

+

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ

ΕΛΕΝΗ ΕΥΘΥΜΙΟΥ ΜΠΟΥΝΤΑ

Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
Αναλυτικά Προγράμματα και Ιστορική Σκέψη των μαθητών

(ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ)

ΑΘΗΝΑ, 2006

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ

ΕΛΕΝΗ ΜΠΟΥΝΤΑ

Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
Αναλυτικά Προγράμματα και Ιστορική Σκέψη

(ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ)

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:
Κοταρίδης Νίκος, Επιβλέπων
Κορωναίου Αλεξάνδρα
Λέκκας Παντελής

ΑΘΗΝΑ, 2006

+

Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
Αναλυτικά Προγράμματα και Ιστορική Σκέψη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	σελ.
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ:	27
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ	
1. Η φύση και η εξέλιξη της διδασκαλίας της Ιστορίας	28
2. Διδακτική της Ιστορίας: Ιστοριογραφικά Ρεύματα, Παιδαγωγική Θεωρία και Γνωστική Ψυχολογία	34
2.1. Ιστοριογραφικά Ρεύματα	34
2.2. Παιδαγωγική Θεωρία	49
2.2.1. Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	49
2.3. Γνωστική Ψυχολογία	53
2.3.1. Νοητική ανάπτυξη και διαμόρφωση ιστορικής σκέψης	53
3. Η ιστορική γνώση - σκέψη: Σύγχρονες θεωρήσεις	63
3.1. Η προβληματική του Henry Moniot	71
3.2. Η ιστορική σκέψη στο Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα της Βρετανίας (National Curriculum, London, 1990)	77
3.3. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις της ιστορικής σκέψης στην Ελλάδα	81
4. Η θεωρητική έννοια «ιστορική σκέψη»	93
4.1. Ιστορικές πραγματικότητες: Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας	96
4.1.1. Γνώση και κατανόηση βασικών χαρακτηριστικών ιστορικών γεγονότων	96
4.1.2. Χρονολόγηση/Περιοδολόγηση	99
4.1.3. Γνώση, κατανόηση και χρήση ιστορικών εννοιών	99
4.1.3.1. Έννοιες και μάθηση, εννοιολόγηση και ιστορική κατανόηση	100
4.1.4. Οι ιστορικές έννοιες: Αλλαγή και συνέχεια	104
4.1.5. Οι ιστορικές έννοιες: Αιτίες και συνέπειες	105
4.2. Ιστορικές δεξιότητες: Χρήση πηγών και ερμηνεία ιστορικών φαινομένων	107
5. Λειτουργικός ορισμός της θεωρητικής έννοιας «ιστορική σκέψη»	113
6. Η ιστορική γνώση - σκέψη στα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος της Ιστορίας	115
6.1. Αναλυτικά Προγράμματα: Εννοιολογικές οριοθετήσεις	115

6.2.	Αναλυτικά Προγράμματα: Προσανατολισμοί και φιλοσοφικές βάσεις	118
6.3.	Μορφές και είδη Αναλυτικών Προγραμμάτων	122
6.4.	Αναλυτικά Προγράμματα στην Ελλάδα	127
6.5.	Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος της Ιστορίας	131
6.5.1.	Τα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος της Ιστορίας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο	134
6.5.2.	Αναλυτικά Προγράμματα: Σύγχρονοι προβληματισμοί	141
	ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ:	142
	ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
7.	Ανάλυση Περιεχομένου των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της Ιστορίας της Στ΄ τάξης του δημοτικού, από τη Μεταπολίτευση μέχρι το 2003	143
7.1.	Σχεδιασμός της έρευνας	148
7.1.1.	Υποθέσεις – Ερωτήματα της έρευνας	149
7.1.2.	Πηγές – Δειγματοληψία	150
7.1.3.	Αποδελτίωση – Μοναδοποίηση	153
7.1.4.	Κατηγορίες ανάλυσης	154
7.1.4.1.	Επιλογή κατηγοριών ανάλυσης	155
7.1.5.	Κωδικοποίηση	157
8.	Δειγματοληπτική έρευνα σε μαθητές της Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου	159
8.1 .	Δείγμα μαθητών και μαθητριών	162
8.2.	Ερευνητικό Σχέδιο/Διαδικασία	172
8.2.1.	Σκοπός, Ερωτήματα – Υποθέσεις	173
8.3.	Ερωτηματολόγιο	174
8.3.1.	Οι γενικοί δείκτες που ορίζουν την ιστορική σκέψη	174
8.3.2.	Οι επιμέρους- ειδικοί δείκτες της ιστορικής σκέψης	174
8.3.3.	Αναλυτική παρουσίαση των μεταβλητών	176
	ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ:	180
	ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ, ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	
9.	Ανάλυση Περιεχομένου των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της Ιστορίας της Στ΄ τάξης του δημοτικού από τη Μεταπολίτευση μέχρι το 2003: Παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων	181
9.1.	Κατηγορία: Στοχοθεσία των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της Ιστορίας	182

9.1.1.	Σκοποί του μαθήματος της Ιστορίας	182
9.1.2.	Στόχοι του μαθήματος της Ιστορίας	187
9.2.	Κατηγορία: Διδακτική Μεθοδολογία των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της Ιστορίας	194
9.3.	Κατηγορία: Περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της Ιστορίας	202
9.4.	Ιστορική Ανάλυση των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Μεταπολίτευση-2003) του μαθήματος της Ιστορίας της Στ' τάξης δημοτικού	208
9.4.1.	Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Ιστορίας του 1977	208
9.4.2.	Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Ιστορίας του 1985	210
9.4.3.	Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Ιστορίας του 2003	213
9.5.	Ερμηνεία και γενικά συμπεράσματα της Ανάλυσης Περιεχομένου των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Μεταπολίτευση – 2003) του μαθήματος της Ιστορίας	216
10.	Δειγματοληπτική έρευνα σε μαθητές της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου: Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας	229
10.1.	Παραμετρική Στατιστική Ανάλυση	230
10.1.1.	Η περιγραφή και η οργάνωση των στοιχείων	230
10.1.2.	Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση των πινάκων συνάφειας	260
10.2.	Συμπεράσματα της δειγματοληπτικής έρευνας	280
	ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ:	290
	ΣΥΝΘΕΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	
11.	Συνθετική θεώρηση των ευρημάτων των δύο διερευνήσεων: Ανάλυση Περιεχομένου ΑΠ – Δειγματοληπτική Έρευνα	291
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	303
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	318

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ:

ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1.	Κατηγορίες Ανάλυσης Αναλυτικών Προγραμμάτων	156-157
2.2.	Περιοχή Φοίτησης	163
2.3.	Σχολείο Φοίτησης	165
2.4.	Φύλο	166
2.5.	Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα	166
2.6.	Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας	167
2.7.	Εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων	167
2.8.	Επάγγελμα μητέρας	168
2.9.	Επάγγελμα πατέρα	169
2.10.	Επάγγελμα πατέρα – Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα – Φύλο μαθητή	170
2.11.	Επάγγελμα μητέρας – Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας- Φύλο μαθητή	171
2.12.	Υπηκοότητα	171

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ:

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ, ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Ανάλυση Περιεχομένου Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ)

3.1.	Σκοποί Αναλυτικών Προγραμμάτων	183
3.2.	Σκοποί ΑΠ-Διαμόρφωση κριτικής ιστορικής σκέψης	184
3.3.	Σκοποί ΑΠ- Συγκρότηση ταυτότητας	185
3.4.	Σκοποί ΑΠ- Εδραίωση συλλογικής ταυτότητας	186
3.5.	Στόχοι Αναλυτικών Προγραμμάτων	189
3.6.	Στόχοι ΑΠ- Χρονολόγηση	189-190
3.7.	Στόχοι ΑΠ- Έκταση και βάθος της ιστορικής γνώσης και κατανόησης	190-191
3.8.	Στόχοι ΑΠ- Ιστορικές ερμηνείες	192
3.9.	Στόχοι ΑΠ- Ιστορική έρευνα	192
3.10.	Στόχοι ΑΠ- Οργάνωση και επικοινωνία	193
3.11.	Μεθοδολογία Αναλυτικών Προγραμμάτων	196
3.12.	Μεθοδολογία ΑΠ- Χρήση ποικιλίας μεθόδων	197
3.13.	Μεθοδολογία ΑΠ- Χρήση και αποκωδικοποίηση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών	198-199
3.14.	Μεθοδολογία ΑΠ – Χρήση ποικίλου εποπτικού-διδασκτικού υλικού	199-200
3.15.	Μεθοδολογία ΑΠ – Ασκήσεις κειμένου	200
3.16.	Μεθοδολογία ΑΠ- Προσφυγή σε αναλυτικές κατηγορίες	200
3.17.	Μεθοδολογία ΑΠ- Από το γεγονοτολογικό επίπεδο στην κατάκτηση εννοιών και από αυτές στην προσέγγιση ολότητων	201
3.18.	Μεθοδολογία ΑΠ- Χρήση ποικιλίας ιστορικών ερμηνειών	201
3.19.	Περιεχόμενο ΑΠ-Εξέταση ιστορικών περιόδων	204
3.20.	Περιεχόμενο ΑΠ- Εξέταση τοπικής, εθνικής, περιφερειακής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας	204
3.21.	Περιεχόμενο ΑΠ – Φάσμα προοπτικών προσέγγισης του παρελθόντος	205
3.22.	Περιεχόμενο ΑΠ- Χρήση αντιθετικών ερμηνευτικών προοπτικών	205
3.23.	Περιεχόμενο ΑΠ- Προσέγγιση ιστορικών γεγονότων μέσα από μια ποικιλία οπτικών	206
	Δειγματοληπτική έρευνα	
3.24.	Γεγονοτολογικό επίπεδο	231

3.25.	Έννοιες	232
3.26.	Χρονολόγηση	233
3.27.	Ιστορική γραμμή	234
3.28.	Αλλαγή και συνέχεια	234
3.29.	Συσχέτιση αλλαγών με κίνητρα	235
3.30.	Διάκριση εννοιών	236
3.31.	Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας	237
3.32.	Ερμηνεία κειμένων (α1)	239
3.33.	Ερμηνεία κειμένων (α2)	239
3.34.	Ερμηνεία κειμένων (β1)	240
3.35.	Ερμηνεία κειμένων (β2)	241
3.36.	Πηγές (α)	242
3.37.	Πηγές (β)	244
3.38.	Απόψεις μαθητών – Φορείς ιστορικής γνώσης	245
3.39.	Απόψεις μαθητών – Μέθοδοι διδασκαλίας	246
3.40.	Επίπεδα του «συνολικού δείκτη» της ιστορικής σκέψης	247
3.41.	Επίπεδα του δείκτη «γνώση και κατανόηση της ιστορίας	247
3.42.	Επίπεδα του δείκτη «πηγές»	247
3.43.	Επίπεδα του δείκτη «ερμηνεία»	248
3.44.	Συνολικός δείκτης – Περιοχή	249
3.45.	Γνώση και κατανόηση - Περιοχή	250
3.46.	Πηγές - Περιοχή	250
3.47.	Ερμηνεία – Περιοχή	251
3.48.	Συνολικός Δείκτης – Σχολείο Φοίτησης	253-254
3.49.	Γνώση και Κατανόηση – Σχολείο Φοίτησης	254-255
3.50.	Πηγές – Σχολείο Φοίτησης	256-257
3.51.	Ερμηνεία – Σχολείο Φοίτησης	258-259
3.52.	Συνολικός δείκτης- Φύλο	262
3.53.	Συνολικός δείκτης- Υψηλότητα	262
3.54.	Συνολικός δείκτης – Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	263
3.55.	Σχολείο Φοίτησης (μέτρο σύνδεσης Φ (phi))	265
3.56.	Συνολικός δείκτης-Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από το σχολικό βιβλίο	266
3.57.	Συνολικός δείκτης-Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από επισκέψεις σε μουσεία-αρχαιολογικούς χώρους	267
3.58.	Συνολικός δείκτης-Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από διάφορων ειδών πηγές	267
3.59.	Γνώση και κατανόηση της ιστορίας-Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από το σχολικό βιβλίο	269
3.60.	Πηγές-Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από το σχολικό βιβλίο	269
3.61.	Ερμηνεία-Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από σχολικό εγχειρίδιο	270
3.62.	Συνολικός δείκτης-Μέθοδος: Προχωρούμε στην παρακάτω ενότητα του βιβλίου	271-272
3.63.	Συνολικός δείκτης - Μέθοδος: Ομαδικές έρευνες	272
3.64.	Γνώση και κατανόηση της ιστορίας - Μέθοδος: Προχωρούμε στην παρακάτω ενότητα του εγχειριδίου	273
3.65.	Πηγές - Μέθοδος: Ασχολούμαστε με τις δραστηριότητες του εγχειριδίου	274
3.66.	Πηγές-Μέθοδος: Εξέταση παλιών πραγμάτων (φωτογραφίες, εικόνες, κείμενα, αντικείμενα κλπ.)	274

+

3.67.	Πηγές - Μέθοδος: Επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους	275
3.68.	Ερμηνεία - Μέθοδος: Ανάγνωση κειμένων από διάφορα ιστορικά βιβλία /περιοδικά	275
3.69.	Ερμηνεία - Μέθοδος: Ομαδικές έρευνες	276
3.70.	Συνολικός δείκτης – Σχολείο φοίτησης (ANOVA)	277
3.71.	Συνολικός δείκτης – Περιοχή φοίτησης (ANOVA)	278
3.72.	Συνολικός δείκτης – Μορφωτικό επίπεδο μητέρας (ANOVA)	278

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

4.1.	ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	319
4.2.	Σκοποί ΑΠ - Γράφημα	326
4.3.	Στόχοι ΑΠ - Γράφημα	326
4.4.	Μεθοδολογία ΑΠ - Γράφημα	327
4.5.	Περιεχόμενο ΑΠ – Εξέταση Περιόδων - Γράφημα	327
4.6.	Περιεχόμενο ΑΠ – Διάρθρωση ύλης - Γράφημα	328
4.7.	Περιεχόμενο ΑΠ- Προσφυγή σε έννοιες, αναλυτικές κατηγορίες- Γράφημα	328
4.8.	Περιεχόμενο ΑΠ - Οι οπτικές προσέγγισης - Γράφημα	329
4.9.	Συνολικός δείκτης – Φύλο (Symmetric Measures – Gamma)	329
4.10.	Συνολικός δείκτης – Υπηκοότητα (Symmetric Measures – Gamma)	330
4.11.	Συνολικός δείκτης – Μορφωτικό επίπεδο μητέρας (Symmetric Measures – Gamma)	330
4.12.	Συνολικός δείκτης – Μορφωτικό επίπεδο πατέρα (Symmetric Measures – Gamma)	330
4.13.	Συνολικός δείκτης – Επάγγελμα μητέρας (Chi Square Tests)	331
4.14.	Συνολικός Δείκτης – Επάγγελμα πατέρα (Chi Square Tests)	332
4.15.	Συνολικός δείκτης – Περιοχή Φοίτησης (Chi Square Tests)	333
4.16.	Συνολικός δείκτης – Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από το σχολικό βιβλίο (Symmetric Measures– Gamma)	333
4.17.	Συνολικός δείκτης – Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους (Symmetric Measures– Gamma)	334
4.18.	Συνολικός δείκτης - Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από διαφόρων ειδών πηγές (Symmetric Measures– Gamma)	334
4.19.	Συνολικός δείκτης - Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από ταινίες (Symmetric Measures– Gamma)	334
4.20.	Συνολικός δείκτης - Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από κόμικς και ιστορικά μυθιστορήματα (Symmetric Measures– Gamma)	335
4.21.	Συνολικός δείκτης - Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από αφηγήσεις γονέων-παπουδών (Symmetric Measures– Gamma)	335
4.22.	Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας - Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από το σχολικό βιβλίο (Symmetric Measures– Gamma)	335
4.23.	Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας - Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από επισκέψεις σε μουσεία-αρχαιολογικούς χώρους (Symmetric Measures– Gamma)	336
4.24.	Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας - Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από διαφόρων ειδών πηγές (Symmetric Measures– Gamma)	336
4.25.	Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας - Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από ταινίες (Symmetric Measures– Gamma)	336
4.26.	Πηγές - Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από το σχολικό βιβλίο (Symmetric Measures– Gamma)	337
4.27.	Πηγές - Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από διαφόρων ειδών πηγές (Symmetric Measures– Gamma)	337
4.28.	Ερμηνεία -Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από το σχολικό βιβλίο (Symmetric Measures– Gamma)	337
4.29.	Συνολικός δείκτης - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας:	338

	Προχωρούμε στην παρακάτω ενότητα του βιβλίου (Symmetric Measures– Gamma)	
4.30.	Συνολικός δείκτης -Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Ασχολούμαστε με τις δραστηριότητες που υπάρχουν στο τετράδιο εργασιών (Symmetric Measures– Gamma)	338
4.31.	Συνολικός δείκτης - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους (Symmetric Measures– Gamma)	338
4.32.	Συνολικός δείκτης - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Εξέταση παλιών πραγμάτων (φωτογραφίες, εικόνες, κείμενα) (Symmetric Measures– Gamma)	339
4.33.	Συνολικός δείκτης - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Ομαδικές έρευνες για ιστορικά θέματα (Symmetric Measures– Gamma)	339
4.34.	Συνολικός δείκτης - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Ανάγνωση κειμένων από άλλα ιστορικά βιβλία/περιοδικά (Symmetric Measures– Gamma)	339
4.35.	Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Προχωρούμε στην παρακάτω ενότητα του βιβλίου (Symmetric Measures– Gamma)	340
4.36.	Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Ασχολούμαστε με τις δραστηριότητες που υπάρχουν στο τετράδιο εργασιών (Symmetric Measures– Gamma)	340
4.37.	Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους (Symmetric Measures– Gamma)	340
4.38.	Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Εξέταση παλιών πραγμάτων (φωτογραφίες, εικόνες, κείμενα) (Symmetric Measures– Gamma)	341
4.39.	Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Ομαδικές έρευνες για ιστορικά θέματα (Symmetric Measures– Gamma)	341
4.40.	Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Ανάγνωση κειμένων από άλλα ιστορικά βιβλία/περιοδικά (Symmetric Measures– Gamma)	341
4.41.	Πηγές - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Προχωρούμε στην παρακάτω ενότητα του βιβλίου (Symmetric Measures– Gamma)	342
4.42.	Πηγές - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Ασχολούμαστε με τις δραστηριότητες που υπάρχουν στο τετράδιο εργασιών (Symmetric Measures– Gamma)	342
4.43.	Πηγές - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους (Symmetric Measures– Gamma)	342
4.44.	Πηγές - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Εξέταση παλιών πραγμάτων (φωτογραφίες, εικόνες, κείμενα) (Symmetric Measures– Gamma)	343
4.45.	Πηγές -Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Ομαδικές έρευνες για ιστορικά θέματα (Symmetric Measures– Gamma)	343
4.46.	Πηγές - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Ανάγνωση κειμένων από άλλα ιστορικά βιβλία/περιοδικά (Symmetric Measures– Gamma)	343

+

4.47.	Ερμηνεία -Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Προχωρούμε στην παρακάτω ενότητα του βιβλίου (Symmetric Measures– Gamma)	344
4.48.	Ερμηνεία - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Ασχολούμαστε με τις δραστηριότητες που υπάρχουν στο τετράδιο εργασιών (Symmetric Measures– Gamma)	344
4.49.	Ερμηνεία -Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους (Symmetric Measures– Gamma)	344
4.50.	Ερμηνεία - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Εξέταση παλιών πραγμάτων (φωτογραφίες, εικόνες, κείμενα) (Symmetric Measures– Gamma)	345
4.51.	Ερμηνεία - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Ομαδικές έρευνες για ιστορικά θέματα (Symmetric Measures– Gamma)	345
4.52.	Ερμηνεία - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Ανάγνωση κειμένων από άλλα ιστορικά βιβλία/περιοδικά (Symmetric Measures– Gamma)	345
4.53.	Συνολικός δείκτης – Φύλο (Group Statistics)	346
4.54.	Συνολικός δείκτης- Υπηκοότητα (Group Statistics)	346
4.55.	Συνολικός δείκτης - Περιοχή φοίτησης (Bonferroni)	347
4.56.	Συνολικός δείκτης - Μορφωτικό επίπεδο μητέρας (Bonferroni)	348
4.57.	Συνολικός δείκτης - Μορφωτικό επίπεδο πατέρα (Bonferroni)	349
4.58.	Ο πίνακας του Gubbin για τις νοητικές δεξιότητες	350
4.59.	Έγκριση διενέργειας έρευνας σε δημόσια δημοτικά σχολεία από ΥΠΕΠΘ – ΠΙ.	351

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Σχηματική παράσταση της ιστορικής σκέψης	113-114
--	---------

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΠ	Αναλυτικό Πρόγραμμα
ΔΕΠΣΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΕΠΣΣ	Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Ιστορία αποτελούσε ανέκαθεν πεδίο αντιπαραθέσεων στο σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ). Όταν διδάσκεται Ιστορία, επιλέγεται ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο και αποκλείεται ένα άλλο, επιλέγονται ορισμένα εγχειρίδια που υιοθετούν συγκεκριμένη προοπτική και παραβλέπονται άλλα. Στις δυτικές κοινωνίες πολλές από τις διαμάχες για τη διδασκαλία και τη μάθηση της Ιστορίας υπήρξαν ταυτόχρονα διαμάχες, που αφορούσαν τη φύση της εθνικής «*κουλτούρας*» και του «*πολιτισμού*».¹ Είναι επίσης διαμάχες που αφορούν και το τι θεωρείται ως «σημαντική» γνώση του παρελθόντος, το πώς επιλέγεται ένα συγκεκριμένο είδος γνώσης και ποια γεγονότα είναι σημαντικά για τη δική μας και τις επόμενες γενιές.

Ωστόσο, παρά τις διαμάχες και τις διαφορετικές προσεγγίσεις η Ιστορία αποπειράται να κατανοήσει το παρελθόν και η κύρια απασχόληση όσων διδάσκουν Ιστορία είναι η γνώση και η κατανόηση του παρελθόντος. Θεωρείται σημαντικό οι μαθητές να είναι σε θέση να οικοδομούν ιδέες και γνώση σχετικά με το παρελθόν. Η πορεία, όμως, ανάπτυξης των ιδεών, της κατανόησης και της γνώσης απέχει πολύ από το να είναι ευθύγραμμη. Σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη και όλο και περισσότερο πολύπλοκη κοινωνία, όπου τα υποκείμενα βρίσκονται σε κατάσταση αέναου αυτοπροσδιορισμού, είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί συναίνεση για τους σκοπούς, το γνωστικό περιεχόμενο, το αξιακό υπόβαθρο και τη μεθοδολογία της σχολικής ιστορίας.

Έτσι αναπτύσσεται προβληματισμός, σχετικά με το ποια Ιστορία απαιτεί η νέα πολυπολιτισμική κοινωνία, η κοινωνία της γνώσης, της παγκοσμιοποίησης, της διεθνοποίησης της οικονομίας, και της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών. Ποια είναι τα σημερινά εργαλεία και σύγχρονα μέσα για τη μελέτη του παρελθόντος; Πώς αντιλαμβάνεται ο ιστορικός τις θεωρητικές αντιπαραθέσεις ανάμεσα στην ιστορία των γεγονότων και στη Νέα Ιστορία, που αναδύθηκε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα; Τι αντίκτυπο έχουν όλα αυτά στη σχολική ιστορία; Ερωτήματα όπως αυτά προσδιορίζουν το χαρακτήρα που οφείλει να λάβει σήμερα ο επιστημονικός διάλογος για τη σχολική ιστορία, προκειμένου να διερευνηθούν και να αποσαφηνιστούν οι νέοι στόχοι της σημερινής ιστορικής εκπαίδευσης. Μια ιστορική εκπαίδευση, η οποία καλείται να υπερβεί τα

¹ Για τις προσεγγίσεις της διδασκαλίας και της μάθησης της Ιστορίας βλ. Ferro, M. (2001). *Πώς αφηγούνται την Ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*. Μαρκέτου Π. (μετ.) Αθήνα: Μεταίχμιο. Ο Ferro ερευνά τους τρόπους με τους οποίους η Ιστορία «χρησιμοποιείται» στα σχολεία σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια.

στερεότυπα του παρελθόντος, να αναδείξει αφενός την αλληλεξάρτηση και την πολυμέρεια των ιστορικών φαινομένων, που δεν ερμηνεύονται μόνο στο περιορισμένο εθνικό πλαίσιο, και αφετέρου να εντοπίσει την πολυπλοκότητα των ιστορικών προσεγγίσεων. Καλείται να οδηγήσει τους μαθητές στην ανακάλυψη μιας Ιστορίας του παρελθόντος που ζει μέσα στο παρόν, στην ερμηνεία μιας Ιστορίας ενσωματωμένης στην κοινωνία, μιας Ιστορίας που αν και συχνά πυροδοτεί συγκρούσεις μπορεί να ενισχύσει την αλληλοκατανόηση των λαών. Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού αναδύεται η αναγκαιότητα ανανέωσης της σχολικής ιστορίας με στοιχεία που καλλιεργούν την αμφισβήτηση, χωρίς να οδηγούν στο ριζικό σχετικισμό, που προσδιορίζουν την αναζήτηση με συγκεκριμένους στόχους και από πολλούς δρόμους, που προσανατολίζουν στην ανακάλυψη, αναγνωρίζοντας τις πολλαπλές όψεις του παρελθόντος (Κόκκινος, κ.ά., 2005: 9-10).

Γίνεται σαφές ότι η γνώση του παρελθόντος δεν είναι απλή μάθηση των γεγονότων και της χρονολογίας του. Εάν οι μαθητές δεν εξοικειωθούν με τη μέθοδο και τη διαδικασία ερμηνείας των αιτίων για τα οποία συνέβησαν τα ιστορικά γεγονότα, των συνεπειών και των αποτελεσμάτων που επέφεραν, εάν δεν εισαχθούν στη διαδικασία εξήγησης των λόγων για τους οποίους ορισμένες ιστορικές περίοδοι και γεγονότα έχουν σημασία και απήχηση στους ίδιους, εάν, με λίγα λόγια, δεν μπορούν να αντιληφθούν το παρελθόν μέσα από ένα ερμηνευτικό πλαίσιο, τότε η γνώση τους παραμένει στο επίπεδο παιχνιδιού ερωτήσεων. Γι' αυτόν το λόγο, η κατανόηση του παρελθόντος επίσης συναρτάται με την εξεύρεση των τεκμηρίων για την ερμηνεία του, την αντίληψη των περιορισμών της κατανόησης αυτής, καθώς και της δυνατότητας να περιγράφονται τα ιστορικά γεγονότα με διαφορετικό τρόπο από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Αλλά και για τον ίδιο λόγο, είναι ανεδαφικό να αναμένει κανείς ότι σε μια πολύπλοκη, διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, εύκολα μπορεί να επιτευχθεί συναίνεση σχετικά με τις κύριες κατευθύνσεις της σχολικής ιστορίας.

Μια τέτοια παραδοχή ίσως οδηγεί το ζήτημα της διδασκαλίας της Ιστορίας στην περιοχή των μεταμοντέρνων αμφιβολιών, περί της αδυναμίας διανοητικής προσπέλασης του αντικειμένου. Από την άλλη πλευρά, δεν φαίνεται να χρειάζεται υποστήριξη η θέση ότι η ιστορική γνώση και κατανόηση είναι αδιαχώριστα συνδεδεμένη με τα ενδιαφέροντα του παρόντος και ότι οι ιστορικές περιγραφές πάντα συγκροτούνται με σκοπό να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του κοινού για το οποίο προορίζονται. Δεν είναι βέβαια

δυνατόν να υπάρξει περίπτωση ενός και μοναδικού υποδείγματος «ιστορικής αντικειμενικότητας» ή «ιστορικής αλήθειας». Ωστόσο είναι γεγονός ότι το παρελθόν υπήρξε κάποτε, η Ιστορία δεν είναι απλώς ένα λογοτεχνικό εγχείρημα, επειδή βρίσκεται σε συνεχή διάλογο με την τεκμηρίωσή του, με τα ίχνη του παρελθόντος, ανεξάρτητα με το βαθμό διαμεσολάβησής τους. Εκπαιδευτικοί και μαθητές καλούνται να θεμελιώσουν μια σχέση με το παρελθόν και να νοηματοδοτήσουν βιώματα άλλων ανθρώπων, οι οποίοι έζησαν σε διαφορετικά πλαίσια. Για τη σχολική πράξη αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται να εγκαθιδρυθεί μια λεπτή και λιγότερο «απολυταρχική» κατανόηση του τρόπου με τον οποίο παράγεται η γνώση, μια γνώση που αναπτύσσεται στη διαδικασία της έρευνας μέσα στη σχολική τάξη, η οποία δεν πρέπει ούτε να αποκόπτεται από την προσωπική εμπειρία ούτε όμως να περιορίζεται σ' αυτήν (Husbands, 2004: 176).

Οι συζητήσεις, οι διαμάχες, ο δημόσιος διάλογος για τη φύση της σχολικής ιστορίας που πραγματοποιήθηκαν σε πολλές χώρες δεν απέβησαν στείρες, όπως θα πίστευε κανείς, αν ο οπτικός του ορίζοντας περιορίζονταν στα ελληνικά πράγματα. Αντίθετα οδήγησαν σε γόνιμους προβληματισμούς, σε ουσιαστική αναπροσαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων του μαθήματος της Ιστορίας (π.χ. Μ. Βρετανία) και σε συγκερασμούς των επιστημολογικών εξελίξεων με την εκπαιδευτική πράξη. Έγινε προφανές ότι ο ρόλος της Ιστορίας στο μεταίχμιο του 20^{ου} προς τον 21^ο αιώνα είναι η διαμόρφωση ερευνητικού ήθους και κουλτούρας ενημερωμένου, υπεύθυνου πολίτη, η δημιουργία κριτικής ικανότητας και διανοητικών δεξιοτήτων και η εξοικείωση της σχολικής τάξης με τα μεθοδολογικά και εννοιολογικά εργαλεία της ιστορικής επιστήμης.²

Έτσι στο επίκεντρο του σύγχρονου προβληματισμού που διατρέχει το πεδίο της Διδακτικής της Ιστορίας, εντοπίζονται τα ζητήματα που σχετίζονται:

- α) με τα αναλυτικά προγράμματα του μαθήματος,
- β) με τον ιδεολογικό του ρόλο,
- γ) με τη μεταφορά και τους όρους μεταγραφής της επιστημονικά έγκυρης και ισχύουσας γνώσης στην καθημερινή διδακτική πρακτική του σχολικού μηχανισμού, δηλαδή την παιδαγωγική και διδακτική αναπλαισίωση του επιστημονικού, ιστορικού λόγου και

² Βλ. την εισαγωγή του Γ. Κόκκινου στο Sebba, J. (2000). *Ιστορία για όλους*. Καβαλιέρου, Μ. (μετ.) Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 12

δ) με τη μελέτη του γνωστικού υπόβαθρου και τη διερεύνηση των προσληπτικών μηχανισμών των μαθητών.

Παρ' όλο που, στο δυτικό τουλάχιστον κόσμο, υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης, οι οποίες αντιλαμβάνονται διαφορετικά τον ρόλο της Ιστορίας και της ιστορικής εκπαίδευσης στη σύγχρονη πραγματικότητα, οι περισσότεροι θα συμφωνούσαν ότι η ιστορική εκπαίδευση είναι σημαντική και χρήσιμη εφόσον καλλιεργεί στα νεαρά άτομα κριτική ιστορική σκέψη και γνώση (Νάκου, 2000: 12), διανοητικές δεξιότητες που μπορούν να τους βοηθήσουν να αντιληφθούν, να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον εαυτό τους σε σχέση με το κοινωνικό, πολιτισμικό και εθνικό περιβάλλον τους, αλλά και σε σχέση με τους άλλους, στο πλαίσιο της πολυσύνθετης παγκόσμιας πραγματικότητας και της διασύνδεσης ανάμεσα στο παρόν, στο παρελθόν και στο μέλλον. Σε αντίθετη περίπτωση, η Ιστορία καταντά βαρετό, δύσκολο και ανούσιο μάθημα με το οποίο οι μαθητές αναπτύσσουν έναν στεγανό και εσωστρεφή τύπο ιστορικής συνείδησης, με προκαταλήψεις, παρανοήσεις και υπεραπλουστεύσεις, αντί να ασκούνται στην επεξεργασία ουσιαστικών ιστορικών ερωτήσεων, υποθέσεων και συμπερασμάτων όχι μόνο για τον εαυτό τους, αλλά και για τους άλλους, όχι μόνο για το παρελθόν, αλλά, το σπουδαιότερο για το παρόν και το μέλλον³. Η αντίληψη αυτή, έχει εν μέρει ενσωματωθεί στο ισχύον Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) του μαθήματος της Ιστορίας, σύμφωνα με το οποίο η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης στους μαθητές του δημοτικού σχολείου σχετίζεται με τη γνώση και κατανόηση (ερμηνεία) των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτίων και αποτελεσμάτων, της αλλαγής και συνέχειας, της σύνδεσης του σύγχρονου κόσμου με το παρελθόν και του σύγχρονου ιστορικού ορίζοντα με τη ζωή τους (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2000Α: 225).

Μπορούμε, αρχικά να δεχτούμε ότι η Ιστορία ως σχολικό μάθημα δικαιώνεται εφόσον οδηγεί τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική ιστορική σκέψη. Για να διατυπώσουμε οποιαδήποτε άποψη για την ιστορική εκπαίδευση στη χώρα μας είναι απαραίτητο να προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τι είναι ιστορική σκέψη και τι είδους ιστορική σκέψη καλλιεργείται στους Έλληνες μαθητές του δημοτικού σχολείου, ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης σε μεγαλύτερους μαθητές των ανώτερων εκπαιδευτικών βαθμίδων.

³ Για τη σύνδεση της διδασκαλίας με τις αρχές και τις μεθόδους των επιστημών βλ. Νούτσος, Μπ. (1983). *Διδακτικοί Στόχοι και Αναλυτικά Προγράμματα*. Γιάννενα: Δωδώνη Κουζέλης, Γ. (1991). *Από τον Βιοματικό στον Επιστημονικό Κόσμο* Αθήνα: Κριτική Χριστιάς, Ι. (1992). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους μαθητές και την Ιστορία δεν εξαρτάται βέβαια μόνο από τη μαθησιακή διαδικασία και το σχολείο, χωρίς να παραγνωρίζεται το μεγάλο μερίδιο ευθύνης τους. Πηγή άντλησης ιστορικών πληροφοριών και παράγοντα διαμόρφωσης της ιστορικής κουλτούρας των μαθητών αποτελεί επίσης το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και όλη η περιρρέουσα πολιτιστική και πολιτική ατμόσφαιρα. Μας ενδιαφέρει επομένως να εξετάσουμε τις μορφές πρόσληψης (Λιάκος, 1988) και τις στάσεις που οι μαθητές υιοθετούν απέναντι στην Ιστορία.

Το οικογενειακό περιβάλλον συνήθως κληροδοτεί μια συγκεκριμένη γλώσσα αναφοράς στην Ιστορία και ψυχολογικές δομές υποδοχής που συνήθως χαρακτηρίζονται από ηθικές και συγκινησιακές ταυτίσεις, αχρονικότητα, απλουστευτικά κλισέ, έλλειψη αίσθησης της τομής και του σημαντικού, επιμονή σε καθιερωμένες βεβαιότητες κλπ. (Σακκάς, 2000).

Οι σχολικοί μηχανισμοί δεν αντικαθιστούν τις γνωσιολογικές δομές που καλλιεργεί η οικογένεια. Αντίθετα τις συντηρούν, δίνοντας έμφαση στις «μεγάλες στιγμές» και στους «πρωταγωνιστές», παραβλέποντας τις αιτιώδεις σχέσεις, αποκρύβοντας τους μηχανισμούς της ιστορικής εξέλιξης. Κατά τη διαδικασία της μάθησης η ιστορική γνώση εγκλωβίζεται στο διδακτισμό, στην κάλυψη των γεγονότων, στην πιστή αναπαραγωγή του περιεχομένου του σχολικού εγχειριδίου (Σακκάς, 2000). Συγχρόνως παραμελημένες παραμένουν έως τώρα όλες εκείνες οι πηγές όπως τα ΜΜΕ, η λογοτεχνία, οι εικαστικές και παραστατικές τέχνες, η καθημερινή ζωή και τα αντικείμενα της υλικής κουλτούρας. Η διδασκαλία της Ιστορίας διατηρεί ουσιαστικά το χαρακτήρα της διδασκαλίας ενός χαμένου χρόνου. Ενός χρόνου περασμένου και παρωχημένου, κι ακόμα περισσότερο ετερογενούς και ετερούσιου προς το χρόνο των μαθητών. Αναπόφευκτα, η ετερολογική συγκρότηση τόσο του ιστορικού λόγου όσο και της παιδαγωγικής του, οδηγεί στην αποσύνδεση της ιστορίας από εκείνη των αναγνωστών της, εφόσον *έχοντας πάψει να αποτελεί αντικείμενο δέους και σεβασμού, το παρελθόν καταπίνεται από ένα διαρκώς διογκούμενο παρόν* (Lowenthal, 1985), με αποτέλεσμα να χάνεται ολοένα και περισσότερο η επίγνωση της σύνδεσής του με αυτό. Από τον Lusien Febvre έως τον Miche Foucault, συναντούμε την ίδια βασική έμφαση στο ότι η Ιστορία είναι πάνω από όλα επιστήμη του παρόντος. Ωστόσο το πρόβλημα δεν είναι να αναζητήσουμε το χαμένο χρόνο και να τον θυμηθούμε, αλλά, να τον ξανακερδίσουμε. Αυτό το πέρασμα από τον χαμένο στον ξανακερδισμένο χρόνο αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για την αυτογνωσία του μαθητή ως ιστορικού

+

υποκειμένου, για τη σπουδή και κατανόηση της ίδιας του της ιστορικότητας (Πασχαλίδης, 2000).

Βασική προϋπόθεση για την ανανέωση της σχολικής ιστορίας αποτελεί η έρευνα που προσανατολίζεται στη διερεύνηση και τον προσδιορισμό των περιεχομένων του μαθήματος της Ιστορίας με βάση διδακτικές πρακτικές που οδηγούν στην κατανόησή τους από τους μαθητές, στις νέες μεθόδους και στα εργαλεία που συμβαδίζουν με τις απαιτήσεις της σημερινής εποχής, αλλά και στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα και στις αναπαραστάσεις των μαθητών σχετικά με το μάθημα της Ιστορίας. Στο σκοπό αυτό έρχεται να συμβάλλει η παρούσα έρευνα, αναλύοντας θεωρητικά και εμπειρικά την ιστορική σκέψη.

Η διερεύνηση του τι είναι ιστορική σκέψη είναι ένα ευρύ και ανοιχτό θεωρητικό ζήτημα, επειδή η ιστορική σκέψη είναι μια έννοια που αφορά σύνθετη διανοητική λειτουργία. Υπάρχουν πολλές, διαφορετικές απόψεις του τι είναι ιστορική σκέψη, γιατί κάθε θεωρία της Ιστορίας και οι αντίστοιχες προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται διαφορετικά την ιστορική σκέψη σύμφωνα με το δικό τους θεωρητικό υπόβαθρο. Εξάλλου, οι διάφορες προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης καθορίζονται ως προς το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία τους και επομένως ως προς τον χαρακτήρα και τη λειτουργία τους, με βάση τον τύπο της ιστορικής σκέψης και γνώσης που αποσκοπούν να καλλιεργήσουν (Νάκου, 2000: 12-13).

Από την άλλη, έχει επισημανθεί από πολλούς μελετητές, Έλληνες και ξένους, η αναγκαιότητα διερεύνησης των τρόπων με τους οποίους τα παιδιά διαμορφώνουν και αναπτύσσουν την ιστορική σκέψη τους. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, η κατανόηση των τρόπων με τους οποίους τα παιδιά κατανοούν ιστορικές έννοιες και διαδικασίες, δομούν την ιστορική γνώση, διαμορφώνουν τις ιστορικές αντιλήψεις και παραστάσεις και αναπτύσσουν την ιστορική τους σκέψη μπορεί να μας παράσχουν μία ανεκτίμητη βάση για τη βελτίωση της παιδαγωγικής μεθόδου με την οποία διδάσκεται η Ιστορία στο σχολείο (Αβδελά, 1997: 110).

Κάθε προσδιορισμός της ιστορικής σκέψης έχει συγκεκριμένο θεωρητικό προσανατολισμό και ως εκ τούτου συνδέεται με συγκεκριμένες θεωρητικές απόψεις για την Ιστορία και την ιστορική εκπαίδευση.

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η ιστορική σκέψη των μαθητών, όταν τελειώνουν το δημοτικό σχολείο (11-12 ετών). Ο προσδιορισμός, ο τρόπος ανάπτυξης

καθώς και η ανάλυση της ιστορικής σκέψης των μαθητών γίνεται με βάση τις σύγχρονες θεωρητικές απόψεις της Διδακτικής της Ιστορίας, που αναπτύχθηκαν στη συμβολή της Επιστημολογίας της Ιστορίας, με την Παιδαγωγική Θεωρία και τη Γνωστική Ψυχολογία. Διερευνάται η ιστορική σκέψη, που είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη γνώση και κατανόηση της Ιστορίας, την ιστορική έρευνα και τη χρήση και ερμηνεία πηγών. Η ιστορική σκέψη είναι μια σύνθετη διανοητική λειτουργία που συμμετέχει καθοριστικά σε όλο το φάσμα της ιστορικής διαδικασίας: στη διάπλαση της ιστορικής γνώσης, στην ιστορική ερώτηση και ερμηνεία, στην ιστορική μέθοδο και έρευνα, στην άρθρωση ιστορικού λόγου και στην ευρεία παιδευτική λειτουργία της Ιστορίας.

Με βάση τα δεδομένα των σύγχρονων θεωρητικών διερευνήσεων, η ιστορική σκέψη, ανεξάρτητα από τον συγκεκριμένο τύπο και προσανατολισμό της (Νάκου, 2000: 20), συνδέεται: α) με ορισμένες βασικές ιστορικές «πραγματικότητες» όπως είναι το «πραγματικό» παρελθόν, τα κάθε λογής τεκμήρια του παρελθόντος, το παρόν και το «ιστορικό» παρελθόν, και β) με βασικές ιστορικές δεξιότητες, όπως είναι η χρήση των τεκμηρίων ως πηγών, η ερμηνεία τους ως ιστορικών μαρτυριών και η διαμόρφωση ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων. Οι «πραγματικότητες» και οι «δεξιότητες» αυτές ενυπάρχουν σε κάθε τύπο ιστορικής σκέψης.

Στόχος της διατριβής είναι η ανάλυση της ιστορικής σκέψης από θεωρητική και εμπειρική άποψη. Η έρευνα εστιάζεται στον προσδιορισμό και την ανάλυση της ιστορικής σκέψης που έχουν αναπτύξει οι μαθητές του δημοτικού, καθώς και στους παράγοντες και στο επίπεδο ανάπτυξής της, μέσα από δύο αλληλοπροσδιοριζόμενες διερευνήσεις:

1. Την ανάλυση περιεχομένου (Content Analysis) των Αναλυτικών Προγραμμάτων, του μαθήματος της Ιστορίας της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου, που έχουν εφαρμοστεί από τη Μεταπολίτευση μέχρι και το 2003 στην Α/βάθμια Εκπ/ση.

2. Την ανάλυση της ιστορικής σκέψης των μαθητών, που τελειώνουν το δημοτικό σχολείο.

Η πρώτη διερεύνηση αφορά τον τύπο της ιστορικής σκέψης και γνώσης που αποσκοπεί να καλλιεργήσει στους μαθητές η επίσημη ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα, αφού με βάση αυτό θα καταλήξουμε σε συμπεράσματα για τις προσεγγίσεις της ελληνικής ιστορικής εκπαίδευσης ως προς το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της και επομένως ως προς τον χαρακτήρα και τη λειτουργία της.

Η δεύτερη διερεύνηση αφορά την ανάλυση και τον τύπο της ιστορικής σκέψης που έχουν αναπτύξει οι μαθητές τελειώνοντας το δημοτικό, με βάση την άποψη ότι η δικαίωση των προσεγγίσεων της ιστορικής εκπαίδευσης κρίνεται κυρίως από το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

Η διερεύνηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών της Στ' τάξης του δημοτικού είναι προσαρμοσμένη στο επίπεδο των μαθητών, και έχει ληφθεί υπόψη από τη μια μεριά η ηλικία των μαθητών και από την άλλη οι σκοποί που θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) του μαθήματος της Ιστορίας για τους μαθητές αυτής της τάξης και το γνωστικό περιεχόμενο το οποίο διδάχτηκαν στο δημοτικό.

Στο πρώτο μέρος της διατριβής *Θεωρητική διερεύνηση της ιστορικής σκέψης*, αναλύεται η συγκρότηση και εξέλιξη του επιστημονικού πεδίου της διδακτικής της Ιστορίας, όπως επίσης και το φάσμα των ιδιαίτερων γνωστικών αντικειμένων που το απαρτίζουν και τις χαρακτηριστικότερες τάσεις που διαμορφώθηκαν στους κόλπους αυτής της διεπιστημονικής «επιστημονικής πειθαρχίας». Αναπτύσσονται οι θεωρίες και οι απόψεις που οδήγησαν τις τελευταίες δεκαετίες στη δημιουργία του διεπιστημονικού πεδίου της Διδακτικής της Ιστορίας. Ένα γνωστικό αντικείμενο⁴ που απορρέει από τη συνάντηση της Επιστημολογίας της Ιστορίας, με την Παιδαγωγική Θεωρία και τη Γνωστική Ψυχολογία. με στόχους: α) την επιστημολογική και μεθοδολογική θεμελίωση της ιστορικής γνώσης στις βαθμίδες της εκπαίδευσης, β) την κριτική αναπαραγωγή μέσω του σχολικού θεσμού της ακαδημαϊκά έγκυρης ιστορικής γνώσης, γ) τη διαμόρφωση ιστορικών δεξιοτήτων, δ) το συγκερασμό της δηλωτικής με τη διαδικαστική γνώση και ε) τη διαμόρφωση του κάθε φορά εγκυρότερου και καταλληλότερου ερμηνευτικού πλαισίου για την ιστορική ανάλυση.

Η διερεύνηση της ιστορικής σκέψης και της σχέσης με την ιστορική γνώση στηρίζεται σε μοντέρνες θεωρητικές αναζητήσεις, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί στο δυτικό κόσμο και ιδιαίτερα στη Βρετανία, όπου έχει αναπτυχθεί ένας ιδιαίτερος σχετικός προβληματισμός κυρίως τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια. Στη συνέχεια παρουσιάζονται απόψεις και έρευνες ξένων και Ελλήνων ερευνητών και θεωρητικών, καθώς και σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα που σχετίζονται με την ιστορική γνώση ως ιστορική σκέψη.

⁴ Για τη συγκρότηση του επιστημονικού πεδίου της διδακτικής της Ιστορίας βλ. Moniot, X. (2000)· Κόκκινος, Γ. (1998). Η διδακτική της ιστορίας. Διεπιστημονικό, αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση. *Μνήμων*, 20· Ρεπούση, Μ. (2000). Διδακτική της ιστορίας. Στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα 1880-1980: η ιστορική γνώση ως ιστορική σκέψη. *Ιστορικά*, 33· Κάββουρα, Θ. (2000). Από την Επιστημολογία της Ιστορίας στη Διδακτική έρευνα. *Νεύσις*, 9.

Θεωρητικά στοιχεία και δεδομένα τα οποία διαμορφώνουν τη θεωρητική βάση της εργασίας αυτής. Με βάση αυτά τα δεδομένα της διεθνούς εμπειρίας και έρευνας διατυπώνονται οι ισχυρισμοί ότι τα παιδιά μπορούν συστηματικά να εκπαιδευτούν στην ιστορική μέθοδο, ερμηνεία και προβληματική με την άσκηση τους στην κριτική μελέτη πολλών και διαφορετικών κειμένων και την επεξεργασία υλικών, γραπτών και άλλων καταλοίπων και να καλλιεργήσουν περαιτέρω ιστορικές δεξιότητες. Η συστηματική εισαγωγή των παιδιών στην ερμηνεία και τη χρήση καταλοίπων και μαρτυριών θέτουν μεγάλες δυσκολίες στα παιδιά και πρέπει να τηρούνται ορισμένοι παιδαγωγικοί όροι, για να οδηγηθούν οι μαθητές στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης.

Συνοψίζοντας τα δεδομένα των ερευνών, φαίνεται ότι η μελέτη της ιστορικής σκέψης των μαθητών περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: γνώσεις, δηλαδή εμπειρικά δεδομένα, έννοιες, δηλαδή θεωρητικά εργαλεία και δεξιότητες, δηλαδή τεχνικές επεξεργασίας και ανάλυσης. Ωστόσο γνωρίζουμε ακόμα λίγα για τους μηχανισμούς μέσα από τους οποίους τα παιδιά, διαφόρων ηλικιών, σκέφτονται ιστορικά και επομένως πώς μπορούν να αναπτύξουν αποτελεσματικά τις ιστορικές δεξιότητες, τα κενά δηλαδή της γνώσης για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης παραμένουν σημαντικά. Πάντως οι σύγχρονοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι τρεις διαστάσεις της ιστορικής σκέψης μπορούν να καλλιεργηθούν στα παιδιά από μικρή ηλικία.

Με βάση τη θεωρητική διερεύνηση της ιστορικής σκέψης η οποία στηρίζεται στα σύγχρονα δεδομένα της επιστήμης της Διδακτικής της Ιστορίας, όπως θεωρητικά προσεγγίζεται, προσδιορίζεται η ιστορική σκέψη ως την ιστορική γνώση που είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη γνώση και κατανόηση της Ιστορίας, την ιστορική έρευνα και τη χρήση και ερμηνεία πηγών. Η θεωρητική διερεύνηση της ιστορικής σκέψης αποσκοπούσε εξ αρχής σε έναν σχετικά περιορισμένο προσδιορισμό του τι μπορεί να είναι ιστορική σκέψη, με βάση τον οποίο θα ήταν δυνατόν να μελετηθεί και αναλυθεί η ιστορική σκέψη των παιδιών. Αυτή η αρχική θεωρητική διερεύνηση της ιστορικής σκέψης σε συνδυασμό με παράλληλη πρακτική αναλυτική εργασία με μαθητές σε πιλοτική φάση, οδήγησε σε έναν «προσδιορισμό» της ιστορικής σκέψης και κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργήθηκε το ερωτηματολόγιο με το οποίο είναι δυνατόν να μελετηθεί και αναλυθεί η ιστορική σκέψη των μαθητών.

Βασικό προβληματισμό της έρευνας αποτελούν τα αναλυτικά προγράμματα γενικά, αλλά και ειδικότερα τα ΑΠ του μαθήματος της Ιστορίας. Εξετάζεται η θεωρία, η φιλοσοφία,

καθώς και η εξέλιξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων στο δυτικό κόσμο και στην Ελλάδα. Η εξέταση των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της Ιστορίας συνδέεται με τον προσεκτικό σχεδιασμό της ιστορικής εκπαίδευσης, μέσα σε πνεύμα σεβασμού της Ιστορίας ως επιστήμης, των βασικών επιστημονικών παιδαγωγικών αρχών και πορισμάτων και των ιδιαίτερων δυνατοτήτων και αναγκών των παιδιών ως ατόμων και ομάδων. Η απαίτηση, δηλαδή, ενός ευέλικτου συστήματος διδακτικής της Ιστορίας, που καθορίζει το παιδαγωγικό και ιστορικό πλαίσιο του μαθήματος με βάση τις σύγχρονες επιστημονικές απόψεις της Ιστορίας και της Παιδαγωγικής, το οποίο αφήνει περιθώρια χρήσης εναλλακτικών μέσων και μεθόδων, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες κάθε σχολικής ηλικίας γενικά και κάθε ατόμου ειδικότερα. Τίθενται οι σύγχρονοι προβληματισμοί σύμφωνα με τους οποίους το επιστημονικό ενδιαφέρον για τη σχολική ιστορία έχει ως επίκεντρο τη δυνατότητα αντιστοίχισης του σύγχρονου επιστημολογικού και ιστοριογραφικού προβληματισμού με τη διδακτική πράξη. Πρόκειται για μια προσπάθεια ανταπόκρισης του πεδίου παραγωγής της ιστορικής γνώσης με αυτό της κοινωνικής αναπαραγωγής της μέσω του σχολικού μηχανισμού.

Στο δεύτερο μέρος της διατριβής παρουσιάζεται η μεθοδολογία προσέγγισης και ανάλυσης της ιστορικής σκέψης που έχουν αναπτύξει οι μαθητές του δημοτικού, καθώς και οι παράγοντες και το επίπεδο ανάπτυξής της, μέσα από δύο αλληλοπροσδιοριζόμενες διερευνήσεις.

Η μία διερεύνηση αφορά τα Αναλυτικά Προγράμματα, του μαθήματος της Ιστορίας της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου, που έχουν εφαρμοστεί από τη Μεταπολίτευση μέχρι και το 2003 στην Α/βάθμια Εκπ/ση. Εξετάζεται το ερώτημα αν υπάρχει αντιστοίχιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της Ιστορίας της Στ' τάξης του Δημοτικού (ως προς στοχοθεσία – περιεχόμενο – διδακτική μεθοδολογία) με τις νέες σηματοδοτήσεις και τον τρέχοντα θεωρητικό προβληματισμό που αναπτύσσεται, αφ' ενός στο πεδίο της Ιστορίας και ευρύτερα των Κοινωνικών Επιστημών και αφετέρου στο πεδίο της Παιδαγωγικής (θεμελιώδεις παιδαγωγικές αρχές σύγχρονου σχολείου: γνωσιοθεωρία, ηθική αποϊδεολογικοποίησης, μεθοδολογικός ερμηνευτικός και αξιακός πλουραλισμός) και ιδιαίτερα σ' αυτό της Ειδικής Διδακτικής του μαθήματος. Ως μέθοδος έρευνας για την ανάλυση των ΑΠ χρησιμοποιείται η Ανάλυση Περιεχομένου (Content Analysis), ως εφαρμογή τεχνικών από την Ανάλυση Λόγου (Analyse du Discours) (Παπαρίζος, 1997).

+

Τα βασικά ερωτήματα της ανάλυσης περιεχομένου των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της Ιστορίας της Στ' τάξης του δημοτικού για το διάστημα από τη Μεταπολίτευση μέχρι το 2003 είναι τα ακόλουθα:

α) Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας της Στ' τάξης του Δημοτικού ιδεολογικοποιούν την ιστορική γνώση;

β) Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας της Στ' τάξης του Δημοτικού παρέχουν τη δυνατότητα χρήσης και εφαρμογής ποικιλίας ερμηνειών – μεθόδων – διδακτικού υλικού;

Η δεύτερη διερεύνηση ασχολείται με την ανάλυση της ιστορικής σκέψης των μαθητών της Στ' τάξης του δημοτικού. Επιλέγεται η δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγιο και στατιστικές μεθόδους ανάλυσης, η οποία στην επιστημονική κοινότητα εφαρμόζεται ιδανικά για τη σύνδεση που μπορεί να επιφέρει ανάμεσα στην κοινωνική πραγματικότητα και την εξήγηση και την ερμηνεία της πραγματικότητας αυτής μέσα από τη θεωρία. Η ανάλυση της ιστορικής σκέψης των μαθητών της Στ' τάξης του δημοτικού και το επίπεδο ανάπτυξής της έγινε με βάση απαντήσεις των μαθητών σε ασκήσεις που τους καλούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις, να επεξεργαστούν διαφόρων ειδών τεκμήρια του παρελθόντος: γραπτές, φωτογραφικές μαρτυρίες, ιστορικά κείμενα, αλλά και στοιχεία του παρόντος, σε σχολικό περιβάλλον. Αυτή η ανάλυση έγινε ως προς τις τρεις διαστάσεις της ιστορικής σκέψης: α) τη γνώση και κατανόηση της Ιστορίας, β) τις ερμηνείες ιστορικών γεγονότων και γ) τη χρήση ιστορικών πηγών. Επίσης η διερεύνηση της ιστορικής σκέψης έγινε σε σχέση με διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά, πολιτισμικά πλαίσια, όπως έχουν διαμορφωθεί στην Ελλάδα, και σε σχέση με το φύλο και την υπηκοότητα των μαθητών.

Η έρευνα εστιάζει στον προσδιορισμό και την ανάλυση της ιστορικής σκέψης που έχουν αναπτύξει οι μαθητές που τελειώνουν το δημοτικό σχολείο (ηλικίας 11- 12 ετών περίπου). Με τα ερωτήματα –υποθέσεις της έρευνας διερευνάται:

1. Η γνώση και κατανόηση βασικών ιστορικών γεγονότων της ελληνικής ιστορίας (ιστορικές πραγματικότητες)
2. Η αναγνώριση ότι οι περιγραφές και οι ερμηνείες ιστορικών γεγονότων είναι δυνατόν να διαφέρουν μεταξύ τους, και η διάκριση - κατανόηση διαφορετικών τρόπων ερμηνείας, με τη μορφή γραπτών αφηγήσεων, βασικών ιστορικών γεγονότων της ελληνικής ιστορίας

3. Οι δεξιότητες ιστορικής έρευνας: α) παρατήρηση, άντληση πληροφοριών από γραπτά κείμενα και φωτογραφίες τεκμηρίων , και β) παραγωγή συμπερασμάτων - ιστορικού λόγου με επιλογή και συνδυασμό πληροφοριών από γραπτά κείμενα και φωτογραφίες τεκμηρίων.

4. Οι απόψεις των μαθητών για το μάθημα της ιστορίας, α) ως προς τη μεθοδολογία της διδασκαλίας του μαθήματος, και β) ως προς διάφορες πηγές και φορείς παροχής ιστορικής γνώσης στους μαθητές, όπως μουσεία, ΜΜΕ, κλπ.

5. Η συσχέτιση: α) του φύλου β) του σχολείου γ) της περιοχής στην οποία ανήκει το σχολείο τους δ) του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας των μαθητών ε) του μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας και στ) της υπηκοότητας των μαθητών με την ανάπτυξη της ιστορικής τους σκέψης

Περιγράφεται το δείγμα των υποκειμένων της έρευνας και τα κοινωνικά του χαρακτηριστικά. Η έρευνα διενεργήθηκε σε 32 Δημοτικά σχολεία πέντε δήμων του Νομού Αττικής και σε 5 Δημοτικά σχολεία του Νομού Κοζάνης (σύνολο σχολείων 37), ενώ το δείγμα των μαθητών/τριών της έρευνας ήταν 1218 μαθητές της Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ευρήματα της Ανάλυσης Περιεχομένου των τριών ΑΠ (Μεταπολίτευση – 2003) του μαθήματος της Ιστορίας της Στ΄ τάξης του δημοτικού. Ως βάση για την παρουσίαση χρησιμοποιήθηκε ο άξονας γύρω από τον οποίο δομήθηκαν οι τρεις βασικές κατηγορίες της ανάλυσης περιεχομένου. Τον άξονα αυτόν, συνθέτουν οι ακόλουθες κατηγορίες: α) Στοχοθεσία των ΑΠ, β) Μεθοδολογία των ΑΠ και γ) Περιεχόμενο των ΑΠ.

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας επιχειρείται η Ιστορική Ανάλυση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, θεωρώντας ιδιαίτερα απαραίτητη και διαφωτιστική για τους στόχους και τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας, την ένταξη και συνεξέτασή τους με τα συμφραζόμενα της εποχής στην οποία συγγράφηκαν και εφαρμόστηκαν.

Ακολουθεί η ερμηνεία των αποτελεσμάτων η οποία έχει ως σκοπό, εκτός από το να συνθέσει τα στοιχεία που προέκυψαν από την Ανάλυση Περιεχομένου των ΑΠ, ώστε να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα που διατυπώθηκαν από την έρευνα, να ψάξει και την ευρύτερη σημασία που έχουν αυτές οι απαντήσεις, διερευνώντας τις πιθανές συνδέσεις τους με άλλες υπάρχουσες γνώσεις. Η ερμηνεία αυτή οδήγησε επίσης στη δημιουργία

επεξηγηματικών εννοιών και νοηματικών πλαισίων, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στη διατύπωση των γενικών συμπερασμάτων για τα ΑΠ που εξετάστηκαν.

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγιο για την ιστορική σκέψη των μαθητών χρησιμοποιήθηκε στατιστική επεξεργασία των στοιχείων που περιλαμβάνονταν στο αρχείο δεδομένων, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, η οποία βασίστηκε στη χρήση του στατιστικού πακέτου ανάλυσης SPSS for Windows (Statistical Package for Social Sciences). Χρησιμοποιήθηκαν διάφορες στατιστικές τεχνικές κατάλληλες για το απαιτούμενο είδος ανάλυσης. Σε περιγραφικό επίπεδο, τα στοιχεία ομαδοποιήθηκαν σε πίνακες κατανομής συχνοτήτων είτε για κάθε μεταβλητή/ερώτηση είτε σε ομαδοποιήσεις μεταβλητών/ερωτήσεων με βάση την ομαδοποίηση που ακολουθήθηκε στο ερωτηματολόγιο των τυποποιημένων πρωτογενών στοιχείων, και εφαρμόστηκαν στατιστικά μέτρα κεντρικής τάσης, που επιτρέπουν τη συνοπτική περιγραφή της κατανομής κάθε μεταβλητής και τη συγκριτική ανάλυση των μεταβλητών. Σε επεξηγηματικό επίπεδο, επιδιώχτηκε η διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης, με τον εντοπισμό συσχετίσεων και την ανεύρεση των αιτιωδών μηχανισμών μέσω των οποίων διαμορφώθηκαν οι συγκεκριμένες απόψεις των υποκειμένων της έρευνας.

Με τη στατιστική ανάλυση συγκεντρώθηκαν στοιχεία, που μπορεί να ταιριάζουν με ορισμένες θεωρητικές υποθέσεις για αιτιώδεις επιδράσεις στο υπό έρευνα φαινόμενο. Όμως τα στοιχεία αυτά δεν έχουν διαχρονικό χαρακτήρα, επειδή η έρευνα διεξήχθη σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Επίσης τονίζεται ότι οι συσχετίσεις αυτές διαπιστώθηκαν με βάση τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των ομάδων τα οποία επιλέχθηκαν από την ερευνήτρια με βάση τη δική της κοινή λογική και τη θεωρία που πλαισιώνει την έρευνα. Επομένως τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα αυτών των στατιστικών αναλύσεων είναι προσωρινά μέχρι να ανατραπούν, ή συμπληρωθούν, ή επιβεβαιωθούν από άλλους ερευνητές, οι οποίοι θα συμπεριλάβουν διαφορετικό υποσύνολο προσδιοριστικών μεταβλητών στην ανάλυση. Επιπρόσθετα, οι στατιστικές συσχετίσεις είναι ρευστές και αβέβαιες, αφορούν τον συγκεκριμένο πληθυσμό στον δεδομένο χρόνο και δεν οδηγούν σε κατηγορηματικές γενικεύσεις.

Στο τελευταίο μέρος της εργασίας, τη συνθετική θεώρηση, αναδεικνύονται σχέσεις μέσα από τα δεδομένα των δύο ερευνών που διενεργήθηκαν στην παρούσα εργασία, καθώς και

μεταξύ των πορισμάτων που διεξήχθησαν: α) για τον τύπο της ιστορικής σκέψης και γνώσης που αποσκοπεί να καλλιεργήσει στους μαθητές η επίσημη ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα και β) για τον τύπο της ιστορικής σκέψης, που έχουν αναπτύξει οι μαθητές τελειώνοντας το δημοτικό. Φαίνεται γενικά ότι η *παραδοσιακή*⁵ εκπαίδευση των μαθητών έχει επηρεάσει θετικά και αρνητικά την ιστορική τους σκέψη κυρίως ως προς το περιεχόμενο, καθώς έχει περιορίσει την ιστορική τους γνώση στη συσσώρευση ιστορικών στοιχείων και την ιστορική τους σκέψη στο επίπεδο της αναπαραγωγής αυτών των στοιχείων. Όμως φαίνεται να απέκλεισε τους μαθητές από την εμπλοκή τους με τις διαδικασίες της Ιστορίας.

Η ανακατασκευαστική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης στη διδακτική πράξη φαίνεται ότι είναι εφικτή και στη χώρα μας και αποτελεί ουσιαστικό τρόπο υπέρβασης στερεότυπων και αντιλήψεων που μετατρέπουν το παρελθόν αποκλειστικά σε μηχανισμό δικαίωσης ή απαξίωσης του παρόντος. Η σχολική ιστορία μπορεί να επιχειρήσει να συνδυάσει την απόκτηση ιστορικών γνώσεων με τη δημιουργία ιστορικής κουλτούρας, με τη διαμόρφωση γνωστικών δεξιοτήτων και την άρθρωση ιστορικής σκέψης, να ενδιαφέρεται όχι μόνο για το γνωστικό περιεχόμενο αλλά και για τους μηχανισμούς πρόσληψης της ιστορικής γνώσης.

⁵ Για τον όρο βλ. Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ.56- 58, και εννοεί την ιστορική προσέγγιση η οποία είναι σύμφωνη με την επιστημολογική ιδέα ότι το πραγματικό παρελθόν είναι μοναδικό, απλό, δεδομένο και επομένως μπορεί να γίνει γνωστό.

+

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ:
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

1. Η φύση και η εξέλιξη της διδασκαλίας της Ιστορίας

Ο ρόλος της Ιστορίας στην εκπαίδευση, ο σκοπός του μαθήματος που διδάσκεται, το περιεχόμενο και η σχετική διδακτική μεθοδολογία είναι θέματα που απασχολούν τις περισσότερες κοινωνίες σήμερα, γιατί, μεταξύ άλλων, συνδέονται με τον έντονο σύγχρονο προβληματισμό για τη φύση της Ιστορίας.

Οι αντιμαχόμενες απόψεις για την ιστορία και την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα δεν διαμορφώνονται μόνο με βάση τις σχετικές ακαδημαϊκές και επιστημονικές θεωρίες. Διαμορφώνονται και από τις ανακατατάξεις που καθορίζουν το ευρύτερο επιστημολογικό και κοινωνικό πλαίσιο τους: από τις θέσεις και τα αιτήματα διαφόρων κοινωνικών, εθνοτικών, πολιτισμικών κ.ά. κινημάτων, από κινήματα που αφορούν στην σύγχρονη παγκόσμια πολυπολιτισμική πραγματικότητα, από τον γενικότερο προβληματισμό της νέας τάξης πραγμάτων. Η γενική κρίση των παραδοσιακών και νεωτερικών, φιλοσοφικών, κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών θεωριών του 19^{ου} και των αρχών του 20^{ου} αιώνα και οι αντίστοιχες μεγάλες αλλαγές που χαρακτηρίζουν τις μεταμοντέρνες κοινωνίες έχουν δημιουργήσει ένα ανοικτό πεδίο έρευνας σε σχέση με πολλά βασικά ερωτήματα, όπως: Τι είναι η ιστορία; Γιατί να διδάσκεται και πώς;

Σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη και πολυπλοκότερη κοινωνία, όπου τα υποκείμενα βρίσκονται σε κατάσταση αέναου αυτοπροσδιορισμού, είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί συναίνεση για τους σκοπούς, το γνωστικό περιεχόμενο, το αξιακό υπόβαθρο και τη μεθοδολογία της σχολικής ιστορίας.

Η Ιστορία που διδάσκεται είναι σε γενικές γραμμές αντανάκλαση της κυρίαρχης ιδεολογίας, εξιδανικεύει ή συσκοτίζει τις ερμηνευτικές διαμάχες, οι οποίες σχετίζονται με το εθνικό παρελθόν και τις ταξικές συγκρούσεις που διαπερνούν το κοινωνικοπολιτικό σύστημα.

Ωστόσο η σχολική ιστορία σε πολλές χώρες αποτελεί φορέα συντονισμένων προσπαθειών⁶ για την απεξάρτησή της από την ιδεολογική παράδοση της εθνικής διαπαιδαγώγησης και της εγχάραξης της πολιτικής νομιμοφροσύνης.

⁶ Το άρθρο 1 της Οδηγίας υπ' αριθμ. 1283 της 22ας Ιανουαρίου 1996 του Συμβουλίου της Ευρώπης τονίζει: «Κάθε ανθρώπινο υποκείμενο έχει το δικαίωμα να γνωρίσει το παρελθόν του, καθώς και το δικαίωμα να απαρνηθεί το παρελθόν που του επιβάλλεται.... Η ιστορία λοιπόν λειτουργεί σαν μια ανοιχτή πόρτα που οδηγεί στον πλούτο του εθνικού παρελθόντος και των άλλων πολιτισμών...»

Η ανάδειξη της σχέσης του μαθήματος της Ιστορίας με τη διαμόρφωση πολιτών ως εθνικών υποκειμένων και τα εμπόδια που θέτει αυτή η εθνική ταυτότητα στη μετεξέλιξη της, η συμβολή της στη δημιουργία μαζικά αποδεκτών, στο πλαίσιο του έθνους κράτους, εθνικών ενοράσεων και τα προβλήματα που σχετίζονται με την πραγμάτωσή τους, η θέση της στη διαμόρφωση της εθνικής αυτό-εικόνας και τα ζητήματα που δημιουργούνται στις σχέσεις με τους εθνικούς άλλους αποτελούν ζητήματα, που συνεχίζουν να ενδιαφέρουν τους επιστήμονες και τους ερευνητές. Επίσης η έκφραση της ανησυχίας για το φαινόμενο του εθνικισμού και του ρατσισμού στις σύγχρονες ευρωπαϊκές κοινωνίες, η επιθυμία για την ερμηνεία του και η αντανάκλαση της βαρύτητας που ασκείται στο παρελθόν μέσα από τα ερωτήματα του παρόντος, επιβεβαιώνει τη στενή σχέση του παρελθόντος και της παροντικής διάστασης της Ιστορίας.⁷

Στη διδασκαλία της Ιστορίας, η βαρύτητα του παρόντος άσκησε ευεργετική επίδραση στο αντικείμενο, το αξίωσε με την προσοχή των ιστορικών και σε μερικές περιπτώσεις το ανέδειξε σε σημαντικό ιστοριογραφικό αντικείμενο. Νέες ανανεωτικές για το διδακτικό αντικείμενο ερμηνείες προέκυψαν και εδραίωσαν την επικοινωνία ανάμεσα στις ιστορικές σπουδές και τη διδασκαλία της Ιστορίας. Από την άλλη η κατασκευή της σχολικής ιστορίας, η διαιώνιση των στερεοτύπων μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας, η ανάδειξη της φρονηματιστικής λειτουργίας του μαθήματος, οι κοινωνικές χρήσεις, τα σχολικά εγχειρίδια αποτέλεσαν αντικείμενα έρευνας και οδήγησαν σε πολλά συμπεράσματα για τις κοινωνίες του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα (Ρεπούση, 2000: 319-378).

Η μακρόχρονη απομάκρυνση της επιστήμης της Ιστορίας και της ιστοριογραφίας από τη διδακτική της Ιστορίας, η έλλειψη επικοινωνίας, είχε αρνητικές επιπτώσεις και στην ιστοριογραφία. Η απομόνωση του διδακτικού αντικειμένου από τις επιστημολογικές και ιστοριογραφικές εξελίξεις, συνέβαλε στην ενίσχυση της συγγένειας της σχολικής ιστορίας και συλλογικής μνήμης, δρομολόγησε μια σειρά στερεοτύπων, που στερεωμένα στη συλλογική μνήμη λειτουργούσαν καθοριστικά για την ιστορική σκέψη της κοινωνίας από την οποία προέρχεται και στην οποία απευθύνεται η ιστοριογραφία.⁸

Όσον αφορά τη σχέση της ιστοριογραφίας με την επιστημολογία της Ιστορίας, παρά τις διαβεβαιώσεις, δεν υπάρχει και ίσως δεν πρέπει να υπάρχει φιλοσοφικά ουδέτερη

⁷ Βλ. Peyrot, J. (2002). *Η Διδασκαλία της Ιστορίας στην Ευρώπη*. Μεταίχμιο, Προλεγόμενα σσ. 9-15
Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την Ιστορία στις Ιστορίες*. Ελληνικά Γράμματα, σσ. 374-421· Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και Σχολείο*. Νήσος, σσ. 38-61

⁸ Για την Ιστοριογραφία βλ. επόμενη ενότητα της εργασίας Ιστοριογραφικά Ρεύματα

ιστοριογραφία, χωρίς το δεσμό με μία εκ των προτέρων καθορισμένη επιστημολογία της Ιστορίας, εφόσον κάθε γνωστικό αντικείμενο προσδιορίζεται από τον διαρκώς ανατροφοδοτούμενο διάλογο μεταξύ θεωρίας και ερευνητικής πράξης. Τα μεθοδολογικά εργαλεία και το εννοιολογικό οπλοστάσιο που χρησιμοποιεί η ιστορική επιστήμη για την περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία του παρελθόντος δεν είναι παρά η απεικόνιση της αλληλοδιαπλοκής της ερευνητικής πρακτικής, που ασκείται στο σώμα των πηγών, αλλά και της θεωρητικής συγκρότησης του ιστορικού για την εφαρμογή μεθόδων προσπέλασης και αξιοποίησης του πρωτογενούς και δευτερογενούς υλικού. Η αλληλοδιαπλοκή αυτή αποσκοπεί στην ολόπλευρη ανασυγκρότηση του παρελθόντος μέσα στο πλαίσιο του εκάστοτε επιστημολογικού παραδείγματος, δηλαδή του συνόλου των πεποιθήσεων, των αναγνωρισμένων αξιών και των τεχνικών που ασπάζονται τα μέλη μιας δεδομένης ομάδας επιστημόνων⁹, στην προκειμένη των ιστορικών.

Το επιστημολογικό παράδειγμα συνιστά μια κοσμοθεωρία με την οποία μια επιστημονική κοινότητα αποκωδικοποιεί το σύμπαν, τη φύση, την ιστορία, τα συλλογικά σώματα, τα άτομα, τις δυνάμεις κοινωνικής συντήρησης και μεταβολής, αλλά και τον ίδιο τον εαυτό της (Κόκκινος, 1998: 24). Ο Γερμανός ιστορικός Jorn Rusen¹⁰ διατείνεται ότι τα επιστημολογικά παραδείγματα που συγκροτούνται στο πεδίο των ιστορικών σπουδών προσδιορίζονται από τη διαντίδραση των ακόλουθων παραγόντων: των κοινωνικοπολιτικά διαμεσολαβημένων γνωστικών ενδιαφερόντων (συλλογικών ή ατομικών), των αξιολογικών ερμηνευτικών οπτικών μέσα από τις οποίες γίνεται επισκόπηση του ιστορικού χρόνου, των μεθόδων και των εργαλείων που χρησιμοποιούνται, των αφηγηματικών αναπαραστάσεων της ιστορικής πραγματικότητας που επιλέγεται, καθώς και των ιδεολογικών λειτουργιών που επιτελεί, σε κάθε εποχή στο πλαίσιο κάθε κοινωνικοπολιτικού σχηματισμού η ιστορική επιστήμη.¹¹

Τους δύο τελευταίους αιώνες μία βασική παράμετρο της ανάπτυξης των ιστορικών σπουδών αποτελεί και η μετάβαση από το χρονικό στην προσπάθεια εξήγησης και κατανόησης του παρελθόντος μέσα από την ερμηνεία των τεκμηρίων που άφησαν οι άνθρωποι στο πέρασμά τους μέσα στο χρόνο. Τα ερωτήματα που θέτουν οι ιστορικοί στις

⁹ Βλ. την εισαγωγή του Κάλφα στην ελληνική μετάφραση στο Kuhn, T. S. (1987). *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*. Γεωργακόπουλος, Γ.- Κάλφας, Β. (μετ.). Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα, σ.26

¹⁰ Παράτίθεται στο Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την ιστορία στις ιστορίες*. ό.π. σ. 24

¹¹ Βλ. την παρουσίαση των απόψεων του Rusen που επιχειρεί ο A. Megill στο άρθρο του "Jorn Rusen's Theory of Historiography. Between Modernism and Rhetoric of Inquiry", στο *History and Theory. Studies in the Philosophy of History*, (1994). τομ. 33, 36-40

κοινωνίες του παρελθόντος, ο τρόπος που τα απαντούν, οι μέθοδοι του ίδιου του αντικειμένου, ανασυγκροτούν συνεχώς ένα επιστημονικό πεδίο, την ιστοριογραφία, η οποία αποτελεί επιστήμη αναφοράς για τη διδακτική της ιστορίας.

Στα αντικείμενα της ιστοριογραφίας προστίθεται, κυρίως τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, και η διδασκαλία της Ιστορίας, η οποία απολαμβάνει τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα μιας διανοητικής πολιτισμικής και κοινωνικής ευαισθησίας, μιας κίνησης ιδεών και προβληματισμών που την ορίζει σημαντική στη διαμόρφωση της ταυτότητας των υποκειμένων.

Αν όμως η συνάρτηση της Επιστημολογίας της Ιστορίας με την Ιστοριογραφία και τη Διδακτική της Ιστορίας θεωρείται πια δεδομένη, θα πρέπει να θεωρείται αυτονόητη και η συνάρτησή τους με τη στοχοθεσία, τη μεθοδολογία και τη μετάδοση της ιστορικής γνώσης στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής Θεωρίας και πράξης, αλλά και με τις θεωρίες μάθησης και τους τρόπους πρόσληψης της ιστορικής γνώσης από τους μαθητές στο πλαίσιο της Γνωστικής Ψυχολογίας.¹²

Βασική όψη της ανανέωσης της Ιστορίας ως διδακτικού αντικειμένου αποτέλεσε και η μετάβαση από μια διαισθητικού χαρακτήρα προσέγγιση των ζητημάτων της διδασκαλίας και της μάθησης σε έναν τεκμηριωμένο ερευνητικά λόγο, ελέγξιμο καθώς και η συγκρότηση της αντίστοιχης επιστημονικής κοινότητας. Έγιναν πολλές έρευνες τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, προσανατολισμένες στο σύνολο των πεδίων που αφορούν την ιστορική εκπαίδευση, από τον ορισμό του ζητούμενου αυτής της εκπαίδευσης μέχρι το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τα εργαλεία της διδασκαλίας καθώς και τις διαδικασίες μάθησης στη συνάντηση των τριών επιστημονικών χώρων καθώς και της στενής επικοινωνίας με τις αντίστοιχες επιστημολογικές εξελίξεις, της ιστοριογραφίας, της παιδαγωγικής και της γνωστικής ψυχολογίας. Στη βάση των ίδιων ερωτημάτων και συμπερασμάτων συγκροτείται από τη δεκαετία του 1960 και εξής η Διδακτική της Ιστορίας ως σύνθετο διεπιστημονικό και διακριτό από τη γενική διδακτική αντικείμενο (Ρεπούση, 2000: 321).

Η μετατόπιση αυτή που δημιούργησε ισχυρές αντιστάσεις σε τμήματα του συλλογικού σώματος και του κρατικού μηχανισμού συνδέεται με εξελίξεις τόσο στο χώρο της ιστοριογραφίας όσο και σε αυτόν της παιδαγωγικής θεωρίας, καθώς και στην κοινωνική

¹² Moniot, X. (2002)· Αβδελά, Ε. (1998)· Κόκκινος, Γ. (1998), ό.π.· Χριστιάς, Ι. (1992).

πρακτική της χρησιμοποίησης του ιστορικού λόγου για τη συγκρότηση ή την κατάδειξη της ιδιαιτερότητας, εναλλακτικών προς τις κυρίαρχες, πολιτισμικών ταυτοτήτων.

Αναφορικά με την Ιστοριογραφία η μετατόπιση σχετίζεται αρχικά με τη μεταπολεμική μετάβαση από την *ιστορία-αφήγημα* στην *ιστορία-πρόβλημα*, που επιχειρήθηκε από τη Νέα Ιστορία. Σχετίζεται επίσης με τη συγκρότηση του μεταμοντέρνου ιστοριογραφικού παραδείγματος στη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 που έδειξε και τα όρια της αναπαραστατικής λειτουργίας του ιστορικού λόγου.

Σε σχέση με την Παιδαγωγική Θεωρία η μετατόπιση σχετίζεται με τη ριζική αμφισβήτηση του παραδοσιακού δασκαλοκεντρικού, ανελαστικού και κανονιστικού μοντέλου διδασκαλίας, που επέφεραν, πρώτον η *διδασκτική της αφύπνισης* μετά το Μάη του '68, και δεύτερον κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, το αμερικάνικο ρεύμα της Κριτικής Παιδαγωγικής. Η Κριτική Παιδαγωγική επιζητεί τη διερεύνηση του τρόπου διαμόρφωσης των μαθητών, συναρτώντας τη γνωστική διαδικασία με την ελεύθερη δόμηση των ιδεολογικών ταυτοτήτων των μαθητών και θέτοντας στο επίκεντρο του προβληματισμού τις έννοιες της κοινωνικής πολλαπλότητας, της πολιτισμικής δημοκρατίας και της εναλλακτικής γνώσης, καθώς και την αξία της αντίστασης στον κανονιστικό λόγο και τις αυταρχικές πρακτικές του σύγχρονου τεχνοκρατικού σχολείου.

Οι μεταβολές αυτές όμως για να εκφραστούν στο χώρο του σχολείου έπρεπε να αμφισβητηθεί τόσο η αναπαραστατική επιστημολογία του ιστορικού θετικισμού που ταυτίζει την ιστορική πραγματικότητα με την διανοητική της ανακατασκευή, όσο και η παζετιανή θεώρηση, που ανάγει μηχανιστικά τη γνωστική διαδικασία αποκλειστικά και μόνο σε διεργασίες βιολογικού και ψυχολογικού χαρακτήρα. Θεώρηση, που από τη στιγμή που μεταφέρθηκε στο χώρο της σχολικής ιστορίας, απέκλειε τη δυνατότητα συγκρότησης ιστορικής σκέψης πριν από την εφηβική ηλικία, και έδειχνε ότι είναι μάταιο να διδάσκεται η ιστορία στην παιδική και προεφηβική ηλικία.

Παράλληλα, και καθώς αποκτά θεσμική αυτονομία, η Διδακτική της Ιστορίας μετασχηματίζεται σε προγραμματικά ουδέτερο γνωστικό αντικείμενο, συμπαρασύροντας τη σχολική ιστορία προς την κατεύθυνση της συγκρότησής της ως σχολικής επιστήμης.¹³ Τα τελευταία χρόνια με τις εξελίξεις και τη συμβολή της Επιστημολογίας της Ιστορίας, της

¹³ Βλ. Κόκκινος, Γ. (1998). Η διδακτική της Ιστορίας, Διεπιστημονικό, αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο, η ελληνική απόκλιση, *Μνήμων*, 20, σσ. 245-249

+

Παιδαγωγικής και της Γνωστικής Ψυχολογίας δημιουργήθηκε το διεπιστημονικό πεδίο της Διδακτικής της Ιστορίας.

Αυτή η Διδακτική της Ιστορίας είναι ένα γνωστικό αντικείμενο που απορρέει από τη διασταύρωση της Ιστορικής Επιστήμης με την Παιδαγωγική Θεωρία και τη Γνωστική Ψυχολογία και θέτει στόχους που αφορούν: την επιστημολογική και μεθοδολογική θεμελίωση της ιστορικής γνώσης, την κριτική αναπαραγωγή μέσω του σχολικού θεσμού της ακαδημαϊκά έγκυρης ιστορικής γνώσης, τη διαμόρφωση ιστορικών δεξιοτήτων, το συγκερασμό της δηλωτικής γνώσης (τι) με τη διαδικαστική γνώση (πώς) και τη διαμόρφωση του εγκυρότερου κάθε φορά ερμηνευτικού πλαισίου με την ιστορική ανάλυση. Έτσι με αυτό το σύνθετο μοντέλο θεωρείται ότι αναβαθμίζονται οι ιστορικές σπουδές, μπορεί η σχολική ιστορία να απευθύνεται σε όλους, και συμβάλλει στην υπέρβαση της επιστημολογικής παραδοσιακότητας.¹⁴

¹⁴ Βλ. την εισαγωγή Γ. Κόκκινου στην ελληνική έκδοση στο Sebba, J. (2000). ό.π. σ. 16

2. Διδακτική της Ιστορίας: Ιστοριογραφικά Ρεύματα, Παιδαγωγική Θεωρία και Γνωστική Ψυχολογία

2.1. Ιστοριογραφικά Ρεύματα

Η ιστοριογραφία, αντίθετα από άλλες επιστήμες του ανθρώπου έχει μια ιστορία αιώνων. Παρά όμως την αξιολογή κληρονομιά οι σύγχρονες ιστορικές θεωρίες και μέθοδοι προέκυψαν ύστερα από τις μακρές πολιτισμικές διεργασίες που συντελέστηκαν στην Ευρώπη από το Μεσαίωνα μέχρι σήμερα. Από τον 19^ο αιώνα με τη θεμελίωση και τη συνεχή προαγωγή των επιστημών του ανθρώπου, όπως της γεωγραφίας, της πολιτικής οικονομίας, της κοινωνιολογίας, της δημογραφίας, της πολιτικής επιστήμης, της ψυχολογίας, της ανθρωπολογίας, και με την εμφάνιση του μαρξισμού που αναδεικνύει τον οικονομικό παράγοντα στην ιστορία, προέκυψε μια νέα δυναμική ιστορικής θεώρησης.

Εξετάζοντας τις θέσεις ερευνητών και ιστορικών των τελευταίων δεκαετιών, για τον ιστορικό λόγο, διαπιστώνονται αποκλίσεις σε σχέση με την αποτίμηση της θέσης της ιστοριογραφίας. Οι αποκλίσεις αυτές φτάνουν και στην αμφιβολία για το αν είναι δυνατή μια επιστήμη της ιστορίας. Οι αμφιβολίες αυτές οδήγησαν σε πρόσφατους καιρούς τον Levi-Strauss και τον Foucault να θέσουν το ερώτημα αν πράγματι έχει ο άνθρωπος ιστορία, καθώς και τον White στην αντίρρησή του για τον επιστημονικό χαρακτήρα της ιστορίας. Ωστόσο αυτό που συνδέει τους ιστορικούς με τους επιστήμονες άλλων γνωστικών κλάδων είναι οι μέθοδοι και οι ερμηνευτικοί κανόνες που γίνονται αποδεκτοί συλλογικά. Παρά τις έντονα διαφορετικές σκοπιές που υιοθετούν οι σύγχρονοι ιστορικοί κύκλοι διεύρυναν την οπτική τους και όρισαν τις μεθόδους τους.

Τον 19^ο αιώνα κυριαρχεί στο χώρο της ιστοριογραφίας η θετικιστική ιστορική οπτική, η οποία έλκει τη καταγωγή της περισσότερο από τον λογιοτατισμό του 18^{ου} αιώνα και λιγότερο από τον Comte, το θεμελιωτή του θετικισμού. Στα γερμανικά πανεπιστήμια ήδη από τον 18^ο αιώνα και κυρίως στο Πανεπιστήμιο του Göttingen, άρχισε ο επιστημονικός προσανατολισμός της ιστορίας που συνδύαζε την κριτική εξέταση των μαρτυριών και την ανασύνθεση μιας σειράς γεγονότων μέσω της αφήγησης. Οι ιστορικοί του Göttingen, ο Gatterer, ο Schlözer, και ο Ludwig Heeren, με διαφορά μιας γενιάς, επεδίωξαν να εξισορροπήσουν την ανάλυση των κοινωνικών δομών με την αφήγηση των γεγονότων. Για τους ίδιους την κεντρική θέση είχε ο θεσμός του κράτους, το οποίο σύμφωνα με τις πολιτικές τοποθετήσεις είναι εγγυητής της ισότητας των πολιτών.

Στις αρχές του 19^{ου} αιώνα στο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου με βασικό εκπρόσωπο τον Ranke, εμφανίζεται ο νέος επιστημονικός προσανατολισμός της ιστορίας. Η καινούρια σχολή αποτελούσε πρόοδο για την κριτική χρήση των μαρτυριών, ωστόσο η ίδια η υφή των μαρτυριών οδήγησε σε μια στενή οπτική. Ο Ranke αναγνωρίζει την πολιτική λειτουργία της ιστορίας. Επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στις διπλωματικές και πολεμικές υποθέσεις, πιστεύει, όπως και ο Hegel, πως το γραφειοκρατικό κράτος αντιπροσωπεύει τα συμφέροντα του συνόλου και βρίσκεται υπεράνω των συγκρούσεων των επιμέρους ομάδων. Έτσι χάνεται το ενδιαφέρον για την κοινωνική ιστορία, και κομβική περιοχή είναι η πολιτική.

Η αντίληψη του Ranke παρέμεινε σε πολλά σημεία το μοντέλο για τη γερμανική ιστοριογραφική παράδοση μέχρι και τον 20^ο αιώνα. Αυτό που πήρε η ιστοριογραφία από το θετικισμό δεν είναι τόσο οι θεωρητικές αντιλήψεις όσο οι τεχνικές της κατά την ιστορική έρευνα. Οι θέσεις του θετικισμού για την ιστορία επηρέασαν και χώρους έξω από τη Γερμανία, οι οποίοι συνέχιζαν να πιστεύουν στην ανασύνθεση της ακολουθίας των πολιτικών γεγονότων μέσω του αφηγηματικού λόγου, χωρίς να χρειάζεται η ανάλυση των οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων που οδηγούσαν στις πολιτικές αποφάσεις.

Συμπερασματικά αναφέρουμε ότι η ιστοριογραφία του 19^{ου} αιώνα χαρακτηρίζεται από τη θετικιστική εμμονή, η οποία αποτελεί συνέπεια της διάχυσης του επιστημολογικού κανόνα των θετικών επιστημών ή ένδειξη προσέλκυσης των κοινωνικών επιστημών από το επαγωγικό, εμπειρικό και νομολογικό. Η Ιστορία με την επίδραση του επιστημολογικού παραδείγματος του θετικισμού-ιστορισμού δομεί τη δική της αφήγηση αποκλειστικά στον οριζόντιο γραμμικό άξονα, που συνδέει τα ιστορικά γεγονότα σε αλληλουχίες αιτίων και αιτιατών, αποκόπτεται από την παραδοσιακή κοινωνιολογία και περιορίζεται αποκλειστικά στη μελέτη του διπλωματικο-πολιτικού, του θεσμικού και του στρατιωτικού πεδίου. Ταυτόχρονα αναδεικνύεται σε κομβικό ιδεολογικό εργαλείο του εθνικού κράτους, κατάλληλο για την εγχάραξη της εθνικής ταυτότητας και την εδραίωση της κοινωνικής συνοχής. Παράλληλα μέσα από αυτή τη διαδικασία η θεσμοποιημένη πλέον επιστήμη της Ιστορίας μετασχηματίζεται σε μηχανισμό πολιτικής κοινωνικοποίησης του συλλογικού σώματος, αλλά και δικαίωσης ή εξιδανίκευσης του ισχύοντος. Ο ιστορικισμός οδηγείται σε μια ιδεολογικοποίηση, αφού χρησιμοποίησε την προσφυγή σε πρωτογενές αρχειακό υλικό και τις επιστημονικές μεθόδους για να προσδώσει οντολογικό χαρακτήρα και ιστορική δικαίωση σε εθνικές διεκδικήσεις και ιδεολογικές στρατηγικές. Έτσι προς το

τέλος του 19^{ου} αιώνα η Ιστορία γίνεται ο βασικός μηχανισμός εγχάραξης της εθνικής συνείδησης και συγκρότησης της συλλογικής ταυτότητας (Κόκκινος, 1998).

Ο γερμανικός θετικισμο-ιστορικισμός, αλλά και η γαλλική παραλλαγή του, η μεθοδική σχολή, αρθρώνουν ένα ενιαίο ιστοριογραφικό παράδειγμα. Πρόκειται για εκδοχή εμπειριστικής επιστημολογίας, η οποία συγχέει το οντολογικά πραγματικό με τη νοητική οικειοποίηση και αναπαράστασή του. Η αφήγηση λειτουργεί ως αυθεντικό αποτύπωμα του βιωμένου, αδιαμεσολάβητη αντανάκλαση των γεγονότων.

Την έννοια του ερμηνευτικού πλαισίου, που συγκροτεί ένα από τα ριζοσπαστικότερα στοιχεία την εισηγήθηκε ο Johann-Gustav Droysen, προοικονομώντας την ερμηνευτική του Wilhelm Dilthey, στα 1857. Ο Droysen ορίζει το ερμηνευτικό πλαίσιο ως το προνομιακό πεδίο της ελευθερίας και της φαντασίας και βρίσκεται σε αντιστοιχία με τα ιδεολογικο-πολιτικά και κοινωνικά συμφραζόμενα κάθε εποχής. Πιστεύει επίσης ότι ο ιστορικός αποτελεί οργανικό τμήμα της ερμηνευτικής διαδικασίας και η έγκυρη ερμηνεία προσδιορίζεται από τη δυνατότητά της να βρει αλήθειες που κρύβουν οι πηγές ως άμεσες ή διαθλασμένες απεικονίσεις της πραγματικότητας, από την ικανότητά της να βοηθήσει τον ιστορικό στη συνειδητοποίηση των ιστορικών στερεοτύπων και από την αποδοχή της στην επιστημονική κοινότητα (White, 1985: 83-103).

Σε αντίθεση με τη θεωρία που εισηγείται ο Droysen, ο ιστορικισμός αρνείται το γεγονός ότι υπάρχουν ποικίλες ερμηνευτικές εκδοχές ενταγμένες σε διαφορετικά πλαίσια αναφοράς και ότι κάθε ιστορική ερμηνεία συνιστά χωροχρονικά προσδιορισμένη σημασιοδοτική πρακτική. Συγχρόνως ο ιστορικισμός δεν υπερβαίνει την πίστη στην αντικειμενική και δεδομένη ύπαρξη των ιστορικών γεγονότων, εφόσον δεν αναγνωρίζει ότι τα ιστορικά γεγονότα συγκροτούνται σε συνάρτηση με το διαθέσιμο υλικό των ιστορικών πηγών, τη θεωρητική σκευή του ιστορικού και τη μεθοδολογία του. Η θεώρηση αυτή φαίνεται στη μεθοδολογική αρχή ότι οι πρακτικές νοηματοδότησης και τα κριτήρια αξιολόγησης είναι οργανικά στοιχεία των κανόνων αλήθειας. Αυτό σημαίνει ότι ο ιστορικός οφείλει να προσεγγίζει κάθε ιστορική περίοδο σε απόλυτη αναφορά προς αυτά, και όχι προβάλλοντας αναδρομικά το παρελθόν στο δικό του πλαίσιο αναφοράς. Στο πλαίσιο αυτό ο ιστορικός έχει το ρόλο του πανεπόπτη, εξωτερικού, ακριβοδίκαιου μηχανικού παρατηρητή, ο οποίος εξαλείφει από την ιστορική ανάλυση και αφήγηση κάθε ίχνος του εαυτού του, θεωρώντας το ιστορικά πραγματικό, ανεξάρτητο από τη συνείδηση

του χωρο-χρόνου, και πιστεύοντας ότι η αφηγηματική περιγραφή αποτελεί το υψηλότερο επίπεδο εξήγησης (Κόκκινος, 1998).

Οι ιστορικοί έμειναν δέσμιοι του παρελθόντος, αντιλήφθηκαν την ιστορία ως διαδοχή δυναστειών και σύγκρουση των εθνών-κρατών, αγνόησαν την κοινωνιολογική, οικονομική και γενικότερα την πολιτισμική διάσταση των ιστορικών φαινομένων, αντιμετώπισαν τις ιστορικές πηγές ως αυτούσιες αντανakλάσεις των ιστορικών γεγονότων, λειτούργησαν ως ιδεολόγοι του έθνους κράτους και δεν αναγνώρισαν τα στοιχεία μεταβολής που χαρακτηρίζουν την εποχή της νεωτερικότητας. (Κόκκινος, 1998: 160). Στην καμπή του αιώνα, ο θετικισμός τίθεται σε κριτική σε όλο το δυτικό κόσμο, μηδέ της Γερμανίας εξαιρουμένης. Οι επικριτές του θεωρούν ότι έπρεπε να αντικατασταθεί η ιστορία που επικεντρώνεται στο ρόλο των προσωπικοτήτων, στις πολιτικές υποθέσεις, τη διπλωματία και τα στρατιωτικά θέματα από μια άλλη ιστορία η οποία θα μελετά τη ζωή των μαζών, τις διαντιδράσεις διαφόρων πεδίων, μια ιστορία κοινωνική, πολιτισμική, συγκριτική. Επίσης αναγνωρίζουν την εξάρτηση της ιστορικής γνώσης από τα ερωτήματα του ιστορικού, και επομένως οι υποθέσεις είναι απαραίτητοι όροι όπως για τις λοιπές επιστήμες (Ιγγερς, 1995:39).

Από την άλλη ο μαρξισμός διακρίνει στην Ιστορία το συμβαντολογικό και το αιτιακό επίπεδο. Το συμβαντολογικό επίπεδο προσεγγίζεται ως η ένδειξη, το σύμπτωμα και η συγκεκριμενοποίηση των δυνάμεων που διαμορφώνουν την ιστορική πραγματικότητα, αποτελώντας τη δομή ή τον κινητήριο μοχλό της ιστορικής εξέλιξης. Η μαρξική επίδραση αποτελεί μέρος μιας γενικότερης τάσης να μετατραπεί η ιστορία σε κοινωνική επιστήμη, η οποία συνάντησε μικρότερες ή μεγαλύτερες αντιστάσεις, αλλά έγινε κυρίαρχη στον εικοστό αιώνα. Η μεγαλύτερη συμβολή του μαρξισμού σ' αυτή την τάση υπήρξε η κριτική του θετικισμού, δηλαδή της προσπάθειας να εξομοιωθεί η μελέτη των κοινωνικών επιστημών με τη μελέτη των φυσικών. Αυτή η κριτική σημαίνει ότι οι ανθρώπινες κοινωνίες αναγνωρίζονται ως συστήματα σχέσεων μεταξύ ανθρώπων και μεταξύ αυτών πρωταρχικές, για τον Μαρξ, είναι οι σχέσεις τις οποίες συνάπτουν οι άνθρωποι με σκοπό την παραγωγή και την αναπαραγωγή. Σημαίνει ακόμα την ανάλυση της δομής και της λειτουργίας αυτών των συστημάτων ως αυτοτελών συνόλων τόσο στις σχέσεις τους με το εξωτερικό περιβάλλον –ανθρώπινο και μη- όσο και στις εσωτερικές τους σχέσεις (Hobsbawm, 1998: 176-194).

Ο Βρετανός μαρξιστής ιστορικός Eric Hobsbawm στο έργο του *Για την Ιστορία* υποστηρίζει ότι ο Μαρξ έχει μοναδική σημασία για τους ιστορικούς, ότι παραμένει η ουσιαστική βάση για κάθε επαρκή μελέτη της ιστορίας γιατί μόνο αυτός προσπάθησε να διατυπώσει μια μεθοδολογική προσέγγιση στην ιστορία ως σύνολο, να εξετάσει και να εξηγήσει ολόκληρη τη διαδικασία της κοινωνικής εξέλιξης. Βασικό στοιχείο της συνεισφοράς του Μαρξ στην ιστορία παραμένει η άποψη ότι η ανάλυση κάθε κοινωνίας, σε κάθε στιγμή της ιστορικής εξέλιξης, πρέπει να ξεκινά από την ανάλυση του τρόπου παραγωγής δηλαδή, από α): την τεχνικοοικονομική μορφή του μεταβολισμού μεταξύ ανθρώπου και φύσης, του τρόπου που προσαρμόζεται ο άνθρωπος στη φύση και τη μετασχηματίζει μέσω της εργασίας, και β) τις κοινωνικές ρυθμίσεις μέσω των οποίων επιστρατεύεται, χρησιμοποιείται και κατανέμεται η εργασία. Επισημαίνει ότι το να διερευνούν οι ιστορικοί την πορεία της ανθρώπινης κοινωνίας σημαίνει να θέτουν ερωτήματα μαρξικού χαρακτήρα, ακόμα κι αν δεν δέχονται όλες τις απαντήσεις. Το ίδιο ισχύει και για το δεύτερο μεγάλο ερώτημα, που εμπεριέχεται στο πρώτο: γιατί αυτή η εξέλιξη δεν υπήρξε ομαλή και μονογραμμική. Δύο βασικά θέματα για τον Μαρξ, τουλάχιστον στη διαπραγμάτευση της ιστορίας του καπιταλισμού χρήζουν μεγάλης προσοχής για τους ιστορικούς. Το πρώτο είναι ο μεικτός και συνδυαστικός χαρακτήρας της ανάπτυξης κάθε κοινωνίας και κοινωνικού συστήματος, η αλληλεπίδραση με άλλα συστήματα και με το παρελθόν. Είναι η επεξεργασία του αξιώματος του Μαρξ ότι οι άνθρωποι φτιάχνουν την ιστορία τους, όχι όμως όπως οι ίδιοι το επιθυμούν, αλλά μέσα σε συνθήκες που τις βρήκαν έτοιμες, που είναι δεδομένες και κληροδοτημένες από το παρελθόν. Το δεύτερο είναι οι τάξεις και η ταξική πάλη. Τέλος διατυπώνει την άποψη ότι η κύρια προσφορά του μαρξισμού ως δομικής-λειτουργικής κοινωνικής θεωρίας στην ιστορική επιστήμη έγκειται κυρίως στη θεωρία του δίπολου: βάση –οικοδόμημα, το οποίο λειτουργεί ως αφετηρία για τη σύλληψη της κοινωνίας ως συνόλου διακριτών, και αλληλοπροσδιοριζόμενων επιπέδων (Hobsbawm, 1998: 195-210).

Τόσο ο Hobsbawm, όσο και ο Arthur Marwick (*The Nature of History*) πιστεύουν ότι οι σύγχρονοι ιστορικοί στον ένα ή τον άλλο βαθμό έχουν επηρεαστεί από το μαρξιστικό παράδειγμα ανάλυσης. Θεωρούν ότι η αυτή η συμβολή του μαρξισμού εκφράστηκε και μέσω της σύγκρισης των αντιλήψεων μαρξιστών φιλοσόφων, όπως με την προβληματική των θεωρητικών της σχολής της Φρανκφούρτης, τον υπαρξισμό, το δομισμό και το μεταδομισμό.

Ο κύριος όγκος αυτού που θεωρείται ως μαρξιστική επίδραση στην ιστοριογραφία συνίσταται σε μια γενική έμφαση στο ρόλο των οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων στην ιστορία, η οποία πήρε μεγάλες διαστάσεις μετά το τέλος του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου. Πρέπει να επισημάνουμε ότι από τις ιδέες του Μαρξ εκείνη που άσκησε τη μεγαλύτερη επίδραση στην ιστορία και γενικότερα στις κοινωνικές επιστήμες ήταν η θεωρία της «βάσης και του εποικοδομήματος», δηλαδή το μοντέλο της κοινωνίας που αποτελείται από διάφορα «επίπεδα» που αλληλοεπηρεάζονται. Το μαρξικό μοντέλο για την ιστορική εξέλιξη.

Η ίδρυση του περιοδικού των Annales υπήρξε αποτέλεσμα μιας διπλής μεταλλαγής που αναστάτωσε τόσο την παγκόσμια συγκυρία κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο, όσο και τις κοινωνικές επιστήμες. Αυτή η διπλή επιρροή διαπιστώνεται σε κάθε σημαντική καμπή του λόγου των ιστορικών των Annales. Όπως λέει και ο Croce *«κάθε ιστορία είναι σύγχρονη ιστορία»*. Ο Ζάκ Λε Γκόφ αναφέρει ότι *«δεν είναι τυχαίο γεγονός η ίδρυση των Annales το 1929, τη χρονιά της μεγάλης κρίσης»*. Βέβαια το όραμα του Μπλόκ δεν μπορεί να θεωρηθεί αποκλειστικά σαν μια μεμονωμένη απάντηση των ιστορικών στο πρόβλημα της κρίσης της Γουώλ Στρήτ τον Οκτώβριο του 1929. Το περιοδικό έχει εμφανιστεί ήδη από το Γενάρη του ίδιου χρόνου, ενώ η έμπνευση της έκδοσής του χρονολογείται από την πρώτη μεταπολεμική περίοδο. Όμως ο Λε Γκοφ δεν έχει εντελώς άδικο. Οι δραματικοί τριγμοί της παγκόσμιας καπιταλιστικής οικονομίας, αγγίζοντας ταυτόχρονα Αμερική και Ευρώπη, θέτουν σε αμφισβήτηση την ιδέα της διαρκούς προόδου της ανθρωπότητας προς την κατάκτηση περισσότερων υλικών αγαθών. Η κρίση προκαλεί μια σειρά νέων προβληματισμών, που αναδεικνύουν το οικονομικό και το κοινωνικό πεδίο, καθώς και τα δύο βυθίζονται στον αποπληθωρισμό, την οικονομική ύφεση και την ανεργία.

Μέσα σε αυτή τη συγκυρία, όπου η ανάγκη για κατανόηση και δράση είναι ισχυρή, τα Annales, που φέρουν τον τίτλο *Χρονικά οικονομικής και κοινωνικής ιστορίας*, ανταποκρίνονται πλήρως στα προβλήματα μιας εποχής που μεταθέτει το βλέμμα από το πολιτικό στο οικονομικό πεδίο. Η παγκόσμια διαπλοκή των προβλημάτων, το καθεστώς εξάρτησης από το Νέο Κόσμο, σχετικοποιούν το οικουμενικό μήνυμα των Ευρωπαίων και επηρεάζουν και σε αυτό το σημείο τον ιστορικό λόγο, ωθώντας τον να ξεπεράσει αυτόν τον ευρωκεντρισμό, να συνειδητοποιήσει την πολλαπλότητα των γεγονότων, τους πολλαπλούς πολιτισμούς.

Ο λόγος των Annales είναι κατανοητός μέσα σε αυτό το κλίμα αμφισβήτησης των προπολεμικών βεβαιοτήτων και όχι μόνο στα πλαίσια μιας εσωτερικής εξέλιξης του

ιστορικού λόγου, αποκομμένης από την πραγματικότητα. Κατ' αρχήν «τα μεγάλα θέματα της δεκαετίας του 30 είναι όλα θέματα αντί-». Για αυτό και το σημείο εκκίνησης των Annales αποτελεί η συστηματική τους αντίθεση, η συνολική απόρριψη εκ μέρους τους της κυρίαρχης ιστοριογραφίας, της λεγόμενης θετικιστικής. Η απόρριψη της πολιτικής αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό αυτών των διανοούμενων της γενιάς του 30. Η απόρριψη του πολιτικού είναι παρούσα στο έργο του Μπλόκ και του Φέρβ. Ακολουθούν μια προσέγγιση προσανατολισμένη στο οικονομικό και κοινωνικό πεδίο και απορρίπτουν εντελώς το πολιτικό πεδίο. Το πνεύμα της δεκαετίας του 30 είναι επίσης ένας προβληματισμός σχετικά με την παρακμή, τον εκφυλισμό και την αναποτελεσματικότητα των ιδεολογιών, σχετικά με την απαραίτητη ανάταση, που θα συλλάβει τον άνθρωπο ως προσωπικότητα, ως ιδιαιτερότητα, με μια λέξη «*πρόκειται για την επαναδημιουργία του πολιτισμού*» (Dosse, 1993: 22-23).

Η άλλη ώθηση που γνώρισε ο χώρος προέρχεται από το πεδίο των κοινωνικών επιστημών. Η αμφισβήτηση του εξελικτισμού, της έννοιας της προόδου μεταθέτει την ιστορική σκέψη προς άλλα πεδία. Άλλος πόλος προώθησης και ιδιαίτερης ζωτικότητας προς το χώρο των Annales είναι η γεωγραφία. Ο Πωλ Βιντάλ που στο ξεκίνημά του είναι ιστορικός στη συνέχεια προσανατολίζεται στη γεωγραφία προκειμένου να απαντήσει στην πρόκληση της Γερμανίας που βρίσκεται περισσότερο προσανατολισμένη στο σύγχρονο κόσμο. Η γεωγραφία που γεννιέται στη δεκαετία του 1880 στη Γαλλία συγκροτείται, όπως και τα Annales αργότερα πάνω στη βάση μιας αντίδρασης ενάντια στον θετικισμό της ιστορικής σχολής. Στοχεύει στην εκτόπιση του γεγονότος, του πολιτικού και επιθυμεί να προσδεθεί στη σύγχρονη εποχή, ενδιαφέρεται για ό,τι έχει παραμείνει στο παρόν, για τα διαρκή στοιχεία που διαμορφώνουν το πλέγμα των τοπίων της υπαίθρου στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και στις αρχές του 20^{ου}. Αυτός ο προσανατολισμός επηρεάζει τα Annales τα οποία αξιοποιούν έναν αριθμό εννοιών που χαρακτηρίζουν τη γεωγραφία του Βιντάλ, όπως «περιβάλλον», «τρόπος ζωής», «καθημερινότητα».

Πρέπει ακόμα να προστεθεί μια άλλη πηγή επηρεασμού των ιστορικών των Annales η ίδια η πρόοδος του επιστημονικού πνεύματος, όπως η κινητική θεωρία των αερίων, η θεωρία του Αϊνστάιν, η θεωρία των κβάντα. Οι Μπλόκ και Φέρβ εξάγουν απ' την επιστημονική επανάσταση επιχειρήματα της θετικιστικής θεωρίας, η οποία φетиχοποιεί τη γραπτή πηγή, σε σημείο τέτοιο που την ταυτίζει με την ερμηνεία. Διαβλέπουν στη θεωρία των πιθανοτήτων, στη θεωρία της σχετικότητας του χρόνου και του χώρου, μια δυνατότητα για την ιστορία να διεκδικήσει την επιστημονική υπόστασή της, και προκειμένου να κρίνει τις

μαρτυρίες του παρελθόντος, να μπορέσει να αναπτύξει νέα κλειδιά ανάγνωσης, να ελέγξει υποθέσεις, να περάσει από το δεδομένο στο οικοδομούμενο στα πλαίσια μιας προοπτικής πολύ πιο ενεργητικής και ανοιχτής. Η ιστορική ερμηνεία μπορεί να ακολουθήσει το δρόμο αναζήτησης αιτιωδών σχέσεων με αφετηρία την κριτική των πηγών, αν και για τους πρωτεργάτες των *Annales* οφείλει να προστατευτεί από κάθε μεταφυσική και κάθε μονισμό της αιτιότητας (Dosse, 1993).

Το άλλο επιστημονικό σημαίνον που έπαιξε ρόλο προτύπου για τα *Annales* ήταν η *Εισαγωγή στην πειραματική ιατρική* του Κλώντ Μπερνάρ, με την οποία διενεργείται και στον ιατρικό τομέα μια μετατόπιση από το ορατό στο μη ορατό. Οι Μπλόκ και Φέρβ επιχειρούν να αντικαταστήσουν την παραδοσιακή ιστορία με μιαν ιστορία πειραματική, που δεν θα έχει σαν αντικείμενό της την άμεση γνώση, αλλά μια γνώση που εξάγεται από μελέτη συγκεκριμένων περιπτώσεων.

Η ιστορία της σχολής των *Annales* προσαρμόζεται στις διαχρονικές μεταβολές της κοινωνίας στη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα. Η συνέχεια που διεκδικείται στην πραγματικότητα καλύπτει καμπές, ρήξεις μεταξύ του ιστορικού λόγου του '30 και του '80, διακρίνεται στους κόλπους αυτής της σχολής η διαδοχή τριών γενεών. Ο Dosse αποδίδει τη δύναμη των *Annales*, στην επιτυχία τους να προσκολληθούν στις νέες εξουσίες του 20^{ου} αιώνα, εκκινώντας από τη θέση ότι οι κρίσεις του ιστορικού λόγου αρθρώνονται με άξονα τις διάφορες φάσεις εξέλιξης της κοινωνίας, είναι κάθε φορά περίοδοι προσαρμογής και αναδιάταξης του κοινωνικού συστήματος. Ωστόσο η σχολή των *Annales* φέρνει ριζικό επαναπροσανατολισμό της επιστήμης της Ιστορίας, σε σχέση με τη θετικιστική ιστοριογραφία, που επικεντρωνόταν στην πολιτική ιστορία και στη δράση των κυρίαρχων τάξεων. Θα μπορούσε να ονομαστεί η κίνηση των *Annales* ιστορικός δομισμός ή να προσεγγιστεί ως μια υλιστική εκδοχή της ιστορίας με γνωρίσματα τον αναλυτικό και όχι τον αφηγηματικό χαρακτήρα του ιστορικού λόγου, την ολιστική θεώρηση των ιστορικών φαινομένων και των κοινωνικών μετασχηματισμών και τη μέριμνα για την ανάδειξη των βιωμάτων, των κοσμοαντιλήψεων και των τρόπων σκέψης των σιωπηλών μαρτύρων της ιστορικής διαδικασίας, των μαζών. Αυτό το γνώρισμα πήρε τη μορφή της ιστορίας «από τα κάτω», αλλά και της ψυχολογίας (Κόκκινος, 1998: 226).

Οι ιστορικοί των *Annales* έρχονται σε αντίθεση με τον θετικισμό που προσεγγίζει το παρελθόν ως συντελεσμένη, αμετάβλητη και αντικειμενικά προσδιορισμένη πραγματικότητα, αλλά και με τον παροντισμό που αντιμετωπίζει το παρελθόν ως

κατασκευή και αντανάκλαση των φιλοσοφικών ή ιδεολογικών πεποιθήσεων και των μεθοδολογικών προϋποθέσεων του ιστορικού και της εποχής του. Αποδέχονται τη δυνατότητα επιστημονικής προσέγγισης της ιστορικής εξέλιξης με την ύπαρξη ορίων στην ιστορική γνώση. Σ' αυτό το επιστημολογικό πλαίσιο οι ιστορικοί των Annales, προσεγγίζουν τις ιστορικές πηγές με διαλεκτικό τρόπο. Απεγκλωβίζουν την ιστορική θεματολογία από την διπλωματική, πολιτική ιστορία και διευρύνουν το πεδίο του ιστορικού με την προσθήκη του οικονομικο-κοινωνικού στοιχείου και με την οικοδόμηση δεσμών μεταξύ της ιστορίας και των κοινωνικών επιστημών.

Συνοπτικά ξεχωρίζουν τα ακόλουθα νέα στοιχεία για την επιστήμη της ιστορίας από τη σχολή των Annales. Το πρώτο επιστημολογικό και ιστοριογραφικό γνώρισμα της σχολής είναι η νέα οριοθέτηση και προσέγγιση των πηγών. Έτσι ως πηγές θεωρούνται πλέον όλα όσα κατάλοιπα άφησε ο άνθρωπος στο πέρασμά του χρέος δε του ιστορικού είναι να προσεγγίζει διαλεκτικά τις πηγές και να απελευθερώνει τα ποικίλα στρώματα των πληροφοριών καθώς και τις πολυδιάστατες οπτικές τις οποίες περιέχουν, να υποβάλλει ερωτήματα, να ανοίγει διάλογο. Αυτή η προσέγγιση σημαίνει ότι ο ιστορικός μετατρέπεται από συλλέκτης πηγών σε οιονεί δημιουργό τους. Συσχετίζει την κατανόηση του παρελθόντος με την ερμηνευτική του παρόντος, αλλά και την κατανόηση του παρόντος με την αναδρομή στο παρελθόν, για να συνδεθούν οι δύο χρονικές βαθμίδες.

Παρατηρείται κυρίως η εμμονή σε ένα κριτικό, ανοιχτό και διεπιστημονικό χαρακτήρα της Ιστορίας. Η Ιστορία δεν είναι αφήγηση γεγονότων, αλλά *πρόβλημα*. Η ιστορία μετατρέπεται σε επιστήμη του ολικού, σε καθολική επιστήμη (Braudel).

Επίσης γίνεται υπέρβαση της διπλωματικο-πολιτικο-στρατιωτικής και ηρωολατρικής Ιστορίας, η οποία ενδιαφέρεται πλέον για την ανάδειξη του συλλογικού ιστού των κοινωνιών, της ζωής των μαζών, άρα για την καθημερινότητα που βιώνουν διάφορες πληθυσμιακές ομάδες. Βάση της προσέγγισης αποτελεί η ανάλυση και η διαντίδραση διάφορων συνθηκών, πάνω στις οποίες δομούνται οι κοινωνικοί μετασχηματισμοί. Από την άποψη αυτή το επίπεδο ανάλυσης παραπέμπει σε ένα επίπεδο αναφοράς το οποίο προσεγγίζεται ως συνεκτική δομή. Το ιστορικό γεγονός δεν υφίσταται, αλλά κατασκευάζεται από τον ιστορικό με βάση την υπόθεση εργασίας, το διαθέσιμο υλικό, τον προβληματισμό του ίδιου και της εποχής του. Άρα το γεγονός δεν είναι αντικειμενικό, αλλά «εσωτερικό» της αφήγησης. Από τους εκπροσώπους της σχολής συνιστάται η χρήση υποθέσεων εργασίας, κατασκευή, εφαρμογή και επαλήθευση ερμηνευτικού/εξηγητικού

μοντέλου, από τον ιστορικό. Απαραίτητη θεωρείται η διεύρυνση των οριζόντων στη βάση των ομόκεντρων κύκλων: τοπικό επίπεδο, εθνοκρατικό, γεωγραφική και πολιτισμική περιφέρεια, ηπειρωτικό επίπεδο, παγκόσμιο επίπεδο, γεγονός που άρει και τα ιδεολογικά σύνορα και στεγανά. Ως προς τη μεθοδολογία απαιτείται ο μεθοδολογικός πλουραλισμός, και σε σχέση με την οπτική του χρόνου υιοθετείται η «*διαλεκτική της διάρκειας*» του Braudel, η εγκατάλειψη του μονογραμμικού χρόνου, και η αμφισβήτηση του ιδεολογήματος της διαρκούς προόδου.

Από το τέλος του 1945 έως και τα μέσα της δεκαετίας του 1970, πεδίο αναφοράς της ιστορικής επιστήμης αποτέλεσε η ιστοριογραφική σχολή των Annales. Τα μεγάλα κινήματα στα οποία εγγράφεται η Ιστορία των Annales ήταν δύο. Πρώτον η σφαιρική ανθρωπιστική προοπτική της πρώτης και δεύτερης γενιάς (Φερβ, Μπλόκ και Μπρωντέλ). Πρόκειται για τη συσπείρωση των ανθρωπιστικών επιστημών γύρω από την ιστορία, τη σύνθεσή τους σε μια σφαιρική γραφή που θα γεννούσε τη διεπιστήμη. Το τοπίο αλλάζει τη δεκαετία του '60, ο άνθρωπος μετατοπίζεται από την κεντρική του θέση, εγκαταλείπεται η σφαιρική οπτική, το ζητούμενο είναι ο εντοπισμός φαινομένων με σκοπό την καταγραφή σταθερών συσχετισμών που παρουσιάζουν το χαρακτήρα συστήματος. Αυτή η αποδόμηση που πραγματοποιούν τα Annales της τελευταίας γενιάς διαμόρφωσε μια ιστορική γραφή μάλλον περιγραφική παρά ερμηνευτική, πιο θετικιστική και εμπειρική. Παρ' όλα η επανάσταση των Annales το 1930, πραγματική επιστημολογική τομή, μετατόπιση της ιστορικής οπτικής από το πεδίο της πολιτικής, στο πεδίο της οικονομίας, στους άλλους πολιτισμούς, στη σφαιρική οπτική αποτελεί την πρώτη φάση της διαδικασίας της προσαρμογής του ιστορικού λόγου στη νέα εποχή. Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται υποχώρηση του ιστοριογραφικού παραδείγματος των Annales.

Η εξέλιξη αυτή συναρτάται καταρχήν με ενδογενείς λόγους της ιστορικής επιστήμης, όπως η σοβαρή αμφισβήτηση της δυνατότητας της ολιστικής προσέγγισης, η μετάθεση του ενδιαφέροντος από την οικονομικο-κοινωνική στην πολιτισμική ιστορία, δηλαδή στην Ιστορία της δόμησης των ιστορικών υποκειμένων μέσω της αλληλεπίδρασης εθνικών, φυλετικών, μειονοτικών, ταξικών ταυτοτήτων¹⁵ το ενδιαφέρον για την επιστημολογία της Ιστορίας, δηλαδή τις θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές και τις αναλυτικές κατηγορίες του ιστορικού λόγου, η συνειδητοποίηση της κειμενικής διάστασης της Ιστορίας, η έμφαση στην αποκωδικοποίηση των συστημάτων νοητικών αναπαραστάσεων των

¹⁵ Περίπτωση της κοινωνικής ιστορίας της Αγγλίας E. P. Thompson

κοινωνιών, ομάδων, τάξεων, ατόμων, η διάσπαση του ιστορικού σχήματος της συνέχειας, η εισβολή ξανά του ιδεολογικο-πολιτικού στοιχείου, κ.α. Αλλά αυτή η εξέλιξη συναρτάται και με την όσμωση που υφίσταται το πεδίο της ιστοριογραφίας από παράπλευρες επιστήμες, καθώς ήρθε σε επαφή με τις τεχνικές προσέγγισης της σημειολογίας, της γλωσσολογίας, της θεωρίας της λογοτεχνίας, της φιλοσοφίας, της ανθρωπολογίας και των πολιτιστικών σπουδών. Αυτή η όσμωση έφερε τη «γλωσσολογική στροφή», που εμφανίστηκε στην Αμερική (Paul Ricoeur, Hayden White), γονιμοποίησε διαφορετικά πεδία του ιστορικού λόγου και εισήγαγε στον θεωρητικό προβληματισμό της μετανεωτερικότητας.

Η γλωσσολογική στροφή στην Ιστορία έφερε την απόρριψη της γνωσιοθεωρίας και την αποδοχή της σχετικής αυτονομίας της συνείδησης έναντι της εξωτερικής πραγματικότητας, τη δυνατότητα ύπαρξης πολλαπλών ερμηνευτικών εκδοχών και τη συνύφανση της γλώσσας και του κόσμου. Ο όρος «συνύφανση» σημαίνει ότι τα ατομικά και συλλογικά υποκείμενα νοηματοδοτούν τον κόσμο, τον εαυτό τους αλλά και αυτό που εκλαμβάνουν μέσω των γλωσσικών κωδίκων που έχουν στη διάθεσή τους και τους οποίους ανασυγκροτούν με βάση τις μεταβολές που συμβαίνουν στο εκάστοτε πλαίσιο αναφοράς. Η γλωσσολογική στροφή απέδειξε επίσης τον διαμεσολαβημένο χαρακτήρα των πηγών και του ιστοριογραφικού λόγου, καθώς και τη σχετικότητα, αλλά όχι και την αυθαιρεσία κάθε ιστορικής ερμηνείας.

