ΦΕΚ 167, τεύχος 1^ο, 30/9/1985, προσπελάστηκε την 13/3/2016 στην ιστοσελίδα http://www.pischools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf.

⁹² E. Avdela, «The Teaching of History in Greece», *Journal of Modern Greek Studies*, V. 18, N. 2, 2000, p.p. 243-244, προσπελάστηκε την 13/3/2016 στην ιστοσελίδα <http://muse.jhu.edu/article/21908>.

⁹³ Νόμος 2525/1997 άρθρο 7, παράγραφος 3, προσπελάστηκε την 27/7/2016 στην ιστοσελίδα <http://dipe-dytik.att.sch.gr/docum/2525.pdf>.

αναλυτικών προγραμμάτων. Ο Φ. Βώρος θα σταθεί ιδιαίτερα επικριτικός στην παράλογη και έντονα αντιεπιστημονική άποψη ότι η συγγραφή των αναλυτικών προγραμμάτων πρέπει να προηγείται της συγγραφής του σχολικού βιβλίου υπογραμμίζοντας ότι το σχολικό βιβλίο είναι «επιστημονικό δημιούργημα και όχι εκτέλεση συνταγής φαρμακείου»⁹⁴.

Ως προς τις ιστορικές πηγές που υπάρχουν παράλληλα με την ιστορική αφήγηση στο βιβλίο, οδηγία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (1992) υπογραμμίζει ότι οι πηγές πρέπει να λειτουργούν υποστηρικτικά της αφήγησης. Αυτό φυσικά απομακρύνει τους ίδιους τους μαθητές από τον βασικό άξονα της ιστορικής έρευνας που θέλει τις ιστορικές πηγές ανοιχτές σε ποικίλες, ακόμα και αντικρουόμενες μεταφράσεις. Ως αποτέλεσμα δηλαδή προκύπτει η μια και μοναδική αλήθεια που παρουσιάζεται στα βιβλία και τους οδηγούς διδασκαλίας. Πολύ περισσότερο οι μαθητές δε γνωρίζουν πώς να αναζητούν την εναλλακτική πλευρά ενός γεγονότος και εν τέλει δε μούνται στις δυσκολίες της ιστορικής έρευνας.⁹⁵ Στα πλαίσια της παραδοσιακής αντίληψης η χρήση της πηγής περιορίζεται στην υποστήριξη της αφήγησης, ενώ σύμφωνα με τη νεότερη εκτείνεται στην άντληση όσο το δυνατόν περισσότερων στοιχείων για την αντικειμενικότερη προσέγγιση της αφήγησης.⁹⁶

Όσο και αν θέλουμε να αντιληφθούμε την έννοια της εκπαίδευσης ως μια ευρύτερη κοινωνική διαδικασία στην οποία συμβάλλουν παράγοντες εκτός σχολικού συστήματος, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί λειτουργούν με ιδιαίτερη δυναμική στην υιοθέτηση αξιών και προτύπων. Η δημιουργία εθνικών ταυτοτήτων μέσα από ένα υποχρεωτικό σύστημα εκπαίδευσης και η «παραγωγή» στοιχειωδώς εγγραμμάτων σε μια συγκεκριμένη γλώσσα αναδεικνύει την επιθυμία συγκρότησης μιας εθνικής κοινότητας με ομογενοποιημένα χαρακτηριστικά. Ο σχολικός χώρος μάλιστα λειτουργεί ομφαλοκεντρικά αναφορικά με συγκεκριμένα εθνικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως η γλώσσα ή η θρησκεία.⁹⁷

⁹⁴ Φ. Βώρος, «Το σχέδιο νόμου για τη γενική εκπαίδευση», *Νέα Παιδεία*, τεύχος 34, 1985, σελ. 34.

⁹⁵ E. Avdela, «The Teaching of History in Greece», *Journal of Modern Greek Studies*, Vol. 18, N. 2, 2000, p.p. 246, προσπελάστηκε την 13/3/2016 στην ιστοσελίδα <http://muse.jhu.edu/article/21908>.

⁹⁶ Γ. Βρεττός, *Σχεδιασμός και αξιολόγηση αναλυτικού προγράμματος ιστορίας*, Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 16, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 1996, σελ. 41.

⁹⁷ Γ. Κρητικός, *Έθνος και χώρος*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2008, σελ. 288, 299.

Ως προς την εθνική ελληνική ταυτότητα το σχολείο αναπαράγει μια λειτουργιστική θεώρηση της ιστορίας. Χαρακτηριστική είναι η προβολή ενός ελληνοκεντρικού και ευρωκεντρικού έθνους που αναζητά διαρκώς την ταύτισή του με τον ευρωπαϊκό πολιτισμό, ως ανώτερο, λόγω της σύνδεσης με την αρχαία κληρονομιά του.⁹⁸ Επιπρόσθετα η επίσημη εκδοχή που αναπαράγεται από τα βιβλία είναι η σύλληψη του έθνους ως μια φυσική, ενοποιημένη, αιώνια και αμετάβλητη οντότητα, βασισμένη σε μια επιλεκτική συλλογική μνήμη.⁹⁹

2.6 Μνήμη, ιστορία και ταυτότητα

Η μνήμη ως έννοια συνδέεται με μια σειρά από ερωτήματα που σχετίζονται τόσο με το περιεχόμενό της όσο και με τις μορφές της ή την εννοιολόγησή της στο πλαίσιο διάφορων επιστημών (ιστορία, ανθρωπολογία, ψυχιατρική κ.α.). Σύμφωνα με μια νευροψυχολογική προσέγγιση «ανθρώπινη μνήμη είναι η δυνατότητα ανάκλησης της παρελθούσης εμπειρίας στο πεδίο της συνείδησης». Η διάκρισή της ωστόσο σε αυτήν που σχετίζεται με τη συνήθεια και την επανάληψη και σε αυτήν που σχετίζεται με την απουσία χάρη στην αφήγηση μας βοηθά να κατανοήσουμε ότι το θέμα της μνήμης σχετίζεται άμεσα με τη λήθη. Η μνήμη δηλαδή είναι όχι μόνο αυτά που θυμόμαστε αλλά και αυτά που ξεχνάμε, καθώς «άθελά» μας τα επαναλαμβάνουμε.¹⁰⁰ Γενικότερα ως μαθησιακή διεργασία αποτελεί μια «προσπάθεια αναζήτησης νοήματος».¹⁰¹

Η Ιστορία ανασυγκροτώντας τη μνήμη ικανοποιεί μια βασική ανθρώπινη ανάγκη που σχετίζεται με μια ανανεώσιμη πηγή ενέργειας πίσω από τις ιστορικές έρευνες, με ρίζες στην έντονη επιθυμία να γνωρίσουμε τι σημαίνει άνθρωπος.¹⁰² Σύμφωνα με τον αμερικανό ιστορικό Howard Zinn (1922-2010) η ιστορία σχετίζεται

⁹⁸ Ε. Αβδελά, «Η σχολική ιστορία πρόσφορο έδαφος για πολιτική προπαγάνδα», *Χρόνος*, τεύχ. 12, Απρίλιος 2014, προσπελάστηκε την 10/9/2016 στην ιστοσελίδα <http://www.chronosmag.eu/index.php/el-950.html>.

⁹⁹ Ε. Avdela, «The Teaching of History in Greece», *Journal of Modern Greek Studies*, Vol. 18, N. 2, 2000, p.p. 248, προσπελάστηκε την 13/3/2016 στην ιστοσελίδα <http://muse.jhu.edu/article/21908>.

¹⁰⁰ Γρ. Αμπατζόγλου, «Αυτοβιογραφία, μνήμη, θεραπεία» στο *Διαδρομές και τόποι της μνήμης*, Ρ. Μπενβενίστε,- Θ. Παραδέλλης (επιμ.), Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1999, σελ. 77-79.

¹⁰¹ Θ. Παραδέλλης, «Ανθρωπολογία της μνήμης», στο *Διαδρομές και τόποι της μνήμης*, Ρ. Μπενβενίστε,- Θ. Παραδέλλης (επιμ.), Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1999, σελ. 33.

¹⁰² J. Appleby, L. Hunt, M. Jacob, *Telling the truth about history*, London: Norton, 1994, p.p. 267-268.

άμεσα με την έννοια της «επιλογής» και ο καθένας προσεγγίζει την επιλογή του με διαφορετικά κριτήρια, βασιζόμενος στις δικές του αξίες και σε ό,τι ο ίδιος θεωρεί σημαντικό.¹⁰³ Κάθε αναδόμηση του παρελθόντος δεν αποτελεί τη μοναδική επιλογή γιατί υπάρχουν διαφορετικές οπτικές. Το «ιστορικό παρελθόν» δεν ταυτίζεται απαραίτητα με το πραγματικό παρελθόν παρά μόνο αν πρόκειται για μια απλή και μονοσήμαντη περιγραφή. Η ιστορική σκέψη, η ιστορική γνώση και η ιστορική ερμηνεία άλλωστε έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τη σχετικότητα.¹⁰⁴

Ιστορία και μνήμη είναι δύο έννοιες άμεσα συνδεδεμένες. Η μνήμη δεν έχει μια ιστορία, αλλά ιστορίες. Στην αρχαιοελληνική σκέψη μνήμη και γνώση συνδέονται άρρηκτα. Και ενώ για τον Πλάτωνα η γνώση είναι ανάμνηση, για τον Αριστοτέλη μνήμη είναι η δύναμη διατήρησης του παρελθόντος, ενώ ανάμνηση η ηθελημένη και αποτελεσματική ανάκλησή του.¹⁰⁵ Από τον 19^ο αιώνα στοχαστές, όπως ο Βίκο και ο Φρόντ, θεώρησαν τη μνήμη το μέσο για την κατανόηση διαχρονικών αληθειών που συνδέουν τη γνώση του παρελθόντος, του εαυτού και της αιωνιότητας. Ο M. Hallbwachs θα αντιπαραβάλει την ιστορία με τη μνήμη υπογραμμίζοντας τις διαφορές τους, αλλά ο M. Bloch στη δεκαετία του 1920 θα χρησιμοποιήσει την έννοια της «συλλογικής μνήμης» στο έργο του. Η μνήμη είναι μια διαδικασία σε εξέλιξη που προσπαθεί να ανακατασκευάσει το παρελθόν στηριζόμενη σε ίχνη ή σύμβολα του παρελθόντος όπως μουσεία, μνημεία, σύμβολα ακόμα και σχολικά εγχειρίδια. Η συλλογική μνήμη συνδιαλέγεται με άλλες αφηγήσεις, ιδεολογικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές, όπως και η ιστοριογραφική αφήγηση δεν επιχειρεί να αντικαταστήσει τη μνήμη, αλλά να συνδιαλεχθεί μαζί της.¹⁰⁶ Δεν είναι μια απλή αναπαράσταση του υλικού, αλλά μια διαδικασία επαναδόμησης του νοήματος του υλικού σύμφωνα με τα πολιτισμικά γνωστικά σχήματα του κάθε υποκειμένου.¹⁰⁷ Η αποδοχή ενός συνόλου αναμνήσεων από μια

¹⁰³ I. Grosvenor, «History for the nation, Multiculturalism and the teaching of history», in Arthur & Phillips (ed), *Issues in history teaching*, London, Routledge, 2003, p.p. 149.

¹⁰⁴ Ε. Νάκου, *Τα παιδιά και η ιστορία, Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2000, σελ. 36.

¹⁰⁵ Η σπουδαιότητα της θέσης της μνήμης διαφαίνεται ήδη από την αρχαϊκή εποχή καθώς η Μνημοσύνη, η θεοποίηση της μνήμης, ήταν η μητέρα των Μουσών, Ρ. Μπενβενίστε, «Μνήμη και ιστοριογραφία», στο *Διαδρομές και τόποι της μνήμης*, Ρ. Μπενβενίστε, - Θ. Παραδέλλης (επιμ.), Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1999, σελ. 11-12.

¹⁰⁶ ο.π. σελ. 21-23.

¹⁰⁷ Θ. Παραδέλλης, «Ανθρωπολογία της μνήμης», στο *Διαδρομές και τόποι της μνήμης*, Ρ. Μπενβενίστε - Θ. Παραδέλλης (επιμ.), Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1999, σελ.35.

κοινότητα αποτελούν συλλογική μνήμη, η οποία όμως υπόκειται σε συνεχείς αλλαγές, καθώς κάθε γενιά επεξεργάζεται το κοινό παρελθόν ασθμαίνοντας τις ανάγκες της. Η επανερμηνεία στα πλαίσια του παρόντος αποτελεί διαρκές ζητούμενο.¹⁰⁸ Εν ολίγοις η ανακατασκευή του παρελθόντος γίνεται με σκοπό να αποκτήσει νόημα για το παρόν.¹⁰⁹

Η μνήμη ωστόσο σχετίζεται άμεσα και με την ταυτότητα καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωσή της. Περιπτώσεις εκτοπισμένων λαών όπως οι Μικρασιάτες πρόσφυγες διατηρώντας ισχυρή τη μνήμη τους κατάφεραν να ανασυγκροτηθούν στο νέο χώρο που μετεγκαταστάθηκαν, να επιβιώσουν πολιτισμικά και να διατηρήσουν την ταυτότητά τους.¹¹⁰ Η επίκληση της μνήμης αποτελεί δομικό στοιχείο στη διαμόρφωση και διατήρηση της ταυτότητας του εξόριστου. Η μνήμη στο παρόν διαμορφώνεται μέσα από μια συλλογική, αλλά επιλεκτική προσέγγιση του παρελθόντος που κινητοποιείται από συνειδητές ή ασυνείδητες διεργασίες. Όταν η μνήμη είναι κοντινή, ενεργοποιείται μηχανισμός απώθησης του παρελθόντος, ενώ όταν είναι μακρινή, επίκλησης, αναβίωσης και ευρύτερης κινητοποίησης.¹¹¹ Οι συλλογικές μνήμες της φυγής και της πατρίδας αναπτύσσονται έντονα από τα άτομα που έχουν προσωπικά βιώσει την εκδίωξη και τον ξεριζωμό ή πιθανότατα έχουν κληρονομήσει τις μνήμες από τους προγόνους τους.¹¹²

Η ιδέα της ταυτότητας είναι σύμφυτη με την ιδέα της ίδιας της ύπαρξης. Το απλό «είμαι» μας παραπέμπει ταυτόχρονα και σε ένα και σε πολλαπλά σημεία

¹⁰⁸ Σ. Σταυρίδης, «Η σχέση χώρου και χρόνου στη συλλογική μνήμη», στο Σ. Σταυρίδης (επιμ.) *Μνήμη και εμπειρία του χώρου*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια 2006, σελ. 14.

¹⁰⁹ Μ. Δαμανάκης, *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*, Αθήνα: Gutenberg, 2007, σελ. 132.

¹¹⁰ R. Hirschon-Φιλιππάκη, «Μνήμη και ταυτότητα: Οι Μικρασιάτες πρόσφυγες της Κοκκινιάς» στο Ε. Παπαταξιάρχης, Θ. Παραδέλλης (επιμ.), *Ανθρωπολογία και παρελθόν: Συμβολές στην κοινωνική ιστορία της νεώτερης Ελλάδας*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1993, σελ. 327-355.

¹¹¹ Π. Αντωνίου, «Το Αρμένικο όραμα της επιστροφής: Μνήμη προσανατολισμένη στο μέλλον» στο *Διαδρομές και τόποι της μνήμης*, Ρ. Μπενβενίστε - Θ. Παραδέλλης (επιμ.), Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1999, σελ. 118.

¹¹² T. Lacroix, E. Fiddian-Qasmiyeh, «Refugee and Diaspora Memories: The Politics of Remembering and Forgetting», *Journal of intercultural studies*, Vol. 34, (6): 684-696, *Refugee and Diaspora Memories*, 2013, p.p. 688, προσπελάστηκε την 3/9/2016 στην ιστοσελίδα

<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07256868.2013.846893?scroll=top&needAccess=true>.

αναφοράς (φύλο, ηλικία, κοινωνική τάξη).¹¹³ Η έννοια της ταυτότητας σε όλες τις τις διαστάσεις (προσωπική, οικογενειακή, πολιτισμική, εθνική, κοινωνική, τοπική, θρησκευτική κ.α.) συνδέεται με διάφορες πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας και για αυτό η προσέγγισή της κατά τη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών και τη διαμόρφωσή τους σε ενεργούς πολίτες.¹¹⁴ Η έννοια του «ανήκειν» απαντάται σε διάφορα πεδία της ανθρώπινης γεωγραφίας. Είναι πράγματι πιθανόν να ανήκει κάποιος με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους σε διαφορετικά σύνολα.¹¹⁵

Σε ό,τι αφορά τον όρο ταυτότητα χρήσιμη θα ήταν μια εννοιολόγησή του καθώς απαντάται σε διάφορες μορφές όπως ατομική, κοινωνική, πολιτισμική, εθνική κ.α. Με τον όρο ατομική ταυτότητα δηλώνεται η ιδιαιτερότητα του κάθε ατόμου θεωρημένη είτε από την υποκειμενική οπτική (αυτοπροσδιορισμός, ο τρόπος που τα άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του), είτε από την αντικειμενική οπτική (ετεροπροσδιορισμός, ο τρόπος που οι άλλοι αντιλαμβάνονται την ταυτότητα του ατόμου). Ο όρος κοινωνική ταυτότητα ενέχει την έννοια της συλλογικότητας, ενώ οι όροι της πολιτισμικής και εθνικής ταυτότητας αλληλεπικαλύπτονται χωρίς να ταυτίζονται. Ειδικότερα η πολιτισμική ταυτότητα σχετίζεται με τον τρόπο και τη στάση ζωής και είναι ευρύτερη της εθνικής ταυτότητας που περιορίζεται σε κοινά διαχρονικά στοιχεία όπως η γλώσσα, η θρησκεία, η ιστορία, οι παραδόσεις. Σύμφωνα με τον Raveau η εθνική ταυτότητα σχετίζεται με τη διαχρονική διάσταση του όρου ταυτότητα καθώς αποτελείται από κοινά στοιχεία, συλλογικές εμπειρίες και μνήμες, ενώ η πολιτισμική, που έχει βιωματικό χαρακτήρα και διαμορφώνεται από την ενεργό συμμετοχή του ατόμου στο κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον, σχετίζεται με τη συγχρονική διάσταση του όρου.¹¹⁶ Οι πιο σταθεροί δείκτες της εθνικής ταυτότητας θεωρούνται ο τόπος διαμονής, ο τόπος γέννησης και η καταγωγή.¹¹⁷

¹¹³ Ν. Χρηστάκης, «Ομοιότητα και διαφορά, ομαδικότητα και ατομικότητα: Ορισμένα από τα παράδοξα της ταυτότητας» στο Κ. Ναυρίδης, Ν. Χρηστάκης (επιμ.), *Ταυτότητες, Ψυχοκοινωνική συγκρότηση*, Αθήνα: Καστανιώτη, 1997, σελ. 213.

¹¹⁴ Γ. Λεοντσίνης, *Πολυπολιτισμικότητα και σχολική ιστορία*, Αθήνα: Ατραπός, 2007, σελ. 105.

¹¹⁵ Guest editorial, «Geographies of belonging, Why belonging? Why geography?», *Environment and Planning A* 2009, Vol. 41 : 772 – 779, p.p. 772.

¹¹⁶ Μ. Δαμανάκης, *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*, Αθήνα: Gutenberg, 2007, σελ. 123.

¹¹⁷ R. Bond, «Belonging and becoming: National identity and exclusion», *Sociology*, Volume 40(4): 609–626, London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 2006, p.p. 611, προσπελάστηκε την 1/9/2016 στην ιστοσελίδα

Σύμφωνα με τον M. Wiewiorka η ανάμνηση και η μνήμη δεν διαχωρίζονται από την ταυτότητα, δεδομένου ότι η τελευταία υφίσταται μόνο επειδή υπάρχουν αναμνήσεις ή μνήμη. Κινείται δηλαδή στο ίδιο πλαίσιο σκέψης με τον δημιουργό της θεωρίας της μνήμης M. Halbwachs, ο οποίος διατύπωσε ότι η μνήμη δεν είναι μια «αποθήκη αναμνήσεων», αλλά μια δυναμική και εξελισσόμενη διεργασία.

Δεδομένου ότι το άτομο συμμετέχει τόσο σε ατομικές όσο και σε συλλογικές ενέργειες διαπιστώνεται ότι υπάρχει μια σύνδεση συλλογικής ταυτότητας και ατομικότητας. Αντλώντας σύγχρονα παραδείγματα από Έλληνες της Διασποράς αναδεικνύονται διαφορετικές ταυτότητες ή εκφάνσεις της ελληνικότητας, καθώς η κοινωνικοπολιτισμική ταυτότητα του ατόμου διαμορφώνεται στο πλαίσιο αλληλεπίδρασής του με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του.¹¹⁸

Ο πολιτισμός δεν μπορεί παρά να χαρακτηριστεί ως ένα συλλογικό προϊόν.¹¹⁹ Επίσης καλλιεργείται και δεν αποτελεί κτήμα κάποιου. Σχετίζεται με αυτό που κάποιοι κάνουν και όχι με αυτό που απλά έχουν. Έχει μια διάσταση δράσης και όχι κατοχής. Δημιουργείται σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας, αυτοπραγμάτωσης, περιπλάνησης, ενδυνάμωσης και πειραματισμού. Έχει χαρακτηριστεί και ως προϊόν μεταδοτικών ιδεών σε σημείο που να εξετάζεται σε πλαίσιο «επιδημιολογίας».¹²⁰

Η εθνική ταυτότητα είναι ένα είδος κοινωνικής ταυτότητας «που προκύπτει από την ένταξη των υποκειμένων σε αμοιβαία αναγνωρίσιμες κοινωνικές κατηγορίες σε συλλογικότητες». Ωστόσο, διαχωρίζεται στην υποκειμενική αίσθηση του «ανήκειν» και στο κρατικό τεκμήριο του «ανήκειν», όπως το διαβατήριο ή η αστυνομική ταυτότητα. Η απλή κατοχή και επίδειξη των τελευταίων δε σηματοδοτεί στα πλαίσια της κοινωνίας των πολιτών την εθνική ταυτότητα. Αυτή ορίζεται μέσα από σύμβολα και διαδικασίες που μεταβάλλονται στον χρόνο και στις ανάγκες της εποχής τους.¹²¹ Στην περίπτωση της εθνικότητας η εισαγωγή της έννοιας της ταυτότητας αρθρώνεται μέσα από πολιτισμικές διαδικασίες. Σχετίζεται με τον

<http://soc.sagepub.com/content/40/4/609.full.pdf+html>.

¹¹⁸ Μ. Δαμανάκης, *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*, Αθήνα: Gutenberg, 2007, σελ. 137-139.

¹¹⁹ M. Douglas, *Risk and blame, Essays in culture theory*, London and New York: Routledge, 1996, p.p. 125.

¹²⁰ P. Shurmer-Smith, *Doing cultural geography*, London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 2002, p.p. 3.

¹²¹ Α. Γκότοβος, *Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα: Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας*, Πανηγυρικοί λόγοι, αρ. 56, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2001, σελ. 51-52.

διαμορφωμένο τρόπο ζωής, τις αξίες, την απλή καθημερινότητα, πολύ περισσότερο με αυτό που ονομάζεται «*mondus vivendi*».¹²² Το αίσθημα του «ανήκειν» μπορεί να αναπαραχθεί μέσα από καθημερινές δράσεις στο οικείο περιβάλλον, από διηγήσεις, από τη μουσική, από τη σύνδεση με μια ευρύτερη κοινωνική συλλογικότητα ή και μια θρησκευτική πρακτική. Τότε γίνεται αντιληπτή ως «συναισθηματικό δέσιμο».¹²³

Η ποικιλία των μορφών της ζωής μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι η ετερότητα χαρακτηρίζει τη δράση του ανθρώπου σε διάφορα επίπεδα. Η πολλαπλότητα των γλωσσών, των κρατών, των εθνών, των πολιτισμικών χαρακτηριστικών είναι μερικά μόνο παραδείγματα αυτής της ετερότητας. Η εκπαίδευση λοιπόν στηριζόμενη στις αρχές του Dewey για την ενταξιακή αποστολή του σχολείου οφείλει να δίνει έμφαση στην πολλαπλή ταυτότητα. Κινούμενη με βάση αυτόν τον άξονα εμπλουτίζει τα σημεία αναφοράς που δέχεται το σχολείο ως εθνική ταυτότητα και βοηθά στην εμπέδωση της αυτονόητης αλήθειας, ότι όλοι έχουμε πολλαπλές συλλογικές ταυτότητες. Το ελληνικό σχολείο για παράδειγμα θεωρεί μέχρι τώρα βλάσφημη την πρακτική να εντάξει δίπλα στους σημαντικούς εκπροσώπους του ελληνικού πολιτισμού τους παραγωγούς του λαϊκού πολιτισμού, να τοποθετήσει δηλαδή δίπλα στον Α. Παπαδιαμάντη τον Β. Τσιτσάνη.¹²⁴ Ανάλογη ήταν και η αντίδραση των κυρίαρχων κοινωνικών στρωμάτων της εποχής μέχρι και τη δεκαετία του 1980, οι οποίοι στη βάση της σκέψης περί «εθνικής καθαρότητας» αρνήθηκαν να εντάξουν στην ελληνική λαϊκή κουλτούρα τη «μιασμένη» ανατολίτικη κουλτούρα που μετέφεραν οι πρόσφυγες του 1922 λόγω της επαφής της με την τουρκική.¹²⁵

¹²² F. Devine, M. Savage, J. Scot, R. Crompton, *Rethinking Class, culture, identities and lifestyles*, New York: Palgrave Macmillan, 2005, p.p. 38.

¹²³ S. Wright, «More-than-human, emergent belongings: A weak theory approach», στο *Progress in Human Geography*, Vol. 39(4): 391–41, Sage, 2015, p.p. 397, προσπελάστηκε την 3/9/2016 στην ιστοσελίδα <http://phg.sagepub.com/content/39/4/391.full.pdf+html>.

¹²⁴ Α. Γκότοβος, *Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα: Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας*, Πανηγυρικοί λόγοι, αρ. 56, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2001, σελ. 30-31, 37, 101.

¹²⁵ Γ. Τσιμούρης, «Τραγούδια μνήμης, διαμαρτυρίας και κοινωνικής ταυτότητας: Η περίπτωση των Ρεϊσντεριανών Μικρασιατών προσφύγων», στο *Διαδρομές και τόποι της μνήμης*, Ρ. Μπενβένιστε, - Θ. Παραδέλλης (επιμ.), Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1999, σελ. 212.

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η θεματική του προσφυγικού ζητήματος στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας μέσης εκπαίδευσης (1924-2016)

3.1 Το Μικρασιατικό Ζήτημα: Ιστορικό πλαίσιο

Με δεδομένο ότι το ελληνικό βασίλειο από τα πρώτα χρόνια της δημιουργίας του συμπεριελάμβανε στους κόλπους του λιγότερο από το ένα τρίτο του ελληνικού πληθυσμού της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, σύντομα αναπτύχθηκε στη χώρα ο όρος του Μεγαλοϊδεατισμού, ο οποίος και διατυπώθηκε για πρώτη φορά από τον βλαχικής καταγωγής και υπερασπιστή των ετεροχθόνων της χώρας Ιωάννη Κωλέττη. Στα χρόνια που θα ακολουθήσουν η χώρα θα γνωρίσει σημαντικές διευρύνσεις με την προσάρτηση των Ιονίων Νήσων (1864), της Θεσσαλίας και της Άρτας (1881), της Μακεδονίας, της Ν. Ηπείρου και της Κρήτης (1913) αυξάνοντας τον πληθυσμό της από 2.800.000 σε 4.800.000 κατοίκους. Η διαφωνία που θα εκδηλωθεί όμως ανάμεσα στον βασιλιά Κωνσταντίνο και τον πρωθυπουργό Ελευθέριο Βενιζέλο σχετικά με την έξοδο της χώρας στον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο θα σηματοδοτήσει μια εποχή Εθνικού Διχασμού ανάμεσα σε Βασιλικούς και Βενιζελικούς που θα οδηγήσει τον βασιλιά σε έξοδο από τη χώρα και την τελευταία στον πόλεμο στο πλευρό των Συμμάχων.¹²⁶

Με τη Συνθήκη των Σεβρών που υπογράφηκε στις 28 Ιουλίου/10 Αυγούστου 1920 αναγνωρίστηκε η ελληνική κυριαρχία στην Ανατολική Θράκη, ενώ η Δυτική Θράκη παραχωρήθηκε την ίδια μέρα με ειδική συνθήκη, ως συμπληρωματική της Συνθήκης του Νεϊγύ που είχε προηγηθεί.¹²⁷ Οι ελληνικές αξιώσεις της Ελλάδας όμως επεκτείνονταν στον χώρο της Μικράς Ασίας και στηρίζονταν στην άποψη ότι η περιοχή του Αιγαίου αποτελούσε το γεωγραφικό κέντρο του ελληνισμού. Η απόβαση ωστόσο ελληνικών στρατιωτικών δυνάμεων στη Σμύρνη στις 15 Μαΐου 1919, μετά από συμμαχική πρόταση, δε θα ήταν ικανή να εμποδίσει το τουρκικό εθνικιστικό κίνημα. Η νικηφόρα προέλαση των ελληνικών δυνάμεων δεν κατάφερε το καίριο πλήγμα στον Μουσταφά Κεμάλ (Ατατούρκ), ηγέτη και οδηγητή των Νεότουρκων.¹²⁸ Οι εσωτερικές πολιτικές εξελίξεις στη χώρα, αλλά και η μεταστροφή των Συμμαχικών Δυνάμεων στο πλευρό της Τουρκίας κατέστησαν την ελληνική πλευρά

¹²⁶ R. Clogg, *Συνοπτική Ιστορία της Ελλάδας 1770-1990*, Αθήνα: ιστορητής, 1995, σελ. 50, 73, 89, 96-97.

¹²⁷ Λ. Διβάνη, *Η εδαφική ολοκλήρωση της Ελλάδας (1830-1947)*, Αθήνα: Καστανιώτης, 2000, σελ. 605-606.

¹²⁸ Κ. Σβολόπουλος, *Η ελληνική εξωτερική πολιτική 1900-1945*, Αθήνα: Εστία, 2000, σελ. 149, 153.

αδύναμη να αντιμετωπίσει τη μεγάλη επίθεση της 26^{ης} Αυγούστου 1922. Η ήττα των Ελλήνων που εκδηλώθηκε με την άτακτη υποχώρησή τους στα παράλια και την εκκένωση της Σμύρνης στις 8 Σεπτεμβρίου συνοδεύτηκε από σφαγές και εκτεταμένες αγριότητες στο χριστιανικό στοιχείο.¹²⁹

Η συντριβή των ελληνικών στρατευμάτων στη Μ. Ασία από τον εθνικιστικό στρατό των Τούρκων υπό την ηγεσία του Μουσταφά Κεμάλ τον Αύγουστο του 1922 ταυτίστηκε με την κατάρρευση του Μεγαλοϊδεατισμού και σήμανε το τέλος της «εκπολιτιστικής αποστολής» που είχε αναλάβει η Ελλάδα στην Εγγύς Ανατολή. Παράλληλα με την άτακτη φυγή του ελληνικού εκστρατευτικού σώματος, ένα τεράστιο κύμα πανικόβλητων προσφύγων κατέφευγε στα παράλια με σκοπό την περαίωσή του αρχικά στα νησιά του Αιγαίου και στη συνέχεια στην ηπειρωτική χώρα.¹³⁰

Στην έκθεσή του προς τη Συνδιάσκεψη της Λοζάνης ο Νορβηγός αντιπρόσωπος της Κοινωνίας των Εθνών F. Nansen (1861-1930) τόνισε την ανάγκη ύπαρξης συμφωνίας και ανταλλαγής των πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας άμεσα, όχι μόνο για λόγους πολιτικούς και οικονομικούς, αλλά και ψυχολογικούς. Οι ομαδικές μετακινήσεις άλλωστε μειονοτικών πληθυσμών δεν ήταν καινούργιο φαινόμενο στα Βαλκάνια, καθώς είχαν προηγηθεί ανάλογες συμφωνίες το 1913 ανάμεσα στην Τουρκία και τη Βουλγαρία και το 1919 ανάμεσα στην Ελλάδα και τη Βουλγαρία.¹³¹

Στη Λοζάνη, με χωριστή ελληνοτουρκική σύμβαση που υπογράφηκε στις 30 Ιανουαρίου 1923 διευθετήθηκε η τύχη των ελληνικών και τουρκικών πληθυσμών με τη «συνταγή» της υποχρεωτικής ανταλλαγής πληθυσμών.¹³² Οι όροι για την τελική συμφωνία είχαν διαμορφωθεί πριν ακόμα αρχίσουν οι ειρηνευτικές διαπραγματεύσεις, καθώς στη σκέψη του Έλληνα πολιτικού Ελευθέριου Βενιζέλου (1864-1936) κυριαρχούσε η ρεαλιστική σκέψη της αντίστοιχης απαλλαγής των

¹²⁹ R. Clogg, *Συνοπτική Ιστορία της Ελλάδας 1770-1990*, Αθήνα: ιστορητής, 1995, σελ. 96-103.

¹³⁰ ο.π. σελ. 105.

¹³¹ Συμφωνίες πληθυσμιακών ανταλλαγών: Ειδικό πρωτόκολλο Τουρκοβουλγαρικής Συνθήκης στις 16/29 Σεπτεμβρίου 1913 και Σύμβαση Ελλάδας και Βουλγαρίας 14/27 Νοεμβρίου 1919, Ε. Αλλαμάνη, Κ. Βεργόπουλος, Α. Βερέμης et al, *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τ. ΙΕ', Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, 1978, σελ. 266.

¹³² Δ. Κιτσίκη, *Συγκριτική Ιστορία Ελλάδος και Τουρκίας στον 20^ό αιώνα*, Αθήνα: Εστία, 1978, σελ. 214-215.

βόρειων ελληνικών επαρχιών από τους μουσουλμανικούς πληθυσμούς,¹³³ αλλά και η προστασία χιλιάδων ελληνικών πληθυσμών της Δυτικής Θράκης που είχαν πρόσφατα καταφύγει εκεί από την Ανατολική Θράκη.¹³⁴

Με γνώμονα λοιπόν τις διπλωματικές εξελίξεις και προς εξυπηρέτηση πολιτικών επιδιώξεων, σύμφωνα με τα επίσημα στατιστικά στοιχεία, έως τον Δεκέμβριο του 1924 ήλθαν στην Ελλάδα 1.220.000 Έλληνες και 45.000 Αρμένιοι, ενώ 518.146 μουσουλμάνοι πήγαν στην Τουρκία, υπακούοντας σε μια σύμβαση με μάλλον ετεροβαρή χαρακτήρα.¹³⁵ Η Σύμβαση της Λοζάνης όμως προσδιόρισε τους πληθυσμούς προς ανταλλαγή με όρους αμιγώς θρησκευτικούς παραγνωρίζοντας το ζήτημα της εθνικής τους ταυτότητας.¹³⁶ Ωστόσο, το ζήτημα της θρησκευτικής ταυτότητας είναι πολύ σημαντικό για το άτομο ειδικά σε περιπτώσεις απειλής ή υποτίμησης της ασφάλειας και ισορροπίας του.¹³⁷

3.2 Πρόσφυγες στον ελλαδικό χώρο: Αφιξη και εγκατάσταση

Σύντομα διαπιστώθηκε η ανάγκη αποκατάστασης του τεράστιου αυτού κύματος προσφύγων και ένταξής του στον εθνικό κορμό της χώρας. Άμεσα με το ΝΔ στις 3/11/1922 ιδρύεται το Ταμείο Περιθάλψεως Προσφύγων, ενώ ο οικιστικός ιστός των πόλεων εμπλουτίζεται με τα πρώτα παραπήγματα και αυτοσχέδιες ξύλινες ή τενεκεδένιες κατασκευές.¹³⁸ Καθοριστικό ρόλο στο «τιτάνιο» έργο της αποκατάστασης των προσφύγων διαδραμάτισε από το 1924 η Ε.Α.Π. (Εθνική Επιτροπή Αποκατάστασης), ένας αυτόνομος οργανισμός που διαχειρίστηκε το

¹³³ Κ. Σβολόπουλος, *Η ελληνική εξωτερική πολιτική 1900-1945*, Αθήνα: Εστία, 2000, σελ. 175-176.

¹³⁴ Λ. Διβάνη, *Η εδαφική ολοκλήρωση της Ελλάδας (1830-1947)*, Αθήνα: Καστανιώτης, 2000, σελ. 612-613.

¹³⁵ Τα στοιχεία δεν περιλαμβάνουν όσους κατέφυγαν σε ευρωπαϊκές χώρες ή στην Αμερική. Ε. Αλλαμάνη, Κ. Βεργόπουλος, Α. Βερέμης et al, *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τ.ΙΕ', Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, 1978, σελ. 301.

¹³⁶ Α. Alexandris, «Religion or Ethnicity, The identity issue of the minorities in Greece and Turkey», στο R. Hirschon (ed.), *Crossing the Aegean, An Appraisal of the 1923 compulsory population exchange between Greece and Turkey*, New York, Oxford: Berghahn Books, 2003, p.p. 117.

¹³⁷ R. Ysseldyk, K. Matheson, H. Anisman, «Religiosity as identity: Toward an understanding of religion from a social identity perspective», *Personality and Social Psychology Review* 14 (1): 60–71, Sage Journals, 2010, p.p. 61, προσπελάστηκε την 1/9/2016 στην ιστοσελίδα

<http://psr.sagepub.com/content/14/1/60.full.pdf+html>.

¹³⁸ Λ. Λεοντίδου, *Πόλεις της Σιωπής. Εργατικός εποικισμός της Αθήνας και του Πειραιά, 1009-1940*, Αθήνα: ΕΤΒΑ, 1989, σελ. 154.

εξωτερικό δάνειο 12.300.000 λιρών για την κάλυψη των προσφυγικών αναγκών και τα μέσα που της εξασφάλιζε το ελληνικό δημόσιο.

Οι πρόσφυγες στο σύνολό τους εγκαταστάθηκαν εκτός από τα μεγάλα αστικά κέντρα της Αθήνας, του Πειραιά¹³⁹ και της Θεσσαλονίκης και σε αγροτικές περιοχές της Μακεδονίας, της Θράκης, της Ηπείρου, της Παλιάς Ελλάδας, σε νησιά του Αιγαίου και στην Κρήτη. Αν και το κύριο έργο της Επιτροπής ήταν η αγροτική αποκατάσταση των προσφύγων, το οποίο και στέφθηκε με επιτυχία, συνάντησε αρκετές δυσκολίες στην αστική αποκατάσταση εξαιτίας του προβλήματος της στέγασης. Μεγάλο ποσοστό των προσφύγων άλλωστε είχε καταλάβει κοινόχρηστους χώρους, θέατρα, σχολεία, εκκλησίες και αποθήκες για την προσωρινή διαμονή του. Το 1924 η πρωτεύουσα με διπλάσιο πληθυσμό σε σχέση με το 1918 λόγω της έλευσης των προσφύγων χρειαζόταν 15.000 πρόσθετες κατοικίες, παρά το γεγονός ότι είχε κατασκευάσει 9.000 ειδικά για τους πρόσφυγες.¹⁴⁰

Οι αγροτικοί και αστικοί συνοικισμοί που χτίζονται στο διάστημα 1923-1928 δε διατηρούν τοπικές ιδιαιτερότητες οικιστικών συνόλων και δε διακρίνονται για κάποιον επιμέρους σχεδιασμό. Δημιουργούνται απλά για να καλύψουν τις βασικές ανάγκες στέγασης των προσφύγων.¹⁴¹ Η Αθήνα ως η πόλη υποδοχής του κύριου όγκου των προσφύγων – 225.000 πρόσφυγες, δηλαδή το 20% του συνολικού πληθυσμού που μετανάστευσε στον ελληνικό χώρο – θα αλλάξει οικιστικό προσανατολισμό, διευρυνόμενη αρκετά προς τις βόρειες και νοτιοανατολικές συνοικίες της. Η επιτακτική ανάγκη μάλιστα στεγαστικής αποκατάστασης των προσφύγων ξεπέρασε τους όποιους ενδοιασμούς για ορθολογική πολεοδομική ανάπτυξη της Αθήνας.¹⁴²

¹³⁹ Μετά το 1922 οι δύο πόλεις, Αθήνα και Πειραιάς, συγχωνεύονται σε ένα ενιαίο αστικό σύνολο. Λ. Λεοντίδου, *Πόλεις της Σιωπής. Εργατικός εποικισμός της Αθήνας και του Πειραιά, 1009-1940*, Αθήνα: ΕΤΒΑ, 1989, σελ. 87.

¹⁴⁰ Ε. Αλλαμάνη, Κ. Βεργόπουλος, Α. Βερέμης et al, *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τ.ΙΕ', Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, 1978, σελ. 301-302.

¹⁴¹ Β. Χαστάογλου, «Η ανάδυση της νεοελληνικής πόλης: η σύλληψη της μοντέρνας πόλης και ο εκσυγχρονισμός του αστικού χώρου», Γ. Μαυρογορδάτος - Χ. Χατζιωσήφ (επιμ.), *Βενιζελισμός και αστικός εκσυγχρονισμός*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, 1992, σελ. 105.

¹⁴² Μ. Μαρμαράς, «Επιπτώσεις στην εντατική ανοικοδόμηση της Μεσοπολεμικής Αθήνας από την έλευση των μικρασιατών προσφύγων», στο Μ. Στεφανοπούλου (επιμ.), *Ο ξεριζωμός και η άλλη πατρίδα – Οι προσφυγοπόλεις στην Ελλάδα*, Πρακτικά συνεδρίου (11-12 Απριλίου 1997), Αθήνα: Εταιρεία Νεότερου Ελληνικού Πολιτισμού και Γενικών Εκπαιδευτικών Μελετών, 1997, σελ. 60-61, 66.

