



**Σκεφτόμαστε Ιστορικά για
το Ζήτημα των Αγνοουμένων:
Ένας Οδηγός για Εκπαιδευτικούς**

**2. Καλλιεργώντας την Ιστορική Σκέψη:
Θεωρία και Έρευνα**

Τίτλος: Σκεφτόμαστε Ιστορικά για το Ζήτημα των Αγνοουμένων: Ένας Οδηγός για Εκπαιδευτικούς

ISBN: 978-9963-703-20-03

Συγγραφείς:

Δρ. Arthur Charman
κ. Λούκας Περικλέους
Δρ. Χρυστάλλα Υακίνθου
κ. Rana Zincir Celal

Σύμβουλος έκδοσης:

Δρ. Arthur Charman

Συντονίστρια προγράμματος:

κ. Rana Zincir Celal

Μετάφραση κειμένου από τα αγγλικά:

Δρ. Παναγιώτα Χαραλάμπους

Επιμέλεια της ελληνικής έκδοσης:

Δρ. Σταυρούλα Φιλίππου

Για πληροφορίες:

Όμιλο Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας
Ηλεκτρονική διεύθυνση: ahdr.mide@ahdr.info
Ιστοσελίδα: <http://www.ahdr.info>

© UNDP-ACT 2012

All rights reserved.

Παρήχθη στην Κύπρο.

Σχεδιασμός: GRA.DES www.gra-des.com

Φωτογραφίες εξωφύλλου: Με την ευγενή παραχώρηση της Διερευνητικής Επιτροπής για τους Αγνοουμένους, της κ. Sevgul Uludağ, του κ. Jeff Moore/Πρεσβύτεροι, του Συνδέσμου Οικογενειών των Μαρτύρων και Αναπήρων Παλαιμάχων και της Παγκύπριας Οργάνωσης Συγγενών Αδελφωτών Αιχμαλώτων και Αγνοουμένων.

Εκτύπωση: Kailas Printers and Lithographers Ltd, Λευκωσία, Κύπρος.

Διεθνές Κέντρο Μεταβατικής Δικαιοσύνης

Ιστοσελίδα: <http://www.ictj.org>



όμιλος ιστορικού διαλόγου
και έρευνας **association
for historical dialogue
and research** tarihsel
diyalog ve arastirma derneği



Ο Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας είναι ένας διαπολιτισμικός οργανισμός ο οποίος εδράζεται στην Κύπρο και του οποίου αποστολή είναι να συμβάλει στην ενίσχυση της ιστορικής κατανόησης ανάμεσα στο κοινό και ειδικότερα ανάμεσα στα παιδιά, νέους και εκπαιδευτικούς. Στρηζόμενος στις αρχές του σεβασμού της διαφορετικότητας και του διαλόγου των ιδεών, ο Όμιλος παρέχει μαθησιακές ευκαιρίες σε άτομα κάθε ικανότητας, από κάθε εθνικό, θρησκευτικό, πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο. Ο Όμιλος αναγνωρίζει τις αξίες της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και Θεμελιώδεις Ελευθερίες, τους σκοπούς της ΟΥΝΕΣΚΟ για την εκπαίδευση και τις Συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη διδασκαλία της ιστορίας. Οι δραστηριότητες του Ομίλου Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας περιλαμβάνουν: έρευνα και διάχυση ερευνητικών ευρημάτων- ανάπτυξη προτάσεων για χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής- εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης και του αρχαιακού υλικού του- τη διοργάνωση σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς, συζητήσεων και συνεδρίων- παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού- διοργάνωση επιτόπιων επισκέψεων και εκπαιδευτικών περιπάτων- ανάπτυξη εργαλείων διάχυσης και δημοσιοποίησης των ιδεών και ευρημάτων του- και την καθιέρωση συνεργασίας μεταξύ ατόμων και οργανισμών σε τοπικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο.

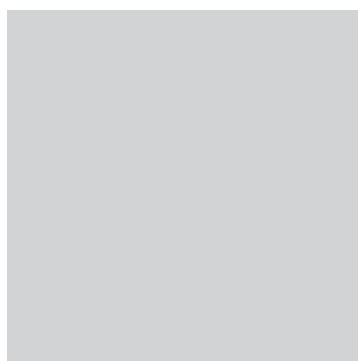
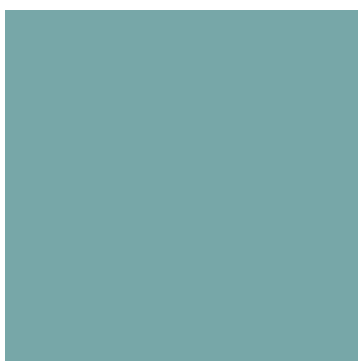
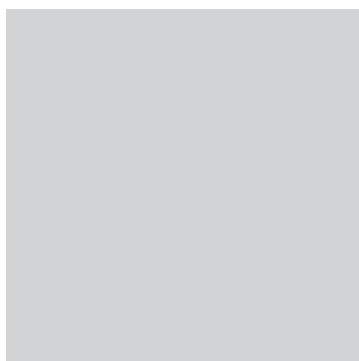
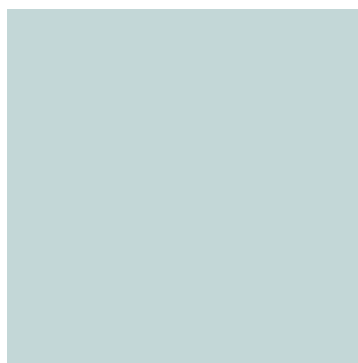
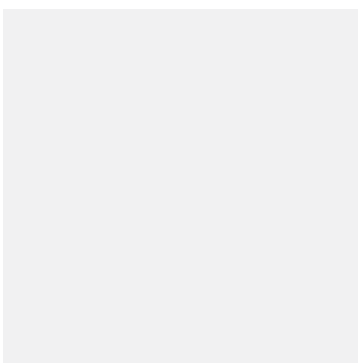
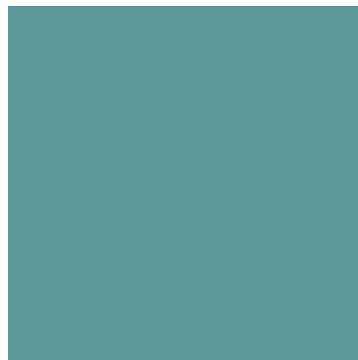
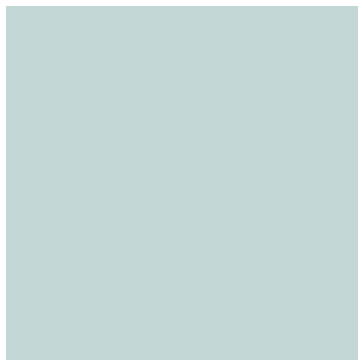
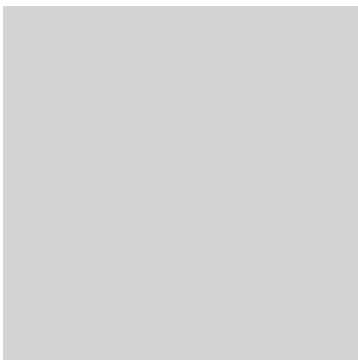
Το Διεθνές Κέντρο Μεταβατικής Δικαιοσύνης είναι μια διεθνής μη κερδοσκοπική οργάνωση που εξειδικεύεται στο πεδίο της μεταβατικής δικαιοσύνης. Το Κέντρο εργάζεται με σκοπό να βοηθήσει τις κοινωνίες που βρίσκονται σε μια μεταβατική διαδικασία να αντιμετωπίσουν τη βαριά κληρονομιά που αφήνουν οι μαζικές παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που βίωσαν και να οικοδομήσουν την εμπιστοσύνη των πολιτών προς τους κρατικούς θεσμούς ως φύλακες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στον απόηχο τέτοιων φαινομένων μαζικών βιαιοτήτων και καταστολής, το Διεθνές Κέντρο Μεταβατικής Δικαιοσύνης βοηθά τους θεσμούς και τις ομάδες της κοινωνίας των πολιτών – τα άτομα που καθοδηγούν και δίνουν μορφή στην αλλαγή των κοινωνιών τους – να εξετάσουν διάφορα μέτρα που μπορούν να συμβάλουν προς την κατεύθυνση της αλήθειας, της ανάληψης ευθυνών και της επανόρθωσης των παραβιάσεων του παρελθόντος. Αυτό επιτυγχάνεται με την παροχή τεχνικής εμπειρογνομosύνης και γνώσης σχετικά με άλλες παρόμοιες και συγκρίσιμες εμπειρίες όσον αφορά τη μεταβατική δικαιοσύνη απ' όλο τον κόσμο.



Η έκδοση αυτή, η οποία είναι διαθέσιμη σε αγγλική και τουρκική μετάφραση, πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο προγράμματος με την οικονομική στήριξη της Δράσης για τη Συνεργασία και την Εμπιστοσύνη του Προγράμματος Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών (UNDP-ACT) και του Ιδρύματος των Πρεσβυτέρων. Η συμμετοχή του Διεθνούς Κέντρου Μεταβατικής Δικαιοσύνης στο πρόγραμμα στηρίζεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Η αναπαραγωγή των DVD για το ντοκιμαντέρ των Πρεσβυτέρων Κύπρος: Ανασκαλίζοντας το παρελθόν, αναζητώντας το μέλλον πραγματοποιήθηκε με την οικονομική στήριξη της Δράσης για τη Συνεργασία και την Εμπιστοσύνη του ΟΗΕ. Ο υποτιτλισμός και η αναπαραγωγή των DVD του ντοκιμαντέρ της Διερευνητικής Επιτροπής για τους Αγνοούμενους Σκάβοντας για ένα μέλλον επίσης έτυχε οικονομικής στήριξης από τη Δράση για τη Συνεργασία και την Εμπιστοσύνη του ΟΗΕ.

Αποποίηση: Οι απόψεις που εκφράζονται σ' αυτό το έντυπο ανήκουν στους/στις συγγραφείς και δεν αντιπροσωπεύουν απαραίτητα αυτές των Ηνωμένων Εθνών ή των κρατών μελών τους, του Προγράμματος Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών (UNDP) ή του Οργανισμού Διεθνούς Ανάπτυξης των ΗΠΑ (USAID), του Ιδρύματος των Πρεσβυτέρων, της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή του Ομίλου Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας.

Έχει καταβληθεί κάθε προσπάθεια να επικοινωνήσουμε με τους/τις κατόχους πνευματικών δικαιωμάτων των πηγών. Απολογούμαστε σε οποιοδήποτε/οποιαδήποτε του οποίου/της οποίας τα δικαιώματα έχουμε απρότητα παραβλέψει και με χαρά θα επανορθώσουμε οποιαδήποτε λάθη ή παραλείψεις.



**Σκεφτόμαστε Ιστορικά για
το Ζήτημα των Αγνοουμένων:
Ένας Οδηγός για Εκπαιδευτικούς**

**2. Καλλιεργώντας την Ιστορική Σκέψη:
Θεωρία και Έρευνα**

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή και Ευχαριστίες

2. Καλλιεργώντας την Ιστορική Σκέψη: Θεωρία και Έρευνα

2.1	Η θέση της Ιστορίας στην εκπαίδευση	σ. 4
2.1.1	Οι σκοποί και οι στόχοι της ιστορικής παιδείας	σ. 6
2.1.1.1	Γιατί διδάσκουμε Ιστορία;	σ. 6
2.1.1.2	Η συμβολή της Ιστορίας στην εκπαίδευση	σ. 10
2.1.2	Διεθνείς συζητήσεις γύρω από την ιστορική παιδεία	σ. 13
2.2	Έρευνα στην ιστορική σκέψη μαθητών και μαθητριών	σ. 15
2.3	Καλλιεργώντας την ιστορική σκέψη	σ. 17
2.3.1	Τι συνέβη στο παρελθόν; Καλλιεργώντας τη γνώση περιεχομένου των μαθητών και μαθητριών	σ. 18
2.3.2	Πώς γνωρίζουμε/μαθαίνουμε για το παρελθόν; Καλλιεργώντας την κατανόηση της επιστήμης της Ιστορίας από τους μαθητές και μαθήτριες	σ. 23
2.3.3	Ιστορία και συλλογική μνήμη	σ. 28
2.3.4	Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας	σ. 30
2.3.5	Διδάσκοντας ευαίσθητα και επίμαχα ιστορικά θέματα	σ. 32

3. Τι Ακριβώς Εννοούμε όταν Αναφερόμαστε σε Αγνοούμενους; Εμπειρίες και Αντιδράσεις ανά τον Κόσμο

3.1	Εμπειρίες και αντιδράσεις ανά τον κόσμο	
3.1.1	Τι εννοούμε όταν αναφερόμαστε σε αγνοούμενους;	
3.1.2	Εισαγόντας εμπειρίες για αγνοούμενα πρόσωπα ανά τον κόσμο	
3.1.3	Γιατί συμβαίνουν οι εξαναγκαστικές εξαφανίσεις;	
3.1.4	Πού υπάρχουν εμπειρίες αγνοουμένων και εξαφανισθέντων προσώπων;	
3.1.5	Οι επιπτώσεις στις οικογένειες	
3.1.6	Πώς φτάσαμε στο σημείο να μπορούμε να εντοπίσουμε αγνοούμενους;	
3.2	Η εμπειρία της Γουατεμάλας	
3.3	Η εμπειρία της πρώην Γιουγκοσλαβίας	
3.4	Η εμπειρία της Ισπανίας	
3.5	Η εμπειρία του Μαρόκο	

4. Οι Αγνοούμενοι στην Κύπρο

5. Με ποιο Τρόπο θα Πρέπει να Θυμόμαστε τους Αγνοούμενους της Κυπριακής Σύγκρουσης; Σχέδια Μαθήματος και Σκεπτικό

- 5.1 Επισκόπηση
- 5.2 Σκεπτικό
 - 5.2.1 Επιδιωκόμενοι στόχοι μάθησης
 - 5.2.2 Το εννοιολογικό σκεπτικό αυτής της διερεύνησης

Ενότητα 1: Η διαχείριση του δύσκολου παρελθόντος. Πώς άλλες χώρες ανά τον κόσμο αντιμετώπισαν το πρόβλημα των αγνοουμένων;

Ενότητα 2: Οι αγνοούμενοι της Κύπρου

Ενότητα 3: Γιατί με την πάροδο του χρόνου εμφανίστηκαν διαφορετικές προσεγγίσεις στο πρόβλημα των αγνοουμένων στην Κύπρο;

Ενότητα 4: Ιστορία και μνήμη

Ενότητα 5: Με ποιο τρόπο θα πρέπει να θυμόμαστε τους αγνοούμενους της κυπριακής σύγκρουσης;

6. Πηγές

- 6.1 Βιβλιογραφία
- 6.2 CD πηγών:
 - (α) φύλλα δραστηριοτήτων που συνοδεύουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των Ενοτήτων 1-5
 - (β) οδηγός συζήτησης που συνοδεύει το ντοκιμαντέρ της Ομάδας των Πρεσβυτέρων Κύπρος: *Ανασκαλίζοντας το παρελθόν, αναζητώντας το μέλλον*
 - (γ) ηλεκτρονική μορφή όλων των κεφαλαίων του πακέτου *Σκεφτόμαστε ιστορικά για το ζήτημα των αγνοουμένων: Ένας οδηγός για εκπαιδευτικούς*
- 6.3 *Κύπρος: Ανασκαλίζοντας το παρελθόν, αναζητώντας το μέλλον, ένα ντοκιμαντέρ των Πρεσβυτέρων* (DVD με ελληνικούς και τουρκικούς υπότιτλους)
- 6.4 *Σκάβοντας για ένα μέλλον, ένα ντοκιμαντέρ της Διερευνητικής Επιτροπής για τους Αγνοούμενους στην Κύπρο* (DVD με ελληνικούς και τουρκικούς υπότιτλους)

| 2.1 Η θέση της Ιστορίας στην εκπαίδευση

Σε αυτό το κεφάλαιο

Η σχολική Ιστορία αποτελεί συχνά το αντικείμενο δημόσιων συζητήσεων και αντιπαραθέσεων σε πολλές χώρες ανά τον κόσμο. Τις περισσότερες φορές, τέτοιες συζητήσεις τείνουν να δημιουργούν εντάσεις παρά να φωτίζουν το συγκεκριμένο θέμα. Πώς θα μπορούσε η διεθνής έρευνα γύρω από το μάθημα της Ιστορίας στην εκπαίδευση να φωτίσει τις δημόσιες συζητήσεις για το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας της σχολικής Ιστορίας;

Τα κεφάλαια που ακολουθούν παρουσιάζουν μια επισκόπηση των διαφόρων θεωριών που εφαρμόστηκαν στη Ιστορική Παιδεία, και δίνει έμφαση στην επιστημολογική προσέγγιση, η οποία χρησιμοποιήθηκε και ως βάση για τη συγκεκριμένη σειρά εκπαιδευτικού υλικού.

Το να μαθαίνουμε Ιστορία είναι... μια ζωτική και αναζωογονητική διαδικασία: το κάθε τι έχει την Ιστορία του και ως μάθημα η Ιστορία έχει την ιδιότητα να συναρπάξει διαρκώς, να ανοίγει νέους ορίζοντες και να μορφώνει – το να βαρεθεί κανείς την Ιστορία ισοδυναμεί, τρόπον τινά, με το να βαρεθεί την ίδια τη ζωή (Charman, 2009, σ. 1).

Παρόλο που δύσκολα βρίσκει κανείς κάποιο πολιτικό ή κάποιον υπεύθυνο για το σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής που να ισχυριστεί ανοικτά ότι η Ιστορία δεν αποτελεί σημαντικό μάθημα, η σχολική Ιστορία, σε αρκετές χώρες, τείνει να απολαμβάνει μειωμένο κύρος σε σύγκριση με άλλα μαθήματα όπως η εκμάθηση της εθνικής γλώσσας, τα Μαθηματικά ή η Επιστήμη, και να θεωρείται λιγότερο χρήσιμη από άλλα μαθήματα όπως π.χ. οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών. Η σχετική έλλειψη κύρους της Ιστορίας συνήθως γίνεται φανερό με έναν ή περισσότερους από τους ακόλουθους τρόπους:

- τα ωρολόγια προγράμματα τείνουν να αφιερώνουν λιγότερο διδακτικό χρόνο στην Ιστορία απ' ό,τι σε άλλα μαθήματα.
- η Ιστορία συχνά δεν αποτελεί υποχρεωτικό μάθημα σε όλα τα σχολικά έτη.
- η Ιστορία συχνά ενσωματώνεται σε άλλα μαθήματα κοινωνικών ή ανθρωπιστικών επιστημών αντί να διδάσκεται ως ξεχωριστό μάθημα και
- πολλοί από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Ιστορία δεν έχουν ουσιαστική αρχική ή συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, ειδικά σε ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης της Ιστορίας.

Παραδόξως, παρά τη σχετική παραμέληση που επιδεικνύεται, η σχολική Ιστορία είναι ένα θέμα που συχνά δίνει αφορμή για τις πιο έντονες δημόσιες αντιπαραθέσεις. Όταν η συζήτηση επικεντρώνεται στο θέμα της σχολικής Ιστορίας, σχεδόν ο κάθε πολιτικός, το κάθε δημόσιο πρόσωπο, ο κάθε δημοσιογράφος ή ακαδημαϊκός εμφανίζεται με έντονες απόψεις σχετικά με το τι πρέπει να διδαχθεί, και συχνά με το πώς πρέπει να διδαχθεί. Ενώ σπάνια θα βρεθεί κανείς σε μια κοινωνική συγκέντρωση όπου οι παρευρισκόμενοι θα αναπτύσουν τις απόψεις τους για το αναλυτικό πρόγραμμα και την παιδαγωγική των Μαθηματικών, της Επιστήμης ή των Γλωσσών, δεν είναι διόλου ασυνήθιστο σε τέτοιες συναντήσεις να ακουστούν επιχειρήματα για ποιες ιστορικές περιόδους ή γεγονότα πρέπει να περιλαμβάνονται στα σχολικά βιβλία Ιστορίας, για το περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας, αλλά και για διάφορα άλλα θέματα που αφορούν στη διδασκαλία και μάθηση της Ιστορίας.¹

Οι επιπτώσεις αυτής της κατάστασης για το μάθημα της Ιστορίας είναι σοβαρές: οι εκπαιδευτικοί της Ιστορίας είναι, βέβαια, οι άνθρωποι στον οποίον τη γνώση, τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και τη σκληρή δουλειά στηρίζεται η αξιοπρέπεια και η επιτυχία της διδασκαλίας της Ιστορίας και όμως κατά κανόνα αυτοί οι άνθρωποι πρέπει να διεκπεραιώνουν την εργασία τους (α) με υψηλότερα επίπεδα παρεμβάσεων και παρεμβολών και (β) με χαμηλότερα επίπεδα παροχών, όσον αφορά στην επαγγελματική τους κατάρτιση και στήριξη και/ή στο διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας, σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που διδάσκουν άλλα αντικείμενα.