Στη διάρκεια των δεκαετιών του 1970 και 1980, συγκροτείται η μικρο-ιστορία ως ιστοριογραφική τάση, η οποία συνέβαλε στην εγκατάλειψη της προοδοκεντρικής μεταφυσικής ιστορίας, των μεγάλων ιστορικών αφηγημάτων, όσο και στη εγκατάλειψη ιδεολογημάτων που αναφέρονταν στην κατωτερότητα κοινωνιών έξω από το δυτικό πολιτισμό. Πρόκειται για μια μορφή κοινωνικής ιστορίας, οι πηγές δεν αντιμετωπίζονται ως τεκμήρια, αλλά ως ενδείξεις που αποδεσμεύουν σημασία και επιδέχονται ερμηνεία. Κεντρική θέση της αποτελεί ο εντοπισμός των ιδιαιτεροτήτων και των ασυνεχειών μεταξύ μακροδομής (κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό σύστημα) και μικροδομής (αγροτικές κοινότητες, πολιτικο-κοινωνικές ομάδες, άτομα).

Ο Hayden White αποκωδικοποιεί την ιστορική σκέψη τεσσάρων ιστορικών του 19^{ου} αιώνα και τεσσάρων φιλοσόφων της ιστορίας, στο πρώτο του έργο *Metahistory. Historical Imagination in Nineteenth Century Europe*, με θέμα τη Μεταϊστορία. Στο δεύτερο έργο του *The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representation*, μελετά

την αφηγηματικότητα της σύγχρονης ιστοριογραφίας το 19^ο και 20^ο αιώνα. Με την ανάλυσή του από τη μια απελευθερώνει την ιστοριογραφία από τις ανελαστικότητες της αντανakλαστικής επιστημολογίας της παραδοσιακής ιστοριογραφίας, ταυτόχρονα όμως οδηγεί σε έναν σχετικισμό και ταυτίζει τον ιστορικό λόγο με την λογοτεχνική αφήγηση. Ωστόσο σε μεταγενέστερα κείμενά του αναφέρει ότι το φανταστικό στοιχείο της αφηγηματικής κατασκευής δεν είναι αυθαίρετο, αλλά ενσωματώνει το πραγματικό και ότι τα ιστορικά αφηγήματα, δεν κατασκευάζουν αλλά νοηματοδούν ποικιλοτρόπως το παρελθόν. Όμως και πάλι θεωρεί ότι η ιστορία είναι ένα είδος μυθιστοριογραφίας, η ιστορική ερμηνεία είναι αυτοαναφορική, αφού δεν είναι δυνατή η διάκριση μεταξύ της αλήθειας και του ψεύδους και ότι το μεταϊστορικό στοιχείο διαβρώνει κάθε αίτημα αντικειμενικότητας στην προσέγγιση του παρελθόντος.

Ο νέος ιστορικισμός, εμφανίζεται σαν ρεύμα της σύγχρονης λογοτεχνικής κριτικής με το έργο του H. Aram Veeser, *The New Historicism*, το 1989, επιχειρεί να συγκεράσει την προβληματική και τις μεθόδους της λογοτεχνικής κριτικής με την επιστήμη της Ιστορίας, δίνει προτεραιότητα στη θεωρία έναντι στον εμπειρισμό και θετικισμό, προσεγγίζει τον ιστορικό λόγο ως μηχανισμό συγκρότησης της συλλογικής ταυτότητας και άσκησης πειθούς. Μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το νόημα του κειμένου στον τρόπο παραγωγής του, μια προσέγγιση που αναδεικνύει ως ερμηνευτικό κριτήριο την αμφίδρομη σχέση του δημιουργού του με το πλαίσιο αναφοράς και την ιστορική συγκυρία. Εστιάζει το ενδιαφέρον στη δυνατότητα του λόγου να μορφοποιεί τους τρόπους με τους οποίους η κυρίαρχη ιδεολογία κάθε περιόδου συγκροτεί τις θεσμικές και κειμενικές ενσαρκώσεις των πολιτισμικών κατασκευών που δεσπόζουν στην κοινωνική ζωή. Σύμφωνα με τον νέο ιστορικισμό τα ιστορικά φαινόμενα εγγράφονται στο πλαίσιο αναφοράς τους (Κόκκινος, 1998: 287-293).

Η αμφιβολία ή οι αμφισβητήσεις για την ιστορία, είναι μια έννοια που περιλαμβάνει ένα ευρύτατο ρεύμα μορφής κατά των βεβαιοτήτων πάνω στις οποίες βασίστηκε η ιστορική επιστήμη κυρίως στον 19^ο αιώνα, αλλά και στον 20^ο. Η αμφιβολία για την ιστορία, που ταλαντευόταν ακόμη από μια αισιοδοξία του Henri Marrou, έχει ως βασικά σημεία αιχμής: το παρόν του ιστορικού, που καθορίζει την άποψή του για το παρελθόν, τους «νόμους» της ιστορίας, που δεν είναι παρά κατά προσέγγιση κανονικότητες στη ροή των γεγονότων, τις έννοιες που πολλές φορές χρησιμοποιούνται καταχρηστικά για τις

περασμένες κοινωνίες, το ίδιο το ιστορικό κείμενο, που διατηρεί την ψευδαίσθηση της ανακατασκευής του παρελθόντος.

Ο Henri Marrou, επισημαίνει στο έργο του πρώτον ότι *«η ιστορία είναι αχώριστη από τον ιστορικό»*, και δεύτερον ότι *«η ιστορία είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας με την οποία ο ιστορικός εγκαθιδρύει τη σχέση με το παρελθόν, που επικαλείται και το παρόν που είναι το δικό του»*. Αρκετοί ιστορικοί οικειοποιήθηκαν αυτές τις απόψεις. Επίσης αγγλοσάξονες δάσκαλοι του «παροντισμού» διατυπώνουν παρόμοιες αμφιβολίες. Ο R.G. Collingwood υποστηρίζει ότι *«η ιστορική σκέψη είναι μια δραστηριότητα της φαντασίας...Στην ιστορία καμιά κατάκτηση δεν είναι οριστική. Μαρτυρία που είναι έγκυρη σε μια δεδομένη στιγμή, παύει να είναι όταν μεταβληθούν οι μέθοδοι και αλλάξουν οι απαιτήσεις των ιστορικών»* (Collingwood, 1946). Κατά τον Becker κάθε αιώνας επανερμηνεύει το παρελθόν σύμφωνα με τον τρόπο που αυτό εξυπηρετεί τους σκοπούς του. Παρομοιάζει το παρελθόν με μια οθόνη πάνω στην οποία κάθε γενιά προβάλλει την άποψή της για το μέλλον. Στο ίδιο ρεύμα κινείται και ο Raymond Aron: *«Μόλις αντικρύσει κανείς το έργο του ιστορικού είναι εμφανές το πλήθος των ερμηνειών. Γιατί υπάρχουν τόσες πολλές ερμηνείες όσα και συστήματα. Μπορούμε να πούμε ότι η θεωρία προηγείται της ιστορίας»*. Σύμφωνα με τα παραπάνω η δράση του υποκειμένου είναι αναγκαία στη διαδικασία της ιστορικής γνώσης. Είναι μακριά από το να αποσπάσει το παρελθόν από τις πηγές του ο ιστορικός, εμποτίζει τα περιεχόμενα ιδεολογικά. Στην πραγματικότητα απαντά σε προβλήματα που αναφύονται στο δικό του παρόν, εξού και η συνεχής μη οριστική φύση της ιστορίας, που εξελίσσεται με βάση νέα ερωτήματα και μεθόδους της εποχής και των ιστορικών (Τσίχλη-Αρώνη, 1986).

Ο Marrou, αντίθετα από τις θετικιστές, αναγνωρίζει την πνευματική πορεία του ιστορικού που πραγματοποιείται πάνω στις πηγές που διαθέτει. Όπως στους ιδρυτές των Annales η ερώτηση προηγείται στην ιστορία, αλλά αυτή τη φορά εμπεριέχει την υπαρξιακή αγωνία και χρωματίζεται από την ατομική υπόσταση του καθενός, δεν είναι μόνο ένα πρόβλημα προς λύση, είναι μια πορεία ριζωμένη στις πιο βαθιές αναζητήσεις του υποκειμένου για να ανακαλύψει το «άλλο». Ο ιστορικός δεν μεταμορφώνει απλώς μια πρώτη ύλη, ούτε η ιστορική μέθοδος είναι ένα εργαλείο που μπορεί να εξάγει από ένα ντοκουμέντο γνώση. Ο ιστορικός συνεισφέρει με την ευφυΐα του, τον προσωπικό του πλούτο, γι' αυτό και οι ερωτήσεις που μπορεί να τεθούν είναι άπειρες. Η ιστορική γνώση είναι στην πραγματικότητα η αντικατάσταση ενός ακατέργαστου δεδομένου από ένα σύστημα εννοιών, πνευματικά επεξεργασμένων. Ο Marrou ταξινομεί τις έννοιες που χρησιμοποιεί ο

ιστορικός σε πέντε κατηγορίες, μια ταξινόμηση που σήμερα θεωρείται ξεπερασμένη, αφού δεν αφήνει θέση σε ορισμένους όρους της σύγχρονης ιστορίας, όπως για παράδειγμα η έννοια της δομής. Οι έννοιες όμως δεν είναι παρά πνευματικές κατασκευές, προσωρινές, τοποθετημένες πάνω σε μια παρελθοντική πραγματικότητα και όπως παρατηρεί ο Paul Veyne υπάρχει ο κίνδυνος με τις έννοιες να γίνουν περισσότερο πραγματικές από την ίδια την πραγματικότητα.

Η ιστορική ερμηνεία προσκρούει επίσης πάνω σε πολλά εμπόδια. Βέβαια αποκαλύπτει φαινόμενα συντονισμού και διασύνδεσης ανάμεσα στα γεγονότα, συγκεντρώνει τα ιστορικά δεδομένα σε μεγάλα σύνολα. Ο Ματθου δυσπιστεί για τη δομική ενότητα των πολιτισμών, και διατυπώνει επιφυλάξεις ως προς την αιτιότητα. Γι' αυτόν η παραδοσιακή έρευνα των αιτίων, που προέρχεται από μια μηχανική ενόραση του παρελθόντος και που δεν έχει νόημα παρά σε μια συμβαντολογική αντίληψη της ιστορίας, πρέπει να μην τραβά όλη την προσοχή του ερευνητή. Η ερμηνεία στην ιστορία συνίσταται στην ανάλυση των «χιλίων δεσμών», που ενώνουν τις διάφορες όψεις της πραγματικότητας. Κατά τον Aron η ιστορία είναι ανεξάντλητη και διφορούμενη. Τέτοιες απόψεις τέθηκαν και επηρέασαν αρκετούς Γάλλους ιστορικούς κατά την δεκαετία του 1950, οι οποίες δέχτηκαν επιθέσεις από τους τελευταίους θετικιστές ή μαρξιστές (Τσίχλη-Αρώνη, 1986).

Ο Carr H.E. στη δεύτερη έκδοση του έργου (1987) *Τι είναι ιστορία;* καταθέτει τις σκέψεις του και τους προβληματισμούς του για τη θεωρία της ιστορίας και το ρόλο του ιστορικού, με βάση την άποψή του ότι *«η ιστορία είναι διαδικασία σε αέναη κίνηση και ο ιστορικός κινείται επίσης εντός της»*. Απορρίπτει κατηγορηματικά τον εμπειρισμό στην προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων, αφού αυτή η προσέγγιση περιορίζει το ρόλο του ιστορικού στη συγκέντρωση και στην καταγραφή γεγονότων με ακρίβεια, και εστιάζει την προσοχή του στον τρόπο με τον οποίο το ιστορικό και κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει την επιλογή και την ερμηνεία των γεγονότων από τον ιστορικό. Με δεδομένη τη σχετικότητα της ιστορικής γνώσης, υποστηρίζει ότι κανένας ιστορικός δεν μπορεί να διεκδικήσει για τις δικές του αξίες «υπεριστορική» αντικειμενικότητα και αποκαλεί «αντικειμενικό» εκείνον τον ιστορικό που *«είναι σε θέση να υπερβαίνει την περιορισμένη οπτική της προσωπικής του θέσης στην κοινωνία και την ιστορία»* και *«να προβάλλει την οπτική του στο μέλλον, με τρόπο που του εξασφαλίζει βαθύτερη γνώση και κατανόηση του παρελθόντος»*.

Ο Carr ήταν απόλυτα πεπεισμένος ότι η οπτική του ιστορικού εξαρτάται από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει, θεωρώντας ότι στη Μεγάλη Βρετανία της δεκαετίας του 1970 ήταν επόμενο τις απόψεις του να τις συμμαρτίζεται μόνο μια μειοψηφία

ριζοσπαστών ιστορικών. Όπως σημειώνει ο Davies W.R. στον επίλογο της δεύτερης έκδοσης του έργου του Carr οι εξελίξεις στη Βρετανία με την έξαρση του νεοσυντηρητισμού και του νεοφιλελευθερισμού, που έφτασε στο απόγειό της κατά τη δεκαετία του 1980, συνοδεύτηκε από προσπάθειες των συντηρητικών πολιτικών και ιστορικών να στρέψουν την εκπαίδευση και την κοινωνία προς τον παραδοσιακό βρετανικό πατριωτισμό και τη λατρεία του ένδοξου παρελθόντος, θα αποτελούσαν για τον Carr απόδειξη του γεγονότος ότι ο ιστορικός αντανakλά τις κυρίαρχες τάσεις στην κοινωνία που ζει.

Διακρίναμε κάποια ρεύματα της ιστορικής σκέψης, τα οποία δεν εξαντλούν το σύνολο των ιστοριογραφικών πρακτικών. Κάθε ένα από αυτά τα ρεύματα έχει διαφορετική αντίληψη σχετικά με το τι συνιστά προσέγγιση της ιστορίας. Παρά ταύτα μπορούμε να κάνουμε διάκριση σε δύο ιστορίες, αφενός υπάρχει η ιστορία ως εντρύφημα των πολυμαθών, ήδη από την εποχή της Αναγέννησης, και αφετέρου υπάρχει η ιστορία ως γνωστικός κλάδος που έχει συνείδηση των μεθόδων του και επιχειρεί να αναδομήσει όψεις της παρελθοντικής πραγματικότητας με βάση αξιόπιστες μαρτυρίες. Επίσης μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι τα ιστοριογραφικά ρεύματα που αναφέραμε, εκτός από τον θετικισμό, αναγνωρίζουν ότι δεν μπορούμε να κατανοήσουμε την συμπεριφορά και την έκφραση των ιδεών απομονωμένα, είναι απαραίτητο να μελετηθούν και να ερμηνευτούν μέσα στα κοινωνικά τους συμφραζόμενα. Πιστεύουν ότι μια τέτοια μελέτη χρειάζεται μεθοδολογικούς άξονες και θεωρητική κάλυψη. Σκοπός τους δεν είναι μόνο η περιγραφή, αλλά και η ερμηνεία, λαμβάνοντας υπόψη τα νοήματα και τις αξίες που αποτελούν το συνεκτικό ιστό κάθε κοινωνίας.

Εξετάζοντας την ιστορική σκέψη των τελευταίων πενήντα ετών, διαπιστώνεται ότι διευρύνθηκε σε μεγάλο βαθμό η οπτική της, βρήκε νέους χώρους έρευνας, διερεύνησε τη ζωή διαφορετικών τμημάτων του πληθυσμού, προσπάθησε να ξεπεράσει τα εμπειρικά δεδομένα και να κατανοήσει τις έννοιες. Ωστόσο τα θεωρητικά σχήματα με τα οποία οι ιστορικοί προσεγγίζουν την πραγματικότητα του παρελθόντος απηχούν τα διαφορετικά τους ενδιαφέροντα και τις ανόμοιες κοινωνικές, πολιτικές και πνευματικές συνθήκες μέσα στις οποίες εργάζονται. Κατά συνέπεια, είναι σχεδόν απίθανο ότι μπορεί να περιοριστεί η ιδεολογική ορίζουσα της ιστορικής επιστήμης. Το ίδιο το γεγονός όμως ότι οι ιστορικές σχολές είναι ριζωμένες και επηρεασμένες από τα ιστορικά και κοινωνικά συμφραζόμενα της εποχής τους, του παρόντος, εγγυάται ίσως ότι η κατανόηση της ιστορίας εμπλουτίζεται και θα εμπλουτίζεται συνεχώς (Ιγκερς, 1995: 266-305).

2.2. Παιδαγωγική Θεωρία

2.2.1. Ανάπτυξη κριτικής σκέψης

Την τελευταία δεκαετία αναπτύσσεται μεγάλη συζήτηση γύρω από την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.¹⁶ Η συζήτηση γύρω από το θέμα της κριτικής σκέψης είναι τόσο έντονη, που δείχνει ότι πρόκειται για μια πραγματική απαίτηση της σύγχρονης κοινωνίας, στην οποία τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο άνθρωπος, τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία, κάνουν απαραίτητο το πέρασμα από τον ορθό, στον κριτικό λόγο (Κουτσελίνη, 1997: 17-19).

Πιστεύεται ότι υπάρχουν λόγοι κοινωνικοί, ιδεολογικοί και εκπαιδευτικοί που συνηγορούν υπέρ της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης στα άτομα του 21^{ου} αιώνα, τα οποία θα έχουν να αντιμετωπίσουν έναν κόσμο, που συνεχώς αλλάζει, κι από αυτή την άποψη «η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης παραμένει ίσως η μόνη επιλογή της εκπαίδευσης» (Ματσαγγούρας, 1997 Β: 43). Ο Siegel (1988^a) δικαιολογεί την αναγκαιότητα της ανάπτυξης κριτικής σκέψης ως επιλογή στους σκοπούς της εκπαίδευσης με το σκεπτικό ότι: α) η ανάπτυξη κριτικής σκέψης στηρίζεται στη λογική, β) βοηθά στην προετοιμασία για τη ζωή και γ) προϋποθέτει σεβασμό για τον «άλλο». Αυτή η ιδέα στηρίζει το δικαίωμα των μαθητών να αμφισβητούν, να θέτουν ερωτήματα και να ζητούν λόγους και δικαιολογητικά για αυτά που διδάσκονται.

Το τι είναι όμως η κριτική σκέψη, πώς ξεχωρίζει από την «απλή» σκέψη, και πώς θα μπορούσε να αναπτυχθεί στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, είναι τα ερωτήματα που απασχολούν. Το πρώτο χαρακτηριστικό είναι βέβαια η σκέψη, η οποία φυσικά προϋποθέτει κάποια γνώση, αλλά επίσης όπως έχει επισημάνει ο Dewey (1933) στο έργο του *Πώς Σκεφτόμαστε*, μια σύγχυση και μια αμφιβολία. Η σκέψη, δηλαδή, προϋποθέτει την αναγνώριση ή τη συνειδητοποίηση μιας προβληματικής κατάστασης. Ωστόσο δεν επαρκεί μόνο η συνειδητοποίηση μιας προβληματικής κατάστασης η οποία από μόνη της δεν οδηγεί στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, πέρα από τη σύγχυση και την αμφιβολία πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα από τη μεριά του ατόμου να κρίνει τα πράγματα. Η κρίση

¹⁶ Ennis, R. H. (1987). A Taxonomy of Critical Thinking. Στο Baron J.- Sternberg, R. (επιμ.), *Teaching Thinking Skills*. New York: Freeman. Fisher, R. (1995). *Teaching Children to Think*. United Kingdom: Stanley Thomas Ltd. · Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press. McCarthy, G. (1996). What is Critical Thinking. Is a Generalizable. *Educational Theory*, 46, σσ. 217-238. Siegel, H. (1988^a). Critical Thinking as an Educational Ideal. Στο Hare, W. – Portelli, J. (επιμ.), *Philosophy of Education*. Calgary, Canada: destelig Enterprises Ltd. Siegel, H. (1988^β). *Educating Reason*. New York: Rutledge. Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg. Τομ. Β: Τριλιανός, Α. (1997). *Η κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*. Αθήνα.

αυτή είναι ισοδύναμη με μια αξιολόγηση βάσει κάποιων κριτηρίων που είτε τίθενται από το ίδιο το άτομο ή από κάποιον εξωτερικό παράγοντα. Σύμφωνα με τον Bloom η έννοια της κριτικής σκέψης είναι ισοδύναμη με την έννοια της αξιολόγησης.¹⁷ Λαμβάνοντας υπόψη τη θέση ότι η κρίση, με βάση κάποια κριτήρια, είτε εσωτερικά είτε εξωτερικά, προϋποθέτει την ικανότητα για αφαιρετική σκέψη, για συσχετισμό και οργάνωση πληροφοριών, για αναζήτηση εκείνων των πληροφοριών που σχετίζονται με το υπό κρίση θέμα, φαίνεται ότι η κριτική σκέψη έχει σχέση με την ίδια τη λογική σκέψη (Χατζηγεωργίου, 1998: 445). Όμως πέρα από τη λογική και την αξιολόγηση με βάση είτε εσωτερικά είτε εξωτερικά κριτήρια, πρέπει να υπάρχουν και άλλα χαρακτηριστικά για να μιλάμε για κριτική σκέψη. Ο Fisher θεωρεί την *«προθυμία και την ετοιμότητα για την αμφισβήτηση των ιδεών των άλλων ατόμων»* (Fisher, 1995: 67) ως ένα κύριο χαρακτηριστικό της κριτικής σκέψης. Αυτό το χαρακτηριστικό αποτελεί στην ουσία μια στάση, η οποία δείχνει ότι η κριτική σκέψη δεν είναι μόνο μερικές νοητικές δεξιότητες αλλά και στάσεις.

Για την αναζήτηση εκείνων των στάσεων που θεωρούνται προϋποθέσεις για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης πρέπει ίσως να ξεκινήσει κανείς από το ότι η φιλοσοφία θεωρείται ως *«η διαδικασία της διατύπωσης ερωτήσεων»* (Schofield, 1972). Σύμφωνα δε με τον Fisher *«να μαθαίνει κάποιος να σκέφτεται κριτικά σημαίνει να μαθαίνει πώς να διατυπώνει ερωτήσεις»* πιο συγκεκριμένα *«πότε να τις διατυπώνει και τι είδους ερωτήσεις να διατυπώνει»* (Fisher, 1995: 67). Ο Herrick (1991) συνδέει την κριτική σκέψη με την ανάλυση των επιχειρημάτων, ενώ ο Siegel (1988^a), αναφέρεται στο *«κριτικό πνεύμα»*, το οποίο συνδέεται γενικότερα με την κριτική στάση απέναντι σε ιδέες και καταστάσεις. Ο Richard Paul προτείνει έναν κατάλογο νοητικών χαρακτηριστικών, τα οποία αν καλλιεργηθούν μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα να σκέφτονται κριτικά.¹⁸

Πολλοί παιδαγωγοί μελέτησαν τις δεξιότητες οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, και θεωρούν ότι αν στο σχολείο αναπτυχθούν αυτές οι δεξιότητες θα βοηθηθούν οι μαθητές στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Με τις απαραίτητες αυτές δεξιότητες ασχολήθηκε ο Cubbin (Sternberg, 1985), ο οποίος με δεδομένο ότι η κριτική σκέψη στηρίζεται στη λογική κατήρτισε έναν πίνακα¹⁹ με τις διάφορες νοητικές

¹⁷ βλ. Bloom B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Handbook I, The Cognitive Domain. New York: Duval McKay, κεφ 5 και 20.

¹⁸ Παρατίθεται στο Χατζηγεωργίου, Γ. *Γνώθι το Curriculum*. σ. 447

¹⁹ Ο πίνακας παρατίθεται στο Χατζηγεωργίου, ό.π. σ. 449 και στο Παράρτημα Πίνακας 4.58. σ. 350

δεξιότητες που χρησιμεύουν για την αναζήτηση των δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν την κριτική σκέψη.

Ο Robert Ennis (1962: 32,83-100), ένας από τους πρωτεργάτες της κριτικής παιδαγωγικής, εντόπισε δώδεκα διαστάσεις που εμπλέκονται στην κριτική ικανότητα του ατόμου. Ο Ennis προσπάθησε να εντοπίσει το «λογικό στοιχείο», το οποίο αποτελεί το πρωταρχικό συστατικό της κριτικής σκέψης και μαζί με τον Norris προτείνουν τον ορισμό της κριτικής σκέψης σύμφωνα με τον οποίο η κριτική σκέψη εστιάζεται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων οι οποίες σχετίζονται με το τι να πιστέψουμε ή τι να κάνουμε (Norris & Ennis, 1989). Ο McPeck (McPeck, 1990) υποστηρίζει ότι η κριτική σκέψη δεν είναι μια γενική δεξιότητα αλλά μια ειδική και εξαρτάται από το πλαίσιο της γνωστικής περιοχής μέσα στην οποία αναπτύσσεται, κι αυτό γιατί πιστεύει ότι κάθε γνωστική περιοχή χαρακτηρίζεται από το δικό της τρόπο σκέψης, για παράδειγμα αλλιώς κρίνει ένα άτομο τα ιστορικά γεγονότα κι αλλιώς μια αρχή της φυσικής. Σ' αυτό το σημείο έρχεται σε αντίθεση με τους Ennis και R. Paul οι οποίοι θεωρούν την κριτική σκέψη ως μια νοητική δεξιότητα ή ως ένα σύνολο νοητικών δεξιοτήτων, η ανάπτυξη των οποίων δεν εξαρτάται από τη γνωστική περιοχή.

Σε σχέση με τα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ), όσον αφορά τους σκοπούς που αυτά θέτουν, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, κυρίως μέσω της ανάπτυξης στάσεων, δείχνει ότι πρέπει να δοθεί προτεραιότητα σε στόχους, η επίτευξη των οποίων θα καθοριστεί σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο προσέγγισης της διαδικασίας της διδακτικής μάθησης. Όσον αφορά το περιεχόμενο, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται θέματα και προβληματικές καταστάσεις, τα οποία ενθαρρύνουν τη συζήτηση, τον προβληματισμό, την ανταλλαγή απόψεων, την αμφισβήτηση, την αξιολόγηση ιδεών, τη δυνατότητα εναλλακτικών τρόπων για την προσέγγισή τους, αλλά και διαφορετικές ερμηνείες της ίδιας πραγματικότητας (Χατζηγεωργίου, 1998: 457). Είναι γεγονός ότι όταν οι αναμορφώσεις των ΑΠ είναι διακοσμητικής φύσης, χωρίς να αλλάζουν και να αναπροσαρμόζονται οι στόχοι και τα περιεχόμενα, τότε η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική δεν επιδιώκει την ανάπτυξη ατόμων με κριτική σκέψη και τα σχολεία μέσω των ΑΠ αποτελούν ιδεολογικούς μηχανισμούς οι οποίοι επιβάλλουν την κυρίαρχη κουλτούρα.²⁰

²⁰ Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Δαρβέρης, Τ. (μετ.) Θεσ/νικη: MacLaren, R. (1994). *Life in Schools. An Introduction to critical Pedagogy in the Foundation of Education*. New York: Longman.

Παρά τη σπουδαιότητα της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης υπάρχουν και ορισμένες επιφυλάξεις, οι οποίες είναι χρήσιμο να αναφερθούν. Θα ήταν πολύ απλοϊκό αλλά και παραπλανητικό να πιστεύεται και να υιοθετείται από την εκπαιδευτική πολιτική η άποψη ότι η εξάσκηση σε δεξιότητες, οι οποίες βοηθούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, οδηγεί απαραίτητα ή από μήνη της σ' αυτή την ανάπτυξη. Δεύτερον χρειάζεται προσοχή μήπως με την έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης με έμφαση στο «λογικό στοιχείο» παραμεληθούν άλλες διαστάσεις της γνωστικής διαδικασίας όπως το συναίσθημα, η φαντασία, η ενσυναίσθηση. Προβληματικές καταστάσεις, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι είναι μέρος των καταστάσεων αυτών, βοηθούν στην προσέγγιση της κριτικής σκέψης, ωστόσο αξίζει να τονιστεί σχετικά με την ανάπτυξη κριτικής σκέψης ότι *«διατρέχει τον κίνδυνο να ταυτιστεί με συνταγές επίλυσης προβληματικών καταστάσεων, ενώ αγνοεί τα αξιακά πλαίσια μέσα στα οποία αυτά τα προβλήματα συμβαίνουν»* (Lipman , 1991: 182).

2.3. Γνωστική Ψυχολογία

2.3.1. Νοητική ανάπτυξη και διαμόρφωση ιστορικής σκέψης

Οι προβληματισμοί για τη διδασκαλία της Ιστορίας στην εκπαίδευση μόλις τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει στη χώρα μας να ξεφεύγουν από το στενό πλαίσιο της παραδοσιακής διδακτικής μεθοδολογίας. Έως πρόσφατα η Διδακτική της Ιστορίας αποτελούσε αποκλειστική ενασχόληση των παιδαγωγών. Η κατάσταση αυτή ήταν περισσότερο έντονη σε ό,τι αφορά το δημοτικό σχολείο.

Τα τελευταία χρόνια ωστόσο παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τα ζητήματα που θέτει η διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο. Πάντως η σχετική συζήτηση μπορεί να πει κανείς ότι έχει μόλις αρχίσει στην Ελλάδα, ενώ επικεντρώνεται σχεδόν αποκλειστικά στη μέση εκπαίδευση, αφήνοντας για μια ακόμη φορά απ' έξω το δημοτικό (Αβδελά, 1998: 11).

Μια σύντομη περιδιάβαση στη σχετική αγγλική, γαλλική και γερμανική βιβλιογραφία μας δείχνει ότι η διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο θέτει στην έρευνα δύο αλληλένδετα ζητήματα: από τη μια, τις ιδιαιτερότητες που έχει το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας και από την άλλη τους στόχους, τις ανάγκες και τους περιορισμούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι επαγγελματίες ιστορικοί στην Ελλάδα δεν είναι οι μόνοι που έχουν ασχοληθεί ελάχιστα με τη διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο. Το ίδιο μπορεί να πει κανείς και για τους ερευνητές που ασχολούνται με θέματα Γνωστικής Ψυχολογίας. Η ενασχόληση με την Ιστορία, με την κατανόηση και τη γνώση του ανθρώπινου παρελθόντος, απαιτεί ορισμένες δεξιότητες. Από ποια ηλικία είναι σε θέση τα παιδιά να τις αναπτύξουν και με ποιο τρόπο; Από ποια ηλικία μπορούν να κατανοήσουν βασικές ιστορικές έννοιες και να αναπτύξουν ιστορική σκέψη;

Οι γνωστικές ικανότητες που έχουν τα παιδιά σε διάφορες φάσεις της σχολικής τους ζωής αποτελούν αντικείμενο έντονης διαμάχης μεταξύ των γνωστικών και των εξελικτικών ψυχολόγων στις χώρες όπου οι σχετικοί προβληματισμοί γνωρίζουν σημαντική ανάπτυξη. Επί χρόνια τα Αναλυτικά Προγράμματα της Ιστορίας συγκροτούνταν στη βάση παιδαγωγικών θεωριών που πρέσβευαν ότι τα παιδιά δεν μπορούν να κατανοήσουν

αφηρημένες έννοιες και επομένως τις βασικές έννοιες της ιστορίας πριν ολοκληρώσουν μια ορισμένη φάση ανάπτυξης.

Νεότερες έρευνες επιμένουν ότι η ιδιαιτερότητα της Ιστορίας τη διαφοροποιεί από ό,τι η Γνωστική Ψυχολογία αντιμετωπίζει ως γνώση και υποστηρίζουν ότι τα προβλήματα που θέτει η ιστορική κατανόηση σχετίζονται όχι με την ανάπτυξη αλλά με τις αναπαραστάσεις που φέρνουν τα παιδιά στο σχολείο. Όλο και περισσότερες φωνές σήμερα υποστηρίζουν ότι χρειάζεται να επικεντρωθεί η έρευνα στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν ορισμένους από τους διακριτούς τρόπους παραγωγής ιστορικής γνώσης, και να μεταφραστεί η έρευνα αυτή σε επιτυχημένες μαθησιακές στρατηγικές (Αβδελά, 1998: 11).

Πάντως, η γενική κατεύθυνση των μελετών σήμερα είναι ότι τα παιδιά μπορούν από πολύ νωρίς να εξοικειωθούν με την Ιστορία, εφόσον αυτό που διδάσκονται είναι Ιστορία και όχι μια προκατασκευασμένη και άρρητα επιλεκτική αφήγηση που εμφανίζεται ως μοναδική και αναντίρρητη αλήθεια.

Ο παραπάνω προβληματισμός έχει ως σημείο εκκίνησης τα βιβλία του Jean Piaget. Μέχρι και σήμερα διαμορφωτές σχολικών προγραμμάτων επικαλούνταν τη γνωστική θεωρία που διατύπωσε ο Piaget τη δεκαετία του 1950. Ο Piaget και οι συνεργάτες του μελέτησαν πώς δημιουργείται η λογική, επαγωγική σκέψη και με ποιους τρόπους τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα να σκέφτονται με αφηρημένες έννοιες, να θέτουν υποθέσεις και ερωτήματα, να καταλήγουν σε συμπεράσματα. Όλη αυτή η διαδικασία κατά τον Piaget, είναι το αποτέλεσμα της διαντίδρασης του παιδιού με το περιβάλλον και στηρίζεται στην ενσωμάτωση των νέων εμπειριών σε ήδη υπάρχοντα νοητικά σχήματα, καθώς και στο μετασχηματισμό αυτών των σχημάτων, αποτέλεσμα τόσο του εμπλουτισμού τους όσο και της εναρμόνισής τους με όψεις του περιβάλλοντος. Ωστόσο ο Piaget θεωρεί περιορισμένη τη δυνατότητα επιρροής του περιβάλλοντος στην επιτάχυνση της νοητικής ανάπτυξης. Επίσης θεωρεί ότι αυτή γίνεται κατά στάδια, διακριτά μεταξύ τους, παρόλο που η αντιστοιχία τους με συγκεκριμένες ηλικιακές κατηγορίες μπορεί να ποικίλει ανάλογα με τα πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών. Με βάση αυτό το σχήμα, μόνο τα παιδιά από 11-12 ετών και πάνω μπορούν να συνδυάσουν αφηρημένα δεδομένα, να διατυπώσουν ερωτήσεις και υποθέσεις, να κάνουν λογικές επαγωγές από τις οποίες στη συνέχεια θα αντλήσουν και θα συνδυάσουν πληροφορίες.²¹

²¹ Βλ. και Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (1994). *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης. Με τα κείμενα του Ζαν Πιαζέ, Τζέρομ Μπρούνερ*. Αθήνα: Παπαζήσης

Ο Piaget επισημαίνει ότι τα παιδιά ηλικίας 7-8 ετών σπάνια χρησιμοποιούν τις λέξεις «διότι» ή «αν και», γεγονός που, κατά τον Piaget, σημαίνει αδυναμία συγκρότησης ιστορικής σκέψης. Ωστόσο, ο ίδιος υποστηρίζει ότι τα παιδιά κατανοούν την έννοια της ιστορικότητας, της μεταβολής, του χωροχρονικού πλαισίου και της αλλαγής προοπτικής μετά την απεξάρτηση από την προοπτική των άλλων και την εκμάθηση κοινωνικών κανόνων. Η θεώρηση του Piaget, κατά κάποιο τρόπο, θεματοποιεί τη διαδικασία οντογένεσης της σκέψης και καταλήγει στη μηχανιστική αναγωγή της γνωστικής διαδικασίας σε διεργασίες βιολογικού και ψυχολογικού χαρακτήρα. Εστιάζεται δηλαδή αποκλειστικά στις διεργασίες διαμόρφωσης της αφηρημένης σκέψης ερήμην της επιστημολογικής διαφοροποίησης των γνωστικών πεδίων, του εκάστοτε χωροχρονικού πλαισίου αναφοράς της διδακτικής πράξης και της δυναμικής των πολιτισμικών, κοινωνικών και γλωσσικών διαντιδράσεων (Κόκκινος, 1998: 298).

Οι μελέτες του Piaget είχαν μεγάλη επίδραση και επέτρεψαν να κατανοηθεί καλύτερα ο τρόπος ανάπτυξης της λογικής σκέψης στα παιδιά. Όμως αυτές οι θεωρήσεις εφαρμόστηκαν στην εκπαιδευτική πράξη με στενό και περιοριστικό τρόπο, ενώ η θεωρία του Piaget αντλεί τα συμπεράσματά της από πειράματα παρακολούθησης παιδιών που έλυναν ασκήσεις της φυσικής επιστήμης, γεγονός που σημαίνει ότι αντιστοιχούν σε έναν ορισμένο τύπο σκέψης, συχνά γενικεύτηκαν από παιδαγωγούς. Σε σχέση με το μάθημα της Ιστορίας, η επίκληση της θεωρίας του Piaget υποστήριξε την άποψη ότι οι μαθητές του δημοτικού μπορούν να κατανοήσουν από το παρελθόν μόνο γεγονότα.

Εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις δεν υπάρχουν έρευνες που επεδίωξαν τη διερεύνηση του τρόπου εφαρμογής της παζετιανής θεωρίας στην ιστορία. Μία από αυτές είναι του Hallam, που έγινε στην Αγγλία το 1970. Ο Hallam χρησιμοποιεί ως αφετηρία τα τέσσερα στάδια νοητικής ανάπτυξης: το προλειτουργικό Α (από τη γέννηση – 2 ετών), Β (2-7 ετών), Γ το στάδιο των συγκεκριμένων λειτουργιών (7-11 ετών), του οποίου γνωρίσματα είναι ο εγωκεντρισμός, η αμεσότητα και η παραστατικότητα της αντίληψης, ο απλός συνειρμός της σκέψης και η αδυναμία εντοπισμού αντιφάσεων, και, τέλος, το στάδιο των μορφικών λειτουργιών και της αφηρημένης σκέψης (11-15 ετών). Διαπίστωσε ότι τα στάδια που διακρίνει ο Piaget στην ανάπτυξη της σκέψης, αναπτύσσονται σε ό,τι αφορά την ιστορία αργότερα από ότι για άλλα γνωστικά αντικείμενα. Λαμβάνοντας υπόψη την επιστημολογική ιδιαιτερότητα της σύνθετης ιστορικής γνώσης ο Hallam διαπίστωσε ότι δεν είναι αποτελεσματική η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια

και στον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όταν μάλιστα το μάθημα έχει αφηρημένη μορφή, εμπλέκει αρκετές παραμέτρους και προσλαμβάνει εννοιολογικό χαρακτήρα, επειδή, εάν επικαλεστούμε ως κριτήριο τη διαμόρφωση ιστορικής σκέψης, η πλειονότητα των μαθητών προσεγγίζει το στάδιο των συγκεκριμένων λειτουργιών στο δωδέκατο έτος της ηλικίας, ενώ φτάνει σ' αυτό της αφηρημένης σκέψης στην ηλικία των 16-17 ετών. Η έρευνα επομένως του Hallam τοποθετεί την ανάπτυξη της τυπικής σκέψη μετά τα 16-17 χρόνια. Η διαπίστωση αυτή οδηγεί τον Hallam στην άποψη ότι η μόνη η ιστορία που διδάσκεται δεν πρέπει να έχει αφηρημένη μορφή, να μην περιέχει πολλές μεταβλητές, και να αναφέρεται σε συγκεκριμένες θεματικές. Επομένως η μόνη εφικτή μορφή σχολικής ιστορίας είναι αυτή που έχει φρονηματιστικό, συγκεκριμένο και μη συγκρουσιακό χαρακτήρα, δηλαδή η παραδοσιακή εκδοχή του ιστορικού λόγου.²²

Τις ίδιες περίπου απόψεις με τον Piaget και τον Hallam εκφράζουν και οι Thompson, Basset, Coltham και De Silva. Ο Thompson, χρησιμοποιώντας σύνθετο γραπτά υλικό σε μαθητές ηλικίας 12 ετών, διαπίστωσε ότι αυτοί επέδειξαν χαμηλό επίπεδο κατανόησης λόγω της αδυναμίας τους να προσπελάσουν αποτελεσματικά τον γραπτό λόγο. Παράλληλα ο Basset έδειξε ότι μόνο το 10% των μαθητών ηλικίας 13 ετών και άνω είναι σε θέση να κατανοήσει ενσυναισθητικά τη δράση των ιστορικών πρωταγωνιστών, ενώ η Coltham ανακάλυψε ότι μόνο το ένα τρίτο ενός συνόλου κοινών ιστορικών εννοιών έγινε κατανοητό από μαθητές που βρίσκονταν στο στάδιο των συγκεκριμένων λειτουργιών (7-11). Τέλος, ο De Silva στα 1972 έδειξε ότι η μετάβαση από την περιγραφική στην εξηγηματική μορφή σκέψης γίνεται μεταξύ των 13 και των 14 ετών (Κόκκινος, 1998 : 299-300).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και τα μέσα της δεκαετίας του 1980 άρχισαν να πολλαπλασιάζονται οι κριτικές για την εφαρμογή της θεωρίας του Piaget στη διδασκαλία της ιστορίας. Μέσα από τον συνδυασμό των νέων αντιλήψεων για την Ιστορία ως γνωστικό αντικείμενο και τα πορίσματα της εμπειρίας και της έρευνας εμφανίζονται κάποιες συστηματικές απόπειρες να ξεπεραστεί η εφαρμογή της παζετιανής θεώρησης στην Ιστορία. Αυτές οι θεωρήσεις υποστηρίζουν ότι τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοήσουν την Ιστορία πιο νωρίς από ότι πιστευόταν. Επίσης μελέτες τονίζουν ότι η

²² Hallam, N.R. (1970). «Piaget and Thinking in History». Στο Ballard M. New Movements in the Study of Teaching of History. London: Temple Smith

υποτίμηση της ικανότητας των παιδιών κάνει επισφαλή την ιστορική μάθηση, επειδή αυτό που καταλήγουν να διδάσκονται τα παιδιά δεν είναι ιστορία.²³

Οι μελέτες αυτές συγχρόνως αναδεικνύουν και το ζήτημα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της ιστορικής γνώσης, υποστηρίζοντας ότι για να διαπιστωθεί η καταλληλότητα της εφαρμογής της παζετιανής θεωρίας στη διδασκαλία της Ιστορίας πρέπει να εξειδικευτεί στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Οι νοητικοί χειρισμοί, όπως η ανάπτυξη λογικών αλληλοδιαπλεκόμενων συστημάτων ή μοτίβων σκέψης, γνωστών ως «νοητικών χειρισμών», αναφέρονται σε ένα μέρος μόνο αυτού που σημαίνει σκέπτομαι ιστορικά. Αυτή η διαδικασία είναι πολύ πιο περίπλοκη και συγχρόνως λιγότερο αυστηρή. Η Ιστορία ασχολείται με ανθρώπους που έζησαν στο παρελθόν και στηρίζεται στα ποικίλα αλλά αποσπασματικά τεκμήρια που μας άφησαν. Για την κατανόηση επομένως του παρελθόντος χρειάζεται διατύπωση ερωτήσεων και υποθέσεων που στηρίζονται περισσότερο στην κοινή λογική παρά σε αυστηρές λογικές διεργασίες. Είναι κατανόηση που απαιτεί φαντασία, συνδυαστική ικανότητα, γνώσεις και συναισθήματα.²⁴ Η κατανόηση επομένως και η διδασκαλία της ιστορίας, εξαρτώνται από την ιδιαιτερότητα αυτού του αντικειμένου και θα μπορούσαν να επικαλεστούν αυτό που Bruner αποκάλεσε «δομή» του αντικειμένου.

Κατά τον Bruner, κάθε γνωστικός κλάδος έχει μια ορισμένη «δομή» και μπορεί να αναλυθεί σε ορισμένες «κεντρικές έννοιες», «θεμελιώδεις ιδέες» τις οποίες τα παιδιά μπορούν από νωρίς να αντιληφθούν εφόσον τους παρουσιάζονται με κατάλληλο τρόπο. Ο Bruner ήδη από το 1960 με το βιβλίο του *The Process of Education* βεβαίωνε ότι «είναι δυνατό στο πλαίσιο ενός σπειροειδούς και διαρκώς πολυπλοκότερου αναλυτικού προγράμματος να διδαχθεί αποτελεσματικά και χωρίς να προδίδεται η επιστημονική

²³ Dickinson, A. K – Lee, P.J. (1978) *History Teaching and Historical Understanding*. London: Heinemann Educational Books. Dickinson A. K. - Lee P.J. - Rogers P.J (επιμ), (1984). *Learning History*, London: Heinemann Educational Books. Ειδικότερα Rogers, P.J (1984). «Why Teach History;» στο Dickinson A. K. - Lee P.J. - Rogers P.J (επιμ), (1984) ό.π.

²⁴ Booth, M. (1987). «Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to history Teaching». Στο Portal, Chr. (επ.) *The History Curriculum for Teachers*. London-New York-Philadelphia: The Falmer Press. Dickinson, A. K – Lee, P.J. (1978). «Understanding and research». Στο Dickinson, A. K - Lee P.J., (επιμ), *History Teaching and Historical Understanding*, London: Heinemann Educational Books. Lee, P. J.(1984β). «Historical imagination». Στο Dickinson A. K. - Lee P.J. - Rogers P.J (επιμ), *Learning History*, London: Heinemann Educational Books. Για τις διαφορές Hallam - Booth βλ. Moniot, H. (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

εγκυρότητά του οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο σε κάθε παιδί και σε κάθε στάδιο της διανοητικής του ανάπτυξης» υπό τον όρο ότι η μαθησιακή πρακτική θα μετατοπιστεί από το γνωστικό περιεχόμενο στην κατανόηση και εφαρμογή των μηχανισμών μάθησης και ότι θα βρεθεί η καταλληλότερη διδακτική μέθοδος για κάθε γνωστικό αντικείμενο χωρίς να παραβιαστεί η επιστημολογική ιδιαιτερότητα κάθε επιστήμης. Επομένως η γνωστική διαδικασία δεν γίνεται κατά στάδια, αλλά «σπειροειδώς» και η εκπαιδευτική διαδικασία «χτίζει» πάνω σε στις «θεμελιώδεις ιδέες», συμπληρώνοντας και διευρύνοντας το πεδίο τους με τη μορφή της συνεχόμενης σπείρας. Με βάση αυτό το σχήμα ο Bruner θεωρεί ότι τα γνωστικά αντικείμενα δεν αποτελούν «σώματα γνώσεων ή πληροφοριών» που μπορούν και πρέπει να μεταβιβάζονται στο μαθητή από το δάσκαλο. Αυτό που έχει σημασία είναι τα παιδιά να κατανοούν τις χαρακτηριστικές έννοιες, τις δεξιότητες και τις μεθόδους έρευνας του γνωστικού αντικειμένου. Ο Bruner δεν ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την ιστορία, όμως νεότεροι ερευνητές στράφηκαν στις εργασίες του (Αβδελά, 1998: 113-14).²⁵

Ο Bruner, όπως και άλλοι ιστορικοί και γνωστικοί ψυχολόγοι, χωρίς αποκλίσεις από τον βιολογικό και ψυχολογικό αναγωγισμό στη διερεύνηση των διαδικασιών διαμόρφωσης της ιστορικής σκέψης των παιδιών κινήθηκαν στον αντίποδα της παζετιανής θεώρησης.

Η M. Donaldson (1978) θεωρώντας την παραγωγή λόγου ως καταστατική συνθήκη του μαθήματος της ιστορίας αναδεικνύει τη συνάρτηση γλωσσικής επάρκειας και ιστορικής σκέψης, πράγμα το οποίο υποστηρίζεται και από την έρευνα του Cox (1986), ο οποίος έδειξε ότι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να κάνουν συλλογισμούς αναφορικά με τις οπτικές γωνίες των άλλων στο πλαίσιο των λεκτικών τους διαντιδράσεων.

Ο Rees στα 1976 με έρευνα σε δείγμα μαθητών 12 ετών συμπέρανε ότι η ιστορική σκέψη των μαθητών συγκροτείται ευκολότερα αν οι μαθητές εθίζονται στην εξήγηση και όχι στην περιγραφή των γεγονότων, καθώς και αν χρησιμοποιούν τις έννοιες του κινήτρου και της προοπτικής.

Από την πλευρά του ο Hodgkinson σε έρευνα που πραγματοποίησε στα 1986 έδειξε ότι παιδιά ηλικίας 9-10 ετών είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν λέξεις που αναφέρονται στην αιτιότητα και την πιθανότητα και να συγκροτήσουν ιστορικά επιχειρήματα.

Ο Marbeau σε έρευνα που διενήργησε στα 1988 κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ακόμη και στο δημοτικό σχολείο έχουμε τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουμε μεθόδους ενεργητικής

²⁵ Booth M. (1987), ό.π. και Moniot X. ό.π.

προσπέλασης της ιστορικής ύλης και να μνήσουμε τους μαθητές στην ανάληψη ερευνητικών πρωτοβουλιών (υπόθεση εργασίας- τεκμηρίωση-ανταλλαγή επιχειρημάτων στην τάξη).

Τέλος ο Knight σε έρευνα στα 1989 απέδειξε ότι τα παιδιά του δημοτικού σχολείου είναι σε θέση να κατανοήσουν σε επαρκή βαθμό την ιστορική ετερότητα και να συγκροτήσουν αξιόπιστες υποθέσεις υπό τον όρο ότι το μαθησιακό περιβάλλον δρα ως συστηματικός μηχανισμός ενεργοποίησης του ενδιαφέροντός τους.

Η έρευνα του Martin Booth το 1978 ανέδειξε την καταλυτική σημασία του μαθησιακού περιβάλλοντος επιφέροντας μεγάλο πλήγμα στη βιολογική και ψυχολογική προσέγγιση τη διανοητικής ανάπτυξης των μαθητών. Ήδη από το 1969 με έρευνα που διενήργησε τεκμηρίωσε την άποψη ότι η δυνατότητα συγκρότησης ιστορικής σκέψης εξαρτάται κυρίως από τη λειτουργία της τάξης ως δημόσιου χώρου, ως πεδίου αντιπαράθεσης και διαλόγου μεταξύ των μαθητών, και κατά δεύτερο λόγο από τη συστηματική χρήση εικαστικού εποπτικού υλικού (χάρτες, πίνακες, φωτογραφίες). Ο Booth έδειξε ότι η αμφισβήτηση του βιολογισμού και του ψυχολογισμού είναι εφικτή, καθώς με τις κατάλληλες διδακτικές μεθοδεύσεις μπορεί να υλοποιηθεί η λογική του αξιώματος του Bruner και να γίνει διδακτικά προσιτό όλο το φάσμα των γνωστικών αντικειμένων που αναδεικνύει η σύγχρονη ιστοριογραφία. Γεγονός που αποδεικνύει ότι το γνωστικό περιεχόμενο και η διδακτική προσέγγιση επιδρούν καταλυτικά στην ιστορική κατανόηση των μαθητών και στην άρθρωση εκ μέρους τους διανοητικών δεξιοτήτων, που αναφέρονται στην ικανότητα προσέγγισης, περιγραφής και ερμηνείας του παρελθόντος (Κόκκινος, 1998: 305-306).

Η θεμελιώδης συμβολή της εικονικής αναπαράστασης και συγκεκριμένα των εικαστικών ιστορικών πηγών στη δημιουργία αφηρημένων ιστορικών εννοιών σε παιδιά ηλικίας 10-13 ετών επιβεβαιώθηκε και από την έρευνα του Rogers στα 1984. Η έρευνα του Rogers έδειξε ότι τα παιδιά είναι σε θέση να μετασχηματίζουν τις «οπτικές παραστάσεις σε συμβολικές έννοιες και ιδέες» (Σκούρος, 1999: 147-166).

Γνωστικοί ψυχολόγοι και ιστορικοί τονίζουν πλέον ότι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών είναι ευθέως ανάλογη της ενεργοποίησης του ενδιαφέροντός τους, της υποβολής ανοικτών ερωτημάτων, της επαρκούς γνώσης του σύγχρονου κόσμου, της εκμάθησης της ιστορικής ορολογίας και γενικότερα της ενεργού εμπλοκής τους στη

μαθησιακή διαδικασία, ορίζοντας αυτήν ως δυνατότητα κατανόησης και εφαρμογής των τεχνικών μάθησης και παραγωγής γνώσης (Κόκκινος, 1998 :307).

Αυτό σημαίνει ότι η μαθησιακή διαδικασία δεν συνδέεται αποκλειστικά με τη βιολογική ανάπτυξη, αλλά εξαρτάται κυρίως από το πολιτισμικό περιβάλλον και την ποιότητα και ποσότητα των ερεθισμάτων που αυτό παρέχει. Είναι δηλαδή μια πρακτική δραστηριότητα προσδιορισμένη κοινωνικά και ιστορικά.

Η καθοριστικότητα του πολιτισμικού περιβάλλοντος στη μαθησιακή διαδικασία αποτυπώθηκε και στο έργο του Basil Bernstein. Η Μ. Κονδύλη συνόψισε τη βασική υπόθεση εργασίας του Bernstein με τον ακόλουθο τρόπο: *«Όσα μπορεί να σημάνει ένα άτομο καθορίζονται από όσα μπορεί να κάνει. Δηλαδή το σημασιολογικό σύμπαν του κοινωνικά δρώντος ατόμου διακαθορίζεται από τα πολιτισμικά όρια της κοινωνίας στην οποία ανήκει και από το περιβάλλον της περίπτωσης στο πλαίσιο της οποίας δρα»* (Κονδύλη, 1997: 62-108).

Οι υποστηρικτές των θεωριών της ψυχοδυναμικής που εκκινούν από την έννοια της ιστορικής φαντασίας και ορίζοντάς την ως επικοινωνιακό μέσο για τη σύνθεση των οριζόντων του παρελθόντος –παρόντος, οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης δεν ανάγεται αποκλειστικά στις διεργασίες της νοητικής και συναισθηματικής ωρίμανσης, αλλά συναρτάται με το φάσμα των εμπειριών και ειδικότερα με την ποσότητα, την ποιότητα και το ρυθμό των ερεθισμάτων που δέχεται ο μαθητής.

Η προβληματική και οι θέσεις του Moniot (2002) αποκρυσταλλώνουν αφενός την αντίθεσή του προς τη θεωρία των σταδίων του Piaget, που, σε τελευταία ανάλυση, ισοδυναμεί με συνηγορία για το αδύνατο της διδασκαλίας της Ιστορίας, ενώ αφετέρου δομούν σχέσεις κριτικού διαλόγου με τις απόψεις του Bruner, του Booth και της Nicole Sadoun - Lautier. Καταδικάζει τις απόψεις του Piaget, επειδή, αυτές βασίζονται στον βιολογισμό και ψυχολογισμό. Αντίθετα αποδέχεται κριτικά κάποια στοιχεία της θεωρίας του Bruner, όπως π.χ. το επιβεβλημένο της ενεργητικής προσπέλασης της γνώσης και της αφομοίωσής της μέσω της κατάκτησης του ιδιαίτερου εννοιολογικού οπλοστασίου. Ωστόσο, αμφισβητεί την εγκυρότητα του τρόπου με τον οποίο ορίζει τις ιστορικές γνώσεις ο Bruner – στο βαθμό που ο Bruner τις θεωρεί απλές έννοιες – ενώ επίσης δεν συμμερίζεται και την άποψή του που θέλει τις εμπεδωμένες ιστορικές γνώσεις των μαθητών –ως μελών ενός δεδομένου κοινωνικού συνόλου –να εντάσσονται εξ ορισμού στην κατηγορία της συμβατικής προ-επιστημονικής γνώσης.

Σε ό,τι αφορά τις απόψεις των Booth και Sadoun - Lautier, ο Moniot δίνει την εντύπωση ότι τις προσεγγίζει ως θεμέλια κάθε περαιτέρω προσέγγισης των τρόπων με τους οποίους κατακτάται στο σύγχρονο σχολείο η ιστορική γνώση. Μάλιστα, όπως δηλώνει ο Moniot, η Sadoun - Lautier απέδειξε ότι η ιστορική γνώση εγχαράσσεται στους μαθητές σε συνάρτηση με τις προϋπάρχουσες νοητικές, κασμοθεωρητικές και ιδεολογικές δομές, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί στη συνείδησή τους, και βεβαίως, με πλαίσιο αναφοράς τα προβλήματα και τις ευαισθησίες του παρόντος.

Τόσο η Sadoun – Lautier όσο και ο Moniot θεωρούν απαραίτητη την κλιμάκωση της διδασκόμενης ύλης από το γεγονοτολογικό επίπεδο στη συγκρότηση και αφομοίωση ιστορικών εννοιών και από αυτές στη μελέτη ιστορικών ολολήτων (ομάδες, κοινωνικές τάξεις, πολιτικά κινήματα, έθνη – κράτη, πολιτισμοί).

Ο Moniot θέτει στο κέντρο του προβληματισμού του για τη διδασκαλία της Ιστορίας το πραγματικό υποκείμενο και τον αποφασιστικό παράγοντα της μαθησιακής διαδικασίας: το μαθητή. Όπως αναφέρει ο ρόλος του μαθητή είναι να μαθαίνει, ο ρόλος του δασκάλου είναι να τον βοηθά να μάθει και εκείνος της Ιστορίας είναι να αναπτύσσει τη σκέψη: οι τρεις ρόλοι είναι αλληλένδετοι. Μαθαίνω και κατανοώ εδώ σημαίνει συνδέω το καθετί νέο με εκείνα που ήδη γνωρίζω και πιστεύω, με αυτό που ήδη είμαι, σημαίνει νοηματοδοτώ ο ίδιος αυτό το καινούριο και αναμορφώνω ή διευρύνω το γνωστικό μου εξοπλισμό σε περίπτωση που εκείνο δεν εγγράφεται στα ήδη υπάρχοντα πλαίσια σκέψης. Όταν ένας μαθητής ακούει, διαβάσει, συναντά κάτι στην ιστορία, το προσλαμβάνει, το επιλέγει, το μετασχηματίζει, το ταξινομεί, ακριβώς μέσω ενός ψυχικού μηχανισμού, χάρη στα γνωστικά πεδία που κινητοποιεί, που ενεργοποιεί και που μπορεί να διευρύνει και να επαναδιαχειρισθεί μέσα σε αυτή τη δραστηριότητα. Επομένως όταν κάποιος προσεγγίζει την ιστορική γνώση, την ιδιοποιείται χάρη στα νοητικά του εργαλεία, την επιλέγει, την τροποποιεί, την οργανώνει τη συνδέει με αυτά που ήδη γνωρίζει.

Σύμφωνα με τις ανωτέρω μελέτες, λοιπόν, ανεξάρτητα από τις ικανότητες και τις ηλικίες τους, τα παιδιά μπορούν να μάθουν Ιστορία εφόσον διδαχθούν τις ιδιαίτερες δεξιότητες και τον τρόπο κατανόησης που προσιδιάζουν σ' αυτό το γνωστικό αντικείμενο. Η αντίληψή μας για το τι είναι Ιστορία προσδιορίζει τους στόχους και τις διδακτικές μεθόδους που θα εφαρμοστούν. Οι μελέτες προτείνουν μεθόδους που επιτρέπουν στα παιδιά να καταλάβουν τη συνέχεια παρελθόντος και παρόντος, την κοινότητα μεταξύ των ανθρώπων που είναι διαφορετικοί, καθώς και τον αβέβαιο και αποσπασματικό χαρακτήρα

+

των πηγών στις οποίες βασίζεται η κατανόησή μας για αυτούς. Η εργασία με πηγές, οι επιτόπιες επισκέψεις, η ανοιχτή συζήτηση αντιμετωπίζονται ως βοηθητικά στοιχεία που όμως δεν οδηγούν αναγκαστικά σε επαρκή ιστορικό συλλογισμό. Χρειάζεται ακόμα συστηματική έρευνα για να κατανοηθεί η διαδικασία με την οποία αναπτύσσεται η ιστορική σκέψη. Τονίζεται, πάντως, ότι προϋπόθεση για να μάθουν τα παιδιά να σκέφτονται ιστορικά είναι να απελευθερωθεί η διδασκαλία από τους περιορισμούς που έχει επιφέρει η παιδαγωγική εφαρμογή του παζετιανού σχήματος. Ωστόσο πολλά μένουν ακόμα άγνωστα σε σχέση με το πώς μαθαίνουν τα παιδιά ιστορία.²⁶

²⁶ Booth, M. (1987). Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to history Teaching. Στο Portal Chr. (επ.) *The History Curriculum for Teachers*, London-New York-Philadelphia: The Falmer Press. Egan, K. (1983). Accumulating History. *History and Theory*, 22 στο ειδικό τεύχος: «The Philosophy of History Teaching». Moniot, X. ό.π. στο οποίο παρουσιάζονται οι πιο πρόσφατες γαλλικές έρευνες.

3. Η ιστορική γνώση - σκέψη: Σύγχρονες θεωρήσεις

Η δυναμική της διδακτικής του μαθήματος της Ιστορίας και η επιρροή που ασκεί στη διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης κατά τόπους και ανά χώρα παρουσιάζει μεγάλες αποκλίσεις και είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων. Επίσης μεγάλη ετερογένεια παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο ο θεωρητικός στοχασμός της επηρεάζει τη σχολική ιστορία. Η ιστορία κάθε χώρας, η σχέση της συλλογικής μνήμης με την ιστοριογραφία, η βαρύτητα του εθνικού στερεοτύπου, το εκπαιδευτικό καθεστώς, η ιστορική κουλτούρα των διδασκόντων, η συμμετοχή τους ή η απουσία τους στη λήψη των αποφάσεων, η ίδια η ιστορία του διδακτικού αντικειμένου διαφοροποιούν, ανάμεσα σε άλλα, το πεδίο και την ποιότητα των εφαρμογών της διδακτικής της Ιστορίας στη σχολική πράξη και ταυτόχρονα προσδιορίζουν την εξέλιξη του επιστημονικού αντικειμένου. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι διακρίνεται μια συγκλίνουσα τάση στη διδακτική της Ιστορίας, η οποία εμπλέκεται με το ιστοριογραφικό και εκπαιδευτικό καθεστώς και απεικονίζεται με διαφορετικό τρόπο, ανά χώρα. Ωστόσο παρατηρούνται κάποιες σταθερές και κοινές παράμετροι αυτής της απεικόνισης, όπως η κυκλοφορία ειδικών περιοδικών και εκδόσεων για τη διδακτική της Ιστορίας, η ακαδημαϊκή ένταξη της διδακτικής της Ιστορίας στα παιδαγωγικά πανεπιστημιακά τμήματα πολλών δυτικών χωρών, η διεθνοποίηση της θεωρητικής αναζήτησης και των ερευνητικών δεδομένων, παρά το ότι σε κάποιες χώρες η εμβέλειά της είναι ακόμη περιορισμένη.

Η συγκρότηση της διδακτικής της Ιστορίας ως διεπιστημονικού αντικειμένου, εγγράφεται στις δυτικές χώρες της δεκαετίας του '60 και είναι απόρροια και απόληξη μιας μακράς πορείας προβληματισμών, που σημειώθηκαν στις δυτικές κοινωνίες από το τέλος του 19^{ου} αιώνα και εξής.

Για την κατανόηση της θεωρητικής δομής του νέου αντικειμένου θεωρείται σημαντική η αναζήτηση των κυρίαρχων επιστημολογικών ερωτημάτων, τα οποία την ορίζουν ως αυτόνομο και παράλληλα ως διεπιστημονικό αντικείμενο, έτσι όπως αυτά συγκροτούνται μέσα στο χρόνο και στο χώρο αναφοράς, αρχής γενομένης από το τέλος του 19^{ου} αιώνα, κατά τον οποίο το διδακτικό αντικείμενο δέχεται τις θεωρητικές συμβολές του ευρύτερου διδακτικού χώρου και ανάγεται σε πεδίο προβληματισμού για τους ιστορικούς επιστήμονες και την κοινωνία.

Καθώς το αντικείμενο εξελίσσεται, τα ερωτήματα αυτά πολλαπλασιάζονται και εξειδικεύονται. Διακρίνεται ένα επιστημολογικό διαρκές που αφορά το σκοπό, το

περιεχόμενο και τη μέθοδο που διατρέχει τη διδασκαλία της Ιστορίας σε όλη τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα, εντοπίζεται σε όλες τις διδακτικές στρατηγικές και διαμορφώνει από τη δεκαετία του '60 διαφορετικά ρεύματα στο χώρο της διδακτικής. Δημιουργεί νέες συνθέσεις διεπιστημονικά εξελίξιμες για το αντικείμενο της διδακτικής του αντικειμένου, καθώς επικοινωνεί με τις επιστήμες αναφοράς την Ιστοριογραφία, την Παιδαγωγική Επιστήμη και τη Γνωστική Ψυχολογία. Για την προσέγγιση του κεντρικού πυρήνα της διδακτικής της Ιστορίας έννοια κλειδί αποτελεί η προσέγγιση της ιστορικής γνώσης, καθώς αυτή παραμένει ως ζητούμενο της διδασκαλίας της Ιστορίας, πολύσημη, αλληλοσυμπληρούμενη, αλλά και αντιφατική.

Ο διδακτικός προσδιορισμός της ιστορικής γνώσης, καθώς συναρτάται απόλυτα με την ιστοριογραφική και κοινωνική του εννόηση, φέρει και δομικά την επιρροή των διαφορετικών ιστοριογραφικών παραδοχών, αλλά και το βάρος της ανταπόκρισης σε κοινωνικές και πολιτικές προσδοκίες που προέρχονται από διαφορετικές αφετηρίες. Βέβαια αφού ούτε η ιστοριογραφία, ούτε η κοινωνία είναι συμπαγείς και ενιαίες και ο χρόνος πολλαπλασιάζει την ποικιλία, η προσπάθεια για μια τυπολογία της ιστορικής γνώσης στη διδακτική της Ιστορίας είναι επισφαλής. Ωστόσο θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε μια διδακτική στρατηγική, η οποία διακρίνεται από τις υπόλοιπες μεθοδολογικά και παρουσιάζει την καινοτομία της διδασκαλίας της Ιστορίας, σύμφωνα με την οποία η ιστορική γνώση προσλαμβάνεται ως ιστορική σκέψη.

Από τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα, εντοπίζονται προβληματισμοί που σχετίζονται με την ανάδειξη της ιστορικής μεθόδου για την τεκμηρίωση της αξίας της Ιστορίας στα σχολεία.

Η ιστορική γνώση ως ιστορική σκέψη εμφανίζεται στο πλαίσιο της κίνησης για την ανανέωση της σχολικής ιστορίας, στην Αμερική το 1880, και συνδέεται με το αίτημα της προοδευτικής ελεύθερης εκπαίδευσης για τα δημόσια σχολεία. Η νέα γενιά των ιστορικών επιστημόνων, οι οποίοι εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τη σχολική ιστορία, διαμορφώνουν μια επικοινωνία με παιδαγωγούς και ανοίγει μια συζήτηση η οποία καταλήγει σε δέσμευση ως προς την ενίσχυση της θέσης του μαθήματος της Ιστορίας στο αναλυτικό πρόγραμμα, τη διεύρυνση της θεματικής της ύλης και την ανανέωση της διδακτικής μεθοδολογίας.²⁷ Βασικές όψεις των προτάσεων αυτών αποτελούν οι ενεργητικές μέθοδοι μάθησης, η

²⁷ Για την γενιά των αυτών των ιστορικών βλ. Nash, G.- Crabtree, Ch.- Dunn, R. (2000). *History on trial. Cultural Wars and the teaching of the past*. New York, σσ. 32-36

αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών, η σύνδεση σχολείου - κοινωνίας, η διαμόρφωση των αυριανών πολιτών, η εισαγωγή ευρύτερων θεματικών, πέραν της αμερικάνικης ιστορίας καθώς και η προτίμηση του πρόσφατου παρελθόντος. Το 1883 εκδίδεται ο τόμος *Οι μέθοδοι Διδασκαλίας της Ιστορίας*, της Παιδαγωγικής Βιβλιοθήκης του Στάνλεϋ Χώλλ, στον οποίο εκφράζονται οι ανησυχίες για τη διδασκόμενη Ιστορία αναδεικνύεται η σημασία της ιστορικής μεθόδου στη διδασκαλία της, και είναι εμφανείς οι επιρροές από την επιστημονική γερμανική σχολή της ιστοριογραφίας και τις μεθόδους εργασίας της (Ρεπούση, 2000: 329). Με την ίδρυση της Αμερικάνικης Ιστορικής Ένωσης το 1884 καθίσταται η συλλογικότητα των ιστορικών πολιτικά και κοινωνικά ορατή και διευκολύνει την ανάμειξή της στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Επίσης ιδρύεται επταμελής επιτροπή για τη μελέτη των κριτηρίων της εισαγωγής των μαθητών στα κολέγια, η οποία καταλήγει σε συνολικές προτάσεις για τη διδασκόμενη ιστορία που ανατρέπουν την προηγούμενη θεωρητική και μεθοδολογική βάση, δημιουργώντας νέα.²⁸ Στο έργο αυτό μεταξύ άλλων υποστηρίζεται η βασική αξία της κατανόησης των αλλαγών μέσα στο χρόνο, η θεματική ύλη εμπλουτίζεται, αναδεικνύεται η σημασία των μεθόδων της Ιστορίας στη διδασκαλία της και προτείνονται μέθοδοι στην κατεύθυνση της αναζήτησης μέσα από ιστορικές πηγές ποικίλες ως προς τη μορφή και αποκαλυπτικές των διαφορετικών ερμηνειών για το παρελθόν. Εμφανείς είναι οι επιρροές από την ερμηνευτική γερμανική σχολή στους ιστορικούς της επιτροπής για τη σύσταση της πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής ιστορίας, καθώς και για την ένταξη των ανωνύμων ανθρώπων ανδρών και γυναικών, δίπλα στους θεσμούς, τα κράτη και τις αυτοκρατορίες. Στο τέλος του αιώνα οι νέες ιδέες περιλαμβάνονται στο βιβλίο αναφοράς για τις επόμενες γενιές των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ιστορία την *Special Method of History* του Charles McMurry.²⁹

Κατά τη δεκαετία του 1960, μετά από τις διαδηλώσεις κατά του πολέμου του Βιετνάμ, και από το Μάη του '68, η Ιστορία στα σχολεία η οποία διαιωνίζει τις δυτικές παραδοσιακές αξίες, τίθεται σε αμφισβήτηση. Η διδασκαλία της Ιστορίας χρειάζεται να αναζητήσει τρόπους που θα οδηγήσουν στην απαγκίστρωσή της από την κοινωνική, πολιτισμική και πολιτική χειραγώγηση. Η ιστορική σκέψη ωστόσο παραμένει απαγορευτική όσο ισχύει η παζετιανή θεώρηση.

²⁸ American Historical Association, Committee of Seven, *The study of History in Schools*, New York, 1899

²⁹ McMurry, Ch. (1903). *Special Method of History. An Complete Outline of a Course Study in History for the Grades Below the High School*. Macmillan, αναφέρεται στο Nash, G., ό.π. σ.35

Το ζητούμενο της ιστορικής γνώσης ως ιστορικής σκέψης για το πρωτοβάθμιο σχολείο αποτελεί στη συνέχεια αντικείμενο πολλών ερευνών, τα αποτελέσματα των οποίων ανέδειξαν τη παιδαγωγική νομιμότητα του εγχειρήματος αυτού καθώς και τις προϋποθέσεις της επίτευξής του.³⁰

Το κίνημα για τις νέες κοινωνικές σπουδές στην Αμερική επιχειρεί την ανανέωση της Ιστορίας με τη βασική πρόταση της *ιστορίας ως αναζήτηση*, που στην περίπτωση της ιστορίας αυτό που ενδιαφέρει δεν είναι το θέμα αλλά η μέθοδος. Οι στόχοι του μαθήματος δεν είναι μόνο γνωστικοί αλλά και ανάπτυξης δεξιοτήτων και διαμόρφωσης θετικών στάσεων για τον σύγχρονο κόσμο (Fenton, 1966: 327). Οι νέες απόψεις αμφισβητούνται, επιστρατεύονται επιχειρήματα που αμφισβητούν την παιδαγωγική νομιμότητά τους, καθώς και φορείς που συνδέουν τη χρησιμότητα της ιστορικής εκπαίδευσης με την εθνική και πολιτική αξιοποίησή της. Δημιουργείται σύγκρουση με βάση τη διχογνωμία περιεχόμενο ή μέθοδος η οποία καταλήγει εις βάρος των νέων απόψεων.

Στη Γαλλία με την εκλογική νίκη του Συνασπισμού των Αριστερών το 1902, το σχολείο αναδιοργανώνεται, υιοθετούνται οι ενεργητικές μέθοδοι διδασκαλίας της Ιστορίας και η *παιδαγωγική των δραστηριοτήτων* σύμφωνα με την οποία στην ιστορική μέθοδο, η οποία λαμβάνει υπόψη το νοητικό επίπεδο των μαθητών, οργανώνονται δραστηριότητες αναζήτησης, επιλογής, κατάταξης, συσχέτισης και δόμησης των γνώσεων. Έτσι η ιστορική μέθοδος νομιμοποιεί την ιστορική εκπαίδευση, αφού μέσα από την κριτική μελέτη η Ιστορία αποκτά παιδαγωγική αξία (Ρεπούση, 2000: 358).

Τις δεκαετίες '60 και '70 προβάλλονται αναζητήσεις για την ανανέωση της σχολικής ιστορίας. Υπάρχει μια συνέχεια με τις απόψεις της Νέας Παιδαγωγικής της δεκαετίας 1945-55, ωστόσο η μεγάλη αλλαγή είναι το ότι η ιστορική σκέψη είναι ο κυρίαρχος στόχος του μαθήματος της ιστορίας και στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σημαντική όμως επιρροή στην εξέλιξη της σχολικής ιστορίας στη Γαλλία έφερε η ίδρυση των Annales και η ουσιαστική επικοινωνία των νέων ιστοριογραφικών προσεγγίσεων με το διδακτικό αντικείμενο, η οποία θα καταλήξει στο μέλλον στο σχηματισμό της Νέας Ιστορίας. Οι υποστηρικτές του νέου διδακτικού παραδείγματος υποστηρίζουν ότι η σχολική ιστορία δεν είναι χρήσιμη αν στερηθεί την ιστορική μέθοδο, την κριτική των

³⁰ Οι έρευνες και τα πορίσματα αναλύονται σε επόμενο κεφάλαιο.

πηγών, την έννοια της σχετικότητας και την ανάπλαση των περιόδων μέσα από τις ίδιες τις μαρτυρίες. Σε σχέση με το περιεχόμενο έχουμε αλλαγή της διδασκόμενης ιστορίας σε ομόκεντρους κύκλους, διεύρυνση του πεδίου της ιστορίας προς μια ολική ιστορία και στροφή από την πολιτική ιστορία στην ιστορία των πολιτισμών. Ιστορικοί και παιδαγωγοί δραστηριοποιούνται για την αναμόρφωση της σχολικής ιστορίας και μεταπολεμικά η *παιδαγωγική της ανακάλυψης* διατρέχει τα διδακτικά αντικείμενα εξυπηρετώντας το ιδανικό μιας παιδείας που στόχο έχει τη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών.

Οι νέες απόψεις και στη Γαλλία παρά τη διάχυσή τους σε επίπεδο θεσμικών οργάνων και εκπαιδευτικών δεν έφεραν αλλαγή στη δομή της διδασκόμενης Ιστορίας.

Κατά τη δεκαετία του '60 η κρίση της σχολικής ιστορίας εντοπίζεται παντού, περιθωριοποιείται και ζητούνται νέοι όροι για την ανανέωσή της. Η Ιστορία παραμένει ένα μάθημα άσκησης της μνήμης, αφού ισχύει η διάκριση σε διδακτικά αντικείμενα που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της σκέψης και σ' αυτά που αποσκοπούν στην άσκηση της μνήμης στα οποία ανήκει και η Ιστορία.

Το Μάη του '68 γίνεται σοβαρή κριτική στο μάθημα της Ιστορίας για τον ιδεολογικό και αντιδραστικό του ρόλο. Κατά τη διάρκεια της ίδιας δεκαετίας ομάδες διδασκόντων επιχειρούν μια συνεκτική και ολοκληρωμένη θεώρηση της σχολικής ιστορίας, λαμβάνοντας υπόψη τις εξελίξεις που σημειώνονται στο χώρο της γνωστικής ψυχολογίας, και αναζητούν τρόπους εναλλακτικής παιδαγωγικής για το πρωτοβάθμιο σχολείο, έτσι ώστε να στηρίξουν τις δυνατότητες του παιδιού της πρώτης σχολικής ηλικίας για μάθηση.

Το Εθνικό Ινστιτούτο Παιδαγωγικής Έρευνας επεξεργάζεται σχέδιο ανανέωσης της σχολικής ιστορίας, ξεκινώντας από το πρωτοβάθμιο σχολείο στο οποίο το 1969 εισάγεται η *παιδαγωγική της αφύπνισης*. Σύμφωνα με αυτήν η σχολική ιστορία στο δημοτικό σχολείο πρέπει να λειτουργήσει σαν εργαλείο για την πνευματική αφύπνιση των παιδιών, μέσα από την ενίσχυση των μηχανισμών της κατανόησης. Η *παιδαγωγική της αφύπνισης* θέτει τα παιδιά σε καταστάσεις έρευνας και προβληματισμού, τα εξοικειώνει με την αναζήτηση και τη μελέτη πηγών, προωθεί την εργασία σε ομάδες. Σημείο εκκίνησης αποτελεί το κοντινό παρελθόν με έμφαση στη θεματική της καθημερινής ζωής. Μέσα από τη μελέτη ντοκουμέντων υποστηρίζεται η ιστορική γνώση ως γνώση μεθόδων και δεξιοτήτων σε ένα συγκεκριμένο πεδίο παρατήρησης (Ρεπούση, 2000: 370).

Στο τέλος της δεκαετίας του '70 διατυπώνονται δημόσια διαμαρτυρίες για τη διδασκαλία της Ιστορίας στα σχολεία, οι οποίες αρχικά ξεκινούν από πολιτικούς κύκλους, στη

συνέχεια γενικεύονται σε ακαδημαϊκούς χώρους, σε χώρους εκπαιδευτικών αλλά και στην κοινή γνώμη. Αναπτύσσεται ένας διάλογος που επιχειρεί να συνδυάσει τη Νέα Ιστορία με τους φόβους της γαλλικής κοινωνίας και της πολιτικής της ηγεσίας για την ιστορική εκπαίδευση των αυριανών πολιτών. Το μεγαλύτερο μέρος της κριτικής για την *παιδαγωγική της αφύπνισης* απευθύνεται στο δημοτικό σχολείο, η σχολική ιστορική γνώση παραμένει σε μεγάλο βαθμό εθνοκεντρική, γεγονοτολογική, εγκλωβισμένη στην παράδοσή της παρά την ανάπτυξη της ιστοριογραφίας στη Γαλλία.

Η έμφαση στην ιστορική σκέψη ως ζητούμενο της σχολικής ιστορίας εκδηλώνεται και στη Μ. Βρετανία με τη θεωρητική πρόταση του W. H. Buston, ο οποίος ανάγει τη διδακτική της Ιστορίας σε αντικείμενο του οποίου τα ερωτήματα προκύπτουν από τη φύση του επιστημονικού αντικειμένου. Η ιστορική μέθοδος θεωρείται απαραίτητο μεθοδολογικό πλαίσιο στη διδασκαλία της Ιστορίας, η διχογνωμία περιεχόμενο ή μέθοδος δεν υπάρχει για τον Buston, αφού θεωρεί ότι το περιεχόμενο γίνεται κατανοητό μέσα από το μεθοδολογικό πλαίσιο στο οποίο αναπλάθεται (Buston, 1972).

Ο Hirst θεωρεί ότι ιστορικές έννοιες, ερμηνευτικό πλαίσιο, χρήση πηγών και μέθοδοι αποτελούν τη διδακτική δομή της ιστορίας. (Hirst, 1965). Οι απόψεις του Hirst ασκούν επιρροή σε επιστήμονες της διδακτικής της Ιστορίας στη Μ. Βρετανία, τις δεκαετίες του '60 και του '70, και δημιουργείται η ανανεωτική κίνηση της σχολικής ιστορίας, που ονομάζεται Νέα Ιστορία, η οποία προτείνει τη σύγκλιση σχολικής ιστορίας και ιστορικής μεθόδου. Ο P.J. Rogers, υιοθετώντας τις θέσεις του Hirst και θεωρητικές απόψεις του Collingwood, του Kitson Clark και του Carr, επεξεργάστηκε ένα διδακτικό παράδειγμα για τη διδασκαλία της ιστορίας. Με βάση τις θέσεις του Hirst και τη διδακτική της Νέας Ιστορίας του Rogers διαμορφώθηκε το πλαίσιο ενός νέου προγράμματος το «Schools Council History Project», το οποίο εφαρμόστηκε και θεωρήθηκε η μεγαλύτερη αλλαγή στην ιστορική εκπαίδευση της χώρας.

Βασικό στοιχείο των απόψεων του Rogers είναι το επιστημολογικό ερώτημα της φύσης της ιστορικής γνώσης, η οποία κατά την άποψή του αποκτά συνοχή μέσω της διαπλοκής του δηλωτικού της χαρακτήρα με τον διαδικαστικό. Οι δύο όψεις της ιστορικής γνώσης παραμένουν αδιαχώριστες. Οι μαθητές με κατάλληλα επιλεγμένο ιστορικό υλικό μαθαίνουν να θέτουν ιστορικά ερωτήματα, να το αξιοποιούν με κριτικό και δημιουργικό τρόπο για να οδηγηθούν σε δικά τους συμπεράσματα. Με αυτόν τον τρόπο η σχολική

ιστορία μπορεί να συνδυάσει τη δηλωτική με τη διαδικαστική γνώση, η ίδια η φύση άλλωστε της δηλωτικής γνώσης παραπέμπει στην ιστορική μέθοδο (Rogers, 1978: 7 – 10).

Ο αποκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος της Μ. Βρετανίας, που από το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, τα Αναλυτικά Προγράμματα και οι διδακτικές προσεγγίσεις καθορίζονται από το διδακτικό προσωπικό και τη σχολική μονάδα, επέτρεψε τη δημιουργία ακαδημαϊκών θυλάκων, οι οποίοι συνέβαλαν καθοριστικά στη θεσμοποίηση της Νέας Ιστορίας. Οι ακαδημαϊκοί αυτοί θύλακες συγκροτήθηκαν στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων και προέκυψε ένας διάλογος μεταξύ του νέου ιστοριογραφικού λόγου και των κριτικών παιδαγωγικών θεωριών. Αυτός ο διάλογος στις δεκαετίες του '70 και '80 συνέβαλε στην υιοθέτηση μαθητοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων, οι οποίες λάμβαναν υπόψη την ηλικία των μαθητών, εστιάζονταν στην εξοικείωση με τις μεθόδους προσέγγισης της γνώσης, στη μύηση στο εννοιολογικό μέρος του μαθήματος, στις μεθοδολογικές πρακτικές και γενικά στην επιστημολογική μέθοδο του ιστορικού, στην επίγνωση του σχετικοποιημένου χαρακτήρα της ιστορικής γνώσης, στην υπέρβαση του εθνοκεντρικού χαρακτήρα της, στην προσπέλαση στην παγκόσμια ιστορία, στη διδασκαλία της σύγχρονης ιστορίας από την προοπτική της συνολικής ιστορίας και της ιστορίας «από τα κάτω». Βασικό σκοπό του μαθήματος αποτέλεσε η χρήση του ιστορικού χρόνου, η αντίληψη της πολλαπλότητας των ερμηνειών, η κατασκευή του ερμηνευτικού πλαισίου, η συλλογή και κριτική προσέγγιση των πηγών, η αιτιώδης συνάφεια και η συγκρότηση δεξιοτήτων προσέγγισης και κατάκτησης της ιστορικής γνώσης.³¹

Σε αντίθεση με το γαλλικό παράδειγμα, που προτάσσει το γνωστικό περιεχόμενο στη βάση της ολικής ιστορίας, στη Μ. Βρετανία το γνωστικό περιεχόμενο συμβαδίζει με τη συγκρότηση ειδικών ενεργητικών δεξιοτήτων και το ενδιαφέρον για τον απεγκλωβισμό του μαθήματος από στερεοτυπικές ιστορικές αντιλήψεις. Το αγγλικό Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος ενδιαφέρεται για την ανανέωση και το θεματολογικό εμπλουτισμό αλλά και για την πολυμέρεια των ερμηνευτικών εκδοχών. Στο πλαίσιο της διανοητικής παράδοσης της βρετανικής μαρξιστικής ιστοριογραφίας (Hobsbawm, Hill, Dobb, E.P. Thompson) και της δυναμικής των πολιτισμικών σπουδών (F.R. Leavis, R. Hoggart, R. Williams) επιχειρείται η ανάδειξη των ιστορικών εμπειριών, των

³¹ Βεντούρα Α. (1994). Η διδασκαλία της ιστορίας στη Δυτική Ευρώπη, Αναζητήσεις και Προοπτικές, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Σεμινάριο 17, Αθήνα, σσ.128-136 Κόκκινος, (1998). ό.π. σ. 401

εναλλακτικών ερμηνευτικών προοπτικών, που χαρακτηρίζουν τα συλλογικά υποκείμενα και κυρίως τις υπάλληλες τάξεις και τις μάζες.

Η Νέα Ιστορία με ζητούμενο την ιστορική σκέψη, η οποία αποκωδικοποιείται στα τρία συστατικά της: στάσεις, έννοιες και δεξιότητες, προκαλεί ενστάσεις στη Μ. Βρετανία οι οποίες εκφράζουν διαφορετικές ανησυχίες. Συγκροτείται μια διδακτική μεθοδολογία που στοχεύει στην ιστορική γνώση, προσεγγίζοντας ταυτόχρονα τις έννοιες, τις διαδικασίες και την αφηγηματική ανάπλαση του θέματος, δηλαδή το περιεχόμενο και τη μέθοδο, με κοινό τόπο τις ιστορικές έννοιες (Ρεπούση, 2000 : 353).

Εντοπίζεται και στη Γαλλία, όπως στη Μ. Βρετανία, η διαμάχη για τη διδασκαλία της Ιστορίας με την παράλληλη κριτική στήριξη των νέων διδακτικών προσεγγίσεων. Αναδεικνύεται η σημασία της ολικής ιστορίας, προκειμένου να τεθούν ερωτήματα και να οδηγήσουν σε ιστορικές αναπλάσεις. Ωστόσο αυτός ο παράλληλος προβληματισμός στη συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία δε βρήκε πεδίο ανάπτυξης.

Επισημαίνεται από ιστορικούς,³² οι οποίοι στηρίχτηκαν στην εμπειρία της Βρετανίας, των ΗΠΑ και της Γερμανίας, μια αναδίπλωση της Νέας Ιστορίας κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '80 και την συνδέουν με ένα κίνημα αντεπίθεσης που εκφράζεται σε πολιτικό επίπεδο από τις συντηρητικές κυβερνήσεις των ανωτέρω χωρών. Όμοιες όμως είναι και οι εξελίξεις για την ιστορική εκπαίδευση στη Γαλλία την ίδια δεκαετία, παρόλο που την πρωτοβουλία των κινήσεων έχουν οι σοσιαλιστές.

Στις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα το τοπίο αλλάζει με τη συσσώρευση των γνώσεων, η οποία ορίζει καλύτερες επιστημονικές αφετηρίες και πιο ανοικτούς ερευνητικούς ορίζοντες. Οι κοινωνικές προσδοκίες μεταβάλλονται ακολουθώντας τις εξελίξεις της εποχής.

Σήμερα η σχολική ιστορία χωρίς να έχει κόψει τις σχέσεις με την εθνικιστική ιδεολογία, τείνει να αυτονομηθεί ως γνωστικό πεδίο της ιστορικής επιστήμης, συνδυάζοντας την ενεργητική παιδαγωγική με τις τρέχουσες εξελίξεις στην ιστοριογραφία και την επιστημολογία της ιστορίας καθώς και τα πορίσματα της γνωστικής ψυχολογίας. Σ' αυτή τη διαδικασία οδηγείται από το πεδίο της ιδεολογίας στην επιστημονική δεοντολογία, καθώς και στον προβληματισμό σχετικά με τα μεθοδολογικά και επιστημολογικά απαιτούμενα για την κριτική πρόσληψή της.

³² Όπως ο Volker Berghahn, καθηγητής σύγχρονης ιστορίας στην Αγγλία, και η Hanna Schissler, ερευνήτρια στο George-Eckert Institute

3.1. Η προβληματική του Henry Moniot

Ο Henri Moniot στο βιβλίο του *Διδακτική της Ιστορίας*, συνοψίζει τις πτυχές των σύγχρονων συζητήσεων για τη σχολική ιστορία, το αίτημα για την ολιστική προσέγγισή της αλλά και τον ταυτόχρονο κατακερματισμό της. Συγχρόνως το έργο αυτό προσεγγίζει κριτικά ετερογενείς προτάσεις που έχουν διατυπωθεί τις τελευταίες δεκαετίες για το ρόλο και τις γνωστικές πρακτικές του μαθήματος, αλλά προτείνει και πρωτότυπες απόψεις λαμβάνοντας υπόψη τον σύγχρονο προβληματισμό.

Ο έργο αυτό αποτελεί, γενική εισαγωγή στην επιστήμη της Διδακτικής της Ιστορίας, στο οποίο μια επιστήμη παραμελημένη, προβάλλεται ως νέος ερευνητικός χώρος. Αυτό που προσδιορίζει το νέο πρόσωπο της Διδακτικής της Ιστορίας είναι η διακριτή προβληματική της. Υιοθετώντας, μαθητοκεντρικό προσανατολισμό, τοποθετεί τη μάθηση στο κέντρο των ενδιαφερόντων της. Αυτή η προτεραιότητα της διδακτικής επηρεάζει συνολικά την πραγματικότητα της σχολικής ιστορίας, καθώς η διδασκαλία της μπορεί να γίνει αποτελεσματική μόνον αν συναντηθεί με το πολιτισμικό υπόβαθρο, τη γλώσσα, την εμπειρία και τον ορίζοντα του μαθητή.

Ο Moniot προσπαθεί να αντιμετωπίσει τη σχολική ιστορία στην ολότητά της. Με βάση το ερώτημα «τι είναι σχολική ιστορία;» ανοίγει το δρόμο για σκέψη γύρω από τα πεδία αναφοράς της σχολικής ιστορίας. Θεωρεί ότι για να προσεγγίσει κάποιος με ρεαλισμό την πραγματικότητα της Διδακτικής της Ιστορίας πρέπει να λάβει υπόψη του τη νοητική δραστηριότητα. Ο προβληματισμός για τη διδασκαλία της Ιστορίας απαιτεί να ληφθεί υπόψη το πραγματικό υποκείμενο, ο αποφασιστικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο μαθητής. Με βάση αυτό αναλύει την εξέλιξη της γνώσης, τη γνωστική εξέλιξη, που εξετάζει τη γένεση, τη δόμηση, την επέκταση, την προοδευτική πορεία, με λίγα λόγια την ικανότητα του μαθητή για γνώση.

Ο Moniot επισημαίνει ότι η διδακτική τροφοδοτείται από την επιστήμη της ψυχολογίας και τα σχετικά πορίσματα για τις διαδικασίες μάθησης. Σχήματα και δομές, κατηγοριοποιήσεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις, συλλογισμοί σημασιοδοτήσεις, αποτελούν για τον Moniot ερευνητικά πεδία για την διδακτική της ιστορίας. Για λειτουργία του γνωστικού μηχανισμού αξιοποιεί το δρόμο για την παρατήρηση της ίδιας της λειτουργίας της γνωστικής ικανότητας, σε ενεργή συνάρθρωση των στοιχείων της, με τη βοήθεια των κλάδων της ψυχολογίας που αφορούν τη μεθοδική μελέτη των παρατηρήσιμων συμπεριφορών, συμπεριλαμβανομένων και των λεκτικών, καθώς και των

πηγών της πρόσληψης των πληροφοριών. Με βάση τα παραπάνω επισημαίνει ότι το γιγνώσκον υποκείμενο αποτελεί ύπαρξη εφοδιασμένη με κάποιες αναπαραστάσεις και με ικανότητες διαχείρισης και εκμετάλλευσης των «πληροφοριών» που διαθέτει. Αναλύει, επιλέγει, οργανώνει ό,τι του συμβαίνει και το μορφοποιεί σε λογική ιδέα. Η γνώση αυτή είναι λειτουργική, έχει την τάση να οργανώνει τη συνοχή του περιβάλλοντος και επομένως να καθιστά δυνατή την εξοικείωση μαζί του και δυνατή τη δράση επ' αυτού. Καθένας λοιπόν διαθέτει ένα σύνολο εδραιωμένων γνώσεων, και στα πλαίσια αυτών διακρίνονται οι «δηλωτικές» γνώσεις, οι οποίες αφορούν αντικείμενα τα οποία γίνονται αντιληπτά με βάση τις συνιστώσες και τις σχέσεις του. Αφορούν συμβάντα και έννοιες, γενικές ή ειδικές, που μπορεί να είτε να καθορίζουν μία συγκεκριμένη δόμηση, είτε να προκύπτουν από αυτή. Διακρίνει επίσης και τις «διαδικαστικές» γνώσεις, οι οποίες είναι φορείς της οργάνωσης της στοχοθετημένης δράσης, το «γνωρίζω πώς να πράξω».

Ο Moniot τονίζει επίσης τη διαρκή ικανότητα της γνωστικής λειτουργίας να συγκροτεί έννοιες. Πρόκειται για γνώσεις ομαδοποιημένες και υποκείμενες σε μια δύναμη που επιλέγει και συνδέει. Οι κατηγορίες ορίζονται έτσι ως «γνωστικές δυνατότητες», που υπάρχουν στη μνήμη και είναι σε θέση να προβούν σε ταξινομήσεις, καθώς και να κινητοποιήσουν τις πληροφοριακές και συνδυαστικές ικανότητές τους, κατά περίπτωση. Η ικανότητα εννοιοποίησης μπορεί ακόμη να οριστεί και ως δυνατότητα ταύτισης ή ταξινόμησης. Για να μπορεί το «γιγνώσκον» υποκείμενο να εποπτεύει την πολυμορφία του κόσμου και να τιθασεύσει τις υποκείμενες διάρκειές του, συγκροτεί κάποια πλαίσια που του επιτρέπουν να ταξινομεί, να αναγνωρίζει και να αναγνωρίζει και να ερμηνεύει. Η *κατηγοριοποίηση* είναι ο αποτελεσματικός τρόπος ταύτισης και σημασιοδότησης των αντικειμένων (με την ευρύτερη έννοια), τρόπος αναγνώρισης μέσα από την αντιπαράθεση με εκείνα που είναι ήδη γνωστά από το υποκείμενο. Οι κατηγορίες δεν αυτόνομες, αντιτίθενται, συντίθενται, συνδέονται ή επικαλύπτονται, είναι συναφείς ανά πεδίο, τομέα, σύνολο κ.λπ.

Η μνήμη, βέβαια, διαθέτει και άλλα ακόμη διαφορετικά εργαλεία, κυρίως «σχήματα», νοητικούς εθισμούς, εδραιωμένες συσχετίσεις, ένα είδος υπόβαθρου στη βάση του οποίου δομείται, για παράδειγμα, η νοητική διαμόρφωση του χώρου, ή η χρονική σύνδεση κάποιων γεγονότων. Αποτελούν προϊόντα της εμπειρίας, φορείς περιοδικών προσδοκιών, σύνολο αλληλοσυνδεόμενων γνώσεων, οι οποίες είναι εφαρμόσιμες σε ποικιλόμορφες πραγματικές καταστάσεις και βοηθούν το υποκείμενο να αναγνωρίζει, να συνάγει και να

οργανώνει την πληροφορία. Τα αποκαλούμενα «σχήματα» περικλείουν, ως προς τη χρήση τους και μια άλλη διαδικασία κατηγοριοποίησης, τη στιγμή που αναδεικνύουν την κοινότητα των στοιχείων εκείνων που έχουν την τάση να εμφανίζονται σε κάθε ανάλογη περίπτωση του «σεναρίου» ή του «σκηνικού» (βιωμένη εμπειρία). Ως προς τα «σχήματα» ο Moniot στέκεται σε δύο σημεία. Το ένα είναι ότι η γνώση συνενώνει με τον τρόπο της δύο σταδιακές εποπτείες, τα δύο κατάστιχα και τα δύο ρεπερτόρια της λογικής σκέψης και της (πολιτισμικής) νοηματοδότησης, τις θεμελιώδεις κατηγοριοποιητικές δομές, με βάση τις οποίες το υποκείμενο ανατέμνει και ανασυγκροτεί τον κόσμο, και τις αναπαραστάσεις που οργανώνουν νοηματικά το σύμπαν και καθοδηγούν τις εκτιμήσεις και τις πρωτοβουλίες του. Το δεύτερο είναι ότι η μνήμη, η γνώση εν γένει δεν αποτελεί απλά αθροίσματα δεδομένων που αποθηκεύονται για να ανασυρθούν κάποια δεδομένη στιγμή, αλλά πλαίσια γνώσης, αναγνώρισης και ένταξης, αναδιαχείρισης, ενεργοποιήσιμα για την κατανόηση, την απόλαυση, τη λήψη αποφάσεων.

Οι συλλογισμοί, κατά τον Moniot, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη νοητική δραστηριότητα και όχι μόνο στη συνήθη μορφή της απόδειξης. Συλλογίζομαι σημαίνει προβαίνω σε σκέψεις, προβαίνω σε μια σειρά νοητικών διεργασιών που μου επιτρέπουν να εξάγω, μέσα από κάποια δεδομένα ή προϋπάρχουσες παραδοχές ή από προτάσεις οι οποίες αποκαλούνται όροι στην ανάλυση της όλης διαδικασίας, νέα δεδομένα και προτάσεις (συμπεράσματα), στο βαθμό που η σχέση μεταξύ των στοιχείων του συλλογισμού οδηγεί σε αυτά ή τα επιτρέπει με βάση κάποιους κανόνες που εκλαμβάνονται ως λογικοί ή με κάποια πρακτικά σχήματα συλλογισμού που διαθέτει η μνήμη. Με τον όρο «συλλογισμός» μπορεί ακόμα να δηλώνεται η μέθοδος που ακολουθήθηκε στην πορεία της διαμόρφωσης μιας σκέψης.

Σε σχέση με τη λειτουργία της κατανόησης η αναπαράσταση είναι εκείνη που ουσιαστικά διαχειρίζεται μια βιούμενη κατάσταση. Πρόκειται για τη σημασιοδότησή της, για τη νοητική δραστηριότητα της κατανόησής τους, η οποία ονομάζεται και σημασιολογική αναπαράσταση. Η επεξεργασία συνενώνει μια πληθώρα δεδομένων όπως:

- Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε κατάστασης με την κρίση του υποκειμένου, υποβάλλουν μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, οργανώνουν τους στόχους και την αντίστοιχη δράση.
- Οι πληροφορίες που δέχεται το «γιγνώσκον» υποκείμενο, τις οποίες πρέπει να νοηματοδοτήσει την κάθε μία χωριστά και να τις ερμηνεύσει ως σύνολο.

+

- Οι γνώσεις που διαθέτει ήδη το υποκείμενο, το μόνιμο εννοιολογικό του υπόβαθρο, τα νοητικά σχήματα, οι γνώσεις του επάνω στο εκάστοτε πεδίο.
- Οι συλλογισμοί του υποκειμένου (για να προσφέρει στις ερμηνείες του τα εργαλεία που του λείπουν), οι προβλέψεις του, οι ενεργοποιήσεις των γνώσεων, οι εκτιμήσεις του σχετικά με τη συμβατότητα και τη συνοχή όλων όσων η νόηση συναρθώνει με τον έναν ή τον άλλο τρόπο.

Η κατανόηση δεν είναι επομένως ένας απλός συνδυασμός πληροφοριών που λαμβάνει το υποκείμενο, αλλά επίσης σύζευξη των γνώσεών του.

Εκτός από την «δι-ατομική» διαδικασία της γνώσης ο Moniot ασχολείται και με τις κοινωνικές προκλήσεις της ατομικής γνώσης. Η γνώση είναι ταυτόχρονα νοητική διαχείριση του πραγματικού με το γνωστική ευθύνη του καθενός και καρπός των κοινωνικών σχέσεων, στα πλαίσια των οποίων αποκτά έκφραση, εγκυρότητα και αναγνωρισιμότητα. Εδώ παρουσιάζονται τα προβλήματα της διαδραστικής δόμησης της γνώσης και της κοινωνικής της αναγνωρισιμότητας. Το υποκείμενο διαθέτει ένα γνωστικό λειτουργικό σύστημα που είναι σε θέση να διακρίνει, να συνενώνει, να συμπεριλαμβάνει, να ταξινομεί, να συγκροτεί σειρές, να συμπεραίνει, αλλά και ένα άλλο κοινωνικά προσδιορισμένο και πολιτισμικά σημασιοδοτημένο που προσανατολίζει, επιλέγει, ελέγχει τη χρήση και την εφαρμογή της λειτουργικής δυνατότητας και υπαγορεύει τους αναγνωριστικούς κανόνες, οι οποίοι είναι ενδεχομένως και κανόνες της κοινής λογικής.

Ο Moniot υποστηρίζει, σε σχέση με τις λειτουργίες του μαθήματος ότι το κριτικό πνεύμα επιτρέπει την παραγωγή ιστορικής γνώσης, και αναδεικνύοντας την ιστορικότητα των ιστορικών σχηματισμών ταυτόχρονα συγκροτεί τη συλλογική ταυτότητα. Το μάθημα αποτυγχάνει όταν μετατρέπεται σε ιδεολογικό μηχανισμό. Τέλος θεωρεί ότι η κριτική πρόσληψη της ιστορικής γνώσης πρέπει να έχει οδηγό τον συστηματικό απεγκλωβισμό από τα χαλκευμένα ψεύδη και τα απλοποιητικά και γενικευτικά σχήματα κάθε ιδεολογικού λόγου.

Για τη συγκρότηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών ο Moniot θεωρεί ότι η σχολική ιστορία πρέπει να επιτελεί τις ακόλουθες λειτουργίες³³ :α) τη διαμόρφωση και τη δυναμική μετάβαση της συλλογικής μνήμης σε κριτική αντιπαράθεση με τις εκδοχές του επίσημου ιστορικού λόγου, τις ερμηνείες που παράγει η ιστοριογραφία, τα ΜΜΕ, η

³³ Παρατίθενται στο Κόκκινος, Γ. (1998). ό.π. σσ. 318-319

προφορική ιστορία σύμφωνα με τους προβληματισμούς του παρόντος, β) να διαμορφώνει κριτικό πνεύμα με τη σύγκριση πολιτισμών, εποχών, στάσεων, αλλά και με τη συνειδητοποίηση της σχετικότητας των αξιολογικών κρίσεων, το σεβασμό και την ανοχή του διαφορετικού, γ) τον εθισμό των μαθητών στην ορθολογική προσέγγιση φαινομένων με την υπέρβαση ανελαστικών ερμηνευτικών σχημάτων και δ) τη δημιουργία προϋποθέσεων για τη συγκρότηση ενεργού και δημοκρατικής πολιτικής συνείδησης των μαθητών.

Για την κριτική πρόσληψη της ιστορικής γνώσης ο Moniot θέτει προϋποθέσεις οι οποίες αφορούν: α) τη μεγαλύτερη δυνατή ευρύτητα του φάσματος των ιστορικών περιόδων, των πολιτισμών και των εθνικών ιστοριών οι οποίες διδάσκονται, β) τη συστηματική μελέτη με ποικιλία ιστορικών πηγών, μεθόδων, και εννοιών αιτιότητας, γ) το εύρος της διδασκόμενης ύλης ως προς το σύνολο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, δ) τη γνώση του νοητικού επιπέδου των μαθητών, και ε) την παροχή δυνατότητας ανάληψης πρωτοβουλιών από τους μαθητές με την απλοποίηση των μεθοδολογικών και εννοιολογικών εργαλείων της ιστορικής μεθόδου. Θεωρώντας ο Moniot ότι ο μαθητής είναι φορέας αξιολογικών σχημάτων, υποστηρίζει την ενεργητική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης για την αποδόμηση των προϋπαρχόντων σχημάτων και την οικειοποίηση της εκάστοτε επιστημονικά αποδεκτής, άρα σχετικής ιστορικής αλήθειας.

Τέλος προτείνει την κατά περίπτωση συμπληρωματική και εναλλακτική χρήση των διδακτικών μεθόδων από τον διδάσκοντα του μαθήματος. Σ' αυτές εντάσσει την κριτικά οριοθετημένη αφήγηση, την προσφυγή σε έννοιες και αναλυτικές κατηγορίες, την αποκωδικοποίηση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, και τις ασκήσεις κειμένου, είτε του εγχειριδίου, είτε ενός συνόλου διδακτικά αξιοποιήσιμων πρωτογενών και δευτερογενών πηγών για την ενεργητική προσπέλαση της γνώσης και τη διαμόρφωση αναλυτικής, κριτικής και ερμηνευτικής ικανότητας των μαθητών.

Με το συνδυασμό της χρήσης αυτών των μεθόδων ο Moniot πιστεύει ότι κατακτάται από τη μια η δηλωτική γνώση, που σημαίνει το σύνολο των δεδομένων το οποίο συμπίπτει με το γεγονοτολογικό επίπεδο, και από την άλλη η διαδικαστική γνώση που σημαίνει τη γνώση των τρόπων με τους οποίους σε κάθε συγκυρία παράγεται με ενεργητικό και ορθολογικό τρόπο ιστορική γνώση και τεκμηριωμένη αξιολογική κρίση.

Συμπερασματικά για τις απόψεις του Moniot, σε σχέση με τη μάθηση της ιστορίας μπορούμε να πούμε ότι η προσέγγιση της ιστορικής γνώσης οριοθετείται από το δίπολο:

ιστορική γνώση, ως πολιτική και πολιτισμική καλλιέργεια και μάθηση, ως απόκτηση και εξέλιξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Η χρήση των πηγών στην τάξη θεμελιώνει την καλλιέργεια της κριτικής ιστορικής σκέψης. Οι πηγές αποτελούν την καλύτερη ευκαιρία για την κατανόηση της εργασίας του ιστορικού και παράλληλα είναι το πιο κατάλληλο υλικό για καθοδηγούμενη εξάσκηση στην αναζήτηση της πληροφορίας, τη χρήση των βιβλιογραφικών εργαλείων, τον κριτικό σχολιασμό των πηγών, τη διάκριση του αφηγηματικού από τον περιγραφικό ή τον εξηγητικό λόγο. Μια άλλη είσοδος στη μάθηση της ιστορίας, εκτός από τη χρήση πηγών, είναι ο ίδιος ο ιστορικός λόγος, ο οποίος οφείλει να μην αντιμετωπίζεται ως μορφοποίηση καθορισμένη και αμετακίνητη.

Σχετικά με την άποψη ότι η ιστορία χρησιμεύει στην κατανόηση του παρόντος, υποστηρίζει ότι συμβαίνει ακριβώς το αντίστροφο, το ίδιο το παρόν επιτρέπει και προσανατολίζει τη γνώση του παρελθόντος και πάντοτε για τις δικές του ανάγκες. Η ιστορική μάθηση ηχεί σε δύο επίπεδα και στο επίπεδο των γνώσεων και στη διανοητική σχέση που καλλιεργείται μ' αυτές τις γνώσεις.

Το έργο του Moniot συνιστά μέσα στο δυτικοευρωπαϊκό ακαδημαϊκό πλαίσιο συνεπή πραγμάτωση μιας μακράς διανοητικής παράδοσης ιστορικού και παιδαγωγικού προβληματισμού, μια συστηματική κριτική επιτομή και κριτική προσέγγιση των σύγχρονων ετερογενών προτάσεων που έχουν διατυπωθεί για το ρόλο, τις γνωστικές πρακτικές και το αξιακό φορτίο του μαθήματος της Ιστορίας.

3.2. Η ιστορική σκέψη στο Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα της Βρετανίας (National Curriculum, London, 1990)³⁴

Στη Βρετανία, αντίθετα με ό,τι συμβαίνει στην Ελλάδα όπου το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην κάλυψη της ύλης, κοινής για όλα τα σχολεία και όλους τους μαθητές μέσα στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, το ενδιαφέρον εστιάζεται στη μαθησιακή διαδικασία. Εκπαιδευτικοί κάθε σχολείου είναι ελεύθεροι να επιλέξουν ένα πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό που ανταποκρίνεται στις ανάγκες, το νοητικό επίπεδο και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους. Η κυβέρνηση διαμορφώνει προγράμματα που καθορίζουν το γενικό πλαίσιο των μαθημάτων σε συνεργασία με εμπλεκόμενους φορείς. Έτσι έχουμε τη δόμηση ενός αποκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος σε αντίθεση με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από πολλούς απόλυτα συγκεντρωτικό, αφού το Υπουργείο Παιδείας επιβάλλει και ελέγχει όλους τους όρους μιας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής με ένα αναλυτικό πρόγραμμα για όλους και ένα εγχειρίδιο.³⁵

Από το 1991 άρχισε να διδάσκεται η Ιστορία στους μαθητές από 5-16 ετών με βάση το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (National Curriculum). Το γεγονός αυτό αποτελεί την αρχή μιας νέας εποχής για τη διδασκαλία της Ιστορίας και συγχρόνως είναι το επιστέγασμα των προσπαθειών που ξεκίνησαν το 1988. Το θέμα της εκπόνησης του εθνικού αναλυτικού προγράμματος προκάλεσε τεράστιο ενδιαφέρον και δημιούργησε διαμάχες, απέφερε υπομνήματα, τέσσερις οργανωμένους εθνικούς διαλόγους, και τερματίστηκε με σχετική συζήτηση στη Βουλή των Κοινοτήτων και στη Βουλή των Λόρδων.

Το μάθημα της Ιστορίας συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, και ήταν το μόνο μάθημα για το οποίο ο υπουργός της Παιδείας και Επιστημών έδωσε στη δημοσιότητα το υπόμνημα της Ομάδας Εργασίας χωρίς δικές του προτάσεις δηλώνοντας πως «*Η ιστορία είναι ένας σημαντικός γνωστικός τομέας...το περιεχόμενό της, η διδασκαλία της και η εξέλιξή της προκάλεσαν πολλές δημόσιες αντιπαραθέσεις.....Για το σκοπό αυτό δίνουμε στη δημοσιότητα το υπόμνημα και καλούμε τον μέγιστο αριθμό αντιπροσωπευτικών οργανώσεων να μας κοινοποιήσουν τα σχόλιά τους.. Οι σχολικές μονάδες επίσης θα*

³⁴ National Curriculum, London, (1990). (*History for ages 5 to 16. Proposals of the Secretary of State for Education and Science*)

³⁵ Βλ. Νάκου, Ε. (2000). Το πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας στη Μεγάλη Βρετανία, στο Sebba, J. ό.π. σσ. 17-22

μπορέσουν να εκφράσουν τις απόψεις τους...»³⁶ Ο Υπουργός Παιδείας ζήτησε τη γνώμη διαφόρων προσώπων για το τελικό πόρισμα, πριν προχωρήσει στις δικές του προτάσεις. Οι μέχρι τότε θεωρητικές συζητήσεις ξέφυγαν από τον κύκλο των διανοούμενων και απασχόλησαν το ευρύτερο κοινό. Αντίγραφα του τελικού υπομνήματος στάλθηκαν σε κάθε σχολική μονάδα, στις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές και σε ένα μεγάλο αριθμό αντιπροσωπευτικών οργανώσεων. Τους ζητούσαν να διατυπώσουν τις απόψεις τους για τους διδακτικούς στόχους, τα προγράμματα σπουδών και τις οδηγίες διδασκαλίας. Το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα λοιπόν είναι προϊόν πολλών επιρροών.

Το μάθημα της Ιστορίας στη Βρετανία δεν αποσκοπεί στη συσσώρευση ιστορικών γνώσεων μέσα στο πλαίσιο μίας χρονολογικής ιστορικής αφήγησης αλλά στην εισαγωγή των μαθητών στον κόσμο της ιστορίας, στην κατανόηση εννοιών, όρων και θεμάτων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για ιστορική ερμηνεία με βάση τη χρήση πηγών, στη δόμηση ιστορικών γνώσεων με τη μελέτη ιστορικών κειμένων και την αυτενέργεια των σκεπτόμενων υποκειμένων. Η ιστορική γνώση θεωρείται άμεσα συνδεδεμένη με την ιστορική έρευνα, τη χρήση και ερμηνεία πηγών και την ιστορική σκέψη, από την οποία δεν μπορεί να διαχωριστεί (Sebba, 2000: 19).

Σύμφωνα με το εκπαιδευτικό σύστημα της Βρετανίας, η υποχρεωτική εκπαίδευση, είναι οργανωμένη σε τέσσερα στάδια-κλειδιά (key stages 1,2,3,4). Αυτά τα στάδια αντιστοιχούν σε ηλικίες μαθητών από 5 ετών έως και 16. Όλα τα παιδιά παρακολουθούν το μάθημα της Ιστορίας στα τρία πρώτα στάδια. Και στα τρία στάδια ισχύουν ορισμένες κοινές προδιαγραφές.

Το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα της Βρετανίας για τη διδασκαλία της Ιστορίας αποτελείται από διδακτικούς στόχους και από αντίστοιχα προγράμματα σπουδών. Οι διδακτικοί στόχοι είναι οι εξής³⁷:

- α) Γνώση και κατανόηση της ιστορίας, που αναφέρεται στη συνειδητοποίηση και στην εξοικείωση με τις αλλαγές και τη συνέχεια μέσα στο χρόνο, τη γνώση των αιτίων και των συνεπειών των καταστάσεων και των γεγονότων του παρελθόντος
- β) Ερμηνείες ιστορικών γεγονότων, που αναφέρονται στους διάφορους τρόπους μέσω των οποίων διαμορφώνεται η εικόνα του παρελθόντος και είναι εφικτή η ερμηνεία του.

³⁶ Δελτίο τύπου του 115/90, 3 Απριλίου 1990, παρατίθεται στο J. Peyrot, (επιμ.), 2002, *Η Διδασκαλία της Ιστορίας στην Ευρώπη*, Μεταίχμιο, σ. 132

³⁷ Παρουσιάζονται στο Colwill, I. (2002). Το National Curriculum στην Αγγλία. Στο Peyrot, J. (επιμ.), ό.π. σσ. 125-141

Αποσκοπεί στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές πως δεν κοιτάζουμε όλοι με την ίδια οπτική το παρελθόν, και ότι για διάφορους λόγους αυτό το παρελθόν μπορεί να ερμηνευτεί με διαφορετικούς τρόπους. Αυτός ο στόχος θεωρήθηκε πολύ σημαντικός από την Ομάδα Εργασίας, γιατί θα επέτρεπε την αποφυγή μιας θεώρησης του Αναλυτικού Προγράμματος της Ιστορίας ως μέσου προπαγάνδας και φρονηματισμού.

γ) Χρήση πηγών, αυτός ο στόχος εξοικειώνει τους μαθητές μ' ένα σπουδαίο στοιχείο της ιστορικής επιστήμης. Πρέπει να τους βοηθήσει να αναπτύξουν την ικανότητα κατανόησης των ιστορικών πηγών, να μπορούν να τις τοποθετούν σ' ένα ευρύτερο ιστορικό περιβάλλον, να τις αξιολογούν και να προχωρούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων.

Αυτοί οι τρεις βασικοί στόχοι αποτελούν τα τρία πεδία της ιστορικής σκέψης, όπως αυτή παρουσιάζεται στο Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα της Βρετανίας Όποια αναθεώρηση και αν υποστούν τα ΑΠ οι τρεις αυτές διαστάσεις θεωρούνται θεμελιώδεις και πρέπει να περιλαμβάνονται στους στόχους του μαθήματος και να εξακολουθούν να επαναλαμβάνονται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο (Sebba, 2000: 51).

Σε σχέση με τους στόχους του μαθήματος, τα βασικά στοιχεία - κλειδιά είναι κοινά σε όλα τα στάδια και είναι: 1) χρονολόγηση, 2) έκταση κι βάθος της ιστορικής γνώσης και κατανόησης, 3) ερμηνείες της ιστορίας, 4) ιστορική έρευνα και 5) οργάνωση και επικοινωνία.

Σε σχέση με το θεματολογικό περιεχόμενο του μαθήματος σε όλα τα στάδια οι μαθητές διδάσκονται θέματα που αφορούν όλη τη ζωή των ανθρώπων καθώς και τη ζωή εθνικών και θρησκευτικών μειονοτήτων, φύλων, διαφορετικών πολιτισμών, θέματα από τη σύγχρονη ιστορία και την προγενέστερη. Τα ιστορικά φαινόμενα εξετάζονται από διάφορες οπτικές σκοπιές και όπου είναι δυνατόν η ιστορία της Βρετανίας εντάσσεται στο ευρωπαϊκό και το παγκόσμιο πλαίσιο της.

Ο Martin Booth³⁸ υποστηρίζει ότι το βρετανικό αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα της Ιστορίας δίνει ευελιξία στους καθηγητές ως προς την επιλογή του γνωστικού περιεχομένου και ενθαρρύνει με τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος την ανάπτυξη των ερευνητικών μεθόδων και ενός υψηλού ιστορικού προβληματισμού, καθώς και τη χρήση μιας μεγάλης ποικιλίας ιστορικών πηγών. Το γεγονός αυτό συμβάλλει και στην ανάπτυξη νέων τρόπων αξιολόγησης και ελέγχου των ιστορικών γνώσεων. Θεωρεί ότι η κυρίαρχη

³⁸ Βλ. Booth, M. (2002). Διδασκαλία και μέθοδοι στην Αγγλία. Στο Peyrot, J. (επιμ.), ό.π. σσ. 149-161

τάση στο Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα θα μπορούσε να αποκληθεί μεταμοντέρνα θεώρηση της ιστορίας, καθώς είναι απελευθερωμένη από την υπερβολικά αυστηρή οργάνωση και τις ιδεολογίες. Το μήνυμα που προκύπτει από τους προς επίτευξη στόχους είναι ότι η ιστορία πρέπει να προσεγγίζεται με επιστημονική ακρίβεια, αλλά δεν υπάρχει απόλυτη αλήθεια και, κυρίως, δεν υπάρχει ένας μοναδικός τρόπος θέασης του παρελθόντος. Θεωρεί επίσης σημαντικό ότι τα πλαίσια αναφοράς δεν είναι ένας κατάλογος γνώσεων που οι μαθητές θα πρέπει να έχουν αφομοιώσει σε μια δεδομένη ηλικία. Οι εννοιολογικοί στόχοι και δεξιότητες έχουν το προβάδισμα έναντι των προγραμμάτων σπουδών, πράγμα που μας κάνει να σκεφτόμαστε ότι η μέθοδος και ο τρόπος σκέψης έχουν μεγαλύτερη σημασία από τα γνωστικά περιεχόμενα και τον αριθμό των εξεταζόμενων ζητημάτων.

Πολύ σημαντική επίσης είναι η παρατήρηση του Booth ότι τα πλαίσια αναφοράς, τα οποία παρέχουν μια εξελικτική εικόνα της ιστορικής σκέψης των παιδιών για καθέναν από τους διδακτικούς στόχους, αποτελούν απόδειξη για το γεγονός ότι ακόμη και τα πολύ μικρά παιδιά έχουν την ικανότητα να κατακτήσουν πολύ υψηλού βαθμού ιστορική γνώση. Μια τέτοια περιγραφή της ιστορικής συνείδησης των παιδιών δείχνει να έχουμε διανύσει πολύ δρόμο από τότε που οι έρευνες στις δεκαετίες του 1960 και του '70 φαίνονταν να αποδεικνύουν τη βραδύτητα με την οποία αναπτύσσεται η λογική ιστορική σκέψη στο παιδί. Εννοεί κυρίως την κλίμακά του που χρησιμοποιήθηκε για να μετρηθεί η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης του παιδιού και υποστηρίζει ότι ήταν κακή επιλογή για ένα μάθημα σαν την Ιστορία.

Πολλά θεωρητικά, αλλά και πρακτικά ζητήματα, τα οποία σχετίζονται με το μάθημα της Ιστορίας στη Βρετανία σε παιδιά της ηλικίας του αντίστοιχου δικού μας δημοτικού σχολείου, παρουσιάζονται και αναλύονται στο βιβλίο της Judy Sebba. Στο βιβλίο τονίζεται ιδιαίτερα η ικανότητα ενός μαθητή του πρωτοβάθμιου σχολείου να προχωρήσει στην ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης γύρω από τη φύση της ιστορικής γνώσης και να αρχίσει να υποψιάζεται ότι και η Ιστορία που διδάσκεται είναι μια γλωσσικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη κατασκευή. Επίσης υποστηρίζει ότι η διδασκαλία της Ιστορίας προσφέρει πλέον στους μαθητές τη δυνατότητα να δοκιμάσουν συνθετότερα ερμηνευτικά σχήματα σε σταδιακά πολυπλοκότερα δεδομένα, τα οποία οι ίδιοι έχουν απομονώσει από τις προσφορότερες ιστορικές πηγές.

3.3. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις της ιστορικής σκέψης στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, οι προβληματισμοί για τη διδασκαλία της Ιστορίας μόλις τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει να ξεφεύγουν από το πλαίσιο της παραδοσιακής μεθοδολογίας. Η διδακτική της Ιστορίας ήταν αποκλειστική απασχόληση των παιδαγωγών. Ωστόσο παρατηρείται ένα ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια, για τα ζητήματα που θέτει η διδασκαλία της Ιστορίας. Από τις συζητήσεις αυτές όμως μένει σχεδόν έξω η διδασκαλία της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο, η οποία αποτελεί ένα από τα γνωστικά αντικείμενα τα οποία καλείται να διδάξει ο δάσκαλος. Μολονότι η σχετική ελληνική βιβλιογραφία εξακολουθεί να δίνει προτεραιότητα στους παιδαγωγικούς στόχους του μαθήματος, δύο νέα στοιχεία είναι εμφανή. Πρώτον αναγνωρίζεται από παιδαγωγούς η ιδιαιτερότητα που παρουσιάζει η μετάδοση και η πρόσληψη της γνώσης για το παρελθόν σε παιδιά διαφόρων ηλικιών και δεύτερον αρχίζουν να ασχολούνται με το ζήτημα ιστορικοί. Όμως και πάλι αυτή η συζήτηση επικεντρώνεται αποκλειστικά στο δευτεροβάθμιο σχολείο, αφήνοντας έξω το δημοτικό σχολείο.

