



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Ιστορία και γλώσσα: έρευνα για το πώς οι μαθητές της Ε΄ δημοτικού κατανοούν τον αφηγηματικό λόγο του σχολικού εγχειριδίου ιστορίας»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΟΥ ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗ ΠΕΤΡΟΥ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΜΕ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ»

ΦΛΩΡΙΝΑ
ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2024

Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτης : _____

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Επόπτης : _____

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

3. Επόπτης : _____

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Ο συγγραφέας Κουτσογιάννης Πέτρος βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου και αρωγό σε αυτό το «ταξίδι», κύριο Κωνσταντίνο Κασβίκη για τη βοήθεια και την πολύτιμη συμβολή του κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Να ευχαριστήσω επίσης, τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν αγόγγυστα στις συνεντεύξεις που μου παραχώρησαν και τέλος, την αγαπημένη μου Σοφία, για τη στήριξη και την ανεξάντλητη πίστη της σε αυτό μου το εγχείρημα.

Περίληψη

Υπάρχει ένας πλούτος σύγχρονων και παλαιότερων ερευνών πάνω στην διαδικασία εκμάθησης της σχολικής Ιστορίας, που πηγάζει από το ενδιαφέρον των μελετητών για την φύση της Ιστορίας και την πολυπλοκότητα της διδακτικής της προσέγγισης. Η διδασκαλία της έχει ως βασικό της σκοπό την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και κατ' επέκταση του κριτικού γραμματισμού. Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης προϋποθέτει όχι μόνο την κατάκτηση γνώσεων, αλλά και την κατανόηση πολλών και διαφορετικών ιστορικών όρων και εννοιών από τους μαθητές και τις μαθήτριες, έτσι ώστε να αποκτήσουν τη δυνατότητα χειρισμού των γνώσεων τους με τρόπο ορθολογικό.

Η παρούσα εργασία εκτείνεται σε δύο γνωστικά αντικείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο αντικείμενο της Γλώσσας και της Ιστορίας, καθώς η Ιστορία αποτελεί ένα «εξειδικευμένο» γλωσσικό μάθημα. Επιχειρεί να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες στη Στ' τάξη του Δημοτικού κατανοούν την έννοια της αιτιότητας στον ιστορικό-αφηγηματικό λόγο, έτσι όπως αυτός αρθρώνεται στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Ε' τάξης και συγκεκριμένα σε τρία επιλεγμένα κεφάλαια.

Για να δοθεί απάντηση στα τρία ερευνητικά ερωτήματα που αποτέλεσαν τη βάση της παρούσας εργασίας, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε δέκα μαθητές/τριες της ΣΤ' τάξης Δημοτικού, οι οποίοι/ες είχαν προσπελάσει την ύλη της Ιστορίας της Ε' τάξης. Επιπροσθέτως, περιγράφονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των ερωτήσεων που τέθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων αυτών και κατέδειξαν τα κενά στην κατανόηση της έννοιας της αιτιότητας σε σχέση με τον τρόπο γραφής και δόμησης των κειμένων, ως προς τα γλωσσικά στοιχεία. Τέλος, επιχειρείται να απαντηθεί κατά πόσο ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας ευνοεί ή δυσχεραίνει την κατάκτηση ιστορικών εννοιών, έτσι όπως αυτές στοχοθετούνται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Λέξεις – Κλειδιά: Ιστορία, αιτιότητα, αφηγηματικός λόγος, κατανόηση ιστορικών εννοιών, διδακτική της Ιστορίας.

Abstract

There is a richness of contemporary and older research study on the process of the learning of school History, which derives from the interest of the scholars in the nature of History and the complexity of its didactic approach. Its teaching has as its basic goal the cultivation of historical thinking and by extension of critical literacy. The development of historical thinking, presupposes not only the acquisition of knowledge but also the understanding of many and different historical terms and notions by the students, so that they acquire the ability of handling their knowledge, in a rational manner.

The present paper is extended in two cognitive subjects of the educational process, the subject of Language and that of History, since History comprises a “specialized” language course. It endeavours to study the way in which male/female students of the last class of primary school comprehend the notion of causality in the historical-narrative speech, as this speech is articulated in the school book of E’ class and, in particular, in three selected chapters.

For an answer to be given to the three research study questions which constitute the basis of the present paper, ten students of ST’ class of primary school, were interviewed, who had accessed the History syllabus of E’ class. Additionally, the results of the questions which were posed during these interviews, are described analytically and which manifest the deficiency in the comprehension of the notion of causality in relation to the writing and structure of the texts, concerning the linguistic elements. Finally, an attempt is made to answer whether the traditional manner of teaching favours or hinders the acquisition of historical notions, the way they are set as goals by the syllabus.

Key-words: History, causality, narrative speech, comprehension of historical notions, didactics of History

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Πρόλογος.....	8
1. Ιστορία και Διδασκαλία της Ιστορίας.....	10
1.1 Τι ορίζουμε ως ιστορία και ποια η φύση της	10
1.2 Η ενασχόληση με το παρελθόν και η ανάγκη για την μάθησή του.....	12
1.3 Ιστορία, ένας επιστημονικός κλάδος	13
1.4 Η Ιστορία ως σχολικό μάθημα.....	16
1.5 Η Διδακτική της Ιστορίας.....	18
1.6 Το σύγχρονο πλαίσιο διδασκαλίας της ιστορίας.....	21
1.7 Σκοπός διδασκαλίας της ιστορίας στο Δημοτικό.....	23
1.8 Η διδασκαλία της ιστορίας και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης	24
2. Ιστορική σκέψη και οι έννοιες της ιστορίας.....	28
2.1 Θεμελίωση της ιστορικής σκέψης και σύγχρονες απόψεις για την έννοια αυτή.	28
2.2 Οι εννοιολόγηση της ιστορικής σκέψης σύμφωνα με τον Peter Seixas.....	31
3. Οι έννοιες στην ιστορία.....	35
3.1 Ορισμοί και κατηγορίες εννοιών στην ιστορία.....	35
3.2 Ιστορικές έννοιες και μάθηση.....	38
3.4 Η ερμηνευτική προσέγγιση της ιστορίας μέσω της έννοιας της «αιτιότητας»	42
4. Η αφηγηματική φύση της Ιστορίας.....	46
4.1 Ιστορία και αφήγηση	46
5. Γλωσσική κατανόηση.....	53
5.1 Η φύση της ανάγνωσης.....	53
5.2 Αναγνωστική κατανόηση.....	56
5.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση.....	58
6. Τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας.....	61
6.1 Ο ρόλος του σχολικού εγχειριδίου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	61
6.2 Τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας.....	62
7. Τα προσληπτικά σχήματα των μαθητών/τριών και οι γλωσσικές δεξιότητες ως προς το μάθημα της ιστορίας.....	67
7.1 Παιδαγωγικές και γνωστικές θεωρίες μάθησης της ιστορίας	67
7.2 Η αφήγηση, η επιχειρηματολογία και η προσπέλαση των ιστορικών εννοιών	69

7.3 Η Σύγχρονη ιστορική σκέψη και ο λόγος των μαθητών	71
Μέρος Β: Μεθοδολογικό Πλαίσιο.....	75
8. Μεθοδολογία.....	75
8.1 Ερευνητικό πλαίσιο & Σκοπός της έρευνας	75
8.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	75
8.3 Μεθοδολογία έρευνας.....	76
8.4 Περιγραφή έρευνας.....	80
8.5 Προφίλ συμμετεχόντων	83
8.6 Ρόλος του ερευνητή	85
9. Αποτελέσματα της έρευνας.....	86
9.1 Αποτελέσματα ερωτήσεων κεφαλαίου 14	86
9.2 Αποτελέσματα ερωτήσεων κεφαλαίου 24	95
9.3 Αποτελέσματα ερωτήσεων κεφαλαίου 28	105
10. Διαπιστώσεις – Συζήτηση.....	117
11. Συνεισφορά Ευρημάτων.....	128
12. Τελικές διαπιστώσεις- Προτάσεις.....	129
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	132
Παράρτημα	147

Πρόλογος

Η αλληλένδετη σχέση μεταξύ Γλώσσας και Ιστορίας αποτελεί αντικείμενο ερευνών, οι οποίες κάθε φορά φωτίζουν διαφορετικές πτυχές και των δύο αυτών γνωστικών αντικειμένων, ενώ ο αφηγηματικός λόγος από μόνος του αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο.

Μέσα από την παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση της ιστορικής κατανόησης των μαθητών και μαθητριών της Στ΄ τάξης δημοτικού και πιο συγκεκριμένα η κατανόηση της έννοιας της αιτιότητας μέσα από τον αφηγηματικό λόγο, όπως αυτός αρθρώνεται στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Ε΄ τάξης. Στόχος είναι η ανάδειξη του βαθμού και του επιπέδου ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης των συμμετεχόντων /συμμετεχουσών στην έρευνα μέσω ερευνητικών συνεντεύξεων πάνω σε τρεις ενότητες του βιβλίου που αναφέρονται σε τρεις διαφορετικές περιόδους της βυζαντινής αυτοκρατορίας.

Τα κίνητρα για την έρευνα του συγκεκριμένου θέματος βασίζονται αφενός στην περιορισμένη συστηματική και επισταμένη μελέτη στην ελληνική βιβλιογραφία που να εστιάζει πάνω στην κατανόηση της ιστορικής αιτιότητας και αφετέρου το προσωπικό ενδιαφέρον του ερευνητή στα ζητήματα Διδακτικής της Ιστορίας, αλλά και στο παιδαγωγικό ενδιαφέρον του τρόπου που σκέφτονται και κατανοούν τα παιδιά στο μάθημα της Ιστορίας μέσα από τον αφηγηματικό-ιστορικό λόγο.

Η εν λόγω εργασία αποτελείται από δύο μέρη, ένα θεωρητικό και ένα μεθοδολογικό. Το πρώτο μέρος αποτελεί τη θεωρητική τεκμηρίωση του ζητήματος που μελετάται και περιλαμβάνει οκτώ ενότητες που αφορούν: την ιστορία και διδασκαλία της , τη διδακτική και τη διδασκαλία της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο, την ιστορική σκέψη, τη σημασία των εννοιών στην Ιστορία και την αφηγηματική φύση της. Ακόμη, γίνεται εστίαση στη γλωσσική κατανόηση των ιστορικών κειμένων ως προς την ανάγνωση, στην παιδαγωγική προσέγγιση αναφορικά με τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας και τέλος, τα προσληπτικά σχήματα των μαθητών και οι γλωσσικές δεξιότητες.

Στο δεύτερο, εμπειρικό μέρος της εργασίας, παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο βάση του οποίου υλοποιήθηκε η εν λόγω έρευνα, τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν, αλλά και οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν. Ακολούθως,

παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με την κατανόηση της έννοιας της αιτιότητας που προέκυψαν από τις απαντήσεις των δέκα μαθητών/τριών που έλαβαν μέρος στην έρευνα με βάση τον αφηγηματικό λόγο τριών κεφαλαίων του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Ε΄ τάξης δημοτικού σχολείου, καθώς και μία γενική αποτίμηση των ευρημάτων σε συνάρτηση με τη θεωρία της Διδακτικής της Ιστορίας.

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να ευχαριστήσω τόσο τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν με προθυμία στην έρευνα όσο και τους/τις εκπαιδευτικούς των δύο τμημάτων της Στ΄ για τον χρόνο και τη συνεργασία μας.

1. Ιστορία και Διδασκαλία της Ιστορίας

1.1 Τι ορίζουμε ως ιστορία και ποια η φύση της

Ένα συχνό ερώτημα που τίθεται στον επιστημονικό και δημόσιο διάλογο σε σχέση με την Ιστορία είναι «τι ακριβώς εννοούμε με τον όρο Ιστορία». Η σημασία της λέξης ποικίλει, παίρνοντας διαφορετικό νόημα από την αρχαιότητα ως σήμερα. Η λέξη ανήκει στον εννοιολογικό χάρτη που επινόησε ο αρχαίος ελληνικός κόσμος. Μπορεί να σημαίνει ταυτόχρονα παρελθόν, αλλά και έρευνα.

Η αρχαία ελληνική λέξη ιστορία, σύμφωνα με το Μέγα λεξικό της ελληνικής Liddell & Scott, σημαίνει «η γνώσις ή μάθησις δι' ερωτήσεων ή ερεύνης προσγιγνομένη» (Ηρόδ. 2,18) και το ρήμα ιστορέω «ερευνώ, εξετάζω τι, μανθάνω ερευνών ή εξετάζω τι» (Liddell & Scott, 1902). Ο ίστωρ, ήταν ο γνώστης με την έννοια του ερευνητή και του ειδήμονα. «Επομένως, αυτός που άκουγε τον όρο «ιστορία» καταλάβαινε ότι μπορούσε να έχει τρεις βασικές σημασίες: 1. τη γνώση γεγονότων και συμβάντων βάσει προσωπικής εμπειρίας 2. τη γενικότερη γνώση που σχηματίζει με βάση προσωπική έρευνα και 3. την ίδια την έρευνα, την σπουδή, την επιστήμη» (Λιάκος, 2007).

Όταν μιλάμε για ιστορία αναφερόμαστε στη γνώση που έχουμε για το παρελθόν και συγχρόνως στη σχέση που αναπτύσσουμε με το παρελθόν. Την σχέση βέβαια αυτή η κάθε κοινωνία την αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο. Διαφορετικό νόημα δίνουν οι άνθρωποι στην ιστορία ανάλογα με την εποχή ή ακόμα και στην ίδια εποχή, με βάση τον πολιτισμό τους, την κουλτούρα και τις νοοτροπίες τους. Πολλοί ιστορικοί και ερευνητές προσέγγισαν με τον τρόπο τους την φύση της και προχώρησαν στη διατύπωση ορισμών για το τι είναι η ιστορία βασιζόμενοι σε ιστορικές σχολές και ιστοριογραφικά έργα.

Η Ιστορία είναι όσα συνέβησαν στο παρελθόν, από το απώτερο μέχρι το πιο πρόσφατο, το υποκειμενικό προϊόν της διάνοιας του ιστορικού, η ίδια η ιστοριογραφία που εμπλουτίζεται, ανανεώνεται, προσαρμόζεται και ξαναγράφεται ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες του παρόντος. Πρόκειται για μια συνεχή αλληλεπίδραση ανάμεσα στον ιστορικό και τα γεγονότα, ένα γόνιμο διάλογο ανάμεσα στο παρόν και το

παρελθόν (Carr, 1983). Η ιστορία αποτελεί στον παρόντα χρόνο μια ιστορική έννοια, η οποία περικλείει την ανθρώπινη εμπειρία και την ιστορική γνώση. Ταυτόχρονα, σημαίνει και τις ιστορικές σπουδές και το αντικείμενο των ιστορικών σπουδών (Ρεπούση, 2004). Το αντικείμενο της χαρακτηρίζεται από μοναδικότητα, ένα μεμονωμένο γεγονός ή μια αλληλουχία συμβάντων, που έρχονται στο προσκήνιο μόνο μία φορά και αυτό, αποτελεί, για ορισμένους, το θέλημα της (Λε Γκοφ, 1998). Σύμφωνα με τον Α. Λιάκο (1999), η ιστορία αποτελεί έναν γλωσσικό και πολιτισμικό δείκτη διαφορετικών τρόπων κατανόησης της κοινωνικής πραγματικότητας. Όπως αναφέρει ο Lee (2006) μέσω της ιστορίας διερευνάται ο τρόπος ενδιαφέροντος του παρελθόντος για διαφορετικούς λόγους απ' αυτούς που κυριαρχούν στην καθημερινότητά μας.

Ο Marc Block υποστήριξε πως η ιστορία δεν είναι η επιστήμη του παρελθόντος, αλλά με μια ευρύτερη έννοια «η επιστήμη των ανθρώπων μέσα στο χρόνο» εφόσον το κύριο αντικείμενό της είναι «ο άνθρωπος στη διαχρονική του διάσταση» (Σμυρναίος, 2013). Ένας από τους ανανεωτές των ιστορικών σπουδών, ο Johan Huizinga, επιχείρησε να δώσει έναν ορισμό με βάση τις διαφορετικές μορφές ιστορικής γραφής και συνείδησης και κατέληξε στο συμπέρασμα πως η ιστορία είναι μια διανοητική πρακτική με την οποία μια κοινωνία κάνει απολογισμό του παρελθόντος (όπως αναφέρεται στο Λιάκος, 2007).

Ωστόσο, η προκύπτουσα γνώση και η κατανόηση του παρελθόντος υπόκειται σε περιορισμούς που σχετίζονται με τη χρονική απόσταση, τα διαφορετικά ήθη και τις διαφορετικές αντιλήψεις των ανθρώπων του παρελθόντος, τη σχέση μας με το παρελθόν, την απώλεια πολλών πηγών, τις σκόπιμες παραπλανήσεις των ιστορικών, τις προκαταλήψεις και τις ιδεοληψίες μας. Οι περιορισμοί αυτοί καθιστούν το παρελθόν απρόσιτο σε άμεση παρατήρηση, ένας τόπος άγνωστος, όπου όλα εξελίσσονται με διαφορετικό τρόπο (Walsh, 1985),

Η Αποστολίδου (2019) σχηματοποιεί τις διαφορετικές τάσεις στην ιστοριογραφία και στη σχέση παρόντος-παρελθόντος στο ακόλουθο πλαίσιο:

1. Στην παραδοσιακή προσέγγιση, δίνοντας έμφαση στο παρελθόν και στις πηγές που μάς οδηγούν απευθείας στο παρελθόν
2. Στην μοντέρνα προσέγγιση, με εστίαση στη διάδραση παρόντος-παρελθόντος, όπου λαμβάνεται υπόψη το κοινό σήμερα, ο ιστορικός και η ερμηνεία

3. Στην μεταμοντέρνα προσέγγιση με κύριο προσανατολισμό στην ερμηνεία των πηγών σε σχέση με το παρόν και έμφαση στη διαδικασία συγγραφής.

Η ιστορία λοιπόν είναι η γνώση για το παρελθόν, αναφέρεται σε ανθρώπους, πράξεις, καταστάσεις, κοινωνικές συνθήκες, θεσμούς που έχουν ξεπεραστεί από νέες συνθήκες, εξελίξεις και μεταβολές.

Παρατηρούμε πως υπάρχουν διάφορα ρεύματα ιστορικής σκέψης τα οποία έχουν διαφορετική αντίληψη σχετικά με το τι συνιστά προσέγγιση της ιστορίας. Κι όλη αυτή η διαλεκτική κι η αντιπαράθεση που έχει αναπτυχθεί σχετίζεται με την γενική κρίση των παραδοσιακών και νεωτερικών πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών και φιλοσοφικών θεωριών του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα και τις αναπόφευκτες αλλαγές που επήλθαν στις μεταμοντέρνες κοινωνίες που δημιούργησαν νέα πεδία έρευνας σε σχέση με τα βασικά ερωτήματα, όπως τι είναι ιστορία, γιατί διδάσκεται και με ποιο τρόπο.

1.2 Η ενασχόληση με το παρελθόν και η ανάγκη για την μάθησή του

Διαχρονική είναι η ερώτηση «γιατί μαθαίνουμε και γιατί διδάσκουμε το παρελθόν». Υπάρχει επίσης η αδήριτη ανάγκη για την ανάδειξη της αλήθειας μέσω της ιστορικής συγγραφής, η οποία καθίσταται αντικείμενο γνώσης. Η δυναμική και η ωφέλεια της ιστορίας στηρίζεται στην ικανότητά της να αναπλάθει το παρελθόν και για αυτό η ενασχόληση και η μάθησή του ανάγεται σε διαχρονική αξία. Βασικός της ρόλος είναι επίσης να χειραφετεί, άτομα ή συλλογικότητες, τόσο σε διανοητικό όσο και σε πολιτικό επίπεδο. Το παρελθόν είναι πάντα «παρών» στο σήμερα. Μας περιβάλλουν τα κατάλοιπά του μέσα στα οποία κινούμαστε στις πόλεις ή έξω από αυτές. Η γνώση μας όμως για το παρελθόν κι ακόμη περισσότερο η κατανόησή του θα είναι πάντα ατελής.