1. Δύο πρόσφατες μελέτες που προσφέρουν μια ανασκόπηση των αντιπαραθέσεων μεταξύ των διαφόρων προοπτικών σχετικά με την Ιστορική Παιδεία ανά τον κόσμο, αλλά και πληροφορίες για τις συνθήκες διδασκαλίας της Ιστορίας σε διάφορες χώρες είναι οι Naku και Barca (επιμ.), 2010 και Taylor και Guyver (επιμ.), 2011.

Τα κεφάλαια που ακολουθούν προσφέρονται ως εργαλεία για να στηρίξουν τους/τις εκπαιδευτικούς Ιστορίας στην καθημερινή τους πρακτική και στον αναστοχασμό τους γύρω απ' αυτή. Το παρόν κεφάλαιο παρέχει

- μια θεωρητική συζήτηση γύρω από **τους σκοπούς και τους στόχους της Ιστορικής Παιδείας**
- συζήτηση κάποιων **δημόσιων αντιπαραθέσεων ανά τον κόσμο γύρω από την Ιστορική Παιδεία.**

Το κεφάλαιο αυτό στοχεύει επίσης να παρουσιάσει τη λογική της διδακτικής προσέγγισης που είναι γνωστή ως **επιστημολογική προσέγγιση** και που υιοθετήθηκε για την προετοιμασία του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού για τους αγνοούμενους και για άλλα θέματα από τον Όμιλο Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας.

2.1.1 Οι σκοποί και οι στόχοι της ιστορικής παιδείας

2.1.1.1 Γιατί διδάσκουμε Ιστορία;

Σε αυτό το υποκεφάλαιο

Τι είναι η Ιστορία και γιατί είναι σημαντικό να την μαθαίνουμε; Υπάρχει ένα φάσμα διαφορετικών προσεγγίσεων και είναι σημαντικό να μπορούμε να διακρίνουμε μεταξύ των διαφόρων ερμηνειών και τρόπων σκέψης γύρω από την Ιστορική Παιδεία.

Αυτό το υποκεφάλαιο επίσης επιχειρεί να ανασκοπήσει και να συνοψίσει τα βασικότερα χαρακτηριστικά των τριών κυριότερων σχολών σκέψης γύρω από τη συμβολή της Ιστορίας στην εκπαίδευση:

- της προσέγγισης της συλλογικής μνήμης/ της «καλύτερης ιστορίας»
- της μεταμοντέρνας προσέγγισης
- της επιστημολογικής προσέγγισης

Για να εξερευνήσουμε τη συμβολή της Ιστορίας στην εκπαίδευση, είναι απαραίτητο να ορίσουμε τι εννοούμε με τον όρο «Ιστορία», μια και διαφορετικοί ορισμοί οδηγούν σε διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με τη συμβολή της Ιστορίας στην εκπαίδευση.

Ορίζοντας την «Ιστορία»

Μια συχνή απάντηση στο ερώτημα «Τι είναι η Ιστορία;» αποτελεί ο ισχυρισμός ότι η Ιστορία είναι απλά η γνώση του παρελθόντος.

Για κάποιους, αυτή η γνώση εκτείνεται στο ανθρώπινο παρελθόν για το οποίο έχουμε στη διάθεση μας γραπτές μαρτυρίες, ενώ για άλλους η έννοια της Ιστορίας περιλαμβάνει ολόκληρο το ανθρώπινο παρελθόν, γραπτό ή μη. Μια τρίτη απάντηση στο ερώτημα συμπεριλαμβάνει όχι μόνο το ανθρώπινο παρελθόν, αλλά επίσης οτιδήποτε συνέβη στο παρελθόν και είχε αντίκτυπο στην ανθρώπινη ζωή.

Μια εναλλακτική και **επιστημολογική** απάντηση στο ερώτημα ορίζει την Ιστορία τόσο ως σύνολο γνώσεων όσο και ως μορφή γνώσης. Η Ιστορία θεωρείται επιστήμη με τις δικές της μεθόδους και τη δική της λογική, και είναι μ' αυτή την έννοια που μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η Ιστορία είναι ένας «τρόπος διερεύνησης ο οποίος μπορεί να ενδιαφέρεται για το παρελθόν για διαφορετικούς λόγους απ' αυτούς που κυριαρχούν στην καθημερινότητά μας» (Lee, 2006). Σύμφωνα με αυτή την περιγραφή, η Ιστορία δεν είναι απλά μια συλλογή ισχυρισμών γνώσης σχετικά με το παρελθόν, αλλά επίσης ο τρόπος με τον οποίο παράγουμε τη γνώση του παρελθόντος· το να μάθει κανείς Ιστορία σημαίνει να γνωρίσει και να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η Ιστορία ή τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν **οι ιστορικές διαδικασίες της εξαγωγής συμπερασμάτων και της επιχειρηματολογίας**, όπως επίσης και τον τρόπο με τον οποίο διατυπώνονται ισχυρισμοί σχετικά με το παρελθόν.

Τέλος, υπάρχει και ο μεταμοντέρνος ορισμός της Ιστορίας ο οποίος αντιλαμβάνεται την Ιστορία ως ένα σύνολο αφηγήσεων που αφορούν στο παρελθόν, παρά ως σύνολο ή μορφή γνώσεων που αφορούν στο παρελθόν. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, δεν μπορούμε να ξέρουμε τι πραγματικά συνέβη στο παρελθόν, παρά μόνο το πώς οι άνθρωποι (ιστορικοί, συγγραφείς, μάρτυρες κτλ) το περιέγραψαν. Για τους μεταμοντερνιστές, οι ιστορίες είναι απλά «ιστορίες» ή «διηγήσεις» που αφηγούνται οι άνθρωποι. Οι μεταμοντερνιστές συνήθως προτιμούν να εστιάζουν στους συγγραφείς «ιστοριών Ιστορίας», στις ιδεολογικές, κοινωνικές και πολιτικές τους «τοποθετήσεις» στο παρόν (Jenkins, 1991).

Με αφετηρία τη διάκριση του David Lowenthal μεταξύ «κληρονομιάς» και «Ιστορίας», αλλά και διάφορες μεταμοντέρνες ιδέες για την Ιστορία, ο Peter Seixas (2000) εισηγείται μια **τυπολογία προσεγγίσεων στην Ιστορική Παιδεία**. Σ' αυτή την τυπολογία περιγράφει τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις:

- την προσέγγιση της συλλογικής μνήμης/ της «καλύτερης ιστορίας»

- την επιστημολογική προσέγγιση
- τη μεταμοντέρνα προσέγγιση

Αν ορίσουμε την Ιστορία ως απλά και μόνο γνώση του παρελθόντος, σ' αυτή την περίπτωση ο στόχος της σχολικής Ιστορίας είναι να μεταδώσει αυτή τη γνώση. Συνοψίζοντας την περιγραφή του Seixas για την **προσέγγιση της συλλογικής μνήμης/της «καλύτερης ιστορίας»**, ο Perikleous (2010) σημειώνει ότι:

Αυτό σημαίνει τη μετάδοση μιας μοναδικής και οριστικής καλύτερης Ιστορίας (ο πραγματικός τρόπος με τον οποίο συνέβησαν τα πράγματα στο παρελθόν), η οποία ενδυναμώνει την αίσθηση του ανήκειν (σε έθνος, θρησκεία, κουλτούρα, διεθνείς οντότητες κτλ.). Επιπλέον, προάγει αξίες (π.χ. ειρήνη, δημοκρατία, πατριωτισμός) και παρέχει μια γενική γνώση της ανθρώπινης ιστορικής συμπεριφοράς (σ. 315).

Επίσης αυτή η προσέγγιση, η οποία, σύμφωνα με τον Seixas (2000), στοχεύει στην «ενίσχυση της συλλογικής μνήμης», συνήθως προσπαθεί να αναπτύξει ένα κοινό ηθικό πλαίσιο το οποίο θεωρείται ότι ενθαρρύνει τους μαθητές και μαθήτριες να εργαστούν για το κοινό καλό. Όπως παρατηρεί ο Seixas, από μια τέτοια προσέγγιση προκύπτουν διάφορα ερωτήματα, με σημαντικότερο το ερώτημα του ποιος επιλέγει αυτή την «καλύτερη ιστορία». Οι περισσότερες δημόσιες αντιπαραθέσεις γύρω από την Ιστορική Παιδεία διεθνώς εστιάζουν σ' αυτό ακριβώς το ζήτημα (ποια είναι η καλύτερη εκδοχή της Ιστορίας για να διδαχθεί;) και οι διενέξεις που συχνά προκύπτουν γύρω από τη σχολική Ιστορία αντανακλούν τις διάφορες αντιμαχόμενες αντιλήψεις σχετικά με το ποια είναι «καλύτερη ιστορία» (Naku και Barca, 2010· Taylor και Guynes, 2011). Με την έμφαση στην Ιστορία εξυπακούεται βέβαια ότι έμφαση δίνεται στο τι πρόκειται να διδαχθεί παρά στο πώς θα διδαχθεί και θα κατανοηθεί. Εδώ υπάρχει ο εμφανής κίνδυνος να χάσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες το ενδιαφέρον τους για την Ιστορία, αν ο ρόλος τους περιορίζεται μόνο στην απορρόφηση του προσφερόμενου συνόλου γνώσεων («της» ιστορίας), το οποίο έχει οριστεί και οριστικοποιηθεί εκ των προτέρων γι' αυτούς από άλλους (δασκάλους, εκπαιδευτικές αρχές, σχολικά εγχειρίδια κτλ).

Όταν όμως ορίσουμε την Ιστορία ως επιστήμη, ο σκοπός της σχολικής Ιστορίας παύει να είναι απλά η απόκτηση γνώσεων σχετικά με το παρελθόν, αλλά μετατρέπεται σε ζήτημα να μάθουν οι μαθητές και μαθήτριες να σκέφτονται με και να σκέφτονται για την ιστορική γνώση, κατανοώντας και τον τρόπο με τον οποίο παράγεται αυτού του είδους η γνώση. Αυτή η προσέγγιση εμφανίστηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο κατά τη δεκαετία του 1970 και άσκησε σημαντική επιρροή στους/στις εκπαιδευτικούς και στα συμβούλια εξετάσεων κυρίως μέσω του προγράμματος School Council History 13- 16 Project (αργότερα School History Project ή SHP). Βασισμένο στη θεωρία του Paul Hirst ότι κάθε ακαδημαϊκό πεδίο είναι κάτι περισσότερο από τη γνώση περιεχομένου (substantive knowledge) που παράγει, αλλά επίσης και μια **διακριτή μορφή γνώσης** με τους δικούς της τρόπους μάθησης, το συγκεκριμένο πρόγραμμα στόχευε να καλλιεργήσει στους μαθητές και μαθήτριες την αντίληψη της Ιστορίας ως επιστημονικού πεδίου και να τους διδάξει τους τρόπους με τους οποίους η «ιστορική σκέψη» στοχεύει στην οικοδόμηση τεκμηριωμένων ισχυρισμών γνώσης σχετικά με το παρελθόν (Wineburg 2001). Αυτή η νέα προσέγγιση στην Ιστορική Παιδεία:

ενώ δεν αρνούσαν τη σημασία της χρονολόγησης και της ιστορικής γνώσης, στόχευε στην επίτευξη μιας καλύτερης ισορροπίας στη διδασκαλία της Ιστορίας μεταξύ του να διδάσκει κανείς τους μαθητές και μαθήτριες για το παρελθόν και του να τους παρέχει τα μέσα για να σκέφτονται για το παρελθόν με τρόπο ιστορικό. Συνεπώς, στις τάξεις Ιστορίας δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στο να μάθουν οι μαθητές και μαθήτριες τον τρόπο να αναλύουν, να ερμηνεύουν και να συνθέτουν τεκμήρια που αντλούσαν από ένα εύρος πρωτογενών και δευτερογενών πηγών (Stradling, 2003, σσ. 9-10).

Ο Seixas (2000) επισημαίνει ότι η επιστημολογική προσέγγιση ίσως, για προφανείς λόγους, να εγείρει εμπόδια στην κατασκευή συλλογικής μνήμης (και ταυτότητας): όταν το ζητούμενο στην εκμάθηση της Ιστορίας επαναπροσδιορίζεται ως το να μάθουν οι μαθητές και μαθήτριες να σκέφτονται ιστορικά, αυτό τους δίνει τη δύναμη να θέτουν ερωτήματα και να ελέγχουν κριτικά τις «επίσημες» εκδοχές της Ιστορίας που τους παρουσιάζονται στο σπίτι και από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Είναι επομένως φανερό, ότι η επιστημολογική προσέγγιση της Ιστορίας υποστηρίζει τον ενεργό ρόλο των μαθητών και μαθητριών ως σπουδαστών: όταν η Ιστορία μετατρέπεται σε ζήτημα *διερεύνησης και επιχειρηματολογίας*, το φάσμα των

παιδαγωγικών δραστηριοτήτων με τις οποίες μπορούν να ασχοληθούν στην τάξη αυξάνεται σημαντικά. Από την άλλη όμως, ελλοχεύει ο κίνδυνος οι μαθητές και μαθήτριες να αναπτύξουν μια δυσπιστία προς κάθε ισχυρισμό γνώσης και να «χαθούν μέσα στο σχετικισμό από τη στιγμή που θα τους πούμε ότι η Ιστορία δεν είναι απλά τα γεγονότα» (Seixas, 2000, σ. 25). Αν οι μαθητές και μαθήτριές μας αναπτύξουν ένα σκεπτικισμό προς κάθε αξίωση γνώσης είναι πιθανόν να αναπτύξουν τον ίδιο σκεπτικισμό και στην περίπτωση της ίδιας της ιστορικής γνώσης, κάτι που ενδεχομένως να οδηγήσει στην αντίληψη ότι δεν υπάρχει καν λόγος να μάθουν Ιστορία.

Η μεταμοντέρνα σχολική Ιστορία δεν καταπιάνεται με τη διδασκαλία του τι συνέβη στο παρελθόν, αλλά ούτε και με το να μαθαίνει πώς να μαθαίνει κανείς για το παρελθόν. Σύμφωνα με τους μεταμοντερνιστές, η σχολική Ιστορία ασχολείται με το να διδάσκει το πώς διαφορετικές ομάδες οργανώνουν το παρελθόν σε ιστορικές αφηγήσεις και πώς αυτές οι αφηγήσεις εξυπηρετούν στόχους του παρόντος (Jenkins, 1991). Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές και μαθήτριες συνειδητοποιούν τη σχετικότητα των ιστορικών αφηγήσεων, την κατασκευασμένη και «πλασματική» φύση των ιστορικών αναπαραστάσεων και τις στρατηγικές ιδεολογικής κυριαρχίας που, σύμφωνα με τους μεταμοντερνιστές, εξυπηρετούνται από τις προσπάθειες «αναπαράστασης» του παρελθόντος.

Ο Seixas (2000) εντοπίζει δύο κινδύνους σ' αυτή την προσέγγιση. Ο πρώτος αφορά στο ότι η έννοια της Ιστορίας παραμένει απόλυτα σχετική, κάτι που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το μόνο πράγμα με το οποίο ισοδυναμεί τελικά η Ιστορία είναι ένα παιχνίδι εξουσίας μεταξύ διαφόρων κοινωνικών ομάδων. Οπότε, σύμφωνα με τη μεταμοντέρνα προσέγγιση, τι απομένει στους μαθητές και μαθήτριες να κάνουν εκτός από το να αποκαλύψουν και να συγκρίνουν τους τρόπους με τους οποίους οι διαφορετικές κοινωνικές ομάδες προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν την Ιστορία για να ορίσουν το πώς αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο; Ο δεύτερος κίνδυνος, ο οποίος αφορά και στην περίπτωση της επιστημολογικής προσέγγισης, σχετίζεται με το ενδεχόμενο η Ιστορία να καταλήξει να φαίνεται άχρηστη στους μαθητές και μαθήτριες, ως απλά το προϊόν των μεροληπτικών αντιλήψεων των ιστορικών.

Η προσέγγιση της «καλύτερης ιστορίας» φαίνεται να είναι ανεπαρκής απέναντι στις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου όπου η πρόσβαση σε πληροφορίες είναι εύκολη, πολλαπλές περιγραφές και οπτικές γωνίες του ίδιου γεγονότος είναι διαθέσιμες και οι «καλύτερες ιστορίες» αμφισβητούνται καθημερινά. Οι μαθητές και μαθήτριες που παραμένουν «πιστοί/ές» σε αυτές τις «καλύτερες ιστορίες» είναι πιθανόν να τις πιστεύουν μόνο και μόνο γιατί «έτσι λέει το σχολείο»: μπορεί να «γνωρίζουν ότι» κάποιος φορέας εξουσίας έστειλε αυτές τις ιστορίες στα σχολεία για να τις μάθουν αλλά, στην απουσία μιας εκπαίδευσης που να καλλιεργεί την ιστορική σκέψη, είναι απίθανο οι μαθητές και μαθήτριες να «γνωρίζουν πώς» δικαιολογούνται και πώς κατασκευάστηκαν αυτές οι ιστορίες ή να διαθέτουν τα απαραίτητα εργαλεία ώστε να μπορέσουν να διατυπώσουν επιχειρήματα σχετικά με τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της «καλύτερης ιστορίας», αλλά και των ανταγωνιστικών προς αυτή ιστοριών που δυνατό να συναντήσουν (Rogers, 1979). Οι μαθητές και μαθήτριες που αποφασίζουν ότι η «καλύτερη ιστορία» που διδάχθηκε στην τάξη δεν ήταν η «ορθή», αλλά δεν έχουν αντίληψη του πώς οι ισχυρισμοί ιστορικής γνώσης κατασκευάζονται, αξιολογούνται και υποστηρίζονται, είναι πιθανόν να θεωρήσουν τη σχολική Ιστορία ως αχρείαστη, αφού δεν «λέει την αλήθεια».

Ο μεταμοντερνισμός εμφανίζεται ανίκανος να προσφέρει ένα πειστικό σκεπτικό για την ύπαρξη της σχολικής Ιστορίας: η ερμηνεία της μεροληψίας σε κάθε ιστορική αφήγηση δεν αρκεί ως επιχειρήμα για να υποστηρίξει την αναγκαιότητα της Ιστορίας ως ξεχωριστού μαθήματος στα σχολεία. Επιπρόσθετα, είναι πιθανό αυτή η προσέγγιση να οδηγήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες στην αφελή ισοπέδωση της εγκυρότητας όλων των ιστορικών ερμηνειών, κάτι το οποίο θα σήμαινε απλά ότι δεν μπορούν να μάθουν τίποτα ουσιαστικό για το παρελθόν.

Η επιστημολογική προσέγγιση εμφανίζεται ικανή να θέσει όρια στο σχετικισμό και, την ίδια στιγμή, να παρέχει την ελευθερία στους μαθητές και μαθήτριες να διερευνήσουν διαφορετικές ιστορίες και πολλαπλές προοπτικές. Το να μάθει κανείς να σκέφτεται ιστορικά (όπως προτείνει η επιστημολογική προσέγγιση) σημαίνει επίσης:

να μάθει ότι οι ιστορικοί και όσοι άλλοι προσπαθούν να ανακατασκευάσουν το παρελθόν... θα είναι περιορισμένοι από το φάσμα των πηγών στις οποίες έχουν πρόσβαση, θα ερμηνεύουν και θα χρησιμοποιούν τις ίδιες ιστορικές ενδείξεις με διαφορετικό τρόπο, ενώ θα επιλέγουν και θα δίνουν έμφαση σε διαφορετικές πτυχές αυτών των ιστορικών ενδείξεων. Με άλλα λόγια, θα μάθει ότι τα

περισσότερα, αν όχι όλα τα ιστορικά φαινόμενα μπορούν να ερμηνευθούν και να ανακατασκευαστούν από μια σειρά διαφορετικών προοπτικών, αντανακλώντας κάθε φορά τους περιορισμούς που θέτουν οι ιστορικές ενδείξεις, τα υποκειμενικά συμφέροντα αυτών που τις ερμηνεύουν και τις ανακατασκευάζουν και τις διαρκώς μεταβαλλόμενες πολιτισμικές επιρροές που σε κάποιο βαθμό καθορίζουν ποια στοιχεία του παρελθόντος η κάθε νέα γενιά θεωρεί σημαντικά (Stradling, 2003, σ. 10).

