

Σύγχρονες απόψεις για τη σχολική ιστορική εκπαίδευση και το παιδαγωγικό της πλαίσιο

Γεωργία Κουσερή
gkouse@yahoo.gr

Εκπαιδευτικός, φιλόλογος Δρ. στη Διδακτική της Ιστορίας

Περίληψη. Επιχειρώντας να κατανοήσουμε την έννοια της σχολικής ιστορικής εκπαίδευσης με σύγχρονους ιστορικούς και εκπαιδευτικούς όρους στο άρθρο αυτό θα προσεγγίσουμε πρώτα απ' όλα την έννοια της ιστορικής παιδείας και τους στόχους που αυτή θέτει στο παρόν. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις θεωρίες μάθησης, το παιδαγωγικό πλαίσιο και τις διδακτικές προσεγγίσεις που νοηματοδοτούν τη σχολική ιστορική εκπαίδευση σε όλο της το φάσμα (προσχολική, σχολική και εφηβική ηλικία). Τέλος, θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας σε σύγχρονες απόψεις για την ιστορική εκπαίδευση, ειδικότερα, την «επιστημονική προσέγγιση» (disciplinary approach) και θα αναφερθούμε στις δυνατότητες και τους περιορισμούς της εφαρμογής της στην ελληνική πραγματικότητα.

Λέξεις κλειδιά: Ιστορική παιδεία, διδακτική της Ιστορίας, «επιστημονική προσέγγιση»

Εισαγωγή: Στόχοι της ιστορικής παιδείας σήμερα

Ποιο είναι το είδος της ιστορικής παιδείας, την οποία η σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση καλείται να καλλιεργήσει; Το θέμα αυτό απασχολεί διεθνώς την ιστορική επιστημονική κοινότητα (Shemilt, 2011; Lee, 2011). Ο White (1992 όπως παρατίθεται στο Charman, Περικλέους, Υακίνθου & Celal 2012, σ. 10) αναφέρει δύο κατηγορίες στόχων της ιστορικής παιδείας/εκπαίδευσης:

- A. τους «προσωπικούς και κοινωνικούς» στόχους και
- B. τους στόχους που απορρέουν από την επιστήμη της Ιστορίας

Ο White υποστηρίζει ότι η ιστορική εκπαίδευση στοχεύει στην καλλιέργεια «προσωπικών και κοινωνικών στόχων», στόχοι που προωθούν την αντίληψη πιο ενεργών και σκεπτόμενων πολιτών μιας κοινωνίας και μάλιστα, σύμφωνα με τους Barton και Levstik (2008) αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της καλλιέργειας της «δημοκρατικής πολιτότητας». Ωστόσο, οι Shemilt (2011) και Lee (2011) διαφωνούν καθώς υποστηρίζουν ότι οι «προσωπικοί και κοινωνικοί στόχοι» ενέχουν τον κίνδυνο να χρησιμοποιηθεί το παρελθόν προς συγκεκριμένη ιδεολογική κατεύθυνση. Ειδικότερα, παραφράζοντας την άποψη του Lee δεν μπορούμε να αλλοιώνουμε την Ιστορία για να κάνουμε δημοκράτες τους μαθητές μας γιατί με αυτό τον τρόπο παύει να έχει νόημα η ιστορική εκπαίδευση (Lee, 2006). Παρόμοιες απόψεις υποστηρίζει και ο Shemilt (2011), τονίζοντας ότι, όταν διδάσκεται συγκεκριμένη γνώση με την πρόθεση να διαμορφωθούν στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών θέτονται εμπόδια για την ιστορική κατανόηση του παρελθόντος. Κατά την άποψή του, δημιουργούνται φίλτρα με σκοπό τη συμμόρφωση με το «συλλογικό αγαθό», κάτι όμως που μπορεί να οδηγήσει σε «ανιστορική» προσέγγιση του παρελθόντος (Shemilt, 2011).

Σύμφωνα με τον Lee (2006), βασική συνιστώσα της ιστορικής παιδείας σήμερα θα πρέπει να είναι η κατανόηση από τους μαθητές του τι είναι η Ιστορία, πώς λειτουργεί, με ποια μέθοδο και γιατί μπορεί να είναι χρήσιμη για το παρόν και το μέλλον των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων. Έτσι, στον αντίποδα των «προσωπικών και κοινωνικών στόχων» της ιστορικής εκπαίδευσης, ο Lee (2011) δίνει προτεραιότητα στους «μετασχηματίζοντες στόχους» της Ιστορίας (Transformative History). Ένας «μετασχηματισμός» μπορεί να συμβεί με πολλούς τρόπους και σε διαφορετικά επίπεδα, εφ' όσον μπορεί να αλλάξει τις προηγούμενες γνώσεις μας ή τις απόψεις μας, για παράδειγμα «το πώς βλέπουμε πολιτικές ή κοινωνικές δυνατότητες και περιορισμούς στην ταυτότητά μας, την αίσθηση των τραυμάτων που κληρονομούμε και την επάρκεια των εξηγήσεων για σημαντικά θέματα του κόσμου» (Lee, 2011, σ. 130).

Το ερώτημα που ανακύπτει εδώ είναι μέσα από ποιο παιδαγωγικό πλαίσιο και από ποια διδακτική προσέγγιση μπορούν να επιτευχθούν οι «μετασχηματίζοντες στόχοι»; Για να απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό θα σταθούμε σε σύγχρονες απόψεις για το παιδαγωγικό της πλαίσιο και την ιστορική εκπαίδευση/ διδακτική της Ιστορίας.

Σύγχρονες απόψεις για την ιστορική εκπαίδευση/ διδακτική της Ιστορίας και το παιδαγωγικό της πλαίσιο

Είθισται η ιστορική εκπαίδευση να συγχέεται με τον όρο «Διδακτική της Ιστορίας». Η διδακτική μεθοδολογία αποτελεί ένα ιδιαίτερο πεδίο έρευνας και μελέτης στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης τα τελευταία σαράντα χρόνια (Κόκκινος, 1998. Ρεπούση, 2004). Πολλοί ερευνητές, επιστήμονες και ακαδημαϊκοί αποδίδουν διαφοροποιημένους όρους για να την χαρακτηρίσουν: «ειδικότητα, πεδίο κριτικής σκέψης, σύστημα πρακτικών και δεξιοτήτων, επιστήμη, κλάδο, κ.λπ.» (Μονιστ, 2002, σ. 19), «διδακτικό συμβόλαιο» το οποίο συνδιαλέγεται με το «παιδαγωγικό συμβόλαιο» (Κάβουρα, 2011, σ. 38).

Επομένως, η έννοια «ιστορική εκπαίδευση» νοηματοδοτείται με βάση δύο παραμέτρους:

1. τη διαδικασία μάθησης της Ιστορίας από τους μαθητές
2. τη διαδικασία διδακτικής προσέγγισης της Ιστορίας από τους εκπαιδευτικούς

Ιστορική εκπαίδευση ως διαδικασία μάθησης

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα η έρευνα για την ιστορική παιδεία εστιάζει το ενδιαφέρον της στο πώς είναι δυνατό οι μαθητές να αφομοιώνουν την ιστορική τους γνώση. Έρευνες που διεξήχθησαν κατά τη δεκαετία του 1950 στρέφουν το ενδιαφέρον τους όχι μόνο στο τι κατανοούν αλλά κυρίως στο πώς κατανοούν την Ιστορία οι μαθητές. Στο πλαίσιο αυτών των ερευνών ο Piaget ασχολήθηκε με τη νοητική ανάπτυξη των παιδιών (Piaget, 2007α; 2007β) και διαπίστωσε ότι η γνωστική ανάπτυξη περιόριζε την αντίστοιχη γλωσσική και, επομένως, η ικανότητα έκφρασης της ιστορικής σκέψης δεν ήταν εφικτή για όλες τις ηλικίες, όπως σε άλλες επιστήμες, για παράδειγμα τις φυσικές επιστήμες (Wineburg, 2001). Οι μελέτες αυτές επισήμαναν ότι οι μαθητές δεν μπορούσαν να κατανοήσουν την έννοια του χρόνου και ότι η ιστορική σκέψη απαιτούσε επίπεδα αφαίρεσης που δεν ήταν εφικτό να προσεγγίσουν όλοι οι μαθητές, ειδικά οι μαθητές προσχολικής (Cooper, 2007) και σχολικής ηλικίας (Barton & Levstik, 2008, Cooper, 2011). Ο Vygotsky (1988) διαφώνησε με αυτές τις απόψεις. Ο ίδιος μέσα από τις έρευνές του υποστήριξε ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση και όχι η ηλικία καθορίζει με ρόλο θεμελιακό την ανάπτυξη της ατομικής γνώσης (κοινωνικός