Σύμφωνα με τον Μοπίοτ (2002) η ιστορία είναι πανταχού παρούσα. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, το παρελθόν που υπήρξε και έχει παρέλθει, κατέχει ισχυρή θέση στο φαντασιακό των ανθρώπων. Πρόκειται για ένα παρελθόν το οποίο όλοι/ όλες βρίσκουν ήδη «ζωγραφισμένο» μέσα στα πλαίσια των ομάδων όπου γεννιούνται και ζουν και σε αυτό ο κάθε άνθρωπος προσθέτει τις δικές του πινελιές και το ανασυνθέτει σε μεγάλο ή μικρότερο βαθμό .

Οι έννοιες «παρελθόν» και «ιστορία» δεν ταυτίζονται αναγκαστικά. Η γνώση μας για το μη βιωμένο παρελθόν υπόκειται υποχρεωτικά σε διαμεσολάβηση μέσω της ιστορικής γραφής. Ο Κόκκινος (1998) επισημαίνει ότι για τον ιστορικό η πρώτη ύλη δεν είναι το ίδιο το παρελθόν, αλλά τα διαμεσολαβημένα ίχνη που άφησε, αφού η ιστορία δεν μιμείται τα γεγονότα, αλλά αναγιγνώσκει τα ίχνη του παρελθόντος μέσα στα πλαίσια που επενδύει ο ιστορικός και καθορίζονται από τις συμβολικές σημασίες.

Ο David Lowenthal (όπως αναφέρεται στον Κόκκινο, 2003) αναφέρει πως χρειαζόμαστε την ιστορία όχι γιατί πρέπει να γνωρίζουμε ανούσιες ιστορικές πληροφορίες, αλλά γιατί είναι ανάγκη να μάθουμε πώς να σκεφτόμαστε ιστορικά, να αποκτήσουμε δηλαδή την ικανότητα να σταθμίζουμε στοιχεία για οτιδήποτε σχετίζεται με το παρελθόν.

Δείχνουμε ενδιαφέρον για το παρελθόν, επειδή ενδιαφερόμαστε για τις ρίζες μας ή για τον τρόπο που έχει διαμορφωθεί ο κόσμος γύρω μας ή επειδή ο τρόπος που έζησαν διαφορετικοί άνθρωποι σε διαφορετικές εποχές ασκεί σ' εμάς μια διαρκή γοητεία. Σκεφτόμαστε το παρελθόν, έχοντας τις δικές μας παραδοχές και στάσεις, καθώς και τα δικά μας ερωτήματα, που είναι διαφορετικά από αυτά των ανθρώπων του παρελθόντος (Husbands, 2004). Τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ιστορία. Αυτό γίνεται εύκολα αντιληπτό από τα ένθετα στις εφημερίδες, από τις κινηματογραφικές ταινίες που ασχολούνται με ιστορικά θέματα, τα ιστορικά μυθιστορήματα αλλά κι από τον δημόσιο λόγο, κυρίως τον πολιτικό, με τις συνεχείς αναφορές στο παρελθόν με σκοπό την τεκμηρίωση θέσεων κι αντιλήψεων. Είναι εντυπωσιακός ο τρόπος με τον οποίο η κοινωνία καταναλώνει κι αφομοιώνει την ιστορία κι έχει μεγάλο ενδιαφέρον ο τρόπος με τον οποίο την αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι σε συνάρτηση με τη χρησιμότητά της.

1.3 Ιστορία, ένας επιστημονικός κλάδος

Με τον όρο ιστορική επιστήμη δεν αναφερόμαστε μόνο σε ένα σύνολο ιστορικών έργων ή σε μια ομάδα ιστορικών, αλλά σε ένα ολόκληρο πλαίσιο, σε μια διαδικασία, εντός της οποίας παρήχθη η ιστορία. Σε αυτό το πλαίσιο έχουν προνομιακή θέση οι

φορείς και οι θεσμοί εντός των οποίων παρήχθη η ιστορική γνώση και μέσω των οποίων διαδόθηκε σε ευρύτερα σύνολα (Καραμανωλάκης, 2011).

Αυτό που διαφοροποιεί την ιστοριογραφία από άλλες επιστήμες του ανθρώπου είναι η μακράιωνη ιστορία της. Παρά την τόσο αξιόλογη κληρονομιά της οι ιστορικές θεωρίες και μέθοδοι πήραν υπόσταση μέσα από μακροχρόνιες πολιτισμικές διεργασίες από τον Μεσαίωνα ως τις μέρες μας. Η ταυτόχρονη ανάπτυξη κι άλλων επιστημών όπως η πολιτική οικονομία, η γεωγραφία, η κοινωνιολογία, η ψυχολογία και η ανθρωπολογία έδωσαν νέα ώθηση στην ιστορική επιστήμη και διαμόρφωσαν μια δυναμική ιστορική θεώρηση.

Η Ιστορία συγκροτείται σε γνωστικό κλάδο, με διακριτή μεθοδολογία και αντικείμενο, τον 19^ο αιώνα. Χαρακτηρίζεται από στόχους και μεθοδολογία, καθώς ασχολείται και ενσωματώνει το ανθρώπινο παρελθόν και σχετίζεται, ως προς αυτό, με τις άλλες επιστήμες. Η ανάπτυξη των ιστορικών σπουδών ενισχύθηκε με την μετάβαση από το χρονικό στην προσπάθεια εξήγησης και κατανόησης του παρελθόντος μέσα από την ερμηνεία των πηγών και των τεκμηρίων που άφησε στο διάβα του ο άνθρωπος. Οι ιστορικοί εστιάζουν στις κοινωνίες του παρελθόντος και θέτουν ερωτήματα. Οι απαντήσεις που δίνουν με την μεθοδολογία που ακολουθούν, ανασυγκροτούν συνεχώς ένα επιστημονικό πεδίο, την ιστοριογραφία (Κόκκινος, 1998, Ρεπούση, 2004).

Ο επαναπροσδιορισμός του μεθοδολογικού πλαισίου για την συγκρότηση του ιστορικού λόγου εντοπίζεται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Στα τέλη του 1960 και στις αρχές του 1970 εντοπίζεται η κίνηση για την δημιουργία της «Νέας Ιστορίας», η οποία βρίσκεται στον αντίποδα με την παραδοσιακή και σπάει τα στεγανά από τα στενά όρια των αφηγήσεων, παύει να επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στα εθνικά γεγονότα πολιτικού και στρατιωτικού χαρακτήρα και στοχεύει στην ανανέωση της διδασκαλίας της ιστορίας. Οι ιστορικοί έστρεψαν το βλέμμα τους από τους ισχυρούς του κόσμου, τα πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα, στις ανθρώπινες ομάδες, τη δράση τους, την καθημερινή ζωή, τις νοοτροπίες και τις πολιτισμικές σταθερές (Αβδελά, 1998). Σύμφωνα με τον Μονιότ (2000) το πορτρέτο της ιστορίας δεν είναι ούτε απλό ούτε σαφές. Η ιστορία είναι ένα ατέρμονο πλήθος πραγμάτων. Η επιστημονική ιστορία ενσωματώνει απλά ολόκληρο το ανθρώπινο παρελθόν, χαρακτηρίζεται από καθήκοντα και μεθοδολογίες, συναντάται διαρκώς με τις υπόλοιπες επιστήμες του ανθρώπου και με άλλα γνωστικά σχήματα.

Η Ιστορία συνοψίζει, όπως πολλές ιστορικές έννοιες, το σύνολο των ερμηνειών που έδωσαν οι άνθρωποι στη λέξη ιστορία, κατηγοριοποιεί, όπως άλλες ιστορικές έννοιες, ένα συγκεκριμένο αντικείμενο με πολλές όψεις και το διακρίνει από άλλα, λειτουργεί δυναμικά προσημειώνοντας μελλοντικές επικοινωνιακές λειτουργίες (Ρεπούση, 2004). Ο Λιάκος (2007) επισημαίνει πως η ιστορία είναι μια διανοητική δραστηριότητα που στηρίζεται στην πειθαρχία, πραγματοποιεί συνέχεια έλεγχο ως προς την αξιοπιστία των πηγών της, συγκεντρώνει και συσχετίζει τα δεδομένα με τα συμπεράσματα, κρατάει πάντα ανοιχτές της πόρτες του διαλόγου και δεν επιβάλλεται αξιωματικά. Τέλος, δε σταματά να αναστοχάζεται πάνω στη μέθοδο και τη θεωρία της.

Η ιστορική επιστήμη βασίζεται κυρίως στα κείμενα για τη μελέτη του παρελθόντος. Ως γραπτές πηγές θεωρούνται, ανάμεσα σε άλλα, ιστορικά συγγράμματα, απομνημονεύματα, επιγραφές, χρονικά, λογοτεχνικά έργα, επίσημα έγγραφα και στη νεότερη εποχή εφημερίδες, απογραφές, συμβόλαια κ.ά. Επιπρόσθετα, έργα αρχιτεκτονικής, γλυπτικής, ζωγραφικής, ως ίχνη πολιτισμών μπορούν να συμβάλουν στην κατανόηση του τρόπου και του επιπέδου ζωής των ανθρώπων. Για τους νεότερους χρόνους ως πηγές μπορούν να χρησιμοποιηθούν και οπτικοακουστικό υλικό ως βιωματική αναπαράσταση, αλλά και η προφορική παράδοση, ως συλλογική μνήμη κάθε λαού (Βερτσέτης, 2001).

Ο επιστημονικός χαρακτήρας της ιστορίας βασίστηκε στην κριτική εξέταση όλων των κριτηρίων. Προσπελάστηκε το χάσμα ανάμεσα στην ιστοριοδιφία και την ιστορική αφήγηση, φτάνοντας σε συνεκτικές ιστορικές αφηγήσεις. Η ιστορία δεν ασκεί μαθητεία και παραδειγματισμό αλλά παρέχει το κλειδί για να καταστεί δυνατή η κατανόηση των ανθρωπίνων πραγμάτων στη διαφορετικότητά τους. Ο ιστορικός σε κάθε εποχή υπόκειται σε έλεγχο για το έργο του και κρίνεται για τις επιστημονικές του θεωρίες τόσο από την κοινωνία όσο και από την ευρύτερη επιστημονική κοινότητα. Είναι γεγονός πως η ιστορία όπως κι άλλες από τις λεγόμενες ανθρωπιστικές επιστήμες, τέθηκαν συχνά στο περιθώριο κι αμφισβητήθηκε η επιστημονικότητά τους λόγω της διαφορετικής μεθοδολογίας από αυτήν των φυσικών επιστημών. Όπως όμως ήδη αναφέρθηκε πιο πάνω, η ιστορία διαθέτει συγκεκριμένη μεθοδολογία και ο ιστορικός χρησιμοποιεί συγκεκριμένους τρόπους εξεύρεσης, ελέγχου και μελέτης των πηγών του.

1.4 Η Ιστορία ως σχολικό μάθημα

Η λέξη ιστορία μέσα σε διαφορετικά πλαίσια μπορεί να αποκτήσει διαφορετική σημασία. Μπορεί να αναφέρεται στον επιστημονικό κλάδο με αντικείμενο την ιστορική έρευνα, στο ενδιαφέρον των κοινωνιών για την ενασχόληση με το παρελθόν και στο σχολικό μάθημα με την ονομασία ιστορία. Η επιστημονική ιστορία εγκολπώνει μέσα της ολόκληρο το παρελθόν του ανθρώπου και βρίσκεται συνεχώς σε ένα διεπιστημονικό διάλογο ακολουθώντας μεθοδολογίες, κανόνες και αρχές που διατυπώνονται με συγκεκριμένους όρους.

Η ακαδημαϊκή ιστορία θέτει το πλαίσιο αναφοράς για την σχολική ιστορία. Η σχολική ιστορία αποτελεί γέννημα θρέμμα της ιστορίας των ιστορικών και εξελίσσεται έχοντας ως ασπίδα την νομιμοποιητική της σκέπη. Η σχολική ιστορία αποτελεί θεσμό της πολιτείας με κύριο μέλημα την πραγμάτωση της κοινωνικής ένταξης της νέας γενιάς, την εγχάραξη ταυτότητας, την καλλιέργεια κουλτούρας στην πολιτειότητα και τη δημιουργία μιας πολιτικής παρακαταθήκης επενδύοντας στην εικόνα μιας «φαντασιακής κοινότητας», νομιμοποιώντας τον δικό της κοινωνικό ρόλο (Κάββουρα, 2011). Ο Μονιότ (2000) αναφέρει πως η σχολική παιδεία παίρνει ένα ρόλο που θυμίζει τη λειτουργία ενός σταθμού αναμετάδοσης της γνώσης των επαϊόντων και το σχολικό μάθημα ακολουθεί τα μονοπάτια του του αντίστοιχου πανεπιστημιακού.

Το μάθημα της ιστορίας από τον 19^ο αιώνα, όταν ξεκίνησε η μαζική δημόσια εκπαίδευση, υπήρξε ένας από τους κύριους τρόπους συγκρότησης της δημόσιας μνήμης (Seixas, 2006). Η διδασκαλία της δεν έπαψε ποτέ να αποτελεί θέμα συζήτησης της κοινωνίας, αναζητήσεων και προβληματισμού φτάνοντας πολλές φορές στα όρια της διαμάχης και της αντιπαλότητας. Σύμφωνα με τον Husbands (2000) η διαμάχη αυτή έχει τις ρίζες της στη δεκαετία του 1960 και πήρε έκταση στη δεκαετία του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990. Το βασικό θέμα της αντιπαλότητας και της διαμάχης αυτής υπήρξε το ζήτημα της καταλληλότητας του περιεχομένου του σχολικού αναλυτικού προγράμματος της ιστορίας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Οι αντιμαχόμενες και διαφορετικές αυτές απόψεις δεν εστιάζονται μόνο στις επιστημονικές και ερευνητικές θεωρίες αλλά και από τα προτάγματα διαφόρων εθνοτικών, πολιτισμικών και κοινωνικών κινημάτων τα οποία αναζητούν και

διαμορφώνουν νέες θέσεις κι αντιλήψεις για την σύγχρονη παγκόσμια πραγματικότητα.

Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο θεσμικός ρόλος του μαθήματος της ιστορίας. Η ιστορία ταυτίζεται με την εθνική ιδεολογία, την σφυρηλάτηση του εθνικού φρονήματος καθώς και με τους μηχανισμούς της κρατικής εξουσίας και των κυρίαρχων αξιών που προτάσσουν οι κοινωνίες. Η ιστορική συνείδηση και η συλλογική ταυτότητα δομούνται πάνω στη βάση της ιστορικής συνέχειας του έθνους, της γλωσσικής, πολιτισμικής και εθνολογικής παρουσίας της κοινότητας στην εδαφική επικράτεια που αυτή εντοπίζεται. Η ιστορία δηλαδή λειτουργεί ως ένας εκ των βασικότερων μηχανισμών συγκρότησης τόσο της ατομικής όσο και της συλλογικής συνείδησης. Επιπλέον, αποτελεί ένα μέσο κοινωνικού ελέγχου και πολιτικής νομιμοποίησης, αποσκοπώντας στην εξιδανίκευση των ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας που επιδρούν στο κοινωνικό σώμα, καθώς και στην εμπέδωση και ενίσχυση των υφιστάμενων θεσμών (Κόκκινος, 2003). Αυτή η παραδοχή καθιστά την ιστορία πεδίο αντιπαράθεσης και κυρίως σύγκρουσης διαφορετικών αντιλήψεων εθνικών, ταξικών και πολιτισμικών. Κάθε ομάδα από την ιδεολογική της θέση κι οπτική αγωνίζεται για την υπεράσπιση της κρατούσας τάξης ή την ανατροπή της. Η ιστορία που διδάσκεται στο σχολείο αντικατοπτρίζει συνήθως την κυρίαρχη ιδεολογία και πολλές φορές έχει ως στόχο την εξιδανίκευση ή την συσκόπιση των ερμηνευτικών διαμαχών σε σχέση με το εθνικό παρελθόν και των ταξικών συγκρούσεων του κοινωνικοπολιτικού συστήματος.

Η ιστορία πολύ συχνά ταυτίζεται με το σχολικό μάθημα και διαμορφώνεται η συνείδηση τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε γονείς, πως την μαθαίνουμε με έναν τρόπο που δεν επιδέχεται καμιά αμφισβήτηση. Οι μαθητές/μαθήτριες επικεντρώνονται στην απομνημόνευση ονομάτων και ημερομηνιών και βασικός στόχος καθίσταται η αποδοχή, χωρίς αμφισβήτηση, των χαρακτηρισμών και των διαπιστώσεων της ιστορίας ή καλύτερα κάποιων ιστορικών, σαν να είναι η επιστήμη που ασκεί κριτική στα πρόσωπα του παρελθόντος και ο ιστορικός υιοθετεί τον ρόλο του κριτή ή του δικαστή (Βόγλη, 2015).

Η ιστορία δεν είναι μια στατική ή μονοδιάστατη έννοια και για αυτό δεν παραμένει ίδια. Συνεχώς μεταβάλλεται, διαμορφώνεται, μορφοποιείται, καθώς κινείται υπό το φως των διερευνήσεων των ιστορικών. Οι άνθρωποι γενικά και ειδικά οι ιστορικοί στην προσπάθειά τους να την οργανώσουν και να την κατανοήσουν, την

ανακεφαλαιώνουν, γεγονός που αποτελεί ένα φαινόμενο εν κινήσει (Daly, 2005, όπως αναφέρεται στο Καραμανώλη, 2019).

Η ενασχόληση με τις έννοιες της ιστορίας, η κατάκτησή τους και οι ικανότητες που αποκτούν οι μαθητές συμβάλλουν στην εξέλιξη της ιστορικής κατανόησης, που τους παρέχει τη δυνατότητα να αντιληφθούν το παρελθόν. Η μελέτη της είναι σημαντική και προσφέρει ικανοποίηση στον/στην ενασχολούμενο/η συμβάλλοντας στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού του/της και του κόσμου. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες μπορούν να ανακαλύψουν μέσω της ιστορίας ότι το παρελθόν δεν είναι απλώς μία συλλογή από ξεχωριστές εποχές ή παράθεση παρελθοντικών γεγονότων, αλλά πρόκειται για κάτι βαθύτερο και ουσιαστικότερο. Βέβαια, χαρακτηριστικό είναι ότι είναι εξαιρετικά πολύπλοκη, πολυδιάστατη και πολυπρισματική, γι' αυτό και απαιτεί ιδιαίτερους χειρισμούς.

Η σχολική ιστορία αποτελεί σύνθεση ιστορικής γνώσης, στόχων και διδακτικών μεθόδων. Αυτή ακριβώς η σύνθεση προσδιορίζει την ιδιαιτερότητα των δεξιοτήτων που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν (Κάββουρα, 2011). Οι εκπαιδευτικοί, οι ερευνητές και οι εξεταστές συμφωνούν ότι με την κατάλληλη καθοδήγηση τα παιδιά που μελετούν ιστορία στο σχολείο μπορούν να αναπτύξουν μια σειρά από γνώσεις, σκέψεις, κατανοήσεις και ικανότητες, όσο αποκτούν περισσότερες πληροφορίες και διαμορφώνουν μία πιο σφαιρική και πλήρη άποψη (Lee et al.,1996a, όπως αναφέρεται στο Καραμανώλη, 2019).