Στα περιοδικά που εκδίδει η Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων (ΠΕΦ) εντοπίζεται και επισημαίνεται την αδυναμία της ιστορικής έρευνας στην Ελλάδα να ανασυνθέσει με τρόπο πειστικό την ιστορική εικόνα της ζωής του ανθρώπου, στο χώρο του πρωτοβάθμιου και δευτεροβάθμιου σχολείου, όπου μεταφέρονται μέσω των σχολικών μηχανισμών ποικίλα προϊόντα των διάφορων ιστορικών εργαστηρίων, αφού συσκευαστούν σύμφωνα με παιδαγωγικές και ψυχολογικές προδιαγραφές που επιλέγονται από την επίσημη ιστορική εκπαίδευση. Η ΠΕΦ αναγνωρίζοντας συγχρόνως την αποτυχία του μαθήματος της Ιστορίας να πραγματώσει το σκοπό του, την καλλιέργεια δηλαδή κριτικής ιστορικής σκέψης και συνείδησης στους μαθητές, πρόβλημα που ενδημεί τόσο στο χώρο του πρωτοβάθμιου και δευτεροβάθμιου σχολείου, όσο και στο χώρο της ιστορικής επιστήμης, διοργάνωσε σεμινάρια των οποίων το θεματολόγιό οι περιοχές είναι πέραν του δευτεροβάθμιου σχολείου. Τα τεύχη των περιοδικών της ΠΕΦ, Σεμινάριο 9, *Το μάθημα της ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, και 17 *Εθνική Συνείδηση και Ιστορική Παιδεία*, είναι αφιερωμένα στο μάθημα της Ιστορίας και συμβάλουν στο διάλογο ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς αλλά και ιστορικούς για το μάθημα της Ιστορίας στην Ελλάδα.

Η Έφη Αβδελά με το έργο της *Ιστορία και σχολείο*, θέτει προβληματισμούς για τη διδασκαλία του μαθήματος, εισάγει συζητήσεις και πορίσματα του εξωτερικού, προσπαθεί να μελετήσει και να αναδείξει τα προβλήματα της ελληνικής ιστορικής εκπαίδευσης, συνδέοντάς τα με τον τρέχοντα θεωρητικό προβληματισμό τόσο στην Ιστοριογραφία και την Γνωστική Ψυχολογία όσο και στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αφιερώνει μια ενότητα στο ιστορικό του μαθήματος της Ιστορίας στο δημοτικό, αλλά αυτό που κυρίως επεξεργάζεται είναι οι σύγχρονοι προβληματισμοί και η δύσκολη συνάντηση ιστορίας και σχολικής ιστορίας. Τονίζει ιδιαίτερα την αναγκαιότητα της αλλαγής της σχολικής ιστορίας στο ελληνικό σχολείο, μέσω της απόσπασης της παιδευτικής λειτουργίας από την καλλιέργεια της «φιλοπατρίας» και της στροφής της στην καλλιέργεια κριτικής, συνδυαστικής και συστηματικής σκέψης, που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την παραγωγική προσέγγιση κάθε μορφής γνώσης, επιστημονικής όσο και καθημερινής, για το παρελθόν και για το σήμερα, για τους άλλους και για τον εαυτό μας.

Συνεχή παρουσία στο διάλογο που αναπτύσσεται στην Ελλάδα για τη διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας, τόσο σε θεωρητικό επίπεδο μέσα από το βιβλίο της *Μαθήματα Ιστορίας. Από την ιστορία στην Ιστορική Εκπαίδευση*, άρθρα, δημιουργία ιστοσελίδας, μελέτες, και έρευνες, όσο και μέσα από την εκπαίδευση δασκάλων και τη συγγραφή του νέου διδακτικού πακέτου του μαθήματος της ιστορίας της Στ' Δημοτικού έχει η Μαρία Ρεπούση, η οποία διδάσκει *Διδακτική της Ιστορίας* στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσ/νίκης. Στα άρθρα της *Διδακτική της Ιστορίας. Στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα 1880-1980: η ιστορική γνώση ως ιστορική σκέψη και Οι έννοιες της Ιστορίας. Από την ιστορική γνώση στην ιστορική κατανόηση* υποστηρίζει την επικοινωνία των επιστημών αναφοράς, την Ιστοριογραφία, την Γνωστική Ψυχολογία και την Παιδαγωγική Επιστήμη στη διαμόρφωση της διδακτικής της Ιστορίας. Έννοια κλειδί για την προσέγγιση του κεντρικού πυρήνα του διδακτικού ιστορικού στοχασμού αποτελεί κατά την άποψη της Ρεπούση η προσέγγιση της ιστορικής γνώσης, που προσλαμβάνεται, ερευνάται και προτείνεται ως ιστορική σκέψη, με βασικό εργαλείο της την ιστορική έννοια.

Μετά το 2000 στην Ελλάδα έχουμε μεταφράσεις βιβλίων με θέμα τη διδακτική της ιστορίας, κυρίως από τον εκδοτικό οίκο Μεταίχμιο, ο οποίος δημιούργησε τη σειρά *Διδακτικές Προσεγγίσεις στο Μάθημα της Ιστορίας* με επιστημονικούς υπεύθυνους τον Γιώργο Κόκκινο και τον Θεόδωρο Φιλάρετο. Στις μεταφράσεις συμπεριλαμβάνονται το

βιβλίο του Moniot *Διδακτική της Ιστορίας*, του Crish Husbands *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας*, της Judy Sebba, *Ιστορία για όλους*, και του Jean Peyrot (επ.) *Η Διδασκαλία της ιστορίας στην Ευρώπη*, με εισηγήσεις για το μάθημα της Ιστορίας από χώρες της Δυτικής Ευρώπης, αλλά και από χώρες της πρώην Ανατολικής Ευρώπης. Με αυτό τον τρόπο ανανεώνεται ο διάλογος στην Ελλάδα και αναζητούνται νέοι τρόποι προσέγγισης του μαθήματος της Ιστορίας, λαμβάνοντας υπόψη τις εξελίξεις από τον ευρωπαϊκό χώρο.

Σημαντική όμως συμβολή στον προβληματισμό για τη σχολική ιστορία στην Ελλάδα και στα Βαλκάνια αποτελεί το διεθνές συνέδριο με τίτλο: *Η εικόνα του 'άλλου' /γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών*, που διοργάνωσε το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο με τη Μονάδα Έρευνας Σχολικού Βιβλίου στη Θεσ/νίκη τον Οκτώβριο του 1998. Στο συνέδριο συμμετείχαν με ανακοινώσεις τριάντα τρεις επιστήμονες από όλες τις βαλκανικές χώρες, αλλά και από τρεις δυτικοευρωπαϊκές χώρες, με θέμα τα εγχειρίδια γενικά. Τα εγχειρίδια της Ιστορίας καταλαμβάνουν σημαντικό τμήμα των εισηγήσεων και των αναλύσεων που παρουσιάστηκαν. Οι βασικές διαπιστώσεις που προέκυψαν από το συνέδριο αφορούν δύο κυρίως παραμέτρους: α) την ύπαρξη προκαταλήψεων, εθνικών στερεοτύπων και εικόνων εχθρού στα βαλκανικά σχολικά εγχειρίδια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και β) την υπερβολική προβολή πολεμικών και στρατιωτικών γεγονότων στα σχολικά βιβλία.³⁹

Σε σχέση με έρευνες ή διδακτορικές διατριβές που πραγματώθηκαν στην Ελλάδα με θέμα τη διδακτική της Ιστορίας και την κριτική σκέψη των μαθητών, εντοπίζονται κυρίως σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αν και εκεί σε περιορισμένο βαθμό.

Κατά την περίοδο 1987-89, στα πλαίσια του Ιστορικού Αρχείου Ελληνικής Νεολαίας της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς και με την επιστημονική ευθύνη της Μαρίας Πάλλα, εκπονήθηκε έρευνα με τίτλο *Σχολική Ιστορία και Ιστορική Μνήμη στη Μέση Εκπαίδευση: από τα αναλυτικά προγράμματα και τα εγχειρίδια στην ιστορική συνείδηση των μαθητών*. Η Μαρία Πάλλα διερευνώντας την ιστορική συνείδηση των εφήβων μαθητών απευθύνθηκε με ερωτηματολόγια σε μεγάλο δείγμα μαθητών από σχολεία της Θεσ/νίκης. Τα δεδομένα έδειξαν ότι το μάθημα της ιστορίας συνδέεται με το μονόλογο, περιορίζεται στην απλή

³⁹ Βλ. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Θεσ/νίκη, 16-18 Οκτωβρίου 1998, *Η εικόνα του 'άλλου' /γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.

μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών και έτσι οι μαθητές τις περισσότερες φορές ή δεν ακούν ή δεν συμμετέχουν και τελικά αδιαφορούν για το μάθημα.⁴⁰

Το 2002 ολοκληρώθηκε η διδακτορική διατριβή της Ιωάννας Ηλιοπούλου, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με τίτλο *Το μάθημα της Ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση. Ιστορικές, παιδαγωγικές και διδακτικές διαστάσεις*⁴¹. Αντικείμενο της διατριβής αυτής είναι η ιστορική συνείδηση. Στα πλαίσια της διατριβής αναλύεται και εξετάζεται η θεωρία που έχει διατυπώσει η διδακτική της Ιστορίας για την ιστορική συνείδηση και η εμπειρική έρευνα σε έφηβους μαθητές της χώρας με στόχο να ανιχνευθούν οι τύποι της ιστορικής συνείδησης που έχουν αναπτύξει καθώς και οι παράγοντες που έχουν επιδράσει στη διαμόρφωσή της. Η έρευνα έγινε στη διάρκεια του σχολικού έτους 1997-98, σε 1000 περίπου μαθητές της Α΄ τάξης Γυμνασίου και των Α΄ και Γ΄ τάξεων του Λυκείου, σχολείων των νομών Ιωαννίνων, Πέλλας και Αττικής. Τα αποτελέσματα της έρευνας διαμορφώνουν μια συνολική εικόνα των πεποιθήσεων και των ιστορικών αντιλήψεων των εφήβων της χώρας, καθώς και των τύπων της ιστορικής συνείδησης που έχουν διαμορφώσει. Γενικότερα από την έρευνα προκύπτουν οι διαπιστώσεις: 1) οι γνωστικές διαφοροποιήσεις μεταξύ μαθητών δεν συνδέονται στενά με την ηλικία, αλλά με τη σχολική επιτυχία στο μάθημα της ιστορίας και το κοινωνικό τους επίπεδο, 2) το υπέρτατο αποτέλεσμα της ιστορικής γνώσης ως σύνολο (μέσα και έξω από το σχολείο) φαίνεται να είναι ο προσανατολισμός προς εθνοκεντρικές αξίες, 3) οι ηθικές αξίες που βασίζονται στο παρόν αντικαθιστούν την ιστορική ανάλυση, και η ικανότητα κατανόησης του ιστορικά «άλλου», δεν έχει αναπτυχθεί και 4) οι έφηβοι κατανοούν τους κύριους ιστορικούς όρους, τους μετασχηματισμούς και την πρόοδο με τρόπο ιδιαίτερα περίπλοκο και ασυνείδητο.

Για μάθημα της ιστορίας στο δημοτικό πραγματοποιήθηκαν κάποιες έρευνες που ασχολούνται με επιμέρους θέματα του μαθήματος, όπως π.χ. η έρευνα του Τρύφωνα Σκούρου με τίτλο: *Η κατάκτηση των αφηγηματικών ιστορικών εννοιών από τους Ελληνοκύπριους μαθητές της Στ΄ τάξης του δημοτικού (11-12)*⁴² ή με θέματα των ΑΠ και

⁴⁰ Πάλλα Μ. (1990). Για μια Σύγχρονη Διδασκαλία της Ιστορίας: Η Σχολική Μνήμη και Διάσταση της Ιστορικής Συνείδησης των σημερινών μαθητών. *Φιλολόγος*, 62, σσ. 270-277 και (1990). Σχολικό-εξωσχολικό περιβάλλον και ιστορική συνείδηση. *Τα Ιστορικά*, 12-13, σσ.217-221.

⁴¹ Ηλιοπούλου, Ι. (2002). Το μάθημα της Ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση. Ιστορικές, παιδαγωγικές και διδακτικές διαστάσεις. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων-Σχολή Επιστημών Αγωγής-Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

⁴² Στο Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 29/99 σσ.147-166

των εγχειριδίων. Ωστόσο δεν έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που να διερευνούν τον τρόπο πρόσληψης της ιστορίας από τους μικρούς μαθητές ή συνολικά το μάθημα της Ιστορίας στο δημοτικό, καθώς και διερεύνησης των τρόπων με τους οποίους τα παιδιά διαμορφώνουν και αναπτύσσουν την ιστορική σκέψη.

Στα Αναλυτικά Προγράμματα, από το 1977 και μετά, βασικός σκοπός του μαθήματος της ιστορίας στο δημοτικό είναι η ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης, γεγονός που δείχνει ότι και η επίσημη ιστορική εκπαίδευση αναγνωρίζει, τουλάχιστον στα επίσημα κείμενα, ότι η Ιστορία ως σχολικό μάθημα δικαιώνεται εφόσον οδηγεί τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική ιστορική σκέψη.

Ο Γιώργος Κόκκινος⁴³, με το έργο του *Από την ιστορία στις ιστορίες* προσεγγίζει μεταξύ άλλων την ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της Ιστορίας, επικεντρώνεται στη διδακτική της Ιστορίας στην οποία γίνεται λόγος για τη σχολική επιστήμη της ιστορίας, που επιχειρεί να συγκεράσει δημιουργικά την απόκτηση ιστορικών γνώσεων με τη διαμόρφωση διανοητικών δεξιοτήτων και την άρθρωση ιστορικής σκέψης. Το επιστημονικό του ενδιαφέρον δεν εστιάζεται μόνο στο γνωστικό περιεχόμενο του μαθήματος της ιστορίας, αλλά και στους τρόπους διαμόρφωσης της ιστορικής σκέψης. Εντοπίζει την καταστατική ιδεολογικοποίηση και τη διδακτική αποστέωση της σχολικής ιστορίας στην Ελλάδα και αναδεικνύει την αναγκαιότητα ενός νέου περιεχομένου του μαθήματος της ιστορίας, της αποϊδεολογικοποίησης του μαθήματος καθώς και την ανάγκη αναδιάταξης του τοπίου της σχολικής ιστορίας. Κατά τη γνώμη του Κόκκινου οφείλουμε να διεκδικήσουμε τη δυνατότητα ενός διαρκούς πειραματισμού, των εναλλακτικών τακτικών και της αυτονομίας των επιλογών στο δάσκολο, αλλά συγχρόνως γόνιμο έδαφος της ιστοριογραφικής παράδοσης της Νέας Ιστορίας, η οποία περιλαμβάνει όλο το φάσμα των ερευνητικών πρακτικών και των γνωστικών πεδίων, που αναδύθηκαν το δεύτερο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα σε άμεση συνάρτηση ή σε διάλογο με το ιστοριογραφικό παράδειγμα των Annales και την ανανεωτική μαρξιστική ιστοριογραφία. Θεωρεί ότι αυτή είναι η μόνη επιστημονικά θεμιτή σήμερα επιλογή που μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης στη διασύνδεση της διδασκαλίας με την έρευνα αφενός και αφετέρου για την παραγωγή ενεργού, σύνθετης και κριτικής σκέψης στον χώρο του σχολείου.

⁴³ Διδάσκει Ιστορία και Διδακτική της Ιστορίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Υποστηρίζει επίσης τη διδακτική της Ιστορίας ως διεπιστημονικό, αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο, τονίζοντας βέβαια την ελληνική απόκλιση. Με τα έργα του⁴⁴ έρχεται να υλοποιήσει ορισμένες πτυχές του προβληματισμού που αναπτύσσεται στον ευρωπαϊκό χώρο στο πεδίο της Διδακτικής της Ιστορίας. Πρόκειται για προσπάθεια εφαρμογής μιας νέας διδακτικής μεθοδολογίας με την οποία επιχειρείται η υπέρβαση του ανελαστικού πλαισίου της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, Σηματοδοτεί τη μύηση του μαθητή στην επιστημολογική και μεθοδολογική ιδιαιτερότητα της Ιστορίας και υιοθετεί την προσέγγιση στο μάθημα της Ιστορίας μέσα από ένα ευρύ φάσμα που δημιουργεί η θεματική ποικιλία και ο θεωρητικός και μεθοδολογικός πλουραλισμός της Νέας Ιστορίας και των ιστοριογραφικών τάσεων που αναδύθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες.

Ο Γ. Κόκκινος μέσα από την θεωρητική ενασχόλησή του με το αντικείμενο της διδακτικής της ιστορίας, αλλά και την πρακτική εφαρμογή τους με τη διδασκαλία του αντικειμένου σε δασκάλους, καταλήγει και διατυπώνει την άποψη ότι για η εξοικείωση των μαθητών με την ιστορική γνώση και η βαθμιαία διαμόρφωση αυτόνομης ιστορικής σκέψης, εξαρτώνται από τους ακόλουθους παράγοντες (Κόκκινος, 2003: 175-194)

- 1) Το ενδιαφέρον που δημιουργεί στα παιδιά η ίδια η μαθησιακή διαδικασία και η ολοκληρωτική εμπλοκή του σε αυτή, καθώς οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ενεργοί παράγοντες της καθημερινής διδακτικής πρακτικής.
- 2) Τα γνωστικά ενδιαφέροντα και τις ιδεολογικές ευαισθησίες που δημιουργούνται στα παιδιά, καθώς και από το πολιτισμικό κεφάλαιο που επενδύουμε σ' αυτά, δηλαδή από την ποσότητα, την ποιότητα και την ιδιαιτερότητα των πολιτισμικών ερεθισμάτων που δέχονται και όχι από τους ψυχοβιολογικούς ρυθμούς της διανοητικής τους ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον David Lowenthal η διαμόρφωση των ακόλουθων δεξιοτήτων θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για τη λειτουργία της ιστορικής κατανόησης: α) εξοικείωση με το παρελθόν, β) συγκριτική αξιολόγηση ιστορικών πηγών, γ) επίγνωση των πολλαπλών εκδοχών ιστορικής αλήθειας, δ) κριτική αντίληψη των ιστοριογραφικών συμβολών και ε) κατανόηση

⁴⁴ Κόκκινος, Γ. (1998). *Διδακτικές Προσεγγίσεις στο Μάθημα της Ιστορίας. Για μια Νέα Διδακτική μεθοδολογία στην Υπηρεσία της Κριτικής Ιστορικής Σκέψης*, Αθήνα: Μεταίχμιο· Αγγελάκος, Κ.- Κόκκινος Γ. (επιμ.). (2004). *Η Διαθεματικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο και η Διδασκαλία της Ιστορίας με τη Χρήση Πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

της κεντρικής σημασίας της εκ των υστέρων γνώσης. Σαν συνέπεια, δηλαδή, αφενός της συνεχούς εκτύλιξης των γεγονότων, που οι αιτίες τους ανάγονται στο παρελθόν, και αφετέρου της ανεύρεσης νέων ιστορικών πηγών, νέων μεθοδολογικών εργαλείων και της διατύπωσης νέων ερωτημάτων και ερμηνευτικών σχημάτων.

- 3) Τη θεματολογική στροφή του μαθήματος από τη γραμμική προσέγγιση του παρελθόντος στην εξέτασή του με βάση τις αναζητήσεις του παρόντος, εννοώντας την επικαιροποίηση, του ιστορικού ενδιαφέροντος.
- 4) Τη μετατόπιση των διδακτικών πρακτικών από την ιστορική περιγραφή και αφήγηση στην ιστορική ανάλυση, σύγκριση και ερμηνεία, χωρίς η μετατόπιση αυτή να αναιρεί τον θεμελιώδη και εγγενώς αφηγηματικό χαρακτήρα της Ιστορίας, κυρίως για τους μαθητές του δημοτικού.
- 5) Την ανάδειξη της ιστορικότητας καίριων πτυχών της κοινωνικοπολιτικής συγκρότησης όπως π.χ. ιστορία των κοινωνικών φύλων, της οικογένειας, της παιδικής ηλικίας, αυτό ενδείκνυται κυρίως για τους μαθητές του δημοτικού, κατά τις πρώτες φάσεις της διαδικασίας μύησης τους στην ιστορική προβληματική.
- 6) Την οργάνωση της διδασκόμενης ύλης σε ομόκεντρους κύκλους, ώστε να επιτυγχάνεται η οργανική συσχέτιση της τοπικής, εθνικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας και να γίνονται κατανοητές οι συγκλίσεις, αποκλίσεις και ιδιαιτερότητες. Αυτό θα συμβάλλει στη διαμόρφωση καίριων διανοητικών δεξιοτήτων, όπως η σφαιρική, συγκριτική και πολυεπίπεδη προσπέλαση της ιστορικής εξέλιξης της ανθρωπότητας, η κατανόηση των διαντιδράσεων μεταξύ γεωγραφικών ζωνών, πολιτισμών, λαών και κρατών.
- 7) Την εξέταση διαφορετικών ιστορικών μαρτυριών και ερμηνευτικών εκδοχών για το παρελθόν, αναπτύσσοντας έτσι την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών η οποία επιτρέπει την ιδεολογική αποκρυπτογράφηση των διαμεσολαβημένων πηγών, αλλά και των ερμηνευτικών σχημάτων.
- 8) Τη θεώρηση του παρελθόντος γειτονικών λαών, με σκοπό την κατανόηση και το σεβασμό της ιστορικής ετερότητας, ως μιας διαφορετικής, αλλά ταυτόχρονα και ισότιμης ιστορικής οντότητας.

- 9) Τη σχετικοποίηση της εξιδανικευμένης και προσδιορισμένης ιδέας της εθνικής ομοιογένειας και της διαχρονικής και ακατάλυτης συνέχειας. Στο πλαίσιο αυτό μία από τις κρισιμότερες δεξιότητες που μπορεί να διαμορφωθεί με στόχο τη συγκρότηση μιας ενεργητικά και κριτικά προσλαμβανόμενης ιστορικής κουλτούρας είναι η συνειδητοποίηση της σχετικότητας και της πολυμορφίας του ιστορικού χρόνου καθώς και της συνύπαρξης διαφορετικών τρόπων ζωής και νοοτροπιών.
- 10) Την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων οι οποίες λειτουργούν ως προϋπόθεση για τη συγκρότηση εννοιολογικού πλαισίου για την άρθρωση ιστορικού λόγου και τη διαμόρφωση επικοινωνιακών στρατηγικών στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας.
- 11) Την εναλλακτικότητα και τη συμπληρωματικότητα των χρησιμοποιούμενων διδακτικών μεθόδων και την προσφορά ποικίλου διδακτικού υλικού με όρους επίλυσης προβλήματος. Κατά συνέπεια από τη λειτουργία της τάξης ως ιστορικό εργαστήριο.

Ο Γ. Κόκκινος καταθέτει τον προβληματισμό του για τον προσανατολισμό της σύγχρονης ιστορικής εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη πρόσφατες έρευνες, οι οποίες δείχνουν ότι τα παιδιά προσεγγίζουν ευκολότερα την ιστορική γνώση, όταν μπορούν να «προσωποποιούν» τα ιστορικά δρώμενα, όταν καταγίνονται με συγκεκριμένες δράσεις ιστορικών προσώπων και όχι με ιστορικές δομές, οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά συστήματα, συλλογικά υποκείμενα και αφηρημένα θεωρητικά και εξηγητικά σχήματα.⁴⁵ Θεωρεί ότι αυτά τα πορίσματα δεν πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο δεοντολογικών και κανονιστικών αξιολογήσεων, αλλά τη βάση για περαιτέρω εμπλουτισμό του προβληματισμού και την ανάληψη διεπιστημονικών και ανανεωτικών διδακτικών πρωτοβουλιών. Η ορθή ανάγνωση και ερμηνεία αυτών των πορισμάτων, δεν επισημαίνει τα αίτια αποτυχίας της Νέας Ιστορίας, αλλά παροτρύνει την αναζήτηση νέων σύνθετων μεθοδολογικών εργαλείων και ελκυστικότερων διδακτικών πρακτικών, με τις οποίες θα κατορθώσουμε να μάθουμε στα παιδιά να προσεγγίζουν το παρελθόν και το παρόν χρησιμοποιώντας προσομοιώσεις των μεθοδολογικών εργαλείων και των κριτικών δεξιοτήτων του επαγγελματία ιστορικού (Κόκκινος, 2003: 225-227).

⁴⁵ βλ. Liliana Jacott, Asuncion Lopez-Manjon, Mario Carretero στον συλλογικό τόμο James F. Voss - Carretero M. (επιμ.). (1998). *Learning and Reasoning in History. International Review of History Education*, London and Portland Oregon: Woburn Press, τόμος Β', 305-306

Η πιο πρόσφατη έρευνα με θέμα την *Ιστορική κουλτούρα και συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*, σε μαθητές της Στ΄ τάξης Δημοτικού και Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκπονήθηκε από ομάδα ερευνητών, στην οποία συμμετείχε και ο Γιώργος Κόκκινος, εκδόθηκε το 2005, προς το τέλος της εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Χαρακτηρίζεται από τη μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος από το γνωστικό και αξιακό περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας, στη χαρτογράφηση του νοητικού ορίζοντα, των αντιληπτικών ικανοτήτων και των προσληπτικών μηχανισμών και σχημάτων των παιδιών και των νέων. Αυτή η μετατόπιση συνδέεται από τη μια με τον εκδημοκρατισμό του σχολείου και από την άλλη με τις επιδράσεις που δέχτηκε η Διδακτική της Ιστορίας από τη Γνωστική Ψυχολογία, την Επιστημολογία της Ιστορίας και την Παιδαγωγική Θεωρία. Παράλληλα λαμβάνεται υπόψη ο κρίσιμος ρόλος του εκπαιδευτικού, όχι μόνο ως διαύλου επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και της θεσμοποιημένης σχολικής γνώσης, αλλά και ως καθοριστικού παράγοντα τόσο στη σημασιοδότηση του γνωστικού και αξιακού περιεχομένου του μαθήματος της Ιστορίας, όσο και στην κοινωνικοποίηση και στην συγκρότηση της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας των μαθητών.

Από τις ερευνητικές εργασίες των συγγραφέων του έργου αυτού αναδυσκνούνται οι μηχανισμοί διαμόρφωσης της ιστορικής κουλτούρας στο σημερινό σχολείο και ταυτόχρονα προβάλλεται η σχέση των αντιλήψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται στην ελληνική επαρχία (Ιωάννινα, Ρόδος, 651 μαθητές της Στ΄ τάξης του Δημοτικού και 275 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης), συνεξετάζει και συγκρίνει τις απαντήσεις δειγμάτων του πληθυσμού από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, οι οποίες έχουν διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και αποκλίνουσες ιστορικές διαδρομές. Χρησιμοποιήθηκαν μεθοδολογικά, αναλυτικά και ερμηνευτικά εργαλεία που κωδικοποιούν την ιστορική κουλτούρα των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Μελετήθηκε επίσης ο βαθμός σύγκλισης και απόκλισης μαθητών και εκπαιδευτικών σχετικά με τις πολιτισμικές έξεις και την ιστορική συνείδηση κάθε ομάδας, αλλά και ο βαθμός επίδρασης των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διαδικασία.

Κριτήρια διαφοροποίησης ή ταξινόμησης των μαθητών της Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου της έρευνας αποτέλεσαν τα εξής: α) ο τρόπος έμφασης – θετικός ή αρνητικός- για την περιγραφή του ενδιαφέροντός τους για το παρελθόν, β) η αντίθεση μεταξύ της

επιλογής αποχρώσεων ή του απολύτου τρόπου στις απαντήσεις τους, γ) ο τρόπος που απαντούν αφενός οι μαθητές από χωριά και πόλεις της Ρόδου πλην της πρωτεύουσας και αφετέρου των Ιωαννίνων. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας αυτής παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις επιλογές των μαθητών, οι οποίες συναρτώνται με την περιοχή προέλευσης, το φύλο και κυρίως με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους.

Σημαντικό έργο, για τα ελληνικά δεδομένα, αποτελεί η έρευνα της Ειρήνης Νάκου για την ιστορική σκέψη των παιδιών ηλικίας 12-15 ετών. Η έρευνα παρουσιάζεται στο βιβλίο με τίτλο *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία* και ασχολείται με τη θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση της ιστορικής σκέψης. Συνδέει τις αλλαγές των σύγχρονων μεταμοντέρνων κοινωνιών με τα βασικά ιστορικά ερωτήματα του τι είναι Ιστορία και πώς και γιατί διδάσκεται. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι παρόλο που υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης, που αντιλαμβάνονται διαφορετικά τον ρόλο της ιστορίας και της εκπαίδευσης στη σύγχρονη πραγματικότητα, η ιστορική εκπαίδευση είναι σημαντική, χρήσιμη και απαραίτητη για τα άτομα και την κοινωνία, εφόσον καλλιεργεί στους μαθητές κριτική ιστορική σκέψη και γνώση. Τονίζει ότι η ιστορία ως σχολικό μάθημα δικαιώνεται εφόσον οδηγεί τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική ιστορική σκέψη και γνώση.

Η θεωρητική διερεύνηση της ιστορικής σκέψης, στο έργο της Νάκου στηρίχτηκε σε μοντέρνες θεωρητικές αναζητήσεις, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί κυρίως στη Βρετανία. Με βάση τη θεωρητική διερεύνηση του τι είναι ιστορική σκέψη σύμφωνα με τις διαφορετικές προσεγγίσεις της ιστορίας και της ιστορικής εκπαίδευσης, από τη άποψη των «παραδοσιακών», «μοντέρνων» και «μεταμοντέρνων» θεωριών και πρακτικών της ιστορίας διακρίνει τρεις τύπους ιστορικής σκέψης: τον παραδοσιακό, τον μοντέρνο και τον μεταμοντέρνο. Οι τρεις αυτοί διακριτοί τύποι ιστορικής σκέψης διαφοροποιούνται κατά την άποψη της Νάκου μετά την θεωρητική τους ανάλυση ως προς τον τρόπο με τον οποίο εννοούν α) το παρελθόν και β) το υποκείμενο και αντικείμενο της ιστορικής σκέψης.

Η τριετής επιτόπια έρευνα της ιστορικής σκέψης 141 μαθητών (12-15 ετών) διενεργήθηκε με βάση το ανωτέρω σκεπτικό και εκπονήθηκε σύμφωνα με ένα ευέλικτο σύστημα κατηγοριών, που επέτρεψε την ανάλυση της ιστορικής σκέψης των μαθητών ως προς διάφορες παραμέτρους και σε σχέση με τα διαφορετικά κριτήρια που διαφορετικές θεωρίες και προσεγγίσεις της ιστορίας και της εκπαίδευσης θέτουν.

Η θεωρητική διερεύνηση της ιστορικής σκέψης βασίστηκε σε έναν περιορισμένο αριθμό θεωρητικών απόψεων, που συνδέονται άμεσα με τον σχετικό προβληματισμό, ενώ ένας ευρύτερος κύκλος θεωρητικών αναζητήσεων διαμόρφωσε το γενικότερο πλαίσιο της. Η προτεινόμενη διερεύνηση αποσκοπούσε κυρίως στην διαμόρφωση μίας μη εκτεταμένης, αλλά ουσιαστικής θεωρητικής βάσης για τη δόμηση ενός αναλυτικού εργαλείου ανάλυσης και μελέτης της ιστορικής σκέψης των παιδιών, σύμφωνα με τα ποικίλα κριτήρια που οι διάφορες θεωρίες της Ιστορίας, αλλά και οι αντίστοιχες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις θέτουν.

Η θεωρητική διερεύνηση της ιστορικής σκέψης, σε συνδυασμό με την αναλυτική εργασία, η οποία διενεργήθηκε στο περιβάλλον διάφορων αρχαιολογικών μουσείων κατά την περίοδο τριών χρόνων, οδήγησαν σε έναν «προσδιορισμό» της ιστορικής σκέψης και των στοιχείων της. Η θεωρητική και η αναλυτική εργασία βασίστηκαν σε μια αρχική σύλληψη της ιστορικής σκέψης ως μία σύνθετη διανοητική ενέργεια, που αναφέρεται στην έννοια του παρελθόντος και του παρόντος και συνδέεται με τη χρήση και ερμηνεία κάθε λογής μαρτυριών του παρελθόντος, βάσει των οποίων προκύπτουν ερωτήματα και διατυπώνονται υποθέσεις ή συμπεράσματα για το παρελθόν και τη σχέση του με το παρόν. Η ιστορική σκέψη εννοήθηκε επίσης ως άμεσα συνδεδεμένη με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι ιστορικοί τη χρήση και την ερμηνεία των μαρτυριών, σύμφωνα δηλαδή με τις γενικότερες απόψεις τους για την ιστορική διαδικασία.

Συγκεντρώνοντας όλα τα στοιχεία της έρευνας η ερευνήτρια καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ιστορική σκέψη, ανεξάρτητα από τον συγκεκριμένο τύπο και προσανατολισμό της, συνδέεται: α) με κάποιες βασικές ιστορικές «πραγματικότητες» και β) με κάποιες βασικές ιστορικές διαδικασίες. (Νάκου, 2000: 20).

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας για την ιστορική σκέψη των μαθητών 12-15 χρόνων, τα παιδιά αυτής της ηλικίας εμφανίστηκαν να είναι έτοιμα για την εφαρμογή της μεθοδολογίας της Ιστορίας. Στις περισσότερες απαντήσεις που έδωσαν σε ανοικτές ερωτήσεις που τα καλούσαν να επεξεργαστούν υλικά κατάλοιπα διατύπωσαν ιστορικές προτάσεις, ερωτήματα, υποθέσεις ή συμπεράσματα. Βασικό συμπέρασμα αυτής της έρευνας αποτελεί η διαπίστωση ότι η χρήση υλικών και οπτικών μαρτυριών εμφανίζεται να βοηθά την εισαγωγή των μικρών μαθητών στην ιστορική ερμηνεία, καθώς και ότι αν αυτοί οι μαθητές είχαν από μικροί εκπαιδευτεί στην ιστορική μέθοδο, ερμηνεία, επεξεργασία υλικών, γραπτών και άλλων καταλοίπων, μελέτη πολλών και διαφορετικών ιστορικών κειμένων, θα είχαν αναπτύξει περαιτέρω τις δεξιότητες και θα είχαν περιορίσει

τις αδυναμίες τους. Επίσης η συγγραφέας καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η συστηματική εκπαίδευση των μαθητών στην ιστορική έρευνα και ερμηνεία από μικρές ηλικίες μπορεί να βοηθήσει όλους τους μαθητές, σε σχέση με τις ιδιαίτερες ατομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές τους δυνατότητες φτάνοντας στην ηλικία των 15 ετών, στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης να έχουν αναπτύξει κριτική ιστορική σκέψη και γνώση (Νάκου, 2000: 209 - 213).

Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα των ερευνητών, προκύπτει ότι η μελέτη της ιστορικής σκέψης των μαθητών περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: α) γνώσεις, δηλαδή εμπειρικά δεδομένα, β) έννοιες, δηλαδή θεωρητικά εργαλεία και γ) δεξιότητες, δηλαδή τεχνικές επεξεργασίας και ανάλυσης. Καθώς επίσης και ότι αυτές οι τρεις διαστάσεις της ιστορικής σκέψης μπορούν να καλλιεργηθούν στα παιδιά από μικρή ηλικία με την προϋπόθεση του κατάλληλου σχεδιασμού της διδασκαλίας.

Διαπιστώνεται επίσης ότι χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση για τους μηχανισμούς μέσα από τους οποίους τα παιδιά διαφόρων ηλικιών σκέφτονται ιστορικά και επομένως και για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αναπτύξουν αποτελεσματικά τις ιστορικές τους δεξιότητες.

4. Η θεωρητική έννοια: ιστορική σκέψη

Επισκοπώντας τις πρόσφατες μελέτες, τις σχετικές με την ιστορική σκέψη, διαπιστώνεται ότι δεν έχει γίνει επαρκής επεξεργασία του όρου. Η κατανόηση του όρου απαιτεί εξέταση του τρόπου με τον οποίο σχηματίζεται, της δομής την οποία αποκτά, του ρόλου που έχει στη ζωή του ανθρώπου, της λειτουργίας την οποία εκπληρώνει και τελικά του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσεται και εξελίσσεται.

Σύμφωνα με τον Γιάννη Γιαννόπουλο *«Κάποια βασικά στοιχεία θεωρίας της Ιστορίας που διαμορφώνουν την ιστορική σκέψη είναι τα ακόλουθα: η αναγνώριση του πεδίου της ιστορίας, η διασταύρωση των ιστορικών χρόνων του μακρού χρόνου –μακρά διάρκεια– των δομών, του μέσου χρόνου των συγκυριών και του σύντομου χρόνου των γεγονότων και η ιστορική ανάλυση»*.⁴⁶

Κατά τον Σοφοκλή Μαρκιανό⁴⁷ ανάπτυξη ιστορικής σκέψης είναι η μετάδοση στους μαθητές της μεθόδου αυτής, που αποτελεί το μόνο τρόπο γνώσης όχι μόνο της ιστορικής, αλλά και της σημερινής πραγματικότητας και που συνίσταται στην απακρίβωση και διασύνδεση των ιστορικών πληροφοριών κατά την αιτιώδη συνάφειά τους, στο σχηματισμό μιας υπόθεσης που επιβεβαιώνεται ή αναμορφώνεται από τα δεδομένα της εμπειρίας και στη μετάβαση από το ειδικό και συγκεκριμένο στο γενικό και αφηρημένο.

«Σκέπτομαι ιστορικά» κατά τη γνώμη του Moniot σημαίνει μαθαίνω να εξατομικεύω, αλλά και να γενικεύω κατά περίπτωση, ανάλογα με τις ιστορικές πηγές που διαθέτω και τα ερωτήματα που τους απευθύνω. Η κουλτούρα, η αποθήκη αυτή των συμβολισμών, είναι κάτι παραπάνω από ένα απλό *«περιεχόμενο»* της εκπ/σης. Κουλτούρα είναι η εσωτερικευμένη καθημερινή πρακτική ενός συνόλου συμβολικών νοημάτων μέσα σε διαρκώς ανανεούμενες καταστάσεις και ανάγκες. Αυτό ακριβώς είναι που οι μαθητές έχουν ανάγκη να μάθουν: να *«παίζουν»* με αυτήν, να τη μεταπλάθουν όσο γίνεται με την προσωπική τους νοηματοδότηση, και όχι να ευχαριστούν τους *«μεγάλους»* με το να αποστηθίζουν βασικούς τόπους της μέσα σε συμβατικές και προβλέψιμες συνθήκες (Moniot, 2002: 68).

⁴⁶ Βλ. Γιαννόπουλος, Γ. (1988). Σκοποί του μαθήματος της Ιστορίας. *Σεμινάριο*, 9. Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων. Αθήνα: Γρηγόρης, σσ. 40-67

⁴⁷ Βλ. Μαρκιανός, (1988). Σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας. *Σεμινάριο*, 9. Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων. Αθήνα: Γρηγόρης

Με βάση την ανάλυση και τα δεδομένα, τα οποία προέκυψαν από την έρευνα της Ε. Νάκου,⁴⁸ η ιστορική σκέψη είναι μια σύνθετη διανοητική ενέργεια που μεταβάλλεται σύμφωνα με το μεταλλασσόμενο ιστορικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο και συμμετέχει καθοριστικά σε όλο το φάσμα της ιστορικής διαδικασίας: στη διάπλαση της ιστορικής γνώσης, στην ιστορική ερώτηση και ερμηνεία, στην ιστορική μέθοδο και έρευνα, στην άρθρωση ιστορικού λόγου και στην πλατιά παιδευτική λειτουργία της ιστορίας. Η διερεύνηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών οδήγησε στον προσδιορισμό της ιστορικής σκέψης σύμφωνα με τον οποίο αυτή συνδέεται: α) με κάποιες βασικές ιστορικές «πραγματικότητες» (ιστορική γνώση): το «πραγματικό» παρελθόν, τα κάθε λογής τεκμήρια του παρελθόντος, τον ιστορικό (τον ιστορικά σκεπτόμενο άνθρωπο), το παρόν και το «ιστορικό» παρελθόν και β) με κάποιες βασικές ιστορικές διαδικασίες: τη χρήση καταλοίπων ως πηγών και την ερμηνεία τους ως ιστορικών μαρτυριών με τη διαμόρφωση ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων. Οι «πραγματικότητες» και οι διαδικασίες αυτές ενυπάρχουν σε κάθε τύπο ιστορικής σκέψης, όμως, η εννοιολογική σύλληψή τους εξαρτάται κάθε φορά από το ειδικό θεωρητικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο η ιστορική σκέψη πραγματώνεται (Νάκου, 2000: 18, 20,40).

Η Judy Sebba, αναλύοντας το Βρετανικό ΑΠ του μαθήματος της Ιστορίας, στο οποίο κεντρικό πυρήνα, αποτελεί η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης στους μαθητές όλων των ηλικιών, προσαρμοσμένη στο επίπεδο κάθε ηλικίας, με βάση τα συμπεράσματα της Γνωστικής Ψυχολογίας, ορίζει τα τρία πεδία της ιστορικής σκέψης,⁴⁹ τα οποία θεωρεί ότι πρέπει να συμπεριλαμβάνονται σε οποιαδήποτε αναθεώρηση κι αν γίνει στα ΑΠ.

Η έρευνα που εκπόνησε η Νάκου προσφέρει πολλά στοιχεία για την ιστορική σκέψη των Ελλήνων μαθητών, η ανάλυσή της στηρίζεται σε σύγχρονα πορίσματα, είναι πρόσφατη και η μοναδική που είναι προσαρμοσμένη στα ελληνικά δεδομένα. Από την άλλη η ιστορική σκέψη, όπως αναλύεται στο βιβλίο της Sebba, παρουσιάζει την ίδια θεωρητική βάση με αυτή της Νάκου και μας παρέχει την εμπειρία της πρακτικής εφαρμογής σε μία σύγχρονη χώρα, στην οποία αναπτύχθηκε ένας δημιουργικός προβληματισμός και διάλογος στην επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα για την εφαρμογή του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος (National Curriculum), και ιδιαίτερα για το μάθημα της Ιστορίας για τις ηλικίες 5-16 ετών. Η γενική φιλοσοφία που διαπερνά το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα,

⁴⁸ Βλ. προηγούμενη ενότητα της εργασίας 3.3. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις της ιστορικής σκέψης στην Ελλάδα.

⁴⁹ Αναπτύσσονται στο κεφάλαιο 3. Η ιστορική γνώση - σκέψη: Σύγχρονες θεωρήσεις της παρούσας εργασίας.

ως προς το μάθημα της Ιστορίας και σε σχέση με τη συγκεκριμένη δομή που έχει (key stages), είναι η ανάπτυξη και βαθμιαία εξέλιξη πολύπλευρης ιστορικής κατανόησης και η κατάκτηση δεξιοτήτων για ιστορική έρευνα και ερμηνεία, παράλληλα με την ανάπτυξη ουσιαστικής ιστορικής γνώσης.⁵⁰

Υιοθετώντας και συνδυάζοντας τις προηγούμενες απόψεις, που στηρίζονται στα σύγχρονα δεδομένα της επιστήμης της Διδακτικής της Ιστορίας, όπως θεωρητικά προσεγγίστηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, η παρούσα έρευνα επιδιώκει τη διερεύνηση της ιστορικής σκέψης ως την ιστορική γνώση που είναι άμεσα συνδεδεμένη: α) με τις ιστορικές πραγματικότητες και β) με τις ιστορικές δεξιότητες. Επιδιώκεται αυτή η διερεύνηση να είναι προσαρμοσμένη στο επίπεδο των μαθητών. Για το λόγο αυτό, λαμβάνονται υπόψη η ηλικία των μαθητών, οι σκοποί που θέτει το ΑΠ του μαθήματος για τους μαθητές αυτής της τάξης καθώς και το γνωστικό περιεχόμενο το οποίο διδάχτηκαν στο δημοτικό.

Στη συνέχεια αναλύονται τα στοιχεία με τα οποία προσδιορίζεται η ιστορική σκέψη και με τα οποία συνδέεται ανεξάρτητα από τον συγκεκριμένο τύπο και προσανατολισμό της, δηλαδή τις ιστορικές πραγματικότητες και τις ιστορικές δεξιότητες.

⁵⁰ Η γενική φιλοσοφία του βρετανικού προγράμματος για την ιστορία αναλύεται στο Department of Education and Science (July 1990), *History for Ages 5-16. Proposals of the Secretary of State for Education and Science*, London, HMSO. Επίσης στο Κουλούρη, Χρ.- Βεντούρα, Λ. (1994). Η διδασκαλία της ιστορίας στη Δυτική Ευρώπη. Αναζητήσεις και προτάσεις. *Σεμινάριο*, 17. Αθήνα: Γρηγόρης, σσ. 128-139.

4.1. Ιστορικές πραγματικότητες: Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας

Με τον όρο γνώση και κατανόηση της ιστορίας αναφερόμαστε στην εξοικείωση με την αλλαγή και τη συνέχεια μέσα στο χρόνο, τη γνώση των αιτίων και των συνεπειών των καταστάσεων και των γεγονότων του παρελθόντος, καθώς και των χαρακτηριστικών αυτών των γεγονότων. Αναφερόμαστε δηλαδή σε τρεις τομείς: α) στη γνώση και κατανόηση βασικών χαρακτηριστικών ιστορικών γεγονότων της ελληνικής ιστορίας, β) στην αλλαγή και τη συνέχεια και γ) στις αιτίες και τις συνέπειες.

Αναλύοντας τον πρώτο τομέα και προσαρμόζοντάς τον στα ανωτέρω κριτήρια που σχετίζονται με την ηλικία των μαθητών, αλλά και τους σκοπούς του ΑΠ του μαθήματος και το γνωστικό περιεχόμενό του, ως γνώση και κατανόηση βασικών χαρακτηριστικών ιστορικών γεγονότων της ελληνικής ιστορίας εννοούνται τα στοιχεία τα οποία περιγράφονται αναλυτικά στη συνέχεια.

4.1.1. Γνώση και κατανόηση βασικών χαρακτηριστικών ιστορικών γεγονότων της ελληνικής ιστορίας

Ιστορικό γεγονός είναι η ιστορική πραγματικότητα σε διαρκή εξέλιξη. Με τον όρο ιστορική πραγματικότητα εννοείται το απλό γεγονός, η ευρύτερη κοινωνική κατάσταση, η ιστορική εξέλιξη, πορεία, περίοδος. Με τον ίδιο όρο δηλώνονται όλα όσα δημιουργεί η ανθρώπινη δραστηριότητα αρχίζοντας από την προσπάθεια κάλυψης των βιοτικών αναγκών ως την κοινωνική αλληλεγγύη και την καλλιτεχνική δημιουργία.

Ως γνώση και κατανόηση των ιστορικών γεγονότων εννοείται η γνώση για μια ιστορική πραγματικότητα, δηλαδή η γνώση γεγονότων, καταστάσεων, εξελίξεων καθώς και της ερμηνείας και αξιολόγησής τους.⁵¹

Πολλοί ιστορικοί επηρεασμένοι από τις μεθόδους των φυσικών επιστημών τον 19^ο αιώνα, ασχολήθηκαν με τη διακρίβωση των γεγονότων του παρελθόντος, ύστερα και από τη διακήρυξη του L.von Ranke το 1830 ότι «ο υπέρτατος νόμος της ιστοριογραφίας ...είναι η αυστηρή παρουσίαση των γεγονότων». Η αναζήτηση των πραγματικών γεγονότων, του τι «πραγματικά συνέβη» αποτέλεσε τη βάση της εμπειρικής ιστοριογραφίας, όπως διαμορφώθηκε από τη θεωρία των θετικιστών για τη γνώση, που προϋποθέτει τον αποχωρισμό του υποκειμένου από το αντικείμενο. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία τα ιστορικά γεγονότα είναι ανεξάρτητα από τον ιστορικό, αποτελούν εξωτερικά δεδομένα της

⁵¹ Βώρος, Γ. στο www.voros.gr

εμπειρίας του και δεν σχετίζονται με οποιοδήποτε νόμο ή συμπέρασμα που ο ιστορικός μπορεί να ανακαλύψει. Οι περισσότεροι δε ιστορικοί του 19^{ου} αιώνα περιόρισαν την έρευνά τους στην επακρίβωση των γεγονότων του παρελθόντος με την ελπίδα πως μετά από τη συλλογή όλων των δεδομένων θα ακολουθήσει η σύνδεση της «τελικής» Ιστορίας.

Η αντικειμενικότητα των ιστορικών γεγονότων άρχισε να αμφισβητείται από την εποχή που ο Jacob Burckhardt εναντιώθηκε στην μοναδική και δεδομένη ερμηνεία και στις απόψεις του Ranke. Σύμφωνα με τις απόψεις του η ερμηνεία των γεγονότων επηρεάζεται από τους παράγοντες του πολιτισμικού περιβάλλοντος του ιστορικού, και επομένως η αντικειμενική θεώρηση του ιστορικού γίνεσθαι είναι ανέφικτη. Η θέση αυτή που είναι γνωστή ως σχετικισμός, βρήκε μεγάλη απήχηση στον 20^ο αιώνα, και αποτελεί μια τάση κατανόησης και ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων.

Εκτός από αυτές τις τάσεις, που εξακολουθούν να αποτελούν κύριες κατευθύνσεις της σύγχρονης ιστορικής έρευνας, επανεμφανίζεται η ιδεαλιστική ερμηνεία της Ιστορίας με ποικίλες παραλλαγές και νέες αξιώσεις. Ο ιδεαλισμός, ο σχετικισμός και ο θετικισμός αποτελούν τάσεις της ιστοριογραφίας και η καθεμία απ' αυτές έχει διαφορετικές απόψεις για τη φύση και το χαρακτήρα του ιστορικού γεγονότος, που πηγάζουν από γενικότερες φιλοσοφικές θεωρήσεις της πραγματικότητας.

Ο Σοφοκλής Μαρκιανός⁵² υποστηρίζει πως όταν μιλούμε για γεγονότα, αναφερόμαστε σε ένα μικρό τμήμα της πραγματικότητας του παρελθόντος, που οριοθετείται χρονικά και τοπικά με τα κριτήρια του ερευνητή και ανάλογα με τις διασυνδέσεις που μπορεί να κάνει. Η οριοθέτηση οποιουδήποτε γεγονότος δε γίνεται με αντικειμενικά καθορισμένη χρονική ή τοπική τομή, αλλά εξαρτάται από τη δυνατότητα του ερευνητή να ανακαλύψει τις διασυνδέσεις που ενυπάρχουν μεταξύ των πληροφοριών που κατέχει. Κάθε γεγονός αποτελείται από τα στοιχεία εκείνα της αντικειμενικής πραγματικότητας που το γνωστικό υποκείμενο μπορεί να διασυνδέσει στη σχέση αιτίας αποτελέσματος. Και ενώ η σχέση αυτή αιτίας-αποτελέσματος ενυπάρχει αντικειμενικά στην αλληλεξάρτηση των στοιχείων που συνθέτουν το γεγονός, η ανακάλυψή της από το γνωστικό υποκείμενο δεν είναι εύκολη, όταν πρόκειται για το παρελθόν, για το οποίο η γνώση είναι αποσπασματική και παραποιημένη. Επομένως καταλήγει ο Μαρκιανός η χρονική και τοπική οριοθέτηση κάθε γεγονότος προϋποθέτει τη διασύνδεση των πληροφοριών του παρελθόντος στη σχέση αιτίας-αποτελέσματος, γιατί χωρίς αυτή ούτε το πότε ούτε το πού είναι δυνατό να

⁵² βλ. Μαρκιανός, Σ.Σ. Τι είναι ιστορικό γεγονός. *Λόγος και Πράξη*, σσ. 37-51

καθοριστούν. Επειδή όμως στη διασύνδεση των πληροφοριών του παρελθόντος, παρεμβαίνει το γνωστικό υποκείμενο, που συλλέγει, αξιολογεί και διασυνδέει τις πληροφορίες αυτές, το γεγονός θα αναδομηθεί μόνο από τα στοιχεία εκείνα της πραγματικότητας που διασώζονται ως πληροφορίες και μπορούν να διασυνδεθούν κατά την αιτιώδη σχέση τους. Άρα το γεγονός δεν είναι η αντικειμενική πραγματικότητα του παρελθόντος, αλλά μια διανοητική κατασκευή, με την οποία επιχειρείται η κατανόηση των δεδομένων του παρελθόντος και η οποία αναπροσαρμόζεται κάθε φορά σε νέα δεδομένα που μπορούν να διασυνδεθούν κατά την αιτιώδη συνάφειά τους.

Σύμφωνα με τις απόψεις αυτές για τη γνώση, κατανόηση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων, απαιτείται η αναζήτηση των στοιχείων: χρόνος, χώρος, αιτία-αποτέλεσμα, και ο προσδιορισμός των προθέσεων, των κινήτρων και των σκέψεων που κρύβονται πίσω από τη δράση του ανθρώπου. Η ερμηνεία δε των ιστορικών γεγονότων βασίζεται στα πορίσματα και τις γνώσεις των σύγχρονων επιστημών με τις οποίες ερμηνεύονται ανάλογα γεγονότα του παρόντος.

Όπως παρατηρεί ο C. Becker τα ιστορικά γεγονότα δεν είναι *«μια σκληρή, ψυχρή, οντότητα με ένα σαφές περίγραμμα και με μετρήσιμη βαρύτητα, όπως είναι το τούβλο»*, αλλά μια υπόθεση που επιβεβαιώνεται ή απορρίπτεται, διευρύνεται ή περιορίζεται από τα στοιχεία που το γνωστικό υποκείμενο θα ανακαλύψει και θα συσχετίσει. Η υπόθεση αυτή δηλώνεται φραστικά και περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία που μπορούν να διασυνδεθούν στη σχέση αιτίας αποτελέσματος (Becker, 1959: 122). Για τον Cassirer τα ιστορικά γεγονότα δεν είναι *«παρά το κέλυφος κάτω από το οποίο ο ιστορικός θα αναζητήσει μια ζωή ανθρώπινη και πολιτισμική, μια ζωή ενεργειών και παθών, ερωτήσεων και απαντήσεων, εντάσεων και λύσεων»* (Cassirer, 1962: 187). Εξάλλου ο R.G. Collingwood υποστηρίζει ότι πίσω από τα ιστορικά γεγονότα ο ιστορικός οφείλει να ανακαλύψει τη σκέψη που εκφράζεται σ' αυτά (Collingwood, 1956: 214).

Ο Μαργου υποστηρίζει ότι ο ιστορικός αδυνατεί να προσεγγίσει, να εξηγήσει, να ερμηνεύει το ιστορικό γεγονός, ακόμα κι αν πρόκειται για το πιο βασικό, το πιο απλό, το πιο αντικειμενικό, χωρίς να το προσδιορίσει. Ο Croce αναλύοντας το μηχανισμό *«του είναι με του προσδιορίζει»* υποστηρίζει ότι ο προσδιορισμός του *«πραγματικού»* και η αναγκαιότητα της εννόησής του οδηγεί σε μια νοητική κατασκευή κληροδοτημένη ή πρωτογενή, μια έννοια με σύμβολο, με ετικέτα, μέσω της οποίας εκφράζεται τόσο το *«πραγματικό»* όσο και η σχέση του υποκειμένου με αυτό, η εκάστοτε εννόησή του

(Ρεπούση, 2000: 192). Βασικό εργαλείο της ιστορικής σκέψης και γνώσης καθώς και της επικοινωνίας της θεωρείται η έννοια, κατά την έκφραση του Μαρτου *«γνωρίζω, γνωρίζω ιστορικά, σημαίνει αντικαθιστώ ένα ακατέργαστο δεδομένο, από τη φύση του φευγαλέο, με ένα σύστημα νοητικά επεξεργασμένων εννοιών»*. Δηλαδή σκέπτομαι το παρελθόν, επιλέγω ένα αντικείμενο μελέτης (ιστορικές πηγές), θέτω ιστορικά ερωτήματα, επιλέγω τις έννοιες που οργανώνουν τις πληροφορίες μου ή συνοψίζουν την ιστορική γνώση μου με βάση την οποία αρθρώνω τα συμπεράσματά μου, τον ιστορικό λόγο σημαίνει ότι ερμηνεύω με ένα συγκεκριμένο τρόπο τα ιστορικά φαινόμενα.

4.1.2. Χρονολόγηση/Περιοδολόγηση

Με τον όρο χρονολόγηση/περιοδολόγηση εννοείται η γνώση του απλού γεγονοτολογικού επιπέδου των περιόδων που εξετάζουν (δηλωτική γνώση) οι μαθητές, η γνώση και χρήση ενός συστήματος χρονολόγησης (π.χ. ιστορική γραμμή), η ένταξη γεγονότων, ανθρώπων, έργων, αλλαγών, περιόδων που έχουν διδαχτεί σε ένα χρονολογικό σύστημα καθώς και η χρήση χρονολογιών, όρων, που περιγράφουν ιστορικές περιόδους π.χ. ιστορική περίοδος, αρχαίο, αιώνας, κλασσική εποχή.

4.1.3. Γνώση, κατανόηση και χρήση ιστορικών εννοιών

Μια σειρά ορισμών επιχειρούν να προσδιορίσουν τις έννοιες. Στη γενικότητά τους οι έννοιες ορίζονται κατ' αρχήν ως γενικεύσεις που προκύπτουν μέσα από συγκεκριμένες διανοητικές λειτουργίες που αφορούν κατά κύριο λόγο την αφαίρεση και την ταξινόμηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων. Μία έννοια αντιστοιχεί σε μία ιδέα σε μία αφαίρεση, ένα αντικείμενο που προσλαμβάνεται νοητικά και επιτρέπει την οργάνωση των αντιλήψεων ή των γνώσεων (Ρεπούση, 2002: 202). Η έννοια ορίζεται επίσης ως *«ένα σύνολο γνώσεων, γενικών ή ειδικών, αφηρημένων ή συγκεκριμένων, σχετικών με ένα θέμα, ένα γεγονός, ένα πρόσωπο, ένα γεγονός, μια πράξη, μια ιδιότητα που ανήκει στο βιολογικό, ή κοινωνικό, ή πραγματικό, ή φανταστικό κόσμο ενός υποκειμένου»*.⁵³ Προκύπτει από μια νοητική διεργασία προσδιορισμού, οργάνωσης, επιλογής και συσχέτισης των παρατηρήσεων, κατάταξης, συνόψισης των πληροφοριών και των γνώσεων και η βασική της λειτουργία είναι να καταστήσει νοητή την κατάσταση στην οποία αναφέρεται. Αποτελεί, ταυτόχρονα, και μια παρακαταθήκη, ένα κεφάλαιο διαθέσιμο για την εννόηση άλλων καταστάσεων, παρελθοντικών, συγχρονικών όσο και επερχόμενων, καθώς η νοητική της ισχύ υποχρεώνει και συγχρόνως επιτρέπει τον άνθρωπο να σκέφτεται, να

⁵³ Στο Moniot ό.π. σ. 138, από τον S. Ehtlich

+

συσχετίζει και να οργανώνει, να εντάσσει και να διαφοροποιεί, να διευρύνει με βάση την υπάρχουσα δομή.

Το νοητικό αυτό εργαλείο ορίζεται με διαφορετικό τρόπο στους διάφορους επιστημονικούς χώρους. Για τις έννοιες των κοινωνικών επιστημών και ειδικά της Ιστορίας αξιοποιείται η θεωρία του Cassirer για τις συσχετικές έννοιες, ως πολύσημες, ελαστικές, πλαστικές, δύσκολες στη δόμησή τους και με πολλά γνωρίσματα σε διαφορετική κάθε φορά δοσολογία. Ειδικότερα στην Ιστορία, οι έννοιες και από την κατασκευή τους, καθώς παραπέμπουν σε ένα σύνολο αλληλουχιών, και από τη χρήση τους, καθώς φορτώνονται σημασίες που πληθαίνουν μέσα στο χρόνο, διαφεύγουν της επιδίωξης του ορισμού τους (Ρεπούση, 2002: 202).

Αν ο ιστορικός κόσμος δεν μπορεί να εννοηθεί παρά μέσα από γλωσσικά σύμβολα, αν η ιστορική εργασία δεν μπορεί να γίνει κείμενο παρά μόνο μέσα από την εννοιολόγηση του παρελθόντος, αν η ιστορική αφήγηση δεν μπορεί να κατανοηθεί παρά μόνο δια της εννόησής της, τότε η κατανόηση των ιστορικών εννοιών από τους μαθητές αποτελούν αναγκαία διδακτική πρακτική για την κατανόηση του ιστορικού γίνεσθαι. Η εισαγωγή μιας συστηματικής εννοιολογικής εργασίας στο σχολείο δεν είναι απλή υπόθεση και δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση την εξήγηση ιστορικών όρων του κειμένου. Προϋποθέτει μια σύνδεση της διδακτικής πράξης με την έρευνα και με τη θεωρία για τις έννοιες, καθώς και την ένταξη της εννοιολόγησης στη διδακτική πράξη. Αυτό συνδέεται με τον τρόπο παραγωγής του ιστορικού λόγου και κατά συνέπεια παραπέμπει σε διαφορετικές οπτικές της ιστορίας.

4.1.3.1. Έννοιες και μάθηση, εννοιολόγηση και ιστορική κατανόηση

Στη διδασκαλία της Ιστορίας στο ελληνικό σχολείο οι έννοιες ήταν κρυμμένες στο γεγονοτολογικό ιστό της διδασκόμενης ύλης. Οι αδιαπραγμάτευτες και ταυτόχρονα αόρατες αυτές έννοιες έρχονται αντιμέτωπες με τις συλλογικές αναπαραστάσεις των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εγκλωβισμένες από την πλευρά της διδασκαλίας στο «πραγματικό παρελθόν» συγκροτούν αδιέξοδο. Η δυσλειτουργία του παραδοσιακού μαθήματος της Ιστορίας εμφανίζονται οξυμμένη στο θέμα της κατανόησης των ιστορικών όρων. Επιπλέον η εννοιολογική κατανόηση αναιρείται όταν έχουμε μια μετωπική, εθνοκεντρική και γεγονοτολογική διδασκαλία. Επίσης πρέπει να επισημανθεί ότι το παραδοσιακό μάθημα της Ιστορίας μεταβάλλει το εννοιολογικό πλεονέκτημα της

+

ιστορίας σε εργαλείο παρερμηνείας και εμπόδιο στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών.

Η αναζήτηση των αιτίων της ασυμβατότητας της εννοιολογικής μάθησης με τον παραπάνω τρόπο διδασκαλίας απασχόλησε την ιστορική και παιδαγωγική έρευνα, στη συνολική σύλληψη του μαθήματος και οδήγησε στην ανάδειξη σημαντικών όψεων του προβλήματος, καθώς επίσης και στη διαπίστωση της αναγκαιότητας της ανανέωσης του μαθήματος. Μέχρι και το τέλος της δεκαετίας του 1960 οι έννοιες δεν υπάρχουν στα προγράμματα σπουδών των ευρωπαϊκών χωρών. Για πρώτη φορά το 1999 γίνεται στα ελληνικά προγράμματα σπουδών του γυμνασίου και του λυκείου μια αναφορά στις ιστορικές έννοιες, η οποία είναι γενική, υπογραμμίζει τη σημασία τους, αλλά δεν υποστηρίζεται από το σύνολο του προγράμματος. Μόλις το 2003, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών εισάγει τις έννοιες στην Α/βάθμια και τη Β/βάθμια Εκπ/ση, όχι μόνο στην Ιστορία αλλά και στα άλλα γνωστικά αντικείμενα, σε μια προσπάθεια να υπάρχει διασύνδεση μεταξύ όλων των διδασκομένων γνωστικών αντικειμένων, μέσα από κοινές έννοιες, τις οποίες κάθε αντικείμενο θα τις εξετάζει από τη δική του οπτική. Οι ιστορικές έννοιες καταμερίζονται με το ΑΠ σε κάθε τάξη, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία των μαθητών. Οι ιστορικές έννοιες και η κατανόησή τους αποτελεί μαθησιακή επιδίωξη της Ιστορίας στα προγράμματα σπουδών της Αγγλίας, της Ουαλίας, της Ιταλίας, της Γαλλίας, της Ισπανίας, των Ηνωμένων Πολιτειών και πολλών άλλων χωρών του δυτικού κόσμου.

Στον παράλληλο διεπιστημονικό χώρο της διδακτικής της Ιστορίας και της εκεί ερευνητικής εργασίας από τη σκοπιά των ιστορικών, των γνωστικών και κοινωνικών ψυχολόγων οργανώνονται και αντίστοιχοι χώροι αναφοράς και συσχέτισης των ιστορικών εννοιών με την ιστορική μάθηση

Βάση του προβληματισμού της προσέγγισης των εννοιών από την οπτική της Γνωστικής Ψυχολογίας δεν αποτελεί η αντίληψη της γλώσσας ως αντανάκλασης της σκέψης, ως συνόλου επικοινωνιακών και εκφραστικών δεξιοτήτων που ανταποκρίνονται στους βιολογικούς ρυθμούς της διανοητικής και ψυχολογικής ανάπτυξης, σύμφωνα με τον Piaget. Αντίθετα η γλώσσα προσεγγίζεται ως εκφραστικός μηχανισμός που η κατανόηση της λειτουργίας του και η ορθή και αποτελεσματική χρήση του δεν παρακολουθεί παθητικά τη σκέψη αλλά επιταχύνει και ενισχύει τη διανοητική ανάπτυξη, ενώ, παράλληλα, οι γλωσσικές δεξιότητες διαπλάθονται και ενισχύονται από την ποσότητα, την

ποιότητα και τη συχνότητα των πολιτισμικών ερεθισμάτων και από την ευρύτητα των κοινωνικών εμπειριών. Η προσέγγιση αυτή, όπως την προτείνει ο Κόκκινος συνθέτει δημιουργικά οπτικές των Bruner και Vygotsky.⁵⁴

Κατά τον Bruner, θεμελιώδης διάσταση της γλώσσας είναι η δυνατότητά της να παράγει νόημα, να δημιουργεί συνεκτικά σχήματα αντίληψης, που συγκροτούν την ταυτότητα του υποκειμένου, ιεραρχώντας, ταξινομώντας, κατηγοριοποιώντας και ανακατασκευάζοντας το σύνθετο πεδίο της ατομικής εμπειρίας, δημιουργώντας δηλαδή εννοιολογικά πλαίσια αναφοράς. Άρα η εννοιολόγηση συνιστά πρωταρχικό μηχανισμό της γλώσσας, συνδέεται με τις διεργασίες γνωστικής κατάκτησης και τις μεθόδους νοητικής υποδοχής και αναπλαισίωσης της γνώσης.

Σύμφωνα με τον Vygotsky η γλώσσα υπερβαίνει την κοινωνική-επικοινωνιακή διάσταση και λειτουργεί σαν μηχανισμός εξατομικευμένης σκέψης. Με το έργο του ο Vygotsky δείχνει ότι οι έννοιες δεν κατακτώνται με την αναπαραγωγή ετοιμοπαράδοτων ορισμών, αλλά στο πλαίσιο της σύνθετης μαθησιακής διαδικασίας, της άθροισης των εμπειριών, της συστηματικής ατομικής και συλλογικής προσπάθειας, που έχει ως άξονα αναφοράς την επικοινωνιακή διαντίδραση.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η Γνωστική Ψυχολογία προσεγγίζει τις έννοιες ως γενικεύσεις ή συμπυκνώσεις. Ως νοητικές εικόνες-κατασκευές σύστοιχες συγκεκριμένων γλωσσικών συμβόλων. Ως «*σύνολα χαρακτηριστικών γνωρισμάτων*», που αίρουν την πολυπλοκότητα της σύνθετης πραγματικότητας ταξινομώντας, ενοποιώντας και κατηγοριοποιώντας άτομα, κοινωνικούς ρόλους, αντικείμενα, γεγονότα, ή ιδέες. Επίσης, ως πλαίσια κανόνων, με βάση τους οποίους κατακερματισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μπορούν να συνδυαστούν για να συνθέσουν μια οντότητα. Οι έννοιες διακρίνονται σε κλασσικές, όταν «*κάθε παράδειγμα της έννοιας έχει όλα τα βασικά χαρακτηριστικά που την προσδιορίζουν χωρίς καμία εξαίρεση*» και σε πιθανολογικές, όταν αυτές προσδιορίζονται σε αναφορά με γνωρίσματα που πιθανολογείται ότι διαθέτουν. Ο σχηματισμός των εννοιών επιτυγχάνεται είτε με τον νοητικό μηχανισμό της ανίχνευσης, με τον οποίο το υποκείμενο αξιολογεί επαγωγικά και αθροιστικά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα για να φτάσει στη συνολική αντίληψη της έννοιας, είτε δια μέσου του νοητικού μηχανισμού της εστίασης, με τον οποίο το υποκείμενο επεξεργάζεται

⁵⁴ Για τη σχέση της γλώσσας με τη σκέψη στο έργο των Bruner και Vygotsky βλ. Xayes, N. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Σπανούδης-Κ. Σύρμαλη, Γ. (μετ.). Αναστασία Κωσταρίδου-Ευκλείδη (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τομ. Β', σσ. 254-251.

παραγωγικά τη συνολική εικόνα προκειμένου στη συνέχεια να προσδιορίσει τα ειδικότερα χαρακτηριστικά. Οι δύο αυτοί μηχανισμοί αντανakλώνται και αντιστοιχίζονται σε δύο εναλλακτικά σχήματα εξήγησης της διαδικασίας εννοιολόγησης: α) στο σχήμα που προτείνουν οι θεωρίες καταλόγου χαρακτηριστικών, το οποίο υποστηρίζει ότι οι έννοιες ενοποιούν οντότητες που διαθέτουν τα ίδια γνωρίσματα, τα οποία ωστόσο ιεραρχούνται εσωτερικά κατά τάξη εξειδίκευσης από τα γενικά στα ειδικότερα χαρακτηριστικά, και β) στο σχήμα που εισηγούνται οι θεωρίες προτύπων, υποστηρίζοντας ότι οι έννοιες λειτουργούν ως ιδεότυποι έχοντας ως άξονα αναφοράς ένα ιδεατό παράδειγμα. Σύμφωνα με τον Rosch, οι έννοιες αρθρώνονται σε τρία αλληπάλλληλα επίπεδα αφαίρεσης: α) την υπερκείμενη έννοια, που αποτελεί τη γενικότερη δυνατή σχετική κατηγοριοποίηση (π.χ. η έννοια ζώο), β) τη βασική έννοια, που εμπεριέχει τα περισσότερα χαρακτηριστικά που συνδέονται με αυτή την έννοια (π.χ. η έννοια γάτα), και γ) την υποκείμενη έννοια, που καταγράφει εξειδικευμένες περιπτώσεις (π.χ. η έννοια γάτα Άγκυρας) (Xayes, 1998: 248-318).

Γενικότερα κάθε διαδικασία εννοιολόγησης ενεργοποιείται και εξελίσσεται μέσα από τέσσερα αλληλεξαρτώμενα νοητικά σχήματα: την αντίληψη, τη διάκριση, την αφαίρεση και την ταξινόμηση των δομικών και των λειτουργικών γνωρισμάτων ενός συνόλου ομοειδών προσώπων, αντικειμένων, ιδεών, γεγονότων και φαινομένων (Σκούρος, 1997: 63).

Ο Moniot, εκκινώντας από τη διδακτική της Ιστορίας και διακρίνοντας ανάμεσα στην πρωτογενή σκοπιμότητα της ιστοριογραφικής ερμηνείας και στη δευτερογενή της κοινωνικο-πολιτισμικά διαμεσολαβημένης διαδικασίας διάπλασης της ιστορικής παιδείας, ταξινομεί τις έννοιες σε τέσσερις κατηγορίες: α) αυτές που προέρχονται απ' το καθημερινό λεξιλόγιο, β) αυτές που έχουν φιλοσοφική προέλευση και θεωρητική θεμελίωση, γ) αυτές που προέρχονται από τις λοιπές κοινωνικές επιστήμες και δ) αυτές που δημιουργεί η ίδια η ιστοριογραφία (Moniot, 2000).

Η Nicole Sadoun-Lautier αναπτύσσοντας περαιτέρω τον προβληματισμό, στηλιτεύοντας τη μελέτη των γνωστικών διαδικασιών οικειοποίησης της ιστορίας, ολοκλήρωσε μια πολύ ουσιαστική μελέτη στον τομέα αυτό. Επιχείρησε να αναζητήσει με διαφορετικό τρόπο το υλικό της, οργανώνοντάς το στη βάση ιδεών από τη γνωστική ψυχολογία, την κοινωνική ψυχολογία, τη γνωστική σημασιολογία και την επιστημολογία της ιστορίας. Διέκρινε στο «ιστορικό κείμενο» του οποίου επιδιώκει να απεικονίσει την κατανόηση από εφήβους

μαθητές τρεις συνιστώσες: α) τα γεγονότα (βραχείας ή μακράς διάρκειας, αλλά μοναδικά), β) τις έννοιες και γ) τις ολότητες (Moniot, 2000: 188-189)

Ο Chris Husbands διακρίνει τις ιστορικές έννοιες στις εξής κατηγορίες: 1) στις έννοιες που σχετίζονται με τη γλώσσα του παρελθόντος π.χ. επανάσταση και στις οποίες διακρίνονται έκτοτε αλληπάλλληλα στρώματα νοήματος, 2) στις έννοιες που σχετίζονται με τη γλώσσα του ιστορικού χρόνου π.χ. συνέχεια ή αρχαιότητα έννοια που χρησιμοποιείται ως χρονική αφηγηματική ένδειξη, 3) στις έννοιες που σχετίζονται με τη γλώσσα της ιστορικής περιγραφής, ανάλυσης και ερμηνείας και 4) στις έννοιες που σχετίζονται με τη γλώσσα των ιστορικών διαδικασιών και πρόκειται για όρους που δηλώνουν τις οργανωτικές αρχές της ιστορικής γνώσης, τις αρχές που δομούν τον ιστορικό λόγο π.χ. αλλαγή, ομοιότητα κλπ. (Husbands, 2000:51-54).

Η Μαρία Ρεπούση με βάση την τυπολογία των ιστορικών εννοιών τις χωρίζει σε τρεις κατηγορίες: 1) έννοιες μεθοδολογικού χαρακτήρα, οι οποίες αναφέρονται αρχίζοντας από τον ιστορικό χρόνο και φτάνοντας στην ιδιαίτερη δομή του ιστορικού λόγου: χρόνος, χώρος, αιτιότητα, αλλαγή, συνέχεια, εξήγηση, ερμηνεία, ομοιότητα, διαφορά, 2) έννοιες επικοινωνιακού χαρακτήρα, με τις οποίες οι άνθρωποι σκέπτονται τον κόσμο παρόντα και παρελθοντικό και επικοινωνούν μεταξύ τους: είναι οι έννοιες που συγκροτούν το ιστορικό κείμενο του εγχειριδίου μαζί με χρονολογίες, ονόματα, γεγονότα. Κάθε ιστορική περίοδος, το εκάστοτε ιστορικό αντικείμενο –τεκμήριο, ή η οπτική ανάγνωσής του αναδεικνύει κάποιες από αυτές τις έννοιες και τις καθιστά κεντρικές για την ιστορική κατανόηση, είναι έννοιες θεματικά ή χρονολογικά δομημένες όπως για τη ρωμαϊκή περίοδο οι έννοιες αυτοκρατορία, επέκταση, κράτος, οργάνωση, για τη βιομηχανική εποχή, τεχνική πρόοδος, εκβιομηχάνιση (ανακαλύψεις) και 3) έννοιες οργανωτικού χαρακτήρα, όπως Αρχαιότητα, Βυζάντιο, Τουρκοκρατία, που προσδιορίζουν μια ιστορική περίοδο και παραπέμπουν ταυτόχρονα σε ένα σύνολο σχέσεων, αξιών, ιδεών, γεγονότων.

Επομένως η ιστορική γνώση και η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης συναρτάται με την κατανόηση των ιστορικών εννοιών και την αξιοποίηση της ιστορικής γλώσσας (εννοιολογικό οπλοστάσιο, λεξιλόγιο). Επισημαίνεται δε η κεντρική θέση της εννοιολόγησης στη διαδικασία δόμησης της ιστορικής γνώσης (Ρεπούση, 2002: 196).

4.1.4. Οι ιστορικές έννοιες: Αλλαγή και συνέχεια

Οι έννοιες της αλλαγής και συνέχειας είναι βασικές στη γνώση και κατανόηση των βασικών χαρακτηριστικών των γεγονότων του παρελθόντος. Το σημαντικότερο εδώ είναι

να κατανοήσουν οι μαθητές, μέσα κυρίως από τη σύγκριση του παρόντος με το παρελθόν, τι έχει αλλάξει και τι έχει παραμείνει αναλλοίωτο. Αυτό γίνεται με πολλούς τρόπους σε πολλά σχολεία, κυρίως στη Βρετανία έχουν καταφέρει να διερευνήσουν πολύ αποτελεσματικά αυτό το θέμα στο πλαίσιο της τοπικής ιστορίας, διερευνώντας π.χ. μαρτυρίες γύρω από την ιστορία του σχολείου τους.

Ο τομέας της αλλαγής και συνέχειας μελετά την ανάπτυξη και κατανόηση χρονολογικών όρων. Η σωστή χρήση όρων όπως «παλιό», «νέο», για τις μικρότερες ηλικίες και για μεγαλύτερες «π.Χ.», «Αρχαία Χρόνια», κλπ., προκειμένου να περιγραφεί το πέρασμα του χρόνου, είναι το κύριο ζητούμενο. Η κατανόηση των εννοιών αυτών μπορεί να γίνεται με ένταξη γεγονότων, ανθρώπων, αντικειμένων μέσα σε ένα χρονολογικό σύστημα, με τη χρήση χρονολογιών και όρων που περιγράφουν τις ιστορικές περιόδους, την πάροδο του χρόνου, όπως ιστορική περίοδος, Βυζαντινά Χρόνια, κλπ. Η κατανόηση της διαδικασίας της αλλαγής και της συνέχειας στα ανθρώπινα πράγματα καθώς και η κατανόηση ότι η αλλαγή και η πρόοδος δεν έχουν απαραίτητα το ίδιο νόημα μπορεί να γίνεται με τη δόμηση μίας συνολικής εικόνας για τα κυριότερα γεγονότα και τις αλλαγές, τόσο σε μια περίοδο, όσο και διαμέσου διαφόρων ιστορικών περιόδων, με την περιγραφή χαρακτηριστικών στοιχείων κοινωνιών και περιόδων του παρελθόντος και τον προσδιορισμό των αλλαγών μέσα σε μια περίοδο ή διαμέσου διαφόρων περιόδων. Οι ομοιότητες μεταξύ το παρελθόντος και του παρόντος και οι λόγοι που ορισμένα πράγματα παραμένουν ίδια τείνουν να τονίζονται λιγότερο από την ιστορική αλλαγή, η οποία συνήθως φέρεται ως πρόοδος και συνήθως είναι έννοια θετικά φορτισμένη.

4.1.5. Οι ιστορικές έννοιες: Αιτίες και συνέπειες

Ο τομέας αυτός ασχολείται με την ικανότητα των παιδιών να προσδιορίζουν τις αιτίες που προκάλεσαν κάποια ιστορικά γεγονότα και τους λόγους που οδήγησαν σε συγκεκριμένη δράση και εξέλιξη. Άπτεται επίσης και της ικανότητας των μαθητών να προσδιορίζουν τις συνέπειες και τα αποτελέσματα γεγονότων, πράξεων και αλλαγών του παρελθόντος. Δεχόμενοι την άποψη ότι τα ιστορικά γεγονότα προκύπτουν από ποικιλία αιτιών και επιφέρουν συνέπειες σε πολλά επίπεδα της ιστορικής εξέλιξης, βασικός στόχος της ιστορικής εκπαίδευσης είναι η κατανόηση, περιγραφή, ανάλυση αιτιών και συνεπειών των ιστορικών γεγονότων και αλλαγών που συνέβησαν στις περιόδους που εξετάζουν.

Από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού αρχίζει να καλλιεργείται στους μαθητές η ικανότητα να αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν αίτια για τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο έδρασαν οι

+

άνθρωποι του παρελθόντος, να αντιλαμβάνονται ορισμένα από τα αίτια και τις συνέπειες βασικών γεγονότων και αλλαγών, στη συνέχεια να προσδιορίζουν ορισμένα αίτια και συνέπειες, να περιγράφουν και να διασυνδέουν τα σχετικά αίτια και τις συνέπειες διαφόρων γεγονότων, και τελειώνοντας το δημοτικό να εντοπίζουν, να εξετάζουν και να αναλύουν τα αίτια και τις συνέπειες χρησιμοποιώντας την ιστορική τους σκέψη και γνώση.

4.2. Ιστορικές δεξιότητες: Χρήση πηγών και ερμηνεία ιστορικών φαινομένων

Με τον όρο βασικές ιστορικές διαδικασίες εννοείται η χρήση των τεκμηρίων ως πηγών, και η ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων. Εδώ περιλαμβάνονται οι ιστορικές δεξιότητες:

α) χρήση ιστορικών πηγών και β) ερμηνείες ιστορικών γεγονότων

Σε ένα αρχικό και αρκετά απλό επίπεδο η ιστορική σκέψη μπορεί να εννοηθεί ως μια διανοητική ενέργεια με την οποία ένας άνθρωπος, κοιτά προς το παρελθόν προσπαθώντας να το προσεγγίσει. Για να μελετήσει το παρελθόν ο ιστορικός, συλλέγει και χρησιμοποιεί κάθε λογής «κατάλοιπα»⁵⁵ του παρελθόντος ως πηγές τις οποίες επιχειρεί να ερμηνεύσει, ως ιστορικές μαρτυρίες ή τεκμήρια. Η σημασία της χρήσης και της ερμηνείας των πηγών, ως μαρτυριών, υπογραμμίζεται από τους περισσότερους ιστορικούς. Μεταξύ αυτών και ο R. G. Collingwood (1946: 10), ο οποίος υποστηρίζει ότι «*η ιστορική διαδικασία ή μέθοδος συνίσταται κυρίως στην ερμηνεία μαρτυριών*». Η συλλογή και χρήση μίας πηγής βασίζεται κατ' αρχήν στην ιδιότητά της ως καταλοίπου του παρελθόντος. Άρα, ως ένα αντικείμενο του παρελθόντος, πείθει για την πραγματικότητα του παρελθόντος, για την οποία βέβαια δεν μιλά από μόνο του το κατάλοιπο, αλλά με βάση ερωτήματα που θέτει ο ιστορικός, μετατρέποντας το έτσι σε ιστορική πηγή. Καθίσταται λοιπόν μαρτυρία για το παρελθόν υπό τον όρο της ερμηνείας της από τον ιστορικό. Αυτό δηλαδή που μπορεί να κάνει ο ιστορικός είναι να επιχειρήσει να αναδομήσει το παρελθόν, με βάση την ερμηνεία των διαθέσιμων πηγών (Νάκου, 2000: 22).

Για να γίνουν αντιληπτά τα κατάλοιπα που άφησαν οι άνθρωποι του παρελθόντος, τα οποία μετατρέπονται σε ιστορικές πηγές, πρέπει να ερμηνευτούν σε σχέση με το ανθρώπινο περιβάλλον που τα δημιούργησε. Αφού οι άνθρωποι του παρελθόντος, τις πράξεις και τις σκέψεις των οποίων επιθυμούμε να προσεγγίσουμε ανήκαν σε μια συγκεκριμένη κοινωνία, σε έναν συγκεκριμένο πολιτισμό, σε ένα συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, οι διαθέσιμες πηγές για να ερμηνευτούν ως μαρτυρίες, πρέπει να ενταχθούν μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκαν, έτσι ώστε να αναδομηθεί το συγκεκριμένο παρελθόν σε σχέση με το ιδιαίτερο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Συγχρόνως όμως οι προσεγγίσεις των πηγών στο σήμερα και οι ερμηνείες τους πρέπει να κατανοηθούν και να αξιολογηθούν σε σχέση με το κοινωνικό και το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο παρήχθησαν π.χ. του ιστορικού ο οποίος τις ερμήνευσε.

⁵⁵ Ο όρος από την Ε. Νάκου ό.π. σ. 21

Η ερμηνεία των πηγών έχει πολυσύνθετο χαρακτήρα και υπάρχουν πολλές θεωρίες της ερμηνείας οι οποίες εννοούν διαφορετικά τα όριά της. Κατά τον U. Eco⁵⁶ κάθε ερμηνεία χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα, γιατί, σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις, μπορούν να υπάρξουν εναλλακτικοί τύποι ερμηνείας, όπως π.χ. μία ερμηνεία μπορεί να βασίζεται στη διερεύνηση της πρόθεσης του δημιουργού-συγγραφέα, άλλη να χρησιμοποιεί το κείμενο ή το αντικείμενο ως πρόσχημα για τις επιδιώξεις του ερμηνευτή. Εφόσον η ιστορική ερμηνεία πραγματώνεται μέσα στα πλαίσια της ιστορικότητας, η αβεβαιότητα ενυπάρχει στην ίδια τη φύση της ιστορικής διαδικασίας.

Ο E. H. Carr (1961: 22) υποστηρίζει ότι *«τα γεγονότα δεν φτάνουν ποτέ ως εμάς καθαρά, αφού δεν υπάρχουν και δεν μπορούν να υπάρξουν σε καθαρή μορφή, πάντα φιλτράρονται από αυτόν που τα καταγράφει. Άρα, όταν έχουμε μπροστά μας ένα ιστορικό έργο, η πρώτη μας έννοια δεν πρέπει να είναι τα γεγονότα, αλλά ο ιστορικός που το δημιούργησε»*. Αναφερόμενος ο Carr (ό.π.: 22) στη θεωρία του Collingwood, γράφει: *«Οι θέσεις του Collingwood έχουν ως εξής: Η φιλοσοφία της ιστορίας δεν ασχολείται μόνο με το ίδιο το παρελθόν, ούτε μόνο με τη σκέψη του ιστορικού για το παρελθόν, αλλά με τα δύο μέσα στην αμοιβαία σχέση τους»*.

Το παρελθόν για την προσέγγιση του οποίου χρησιμοποιείται κάποιο κατάλοιπο ως πηγή και ερμηνεύεται ως μαρτυρία δεν γειτονεύει χρονικά με το παρόν. Αυτό έχει επιπτώσεις στην ικανότητα του ιστορικού να ερμηνεύσει την πηγή, ως προερχόμενη από ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο κι συγχρόνως επηρεαζόμενη από τον χρόνο που έχει μεσολαβήσει μεταξύ του τότε και του τώρα. Έτσι η πρώτη επίπτωση σχετίζεται με τις δυσκολίες της ερμηνείας γραπτών και υλικών καταλοίπων, ως ιστορικών μαρτυριών, γιατί ο ιστορικός πρέπει να ερμηνεύσει την πηγή ως μαρτυρία για το συγκεκριμένο παρελθόν που επιθυμεί να αναδομήσει, γνωρίζοντας ότι η πηγή έχει επηρεαστεί από διάφορες χρήσεις και ερμηνείες στις διάφορες περιόδους που μεσολάβησαν. Ορισμένα κατάλοιπα λειτουργούν *«ενυφασμένα στο κοινό σώμα της ιστορικής γνώσης...κατά μία έννοια αυτά τα αντικείμενα είναι ήδη μαρτυρίες»* (Dickinson, Gard and Lee, 1978: 8).

Η δεύτερη δυσκολία έχει σχέση με την ικανότητα του ιστορικού να αναδομήσει το παρελθόν με βάση τα κατάλοιπα που διαθέτει, όσο το δυνατόν πιο πιστά. Όμως *«το παρελθόν που ο ιστορικός μελετά δεν είναι νεκρό, αλλά κατά μία έννοια ζει ακόμα στο παρόν...η παρελθούσα πράξη είναι νεκρή, δηλαδή χωρίς νόημα.. εκτός αν ο ιστορικός*

⁵⁶ Στην ελληνική μετάφραση από την Κονδύλη, Μ. (1993). *Τα όρια της Ερμηνείας*. Αθήνα: Γνώση.

μπορέσει να κατανοήσει τη σκέψη που βρισκόταν πίσω της....Η επανίδρυση του παρελθόντος εξαρτάται από το εμπειρικό τεκμήριοη διαδικασία της επανίδρυσης κατευθύνει την επιλογή και την ερμηνεία των γεγονότων: αυτή είναι στην πραγματικότητα, που τα κάνει ιστορικά γεγονότα».⁵⁷

Πολλοί μοντέρνοι ιστορικοί υποστηρίζουν ότι ο ιστορικός πρέπει να κατανοήσει τη συγκεκριμένη σκέψη των ανθρώπων του παρελθόντος μέσα από το συγκεκριμένο διαφορετικό ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, αλλιώς η ερμηνεία που επιχειρεί δεν είναι ιστορική. Όπως ισχυρίζεται δε ο P. J. Lee⁵⁸ «...η ενσυναίσθηση είναι μέρος (και αναγκαίος όρος) της ιστορικής κατανόησης και ..η φαντασία ως υποθετική είναι κρίσιμη για την ίδια την κατανόηση».

Οι ιστορικοί θέτουν ερωτήσεις ως προς τα κατάλοιπα, για να μπορέσουν να τα χρησιμοποιήσουν ως πηγές και να τα ερμηνεύσουν ως μαρτυρίες. Ο τύπος των ερωτήσεων σε σχέση με τα διαθέσιμα κατάλοιπα του παρελθόντος δεν προσδιορίζεται μόνο από τις προσωπικές αναζητήσεις και ικανότητες του ιστορικού, αλλά επηρεάζεται και από το κοινωνικό, πολιτισμικό και ιδεολογικό περιβάλλον τους, καθώς και από την ιστορική γνώση, η οποία διαμορφώνεται και με το έργο άλλων ιστορικών. Αυτό καθιστά την ιστορική σκέψη μια κοινωνική ενέργεια, που συνδέεται με τη ιστορική γνώση η οποία είναι απαραίτητη για τη διατύπωση ερωτήσεων. Στο έργο των A. K. Dickinson, A. Gard and P.J. Lee,⁵⁹ αναφέρεται ότι συναντούμε «το παράδοξο ενώ η γνώση στην ιστορία αποκτάται μόνο μέσω των τεκμηρίων, μόνο όταν προϋπάρχει γνώση για το παρελθόν είναι δυνατόν κάποιο στοιχείο του τεκμηρίου να χρησιμοποιηθεί ως τέτοιο. Τα έργα των άλλων ιστορικών δεν είναι απλώς οι δεύτερες σε σειρά αξιολόγησης πηγές πληροφόρησης, αλλά μέρος του κοινού πλαισίου εντός του οποίου οι ιστορικές ερωτήσεις, οι ερμηνείες και οι μαρτυρίες αποκτούν νόημα. Δεν είναι απλώς θέμα πληροφόρησης, αλλά ένας ολόκληρος τρόπος θεώρησης του κόσμου».

Σύμφωνα με τον E. H. Carr (1961: 30) η ιστορία είναι μια συνεχής διαδικασία διάδρασης μεταξύ του ιστορικού και των στοιχείων του, ένας διάλογος χωρίς τέλος μεταξύ του παρόντος και του παρελθόντος, καθώς επίσης ένας διάλογος μεταξύ του ιστορικού και του αναγνώστη, ως προς το ιστορικό έργο, για το πώς τέθηκαν οι ερωτήσεις ως προς τις

⁵⁷ Carr, E. (1996). *What is History*, London: Penguin Books, και σε σχέση με τις ιδέες του Collingwood.

⁵⁸ Historical imagination. Στο Dickinson, K. A. - Lee.P. J. - Rogers P.J. (επιμ) (1984^ο) *Learning History*. London: Heinemann Educational Books.

⁵⁹ Understanding and research. Στο Dickinson K. A. - Lee P.J. (επιμ). (1978). *History Teaching and Historical Understanding*. London: Heinemann Educational Books.

πηγές, για το πώς οι πηγές ερμηνεύτηκαν ως μαρτυρίες για την επιχειρούμενη αναδόμηση του παρελθόντος. Σύμφωνα με τα λεγόμενά του πριν αρχίσει κανείς να μελετά τα γεγονότα πρώτα πρέπει να μελετά τον ιστορικό. Η ιστορική σκέψη λοιπόν βάσει της οποίας χτίζεται η ιστορική γνώση και γίνεται κατανοητό το παρελθόν είναι κοινωνική.

Κάθε αναδόμηση του παρελθόντος δεν είναι η μόνη δυνατή που μπορεί να πραγματοποιηθεί, αφού αυτή εξαρτάται από τη σχετική ιστορική γνώση και τις σχετικές ιστορικές ερωτήσεις. Η ιστορική σκέψη ολοκληρώνεται εντός του κοινωνικού ιστορικού διαλόγου, μέσα στο πλαίσιο του οποίου κάθε αναδόμηση ελέγχεται, αξιολογείται και αποκτά νόημα. Συνεπώς η ιστορική γνώση και ερμηνεία χαρακτηρίζονται από σχετικότητα. Η ιστορική ερμηνεία μπορεί να δικαιωθεί με βάση τη δικαίωση της ιστορικής μεθόδου που ακολούθησε ο ιστορικός. Έτσι σύμφωνα με τις μοντέρνες αντιλήψεις, μπορούν να είναι αποδεκτές εναλλακτικές ερμηνείες, οι οποίες εμπλουτίζουν την κοινωνική ιστορική γνώση και οι οποίες οδηγούν πιο κοντά στην αλήθεια.

Το θέμα που έχει παραδοσιακά συζητηθεί είναι αυτό της *αντικειμενικότητας*, η οποία σύμφωνα με τις μοντέρνες αντιλήψεις δεν εννοείται παρά μόνο στη σχέση και τη διάδραση μεταξύ του σκεπτόμενου υποκειμένου και του αντικειμένου που παρατηρεί (Νάκου, 2000: 37). Όπως υποστηρίζει ο Rogers,⁶⁰ όσον αφορά την Ιστορία *«το χαρακτηριστικό γνώρισμα της ιστορικής γνώσης που εκ πρώτης όψεως κάνει κάποιον αβέβαιο για την εγκυρότητα της αλήθειας της είναι στην ουσία αυτό που της αποδίδει αντικειμενικότητα»*.

Η μέθοδος των ιστορικών ελέγχεται στο πλαίσιο του κοινωνικού διαλόγου που συμμετέχουν με το έργο τους. Η ιστορική εργασία, ως τέλος όλης της διαδικασίας είναι κυρίως η συγγραφή, η ιστορική σκέψη βιώνεται ως ιστορικός λόγος, ελέγχεται και δικαιώνεται ως επιστημονική με βάση την ιστορική γραφή. Στο έργο των A. K. Dickinson, A. Gard and P.J. Lee (ό.π.: 13) αναφέρεται ότι *«βάσει του ότι η ιστορική γραφή είναι εκτεθειμένη στον έλεγχο και την κριτική, υπάρχει η πιθανότητα της ιστορικής αντικειμενικότητας»*. Η ιστορική γραφή με την οποία διαμορφώνεται η ιστορική σκέψη μας κάνει ικανούς να προσεγγίσουμε και να κατανοήσουμε καλύτερα το παρελθόν, αλλά και να αυξήσουμε τη γνώση μας για την κοινωνία του παρόντος, που όπως επισημαίνει ο E.H. Carr (ό.π.: 55) αυτή είναι η διπλή λειτουργία της Ιστορίας.

⁶⁰ Βλ. Rogers P. J. (1984). The power of visual presentation. Στο Dickinson K. A. - Lee. P. J - Rogers P. J. (επιμ). *Learning History*. London: Heinemann Educational Books, σ. 23

Σύμφωνα με τη θεωρητική διερεύνηση της ιστορικής σκέψης η Νάκου (ό.π.: 41) καταλήγει ότι όλα τα στάδια της ιστορικής διαδικασίας που συνδέονται αναπτύσσοντας την ιστορική σκέψη είναι: α) η διατύπωση ιστορικών ερωτήσεων με βάση την προϋπάρχουσα ιστορική γνώση, β) η συλλογή καταλοίπων και η χρήση τους ως πηγές, γ) η διατύπωση ερωτήσεων ως προς τις πηγές και η ερμηνεία τους ως μαρτυριών εντός του ιστορικού πλαισίου, δ) η διαμόρφωση ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων με πρόθεση την αναδόμηση του παρελθόντος, ως ιστορικό παρελθόν, ε) η άρθρωση ιστορικού λόγου με τη χρήση εννοιολογικού λεξιλογίου, μέσω του οποίου πραγματώνεται και καταδεικνύεται η ιστορική σκέψη στο σύνολό της στ) η συμμετοχή στον κοινωνικό διάλογο (στην περίπτωση του σχολείου η ανακοίνωση στην τάξη), στο πλαίσιο του οποίου η ιστορική σκέψη ελέγχεται, αξιολογείται και αποκτά νόημα και ζ) ο εμπλουτισμός και η επανατροφοδότηση της ιστορικής σκέψης και γνώσης. Πρέπει να τονιστεί ότι κάθε «ανάγνωση», ενός καταλοίπου του παρελθόντος ως ιστορικής πηγής περιλαμβάνει και τη χρήση και την ερμηνεία του.

Σχετικά με το πεδίο της ιστορικής σκέψης που σχετίζεται με τη χρήση ιστορικών πηγών, αναφερόμαστε στην εργασία των μαθητών πάνω σε δεξιότητες έρευνας, όπως ανάπτυξη της ικανότητας να παρατηρούν, να ακούν προσεκτικά, να επικοινωνούν, να διατυπώνουν υποθέσεις και να προτείνουν κατάλληλες λύσεις, να ερμηνεύουν τα δεδομένα τους, να χρησιμοποιούν βιβλία, βιβλιοθήκες, ποικίλες ιστορικές πηγές όπως πορτρέτα, φωτογραφίες, κασέτες βίντεο και ήχου, αντικείμενα, κτήρια, μουσική, μαρτυρίες κλπ. Όλα αυτά βέβαια για να γνωρίσουν οι μαθητές τα στοιχεία του παρελθόντος, αλλά κυρίως για να αντιληφθούν ότι μια πηγή είναι δυνατόν να προωθεί μια αντιφατική μαρτυρία σε σχέση με μια άλλη. Η καλλιέργεια αυτής της ιστορικής δεξιότητας εξοικειώνει τους μαθητές μ' ένα σπουδαίο στοιχείο της ιστορικής επιστήμης. Τους βοηθάει να αναπτύξουν την ικανότητα κατανόησης των ιστορικών πηγών, να μπορούν να τις τοποθετούν σ' ένα ευρύτερο ιστορικό περιβάλλον, να τις αξιολογούν και να προχωρούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων.

Με τον όρο ερμηνείες ιστορικών γεγονότων εννοούνται οι διάφοροι τρόποι μέσω των οποίων διαμορφώνεται η εικόνα του παρελθόντος και γίνεται εφικτή η ερμηνεία του. Η ανάπτυξη αυτής της ιστορικής δεξιότητας, αποσκοπεί στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές πως δεν κοιτάζουμε όλοι με το ίδιο βλέμμα το παρελθόν και ότι για διάφορους λόγους αυτό το παρελθόν μπορεί να ερμηνευτεί με διαφορετικούς τρόπους.

+

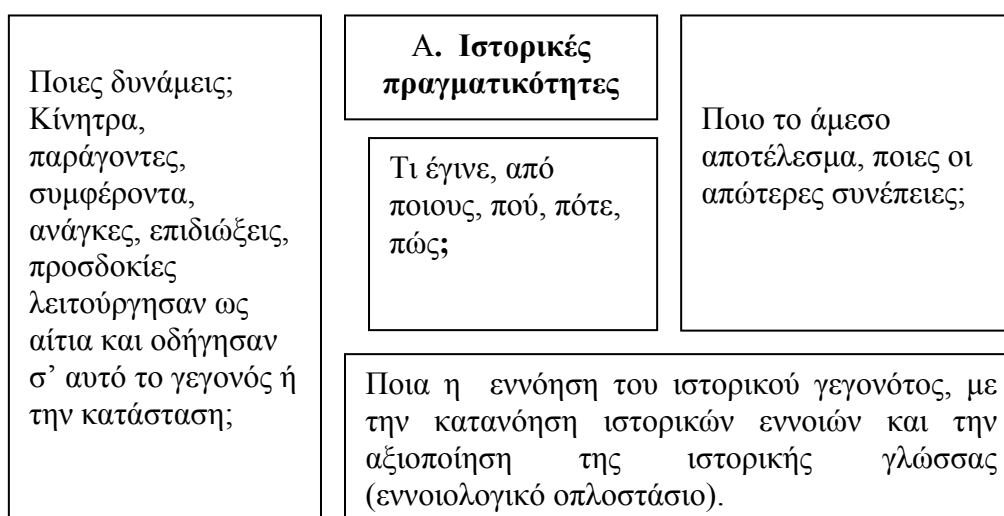
Στον τομέα των ιστορικών ερμηνειών περιλαμβάνεται επίσης η διάκριση ανάμεσα στο φανταστικό και το πραγματικό, η εξέταση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους παρουσιάζεται το παρελθόν καθώς και η διερεύνηση των διαφορών ανάμεσα σε διαφορετικές ερμηνείες (διάκριση μύθου – πραγματικότητας, εισαγωγή μελέτης διαφορετικών αφηγήσεων ή εκδοχών του ίδιου ιστορικού γεγονότος με χρήση σειράς – ποικιλίας ιστορικών πηγών).

5. Λειτουργικός ορισμός της θεωρητικής έννοιας «ιστορική σκέψη»

Προσδιορίζοντας την ιστορική σκέψη διατυπώνεται ο λειτουργικός ορισμός της θεωρητικής αυτής έννοιας, που περιλαμβάνεται στις θεωρητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας. Η ιστορική γνώση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ιστορική έρευνα και τη χρήση και ερμηνεία πηγών και ιδιαίτερα με την ιστορική σκέψη από την οποία δεν μπορεί να διαχωριστεί, αλλά η μία τροφοδοτεί και προωθεί την άλλη (Sebba, 2000: 50-55). Η ιστορική σκέψη, ανεξάρτητα από το συγκεκριμένο τύπο και προσανατολισμό της συνδέεται: α) με κάποιες βασικές ιστορικές «πραγματικότητες» όπως είναι το «πραγματικό» παρελθόν, τα κάθε λογής τεκμήρια του παρελθόντος, το παρόν και το «ιστορικό» παρελθόν, και β) με κάποιες βασικές ιστορικές δεξιότητες όπως είναι η χρήση των τεκμηρίων ως πηγών, η ερμηνεία τους ως ιστορικών μαρτυριών και η διαμόρφωση ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων.

Σχηματικά⁶¹ θα ορίζαμε την ιστορική σκέψη ως εξής:

Ιστορική σκέψη



⁶¹ Το Α μέρος της σχηματικής παράστασης, που αφορά στο ιστορικό γεγονός, παρουσιάζεται στο Βώρος, Φ. (1980). *Σπουδή και η Διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Παπαδήμας

B. Οι ιστορικές δεξιότητες (μέθοδος της επιστήμης της ιστορίας, δεξιότητες των μαθητών)

Χρήση των τεκμηρίων ως
πηγών

Ερμηνείες των ιστορικών
γεγονότων (ερμηνείες που
διατυπώθηκαν από δυνάμεις που
δρούσαν ή αντιδρούσαν ή απλά
έζησαν ή αργότερα μελέτησαν τα
γεγονότα)

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η ιστορική σκέψη των μαθητών ορίζεται-επηρεάζεται από το πώς εκείνοι έχουν κατανοήσει ή αντιλαμβάνονται αυτές τις ιστορικές πραγματικότητες και τις ιστορικές διαδικασίες. Έχοντας υπόψη και την τοποθέτηση (Νάκου, 2000: 53), σύμφωνα με την οποία οι αντιλήψεις που καθορίζουν την ιστορική σκέψη εκφράζονται υπό μορφήν ιστορικού λόγου, στην παρούσα έρευνα επιδιώκεται η διερεύνηση αυτών των αντιλήψεων των μαθητών, όπως αυτές εκφράζονται στον ιστορικό τους λόγο.

6. Η ιστορική γνώση – σκέψη στα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος της Ιστορίας

Τα ουσιαστικά θεμέλια της παρεχόμενης από το σχολείο παιδείας τίθενται στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας, καθώς επίσης και του πρώτου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του κάθε μαθήματος στην Α/βάθμια και Β/βάθμια Εκπ/ση καθορίζει το γενικό σκοπό του μαθήματος, τους στόχους, την ύλη που πρέπει να διδαχθεί για την επίτευξη αυτών των στόχων, τη διδακτική μεθοδολογία, αλλά και τα επιθυμητά αποτελέσματα αυτής της μάθησης. Με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα, που είναι όχι μόνο επιστημονικό κείμενο αλλά και νομικό, γράφονται τα διδακτικά εγχειρίδια.

Στόχος της εργασίας αυτής δεν είναι να προβεί σε εξαντλητική μελέτη του Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ). Αυτό θα ήταν πέρα από την κεντρική θεματική και τις κύριες επιδιώξεις της. Εφόσον, όμως στη χώρα μας έχουμε ένα κατ' εξοχήν συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δίνει κατευθύνσεις μέσω των ΑΠ που επηρεάζουν τόσο την καθημερινή παιδαγωγική διαδικασία, όσο και το πνεύμα, τη δομή και τη μεθοδολογία των σχολικών εγχειριδίων, θα ήταν σοβαρή παράλειψη της παρούσας έρευνας να μην εξετάσει βασικά στοιχεία και έννοιες του Αναλυτικού Προγράμματος, τη φιλοσοφία του, την εξέλιξή του διεθνώς και στην Ελλάδα, αλλά κυρίως το ρόλο που διαδραματίζει στην εκπαίδευση.

6.1. Αναλυτικά Προγράμματα: Εννοιολογικές οριοθετήσεις

Από τη δεκαετία του 1960 και μετά, ο όρος «αναλυτικό πρόγραμμα» βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων γύρω από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κάθε χώρας. Στις ΗΠΑ αρχίζουν να ασχολούνται ιδιαιτέρως με τα ΑΠ και κυρίως των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών.⁶² Στην Αγγλία ξεκινά ένας φιλοσοφικός στοχασμός για τη φύση του ΑΠ (Hirst, 1969), γίνονται προσπάθειες για την ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και το 1988 κορυφώνεται ένας εθνικός διάλογος γύρω από το ΑΠ και την υιοθέτηση ενός Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος, αφού μέχρι τότε η σύνταξη του ΑΠ ήταν τοπική υπόθεση (Lawton, 1992). Στη Γερμανία, επίσης έγινε μεγάλη προσπάθεια για τη ριζική αναμόρφωση των ΑΠ, η οποία άγγιξε και ζητήματα δημοκρατικών τρόπων σύνταξης των ΑΠ (Westphalen, 1982).

⁶²Bruner, 1963· Kliebard 1986· Pinar, κ.ά., 1995

Στην Ελλάδα, η συζήτηση για την εκπόνηση ΑΠ φαίνεται να ξεκίνησε τη δεκαετία του '60 (Πετρίτης, 1966), ενώ στο ρόλο του ΑΠ για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση άρχισε να δίνεται σημασία από το 1980 και μετά (Ξωχέλης, 1981) με προβληματισμούς και πάνω στο λεγόμενο «παραπρόγραμμα» (Μαυρογιώργος, 1996) και πάνω σε δυσαρμονίες που παρατηρήθηκαν (Φλουρής, 1995^α, 1995β).

Τι είναι όμως αυτό που ονομάζεται «αναλυτικό πρόγραμμα», δεν είναι εύκολο να απαντηθεί. Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για το ΑΠ, γεγονός όμως είναι ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας «πρόγραμμα» ή έστω «αναλυτικό πρόγραμμα». ⁶³ Ο όρος μπορεί να κυμαίνεται από το συγκεκριμένο διάγραμμα της ύλης ενός μαθήματος μέχρι και το σύνολο των εμπειριών τις οποίες αποκτούν οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον (Φλουρής, 1995, Κεφάλαιο 1.).

Σύμφωνα με την παραδοσιακή έννοια του όρου, ΑΠ είναι ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική διάρκειά της, καθώς και τις διάφορες άλλες δραστηριότητες για τους μαθητές. Άλλοι ορισμοί, που προέρχονται κυρίως από αγγλοσαξονικές χώρες προσδίδουν στο ΑΠ μια ευρύτερη έννοια (Φλουρής, 1983: 9).

Ο Bobbit, δίνει δύο ορισμούς. Με τον ένα ταυτίζει το ΑΠ με όλες τις εμπειρίες, και με τον δεύτερο αναφέρεται σε καθοδηγούμενες εμπειρίες μέσα στο σχολείο (Bobbit, 1971). Ενώ ο Eisner με τον ορισμό του τονίζει ότι ΑΠ είναι μια σειρά από προσχεδιασμένες δραστηριότητες, πράγμα που δείχνει ότι υπάρχει οργάνωση, πρόθεση και παιδαγωγικές συνέπειες (Eisner, 1985).

Οι Saylor, Alexander και Lewis χρησιμοποιούν τον όρο ΑΠ με την ευρύτερη έννοια, υποδηλώνοντας το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και των μέσων που χρησιμοποιούνται, για να γίνει η μεταβίβαση του περιεχομένου των μαθημάτων στο μαθητή (Saylor, Alexander & Lewis, 1981: 33).

Οι Ryan και Cooper πιστεύουν ότι ΑΠ είναι όλες οι οργανωμένες και σκόπιμα επιδιωκόμενες εμπειρίες των μαθητών, για τις οποίες το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη μετάδοσής τους (Ryan & Cooper, 1980: 20). Εδώ γίνεται φανερό ότι σημασία δίνεται και στις μεθόδους μετάδοσης της γνώσης, αλλά και στην αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.

⁶³ Connelly F.M. - Lantz O.C. (1991). Definitions of curriculum. An introduction. Στο Arie Lewey, *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon, σσ. 15-28,

Ο Lawrence Stenhouse, που είναι από τους πρωτοπόρους στο σχεδιασμό ΑΠ στην Αγγλία, αναφέρει ότι το ΑΠ μπορεί κάποιος να το δει σαν έναν οδηγό, ο οποίος αναφέρει τι πρέπει να συμβεί στο σχολείο, αλλά επίσης και σαν αυτό που πραγματικά συμβαίνει στο σχολείο σαν αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα μέσα σ' αυτό. Αν το δει κανείς σαν οδηγό, απλά το διαβάζει και ακολουθεί τις οδηγίες. Αν το δει, όμως, σαν αυτό που συμβαίνει μέσα στο σχολείο, τότε το ΑΠ γίνεται πεδίο μελέτης. Σύμφωνα με τον Lawrence Stenhouse, η μελέτη του ΑΠ αφορά τη σχέση ανάμεσα σ' αυτές τις δύο απόψεις, σαν πρόθεση και σαν πραγματικότητα (αποτέλεσμα) (Stenhouse, 1975: 2). Έτσι ο Stenhouse καταλήγει ότι το ΑΠ είναι μια προσπάθεια να κοινωνήσει κάποιος τις βασικές αρχές μιας εκπαιδευτικής πρότασης, σε μια τέτοια μορφή που να είναι ανοικτή σε κριτική ανάλυση και να δίνεται η δυνατότητα για αποτελεσματική μετατροπή σε πράξη (Stenhouse, 1975: 4).

Σε μια προσπάθεια μετα-ανάλυσης η Κουλουμπαρίτση, υιοθετεί το γενικό ορισμό ότι το ΑΠ αποτελεί ένα σύνολο από οδηγίες και εμπειρίες, οι οποίες επηρεάζουν και συνθέτουν την καθημερινή σχολική ζωή. Διακρίνει τους ορισμούς σε δύο κατηγορίες αυτούς που δίνουν έμφαση στο ΑΠ ως καθοδηγητικό πλαίσιο κι εκείνους που τονίζουν το σύνολο των εμπειριών που αποκτούν οι μαθητές, τόσο μέσα από το σκόπιμο και προδιαγεγραμμένο επίσημο ΑΠ, όσο και από το λανθάνον που προκύπτει από τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων (Κουλουμπαρίτση, 2003: 12-13).

Οι απαντήσεις τελικά που δίνονται σχετικά με το τι είναι ΑΠ και το τι πρέπει να περιλαμβάνει εξαρτώνται από τη φιλοσοφία και την πολιτικοοικονομική ιδεολογία που υιοθετεί ο καθένας και από την αντίληψη που έχει για το τι είναι μάθηση και διδασκαλία και γενικά εκπαίδευση. Το ΑΠ κάθε χώρας αντανακλά πεποιθήσεις, στάσεις, παραδοσιακές αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς αποδεκτά από τις κοινωνικές ομάδες που συμμετέχουν στην άσκηση της εξουσίας και διαμορφώνουν την κυρίαρχη ιδεολογία, καθώς και το βαθμό οργάνωσης της κοινωνίας, ακόμα και της οικονομικής της ανάπτυξης (Φλουρής, 1995: 12).

6.2. Αναλυτικά Προγράμματα: Προσανατολισμοί και φιλοσοφικές βάσεις

Ανάλογα με φιλοσοφικές, πολιτικές και παιδαγωγικές παραδοχές, οι οποίες διατυπώνονται στα εκάστοτε ΑΠ, καταγράφονται και διακρίνονται στη βιβλιογραφία διάφορες κατευθύνσεις. Αυτές οι κατευθύνσεις δεν είναι απλά ο γενικός σκοπός του ΑΠ, αλλά ένα σύνολο από ιδέες πάνω στις οποίες εστιάζεται και με βάση τις οποίες θα σχεδιαστεί. Η εστίαση μπορεί να αφορά τη γνώση, το μαθητή ή την κοινωνία. Έτσι μπορούμε να μιλάμε για τρεις βασικές κατευθύνσεις: τη γνωστική, την ατομική και την κοινωνική κατεύθυνση (Χατζηγεωργίου, 1991: 17). Κάθε κατεύθυνση αντιπροσωπεύει και ένα φιλοσοφικό ρεύμα, αυτές βέβαια οι κατευθύνσεις δίνουν μια απλουστευμένη εικόνα της ιδέας της κατεύθυνσης.

Από τα τέλη της δεκαετίας του '60 και τις αρχές της δεκαετίας του '70 παρατηρείται μία στροφή στη μελέτη του ΑΠ. Το ΑΠ παύει να αποτελεί μόνο ένα εργαλείο, έναν οδηγό και καθίσταται αντικείμενο μελέτης και ανάλυσης ως «κοινωνικο-πολιτικό κείμενο», του οποίου ελέγχονται οι φιλοσοφικές, παιδαγωγικές και πολιτικές παραδοχές. Ο Huebner θεωρούσε ότι η ανάπτυξη του ΑΠ είναι εγγενώς μια πολιτική πράξη, αφού ο σχεδιαστής, που κατά κύριο λόγο είναι το επίσημο κράτος, αναζητεί να διαμορφώσει για το μέλλον ένα «δίκαιο» και «ορθό» περιβάλλον, ενδυναμώνει τα μοτίβα σκέψης των εκπαιδευτικών, συντείνει στη διαμόρφωση αξιών. Το ΑΠ θεωρείται ένα «πολιτικό» κείμενο, που ευνοεί ή παραμελεί κοινωνικές ομάδες, προβάλλει κυρίαρχες ιδεολογίες ή ακόμα αντιστρατεύεται πολιτικές ιδεολογίες (Huebner, 1966).

Το 1970 ο Young παρουσίασε την εργασία του σχετικά με το πρόβλημα της παρεχόμενης σχολικής γνώσης και τον έλεγχο που ασκούν πάνω της οι οργανωμένες κοινωνίες. Πυρήνας των συμπερασμάτων αυτής της εργασίας ήταν η διαπίστωση ότι η παρεχόμενη σχολική γνώση ελέγχεται και καθορίζεται από πολιτικούς παράγοντες. Υποστήριζε όπως και ο Bernstein ότι η δόμηση της γνώσης και των συμβόλων στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, συνδέεται εσωτερικά με τις αρχές κοινωνικού και πολιτιστικού ελέγχου σε μια κοινωνία.⁶⁴ Έχοντας ο Apple υπόψη του όλους αυτούς τους προβληματισμούς, που απομυθοποιούν πολλές πλευρές της εκπαίδευσης και δίνουν μια νέα πνοή στην παιδαγωγική επιστήμη, στρέφει τη δική του προσπάθεια στα Αναλυτικά Προγράμματα, και μας δείχνει θαυμάσια το ρόλο που οι θεωρητικοί των ΑΠ παίζουν στην εκπαίδευση και πόσο περίτεχνα

⁶⁴ Βλ. για παράδειγμα: Bernstein B. (1975). *Class, Codes and Control., Towards a Theory of Educational Transmission*. London: Routledge & Kegan Paul, σ. 158

οργάνωσαν την εκπαίδευση των βιομηχανικών κοινωνιών ώστε να εξυπηρετεί τα συμφέροντα της «ηγεμονίας» (Apple, 1989:13-57). Με τον όρο «ηγεμονία» ο Apple εννοεί το σύνολο των πρακτικών, των προσδοκιών και των αξιών, η συνηθισμένη μας αντίληψη για τον κόσμο. Είναι ένα σύνολο νοημάτων και αξιών που καθώς γίνονται αντιληπτές σαν πρακτικές γίνονται επιβεβαιωτικές, συνιστούν μια έννοια πραγματικότητας, μια έννοια του απολύτου, γιατί γίνεται αντικείμενο εμπειρίας (Apple, 1989: 21). Θεωρεί ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι οι κύριες υπηρεσίες μετάδοσης μιας αποτελεσματικής κυρίαρχης κουλτούρας, η οποία μετάδοση επιτυγχάνεται κυρίως μέσα από τα ΑΠ και το λανθάνον ιδεολογικό τους περιεχόμενο. Δίνει έμφαση στη διαδικασία που ονομάζει «εκλεκτική παράδοση», σύμφωνα με την οποία μέσα από τους καθορισμένους όρους της κυρίαρχης κουλτούρας διαγράφεται πάντα σαν παράδοση, το σημαντικό παρελθόν. Η επιλεκτικότητα είναι το κριτήριο, ορισμένα νοήματα και πρακτικές εκλέγονται για να πάρουν έμφαση, ενώ άλλα παραμελούνται και αποκλείονται ή επανερμηνεύονται, αποδυναμώνονται ή μπαίνουν σε νέες φόρμες.

Ο κλάδος της Παιδαγωγικής που ανέπτυξε τέτοιες προσεγγίσεις είναι η Κριτική Παιδαγωγική με κυριότερους εκπροσώπους τους Apple, Giroux και McLaren. Το έργο αυτών των ριζοσπαστικών θεωρητικών⁶⁵ του ΑΠ παρουσιάζει ιδιαίτερη αξία από την άποψη ότι έχουν προτείνει άλλες θεωρητικές βάσεις για την κατάρτισή του, καθώς και ότι δείχνει ότι μπορούν να αμφισβητηθούν πολλές από τις καλές προθέσεις που αποδίδονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και τα ΑΠ των σχολείων της Ελλάδας.

Ο Eisner καταγράφει πέντε διαφορετικές κατευθύνσεις.⁶⁶ Οι τέσσερις προσανατολισμοί, εκτός του τεχνοκρατικού, μπορούν να περιγραφούν με βάση τις δύο διαστάσεις: Την εστίαση του ΑΠ στο άτομο ή την κοινωνία, και τα αποτελέσματα, τα οποία μπορεί να είναι μετρήσιμα ή ανοικτά. Σύμφωνα με τον Eisner όταν το ΑΠ εστιάζεται στο άτομο, τα αποτελέσματα του ΑΠ μπορεί να είναι ανοικτά, δηλαδή μη μετρήσιμα, οπότε αναφερόμαστε στην Αυτοπραγμάτωση του Ατόμου, η μπορεί να είναι μετρήσιμα, οπότε αναφερόμαστε σε Γνωστικές Διαδικασίες. Από την άλλη, όταν ένα ΑΠ εστιάζεται στην κοινωνία, τα αποτελέσματα μπορεί να είναι ανοικτά οπότε αναφερόμαστε στην Κοινωνική Αναδόμηση, ή μπορεί να είναι μετρήσιμα, οπότε αναφερόμαστε στον Ακαδημαϊκό Ορθολογισμό.

⁶⁵ Apple, M. 1979, 1982 και Giroux H. 1981.

⁶⁶ Οι κατευθύνσεις σύμφωνα με τον Eisner παρατίθεται στο Χ/γεωργίου, 1999, 117-118, και παρουσιάζονται σχηματικά επίσης στο Χατζηγεωργίου σ.123

Ο M.Schiro μίλησε για τέσσερις βασικές θεωρίες των ΑΠ, κάθε θεωρία αποτελείται από ένα σύνολο ιδεών σχετικών με τη φύση των γνώσεων, την ικανότητα που δίνουν οι γνώσεις στο μαθητή, το πώς αντιμετωπίζεται ο μαθητής, το ρόλο του δασκάλου και του μαθητή, το πώς αντιμετωπίζεται ο μαθητής κ.λπ. Με μια πρώτη ματιά, φαίνεται ότι υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στους προσανατολισμούς, για τους οποίους μίλησε ο Eisner με τις θεωρίες του Schiro (Schiro, 1978).

Η Shirley Grundy, που εξέτασε διαφορετικές προσεγγίσεις στη θεωρία του ΑΠ, κατέληξε ότι έχουμε να κάνουμε με τρία σύνολα θεωρητικών βάσεων, το καθένα είναι διαφορετικό και συνεπάγεται διαφορετική δόμηση του ΑΠ. Αναζητά ένα θεωρητικό «θεμέλιο λίθο», ο οποίος θα παρείχε μια συνεκτική «βάση για τις βάσεις». Βρίσκει αυτή τη συνεκτική θεωρία στη θεωρία του Jurgen Habermas περί των «ενδιαφερόντων» που συνιστούν του γνώση, αυτά τα «τρία θεμελιώδη ανθρώπινα ενδιαφέροντα», ονομάζει ο Habermas «τεχνικά, πρακτικά και χειραφετικά» (Grundy, 2003: 13-14). Το άτομο που παρακινείται από τεχνικά ενδιαφέροντα, προσπαθεί να προβλέψει και να αποκτήσει τον έλεγχο του περιβάλλοντος. Αυτό γίνεται με το να προσπαθεί να βρει νόμους, νομοτέλειες, μέσω της παρατήρησης και του πειραματισμού, δηλαδή μέσα από καθαρά επιστημονικές διαδικασίες. Από την άλλη το άτομο, που παρακινείται από πρακτικά ενδιαφέροντα, επιζητά την κατανόηση και το νόημα μέσα από την επικοινωνία και τη διαπραγμάτευση με άλλα άτομα. Εδώ φαίνεται καθαρά, ότι η γνώση είναι αποτέλεσμα μιας κατασκευής, η οποία προϋποθέτει και την κοινωνική συναίνεση, σε αντίθεση με την προηγούμενη προσέγγιση, όπου η γνώση θεωρείται ότι υπάρχει στην αντικειμενική πραγματικότητα και απλά ανακαλύπτεται. Τέλος, το άτομο που παρακινείται από χειραφετικά ενδιαφέροντα, επιζητά την κριτική της επικρατούσας ιδεολογίας, η οποία παρεμποδίζει την κοινωνική κατασκευή της γνώσης. Η διαφορά με το άτομο, που παρακινείται από πρακτικά ενδιαφέροντα, είναι ότι πέρα από την επικοινωνία, το μοίρασμα και τη διαπραγμάτευση των ιδεών, εμπλέκεται η ανάπτυξη της αυτονομίας και της κριτικής σκέψης (Habermas, 1971).