Παραδοσιακά, η προσέγγιση της «καλύτερης ιστορίας» κυριάρχησε στην Ιστορική Παιδεία ανά τον κόσμο. Η «επιστημολογική προσέγγιση», που εμφανίστηκε κατά τη δεκαετία του 1970, αποτέλεσε τον κυριότερο αντίλογο στην προσέγγιση της «καλύτερης ιστορίας», παρόλο που αυτό περιορίστηκε σε ορισμένα μόνο εκπαιδευτικά συστήματα. Σε πολλά άλλα, η διδασκαλία των γεγονότων που αποτελούν την παραδοσιακή επίσημη αφήγηση παρέμεινε η κυρίαρχη προσέγγιση. Η μεταμοντέρνα προσέγγιση περιορίζεται κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο και δεν έχει εκδηλωθεί ουσιαστικά ως πρακτική εφαρμογή στα εκπαιδευτικά συστήματα.

Παρόλο που κανείς δεν μπορεί να ισχυριστεί ότι οι τρεις προσεγγίσεις στην πιο πάνω τυπολογία καλύπτουν ολόκληρο το φάσμα των προσεγγίσεων που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στην Ιστορική Παιδεία, εντούτοις η συγκεκριμένη τυπολογία προσφέρει ένα πλαίσιο με το οποίο μπορεί κανείς να συγκρίνει και να αξιολογήσει μια ποικιλία τρόπων μάθησης για το παρελθόν.

2.1.1.2 Η συμβολή της Ιστορίας στην εκπαίδευση

Σε αυτό το υποκεφάλαιο

Συνεχίζοντας τη συζήτηση που ξεκινήσαμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, αυτό το υποκεφάλαιο επιχειρεί μια βαθύτερη επισκόπηση των στόχων και των σκοπών της Ιστορικής Παιδείας.

Ενώ κάποιοι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η Ιστορική Παιδεία θα έπρεπε να εξυπηρετεί συγκεκριμένους προσωπικούς και κοινωνικούς στόχους και στόχους που έχουν να κάνουν με την ανάπτυξη μελλοντικών πολιτών, άλλοι δίνουν προτεραιότητα στο στόχο της καλλιέργειας μιας επιστημολογικής αντίληψης της Ιστορίας. Υποστηρίζεται ότι αυτή η δεύτερη θέση παρέχει έναν πιο αυθεντικό τρόπο προσέγγισης της Ιστορίας. Υποστηρίζεται επίσης ότι αναπτύσσοντας την κατανόηση των μαθητών και μαθητριών σχετικά με τη λογική και τις μεθόδους της επιστήμης της Ιστορίας, και διδάσκοντάς τους/τες πώς να μελετούν το παρελθόν και πώς να σκέφτονται ιστορικά, μπορούμε να τους/τις βοηθήσουμε να αναπτύξουν καινούριους τρόπους θέασης του κόσμου, κάτι που με τη σειρά του θα επιτρέψει μεγαλύτερο βαθμό αυτογνωσίας, θα προσδώσει μεγαλύτερη σημασία στο παρόν και θα παρέχει στους μαθητές και μαθήτριες τα εργαλεία που χρειάζονται για να εξετάζουν το μέλλον.

Όπως όλα τα σχολικά μαθήματα, έτσι και η Ιστορία πρέπει να αιτιολογήσει την ύπαρξη της στο αναλυτικό πρόγραμμα, ως προς τη συμβολή της στην εκπαίδευση των παιδιών και ως προς την αξία της για τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Ο John White (1992) ταξινομεί τους σκοπούς της σχολικής Ιστορίας σε δύο κατηγορίες:

- Η πρώτη κατηγορία αποτελείται από τους «προσωπικούς και κοινωνικούς στόχους που έχουν να κάνουν με την αίσθηση της ταυτότητας, τις πολιτισμικές ρίζες, την κοινή κληρονομιά, και μια αντίληψη των άλλων χωρών και κουλτούρων στο σύγχρονο κόσμο» (σ. 10).
- Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στους «[επιστημολογικούς] στόχους που είναι εγγενείς στο μάθημα (της Ιστορίας) και έχουν να κάνουν με την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών και μαθητριών για το παρελθόν, την επιστημονική διερεύνησή του και την κατανόηση της μεθοδολογίας που χρησιμοποιείται από τους ιστορικούς (ο.π.).

Δίνοντας προτεραιότητα στους προσωπικούς και κοινωνικούς στόχους

Ο White υποστηρίζει ότι οι προσωπικοί και κοινωνικοί στόχοι θα πρέπει να έχουν προτεραιότητα έναντι των επιστημολογικών στόχων. Το επιχείρημα του βασίζεται στην ιδέα ότι τα σχολικά μαθήματα θα πρέπει να δίνουν προτεραιότητα σε ευρύτερους εκπαιδευτικούς στόχους (προσωπικούς και κοινωνικούς στόχους) λόγω της δυνατότητας τους να προωθούν «την ευημερία των μαθητών και μαθητριών ως αυτόνομων ατόμων που ζουν σε μια φιλελεύθερη-δημοκρατική κοινότητα» (White, 1992, σ. 15). Ισχυρίζεται ότι οι επιστημολογικοί στόχοι του μαθήματος επιτυγχάνονται έτσι κι αλλιώς από τη στιγμή που το μάθημα που διδάσκουμε είναι η Ιστορία. Παρόλο που παραδέχεται ότι η ανάπτυξη μιας επιστημολογικής κατανόησης μπορεί να φανεί χρήσιμη στο να διευρύνει τις επαγγελματικές επιλογές για όσους μαθητές και όσες μαθήτριες πρόκειται να ακολουθήσουν μια σταδιοδρομία στο επιστημονικό πεδίο της Ιστορίας, ισχυρίζεται ότι αυτό δεν είναι αρκετό για να δώσει προτεραιότητα σε αυτού του είδους τους στόχους. Τέλος, αρνείται την ιδιαίτερη αξία του στόχου της Ιστορίας να μετασχηματίσει την αντίληψη των παιδιών για τον κόσμο, αφού στόχοι όπως η προώθηση της δημοκρατίας και του πατριωτισμού μπορούν επίσης να θεωρηθούν μετασχηματιστικοί με παρόμοιο τρόπο.

Οι Keith Barton και Linda Levstik (2004) συμφωνούν με τον White σχετικά με την προτεραιότητα των κοινωνικών στόχων στην Ιστορική Παιδεία έναντι των εγγενών στόχων της επιστήμης της Ιστορίας, υποστηρίζοντας ότι η έμφαση στην επιστημολογική προσέγγιση της Ιστορίας «είναι μάλλον απίθανο να εμπνεύσει... πνευματική και συναισθηματική αφοσίωση στο μάθημα» (σ. 259). Υποστηρίζουν επίσης ότι «η θέση της Ιστορίας στο αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να αιτιολογηθεί ως προς τη συμβολή της στην καλλιέργεια της δημοκρατικής πολιτότητας – μιας πολιτότητας συμμετοχικής, πλουραλιστικής και διαβουλευτικής – ενώ οι πρακτικές του μαθήματος πρέπει να δομούνται με τρόπο που να εξυπηρετείται αυτός ο σκοπός» (σ. 40).

Δίνοντας προτεραιότητα στους μετασχηματιστικούς στόχους

Από την άλλη μεριά, ο Peter Lee (1992) δίνει προτεραιότητα στους μετασχηματιστικούς στόχους της Ιστορίας έναντι των προσωπικών και κοινωνικών στόχων. Σύμφωνα με τον Lee, το να αλλάξει κανείς τις απόψεις των μαθητών και μαθητριών για τον κόσμο, διδάσκοντάς τους/τες πώς να μελετούν το παρελθόν και πώς να σκέφτονται ιστορικά, δίνει νόημα στο παρόν και βοηθά μαθητές και μαθήτριες να αναστοχάζονται σχετικά με το μέλλον. Ο Lee υποστηρίζει ότι το να μάθουν οι μαθητές και οι μαθήτριες να σκέφτονται με τρόπο επιστημολογικό μπορεί να αλλάξει την αντίληψή τους για τον κόσμο με ποικίλους τρόπους:

Οι αλλαγές, για παράδειγμα, παύουν να περιορίζονται στο επίπεδο των ατομικών ενεργειών και γεγονότων, αλλά συμπεριλαμβάνουν και πιο σταδιακές και μακροπρόθεσμες εξελίξεις, κάποιες από τις οποίες συνέβησαν χωρίς να τις επιδιώξει κανείς. Η αποδοχή της πιθανότητας κάποιες πράξεις να έχουν απροσδόκητες συνέπειες ανατρέπει μια απλοϊκή εικόνα της πολιτικής και κοινωνικής συμπεριφοράς: οι καλές προθέσεις δεν εγγυούνται αίσια αποτελέσματα, και το κάθε τι που προκαλεί ανθρώπινη δυστυχία δεν είναι αναγκαστικά προϊόν της ανθρώπινης φαιλότητας. Οι πεποιθήσεις και οι αξίες των ανθρώπων του παρελθόντος κατανοούνται ως όχι απαραίτητα ίδιες με τις δικές μας, ακόμα και ως παράξενες, αλλά ταυτόχρονα αναγνωρίζονται ως ιδέες κατανοητές οι οποίες έχουν την δική τους λογική και μπορούν να μας βοηθήσουν να καταλάβουμε πεποιθήσεις και αξίες του παρόντος (Lee, υπό έκδοση).

Ο Lee ισχυρίζεται ότι ο μετασχηματιστικός στόχος της Ιστορίας διαφέρει από άλλους μετασχηματιστικούς στόχους λόγω της αμεροληψίας και της καθολικότητάς του – είναι δυνατό οι άνθρωποι να σκέφτονται ιστορικά με αυτό τον τρόπο, έστω κι αν έχουν πολύ διαφορετικές αντιλήψεις μεταξύ τους.

Ένα άλλο επιχείρημα του Lee (1992) εναντίον της προσπάθειας προώθησης προσωπικών και κοινωνικών στόχων μέσω της Ιστορίας αφορά στον κίνδυνο που ενέχεται στο να δίνει κανείς προτεραιότητα σε τέτοιους στόχους, καθώς αυτό μπορεί τελικά να έχει ως αποτέλεσμα την χειραγώγηση του παρελθόντος ώστε να εξυπηρετηθούν συγκεκριμένοι σκοποί· όταν οι σκοποί αυτοί έχουν μεγαλύτερη σημασία από ότι η Ιστορία η ίδια, είναι πιθανό να νιώσουμε ότι έχουμε το δικαίωμα να αλλάξουμε την ιστορία, στην περίπτωση που αυτή συγκρούεται με τους στόχους μας.

Τέλος, ο Lee επισημαίνει ότι δεν υπάρχουν αποδείξεις ότι η Ιστορία μπορεί να προωθήσει ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό στόχο όπως είναι «η προώθηση της ευημερίας των μαθητών και μαθητριών ως αυτόνομα άτομα σε μια φιλελεύθερη-δημοκρατική κοινότητα» (White, 1992, σ. 15). Υποστηρίζει ότι, αν και δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι μαθαίνοντας Ιστορία αυτονομώμαστε ως προς τις διάφορες επιλογές που κάνουμε στη ζωή μας, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι μαθαίνοντας Ιστορία είμαστε σε θέση να εξετάζουμε με πιο αποτελεσματικό τρόπο αυτές τις επιλογές.

Ο Denis Shemilt (1980) προβάλλει επίσης επιχειρήματα που υποστηρίζουν την ιδέα ότι η σπουδή της Ιστορίας μπορεί να λειτουργήσει μετασχηματιστικά. Ο Shemilt ισχυρίζεται ότι η Ιστορία καθιστά τους μαθητές και τις μαθήτριες ικανούς/ές να αναλύουν τον κόσμο τους και να αναστοχάζονται για τη θέση τους μέσα σ' αυτόν, κάτι το οποίο μπορεί να αποτελέσει μέσο κατανόησης των δυνάμεων που καθορίζουν την κοινωνική αλλαγή και την ανάπτυξη και ένα τρόπο να στοχαστεί κανείς το νόημα της ανθρώπινης ύπαρξης. Ο Shemilt υποστηρίζει ότι η Ιστορία παρέχει σε μαθητές και μαθήτριες τα εργαλεία με τα οποία να σκέφτονται για την κοινωνική αλλαγή, τις διαφορές και τις ομοιότητές μας με τους ανθρώπους του παρελθόντος και την κοινή ανθρώπινη φύση που μοιραζόμαστε με τους ανθρώπους που έζησαν πριν από μας. Για το Shemilt (2011) οι προσεγγίσεις «κοινωνικής μηχανικής» [social engineering] οι οποίες πρωτίστως στοχεύουν σε κοινωνικούς στόχους «προσπαθούν να αντικρούσουν πεποιθήσεις για το παρελθόν που θεωρούνται κοινωνικά επιβλαβείς καθιστώντας την αλήθεια, την εγκυρότητα και τη συμμόρφωση στις επιταγές της λογικής δευτερεύοντα ζητήματα τα οποία, αν κριθεί αναγκαίο, μπορούν να αγνοηθούν ή ακόμα και να απεμποληθούν για το συμφέρον αυτού που ορίζεται ως το ευρύτερο καλό» (σελ. 93- 94).

Μια προσέγγιση που δίνει προτεραιότητα στους κοινωνικούς στόχους μπορεί να οδηγήσει σε μια «ανιστορική» προσέγγιση τους παρελθόντος. Η επιδίωξη των κοινωνικών και προσωπικών στόχων ίσως οδηγήσει σε ένα σχολικό μάθημα το οποίο διδάσκει ιδεώδη όπως η δημοκρατία, ο πατριωτισμός, η κοινωνική δικαιοσύνη και εστιάζει μόνο σε όσες πλευρές του παρελθόντος υποστηρίζουν αυτά τα ιδεώδη. Αν η Ιστορία υποταχθεί

σε αυτά τα ιδεώδη, τότε εύλογα μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι δύσκολα διακρίνουμε την ειδική συμβολή της Ιστορίας στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Παρόλο που η επιστημολογική προσέγγιση δεν εγγυάται την προαγωγή συγκεκριμένων κοινωνικών αξιών, σε πολλές περιπτώσεις, μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι τις ενσωματώνει στην πράξη ως εγγενή συστατικά του επιστημολογικού τρόπου μάθησης. Ένα παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της δημοκρατίας. **Η επιστήμη της Ιστορίας μοιράζεται κοινές αξίες με το ιδεώδες της δημοκρατίας, αφού ο ιστορικός τρόπος σκέψης ενέχει την αφοσίωση στην ελεύθερη ανταλλαγή επιχειρημάτων, την ανοικτή διερεύνηση των ιστορικών ενδείξεων και τη δέσμευση για δημόσιο διάλογο.**

Υπάρχουν, εντούτοις, και πιθανά προβλήματα στην επιστημολογική προσέγγιση, σε περίπτωση που εφαρμοστεί με τρόπο λανθασμένο ή μερικό όπωσ, για παράδειγμα, όταν η αντίληψη της επιστήμης της Ιστορίας περιοριστεί απλώς στη «χρήση των πηγών» και στην «εξάσκηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων» χωρίς την απαραίτητη προσοχή στην καλλιέργεια της κατανόησης των μαθητών και μαθητριών σχετικά με τη λογική και τις μεθόδους της επιστήμης.

Εν κατακλείδι, συντρέχουν αρκετοί λόγοι να ισχυριστεί κανείς ότι ο ορισμός του σκοπού της Ιστορικής Παιδείας ως την άμεση προώθηση κοινωνικών και προσωπικών στόχων ενέχει σημαντικούς κινδύνους, ως προς την ιστορική αυθεντικότητα. Είναι επίσης εύλογο να ισχυριστεί κανείς ότι η Ιστορία μπορεί να συμβάλει σημαντικά στο αναλυτικό πρόγραμμα και ότι έχει τη δυνατότητα να μετασχηματίσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και μαθήτριες βλέπουν τον κόσμο, καλλιεργώντας την κατανόηση του τρόπου σκέψης και των μεθόδων της επιστήμης. Όπως ο Lee (2011) υποστηρίζει:

Αν οι μαθητές και μαθήτριές μας μάθουν να προσεγγίζουν το παρελθόν με ιστορικό τρόπο, θα έχουν τη δυνατότητα, όχι απλά να εγκαταλείψουν ή να προσκολληθούν σε πεποιθήσεις, παραδόσεις και κοινωνικές ή πολιτικές συμπάθειες, αλλά και να τις εξετάσουν υπό διαφορετικό πρίσμα (σελ. 155).

2.1.2 Διεθνείς συζητήσεις γύρω από την ιστορική παιδεία

Σε αυτό το υποκεφάλαιο

Οι περισσότερες δημόσιες συζητήσεις γύρω από την Ιστορική Παιδεία τείνουν να εστιάζουν στα είδη των πολιτικών και κοινωνικών ιδεών που οφείλει να μεταδίδει η Ιστορική Παιδεία. Οι πολιτικοί, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και άλλες κοινωνικές ομάδες, προσφέροντας τις απόψεις τους συμβάλλουν στην ένταση αυτών των δημοσίων αντιπαραθέσεων, οι οποίες συχνά αναδύονται σε στιγμές αλλαγής και σε περιόδους ανησυχίας που συνδέονται με διάφορα πολιτικά ζητήματα. Συνήθως σε τέτοιες αντιπαραθέσεις, η συζήτηση για το περιεχόμενο του μαθήματος αφορά κυρίως σε πολιτικές ιδέες και επιχειρήματα, ενώ ελάχιστη προσοχή δίνεται σε θέματα μεθοδολογίας και διδακτικής πρακτικής. Η αποτροπή του ενδεχομένου διαστρέβλωσης της Ιστορίας από τις διάφορες αντιμαχόμενες ιδεολογικές απόψεις είναι καθήκον της διεθνούς κοινότητας, η οποία μπορεί να συμβάλει σε μια ευρύτερη, πιο σώφρονα και πιο ενημερωμένη συζήτηση για τους στόχους και τους σκοπούς της Ιστορικής Παιδείας.

Όπως σημειώσαμε στην εισαγωγή του Κεφαλαίου 2, οι δημόσιες συζητήσεις γύρω από την Ιστορική Παιδεία είναι συχνά έντονα πολιτικοποιημένες και επικεντρώνονται στο περιεχόμενο παρά σε ζητήματα μεθοδολογίας.

Οι Soysal και Schissler (2005) παρατηρούν, σχετικά με την Ιστορία των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων, ότι ιστορικά «οι υπήκοοι μετατρέπονταν σε πολίτες μέσω της διδασκαλίας της Ιστορίας, της γεωγραφίας και της γλώσσας του έθνους» (σ. 1). Αυτή η δήλωση υποδεικνύει γιατί η Ιστορική Παιδεία αποτελεί το αντικείμενο τόσο μεγάλων πολιτικών και δημοσίων συζητήσεων. Στις περισσότερες χώρες, οι δημόσιες αντιπαραθέσεις γύρω από το αναλυτικό πρόγραμμα της Ιστορίας αφορούν κυρίως στα είδη των πολιτικών και κοινωνικών ιδεών και αξιών που πρέπει να μεταδίδονται ή να υποστηρίζονται μέσα από τη διδασκαλία της και αυτές οι αντιπαραθέσεις συνήθως ξεκινούν (ή εντείνονται) σε διαδικασίες μεταρρυθμίσεων, σε περιόδους που θεωρούνται κρίσιμες ή/και όταν παρατηρείται αλλαγή των πολιτικών δυνάμεων που κυβερνούν.²

Είναι αδύνατο μέσα σε λίγες παραγράφους να καλύψουμε επαρκώς τις πολλές και περίπλοκες δημόσιες συζητήσεις που διαδραματίστηκαν σχετικά με το θέμα αυτό στις διάφορες χώρες. Απλουστεύοντας σημαντικά τα πράγματα, μπορούμε να πούμε ότι:

- α) οι δημόσιες αντιπαραθέσεις γύρω από το αναλυτικό πρόγραμμα της Ιστορίας ανά τον κόσμο συχνά αφορούν περισσότερο σε συγκρούσεις πολιτικών αξιών στο παρόν παρά στην Ιστορία ως ακαδημαϊκό επιστημονικό πεδίο
- β) Αυτές οι δημόσιες αντιπαραθέσεις τείνουν να συνδέονται με ευρύτερα πολιτικά ζητήματα όπως είναι οι σχέσεις μεταξύ των κρατών ή οι σχέσεις μεταξύ διαφορετικών εθνοτικών και θρησκευτικών ομάδων μέσα στα ίδια τα κράτη
- γ) αυτές οι δημόσιες αντιπαραθέσεις παρουσιάζουν συχνά εξαιρετική πόλωση, και, για παράδειγμα, υποδεικνύουν αντιλήψεις για τη σχολική Ιστορία ως «το μέσο για να ενσταλαχθεί στη νεολαία μια αίσθηση ενότητας και πατριωτισμού και δέους για την ένδοξη κληρονομιά του έθνους» (Foster, 1998, σ. 159) σε αντιδιαστολή με απόψεις που θεωρούν την Ιστορία ως εργαλείο για την προώθηση διεθνιστικών ιδεών και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των ανθρώπων και/ή των πολυπολιτισμικών αντιλήψεων για τη φύση των σύγχρονων κρατών.³

2. Βλέπε Nakou και Barca (2010) και Taylor και Guyver (2011) και, επιπλέον, Lakshmi (2000), Ogawa και Field (2006), Foster (1998) και Dunn (2000) και Foster (1998), Philips (1998) και Dunn (2000) σχετικά με τις δημόσιες αντιπαραθέσεις γύρω από τα αναλυτικά προγράμματα στην Ινδία, την Ιαπωνία, την Αμερική και την Αγγλία αντίστοιχα. Η σχέση μεταξύ των μεταρρυθμίσεων των αναλυτικών προγραμμάτων Ιστορίας και των ευρύτερων κοινωνικών αλλαγών μπορεί να εξεταστεί, για παράδειγμα, στους Dunn (2000) και Taylor (2004).