1.5 Η Διδακτική της Ιστορίας

Τη δεκαετία του '60 παρατηρείται μια κρίση που σχετίζεται με την διδασκαλία του αντικειμένου της ιστορίας και έτσι αναδεικνύεται η Διδακτική της Ιστορίας ως διακριτός κλάδος με σκοπό την διαμόρφωση μιας νέας φυσιογνωμίας για το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας στο σχολείο. Ως όρος η διδακτική της ιστορίας κάνει την εμφάνιση της τη δεκαετία του '80 με αρχικό σκοπό την περιγραφή της εργασίας που πραγματοποιείται, έτσι ώστε να αποκωδικοποιηθεί η διδασκαλία και η μάθηση στην ιστορία (Audigier, 2001, όπως αναφέρεται στο Ρεπούση, 2004). Ο όρος εκφράζει διαφορετικές προσεγγίσεις του ιστορικού μαθήματος και των νέων επιστημονικών

πρακτικών. Συνδηλώνει την αλλαγή στον τρόπο προσέγγισης των ζητημάτων της διδασκαλίας και της μάθησης από μια διαισθητικού χαρακτήρα και άποψης αντιμετώπιση, σε έναν λόγο που βασίζεται στην έρευνα, στον έλεγχο και την τεκμηρίωση.

Από τότε που η Διδακτική της Ιστορίας έκανε τα πρώτα της βήματα στον τομέα των διδακτικών, ως διεπιστημονικό αντικείμενο, έθεσε ως σκοπό σε πρώτο στάδιο να θεμελιώσει επιστημονική πειθαρχία στη διδασκαλία του μαθήματος στο σχολείο. Είναι η εποχή που παρατηρούμε τον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης με εμβάθυνση στη δημοκρατία και σε μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την διδασκαλία στη μάθηση, στις μεθόδους ενεργητικής και κριτικής μάθησης και στην παιδαγωγική που αλλάζει την έννοια διδακτική σε διδακτικές (Pourtois & Desmet, 2002). Η Διδακτική της ιστορίας εμφανίζεται στο προσκήνιο μετά τον έντονο προβληματισμό και την αμφισβήτηση της νομιμότητας της σχολικής ιστορίας στις δυτικές κοινωνίες και στα εκπαιδευτικά της συστήματα. Σύμφωνα με τη Ρεπούση (2000), αφορά ένα σύνολο από τις όψεις που την απαρτίζουν. Δηλαδή, την κοινωνική της λειτουργία, το περιεχόμενό της, τις μεθόδους, τα εργαλεία της, καθώς και τα μηνύματά ή τις σιωπές της. Μέσα από αυτήν την διαδρομή των πενήντα και πλέον χρόνων, τρία είναι τα θεμελιακά ερωτήματα που πλαισιώνουν το πεδίο, το συγκροτούν και το ανασυγκροτούν, το γιατί διδάσκουμε ή οφείλουμε να διδάσκουμε ιστορία, τι διδάσκουμε και πώς πρέπει να το διδάσκουμε.

Η διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας ενδιαφέρει στο μέγιστο βαθμό την παιδαγωγική επιστήμη, λόγω των ιδιαιτεροτήτων και των πολλών δυσκολιών που περικλείει. Ειδικότερα, η αναφορά της σε γεγονότα και δράσεις που έλαβαν χώρα σε παρελθόντα έτη καθιστά την ενασχόληση με το αντικείμενο εξαιρετικά δύσκολη. Η βασική προβληματική αναφέρεται στην ευδιάκριτη οριοθέτηση του τι σημαίνει διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου και ποιοι είναι οι στόχοι της. Η σύγχρονη Διδακτική υποστηρίζει ότι το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας αφορά τη μετάδοση δομικών εννοιών της ιστορικής επιστήμης και την καλλιέργεια δεξιοτήτων ενός ιστορικού ερευνητή (Lee, 1992). Η διδασκαλία της Ιστορίας είναι σκόπιμο να προάγει τον τρόπο που διαχειρίζονται τα ιστορικά τεκμήρια τα ίδια τα υποκείμενα της μάθησης (doing history). Ταυτόχρονα, όλες οι ενέργειες για την δημιουργία μιας νέας αντίληψης για τη σχολική ιστορική εκπαίδευση προσανατολίζονται, όλο και πιο συχνά, στην

εμπέδωση και αποδοχή διδακτικών πρακτικών που με γνώμονα την αναγκαιότητα της ιστορικής κατανόησης επιμένουν και ενισχύουν την υιοθέτηση των σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων για τη μάθηση της ιστορίας από τους μαθητές (Μονιότ, 2000. Wineburg, 2001. Levstik & Barton, 2001. Peck, 2005, όπως αναφέρεται στο Βακαλούδη, 2014).

Σύμφωνα με τον Pellens (1994) η διδακτική της ιστορίας είναι «ένας συστηματικός κλάδος της επιστήμης της ιστορίας. Καλλιεργεί τους στόχους της επιστήμης στο πεδίο της εκπαίδευσης και της πληροφόρησης. Αναλύει και οργανώνει την ανάπτυξη της ιστορικής αφύπνισης σε μη ιστορικούς και επικοινωνεί την ιστορία εντός και μεταξύ διαφορετικών κοινωνιών». Το αντικείμενο της διδακτικής της ιστορίας αποσκοπεί στην επαφή των παιδιών με την ιστορία και στην εισαγωγή τους στο γνωστικό αντικείμενο αλλά και στην μέθοδο, στους στόχους και στους σκοπούς. Βασική επιδίωξη είναι η επίτευξη του στόχου της κατανόησης, δηλαδή την δόμηση της βασικής ιστορικής γνώσης, της καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης και των δεξιοτήτων της ερμηνευτικής ιστορίας. Όλες αυτές οι ενέργειες συμβάλλουν στην διαμόρφωση υποκειμένων που θα είναι σε θέση να κατανοούν αλλά και να προσδιορίζουν τον εαυτό τους, τους «άλλους» αλλά και την κοινωνική πραγματικότητα με ιστορικούς όρους, που συνεχώς διευρύνεται και μεταβάλλεται, στο παρόν και το μέλλον (Νάκου, 2006).

Σύμφωνα με τον Κόκκινο (2000) η διδακτική της ιστορίας είναι ένα γνωστικό αντικείμενο που συνίσταται στον συνδυασμό της ιστορικής επιστήμης με το θεωρητικό παιδαγωγικό πλαίσιο και τη γνωστική ψυχολογία και θέτει μια σειρά από στόχους που είναι:

- Η επιστημολογική και μεθοδολογική θεμελίωση της ιστορικής γνώσης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.
- Η κριτική αναπαραγωγή της έγκυρης ακαδημαϊκά ιστορικής γνώσης μέσα από τον σχολικό θεσμό.
- Τη διαμόρφωση ιστορικών δεξιοτήτων και τον συγκερασμό της δηλωτικής γνώσης (γνώση του τι) με τη διαδικαστική γνώση (γνώση του πώς).
- Τη διαμόρφωση κάθε φορά του πιο έγκυρου και κατάλληλου ερμηνευτικού πλαισίου για την ιστορική ανάλυση.
- Την αποκωδικοποίηση της προϋπάρχουσας ιστορικής σκέψης των μαθητών, καθώς και τη χαρτογράφηση των ιστορικών στερεοτύπων.

- Την αξιολόγηση διδακτικής πράξης επί καθημερινής βάσεως και, τέλος
- Τη μετάφραση της ακαδημαϊκής γνώσης σε συλλογικό πολιτισμικό αγαθό διαμέσω του ιστορικού αλφαριθμητισμού που επιτυγχάνεται κατά τη διάρκεια της σχολικής μαθητείας.

1.6 Το σύγχρονο πλαίσιο διδασκαλίας της ιστορίας

Από το τέλος του 18^{ου} αιώνα έγινε κατανοητή η ανάγκη για την διδασκαλία της ιστορίας με την συγκρότηση του διδακτικού της αντικειμένου και με περιεχόμενο διακριτό σε σχέση με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Επίσης έπρεπε να διατυπωθούν με σαφήνεια οι διδακτικοί και κοινωνικοί στόχοι που ανταποκρίνονταν στην εποχή και το σχολείο που αυτή αντιπροσώπευε.

Τρεις βασικές διεργασίες ανέδειξαν την αναγκαιότητα αυτή: α) η πρώτη σχετίζεται με την απαλλαγή της χριστιανικής λογικής από την ιστορική νοοτροπία, β) η δεύτερη αφορά την απαγκίστρωση της ιστορίας από τα αρχαία κείμενα και η διαμόρφωση ενός πλαισίου το οποίο εστιάζει στην δημιουργία πρωτότυπου ιστορικού υλικού και γ) με την ανάδειξη της κοινωνικής λειτουργίας της ιστορίας με βασικό σκοπό την σφυρηλάτηση εθνικά συνειδητοποιημένων και αφυπνισμένων πολιτών (Ρεπούση, 2004).

Η σύγχρονη αντίληψη για τη διδασκαλία της ιστορίας θεωρεί αναγκαία την διαμόρφωση ενός σύγχρονου πλαισίου το οποίο θα οριοθετεί τον τρόπο με τον οποίο θα επιλέγονται, θα διατάσσονται και θα διαρθρώνονται τα περιεχόμενα του μαθήματος και θα αποτυπώνονται με σαφήνεια οι στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης (Μαυροσκούφης, 2005). Το πλαίσιο αυτό ενσωματώνει ένα ευρύ φάσμα περιεχομένων όπως η κοινωνική, πολιτιστική και πολιτική ιστορία κτλ. και αναφέρεται στην αναγκαία διεπιστημονική και πολυπρισματική προσέγγιση. Επιπροσθέτως, επιδιώκει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης που επιτυγχάνεται με τον ερμηνευτικό πλουραλισμό και την ενεργητική στρατηγική διδασκαλία και μάθηση (Μαυροσκούφης, 2010).

Ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζουμε την διδασκαλία της ιστορίας δεν μπορεί να ταυτίζεται με τον δασκαλοκεντρισμό και την απλή αφήγηση γεγονότων. Η υιοθέτηση αυτής της πρακτικής οδηγεί στην απομνημόνευση ονομάτων, όρων και χρονολογιών

καθώς και στην συσσώρευση ασύνδετων, κατά βάθος, γνωστικών στοιχείων και την μηχανιστική αναπαραγωγή τους κατά τη διαδικασία των εξετάσεων (Ξωχέλλης, 1987). Ωστόσο, όταν η ιστορική αφήγηση χρησιμοποιείται είτε από τον διδάσκοντα είτε από το σχολικό εγχειρίδιο, μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο εντός του οποίου ενσωματώνεται η ενότητα που διδάσκεται, δεν την απορρίπτουμε αλλά την χρησιμοποιούμε με τέτοιο τρόπο που συμβάλλει στην επίτευξη των μαθησιακών μας στόχων. Παρότι, σε παλαιότερες εποχές, η σημασία και η χρησιμότητα της ιστορικής αφήγησης αμφισβητήθηκε με έντονο τρόπο (Μονιότ, 2002, Σμυρναίος, 2008) τον τελευταίο καιρό έχει επαναπροσδιοριστεί (Μονιότ, 2002, Husbands, 2004, Σμυρναίος, 2008). Αναμφίβολα όμως, ο περιορισμός στην έκτασή αυτής κρίνεται απαραίτητος και καθόλα αναγκαίος.

Η πληθώρα των δεδομένων που μας προσφέρονται στην σημερινή εποχή από διαφορετικές και ποικίλες πηγές πληροφόρησης είναι πρακτικά ανεξάντλητα. Αυτό σημαίνει πως σκοπός μας δεν είναι η παροχή μεγάλης ποσότητας πληροφοριών, αλλά η ουσιώδης και κατάλληλη επιλογή των σημαντικών στοιχείων μέσα στο πλήθος των πληροφοριών. Η μάθηση οφείλει να συμβάλλει στην κατανόηση της γνωστικής δομής του μαθήματος και να καλλιεργεί τις δεξιότητες του μαθητή/της μαθήτριας με τέτοιο τρόπο, που θα τον/τη βοηθήσουν στην επίλυση των προβλημάτων και την παράλληλη κοινωνικοποίησή του.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως οι σύγχρονες αντιλήψεις εστιάζουν όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων αλλά και στην μεταβολή των γνωστικών δομών των μαθητών/μαθητριών (Κυρκίνη, 1999, Βακαλούδη, 2003).

Εν κατακλείδι, η επιστήμη της Ιστορίας τις τελευταίες δεκαετίες έχει αποσύρει το ενδιαφέρον της, σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα, με τους πολέμους και τις σημαντικές προσωπικότητες (Γεγονοτολογική ή Συμβαντολογική Ιστορία). Αντιθέτως, πλέον ασχολείται επισταμένα και σε βάθος με οτιδήποτε σχετίζεται με το παρελθόν (Husbands, 2004, Σμυρναίος, 2008). Συνεπώς, μελετάται από τους ιστορικούς μια ευρεία γκάμα θεμάτων, όπως η τέχνη, ο αθλητισμός, η τεχνολογία, το φύλο, οι καθημερινές σχέσεις των ανθρώπων κ.α. Η αντίστοιχη μελέτη και έρευνα οφείλει, πλέον, να ενταχθεί και στη διδακτική της Ιστορίας στο σχολείο.

1.7 Σκοπός διδασκαλίας της ιστορίας στο Δημοτικό

Η έννοια της ιστορία, σύμφωνα με την Ρεπούση είναι πολύσημη. Έχει δηλαδή συγκεκριμένους χαρακτήρες και ιδιότητες που γενικεύουν, ερμηνεύουν και συσχετίζουν το περιεχόμενο της και καθίσταται μια πολύσημη ομάδα εννόησης και σύγκρισης (Ρεπούση, 2004).

Έτσι, η διδακτική της ιστορίας έχει θέσει ως βασικό της στόχο την μελέτη συνολικά της ανθρώπινης εμπειρίας δίνοντας έμφαση στην ανάδειξη της πολλαπλότητας των ιστορικών γεγονότων, των φαινομένων και τη διασύνδεσή τους. Για να θέσει ερωτήματα και για να μπορέσει να αναλύσει τα ιστορικά ζητήματα χρησιμοποιώντας τα εργαλεία της ιστορικής έρευνας, χρησιμοποιεί τις ερευνητικές μεθόδους της ιστορικής επιστήμης. Εξετάζει το πρωτογενές και δευτερογενές ιστορικό υλικό και θέτει ως στόχο την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, καθώς και την ανάπτυξη όλων εκείνων των δεξιοτήτων που τους βοηθά να διαχειρίζονται το ιστορικό υλικό (Κόκκινος, 2006).

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών σε σχέση με την Ιστορία, αρχικά αναδεικνύουν την σημασία της εννοιολογικής μάθησης και θέτουν ως βασικό στόχο την καλλιέργεια της ικανότητας του μαθητή/της μαθήτριας να αντλεί την ιστορική πληροφορία μέσα από την διερεύνηση πολλαπλών πηγών και την μετάβαση στην ερμηνεία και την συνειδητοποίηση στις αλλαγές που συντελούνται σε συγχρονικό και διαχρονικό επίπεδο. Ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα με προσανατολισμό στην εννοιολόγηση, οφείλει να ενισχύει τις ιδέες των μαθητών σε σχέση με το παρελθόν, ώστε οι αντιλήψεις αυτές να αποτελέσουν το αναγκαίο υπόβαθρο που θα διευκολύνουν την νέα γνώση να παρέχει τη δυνατότητα επιλογής των εννοιών, ως εισόδων στη διδασκόμενη Ιστορία (Ρεπούση, 2004).

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του μαθήματος της Ιστορίας στο δημοτικό *«γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Ως ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης ορίζει την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από τα αίτια και τα αποτελέσματα και ως ιστορική συνείδηση, την κατανόηση της συμπεριφοράς των ιστορικών προσώπων και των ανθρώπων εν γένει, σε συγκεκριμένες περιστάσεις και συνεπώς τη διαμόρφωση*

στάσεων και αξιών που καθορίζουν την υπεύθυνη συμπεριφορά σε παρόν και μέλλον (ΥΠΕΠΘ,2003).

Επιπροσθέτως, οι γενικοί σκοποί του μαθήματος αποσκοπούν στη διαμόρφωση και καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης που βασίζεται στο θεμέλιο της δημοκρατικής συνείδησης και των ανθρωπιστικών αξιών (ΙΕΠ, 2017).

Ως προς τους ειδικούς σκοπούς για το Δημοτικό, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αναφέρει ότι στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού η Ιστορία δεν αποτελεί ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, αλλά είναι ενταγμένη στο διεπιστημονικό διδακτικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος. Στις τέσσερις ανώτερες τάξεις του δημοτικού, η Ιστορία διδάσκεται ως χωριστό διδακτικό αντικείμενο.

1.8 Η διδασκαλία της ιστορίας και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα έντονο ενδιαφέρον τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε σχολικό επίπεδο, για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Η βασική ιδέα υπόκειται σε μια πολυδιάστατη προσέγγιση της κριτικής σκέψης. Για να μπορέσει κάποιος να αναπτύξει την κριτική σκέψη χρειάζεται πρώτα μια διαδικασία εσωτερικού στοχασμού , που θα φανερώσει τους προβληματισμούς και τις έννοιες που τίθενται προς συζήτηση (Lipman, 2003). Παρόλη την κινητικότητα που αναπτύσσεται προς την κατεύθυνση αυτή και την οποία διαπιστώνουμε από τα προγράμματα σπουδών , την δημοσίευση σχετικών βιβλίων και άρθρων και συναφών δραστηριοτήτων, οι δυσκολίες που παρουσιάζονται είναι πολλές και επίμονες που υπονομεύουν την όλη προσπάθεια. Οι πιο σημαντικές από αυτές έχουν να κάνουν με τις αρνητικές επιρροές κυβερνητικών ή άλλων παραγόντων, με όλες τις προκαταλήψεις και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις του κοινωνικοπολιτισμικού φάσματος, την υποχωρητικότητα στις κάθε λογής απαιτήσεις της εξουσίας, τη συμβολική λειτουργία της γλώσσας και τη χρήση περιορισμένου αριθμού τεκμηρίων (Fisher, 2001).

Με την εικόνα αυτή διαμορφώνεται η άποψη πως η εκπαίδευση δεν προωθεί την κριτική σκέψη, αλλά μάλλον την «ψευδοκριτική». Αυτό συνεπάγεται πως δεν ανέπτυξε τα κατάλληλα διανοητικά κριτήρια για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Τέτοια

κριτήρια είναι η ικανότητα των μαθητών να διακρίνουν το σημαντικό από το ασήμαντο, να μπορούν να αξιολογούν την εγκυρότητα και την ορθότητα των πληροφοριών που δέχονται, να είναι σε θέση να διατυπώνουν τεκμηριωμένες υποθέσεις εργασίες, να χρησιμοποιούν την κριτική ανάλυση, να μπορούν να διαχειρίζονται τις αντιφάσεις και τις αβεβαιότητες, να οδηγούνται και να διαμορφώνουν λογικά και τεκμηριωμένα συμπεράσματα κ.α (Bowell & Kemp, 2002, Browne & Kelly, 1997, Paul & Elder, 2000, όπως αναφέρεται στο Μαυροσκούφης 2014). Έτσι η διδακτική διαδικασία περιορίζεται στο να παρέχει απομνημόνευση, έτοιμη γνώση, να ενισχύει την καλλιέργεια από μηχανιστικές δεξιότητες, να προωθεί τις τυποποιημένες δραστηριότητες και να οδηγεί στην απουσία νοήματος (Paul & Elder, 2000).

Ο Ματσαγγούρας αναφέρει πως μπορούμε να ορίσουμε την κριτική σκέψη ως μία «νοητικο-συναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές, με την βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με λογικό τρόπο και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, προκειμένου να δαμάσει το πλήθος των ετερογενών στοιχείων τους, ώστε τελικά να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις και επιλογές δράσεις» (Ματσαγγούρας, 1997).