Το «επαναστατικό» διάταγμα της 14^{ης} Φεβρουαρίου 1923 για νέο αγροτικό αναδασμό με παραχώρηση κτημάτων στους πρόσφυγες μέσω της ΕΑΠ καταδεικνύει επίσης την κρατική μέριμνα για αποκατάσταση των ξεριζωμένων. Μετά τη διάλυση της ΕΑΠ, το 1930, το έργο της επιφορτίζεται το Υπουργείο Υγιεινής, Πρόνοιας και Αντιλήψεως, ενώ συνεπικουρούν κρατικοί φορείς, οργανισμοί καθώς και η Εθνική Τράπεζα της Ελλάδος.¹⁴³

Με τη σειρά τους οι ίδιοι οι πρόσφυγες έδωσαν δημιουργική ώθηση στην οικονομία. Η βιομηχανική «έκρηξη» της εποχής που ευνοήθηκε βέβαια και από άλλους παράγοντες – όπως ο πόλεμος – βρήκε στους πρόσφυγες τα εργατικά χέρια που χρειαζόταν, αναπτύσσοντας είτε παραδοσιακούς κλάδους όπως η υφαντουργία και τα τρόφιμα, είτε νεώτερους όπως η οικοδόμηση και τα τεχνικά έργα. Δεδομένου ότι οι τέσσερις πρώτοι προσφυγικοί συνοικισμοί της Αθήνας και του Πειραιά (Ιωνία, Καισαριανή, Βύρωνας, Κοκκινιά) μετατράπηκαν σε βιομηχανικές κοινότητες, με αριθμητική υπεροχή μάλιστα των γυναικών στο εργατικό δυναμικό, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η εκβιομηχάνιση της Ελλάδας μπορεί να αποδοθεί σε μεγάλο βαθμό στους πρόσφυγες. Αυτό αποτέλεσε σταδιακά σημαντικό στοιχείο ενσωμάτωσής τους στον εθνικό κορμό της χώρας ως μια παραγωγική και σταθερά υπολογίσιμη μονάδα πληθυσμού.¹⁴⁴

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι με την ανταλλαγή των πληθυσμών το κράτος υπολογίζει στην εθνική ομογενοποίησή του, μέσα στα όρια του εκφράζεται ένα χάσμα φυλετικό ανάμεσα σε γηγενείς και πρόσφυγες, που καθιστά την ενσωμάτωση των τελευταίων περισσότερο υπόσχεση παρά πραγματικότητα. Οι γηγενείς αμφισβητούν την «ελληνικότητα» των προσφύγων και τους αποδίδουν χαρακτηρισμούς όπως «τουρκόσποροι» και «γιαουρτοβαφτισμένοι».¹⁴⁵ Σειρά από πολιτισμικές διαφορές που εστιάζονται στη γλώσσα, ή ακόμα και στα επίθετα αποτελούν αφορμές για την περιθωριοποίησή τους. Το φαινόμενο του αποκλεισμού τους εντείνεται από την κοινωνική τους απομόνωση σε χωριστές γειτονιές, συνοικισμούς και χωριά. Ανταγωνισμοί εκδηλώνονται επίσης σε οικονομικό επίπεδο λόγω του ανταγωνισμού στην αγορά εργασίας, στις επιχειρηματικές δραστηριότητες, ακόμα και στην ιδιοποίηση της γης. Τέλος οι πρόσφυγες ως υποστηρικτές του

¹⁴³ Λ. Λεοντίδου, *Πόλεις της Σιωπής. Εργατικός εποικισμός της Αθήνας και του Πειραιά, 1009-1940*, Αθήνα: ΕΤΒΑ, 1989, σελ. 155.

¹⁴⁴ ο.π. σελ.165-168, 174-175.

¹⁴⁵ Υπονοούμενο για την εκτεταμένη χρήση του γιαουρτιού στη μαγειρική τους. R. Clogg, *Συνοπτική Ιστορία της Ελλάδας 1770-1990*, Αθήνα: ιστορητής, 1995, σελ. 107.

Βενιζέλου εμφανίζονται στα μάτια των γηγενών ως ρυθμιστές ακόμα και της πολιτικής ζωής.¹⁴⁶

Για την Ελλάδα της εποχής, θορυβημένη από τον εθνικό διχασμό, το κοινωνικό, εθνικό και γεωγραφικό χάσμα, ο ερχομός των νεοφερμένων μετατράπηκε σε κοινωνικό-οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλεονέκτημα. Πλήθος ακαδημαϊκών συγκλίνουν στην άποψη ότι η προσφυγική αποκατάσταση των Μικρασιατών αποτέλεσε ένα μοναδικό επίτευγμα της εσωτερικής πολιτικής της χώρας. Το μέγεθος της πρόκλησης, η ταχύτητα της ενσωμάτωσης συνέτειναν στην επίτευξη του μοναδικού για την εποχή στόχου: την πολιτιστική ομογενοποίηση του πληθυσμού της χώρας.¹⁴⁷

Η διαμορφωμένη συλλογική μνήμη της σύγχρονης Ελλάδας ως προς το προσφυγικό της παρελθόν συνοψίζεται στη φράση «Οι πρόσφυγες της Μικράς Ασίας κατάφεραν ενάντια σε όλες τις προβλέψεις και αντιξοότητες να διαμορφώσουν τις μοίρες τους και να μεταγγίσουν την παλιά Ελλάδα με νέο αίμα». Η έννοια του πρόσφυγα απέκτησε θετική διάσταση, όπως διαφαίνεται και από τον λόγο του Λεωνίδα Ιασονίδη, ενός Πόντιου πρόσφυγα μέλους του Ελληνικού Κοινοβουλίου με το κόμμα των Φιλελευθέρων, *«εξαιτίας του προσφυγικού ρεύματος -Ποντίων, Μικρασιατών και Θρακών- σήμερα η Β. Ελλάδα είναι 97 τοις εκατό Ελληνική. Για αυτό ο όρος πρόσφυγας είναι τίτλος τιμής...»*.¹⁴⁸

Ωστόσο, υπεραπλουστευμένη φαίνεται να είναι η άποψη ότι η ανταλλαγή των πληθυσμών μετέβαλε την εθνική σύνθεση της Ελλάδας γιατί διαμορφώθηκε μια κοινωνία περισσότερο ομοιογενής. Ο νεοαφιχθείς πληθυσμός αν και αποτελούνταν από ορθόδοξους χριστιανούς στην πραγματικότητα παρουσίαζε μια πολυμορφία. Προερχόταν από διάφορες περιοχές της οθωμανικής ενδοχώρας και διακρίνονταν

¹⁴⁶ Γ. Μαυρογορδάτος., «Ο Διχασμός ως κρίση Εθνικής Ολοκλήρωσης», στο Μ. Τσαούση (επιμ.), *Ελληνισμός και Ελληνικότητα, Ιδεολογικοί και Βιοματικοί Άξονες της Νεοελληνικής Κοινωνίας*, Αθήνα: Εστία, 1983, σελ. 74-75.

¹⁴⁷ E. Voutira, «When Greeks meet other Greeks, Settlement policy issues in the contemporary Greek context» στο R. Hirschon (ed.), *Crossing the Aegean, An Appraisal of the 1923 compulsory population exchange between Greece and Turkey*, New York, Oxford: Berghahn Books, 2003, p.p. 147.

¹⁴⁸ ο.π. p.p. 149.

μεταξύ τους διαφορές σε επίπεδο πλούτου, γλώσσας, διαλέκτων και τοπικών πολιτιστικών συνηθειών, ακόμα και γευστικών προτιμήσεων.¹⁴⁹

Σύμφωνα με το Αρχείο Προφορικής Παράδοσης του Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών αναδεικνύεται μια εικόνα πληθυσμιακής ομάδας με εσωτερικές διαφοροποιήσεις παραπέμποντας σε ένα πολυπολιτισμικό μωσαϊκό. Στο εν λόγω αρχείο καταγράφεται ότι στην Ελλάδα εγκαθίστανται Ρωσοπόντιοι καθώς και τουρκόφωνοι, αρμενόφωνοι, κουρδόφωνοι και αραβόφωνοι πληθυσμοί, ορθόδοξοι χριστιανοί αλλά και προτεστάντες. Ενδεικτικά τουρκόφωνοι πληθυσμοί καταγράφονται στον Μαραθώνα Αττικής, αλλά και στη Χαλκίδα της Εύβοιας. Στη Δροσιά απαντώνται Ρωσοπόντιοι, στην Πελοπόννησο πρόσφυγες από την Προύσα με μητρική γλώσσα την αρμένικη, στα Γιαννιτσά τουρκόφωνες οικογένειες από την Προύσα εκ των οποίων κάποιες είναι προτεστάντες.¹⁵⁰

Στον ελλαδικό χώρο λοιπόν παρουσιάζονται ομάδες με ελληνική εθνική ταυτότητα που ταυτόχρονα παρουσιάζουν διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και διαφορετικό γεωγραφικό χώρο αναφοράς.¹⁵¹ Χαρακτηριστικά ανάμεσα στους ίδιους τους Πόντιους υπήρχαν ισχυρές τοπικές «ταυτότητες» που επικάλυπταν την ευρύτερη ποντιακή.¹⁵² Τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά ωστόσο που διαφοροποιούν την ομάδα από το έθνος λειτουργούν συνεκτικά ανάμεσα στα μέλη της ομάδας στην προσπάθεια ομαλής ένταξης στο κοινωνικό περιβάλλον.¹⁵³

¹⁴⁹ R. Hirschon, «Τα αποτελέσματα της Ανταλλαγής», στο *Η ελληνοτουρκική ανταλλαγή των πληθυσμών, Πτυχές μιας εθνικής σύγκρουσης*, Αθήνα: Κριτική, 2006, σελ. 173.

¹⁵⁰ Ι. Πετροπούλου, «Κτερίσματα προσφύγων» στο Μ. Στεφανοπούλου (επιμ.), *Ο ξεριζωμός και η άλλη πατρίδα – Οι προσφυγολόγες στην Ελλάδα*, Πρακτικά συνεδρίου (11-12 Απριλίου 1997), Αθήνα: Εταιρεία Νεότερου Ελληνικού Πολιτισμού και Γενικών Εκπαιδευτικών Μελετών, 1997, σελ. 166-170.

¹⁵¹ Μ. Βεργέτη, «Η ποντιακή ταυτότητα της τρίτης γενιάς», *Δελτίο Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών*, τ. 9, Αθήνα, 1992, σελ. 80, προσπελάστηκε την 6/9/2016 στην ιστοσελίδα

<http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/deltiokms/article/viewFile/2512/2277.pdf>.

¹⁵² Α. Κυριακίδου-Νέστορος, «Λαογραφία και προφορική ιστορία», *Εντευκτήριο*, τ. 8, Θεσσαλονίκη, 1989, σελ. 53.

¹⁵³ Μ. Βεργέτη, ο.π. σελ. 82.

3.3 Η θεματική του προσφυγικού στα σχολικά εγχειρίδια (1924-2016)

3.3.1 Οι δύο πρώτες δεκαετίες μετά τα γεγονότα της Καταστροφής.

Δύο χρόνια μετά τη Μικρασιατική καταστροφή και η συγκεκριμένη ενότητα εντάσσεται στα σχολικά εγχειρίδια της Μέσης Εκπαίδευσης έστω και ακροθιγώς. Το βιβλίο του Α. Αδαμαντίου, *Νεωτέρα Ιστορία Ελληνική και Ευρωπαϊκή 1204-1924 δια την Γ' Τάξιν των Ελληνικών Σχολείων* [εικ.1] στο τελευταίο κεφάλαιο με τίτλο *Οι πόλεμοι των τελευταίων ετών 1912-1923* εντάσσει δύο μικρές ενότητες (*Η Ελλάς εις την Μικράν Ασίαν και Αι προσπάθειαι της Ελλάδος*), όπου αναφέρονται η ήττα της Ελλάδας στη μικρασιατική εκστρατεία και η εισροή προσφύγων από τη Μικρά Ασία, «τους οποίους έχει υποχρέωση να τρέφει η κοινή πατρίς».¹⁵⁴

Ένα χρόνο μετά (1925) η ενότητα απαντάται στο βιβλίο των Χ. Θεοδωρίδη, καθηγητή φιλολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, και Α. Λαζάρου, καθηγητή της Βαρβακείου Σχολής, με τίτλο *Ελληνική Ιστορία από της αλώσεως της Κωνσταντινουπόλεως υπό των Φράγκων μέχρι των ημερών μας δια την Γ' Τάξιν των Ελληνικών Σχολείων και τας αντιστοίχους των άλλων Σχολείων της Μ. Εκπαιδεύσεως* [εικ.2] που προορίζεται για τους μαθητές της τρίτης τάξης του ελληνικού σχολείου σε γλώσσα απλή καθαρεύουσα. Το βιβλίο, έκτασης 184 σελίδων εκτείνεται από την περίοδο της Φραγκοκρατίας στην Ελλάδα έως «τα γεγονότα των ημερών μας», όπως αναφέρεται στο τελευταίο κεφάλαιό του (Κεφ.Ι). Σε αυτό οι συγγραφείς ξεκινούν την αφήγησή τους από τα γεγονότα του ελληνοτουρκικού πολέμου του 1897 και αφιερώνουν τις δύο τελευταίες σελίδες στη «Μεγάλη Καταστροφή».¹⁵⁵ Εδώ γίνεται σύντομη αναφορά στη νικηφόρα προέλαση του ελληνικού στρατού στη Μ. Ασία και στην αντεπίθεση των Νεότουρκων για να καταλήξει με μια σύντομη αναφορά στη Συνθήκη της Λοζάνης και στην «ανταλλαγήν των προσφύγων της Μ. Ασίας και της Θράκης με τους μωαμεθανούς κατοίκους της Ελλάδος».¹⁵⁶

¹⁵⁴ Α. Αδαμαντίου, *Νεωτέρα Ιστορία Ελληνική και Ευρωπαϊκή 1204-1924 δια την Γ' Τάξιν των Ελληνικών Σχολείων*, Αθήνα: Ι.Ν. Σιδέρης, 1924, 1^η εκδ. σελ. 224, (Υπουργική απόφαση / Σύμβαση: 1909/31-1-1924).

¹⁵⁵ Χ. Θεοδωρίδης, Α. Λαζάρου, *Ελληνική Ιστορία από της αλώσεως της Κωνσταντινουπόλεως υπό των Φράγκων μέχρι των ημερών μας δια την Γ' Τάξιν των Ελληνικών Σχολείων και τας αντιστοίχους των άλλων Σχολείων της Μ. Εκπαιδεύσεως*, Αθήνα: Ι.Ν. Σιδέρης, 1925, σελ. 177, (Υπουργική απόφαση / Σύμβαση: 15460/24-4-1927).

¹⁵⁶ Ο.π. σελ. 178.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι βρισκόμαστε στην εποχή που εφαρμόζεται για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαίδευση η σπειροειδής μέθοδος¹⁵⁷ διάρθρωσης της διδακτέας ύλης της ιστορίας στις σχολικές τάξεις με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1914.¹⁵⁸ Χρονολογικά ωστόσο βρισκόμαστε στα πρώτα χρόνια προσπάθειας σταθεροποίησης ενός κράτους που παραπαίει ανάμεσα σε οικονομικές αντιξοότητες και μια γενική ανασφάλεια που ενισχύεται από πραξικοπήματα και εναλλαγές των κυβερνήσεων. Το ενδεχόμενο να εφαρμοστεί μια ριζοσπαστικότερη αστική πολιτική μετά το τέλος των πολέμων φθίνει, δεδομένου ότι οι αστικές δυνάμεις του τόπου αναπτύσσουν αντανakλαστικές τάσεις άμυνας απέναντι στις κομμουνιστικές δυνάμεις που ενισχύονται από την οικονομική αθλιότητα των μαζών και τις συνέπειες της Μικρασιατικής Καταστροφής.¹⁵⁹

Ακολουθεί το 1939 το βιβλίο των ίδιων συγγραφέων *Ιστορία Ελληνική και Ευρωπαϊκή των Νέων Χρόνων. Δια την ΣΤ' Τάξιν των Γυμνασίων και τας αντίστοιχους των λοιπών σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης*¹⁶⁰ [εικ.3], σε γλώσσα απλή καθαρεύουσα. Αυτή τη φορά το βιβλίο με μεγαλύτερη έκταση στον αριθμό των σελίδων (458) ξεκινά την αφήγηση από την Ευρώπη της Βεστφαλικής περιόδου για να καταλήξει στον *Παγκόσμιο Πόλεμο* και στη *Μεταπολεμική Περίοδο* όπως τιτλοφορείται το τελευταίο κεφάλαιο (ΚΕ'). Σε αυτό εντάσσεται μια μικρή ενότητα (μία σελίδα) με τίτλο *Πρόσφυγες* στο οποίο γίνεται αναφορά στις δύο Συνθήκες, Σεβρών και Λοζάνης, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στον ξεριζωμό των Ελλήνων της Μικράς Ασίας, στις αντιξοότητες που συνάντησαν και στις δυσκολίες που ξεπέρασαν για να καταλήξει στο συμπέρασμα της θετικής αποτίμησης: «το ανεπανόρθωτο τούτο

¹⁵⁷ Τρίχρονοι επάλληλοι κύκλοι με ομοειδή και επαναλαμβανόμενα διδακτικά αντικείμενα, Γ. Κόκκινος, *Από την ιστορία στις ιστορίες, Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία, και τη διδακτική της ιστορίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1998, σελ. 345.

¹⁵⁸ Σ. Μαρκιανός, «Τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας: μεθοδολογικές αρχές της οργάνωσης της ιστορικής ύλης» στο *Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Σεμινάριο 9, Το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: 1988, σελ. 116-117, Ε. Αβδελά, *Ιστορία και σχολείο*, Αθήνα: νήσος, 1998, σελ. 29, 113-114.

¹⁵⁹ Α. Φραγκουδάκη, *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι, Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*, Αθήνα: Κέδρος 1987, σελ. 102-103.

¹⁶⁰ Χ. Θεοδωρίδης, Α. Λαζάρου, *Ιστορία Ελληνική και Ευρωπαϊκή των Νέων Χρόνων. Δια την ΣΤ' Τάξιν των Γυμνασίων και τας αντίστοιχους των λοιπών σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ι.Ν. Σιδέρης, 1939, 12^η εκδ., (Υπουργική απόφαση / Σύμβαση: 57693/6-7-1939).

κακόν είχε την καλήν συνέπειαν, ότι συγκέντρωσε όλους τους Έλληνας εις κράτος ενιαίον και ομοιογενές».¹⁶¹ Το γεγονός ότι δε δίνεται έμφαση στο βιβλίο στη Μικρασιατική Καταστροφή, αλλά στους πρόσφυγες διαφαίνεται και από τον χρονολογικό πίνακα που παρατίθεται στο τέλος του βιβλίου, καθώς ως χρονολογίες-σημεία αναφοράς δίνονται εκείνες της υπογραφής των Συνθηκών (1920 & 1923) και όχι το 1922.¹⁶²

Ως προς τα αναλυτικά προγράμματα της εποχής έχει προηγηθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1931¹⁶³ στα πλαίσια της μεταρρύθμισης του 1929, με έμφαση στην κλασική παράδοση και χαρακτήρα έντονα ελληνοκεντρικό. Η στροφή στη σύγχρονη πραγματικότητα δεν αφήνει περιθώρια αμφισβήτησης της σημασίας του ιστορικού παρελθόντος. Ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1935¹⁶⁴ στα πλαίσια μιας περιόδου όπου στην Ελλάδα επαναφέρεται η μοναρχία και κυριαρχούν οι αντικομμουνιστικές τάσεις υπό τη σκιά της εξάπλωσης του φασισμού στην Ευρώπη. Σε αυτό ο σκοπός της ιστορίας εστιάζει στην καλλιέργεια ιστορικής σκέψης, στην κατανόηση της εξέλιξης και της συμβολής του ελληνικού λαού και των άλλων λαών και πολιτισμών, αλλά κυρίαρχο στοιχείο παραμένει ο πατριωτισμός και η ενίσχυση της εικόνας της ενότητας και συνοχής των Ελλήνων.¹⁶⁵

Το εγχειρίδιο εντάσσεται στην περίοδο του μεταξικού καθεστώτος της 4^{ης} Αυγούστου, όπου και παγιώνεται η στροφή του αναλυτικού προγράμματος προς τον κλασικισμό.¹⁶⁶ Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1939¹⁶⁷ ακυρώνει όλες τις προηγούμενες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και έχει χαρακτήρα συντηρητικό και αυστηρά ελληνοκεντρικό. Ο ιστορικός χρόνος είναι ενιαίος και συμπαγής, παράλληλος με τη συνέχεια του ελληνικού έθνους. Οι όποιες αναφορές στην

¹⁶¹ Χ. Θεοδωρίδης, Α. Λαζάρου, *Ιστορία Ελληνική και Ευρωπαϊκή των Νέων Χρόνων. Δια την ΣΤ' Τάξιν των Γυμνασίων και τας αντίστοιχους των λοιπών σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ι.Ν. Σιδέρης, 1939, 12^η εκδ., σελ. 453-454.

¹⁶² ο.π. σελ. 458.

¹⁶³ ΦΕΚ 12/13.1.1932, Διάταγμα 18.11.1931, Περί αναλυτικού προγράμματος διδασκτέων μαθημάτων σχολείων μέσης εκπαιδεύσεως διά τό σχολικόν έτος 1931-1932.

¹⁶⁴ ΦΕΚ 537/9.11.1935, ΠΔ, Περί του αναλυτικού προγράμματος της Μ. Εκπαιδεύσεως.

¹⁶⁵ Ε. Αβδελά, *Ιστορία και σχολείο*, Αθήνα: νήσος, 1998, σελ. 29-31.

¹⁶⁶ Χ. Νούτσος, *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*, Αθήνα: Θεμέλιο, 1988, σελ. 259.

¹⁶⁷ ΦΕΚ 477/9.11.1939, ΒΔ. Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των μαθημάτων των διδασκτέων εις τους μαθητάς των επί τη βάσει του υπ' αριθ. 1849/1939 Αναγκαστικού νόμου ιδρυθέντων εξαταξίων γυμνασίων.

ευρωπαϊκή ιστορία ως ανώτερη όλων πηγάζουν από την αντίληψη ότι αποτελεί άμεσο απόγονο του αρχαιοελληνικού πολιτισμού.¹⁶⁸ Με αναγκαστικό νόμο το καθεστώς παρέχει τη δυνατότητα ανατύπωσης των ήδη εγκεκριμένων διδακτικών βιβλίων με σκοπό να αποφύγει χρονοβόρες διαδικασίες και τον κίνδυνο χαρακτηρισμού των νέων βιβλίων ως προπαγανδιστικών, στηρίζει τη δημοτική γλώσσα, τουλάχιστον στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και με την ίδρυση του ΟΕΣΒ ανοίγει τον δρόμο της πολιτικής του κρατικού μονοπωλίου για το σχολικό βιβλίο.¹⁶⁹

3.3.2 Τα μεταπολεμικά χρόνια και η περίοδος της δικτατορίας

Το 1946 στο σχολικό εγχειρίδιο *Ιστορία των Νεωτάτων Χρόνων. Από της Συνθήκης της Βιέννης (1815) μέχρι των ημερών μας. Δια την ΣΤ΄ Τάξιν του Εξατάξιου Γυμνασίου Νέου Τύπου [εικ.4]* με συγγραφέα τον Α. Λαζάρου και σε γλώσσα απλή καθαρεύουσα, η αναφορά στο προσφυγικό εκτείνεται σε μια σελίδα. Ειδικότερα στο κεφάλαιο ΙΓ΄ με θέμα τον Α΄ παγκόσμιο πόλεμο εντάσσεται μια ενότητα με τίτλο *Η Μικρασιατική Καταστροφή – Οι πρόσφυγες*, στο οποίο επαναλαμβάνονται τα λόγια της έκδοσης του 1939 με κάποιες διορθώσεις και επισημάνσεις. Σε αντίθεση με την έκδοση του 1939 η οποία κάνει λόγο για 2,5 εκατ. πρόσφυγες, εδώ αναφέρεται ο αριθμός του 1,5 εκατ. προσφύγων, ενώ σχεδόν επιγραμματικά αναφέρεται ότι το Ελληνικό κράτος κατάφερε με τρόπο συγκινητικό να υπερνικήσει τις δυσκολίες εγκατάστασης του νεοφερμένου πληθυσμού. Σε κάθε περίπτωση και εδώ γίνεται λόγος στην απόκτηση ομοιογένειας του Ελληνικού κράτους.¹⁷⁰ Το ίδιο βιβλίο απαντάται σε επάλληλες εκδόσεις έως το 1968 (15^η έκδοση) με ακριβώς την ίδια αναφορά για το κεφάλαιο του προσφυγικού.¹⁷¹ Αξιοσημείωτο είναι ότι μετά την πρώτη έκδοση του βιβλίου το 1946 και την τριετή ισχύ του, από το 1950 έως το 1969 το βιβλίο διδασκόταν αδιάλειπτα στους μαθητές της Γ΄ Λυκείου.

Στο διάστημα των εκδόσεων του προκύπτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1961, στο οποίο προβλέπεται ότι σκοπός της ιστορίας είναι να βοηθήσει τον μαθητή «να

¹⁶⁸ Ε. Αβδελά, *Ιστορία και σχολείο*, Αθήνα: νήσος, 1998, σελ. 31-32.

¹⁶⁹ Α. Καψάλης, Δ. Χαραλάμπους, *Σχολικά εγχειρίδια, Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2008, σελ. 108-109.

¹⁷⁰ Α. Λαζάρου, *Ιστορία των Νεωτάτων Χρόνων. Από της Συνθήκης της Βιέννης (1815) μέχρι των ημερών μας. Δια την ΣΤ΄ Τάξιν των Γυμνασίων*, Αθήνα: ΟΕΣΒ, 1946, 1^η εκδ., σελ. 243-244.

¹⁷¹ Α. Λαζάρου, *Ιστορία των νεωτάτων χρόνων. Από τη Συνθήκη της Βιέννης (1815) μέχρι του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου (1939)*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1968, 15^η εκδ., σελ. 236-237, (Υπουργική απόφαση / Σύμβαση: 1752/9-8-1968).

γνωρίσει την πατρίδα του εν τη εξελίξει αυτής δια μέσου των αιώνων και να λάβη συνείδησιν των έναντι αυτής καθηκόντων του». Βασικός στόχος είναι η γνώση και συμμετοχή στην ιστορική παράδοση του λαού «επειδή το Έθνος αποτελεί τον κυριώτερον φορέα εν τη αισθητοποιήσει των ιστορικών σχέσεων».¹⁷² Ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1966, μετά την μεταρρύθμιση του 1965 και πρωτεργάτη τον Ευάγγελο Παπανούτσο, το οποίο ως προς τον σκοπό του μαθήματος της ιστορίας για τους μαθητές της Γ΄ τάξης Γυμνασίου επαναλαμβάνει τον ίδιο με το πρόγραμμα του 1935.¹⁷³

Στο πλαίσιο αυτό το 1966 και έως το σχολικό έτος 1974-1975 με συνολικά οχτώ εκδόσεις κυκλοφόρησε το σχολικό εγχειρίδιο των Α. Ματαράση και Σ. Παπασταματίου, *Ιστορία των Νεώτερων και Νεώτατων Χρόνων, Γ΄ Γυμνασίου [εικ.5]*, βιβλίο που σε απλή καθαρεύουσα καλύπτει την περίοδο της Αναγέννησης και του Διαφωτισμού στην Ευρώπη, την προετοιμασία της Ελληνικής Επανάστασης, το διάστημα από τη βασιλεία του Όθωνα ως τους δύο Παγκόσμιους πολέμους και τον Ψυχρό Πόλεμο.¹⁷⁴ Σε αυτό συμπεριλαμβάνεται κεφάλαιο με τίτλο *Η περίοδος του Μεσοπολέμου (1919-1939)* με ενότητα *Τα Βαλκανικά κράτη, η Ελλάς και τα προβλήματά της*, και μικρότερη ενότητα *Η συνθήκη της Λωζάννης, η Αποκατάστασις των προσφύγων*. Αν και ο τίτλος εισάγει την έννοια της αποκατάστασης, δε γίνεται κάποια σχετική αναφορά στο θέμα αυτό, παρά μόνο στη σημασία της Συνθήκης «ως θεμέλιο της ελληνοτουρκικής φιλίας».¹⁷⁵

Αξιοσημείωτο είναι ότι η έκφραση αυτή του βιβλίου ταυτίζεται με μια μεταγενέστερη τάση που άρχισε να καλλιεργείται από ευρύτερους πολιτικούς κύκλους, ότι τα σχολικά βιβλία δεν πρέπει να προάγουν τον φόβο και το μίσος στους κατά καιρούς αντιπάλους του έθνους, αλλά να προβάλλουν εκείνα τα στοιχεία που

¹⁷² ΦΕΚ 160/13.11.1961, ΒΔ, Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Γυμνασίων της πρώτης βαθμίδας.

¹⁷³ ΦΕΚ 110/16.5.1966, ΒΔ 425/4.5.1966 Περί ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της Γ΄ τάξεως των Γυμνασίων, Ημερησίων και Νυκτερινών.

¹⁷⁴ Το συγκεκριμένο πόνημα που δόθηκε στους μαθητές για διδασκαλία κατά το σχολικό έτος 1967-1968, εκθέτει στο εξώφυλλό του τον αναγεννώμενο φοίνικα, το έμβλημα του στρατιωτικού καθεστώτος της 21^{ης} Απριλίου 1967.

¹⁷⁵ Α. Ματαράσης, Σ. Παπασταματίου, *Ιστορία των Νεώτερων και Νεώτατων Χρόνων*, Γ΄ Γυμνασίου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1966, 1^η εκδ., σελ. 234, (Υπουργική απόφαση / Σύμβαση: 1460/24-11-1966).

αποτελέσαν τη βάση για την ανάπτυξη κλίματος ειρηνικής συνύπαρξης.¹⁷⁶ Δεν πρέπει όμως να παραγνωρίζεται ότι το βιβλίο αυτό εντάσσεται στην περίοδο εκείνη κατά την οποία το δικτατορικό καθεστώς με εισηγητικές εκθέσεις για την αποστολή του Γυμνασίου ανέφερε ότι «*Το εκπαιδευτικόν έργον του Γυμνασίου ... συνίσταται εις την εμπέδωσιν ακμαίου εθνικού, θρησκευτικού και ηθικού φρονήματος...*»,¹⁷⁷ στοιχείο που επιβεβαιώνεται με φορτισμένες εκφράσεις όπως «*Την στρατιάν του Έβρου εκρησιμοποίησεν ως άγρυπνον φρουρόν του εθνικού εδάφους η Ελλάς και εστάθη ως ίσος προς ίσον κατά τας διαπραγματεύσεις προς σύναψιν της Συνθήκης της Λωζάννης*».¹⁷⁸ Η ιστορία των σχολικών εγχειριδίων της μετεμφυλιακής περιόδου άλλωστε ήταν προσανατολισμένη στην καλλιέργεια του «γνήσιου πατριωτικού φρονήματος» και τη συνειδητοποίηση της «ελληνικής διάρκειας». Συνεπώς, ανύπαρκτη ήταν την περίοδο αυτή η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης, κρίσης, ακόμα και πολιτικής άποψης για τη σύνδεση του πολιτισμού με τη συλλογική προσπάθεια.¹⁷⁹

Το 1969 εκδίδεται το βιβλίο του ιστορικού και δημοσιογράφου Γεωργίου Δαφνής με τίτλο *Συνοπτική Ιστορία της Συγχρόνου Ελλάδας (1914-1968)* [εικ.6], για τους μαθητές της ΣΤ΄ Γυμνασίου/Γ΄ Λυκείου, το οποίο πραγματοποιεί τέσσερις εκδόσεις έως και το σχολικό έτος 1972/1973. Το βιβλίο σε γλώσσα απλή καθαρεύουσα καλύπτει την περίοδο από τη συμμετοχή της Ελλάδας στον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο, συνεχίζει με την παρουσίαση της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής κατάστασης της Ελλάδας την περίοδο του Μεσοπολέμου, τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο και τις εξελίξεις στον ελλαδικό χώρο κατά την περίοδο του Ψυχρού πολέμου. Διδασκόταν παράλληλα με τα άλλα και προφανώς προσπάθησε να συμπληρώσει τα κενά που άφηναν τα βιβλία των Α. Λαζάρου και Χ. Θεοδωρίδη και Α. Λαζάρου, χωρίς ωστόσο καμία πηγή – παράθεμα.¹⁸⁰ Στο πρώτο από τα πέντε μέρη του βιβλίου, πέντε κεφάλαια αναφέρονται στα γεγονότα από τη Μικρασιατική εκστρατεία έως και τη

¹⁷⁶ Ι. Κολιόπουλος, «Η ιστορία και οι χρήσεις της», στο Επιστημονική Ημερίδα *Η αποδόμηση του εθνικού κράτους και της ιστορίας του*, Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών 2007, σελ. 15.

¹⁷⁷ Ν. 309/1976 Περί οργάνωσης και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως, άρθρο 26, παρ. 1, άρθρο 29.

¹⁷⁸ Α. Ματαράσης, Σ. Παπασταματίου, *Ιστορία των Νεώτερων και Νεώτατων Χρόνων*, Γ΄ Γυμνασίου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1966, 1^η εκδ., σελ. 234.

¹⁷⁹ Α. Φραγκουδάκη, Θ. Δραγώνα, (επιμ.) *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1997, σελ. 61, 39.

¹⁸⁰ Γ. Δαφνής *Συνοπτική Ιστορία της Συγχρόνου Ελλάδας (1914-1968)*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1969, 1^η εκδ. (Υπουργική απόφαση / Σύμβαση: 52106/17-4-1969).

Συνθήκη της Λοζάνης, ενώ στο εισαγωγικό τμήμα του δεύτερου μέρους γίνεται αναφορά στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου η οποία με την άφιξη των προσφύγων πέτυχε εθνική ομοιογένεια, δημογραφική αύξηση και οικονομική ανάπτυξη.¹⁸¹

Η περίοδος της στρατιωτικής διακυβέρνησης της χώρας παρουσιάζει μια σειρά από εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης, όπως η δωρεάν χορήγηση διδακτικών βιβλίων στους μαθητές, ο περιορισμός της δημοτικής γλώσσας στις τρεις τάξεις του δημοτικού σχολείου και ο προσανατολισμός στην πολιτική του πολλαπλού βιβλίου.¹⁸²

3.3.3 Τα χρόνια μετά τη μεταπολίτευση

Στα πρώτα χρόνια της μεταπολίτευσης, το 1975, εκδίδεται το σχολικό εγχειρίδιο της ιστορικού Γεωργίας Κουλικούρδη, σε γλώσσα δημοτική πλέον, με τίτλο *Νεώτερη Ευρωπαϊκή Ιστορία από τον 15^ο αιώνα μ.Χ. ως σήμερα*¹⁸³ [εικ.7], για τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, το οποίο πραγματοποίησε εννέα εκδόσεις και κυκλοφόρησε μέχρι και το σχολικό έτος 1983-1984. Στο πέμπτο μέρος του βιβλίου με τίτλο *Από την έναρξη του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου ως την εποχή μας*, στο κεφάλαιο Β΄, έκτασης μόλις δύο σελίδων, παρουσιάζεται με τρόπο ευσύνοπτο η Συνθήκη της Λοζάνης και αναφέρεται επιγραμματικά η ανταλλαγή των πληθυσμών. Η συγγραφέας συμπεκνώνει σε μια πρόταση την εγκατάλειψη εκ μέρους των προσφύγων περιοχών με ρίζες από την αρχαιότητα καθώς και τις δύσκολες συνθήκες που αντιμετώπισαν στην Ελλάδα.

Ενδιαφέρον ως προς τις εκδόσεις αυτού του βιβλίου είναι η παράθεση στο τέλος του αποσπασμάτων από πηγές. Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα άλλωστε του 1977 για το γυμνάσιο, ανάμεσα στους μερικούς στόχους της ιστορίας είναι η μύηση στις πηγές, η εισαγωγή στην ελληνική παράδοση, η καλλιέργεια «γνήσιου εθνικού φρονήματος».¹⁸⁴ Αυτό λοιπόν που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής είναι στην 9^η έκδοση του βιβλίου, το 1982, η προσθήκη ενός νέου κεφαλαίου (στο τέλος του βιβλίου μετά τα περιεχόμενα)

¹⁸¹ Γ. Δαφνής *Συνοπτική Ιστορία της Συγχρόνου Ελλάδας (1914-1968)*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1969, 1^η εκδ., σελ. 53-54.

¹⁸² Α. Καψάλης, Δ. Χαραλάμπους, *Σχολικά εγχειρίδια, Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2008.

¹⁸³ Γ. Κουλικούρδη, *Νεώτερη Ευρωπαϊκή Ιστορία από τον 15^ο αιώνα μ.Χ. ως σήμερα*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1975, 1^η εκδ., (Υπουργική απόφαση / Σύμβαση: 2627/25-6-1975).

¹⁸⁴ ΦΕΚ 270/20.11.1977, ΠΔ. Περί ωρολογίου προγράμματος του Ημερησίου Γυμνασίου και αναλυτικού προγράμματος των Α΄ και Β΄ τάξεων αυτού, ΦΕΚ 79, τ. Α΄ 15.5.1978, ΠΔ. Περί του αναλυτικού προγράμματος της Γ΄ τάξεως του ημερησίου Γυμνασίου και του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος του Εσπερινού γυμνασίου.

με τίτλο *Συνοπτική αναδρομή στην ιστορία του μικρασιατικού ελληνισμού*¹⁸⁵ όπου και εκτίθεται η μακραίωνη παρουσία των Ελλήνων στη Μ. Ασία ήδη από την αρχαιότητα. Σημαντικό για την έκδοση είναι ότι, ενώ μέχρι τώρα γινόταν μνεία για τους πρόσφυγες ως σύνολο, για πρώτη φορά διαχωρίζονται γεωγραφικά με αναφορά στους Θράκες, τους Μικρασιάτες και τους Πόντιους. Παράλληλα για πρώτη φορά αποτυπώνεται πιο έντονα η συμβολή τους στην πρόοδο και ευημερία της χώρας.¹⁸⁶

Το 1983 ακολουθεί η έκδοση του βιβλίου με τίτλο *Θέματα Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας από τις πηγές [εικ.9]* με συγγραφείς τους Φ. Βώρο, Ξ. Οικονομοπούλου, Β. Ασημομύτη, Ν. Δημακόπουλο, Θ. Κατσουλάκο.¹⁸⁷ Το βιβλίο επανεκδίδεται μέχρι και το σχολικό έτος 1998-1999 και προορίζεται για τους μαθητές της 3^{ης} και 4^{ης} δέσμης ως ύλη του μαθήματος ιστορίας στις Πανελλαδικές Εξετάσεις για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στα θέματά του περιλαμβάνονται ο Ευρωπαϊκός και Νεοελληνικός Διαφωτισμός, η εξωτερική πολιτική της Ελληνικής Επανάστασης και ο Μικρασιατικός πόλεμος.¹⁸⁸ Ο συγγραφέας του κεφαλαίου για τον Μικρασιατικό πόλεμο και σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Φ. Βώρος αφιερώνει εκατό σαράντα σελίδες σε μια συνθετική προσπάθεια απόδοσης της Μικρασιατικής εκστρατείας (1919-1922) και της Εξόδου μέσα από τις πηγές. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι ο συγγραφέας δε συναθροίζει απλά ένα σύνολο πηγών, αλλά όπως χαρακτηριστικά αναφέρει προσπαθεί μέσα από ένα σύνολο πηγών ή κρίσεων άλλων συγγραφέων να δείξει ότι «η ιστορική συγγραφή είναι ένα αγώνισμα προσέγγισης προς την ιστορική αλήθεια».¹⁸⁹

Στα έξι υποκεφάλαια του συγκεκριμένου κεφαλαίου αντικείμενο του συγγραφέα είναι τα γεγονότα του Α΄ Παγκόσμιου πολέμου σε σχέση με την Ελλάδα και την

¹⁸⁵ Το κεφάλαιο αυτό δεν απαντάται έως και την 4^η έκδοση του 1978, αλλά από τότε μέχρι και την 8^η έκδοση του 1982 δε βρέθηκαν στοιχεία. Το 1982 το βιβλίο καταγράφει δύο εκδόσεις.

¹⁸⁶ Γ. Κουλικούρδη, *Νεώτερη Ευρωπαϊκή Ιστορία από τον 15^ο αιώνα μ.Χ. ως σήμερα*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1982, 9^η εκδ. σελ. 354-361.

¹⁸⁷ Το συγκεκριμένο βιβλίο με τους ίδιους συγγραφείς κυκλοφορούσε ήδη από το 1979 με τίτλο *Ιστορία, Ύλη Επιλογής [εικ.8]*, χωρίς όμως το 7^ο κεφάλαιο που προστέθηκε το 1983 με θέμα τον Μικρασιατικό πόλεμο, οπότε και πήρε την τελική του μορφή.

¹⁸⁸ Βλ. αναλυτικά, ΦΕΚ 35/23.3.1984, Π.Δ. 91, Αναλυτικό Πρόγραμμα των Σχολείων Μέσης και Γενικής Εκπαίδευσης, σελ. 376.