εποικοδομητισμός), η οποία μπορεί να επιτευχθεί με την άσκηση/μαθητεία στα πολιτισμικά/ διαμεσολαβητικά εργαλεία, όπως για παράδειγμα είναι η γλώσσα (Κουλαϊδής, 2007). Απηχήσεις των ιδεών του κοινωνικού εποικοδομητισμού έχουμε σήμερα στην ιστορική εκπαίδευση στο πλαίσιο πλέον της Κοινωνικο-πολιτισμικής Ψυχολογίας, με εκπροσώπους τον Vygotsky (1998; 1997) και τον συνεχιστή του, τον Wertsch, **πλαίσιο** στο οποίο δίνεται έμφαση στη σημασία της χρήσης των διαμεσολαβητικών εργαλείων στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της μάθησης (Wertsch, 1998). Τέλος, ο Bruner (1990), επίσης, υποστήριξε τη σπειροειδή προσέγγιση στα προγράμματα σπουδών μεταξύ άλλων αντικειμένων και της Ιστορίας μέσα όμως από διαδικασίες μιας ενεργητικής και συμμετοχικής διδασκαλίας, πλαίσιο στο οποίο ο μαθητής δεν γίνεται ιστορικός αλλά προσπαθεί να εμπλακεί διερευνητικά σε προβληματισμούς της Ιστορίας.

Στη δεκαετία του 1970 και παράλληλα με τις απόψεις της Νέας Ιστορίας, σηματοδοτείται μια σημαντική στροφή στην έρευνα για την ιστορική εκπαίδευση. Έρευνες στην Βρετανία (Shemilt, 1983) εστιάζουν στο πώς κατανοούν και συλλογίζονται οι μαθητές σε σχέση με το παρελθόν όχι τόσο στο τι γνωρίζουν, αναδεικνύοντας τη σημασία της καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης μέσω της διδασκαλίας. Ειδικότερα, τα πορίσματα των ερευνών αυτών έδωσαν έμφαση στο στοιχείο ότι οι μαθητές κάνουν λάθη όχι γιατί απλά δεν γνωρίζουν το περιεχόμενο της Ιστορίας αλλά κυρίως επειδή αγνοούν τη μεθοδολογία της (Lee, 2005), υποδεικνύοντας ότι οι έφηβοι (Booth, 1987; Lee, Dickinson & Ashby, 1998) αλλά και τα παιδιά μικρότερης ηλικίας (Cooper, 2011; Cooper & Charman, 2009) διέθεταν την ικανότητα πιο σύνθετων ιδεών αναφορικά με την Ιστορία. Η ιστορική σκέψη, λοιπόν, μπορεί να καλλιεργηθεί κατάλληλα δίνοντας έμφαση στη διαδικασία δόμησης της ιστορικής γνώσης και την έκφραση ιστορικής σκέψης στη βάση της εννοιολογικής γνώσης των «πρώτου» και «δευτέρου βαθμού διαδικαστικών εννοιών». Μέσα από έρευνες υποστηρίχτηκε, ειδικότερα, ότι οι μαθητές δεν κατανοούν τις έννοιες «δευτέρου βαθμού» με τρόπο γραμμικό (Shemilt, 1983; Donovan & Bransford, 2005), αλλά παρουσιάζουν διαφοροποιημένη απόδοση (Lee & Ashby, 2000; Ashby, Lee & Shemilt, 2005).

Το πιο πρόσφατο ερευνητικό πλαίσιο της ομάδας αυτής χαρτογραφείται σε συλλογικές εκδόσεις με τον τίτλο *Debates in History Teaching* (Davies, 2011; 2017)¹. Οι έρευνες επικεντρώνονται σε θεωρητικά ζητήματα λαμβάνοντας υπόψη τους ακόλουθους προβληματισμούς:

- Η ιστορική γνώση των μαθητών είναι αποσπασματική παρά την εξοικείωσή τους με τον επιστημονικό τομέα της Ιστορίας ειδικά σε βασικά θέματα προσανατολισμού στο χρόνο.
- Οι 'καθημερινές ιδέες' των μαθητών τείνουν να επηρεάζουν και να διαστρεβλώσουν τη νοηματοδότηση του παρελθόντος.
- Οι μαθητές αδιαφορούν για το παρελθόν και το μάθημα της Ιστορίας γιατί δεν αγγίζει τα άμεσα ενδιαφέροντά τους. (Shemilt, 2011, σ. 81)

¹ Επίσης, περιοδικά που δημοσιεύουν τις θεωρητικές και ερευνητικές εργασίες στην Αγγλία για την ιστορική εκπαίδευση είναι: *Teaching History*, *Primary History*, *The International Journal of Historical Learning*, και *Teaching and Research* (το οποίο σήμερα συνεχίζει ως *The History Education Research Journal-HERJ*).

Στις μέρες μας το ερευνητικό ενδιαφέρον² για την επιστήμη της Ιστορίας προσανατολίζεται σε ζητήματα που αφορούν τον ιστορικό εγγραμματισμό, την ιστορική σκέψη, την ιστορική συνείδηση των μαθητών (Lee, 2011; 2014; 2017). Ειδικότερα, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις «δευτέρου βαθμού έννοιες» (Charman, 2017) και πώς αυτές μπορούν να διερευνηθούν στη σχολική τάξη (Κουσερή, 2019). Η αναζήτηση πλαισίων γνώσης περιεχομένου με τα οποία οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν συνεκτικές εικόνες για το παρελθόν και προσανατολισμό στον χρόνο είναι θέματα άμεσου ενδιαφέροντος (Counsell, 2017). Επίσης, υπάρχουν έρευνες που εξετάζουν το πώς μπορούν να αναπτυχθούν διαδικασίες «ιστορικής έρευνας» (historical inquiry) στη σχολική τάξη (Counsell, Burn & Charman, 2016; Charman, 2017). Άλλες μελέτες αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί για το αντικείμενο της Ιστορίας, στον σχεδιασμό και την αξιολόγησή της ιστορικής σκέψης των μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής ιστορικής εκπαίδευσης (Seixas & Morton, 2013; VanSledright, 2011). Στον ερευνητικό χώρο της Βόρειας Αμερικής διακρίνεται το έργο του Wineburg (2001) και του Seixas (2010) για τη ιστορική σκέψη εκπαιδευτικών και μαθητών αντίστοιχα.