Κατά την άποψη του Russell, η κριτική σκέψη ενσωματώνει ένα ευρύ φάσμα από προθέσεις, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές που όλες μαζί θα συγκροτούσαν το «θεμιτό είδος σκέψης» το οποίο το χαρακτηρίζουν πνευματικές και ηθικές σταθερές και θεωρείται το μέσο για την ανάσχεση του δογματισμού και της προκατάληψης. Ως κριτικές θεωρούνται οι δεξιότητες όπως:

- Η ικανότητα του ατόμου να εκφράζει και να διατυπώνει άποψη, να μπορεί να διακρίνει την πλάνη, να μην δέχεται τα πάντα άκριτα και να αμφιβάλλει.
- Η ικανότητα του ατόμου να προτάσσει την αμεροληψία, να μην επιμένει και να αναγνωρίζει τις προκαταλήψεις του, να θέτει τα ίδια κριτήρια όταν κρίνει τις πεποιθήσεις των άλλων με τις δικές του πεποιθήσεις και να αξιολογεί την σοβαρότητα των επιχειρημάτων
- Η ικανότητα να εξετάζει τις θεωρίες και να πιστεύει στην ανάγκη της συνεχούς έρευνας (Russell, 1973).

Η κριτική σκέψη είναι το αποτέλεσμα ενός υγιούς τρόπου σκέψης που πορεύεται με ανιχνευτικά βήματα κι όχι με τη βεβαιότητα των πεποιθήσεων που συχνά στερούνται αξιοπιστίας. Η κριτική σκέψη ενισχύει την αποφασιστικότητα μας για την επιλογή ή απόρριψη διαφόρων συλλογισμών (Liptan, 2006).

Κάποιες φορές η κριτική σκέψη φέρει τον χαρακτηρισμό ως κριτικο-δημιουργική. Δεν είναι λίγες οι φορές που χρησιμοποιούμε τον όρο κριτική σκέψη ταυτίζοντάς τον με την έννοια της κριτικής και δη της αρνητικής απέναντι σε απόψεις και ιδέες άλλων ανθρώπων που είναι διαφορετικές από τις δικές μας. Η σωστή κρίση δεν προϋποθέτει την εύρεση λαθών στις απόψεις των άλλων αλλά την χρησιμοποίηση επιχειρημάτων , την προσέγγιση απόψεων από διαφορετικές οπτικές γωνίες και την υιοθέτηση εναλλακτικών υποθέσεων. Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε πως η κριτική σκέψη είναι ένα είδος σκέψης που συνδυάζει την κριτική με την δημιουργική σκέψη (Fisher, 2001).

Έτσι, το άτομο που σκέφτεται με κριτικό τρόπο δεν διστάζει να αναθεωρήσει τις απόψεις του, και ιδιαίτερα όταν ο ειλικρινής αναστοχασμός υποδεικνύει την επανεξέταση και την αλλαγή θέσης και στάσης. Η συνειδητοποίηση πως η κριτική σκέψη δεν μπορεί να είναι πολιτικά και κοινωνικά ουδέτερη, επηρεάζει αναμφίβολα την θέαση των πραγμάτων και τον τρόπο κρίσης. Τέλος, η κριτική σκέψη είναι συνυφασμένη και την ικανότητα αυτορρύθμισης της διαδικασίας της σκέψης και έχει ως προαπαιτούμενο την διατύπωση εμπειριστατωμένου λόγου που φανερώνει την αξιοσημείωτη νοητική λειτουργία (Halliday and Resnick, 1978).

Ένα από τα μαθήματα που προσφέρονται για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι η ιστορία. Η κατανόηση της πραγματικότητας με όρους ιστορικούς και η κριτική σκέψη είναι βασικός στόχος της διδασκαλίας της ιστορίας. Ταυτόχρονα ζητούμενο αποτελεί και η δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης και η τόνωση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την ιστορία (Μαυροσκούφης, 1999). Για να υπάρχει αποτελεσματικότητα στην διδακτική διαδικασία πρέπει να σχεδιάζονται συγκεκριμένα βήματα, ώστε να βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, αλλά και να τους οδηγούν πέρα από τις συμβατικές δεξιότητες που σχετίζονται με αυτήν. Ο στόχος αυτός μπορεί να πραγματοποιηθεί με τους εξής τρόπους: α) όταν δίνεται έμφαση στην άσκηση των μαθητών στην διάκριση του σημαντικού από το ασήμαντο για την ανάπτυξη της "επιλεκτικής μνήμης", αναγκαία για την οξυδερκή κρίση στην

ιδιωτική και δημόσια ζωή, β) όταν τους δίνονται οι ευκαιρίες για να κατανοούν το μέγεθος της σημασίας που μπορεί να έχει το παρελθόν στη δική τους προσωπική, κοινωνική και δημόσια ζωή, γ) με την ενίσχυση της συνειδητοποίησης της συνθετότητας της ιστορικής αιτιότητας, την καλλιέργεια στον σεβασμό της ιδιαιτερότητας και την αποφυγή αφηρημένων γενικεύσεων, δ) με την εμπέδωση και την κατανόηση της ύπαρξης διαφορετικών ειδών κουλτούρας της ανθρωπότητας ως στοιχεία συνύπαρξης, ε) με την καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης ως ανάχωμα απέναντι σε πάσης φύσεως αναχρονισμό (Ρεπούση, 2004).

2. Ιστορική σκέψη και οι έννοιες της ιστορίας

2.1 Θεμελίωση της ιστορικής σκέψης και σύγχρονες απόψεις για την έννοια αυτή.

Επισκοπώντας τις διάφορες μελέτες που σχετίζονται με την ιστορική σκέψη, το ερώτημα που αρχικά προκύπτει είναι τι εννοούμε με τον όρο ιστορική σκέψη. Η απάντηση διαμορφώνεται καθώς θέτουμε ερωτήματα θεμελιώδη για την ιστορία όπως: πώς προκύπτει η γνώση μας για το παρελθόν; Πόσο εύκολη είναι η αναπαράσταση του παρελθόντος και δη του πολύ μακρινού; Ποια είναι η σχέση του ανθρώπου σήμερα με τον άνθρωπο του παρελθόντος; Τι γίνεται όταν υπάρχουν αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις για το ίδιο γεγονός; Η ιστορία οικοδομείται και αναπτύσσεται μέσα από τις απαντήσεις που δίνονται σ αυτά και σε πολλά άλλα ερωτήματα. Ο ιστορικός δίνει σχήμα στην αναπαράσταση του παρελθόντος βασιζόμενος στην επεξεργασία των πηγών και χρησιμοποιώντας την φαντασία του μέσα σε ένα πλαίσιο ελευθερίας.

Όταν μιλάμε γενικά για την έννοια της σκέψης αναφερόμαστε κυρίως σε μια βασική νοητική δραστηριότητα κι έναν συνδυασμό ιδεών που μας οδηγούν στην ερμηνεία της πραγματικότητας. Για να νοηματοδοτήσουμε την ιστορική σκέψη δεν αρκεί να κάνουμε έναν απλό παραλληλισμό με τον παραπάνω ορισμό και να ισχυριστούμε πως, όποιος κάνει μια νοητική δραστηριότητα μπορεί να ερμηνεύει το παρελθόν. Παρατηρείται αρκετές φορές η ιστορική σκέψη να αποκτά την ίδια σημασία με την κριτική σκέψη η οποία ασχέτως με τον επιστημονικό χώρο νοείται ως μια συλλογιστική διαδρομή που εξελίσσεται σε σχέση με τη δομή της κάθε επιστήμης (Levesque, 2008). Από τα παραπάνω προκύπτει πως, ανάλογα με την επιστήμη, η σκέψη ορίζεται λαμβάνοντας υπόψη τα εννοιολογικά εργαλεία που χρησιμοποιεί η καθεμία ξεχωριστά κι αντικατοπτρίζουν τις ιδιαίτερες πτυχές της επιστημολογίας της (Ρεπούση, 2004, Lee, 2005).

Η φύση της ιστορικής σκέψης δημιουργεί επιπλέον δυσκολίες στην διδασκαλία και εκμάθηση της ιστορίας. Στο μάθημα της ιστορίας οι μαθητές/ μαθήτριες είναι πολλές φορές απαραίτητο να προχωρούν στην αξιολόγηση της προέλευσης των πηγών, να διερευνούν την εγκυρότητα των πληροφοριών των δημιουργών των πηγών, να αξιολογούν τον ίδιο τον δημιουργό, οφείλουν να συνθέτουν αντικρουόμενες

πληροφορίες, έρχονται αντιμέτωποι με προκαταλήψεις και ανορθολογικές απόψεις και πρέπει να αναλύουν διαφορετικά συμπεράσματα τα οποία βασίζονται σε υποκειμενικές απόψεις που επιδέχονται κριτική. Κανένα άλλο γνωστικό αντικείμενο δεν θέτει τόσα και τέτοιου είδους προαπαιτούμενα. Όπως αναφέρει ο Μονιούτ (2000) το «Σκέφτομαι ιστορικά» έχει τη σημασία του να μαθαίνει κάποιος να εξατομικεύει αλλά και να γενικεύει κατά περίπτωση, με βάση τις ιστορικές πηγές που διαθέτει και τα ερωτήματα που απευθύνει. Σύμφωνα με την Ρεπούση (2004) η ιστορική σκέψη αποτελεί την συνισταμένη τριών συμβιωτικών μορφών γνώσης. Αυτές είναι η δηλωτική γνώση, δηλαδή η γνώση περιεχομένου, η διαδικαστική γνώση, δηλαδή η γνώση των μεθόδων και η εννοιολογική γνώση, δηλαδή η κατανόηση εννοιών.

Η ιστορική σκέψη μπορεί να οριστεί ως μια νοητική διαδικασία, όπου η χρησιμοποίηση των ιστορικών πηγών συμβάλλει στην κατανόηση του παρελθόντος μέσα από ερωτήσεις, οι οποίες έχουν βασικό στόχο να δώσουν απαντήσεις στο τι γνωρίζουμε για το παρελθόν και με ποιο τρόπο το γνωρίζουμε, έτσι ώστε να σχηματίσουμε μια όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστη εικόνα για το παρελθόν και την ερμηνεία του (Cooper, 2000, Levstic and Barton, 2001).

Η ιστορική σκέψη ανεξάρτητα από τον τύπο της χαρακτηρίζεται από κάποιες βασικές ιστορικές «πραγματικότητες» και βασικές ιστορικές διαδικασίες. Τα στοιχεία αυτά εντοπίζονται σε κάθε τύπο ιστορικής σκέψης και ακολουθεί μια βασική μεθοδολογία που διασυνδέει όλα τα στάδια της ιστορικής διαδικασίας και συγκεκριμένα: α) τη διατύπωση ερωτήσεων ιστορικού περιεχομένου, β) την ανεύρεση καταλοίπων και τη χρησιμοποίησή τους ως πηγών, γ) τη διατύπωση ερωτήσεων ως προς αυτές τις πηγές, δ) τη διατύπωση ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων, ε) την δόμηση ιστορικού λόγου, στ) συμμετοχή σε ένα ιστορικό διάλογο με κοινωνικούς φορείς με στραμμένο το βλέμμα στην αξιολόγηση και τη νοηματοδότηση της ιστορικής σκέψης και ζ) τον εμπλουτισμό της κοινωνικής ιστορικής γνώσης, που θα δώσει το έναυσμα για τον αναστοχασμό πάνω στην ιστορική σκέψη (Νάκου, 2000).

Ο ιστορικός καταβάλλει προσπάθεια έτσι ώστε να προσεγγίσει το παρελθόν, επιχειρώντας να το ερμηνεύσει μέσα από τα στοιχεία και τα κατάλοιπα που το παρελθόν έχει. Τα κατάλοιπα αυτά παίρνουν την θέση μαρτυριών και ερμηνεύονται ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο και το περιβάλλον του ιστορικού. Σε όλη τη διαδρομή που κάνει με σκοπό την προσέγγιση της ιστορικής σκέψης ακολουθεί ένα

συγκεκριμένο μονοπάτι (Νάκου, 2000). Σε πρώτη φάση εστιάζει στο παρελθόν και ακολούθως εντοπίζει και χρησιμοποιεί διαφορετικά είδη πηγών που θα προσπαθήσει να τις ερμηνεύσει, διατυπώνοντας κάθε φορά τα κατάλληλα ερωτήματα. Αφού ολοκληρωθεί η παραπάνω διαδικασία, ο ιστορικός ρίχνει το βάρος στην προσπάθεια ερμηνείας των πηγών. Η ερμηνεία των πηγών δεν μπορεί να γίνει παρά εντός του κοινωνικού τους πλαισίου με την αναφορά και την προσέγγιση όμως, σε ένα δεύτερο επίπεδο, και στο κοινωνικό πλαίσιο του παρόντος που αποτελεί το περιβάλλον του ιστορικού. Η ερμηνεία των πηγών στηρίζεται όχι μόνο στις ερωτήσεις που θέτει ο ιστορικός αλλά και στο έργο άλλων ιστορικών. Τέλος, όλη η διαδικασία ολοκληρώνεται μέσα από ένα διάλογο που ελέγχει συστηματικά κάθε προτεινόμενη αναδόμηση.

Μια άλλη προσέγγιση της ιστορικής σκέψης διατυπώνεται από τους Seixas και Morton (2013) ως ένα μονοπάτι που διαβαίνει ο ιστορικός για να ερμηνεύσει τα ίχνη και τις μαρτυρίες του παρελθόντος και να δημιουργήσει ιστορία. Ο ιστορικός κρίνει και αποφασίζει χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια για το ποιο πρόσωπο ή γεγονός είναι σημαντικό, επιλέγει τις πηγές που θα χρησιμοποιήσει θέτοντας τα κατάλληλα ερωτήματα, παρακολουθεί προσεκτικά την συνέχεια και την αλλαγή, μελετάει τους λόγους αλλά και τις συνθήκες που οδηγούν τους ανθρώπους σε συγκεκριμένες δράσεις και αποφάσεις στο παρελθόν, ανακαλύπτει διαφορετικές οπτικές, προσπαθεί να δει τα γεγονότα με την ματιά των δρώντων προσώπων και να καταλήξει σε συμπεράσματα με τη δική τους οπτική και προσπαθεί ακόμα και να ηθικολογήσει ανάλογα με τα εκάστοτε συμφραζόμενα.

Η ιστορική σκέψη δεν είναι αντικείμενο μόνο των ιστορικών αλλά αποτελεί ζητούμενο και για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Η Νάκου (2000) προτείνει ένα σύστημα κατηγοριών που απλώνεται σε όλο το φάσμα της ιστορικής σκέψης για τους μαθητές, από την «μη ιστορική σκέψη» έως την «επιστημονική ιστορική σκέψη». Οι κατηγορίες αυτές είναι: α) μη ιστορική σκέψη, β) αν-ιστορική σκέψη, γ) ψευδο-ιστορική σκέψη, δ) ψευδοϊστορική μεθοδολογία, ε) λογική σκέψη, στ) απλή ιστορική σκέψη και ζ) επιστημονική ιστορική σκέψη (Νάκου, 2000).

Οι μαθητές και οι μαθήτριες για να αναπτύξουν την ιστορική σκέψη οφείλουν να εξετάζουν με προσοχή τα ιστορικά τεκμήρια και να μην επαναπαύονται μόνο στις πληροφορίες που παίρνουν από τα σχολικά εγχειρίδια, θέτοντας ερωτήσεις και

τεκμηριώνοντας τις απαντήσεις τους. Η ενασχόληση με τέτοιου είδους δραστηριότητες οδηγούν στην εξάσκηση και ανάπτυξη επιμέρους πτυχών της ιστορικής σκέψης όπως: 1) τη χρονολογική σκέψη, 2) την ιστορική κατανόηση, 3) την ιστορική ανάλυση και ερμηνεία, 4) τις δεξιότητες τους για την ιστορική έρευνα, 5) τα ιστορικά διλήμματα και τις αποφάσεις. Αυτού του τύπου οι στρατηγικές στην διδασκαλία οδηγούν τους μαθητές στην καλύτερη και ουσιαστική μελέτη και ενασχόληση με το μάθημα της ιστορίας (Nash et al., 1996, στο Καραμανώλη, 2019).

Η Νάκου επίσης συμπεραίνει πως η εκπαίδευση των μαθητών στην ιστορική έρευνα και ερμηνεία ακόμη και στις μικρές ηλικίες, όταν γίνεται με συστηματικό τρόπο, δύναται να δώσει βοήθεια σε όλους τους μαθητές, άσχετα με τις ιδιαιτερότητες και τις δυνατότητές τους, στην ανάπτυξη της κριτικής ιστορικής σκέψης και γνώσης (Νάκου, 2000). Με βάση όλα τα ερευνητικά δεδομένα που υπάρχουν ως σήμερα, διαπιστώνουμε πως η μελέτη της ιστορικής σκέψης των μαθητών περιέχει τρεις διαστάσεις: 1) έννοιες (Θεωρητικά εργαλεία), 2) γνώσεις (εμπειρικά δεδομένα), 3) δεξιότητες (τεχνικές επεξεργασίας και ανάλυσης) και πως με τον κατάλληλο σχεδιασμό και προετοιμασία της διδασκαλίας οι διαστάσεις αυτές της ιστορικής σκέψης μπορούν να καλλιεργηθούν στα παιδιά από μικρή ηλικία (Μπούντα, 2006).

2.2 Οι εννοιολόγηση της ιστορικής σκέψης σύμφωνα με τον Peter Seixas

Στο πανεπιστήμιο του British Columbia, που εδρεύει στον Καναδά, δημιουργήθηκε ένα εργαστήριο σκέψης από τον Peter Seixas και τους συνεργάτες του, στο οποίο μαζί με όλα τα θέματα ενασχόλησής τους επεξεργάστηκαν και την έννοια της ιστορικής σκέψης καθώς και της αξιολόγησής της. Η εννοιολόγηση της ιστορικής σκέψης θα πάρει μια ολοκληρωμένη μορφή και θα αποτυπωθεί με ένα συγκροτημένο θεωρητικό αλλά και πρακτικό σχήμα το οποίο προσδιορίζει την ιστορική σκέψη και την αξιολόγησή της. Η όλη αυτή διαδικασία και προσπάθεια είναι γνωστή ως τα «Έξι Σημεία Αναφοράς-Δείκτες της Ιστορικής Σκέψης» (Benchmarks of Historical Thinking, 2006), η οποία θα συνεχιστεί και θα εμπλουτιστεί με μια σειρά δημοσιεύσεων που θα διευκρινίσουν και θα προσθέσουν ιδιότητες στους παραπάνω δείκτες (Ρεπούση, 2019).

Έτσι, ύστερα από ένα σημαντικό αριθμό ερευνών για την αποσαφήνιση και τον καθορισμό των εννοιών της ιστορικής σκέψης, ο Peter Seixas σε συνεργασία με τον Tom Morton το 2013 παρουσίασαν τις «Έξι μεγάλες ιστορικές έννοιες» (The Big Six Historical Concepts), οι οποίες έχουν αξιοποιηθεί ως εργαλεία ιστορικής κατανόησης και στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2018-2019 για την Ιστορία: 1) Ιστορική σημασία, 2) Πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, 3) Συνέχεια και Αλλαγή, 4) Αιτία και αποτέλεσμα 5) Ιστορική Οπτική και 6) Δεοντολογική Διάσταση.

- Η **ιστορική σημασία** (historical significance) σχετίζεται με τον εντοπισμό όλων εκείνων των ιστορικά σημαντικών προσώπων και γεγονότων και την αποσαφήνιση της σημαντικότητάς τους. Επιτυγχάνεται με τις γνώσεις που έχουμε τις ιστορικές, αλλά σχετίζεται με τα κριτήρια που θέτουμε για τον διαχωρισμό των σημαντικών γεγονότων από τα επουσιώδη (Seixas, 1993). Στόχος είναι οι μαθητές να κατανοήσουν και να αποσαφηνίσουν γιατί επιμένουμε με μεγάλη σπουδή και μελέτη σε ορισμένα γεγονότα, και ζητήματα στην ιστορία (Seixas & Morton, 2013).