¹⁸⁹ Φ. Βώρος, Ξ. Οικονομοπούλου, Β. Ασημομύτης, Ν. Δημακόπουλος, Θ. Κατσουλάκος, *Θέματα Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας από τις πηγές*, Γ΄ Λυκείου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1983, 1^η εκδ. (Υπουργική απόφαση / Σύμβαση: 24.15/37/Γ2/1787/19-7-1983).

Οθωμανική Αυτοκρατορία και τα γεγονότα πριν και μετά τη Συνθήκη των Σεβρών και της Λοζάνης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι στο υποκεφάλαιο Ε' όπου παρουσιάζεται η σύμβαση ανταλλαγής των πληθυσμών του 1923 εκτός από τις παραμέτρους της οικονομικής και πνευματικής τόνωσης της χώρας από την έλευση των προσφύγων αλλά και της προσφυγιάς ως έντονου πλέον κοινωνικού φαινομένου, προστίθεται η συρρίκνωση του Ελληνισμού με άμεσες πολιτισμικές συνέπειες. Αξιοσημείωτο επίσης είναι ότι σε παράθεμα του συγκεκριμένου υποκεφαλαίου γίνεται αναφορά σε Καππαδόκες πρόσφυγες του χωριού Γκέλβερι (Καρβάλη – αρχ. Ναζιανζός) με σαφή αναφορά στους Έλληνες Καραμανλήδες¹⁹⁰ της Καππαδοκίας όπου «το Γκέλβερι είχε στα 1924 Έλληνες τουρκόφωνους και Τούρκους κατοίκους. ...556 ελληνικές οικογένειες (2.028) ενώ οι Τούρκοι έφταναν μόλις τους 250 περίπου».¹⁹¹ Στο υποκεφάλαιο Στ' υπάρχει ειδική ενότητα με τίτλο *Η ένταξη των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία*, όπου και επιχειρείται μια γενική αποτίμηση της προσφοράς των προσφύγων. Εδώ αναφορά γίνεται μόνο στην συνεισφορά των τελευταίων σε εθνολογικό, οικονομικό και πολιτικό επίπεδο χωρίς κάποια αναφορά στο πολιτισμικό.

Το 1984 εκδίδεται το βιβλίο του καθηγητή οικονομικής και κοινωνικής ιστορίας του Πανεπιστημίου Αθηνών Βασίλειου Κρεμμυδά, επίσης στη δημοτική, με τίτλο *Ιστορία Νεότερη – Σύγχρονη, Ελληνική – Ευρωπαϊκή*¹⁹² [εικ.10], για τους μαθητές της Γ' Γυμνασίου, με συνολικά επτά εκδόσεις έως και το σχολικό έτος 1990-1991. Στο δέκατο κεφάλαιο με τίτλο *Η Ελλάδα του εικοστού αιώνα: εθνική εξόρμηση, κρίσεις και αναζητήσεις (1910-1983)*, γίνεται λόγος για τη Μικρασιατική Καταστροφή ως μια «εθνική καταστροφή ... που δημιούργησε τεράστια οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα». Ο συγγραφέας δίνει έμφαση στη γεγονοτολογική αφήγηση που

¹⁹⁰ Πληθυσμοί της Καραμανίας. Όρος περιοριστικός και ασαφής γιατί πρόκειται για τουρκόφωνους ορθόδοξους πληθυσμούς που απλώνονται από την Κιλικία ως τον Πόντο. Πληθυσμοί ελληνικής καταγωγής που υποχρεώθηκαν να μιλήσουν τουρκικά ή δια της βίας ή λόγω της απομόνωσής τους από τους ορθόδοξους χριστιανούς των δυτικών παραλίων. Ε. Μπαλτά, «Οι πρόλογοι των καραμανλίδικων βιβλίων πηγή για τη μελέτη της “εθνικής συνείδησης” των τουρκόφωνων ορθόδοξων πληθυσμών της Μικράς Ασίας», *Μνήμων*, τομ. 11, 1987, σελ. 225-233.

¹⁹¹ Φ. Βώρος, Ξ. Οικονομοπούλου, Β. Ασημομύτης, Ν. Δημακόπουλος, Θ. Κατσουλάκος, *Θέματα Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας από τις πηγές*, Γ' Λυκείου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1983, 1^η εκδ., πηγή 9^α, σελ. 392-393.

¹⁹² Β. Κρεμμυδάς, *Ιστορία Νεότερη – Σύγχρονη, Ελληνική – Ευρωπαϊκή*, Γ' Γυμνασίου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1984, 1^η εκδ., (Υπουργική απόφαση / Σύμβαση: 1963/13-6-1984).

οδήγησε στον ξεριζωμό των Μικρασιατών χωρίς περαιτέρω αναφορά στην εγκατάστασή τους στην Ελλάδα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε αυτό το βιβλίο είναι ότι δύο χρόνια μετά την 1^η έκδοσή του προστίθεται ένα ενδέκατο κεφάλαιο με τίτλο *Μικρασιατικός Ελληνισμός* έκτασης είκοσι τεσσάρων σελίδων.¹⁹³ Εδώ εκτίθενται τέσσερα υποκεφάλαια, *Α. Οι απαρχές και ο Μεσαίωνας*, *Β. Η επιβίωση κατά την Τουρκοκρατία*, *Γ. Το τέλος* και *Δ. Η Έξοδος και η Προσφυγιά*. Στο υποκεφάλαιο Δ εισάγεται ενότητα *Οι πρόσφυγες και το προσφυγικό ζήτημα*, το οποίο και χαρακτηρίζεται ως ένα «τεράστιο κοινωνικό πρόβλημα» της εποχής. Εδώ εκτίθενται για πρώτη φορά τα προβλήματα στέγασης και απασχόλησης που συνάντησαν οι πρόσφυγες, ενώ παράλληλα η αφήγηση εμπλουτίζεται από ένα οπτικό παράθεμα κατασκήνωσης προσφύγων στη Χίο και δύο μαρτυρίες προσφύγων από τους πρώτους μήνες της μετακίνησής τους. Στη συνέχεια στην ενότητα *Οι επιπτώσεις* εκτίθεται η επίδραση της έλευσης των προσφύγων στην οικονομική, πολιτική, πνευματική και πολιτιστική ζωή της χώρας. Πρόκειται δηλαδή για μια νέα πρόταση στη διάταξη της διδακτέας ύλης που αναδεικνύει το προσφυγικό ζήτημα του 1922 σε μια βασική πτυχή της νεοελληνικής ιστορίας.¹⁹⁴

Το βιβλίο του Β. Κρεμμυδά από τη Γ' Γυμνασίου ωστόσο κατακρίθηκε και λογοκρίθηκε τον Αύγουστο του 1990 και τελικά αποσύρθηκε για να αντικατασταθεί από το αντίστοιχο του Β. Σφυρόερα [εικ.12], καθηγητή νεότερης ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.¹⁹⁵ Το νέο βιβλίο, με οκτώ επανεκδόσεις έως το σχολικό έτος 1999/2000, αφιερώνει επίσης ένα ολόκληρο κεφάλαιο έκτασης δεκατεσσάρων σελίδων στο θέμα της Μικρασιατικής Καταστροφής με τίτλο *Ο Μικρασιατικός Πόλεμος*. Εδώ δίνεται για άλλη μια φορά έμφαση στη γεγονοτολογική αφήγηση από το Συμβούλιο της Ειρήνης το 1919 έως και τη Μικρασιατική Καταστροφή και ανταλλαγή των πληθυσμών. Στην τελευταία παράγραφο του κεφαλαίου, όπου και γίνεται αναφορά στους πρόσφυγες, υπογραμμίζεται η θετική διάσταση της ένταξης τους στην ελληνική οικονομία παρά τις δυσκολίες. Ωστόσο τα ενδιαφέροντα στοιχεία σε αυτό το σχολικό εγχειρίδιο είναι η αναφορά στον Ποντιακό Ελληνισμό ως κομμάτι του Μικρασιατικού Ελληνισμού και το πλήθος των οπτικών κυρίως αλλά και

¹⁹³ Υπουργική απόφαση / Σύμβαση: 3878/16-10-1986.

¹⁹⁴ Β. Κρεμμυδάς, *Ιστορία Νεότερη – Σύγχρονη, Ελληνική – Ευρωπαϊκή*, Γ' Γυμνασίου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1984, 1^η εκδ., σελ. 351-354.

¹⁹⁵ Χ. Αργυροπούλου, *Η διδακτική της Ιστορίας, Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις: Τοπική ιστορία*, Αθήνα: Paulos, 1997, σελ. 178.

γραπτών παραθεμάτων που συνοδεύουν το κείμενο (εικόνες, χάρτες και μαρτυρίες).¹⁹⁶

Στη διάρκεια του σχολικού έτους 1984-1985 κυκλοφορεί για τη Γ΄ Λυκείου το βιβλίο των Β. Σκουλάτου, Ν. Δημακόπουλου και Σ. Κόνδη με τίτλο *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη τεύχος Γ΄ [εικ.11]* με επανεκδόσεις έως το 2006. Θεματική του είναι η ιστορική περίοδος από το κίνημα στο Γουδί έως τη δεκαετία του 1980.¹⁹⁷ Στο κεφάλαιο ΚΒ΄ με θέμα την κατάσταση στην Ελλάδα από το 1914 έως και το 1924 εντάσσεται κεφάλαιο με τίτλο *Η περίοδος της μεγάλης κρίσης* το οποίο περιλαμβάνει την ενότητα *Ο Ελληνισμός της Δυτικής Μικράς Ασίας, του Πόντου και της Ανατολικής Θράκης από το 1908-1920*. Εδώ γίνεται αναφορά στους ελληνικούς πληθυσμούς της Ανατολικής Θράκης, της Δυτικής Μ. Ασίας και του Πόντου, ενώ στις εικόνες που παρατίθενται εικονίζονται περιοχές όπως το Ικόνιο, η Καππαδοκία και η Τραπεζούντα.¹⁹⁸ Στο υπόλοιπο κεφάλαιο οι αναφορές του κειμένου καθώς και οι πηγές εστιάζουν στην καταστροφή της Σμύρνης.

Σε επόμενο κεφάλαιο του βιβλίου (ΚΕ΄) σχετικό με τον μεσοπόλεμο στην Ελλάδα γίνεται αναφορά στους πρόσφυγες ως προς τη συμβολή τους σε δημογραφικό, οικονομικό, πολιτικό και πνευματικό επίπεδο. Παραθέτονται φωτογραφίες στέγασης προσφύγων, ενώ στην πηγή που συνοδεύει τις φωτογραφίες δίνεται η εικόνα ενός συνόλου ανθρώπων με κοινό χαρακτηριστικό την εξαθλίωση «η προσφυγιά κίνησε κι απλώθηκε σ' ολόκληρη την έκταση της Ελλάδας, σαν το ποτάμι που ξεχείλισε κι έχασε τη στράτα του, σαν το πεινασμένο κοπάδι π' αναζητάει βοσκή. Οι καταυλισμοί και οι περιμαντρωμένοι χώροι δεν τη χωρούσαν πια και δεν τη κρατούσαν. Ενάμισυ εκατομμύριο πεινασμένα στόματα... Ενάμισυ εκατομμύριο φτηνά χέρια... Ενάμισυ εκατομμύριο διψασμένοι άνθρωποι για δουλειά, για γαλήνη, για ελπίδα, τριγυρνούσαν στους δρόμους της Ελλάδας με τα χέρια στις τσέπες της ανέχειας!». ¹⁹⁹

¹⁹⁶ Β. Σφυρόερας, *Ιστορία Νεότερη και Σύγχρονη*, Γ΄ Γυμνασίου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1991, 1^η εκδ. σελ. 316-329.

¹⁹⁷ Β. Σκουλάτος, Ν. Δημακόπουλος, Σ. Κόνδης, *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη*, τεύχος Γ΄, Γ΄ Λυκείου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1985, 2^η εκδ., [πιθανότατα η 1^η έκδοση αυτού του τεύχους το 1984. Στην ηλεκτρονική βιβλιοθήκη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αναφέρεται το τεύχος Β΄ Γ΄ Λυκείου (ιστορική περίοδος 1821-1909) ως 4^η έκδοση του 1985, ενώ για το τεύχος Γ΄ δεν υπάρχει αναφορά στον αριθμό έκδοσης. Επιτόπια έρευνα στη βιβλιοθήκη οδήγησε στην εύρεση του Γ΄ τεύχους, 2^η έκδοση του 1985].

¹⁹⁸ ο.π. σελ. 88-91.

¹⁹⁹ ο.π. σελ. 197-199.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1990 και των αρχών του 2000 εισάγεται στη Β΄ τάξη του Ενιαίου Λυκείου ένα νέο μάθημα επιλογής στα πλαίσια του μαθήματος της ιστορίας, με το βιβλίο *Θέματα Ιστορίας [εικ.13]*. Το εγχειρίδιο αυτό αποτελεί μια τομή στην εκπαίδευση, δεδομένου ότι για πρώτη φορά εκθέτονται σε ένα σχολικό εγχειρίδιο θέματα που άπτονται της ελληνικής ιστορίας και απασχολούν έντονα την κοινή γνώμη, όπως το Μακεδονικό και Βορειοηπειρωτικό Ζήτημα, οι Ελληνοαλβανικές και Ελληνοτουρκικές σχέσεις, το Κυπριακό Ζήτημα, οι σχέσεις της Ελλάδας με την Ευρωπαϊκή Ένωση και ο Παρευξέινιος Ελληνισμός. Οι συγγραφείς του βιβλίου διαχωρίζονται ανά κεφάλαιο και την επιμέλεια του βιβλίου ως προς τα έξι πρώτα κεφάλαια είχαν αναλάβει ο σύμβουλος του Π.Ι. Φ. Βώρος και ο σχολικός σύμβουλος φιλολόγων Γ. Γρυντάκης.

Το τελευταίο κεφάλαιο ενσωματώθηκε στο βιβλίο μετά από πρόταση του Π.Ι. και απόφαση του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Συγκεκριμένα το έβδομο κεφάλαιο με συγγραφέα τον Κ. Φωτιάδη παρουσιάζει αναλυτικά την παρουσία του ελληνισμού στην ευρύτερη περιοχή του Πόντου από την αρχαιότητα μέχρι και τη Συνθήκη της Λοζάνης το 1923. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται με αριθμούς την ισχυρή παρουσία του Ελληνισμού στον Πόντο «*Σύμφωνα με τη στατιστική του Πανάρετον, το 1913 στις επαρχίες των έξι μητροπόλεων του Πόντου κατοικούσαν 697.000 Έλληνες, ενώ το ίδιο διάστημα λειτουργούσαν 1.890 εκκλησίες, 22 μοναστήρια, 1.647 παρεκκλήσια και 1.401 σχολεία με 85.890 μαθητές*». Μαθαίνουν για την εξόντωσή τους την περίοδο 1914-1924 και τη διαφυγή τους προς την Ευρώπη, την Αμερική, τη Ρωσία και την Ελλάδα. Κυρίως όμως αντιλαμβάνονται την πολιτιστική κληρονομιά του παρευξέινιου ελληνισμού με αναφορές «*στα εξαιρετικά ακριτικά και ιστορικά τραγούδια του Πόντου, τα θρησκευτικά τραγούδια της Καπαδοκίας, τους πολεμικούς ποντιακούς χορούς, τα ιστορικά μοναστήρια. Τα στοιχεία αυτά αποκαλύπτουν το κοινό πολιτιστικό νήμα που ενώνει τις γενιές των προσφύγων από το 1922 μέχρι σήμερα τόσο στην εθνική και θρησκευτική ταυτότητά τους, όσο και στον καθημερινό τρόπο ζωής τους*».²⁰⁰

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι το κεφάλαιο για τον Παρευξέινιο Ελληνισμό δεν εντάχθηκε στο πρόγραμμα σπουδών των ετών κατά τα οποία διδάχθηκε το βιβλίο, παρά το γεγονός ότι σύμφωνα με το άρθρο 20 σκοποί της διδασκαλίας του μαθήματος

²⁰⁰ Μ. Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, Ε. Κωφός, Κ. Αιλιανός, Α. Αλεξανδρής, Π. Κιτρομηλίδης, Π. Ιωακειμίδης, Ι. Χασιώτης, Κ. Φωτιάδης, *Θέματα Ιστορίας, Β΄ Ενιαίου Λυκείου (Επιλογή)*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1998, 1^η εκδ., σελ. 239, 245, 248-250.

είναι «να κατανοήσουν σήμερα οι μαθητές τα υπαρκτά σήμερα προβλήματα του Ελληνισμού, παρακολουθώντας την ιστορική πορεία τους και να αναπτύξουν την ικανότητα κατανόησης και ερμηνείας των ιστορικών φαινομένων».²⁰¹

Να επισημανθεί ότι η ομάδα εργασίας για τα αναλυτικά προγράμματα της ιστορίας τα έτη 1982-1985 στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είχε καταλήξει στη διαπίστωση ότι η διδασκαλία σε επαναλαμβανόμενους κύκλους είχε αποτύχει (να σημειωθεί ότι ποτέ δεν εφαρμόστηκε η αρχική σύλληψη του 1964 για διδασκαλία της πολιτιστικής ιστορίας στο Λύκειο) και προτάθηκε για τη Β' και Γ' Λυκείου η διδασκαλία της Θεματικής Ιστορίας, ενώ απαραίτητη θεωρήθηκε και η διδασκαλία της τοπικής Ιστορίας.²⁰² Αξίζει βέβαια να αναφερθεί ότι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1985 για το γυμνάσιο δεν αναφέρονται αλλαγές στο πρόγραμμα διδασκαλίας της ιστορίας και ως προς τα αναλυτικά προγράμματα των μαθημάτων γίνονται παραπομπές σε αυτά του 1977-1978. Αξιοσημείωτη ωστόσο αλλαγή της δεκαετίας του 1980 είναι η διεύρυνση της έννοιας του διδακτικού βιβλίου,²⁰³ καθώς σε αυτό περιλαμβάνονται πλέον βιβλία ή έντυπα ή τεχνικά μέσα που λειτουργούν ενισχυτικά στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης συγγράφονται για πρώτη φορά τα βιβλία του δασκάλου, ώστε να υποβοηθήσουν το διδακτικό προσωπικό.²⁰⁴

3.3.4 Η περίοδος μετά το 2000

Κατά το σχολικό έτος 1999/2000 κυκλοφόρησε το βιβλίο ομάδας συγγραφέων με τίτλο *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας [εικ.14]*, απευθυνόμενο στους μαθητές της Γ' Λυκείου, θεωρητικής κατεύθυνσης με ύλη για την πρόσβασή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το βιβλίο περιλαμβάνει θέματα σχετικά με την οικονομία του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα, τη διαμόρφωση των πολιτικών κομμάτων, τα προσφυγικά ρεύματα στην Ελλάδα, το Κρητικό ζήτημα και τον Παρευξέινιο Ελληνισμό, ενώ κυκλοφορεί έως σήμερα με πολλές επανεκδόσεις. Στο κεφάλαιο με τίτλο *Το προσφυγικό Ζήτημα στην Ελλάδα (1821-1930)* περιλαμβάνεται ενότητα με τίτλο *Πρόσφυγες στην Ελλάδα κατά*

²⁰¹ ΦΕΚ Β327/3.4.1998, Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων των Α' και Β' Τάξεων του Ενιαίου Λυκείου για το σχολικό έτος 1998-1999, αρ. 2055, σελ. 3208-3212. ΦΕΚ Β131/7.2.2002, Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων των Α', Β', Γ', Τάξεων του Ενιαίου Λυκείου, αρ. 8212/Γ2, σελ. 1347.

²⁰² Χ. Αργυροπούλου, *Η διδακτική της Ιστορίας, Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις: Τοπική ιστορία*, Αθήνα: Paulos, 1997, σελ. 178-179.

²⁰³ Νόμος 1566/1985, άρθρο 60.

²⁰⁴ Α. Καψάλης, Δ. Χαραλάμπους, *Σχολικά εγχειρίδια, Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2008, σελ. 149.

τον 20^ο αιώνα, έκτασης τριάντα δύο σελίδων, στην οποία γίνεται αναφορά στα προσφυγικά ρεύματα πριν το 1922, αλλά κυρίως σε αυτό που προκλήθηκε από τη Μικρασιατική Καταστροφή.

Οι συγγραφείς του βιβλίου δηλώνουν στην εισαγωγή «Ένα σχολικό βιβλίο οφείλει πριν από κάθε τι άλλο να απομυθοποιεί την ιστορία, να την αποκαθλώνει από τη θέση της υπεράνω κριτικής αλήθειας, να καταπολεμά τη μονομέρεια με τρόπο ώστε να οδηγεί τη σκέψη των παιδιών στην κριτική αντιμετώπιση των τότε συμβάντων. Αυτή η κριτική ικανότητα -ας έχουμε αυτή τη φιλοδοξία κατά νου- μπορεί να μετατραπεί σε ικανότητα κρίσης του σημερινού κόσμου και των σημερινών καταστάσεων, τοποθέτησή τους στην πραγματική και όχι στη φαντασιακή τους διάσταση, σε εκτίμηση των δεδομένων, στηριγμένη στη γνώση και όχι σε ιδεολογήματα». Ανάμεσα στους βασικούς στόχους που θέτονται στο ΑΠΣ για τη συγκεκριμένη θεματική είναι «να κατανοήσουν οι μαθητές την εξέλιξη, το μέγεθος και την επίδραση του προσφυγικού ζητήματος στη νεότερη ελληνική ιστορία» και «να συσχετίσουν το προσφυγικό ζήτημα της περιόδου 1821-1930 με το σύγχρονο πρόβλημα των προσφύγων, τόσο στη χώρα μας όσο και διεθνώς».²⁰⁵ Να αναφερθεί ότι ως γενικός σκοπός του μαθήματος της ιστορίας στο Ενιαίο Λύκειο ορίζεται η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης.²⁰⁶

Ειδικότερα στο πρώτο υποκεφάλαιο της ενότητας που αναφέρθηκε αναπτύσσονται οι προσφυγικές ροές προς την Ελλάδα την περίοδο 1914-1921, ενώ από το δεύτερο υποκεφάλαιο έως και το πέμπτο γίνεται πλέον εκτενής αναφορά στην εγκατάσταση και αποκατάσταση των προσφύγων του 1922 στα χρόνια που ακολούθησαν. Συγκεκριμένα στο υποκεφάλαιο Β με τίτλο *Μικρασιατική Καταστροφή* δίνεται μια πολύ σύντομη αφήγηση των γεγονότων πριν την Καταστροφή, έκτασης μιας σελίδας, και στη συνέχεια δίνεται ο γεωγραφικός προσδιορισμός των προσφύγων που ήλθαν στην Ελλάδα: «ήδη πριν τον *Αύγουστο του 1922* ...ελληνικοί πληθυσμοί της *Μικράς Ασίας (Πόντου, Κιλικίας, Καππαδοκίας)* ... *Ανατολικής Θράκης*,της *χερσονήσου της Καλλίπολης*», «... το *φθινόπωρο του 1922* έφθασαν στην Ελλάδα περίπου 900.000 πρόσφυγες (ανάμεσά τους και 50.000 *Αρμένιοι*). Περίπου 200.000 Έλληνες παρέμεναν στην Καππαδοκία και γενικότερα στην Κεντρική

²⁰⁵ Βλ. το βιβλίο καθηγητή Γ. Μαργαρίτης, Α. Αζέλης, Ν. Ανδριώτης, Θ. Δετοράκης, *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας*, Γ΄ τάξη Ενιαίου Λυκείου, Θεωρητική Κατεύθυνση, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 2001, σελ. 67.

²⁰⁶ ΦΕΚ 131/7.2.2002, Πρόγραμμα σπουδών των μαθημάτων των Α΄ Β΄ Γ΄ τάξεων του Ενιαίου Λυκείου.

και Νότια Μικρά Ασία.. Αυτοί μεταφέρθηκαν στην Ελλάδα το 1924 και το 1925 με τη φροντίδα της Μικτής Επιτροπής. Ένα τμήμα των Ελλήνων του Πόντου κατέφυγε στη Ρωσία».

Παράλληλα στο υποκεφάλαιο Γ με τίτλο *Η αποκατάσταση των προσφύγων* γίνεται αναφορά στην αγροτική και αστική αποκατάσταση, όπου και διαφαίνεται η διαφοροποίησή τους σε επίπεδο οικονομικό, δεδομένου ότι οι προσφυγικοί συννοικισμοί διαχωρίστηκαν με βάση την οικονομική τους κατάσταση. Χαρακτηριστικά αναφέρεται «Υπήρχαν βέβαια και οι εύποροι πρόσφυγες, που είχαν την οικονομική δυνατότητα να φροντίσουν μόνοι τους για τη στέγασή τους. Αυτοί στην αρχή ήταν σε θέση να νοικιάσουν ή να αγοράσουν κατοικίες μέσα στις πόλεις και έτσι να αναμειχθούν με τους γηγενείς. Αργότερα ανέλαβαν οι ίδιοι πρωτοβουλίες για την ίδρυση οικισμών». Στο Δ υποκεφάλαιο με τίτλο *Η αποζημίωση των ανταλλαξίμων και η ελληνοτουρκική προσέγγιση* εκτίθενται οι φορείς που ανέλαβαν το έργο της αποζημίωσης των προσφύγων καθώς και η επιρροή της πολιτικής που ακολουθήθηκε στη διαμόρφωση της πολιτικής θέσης των προσφύγων. Τέλος στο Ε υποκεφάλαιο με τίτλο *Η ένταξη των προσφύγων στην Ελλάδα*, ο συγγραφέας αναφέρει ότι «Οι πρόσφυγες του 1922 δεν αποτελούσαν ένα ενιαίο σύνολο. Ανάμεσά τους υπήρχαν διαφορές κοινωνικής προέλευσης, πολιτιστικής παράδοσης, διαλέκτου, ακόμα και γλώσσας (περίπου 100.000 πρόσφυγες ήταν τουρκόφωνοι)». Παράλληλα παρουσιάζει τις δυσκολίες ενσωμάτωσης των προσφύγων στην Ελλάδα και καταλήγει σε μια αποτίμηση της προσφοράς τους σε πολιτικό, εθνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο.²⁰⁷

Στο ίδιο βιβλίο κατά το σχολικό έτος 2006-2007 με πρόταση του Π.Ι., εντάσσεται η ενότητα με τίτλο «Παρευξέινιος Ελληνισμός», που αναφέρεται κυρίως στην ιστορία του ποντιακού ελληνισμού και περιλαμβάνεται στο βιβλίο επιλογής για τη Β΄ τάξη Ενιαίου Λυκείου (Θέματα Ιστορίας). Η ενότητα θα διδάσκεται από το σχολικό έτος 2006-2007 στο πλαίσιο του μαθήματος ιστορίας θεωρητικής κατεύθυνσης στη Γ΄ Τάξη του Ενιαίου Λυκείου και θα αποτελέσει εξεταστέα ύλη για την εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έως και το σχολικό έτος 2014-15, οπότε και αφαιρείται.

²⁰⁷ Γ. Μαργαρίτης, Α. Αζέλης, Ν. Ανδριώτης, Θ. Δετοράκης, *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας*, Γ΄ τάξη Ενιαίου Λυκείου, Θεωρητική Κατεύθυνση, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1999, 1^η έκδοση, σελ. 139-171.

Προβληματισμό δημιουργεί η επιλογή ή αφαίρεση κεφαλαίων της διδακτέας ύλης με βάση το εξεταστικό σύστημα και τις ανάγκες του. Ενδεικτική είναι η απάντηση του υφυπουργού Παιδείας Γ. Καλού το 2007: *«Απαντώντας στην ερώτηση με αριθμό 1038/9-11-06, την οποία κατέθεσε ο Βουλευτής κ. Μάνος Φραγκιαδουλάκης σχετικά με τον καθορισμό της διδακτέας-εξεταστέας ύλης στο μάθημα της Ιστορίας, σας γνωρίζουμε τα ακόλουθα: Η εξεταστέα-διδασκτέα ύλη των μαθημάτων που εξετάζονται με κοινά σε εθνικό επίπεδο θέματα για το σχολικό έτος 2006-2007 καθορίστηκε με την αρ. 99964/Γ2/29-9-2006 Υπουργική Απόφαση. Βάσει της παραπάνω Υπουργικής Απόφασης, στο μάθημα της Ιστορίας Θεωρητικής Κατεύθυνσης από το βιβλίο «Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας» οι σελίδες 17-41 («Η ελληνική οικονομία κατά το 19ο αιώνα») που δεν συμπεριλαμβάνονται στην εξεταστέα ύλη, αλλά διδάχτηκαν σύμφωνα με τις αρχικές οδηγίες, βοηθούν τους μαθητές στη σύνδεση και παρουσίαση με τρόπο ολοκληρωμένο ιστορικών θεμάτων που αναπτύσσονται στις σελίδες 42-54 («Οι οικονομικές εξελίξεις κατά τον 20ο αιώνα»), στη σύλληψη των ιστορικών εξελίξεων ως ολότητας και στην εμβάθυνση των γεγονότων που παρουσιάζονται σε επόμενες ενότητες και κεφάλαιο. Επιπλέον, με την προσθήκη των σελίδων 206-220 («Η περίοδος αυτονομίας και η ένωση της Κρήτης με την Ελλάδα») και 245-254 («ο Παρευξέινιος Ελληνισμός το 19ο και 20ο αιώνα»), η ύλη της Ιστορίας Θεωρητικής Κατεύθυνσης δεν αυξάνεται για το σχολικό έτος 2006-2007 σε σχέση με την αντίστοιχη διδακτέα-εξεταστέα ύλη του σχολικού έτους 2005-2006, αλλά αντιθέτως μειώνεται κατά έντεκα (11) σελίδες. Άρα, οι έξι (6) ώρες που απαιτούνταν για την ολοκλήρωση της διδασκαλίας των σελίδων 17-41 αντισταθμίζονται από τη μείωση της ύλης και σε καμία περίπτωση δεν θα υπάρξει πρόβλημα ολοκλήρωσης της εξεταστέας-διδασκτέας ύλης στα προβλεπόμενα χρονικά περιθώρια».*²⁰⁸

Ενδεικτική είναι και η απάντηση του Υπουργού Παιδείας Ν. Φίλη σε ερώτηση στην Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων σχετικά με την αφαίρεση του σχετικού κεφαλαίου από την εξεταστέα ύλη κατά το σχολικό έτος 2015-2016: *«επαναλαμβάνω ότι με σεβασμό στην ιστορία, στις μνήμες, στον πόνο του ελληνισμού και ιδιαίτερα του ποντιακού ελληνισμού, που ήταν θύμα της τουρκικής θηριωδίας, αντιμετωπίζουμε το σύνολο της ιστορίας και είναι λάθος να λέγεται, ότι εξαιρέθηκε το τμήμα αυτό του ποντιακού του παρευξέινιου ελληνισμού από το σχολείο. Υπάρχει στα σχολικά εγχειρίδια, πέρυσι λοιπόν, επειδή έγινε μια αναμόρφωση προκειμένου να υπάρχει*

²⁰⁸ Πρακτικά Βουλής, ΙΑ΄ Περίοδος, Σύνοδος Γ΄, Συνεδρίαση ΞΓ΄, 24.1.2007.

δυνατότητα καλύτερης εξέτασης του μαθήματος, υπήρξε αναφορά του θέματος αυτού στο κεφάλαιο για την μικρασιατική καταστροφή, πλήρης αναφορά, και το ειδικότερο θέμα δεν συμπεριλαμβάνεται στην εξεταστέα ύλη. Δεν σημαίνει ότι δεν διδάσκεται από τα σχολικά εγχειρίδια, το λέω αυτό, γιατί πρέπει να είμαστε νηφάλιοι, ψύχραιμοι και όχι απείς και εθνικιστικά και υπόφοροι στις εθνικιστικές δημαγωγίες. Δεν αναφέρομαι εδώ μιλάω γενικά».²⁰⁹

Αυτό που παρατηρείται από την περίοδο της μεταπολίτευσης και μετά είναι ότι η μέθοδος της γραμμικής αφήγησης των γεγονότων διαφοροποιείται σε κάποια βιβλία και ήδη από τη δεκαετία του 1980 γίνονται προσπάθειες νέου τρόπου προσέγγισης του ιστορικού παρελθόντος. Παραδοσιακά εγχειρίδια αντικαθίστανται με νέα Θεματικής Ιστορίας επιχειρώντας μια στροφή του ιστορικού μαθήματος από τα πρόσωπα στις ομάδες, από τα πολιτικοστρατιωτικά γεγονότα στους θεσμούς και τις κοινωνικές δομές. Πρόκειται πράγματι για μια όψιμη εκδήλωση ενδιαφέροντος των ιστορικών για τις νέες ιστοριογραφικές αντιλήψεις (ιστορικός υλισμός, σχολή των Annales) απέναντι στον ιστορικισμό και θετικισμό.²¹⁰

Το 1999 καινοτομία για τα εκπαιδευτικά δεδομένα της χώρας αποτέλεσε η δημιουργία Ενιαίων Πλαισίων Προγραμμάτων (Ε.Π.Π.Σ.) το οποίο συμπληρώθηκε το 2003 από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και τα αναλυτικά προγράμματα κάθε γνωστικού αντικειμένου. Με βάση αυτό το πρόγραμμα σπουδών έγινε η συγγραφή των νέων σχολικών βιβλίων της Ιστορίας το 2006.²¹¹ Έτσι το 2007 εκδίδεται το βιβλίο με τίτλο *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία [εικ.15]*, για τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου με συγγραφείς τους Ε. Λούβη, καθηγήτρια Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας στο Πάντειο Πανεπιστήμιο και Δ. Ξιφαρά, καθηγητή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το βιβλίο καλύπτει ιστορικά την περίοδο από τη Γαλλική Επανάσταση του 1789 έως την εποχή μας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο εισαγωγικό σημείωμα «το βιβλίο παρουσιάζει τα κυριότερα από τα γεγονότα που επηρέασαν τις

²⁰⁹ Πρακτικά Βουλής, ΙΖ΄ Περίοδος, Σύνοδος Α΄, Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων, 10.3.2016.

²¹⁰ Α. Παληκίδης, *Ο ρόλος της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1950-2002)*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 2009, σελ. 35.

²¹¹ Β. Αγγέλη, «Τα αναλυτικά προγράμματα της ιστορίας του Γυμνασίου ως καταστατικός χάρτης της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας», στο *Εκπαιδευτικές πολιτικές στο για το σχολείο του 21^{ου} αιώνα, Πρακτικά Εισηγήσεων, τ. Β΄, 2^ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων*, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2015, σελ. 1-14.

ζωές των ανθρώπων σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό και ασχολείται, αρκετά πιο διεξοδικά, με την ιστορία των Ελλήνων, συνδέοντάς τη με την ιστορική εξέλιξη των άλλων λαών, ιδίως των γειτονικών, των Βαλκανίων και της Ευρώπης. Η έμφαση δεν δόθηκε στην καταχώρηση πληροφοριών. Η προσπάθεια εστιάστηκε στο να παρουσιαστεί μια γενική εικόνα του 19ου και του 20ού αιώνα, και κυρίως στο να αναδειχθούν τα σημαντικότερα προβλήματα που απασχόλησαν κάθε εποχή, καθώς και η κληρονομιά που άφησε αυτή η εποχή στους μεταγενέστερους. Στο πλαίσιο αυτό, η ιστορική αφήγηση είναι μάλλον συνοπτική και αποσκοπεί όχι μόνο στη γνώση, αλλά κυρίως στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας. Αυτή μπορεί να αποκτηθεί με την εκμάθηση μεθόδων και τεχνικών προσέγγισης του παρελθόντος, με τη μελέτη παραθεμάτων γραμμένων από διαφορετική οπτική γωνία το καθένα, όπως, επίσης, και με κατάλληλες ασκήσεις. Στόχος μας είναι πάντα η διαμόρφωση μιας ιστορικής συνείδησης: αποκτώντας την ικανότητα να προβληματιζόμαστε για το παρελθόν, καλλιεργούμε την ικανότητα να σκεφτόμαστε για το παρόν».²¹²

Ειδικότερα στο όγδοο κεφάλαιο του βιβλίου με τίτλο *Ο Μικρασιατικός Πόλεμος (1919-1922)* υπάρχει αντίστοιχη ενότητα με τον ίδιο τίτλο που παρουσιάζονται τα γεγονότα που οδήγησαν στην Καταστροφή, ενώ στο ένατο κεφάλαιο με τίτλο *Η εποχή του Μεσοπολέμου (1919-1939)* υπάρχει ιδιαίτερο υποκεφάλαιο με τίτλο *Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα κατά τον Μεσοπόλεμο*. Στο τελευταίο οι συγγραφείς αναφέρονται χαρακτηριστικά στην οικονομική διαφοροποίηση των προσφύγων «Οι πλούσιοι πρόσφυγες προτίμησαν περιοχές της αρεσκείας τους (Νέα Σμύρνη, Καλλιόπολη του Πειραιά). Τέλος, όσοι φτωχοί πρόσφυγες δεν εξασφάλισαν κάποια από τις κατοικίες που έδινε το κράτος συνέχισαν να μένουν για πολλά χρόνια σε άθλια οικήματα στους προσφυγικούς συνοικισμούς». Εδώ παρατίθεται και σχετική εικόνα προσφυγικού καταυλισμού στην Κοκκινιά. Ωστόσο, σε κοινωνικό επίπεδο παρουσιάζονται περισσότερο ως ομοιογενές σύνολο «σε κοινωνικό επίπεδο οι πρόσφυγες έφεραν στην κοινωνία της Ελλάδας τον τρόπο ζωής τους, τις συνήθειές τους, τη μουσική τους (ρεμπέτικο τραγούδι), την κουζίνα τους».²¹³

Την ίδια χρονιά (2007) στα πλαίσια του μαθήματος ιστορίας Γενικής Παιδείας εκδίδεται - με απευθείας ανάθεση και όχι διαγωνισμό - για τους μαθητές Γ' τάξης Ενιαίου Λυκείου και Δ' Τάξης Εσπερινού Λυκείου το βιβλίο των Κολιόπουλου-

²¹² Ε. Λούβη, Δ. Ξιφαράς, *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία*, Γ' Γυμνασίου, Αθήνα, ΟΕΔΒ, 2007, 1^η εκδ., σελ. 7.

²¹³ ο.π., σελ. 105-107, 121-122.

Σβολόπουλου κ.α. με τίτλο *Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)*²¹⁴ [εικ.16], αντικαθιστώντας ουσιαστικά το αντίστοιχο των Σκουλάτου-Δημακόπουλου-Κόνδη, ενός από τα μακροβιότερα σχολικά βιβλία της νεότερης ιστορίας.²¹⁵ Οι συγγραφείς του βιβλίου, στην πλειονότητά τους ακαδημαϊκοί υψηλών βαθμίδων και λιγότερο επαγγελματίες από τον χώρο της εκπαίδευσης, δηλώνουν στο εισαγωγικό σημείωμα ότι «*Το εγχειρίδιο αυτό επιδιώκει να προσεγγίσει τα διεθνή γεγονότα της νεότερης και σύγχρονης εποχής με τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό, μακριά από αισθήματα φανατισμού ή μισαλλοδοξίας. Η ελληνική ιστορία εξετάζεται ενταγμένη στο ευρύτερο πλαίσιο της παγκόσμιας ιστορίας και ειδικά της ευρωπαϊκής, της οποίας και αποτελεί οργανικό τμήμα*». Η ένταξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση άλλωστε έχει στόχο υπερεθνικό επιδιώκοντας τη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με δημοκρατικά και φιλειρηνικά αισθήματα. Τον ίδιο στόχο έχει και η διδασκαλία της Νεοελληνικής Ιστορίας, ως μάθημα ανθρωπιστικό.²¹⁶

Το βιβλίο παρουσιάζει σε επτά κεφάλαια τα σημαντικότερα γεγονότα του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα μέχρι την ένταξή της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ειδικότερα στο τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνεται ενότητα με τίτλο Ο Μικρασιατικός πόλεμος (1919-1922) στην οποία παρουσιάζονται οι ελληνικές διεκδικήσεις, το ζήτημα της ανεξαρτησίας του Πόντου και οι εξελίξεις των τριών χρόνων του Μικρασιατικού πολέμου. Η αναφορά στη γεωγραφική διαφοροποίηση των προσφύγων απαντάται στην έκφραση του βιβλίου «*Την ήττα και την υποχώρηση του ελληνικού στρατού ακολούθησαν η πυρπόληση της Σμύρνης τον ίδιο μήνα από τους Τούρκους και ο απηνής διωγμός των Ελλήνων της Μικράς Ασίας, του Πόντου και της Ανατολικής Θράκης. Η εθνική αυτή συμφορά προκάλεσε εσωτερική κρίση στην Ελλάδα*».

Παράλληλα αξίζει να σημειωθεί ότι στο σχετικό κεφάλαιο επικουρικά της αφήγησης λειτουργούν τρεις σημαντικές πηγές, ο χάρτης της Δημοκρατίας του

²¹⁴ Ι. Κολιόπουλος, Κ. Σβολόπουλος, Ε. Χατζηβασιλείου, Θ. Νήμας, Χ. Σχολινάκη-Χελιώτη, *Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)*, Γ' τάξη Γενικού Λυκείου και Δ' Τάξη Εσπερινού Λυκείου, Γενικής Παιδείας, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 2007, 1^η εκδ.

²¹⁵ Ουσιαστικά θα αντικαθιστούσε το βιβλίο *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου, Γ' Ενιαίου Λυκείου, Γενικής Παιδείας*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 2002, με συντονιστή και υπεύθυνο της συγγραφικής ομάδας τον Γ. Κόκκινο, το οποίο όμως αποσύρθηκε πριν καν κυκλοφορήσει.