3. Αυτές οι ιδέες έγιναν πιο δημοφιλείς τον 20ο αιώνα λόγω της αποαποικιοποίησης, των κοινωνικών κινήσεων, του λόγου περί της οικουμενικότητας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ανάδυσης διαφόρων διακρατικών φορέων (π.χ. της Ευρωπαϊκής Ένωσης) και της παγκοσμιοποίησης, η οποία άλλαξε τον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται οι κοινωνίες και κατέστησε δύσκολη την επιβίωση της ιδέας της κοινωνίας ως μιας αμιγώς εθνικής συλλογικότητας (Soysal και Schissler, 2005).

Συνήθως σε τέτοιες δημόσιες αντιπαραθέσεις, η συζήτηση εστιάζεται στο περιεχόμενο και σε πολιτικά επιχειρήματα, ενώ ελάχιστη προσοχή δίνεται σε ζητήματα μεθοδολογίας και διδακτικής πρακτικής.⁴ Παρά την ένταση αυτών των συζητήσεων και το δημόσιο ενδιαφέρον που ελκύουν, συχνά χαρακτηρίζονται από μια λανθάνουσα συμφωνία ως προς τους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας της Ιστορίας, δηλαδή τη θέση ότι η Ιστορική Παιδεία πρέπει να επιδιώκει τη διαμόρφωση των ιδεών και των αξιών των μελλοντικών πολιτών μέσα από την αφήγηση. Η ουσία της αντιπαραθέσεως συχνά αφορά στον καθορισμό της «καλύτερης ιστορίας» που θα διδαχθεί γι' αυτό το σκοπό και/ή τον καθορισμό του είδους των πεποιθήσεων και αξιών που θα πρέπει να έχουν οι μελλοντικοί πολίτες.

4. Εξαιρέση στον πιο πάνω ισχυρισμό αποτελεί η περίπτωση της Αγγλίας, όπου η αντιπαραθεση περιλάμβανε και ζητήματα μεθοδολογίας. Σ' αυτή την περίπτωση η αντιπαραθεση εξελίχθηκε μεταξύ, από τη μια, της ιδέας ότι η Ιστορία θα έπρεπε να ενισχύει τη βρετανική ταυτότητα μέσα από μια χρονολογική αφήγηση και, από την άλλη, την ιδέα της «νέας ιστορίας» που υποστήριζε ότι η σχολική Ιστορία θα πρέπει να επιδιώκει στόχους που είναι εγγενείς στην επιστήμη της Ιστορίας (βλ. Foster (1998)· Philips (1998)· Dunn (2000)). Ενώ η πρώτη θέση έβλεπε την Ιστορία ως ένα «δοσμένο» μάθημα το οποίο μπορεί να διαμορφώσει τις ιδέες των μαθητών και μαθητριών (που κατασκευάζονται ως παθητικά υποκείμενα σ' αυτή την περίπτωση), η δεύτερη θέση τασσόταν υπέρ της σημασίας της κατανόησης της επιστήμης της Ιστορίας και της ερμηνευτικής της φύσης και υποστήριζε την ανάθεση ενός πιο ενεργητικού ρόλου σε μαθητές και μαθήτριες (Shemilt, 1980).

2.2 Έρευνα στην ιστορική σκέψη μαθητών και μαθητριών |

Σε αυτό το κεφάλαιο

Αυτό το κεφάλαιο παρέχει μια επισκόπηση των εξελίξεων στην Ιστορική Παιδεία κατά τον εικοστό αιώνα. Οι περισσότερες έρευνες αντνακλούν τις διάφορες παραδοχές για την Ιστορική Παιδεία που επικρατούσαν τον καιρό που διεξήχθησαν. Από τη στιγμή που η Ιστορική Παιδεία για τόσο καιρό είχε εστιάσει στην ανάπτυξη της γνώσης του περιεχομένου, αυτό αποτέλεσε και το κυριότερο σημείο εστίασης των πρώτων ερευνητικών προσπαθειών. Πιο πρόσφατες έρευνες εστιάζουν στο ζήτημα της ιστορικής σκέψης και δείχνουν ότι οι μαθητές και μαθήτριες είναι σε θέση να αναπτύξουν αρκετά πολύπλοκες ιδέες σχετικά με την Ιστορία από μικρή ηλικία, υποστηρίζοντας ότι πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης στις σχολικές τάξεις.

Από ένα μάλλον περιορισμένο ξεκίνημα στις αρχές του εικοστού αιώνα, η έρευνα γύρω από την Ιστορική Παιδεία έχει εξελιχθεί σε ένα πλούσιο και παραγωγικό πεδίο έρευνας.⁵ Καθώς το πεδίο έχει διευρυνθεί, η ποσότητα και η ποιότητα των γνώσεών μας σχετικά με το πώς τα παιδιά μαθαίνουν Ιστορία έχει αυξηθεί σημαντικά, ενώ οι διάφοροι τρόποι με τους οποίους γίνεται αντιληπτή η Ιστορική Παιδεία έχουν επίσης υποστεί δραματικές αλλαγές.

Στις αρχές του εικοστού αιώνα, η έρευνα γύρω από την Ιστορική Παιδεία εστίαζε κυρίως στην απόκτηση και την ανάκληση αντικειμενικών γνώσεων για το παρελθόν, όπως και στον έλεγχο της ικανότητας των μαθητών και μαθητριών να απαριθμούν ονόματα, ημερομηνίες και γεγονότα. Τα ερευνητικά ευρήματα έτειναν να δείχνουν ότι τα παιδιά δεν γνώριζαν τα γεγονότα που αναμενόταν να γνωρίζουν, πράγμα που συχνά οδηγούσε τους ερευνητές να επικρίνουν τις σχολικές πρακτικές. Η έμφαση στις γνώσεις περιεχομένου δεν ήταν φαινόμενο που περιοριζόταν στο χώρο της εκπαίδευσης, αφού εμφανιζόταν και στις «επικρατούσες αντιλήψεις για τη γνώση από το επιστημονικό πεδίο της Ιστορίας» κατά την περίοδο εκείνη (Wineburg, 2001, σ. 36).

Στη δεκαετία του 1950, η επιρροή των θεωριών της γνωστικής ανάπτυξης του Jean Piaget οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς ψυχολόγους να εστιάσουν το ενδιαφέρον τους στις διαδικασίες σκέψης των μαθητών και μαθητριών στο μάθημα της Ιστορίας, παρά στο αν απέκτησαν ιστορικές γνώσεις περιεχομένου.⁶ Τα αποτελέσματα των ερευνών όμως, που βασίστηκαν στην παράδοση του Piaget, έδειχναν ότι η ικανότητα ιστορικής σκέψης των μαθητών και μαθητριών αναπτυσσόταν αργότερα απ' ό,τι στα μαθηματικά ή στην επιστήμη και είχαν ως αποτέλεσμα οι ερευνητές να διατυπώνουν αμφιβολίες για την ικανότητα των εφήβων να αντεπεξέρχονται στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης (Hallam, 1967· Stones, 1955 παρατίθεται στο Steele 1976· De Silva, 1972 παρατίθεται στο Steele 1976). Αυτή η έρευνα υιοθέτησε μεθόδους που αντλούσαν από την εκπαιδευτική έρευνα στα μαθήματα των μαθηματικών και της επιστήμης και χρησιμοποίησε τα δικά τους μοντέλα για να διερευνήσει την ιστορική σκέψη των μαθητών και μαθητριών, μια προσέγγιση που στη συνέχεια κρίθηκε προβληματική λόγω των ουσιαστικών διαφορών μεταξύ του τρόπου σκέψης και της μεθοδολογίας της Ιστορίας σε σύγκριση με αυτά τα άλλα αντικείμενα (Wineburg, 2001· Dickinson και Lee, 1978 και Booth, 1987).

Η προσέγγιση της ιστορικής κατανόησης των μαθητών και μαθητριών με όρους ανάκλησης ιστορικής γνώσης περιεχομένου και η προσπάθεια υιοθέτησης του τρόπου σκέψης των μαθηματικών και της επιστήμης οδήγησαν σε απαισιόδοξες εκτιμήσεις σχετικά με την ικανότητα των μαθητών και μαθητριών να σκεφτούν ιστορικά και, ως αποτέλεσμα, συντήρησαν τη συμβατική διδακτική πρακτική που αφορούσε απλά στη μετάδοση πραγματολογικών γνώσεων. Αυτές οι δύο προσεγγίσεις της σχολικής Ιστορίας, καθώς και η παιδαγωγική απαισιοδοξία που επέφεραν, υποβλήθηκαν σε επισταμένη κριτική κατά τη δεκαετία του 1970.

Οι αρχές της δεκαετίας του 1970 αποτέλεσαν μια κρίσιμη καμπή για την Ιστορική Παιδεία στο Ηνωμένο Βασίλειο (και ιδιαίτερα στην Αγγλία). Η αξιολόγηση του Προγράμματος School Council History Project από τον Denis Shemilt (1980) είναι πιθανότατα (μαζί με το πρόγραμμα CHATA) η σημαντικότερη μελέτη που έχει διεξαχθεί σχετικά με τον τρόπο συλλογισμού των μαθητών και μαθητριών στην Ιστορία μέχρι σήμερα. Τα κύρια

5. Ο Wineburg (2001, σσ. 28-60) κάνει μια επισκόπηση της Ιστορίας της έρευνας γύρω από την Ιστορική Παιδεία. Επίσης, οι Donovan και Bransford (2005) συνοψίζουν τη σύγχρονη έρευνα και την εφαρμογή της στην πρακτική στην τάξη.

6. Οι Wood (2005) και Harré (2006) παρέχουν μια κριτική ανάλυση των θεωριών του Piaget.

ευρήματα από αυτή τη μελέτη ήταν ότι οι έφηβοι μπορούν να αναπτύξουν μια εκλεπτυσμένη ιστορική σκέψη ως μορφής γνώσης και ότι αυτή η σκέψη μπορεί να διδαχθεί. Παρόλο που το έργο του Shemilt ανέτρεψε την αρνητική εικόνα που είχε δημιουργηθεί από τις μελέτες που βασίστηκαν στην παράδοση του Piaget σχετικά με τον ιστορικό συλλογισμό των μαθητών και μαθητριών, αναγνώρισε ρητά τη χρησιμότητα της προσέγγισης του Piaget εφόσον αυτή προσαρμοζόταν στα δεδομένα της Ιστορίας και όχι των Φυσικών Επιστημών. Άλλες μελέτες, και ειδικά το Πρόγραμμα CHATA, έδειξαν ότι η κατανόηση των τρόπων με τους οποίους η επιστήμη της Ιστορίας παράγει τη γνώση δεν περιορίζεται στους μαθητές και μαθήτριες της μέσης εκπαίδευσης, και ότι μαθητές και μαθήτριες μικρότερων ηλικιών μπορούν επίσης να αναπτύξουν πολύπλοκες και εκλεπτυσμένες ιδέες σχετικά με την Ιστορία και τον τρόπο που μπορούμε να παράγουμε γνώση για το παρελθόν.⁷

Σήμερα, η έρευνα γύρω από την ιστορική σκέψη των μαθητών και μαθητριών ως προς την ανάπτυξη ιστορικών συλλογισμών ανθίζει παγκοσμίως.⁸ Στην περίπτωση των κυπριακών εκπαιδευτικών συστημάτων, όμως, ελάχιστα ερευνητικά στοιχεία υπάρχουν σχετικά με την ιστορική σκέψη των μαθητών και μαθητριών.⁹ Όπως και σε άλλες περιπτώσεις, αυτό οφείλεται στην έλλειψη μιας ερευνητικής κοινότητας από ειδικούς στην Ιστορική Παιδεία στο νησί. Εντούτοις, ο αριθμός των μεταπτυχιακών ερευνητών στην Ιστορική Παιδεία αυξάνεται, και αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας ισχυρότερης ερευνητικής κοινότητας στην Κύπρο (Perikleous, 2010) και, κατά συνέπεια, στη διερεύνηση της ιστορικής σκέψης των Ελληνοκύπριων, Τουρκοκύπριων και γενικότερα όλων των μαθητών και μαθητριών στην Κύπρο.¹⁰

-
7. Για πληροφορίες σχετικά με τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος Ιστορικές Έννοιες και Διδακτικές Προσεγγίσεις (Concepts of History and Teaching Approaches, CHATA) που διεξήχθη μεταξύ 1991 και 1996 βλέπε τα Lee (2006), Lee και Ashby (2001), Lee και Ashby (2000), Lee, Dickinson και Ashby (2001).
 8. Για παραδείγματα ερευνών στις Ηνωμένες Πολιτείες και στο Ηνωμένο Βασίλειο, πέρα από τις μελέτες που ήδη αναφέρθηκαν, βλέπε Barton (2008), Barton και Levstik (2008), VanSledright και Afflerbach (2005), Shemilt (2009), Lee και Howson (2009) και Chapman (2009). Για παραδείγματα ερευνών εκτός των Ηνωμένων Πολιτειών και του Ηνωμένου Βασιλείου βλέπε Barca (2005), Cercadillo (2001), Hsiao (2005), Kourgiantiakos (2005), Ribeiro (2002 παρατίθεται στο Barca, 2004), Bermudez και Jaramillo (2001), Nakou (2001), Carretero, Lopez Manjon και Jacott (1998), Perikleous (2011).
 9. Μέχρι σήμερα, δύο μελέτες έχουν εξετάσει την ιστορική σκέψη παιδιών στο συγκεκριμένο της Κύπρου. Και οι δύο εστίασαν σε Ελληνοκύπριους μαθητές και μαθήτριες δημοτικού και εξέτασαν, στη μια περίπτωση, την αντίληψή τους σχετικά με διάφορες έννοιες περιεχομένου (π.χ. ελευθερία, επανάσταση κτλ) όπως υπαγορεύονταν από το αναλυτικό πρόγραμμα που ίσχυε εκείνη την περίοδο (Skouros, 1999) και, στη δεύτερη περίπτωση, τις ιδέες των μαθητών και μαθητριών δημοτικού σχετικά την έννοια δευτέρου βαθμού/επιπέδου «ιστορική ενσυναίσθηση» (Perikleous, 2011).
 10. Ως μέρος της αξιολόγησης αυτών των εκπαιδευτικών πακέτων, ο Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας σχεδιάζει τη διεξαγωγή έρευνας που θα περιλαμβάνει τη διερεύνηση της ιστορικής σκέψης των παιδιών. Για την ώρα, ο Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας είναι ο μόνος οργανισμός στην Κύπρο με την εμπειρία και την δεδηλωμένη πρόθεση να διεξάγει τέτοιου είδους έρευνα.

2.3 Καλλιεργώντας την ιστορική σκέψη |

Σε αυτό το κεφάλαιο

Αυτό το κεφάλαιο αντλεί από θεμελιώδεις αρχές μάθησης σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές και εστιάζει στην εφαρμογή τους στην Ιστορική Παιδεία. Δύο διαστάσεις-κλειδιά για την καλλιέργεια της ιστορικής γνώσης και κατανόησης είναι: η ανάπτυξη της γνώσης του παρελθόντος από πλευράς των μαθητών και μαθητριών και, η ανάπτυξη της γνώσης και της κατανόησης της Ιστορίας ως ενός επιστημονικού τρόπου σκέψης για το παρελθόν και για τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζουμε γνώση για το παρελθόν. Αυτές οι διαστάσεις της ιστορικής μάθησης αναπτύσσονται στα επόμενα υποκεφάλαια.

Στην καρδιά της διδασκαλίας βρίσκεται η ιδέα ότι «πολλά από αυτά που ο κάθε άνθρωπος γνωρίζει για τον κόσμο αποκτούνται με τρόπο ανεπίσημο και μη συστηματικό, αλλά η κατάκτηση της συσσωρευμένης γνώσης γενεών απαιτεί εμπρόθετη μάθηση, που συχνά επιτυγχάνεται σε επίσημα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα» (Donovan και Bransford, 2005, σ. 1). Είναι εξαιρετικά σημαντικό για τους/τις εκπαιδευτικούς να είναι σε θέση να βοηθήσουν τους μαθητές και μαθήτριές τους να αναπτύξουν αυτού του είδους τη συλλογική γνώση. Επιχειρώντας μια σύνθεση των ευρημάτων της εκπαιδευτικής έρευνας κατά τα τελευταία τριάντα χρόνια, το Εθνικό Ερευνητικό Συμβούλιο των Ηνωμένων Πολιτειών προσπάθησε να εντοπίσει τις θεμελιώδεις αρχές της μάθησης σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές. Στην δημοσίευση που εξέδωσε *Πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι: εγκέφαλος, μυαλό, εμπειρία και σχολείο (How People Learn: Brain, Mind, Experience and School)* (Bransford, Brown και Cocking, 1999) τόνισε τις ακόλουθες τρεις καλά εδραιωμένες αρχές:

Θεμελιώδεις αρχές της μάθησης

1. Οι μαθητές και μαθήτριες έρχονται στην τάξη με συγκεκριμένες προϋπάρχουσες αντιλήψεις για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο κόσμος. Αν η διδασκαλία δεν φροντίζει να εμπλέξει τις αρχικές τους αντιλήψεις, οι μαθητές και μαθήτριες πιθανόν να μην κατορθώσουν να κατανοήσουν τις νέες έννοιες και πληροφορίες που θα διδαχθούν, ή να τις μάθουν για τους σκοπούς των σχολικών εξετάσεων και ακολούθως να επανέλθουν στις προϋπάρχουσες αντιλήψεις τους έξω από την τάξη.
2. Για να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στη διερεύνηση ενός θέματος, οι μαθητές και μαθήτριες θα πρέπει: (α) να έχουν *βαθύ υπόβαθρο πραγματολογικής γνώσης* (β) να κατανοούν τα δεδομένα και τις ιδέες μέσα σε ένα *ενοσιολογικό πλαίσιο* και (γ) να *οργανώνουν τη γνώση* με τρόπους που διευκολύνουν την ανάκληση και την εφαρμογή της.
3. Μια *μεταγνωστική προσέγγιση* στη διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές και μαθήτριες να μάθουν να έχουν έλεγχο της δικής τους μάθησης, με το να προσδιορίζουν μαθησιακούς στόχους και να παρακολουθούν την πρόδό τους προς την επίτευξή τους (Donovan και Bransford, 2005, σ. 1)

Στο πλαίσιο της Ιστορίας: η πρώτη αρχή υποδεικνύει στους/στις εκπαιδευτικούς τη σπουδαιότητα της κατανόησης των σιωπηρών παραδοχών που οι μαθητές και μαθήτριες κουβαλούν στην τάξη σχετικά με το τι συνέβη στο παρελθόν και πώς μπορούμε να κατασκευάσουμε τη γνώση για το παρελθόν. Η δεύτερη αρχή στρέφει την προσοχή μας στη σημασία που έχει οι μαθητές και μαθήτριές μας να αναπτύξουν ένα ισχυρό υπόβαθρο γνώσης για το παρελθόν, την κατανόηση των εννοιών που σχετίζονται με το περιεχόμενο της Ιστορίας που διδάσκουμε (π.χ. κυβέρνηση, κράτος, εμπόριο, φορολογία) και την κατανόηση των εννοιών που σχετίζονται με την επιστήμη της Ιστορίας (π.χ. ιστορική αναφορά, ιστορικά τεκμήρια, αιτία, αλλαγή). Η τρίτη αρχή τονίζει ότι, για να καλλιεργήσουν τη σκέψη τους οι μαθητές και μαθήτριες, είναι σημαντικό να αναπτύξουν την ικανότητα του να σκέφτονται για το πώς σκέφτονται στο μάθημα της Ιστορίας, και έτσι να αυτοαξιολογούνται, ώστε να αναπτυχθούν ως αυτόνομοι μαθητάνοντες.