Μια έρευνα πολύ σημαντική η οποία συνδέει το παιδαγωγικό πλαίσιο και ειδικότερα τις εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης με αναφορές και για το μάθημα της Ιστορίας είναι η έρευνα των Donovan και Bransford (2005). Σύμφωνα με τις απόψεις των ερευνητών, τρεις είναι οι διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας: α. η αναγνώριση της σημασίας της προϋπάρχουσας γνώσης, β. ο ουσιαστικός ρόλος της διαδικαστικής και εννοιολογικής γνώσης σε κάθε επιστήμη, γ. η σημασία της αυτοαξιολόγησης των μαθητών και της κατάκτησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Ειδικότερα, ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα των ερευνητών της γνωστικής ψυχολογίας αποτέλεσε και η αναγνώριση ότι οι μαθητές έρχονται στο σχολείο με τις δικές τους προηγούμενες αντιλήψεις (Κουζέλης, 2005), στοιχείο καθοριστικό για το εκπαιδευτικό πλαίσιο κάθε επιστημονικού αντικειμένου. Οι «προϋπάρχουσες αντιλήψεις», διαμορφωμένες από το οικογενειακό και κοινωνικο-πολιτισμικό τους περιβάλλον συνδιαλέγονται με τις «επιστημονικές έννοιες» που παρουσιάζονται στη σχολική αίθουσα (Κόκοτας, 2008). Στον χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης οι προηγούμενες αντιλήψεις αναφέρονται και με άλλους όρους, όπως «μικροθεωρίες», «κοινωνικές αναπαραστάσεις», «προϋπάρχουσα γνώση», «καθημερινές ιδέες» (Ρεπούση, 2004; Husbands, 2004; Moniot 2002; Lee, 2005; Κάββουρα, 2011). Οι «μικροθεωρίες» ορίζονται ως τρόπος εξήγησης του κόσμου με αποσπασματικό και αντιφατικό χαρακτήρα, σύμφωνα με τον Husbands (2004). Ένας άλλος όρος, ο οποίος προέρχεται από την Κοινωνική Ψυχολογία, είναι οι «κοινωνικές αναπαραστάσεις». Ως όρος, εισάγεται από τον Serge Moscovici (Moniot 2002, σ. 156) και στη βάση τους έχουν την ιδέα ότι ο μαθητής διαθέτει ένα κεφάλαιο εγκατεστημένων γνώσεων, πεποιθήσεων, ιδεών, αξιών, κανόνων και στάσεων (Ντάβου, 2000; Κάββουρα, 2011).

Σύγχρονες απόψεις για την ιστορική εκπαίδευση θεωρούν πολύ σημαντική την αξιοποίηση της «προϋπάρχουσας» γνώσης των μαθητών στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης και ειδικότερα στη διαδικασία της καλλιέργειας και έκφρασης ιστορικής σκέψης (Lee, 2005). Σύμφωνα με τον Lee, οι μαθητές δεν είναι «άγραφες πλάκες», εφόσον τα προϋπάρχοντα νοητικά σχήματα, που έχουν ήδη σχηματίσει για τη λειτουργία του κόσμου, τους

² Για τις πιο πρόσφατες έρευνες που αφορούν την ιστορική εκπαίδευση στην Αγγλία, βλ. Charman, Burn & Kitson, 2018.

ακολουθούν και στη σχολική τους ζωή (Lee, 2004). Αυτά τα νοητικά σχήματα δεν περιλαμβάνουν μόνο γνώση αλλά και ένα τρόπο σκέψης. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιείται ο όρος «καθημερινές ιδέες» (everyday ideas) από τον Lee, για να υποδηλώσει τις έννοιες αλλά και τον τρόπο που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να δώσουν νόημα στην καθημερινή τους ζωή (Lee, 2006). Στις «καθημερινές ιδέες» συμπεριλαμβάνονται όλες οι προηγούμενες αντιλήψεις και πεποιθήσεις που έχουν αναπτύξει τα παιδιά, οι οποίες φαίνεται ότι επηρεάζουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το παρελθόν και την Ιστορία και παίζουν σημαντικό ρόλο στην ιστορική σκέψη. Για παράδειγμα, οι ιδέες των μαθητών για το πώς διερευνούμε και γνωρίζουμε για το παρελθόν συνδέονται με απόψεις που υποστηρίζουν ότι γνωρίζουμε «μόνο εάν είμαστε 'αυτόπτες μάρτυρες'» (Lee, 2011, σ. 136). Κάποιες από αυτές τις αντιλήψεις είναι «λανθασμένες» (misconceptions), εντούτοις είναι τόσο ισχυρές που συνεχίζουν να υφίστανται και να τους ακολουθούν και στην ενήλικη ζωή τους, εμπλεκόμενες ακόμη και στις πανεπιστημιακές σπουδές τους (Lee, 2005) και στις περισσότερες περιπτώσεις, λειτουργούν ως ανασταλτικός παράγοντας στην ιστορική κατανόηση (Charman et al., 2012). Δημιουργούν αντικρουόμενες απόψεις για το παρελθόν κυρίως όταν οι διάφορες «ανεπίσημες» εκδοχές του ιστορικού παρελθόντος έρχονται σε σύγκρουση με την «επίσημη» που παρουσιάζεται στο σχολείο (Nakou & Barca, 2010; Nakou & Apostolidou, 2010; Seixas 2010; Wertsch, 2012). Ο Lee (2006, σ. 43) υπογραμμίζει την ανάγκη ενσωμάτωσης της προϋπάρχουσας γνώσης εφόσον διαφορετικά οι μαθητές «[...]μπορεί να αποτύχουν να αντιληφθούν τις νέες έννοιες που διδάσκονται και τις αντίστοιχες πληροφορίες ή μπορεί να τις μάθουν για τους σκοπούς ενός διαγωνίσματος (τεστ), και να επιστρέψουν στα προδιαμορφωμένα νοητικά τους σχήματα μόλις βγουν από την τάξη». Η σχολική γνώση, λοιπόν, εξαρτάται από την προϋπάρχουσα αντίληψη των μαθητών και μάλιστα όταν αξιοποιείται όχι προσθετικά αλλά με τρόπο ουσιαστικό. Ειδικότερα, οι «καθημερινές ιδέες» βοηθούν στο να εντοπιστεί ο «παροντισμός» στη σκέψη των μαθητών και να αντιμετωπιστεί μέσω της αιτιολόγησης για το παρελθόν και βάσει της επεξεργασίας ιστορικών πηγών ώστε να παραχθούν από τους ίδιους τους μαθητές νέες ιστορικές αφηγήσεις (Vansledright, 2011). Επομένως, η ιστορική εκπαίδευση δεν στοχεύει μόνο στην απόκτηση νέων γνώσεων αλλά και στην αναγνώριση/κατανόηση των προϋπαρχουσών αντιλήψεων.

Στο παιδαγωγικό πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας σήμερα εντάσσεται και η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των μαθητών η οποία επιτυγχάνεται τόσο μέσα από την κατάκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων όσο και στάσεων για το αντικείμενο της ιστορίας. Όσον αφορά τις μεταγνωστικές δεξιότητες αναμένεται οι μαθητές να σκέφτονται πώς να σκέφτονται στο μάθημα της Ιστορίας και έτσι να αυτοαξιολογούνται, ώστε να αναπτυχθούν ως αυτόνομοι μαθητές» (Charman et al., 2012, σ. 17). Πιο συγκεκριμένα αναμένεται να κτίζουν τις δικές τους ερμηνείες σχετικά με ιστορικά ερωτήματα που είχαν σε αρχικό στάδιο, να εκφέρουν ιστορικό λόγο και να συζητούν, να μπορούν να ανταποκριθούν σε αντίστοιχες διερευνήσεις όχι μόνο στο σχολείο αλλά και σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς (Μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους κ.ά.) Και όσον αφορά τις στάσεις να σέβονται τις ιστορικές μαρτυρίες και το παρελθόν, να υιοθετούν μια πολυπρισματική προσέγγιση ως προς την ερμηνεία του παρελθόντος και να στέκονται κριτικά απέναντι στις διάφορες περιπτώσεις παραποίησης της Ιστορίας (Μακρυγιάννη & Φωκαΐδου - Παπαμάρκου, 2011).