²¹⁶ Κ. Κουτρούμπα, *Η διδακτική της ιστορίας της νεότερης Ελλάδας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπό το πρίσμα της ευρωπαϊκής διάστασης*, Αθήνα: ΕΚΠΑ, 2002, σελ. 286.

Πόντου, η φωτογραφία του Φροντιστηρίου της Τραπεζούντας και τα λόγια του Ελ. Βενιζέλου για τον ορισμό της εθνικής ταυτότητας. Χαρακτηριστικά η πηγή μας πληροφορεί «*Το θρήσκευμα, η φυλή, η γλώσσα δεν δύνανται να θεωρηθούν ως βέβαιοι ενδείξεις εθνικότητας. Ο μοναδικός αλάνθαστος παράγων είναι η εθνική συνείδησις, δηλαδή η εσκεμμένη θέλησις των ατόμων όπως καθορίσουν την τύχην των και αποφασίσουν εις ποίαν εθνικήν οικογένειαν επιθυμούν να ανήκουν*». Ο ορισμός αυτός - αξίζει να υπομνησθεί συμφωνούσε με την αρχή της αυτοδιάθεσης των λαών που είχε διακηρύξει ο πρόεδρος των ΗΠΑ Ουίλσον (Woodrow Wilson), όταν η μεγάλη υπερατλαντική δημοκρατία προσχώρησε το 1917 στον συνασπισμό των δυνάμεων της Συνεννόησης.

Τέλος στην τελευταία παράγραφο της ενότητας, στα συμπεράσματα, οι πρόσφυγες χαρακτηρίζονται στο σύνολό τους ως «ενδεείς» και «άστεγοι», ενώ στην ενότητα με τίτλο *Εσωτερικές εξελίξεις στην Ελλάδα (1923-1930)* του τέταρτου κεφαλαίου γίνεται επίσης μια σύντομη αναφορά στη συρροή των προσφύγων από τη Μικρά Ασία, τον Πόντο και την Ανατολική Θράκη.²¹⁷

Τέταρτο Κεφάλαιο

Έρευνα στους μαθητές θεωρητικού και οικονομικού προσανατολισμού της Γ΄ Λυκείου σχετικά με τη θεματική του προσφυγικού στο σχολικό εγχειρίδιο.

4.1 Παρουσίαση ποσοτικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας – Περιγραφική στατιστική

Αμέσως μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων από την ερευνήτρια στις 22/4/2016, πραγματοποιήθηκε έλεγχος και αρίθμησης τους. Τα δεδομένα της έρευνας ήταν οι απαντήσεις των μαθητών σε ερωτήσεις κλειστού τύπου με εξαίρεση μια ερώτηση ανοικτού τύπου (4γ.). Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο κωδικοποιήθηκε με τη μετατροπή κάθε ερώτησης σε μεταβλητή ή σε περισσότερες όπου η διατύπωση της αντίστοιχης ερώτησης το απαιτούσε.

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τις απαντήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS 21 (Statistical Package for Social Sciences). Με τη

²¹⁷ Ι. Κολιόπουλος, Κ. Σβολόπουλος, Ε. Χατζηβασιλείου, Θ. Νήμας, Χ. Σχολινάκη-Χελιώτη, *Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)*, Γ΄ τάξη Γενικού Λυκείου και Δ΄ Τάξη Εσπερινού Λυκείου, Γενικής Παιδείας, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 2007, 1^η εκδ., σελ. 87-91, 102.

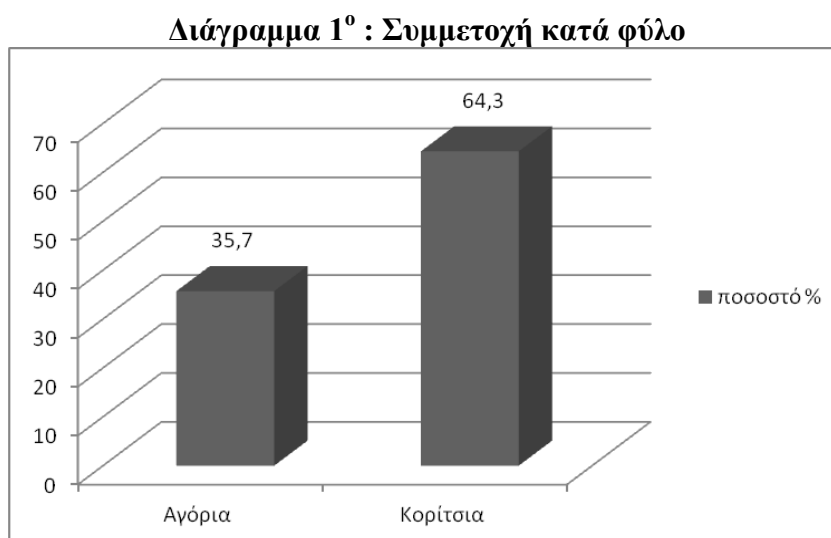
βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής έγινε ανάλυση των ποσοστών και των συχνοτήτων για κάθε κατηγορία μεταβλητών με τη χρήση πινάκων και διαγραμμάτων. Ωστόσο, το διαθέσιμο δείγμα δεν επέτρεψε την εφαρμογή επαγωγικής στατιστικής και ελέγχων ανεξαρτησίας για τη μέτρηση της συμμεταβλητότητας συγκεκριμένων μεταβλητών. Παρά το γεγονός ότι εφαρμόστηκαν συγχωνεύσεις κελιών στην επεξεργασία των δεδομένων δεν προέκυψε στατιστικά αποδεκτό αποτέλεσμα, οπότε και δεν έγινε αντίστοιχη ανάλυση.

4.1.1 Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι ερωτήσεις 1 έως 3 του ερωτηματολογίου.

Ερώτηση 1 : Συμμετοχή κατά φύλο

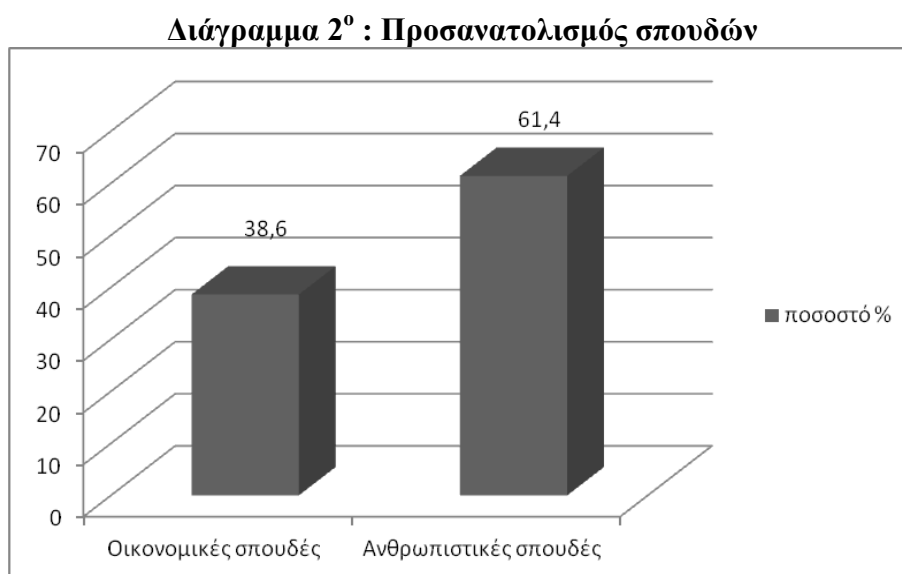
Στην έρευνα, από το σύνολο των 70 μαθητών που συμμετείχαν, τα 45 άτομα είναι κορίτσια σε ποσοστό 64,3% και τα 25 είναι αγόρια σε ποσοστό 35,7%. (Διάγραμμα 1^ο με βάση τον πίνακα συχνοτήτων).



Ερώτηση 2 : Προσανατολισμός σπουδών

Η πλειονότητα του δείγματος ακολουθεί τον ανθρωπιστικό προσανατολισμό σπουδών με ποσοστό 61,4 % (43 μαθητές), ενώ το 38,6 % (27 μαθητές) ακολουθεί τον οικονομικό προσανατολισμό σπουδών. Να σημειωθεί ότι η σχολική χρονιά 2015-2016 ήταν η πρώτη χρονιά που το μάθημα της Ιστορίας Θεωρητικής Κατεύθυνσης

εντάχθηκε στο πρόγραμμα σπουδών των μαθητών του οικονομικού προσανατολισμού.²¹⁸ (Διάγραμμα 2^ο με βάση τον πίνακα συχνοτήτων).



Ερώτηση 3 : Καταγωγή από Μ. Ασία

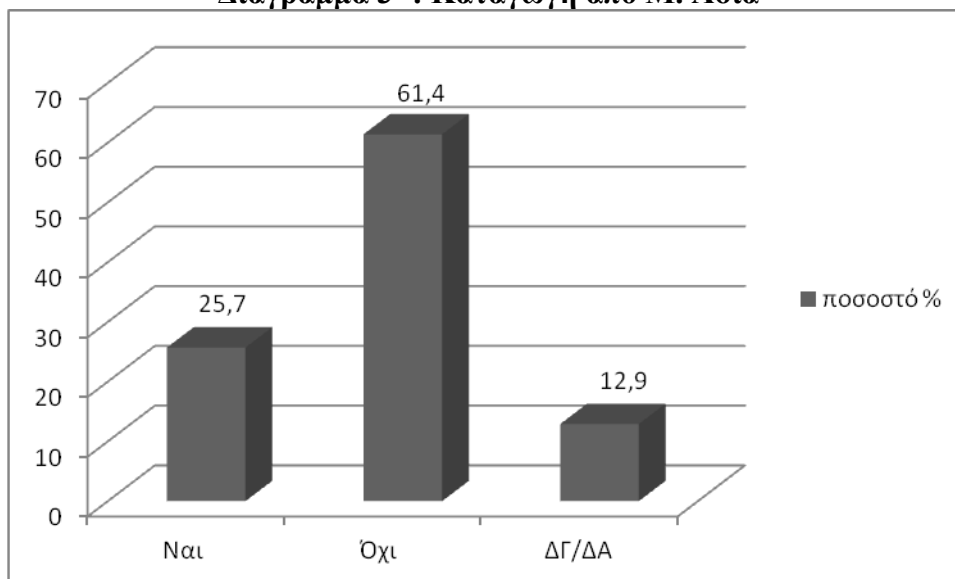
Στην ερώτηση αυτή διαπιστώθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος δεν έχει καταγωγή από τη Μ. Ασία με ποσοστό 61,4% (43 μαθητές),²¹⁹ μόλις το 25,7% δηλώνει ότι έχει μικρασιατικές ρίζες (18 μαθητές), ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 12,9% (9 μαθητές) συμπληρώνει την απάντηση «Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ». (Διάγραμμα 3^ο με βάση τον πίνακα συχνοτήτων).

²¹⁸ Βλ. ΦΕΚ Β 941/25. 5.2015, Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ' και Δ' τάξεων του Εσπερινού Γενικού Λυκείου, Προγράμματα Σπουδών των μαθημάτων της Γ' τάξης Ημερησίου Γενικού Λυκείου και της Δ' τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου», σελ. 10185.

²¹⁹ Οι πιο γνωστοί και μεγάλοι προσφυγικοί συνοικισμοί είναι του Βύρωνα, της Καισαριανής, της Ν. Ιωνίας, της Κοκκινιάς, του Κορυδαλλού, του Αιγάλεω, του Περιστερίου και της Νέας Χαλκηδόνας. Α. Καραμούζη, «Καταγραφή και χαρτογράφηση των προσφυγικών οικισμών στον Ελληνικό χώρο από το 1821 έως σήμερα, Προσέγγιση στα πλαίσια των πολιτικών εξελίξεων και της παράλληλης κρατικής δραστηριότητας» στο Επιστημονικό Συμπόσιο *Ο ξεριζωμός και η άλλη πατρίδα, Οι προσφυγοπόλεις στην Ελλάδα, 11-12 Απριλίου 1997*, Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας (Σχολή Μωραΐτη), 1999, σελ. 26.

Σημ. Το Γαλάτσι δεν ανήκει στις περιοχές που εποίκθηκαν από πρόσφυγες του 1922. Ωστόσο, είναι μια περιοχή όμορη της Ν. Ιωνίας.

Διάγραμμα 3^ο : Καταγωγή από Μ. Ασία



Στο σημείο αυτό ολοκληρώνονται οι ερωτήσεις με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων και ακολουθούν στοιχεία που διαγράφουν το προφίλ των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα αναφορικά με τη σχέση τους με την ιστορία.

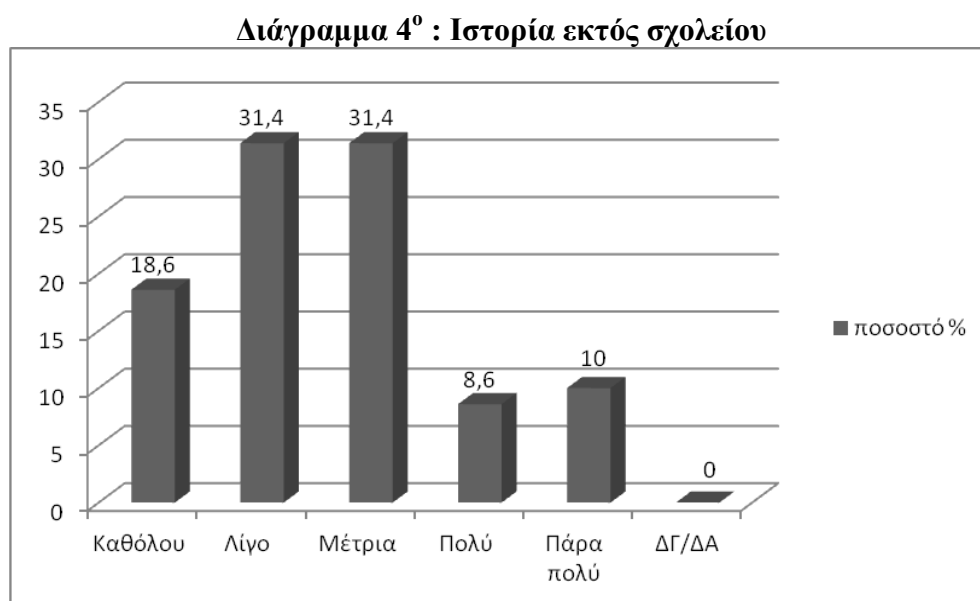
4.1.2 Ευρύτερη σχέση των ερωτώμενων με την ιστορία και τη θεματική του προσφυγικού

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι ερωτήσεις 4 έως και 6.

Ερώτηση 4α : Έχετε κάποια επαφή με την ιστορία εκτός σχολείου;

Σε ό,τι αφορά τη σχέση των ερωτώμενων αναφορικά με την επαφή που έχουν με την ιστορία εκτός της διδασκαλίας του σχολείου διαπιστώθηκε ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά καταγράφηκαν στις τιμές «Λίγο» και «Μέτρια». Συγκεκριμένα οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν ότι έχουν μέτρια επαφή με την ιστορία με ποσοστό 31,4% (22 μαθητές), όπως το ίδιο ποσοστό 31,4% (22 μαθητές) καταγράφηκε και σε αυτούς που έχουν λίγη επαφή με την ιστορία. Ακολουθεί ένα 18,6% (13 μαθητές) με καμία επαφή με την ιστορία, ενώ το 10% (7 μαθητές) δηλώνει ότι ασχολείται πάρα πολύ με το αντικείμενο και το 8,6% (6 μαθητές) πολύ. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι το ποσοστό των μαθητών που δεν ασχολείται καθόλου με την ιστορία εκτός σχολείου είναι το ίδιο με το ποσοστό που ασχολείται πολύ ή παρά πολύ. Πρόκειται για μια ερώτηση που επέλεξαν να απαντήσουν όλοι οι μαθητές και οι αντιθετικές απαντήσεις μαρτυρούν είτε την αδιαφορία προς την ιστορία λόγω της εγκυκλοπαιδικής της συχνά προσέγγισης ή τη έντονη ενασχόληση με αυτήν λόγω της

γοητείας που ασκεί στην καλλιέργεια της ανεξαρτησίας της σκέψης.²²⁰ (Διάγραμμα 4^ο με βάση τον πίνακα συχνοτήτων).



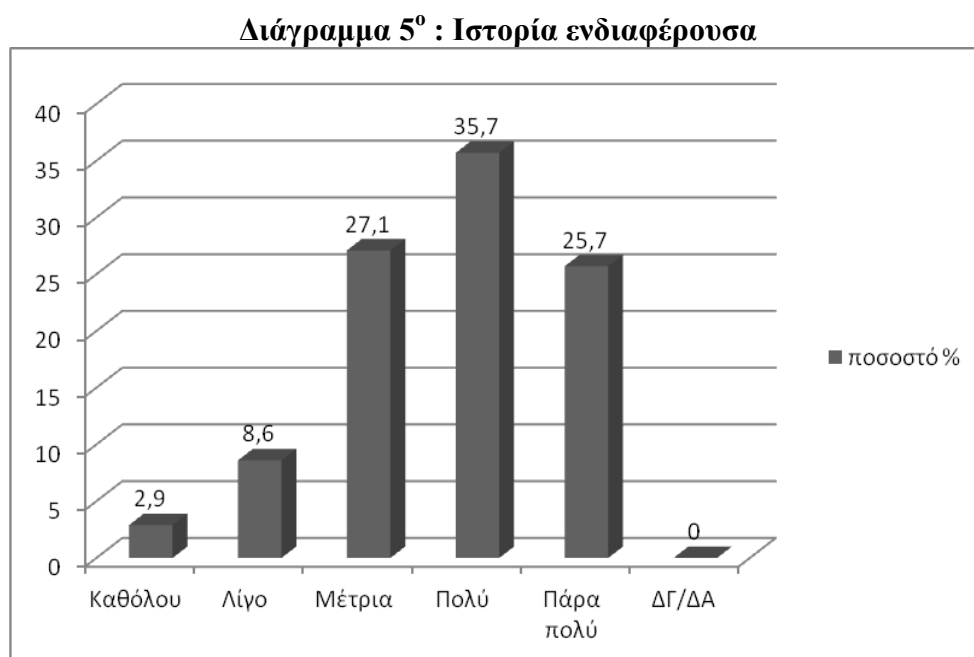
Ερώτηση 4β : Η ιστορία είναι ένα αντικείμενο που το κρίνετε ενδιαφέρον;

Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν σε ποσοστό 35,7% (25 μαθητές) ότι κρίνουν την ιστορία ένα πολύ ενδιαφέρον αντικείμενο, σε ποσοστό 27,1% (19 μαθητές) μέτρια ενδιαφέρονσα και αμέσως μετά το 25,7% (18 μαθητές) πάρα πολύ ενδιαφέρονσα. Αντίθετα ένα πολύ μικρό ποσοστό, το 8,6% (6 μαθητές) και το 2,9% (2 μαθητές) βρίσκει την ιστορία λίγο ή καθόλου ενδιαφέρονσα ως αντικείμενο. Και αυτή είναι μια ερώτηση που απαντήθηκε από το σύνολο του δείγματος και επιβεβαιώνει εκ μέρους των μαθητών την αντίληψη σχετικά με τη βασική θέση που κατέχει η ιστορία ως μάθημα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.²²¹ Επιπρόσθετα σε συνδυασμό με την προηγούμενη ερώτηση το γεγονός ότι οι μαθητές δεν ασχολούνται ιδιαίτερα με την ιστορία εκτός σχολείου αλλά τη βρίσκουν σε μεγάλο ποσοστό πολύ έως πάρα πολύ ενδιαφέρονσα είναι ένας δείκτης

²²⁰ Γ. Βαγιανός, *Διδακτική της ιστορίας, Σύγχρονες τάσεις και δεοντολογία*, Αθήνα: Γ. Βαγιανός, 2006, σελ. 18 και Θ. Ιωάννου, *Διδάσκοντας ιστορία: Από τις θεωρίες μάθησης στη στοχοθετική στρατηγική*, Αθήνα: Ατραπός, (χ.χ.), σελ. 113.

²²¹ Χ. Αργυροπούλου, *Η διδακτική της Ιστορίας, Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις: Τοπική ιστορία*, Αθήνα: Paulos, 1997, σελ. 20-21.

της δυναμικής του σχολικού βιβλίου στη διαμόρφωση ιστορικών συνειδητήσεων.²²²
(Διάγραμμα 5^ο με βάση τον πίνακα συχνοτήτων).



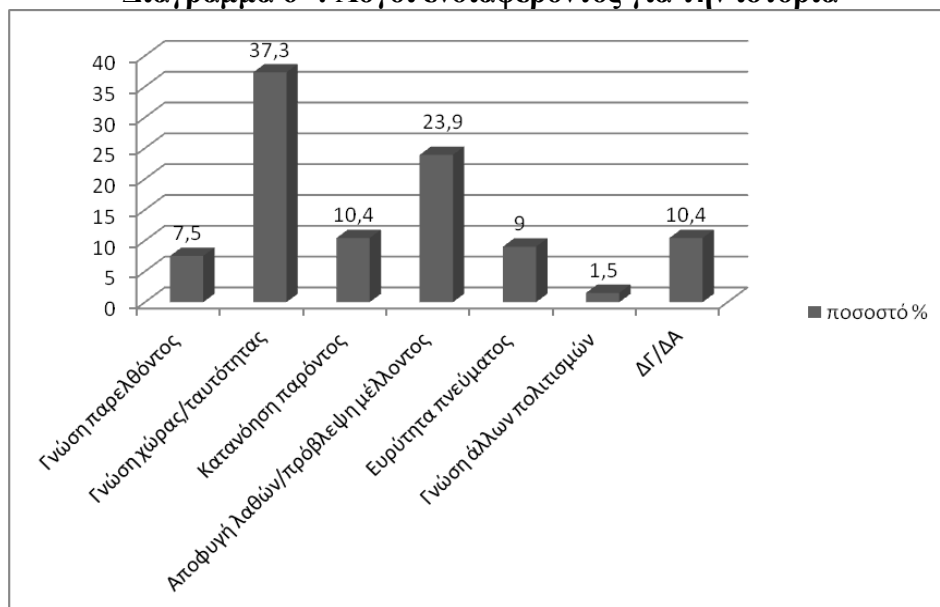
Ερώτηση 4γ : Αν κρίνετε την ιστορία ενδιαφέρουσα, ποιος είναι ο κυριότερος λόγος;

Η ερώτηση αυτή τέθηκε γιατί πάντα παρουσιάζει ενδιαφέρον ερευνητικά η κατανόηση των λόγων για τους οποίους οι μαθητές ενδιαφέρονται για την ιστορία. Η ερώτηση ήταν ανοικτού τύπου και για αυτόν τον λόγο συγκεντρώθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών και ομαδοποιήθηκαν από την ερευνήτρια με βάση λέξεις-κλειδιά. Οι μαθητές διαφοροποιήθηκαν ως προς τις απαντήσεις τους, όπως αποτυπώνεται και στο 6^ο διάγραμμα. Αξιοσημείωτο στα αποτελέσματα ήταν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών 37,3% (25 μαθητές) προσεγγίζει την ιστορία για λόγους που σχετίζονται με την γνώση της χώρας τους και την κατανόηση της ταυτότητάς τους. Οι απαντήσεις αναφέρονταν στην ευρύτερη έννοια της ταυτότητας, χωρίς να προσδιορίζεται το είδος της, κοινωνική, πολιτισμική, εθνική. Επομένως στην απάντηση φαίνεται να εμπεριέχονται τόσο η πολιτισμική ταυτότητα με την έννοια του τρόπου ζωής όσο και η εθνική με διαχρονικά στοιχεία όπως η γλώσσα, η θρησκεία, η ιστορία και οι παραδόσεις, ή η κοινωνική με την έννοια της

²²² Χ. Κουλούρη., «Σχολικά εγχειρίδια και ιστορική έρευνα», *Μνήμων*, τομ.11, 1987, σελ. 219, 222, προσπελάστηκε την 13/3/2016 στην ιστοσελίδα <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/mnimon/article/viewFile/8299/8408>.

συλλογικότητας.²²³ Δεύτερη στις επιλογές τους με ποσοστό 23,9 % (16 μαθητές) είναι η δυνατότητα αποφυγής λαθών στο μέλλον και γενικότερα η πρόβλεψη σημαντικών εξελίξεων στο μέλλον, στοιχείο που ταυτίζεται με την άποψη ότι το μέλλον είναι άμεσα εξαρτώμενο από τη δράση του ανθρώπου στο παρόν.²²⁴ Το 10,4% (7 μαθητές) των μαθητών θεωρεί ότι είναι ένας τρόπος κατανόησης του παρόντος, ενώ σημειώνεται ένα ίδιο ποσοστό (10,4%, 7 μαθητές) που προτιμά την επιλογή «Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ». Το 9% (6 μαθητές) θεωρεί ότι η ιστορία βοηθά στη διεύρυνση του πνεύματος και το 7,5% (5 μαθητές) συνδέει την ιστορία με τη γνώση του παρελθόντος. Τέλος μόλις το 1,5% (1 μαθητής) βρίσκει την ιστορία ως ένα μέσο γνώσης άλλων πολιτισμών, γεγονός που δικαιολογείται από τον ελληνοκεντρικό και ευρωκεντρικό προσανατολισμό του μαθήματος της ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση.²²⁵ Σε αυτήν την ερώτηση δύο ερωτώμενοι δεν απάντησαν και σωστά γιατί στην προηγούμενη ερώτηση είχαν απαντήσει ότι δε βρίσκουν την ιστορία καθόλου ενδιαφέρουσα. Επιπρόσθετα άλλη μια από τις απαντήσεις είναι εκτός θέματος. (Διάγραμμα 6^ο με βάση τον πίνακα συχνοτήτων).

Διάγραμμα 6^ο : Λόγοι ενδιαφέροντος για την ιστορία



²²³ Γ. Λεοντσίνης, *Πολυπολιτισμικότητα και σχολική ιστορία*, Αθήνα: Ατραπός, 2007, σελ. 105.

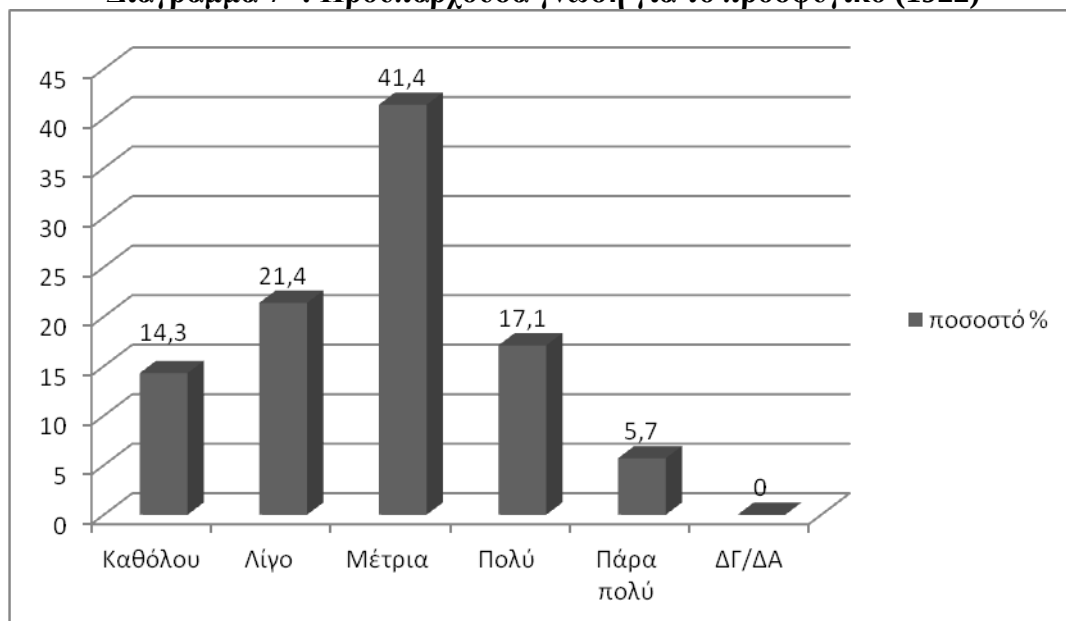
²²⁴ Θ. Ιωάννου, *Διδάσκοντας ιστορία: Από τις θεωρίες μάθησης στη στοχοθετική στρατηγική*, Αθήνα: Ατραπός, (χ.χ.), σελ. 110, 113.

²²⁵ Ε. Αβδελά, «Η σχολική ιστορία πρόσφορο έδαφος για πολιτική προπαγάνδα», *Χρόνος*, τεύχ. 12, Απρίλιος 2014, προσπελάστηκε την 10/9/2016 στην ιστοσελίδα <http://www.chronosmag.eu/index.php/el-950.html>.

Ερώτηση 5 : Είχατε κάποια γνώση για το προσφυγικό ζήτημα του 1922 στην Ελλάδα πριν την παράδοση του κεφαλαίου «Το Προσφυγικό Ζήτημα στην Ελλάδα» από το βιβλίο *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας*;

Σημαντική παράμετρος για τη διδασκαλία μιας θεματικής είναι αναντίρρητα η προϋπάρχουσα γνώση για αυτήν. Με αυτήν την ερώτηση διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα του δείγματος σε ποσοστό που προσεγγίζει σχεδόν το μισό (41,4%, 29 μαθητές) θεωρεί ότι είχε μέτρια γνώση του προσφυγικού. Τουλάχιστον ως προς τη σχολική γνώση, το συγκεκριμένο θέμα εντάσσεται στο κεφάλαιο της Μικρασιατικής Καταστροφής ή της Ελλάδας του μεσοπολέμου με σύντομες αναφορές χωρίς εμβάθυνση. Το 21,4% (15 μαθητές) είχε περιορισμένη γνώση για αυτό και μόλις το 17,1 (12 μαθητές) χαρακτήρισε τη γνώση του ως πολύ καλή. Το 14,3% (10 μαθητές) δεν είχε καμία γνώση και το 5,7% (4 μαθητές) εκτίμησε τη γνώση του ως πάρα πολύ καλή. Πρόκειται για άλλη μια ερώτηση που απαντήθηκε από όλους τους μαθητές. (Διάγραμμα 7^ο με βάση τον πίνακα συχνοτήτων).

Διάγραμμα 7^ο : Προϋπάρχουσα γνώση για το προσφυγικό (1922)

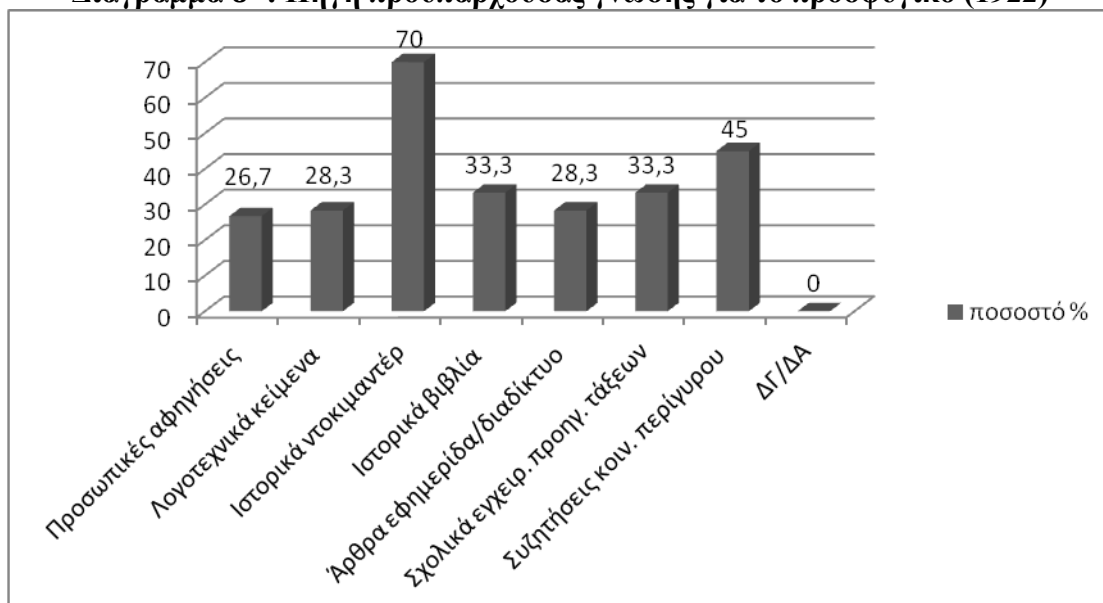


Ερώτηση 6 : Από ποια/ες πηγή/ες γνωρίζατε για το προσφυγικό πρόβλημα του 1922;

Στην προσπάθεια σκιαγράφησης του προφίλ των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα τέθηκε και η ερώτηση για τις πηγές άντλησης γνώσεων για τη θεματική του προσφυγικού, πηγές που συχνά επηρεάζουν ή και διαμορφώνουν την ιστορική γνώση των μαθητών. Ειδικότερα το ερώτημα άφηνε το περιθώριο στους μαθητές να

επιλέξουν περισσότερες από μια απαντήσεις με αποτέλεσμα να αποτυπωθούν στο διάγραμμα οι απαντήσεις που επιλέχθηκαν. Το δείγμα απάντησε στο 85,7,% (60 μαθητές) του συνόλου του, καθώς το 14,3% (10 μαθητές) είτε δεν απάντησε ορθά (7 μαθητές) είτε απάντησε ενώ δεσμευόταν από την προηγούμενη απάντησή του «Δεν έχω καμία γνώση για το προσφυγικό» (3 μαθητές). Από το σύνολο λοιπόν των απαντήσεων το 70% (42 μαθητές) δήλωσε ως πηγή γνώσης για το προσφυγικό τα ιστορικά ντοκιμαντέρ με υπολογίσιμη διαφορά από τις υπόλοιπες απαντήσεις. Αμέσως μετά με ποσοστό 45% (27 μαθητές) ακολουθούν οι συζητήσεις που συχνά μετέχουν οι μαθητές στις επαφές τους με το οικογενειακό ή φιλικό τους περιβάλλον. Να επισημανθεί σε αυτό το σημείο ότι η συγκεκριμένη επιλογή ως απάντηση προέκυψε μέσα από το πιλοτικό ερωτηματολόγιο και τις επισημάνσεις των μαθητών. Τα ιστορικά βιβλία καθώς και τα σχολικά εγχειρίδια επιλέγονται από ένα ποσοστό της τάξης του 33,3% (20 μαθητές), ενώ ακολουθούν τα λογοτεχνικά κείμενα και άρθρα σε εφημερίδες/διαδίκτυο επίσης με ίδιο ποσοστό 28,3% (17 μαθητές). Το ποσοστό που αφορά στα σχολικά βιβλία δεν είναι μικρό, αλλά μαρτυρεί την περιορισμένη έκταση αναφορά των σχολικών εγχειριδίων στη συγκεκριμένη θεματική. Τέλος υπάρχει ένα ποσοστό 26,7% (16 μαθητές) που έχει ακούσει κάποια προσωπική αφήγηση, προφανώς όχι πρόσφυγα λόγω ηλικίας, αλλά συγγενικού του προσώπου. (Διάγραμμα 8^ο με βάση τον πίνακα συχνοτήτων).

Διάγραμμα 8^ο : Πηγή προϋπάρχουσας γνώσης για το προσφυγικό (1922)



4.1.3 Κατανόηση της θεματικής του προσφυγικού μέσα από το σύγχρονο σχολικό εγχειρίδιο

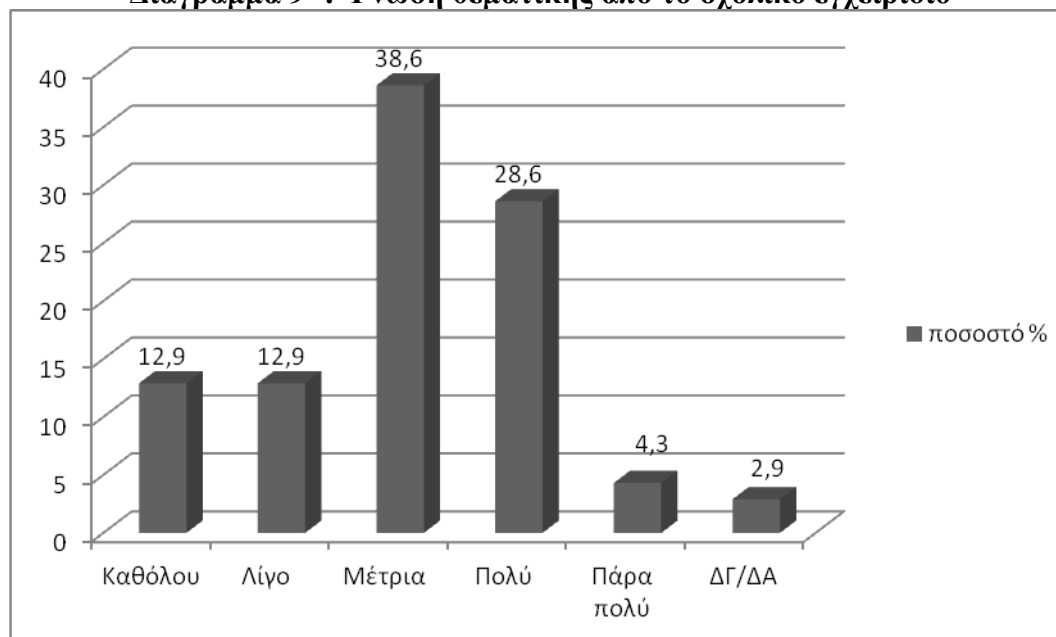
Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι ερωτήσεις 7 έως και 11.

Ερώτηση 7

α. Υποερώτημα : Με την προσέγγιση του κεφαλαίου για τους πρόσφυγες από τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της τάξης σας κρίνετε ικανοποιητική τη γνώση που αποκομίσατε για τη συγκεκριμένη θεματική;

Ως προς τον βαθμό ικανοποίησης από τη γνώση που αποκόμισαν οι μαθητές από τα σχολικά εγχειρίδια της τάξης τους σχετικά με τη συγκεκριμένη θεματική, η πλειονότητα του δείγματος 38,6% (27 μαθητές) απάντησε ότι ικανοποιήθηκε μέτρια, αλλά η αμέσως επόμενη δημοφιλέστερη απάντηση με ποσοστό 28,6% (20 μαθητές) είναι η ικανοποίηση σε πολύ μεγάλο βαθμό. Το 12,9% (9 μαθητές) δηλώνει ότι ικανοποιήθηκε λίγο και το ίδιο ποσοστό δηλώνει καθόλου. Το ποσοστό ωστόσο που δηλώνει ότι ικανοποιήθηκε πάρα πολύ είναι μόλις 4,3% (3 μαθητές) ενώ υπήρχαν και απαντήσεις στο πεδίο «Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ» με ποσοστό 2,9% (2 μαθητές). Σε κάθε περίπτωση η εκτίμηση των μαθητών φαίνεται να είναι θετική, δεδομένου ότι για πρώτη φορά διδάσκονται τόσο αναλυτικά τη συγκεκριμένη θεματική μέσα από ένα βιβλίο θεματικής ιστορίας. (Διάγραμμα 9^ο με βάση τον πίνακα συχνοτήτων).

Διάγραμμα 9^ο : Γνώση θεματικής από το σχολικό εγχειρίδιο

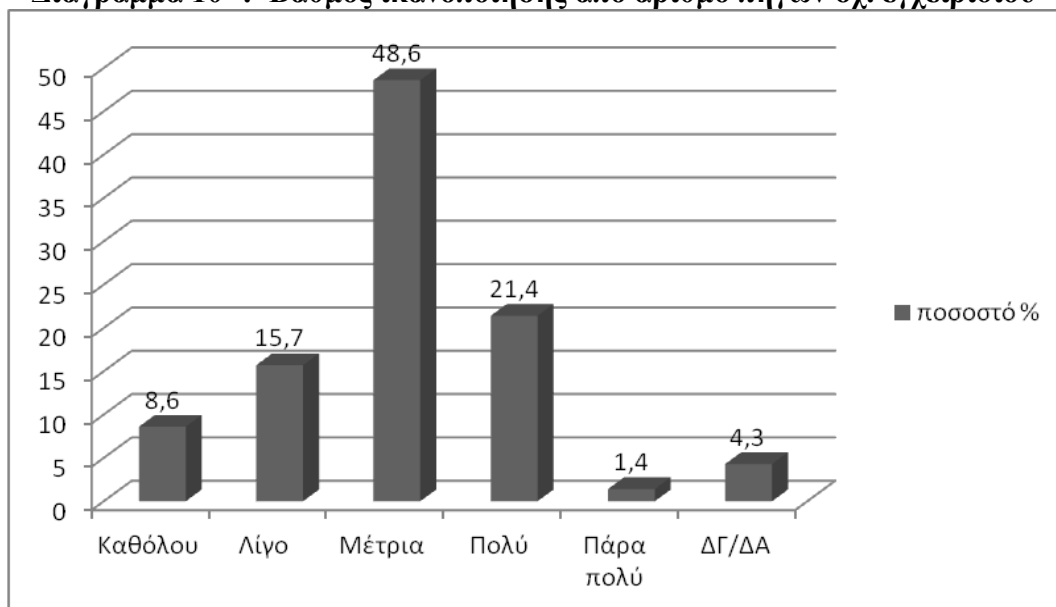


Ερώτηση 7

β. Υποερώτημα : Ο αριθμός των γραπτών παραθεμάτων του κεφαλαίου «Το προσφυγικό Ζήτημα στην Ελλάδα» από το βιβλίο *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας* κρίνετε ότι ήταν ικανοποιητικός για την κατανόησή του;

Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και το σύνολο των απαντήσεων αυτής της ερώτησης καθώς το μισό ποσοστό σχεδόν των ερωτηθέντων 48,6% (34 μαθητές) απαντά ότι ο αριθμός των πηγών του βιβλίου είναι ικανοποιητικός σε μέτριο βαθμό. Αυτό το στοιχείο μαρτυρά ίσως την ανάγκη των μαθητών για παράθεση περισσότερων πηγών, από τις οποίες η άντληση στοιχείων οδηγεί στην αντικειμενικότερη προσέγγιση της αφήγησης.²²⁶ Το 21,4% (15 μαθητές) δηλώνει ότι είναι πολύ ικανοποιητικός ο αριθμός των πηγών, το 15,7% (11 μαθητές) λίγο, το 8,6% (6 μαθητές) καθόλου και το 1,4% (1 μαθητής) πάρα πολύ. Υπάρχει ωστόσο και ένας μικρός αριθμός μαθητών σε ποσοστό 4,3% (3 μαθητές) που επέλεξε την ένδειξη «Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ». (Διάγραμμα 10^ο με βάση τον πίνακα συχνοτήτων).