Και στις τρεις περιπτώσεις, η ανάπτυξη της γνώσης των μαθητών και μαθητριών για το παρελθόν και η ανάπτυξη της γνώσης και της κατανόησής τους για την Ιστορία ως επιστημονική μορφή σκέψης είναι εξίσου σημαντικές. Σ' αυτή την ενότητα, θα συζητήσουμε και τις δύο αυτές διαστάσεις της ανάπτυξης της ιστορικής γνώσης:

- την ανάπτυξη της γνώσης περιεχομένου των μαθητών και μαθητριών σχετικά με το παρελθόν (πραγματολογική γνώση του τι συνέβη στο παρελθόν) και
- την ανάπτυξη της επιστημολογικής γνώσης των μαθητών και μαθητριών (κατανόηση του πώς μαθαίνουμε για το παρελθόν, των μορφών και των περιορισμών της ιστορικής γνώσης).

2.3.1 Τι συνέβη στο παρελθόν; Καλλιερώντας τη γνώση περιεχομένου των μαθητών και μαθητριών

Σε αυτό το υποκεφάλαιο

Καθώς προσπαθούμε να αναπτύξουμε τις ιστορικές γνώσεις των μαθητών και μαθητριών, είναι σημαντικό να τους καταστήσουμε ικανούς και ικανές να προσανατολίζονται από μόνοι/μόνες τους στο χρόνο. Συχνά οι μαθητές και μαθήτριες έρχονται στην τάξη με γνώσεις για το παρελθόν ασύνδετες, αποσπασματικές, διαστρεβλωμένες ή ευάλωτες σε παρανοήσεις. Για να υπερβούμε αυτές τις προκλήσεις, απαιτείται η ανάπτυξη ενός συνεκτικού ιστορικού πλαισίου στο οποίο το παρελθόν μπορεί να οργανωθεί με διάφορους λογικούς τρόπους.

Αυτό το υποκεφάλαιο ασχολείται με τη διαδικασία ανάπτυξης συνεκτικών ιστορικών πλαισίων μέσα από τη διδασκαλία, τονίζοντας επίσης τη σημασία της εστίασης σε άλλες πτυχές της Ιστορίας πέρα από την παραδοσιακή έμφαση στην πολιτική και τη στρατιωτική εθνική Ιστορία.

Όταν αναφερόμαστε σε γνώση περιεχομένου εννοούμε:

- τη γνώση του παρελθόντος (γεγονότα, ονόματα, ημερομηνίες)·
- τη γνώση εννοιών του παρελθόντος (π.χ. σκλάβος, θείο δίκαιο, βασιλιάς κτλ όπως γίνονταν κατανοητές κατά την περίοδο υπό εξέταση) · και
- τη γνώση σημαντικών εννοιών που προέρχονται από ένα εύρος γνωστικών περιοχών (οικονομία, πολιτική, κοινωνιολογία κτλ.), τις οποίες χρησιμοποιούμε για να κατανοήσουμε το παρελθόν (π.χ. επανάσταση, πόλεμος, ανεργία, κοινωνική τάξη κτλ.)

Η καλλιέργεια της γνώσης περιεχομένου στους μαθητές και τις μαθήτριές μας για το τι συνέβη στο παρελθόν είναι ζήτημα κεντρικής σημασίας στην Ιστορική Παιδεία. Η γνώση, όμως, δεν θεωρείται πολύτιμη από μόνη της και ο σκοπός που καλλιεργούμε τη γνώση περιεχομένου είναι για να βοηθήσουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να προσανατολιστούν στο χρόνο. Με άλλα λόγια, για να τους βοηθήσουμε να δημιουργήσουν εικόνες του παρελθόντος τις οποίες θα μπορούν να θυμούνται, να αντιλαμβάνονται και να χρησιμοποιούν για να κατανοούν τον κόσμο.¹¹

Τα πορίσματα πρόσφατων διερευνητικών μελετών στην Αγγλία (Lee, 2004· 2007· Lee και Howson, 2009) και μια πρόσφατη αναφορά της Αρχής Επιθεώρησης Σχολείων (2007 παρατίθεται στο Shemilt, 2011) δείχνει ότι οι μαθητές και μαθήτριες τόσο στη δημοτική όσο και στη μέση εκπαίδευση στην Αγγλία δεν έχουν συνεκτικές εικόνες για το παρελθόν. Η γνώση τους για το παρελθόν τείνει να είναι αποσπασματική και στις περισσότερες περιπτώσεις περιορίζεται στην κατακερματισμένη γνώση γεγονότων, περιόδων και προσώπων χωρίς να κατανοούν πώς αυτά τα θραύσματα γνώσεων ίσως να συνδέονται μεταξύ τους ή με το παρόν (Lee, 2004· Shemilt, 2000). Επιπρόσθετα, η αντίληψη των μαθητών και μαθητριών για το τι γνωρίζουν τείνει να διαστρεβλώνεται από τις παρανοήσεις τους σχετικά με το παρελθόν και με τον τρόπο που καταλήξαμε να γνωρίζουμε γι' αυτό.

Στην Κύπρο η εμπειρία στην τάξη, τουλάχιστον, δείχνει ότι η πιο πάνω περιγραφή ισχύει και στην περίπτωση των Κύπριων μαθητών και μαθητριών και αυτός ο ισχυρισμός υποστηρίζεται και από ανεκδοτολογικές ενδείξεις για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών: οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών Ιστορίας που τείνουν να εμφανίζονται στις καθημερινές τους συζητήσεις αφορούν συνήθως στην αδυναμία των μαθητών και μαθητριών τους να συνδέουν τη γνώση διαφορετικών ιστορικών περιόδων και στην τάση τους να μερδεύουν τις χρονολογίες και να τοποθετούν λανθασμένα στο χρόνο πρόσωπα και γεγονότα.

Η παραδοσιακή πρακτική να διδάσκεται η Ιστορία με βάση ένα αυστηρά χρονολογικό μοντέλο στο οποίο οι ιστορικές περίοδοι διδάσκονται γραμμικά και σε σειρά, χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στους τρόπους με τους οποίους η μια συνδέεται με την άλλη, αν και ευρέως διαδεδομένη σε πολλά

11. Η ιδέα του προσανατολισμού στο χρόνο αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών και μαθητριών να έχουν πρόσβαση στο παρελθόν με τρόπο ουσιαστικό και να το συνδέουν με το παρόν και το μέλλον. Με άλλα λόγια ο προσανατολισμός στο χρόνο προϋποθέτει να είναι κανείς σε θέση να χρησιμοποιήσει το παρελθόν για να κατανοήσει τον κόσμο (τον παρελθόντα, τον παρόντα και τον μέλλοντα κόσμο). Με αυτή την έννοια το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον δεν θεωρούνται ξεχωριστά χρονικά τμήματα, αλλά εξελικτικά συνδεδεμένα μέρη του ίδιου συνεχούς (του χρόνου). Βλέπε Howson (2009) για χρήσιμα γραφικά μοντέλα χρονικού προσανατολισμού.

εκπαιδευτικά συστήματα, δε φαίνεται να βοηθά τους μαθητές και μαθήτριες να αναπτύξουν την ικανότητα τους να προσανατολίζονται στο χρόνο. Όπως αναφέρει ο Sam Wineburg (2000), ο ισχυρισμός ότι οι μαθητές και μαθήτριες «δεν γνωρίζουν τα γεγονότα» στην Ιστορία παρέμεινε αναλλοίωτος τα τελευταία 100 χρόνια. Ακόμα και σε εκπαιδευτικά συστήματα όπου η έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών (δηλ. στο βρετανικό), ο ισχυρισμός για την αποσπασματική ιστορική γνώση των μαθητών και μαθητριών παραμένει. Μερικοί από τους πιο εξέχοντες μελετητές σε αυτή την εκπαιδευτική παράδοση ισχυρίζονται ότι, παρόλο που η καλλιέργεια της επιστημολογικής αντίληψης της Ιστορίας είναι απαραίτητη στην προσπάθειά μας να βοηθήσουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν μια συνεκτική κατανόηση του παρελθόντος, δεν υπάρχουν ενδείξεις ότι αυτή η αντίληψη είναι επαρκής (Lee, 2004· Shemilt, 2000).

Για να αντιμετωπίσουμε αυτό το ζήτημα, είναι σημαντικό να βρούμε τρόπους να συνδέσουμε τη γνώση περιεχομένου που αποκτούν οι μαθητές και μαθήτριες μεταξύ τους, ώστε τελικά να μπορέσουν να αναπτύξουν μεγάλες εικόνες του παρελθόντος. Η ανάπτυξη ιστορικών πλαισίων προτάθηκε από τους Lee, Shemilt, Howson και Rogers ως μια στρατηγική που θα ενθαρρύνει την κατανόηση μεγάλων εικόνων του παρελθόντος. Ο Rogers αναφέρει ότι έρευνες σε τάξεις δείχνουν ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες αναπτύσσουν κατανόηση αυτού του είδους μέσα από τη χρήση σύντομων επισκοπήσεων και πλαισίων ερωτήσεων σχεδιασμένων για να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να ανασκοπήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν και να προβληματιστούν για τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων περιόδων και μεταξύ του παρελθόντος και του μέλλοντος (Rogers, 2008).¹² Σύμφωνα με τον Lee (2004) αυτά τα εύχρηστα ιστορικά πλαίσια:

- δεν μπορούν να οικοδομηθούν μόνο με τη διδασκαλία των λεπτομερειών της Ιστορίας, αλλά απαιτούν τη μελέτη μακροπρόθεσμων μοτίβων αλλαγών,
- οικοδομούνται με τη διδασκαλία γενικεύσεων σχετικά με το πώς αναπτύχθηκαν οι ανθρώπινες κοινωνίες,
- πρέπει να διδάσκονται σε σύντομο χρονικό διάστημα και να τυγχάνουν συχνής επανάληψης ώστε οι μαθητές και μαθήτριες να ενσωματώνουν τις καινούριες γνώσεις μέσα στα πλαίσια που έχουν αναπτύξει και να τις εμπεδώνουν οι ίδιοι, και
- πρέπει να παραμένουν ανοικτά σε αλλαγές, βελτιώσεις, τροποποιήσεις, ακόμα και στο ενδεχόμενο εγκατάλειψής τους σε περίπτωση που παρουσιαστεί κάποια καλύτερη επιλογή.

Επιπρόσθετα, ο Lee τονίζει τη σημασία της ξεκάθαρης εστίασης της διδασκαλίας και της μάθησης σε έννοιες δευτέρου βαθμού όπως η *αλλαγή*.¹³

Ο Shemilt (2000) επίσης τονίζει τη σημασία της επιστημολογικής προσέγγισης και εισηγείται έναν αριθμό πρακτικών στρατηγικών για την υποστήριξη της ανάπτυξης ιστορικών πλαισίων που περιλαμβάνουν:

- τη διδασκαλία ιστορικών συνόψεων σε μεγάλη κλίμακα και τη συχνή επανάληψη και εμπάθυνσή τους·
- τη συμπερίληψη στα αναλυτικά προγράμματα θεματικών μελετών που διατρέχουν μακρές ιστορικές περιόδους·
- τη συχνή χρήση στην τάξη ιστορικών επισκοπήσεων με διάφορους βαθμούς ευκρίνειας (20, 160, 700 χρόνια κτλ.)·
- την έμφαση στις σημαντικότερες πληροφορίες που θα πρέπει να περιληφθούν στα ιστορικά πλαίσια που αναπτύσσονται στην τάξη, ώστε να διαχωριστούν σαφώς από άλλες πτυχές του περιεχομένου του μαθήματος· και
- τη συχνή επανάληψη και σύνοψη των σημαντικότερων πληροφοριών που θα πρέπει να περιληφθούν στα αναπτυσσόμενα ιστορικά πλαίσια.

12. Αναλυτική εξέταση των εννοιών του «πλαισίου» και της «μεγάλης εικόνας» μπορείτε να βρείτε στα Lee (2004), Shemilt (2000 και 2009) και Howson (2009).

13. Δευτέρου βαθμού ή επιστημολογικές έννοιες ονομάζουμε τις έννοιες που σχετίζονται με τον τρόπο που ερευνούμε το παρελθόν (π.χ. χρόνος, αιτία, αλλαγή κτλ). Αποτελούν στην ουσία «τους κανόνες και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για να καθορίσουν τι επιτρέπεται να ειπωθεί για το παρελθόν, πώς κατασκευάζουμε τις ιστορικές αφηγήσεις και πώς ερμηνεύουμε αυτό που συνέβη» (Shemilt, 2010). Πιο κάτω προχωρούμε σε περαιτέρω συζήτηση των εννοιών αυτών.

Οικοδομώντας πάνω σ' αυτές τις ιδέες, το περιεχόμενο θα μπορούσε να οργανωθεί παιδαγωγικά με ένα συνδυασμό επισκοπήσεων, θεματικών μελετών και εις βάθος μελετών που συνδέονται με σημαντικές ιστορικές θεματικές (π.χ. εγκατάσταση και επικοινωνία, καθημερινή ζωή και πεποιθήσεις, μετακινήσεις ή εξουσία και πολιτική). Ο ακόλουθος πίνακας παρέχει εισηγήσεις για το πώς τα τρία αυτά είδη μελετών μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη συνεκτικών ιστορικών πλαισίων.

Μελέτη	Περιγραφή
Επισκοπήσεις	Οι επισκοπήσεις διδάσκονται εν συντομία στην αρχή της διδασκαλίας μιας βασικής θεματικής. Η διδασκαλία της επισκόπησης επικεντρώνεται στον χρονολογικό προσδιορισμό της αφητηρίας και του καταληκτικού σημείου της περιόδου που θα εξεταστεί και στον εντοπισμό των κυριότερων θεματικών αλλαγών που θα μελετηθούν (π.χ. πού ζούσαν οι άνθρωποι στην Κύπρο από το 7000 π.Χ. μέχρι το 2011 μ.Χ.;). Οι επισκοπήσεις αποτελούν της αρχικές μορφές πάνω στις οποίες πρόκειται να αναπτυχθούν τα ιστορικά πλαίσια.
Θεματικές μελέτες	Στις θεματικές μελέτες, οι μαθητές και μαθήτριες μελετούν μεγάλης κλίμακας αλλαγές (π.χ. με ποια κριτήρια οι άνθρωποι επέλεξαν την τοποθεσία για την ανέγερση μιας πόλης στην Κύπρο από το 7000 π.χ. μέχρι το 2011 μ.Χ. ή πώς οι άνθρωποι έκτιζαν τα σπίτια τους στην Κύπρο από το 7000 π.Χ. μέχρι το 2011 μ.Χ.;). Οι θεματικές μελέτες χρησιμοποιούνται για να αναπτύξουν περαιτέρω τις σημαντικότερες θεματικές αλλαγές που εντοπίστηκαν στην επισκόπηση και για να συμπληρωθεί το ιστορικό πλαίσιο.
Μελέτες εμβάθυνσης	Στις μελέτες εμβάθυνσης, οι μαθητές και μαθήτριες μελετούν γεγονότα ή σύντομες περιόδους (π.χ. μια αρχαία πόλη στην Κύπρο). Οι μελέτες εμβάθυνσης χρησιμοποιούνται τόσο για να ελέγξουν όσο και για να αναπτύξουν το ιστορικό πλαίσιο και οι μαθητές και μαθήτριες ενθαρρύνονται να τοποθετούν τις μελέτες εμβάθυνσής τους στο ιστορικό πλαίσιο καθώς αυτό εξελίσσεται.

Επιπλέον, η ανάπτυξη της γνώσης περιεχομένου μπορεί να υποβοηθηθεί από συγκριτικές μελέτες που εκτείνονται πέρα από το εθνικό συγκείμενο. Αν δεν έχουν την ευκαιρία να μελετήσουν το παρελθόν πέρα από τη στενή εθνική εστίαση, οι μαθητές και μαθήτριες δε θα είναι ποτέ σε θέση να κατανοήσουν τον κόσμο, και ειδικότερα το σύγχρονο «παγκόσμιο χωριό» όπου άνθρωποι από απομακρυσμένα μέρη χρειάζεται να επικοινωνούν μεταξύ τους σε καθημερινή βάση.

Στη βάση των πιο πάνω επιχειρημάτων, αλλά και για διάφορους άλλους λόγους, εισηγούμαστε συγκεκριμένες αρχές που θα πρέπει να διέπουν την ενασχόληση με το περιεχόμενο της σχολικής Ιστορίας.

Κατά τη διάρκεια της ιστορικής τους παιδείας οι μαθητές και μαθήτριες θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να ασχοληθούν με ιστορίες κοινωνικών ομάδων (γυναικών, παιδιών, μειονοτήτων, θρησκευτικών ομάδων που ζουν κοντά τους αλλά και στον υπόλοιπο κόσμο), οι οποίες συνήθως αποκλείονται ή παραβλέπονται από τη σχολική Ιστορία. Δεν θα πρέπει να υποκρινόμαστε ότι αυτές οι ιστορίες δεν υπάρχουν, αφού οι μαθητές και μαθήτριές μας έρχονται σε επαφή μαζί τους έξω από το σχολείο και παρατηρείται ότι ασκούν ισχυρή επιρροή στις προσωπικές τους αφηγήσεις (Wertsch and Rozin, 1998).

Οι μαθητές και μαθήτριες θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να μελετήσουν ποικιλία ζητημάτων πέρα από τα πολιτικά, τα οποία κυριαρχούνται από τα έργα διάφορων σημαντικών ανδρών. Με αυτή την έννοια, το περιεχόμενο που διδάσκεται θα πρέπει να περιλαμβάνει και άλλες πτυχές της Ιστορίας, πέρα από την πολιτική και τη στρατιωτική, όπως η καθημερινή ζωή των ανθρώπων και οι εργασιακές συνθήκες σε αγροτικές και αστικές

περιοχές, η επιστήμη, η εκπαίδευση, οι κοινωνικές αλλαγές, η τεχνολογική πρόοδος, η Ιστορία των μειονοτήτων και των θρησκευτικών ομάδων, η μετανάστευση, η ζωή των γυναικών και των παιδιών. Η εστίαση της παραδοσιακής προσέγγισης στην πολιτική Ιστορία είναι προβληματική, τόσο επειδή παραβλέπει ένα μεγάλο μέρος των όσων συνέβησαν στο παρελθόν όσο και για την κατανόηση της ίδιας της πολιτικής Ιστορίας: το παρόν έχει σχηματιστεί, όπως θα συμβεί και με το μέλλον, όχι μόνο από τις πολιτικές αποφάσεις ή τα γεγονότα, αλλά και από ποικιλία παραγόντων, οι οποίοι αλληλοσυνδέονται με πολύπλοκους τρόπους. Είναι επίσης εμφανές ότι δεν μπορούμε να κατανοήσουμε πλήρως την ίδια την πολιτική Ιστορία, αν δεν την συνεξετάσουμε με άλλες πτυχές της Ιστορίας.¹⁴

Τέλος, οι πηγές από τις οποίες αντλούμε τη γνώση περιεχομένου που προσφέρουμε στους μαθητές και μαθήτριές μας θα πρέπει να είναι διαφόρων ειδών, ώστε να αντανakλούν το σύγχρονο φάσμα θεμάτων με τα οποία καταπιάνεται η επιστήμη της Ιστορίας, όπως επίσης και τα βασικά υλικά πάνω στα οποία δουλεύει η επιστημονική ιστορική σκέψη. Η χρήση των πηγών προσφέρει πολύ περισσότερα από την απλή διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών και μαθητριών ή τη δημιουργία μιας αίσθησης «αυθεντικότητας».

Το κύριο όφελος από τη χρήση των πηγών είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών και μαθητριών. Δουλεύοντας με πηγές, έχουν την ευκαιρία να προβληματιστούν για το πώς μπορούμε να κατασκευάσουμε τη γνώση του παρελθόντος χρησιμοποιώντας τα ίχνη του παρελθόντος που έχουμε στη διάθεσή μας στο παρόν. Η ενασχόληση με τα ιστορικά ίχνη βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν την κατανόηση εννοιών που είναι κεντρικές στην ιστορική σκέψη (όπως *αναφορές, τεκμήρια, κατάλοιπα*).