Ιστορική εκπαίδευση ως διαδικασία διδακτικής προσέγγισης

Σύμφωνα με τον Moniot (2002), η διδακτική στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης γίνεται πραγματικότητα μεταξύ δύο υποκειμένων, του καθηγητή, από τη μια πλευρά, που φέρει

την επιστημονική γνώση, και των μαθητών του, από την άλλη, που θα συνδέσουν τα νέα δεδομένα με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους και θα τα μετασχηματίσουν σε γνώσεις. Συνεπώς, η διδακτική διαδικασία, ακολουθώντας αυτήν την εκδοχή, στοχεύει να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία. Η ιστορική εκπαίδευση, ως διδακτική μέθοδος, προσεγγίζει το πώς οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν τη διερεύνηση του παρελθόντος με βάση τις ιστορικές πηγές και πώς μπορούν να εκφράζουν επιχειρήματα γι' αυτό. Σε σχέση με τις αναζητήσεις της ιστορικής εκπαίδευσης ως διδακτικής διαδικασίας, διαγράφονται «παραδοσιακές», «μοντέρνες» και «μεταμοντέρνες» παραδοχές (Νάκου, 2002) αντικατοπτρίζοντας επιλογές σε θέματα διδακτικής ιστορικού περιεχομένου, χρήσης εκπαιδευτικών εργαλείων, του ρόλου των συμμετεχόντων στην διδασκαλία (εκπαιδευτικών και μαθητών) και, συνεπώς, σε θέματα διαδικασίας προσέγγισης και παιδαγωγικών οπτικών που χρησιμοποιούνται³.

Στο πλαίσιο των «παραδοσιακών» προσεγγίσεων, το περιεχόμενο της σχολικής Ιστορίας περιορίζεται στην παραδοσιακή αφηγηματική προσέγγιση της πολιτικής και στρατιωτικής Ιστορίας, με λίγα λόγια στα ιστορικά γεγονότα που ενισχύουν την εθνική αφήγηση και, ταυτόχρονα, την εθνική συνείδηση των μαθητών (Κόκκινος, 1998; Seixas, 2000). Ως προς τα εκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιούνται, αυτά αφορούν κυρίως το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο που περιέχει μια εθνική ιστορία (Νάκου, 2012), εφόσον υποστηρίζεται από ιστορικές πηγές, οι οποίες λειτουργούν ως εικονογραφικό υλικό της μονομερούς αφήγησης και όχι προς ουσιαστική χρήση και διερεύνηση του παρελθόντος (Νάκου, 2002). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο διαγράφονται και οι ρόλοι που αναλαμβάνουν εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι στη διδακτική διαδικασία του μαθήματος της Ιστορίας. Από την μια πλευρά οι εκπαιδευτικοί αναπαράγουν την εθνική ιστορική αφήγηση (Νάκου, 2012). Από την άλλη, οι μαθητές αναπαράγουν με αποστήθιση τη συγκεκριμένη ιστορική αφήγηση (Seixas, 2000; Νάκου, 2012) και, επομένως, δεν μπορούν να διατυπώσουν επιχειρήματα για τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της ιστορικής αφήγησης (Charman et al., 2012). Ως αποτέλεσμα, η «παραδοσιακή» ιστορική εκπαίδευση «[...] βασίζεται σε έναν στεγανό διδακτικό μονόλογο, που κρατά τα παιδιά έξω από την Ιστορία [ενώ] η ιστορική σκέψη τους περιορίζεται εντός των ορίων της ιστορικής γνώσης που 'αντικειμενικά' παρέχει το ένα και μοναδικό εγκεκριμένο διδακτικό βιβλίο της Ιστορίας» (Νάκου, 2002 σ. 120). Επομένως, η παραδοσιακή προσέγγιση της διδακτικής διαδικασίας ενδιαφέρεται για το πώς θα κατανοηθεί η Ιστορία μόνο ως γνώση και όχι ως τρόπος παραγωγής γνώσης.

Τις τέσσερις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα, οι «μοντέρνες» και «μεταμοντέρνες» επιρροές είχαν ως αποτέλεσμα μια πιο κριτική θεώρηση της Ιστορίας και του ρόλου του ιστορικού και κατά συνέπεια της ιστορικής εκπαίδευσης (Κόκκινος, 2003). Με την επικράτηση του κινήματος της Νέας Ιστορίας το 1970 (Sewell, 2005), οι «μοντέρνες» διδακτικές πρακτικές επηρεάστηκαν αναλόγως, με κυριότερη αλλαγή την εστίαση ενδιαφέροντος από το περιεχόμενο στη διαδικασία της ιστορικής γνώσης, καθώς και την

³Ο Shemilt (2011, σ.70) κάνει λόγο για τρία μοντέλα ιστορικής εκπαίδευσης με αντίστοιχους στόχους της ιστορικής παιδείας/εκπαίδευσης: α. Trojan horse model (μοντέλο του Δούρειου Ίππου) με στόχο τη μετάδοση κοινωνικά χρήσιμων γνώσεων, β. Social engineering model (μοντέλο κοινωνικής μηχανικής) με στόχο η Ιστορία να διαμορφώσει ταυτότητες, συμπεριφορές χρήσιμες για την πολιτιστική ομογενοποίηση και την ανάπτυξη συνείδησης, γ. Social education model (μοντέλο κοινωνικής εκπαίδευσης) με «μετασχηματίζοντες στόχους». Ο Seixas (2000) μιλά αντίστοιχα για τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις: την προσέγγιση της συλλογικής μνήμης/της καλύτερης Ιστορίας, την επιστημολογική προσέγγιση, την μεταμοντέρνα προσέγγιση.

συνδρομή των παιδαγωγικών διαδικασιών που βοηθούν τους μαθητές να αναπτύσσουν κριτική σκέψη και να καλλιεργούν ανάλογες δεξιότητες για ιστορική ερμηνεία.

Οι «μοντέρνες» προσεγγίσεις της διδακτικής διαδικασίας μελετούν από άποψη περιεχομένου θέματα που προκρίνονται αντίστοιχα σύμφωνα με τις σύγχρονες απόψεις της Ιστορίας, όπως «Ιστορία 'από τα κάτω', τοπική Ιστορία, προφορική Ιστορία, προσωπική και οικογενειακή Ιστορία, κοινωνικό φύλο και Ιστορία» (Ρεπούση, 2004). Συνεπώς, τα νέα θέματα που εμπλουτίζουν με την προβληματική τους τον επιστημονικό χώρο της Ιστορίας αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης και της σχολικής Ιστορίας (Shemilt, 2011). Σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης διδάσκεται «η εθνική ιστορία της χώρας σε σχέση με την εθνοτική συνείδηση των μαθητών κάθε σχολικής ομάδας, την τοπική Ιστορία αλλά και την παγκόσμια Ιστορία με βάση τις ιστορικές εξελίξεις των κρατικών σχηματισμών, των κοινωνιών και των πολιτισμών μέσα στο χρόνο» (Νάκου, 2012: 5). Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται στις μοντέρνες προσεγγίσεις είναι ποικίλο και πολυτροπικό, περιλαμβάνει πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, «το οποίο προσαρμόζεται στις δυνατότητες κάθε τάξης και βαθμίδας και στη σύνθεση των σχολικών ομάδων, αλλά και τις ιδιαιτερότητες του τοπικού περιβάλλοντος, της κοινωνικής, πολιτισμικής και εθνοτικής προέλευσης των παιδιών» (Νάκου, 2012, σ. 9). Οι ρόλοι που αναλαμβάνουν εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι στη διδακτική διαδικασία του μαθήματος της Ιστορίας, σύμφωνα με τις «μοντέρνες» διδακτικές μεθόδους, έχουν διαφορετικό παιδαγωγικό υπόβαθρο από ότι οι παραδοσιακές προσεγγίσεις. Οι μεν εκπαιδευτικοί έχουν συνεχή επιμόρφωση σε πρόσφατα θέματα που αφορούν στις διεργασίες του μαθήματος της Ιστορίας και αναπτύσσουν σχέδια διερεύνησης του παρελθόντος με ομαδοσυνεργατικές μεθόδους και ερευνητικές εργασίες σε εποικοδομητικά πλαίσια μάθησης, οι δε μαθητές, αντίστοιχα, αντιμετωπίζονται ως δημιουργοί της προσωπικής τους ιστορικής μάθησης και, επιπρόσθετα, σε μία εξατομικευμένη μαθησιακή προοπτική (Νάκου, 2012). Η προσέγγιση αυτή, όπως είναι επόμενο, δημιουργεί συνθήκες για ενεργό συμμετοχή των μαθητών μέσα από διερευνητικές διαδικασίες, την προσπάθεια κριτικής μελέτης του παρελθόντος, σύμφωνα με την επιστήμη της Ιστορίας (Charman et al., 2012). Η κριτική μελέτη διαφορετικών εναλλακτικών ιστορικών κειμένων, η χρήση ιστορικών μαρτυριών με στόχο την έκφραση ιστορικού λόγου από τους μαθητές και η μύηση στις αρχές της Ιστορίας, ως επιστήμης, είναι διαδικασίες που υποστηρίζουν οι σύγχρονες προσεγγίσεις της Διδακτικής της Ιστορίας (Νάκου, 2002; Shemilt, 2011). Οι μαθητές καλούνται να εμπλακούν σε όλες τις διαδικασίες της ιστορικής διερεύνησης πηγών και της ερμηνείας τους, καθώς επίσης και στην κριτική μελέτη διαφορετικών αφηγήσεων και την ανάπτυξη επιχειρημάτων για το παρελθόν (Charman et al., 2012).