Διάγραμμα 10^ο : Βαθμός ικανοποίησης από αριθμό πηγών σχ. εγχειριδίου



Ερώτηση 7

γ. Υποερώτημα : Η επιλογή των οπτικών παραθεμάτων (εικόνες, φωτογρ.) του κεφαλαίου «Το προσφυγικό Ζήτημα στην Ελλάδα» από το βιβλίο *Θέματα*

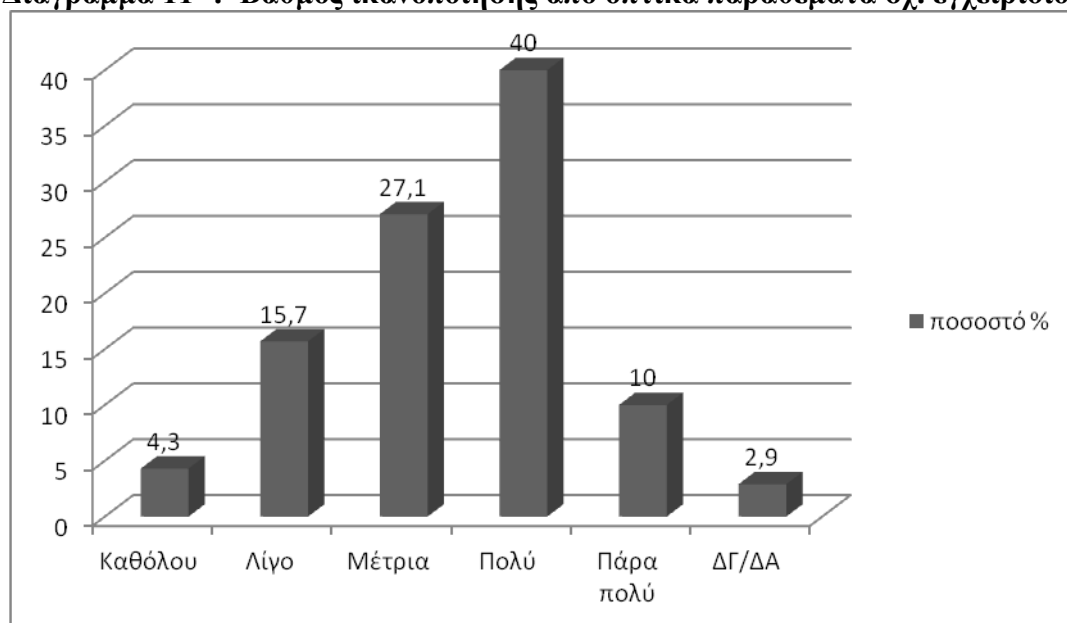
²²⁶ Γ. Βρεττός, *Σχεδιασμός και αξιολόγηση αναλυτικού προγράμματος ιστορίας*, Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 16, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 1996, σελ. 41.

Νεοελληνικής Ιστορίας σας βοήθησε να αντιληφθείτε τις συνθήκες που επικρατούσαν εκείνη την εποχή;

Σε αυτό το υποερώτημα η εικόνα που παρουσιάζει το δείγμα αλλάζει καθώς το 40,1% (28 μαθητές) συμφωνεί ότι οι εικόνες και οι φωτογραφίες που παραθέτονται στο σχετικό κεφάλαιο είναι πολύ διαφωτιστικές στην κατανόηση του κλίματος της εποχής. Εδώ διαφαίνεται χαρακτηριστικά η άποψη των μαθητών για τη δυναμική των οπτικών παραθεμάτων ως ιστορική πηγή. Παράλληλα το 27,1% (19 μαθητές) θεωρεί ότι το οπτικό υλικό είναι μέτρια ικανοποιητικό, το 15,7% (11 μαθητές) λίγο και το 4,3% (3 μαθητές) καθόλου, μαρτυρώντας την ανάγκη για ενίσχυσή του. Ωστόσο, υπάρχει και ένα ποσοστό 10% (7 μαθητές) που το βρίσκει πάρα πολύ διαφωτιστικό, ενώ μόλις το 2,9% (2 μαθητές) προτίμησε την ένδειξη «Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ».

(Διάγραμμα 11^ο με βάση τον πίνακα συχνοτήτων).

Διάγραμμα 11^ο : Βαθμός ικανοποίησης από οπτικά παραθέματα σχ. εγχειριδίου



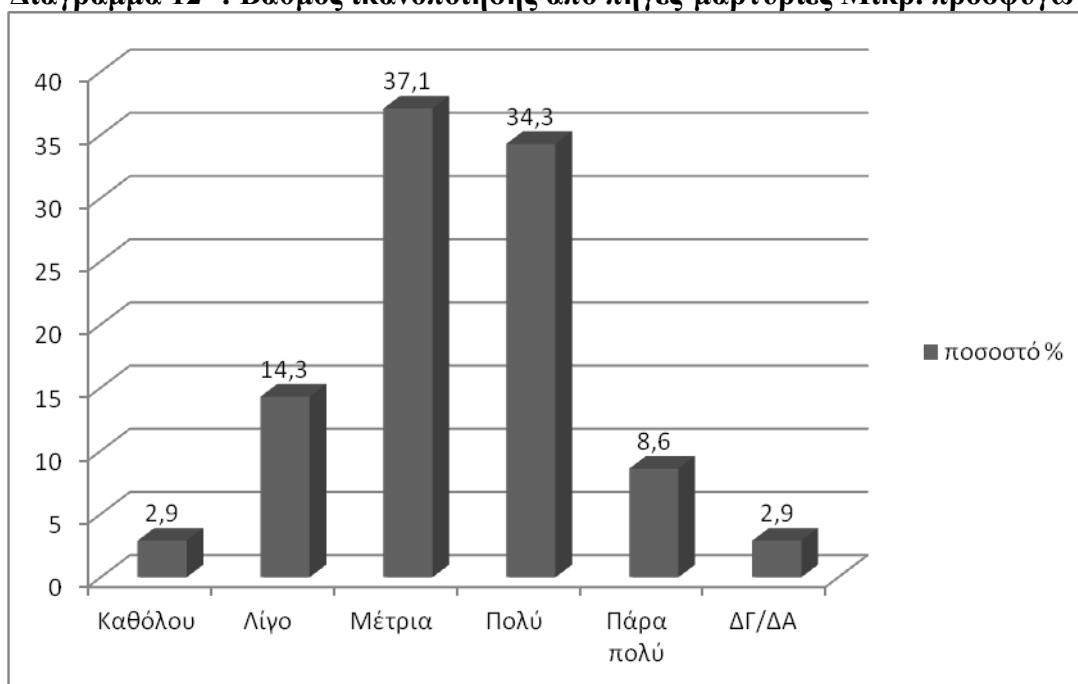
Ερώτηση 7

δ. Υποερώτημα : Από τις μαρτυρίες των Μικρασιατών προσφύγων που παρατίθενται στο κεφάλαιο «Το προσφυγικό Ζήτημα στην Ελλάδα» από το βιβλίο *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας* ποιος ήταν ο βαθμός ικανοποίησής σας για την κατανόησή του;

Η ερώτηση αυτή σχετίζεται με τη δυνατότητα που μπορεί να προσφέρει μια πρωτογενής πηγή στην κατανόηση μιας θεματικής. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι

απαντήσεις σχετικά με το ερώτημα της βοήθειας που προσφέρουν οι μαρτυρίες των Μικρασιατών προσφύγων, όπως παραθέτονται στο βιβλίο, στην κατανόηση της ενότητας συγκεντρώνονται στα πεδία «Μέτρια» και «Πολύ» με ποσοστά 37,1% (26 μαθητές) και 34,3% (24 μαθητές) αντίστοιχα. Μικρά είναι τα ποσοστά που απαντούν λίγο, καθόλου ή πάρα πολύ με ποσοστά 14,3% (10 μαθητές), 2,9% (2 μαθητές) και 8,6% (6 μαθητές) αντίστοιχα. Επίσης ένα πολύ μικρό ποσοστό επέλεξε το πεδίο «Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ». (Διάγραμμα 12^ο με βάση τον πίνακα συχνοτήτων).

Διάγραμμα 12^ο : Βαθμός ικανοποίησης από πηγές-μαρτυρίες Μικρ. προσφύγων

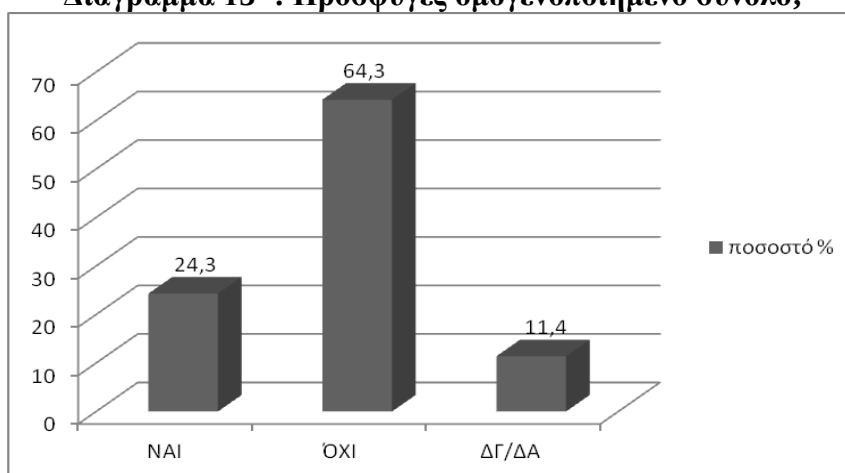


Ερώτηση 8 : Μελετώντας το κεφάλαιο «Το προσφυγικό Ζήτημα στην Ελλάδα» από το βιβλίο *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας* αντιληφθήκατε ότι οι πρόσφυγες του 1922 ήταν ένα ομογενοποιημένο σύνολο ανθρώπων;

Η συγκεκριμένη ερώτηση πηγάζει από το βασικό ερευνητικό ερώτημα της εργασίας που σχετίζεται με την κοινή για πολλούς αντίληψη ότι οι πρόσφυγες του 1922 ήταν μια ενιαία ομάδα με απολύτως κοινά χαρακτηριστικά. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το αποτέλεσμα της έρευνας καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών και συγκεκριμένα το 64,3% (45 μαθητές) κατανόησε μέσα από τη συγκεκριμένη θεματική του σχολικού βιβλίου ότι οι πρόσφυγες δεν ήταν ένα ομογενοποιημένο σύνολο, αλλά είχαν αρκετές διαφοροποιήσεις τις οποίες και εντόπισαν στην επόμενη ερώτηση. Με δεδομένο ότι οι μαθητές αντιλήφθηκαν αυτή την διαφοροποίηση, μόνο

ως θετική μπορεί να εκτιμηθεί η αλλαγή αυτή στον τρόπο προβολής του συνόλου των προσφύγων από ένα σχολικό εγχειρίδιο. Ο εντοπισμός της πολυπολιτισμικότητας²²⁷ αυτής της ομάδας ανθρώπων από τους μαθητές είναι μια νέα ανάγνωση της ελληνικής ιστορίας στην εκπαίδευση. Αντίθετα το 24,3% (17 μαθητές) διαμόρφωσε την άποψη ήταν οι πρόσφυγες του 1992 ήταν μια ομογενοποιημένη ομάδα ανθρώπων, ενώ σημειώθηκε και ένα ποσοστό 11,4% (8 μαθητές) που δεν έδωσε καμία από τις παραπάνω απαντήσεις και προτίμησε την επιλογή «Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ». (Διάγραμμα 13^ο με βάση τον πίνακα συχνοτήτων).

Διάγραμμα 13^ο : Πρόσφυγες ομογενοποιημένο σύνολο;



Ερώτηση 9 : Αν όχι, ποιες από τις παρακάτω διαφοροποιήσεις εντοπίσατε στο σύνολο των προσφύγων; Κοινωνική, οικονομική, γεωγραφική, γλωσσική.

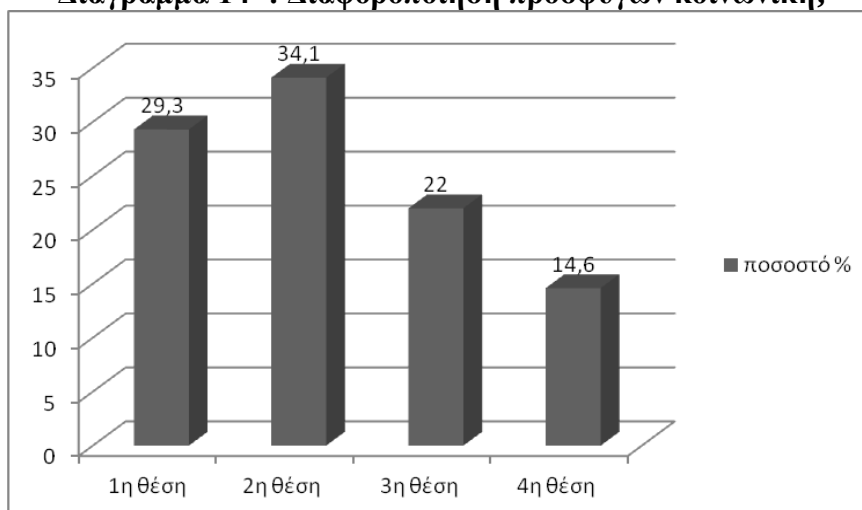
Η συγκεκριμένη ερώτηση απαιτούσε βαθμονόμηση των τεσσάρων επιλογών ιεραρχώντας ως πρώτη αυτή που κατανόησαν οι μαθητές ως πιο έντονη μετά τη διδασκαλία της συγκεκριμένης θεματικής από το βιβλίο για να καταλήξουν με τον βαθμό τέσσερα στη λιγότερο έντονη. Να σημειωθεί επίσης ότι το σύνολο του έγκυρου δείγματος ήταν 41 μαθητές από τους 70, καθώς σε πολλά ερωτηματολόγια οι απαντήσεις θεωρήθηκαν μη έγκυρες. Ειδικότερα κάποιοι μαθητές απάντησαν στην

²²⁷ R. Hirschon, «Τα αποτελέσματα της Ανταλλαγής», στο *Η ελληνοτουρκική ανταλλαγή των πληθυσμών, Πτυχές μιας εθνικής σύγκρουσης*, Αθήνα: Κριτική, 2006, σελ. 173 και Ι. Πετροπούλου, «Κτερίσματα προσφύγων» στο *Ο ξεριζωμός και η άλλη πατρίδα, Οι προσφυγονόμοι στην Ελλάδα*, στο Μ. Στεφανοπούλου, (επιμ.), *Ο ξεριζωμός και η άλλη πατρίδα – Οι προσφυγονόμοι στην Ελλάδα*, Πρακτικά συνεδρίου (11-12 Απριλίου 1997), Αθήνα: Εταιρεία Νεότερου Ελληνικού Πολιτισμού και Γενικών Εκπαιδευτικών Μελετών, 1997, σελ. 166-170.

ερώτηση παρά το γεγονός ότι είχαν απαντήσει καταφατικά στην προηγούμενη και άλλοι δε βαθμονόμησαν, αλλά απλά επέλεξαν μια απάντηση.

Η επεξεργασία των στοιχείων έδειξε ότι η πλειονότητα των μαθητών 34,1% (14 μαθητές) τοποθέτησε την κοινωνική διαφοροποίηση των προσφύγων στην τετράβαθμη κλίμακα της ερώτησης στη δεύτερη θέση. Η επιλογή αυτή δικαιολογείται αν λάβουμε υπόψη ότι εντοπίζεται εύκολα σε ένα σύνολο ανθρώπων που μετακινούνται και ενσωματώνονται σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις στην χώρα υποδοχής. Παράλληλα ενέχει την έννοια της συλλογικότητας²²⁸ και δε φαίνεται να «απειλεί» την εθνική ταυτότητα. Το 29,3% (12 μαθητές) την εντόπισε ως την κυρίαρχη διαφοροποίηση, ενώ μικρότερα ποσοστά 22% (9 μαθητές) και 14,6% (6 μαθητές) δε θεώρησαν ότι είναι τόσο διακριτή και την τοποθέτησαν στην τρίτη και τέταρτη θέση. (Διάγραμμα 14^ο με βάση τον πίνακα συχνοτήτων).

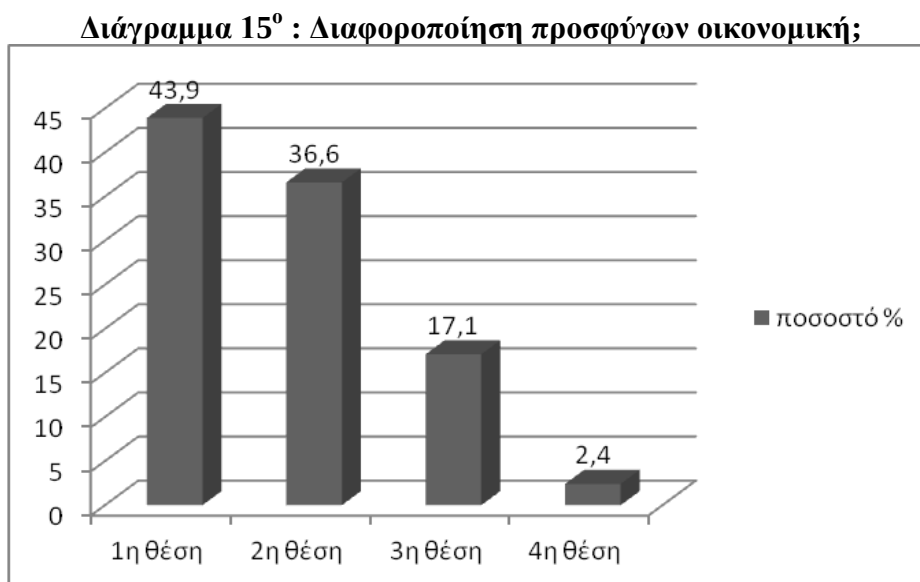
Διάγραμμα 14^ο : Διαφοροποίηση προσφύγων κοινωνική;



Σε συνέχεια της ίδιας ερώτησης ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι το 43,9% (18 μαθητές) του δείγματος διέκρινε ως βασική διαφοροποίηση των ανθρώπων που ήλθαν ως πρόσφυγες μετά το 1922 την οικονομική. Το ποσοστό αυτό δικαιολογείται απόλυτα αν ληφθεί υπόψη το κεφάλαιο της αποκατάστασης των προσφύγων στο οποίο και προβάλλεται ο διαχωρισμός των προσφυγικών

²²⁸ Μ. Δαμανάκης, *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*, Αθήνα: Gutenberg, 2007, σελ. 123.

συννοικισμών με βάση την οικονομική τους κατάσταση.²²⁹ Ένα υπολογίσιμο ποσοστό, το 36,6% (15 μαθητές) τοποθετεί επίσης αυτή τη διαφοροποίηση στη δεύτερη θέση, ενώ το 17,1% (7 μαθητές) στην τρίτη θέση και μόλις το 2,4% (1 μαθητής) στην τέταρτη θέση. (Διάγραμμα 15^ο με βάση τον πίνακα συχνοτήτων).

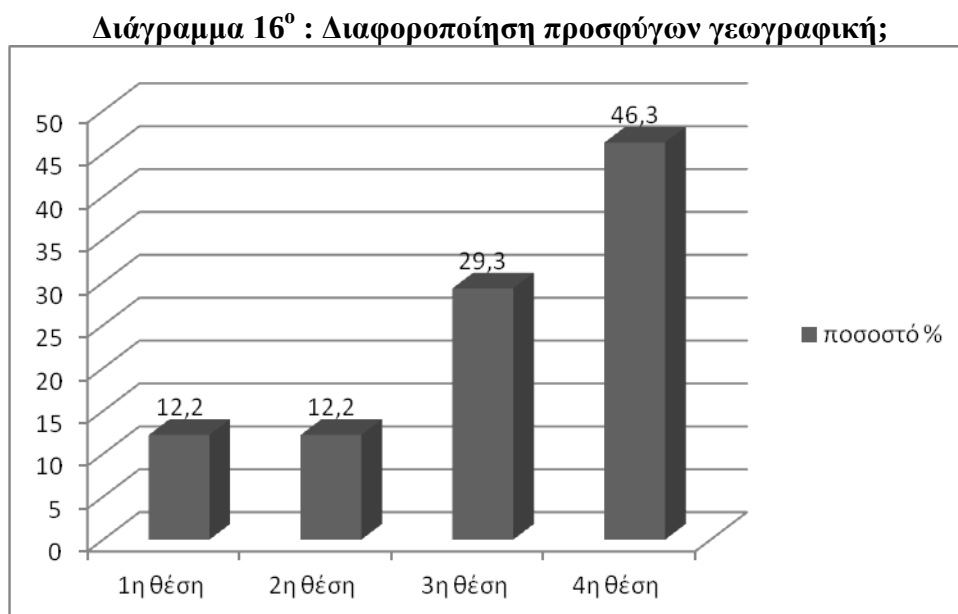


Επίσης στο ίδιο πλαίσιο της ερώτησης διαφαίνεται ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων μαθητών και συγκεκριμένα το 46,3 % (19 μαθητές), ένα ποσοστό που αγγίζει το μισό του δείγματος, αξιολόγησε μετά τη διδασκαλία της συγκεκριμένης θεματικής από το βιβλίο τη γεωγραφική διαφοροποίηση ως λιγότερο έντονη, τοποθετώντας τη στην τέταρτη θέση. Το 29,3% (12 μαθητές) την εκτίμησε τρίτη στη σειρά, ενώ μικρά ποσοστά την αξιολόγησαν στην πρώτη 12,2% (5 μαθητές) και δεύτερη θέση 12,2% (5 μαθητές). Ο πίνακας προβάλλει με σαφήνεια την αδυναμία εντοπισμού από την πλευρά των μαθητών των διαφορετικών γεωγραφικών χώρων αναφοράς των προσφύγων,²³⁰ δεδομένου ότι ο τόπος προέλευσής τους

²²⁹ Γ. Μαργαρίτης, Α. Αζέλης, Ν. Ανδριώτης, Θ. Δετοράκης, *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας*, Γ' τάξη Ενιαίου Λυκείου, Θεωρητική Κατεύθυνση, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1999, 1^η έκδοση, σελ. 158-161.

²³⁰ Μ. Βεργέτη, «Η ποντιακή ταυτότητα της τρίτης γενιάς», *Δελτίο Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών*, τ. 9, Αθήνα, 1992, σελ. 80, προσπελάστηκε την 6/9/2016 στην ιστοσελίδα <http://ejournals.e-publishing.ekt.gr/index.php/deltiokms/article/viewFile/2512/2277.pdf>.

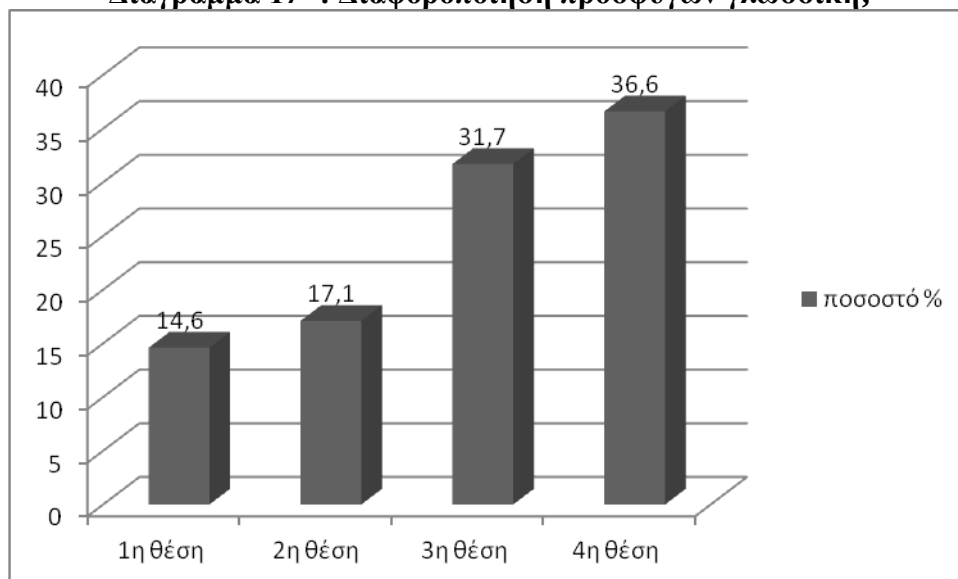
φαίνεται να είναι κυρίως η Μικρά Ασία. (Διάγραμμα 16^ο με βάση τον πίνακα συχνοτήτων).



Τέλος στην ολοκλήρωση της ερώτησης εντάσσεται και το ακόλουθο διάγραμμα από το οποίο εντοπίζουμε ότι επίσης και η γλωσσική διαφοροποίηση των προσφύγων δεν είναι διακριτή τόσο από τους μαθητές και την τοποθετούν με ποσοστό 36,6% (15 μαθητές) στην τέταρτη θέση. Πολύ κοντά στην τρίτη θέση την τοποθετεί το 31,7% (13 μαθητές), ενώ μόλις το 17,1% (7 μαθητές) την τοποθετεί δεύτερη στην κλίμακα και το 14,6% (6 μαθητές) πρώτη στην κλίμακα. Η επιγραμματική αναφορά στο βιβλίο στους 100.000 τουρκόφωνους δε φαίνεται να αποτελεί ισχυρό στοιχείο, ώστε να αντιληφθούν οι μαθητές τις διαφορές των προσφύγων στη γλώσσα που συχνά αποτέλεσαν αφορμή για την περιθωριοποίησή τους.²³¹ (Διάγραμμα 17^ο με βάση τον πίνακα συχνοτήτων).

²³¹ Γ. Μαργαρίτης, Α. Αζέλης, Ν. Ανδριώτης, Θ. Δετοράκης, *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας*, Γ' τάξη Ενιαίου Λυκείου, Θεωρητική Κατεύθυνση, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1999, 1^η έκδοση, σελ. 165.

Διάγραμμα 17^ο : Διαφοροποίηση προσφύγων γλωσσική;



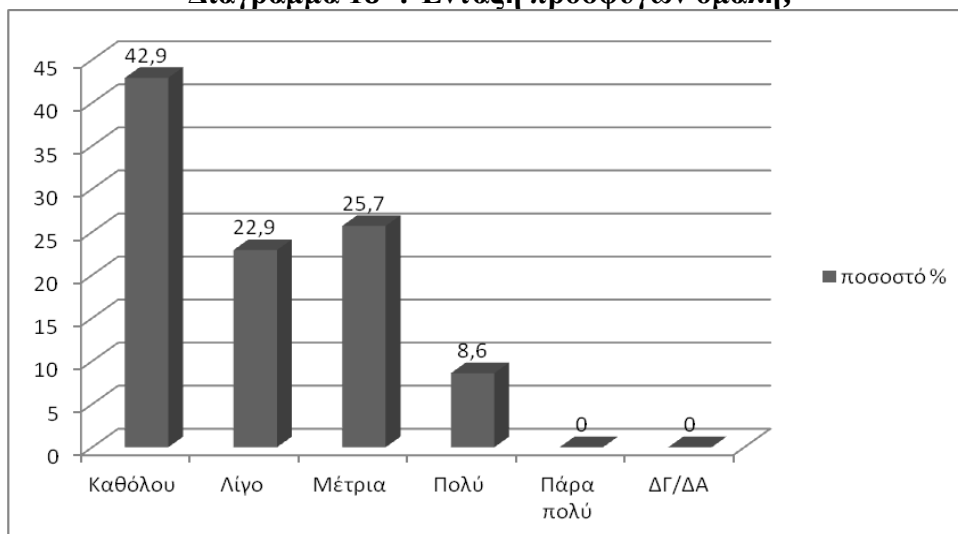
Ερώτηση 10

α. Υποερώτημα : Σύμφωνα με όσα προκύπτουν από το κεφάλαιο «Το προσφυγικό Ζήτημα στην Ελλάδα» από το βιβλίο *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας* θεωρείτε ότι η ένταξη και ενσωμάτωση των προσφύγων του 1922 στην ελληνική κοινωνία ήταν ομαλή;

Στην ερώτηση αυτή η επεξεργασία των στοιχείων έδειξε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος και συγκεκριμένα το 42,9% (30 μαθητές) κατανόησε ότι οι πρόσφυγες συνάντησαν δυσκολίες στην ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία, επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι κατάφεραν να ενσωματωθούν «ενάντια σε όλες τις προβλέψεις και τις αντιξοότητες».²³² Ακολουθεί το 25,7% (18 μαθητές) που θεωρεί ότι η ένταξή τους μπορεί να χαρακτηριστεί ομαλή σε μέτριο βαθμό και το 22,9% (16 μαθητές), το οποίο και προσεγγίζει την άποψη του μεγαλύτερου ποσοστού του δείγματος, που μπορεί να χαρακτηρίσει την ένταξη των προσφύγων ελάχιστα ομαλή. Ένα πολύ μικρό ποσοστό, το 8,6% (6 μαθητές), βρίσκει την ένταξή τους πολύ ομαλή, αλλά χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι κανείς από τους ερωτηθέντες δεν την αξιολογεί ως πάρα πολύ καλή. Τέλος και σε αυτήν την ερώτηση απάντησε το σύνολο του δείγματος. (Διάγραμμα 18^ο με βάση τον πίνακα συχνοτήτων)

²³² E. Voutira, «When Greeks meet other Greeks, Settlement policy issues in the contemporary Greek context» στο R. Hirschon (ed.), *Crossing the Aegean, An Appraisal of the 1923 compulsory population exchange between Greece and Turkey*, New York, Oxford: Berghahn Books, 2003, p.p. 149.

Διάγραμμα 18^ο : Ένταξη προσφύγων ομαλή;



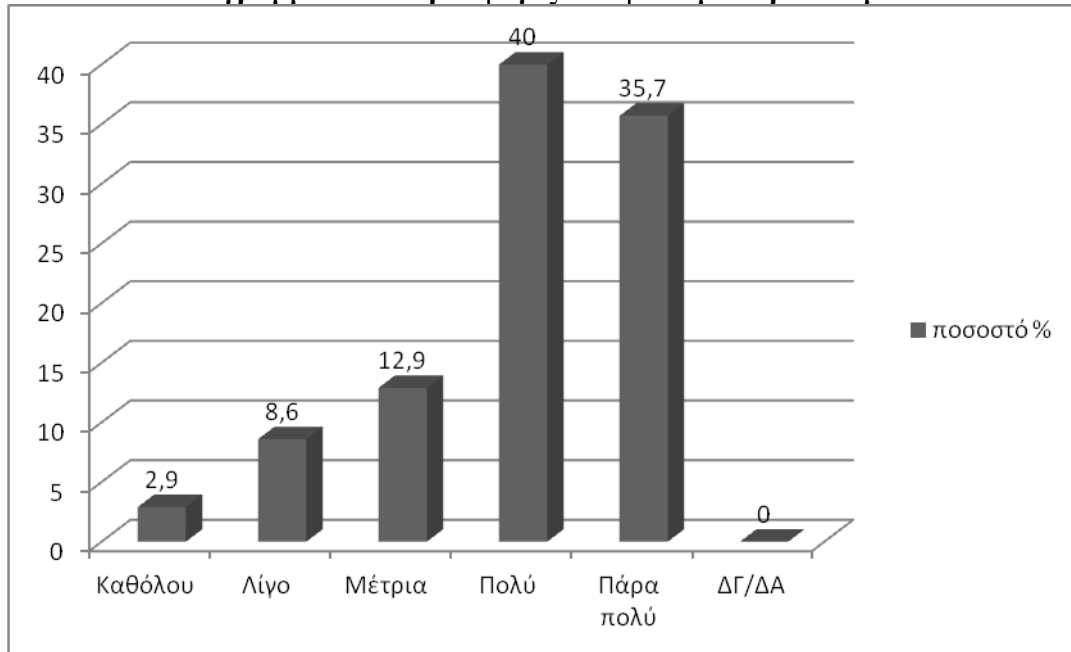
Ερώτηση 10

β. Υποερώτημα :Αντιληφθήκατε από τη διδασκαλία του κεφαλαίου «Το προσφυγικό Ζήτημα στην Ελλάδα» από το βιβλίο *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας*, αν οι πρόσφυγες του 1922 γνώρισαν φαινόμενα ρατσισμού από την πλευρά των γηγενών;

Το υποερώτημα β' έρχεται να επιβεβαιώσει τα στοιχεία του α' δεδομένου ότι ένα ποσοστό που υπερβαίνει το 75% (53 μαθητές) του δείγματος αντιλήφθηκε από τη διδασκαλία της συγκεκριμένης θεματικής ότι οι πρόσφυγες του 1922 γνώρισαν φαινόμενα ρατσισμού σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό. Ειδικότερα το 40% (28 μαθητές) εκτίμησε ότι τα φαινόμενα ρατσισμού ήταν πολλά και το 35,7% (25 μαθητές) πάρα πολλά. Εδώ φαίνεται οι μαθητές να έχουν κατανοήσει το φαινόμενο της κοινωνικής απομόνωσης των προσφύγων σε χωριστούς οικισμούς, αλλά και της αμφισβήτησης της «ελληνικότητας» τους ακόμα και με χαρακτηρισμούς όπως «τουρκόσπορους».²³³ Αντίθετα ποσοστά όπως το 12,9% (9 μαθητές) αξιολογεί ως μέτρια την εκδήλωση ρατσιστικών φαινομένων που αναπτύχθηκαν εις βάρος των προσφύγων και το 8,6% (6 μαθητές) μικρή. Τέλος το ποσοστό που θεώρησε ότι δεν εκδηλώθηκε κανένα κρούσμα ρατσισμού είναι μόλις 2,9 % (2 μαθητές). (Διάγραμμα 19^ο με βάση τον πίνακα συχνοτήτων).

²³³ R. Clogg, *Συνοπτική Ιστορία της Ελλάδας 1770-1990*, Αθήνα: ιστορητής, 1995, σελ. 107.

Διάγραμμα 19^ο : Πρόσφυγες και φαινόμενα ρατσισμού



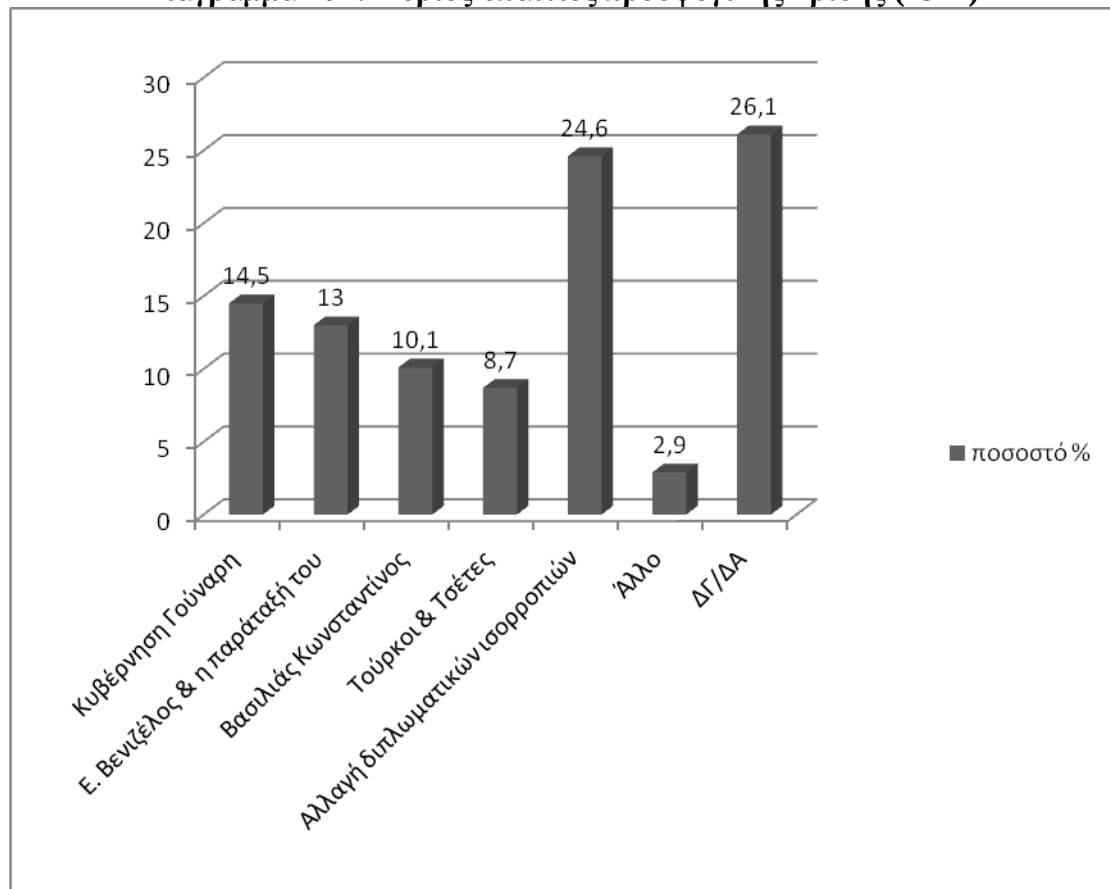
Ερώτηση 11 : Σύμφωνα με τη δική σας γνώμη θα μπορούσατε να καταλήξετε στον πιο πιθανό υπαίτιο της κατάστασης την οποία βίωσαν οι πρόσφυγες του 1922;

Η επεξεργασία των στοιχείων της συγκεκριμένης ερώτησης δημιουργεί προβληματισμό σε πρώτη ανάγνωση καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών, το 26,1% (18 μαθητές) καταλήγει στην επιλογή «Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ». Υποθετικά θα μπορούσαμε να διαπιστώσουμε ότι ερωτήσεις που απαιτούν συνολική θεώρηση ενός κεφαλαίου, συνθετική εκτίμηση ή και επίκληση γνώσεων δε έλκουν τους μαθητές και για αυτό τις προσπερνούν. Αμέσως μετά η δημοφιλέστερη απάντηση ως η πιο πιθανή αιτία που οδήγησε στην προσφυγική κρίση είναι η αλλαγή των διπλωματικών ισορροπιών από το 24,6% (17 μαθητές). Ακολουθούν με μια σχετική διαφορά όλες οι άλλες επιλογές με μικρές διαφορές σε ποσοστά μεταξύ τους. Ειδικότερα το 14,5% (10 μαθητές) εκτιμά την κυβέρνηση του Γούναρη, το 13% (9 μαθητές) τη βενιζελική παράταξη και τον αρχηγό της, το 10,1% (7 μαθητές) τον βασιλιά Κωνσταντίνο και το 8,7% (6 μαθητές) τον κεμαλικό στρατό και τους Τούρκους αντάρτες. Το γεγονός ότι μικρό ποσοστό μαθητών δήλωσε αυτή την επιλογή έρχεται σε αντίθεση με την αντίληψη ότι η ιστορική αφήγηση γεγονότων χαρακτηρίζεται από στερεότυπα και την εχθρική περιγραφή των Τούρκων στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια.²³⁴ Να σημειωθεί ότι στην ερώτηση αυτή θεωρήθηκε μη

²³⁴ Α. Παπαοικονόμου, «Ο εθνικός εαυτός ως θεωρητική και κοινωνική κατασκευή: σύγκριση των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου

έγκυρη μια απάντηση που είχε σημειώσει δύο επιλογές. (Διάγραμμα 20^ο με βάση τον πίνακα συχνοτήτων).

Διάγραμμα 20^ο : Κύριος υπαίτιος προσφυγικής κρίσης (1922)



4.1.4 Σχέση της θεματικής με το σύγχρονο προσφυγικό

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι ερωτήσεις 12 και 13.