Βασισμένη η Grundy σ' αυτές τις ιδέες, περί γνωστικών ενδιαφερόντων προσδιορίζει έξι διαστάσεις των ΑΠ: το σκοπό του ΑΠ, τη φύση του περιεχομένου του, τις σχέσεις ισχύος μέσα στο ΑΠ, τη φύση του σχεδιασμού του, την εφαρμογή του και τέλος την αξιολόγησή του.

Λαμβάνοντας υπόψη, όλους τους προσανατολισμούς των ΑΠ, που προαναφέραμε, φαίνεται ότι στηρίζονται σε ορισμένες αξίες και ιδέες για το άτομο, τη γνώση, το ρόλο του

δασκάλου, τους στόχους του ΑΠ κ.λπ. Έτσι γίνεται φανερό ότι, σε τελευταία ανάλυση, η φιλοσοφία της παιδείας, ως συγκροτημένο σύστημα θέσεων και απόψεων καθορίζει τον προσανατολισμό, το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του ΑΠ.

Σε σχέση με το μέλλον διαφαίνονται δύο κύριοι προσανατολισμοί: ο ένας περισσότερο ανθρωπιστικός και ο άλλος περισσότερο τεχνοκρατικός (Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 1995). Ο M. Mayo αναφέρεται σε έναν προσανατολισμό προς το μοντέλο της αγοράς και έναν δημοκρατικό προσανατολισμό (Mayo 1997: Κεφάλαιο 1.). Ο MacNeil μιλά για δύο κατευθύνσεις, την «μαλακή» κατεύθυνση σύμφωνα με την οποία υπάρχει ενδιαφέρον για το νόημα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε μαθητές διδάσκοντες και άλλους παράγοντες, και μια «σκληρή» κατεύθυνση, σύμφωνα με την οποία υπάρχει ενδιαφέρον για την ακριβή περιγραφή των διαδικασιών σχεδιασμού των ΑΠ και τον έλεγχο και την πρόβλεψη μελλοντικών καταστάσεων (MacNeil, 1990). Πρόκειται για τα ΑΠ που περιλαμβάνουν σαφώς διατυπωμένους στόχους και τη διαδικασία, η οποία απαιτείται για την επίτευξη των στόχων. Με την πρώτη κατεύθυνση τάσσονται οι ανθρωπιστές, οι κριτικοί παιδαγωγοί καθώς και οι αναδομιστές.

Πολλά βιβλία τα οποία ασχολούνται με το ΑΠ αφιερώνουν ένα μέρος τους σε ορισμούς, σαν αυτό να αποτελεί μια αφηρημένη έννοια που υπάρχει έξω και πριν από την ανθρώπινη εμπειρία. Το ΑΠ, όμως δεν αποτελεί μια αφηρημένη έννοια, αλλά έναν τρόπο οργάνωσης ενός συνόλου ανθρώπινων εκπαιδευτικών πρακτικών, ένα πολιτισμικό κατασκεύασμα. Κάθε εκπαιδευτική πρακτική εμπερικλείει μιαν αντίληψη του ανθρώπου και του κόσμου. Το ΑΠ αποτελεί ένα σύνολο τέτοιων πρακτικών, που δεν μπορούν να υπάρχουν πέρα από ορισμένες πεποιθήσεις για τους ανθρώπους, από το πώς αλληλεπιδρούν και από το πώς θα έπρεπε να αλληλεπιδρούν με τον κόσμο. Αν κοιτάξουμε κάτω από την επιφάνεια της εκπαιδευτικής πρακτικής, που συμπεριλαμβάνει οργανωτικές, όπως και διδακτικές και μαθητικές πρακτικές, δε βρίσκουμε φυσικούς νόμους, αλλά πεποιθήσεις και αξίες (Grundy, 2003: 19).

Το ερώτημα που πρέπει λοιπόν να τεθεί στην παρούσα έρευνα είναι ποιες πεποιθήσεις για τους ανθρώπους και τον κόσμο οδηγούν στην εφαρμογή των εκάστοτε εκπαιδευτικών πρακτικών, όσον αφορά τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εμπερικλείουν και εμπεριέχουν τα ΑΠ.

6.3. Μορφές και είδη Αναλυτικών Προγραμμάτων

Το ΑΠ κατατάσσεται σε αρκετές κατηγορίες ή είδη. Για παράδειγμα, μπορεί να είναι υποχρεωτικό ή επιλογής, προοδευτικό (παιδοκεντρικό) ή συντηρητικό, παραδοσιακό ή νέου τύπου, το οποίο ονομάζεται, όπως προαναφέραμε, curriculum.

Ο John Goodlad, κάνει μια διάκριση σε πέντε διαφορετικά είδη ΑΠ: α) το ιδανικό, αυτό που προτείνεται από την πολιτική ηγεσία και τους διάφορους φορείς. β) το επίσημο, αυτό που έχει εγκριθεί για να χρησιμοποιηθεί στα σχολεία. γ) το αντιληπτό, αυτό που ερμηνεύεται από τους διδάσκοντες. δ) το λειτουργικό, αυτό που πραγματικά συμβαίνει στα σχολεία, όπως το παρατηρούν και το ερμηνεύουν οι ερευνητές και ε) το βιωματικό ΑΠ, αυτό που βιώνει κάθε μαθητής και μπορεί να διαπιστωθεί από ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις με τους μαθητές και την παρατήρηση αυτών.⁶⁷

Οι Βρεττός-Καψάλης (1990: 17) κάνουν κατ' αρχήν τη διάκριση ανάμεσα στα Αναλυτικά Προγράμματα και τα Curriculum, λαμβάνοντας υπόψη την εξέλιξη των ΑΠ στην ιστορία της εκπαίδευσης στο δυτικό κόσμο. Σύμφωνα με την διάκριση αυτή, τα παραδοσιακά ΑΠ αποτελούν συνήθως καταλόγους συνοπτικών διαγραμμάτων των περιεχομένων διδασκαλίας, τα οποία είναι δεσμευτικά για τον εκπαιδευτικό, πρέπει δηλαδή να διδαχθούν σε καθορισμένο χρόνο και τάξη. Ο όρος curriculum έχει αντίθετα πιο συγκεκριμένο και στενό περιεχόμενο, καθώς αναφέρεται συνήθως στην, κατά το δυνατόν, λεπτομερειακή περιγραφή μιας διαδικασίας μάθησης για ένα συγκεκριμένο κύκλο μαθητών και επίσης για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Το κύριο χαρακτηριστικό του curriculum είναι το γεγονός ότι η διαδικασία αυτή μάθησης δεν παίρνει μια «τελική μορφή».

Πέρα από διάφορες παραλλαγές το curriculum χαρακτηρίζεται από τέσσερα δομικά στοιχεία: α) Τους στόχους. Το curriculum έχει ως αφετηρία συγκεκριμένους και σαφώς διατυπωμένους στόχους, που επιδιώκει να επιτύχει. β) Τα περιεχόμενα. Για την επίτευξη των στόχων επιλέγονται τα κατάλληλα περιεχόμενα, τα οποία στο curriculum δεν επιλέγονται απόλυτα ως μορφωτικά αγαθά, με μια υποτιθέμενη μορφωτική αξία, αλλά με μοναδικό κριτήριο την καταλληλότητά τους για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων. γ) Τη μεθοδολογία. Οι μεθοδολογικές υποδείξεις, οι οποίες επιλέγονται για την επίτευξη των στόχων. Το curriculum περιέχει επίσης εναλλακτικές μεθοδολογικές προτάσεις και μέσα διδασκαλίας, τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός. Οι υποδείξεις αυτές, οι οποίες παρ' όλο που είναι δοκιμασμένες και καθιερωμένες, δεν έχουν δεσμευτικό

⁶⁷ Η διάκριση, όπως παρατίθεται στο Χατζηγεωργίου ό.π. σ. 106

χαρακτήρα και μπορούν να συμπληρώνονται ή να προσαρμόζονται. δ) Τον έλεγχο επίτευξης των στόχων. Το curriculum περιέχει εναλλακτικές προτάσεις και δυνατότητες ελέγχου του βαθμού επίτευξης των στόχων, και ο έλεγχος αυτός αποτελεί συστατικό στοιχείο της διαδικασίας επανατροφοδότησης και συνεχούς βελτίωσής του.

Ο όρος curriculum είναι γνωστός από πολύ παλιά. Όμως με την έννοια της συγκεκριμένης μορφής ΑΠ, που χρησιμοποιείται κυρίως στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία (Zais, 1976: 22) μόλις τα τελευταία χρόνια αρχίζει να καθιερώνεται ως εκπαιδευτικός όρος παράλληλα με τον ευρύτερα γνωστό όρο ΑΠ.

Ορισμένα στοιχεία στα οποία στηρίζουν τη διάκριση ανάμεσα στο ΑΠ και το curriculum, είναι τα ακόλουθα: α) Οι σκοποί των παλιών ΑΠ αποτελούν γενικόλογες αρχές εθνικού, θρησκευτικού, κοινωνικού κλπ. περιεχομένου, που δεν έχουν καμία σχέση με την πραγματικότητα που ζουν οι μαθητές, δεν αναλύονται σε επιμέρους στόχους ή, όταν γίνεται αυτό, διατυπώνονται συνήθως με τη μορφή καταλόγου περιεχομένων. Στο curriculum αντίθετα οι σκοποί αναλύονται σε συγκεκριμένους και σαφείς στόχους, συνδέονται με το παρόν και με τον υπερκείμενο γενικό σκοπό. β) Στα παραδοσιακά ΑΠ τα περιεχόμενα διδασκαλίας, αποτελούν τον κύριο πυρήνα τους. Η διδασκαλία των περιεχομένων γίνεται αυτοσκοπός. Συνήθως τα ίδια περιεχόμενα ισχύουν επί πολλά έτη και δεν αναθεωρούνται. Κατ' αυτόν τον τρόπο δεν αξιοποιούνται νέα περιεχόμενα και η σχολική γνώση ταυτίζεται με το πεπαλαιωμένο. Στο curriculum τα περιεχόμενα ασκούν μια διαφορετική λειτουργία, γιατί συνδέονται με την επίτευξη των στόχων και αναμορφώνονται συνεχώς. γ) Σε σχέση με το σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας, τα παραδοσιακά ΑΠ δεν περιέχουν ή προσφέρουν ανεπαρκείς μεθοδολογικές υποδείξεις. Παρέχουν βέβαια με αυτόν τον τρόπο περιθώρια αυτονομίας στον εκπαιδευτικό, αλλά κατά μια άλλη άποψη τον αφήνουν αβοήθητο. Στο curriculum ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας δεν θεωρούνται ανεξάρτητα από τους στόχους και τα περιεχόμενα. Έτσι στην τρίτη στήλη παρατίθενται ενδεικτικές μεθοδολογικές δραστηριότητες και εναλλακτικές δυνατότητες χρήσης διδακτικών μέσων. δ) Στην αξιολόγηση το ΑΠ αναφέρει συνήθως τον αριθμό των γραπτών διαγωνισμάτων, ενώ στο curriculum εμπεριέχονται μέθοδοι και εργαλεία ελέγχου της επίδοσης κατά τη διατύπωση των στόχων (Βρεττός, Καψάλης, 1990: 20-23)

Τέλος μια σημαντική διαφορά που τονίζεται ανάμεσα στο ΑΠ και το curriculum σχετίζεται κυρίως με τη διαδικασία σύνταξης. Τα παραδοσιακά ΑΠ συντάσσονται

συνήθως από μια κλειστή επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας, ενώ στη σύνταξη του curriculum παίρνουν μέρος εκπρόσωποι διαφόρων επιστημονικών κλάδων, αλλά και μάχιμοι εκπαιδευτικοί.

Είναι προφανές ότι το curriculum με όλα όσα προδιαγράφει περιορίζει την αυτονομία του εκπαιδευτικού, ακόμα και στην περίπτωση των ανοικτών curriculum, και όπως θα δούμε παρακάτω ο εκπαιδευτικός αναγκάζεται να κινείται μέσα στα πλαίσια που του υπαγορεύονται. Απ' τη σκοπιά αυτή τα παραδοσιακά ΑΠ παρουσιάζουν πλεονέκτημα σε σχέση με το curriculum, αφού δίνουν μόνο κατάλογο περιεχομένων.

Η χρυσή τομή που προτείνεται από κάποιους είναι το ΑΠ με μορφή curriculum, μια λύση που συνδυάζει τα πλεονεκτήματα και αποφεύγει τα μειονεκτήματα. Πρόκειται για έναν ενδιάμεσο τύπο παραδοσιακού ΑΠ και curriculum, ο οποίος περιλαμβάνει τα τέσσερα δομικά στοιχεία του curriculum, σε μια μορφή όμως που διαγράφει απλώς τα πλαίσια μέσα στα οποία θα κινηθεί ο εκπαιδευτικός (Βρεττός, Καψάλης, 1990: 21).

Ωστόσο οι πιο σημαντικές διακρίσεις που μπορούν να γίνουν αφορούν: α) Τη δυνατότητα παρέμβασης του διδάσκοντα στο ΑΠ, οπότε μιλάμε για ανοιχτά και κλειστά ΑΠ, β) την εσωτερική δομή και οργάνωση του περιεχομένου, οπότε μιλάμε για γραμμικής ή σπειροειδούς μορφής ΑΠ, και γ) τα αποτελέσματα τη μάθησης στο σχολείο, οπότε μιλάμε για το επίσημο και κρυφό ΑΠ (Χατζηγεωργίου, 1998: 107).

Η διάκριση ανάμεσα σε ανοιχτά και κλειστά αναλυτικά προγράμματα αφορά ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό και κατά δεύτερο λόγο τους μαθητές. Σε ένα ανοικτού τύπου ΑΠ ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει, να θέσει, να αναπροσαρμόσει ή να αναθεωρήσει στόχους, να επιλέξει περιεχόμενα και μέθοδο διδασκαλίας. Ο σύλλογος των διδασκόντων με μια κουλτούρα συνεργατικότητας, πρέπει να χαράζει ένα ΑΠ, το οποίο θα ακολουθεί μεν curriculum βασικών αρχών, αλλά θα είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες του σχολείου. Στην περίπτωση των ανοικτού τύπου ΑΠ οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απλώς εντολοδόχοι των εκπαιδευτικών αρχών, οι οποίοι καλούνται να διδάξουν ένα ΑΠ που διαμορφώθηκε από άλλους έξω από το σχολείο, αλλά δημιουργούνται οι προϋποθέσεις να μετατραπούν σε «οργανικούς διανοούμενους».⁶⁸ Το ΑΠ δεν συνιστά τετελεσμένο γεγονός (curriculum as fact), κάτι που υπάρχει έξω από το σχολείο και πρέπει να το διδάξουν οι εκπαιδευτικοί.

⁶⁸ Για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού σε οργανικό διανοούμενο, βλ.: Apple, M. (2002). *Εκσυγχρονισμός και Συντηρητισμός στην Εκπαίδευση*. Δελγιάννη Μ. (μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο· Apple, M. (1986). *Teachers and Texts., A political Economy of Glass and Gender as Education*. London: Routledge Giroux, H. (1988). *Teachers and Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. New York, London: Bergin and Garvey.

Το ΑΠ οικοδομείται μέσα στην καθημερινή πρακτική της σχολικής ζωής, πράγμα το οποίο σημαίνει ευελιξία στόχων, περιεχομένου και μεθοδολογίας.⁶⁹

Ο Stenhouse, ο οποίος διακρίνει τα ΑΠ σε προγράμματα συμπεριφορικών στόχων και σε προγράμματα ανοικτών διεργασιών και διαδικασιών, επισημαίνει ότι τα ΑΠ διαδικασιών είναι ανοικτά, δεν προσφέρουν έτοιμες απαντήσεις, δεν παρέχουν έτοιμη γνώση, αλλά προκαλούν το μαθητή να ερευνήσει για να την κατακτήσει (Stenhouse, 2003). Αυτή η προσέγγιση στηρίζεται στην παραδοχή ότι ο μοναδικός χώρος μάθησης δεν είναι η σχολική αίθουσα και μοναδική πηγή μάθησης δεν είναι το σχολικό εγχειρίδιο. Χώροι μάθησης γίνονται εκτός από το σχολείο, τα μουσεία, οι πινακοθήκες, τα μνημεία κ.λπ. και πηγές μάθησης το διαδίκτυο, τα μέσα ενημέρωσης, διάφορα βιβλία πέρα από το σχολικό κλπ.⁷⁰

----- ■

Αντίθετα το κλειστού τύπου ΑΠ, είναι απόλυτα καθορισμένο, ως προς όλα τα δομικά του στοιχεία και ο εκπαιδευτικός καλείται να το εφαρμόσει, υλοποιώντας επακριβώς τους στόχους, εξετάζοντας τα προκαθορισμένα περιεχόμενα με τη δεδομένη μεθοδολογία και αξιολογεί την επίτευξη των συγκεκριμένων αναλυτικών και προκαθορισμένων στόχων. Αυτά καθορίζονται από επίσημα κείμενα, που έχουν συγγράψει κάποιοι ειδικοί, με τις οδηγίες και την έγκριση της πολιτικής εξουσίας. Το κλειστού τύπου ΑΠ (syllabus) είναι «δάσκαλο-αδιαπέραστο».⁷¹ Λέει ακριβώς στον εκπαιδευτικό τι πρέπει να κάνει σε κάθε ενότητα, πώς θα το κάνει και πολλές φορές ορίζει επακριβώς και τη χρονική διάρκεια.

Από τη σκοπιά του μαθητή η ανοικτότητα του ΑΠ σημαίνει πως πρέπει να αποφεύγει στόχους που έχουν την έννοια συγκεκριμένων τελικών μορφών συμπεριφοράς του μαθητή, αλλά η απόληξη και η κατάληξη της διδασκαλίας πρέπει να απομένει πάντα ανοικτή.

Η ανοικτότητα ή κλειστότητα του ΑΠ, είναι ένα πολυδιάστατο θέμα, μια και τίθενται πολλά ερωτήματα που αφορούν τον περιορισμό της αυτονομίας του εκπαιδευτικού, την πολιτική διάσταση της σύνταξης των κλειστών ΑΠ, την εμπιστοσύνη που δίνεται στον εκπαιδευτικό να θέσει στόχους, να επιλέξει περιεχόμενα, να διδάξει να αξιολογήσει και

⁶⁹ Οι όροι curriculum as a fact και curriculum as a practice ανήκουν στον M.Young, ο οποίος τους αντιδιαστέλλει προκειμένου να δείξει και τις διαφορετικές σχολικές οργανώσεις που συνιστούν, M.Young, 1971, Introduction in M.Young (ed.), *Knowledge and Control*, London, Macmillan,

⁷⁰ Στην ιστορία της εκπαίδευσης έχουν καταγραφεί προσπάθειες λειτουργίας σχολείων με αυτή την προσέγγιση, βλ. Χατζηαναστασίου, Τ. (2001). *Το άλλο σχολείο*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις, όπου γίνεται ευρύτερη ανάλυση και παρουσίαση τέτοιων προτάσεων

⁷¹ Ο όρος στο Χατζηγεωργίου ό.π. σ. 107

+

φυσικά την ανοικτότητα της διδακτικής μεθοδολογίας. Τίθεται επίσης το ερώτημα αν είναι προτιμότερο να δοθούν στον εκπαιδευτικό οι γενικοί σκοποί και το περιεχόμενο της ύλης, και στη συνέχεια να θέσει ο ίδιος στόχους που πηγάζουν από τους γενικούς σκοπούς, ή να δοθούν μόνο συγκεκριμένοι στόχοι, που θα αναφέρονται φυσικά σε συγκεκριμένο περιεχόμενο και ο εκπαιδευτικός να προσπαθήσει να τους πετύχει.

6.4. Αναλυτικά Προγράμματα στην Ελλάδα

Τα ΑΠ στην Ελλάδα τα εκπονούν οι εκπαιδευτικές αρχές, που ορίζει κάθε φορά η εκτελεστική εξουσία, ως υπεύθυνες για την εφαρμογή της πολιτικής της στον τομέα της εκπαίδευσης. Μετά τη μεταπολίτευση του 1974, ΑΠ εκπονούσε το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (ΚΕΜΕ), το οποίο μετά το 1985 μετονομάστηκε σε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.). Αφού εγκριθούν τα ΑΠ για τη συγκεκριμένη βαθμίδα, από το Υπουργείο Παιδείας, δημοσιεύονται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως με τη μορφή προεδρικών διαταγμάτων ή νόμων. Συμπληρωματικές οδηγίες εκδίδουν συχνά οι εκπαιδευτικές αρχές, συνήθως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, θεσμός επιφορτισμένος με την εφαρμογή της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είναι επομένως θεσμός, ο οποίος μολοντί λειτουργεί ανεξάρτητα και έχει ουσιαστικά το ρόλο να εισηγείται στο ΥΠΕΠΘ τις εκάστοτε ενδεδειγμένες επιστημονικές και παιδαγωγικές απόψεις, στην ουσία έχει πολιτικό χαρακτήρα και εφαρμόζει την εκάστοτε πολιτική, για αυτό και συνήθως η ηγεσία αλλάζει μετά από κάθε κυβερνητική αλλαγή ή και αλλαγή υπουργού παιδείας.

Σύμφωνα με την πρακτική που ακολουθήθηκε από την Μεταπολίτευση μέχρι και το 2003 που συντάχθηκε το τελευταίο ΑΠ, αυτό όριζε λεπτομερώς τη διδακτέα ύλη σε κάθε μάθημα, κάθε τάξης, κάθε βαθμίδας, τους σκοπούς, τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση. Η σύνταξη των ΑΠ ανετίθετο σε επιστημονική επιτροπή, η οποία συνήθως προέρχονταν από στελέχη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Με βάση τα ΑΠ η συγγραφή του αντίστοιχου εγχειριδίου, δινόταν με ανάθεση σε μια συγγραφική ομάδα, την οποία επέλεγε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με το ΥΠΕΠΘ. Η διαδικασία αυτή στη συνέχεια άλλαξε και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2003, για τη συγγραφή όλων των διδακτικών πακέτων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης συνέταξε προδιαγραφές για κάθε γνωστικό αντικείμενο κάθε βαθμίδας, έκανε προκηρύξεις, και τη συγγραφή ανέλαβαν ομάδες που συγκροτήθηκαν ελεύθερα. Βέβαια η συγγραφή έγινε με βάση τα ΑΠ και τις προδιαγραφές που συνέταξε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, καθώς και η έγκριση ή η απόρριψη του κάθε προτεινόμενου διδακτικού πακέτου. Έτσι η πρακτική του ενός και μοναδικού εγχειριδίου για κάθε γνωστικό αντικείμενο κάθε τάξης, που παράγεται και διανέμεται κεντρικά ακολούθησε πιστά το ΑΠ.

Η επιστημονική συζήτηση για τα Αναλυτικά Προγράμματα στην Ελλάδα ανάγεται στα τέλη της δεκαετίας του '70 και στις αρχές της δεκαετίας του '80 και συνδέεται με το

αίτημα της μεταρρύθμισης των μορφωτικών αγαθών, και εν γένει με την εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του ελληνικού σχολείου (Τερζής, 1981&1983). Αφενός η κριτική που ασκήθηκε στα «παραδοσιακά» αναλυτικά προγράμματα, τα οποία περιείχαν έναν μόνο κατάλογο περιεχομένων και αφετέρου η πρόταση για σχεδιασμό προγραμμάτων στη λογική του curriculum, η συζήτηση και η έκδοση βιβλίων αναφορικά με την τεχνολογία σύνταξης και αξιολόγησης των σχολικών προγραμμάτων,⁷² καθώς και η κοινωνιολογική τους ανάλυση,⁷³ οδήγησαν από το 1981 και εξής στη σταδιακή αναθεώρηση των προδιαγραφών της διδασκαλίας (Μπονίδης, 2003: 26).

Τα ΑΠ του 1977, περιλαμβάνουν βασικούς σκοπούς του κάθε μαθήματος, έναν κατάλογο περιεχομένων και γενικές μεθοδολογικές οδηγίες.⁷⁴ Στη δεκαετία του '80, με αφορμή τις δυσμενείς οικονομικές και δημογραφικές συνθήκες αλλά και την πρωτοφανή κλίμακα των εκπαιδευτικών αλλαγών που είχαν προηγηθεί, οι προτεραιότητες για αλλαγές στην εκπαίδευση μετατοπίστηκαν. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας του '80 εστιάστηκαν περισσότερο στο περιεχόμενο και στις μεθόδους της εκπαίδευσης (Skilbeck, 1990) με συνέπεια τα σχολικά προγράμματα να βρεθούν στο επίκεντρο των αλλαγών αυτών. Επίσης στη χώρα μας, παρατηρήθηκαν, κατά την περίοδο της μεταπολίτευσης, αλλαγές κυρίως στη δομή και στη διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και στη γλώσσα. Ενώ κατά τη δεκαετία του '80 το επίκεντρο των αλλαγών αφορούσε τις εκπαιδευτικές διαδικασίες με την αναθεώρηση πολλών αναλυτικών προγραμμάτων, με τη δημοσίευση νέων βιβλίων και με τις αλλαγές στη λειτουργία των σχολείων. Έτσι η δραστηριότητα που σημειώθηκε τα τελευταία χρόνια σε σχέση με τα σχολικά προγράμματα υποδηλώνει ότι αυτά θεωρούνται πλέον βασικός παράγοντας για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Το 1985 τα σχετικά προγράμματα της ελληνικής εκπαίδευσης προδιαγράφονται στο άρθρο 1 του Ν. 1566/1985 σύμφωνα με τον οποίο αλλάζει η δομή τους και αποκτούν τα δομικά χαρακτηριστικά τύπου curriculum: σκοποί-στόχοι, περιεχόμενα, διδακτική μεθοδολογία.⁷⁵

⁷² Ξωχέλης, 1981· Φλουρή, 1983

⁷³ Μαρμαρινός, 1977· Νούτσος, 1979 & 1983· Apple, 1986

⁷⁴ Προεδρικών Διάταγμα υπ' αριθμ. 1034, Περί των διδασκομένων μαθημάτων και του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου, άρθρο 1 και 2, στο Εκπαιδευτική Νομοθεσία, Ιανουάριος 1978

⁷⁵ Άρθρο 1 α) Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν άρτιους οδηγούς του εκπαιδευτικού έργου και περιλαμβάνουν κυρίως (αα) σαφώς διατυπωμένους κατά μάθημα σκοπούς... (ββ) διδακτέα ύλη επιλεγμένη σύμφωνα με το σκοπό του μαθήματος... (γγ) ενδεικτικές κατευθύνσεις για τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας κάθε ενότητας ή θέματος... δ) Τα διδακτικά βιβλία για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς συγγράφονται σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα

Με αφετηρία το Ν. 2525/97 άρθ. 7, συντάχτηκε το 1998, με απόφαση της ολομέλειας του Π.Ι. το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ) από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το Λύκειο. Το ΕΠΠΣ και τα ΑΠ του 1998 σχεδιάστηκαν από Θεματική Επιτροπή προσωπικοτήτων και εκπονήθηκαν από ομάδες ειδικών με προσέλευση υποψηφίων σε πανελλήνιο επίπεδο, στις οποίες μετείχε και μέλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Τα κείμενα αυτά, σύμφωνα με τους συντάκτες τους, είχαν ως στόχο να εξασφαλίσουν τη συνέχεια της ύλης και την εξάλειψη της αποσπασματικότητας των προγραμμάτων σπουδών (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2000: 10-11). Περιγράφουν αναλυτικά τις αρχές και τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, τους ειδικούς σκοπούς και τους στόχους του κάθε μαθήματος για κάθε τάξη, αναφέρονται στα περιεχόμενα μάθησης και περιέχουν οδηγίες. Το ΕΠΠΣ ωστόσο αποτέλεσε σχεδιασμό επί χάρτου. Το Π.Ι. το 2001 βάσει των προβλεπομένων στο Ν1566/1985⁷⁶ σχεδίασε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), στα οποία υιοθετείται η διαθεματική προσέγγιση και επιχειρείται «..η διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων, η σφαιρική ανάλυση βασικών θεμάτων και προβάλλεται η παράμετρος της διαθεματικότητας στη σχολική πράξη, γεγονός που ενισχύει και τη γενική παιδεία» (Αλαχιώτης, Στ., 2000α). Το ΔΕΠΠΣ και ΑΠ καταρχάς δημοσιεύτηκαν ως υπουργικές αποφάσεις.⁷⁷ Στη συνέχεια ακολούθησε αναθεώρηση-βελτίωση της αρχικής πρότασης του Π.Ι., που προέκυψε ως αποτέλεσμα εσωτερικής αξιολόγησης, αλλά και από ανατροφοδότηση που προήλθε από συζητήσεις με εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης στις περιφέρειες της χώρας και οδήγησε στην τροποποίηση και έκδοσή της το 2002. Ακολούθησε και νέα δημοσίευσή τους στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης,⁷⁸ και από τότε έχουν ισχύ σε όλη την επικράτεια της χώρας.

Επομένως οι μεταρρυθμίσεις του 1976, του 1981 και του 2003 μπορούν να χαρακτηρισθούν, ως ένα βαθμό ως εσωτερικές μεταρρυθμίσεις, γιατί δεν αφορούν μόνο ή κυρίως την εξωτερική δομή και οργάνωση των σχολείων, αλλά και την εσωτερική τους λειτουργία, και συγκεκριμένα το ΑΠ. Μάλιστα τη δεκαετία του 1990 ακούστηκαν δεσμεύσεις για ριζική αναμόρφωση των ΑΠ της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης με κάθε κυβερνητική αλλαγή ή ακόμα και αλλαγή υπουργού. Πολλές φορές αυτή η αλλαγή παρουσιάστηκε ως πανάκεια, για τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, χωρίς

⁷⁶ Βλ. άρθρο 1γ. Τα αναλυτικά προγράμματα της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης ειδικότερα έχουν εσωτερική συνοχή και ενιαία ανάπτυξη των περιεχομένων τους.

⁷⁷ ΦΕΚ 1366,1373,1374,1375 και 1376/18-10-2001

⁷⁸ ΦΕΚ 303/τ.Β', 13/3/2003-ΦΕΚ 304/τ.Β', 13/3/2003

+

να έχουν διερευνηθεί οι λόγοι για τους οποίους απέτυχαν ή δεν εφαρμόστηκαν τα προηγούμενα. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι σε όλη αυτή τη διαδικασία των αναθεωρήσεων ή των συντάξεων νέων ΑΠ η κοινότητα των εκπαιδευτικών είναι απύσχα. Αναλαμβάνουν τη σύνταξη ή την αναθεώρηση τους κάποιες επιτροπές ειδικών, οι οποίες ορίζονται από το ΥΠΕΠΘ και το Π.Ι. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται απλώς να τα εφαρμόσουν, οι οποίοι όχι μόνο δεν έχουν συμμετάσχει στη σύνταξή τους, ή δεν έχουν επιμορφωθεί για την εφαρμογή τους, αλλά πολλές φορές δεν έχουν ενημερωθεί για την ύπαρξη των νέων ΑΠ, αφού αυτά δεν έχουν φτάσει ποτέ στα σχολεία.⁷⁹

⁷⁹ Με αφετηρία το Ν. 2525/97 (άρθρο 7), συντάχτηκε με απόφαση της Ολομέλειας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών από το Νηπιαγωγείο έως και το Λύκειο, ωστόσο αυτό εφαρμόστηκε μόνο στη λυκειακή βαθμίδα.

6.5. Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος της Ιστορίας

Το τι ακριβώς ζητούσε και ζητά το εκάστοτε κράτος από το μάθημα της Ιστορίας έχει αποτυπωθεί, από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα και μετά στα Αναλυτικά Προγράμματα. Σ' αυτά ορίζονται με σαφήνεια οι όροι, αλλά και τα όρια, καθώς και ο τρόπος προσφοράς του μορφωτικού αγαθού στο μαθητή, σ' αυτά σκιαγραφείται το πρότυπο του ιδεατού αυριανού πολίτη, όπως η κάθε πολιτεία ορίζει. Η Ιστορία που διδάσκεται στα σχολεία είναι εκ των πραγμάτων και στις γενικές της γραμμές αντανάκλαση της κυρίαρχης ιδεολογίας. Στο γενικό πλαίσιο του παιδευτικού ιδεολογήματος, το μάθημα της Ιστορίας είχε και έχει μια ιδιαίτερη θέση. Εξιδανικεύει ή συσκοτίζει τις ερμηνευτικές διαμάχες, οι οποίες σχετίζονται με το εθνικό παρελθόν και τις ταξικές συγκρούσεις που διαπερνούν το κοινωνικοπολιτικό σύστημα.

Το ζήτημα της διδασκαλίας της Ιστορίας σε σχέση με την εθνική ταυτότητα έχει τεθεί τουλάχιστον από την καμπή του περασμένου αιώνα και ανανεώνεται συνεχώς μέσα στον 20^ο, κυρίως σε εποχές τραυματικές, όπως π.χ. οι δύο παγκόσμιοι πόλεμοι. Σήμερα, με την λήξη του ψυχρού πολέμου, την κατάρρευση των κομμουνιστικών καθεστώτων, την ενοποίηση της Ευρώπης, αλλά και την αναζωπύρωση των εθνικισμών και του ρατσισμού σε μια κοινωνία παγκοσμιοποίησης, το ζήτημα της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, τίθεται εκ νέου, επιτακτικό, αλλά και σε συνδυασμό με το θέμα της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Παρατηρείται μια «επιστροφή στην Ευρώπη», με συνέπειες στη διδασκαλία της Ιστορίας. Συνέπειες που αφορούν το περιεχόμενο της ιστορίας, τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας της Ευρώπης, τη σχέση της ευρωπαϊκής ταυτότητας με τις επιμέρους εθνικές ταυτότητες, την επαναθεώρηση του ρόλου του εθνικού κράτους στην κοινότητα των ευρωπαϊκών λαών, το νομιμοποιητικό παρελθόν της νέας κοινότητας κλπ.

Ενώ στις αρχές της δεκαετίας του '90 επικρατεί μια νέα, ολική αντίληψη της ευρωπαϊκής ιστορίας η κατάσταση ήταν διαφορετική την «επόμενη μέρα» των δύο παγκοσμίων πολέμων. Το 1918 και το 1945, τα ρήγματα στο εσωτερικό της Ευρώπης ήταν πολλά και βαθιά και αντικατοπτρίζονταν ευθέως στις εθνικές ιστορίες των ευρωπαϊκών κρατών. Δεν είναι τυχαίο ότι αποδόθηκαν ευθύνες για τις πολεμικές συρράξεις στη σχολική ιστορία και στον εθνικό φανατισμό που αυτή καλλιεργούσε. Με στόχο την ειρηνική συνύπαρξη των λαών, αναπτύχθηκαν εκ μέρους ιδιωτικών οργανώσεων και διεθνών οργανισμών πρωτοβουλίες που προϋπέθεταν, μεταξύ άλλων, και την αναθεώρηση της διδασκαλίας της ιστορίας. Πρόκειται για επιμέρους, και κατεξοχήν διμερείς, συνεννοήσεις που στόχευαν

στην απάλειψη των αμοιβαίων αρνητικών κρίσεων και προκαταλήψεων (Βεντούρα, Κουλούρη, 1994:121).

Σύμφωνα με τις θέσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης, όπως διατυπώνονται από το 1953 ως σήμερα το μάθημα της Ιστορίας είναι αναγκαίο να διδάσκεται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, και μετά το 1978, ο ρόλος της ιστορίας συνδέεται με την προώθηση της διαπολιτισμικής κατανόησης και των δημοκρατικών αρχών.

Οι θέσεις της ΟΥΝΕΣΚΟ και του Συμβουλίου της Ευρώπης, είναι ενδεικτικές για τις γενικές τάσεις ως προς τη διδασκαλία της ιστορίας, εφόσον εξαρτάται από τη σύγχρονη παιδαγωγική και την ιστορική επιστήμη καθώς και από τις πολιτικές εξελίξεις.

Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στην Ευρώπη παρουσιάζει ποικιλομορφία αλλά και πολλές ομοιότητες. Μερικές από τις ομοιότητες είναι η συμπίεση της Ιστορίας με την Πολιτική Αγωγή, η διδασκαλία της Ιστορίας από το δημοτικό, στο οποίο, αν όχι αποκλειστικό, αντικείμενο είναι η ιστορία της κάθε χώρας, ο συνδυασμός της Ιστορίας με την τέχνη της απεικόνισης και της εξιστόρησης δραμάτων, ως απόγονος ενός αρχαίου λογοτεχνικού είδους, με τη μύηση σε μια προσέγγιση επιστημονικού τύπου, προκειμένου να εξακριβώσει τα γεγονότα, να τα συνδυάσει μεταξύ τους και αν καταλήξει σε θεωρήσεις κοινωνιολογικού ή ανθρωπολογικού τύπου. Τέλος, παντού επισημαίνεται, μια μακρά δεκαετία (1960-70) κατά την οποία η Ιστορία είχε παραγκωνιστεί από τις κοινωνικές επιστήμες, ενώ παντού, εδώ και μια δεκαπενταετία, παρατηρείται μια επιστροφή της χρονολογικής ιστορίας, ως γνώση ενός ορισμένου παρελθόντος, το οποίο εννοεί να επισημάνει τόσο τις τομές όσο και τις συνέχειες. Αυτά τα ρεύματα σκέψης υπερβαίνουν τα κρατικά σύνορα. Όμως από την άλλη εμφανίζεται μεγάλη ποικιλομορφία στη διδασκαλία της Ιστορίας από χώρα σε χώρα, σε θέματα όπως συνδυασμός της Ιστορίας με τη Γεωγραφία, με τη Γλώσσα και τη Φιλοσοφία, στη δυνατότητα αυτονόμησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα εθνικά ή τοπικά αναλυτικά προγράμματα, στην παιδαγωγική αυτονομία των σχολικών μονάδων (Δανία), στους τρόπους αξιολόγησης και πιστοποίησης των γνώσεων (Peyrot (επιμ.), 2000: 10-12).

Επίσης στις χώρες της Ευρώπης εντοπίζονται προβλήματα, τα οποία σχετίζονται με τη θέση του μαθήματος της Ιστορίας στο σχολείο, τους στόχους της διδασκαλίας, την κατανομή της ύλης, το ρόλο του εκπαιδευτικού και την κατάλληλη παιδαγωγική-διδακτική μέθοδο. Αυτά τα προβλήματα απορρέουν από τη φύση και την ιδιομορφία του μαθήματος της Ιστορίας, σε σχέση με τα άλλα σχολικά μαθήματα. Η σχολική ιστορία παρουσιάζεται

ιδεολογικά ιδιαίτερα φορτισμένη, αναφορικά με τη συγκρότηση των κοινωνικών ομάδων και με την αποδοχή με την οποία τα άτομα περιβάλλουν ένα πολιτικό καθεστώς. Στο πλαίσιο της διακυβεύονται η κοινωνική συνοχή και η κινητοποίηση των ατόμων υπέρ της πολιτικής ή αντίθετα η αντιπαλότητα προς αυτή την εξουσία. Μέσα από τα ΑΠ, στα οποία αποτυπώνεται η σχολική πρακτική, η διδακτέα ύλη, οι διδακτικές μέθοδοι, αποκαλύπτονται οι θεμελιώδεις σχέσεις που διατηρεί μια κοινωνία με το παρελθόν της και, συνεπώς, οι πολιτικοί της σχεδιασμοί. Αν ανάμεσα στους σκοπούς του σχολείου είναι και η κοινωνικοποίηση των μαθητών, δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι η Ιστορία, μαζί με τη μητρική γλώσσα, παίζει σημαντικότερο ρόλο στην επίτευξη αυτού του σκοπού (Peyrot (επιμ.), 2000: 10-12). Τα ΑΠ του μαθήματος της Ιστορίας και τα σχολικά εγχειρίδια είναι ο καθρέφτης της κοινωνίας και συγχρόνως η μήτρα των συλλογικών συνειδήσεων. Αυτό γίνεται αντιληπτό ιδιαιτέρως μέσα από τις δυσκολίες που προκύπτουν από την παρουσία εθνοτικών μειονοτήτων όπου η διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί να έχει στόχο το σεβασμό των αξιών των άλλων ή να συντηρεί μνησικακίες και να υποδαυλίζει πολεμικά πάθη. Μέσα από τα περιεχόμενα της σχολικής ιστορίας, τα οποία ορίζονται από τα ΑΠ, αντιλαμβάνεται κανείς το μερίδιο που αντιστοιχεί στη δική του ιστορία και στην ιστορία των άλλων. Μέσα από αυτά τα περιεχόμενα, επίσης, αποκαλύπτεται τι αποκρύπτεται από την ιστορική μνήμη και τι θεωρείται αξιομνημόνευτο και ζωντανό συστατικό της. Τέλος μέσα από τις παιδαγωγικές μεθόδους αποκαλύπτονται οι συλλογικές συμπεριφορές της αντίστοιχης κοινωνίας.

Η διδακτέα ύλη και οι σκοποί του μαθήματος αλλάζουν μέσα στο χρόνο, ακολουθώντας τη διαδικασία με την οποία συγκροτήθηκε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους τον 19^ο αιώνα και τη θέση που αποκτά η Ιστορία στο εσωτερικό του Αναλυτικού Προγράμματος της κάθε βαθμίδας της εκπαίδευσης. Οι αλληλέπληλοι νόμοι, τα διατάγματα και οι εγκύκλιοι, που ορίζουν κάθε φορά το περιεχόμενο και τους στόχους της εκπαίδευσης και του μαθήματος ειδικότερα και περιλαμβάνουν οδηγίες για τον τρόπο διδασκαλίας του, σκιαγραφούν την πορεία αυτή από την άποψη των επίσημων θεσμών. Συγχρόνως αποτυπώνουν τις επικρατούσες κάθε φορά αντιλήψεις για το τι είναι Ιστορία, τι μελετά, καθώς και τις διαφοροποιήσεις των αντιλήψεων μέσα στο χρόνο.

Τους σκοπούς και το περιεχόμενο του μαθήματος της ιστορίας στο δημοτικό – όπως και των άλλων μαθημάτων – ορίζουν στην Ελλάδα τα αναλυτικά προγράμματα, μολονότι όλα

δεν περιλαμβάνουν τέτοιου είδους διευκρινήσεις. Τα προγράμματα αυτά αποτελούν συνήθως προϊόν εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και ως τέτοια είναι λιγοστά και διάσπαρτα μέσα στο χρόνο. Μαρτυρούν το πνεύμα της μεταρρύθμισης, αλλά και την εκπαιδευτική φιλοσοφία της εκάστοτε πολιτικής εξουσίας σε άμεση συνάρτηση με τη γενικότερη πολιτική της. Ταυτόχρονα ορίζουν τα περιθώρια πρωτοβουλιών που παραχωρούνται σε όσους επιφορτίζονται με την εφαρμογή τους. Συνιστούν επομένως τεκμήρια για την ιστορία της διδασκαλίας της Ιστορίας στο ελληνικό σχολείο. Όταν επιπλέον δηλώνουν τους στόχους τους, μας δείχνουν τη διαχρονική εξέλιξη στις αντιλήψεις για το τι είναι και πώς γίνεται η ιστορία όχι μόνο μέσα στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό. Σε κάθε περίπτωση τα Αναλυτικά Προγράμματα της Ιστορίας αποτυπώνουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αρχών για το παρελθόν, για το σημαντικά ιστορικό και το ιστορικά ασήμαντο, καταγράφουν τις επιλογές, τις αποσιωπήσεις, τις παραλήψεις και τις υπογραμμίσεις με βάση τις οποίες συγκροτείται η «*επίσημη*» ιστορία (Αβδελά, 1998: 17-18).

6.5.1. Τα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος της Ιστορίας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο

Αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συντάσσεται για πρώτη φορά προς το τέλος του 19^{ου} αιώνα. Μέχρι τότε η Ιστορία αποτελεί τμήμα του «*σχολείου ηθικής*», εστιάζεται περισσότερο στη διαμόρφωση χαρακτήρων και την ανάπτυξη ηθικών δυνάμεων, παρά στην παροχή γνώσεων και την καλλιέργεια πνευματικών ικανοτήτων. Στο πλαίσιο της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου το μάθημα της Ιστορίας δεν είναι αυτόνομο και ούτε διδάσκεται παντού. Μολονότι προβλέπεται από το νόμο του 1834 για την οργάνωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην πράξη Ιστορία μαθαίνουν μόνο όσα παιδιά φοιτούν σε σχολεία που βρίσκονται στις πρωτεύουσες των επαρχιών. Ο οδηγός της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, που κυκλοφορεί το 1850, προβλέπει ότι η Ιστορία διδάσκεται αρχικά με διηγήματα, βιογραφίες και διηγήσεις γεγονότων με χρονολογική σειρά κυρίως από την ελληνική ιστορία. Στη συνέχεια ο δάσκαλος στρέφεται σε μια συνοπτική ελληνική ιστορία, η οποία δίνει έμφαση στις μεγάλες πράξεις, τις αρετές και τις κακίες, τους νόμους, τα ήθη και τα πολιτεύματα, τα αίτια ακμής και παρακμής των εθνών και θέλει να «*εμπνέει εις τους μαθητάς του την αγάπην της αρετής και την αποστροφήν της κακίας, το σέβας προς τα καθεστώτα, τον*

πατριωτισμόν και τας κοινωνικάς αρετάς». Η αποστήθιση καθώς και η συγγραφή εκθέσεων ιδεών θεωρείται η προσφορότερη μέθοδος (Κουλούρη, 1988: 19, 148-149).

Η αλληλοδιδασκτική καταργείται το 1880 και την επόμενη χρονιά δημοσιεύεται η εργασία του Γενικού Επιθεωρητή Δημοτικών Σχολείων Δ.Γ. Πετρίδη, *Στοιχειώδεις πρακτικά οδηγίαί περί διδασκαλίας των μαθημάτων εν τοις δημοτικοίς σχολείοις*. Μπροστά στην ανυπαρξία αναλυτικού προγράμματος, το έργο του Πετρίδη θα εγκριθεί με υπουργική εγκύκλιο και θα καλύψει το κενό. Στο πρόγραμμα του 1881 η Ιστορία περιλαμβάνεται για πρώτη φορά ως αυτόνομο μάθημα. Ως σκοπός του μαθήματος δηλώνεται η ηθική μόρφωση του παιδιού, η ανάπτυξη εθνικού φρονήματος και φιλοτιμίας, καθώς και η συστηματοποίηση των ιστορικών γνώσεων, που διδάσκονται. Το μάθημα οφείλει να εξαίρει τα ένδοξα ιστορικά γεγονότα και τα ειρηνικά έργα και να προάγει την αντίληψη ότι όποιος είναι εργατικός και άξιος πατριώτης πετυχαίνει στη ζωή του, ανεξάρτητα από την κοινωνική του προέλευση, ενώ απορρίπτεται η απομνημόνευση ως μέθοδος εκμάθησης. Διδακτέα γεγονότα είναι όσα προάγουν το εθνικό φρόνημα και τη μόρφωση των μαθητών. Τονίζεται επίσης η σύνδεση των γεγονότων με τη γεωγραφία, δηλαδή, σύνδεση του χρόνου με το χώρο.

Ως ιστορική γνώση ορίζεται οτιδήποτε έχει σχέση με την *«ανθρωπίνην ενέργειαν»*. Η Ιστορία δεν περιλαμβάνει μόνο στρατιωτικά και πολιτικά γεγονότα, αλλά *«ο οίκος, η κοινωνία, η πολιτεία, η τέχνη, η επιστήμη, το εμπόριον, η βιομηχανία και οι προς ανάπτυξιν και προαγωγήν τούτων αγώνες της ανθρωπότητας»* περιέχονται στην ιστορία. Από κάθε ιστορική γνώση *«δέον να συνάγεται ηθικόν πόρισμα»* ότι η ευτυχία ή η δυστυχία ατόμων, κοινωνιών και εθνών εξαρτάται από την τήρηση ή μη των *«ηθικών νόμων»* και των επιταγών της *«θείας Προνοίας»* (Πετρίδης, Αθήνα, 1881: 12-14). Το μάθημα διδάσκεται τρεις ώρες στην Γ' και την Δ' τάξη του τετρατάξιου δημοτικού σχολείου και η ύλη καλύπτει την περίοδο από τους μυθικούς χρόνους *«μέχρι των καθ' ημάς χρόνων»*.⁸⁰

Όπως έχει δείξει η έρευνα της Χ. Κουλούρη, το πρόγραμμα του 1881 σηματοδοτεί τον *«εξελληνισμό»* της σχολικής ιστορίας και την επίσημη καθιέρωση του τρίσημου σχήματος της ελληνικής ιστορίας, όπως διατυπώθηκε από τον Κωνσταντίνο Παπαρρηγόπουλο ήδη από τη δεκαετία του 1850. Σύμφωνα μ' αυτό το σχήμα, η ιστορική συνέχεια του ελληνικού έθνους συγκροτείται από τις τρεις περιόδους, αρχαιότητα, μέσους χρόνους (Βυζάντιο) και νεότερη εποχή (από την Επανάσταση του '21). Στα χαρακτηριστικά της σχολικής ιστορίας

⁸⁰Για περισσότερα βλ. Αβδελά, 1998, ό.π. σσ. 19-20

περιλαμβάνεται στο εξής η αρχαιολατρεία, η ένταξη του Βυζαντίου και η στροφή στη νεότερη ιστορία, *«προς επίρρωσιν του εθνικού φρονήματος»*, κατά τη συνηθέστερη διατύπωση (Κουλούρη, 1988: 40, 53-55).

Ήδη από την εποχή εκείνη, στο μάθημα της Ιστορίας, αποδίδονται πολλαπλοί και κρίσιμοι στόχοι. Καλείται να μορφώσει τους μαθητές, να τους παράσχει συστηματικές γνώσεις για το παρελθόν, με σύγχρονο για το παρελθόν τρόπο, δηλαδή τοποθετώντας τα γεγονότα στο συγκεκριμένο γεωγραφικό τους πλαίσιο. Αλλά και να διαπλάσει χαρακτήρες, να προσφέρει πρότυπα δράσης και συμπεριφοράς και να καλλιεργήσει το εθνικό τους φρόνημα. Η δεύτερη αυτή επιταγή καθορίζει και το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης. Οι μαθητές καλούνται να μάθουν αυτή την Ιστορία που εξυπηρετεί και προάγει συγκεκριμένους παιδευτικούς στόχους, εκείνη που θα τους κάνει χρηστούς πολίτες και καλούς πατριώτες, καλούνται δηλαδή να μάθουν την εθνική τους ιστορία.

Το πρώτο επίσημο ΑΠ του δημοτικού σχολείου συντάσσεται το 1894. Η Ιστορία εντάσσεται στα *«πραγματικά μαθήματα»*, το πρόγραμμα δεν αναφέρεται στους σκοπούς του μαθήματος της Ιστορίας, ορίζει όμως διδακτέα ύλη που ξεκινά από τη μυθολογία μέχρι την πρόσφατη ιστορία, ενώ περιστρέφεται γύρω από ένδοξα πρόσωπα.

Το εξατάξιο δημοτικό καθιερώνεται το 1895, αλλά αναφορά στο μάθημα της Ιστορίας γίνεται στο πρόγραμμα του 1913 για τα *«πλήρη δημοτικά σχολεία αρρένων και θηλέων»*.⁸¹ Η ύλη περιλαμβάνει μυθολογία και ελληνική αρχαιότητα, ρωμαϊκή και βυζαντινή περίοδο, τουρκοκρατία, επανάσταση και σύγχρονη Ελλάδα, μέχρι τον Βασιλιά Γεώργιο τον Α΄, με ανάλογο καταμερισμό της στις τάξεις. Περιλαμβάνονται επίσης στοιχεία της ευρωπαϊκής ιστορίας, χωρών κυρίως που συνδέθηκαν με την ελληνική ιστορία.

Το ΑΠ του 1913 αποτελεί τμήμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που ανέλαβαν οι δημοτικιστές του Εκπαιδευτικού Ομίλου στη συγκυρία των πρώτων κυβερνήσεων του Ε. Βενιζέλου. Το πρόγραμμα αυτό θα ισχύσει ουσιαστικά ως τη δικτατορία του 1967. Σε ό,τι αφορά το μάθημα της Ιστορίας στο δημοτικό αυτό το πρόγραμμα δεν φαίνεται να επιφέρει καμία ιδιαίτερη καινοτομία, ίσως και αυτός είναι ένας από τους λόγους αποδοχής του. Στο ζήτημα της διδασκαλίας της Ιστορίας, εξάλλου οι δημοτικιστές, αντιπαρατιθέμενοι στον κλασικισμό, θα υπερασπιστούν την πολιτιστική συνέχεια του ελληνισμού, τη σημασία της ορθοδοξίας ως συστατικού στοιχείου της εθνικής ταυτότητας και την έμφαση στη

⁸¹ ΒΔ. Περί ορισμού των μαθημάτων...εις τα πλήρη δημοτικά σχολεία αρρένων και θηλέων, ΦΕΚ 174, 10/9/1913, τχ.Α΄, σ.579

σύγχρονη εποχή ως απόληξη της ιστορικής πορείας του έθνους (Δημαράς, 1974: εισαγωγή).

Το επόμενο ΑΠ της Ιστορίας συντάσσεται πια στο τέλος της δεκαετίας του 1950, και αναφέρεται εκτενώς στους σκοπούς του μαθήματος. Σ' αυτό το πρόγραμμα η Ιστορία συγκαταλέγεται στα «πατριδογνωστικά μαθήματα» μαζί με την Πατριδογνωσία, την Αγωγή του Πολίτη, και τη Γεωγραφία.⁸² Σκοπός του μαθήματος δηλώνεται ότι είναι ο μαθητής να: «*αποκτήσει γνησίαν ιστορικήν συνείδησιν*», η οποία ταυτίζεται στο πρόγραμμα με το μετεμφυλιακό κλίμα της εποχής, αποκλειστικά με τον πατριωτισμό και τη δόξα των προγόνων. Η ύλη αρχίζει από τη μυθολογία και τελειώνει με τη μεταπολεμική και την πρώτη μετεμφυλιακή εποχή. Η μόνη αναφορά στη μεθοδολογία της Ιστορίας περιορίζεται στην προτροπή ότι «*επιβάλλεται η συσχετίσις γεγονότων, η σύγκρισις και η αναζήτησις ιστορικών αληθειών*».⁸³ Βέβαια υπονοείται ότι η συσχέτιση, η σύγκριση και η αναζήτηση της αλήθειας οφείλουν να ακολουθούν το γενικότερο πλαίσιο του πατριδογνωστικού χαρακτήρα του μαθήματος. Εβδομήντα πέντε χρόνια μετά το πρόγραμμα του Πετρίδη, η διδασκαλία της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο εμφανίζεται να έχει υπαχθεί στο στόχο του «*εθνικού φρονηματισμού*», χάνοντας και τις ελάχιστες αναφορές στις ιδιαιτερότητες της ιστορικής γνώσης που περιείχε εκείνο.

Στα 1964 επιχειρείται, η αναθεώρηση των ΑΠ του μαθήματος της Ιστορίας, και στους σκοπούς του μαθήματος προστίθεται και η «*εξοικείωση του μαθητή με την αέναη προσπάθεια του ανθρώπου για μάθηση πρόοδο και ελευθερία*».⁸⁴

Ο κύκλος των ΑΠ που άνοιξε το 1881 κλείνει με το ΑΠ των μαθημάτων του δημοτικού το 1969, το οποίο αποτελεί εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής της στρατιωτικής δικτατορίας. Το ΑΠ συντάσσεται από το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το ανώτατο Γνωμοδοτικό Συμβούλιο Εκπαιδεύσεως. Συγκεκριμένα, ο γενικός σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τον ιστορικό βίο του ελληνικού έθνους, να αντλήσουν διδάγματα από την ελληνική ιστορία, να καλλιεργήσουν το συναίσθημα της φιλοπατρίας και να προετοιμαστούν ψυχικά και πνευματικά για να γίνουν χρήσιμα μέλη της πολιτικής και εθνικής κοινότητας των Ελλήνων. Τονίζεται ιδιαιτέρως, στις μεθοδολογικές οδηγίες, η ανάπτυξη μιας

⁸² ΒΔ, Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των πατριδογνωστικών μαθημάτων των Δημοτικών σχολείων, ΦΕΚ 14, 3ο/11/1957, τχ. Α', σ. 87

⁸³ ΒΔ ό.π.

⁸⁴ Στο Παπανούτσος, Ε. (). Το μάθημα της ιστορίας. *Παιδεία* 28, 20-28

*«εθνικόφρονος» σχολικής ζωής αναφέροντας συγκεκριμένα ότι «η οργάνωσις και δημιουργία σχολικής ζωής προς ανάπτυξιν υγιών εθνικών συναισθημάτων, ο ομαδικός εορτασμός εθνικών εορτών, η παρακολούθησις υπό των μαθητών εθνικών μνημοσύνων υπέρ πεσόντων εν πολέμω, η φροντίς υπό του σχολείου δια τον ευπρεπισμόν του ηρώου, συντελούν τα μέγιστα εις τον εθνικόν φρονηματισμόν των μαθητών».*⁸⁵

Προϊόν της μεταπολίτευσης του 1974, τοποθετημένο στη συγκυρία της άμεσης προοπτικής να ενταχθεί η Ελλάδα στις Ευρωπαϊκές Κοινότητες αποτελεί η σύνταξη νέου ΑΠ για τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου. Η μεταπολίτευση του 1974 τροποποιεί ως ένα βαθμό το κέντρο βάρους του μαθήματος, εισάγοντας στους στόχους της Ιστορίας αφενός την ευρωπαϊκή διάσταση και αφετέρου μια μεγαλύτερη έμφαση στα χαρακτηριστικά της ιστορικής γνώσης, δεν αλλάζει όμως καθόλου το βασικό στόχο του μαθήματος που παραμένει η εθνική διαπαιδαγώγηση. Το ΑΠ, που συντάσσεται από το ΚΕΜΕ το 1977, ορίζει ως σκοπό του μαθήματος της Ιστορίας την κατανόηση των πολιτικών και των πολιτιστικών στοιχείων που συνθέτουν το ιστορικό παρελθόν και παρόν του έθνους, την ανάπτυξη του αισθήματος της φιλοπατρίας και την προετοιμασία για ενσυνείδητη και ελεύθερη συμμετοχή στη ζωή του λαού και της ευρύτερης κοινότητας των λαών.⁸⁶ Η Ιστορία διδάσκεται από την Γ' τάξη του Δημοτικού. Η διδακτέα ύλη αρχίζει από τη μυθολογία και καταλήγει στη «δοκιμασία του Έθνους κατά την περίοδο 1944-49 και τη σημασία της εθνικής ενότητας για την πρόοδο και την ασφάλεια της Πατρίδας». Προβλέπεται ότι η ύλη μπορεί να συμπτυχθεί, αλλά να μην παραληφθεί κανένα στοιχείο από την ιστορική συνέχεια του τόπου.

Η νέα πολιτική εξουσία το 1981 καθιερώνει τις τροποποιήσεις⁸⁷ του 1977 οι οποίες διευρύνθηκαν λίγα χρόνια αργότερα. Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν διαφέρει ουσιαστικά από εκείνο του 1977. Το 1985 σύμφωνα με το Νόμο 1566/1985 τα προγράμματα της ελληνικής εκπαίδευσης αλλάζουν δομή και αποκτούν σκοπούς-στόχους, περιεχόμενα και μεθοδολογικές οδηγίες. Μολονότι το πρόγραμμα αυτό, το οποίο υφίσταται τροποποιήσεις, μαρτυρεί μετατόπιση στους στόχους για το μάθημα της

⁸⁵ ΒΔ 702, «Περί του ωρολογίου και του αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου», ΦΕΚ 218, 31/10/1969, τχ. Α', σ. 1527

⁸⁶ ΠΔ 1034, Περί των διδασκομένων μαθημάτων του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Δημοτικού σχολείου, ΦΕΚ 347, 12/11/1977, σ. 3191

⁸⁷ ΠΔ 954, «Περί αντικαταστάσεως του άρθρου 4 του ΠΔ 1034/77 (ΦΕΚ 347, τχ. Α') "περί των διδασκομένων μαθημάτων και του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου"», ΦΕΚ 240, 25/8/1981, τχ. Α', σ. 3278

ιστορίας, στην ουσία αποτελεί περικοπή και αναδιάρθρωση του προηγούμενου προγράμματος. Σε αρκετά σημεία ωστόσο οι στόχοι αυτού του Αναλυτικού Προγράμματος διαφοροποιούνται από εκείνους του προηγούμενου: δεν εξαιρείται μόνο η φιλοπατρία, αλλά τονίζεται ακόμη περισσότερο η σημασία της δημοκρατίας και της ειρήνης, δηλώνεται η πρόθεση να αποφεύγεται η μισαλλοδοξία, η αφήγηση περιλαμβάνει περισσότερα στοιχεία από την καθημερινή ζωή των ανθρώπων του παρελθόντος και τέλος γίνεται προσπάθεια να περιοριστεί η απομνημόνευση. Το μάθημα της ιστορίας διδάσκεται από τη Γ' τάξη του Δημοτικού, και η ύλη ξεκινά από τους μυθικούς χρόνους ως τη δεκαετία του 1980.

Σημαντική αλλαγή αποτελεί η εισαγωγή της στήλης των στόχων καθώς και το βιβλίο του δασκάλου, στο οποίο δίνονται μεθοδολογικές οδηγίες και διευκρινήσεις. Σε μια προέκταση θα λέγαμε ότι τα ΑΠ αυτής της περιόδου και τα εγχειρίδια που γράφτηκαν διαφέρουν από τα παλαιότερα, γιατί εκτός από την αφήγηση συμπεριλαμβάνουν ως ιστορικές πηγές επιπλέον κείμενα και εικόνες, που πάντα βέβαια έρχονται να ενισχύσουν και να συμπληρώσουν την εκδοχή της αφήγησης, παρόλο που στη μεθοδολογία του ΑΠ εισάγεται η χρήση πηγών και άλλου εποπτικού υλικού.

Αυτό το πρόγραμμα ισχύει μέχρι σήμερα με πολλές τροποποιήσεις και αναθεωρήσεις στη διάρκεια των χρόνων, ενώ το 2003 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επεξεργάστηκε τη σύνταξη του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών(ΔΕΠΠΣ), και τα συνακόλουθα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, εισάγοντας τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Σύμφωνα με τις διακηρύξεις του Π.Ι. μέσα από το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠ επιχειρείται η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσα από τη διαθεματική οργάνωση του περιεχομένου των διδακτικών αντικειμένων, τις διερευνητικές ολιστικές διδακτικές προσεγγίσεις και την προτυποποίηση συγγραφής νέων βιβλίων. Το παραπάνω έργο αποτελεί, όπως ισχυρίζεται το ΥΠΕΠΘ μέσω του Π.Ι. *«μέρος ενός νέου μακρόπνοου σχεδιασμού, που εστιάζεται πρωτίστως στην υποχρεωτική εκπαίδευση»*. Ο λόγος που οδήγησε σ' αυτόν τον σχεδιασμό, κατά την άποψη των συντακτών των ΑΠ, είναι η διαπίστωση της κοινωνικής ρευστότητας της εποχής, της αυξανόμενης τάσης της παγκοσμιοποίησης των πάντων, της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας και του ισχυρού ανταγωνιστικού πνεύματος που αναπτύσσεται σε κάθε πεδίο, τα οποία επιβάλλουν έναν επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου. Υπήρχε βέβαια και η ανάγκη της αναπροσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος και του εμπλουτισμού του με τα στοιχεία

που σηματοδοτούν την ποιότητα στην εκπαίδευση, στην σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης (Π.Ι. τόμος Α΄, 2002: 2).

Στο ΑΠ του 2003 εμφανίζονται αρκετά νέα δεδομένα, τα οποία θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν σημαντικά από μόνα τους. Αυτά είναι κατ' αρχήν ότι τα ΑΠ είναι «ενιαία» για την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, είναι διαθεματικά με την θέσπιση του ΔΕΠΠΣ, εισάγουν θεμελιώδεις ιστορικές έννοιες, καθώς και μεθόδους έρευνας με τα προτεινόμενα σχέδια εργασίας που περιέχουν. Σημαντική αλλαγή για την φιλοσοφία των ΑΠ προς την κατεύθυνση της ενεργητικής συμμετοχής και δράσης των μαθητών αποτελεί η εισαγωγή της στήλης με τις προτεινόμενες δραστηριότητες. Παρ' όλα αυτά το σύνολο των στόχων και των περιεχομένων του ΑΠ παραμένει σχεδόν ίδιο με το προηγούμενο.

Στην Ελλάδα, παρά τις ελάχιστες εξαιρέσεις και τις σπασμωδικές θεσμικές παρεμβάσεις, που είχαν ανανεωτικό, αλλά σε καμιά περίπτωση καινοτόμο χαρακτήρα η διδακτική της Ιστορίας συνεχίζει τις διδακτικές πρακτικές που θεμελιώνονται στο τρίπτυχο γεγονοτολογική αφήγηση, ιδεολογική εγχάραξη, αποστήθιση, υπό το πρόσχημα αφενός της αναγκαίας συγκρότησης εθνικής ταυτότητας και αφετέρου του κυρίαρχου εγκυκλοπαιδισμού. Η παιδαγωγική των δραστηριοτήτων έκανε μόνο δειλά βήματα. Σε μια χώρα, όπου η διαμόρφωση συνολικής, ενεργητικής και κριτικής ιστορικής σκέψης πλήττει καίρια τα κυρίαρχα ιδεολογήματα και τη λογική του «*περιούσιου, πολιτισμικά ανώτερου, εθνολογικά ομοιογενούς και αιώνια αδικημένου έθνους*», ποιο μπορεί να είναι το μέλλον της ιστορικής εκπαίδευσης που θα συγκεράσει δημιουργικά το μη περιχαρακωμένο γνωστικό περιεχόμενο με τη μεθοδολογία διατύπωσης ιστορικών ερωτημάτων και τις ερευνητικές τεχνικές παραγωγής και ελέγχου της ιστορικής γνώσης.⁸⁸

Τα ΑΠ που διαθέτουμε καλύπτουν σημαντικές στιγμές της ιστορίας της ελληνικής εκπαίδευσης και είναι απαραίτητο να τοποθετηθούν στα συγκεκριμένα ιστορικά συμφραζόμενα κάθε περιόδου. Μια σφαιρική θεώρηση του ζητήματος απαιτεί την εξέταση και ανάλυση των επιμέρους ενοτήτων των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των αντίστοιχων σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας, τα οποία υλοποιούν κάθε φορά τα Αναλυτικά Προγράμματα.

⁸⁸ Βλ. Αβδελά Ε., 1998, ό.π. σσ. 39-60 *Σεμινάριο*, 17. (1994). *Εθνική Συνείδηση και Ιστορική Παιδεία*. ΠΕΦ· Κόκκινος, Γ. (1998). ό.π. σσ. 337-353

6.5.2. Αναλυτικά Προγράμματα: Σύγχρονοι προβληματισμοί

Στο δυτικό κόσμο, το επιστημονικό ενδιαφέρον για τη σχολική ιστορία έχει ως επίκεντρο τη δυνατότητα αντιστοίχισης του σύγχρονου επιστημολογικού και ιστοριογραφικού προβληματισμού με τη διδακτική πράξη. Πρόκειται για μια προσπάθεια ανταπόκρισης του πεδίου παραγωγής της ιστορικής γνώσης με αυτό της κοινωνικής αναπαραγωγής της μέσω του σχολικού μηχανισμού.

Τίθεται όμως το ερώτημα της προοπτικής της ιστορικής εκπαίδευσης. Θα συνεχίσει να αντιμετωπίζει το μάθημα της Ιστορίας ως ένα από τα προσφορότερα μέσα για την επίτευξη της πολιτισμικής αναπαραγωγής της κυρίαρχης εθνικής ομάδας και για την εσωτερίκευση της κυρίαρχης ιδεολογίας, ως μηχανισμό μύησης των μαθητών στην πολιτική, θεσμική και πολιτισμική ιστορία του έθνους; Ή θα αντιμετωπιστεί ως μηχανισμός εμπέδωσης διανοητικών δεξιοτήτων και διδακτικών πρακτικών τεκμηριωμένης, ενεργητικής και κριτικής προσπέλασης, τόσο του σύνθετου και διαρκώς μεταβαλλόμενου επιστημονικού πλαισίου αναφοράς όσο και του ιστορικού περιβάλλοντος; Θα ακολουθήσει δηλαδή την προοπτική της ανάπτυξης και καλλιέργειας δεξιοτήτων και πρακτικών που βασίζονται στις τεχνικές της ιστορικής έρευνας, και βοηθούν τους μαθητές να αντιληφθούν την επιστημολογική ιδιαιτερότητα της Ιστορίας, αλλά και να αναπτύξουν στάσεις ενεργητικής και κριτικής προσέγγισης όλων των όψεων της πραγματικότητας;

Αυτοί οι προβληματισμοί τίθενται και από Έλληνες ερευνητές κυρίως, την δεκαετία του 1990, και υιοθετήθηκαν στην παρούσα έρευνα για τη σφαιρική εξέταση και ανάλυση όλων των επιμέρους ενοτήτων, δηλαδή του περιεχομένου, των σκοπών και στόχων και της μεθοδολογίας των ΑΠ του μαθήματος της Ιστορίας της Στ' τάξης του δημοτικού από τη Μεταπολίτευση μέχρι το 2003.

+

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ:
ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7. Ανάλυση Περιεχομένου των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της Ιστορίας της Στ΄ τάξης του δημοτικού, από τη Μεταπολίτευση μέχρι το 2003

Το βασικό ερώτημα της έρευνας, που αφορά τους τύπους της ιστορικής σκέψης που καλλιεργείται από την επίσημη ιστορική εκπαίδευση στους μαθητές που τελειώνουν το δημοτικό σχολείο, απαιτεί μια σφαιρική εξέταση και ανάλυση των επιμέρους ενοτήτων των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της Ιστορίας.

Το βασικό ερώτημα αυτής της ανάλυσης προκύπτει από τους σύγχρονους προβληματισμούς που απασχολούν και άλλες χώρες σε σχέση με την ιστορική εκπαίδευση και το ρόλο των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της Ιστορίας.

Με την Ανάλυση Περιεχομένου επιδιώκεται να εξεταστεί αν υπάρχει αντιστοίχιση των τριών νεότερων (Μεταπολίτευση – 2003) Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της Ιστορίας της Στ΄ τάξης του Δημοτικού (ως προς στοχοθεσία – περιεχόμενο – διδακτική μεθοδολογία) με τις νέες σημασιοδοτήσεις και τον τρέχοντα θεωρητικό προβληματισμό που αναπτύσσεται, αφ' ενός στο πεδίο της Ιστορίας και ευρύτερα των κοινωνικών επιστημών και αφετέρου στο πεδίο της Παιδαγωγικής (θεμελιώδεις παιδαγωγικές αρχές σύγχρονου σχολείου: γνωσιοθεωρία, ηθική αποϊδεολογικοποίησης, μεθοδολογικός ερμηνευτικός και αξιακός πλουραλισμός) και ιδιαίτερα σ' αυτό της ειδικής διδακτικής του μαθήματος.⁸⁹

Δεδομένου ότι στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται ποικίλοι όροι για να αποδώσουν το διεθνή όρο «curriculum»⁹⁰ και δεν υπάρχει, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας «πρόγραμμα» η παρούσα μελέτη χρησιμοποιεί τον όρο «αναλυτικό πρόγραμμα», κατά τη συνηθέστερη ελληνική ορολογία και επειδή έτσι ονομάστηκαν από την πολιτεία στα επίσημα νομοθετικά της κείμενα (ΦΕΚ, εγκύκλιοι, κτό.).

Στην εργασία αυτή ο όρος πρόγραμμα αναφέρεται στις επίσημες προδιαγραφές της διδασκαλίας και ταυτίζεται με το «Αναλυτικό Πρόγραμμα» με μορφή ή τύπου «curriculum», το οποίο περιέχει τέσσερα δομικά στοιχεία: τους σκοπούς και τους στόχους,

⁸⁹ Οι σύγχρονοι αυτοί προβληματισμοί υιοθετούνται και τίθενται από Έλληνες ερευνητές, βλ. Κόκκινος, 1998 & 2000.

⁹⁰ Μαυρογιώργος, Γ. (1986). *Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα*. Στο Γκόντοβος, Θ. - Μαυρογιώργος, Γ. - Παπακωνσταντίνου Π. *Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 135-145

τα περιεχόμενα μάθησης, τη μεθόδευση διδασκαλίας και τις σύντομες οδηγίες.⁹¹ Ο όρος αυτός δηλαδή εκτείνεται πέρα από την ύλη περιλαμβάνοντας τους εκπαιδευτικούς στόχους, τις διδακτικές μεθόδους, και γενικότερα τη θεώρησή του για ολόκληρη τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Η μελέτη θα περιορισθεί στα επίσημα γραπτά προγράμματα και θα εξετασθεί κατ' αρχάς το κοινωνικοπολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώθηκαν.

Υπό την έννοια αυτή ως Αναλυτικό Πρόγραμμα εξετάζεται το σύνολο των κειμένων που προδιαγράφουν τη διδακτική διαδικασία: α) Όργανα συλλογής εμπειρικών δεδομένων και β) Ανάλυση θεσμικού πλαισίου ιστορικής γνώσης που παρέχει σχολείο

Με βάση τα παραπάνω συλλέγονται και αναλύονται πηγές τεκμηρίων που συγκροτούν τη μεταδιδόμενη από το σχολείο ιστορική γνώση. Αναλυτικά Προγράμματα Ιστορίας, της Στ' τάξης του Δημοτικού, από τη Μεταπολίτευση μέχρι το 2003.⁹²

Για τη διερεύνηση του προβλήματος, αν υπάρχει αντιστοίχιση του σύγχρονου επιστημολογικού προβληματισμού και της διδακτικής πράξης, τι ιστορική σκέψη δηλαδή καλλιεργείται τους μαθητές στο δημοτικό από τη θεσμοθετημένη ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα, όπως αυτή επίσημα εκφράζεται μέσα από τα νομικά-επιστημονικά κείμενα της πολιτείας, τα ΑΠ, χρησιμοποιείται η τεχνική Ανάλυσης Περιεχομένου (Content analysis) και ακολουθεί Ιστορική Συγκριτική Ανάλυση.

Πριν αναφερθούν οι κύριοι λόγοι που επιλέγεται η παραπάνω μέθοδος, θεωρείται αναγκαίο να γίνει μια σύντομη παρουσίαση των βασικών γνωρισμάτων της.

Η Ανάλυση Περιεχομένου μετατρέπει δευτερογενές υλικό ποιοτικής φύσης σε μορφή ποσοτικών δεδομένων. Σύμφωνα με τον Robert Weber, η ανάλυση περιεχομένου *«είναι ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιεί συγκεκριμένους κανόνες για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων από την ανάλυση γραπτών κειμένων. Αυτά τα συμπεράσματα αφορούν είτε τον αποστολέα είτε το ίδιο το μήνυμα ή τον παραλήπτη του μηνύματος. Οι κανόνες αυτής της διαδικασίας διαφέρουν ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο και το υπό έρευνα θέμα...»* (Weber, 1990: 9). Η εξαγωγή συμπεράσματος σχετικά με τον αποστολέα του μηνύματος ή τις επιπτώσεις του μηνύματος είναι πιο δύσκολη και πιο προβληματική σε σύγκριση με το

⁹¹ Ξωχέλλης 1989, 161-171· Βρεττός & Καψάλης, 1997· Χατζηγεωργίου (1998)· Kelly 1988· Pinar 1998· Westphalen, 1982.

⁹² Αναφερόμαστε στα ΑΠ της Ιστορίας, όπως περιγράφονται στα εξής ΦΕΚ: ΦΕΚ 474,12/11/1977, σελ.3191, «περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου», ΦΕΚ 240, 25/8/1981, τχ. Α', σελ. 3278, 18-10-2001 άρθρο 4, Αρ. Φύλλου1374 τ.Β

περιεχόμενο του ίδιου του μηνύματος. Για το λόγο αυτό, οι έρευνες που εφαρμόζουν την εν λόγω μέθοδο συνήθως επικεντρώνονται στα βασικά θέματα που καλύπτει το κείμενο, στη συγκριτική τους σημασία στο χώρο ή στον χρόνο, καθώς και σε άλλα στοιχεία του περιεχομένου, τα οποία επιτρέπουν τον ερευνητή να περιγράψει το μήνυμα σε σχέση με τις κατηγορίες που τον ενδιαφέρουν. Επομένως η ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου. Αυτό συνεπάγεται: α) ότι το κείμενο εξετάζεται στην ολότητά του και όχι επιλεκτικά, β) ότι οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση των δεδομένων ορίζονται με σαφήνεια, έτσι ώστε να είναι δυνατή η επανάληψη και ο έλεγχος της διαδικασίας από άλλους ερευνητές, και γ) ότι χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στο κείμενο ποσοτικοποιούνται, ούτως ώστε να μπορεί να διαπιστωθεί η σημασία που φέρουν στο ίδιο το κείμενο αλλά και σε σύγκριση με άλλα.

Πρόκειται δηλαδή για μια μέθοδο που αντιμετωπίζει ένα κείμενο οποιασδήποτε μορφής σαν αντικείμενο θεματικής μελέτης, θέτει στο κείμενο ερωτήματα με σκοπό την ποσοτική ταξινόμηση του περιεχομένου σε ένα σύστημα κατηγοριών, που σχεδιάστηκαν για να δώσουν στοιχεία σχετικά με ειδικές υποθέσεις που αφορούν το περιεχόμενο του κειμένου.⁹³ Στο κλασσικό βιβλίο για την ανάλυση περιεχομένου *Content analysis in Communication research* ο Berelson ορίζει την Ανάλυση Περιεχομένου σαν μια ερευνητική τεχνική για αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του δηλωμένου περιεχομένου της γραπτής και προφορικής επικοινωνίας (Berelson, 1952: 18).

Η Ανάλυση Περιεχομένου είναι, κατά κάποιο τρόπο, μια τυποποιημένη μέθοδος που οδηγεί στη συστηματική κωδικοποίηση του γραπτού λόγου και στη συνέχεια τα κωδικοποιημένα ποσοτικά στοιχεία που προκύπτουν από αυτήν συνοψίζονται και συσχετίζονται με στατιστικές μεθόδους. Περιορίζεται στη μέτρηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών στο υπό έρευνα κείμενο. Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα συνοψίζονται και επιτρέπουν, αναλόγως με τα στοιχεία, τη στατιστική ή τη διαχρονική περιγραφή του υπό έρευνα φαινομένου. Μέσω της στατιστικής επεξεργασίας των στοιχείων ανακαλύπτονται στατιστικές συσχετίσεις βάσει των οποίων ελέγχονται οι θεωρητικές υποθέσεις της έρευνας ή αναδύονται νέες θεωρητικές επεξηγήσεις. Η Ανάλυση Περιεχομένου αυτή καθ' εαυτή δεν οδηγεί στον έλεγχο των υποθέσεων, αλλά μόνο στην ανάδειξη και τη διαμόρφωση των κατηγοριών βάσει των οποίων χαρακτηρίζεται το υπό

⁹³ Βλ. Σκουλάτος, Β. Η διδασκαλία της Ιστορίας, *Νέα Παιδεία*, 13, σσ. 67-76

έρευνα περιεχόμενο. Η στατιστική ανάλυση των κατηγοριών, στη συνέχεια, αποσκοπεί στον έλεγχο των αρχικών υποθέσεων.

Γενικά, φαίνεται ότι δεν υπάρχει ένας αυστηρά διατυπωμένος ορισμός της ανάλυσης περιεχομένου παρά μόνο ορισμένα σταθερά βασικά χαρακτηριστικά. Αυτά είναι: α) Αντικειμενικότητα: Πρέπει η ανάλυση περιεχομένου να στηριχθεί σε ακριβείς κανόνες, που όσες φορές κι αν εφαρμοστούν στο ίδιο περιεχόμενο, θα εξασφαλίζουν τα ίδια αποτελέσματα. β) Συστηματικότητα : Πρέπει να υπάρχει σαφήνεια στο αν θα συμπεριληφθεί ή όχι στην ανάλυση ένα στοιχείο του περιεχομένου με βάση κάποια κριτήρια επιλογής που δόθηκαν με συνέπεια γ) Γενίκευση: Η ανάλυση πρέπει να σχεδιάζεται, ώστε να εξασφαλίζει συμπεράσματα σχετικά με το εξεταζόμενο πρόβλημα με δυνατότητα γενίκευσης. δ) Ποσοτικοποίηση: Γνώρισμα δηλαδή, της ανάλυσης περιεχομένου είναι η αριθμητική μέτρηση χαρακτηριστικών του περιεχομένου. Αυτό επιτυγχάνεται είτε με αριθμητικά στοιχεία για παράδειγμα 34,57%), είτε ακόμα με συχνότητες, όπως «περισσότερο», «λίγο», «συχνά» (Berelson, ό.π.: 16-18, 117). Ωστόσο, επειδή πολλές φορές οι αριθμοί εξασθενούν το ενδιαφέρον για την ουσία του περιεχομένου, γι' αυτό υπάρχει και μια άλλη μορφή ανάλυσης περιεχομένου εκτός από την ποσοτική, η ποιοτική, για την οποία γίνεται αναφορά στη συνέχεια. ε) Χαρακτηριστικό και πρόβλημα ταυτόχρονα της ανάλυσης περιεχομένου είναι το αν χρησιμοποιείται για να ελέγχεται το επιφανειακό ή το βαθύτερο νόημα του περιεχομένου της επικοινωνίας. Ο Berelson (1952:15) πάντως επιμένει πως η Ανάλυση Περιεχομένου σε γλωσσικά στοιχεία πρέπει να γίνεται λαμβάνοντας υπόψη μόνο το δηλωμένο περιεχόμενο σε συντακτικά και σημασιολογικά στοιχεία της γλώσσας.

Για την εφαρμογή της μεθόδου της ανάλυσης περιεχομένου ακολουθείται η εξής διαδικασία:

α) Αφού καθοριστεί το θέμα – πρόβλημα, που θα εξεταστεί, αναζητούνται οι σχετικές με το πρόβλημα πηγές.

β) Το επόμενο βήμα είναι η αποδελτίωση του υπό ανάλυση υλικού. Για το σκοπό αυτό απαιτείται ο καθορισμός της μονάδας ανάλυσης, δηλαδή, του συγκεκριμένου τμήματος του περιεχομένου στο οποίο μετριέται η εμφάνιση ενός στοιχείου, που τοποθετείται σε μια δοσμένη κατηγορία. Έτσι, η μονάδα ανάλυσης αποτελεί το βασικό κριτήριο για την αποδελτίωση του υλικού, πριν την ταξινόμησή του σε κατηγορίες. Χρησιμοποιούνται σαν μονάδες ανάλυσης η λέξη, η πρόταση, η παράγραφος, το άρθρο, αλλά πολύ πιο συχνά το

θέμα⁹⁴. Αξίζει να τονιστεί ότι θεωρείται σημαντικό στοιχείο της μεθόδου η κατάλληλη επιλογή μονάδας ανάλυσης με την προοπτική να ικανοποιούνται οι απαιτήσεις του προβλήματος (Hostli, 1954: 649).

γ) Ακολουθεί η ταξινόμηση του υλικού σε κατηγορίες ανάλυσης, για τη μετέπειτα συστηματική περιγραφή του. Ο ορισμός και η εκλογή των κατηγοριών ανάλυσης είναι κεντρικότατο πρόβλημα σε κάθε έρευνα ανάλυσης περιεχομένου. *«Η ανάλυση περιεχομένου στηρίζεται στη σωστή, κατάλληλη, ειδικά προσαρμοσμένη στο πρόβλημα επιλογή κατηγοριών. Ιδιαίτερες μελέτες ήταν αποτελεσματικές στο βαθμό που οι κατηγορίες είχαν σχηματιστεί και καλά προσαρμοστεί στο πρόβλημα και στο περιεχόμενο»* (Berelson, 1952: 147). Υπάρχουν πολλαπλά σχέδια ταξινόμησης του περιεχομένου σε κατηγορίες. Ο Berelson τις ξεχωρίζει σε δύο βασικούς τύπους: 1) τις κατηγορίες που εξετάζουν το «*τι λέγεται*» στο περιεχόμενο και 2) τις κατηγορίες που εξετάζουν το «*πώς λέγεται*» στο περιεχόμενο. Βέβαια, λόγω των πολλαπλών και διαφορετικών σχημάτων επικοινωνίας, η ανάλυση περιεχομένου δεν έχει τη δυνατότητα να δώσει τυποποιημένες, σταθερές κατηγορίες ανάλυσης. Η απουσία κανόνων οπωσδήποτε παρουσιάζει συχνά προβλήματα στην κατασκευή κατάλληλων κατηγοριών. Ωστόσο, για την ανάλυση περιεχομένου απαιτείται σαφής καθορισμός και ορισμός των κατηγοριών. Επίσης οι κατηγορίες πρέπει να είναι «*εξαντλητικές*», έτσι ώστε κάθε σημείωμα σχετικό με τη μελέτη να μπορεί να ταξινομηθεί και «*αποκλειστικές*», έτσι ώστε κάθε σημείωμα να τοποθετείται μία μόνο φορά σ' ένα τμήμα κατηγορίας (Hostli, 1954: 646).

δ) Με το υλικό ταξινομημένο ακολουθεί η συστηματική περιγραφή του περιεχομένου και η προσπάθεια επαλήθευσης ή απόρριψης της αρχικής υπόθεσης.

Τέλος σύμφωνα με τον Berelson, η Ανάλυση Περιεχομένου χρησιμοποιείται: 1) για ανάλυση των χαρακτηριστικών (μορφής – ουσίας) του περιεχομένου, 2) για ανάλυση των αιτιών του περιεχομένου και 3) για ανάλυση των συνεπειών του περιεχομένου (Berelson, 1952: 26-37).

⁹⁴ βλ. Berelson, 1952, σσ.135-146 και Hostli, 1954, σσ. 647-649.

7.1. Σχεδιασμός της έρευνας

Η Ανάλυση Περιεχομένου χρησιμοποιείται σαν μέθοδος για τη μελέτη της λεκτικής συμπεριφοράς, όπως αυτή εκφράζεται συμβολικά στη γραπτή ή προφορική επικοινωνία. Πιο ειδικά, τείνει να αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη για τρεις γενικές τάξεις προβλημάτων: α) μπορεί να βοηθήσει όταν ο όγκος του υλικού είναι τέτοιος, που χρειάζεται μελέτη μερικών δειγμάτων β) είναι χρήσιμη όταν τα δεδομένα του ερευνητή περιορίζονται σ' ένα μήνυμα, αφού διάφοροι περιορισμοί δεν επιτρέπουν άμεση προσέγγιση του θέματος γ) η Ανάλυση Περιεχομένου είναι απαραίτητη, όταν η γλώσσα του υποκειμένου είναι κρίσιμη για την έρευνα του προβλήματος (Hostli, 1954: 602-603).

Στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία η Ανάλυση Περιεχομένου θεωρήθηκε η ενδεδειγμένη, γιατί: α) το πρόβλημα εξετάζεται, όπως αυτό παρουσιάζεται σε ένα νομικό και συγχρόνως επιστημονικό κείμενο (τα ΑΠ της Ιστορίας), το οποίο αποτελεί συμβολικό μέσο επικοινωνίας από τη μια ανάμεσα στην πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς που έρχονται να το εφαρμόσουν, και από την άλλη ανάμεσα στην πολιτεία και τους συγγραφείς οι οποίοι έρχονται να μετατρέψουν τα ΑΠ σε εγχειρίδια και μέσω αυτών να καταλήξουν στους τελικούς αποδέκτες, που είναι οι μαθητές, β) οι πηγές, τα Αναλυτικά Προγράμματα, αποκλείουν τη χρησιμοποίηση άλλων μεθόδων και γ) η γλώσσα, που χρησιμοποιούν τα ΑΠ, είναι κρίσιμη μεταβλητή για την εξέταση του όλου προβλήματος.

Ως μέθοδος έρευνας λοιπόν προκρίνεται η Ανάλυση Περιεχομένου (content analysis), ως εφαρμογή τεχνικών από την «Ανάλυση Λόγου» (Analyse du Discours), αφού τα κείμενα που αναλύονται αποτελούν και τυποποιημένο νομικό λόγο. (Παπαρίζος, 1997). Ως γενικές μεθοδολογικές αρχές της Ανάλυσης Περιεχομένου χρησιμοποιούνται: η γενίκευση, η συστηματοποίηση, η ποσοτικοποίηση και η αποκλειστικότητα. Η γραμμική «επιφάνεια του λόγου» των κειμένων τεμαχίζεται σε «αυτόνομες ακολουθίες λόγου» προκειμένου κάθε ξεχωριστό περιεχόμενο να γίνεται αντικείμενο αυτόνομης ανάλυσης και ερμηνείας και να προκύπτουν, ενδεχομένως, περιεχόμενα που δεν υποπίπτουν στην αντίληψη του αναγνώστη από μία γραμμική ανάγνωση της «επιφάνειας». Έτσι, το σύνολο των κειμένων (δείγμα 100%) μεταβάλλεται σε αριθμητικά δεδομένα που αποτυπώνουν τον αριθμό των αναφορών κάθε θέματος, οι οποίες εντοπίζονται στα υπό εξέταση κείμενα των ΑΠ.

Προκειμένου κάθε ακολουθία να εγκλείει μόνο ένα περιεχόμενο, όσες ακολουθίες περιέχουν δύο ή περισσότερα διαφορετικά περιεχόμενα μετασχηματίζονται με τη μέθοδο της παράφρασης, κατά τον συμβολικό τρόπο της μετασχηματιστικής γραμματικής και

μετατρέπονται σε περισσότερες από μία, κατά περίπτωση. Έτσι κάθε ακολουθία είναι αποκλειστική. Το σύνολο των απολύτων συχνοτήτων των ακολουθιών λόγου ταξινομείται κατά ομοειδή περιεχόμενα σχηματίζονται κατηγορίες και υποκατηγορίες στόχων, μεθόδων και περιεχομένου. Κάθε κατηγορία συνίσταται στο σύνολο των συχνοτήτων που αναφέρονται στο θέμα της (Παπαρίζος, 1997).

Από την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων προκύπτουν πίνακες με ταξινομημένο ιεραρχικά το «πραγματικό» περιεχόμενο των υπό ανάλυση κειμένων. Επίσης τα ποσοτικά δεδομένα αναλύονται, ερμηνεύονται και προεκτείνονται, μετατρέπόμενα έτσι σε ποιοτικά.

7.1.1. Υποθέσεις – ερωτήματα της έρευνας

Από την εξέταση των ΑΠ, στο προηγούμενο κεφάλαιο και τους σύγχρονους προβληματισμούς που τα διατρέχουν προκύπτει το βασικό ερώτημα που θεωρήθηκε απαραίτητο να διερευνηθεί στην ανάλυση των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της Ιστορίας.

Το βασικό ερώτημα σχετίζεται με την αντιστοίχιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας της Στ΄ τάξης του Δημοτικού (ως προς στοχοθεσία – περιεχόμενο – διδακτική μεθοδολογία) με τις νέες σημασιοδοτήσεις και τον τρέχοντα θεωρητικό προβληματισμό που αναπτύσσεται, αφ' ενός στο πεδίο της Ιστορίας και ευρύτερα των κοινωνικών επιστημών και αφετέρου στο πεδίο της παιδαγωγικής (θεμελιώδεις παιδαγωγικές αρχές σύγχρονου σχολείου: γνωσιοθεωρία, ηθική αποϊδεολογικοποίησης, μεθοδολογικός ερμηνευτικός και αξιακός πλουραλισμός) και ιδιαίτερα σ' αυτό της ειδικής διδακτικής του μαθήματος.

Το παραπάνω βασικό ερώτημα αναλύεται – εξειδικεύεται στα ακόλουθα ερωτήματα:

α) Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας της Στ΄ τάξης του Δημοτικού ιδεολογικοποιούν την ιστορική γνώση;

Για τη διερεύνηση του ανωτέρω ερωτήματος ελήφθησαν υπόψη τα παρακάτω στοιχεία:

1. Η πολλαπλότητα ερμηνευτικών εκδοχών για το παρελθόν ή καθολική -δεσμευτική ερμηνεία που επιβάλλει αξιώσεις ισχύος;
2. Ο ερμηνευτικός πλουραλισμός ιστορικών φαινομένων, μέσω της κριτικής προσέγγισης πηγών για καλλιέργεια αξιολογικής ελευθερίας ως ρυθμιστικό ιδεώδες του ιστορικού λόγου ή ερμηνευτική μονομέρεια;

+

3. Η αποσιώπηση σημαντικών πτυχών της ιστορικής εξέλιξης που σημαίνει επιλεκτική διδασκαλία μεμονωμένων περιόδων, πολιτισμών, ηπείρων, κοινωνικών τάξεων, ιστορικών προσωποποιήσεων;
 4. Η κριτική υπέρβαση προκαταλήψεων (φυλετικών, εθνικών, ταξικών, πολιτισμικών)
 5. Η αναφορά στο σύνολο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Η ύλη της ιστορίας δηλαδή αρθρώνεται με αναλογικό τρόπο, περιλαμβάνοντας στοιχεία τοπικής, εθνικής, περιφερειακής και παγκόσμιας ιστορίας χωρίς να αποσιωπάται η πολιτισμική ιδιαιτερότητα και η ιστορία των μειονοτήτων;
 6. Το φάσμα ιστορικών περιόδων - πολιτισμών - εθνικής ιστορίας: έχει ευρύτητα;
- β) Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας της Στ' τάξης του Δημοτικού παρέχουν τη δυνατότητα χρήσης και εφαρμογής ποικιλίας ερμηνειών – μεθόδων – διδακτικού υλικού;

Σε σχέση με το δεύτερο ερώτημα εξετάστηκαν οι παρακάτω παράμετροι:

1. Η κριτικά ενταγμένη - οριοθετημένη αφήγηση
2. Η ποικιλία μεθόδων
3. Η κριτική αποκωδικοποίηση πρωτογενών - δευτερογενών πηγών
4. Η χρήση ποικίλου εποπτικού υλικού
5. Η προσφυγή σε έννοιες - αναλυτικές κατηγορίες όπως το φύλο, η κοινωνική τάξη, η ιδιαιτερότητα και τα δικαιώματα των μειονοτικών ομάδων
6. Οι ασκήσεις κειμένου περιγραφής, κατανόησης και ερμηνείας

Απαντώντας στα παραπάνω ερωτήματα διατυπώνονται συμπεράσματα για το τι ιστορική σκέψη, όπως αυτή ορίζεται σε προηγούμενο κεφάλαιο, καλλιεργείται στους Έλληνες μαθητές, που τελειώνουν το δημοτικό σχολείο, από τη θεσμοθετημένη ιστορική εκπαίδευση. Τα παραπάνω ερωτήματα εξειδικεύονται σε κατηγορίες και υποκατηγορίες.

7.1.2. Πηγές – Δειγματοληψία

Οι πηγές από τις οποίες αντλήθηκε το υλικό της έρευνας καθορίστηκαν από το ίδιο το πρόβλημα, είναι οι πηγές τεκμηρίων που συγκροτούν τη μεταδιδόμενη από το σχολείο ιστορική γνώση: Αναλυτικά Προγράμματα Ιστορίας, που εφαρμόστηκαν στη Στ' τάξη του

δημοτικού σχολείου από τη Μεταπολίτευση μέχρι το 2003, αυτά με βάση τα οποία γράφτηκαν εγχειρίδια.

Ακολουθήθηκε η γενική κοινή διαδικασία που περιλαμβάνει τα εξής στάδια: α) τον προσδιορισμό των πηγών του υπό έρευνα υλικού και την τυχαία δειγματοληψία εφόσον χρειάζεται, β) την επιλογή των κειμένων από τις επιλεγμένες πηγές, και γ) την επιλογή του υλικού από τα επιλεγμένα κείμενα. Συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα τα ανωτέρω στάδια υλοποιήθηκαν ως εξής:

α) Όσον αφορά, την επιλογή των πηγών που χρησιμοποιήθηκαν, εκπροσωπούνται όλες οι υπάρχουσες πηγές που αναφέρθηκαν παραπάνω, επειδή θεωρήθηκαν εξίσου σημαντικές για το υπό εξέταση θέμα.

Το πεδίο της έρευνας είναι όλες οι πηγές που αφορούν το υπό έρευνα θέμα, τα κείμενα των ΑΠ του μαθήματος της Ιστορίας της Στ' τάξης του Δημοτικού:

1. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Ιστορίας της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου, ΠΔ 1034, *Περί των διδασκομένων μαθημάτων του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Δημοτικού σχολείου*, ΦΕΚ 347/12-11-1977, όπως δημοσιεύτηκε στη Μηνιαία Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής και Διοικητικής Νομοθεσίας και Νομολογίας, *Εκπαιδευτική Νομοθεσία*, Ιανουάριος 1978, σσ. 9-11
2. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Ιστορίας της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου, που προδιαγράφεται από το Ν.1566/85 (Νόμος πλαίσιο για τη «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 167/30-9-1985, τεύχος πρώτο άρθρο 1 & 3), τροποποιημένο και αναθεωρημένο όπως δημοσιεύτηκε στο *Βιβλίο του Δασκάλου, Στα νεότερα Χρόνια, Ιστορία Στ' Δημοτικού*, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, 1992, σσ. 191-203
3. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Ιστορίας της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου ΦΕΚ 303/13-3-03 τ.β', όπως δημοσιεύτηκε στο ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Τόμος Α', σσ. 230, 248-258

+

β) Τα επιλεγμένα κείμενα, με βάση τη δομή των ΑΠ, από το πεδίο της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

1.Ως προς τη στοχοθεσία των ΑΠ:

1.1.Ως προς τους γενικούς σκοπούς αναλύθηκε το σύνολο των εκφωνημάτων, τα οποία περιέχονται στα κείμενα των σκοπών των ΑΠ του μαθήματος της Ιστορίας (100%), επειδή θεωρήθηκαν βασικά κείμενα για τον καθορισμό της φιλοσοφίας του μαθήματος, και αποτελούν βασικό συγκρίσιμο στοιχείο για την εξέλιξη των ΑΠ. Επειδή για το ΑΠ του 2003 οι σκοποί του μαθήματος αναφέρονται στο ΔΕΠΠΣ, αναλύθηκε εκείνο το κείμενο.

1.2 Ως προς τους στόχους αναλύθηκε το σύνολο των εκφωνημάτων, τα οποία περιέχονται στα κείμενα των στόχων των ΑΠ του μαθήματος της Ιστορίας (100%), επειδή θεωρήθηκε ότι στο ΑΠ οι στόχοι του είναι αυτοί που καθορίζουν τη φιλοσοφία του αντικειμένου. Επειδή το ΑΠ του 1977 δεν περιλαμβάνει στόχους, το στοιχείο αυτό χρησιμοποιήθηκε ως ποιοτικό στην ερμηνεία του συγκεκριμένου ΑΠ και στην Συγκριτική Ιστορική Ανάλυση των ΑΠ που αναλύθηκαν.

2.Ως προς το περιεχόμενο αναλύθηκε το σύνολο των εκφωνημάτων όλων των θεματικών τίτλων και υπότιτλων των διδακτικών ενοτήτων του μαθήματος της Ιστορίας (100%), όπως αναφέρονται στα ΑΠ στη στήλη των περιεχομένων. Για την ανάλυση των κειμένων που περιέχουν τα γνωστικά περιεχόμενα κάθε κατηγορία αποτέλεσε και ένα ερώτημα και έτσι έγιναν πολλαπλές αναγνώσεις (ανάγνωση – αποδελτίωση – μέτρηση) όλων των κειμένων των γνωστικών περιεχομένων για κάθε κατηγορία

3.Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος της Ιστορίας δείγμα της έρευνας αποτέλεσε το σύνολο των εκφωνημάτων (100%), τα οποία περιέχουν τα κείμενα των ΑΠ που αναφέρονται στη μεθοδολογία.

γ) Η επιλογή του υλικού από τα επιλεγμένα κείμενα είναι η ακόλουθη:

1. Από το ΑΠ του 1977 αναλύθηκαν τα εκφωνήματα, που περιέχονται στο κείμενο με τίτλο «Σημείωση Α΄ και Β΄» και το οποίο περιλαμβάνει οδηγίες προς το δάσκαλο, επειδή δεν υπάρχει κανένα άλλο κείμενο.
2. Από το ΑΠ του 1985, αναλύθηκε το σύνολο των εκφωνημάτων (100%) του κειμένου που αναφέρεται στη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος, και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του ΑΠ στο βιβλίο του δασκάλου. Δεν αναλύθηκαν τα εκφωνήματα των κειμένων που απευθύνονται στο δάσκαλο για τη διδακτική

μεθοδολογία – πρακτική κάθε διδακτικής ενότητας, γιατί πρώτον θεωρήθηκε ότι απλώς εξειδικεύονται αυτά που αναφέρονται στο γενικό κείμενο και δεύτερον γιατί δεν υπάρχουν ανάλογα κείμενα σε κανένα από τα άλλα εξεταζόμενα ΑΠ και έτσι δεν μπορεί να γίνει η σύγκριση.

3. Από το ΑΠ του 2003, αναλύθηκε το σύνολο των εκφωνημάτων (100%) του κειμένου που αναφέρεται στη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος, και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του ΑΠ. Το συγκεκριμένο ΑΠ εισάγει μια καινοτομία σε σχέση με την ιστορία των ΑΠ στην Ελλάδα, είναι η τρίτη στήλη του που αναφέρει ενδεικτικές δραστηριότητες για το δάσκαλο σε κάθε διδακτική ενότητα. Αυτό το κείμενο δεν αναλύθηκε, γιατί η γενική μεθοδολογία ορίζεται από το γενικό κείμενο, και δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως συγκρίσιμο στοιχείο με τα άλλα ΑΠ. Η εισαγωγή αυτού του κειμένου στο νέο ΑΠ χρησιμοποιήθηκε ως ποιοτικό στοιχείο στην ερμηνεία του συγκεκριμένου ΑΠ αλλά και ως στοιχείο εξέλιξης των ΑΠ στη Συγκριτική Ιστορική Ανάλυση των ΑΠ..

7.1.3. Αποδελτίωση – Μοναδοποίηση

Εφόσον έχει ληφθεί η απόφαση σχετικά με τα βασικά ερωτήματα που θέτει η έρευνα καθώς και τα δεδομένα στα οποία στηρίζεται, προσδιορίζεται και η βασική «μονάδα καταγραφής των δεδομένων». Με άλλα λόγια, προσδιορίζεται το τμήμα του κειμένου που αποτελεί τη βάση για την κατηγοριοποίηση: η λέξη, η πρόταση, η παράγραφος, το θέμα ή το συνολικό κείμενο. Όταν η μονάδα καταγραφής δεν είναι δυνατόν να ερμηνευτεί παρά μόνο σε σχέση με τα συμφραζόμενα, το εκτενέστερο αυτό τμήμα του περιεχομένου που συντελεί στην πιο έγκυρη κωδικοποίηση της μονάδας καταγραφής είναι η «μονάδα συμφραζομένων».

Μονάδα καταγραφής αποτελεί το «γενικό θέμα» που αναπτύσσεται στην πρόταση, στην παράγραφο ή σε όλο το κείμενο, δηλαδή αυτό που ενδιαφέρει είναι η βασική ιδέα που αναπτύσσεται, είτε σε μέρος του κειμένου είτε σε ολόκληρο το κείμενο. Επειδή, όμως η κάλυψη του θέματος δεν οροθετείται με σαφήνεια, δεν είναι πάντα ξεκάθαρο, δηλαδή από πού ξεκινάει το θέμα και πού ολοκληρώνεται, η οροθέτησή του γίνεται με υποκειμενικά κριτήρια, που αποτελούν τη βάση για τον καθορισμό των δελτίων – θεμάτων.

Στην παρούσα έρευνα σχετικά με την μονάδα καταγραφής ακολουθήθηκαν τα εξής:

1. Ως προς τους σκοπούς και τους στόχους μονάδα ανάλυσης αποτέλεσε ο κάθε σκοπός και κάθε στόχος γιατί θεωρήθηκε ότι κάθε στόχος και κάθε σκοπός είναι ένα θέμα, εκτός των περιπτώσεων που ένας στόχος ή σκοπός περιλαμβάνει παραπάνω από ένα θέματα, όπου εκεί θα ακολουθήθηκε η μέθοδος της παράφρασης από την ανάλυση του λόγου.
2. Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία μονάδα καταγραφής αποτέλεσε το θέμα είτε αυτό περιλαμβάνεται σε μία λέξη, είτε σε πρόταση, είτε σε περίοδο, είτε σε παράγραφο. Ο διαχωρισμός των ορίων των θεμάτων παρουσίασε δυσκολία, γιατί το θέμα δεν είναι φυσική μονάδα και δεν έχει φυσικά όρια, όμως θεωρήθηκε ότι με την κατηγοριοποίηση, που εξασφαλίζει τη μοναδικότητα και την αποκλειστικότητα, λύθηκε το πρόβλημα.
3. Ως προς το γνωστικό περιεχόμενο μονάδα καταγραφής αποτέλεσε κάθε τίτλος ή υπότιτλος διδακτικής ενότητας γιατί αποτελεί ξεχωριστό θέμα. Βέβαια σε κάθε ανάγνωση κάθε τίτλος ή υπότιτλος έγινε άλλο θέμα ανάλογα με την κατηγορία και το σκοπό της ανάγνωσης – αποδελτίωσης.

Μετά τον καθορισμό των μονάδων καταγραφής έγινε η αποδελτίωση των κειμένων.

7.1.4. Κατηγορίες Ανάλυσης

Η μέθοδος κατηγοριοποίησης αποτελεί τον κύριο κορμό της Ανάλυσης Περιεχομένου. Η Ανάλυση Περιεχομένου στην ουσία είναι διαδικασία κωδικοποίησης των δεδομένων. Ο Berelson υποστηρίζει: *«Η επιτυχία της ανάλυσης περιεχομένου εξαρτάται από τις κατηγορίες που διαμορφώνονται.....Αν αυτές διατυπώνονται με σαφήνεια και είναι κατάλληλες για το συγκεκριμένο πρόβλημα και περιεχόμενο...Δεδομένου ότι οι κατηγορίες περικλείουν την ουσία της έρευνας, η ανάλυση περιεχομένου αξιολογείται με βάση το σύστημα των κατηγοριών της»* (Berelson, 1952: 147).

Οι κατηγορίες δημιουργούνται και καθορίζονται από το σκοπό της έρευνας, καθώς και από το γενικό θεωρητικό υπόβαθρο. Στην ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου με σκοπό τον έλεγχο της θεωρίας οι αρχικές κατηγορίες δεν μεταβάλλονται. Στην ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου τα δεδομένα αντιπαρατίθενται με αρχικές δοκιμαστικές κατηγορίες (Κυριαζή, 2002: 292).

Ένα βασικό ερώτημα που έχει προκαλέσει εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις όσον αφορά το βασικό σκοπό της Ανάλυσης Περιεχομένου είναι εάν ο ερευνητής θα ασχοληθεί

αποκλειστικά με το έκδηλο περιεχόμενο του κειμένου, τα νοήματα που εκφράζονται άμεσα από τα σύμβολα που εμφανίζονται, ή αν θα πρέπει να επιχειρήσει να ανακαλύψει και το λανθάνον περιεχόμενο, με άλλα λόγια, να προσδιορίσει τα βαθύτερα νοήματα του κειμένου. Στο πλαίσιο της καθιερωμένης ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου, θεωρείται ότι απειλείται η «αντικειμενικότητα» της διαδικασίας όταν ο ερευνητής επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στα έμμεσα νοήματα που κρύβει ένα κείμενο. Για το λόγο αυτό, τονίζεται η σημασία του έκδηλου περιεχομένου ενός κειμένου για τη συστηματική κωδικοποίηση. Αυτό δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να αγνοηθούν τα βαθύτερα νοήματα. Ο Hostli υποστηρίζει ότι *«η λεγόμενη 'ανάγνωση πίσω από τις γραμμές' θα πρέπει να αναβάλλεται για το ερμηνευτικό στάδιο, οπότε ο ερευνητής θα είναι ελεύθερος να χρησιμοποιήσει όλη του τη φαντασία και τη διαίσθηση για να εξαγάγει από τα στοιχεία τα κατάλληλα συμπεράσματα»*.

Έτσι, μετά το πέρας της κωδικοποίησης στα γενικά συμπεράσματα συμβάλλουν όχι μόνο τα έκδηλα, μετρήσιμα μηνύματα, αλλά και τα λανθάνοντα νοήματα μέσα από έναν γενικότερο ερευνητικό σχεδιασμό που επιτρέπει την ανεξάρτητη επιβεβαίωση των νοημάτων με συμπληρωματικά στοιχεία και την προέκταση της ανάλυσης και ερμηνείας των ποσοτικών δεδομένων μετατρέπόμενα έτσι σε ποιοτικά.

7.1.4.1. Επιλογή κατηγοριών ανάλυσης

Η Ανάλυση Περιεχομένου στην ουσία είναι διαδικασία κατηγοριοποίησης, ως εκ τούτου, αφορά τη μετατροπή του κειμένου σε κατηγορίες, που εκφράζουν ένα συγκεκριμένο σύστημα κωδικοποίησης. Στην αρχική διαμόρφωση των κατηγοριών στην παρούσα έρευνα συντέλεσαν οι ισχύουσες γνώσεις για το υπό έρευνα θέμα, όπως αυτές διατυπώθηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Αυτές δοκιμάστηκαν στα δεδομένα και ανάλογα με το πόσο κατάλληλες κρίθηκαν τροποποιήθηκαν, προστέθηκαν νέες και οριστικοποιήθηκαν. Η τελική τους μορφή είναι αποτέλεσμα της συνεχούς διαπλοκής θεωρίας και δεδομένων. Έτσι η μέθοδος ανάλυσης που επιλέχθηκε συνδυάζει στοιχεία ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

Η ανάλυση των ΑΠ έγινε ως προς το γενικό σκοπό και τους στόχους-δεξιότητες του μαθήματος, ως προς το περιεχόμενο και τη διδακτική μεθοδολογία. Έτσι από τη μια εξασφαλίστηκε η ανάλυση των ΑΠ, με βάση τη δομή σύμφωνα με την οποία είναι διαρθρωμένα και από την άλλη αναδείχθηκε η φιλοσοφία και ο χαρακτήρας τους. Στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στην ερμηνεία των στοιχείων έγινε συνδυασμός των

+

ευρημάτων των τριών αυτών τομέων των ΑΠ, γιατί αλληλοσυνδέονται και είναι φανερό για παράδειγμα ότι οι στόχοι συνδέονται με το περιεχόμενο και τον τρόπο διδακτικής μεθοδολογίας (το γιατί με το τι και το πώς).

Συγκεκριμένα δημιουργήθηκαν τρεις βασικές κατηγορίες και η κάθε μία αναλύθηκε – κωδικοποιήθηκε σε υποκατηγορίες. Οι τρεις μεγάλες κατηγορίες είναι: 1. Στοχοθεσία, με δύο μεγάλες υποκατηγορίες: 1.1. Σκοπός, 1.2. Στόχοι του μαθήματος της Ιστορίας, 2. Διδακτική μεθοδολογία και 3. Γνωστικό περιεχόμενο του μαθήματος. Στη συνέχεια αυτές οι κατηγορίες αναλύονται στα βασικά τους στοιχεία. Η κατηγοριοποίηση προχώρησε με πίνακες κατηγοριών με βάση τους οποίους έγινε η αποδελτίωση του υπό ανάλυση περιεχομένου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.1. Κατηγορίες Ανάλυσης Αναλυτικών Προγραμμάτων

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ
1. ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ
1.1 ΣΚΟΠΟΙ
1.1.Α. Διαμόρφωση κριτικής ιστορικής σκέψης μέσα από τα τρία πεδία της ιστορικής σκέψης
1.1.Β. Συγκρότηση ταυτότητας – διαμόρφωση κριτικής ιστορικής συνείδησης με αναγωγή στη λογική των ομόκεντρων κύκλων
1.1.Γ. Εδραίωση συλλογικής ταυτότητας
1.1.Δ. Διαμόρφωση δημοκρατικής και ενεργού πολιτικής συνείδησης
1.1.Ε. Οργάνωση και επικοινωνία
1.2. ΣΤΟΧΟΙ-ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ
1.2.Α. Χρονολόγηση
1.2.Β. Έκταση και βάθος ιστορικής γνώσης και κατανόησης
1.2.Γ. Ιστορικές ερμηνείες
1.2.Δ. Ιστορική έρευνα
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ
2.Α. Χρήση ποικιλίας μεθόδων
2.Β. Χρήση και αποκωδικοποίηση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών

2.Γ.Χρήση ποικίλου εποπτικού –διδακτικού υλικού
2.Δ.Ασκήσεις κειμένου
2.Ε.Προσφυγή σε αναλυτικές κατηγορίες (περιεχόμενο)
2.ΣΤ.Από το γεγονοτολογικό επίπεδο στην κατάκτηση εννοιών και από αυτές στην προσέγγιση ολοτήτων
2.Η.Χρήση ποικιλίας ιστορικών ερμηνειών
3. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ
3.Α.Εξέταση ιστορικών περιόδων (σύγχρονες - προγενέστερες)
3.Β.Εξέταση τοπικής, εθνικής, περιφερειακής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας.
3.Γ.Φάσμα προοπτικών προσέγγισης του παρελθόντος
3.Δ.Χρήση αντιθετικών ερμηνευτικών προοπτικών
3.Ε.Προσέγγιση ιστορικών, γεγονότων, κλπ μέσα από μια ποικιλία οπτικών

Αναλυτικά η κάθε κατηγορία αναλύεται σε υποκατηγορίες, όπως φαίνεται στους πίνακες που παρατίθενται παρακάτω στην ενότητα 9. Αναλυτικά Προγράμματα: Παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων.

7.1.5. Κωδικοποίηση

Στις αρχικές εφαρμογές της Ανάλυσης Περιεχομένου οι μετρήσεις στηρίζονταν είτε στο χώρο που κάλυπτε το υπό έρευνα θέμα είτε στο χρόνο. Μια εναλλακτική μορφή μέτρησης είναι η παρουσία ή απουσία της κατηγορίας στη μονάδα καταγραφής. Αυτό το σύστημα κωδικοποίησης συνιστά ονομαστική μέτρηση, την οποία ορισμένοι εξισώνουν με την ποιοτική ανάλυση. Η ονομαστική μέτρηση δεν είναι ασυμβίβαστη με την ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων, αφού για τη στατιστική επεξεργασία τους χρησιμοποιούνται στατιστικά μέτρα σύνδεσης ειδικά σχεδιασμένα για ονομαστικές μετρήσεις.

Οι μετρήσεις που αφορούν τη συχνότητα με την οποία εμφανίζεται μια συγκεκριμένη κατηγορία παρέχουν πιο λεπτομερή στοιχεία. Εδώ δεν σημειώνεται εάν η κατηγορία εμφανίζεται ή όχι αλλά πόσες φορές εμφανίζεται. Οι παραδοχές, στις οποίες στηρίζεται αυτή η μέθοδος ποσοτικοποίησης και οι οποίες έχουν επιπτώσεις στα συμπεράσματα της έρευνας, είναι πρώτον ότι η συχνότητα με την οποία παρουσιάζεται μια κατηγορία στο

+

κείμενο αντιπροσωπεύει τη σημασία που φέρει και δεύτερον, ότι οι κατηγορίες που ποσοτικοποιούνται έχουν την ίδια συγκριτική βαρύτητα μεταξύ τους.

Στις μετρήσεις της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε και η μέθοδος της ποσοτικοποίησης (συχνότητα εμφάνισης μιας κατηγορίας) και η μέθοδος που καταγράφει την απουσία ή παρουσία μιας κατηγορίας.

8. Δειγματοληπτική έρευνα σε μαθητές της Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου

Η διδασκαλία της Ιστορίας σε παιδιά του Δημοτικού παραδοσιακά ήταν συνυφασμένη με τον στόχο της εθνικής διαπαιδαγώγησης και περιοριζόταν στις διδακτικές τεχνικές της απλουστευμένης αφήγησης ιστορικών περιστατικών και περιγραφής των κατορθωμάτων των εθνικών ηρώων. Η ικανότητα του μαθητή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να προχωρήσει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης γύρω από την ίδια τη φύση της ιστορικής γνώσης και να αρχίσει να υποψιάζεται ότι και η Ιστορία που διδάσκεται είναι γλωσσικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη, ούτε να ακουστεί δεν μπορούσε πριν από κάποιες δεκαετίες.

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια, με τη συμβολή νέων ερευνητικών δεδομένων από την επιστήμη της Γνωστικής Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής, σηματοδοτήθηκε η ανατροπή των παλαιότερων απόψεων και έγινε αποδεκτό, από πολλές χώρες της Ευρώπης, ότι η διδασκαλία της Ιστορίας προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να δοκιμάσουν σταδιακά συνθετότερα ερμηνευτικά σχήματα σε σταδιακά πολυπλοκότερα δεδομένα, τα οποία οι ίδιοι έχουν απομονώσει από τις προσφερόμενες ιστορικές πηγές.

Θέματα όπως ο ρόλος της Ιστορίας στη σχολική εκπαίδευση, ο σκοπός του μαθήματος αυτού, το περιεχόμενο και η σχετική διδακτική μεθοδολογία, αλλά και οι τρόποι πρόσληψης της ιστορικής γνώσης από τους μικρούς μαθητές που απασχολούν τις σύγχρονες κοινωνίες, στη χώρα μας απασχολούν μόνο κάποιους ερευνητές και ακόμη δεν έγινε ένας διάλογος ουσίας επ' αυτών, αλλά ούτε και πρωτογενείς έρευνες σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, προϋποθέσεις οι οποίες συμβάλλουν ουσιαστικά στην εξέλιξη της Διδακτικής της Ιστορίας.

Σε άλλες χώρες, όπως προαναφέρθηκε, έχουν διαμορφωθεί από τη Διδακτική της Ιστορίας αρκετές κατευθύνσεις στη διερεύνηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης. Κρίνεται έτσι σκόπιμο και χρήσιμο, λαμβάνοντας ως γνώμονα τις ερευνητικές προσπάθειες άλλων χωρών και τις θεωρητικές διερευνήσεις Ελλήνων ερευνητών να διερευνηθεί η ιστορική σκέψη των παιδιών, που τελειώνουν το δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα, σε εμπειρικό επίπεδο.

Η ανάλυση της ιστορικής σκέψης των μαθητών της Στ' τάξης του δημοτικού και το επίπεδο ανάπτυξής της έγινε με βάση απαντήσεις των μαθητών σε ασκήσεις που τους καλούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις, να επεξεργαστούν διαφόρων ειδών τεκμήρια του παρελθόντος: γραπτές, φωτογραφικές μαρτυρίες, ιστορικά κείμενα, αλλά και στοιχεία του παρόντος, σε σχολικό περιβάλλον.

Αυτή η ανάλυση έγινε ως προς τις τρεις διαστάσεις της ιστορικής σκέψης:

α) τη γνώση και κατανόηση της Ιστορίας,

β) τις ερμηνείες ιστορικών γεγονότων

και γ) τη χρήση ιστορικών πηγών

Επίσης η διερεύνηση της ιστορικής σκέψης έγινε σε σχέση με διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά, πολιτισμικά πλαίσια, όπως έχουν διαμορφωθεί στην Ελλάδα, και σε σχέση με το φύλο και την υπηκοότητα των μαθητών.

Επιλέχθηκε η δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγιο και στατιστικές μεθόδους ανάλυσης, η οποία στην επιστημονική κοινότητα εφαρμόζεται ιδανικά για τη σύνδεση που μπορεί να επιφέρει ανάμεσα στην κοινωνική πραγματικότητα και την εξήγηση και την ερμηνεία της πραγματικότητας αυτής μέσα από τη θεωρία. Μία από τις δύο βασικές κατηγορίες της δειγματοληπτικής έρευνας είναι η επεξηγηματική έρευνα, που στόχος της είναι να εξηγήσει τις τάσεις που εμφανίζονται στα δεδομένα, να εξιχνιάσει τους αιτιακούς μηχανισμούς που τις δημιουργούν και, ως εκ τούτου, να συμβάλλει στην ανάπτυξη της γνώσης με την επαλήθευση ή την τροποποίηση της θεωρίας ή την με την εκλέπτυνση των θεωρητικών εννοιών (Κυριαζή, 2002: 101).

Μέσα από τις έρευνες, του Lazarsfeld και του Stouffer, η δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγια και στατιστικές μεθόδους ανάλυσης αναδείχτηκε σε μεγάλο βαθμό ως εργαλείο, όχι μόνο συγκέντρωσης περιγραφικών στοιχείων για θέματα κοινωνικής πολιτικής, αλλά επίσης ως αναλυτικό εργαλείο ικανό να γεφυρώσει την κοινωνιολογική σκέψη με την εμπειρική έρευνα. Σήμερα παραμένει η πιο διαδεδομένη μέθοδος στις κοινωνικές επιστήμες και ταυτίζεται με τον όρο «εμπειρική έρευνα». Η έμφαση δίδεται στην ανάπτυξη και εφαρμογή αξιόπιστων μεθόδων για τη μέτρηση και τη συσχέτιση των μεταβλητών και την ανάδειξη των αιτιακών συνδέσεων (Christopher, Bryant, 1985: 133-173). Επειδή αποτελεί βασικό μέσο συλλογής, έχει μεγάλη σημασία να εφαρμόζεται με

+

ευαισθησία στα τεχνικά όρια που τη χαρακτηρίζουν, αλλά και στις παραδοχές στις οποίες στηρίζεται.