Οι μαθητές και μαθήτριες πρέπει να ενθαρρύνονται να δουλεύουν με πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές ποικίλων ειδών οι οποίες:

- είναι κατάλληλες για το επίπεδο κατανόησης και την ηλικία τους
- παρουσιάζουν πολλαπλές προοπτικές που αντλούν από το τοπικό, το εθνικό και το διεθνές συγκείμενο, ώστε οι μαθητές και μαθήτριες να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξή τους
- περιλαμβάνουν όλο το φάσμα των πηγών γνώσης για το παρελθόν, από τα υλικά κατάλοιπα του πολιτισμού μέχρι τις ιστορικές αναφορές από ποικιλία κειμενικών ειδών· από τις επίσημες μέχρι τις προφορικές ιστορίες και παραδόσεις. Τέτοιες πηγές παρέχουν ένα εύρος υλικών απαραίτητων για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών και μαθητριών ως προς την ερμηνεία, την αξιολόγηση και τη σύγκριση πηγών και αφηγήσεων, σε σχέση με αντικρουόμενες αφηγήσεις.

Σημαντικό μέρος της διαδικασίας ανάπτυξης της γνώσης περιεχομένου των μαθητών και μαθητριών είναι να τους βοηθήσουμε να κατανοήσουν τις έννοιες περιεχομένου [substantive concepts] που χρησιμοποιούμε όταν μελετούμε το παρελθόν. Αυτές είναι έννοιες που χρησιμοποιούν οι ιστορικοί για να περιγράψουν πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά φαινόμενα (π.χ. εμπόριο, δημοκρατία, βασιλιάς, δουλεία, σύνταγμα κλπ). Υπάρχει μεγάλος αριθμός τέτοιων εννοιών και αναφέρονται σε διάφορες περιοχές της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η επιλογή των εννοιών περιεχομένου που θα αναπτυχθούν στην τάξη πρέπει να βασίζεται στο βαθμό που αυτές σχετίζονται με τη γνώση περιεχομένου που πρόκειται να διδαχθούν.

Οι μαθητές και μαθήτριες (και φυσικά οι εκπαιδευτικοί) θα πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι η σημασία των εννοιών περιεχομένου μπορεί να αλλάζει με την πάροδο του χρόνου και ανάλογα με το χώρο. Η κατάκτηση του νοήματος μιας έννοιας στο ένα συγκείμενο δεν μπορεί πάντα να εγγυηθεί ότι αυτή θα συνεχίσει να λειτουργεί και σε ένα διαφορετικό συγκείμενο. Για παράδειγμα, η έννοια της μοναρχίας κατά τον Μεσαίωνα είχε πολύ διαφορετικό περιεχόμενο από την έννοια που έχει η μοναρχία στον 21ο αιώνα.

14. Για παράδειγμα, η επέκταση των αυτοκρατοριών δεν μπορεί να γίνει κατανοητή χωρίς αναφορά στις εξελίξεις στην τεχνολογία, τις μεταφορές, τις επικοινωνίες και τις μεθόδους διεξαγωγής πολεμικών συγκρούσεων. Βλέπε τα Mann (1986 και 1993) για μια συστηματική επισκόπηση των συσχετισμών μεταξύ κοινωνικών, στρατιωτικών, πολιτικών και ιδεολογικών παραγόντων στην εξέλιξη της ανθρώπινης Ιστορίας.

Όπως αναφέραμε νωρίτερα, οι μαθητές και μαθήτριες δεν έρχονται στα μαθήματα της Ιστορίας «με άδειο το κεφάλι», αλλά κουβαλούν μαζί τους τις δικές τους ιδέες για το παρελθόν και τον τρόπο που γνωρίζουμε γι' αυτό, βασισμένοι, συχνά, στον καθημερινό τρόπο που κατανοούν το παρόν. Τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν αντιλήψεις για τον κόσμο από πολύ μικρή ηλικία. Η έρευνα δείχνει ότι αυτές οι πρώιμες αντιλήψεις ασκούν πολύ ισχυρή επίδραση στην ενσωμάτωση καινούριων εννοιών και αντιλήψεων (Bransford et al., 2000). Οι ιδέες των μαθητών και μαθητριών «μπορεί να φανούν χρήσιμες στους εκπαιδευτικούς Ιστορίας, αλλά μπορεί να δημιουργήσουν και προβλήματα, αφού ιδέες που λειτουργούν καλά στον καθημερινό κόσμο δεν ισχύουν πάντα στη μελέτη της Ιστορίας» και στους κόσμους του παρελθόντος (Lee, 2005, σ. 31).

Στην περίπτωση των εννοιών περιεχομένου, αυτό σημαίνει ότι όταν οι μαθητές και μαθήτριες συναντούν μια καινούρια ιστορική έννοια, συχνά θα έχουν προϋπάρχουσες ιδέες για τη σημασία της, οι οποίες στηρίζονται στην εμπειρία του παρόντος και στην οποία πιθανόν να προσπαθήσουν να εντάξουν την καινούρια έννοια, συχνά με συνέπειες που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη της κατανόησης του παρελθόντος. Έτσι, για παράδειγμα, είναι πιθανόν ότι, όταν οι μαθητές και μαθήτριες συναντήσουν για πρώτη φορά την έννοια της «δημοκρατίας» στην αρχαία Αθήνα, να την αντιληφθούν με σύγχρονους όρους και, συνεπώς, να δημιουργήσουν παρανοήσεις σχετικά με την Αρχαία Αθήνα θεωρώντας δεδομένο, για παράδειγμα, ότι οι γυναίκες είχαν δικαίωμα ψήφου.

Ερευνητικές ενδείξεις και από τις δύο πλευρές του Ατλαντικού παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για τα είδη της προϋπάρχουσας γνώσης περιεχομένου που οι μαθητές και μαθήτριες ενδεχομένως να φέρνουν μαζί τους στο μάθημα.¹⁵ Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στην εκμάθηση εννοιών από τους μαθητές και τις μαθήτριες, ώστε να αντιμετωπίζουν πιθανές παρανοήσεις που εμποδίζουν την ιστορική μάθηση.

Η ανάπτυξη ενός συνεκτικού ιστορικού πλαισίου το οποίο να εκτείνεται στο παρόν βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να συνειδητοποιήσουν ότι το παρόν, στην πραγματικότητα, αποτελεί την αιχμή του παρελθόντος που κατευθύνεται προς το μέλλον.¹⁶ Μ' αυτό τον τρόπο το παρελθόν αποκτά σημασία για τις σύγχρονες ζωές των μαθητών και μαθητριών και για τους προβληματισμούς τους σχετικά με το μέλλον. Η ανάπτυξη εννοιών ιστορικού περιεχομένου μπορεί επίσης να συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη της αντίληψης των παιδιών σχετικά με τα γενικά χαρακτηριστικά του κόσμου (για παράδειγμα τις οικονομικές διαδικασίες). Μέσα από την Ιστορία, οι μαθητές και μαθήτριες μπορούν να κατανοήσουν πώς σύγχρονοι θεσμοί, διαδικασίες και πρακτικές εξελίχθηκαν και απέκτησαν το σημερινό τους νόημα. Μ' αυτό τον τρόπο, η ανάπτυξη της γνώσης περιεχομένου του παρελθόντος μπορεί να συμβάλει στον μετασχηματιστικό στόχο της Ιστορίας να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και μαθήτριες βλέπουν τον κόσμο.

15. Για παραδείγματα μελετών σχετικά με τις ιδέες των μαθητών γύρω από έννοιες περιεχομένου βλέπε Furnham (1992)· Berti (1994)· Delval (1992)· Torney- Purta (1992)· Berti και Andriolo (2001)· Berti και Vanni (2002) που όλοι παρατίθενται στο Lee (2005).

16. Η μεταφορά της «αιχμής» ανήκει στον Peter Lee. Αυτές οι ιδέες αναπτύσσονται με συστηματικό και ευπρόσιτο τρόπο στο Howson (2009).

2.3.2 Πώς γνωρίζουμε/μαθαίνουμε για το παρελθόν; Καλλιεργώντας την κατανόηση της επιστήμης της Ιστορίας από τους μαθητές και τις μαθήτριες

Σε αυτό το υποκεφάλαιο

Συζητούμε τη σημασία της ανάπτυξης της κατανόησης των μαθητών και μαθητριών όσον αφορά στις επιστημολογικές έννοιες της Ιστορίας και στον τρόπο διεξαγωγής της ιστορικής έρευνας, καθώς και τη σημασία της ανάπτυξης στάσεων σχετικών με την επιστημονική διερεύνηση του παρελθόντος. Επίσης ορίζουμε τις **έννοιες δευτέρου βαθμού ή επιστημολογικές έννοιες**, οι οποίες σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο διερευνούμε το παρελθόν, όπως είναι ο *χρόνος, η αιτία και η συνέπεια, η αλλαγή και η συνέχεια, τα τεκμήρια, οι αναφορές, η σημαντικότητα και η ιστορική ενσυναίσθηση*. Οι ιδέες που θα πρέπει να καλλιεργούνται στους μαθητές και μαθήτριες σε σχέση με κάθε μια απ' αυτές τις έννοιες είναι το αποτέλεσμα μιας προοδευτικής διαδικασίας μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν κατά νου ότι η ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης είναι μια μακρά και επίμοχθη διαδικασία.

Οι ιστορικοί παράγουν και διατυπώνουν ισχυρισμούς γνώσης για το παρελθόν μέσα από μια διαδικασία συστηματικής-επιστημολογικής ιστορικής διερεύνησης. Το να μάθει κανείς να κατανοεί την Ιστορία δε σημαίνει απλά να κατανοεί τα προϊόντα της ιστορικής έρευνας (γνώση σχετικά με το παρελθόν), αλλά προϋποθέτει επίσης την κατανόηση των διαδικασιών ιστορικής διερεύνησης που παράγουν αυτή τη γνώση και της προσδίδουν το κύρος και την αξιοπιστία της (Megill, 2007· Rogers, 1979). Η καλλιέργεια της αντίληψης της Ιστορίας ως διαδικασίας μπορεί επίσης να βοηθήσει τους μαθητές και μαθήτριες να εκτιμήσουν τη φύση και τους περιορισμούς της ιστορικής γνώσης, αλλά και να τους ενδυναμώσει ώστε να είναι σε θέση να ανιχνεύουν και να ασκούν κριτική στους ιδεολογικούς μύθους που συχνά εμφανίζονται μεταμφιεσμένοι σε ιστορικούς ισχυρισμούς. Η καλλιέργεια αυτού του είδους κατανόησης προϋποθέτει την καλλιέργεια της κατανόησης των επιστημολογικών εννοιών της Ιστορίας, του τρόπου με τον οποίο διεξάγεται η ιστορική έρευνα και των απαραίτητων στάσεων που σχετίζονται με την επιστημολογική διερεύνηση του παρελθόντος.

Οι **έννοιες δευτέρου βαθμού [second order concepts] ή επιστημολογικές έννοιες [disciplinary concepts]** είναι, στην ουσία, «οι κανόνες και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν τι έχουμε το δικαίωμα να ισχυριστούμε για το παρελθόν, πώς κατασκευάζουμε τις ιστορικές αφηγήσεις και πώς ερμηνεύουμε αυτά που συνέβησαν» (Shemilt, 2010).¹⁷ Οι έννοιες δευτέρου βαθμού περιλαμβάνουν έννοιες όπως ο «χρόνος», η «αιτία», η «αλλαγή», τα «τεκμήρια», οι «αναφορές», η «σημαντικότητα» και η «ιστορική ενσυναίσθηση». Τέτοιες έννοιες ορίζουν τη σχέση μεταξύ «του παρελθόντος που γνωρίζουμε» και «του πραγματικού παρελθόντος» και δίνουν προτεραιότητα στις ιστορικές αναφορές αντί στα προϊόντα του μύθου, της λαϊκής μνήμης, του δημοσιογραφισμού και της μυθολογίας (ο.π.). Αφού, όπως αναφέραμε και πιο πάνω, η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων είναι μια από τις βασικότερες αρχές της μάθησης, είναι εξαιρετικά σημαντικό να βοηθήσουμε τους μαθητές και μαθήτριές μας να κατακτήσουν κάποιες βασικές έννοιες δευτέρου βαθμού που θα τους δώσουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν το παρελθόν, να κατανοήσουν το παρόν και να πάρουν στα χέρια τους τον έλεγχο της μάθησης τους μετά το τέλος της σχολικής τους σταδιοδρομίας.

Παρόλο που πιθανόν να μην το συνειδητοποιούν, πριν ακόμα αρχίσουν να σκέφτονται γύρω από την Ιστορία, οι μαθητές και μαθήτριες έχουν ήδη διαμορφωμένες πολύπλοκες εννοιολογικές παραδοχές βασισμένες στην εμπειρία τους στον κόσμο μέσα και έξω από το σχολείο. Αυτές οι ιδέες είναι πιθανόν να περιλαμβάνουν και παρανοήσεις, κυρίως επειδή, στις περισσότερες περιπτώσεις, η ιστορική σκέψη δε λειτουργεί με τρόπο διαισθητικό. Για παράδειγμα, όταν οι μαθητές και μαθήτριες επιχειρούν να εξηγήσουν τη συμπεριφορά ανθρώπων στο παρελθόν (ιστορική ενσυναίσθηση), οι πληροφορίες στις οποίες ανατρέχουν, όταν βασίζονται στη δική τους εμπειρία του κόσμου στο παρόν, πιθανόν να αποτελέσουν τροχοπέδη αντί βοήθεια, μιας και οι άνθρωποι στο παρελθόν ζούσαν σε πολύ διαφορετικούς εννοιολογικούς κόσμους και είχαν διαφορετικές πεποιθήσεις, αξίες και ιδέες για τον κόσμο και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί.

17. Οι έννοιες αυτές είναι γνωστές και με άλλα ονόματα όπως «μετα-έννοιες» και «διαδικαστικές έννοιες».

Όπως και στην περίπτωση των εννοιών περιεχομένου, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν υπ' όψη τους τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και τις εννοιολογικές παραδοχές των μαθητών και μαθητριών τους, ώστε να έχουν επίγνωση και να αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους παρανοήσεις και να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν πιο ισχυρή κατανόηση. Σήμερα γνωρίζουμε αρκετά πράγματα για τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών και μαθητριών και διάφοροι μελετητές έχουν βασιστεί στις έρευνες που έχουν γίνει για να δημιουργήσουν μοντέλα προόδου, τα οποία μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να καθοδηγήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες, ώστε να προχωρήσουν από απλοϊκές και προβληματικές ιδέες σε πιο περίπλοκη και πιο καλά τεκμηριωμένη κατανόηση.¹⁸ Τα μοντέλα προόδου όπως προκύπτουν από την έρευνα, δεν μπορούν να προβλέψουν την πορεία του μαθητή ή της μαθήτριας προς την κατάκτηση αυτών των εννοιών, όπως θα την όριζε ο Piaget, όπου όλοι οι μαθητές και μαθήτριες ακολουθούν την ίδια πορεία και κάθε επόμενο επίπεδο αντικαθιστά το προηγούμενο (Lee και Shemilt, 2003· Lee, 2006). Τα μοντέλα προόδου «μοιάζουν με τα ίχνη που αφήνουν τα πρόβατα σε μια πλαγιά, τα οποία μας δείχνουν το δρόμο που έτυχε να ακολουθήσουν τα περισσότερα πρόβατα και όχι τα μονοπάτια που έπρεπε να ακολουθήσουν» (Lee, 2006, σ. 138). Τα μοντέλα προόδου είναι χρήσιμα ως οδηγοί για τις προϋπάρχουσες γνώσεις που είναι πιθανό να συναντήσουμε σε οποιαδήποτε τάξη Ιστορίας και για τα προσδοκώμενα αποτελέσματα που ενδεχομένως να έχουμε καλλιεργώντας τις ιδέες των μαθητών μας (Lee και Shemilt, 2003· Ashby και Lee, 1987· Lee, 2006).¹⁹

Ο ακόλουθος πίνακας παρουσιάζει κάποιες από αυτές τις έννοιες δευτέρου βαθμού και κάποιες ιδέες-κλειδιά που θα πρέπει να επιδιώκουμε να καλλιεργήσουμε μέσα από τη διδασκαλία και μάθηση της Ιστορίας. Οι ιδέες που περιγράφονται πιο κάτω είναι οι τελικοί προορισμοί προς τους οποίους ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να κατευθύνει τους μαθητές και τις μαθήτριές του/της και είναι μάλλον απίθανο αυτοί να αναπτύξουν αυτές τις ιδέες πριν φτάσουν στα τελικά στάδια της σχολικής τους σταδιοδρομίας. Αυτές οι ιδέες αναπαριστούν ένα στόχο προς τον οποίο θα πρέπει κανείς να εργάζεται: όταν διδάσκουμε με σκοπό να καλλιεργήσουμε αυτές τις ιδέες, θα πρέπει πάντα να στοχεύουμε για το υψηλότερο επίπεδο, και όχι απλά να μετακινούμε τους μαθητές και μαθήτριές μας από μια απλοϊκή ιδέα σε μια άλλη λιγότερο απλοϊκή.

Έννοια	Ιδέες που πρέπει να καλλιεργηθούν
Χρόνος [time]	Οι μαθητές και μαθήτριες πρέπει να βοηθηθούν ώστε να κατανοήσουν τη διάκριση μεταξύ του τι είναι «παρελθόν» και τι είναι «παλιό» και «ξεπερασμένο». Θα πρέπει επίσης να κατανοήσουν την περιοδολόγηση (οι περίοδοι στην Ιστορία συνήθως δεν ορίζονται με συγκεκριμένα σημεία έναρξης και λήξης και μπορούν να διαφέρουν ανάλογα με τη θεματική που μελετούμε) και να αντιληφθούν ότι η κατανόηση των περιόδων στην Ιστορία απαιτεί βαθιά γνώση της Ιστορίας η οποία συνοψίζεται και οργανώνεται από τους τίτλους-ονόματα των διαφόρων περιόδων. Οι μαθητές και μαθήτριες πρέπει επίσης να συνειδητοποιήσουν ότι οι συμβατικοί όροι που αναφέρονται στο χρόνο μπορούν να έχουν διαφορετικό νόημα στο πεδίο της Ιστορίας· για παράδειγμα: όταν αναφερόμαστε στη μουσική της δεκαετίας του 1960 αυτό δε σημαίνει οτιδήποτε γράφτηκε (ή μεταδόθηκε) μεταξύ της 1/1/1960 και της 31/12/1969, αλλά μάλλον τη μουσική που εκφράζει αυτό που αντιλαμβανόμαστε ότι περιλαμβάνει η «δεκαετία του 1960» ως περίοδος. Τέλος, οι μαθητές και μαθήτριες πρέπει να αναπτύξουν μια αίσθηση της διάρκειας όταν σκέφτονται για γεγονότα, αλλαγές κτλ.

18. Για παραδείγματα βλέπε Ashby και Lee (1987)· Dickinson και Lee (1978)· Dickinson και Lee (1984)· Lee και Ashby (2001)· Lee, Dickinson και Ashby (2001)· Lee, Dickinson και Ashby (1997)· Barca (2005)· Cercadillo (2001)· Chapman (2009)· Hsiao (2005)· Lee (2006)· Lee και Ashby (2000)· Shemilt (1984)· Perikleous (υπό έκδοση).

19. Περιλήψεις των βασικότερων ερευνών σε σχέση με ένα αριθμό εννοιών δευτέρου βαθμού υπάρχουν διαθέσιμες, για την περίπτωση των τεκμηρίων (Lee και Shemilt, 2003), των αναφορών (Lee και Shemilt, 2004), της αιτιότητας (Lee και Shemilt, 2009) και της ενσυναίσθησης (Lee και Shemilt, 2011). Το Lee (2005) αποτελεί μια ευσύνοπτη και συστηματική διερεύνηση όλων των πιο πάνω εννοιών δευτέρου βαθμού.