Σύμφωνα με τους «μεταμοντερνιστές», η σχολική Ιστορία ασχολείται με το να διδάσκει το πώς «οι διαφορετικές ομάδες οργανώνουν το παρελθόν σε ιστορικές αφηγήσεις και πώς αυτές οι αφηγήσεις εξυπηρετούν στόχους του παρόντος» (Jenkins, 1991, όπως παρατίθεται στο Charman et al., 2012, σ. 8). Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές και οι μαθήτριες συνειδητοποιούν τη σχετικότητα της Ιστορίας, στοιχείο, ωστόσο, που δεν οδηγεί τους βοηθά να κατανοήσουν τη λειτουργία της Ιστορίας και ίσως να υποθέσουν ότι είναι άχρηστη ως επιστήμη. Οι «μοντέρνες» προσεγγίσεις της Ιστορίας από την άλλη μεριά και ειδικότερα η «επιστημονική προσέγγιση», ενσωματώνει εποικοδομητικές διαδικασίες ιστορικής διερεύνησης του παρελθόντος. Το πιο σημαντικό, όμως, είναι ότι η «επιστημονική προσέγγιση», όπως τονίζει ο Seixas (2000, σ. 25) «θέτει τα όρια στο σχετικισμό και, την ίδια στιγμή, παρέχει την ελευθερία στους μαθητές και τις μαθήτριες να

διερευνήσουν διαφορετικές ιστορίες και πολλαπλές προοπτικές». Επιπρόσθετα, η ιστορική εκπαίδευση, σύμφωνα με την «επιστημονική προσέγγιση» δεν περιορίζεται μόνο στις ιστορικές αφηγήσεις του σχολικού πλαισίου, αλλά ανοίγει διάλογο και με τις «δημόσιες» ιστορικές αφηγήσεις.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε, ότι η «παραδοσιακή» προσέγγιση της ιστορικής εκπαίδευσης κυριάρχησε για μεγάλο χρονικό διάστημα σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα και «δεν αποτελεί αποκλειστική ιδιαιτερότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος» (Κόκκινος, 1998, σ. 338), η «μοντέρνα» προσέγγιση έγινε πράξη από την περίοδο μετά το 1970 και μόνο σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά συστήματα⁴, ενώ η «μεταμοντέρνα» προσέγγιση δεν έχει εφαρμοστεί σε πρακτικό επίπεδο (Charman et al., 2012).

Η επιστημονική προσέγγιση στο πλαίσιο του εποικοδομητισμού

Η «επιστημονική προσέγγιση» της Ιστορίας επισημαίνει ότι η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών επιτυγχάνεται μέσα από διερευνητικές και εποικοδομητικές διαδικασίες μάθησης (Νάκου, 2000). Ειδικότερα, η σημασία της προϋπάρχουσας γνώσης, ο ρόλος της διαδικαστικής και εννοιολογικής γνώσης, όπως και της κατάκτησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων, υποστηρίζονται από την «επιστημονική προσέγγιση» της Ιστορίας (Κουσερή, 2015). Στόχος της ιστορικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας είναι η «μετασχηματίζουσα» μάθηση η οποία προκύπτει από διαδικασίες καλλιέργειας τόσο της γνώσης περιεχομένου της Ιστορίας όσο και της έκφρασης ιστορικής σκέψης μέσα στο πλαίσιο του εποικοδομητισμού (Lee, 2011).

Η «επιστημονική προσέγγιση» (disciplinary approach) αποσκοπεί να βοηθά τους μαθητές να μαθαίνουν πώς να μελετούν το παρελθόν, τον τρόπο σκέψης και τις μεθόδους της Ιστορίας. Σύμφωνα με τους Ashby & Edwards, (2010) πρόκειται για μια προσέγγιση που χαρακτηρίζεται από τους ακόλουθους ισχυρισμούς:

- A) Οι μαθητές διδάσκονται να αναγνωρίζουν ότι οι ισχυρισμοί για το παρελθόν προέρχονται από τις διαθέσιμες πηγές και χρειάζεται να είναι συνεπείς σε σχέση με τη χρήση αυτών.
- B) Οι μαθητές διδάσκονται να κατανοούν ότι τα ιστορικά ερωτήματα επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους τα γεγονότα οργανώνονται σε ιστορικές αφηγήσεις και εξηγήσεις.
- Γ) Οι μαθητές ενθαρρύνονται να δίνουν και να επιδιώκουν απαντήσεις στα δικά τους ερωτήματα και να μαθαίνουν να ελέγχουν τις ιστορικές υποθέσεις μέσα από τη διερεύνηση των ιστορικών πηγών.

⁴Για παραδείγματα που βασίζονται στην επιστημονική προσέγγιση βλ. ενδεικτικά το Βρετανικό αναλυτικό πρόγραμμα Ιστορίας, διαθέσιμο στο <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study> και το αναλυτικό πρόγραμμα Ιστορίας της Κύπρου, διαθέσιμο στο <http://istom.schools.ac.cy/index.php/el/istoria/analytiko-programma>. Επίσης, το αναλυτικό πρόγραμμα Ιστορίας του 2018, διαθέσιμο στο <https://www.esos.gr/arhtra/59744/ta-nea-programmata-spoydon-istorias-dimotikoy-gymnasioy-kai-lykeioy>

Δ) Οι μαθητές μαθαίνουν να γνωρίζουν και να κατανοούν την Ιστορία μέσω των δομικών εννοιών της αλλαγής, της συνέχειας, της ερμηνείας και της σημασίας.

Ε) Οι μαθητές αναμένεται να αναπτύξουν μία κατανόηση της φύσης των ιστορικών αφηγήσεων και ερμηνειών και να είναι ικανοί να αναγνωρίζουν και να εξηγούν διαφορές σε αυτές (Ashby & Edwards, 2010, σ. 29).