Η εμπειρική διερεύνηση των βασικών ερωτημάτων-υποθέσεων της παρούσας έρευνας έγινε με την επεξεργασία των απαντήσεων, που δίδουν μαθητές της Στ' τάξης δημοτικών σχολείων του Νομού Αττικής και ενός νομού της επαρχίας σε ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων και βασίστηκε στην ποσοτική προσέγγιση. Η ποσοτική προσέγγιση χαρακτηρίζεται από πλεονεκτήματα, αλλά και μειονεκτήματα. Τα πλεονεκτήματα της ποσοτικής προσέγγισης είναι η αντικειμενικότητα των πληροφοριών, χάρη στον αντιπροσωπευτικό αριθμό των μελών του δείγματος και ο περιορισμός της υποκειμενικότητας του ερευνητή. Επιπλέον η πλήρης αντικειμενικότητα της αξιολόγησης του ερωτηματολογίου προκύπτει από την κλειστή μορφή των ερωτήσεων. Ωστόσο, ως βασικό μειονέκτημα θεωρείται το γεγονός ότι η ποσοτική προσέγγιση δεν ερμηνεύει την πραγματικότητα μέσα από μια πιο διεισδυτική κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων, όπως η ποιοτική.

Σήμερα για πολλούς επιστήμονες οι δύο προσεγγίσεις χαρακτηρίζονται ως συμπληρωματικές και όχι ανταγωνιστικές, αφού, όπως ήδη από το 1946 επισημαίνουν οι Merton & Kental, *«οι κοινωνικοί επιστήμονες έχουν φτάσει να εγκαταλείψουν την κίβδηλη επιλογή ανάμεσα σε ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, τους ενδιαφέρει περισσότερο ο συνδυασμός των δύο, ο οποίος αξιοποιεί τα πολύτιμα γνωρίσματα του καθενός. Το πρόβλημα έγκειται στο να καθοριστεί σε ποια από όλα τα σημεία θα πρέπει να υιοθετήσουν τη μια και σε ποια την άλλη προσέγγιση»* (Merton & Kental, 1946: 556).

Έτσι για το συνδυασμό των δύο προσεγγίσεων η ερευνήτρια προέβλεψε να αξιοποιηθούν ποιοτικά δεδομένα στην πιλοτική φάση, η οποία τροφοδότησε με υποθέσεις και άξονες διερεύνησης την κυρίως ερευνητική φάση, η οποία στηρίζεται στην ποσοτική προσέγγιση. Συγκεκριμένα τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχτηκαν με ανοιχτές συνεντεύξεις από 50 μαθητές, του Ν. Αττικής της Στ' τάξης του δημοτικού.

8.1. Δείγμα μαθητών και μαθητριών

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας προέρχονται από έρευνα πεδίου σε μαθητές που φοιτούν στη Στ' τάξη Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων της χώρας μας. Η έρευνα έγινε με έγκριση του ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.⁹⁵, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2003-2004, με ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων.

Το δείγμα αποτελείται από 1218 μέλη, μαθητές και μαθήτριες της Στ' τάξης του δημοτικού, ηλικίας 11 περίπου ετών, 32 δημοσίων δημοτικών σχολείων του Νομού Αττικής, από 5 δήμους του νομού, και 5 σχολείων του Ν. Κοζάνης.

Επιλέχθηκε αυτή η ηλικιακή ομάδα του πληθυσμού, για να διερευνηθεί η ιστορική σκέψη που έχουν αναπτύξει οι μαθητές τελειώνοντας το δημοτικό σχολείο (την πρώτη βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπ/σης), οι οποίοι έχουν διδαχθεί όλο το φάσμα της ελληνικής ιστορίας σε τέσσερα διδακτικά έτη, και επίσης με βάση τη θεωρία της γνωστικής ψυχολογίας αυτό μπορεί να διερευνηθεί σε μαθητές 11 ετών (Κόκκινος, 1998: 297-311).

Η επιλογή – για τον καθορισμό του δείγματος - της μεθόδου της σκόπιμης δειγματοληψίας και ο εντοπισμός της έρευνας σε 37 δημόσια δημοτικά σχολεία 5 δήμων του Νομού Αττικής και ενός επαρχιακού νομού υπαγορεύτηκε κυρίως από τους περιορισμούς που θέτει το πλαίσιο μιας ατομικής έρευνας. Αφού κάθε εκδοχή αντιπροσωπευτικότητας του πληθυσμού των μαθητών της Στ' τάξης των δημοτικών σχολείων όλης της χώρας είναι πρακτικά αδύνατη, παίρνοντας υπόψη τη μεγάλη διασπορά και το γεγονός της έλλειψης επαρκών πόρων, έχουν επιλεγεί σημεία προσिता στον ερευνητή, με βασικό κριτήριο τη διασφάλιση των απαραίτητων όρων συνεργασίας των υποκειμένων της έρευνας στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Επίσης έχουν επιλεγεί οι πέντε δήμοι του Ν. Αττικής ανάμεσα σε όλους τους άλλους με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας γιατί κατά την κρίση μας θεωρούνται περιπτώσεις σχετικές με το θέμα που θα ερευνήσουμε (Κυριαζή, 2202: 118).

Η μέθοδος της σκόπιμης δειγματοληψίας για την επιλογή των υποκειμένων της έρευνας έχει την ισχύ και τους περιορισμούς της. Τα υποκείμενα της έρευνας δεν θα μπορούσαν σε καμιά περίπτωση να θεωρηθούν τυχαίο δείγμα, ώστε να διασφαλίζεται η βάση που επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων της έρευνας στο σύνολο των σχολείων της

⁹⁵ Η έγκριση διεξαγωγής της έρευνας δόθηκε από το ΥΠΕΠΘ (Αρ. Πρωτ. 390/8578/ Γ1, 27-1-04), ύστερα από γνωμοδότηση του Τμήματος ερευνών Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Π. Ι. (Πράξη 9/2003). Παρατίθεται στο Παράρτημα σ. 351

+

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι καταβάλλεται προσπάθεια να καλυφθεί ένα ευρύ φάσμα συνθηκών, απόψεων και αντιλήψεων και να συγκεντρωθεί ένα επαρκές πλήθος πληροφοριών. Παρότι δεν πρόκειται για μέθοδο δειγματοληψίας, ωστόσο οδηγεί συχνά σε αξιόπιστα αποτελέσματα (Κυριαζή, 2202: 118).

Το ερωτηματολόγιο απευθύνθηκε σε 1218 μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2003-‘04 στην Στ΄ τάξη του δημοτικού, σε δημόσια δημοτικά σχολεία. Συγκεκριμένα: 7 Δ. Σχολεία του Π. Φαλήρου, 6 της Γλυφάδας, 7 της Νίκαιας, 7 του Αγ. Δημητρίου, 5 της Κηφισιάς και 5 του Ν. Κοζάνης. Σε κάθε σχολείο μοιράστηκαν ερωτηματολόγια σε μαθητές όσων τμημάτων είχε η Στ΄ τάξη. Ειδικότερα όπως φαίνεται στον Πίνακα 2.2. τα υποκείμενα του δείγματος κατανέμονται γεωγραφικά ως εξής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.2. Περιοχή Φοίτησης

Περιοχή Φοίτησης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γλυφάδα	240	19,7	19,7	19,7
	Π. Φάληρο	239	19,6	19,6	39,3
	Αγ. Δημήτριος	251	20,6	20,6	59,9
	Νίκαια	229	18,8	18,8	78,7
	Κηφισιά	156	12,8	12,8	91,5
	Κοζάνη	103	8,5	8,5	100,0
	Total	1218	100,0	100,0	

Διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια σε μαθητές της Στ΄ Τάξης:

α) Από 5 Δήμους Ν. Αττικής

α.1.) από περιοχές του Ν. Αττικής, οι οποίες σύμφωνα με ερευνητές⁹⁶ διακρίνονται από κάποια κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

1. Περιοχή της Αττικής, η οποία αστικοποιήθηκε περίπου τα τελευταία τριάντα χρόνια με μετακίνηση πληθυσμού από επαρχίες της χώρας (Άγιος Δημήτριος)
2. Περιοχή με αυξημένη γεωγραφική κινητικότητα και ανάπτυξη με εισροή ανομοιογενούς πολιτισμικά πληθυσμού, τον οποίο χαρακτηρίζει ανοδική κοινωνική κινητικότητα (Γλυφάδα)

⁹⁶ Ηλιοπούλου, Ι., 2002, ό.π.

+

3. Βόρειο προάστιο του νομού, πληθυσμός με ανώτερη κοινωνικοοικονομική βάση, με μεγάλη απόκλιση από τις άλλες περιοχές του νομού, πληθυσμός με διαφορετική στάση, πιθανώς, στα κοινωνικο-πολιτικά ζητήματα (Κηφισιά).
4. Εργατική συνοικία της πρωτεύουσας, μικρή γεωγραφική κινητικότητα με αποτέλεσμα τη συγκέντρωση ομοιογενούς σχετικά πληθυσμού και κοινές ιστορικές μνήμες και ταξική συνείδηση (Νίκαια)
5. Νότια συνοικία του νομού, μέτρια κινητικότητα με συγκέντρωση πληθυσμού με κοινή κοινωνικοοικονομική (μεσοαστική) βάση (Π. Φάληρο)

β) 5 δημοτικά σχολεία του Ν. Κοζάνης, ένας επαρχιακός νομός, ο οποίος επιλέχτηκε με βάση το ότι εξυπηρετούσε τον ερευνητή

Για την επιλογή των πέντε σχολείων ανά δήμο, ως μονάδα καθορισμού του δείγματος χρησιμοποιήθηκε το σχολείο. Τα 5 Δημοτικά Σχολεία από όλα τα δημοτικά κάθε δήμου επιλέγηκαν με τη μέθοδο της συστηματικής δειγματοληψίας, από τον κατάλογο του ΥΠΕΠΘ που είναι καταγεγραμμένα τα σχολεία.. Εφόσον είναι γνωστό πόσες μονάδες (σχολεία) υπάρχουν ανά δήμο, διαιρέθηκε με το 5 που είναι ο αριθμός των μονάδων του ζητούμενου δείγματος και βρέθηκε το δειγματοληπτικό διάστημα (k), διαφορετικό για κάθε έναν από τους πέντε δήμους, αφού ο κάθε δήμος έχει διαφορετικό σύνολο δημοτικών σχολείων. Ο πρώτος αριθμός από τον οποίο ξεκίνησε η συστηματική δειγματοληψία στον κατάλογο των δημοτικών σχολείων του κάθε δήμου καθορίστηκε από πίνακα τυχαίων αριθμών, οι επόμενες μονάδες επελέγησαν κατά (k) διαστήματα (Κυριαζή, 2202: 112). Στη συνέχεια στους δήμους Νίκαιας, Π. Φαλήρου και Αγ. Δημητρίου, επειδή ο αριθμός των μελών του δείγματος ανά τμήμα φοίτησης ήταν μικρότερος των υπολογισμών, επιλέγηκαν επιπλέον σχολεία με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας.

+

Ειδικότερα όπως φαίνεται στον Πίνακα 2.3. τα σχολεία κατανέμονται ανά δήμο ως εξής:

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.3. Σχολείο Φοίτησης

Σχολείο Φοίτησης		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	11ο Δημοτικό Γλυφάδας	47	3,9	3,9	3,9
	13ο Παλαιού Φαλήρου	31	2,5	2,5	6,4
	3ο Παλαιού Φαλήρου	15	1,2	1,2	7,6
	9ο Παλαιού Φαλήρου	28	2,3	2,3	9,9
	1ο Παλαιού Φαλήρου	26	2,1	2,1	12,1
	11ο Παλαιού Φαλήρου	39	3,2	3,2	15,3
	7ο Αγ. Δημητρίου	52	4,3	4,3	19,5
	20ο Αγ. Δημητρίου	38	3,1	3,1	22,7
	10ο Αγ. Δημητρίου	34	2,8	2,8	25,5
	21ο Αγ. Δημητρίου	29	2,4	2,4	27,8
	13ο Αγ. Δημητρίου	26	2,1	2,1	30,0
	8ο Αγ. Δημητρίου	35	2,9	2,9	32,8
	16ο Αγ. Δημητρίου	34	2,8	2,8	35,6
	8ο Παλαιού Φαλήρου	47	3,9	3,9	39,5
	4ο Παλαιού Φαλήρου	56	4,6	4,6	44,1
	5ο Γλυφάδας	46	3,8	3,8	47,9
	2ο Γλυφάδας	45	3,7	3,7	51,6
	8ο Γλυφάδας	49	4,0	4,0	55,6
	14ο Γλυφάδας	19	1,6	1,6	57,1
	4ο Γλυφάδας	34	2,8	2,8	59,9
	22ο Νίκαιας	23	1,9	1,9	61,8
	1ο Νίκαιας	19	1,6	1,6	63,4
	17ο Νικαίας	46	3,8	3,8	67,2
	6ο Νίκαιας	38	3,1	3,1	70,3
	11ο Νίκαιας	50	4,1	4,1	74,4
	28ο Νίκαιας	25	2,1	2,1	76,4
	12ο Νίκαιας	27	2,2	2,2	78,7
	5ο Κηφισιάς	20	1,6	1,6	80,3
	1ο Κηφισιάς	35	2,9	2,9	83,2
	2ο Κηφισιάς	19	1,6	1,6	84,7
	4ο Κηφισιάς	42	3,4	3,4	88,2
	3ο Κηφισιάς	41	3,4	3,4	91,5
	Αγίου Δημητρίου (Ελλησπόντου)	9	,7	,7	92,3
	11ο Κοζάνης	22	1,8	1,8	94,1
	Μαυροδενδρίου Κοζάνης	10	,8	,8	94,9
	Χαρισίου Μεγδάνη	46	3,8	3,8	98,7
	1ο Ποντοκώμης Κοζάνης	16	1,3	1,3	100,0
	Total	1218	100,0	100,0	

+

8.1.1. Κοινωνικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Ο Πίνακας 2.4. δείχνει ότι στο σύνολο του δείγματος το 47% είναι κορίτσια και το 53% αγόρια. Επομένως φαίνεται ότι δεν υπάρχει ουσιαστική απόκλιση ως προς τα ποσοστά των φύλων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.4. Το φύλο

Φύλο		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κορίτσι	572	47,0	47,0	47,0
	Αγόρι	645	53,0	53,0	100,0
	Total	1217	99,9	100,0	
Missing	System	1	,1		
Total		1218	100,0		

Οι βασικές μεταβλητές που ορίζουν την κοινωνική προέλευση των μελών του δείγματος είναι α) η εκπαίδευση και β) το επάγγελμα των γονέων. Στους Πίνακες 2.5. και 2.6. παρατηρείται ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων εκφράζει μια γενικότερη κοινωνική διαφοροποίηση. Δηλαδή στο δείγμα εκπροσωπούνται παιδιά που οι γονείς τους έχουν τελειώσει δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, ανώτερη και ανώτατη σχολή. Σε σχέση με την εκπαίδευση του πατέρα εμφανίζεται το μεγαλύτερο ποσοστό στην ανώτατη εκπαίδευση, και δεύτερο το λύκειο. Σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας εμφανίζεται το μεγαλύτερο ποσοστό στο λύκειο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.5. Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα

Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δημοτικό σχολείο	84	6,9	7,0	7,0
	Γυμνάσιο	150	12,3	12,4	19,4
	Λύκειο	350	28,7	29,0	48,5
	Ανώτερη Σχολή	266	21,8	22,1	70,5
	Πανεπιστήμιο	355	29,1	29,5	100,0
	Total	1205	98,9	100,0	
Missing	System	13	1,1		
Total		1218	100,0		

+

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.6. Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας

Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δημοτικό σχολείο	61	5,0	5,0	5,0
	Γυμνάσιο	150	12,3	12,4	17,4
	Λύκειο	472	38,8	38,9	56,4
	Ανώτερη Σχολή	207	17,0	17,1	73,4
	Πανεπιστήμιο	322	26,4	26,6	100,0
	Total	1212	99,5	100,0	
Missing	System	6	,5		
Total		1218	100,0		

Η κοινωνική σύνθεση των μελών του δείγματος διαφοροποιήθηκε με βάση το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους. Η διαφορετική κοινωνική προέλευση των μελών κρίθηκε με βάση μια κλίμακα που συνθέτουν οι εκπαιδευτικές βαθμίδες από τις οποίες αποφοίτησαν οι γονείς. Υπάρχουν γονείς που αποφοίτησαν και οι δυο το δημοτικό, ο ένας το δημοτικό και άλλος δευτεροβάθμια, και οι δύο δευτεροβάθμια, ο ένας ανώτερη ή ανώτατη και ο άλλος δημοτικό, ο ένας ανώτερη ή ανώτατη και ο άλλος δευτεροβάθμια και τέλος και οι δύο ανώτερη ή ανώτατη. Στον Πίνακα. 2.7. παρατηρείται ο συνδυασμός του μορφωτικού επιπέδου των δύο γονιών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.7. Εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων

Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας * Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα Crosstabulation

Count		Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα					Total
		Δημοτικό σχολείο	Γυμνάσιο	Λύκειο	Ανώτερη Σχολή	Πανεπιστήμιο	
Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας	Δημοτικό σχολείο	28	13	11	4	3	59
	Γυμνάσιο	28	56	44	12	9	149
	Λύκειο	15	62	213	111	70	471
	Ανώτερη Σχολή	8	9	47	84	59	207
	Πανεπιστήμιο	5	9	35	55	214	318
Total		84	149	350	266	355	1204

Αναφορικά με το επάγγελμα των γονέων οι παρακάτω Πίνακες 2.8. και 2.9. δηλώνουν ότι: α) σχετικά με το επάγγελμα της μητέρας το μεγαλύτερο ποσοστό ανήκει στην κατηγορία οικιακά, με δεύτερη την κατηγορία των ιδιωτικών υπαλλήλων, αλλά μεγάλο ποσοστό αν εξετάσουμε προσθετικά τις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικοί και δημόσιοι υπάλληλοι θα δούμε ότι έρχεται δεύτερη μετά τα οικιακά φτάνοντας στο ποσοστό 19,1 και β) σχετικά με το επάγγελμα του πατέρα το μεγαλύτερο ποσοστό ανήκει στην κατηγορία

+

των ελεύθερων επαγγελματιών – εμπόρων, στη συνέχεια στους τεχνίτες-εργάτες, εδώ μεγάλο είναι το ποσοστό των δημοσίων υπαλλήλων το οποίο αν προστεθεί με το ποσοστό των εκπαιδευτικών έρχεται πρώτη κατηγορία με ποσοστό 20,1.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.8. Επάγγελμα μητέρας

Επάγγελμα μητέρας		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ασκούντες επιστημονικά και ελεύθερα επαγγέλματα (Γιατροί-Δικ	35	2,9	2,9	2,9
	Διευθύνες και ανώτερα διοικητικά στελέχη	7	,6	,6	3,5
	Απασχολούμενοι στην παροχή Υπηρεσιών	93	7,6	7,7	11,2
	Τεχνίτες-εργάτες	98	8,0	8,1	19,3
	Οικιακά	455	37,4	37,7	57,0
	Άλλο επάγγελμα	25	2,1	2,1	59,0
	Ιδιωτικοί Υπάλληλοι	173	14,2	14,3	73,3
	Εκπαιδευτικοί	129	10,6	10,7	84,0
	Δημόσιοι υπάλληλοι	104	8,5	8,6	92,6
	Ελεύθεροι επαγγελματίες-Έμποροι	89	7,3	7,4	100,0
	Total	1208	99,2	100,0	
Missing	System	10	,8		
Total		1218	100,0		

+

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.9. Επάγγελμα πατέρα

Επάγγελμα πατέρα		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ασκούντες επιστημονικά και ελεύθερα επαγγέλματα (Γιατροί-Δικ	84	6,9	7,0	7,0
	Διεθυνές και ανώτερα διοικητικά στελέχη	57	4,7	4,8	11,8
	Απασχολούμενοι στην παροχή Υπηρεσιών	61	5,0	5,1	16,8
	Απασχολούμενοι στην γεωργία-κτηνοτροφία-υλ οτομεία-αλιεία	2	,2	,2	17,0
	Τεχνίτες-εργάτες	212	17,4	17,7	34,7
	Χειριστές μεταφορικών μέσων	81	6,7	6,8	41,4
	Άλλο επάγγελμα	89	7,3	7,4	48,8
	Ιδιωτικοί Υπάλληλοι	141	11,6	11,8	60,6
	Εκπαιδευτικοί	56	4,6	4,7	65,3
	Δημόσιοι υπάλληλοι	193	15,8	16,1	81,3
	Ελεύθεροι επαγγελματίες-Έμποροι	224	18,4	18,7	100,0
	Total	1200	98,5	100,0	
Missing	System	18	1,5		
Total		1218	100,0		

+

Στους παρακάτω Πίνακες 2.10. και 2.11. φαίνεται ο συνδυασμός τριών κοινωνικών μεταβλητών του δείγματος, του φύλου, του μορφωτικού επιπέδου και του επαγγέλματος των δύο γονέων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.10. Επάγγελμα πατέρα – Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα – Φύλο μαθητή

Επάγγελμα πατέρα * Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρας * Φύλο Crosstabulation									
Count			Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρας					Total	
Φύλο	Επάγγελμα πατέρα		Δημοτικό σχολείο	Γυμνάσιο	Λύκειο	Ανώτερη Σχολή	Πανεπιστήμιο		
Κορίτσι	Επάγγελμα πατέρα	Ασκούντες επιστημονικά και ελευθέρια επαγγέλματα				2	38	40	
		Διευθυντές και ανώτερα διοικητικά στελέχη			2	5	12	19	
		Υπάλληλοι γραφείου		1				1	
		Έμποροι	3	4	21	8	5	41	
		Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών			4	4	15	23	
		Απασχολούμενοι στην γεωργία-κτηνοτροφία-υλοτομία-αλιεία		2				2	
		Τεχνίτες- εργάτες	17	23	33	22	8	103	
		Χειριστές μεταφορικών μέσων	4	10	17	5	2	38	
		Άλλο επάγγελμα	2	4	7	20	14	47	
		Ιδιωτικοί Υπάλληλοι	1	7	23	16	15	62	
		Εκπαιδευτικός				4	24	28	
		Δημόσιος Υπάλληλος	1	7	19	44	17	88	
		Ελεύθερος επαγγελματίας	12	7	26	14	11	70	
Total			40	65	152	144	161	562	
Αγόρι	Επάγγελμα πατέρα	Ασκούντες επιστημονικά και ελευθέρια επαγγέλματα			1	2	40	43	
		Διευθυντές και ανώτερα διοικητικά στελέχη	1		4	8	25	38	
		Έμποροι	1	6	15	7	10	39	
		Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών	4	2	9	4	19	38	
		Τεχνίτες- εργάτες	19	38	34	10	4	105	
		Χειριστές μεταφορικών μέσων	5	11	17	5	4	42	
		Άλλο επάγγελμα		2	14	12	12	40	
		Ιδιωτικοί Υπάλληλοι	1	6	35	19	17	78	
		Εκπαιδευτικός				2	25	27	
		Δημόσιος Υπάλληλος	7	11	35	33	18	104	
		Ελεύθερος επαγγελματίας	5	7	31	17	14	74	
	Total			43	83	195	119	188	628

+

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.11. Επάγγελμα μητέρας – Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας- Φύλο μαθητή

Επάγγελμα μητέρας * Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας * Φύλο Crosstabulation

Count			Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας					Total
Φύλο	Επάγγελμα μητέρας	Ασκούντες επιστημονικά και ελεύθερα επαγγέλματα (Γιατροί-Δικ	Δημοτικό σχολείο	Γυμνάσιο	Λύκειο	Ανώτερη Σχολή	Πανεπιστήμιο	
Κορίτσι	Επάγγελμα μητέρας	Διεθνείς και ανώτερα διοικητικά στελέχη			1	3	1	5
		Απασχολούμενοι στην παροχή Υπηρεσιών		3	6	17	10	36
		Τεχνίτες-εργάτες	6	14	18	6	2	46
		Οικιακά	13	39	113	21	14	200
		Άλλο επάγγελμα			3	4	5	12
		Ιδιωτικοί Υπάλληλοι	1	4	42	19	11	77
		Εκπαιδευτικοί			5	2	61	68
		Δημόσιοι υπάλληλοι	2	1	20	13	18	54
		Ελεύθεροι επαγγελματίες-Εμποροι	4	4	20	10	10	48
		Total	26	65	228	97	147	563
Αγόρι	Επάγγελμα μητέρας	Ασκούντες επιστημονικά και ελεύθερα επαγγέλματα (Γιατροί-Δικ				1	17	18
		Διεθνείς και ανώτερα διοικητικά στελέχη			1		1	2
		Απασχολούμενοι στην παροχή Υπηρεσιών	1	1	14	24	17	57
		Τεχνίτες-εργάτες	9	18	16	4	4	51
		Οικιακά	22	48	129	31	23	253
		Άλλο επάγγελμα		1	1	5	5	12
		Ιδιωτικοί Υπάλληλοι	1	8	42	20	22	93
		Εκπαιδευτικοί			3	5	53	61
		Δημόσιοι υπάλληλοι		4	15	12	19	50
		Ελεύθεροι επαγγελματίες-Εμποροι	2	4	19	7	9	41
		Total	35	84	240	109	170	638

Ως προς την υπηκοότητα των μελών του δείγματος, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2.12. δεν υπάρχουν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις. Δηλαδή το 93,1% των μαθητών έχουν ελληνική υπηκοότητα και το 6,9% άλλη.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.12. Υπηκοότητα

Υπηκοότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ελληνική	1125	92,4	93,1	93,1
	Άλλη	84	6,9	6,9	100,0
	Total	1209	99,3	100,0	
Missing	System	9	,7		
Total		1218	100,0		

8.2. Ερευνητικό Σχέδιο/ Διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε πλαίσιο ομαδικό⁹⁷, στους μαθητές του κάθε τμήματος που παρευρίσκονταν στην αίθουσα διδασκαλίας. Η ερευνήτρια ήταν παρούσα, περιέγραψε το θέμα της έρευνας και έδωσε τις κατάλληλες οδηγίες για τη συμπλήρωσή του. Στη συνέχεια μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια στους μαθητές και η ερευνήτρια παρέμεινε στην αίθουσα μέχρι το τέλος της διαδικασίας, προκειμένου να δώσει διευκρινήσεις, σε περίπτωση που χρειαστούν, και για να συλλέξει τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

Η μέθοδος αυτή επιλέχτηκε γιατί η συμπλήρωση του συγκεκριμένου μεθοδολογικού εργαλείου απαιτούσε τις οδηγίες και τις διευκρινήσεις της ερευνήτριας, επομένως κρίθηκε απαραίτητη η παρουσία της, αλλά και γιατί αυτή η μέθοδος συντομεύει τη διαδικασία συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων και μειώνει σημαντικά το κόστος της έρευνας. Το βασικό πρόβλημα που τη χαρακτηρίζει είναι ότι ο ερευνητής δεν επιλέγει τους ερωτώμενους με κάποια μέθοδο τυχαίας δειγματοληψίας και, επομένως, δεν έχει τη δυνατότητα να προσδιορίσει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Το βασικό αυτό πρόβλημα δεν υφίσταται στη συγκεκριμένη περίπτωση εφαρμογής αυτής της μεθόδου, γιατί πρώτον τα σχολεία έχουν επιλεγεί με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας, και δεύτερον γιατί συνήθως η σύνθεση μιας σχολικής τάξης εξασφαλίζει την αντιπροσωπευτικότητα.

Η ανωτέρω διαδικασία ολοκληρώθηκε σε τρεις μήνες, Φεβρουάριο, Μάρτιο και Απρίλιο του 2004. Το χρονικό αυτό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας επιλέχτηκε, έτσι ώστε οι μαθητές να έχουν εισαχθούν στο μαθησιακό και γνωστικό επίπεδο της τάξης τους.

Η διαδικασία διανομής συμπλήρωσης και συλλογής των ερωτηματολογίων σε κάθε τάξη, η απασχόληση, δηλαδή, των μαθητών διήρκεσε μία διδακτική ώρα, από το ωρολόγιο πρόγραμμα

Υποθέτοντας ότι τα μέλη του δείγματος θα αισθάνονται, συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, πως επιτελούν σχολικό καθήκον ή γράφουν τεστ, το οποίο θα βαθμολογηθεί και επομένως να απαντούν με υποταγή, ελήφθησαν μέτρα για να μειωθούν αυτές οι εντυπώσεις. Διατέθηκε μία διδακτική ώρα για τη συμπλήρωση, για να ελαφρύνει τους μαθητές από την αίσθηση πίεσης του χρόνου. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα για να μειωθεί ο φόβος των μαθητών για τη βαθμολογία.

⁹⁷ Για την μέθοδο της ομαδικής διανομής – συμπλήρωσης και συλλογής των ερωτηματολογίων βλ. Κυριαζή Ν. (2002), σ. 122

+

Όλα τα παραπάνω εξηγήθηκαν και προφορικά στους μαθητές για να κατανοηθεί εκ μέρους τους ότι η διαδικασία αυτή δεν είναι σχολικό μάθημα.

8.2.1. Σκοπός, Ερωτήματα – Υποθέσεις

Η έρευνα εστιάζει στον προσδιορισμό και την ανάλυση της ιστορικής σκέψης που έχουν αναπτύξει οι μαθητές που τελειώνουν το δημοτικό σχολείο (ηλικίας 11ετών περίπου) καθώς στην ανάλυση του επιπέδου ανάπτυξής της.

Σύμφωνα με τις θεωρητικές παραδοχές, που αναπτύχθηκαν σε προηγούμενη ενότητα, προέκυψαν τα ερωτήματα –υποθέσεις της έρευνάς μας για την ιστορική σκέψη των μαθητών που τελειώνουν το δημοτικό σχολείο (Στ΄ τάξης), τα οποία διερευνήθηκαν και είναι τα ακόλουθα:

1. Η γνώση και κατανόηση βασικών ιστορικών γεγονότων της ελληνικής ιστορίας (ιστορικές πραγματικότητες) από τους μαθητές της Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου
2. Η αναγνώριση, από τους μαθητές της Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, ότι οι περιγραφές και οι ερμηνείες ιστορικών γεγονότων είναι δυνατόν να διαφέρουν μεταξύ τους, και η διάκριση - κατανόηση διαφορετικών τρόπων ερμηνείας, με τη μορφή γραπτών αφηγήσεων, βασικών ιστορικών γεγονότων της ελληνικής ιστορίας
3. Οι δεξιότητες ιστορικής έρευνας: α) παρατήρηση, άντληση πληροφοριών από γραπτά κείμενα και φωτογραφίες τεκμηρίων, και β) παραγωγή συμπερασμάτων - ιστορικού λόγου με επιλογή και συνδυασμό πληροφοριών από γραπτά κείμενα και φωτογραφίες τεκμηρίων.
4. Οι απόψεις των μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας, α) ως προς τη μεθοδολογία της διδασκαλίας του μαθήματος, και β) ως προς διάφορες πηγές και φορείς παροχής ιστορικής γνώσης στους μαθητές, όπως μουσεία, ΜΜΕ, κλπ.
5. Η συσχέτιση: α) του φύλου β) του σχολείου και της περιοχής στην οποία ανήκει το σχολείο γ) του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας των μαθητών δ) του μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας και ε) της υπηκοότητας των μαθητών με την ανάπτυξη της ιστορικής τους σκέψης,

8.3. Ερωτηματολόγιο⁹⁸

8.3.1. Οι γενικοί δείκτες της ιστορικής σκέψης

Η θεωρητική διερεύνηση της ιστορικής σκέψης, σε προηγούμενη ενότητα, αποσκοπούσε εξ αρχής σε έναν σχετικά περιορισμένο προσδιορισμό του τι μπορεί να είναι ιστορική σκέψη, με βάση τον οποίο θα μπορούσε να μελετηθεί και να αναλυθεί η ιστορική σκέψη των μαθητών που τελειώνουν το δημοτικό σχολείο. Η ιστορική σκέψη, ανεξάρτητα από τον συγκεκριμένο τύπο και προσανατολισμό της συνδέθηκε: α) με τις βασικές πραγματικότητες και β) με τις ιστορικές δεξιότητες. Αυτή η παραδοχή οδήγησε στον προσδιορισμό των τριών πεδίων της ιστορικής σκέψης, τα οποία ενυπάρχουν σε κάθε τύπο ιστορικής σκέψης, όμως η εννοιολογική σύλληψή τους εξαρτάται κάθε φορά από το ειδικό θεωρητικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο η ιστορική σκέψη πραγματώνεται.

Τα τρία αυτά πεδία της ιστορικής σκέψης, τα οποία θεωρούνται θεμελιώδη, αποτέλεσαν τους βασικούς άξονες δόμησης του ερωτηματολογίου. Είναι οι γενικοί δείκτες της ιστορικής σκέψης των μαθητών οι οποίοι διερευνήθηκαν στις απαντήσεις τους:

- A. Η γνώση και κατανόηση της Ιστορίας (ιστορικά γεγονότα)
- B. Οι ερμηνείες ιστορικών γεγονότων
- Γ. Η χρήση ιστορικών πηγών

Επισημαίνεται ότι, η αλληλοεπικάλυψη ανάμεσα στα τρία πεδία είναι τέτοια, που δύσκολα θα μπορούσε κανείς στην πράξη να την ξεχωρίσει (Sebba, 2000: 50). Παρ' όλα αυτά στην παρούσα μελέτη ιστορική σκέψη των μαθητών αναλύθηκε με βάση αυτές τις τρεις διαστάσεις, όπως ορίζονται από τη θεωρία ούτως ώστε να επιτευχθεί στη συνέχεια η συνεξέτασή τους.

8.3.2. Οι επιμέρους- ειδικοί δείκτες της ιστορικής σκέψης

Οι παραπάνω γενικοί δείκτες της ιστορικής σκέψης αναλύονται στους επιμέρους ειδικούς δείκτες, όπως περιγράφεται στη συνέχεια.

A. Με τον όρο γνώση και κατανόηση της Ιστορίας γίνεται αναφορά στους εξής τομείς:

A.1. Στη γνώση και κατανόηση των βασικών ιστορικών γεγονότων της ελληνικής ιστορίας, όπως είναι:

⁹⁸ Παρατίθεται στο Παράρτημα σσ. 319-325

1. η γνώση του απλού γεγονοτολογικού επιπέδου ιστορικών γεγονότων της ελληνικής ιστορίας (δηλωτική γνώση) (Κόκκινος, 1998: 481)
2. η κατανόηση ιστορικών εννοιών (Κόκκινος, 1998: 481), με βάση την τυπολογία ιστορικών εννοιών χωρίζοντάς τις σε τρεις κατηγορίες⁹⁹, α) έννοιες μεθοδολογικού χαρακτήρα οι οποίες αναφέρονται αρχίζοντας από τον ιστορικό χρόνο και φτάνοντας στην ιδιαίτερη δομή του ιστορικού λόγου: χρόνος, αιτία, αλλαγή, συνέχεια, ομοιότητα, διαφορά, αποτέλεσμα, επιδίωξη, β) έννοιες επικοινωνιακού χαρακτήρα, με τις οποίες οι άνθρωποι σκέπτονται τον κόσμο παρόντα και παρελθοντικό και επικοινωνούν μεταξύ τους, είναι οι έννοιες που συγκροτούν το ιστορικό κείμενο του εγχειριδίου μαζί με χρονολογίες, ονόματα, γεγονότα: μνημεία, ακμή, επανάσταση, και γ) έννοιες οργανωτικού χαρακτήρα όπως Αρχαιότητα, Βυζάντιο, Νεώτερα Χρόνια, που προσδιορίζουν μια ιστορική περίοδο και παραπέμπουν ταυτόχρονα σε ένα σύνολο σχέσεων, αξιών, ιδεών, γεγονότων (Περσικοί Πόλεμοι, Κλασσική εποχή, Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, Η Ελλάδα στην Ευρωπαϊκή Ένωση) (Ρεπούση, 2002: 217-219)

A.2. Στις αιτίες και τα αποτελέσματα (τα ιστορικά γεγονότα προκύπτουν από ποικιλία αιτιών) όπως είναι:

1. η ικανότητα διάκρισης και προσδιορισμού: α) των αιτιών για την πρόκληση βασικών ιστορικών γεγονότων της ελληνικής ιστορίας, β) των αποτελεσμάτων που επέφεραν και γ) της διασύνδεσης αιτιών – ιστορικών γεγονότων –αποτελεσμάτων.

A.3. Στην αλλαγή και τη συνέχεια (η αλλαγή σχετίζεται με προθέσεις – κίνητρα – πεποιθήσεις και περιβαλλοντικούς παράγοντες, η διαδικασία αλλαγής και συνέχειας δεν σημαίνει πρόοδο), όπως είναι:

1. η ένταξη γεγονότων, ανθρώπων, αλλαγών της ελληνικής ιστορίας σε ένα χρονολογικό σύστημα
2. η κατανόηση των αλλαγών αλλά και των ομοιοτήτων του παρόντος σε σχέση με το παρελθόν μέσω της σύγκρισης δηλ. τι έχει αλλάξει και τι έχει μείνει αναλλοίωτο (του τοπίου, των αξιών και των συμπεριφορών)

⁹⁹ Η κατηγοριοποίηση αυτή των εννοιών προτείνεται από τη Μαρία Ρεπούση στο Ρεπούση Μ. (2002). Οι έννοιες της ιστορίας. Από την ιστορική γνώση στην ιστορική κατανόηση. *Μνήμων*, 22, σσ. 217-219

+

3. η διάκριση και συσχέτιση των αλλαγών με προθέσεις – κίνητρα – πεποιθήσεις και περιβαλλοντικούς παράγοντες (*γιατί έπραξαν έτσι, ποιος ο σκοπός, τι ήθελαν*)

Β. Ο τομέας των ιστορικών ερμηνειών περιλαμβάνει:

1. την ικανότητα αναγνώρισης-διάκρισης διαφορετικών ερμηνειών, με τη μορφή γραπτών ιστορικών αφηγήσεων, για το ίδιο ιστορικό γεγονός
2. την ικανότητα εντοπισμού των διαφορών ερμηνείας του ίδιου ιστορικού γεγονότος της ελληνικής ιστορίας ανάμεσα σε δύο γραπτές αφηγήσεις
3. την ικανότητα διάκρισης του πραγματικού από το φανταστικό σε γραπτές ιστορικές αφηγήσεις

Γ. Ο τομέας της χρήσης ιστορικών πηγών, περιλαμβάνει:

1. την ικανότητα (δεξιότητα) παρατήρησης και άντλησης πληροφοριών από φωτογραφίες τεκμηρίων και γραπτά κείμενα που αναφέρονται στα τεκμήρια
2. την ικανότητα (δεξιότητα) άρθρωσης ιστορικού λόγου και παραγωγής συμπερασμάτων με συμπλήρωση κειμένου αξιοποιώντας και συνδυάζοντας τις πληροφορίες που άντλησαν από τα γραπτά κείμενα και τις φωτογραφίες των τεκμηρίων

8.3.3. Αναλυτική παρουσίαση των μεταβλητών

Οι ειδικοί δείκτες της ιστορικής σκέψης και οι παράγοντες που την επηρεάζουν κατανεμήθηκαν σε πέντε (5) ενότητες ερωτημάτων στο ερωτηματολόγιο με αλληλοσχετιζόμενους και αλληλοσυμπληρώμενους στόχους διερεύνησης: η πρώτη ερευνά τη γνώση και κατανόηση βασικών ιστορικών γεγονότων της ελληνικής ιστορίας, η δεύτερη και η τρίτη τις ιστορικές δεξιότητες των μαθητών σε σχέση με τη χρήση πηγών και τις ερμηνείες, η τέταρτη τις απόψεις των μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας (μεθοδολογία) και για των διαφόρων ειδών ιστορικές πηγές και φορείς από τα οποίους πληροφορούνται για το παρελθόν, και η πέμπτη τα κοινωνικά δεδομένα των μαθητών.

Συγκεκριμένα οι πέντε ενότητες ερωτημάτων οργανώθηκαν ως εξής:

1. Σε σχέση με το πρώτο βασικό ερώτημα της έρευνας που σχετίζεται με τις ιστορικές πραγματικότητες, οργανώθηκαν τρεις υποενότητες ερωτημάτων, τα οποία περιλαμβάνουν:

+

A. Τον τομέα της γνώσης και κατανόησης της ιστορίας :

A.1. Για τη γνώση και κατανόηση βασικών ιστορικών γεγονότων της ελληνικής ιστορίας οργανώθηκαν δύο υποενότητες ερωτημάτων

A.1.1. Η διερεύνηση του βαθμού της γνώσης των μαθητών του απλού γεγονοτολογικού επιπέδου της ελληνικής ιστορίας (τι έγινε; πότε; από ποιους;) γίνεται με άσκηση αντιστοίχισης των εθνικών επετείων με το αντίστοιχο ιστορικό γεγονός(τι έγινε), την αντίστοιχη χρονολογία (πότε έγινε) (4^η α.) και με άσκηση αντιστοίχισης των εθνικών επετείων με το από ποιους έγινε (4^η β)

A.1.2. Η διερεύνηση του βαθμού της κατανόησης της σημασίας βασικών εννοιών γίνεται με ασκήσεις αντιστοίχισης των εννοιών (μεθοδολογικού χαρακτήρα 6^η , επικοινωνιακού 7^η , οργανωτικού 8^η) με τη σημασία τους και με ασκήσεις διάκρισης των εννοιών αιτία, αποτέλεσμα, αλλαγή, επιδίωξη (αιτία-αποτέλεσμα 5^η, αλλαγή-επιδίωξη 3^η)

A.2. Για την αλλαγή και συνέχεια οργανώθηκαν τρεις υποενότητες ερωτημάτων

A.2.1. Η διερεύνηση της ικανότητας των μαθητών να εντάσσουν χαρακτηριστικά στοιχεία των περιόδων που εξέτασαν, ιδέες, αντιλήψεις, έργα, ανθρώπους σε συγκεκριμένο χρονολογικό σύστημα γίνεται με άσκηση, ένταξης γεγονότων, ανθρώπων, αντιλήψεων, γεγονότων, έργων τέχνης και τεχνολογικών έργων, σε ιστορική γραμμή (1^η)

A.2.2. Η διερεύνηση της γνώσης των αλλαγών και ομοιοτήτων μέσω της σύγκρισης του παρελθόντος με το παρόν για τον χώρο, τις αξίες, τις συμπεριφορές γίνεται με άσκηση σύγκρισης στοιχείων του παρελθόντος με το παρόν (χώρος, αξίες, τεχνολογία) (2^η)

A.2.3. Η διερεύνηση της ικανότητας συσχέτισης αλλαγών με επιδιώξεις γίνεται με άσκηση αντιστοίχισης συγκεκριμένων αλλαγών της σύγχρονης εποχής με κίνητρα, επιδιώξεις και περιβαλλοντικούς παράγοντες που τις προκάλεσαν (3^η).

A.3. Για τις αιτίες και τα αποτελέσματα

A.3.1. Η διερεύνηση της ικανότητας εντοπισμού και διάκρισης αιτιών και αποτελεσμάτων βασικών ιστορικών γεγονότων της ελληνικής ιστορίας και της ικανότητα σύνδεσης μεταξύ τους (ιστορικό γεγονός-αιτία—αποτέλεσμα) γίνεται με

άσκηση διάκρισης και σύνδεσης αιτίας-αποτελέσματος βασικών ιστορικών γεγονότων της ελληνικής ιστορίας (5^η β) και σύνδεσης αυτών με τα αντίστοιχα ιστορικά γεγονότα (5^η α).

2. Σε σχέση με το δεύτερο βασικό ερώτημα της έρευνας, που σχετίζεται με τις ερμηνείες των ιστορικών γεγονότων οργανώθηκαν δύο υποενότητες ερωτημάτων:

A. Η διερεύνηση της ικανότητας αναγνώρισης από τους μαθητές ότι οι ερμηνείες για το ίδιο ιστορικό γεγονός διαφέρουν μεταξύ τους γίνεται με άσκηση που περιλαμβάνει ανάγνωση από τους μαθητές δύο γραπτών ιστορικών αφηγήσεων, οι οποίες εκφράζουν διαφορετικές απόψεις για το ίδιο γεγονός και διατύπωση θετικής ή αρνητικής γνώμης: α)για το αν αναφέρονται στο ίδιο γεγονός και β) για το αν εκφράζουν διαφορετικές απόψεις για αυτό γ)για την τρόπο παρουσίασης του «άλλου» γείτονα, στην προκειμένη των Τούρκων και δ) για το αν γράφτηκαν σε διαφορετικές εποχές τα δύο κείμενα, τα οποία ανήκουν σε ελληνικά σχολικά εγχειρίδια. (12^η.α).

B. Η διερεύνηση της κατανόησης από τους μαθητές των διαφορών που παρουσιάζονται στην ερμηνεία ενός ιστορικού γεγονότος μέσα από την εξέταση δύο ιστορικών αφηγήσεων για το ίδιο θέμα γίνεται με άσκηση κατανόησης κειμένων, μέσω της εξέτασης δύο γραπτών αφηγήσεων και εντοπισμού και διαχωρισμού των διαφορετικών απόψεων που εκφράζει το καθένα για το ίδιο ιστορικό γεγονός (12^η β).

3. Σε σχέση με το τρίτο βασικό ερώτημα της έρευνας, που σχετίζεται με τη δεξιότητα της χρήσης πηγών οργανώθηκαν δύο υποενότητες ερωτημάτων:

A. Η διερεύνηση της ικανότητας παρατήρησης και άντλησης πληροφοριών από γραπτό κείμενο(αφηρημένο υλικό) και φωτογραφίες τεκμηρίων του παρελθόντος γίνεται με άσκηση αντιστοίχισης φωτογραφιών τεκμηρίων του παρελθόντος με γραπτά κείμενα που αναφέρονται σε αυτά (9^η α).

B. Η διερεύνηση της ικανότητας άρθρωσης ιστορικού λόγου-συμπερασμάτων με βάση τις πληροφορίες που άντλησαν από τις παραπάνω πηγές γίνεται με άσκηση συμπλήρωσης κειμένου (ιστορικού λόγου) με πληροφορίες που άντλησαν από τα γραπτά κείμενα και τις φωτογραφίες των τεκμηρίων, διατύπωση συμπερασμάτων και συσχέτιση με το παρόν (9^η β).

4. Σε σχέση με το τέταρτο βασικό ερώτημα της έρευνας, που αφορά τις απόψεις των μαθητών οργανώθηκαν δύο υποενότητες ερωτημάτων:

+

A. Η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών για τις διάφορες πηγές και φορείς παροχής ιστορικής γνώσης στους μαθητές (10^η).

B. Η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών για τη μεθοδολογία της διδασκαλίας του μαθήματος που εφαρμόζεται στην τάξη τους (11^η).

5. Το πέμπτο βασικό ερώτημα της έρευνας οργανώνεται σε τέσσερα υποερωτήματα:

α. Η διερεύνηση του φύλου (αγόρι-κορίτσι) (13^η)

β. Η διερεύνηση της περιοχής από την οποία προέρχονται οι μαθητές (6 γεωγραφικές ομάδες) (14^η)

γ. Η διερεύνηση της υπηκοότητας των μαθητών (Ελληνική – Άλλη) (15^η)

δ. Η διερεύνηση του μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας των μαθητών
(ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης που αποφοίτησαν οι γονείς) (16^η)

ε. Η διερεύνηση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας των
μαθητών (επάγγελμα γονέων) (17^η)

Με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν με τις διερευνήσεις των ανωτέρω δεικτών της ιστορικής σκέψης, μέσω του ερωτηματολογίου, επιχειρείται στη συνέχεια της εργασίας η παρουσίαση και ανάλυση της ιστορικής σκέψης των μαθητών που τελειώνουν το δημοτικό σχολείο, ως προς διάφορες μεταβλητές και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Με αυτή την ανάλυση επιχειρείται επίσης να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα που τέθηκαν στην έρευνα καθώς και η ερμηνεία αυτών των απαντήσεων.

+

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ:

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ, ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

9. Ανάλυση Περιεχομένου των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της Ιστορίας της Στ' τάξης του δημοτικού από τη Μεταπολίτευση μέχρι το 2003: Παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν τα ευρήματα της Ανάλυσης Περιεχομένου των τριών ΑΠ (Μεταπολίτευση – 2003) του μαθήματος της Ιστορίας της Στ' τάξης του δημοτικού. Ως βάση για την παρουσίαση θα χρησιμοποιηθεί ο άξονας γύρω από τον οποίο δομήθηκαν οι τρεις βασικές κατηγορίες της ανάλυσης περιεχομένου. Τον άξονα αυτόν, όπως έχει αναφερθεί (βλ. 7.1.4.1. Επιλογή κατηγοριών) συνθέτουν οι ακόλουθες κατηγορίες: α) Στοχοθεσία των ΑΠ, β) Μεθοδολογία των ΑΠ και γ) Περιεχόμενο των ΑΠ.

Παρουσιάζονται οι πίνακες¹⁰⁰ των ευρημάτων και ακολούθως σχολιασμοί με βάση τα ευρήματα. Στο τέλος της παρουσίασης των ευρημάτων κάθε κατηγορίας γίνονται γενικότεροι σχολιασμοί που προκύπτουν από τη σύνθεση των ευρημάτων όλων των υποκατηγοριών. Στη συνέχεια με βάση τα ευρήματα γίνεται η Ιστορική Ανάλυση των ΑΠ που εξετάστηκαν, ακολουθούν τα συμπεράσματα και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Η ερμηνεία είναι αναπόφευκτα συνυφασμένη με την ανάλυση, είναι μια διαδικασία η οποία εξυπηρετεί τη σύνδεση των αποτελεσμάτων αλλά και το σκοπό της μείωσης του πάντοτε παρόντος κινδύνου στην ανάλυση, του κινδύνου των αυθαίρετων γενικεύσεων.¹⁰¹

¹⁰⁰ Στους αναλυτικούς πίνακες που παρουσιάζονται στο κεφάλαιο τα ποσοστά βγαίνουν επί του συνόλου της υποκατηγορίας π.χ. στο σύνολο 100% της υποκατηγορίας 1.2.Α. Χρονολόγηση, υπολογίζονται τα ποσοστά των επί μέρους κατηγοριών της υποκατηγορίας αυτής με σκοπό να αναδειχτούν όλα τα στοιχεία που συνθέτουν το πρόγραμμα ή να φανούν στοιχεία τα οποία δεν περιέχονται.

¹⁰¹ Για την ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας βλέπε περισσότερα στο Φίλιας, Β. (εποпт.). (2000). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 228-230

9.1. Κατηγορία: Στοχοθεσία των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της Ιστορίας

Η κατηγορία στοχοθεσία περιλαμβάνει δύο μεγάλες υποκατηγορίες: α) σκοποί και β) στόχοι. Κάθε υποκατηγορία περιλαμβάνει μικρότερες υποκατηγορίες με βάση τις οποίες έγινε η ανάλυση.

9.1.1. Σκοποί του μαθήματος της Ιστορίας

Ο σκοπός του μαθήματος της ιστορίας αναλύθηκε ως προς τις εξής υποκατηγορίες: α) τη διαμόρφωση κριτικής ιστορικής σκέψης μέσα από τα τρία πεδία της ιστορικής σκέψης τη γνώση και κατανόηση της Ιστορίας, τις ερμηνείες ιστορικών γεγονότων και τη χρήση ποικιλίας ιστορικών πηγών, β) τη συγκρότηση ταυτότητας – διαμόρφωση κριτικής ιστορικής συνείδησης με αναγωγή στη λογική των ομόκεντρων κύκλων, γ) την εδραίωση συλλογικής ταυτότητας πέραν εθνοπολιτισμικών διαφοροποιήσεων και δ) τη διαμόρφωση δημοκρατικής και ενεργού πολιτικής συνείδησης

Αναλύθηκαν οι σκοποί των ΑΠ όπως αυτοί διατυπώνονται στα αντίστοιχα δημοσιευμένα κείμενα:

1. ΑΠ ΙΣΤΟΡΙΑΣ 1977, *Εκπαιδευτική Νομοθεσία*, Ιανουάριος 1978, Π.Δ. υπ.αρθμ.1034, Άρθρο 3 Αναλυτικό Πρόγραμμα Μαθημάτων, Γ΄ Ιστορία Αναλύθηκε ο σκοπός του μαθήματος που είναι ο ίδιος για όλες τις τάξεις, και το τελευταίο μέρος που δίνει οδηγίες με τον τίτλο «Γενικά», επειδή διασαφηνίζεται ο σκοπός.
2. ΑΠ ΙΣΤΟΡΙΑΣ 1985, *Στα Νεότερα Χρόνια, Βιβλίο για το Δάσκαλο Στ΄ τάξης Δημοτικού*, ΥΠΕΠΘ, 1992, σσ. 191-203. Αναλύθηκαν οι Γενικές Αρχές του Προγράμματος, όσες από αυτές αναφέρονται στο σκοπό, ο σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας και οι αναφερόμενοι ως Προσδιορισμοί του Σκοπού.
3. ΑΠ ΙΣΤΟΡΙΑΣ 2003, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Αναλυτικά Προγράμματα Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Τόμος Α΄, ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., 2002, σσ. 225-260. Αναλύθηκαν ο Σκοπός διδασκαλίας του μαθήματος όπως διατυπώνεται στο ΔΕΠΣΣ, επειδή από αυτόν απορρέουν οι βασικοί σκοποί, σελ. 225, και οι ειδικοί σκοποί του μαθήματος, σελ.230, οι οποίοι είναι ίδιοι για όλες τις τάξεις του Δημοτικού.

+

Στον παρακάτω Πίνακα (3.1.), παρουσιάζεται η συχνότητα εμφάνισης ή η απουσία των στοιχείων της κάθε υποκατηγορίας. Το ποσοστό υπολογίστηκε στο σύνολο των θεμάτων των σκοπών για κάθε ΑΠ. Συγκεκριμένα μετρήθηκαν 13 θέματα στο ΑΠ του 1977, 25 του 1985 και 29 του 2003. Στον Πίνακα 3.1. παρατηρείται ότι ανιχνεύονται όλες οι μεγάλες υποκατηγορίες και στα τρία ΑΠ. Τα ποσοστά θεωρούμε στην προκειμένη περίπτωση ότι είναι απλώς ενδεικτικά και ίσως παραπλανητικά, αν δεν αναλύσουμε τα επιμέρους στοιχεία της κάθε υποκατηγορίας, γεγονός το οποίο επιχειρείται αμέσως παρακάτω και αν δεν λάβουμε υπόψη το ποιοτικό στοιχείο ότι οι γενικοί σκοποί αποκτούν πρακτική σημασία για την εφαρμογή ενός ΑΠ όταν αυτοί εξειδικεύονται στους στόχους. Άλλως παραμένουν απλώς διακηρύξεις για οποιουσδήποτε αναγνώστες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.1. Σκοποί ΑΠ

1. ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ	1977	1985	2003
1.1. ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: ΣΚΟΠΟΙ	%	%	%
1.1.Α. Διαμόρφωση κριτικής ιστορικής σκέψης	31	48	53
1.1.Β. Συγκρότηση ταυτότητας	31	12	10
1.1.Γ. Εδραίωση συλλογικής ταυτότητας	23	32	27
1.1.Δ. Διαμόρφωση δημοκρατικής και ενεργού πολιτικής συνείδησης	15	8	10

Στον Πίνακα 3.2. φαίνεται ότι στο ΑΠ του 1977 υπάρχει ένα ποσοστό 25%, το οποίο αναφέρεται γενικά στην ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης, άλλο ένα 25% στις αιτίες και συνέπειες, απουσιάζει εντελώς το στοιχείο της αλλαγής και συνέχειας, και το 50% αναφέρεται στη γνώση και κατανόηση της ιστορίας, το οποίο αν το δούμε πώς εξειδικεύεται στην κατηγορία περιεχόμενο, όπως εξετάζεται παρακάτω, αφορά μόνο στη γνώση γεγονότων της εθνικής ιστορίας μέσα από μια μονομερή αφήγηση ισχύος. Απουσιάζουν εντελώς τα δύο πεδία της ιστορικής σκέψης η ερμηνεία ιστορικών γεγονότων και η χρήση πηγών, στοιχεία καθοριστικά για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης.

Στο ΑΠ του 1985 παρατηρείται η εμφάνιση του στοιχείου της αλλαγής και συνέχειας και η απουσία του στοιχείου της αιτίας –συνέπειας. Συνεξετάζοντας τους στόχους όμως θα δούμε ότι υπάρχει το στοιχείο της αιτίας – συνέπειας καθώς επίσης στο στοιχείο της

+

γνώσης και κατανόησης της ιστορίας έχουμε και την εμφάνιση στοιχείων που δεν υπάρχουν στο ΑΠ του 1977. Σημαντικό είναι το ποσοστό 17% για τη χρήση πηγών, γεγονός που διαφοροποιεί το ΑΠ με το προηγούμενο, όμως και εδώ δεν εμφανίζεται καθόλου το στοιχείο της ερμηνείας.

Το ΑΠ του 2003 παρουσιάζει μια καλύτερη κατανομή, σε σχέση με το προηγούμενο, μόνο που και εδώ απουσιάζει το στοιχείο της ερμηνείας, γεγονός που παρατηρείται σε όλες τις κατηγορίες ανάλυσης των ΑΠ.

Γενικό συμπέρασμα για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης μέσα από τα τρία πεδία της ιστορικής σκέψης είναι ότι παρόλο που αναφέρεται στους σκοπούς και των τριών ΑΠ αυτή στην ουσία δεν επιδιώκεται σύμφωνα με τη σύγχρονη θεώρηση από την πλευρά της διδακτικής της ιστορίας, εφόσον απουσιάζει εντελώς το ένα από τα τρία πεδία της ιστορικής σκέψης, το οποίο αναφέρεται στις ερμηνείες των ιστορικών γεγονότων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.2. Σκοποί ΑΠ-Διαμόρφωση κριτικής ιστορικής σκέψης

1. ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ	1977	1985	2003
1.1.ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	%	%	%
1.1.Α. Διαμόρφωση κριτικής ιστορικής σκέψης	25	17	6
1.1.Α.1. Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας			
1.1.Α.1.1.Αλλαγή και συνέχεια	0	17	13
1.1.Α.1.2.Αιτίες και συνέπειες	25	0	6
1.1.Α.1.3. Γνώση και κατανόηση των βασικών χαρακτηριστικών γεγονότων του παρελθόντος	50	49	50
1.1.Α.2. Ερμηνείες ιστορικών γεγονότων.	0	0	0
1.1.Α.3. Χρήση ποικιλίας ιστορικών πηγών	0	17	25

Στον παρακάτω πίνακα 3.3., που παρουσιάζει την υποκατηγορία του σκοπού σχετικά με τη συγκρότηση ταυτότητας – διαμόρφωση κριτικής ιστορικής συνείδησης με αναγωγή στη λογική των ομόκεντρων κύκλων παρατηρούνται τα εξής δεδομένα: όσον αφορά το ΑΠ του 1977 η συγκρότηση ταυτότητας επιχειρείται μόνο μέσα από την αναγωγή στο έθνος αυτό καταλαμβάνει το 100%, ενώ απουσιάζουν παντελώς οι αναγωγές στους άλλους κύκλους. Το ίδιο παρατηρείται και στο ΑΠ του 1985, στο οποίο απουσιάζουν όλες οι αναγωγές

+

εμφανίζεται επιπλέον μόνο το στοιχείο της αναγωγής στον κύκλο των κυρίαρχων θεσμών και αξιών, γεγονός το οποίο δεν διαφοροποιεί το ΑΠ από το προηγούμενο, αλλά πάλι είναι στην ίδια κατεύθυνση αφού η συγκρότηση της ταυτότητας επιχειρείται μέσω της αναγωγής στο έθνος και στους κυρίαρχους θεσμούς και αξίες. Το ΑΠ του 2003 εμφανίζει και το στοιχείο της αναγωγής στον τόπο καταγωγής.

Συμπερασματικά λοιπόν και τα τρία ΑΠ μέσω των σκοπών επιχειρούν τη συγκρότηση της ταυτότητας των μαθητών μόνο ή κυρίως μέσω της αναγωγής τους στο στοιχείο του έθνους και των κυρίαρχων θεσμών με τη μικρή διαφοροποίηση που εμφανίζεται στο πιο πρόσφατο ΑΠ. Γεγονός πάντως είναι ότι δεν αποτελεί βασικό σκοπό του ΑΠ η συγκρότηση ταυτότητας – διαμόρφωση κριτικής ιστορικής συνείδησης με αναγωγή στη λογική των ομόκεντρων κύκλων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.3. Σκοποί ΑΠ - Συγκρότηση ταυτότητας

1. 1. ΣΚΟΠΟΙ	1977	1985	2003
1.1.B Συγκρότηση ταυτότητας – διαμόρφωση κριτικής ιστορικής συνείδησης με αναγωγή στη λογική των ομόκεντρων κύκλων:	%	%	%
1.1.B.1.οικογένεια	0	0	0
1.1.B.2.τόπος καταγωγής	0	0	34
1.1.B.3.γεωγραφική περιοχή	0	0	0
1.1.B.4.κοινωνική τάξη	0	0	0
1.1.B.5.έθνος	100	67	33
1.1.B.6.κυρίαρχοι θεσμοί και αξίες	0	33	33

Στον Πίνακα 3.4., ο οποίος αναφέρεται στην υποκατηγορία της εδραίωσης συλλογικής ταυτότητας παρατηρούνται τα ακόλουθα: Στο ΑΠ του 1977 η εδραίωση της συλλογικής ταυτότητας επιχειρείται μέσω της γνώσης γεγονότων εθνικής ιστορίας, συνέχειας του έθνους, τη γνώση γεγονότων εθνικής ιστορίας με παγκόσμια ακτινοβολία και επιρροή με ποσοστά αντίστοιχα 34% και 33% και με την καλλιέργεια της φιλοπατρίας με ποσοστό 33%. Απουσιάζουν εντελώς οι κατηγορίες που αναφέρονται στη γνώση και κατανόηση άλλων πολιτισμών και εθνών με κυρίαρχη αξία την ανοχή και το σεβασμό της πολιτισμικής διαφοράς κοινωνικών, πολιτισμικών, εθνικών, θρησκευτικών

+

διαφοροποιήσεων των κοινωνιών που μελετούν και η καλλιέργεια διάθεσης ειρηνικής συνύπαρξης, συνεργασίας και αλληλοκατανόησης με άλλους λαούς. Στο ΑΠ του 1985 έχουμε μια μετατόπιση, εμφανίζεται ποσοστό 50% στην καλλιέργεια φιλοπατρίας, η καλλιέργεια διάθεσης ειρηνικής συνύπαρξης, συνεργασίας αλληλοκατανόησης με άλλους λαούς έχει ποσοστό 33% και 17% η γνώση σημαντικών γεγονότων της παγκόσμιας ιστορίας ή που συνδέονται με την ελληνική. Και εδώ δεν εμφανίζονται οι δύο κατηγορίες που αφορούν άλλους πολιτισμούς, έθνη, θρησκείες. Μεγάλη διαφοροποίηση παρατηρείται στο ΑΠ του 2003 στο οποίο απουσιάζουν οι δύο πρώτες υποκατηγορίες που αφορούν τη γνώση εθνικών γεγονότων και εμφανίζονται οι πέντε κατηγορίες με ποσοστό 20% η κάθε μία.

Συμπεραίνουμε ότι το ΑΠ του 1977 δεν καλλιεργεί συλλογική ταυτότητα πέραν εθνοπολιτισμικών διαφοροποιήσεων, αλλά η συλλογική ταυτότητα είναι απόλυτα εθνική. Το ΑΠ του 1981 διαφοροποιείται εισάγοντας το στοιχείο του σεβασμού άλλων λαών και τα παγκόσμια γεγονότα που έχουν σχέση με τα εθνικά. Το ΑΠ του 2003 θα λέγαμε ότι επιχειρεί τη συγκρότηση συλλογικής ταυτότητας πέραν εθνοπολιτισμικών διαφοροποιήσεων με τα ποσοστά που εμφανίζουν οι κατηγορίες, εάν παρατηρήσουμε στην ανάλυση της κατηγορίας των στόχων και του γνωστικού περιεχομένου ότι αναφέρονται και εξειδικεύονται.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.4. Σκοποί ΑΠ- Εδραίωση συλλογικής ταυτότητας

1. 1. ΣΚΟΠΟΙ	1977	1985	2003
1.1.Γ. Εδραίωση συλλογικής ταυτότητας	%	%	%
1.1.Γ.1.γνώση γεγονότων εθνικής ιστορίας, συνέχεια έθνους	34	0	0
1.1.Γ.2.γνώση γεγονότων εθνικής ιστορίας με παγκόσμια ακτινοβολία και επιρροή	33	0	0
1.1.Γ.3.γνώση σημαντικών γεγονότων παγκόσμιας ιστορίας ή που συνδέονται με την ελληνική	0	17	20
1.1.Γ.4.γνώση και κατανόηση άλλων πολιτισμών και εθνών με κυρίαρχη αξία την ανοχή και το σεβασμό άλλους πολιτισμικής διαφοράς	0	0	20
1.1.Γ.5.γνώση και κατανόηση κοινωνικών, πολιτισμικών, εθνικών, θρησκευτικών διαφοροποιήσεων των κοινωνιών που μελετούν	0	0	20

+

1.1.Γ.6.καλλιέργεια διάθεσης ειρηνικής συνύπαρξης, συνεργασίας αλληλοκατανόησης με άλλους λαούς	0	33	20
1.1.Γ.7.καλλιέργεια (ανάπτυξη)φιλοπατρίας	33	50	20

Η υποκατηγορία 1.1.Δ. Διαμόρφωση δημοκρατικής και ενεργού πολιτικής συνείδησης δεν χρειάζεται περαιτέρω ανάλυση πέρα από τη συνολική που έγινε παραπάνω, γιατί δεν έχει επιμέρους στοιχεία.

Συμπερασματικά για τους σκοπούς των ΑΠ θα λέγαμε ότι το ΑΠ του 1977, παρόλο που αναφέρεται στην καλλιέργεια ιστορικής σκέψης με την ανάλυση φαίνεται ότι καλλιεργεί στους μαθητές καθαρά εθνική συλλογική συνείδηση και ταυτότητα χρησιμοποιώντας και την έννοια της φιλοπατρίας, η ιστορική γνώση είναι ιδεολογικά προσανατολισμένη και συσχετισμένη με την εθνική κυρίαρχη ιδεολογία. Στο ΑΠ του 1985 εμφανίζεται μικρή μετατόπιση, κυρίως επειδή προστίθεται η ειρηνική συνύπαρξη των λαών και η χρήση πηγών, χωρίς όμως ουσιαστικά να αλλάζει η φιλοσοφία του και να προσανατολίζεται προς τα σύγχρονα δεδομένα. Στο νεότερο ΑΠ, στους σκοπούς υπάρχει μετατόπιση για τη συγκρότηση της ταυτότητας η οποία επιχειρείται με τη λογική των ομόκεντρων κύκλων και τη γνώση και κατανόηση κοινωνικών, πολιτισμικών, εθνικών, θρησκευτικών διαφοροποιήσεων. Ως προς την ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων εμφανίζεται μονομέρεια και για τα τρία ΑΠ.

9.1.2. Στόχοι του μαθήματος της Ιστορίας

Οι στόχοι των Αναλυτικών Προγραμμάτων, για όσα ΑΠ περιέχουν στόχους, αναλύθηκαν ως προς τις τρεις διαστάσεις που θεωρούνται θεμελιώδεις και αναφέρονται – εκτείνονται στα τρία πεδία της ιστορικής σκέψης. Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρήσεις της διδακτικής της ιστορίας όποια αναθεώρηση και αν υποστούν τα ΑΠ, αυτές οι τρεις διαστάσεις περιλαμβάνονται στους στόχους του μαθήματος της ιστορίας και εξακολουθούν να επαναλαμβάνονται με την μία ή την άλλη μορφή.

Αυτές είναι:

α) Η γνώση και κατανόηση της Ιστορίας. Με τον όρο γνώση και κατανόηση της ιστορίας εννοούνται οι τρεις τομείς: α) η αλλαγή και η συνέχεια, β) οι αιτίες και οι συνέπειες και γ) η γνώση και κατανόηση των βασικών χαρακτηριστικών γεγονότων του παρελθόντος

β) Οι ερμηνείες ιστορικών γεγονότων. Ο τομέας των ιστορικών ερμηνειών περιλαμβάνει τη διάκριση ανάμεσα στο φανταστικό και το πραγματικό, την εξέταση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους παρουσιάζεται το παρελθόν και τη διερεύνηση των διαφορών ανάμεσα σε διαφορετικές ερμηνείες (διάκριση μύθου – πραγματικότητας, εισαγωγή μελέτης διαφορετικών αφηγήσεων ή εκδοχών του ίδιου ιστορικού γεγονότος με χρήση σειράς – ποικιλίας ιστορικών πηγών).

γ) Η χρήση ιστορικών πηγών. Σχετικά με το τρίτο πεδίο της ιστορικής σκέψης των ΑΠ, τη χρήση ιστορικών πηγών, διερευνήθηκε αν στόχος του μαθήματος είναι η εργασία των μαθητών πάνω σε δεξιότητες έρευνας, όπως ανάπτυξη της ικανότητας να παρατηρούν, να ακούν προσεκτικά, να επικοινωνούν, να διατυπώνουν υποθέσεις και να προτείνουν κατάλληλες λύσεις, να ερμηνεύουν τα δεδομένα τους, να χρησιμοποιούν βιβλία, βιβλιοθήκες, ποικίλες ιστορικές πηγές όπως πορτρέτα, φωτογραφίες, κασέτες βίντεο και ήχου, αντικείμενα, κτήρια, μουσική, μαρτυρίες κλπ. Όλα αυτά βέβαια για να γνωρίσουν οι μαθητές τα στοιχεία του παρελθόντος, αλλά κυρίως για να αντιληφθούν ότι μια πηγή είναι δυνατόν να προωθεί μια αντιφατική μαρτυρία σε σχέση με μια άλλη.

Διερευνήθηκε η καλλιέργεια των μαθησιακών δεξιοτήτων, οι οποίες αναπτύσσονται μέσα από τη μελέτη του μαθήματος της Ιστορίας, είναι διαρκώς παρούσες και απαραίτητες, όποιο κι αν είναι το περιεχόμενό του. Αυτές είναι: η διατύπωση ερωτήσεων – υποθέσεων, η διατύπωση-έκφραση αυτών που κατανοούν με όσο το δυνατόν περισσότερους τρόπους, όπως γράψιμο, προφορική περιγραφή, χρήση υπολογιστή, θεατρική πράξη, μουσική, τέχνη.

Ως προς τους στόχους αναλύθηκαν τα ακόλουθα κείμενα:

1. ΑΠ Ιστορίας Στ' 1985: Οι στόχοι μοιράστηκαν σε 160 θέματα, από αυτά τα 150 ανήκαν σε κάποια από τις κατηγορίες τα υπόλοιπα 10 είναι έξω από τα θέματα των κατηγοριών. Το ποσοστό υπολογίστηκε στο σύνολο των στόχων που περιέχονται στο ΑΠ.
2. ΑΠ Ιστορίας Στ' 2003: Οι στόχοι μοιράστηκαν σε 120 θέματα, από αυτά τα 113 ανήκαν στα θέματα που αφορούν τις κατηγορίες. Το ποσοστό υπολογίστηκε στο σύνολο των στόχων που περιέχονται στο ΑΠ.

Στον Πίνακα 3.5. παρουσιάζεται η υποκατηγορία των στόχων, η οποία είναι πολύ σημαντική, γιατί αφενός καθορίζει τη φιλοσοφία του ΑΠ και από την άλλη

+

συγκεκριμενοποιεί και εξειδικεύει τους γενικούς σκοπούς και τους μετατρέπει σε διδακτική πράξη. Είναι ποιοτικό χαρακτηριστικό η ύπαρξη του σώματος των στόχων, η απουσία τους από το ΑΠ του 1977 δείχνει ότι είναι πολύ ξεπερασμένο ΑΠ με αναφορές μόνο σε γνωστικό περιεχόμενο. Έτσι η ανάλυση ασχολείται με τα δύο τελευταία ΑΠ. Το ΑΠ του 1985 στην κατηγορία των στόχων ουσιαστικά ασχολείται μόνο με την ιστορική γνώση και κατανόηση, αφήνοντας παντελώς έξω την ιστορική έρευνα και ερμηνεία και εμφανίζοντας ένα ποσοστό 1% μόλις στην οργάνωση και επικοινωνία. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι το ΑΠ αποσκοπεί μόνο στην κατάκτηση γνώσεων για το παρελθόν και δεν ασχολείται καθόλου με τις μεθόδους της ιστορίας ούτε με την καλλιέργεια και ανάπτυξη δεξιοτήτων από τους μαθητές. Σχεδόν τα ίδια ισχύουν και για το ΑΠ του 2003 με μικρή διαφοροποίηση αφού εισάγει σε ποσοστό μόλις 2% την ιστορική έρευνα και δεν ασχολείται καθόλου με τις ιστορικές ερμηνείες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.5. Στόχοι ΑΠ

1.2. ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: ΣΤΟΧΟΙ	1977	1985	2003
1.2.Α.Χρονολόγηση	0%	2%	0%
1.2.Β. Έκταση και βάθος ιστορικής γνώσης και κατανόησης	0%	97%	94%
1.2.Γ. Ιστορικές ερμηνείες	0%	0%	0%
1.2.Δ. Ιστορική έρευνα	0%	0%	2%
1.2.Ε. Οργάνωση και επικοινωνία	0%	1%	4%

Στον Πίνακα 3.6. φαίνεται ότι μόνο στο ΑΠ του 1985 εμφανίζονται οι υποκατηγορίες της χρονολόγησης . Στα δύο άλλα ΑΠ καταγράφεται η απουσία τους. Αυτό το στοιχείο είναι πολύ σημαντικό στην ανάλυση των ΑΠ, αν ληφθεί υπόψη ότι η υποκατηγορία της χρονολόγησης, σχετίζεται με την έννοια του χρόνου η οποία είναι βασική έννοια του μαθήματος της Ιστορίας για τους μικρούς μαθητές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.6. Στόχοι - Χρονολόγηση

1.2.ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΣΤΟΧΟΙ-ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	1977	1985	2003
1.2.Α. Χρονολόγηση	%	%	%
1.2.Α.1.γνώση και χρήση της χρονολόγησης	0	34	0

+

1.2.A.2.ένταξη γεγονότων, ανθρώπων, αλλαγών περιόδων που έχουν διδαχτεί σε ένα χρονολογικό σύστημα	0	33	0
1.2.A.3.χρήση χρονολογιών, όρων, που περιγράφουν ιστορικές περιόδους και την πάροδο του χρόνου,(χρονική μεταβολή) π.χ. ιστορική περίοδος, αρχαίο, αιώνας, εποχή των Μακεδόνων Βασιλέων	0	33	0

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.7., στο ΑΠ του 1985 οι υποκατηγορίες 1.2.B.1., 1.2.B.3., 1.2.B.5 και 1.2.B.11. έχουν τα υψηλότερα ποσοστά, ακολουθεί η 1.2.B.10. με 10 μονάδες λιγότερο. Είναι κατηγορίες που αναφέρονται σε στοιχεία του παρελθόντος και αφορούν το έθνος. Απουσιάζουν τα στοιχεία άλλων μορφωμάτων του παρελθόντος ή του παρόντος καθώς και η ανάλυση έμφυλων, κοινωνικών, πολιτισμικών, θρησκευτικών, εθνοτικών διαφοροποιήσεων μέσα στις κοινωνίες που μελετούν. Επίσης η διασύνδεση της εικόνας των ιστορικών φαινομένων που εξετάζουν με το περιεχόμενο της τοπικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμια ιστορίας. Καλλιεργείται μόνο η δηλωτική γνώση και καθόλου η διαδικαστική αφού εμφανίζεται μόνο το γεγονοτολογικό επίπεδο και απουσιάζει η προσέγγιση εννοιών και ιστορικών ολολήτων. Η μελέτη της τοπικής ιστορίας δεν εμφανίζεται στους στόχους, αν και τα επόμενα χρόνια έγιναν προσθήκες στο βιβλίο του δασκάλου με προτάσεις για προσέγγιση θεμάτων τοπικής ιστορίας. Η αναγωγή σε όλες τις πλευρές της ανθρώπινης δραστηριότητας έχει πολύ χαμηλό ποσοστό (6%).

Το ΑΠ του 2003 δεν παρουσιάζει μεγάλη διαφοροποίηση, εμφανίζονται όμως κάποιες κατηγορίες αν και σε πολύ μικρό ποσοστό, όπως για παράδειγμα η μελέτη της τοπικής ιστορίας, η γνώση άλλων μορφωμάτων του παρελθόντος ή του παρόντος, με σημαντικότερη την εισαγωγή του στοιχείου της προσέγγισης ιστορικών εννοιών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.7. Στόχοι - Έκταση και βάθος της ιστορικής γνώσης και κατανόησης

1.2.ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΣΤΟΧΟΙ-ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	1977	1985	2003
1.2.B.Έκταση και βάθος της ιστορικής γνώσης και κατανόησης	%	%	%
1.2.B.1.κατανόηση, γνώση χαρακτηριστικών στοιχείων των περιόδων και κοινωνιών που εξετάζουν, όπως οι ιδέες, οι αντιλήψεις, οι αλλαγές, η συμπεριφορά των ανθρώπων στο παρελθόν (ανδρών και γυναικών)	0	26	31
1.2.B.2.γνώση, μελέτη και ανάλυση, έμφυλων, κοινωνικών, πολιτισμικών, θρησκευτικών, εθνοτικών διαφοροποιήσεων	0	1	2

+

μέσα στις κοινωνίες που μελετούν			
1.2.B.3.κατανόηση, περιγραφή, ανάλυση αιτίων και συνεπειών των ιστορικών γεγονότων και αλλαγών που συνέβησαν στις περιόδους που εξετάζουν	0	25	20
1.2.B.4.δόμηση συνολικής εικόνας για τα κυριότερα γεγονότα και τις αλλαγές σε μία περίοδο, την οποία εξετάζουν, διασυνδέοντας το περιεχόμενο των ενοτήτων μελέτης αλλά και το περιεχόμενο της τοπικής, ελληνικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας	0	0	1
1.2.B.5.κατανόηση - αξιολόγηση της σημασίας βασικών γεγονότων, ανθρώπων και αλλαγών που έχουν μελετήσει	0	25	19
1.2.B.6.-παρατήρηση, ανάλυση, διασύνδεση διαφορετικών μορφών ιστορικών φαινομένων	0	0	2
1.2.B.7.γνώση και κατανόηση άλλων γειτονικών, ευρωπαϊκών, παγκόσμιων εθνοκρατικών μορφωμάτων του σύγχρονου κόσμου, με κυρίαρχη αξία την ανοχή και το σεβασμό στην πολιτισμική διαφορά και διακατανόηση	0	0	1
1.2.B.8.μελέτη τοπικής ιστορίας	0	0	2
1.2.B.9.κατανόηση του παρόντος μέσω της αναγωγής στο παρελθόν .-ερμηνεία του παρελθόντος μέσω των γνωστικών ιδιαιτεροτήτων του παρόντος, γνωστική ιδιοποίηση του παρελθόντος ως τρόπος προσανατολισμού στο παρόν και το μέλλον	0	1	0
1.2.B.10.αναγωγή σε όλες τις πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας	0	6	1
1.2.B.11.γνώση του απλού γεγονοτολογικού επιπέδου των περιόδων που εξετάζουν (δηλωτική γνώση)	0	16	15
1.2.B.12.κατανόηση και χρήση ιστορικών εννοιών	0	0	5
1.2.B.13.εξοικείωση – εισαγωγή στην προσέγγιση ιστορικών ολολοτήτων	0	0	0
1.2.B.14.γνώση και κατανόηση άλλων γειτονικών, ευρωπαϊκών, παγκόσμιων εθνοκρατικών μορφωμάτων της εποχής που εξετάζουν, με κυρίαρχη αξία την ανοχή και το σεβασμό στην πολιτισμική διαφορά και διακατανόηση	0	0	1

+

Στον Πίνακα 3.8. φαίνεται ότι οι κατηγορίες των ιστορικών ερμηνειών δεν εμφανίζονται σε κανένα ΑΠ. Αυτό το στοιχείο είναι πολύ σημαντικό για την απάντηση του ερωτήματος αν τα ΑΠ ιδεολογικοποιούν την ιστορική γνώση. Φαίνεται ότι τα ΑΠ προβάλλουν μία κυρίαρχη εκδοχή με αξιώσεις ισχύος, και δεν αφήνουν κανένα περιθώριο στους μαθητές να σκεφτούν ότι αυτό που προβάλλεται είναι απλώς μια ερμηνεία και ότι υπάρχουν και άλλες εκδοχές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.8. Στόχοι ΑΠ- Ιστορικές ερμηνείες

1.2.ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΣΤΟΧΟΙ-ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	1977	1985	2003
1.2.Γ.Ιστορικές ερμηνείες	%	%	%
1.2.Γ.1.επίγνωση και προσδιορισμός διαφορετικών ιστορικών ερμηνειών για γεγονότα, ανθρώπους, καταστάσεις και αλλαγές των περιόδων που μελετούν	0	0	0
1.2.Γ.2.ανάλυση διαφορετικών ιστορικών ερμηνειών για γεγονότα, ανθρώπους, καταστάσεις και αλλαγές των περιόδων που μελετούν	0	0	0
1.2.Γ.3.αξιολόγηση διαφορετικών ιστορικών ερμηνειών για γεγονότα, ανθρώπους, καταστάσεις και αλλαγές των περιόδων που μελετούν	0	0	0

Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 3.9. η κατηγορία της ιστορικής έρευνας εμφανίζεται μόνο στο ΑΠ του 2003 (2%), και από αυτό το 50% αναφέρεται στη διερεύνηση πηγών και το άλλο 50% στην άσκηση της διαδικασίας. Οι κατηγορίες διερεύνηση, εντοπισμός, συλλογή, επιλογή, καταγραφή πηγών και πληροφοριών, αξιολόγηση σε σχέση με το ιστορικό τους πλαίσιο για ένα θέμα που εξετάζουν και διατύπωση ιστορικών ερωτήσεων και απαντήσεων και συμπερασμάτων δεν εμφανίζονται.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.9. Στόχοι ΑΠ- Ιστορική έρευνα

1.2.ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΣΤΟΧΟΙ-ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	1977	1985	2003
1.2.Δ. Ιστορική έρευνα	%	%	%
1.2.Δ.1.διερεύνηση πλευρών των περιόδων που έχουν μελετήσει χρησιμοποιώντας ποικιλία πηγών πληροφόρησης και ιστορικών πηγών, όπως έγγραφα, αντικείμενα, εικόνες, φωτογραφίες, φιλμ, κτήρια και χώρους, μουσική και προφορικές μαρτυρίες	0	0	50
1.2.Δ.2.άσκηση στη διαδικασία της ιστορικής έρευνας	0	0	50
1.2.Δ.3.διερεύνηση, εντοπισμός, συλλογή, επιλογή, καταγραφή πηγών και πληροφοριών, αξιολόγηση σε σχέση με το ιστορικό	0	0	0

+

τους πλαίσιο για ένα θέμα που εξετάζουν			
1.2.Δ.4.διατύπωση ιστορικών ερωτήσεων και απαντήσεων και συμπερασμάτων	0	0	0

Η υποκατηγορία οργάνωση και επικοινωνία (Πίνακας 3.10.) εμφανίζεται στο ΑΠ του 1985 με αναφορά μόνο στη γνώση και ανάκληση πληροφοριών, ενώ στο ΑΠ του 2003 παρόλο που το ποσοστό της ανάκλησης φθάνει στο 60% βλέπουμε ότι κατανέμεται και ποσοστό 20% για τις επόμενες δύο κατηγορίες. Εδώ όμως αξίζει να σημειωθεί ότι η 1.2.E υποκατηγορία περιέχεται σε πολύ μικρό ποσοστό και στα δύο ΑΠ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.10. Στόχοι ΑΠ- Οργάνωση και επικοινωνία

1.2.ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΣΤΟΧΟΙ-ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	1977	1985	2003
1.2.E.Οργάνωση και επικοινωνία	%	%	%
1.2.E.1.γνώση, ανάκληση, συλλογή, οργάνωση ιστορικών πληροφοριών, χρονολογιών, όρων και εννοιών των περιόδων που μελετούν	0	100	60
1.2.E.2.περιγραφή των περιόδων και θεμάτων που έχουν μελετήσει οργανώνοντας την ιστορική τους γνώση με κατάλληλη επιλογή και χρήση των όρων και εννοιών	0	0	20
1.2.E.3.κοινοποίηση της ιστορικής τους γνώσης με διάφορους τρόπους, γραπτά – προφορικά και τεχνικές όπως αφηγήσεις, περιγραφές, ερμηνείες	0	0	20

9.2. Κατηγορία: Διδακτική Μεθοδολογία των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της Ιστορίας

Το ερώτημα είναι αν τα ΑΠ προβλέπουν τη χρήση εφαρμογή ποικιλίας ερμηνειών – μεθόδων – διδακτικού υλικού.

Οι διδακτικές μέθοδοι που αναφέρονται στη συνέχεια πρέπει να λειτουργούν κατά περίπτωση συμπληρωματικά ή και εναλλακτικά:

- Κριτικά ενταγμένη – οριοθετημένη αφήγηση
- Ποικιλία μεθόδων
- Κριτική αποκωδικοποίηση πρωτογενών – δευτερογενών πηγών
- Χρήση ποικίλου εποπτικού-διδακτικού υλικού
- Προσφυγή σε έννοιες – αναλυτικές κατηγορίες όπως το φύλο, η κοινωνική τάξη, η ιδιαιτερότητα και τα δικαιώματα των μειονοτικών ομάδων
- Ασκήσεις (κειμένου) περιγραφής, κατανόησης και ερμηνείας
- Χρήση ποικιλίας ιστορικών ερμηνειών (φανταστικών ιστοριών, μαρτυριών αυτοπτών μαρτύρων κ.τ.ό.)
- Κατανόηση και χρήση του εννοιολογικού οπλοστασίου και λεξιλογίου της ιστορικής επιστήμης.

Η ανάλυση των ΑΠ σε σχέση με τη μεθοδολογία έγινε στα παρακάτω κείμενα:

1. ΑΠ 1977: Οι «Γενικές Οδηγίες»,¹⁰² αφού το κείμενο δεν αναφέρεται χωριστά στη διδακτική μεθοδολογία, ούτε είναι διαρθρωμένο όπως τα νεότερα ΑΠ και δεν περιλαμβάνει στήλη δραστηριοτήτων. Αυτά τα στοιχεία χρησιμοποιήθηκαν στην ερμηνεία και στη συγκριτική ανάλυση, θεωρώντας ότι έλλειψή τους αποτελεί βασικό στοιχείο για την ανάλυση του ίδιου του ΑΠ καθώς και συγκριτικό στοιχείο για την εξέλιξη των ΑΠ του μαθήματος της Ιστορίας στην Ελλάδα. Στις «Γενικές Οδηγίες» για μεθοδολογία υπάρχει μόνο 1 θέμα που μετρήθηκε. Το ποσοστό υπολογίστηκε στο σύνολο των θεμάτων της μεθοδολογίας του ΑΠ.

¹⁰² *Εκπαιδευτική Νομοθεσία*, Ιανουάριος 1978, Π.Δ. υπ.αριθμ.1034, Άρθρο 3 Αναλυτικό Πρόγραμμα Μαθημάτων, Γ' Ιστορία, σσ. 10-11).

2. ΑΠ 1985: Τα κείμενα από το Βιβλίο του Δασκάλου¹⁰³ που αναφέρονται στη Διδακτική Μεθοδολογία. Δεν αναλύθηκαν τα κείμενα που αναφέρονται στη μεθοδολογία κάθε διδακτικής ενότητας, επειδή αυτά αποτελούν εξειδίκευση των αρχικών κειμένων που δίνουν τις κατευθύνσεις και επειδή για τα νεότερα ΑΠ δεν υπάρχουν αντίστοιχα κείμενα για να γίνει η σύγκριση. Τα κείμενα που αναφέρονται συνολικά στη Διδακτική Μεθοδολογία του μαθήματος δίνουν στοιχεία για την ανάλυση και ερμηνεία της μεθοδολογίας που εισάγουν τα συγκεκριμένα ΑΠ. Στα κείμενα αυτά μονάδα μέτρησης αποτέλεσε το θέμα, είτε αυτό εκφράζονταν μέσα από λέξη, πρόταση, περίοδο ή παράγραφο. Έτσι μετρήθηκαν 52 θέματα τα οποία κατανεμήθηκαν στις αντίστοιχες κατηγορίες που ανήκουν. Το ποσοστό υπολογίστηκε στο σύνολο των θεμάτων της μεθοδολογίας του ΑΠ.
3. ΑΠ 2003: Τα κείμενα που αναφέρονται στη Διδακτική Μεθοδολογία του μαθήματος (ΥΠΕΠΘ, Π.Ι, Α', 2002). Δεν κρίθηκε σκόπιμο να αναλυθούν τα κείμενα του ΑΠ που διατυπώνονται στην τρίτη στήλη του ΑΠ με τον τίτλο «Δραστηριότητες», αφού αφ' ενός αποτελούν εξειδίκευση των παραπάνω γενικών κειμένων και αφ' ετέρου θα προέκυπτε στατιστικό πρόβλημα στη συγκριτική ανάλυση με τα προηγούμενα ΑΠ, αφού εκείνα δεν περιέχουν τέτοια στήλη. Αυτό το στοιχείο χρησιμοποιήθηκε στην ερμηνεία του συγκεκριμένου ΑΠ, καθώς και στην συγκριτική ανάλυση, θεωρώντας ότι αποτελεί βασικό στοιχείο εξέλιξης των ΑΠ του μαθήματος. Στα ανωτέρω κείμενα, μονάδα μέτρησης αποτέλεσε το θέμα είτε αυτό εκφράζονταν μέσα από λέξη, πρόταση, περίοδο ή παράγραφο. Μετρήθηκαν 42 θέματα τα οποία κατανεμήθηκαν στις αντίστοιχες κατηγορίες που ανήκουν. Το ποσοστό υπολογίστηκε στο σύνολο των θεμάτων της μεθοδολογίας του ΑΠ.

Στον πίνακα 3.11. παρατηρείται ότι στο ΑΠ του 1985 εμφανίζονται όλες οι υποκατηγορίες εκτός από αυτή που αναφέρεται στην προσφυγή σε αναλυτικές κατηγορίες και στη χρήση ποικιλίας ερμηνειών. Πολύ μικρό εμφανίζεται το ποσοστό της υποκατηγορίας που έχει σχέση με την προσέγγιση εννοιών και ιστορικών ολότητων. Η βασική διαφοροποίηση του ΑΠ του 2003 είναι η αύξηση του ποσοστού στην ποικιλία μεθόδων και η σημαντική αύξηση στην προσέγγιση εννοιών και ιστορικών ολότητων. Κι εδώ όμως δεν εμφανίζονται

¹⁰³ Στα Νεότερα Χρόνια, Βιβλίο για το Δάσκαλο Στ' τάξης Δημοτικού, ΥΠΕΠΘ, 1992, καθώς και οι γενικές αρχές του ΑΠ σ. 191

+

οι υποκατηγορίες της χρήσης ποικιλίας ερμηνειών και προσέγγισης ιστορικών ολολιότων. Ένας πρώτος σχολιασμός για τα ευρήματα αυτής της κατηγορίας είναι ότι τα δύο ΑΠ υιοθετούν την ποικιλία μεθόδων αλλά για μία κυριαρχούσα εκδοχή και ερμηνεία του παρελθόντος, η οποία προβάλλεται ως μοναδική, και αφού δεν γίνεται προσφυγή σε αναλυτικές κατηγορίες φαίνεται ότι οι κοινωνίες που εξετάζονται αντιμετωπίζονται ως ομοιογενείς.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.11. Μεθοδολογία ΑΠ

2. ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	1977	1985	2003
2.Α. Χρήση ποικιλίας μεθόδων	0%	29%	47%
2.Β. Χρήση και αποκωδικοποίηση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών	0%	24%	17%
2.Γ. Χρήση ποικίλου εποπτικού –διδασκτικού υλικού	0%	27%	19%
2.Δ. Ασκήσεις κειμένου	0%	14%	0%
2.Ε. Προσφυγή σε αναλυτικές κατηγορίες	0%	0%	0%
2.ΣΤ. Από το γεγονοτολογικό επίπεδο στην κατάκτηση εννοιών και από αυτές στην προσέγγιση ολολιότων	0%	6%	17%
2.Η. Χρήση ποικιλίας ιστορικών ερμηνειών	0%	0%	0%

Σε σχέση με την υποκατηγορία της ποικιλίας των μεθόδων, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.12., στο ΑΠ του 1977 η μεθοδολογική προσέγγιση είναι αυτή μόνο της αφήγησης από το δάσκαλο. Αρκετά διαφοροποιημένα, με πολύ μεγάλες αλλαγές εμφανίζονται τα δύο άλλα ΑΠ. Στο ΑΠ του 1985 απουσιάζουν οι μέθοδοι της ιστορίας πρόβλημα, η διαθεματική προσέγγιση και η ιστορική έρευνα, μεγάλο προβάδισμα εμφανίζει η υποκατηγορία διάλογος. Το ΑΠ του 2003 εδώ παρουσιάζει σημαντική διαφοροποίηση, εισάγει ουσιαστικά τη διαθεματική προσέγγιση, όπως άλλωστε διακηρύσσει, και τις μικρές ιστορικές έρευνες σε αρκετά μεγάλο ποσοστό. Απουσιάζει όμως κι εδώ μία βασική διδασκτική μέθοδος, η αντιμετώπιση της ιστορίας ως πρόβλημα, γεγονός που δείχνει ότι δεν καλλιεργούνται βασικές μαθησιακές δεξιότητες όπως αυτή του προβληματισμού, της διατύπωσης ερωτημάτων, της έρευνας, της ανακάλυψης, της σύνθεσης στοιχείων και της διατύπωσης υποθέσεων - συμπερασμάτων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.12. Μεθοδολογία ΑΠ– Χρήση ποικιλίας μεθόδων

2. ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	1977	1985	2003
2.Α. Χρήση ποικιλίας μεθόδων	%	%	%
2.Α.1.ιστορία αφήγηση	100	13	5
2.Α.2.ιστορία πρόβλημα	0	0	0
2.Α.3.θεατρική πράξη – αναπαράσταση	0	0	5
2.Α.4.χρήση τεχνολογίας	0	7	15
2.Α.5.ενεργητική μέθοδος (ατομική - ομαδική εργασία)	0	20	25
2.Α.6.βιωματική προσέγγιση (π.χ. επισκέψεις)	0	20	10
2.Α.7.διαθεματική προσέγγιση	0	0	5
2.Α.8.μικρές ιστορικές έρευνες	0	0	15
2.Α.9.διάλογος	0	40	10
2.Α.10.ανάπτυξη (διαθεματικών) σχεδίων εργασίας	0	0	10

Στον Πίνακα 3.13. παρατηρούνται τα ακόλουθα:

α) Σε σχέση με τη χρήση πηγών:

Στο ΑΠ του 1977 δεν εμφανίζεται καμία αναφορά ή νύξη στη χρήση και αποκωδικοποίηση πηγών. Κι εδώ τα δύο επόμενα ΑΠ εμφανίζουν μεγάλες αλλαγές με το ΑΠ του 1977, ουσιαστικά δηλαδή το ΑΠ του 1985 εισάγει στη μεθοδολογία του μαθήματος της Ιστορίας τη χρήση πηγών. Παρατηρώντας τα είδη των πηγών φαίνεται ότι στο ΑΠ του 1985 οι πηγές που χρησιμοποιούνται είναι κυρίως κείμενα συμπληρωματικά, τα οποία έχουν επιλεγεί από τους συγγραφείς, απουσιάζει η προφορική ιστορία, η μουσική, και τα αντικείμενα. Μεγαλύτερη ποικιλία πηγών εμφανίζεται στο ΑΠ του 2003, μειώνεται σχεδόν στο μισό το ποσοστό της χρήσης κειμένων, αυξάνονται ουσιαστικά τα αντικείμενα, απουσιάζουν κι εδώ η προφορική ιστορία και η μουσική.

β) Σε σχέση με τη διαδικασία αποκωδικοποίησης των πηγών:

+

Το ΑΠ του 1985 δίνει προτεραιότητα στην παρατήρηση, διερεύνηση, διατύπωση ερωτήσεων και την μεταφορά σκέψεων στους άλλους, αλλά δεν περνάει στην εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων στο σχολιασμό (σχολιασμός, περιγραφή, εξήγηση, ένταξη σε συγκεκριμένο πλαίσιο) και την ερμηνεία. Η διαδικασία της αποκωδικοποίησης φτάνει μέχρις ενός σημείου μόνο, και το σημαντικό στάδιο του σχολιασμού, της εξήγησης και της ερμηνείας δεν συντελείται. Βεβαίως πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι δεν εμφανίζεται καθόλου το στοιχείο της αντιπαραβολής αντιτιθέμενων πηγών.

Το ΑΠ του 2003 φαίνεται να έχει ένα πισωγύρισμα εφόσον εμφανίζει μόνο την παρατήρηση και τη διερεύνηση και απουσιάζουν όλες οι άλλες κατηγορίες. Αν συνεξεταστεί όμως με την προηγούμενη κατηγορία της ποικιλίας των μεθόδων φαίνεται ότι υπάρχει μια αρκετά μεγάλη συχνότητα εμφάνισης της κατηγορίας των ιστορικών ερευνών από τους μαθητές, οι οποίες απαιτούν την αποκωδικοποίηση πηγών καθώς επίσης και τα διαθεματικά σχέδια εργασίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.13. Μεθοδολογία ΑΠ- Χρήση και αποκωδικοποίηση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών

2. ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	1977	1985	2003
2.Β.Χρήση και αποκωδικοποίηση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών	1977	1981	2003
2.Β.1.Χρήση ποικίλων πρωτογενών και δευτερογενών πηγών	%	%	%
2.Β.1.1.κείμενα	0	58	20
2.Β.1.2.αντικείμενα	0	0	20
2.Β.1.3.εικόνες, φωτογραφίες	0	14	20
2.Β.1.4.κτίσματα και αρχαιολογικοί χώροι	0	14	20
2.Β.1.5.προφορική ιστορία	0	0	0
2.Β.1.6.μουσεία - αίθουσες τέχνης	0	14	20
2.Β.1.7.μουσική	0	0	0
2.Β.2.Αποκωδικοποίηση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών	%	%	%
2.Β.2.1.παρατήρηση	0	20	50
2.Β.2.2.διερεύνηση	0	20	50

+

2.B.2.3.διατύπωση ερωτήσεων για το υλικό που έχει μπροστά του	0	20	0
2.B.2.4.σύγκριση	0	20	0
2.B.2.5.εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων	0	0	0
2.B.2.6.σχολιασμός (περιγραφή, εξήγηση, ένταξη σε συγκεκριμένο πλαίσιο)	0	0	0
2.B.2.7.ερμηνεία	0	0	0
2.B.2.8.μεταφορά σκέψεων και συμπερασμάτων στους άλλους (επικοινωνία) με διάφορους τρόπους	0	20	0
2.B.2.9.παράθεση και σχολιασμός πηγών που λειτουργούν συμπληρωματικά και βοηθητική σε σχέση με την αφήγηση	0	0	0
2.B.2.10.αντιπαραβολή αντιτιθέμενων ιστορικών μαρτυριών και ερμηνευτικών εκδοχών	0	0	0

Στον Πίνακα 3.14. φαίνεται ότι το ΑΠ του 1985 εισάγει μια ποικιλία εποπτικού-διδασκτικού υλικού, δίνοντας μεγάλο προβάδισμα στα συνοδευτικά κείμενα, βιβλία, χάρτες, σχέδια, σχεδιαγράμματα, φωτογραφίες, εικόνες, τα οποία σε μεγάλο βαθμό εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια, απουσιάζουν οι κατηγορίες για τη χρήση εφημερίδων, ντοκιμαντέρ αλλά και του εναλλακτικού υλικού.

Μικρότερη ποικιλία εμφανίζεται στο ΑΠ του 2003, όμως εμφανίζεται η κατηγορία της χρήσης εναλλακτικού υλικού, η οποία συμπεριλαμβάνει ποικίλο υλικό το οποίο μπορεί να επιλέγει ο εκπαιδευτικός κατά περίπτωση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.14. Μεθοδολογία ΑΠ-Χρήση ποικίλου εποπτικού –διδασκτικού υλικού

2. ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	1977	1985	2003
2.Γ. Χρήση ποικίλου εποπτικού –διδασκτικού υλικού	%	%	%
2.Γ.1.συνοδευτικά κείμενα, βιβλία	0	29	25
2.Γ.2.χάρτες, σχέδια, σχεδιαγράμματα, φωτογραφίες, εικόνες	0	36	37
2.Γ.3.εφημερίδες	0	0	0
2.Γ.4.ταινίες,βιντεοκασέτες DVD, slides	0	14	25

+

2.Γ.5.ντοκυμαντέρ	0	0	0
2.Γ.6.cd, μαγνητοταινίες, δίσκοι	0	7	0
2.Γ.7.πραγματικά αντικείμενα – γεγονότα -	0	7	0
2.Γ.8.προπλάσματα, μακέτες, μοντέλα	0	7	0
2.Γ.9.εναλλακτικό υλικό εκπαιδευτικού	0	0	13

Στον παρακάτω Πίνακα 3.15. φαίνεται ότι ασκήσεις κειμένου εμφανίζονται μόνο στο ΑΠ του 1981.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.15. Μεθοδολογία ΑΠ- Ασκήσεις κειμένου

2. ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	1977	1985	2003
2.Δ. Ασκήσεις κειμένου	%	%	%
2.Δ.1.περιγραφής	0	43	0
2.Δ.2.κατανόησης	0	57	0
2.Δ.3.ερμηνείας	0	0	0

Η κατηγορία που αναφέρεται στην προσφυγή στις αναλυτικές κατηγορίες, Πίνακας 3.16., δεν υιοθετείται από κανένα εξεταζόμενο ΑΠ. Αυτό το στοιχείο εξετάζεται στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων, επειδή σχετίζεται άμεσα με τη φιλοσοφία του προγράμματος και το βασικό ερώτημα της ιδεολογικοποίησης της ιστορικής γνώσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.16. Μεθοδολογία ΑΠ- Προσφυγή σε αναλυτικές κατηγορίες

2. ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	1977	1985	2003
2.Ε. Προσφυγή σε αναλυτικές κατηγορίες	%	%	%
2.Ε.1.το φύλο	0	0	0
2.Ε.2. η κοινωνική τάξη	0	0	0
2.Ε.3.η ιδιαιτερότητα των μειονοτικών ομάδων	0	0	0
2.Ε.4.τα δικαιώματα των μειονοτικών ομάδων	0	0	0

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.17. το ΑΠ του 1985 εμφανίζει μια μετατόπιση από το γεγονοτολογικό επίπεδο προς την εξέταση εννοιών, όμως δεν προχωράει στο επόμενο

+

επίπεδο της εξέτασης ιστορικών ολολήτων. Το ΑΠ του 2003 σύμφωνα και με τις διακηρύξεις του ασχολείται με τις ιστορικές έννοιες και τις ολότητες.

ΠΙΝΑΚΑΣ Μεθοδολογία ΑΠ- Από το γεγονοτολογικό επίπεδο στην κατάκτηση εννοιών και από αυτές στην προσέγγιση ολολήτων

2. ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	1977	1985	2003
2.ΣΤ.Από το γεγονοτολογικό επίπεδο στην κατάκτηση εννοιών και από αυτές στην προσέγγιση ολολήτων	%	%	%
2.ΣΤ.1.δηλωτική – γεγονοτολογική γνώση	0	33	14
2.ΣΤ.2.χρήση και κατανόηση εννοιών	0	67	29
2.ΣΤ.3.μελέτη ιστορικών ολολήτων π.χ. ομάδες, κοινωνικές τάξεις, πολιτικά κινήματα, έθνη	0	0	57
2.ΣΤ.4.συγκριτική συσχέτιση - χρήση εννοιών	0	0	0

Και στα δύο ΑΠ παρατηρείται η απουσία των κατηγοριών (Πίνακας 3.18.), που σχετίζονται με την προσέγγιση της ιστορικής γνώσης μέσα από τη χρήση ερμηνειών. Η απουσία αυτής της κατηγορίας χρησιμοποιήθηκε στην ερμηνεία των ΑΠ, είναι ένα σημαντικό στοιχείο επίσης στη διατύπωση των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας, αφού ουσιαστικά αυτό δείχνει ότι τα ΑΠ χρησιμοποιούν μία μόνο ερμηνεία, η οποία με αυτόν τον τρόπο ταυτίζεται με το ιστορικό γεγονός.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.18. Μεθοδολογία ΑΠ - Χρήση ποικιλίας ιστορικών ερμηνειών

2. ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	1977	1985	2003
2.Η. Χρήση ποικιλίας ιστορικών ερμηνειών	%	%	%
2.Η.1.ακαδημαϊκή (βιβλία, περιοδικά επαγγελματιών ιστορικών, αναφορές από ανασκαφές, διαλέξεις)	0	0	0
2.Η.2.εκπαιδευτική (εγχειρίδια, μουσεία, ντοκιμαντέρ, καλλιτεχνικές αναπαραστάσεις)	0	0	0
2.Η.3.φανταστική (μυθιστορήματα, προβολή ταινιών, τηλεοπτικές σειρές, θεατρικά έργα)	0	0	0
2.Η.4.λαϊκή (λαϊκή σοφία που αναφέρεται στο παρελθόν, νοσταλγικές απεικονίσεις π.χ. σε διαφήμιση,)	0	0	0
2.Η.5.προσωπική (προσωπική εντύπωση)	0	0	0

9.3. Κατηγορία: Περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της Ιστορίας

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, της παρούσας εργασίας, τα ΑΠ για να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις της διδακτικής της ιστορίας θα πρέπει να περιλαμβάνουν κάποια βασικά στοιχεία περιεχομένου, τα οποία θα πρέπει να καλύπτονται με έναν ισορροπημένο τρόπο σε όλα τα στάδια των ΑΠ.

Συγκεκριμένα, για τη διάρθρωση της διδακτέας ύλης, πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τα ακόλουθα:

1. Την έμφαση στις διαντιδράσεις γεωγραφικού, οικονομικού, κοινωνικού πολιτικού και πολιτισμικού πεδίου.
2. Την ισορροπία μεταξύ των εξεταζόμενων ιστορικών περιόδων (σύγχρονες, προγενέστερες).
3. Την ισορροπία μεταξύ τοπικής, εθνικής, περιφερειακής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας.
4. Ένα ευρύ φάσμα των προοπτικών προσέγγισης του παρελθόντος: η οπτική των ανδρών/γυναικών, πλουσίων/φτωχών, εθνικού/αλλότριου, κυρίαρχης/εναλλακτικών ιδεολογιών.
5. Τη χρήση αντιθετικών ερμηνευτικών προοπτικών.
6. Την προσέγγιση θεμελιωδών ζητημάτων, ιστορικών γεγονότων (τοπικών – παγκόσμιων) της ανθρώπινης κοινωνίας μέσα από μια ποικιλία οπτικών: πολιτική, οικονομία, τεχνολογία, επιστήμες, κοινωνία, θρησκεία, πολιτισμός, αισθητικά θέματα.

Τα στοιχεία αυτά καλύπτουν και τα τρία πεδία του προβληματισμού για την ιστορική σκέψη, που αναφέρθηκαν παραπάνω. Δεν θεωρείται απαραίτητο να δίνεται η ίδια βαρύτητα σε όλα αυτά, περισσότερο ενδιαφέρει να υπάρχει σε τελική ανάλυση μια ισορροπία όλων αυτών των οπτικών στο σύνολο της διδασκαλίας της ιστορίας.

Μονάδα ανάλυσης αποτέλεσε κάθε τίτλος ή υπότιτλος διδακτικής ενότητας. Σε κάθε κατηγορία εφαρμόστηκε εξ αρχής η μέτρηση διαβάζοντας το περιεχόμενο ανάλογα με την κατηγορία. Σε κάθε ανάγνωση, δηλαδή, το θέμα μετατρέπονταν ανάλογα με την

κατηγορία, (το σκοπό της ανάγνωσης – αποδελτίωσης). Για παράδειγμα για την ανάλυση του γνωστικού περιεχομένου με τίτλο «Το διάστημα του μεσοπολέμου», με τη μία ανάγνωση εξετάστηκε αν είναι εθνική ιστορία, με την άλλη αν περιέχει μία ή εναλλακτικές προσεγγίσεις, με την άλλη αν αναφέρεται στο σύνολο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και ούτω κάθε εξής.

Συγκεκριμένα:

1. ΑΠ 1977: Για όλες τις κατηγορίες μετρήθηκαν 75 θεματικοί τίτλοι και υπότιτλοι. ως θέματα των κατηγοριών. Το ποσοστό υπολογίστηκε στο σύνολο των θεμάτων που μετρήθηκαν για κάθε κατηγορία χωριστά και που περιέχονται στο ΑΠ.
2. ΑΠ 1985: Για τις τέσσερις πρώτες κατηγορίες εξετάστηκαν- μετρήθηκαν 51 θεματικοί τίτλοι που αναφέρονται στα θεματικά περιεχόμενα του μαθήματος αφού αυτοί αποτελούν θέματα των κατηγοριών αυτών δηλ. φαίνεται καθαρά το περιεχόμενό τους. Για την 5^η κατηγορία οι θεματικοί τίτλοι και υπότιτλοι μοιράστηκαν σε 242 θέματα. Το ποσοστό υπολογίστηκε στο σύνολο των θεμάτων που μετρήθηκαν για κάθε κατηγορία χωριστά και που περιέχονται στο ΑΠ.
3. ΑΠ 2003: Για την 1^η, 2^η και 4^η κατηγορία μετρήθηκαν 49 θεματικοί τίτλοι. Για την 3^η κατηγορία οι θεματικοί τίτλοι μοιράστηκαν σε 61 θέματα και την 5^η σε 55 θέματα. Το ποσοστό υπολογίστηκε στο σύνολο των θεμάτων που μετρήθηκαν για κάθε κατηγορία χωριστά και που περιέχονται στο ΑΠ.

Αναλύοντας την πρώτη κατηγορία, που αναφέρεται στην εξέταση των ιστορικών περιόδων, αξίζει να τονιστεί ότι και τα τρία ΑΠ εξετάζουν ιστορικά γεγονότα και θεμελιώδη ζητήματα του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα. Συγκεκριμένα η εξέταση ξεκινάει από την Οθωμανική Αυτοκρατορία στα Προεπαναστατικά Χρόνια, και φτάνει μέχρι και το τέλος του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου στο ΑΠ του 1977, και μέχρι το Σύνταγμα του 1975 και την Ευρωπαϊκή Ένωση στα ΑΠ του 1985 και του 2003. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.19. οι αναφορές στον 20^ο αιώνα από το 3% στο ΑΠ του 1977, αυξάνεται στο 18% στο ΑΠ του 1985, και στο ΑΠ του 2003 στο 27%.

Παρατηρείται ότι δεν λαμβάνεται υπόψη από τα ΑΠ στη διάρθρωση της ύλης, το στοιχείο της ισορροπίας των εξεταζόμενων περιόδων, και πιο συγκεκριμένα αποσιωπούνται σημαντικές πτυχές της πρόσφατης ιστορικής εξέλιξης, με αποτέλεσμα να μην στρέφεται

+

θεματολογικά το μάθημα της Ιστορίας στο πρόσφατο παρελθόν, η κατανόηση του οποίου θα μπορούσε να συμβάλει στην κατανόηση του παρόντος.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.19. Περιεχόμενο ΑΠ-Εξέταση ιστορικών περιόδων

3. Περιεχόμενο	1977	1985	2003
3.A. Εξέταση ιστορικών περιόδων	%	%	%
3.A.1. Προγενέστερες περίοδοι	100	82	73
3.A.2. Σύγχρονες περίοδοι	0	18	27

Στον Πίνακα 3.20. παρουσιάζεται το στοιχείο της ισορροπίας μεταξύ της τοπικής, εθνικής, περιφερειακής. Ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας στη διάρθρωση της ύλης στα ΑΠ. Όπως φαίνεται το ΑΠ του 1977 εξετάζει μόνο την εθνική ιστορία, μικρή διαφοροποίηση εμφανίζεται στο ΑΠ του 1985 με μεγαλύτερη την αύξηση ποσοστού προς την περιφερειακή ιστορία που αφορά τους λαούς οι οποίοι ήρθαν σε επαφή με τον ελληνικό. Το ΑΠ του 2003 εμφανίζει αναφορές σε όλες τις κατηγορίες, αλλά είναι τόσο μικρό το ποσοστό εμφάνισης που σε καμία περίπτωση όμως δεν παρατηρείται ισορροπία ανάμεσα στις εξεταζόμενες ιστορίες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.20. Περιεχόμενο ΑΠ- Εξέταση τοπικής, εθνικής, περιφερειακής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας

3. Περιεχόμενο	1977	1985	2003
3.B. Εξέταση τοπικής, εθνικής, περιφερειακής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας.	%	%	%
3.B.1.Τοπική Ιστορία	0	0	2
3.B.2.Εθνική Ιστορία	100	86	88
3.B.3.Ευρωπαϊκή Ιστορία	0	2	2
3.B.4.Περιφερειακή Ιστορία	0	12	4
3.B.5.Παγκόσμια Ιστορία	0	0	2

Το φάσμα των οπτικών προσέγγισης του παρελθόντος, όπως φαίνεται στον πίνακα 3.21. δεν εμφανίζει ευρύτητα, αλλά μονομέρεια. Στα δύο προγενέστερα ΑΠ εμφανίζεται μόνο η προσέγγιση μέσα από την κυρίαρχη ιδεολογία (έθνος – κράτος, ορθοδοξία). Μια πολύ

+

μικρή διαφορά υπάρχει στο ΑΠ του 2003, στο οποίο εμφανίζονται αν και με μικρά ποσοστά και οι άλλες κατηγορίες εκτός από αυτή που αναφέρεται στην κοινωνική τάξη.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.21. Περιεχόμενο ΑΠ- Φάσμα προοπτικών προσέγγισης του παρελθόντος

3. Περιεχόμενο	1977	1985	2003
3.Γ. Φάσμα προοπτικών προσέγγισης του παρελθόντος	%	%	%
3.Γ.1.το φύλο	0	0	2
3.Γ.2.η κοινωνική τάξη	0	0	0
3.Γ.3.η οπτική μιας κυρίαρχης ιδεολογίας (έθνος-κράτος, ορθοδοξία)	100	100	93
3.Γ.4.η οπτική του αλλότριου	0	0	2
3.Γ.5.η οπτική εναλλακτικών ιδεολογιών	0	0	3

Όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 3.22. η κατηγορία, η οποία σχετίζεται με τις ερμηνείες των ιστορικών γεγονότων, δεν εμφανίζεται σε κανένα ΑΠ. Η απουσία αυτού του στοιχείου, θεωρήθηκε σημαντικό στην ανάλυση των ΑΠ και χρησιμοποιήθηκε στη διατύπωση των συμπερασμάτων της έρευνας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.22. Περιεχόμενο ΑΠ- Χρήση αντιθετικών ερμηνευτικών προοπτικών

3. Περιεχόμενο	1977	1981	2003
3.Δ.Χρήση αντιθετικών ερμηνευτικών προοπτικών	0%	0%	0%

Όπως παρατηρείται στον πίνακα 3.23. σε αυτή την κατηγορία τα ΑΠ εξελικτικά διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς την προσέγγιση των γεγονότων μέσα από ποικιλία οπτικών, παρ, όλο που η εξέταση μέσω της πολιτικής κρατάει το μεγαλύτερο ποσοστό συχνότητας, αυτό ελαττώνεται κατά 50%. Την μεγαλύτερη ισορροπία εμφανίζει το νεότερο ΑΠ. Σημαντικό επίσης στοιχείο μετατόπισης αποτελεί η εμφάνιση υψηλού ποσοστού συχνότητας στα δύο νεότερα ΑΠ της υποκατηγορίας της προσέγγισης μέσω των διαντιδράσεων των πεδίων, χωρίς να δίνεται σ' αυτό το στοιχείο η έμφαση.

+

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.23. Περιεχόμενο ΑΠ- Προσέγγιση ιστορικών γεγονότων μέσα από μια ποικιλία οπτικών

3. Περιεχόμενο	1977	1985	2003
3.Ε. Προσέγγιση ιστορικών γεγονότων μέσα από μια ποικιλία οπτικών	%	%	%
3.Ε.1.πολιτική	97	49	47
3.Ε.2.οικονομία	0	0	2
3.Ε.3.κοινωνία	0	4	5
3.Ε.4.τεχνολογία	0	0	4
3.Ε.5.θρησκεία	1	2	2
3.Ε.6.πολιτισμός	1	9	9
3.Ε.7.εκπαίδευση	0	1	2
3.Ε.8.Διαντιδράσεις γεωγραφικού, οικονομικού, κοινωνικού πολιτικού και πολιτισμικού πεδίου	1	35	29

Συμπερασματικά για την κατηγορία που εξετάζει το περιεχόμενο των ΑΠ, θα λέγαμε ότι το περιεχόμενο του ΑΠ του 1977 αναφέρεται μόνο σε προγενέστερες περιόδους, εξετάζοντας απόλυτα την εθνική ιστορία μέσα από την οπτική κυρίαρχης ιδεολογίας (έθνος-κράτος), χωρίς την προσφυγή σε αναλυτικές κατηγορίες και τη χρήση ερμηνειών, και προσεγγίζοντας τα ιστορικά γεγονότα μόνο μέσα από την οπτική της πολιτικής,

Το ΑΠ του 1985 εμφανίζει ένα ποσοστό στην εξέταση και σύγχρονων περιόδων, χωρίς να μιλάμε για ισορροπία, μειώνεται ελάχιστα η εξέταση της εθνικής ιστορίας προς την περιφερειακή, η οπτική της προσέγγισης γίνεται κι εδώ μέσα από την κυρίαρχη ιδεολογία (έθνος-κράτος), δεν προσφεύγει σε αναλυτικές κατηγορίες και ερμηνείες. Η σημαντικότερη αλλαγή που εμφανίζεται εδώ είναι στην προσέγγιση ιστορικών γεγονότων και μέσω των διαντιδράσεων των διαφόρων πεδίων.

Στο περιεχόμενο του ΑΠ του 2003 το ποσοστό εμφάνισης των σύγχρονων περιόδων αυξάνεται σημαντικά, εξακολουθώντας πάντως να είναι πίσω από τις απαιτήσεις της σύγχρονης διδακτικής της ιστορίας. Η εθνική ιστορία και σ' αυτό το ΑΠ καταλαμβάνει πολύ μεγάλο ποσοστό, αν και εμφανίζονται πολύ μικρά ποσοστά και στις άλλες

+

κατηγορίες. Έχουμε επίσης την εμφάνιση και των άλλων οπτικών προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων όμως η εξέταση μέσα από την οπτική της κυρίαρχης ιδεολογίας παραμένει κυρίαρχη. Η μεγαλύτερη αλλαγή που εμφανίζεται κυρίως σε σχέση με το ΑΠ του 1977 είναι στην τελευταία κατηγορία, και αφορά στο στοιχείο της προσέγγισης του παρελθόντος μέσα από την οπτική των διαντιδράσεων του γεωγραφικού, οικονομικού, κοινωνικού, πολιτικού και πολιτισμικού πεδίου.

9.4. Ιστορική Ανάλυση των Αναλυτικών Προγραμμάτων¹⁰⁴ (Μεταπολίτευση-2003) του μαθήματος της Ιστορίας της Στ΄ τάξης δημοτικού

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας επιχειρείται στη συνέχεια η Ιστορική Ανάλυση των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Μεταπολίτευση – 2003) του μαθήματος της Ιστορίας της Στ΄ δημοτικού, θεωρώντας ιδιαίτερα απαραίτητη και διαφωτιστική για τους στόχους και τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας, την ένταξη και συνεξέτασή τους με τα ιστορικά συμφραζόμενα της εποχής στην οποία συγγράφηκαν και εφαρμόστηκαν.

9.4.1. Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Ιστορίας του 1977

Το ΑΠ της μεταπολίτευσης περιλαμβάνει γενικό σκοπό, είναι μονόστηλο και αναφέρεται στην ύλη και τη διάρθρωσή της και επίσης περιλαμβάνει γενικές μεθοδολογικές οδηγίες.

Ως γενικός σκοπός δηλώνεται η κατανόηση των πολιτικών γεγονότων και πολιτιστικών στοιχείων που συνθέτουν το ιστορικό παρελθόν και παρόν του έθνους, η ανάπτυξη του αισθήματος της φιλοπατρίας και η προετοιμασία για ενσυνείδητη και ελεύθερη συμμετοχή στη ζωή του ελληνικού λαού και της ευρύτερης κοινωνίας των λαών.¹⁰⁵

Δίνονται συμπληρωματικές «Γενικές Οδηγίες», που ορίζουν τη μέθοδο και τους στόχους της διδασκαλίας της Ιστορίας στο δημοτικό και περιγράφουν το είδος της Ιστορίας που πρέπει να διδάσκεται. Αυτές οι Οδηγίες αφορούν αφενός άμεσα την Ιστορία και τη μέθοδο της διδασκαλίας, τονίζοντας την ανάγκη να παρουσιάζεται η ιστορική αλήθεια ανεπηρέαστη από σκοπιμότητες, να προωθείται η κατανόηση αιτιωδών σχέσεων στην ιστορία, να καλλιεργείται η «ορθή» ιστορική σκέψη, καθώς και η αξιολόγηση και ο «ορθός» χαρακτηρισμός ιστορικών προσώπων και πράξεων. Αφετέρου οι οδηγίες αναφέρονται στην εθνική διαπαιδαγώγηση και ορίζουν ότι πρέπει να τονίζεται η ιστορική συνέχεια του ελληνικού έθνους και η θετική επίδραση του χριστιανισμού στην ιστορική πορεία του, να υπογραμμίζονται όσα στοιχεία επιβεβαιώνουν την ακτινοβολία και την παγκοσμιότητα του ελληνικού πολιτισμού καθώς και τη θετική του επίδραση στη διαμόρφωση του «πραγματικού» πολιτισμού, και τέλος να προβάλλονται οι ιστορικές προσωπικότητες και τα περιστατικά που ευνοούν τη θετική ταύτιση των παιδιών και

¹⁰⁴ Στο Παράρτημα παρατίθενται Γραφήματα των βασικών κατηγοριών ανάλυσης των ΑΠ σσ. 326-329

¹⁰⁵ ΠΔ 1034, Περί των διδασκόμενων μαθημάτων και του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου, ΦΕΚ 347,12/11/1977, σελ. 3191

συμβάλλουν έτσι στην ηθική τους μόρφωση, τον εθνικό φρονηματισμό, την καλλιέργεια εθνικού φρονήματος και την ανάπτυξη δημοκρατικής συνείδησης.