- Η χρήση **πρωτογενών και δευτερογενών πηγών** εδράζεται στην αναζήτηση των στοιχείων του παρελθόντος που ο ιστορικός χρειάζεται για να ξεκινήσει την έρευνά του. Μέσα από την διερεύνηση των ιστορικών τεκμηρίων (evidence) γίνεται δυνατός ο εμπλουτισμός των γνώσεων, αλλά και η αναθεώρησή τους (Seixas, 1993). Η δόμηση της διερεύνησης πραγματοποιείται με βάση την κριτική ανάλυση και αξιολόγηση των πηγών για την ταυτοποίηση της αξιοπιστίας και της αυθεντικότητας τους. Ανάλογα με τα ερωτήματα που τίθενται και την προϋπάρχουσα γνώση προκύπτει και η ερμηνεία των ιστορικών πηγών (Seixas, 2015). Στη σχολική πρακτική η ιστορική κατανόηση και η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας επέρχεται με τη χρήση από τους εκπαιδευτικούς ιστορικών πηγών με βάση τις αρχές της πολυτροπικότητας και της πολυπρισματικότητας¹. Στόχος είναι, οι μαθητές να αποκτήσουν την ικανότητα της αναζήτησης και της ερμηνείας των πηγών ώστε να γεφυρώνουν τα γεγονότα του παρελθόντος με την ιστορία, μέσω της χρήσης ερωτημάτων.

¹ ΦΕΚ 21/11/2018 Β' τεύχος, αρ. φύλλου 5222, σελ. 62075-62231, ΦΕΚ 21/03/2019, Β' τεύχος, αρ. φύλλου 959, σελ. 11005-11086, ΦΕΚ 3/06/2019 Β' τεύχος, αρ. φύλλου 2020, σελ. 22917-23042.

- Η τρίτη ιστορική έννοια έχει να κάνει με την δυνατότητα διάκρισης ανάμεσα στη **συνέχεια και αλλαγή** (continuity and change) μέσα στο εξελικτικό διάβα της ιστορίας. Η αλλαγή αποτελεί βασική έννοια της ιστορικής σκέψης καθώς έχει πολύ στενή σχέση

με την συνέχεια. Δεν μπορούμε να διανοηθούμε οποιαδήποτε ιστορική αλλαγή χωρίς κάποιο φαινόμενο να αντιπαρατεθεί με ένα υπόβαθρο αμετάβλητο (Seixas & Peck, 2004). Στόχος είναι οι μαθητές να έχουν την δυνατότητα να διακρίνουν τη συνέχεια και την αλλαγή, τι αλλαγές επήλθαν και τι έχει παραμείνει το ίδιο μέσα στον χρόνο.

- **Τα αίτια και τα αποτελέσματα** είναι η επόμενη ιστορική έννοια, η οποία σχετίζεται με την ιστορική εξήγηση. Η ιστορική αλλαγή πραγματώνεται μέσα από τις αλληλεπιδραστικές ενέργειες των δρώντων ιστορικών υποκειμένων με τις ευρύτερες κοινωνικές ομάδες και οργανώσεις εντός των οποίων κινούνται και πράττουν. Επομένως, για την κατανόηση και εξήγηση των αιτιών, λαμβάνονται υπόψη τόσο οι συνθήκες και οι δομές, που προσφέρει το παρελθόν, όσο και οι υπάρχουσες ελευθερίες κι επιλογές τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο (Seixas, 2015). Καθώς αναζητούμε τις αιτιακές σχέσεις που συνδέουν τα ιστορικά γεγονότα μεταξύ τους, παράλληλα και με τα κίνητρα που κατευθύνουν άτομα και ομάδες να ενεργήσουν, προκύπτουν ερωτήματα στα οποία αναζητείται το «Ποιος» εμπλέκεται, «Τι» συνέβη και «Γιατί». Οι αιτίες είναι «πολλαπλές και πολυεπίπεδες και ανάγονται τόσο σε μακράς διάρκειας συνθήκες όσο και σε βραχύβιες πράξεις».

- Η πέμπτη ιστορική έννοια σχετίζεται με το πώς γίνεται κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο τα ιστορικά υποκείμενα διαμόρφωσαν την σκέψη τους και πώς ενεργούσαν και αυτός ο λόγος μας οδηγεί στην υιοθέτηση της **ιστορικής οπτικής** (historical perspective). Η διαδικασία αυτή σηματοδοτεί την δυνατότητα να καταλαβαίνει κάποιος τον κόσμο από μια διαφορετική οπτική από τη δική του κι έτσι υποχρεώνεται να τοποθετήσει τον εαυτό του στη θέση του άλλου. Είναι γνωστή η φράση του L.P. Hartley, πως το παρελθόν παραμένει «μια ξένη χώρα» (Seixas & Peck, 2004). Η παραδοχή αυτή φανερώνει τη δυσκολία κατανόησης αυτής της «ξένης χώρας» όσα κατάλοιπα κι αν έχουμε στη φαρέτρα μας. Μία τέτοια προσπάθεια είναι έγκυρη μόνο όταν δομείται σε ιστορικά τεκμήρια. Οι Seixas & Peck (2004: 113) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές συχνά διαπράττουν αναχρονισμούς, υιοθετώντας την κοσμοθεωρία του 21^{ου} αιώνα στο παρελθόν. Αυτή είναι η αιτία, όπως αναφέρουν, που η υιοθέτηση των ιστορικών οπτικών εμπεριέχει με έναν παράξενο τρόπο και την προσπάθεια ανάδειξης των διαφορών, που θα απομακρύνουν τους αναχρονισμούς. Η επιδίωξη μας είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να επεξεργάζονται το παρελθόν από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες, να προσεγγίζουν με διαφορετικές κοινωνικές, πολιτιστικές και

συναισθηματικές του συνιστώσες , έτσι ώστε να γίνει καλύτερα αντιληπτό το πλαίσιο που διαμόρφωσε τη ζωή των ανθρώπων (Seixas & Morton, 2013).

• **Η Δεοντολογική (ηθική) διάσταση της ιστορίας** σύμφωνα με τον Seixas (2015), περιλαμβάνει τρεις όψεις: α) το θέμα της κριτικής αποτίμησης των ιστορικών πράξεων και υποκειμένων, β) το ζήτημα της αντιμετώπισης εγκλημάτων και αδικιών που διεπράχθησαν στο παρελθόν, με το βάρος των οποίων είμαστε αντιμέτωποι και σήμερα ακόμη και γ) το χρέος για τη διατήρηση της άσβεστης μνήμης των ηρώων και των θυμάτων, που προσέφεραν θυσία τη ζωή τους για τα οφέλη που απολαμβάνουμε στο παρόν. Οι κοινωνίες του παρελθόντος είχαν διαφορετικό σύστημα αξιών και έναν «διακριτό ηθικό κώδικα κατά τον οποίον κρίνονται οι πράξεις των ανθρώπων». Εκτός από την ιστορική οπτική, βάση της οποίας εξετάζετε και ερμηνεύεται ένα ιστορικό γεγονός, υπάρχουν και γεγονότα τα οποία αποτελούν εγκλήματα και ξεπερνούν τα ηθικά όρια της ιστορίας της ανθρωπότητας. Βασική επιδίωξη είναι οι μαθητές να κατανοούν τα στοιχεία που σχετίζονται με την ηθική διάσταση των ιστορικών γεγονότων και ερμηνειών (moral dimension), δηλαδή με ποιο τρόπο είναι δυνατή η κρίση πράξεων, συμπεριφορών και αποφάσεων στο παρόν, που πάρθηκαν στο παρελθόν και πως οι διαφορετικές αναγνώσεις του παρελθόντος απεικονίζουν διαφορετικές ηθικές στάσεις σήμερα (Seixas 2011, όπως αναφέρεται στο Μακαρατζής, 2017).

3. Οι έννοιες στην ιστορία

3.1 Ορισμοί και κατηγορίες εννοιών στην ιστορία

Υπάρχει η αντίληψη στον κόσμο πως έχουμε την ικανότητα να αναγνωρίζουμε μεμονωμένα αντικείμενα και φαινόμενα, σύμβολα και ιδέες και όλα αυτά να τα κατατάσσουμε χρησιμοποιώντας ένα σύστημα ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης. Μπαίνουμε, δηλαδή, σε μια διαδικασία σχηματισμού εννοιών και κατηγοριών, γιατί μ' αυτό τον τρόπο μας είναι ευκολότερο να επεξεργαστούμε το πλήθος των πληροφοριών που εισπράττουμε σε καθημερινή βάση. Επομένως, οι έννοιες λειτουργούν ως ενότητες της σκέψης μας, οι οποίες βοηθούν στην οργάνωση των εμπειριών μας και στην διασφάλιση μιας βάσης που ωθούν την σκέψη σε γενίκευση και λειτουργία σε ένα ανώτερο επίπεδο (Βακαλούδη, 2014).

Μέσα σε ένα γενικό πλαίσιο οι έννοιες μπορούν να οριστούν ως γενικεύσεις, οι οποίες δημιουργούνται ακολουθώντας κάποιες συγκεκριμένες διανοητικές λειτουργίες, που σχετίζονται με τον τρόπο που αφαιρούνται και ταξινομούνται κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και γνωρίσματα (Ρεπούση, 2004). Με τη γενίκευση σχηματοποιούμε τις έννοιες και με τη διάκριση τις ξεχωρίζουμε. Η σημασία που αποδίδεται κάθε φορά στο περιεχόμενο των όρων και των εννοιών της ιστορίας, από τους πιο απλούς που συναντάμε (π.χ. όπλο, εργαλείο κ.λπ., από παλιές εποχές) έως τους πιο περίπλοκους και σύνθετους (π.χ. δρόμος, πόλις κ.λπ.) και τους αφηρημένους (δημοκρατία, επανάσταση, εξέγερση κ.λπ.) δεν είναι κάτι το αυτονόητο, όπως θεωρείται και παρουσιάζεται από τα διδακτικά εγχειρίδια. Είναι αναγκαία και απαραίτητη η ανάλυση και η ερμηνεία των ιστορικών εννοιών με συστηματικό τρόπο μιας και η ενσωμάτωση ειδικού αλφαβητικού γλωσσαρίου στο τέλος του εγχειριδίου, με σκοπό την εξήγηση των ιστορικών εννοιών, δεν επαρκεί για την καλύτερη και πληρέστερη κατανόηση των εννοιών αυτών στην συγκεκριμένη ενότητα (Κυρκίνη, 1999, όπως αναφέρεται στο Βακαλούδη, 2014).

Πρωτίστως, οι έννοιες διευκολύνουν τη γλώσσα, καθώς αυτή με έναν συνοπτικό τρόπο περιγράφει και αναλύει. Πίσω από μία έννοια, αναδεικνύεται η συσσωρευμένη ιστορική εμπειρία και προβάλλεται μια σειρά θεωρητικών και πρακτικών σχέσεων, που η ανάγνωση τους γίνεται δυνατή μέσω της έννοιας (Κάββουρα, 2011).

Κάθε έννοια μπορεί να ανοίγει κάποιους ορίζοντες εμπειριών και θεωριών, όπως ταυτόχρονα μπορεί να κλείνει κάποιους άλλους (Koselleck, 1990). Η έννοια ορίζεται, επίσης, ως «ένα σύνολο γνώσεων, γενικών ή ειδικών, αφηρημένων ή συγκεκριμένων, σχετικών με ένα θέμα, ένα γεγονός, ένα πρόσωπο, μια πράξη, μια ιδιότητα που ανήκει στο φυσικό, βιολογικό ή κοινωνικό, πραγματικό ή φανταστικό κόσμο ενός υποκειμένου» (Μοπιότ, 1993). Προκύπτει από μια νοητική διεργασία η οποία προσδιορίζει, οργανώνει, επιλέγει και συσχετίζει τις παρατηρήσεις, μπορεί να συνοψίσει τις πληροφορίες και τις γνώσεις και έχει ως κύριο μέλημα να αποσαφηνίσει και να κάνει νοητή την κατάσταση στην οποία αναφέρεται. Παράλληλα, μπορεί να είναι ένα κεφάλαιο το οποίο συνεισφέρει στην εννόηση άλλων καταστάσεων που αναφέρονται σε παρελθόντες χρόνους, συγχρονικούς ή και επερχόμενους, καθώς η νοητική της εξουσία δεσμεύει τον άνθρωπο να σκέφτεται, να συσχετίζει και να οργανώνει, να εντάσσει και να διαφοροποιεί, να διευρύνει με βάση την υπάρχουσα δομή (Ρεπούση, 2000).

Το εργαλείο αυτό της νόησης ορίζεται κάθε φορά, ανάλογα με τον επιστημονικό χώρο που απευθύνεται, με διαφορετικό τρόπο. Οι κοινωνικές επιστήμες και πιο συγκεκριμένα η ιστορία, στηρίζονται και αξιοποιούν την θεωρία του E. Cassirer για τις συσχετικές έννοιες καθώς αντιμετωπίζονται ως πολύσημες, ελαστικές και πλαστικές. Επίσης, παρουσιάζουν μια δυσκολία στη δόμησή τους έχοντας πολλά γνωρίσματα και σε διαφορετικό εύρος κάθε φορά. Οι έννοιες στην ιστορία, λόγω και της κατασκευής τους, παραπέμπουν σε ένα σύνολο αλληλουχιών, καθώς φέρουν το βάρος νέων σημασιών που πληθαίνουν μέσα στο χρόνο και έτσι διαφεύγουν της επιδίωξης του ορισμού τους (Ρεπούση, 2002).

Οι ανθρώπινες κοινωνίες του παρελθόντος αποτελούν αδιαφανείς και αχαρτογράφητες πολλές φορές περιοχές από τις οποίες εκλείπει η αμεσότητα που βοηθά στην γνώση και κατανόηση των ιστορικών γεγονότων. Βασικό εργαλείο για την κατανόηση του ιστορικού κόσμου και του παρελθόντος αποτελούν οι ιστορικές έννοιες. Ο Μαρτου (1975) αναφέρει «γνωρίζω ιστορικά, σημαίνει αντικαθιστώ ένα ακατέργαστο δεδομένο, από τη φύση του φευγαλέο, με ένα σύστημα νοητικά επεξεργασμένων εννοιών...». Ο ιστορικός, συνεχίζει ο Μαρτου, δεν μπορεί να πλησιάσει το αντικείμενο του, ακόμα και αν πρόκειται για το πιο βασικό, το πιο απλό, το πιο αντικειμενικό γεγονός χωρίς να του δώσει τον αναγκαίο προσδιορισμό. Δεν έχει την δυνατότητα ν' αναφερθεί σ' αυτό, ακόμα κι αν πρόκειται για κάτι πολύ χειροπιαστό και συγκεκριμένο, εάν δεν του

δώσει πρωτίστως τον κατάλληλο χαρακτηρισμό. Ο ερευνητής αφουγκράζεται το παρελθόν, διαλέγει ένα θέμα μελέτης, σκέφτεται και θέτει ιστορικά ερωτήματα κι αυτή η διαδικασία καθίσταται η πνευματική διεργασία την οποία καθορίζουν τα εννοιολογικά εργαλεία που έχει ο ερευνητής στη διάθεσή του. Οι πληροφορίες του οργανώνονται από τις έννοιες που αυτός διαλέγει και χρησιμοποιεί και τον καθοδηγούν στην ερμηνεία και την γενίκευση των συμπερασμάτων του (Koselleck, 1990, Prost 1996).

Οι έννοιες αποτελούν τα «όπλα», με τα οποία οι ιστορικοί προσπαθούν να ελέγξουν και να βάλουν σε τάξη την «πραγματικότητα», έτσι ώστε να αναδειχθεί η σημασία και η ιδιαιτερότητά της. Στο ιστοριογραφικό έργο υπάρχει πάντα μια απόσταση των εννοιών από τις πραγματικότητες που σηματοδοτούν, ενώ παράλληλα, τις δίνουν μορφή με την δυναμική τους (Κάββουρα, 2011).

Ο ιστορικός οργανώνει τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις του βάσει ενός πλαισίου σκέψης που δημιουργούν οι έννοιες. Αυτές προέρχονται μέσα από την καθημερινή εμπειρία και σχετίζονται με την πολιτική σκέψη, την φιλοσοφική και κοινωνική, καθώς και από τις κοινωνικές επιστήμες. Έχουν τη δυνατότητα να περιγράψουν ένα μεγάλο νοηματικό σύνολο ομοειδών γεγονότων (π.χ. μεγάλες ανακαλύψεις) ή να αναπαραστήσουν μία ιστορική πραγματικότητα εστιάζοντας στην περιγραφή των επιμέρους στοιχείων της καθώς και στις σχέσεις που διαδραματίζονται μεταξύ των γεγονότων, όπως για παράδειγμα η επέμβαση των Μεγάλων δυνάμεων.

Παρατηρούμε, ταυτόχρονα, και έννοιες που έχουν δημιουργηθεί από τους ιστορικούς ή που έχουν προκύψει από την επεξεργασία υπαρχουσών εννοιών όπως π.χ. κλασικισμός, μεγάλες ανακαλύψεις, ουμανισμός, πόλη-κράτος κ.α. Η λειτουργία των εννοιών παρατηρείται και εντοπίζεται σε πολλαπλό επίπεδο: α) εντάσσουν και οργανώνουν τα γεγονότα σε μια ενιαία δομή, β) αποδίδουν έναν χαρακτηρισμό σε ένα γεγονός και το τοποθετούν σε μια ενότητα με κοινά χαρακτηριστικά, γ) παρατηρούν και διαπιστώνουν σχέσεις που είναι κοινές ή συχνά επαναλαμβάνονται στον χώρο και τον χρόνο ανάμεσα σε κατηγορίες πραγμάτων και δ) μπορούν να προχωρούν στην ερμηνεία ιστορικών γεγονότων (Γκίκα, 2014).

3.2 Ιστορικές έννοιες και μάθηση

Έως τα τέλη του 1960, οι ιστορικές έννοιες στο εκπαιδευτικό σύστημα των ευρωπαϊκών χωρών βρίσκονταν σε μια κατάσταση αφάνειας, σχεδόν αόρατες και στο παρασκήνιο. Παρατηρούμε πως ήταν κρυμμένες πίσω από το «γεγονοτολογικό ιστό» το οποίο διέτρεχε το μάθημα της Ιστορίας (Ρεπούση, 2000). Υπήρχε η αντίληψη στην παραδοσιακή διδασκαλία πως οι μαθητές/τριες κατανοούν τις ιστορικές έννοιες χωρίς να χρειάζεται να δοθεί κάποια ιδιαίτερη βαρύτητα στον τομέα αυτό. Έτσι, θεωρούνταν ως κάτι φυσιολογικό να δίνονται ορισμοί, να ζητείται η απομνημόνευσή τους και να αξιολογείται η πιστή αναπαραγωγή τους.