Έννοια	Ιδέες που πρέπει να καλλιεργηθούν
Αλλαγή και συνέχεια [change and continuity]	<p>Οι μαθητές και μαθήτριες θα πρέπει να κατανοήσουν ότι η αλλαγή μπορεί να είναι ηθελημένη ή ακούσια, και ότι μπορεί να πάρει διάφορες κατευθύνσεις τόσο μεταξύ όσο και εντός θεμάτων. Οι μαθητές και μαθήτριες θα πρέπει να κατανοήσουν επίσης ότι η Ιστορία λειτουργεί σε πολύ μεγαλύτερες από τις καθημερινές κλίμακες και, σε πολλές περιπτώσεις, η αλλαγή εμφανίζεται ως αλλαγή σε καταστάσεις πραγμάτων και θέματα, παρά στο επίπεδο συγκεκριμένων γεγονότων. Το τελευταίο αποτελεί μια πολύ σημαντική διάκριση, αφού οι μαθητές και μαθήτριες συχνά τείνουν να υποβαθμίζουν τις αλλαγές σε μεμονωμένα γεγονότα που προκαλούν άλλα γεγονότα. Επίσης, χρειάζεται να κατανοήσουν ότι η Ιστορία λειτουργεί στη βάση της έννοιας της συνέχειας (της απουσίας αλλαγής): με άλλα λόγια, η Ιστορία ασχολείται και με καταστάσεις πραγμάτων και/ή θέματα που δεν άλλαξαν.</p>
Αναφορές [accounts]	<p>Οι μαθητές και μαθήτριες πρέπει να κατανοήσουν ότι οι αφηγήσεις (π.χ. ιστορικά βιβλία) δεν αποτελούν πιστά αντίγραφα, αλλά αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Δεν υπάρχει καμία ολοκληρωμένη και αληθινή αναφορά του παρελθόντος, αφού οι αναφορές απαιτούν επιλογές και δεν υπάρχει αναφορά που να μην υιοθετεί μια συγκεκριμένη προοπτική. Επίσης οι μαθητές και μαθήτριες χρειάζεται να κατανοήσουν ότι οι διαφορές στις ποικίλες ιστορικές αναφορές πολλές φορές οφείλονται στα διαφορετικά ερωτήματα που οι συγγραφείς προσπαθούν κάθε φορά να απαντήσουν. Επομένως, η μεροληψία και οι προσωπικές προτιμήσεις δεν αποτελούν το μοναδικό λόγο για τον οποίο πολλές ιστορικές αναφορές εμφανίζονται να διαφέρουν.</p>
Τεκμήρια [evidence]	<p>Οι ιστορικοί κατασκευάζουν ισχυρισμούς για το παρελθόν ανακρίνοντας τις «πηγές». Οι μαθητές και μαθήτριες θα πρέπει να μάθουν ότι οι «πηγές» παρέχουν «τεκμήρια» μόνο στο πλαίσιο των ερωτημάτων που τους θέτουμε και ότι η πληροφορία για το παρελθόν γίνονται «τεκμήρια» μόνο όταν χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν να θεμελιώσουμε ή να ελέγξουμε έναν ισχυρισμό για το παρελθόν. Επίσης, δεν είμαστε υποχρεωμένοι να επιλέξουμε μια «ορθή» αναφορά για το παρελθόν, αλλά μπορούμε να βγάλουμε τα δικά μας συμπεράσματα συνδυάζοντας διάφορες – ακόμα και αντικρουόμενες – αναφορές. Οι μαθητές και μαθήτριες θα πρέπει επίσης να είναι ικανοί να κάνουν δύο παράλληλες διακρίσεις: μεταξύ των καταγραφών και των καταλοίπων· και μεταξύ των εκούσιων και ακούσιων πηγών.²⁰ Τέλος, χρειάζεται να συνειδητοποιήσουν το γεγονός ότι η ποιότητα είναι σημαντικότερη από την ποσότητα: ακόμα και αν ένας μεγάλος αριθμός τεκμηρίων εμφανίζεται να υποστηρίζει έναν ισχυρισμό για το παρελθόν, ένα και μόνο αντίθετο τεκμήριο μπορεί να είναι αρκετό για υποδείξει ότι δεν ισχύουν.</p>

20. Οι καταγραφές αποτελούνται από πηγές που κατασκευάστηκαν με σκοπό να παρέχουν πληροφορίες για γεγονότα, διαδικασίες και καταστάσεις πραγμάτων στο παρελθόν (π.χ. μια έκθεση αναφοράς για μια σύγκρουση στο πεδίο της μάχης). Τα κατάλοιπα αποτελούν πηγές οι οποίες δεν είχαν πρόθεση να χρησιμοποιηθούν ως αναφορές για κάτι (π.χ. τα απομεινάρια της μάχης). Το πώς θα χαρακτηρίσουμε μια πηγή εξαρτάται από τις ερωτήσεις που θα της υποβάλουμε. Μπορούμε να μελετήσουμε τις εκθέσεις αναφοράς ως εκθέσεις αναφοράς, για παράδειγμα, εξάγοντας «την ιστορία» που προσπαθούσαν να αφηγηθούν για τα γεγονότα του παρελθόντος ή, εναλλακτικά, μπορούμε να τις ανακρίνουμε ως κατάλοιπα, για παράδειγμα, ώστε να κατανοήσουμε πτυχές των τεχνολογικών επικοινωνιών στο παρελθόν.

Έννοια	Ιδέες που πρέπει να καλλιεργηθούν
Αιτία και αποτέλεσμα [cause and consequence]	<p>Οι μαθητές και μαθήτριες πρέπει να κατανοήσουν ότι ο εντοπισμός των αιτιών προϋποθέτει να σκεφτόμαστε με όρους δικτύων μεταξύ αλληλοσχετιζόμενων γεγονότων, διαδικασιών και καταστάσεων πραγμάτων, τα οποία μπορούν να σχετίζονται μεταξύ τους με ποικίλους τρόπους και όχι μόνο ως μια γραμμική αλυσίδα αλληλοσυνδεδεμένων γεγονότων. Σε αυτό το δίκτυο σημασία δεν έχουν μόνο τα μεμονωμένα στοιχεία του αλλά και οι σχέσεις μεταξύ τους. Εξερευνώντας αυτό το δίκτυο μπορούμε να εντοπίσουμε ποια στοιχεία είναι βασικά για τα γεγονότα που ερμηνεύουμε. Αυτά τα στοιχεία μπορούν να θεωρηθούν ως αίτια, ενώ άλλες πτυχές της κατάστασης μπορούν να θεωρηθούν ως δευτερεύοντα στοιχεία του ευρύτερου πλαισίου. Οι αιτίες μπορούν επίσης να ξεταστούν και ως προς το ρόλο τους – για παράδειγμα, ο ένας παράγοντας μπορεί να επιτρέπει ένα αποτέλεσμα, αλλά ένας άλλος παράγοντας μπορεί να είναι κρίσιμος για τον καθορισμό της χρονικής στιγμής και του τρόπου με τον οποίο συνέβη το συγκεκριμένο αποτέλεσμα.</p>
Ιστορική ενσυναίσθηση [historical empathy]	<p>Οι μαθητές και μαθήτριες θα πρέπει να κατανοήσουν ότι, για να ερμηνεύσουμε τις πράξεις των ανθρώπων στο παρελθόν, πρέπει να εξετάσουμε τις ιδέες και τις πεποιθήσεις που είχαν οι άνθρωποι του παρελθόντος για τη ζωή, οι οποίες συχνά διαφέρουν δραματικά από τις δικές τους. Επίσης οι μαθητές και μαθήτριες χρειάζεται να κατανοήσουν τους στόχους, τις προθέσεις και τις φιλοδοξίες των δρώντων προσώπων του παρελθόντος, αν θέλουν να αντιληφθούν τι έκαναν και γιατί το έκαναν. Τέλος, θα πρέπει να κατανοήσουν ότι η γνώση του ιστορικού πλαισίου στο οποίο ζούσαν οι άνθρωποι στο παρελθόν είναι ζωτικής σημασίας στην προσπάθεια να κατανοήσουμε τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι του παρελθόντος αντιλαμβάνονταν την κατάσταση στην οποία βρίσκονταν και τον κόσμο γενικότερα.</p>
Ιστορική σημαντικότητα [historical significance]	<p>Οι μαθητές και μαθήτριες θα πρέπει να κατανοούν την ιστορική σημαντικότητα που οι άνθρωποι του παρόντος προσδίδουν στους ανθρώπους του παρελθόντος, αλλά και το ότι ο βαθμός σημαντικότητας αλλάζει καθώς αλλάζει το παρόν. Ο βαθμός της σημαντικότητας που προσδίδεται σε μια συγκεκριμένη αλλαγή, γεγονός ή προσωπικότητα ποικίλει επίσης ανάλογα με τις διαφορετικές θεματικές και τις διαφορετικές χρονικές κλίμακες που ισχύουν στη συγκεκριμένη αναπαράσταση του παρελθόντος. Η σημαντικότητα που προσδίδεται σ' ένα γεγονός, μια αλλαγή ή ένα πρόσωπο ποικίλει επίσης ανάλογα με τον τρόπο που αυτό συκλειμοποιείται και συσχετίζεται με άλλες πτυχές του παρελθόντος.</p>

Το να σκέφτεται κανείς ιστορικά είναι ένας τρόπος οργάνωσης και διερεύνησης του παρελθόντος: οι ιστορικοί «προσδίδουν χρονική τάξη στο παρελθόν, εξηγούν γιατί τα γεγονότα και οι ιστορικές διεργασίες συνέβησαν όπως συνέβησαν, και γράφουν αναφορές για το παρελθόν, στηριζόμενοι πάντοτε στα διαθέσιμα τεκμήρια» (Lee, 2005, σ. 41). Οι μαθητές και μαθήτριες χρειάζεται να αναπτύξουν ικανότητες που αφορούν στην ιστορική έρευνα και να βοηθηθούν ώστε να μπορούν να κάνουν τις δικές τους διερευνήσεις και να παράγουν οι ίδιοι απαντήσεις σε ιστορικά ερωτήματα συλλέγοντας, αξιολογώντας και ερμηνεύοντας μια ποικιλία ιστορικών πηγών. Επομένως, κεντρική διάσταση του ρόλου του/της εκπαιδευτικού Ιστορίας είναι να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να κατανοήσουν τη διαδικασία διεξαγωγής της ιστορικής έρευνας, τόσο σε εννοιολογικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές και μαθήτριες θα πρέπει να είναι σε θέση να διατυπώνουν και να μοιράζονται τα αποτελέσματα των ερευνών τους και τη γνώση τους με διάφορους τρόπους, χρησιμοποιώντας την κατάλληλη ιστορική γλώσσα και τις συμβάσεις της. Επιπλέον, θα πρέπει να έχουμε υπόψη ότι «η Ιστορία είναι μια διαπροσωπικά οικοδομημένη μορφή γνώσης και οι ισχυρισμοί ιστορικής γνώσης ελέγχονται και θεμελιώνονται μέσα από αντιπαραθέσεις. Γι' αυτό το λόγο, από τη στιγμή που η συζήτηση και ο διάλογος ως μορφές γνώσης θεωρούνται αναπόσπαστα στοιχεία της Ιστορίας ως μορφής γνώσης, θα πρέπει να θεωρούνται σημαντικά στοιχεία στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης» (Charman, 2009).

Τέλος, οι στάσεις των μαθητών και μαθητριών προς την Ιστορία επίσης αποτελούν θεμελιώδες μέρος της επιστήμης. Για να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν το παρελθόν, οι μαθητές και μαθήτριες χρειάζεται να μάθουν να σέβονται τα τεκμήρια και να είναι έτοιμοι να παρέχουν αμερόληπτες αφηγήσεις (ακόμα κι αν τα τεκμήρια και οι αναφορές τους οδηγούν σε ιστορίες τις οποίες δε θέλουν να ξέρουν ή να αναπαράγουν). Οι μαθητές και μαθήτριες πρέπει επίσης να είναι σε θέση να εκτιμούν τις καλά τεκμηριωμένες ιστορικές κρίσεις και να τις επιδιώκουν. Ο σεβασμός προς το παρελθόν, τους ανθρώπους του και τα επιτεύγματά του, και η αναγνώριση της απόστασης ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν είναι εξαιρετικά σημαντικές στάσεις για τη μελέτη της Ιστορίας.

Η ανάπτυξη της επιστημολογικής κατανόησης της Ιστορίας είναι μια αργή και δύσκολη διαδικασία. Οι έννοιες, οι ικανότητες και οι στάσεις σχετικά με το μάθημα δεν είναι κάτι που καλλιεργείται απλά μέσα από μερικές συζητήσεις και παραδείγματα στην τάξη. Πρέπει να επανερχόμαστε σε αυτές τις ιδέες ξανά και ξανά για αριθμό ετών με τον κατάλληλο τρόπο και τα κατάλληλα υλικά, αν θέλουμε να σταθεροποιήσουμε και να εμβαθύνουμε τις αναδυόμενες αντιλήψεις των μαθητών και μαθητριών μας. Θα πρέπει να έχουμε υπόψη ότι η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης δεν είναι μια διαδικασία «όλα-ή-τίποτα», αλλά μια διαδικασία συνεχούς καλλιέργειας ιδεών των οποίων η πολυπλοκότητα συνεχώς θα αυξάνεται. Αυτό δε σημαίνει ότι οι μαθητές και μαθήτριές μας θα κάνουν την ίδια δουλειά και το ίδιο καλά με τον επαγγελματία ιστορικό. Η Ιστορική Παιδεία δεν είναι, σε καμία περίπτωση, μια προσπάθεια να καταρτίσουμε «μικρούς ιστορικούς». Η Ιστορική Παιδεία είναι, όμως, μια προσπάθεια να δημιουργήσουμε ιστορικά σκεπτόμενους ανθρώπους και, για να γίνει αυτό, χρειάζεται να λάβουμε υπόψη μια ποικιλία πολύπλοκων μορφών σκέψης (Megill, 2007· Tosh, 2008).

| 2.3.3 Ιστορία και συλλογική μνήμη

Στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία, είναι συνηθισμένο να διακρίνει κανείς μεταξύ «Ιστορίας» και «συλλογικής μνήμης», ή, για να πούμε το ίδιο πράγμα με διαφορετικά λόγια, να διακρίνει ανάμεσα στους τρόπους με τους οποίους κατασκευάζουμε και προσεγγίζουμε το παρελθόν μέσω της επιστήμης της Ιστορίας· και στους τρόπους με τους οποίους κατασκευάζουμε και προσεγγίζουμε το παρελθόν μέσα από κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές πρακτικές που συνδέονται με την κατασκευή ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων (Wertsch, 2002). Είναι δύσκολο να διακρίνει κανείς μεταξύ των δύο αυτών κατηγοριών με τρόπο τελικό και οριστικό, αφού, για παράδειγμα, τα προϊόντα της ακαδημαϊκής Ιστορίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τη «συλλογική μνήμη»· αλλά επίσης, βέβαια, από τη στιγμή που οι ίδιοι οι ιστορικοί λειτουργούν ο καθένας σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια, και αυτοί, στον ένα ή τον άλλο βαθμό, διαμορφώνονται απ' αυτά. Εντούτοις, η διαφορά μεταξύ των δύο αυτών εννοιών συνιστά ένα σημαντικό διακριτικό χαρακτηριστικό της επιστημονικής ιστορικής προσέγγισης, και αυτή δεν είναι άλλη από την επιστημολογική πρόθεση: όπως σημειώνει ο Wineburg, παρόλο που η διερευνητική ανάκριση πηγών που περιέχουν ιστορικά στοιχεία είναι βασικό συστατικό της επιστημονικής ιστορικής σκέψης, ως πρακτική δεν είναι γενικά ευπρόσδεκτη σε οικογενειακές συγκεντρώσεις ή σε άλλες κοινωνικές περιστάσεις, κατά τις οποίες ανακαλούμε το παρελθόν (Wineburg, 2007).

Παρόλο που το περιεχόμενο της σχολικής Ιστορίας εστιάζει, κατά κανόνα, στα προϊόντα της ακαδημαϊκής Ιστορίας, όπως διαμεσολαβείται από τα σχολικά εγχειρίδια, παρά στη μελέτη κειμένων και πρακτικών της συλλογικής μνήμης, υπάρχουν μοντέλα αναλυτικών προγραμμάτων που ζητούν από τους μαθητές και μαθήτριες να εσιτιάσουν και στα δύο. Για παράδειγμα, με το αναθεωρημένο Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα που εισήχθη στην Αγγλία το 2007, πέρα από τις πτυχές της βρετανικής, της ευρωπαϊκής και της παγκόσμιας ιστορίας, οι μαθητές και μαθήτριες καλούνται να μελετήσουν και «ιστορικές ερμηνείες» οι οποίες περιγράφονται ως να αφορούν:

- Κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι ιστορικοί και άλλοι διαμορφώνουν ερμηνείες.
- Κατανόηση των λόγων για τους οποίους οι ιστορικοί και άλλοι έχουν ερμηνεύσει γεγονότα, ανθρώπους και καταστάσεις με διαφορετικούς τρόπους μέσω από ποικίλα και διαφορετικά μέσα.
- Αξιολόγηση ποικιλίας ερμηνειών του παρελθόντος για την εξακρίβωση της εγκυρότητάς τους (QCA, 2007).

Οι «άλλοι» που αναφέρονται εδώ περιλαμβάνουν «συγγραφείς, αρχαιολόγους... παραγωγούς ταινιών» (QCA, 2007) και η προσδοκία είναι ότι το σχολείο οφείλει να διερευνά ένα μεγάλο φάσμα μορφών, μέσα από τις οποίες η Ιστορία κατασκευάζεται και παρουσιάζεται στην καθημερινή ζωή και στη σύγχρονη κουλτούρα.

Διάφοροι εκπαιδευτικοί έχουν ερμηνεύσει αυτά τα αιτήματα με διαφορετικούς τρόπους και έχουν, για παράδειγμα, αναπτύξει στρατηγικές σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές και μαθήτριες:

- διερευνούν πώς κατασκευάζονται οι πολιτισμικές αναπαραστάσεις της λαϊκής κουλτούρας (Banham and Hall, 2003)·
- διερευνούν πώς οι στόχοι και οι πρακτικές της δημόσιας Ιστορίας διαφέρουν από τους στόχους και τις πρακτικές της ακαδημαϊκής Ιστορίας (Historical Association History Transition Project, 2005)·
- διερευνούν πώς οι αντιλήψεις της δημόσιας κουλτούρας γύρω από συγκεκριμένα χωρία του παρελθόντος άλλαξαν με το χρόνο (Card, 2004).

Η εστίαση της ιστορικής σκέψης στους τρόπους με τους οποίους το παρελθόν γίνεται αντιληπτό από τη συλλογική μνήμη και τη λαϊκή κουλτούρα μπορεί να έχει πολλά πλεονεκτήματα, και ένα απ' αυτά είναι ότι βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν τα εργαλεία που χρειάζονται για να προβληματιστούν γύρω από τις πολλαπλές και συχνά αλληλοσυγκρουόμενες αναπαραστάσεις του παρελθόντος που συναντούν στην καθημερινή τους ζωή. Μπορεί κανείς να ελπίζει ότι, για παράδειγμα, ενδυναμώνοντας τους μαθητές και μαθήτριές μας ώστε να σκέφτονται με κριτικό τρόπο, μπορούμε να βελτιώσουμε την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν και, όπου χρειάζεται, να αμφισβητούν αναπαραστάσεις του παρελθόντος που διαστρεβλώνονται λόγω ιδεολογικών κινήτρων.

Επίσης είναι πιθανό να εμβαθύνουμε την κατανόηση των μαθητών και μαθητριών για την επιστήμη της Ιστορίας αν τους ζητήσουμε να προβληματιστούν γύρω από συγκεκριμένες διαφορές μεταξύ (α) της επιστημονικής ιστορικής αναπαράστασης, της οποίας ο κυριότερος σκοπός είναι να παράγει έγκυρες αναπαραστάσεις του παρελθόντος και η προτεραιότητά της είναι επιστημολογική· και (β) άλλων μορφών αναπαραστάσεων

του παρελθόντος που προέρχονται από τη δημόσια Ιστορία και τη λαϊκή κουλτούρα, των οποίων οι στόχοι είναι εξαιρετικά ετερόκλητοι και κυμαίνονται, για παράδειγμα, από την ψυχαγωγία μέχρι την προσπάθεια για επιπολιτισμό σε συγκεκριμένες εθνικές ή κοινοτικές ταυτότητες μέσω της αφήγησης (McAleavy, 2000· Charman, 2010). Αυτός ο τρόπος σκέψης είναι πιθανό να βελτιώσει τον ιστορικό εγγραμματισμό των μαθητών και μαθητριών, αλλά και τους ευρύτερους πολιτισμικούς τους εγγραμματισμούς.

Μπορεί λοιπόν να ισχυριστεί κανείς ότι η μελέτη της συλλογικής μνήμης μέσω από τη σχολική Ιστορία έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει τους μαθητές και μαθήτριες να αναπτυχθούν ως κριτικοί ιστορικοί στοχαστές (Wineburg, 2007). Ωστόσο, για να επιστρέψουμε στην παρατήρηση του Wineburg σχετικά με τις οικογενειακές συγκεντρώσεις, αυτό μπορεί να εξηγηρήσει και ένα άλλο σκοπό. Οι άνθρωποι ασχολούνται με το παρελθόν για διάφορους λόγους και η κατανόηση της Ιστορίας προϋποθέτει ότι αντιλαμβανόμαστε ότι: υπάρχουν στιγμές και κοινωνικά πλαίσια στα οποία ο κριτικός και επιστημολογικός προσανατολισμός στο παρελθόν είναι κατάλληλος και απαραίτητος (ειδικά σε περιπτώσεις όπου εμπλέκονται ισχυρισμοί για την αλήθεια)· υπάρχουν, ωστόσο, και άλλες στιγμές, όπου η ορθολογική και κριτική προσέγγιση του παρελθόντος ούτε ζητείται από κανένα ούτε χρειάζεται (για παράδειγμα, έχει κανείς ελάχιστα να κερδίσει αν προσπαθήσει να αποδείξει ότι ένα επεισόδιο των *Φλίντστοουνς* δε βασίζεται σε έγκυρους ιστορικούς ισχυρισμούς).