Από τα στοιχεία που προέκυψαν με την Ανάλυση Περιεχομένου του ΑΠ (βλ. προηγούμενες ενότητες 9.1., 9.2. και 9.3.) παρατηρείται ότι δεν βρισκόμαστε σε κάποια τομή σε σχέση με τις προηγούμενες δεκαετίες, αλλά απλώς σε μια διεύρυνση των στόχων που ανατίθεται στο μάθημα της ιστορίας. Ωστόσο, μολονότι δηλώνεται η πρόθεση να αποσκοπεί το μάθημα εξίσου στην απόκτηση ιστορικών γνώσεων και στην εθνική διαπαιδαγώγηση, η σχέση ανάμεσα στα δύο σκέλη είναι ιεραρχική, αφού η γνώση της ιστορίας αποκτά νόημα μόνο ως διαδικασία εθνικής συνειδητοποίησης. Η αναφορά στην «*ιστορική αλήθεια*» και στην ανάγκη να παρουσιάζεται ανεπηρέαστη από σκοπιμότητες έρχεται σε αντίφαση με το περιεχόμενο της Ιστορίας που πρέπει να διδάσκεται. Την αντίφαση αυτή καλύπτει το γεγονός ότι το περιεχόμενο της διδασκαλίας, η ιστορική συνέχεια του έθνους, η θετική επίδραση του χριστιανισμού, η συμβολή στον «πραγματικό» πολιτισμό, αντιμετωπίζεται ως κάτι δεδομένο, «φυσικό» και αδιαμφισβήτητο, έξω και πάνω από οποιαδήποτε ιστορική κριτική και αμφισβήτηση. Για τούτο και χωρίζονται τόσο η ιστορική σκέψη όσο και η προσέγγιση των ιστορικών προσώπων και πράξεων σε «ορθές» και «λαθεμένες».

Σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές του δημοτικού καλούνται μεν να κατανοήσουν ότι τα γεγονότα του παρελθόντος συνδέονται μεταξύ τους (αναφορά στις αιτιώδεις σχέσεις), αλλά μόνο προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, εκείνη που οδηγεί στην αδιαμφισβήτητη αποδοχή των παραπάνω διατυπώσεων. Δεν γίνεται λόγος για τις σύγχρονες μεθόδους της ιστορικής έρευνας, για τη σημασία των μαρτυριών και των τεκμηρίων, για τις πολλαπλές δυνατότητες ερμηνείας. Αντί να προάγεται μια αντίληψη για την Ιστορία ως γνωστικού πεδίου με πολλαπλές προσεγγίσεις και μεταβαλλόμενα πορίσματα, καλλιεργείται η ιδέα της «ορθής» και της «λαθεμένης» ιστορίας. Σε αυτή στηρίζεται η παραδοχή ότι το ελληνικό έθνος είναι μοναδικό και ιδιαίτερο. Την ίδια λειτουργία έχει και η διάκριση του πολιτισμού σε «πραγματικό» και «μη πραγματικό», διάκριση επιστημονικά αστήρικτη, αφού ως πραγματικός εδώ εννοείται ο ευρωπαϊκός πολιτισμός, σύμφωνα με την κατάταξη των πολιτισμών σε ανώτερους και κατώτερους που χαρακτηρίζει την ευρωκεντρική σκέψη του 19^{ου} αιώνα. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, ο ελληνικός πολιτισμός, που ταυτίζεται με τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό, αντλεί τη μοναδικότητα και την υπεροχή του ακριβώς από το γεγονός ότι βρίσκεται στη βάση του «ανώτερου» ευρωπαϊκού πολιτισμού. Η

«ευρύτερη κοινότητα των λαών» ταυτίζεται έτσι με τους ευρωπαϊκούς λαούς, με την ευρωπαϊκή κοινότητα στην οποία αναμένεται να ενταχθεί η Ελλάδα.¹⁰⁶

Σε σχέση με το περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας στο ΑΠ του 1977, φαίνεται ότι εξετάζονται μόνο προγενέστερες περίοδοι της εθνικής ιστορίας χωρίς καμία αναφορά σε τοπική, περιφερειακή ή παγκόσμια ιστορία, μέσα από την οπτική της κυρίαρχης ιδεολογίας του έθνους –κράτους ορθοδοξίας, και την οπτική της πολιτικής. Παρ' όλο που υιοθετείται ξεκάθαρα η γενεαλογική γραμμική και παρατακτική προσέγγιση του παρελθόντος εντούτοις αποσιωπούνται σημαντικές πτυχές της ιστορικής εξέλιξης και έχουμε επιλεκτική διδασκαλία μεμονωμένων περιόδων, πολιτισμών, ηπείρων, κοινωνικών τάξεων, ιστορικών προσωπικοτήτων.

9.4.2. Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Ιστορίας του 1985

Η νέα πολιτική εξουσία το 1981 καθιερώνει νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο επιφέρει τροποποιήσεις σε αυτό του 1977, αλλά στη συνέχεια για τα επόμενα χρόνια υφίσταται συνεχείς τροποποιήσεις που μαρτυρούν μετατόπιση στους στόχους, χωρίς όμως πάλι να μιλάμε για τομή. Βασικές αλλαγές, οι οποίες αφορούν και τη δομή του προγράμματος και συνδέονται με τη φιλοσοφία του είναι ότι το πρόγραμμα γίνεται δίστηλο, η μία στήλη περιλαμβάνει στόχους και η άλλη τα περιεχόμενα, τα οποία αντιστοιχίζονται, κεφάλαιο για τη μεθοδολογία, και βιβλίο δασκάλου όπου εξειδικεύονται οι στόχοι σε κάθε ενότητα και η μεθοδολογία.

Ο σκοπός του μαθήματος έχει τρία σκέλη: α) να γνωρίσουν τα παιδιά την ιστορία του ελληνικού έθνους και της ιδιαίτερης πατρίδας τους, καθώς και τα σημαντικά γεγονότα της παγκόσμιας ιστορίας που συνδέονται με την ελληνική ιστορία, β) να αναπτύξουν ιστορικό τρόπο σκέψης και να εξοικειωθούν με τις ιστορικές μεθόδους, έτσι ώστε να ενδιαφερθούν για την ιστορική διερεύνηση και γ) να μάθουν να «αξιολογούν σωστά και να «φρονηματίζονται» από το παρελθόν και συγχρόνως να αγαπήσουν την πατρίδα τους και τη δημοκρατία ώστε να γίνουν σωστοί πολίτες. Η διαμόρφωση ιστορικής σκέψης μέσα από τα πεδία της γνώσης και κατανόησης της ιστορίας και της χρήσης πηγών αναφέρονται στους σκοπούς, ενώ δεν καλύπτεται το τρίτο πεδίο η χρήση ερμηνειών, η ανάπτυξη της

¹⁰⁶ Βλ. και Αβδελα, Έ. (1997). Χρόνος, ιστορία, εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο. Στο Φραγκουδάκη Α.- Δραγώνα, Θ. *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σσ. 49-71

φιλοπατρίας και των δημοκρατικών ιδεωδών μέσα από τη επιλογή γεγονότων και ερμηνειών.

Οι διδακτικές αρχές για το μάθημα ορίζουν ότι πρέπει να δίνεται έμφαση στην ειρηνική δραστηριότητα, αλλά και στους αγώνες για την ελευθερία, να αποφεύγεται η μισαλλοδοξία, να τονίζεται ο ηρωισμός και η αυτοθυσία, να περιγράφεται και η καθημερινή ζωή και να προωθείται η αναλογία των ιστορικών θεμάτων με το παρόν.

Οι στόχοι του προγράμματος είναι πάντα, όπως φαίνεται, πολλαπλοί. Από τη μια θεωρείται απαραίτητο να μάθουν τα παιδιά εκείνα τα στοιχεία από το παρελθόν που κρίνονται σημαντικά για την καλλιέργεια της αγάπης προς την πατρίδα και τη δημοκρατία. Από την άλλη, οι μαθητές καλούνται να μάθουν να συλλέγουν, ταξινομούν και ελέγχουν τεκμήρια, να ερμηνεύουν χάρτες και σχεδιαγράμματα και να επαληθεύουν υποθέσεις. Με αυτόν τον τρόπο οι συντάκτες του προγράμματος αναμένουν ότι τα παιδιά θα αναπτύξουν ιστορική σκέψη. Όπως είδαμε στην ανάλυση, που προηγήθηκε και αφορά τα περιεχόμενα του μαθήματος, κάτι τέτοιο δεν μπορεί να συμβεί, αφού το πρόγραμμα είναι τόσο λεπτομερές ώστε αφήνει ελάχιστα περιθώρια στους εκπαιδευτικούς και στα παιδιά για να αναπτύξουν ενεργητική δράση και πρωτοβουλία. Πουθενά δεν δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συγκεντρώσουν μόνοι τους ιστορικό υλικό και να επιχειρήσουν τον έλεγχο και την εξακρίβωση της εγκυρότητάς του.

Προκύπτει επομένως και εδώ μια σαφής ιεράρχηση, βασικός προορισμός του μαθήματος είναι να καλλιεργήσει στα παιδιά τη φιλοπατρία και την αγάπη στη δημοκρατία μέσα από την ανάλογη επιλογή ιστορικών γεγονότων και ερμηνειών. Η γνώση του παρελθόντος υπακούει σε στόχους που βρίσκονται έξω από το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας. Αυτοί οι στόχοι είναι ρητά φρονηματιστικοί.¹⁰⁷ Σε αυτό το πλαίσιο η εξοικείωση με τις τεχνικές της ιστορικής έρευνας μόνο δευτερεύοντα χαρακτήρα είναι δυνατό να έχει. Η περιέργεια και το ενδιαφέρον για την ιστορία που καλούνται οι μαθητές να αναπτύξουν μεταφράζονται στην πράξη σε υποχρεωτική αποδοχή μιας συγκεκριμένης γνώσης. Καθώς τίποτα δεν δείχνει τον τρόπο με τον οποίο συγκροτήθηκε αυτή η γνώση, αποσιωπάται το γεγονός ότι συνίσταται από ερμηνείες δεδομένων, τα παιδιά δεν μαθαίνουν να διακρίνουν ανάμεσα στα τεκμήρια και τις ερμηνείες, να ξεχωρίζουν ανάμεσα στην άποψη και το

¹⁰⁷ Χαρακτηριστική η δήλωση του πρώην προέδρου του Π.Ι. Μπαμπινιώτη, Γ. ότι η ιστορία είναι κατ' εξοχήν «φρονηματιστικό μάθημα», *Εξουσία*, Σάββατο 10/3/1997)

δεδομένο. Έτσι δεν αποκτούν τα μέσα για να θέσουν ερωτήματα στο παρελθόν, απαραίτητη προϋπόθεση για να αναπτυχθεί η κριτική τους σκέψη.

Παρ' όλο που το νέο πρόγραμμα εισάγει και άλλες μεθόδους, όπως π.χ. τη χρήση και αποκωδικοποίηση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, τη βιοματική μέθοδο με επισκέψεις σε ανάλογους χώρους στην ουσία όλα αυτά γίνονται για να επιβεβαιώσουν τη δεδομένη γνώση και άποψη, λειτουργούν συμπληρωματικά προς αυτή, δεν δίνουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν οι μαθητές τα μέσα έτσι ώστε να θέσουν ερωτήματα, να καταλήξουν σε συμπεράσματα, να συγκρίνουν ερμηνείες, να αρθρώσουν ιστορικό λόγο, απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της κριτικής ιστορικής τους σκέψης.

Σε αρκετά όμως σημεία οι σκοποί, οι στόχοι αλλά κυρίως η μεθοδολογία του προγράμματος διαφέρει από το προηγούμενο. Τονίζεται ιδιαίτερα η σημασία της δημοκρατίας και της ειρήνης, η αφήγηση περιλαμβάνει περισσότερα στοιχεία της καθημερινής ζωής, δίνεται σημασία στη διασύνδεση αιτίας και αποτελέσματος, προβάλλονται και άλλες μέθοδοι, εισάγεται η χρήση ποικίλου διδακτικού και εποπτικού υλικού, αυξάνονται οι αναφορές στη σύγχρονη ιστορία, η αναλογία, εκτός από την εθνική ιστορία έχουμε αναφορά και στην περιφερειακή και έχουμε σημαντική αλλαγή όσο αφορά στην προσέγγιση των γεγονότων μέσα από μια ποικιλία οπτικών, μειώνεται σημαντική το ποσοστό της οπτικής των γεγονότων μέσα από την πολιτική και αυξάνεται το ποσοστό της προσέγγισής τους μέσα από την οπτική των διαντιδράσεων του κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού και πολιτισμικού πεδίου.

Δεν εισάγει βεβαίως τομή στο μάθημα της Ιστορίας, αφού και με αυτό το πρόγραμμα η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης επιχειρείται με την αναγωγή στη λογική του έθνους και των κυρίαρχων θεσμών και αξιών, δεν εισάγει τη λογική της ιστορικής έρευνας και της προσέγγισης των γεγονότων μέσα από πολλαπλές ερμηνείες, δεν δίνει τη δυνατότητα του διαχωρισμού των γεγονότων και των ερμηνειών, η βασική προοπτική προσέγγισης του παρελθόντος παραμένει αυτή της κυρίαρχης ιδεολογίας.

Έτσι με βάση τα δεδομένα της ανάλυσης αυτού του ΑΠ μπορούμε διαπιστώνεται ότι το ΑΠ της ιστορίας του 1981, με όλες τις υφιστάμενες τροποποιήσεις του στην πορεία του χρόνου και τις αλλαγές που έφερε, στην πράξη δεν αναπτύσσει κριτική ιστορική σκέψη στους μαθητές που τελειώνουν το δημοτικό σχολείο, παρ' όλο που την επαγγέλλεται.

9.4.3. Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Ιστορίας του 2003

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επιχείρησε, μετά το 2001, έναν εκπαιδευτικό σχεδιασμό που εστιάζεται πρωτίστως στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και επεκτείνεται και στο νηπιαγωγείο. Με βάση την εκτίμησή του ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας δεν μπορεί να πορεύεται στις συντεταγμένες του παραδοσιακού γνωσιοκεντρικού σχολείου, της αποσπασματικότητας και της παθητικής απόκτησης των γνώσεων και ότι αντίθετα το σχολείο πρέπει να γίνει μαθητοκεντρικό και βιωματικό. Αρχίζει να «συλλαβίζει» τα περί της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και της φαντασίας, της συλλογικής προσπάθειας, της δημιουργικής και πρωτοβουλιακής δράσης. Για να επιτευχθεί μια τέτοια προσέγγιση συνέταξε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), εισάγοντας τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Το ΔΕΠΠΣ στηρίζεται στις βασικές αρχές και τους σκοπούς της αγωγής και της διδασκαλίας με τα οποία τίθεται το γενικό πλαίσιο και ορίζονται οι κατευθυντήριοι άξονες για τον προσδιορισμό του περιεχομένου σπουδών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αναπροσαρμόζει τους στόχους και τις μεθόδους της διδασκαλίας, δομεί ταυτόχρονα το περιεχόμενο των διδασκόμενων αυτοτελών μαθημάτων στη βάση της ισόρροπης οριζόντιας και κάθετης κατανομής της διδασκόμενης ύλης. Διατηρούνται, δηλαδή, τα διακριτά μαθήματα, αλλά ταυτόχρονα προωθούνται ποικίλοι τρόποι συσχέτισης της γνώσης σε δύο άξονες διαθεματικότητας, τον κατακόρυφο και τον οριζόντιο άξονα, όπως δηλώνεται και από τον προσδιορισμό του Πλαισίου Προγράμματος (=οριζόντιος άξονας) και Ενιαίου (=κατακόρυφος άξονας). Προωθείται έτσι η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων, η σφαιρική ανάλυση βασικών εννοιών και προβάλλεται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Το ΔΕΠΠΣ κάθε αντικειμένου χαρακτηρίζεται από την απαιτούμενη ευελιξία ώστε να υπάρχει ευχέρεια προσαρμογής του περιεχομένου, όποτε κρίνεται απαραίτητο. Στα πλαίσια του ΔΕΠΠΣ εισάγεται το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης στο οποίο οι μαθητές ασχολούνται με θέματα του ενδιαφέροντός τους τα οποία επιλέγουν οι ίδιοι και ακολουθούν τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας (project).

Για το μάθημα της Ιστορίας συντάχθηκε το ΔΕΠΠΣ Ιστορίας, που συνδέει κατακόρυφα την ιστορική γνώση για όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση και το ΑΠ, όπως και για όλα τα μαθήματα του δημοτικού και του γυμνασίου. Το νέο ΑΠ εισάγει αλλαγές και στη δομή του. Περιλαμβάνει α) ειδικούς σκοπούς, β) στόχους, γ) θεματικές ενότητες, δ) ενδεικτικές δραστηριότητες, ε) πρόσθετα διαθεματικά σχέδια εργασίας για τα οποία διατίθεται

περίπου το 10% του συνολικού διδακτικού χρόνου του μαθήματος, στ) συγκεκριμένες ώρες διδασκαλίας, ζ) διδακτική μεθοδολογία και η) αξιολόγηση των μαθητών (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002 Α: 5-19).

Παρατηρώντας τις αλλαγές κρίνονται σημαντικά τα στοιχεία της σύνταξης Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου, όπως η εισαγωγή της επεξεργασίας βασικών εννοιών για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η εισαγωγή των διαθεματικών σχεδίων εργασίας και βεβαίως η εισαγωγή πλέον του τρίστηλου αναλυτικού προγράμματος, το οποίο είναι βασικά στοχοκεντρικό και έχει στήλη ενδεικτικών δραστηριοτήτων. Όλα όσα αναφέρθηκαν αποτελούν μετατόπιση προς μια πιο σύγχρονη αντιμετώπιση του μαθήματος της Ιστορίας τόσο από την πλευρά της διδακτικής της Ιστορίας όσο και της Παιδαγωγικής Επιστήμης.

Σε σχέση με τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου του ΑΠ του 2003 φαίνεται ότι αποτελεί σκοπό του η διαμόρφωση κριτικής ιστορικής σκέψης μέσα από τα πεδία της κατανόησης της ιστορίας και της χρήσης πηγών, αλλά και αυτό το ΑΠ δεν αναφέρει καθόλου στο σκοπό του τη χρήση ποικίλων ερμηνειών του παρελθόντος, η γνώση παρουσιάζεται δεδομένη και δεν αμφισβητείται. Η διαμόρφωση ιστορικής σκέψης με την αναγωγή στους ομόκεντρους κύκλους αναφέρεται μόνο στον τόπο καταγωγής, το έθνος και τους κυρίαρχους θεσμούς, ενώ δεν εμφανίζεται το στοιχείο της προσφυγής σε κοινωνική τάξη. Σημαντική αλλαγή παρατηρείται στην εδραίωση της συλλογικής ταυτότητας, όπου εμφανίζονται αναφορές σε γνώση και άλλων πολιτισμών, κοινωνικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών διαφοροποιήσεων. Εισάγεται η χρήση μεθόδων της ιστορικής έρευνας και στο ΑΠ αλλά και επιπρόσθετα στα διαθεματικά σχέδια εργασίας, προβλέπεται η οργάνωση της ιστορικής γνώσης και η κοινοποίησή της με διάφορους τρόπους, καθώς επίσης η χρήση ποικιλίας μεθόδων και εποπτικού υλικού. Φαίνεται μια πιο ισόρροπη ανάπτυξη της διδασκόμενης ύλης αφού αυξάνεται το ποσοστό της σύγχρονης ιστορίας, μειώνεται η εθνική ιστορία, ελάχιστα όμως χωρίς να χάνει την πρωτοκαθεδρία, όπως επίσης και η οπτική της κυρίαρχης ιδεολογίας έχει το μεγαλύτερο ποσοστό αν και αρχίζουν να εμφανίζονται δειλά η οπτική του αλλότριου/ξένου και εναλλακτικών ιδεολογιών.

Δεν γίνεται όμως λόγος για μια σχολική ιστορία, που επιχειρεί να συγκεράσει δημιουργικά την απόκτηση ιστορικών γνώσεων με τη διαμόρφωση διανοητικών δεξιοτήτων και την άρθρωση κριτικής ιστορικής σκέψης, αφού δεν εστιάζεται το ενδιαφέρον του ΑΠ και στους τρόπους διαμόρφωσης της ιστορικής σκέψης. Το νέο ΑΠ παρ' όλο που διακηρύσσει

σοβαρές αλλαγές και νέες προσεγγίσεις του μαθήματος της Ιστορίας δεν πετυχαίνει α) την υπέρβαση της εθνοκεντρικής θεώρησης της ιστορικής εξέλιξης, και την αξιολόγηση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων από τις προοπτικές της παγκοσμιότητας, της ευρωπαϊκότητας, του έθνους, και της τοπικής κοινωνίας, β) την ένταξη στην ιστορική προβληματική της ετερότητας υπό την πολλαπλή έννοια του διαφορετικού πολιτισμού, του διαφορετικού έθνους, της διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, της κοινωνικής τάξης, του φύλου και της ηλικίας γ) τη διαμόρφωση του εγκυρότερου και καταλληλότερου κάθε φορά ερμηνευτικού πλαισίου για την ιστορική ανάλυση. Έτσι το ΑΠ δεν ευθυγραμμίζεται με τις σύγχρονες τάσεις των επιστημών που ασχολούνται με το μάθημα της Ιστορίας αφού δεν υιοθετεί ως ρόλο του μαθήματος τη δημιουργία κριτικής ικανότητας και διανοητικών δεξιοτήτων, τη μύηση των μαθητών στην ηθική του σεβασμού και της κατανόησης της διαφοράς, την εξοικείωση της σχολικής τάξης με τα μεθοδολογικά και εννοιολογικά εργαλεία της ιστορικής επιστήμης.

Ακόμα και σήμερα στην Ελλάδα στο σχεδιασμό των ΑΠ αναμασούνται μοντέλα δανεισμένα από ευρωπαϊκές κυρίως χώρες, που τα εφάρμοσαν προηγούμενες εποχές, και κανείς δεν πιστεύει ότι το ΑΠ είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως γνήσια μεταρρύθμιση, στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Τα ΑΠ, όχι μόνο του μαθήματος της Ιστορίας, αλλά κι αυτά της γλώσσας προσφέρονται περισσότερο για ιδεολογικές εγχαραξεις, λειτουργούν περισσότερο ως «άλλοθι» της πολιτικής εξουσίας (Apple, 1986) και μάλλον ως νομιμοποιητικός μηχανισμός επίτευξης συγκεκριμένων σκοπιμοτήτων και λιγότερο ως απόπειρα αλλαγής και διαμόρφωσης νέων συνθηκών. Τα ΑΠ αναλαμβάνουν να προσδώσουν στο σχολείο τον διαχειριστικό του ρόλο, ένα ρόλο απαλλαγμένο από οράματα, ενδεχομένως ένα ρόλο ρεαλιστικό, στα μέτρα της πραγματικότητας. Επίσης καλούνται να δώσουν απαντήσεις σε παγιωμένες

9.5. Ερμηνεία και γενικά συμπεράσματα της Ανάλυσης Περιεχομένου των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Μεταπολίτευση – 2003) του μαθήματος της Ιστορίας

Η ερμηνεία (Φίλιας, 2000: Κεφάλαιο έκτο) των αποτελεσμάτων έχει ως σκοπό, εκτός από το να συνθέσει τα στοιχεία που προέκυψαν από την Ανάλυση Περιεχομένου των ΑΠ ώστε να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα που διατυπώθηκαν από την έρευνα, να ψάξει και την ευρύτερη σημασία που έχουν αυτές οι απαντήσεις, διερευνώντας τις πιθανές συνδέσεις τους με άλλες υπάρχουσες γνώσεις. Η ερμηνεία αυτή οδήγησε επίσης στη δημιουργία επεξηγηματικών εννοιών και νοηματικών πλαισίων, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στη διατύπωση των γενικών συμπερασμάτων για τα ΑΠ που εξετάστηκαν, και στη συνέχεια στη συνθετική θεώρηση των ευρημάτων των δύο διερευνήσεων της παρούσας έρευνας για την ιστορική σκέψη των μαθητών που τελειώνουν το δημοτικό σχολείο.

Για να απαντηθεί το ερώτημα της έρευνας για τα ΑΠ, αν δηλαδή υπάρχει αντιστοίχιση των ΑΠ του μαθήματος της Ιστορίας της Στ' τάξης του Δημοτικού με τις νέες σημασιοδοτήσεις και θεωρητικό προβληματισμό που αναπτύσσεται, αφ' ενός στο πεδίο της ιστορίας και ευρύτερα των κοινωνικών επιστημών και αφετέρου στο πεδίο της παιδαγωγικής και ιδιαίτερα σ' αυτό της ειδικής διδακτικής του μαθήματος, συνεξετάζονται τα ευρήματα από όλες τις κατηγορίες.

Τα ποσοτικά δεδομένα παρουσιάστηκαν αναλυτικά και έγινε κατά υποκατηγορία ο σχολιασμός, στην προηγούμενη ενότητα εδώ θα αναλυθούν, ερμηνευτούν και προεκταθούν, μετατρεπόμενα έτσι σε ποιοτικά. Τα ποσοτικά στοιχεία που προέκυψαν καθώς και αυτά που αφορούν στην εμφάνιση ή όχι κάποιων κατηγοριών συνδυάζονται στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Σε σχέση με το πρώτο βασικό ερώτημα αν τα ΑΠ ιδεολογικοποιούν την ιστορική γνώση εξετάστηκαν οι παράμετροι που θέσαμε.

Το πρώτο στοιχείο που έχει άμεση σχέση είναι αυτό που αφορά στην πολλαπλότητα ερμηνευτικών εκδοχών για το παρελθόν καθώς και στη χρήση αντιθετικών ερμηνευτικών εκδοχών. Το στοιχείο αυτό διερευνήθηκε και στις τρεις βασικές κατηγορίες (στοχοθεσία-μεθοδολογία-πρειεχόμενο). Και στα τρία ΑΠ δεν εμφανίζεται σε καμία κατηγορία. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα ΑΠ της ιστορίας προβάλλουν μία καθολική - δεσμευτική ερμηνεία που επιβάλλει αξιώσεις ισχύος.

Εξετάζοντας την παράμετρο του ερμηνευτικού πλουραλισμού ιστορικών φαινομένων, μέσω της κριτικής προσέγγισης πηγών για καλλιέργεια αξιολογικής ελευθερίας ως ρυθμιστικό ιδεώδες του ιστορικού λόγου παρατηρείται ότι τα δύο προγενέστερα ΑΠ δεν έχουν καμία αναφορά στην ιστορική έρευνα μέσω της οποίας θα οδηγηθούν οι μαθητές σε υποθέσεις και συμπεράσματα, το νεότερο ΑΠ κάνει μια εισαγωγή σε μικρές ιστορικές έρευνες μαθητών. Όμως και τα τρία ΑΠ δεν αναφέρονται στη χρήση ποικιλίας ιστορικών ερμηνειών και στη χρήση αντιθετικών ερμηνευτικών προοπτικών, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα ΑΠ υιοθετούν μια ερμηνευτική μονομέρεια, η οποία επιλέγεται από τους κυρίαρχους εκπαιδευτικούς θεσμούς.

Παραλείπονται και αποσιωπούνται σημαντικές πτυχές της ιστορικής εξέλιξης, αφού έχουμε επιλεκτική διδασκαλία μεμονωμένων περιόδων (προγενέστερες), πολιτισμών, ηπείρων, κοινωνικών τάξεων, ιστορικών προσωπικοτήτων. Η οπτική της κυρίαρχης ιδεολογίας (έθνος-κράτος –ορθοδοξία) στα δυο ΑΠ καταλαμβάνει το 100% και 93% στο νεότερο. Μικρή διαφοροποίηση παρατηρήσαμε στο τελευταίο ΑΠ που αναφέρεται και σε κάποιους γειτονικούς λαούς ή πολιτισμούς. Έτσι η εθνική ιστορία κατέχει θέση περισσότερο από κυρίαρχη, η ελληνοκεντρική θεώρηση των πραγμάτων είναι σχεδόν αποκλειστική.

Το φάσμα των ιστορικών περιόδων - πολιτισμών - εθνικής ιστορίας που εξετάζονται δεν παρουσιάζει ευρύτητα, αφού αποσιωπούνται σοβαρές πτυχές της εξέλιξης, δεν έχουμε αναφορά σε αναλυτικές κατηγορίες παρά μόνο στο έθνος, στον ελληνικό πολιτισμό στην ελληνική ορθόδοξη θρησκεία. Μέσα από αυτά τα δεδομένα αποκαλύπτεται τι αποκρύπτεται από την ιστορική μνήμη, οι περίφημες παραλήψεις της Ιστορίας, και τι θεωρείται ως αξιομνημόνευτο και ζωντανό συστατικό της. Καταλήγουμε έτσι ότι δεν γίνεται κριτική υπέρβαση προκαταλήψεων (φυλετικών, εθνικών, ταξικών, πολιτισμικών).

Τα ΑΠ δεν αναφέρονται στο σύνολο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Η ύλη της Ιστορίας δηλαδή δεν αρθρώνεται με αναλογικό τρόπο, περιλαμβάνοντας στοιχεία τοπικής, εθνικής, περιφερειακής και παγκόσμιας ιστορίας χωρίς να αποσιωπάται η πολιτισμική ιδιαιτερότητα και η ιστορία των μειονοτήτων. Όσον αφορά την προσέγγιση ιστορικών γεγονότων, κλπ. μέσα από μια ποικιλία οπτικών παρατηρούμε ότι η εξέταση της εθνικής ιστορίας καταλαμβάνει σχεδόν όλη την ύλη της ιστορίας και υιοθετείται βασικά η οπτική της πολιτικής. Τα δύο νεότερα ΑΠ υιοθετούν και την οπτική της προσέγγισης των

διαντιδράσεων μεταξύ του γεωγραφικού, οικονομικού, κοινωνικού, πολιτικού και πολιτισμικού πεδίου, γεγονός που αποτελεί σημαντικό στοιχείο μετατόπισης.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι δεν προάγεται η αντίληψη για την Ιστορία με πολλαπλές προσεγγίσεις και μεταβαλλόμενα πορίσματα και καλλιεργείται η ιδέα της «ορθής» και «λαθεμένης» ιστορίας.

Καταλήγουμε έτσι στο συμπέρασμα ότι τα ΑΠ του μαθήματος της Ιστορίας δεν αποϊδεολογικοποιούν την ιστορική γνώση μέσα από τους δύο αλληλοεξαρτώμενους τρόπους: α) της επίγνωση της πολλαπλότητας και της σύνθετης κοινωνικο-πολιτικής αναφορικότητας των ερμηνευτικών εκδοχών για το παρελθόν και β) του ερμηνευτικού πλουραλισμού και της επινόησης τεχνικών κριτικής προσέγγισης διαφόρων πτυχών της ιστορίας. Έτσι η αξιολογική ελευθερία δεν αποβαίνει ρυθμιστικό ιδεώδες του λόγου του μαθήματος.

Το δεύτερο ερώτημα της έρευνας εξετάζει το αν τα ΑΠ του μαθήματος της Ιστορίας της Στ' τάξης του Δημοτικού παρέχουν τη δυνατότητα χρήσης και εφαρμογής ποικιλίας ερμηνειών – μεθόδων – διδακτικού υλικού.

Η πρώτη παράμετρος που διερευνήθηκε σε σχέση με το ερώτημα αυτό είναι η χρήση ποικιλίας μεθόδων. Εδώ αξίζει να αναφερθεί ότι το ΑΠ του 1977 αναφέρεται σαφώς μόνο στην μέθοδο της αφήγησης, είτε αυτή είναι γραπτή μέσω του εγχειριδίου, είτε αναπαράγεται προφορικά από το διδάσκοντα. Τα επόμενα ΑΠ εισάγουν κι άλλες μορφές διδασκαλίας και μεθοδολογικής προσέγγισης. Ήδη στο ΑΠ του 1981 η μέθοδος της αφήγησης παίρνει το μικρότερο σχεδόν ποσοστό και αυξάνεται θεαματικά η μέθοδος μέσω του διαλόγου, αλλά και η βιωματική και ενεργητική μέθοδος. Δεν έχουμε αναφορά στις μικρές ιστορικές έρευνες, στην ιστορία πρόβλημα και στη διαθεματική προσέγγιση. Προτείνεται όμως συνδυασμός μεθόδων κατά τη διδασκαλία. Το ΑΠ του 2003 διευρύνει ακόμα περισσότερο τη διδακτική μεθοδολογία εισάγοντας τις ιστορικές έρευνες τα σχέδια εργασίας, τη διαθεματική προσέγγιση και τονίζει τη χρήση τεχνολογίας. Παρατηρείται επομένως μια προσπάθεια στα δύο νεότερα ΑΠ για την προσέγγιση της ιστορικής γνώσης μέσα από μια ποικιλία μεθόδων. Όμως και τα δύο δεν υιοθετούν την μέθοδο τη γνωστή ως ιστορία πρόβλημα. Λογικά τα παραπάνω αναμενόταν να μας οδηγήσουν στο συμπέρασμα ότι τα δύο ΑΠ θέλουν να έχουν κριτικά ενταγμένη - οριοθετημένη αφήγηση. Με μια συσχέτιση με τα άλλα ευρήματα, αλλά και με τα εγχειρίδια παρατηρείται ότι αυτό δεν συμβαίνει, διότι η ποικιλία μεθόδων εφαρμόζεται πάνω στη δεδομένη αφήγηση, η οποία

συμπληρωματικά προσεγγίζεται και από άλλες μεθόδους για να υποστηριχτεί περισσότερο. Θα ήταν παράλειψη όμως να μην σημειωθεί ότι γίνεται προσπάθεια, έστω και μικρή, έτσι ώστε να εισαχθούν οι μαθητές σε ενεργητική μέθοδο προσέγγισης.

Περνώντας στη δεύτερη παράμετρο, που σχετίζεται με τη χρήση και αποκωδικοποίηση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, παρατηρείται ότι και τα δύο νεότερα ΑΠ δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα ως προς τις πηγές και η καινοτομία που ουσιαστικά εισήγαγε το ΑΠ του 1985 ήταν ακριβώς αυτό. Εξετάζοντας τα ευρήματα όμως διαπιστώνεται ότι πηγές, για το ΑΠ του 1985, είναι κυρίως κείμενα. Συνεπώς τονίζεται ότι και τα δύο ΑΠ προσφέρουν τη δυνατότητα χρήσης ποικιλίας πηγών, εισάγουν τους μαθητές στην παρατήρηση, διερεύνηση, δεν χρησιμοποιούν όμως αντιπαράβολή αντιτιθέμενων ιστορικών μαρτυριών και ερμηνευτικών εκδοχών. Στην πράξη, όπως αποδεικνύεται και από τα ισχύοντα εγχειρίδια τα οποία υλοποιούν το ΑΠ του 1985, η χρήση και αποκωδικοποίηση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών καταλήγει ως παράθεση και σχολιασμός πηγών που λειτουργούν συμπληρωματικά και προσθετικά σε σχέση με την κυρίαρχη αφήγηση. Έτσι, παρόλο που εισάγεται η χρήση και αποκωδικοποίηση μιας ποικιλίας πηγών είναι φανερό ότι δεν αποτελεί κατεύθυνση των ΑΠ η κριτική αποκωδικοποίηση πρωτογενών - δευτερογενών πηγών.

Φαίνεται επίσης, σε γενικές γραμμές, ότι τα δύο ΑΠ προσπαθούν να υιοθετήσουν την άποψη για την χρήση ποικιλίας εποπτικού και διδακτικού υλικού, δίνουν μια τέτοια κατεύθυνση, αυτό βεβαίως για να υλοποιηθεί στην πράξη απαιτείται εμπλουτισμός των σχολικών μονάδων με τέτοιο υλικό, γεγονός που σχετίζεται με τα οικονομικά ζητήματα της παιδείας.

Η σημαντική παράμετρος της προσφυγή σε έννοιες - αναλυτικές κατηγορίες όπως το φύλο, η κοινωνική τάξη, η ιδιαιτερότητα και τα δικαιώματα των μειονοτικών ομάδων που θέτει η σύγχρονη διδακτική της Ιστορίας δεν έχει επηρεάσει καθόλου την ελληνική ιστορική εκπαίδευση, καθότι δεν εμφανίζεται σε κανένα ΑΠ, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ιστορική γνώση αντιμετωπίζεται μόνο με την οπτική της μίας και μοναδικής κυρίαρχης ιδεολογίας.

Εξετάζοντας τη βασική παράμετρο της καλλιέργειας και ανάπτυξης ερευνητικών, οργανωτικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων το ΑΠ του 1985 στοχεύει μόνο στην ανάκληση, συλλογή και οργάνωση ιστορικών πληροφοριών, ενώ το ΑΠ του 2003 προχωρεί στην περιγραφή αλλά και στην κοινοποίηση με διάφορους τρόπους της

ιστορικής σκέψης. Με εξαίρεση τις μικρές ιστορικές έρευνες και διαθεματικά σχέδια εργασίας, που εισάγει το ΑΠ του 2003, η ανάπτυξη ερευνητικών δεξιοτήτων δεν αποτελεί προτεραιότητα των ΑΠ. Ενώ οι ασκήσεις κειμένου, όπως περιγραφή, κατανόηση και ερμηνεία ανιχνεύονται στο ΑΠ του 1985.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω μπορούμε να ισχυριστούμε ότι, παρόλο που τα δύο ΑΠ εισάγουν νέες μεθόδους προσέγγισης, ποικιλία εποπτικού υλικού, χρήση πηγών δεν επιδιώκουν τη δηλωτική γνώση, η οποία περνάει από το απλό γεγονοτολογικό επίπεδο στη διαδικαστική γνώση δηλαδή στην ενεργητική παραγωγή ιστορικής γνώσης και τεκμηριωμένης κρίσης, αφού απουσιάζει η ιστορική έρευνα, η προσφυγή σε αναλυτικές κατηγορίες και η χρήση ποικιλίας ερμηνευτικών εκδοχών.

Σε γενικές γραμμές τα ΑΠ του μαθήματος της Ιστορίας, με κάποιες θετικές διαφοροποιήσεις των δύο νεότερων, δεν υιοθετούν τις σύγχρονες τάσεις, τις νέες σημασιοδοτήσεις και τον τρέχοντα θεωρητικό προβληματισμό που αναπτύσσεται, αφ' ενός στο πεδίο της ιστορίας και ευρύτερα των κοινωνικών επιστημών και αφ' ετέρου στο πεδίο της παιδαγωγικής. Δεν τοποθετούν την εθνική ιστορία στο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο πλαίσιο της, δεν εξετάζουν πιο εκτεταμένα τα οικονομικά και κοινωνικά φαινόμενα, την καθημερινή ζωή και τις νοοτροπίες και δεν δίνουν έμφαση στην τοπική ιστορία. Δεν υπάρχει ισορροπία στις εξεταζόμενες περιόδους έχουμε σχεδόν εξ' ολοκλήρου εξέταση προγενέστερων περιόδων, αποσιωπώνται σημαντικές πτυχές της ιστορικής εξέλιξης και επικρατεί η επιλεκτική διδασκαλία μεμονωμένων περιόδων, πολιτισμών, ηπείρων, κοινωνικών τάξεων, ιστορικών προσωπικοτήτων. Δεν αναφέρονται στο σύνολο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, η ύλη της ιστορίας δεν αρθρώνεται με αναλογικό τρόπο, περιλαμβάνοντας στοιχεία τοπικής, εθνικής, περιφερειακής και παγκόσμιας ιστορίας χωρίς να αποσιωπάται η πολιτισμική ιδιαιτερότητα και η ιστορία των μειονοτήτων. Το φάσμα ιστορικών περιόδων - πολιτισμών - εθνικής ιστορίας: δεν έχει ευρύτητα και δεν επιχειρείται κριτική υπέρβαση προκαταλήψεων, φυλετικών, εθνικών, ταξικών, πολιτισμικών. Έτσι δεν αποπειράται η εξισορρόπηση της καλλιέργειας εθνικής συνείδησης των μαθητών, αφ' ενός με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στάσης έναντι του εθνικού παρελθόντος και, αφ' ετέρου με τη διδασκαλία της ιστορίας λαών και πολιτισμών που εμφανίστηκαν σε άλλες ηπείρους. Δεν ενθαρρύνεται η ατομική ή ομαδική έρευνα των μαθητών, και δεν τονίζεται η αναγκαιότητα της μύησής τους στις μεθόδους της ιστορικής έρευνας και της καλλιέργειας μιας κριτικής στάσης έναντι των

πληροφοριών. Δεν παρατηρείται η τάση να παρουσιάζονται ιστορικά ζητήματα από ποικίλες οπτικές γωνίες με τρόπο που να αναδεικνύονται διστάμενες απόψεις, αντιθετικές ερμηνείες, διαφορετικές απαντήσεις στα ερωτήματα που τίθενται. Δεν προωθούν δηλαδή μια ανοικτή αντίληψη της επιστήμης που απορρίπτει τις οριστικές και αμετάκλητες αλήθειες και τονίζει τις αέναες προσπάθειες προσέγγισής τους ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσει μία πλουραλιστική διδασκαλία της ιστορίας και του παρελθόντος (Βεντούρα - Κουλούρη, 1994: 143). Φαίνεται ότι και στην Ελλάδα, που στο πρόσφατο παρελθόν της εξήλθε από δικτατορικό καθεστώς, οι σχέσεις της εξουσίας και των σχολικών προγραμμάτων είναι εμφανείς και η κυβέρνηση εκδίδει το ένα επίσημο διδακτικό εγχειρίδιο που το διανέμει σε όλους τους μαθητές

Τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ειδικών¹⁰⁸ ότι η εξοικείωση των μαθητών με την ιστορική γνώση και η βαθμιαία διαμόρφωση αυτόνομης ιστορικής σκέψης εξαρτώνται από τους παράγοντες με βάση τους οποίους εξετάσαμε τα ΑΠ. Από την Ανάλυση Περιεχομένου καταλήγουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα για τα ΑΠ που εξετάσαμε:

- Δεν δημιουργούν ενδιαφέρον στα παιδιά καθώς δεν υπάρχει ολοκληρωτική εμπλοκή της προσωπικότητάς τους στη μαθησιακή διαδικασία, αφού οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ως ενεργοί παράγοντες της καθημερινής διδακτικής πράξης, που συμμετέχουν ισότιμα στον επιχειρούμενο διάλογο παρόντος-παρελθόντος.
- Φαίνεται ότι δεν δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη συστηματική καλλιέργεια της αγάπης για το παρελθόν, αλλά και της φιλέρευνας αναζήτησης, της αμφιβολίας και της αμφισβήτησης ως εργαλείων για την ενεργητική και εποικοδομητική προσέγγιση του παρελθόντος και της κριτικής αξιολόγησης του παρόντος. Όλα αυτά λαμβάνουν ιδιαίτερη αξία αφού η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης εξαρτάται από τα γνωστικά ενδιαφέροντα και τις ιδεολογικές ευαισθησίες που δημιουργούνται στα παιδιά, όπως και από το την ποσότητα, την ποιότητα και την ιδιαιτερότητα των πολιτισμικών ερεθισμάτων που δέχονται και όχι από τους ψυχοβιολογικούς

¹⁰⁸ βλ. Κόκκινος, Γ. (2002). Η ιστορία στο σχολείο: από την ιδεολογική λειτουργία στη δημιουργία ιστορικής σκέψης. *Τα Ιστορικά*, 36, σ. 189

ρυθμούς της ανάπτυξής τους, όπως πρότεινε η αμφισβητούμενη πλέον αντίληψη της παζετιανής σχολής.¹⁰⁹

- Παρόλο που υιοθετείται η γενεαλογική γραμμική και παρατακτική προσέγγιση του παρελθόντος, δεν παρατηρείται θεματολογική στροφή του μαθήματος στη διερεύνηση του πρόσφατου παρελθόντος με βάση τις αναζητήσεις του παρόντος, αντίθετα παρατηρείται χρήση αναδρομικών και ιδεολογικών ιστορικών ερμηνειών.
- Οι μαθητές οδηγούνται στην ταύτιση γεγονότος και ερμηνείας και όχι στην εξοικείωσή τους με τη μεθοδολογική σκευή της ιστορίας, αφού αφενός δεν εγκαταλείπεται η μία ερμηνεία και δεν εντάσσονται τα ιστορικά γεγονότα στο ιδιαίτερο χωροχρονικό τους πλαίσιο. Αφετέρου δεν εφαρμόζεται μία από τις βασικές μορφές της κριτικής παιδαγωγίας (Grundy, 2003: 122) που είναι ο διαχωρισμός ανάμεσα στο «φυσικό» και το «κοινωνικό». Αυτό είναι σημαντικό γιατί ένας από τους πρωταρχικούς τρόπους με τους οποίους λειτουργεί η ιδεολογική χειραγωγή είναι να κάνει αυτό που είναι «κοινωνικό» (και επομένως θεωρητικά ανοικτό σε αλλαγές) να μοιάζει «φυσικό» (και επομένως αμετάβλητο).
- Το σημαντικό στοιχείο της μετατόπισης των διδακτικών πρακτικών από την ιστορική περιγραφή και αφήγηση στην ιστορική ανάλυση, σύγκριση, ερμηνεία, κρίση και παραγωγή ιστορικής γνώσης, χωρίς αυτό να αναιρεί το θεμελιώδη γεγοντολογικό και αφηγηματικό χαρακτήρα της ιστορίας, παρατηρείται ότι δεν υιοθετείται από τα ΑΠ.
- Η ύλη του μαθήματος δεν συντίθεται με αναλογικό τρόπο δεν είναι διαρθρωμένη σε ομόκεντρους κύκλους, ώστε να επιτυγχάνεται η οργανική συσχέτιση της τοπικής, εθνικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας και να γίνονται κατανοητές οι συγκλίσεις, αποκλίσεις και ιδιαιτερότητες. Αποσιωπάται η παρουσία και η πολιτισμική ιδιαιτερότητα μειονοτήτων.
- Σε σχέση με τη μεθοδολογία τα ΑΠ δεν αντιπαραβάλουν αντιτιθέμενες ιστορικές μαρτυρίες και ερμηνευτικές εκδοχές (πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές) με σκοπό την κατανόηση των γεγονότων στο πλαίσιο της εξέλιξης των κοινωνικών

¹⁰⁹ Booth, M. (1987). *Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to history Teaching*. Στο Portal, Chr. (επ.) *The History Curriculum for Teachers*. London-New York-Philadelphia: The Falmer Press, 22-38, και του ίδιου (1993). *The Teaching and Learning of History, a British Perspective*. Goteborgs Universitet Cooper, H. (1992). *The Teaching of History*. London.

σηματισμών, όπως επίσης και τη διαμόρφωση δεξιοτήτων τεκμηριωμένης κρίσης δια μέσου της επίγνωσης της ερμηνευτικής πολλαπλότητας.

- Δεν εξετάζεται το παρελθόν γειτονικών λαών όχι μόνο για την ανάδειξη συγκλίσεων και αποκλίσεων, αλλά ταυτόχρονα και για την κατανόηση της ιστορικής ετερότητας ως μιας διαφορετικής, αλλά ισότιμης ιστορικής οντότητας που θα οδηγήσει στο σεβασμό της ιδιαιτερότητας και στη συνειδητοποίηση των όρων επικοινωνίας.
- Εξειδικεύεται η εθνική ομοιογένεια που αποτελεί το σκληρό πυρήνα του εθνοκεντρισμού, αφού αυτή δεν σχετικοποιείται με την ανάδειξη και ερμηνεία των ταξικών, πολιτικών και ιδεολογικών συγκρούσεων που διαπερνούν το έθνος.
- Η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, που αποτελούν προϋπόθεση για την ικανότητα άρθρωσης ιστορικού λόγου και επικοινωνιακών στρατηγικών, δεν αποτελεί στόχο του μαθήματος, ούτε καλλιεργείται μέσω της μεθοδολογίας του μαθήματος.
- Δεν προσφέρεται η δυνατότητα λειτουργίας της σχολικής τάξης ως ιστορικό εργαστήριο με την εναλλακτικότητα των μεθόδων και την προσφορά διδακτικού υλικού με όρους προβλήματος προς επίλυση.
- Παρά τα κάποια βήματα προόδου, στα δύο νεότερα ΑΠ, η πολιτική και στρατιωτική ιστορία εξακολουθεί να κυριαρχεί σε βάρος της μη αποκλειστικά γεγονοτολογικής ιστορίας που διευρύνει την έννοια της ιστορικής πηγής, που αναδεικνύει τις σύνθετες προσεγγίσεις της πολιτικής ιστορίας, το ρόλο των κοινωνικών τάξεων, των φύλων και των εθνοτικών ομάδων, την καθημερινή ζωή σε τελική ανάλυση τη διαπλοκή των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών φαινομένων.
- Τα περιεχόμενα της διδασκαλίας εξακολουθούν να αποτελούν τον κύριο πυρήνα των ΑΠ. Ο ατέλειωτος κατάλογος των περιεχομένων αποδεικνύει ότι τα κριτήρια επιλογής τους δεν είναι παιδαγωγικά αλλά αποτέλεσμα μιας «γνωσιολαγνείας». Αυτή η αντιπαιδαγωγική λογική οδηγεί αναπόφευκτα στη συγγραφή δυσβάστακτων σε υλικό και πνευματικό βάρος εγχειριδίων, με περιθωριοποιημένη τη νέα γνώση και με τα οποία επιβάλλεται στους εκπαιδευτικούς ότι το

περιεχόμενο, η «κάλυψη της ύλης», αποτελεί το άλφα και το ωμέγα της διδασκαλίας.

- Ο σχεδιασμός των ΑΠ, η διατύπωση των περιεχομένων και το επίπεδο προσέγγισής τους, στηρίζεται, βέβαια, σε μια σειρά επιστημονικών δεδομένων, αλλά το μεγαλύτερο μέρος των αποφάσεων είναι αποτέλεσμα κοσμοθεωρητικών αντιλήψεων, στοιχεία πολιτισμού και ιδεολογικές θέσεις που απέχουν πολύ από το σύγχρονο προβληματισμό για την ιστορική προσέγγιση.
- Σε σχέση με τη μεθοδολογία τα ΑΠ εμμένουν στην αφηγηματική και παθητική προσπέλαση της γνώσης, ενώ στις περιπτώσεις που παρατίθενται πρωτογενείς ή δευτερογενείς πηγές, το υλικό αυτό χρησιμοποιείται είτε συμπληρωματικά, με σκοπό να ποικίλει την ιστορική αφήγηση, είτε τεκμηριωτικά, στο πλαίσιο της θετικιστικής εκδοχής της ιστορίας. Παρατηρείται δε μια εμμονή στην μετάδοση γνώσεων σε αντίθεση με τον τρόπο διδασκαλίας σε άλλες χώρες που επιμένουν στην εκμάθηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αυτός ο προβληματισμός παραμένει περιθωριακός στην Ελλάδα.
- Ιδιαίτερα ο εθνοκεντρισμός των ΑΠ προσλαμβάνει τα χαρακτηριστικά μιας σταθεράς του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η προσήλωση αυτή στον σκληρό πυρήνα μιας ελληνοπρεπούς παράδοσης ακυρώνει την ευρωπαϊκή διάσταση της ελληνικής ιστορίας, υποβαθμίζει τη βαλκανική και μεσογειακή ταυτότητα του σύγχρονου ελληνισμού, καλλιεργεί ιστορικές προκαταλήψεις και αρνητικά στερεότυπα για ό,τι εκλαμβάνεται ως πολιτισμική ετερότητα, δεν θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος το σύνθετο πλέγμα των διαντιδράσεων και των αλληλοσυσχετισμών των εθνοπολιτισμικών μορφωμάτων και στο επίπεδο του εθνικού κράτους των αμοιβαίων επικαθορισμών μεταξύ των κοινωνικών τάξεων, των πολιτισμικών μειονοτήτων και των κοινωνικών φύλων, και τέλος απορρίπτει την πλουραλιστική αντίληψη της ιστορίας.
- Οι αναδιατάξεις στη διδασκόμενη ύλη και τις διδακτικές πρακτικές, οι οποίες επιχειρήθηκαν με τη σύνταξη ή την αναθεώρηση των ΑΠ, δεν διακρίνονται από την απαιτούμενη αξιολογική ουδετερότητα, αλλά εκκινούν από τη διάθεση εξυπηρέτησης στενών ιδεολογικοπολιτικών σκοπιμοτήτων ή από ασυνεχή και αμέθοδο πειραματισμό. Σε καμία περίπτωση, στα ΑΠ που εξετάσαμε δεν αντιδιαστέλλεται η ιστορική αφήγηση από το ίδιο το ιστορικό παρελθόν, και η

ερμηνευτική εκδοχή προβάλλεται εκλαμβάνεται ως ακλόνητο επιστημονικό θέσφατο. Οι παρεμβάσεις που έγιναν κατά καιρούς δεν έλαβαν υπ' όψιν την ελληνική και την ευρωπαϊκή εμπειρία, αλλά ούτε και τις νέες ανάγκες και τον θεωρητικό προβληματισμό, που προκύπτει σε διεθνές επίπεδο.

- Δεν γίνεται συστηματική εισαγωγή των παιδιών στην ιστορική μέθοδο, ερμηνεία και προβληματική με την άσκησή τους στην μελέτη διαφορετικών ιστορικών κειμένων και κυρίως με τη χρήση και επεξεργασία υλικών και οπτικών μαρτυριών, η οποία εμφανίζεται να βοηθά ιδιαιτέρως τα μικρά παιδιά, σε σχέση με τις ιδιαίτερες ατομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές τους δυνατότητες.
- Η ιστορική σκέψη που καλλιεργούν τα ΑΠ είναι «παραδοσιακού» τύπου, αφού διαμορφώνεται με βάση τη συσσώρευση «ορθών» και «αντικειμενικών» στοιχείων, τα οποία αποκαλύπτουν την αλήθεια του «πραγματικού» παρελθόντος και δεν αφήνουν περιθώρια εναλλακτικών ιστορικών απόψεων και ερμηνειών. Αυτή η ιδέα της αντικειμενικής γνώσης αναιρεί την παρεμβολή του σκεπτόμενου υποκειμένου, δεν εισάγει τους μαθητές στην ιστορική μέθοδο και διαδικασία. Έτσι η ιστορική σκέψη που καλλιεργούν τα ΑΠ δεν γίνεται αντιληπτή ως διανοητική και κοινωνική δεξιότητα για ιστορική ερμηνεία, αλλά ως μια διανοητική αντικειμενική δραστηριότητα, η οποία σχηματίζει έναν κλειστό κύκλο, αναφέρεται στο πραγματικό παρελθόν και καταλήγει στη γνώση του.

Λαμβάνοντας υπόψη τις θεωρίες των ΑΠ, και τα δεδομένα της ιστορικής ανάλυσης καθώς και της ανάλυσης περιεχομένου των ΑΠ διαπιστώνεται επίσης ότι τα ΑΠ του μαθήματος της Ιστορίας που μας απασχόλησαν, ανήκουν, κατά κύριο λόγο στα «κλειστά» αναλυτικά προγράμματα, για τους ακόλουθους βασικούς λόγους:

- Ο σχεδιασμός τους αποτελεί έργο μιας ομάδας ειδημόνων, που ανέλαβαν να καταγράψουν με μεγάλη λεπτομέρεια τις ποικίλες μορφές δράσης που είναι πανομοιότυπες για το συγκεκριμένο μάθημα, τη συγκεκριμένη βαθμίδα, τη συγκεκριμένη τάξη. Τα περιθώρια απόκλισης είναι ελάχιστα και στηρίζονται κυρίως στο δυναμισμό του εκπαιδευτικού να υπερβεί τα όρια που έχει χαράξει το ΑΠ και να διαμορφώσει δικούς του τρόπους προσέγγισης της γνώσης ή ακόμα και αν κινηθεί στις παρυφές ενός «παραπρογράμματος».

- Δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο αποτέλεσμα της μάθησης και λιγότερο στην ίδια τη διαδικασία. Επικεντρώνουν στην ικανότητα του μαθητή να διατηρήσει μια σειρά από συγκεκριμένες γνώσεις και λιγότερο στις ιδιαίτερες ικανότητες, που συγκροτούν την προσωπικότητα του, η οποία διαμορφώνεται μέσα από την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων.
- Αποτελούν ολοκληρωμένες προτάσεις ως προς τη διαμόρφωση και τη διεξαγωγή του μαθήματος της ιστορίας. Είναι αναμενόμενο επομένως να επιδιώκουν να αποτρέψουν την πρωτοβουλία, επειδή υπάρχει κίνδυνος αλλοίωσης των αποτελεσμάτων, όπως αυτά έχουν προβλεφθεί κατά τη φάση του σχεδιασμού.
- Το μάθημα ανατίθεται κατά κύριο λόγο στον εκπαιδευτικό, που επιβλέπει τη σωστή εφαρμογή των προδιαγεγραμμένων καταστάσεων. Πρόκειται για ένα, εν μέρει δασκαλοκεντρικό σύστημα με όλες τις αρνητικές συνέπειες, που μπορεί αυτό να συνεπάγεται. Άλλωστε και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δεν παίζει το ρόλο του σχεδιαστή και του συνδιαμορφωτή, αλλά του μεσολαβητή αλλότριων σχεδιασμών. Η οπτική γωνία θέασης των γεγονότων είναι δεδομένη.

Τα ΑΠ, παρ' όλες τις διακηρύξεις των συντακτών τους, είναι απολύτως κλειστά και λειτουργούν ως «νάρθηκες»¹¹⁰ για την εκπαιδευτική διαδικασία. Οργανωμένα με τη μορφή curriculum «καθ' έλξιν»¹¹¹ προς την απεραντοσύνη των περιεχομένων, αναπτύσσουν μια πληθώρα ετερόκλητων – αντιφατικών στόχων και δραστηριοτήτων με επιστέγασμα ακόμα και τον αυστηρό καθορισμό του χρόνου διδασκαλίας κάθε ενότητας. Πρόκειται για μια «εκρηκτική» - μαξιμαλιστική σύζευξη του στοχοθετικού μοντέλου με το παραδοσιακό μοντέλο των περιεχομένων η οποία γεννάει την πλήρη αδιαφορία για το «τι και πώς μαθαίνεις».

Σ' αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός, με βασικές ελλείψεις στην κατάρτισή του για τα ΑΠ, καλείται να εκτελέσει ένα διδακτικό έργο που αποφάσισαν άλλοι. Ο ρόλος του στο σχεδιασμό, την οργάνωση της διδασκαλίας και στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού εκφυλλίζεται σε μια τυπική διεκπεραίωση εντολών και κατευθύνσεων. Διαιωνίζεται η αντίληψη ότι η δογματική διδασκαλία είναι, και πρέπει να είναι, ένα πλαίσιο απόλυτα προβλέψιμων και προγραμματισμένων, άρα και πολιτικά ελεγχόμενων, βημάτων, τα οποία μπορούν να υλοποιηθούν από κάθε εκπαιδευτικό, ο οποίος μπορεί να μεταφέρει γνώσεις

¹¹⁰ Ο όρος από τον Κ., Αγγελάκο, Ο Νάρθηκες των ΑΠ, *Καθημερινή*, 25/7/2004, σ.5

¹¹¹ Κ., Αγγελάκος, ό.π.

σε μαθητές. Αυτό το ασφυκτικό πλαίσιο υποβιβάζει εκπαιδευτικούς και μαθητές σε άβουλους αποδέκτες και διεκπεραιωτές. Οι αναθεωρήσεις που έγιναν στα ΑΠ της ιστορίας δεν έφεραν καμία αλλαγή στον προσανατολισμό και στην ουσία τους και πρακτικά στο ίδιο το σχολείο, αφού εκπαιδευτικοί και μαθητές δεν γίνονται συμμετέχοντες-συνδιοργανωτές των προγραμμάτων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με επιχειρήματα που αναλώνονται σε θέματα οργάνωσης και δημοκρατικότητας δίνεται η ευκαιρία στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας να χρησιμοποιεί τα ΑΠ ως εργαλεία επιβολής και επίτευξης συγκεκριμένων προθέσεων. Στο όνομα μιας συμπαράστασης στο έργο του εκπαιδευτικού, σχεδιάστηκαν τα ΑΠ που κάνουν τόσο υπερβολική αξιοποίηση του όρου αναλυτικό, ώστε διατυπώνουν τη δράση μέχρι την τελευταία της λεπτομέρεια και κατ' αυτό τον τρόπο ποδηγετούν το έργο του εκπαιδευτικού σε κάθε πτυχή της διδακτικής του παρέμβασης, από το σχεδιασμό και την οργάνωση μέχρι τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας. Πρόκειται για μια μορφή κατάργησης του εκπαιδευτικού ως μέλους της μορφωτικής διαδικασίας, αφαιρώντας πρακτικά το δικαίωμα να παίρνει πρωτοβουλίες και να διαμορφώνει με δικές του ιδέες τη διδακτική του παρέμβαση. Αποτέλεσμα όλων αυτών των παρεμβάσεων είναι να μεταβάλλεται ο εκπαιδευτικός σε εκούσιο ή ακούσιο διαχειριστή αλλότριων επιθυμιών και σχεδιασμών και φυσικά να αποξενώνεται και να αδιαφορεί.

Παρά τις αποσπασματικές κινήσεις απεγκλωβισμού από τις ιδεολογικές σκοπιμότητες και τις διανοητικές αδράνειες της ελληνικής κοινωνίας, διαπιστώνουμε ότι το καθεστώς που διέπει το πλέγμα των θεσμικών παρεμβάσεων, των διδακτικών πρακτικών και του θεματικού περιεχομένου της διδασκαλίας της Ιστορίας βρίσκεται στον αντίποδα του σύγχρονου θεωρητικού προβληματισμού που αναπτύσσεται, στο πεδίο της ειδικής διδακτικής του μαθήματος. Το μάθημα της Ιστορίας στην Ελλάδα εξακολουθεί να παρουσιάζει κομβική ιδεολογική σημασία, καθώς τόσο το κράτος, όσο και η ελληνική κοινωνία έχουν ανάγκη από μια ιστορικιστική εκδοχή ιστορικού λόγου, με οργανωτική αρχή το εθνικό αφήγημα. Συγχρόνως είναι δέσμιο από τη μια πλευρά της αδιαφορίας των επαγγελματιών ιστορικών, που εξαρτούν μονοσήμαντα τη δυνατότητα μετάδοσης της ιστορικής γνώσης από την ερευνητική τους επάρκεια (Κόκκινος, 1998: 409), και από την άλλη πλευρά ενός παρωχημένου παιδαγωγισμού, ο οποίος βιάζει τις ιδιαιτερότητες της ιστορικής επιστήμης και αρνείται την κριτική βάση, που οφείλουν να έχουν οι διδακτικές παρεμβάσεις στο πεδίο της σχολικής ιστορίας.

Η συζήτηση γύρω από την αυτονομία του σχολείου και τη δυνατότητα που αυτό έχει να συνδιαμορφώνει τη μαθησιακή διαδικασία στη βάση και των δικών του ερμηνευτικών προσεγγίσεων, πάνω στις υφιστάμενες και από την εξουσία επιβαλλόμενες κατευθυντήριες γραμμές δεν είναι παλιά. Συμπίπτει χρονικά με την περίοδο της αμφισβήτησης, τον «Μάη του Παρισιού» και γενικότερα την περίοδο που οι απόψεις των οπαδών της Κριτικής Θεωρίας εύρισκαν γόνιμο έδαφος σε όλες τις κοινωνικές εκφάνσεις, κατά συνέπεια και στο σχολείο.¹¹² Στο σχεδιασμό και την οργάνωση των ελληνικών ΑΠ επικράτησε η συντηρητική αντίληψη ότι η πολιτική εξουσία διαπνέεται από αγαθές προθέσεις και κάνει ό,τι καλύτερο μπορεί προς όφελος των πολιτών, με αποτέλεσμα και τα ΑΠ να είναι αποτέλεσμα αγαθών προθέσεων της εξουσίας. Δεν επικράτησαν, ή ακόμα και δεν συζητήθηκαν, οι απόψεις που συνηγορούσαν υπέρ μιας κριτικής στάσης απέναντι στην πρόταση του κατεστημένου, στο πνεύμα των αρχών της Κριτικής Θεωρίας (1.2.2.1. Ανάπτυξη κριτικής σκέψης).

Από τα ανωτέρω καθίσταται σαφές ότι τόσο η επιστημονική κοινότητα των ιστορικών, όσο και οι υπόλοιποι εμπλεκόμενοι, μέσω του σχολικού μηχανισμού, στη διαδικασία μετάδοσης της ιστορικής γνώσης οφείλουν να αντιμετωπίσουν διλήμματα που εγείρει το θεσμικό πλαίσιο, η θεματολογία και οι διδακτικές πρακτικές του μαθήματος της Ιστορίας. Οφείλουν, παράλληλα, να προσανατολίσουν την έρευνα που στηρίζει και κατευθύνει τις διδακτικές πρακτικές, σε νέες εγκυρότερες προοπτικές.

¹¹² Οι περισσότερες συζητήσεις για τη νομιμοποίηση των αποφάσεων των ΑΠ στηρίζονται κυρίως στις απόψεις του Habermas, ως συμφωνία στο πνεύμα ενός διαλόγου απαλλαγμένου από εξουσιαστικές καταστάσεις.

10. Δειγματοληπτική έρευνα σε μαθητές της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου: Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της δειγματοληπτικής έρευνας έγινε με τη χρήση του SPSS (Statistical Package for Sosial Sciences), που είναι ένα ολοκληρωμένο στατιστικό πακέτο λογισμικού. Το SPSS έχει καταξιωθεί ως ένα από τα αποτελεσματικότερα στατιστικά προγράμματα και καλύπτει ένα ευρύ πεδίο στατιστικών εφαρμογών και επεξεργασίας δεδομένων όλων των κατηγοριών και επιπέδων (Μακράκης, 1997:51-52).

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την έρευνα με το ερωτηματολόγιο κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν σε αρχείο δεδομένων για να είναι εφικτή η στατιστική τους επεξεργασία και ανάλυση. Η συνέπεια και η ακρίβεια με την οποία μια απάντηση κωδικοποιήθηκε αποτέλεσε βασικό μέλημα του ερευνητή, αφού αυτό παίζει αποφασιστικό ρόλο στην έκβαση της ανάλυσης των δεδομένων, αλλά και στην εγκυρότητα των πορισμάτων της έρευνας. Γι' αυτό το λόγο έγινε σχολαστικός έλεγχος τόσο του τρόπου κωδικοποίησης όσο και πιθανών τυπογραφικών λαθών στη διάρκεια της καταχώρησης των τιμών κάθε κατηγορίας στον υπολογιστή.

Μετά τον έλεγχο για την ακρίβεια των κωδικοποιημένων δεδομένων και τον προκαταρκτικό έλεγχο των προϋποθέσεων που απαιτούνται για την επιλογή του είδους της μεθόδου ακολούθησε η διαδικασία της ανάλυσης. Τα δεδομένα στο SPSS είναι επιδεκτικά σε ένα ευρύ πλαίσιο στατιστικών εφαρμογών και κατά συνέπεια μπορούν να μας δώσουν περισσότερες πληροφορίες. Η επιλογή των στατιστικών κριτηρίων είναι, επίσης, συνάρτηση ορισμένων προϋποθέσεων ανάλογα με το είδος της παραμετρικής στατιστικής ανάλυσης, όπως η κανονικότητα, η γραμμικότητα της σχέσης κ.α. στα οποία θα αναφερθούμε διεξοδικότερα στη συνέχεια του κεφαλαίου με την παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων.

10.1. Παραμετρική Στατιστική Ανάλυση με το SPSS

10.1.1. Η περιγραφή και η οργάνωση των στοιχείων

Πριν από οποιαδήποτε ανάλυση για την ανάδειξη συσχετίσεων γίνεται η περιγραφή του δείγματος σε κάθε μεταβλητή/ερώτηση καθώς και σε ομαδοποιήσεις μεταβλητών/ερωτήσεων με βάση την ομαδοποίηση που ακολουθήθηκε στο ερωτηματολόγιο των τυποποιημένων πρωτογενών στοιχείων, τα οποία συλλέχθηκαν με το ερωτηματολόγιο στη δειγματοληπτική έρευνα, κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν σε αρχείο δεδομένων. Η ομαδοποίηση έγινε για όλες τις μεταβλητές. Αυτό αποτελεί και το πρώτο στάδιο της στατιστικής ανάλυσης. Τα ομαδοποιημένα στοιχεία παρουσιάζονται σε μορφή απόλυτης συχνότητας N (ο αριθμός των περιπτώσεων που εμπίπτουν σε κάθε κατηγορία) και σχετικής συχνότητας (ο αριθμός των περιπτώσεων επί του συνόλου που εμπίπτουν σε κάθε κατηγορία). Επειδή οι αρχικές κατηγορίες είναι πολλές για την ανίχνευση χαρακτηριστικών τάσεων έγινε και συγχώνευση κατηγοριών εκτός από την κατά κατηγορία παρουσίαση.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται και αναλύονται οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας. Ως βάση για την παρουσίαση χρησιμοποιείται ο άξονας γύρω από τον οποίο δομήθηκε το ερωτηματολόγιο, όπως αναπτύσσεται παρακάτω.

A) Η μεταβλητή, γνώση και κατανόηση της ιστορίας, συνδέεται με κάποιες ιστορικές πραγματικότητες και αναφέρεται στην δηλωτική γνώση, που σημαίνει τη δυνατότητα γνώσης ενός συνόλου δεδομένων. Με τις ομάδες ερωτημάτων αυτής της μεταβλητής διερευνήθηκε το πρώτο πεδίο της ιστορικής σκέψης που περιλαμβάνει τη γνώση και κατανόηση βασικών ιστορικών γεγονότων της ελληνικής ιστορίας, την ανάπτυξη της ικανότητας χρονολόγησης, τη γνώση του απλού γεγονοτολογικού επιπέδου, την κατανόηση της αλλαγής και συνέχειας στην ιστορία, την ικανότητα των μαθητών να προσδιορίζουν και να συσχετίζουν τα αίτια που προκάλεσαν κάποια ιστορικά γεγονότα με τις συνέπειες και τα αποτελέσματα αυτών των γεγονότων, την ικανότητα προσδιορισμού των διαφορών και των ομοιοτήτων του παρελθόντος με το παρόν, καθώς και την ικανότητα συσχέτισης επιδιώξεων και αποτελεσμάτων σε σημαντικά γεγονότα του παρόντος. Για τη διερεύνηση των ανωτέρω ικανοτήτων χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις σωστού λάθους, ασκήσεις αντιστοίχισης, ασκήσεις χρονικής ακολουθίας και ιστορικού χρόνου (περιοδολόγησης και χρονολόγησης), και ασκήσεις αιτιακής συσχέτισης. Σε δεύτερο επίπεδο με μια ομάδα ερωτήσεων διερευνήθηκε η ικανότητα γνώσης και

+

κατανόησης ιστορικών εννοιών. Για αυτή τη διερεύνηση χρησιμοποιήθηκαν ασκήσεις αντιστοίχισης εννοιών με τη σημασία τους και ένταξης εννοιών οργανωτικού χαρακτήρα σε ιστορικές περιόδους (Γιαννόπουλος, 1997: 213-230).

A.1. Σε σχέση με την μεταβλητή γνώση και κατανόηση βασικών ιστορικών γεγονότων της ελληνικής ιστορίας:

A.1.1. Για την διερεύνηση της γνώσης του απλού γεγονοτολογικού επιπέδου της ελληνικής ιστορίας (τι έγινε; πότε; από ποιους έγινε;) ζητήθηκε από τα μέλη του δείγματος να αντιστοιχήσουν τις τρεις εθνικές επετείες με το ιστορικό γεγονός, την ημερομηνία και τους συντελεστές. Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (3.24), τα ποσοστά της σωστής απάντησης και για τις τρεις επετείες είναι πάνω από το 70%. Το ποσοστό αυτό δείχνει ότι η μεγάλη πλειοψηφία των υποκειμένων του δείγματος έχει κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό το επίπεδο των γνώσεων που σχετίζονται με το απλό γεγονοτολογικό επίπεδο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.24. Γεγονοτολογικό επίπεδο

Ιστορικό Γεγονός	25 ^η Μαρτίου				28 ^η Οκτωβρίου				17 ^η Νοεμβρίου			
	Σωστή Απάντηση		Λάθος Απάντηση		Σωστή Απάντηση		Λάθος Απάντηση		Σωστή Απάντηση		Λάθος Απάντηση	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Τι έγινε;	964	79,1	254	20,1	959	78,7	259	21,3	1080	88,7	138	11,3
Πότε έγινε ;	945	77,4	275	22,6	861	70,7	357	29,3	815	66,9	403	33,1
Από ποιους;	944	77,5	274	22,5	918	75,4	300	24,6	1082	88,8	136	11,2
Αιτία	976	71,9	342	28,1	910	74,7	308	25,3	726	59,6	492	40,4
Αποτέλεσμα	801	65,8	417	34,2	927	76,1	291	23,9	876	71,9	342	28,1

A.1.2. Για τη διερεύνηση του βαθμού γνώσης και κατανόησης της σημασίας βασικών ιστορικών εννοιών (μεθοδολογικού, επικοινωνιακού χαρακτήρα) και ζητήσαμε από τα μέλη του δείγματος να αντιστοιχήσουν ιστορικές έννοιες με τη σημασία τους και για τις έννοιες οργανωτικού χαρακτήρα να τις εντάξουν στο ιστορικό τους πλαίσιο. Στον πίνακα 3.25. φαίνεται ότι το ποσοστό της σωστής απάντησης των δύο πρώτων κατηγοριών των εννοιών είναι κοντά στο 90%, και παρατηρείται μία απόκλιση στις έννοιες οργανωτικού χαρακτήρα της τρίτης κατηγορίας. Φαίνεται ότι τα υποκείμενα του δείγματος έχουν

+

κατακτήσει σε πολύ μεγάλο ποσοστό την κατανόηση εννοιών των δύο πρώτων κατηγοριών. Πρέπει να επισημανθεί ότι αυτή η κατανόηση αφορά μόνο τη σημασία των εννοιών¹¹³, δηλαδή κοινά αποδεκτούς ορισμούς, και όχι την κατανόηση των εννοιών ως κατηγοριοποιήσεις, γενικεύσεις ή συμπυκνώσεις.

Η κατανόηση των οργανωτικών εννοιών της τρίτης κατηγορίας, η οποία βοηθά στην κατανόηση και την οργάνωση της ιστορικής σκέψης των μαθητών, εμφανίζει μεγάλη απόκλιση, όπως φαίνεται στον πίνακα κυρίως για τις έννοιες: Κλασική εποχή και Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος. Φαίνεται ότι οι μαθητές έχουν διδαχθεί τις έννοιες με την παραδοσιακή, απευθείας διδασκαλία της αναπαραγωγής ορισμών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.25. Έννοιες

Έννοιες	Σωστή Απάντηση		Λάθος Απάντηση	
	N	%	N	%
1. Έννοιες μεθοδολογικού χαρακτήρα				
A. χρόνος	1084	89,0	134	11,0
B. αποτέλεσμα	1094	89,8	124	10,2
Γ. αιτία	1122	92,1	96	7,9
2. Έννοιες επικοινωνιακού χαρακτήρα				
A. μνημεία	1138	93,4	80	6,6
B. ακμή	1127	92,5	91	7,5
Γ. επανάσταση	1108	91,0	110	9,0
3. Έννοιες οργανωτικού χαρακτήρα				
A. Περσικοί Πόλεμοι	1142	93,8	76	6,2
B. Κλασική Εποχή	906	74,4	312	25,6
Γ. Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος	962	79,0	256	21,0
Δ. Ένταξη Ελλάδας στην ΕΕ	1105	90,7	113	9,3

A.2. Αλλαγή και συνέχεια

A.2.1. Το πρώτο ερώτημα για τη διερεύνηση της κατανόησης της αλλαγής και συνέχειας ήταν η ένταξη γεγονότων, ανθρώπων, αντιλήψεων, αξιών, έργων, σε ιστορική γραμμή. Οι ιστορικές περίοδοι που τοποθετήθηκαν στην ιστορική γραμμή ήταν με βάση την περιοδολόγηση της Ιστορίας που γίνεται στο δημοτικό σχολείο, και το όνομα της κάθε περιόδου φέρει ως τίτλο το αντίστοιχο εγχειρίδιο του μαθήματος της Ιστορίας σε κάθε τάξη, ξεκινώντας από την τρίτη τάξη του δημοτικού. Όπως φαίνεται στον πίνακα 3.25. για

¹¹³ Στοιχεία για τη σχέση της γλώσσας και σκέψης βλ. Hays, N. (1998), σσ. 245-251

+

τις προγενέστερες περιόδους Στα Πολύ Παλιά Χρόνια και στα Αρχαία Χρόνια το ποσοστό της λάθος απάντησης είναι πάνω από το 50%. Σε σχέση με νεότερες περιόδους – Βυζαντινά και Νεότερα Χρόνια – εμφανίζεται πολύ μεγάλη απόκλιση, το ποσοστό ανατρέπεται και η σωστή απάντηση φτάνει πάνω από το 70%. Φαίνεται μια δυσκολία από τους μαθητές να προσεγγίσουν προγενέστερες περιόδους σε σχέση με τις νεότερες, ένα θέμα που σχετίζεται με την έννοια του χρόνου. Η δυσκολία αυτή σχετίζεται με τον τρόπο προσέγγισης του μακρινού παρελθόντος. Το πρόβλημα αυτό απασχόλησε αρκετούς ερευνητές και θεωρητικούς οι οποίοι έχουν εκφράσει την άποψη ότι η ιστορία πρέπει να διδάσκεται προς τα πίσω, ξεκινώντας δηλαδή από τη σημερινή εποχή, έτσι ώστε η προσέγγιση του παρελθόντος να γίνεται με βάση τις αναζητήσεις του παρόντος και την εξέταση της πρόσφατης ιστορίας έτσι ώστε η προσέγγιση του μακρινού παρελθόντος να είναι προσιτή στους μικρούς μαθητές. Η μελέτη του μακρινού παρελθόντος είναι σημαντική αλλά θα πρέπει να είναι ανάλογη με τις ικανότητες των μαθητών και την ηλικία τους στην κατανόηση της χρονολόγησης.¹¹⁴

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.26. Χρονολόγηση

Χρονολόγηση	Σωστή Απάντηση		Λάθος Απάντηση	
	N	%	N	%
Στα Πολύ Παλιά Χρόνια	524	43,0	694	57,0
Στα Αρχαία Χρόνια	593	48,7	625	51,7
Στα Βυζαντινά Χρόνια	901	74,0	317	26,0
Στα Νεότερα Χρόνια	893	73,3	325	26,7
Σήμερα	1127	92,5	91	7,5

Στον παρακάτω πίνακα 3.27. φαίνονται συνολικά οι απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος στην ένταξη γεγονότων, ανθρώπων, έργων και αντιλήψεων σε ιστορική γραμμή. Το μεγαλύτερο ποσοστό σωστών απαντήσεων (61,9%), εμφανίζεται στις τρεις από τις πέντε ερωτήσεις. Αυτές οι τρεις ερωτήσεις αφορούν το πολύ πρόσφατο παρελθόν και το

¹¹⁴ Βλ. Sebba, J. (2000), ό.π. σ. 47· Wilson, M. (1985). *History for Pupils with Learning Difficulties*, London: Hodder and Stoughton και του ίδιου 1992, *History Issues to resolve*. Στο Bovair K.- Carpenter B. - Upton G. *Special Curricula Needs*. London: Fulton.

+

σήμερα. Ενώ μόνο το 24,9% των υποκειμένων μπορεί να εντάξει γεγονότα, αντιλήψεις και έργα του μακρινού παρελθόντος στην ιστορική γραμμή.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.27. Ιστορική γραμμή

Ένταξη γεγονότων-ανθρώπων-αντιλήψεων-γεγονότων- έργων τέχνης και τεχνολογικών έργων σε ιστορική γραμμή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καμία σωστή απάντηση	50	4,1	4,1	4,1
	Μία σωστή απάντηση	133	10,9	10,9	15,0
	Δύο σωστές απαντήσεις	120	9,9	9,9	24,9
	Τρεις σωστές απαντήσεις	451	37,0	37,0	61,9
	Τέσσερις σωστές απαντήσεις	9	,7	,7	62,6
	Πέντε σωστές απαντήσεις	455	37,4	37,4	100,0
	Total	1218	100,0	100,0	

Α.2.2. Σχετικά με την κατανόηση των αλλαγών (για τον χώρο, τις αξίες, τις συμπεριφορές) και ομοιοτήτων του παρελθόντος με το παρόν ζητήθηκε η άποψη των μαθητών. Στον Πίνακα 3.28. φαίνεται μία υψηλή κατεύθυνση προς την άποψη ότι όλα αλλάζουν σε σχέση με το παρελθόν. Όμως οι απόψεις των μαθητών σχετικά με την ανάγκη των παιδιών για παιχνίδι, και τα συναισθήματα των ανθρώπων εμφανίζουν το μεγαλύτερο ποσοστό προς την κατεύθυνση της ομοιότητας προς το παρελθόν, γεγονός που δείχνει την αντίληψή τους για την έννοια της συνέχειας στην ιστορία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.28. Αλλαγή και συνέχεια

	Τι από τα παρακάτω νομίζεις ότι έχει αλλάξει μέχρι σήμερα στην ιστορία;	Άλλαξε		Δεν άλλαξε	
		N	%	N	%
1.	Τα σύνορα μεταξύ των κρατών	954	78,3	264	21,7
2.	Η ανάγκη των παιδιών για παιχνίδι	491	40,3	727	59,7
3.	Τα παιχνίδια (αντικείμενα) των παιδιών	1096	90,0	122	10,0
4.	Τα συναισθήματα των ανθρώπων (αγάπη, μίσος, κλπ.)	515	42,3	702	57,6
5.	Η τεχνολογία	1168	95,9	50	4,1

+

Α.2.3. Για τη συσχέτιση αλλαγών με επιδιώξεις δόθηκαν στα μέλη του δείγματος προς διερεύνηση τρία σύγχρονα θέματα. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.29. σχεδόν το σύνολο των μαθητών 89,7 συσχέτισε κατάλληλα τα κίνητρα με τις επιδιώξεις για σύγχρονα θέματα για τα οποία ενημερώθηκε από τα ΜΜΕ και το περιβάλλον του. Αυτό μας δείχνει ότι μαθητές αυτής της ηλικίας έχουν την ικανότητα να προβληματίζονται, να αξιολογούν να συσχετίζουν και να αρθρώνουν κριτικό λόγο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.29. Συσχέτιση αλλαγών με κίνητρα

Συσχέτιση αλλαγών με κίνητρα, επιδιώξεις και περιβαλλοντικούς παράγοντες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καμία σωστή απάντηση	41	3,4	3,4	3,4
	Μία σωστή απάντηση	83	6,8	6,8	10,2
	Δύο σωστές απαντήσεις	1	,1	,1	10,3
	Τρεις σωστές απαντήσεις	1093	89,7	89,7	100,0
	Total	1218	100,0	100,0	

Α.3. Για την διερεύνηση της ικανότητας των μαθητών στον εντοπισμό και διάκριση των εννοιών αιτία και αποτέλεσμα καθώς και της διασύνδεσή τους με ιστορικά γεγονότα, ζητήθηκε από τους μαθητές να εντοπίσουν, να διακρίνουν, καθώς και να συσχετίσουν τις αιτίες και τα αποτελέσματα τριών σημαντικών ιστορικών γεγονότων της ελληνικής ιστορίας (Πίνακας 3.24.). Όπως δείχνει ο πίνακας το ποσοστό της σωστής απάντησης φτάνει πάνω από το 60%, γεγονός που μας δείχνει ότι η αυτή ικανότητα των μαθητών αυτής της ηλικίας είναι αναπτυγμένη. Ωστόσο παρατηρείται μία απόκλιση προς τα κάτω, αν συγκρίνουμε τα ποσοστά με τη γνώση των μαθητών του απλού γεγονοτολογικού επιπέδου (Πίνακας 3.24). Αξίζει να επισημάνουμε ότι παρατηρείται μεγάλη απόκλιση στη διάκριση των αιτιών που προκάλεσαν την Εξέγερση του Πολυτεχνείου, γεγονός που δείχνει ότι οφείλεται αφενός στο ότι δεν διδάσκεται στο σχολείο η σύγχρονη ιστορία και αφετέρου ότι γενικότερα δεν αναλύονται σύγχρονα κοινωνικά κινήματα.

Στον Πίνακα 3.30. παρουσιάζονται συνολικά οι απαντήσεις των μαθητών στα ερωτήματα που σχετίζονται με τις αιτίες και τα αποτελέσματα. Το 50% των μαθητών δίνει σωστή απάντηση στις πέντε από τις έξι ερωτήσεις, ένα μεγάλο όμως ποσοστό 48,3% δίνει σωστή απάντηση από τις τέσσερις ερωτήσεις και κάτω δηλαδή στις μισές, γεγονός που δείχνει ότι ένα μεγάλο ποσοστό των υποκειμένων δεν αντιλαμβάνεται και δεν μπορεί να διασυνδέσει τα σχετικά αίτια και τις συνέπειες με πολύ χαρακτηριστικά γεγονότα της ελληνικής

+

ιστορίας. Αν αυτό συγκριθεί με τα δεδομένα του πίνακα 3.25. για τις έννοιες, παρατηρείται ότι για τις ίδιες έννοιες (αιτία-αποτέλεσμα), μία απόκλιση 20% προς τα κάτω (το ποσοστό της σωστής απάντησης έφτανε στο 90%). Φαίνεται ότι τα υποκείμενα προσεγγίζουν τη σημασία των εννοιών (λεκτικοί ορισμοί, πίνακας 3.25.), όμως στο επίπεδο της διάκρισης και της διασύνδεσής τους με ιστορικά γεγονότα εμφανίζονται δυσκολίες. Με τη σύγκριση των δεδομένων που παρουσιάζονται στους δύο πίνακες (3.25. και 3.24.) για τις έννοιες αιτία - αποτέλεσμα ενισχύεται η ερμηνεία ότι αυτό οφείλεται στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας των εννοιών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.30. Διάκριση εννοιών

Διάκριση εννοιών αιτία-αποτέλεσμα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καμία σωστή απάντηση	125	10,3	10,3	10,3
	Μία σωστή απάντηση	80	6,6	6,6	16,8
	Δύο σωστές απαντήσεις	104	8,5	8,5	25,4
	Τρεις σωστές απαντήσεις	62	5,1	5,1	30,5
	Τέσσερις σωστές απαντήσεις	217	17,8	17,8	48,3
	Πέντε σωστές απαντήσεις	9	,7	,7	49,0
	Έξι σωστές απαντήσεις	621	51,0	51,0	100,0
	Total	1218	100,0	100,0	

Για να εξεταστεί συνολικά η πρώτη μεταβλητή που αφορά τη γνώση κατανόηση της Ιστορίας συνδυάσαμε όλους τους επιμέρους δείκτες της μεταβλητής όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.31. Το σύνολο των απαντήσεων χωρίστηκε σε τέσσερα διαστήματα. Παρατηρώντας τον πίνακα εντοπίζουμε ότι η πλειοψηφία των μελών του δείγματος 55,2 % βρίσκεται στο ανώτερο επίπεδο (τριάντα σωστές απαντήσεις και άνω). Ωστόσο υπάρχει ένα πολύ μεγάλο ποσοστό 44,8 % στο μέσο της κλίμακας και κάτω, και αυτό λαμβάνει μεγαλύτερη αξία, αν σκεφτούμε ότι πρόκειται για τη μεταβλητή η οποία σχετίζεται με το γνωστικό επίπεδο της ιστορικής σκέψης, αφορά δηλαδή το γεγονοτολογικό επίπεδο, και όπως φαίνεται από την ανάλυση των ΑΠ είναι το στοιχείο της ιστορικής σκέψης των μαθητών που κατεξοχήν καλλιεργείται.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.31. Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας

Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-10 σωστές απαντήσεις	9	,7	,7	,7
11-20 σωστές απαντήσεις	116	9,5	9,5	10,3
21-30 σωστές απαντήσεις	421	34,6	34,6	44,8
30 σωστές απαντήσεις και άνω	672	55,2	55,2	100,0
Total	1218	100,0	100,0	

Β. Για να διερευνηθεί η μεταβλητή που αφορά τη μία από τις δύο βασικές ιστορικές δεξιότητες, την ερμηνεία ιστορικών γεγονότων, εφαρμόστηκε το φάσμα των ασκήσεων κειμένου¹¹⁵ με σκοπό την κατανόηση ιστορικού κειμένου, τη νοηματική αποκωδικοποίησή του από δύο ερμηνευτικές προοπτικές, την αποκάλυψη και υπέρβαση στερεοτυπικών σχημάτων σκέψης. Εξάλλου σ' αυτό τον τύπο ασκήσεων οι ερωτήσεις χρησιμοποιούνται ως σημασιοδοτική πρακτική σε σχέση με το ιστορικό κείμενο αλλά και ως εργαλείο συγκρότησης τύπων ιστορικής σκέψης. Απαιτούν προσωπική εμπλοκή του μαθητή, αναδεικνύουν μορφές ιστορικής σκέψης, εννοιολογικές κατασκευές, στερεότυπα, ιδεολογικά σχήματα, πεποιθήσεις, τη βιωμένη παράδοση, το εύρος και το βάθος της ιστορικής κουλτούρας.¹¹⁶

Σε σχέση με τη μεταβλητή ιστορικές ερμηνείες ιστορικών γεγονότων οργανώθηκαν δύο ομάδες ερωτημάτων οι οποίες αφορούσαν δύο αφηγηματικά κείμενα που ασχολούνταν με το ίδιο θέμα (Κρυφό Σχολειό). Και τα δύο κείμενα είναι αποσπάσματα από εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας της Στ' τάξης του δημοτικού, το ένα από το 1957 και το δεύτερο του 1997. Τα κείμενα ερμηνεύουν με διαφορετικό τρόπο το ίδιο θέμα. Το προγενέστερο κείμενο αντιμετωπίζει το γεγονός ως πραγματικότητα του παρελθόντος, ενώ το νεότερο κείμενο προσπαθεί να δώσει άλλες διαστάσεις και εξηγεί πώς τελικά δημιουργήθηκε ο θρύλος του «κρυφού σχολείου». Η μεταβλητή διερευνήθηκε μέσα από δύο ομάδες ερωτημάτων (βλ. ερωτηματολόγιο, Παράρτημα σ. ***).

Β.1. Η πρώτη ομάδα των ερωτημάτων διερευνούσε την ικανότητα εντοπισμού, αναγνώρισης και διάκρισης διαφορετικών ερμηνειών για το ίδιο ιστορικό γεγονός, και

¹¹⁵ Βλ. Γιαννόπουλος, Γ. (1997). Ασκήσεις στο μάθημα της Ιστορίας. Στο Γιαννόπουλος Γ. *Δοκίμια Θεωρίας και Διδακτικής της Ιστορίας*, Αθήνα: Βιβλιογονία, σσ. 213-230

¹¹⁶ Βλ. Κόκκινος Γ., 1998, ό.π. Παραρτήματα, Τύποι ερωτήσεων στο μάθημα της Ιστορίας. Το μοντέλο των Juliana Saxton και Norah σσ. 475-476

εντέλει την κατηγοριοποίηση ερμηνειών, με τη μορφή ιστορικών αφηγήσεων, για το ίδιο ιστορικό γεγονός. Όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 3.32. το 60% των υποκειμένων της έρευνας κατάφερε να δώσει σωστή απάντηση στις δύο από τις τέσσερις ερωτήσεις.

Με την χωριστή εξέταση κάθε ερώτηση (Πίνακας 3.33.) παρατηρούμε ότι σχεδόν όλο το δείγμα κατανοεί ότι πρόκειται για δύο διαφορετικές ερμηνευτικές προοπτικές που αφορούν το ίδιο ιστορικό γεγονός. Στις δύο πρώτες ερωτήσεις που αφορούν αυτή τη διερεύνηση το ποσοστό που κατανοεί αυτή την αναγνώριση φτάνει το 90%. Στην τρίτη ερώτηση παρατηρούμε ότι το 33,7% δεν μπορεί να κατανοήσει ή να δεχθεί την αιτία που οδηγεί στις διαφορετικές ερμηνευτικές προοπτικές, ότι δηλαδή δύο κείμενα ανήκουν σε διαφορετικές εποχές και η οπτική του συγκεκριμένου γεγονότος έχει αλλάξει, από την ίδια επίσημη αρχή που εξέδωσε τα εγχειρίδια. Επίσης αξίζει να επισημανθεί ότι ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος (92%) ενώ στο πρώτο επίπεδο αντιλαμβάνεται ότι πρόκειται για δυο κείμενα με διαφορετική ερμηνευτική ματιά στο ίδιο ιστορικό γεγονός, αυτό το ποσοστό μειώνεται κατά 30% στο ανώτερο επίπεδο που ουσιαστικά του ζητείται η κατηγοριοποίηση των ερμηνειών. Προχωρώντας στην τέταρτη ερώτηση ή οποία αφορά στην ποιοτική διαφορά ανάμεσα στα δύο κείμενα, δηλαδή πώς αντιμετωπίζεται από την ερμηνεία ένας γειτονικός λαός (Τούρκοι), αλλά συγχρόνως και ένα από τα βασικά στερεότυπα για τον λαό αυτό, γίνεται αντιληπτό ότι τα ποσοστά αντιστρέφονται και η πλειοψηφία των μαθητών (56,7%), δεν κατανοεί ή δεν θέλει να δεχθεί ότι το δεύτερο κείμενο δεν χαρακτηρίζει κατώτερο λαό τους Τούρκους. Τα αποτελέσματα αυτής της διερεύνησης μας δίνουν αρκετά στοιχεία για την ιστορική σκέψη των μαθητών που αφορά τις ιστορικές δεξιότητες. Φαίνεται ότι τα υποκείμενα της έρευνας διέθεταν «αυθόρμητες»¹¹⁷ δεξιότητες για ιστορική ερμηνεία, μπόρεσαν δηλαδή να επεξεργαστούν τα δύο κείμενα, ωστόσο παρουσιάστηκαν αδυναμίες να διαχωρίσουν την ερμηνεία από το ιστορικό γεγονός, να συνδέσουν την εποχή με τη συγκεκριμένη ερμηνεία, αλλά και να αντιληφθούν τα στερεότυπα της ερμηνείας.

¹¹⁷ Ο όρος από την Ε. Νάκου, ό.π. 2000, σ.205

+

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.32. Ερμηνεία κειμένων (α1)

Διερεύνηση ικανότητας αναγνώρισης ότι οι ερμηνείες για το ίδιο ιστορικό γεγονός διαφέρουν (α)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καμία σωστή απάντηση	62	5,1	5,1	5,1
Μία σωστή απάντηση	182	14,9	14,9	20,0
Δύο σωστές απαντήσεις	490	40,2	40,2	60,3
Τρεις σωστές απαντήσεις	394	32,3	32,3	92,6
Τέσσερις σωστές απαντήσεις	90	7,4	7,4	100,0
Total	1218	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.33. Ερμηνεία κειμένων (α2)

Ερμηνεία κειμένων (α)	Σωστό	Λάθος
	%	%
1. Και τα δύο κείμενα αναφέρονται στο ίδιο θέμα	92,8	7,2
2. Τα δύο κείμενα εκφράζουν διαφορετικές απόψεις για το ίδιο θέμα	85,7	14,3
3. Και τα δύο κείμενα είναι από σχολικά βιβλία ιστορίας της Στ' τάξης δημοτικού, τα οποία ανήκουν σε διαφορετικές εποχές	66,3	33,7
4. Το 2 ^ο κείμενο, που ανήκει στη σημερινή εποχή, δεν χαρακτηρίζει τους γείτονές μας Τούρκους ως κατώτερο λαό, όπως το 1 ^ο κείμενο.	43,3	56,7

B.2. Με τη δεύτερη ομάδα ερωτημάτων διερευνήθηκε η ερμηνεία ιστορικών γεγονότων μέσω της νοηματικής αποκωδικοποίησης δύο αφηγηματικών κειμένων, της αναγνώρισης και του εντοπισμού των διαφορών των δύο ερμηνευτικών οπτικών. Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 3.34. σε γενικές γραμμές οι μαθητές αποκωδικοποιούν νοηματικά τα δύο κείμενα κυρίως στα νοήματα που εκφράζονται ρητά, όπως π.χ. στην πρώτη ή στην πέμπτη ερώτηση, ενώ όταν θα πρέπει οι ίδιοι να αποκωδικοποιήσουν το νόημα π.χ. στην έκτη ερώτηση η πλειοψηφία των μελών του δείγματος (53%) δεν τα καταφέρνει.

Με άλλη οπτική γωνία όμως παρατηρούμε ότι υπερισχύουν τα στερεότυπα των μαθητών για το ιστορικό γεγονός, οι ίδιοι δηλαδή πιστεύουν ότι το «κρυφό σχολειό», ήταν πραγματικότητα, ότι οι Τούρκοι έκλεισαν τα σχολεία για να ξεχάσουν οι Έλληνες την καταγωγή τους, ότι κρυφά πήγαιναν οι μαθητές στους ιερείς να τους μάθουν γράμματα. Ενώ δεν φαίνεται να πιστεύουν ότι οι Έλληνες έμειναν χωρίς σχολεία και δασκάλους (58,7%), αφού είναι ο λαός που αγαπά τη μόρφωση. Παρατηρώντας επίσης τα ευρήματα στις δύο τελευταίες ερωτήσεις διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μία σύγχυση σε μεγάλο ποσοστό των μαθητών σε σχέση με τη διάκριση ανάμεσα στο μύθο και την πραγματικότητα, ανάμεσα στο γεγονός και την ερμηνεία του. Γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι έχουμε ταύτιση γεγονότος και ερμηνείας και όχι εξοικείωσή των μαθητών με τη μεθοδολογική σκευή της ιστορίας. Στην ουσία παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών υιοθετεί τη μία ερμηνεία και δεν εντάσσει τα ιστορικά γεγονότα στο ιδιαίτερο χωροχρονικό τους πλαίσιο, θεωρητικά ανοικτό σε αλλαγές.

Προσθέτοντας στα παραπάνω το γεγονός ότι παρόλο που τα υποκείμενα της έρευνας έχουν διδαχθεί το νεότερο εγχειρίδιο, το οποίο επίσης δεν εγκαταλείπει τη μία ερμηνεία, εντούτοις φαίνεται να υιοθετούν αναδρομικές και ιδεολογικές ιστορικές ερμηνείες του προγενέστερου κειμένου τις οποίες εξάλλου έχουν βιώσει και στο ευρύτερο σχολικό (σχολικές γιορτές) και κοινωνικό τους περιβάλλον, παρατηρούμε την υπερίσχυση στερεοτύπων, και όχι τη διαμόρφωση δεξιοτήτων τεκμηριωμένης κρίσης δια μέσου της επίγνωσης της ερμηνευτικής πολλαπλότητας. Φαίνεται επίσης ότι δεν εντοπίζεται μετατόπιση από την ιστορική αφήγηση στην ιστορική σύγκριση, ερμηνεία και κρίση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.34. Ερμηνεία κειμένων (β1)

Ερμηνεία κειμένων (β)	Σωστό		Λάθος	
	N	%	N	%
1.Οι Τούρκοι έκλεισαν τα σχολεία, για να ξεχάσουν οι Έλληνες την καταγωγή τους.	1093	89,7	125	10,3
2.Τα πρώτα σχολεία ιδρύθηκαν με τη φροντίδα της εκκλησίας.	989	81,2	229	18,8
3.Οι Έλληνες έστελναν κρυφά τα παιδιά τους σε ιερείς να τους μάθουν γράμματα.	769	63,1	449	36,9
4.Οι Έλληνες έμειναν χωρίς σχολεία και δασκάλους	503	41,3	715	58,7
5.Το «κρυφό σχολειό» παρουσιάζεται σαν θρύλος	980	80,5	238	19,5

+

6. Το «κρυφό σχολειό» παρουσιάζεται σαν πραγματικότητα	566	46,5	652	53,5
--	-----	------	-----	------

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.35. Ερμηνεία κειμένων (β2)

Διερεύνηση ικανότητας αναγνώρισης ότι οι ερμηνείες για το ίδιο ιστορικό γεγονός διαφέρουν (β)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καμία σωστή απάντηση	57	4,7	4,7	4,7
Μία σωστή απάντηση	28	2,3	2,3	7,0
Δύο σωστές απαντήσεις	93	7,6	7,6	14,6
Τρεις σωστές απαντήσεις	201	16,5	16,5	31,1
Τέσσερις σωστές απαντήσεις	362	29,7	29,7	60,8
Πέντε σωστές απαντήσεις	232	19,0	19,0	79,9
Έξι σωστές απαντήσεις	245	20,1	20,1	100,0
Total	1218	100,0	100,0	

Γ. Σχετικά με την τρίτη μεταβλητή που αφορά την ιστορική δεξιότητα χρήση και αποκωδικοποίηση ιστορικών πηγών και την άρθρωση ιστορικού λόγου, χρησιμοποιήθηκαν ασκήσεις ιστορικής έρευνας. Οι δεξιότητες που απαιτούνται για να μπορέσουν οι μαθητές να διερευνήσουν τις διάφορες πηγές περιλαμβάνουν την παρατήρηση, τη διερεύνηση, την ικανότητα σχηματισμού ερωτήσεων για το υλικό που έχουν μπροστά τους, τη σύγκριση, τη συσχέτιση και αξιολόγηση των πληροφοριών, την ικανότητα διεξαγωγής συμπερασμάτων καθώς και την ικανότητα άρθρωσης ιστορικού λόγου αλλά και της οργάνωσής του με τρόπο που να επικοινωνεί με άλλους μεταφέροντας τις σκέψεις και συμπεράσματά τους, στην προκειμένη με γραπτό κείμενο. Οι ασκήσεις που χρησιμοποιήθηκαν αποτελούν συνδυασμό εναλλακτικών μοντέλων της διδασκαλίας της Ιστορίας, όπως η προσέγγιση και αποκωδικοποίηση δευτερογενών πηγών από τις προτάσεις για το φάσμα των μεθόδων και των ασκήσεων που κάνει ο Moniot, και από το παραγωγικό μοντέλο του Dennis Gunning την ανάλυση, δηλαδή αποκωδικοποίηση/αποδόμηση πηγών, σύγκριση, και ταξινόμηση ιστορικών δεδομένων αλλά και τη σύνθεση και ανασύνθεση του συνολικού προβληματισμού.¹¹⁸ Η μεταβλητή αυτή διερευνήθηκε μέσα από δύο ομάδες ερωτημάτων (βλ. Παράρτημα σσ.319-325)

¹¹⁸ βλ. Moniot, X. ό.π. και Gunning, D. (1978). *The Teaching of History*. London

+

Γ.1. Για την ικανότητα διερεύνησης στοιχείων του παρελθόντος από πηγές πληροφόρησης, δόθηκαν στα υποκείμενα του δείγματος τρεις φωτογραφίες αντικειμένων διαφορετικών περιόδων του παρελθόντος και γραπτά κείμενα με πληροφορίες για τα αντικείμενα με σκοπό την άντληση, την επιλογή, την καταγραφή αυτών των πληροφοριών των σχετικών με το θέμα με συμπλήρωση κειμένου, αξιοποιώντας και συνδυάζοντας τις πληροφορίες που άντλησαν από τα γραπτά κείμενα και τις φωτογραφίες των τεκμηρίων. Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 3.36. το 51, 4% των μελών του δείγματος συμπλήρωσε τις τρεις από τις τέσσερις ερωτήσεις. Φαίνεται ότι η ικανότητα αυτή είναι ανεπτυγμένη, και τα στοιχεία μας δείχνουν ότι οι μαθητές αυτής της ηλικίας έχουν την ικανότητα να εφαρμόσουν αυτές τις τεχνικές προσπέλασης της ιστορικής γνώσης. Βέβαια πρέπει να επισημάνουμε ότι σ' αυτή την άσκηση δεν πρόκειται για άρθρωση και οργάνωση ιστορικού λόγου αλλά για απλή καταγραφή και συνδυασμό πληροφοριών που απέσπασαν οι μαθητές από τις πηγές πληροφόρησης. Η ερώτηση που απαιτούσε από τους μαθητές να εντοπίσουν μέσα από τις πηγές και να κάνουν ανάγλυφη την αλλαγή και την συνέχεια, που συνεπάγεται το πέρασμα του χρόνου, ήταν αυτή που δεν απαντήθηκε από την πλειοψηφία του δείγματος. Συνδυάζοντας αυτά τα δεδομένα επισημαίνεται ότι οι μαθητές αυτής της ηλικίας φαίνονται έτοιμοι για την εισαγωγή τους στην επιστημονική ιστορική μεθοδολογία και προβληματική, παρόλο που παρατηρούνται δυσκολίες, οι οποίες συνδέεται με το χαρακτήρα της ιστορικής τους εκπαίδευσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.36. Πηγές (α)

Συμπλήρωση κειμένου					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καμία σωστή απάντηση	75	6,2	6,2	6,2
	Μία σωστή απάντηση	27	2,2	2,2	8,4
	Δύο σωστές απαντήσεις	39	3,2	3,2	11,6
	Τρεις σωστές απαντήσεις	485	39,8	39,9	51,4
	Τέσσερις σωστές απαντήσεις	591	48,5	48,6	100,0
	Total	1217	99,9	100,0	
Missing	System	1	,1		
Total		1218	100,0		

Γ.2. Στη συνέχεια με άσκηση συμπλήρωσης δεύτερου κειμένου ζητήθηκε από τους μαθητές η οργάνωση και παραγωγή ιστορικού λόγου σχετικού με το θέμα. Για τη συμπλήρωση αυτού του κειμένου απαιτούνταν από τους μαθητές ικανότητες διατύπωσης

ερωτημάτων, διατύπωσης σκέψεων και συμπερασμάτων καθώς και η οργάνωσή τους σε κείμενο. Με αυτή την άσκηση, ουσιαστικά, διερευνήθηκε η άρθρωση ενεργούς ιστορικής σκέψης από τους μαθητές όπου προεξάρχουν: α) η κατασκευή ερμηνευτικών υποθέσεων, η υποβολή ερωτημάτων, η επικοινωνιακή λειτουργία, β) η ικανότητα σύνθεσης πληροφοριών από ιστορικό υλικό και γ) η κινητοποίηση της φαντασίας και της ενσυναίσθησης των μαθητών με τις οπτικές ιστορικές πηγές. Διερευνήθηκε δηλαδή η εισαγωγή των παιδιών στον κόσμο της ιστορίας μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων για ιστορική ερμηνεία με βάση τη χρήση πηγών και τη μελέτη κειμένων, τη δόμηση ιστορικής γνώσης και την αυτενέργεια των σκεπτόμενων υποκειμένων. Στην προκειμένη περίπτωση η ιστορική γνώση θεωρήθηκε άμεσα συνδεδεμένη με την ιστορική έρευνα, τη χρήση και την ερμηνεία πηγών και ιδιαίτερα με την ιστορική σκέψη, από την οποία δεν μπορεί να διαχωριστεί, καθώς η μία θεωρείται ότι τροφοδοτεί και προωθεί την άλλη.

Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 3.36. ένα πολύ μεγάλο ποσοστό 18,1% δεν έδωσε καμία απάντηση, το 37% έδωσε μόνο μία απάντηση και το 68% έδωσε δύο απαντήσεις. Φαίνεται ότι οι μαθητές δεν έχουν αναπτυγμένη αυτή την ιστορική δεξιότητα που συνδέεται με την ιστορική σκέψη. Αν συγκρίνουμε τα ευρήματα αυτής της διερεύνησης με την προηγούμενη (πίνακας 3.35.), που αποτελούσε και το πρώτο βήμα αυτής της διαδικασίας, θα δούμε ότι παρουσιάζονται μεγάλες αποκλίσεις προς τα κάτω. Γίνεται φανερό ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να αρθρώσουν και να οργάνωσουν προσωπικό ιστορικό λόγο, με βάση την προσέγγιση πηγών και τη μελέτη κειμένων. Μπορούμε από την άλλη να συμπεράνουμε ότι είναι έτοιμοι να αναπτύξουν αυτή την ικανότητα αν λάβουμε υπόψη, ότι ένα επίσης αρκετά μεγάλο ποσοστό μαθητών 31,2% έδωσε όλες τις απαντήσεις και αν λάβουμε υπόψη, όπως φάνηκε από την ανάλυση περιεχομένου των ΑΠ ότι οι Έλληνες μαθητές δεν έχουν εξασκηθεί σ' αυτή τη δεξιότητα. Διαφαίνεται δηλαδή ότι αν τα παιδιά αυτά είχαν από μικρά συστηματικά εκπαιδευτεί στην ιστορική μέθοδο, την κριτική μελέτη, την προσέγγιση και επεξεργασία υλικών, γραπτών και άλλων καταλοίπων του παρελθόντος θα είχαν καλύψει περαιτέρω αυτές τις δεξιότητες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.37. Πηγές (β)

Συμπλήρωση κειμένου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καμία σωστή απάντηση	220	18,1	18,1	18,1
	Μία σωστή απάντηση	231	19,0	19,0	37,0
	Δύο σωστές απαντήσεις	380	31,2	31,2	68,2
	Τρεις σωστές απαντήσεις	387	31,8	31,8	100,0
	Total	1218	100,0	100,0	

Συμπερασματικά, αν συγκρίνουμε τα ευρήματα (Πίνακας 3.31.) που αφορούν συνολικά στην πρώτη μεταβλητή και σχετίζονται με τη δηλωτική γνώση των μαθητών, τις ιστορικές πραγματικότητες δηλαδή το πρώτο πεδίο της ιστορικής σκέψης, με τα ευρήματα που αφορούν στις ιστορικές δεξιότητες των μαθητών (χρήση πηγών και ερμηνείες ιστορικών γεγονότων) και σχετίζονται με τη διαδικαστική γνώση (Πίνακες 3.33., 3.34., 3.35. και 3.36.) παρατηρούμε πολύ μεγάλη απόκλιση προς τα κάτω σε σχέση με τις ιστορικές δεξιότητες. Οι μαθητές του δείγματος φαίνεται ότι έχουν αναπτύξει τις ικανότητες που σχετίζονται με το πρώτο πεδίο της ιστορικής σκέψης, πεδίο στο οποίο εξάλλου έχουν εκπαιδευτεί όπως είδαμε με την ανάλυση περιεχομένου των ΑΠ, ενώ παρουσιάζονται σε πολύ μικρότερο βαθμό αναπτυγμένες οι ιστορικές τους δεξιότητες. Ωστόσο εξετάζοντας τα ευρήματα πρέπει να επισημάνουμε ότι, παρόλο που οι μαθητές δεν έχουν εξασκηθεί στο συγκεκριμένο, εμφανίζουν δυνατότητες ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων. Αν δηλαδή οι μαθητές αυτής της ηλικίας είχαν εκπαιδευτεί συστηματικά στην ιστορική έρευνα και ερμηνεία με τη χρήση και την κριτική αποκωδικοποίηση ποικιλίας πηγών, αλλά και με την πολλαπλότητα ερμηνειών σε σχέση με τις ατομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές τους δυνατότητες θα είχαν αναπτύξει αποτελεσματικότερα κριτική ιστορική σκέψη και γνώση.

Δ. Σε σχέση με τις απόψεις μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας, οργανώθηκαν δύο ομάδες ερωτημάτων, η μία διερευνούσε τις απόψεις τους για τους διάφορους φορείς και πηγές παροχής ιστορικής γνώσης (Πίνακας 3.38.) και η δεύτερη τις απόψεις τους για τη μεθοδολογία της διδασκαλίας του μαθήματος που εφαρμόζεται στην τάξη τους (Πίνακας 3.39.). Στην πρώτη αυτή περιγραφική ανάλυση παρουσιάζονται μόνο τα ποσοτικά στοιχεία χωρίς να επιχειρείται η εξαγωγή συμπερασμάτων. Αποδεχόμενοι τις απόψεις κι άλλων

+

ερευνητών¹¹⁹, θεωρούμε ότι τα δεδομένα αυτά σκιαγραφούν μία πραγματικότητα όπως την βιώνουν και την αντιλαμβάνονται οι μαθητές. Αυτά τα δεδομένα παρέχουν επίσης σημαντικά στοιχεία κυρίως για το ποιοι παράγοντες και πώς αυτοί συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών, μέσω των συσχετίσεων των μεταβλητών, που ακολουθεί στην επόμενη ενότητα..

Δ.1. Από έναν πρώτο σχολιασμό των ευρημάτων της πρώτης ομάδας ερωτημάτων παρατηρούμε ότι οι μαθητές θεωρούν ότι μαθαίνουν για το παρελθόν κυρίως από το σχολικό εγχειρίδιο, από μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, αλλά και από τις αφηγήσεις του οικογενειακού τους περιβάλλοντος.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.38. Απόψεις μαθητών – Φορείς ιστορικής γνώσης

Από πού μαθαίνεις για το παρελθόν;	Καθόλου	Λίγο	Πολύ
1.Από το σχολικό βιβλίο της Ιστορίας	33 2,7	243 20,1	933 77,2
2.Από τις επισκέψεις σε μουσεία και σε αρχαιολογικούς χώρους	43 3,5	587 48,7	576 47,8
3.Από διάφορων ειδών ιστορικές πηγές: ενδυμασίες, οικιακά σκεύη, αγάλματα, ιστορικά ντοκουμέντα, παλιές επιστολές, φωτογραφίες, ντοκιμαντέρ κλπ.	202 16,7	634 52,5	372 30,8
4.Από ταινίες με ιστορικό περιεχόμενο (TV,κινηματογράφος)	273 22,6	620 51,3	316 26,1
5.Από κόμικς και ιστορικά μυθιστορήματα	569 47,1	469 38,9	169 14,0
6.Από τις αφηγήσεις και περιγραφές των γονιών σου ή των παππούδων σου	162 13,4	596 49,3	451 37,3

Δ.2. Σχετικά με τη δεύτερη ομάδα ερωτημάτων, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.39. παρατηρούμε ότι η μέθοδος διδασκαλίας που υπερισχύει είναι δασκαλοκεντρική και με βάση το εγχειρίδιο, ενώ οι ιστορικές έρευνες στην τάξη (τα τρία τελευταία ερωτήματα), αποτελούν εξαιρέσεις. Με μία πρώτη προσέγγιση βλέπουμε ότι οι απόψεις των μαθητών για τη μεθοδολογία του μαθήματος, μαρτυρούν ότι στο σχολείο γίνεται αυτό που

¹¹⁹ Βλ. έρευνα Ηλιοπούλου, Ι., 2002, ό.π. και Νάκου Ε., ό.π. 2000.

+

προβλέπεται από τα ΑΠ, όπως είδαμε στην ανάλυση που προηγήθηκε. Διαπιστώνουμε όμως ότι υπάρχει κι ένα ποσοστό δασκάλων που αυτενεργεί και εφαρμόζει και άλλες μεθόδους. Περισσότερα στοιχεία όμως προκύπτουν από τις συσχετίσεις των μεταβλητών (επόμενη ενότητα).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.39. Απόψεις μαθητών – Μέθοδοι διδασκαλίας

Τι γίνεται στην τάξη σου στο μάθημα της Ιστορίας;	Καθόλου	Λίγο	Πολύ
1.Προχωρούμε στην παρακάτω ενότητα του βιβλίου, και ακούμε διηγήσεις για το παρελθόν από το δάσκαλο/α.	99 8,2	294 24,4	812 67,4
2.Ασχολούμαστε με τις δραστηριότητες που υπάρχουν στο τετράδιο εργασιών της Ιστορίας.	101 8,4	715 59,6	384 32,0
3.Πάμε συχνά επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους.	186 15,4	781 64,9	237 19,7
4.Βλέπουμε και εξετάζουμε πολλά παλιά πράγματα όπως φωτογραφίες, εικόνες, κείμενα που φέρνουμε στην τάξη εμείς ή ο δάσκαλος και ψάχνουμε τις πληροφορίες που μας δίνουν για το παρελθόν.	416 34,4	479 39,6	314 26,0
5.Κάνουμε ομαδικές έρευνες για ιστορικά θέματα που μας αρέσουν.	610 50,7	364 30,3	228 19,0
6.Διαβάζουμε κείμενα από άλλα ιστορικά βιβλία ή περιοδικά για τα θέματα που έχει το βιβλίο της ιστορίας μας	404 33,5	524 43,4	278 23,1

Χωρίσαμε τον «συνολικό δείκτη» της ιστορικής σκέψης των μαθητών σε επίπεδα, αλλά και τους τρεις επιμέρους δείκτες της, «γνώση και κατανόηση της ιστορίας», «πηγές» και «ερμηνεία», όπως φαίνεται στους σχετικούς παρακάτω πίνακες 3.40., 3.41., 3.42. και 3.43. Παρατηρούμε μεγάλη διαφοροποίηση ανάμεσα στις τιμές των τριών πεδίων της ιστορικής σκέψης. Φαίνεται ότι ο «συνολικός δείκτης» της ιστορικής σκέψης, συνδέεται με τον πρώτο δείκτη «γνώση και κατανόηση της ιστορίας», ενώ οι δύο ιστορικές δεξιότητες εμφανίζουν πολύ χαμηλότερες τιμές. Επίσης διαπιστώνεται ότι λιγότερο αναπτυγμένο είναι το τρίτο πεδίο της ιστορικής σκέψης «ερμηνεία», αφού στο πολύ υψηλό επίπεδο εμφανίζεται ποσοστό 10,8, ενώ στη «γνώση και κατανόηση», στο αντίστοιχο επίπεδο εμφανίζεται ποσοστό 55,2.

+

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.40. Επίπεδα του «συνολικού δείκτη» της ιστορικής σκέψης

Επίπεδα συνολικού δείκτη ιστορικής σκέψης	N Ποσοστό %	Comulative Percent
Πολύ χαμηλό επίπεδο	6 0,5	,5
Χαμηλό επίπεδο	39 3,2	3,7
Μέτριο επίπεδο	171 14,0	17,7
Υψηλό επίπεδο	482 39,6	57,3
Πολύ υψηλό επίπεδο	520 42,7	100,0
Σύνολο	1218 100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.41. Επίπεδα του δείκτη «γνώση και κατανόηση της ιστορίας»

Επίπεδα του δείκτη: Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας	N/ Ποσοστό %	Comulative Percent
Χαμηλό επίπεδο	9 0,7	0,7
Μέτριο επίπεδο	116 9,5	10,3
Υψηλό επίπεδο	421 34,6	44,8
Πολύ υψηλό επίπεδο	672 55,2	100,0
Σύνολο	1218 100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.42. Επίπεδα του δείκτη «πηγές»

Επίπεδα του δείκτη: Ιστορική δεξιότητα, πηγές	N/ Ποσοστό %	Comulative Percent
Χαμηλό επίπεδο	98 8,0	8,0
Μέτριο επίπεδο	108 8,9	16,9
Υψηλό επίπεδο	413 33,9	50,8
Πολύ υψηλό επίπεδο	599 49,2	100,0
Σύνολο	1218 100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.43.Επίπεδα του δείκτη «ερμηνεία»

Επίπεδα του δείκτη: Ιστορική δεξιότητα, ερμηνεία	Απόλυτη Συχνότητα Ποσοστό %	Comulative Percent
Χαμηλό επίπεδο	58 4,8	4,8
Μέτριο επίπεδο	325 26,7	31,4
Υψηλό επίπεδο	703 57,7	89,2
Πολύ υψηλό επίπεδο	132 10,8	100,0
Σύνολο	1218 100,0	

Εκτός από την κατανομή των περιπτώσεων ανά κατηγορία σημασία έχει και ο βαθμός που οι περιπτώσεις εκτείνονται σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής ή συσπειρώνονται σε ορισμένες μόνο κατηγορίες. Συνεπώς, μετά την καταμέτρηση και την κατάταξη των περιπτώσεων εφαρμόστηκαν στατιστικά μέτρα που επιτρέπουν τη συνοπτική περιγραφή του σχήματος της κατανομής σχετικά με την κεντρική τάση των περιπτώσεων.¹²⁰

Τα μέτρα κεντρικής τάσης αντιπροσωπεύουν τη γενική τάση που εμφανίζουν τα στοιχεία σε συγκεκριμένη μεταβλητή. Τα μέτρα της κεντρικής τάσης που χρησιμοποιήθηκαν είναι: 1) ο αριθμητικός μέσος, είναι το στατιστικό μέτρο που αντιστοιχεί καλύτερα στην κοινή αντίληψη του μέσου όρου (ΜΟ) και 2) η διάμεση τιμή (median, ΔΤ), είναι η τιμή κάτω και πάνω από την οποία περιλαμβάνεται το 50% των περιπτώσεων (Κυριαζή, 2002: 176-177). Το μειονέκτημα του αριθμητικού μέσου είναι ότι πιθανό να μην αντιπροσωπεύει τη χαρακτηριστική τιμή όταν υπάρχουν περιπτώσεις στα άκρα της κλίμακας. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε για κάθε μεταβλητή και η διάμεση τιμή.

Τα μέτρα κεντρικής τάσης επιτρέπουν τη συνοπτική περιγραφή αλλά και τη συγκριτική ανάλυση των μεταβλητών με ευκολία και ακρίβεια.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα μέτρα κεντρικής τάσης στη μεταβλητή περιοχή. Στον πίνακα 3.44. φαίνονται τα μέτρα κεντρικής τάσης του «συνολικού δείκτη» της ιστορικής σκέψης των υποκειμένων της έρευνας, ανά περιοχή. Ο ΜΟ συνολικά είναι 41,2102 και η ΔΤ 43,000. Παρατηρούμε ότι εμφανίζονται αποκλίσεις του μέσου όρου προς τα πάνω στο

¹²⁰ Για τα μέτρα της περιγραφικής ανάλυσης βλ. Hickey, A.A. (1986). *An Introduction to Statistical Techniques for Social Research*. Toronto: Random House.