Ο παραδοσιακός τρόπος με τον οποίο γινόταν το μάθημα της ιστορίας, εμφανίζει έντονες δυσλειτουργίες και ιδιαίτερα οξυμένες όταν πρόκειται για την κατανόηση των ιστορικών όρων. Επιπροσθέτως, η εννοιολογική αυτή καθαυτή κατανόηση αναιρείται όταν αναφερόμαστε σε μια κατάσταση που αφορά μία μετωπική, εθνοκεντρική και έχουσα βαρύτητα στην γεγονοτολογική διδασκαλία. Γίνεται με εμφατικό τρόπο αντιληπτό, πως η γνωστική σύγκρουση (cognitive conflict) ανάμεσα στην προϋπάρχουσα και στην προς απόκτηση γνώση, την οποία θεωρούμε ως βασικό και πρωταρχικό στόχο της διδασκαλίας της ιστορίας, δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και οδηγεί αυτόματα στον περιορισμό της νέας γνώσης. Είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα της λέξης «δήμος» στην σχολική ιστορία της Ε΄ δημοτικού. «Οι *δήμοι* στο Βυζάντιο παρουσιάζονται εγκλωβισμένοι ανάμεσα σε ένα γεγονός, τη Στάση του Νίκα, συνδεδεμένοι με το όνομα του Ιουστινιανού», ενώ ταυτόχρονα τα παιδιά έχουν ως προϋπάρχουσα νοητική εικόνα την σύγχρονη έννοια του όρου «δήμος» η οποία βασίζεται στην σημερινή κοινωνική της αναπαράσταση (Ρεπούση, 2000). Ο Λιάκος (2007) αναφέρει πως ένα ιστορικό γεγονός για να μπορέσει να γίνει κατανοητό οφείλει να μεταγραφεί στο γνωστικό κεκτημένο της εποχής και του κοινού στο οποίο απευθύνεται. Για παράδειγμα έννοιες όπως αρχαιότητα, διαφωτισμός, αναγέννηση, καπιταλισμός κ.α. μπορεί να αναφέρονται και να χαρακτηρίζουν εποχές, αλλά ταυτόχρονα εξελίσσεται το ιδεολογικό τους περιεχόμενο.

Με την εμπειρία των χρόνων στα εκπαιδευτικά συστήματα άρχισε να γίνεται φανερή η αναγκαιότητα πως για να επιτευχθεί ο στόχος της ιστορικής κατανόησης έπρεπε να έχει

προηγηθεί η εννοιολογική. Μια πρώτη αναφορά στις ιστορικές έννοιες στα ελληνικά προγράμματα σπουδών του γυμνασίου και του λυκείου γίνεται το 1999. Η αναφορά αυτή είναι γενική, τονίζει και επισημαίνει την σημασία τους, ωστόσο δεν υποστηρίζεται από το σύνολο του προγράμματος. Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, οι έννοιες εισάγονται το 2003, τόσο στην ιστορία όσο και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα με κύριο μέλημα την πραγματοποίηση διασύνδεσης μεταξύ όλων των διδασκομένων γνωστικών αντικειμένων, μέσα από κοινές έννοιες, οι οποίες θα εξετάζονται από το κάθε αντικείμενο από την δική του οπτική.

Ο καταμερισμός των ιστορικών εννοιών γίνεται με το ΑΠ και παίρνοντας υπόψη την ηλικία των μαθητών (Μπούντα, 2006). Έτσι, η διδασκαλία των εννοιών στην ιστορία γίνεται βασικό θέμα το οποίο θα απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα, δίνοντας έμφαση σε δύο κυρίως ζητήματα. Το πρώτο έχει να κάνει με την διερεύνηση της ύπαρξης εννοιών που μπορεί να προσιδιάζουν στην επιστήμη της ιστορίας και το δεύτερο αφορά την αναζήτηση όλων εκείνων των τρόπων που μπορούν να ενισχύσουν την κατανόηση στους μαθητές/τριες των εννοιών-κλειδιών, δηλαδή, των εννοιών που έχουν άμεση αντιστοίχιση στις «θεμελιώδεις ιδέες» του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου όπως αίτιο - αποτέλεσμα, χρόνος, τεκμηρίωση, διαφορά-ομοιότητα, αλλαγή, ανάπτυξη κ.λπ. (Ρεπούση, 2000).

Οι ιστορικές έννοιες συμβάλλουν στην ανάπτυξη μορφών σκέψης όπως η χρονολογική σκέψη, η ιστορική, η ιστορική ερμηνεία και ανάλυση και η ιστορική έρευνα. Προβλέπεται, επίσης, εκτός από τους βασικούς στόχους του μαθήματος της ιστορίας όπως η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης, η επαφή και κατανόηση των βασικότερων εννοιών (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2003).

3.3 Τυπολογίες ιστορικών εννοιών

Η εννοιολόγηση της σχολικής ιστορίας συνδέεται άρρηκτα με τις κοινωνικές λειτουργίες των νεωτερικών και μετανεωτερικών κοινωνιών, αλλά ταυτόχρονα αφορά και τις ίδιες τις ιστοριογραφικές στρατηγικές, τις μεθοδολογικές πρακτικές, καθώς και τις αντιπαραθέσεις σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Στα πλαίσια του ιστορικού στοχασμού προβάλλουν δύο εκ διαμέτρου αντίθετες προσεγγίσεις σε σχέση με τις ιστορικές έννοιες:

- 1) Η παραδοσιακή θετικιστική με προϋποθέσεις επιστημολογία της ιστορίας, η οποία θεωρεί τον ιστορικό λόγο ως μια αυθεντική αντανάκλαση του λόγου όπως αυτός αναδεικνύεται από τις πρωτογενείς πηγές και ως εκ τούτου μια γνήσια απεικόνιση της ιστορικής πραγματικότητας.
- 2) Η αμφιταλαντευόμενη ανάμεσα στην μοντέρνα και τη μεταμοντέρνα θεώρηση της ιστορίας κι αποδεχόμενη την εγγενή διαμεσολάβηση και ιστορικότητα του ιστορικού λόγου, από τις πρωτογενείς πηγές κι από τον ιστοριογραφικό λόγο. Αυτή αντιλαμβάνεται πως η ανακατασκευή του παρελθόντος έχει ως προαπαιτούμενο συγκροτημένα ερμηνευτικά πλαίσια καθώς και το φιλτράρισμα των ιστορικών πληροφοριών μέσα από τα γλωσσικά, νοητικά, επιστημολογικά και ιδεολογικά αντανάκλαστικά του ιστορικού (Κόκκινος, 2003).

Η Αβδελά (1998) θεωρεί πως οι ιστορικές έννοιες δεν είναι οικουμενικές αλλά χαρακτηρίζονται από μια συγκεκριμένη χρονικότητα κι έτσι μπορούν να συνθέσουν μια πολυεπίπεδη πραγματικότητα σε μια απλή αναπαράσταση, αντίστοιχη με το νοητικό τοπίο της περιόδου από την οποία προέρχονται. Έτσι, αυτή η επίγνωση προστατεύει τον ιστορικό από τον αναχρονισμό, ενώ ταυτόχρονα η εννοιολόγηση του ιστορικού λόγου καθίσταται ο συνεκτικός ιστός που συνδέει τις υποθέσεις εργασίας του ιστορικού με τις ιστορικές πηγές, την ιστορική μεθοδολογία και τα ευρήματα της ιστορικής έρευνας.

Ο Chris Husbands τοποθετεί τις ιστορικές έννοιες στις εξής κατηγορίες:

- 1) Στις έννοιες που συνδέονται με τη γλώσσα του παρελθόντος (π.χ. επανάσταση) και στις οποίες παρατηρούνται κατόπιν διαφορετικές διαστρωματώσεις νοήματος
- 2) Στις έννοιες που αναφέρονται στην γλώσσα του ιστορικού χρόνου, όπως π.χ. η έννοια συνέχεια ή αρχαιότητα, που χρησιμοποιούνται ως χρονική αφηγηματική ένδειξη.
- 3) Στις έννοιες που σχετίζονται με την ανάλυση και την ερμηνεία καθώς και με την ιστορική περιγραφή.
- 4) Στις έννοιες που συνδέονται με τη γλώσσα των ιστορικών διαδικασιών και πρόκειται για όρους που δηλώνουν τις οργανωτικές αρχές της ιστορικής γνώσης, τις αρχές που δομούν τον ιστορικό λόγο π.χ. αλλαγή, ομοιότητα κλπ. (Husbands, 2000).

Ο Ρ. J. Lee (1983, όπως αναφέρεται στο Ρεπούση, 2000) διακρίνει τις ιστορικές έννοιες σε δύο βασικούς βαθμούς - τάξεις εννοιών: τις *ουσιαστικές, πρώτου βαθμού, έννοιες* (substantive) όπου εντάσσονται όλες οι έννοιες μέσα από τις οποίες οι ιστορικοί σκέπτονται το παρελθόν και το αφηγούνται και τις *δομικές, δεύτερου βαθμού, έννοιες*, που συνδέονται με τη διαθεματική δομή της ιστορικής εργασίας, την έρευνα, την τεκμηρίωση, τις μεθόδους. Σε αυτές, κατά την άποψή του, συγκαταλέγονται η *αιτιότητα*, η *μαρτυρία*, η *ενσυναίσθηση*, η *αλλαγή*, ο *χρόνος*.

Η Ρεπούση (2004), χωρίζει τις ιστορικές έννοιες σε τρεις κατηγορίες:

1) *Έννοιες μεθοδολογικού χαρακτήρα*, οι οποίες αναφέρονται αρχίζοντας από τον ιστορικό χρόνο και φτάνοντας στην ιδιαίτερη δομή του ιστορικού λόγου: χρόνος, χώρος, αιτιότητα, αλλαγή, συνέχεια, εξήγηση, ερμηνεία, ομοιότητα, διαφορά.

2) *Έννοιες επικοινωνιακού χαρακτήρα*, με τις οποίες οι άνθρωποι σκέπτονται τον κόσμο παρόντα και παρελθοντικό και επικοινωνούν μεταξύ τους: αυτές οι έννοιες συγκροτούν το ιστορικό κείμενο του εγχειριδίου μαζί με χρονολογίες, ονόματα, γεγονότα. Κάθε ιστορική περίοδος, το εκάστοτε ιστορικό αντικείμενο –τεκμήριο, ή η οπτική ανάγνωσής του προβάλλει κάποιες από αυτές τις έννοιες και αναδεικνύει την κεντρική τους θέση για την ιστορική κατανόηση. Τέτοιες έννοιες είναι δομημένες, θεματικά ή χρονολογικά, όπως π.χ. για τη ρωμαϊκή περίοδο οι έννοιες αυτοκρατορία, επέκταση, κράτος, οργάνωση, για τη βιομηχανική εποχή, τεχνική πρόοδος, εκβιομηχάνιση (ανακαλύψεις).

3) Τρίτο και τελευταίο είδος εννοιών είναι εκείνες που χαρακτηρίζονται ως *οργανωτικού χαρακτήρα*, όπως Αρχαιότητα, Βυζάντιο, Μεσαίωνας, Νεότεροι Χρόνοι, που σηματοδοτούν μια ιστορική περίοδο και φωτίζουν ταυτόχρονα ένα σύνολο σχέσεων, αξιών, ιδεών, γεγονότων, δραστηριοτήτων του ανθρώπου διαφοροποιημένων στον χώρο και τον χρόνο.

Συμπερασματικά η ιστορική γνώση και η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης έχει άμεση συνάρτηση με την κατανόηση των ιστορικών εννοιών καθώς και με την αξιοποίηση της ιστορικής γλώσσας (εννοιολογικό οπλοστάσιο, λεξιλόγιο). Γίνεται εύκολα αντιληπτό η κεντρική θέση και η σημασία της εννοιολόγησης στη διαδικασία δόμησης της ιστορικής γνώσης.

3.4 Η ερμηνευτική προσέγγιση της ιστορίας μέσω της έννοιας της «αιτιότητας»

Η ερμηνεία της ιστορίας δεν αποτελεί μια εύκολη υπόθεση και δεν επιτυγχάνεται με τον ίδιο τρόπο που αυτό συμβαίνει στις φυσικές επιστήμες. Κι αυτό, γιατί στις φυσικές επιστήμες ισχύουν γενικοί νόμοι σε αντίθεση με ιστορία και ως εκ τούτου ο ιστορικός δεν μπορεί να ανακαλύψει εύκολα τις σχέσεις αιτίων και αποτελεσμάτων. Η ιστορία επιπροσθέτως, έχει ενδιαφέρον για πολλές ιδιαίτερες προσωπικότητες, γεγονότα και τόπους και στερείται της δυνατότητας να προβεί σε γενικεύσεις, όπως γίνεται με τις θετικές επιστήμες. Συνεπώς, ο ιστορικός δεν έχει την δυνατότητα να προβλέψει τι θα συνέβαινε, αν δεν υπήρχαν κάποια συγκεκριμένα αίτια τα οποία προκάλεσαν ένα γεγονός. Αυτό που θα μπορούσε να υποθέσει είναι πως χωρίς κάποιο συγκεκριμένο αίτιο δεν θα υπήρχε κάποιο συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Schoeman, 2007).

Ο Λιάκος (2014) αναφέρει πως η ιστορία δεν αποτελεί φωτογραφική απεικόνιση ή μία απλή διαδικασία συλλογής και περιγραφής γεγονότων, αλλά προσπάθεια ανακάλυψης της αιτιώδους σχέσης και της αιτιακής σύνδεσης των πεπραγμένων του παρελθόντος. Ό, τι έλαβε χώρα κατά το παρελθόν, δεν συνεπάγεται αυτόματα και την αιτία. Κι ακριβώς αυτή η προσπάθεια σύνδεσης της αιτίας και του αποτελέσματος αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα που εντοπίζονται στην ιστορική κατανόηση των μαθητών/τριών. Η αιτιακή σύνδεση των γεγονότων, ως διαδικασία, απαιτεί ορθολογικό τρόπο σκέψης. Αυτό προϋποθέτει από την πλευρά μας να ερευνούμε την ιστορία βασιζόμενοι/ες στον ορθολογικό τρόπο σκέψης κι όχι να αντιμετωπίζουμε τις κοινωνίες του παρελθόντος ως ορθολογικά συστήματα.

Έτσι, όταν μιλάμε για την έννοια της αιτιότητας στην ιστορία αναφερόμαστε σε μια περίπλοκη κατάσταση, καθώς υπάρχουν αίτια που ερμηνεύονται από επιστημονικούς νόμους αλλά και αίτια που σχετίζονται με την ανθρώπινη συμπεριφορά. Ταυτόχρονα, παρατηρούνται και αλληλουχίες γεγονότων που δεν προκαλούνται από τα κίνητρα των συμμετεχόντων, ούτε ακουμπούν πάνω σε γενικούς νόμους των φυσικών ή κοινωνικών επιστημών. Ο ιστορικός, όταν έρχεται αντιμέτωπος με τέτοιες περιπτώσεις, οφείλει να λάβει υπόψη του ένα αίτιο ή συνδυασμό πολλών αιτίων που οδήγησαν σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Stanford, 1996, Newton, 2001, στο Βακαλούδη, 2014).

Ως ορισμό της αιτιότητας θα μπορούσαμε να δώσουμε τον παρακάτω: « Η κατανόηση των διαφορών ανάμεσα σε μακροπρόθεσμες και βραχυπρόθεσμες αιτίες, η κατανόηση ότι κάποιες αιτίες είναι σημαντικότερες από άλλες, η κατανόηση των διαφορών ανάμεσα σε αναγκαίες και επαρκείς συνθήκες καθώς και της αλληλεξάρτησης μεταξύ διαφορετικών συνθηκών» (Scott, 1990, όπως αναφέρεται στο Αποστολίδου, 2019).

Ο Γιαννόπουλος (1982) κάνει λόγο για «βαθιές» και «ορατές» αιτίες. Στις βαθιές αιτίες συγκαταλέγει τις διάρκειες, τις αναγκαιότητες, τις κανονικότητες και στοιχεία δομής όπως για παράδειγμα η οικονομία, ενώ ορατές αιτίες θεωρεί τις συγκεκριμένες στάσεις των προσώπων που δρουν και εύκολα τις αποδεχόμαστε ως αιτίες. Μια άλλη προσέγγιση κάνει ο Evans (1997) με τον διαχωρισμό των «αναγκαιών» συνθηκών στην ιστορία σε «απόλυτες» και «σχετικές», περιγράφοντας την θέληση των ιστορικών να αναζητούν και να εντοπίζουν περισσότερες από μία και μοναδική αιτία, να τις ιεραρχούν παραθέτοντας τις μεταξύ τους σχέσεις και να αναδεικνύουν την πιο ισχυρή. Η διαδικασία αυτή διευκολύνεται από αρκετές προσεγγίσεις οι οποίες βασίζονται σε διαφορετικές θεωρίες. Η θετικιστική προσέγγιση αποτελεί για παράδειγμα τη βάση πολλών ερευνητών που εστιάζουν στα εμπειρικά δεδομένα και στο ρόλο των μεγάλων ιστορικών μορφών. Η δομική προσέγγιση, επικεντρώνεται στην εξέταση της ιστορίας υπό το πρίσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις οικονομικές και κοινωνικές δομές, αποδίδοντας δευτερεύοντα ρόλο στη δράση των προσώπων. Η μαρξιστική άποψη, με εγγύτητα στη δομική, εστιάζει κυρίως στην ύπαρξη των υλικών και η θεωρία των νοοτροπιών, η οποία επικεντρώνεται στο ζήτημα της ιδεολογίας και του τρόπου ζωής του παρελθόντος (Βακαλούδη, 2014).

Στο πεδίο της διδασκαλίας της ιστορίας στο σχολείο βασικό στόχο αποτελεί η ιστορική κατανόηση από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Ο τομέας της αιτίας και του αποτελέσματος ασχολείται με την ικανότητα των μαθητών να προσδιορίζουν τις αιτίες που συνετέλεσαν στην πρόκληση κάποιων ιστορικών γεγονότων και να εντοπίζουν τους λόγους που οδήγησαν σε συγκεκριμένες δράσεις κι εξελίξεις. Συνδέεται, επίσης, και με την δυνατότητά τους να προσδιορίζουν τις συνέπειες και τα αποτελέσματα των διαφόρων γεγονότων, των πράξεων αλλά και των αλλαγών του παρελθόντος. Προαπαιτούμενο για την επίτευξη του στόχου αυτού είναι η καλλιέργεια της γνωστικής διαδικασίας μέσω της οποίας διευκολύνεται η ανεύρεση αιτιών που σχετίζονται με τα ιστορικά γεγονότα. Όταν μιλάμε για εποικοδομητικό τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, αυτό σημαίνει την μετάδοση και εμπέδωση μιας σωστά

δομημένης ιστορικής γνώσης στους/στις μαθητές/τριες. Οι διεθνείς έρευνες μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως , σπάνια, οι μαθητές/τριες κατακτούν μέσα από τη διδασκαλία τη σωστή μεθοδολογία ή τον ερμηνευτικό χαρακτήρα του μαθήματος. Αντιθέτως, η Ιστορία αντιμετωπίζεται ως ένα προκατασκευασμένο αφήγημα (fixed narrative) του παρελθόντος το οποίο οι μαθητές/τριες καλούνται να θυμούνται και να αναπαράγουν στη διάρκεια της εξεταστικής διαδικασίας (Βακαλούδη, 2014).

Κάποιες από τις σημαντικές δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές/τριες, όταν έρχονται σε επαφή και αξιολογούν τα αίτια, τις συνοψίζουν ο Shemilt (1980), ο Scott (1990) και οι Haydn & Hunt (1997) ως εξής: α) (τα παιδιά) δεν αντιλαμβάνονται τη διάκριση ανάμεσα στα γεγονότα και τα αίτια, β) αδυνατούν να κατανοήσουν την διαφορά ανάμεσα στο αίτιο και το αποτέλεσμα και δυσκολεύονται στην διάκριση των συνδέσεων μεταξύ τους, γ) δίνουν σημασία στους μονο-αιτιακούς παράγοντες κι όχι στους πολύ-αιτιακούς, ενώ, παράλληλα, δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τις διάφορες κατηγορίες αιτιών, όπως είναι τα κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά κλπ., δ) υπάρχει δυσχέρεια στην αναγνώριση των βραχυπρόθεσμων, των μεσοπρόθεσμων και των μακροπρόθεσμων αιτιών και αποτελεσμάτων και ε) φαίνεται πως ευκολότερα αποδέχονται το «αναπόφευκτο» και απορρίπτουν το «τυχαίο», ενώ, ταυτόχρονα, δεν καταφέρνουν να αντιληφθούν την πολυπλοκότητα των κινήτρων στην ιστορία.