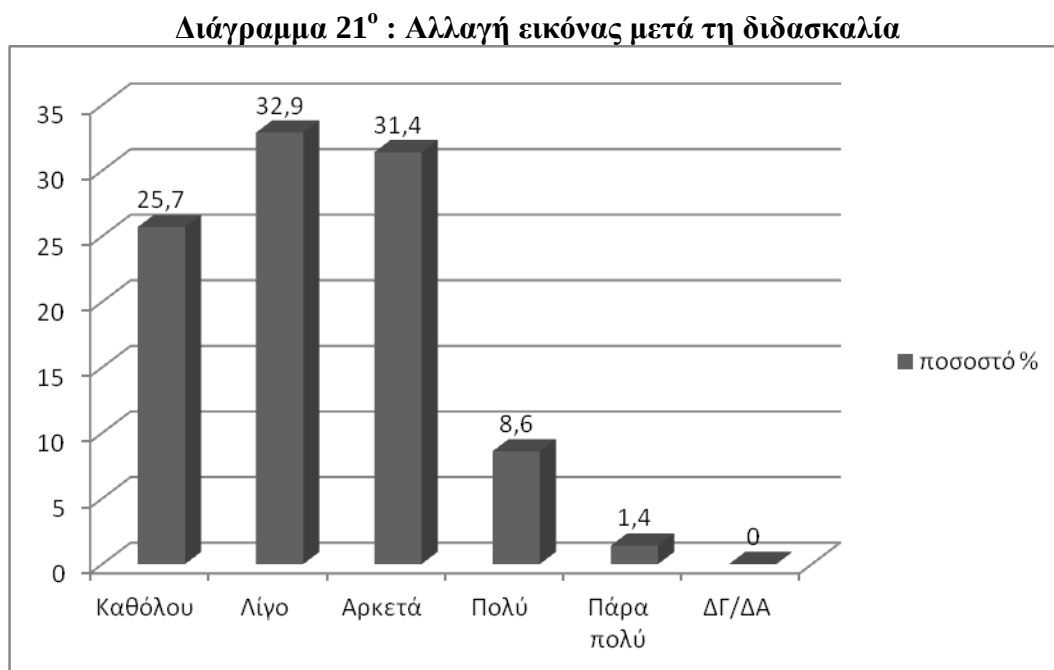
Ερώτηση 12

α. Υποερώτημα : Με την ολοκλήρωση του κεφαλαίου «Το προσφυγικό Ζήτημα στην Ελλάδα» από το βιβλίο *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας* άλλαξε η εικόνα που είχατε για τους πρόσφυγες του 1922;

Η ερώτηση αυτή εντάσσεται στο πλαίσιο κατανόησης της δυναμικής ενός βιβλίου στη διαμόρφωση άποψης αναφορικά με μια θεματική με ιδιαίτερη βαρύτητα

στην Ελλάδα και στην Τουρκία», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος ΙΣΤ, τεύχ. 64, 2014, σελ. 13, προσπελάστηκε την 16/9/2016 στην ιστοσελίδα <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/95/79>.

για την ελληνική ιστορία.²³⁵ Αν και το 32,9% (23 μαθητές) δηλώνει ότι άλλαξε λίγο η εικόνα που είχε για τους πρόσφυγες του 1922 μετά τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας, το 31,4% (22 μαθητές) δηλώνει πως επηρεάστηκε αρκετά. Υπολογίσιμο ποσοστό, 25,7% (18 μαθητές) διατηρεί την ίδια εικόνα, ενώ μόλις το 10% (7 μαθητές) δηλώνει πολύ ή πάρα πολύ. (Διάγραμμα 21^ο με βάση τον πίνακα συχνοτήτων).



Ερώτηση 12

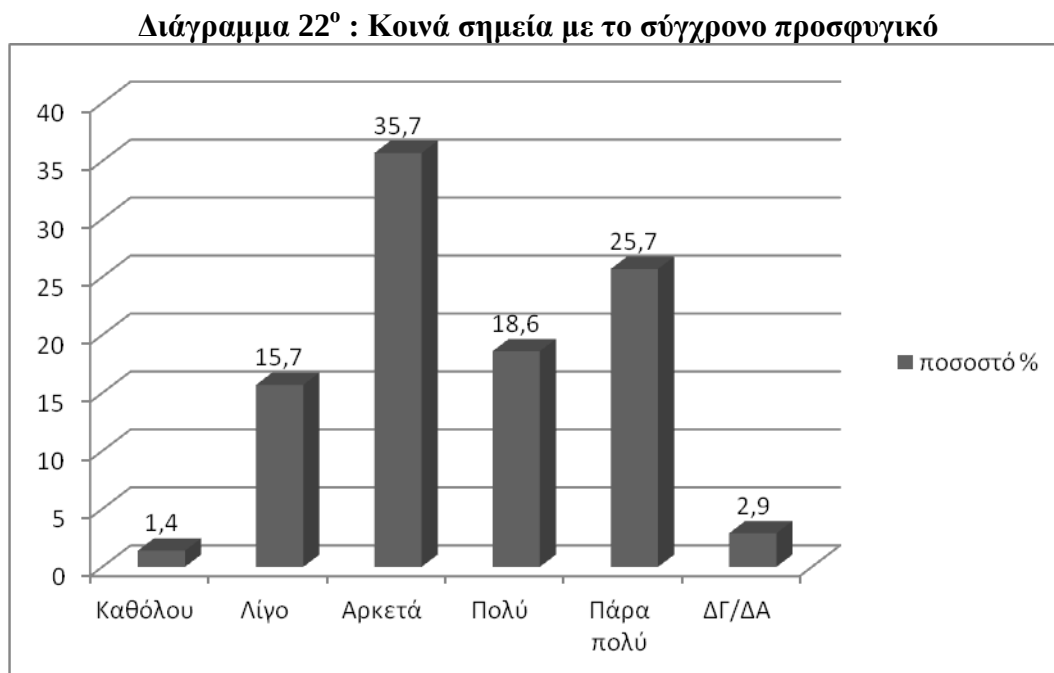
β. Υποερώτημα : Αντιπαραβάλλοντας το προσφυγικό ζήτημα του 1922 με τη σημερινή προσφυγική κρίση θεωρείτε ότι υπάρχουν κοινά σημεία;

Στην προσπάθεια προέκτασης της συγκεκριμένης θεματικής στο παρόν ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράψουν την άποψή τους αναφορικά με τα κοινά σημεία που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα στο προσφυγικό του 1922 και στο σύγχρονο προσφυγικό που καλείται να αντιμετωπίσει η χώρα. Η διάσταση αυτή άλλωστε εμπεριέχεται και στους ειδικούς στόχους της συγκεκριμένης θεματικής σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.²³⁶ Τα μεγαλύτερα ποσοστά των απαντήσεων διαπιστώθηκαν στις επιλογές «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα πολύ».

²³⁵ Π. Δ. Ξωχέλλης, *Παιδαγωγική του Σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 2002, σελ. 9-11.

²³⁶ Βλ. το βιβλίο καθηγητή Γ. Μαργαρίτης, Α. Αζέλης, Ν. Ανδριώτης, Θ. Δετοράκης, *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας*, Γ' τάξη Ενιαίου Λυκείου, Θεωρητική Κατεύθυνση, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 2001, σελ. 67.

Ειδικότερα το 35,7% (25 μαθητές) δηλώνει ότι βρίσκει αρκετά κοινά σημεία, το 25,7% (18 μαθητές) πάρα πολλά και το 18,6% (13 μαθητές) πολλά. Μικρότερο ποσοστό καταγράφεται στην απάντηση λίγα κοινά σημεία 15,7% (11 μαθητές), ενώ μόλις το 1,4% (1 μαθητής) δε βρίσκει κανένα κοινό σημείο. (Διάγραμμα 22^ο με βάση τον πίνακα συχνοτήτων).



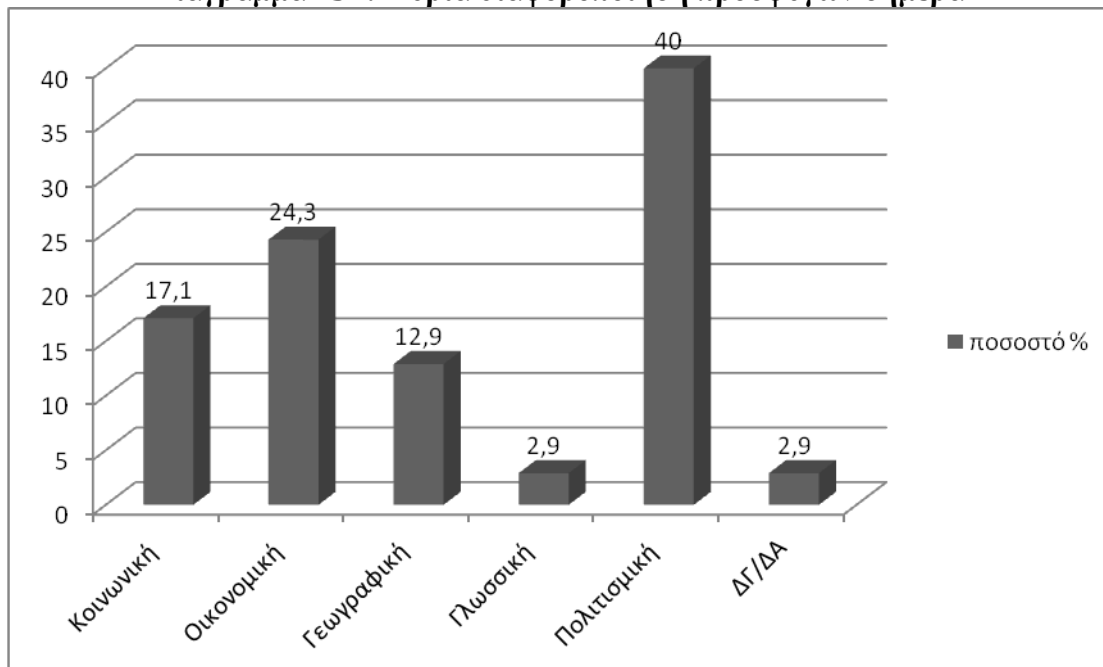
Ερώτηση 13 : Στους πρόσφυγες που έρχονται στην Ελλάδα σήμερα (Σύριοι, Αφγανοί, Νιγηριανοί κ.α.) ποια διαφοροποίηση εντοπίζετε ως την πιο κυρίαρχη μεταξύ τους;

Ενδιαφέρον στοιχείο προέκυψε από τη συγκεκριμένη ερώτηση ως προς τη καταγραφή της κύριας διαφοροποίησης που παρουσιάζουν οι πρόσφυγες που καταφεύγουν σήμερα στη χώρα μας. Το 40% (28 μαθητές) των ερωτηθέντων συγκλίνει στην άποψη ότι οι άνθρωποι που συρρέουν στη χώρα μας έχουν ως βασική διαφορά την πολιτισμική ταυτότητα. Διαφαίνεται λοιπόν έντονα η δυναμική που αναγνωρίζουν οι μαθητές στην έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας ως ευρύτερης της εθνικής, δεδομένου ότι σχετίζεται με τον τρόπο και τη στάση ζωής.²³⁷ Αρκετά χαμηλότερα αλλά κοντά μεταξύ τους βρίσκονται οι τρεις επόμενες επιλογές, καθώς το 24,3% (17 μαθητές), αναγνωρίζει να διαφοροποιούνται οικονομικά το 17,1% (12 μαθητές) κοινωνικά και το 12,9% (9 μαθητές) γεωγραφικά. Ένα μικρό ποσοστό μόλις

²³⁷ Μ. Δαμανάκης, *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*, Αθήνα: Gutenberg, 2007, σελ. 123.

2,9% (2 μαθητές) καταγράφει τη γλωσσική διαφοροποίηση και το ίδιο ποσοστό επιλέγει την απάντηση «Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ». (Διάγραμμα 23^ο με βάση τον πίνακα συχνοτήτων).

Διάγραμμα 23^ο : Κύρια διαφοροποίηση προσφύγων σήμερα



ΣΥΝΟΨΗ : Διαπιστώσεις – Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα εστίασε στα σχολικά βιβλία ιστορίας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Γ΄ Γυμνασίου και Στ΄ Γυμνασίου/Γ΄ Λυκείου από το 1924 έως σήμερα με βασικό άξονα διερεύνησης και σχολιασμού τον τρόπο παρουσίασης του προσφυγικού ζητήματος του 1922. Μελετήθηκαν συνολικά δεκαπέντε σχολικά βιβλία από ψηφιοποιημένο ή έντυπο υλικό και τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα.

Αρχικά άξιο αναφοράς είναι ότι η Μικρασιατική Καταστροφή ως γεγονός της νεοελληνικής ιστορίας υπήρξε από την πρώτη στιγμή που σημειώθηκε στο κέντρο της προσοχής όχι μόνο του πληθυσμού της χώρας που κλήθηκε να το βιώσει, αλλά και της επίσημης πολιτείας που αναγκάστηκε να το αντιμετωπίσει. Ενδεικτικό της σημασίας που έλαβε μια εθνική καταστροφή για τη χώρα είναι το γεγονός ότι ήδη σε σχολική έκδοση του 1924 και συγκεκριμένα στο βιβλίο του Α. Αδαμαντίου, *Νεωτέρα Ιστορία Ελληνική και Ευρωπαϊκή 1204-1924 δια την Γ΄ Τάξιν των Ελληνικών Σχολείων*, γίνεται η πρώτη αναφορά στην εισροή προσφύγων στην Ελλάδα από τη Μ. Ασία καθώς και στο επιβεβλημένο καθήκον της χώρας να θρέψει τους ομοεθνείς της.

Τη διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει και η επόμενη έκδοση του 1925 με το βιβλίο των Χ. Θεοδωρίδη και Α. Λαζάρου καθώς πλέον το γεγονός αναφέρεται ως *Μεγάλη Καταστροφή*.

Θα χρειαστούν δύο δεκαετίες περίπου μετά το γεγονός για να μετακινηθεί η προσέγγιση του θέματος από το γεγονός στα πρόσωπα, από την Καταστροφή δηλαδή στους πρόσφυγες και να εκτιμηθεί η προσφορά τους. Στη διάρκεια του μεταξικού καθεστώτος με την έκδοση του 1939 έντονη φαίνεται η επιθυμία της πολιτείας να καταστήσει κατανοητό στους πολίτες της ότι η έλευση των προσφύγων στη χώρα βοήθησε στην εθνική ομοιογένεια.

Η πολιτική της αναφοράς του Μικρασιατικού ζητήματος στη θεματική του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου συνεχίζεται και για τις επόμενες δύο δεκαετίες στη διάρκεια των οποίων και απαντάται το νέο βιβλίο του Α. Λαζάρου για την Στ΄ τάξη του Γυμνασίου, από το 1946 έως και το 1968. Η ενότητα εκτείνεται και πάλι σε μια σελίδα και τα στοιχεία που τονίζονται είναι η συγκινητική προσπάθεια του ελληνικού κράτους να αντιμετωπίσει το προσφυγικό καθώς και η απόκτηση εθνικής ομοιογένειας. Από την πρώτη έκδοση αυτού του βιβλίου το 1946 και εξής οριστικοποιείται και ο αριθμός των προσφύγων που αναφέρεται σε 1,5 εκατομμύρια πρόσφυγες, έναντι μεγαλύτερων αριθμών που σημειώνονται σε παλαιότερες εκδόσεις.

Στη διάρκεια της στρατιωτικής δικτατορίας η παρουσίαση της θεματικής στα βιβλία μέσης εκπαίδευσης δεν αλλάζει. Για το γυμνάσιο, του οποίου η αποστολή ορίζεται στην καλλιέργεια ακμαίου εθνικού, θρησκευτικού και ηθικού φρονήματος, το βιβλίο των Α. Ματαράση και Σ. Παπασταματίου, *Ιστορία των Νεώτερων και Νεώτατων Χρόνων* εντάσσει την ενότητα στο κεφάλαιο του μεσοπολέμου, χωρίς όμως εκτενή αναφορά στο θέμα του προσφυγικού. Ο τίτλος σε υποενότητα *Η Αποκατάσταση των προσφύγων* δεν ταυτίζεται με το κείμενο που ακολουθεί καθώς το ενδιαφέρον εξακολουθεί να επικεντρώνεται στη Συνθήκη της Λοζάνης. Ο χαρακτηρισμός της τελευταίας ως θεμέλιο της ελληνοτουρκικής φιλίας ξενίζει για μια εποχή που είναι προσανατολισμένη στην καλλιέργεια του «γνήσιου πατριωτικού φρονήματος» και τη συνειδητοποίηση της «ελληνικής διάρκειας». Την ίδια περίοδο για το Λύκειο το βιβλίο του Γ. Δαφνή *Συνοπτική Ιστορία της Συγχρόνου Ελλάδας (1914-1968)*, απαντάται ολόκληρο κεφάλαιο για τα γεγονότα της Μικρασιατικής Καταστροφής και εισαγωγική ενότητα στο κεφάλαιο του μεσοπολέμου, όπου και

πάλι δίνεται έμφαση στην εθνική ομοιογένεια της χώρας, τη δημογραφική αύξηση και την οικονομική ανάπτυξη.

Στα πρώτα λοιπόν πενήντα χρόνια μετά τα γεγονότα της Μικρασιατικής Καταστροφής με εξαίρεση το βιβλίο του Γ. Δαφνή το οποίο και κυκλοφόρησε παράλληλα με άλλα βιβλία ως συμπληρωματικό, η αναφορά στη συγκεκριμένη θεματική στα βιβλία μέσης εκπαίδευσης συγκεντρώνει τα εξής χαρακτηριστικά :

- ✓ είναι μικρής έκτασης, συνήθως μια ή δύο σελίδες.
- ✓ εντάσσεται στα κεφάλαια του Α΄ Παγκόσμιου πολέμου ή στην περίοδο του Μεσοπολέμου.
- ✓ δεν έχει παράλληλο υλικό, όπως εικόνες ή παραθέματα.
- ✓ ακολουθεί τη γεγονοτολογική αφήγηση, με έμφαση στα γεγονότα (Καταστροφή - Συνθήκες) και όχι στα πρόσωπα (πρόσφυγες).
- ✓ παρουσιάζει τους πρόσφυγες ως ένα ενιαίο σύνολο χωρίς διαφοροποιήσεις.
- ✓ η συμβολή των προσφύγων περιορίζεται στην εθνική ομοιογένεια.

Η διαπίστωση για την παραδοχή ενός ενιαίου, ομοιογενούς και αδιαίρετου έθνους χωρίς γλωσσικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές διαφοροποιήσεις στα ελληνικά σχολικά βιβλία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης απαντάται και στην έρευνα της Α. Φραγκουδάκη σχετικά με την «αδιάσπαστη πολιτισμική συνέχεια από την αρχαιότητα»,²³⁸ καθώς και στην αντίστοιχη της Ε. Κωνσταντινίδου για την ανάδειξη των σχολικών εγχειριδίων σε δυναμικό παράγοντα εθνικής ομογενοποίησης.²³⁹

Στα χρόνια μετά την μεταπολίτευση η αλλαγή που παρατηρείται αποτυπώνεται στο βιβλίο της Γ. Κουλικούρδη *Νεώτερη Ευρωπαϊκή Ιστορία από τον 15^ο αιώνα μ.Χ. ως σήμερα*. Με τα νέα βιβλία, πλέον στη δημοτική, φαίνεται να εγκαινιάζεται μια εποχή ως προς την παράθεση πηγών, ενισχυτικών πάντα της αφήγησης.

Ωστόσο, σημείο αναφοράς της αλλαγής ως προς την παρουσίαση του προσφυγικού στα σχολικά βιβλία θα τολμούσαμε να πούμε ότι είναι η δεκαετία του

²³⁸ Α. Φραγκουδάκη, «Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίασης του ελληνικού έθνους», στο Α. Φραγκουδάκη-Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1997, σελ. 145.

²³⁹ Ε. Κωνσταντινίδου, *Εθνική ταυτότητα και εκπαίδευση για την ειρήνη: Η περίπτωση των ελληνικών σχολικών βιβλίων*, διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Ψυχολογίας, 2000, σελ. 59.

1980. Σε εμπλουτισμένη έκδοση του βιβλίου της Γ. Κουλικούρδη το 1982 εντάσσεται πρόσθετο κεφάλαιο με την ιστορία του μικρασιατικού ελληνισμού, όπου και εκτίθεται η μακράιωνη παρουσία των Ελλήνων στην Μ. Ασία. Εδώ για πρώτη φορά αποτυπώνεται η γεωγραφική διαφοροποίηση των προσφύγων με αναφορά στους Θράκες, τους Μικρασιάτες και τους Πόντιους, ενώ παρουσιάζεται πιο έντονα η συμβολή τους στην πρόοδο και ευημερία της χώρας.

Η σημασία της θεματικής στην ιστορία της εκπαίδευσης διαφαίνεται από το 1983, όταν το κεφάλαιο Μικρασιατικός πόλεμος, έκτασης εκατό σαράντα σελίδων από το βιβλίο *Θέματα Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας από τις πηγές*, επιλέγεται ως ύλη του μαθήματος ιστορίας στις Πανελλαδικές Εξετάσεις για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο συγγραφέας του σχετικού κεφαλαίου και σύμβουλος του Π.Ι, προσπαθεί μέσα από μια πληθώρα πηγών και κρίσεων άλλων συγγραφέων να αποδείξει ότι η ιστορική καταγραφή ενός γεγονότος είναι ένας συνεχής αγώνας προσέγγισης της αλήθειας. Ενδεικτικό της νέας προσέγγισης είναι η αναφορά μέσα από πηγή στους τουρκόφωνους Έλληνες της Καπαδοκίας. Για πρώτη φορά επίσης η προσφυγιά παρουσιάζεται ως έντονο για την ελληνική κοινωνία κοινωνικό φαινόμενο, ενώ επιγραμματικά γίνεται αναφορά στη συρρίκνωση του Ελληνισμού με άμεσες πολιτισμικές συνέπειες. Ως προς τη συνεισφορά των προσφύγων αναφορά γίνεται σε εθνολογικό, οικονομικό και πολιτικό επίπεδο χωρίς κάποια αναφορά στο πολιτισμικό. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το συμπέρασμα αυτό καθώς επιβεβαιώνεται από σχετική έρευνα του Α. S. Alpan αναφορικά με τον τρόπο παρουσίασης της ελληνοτουρκικής ανταλλαγής πληθυσμών στα ελληνικά και τουρκικά σχολικά εγχειρίδια. Ο συγγραφέας εντοπίζει με έκπληξη ότι η θεματική αυτή θίγεται στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια ελάχιστα και η αλλαγή εντοπίζεται από τη δεκαετία του 1980 και μετά.²⁴⁰

Στην ίδια δεκαετία σημειώνεται επίσης μια αλλαγή με το βιβλίο του Β. Κρεμμυδά, *Ιστορία Νεότερη – Σύγχρονη, Ελληνική – Ευρωπαϊκή*, για τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, το οποίο στην έκδοση του 1986 εντάσσει ένα πρόσθετο κεφάλαιο εικοσιτεσσάρων σελίδων με τίτλο *Μικρασιατικός Ελληνισμός*. Η διαφορά σημειώνεται με την ένταξη ειδικής ενότητας για τους πρόσφυγες και τα προβλήματα που συνάντησαν, όπως προβλήματα στέγασης και απασχόλησης αλλά και την επιρροή

²⁴⁰ Α. S. Alpan, «But the memory remains: History, memory and the 1923 Greco-Turkish population exchange», *The Historical Review/La Revue Historique* Department of Neohellenic Research / Institute of Historical Research, Vol. IX, 2012, p.p. 199-232.

τους στην οικονομική, πολιτική, πνευματική και πολιτιστική ζωή της χώρας. Διαφαίνεται δηλαδή μια τάση ανάδειξης τους προσφυγικού ζητήματος σε σημαντικό κομμάτι της νεοελληνικής ιστορίας.

Στο βιβλίο των Β. Σκουλάτου, Ν. Δημακόπουλου και Σ. Κόνδη, το 1984-85, με τίτλο *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη τεύχος Γ'* γίνεται αναφορά στους ελληνικούς πληθυσμούς της Ανατολικής Θράκης, της Δυτικής Μ. Ασίας και του Πόντου, και με την παράθεση οπτικού υλικού, ενώ προβάλλεται η προσφορά των προσφύγων σε δημογραφικό, οικονομικό, πολιτικό και πνευματικό επίπεδο, πάντα ως ενός συνόλου ανθρώπων με κοινό χαρακτηριστικό των πρώτων χρόνων την εξαθλίωση. Στο βιβλίο του Β. Σφυρόερα που θα αντικαταστήσει το αντίστοιχο του Β. Κρεμμυδά το 1991, εκτός από τη θετική διάσταση της ένταξης των προσφύγων στην ελληνική οικονομία, ως νέα στοιχεία εντοπίζονται η αναφορά στον Ποντιακό Ελληνισμό ως κομμάτι του Μικρασιατικού Ελληνισμού και το πλήθος των οπτικών κυρίως αλλά και γραπτών παραθεμάτων που συνοδεύουν το κείμενο (εικόνες, χάρτες και μαρτυρίες).

Στα χρόνια της μεταπολίτευσης και ειδικότερα στις δεκαετίες του 1980 και 1990 αυτό που διαπιστώνεται από τη μελέτη των αντίστοιχων βιβλίων για τη συγκεκριμένη θεματική είναι ότι:

- ✓ εκδηλώνεται ένα νέο ενδιαφέρον για την προσέγγισή της.
- ✓ εντάσσεται σε αυτόνομο κεφάλαιο υπολογίσιμης έκτασης μέσα στη διδακτέα ύλη.
- ✓ συνοδεύεται από πλήθος παραθεμάτων, οπτικών ή γραπτών.
- ✓ σημειώνεται η γεωγραφική διαφοροποίηση των προσφύγων με αναφορές στον Ποντιακό Ελληνισμό και τον Ελληνισμό της Θράκης.
- ✓ γίνεται έντονη αναφορά στην προσφορά των προσφύγων στην ανάπτυξη της χώρας σε διάφορους τομείς.

Σε σύγκριση μάλιστα με σχετική έρευνα²⁴¹ για την εικόνα του εθνικού «εαυτού» και εθνικού «άλλου» στα εγχειρίδια ιστορίας της Γ' Λυκείου διαπιστώνεται πράγματι ότι το βιβλίο της δεκαετίας του 1980 σε σχέση με παλαιότερα ή και πιο σύγχρονα διαθέτει τον μεγαλύτερο αριθμό πηγών και παραθεμάτων.

²⁴¹ Ε. Σωτηρακοπούλου, Η εικόνα του εθνικού «εαυτού» και του εθνικού «άλλου» στα σχολικά βιβλία ιστορίας της Γ' Λυκείου στα 1965, 1970, 1985 και 2007, μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 2010, σελ. 146.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1990 θα σημειωθεί μια έντονη αλλαγή με δύο βιβλία που εισάγουν μια νέα λογική στην προσέγγιση της ιστορικής ύλης. Η αλλαγή είναι η κυκλοφορία δύο νέων βιβλίων θεματικής ιστορίας. Το πρώτο, εκδίδεται το 1998, προορίζεται για τη Β΄ τάξη Ενιαίου Λυκείου, είναι μάθημα επιλογής και εισάγει ενότητα για τον Παρευξέινιο Ελληνισμό με αναφορές στην πολιτιστική κληρονομιά των Ποντίων και στη σύνδεσή τους με τους πρόσφυγες του 1922. Το δεύτερο, το οποίο και κυκλοφορεί έως σήμερα, εκδίδεται το 1999, προορίζεται για τη Γ΄ τάξη θεωρητικής κατεύθυνσης (από το 2015 για τους μαθητές θεωρητικού αλλά και οικονομικού προσανατολισμού) και εμπεριέχει μεγάλης έκτασης κεφάλαιο σχετικό με τα προσφυγικά ρεύματα στην Ελλάδα τον 20ό αιώνα. Ανάμεσα στους κύριους στόχους είναι η κατανόηση του μεγέθους και της επίδρασης του προσφυγικού ζητήματος στη νεότερη ελληνική ιστορία» και η συσχέτιση του προσφυγικού ζητήματος της περιόδου 1821-1930 με το σύγχρονο πρόβλημα των προσφύγων, τόσο στη χώρα μας όσο και διεθνώς. Νέα και ενδιαφέροντα στοιχεία για το κεφάλαιο αυτό είναι η προσπάθεια αποτύπωσης των διαφοροποιήσεων των προσφύγων σε επίπεδο οικονομικό, κοινωνικό, γεωγραφικό και γλωσσικό με αναφορές που δεν απαντώνται σε προηγούμενα εγχειρίδια. Ενδεικτική της νέας προσέγγισης του θέματος είναι η επισήμανση, έστω και μικρή, ότι οι πρόσφυγες δεν αποτελούσαν ένα ομοιογενές σύνολο, αλλά παρουσίαζαν διαφορές κοινωνικής προέλευσης, πολιτιστικής παράδοσης και γλώσσας.

Τέλος τα νέα εγχειρίδια νεότερης και σύγχρονης ιστορίας που κυκλοφορούν από το 2007 με δεδομένο ότι καλύπτουν πολλά γεγονότα του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα αφιερώνουν δύο αρκετά συμπυκνωμένες ενότητες σχετικές με τον Μικρασιατικό πόλεμο και το προσφυγικό την περίοδο του μεσοπολέμου. Το αφηγηματικό υλικό και τα παραθέματα είναι εμπλουτισμένα με νέα στοιχεία, χωρίς όμως να αφήνονται περιθώρια για πιο ενδελεχή προσέγγιση. Ειδικότερα υπάρχουν αναφορές στην οικονομική διαφοροποίηση των προσφύγων, αλλά τουλάχιστον ως προς το βιβλίο των Ε. Λούβη – Δ. Ξιφαρά κοινωνικά οι πρόσφυγες παρουσιάζονται περισσότερο ως ενιαίο σύνολο με κοινές μουσικές, διατροφικές συνήθειες και τρόπο ζωής.

Στο βιβλίο *Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)*, των Σβολόπουλου - Κολιόπουλου κ.α. αποτυπώνεται η γεωγραφική διαφοροποίηση των προσφύγων με αναφορές και πηγές σχετικές με το ζήτημα των Ποντίων, ενώ παράθεμα σχετικό με τον ορισμό της εθνικής ταυτότητας μπορεί να αποτελέσει αφετηρία προβληματισμού για τον μαθητή σχετικά με την

πολυπολιτισμικότητα των προσφύγων. Άλλες διαφοροποιήσεις δεν καταγράφονται και τουλάχιστον οικονομικά παρουσιάζονται στο σύνολό τους εξαθλιωμένοι. Έρευνα των Σ. Βούρη και Π. Γατσωτή για το βιβλίο Ιστορίας Γενικής Παιδείας της Γ΄ Λυκείου (2007) κάνει αναφορά για μια αφήγηση οργανωμένη χρονολογικά, γεγονοτολογικά και τελικά εθνοκεντρικά, διατηρώντας τη θετικιστική αντίληψη περί αδιάσπαστης συνέχειας του Ελληνισμού.²⁴²

Συνοψίζοντας θα αναφέραμε ότι στις δύο τελευταίες δεκαετίες είναι εμφανές ως προς τη θεματική του προσφυγικού στα σχολικά εγχειρίδια ότι :

- ✓ αποτελεί σημαντική και μεγάλης έκτασης ενότητα κυρίως για τα βιβλία θεματικής ιστορίας.
- ✓ εντάσσεται στα πλαίσια του κεφαλαίου της Μικρασιατικής Καταστροφής ή της οικονομίας του μεσοπολέμου για τα βιβλία γενικής παιδείας.
- ✓ επιλέγεται χωρίς καμία αλλαγή στο διάστημα αυτών των χρόνων (1999-2016) ως εξεταστέα ύλη για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- ✓ εμπλουτίζεται με νέο υλικό πηγών από ιστορικά αρχεία.
- ✓ γίνεται αναφορά για πρώτη φορά, έστω και ακροθιγώς, στην πολυμορφία του συνόλου των προσφύγων με σύντομες αναφορές στην οικονομική, κοινωνική, γεωγραφική και γλωσσική διαφοροποίησή τους.

Ενδιαφέροντα στοιχεία ωστόσο έδωσε και η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στους μαθητές της Γ΄ τάξης Ενιαίου Λυκείου που παρακολούθησαν τον Θεωρητικό και Οικονομικό Προσανατολισμό Σπουδών στη διάρκεια του σχολικού έτους 2015-2016 ως προς την παρουσίαση της θεματικής μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας με τίτλο *Θέματα Ιστορίας*. Μολονότι η ιστορία είναι μάθημα βαρύτητας για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μόνο για τους μαθητές του Θεωρητικού Προσανατολισμού, γεγονός που δεν ισχύει για τον Οικονομικό Προσανατολισμό, η

²⁴² Σ. Βούρη, Π. Γατσωτής, «Ζητήματα διδασκαλίας της Ιστορίας στην Ελλάδα. Αδράνεις και καινοτομίες στο σχολικό εγχειρίδιο για το μάθημα “Ιστορία Γενικής Παιδείας” της Γ΄ Λυκείου (2007)», Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 23 (2011), σελ. 64.

έρευνα διευρύνθηκε και στις δύο κατευθύνσεις γιατί σημαντική θεωρήθηκε και η εκτίμηση των μαθητών που δε διδάσκονται το μάθημα με αυστηρούς όρους εξέτασης. Ωστόσο πρέπει να επισημανθεί ότι στο ερωτηματολόγιο που συντάχθηκε ο θεματικός πυρήνας ήταν η ενότητα *Πρόσφυγες στην Ελλάδα κατά τον 20^ο αιώνα*, από το κεφάλαιο *Το προσφυγικό Ζήτημα στην Ελλάδα (1821-1930)*, ενώ δε συμπεριλήφθηκε το κεφάλαιο με τίτλο *Παρευξείνιος Ελληνισμός* από το ίδιο βιβλίο, καθώς εξαιρέθηκε από την ύλη εξέτασης για τη φετινή χρονιά και οι μαθητές δεν είχαν την ευκαιρία να διδαχθούν αναλυτικά το συγκεκριμένο κεφάλαιο.

Το δημογραφικό προφίλ του δείγματος σε ένα σύνολο 70 μαθητών έδειξε ότι η πλειονότητα ήταν κορίτσια, θεωρητικού κυρίως προσανατολισμού, χωρίς καταγωγή από τη Μ. Ασία. Ενδιαφέρον στοιχείο που προέκυψε από την προσπάθεια σκιαγράφησης του γνωστικού τους προφίλ σε σχέση με την ιστορία είναι το γεγονός ότι αν και το ποσοστό που αγγίζει σχεδόν το 90% βρίσκει την ιστορία ενδιαφέρουσα από μέτρια έως πάρα πολύ, το 80% σχεδόν ασχολείται με αυτήν εκτός σχολείου από μέτρια έως καθόλου. Το στοιχείο αυτό αναντίρρητα μαρτυρά την επιρροή που μπορεί να διαμορφώσει η σχολική ιστορία στη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης των μαθητών, στοιχείο που έχει καταγραφεί στην έρευνα της Χ. Κουλούρη, *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914)*.²⁴³

Σημαντικό να καταγραφεί από την έρευνα είναι η σημασία που έδωσαν οι μαθητές στην αναγκαιότητα μελέτης της ιστορίας. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών, που κλήθηκαν να καταγράψουν τις δικές τους σκέψεις και όχι να επιλέξουν από διαμορφωμένες επιλογές, συνέκλινε στην άποψη ότι η γνώση της ιστορίας βοηθά στη γνώση της ταυτότητας. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα ενισχύει την άποψη για τη σημασία που πρέπει να επιδεικνύει η συγγραφή της ιστορίας στη μελέτη και ανάδειξη των ταυτοτήτων ευρύτερα. Ειδικότερα στην έρευνα του Γ. Λεοντσίνη, *Πολυπολιτισμικότητα και Σχολική Ιστορία*, καταγράφεται η σημασία της προσέγγισης της ταυτότητας στη μαθησιακή διαδικασία ως προϋπόθεσης για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών και τη διαμόρφωσή τους σε ενεργούς πολίτες.²⁴⁴ Η δεύτερη επιλογή από τους μαθητές επιβεβαιώνει έναν από τους στόχους του

²⁴³ Χ. Κουλούρη, *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914)*, *Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις*, *Ανθολόγιο κειμένων – Βιβλιογραφία σχολικών εγχειριδίων*, Αθήνα: Ιστορικό αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 1988.

²⁴⁴ Γ. Λεοντσίνης, *Πολυπολιτισμικότητα και σχολική ιστορία*, Αθήνα: Ατραπός, 2007, σελ. 105.

αναλυτικού προγράμματος για την ιστορία, όπως διατυπώνεται στο άρθρο 5 του Προγράμματος Σπουδών του 2002 για τις τρεις τάξεις του Λυκείου, όπου και διατυπώνεται ότι στόχος της μελέτης της ιστορίας είναι η κατανόηση του παρόντος για τον σχεδιασμό του μέλλοντος ως βασική ιδέα για τον προσδιορισμό της ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και στην έρευνα που επιμελήθηκε ο J. H. Williams, σχετικά με τη στοχοθεσία της σχολικής ιστορίας, στην οποία πρέπει να περιλαμβάνεται το «που είμαστε», «πώς φτάσαμε εδώ» και «που πάμε».²⁴⁵

Ως προς το αντικείμενο της θεματικής η έρευνα έδειξε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών έχει μέτρια γνώση, η οποία μάλιστα προκύπτει κατά κύριο λόγο από τη δύναμη της εικόνας, δηλαδή από ιστορικά ντοκιμαντέρ ή από συζητήσεις του κοινωνικού περίγυρου, δηλαδή από ένα μη οργανωμένο πλαίσιο μάθησης. Τα σχολικά εγχειρίδια καταγράφουν επίσης ένα μικρότερο αλλά υπολογίσιμο ποσοστό. Έρευνα της A. James για την ταυτότητα των Ελλήνων προσφύγων επιβεβαιώνει τη δύναμη της οπτικής αναπαράστασης στην ανάμνηση και ενίσχυση της πολιτιστικής κληρονομιάς μιας ομάδας, όπως στην περίπτωση των Μικρασιατών η δυναμική της φωτογραφίας.²⁴⁶

Όπως προκύπτει από την έρευνα οι μαθητές ικανοποιήθηκαν μέτρια έως πολύ από την παρουσίαση της θεματικής στο βιβλίο, αλλά τουλάχιστον ως προς τον αριθμό των πηγών δηλώνουν μέτρια ικανοποιημένοι. Η εικόνα αλλάζει ως προς οπτικά παραθέματα και τις μαρτυρίες των προσφύγων, καθώς οι περισσότεροι μαθητές δηλώνουν ότι τους ικανοποίησαν πολύ. Έρευνα του Α. Παληκίδη (2007), σχετικά με τον ρόλο της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης²⁴⁷ δείχνει ότι η αναλογία εικόνας-κειμένου στο σύνολο του συγκεκριμένου βιβλίου φτάνει στο 0,39% εικόνα ανά σελίδα, ενώ το εικονογραφικό ποσοστό του βιβλίου που σχετίζεται με πολιτικά γεγονότα, διώξεις και την προσφυγιά φτάνει το 10% και αυτό που σχετίζεται με την καθημερινή ζωή το 30%.

²⁴⁵ J. H. Williams (ed.), «Nation, State, School, Textbook» στο *(Re)Constructing memory, School textbooks and the imagination of the nation*, Rotterdam: Sense publishers, 2014, p.p. 1-9.

²⁴⁶ A. James, «Memories of Anatolia: generating Greek refugee identity», *Balkanologie*, Vol. V, No 1-2, 2001, προσπελάστηκε την 14/9/2015 στην ιστοσελίδα <https://balkanologie.revues.org/720>.

²⁴⁷ Α. Παληκίδης, *Ο ρόλος της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1950-2002)*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 2009, σελ. 569, 588.

Ως προς τον κύριο άξονα του βασικού ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με τον τρόπο παρουσίασης των προσφύγων του 1922, ως ένα ενιαίο σύνολο ή μη, η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές σχημάτισαν από το βιβλίο την εικόνα ενός μη ομογενοποιημένου συνόλου. Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό για ένα σχολικό εγχειρίδιο που φαίνεται να διαφοροποιείται στον τρόπο παρουσίασης της εθνικής ταυτότητας, γεγονός που δεν επιβεβαιώνει την άποψη ότι τα σχολικά εγχειρίδια παρουσιάζουν την εικόνα της ομοιογενούς κοινότητας, όπως διατυπώνεται στην έρευνα της Θ. Δραγώνα.²⁴⁸

Ωστόσο ενδιαφέροντα στοιχεία προέκυψαν από τις επόμενες ερωτήσεις στις οποίες οι μαθητές κλήθηκαν να βαθμονομήσουν τις διαφοροποιήσεις των προσφύγων που εντόπισαν στην αφήγηση του βιβλίου. Ως πρώτη και βασική διαφοροποίηση λοιπόν οι μαθητές εντόπισαν την οικονομική, καθώς αυτή γίνεται αντιληπτή στον τρόπο αποκατάστασής τους. Στη δεύτερη θέση αξιολόγησαν την κοινωνική διαφοροποίηση, δεδομένου ότι είναι ένας παράγοντας που επηρεάζεται από την οικονομική. Το ενδιαφέρον ωστόσο στοιχείο είναι ότι οι γεωγραφικές και γλωσσικές διαφοροποιήσεις των προσφύγων τοποθετήθηκαν στην τρίτη και τέταρτη θέση της αξιολογικής κλίμακας, προφανώς γιατί ο τρόπος που προβάλλονται δεν αφήνει πολλά περιθώρια εντοπισμού τους.

Σχετικά με την ένταξη των προσφύγων του 1922 στην ελληνική κοινωνία οι μαθητές διέκριναν ότι δεν ήταν ομαλή και ότι σαφώς οι ίδιοι αντιμετώπισαν σε πολλές περιπτώσεις φαινόμενα ρατσισμού. Αυτό αποκαλύπτει ότι οι μαθητές δε διαμορφώνουν μια ωραιοποιημένη εικόνα για τις συνθήκες ένταξης των προσφύγων, οι οποίες μέχρι πρόσφατα παρουσιάζονταν ως μια δυσκολία που απλά υπερνικήθηκε.