+

Π. Φάληρο, στην Κηφισιά και λιγότερο στη Γλυφάδα. Αντίστροφα παρατηρούμε σημαντική απόκλιση κάτω από το ΜΟ στην περιοχή της Νίκαιας και λιγότερο στον Άγιο Δημήτριο και την Κοζάνη. Η μεγαλύτερη διαφορά των μέσων όρων παρατηρείται ανάμεσα στην περιοχή του Π. Φαλήρου και της Νίκαιας. Συγκρίνοντας τις ΔΤ με τους ΜΟ παρατηρούμε ότι στη Νίκαια και περισσότερο στον Άγιο Δημήτριο και την Κοζάνη οι ΔΤ τιμές είναι μεγαλύτερες από τους αντίστοιχους ΜΟ, γεγονός που σημαίνει συγκεκριμένα: για τον Άγιο Δημήτριο ότι παρόλο που έχουμε τουλάχιστον τους μισούς μαθητές με υψηλή επίδοση, πάνω από 44,0000, η ύπαρξη ακραίων χαμηλών τιμών διαμορφώνει χαμηλά την τιμή του ΜΟ. Αντίστοιχα εξηγείται και η διαφορά στις περιοχές της Κοζάνης. Στη Νίκαια όμως φαίνεται ότι μεγάλος αριθμός μαθητών είναι κοντά στο 40,000, κάτω και του συνολικού ΜΟ, αλλά και όλων των ΔΤ των υπόλοιπων περιοχών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.44. Συνολικός δείκτης – Περιοχή

Περιοχή	Συνολικός δείκτης N/MO	MEDIAN
Παλαιό Φάληρο	239 42,0962	43,0000
Άγιος Δημήτριος	251 41,1554	44,0000
Γλυφάδα	240 41,6958	43,0000
Νίκαια	229 39,3450	40,0000
Κηφισιά	156 41,9551	44,0000
Κοζάνη	103 41,1748	44,0000
Σύνολο	1218 41,2102	43,000

Στον Πίνακα 3.45. παρουσιάζονται οι ΜΟ και οι ΔΤ ανά περιοχή του δείκτη της ιστορικής σκέψης των υποκειμένων της έρευνας, «γνώση και κατανόηση της ιστορίας». Φαίνεται ότι η Νίκαια εμφανίζει τον χαμηλότερο ΜΟ, ο οποίος συγκρινόμενος με τη ΔΤ δεν έχει σημαντική απόκλιση. Παρατηρούμε επίσης ότι διαφορά ανάμεσα στο ΜΟ και τη ΔΤ εμφανίζεται στο Π. Φάληρο και τον Άγιο Δημήτριο, που σημαίνει ότι έχουμε ακραίες χαμηλές τιμές οι οποίες διαμορφώνουν χαμηλά τους ΜΟ.

+

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.45. Γνώση και κατανόηση - Περιοχή

Περιοχή	Γνώση – κατανόηση: ΜΟ	MEDIAN
Παλαιό Φάληρο	30,5523	32,0000
Άγιος Δημήτριος	29,7251	31,0000
Γλυφάδα	30,1500	32,0000
Νίκαια	28,4847	29,0000
Κηφισιά	31,0256	34,0000
Κοζάνη	30,6214	33,0000
Σύνολο	29,9803	31,0000

Στον Πίνακα 3.46. φαίνονται οι ΜΟ και οι ΔΤ του δείκτη της ιστορικής σκέψης «πηγές», ανά περιοχή. Παρατηρούμε αρχικά ότι οι περιοχές του Π. Φαλήρου και της Γλυφάδας εμφανίζουν μεγαλύτερο ΜΟ από τον συνολικό. Επισημαίνουμε ότι στη συγκεκριμένη μεταβλητή εμφανίζεται μια μικρή απόκλιση προς τα πάνω του ΜΟ της περιοχής του Αγίου Δημητρίου, ενώ όπως φαίνεται στους δύο προηγούμενους πίνακες οι ΜΟ των άλλων δεικτών της ιστορικής σκέψης ήταν μικρότεροι. Φαίνεται ότι η ομάδα αυτή η οποία εμφανίζει χαμηλό μέσο όρο στη μεταβλητή που σχετίζεται με το απλό γεγονοτολογικό επίπεδο, αντίθετα εμφανίζει μεγαλύτερη τιμή η μεταβλητή που αναφέρεται στην ιστορική δεξιότητα, «πηγές», γεγονός που σημαίνει ότι το πρώτο πεδίο της ιστορικής σκέψης «γνώση και κατανόηση», δεν επηρεάζει απαραίτητα την ιστορική δεξιότητα «πηγές», δηλαδή, παρόλο που οι μαθητές αυτών των σχολείων δεν γνωρίζουν το γεγονοτολογικό επίπεδο, όπως οι μαθητές άλλων σχολείων, έχουν αναπτυγμένη αυτή τη δεξιότητα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.46. Πηγές - Περιοχή

Περιοχή	Πηγές: ΜΟ	MEDIAN
Παλαιό Φάληρο	5,2720	6,0000
Άγιος Δημήτριος	4,9841	5,0000
Γλυφάδα	5,1875	6,0000
Νίκαια	4,8603	5,0000
Κηφισιά	4,7436	5,0000
Κοζάνη	4,5631	5,0000

+

Σύνολο	4,9910	5,0000
--------	--------	--------

Στον Πίνακα 3.47. φαίνονται οι ΜΟ και οι ΔΤ του δείκτη της ιστορικής σκέψης «ερμηνεία» ανά περιοχή. Φαίνεται ότι η περιοχή της Κοζάνης εμφανίζει τον χαμηλότερο ΜΟ. Τα ευρήματα αυτού του πίνακα έχουν μεγάλη διαφοροποίηση συγκρινόμενα με τα ευρήματα των δύο πρώτων πινάκων (3.40 και 3.41). Ενώ στους δείκτες που αναφέρονται στο γεγονοτολογικό επίπεδο η περιοχή του Α. Δημητρίου εμφανίζει ΜΟ χαμηλότερους των άλλων περιοχών στη μεταβλητή αυτή εμφανίζει τον μεγαλύτερο ΜΟ, από όλες τις άλλες περιοχές ακόμα και από αυτές που στους άλλους δείκτες είχαν το μεγαλύτερο ΜΟ (Π. Φάληρο, Κηφισιά). Το στοιχείο αυτό φαίνεται πολύ σημαντικό για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών, αφού όπως φαίνεται από τα στοιχεία της ανάλυσης περιεχομένου των ΑΠ αυτή η δεξιότητα δεν καλλιεργείται στο σχολείο, αλλά και από τα στοιχεία της κατανομής συχνοτήτων, σύμφωνα με τα οποία ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό μαθητών έδειξαν «αυθόρμητες» ιστορικές δεξιότητες.

Λαμβάνοντας υπόψη και τα στοιχεία του προηγούμενου πίνακα, που αναφέρονται στην άλλη ιστορική δεξιότητα, «πηγές», φαίνεται ότι το απλό γεγονοτολογικό επίπεδο της ιστορικής σκέψης των μαθητών δεν αναπτύσσει συνολικά την ιστορική τους σκέψη, δηλαδή και τις τρεις της διαστάσεις. Συμπεραίνουμε ότι παρόλο που οι μαθητές έχουν κατακτήσει σε υψηλό επίπεδο το πρώτο πεδίο της ιστορικής σκέψης, που σχετίζεται με τη «γνώση και κατανόηση της ιστορίας», αυτό δεν βοηθά την ανάπτυξη των δύο ιστορικών δεξιοτήτων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.47. Ερμηνεία – Περιοχή

Περιοχή	Ερμηνεία: ΜΟ	MEDIAN
Παλαιό Φάληρο	6,2720	6,0000
Άγιος Δημήτριος	6,4462	7,0000
Γλυφάδα	6,3583	7,0000
Νίκαια	6,0000	6,0000
Κηφισιά	6,1859	6,0000
Κοζάνη	5,9103	6,0000
Σύνολο	6,2389	6,0000

+

Στη συνέχεια της ανάλυσης των ευρημάτων παρουσιάζονται οι ΜΟ και οι ΔΤ των δεικτών της ιστορικής σκέψης, ανά σχολείο.

Στον πίνακα 3.48. παρουσιάζονται οι ΜΟ και οι ΔΤ «του συνολικού δείκτη» της ιστορικής σκέψης των μελών του δείγματος σε κάθε σχολείο της έρευνας. Τα σχολεία έχουν τοποθετηθεί με αύξοντα αριθμό με βάση την τιμή του ΜΟ, ξεκινώντας από το σχολείο με τη μεγαλύτερη τιμή.

Η πλειοψηφία των σχολείων (είκοσι δύο) συγκεντρώνεται ανάμεσα στις τιμές 43,0000 – 40,0000, τέσσερα σχολεία είναι πάνω από την τιμή 43,0000, ενώ έντεκα σχολεία κάτω από την τιμή 40,0000. Όπως φαίνεται στον πίνακα το σχολείο με τον υψηλότερο ΜΟ είναι το 5^ο Δ. Σχολείο Κηφισιάς και με το μικρότερο το Δημοτικό Σχολείο Αγ. Δημητρίου Ν. Κοζάνης, με πολύ μεγάλη διαφορά. Γενικά εμφανίζονται σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους ΜΟ των σχολείων της έρευνας, τόσο της ίδιας περιοχής όσο και γενικότερα, καθώς και στις ΔΤ, γεγονός που σημαίνει ότι το σχολείο είναι πολύ σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης.

Τα περισσότερα σχολεία, (εικοσιένα) έχουν ΜΟ πάνω από τον γενικό ΜΟ. Αν εξετάσουμε τους ΜΟ αυτών των σχολείων παρατηρούμε ότι μόνο ένα σχολείο από τα επτά της Νίκαιας είναι ανάμεσα σε αυτά, και 2 της Κοζάνης, ενώ βρίσκονται σε αυτή την κατηγορία πέντε σχολεία του Π. Φαλήρου, και πέντε της Γλυφάδας, καθώς και τέσσερα από τα πέντε της Κηφισιάς. Αντίθετα τα περισσότερα σχολεία της Νίκαιας βρίσκονται σε πολύ χαμηλές τιμές.

Ωστόσο παρατηρούμε ότι παρόλο που συνολικά τα σχολεία κάποιων περιοχών, όπως η Κηφισιά, το Π. Φάληρο και η Γλυφάδα, εμφανίζουν υψηλές γενικά τιμές στους ΜΟ, εμφανίζονται και σε αυτές τις περιοχές σχολεία με πολύ χαμηλές τιμές, όπως το 4^ο Δ. Σχολείο Κηφισιάς, το 11^ο Γλυφάδας, και το 9ο Π. Φαλήρου. Διαφορές δηλαδή εμφανίζονται και στους ΜΟ των σχολείων της ίδιας περιοχής, γεγονός που σημαίνει ότι σημαντικότερος παράγοντας στη διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης των μαθητών είναι το σχολείο από την περιοχή. Βέβαια όπως φάνηκε στην παρουσίαση των ευρημάτων ανά περιοχή, και η περιοχή φοίτησης αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει τη διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης.

Συγκρίνοντας τους ΜΟ με τις ΔΤ παρατηρούμε ότι υπάρχουν σε κάποια σχολεία διαφορές ανάμεσα σε αυτές τις τιμές. Τα σχολεία που εμφανίζουν τις μεγαλύτερες διαφορές είναι το 17ο Νίκαιας, το 11ο Π. Φαλήρου, το 3ο Κηφισιάς, το 16ο Αγ. Δημητρίου, το 5ο

+

Γλυφάδας, και το 28ο Νίκαιας, γεγονός που σημαίνει ότι παρόλο που έχουμε τουλάχιστον τους μισούς μαθητές αυτών των σχολείων με υψηλή επίδοση, η ύπαρξη ακραίων χαμηλών τιμών διαμορφώνει χαμηλά την τιμή του ΜΟ. Αυτό φαίνεται και στη συνολική τιμή του ΜΟ, η οποία διαμορφώνεται χαμηλότερα από τη ΔΤ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.48. Συνολικός Δείκτης – Σχολείο Φοίτησης

Σχολεία		Συνολικός δείκτης ιστορικής σκέψης		
A/A	Όνομα	N	ΜΟ	MEDIAN
1.	5ο Κηφισιάς	20	46,6500	48,0000
2.	11ο Π. Φαλήρου	39	44,9744	47,0000
3.	4ο Γλυφάδας	34	44,8824	46,0000
4.	Μαυροδεντρίου Ν. Κοζάνης	10	44,7000	46,0000
5.	2ο Κηφισιάς	19	43,7368	45,0000
6.	Χαρισίου Μεγδάνη Ν. Κοζάνης	46	43,4130	45,5000
7.	14ο Γλυφάδας	19	43,3684	43,0000
8.	2ο Γλυφάδας	45	43,1778	44,0000
9.	17ο Νίκαιας	46	42,9348	46,0000
10.	4ο Π. Φαλήρου	56	42,8929	44,0000
11.	1 ^ο Κηφισιάς	35	42,8000	44,0000
12.	21ο Αγ. Δημητρίου	29	42,7241	44,0000
13.	13ο Αγ. Δημητρίου	26	42,6423	45,5000
14.	13ο Π. Φαλήρου	31	42,4839	47,0000
15.	3ο Κηφισιάς	41	42,3415	45,0000
16.	3ο Π. Φαλήρου	15	42,3333	42,0000
17.	16ο Αγ. Δημητρίου	34	42,3235	44,5000
18.	22 ^ο Νίκαιας	23	42,0870	42,0000
19.	8ο Γλυφάδας	49	42,0612	43,0000
20.	1ο Π. Φαλήρου	26	41,9231	44,0000
21.	10ο Αγ. Δημητρίου	34	41,7647	45,0000
22.	7 ^ο Αγ. Δημητρίου	52	40,3654	42,5000
23.	8ο Π. Φαλήρου	47	40,3617	41,0000
24.	5ο Γλυφάδας	46	40,3478	44,0000
25.	20ο Αγ. Δημητρίου	38	40,2895	41,5000

+

26.	11ο Κοζάνης	22	40,2273	43,0000
27.	12ο Νίκαιας	27	39,6296	41,0000
28.	8ο Αγ. Δημητρίου	35	39,4000	42,0000
29.	6ο Νίκαιας	38	38,9474	40,0000
30.	1ο Νίκαιας	19	38,8947	39,0000
31.	9ο Π. Φαλήρου	28	38,5357	40,5000
32.	1ο Ποντοκόμης Ν. Κοζάνης	16	38,2500	36,5000
33.	11 ^ο Γλυφάδας	47	38,2340	38,0000
34.	4ο Κηφισιάς	42	37,7619	40,5000
35.	11ο Νίκαιας	50	37,5400	37,5000
36.	28ο Νίκαιας	25	34,4800	38,0000
37.	Αγ. Δημητρίου Ν. Κοζάνης	9	33,3333	32,0000
	Σύνολο		41,2102	43,0000

Στον πίνακα 3.49. παρουσιάζονται οι ΜΟ και οι ΔΤ του δείκτη της ιστορικής σκέψης «γνώση και κατανόηση της ιστορίας» στα σχολεία της έρευνας. Ο γενικός ΜΟ είναι 29,9803, σχεδόν τα μισά σχολεία (δεκαεννιά) είναι κάτω από τον γενικό ΜΟ. Και εδώ παρατηρούνται μεγάλες διαφορές των μέσων όρων ανάμεσα στα σχολεία γενικά, αλλά και της ίδιας περιοχής.

Συγκρίνοντας τα στοιχεία αυτού του πίνακα με τα στοιχεία του προηγούμενου, (πίνακας 3.48.) παρατηρούμε ότι τα σχολεία κατατάσσονται περίπου στην ίδια σειρά. Φαίνεται δηλαδή ότι ο «συνολικός δείκτης» της ιστορικής σκέψης που εξέφρασαν τα υποκείμενα της έρευνας επηρεάζεται από τον επιμέρους δείκτη «γνώση και κατανόηση της ιστορίας». Από αυτό διαπιστώνεται ότι η ιστορική σκέψη των μαθητών είναι «παραδοσιακού» τύπου και εξαρτάται από το πρώτο πεδίο της ιστορικής σκέψης «γνώση και κατανόηση».

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.49. Γνώση και Κατανόηση – Σχολείο Φοίτησης

Σχολεία		Γνώση και κατανόηση	
A/A	Όνομα	ΜΟ	MEDIAN
1.	5ο Κηφισιάς	34,4500	36,0000
2.	Μαυροδεντρίου Ν. Κοζάνης	33,6000	34,5000
3.	2ο Κηφισιάς	33,2105	34,0000
4.	4ο Γλυφάδας	32,4706	33,0000

+

5.	Χαρισίου Μεγδάνη Ν. Κοζάνης	32,3043	34,0000
6.	11ο Π. Φαλήρου	31,9487	33,0000
7.	1 ^ο Κηφισιάς	31,4571	33,0000
8.	14ο Γλυφάδας	31,4211	30,0000
9.	13ο Αγ. Δημητρίου	31,3846	33,0000
10.	2ο Γλυφάδας	31,2444	32,0000
11.	17ο Νίκαιας	31,1087	33,0000
12.	3ο Κηφισιάς	31,0732	32,0000
13.	4ο Π. Φαλήρου	31,0714	32,0000
14.	1ο Π. Φαλήρου	30,9615	33,0000
15.	13ο Π. Φαλήρου	30,9355	32,0000
16.	3ο Π. Φαλήρου	30,9333	32,0000
17.	22 ^ο Νίκαιας	30,8261	31,0000
18.	16ο Αγ. Δημητρίου	30, 7647	34,0000
19.	10ο Αγ. Δημητρίου	30,4412	33,5000
20.	21ο Αγ. Δημητρίου	29,8966	33,0000
21.	8ο Γλυφάδας	29,8776	32,0000
22.	11ο Κοζάνης	29,8636	33,0000
23.	8ο Π. Φαλήρου	29,7447	31,0000
24.	5ο Γλυφάδας	29,4348	32,0000
25.	8ο Αγ. Δημητρίου	29,4000	32,0000
26.	7 ^ο Αγ. Δημητρίου	29,1538	30,0000
27.	1ο Ποντοκόμης Ν. Κοζάνης	28,8750	29,0000
28.	6ο Νίκαιας	28,7368	29,0000
29.	12ο Νίκαιας	28,5185	28,0000
30.	20 ^ο Αγ. Δημητρίου	28,2632	29,0000
31.	1ο Νίκαιας	28,0526	28,0000
32.	4ο Κηφισιάς	27,9286	30,0000
33.	11 ^ο Γλυφάδας	27,8936	27,0000
34.	9ο Π. Φαλήρου	27,4286	28,5000
35.	11ο Νίκαιας	27,1400	28,0000
36.	28ο Νίκαιας	24,1200	25,0000

+

37.	Αγ. Δημητρίου Ν. Κοζάνης	23,6667	25,0000
	Σύνολο	29,9803	31,0000

Στον Πίνακα 3.50. παρουσιάζονται οι ΜΟ και οι ΔΤ του δείκτη της ιστορικής σκέψης «πηγές» σε κάθε σχολείο της έρευνας. Ο ΜΟ είναι 4,9910, και υπάρχουν δεκαέξι σχολεία πάνω από τον γενικό ΜΟ, ενώ τα περισσότερα σχολεία είναι κάτω από αυτόν. Παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα στους ΜΟ των σχολείων της έρευνας αλλά και των σχολείων της ίδιας περιοχής.

Παρατηρούμε μεγάλες διαφοροποιήσεις σε σχέση με τα στοιχεία των δύο προηγούμενων πινάκων (3.48. και 3.49.) στα ίδια σχολεία, γεγονός που δείχνει ότι ο πρώτος δείκτης της ιστορικής σκέψης που σχετίζεται με το γεγονοτολογικό επίπεδο, δεν επηρεάζει τον δεύτερο δείκτη, δηλαδή οι μαθητές που έχουν υψηλό επίπεδο στη «γνώση και κατανόηση της ιστορίας» δεν έχουν απαραίτητα αναπτυγμένη και την ιστορική δεξιότητα που σχετίζεται με τις «πηγές», και αντίστροφα, αφού για παράδειγμα το 21^ο Δημοτικό Σχολείο Αγίου που στη «γνώση και κατανόηση» είναι εικοστό στη σειρά κατάταξης των σχολείων στον δείκτη «πηγές», είναι δεύτερο και αντίθετα δύο σχολεία της Κηφισιάς το 5^ο Δ. Σχολείο που ήταν πρώτο στη «γνώση και κατανόηση» στις «πηγές είναι στην ενδέκατη θέση, το 2^ο που ήταν τρίτο στον δείκτη «πηγές» είναι στην δέκατη όγδοη θέση. Επίσης διαφοροποίηση παρουσιάζεται και στα σχολεία της Νίκαιας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.50. Πηγές – Σχολείο Φοίτησης

Σχολεία		Πηγές	
A/A	Όνομα	ΜΟ	MEDIAN
1.	11ο Π. Φαλήρου	6,1538	6,0000
2.	21ο Α. Δημητρίου	5,9310	6,0000
3.	Μαυροδεντρίου	5,8000	6,0000
4.	4 ^ο Γλυφάδας	5,7647	6,0000
5.	14ο Γλυφάδας	5,7368	6,0000
6.	1ο Π. Φαλήρου	5,5769	6,0000
7.	4ο Π. Φαλήρου	5,4643	6,0000
8.	8ο Γλυφάδας	5,4490	6,0000
9.	2ο Γλυφάδας	5,4222	6,0000
10.	17ο Νίκαιας	5,4130	6,0000

+

11.	5ο Κηφισιάς	5,4000	6,0000
12.	13ο Π. Φαλήρου	5,3548	6,0000
13.	20 ^ο Α. Δημητρίου	5,2105	5,0000
14.	7 ^ο Α. Δημητρίου	5,0769	6,0000
15.	3ο Κηφισιάς	5,0488	6,0000
16.	13ο Α. Δημητρίου	5,0000	5,0000
17.	22 ^ο Νίκαιας	4,9130	5,0000
18.	2ο Κηφισιάς	4,8947	6,0000
19.	3ο Π. Φαλήρου	4,8667	5,0000
20.	10ο Α. Δημητρίου	4,8235	6,0000
21.	28ο Νίκαιας	4,8000	6,0000
22.	16ο Α. Δημητρίου	4,7941	5,0000
23.	12ο Νίκαιας	4,7778	5,0000
24.	Χαρισίου Μεγδάνη	4,7609	5,0000
25.	6ο Νίκαιας	4,7368	5,0000
26.	1 ^ο Κηφισιάς	4,6571	5,0000
27.	5ο Γλυφάδας	4,6522	5,0000
28.	11ο Νίκαιας	4,6400	5,0000
29.	8ο Π. Φαλήρου	4,6170	5,0000
30.	11 ^ο Γλυφάδας	4,5745	5,0000
31.	9ο Π. Φαλήρου	4,5357	5,0000
32.	1 ^ο Νίκαιας	4,5263	5,0000
33.	11ο Κοζάνης	4,5000	5,0000
34.	8ο Α. Δημητρίου	4,1714	5,0000
35.	4ο Κηφισιάς	4,1190	5,0000
36.	1ο Ποντοκώμης	3,8125	5,0000
37.	Αγ. Δημητρίου	3,6667	5,0000
	Σύνολο	4,9910	5,0000

Στον Πίνακα 3.51. παρουσιάζονται οι ΜΟ και οι ΔΤ του τρίτου δείκτη της ιστορικής σκέψης «ερμηνεία». Ο γενικός ΜΟ είναι 6,2389, και είναι είκοσι σχολεία πάνω από αυτόν.

Σημαντικά στοιχεία προκύπτουν με τη σύγκριση των στοιχείων αυτού του πίνακα με τους πίνακες 3.48. και 3.49. Τα σχολεία με βάση τους ΜΟ στην ιστορική δεξιότητα «ερμηνεία» κατατάσσονται σε εντελώς διαφορετική σειρά. Πολλά σχολεία που είχαν χαμηλούς ΜΟ στο «συνολικό δείκτη» της ιστορικής σκέψης και στον επιμέρους δείκτη «γνώση και κατανόηση», έχουν πολύ υψηλότερο ΜΟ στην ιστορική δεξιότητα «ερμηνεία» και αντίστροφα. Ισχυροποιείται έτσι το συμπέρασμα ότι μόνο το γεγονοτολογικό επίπεδο δεν αναπτύσσει τις ιστορικές δεξιότητες των μαθητών, ότι η ιστορική σκέψη των μαθητών συνολικά, και στα τρία της πεδία δεν επηρεάζεται από το πρώτο πεδίο της «γνώσης και κατανόησης».

Διαπιστώνεται ότι τα σχολεία που δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην καλλιέργεια του πρώτου δείκτη, υιοθετούν τον «παραδοσιακό», τρόπο της ιστορικής εκπαίδευσης, αφού δεν καλλιεργούνται στον ίδιο βαθμό και οι τρεις διαστάσεις της ιστορικής σκέψης. Φαίνεται επίσης ότι οι ιστορικές δεξιότητες των μαθητών είναι «αυθόρμητες», ή και μερικά σχολεία ασχολούνται και με την ανάπτυξη των ιστορικών δεξιοτήτων. Σημαντικός επομένως παράγοντας διαμόρφωσης της ιστορικής σκέψης είναι το σχολείο, και ιδιαίτερα ο δάσκαλος, αφού κατά κύριο λόγο, αυτός είναι ο διαφορετικός παράγοντας διδασκαλίας του μαθήματος σε κάθε σχολείο.

Στον πίνακα επίσης παρατηρούμε ότι ο γενικός ΜΟ του δείκτη «ερμηνεία» είναι ο υψηλότερος από τη ΔΤ, γεγονός που σημαίνει ότι δεν έχουμε ακραίες χαμηλές τιμές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.51. Ερμηνεία – Σχολείο Φοίτησης

Σχολεία		Ερμηνεία	
A/A	Όνομα	ΜΟ	MEDIAN
1.	21ο Α. Δημητρίου	6,8966	7,0000
2.	11ο Π. Φαλήρου	6,8718	7,0000
3.	20 ^ο Α. Δημητρίου	6,8158	7,0000
4.	5ο Κηφισιάς	6,8000	7,0000
5.	16ο Α. Δημητρίου	6,7647	7,0000
6.	8ο Γλυφάδας	6,7347	7,0000
7.	1 ^ο Κηφισιάς	6,6857	7,0000
8.	4ο Γλυφάδας	6,6471	7,0000
9.	9ο Π. Φαλήρου	6,5714	7,0000
10.	3ο Π. Φαλήρου	6,5333	6,0000

+

11.	2ο Γλυφάδας	6,5111	7,0000
12.	10ο Α. Δημητρίου	6,5000	6,0000
13.	17ο Νίκαιας	6,4158	7,0000
14.	4ο Π. Φαλήρου	6,3571	6,0000
15.	22 ^ο Νίκαιας	6,3478	7,0000
16.	Χαρισίου Μεγδάνη	6,3478	6,0000
17.	12ο Νίκαιας	6,3333	7,0000
18.	1 ^ο Νίκαιας	6,3130	6,0000
19.	13ο Α. Δημητρίου	6,3077	6,0000
20.	5 ^ο Γλυφάδας	6,2609	6,5000
21.	3ο Κηφισιάς	6,2195	6,0000
22.	14ο Γλυφάδας	6,2105	7,0000
23.	13ο Π. Φαλήρου	6,1435	6,0000
24.	7 ^ο Α. Δημητρίου	6,1346	6,0000
25.	8ο Π. Φαλήρου	6,0000	6,0000
26.	Αγ. Δημητρίου Κοζάνης	6,0000	5,0000
27.	11ο Κοζάνης	5,8636	6,0000
28.	8ο Α. Δημητρίου	5,8286	6,0000
29.	11 ^ο Γλυφάδας	5,7660	6,0000
30.	11ο Νίκαιας	5,7600	6,0000
31.	2 ^ο Κηφισιάς	5,6316	6,0000
32.	4ο Κηφισιάς	5,7143	6,0000
33.	1ο Ποντοκόμης	5,5625	6,0000
34.	28ο Νίκαιας	5,5600	6,0000
35.	6ο Νίκαιας	5,4737	6,0000
36.	1ο Π. Φαλήρου	5,3846	5,0000
37.	Μαυροδεντρίου	5,3000	5,5000
	Σύνολο	6,2389	6,0000

Με βάση τα στοιχεία των πινάκων 3.49., 3.50. και 3.51., όλων των δεικτών της ιστορικής σκέψης των μαθητών διαπιστώνεται, ότι ο ΜΟ στο δείκτη «γνώση και κατανόηση της ιστορίας» είναι συγκριτικά υψηλότερος από τους ΜΟ των δεικτών που σχετίζονται με τις

ιστορικές δεξιότητες («πηγές», «ερμηνεία»). Τον χαμηλότερο ΜΟ συγκριτικά φαίνεται να έχει η ιστορική δεξιότητα, που σχετίζεται με την ερμηνεία των ιστορικών φαινομένων. Συγχρόνως διαπιστώνεται ότι τα σχολεία που εμφάνισαν υψηλή τιμή στο ΜΟ του δείκτη «γνώση και κατανόηση» αυτό διαφοροποιήθηκε εντελώς στους ΜΟ των ιστορικών δεξιοτήτων, γεγονός που δείχνει ότι δεν αναπτύσσονται συγχρόνως και τα τρία πεδία της ιστορικής σκέψης. Αυτή η διαπίστωση μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ιστορική σκέψη, που εξέφρασαν τα υποκείμενα της έρευνας είναι «παραδοσιακού» τύπου.

Οι διαφοροποιήσεις των ΜΟ ανάμεσα στα σχολεία της έρευνας συνολικά, αλλά και στα σχολεία της ίδιας περιοχής δείχνει ότι το σχολείο είναι σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης της ιστορικής σκέψης, καθώς και η περιοχή φοίτησης αν και σε μικρότερο βαθμό. Η διαπίστωση αυτή ελέγχεται και στη συνέχεια με άλλους στατιστικούς ελέγχους μέσω της χρήσης των πινάκων συνάφειας.

10. 1.2. Ανάλυση δεδομένων με χρήση των πινάκων συνάφειας

Ο σκοπός της ποσοτικής έρευνας είναι όχι μόνο η περιγραφή αλλά και η εξήγηση των κοινωνικών φαινομένων. Οι διαπιστώσεις, που βασίζονται στη σχετική κατανομή συχνοτήτων για την ιστορική σκέψη των μαθητών παρουσιάζει ενδιαφέρον, αλλά έχει μεγάλη σημασία να ανευρεθούν και οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση αυτής της ιστορικής σκέψης, δηλαδή η προσπάθεια ανεύρεσης των αιτιωδών μηχανισμών¹²¹ μέσω των οποίων διαμορφώθηκαν οι συγκεκριμένες απόψεις των υποκειμένων της έρευνας. Βέβαια, μέσα από τη βιβλιογραφία¹²², γίνεται σαφές ότι οι μηχανισμοί αυτοί δεν αποδεικνύονται ποτέ. Με τη στατιστική ανάλυση συγκεντρώθηκαν στοιχεία, που μπορεί να ταιριάζουν με κάποιες θεωρητικές υποθέσεις για αιτιώδεις επιδράσεις στο υπό έρευνα φαινόμενο, τα σχετικά συμπεράσματα όμως είναι πάντα υπό αίρεση. Αυτό που ελέγχεται άμεσα κάθε φορά είναι ο βαθμός συσχέτισης δύο μεταβλητών και όχι οι αιτιακοί μηχανισμοί που τις συνδέουν.

Ο πιο απλός τρόπος διμεταβλητής ανάλυσης είναι η διασταύρωση (crosstabulation) των μεταβλητών.¹²³ Αυτό που ελέγχεται άμεσα με αυτή τη μέθοδο είναι ο βαθμός συσχέτισης δύο μεταβλητών. Η διασταύρωση των μεταβλητών επιτρέπει τη σύγκριση διαφορετικών ομάδων σχετικά με την τιμή που επιδεικνύουν στην εξαρτημένη μεταβλητή. Οι κατηγορίες καθορίζονται με βάση τις κατηγορίες της ανεξάρτητης μεταβλητής. Η τυχόν ύπαρξη

¹²¹ Βλ. Κυριαζή, Ν., 2002, ό.π. σ. 177

¹²² Βλ. Hage J. και Meeker F.B., *Social Causality*, ό.π. σ. 53

¹²³ Βλ. Κυριαζή, Ν., 2002, ό.π. σ. 178 και Κατσιλής, Ι. (1998). *Οι Μικροϋπολογιστές στις Κοινωνικές Επιστήμες, Επιστημονική εμπειρική έρευνα και στατιστικές αναλύσεις*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 106-119

διαφοράς στα ποσοστά των ομάδων αποτελεί δείκτη της ισχυρότητας της διμεταβλητής σύνδεσης.

Με βάση τα επίπεδα του συνολικού δείκτη της ιστορικής σκέψης των μαθητών αλλά και των τριών επιμέρους δεικτών της, «γνώση και κατανόηση της ιστορίας», «πηγές» και «ερμηνεία», (πίνακες 3.40., 3.41., 3.42. και 3.42.) έγιναν οι διασταυρώσεις αυτών των μεταβλητών της ιστορικής σκέψης, με τις σταθερές μεταβλητές της έρευνας, το φύλο, την υπηκοότητα, το κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο των μαθητών, το σχολείο και την περιοχή φοίτησης, καθώς και με τις ανεξάρτητες μεταβλητές, τις απόψεις των μαθητών για τη μέθοδο του μαθήματος της Ιστορίας που εφαρμόζεται στην τάξη τους, και τις απόψεις τους για το από πού μαθαίνουν για το παρελθόν.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα στοιχεία που προέκυψαν από τη διαδικασία διασταύρωσης των μεταβλητών.

Επειδή εδώ ασχοληθήκαμε με τακτικές μεταβλητές εφαρμόσαμε το μέτρο σύνδεσης γάμα¹²⁴ για να δούμε την ισχυρότητα της σύνδεσης και την κατεύθυνσή της. Στον παρακάτω πίνακα 3.52. παρατηρούμε το βαθμό συσχέτισης ανάμεσα στο «συνολικό δείκτη» της ιστορικής γνώσης των μελών του δείγματος και το φύλο τους. Από τις 572 μαθήτριες το μεγαλύτερο ποσοστό (46,9%) εντάσσονται στο πολύ υψηλό επίπεδο στη γενική κλίμακα. Από τους 645 μαθητές το μεγαλύτερο ποσοστό (39,2%) εντάσσεται στο υψηλό επίπεδο στη γενική κλίμακα.

Γενικότερα, υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο στο οποίο εντάσσονται οι μαθητές με βάση τη βαθμολογία που συγκέντρωσαν από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο και στο φύλο. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια φαίνεται να απαντούν σωστά στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα αγόρια. Η ύπαρξη συσχέτισης, εκτός από την ανάγνωση του πίνακα διπλής εισόδου 3.52., διαπιστώνεται και από τον συντελεστή συσχέτισης γάμα όπου $\gamma = -0,182$ (βλ. Πίνακα 4.9. στο Παράρτημα σ.329). Ο συντελεστής γάμα στη συγκεκριμένη περίπτωση μας δείχνει ότι υπάρχει συσχέτιση, η οποία είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,00$) σε επίπεδο 0,05, δηλαδή η συσχέτιση που εμφανίζεται εδώ δεν οφείλεται σε δειγματοληπτικό σφάλμα.

¹²⁴ Βλ. Κυριαζή, Ν., 2002, ό.π. σ. 185 και Κατσίλης, Ι., 1998, ό.π., σσ. 106-119

+

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.52. Συνολικός δείκτης- Φύλο

Συνολικός δείκτης ιστορικής σκέψης	Επίπεδα	Φύλο		Σύνολο
		Κορίτσι	Αγόρι	
	Πολύ χαμηλό επίπεδο	2 0,3	4 0,6	6 0,5
	Χαμηλό επίπεδο	6 1,0	33 5,1	39 3,2
	Μέτριο επίπεδο	68 11,9	103 16,0	171 14,1
	Υψηλό επίπεδο	228 39,9	253 39,2	481 39,5
	Πολύ υψηλό επίπεδο	268 46,9	252 39,1	520 42,7
	Σύνολο	572 100	645 100	1217 100

Gamma 0,- 182

Sig 0,000

Στον παρακάτω πίνακα 3.53. φαίνεται ότι υπάρχει σχετικά ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο στο οποίο εντάσσονται οι μαθητές με βάση τη βαθμολογία που συγκέντρωσαν από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο και στην υπηκοότητα του μαθητή. Οι Έλληνες σε σχέση με τους Αλλοδαπούς μαθητές φαίνεται ότι έχουν μεγαλύτερη αντιπροσώπευση στα υψηλότερα επίπεδα της κλίμακας. Η ύπαρξη αυτής της συσχέτισης, διαπιστώνεται και από τον συντελεστή συσχέτισης γάμα όπου $\gamma = -0,309$ (βλ. Πίνακα 4.10. στο Παράρτημα σ.330), ο οποίος μας δείχνει ότι υπάρχει συσχέτιση η οποία είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,001$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.53. Συνολικός δείκτης- Υπηκοότητα

Συνολικός δείκτης ιστορικής σκέψης	Επίπεδα	Υπηκοότητα		Σύνολο
		Ελληνική	Άλλη	
	Πολύ χαμηλό επίπεδο	3 0,0	3 3,6	6 0,5
	Χαμηλό επίπεδο	34 3,0	4 4,8	38 3,1
	Μέτριο επίπεδο	153 13,6	17 20,2	170 14,1
	Υψηλό επίπεδο	437 39,0	37 44,0	476 39,4
	Πολύ υψηλό επίπεδο	496 44,1	23 27,4	519 42,9
	Σύνολο	1125 100	84 100	1209 100

Gamma 0, -0,309

+

Sig 0,001

Στον πίνακα 3.54. φαίνεται η συσχέτιση ανάμεσα στο «συνολικό δείκτη» της ιστορικής σκέψης των υποκειμένων της έρευνας και του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας. Παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών των οποίων η μητέρα είναι απόφοιτη Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου εντάσσονται στο υψηλό επίπεδο στη γενική κλίμακα, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών των οποίων η μητέρα είναι απόφοιτη Ανώτερης Σχολής ή Πανεπιστημίου εντάσσονται στο πολύ υψηλό επίπεδο.

Γενικότερα, υπάρχει ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο στο οποίο εντάσσονται οι μαθητές με βάση τη βαθμολογία που συγκέντρωσαν από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο και στο μορφωτικό επίπεδο της μητέρας. Συγκεκριμένα, όσο περισσότερο αυξάνεται το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας τόσο περισσότερο απαντούν σωστά στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ενώ αντίθετα όσο μειώνεται το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας τόσο μειώνεται και το ποσοστό που καταλαμβάνουν στο στα υψηλότερο επίπεδα επίδοσης του συνολικού δείκτη. Η ύπαρξη συσχέτισης, εκτός από την ανάγνωση του πίνακα διπλής εισόδου 3.54., διαπιστώνεται και από τον συντελεστή συσχέτισης γάμα όπου $\gamma=0,249$ (βλ. Πίνακα 4.11. στο Παράρτημα 330), ο οποίος μας δείχνει ότι υπάρχει συσχέτιση η οποία είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,00$) σε επίπεδο 0,05.

Επίσης φαίνεται ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο στο οποίο εντάσσονται οι μαθητές με βάση τη βαθμολογία που συγκέντρωσαν από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο και στο μορφωτικό επίπεδο του πατέρα. Η ύπαρξη συσχέτισης, εκτός από την ανάγνωση του πίνακα διπλής εισόδου, διαπιστώνεται και από τον συντελεστή συσχέτισης γάμα όπου $\gamma=0,209$ (βλ. Πίνακα 4.12. στο Παράρτημα σ. 330).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.54. Συνολικός δείκτης – Μορφωτικό επίπεδο μητέρας

Συνολικός δείκτης ιστορικής σκέψης		Μορφωτικό επίπεδο μητέρας					
		Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο	Ανώτερη Σχολή	Πανεπιστήμιο	Σύνολο
	Πολύ χαμηλό επίπεδο		1 0,7	4 0,8			5 0,4
	Χαμηλό επίπεδο	4 6,6	16 10,7	9 1,9	3 1,4	6 1,9	38 3,1
	Μέτριο επίπεδο	12 19,7	28 18,7	79 16,7	18 8,7	32 9,9	169 13,9
	Υψηλό επίπεδο	29 47,5	60 40,0	194 41,1	84 40,6	114 35,4	481 39,7
	Πολύ υψηλό	16 26,2	45 30,0	186 39,4	102 49,3	170 52,8	519 42,8

+

	επίπεδο						
	Σύνολο	61	150	472	207	322	1212
		100	100	100	100	100	100

Gamma 0,249

Sig 0,000

Για τη συσχέτιση του «συνολικού δείκτη» της ιστορικής σκέψης με το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας εφαρμόσαμε το μέτρο σύνδεσης Φ (phi)¹²⁵ για να δούμε την ισχυρότητα της σύνδεσης και τη κατεύθυνσή της, επειδή η διασταύρωση έγινε ανάμεσα σε ονομαστικές και τακτικές μεταβλητές. Παρατηρούμε ότι υπάρχει μικρή συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο στο οποίο εντάσσονται οι μαθητές με βάση τη βαθμολογία που συγκέντρωσαν από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο και στο επάγγελμα της μητέρας και του πατέρα. Συγκεκριμένα, βλέπουμε ότι υπάρχει διαφορά στα ποσοστά που καταλαμβάνουν οι μαθητές στα διάφορα επίπεδα της γενικής κλίμακας ανάλογα με το επάγγελμα των γονέων. Η ύπαρξη συσχέτισης, εκτός από την ανάγνωση του πίνακα διπλής εισόδου, διαπιστώνεται και από τον συντελεστή συσχέτισης $\phi_i = -0,238$, για το επάγγελμα της μητέρας και $\phi_i = -0,228$ για το επάγγελμα του πατέρα. Ο συντελεστής συσχέτισης στη συγκεκριμένη περίπτωση μας δείχνει ότι υπάρχει συσχέτιση η οποία είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,01$) για τη μητέρα και ($p=0,014$) για τον πατέρα, σε επίπεδο 0,05, δηλαδή η συσχέτιση που εμφανίζεται εδώ δεν οφείλεται σε δειγματοληπτικό σφάλμα (βλ. Πίνακες 4.13 και 4.14 στο Παράρτημα σ. 331 - 332).

Επίσης εφαρμόσαμε το μέτρο σύνδεσης Φ (phi) για να δούμε την σύνδεση ανάμεσα στον «συνολικό δείκτη» της ιστορικής σκέψης και το σχολείο φοίτησης των μαθητών, καθώς και την ισχυρότητα της σύνδεσης και τη κατεύθυνσή της. Διαπιστώνεται ότι υπάρχει πολύ ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο στο οποίο εντάσσονται οι μαθητές με βάση τη βαθμολογία που συγκέντρωσαν από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο και στο σχολείο φοίτησης. Υπάρχει διαφορά στα ποσοστά που καταλαμβάνουν οι μαθητές στα διάφορα επίπεδα της γενικής κλίμακας ανάλογα με το σχολείο φοίτησης. Η ύπαρξη ισχυρής συσχέτισης, διαπιστώνεται από τον συντελεστή συσχέτισης $\phi_i = -0,448$, όπως φαίνεται στον πίνακα 3.55, ο οποίος στη συγκεκριμένη περίπτωση μας δείχνει ότι υπάρχει συσχέτιση η οποία είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,00$).

¹²⁵ Κατσίουλης, Ι., 1998,ό.π., σσ. 106-107

+

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.55. Σχολείο Φοίτησης (μέτρο σύνδεσης Φ (phi))

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,448	,000
	Cramer's V	,224	,000
N of Valid Cases		1206	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Υπαρξη μη ισχυρης συσχέτισης διαπιστώνεται ανάμεσα στο επίπεδο στο οποίο εντάσσονται οι μαθητές με βάση τη βαθμολογία που συγκέντρωσαν από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο και στην περιοχή φοίτησης. Η ύπαρξη ανίσχυρης συσχέτισης, εκτός από την ανάγνωση του πίνακα διπλής εισόδου, διαπιστώνεται και από τον συντελεστή συσχέτισης $\phi=-0,181$. Ο συντελεστής συσχέτισης στη συγκεκριμένη περίπτωση μας δείχνει ότι υπάρχει μικρή συσχέτιση η οποία είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,005$) σε επίπεδο 0,05, ωστόσο η συσχέτιση που εμφανίζεται εδώ δεν οφείλεται σε δειγματοληπτικό σφάλμα (Πίνακας 4.15. στο Παράρτημα σ. 333).

Στον παρακάτω Πίνακα 3.56. παρατηρούμε το βαθμό συσχέτισης ανάμεσα στο «συνολικό δείκτη» της ιστορικής γνώσης των μελών του δείγματος και το πόσο αυτή επηρεάζεται από το σχολικό εγχειρίδιο. Από τους 33 μαθητές που απάντησαν ότι δεν μαθαίνουν για το παρελθόν από το σχολικό βιβλίο το μεγαλύτερο ποσοστό (36,4%) εντάσσονται στο μέτριο επίπεδο στη γενική κλίμακα. Από τους 243 μαθητές που απάντησαν «λίγο» στην ερώτηση σε ποιο βαθμό μαθαίνεται για το παρελθόν από το σχολικό βιβλίο το μεγαλύτερο ποσοστό (44,9%) εντάσσεται στο υψηλό επίπεδο στη γενική κλίμακα. Τέλος, από τους 933 μαθητές που απάντησαν «πολύ» στη συγκεκριμένη ερώτηση το μεγαλύτερο ποσοστό (46,3%) εντάσσεται στο πολύ υψηλό επίπεδο στη γενική κλίμακα.

Διαπιστώνεται ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο στο οποίο εντάσσονται οι μαθητές με βάση τη βαθμολογία που συγκέντρωσαν από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο και στο κατά πόσο αποκτούν γνώση για το παρελθόν από το σχολικό βιβλίο. Συγκεκριμένα, όσο περισσότερο οι μαθητές απαντούν ότι αποκτούν ιστορική γνώση από το σχολικό βιβλίο τόσο περισσότερο απαντούν σωστά στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ενώ αντίθετα όσο λιγότερο δηλώνουν ότι αποκτούν γνώση από το σχολικό βιβλίο τόσο αυξάνεται και το ποσοστό που καταλαμβάνουν στα χαμηλότερα επίπεδα επίδοσης του συνολικού δείκτη. Η ύπαρξη συσχέτισης, εκτός από την ανάγνωση

+

του πίνακα διπλής εισόδου 3.56., διαπιστώνεται και από τον συντελεστή συσχέτισης γάμα¹²⁶ όπου $\gamma=0,288$ (βλ. Πίνακα 4.16 στο Παράρτημα σ. 333), που στη συγκεκριμένη περίπτωση μας δείχνει ότι υπάρχει συσχέτιση η οποία είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,00$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.56. Συνολικός δείκτης-Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από το σχολικό βιβλίο

		Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από το εγχειρίδιο			
		Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Σύνολο
Συνολικός δείκτης	Πολύ χαμηλό επίπεδο			5 0,5	5 0,4
	Χαμηλό επίπεδο	6 18,2	14 5,8	17 1,8	37 3,1
	Μέτριο επίπεδο	12 36,4	38 15,6	118 12,6	168 13,9
	Υψηλό επίπεδο	10 30,3	109 44,9	361 38,7	480 39,7
	Πολύ υψηλό επίπεδο	5 15,2	382 33,7	432 46,3	519 42,9
	Σύνολο	33 100,0	243 100,0	933 100,0	1209 1000,0

Gamma 0,288

Sig 0,000

Στον Πίνακα 3.57. που ακολουθεί παρατηρούμε την ύπαρξη συσχέτισης, όχι ιδιαίτερα ισχυρή, ανάμεσα στο επίπεδο στο οποίο εντάσσονται οι μαθητές, με βάση τη βαθμολογία που συγκέντρωσαν από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο, και στο κατά πόσο διαμορφώνεται η ιστορική τους σκέψη από επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους. Φαίνεται στον πίνακα διπλής εισόδου ότι όσο περισσότεροι οι μαθητές απαντούν ότι αποκτούν ιστορική γνώση από επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους τόσο περισσότεροι απαντούν σωστά στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ενώ αντίθετα όσο λιγότεροι δηλώνουν ότι αποκτούν γνώση από επισκέψεις τόσο αυξάνεται και το ποσοστό που καταλαμβάνουν στα χαμηλότερα επίπεδα επίδοσης του συνολικού δείκτη. Η ύπαρξη συσχέτισης, έστω και αδύναμη, εκτός από την ανάγνωση του πίνακα διπλής εισόδου 3.57, διαπιστώνεται και από τον συντελεστή συσχέτισης γάμα όπου $\gamma=0,138$ (βλ. Πίνακα 4.17.στο Παράρτημα σ. 334), η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,003$).

¹²⁶ Εδώ εφαρμόσαμε το μέτρο σύνδεσης γάμα, αφού οι μεταβλητές είναι ονομαστικές

+

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.57. Συνολικός δείκτης-Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από επισκέψεις σε μουσεία-αρχαιολογικούς χώρους

Συνολικός δείκτης ιστορικής σκέψης		Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από μουσεία – αρχαιολογικούς χώρους			
		Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Σύνολο
	Πολύ χαμηλό επίπεδο	1 2,3	2 0,3	2 0,3	5 0,4
	Χαμηλό επίπεδο	7 16,3	16 2,7	13 2,3	36 3,0
	Μέτριο επίπεδο	16 37,2	87 14,8	67 11,6	170 14,1
	Υψηλό επίπεδο	11 25,6	231 39,4	237 41,1	479 39,7
	Πολύ υψηλό επίπεδο	8 18,6	251 42,8	251 44,6	516 42,8
	Σύνολο	43 100,0	587 100,0	576 100,0	1206 100,0

Gamma 0,138

Sig 0,003

Παρατηρούμε επίσης στον Πίνακα 3.58. την ύπαρξη μικρής συσχέτισης ανάμεσα στην επίπεδο στο οποίο εντάσσονται οι μαθητές με βάση τη βαθμολογία που συγκέντρωσαν από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο και στο κατά πόσο αποκτούν ιστορική γνώση από διαφόρων ειδών πηγές. Η ύπαρξη της μικρής αυτής συσχέτισης, διαπιστώνεται και από τον συντελεστή συσχέτισης γάμα όπου $\gamma=0,102$ (βλ. Πίνακα 4.18. στο Παράρτημα σ. 334), ο οποίος μας δείχνει ότι υπάρχει μικρή συσχέτιση αλλά στατιστικά σημαντική ($p=0,015$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.58. Συνολικός δείκτης-Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από διαφόρων ειδών πηγές

Συνολικός δείκτης ιστορικής σκέψης		Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από διαφόρων ειδών πηγές.			
		Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Σύνολο
	Πολύ χαμηλό επίπεδο	3 1,5		2 0,5	5 0,4
	Χαμηλό επίπεδο	8 4,0	17 2,7	11 3,0	36 3,0
	Μέτριο επίπεδο	39 19,3	82 12,9	48 12,9	169 14,0
	Υψηλό επίπεδο	89 44,1	244 38,4	147 39,6	480 39,7
	Πολύ υψηλό επίπεδο	63 31,2	292 46,0	163 43,9	518 42,9
	Σύνολο	202 100,0	635 100,0	371 100,0	1208 100,0

Gamma 0,102, Sig 0,015

Δεν φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση στις υπόλοιπες μεταβλητές, την απόκτηση γνώσεων για το παρελθόν από ιστορικά μυθιστορήματα, ταινίες, αφηγήσεις γονέων και τον

συνολικό δείκτη της ιστορικής σκέψης των μαθητών (βλ. Πίνακες 4.19., 4.20., 4.21. στο Παράρτημα σσ. 334-335). Παρατηρούμε λοιπόν ότι βασικά οι μαθητές αναπτύσσουν την εκφρασμένη ιστορική τους σκέψη κατά κύριο λόγο από το σχολικό τους εγχειρίδιο.

Στη συνέχεια εφαρμόσαμε τη διασταύρωση των μεταβλητών για να ελέγξουμε το βαθμό συσχέτισης ανάμεσα στους επιμέρους δείκτες της ιστορικής σκέψης των μαθητών, όπως τους ορίσαμε, δηλαδή την «γνώση και κατανόηση της ιστορίας», τη «χρήση πηγών» και την «ερμηνεία» ιστορικών γεγονότων με τις μεταβλητές που σχετίζονται με τις απόψεις των μελών του δείγματος, σε σχέση με το από πού μαθαίνουν για το παρελθόν.

Οι διμεταβλητές συσχετίσεις της «γνώσης και κατανόησης» της ιστορίας με τις μεταβλητές που σχετίζονται με τις απόψεις των μαθητών μας έδωσαν περίπου τα ίδια ευρήματα με τη συσχέτισή τους με το «συνολικό δείκτη» της ιστορικής σκέψης των μαθητών.

Στον Πίνακα 3.59. παρατηρούμε το βαθμό συσχέτισης της «γνώσης και κατανόησης της ιστορίας» με την απόκτηση γνώσεων από το σχολικό εγχειρίδιο. Συγκεκριμένα φαίνεται ότι και η «γνώση και κατανόηση της ιστορίας» επηρεάζεται κατά κύριο λόγο από το σχολικό εγχειρίδιο. Παρατηρείται ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο στο οποίο εντάσσονται οι μαθητές με βάση τη βαθμολογία που συγκέντρωσαν από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο που μετρούν την «γνώση και κατανόηση της ιστορίας» και στο κατά πόσο αποκτούν ιστορική γνώση από το σχολικό βιβλίο. Όσο περισσότερο οι μαθητές απαντούν ότι αποκτούν ιστορική γνώση από το σχολικό βιβλίο τόσο περισσότερο απαντούν σωστά στις σχετικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ενώ αντίθετα όσο λιγότερο δηλώνουν ότι αποκτούν γνώση από το σχολικό βιβλίο τόσο μειώνεται και το ποσοστό που καταλαμβάνουν στα στα υψηλότερα επίπεδα επίδοσης του εν λόγω δείκτη.

Λιγότερο φαίνεται να επηρεάζεται η «γνώση και κατανόηση της ιστορίας» από τις επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους ενώ δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές (βλ. Πίνακες 4.22., 4.23., 4.24. και 4.25. στο Παράρτημα σσ. 335-336).

+

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.59. Γνώση και κατανόηση της ιστορίας-Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από το σχολικό βιβλίο

Γνώση και κατανόηση της ιστορίας		Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από το εγχειρίδιο			
		Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Σύνολο
	Χαμηλό επίπεδο	1 3,0	2 0,8	5 0,5	8 0,7
	Μέτριο επίπεδο	11 33,3	29 11,9	73 7,8	113 9,3
	Υψηλό επίπεδο	13 39,4	98 40,3	307 32,9	418 34,6
	Πολύ υψηλό επίπεδο	8 24,2	114 16,9	548 58,7	670 55,4
	Σύνολο	33 100,0	243 100,0	933 100,0	1209 100,0

Gamma 0,280

Sig. 0,000

Λιγότερο ισχυρός, ωστόσο πολύ σημαντικός στατιστικά εμφανίζεται ο βαθμός συσχέτισης των μεταβλητών «χρήση πηγών» και απόκτηση ιστορικής γνώσης από το σχολικό εγχειρίδιο, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3.60. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο στο οποίο εντάσσονται οι μαθητές με βάση τη βαθμολογία που συγκέντρωσαν από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο που αφορούν τις «πηγές» και στο κατά πόσο αποκτούν ιστορική γνώση από το σχολικό βιβλίο. Η ισχυρότητα της συσχέτισης ανάμεσα στον δείκτη της ιστορικής σκέψης, χρήση πηγών, με τις υπόλοιπες μεταβλητές του τρόπου απόκτησης ιστορικής γνώσης μειώνεται, ωστόσο είναι στατιστικά σημαντική (βλ. Πίνακες 4.26. και 4.27. στο Παράρτημα σ. 337).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.60. Πηγές-Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από το σχολικό βιβλίο

Πηγές		Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από το εγχειρίδιο			
		Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Σύνολο
	Χαμηλό επίπεδο	9 27,3	26 10,7	60 6,4	95 7,9
	Μέτριο επίπεδο	2 6,1	29 11,9	76 8,1	67 8,9
	Υψηλό επίπεδο	8 24,2	89 36,6	313 33,5	410 33,9
	Πολύ υψηλό επίπεδο	14 42,4	99 40,7	487 51,9	597 49,7
	Σύνολο	33 100,0	243 100,0	933 100,0	1209 100,0

Gamma 0,213

Sig. 0,000

+

Σε σχέση με τον τρίτο δείκτη της ιστορικής σκέψης, την «ερμηνεία», και τις συσχετίσεις του με τις απόψεις των μαθητών για το από πού μαθαίνουν για το παρελθόν δεν εμφανίζεται καμία συσχέτιση. Για να φανεί συγκριτικά με τους άλλους δείκτες της ιστορικής σκέψης των μαθητών πώς το σχολικό εγχειρίδιο δεν σχετίζεται με την ανάπτυξη της δεξιότητας «ερμηνεία» παραθέτουμε το σχετικό Πίνακα 3.61. (βλ. και Πίνακα 4.28. στο Παράρτημα σ. 337). Αυτό μπορούμε να το εξηγήσουμε με το ότι αυτή η ιστορική δεξιότητα δεν είναι αναπτυγμένη στους μαθητές, όπως έδειξαν και τα ευρήματα της περιγραφικής ανάλυσης που προηγήθηκε, αλλά και της ανάλυσης περιεχομένου των ΑΠ, στην οποία είδαμε ότι αυτή η κατηγορία δεν εμφανίζεται.

Αν συγκρίνουμε αυτό τον πίνακα με τους αντίστοιχους 3.56. του «συνολικού δείκτη» της ιστορικής σκέψης και 3.59. του επιμέρους δείκτη «γνώση και κατανόηση», παρατηρούμε βασικές διαφοροποιήσεις. Φαίνεται ότι αυτή η ιστορική δεξιότητα δεν σχετίζεται καθόλου με το εγχειρίδιο και πολύ σημαντική είναι η διαφοροποίηση ότι ως προς αυτή τη δεξιότητα δεν φαίνεται να βοηθά το εγχειρίδιο στους μαθητές με πολύ υψηλό επίπεδο. Τα μεγάλα ποσοστά αντίστροφα από τους άλλους δείκτες εδώ συγκεντρώνονται στο υψηλό επίπεδο, αλλά μεγάλο ποσοστό και πολύ μεγαλύτερο συγκριτικά με τους άλλους εμφανίζεται και στο μέτριο επίπεδο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.61. Ερμηνεία-Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από σχολικό εγχειρίδιο

Ερμηνεία		Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από το εγχειρίδιο			
		Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Σύνολο
	Χαμηλό επίπεδο	3 9,1	14 5,8	36 3,9	53 4,4
	Μέτριο επίπεδο	14 42,4	53 21,8	255 27,3	322 26,6
	Υψηλό επίπεδο	13 39,4	145 59,7	544 58,3	702 58,1
	Πολύ υψηλό επίπεδο	3 9,1	31 12,8	98 10,5	132 10,9
	Σύνολο	33 100,0	243 100,0	933 100,0	1209 100,0

Gamma 0,008

Sig. 0,899

Συμπερασματικά για τη συσχέτιση της ιστορικής σκέψης με την απόκτηση ιστορικής γνώσης από διάφορους φορείς, φαίνεται ότι τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι διαμορφώνουν την ιστορική τους σκέψη βασικά από το εγχειρίδιο του μαθήματος της Ιστορίας και σε κάποιο βαθμό από τις επισκέψεις τους σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους είτε με τους γονείς τους είτε με το σχολείο τους. Φαίνεται επίσης ότι δεν έχουν

+

συνειδητοποιήσει ότι μαθαίνουν για το παρελθόν και διαμορφώνουν στάσεις και απόψεις για αυτό και από άλλους φορείς ή από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Θεωρούν δηλαδή, ότι για την παροχή της ιστορικής γνώσης και την ανάπτυξη της ιστορικής τους σκέψης, υπεύθυνη είναι μόνο η επίσημη σχολική εκπαίδευση. Συγχρόνως φαίνεται ότι η επίσημη ιστορική εκπαίδευση αυτών των μαθητών, δεν έχει αναδείξει και το ρόλο ή την αναγκαιότητα των άλλων φορέων ως πηγές ή διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της ιστορικής γνώσης.

Περνώντας στους πίνακες συνάφειας, οι οποίοι μας δείχνουν τις συσχετίσεις ανάμεσα στους δείκτες της ιστορικής σκέψης των υποκειμένων της έρευνας και των απόψεών τους για τις μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας που εφαρμόζονται στην τάξη τους, παρατηρούμε ότι υπάρχει συσχέτιση, ανάμεσα στο επίπεδο στο οποίο εντάσσονται οι μαθητές με βάση τη βαθμολογία που συγκέντρωσαν από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο και στο κατά πόσο εφαρμόζεται από τον δάσκαλό τους η μέθοδος διδασκαλίας: «προχωρούμε στην επόμενη ενότητα του βιβλίου». Όσο περισσότεροι οι μαθητές απαντούν ότι ως μέθοδος διδασκαλίας ακολουθείται η συνέχιση στην παρακάτω ενότητα του βιβλίου τόσο περισσότεροι απαντούν σωστά στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ενώ αντίθετα όσο λιγότεροι απαντούν ότι ως μέθοδος διδασκαλίας ακολουθείται η συνέχιση στην παρακάτω ενότητα του βιβλίου τόσο μειώνεται και το ποσοστό που καταλαμβάνουν στο στα υψηλότερο επίπεδα επίδοσης του συνολικού δείκτη. Η συσχέτιση αυτή, διαπιστώνεται και στον πίνακα διπλής εισόδου 3.62., και από τον συντελεστή συσχέτισης γάμα όπου $\gamma=0,150$ (βλ. Πίνακα 4.29. στο Παράρτημα σ. 338), ο οποίος στη συγκεκριμένη περίπτωση μας δείχνει ότι υπάρχει συσχέτιση η οποία είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,002$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.62. Συνολικός δείκτης-Μέθοδος: Προχωρούμε στην παρακάτω ενότητα του βιβλίου

Συνολικός δείκτης ιστορικής σκέψης		Μέθοδος διδασκαλίας: Προχωρούμε στην παρακάτω ενότητα του εγχειριδίου			
		Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Σύνολο
	Πολύ χαμηλό επίπεδο	1 1,0	1 0,3	3 0,4	5 0,4
	Χαμηλό επίπεδο	8 8,0	6 2,0	22 2,7	36 3,0
	Μέτριο επίπεδο	21 21,0	53 18,1	96 11,8	170 14,1
	Υψηλό επίπεδο	29 29,0	124 42,3	324 39,9	477 39,6
	Πολύ υψηλό	41	109	367	517

+

	επίπεδο	41,0	37,2	45,2	42,9
	Σύνολο	100	293	812	1205
		100,0	100,0	100,0	100,0

Gamma 0,150

Sig. 0,002

Δεν παρατηρείται όμως σημαντική συσχέτιση με τις άλλες μεθόδους διδασκαλίας (για παράδειγμα οι ομαδικές έρευνες, Πίνακας 3.63.), γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα, ότι δεν εφαρμόζεται ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας στην τάξη, σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών και επομένως η ιστορική τους σκέψη επηρεάζεται μονοδιάστατα από το σχολικό τους εγχειρίδιο (βλ. Πίνακες 4.30., 4.31., 4.32., 4.33. και 4.34. στο Παράρτημα σσ. 338-339).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.63. Συνολικός δείκτης - Μέθοδος: Ομαδικές έρευνες

Συνολικός δείκτης ιστορικής σκέψης		Μέθοδος διδασκαλίας : Ομαδικές έρευνες			
		Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Σύνολο
	Πολύ χαμηλό επίπεδο	4 0,7		10 0,4	5 0,5
	Χαμηλό επίπεδο	22 3,6	8 2,2	6 2,6	36 3,0
	Μέτριο επίπεδο	80 13,1	47 12,9	39 17,1	166 13,8
	Υψηλό επίπεδο	252 41,3	131 36,0	94 41,2	477 39,7
	Πολύ υψηλό επίπεδο	252 41,3	178 48,9	88 38,6	518 43,1
	Σύνολο	610 100,0	364 100,0	228 100,0	1202 100,0

Gamma 0,011

Sig.0,791

Στη συνέχεια συσχετίσαμε τους επιμέρους δείκτες της ιστορικής σκέψης των μαθητών με τη μέθοδο διδασκαλίας. Όπως φαίνεται στον πίνακα 3.64. υπάρχει συσχέτιση όχι ιδιαίτερα ισχυρή, ανάμεσα στον επίπεδο στο οποίο εντάσσονται οι μαθητές με βάση τη βαθμολογία που συγκέντρωσαν από τις απαντήσεις που μετρούν τη «γνώση και κατανόηση της ιστορίας» και στο κατά πόσο εφαρμόζεται από τον δάσκαλό τους η μέθοδος διδασκαλίας: προχωρούμε στην επόμενη ενότητα του βιβλίου. Συγκεκριμένα, όσο περισσότεροι οι μαθητές απαντούν ότι ως μέθοδος διδασκαλίας ακολουθείται η συνέχιση στην παρακάτω ενότητα του βιβλίου τόσο περισσότεροι απαντούν σωστά στις εν λόγω ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ενώ αντίθετα όσο λιγότεροι απαντούν ότι ως μέθοδος διδασκαλίας ακολουθείται η συνέχιση στην παρακάτω ενότητα του βιβλίου τόσο μειώνεται και το ποσοστό που καταλαμβάνουν στα υψηλότερα επίπεδα επίδοσης του δείκτη «γνώση και

+

κατανόηση της ιστορίας». Η αδύναμη συσχέτιση διαπιστώνεται στον Πίνακα διπλής εισόδου 3.64., και από τον συντελεστή γάμα =0,195 (βλ. Πίνακα 4.35. στο Παράρτημα σ.340), ο οποίος μας δείχνει ότι η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,000$), και δεν οφείλεται σε δειγματοληπτικό σφάλμα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.64. Γνώση και κατανόηση της ιστορίας - Μέθοδος: Προχωρούμε στην παρακάτω ενότητα του εγχειριδίου

Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας		Μέθοδος διδασκαλίας : Προχωρούμε στην παρακάτω ενότητα του εγχειριδίου			
		Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Σύνολο
	Χαμηλό επίπεδο	2 2,0	1 0,3	5 0,6	8 0,7
	Μέτριο επίπεδο	17 17,0	31 10,6	64 7,9	112 9,3
	Υψηλό επίπεδο	34 34,0	119 40,0	263 32,4	416 34,5
	Πολύ υψηλό επίπεδο	47 47,0	142 48,5	480 59,1	669 55,5
	Σύνολο	100 100,0	293 100,0	812 100,0	1205 100,5

Gamma 0,195

Sig.0,000

Δεν παρατηρείται συσχέτιση του δείκτη «γνώση και κατανόηση» με τις άλλες μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας (βλ. Πίνακες 4.36., 4.37., 4.38., 4.39. και 4.40. στο Παράρτημα σσ. 340-341).

Από τις συσχετίσεις του δείκτη της ιστορικής σκέψης «πηγές» με τις μεθόδους διδασκαλίας φαίνεται ότι δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση. Στους παρακάτω πίνακες 3.65., 3.66. και 3.67. φαίνεται ότι στην ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας των μαθητών δεν συντελεί η ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας, αφού δεν εφαρμόζεται. Όπως φαίνεται στον πίνακα 3.65. η ιστορική αυτή δεξιότητα δεν επηρεάζεται από την ενασχόληση των μαθητών με τις δραστηριότητες του εγχειριδίου, οι οποίες σύμφωνα με τις διακυρήξεις του ΑΠ εισάγουν τους μαθητές στην επεξεργασία και ανάλυση ιστορικών πηγών. Αν λάβουμε υπόψη τα ευρήματα από την ανάλυση περιεχομένου των ΑΠ, τα οποία δείχνουν ότι αυτές οι πηγές που παρατίθενται στο εγχειρίδιο λειτουργούν συμπληρωματικά με την αφήγηση, και τα συνδυάσουμε με τα ευρήματα του Πίνακα 3.65. καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ουσιαστικά αυτές οι δραστηριότητες δεν αναφέρονται στην ανάπτυξη της ιστορικής δεξιότητας αλλά στην ίδια την αφήγηση (βλ. Πίνακες 4.41., 4.42., 4.43., 4.44., 4.45. και 4.46. στο Παράρτημα σσ. 342-343).

+

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.65. Πηγές-Μέθοδος: Ασχολούμαστε με τις δραστηριότητες του εγχειριδίου

Πηγές		Μέθοδος: Ασχολούμαστε με τις δραστηριότητες του εγχειριδίου			
		Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Σύνολο
	Χαμηλό επίπεδο	13 12,9	49 6,9	30 7,8	92 7,7
	Μέτριο επίπεδο	16 15,8	57 8,0	33 8,6	106 8,8
	Υψηλό επίπεδο	25 24,8	245 34,3	137 35,7	407 33,9
	Πολύ υψηλό επίπεδο	47 46,5	364 50,9	184 47,9	595 49,6
	Σύνολο	101 100,0	7,5 100,0	384 100,0	1200 100,0

Gamma 0,009

Sig. 0,914

Παραθέτουμε στη συνέχεια τον πίνακα συνάφειας 3.66. στον οποίο φαίνεται η συσχέτιση του δείκτη ιστορική δεξιότητα «πηγές» με τη μέθοδο εξέταση διαφόρων ειδών πηγές, και τον πίνακα συνάφειας 3.67. στον οποίο φαίνεται η συσχέτιση του δείκτη ιστορική δεξιότητα «πηγές» με τη μέθοδο επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, στους οποίους παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει συσχέτιση. Φαίνεται κι εδώ ότι αυτές οι μέθοδοι δεν εφαρμόζονται στο σχολείο και φυσικά δεν επηρεάζουν την ιστορική σκέψη των υποκειμένων της έρευνας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.66. Πηγές-Μέθοδος: Εξέταση παλιών πραγμάτων (φωτογραφίες, εικόνες, κείμενα, αντικείμενα κλπ.)

Πηγές		Μέθοδος: Εξέταση παλιών πραγμάτων (φωτογραφίες, εικόνες, κείμενα, αντικείμενα κλπ.)			
		Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Σύνολο
	Χαμηλό επίπεδο	33 7,9	41 8,6	20 6,4	94 7,8
	Μέτριο επίπεδο	40 9,6	38 7,9	30 9,6	108 8,9
	Υψηλό επίπεδο	140 33,7	171 35,7	100 31,8	411 34,0
	Πολύ υψηλό επίπεδο	203 48,8	229 47,8	164 52,2	596 49,3
	Σύνολο	416 100,0	479 100,0	314 100,0	1209 100,0

Gamma 0,009

Sig. 0,914

+

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.67. Πηγές - Μέθοδος: Επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους

Πηγές		Μέθοδος: Επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους			
		Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Σύνολο
	Χαμηλό επίπεδο	17 9,1	58 7,4	19 8,0	94 7,8
	Μέτριο επίπεδο	18 9,7	56 7,2	33 13,9	107 8,9
	Υψηλό επίπεδο	65 34,9	266 34,1	76 32,1	107 33,8
	Πολύ υψηλό επίπεδο	86 46,2	401 51,3	109 46,0	596 49,5
	Σύνολο	186 100,0	781 100,0	237 100,0	1204 100,0

Gamma – 0,024

Sig. 0,614

Με τις συσχετίσεις του τρίτου δείκτη της ιστορικής σκέψης, ιστορική δεξιότητα, «ερμηνεία» με τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται στο σχολείο διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχουν συσχετίσεις. (βλ. Πίνακες 4.47., 4.48., 4.49., 4.50., 4.51. και 4.52. στο Παράρτημα σσ. 344-345). Επιλέξαμε και παραθέτουμε στη συνέχεια δύο πίνακες συνάφειας (3.68. και 3.69.), στους οποίους φαίνεται ότι η ιστορική δεξιότητα που αναφέρεται στην ιστορική ερμηνεία δεν καλλιεργείται στα υποκείμενα της έρευνας με τις μεθόδους διδασκαλίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.68. Ερμηνεία - Μέθοδος: Ανάγνωση κειμένων από διάφορα ιστορικά βιβλία /περιοδικά

		Μέθοδος: Ανάγνωση κειμένων από διάφορα ιστορικά βιβλία /περιοδικά			
		Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Σύνολο
	Χαμηλό επίπεδο	24 5,9	22 4,2	10 3,6	56 4,6
	Μέτριο επίπεδο	103 25,5	142 27,1	76 27,3	321 26,6
	Υψηλό επίπεδο	232 57,4	309 59,0	157 56,5	698 57,9
	Πολύ υψηλό επίπεδο	45 11,1	51 9,7	35 12,6	131 10,9
	Σύνολο	404 100,0	524 100,0	278 100,0	1206 100,0

Gamma 0,020

+

Sig. 0,648

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.69. Ερμηνεία - Μέθοδος: Ομαδικές έρευνες

Ερμηνεία		Μέθοδος: Ομαδικές έρευνες			
		Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Σύνολο
	Χαμηλό επίπεδο	27 4,4	11 3,0	17 7,5	55 4,6
	Μέτριο επίπεδο	161 26,4	97 26,6	63 27,6	321 26,7
	Υψηλό επίπεδο	367 60,2	209 57,4	119 52,2	695 57,8
	Πολύ υψηλό επίπεδο	55 9,0	47 12,9	29 12,7	131 10,9
	Σύνολο	610 100,0	364 100,0	228 100,0	1202 100,0

Gamma 0,005

Sig. 0,911

Γενικά διαπιστώνουμε ότι η χρήση ιστορικής μεθοδολογίας από ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό μαθητών, δείχνει ότι οι μαθητές διαθέτουν κάποιες δεξιότητες για την επεξεργασία των πηγών και την ερμηνεία τους, οι οποίες δεν οφείλονται στην «παραδοσιακή» τους εκπαίδευση, αντίθετα φαίνεται ότι αυτή στέκεται εμπόδιο στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων.

Με τη διασταύρωση των μεταβλητών (crostabulation), αναδείχθηκαν οι αιτιακές συνδέσεις της ιστορικής σκέψης των μαθητών με τους προσδιοριστικούς της παράγοντες.

Διαπιστώνεται καταρχήν ότι υπάρχει σημαντική σύνδεση της ιστορικής σκέψης με όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Ισχυρότεροι παράγοντες διαμόρφωσης της ιστορικής σκέψης όμως αναδείχθηκαν το σχολείο φοίτησης, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το φύλο και η υπηκοότητα των μαθητών και ασθενέστεροι, το επάγγελμα των γονέων και η περιοχή φοίτησης.

Η διαδικασία crostabulation, που εφαρμόστηκε για την ανάδειξη αιτιωδών συνδέσεων ανάμεσα στον «συνολικό δείκτη» της ιστορικής σκέψης, αλλά και του επιμέρους δείκτη «γνώση και κατανόηση της ιστορίας», με τις απόψεις των μαθητών για τις μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος, καθώς και με τις απόψεις τους για το από πού μαθαίνουν για το παρελθόν, ανέδειξε ως βασικούς παράγοντες το σχολικό εγχειρίδιο, τις επισκέψεις σε

+

μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους. Αντίθετα αυτή η διαδικασία έδειξε ότι οι ίδιοι αυτοί παράγοντες δεν συνδέονται με τους επιμέρους δείκτες της ιστορικής σκέψης των μαθητών, που αφορούν στις ιστορικές δεξιότητες («χρήση πηγών» και «ερμηνεία ιστορικών φαινομένων»).

Διενεργήσαμε στη συνέχεια δίπλευρο έλεγχο με τη διαδικασία T- Test, και μας έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων στα δύο φύλα διότι το $p=0,00$, καθώς και διαφορά των μέσων όρων στους Έλληνες και Αλλοδαπούς μαθητές, έτσι απορρίπτουμε την υπόθεση ότι οι δύο μέσοι όροι είναι ίσοι και δεχόμαστε την εναλλακτική που υποθέτει τη διαφορά στους δύο μέσους (βλ. Πίνακες 4.53. και 4.54. στο Παράρτημα σσ. 346).

Για να συγκρίνουμε τους ΜΟ του «συνολικού δείκτη» της ιστορικής σκέψης των μαθητών, όλων των σχολείων της έρευνας χρησιμοποιήσαμε τη διαδικασία ANOVA. Η σύγκριση πολλών μέσων όρων, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.70., μας έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων ως προς την επίδοση στην γενική κλίμακα τουλάχιστον ανάμεσα σε δύο σχολεία, διότι το $p=0,00$ ¹²⁷ (η διαφορά των μέσων όρων ανάμεσα σε δύο τουλάχιστον σχολείο δεν οφείλεται σε στατιστικό σφάλμα-δειγματοληπτικό λάθος και άρα τα αποτελέσματα μπορούν να γενικευτούν στον πληθυσμό).

Πίνακας 3.70. Συνολικός δείκτης – Σχολείο φοίτησης (ANOVA)

ANOVA

Συνολική κλίμακα (δείκτης)

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	7337,697	36	203,825	2,987	,000
Within Groups	80600,497	1181	68,248		
Total	87938,194	1217			

Η ίδια διαδικασία χρησιμοποιήθηκε και για τη μεταβλητή «περιοχή φοίτησης» των μαθητών. Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 3.71. η σύγκριση πολλών μέσων όρων μας έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων ως προς την επίδοση στην γενική κλίμακα τουλάχιστον ανάμεσα σε δύο περιοχές φοίτησης (βλ. και Πίνακα 4.55. στο Παράρτημα σ. 347)

¹²⁷ Βλ. Κατσίλης, Ι., 1998, ό.π. σσ. 117-119

+

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.71. Συνολικός δείκτης – Περιοχή φοίτησης (ANOVA)

ANOVA					
Συνολική κλίμακα (δείκτης)					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1094,733	5	218,947	3,050	,010
Within Groups	86434,473	1204	71,789		
Total	87529,207	1209			

Όπως φαίνεται τον πίνακα 3.72. η σύγκριση πολλών μέσων όρων δείχνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων ως προς την επίδοση στην γενική κλίμακα τουλάχιστον ανάμεσα σε δύο ομάδες μαθητών με βάση το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, διότι το $p=0,00$. Προκειμένου να βρούμε τις συγκεκριμένες διαφορές που είναι στατιστικά σημαντικές πρέπει να συγκρίνουμε τους μέσους όρους ανά δύο. Για το σκοπό αυτό εφαρμόσαμε τον έλεγχο «Bonferroni» (βλ. Πίνακα 4.56. στο Παράρτημα σ. 348). Από τον εν λόγω έλεγχο διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των μαθητών ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας εκτός από τις εξής περιπτώσεις: ανάμεσα στους μαθητές με μητέρα απόφοιτη Δημοτικού και στους μαθητές με μητέρα απόφοιτη Γυμνασίου καθώς και με μητέρα απόφοιτη Λυκείου. Ανάμεσα στους μαθητές με μητέρα απόφοιτη Ανώτερης Σχολής και στους μαθητές με μητέρα απόφοιτη Πανεπιστημίου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.72. Συνολικός δείκτης – Μορφωτικό επίπεδο μητέρας (ANOVA)

ANOVA					
Συνολική κλίμακα (δείκτης)					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5196,684	4	1299,171	19,537	,000
Within Groups	80264,168	1207	66,499		
Total	85460,851	1211			

Η ίδια διαδικασία εφαρμόστηκε και για το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και διαπιστώνονται οι ίδιες διαφοροποιήσεις (βλ. Πίνακας 4.57 στο Παράρτημα σ. 349).

Όπως προέκυψε από τον στατιστικό έλεγχο ANOVA, βασικοί παράγοντες διαμόρφωσης της ιστορικής σκέψης των υποκειμένων της έρευνας, όπως αυτή εκφράστηκε στο ερωτηματολόγιο είναι το σχολείο φοίτησης, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και σε μικρότερο βαθμό η περιοχή φοίτησης.

Συνδυάζοντας όλα τα στατιστικά στοιχεία που προέκυψαν από τους πίνακες διασταύρωσης και τα μέτρα σύνδεσης, για την απόδοση αιτιότητας και την αναζήτηση συμμεταβολής παραγόντων, διαπιστώνεται ότι η ιστορική σκέψη των υποκειμένων του έρευνας διαμορφώνεται και συνδέεται με το σχολείο φοίτησης, το κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους, το φύλο, την υπηκοότητα, και την περιοχή φοίτησης.

Ωστόσο επισημαίνεται ότι τα στοιχεία αυτά δεν έχουν διαχρονικό χαρακτήρα, επειδή η έρευνα διεξήχθη σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Επίσης τονίζεται ότι οι συσχετίσεις αυτές διαπιστώθηκαν με βάση τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των ομάδων τα οποία επιλέχτηκαν από την ερευνήτρια με τη δική της κοινή λογική και τη θεωρία που πλαισιώνει την έρευνα. Επομένως τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα αυτών των στατιστικών αναλύσεων είναι προσωρινά μέχρι να ανατραπούν, ή συμπληρωθούν, ή επιβεβαιωθούν από άλλους ερευνητές, οι οποίοι θα συμπεριλάβουν διαφορετικό υποσύνολο προσδιοριστικών μεταβλητών στην ανάλυση. Επιπρόσθετα, οι στατιστικές συσχετίσεις είναι ρευστές και αβέβαιες, αφορούν τον συγκεκριμένο πληθυσμό στον δεδομένο χρόνο και δεν οδηγούν σε κατηγορηματικές γενικεύσεις.¹²⁸

¹²⁸ Βλ. Willer D. - Willer J. (1973). *Systematic Empiricis: Critique of a Pseudoscience*, Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall, σ. 85. Οι συγγραφείς ασκούν έντονη κριτική στη μέθοδο της συσχέτισης μεταβλητών και καταλήγουν ότι οι στατιστικές συσχετίσεις δεν έχουν ουσιαστική σημασία.

10.2. Συμπεράσματα της δειγματοληπτικής έρευνας

Είναι κοινή διαπίστωση πολλών ιστορικών, παιδαγωγών και γνωστικών ψυχολόγων ότι για να σχεδιάσουμε πιο αποτελεσματικά το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο, είναι ανάγκη να κατανοήσουμε την ιστορική σκέψη των μαθητών και τους παράγοντες με τους οποίους συνδέεται. Με αυτό το σκεπτικό διερευνήθηκε η ιστορική σκέψη 1218 μαθητών, όπως αυτή εκφράστηκε στην ηλικία των 11-12 ετών.

Σκοπός της έρευνας δεν ήταν η μελέτη της ιστορικής σκέψης των παιδιών συνολικά, ούτε η παρουσίαση μιας πλήρους εικόνας της έκφρασης και της εξέλιξής της σε αυτό το ηλικιακό φάσμα. Και οι δύο αυτές επιδιώξεις ξεπερνούσαν το στόχο και τις δυνατότητες μιας ατομικής, μη χρηματοδοτούμενης έρευνας.

Από την άλλη τόσο η ιστορική σκέψη όσο και το σχολικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο διενεργήθηκε η έρευνα θεωρήθηκαν σύνθετες υποστάσεις που μετασχηματίζονται σύμφωνα με το μεταβαλλόμενο ιστορικό, κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πρόθεση της έρευνας αυτής ήταν να διερευνηθεί η ιστορική σκέψη, όπως την ορίσαμε, ενός ικανού αριθμού μαθητών αυτής της ηλικίας σε σχέση με διαφορετικά κοινωνικά, παιδαγωγικά, και πολιτισμικά πλαίσια, όταν τελειώνουν την πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης, ώστε να διατυπωθούν κάποιες υποθέσεις ή και συμπεράσματα με σκοπό την προώθηση ευρύτερης διερεύνησης του θέματος σε άλλο περιβάλλον, με άλλο τύπο ασκήσεων και σε άλλες ηλικίες.

Οι μαθητές, ηλικίας έντεκα έως δώδεκα ετών περίπου, επιδεικνύουν γνώση γεγονότων από την ιστορία της Ελλάδας, που συμπεριλαμβάνονται στα ΑΠ. Φαίνεται ότι γνωρίζουν και κατανοούν βασικά ιστορικά γεγονότα της ελληνικής ιστορίας, ως ανθρώπινες πράξεις στο εξωτερικό, ορατό τους μέρος (Τι; Που; Πότε; Ποιος;), όπως τα διδάσκονται από το σχολικό εγχειρίδιο και γενικότερα τη σχολική και κοινωνική τους ζωή. Είναι το πρώτο στάδιο της ιστορικής γνώσης, η δηλωτική γνώση, στην οποία δίνεται και προτεραιότητα από την «παραδοσιακή» σχολική ιστορική τους εκπαίδευση.

Ως προς τις άλλες διαστάσεις αυτών των ιστορικών γεγονότων, τις εσωτερικές ή και χρονικά απομακρυσμένες (κίνητρα, προθέσεις και απώτερα αποτελέσματα), επίσης φαίνεται αν και σε μικρότερο βαθμό ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν κατανοήσει. Αντιλαμβάνονται δηλαδή ορισμένα από τα αίτια και τις συνέπειες βασικών γεγονότων και αλλαγών, προσδιορίζουν αυτά τα αίτια και τις συνέπειες και τα διασυνδέουν με τα ιστορικά γεγονότα και τις αλλαγές. Εμφανίζεται μια μικρή απόκλιση στην γνώση και

κατανόηση των αιτίων και συνεπειών, η οποία μπορεί να συνδεθεί με το γεγονός ότι η εξωτερική σπουδή των γεγονότων είναι ασύγκριτα ευκολότερη, ενώ για την εσωτερική τους κατανόηση απαιτείται αποκρυπτογράφηση και άλλων σημάτων, και προϋποθέτει κάποιες δεξιότητες, αλλά και κάποιες αφετηριακές ερμηνευτικές αρχές που και αυτές είναι απαραίτητο να καλλιεργηθούν. Γενικά όμως μπορούμε να πούμε ότι επιδεικνύουν γνώση και κατανόηση ορισμένων βασικών γεγονότων και αλλαγών που εμπίπτουν στο δικό τους ΑΠ.

Επίσης τα ιστορικά γεγονότα δεν νοούνται ούτε κατανοούνται μεμονωμένα, αλλά αποτελούν μια αλυσίδα και κάθε γεγονός κυοφορείται μέσα από προηγούμενες καταστάσεις. Τα υποκείμενα της έρευνας δείχνουν ότι κατανοούν τη χρονολόγηση, δείχνοντας εξελισσόμενη αντίληψη της χρονολόγησης, με την ένταξη γεγονότων, αξιών, αντικειμένων, έργων σε χρονική ακολουθία, αντιλαμβανόμενοι ότι το παρελθόν μπορεί να διαιρεθεί σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, με την αναγνώριση ότι υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ αυτών περιόδων. Με τη χρονολόγηση και την έννοια του χρόνου γενικότερα εμφανίζεται μια αδυναμία των μαθητών για την ένταξη ανθρώπων, αντικειμένων, αξιών κλπ. σε προγενέστερες περιόδους του απώτερου παρελθόντος. Η δυσκολία αυτή σχετίζεται με τον τρόπο προσέγγισης του μακρινού παρελθόντος, ο οποίος θα πρέπει να είναι ανάλογος με τις ικανότητες των μαθητών και την ηλικία τους.

Οι διανοητικές λειτουργίες που χρησιμοποιούνται κατά τη διαδικασία του σχηματισμού των εννοιών, δηλαδή η αντίληψη, η διάκριση, η αφαίρεση και η ταξινόμηση φαίνεται να είναι ανεπτυγμένες σε πολύ μεγάλο ποσοστό των μελών του δείγματος. Η ανάπτυξη ιστορικών εννοιών σ' αυτό το ηλικιακό φάσμα, η εννοιολογική κατανόηση, η οποία αποτελεί το υπόβαθρο της ιστορικής κατανόησης και της ανάπτυξης των ιστορικών δεξιοτήτων, σημαίνει ότι οι μαθητές είναι έτοιμοι να μπορέσουν να αναπτύξουν ιστορική σκέψη και ως προς τις δεξιότητες (πώς μαθαίνει κάποιος) και ως προς το περιεχόμενο (τι μαθαίνει κάποιος), και να αρχίσουν να γίνονται οι ίδιοι παραγωγοί συλλογισμών.

Παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις των μαθητών που σχετίζονται με τη μεθοδολογία της ιστορικής τους σκέψης αντιστοιχούν σε ένα μέτριο επίπεδο, περιορίζονται στην αναπαραγωγή εξαρτημένης ιστορικής πληροφορίας και ιστορικής γνώσης, που έχει αποκτηθεί προηγουμένως κυρίως από το σχολικό εγχειρίδιο και γενικότερα το σχολείο.

Η μαρτυρία και η ερμηνεία παραπέμπει αμέσως στην πραγματικότητα του παρελθόντος, η οποία κατ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να γίνει γνωστή, και η ιστορική σκέψη δεν επηρεάζεται από το κοινωνικό πολιτισμικό και ιδεολογικό περιβάλλον, το οποίο επιλέγει

και προβάλλει η επίσημη ιστορική εκπαίδευση, μέσω των ΑΠ και του εγχειριδίου, με αποτέλεσμα αυτού του τύπου οι προσεγγίσεις να είναι θεμελιωμένες σε σαφείς ιδεολογικές βάσεις και να υπηρετούν ιδεολογικούς σκοπούς. Φαίνεται ότι η ιστορική σκέψη των μελών του δείγματος και ο ιστορικός τους λόγος ελέγχονται ως προς την αντικειμενικότητα σύμφωνα με την αντίληψη της μίας και μοναδικής αποδεκτής ιστορικής ερμηνείας και μαρτυρίας, που αποκαλύπτει τα αντικειμενικά στοιχεία και που αγνοεί την επιβολή της πρόθεσης του ιστορικού, όπως εκφράζεται μέσα από το εγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος.

Το αποτέλεσμα της ιστορικής σκέψης αξιολογείται είτε ως ορθό είτε ως λανθασμένο, αφού είτε οδηγεί στη γνώση του πραγματικού παρελθόντος είτε δεν αντιστοιχεί με αυτό. Δεν εκφράζονται περιθώρια εναλλακτικών απόψεων και ερμηνειών, αφού η ιστορική σκέψη βασίζεται σε μία μαρτυρία και ερμηνεία, η οποία προβάλλεται ως το πραγματικό και αντικειμενικό παρελθόν μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο. Η ιστορική γνώση των μαθητών, που εκφράστηκε φαίνεται να διαμορφώνεται με βάση τη συσσώρευση ορθών και αντικειμενικών ιστορικών στοιχείων, τα οποία αποκαλύπτουν την αντικειμενική αλήθεια του πραγματικού παρελθόντος. Έτσι η ιδέα της αντικειμενικής γνώσης αναιρεί την παρεμβολή του σκεπτόμενου υποκειμένου.

Η μεθοδολογία της ιστορικής σκέψης φαίνεται να ξεκινά από το πραγματικό παρελθόν και να οδηγεί πάλι σ' αυτό. Η έννοια της αντικειμενικότητας του παρελθόντος αποτελεί το θεμελιακό χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης και δεν συμβιβάζεται με έννοιες όπως αυτή της σχετικότητας, που προϋποθέτει την ενεργό και καθοριστική σχέση του υποκειμένου με το αντικείμενο που μελετά. Έχουμε την αναπαραγωγή μίας αυστηρά προκαθορισμένης ιστορικής γνώσης, η οποία παρέχεται στους μαθητές και διασυνδέεται με μία συγκεκριμένη ιδεολογική αντίληψη των «αντικειμενικών» γεγονότων. Η ιστορική σκέψη των μαθητών περιορίζεται σε επαναλαμβανόμενες και μη κριτικές αναγνώσεις των σχολικών εγχειριδίων, στην αναπαραγωγή μίας και μοναδικής σωστής ιστορικής γνώσης, στην αναπαραγωγή ιδεολογημάτων. Η χρήση πηγών απλώς εικονογραφεί και πλαισιώνει με παραδείγματα κάποια αφήγηση, η ερμηνεία αποτελεί το ίδιο το γεγονός. Γεγονός και ερμηνεία αποτελούν δεδομένα και τα εν δυνάμει τεκμήρια απλώς τα συνοδεύουν αφού ο ιστορικός ισχυρισμός δεν προκύπτει από τις μαρτυρίες.

Με όλα αυτά τα στοιχεία καταλήγουμε ότι η ιστορική σκέψη των μελών του δείγματος είναι «παραδοσιακού τύπου», αφού σύμφωνα με την παραδοσιακή ιστορική εκπαίδευση, οι μαθητές αποκλείονται από την ιστορική διαδικασία, και η ιστορική τους σκέψη

καλλιεργείται ως ιστορική ιδεοληψία εντός των ορίων που θέτει η ορθή ιστορική γνώση που παρέχουν τα εγκεκριμένα σχολικά βιβλία.

Όμως παράλληλα παρατηρούμε ότι τα παιδιά αυτά αν και δεν είχαν εμπειρίες ως προς την ιστορική μέθοδο και ερμηνεία, λόγω της παραδοσιακής τους εκπαίδευσης, αλλά αντίθετα είχαν συνηθίσει στη μη κριτική αναπαραγωγή ιστορικής γνώσης, όταν τους δόθηκαν ασκήσεις που αφορούσαν την επεξεργασία πηγών, ένα ποσοστό εξέφρασε ιστορική σκέψη συνδεδεμένη με την ιστορική μεθοδολογία, δηλαδή σε αρκετά μεγάλο ποσοστό των απαντήσεων παρήγαγαν προτάσεις και συμπεράσματα με βάση την επεξεργασία των πηγών μάλλον, παρά με βάση την απλή και μη κριτική αναπαραγωγή της διαθέσιμης ιστορικής πληροφορίας ή γνώσης. Οι αναλύσεις των απαντήσεων υπέδειξαν ότι τα παιδιά αυτά διέθεταν κάποιες δεξιότητες για την επεξεργασία των πηγών και την ερμηνεία τους, ως προς ορισμένα χαρακτηριστικά της ιστορικής σκέψης κυρίως ως προς τη σύνδεση των πηγών με το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, δεν επεξεργάστηκαν δηλαδή τα κατάλοιπα ως αντικείμενα ενός ανιστορικού παρόντος αλλά αυτά συνδέθηκαν με τις ανθρώπινες ή κοινωνικές σκέψεις και προθέσεις και την έννοια του χρόνου, και ως προς ορισμένα χαρακτηριστικά της ιστορικής σκέψης, όπως η διατύπωση έγκυρων και αποδεκτών ιστορικών προτάσεων, υποθέσεων, συμπερασμάτων βάσει έγκυρης και αποδεκτής επεξεργασίας των πηγών και ανάκλησης έγκυρης και αποδεκτής ιστορικής γνώσης.

Όμως διαπιστώθηκαν πολλές αδυναμίες των παιδιών για την ιστορική επεξεργασία και ερμηνεία πηγών και την έκφραση ιστορικού λόγου, που αφορούσαν κυρίως στη μη κριτική χρήση ανεξάρτητης ιστορικής γνώσης. Συνεπώς μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι ασκήσεις που καλούσαν τα παιδιά να επεξεργαστούν τις πηγές φαίνεται να τους ώθησε, παρά τη παραδοσιακή τους εκπαίδευση να αρθρώσουν το δικό τους λόγο με τη διατύπωση προτάσεων και συμπερασμάτων, και να εκφράσουν ιστορική σκέψη συνδεδεμένη με τη μεθοδολογία, σε ένα ουσιαστικό ποσοστό των απαντήσεών τους.

Αυτές οι παρατηρήσεις είναι γενικές, παρά τα γενικότητά τους όμως μπορούν να προσφέρουν μία βάση για τη διατύπωση ορισμένων υποθέσεων ως προς την ιστορική σκέψη των παιδιών και ως προς τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που παρέχει η ιστορική μέθοδος. Σύμφωνα με αυτές τις γενικές παρατηρήσεις οι αδυναμίες των παιδιών φαίνεται να συνδέονται με το στοιχείο ότι αυτά τα παιδιά δεν είχαν οποιαδήποτε πληροφορία, οδηγία, γνώση ή πρακτική εμπειρία ως προς την ιστορική μέθοδο γενικά και ειδικότερα, όσον αφορά στη χρήση και ερμηνεία καταλοίπων ως ιστορικών πηγών και στην ερμηνεία

τους ως ιστορικών μαρτυριών. Φαίνεται δηλαδή να συνδέονται κυρίως με θέματα μεθοδολογίας και σύγχρονης προβληματικής που παρακάμπτει η παραδοσιακή εκπαίδευσή τους. Οι αδυναμίες των μαθητών προφανώς συνδέονται μεταξύ άλλων με την «παραδοσιακή» ιστορική τους εκπαίδευση, βάσει της οποίας δεν διέθεταν γνώση ή εμπειρία της ιστορικής μεθόδου, δεν είχαν ασκηθεί σ' αυτήν.

Γενικότερα μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η παραδοσιακή τους εκπαίδευση φαίνεται να έχει επηρεάσει τη σκέψη τους ως προς το περιεχόμενο της ιστορικής σκέψης, τη γνώση και κατανόηση της ιστορίας με θετικά στοιχεία, όμως η άγνοια θεμάτων που αφορούν στις ιστορικές δεξιότητες της χρήσης, της επεξεργασίας πηγών καθώς και της ιστορικής ερμηνείας ελαχιστοποίησε τις όποιες θετικές επιδράσεις.

Από την άλλη πλευρά, οι γενικές αυτές παρατηρήσεις θα μπορούσαν να θεμελιώσουν τον ισχυρισμό ότι, γενικά τα παιδιά αυτά φαίνονται έτοιμα για την εισαγωγή τους στην ιστορική μέθοδο, ερμηνεία και προβληματική και θα μπορούσε να καλλιεργήσει περαιτέρω τις αντίστοιχες δυνατότητές τους και να αντισταθμίσει τις αδυναμίες τους με τη συστηματική καλλιέργεια αντίστοιχων δεξιοτήτων.

Έτσι μπορούμε να διαπιστώνουμε ότι η χρήση ιστορικής μεθοδολογίας από ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό μπορεί να εκληφθεί ως μια θετική βάση την οποία μπορεί να αξιοποιήσει η εκπαίδευση για την εισαγωγή των παιδιών αυτής της ηλικίας στην ιστορική μέθοδο. Η συστηματική εισαγωγή των παιδιών στην ιστορική έρευνα και ερμηνεία φαίνεται ότι παρέχει ουσιαστικές ευκαιρίες για την ενίσχυση και διεύρυνση της ιστορικής σκέψης και γνώσης των παιδιών και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων για κριτική χρήση τους.

Επίσης προσφέρει δυνατότητες και σε άλλες έρευνες της χώρας να μελετήσουν την ιστορική σκέψη των παιδιών, βασικό στοιχείο για την αξιολόγηση της ιστορικής εκπαίδευσης.

Συνοψίζοντας τα πορίσματα της έρευνας της ιστορικής σκέψης παιδιών 11-12 ετών, παρατηρούμε ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας εμφανίστηκαν να διαθέτουν δεξιότητες για ιστορική ανάγνωση καταλοίπων, διατύπωση έγκυρων ιστορικών προτάσεων με έγκυρο και αποδεκτό εννοιολογικό σύστημα και λεξιλόγιο και με ανάκληση και χρήση ιστορικής γνώσης. Συνεπώς εμφανίστηκαν να είναι έτοιμα για την εισαγωγή τους στην ιστορική μέθοδο και γενικότερα στην προβληματική της Ιστορίας.

Παράλληλα εμφανίστηκαν σοβαρές αδυναμίες από το μεγαλύτερο ποσοστό των μελών του δείγματος στην ιστορική επεξεργασία πηγών και στην ερμηνεία ιστορικών γεγονότων, που αφορούσαν στη μη κριτική χρήση ανεξάρτητης ιστορικής γνώσης, και στην περιορισμένη

αναγνώριση των ορίων της ιστορικής ερμηνείας. Οι αδυναμίες συνδέονται με θέματα σχετικά με την μέθοδο της ιστορικής έρευνας και ιστορικής ερμηνείας που έχει παρακάμψει η παραδοσιακή τους εκπαίδευση. Γεγονός που επιβεβαιώνει ότι αυτές οι αδυναμίες των παιδιών οφείλονται, μεταξύ άλλων παραγόντων, βασικά στην ιστορική τους εκπαίδευση.

Η παραδοσιακή τους εκπαίδευση έχει επηρεάσει θετικά και αρνητικά την ιστορική τους σκέψη κυρίως ως προς το περιεχόμενο καθώς έχει περιορίσει την ιστορική τους γνώση στη συσσώρευση ιστορικών στοιχείων και την ιστορική τους σκέψη στο επίπεδο της αναπαραγωγής αυτών των στοιχείων, αποκλείοντας όμως τους μαθητές από τις διαδικασίες της Ιστορίας. Με αυτόν τον τρόπο η άγνοια της μεθοδολογίας και της ευρύτερης προβληματικής της ιστορικής ερμηνείας των γεγονότων ελαχιστοποίησε τις όποιες θετικές επιδράσεις και παράλληλα τους επηρέασε την ιστορική τους σκέψη με παραδοσιακές αντιλήψεις, στερεότυπα και βεβαιότητες που δεν έχουν καμία σχέση με τη σύγχρονη επιστήμη της ιστορίας και τον ευρύτερο σύγχρονο επιστημολογικό προβληματισμό.

Σύμφωνα με την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Οι μαθητές τελειώνοντας το δημοτικό σχολείο:

- Γνωρίζουν και κατανοούν τα σπουδαιότερα θέματα και γεγονότα της Ιστορίας της χώρας τους.
- Εντάσσουν τα γεγονότα, τους ανθρώπους και τις αλλαγές σε ένα χρονολογικό σύστημα. Φαίνεται να έχουν αναπτύξει μία αίσθηση χρονολόγησης και περιοδολόγησης μέσα από την οποία θα μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα το παρελθόν. Αδυναμίες εμφανίστηκαν στην ένταξη γεγονότων του απώτερου παρελθόντος.
- Αναγνωρίζουν και διασυνδέουν τα αίτια και τις συνέπειες των ιστορικών γεγονότων, καταστάσεων και των αλλαγών, που συνέβησαν στις περιόδους που μελέτησαν.
- Έχουν κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο το παρόν διαφοροποιείται από το παρελθόν και συνειδητοποιήσει ότι οι άνθρωποι που έζησαν σε διαφορετικούς τόπους και χρόνους είχαν διαφορετικές αξίες και συμπεριφορές.
- Αναγνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των τρόπων ζωής σε διαφορετικές χρονικές περιόδους.

- Κατανοούν ότι η αλλαγή στην ιστορία σχετίζεται με τις προθέσεις, τα κίνητρα καθώς και την αλλαγή και τη συνέχεια στα ανθρώπινα πράγματα με μία αδυναμία να καταλάβουν ότι αλλαγή και πρόοδος δεν έχουν απαραίτητα το ίδιο νόημα.
- Οι μαθητές αυτού του ηλικιακού φάσματος φαίνεται ότι γνωρίζουν και κατανοούν ιστορικές έννοιες, αν και η ανάπτυξη και χρήση ιστορικής γλώσσας δεν κατέχει κεντρική θέση στο ΑΠ του μαθήματος. Η γνώση των εννοιών αποτελεί ένα γλωσσικό υπόβαθρο απαραίτητο για την ανάπτυξη χρονολογικής σκέψης, ιστορικής κατανόησης, ιστορικής ανάλυσης και ερμηνείας καθώς και ιστορικής έρευνας και άρθρωσης και οργάνωσης ιστορικού λόγου, δηλαδή ένα βασικό υπόβαθρο για την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης. Η εννοιολογική αυτή ανάπτυξη των μαθητών μπορεί να οδηγήσει στην αναγνωσιμότητα, την αποκωδικοποίηση και την ερμηνεία ή την εξήγηση του παρελθόντος.
- Βρίσκουν στοιχεία του παρελθόντος από πηγές πληροφόρησης, ανακαλούν, επιλέγουν, καταγράφουν και οργανώνουν ιστορικές πληροφορίες, για ένα θέμα, κυρίως εξαρτημένης ιστορικής γνώσης.
- Έχουν κατακτήσει αφενός την δηλωτική γνώση, που σημαίνει δυνατότητα γνώσης ενός συνόλου δεδομένων κάτι το οποίο ταυτίζεται με το γεγονοτολογικό επίπεδο, όμως αυτή η γνώση δεν είναι συνδυασμένη με τη διαδικαστική γνώση, η οποία αντιστοιχεί στη δυνατότητα των μαθητών να γνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να παράγουν με ενεργητικό τρόπο ιστορική γνώση και τεκμηριωμένη αξιολογική κρίση. Το παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι οφείλεται κυρίως στην έλλειψη συνδυασμένης χρήσης πολλαπλών και εναλλακτικών μεθόδων προσέγγισης της ιστορικής γνώσης στη διδακτική πράξη.
- Έχουν αναπτύξει την ικανότητα παρατήρησης, σύγκρισης, άντλησης και καταγραφής πληροφοριών από ιστορικές πηγές χωρίς να κατανοούν τη φύση των μαρτυριών, ιστορικών πηγών, δίνοντας έμφαση στην Ιστορία ως μια διαδικασία αναζήτησης πληροφοριών και ανάπτυξης των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ερμηνεία του υλικού των πηγών. Επίσης δεν έχουν αναπτύξει διορατικότητα, η οποία, βασισμένη σε ιστορικές μαρτυρίες, θα οδηγεί σε ερμηνείες των γεγονότων του παρελθόντος και παράλληλα, στην ανάπτυξη της δεξιότητας της συνειδητής εκτίμησης των νοοτροπιών και των κινήτρων των ανθρώπων, που έδρασαν σε προηγούμενες ιστορικές περιόδους.

- Παρουσιάζουν αδυναμίες στην ανάλυση και αξιολόγηση ιστορικών ερμηνειών, στο να αναλύουν πώς και γιατί υπάρχουν διαφορετικές ερμηνείες για ορισμένα ιστορικά γεγονότα, ανθρώπους, καταστάσεις και αλλαγές.
- Δεν έχουν αποκτήσει την ικανότητα να κάνουν διάκριση ανάμεσα στα ιστορικά γεγονότα και την ερμηνεία τους με αποτέλεσμα να μην κατανοούν ότι οι ιστορικές ερμηνείες είναι προσωρινές σχεδόν, πάντα αμφισβητήσιμες και μερικές φορές αντιφατικές.
- Παρουσιάζουν μεγάλη αδυναμία στη διάκριση αλήθειας-ψεύδους/μύθου που αποτελεί το θεμελιώδες αίτημα της ιστορικής επιστήμης.
- Παρουσιάζουν πολλές αδυναμίες για την ιστορική επεξεργασία και ερμηνεία πηγών και την έκφραση ιστορικού λόγου που αφορούν κυρίως στη μη κριτική χρήση ανεξάρτητης ιστορικής γνώσης.
- Παρά τη παραδοσιακή τους εκπαίδευση διαθέτουν την ικανότητα να αρθρώσουν το δικό τους λόγο με τη διατύπωση προτάσεων και συμπερασμάτων, και να εκφράσουν ιστορική σκέψη συνδεδεμένη με τη μεθοδολογία, σε ένα ουσιαστικό ποσοστό των απαντήσεών τους.
- Δεν επιτυγχάνουν την υπέρβαση ανελαστικών, γενικευτικών και απλοποιητικών ερμηνευτικών σχημάτων τα οποία απηχούν τις ιδεολογικές αναγνώσεις της πραγματικότητας αφού η παραδοσιακή ιστορική εκπαίδευσή τους δεν τους εθίζει στην ορθολογική προσέγγιση των ιστορικών φαινομένων.
- Είναι φορείς αξιολογικών σχημάτων, προκαταλήψεων, στερεοτύπων και γνώσεων και αφού η παραδοσιακή εκπαίδευσή τους δεν τους ασκεί στην ενεργητική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης δεν οδηγούνται στην αμφισβήτηση και ίσως στην αποδόμηση των προϋπαρχόντων συμβατικών αξιολογικών σχημάτων και στη δυνητική διαδικασία οικειοποίησης της εκάστοτε επιστημονικά αποδεκτής, άρα σχετικής, ιστορικής αλήθειας.
- Η ιστορική γνώση που επιδεικνύουν είναι ιδεολογικοποιημένη, η πρόσληψη του παρελθόντος δεν τους οδηγεί στη συνειδητοποίηση της σχετικότητας των αξιολογικών κρίσεων και κατ' επέκταση στην επίγνωση της αναγκαιότητας της ανοχής και του σεβασμού της ετερότητας, γεγονός που οφείλεται κυρίως στο η κριτική ικανότητα δεν ανάγεται σε κομβικής σημασίας αξία από το ΑΠ του μαθήματος της Ιστορίας.

- Διαθέτουν κάποιες δεξιότητες για την επεξεργασία των πηγών και την ερμηνεία τους, ως προς ορισμένα χαρακτηριστικά της ιστορικής σκέψης κυρίως ως προς τη σύνδεση των πηγών με το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, και ως προς ορισμένα χαρακτηριστικά της ιστορικής σκέψης όπως η διατύπωση έγκυρων και αποδεκτών ιστορικών προτάσεων, υποθέσεων, συμπερασμάτων βάσει έγκυρης και αποδεκτής επεξεργασίας των πηγών και ανάκλησης έγκυρης και αποδεκτής ιστορικής γνώσης.
- Παραδέχονται τις συμβατικές νοηματοδοτήσεις που δίνονται για το παρελθόν, τις συμβατικές ερμηνείες της αλλαγής και τους συμβατικούς στόχους ενασχόλησης με την Ιστορία. Γενικότερα το μάθημα της Ιστορίας και η ενασχόληση με την Ιστορία βασίζεται στην επιβεβαιωτική και νομιμοποιητική χρήση του παρελθόντος και υιοθετεί σε πολύ μικρό ποσοστό την κριτική στάση απέναντι στο παρελθόν.

Επίσης διαπιστώνεται ότι:

- Η σχολική κινητοποίηση ασκεί αξιολογή επίδραση στο γνωστικό πεδίο της ιστορικής σκέψης των μαθητών αυτού του ηλικιακού φάσματος, με άλλα λόγια το γνωστικό τους επίπεδο είναι εντελώς εξαρτημένο από τη σχολική κινητοποίηση.
- Φαίνεται να απορρίπτεται η διαδεδομένη υπόθεση ότι η εξωσχολική ενασχόληση με την ιστορία συμβάλλει στη διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Η ιστορική σκέψη των παιδιών αυτής της ηλικίας δεν συσχετίζεται με τις εξωσχολικές μορφές κινητοποίησης όπως είναι τα ιστορικά μυθιστορήματα, τα κόμικς, ο κινηματογράφος, η τηλεόραση κ.λπ.
- Ισχυρότεροι παράγοντες διαμόρφωσης της ιστορικής σκέψης αναδείχθηκαν το σχολείο φοίτησης, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το φύλο και η υπηκοότητα των μαθητών και ασθενέστεροι, το επάγγελμα των γονέων και η περιοχή φοίτησης.
- Διαμορφώνεται και μεταβιβάζεται από το σχολείο και την οικογένεια η συλλογική μνήμη όχι όμως με δυναμικό τρόπο, δηλαδή μια συλλογική μνήμη η οποία δεν διαμορφώνεται μέσα από την κριτική αντιπαράθεση με τις εκδοχές του ιστορικού λόγου και τις ερμηνείες που παράγουν η ιστοριογραφία τα ΜΜΕ και βέβαια με αφορμή από τις ιδεολογικοπολιτικές ανησυχίες του παρόντος.
- Είναι καθοριστικό το οικογενειακό, κοινωνικό, πολιτισμικό, και παιδαγωγικό περιβάλλον των μαθητών στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης. Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μελών του δείγματος δεν ανάγεται αποκλειστικά στις

+

διεργασίες της νοητικής τους ωρίμανσης, αλλά συναρτάται με το φάσμα των εμπειριών και ειδικότερα με την ποσότητα και την ποιότητα των ερεθισμάτων που δέχονται, δηλαδή με την επίδραση που έχουν ασκήσει επάνω τους τα κοινωνικά δεδομένα.

+

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ:
ΣΥΝΘΕΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

11. Συνθετική θεώρηση των ευρημάτων των δύο διερευνήσεων: Ανάλυση Περιεχομένου Αναλυτικών Προγραμμάτων – Δειγματοληπτική Έρευνα

Στην ενότητα αυτή συντίθενται τα ευρήματα και τα συμπεράσματα από τις δύο αλληλοπροσδιοριζόμενες διερευνήσεις, την ανάλυση περιεχομένου των Αναλυτικών Προγραμμάτων, του μαθήματος της Ιστορίας της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου και την ανάλυση της ιστορικής σκέψης μαθητών, που τελειώνουν το δημοτικό σχολείο. Με τη συνθετική θεώρηση αναδεικνύονται σχέσεις μέσα από τα δεδομένα των δύο ερευνών που διενεργήθηκαν στην παρούσα εργασία, καθώς και μεταξύ των πορισμάτων που διεξήχθησαν: α) για τον τύπο της ιστορικής σκέψης και γνώσης που αποσκοπεί να καλλιεργήσει στους μαθητές η επίσημη ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα και β) για τον τύπο της ιστορικής σκέψης, που έχουν αναπτύξει οι μαθητές τελειώνοντας το δημοτικό, με βάση την άποψη ότι η δικαίωση των προσεγγίσεων της ιστορικής εκπαίδευσης κυρίως κρίνεται από το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

Ως προς τα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος της Ιστορίας, που εφαρμόστηκαν στο δημοτικό σχολείο από τη Μεταπολίτευση μέχρι και το 2003, παρά τις βελτιώσεις και αλλαγές που υιοθέτησαν στην πάροδο του χρόνου συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν το μάθημα της ιστορίας ως ένα από τα προσφορότερα μέσα για την επίτευξη της πολιτισμικής αναπαραγωγής της κυρίαρχης εθνοτικής ομάδας και για την εσωτερίκευση της κυρίαρχης ιδεολογίας. Δεν αντιστοιχούν με τον τρέχοντα ιστοριογραφικό και παιδαγωγικό προβληματισμό σύμφωνα με τον οποίο το μάθημα της Ιστορίας αντιμετωπίζεται ως μηχανισμός ενεργοποίησης και εμπέδωσης διανοητικών δεξιοτήτων και διδακτικών πρακτικών ενεργητικής και κριτικής προσπέλασης τόσο του ιστορικού περιβάλλοντος όσο και του διαρκώς μεταβαλλόμενου πλαισίου αναφοράς. Δεξιότητες που βασίζονται στις τεχνικές της ιστορικής έρευνας και βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν στάσεις ενεργητικής και κριτικής προσέγγισης της πραγματικότητας.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, τα ΑΠ αναπαριστούν μια κρατικά ελεγχόμενη και ιδεολογικά λειτουργική, αφηγηματική και ερμηνευτική εκδοχή που δικαιώνει ή απαξιώνει ορισμένες όψεις του παρόντος. Οι μυθοπλασίες, οι επιλεκτικές αποσιωπήσεις, οι σκόπιμες παραποιήσεις, η θέαση της ιστορικής εξέλιξης της ανθρωπότητας από την περιορισμένη οπτική του έθνους κράτους, οι εξιδανικεύσεις, η δικανική αντίληψη των ιστορικών πηγών και η ταύτιση του γεγονότος με τη μία και μοναδική ερμηνεία του αποτελούν δομικά στοιχεία των εξεταζόμενων ΑΠ. Εκείνο, όμως που η σχολική εκπαίδευση προτείνει για

δημόσια κατανάλωση είναι κάθε άλλο παρά αμελητέο και η απήχυσή του είναι δυνατόν να έχει πολλές πλευρές. Τα άτομα, οι κάθε είδους ομάδες, οι οποίες απαρτίζουν το πλέγμα των συγκρούσεων που συνιστά το έθνος και την κοινωνία, οι υπερεθνικές κοινότητες και το ανθρώπινο γένος στο σύνολό του δεν έχουν λιγότερα δικαιώματα από την εθνική ομάδα. Στην διδασκόμενη ιστορία όμως δεν φαίνεται να αμφισβητείται η προνομιακή θέση της εθνικής ομάδας η οποία προβάλλεται ως κάτι πραγματικό και ζωτικό. Βέβαια δεν μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι θα μπορούσε να διδαχτεί η ιστορία των πάντων, κάθε ομάδας καθιερωμένης, αφού κάτι τέτοιο θα ήταν παραπλανητικό και αδύνατο. Θα ήταν απλώς ιδιαίτερα χρήσιμο να είναι η ιστορία ανοιχτή σε πολλές απόψεις, να υπάρχει στα πλαίσιά της χώρος για κάθε είδους διατυπώσεις και η μνήμη της κάθε ομάδας να είναι αντιληπτή, ως πιθανή και νόμιμη και τέλος κάθε συναίσθηση του συνανήκειν να καθίσταται, για λόγους αρχής, ιστορικά αποδεκτή. Αυτό αποτελεί ζήτημα της ποιότητας της ιστορικής σκέψης και όχι απλά ποσότητας γνώσεων, που για πληθώρα λόγων παραμένει εξαιρετικά άνισα κατανεμημένη.

Υπό το πρίσμα αυτών των δεδομένων καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα ΑΠ, που αναλύθηκαν παραπάνω, δεν οδηγούν τους μαθητές στην επίγνωση των ιστορικών διεργασιών που διαμόρφωσαν την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα, στη γνώση των στοιχείων που την απαρτίζουν, στην κατανόηση, ερμηνεία και ανοχή της ετερότητας. Με το μάθημα της Ιστορίας, όπως ορίζεται νομοθετικά και επιστημονικά από τα ΑΠ, οι μαθητές δεν κατανοούν και δεν οδηγούνται στην ερμηνεία των ιστορικών περιόδων, λαών, πολιτισμών, κοινωνικών ομάδων, φύλων. Δεν κατορθώνει το μάθημα της Ιστορίας να διαμορφώσει μια κουλτούρα διαλόγου, ανοχής και ειρήνης και ένα πλαίσιο τεκμηρίωσης, κριτικής και αξιολογικού ελέγχου της πραγματικότητας, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση διανοητικών δεξιοτήτων και όχι στην προγραμματική ιδεολογική κατήχηση του κρατικού μηχανισμού.

Δεχόμενοι τη θεωρητική άποψη ότι το μάθημα της ιστορίας δικαιώνεται εφόσον οδηγεί τα παιδιά να αναπτύξουν κριτική ιστορική σκέψη, βασικός σκοπός της ανάλυσης περιεχομένου των ΑΠ ήταν η διερεύνηση του τύπου της ιστορικής σκέψης που καλλιεργεί η ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα και η συνθετική θεώρηση των αποτελεσμάτων αυτής της διερεύνησης με τα ευρήματα και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση της ιστορικής σκέψης των μαθητών με την εμπειρική έρευνα.

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η διερεύνηση του είδους της ιστορικής σκέψης που υιοθετούν τα ΑΠ, βασίστηκε στην παραδοχή ότι η ιστορική σκέψη εννοείται διαφορετικά από κάθε θεωρία της ιστορίας και τις αντίστοιχες προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον ιδιαίτερο θεωρητικό προσανατολισμό τους, και ότι κάθε θεωρία της ιστορίας, όπως και κάθε προσέγγιση της ιστορικής εκπαίδευσης, καθορίζεται, ως ένα σημείο, από τη δική της ιδιαίτερη αντίληψη της ιστορικής σκέψης. Αυτή η παραδοχή συγγενεύει, κατά μία έννοια, με τον ισχυρισμό του Hayden White (1973: 428), ότι *«κάθε φιλοσοφία της ιστορίας εμπεριέχει τα στοιχεία μίας καθεαυτό ιστορίας, όπως ακριβώς κάθε καθεαυτό ιστορία εμπεριέχει τα στοιχεία μιας πλήρους ιστορίας»*.

Επομένως, η ιστορική σκέψη συνδέεται άμεσα με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται η θεωρία της ιστορίας τα τεκμήρια, τη χρήση τους ως ιστορικών πηγών και την ερμηνεία τους ως ιστορικών μαρτυριών, δηλαδή συνδέεται με την ιστορική μεταχείριση των τεκμηρίων ανάλογα με τη θεωρητική άποψη των ιστορικών για την ιστορική διαδικασία και με την προσπάθειά τους να της αποδώσουν νόημα. Αυτές οι αντιλήψεις συνδέονται με ιδιαίτερα εννοιολογικά συστήματα και αντίστοιχα λεξιλόγια, που καθορίζουν την ιστορική σκέψη και την έκφρασή της ως ιστορικό λόγο. Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι οι τρεις διαφορετικοί τύποι της ιστορικής σκέψης διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο με τον οποίο εννοούν: α) το παρελθόν και το παρόν και β) το υποκείμενο και το αντικείμενο της ιστορικής σκέψης. Σύμφωνα με τις «παραδοσιακές» αντιλήψεις, η ιστορική σκέψη είναι μία αντικειμενική διανοητική διαδικασία που έχει σχέση μόνο με το «πραγματικό» παρελθόν, κυριαρχεί το πραγματικό παρελθόν και το αντικείμενο, η αντικειμενικότητα των στοιχείων. Σύμφωνα με τις «μοντέρνες» αντιλήψεις, η ιστορική σκέψη είναι μια σύνθετη διανοητική και κοινωνική διαδικασία, η οποία βασίζεται σε μία σύνθετη σχέση σύνδεσης και διάδρασης μεταξύ του υποκειμένου και του αντικειμένου, μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος, κυριαρχεί η ιδέα της σύνδεσης και της παράλληλης διάκρισης παρελθόντος – παρόντος και υποκειμένου – αντικειμένου. Σύμφωνα με τις «μεταμοντέρνες» αντιλήψεις, η ιστορική σκέψη είναι μία ιδεολογικά διαμεσολαβημένη ρητορική διαδικασία του παρόντος, κυριαρχεί το παρόν και το ιδεολογικά προσδιοριζόμενο υποκείμενο (Νάκου, ό.π.).