Η Αποστολίδου (2019) παραθέτει έναν πίνακα με τις βασικές παρανοήσεις των παιδιών σε σχέση προς την αιτιότητα ως εξής:

- Τα παιδιά δεν θεωρούν σημαντικό γεγονός «όταν κάτι δεν έχει επιδιωχθεί». Η σκέψη των ανθρώπων του παρελθόντος δεν αιτιολογεί τα γεγονότα.
- Οι αιτίες πολύ συχνά προσωποποιούνται και την αποτυχία των δρώντων προσώπων δεν την θεωρούν άξια προς διερεύνηση, σε αντίθεση με την προσέγγιση των ιστορικών που μελετούν «τι άλλο θα μπορούσε να είχε γίνει εναλλακτικά;».
- Συσσωρεύουν αιτίες χωρίς να τις ιεραρχούν.
- Προτιμούν να παραθέτουν τα αίτια με έναν τρόπο «γραμμικό».
- Αναγνωρίζουν τα «βασικά» αίτια μόνο σε «αναγκαίες συνθήκες» και θεωρούν πως οποιοδήποτε άλλο αίτιο που δεν είναι βασικό, δεν αποτελεί αιτιολόγηση.
- Δυσκολεύονται να αντιληφθούν τη διαφορά ανάμεσα στις «προϋπάρχουσες συνθήκες» και τις αιτίες.

Ο Γατσωτής (2020) αναφέρεται, εκτενώς, στην αναμόρφωση του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών της ιστορίας στην Αγγλία και στο μοντέλο αξιολόγησης της προόδου της ιστορικής μάθησης του Alex Ford. Το προτεινόμενο από τον Ford (2016) μοντέλο αξιολόγησης, πρωτίστως, θεωρεί απαραίτητο να προσδιοριστούν μια σειρά από «παρανοήσεις» (misconceptions) που δημιουργούν δυσκολίες στην σκέψη των μαθητών/τριών και τονίζει την αναγκαιότητα από την πλευρά των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν τους μαθητές /τριες να τις υπερβούν. Ως προς την ιστορική αιτιότητα επισημαίνει, για την υπέρβαση των παρανοήσεων και την ικανότητα των μαθητών, τα παρακάτω:

- να μην ταυτίζουν την ιστορική αιτιότητα μόνο με μία αιτία, και δη, βραχυπρόθεσμη, αλλά να είναι σε θέση να εντοπίζουν πλέγματα αιτιών (casual webs) με πολλαπλές και μακροπρόθεσμες αιτίες, έχοντας την δυνατότητα ερμηνείας των σχέσεων αυτών.
- να είναι σε θέση να αναλύουν και να ιεραρχούν τα αίτια με βάση την σημαντικότητά τους.
- ο εντοπισμός και ο προσδιορισμός των αιτιών να μην εξαντλείται μόνο στο επίπεδο των «μεγάλων ανδρών», αλλά, να επεκτείνεται η εξήγηση με βάση την αλληλεπίδραση των δρώντων φορέων, συλλογικών και ατομικών, καθώς και των ιδιαίτερων συνθηκών μέσα στις οποίες λαμβάνουν χώρα οι εξελίξεις.
- να αποφεύγουν την αντίληψη πως οι εξελίξεις είναι αποτέλεσμα κάποιων συγκεκριμένων σχεδίων και ενεργειών, αλλά, να μπορούν να διακρίνουν σκόπιμες και μη συνέπειες.

4. Η αφηγηματική φύση της Ιστορίας

4.1 Ιστορία και αφήγηση

Σύμφωνα με τον Vygotsky η μάθηση αποτελεί την κινητήριο δύναμη για τη δημιουργία νέων δομών και τεκμηρίωσης των παλιών (Vygotsky, 1978). Στην αφήγηση μιας ιστορίας μπορούμε να διακρίνουμε δύο εκφάνσεις, την εξυπηρέτηση της επικοινωνίας και της αναπαράστασης.

Μέσω της αφήγησης πραγματώνεται η μεταβίβαση των πολιτιστικών στοιχείων και της κληρονομιάς της κοινωνίας. Οι μύθοι και οι ιστορίες δημιουργήθηκαν από τις κοινωνίες στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν το πώς ξεκίνησε ο κόσμος, με ποιον τρόπο δημιουργήθηκαν οι άνθρωποι και ποιο ρόλο διαδραματίζουν οι άνθρωποι σε σχέση με τη φύση αλλά και με τους άλλους ανθρώπους. Επιπροσθέτως, πληροφορούν για γεγονότα που συνέβαλαν στο σχηματισμό των πεποιθήσεων και των αξιών της συγκεκριμένης κοινωνίας και διαμορφώνουν τη στάση και την οπτική εκείνων που τις ακούνε. Με αυτόν τον τρόπο η ιστορία λειτουργεί επεξηγηματικά και υπηρετεί στόχους διδασκαλίας και μετάδοσης πληροφοριών, χρησιμοποιώντας την πειθώ. Παράλληλα, η αφήγηση θέτει ως σκοπό την όσο το δυνατόν καλύτερη κατανόηση διαφόρων συμβάντων σε κάθε κοινωνία, καθώς ένας ακροατής αντιλαμβάνεται καλύτερα τις συνθήκες που μειώνουν ή αυξάνουν τις πιθανότητες για επιτυχή επίλυση ενός συγκεκριμένου ζητήματος. Παρέχει επίσης την δυνατότητα να γίνουν αντικείμενα επεξεργασίας σχέδια που ανοίγουν το δρόμο σε μια επιτυχή λύση ενός προβλήματος ή να έρθουν στην επιφάνεια οι αρνητικές συνέπειες συγκεκριμένων πράξεων και γεγονότων. Έτσι, η αφήγηση μιας ιστορίας συνδέεται άμεσα με την πράξη της μάθησης και της αναδόμησης αυτού που είναι ήδη γνωστό (Stein, 1992).

Η αφήγηση συνιστά μια ιστορία, αληθινή ή φανταστική ή κάτι ενδιάμεσο. Συνηθέστερος τρόπος εκφοράς είναι ο προφορικός ή ο γραπτός, καθώς επίσης και με τη χρήση ετεροειδών συμβολικών συστημάτων όπως εκείνα της τέχνης, της νοηματικής γλώσσας ή και των χειρονομιών (Rankin, 2002). Με τον όρο αφήγηση σηματοδοτείται μια γενικότερη αντίληψη για το πεδίο και το σύνολο των σχέσεων που διάφορες συλλογικότητες μετέρχονται, δίκην μηχανισμού, για την απόκτηση γνώσης τόσο για τους εαυτούς τους όσο και για τον κόσμο στον οποίο διαβιούν.

Ένας από τους πιο ενδιαφέροντες ορισμούς της αφήγησης εστιάζει σε μια αλυσίδα γεγονότων που διαδραματίζονται μέσα στον χώρο και τον χρόνο σχετιζόμενα μεταξύ τους αιτιωδώς. (Αποστολόπουλος, 2021). Ο J. Straub (2006) αναφέρει επίσης, πως η αφηγηματική πράξη είναι εγγενής στην ιστορική συνείδηση.

Ένας τρόπος προσδιορισμού της αφηγηματικής ικανότητας μπορεί να αποδοθεί με την ικανότητα της ανθρώπινης συνείδησης να εκτελεί διαδικασίες οι οποίες νοηματοδοτούν το παρελθόν, προκαλώντας ένα χρονικό προσανατολισμό στην σύγχρονη πρακτική ζωή μέσω της ανάμνησης μιας πραγματικότητας που έχει παρέλθει. Σύμφωνα με τον Rüsen, η αφήγηση ιστοριών δεν είναι τίποτα άλλο παρά ο τρόπος με τον οποίο ο φυσικός χρόνος μετασχηματίζεται σε ανθρώπινο και, κατά τον Ricoeur, ο χρόνος γίνεται ανθρώπινος στο βαθμό που εναρθρώνεται μέσω ενός αφηγηματικού τρόπου (Carr, 2008).

Ο Carr (1991) ισχυρίζεται πως είναι πολύ φυσικό οι άνθρωποι να ενστερνίζονται την αφηγηματική δομή των γεγονότων, ατομικών ή κοινωνικών. Η δομή της αφήγησης και ειδικότερα ο επίλογος και η διαμόρφωση που διαρθρώνεται σε μια ακολουθία γεγονότων με την έναρξη, τη μέση και το τέλος μιας ιστορίας, αποτελούν δομικά στοιχεία τα οποία προέρχονται κυρίως από την ενέργεια της εξιστόρησης και όχι από τα ίδια τα γεγονότα. Ο Carr, επίσης, επισημαίνει πως η δράση, η ζωή και η ιστορική ύπαρξη αποτελούν συστατικά του ανθρώπινου κόσμου που δομούνται με αφηγηματικό τρόπο, ανεξάρτητα από την παρουσίασή τους σε λογοτεχνική μορφή. Αυτού του είδους η δομή έχει κυρίως πρακτική και δευτερευόντως αισθητική ή γνωστική αξία. Περιγράφει, αφενός, τον τρόπο ζωής, τον τρόπο που ενεργούν τα δρώντα άτομα και οι κοινωνίες τους και βιώνουν τις εμπειρίες τους, καθώς και την ανθρώπινη ύπαρξη μέσα και σε σχέση με τον χρόνο. Μια αφήγηση, συμπληρώνει ο Carr (1986, 1991, στο Αποστολόπουλος, 2021), περιγράφει εξ αρχής τον κόσμο σαν να ήταν αυτό το οποίο στην πραγματικότητα δεν είναι.

Ο Paul Ricoeur εγκαινίασε τον διάλογο ανάμεσα στην φαινομενολογία και την ερμηνευτική με τις ανθρωπιστικές επιστήμες. Έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στις έννοιες του νοήματος, της υποκειμενικότητας, της αφήγησης, καθώς και των λειτουργιών της στην ιστορία και την λογοτεχνία. Η επιστημολογική ρήξη, μεταξύ της ιστορικής αφήγησης και της μυθοπλασίας δομείται με τις επιστημονικές διαδικασίες, όπως τις αιτιακές αποδόσεις-εξήγηση, τις συλλογικές ολότητες και τον χρόνο. Η εστίαση σε

αυτού του είδους των αναλύσεων ανέδειξε την αφήγηση σε ένα κομβικό και αναπόφευκτο στοιχείο της ιστορικής γνώσης (Κάββουρα, 2010). Σκιαγράφησε με εύστοχο και εύσχημο τρόπο την αφηγηματική παραγωγή σε όλες τις μορφές της, μυθιστορηματικές και ιστοριογραφικές. Το αφηγηματικό έργο είναι έργο μετασχηματιστικό, με επιλεκτική και συνθετική διάσταση, που συμβάλει στην κατανόηση της ιστορίας. Δεν πρόκειται για μια απλή θέαση των γεγονότων, πραγματικών ή φανταστικών, αλλά για την πρόταξη σε σχέση με αυτά και για την επανάκτησή τους ως ένα ταξινομημένο σύνολο που γίνεται κατανοητό *a posteriori*. Τα «γεγονότα» δεν νοηματοδοτούνται μόνο επειδή συμβαίνουν, άλλες υπάρχουν φορές που δεν γίνονται ούτε καν αντιληπτά, καθώς καθίστανται γεγονότα στην αναδρομική «αναγκαιότητα» που η αφηγούμενη ιστορία φέρνει στην επιφάνεια, μέσα από τη μετασχηματιστική της πορεία (Ricoeur, 1983).

Ο Hayden White , κορυφαίος εκπρόσωπος της γλωσσολογικής στροφής στην ιστορία, συζητά και αναλύει την ιστορική σκέψη τεσσάρων ιστορικών του 19ου αιώνα και τεσσάρων φιλοσόφων της ιστορίας, στο έργο του *Metahistory*. Τοποθετεί την αφήγηση σε μια περίοπτη θέση εννόησης κι όχι σε δευτερεύουσα (Κάββουρα, 2010). Στο δεύτερο έργο του, *The Content of the Form*, επικεντρώνεται πάνω στην αφηγηματικότητα της σύγχρονης ιστοριογραφίας κατά το 19ο και 20ο αιώνα. Με την ανάλυσή του από τη μια δημιουργεί τις προϋποθέσεις απεξάρτησης της ιστοριογραφίας από τις ακαμψίες της αντανακλαστικής επιστημολογίας της παραδοσιακής ιστοριογραφίας, παράλληλα όμως οδηγεί σε έναν σχετικισμό και προχωρά σε μία ταύτιση του ιστορικού λόγου με τη λογοτεχνική αφήγηση. Ωστόσο σε μεταγενέστερα κείμενά του αναφέρει ότι το φανταστικό στοιχείο της αφηγηματικής κατασκευής δεν είναι αυθαίρετο, αλλά ενσωματώνει το πραγματικό και ότι τα ιστορικά αφηγήματα, δεν κατασκευάζουν, αλλά νοηματοδοτούν ποικιλοτρόπως το παρελθόν. Όμως και πάλι θεωρεί ότι η Ιστορία είναι ένα είδος μυθιστοριογραφίας, η ιστορική ερμηνεία είναι αυτοαναφορική, αφού δεν είναι δυνατή η διάκριση μεταξύ της αλήθειας και του ψεύδους και ότι το μεταϊστορικό στοιχείο διαβρώνει κάθε αίτημα αντικειμενικότητας στην προσέγγιση του παρελθόντος» (Μπούντα, 2006).

Ο Husbands (2000) υποστηρίζει πως οι αφηγήσεις αποτελούσαν διαχρονικά ένα σημαντικό μέσο που βοηθούσε στην κατανόηση του παρελθόντος από τους περισσότερους πολιτισμούς. Η σύγχρονη ιστορική σκέψη αντιλαμβάνεται το παρελθόν σαν κάτι διαφορετικό από την ιστορία. Οι σύγχρονες κοινωνίες δεν γίνεται να

σημασιοδοτήσουν με την δική τους οπτική τις εμπειρίες των ανθρώπων του παρελθόντος. Πολύ συχνά αναφερόμαστε στο παρελθόν ως πηγή διδακτισμού και ηθικολογίας, ηρωικών πανηγυρισμών και θριαμβολογίας με έντονο το στοιχείο του εθνοκεντρισμού. Επίσης, το παρελθόν λειτουργεί ως βάση για την μνημόνευση περιόδων προόδου ή παρακμής, για την ανάδειξη ιδιότροπων ή εκκεντρικών προσωπικοτήτων.

Ο ιστορικός λόγος, όμως, χρειάζεται ως συμπληρωματικά στοιχεία και την αφηγηματική και την παραδειγματική σκέψη. Το παρελθόν αποκτά σχήμα από τις αφηγηματικές περιγραφές που μας δίνουν ικανοποίηση χάρη στην λογική συνεκτικότητα και την συνάφεια με τα κατάλοιπα του παρελθόντος. Τα αφηγηματικά σχήματα αποτελούν μέρος του τρόπου σκέψης μας για το παρελθόν και είναι κοινό χαρακτηριστικό τόσο των επιστημόνων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, φυσικά με τις ανάλογες διαφοροποιήσεις. Πολύ σημαντική είναι και η διαφοροποίηση που γίνεται μέσα από τα αφηγηματικά σχήματα ανάμεσα στην ιστορία και την χρονογραφία. Στην χρονογραφία έχουμε καταγραφή γεγονότων με τρόπο άτακτο και ασύνδετο, ενώ η ιστορική αφήγηση ταξινομεί τα γεγονότα και τα οργανώνει με τρόπο που οδηγεί στην σημασιοδότησή τους (Husbands ,2000).

Η αξία της ιστορικής αφήγησης δεν χαρακτηρίζεται μόνο από την προσφορά της στην επιστήμη αλλά και η απαξίωσή της με κύριο εκφραστή τον Braudel, κορυφαίο εκπρόσωπο των *Annales*, ο οποίος συνδέεται απόλυτα με την απόρριψη της γεγονотоλογικής ιστορίας και την διαφοροποίηση από την ιστοριογραφία του Ranke. Οι *Annales* έθεσαν στο κέντρο της ιστορικής τους μελέτης τις «κοινωνίες των ανθρώπων» και ανέδειξαν την προσωπικότητα του ιστορικού και τις πρωτοβουλίες του στη βάση των ερωτημάτων που θέτει για το παρελθόν. Απέναντι στην πολιτική, στρατιωτική και διπλωματική ιστοριογραφία αντιπαρατέθηκε η ιστορία των κοινωνικών ομάδων, των νοοτροπιών, των οικονομικών μηχανισμών. Αυτή η θεμελιακή μεταβολή οδήγησε στην δημιουργία μιας ιστορίας ερμηνευτικής και εννοιολογικής, μιας ιστορίας που εστιάζει στην εξήγηση και όχι στην αφήγηση.

Ο Braudel δεν στοχοποιεί μόνο την αφηγηματική μορφοποίηση της ιστορίας, αλλά υποβαθμίζει και την εγκυρότητα του γεγονότος (Braudel, 1969). Σχεδόν μια 25ετία διήρκησε η διαμάχη σχετικά με την αξία ή την απαξία της ιστορικής αφήγησης με την

κατάληξη στο συμπέρασμα ότι κάθε ιστορία «συμβαντολογική, δομική, ποσοτική, ιστορία-πρόβλημα τοποθετείται στην τάξη της αφήγησης» (Κάββουρα, 2010).

4.2 Η ιστορική αφήγηση ως διδακτική πρακτική στην σχολική τάξη

Η ιστορία απαιτεί μια ξεχωριστή προσέγγιση αντίληψης και κατανόησης του κόσμου τόσο στο παρόν όσο και στο παρελθόν. Η Διδακτική της ιστορίας έχει ως βασικό της σκοπό την ανάδειξη των τρόπων που διαφωτίζουν την μελέτη του ιστορικού γίνεσθαι. Αυτό γίνεται δυνατό με την συνεχή αναζήτηση, καταγραφή και ανάλυση των τρόπων που μετέρχονται οι εκπαιδευτικοί στην διαδικασία αλληλεπίδρασης με τους μαθητές. Ταυτόχρονα εστιάζει και στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν και αναπαριστούν τον κόσμο της ιστορίας και αξιολογεί τα αποτελέσματα που ευνοούν την μάθηση. Η στόχευση δεν σταματά μόνο στην αποκόμιση γνώσεων και τρόπων σκέψης, αλλά επιδιώκει την ανάδειξη ενός συνόλου κοινωνικών αξιών που θα γίνουν αποδεχτές από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, ο αφηγηματικός χαρακτήρας της ιστορίας έχει καταστεί ένας κοινός κώδικας, τον οποίο αποδέχεται και χρησιμοποιεί σε εκτεταμένο βαθμό η επιστημονική κοινότητα των ιστορικών και το γεγονός θεωρείται πως έχει έναν κομβικό ρόλο που αναδεικνύει κάθε ιστορική προσέγγιση. Το γεγονός έχει μια άμεση εξάρτηση από την αφήγηση, καθώς παρουσιάζεται η πλοκή, και έτσι καθιστά δυνατή την σύνδεση του νήματος της αφηγηματικής κατανόησης με την επιστημονική εξήγηση. Συνδέεται και γίνεται κατανοητή, δηλαδή, η ιδιότητα του αφηγούμενου γεγονότος με τις διανοητικές ενέργειες και πειθαρχίες που επιτελεί ο ιστορικός, καθώς πραγματώνει την επιστημολογική ρήξη με τη μυθοπλασία (Κάββουρα, 2010).