Ως προς την αναζήτηση των βαθύτερων αιτιών που μπορεί να προκάλεσε αυτό το προσφυγικό ρεύμα, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι η πλειονότητα των μαθητών προτίμησε να μην απαντήσει, γεγονός που δημιουργεί προβληματισμό για τη μη ανταπόκριση τους σε ερωτήσεις που απαιτούν συνθετική σκέψη. Παρόλα αυτά το μεγαλύτερο ποσοστό επιλέγει την απάντηση της αλλαγής των διπλωματικών ισορροπιών. Πρόκειται για μια απάντηση που δε στοχοποιεί πρόσωπα και καταστάσεις και είναι πιο ουδέτερη. Το γεγονός επίσης ότι δεν αποδίδεται η ευθύνη

²⁴⁸ Θ. Δραγώνα, «Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης», στο Α. Φραγκουδάκη, Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1997, σελ. 72-105.

στους εθνικούς «άλλους» (Τούρκους και Τσέτες) είναι μια απόδειξη ότι μάλλον τα σχολικά εγχειρίδια κινούνται στο πλαίσιο μιας λιγότερο εθνοκεντρικής αντίληψης.

Τέλος στο πλαίσιο της σύνδεσης του προσφυγικού του 1922 με τη σύγχρονη προσφυγική κρίση η ερώτηση αφόρμησης για τη διαφοροποίηση της εικόνας που σχημάτισαν οι μαθητές από τη διδασκαλία της συγκεκριμένης θεματικής έδειξε ότι δεν άλλαξε η γνώμη τους σε μεγάλο βαθμό. Οι απαντήσεις που ακολουθούν, σχετικά με τα κοινά στοιχεία που εντοπίζουν οι ίδιοι με τη σύγχρονη κατάσταση, δείχνουν ότι οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν τον συσχετισμό με το παρόν. Ειδικότερα η εικόνα που σχηματίζουν για το σύνολο των ανθρώπων που εισέρχονται στη χώρα, εκδιωγμένοι λόγω πολλαπλών συγκυριών, είναι ότι πρόκειται για ομάδες που πρώτα και κύρια παρουσιάζουν πολιτισμικές διαφορές. Αυτή η ανάγνωση ως προς τον εντοπισμό της διαφορετικότητάς τους αναδεικνύει ίσως και την προτεραιότητα που πρέπει να θέσει η εκπαίδευση στην καλλιέργεια του σεβασμού στο «άλλο».

Η εισαγωγή άλλωστε της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση σύμφωνα με έρευνα της Κ. Κουτρούμπα συντελεί στην καλλιέργεια πνεύματος διαλλακτικότητας και ανεκτικότητας απέναντι στις ιδιαιτερότητες άλλων λαών, επιδιώκοντας τη συνεργασία και αλληλεγγύη μεταξύ των κρατών-μελών της.²⁴⁹ Πάνω σε αυτή τη βάση η εκπαίδευση μπορεί με όχημα τον πολιτισμό να βοηθήσει στην κατανόηση του πολυσύνθετου χαρακτήρα των ιστορικών αλλά και σύγχρονων εξελίξεων καθώς και στην αποφυγή μονόπλευρης θεώρησης των γεγονότων, με στόχο τη δημιουργία κλίματος κοινωνικής ειρήνης. Ποιος άλλος άλλωστε μπορεί να αλλάξει τα δεδομένα στην εκπαίδευση αν όχι ο πολιτισμός;

Στο πλαίσιο αυτό ενδιαφέρον θα είχε η συνέχιση της έρευνας και η προέκτασή της πέρα από θεωρητικά συμπεράσματα σε πιο πρακτικά σχήματα. Με αφορμή κάποια από τα συμπεράσματα της εν λόγω έρευνας θα μπορούσε να διαμορφωθεί μια έρευνα-δράσης σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκονται νεοελληνική ιστορία, συνδυάζοντας στα πλαίσια της διαθεματικότητας τα μαθήματα της ιστορίας και της λογοτεχνίας. Ειδικότερα θα μπορούσε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της θεματικής να οργανωθεί μια διδακτική παρέμβαση με πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό (φωτογραφίες, μαρτυρίες, αφηγήσεις, ηχητικά ντοκουμέντα ή

²⁴⁹ Κ. Κουτρούμπα, *Η διδακτική της ιστορίας της νεότερης Ελλάδας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπό το πρίσμα της ευρωπαϊκής διάστασης*, Αθήνα: ΕΚΠΑ, 2002, σελ. 250-275.

γενικότερο οπτικοακουστικό υλικό) προσανατολισμένο σε πρώτο επίπεδο στην κατανόηση από πλευράς των μαθητών των πολλαπλών ταυτοτήτων των προσφύγων του 1922 και της προσφοράς τους στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας της χώρας. Σε δεύτερο επίπεδο μπορούν να ακολουθήσουν συσχετισμοί και αναφορές στη σύγχρονη διάσταση του προβλήματος. Η καταγραφή των απόψεων των μαθητών πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση πιθανόν να αποδώσει σημαντικά στοιχεία για τον τρόπο προσέγγισης γεγονότων του παρελθόντος με σύγχρονες αναφορές στο παρόν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβδελά Ε., «Η σχολική ιστορία πρόσφορο έδαφος για πολιτική προπαγάνδα», *Χρόνος*, τεύχ. 12, Απρίλιος 2014, προσπελάστηκε την 10/9/2016 στην ιστοσελίδα <http://www.chronosmag.eu/index.php/el-950.html>.

Αβδελά Ε., *Ιστορία και σχολείο*, Αθήνα: νήσος, 1998.

Αγγέλη Β., «Τα αναλυτικά προγράμματα της ιστορίας του Γυμνασίου ως καταστατικός χάρτης της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας», στο *Εκπαιδευτικές πολιτικές στο για το σχολείο του 21^{ου} αιώνα, Πρακτικά Εισηγήσεων, τ. Β΄, 2^ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων*, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2015, σελ. 1-14.

Αδαμαντίου Α., *Νεωτέρα Ιστορία Ελληνική και Ευρωπαϊκή 1204-1924 δια την Γ' Τάξιν των Ελληνικών Σχολείων*, Αθήνα: Ι.Ν. Σιδέρης, 1924, 1^η εκδ.

Αδάμου Μ., *Εθνικό κράτος-Εκπαιδευτικό σύστημα: Τα εγχειρίδια ιστορίας ως μέσο εθνικής και πολιτικής διαπαιδαγώγησης στην ελληνική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1950-1976*, διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 2000.

Αμπατζόγλου Γρ., «Αυτοβιογραφία, μνήμη, θεραπεία» στο Ρ. Μπενβένιστε - Θ. Παραδέλλης (επιμ.), *Διαδρομές και τόποι της μνήμης*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1999.

Ανδρέου Α., (επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2007.

Αντωνίου Π., «Το Αρμένικο όραμα της επιστροφής: Μνήμη προσανατολισμένη στο μέλλον» στο Ρ. Μπενβένιστε - Θ. Παραδέλλης (επιμ.), *Διαδρομές και τόποι της μνήμης*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1999.

Αργυροπούλου Χ., *Η διδακτική της Ιστορίας, Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις: Τοπική ιστορία*, Αθήνα: Paulos, 1997.

Αρώνη-Τσίχλη Κ., *Ιστορικές σχολές και μέθοδοι, Εισαγωγή στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, Αθήνα: Παπαζήσης, 2008.

Ασδραχάς Σ., «Διδακτική και Ιστορία», Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου Πανεπιστήμιο: *Ιδεολογία και Παιδεία*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 1989, σελ. 603-662, προσπελάστηκε την 22/8/2016 στην ιστοσελίδα

http://www.iaen.gr/praktika_tou_diethnous_simposiou___panepistimio___ideologia_kai_paideia___b-32*603.html.

Αχλīs Ν., *Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι, στα Σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 1983.

Βαγιανός Γ., *Διδακτική της ιστορίας, Σύγχρονες τάσεις και δεοντολογία*, Αθήνα: Γ. Βαγιανός, 2006.

Βαζούρα Ζ., *Σχολικά εγχειρίδια ιστορίας Γενικής Παιδείας Γ' Τάξης Γενικού Λυκείου (2002-2009): Ποσοτική και ποιοτική ανάλυση*, διδακτορική διατριβή, Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, 2014.

Βακαλόπουλος Α., *Ο χαρακτήρας των Ελλήνων, Ανιχνεύοντας την εθνική μας ταυτότητα, Έρευνα, πορίσματα, διδάγματα*, Θεσσαλονίκη, 1983.

Βέικος Θ., *Θεωρία και μεθοδολογία της ιστορίας*, Αθήνα: Θεμέλιο, 1987.

Βεντούρα Λ., «Η νομοθεσία περί διδακτικών βιβλίων. Μια εστία συγκρούσεων εκπαιδευτικού δημοτικισμού και αντιμεταρρυθμιστών (1907-1937)», *Μνήμων*, τομ.14, 1994, σελ. 91.

Βεργέτη Μ., «Η ποντιακή ταυτότητα της τρίτης γενιάς», *Δελτίο Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών*, τ. 9, Αθήνα, 1992, σελ. 79-96, προσπελάστηκε την 6/9/2016 στην ιστοσελίδα

<http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/deltiokms/article/viewFile/2512/2277.pdf>.

Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη Χρ., «Η συμπληρωματικότητα ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων στην κοινωνιολογική και εκπαιδευτική έρευνα», στο Γ. Παπαγεωργίου (επιμ.), *Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα*, Αθήνα: Γ. Δαρδανός, 2004.

Βούρη Σ, Γατσωτής Π., «Ζητήματα διδασκαλίας της Ιστορίας στην Ελλάδα. Αδράνεις και καινοτομίες στο σχολικό εγχειρίδιο για το μάθημα “Ιστορία Γενικής Παιδείας” της Γ΄ Λυκείου (2007)», *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 23, 2011.

Βρεττός Γ., *Σχεδιασμός και αξιολόγηση αναλυτικού προγράμματος ιστορίας*, Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 16, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 1996.

Βώρος Φ., «Το σχέδιο νόμου για τη γενική εκπαίδευση», *Νέα Παιδεία*, τεύχος 34, 1985, σελ. 31-34.

Βώρος Φ., Οικονομοπούλου Ξ., Ασημομύτης Β., Δημακόπουλος Ν., Κατσουλάκος Θ., *Θέματα Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας από τις πηγές*, Γ΄ Λυκείου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1983, 1^η εκδ.

Βώρος Φ., Οικονομοπούλου Ξ., Ασημομύτης Β., Δημακόπουλος Ν., Κατσουλάκος, Θ., *Ιστορία, ύλη επιλογής*, Γ΄ Γενικού Λυκείου τεύχος α΄, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1979, 1^η εκδ.

Γεωργιτσογιάννη Ε., *Εισαγωγή στην ιστορία του Πολιτισμού*, Αθήνα: Διάδραση, 2011.

Γεωργούλη Κ.Α., *Φιλοσοφία της Ιστορίας*, Αθήνα: Παπαδήμας, 1993.

Γκότοβος Α., *Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα: Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας*, Πανηγυρικοί λόγοι, αρ. 56, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2001.

Γούναρης Β., «Παρατηρήσεις για τη διδασκαλία της Νεότερης Ιστορίας στην Ελληνική Εκπαίδευση», στο Επιστημονική Ημερίδα *Η αποδόμηση του εθνικού κράτους και της ιστορίας του*, Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών, 2007, [29 Απριλίου 2007].

Δάλκος Γ., *Τα κεφάλαια τέχνης των σχολικών βιβλίων ιστορίας Γυμνασίου-Λυκείου και η διδασκαλία τους*, διδακτορική διατριβή, Αθήνα: ΕΚΠΑ, 1994.

Δαμανάκης Μ., *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*, Αθήνα: Gutenberg, 2007.

Δαφνής Γ., *Συνοπτική Ιστορία της Συγχρόνου Ελλάδας (1914-1968)*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1969, 1^η εκδ.

Διβάνη Α., *Η εδαφική ολοκλήρωση της Ελλάδας (1830-1947)*, Αθήνα: Καστανιώτης, 2000.

Ζαφειρόπουλος Κ., *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία;*, Αθήνα: Κριτική, 2005.

Θεοδωρίδης Χ., Λαζάρου Α., *Ιστορία Ελληνική και Ευρωπαϊκή των Νέων Χρόνων. Δια την ΣΤ' Τάξιν των Γυμνασίων και τας αντίστοιχους των λοιπών σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ι.Ν. Σιδέρης, 1939, 12^η εκδ.

Θεοδωρίδης Χ., Λαζάρου Α., *Ελληνική Ιστορία από της αλώσεως της Κωνσταντινουπόλεως υπό των Φράγκων μέχρι των ημερών μας δια την Γ' Τάξιν των Ελληνικών Σχολείων και τας αντιστοίχους των άλλων Σχολείων της Μ. Εκπαιδεύσεως*, Αθήνα: Ι.Ν. Σιδέρης, 1925.

Θεοδώρου Β., «Νοηματοδοτήσεις του εμφυλίου πολέμου στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της περιόδου 1950-1991», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 131, 2003, σελ. 11-126.

Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τ.ΙΕ΄, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, 1978.

Ιωάννου Θ., *Διδάσκοντας ιστορία: Από τις θεωρίες μάθησης στη στοχοθετική στρατηγική*, Αθήνα: Ατραπός, (χ.χ.).

Ιωσηφίδης Θ., *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική, 2008.

Καραγιαννόπουλος Ι., *Εισαγωγή στην επιστήμη της ιστορίας*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 1987.

Καραμούζη Α., «Καταγραφή και χαρτογράφηση των προσφυγικών οικισμών στον Ελληνικό χώρο από το 1821 έως σήμερα, Προσέγγιση στα πλαίσια των πολιτικών εξελίξεων και της παράλληλης κρατικής δραστηριότητας» στο Επιστημονικό Συμπόσιο *Ο ξεριζωμός και η άλλη πατρίδα , Οι προσφυγολόγες στην Ελλάδα, 11-12 Απριλίου 1997*, Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας (Σχολή Μωραΐτη), 1999, σελ. 26.

Καψάλης Α., Χαραλάμπους Δ., *Σχολικά εγχειρίδια, Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2008.

Κιτρομηλίδης Π., Σκλαβενίτης Τ., (επιμ.) *Ιστοριογραφία της νεότερης και σύγχρονης Ελλάδας 1833-2002*, Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών, πρακτικά τόμος Α, Δ΄ διεθνές συνέδριο, 2004.

Κιτσίκη Δ., *Συγκριτική Ιστορία Ελλάδος και Τουρκίας στον 20^ο αιώνα*, Αθήνα: Εστία, 1978.

Κόκκινος Γ., *Από την ιστορία στις ιστορίες, Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία, και τη διδακτική της ιστορίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1998.

Κολιόπουλος Ι., «Η Ιστορία και οι χρήσεις της», στο Επιστημονική Ημερίδα *Η αποδόμηση του εθνικού κράτους και της ιστορίας του*, Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών, 2007, σελ. 11-21.

Κολιόπουλος Ι., Σβολόπουλος Κ., Χατζηβασιλείου Ε., Νήμας Θ., Σχολινάκη-Χελιώτη Χ., *Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)*, Γ΄ τάξη Γενικού Λυκείου και Δ΄ Τάξη Εσπερινού Λυκείου, Γενικής Παιδείας, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 2007, 1^η εκδ.

Κουλικούρδη Γ., *Νεώτερη Ευρωπαϊκή Ιστορία από τον 15^ο αιώνα μ.Χ. ως σήμερα*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1975, 1^η εκδ.

Κουλούρη Χ., «Φανατισμός, Δογματισμός, Συγκρότηση ταυτότητας», *Μνήμων*, τομ. 18, 1996, σελ. 144-145, προσπελάστηκε την 18/5/2016 στην ιστοσελίδα <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/mnimon/article/download/8237/8289.pdf>.

Κουλούρη Χ., *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914)*, Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις, *Ανθολόγιο κειμένων – Βιβλιογραφία σχολικών εγχειριδίων*, Αθήνα: Ιστορικό αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 1988.

Κουλούρη Χ., «Σχολικά εγχειρίδια και ιστορική έρευνα», *Μνήμων*, τομ.11, 1987, σελ. 219, 222, προσπελάστηκε την 13/3/2016 στην ιστοσελίδα <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/mnimon/article/viewFile/8299/8408>.

Κουτρούμπα Κ., *Η διδακτική της ιστορίας της νεότερης Ελλάδας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπό το πρίσμα της ευρωπαϊκής διάστασης*, Αθήνα: ΕΚΠΑ, 2002.

Κρεμμυδάς Β., *Εισαγωγή στην οικονομική ιστορία της Ευρώπης (16^{ος} -20^{ος} αιώνας)*, Γ΄ Γυμνασίου, Αθήνα: τυπωθήτω, 2000.

Κρητικός Γ., *Εκπαίδευση και έλεγχος του χώρου: από το οθωμανικό μιλλέτ στο ελληνικό κράτος του μεσοπολέμου*, Αθήνα: Εξάντας, 2010.

Κρητικός Γ., *Έθνος και χώρος*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2008.

Κυριαζή Ν., *Η κοινωνιολογική έρευνα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2009.

Κυριακίδου-Νέστορος Α., «Λαογραφία και προφορική ιστορία», *Εντευκτήριο*, τ. 8, 1989.

Κυρκίνη-Κούτουλα Α., «Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στη διδακτική πράξη: Η περίπτωση της ιστορίας», στο *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*, Αγγελάκος Κ. (επιμ.), Αθήνα: Μεταίχμιο, 2003, σελ.86-94.

Κωνσταντινίδου Ε., *Εθνική ταυτότητα και εκπαίδευση για την ειρήνη: Η περίπτωση των ελληνικών σχολικών βιβλίων*, διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Ψυχολογίας, 2000.

Λαζάρου Α., *Ιστορία των Νεωτάτων Χρόνων. Από της Συνθήκης της Βιέννης (1815) μέχρι των ημερών μας. Δια την ΣΤ΄ Τάξιν των Γυμνασίων*, Αθήνα: ΟΕΣΒ, 1946, 1^η εκδ.

Λεμονή Π., *Ο ρόλος της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια*, διδακτορική διατριβή, Αργίνιο: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, 2011.

Λεοντίδου Α., *Πόλεις της Σιωπής. Εργατικός εποικισμός της Αθήνας και του Πειραιά, 1009-1940*, Αθήνα: ΕΤΒΑ, 1989.

Λεοντσίνης Γ., *Πολυπολιτισμικότητα και σχολική ιστορία*, Αθήνα: Ατραπός, 2007.

Λούβη Ε., Ξιφαράς Α., *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία*, Γ΄ Γυμνασίου, Αθήνα, ΟΕΔΒ, 2007, 1^η εκδ.

Μαργαρίτης Γ., Αζέλης Α., Ανδριώτης Ν., Δετοράκης Θ., *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας*, Γ΄ τάξη Ενιαίου Λυκείου, Θεωρητική Κατεύθυνση, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1999, 1^η εκδ.

Μαργαρίτης Γ., Αζέλης Α., Ανδριώτης Ν., Δετοράκης Θ., *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας, Γ΄ τάξη Ενιαίου Λυκείου, Θεωρητική Κατεύθυνση, βιβλίο καθηγητή*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 2001.

Μαρκιανός Σ., «Τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας: μεθοδολογικές αρχές της οργάνωσης της ιστορικής ύλης» στο *Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Σεμινάριο 9, Το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: 1988, σελ. 108-119.

Μαρμαράς Μ., «Επιπτώσεις στην εντατική ανοικοδόμηση της Μεσοπολεμικής Αθήνας από την έλευση των μικρασιατών προσφύγων», στο Μ. Στεφανοπούλου, (επιμ.), *Ο ξεριζωμός και η άλλη πατρίδα – Οι προσφυγολόγες στην Ελλάδα*, Πρακτικά συνεδρίου (11-12 Απριλίου 1997), Αθήνα: Εταιρεία Νεότερου Ελληνικού Πολιτισμού και Γενικών Εκπαιδευτικών Μελετών, 1997.

Ματαράσης Α., Παπασταματίου Σ., *Ιστορία των Νεώτερων και Νεώτατων Χρόνων*, Γ΄ Γυμνασίου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1966, 1^η εκδ.

Μαυρογορδάτος Γ., «Ο Διχασμός ως κρίση Εθνικής Ολοκλήρωσης» στο Μ. Τσαούση, (επιμ.), *Ελληνισμός και Ελληνικότητα, Ιδεολογικοί και Βιωματικοί Άξονες της Νεοελληνικής Κοινωνίας*, Αθήνα: Εστία, 1983.

Μπαλτά Ε., «Οι πρόλογοι των καραμανλίδικων βιβλίων πηγή για τη μελέτη της “εθνικής συνείδησης” των τουρκόφωνων ορθόδοξων πληθυσμών της Μικράς Ασίας», *Μνήμων*, τομ. 11, 1987, σελ. 225-233.

Μπαμπινιώτης Γ., *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, Γ. Τσιβεριώτης, 2002.

Μπονίδης Κ., *Το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου ως αντικείμενο έρευνας*, Θεσσαλονίκη: Μεταίχμιο, 2004.

Νάκου Ε., *Τα παιδιά και η ιστορία, Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2000.

Νούτσος Χ., *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*, Αθήνα: Θεμέλιο, 1988.

Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου Μ., Κωφός Ε., Αιλιανός Κ., Αλεξανδρής Α., Κιτρομηλίδης Π., Ιωακειμίδης Π., Χασιώτης Ι., Φωτιάδης Κ., *Θέματα Ιστορίας*, Β' Ενιαίου Λυκείου (Επιλογή), Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1998, 1^η εκδ.

Ξωχέλλης Π. Α., *Παιδαγωγική του Σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 2002.

Παληκίδης Α., *Ο ρόλος της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1950-2002)*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 2009.

Παπακωνσταντίνου Α., *Τα σχολικά βιβλία*, Αθήνα, 1960.

Παπαοικονόμου Α., «Ο εθνικός εαυτός ως θεωρητική και κοινωνική κατασκευή: σύγκριση των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου στην Ελλάδα και στην Τουρκία», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος ΙΣΤ, τεύχ. 64, 2014, σελ. 1-17, προσπελάστηκε την 16/9/2016 στην ιστοσελίδα <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/95/79>.

Παραδέλλης Θ., «Ανθρωπολογία της μνήμης», στο Ρ. Μπενβενίστε - Θ. Παραδέλλης (επιμ.), *Διαδρομές και τόποι της μνήμης*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1999.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια Ε. Α., «Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις», *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, Vol. 4, Number 1, 2008, προσπελάστηκε την 27/6/2016, στην ιστοσελίδα <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9726/9872>.

Πετροπούλου Ι., «Κτερίσματα προσφύγων» στο Μ. Στεφανοπούλου (επιμ.), *Ο ξεριζωμός και η άλλη πατρίδα, Οι προσφυγινότητες στην Ελλάδα*, , Πρακτικά

συνεδρίου (11-12 Απριλίου 1997), Αθήνα: Εταιρεία Νεότερου Ελληνικού Πολιτισμού και Γενικών Εκπαιδευτικών Μελετών, 1997, σελ. 166-170.

Πλάτων, *Νόμοι*, 643e, 4-7

προσπελάστηκε την 14/7/2016 στην ιστοσελίδα http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/anthology/content.html?t=518

Σβολόπουλος Κ., *Η ελληνική εξωτερική πολιτική 1900-1945*, Αθήνα: Εστία, 2000.

Σκουλάτος Β., Δημακόπουλος Ν., Κόνδης Σ., *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη, τεύχος Γ', Γ' Λυκείου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1985, 2^η εκδ.

Σπυριδωνάκης Β., *Περί ιστορίας και ιστορικής μεθοδολογίας*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 2006.

Στεφανοπούλου Μ. (επιμ.), *Ο ξεριζωμός και η άλλη πατρίδα – Οι προσφυγιοπόλεις στην Ελλάδα*, Πρακτικά συνεδρίου (11-12 Απριλίου 1997), Αθήνα: Εταιρεία Νεότερου Ελληνικού Πολιτισμού και Γενικών Εκπαιδευτικών Μελετών, 1997.

Σύρου Σ., *Αναλυτικά προγράμματα ιστορίας και σχολικά εγχειρίδια γυμνασίου (1964-2004). Αντιλήψεις του χρόνου και ιδεολογία στη σχολική ιστορία*, διδακτορική διατριβή, Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Κοινωνιολογίας, 2009.

Σφυρόερας Β., *Ιστορία Νεότερη και Σύγχρονη*, Γ' Γυμνασίου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1991.

Τσαούσης Δ., «Ελληνισμός και ελληνικότητα, Το πρόβλημα της νεοελληνικής ταυτότητας», στο Δ. Τσαούσης (επιμ.), *Ελληνισμός και ελληνικότητα, Ιδεολογικοί και βιωματικοί άξονες της νεοελληνικής κοινωνίας*, Αθήνα, Εστία, 1983.

Τσιμούρης Γ., «Τραγούδια μνήμης, διαμαρτυρίας και κοινωνικής ταυτότητας: Η περίπτωση των Ρεϊσντεριανών Μικρασιατών προσφύγων», στο Ρ. Μπενβένιστε - Θ. Παραδέλλης (επιμ.), *Διαδρομές και τόποι της μνήμης*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1999.

Φραγκουδάκη Α., Δραγώνα Θ. (επιμ.), *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1997.

Φραγκουδάκη Α., «Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίασης του ελληνικού έθνους», στο Α. Φραγκουδάκη – Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1997, σελ. 143-198.

Φραγκουδάκη Α., *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι, Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*, Αθήνα: Κέδρος 1987.

Χαραλάμπους Δ., «Οργανισμός Έκδοσις Διδακτικών Βιβλίων» στο Π. Ξωχέλλης (επιμ.) *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 2007, σελ. 490-491.

Χαστάογλου Β., «Η ανάπτυξη της νεοελληνικής πόλης: η σύλληψη της μοντέρνας πόλης και ο εκσυγχρονισμός του αστικού χώρου» στο Γ. Μαυρογορδάτος, Χ. Χατζιωσήφ (επιμ.), *Βενιζελισμός και αστικός εκσυγχρονισμός*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, 1992.

Χρηστάκης Ν., «Ομοιότητα και διαφορά, ομαδικότητα και ατομικότητα: Ορισμένα από τα παράδοξα της ταυτότητας» στο Κ. Ναυρίδης, Ν. Χρηστάκης (επιμ.), *Ταυτότητες, Ψυχοκοινωνική συγκρότηση*, Αθήνα: Καστανιώτη, 1997.

ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bell J., *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, Αθήνα: Gutenberg, 1997.

Braudel E., *Η Μεσόγειος*, Αθήνα: ΜΙΕΤ, 1993.

_____, *Μελέτες για την ιστορία*, Αθήνα: ΕΜΝΕ-Μνήμων, 1987.

Clogg R., *Συνοπτική Ιστορία της Ελλάδας 1770-1990*, Αθήνα: ιστορητής, 1995.

Cohen L., Manion L., *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2000.

Γκοφ Α. Ζ. – Νορά Π., *Το έργο της ιστορίας*, Αθήνα : Ράππα, 1988.

Dray W., *Φιλοσοφία της ιστορίας*, μτφρ. Α. Μανωλάκης, Αθήνα: Οκτώ, 2007.

Encyclopedie de la pleiade, *Ιστορία και μέθοδοί της*, τόμος Α΄, μτφρ. Ε. Στεφανάκη, Αθήνα: MIET, 1981.

_____, *Ιστορία και μέθοδοί της*, τόμος Β΄, μτφρ. Ε. Στεφανάκη, Αθήνα: MIET, 1981.

_____, *Ιστορία και μέθοδοί της*, τόμος Γ΄, μτφρ. Ε. Στεφανάκη, Αθήνα: MIET, 1987.

Ferro M., *Πως αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2001.

Hirschon R., «Τα αποτελέσματα της Ανταλλαγής», στο *Η ελληνοτουρκική ανταλλαγή των πληθυσμών, Πτυχές μιας εθνικής σύγκρουσης*, Αθήνα: Κριτική, 2006.

Hirschon-Φιλιππάκη R., «Μνήμη και ταυτότητα: Οι Μικρασιάτες πρόσφυγες της Κοκκινιάς» στο Ε. Παπαταξιάρχης, Θ. Παραδέλλης (επιμ.), *Ανθρωπολογία και παρελθόν: Συμβολές στην κοινωνική ιστορία της νεώτερης Ελλάδας*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1993, σελ. 327-355.

Hobsbawn E., *Για την ιστορία*, μτφρ. Π. Ματάλας, Αθήνα: Θεμέλιο, 1998.

Husbands C., *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, μτφρ. Α. Λυκούργος, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004.

Υγκερς Γκ., *Νέες κατευθύνσεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, μτφρ. Β. Οικονομίδης, Αθήνα: Γνώση, 1995.

Javeau C., Τζαννόνε-Τζώρτζη Κ. (επιμ.), *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο, Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*, Αθήνα: Γ. Δάρδανος, 1996.

Jenkins K., *Επαναθεώρηση της ιστορίας*, μτφρ. Ν. Σταματάκης, Αθήνα: Παπαζήσης, 2004.

Kapp E.X., *Τι είναι ιστορία;*, μτφρ. Φρ. Λιάππα, Αθήνα: Πλανήτης-70, 1984.

Peyrot J., *Η διδασκαλία της ιστορίας στην Ευρώπη*, μτφρ. Ι. Καζάκος, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2002.

Walsh W.H., *Εισαγωγή στη φιλοσοφία της ιστορίας*, Αθήνα: MIET, 1985.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alexandris A., «Religion or Ethnicity, The identity issue of the minorities in Greece and Turkey», στο R. Hirschon (ed.), *Crossing the Aegean, An Appraisal of the 1923 compulsory population exchange between Greece and Turkey*, New York, Oxford: Berghahn Books, 2003, p.p. 117-132.

Alpan A. S., «But the memory remains: History, memory and the 1923 Greco-Turkish population exchange», *The Historical Review/La Revue Historique* Department of Neohellenic Research / Institute of Historical Research, Vol. IX, 2012, p.p. 199-232.

Avdela E., «The Teaching of History in Greece», *Journal of Modern Greek Studies*, Vol. 18, N. 2, 2000, p.p. 239-241, προσπελάστηκε την 13/3/2016 στην ιστοσελίδα <http://muse.jhu.edu/article/21908>.

Bond R., «Belonging and becoming: National identity and exclusion», *Sociology*, Vol. 40(4): 609–626, London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 2006, p.p. 611. Προσπελάστηκε την 1/9/2016 στην ιστοσελίδα <http://soc.sagepub.com/content/40/4/609.full.pdf+html>.

Burckhard J., *Reflections on history*, Indianapolis: Liberty Fund, 1992.

Chatzopoulos C., «The Bulgarians in the Greek Textbooks of History of the Second Half of the 19th Century», *Balkan Studies*, 39,2, Θεσσαλονίκη, 1998, p.p. 271-287.

Devine F., Savage M., Scot J., Crompton R., *Rethinking Class, culture, identities and lifestyles*, New York: Palgrave Macmillan, 2005.

Douglas M., *Risk and blame, Essays in culture theory*, London and New York: Routledge, 1996.

Elton G., *The Practice of History*, London: Fontana, 1969.

Fausser K., «Dimensions of a complex concept», in Macdonald S.,(ed.) *Approaches to European historical consciousness, Reflections and provocations*, Eustory Series, Shaping European History, Vol. 1, Korber-Stiftung, p.p. 41.

Grosvenor I., «History for the nation, Multiculturalism and the teaching of history», in Arthur & Phillips (ed), *Issues in history teaching*, London, Routledge, 2003, p.p. 148-158.

Guest editorial, «Geographies of belonging, Why belonging? Why geography?», *Environment and Planning A*, 2009, volume 41 : 772 – 779, p.p. 772, προσπελάστηκε την 2/9/2016 στην ιστοσελίδα,
<http://epn.sagepub.com/content/41/4/772.full.pdf+html>.

James A., «Memories of Anatolia: generating Greek refugee identity», *Balkanologie*, Vol V, No 1-2 , 2001, προσπελάστηκε την 14/9/2015 στην ιστοσελίδα
<https://balkanologie.revues.org/720>.

Koulouri C., Venturas L., «Research on Greek textbooks: a survey of current trends», *Paradigm*, N. 14, 1994, προσπελάστηκε την 13/3/2016 στην ιστοσελίδα
<http://faculty.education.illinois.edu/westbury/paradigm/KOULOURI.pdf>.

Lacroix T., Fiddian-Qasmiyeh E., «Refugee and Diaspora Memories: The Politics of Remembering and Forgetting», *Journal of intercultural studies*, Vol. 34, (6): 684-696, Refugee and Diaspora Memories, 2013, p.p. 688, προσπελάστηκε την 3/9/2016 στην ιστοσελίδα

<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07256868.2013.846893?scroll=top&neededAccess=true>

Navk A., *Tragicorum Graecorum Fragmenta*, Ευριπίδης, Fragmentum 910, Lipsiae: Tevbnr, 1889.

Shurmer-Smith P., *Doing cultural geography*, London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 2002.

Voutira E., «When Greeks meet other Greeks, Settlement policy issues in the contemporary Greek context» στο R. Hirschon (ed.), *Crossing the Aegean, An Appraisal of the 1923 compulsory population exchange between Greece and Turkey*, New York, Oxford: Berghahn Books, 2003, p.p. 145-159.

Watts R., Grosvenor I. (ed.), *Crossing the key stages of history, Effective history teaching 5-16 and beyond*, 1995, London: David Fulton Publishers.

Williams J. H. (ed.), «Nation, State, School, Textbook» στο *(Re)Constructing memory, School textbooks and the imagination of the nation*, Rotterdam: Sense publishers, 2014, p.p. 1-9.

Wright S., «More-than-human, emergent belongings: A weak theory approach», *Progress in Human Geography*, Vol. 39(4): 391–41, Sage, 2015, p.p. 397. Προσπελάστηκε την 3/9/2016 στην ιστοσελίδα

<http://phg.sagepub.com/content/39/4/391.full.pdf+html>.

Ysseldyk R., Matheson K., Anisman H., «Religiosity as identity: Toward an understanding of religion from a social identity perspective», *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 14 (1): 60–71, Sage Journals, 2010, p.p. 61, προσπελάστηκε την 1/9/2016 στην ιστοσελίδα <http://psr.sagepub.com/content/14/1/60.full.pdf+html>.

ΑΡΧΕΙΑ

Πρακτικά Βουλής, ΙΖ΄ Περίοδος, Σύνοδος Α΄, Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων, 10.3.2016.

Πρακτικά Βουλής, ΙΑ΄ Περίοδος, Σύνοδος Γ΄, Συνεδρίαση ΞΓ΄, 24.1.2007.

ΦΕΚ Β 941/25. 5.2015, Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεων του Εσπερινού Γενικού Λυκείου, Προγράμματα Σπουδών των μαθημάτων της Γ΄ τάξης Ημερησίου Γενικού Λυκείου και της Δ΄ τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου.

ΦΕΚ Β 131/7.2.2002, Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων των Α΄, Β΄, Γ΄, Τάξεων του Ενιαίου Λυκείου.

ΦΕΚ Β 327/3.4. 1998, Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων των Α΄ και Β΄ Τάξεων του Ενιαίου Λυκείου για το σχολικό έτος 1998-1999.

ΦΕΚ 79, τ. Α΄ 15.5.1978, ΠΔ. Περί του αναλυτικού προγράμματος της Γ΄ τάξεως του ημερησίου Γυμνασίου και του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος του Εσπερινού γυμνασίου.

ΦΕΚ 270/20.11.1977, ΠΔ. Περί ωρολογίου προγράμματος του Ημερησίου Γυμνασίου και αναλυτικού προγράμματος των Α΄ και Β΄ τάξεων αυτού.

ΦΕΚ 110/16.5.1966, ΒΔ 425/4.5.1966 Περί ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της Γ΄ τάξεως των Γυμνασίων, Ημερησίων και Νυκτερινών.

ΦΕΚ 160/13.11.1961, ΒΔ, Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Γυμνασίων της πρώτης βαθμίδος.

ΦΕΚ 477/9.11.1939, ΒΔ. Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των μαθημάτων των διδασκτέων εις τους μαθητάς των επί τη βάσει του υπ΄ αριθ. 1849/1939 Αναγκαστικού νόμου ιδρυθέντων εξαταξίων γυμνασίων.

ΦΕΚ 469^Α/18.11.1937, Περί ιδρύσεως οργανισμού προς έκδοσιν σχολικών κλπ βιβλίων.

ΦΕΚ 537/9.11.1935, ΠΔ. Περί του αναλυτικού προγράμματος της Μ. Εκπαιδεύσεως.

ΦΕΚ 12/13.1.1932, Διάταγμα 18.11.1931, Περί αναλυτικού προγράμματος διδασκτέων μαθημάτων σχολείων μέσης εκπαιδεύσεως διά τό σχολικόν έτος 1931-1932.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

Βουλή των Ελλήνων, <http://www.hellenicparliament.gr/>.

Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, <http://www.didaktorika.gr>.

Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, <http://www.eie.gr>.

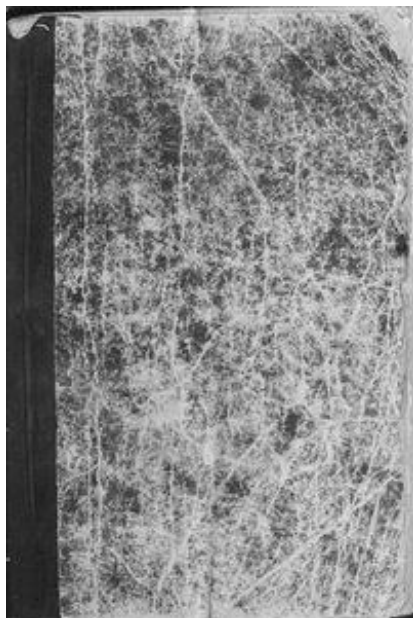
Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, <http://web.ekt.gr/>.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτική Πολιτικής, <http://www.iep.gr>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

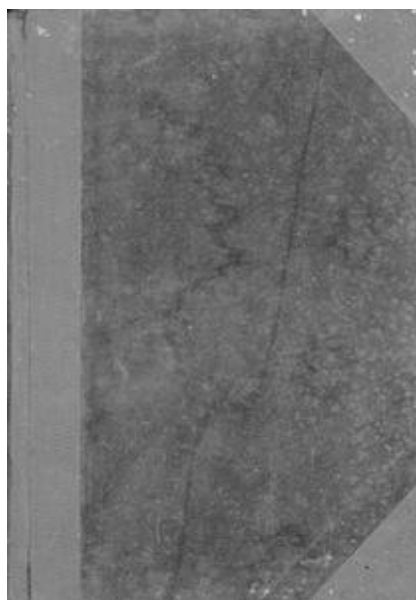
Παράρτημα Ι

Εικόνες εξώφυλλων σχολικών εγχειριδίων νεότερης ιστορίας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 1924-2016



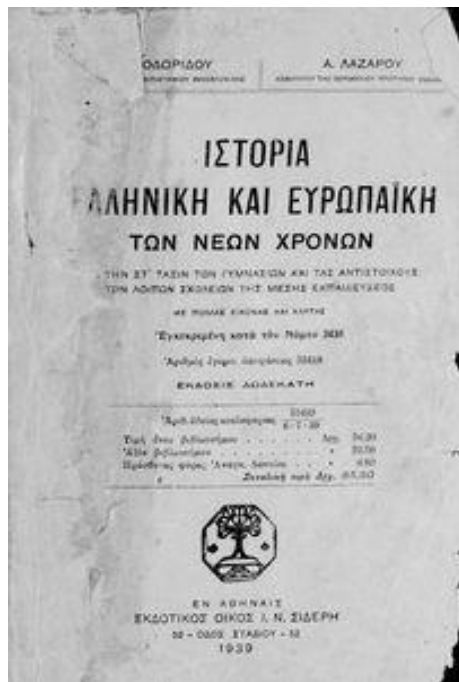
Εικόνα 1: Α. Αδαμαντίου, *Νεωτέρα Ιστορία Ελληνική και Ευρωπαϊκή 1204-1924 δια την Γ' Τάξιν των Ελληνικών Σχολείων*, Αθήνα: Ι.Ν. Σιδέρης, 1924, 1^η έκδοση.

Πηγή: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=01-17509&tab=01>.



Εικόνα 2: Χ. Θεοδορίδης, Α. Λαζάρου, *Ελληνική Ιστορία από της αλώσεως της Κωνσταντινουπόλεως υπό των Φράγκων μέχρι των ημερών μας δια την Γ' Τάξιν των Ελληνικών Σχολείων και τας αντιστοίχους των άλλων Σχολείων της Μ. Εκπαιδεύσεως*, Αθήνα: Ι.Ν. Σιδέρης, 1925, 1^η έκδοση.

Πηγή: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=02-01767c&tab=01>.



Εικόνα 3: Χ. Θεοδορίδης, Α. Λαζάρου, *Ιστορία Ελληνική και Ευρωπαϊκή των Νέων Χρόνων*. Δια την ΣΤ΄ Τάξιν των Γυμνασίων και τας αντίστοιχους των λοιπών σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης, Αθήνα: Ι.Ν. Σιδέρης, 1939, 12^η έκδοση.

Πηγή: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=01-17229&tab=01>.