Δεχόμενοι τον ορισμό της ιστορικής σκέψης που υιοθετήσαμε και με βάση το ότι οι «πραγματικότητες» και οι διαδικασίες αυτές ενυπάρχουν σε κάθε τύπο ιστορικής σκέψης, όμως, η εννοιολογική σύλληψή τους εξαρτάται κάθε φορά από το ειδικό θεωρητικό,

κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο η ιστορική σκέψη πραγματώνεται (Νάκου, 2000: 20), βγαίνουν συμπεράσματα για τις αντιλήψεις τις οποίες υιοθετούν τα ΑΠ, σε σχέση με τον τρόπο προσέγγισης του μαθήματος της ιστορίας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από την ανάλυση και των τριών ΑΠ η μαρτυρία παραπέμπει αμέσως στην πραγματικότητα του παρελθόντος, ο ιστορικός λόγος ελέγχεται ως προς την αντικειμενικότητα, σύμφωνα με την αντίληψη της μίας και μοναδικής αποδεκτής ερμηνείας της μαρτυρίας, που αποκαλύπτει τα αντικειμενικά στοιχεία και που αγνοεί την επιβολή της πρόθεσης του ιστορικού. Η ιστορική σκέψη που καλλιεργούν δεν επηρεάζεται από το κοινωνικό, πολιτισμικό και ιδεολογικό περιβάλλον του ιστορικού, παρ' όλο που στην πραγματικότητα, αυτού του είδους οι προσεγγίσεις είναι θεμελιωμένες σε σαφείς ιδεολογικές βάσεις κι υπηρετούν ιδεολογικούς σκοπούς (Fero M., 1981). Η ιστορική σκέψη εξαρτάται από την ικανότητα του ιστορικού να ανακαλύπτει αντικειμενικά το πραγματικό παρελθόν, τα πραγματικά αντικειμενικά γεγονότα. Επομένως το αποτέλεσμα της ιστορικής σκέψης αξιολογείται είτε ως ορθό είτε ως λανθασμένο, αφού είτε οδηγεί στη γνώση του πραγματικού παρελθόντος είτε δεν αντιστοιχεί σε αυτό. Δεν υπάρχουν και δεν δίνονται περιθώρια εναλλακτικών απόψεων και ερμηνειών. Η ιστορική γνώση διαμορφώνεται με βάση τη συσσώρευση «ορθών» και «αντικειμενικών» ιστορικών στοιχείων, τα οποία αποκαλύπτουν την αλήθεια του «πραγματικού» παρελθόντος. Η ιστορική σκέψη δεν είναι συνυφασμένη με την ιστορική γνώση, η ιδέα της αντικειμενικής γνώσης αναιρεί την παρεμβολή του σκεπτόμενου υποκειμένου. Η ιστορική σκέψη και γνώση διαχωρίζονται.

Ως προς τη μεθοδολογία που προβάλλουν τα ΑΠ, παρατηρήσαμε ότι σχηματίζει έναν κλειστό κύκλο, ο οποίος αρχίζει από το πραγματικό παρελθόν και οδηγεί πάλι πίσω σ' αυτό. Το αποτέλεσμα της ιστορικής σκέψης ελέγχεται και αξιολογείται κυρίως ως προς την αντικειμενική αντιστοιχία του με το παρελθόν αυτό καθαυτό αποκλείοντας, ή μάλλον αποκρύπτοντας την ενεργό συμμετοχή του σκεπτόμενου υποκειμένου. Η έννοια της αντικειμενικότητας που προβάλλεται ως χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης δεν συμβιβάζεται με έννοιες όπως αυτή της «σχετικότητας».

Ακολούθως οι αντιλήψεις που υιοθετούν τα ΑΠ για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης δεν ενδιαφέρονται για την ανάπτυξή της και ως προς τη μεθοδολογία, αλλά μόνο ως προς το περιεχόμενό της. Επομένως δεν ενδιαφέρονται πραγματικά και για την ανάπτυξη της

ιστορικής σκέψης, κι αν ακόμα το ισχυρίζονται. Αποσκοπούν, μάλλον στην αναπαραγωγή μίας αυστηρά προκαθορισμένης ιστορικής γνώσης, η οποία διασυνδέεται με μία συγκεκριμένη ιδεολογική αντίληψη των «αντικειμενικών» γεγονότων, και η οποία παρέχεται στους μαθητές ως απλοποιημένη περιληπτική αφήγηση της ακαδημαϊκής ιστορίας.

Σε σχέση με την εκπαιδευτική μέθοδο, την οποία συμμερίζονται τα ΑΠ, φαίνεται ότι αυτή περιορίζεται σε επαναλαμβανόμενες και μη κριτικές αναγνώσεις που εκφράζονται στο μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο και που αποσκοπούν στην αναπαραγωγή της μίας και μοναδικής «σωστής», «ορθόδοξης» ιστορικής γνώσης, στην αναπαραγωγή ιδεολογημάτων. Η χρήση πηγών από τους μαθητές είναι επικίνδυνη, ή τουλάχιστον δεν έχει νόημα, για αυτό αποφεύγεται ως δύσκολη. Οι πηγές μπορούν μόνο να εικονογραφούν ή να πλαισιώνουν με παραδείγματα κάποιον ιστορικό ισχυρισμό ή ερμηνεία: *«Το γεγονός ή η ιστορική ερμηνεία παρουσιάζονται ως δεδομένα, και τα εν δυνάμει τεκμήρια απλώς τα συνοδεύουν. Ο ιστορικός ισχυρισμός δεν προκύπτει από τις μαρτυρίες»* (A.K. Dickinson, A. Gard and P.J. Lee, 1978: 15). Έτσι οι μαθητές αποκλείονται από την ιστορική διαδικασία, η ιστορική σκέψη των μαθητών καλλιεργείται ως ιστορική ιδεοληψία εντός των ορίων που θέτει η ορθή ιστορική γνώση που αντικειμενικά παρέχει το σχολικό εγχειρίδιο.

Μπορούμε να πούμε ότι η ιστορική σκέψη που καλλιεργούν τα ΑΠ, είναι μια αντικειμενική διανοητική διαδικασία που έχει σχέση μόνο με το «πραγματικό» παρελθόν, κυριαρχεί το «πραγματικό» παρελθόν και η αντικειμενικότητα των στοιχείων. Με βάση τα ανωτέρω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι και τα τρία ΑΠ του μαθήματος της ιστορίας της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου, παρά τις όποιες βελτιώσεις που εμφανίζουν, υιοθετούν τις «παραδοσιακές» αντιλήψεις, θεωρίες και πρακτικές της ιστορίας.

Επομένως η ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα, εφόσον δεν καλλιεργεί κριτική ιστορική σκέψη και γνώση, δεξιότητες που μπορούν να βοηθήσουν τα νεαρά άτομα να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον εαυτό τους σε σχέση με το κοινωνικό, πολιτισμικό, εθνικό περιβάλλον τους αλλά και σε σχέση με τους «άλλους» μέσα στο πλαίσιο της παγκόσμιας πραγματικότητας και της διασύνδεσης του παρελθόντος με το παρόν και το μέλλον (Νάκου, Ε. 2000: 12), δεν κρίνεται σημαντική και χρήσιμη για τα άτομα και την κοινωνία.

Η ανάλυση περιεχομένου των ΑΠ διενεργήθηκε με βάση τα ερωτήματα που αφορούν την Ιστορία και βέβαια στο πλαίσιο της σχολικής ιστορικής εκπαίδευσης στις αρχές της 3^{ης}

χιλιετίας. Αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι τα παιδιά μεγαλώνουν σε ένα μεταμοντέρνο κόσμο, ο οποίος κατακλύζεται από ποικίλες, ασύνδετες και εναλλασσόμενες πληροφορίες και εικόνες, μπορούμε σαφώς να ισχυριστούμε ότι το μάθημα της Ιστορίας δικαιώνεται αν ενεργοποιεί και καλλιεργεί κριτική ιστορική σκέψη, απαραίτητο εφόδιο, για να μπορούν οι νέοι άνθρωποι να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τον κοινωνικό τους περίγυρο και την παγκόσμια πολυσύνθετη πραγματικότητα, πέρα από απλουστεύσεις και εξιδανικεύσεις. Κατά συνέπεια, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το αρνητικό στοιχείο της παραδοσιακής ιστορικής εκπαίδευσης, που υιοθετούν τα ΑΠ, είναι το γεγονός ότι δεν έχει καμιά σχέση με την πραγματικότητα των αρχών της 3^{ης} χιλιετίας μ.Χ. Ένα μεγάλο χάσμα χωρίζει την παραδοσιακή εκπαίδευση από την πραγματικότητα που βιώνουν τα παιδιά.

Παρ' όλο που οι καιροί απαιτούν μία νέα αντίληψη της ιστορικής εκπαίδευσης, που θα σέβεται τις επιστημονικές αρχές της σύγχρονης ιστοριογραφίας και της σύγχρονης παιδαγωγικής, η ελληνική πολιτεία (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ), δεν φαίνεται να ενστερνίζεται αυτά τα δεδομένα. Η σχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα όπως επίσημα εκφράζεται μέσω των ΑΠ δεν κατάφερε ούτε με τα νέα διαθεματικά ΑΠ, να ξεπεράσει την εσωστρέφεια και τον συντηρητισμό που την κρατά δέσμια του παρελθόντος. Δεν κατάφερε να υιοθετήσει τις σύγχρονες θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις της ιστορίας και της εκπαίδευσης και να εξελίσσεται συνεχώς συμμετέχοντας σε έναν ευρύ, ανοικτό, ευέλικτο και διεθνή διάλογο. Έτσι καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η σχολική ιστορία στην Ελλάδα δεν έχει ως επίκεντρο τη δυνατότητα αντιστοίχισης του σύγχρονου επιστημολογικού και ιστοριογραφικού προβληματισμού με τη διδακτική πράξη.

Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, στα αντικείμενα της ιστοριογραφίας προστίθεται αυξανόμενα και η διδασκαλία της Ιστορίας. Στο εσωτερικό του χώρου, που ορίζεται από τη συλλογική μνήμη και την ιστοριογραφία και συνδιαμορφώνει την ιστορική νοοτροπία, η διδασκαλία της Ιστορίας απόλαυσε αυτές τις δεκαετίες τους καρπούς μιας διανοητικής, πολιτισμικής και κοινωνικής ευαισθησίας που την αφορά, μιας κίνησης ιδεών και προβληματισμών που την ορίζει σημαντική για τη διαμόρφωση της ταυτότητας των υποκειμένων. Η ανάδειξη της προνομιακής σχέσης του μαθήματος της Ιστορίας με τη διαμόρφωση των πολιτών, ως εθνικών κατά βάση υποκειμένων, και τα εμπόδια που θέτει αυτή η εθνική ταυτότητα στη μετεξέλιξή της, η συμβολή της στη δημιουργία μαζικά αποδεκτών, στο πλαίσιο του έθνους-κράτους, εθνικών ενοράσεων και τα προβλήματα που σχετίζονται με την πραγμάτωσή τους, η θέση

της στη διαμόρφωση της εθνικής αυτό-εικόνας (Ρεπούση, 2000: 319) και τα ζητήματα που δημιουργούνται στις σχέσεις με τους άλλους αποτέλεσαν ατραπούς ενδιαφέροντος, σ' αυτές τις χώρες. Τα φαινόμενα του εθνικισμού και του ρατσισμού που εμφανίστηκαν στις σύγχρονες ευρωπαϊκές κοινωνίες επιβεβαίωσαν τη στενή σχέση του παρελθόντος και της παροντικής διάστασης της ιστορίας.

Στην περίπτωση της Ελλάδας, η σχολική ιστορία δεν αξίωσε το ενδιαφέρον των ιστορικών και σε μερικές περιπτώσεις δεν το ανέδειξε σε σημαντικό ιστοριογραφικό φαινόμενο. Η σχολική ιστορία δεν αποκατέστησε τη σχέση της με την ιστοριογραφία, είτε αποτελώντας αντικείμενο ιστορικής έρευνας, είτε δεξιώνοντας τους ιστορικούς για την αναμόρφωσή της, δεν απελευθερώθηκε από τον ασφυκτικό εναγκαλισμό της παιδαγωγικής επιστήμης και από τα δεσμά των επίσημων εκπαιδευτικών φορέων.

Η μακρόχρονη εξάλλου απομάκρυνση τους, η απουσία διαύλων επικοινωνίας έχει αρνητικές επιπτώσεις και στην ιστοριογραφία (Ρεπούση, 2000: 320) : η απομόνωση του διδακτικού αντικειμένου από τις επιστημολογικές και ιστοριογραφικές εξελίξεις, συνέβαλε στην ενίσχυση της σχέσης σχολικής ιστορίας και συλλογικής μνήμης, δρομολόγησε την ενδυνάμωση στερεοτύπων, που εδραιώνονται στη συλλογική μνήμη και λειτουργούν καθοριστικά στην ιστορική σκέψη της κοινωνίας.

Έως πρόσφατα στην Ελλάδα η διδακτική της Ιστορίας αποτελεί αποκλειστική ενασχόληση των παιδαγωγών και περιορίζεται σε οδηγίες για το σχεδιασμό και την οργάνωση του μαθήματος. Οι επαγγελματίες ιστορικοί καθώς και οι ερευνητές που ασχολούνται με θέματα γνωστικής ψυχολογίας έχουν ως τώρα ελάχιστα ασχοληθεί με τη διδακτική της ιστορίας. Έτσι η σχολική ιστορία δεν απομόνωσε, στο βαθμό που απαιτείται, το εθνοκεντρικό φαινόμενο και δημιούργησε τις προϋποθέσεις για μονοσήμαντες αναγνώσεις, οι οποίες συχνά παραπέμπουν στην κατασκευή ενός ευθυγραμμισμένου με το εθνικό κράτος και τις επιδιώξεις του προϊόν.

Συνδυάζοντας τα δεδομένα της ανάλυσης περιεχομένου των ΑΠ με τα πορίσματα της ανάλυσης της ιστορικής σκέψης, των 1218 παιδιών ηλικίας 11-12 ετών, φαίνεται ότι η παραδοσιακή ιστορική τους εκπαίδευση διαμόρφωσε και τον «παραδοσιακό» τύπο της ιστορικής τους σκέψης. Προσφέροντας έναν μονόδρομο για την εισαγωγή τους στην Ιστορία με την αναπαραγωγή ιστορικής γνώσης, έχει καλλιεργήσει το περιεχόμενο της σκέψης τους με ιστορικά ιδεολογήματα μάλλον παρά με κριτική ουσιαστική γνώση. Μη δίνοντας ευκαιρίες να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη ως προς την ιστορική έρευνα

και την ιστορική ερμηνεία, οι όποιες θετικές επιδράσεις στο περιεχόμενο της σκέψης τους ελαχιστοποιήθηκαν. Μέσα στο πλαίσιο των παραδοσιακών προσεγγίσεων η ιστορική σκέψη των παιδιών απομονώνεται από την Ιστορία και επομένως δεν αναπτύσσεται ως ιστορική σκέψη, γιατί πραγματώνεται μέσα στα όρια μίας δεδομένης και μη αμφισβητούμενης γνώσης και ασκείται με την αναπαραγωγή αυτής της γνώσης. Η ιστορική σκέψη των μαθητών δεν συνδέεται με την ερμηνεία ιστορικών μαρτυριών, με την ιστορική διερεύνηση και μέθοδο και έτσι τα παιδιά δεν μπορούν να αντιληφθούν πώς δομείται η ιστορική γνώση και σκέψη.

Παρ' όλα αυτά, τα πορίσματα της έρευνας στους μαθητές, δείχνουν ότι αυτά τα παιδιά, παρά τις επιδράσεις της «παραδοσιακής» εκπαίδευσής τους εξέφρασαν ιστορική σκέψη πέρα από τα όρια που τους έθεσε αυτή η εκπαίδευση και ως προς το περιεχόμενο αυτής της σκέψης αλλά και ως προς τη μεθοδολογία. Δηλαδή παρ' όλο που η ιστορική τους σκέψη έχει περιοριστεί στα όρια της μίας δεδομένης και μη αμφισβητούμενης ιστορικής γνώσης, συνθήκη που επιβάλλει την αντίληψη ότι το παρελθόν είναι δεδομένο και γνωστό, αρκετά παιδιά στις απαντήσεις τους κατόρθωσαν να αρθρώσουν δικό τους ιστορικό λόγο, εκφράζοντας ιστορική σκέψη σε επίπεδο ιστορικής μεθοδολογίας και με πρωτότυπο περιεχόμενο. Φάνηκε ότι υπάρχουν δυνατότητες των παιδιών που ξεπερνούν τα όρια της «παραδοσιακής» ιστορικής εκπαίδευσής τους.

Τα δεδομένα της έρευνας συμφωνούν με τις διαπιστώσεις ερευνών που διεξήχθησαν από άλλους Έλληνες ερευνητές. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις διαπιστώσεις της διδακτορικής διατριβής της Ιωάννας Ηλιοπούλου¹²⁹, η ιστορική γνώση των εφήβων μαθητών εξαρτάται από τα κοινωνικά τους δεδομένα και δεν συσχετίζεται με την ηλικιακή βαθμίδα, γεγονός που σημαίνει ότι με την αύξηση της ηλικίας δεν αλλάζει η ιστορική σκέψη των μαθητών. Αυτή η διαπίστωση είναι πολύ σημαντική, εφόσον θέτει κύρια ζητήματα σχετικά με τη δομή, τη λειτουργία και τα αποτελέσματα του σχολικού μαθήματος. Κοινή επίσης διαπίστωση της δικής μας έρευνας με την ανωτέρω είναι ότι απορρίπτεται η διαδεδομένη υπόθεση ότι η εξωσχολική ενασχόληση («ανάγκη για διασκέδαση») με την ιστορία (μυθιστορήματα, ταινίες κ.ό.) συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Ωστόσο επισημαίνουμε και μια βασική διαφοροποίηση σε σχέση με τα δεδομένα αυτής της έρευνας. Φαίνεται ότι η σχολική κινητοποίηση ασκεί αξιόλογη επίδραση στους

¹²⁹ Ηλιοπούλου, Ι., 2002, ό.π. σσ. 315-316

μαθητές του δημοτικού, σύμφωνα με τα δεδομένα της δικής μας έρευνας, ενώ το αντίθετο συμβαίνει με τους έφηβους μαθητές.

Επίσης κοινές διαπιστώσεις παρατηρούνται και με τα δεδομένα της έρευνας της Ειρήνης Νάκου (2000: 205-206), τα οποία υπέδειξαν ότι ένας σημαντικός αριθμός παιδιών, ηλικίας 12-15 ετών, διέθεταν μεν αυθόρμητες δεξιότητες για ιστορική έρευνα και ερμηνεία, αλλά εμφάνισαν σοβαρές αδυναμίες έως και πλήρη άγνοια της επιστημονικής ιστορικής μεθοδολογίας και προβληματικής. Παράλληλα παρατηρήθηκε ότι η έκφραση ιστορικής σκέψης συνδέεται με τους εκπαιδευτικούς παράγοντες, το χαρακτήρα της ιστορικής εκπαίδευσης των μαθητών και άπτονται ουσιαστικών θεμάτων που αφορούν στο σχεδιασμό, τη λειτουργία και τις επιπτώσεις του τύπου της ιστορικής εκπαίδευσης.

Τα δεδομένα της έρευνας συμφωνούν και με τη διεθνή εμπειρία και έρευνα (Ashby, R.P. Lee, 1996· Booth, M., 1978, 1986· Lee, P., 1978· Rogers, P.J., 1984b· Shemilt, D., 1987), η οποία υποστηρίζει τη συστηματική εισαγωγή των παιδιών στην ιστορική έρευνα και ερμηνεία από μικρή ηλικία, εφόσον τηρούνται ορισμένοι παιδαγωγικοί όροι. Ειδικότερα η χρήση ποικίλων και διαφορετικών μαρτυριών και ερμηνειών εμφανίζεται να βοηθά την εισαγωγή των μικρών παιδιών στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης, αφού οι γραπτές μαρτυρίες από μόνες τους θέτουν μεγάλες δυσκολίες στα παιδιά λόγω των γενικεύσεων και του θεωρητικού γλωσσικού χαρακτήρα τους. Γι' αυτό και το παραδοσιακό μάθημα, που βασίζεται μόνο στη μελέτη και αναπαραγωγή γραπτού αφηγήματος είναι δύσκολο για τα μικρά παιδιά. Επίσης η συστηματική εκπαίδευση των παιδιών στην ιστορική μεθοδολογία μπορεί να βοηθήσει όλα τα παιδιά πάντα σε σχέση με τις ιδιαίτερες ατομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές δυνατότητές τους να αναπτύξουν αποτελεσματικότερα κριτική ιστορική σκέψη.

Η διδασκαλία της Ιστορίας στα παιδιά του Δημοτικού στην Ελλάδα είναι παραδοσιακά συνυφασμένη με τον στόχο της εθνικής διαπαιδαγώγησης και περιορίζεται στις διδακτικές τεχνικές της απλουστευμένης αφήγησης ιστορικών γεγονότων. Η ικανότητα των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να προχωρήσουν σταδιακά στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης γύρω από την ίδια τη φύση της ιστορικής γνώσης και να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται ότι η Ιστορία την οποία διδάσκονται είναι μια πολιτισμικά προσδιορισμένη κατασκευή, ακόμα και τις τελευταίες δεκαετίες, παρά τις κάποιες αλλαγές εγείρει ερωτήματα και αμφιβολίες στους ειδικούς, με αποτέλεσμα η διδασκαλία της Ιστορίας να μην προσφέρει τη δυνατότητα στους μικρούς μαθητές να δοκιμάσουν

σταδιακά συνθετότερα ερμηνευτικά σχήματα σε πολυπλοκότερα δεδομένα, τα οποία οι ίδιοι έχουν διακρίνει από μικρές ιστορικές έρευνες στις προσφερόμενες πηγές. Φαίνεται ότι και στους εκπαιδευτικούς, κυρίως στους δασκάλους που δεν έχουν καμία ειδικευση στο μάθημα, επικρατεί η εδραιωμένη αντίληψη, ότι η Ιστορία είναι ένα δύσκολο και απροσπέλαστο μάθημα για τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά.

Η αναπαραγωγή μίας και μοναδικής ορθής και γι' αυτό ιδεολογικά οριοθετημένης και χρονολογικά διατεταγμένης ιστορικής αφήγησης που αποσκοπεί στη διατήρηση ενός αντίστοιχου παρελθόντος, η οποία υιοθετείται από τα ΑΠ, βρίσκεται σε αντίθεση με τις αρχές της σύγχρονης ιστορικής επιστήμης και με βασικές αρχές της παιδαγωγικής που υποστηρίζουν ότι η γνώση και η μάθηση δεν παρέχονται αλλά δομούνται με την ενεργό συμμετοχή των υποκειμένων. Παράλληλα η αναπαραγωγή αυτή δεν μπορεί πλέον, λόγω των κρίσιμων αλλαγών που μετασχηματίζουν καθημερινά την πραγματικότητα να υπηρετήσει το στόχο της διαμόρφωσης μίας ιδεολογικά οριοθετημένης εθνικής ταυτότητας. Η σύνθεση της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας απαιτεί ιδιαίτερα αναπτυγμένη κριτική ιστορική σκέψη και γνώση ως εξελιγμένες διανοητικές και κοινωνικές δεξιότητες που διευκολύνουν τα υποκείμενα να επεξεργάζονται κριτικά το παρελθόν και το παρόν και διαμορφώνουν ερωτήματα και συμπεράσματα τόσο για το δικό τους εθνικό, κοινωνικό, και πολιτισμικό πλαίσιο, όσο και των άλλων. Αναπτύσσοντας μια κριτική στάση αναγνώρισης και αποδοχής της διαφοράς που προωθεί τον διαπολιτισμικό διάλογο μεταξύ ατόμων και κοινωνικών ομάδων (Ανδρούτσου, 1996).

Αυτή η παραδοσιακά διαμορφωμένη εθνική ταυτότητα, που καλλιεργούν τα ΑΠ, και η οποία εκφράστηκε στην ιστορική σκέψη των υποκειμένων της έρευνας, στηριγμένη σε ιδεολογήματα που ενισχύουν την άγνοια, την εσωστρέφεια και την προγονολατρεία δεν μπορεί να είναι χρήσιμη ούτε στα άτομα, ούτε στις κοινωνικές ομάδες, αλλά ούτε και στα έθνη (Φραγκουδάκη-Δραγώνα, 1997), κυρίως μέσα στο πλαίσιο της σύγχρονης ευρωπαϊκής και παγκόσμιας πραγματικότητας η κατανόηση της οποίας προϋποθέτει αναπτυγμένη κριτική ιστορική σκέψη και γνώση, σύνθετες διανοητικές και κοινωνικές δεξιότητες για την συνδιαλλαγή και κατανόηση του άλλου, την αποδοχή εναλλακτικών απόψεων, την ικανότητα συνεχούς ελέγχου, επαναπροσδιορισμού και σύνθεσης των απόψεων κάθε φορά με βάση τα νέα δεδομένα (Κουζέλης, 1991).

Μετά το 2000 παρατηρείται και στην Ελλάδα ένα επιστημονικό ενδιαφέρον για τη σχολική ιστορία με επίκεντρο την αντιστοίχιση του σύγχρονου επιστημολογικού και ιστοριογραφικού προβληματισμού με τη διδακτική πράξη. Αυτό το ενδιαφέρον δεν

οδήγησε σε μια συντονισμένη προσπάθεια έτσι ώστε οι μαθητές να μυούνται στην επιστημολογική ιδιαιτερότητα της ιστορικής γνώσης, να προσεγγίζουν την εκάστοτε νέα γνώση ως ποιοτική και ποσοτική ανακατασκευή της παλιάς, ως βαθμιαία υπέρβαση της νεκρής γνώσης, που συσσωρευμένη στη συνείδηση λειτουργεί ως εμπόδιο για την περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία της ιστορικής πραγματικότητας. Επίσης δεν έφερε τη σταδιακή μετάβαση από το μη επιστημονικό και ιδεολογικοποιημένο πεδίο στο πεδίο της επιστημονικής θεώρησης, η οποία είναι πάντοτε σχετική, χωρίς να γίνεται σχετικιστική, κριτική και αναστοχαστική. Για τη γνώση που δεν αρκείται μόνο στην ανταπόκρισή της με την πραγματικότητα, αλλά επιζητεί και τον αξιολογικό αυτοέλεγχο, προκειμένου να αποκτήσει επίγνωση του αξιακού φορτίου που εμπεριέχει και να διαπιστώσει την ιδεολογική της λειτουργία μέσα στο χωροχρονικό πλαίσιο στο οποίο εγγράφεται.

Παρά τις ενστάσεις που προβάλλονται για τον ουτοπικό χαρακτήρα μιας τέτοιας θεώρησης, η ανακατασκευαστική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης στη διδακτική πράξη φαίνεται ότι είναι εφικτή και αποτελεί ουσιαστικό τρόπο υπέρβασης στερεότυπων αντιλήψεων που μετατρέπουν το παρελθόν αποκλειστικά σε μηχανισμό δικαίωσης ή απαξίωσης του παρόντος. Στο πλαίσιο αυτό η σχολική ιστορία μπορεί να επιχειρήσει να συνδυάσει την απόκτηση ιστορικών γνώσεων και τη δημιουργία ιστορικής κουλτούρας με τη διαμόρφωση γνωστικών δεξιοτήτων και την άρθρωση ιστορικής σκέψης. Να ενδιαφέρεται όχι μόνο για το γνωστικό περιεχόμενο αλλά και για τους μηχανισμούς πρόσληψης της ιστορικής γνώσης.

Αν και η θεώρηση αυτή αντιμετωπίζεται ακόμα με αμφιβολία στον οπτικό ορίζοντα της ελληνικής εκπαίδευσης στο πρωτοβάθμιο σχολείο, αν εξασφαλιστούν κάποιες προϋποθέσεις που δοκιμάστηκαν σε άλλες χώρες, τότε ίσως μπορέσουμε να συμβάλουμε στην εξέλιξη της διδακτικής της Ιστορίας, παρακολουθώντας και αξιοποιώντας τις εξελίξεις που εμφανίζονται στο διεθνή ορίζοντα. Προϋποθέσεις, όπως η ύπαρξη πρωτογενούς έρευνας σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, η διενέργεια ουσιαστικού διαλόγου, η δημιουργία και η λειτουργία σοβαρού μηχανισμού μετεκπαίδευσης δασκάλων μπορεί να οδηγήσουν σε ουσιαστική αναπροσαρμογή των ΑΠ και να συμβιβάσουν τις επιστημολογικές εξελίξεις με την εκπαιδευτική πράξη.

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να ισχυριστούμε ότι αν τα παιδιά από μικρά εκπαιδευτούν συστηματικά στην ιστορική έρευνα και ιστορική ερμηνεία με την άσκησή τους στην κριτική μελέτη πολλών και διαφορετικών ιστορικών κειμένων και στην επεξεργασία υλικών, γραπτών και άλλων καταλοίπων, θα καλλιεργήσουν περαιτέρω τις

+

δυνατότητές τους και θα αναπτύξουν τις ιστορικές τους δεξιότητες. Τα στοιχεία αυτά υποστηρίζουν το αίτημα της αναπροσαρμογής της παραδοσιακής σχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, γιατί ειδικότερα μέσα στη σύγχρονη πραγματικότητα η εισαγωγή των παιδιών στην ιστορική έρευνα και ιστορική ερμηνεία καλλιεργεί κριτική ιστορική σκέψη και γνώση, χρήσιμες διανοητικές και κοινωνικές δεξιότητες για τη ζωή των ατόμων και της κοινωνίας συνολικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ¹³⁰

- Anderson, B. (1997). Φαντασιακές κοινότητες. Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού. Χαντζαρούλα, Π. (μετ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Angvik, M. Borries, B. V. (επιμ.). (1997). *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Hamburg: Korber – Stiftung.
- Apple M. (1986). *Teachers and Texts, A political Economy of Glass and Gender as Education*. London: Routledge.
- Apple M. (1994). *Life in Schools, An Introduction to critical Pedagogy in the Foundation of Education*, New York: Longman.
- Apple M. (2002). *Εκσυγχρονισμός και Συντηρητισμός στην Εκπαίδευση*. μετ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Apple M., (1986). *Αναλυτικά Προγράμματα και Ιδεολογία*, μετ. Δαρβέρης Τ. Θεσ/νίκη.
- Aram, H. (1989). *The New Historicism*. New York, London: Routledge.
- Avineri, S. (1972). *Hegel's Theory of the Modern State*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Becker C. (1959). What are the Historical Facts. Στο Meyerhoff, H. *The Philosophy of History in Our Time*. Garden City, New York: Doubleday Company.
- Bell, J., (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in Communication Research*. New York.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control. Towards a Theory of Educational Transmission*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bloch, M. (1994). *Απολογία για την Ιστορία*. Γαγανάκης Κ. (μετ.). Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Bloom, B. S. (1986). Ταξινομία Διδακτικών Στόχων. Λαμπράκη – Παγανού, Α. (μετ.). Θεσ/νίκη: Κώδικας.
- Bobbitt, F. (1971). *Curriculum*. New York: Arno Press
- Booth, M. (1987). Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to history teaching. Στο Portal, C. (επιμ.) *The History Curriculum for Teachers, Imago*. Thame- Oxon.
- Booth, M. (1978). Inductive thinking in history: the 14-16 age group. Στο Jones G.– Ward L. (επιμ.). *New History Old Problems: Studies in History Teaching*. Swansea: University College of Swansea Faculty of Education.
- Booth, M. (1980). A Modern World History Course and Thinking of Adolescent Pupils. *Educational Review*, 32 (3).

¹³⁰ Για την παρουσίαση των παραπομπών και της βιβλιογραφίας ακολουθήθηκαν οι κανονισμοί του APA, 1994 (*Publication Manual of the American Psychological Association, 4th edition*. Washington D.C.: APA).

- Booth, M. (1993). *The Teaching and Learning of History. A British Perspective*. Göteborgs Universitet: Projectet Europa och Läroboken
- Bourdillon, H. (1994). On the Record. The Importance of Gender in Teaching History. Στο Bourdillon, H.(ed). *Teaching History*. London, New York: The Open University, Routledge.
- Braudel, F. (1986). *Μελέτες για την Ιστορία*. Βάρων Ο.- Σταμούλη Ρ. (μετ.). Αθήνα: Ε.Μ.Ν.Ε.- Μνήμων.
- Braudel, F. (1990). *Η Μεσόγειος. Ο χώρος και η Ιστορία*. Αβδελά – Μπενβένιστε (μετ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Braudel, F. (1993). *Μεσόγειος. Ο ρόλος του περίγυρου*, Μητσοτάκη Κ (μετ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης. Α΄ Τόμος.
- Braudel, F. (2003). *Γραμματική των Πολιτισμών*. Αλεξάκης Α. (μετ.) Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Breisach, E. (1994). *Historiography. Ancient, Medieval, and Modern*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Brooks, R. Aris, M. Perry, I. (1993). *The Effective Teaching of History*. London and New York: Longman.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. New York: Vintage Books.
- Bruner, J. (1973). *Beyond the Information Given*. London: Allen and Unwin
- Bryant, G. A. (1985). *Positivism in Social Theory and Research*. New York: St Martin's Press.
- Burke, P. (1992). *History and Social Theory*. Polity Press.
- Burke, P., (2003). *Αυτοψία. Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*. Ανδρέου Α. (μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Buston, W. H. (1972). *Principles of History Teaching*. London
- Carr, E. H. (1961). *What is History*. London: Penguin Books.
- Cassirer, E. (1962). *An Essay on Man*. New Haven: Yale University Press
- Chartier R. (1996). Διανοητική ιστορία ή κοινωνικοπολιτισμική ιστορία; Η γαλλική συζήτηση. Στο *Διανοητική Ιστορία. Όψεις μιας σύγχρονης συζήτησης. Κείμενα των Roger Chartier, Dominique La Capra, Hayden White*. Γαζής, Ε. (μετ.). Αθήνα: Μνήμων.
- Christopher, G.- Bryant, A. (1985). *Positivism in Social Theory and Research*. New York: St Martin's Press.
- Collingwood, R. G. (1946). *The Idea of History*. Oxford: Oxford University Press
- Connelly, F.M. – Lantz, O.C. (1991). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon
- Cooper, H. (1992). *The Teaching of History*. London: Fulton.
- Cooper, H. (1994). Historical Thinking and Cognitive Development in the Teaching of History. Στο Bourdillon, H. (επ.), *Teaching History*. London & New York: Routledge/Open University.

- Cooper, H. (1995). *Teaching of History in Primary Schools*. London: David Publishers.
- Department for Education. (1994). *Code of Practice*. London: HMSO.
- Department for Education. (1995). *The National Curriculum*. London: HMSO
- Department of Education and Science. (1988). *History from 5 -16: Curriculum Matters 11*. London: HMSO.
- Department of Education and Science. (1990). *History from 5 to 16. Proposals of the Secretary of State for Education and Science*. York: National Curriculum Council
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. New York: Harrap.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. London: Collier-McMillan.
- Dickinson, A. K – Lee, P.J. (1978). Understanding and research. Στο Dickinson, A. K – Lee, P.J. (επιμ). *History Teaching and Historical Understanding*. London: Heinemann Educational Books.
- Dickinson, A. K – Lee, P.J. (1984). Making Sense of History. Στο Dickinson, A. K. – Lee, P.J. – Rogers, P.J. (επιμ). *Learning History*. London: Heinemann Educational Books.
- Dickinson, A.K.- Gard, A. – Lee, P.J. (1978). Evidence in history and classroom. Στο Dickinson, A. K – Lee, P.J. *History Teaching and Historical Understanding*. London: Heinemann Educational Books.
- Dominique La Capra (1987). *Rethinking Intellectual History Texts, Contexts, Language*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. London: Fontana Press.
- Dosse, F. (1993). *Ιστορία σε ψίχουλα. Από τα Annales στη «Νέα Ιστορία»*. Χατζηϊωσήφ, Χ. (επ.). Βλαχοπούλου, Α. (μετ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης,
- Eco, U. (1993). *Τα όρια της Ερμηνείας*. Κονδύλη, Μ. (μετ.). Αθήνα: Γνώση.
- Eisner, E. (1985). *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: McMillan.
- Ennis, R. (1987). A Taxonomy of Critical Thinking. Στο Baron, J. – Sternberg, R. (επιμ). *Teaching Thinking Skills*. New York: Freeman.
- Ennis, R. H. (1962). A Concept of Critical Thinking. *Harvard Educational Review*, 32/1.
- Fenton, E. (1966). "History in the New Social Studies" *Social Education*
- Fero, M. (1984). *The Use and Abuse of History or the Past is Taught*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Fero, M. (2003). *Τα ταμπού της Ιστορίας*. Γαλανοπούλου, Α. (μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ferro, M. (2001). *Πώς Αφηγούνται την ιστορία στα Παιδιά σε Ολόκληρο τον Κόσμο*. Μαρκέτου Π. (μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Fisher, R. (1990). *Teaching Children to Think*. Oxford: Blackwell.
- Gardiner, J. (εκδ.) 1988, *What is History Today*. London: Macmillan.
- Giddens, A. (1996). Χρόνος και χώρος στην κοινωνική θεωρία, στο Κουζέλης, Γ. – Ψυχοπαίδης, Κ. (επιμ.). *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών. Κείμενα*. Αθήνα: Νήσος.

- Giroux, H. (1988). *Teachers and Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. New York London: Bergin and Garvey.
- Goldstein, J. L. (1962). Evidence and Events in History. *Philosophy of Science*, 29.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum Inquiry The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw Hill.
- Grundy, S. (2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξις*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human*. Shapiro, J. (μετ.). Boston: Beacon Press.
- Haldon, J. (1992). *Μαρξισμός και ιστοριογραφία. Πρόσφατες εξελίξεις και σύγχρονες συζητήσεις στη Βρετανία*. Γαγανάκης, Κ. (μετ.). Αθήνα: Ε.Μ.Ν.Ε. – Μνήμων.
- Hallam, R. N. (1970). Piaget and thinking in History. Στο Ballard, M. (επιμ.). *New Movements in the Study and Teaching of History*. London: Temple Smith.
- Hamilton, P. (1996). *Historicism*. London, New York: Routledge.
- Hays, N. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, Τόμος Β'. Σπανούδης, Γ. –Σύρμαλη, Κ. (μετ.). Κωσταρίδου Α. – Ευκλείδη (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Herrick, J. (1991). *Critical Thinking, The Analysis of Arguments*. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarishbirch.
- Hickey, A. (1986). *An Introduction to Statistical Techniques for Social Research*. Toronto: Random House.
- Hirst, P. (1969). The Logic of the Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 1
- Hirst, P. (1974). Liberal Education and the nature of Knowledge. Στο Hirst, P.(επιμ.). *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers* London: Routledge and Kegan Paul.
- Hobsbawm, E. J. (1981). Η συμβολή του Καρόλου Μαρξ στην επιστήμη της Ιστορίας. Πολίτης, Α. (μετ.). Αθήνα: Ε.Μ.Ν.Ε.- Μνήμων.
- Hobsbawm, E. J. (1995). *Η εποχή των άκρων. Ο σύντομος εικοστός αιώνας 1914-1991*. Καπετανγιάννης, Β. (μετ.). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Holsti, O.R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, Ma. Addison-Wesley
- Holsti, O.R.,(with the collaboration of Joanne and R. North). (1954). *Content Analysis*. Στο Aronson, E. –Zindzey, G. *The handbook of social psychology*. vol. II. Texas. 2nd edition.
- Huebner, D. (1966). Curriculum as a Field of Study. Στο Passow A.(επιμ.) *Curriculum Crossroads*. New York: Teachers College
- Husbands, C. (2000). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*. Λυκούργος, Α. (μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Iggers, G. (1997). From Macro- to Microhistory The History of Everyday Life. Στο *Historiography in the Twentieth Century. From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge*. Hanover and London: Wesleyan University Press.
- James F. V. - Carretero M. (επιμ.). (1998). *Learning and Reasoning in History. International Review of History Education*, τόμος Β'. London and Portland Oregon: Woburn Press.

- Kampol, B. (1994). *Critical Pedagogy. An Introduction*. Connecticut: Bergin and Garvey.
- Kaye, H. (1984). *The British Marxism Historians – An Introduction Analysis*. Polity Press.
- Kelly, A. (1988). *The curriculum. Theory and Practice*. London: Paul Chapman.
- Kliebard, H. (1986). *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- Lawton, D. (1992). *Education and Politics in the 1990. Conflict or Consensus*. London: The Falmer Press.
- Lawton, D. (1996). *Beyond the National Curriculum. Teacher Professionalism and Empowerment*. London: Hodder and Stoughton.
- Lazarsfeld, P.F. - Rosenberg M. (1955). *The Language of Social Research. A reader in the Methodology of Social Research*. Glencoe Ill.: The Free Press
- Lee, P. J. - Ashby, R.- Dichinson, A. (1996). Progression in children's ideas about history. Στο Hughes M. (επιμ.). *Progression in Learning. BERA Dialogues: II*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lee, P. J. (1984^α). Why learn history; Στο Dickinson A. K. - Lee P.J. - Rogers P.J (επιμ.). *Learning History*. London: Heinemann Educational Books.
- Lee, P. J. (1984^β). Historical imagination. Στο Dickinson, A. K. – Lee, P.J. – Rogers, P.J. (επιμ.). *Learning History*. London: Heinemann Educational Books.
- Lee, P. J. (1995). History and the National Curriculum in England. Στο Dickinson, A. - Gordon, P. - Lee, P. - Slater J. (επιμ.). *International Yearbook of History Education*. Volume 1. London: The Woburn Press.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lowenthal, D. (1985). *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacNeil, J. (1990). *Curriculum*. USA: Harper and Collins Publishers.
- Marwick, A. (1989). *The Nature of History*. London: Macmillan.
- Marwick, A. (1985). *Εισαγωγή στην ιστορία*. Στρίγγου Κ. (μετ.). Αθήνα: Εκδ. Κουτσούμπος.
- Mayo, M. (1997). *Imagining Tomorrow. Adult Education for Transformation*. Leicester: NIACE.
- McCarthy, G. (1996). What is Critical Thinking. Is a Ceneralizable. Educational Theory, Siegel 1988^α. Critical Thinking as an Educational Ideal. Στο W. Hare και J. Portelli (επιμ.). *Philosophy of Education*. Calgary, Canada: distilling Enterprises Ltd.
- McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. London: Rutledge.
- McMurry, C. (1903). *Special Method of History. An Complete Outline of a Course Study in History for the Grades Below the High School*. London: Macmillan.
- McPeck, J.E. (1990). *Teaching Critical Thinking*. New York: Rutledge.
- Merton, R. K. (1967). *On Theoretical Sociology*. New York: The Free Press.
- Moniot, X. (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. Μετ. Κάννερ Ε. Αθήνα: Μεταίχμιο

- Nash, G. Crabtree, Ch. Dunn, R. (2000). *History on trial. Cultural Wars and the teaching of the past*. New York.
- National Curriculum Council. (1991). *History: Non Statutory Guidance*. York: NCC.
- National Curriculum Council. (1992). *The National Curriculum and Pupils with Severe Learning Difficulties: Curriculum Guidance 9* (and associated INSET resources). York: NCC.
- National Curriculum Council. (1993a). *Teaching at Key Stage 1: NCC INSET Resources*. York: NCC
- National Curriculum Council. (1993c). *Teaching at Key Stage 3: NCC INSET Resources*. York: NCC
- National Curriculum Council. (1993d). *Planning the Curriculum at Key Stage 2*. York: NCC
- National Curriculum. (1990). *History for ages 5 to 16. Proposals of the Secretary of State for Education and Science*. London: The Department of Education and Science.
- National National Curriculum Council. (1993b). *Teaching at Key Stage 2: NCC INSET Resources*. York: NCC
- Norris, S.- Ennis, R. (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Pacific Grove. CA, Midwest Publications
- Novak, J. – Gowin, D. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge: Cambridge University Press
- Peel, E. A. (1956). *The Psychological Basis of Education*. London: Oliver and Boyd.
- Peel, E. A. (1967). Some problems in the psychology of history teaching. Στο Burston, W.– Thomson, D. (επιμ.). *Studies in the Nature of Teaching of History*., London: Routledge and Kegan Paul
- Peyrot, J.(επιμ.). (2000). *Η Διδασκαλία της Ιστορίας στην Ευρώπη*. Καζάκος, Α. (μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Piaget, J. (1959). *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1969). *The Child's Conception of Time*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Pinar, W. (1998). *Curriculum. Toward New Identities*. New York: Garland.
- Pinar, W. Reynolds, W. Slattery, P. Taubman, P. (1995). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Popham, J. Baker, E. (1970). *Systematic Instruction*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Rogers, P.J. (1972). History. Στο Dixon, K. (επιμ.). *Philosophy of Education and the Curriculum*. Oxford: Pergamon
- Rogers, P.J. (1978). The New History. Theory into Practice. *Historical Association*, 44.
- Rogers, P.J. (1984). Why Teach History. Στο Dickinson, A. K. - Lee P.J. - Rogers P.J (επιμ.). *Learning History*. London: Heinemann Educational Books.
- Rogers, P.J. (1987). History – The past as a frame of reference. Στο Portal, C. (επιμ.). *The History Curriculum for Teachers*. Thame – Oxon: Imago.

- Ryan, K. Cooper, J. (1980). *Those who can, Teach*. Boston: Houghton Mifflin Company. 3rd Edition.
- Saylor, J. Alexander, W. Lewis, A. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schiro, M. (1978). *Curriculum for Better Schools: The Great Ideological Debate*. NJ: Englewood Cliffs.
- Schofield, H. (1972). *The Philosophy of Education*. London: Allen and Unwin.
- Shawyer, G. Booth, M. Brown, R. (1988). The Development of Children's Historical Thinking. *Cambridge Journal of Education*, 18
- Shemilt, D. (1980). Evaluation Study. *History* 13-16. Edinburgh: McDougall.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher. Empathy in History and Classroom. Στο Dickinson, A. K. – Lee, P.J. – Rogers, P.J (επιμ.). *Learning History*. London: Heinemann Educational Books.
- Siegel, H. (1988a). Critical Thinking as an Educational Ideal. Στο Hare, W. – Portelli, J. (επιμ.). *Philosophy of Education*. Calgary, Canada: Destelig Enterprises Ltd.
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason*. New York: Routledge.
- Siegler, R. S. (2002). *Πώς σκέφτονται τα παιδιά*. Βοσνιάδου, Σ. (επιμ). Κουλεντιανού, Ζ. (μετ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Skilbeck, N. (1990). *Curriculum Reform. An Overview of Trends*. Paris: OECD/CERI
- Stearns, P. - Seixas P. – Wineburg S. (επιμ.). (2000). *Knowing. Teaching and Learning History*. New York- London: New York University Press.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος*. Τσάπελης, Σ. (μετ.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Thompson, D. (1984). Understanding the past procedures and content. Στο Dickinson, A. K. – Lee, P.J. – Rogers, P.J (επιμ). *Learning History*. London: Heinemann Educational Books.
- Thompson, P. (2002). Φωνές από το παρελθόν. Προφορική ιστορία. Μπουσχότεν, Ρ.- Ποταμιάνος Ν. (μετ.). Αθήνα: Πλέθρον.
- Thuillier, G.- Tulard, J. (1993). *Οι Ιστορικές σχολές*. Καψαμπέλη Κ. (μετ.). Αθήνα: εκ. Καρδαμίτσα.
- Vygotsky, L. (1989). *Thought and Language*. Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology.
- Weber, M. (1949). (Shils, E. – Finch, H. επιμ.). *The Methodology of the Social Sciences*. New York: The Free Press.
- Weber, R. (1990). *Basic Content Analysis*. London: Sage Publications.
- Westphalen, K. (1982). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων: εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του Curriculum*, Πυργιωτάκης, Ι. (μετ.). Θεσ/νίκη: Κυριακίδης.

- White, H. (1973). *Metahistory. Historical Imagination in Nineteenth Century Europe*. Baltimore-London: The Johns Hopkins University Press.
- White, H. (1985). *The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representation*. Baltimore-London: The Johns Hopkins University Press.
- Willer, D. – Willer, J. (1973). *Systematic Empiricis: Critique of a Pseudoscience*. Englewood Cliffs, NJ Prentice-Hall.
- Wilson, M. (1985). *History for Pupils with Learning Difficulties*. London: Hodder and Stoughton.
- Wilson, M. (1992). History Issues to resolve. Στο Bovair, K. - Carpenter B. - Upton G. *Special Curricula Needs*. London: Fulton.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Thinking the Past*. Φιλαδέλφεια: Temple University Press.
- Young, M. (1971). *Introduction in M. Young (ed.). Knowledge and Control*. London: Macmillan.
- Zais, R. (1976). *Curriculum. Principles and Foundations*. New York.
- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και Σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Αγγελάκος, Κ.- Κόκκινος Γ. (επιμ.). (2004). *Η Διαθεματικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο και η Διδασκαλία της Ιστορίας με τη Χρήση Πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αναπολιτάνος, Α.Δ. (1991). Ιστορία και Ιστορισμός. *Τα Ιστορικά*, 14-15, τ.8^{ος}.
- Αντωνιάδης, Λ. (1998). *Η διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα: Πατάκης.
- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης – Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Παιδαγωγικής, Μονάδα Έρευνας Σχολικού Βιβλίου. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια Βαλκανικών Χωρών*. Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ασδραχάς, Σ. (1982). *Ιστορική Έρευνα και Ιστορική Παιδεία. Πραγματικότητα και Προοπτικές*, Αθήνα: Μνήμων.
- Ασδραχάς, Σ. (1983). *Ζητήματα Ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Ασδραχάς, Σ.- Ηλιού Φ. (2002). Χρονικό: ο υπουργός και η Ιστορία. *Τα Ιστορικά*, 36. Αθήνα.
- Άχλης, Ν. (1983). *Οι Γειτονικοί μας Λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου*. Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Βεντούρα, Λ. (1994). Η διδασκαλία της ιστορίας στη Δυτική Ευρώπη. Αναζητήσεις και Προοπτικές. *Σεμινάριο*, 17. Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων
- Βερτσέτης, Α. (2002). *Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα.
- Βλαχογιάννη, Α. (2003). *Ιστορία-Μύθος-Ιδεολογία. Διδακτική Προσέγγιση στην πολιτεία του Πλάτωνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ.Δαρδανός.
- Βούρη, Σ. (1999). *Τα Σλαβικά Εγχειρίδια Ιστορίας της Βαλκανικής (1991-1993). Τα Έθνη σε Πόλεμο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βρεττός, Γ. – Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό πρόγραμμα, Σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Βρεττός, Γ. (1987). Σχεδιασμός και Αξιολόγηση του Αναλυτικού προγράμματος και των Σχολικών Εγχειριδίων της Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση* 16. Θεσ/νίκη
- Βρεττός, Γ. (1994). *Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο*. Θεσ/νίκη: «Art of Text», Αφοί Κυριακίδη,
- Βώρος, Φ. (1980). *Σπουδή και η Διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Εκδ. Παπαδήμα.
- Γαγανάκης, Κ. (1991). Τα Annales 1929-1990: σχολή ιστορίας ή κίνηση ιστορικών; *Θεωρία και Κοινωνία*, 5, Αθήνα.
- Γεωργιάδου, Κ. (1983). Η σχολή των Annales. *Φιλολόγος*, 32. Αθήνα.
- Γιαννόπουλος, Γ. (1987). Η Διδασκαλία της ιστορίας. *Νέα Παιδεία*, 42.
- Γιαννόπουλος, Γ. (1988). Σκοποί του μαθήματος της ιστορίας. Σεμινάριο, 9. Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων. Αθήνα.
- Γιαννόπουλος, Γ. (1992). Μια συνολική πρόταση για τη σχολική Ιστορία. *Τα Ιστορικά*, 16. Αθήνα.
- Γιαννόπουλος, Γ. (1997). *Δοκίμια Θεωρίας και Διδακτικής της Ιστορίας*. Αθήνα: Βιβλιογονία.
- Γκότοβος, Α. - Μαυρογιώργος, Γ. - Παπακωνσταντίνου, Π. (1996). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γουστέρης, Σ. (1998). *Η Διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο. Μια εμπειρική προσέγγιση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Δημαράς, Α. (1974). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, Αθήνα: Ερμής. τ. Β΄.
- Δημαράς, Κ.Θ.- Σβορώνος, Ν. (1995). *Η Μέθοδος της Ιστορίας*, Αθήνα: εκ. Άγρα.
- ΔΟΕ. (1985). Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και τα Βιβλία για Μαθητές και Δασκάλους, *Επιστημονικό Βήμα*, 6^ο . Ειδική Έκδοση.
- Ε.Μ.Ν.Ε. (1988). Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2000). *Χάρτης των θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Luxedourg: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ζακ Λε Γκοφ - Νορά, Π. (1975). *Το Έργο της Ιστορίας*. Μητσοτάκη Κλ. Ράππα (μετ.). Αθήνα
- Ζακ Λε Γκοφ, (1998), *Ιστορία και Μνήμη*. Κουμπουρλής, Γ. (μετ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (επιμ.). Σπανούδης, Γ.- Σύρμαλη, Κ. (μετ.). Αθήνα: Ελληνικά. Γράμματα. Τομ. Β΄.
- Ηλιοπούλου, Ι. (2002). Το μάθημα της Ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση. Ιστορικές, παιδαγωγικές και διδακτικές διαστάσεις. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων-Σχολή Επιστημών Αγωγής-Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

- Θεοτοκάς, Ν. (1997). Ο Μαρξ και η σύγχρονη ιστοριογραφία. Ανασκοπικές αναγνώσεις. *Επιστημονικό Συμπόσιο «Μαρξισμός. Μια επανεκτίμηση», (3 και 4 Νοεμβρίου 1995)*. Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας
- Θεριανός, Κ. (2004). Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών και Ευέλικτη Ζώνη: Διδακτικά μοντέλα διεργασίας στο σχολείο της μετρήσιμης αποτελεσματικότητας και των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 67. Αθήνα
- Τγκερς, Γ. (1991). *Νέες Κατευθύνσεις στην Ευρωπαϊκή Ιστοριογραφία*, Οικονομίδης, Β. (μετ.). Αθήνα: Γνώση.
- Τγκερς, Γ. (1999). *Η ιστοριογραφία στον 20^ο αιώνα. Από την επιστημονική αντικειμενικότητα στην πρόκληση του μεταμοντερνισμού*. Ματάλας, Π. (μετ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Κάββουρα, Θ. (2002). Τα νέα Προγράμματα Σπουδών υπηρετούν τη μάθηση; Το παράδειγμα της Ιστορίας. Στο Μουζάκης, Σ. (επιμ.). *Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης*. Πρακτικά 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης (Πάτρα 28-30 Σεπτεμβρίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Καραγιανόπουλος, Ι. (1993). *Εισαγωγή στην Τεχνική της Επιστημονικής Ιστορικής Εργασίας*. Θεσ/νική: Βάνιας.
- Καψάλης, Α.- Χαραλάμπους Δ. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια, Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.
- Κεχριώτης, Β.- Λεμπέση, Μ. (1993). Το περιοδικό Annales. Στο Λιάκος, Α.- Γαζή, Ε. – Βαρλάς, Μ. (κ.ά.) Αφηγηματικές στρατηγικές στην ιστορική γραφή. Οι προτάσεις των Hayden White, Paul Ricoeur, Jerzy Topolski και τα περιοδικά Past and Present, Annales, Μνήμων και Ιστορικά. *Μνήμων*, 15. Αθήνα.
- Κόκκινος, Γ. (1990). Διδακτική της ιστορίας: Εργαλείο του παραδοσιακού λόγου ή πεδίο ανάδυσης ενός νέου κριτικού πνεύματος. *Λόγος και Πράξη*, 42. Αθήνα.
- Κόκκινος, Γ. (1994). Η αντίληψη για το έθνος και την εθνική συνείδηση στα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Σεμινάριο*, 17. Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων. Αθήνα.
- Κόκκινος, Γ. (1995). Το μάθημα της ιστορίας: Από τον φρονηματιστικό λόγο στην αναγκαιότητα της κριτικής γνώσης. *Φιλολογική*, 52.
- 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. (1998). *Διδακτικές Προσεγγίσεις στο Μάθημα της Ιστορίας. Για μια Νέα Διδακτική μεθοδολογία στην Υπηρεσία της κριτικής Ιστορικής Σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (2001). Η Διδακτική Προσέγγιση των Ιστορικών Εννοιών. *Φιλολογική*, 77. Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων.
- Κόκκινος, Γ. (2002). Η Ιστορία στο Σχολείο: από την Ιδεολογική Λειτουργία στη Δημιουργία Ιστορικής Σκέψης. *Τα Ιστορικά* 36. Αθήνα.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το Μάθημα της Ιστορίας στον Αστερισμό της Υπερεθνικότητας και της Παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κόκκινος, Γ.- Αθανασιάδης, Η.- Βούρη, Σ.- Γατσωτής, Π. –Τραντάς, Π. –Στέφος, Ε. (2005). *Ιστορική κουλτούρα και συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*. Αθήνα: Νοόγραμμα
- Κονδύλη, Μ. (1997). Ζητήματα σχετικισμού στην κοινωνική γλωσσολογία. *Αξιολογικά*,
- Κονδύλης, Π. (1987). Ο Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός. Αθήνα: Θεμέλιο. Τόμος Β΄.
- Κουζέλης, Γ. (1991). *Από τον Βιωματικό στον Επιστημονικό Κόσμο*. Αθήνα: Κριτική.
- Κουζέλης, Γ.- Νάκου, Ε. *Το Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό και η Χρήση του. Ιστορία, Γεωγραφία, Μελέτη του Περιβάλλοντος, Πολιτική και Κοινωνική Αγωγή*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Β΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2003). *Η κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα στα σχολικά εγχειρίδια και στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουλούρη, Χ. - Βεντούρα, Λ. (1994). Η διδασκαλία της ιστορίας στη Δυτική Ευρώπη. Αναζητήσεις και Προτάσεις. *Σεμινάριο 17*. Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουλούρη, Χ. (1987). Σχολικά εγχειρίδια και ιστορική έρευνα. Η ευρωπαϊκή εμπειρία. *Μνήμων*, 11. Αθήνα.
- Κουλούρη, Χ. (1996). Φανατισμός, δογματισμός, συγκρότηση ταυτότητας. Μια προσέγγιση στο λόγο των σχολικών εγχειριδίων. *Μνήμων*, 18. Αθήνα.
- Κουτσελίνη, Μ. (1997). Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές των ΑΠ. Η εγκυρότητά τους για την εκπαίδευση που προσανατολίζεται στον 21^ο αιώνα. Στο *Τα Αναλυτικά Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Πρακτικά του 10^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΔΟΕ και ΠΟΕΔ. Ιωάννινα. Απρίλιος 1996, 17-19.
- Κουφού, Α. (1995). Μεταμοντερνισμός και ιστορία. *Άλως*, 2. Αθήνα.
- Κωστάκη, Α. (1999). Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης: Μια Ανασκόπηση των Εξελίξεων στην Αγγλία, Γαλλία και Ισπανία (1984-1994). *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Τόμος Α΄. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.
- Λεβί - Στρώς Κ. (1995). *Φυλή και Ιστορία*, Παπάζογλου, Ε. (μετ.). Αθήνα: Γνώση.
- Λέκκας, Π. (1996). *Η Εθνικιστική Ιδεολογία. Πέντε Υποθέσεις Εργασίας στην Ιστορική Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Κατάρτι, Β΄ Έκδοση.
- Λέκκας, Π. (2001). *Το παιχνίδι με το χρόνο. Εθνικισμός και νεοτερικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεοντσίνης, Γ. (1996). *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική – Τοπική Ιστορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Λιάκος, Α. (1988). *Πανεπιστημιακή Διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα.
- Μακράκης, Β. (1997). *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη Χρήση του SPSS. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαρκιανός, Β. (1984). Σκοπός του Μαθήματος της Ιστορίας. *Σεμινάριο*, 3. Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαρκιανός, Σ. Τι είναι «ιστορικό γεγονός». *Λόγος και Πράξη*.

- Μαρκιανός, Σ. (1988). Τα Σχολικά Εγχειρίδια του Μαθήματος της Ιστορίας; Μεθοδολογικές Αρχές Οργάνωσης της Ιστορικής Ύλης. *Σεμινάριο 9*, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαρμαρινός Ι. (1977). *Το σχολικό πρόγραμμα: κοινωνιολογική θεώρηση*. Αθήνα
- Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg. Τόμος Β΄.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα. Στο Γκότοβος, Θ. - Μαυρογιώργος, Γ. – Παπακωνσταντίνου, Π. (επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυροσκούφης, Δ. (1997). *Η σχολική Ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975-1995). Η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισύφειου μύθου*. Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μαυροσκούφης, Δ. (1998). *Εμπειρίες και απόψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της ιστορίας: Θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα*. Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μηταφίδης, Τ. (2002). Η ιστορία στην «κλίνη του εκσυγχρονισμού». *Η Αυγή*. 6 Ιουνίου 2002. Αθήνα
- Μηταφίδης, Τ. (2002). Η σχολική ιστορία σε καθεστώς κριτικής επιτήρησης και πολιτικής ομηρίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 125. Αθήνα.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (1992). *Κλίμακες Μετρήσεως Στάσεων*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μπαγάκης, Γ. (2004). *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2003). Τα Σύγχρονα Προγράμματα Διδασκαλίας και τα σχολικά Βιβλία στην Ελλάδα: Διαδικασία Παραγωγής, Μορφή και Περιεχόμενο, Πραγματικό Πρόγραμμα, Προοπτικές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131. Αθήνα.
- Μπουζάκης, Σ. (1986). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπούντα, Ε.- Παπαϊωάννου, Π. (2002). Το Αναθεωρημένο Πρόγραμμα της Γλώσσας για το δημοτικό Σχολείο. Μια απόπειρα διαφορετικής ανάγνωσης. *Γλώσσα*, 54. Αθήνα.
- Νάκου, Ε. (1981). Τα διδακτικά βιβλία της ιστορίας. «Ο ορθολογικός τρόπος χρησιμοποίησης του αλόγου». *Διαβάζω*, 47. Αθήνα.
- Νάκου, Ε. (1997). Ιστορική σκέψη και ιστορική εκπαίδευση στα τέλη του 20^{ου} αιώνα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96-97. Αθήνα.
- Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολόπουλος, Ν. *Το Μάθημα της Ιστορίας. Γενική και Διδακτική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ζεύς.
- Νούτσος, Μ. (1983). *Διδακτικοί Στόχοι και Αναλυτικά Προγράμματα*. Γιάννενα: Δωδώνη.
- Ξωχέλης, Π. (1981). *Θέματα Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Ξωχέλης, Π. (1989). Η προβληματική του curriculum: μια κριτική προσέγγιση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 11. Αθήνα.
- Πάλλα Μ., (1992). Η Ανάλυση Περιεχομένου. *Φιλόλογος*, 67. Αθήνα

- Πάλλα, Μ. (1990). Για μια Σύγχρονη Διδασκαλία της Ιστορίας: Η Σχολική Μνήμη και η Διάσταση της Ιστορικής Συνείδησης των Σημερινών Μαθητών. *Φιλολόγος*, 62, Αθήνα.
- Πάλλα, Μ. (1990). Σχολικό – Εξωσχολικό Περιβάλλον και Ιστορική Συνείδηση. *Τα Ιστορικά*, 12-13. Αθήνα.
- Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων. (1984). Ιστορία. *Σεμινάριο*, 3. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων. (1988). Το Μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, *Σεμινάριο*, 9. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων. (1994). Εθνική Συνείδηση και Ιστορική Παιδεία. *Σεμινάριο*, 17. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων. (1999). Θεωρητικά προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας. *Σεμινάριο*, 21. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1990). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία Έρευνας των Επιστημών της Αγωγής*. Αθήνα
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα
- Πασχαλίδης, Γ. (2000). Ιστορία και Ζωή. Έννοιες για την Αναμόρφωση της Ιστορικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Φιλολόγος*, 99. Αθήνα.
- Πετρίτης, Κ. (1966). *Δοκίμιο για ένα Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων*. Αθήνα.
- Πιαζέ, Ζ. (1979). *Προβλήματα γενετικής ψυχολογίας*. Φελλός, Φ. (μετ.). Αθήνα: Υποδομή.
- Ρεπούση, Μ. (1999). Μετά την εθνική ιστορία. Από τον εθνικό εαυτό στο ευρωπαϊκό εμείς.... για τη διδασκαλία της ευρωπαϊκής ιστορίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 104. Αθήνα.
- Ρεπούση, Μ. (2000). Διδακτικές προσεγγίσεις της τοπικής ιστορίας. Ιστορικό ερώτημα και ανάπτυξη σχεδίων εργασίας. *Φιλολόγος*, 102. Αθήνα.
- Ρεπούση, Μ. (2000). Διδακτική της ιστορίας. Στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα 1880-1980: η ιστορική γνώση ως ιστορική σκέψη. *Τα Ιστορικά*, 33. Αθήνα.
- Ρεπούση, Μ. (2000). Ένας ηλεκτρονικός τόπος ιστορίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 115. Αθήνα.
- Ρεπούση, Μ. (2001). Η ιστορική εκπαίδευση των δασκάλων: ζητούμενα και προτάσεις. Στο Ουζούνης, Κ. – Καραφύλλης, Α. (επιμ.). *Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Ξάνθη: Σπανίδης.
- Ρεπούση, Μ. (2002). Οι έννοιες της ιστορίας. Από την ιστορική γνώση στην ιστορική κατανόηση. *Μνήμων*, 22. Αθήνα.
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σακκάς, Γ. (1987). Διδασκαλία, Προγράμματα και Μορφές Πρόσληψης της Ιστορίας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 57-58. Αθήνα.
- Σβορώνος, Ν. (1982). *Ανάλεκτα Νεοελληνικής Ιστορίας και Ιστοριογραφίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.

- Σκουλάτος, Β. Η διδασκαλία της Ιστορίας. *Νέα Παιδεία*, 13. Αθήνα
- Σκουλάτος, Β. (1988). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Μάθημα της Ιστορίας. *Σεμινάριο 9*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σκούρος, Τ. (1991). *Η νέα ιστορία. Η σύγχρονη αντίληψη για τη διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση των πηγών*. Λεμεσός.
- Σκούρος, Τ. (1997). *Η ιστορία και η διδακτική της*. Λεμεσός.
- Σκούρος, Τ. (1999). Η κατάσταση των αφηγηματικών ιστορικών εννοιών από τους Ελληνοκύπριους μαθητές της έκτης Δημοτικού (11-12). *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 29.
- Συριάτου, Α. (1999). Καθήκον και ένστικτο: Η ιστορία στα σχολεία στη Μεταπολεμική Βρετανία, 1945-1995. *Μνήμων*, 21. Αθήνα.
- Τερζής, Ν. (1983). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση :πρόγραμμα και πραγματικότητα-πράγματα και πρόσωπα*, Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τριλιανός, Α. (1997). *Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*. Αθήνα.
- Τσαούσης, Δ. (1979). *Στοιχεία Κοινωνιολογίας*. Αθήνα.
- Τσουκαλάς, Κ. (1994). Ιστορία, μύθοι και χρησμοί: η αφήγηση της ελληνικής συνέχειας. Στο *Έθνος, κράτος, εθνικισμός*. Αθήνα: Εταιρεία Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- ΥΠΕΠΘ (1987). *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2000). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης- Π.Ι. Β' Έκδοση.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2000). *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης- Π.Ι.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2000). *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητικές Επιστήμες*. Αθήνα: Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης- Π.Ι.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2000). *Στα Πολύ Παλιά Χρόνια. Ιστορία Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2000). *Στα Πολύ Παλιά Χρόνια. Ιστορία Γ' Δημοτικού. Βιβλίο για το Δάσκαλο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2001). *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη. Γ'- Δ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Τοπική Ιστορία. Φυσική Αγωγή/Αγωγή Υγείας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης 2. Τεύχος Β'.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2001). *Ελληνικός Πολιτισμός*. (Ελληνοαγγλική Έκδοση). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2001). *Στα Αρχαία Χρόνια, Ιστορία Δ' Δημοτικού. Βιβλίο για το Δάσκαλο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2001). *Στα Αρχαία Χρόνια. Ιστορία Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2001). *Στα Βυζαντινά Χρόνια. Ιστορία Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2001). *Στα Βυζαντινά Χρόνια. Ιστορία Ε' Δημοτικού. Βιβλίο για το Δάσκαλο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2001). *Στα Νεότερα Χρόνια. Ιστορία Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2001). *Στα Νεότερα Χρόνια. Ιστορία Στ' Δημοτικού. Βιβλίο για το Δάσκαλο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2002) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης 2. Τόμος Β'.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης 2. Τόμος Α'.
- Φίλιας, Β.(εποπτ.). (1996). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φλουρής, Γ. (1995^α). Αντιστοιχεία Εκπαιδευτικών Σκοπών, Αναλυτικού Προγράμματος και Εκπαιδευτικών Μέσων: Μερικές όψεις της Εκπαιδευτικής Αντιφατικότητας. Στο Καζαμίας, Α. – Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.). *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Φλουρής, Γ. (1995^β). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φουντανόπουλος, Κ. (1995). Η γλωσσολογική στροφή στην ιστορία. Ορισμένες επισημάνεις. *Μνήμων*, 17. Αθήνα.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Η γλώσσα και το έθνος, 1880-1980. Εκατό χρόνια αγώνες για την αυθεντική ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φραγκουδάκη, Α.- Δραγώνα, Θ. (1997). *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Χατζηαναστασίου, Τ. (2001). *Το άλλο σχολείο*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χριστιάς, Ι. (1992). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ψυχοπαίδης, Κ. (1994). *Ιστορία και Μέθοδος*. Αθήνα: Σμίλη.

+

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

+

4.1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Ένωσε με μια γραμμή τις φράσεις που είναι μέσα στους κύκλους με την ιστορική γραμμή

Παρθενώνας	Όμηρος	Μετρό
-------------------	---------------	--------------

1. Στα πολύ παλιά χρόνια	2. Στα αρχαία χρόνια	3. Στα βυζαντινά χρόνια	4. Στα νεότερα χρόνια	5. Σήμερα
--------------------------	----------------------	-------------------------	-----------------------	-----------

Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος	Επικράτηση
------------------------------	-------------------

2. Τι από τα παρακάτω νομίζεις ότι έχει αλλάξει μέχρι σήμερα στην Ιστορία. Βάλε x στο κατάλληλο τετραγωνάκι

		Άλλαξε	Δεν άλλαξε
1.	Τα σύνορα μεταξύ των κρατών		
2.	Η ανάγκη των παιδιών για παιχνίδι		
3.	Τα παιχνίδια (αντικείμενα) των παιδιών		
4.	Τα συναισθήματα των ανθρώπων (αγάπη, μίσος)		
5.	Η τεχνολογία		

3. Αντιστοίχισε τις παρακάτω προτάσεις

Επιδιώξεις	Αλλαγές
1. Η Ελλάδα προσπάθησε να είναι οικονομικά ίδια με την Ευρώπη. ► 2. Η Αμερική θέλει να ελέγχει τα πετρέλαια της Ανατολής. ► 3. Οι άνθρωποι θέλουν να έχουν άμεση πληροφόρηση και επικοινωνία με τους συνανθρώπους τους σε όλο τον κόσμο. ►	◀ α. Το νόμισμα της Ελλάδας, η δραχμή, αντικαταστάθηκε από το Ευρώ. ◀ β. Στα περισσότερα σπίτια υπάρχει Ηλεκτρονικός Υπολογιστής. ◀ γ. Πόλεμος στο Ιράκ

+

4. α) Βάλε χ στο κατάλληλο τετραγωνάκι

	Εθνική επέτειος	ξεκίνημα της Ελληνικής επανάστασης	εξέγερση του Πολυτεχνείου	ηρωικό «όχι»	1973	182 1	194 0
1	25 ^η Μαρτίου						
2	28 ^η Οκτωβρίου						
3	17 ^η Νοέμβρη						

β) Βάλε χ στο κατάλληλο τετραγωνάκι

	Εθνική επέτειος	Φοιτητές- Στρατός	Ιταλοί- Έλληνες	Έλληνες- Τούρκοι
1	25 ^η Μαρτίου			
2	28 ^η Οκτωβρίου			
3	17 ^η Νοέμβρη			

5. Γράψε το νούμερο της κάθε πρότασης στο κατάλληλο τετραγωνάκι

1. Απελευθέρωση της Ελλάδας από τους Τούρκους
2. Ξανά δημοκρατία στην Ελλάδα
3. Οι Ιταλοί κηρύσσουν πόλεμο εναντίον της Ελλάδας
4. Δικτατορία (χούντα) του Παπαδόπουλου
5. Τουρκοκρατία
6. Οι Έλληνες πολεμούν για να μην κατακτηθεί η πατρίδα τους

	Ιστορικό Γεγονός	Αιτία	Αποτέλεσμα
A.	Ελληνική Επανάσταση		
B.	Ηρωικό «όχι» των Ελλήνων		

+

Γ.	Εξέγερση του Πολυτεχνείου		
----	---------------------------	--	--

6. Αντιστοίχισε την πρώτη στήλη με τη δεύτερη.

1.χρόνος ►	◄ α. Ο λόγος για τον οποίο συμβαίνει κάτι.
2. αποτέλεσμα ►	◄ β. Η διαδοχή και η διάρκεια φαινομένων, ενεργειών, καταστάσεων.
3.αιτία ►	◄ γ. Το τέλος μιας πράξης, ή ενός γεγονότος.

7. Αντιστοίχισε την πρώτη στήλη με τη δεύτερη.

1. μνημεία ►	◄ α. Το ανώτατο σημείο, που φτάνει η ανάπτυξη του πολιτισμού, της οικονομίας, και της τέχνης
2. ακμή ►	◄ β. Σημαντικά έργα τέχνης περασμένης εποχής που έγιναν προς τιμήν κάποιου ανθρώπου ή γεγονότος
3.επανάσταση ►	◄ γ. Ομαδική εξέγερση ανθρώπων που γίνεται για την απελευθέρωση από έναν ξένο κατακτητή ή για την αλλαγή της εξουσίας

8^η Αντιστοίχισε όσα ταιριάζουν (μπορεί να ταιριάζουν παραπάνω από ένα)

1.Αρχαιότητα ►	◄ α. Περσικοί Πόλεμοι
	◄ β. Ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση
2.Νεότερα Χρόνια ►	◄ γ. Κλασσική εποχή
	◄ δ. Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος

+

9^η α. Παρατήρησε τη διακόσμηση των αντικειμένων που εικονίζονται παρακάτω και αντιστοίχισέ τα με τα κείμενα.

1. Πήλινο λυχνάρι του 4^{ου} μ.Χ. αιώνα, με παράσταση της Ανάστασης του Λαζάρου



2. Πήλινο λυχνάρι του 5^{ου} μ.Χ. αιώνα, με απεικόνιση παγονιού, με ανοιχτή ουρά. Το παγόνι ήταν διακοσμητικό σύμβολο από την αρχαιότητα. Για τους χριστιανούς το παγόνι είναι σύμβολο της αθανασίας της ψυχής.



3. Πήλινο λυχνάρι του 4^{ου} μ.Χ. αιώνα, με παράσταση ψαριών. Το ψάρι, που αλλιώς λέγεται ιχθύς, απέκτησε συμβολικό περιεχόμενο, γιατί συνδέθηκε με την ακροστιχίδα ΙΧΘΥΣ (Ιησούς Χριστός Θεού Υιός Σωτήρ).



β. Και τώρα συμπλήρωσε τα κενά του κειμένου με πληροφορίες από τα κείμενα και τις εικόνες.

Πρόκειται για τρία....., που χρησιμοποιούνταν για το φωτισμό ιδιωτικών ή δημοσίων χώρων. Τα δύο ανήκουν στον.....αιώνα και το ένα στον.....Όλα είναι διακοσμημένα με κάποια σύμβολα., που κάποια από αυτά τα χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι για διακόσμηση και στην

Τα λυχνάρια των φωτογραφιών έχουν χριστιανικά σύμβολα Αυτό μας δείχνει τηντων ανθρώπων στο Θεό. Παρατηρούμε δε ότι συχνά είναιστην άκρη από τη φλόγα. Λειτουργούσαν με λάδι και φυτίλι, όπως τα σημερινάπου ανάβουν οι Χριστιανοί στις εκκλησίες ή στα σπίτια τους

+

10. Από πού μαθαίνεις για το παρελθόν;
Βάλε χ στο κατάλληλο τετραγωνάκι

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ
1.Από το σχολικό βιβλίο της Ιστορίας			
2.Από τις επισκέψεις σε μουσεία και σε αρχαιολογικούς χώρους			
3.Από διαφόρων ειδών ιστορικές πηγές: ενδυμασίες, οικιακά σκεύη, αγάλματα, ιστορικά ντοκουμέντα, παλιές επιστολές, φωτογραφίες, ντοκιμαντέρ κλπ.			
4.Από ταινίες με ιστορικό περιεχόμενο (TV,κινηματογράφος)			
5.Από κόμικς και ιστορικά μυθιστορήματα			
6.Από τις αφηγήσεις και περιγραφές των γονιών σου ή των παππούδων σου			

11. Τι γίνεται στην τάξη σου στο μάθημα της Ιστορίας;
Βάλε χ στο κατάλληλο τετραγωνάκι

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ
1.Προχωρούμε στην παρακάτω ενότητα του βιβλίου, και ακούμε διηγήσεις για το παρελθόν από το δάσκαλο/α.			
2.Ασχολούμαστε με τις δραστηριότητες που υπάρχουν στο τετράδιο εργασιών της Ιστορίας.			
3.Πάμε συχνά επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους.			
4.Βλέπουμε και εξετάζουμε πολλά παλιά πράγματα όπως φωτογραφίες, εικόνες, κείμενα που φέρνουμε στην τάξη εμείς ή ο δάσκαλος και ψάχνουμε τις πληροφορίες που μας δίνουν για το παρελθόν.			
5.Κάνουμε ομαδικές έρευνες για ιστορικά θέματα που μας αρέσουν.			
6.Διαβάζουμε κείμενα από άλλα ιστορικά βιβλία ή περιοδικά για τα θέματα που έχει το βιβλίο της ιστορίας μας			

12 . Διάβασε προσεκτικά τα δύο κείμενα, μόνο αν τα διαβάσεις θα μπορέσεις να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις.

1 **Μ**ετά την άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους, τα σχολεία έκλεισαν και οι δάσκαλοι διώχτηκαν.

Οι Τούρκοι ήλπιζαν ότι με το κλείσιμο των σχολείων οι πρόγονοί μας θα ξεχνούσαν την καταγωγή τους και την ιστορία τους. Οι δυστυχείς όμως ραγιάδες (υπήκοοι), επειδή γνώριζαν την αξία των γραμμάτων, έστελναν κρυφά τα παιδιά τους σε ιερείς και καλόγερους για να μάθουν λίγα γράμματα.

Βιβλίο Ιστορίας Στ' Δημοτικού . 1956

2.Ο σκλαβωμένος λαός έμεινε χωρίς δασκάλους και σχολεία.

Τα πρώτα σχολεία ιδρύθηκαν με τη φροντίδα της εκκλησίας. Παπάδες και καλόγεροι, κυρίως, προσπαθούσαν να μάθουν στα παιδιά λίγα γράμματα.

Αυτό φαίνεται πως δημιούργησε το θρύλο για «το κρυφό σχολειό», ότι δηλαδή τα σχολεία σε κάποια εποχή λειτούργησαν κρυφά, επειδή οι Έλληνες φοβούνταν τους Τούρκους.

Βιβλίο Ιστορίας Στ' Δημοτικού, 1997

12. α) Βάλε χ στο κατάλληλο τετραγωνάκι.

	Σωστό	Λάθος
1.Και τα δύο κείμενα αναφέρονται στο ίδιο θέμα		
2.Τα δύο κείμενα εκφράζουν διαφορετικές απόψεις για το ίδιο θέμα		
3.Και τα δύο κείμενα είναι από σχολικά βιβλία ιστορίας της Στ'τάξης δημοτικού, τα οποία ανήκουν σε διαφορετικές εποχές		
4.Το 2 ^ο κείμενο, που ανήκει στη σημερινή εποχή, δεν χαρακτηρίζει τους γείτονές μας Τούρκους ως κατώτερο λαό, όπως το 1 ^ο κείμενο.		

12. β) Αντιστοίχισε τις δύο στήλες

+

1 ^ο Κείμενο ►	1.Οι Τούρκοι έκλεισαν τα σχολεία, για να ξεχάσουν οι Έλληνες την καταγωγή τους.
2 ^ο Κείμενο ►	2.Τα πρώτα σχολεία ιδρύθηκαν με τη φροντίδα της εκκλησίας. 3.Οι Έλληνες έστελναν κρυφά τα παιδιά τους σε ιερείς να τους μάθουν γράμματα. 4.Οι Έλληνες έμειναν χωρίς σχολεία και δασκάλους 5.Το «κρυφό σχολειό» παρουσιάζεται σαν θρύλος. 6. Το «κρυφό σχολειό» παρουσιάζεται σαν πραγματικότητα.

Και τώρα μερικές ερωτήσεις για τον εαυτό σου!!!!!!!!!!!!!!

13. Ποιο είναι το φύλο σου;

Βάλε χ στο κατάλληλο τετραγωνάκι

1.Κορίτσι

☐

2.Αγόρι

☐

14. Σε ποιο σχολείο φοιτείς;

.....Δημοτικό Σχολείο.....

15. Ποια είναι η υπηκοότητα σου;

Βάλε χ στο κατάλληλο τετραγωνάκι

1.Ελληνική

☐

2.Άλλη

☐

16. Ποια είναι η ανώτερη βαθμίδα που αποφοίτησαν οι γονείς σου;

Βάλε χ στο κατάλληλο τετραγωνάκι

	Μητέρα	Πατέρας
1.Δημοτικό σχολείο		
2.Γυμνάσιο		
3.Λύκειο		
4.Ανώτερη σχολή		
5.Πανεπιστήμιο		

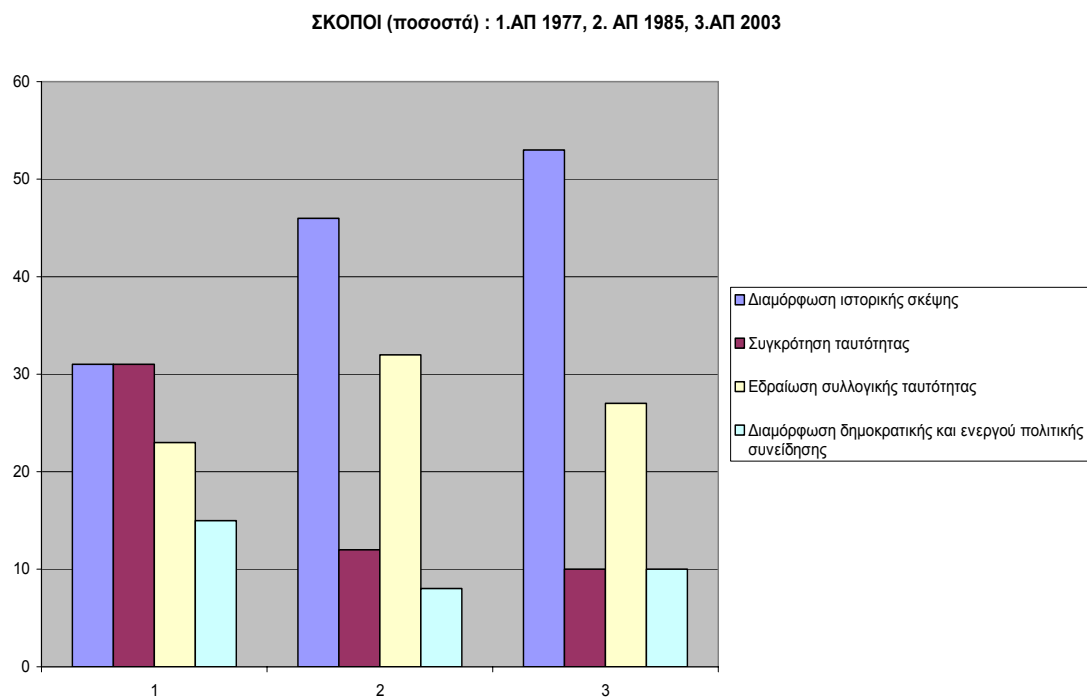
17. Γράψε το επάγγελμα των γονέων σου.

Επάγγελμα Μητέρας:.....

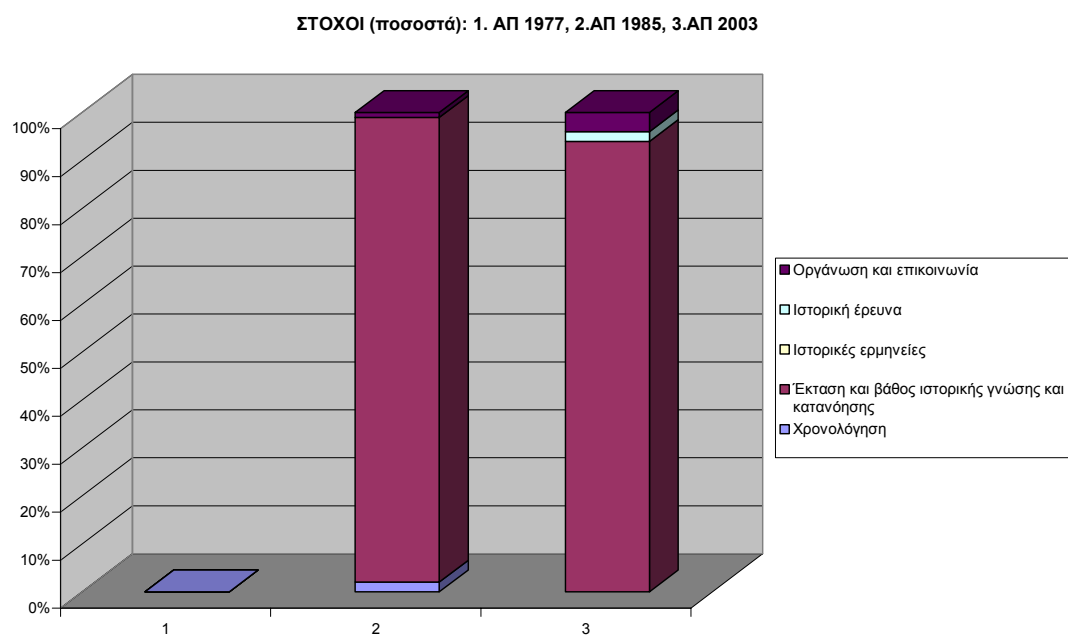
Επάγγελμα Πατέρα:.....

+

4.2. Σκοποί ΑΠ - Γράφημα

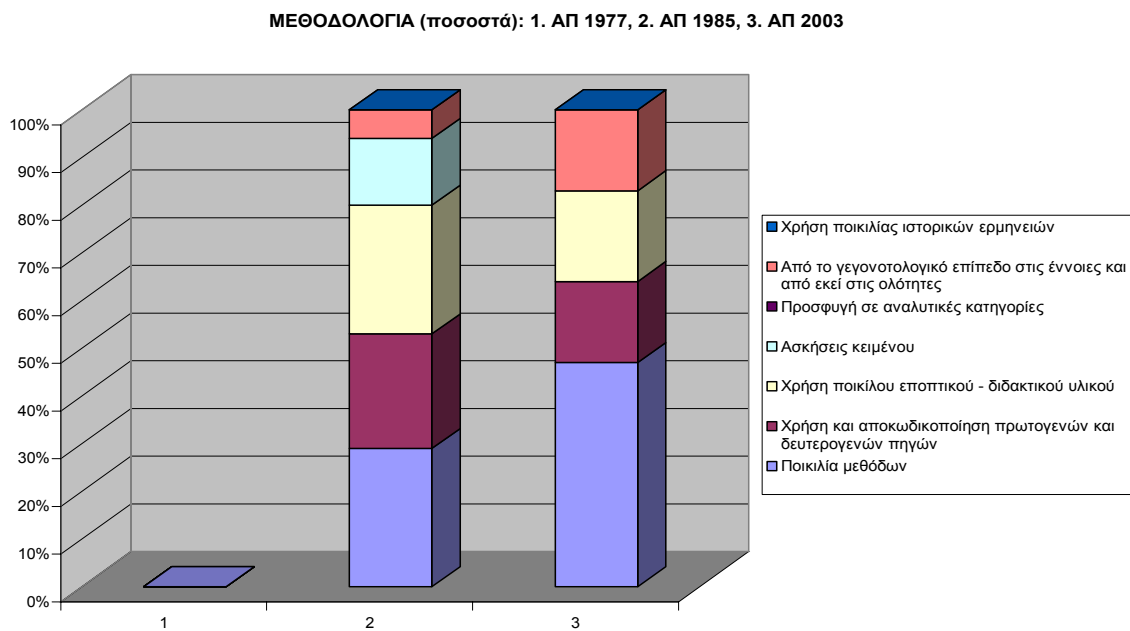


4.3. Στόχοι ΑΠ - Γράφημα

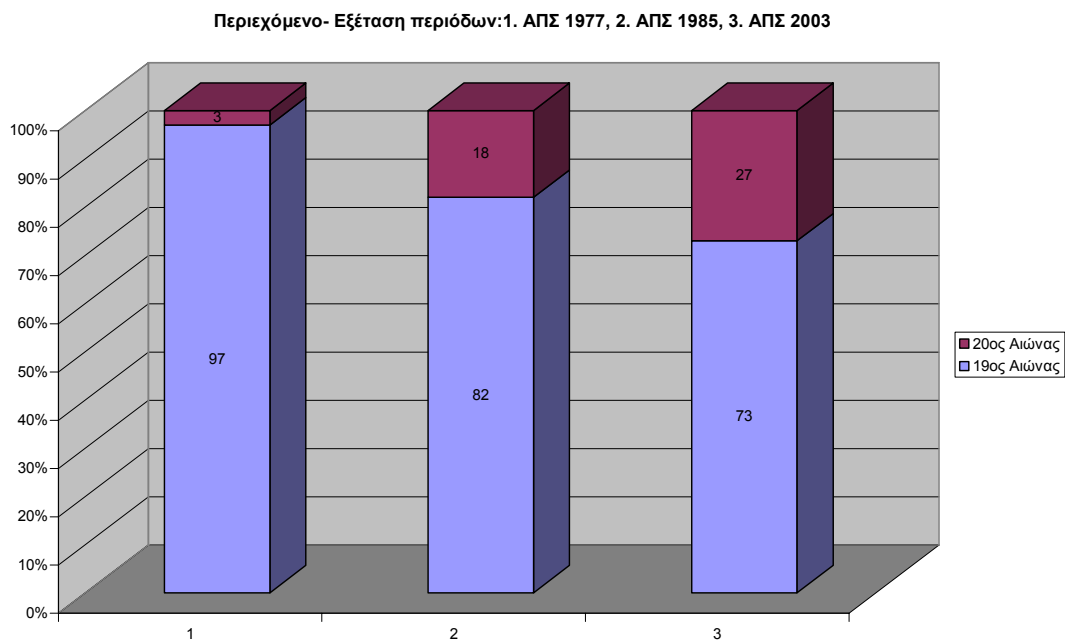


+

4.4. Μεθοδολογία ΑΠ - Γράφημα

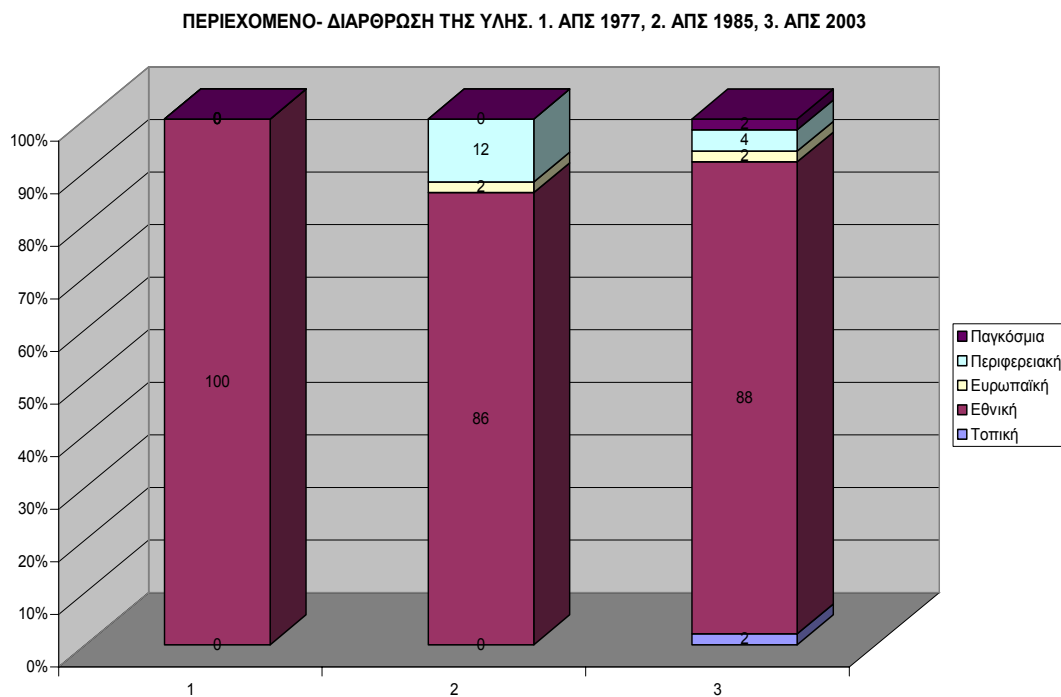


4.5. Περιεχόμενο ΑΠ – Εξέταση Περιόδων - Γράφημα

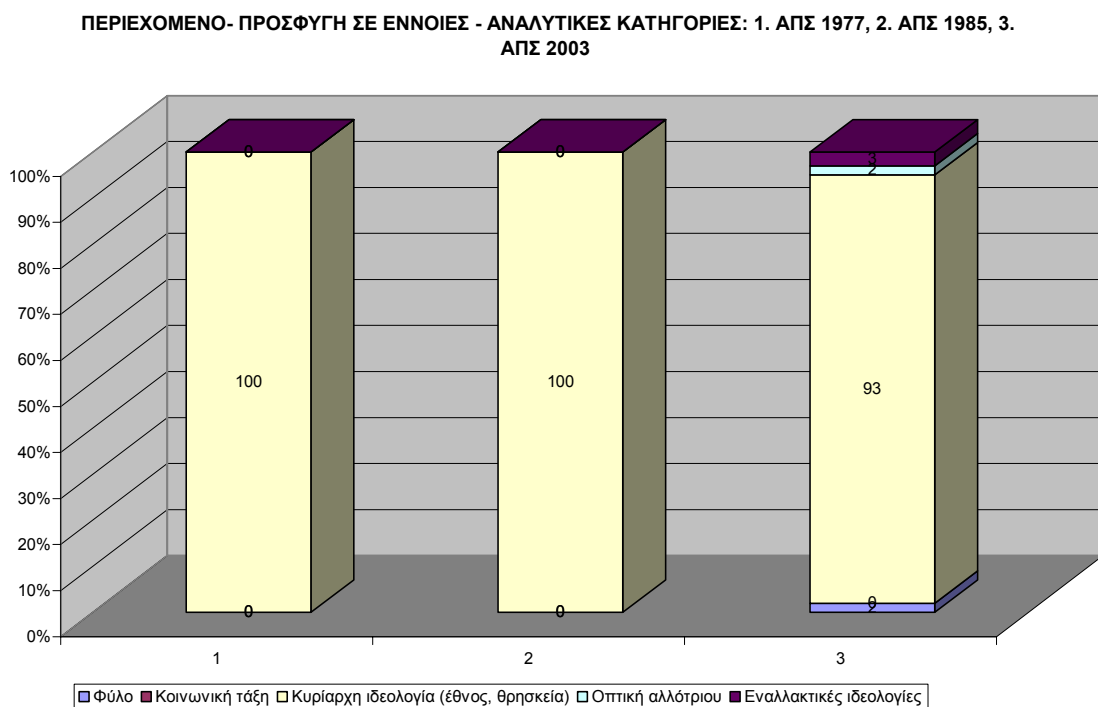


+

4.6. Περιεχόμενο ΑΠ – Διάρθρωση ύλης - Γράφημα



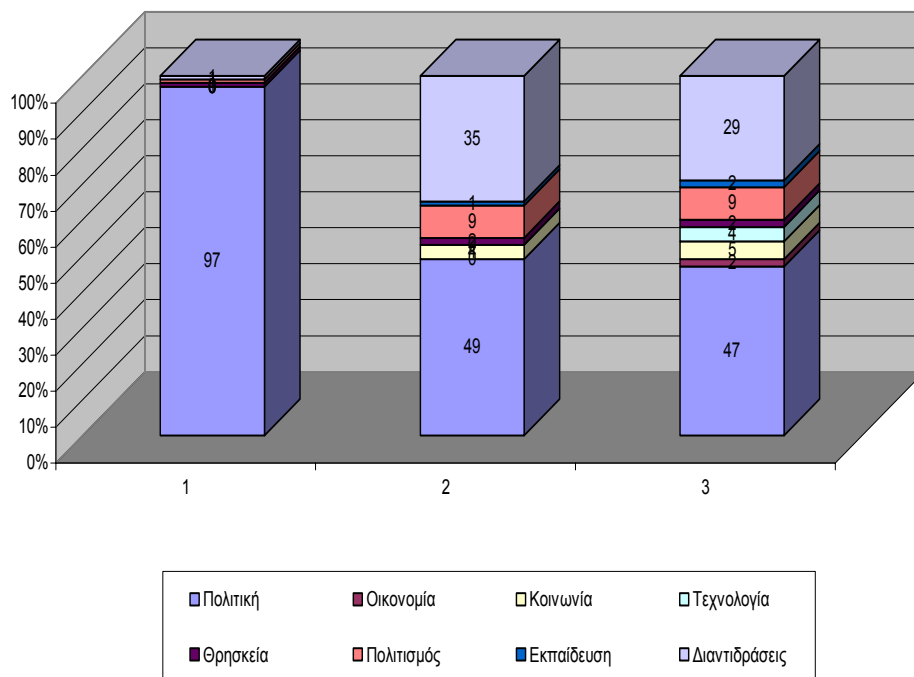
4.7. Περιεχόμενο ΑΠ- Προσφυγή σε έννοιες, αναλυτικές κατηγορίες- Γράφημα



+

4.8. Περιεχόμενο ΑΠ - Οι οπτικές προσέγγισης - Γράφημα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ- ΟΙ ΟΠΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ 1. ΑΠΣ 1977, 2. ΑΠΣ 1985, 3. ΑΠΣ 2003



4.9. Συνολικός δείκτης – Φύλο

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,182	,047	-3,852	,000
	Spearman Correlation	-,109	,028	-3,821	,000 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	-,124	,028	-4,370	,000 ^c
N of Valid Cases		1217			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

+

4.10. Συνολικός δείκτης – Υψηλότητα

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by	Gamma	-,309	,083	-3,307	,001
Ordinal	Spearman Correlation	-,100	,029	-3,485	,001 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	-,112	,033	-3,915	,000 ^c
N of Valid Cases		1209			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

4.11. Συνολικός δείκτης – Μορφωτικό επίπεδο μητέρας

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by	Gamma	,249	,035	6,988	,000
Ordinal	Spearman Correlation	,197	,028	7,005	,000 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,201	,028	7,131	,000 ^c
N of Valid Cases		1212			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

+

4.12. Συνολικός δείκτης – Μορφωτικό επίπεδο πατέρα

Crosstab

		Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρας					Total	
		Δημοτικό σχολείο	Γυμνάσιο	Λύκειο	Ανώτερη Σχολή	Πανεπιστήμιο		
Συνολικός δείκτης	Πολύ χαμηλό επίπεδο	Count % within Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρας			3 ,9%	1 ,4%		4 ,3%
	Χαμηλό επίπεδο	Count % within Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρας	7 8,3%	4 2,7%	14 4,0%	5 1,9%	7 2,0%	37 3,1%
	Μέτριο επίπεδο	Count % within Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρας	19 22,6%	27 18,0%	54 15,4%	36 13,5%	32 9,0%	168 13,9%
	Υψηλό επίπεδο	Count % within Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρας	38 45,2%	67 44,7%	143 40,9%	95 35,7%	137 38,6%	480 39,8%
	Πολύ υψηλό επίπεδο	Count	20	52	136	129	179	516
		% within Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρας	23,8%	34,7%	38,9%	48,5%	50,4%	42,8%
Total	Count % within Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρας	84 100,0%	150 100,0%	350 100,0%	266 100,0%	355 100,0%	1205 100,0%	

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,209	,034	6,112	,000
	Spearman Correlation	,171	,028	6,020	,000 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,175	,028	6,157	,000 ^c
N of Valid Cases		1205			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

+

4.13. Συνολικός δείκτης – Επάγγελμα μητέρας

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	68,441 ^a	36	,001
Likelihood Ratio	71,085	36	,000
Linear-by-Linear Association	4,792	1	,029
N of Valid Cases	1208		

a. 23 cells (46,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Phi	,238	,001
Nominal Cramer's V	,119	,001
N of Valid Cases	1208	

- a. Not assuming the null hypothesis.
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

4.14. Συνολικός Δείκτης – Επάγγελμα πατέρα

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	62,233 ^a	40	,014
Likelihood Ratio	66,785	40	,005
Linear-by-Linear Association	,908	1	,341
N of Valid Cases	1200		

a. 22 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

+

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,228	,014
	Cramer's V	,114	,014
N of Valid Cases		1200	

- a. Not assuming the null hypothesis.
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

4.15. Συνολικός δείκτης – Περιοχή Φοίτησης**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	39,819 ^a	20	,005
Likelihood Ratio	43,123	20	,002
Linear-by-Linear Association	1,980	1	,159
N of Valid Cases		1210	

- a. 8 cells (26,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,51.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,181	,005
	Cramer's V	,091	,005
N of Valid Cases		1210	

- a. Not assuming the null hypothesis.
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

4.16. Συνολικός δείκτης – Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από το σχολικό βιβλίο**Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,288	,051	5,196	,000
	Spearman Correlation	,154	,029	5,417	,000 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,180	,032	6,365	,000 ^c
N of Valid Cases		1209			

- a. Not assuming the null hypothesis.
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
c. Based on normal approximation.

+

4.17. Συνολικός δείκτης – Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,138	,046	2,943	,003
	Spearman Correlation	,087	,029	3,043	,002 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,122	,031	4,275	,000 ^c
N of Valid Cases		1206			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

4.18. Συνολικός δείκτης - Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από διαφόρων ειδών πηγές

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,102	,042	2,427	,015
	Spearman Correlation	,070	,029	2,453	,014 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,077	,030	2,666	,008 ^c
N of Valid Cases		1208			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

4.19. Συνολικός δείκτης - Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από ταινίες

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,026	,042	,611	,541
	Spearman Correlation	,018	,030	,624	,532 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,023	,030	,783	,434 ^c
N of Valid Cases		1209			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

+

4.20. Συνολικός δείκτης - Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από κόμικς και ιστορικά μυθιστορήματα

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,037	,041	,909	,363
	Spearman Correlation	,026	,029	,896	,370 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,004	,029	,123	,902 ^c
N of Valid Cases		1207			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

4.21. Συνολικός δείκτης - Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από αφηγήσεις γονέων-παπουδών

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,044	,044	1,016	,310
	Spearman Correlation	,031	,030	1,061	,289 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,053	,031	1,841	,066 ^c
N of Valid Cases		1209			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

4.22. Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας - Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από το σχολικό βιβλίο

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,280	,055	4,680	,000
	Spearman Correlation	,141	,030	4,947	,000 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,163	,032	5,752	,000 ^c
N of Valid Cases		1209			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

+

4.23. Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας - Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από επισκέψεις σε μουσεία-αρχαιολογικούς χώρους

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,166	,050	3,268	,001
	Spearman Correlation	,097	,029	3,377	,001 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,123	,032	4,288	,000 ^c
N of Valid Cases		1206			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

4.24. Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας - Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από διαφόρων ειδών πηγές

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,106	,045	2,314	,021
	Spearman Correlation	,067	,029	2,348	,019 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,066	,030	2,310	,021 ^c
N of Valid Cases		1208			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

4.25. Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας - Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από ταινίες

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,043	,045	,950	,342
	Spearman Correlation	,028	,029	,970	,332 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,029	,030	1,002	,317 ^c
N of Valid Cases		1209			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

+

4.26. Πηγές - Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από το σχολικό βιβλίο

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,213	,053	3,777	,000
	Spearman Correlation	,113	,030	3,962	,000 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,129	,033	4,529	,000 ^c
N of Valid Cases		1209			

- a. Not assuming the null hypothesis.
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
c. Based on normal approximation.

4.27. Πηγές - Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από διάφορων ειδών πηγές

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,052	,043	1,193	,233
	Spearman Correlation	,035	,030	1,232	,218 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,045	,031	1,579	,115 ^c
N of Valid Cases		1208			

- a. Not assuming the null hypothesis.
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
c. Based on normal approximation.

4.28. Ερμηνεία -Βαθμός απόκτησης ιστορικής γνώσης από το σχολικό βιβλίο

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,008	,060	-,127	,899
	Spearman Correlation	-,004	,030	-,124	,902 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,020	,031	,692	,489 ^c
N of Valid Cases		1209			

- a. Not assuming the null hypothesis.
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
c. Based on normal approximation.

+

4.29. Συνολικός δείκτης - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Προχωρούμε στην παρακάτω ενότητα του βιβλίου

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,150	,048	3,073	,002
	Spearman Correlation	,091	,030	3,179	,002 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,100	,032	3,481	,001 ^c
N of Valid Cases		1205			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

4.30. Συνολικός δείκτης - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Ασχολούμαστε με τις δραστηριότητες που υπάρχουν στο τετράδιο εργασιών

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,006	,046	,137	,891
	Spearman Correlation	,004	,030	,142	,887 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,011	,031	,387	,699 ^c
N of Valid Cases		1200			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

4.31. Συνολικός δείκτης - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,036	,046	-,783	,434
	Spearman Correlation	-,023	,029	-,791	,429 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	-,017	,030	-,595	,552 ^c
N of Valid Cases		1204			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

+

4.32. Συνολικός δείκτης - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Εξέταση παλιών πραγμάτων (φωτογραφίες, εικόνες, κείμενα)

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,008	,040	,202	,840
	Spearman Correlation	,006	,029	,198	,843 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,009	,029	,321	,749 ^c
N of Valid Cases		1209			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

4.33. Συνολικός δείκτης - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Ομαδικές έρευνες για ιστορικά θέματα

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,011	,042	,264	,791
	Spearman Correlation	,008	,029	,262	,793 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,003	,029	,101	,920 ^c
N of Valid Cases		1202			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

4.34. Συνολικός δείκτης - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Ανάγνωση κειμένων από άλλα ιστορικά βιβλία/περιοδικά

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,035	,041	,857	,391
	Spearman Correlation	,025	,029	,871	,384 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,017	,030	,602	,547 ^c
N of Valid Cases		1206			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

+

4.35. Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Προχωρούμε στην παρακάτω ενότητα του βιβλίου

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by	Gamma	,195	,049	3,780	,000
Ordinal	Spearman Correlation	,112	,029	3,892	,000 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,114	,031	3,980	,000 ^c
N of Valid Cases		1205			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

4.36. Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Ασχολούμαστε με τις δραστηριότητες που υπάρχουν στο τετράδιο εργασιών

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by	Gamma	,020	,050	,394	,694
Ordinal	Spearman Correlation	,012	,029	,401	,689 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,017	,030	,600	,548 ^c
N of Valid Cases		1200			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

4.37. Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by	Gamma	-,003	,051	-,067	,947
Ordinal	Spearman Correlation	-,002	,030	-,068	,945 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,000	,031	,003	,998 ^c
N of Valid Cases		1204			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

+

4.38. Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Εξέταση παλιών πραγμάτων (φωτογραφίες, εικόνες, κείμενα)

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,015	,043	,339	,735
	Spearman Correlation	,010	,029	,338	,735 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,015	,029	,531	,595 ^c
N of Valid Cases		1209			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

4.39. Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Ομαδικές έρευνες για ιστορικά θέματα

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,005	,045	-,121	,904
	Spearman Correlation	-,003	,029	-,111	,911 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	-,001	,029	-,024	,981 ^c
N of Valid Cases		1202			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

4.40. Γνώση και κατανόηση της Ιστορίας - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Ανάγνωση κειμένων από άλλα ιστορικά βιβλία/περιοδικά

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,015	,045	,335	,738
	Spearman Correlation	,010	,030	,349	,727 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,014	,030	,497	,619 ^c
N of Valid Cases		1206			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

+

4.41. Πηγές - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Προχωρούμε στην παρακάτω ενότητα του βιβλίου

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,078	,048	1,604	,109
	Spearman Correlation	,047	,029	1,640	,101 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,066	,031	2,301	,022 ^c
N of Valid Cases		1205			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

4.42. Πηγές - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Ασχολούμαστε με τις δραστηριότητες που υπάρχουν στο τετράδιο εργασιών

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,005	,047	,108	,914
	Spearman Correlation	,003	,030	,118	,906 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,022	,031	,756	,450 ^c
N of Valid Cases		1200			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

4.43. Πηγές - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,024	,047	-,505	,614
	Spearman Correlation	-,015	,030	-,521	,603 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	-,013	,030	-,467	,641 ^c
N of Valid Cases		1204			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

+

4.44. Πηγές - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Εξέταση παλιών πραγμάτων (φωτογραφίες, εικόνες, κείμενα)

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,035	,040	,871	,384
	Spearman Correlation	,025	,029	,871	,384 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,026	,028	,910	,363 ^c
N of Valid Cases		1209			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

4.45. Πηγές -Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Ομαδικές έρευνες για ιστορικά θέματα

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,001	,042	-,032	,975
	Spearman Correlation	-,001	,029	-,031	,975 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,003	,030	,109	,913 ^c
N of Valid Cases		1202			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

4.46. Πηγές - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Ανάγνωση κειμένων από άλλα ιστορικά βιβλία/περιοδικά

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,034	,041	-,827	,408
	Spearman Correlation	-,024	,029	-,846	,398 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	-,030	,030	-1,056	,291 ^c
N of Valid Cases		1206			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

+

4.47. Ερμηνεία -Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Προχωρούμε στην παρακάτω ενότητα του βιβλίου

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,011	,050	,214	,830
	Spearman Correlation	,006	,029	,213	,831 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,007	,028	,231	,817 ^c
N of Valid Cases		1205			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

4.48. Ερμηνεία - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Ασχολούμαστε με τις δραστηριότητες που υπάρχουν στο τετράδιο εργασιών

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,117	,047	-2,462	,014
	Spearman Correlation	-,071	,029	-2,479	,013 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	-,062	,029	-2,148	,032 ^c
N of Valid Cases		1200			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

4.49. Ερμηνεία -Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,039	,047	,822	,411
	Spearman Correlation	,023	,028	,804	,422 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,014	,028	,474	,636 ^c
N of Valid Cases		1204			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

+

4.50. Ερμηνεία - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Εξέταση παλιών πραγμάτων (φωτογραφίες, εικόνες, κείμενα)

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-,022	,042	-,523	,601
	Spearman Correlation	-,015	,029	-,521	,603 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	-,010	,029	-,346	,730 ^c
N of Valid Cases		1209			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

4.51. Ερμηνεία - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Ομαδικές έρευνες για ιστορικά θέματα

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,005	,044	,112	,911
	Spearman Correlation	,003	,030	,108	,914 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	-,005	,030	-,177	,860 ^c
N of Valid Cases		1202			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

4.52. Ερμηνεία - Μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας: Ανάγνωση κειμένων από άλλα ιστορικά βιβλία/περιοδικά

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	,020	,043	,457	,648
	Spearman Correlation	,013	,029	,464	,643 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	,021	,029	,737	,462 ^c
N of Valid Cases		1206			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

+

4.53. Συνολικός Δείκτης – Φύλο

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Συνολική κλίμακα (δείκτης)	Κορίτσι	572	42,2990	7,60817	,31811
	Αγόρι	645	40,2527	9,12217	,35919

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variance		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Συνολική κλίμακα (δείκτης)	Equal variance assumed	21,678	,000	4,219	1215	,000	2,0462	,48500	1,09471	2,99777
	Equal variance not assumed			4,265	210,516	,000	2,0462	,47980	1,10490	2,98757

4.54. Συνολικός δείκτης- Υπηκοότητα

Group Statistics

	Υπηκοότητα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Συνολική κλίμακα (δείκτης)	Ελληνική	1125	41,5218	8,31341	,24786
	Άλλη	84	37,4881	9,93533	1,08403

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Συνολική κλίμακα (δείκτης)	Equal variance assumed	3,348	,068	4,228	1207	,000	4,0337	,95407	2,16187	5,90550
	Equal variance not assumed			3,627	91,886	,000	4,0337	1,11201	1,82510	6,24226

+

4.55. Συνολικός δείκτης – Περιοχή φοίτησης ANOVA

ANOVA

Συνολική κλίμακα (δείκτης)

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1094,733	5	218,947	3,050	,010
Within Groups	86434,473	1204	71,789		
Total	87529,207	1209			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Συνολική κλίμακα (δείκτης)

Bonferroni

(I) Περιοχή Φοίτησης	(J) Περιοχή Φοίτησης	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Γλυφάδα	Π. Φάληρο	-,4291	,77753	1,000	-2,7159	1,8576
	Αγ. Δημήτριος	,5571	,76808	1,000	-1,7019	2,8161
	Νίκαια	2,2938	,78518	,053	-,0155	4,6030
	Κηφισιά	-,2919	,87452	1,000	-2,8639	2,2802
	Κοζάνη	,5269	,99931	1,000	-2,4121	3,4660
Π. Φάληρο	Γλυφάδα	,4291	,77753	1,000	-1,8576	2,7159
	Αγ. Δημήτριος	,9862	,76891	1,000	-1,2752	3,2476
	Νίκαια	2,7229*	,78599	,008	,4113	5,0345
	Κηφισιά	,1373	,87525	1,000	-2,4369	2,7114
	Κοζάνη	,9560	,99995	1,000	-1,9849	3,8970
Αγ. Δημήτριος	Γλυφάδα	-,5571	,76808	1,000	-2,8161	1,7019
	Π. Φάληρο	-,9862	,76891	1,000	-3,2476	1,2752
	Νίκαια	1,7367	,77664	,383	-,5475	4,0209
	Κηφισιά	-,8490	,86687	1,000	-3,3985	1,7006
	Κοζάνη	-,0302	,99262	1,000	-2,9495	2,8892
Νίκαια	Γλυφάδα	-2,2938	,78518	,053	-4,6030	0,0155
	Π. Φάληρο	-2,7229*	,78599	,008	-5,0345	-,4113
	Αγ. Δημήτριος	-1,7367	,77664	,383	-4,0209	0,5475
	Κηφισιά	-2,5857	,88206	,052	-5,1798	-,0085
	Κοζάνη	-1,7669	1,00591	1,000	-4,7253	1,1916
Κηφισιά	Γλυφάδα	,2919	,87452	1,000	-2,2802	2,8639
	Π. Φάληρο	-,1373	,87525	1,000	-2,7114	2,4369
	Αγ. Δημήτριος	,8490	,86687	1,000	-1,7006	3,3985
	Νίκαια	2,5857	,88206	,052	-,0085	5,1798
	Κοζάνη	,8188	1,07710	1,000	-2,3490	3,9866
Κοζάνη	Γλυφάδα	-,5269	,99931	1,000	-3,4660	2,4121
	Π. Φάληρο	-,9560	,99995	1,000	-3,8970	1,9849
	Αγ. Δημήτριος	,0302	,99262	1,000	-2,8892	2,9495
	Νίκαια	1,7669	1,00591	1,000	-1,1916	4,7253
	Κηφισιά	-,8188	1,07710	1,000	-3,9866	2,3490

*. The mean difference is significant at the .05 level.

+

4.56. Συνολικός δείκτης – Μορφωτικό επίπεδο μητέρας, ANOVA

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Συνολική κλίμακα (δείκτης)

Bonferroni

(I) Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας	(J) Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Δημοτικό σχολείο	Γυμνάσιο	,4175	1,23833	1,000	-3,0650	3,8999
	Λύκειο	-2,6742	1,10952	,161	-5,7944	,4460
	Ανώτερη Σχολή	-4,9912*	1,18802	,000	-8,3322	-1,6502
	Πανεπιστήμιο	-5,5864*	1,13871	,000	-8,7887	-2,3842
Γυμνάσιο	Δημοτικό σχολείο	-,4175	1,23833	1,000	-3,8999	3,0650
	Λύκειο	-3,0917*	,76434	,001	-5,2411	-,9422
	Ανώτερη Σχολή	-5,4087*	,87440	,000	-7,8677	-2,9497
	Πανεπιστήμιο	-6,0039*	,80613	,000	-8,2709	-3,7369
Λύκειο	Δημοτικό σχολείο	2,6742	1,10952	,161	-,4460	5,7944
	Γυμνάσιο	3,0917*	,76434	,001	,9422	5,2411
	Ανώτερη Σχολή	-2,3170*	,67981	,007	-4,2288	-,4053
	Πανεπιστήμιο	-2,9123*	,58941	,000	-4,5698	-1,2547
Ανώτερη Σχολή	Δημοτικό σχολείο	4,9912*	1,18802	,000	1,6502	8,3322
	Γυμνάσιο	5,4087*	,87440	,000	2,9497	7,8677
	Λύκειο	2,3170*	,67981	,007	,4053	4,2288
	Πανεπιστήμιο	-,5952	,72648	1,000	-2,6382	1,4478
Πανεπιστήμιο	Δημοτικό σχολείο	5,5864*	1,13871	,000	2,3842	8,7887
	Γυμνάσιο	6,0039*	,80613	,000	3,7369	8,2709
	Λύκειο	2,9123*	,58941	,000	1,2547	4,5698
	Ανώτερη Σχολή	,5952	,72648	1,000	-1,4478	2,6382

*. The mean difference is significant at the .05 level.

+

4.57. Συνολικός δείκτης – Μορφωτικό επίπεδο πατέρα, ANOVA

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Συνολική κλίμακα (δείκτης)

Bonferroni

(I) Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρας	(J) Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρας	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Δημοτικό σχολείο	Γυμνάσιο	-2,3548	1,11787	,354	-5,4985	,7889
	Λύκειο	-2,9995*	,99664	,027	-5,8023	-,1967
	Ανώτερη Σχολή	-4,5069*	1,02665	,000	-7,3941	-1,6197
	Πανεπιστήμιο	-5,5754*	,99528	,000	-8,3744	-2,7765
Γυμνάσιο	Δημοτικό σχολείο	2,3548	1,11787	,354	-,7889	5,4985
	Λύκειο	-,6448	,80052	1,000	-2,8960	1,6065
	Ανώτερη Σχολή	-2,1521	,83758	,103	-4,5076	,2033
	Πανεπιστήμιο	-3,2207*	,79883	,001	-5,4671	-,9742
Λύκειο	Δημοτικό σχολείο	2,9995*	,99664	,027	,1967	5,8023
	Γυμνάσιο	,6448	,80052	1,000	-1,6065	2,8960
	Ανώτερη Σχολή	-1,5074	,66724	,241	-3,3838	,3691
	Πανεπιστήμιο	-2,5759*	,61789	,000	-4,3136	-,8382
Ανώτερη Σχολή	Δημοτικό σχολείο	4,5069*	1,02665	,000	1,6197	7,3941
	Γυμνάσιο	2,1521	,83758	,103	-,2033	4,5076
	Λύκειο	1,5074	,66724	,241	-,3691	3,3838
	Πανεπιστήμιο	-1,0685	,66521	1,000	-2,9393	,8022
Πανεπιστήμιο	Δημοτικό σχολείο	5,5754*	,99528	,000	2,7765	8,3744
	Γυμνάσιο	3,2207*	,79883	,001	,9742	5,4671
	Λύκειο	2,5759*	,61789	,000	,8382	4,3136
	Ανώτερη Σχολή	1,0685	,66521	1,000	-,8022	2,9393

*. The mean difference is significant at the .05 level.

3.58. Ο Πίνακας του Gubbin για τις νοητικές δεξιότητες

I. Επίλυση προβλημάτων A. Αναγνώριση ενός προβλήματος B. Διευκρίνιση - ξεκαθάρισμα προβλημάτων. Γ. Διατύπωση υποθέσεων. Δ. Διατύπωση κατάλληλων ερωτήσεων. Ε. Διατύπωση εναλλακτικών λύσεων. ΣΤ. Επιλογή της καλύτερης λύσης. Ζ. Έλεγχος της αποδοχής της λύσης. Η. Εξαγωγή συμπερασμάτων. II. Λήψη αποφάσεων A. Διατύπωση επιθυμητών στόχων. B. Διατύπωση εμποδίων για το στόχο. Γ. Προσδιορισμός εναλλακτικών δράσεων. Δ. Εξέταση εναλλακτικών δράσεων. Ε. Ιεράρχηση εναλλακτικών δράσεων. ΣΤ. Επιλογή καλύτερης δράσης. Ζ. Αξιολόγηση δράσης. III. Εξαγωγή συμπερασμάτων A. Δεξιότητες επαγωγικής σκέψης 1. Καθορισμός αιτίου και αποτελέσματος. 2. Ανάλυση ανοιχτών προβλημάτων. 3. Συλλογισμός με χρήση αναλογιών. 4. Καθορισμός σχετικών πληροφοριών. 5. Αναγνώριση συσχετισμών. B. Δεξιότητες απαγωγικής σκέψης 1. Χρήση λογικής. 2. Εντοπισμός αντιφατικών διατυπώσεων. 3. Ανάλυση συλλογισμών. 4. Επίλυση	IV. Δεξιότητες A. Παραγωγή πολλαπλών ιδεών. B. Παραγωγή διαφορετικών ιδεών. Γ. Παραγωγή πρωτότυπων ιδεών. Δ. Λεπτομερής επεξεργασία ιδεών. Ε. Σύνθεση πληροφοριών. V. Δεξιότητες αξιολόγησης A. Διάκριση μεταξύ ενός "αληθινού" γεγονότος και μιας γνώμης. B. Κρίση της αξιοπιστίας μιας πηγής ιδεών. Γ. Κρίση της αξιοπιστίας μιας παρατήρησης. Δ. Εντοπισμός κεντρικών θεμάτων και προβλημάτων. Ε. Αναγνώριση θεμελιωδών υποθέσεων. ΣΤ. Εντοπισμός προκαταλήψεων. Ζ. Αξιολόγηση υποθέσεων. Η. Ταξινόμηση δεδομένων. Θ. Σχεδιασμός εναλλακτικών στρατηγικών. Ι. Αναγνώριση ασυνεπειών και αντιφάσεων. Κ. Αξιολόγηση επιχειρημάτων.
Πίνακας 17. Ο Πίνακας του Gubbin για τις νοητικές δεξιότητες (Sternberg, 1985).	

Είναι σαφές, ότι ο Ennis (1962), προσπάθησε να εντοπίσει το "λογικό στοιχείο", το οποίο, προφανώς, αποτελεί τη πρωταρχική συνιστώσα της κριτικής σκέψης. Αυτό φαίνεται και στον πρόσφατο ορισμό που προτείνει με τον Norris: "Η κριτική σκέψη είναι λογική και στοχαστική σκέψη η οποία εστιάζεται στη διαδικασία λήψης αποφά-

+

4.59. Έγκριση διενέργειας έρευνας σε δημόσια δημοτικά σχολεία από ΥΠΕΠΘ – ΠΙ.