2.3.4 Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας

Σε αυτό το υποκεφάλαιο

Τα σχολικά εγχειρίδια διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα. Στην πλειοψηφία τους, τα εγχειρίδια Ιστορίας μοιράζονται δύο κοινά χαρακτηριστικά: πρώτο, τείνουν να προωθούν τις επίσημες αφηγήσεις οι οποίες υιοθετούν και στηρίζουν τις ιδέες και τις πεποιθήσεις των κυρίαρχων ομάδων στην κοινωνία· και δεύτερο, αυτές οι αφηγήσεις τείνουν να παρουσιάζονται ως μοναδικές και έγκυρες και να μην αφήνουν χώρο για διαφορετικές προοπτικές. Αυτό το υποκεφάλαιο συζητά τις προκλήσεις που συνδέονται με την προσπάθεια παρουσίασης μιας πιο «αντικειμενικής» εκδοχής της Ιστορίας, και προσφέρει εισηγήσεις για το πώς να ξαναδουλέψει κανείς τις αφηγήσεις που εμφανίζονται στα σχολικά εγχειρίδια, χρησιμοποιώντας μια επιστημολογική διδακτική προσέγγιση. Η πρόθεση αυτής της προσέγγισης είναι να εμπλέξει τους μαθητές και τις μαθήτριες σε λιγότερο μονόπλευρες θεωρήσεις του παρελθόντος και να καλλιεργήσει την ιστορική τους κατανόηση.

Τα σχολικά εγχειρίδια διαδραματίζουν ένα ζωτικό ρόλο στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Αν και κανείς δεν μπορεί να ισχυριστεί ότι τα σχολικά εγχειρίδια ισοδυναμούν με όλα όσα οι μαθητές και μαθήτριες διδάσκονται ή μαθαίνουν, η επίδρασή τους παραμένει ισχυρή (Foster, 2006). Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν τα πιο ευρέως διαδεδομένα εκπαιδευτικά εργαλεία: ο Foster ισχυρίζεται ότι κατά τον 18ο και τον 19ο αιώνα τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούσαν τα πιο πολυδιαβασμένα βιβλία μετά τη Βίβλο. Αν και η ποικιλία του εκπαιδευτικού υλικού έχει αυξηθεί δραματικά στις σύγχρονες τάξεις, ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων παραμένει κεντρικός σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτό εν μέρει οφείλεται στο γεγονός ότι προσφέρουν, τουλάχιστον στη θεωρία, ένα «ασφαλή» οδηγό στη διδασκαλία ως εκφράσεις του αναλυτικού προγράμματος.²¹ Ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων είναι ακόμα πιο κρίσιμος στην περίπτωση της Ιστορίας, αφού συχνά χρησιμοποιούνται ως μέσα για την επιδοκιμασία των πολιτισμικών, ιδεολογικών και πολιτικών ιδεών των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων και για την επιβολή της πολιτισμικής ομοιογένειας, προωθώντας κοινές στάσεις και κατασκευάζοντας κοινές ιστορικές μνήμες (Foster και Crawford, 2006).

Η διεθνής έρευνα σχετικά με τα εγχειρίδια Ιστορίας αποκαλύπτει αρκετά στοιχεία για το περιεχόμενό τους. Το ιστορικό κείμενο που περιλαμβάνουν και τα γεγονότα και οι προοπτικές που αποκλείουν μας προσφέρουν μια εικόνα των ιδεολογιών των σχολικών εγχειριδίων (Foster και Crawford, 2006). Σήμερα, η πλειοψηφία των εγχειριδίων Ιστορίας μοιράζεται δύο κοινά χαρακτηριστικά. Πρώτον, τείνουν να προωθούν τις επίσημες ιστορικές αφηγήσεις οι οποίες εκφράζουν και υποστηρίζουν τις ιδέες και τις πεποιθήσεις των κυρίαρχων ομάδων (συνήθως των κυρίαρχων φυλετικών/εθνοτικών/κοινωνικών ανδρικών ομάδων σε κάθε περίπτωση). Αυτές οι επίσημες αφηγήσεις είναι, σε πολλές περιπτώσεις, μάλλον εθνοκεντρικές.²² Αν και αυτά τα χαρακτηριστικά είναι λιγότερο εμφανή στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια απ' ό,τι ήταν στο παρελθόν, συνεχίζουν να υπάρχουν και να επηρεάζουν την εικόνα του παρελθόντος που παρουσιάζεται στους μαθητές και τις μαθήτριες (Foster, 2006). Το δεύτερο βασικό χαρακτηριστικό των σχολικών εγχειριδίων είναι το γεγονός ότι οι αφηγήσεις που περιλαμβάνουν τείνουν να είναι μονοφωνικές και να έχουν το κύρος της αυθεντίας, μη αφήνοντας έτσι χώρο για διαφορετικές προοπτικές.²³

21. Η μεγάλη εξάρτηση από το σχολικό εγχειρίδιο οφείλεται, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό, στο άγχος των εκπαιδευτικών που σχετίζεται με το γεγονός ότι πρέπει να διδάσκουν σε μεγάλες τάξεις και σε πολλά διαφορετικά σχολικά μαθήματα (Foster, 2006). Σε πολλές περιπτώσεις τα σχολικά βιβλία μπορούν ακόμα και να «γίνουν» αυτά καθ' εαυτά το αναλυτικό πρόγραμμα και οι Foster και Crawford (2006) ισχυρίζονται ότι πολλές φορές τα εγχειρίδια Ιστορίας καταλήγουν να έχουν την ίδια αυθεντία μέσα στην τάξη με τα έγγραφα εκπαιδευτικής πολιτικής.

22. Στην Κύπρο, τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται τόσο στο ελληνοκυπριακό όσο και στο τουρκοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζουν μια αφήγηση που απαγορεύεται από τα αντίστοιχα επίσημα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία «στοχεύουν πρωτίστως στην προώθηση της εθνικής ταυτότητας και υπερηφάνειας...[και] εστιάζουν στην ηθική (και συχνά στρατιωτική με όρους ηρωισμού) ανωτερότητα του 'δίκαιου έθνους μας' έναντι των ανήθικων 'άλλων'» (Association for Historical Dialogue and Research, 2008, σ. 2). Στην Κίνα η έμφαση δίνεται στην ιδέα της «Μιας Κίνας» η οποία περιλαμβάνει τόσο τη χώρα όσο και όλες τις περιφερειακές περιοχές, ενώ στην ιστορική αφήγηση η Κίνα παρουσιάζεται ως ένα ένδοξο και ειρηνικό έθνος το οποίο είναι συνήθως το θύμα των κακών γειτόνων του ή των δυτικών χωρών (Vickers, 2006· Crawford και Foster, 2007). Ο απλουστευμένος τρόπος με τον οποίο τα εγχειρίδια Ιστορίας των Ηνωμένων Πολιτειών παρουσιάζουν την περίπτωση της 9ης Σεπτεμβρίου (9/11) ως μιας απρόκλητης τρομοκρατικής επίθεσης έχει επίσης ερμηνευτεί ως ένα παράδειγμα «στενής και εθνοκεντρικής προοπτικής» (Hess, Stoddard και Murto, 2007, σ. 28).

23. Ο Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας στην Κύπρο (2008) υποστηρίζει ότι «η πλειοψηφία των εγχειριδίων Ιστορίας που χρησιμοποιούνται σήμερα [στην Κύπρο] παρουσιάζει μια μονολιθική, μονοδιάστατη και εθνοκεντρική επίσημη αφήγηση» (σ. 5). Η ίδια εκτίμηση θα μπορούσε με τον ίδιο τρόπο να ισχύσει για πολλά σχολικά εγχειρίδια ανά τον κόσμο.

Τι μπορεί να γίνει για να αντιμετωπιστεί αυτή η μονοδιάστατη στάση προς την ιστορική μάθηση που δημιουργούν τα σχολικά εγχειρίδια; Οι προσπάθειες αντίδρασης στο μονοδιάστατο και «επίσημο» χαρακτήρα των σχολικών εγχειριδίων και η παραγωγή πιο «ισορροπημένων» εγχειριδίων αποτελούν μια δυνατότητα· όμως, για παράδειγμα, η μεμονωμένη προσθήκη περιεχομένου που αναφέρεται σε ομάδες οι οποίες είχαν περιθωριοποιηθεί στο παρελθόν είναι μάλλον απίθανο να κάνει μεγάλη διαφορά στο αποτέλεσμα, εκτός και αν αμφισβητηθεί, την ίδια στιγμή, ολόκληρο το υπάρχον αφηγηματικό πλαίσιο (Foster, 2006· Sleeter και Grant, 1991).

Παρόλο που δε φαίνεται δυνατό να έχουμε μια «αντικειμενική» και συμφωνημένη αφήγηση η οποία να περιλαμβάνει όλες τις ιστορίες, εκτός και αν θεωρηθεί ως σχολικό εγχειρίδιο μια ολόκληρη βιβλιοθήκη, τα εγχειρίδια Ιστορίας μπορούν να επιχειρήσουν να αντισταθμίσουν τη μονοδιάστατη προοπτική τους περιλαμβάνοντας μια πληθώρα ερμηνειών και, συνεπώς, «περιλαμβάνοντας πολλαπλές προοπτικές» από μια ποικιλία από διαφορετικά συγκείμενα, τοπικά, εθνικά, περιφερειακά και διεθνή (Association for Historical Dialogue and Research, 2008, σ. 3).

Για να πετύχουμε αυτή την πολυπρισματικότητα, τα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να προσπαθήσουν να μην περιλαμβάνουν μόνο αφηγήσεις που κατασκευάστηκαν από τους συγγραφείς τους, αλλά να στοχεύσουν στη συμπερίληψη μιας ποικιλίας πρωτογενών και δευτερογενών πηγών. Μ' αυτό τον τρόπο τα σχολικά εγχειρίδια θα μπορούσαν να μετατραπούν σε ένα μέσο για τη διδασκαλία της Ιστορίας ως ερμηνευτικής επιστήμης, και όχι απλά ένα μέσο για την προώθηση επιλεγμένων εκδοχών του παρελθόντος.

Τέλος, τα σχολικά εγχειρίδια θα πρέπει να προσφέρουν υλικό για την οικοδόμηση ευέλικτων ιστορικών πλαισίων και να στοχεύουν στην παροχή «γνωστικών σκαλωσιών» πάνω στις οποίες θα οικοδομούνται εξελικτικές αφηγήσεις ιστορικής αλλαγής.

Τα σχολικά εγχειρίδια που παρέχουν μια ποικιλία πηγών και προοπτικών και που σκοπεύουν στη διευκόλυνση της κατασκευής ιστορικών πλαισίων, δεν εγγυούνται απαραίτητα την προώθηση της ιστορικής κατανόησης, αν δεν προσφέρουν ευκαιρίες στους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν την ιστορική τους κατανόηση γύρω από την επιστήμη της Ιστορίας. Μ' αυτή την έννοια τα σχολικά εγχειρίδια χρειάζεται να προσφέρουν «προσεκτικά σχεδιασμένες εργασίες και δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν να αναπτύξουν την γνώση του (πραγματολογικού) ιστορικού περιεχομένου» αλλά και «συγκεκριμένες ιστορικές έννοιες, ικανότητες και ανάλογες στάσεις» (Association for Historical Dialogue and Research, 2008, σ. 5). Τα σχολικά εγχειρίδια τα οποία υποστηρίζουν δραστηριότητες αυτού του είδους είναι πιθανότερο να διευκολύνουν τους/τις εκπαιδευτικούς στις καθημερινές τους παιδαγωγικές πρακτικές. Σε πολλές περιπτώσεις, η έλλειψη αυτού του είδους της στήριξης μπορεί να οδηγήσει τους/τις εκπαιδευτικούς, ειδικά όσους/ες είναι άπειροι/ες στη διδασκαλία της Ιστορίας ή έχουν να διδάξουν μεγάλες τάξεις και ποικιλία μαθημάτων, να υιοθετήσουν λιγότερο περίπλοκες προσεγγίσεις.

Εν κατακλείδι, τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας δεν θα πρέπει να παρέχουν μόνο «αντικειμενικές» και/ή ισορροπημένες ιστορίες, αλλά θα πρέπει επίσης να αναπτύσσουν την ιστορική σκέψη των μαθητών και μαθητριών. Τα σχολικά εγχειρίδια που επιχειρούν να προωθήσουν αυτό το σκοπό πρέπει να επιδιώκουν, κατ' αρχή, να εγκαταλείψουν τη λογική της μιας και μοναδικής, εθνοκεντρικής (ή άλλης) έγκυρης αφήγησης και να παρουσιάσουν το παρελθόν μέσα από πολλαπλές προοπτικές. Συνδυάζοντας αυτές τις αρχές και εστιάζοντας στην καλλιέργεια της κατανόησης της Ιστορίας ως επιστήμης, θα μπορέσουμε να βοηθήσουμε τους μαθητές και τις μαθήτριές μας να εκτιμήσουν την ερμηνευτική φύση της Ιστορίας και να ασχοληθούν με την Ιστορία, όχι ως μια Ιστορία την οποία πρέπει να απομνημονεύσουν και να αναπαράγουν, αλλά ως ένα μέσο για να αναπτύξουν, να ελέγξουν και να βελτιώσουν την κατανόηση του κόσμου τους.

| 2.3.5 Διδάσκοντας ευαίσθητα και επίμαχα ιστορικά θέματα

Σε αυτό το υποκεφάλαιο

Υπάρχει εκτενής διεθνής βιβλιογραφία γύρω από την έρευνα και την πρακτική της διδασκαλίας ευαίσθητων και επίμαχων θεμάτων τόσο στο μάθημα της Ιστορίας όσο και σε άλλα μαθήματα. Σε αυτό το υποκεφάλαιο υποδεικνύουμε αυτή τη βιβλιογραφία και επισημαίνουμε κάποιες βασικές αρχές που την διέπουν.

Όπως ισχύει για πολλές άλλες πτυχές του σύγχρονου και μακρινού παρελθόντος, το ζήτημα των αγνοουμένων στο οποίο εστιάζουμε σε αυτό το πακέτο εκπαιδευτικού υλικού είναι πιθανό να αποδειχθεί ένα εξαιρετικά ευαίσθητο θέμα, το οποίο μπορεί να προκαλέσει συναισθηματικές αντιδράσεις από μέρους των μαθητών και μαθητριών και να δημιουργήσει έντονες συζητήσεις και διαφωνίες. Υπάρχουν πολλοί και σοβαροί λόγοι που ενισχύουν αυτή την υπόθεση:

- το θέμα από τη φύση του προκαλεί αναστάτωση, λόγω της αδικίας, της βιαιότητας και της απάνθρωπης μεταχείρισης που οι αγνοούμενοι και οι συγγενείς τους υπέμειναν και, σε πολλές περιπτώσεις, συνεχίζουν να υπομένουν·
- το θέμα ίσως έχει άμεση προσωπική απήχηση στους μαθητές, μαθήτριες και τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες πιθανόν να έχουν συγγενικούς ή άλλους δεσμούς με αγνοούμενα πρόσωπα·
- ακόμα και σε περιπτώσεις που δεν υπάρχουν άμεσοι προσωπικοί δεσμοί είναι πιθανόν οι μαθητές και μαθήτριες να νιώθουν ότι το θέμα τους αφορά άμεσα, λόγω του αντίκτυπου που έχει στις αφηγήσεις και τις συλλογικές ταυτότητες της ευρύτερης κοινότητας·
- το θέμα είναι άμεσα συνδεδεμένο με το ευρύτερο «Κυπριακό πρόβλημα» και δεν είναι δυνατό να συζητηθεί χωρίς να γίνουν άμεσες ή έμμεσες αναφορές σ' αυτό το ευρύτερο ευαίσθητο και επίμαχο θέμα.

Υπάρχει εκτενής διεθνής βιβλιογραφία σχετικά με την έρευνα και την πρακτική γύρω από τη διδασκαλία ευαίσθητων και επίμαχων θεμάτων στην τάξη (για παράδειγμα Wiese, 2011) και το ζήτημα έχει συζητηθεί αρκετά στο πλαίσιο της παιδαγωγικής και της διδακτικής της Ιστορίας ειδικότερα (για παράδειγμα στα Cole (επιμ.) 2007, Historical Association, 2007α και 2007β). Η σχετική βιβλιογραφία ανέπτυξε ήδη και προτείνει διάφορες στρατηγικές για την αντιμετώπιση τέτοιων θεμάτων σε συγκεκριμένα συγκείμενα.²⁴

Οι ευαίσθητες και οι αμφιλεγόμενες στάσεις απέναντι σε τέτοια θέματα συνδέονται με ερωτήματα που αφορούν σε αξίες, και επομένως, ερωτήματα για τα οποία η εμπειρική έρευνα ποτέ δε θα κατορθώσει να παρέχει οριστική καθοδήγηση. Βασισμένοι στη βιβλιογραφία για την έρευνα και την έρευνα με εκπαιδευτικούς που ασχολήθηκαν με τέτοια θέματα, παραθέτουμε ένα αριθμό αρχών που έχουν καθοδηγήσει το σκεπτικό μας σχετικά με το υπόλοιπο υλικό που ακολουθεί:

- η αρχή ότι είναι καλύτερα να παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές και τις μαθήτριες να αντιμετωπίσουν κατ' ευθείαν την αντιπαράθεση, παρά αυτή να αποφεύγεται, ειδικά όταν αφορά σε σημαντικά ζητήματα (Barton και McCully, 2007· Kitson, 2007)·
- η αρχή ότι τα επίμαχα θέματα αντιμετωπίζονται καλύτερα αν εξεταστούν με συστηματικό τρόπο και σε σχέση με ένα πλαίσιο το οποίο επιτρέπει την οργανωμένη αντιπαράθεση ιδεών (Historical Association, 2007α)·
- η αρχή ότι τα επίμαχα θέματα θα πρέπει να αντιμετωπίζονται δημοκρατικά μέσα από τον ανοικτό διάλογο και την αντιπαράθεση ιδεών που προκύπτει·
 - οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να στοχεύουν να παρέχουν στους μαθητές και μαθήτριές τους ευκαιρίες να ανταλλάξουν ελεύθερα τις απόψεις τους γι' αυτά τα θέματα, αντί να προσπαθούν να επηρεάσουν τις απόψεις που θα υιοθετήσουν οι μαθητές και μαθήτριές τους·
 - οι μαθητές και μαθήτριες πρέπει να νιώθουν ότι είναι σε θέση να μιλήσουν ελεύθερα και, συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν

24. Για παραδείγματα μελετών που ασχολούνται με το θέμα του κοινωνικού συγκείμενου στη διαμάχη της Βορείου Ιρλανδίας βλέπε Barton και McCully (2007)· Kitson (2007)· Kitson και McCully (2005)· McCully και Pilgrim (2004)· McCully, Pilgrim, Sutherland και McMinn (2002).

ένα κλίμα ανοικτού διαλόγου και δημοκρατικού σεβασμού προς την ποικιλία των απόψεων. Ωστόσο, όπου κριθεί αναγκαίο, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει άμεσα και, γενικά, να προσφέρει κάποιο πρότυπο για το πώς πρέπει να εξελιχθεί ο διάλογος (Cole (επιμ.), 2007- ΗΑ, 2007α· Wiese, 2011).²⁵

- η αρχή ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καταστήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες ικανούς/ές να εκφράζουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις σε τέτοια επίμαχα θέματα, παρά να προσπαθούν να αποφύγουν συναισθηματικά θέματα στην τάξη (Barton και McCully, 2007).

Βέβαια, ο/η κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει τις δικές του/της αποφάσεις για την προσέγγιση που θα ακολουθήσει στη διδασκαλία και τη μάθηση που εστιάζει σε ευαίσθητα και επίμαχα θέματα στην τάξη του/της.

25. Βλέπε για παράδειγμα τις προτάσεις του Ιδρύματος Nuffield για τη διαχείριση των συζητήσεων (Nuffield, χ.χ.).