Βασικό εργαλείο της επιστημονικής προσέγγισης θεωρούνται οι «έννοιες». Η βρετανική ερευνητική ομάδα (Lee & Ashby, 2000; Lee, 2005) έκανε το διαχωρισμό μεταξύ των «πρώτου» και «δεύτερου βαθμού εννοιών» (δηλωτική και διαδικαστική γνώση), η γνώση των οποίων μπορεί να βοηθήσει στην προσέγγιση και κατανόηση του παρελθόντος. Ειδικότερα, η γνώση περιεχομένου αναφέρεται σε γεγονότα, καταστάσεις, πρόσωπα, κ.λπ. αλλά και σε έννοιες περιεχομένου (όπως βασιλιάς, δημοκρατία, εμπόριο, οικονομία κ.λπ.). Σύμφωνα με την επιστημονική προσέγγιση είναι σημαντικό οι μαθητές να προσεγγίζουν την έννοια περιεχομένου μέσω της μελέτης ιστορικών πηγών. Οι πηγές διαφόρων ειδών (από τα υλικά κατάλοιπα μέχρι τις αναφορές και τις προφορικές μαρτυρίες) βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες ανάγνωσης του παρελθόντος σε μια πολυπρισματική βάση, εφόσον βέβαια είναι κατάλληλες για το επίπεδο κατανόησης και την ηλικία τους (Charman κ. ά. 2012). Οι έννοιες «δεύτερου βαθμού» σε σχέση με τη γνώση περιεχομένου αναφέρονται στην έννοια των ιστορικών μαρτυριών, των αιτιών και των συνεπειών, της σημαντικότητας, της αλλαγής και της συνέχειας, της ενσυναίσθησης, της ηθικής διάστασης των ερμηνειών του παρελθόντος. Η «επιστημονική προσέγγιση» στηρίζει την ιστορική κατανόηση των «δεύτερου βαθμού εννοιών», οι οποίες κατά την άποψή του Lee, βοηθούν τα νεαρά υποκείμενα να αποκτούν μια νέα «θεώρηση του κόσμου» (Lee, 2011). Για παράδειγμα, η κατανόηση της έννοιας της αλλαγής είναι καθοριστικής σημασίας εάν κατανοηθεί σε ένα μακροπρόθεσμο και όχι επιμέρους χρονικό πλαίσιο δράσης, σε σχέση με το πολυαιτιακό χαρακτήρα της και την κατανόηση των συνεπειών που επιφέρει στις ζωές των ανθρώπων. Ο Seixas (2000) εκφράζει αντίστοιχες σκέψεις ως προς το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές την Ιστορία μέσα από την «επιστημονική προσέγγιση». Τονίζει ότι με αυτή την προσέγγιση ο σκοπός της ιστορικής εκπαίδευσης δεν περιορίζεται μόνο στη δόμηση γνώσεων, αλλά και στην εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες της Ιστορίας, ως επιστήμης, με στόχο να κατανοούν τι είναι η Ιστορία και πώς να παράγουν την ιστορική γνώση. Επιπρόσθετα, η «επιστημονική προσέγγιση» προκαλεί τις «επίσημες» εκδοχές της Ιστορίας που συναντούν οι μαθητές στην καθημερινότητά τους (Seixas, 2000). Στο ίδιο πλαίσιο η Νάκου (2009) τονίζει ότι η επιστημονική διερεύνηση του παρελθόντος σπλίζει τους μαθητές με τα κατάλληλα εργαλεία για να μπορούν να επεξεργάζονται κριτικά τις αντικρουόμενες ιστορίες.

Σήμερα, στο πλαίσιο της «επιστημονικής προσέγγισης,» οι προηγούμενες εννοιολογικές παραδοχές των μαθητών για την Ιστορία συστήνουν «μοντέλα προόδου» τα οποία υποδεικνύουν πώς μπορούν να προχωρήσουν οι μαθητές από πιο απλοϊκές σε πιο σύνθετες ιδέες και κατά συνέπεια στην ιστορική κατανόηση (Lee & Shemilt, 2003; Charman, 2009). Τα «μοντέλα προόδου» λειτουργούν ως οδηγοί για τις προϋπάρχουσες γνώσεις μιας σχολικής ομάδας και αυτό μπορεί να μας βοηθήσει στη διδασκαλία της Ιστορίας (Ashby, Lee & Shemilt, 2005). Σύμφωνα με τον Lee (2001, σ. 7) «τα μοντέλα προόδου μοιάζουν με τα ίχνη που αφήνουν τα πρόβατα σε μία πλαγιά, τα οποία μας δείχνουν τον δρόμο που έτυχε να ακολουθήσουν τα περισσότερα πρόβατα και όχι τα μονοπάτια που έπρεπε να ακολουθήσουν» Επομένως, η χαρτογράφηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών δεν έχει απλώς ρόλο διαπιστωτικό και δεν αποτελεί μια προσπάθεια γενίκευσης για όλο τον

μαθητικό πληθυσμό που μελετά την Ιστορία. Αποτελεί τη βάση για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να κατανοήσουν ποια ακριβώς εννοιολογικά εργαλεία έχουν ανάγκη οι μαθητές για να κατανοήσουν το παρελθόν και να σκεφτούν κριτικά για αυτό.

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη την προηγούμενη διερεύνηση, η ιστορική εκπαίδευση νοηματοδοτήθηκε ως μια σύνθετη διαδικασία. Θεωρήθηκε ότι η ιστορική εκπαίδευση, σε ένα γενικό πλαίσιο, είναι συνυφασμένη με το αντικείμενο μελέτης της, δηλαδή την Ιστορία, ως επιστήμη, καθώς και με σύγχρονες απόψεις για την ιστορική παιδεία. Οι στόχοι της ιστορικής εκπαίδευσης συνδέονται άμεσα με τον «μετασηματίζοντα» ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει στις ζωές των νεαρών ανθρώπων, βάσει της «επιστημονικής προσέγγισής» της (disciplinary approach). Επομένως, η ιστορική εκπαίδευση προσπαθεί να ανταποκριθεί στα ζητήματα του παρόντος, θέτοντας ως προτεραιότητα την κριτική ιστορική προσέγγισή του παρελθόντος, «γιατί η παραγωγή της γνώσης αυτής δίνει στην Ιστορία το κύριο νόημα της» (Lee, 2006, σ. 39). Συγκεκριμένα, οι σύγχρονες προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης και ειδικότερα η «επιστημονική προσέγγιση» αποσκοπούν στην καλλιέργεια υποκειμένων με αναπτυγμένους τύπους κριτικής ιστορικής σκέψης, γνώσης, δεξιοτήτων ανάγνωσης και ερμηνείας ιστορικών πηγών και πολύπλευρων στοιχείων της πραγματικότητας. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης ενσωματώνεται η προηγούμενη γνώση των υποκειμένων όσο και εποικοδομητικές διδακτικές διαδικασίες διερεύνησης του παρελθόντος προς αυτό το σκοπό.

Ωστόσο, ενώ θεωρητικά οι σύγχρονες απόψεις της εκπαίδευσης τονίζουν την εποικοδόμηση της γνώσης στο σχολικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικές πρακτικές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε συμβαδίζουν με το πνεύμα του εποικοδομητισμού και των σύγχρονων προσεγγίσεων της ιστορικής εκπαίδευσης (Κόκκινος, 2002). Διαπιστώνεται ο εθνοκεντρισμός και η κυριαρχία ενός παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας (Κόκκινος & Γατσωτής, 2008). Ο παραδοσιακός τρόπος προσέγγισης του παρελθόντος στο σχολείο είναι συνδυασμός πολλών παραμέτρων (Παληκίδης, 2014). Καταρχάς οι στόχοι της ιστορικής εκπαίδευσης στη σχολική πραγματικότητα ήταν πρωτίστως «φρονηματιστικοί» (Αβδελά, 1998, σ. 10) στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σκοπός ήταν μέχρι πρόσφατα η «διαπαιδαγώγηση των νέων σύμφωνα με δεδομένα πρότυπα και την κρατούσα ιδεολογία» (Μαυροσκούφης, 1997, σ. 15), στην «κάλυψη της διδακτέας ύλης, κοινής για όλα τα σχολεία και όλους τους μαθητές μέσα στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης» (Νάκου, 2000, σ. 18), χωρίς να μένουν περιθώρια για την εκπλήρωση των παραπάνω εποικοδομητικών διαδικασιών μάθησης. Επιπλέον, η διάσταση ανάμεσα στα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία της Ιστορίας (Μαυροσκούφης, 1997; Κόκκινος, 2002) αλλά και ο εθνοκεντρισμός των σχολικών εγχειριδίων (Νάκου & Apostolidou, 2010) και των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (Αβδελά, 1998; Ανδρέου, 2008) που ακυρώνουν προσπάθειες που στηρίζονται σε «μοντέρνες» θεωρητικές προσεγγίσεις⁵, είναι χαρακτηριστικά του

⁵ βλ. Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας 2018, Βόγλης, Π., Κασβίκης Κ., Κόκκινος Γ., Κουλούρη Χρ., Παληκίδης Α., & Τσάφος Β. (2018), τα οποία τον Σεπτέμβρη του 2020 το Υπουργείο Παιδείας κατήργησε, μια απόφαση που αντικατοπτρίζει αναχρονιστικά στερεότυπα σε βάρος των ίδιων των μαθητών και της ιστορικής εκπαίδευσης γενικότερα.