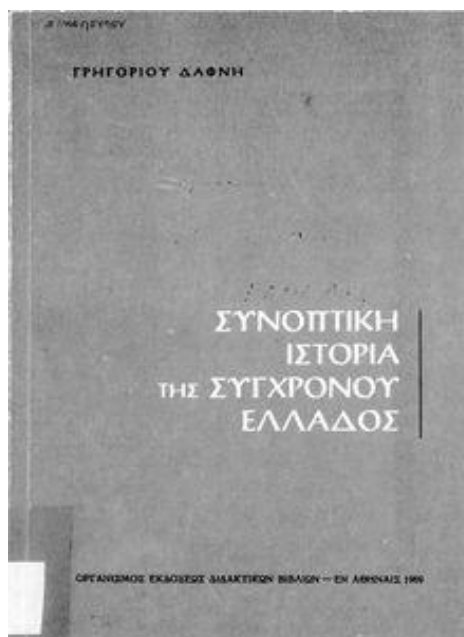
Εικόνα 4: Α. Λαζάρου, *Ιστορία των Νεωτάτων Χρόνων*. Από της Συνθήκης της Βιέννης (1815) μέχρι των ημερών μας. Δια την ΣΤ΄ Τάξιν των Γυμνασίων, Αθήνα: ΟΕΣΒ, 1946, 1^η έκδοση.

Πηγή: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=01-42103&tab=01>.



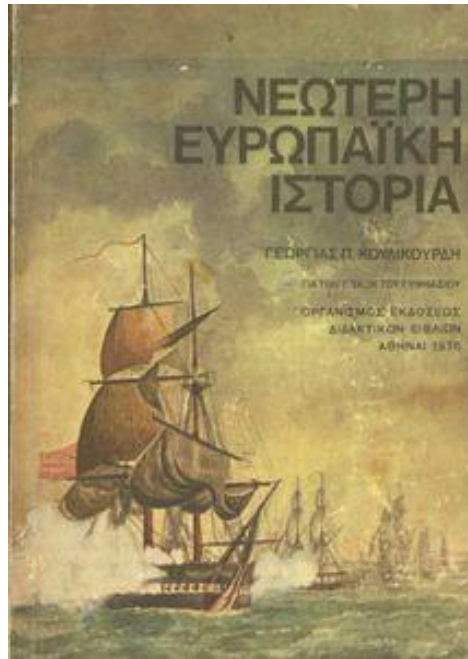
Εικόνα 5: Α. Ματαράσης, Σ. Παπασταματίου, *Ιστορία των Νεώτερων και Νεώτατων Χρόνων*, Γ' Γυμνασίου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1966, 1^η έκδοση.

Πηγή: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=01-17241&tab=01>.



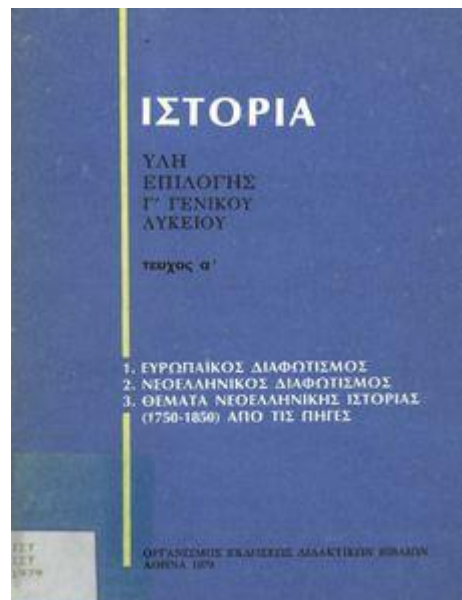
Εικόνα 6: Γ. Δαφνής *Συνοπτική Ιστορία της Συγχρόνου Ελλάδας (1914-1968)*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1969, 1^η έκδοση.

Πηγή: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=01-17523&tab=01>.



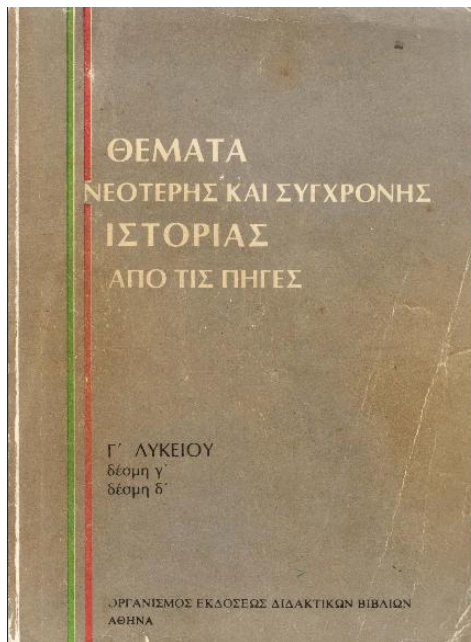
Εικόνα 7: Γ. Κουλικούρδη, *Νεώτερη Ευρωπαϊκή Ιστορία από τον 15^ο αιώνα μ.Χ. ως σήμερα*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1976, 2^η έκδοση.

Πηγή: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=02-00472&tab=01>.



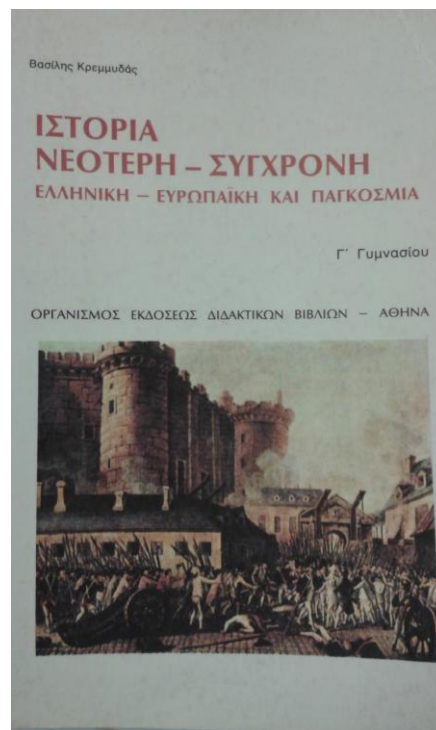
Εικόνα 8: Φ. Βώρος, Ξ. Οικονομοπούλου, Β. Ασημομύτης, Ν. Δημακόπουλος, Θ. Κατσουλάκος, *Ιστορία, ύλη επιλογής, Γ' Γενικού Λυκείου τεύχος α'*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1979, 1^η έκδοση.

Πηγή: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=01-18419&tab=01>.



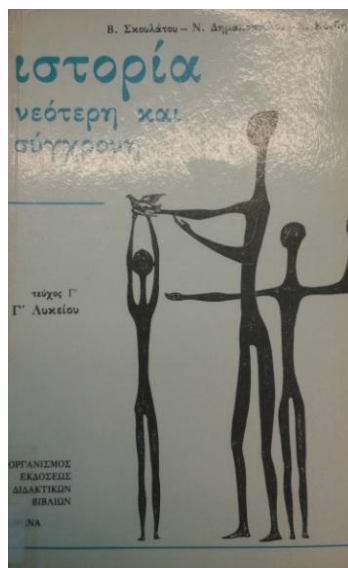
Εικόνα 9: Φ. Βώρος, Ξ. Οικονομοπούλου, Β. Ασημομύτης, Ν. Δημακόπουλος, Θ. Κατσουλάκος, *Θέματα Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας από τις πηγές*, Γ΄ Λυκείου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1983, 1^η έκδοση.

Πηγή: <http://eranistis.net/wordpress/wp-content/uploads/2014/06/istorv.pdf>.



Εικόνα 10: Β. Κρεμμυδάς, *Ιστορία Νεότερη – Σύγχρονη, Ελληνική – Ευρωπαϊκή*, Γ΄ Γυμνασίου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1984, 1^η έκδοση.

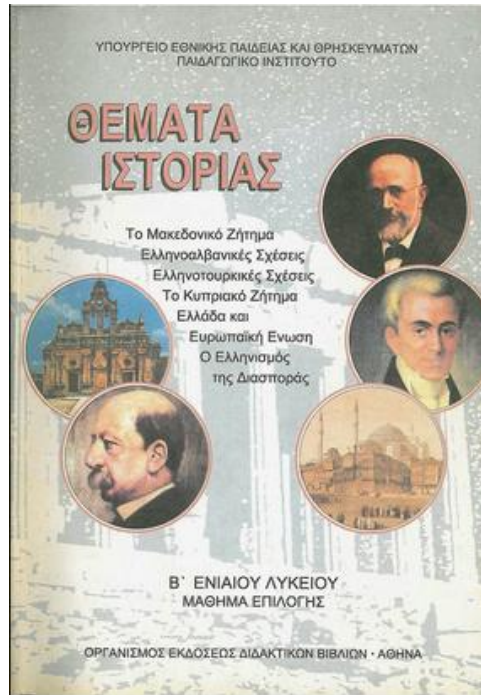
Πηγή: Προσωπικό αρχείο



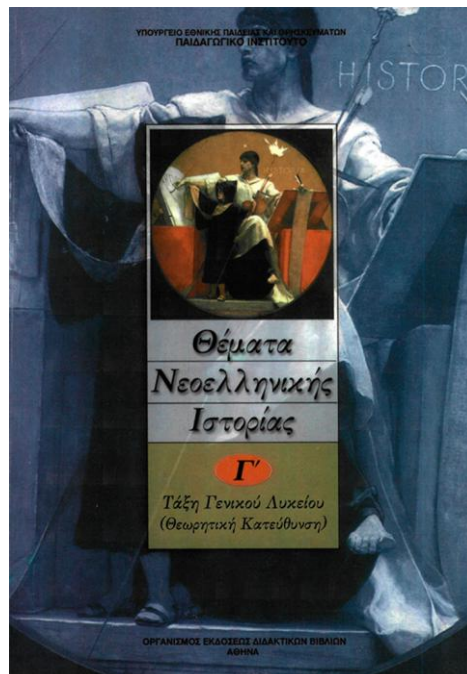
Εικόνα 11: Β. Σκουλάτος, Ν. Δημακόπουλος, Σ. Κόνδης, *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη*, τεύχος Γ', Γ' Λυκείου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1985, 2^η έκδοση.
Πηγή: Προσωπικό αρχείο



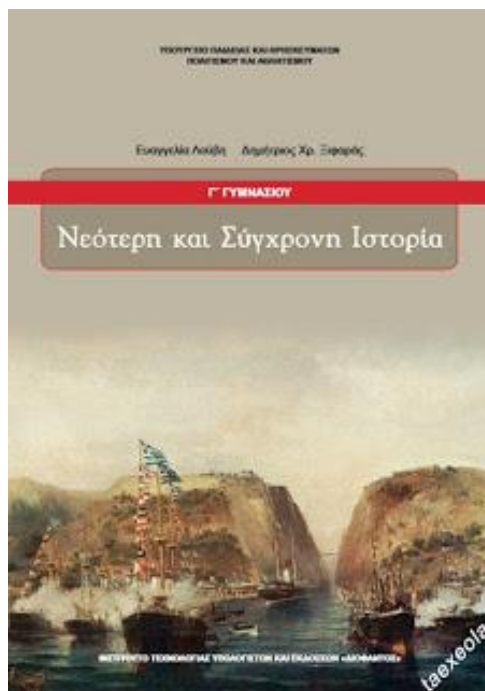
Εικόνα 12: Β. Σφυρόερας, *Ιστορία Νεότερη και Σύγχρονη*, Γ' Γυμνασίου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1991, 1η έκδοση.
Πηγή: Προσωπικό αρχείο



Εικόνα 13: Μ. Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, Ε. Κωφός, Κ. Αιλιανός, Α. Αλεξανδρή, Π. Κιτρομηλίδης, Π. Ιωακειμίδης, Ι. Χασιώτης, Κ. Φωτιάδης, *Θέματα Ιστορίας*, Β' Ενιαίου Λυκείου (Επιλογή), Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1998, 1^η έκδοση.
Πηγή: Προσωπικό αρχείο



Εικόνα 14: Γ. Μαργαρίτης, Α. Αζέλης, Ν. Ανδριώτης, Θ. Δετοράκης, *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας*, Γ' τάξη Γενικού Λυκείου, Θεωρητική Κατεύθυνση, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1999, 1^η έκδοση.
Πηγή: Προσωπικό αρχείο



Εικόνα 15: Ε. Λούβη , Δ. Ξιφαράς, *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία*, Γ΄ Γυμνασίου, Αθήνα, ΟΕΔΒ, 2007, 1^η έκδοση.
Πηγή: Προσωπικό αρχείο



Εικόνα 16 : Ι. Κολιόπουλος, Κ. Σβολόπουλος, Ε. Χατζηβασιλείου, Θ. Νήμας, Χ. Σχολινάκη-Χελιώτη, *Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)*, Γ΄ τάξη Γενικού Λυκείου και Δ΄ Τάξη Εσπερινού Λυκείου, Γενικής Παιδείας, Αθήνα: ΙΕΠ, 2007, 1^η έκδοση.
Πηγή: Προσωπικό αρχείο

Παράρτημα II

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αρ. Ερωτηματολογίου : _____

Ημερομηνία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου : _____

Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διενεργείται στο πλαίσιο έρευνας μεταπτυχιακής εργασίας με τίτλο «**Το προσφυγικό (1922) ως θεματική στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας**» και είναι ανώνυμο. Θα σας παρακαλούσα, αν μπορείτε να αφιερώσετε μόλις λίγα λεπτά από τον χρόνο σας για να το συμπληρώσετε. Η συνεισφορά σας στην έρευνά μου θα ήταν σημαντική. Παρακαλώ να απαντήσετε πλήρως στις ακόλουθες ερωτήσεις σημειώνοντας την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον πολύτιμο χρόνο σας.

Μαρίνα Σπαθοπούλου

1. Παρακαλώ επιλέξτε το φύλο στο οποίο ανήκετε: Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐
2. Ποια κατεύθυνση προσανατολισμού παρακολουθείτε;
Ανθρωπιστικών Σπουδών ☐ Οικονομικών Σπουδών ☐
3. Έχει κάποιος από την οικογένειά σας καταγωγή από τη Μικρά Ασία; Ναι ☐ Όχι ☐
Δε γνωρίζω ☐
4. Πως θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με την ιστορία;
Σημειώστε με ✓ για καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις.

Σχέση με την ιστορία	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Δε Γ/ Δεν Απ
α. Έχετε κάποια επαφή με την ιστορία εκτός σχολείου;						
β. Η ιστορία είναι ένα αντικείμενο που το κρίνετε ενδιαφέρον;						

- γ. Αν κρίνετε **την ιστορία ενδιαφέρουσα**, ποιος είναι ο κυριότερος λόγος;

.....

.....

.....

5. Ποια ήταν η γνώση σας για τη θεματική του προσφυγικού προβλήματος του 1922;

Σημειώστε με ✓ για καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Δε Γ/ Δεν Απ
Είχατε κάποια γνώση για το προσφυγικό ζήτημα του 1922 στην Ελλάδα πριν την παράδοση του κεφαλαίου «Το Προσφυγικό Ζήτημα στην Ελλάδα» από το βιβλίο <i>Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας</i> ;						

6. Από ποια/ες πηγή/ες γνωρίζατε για το προσφυγικό πρόβλημα του 1922;

(Μπορείτε να επιλέξετε **περισσότερες από 1** απαντήσεις)

- α. προσωπικές αφηγήσεις (προσφύγων) ☐ ε. άρθρα σε εφημερίδες ή στο διαδίκτυο ☐
β. λογοτεχνικά κείμενα ☐ στ. σχολικά εγχειρίδια προηγούμενων τάξεων ☐
γ. ιστορικά ντοκιμαντέρ ☐ ζ. συζητήσεις κοινωνικού περιγυρου ☐
δ. ιστορικά βιβλία ☐

η. Άλλο :

Δε γνωρίζω / δεν απαντώ ☐

7. Σημειώστε με ✓ για καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις.

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ Δε Γ/ Δεν Απ

Με την προσέγγιση του κεφαλαίου για τους πρόσφυγες από τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της τάξης σας κρίνετε ικανοποιητική τη γνώση που αποκομίσατε για τη συγκεκριμένη θεματική ;						
Ο αριθμός των γραπτών παραθεμάτων του κεφαλαίου «Το προσφυγικό Ζήτημα στην Ελλάδα» από το βιβλίο <i>Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας</i> κρίνετε ότι ήταν ικανοποιητικός για την κατανόησή του;						
Η επιλογή των οπτικών παραθεμάτων (εικόνες, φωτογρ.) του κεφαλαίου «Το προσφυγικό Ζήτημα στην Ελλάδα» από το βιβλίο <i>Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας</i> σας βοήθησε να αντιληφθείτε τις συνθήκες που επικρατούσαν εκείνη την εποχή;						
Από τις μαρτυρίες των Μικρασιατών προσφύγων που παρατίθενται στο κεφάλαιο «Το προσφυγικό Ζήτημα στην Ελλάδα» από το βιβλίο <i>Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας</i> ποιος ήταν ο βαθμός ικανοποίησής σας για την κατανόησή του ;						

8. Μελετώντας το κεφάλαιο «Το προσφυγικό Ζήτημα στην Ελλάδα» από το βιβλίο *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας* αντιληφθήκατε ότι οι πρόσφυγες του 1922 ήταν ένα ομογενοποιημένο σύνολο ανθρώπων;

Ναι ☐ Όχι ☐ Δε γνωρίζω / δεν απαντώ ☐

9. Αν όχι, **ποιες** από τις παρακάτω **διαφοροποιήσεις** εντοπίσατε στο σύνολο των προσφύγων;

(Βαθμονομείστε τις απαντήσεις σας από το 1 έως το 4 ξεκινώντας από την πιο σημαντική)

- α. Κοινωνικές ☐
β. Οικονομικές ☐
γ. Γεωγραφικές ☐
δ. Γλωσσικές ☐

Δε γνωρίζω / δεν απαντώ

10. Σημειώστε με ✓ για καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις.

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ Δε Γ/ Δεν Απ

Σύμφωνα με όσα προκύπτουν από το κεφάλαιο «Το προσφυγικό Ζήτημα στην Ελλάδα» από το βιβλίο <i>Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας</i> θεωρείτε ότι η ένταξη και ενσωμάτωση των προσφύγων του 1922 στην ελληνική κοινωνία ήταν ομαλή;						
Αντιληφθήκατε από τη διδασκαλία του κεφαλαίου «Το προσφυγικό Ζήτημα στην Ελλάδα» από το βιβλίο <i>Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας</i> , αν οι πρόσφυγες του 1922 γνώρισαν φαινόμενα ρατσισμού από την πλευρά των γηγενών ;						

11. Σύμφωνα με τη δική σας γνώμη θα μπορούσατε να καταλήξετε στον **πιο πιθανό υπαίτιο** της κατάστασης την οποία βίωσαν οι πρόσφυγες του 1922; Σημειώστε με ✓ **1 απάντηση**

α. η κυβέρνηση του Γ. Γούναρη ☐

β. ο Ε. Βενιζέλος και η παράταξή του ☐

γ. ο βασιλιάς Κωνσταντίνος ☐

δ. οι Τούρκοι και οι Τσέτες (Τούρκοι αντάρτες) ☐

ε. η αλλαγή των διπλωματικών ισορροπιών ☐

στ. Άλλο :

Δε γνωρίζω / δεν απαντώ ☐

12. Σημειώστε με ✓ για καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ Δε Γ/ Δεν Απ

Με την ολοκλήρωση του κεφαλαίου «Το προσφυγικό Ζήτημα στην Ελλάδα» από το βιβλίο <i>Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας</i> άλλαξε η εικόνα που είχατε για τους πρόσφυγες του 1922;						
Αντιπαραβάλλοντας το προσφυγικό ζήτημα του 1922 με τη σημερινή προσφυγική κρίση θεωρείτε ότι υπάρχουν κοινά σημεία;						

13. Στους πρόσφυγες που έρχονται στην Ελλάδα **σήμερα** (Σύριοι, Αφγανοί, Νιγηριανοί κ.α.) ποια διαφοροποίηση εντοπίζετε ως την πιο κυρίαρχη **μεταξύ τους;** Σημειώστε με ✓ **1 απάντηση**

α. Κοινωνική ☐

β. Οικονομική ☐

γ. Γεωγραφική ☐

δ. Γλωσσική ☐

ε. Πολιτισμική ☐

Δε γνωρίζω / δεν απαντώ

Σας ευχαριστώ για τον χρόνο σας

Παράρτημα III

Πίνακας περιγραφικών μέτρων

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Συμμετοχή κατά φύλο	70	0	1	,36	,483
Valid N (listwise)	70				
Προσανατολισμός σπουδών	70	0	1	,61	,490
Valid N (listwise)	70				
Καταγωγή από Μ. Ασία	70	1	3	1,87	,612
Valid N (listwise)	70				
Ιστορία εκτός σχολείου	70	1	5	2,60	1,184
Valid N (listwise)	70				
Ιστορία ενδιαφέρουσα	70	1	5	3,73	1,034
Valid N (listwise)	70				
Λόγοι ενδιαφέροντος για την ιστορία	67	1	7	3,36	1,729
Valid N (listwise)	67				
Προϋπάρχουσα γνώση για το προσφυγικό (1922)	70	1	5	2,79	1,075
Valid N (listwise)	70				
Πηγή προϋπάρχουσας γνώσης προσωπική αφήγηση	60	0	1	,27	,446
Valid N (listwise)	60				
Πηγή προϋπάρχουσας γνώσης λογοτεχνικό βιβλίο	60	0	1	,28	,454
Valid N (listwise)	60				
Πηγή προϋπάρχουσας γνώσης ιστορικό ντοκιμαντέρ	60	0	1	,70	,462
Valid N (listwise)	60				
Πηγή προϋπάρχουσας γνώσης ιστορικό βιβλίο	60	0	1	,33	,475
Valid N (listwise)	60				
Πηγή προϋπάρχουσας γνώσης άρθρο εφημερίδα/διαδίκτυο	60	0	1	,28	,454
Valid N (listwise)	60				

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Πηγή προϋπάρχουσας γνώσης σχολικό βιβλίο Valid N (listwise)	60 60	0	1	,33	,475
Πηγή προϋπάρχουσας γνώσης συζητήσεις κοιν. περίγυρου Valid N (listwise)	60 60	0	1	,45	,502
Πηγή προϋπάρχουσας γνώσης άλλη πηγή Valid N (listwise)	60 60	0	0	,00	,000
Γνώση θεματικής από σχ. εγχ. Valid N (listwise)	70 70	1	6	3,07	1,171
Βαθμός ικανοποίησης από αριθμό πηγών σχ. εγχ. Valid N (listwise)	70 70	1	6	3,04	1,083
Βαθμός ικανοποίησης από οπτικά παραθέματα σχ. εγχ. Valid N (listwise)	70 70	1	6	3,44	1,099
Βαθμός ικανοποίησης από πηγές-μαρτυρίες Μικρ.προσ. Valid N (listwise)	70 70	1	6	3,40	1,027
Πρόσφυγες ομογενοποιημένο σύνολο; Valid N (listwise)	70 70	1	3	1,87	,588
Διαφοροποίηση προσφύγων κοινωνική; Valid N (listwise)	41 41	1	4	2,22	1,037
Διαφοροποίηση προσφύγων οικονομική; Valid N (listwise)	41 41	1	4	1,78	,822
Διαφοροποίηση προσφύγων γεωγραφική; Valid N (listwise)	41 41	1	4	3,10	1,044
Διαφοροποίηση προσφύγων γλωσσική; Valid N (listwise)	41 41	1	4	2,90	1,068

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ενταξη προσφύγων ομαλή	70	1	4	2,00	1,022
Valid N (listwise)	70				
Πρόσφυγες και φαινόμενα ρατσισμού	70	1	5	3,97	1,049
Valid N (listwise)	70				
Κύριος υπαίτιος προσφυγικής κρίσης (1922)	69	1	7	4,29	2,150
Valid N (listwise)	69				
Αλλαγή εικόνας μετά τη διδασκαλία	70	1	5	2,27	,992
Valid N (listwise)	70				
Κοινά σημεία με το σύγχρονο προσφυγικό	70	1	6	3,60	1,160
Valid N (listwise)	70				
Κύρια διαφοροποίηση προσφύγων σήμερα	70	1	6	3,33	1,657
Valid N (listwise)	70				

Παράρτημα IV

Πίνακες συχνοτήτων

Συμμετοχή κατά φύλο

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	Κορίτσια	45	64,3	64,3	64,3
	Αγόρια	25	35,7	35,7	100,0
Σύνολο		70	100,0	100,0	

Προσανατολισμός Σπουδών

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	Οικονομικές Σπουδές	27	38,6	38,6	38,6
	Ανθρωπιστικές	43	61,4	61,4	100,0

	Σπουδές				
	Σύνολο	70	100,0	100,0	

Καταγωγή από Μ. Ασία

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	Ναι	18	25,7	25,7	25,7
	Όχι	43	61,4	61,4	87,1
	ΔΓ/ΔΑ	9	12,9	12,9	100,0
Σύνολο		70	100,0	100,0	

Ιστορία εκτός σχολείου

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	Καθόλου	13	18,6	18,6	18,6
	Λίγο	22	31,4	31,4	50,0
	Μέτρια	22	31,4	31,4	81,4
	Πολύ	6	8,6	8,6	90,0
	Πάρα πολύ	7	10,0	10,0	100,0
Σύνολο		70	100,0	100,0	

Ιστορία ενδιαφέροντα

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	Καθόλου	2	2,9	2,9	2,9
	Λίγο	6	8,6	8,6	11,4
	Μέτρια	19	27,1	27,1	38,6
	Πολύ	25	35,7	35,7	74,3
	Πάρα πολύ	18	25,7	25,7	100,0
Σύνολο		70	100,0	100,0	

Λόγοι ενδιαφέροντος για την ιστορία

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	Γνώση παρελθόντος	5	7,1	7,5	7,5
	Γνώση χώρας/ταυτότητας	25	35,7	37,3	44,8
	Κατανόηση παρόντος	7	10,0	10,4	55,2
	Αποφυγή λαθών/πρόβλεψη μέλλοντος	16	22,9	23,9	79,1
	Ευρύτητα πνεύματος	6	8,6	9,0	88,1
	Γνώση άλλων πολιτισμών	1	1,4	1,5	89,6
	ΔΓ/ΔΑ	7	10,0	10,4	100,0
Σύνολο		67	95,7	100,0	
Δεν απάντησαν		3	4,3		
Σύνολο		70	100,0		

Προϋπάρχουσα γνώση για προσφυγικό (1922)

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	Καθόλου	10	14,3	14,3	14,3
	Λίγο	15	21,4	21,4	35,7
	Μέτρια	29	41,4	41,4	77,1
	Πολύ	12	17,1	17,1	94,3
	Πάρα πολύ	4	5,7	5,7	100,0
Σύνολο		70	100,0	100,0	

Πηγή προϋπάρχουσας γνώσης του προσφυγικού (1922)

Προσωπική αφήγηση					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	44	62,9	73,3	73,3
	Ναι	16	22,9	26,7	100,0
Σύνολο		60	85,7	100,0	
Δεν απάντησαν		10	14,3		
Σύνολο		70	100,0		
Λογοτεχνικό βιβλίο					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	43	61,4	71,7	71,7
	Ναι	17	24,3	28,3	100,0
Σύνολο		60	85,7	100,0	
Δεν απάντησαν		10	14,3		
Σύνολο		70	100,0		
Ιστορικό ντοκιμαντέρ					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	18	25,7	30,0	30,0
	Ναι	42	60,0	70,0	100,0
Σύνολο		60	85,7	100,0	
Δεν απάντησαν		10	14,3		
Σύνολο		70			
Ιστορικό βιβλίο					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	40	57,1	66,7	66,7
	Ναι	20	28,6	33,3	100,0
Σύνολο		60	85,7	100,0	
Δεν απάντησαν		10	14,3		

Σύνολο		70	100,0		
Άρθρο σε εφημ./διαδ.					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	43	61,4	71,7	71,7
	Ναι	17	24,3	28,3	100,0
Σύνολο		65	85,7	100,0	
Δεν απάντησαν		10	14,3		
Σύνολο		70	100,0		
Σχολικό βιβλίο					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	40	57,1	66,7	66,7
	Ναι	20	28,6	33,3	100,0
Σύνολο		60	85,7	100,0	
Δεν απάντησαν		10	14,3		
Σύνολο		70	100,0		
Συζητήσεις κοιν. περ.					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	33	47,1	55,0	55,0
	Ναι	27	38,6	45,0	100,0
Σύνολο		60	85,7	100,0	
Δεν απάντησαν		10	14,3		
Σύνολο		70	100,0		
Άλλη πηγή					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	60	85,7	100,0	100,0
Σύνολο		60	85,7		
Δεν απάντησαν		10	14,3		
Σύνολο		70	100,0		

Γνώση θεματικής από το σχ. εγχειρίδιο

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	Καθόλου	9	12,9	12,9	12,9
	Λίγο	9	12,9	12,9	25,7
	Μέτρια	27	38,6	38,6	64,3
	Πολύ	20	28,6	28,6	92,9
	Πάρα πολύ	3	4,3	4,3	97,1
	ΔΓ/ΔΑ	2	2,9	2,9	100,0
Σύνολο		70	100,0	100,0	

Βαθμός ικανοποίησης από αριθμό πηγών σχ. εγχειριδίου

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	Καθόλου	6	8,6	8,6	8,6
	Λίγο	11	15,7	15,7	24,3
	Μέτρια	34	48,6	48,6	72,9
	Πολύ	15	21,4	21,4	94,3
	Πάρα πολύ	1	1,4	1,4	95,7
	ΔΓ/ΔΑ	3	4,3	4,3	100,0
Σύνολο		70	100,0	100,0	

Βαθμός ικανοποίησης από οπτικά παραθέματα σχ. εγχειριδίου

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	Καθόλου	3	4,3	4,3	4,3
	Λίγο	11	15,7	15,7	20,0
	Μέτρια	19	27,1	27,1	47,1
	Πολύ	28	40,0	40,1	87,1
	Πάρα πολύ	7	10,0	10,0	97,1
	ΔΓ/ΔΑ	2	2,9	2,9	100,0
Σύνολο		70	100,0	100,0	

Βαθμός ικανοποίησης από πηγές-μαρτυρίες Μικρ. προσφύγων

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	Καθόλου	2	2,9	2,9	2,9
	Λίγο	10	14,3	14,3	17,1
	Μέτρια	26	37,1	37,1	54,3
	Πολύ	24	34,3	34,3	88,6
	Πάρα πολύ	6	8,6	8,6	97,1
	ΔΓ/ΔΑ	2	2,9	2,9	100,0
Σύνολο		70	100,0	100,0	

Πρόσφυγες ομογενοποιημένο σύνολο;

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	Ναι	17	24,3	24,3	24,3
	Όχι	45	64,3	64,3	88,6
	ΔΓ/ΔΑ	8	11,4	11,4	100,0
Σύνολο		70	100,0	100,0	

Διαφοροποίηση προσφύγων κοινωνική;

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	1 ^η θέση	12	17,1	29,3	29,3
	2 ^η θέση	14	20,0	34,1	63,4
	3 ^η θέση	9	12,9	22,0	85,4
	4 ^η θέση	6	8,6	14,6	100,0
Σύνολο		41	58,6	100,0	
Δεν απάντησαν		29	41,4		
Σύνολο		70	100,0		

Διαφοροποίηση προσφύγων οικονομική;

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	1 ^η θέση	18	25,7	43,9	43,9
	2 ^η θέση	15	21,4	36,6	80,5
	3 ^η θέση	7	10,0	17,1	97,6
	4 ^η θέση	1	1,4	2,4	100,0
Σύνολο		41	58,6	100,0	
Δεν απάντησαν		29	41,4		
Σύνολο		70	100,0		

Διαφοροποίηση προσφύγων γεωγραφική;

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	1 ^η θέση	5	7,1	12,2	12,2
	2 ^η θέση	5	7,1	12,2	24,4
	3 ^η θέση	12	17,1	29,3	53,7
	4 ^η θέση	19	27,1	46,3	100,0
Σύνολο		41	58,6	100,0	
Δεν απάντησαν		29	41,4		
Σύνολο		70	100,0		

Διαφοροποίηση προσφύγων γλωσσική;

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	1 ^η θέση	6	8,6	14,6	14,6
	2 ^η θέση	7	10,0	17,1	31,7
	3 ^η θέση	13	18,6	31,7	63,4
	4 ^η θέση	15	21,4	36,6	100,0
Σύνολο		41	58,6	100,0	
Δεν απάντησαν		29	41,4		
Σύνολο		70	100,0		

Ένταξη προσφύγων ομαλή

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	Καθόλου	30	42,9	42,9	42,9
	Λίγο	16	22,9	22,9	65,7
	Μέτρια	18	25,7	25,7	91,4
	Πολύ	6	8,6	8,6	100,0
Σύνολο		70	100,0	100,0	

Πρόσφυγες και φαινόμενα ρατσισμού

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	Καθόλου	2	2,9	2,9	2,9
	Λίγο	6	8,6	8,6	11,4
	Μέτρια	9	12,9	12,9	24,3
	Πολύ	28	40,0	40,0	64,3
	Πάρα πολύ	25	35,7	35,7	100,0
Σύνολο		70	100,0	100,0	

Κύριος υπαίτιος προσφυγικής κρίσης 1922

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	Κυβέρνηση Γούναρη	10	14,3	14,5	14,5
	Βενιζέλος & παράταξη του	9	12,9	13	27,5
	Βασιλιάς Κων/νος	7	10,0	10,1	37,7
	Τούρκοι & Τσέτες	6	8,6	8,7	46,4
	Αλλαγή διπλωματικών	17	24,3	24,6	71,0

	ισορροπιών				
	Άλλο	2	2,9	2,9	73,9
	ΔΓ/ΔΑ	18	25,7	26,1	100
Σύνολο		69	98,6	100,0	
Δεν απάντησαν		1	1,4		
Σύνολο		70	100,0		

Αλλαγή εικόνας μετά τη διδασκαλία

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	Καθόλου	18	25,7	25,7	25,7
	Λίγο	23	32,9	32,9	58,6
	Αρκετά	22	31,4	31,4	90,0
	Πολύ	6	8,6	8,6	98,6
	Πάρα πολύ	1	1,4	1,4	100,0
Σύνολο		70	100,0	100,0	

Κοινά σημεία με το σύγχρονο προσφυγικό

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	Καθόλου	1	1,4	1,4	1,4
	Λίγο	11	15,7	15,7	17,1
	Αρκετά	25	35,7	35,7	52,9
	Πολύ	13	18,6	18,6	71,4
	Πάρα πολύ	18	25,7	25,7	97,1
	ΔΓ/ΔΑ	2	2,9	2,9	100,0
Σύνολο		70	100,0	100,0	

Κύρια διαφοροποίηση προσφύγων σήμερα

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	Κοινωνική	12	17,1	17,1	17,1
	Οικονομική	17	24,3	24,3	41,4
	Γεωγραφική	9	12,9	12,9	54,3
	Γλωσσική	2	2,9	2,9	57,1
	Πολιτισμική	28	40,0	40,0	97,1
	ΔΓ/ΔΑ	2	2,9	2,9	100,0
Σύνολο		70	100,0	100,0	

Παράρτημα V

Κατάλογος εικόνων και διαγραμμάτων

Εικόνες:

Εικόνα 1^η: Α. Αδαμαντίου, *Νεωτέρα Ιστορία Ελληνική και Ευρωπαϊκή 1204-1924 δια την Γ' Τάξιν των Ελληνικών Σχολείων*, Αθήνα: Ι.Ν. Σιδέρης, 1924, 1^η έκδοση.

Εικόνα 2^η: Χ. Θεοδορίδης, Α. Λαζάρου, *Ελληνική Ιστορία από της αλώσεως της Κωνσταντινουπόλεως υπό των Φράγκων μέχρι των ημερών μας δια την Γ' Τάξιν των Ελληνικών Σχολείων και τας αντιστοιχούς των άλλων Σχολείων της Μ. Εκπαιδεύσεως*, Αθήνα: Ι.Ν. Σιδέρης, 1925, 1^η έκδοση.

Εικόνα 3^η: Χ. Θεοδορίδης, Α. Λαζάρου, *Ιστορία Ελληνική και Ευρωπαϊκή των Νέων Χρόνων. Δια την ΣΤ' Τάξιν των Γυμνασίων και τας αντίστοιχούς των λοιπών σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ι.Ν. Σιδέρης, 1939, 12^η έκδοση.

Εικόνα 4^η: Α. Λαζάρου, *Ιστορία των Νεωτάτων Χρόνων. Από της Συνθήκης της Βιέννης (1815) μέχρι των ημερών μας. Δια την ΣΤ' Τάξιν των Γυμνασίων*, Αθήνα: ΟΕΣΒ, 1946, 1^η έκδοση.

Εικόνα 5^η: Α. Ματαράσης, Σ. Παπασταματίου, *Ιστορία των Νεώτερων και Νεώτατων Χρόνων*, Γ' Γυμνασίου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1966, 1^η έκδοση.

Εικόνα 6^η: Γ. Δαφνής *Συνοπτική Ιστορία της Συγχρόνου Ελλάδας (1914-1968)*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1969, 1^η έκδοση.

Εικόνα 7^η: Γ. Κουλικούρδη, *Νεώτερη Ευρωπαϊκή Ιστορία από τον 15^ο αιώνα μ.Χ. ως σήμερα*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1976, 2^η έκδοση.

Εικόνα 8^η: Φ. Βώρος, Ξ. Οικονομοπούλου, Β. Ασημομύτης, Ν. Δημακόπουλος, Θ. Κατσουλάκος, *Ιστορία, ύλη επιλογής*, Γ' Γενικού Λυκείου τεύχος α', Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1979, 1^η έκδοση.

Εικόνα 9^η: Φ. Βώρος, Ξ. Οικονομοπούλου, Β. Ασημομύτης, Ν. Δημακόπουλος, Θ. Κατσουλάκος, *Θέματα Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας από τις πηγές*, Γ' Λυκείου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1983, 1^η έκδοση.

Εικόνα 10^η: Β. Κρεμμυδάς, *Ιστορία Νεότερη – Σύγχρονη, Ελληνική – Ευρωπαϊκή*, Γ' Γυμνασίου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1984, 1^η έκδοση.

Εικόνα 11^η : Β. Σκουλάτος, Ν. Δημακόπουλος, Σ. Κόνδης, *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη*, τεύχος Γ', Γ' Λυκείου: ΟΕΔΒ, 1985, 2^η έκδοση.

Εικόνα 12^η: Β. Σφυρόερας, *Ιστορία Νεότερη και Σύγχρονη*, Γ' Γυμνασίου, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1991, 1η έκδοση.

Εικόνα 13^η: Μ. Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, Ε. Κωφός, Κ. Αιλιανός, Α. Αλεξανδρή, Π. Κιτρομηλίδης, Π. Ιωακειμίδης, Ι. Χασιώτης, Κ. Φωτιάδης, *Θέματα Ιστορίας*, Β' Ενιαίου Λυκείου (Επιλογή), Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1998, 1^η έκδοση.

Εικόνα 14^η: Γ. Μαργαρίτης, Α. Αζέλης, Ν. Ανδριώτης, Θ. Δετοράκης, *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας*, Γ' τάξη Ενιαίου Λυκείου, Θεωρητική Κατεύθυνση, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1999, 1^η έκδοση.

Εικόνα 15^η: Ε. Λούβη, Δ. Ξιφαράς, *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία*, Γ' Γυμνασίου, Αθήνα, ΟΕΔΒ, 2007, 1^η έκδοση.

Εικόνα 16^η : Ι. Κολιόπουλος, Κ. Σβολόπουλος, Ε. Χατζηβασιλείου, Θ. Νήμας, Χ. Σχολινάκη-Χελιώτη, *Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)*, Γ' τάξη Γενικού Λυκείου και Δ' Τάξη Εσπερινού Λυκείου, Γενικής Παιδείας, Αθήνα: ΙΕΠ, 2007, 1^η έκδοση.

Διαγράμματα:

Διάγραμμα 1^ο : Συμμετοχή κατά φύλο

Διάγραμμα 2^ο : Προσανατολισμός σπουδών

Διάγραμμα 3^ο : Καταγωγή από Μ. Ασία

Διάγραμμα 4^ο : Ιστορία εκτός σχολείου

Διάγραμμα 5^ο : Ιστορία ενδιαφέρουσα

Διάγραμμα 6^ο : Λόγοι ενδιαφέροντος για την ιστορία

Διάγραμμα 7^ο : Προϋπάρχουσα γνώση για το προσφυγικό (1922)

Διάγραμμα 8^ο : Πηγή προϋπάρχουσας γνώσης για το προσφυγικό (1922)

- Διάγραμμα 9^ο : Γνώση θεματικής από το σχολικό εγχειρίδιο
- Διάγραμμα 10^ο : Βαθμός ικανοποίησης από αριθμό πηγών σχ. εγχειριδίου
- Διάγραμμα 11^ο : Βαθμός ικανοποίησης από οπτικά παραθέματα σχ. εγχειριδίου
- Διάγραμμα 12^ο : Βαθμός ικανοποίησης από πηγές-μαρτυρίες Μικρ. προσφύγων
- Διάγραμμα 13^ο : Πρόσφυγες ομογενοποιημένο σύνολο;
- Διάγραμμα 14^ο : Διαφοροποίηση προσφύγων κοινωνική;
- Διάγραμμα 15^ο : Διαφοροποίηση προσφύγων οικονομική;
- Διάγραμμα 16^ο : Διαφοροποίηση προσφύγων γεωγραφική;
- Διάγραμμα 17^ο : Διαφοροποίηση προσφύγων γλωσσική;
- Διάγραμμα 18^ο : Ένταξη προσφύγων ομαλή;
- Διάγραμμα 19^ο : Πρόσφυγες και φαινόμενα ρατσισμού
- Διάγραμμα 20^ο : Κύριος υπαίτιος προσφυγικής κρίσης (1922)
- Διάγραμμα 21^ο : Αλλαγή εικόνας μετά τη διδασκαλία
- Διάγραμμα 22^ο : Κοινά σημεία με το σύγχρονο προσφυγικό
- Διάγραμμα 23^ο : Κύρια διαφοροποίηση προσφύγων σήμερα