παραδοσιακού εκπαιδευτικού μας συστήματος. Επομένως, «ο ακραία συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος» (Αβδελά, 1998, σ. 10) δεν αφήνει περιθώρια για ευελιξία στην εκπαιδευτική νοοτροπία και η επεξεργασία ιστορικών πηγών εναπόκειται στη διάθεση του διδάσκοντα, όταν δεν τον περιορίζει το εξετασιοκεντρικό σύστημα, το οποίο είναι αναγκασμένος να υπηρετήσει. Επιπλέον, η ιστορική κουλτούρα μαθητών, γονέων, αλλά και εκπαιδευτικών, διαμορφώνει προσδοκίες και ζητούμενα. Για αυτό παρατηρείται, ακόμα και σήμερα, διάσταση συλλογικής μνήμης και 'επίσημης' Ιστορίας, όπως και μεταξύ 'επίσημης' Ιστορίας στο σχολείο και Ιστορίας στο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον του μαθητή (Ferro, 2001).

Για να λειτουργήσει το μάθημα της Ιστορίας ουσιαστικά στη σχολική εκπαίδευση απαιτείται έμπρακτη αποδοχή των θεωρητικών πλαισίων των σύγχρονων προσεγγίσεων της ακαδημαϊκής Ιστορίας στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η σχολική ιστορική εκπαίδευση σε όλο της το φάσμα (προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) αποκτά νόημα όταν οι μαθητές κάνουν ιστορική διερεύνηση, επιλύουν προβλήματα, συνάγουν συμπεράσματα και δημιουργούν νόημα όχι μέσω απομνημόνευσης ή ανάκλησης αλλά αντ' αυτού μέσω ενεργών γνωστικών, αφαιρετικών και βιωματικών διαδικασιών. Ποιες είναι αυτές οι αφαιρετικές και βιωματικές διαδικασίες; Πρέπει να βρούμε τρόπους να προκαλέσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών μας για το παρελθόν με στόχο να κατανοήσουν γνωστικά αλλά και να σκεφτούν ιστορικά. Ο υλικός πολιτισμός και τα ίχνη του παρελθόντος για παράδειγμα που κατακλύζουν την καθημερινότητα των μαθητών στον ελληνικό χώρο μπορεί να αποτελέσουν το έναυσμα για μια ουσιαστική ιστορική διερεύνηση και σύνδεσή της με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος (Κουσερή, 2015). Μιας τέτοια μορφής ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος σε βιωματικές επιτόπιες ή ακόμα και διαδικτυακές έρευνες εμβάθυνσης με βάση τα ιστορικά ερωτήματα των μαθητών και όχι με τη μορφή ξεναγήσεων, όπως συνηθίζεται σήμερα, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν στη συνέχεια τη μεγάλη εικόνα της περιόδου που εξετάζουν σαν υποχρεωτική ύλη. Με λίγα λόγια μέσω μιας σχολικής ιστορικής εκπαίδευσης που στηρίζεται στη διερεύνηση των πηγών, υλικών και άυλων σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα των μαθητών μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα σταθερό σύνδεσμο του παρόντος με το παρελθόν. Με αυτό τον τρόπο μπορούμε να αναπλαισιώνουμε δημιουργικά το παρελθόν στις ζωές των μαθητών μας και την εκπαιδευτική μας πράξη.

Αναφορές

- Ashby R., & Edwards C. (2010). «Challenges Facing the Disciplinary Tradition: Reflections on the History Curriculum in England». Στο Nakou, I. & Barca, I. Contemporary public debates over history education. A volume in International Review of History Education Charlotte, (27-46). N.C.: Information Age Publishing.
- Ashby, R., Lee, P., & Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: teaching and planning. In M. S. Donovan, & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: Science in the classroom*. US National Research Council (79-178). Washington DC: National Academies Press.
- Barton, K., & Levstik, L. (2008). *Διδάσκοντας Ιστορία για το Συλλογικό Αγαθό* (Μτφρ. Α. Θεοδωρακάκου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Booth, M. (1987). Ages and concepts: A critique of the Piagetian approach to history teaching. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (22-38). London: The Falmer Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Chapman, A. (2009). *Towards an interpretations heuristic: A case study exploration of 16-19 year old students' ideas about explaining variations in historical accounts*. (Unpublished PhD thesis). Institute of Education, University of London.
- Chapman, A. (2017). Research and practice in history education in England: A Perspective from London. *The Journal of Social Studies Education*, 6, 3-41. Retrieved, April 20, 2021 from <https://journal.unesa.ac.id/index.php/jsse/article/view/1236/856>
- Chapman, A., Περικλέους, Λ., Υακίνθου, Χ., & Celal, Z.R. (2012). *Σκεφτόμαστε ιστορικά για το ζήτημα των αγνοούμενων: Ένας οδηγός για εκπαιδευτικούς – Καλλιερρώντας την ιστορική σκέψη: Θεωρία και έρευνα*. Διεθνές Κέντρο Μεταβατικής Δικαιοσύνης (ICTJ) / Ίδρυμα των Πρεσβυτέρων / Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας (AHDR). Ανακτήθηκε στις 11 Οκτωβρίου 2013, από <http://www.ahdr.info>
- Cooper, H. (2007). *History 3-11: A guide for teachers*. Oxon: David Fulton Publishers.
- Cooper, H. (2011). What does it mean to think historically in the primary school? In L. Perikleous, & D. Shemilt (Eds.), *The future of the past: Why history education matters?* (321-341). Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research. Retrieved, October 11, 2013, from https://issuu.com/ahdr/docs/low_ahdr_volume_a5_en
- Cooper, H., & Chapman, A. (2009). *Constructing History 11-19*. London: Sage Publications.
- Counsell, C. (2017). The fertility of substantive knowledge: in search of its hidden, generative power. In I. Davies (Ed.), *Debates in history teaching* (2nd ed., 80-99). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Counsell, C., Burn, K., & Chapman, A. (2016). *MasterClass in history education: Transforming teaching and learning*. London: Bloomsbury Publishing.
- Davies, I. (Ed.) (2011). *Debates in history teaching*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Davies, I. (Ed.) (2017). *Debates in history teaching* (2nd ed.). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Donovan, M.S., & Bransford, J.D. (Eds.) (2005). *How students learn: Science in the classroom*. Introduction (1-30). Washington DC: National Academies Press.
- Ferro, M. (2001). *Πώς αφηγούνται την Ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*, (Μτφρ. Π. Μαρκέτου), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα* (Μτφρ. Α. Λυκούργος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jenkins, K. (1991). *Re-thinking History*, London, New York: Routledge.
- Lee P. (2011). «Historical Literacy and Transformative History». Στο Shemilt, D. & Perikleous, L. (Eds.) *What Does it Mean to Think Historically?* Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, 129-168, ανακτήθηκε στις 11 Οκτώβρη 2013 από το <http://www.ahdr.info>.
- Lee, P. (2001). Understanding history. Paper presented at the Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, *Center for the study of historical consciousness, University of British Columbia, Vancouver*. Retrieved, March, 18, 2011, from <http://www.cshc.ubc.ca>
- Lee, P. (2004). Historical literacy: theory and research. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 5(1), 1-12.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. In M.S. Donovan, J.D., & Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (31-78). Washington, DC: National Academy Press.
- Lee, P. (2006). «Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας». Στο Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ει. (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, (37-72). Αθήνα: Μεταίχμιο,
- Lee, P. (2014). Fused horizons? UK research into students' second-order ideas in history – A perspective from London. In M. Koster, H. Thunemann, & M. Zulsdorf-Kersting (Eds.), *Researching history education: International perspectives and disciplinary traditions* (170-194). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Lee, P. (2017). History education and historical literacy. In I. Davies (Ed.), *Debates in history teaching* (2nd ed., 55-65). Abingdon, Oxon: Routledge.

- Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students Ages 7-14. In P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives*, (199-222). New York: New York University Press.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: Progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13-23.
- Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (1998). «Researching Children's Ideas about History», στο James F. Voss & Mario Carretero, *Learning and Reasoning in History. International Review of History Education*, 2, (227-251). London: Woburn Press
- Moniot, H. (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας* (Μτφρ. Ε. Κάννερ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Nakou, I., & Apostolidou, E. (2010). Debates in Greece: Textbooks at the spinal cord of history education and the passionate maintenance of a traditional historical culture. In I. Nakou, & I. Barca (Eds.), *Contemporary public debates over history education* (115-132). Charlotte NC: Information Age Publishing Inc.
- Nakou, I., & Barca, I. (2010). *Contemporary public debates over history education. A volume in International Review of History Education*. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.
- Piaget J. (2007α). *Η γλώσσα και η σκέψη του παιδιού: Μελέτες για τη λογική του παιδιού* (Μτφρ. Μ. Αβαριτσιώτη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Piaget J. (2007β). *Η ψυχολογία της νοημοσύνης* (Μτφρ. Ε. Βέλτσου). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Seixas, P. (2000). «Schweigen! die Kinder! or, Does Postmodern History Have a place in the Schools?». Στο Stearns, P., Seixas, P. & Wineburg, S. (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*, (p. 19-37), New York: New York University Press,
- Seixas, P. (2010). «A modest proposal for change history education». Στο Nakou, I., Barca, I. *Contemporary Public Debates Over History Education*, (11-26), Charlotte NC: Information Age Publishing Inc.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Sewell, W. (2005). *Λογικές της Ιστορίας. Κοινωνική θεωρία και κοινωνικός μετασχηματισμός* (Μτφρ. Ιουλ. Πεντάζου), Αθήνα: Ξιφαράς
- Shemilt, D. (1983). The devil's locomotive. *History and Theory*, 22, 1-18.
- Shemilt, D. (2011). «The Gods of the Copybook Headings: Why Don't We Learn from the Past?». Στο Shemilt, D. & Perikleous, L. (Eds.), *What Does it Mean to Think Historically?* Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, (69-128), Retrieved October, 10, 2014 available at <http://www.ahdr.info>.
- VanSledright, B. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practices, theory and policy*. New York: Routledge Taylor/Francis Group.
- Vygotsky, L. (1988). *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.
- Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. (Επιμ. Στ. Βοσνιάδου, Μτφρ. Α. Μπίμπου). Αθήνα: Gutenberg.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. (2012). Texts of memory and texts of history. *L2 Journal*, 4, 9-20.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Ανδρέου, Α. (2008). Εισαγωγή στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (9-19). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βόγλης, Π., Κασβίκης Κ., Κόκκινος Γ., Κουλούρη Χρ., Παληκίδης Α., & Τσάφος Β. (2018). Προγράμματα Σπουδών για την Ιστορία (Γ' Δημοτικού – Α' Λυκείου). Θεωρητικό πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας. Ανακτήθηκε στις 20 Απρίλη 2021 από: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_ps_istorias_eisagogi.pdf
- Κάββουρα, Θ. (2011). *Διδακτική της Ιστορίας: Επιστήμη, διδασκαλία, μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την Ιστορία στις ιστορίες: Προσεγγίσεις στην Ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κόκκινος, Γ. (2002). Η Ιστορία στο σχολείο: Από την ιδεολογική λειτουργία στη δημιουργία ιστορικής σκέψης. *Τα ιστορικά*, 36, 165-200.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ., & Γατσωτής, Π. (2008). «Οι εξετάσεις στο μάθημα της Ιστορίας ως μηχανισμός παρακυβέρνησης της εκπαίδευσης: Παιδαγωγική παρεκτροπή με κοινωνικές προεκτάσεις», στο Ανδρέου, Α. (Επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (445-464). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκοτας, Π. (2008). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών (μέρος δεύτερο), Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουζέλης, Γ. (2005). *Ενάντια στα φαινόμενα: Για μια επιστημολογική προσέγγιση της διδακτικής των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Νήσος.
- Κουλαϊδής, Β. (2007). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής – δημιουργικής σκέψης: για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Κουσερή Γ. (2019). *Ιστορική σκέψη, σχολείο και μουσείο. Από την έρευνα στις εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κουσερή, Γ. (2015). *Ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο και το μουσείο: Έκφραση ιστορικής σκέψης μαθητών 13 και 16 ετών σε μουσειακό και σχολικό περιβάλλον, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή*, Βόλος: Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μακρυγιάννη, Χ., & Φωκαΐδου - Παπαμάρκου, Μ. (2011). Τι σημαίνει σκέφτομαι ιστορικά; Ένα ερώτημα για μικρούς και μεγάλους και ένα σχέδιο δράσης – Μικρής κλίμακας εφαρμογή στο μάθημα της Ιστορίας μέσα στα πλαίσια των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Στο *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου/Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού*, τεύχος 13, 50-56. Ανακτήθηκε στις 4 Απρίλη 2021 από http://www.pi.ac.cy/pi/files/tekmiriosi/ekdoseis/deltia/deltio13_oct2011.pdf
- Μαυροσκούφης, Δ. (1997). Η σχολική Ιστορία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975-1995): Η μεταμοντέρνα εκδοχή του σισύφειου μύθου. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Νάκου, Ει. (2000). Το πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας στη Μεγάλη Βρετανία. Στο J. Sebba, *Ιστορία για όλους: διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο* (μτφ. Μ. Καβαλιέρου), (17-37). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ει. (2002). Το επιστημολογικό υπόβαθρο της σχέσης μουσείου, εκπαίδευσης και Ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (115-128). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ει. (2012), «Παραδοσιακές και Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Σχολικής Ιστορίας», Σημειώσεις μαθήματος: Διδακτική της Ιστορίας και Μουσεία, Ακαδημαϊκό Έτος 2012-2013, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας- Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Νάκου, Ει., (2009). *Μουσεία, Ιστορίες και Ιστορία*. Αθήνα: νήσος.
- Ντάβου, Μ. (2000). *Οι διεργασίες της σκέψης στην εποχή της πληροφορίας. Θέματα Γνωστικής Ψυχολογίας και Επικοινωνίας*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Παληκίδης, Α. (2014). Η ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα και η ανταπόκρισή της στις οδηγίες του Συμβουλίου της Ευρώπης. Στο Λ. Κυριακίδη, Ν. Τσαγγαρίδου, Σ. Συμεωνίδου, Κ. Μαύρου, Χ. Χαραλάμπους, Λ. Συμεού, Ε. Φτιάκα, & Ι. Ηλία *Μπροστά στις εκπαιδευτικές προ(σ)κλήσεις: Από τη θέση και την αντίθεση στη σύνθεση. Πρακτικά του 13^{ου} Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, Λευκωσία 10-11/10/ 2014 (563-572). Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 10 Απρίλη 2021 από <https://sites.google.com/site/praktika13ousynedrioupek/home>
- Ρεπούση Μ. (2004). Μαθήματα Ιστορίας. Αθήνα, Καστανιώτης.

Αναλυτικά προγράμματα

Αναλυτικό πρόγραμμα Ιστορίας του 2018, διαθέσιμο στο <https://www.esos.gr/arthra/59744/ta-nea-programmata-spydon-istorias-dimotikoy-gymnasiou-kai-lykeiou>

Βρετανικό αναλυτικό πρόγραμμα Ιστορίας, ανακτήθηκε στις 16 Μαΐου 2021 από:

<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>

Κυπριακό αναλυτικό πρόγραμμα Ιστορίας, ανακτήθηκε στις 16 Μαΐου 2021 από:

<http://istom.schools.ac.cy/index.php/el/istoria/analytiko-programma>