Από την χρήση των αφηγηματικών τεχνικών προκύπτει μια δυσκολία που σχετίζεται με την παράδοση του πλήρους ελέγχου στην διαμόρφωση του νοήματος από τον εκπαιδευτικό (Husbands,2000) . Κατά την εξιστόρηση, ο εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να κατευθύνει και να αναδείξει τα σημεία του μαθήματος που θεωρεί αυτός ως σημαντικά. Είναι στην δική του ευχέρεια να συμπεριλάβει τους χαρακτήρες που θέλει αυτός, να χρησιμοποιήσει την γλώσσα που θα τον βοηθήσει να οδηγήσει ένα γεγονός στο σημείο που θέλει αυτός και ουσιαστικά, κάθε επιδέξιος αφηγητής έχει την «εξουσία» να διαμορφώνει αντιδράσεις και να κλιμακώνει μια συναισθηματική

φόρτιση προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Η επιβολή μιας συγκεκριμένης δομής στα γεγονότα, πιθανότατα στερεί την δυνατότητα αναφοράς κάποιων άλλων ερμηνειών. Οι αφηγήσεις μπορούν να δημιουργήσουν σύγχυση και να καταστήσουν δυσδιάκριτα τα όρια ανάμεσα στο γεγονός και την μυθοπλασία. Υπάρχει η δυνατότητα να οδηγήσουν στην άκριτη αποδοχή αποκλείοντας την αμφισβήτηση. Όλα αυτά έρχονται σε πλήρη αντίθεση με το είδος της διδασκαλίας της ιστορίας που ακολουθεί η εκπαιδευτική κοινότητα.

Στον αντίποδα, μπορούμε να διακρίνουμε τη δυνατότητα που έχει ο αφηγητής να εξάψει την φαντασία των μαθητών του, να δημιουργήσει μια εικόνα του παρελθόντος με παραστατικότητα και αμεσότητα και να προκαλέσει το έντονο ενδιαφέρον για το μάθημα. Τα μυθοπλαστικά στοιχεία της αφήγησης δημιουργούν ερωτήσεις και κίνητρα περαιτέρω έρευνας. Οδηγούν στην ανάπτυξη της σκέψης για το παρελθόν και αφυπνίζουν την περιέργεια, προκαλώντας τη συμμετοχή του ακροατή στη δομή του μύθου και συμβάλουν στην ανάπτυξη νοημάτων ή την διατύπωση ερμηνειών. Η αφήγηση υπόκειται, βέβαια, σε συγκεκριμένες υποχρεώσεις και περιορισμούς. Δεν υποκαθιστά σε καμία περίπτωση το δομημένο παρελθόν της λογικής και της αιτιότητας, των επιχειρημάτων και των συνθέσεων. Ταυτόχρονα, ο αφηγητής/ η αφηγήτρια οφείλει να στηρίζεται στα τεκμήρια, τα οποία οριοθετούν με σαφήνεια το εύρος των πιθανών αφηγήσεων και να επιμένει στην ακρίβεια των στοιχείων της ιστορικής καταγραφής που είναι κοινώς αποδεκτά, αποκλείοντας την περίπτωση νόθευσης των συμπερασμάτων του. Η αξιοπιστία του ταυτίζεται και με την επίγνωσή του ότι η αφήγησή του/της δεν είναι η μοναδική και με την υποχρέωση να αφήνει ανοιχτή την πιθανότητα της ύπαρξης κι άλλων εκδοχών της ιστορίας που αφηγείται.

Ο Husbands ισχυρίζεται ότι η αφήγηση αποτελεί το μέσο για να επιτευχθεί ένας σκοπός, συγκεκριμένα της συγκρότησης της ιστορικής κατανόησης και αυτό εξαρτάται από τον κάθε μαθητή και την κάθε μαθήτριά. Εν ολίγοις, το «αφηγηματικό πλαίσιο της σκέψης» αποτελεί βασικό εργαλείο της διδασκαλίας και της μάθησης της ιστορίας, εφαρμόζοντας όμως πάντα ως προαπαιτούμενο κι από τις δυο πλευρές (δάσκαλος και μαθητής) την υποχρέωση σε σχέση με την λογική της αφήγησης (Husbands,2000).

Οι Barton και Levstik (2007) υποστηρίζουν πως στην εκπαίδευση, οι αφηγήσεις ενεργοποιούν τους μαθητές σε μια διαδικασία που συμβάλει στην ανάπτυξη της

κριτικής τους σκέψης εξασκώντας συγκεκριμένες νοητικές λειτουργίες. Οι λειτουργίες αυτές κινητοποιούν την παραγωγή και τη διατύπωση ατομικών συλλογισμών και ερμηνευτικών σχημάτων. Μέσα από τα αφηγήματα, τα υποκείμενα της μάθησης μπορούν να οδηγηθούν σε συνδέσεις και να καταστήσουν δυνατή, με συγχρονικό ή διαχρονικό τρόπο, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ διαφορετικών ιστορικών, πολιτισμικών και κοινωνικών πλαισίων. Η ιστορική εκπαίδευση αναγνωρίζοντας την αξία των αφηγημάτων, προχωρά στην αξιοποίηση αυτών των δυνατοτήτων των αφηγημάτων και μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών με την ιστορική γνώση, χαράσσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις, αφενός, για την ανάπτυξη και καλλιέργεια της ιστορικής τους σκέψης και της ιστορικής τους συνείδησης και, αφετέρου, για τη διαμόρφωση της ιστορικής τους ταυτότητας και την συγκρότηση ενός πλαισίου κατανόησης τόσο του εαυτού τους όσο και των άλλων (Barton & Levstik, 2007).

Βέβαια, οι ιστορικές αφηγήσεις δεν συνοψίζουν το σύνολο των γεγονότων και τεκμηρίων ενός ιστορικού ζητήματος που έχουμε στη διάθεσή μας, αλλά ούτε και το σύνολο των δρώντων προσώπων. Είναι αναγκαία η κατανόηση στον χώρο της εκπαίδευσης από το μαθητικό δυναμικό αυτής της επιλεκτικότητας που διακατέχει τις αφηγηματικές παρουσιάσεις του παρελθόντος, καθώς και η αναζήτηση εναλλακτικών ιστοριών και οπτικών για το παρελθόν, οι οποίες επισημαίνουν και καταδεικνύουν τη δράση και άλλων προσώπων ή κοινωνικών ομάδων (δίνοντας έμφαση σ' αυτούς που η σχολική ιστορία συνήθως τοποθετεί σε μια διάσταση λήθης ή ακόμα και αφάνειας).

Μια ακόμα σημαντική παράμετρο στην οποία θα πρέπει να ανατρέχουν οι μαθητές, όταν αλληλεπιδρούν με τις αφηγήσεις στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ιστορίας είναι ότι, παρά το γεγονός πως αυτές αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για την κατανόηση των γεγονότων, δεν συνεπάγεται πως οδηγούν στην πλήρη ταύτιση με την ίδια την ιστορία, επειδή η δόμησή τους προέρχεται από συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες ατόμων που καθορίζουν τις πτυχές των γεγονότων που θα βγουν στο προσκήνιο, από ποια ιστορικά πρόσωπα θα αναδειχθούν και θα περιληφθούν στην αφήγηση, την αρχή και το τέλος των γεγονότων. Συνεπώς, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι οι αφηγήσεις εμπεριέχουν το στοιχείο της σκοπιμότητας. Αν και η χρήση τους ως εργαλείων διαμεσολάβησης της γνώσης του παρελθόντος είναι συνηθισμένη στην ιστορική εκπαίδευση, δεν δύναται οι ίδιες να χαρακτηριστούν ως ταυτόσημες της ιστορίας (Barton, 2008).

5. Γλωσσική κατανόηση

5.1 Η φύση της ανάγνωσης

Η σύγχρονη κοινωνική αντίληψη θεωρεί πως η γνώση συνδέεται αναπόσπαστα με την κατάκτηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής, κι αυτό αποτελεί βασική προϋπόθεση κάθε οργανωμένης κοινωνίας. Οι δυσκολίες, οι ελλείψεις και οι αδυναμίες που παρατηρούνται σε ένα αξιοπρόσεκτο μέρος του πληθυσμού το οποίο αδυνατεί να αφομοιώσει αυτές τις δεξιότητες, δημιουργεί προβληματισμούς σε εκπαιδευτικούς θεσμούς, επιστημονικούς κλάδους, οργανισμούς και πολιτικούς φορείς. Ταυτόχρονα αναδεικνύει τις διαφορετικές δυνατότητες και κανάλια μάθησης σε ατομικό επίπεδο όσο και την πολυπλοκότητα και αλληλεπιδραστικότητα των παραγόντων που εμπλέκονται στην κατάκτησή αυτών των δεξιοτήτων (Rayner & Pollatsek, 1989, όπως αναφέρεται στο Πόρποδα, 2002).

Ένας απλός κι εύκολα κατανοητός ορισμός που θα μπορούσε να χαρακτηρίσει την ανάγνωση είναι ότι αποτελεί τη μετατροπή τού γραπτού κώδικα σε φωνολογικό με τη συνδρομή της σημασιολογικής μνήμης για την κατανόηση των λεξιλογικών εννοιών. Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), η ανάγνωση αποτελεί μια «δομημένη σύνθεση δύο λειτουργιών, της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης» η οποία καταδεικνύει τη διττή θεώρηση της ανάγνωσης «ως γνωστικής λειτουργίας και διαδικασίας επεξεργασίας πληροφοριών.» Η ικανότητα της ανάγνωσης εκτός από πολύπλοκη νοητική λειτουργία θεωρείται και μια αναγκαία κοινωνική δεξιότητα στις σύγχρονες κοινωνικοπολιτισμικές δομές. Ο Βάμβουκας (2016) αναφέρει πως η ανάγνωση δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σύνολο υποδεξιοτήτων που διδάσκονται και μαθαίνονται ιεραρχικά και διαδοχικά η μία με την άλλη, αντιθέτως, αποτελεί μια διαδικασία ολιστική. Στη διαδικασία αυτή εμπλέκονται διάφορες κριτικές λειτουργίες και δεξιότητες, όπως αντιληπτικές, αισθητηριακές, μνημονικές και φωνολογικές.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, εν γένει, δομείται και στηρίζεται σε προγράμματα μάθησης που έχουν ως βασικό άξονα ανάπτυξης τους γλωσσικούς πόρους γνώσης. Επομένως, για την επιτυχή εκπαιδευτική μαθησιακή εξέλιξη των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών στα εκπαιδευτικά συστήματα, η αναγνωστική κατανόηση καθίσταται προϋπόθεση και οι ικανότητες της αποτελεσματικής και απρόσκοπτης κατανόησης κειμένων αποκτούν τα χαρακτηριστικά ισχυρού κριτηρίου προβλεψιμότητας για την ακαδημαϊκή εξέλιξη.

Τα National Reading Panel [NRP] και το National Institute of Child Health and Human Development [NICHD] (2000), όπως παρουσιάζεται στο άρθρο των Applegate, Applegate, & Modla (2009), επισημαίνουν ότι η ανάγνωση είναι μια εμπρόθετη γνωστική διαδραστική διαδικασία μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου. Όμως, για να μπορέσει να διαβάσει κάποιος θα πρέπει να «εκπαιδευτεί» με τέτοιο τρόπο τον εγκέφαλό του, ώστε να το κάνει δυνατό, καθώς η ανάγνωση είναι μια επίκτητη ανθρώπινη ικανότητα, που έχει πολλά κοινά σημεία με την ομιλία και μοιράζεται κοινούς λεξικούς, γραμματικούς, συντακτικούς και κειμενικούς κανόνες.

Ένας άλλος τρόπος περιγραφής της αναγνωστικής διαδικασίας μπορεί να είναι η αναγνώριση των οπτικών συμβόλων που επιτελείται πάνω σε ένα γνωστικό υπόστρωμα κατάκτησης του ορθογραφικού συστήματος και η μετασχηματιστική τους αντιστοίχιση σε φωνολογικά δεδομένα και παραστάσεις. Κατόπιν, η αντιστοίχιση αυτή έχει ως προαπαιτούμενο την πρόσβαση σε ένα σημασιολογικό υπόβαθρο απομνημονευμένου υλικού από όπου ανασύρονται νοηματοδοτημένες πλέον οι αποκωδικοποιημένες φωνηματικά γραφηματικές αναπαραστάσεις (Πόρποδας 2002, Βάμβουκας, 1994).

Η Καζάζη (2003) επισημαίνει πως ο σκοπός της ανάγνωσης λαμβάνει χώρα σε πέντε επίπεδα: α) της επικοινωνίας, όταν ο αναγνώστης μέσω της αποκωδικοποίησης ερμηνεύει το κείμενο που έχει γράψει ο συγγραφέας, β) της μάθησης, με σκοπό ο αναγνώστης να αποκτήσει γνώσεις, γ) της άντλησης πληροφοριών, με αξιοποίηση των γνώσεων οι οποίες ενυπάρχουν στον αναγνώστη, δ) της ευχαρίστησης που αποκομίζει το άτομο μέσα από το κείμενο και ε) του ενδιαφέροντος, όταν το άτομο διαβάζει κείμενα που ικανοποιούν τα ενδιαφέροντά του θέτοντας ως προτεραιότητα την αυτοενημέρωση ή και την ικανοποίηση της περιέργειάς του. Έτσι, προκύπτει πως η ανάγνωση αποτελεί μία περίπλοκη γνωστική διαδικασία, διόλου μονοδιάστατη, αλλά και μια διαδικασία που δεν είναι εύκολο να αποσαφηνιστεί, καθώς έχει ως προαπαιτούμενο την ενεργοποίηση και την αλληλεπίδραση πολλών επιμέρους και συσχετιζόμενων διαδικασιών (Αϊδίνης, 2012).

Ο Vygotsky (1993) αναφέρει ότι η αναγνωστική επεξεργασία του γραπτού λόγου δίνει το έναυσμα για την άνοδο σε ένα ανώτερο επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης και έχει ως βασική προϋπόθεση την ωρίμανση της έκδηλης γνώσης, ενώ παράλληλα προαπαιτεί δύο βασικές λειτουργίες αφαίρεσης, γιατί σε αντιδιαστολή με τον

προφορικό λόγο δεν προβάλλει με «φυσικό τρόπο» μέσα από την κοινωνική δυναμική μιας γλωσσοεπικοινωνιακής περίπτωσης. Το παιδί, σε αυτό το πλαίσιο, οφείλει να αφαιρέσει την «υλική» υπόσταση της προφορικότητας του λόγου που συντελείται στο επίπεδο των ψυχολογικών διαδικασιών (ήχοι, μουσικότητα, τονικότητα) και να μεταβεί σε μία παραστατικοποιημένη γλώσσα. Η δεύτερη αφαιρετική λειτουργία έχει να κάνει με τα κίνητρα της γλωσσικής επεξεργασίας του γραπτού λόγου και την συνειδητότητα τους, τα οποία δεν παρουσιάζονται ως «φυσική αναγκαιότητα» αλλά ως μια καθοδηγούμενη τοποθέτηση απέναντι στη γραπτή απεικόνιση της γλώσσας.

Ο Alderson (2000) στα πλαίσια μιας μελέτης για την αξιολόγηση της ανάγνωσης αναφέρει δύο διαστάσεις της. Θεωρεί πως η ανάγνωση αποτελεί την διαδικασία και το αποτέλεσμα της αναγνωστικής διαδικασίας ως το προϊόν της. Ως διαδικασία ορίζει την αλληλεπίδραση που αναπτύσσει ο αναγνώστης με το κείμενο, κατά την οποία στοχάζεται, οδηγείται στην ανάκληση προηγούμενων γνώσεων, εγείρει προσδοκίες, οδηγείται σε μια διαδικασία συναισθηματικής εμπλοκής, υποθέτει ή συσχετίζει γεγονότα. Ο προσωπικός χαρακτήρας δηλώνεται με έντονο τρόπο στην διαδικασία, έχει δυναμική και είναι πρωτίστως εσωτερικευμένη και άδηλη. Επίσης, έχει τη δυνατότητα να μεταβάλλεται ανάλογα με τον χρόνο, το περιβάλλον και τη διάθεση. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως η διαδικασία εξαρτάται από διάφορες μεταβλητές ακόμα και για το ίδιο άτομο, κι ως εκ τούτου, εύκολα συνάγεται το συμπέρασμα ότι όλα τα άτομα δε διαβάζουν με τον ίδιο τρόπο. Η κατανόηση θεωρείται πως είναι το παραγόμενο προϊόν της ανάγνωσης, τι δηλαδή έχει καταλάβει ο αναγνώστης μέσα από την αναγνωστική διαδικασία. Αυτό διαφέρει από αναγνώστη σε αναγνώστη, αν και η αξιολόγηση του παραγόμενου προϊόντος συχνά πραγματοποιείται σε σύγκριση με το κείμενο.

Για μια επιτυχή ανάγνωση θεωρείται ως προαπαιτούμενο η κατάκτηση των βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων, όπως η φωνολογική ενημερότητα, η αποκωδικοποίηση, η ευχέρεια και η γνώση του λεξιλογίου. Πλήθος ερευνητικών μελετών, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε βάθος χρόνου, στηρίχθηκαν πάνω σε αυτές τις δεξιότητες και οδήγησαν στην ανάπτυξη κατάλληλων διδακτικών προγραμμάτων για την πληρέστερη καλλιέργειά τους. Παράλληλα, έγινε αποδεκτή και η σημασία των ανώτερων αναγνωστικών δεξιοτήτων, όπως των στρατηγικών κατανόησης και μετακατανόησης,

για την πληρέστερη ανάγνωση (Van den Broek, Kendeou, et al., 2005; Oakhill, Cain, & Bryant, 2003, Paris & Paris, 2003, Snow, 2002, NRP, 2000).

5.2 Αναγνωστική κατανόηση

Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών που υποστηρίζουν πως η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί μια πολύπλοκη και πολυεπίπεδη διαδικασία, η οποία δεν έχει αποσαφηνιστεί σε όλο της το εύρος στις πολυάριθμες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία σαράντα χρόνια (Israel & Duffy, 2009).

Ένας απλός τρόπος διατύπωσης του ορισμού της κατανόησης ως τη διαδικασία της ανάγνωσης είναι αυτός που υποστηρίζει πως υπάρχουν περιπτώσεις που οι αναγνώστες διαβάζουν τις γραμμές τού κειμένου, σε κάποιες άλλες περιπτώσεις διαβάζουν ανάμεσα στις γραμμές και κάποιες άλλες φορές διαβάζουν πέρα ή πίσω από τις γραμμές. Από τα παραπάνω προκύπτει πως η επαρκής αναγνωστική κατανόηση έχει ως προαπαιτούμενο τόσο τη συνδρομή των «από κάτω προς τα πάνω» κατώτερων δεξιοτήτων ανάγνωσης όσο και των «από πάνω προς τα κάτω» ανώτερων δεξιοτήτων ανάγνωσης (Landi, 2009).

Η ανάγνωση αποτελεί μια γνωστική διαδικασία μέσω της οποίας τα υποκείμενα επεξεργάζονται τις πληροφορίες που προσλαμβάνουν μέσω του κώδικα του γραπτού λόγου (Πόρποδας, 2003). Όταν αναφερόμαστε στην αναγνωστική κατανόηση εστιάζουμε τόσο στην διαδικασία όσο και στο αποτέλεσμα της ανάγνωσης ενός κειμένου. Οι όροι «καταλαβαίνω» και «κατανοώ» χρησιμοποιούνται από τους αναγνώστες για να δηλώσουν την ικανότητά τους είτε στην κατασκευή είτε στην εξαγωγή του νοήματος του κειμένου και συχνά προσδιορίζονται ως συνώνυμοι όροι (Snow, 2002).

Ο τρόπος με τον οποίο ένας αναγνώστης κατανοεί κάποιο κείμενο σχετίζεται με τη σύλληψη του νοήματος, της έννοιας και μπορεί να χωριστεί σε τέσσερα συστατικά στοιχεία: α) στην πρόσβαση στο λεξιλόγιο, η οποία έχει σχέση με την αναγνώριση λέξεων και στην διάρκεια της διαδικασίας αυτής τα παιδιά ανασύρουν τη σημασία των λέξεων από τη μακρόχρονη μνήμη, β) στο στάδιο της κατανόησης το οποίο σχετίζεται με την συναρμολόγηση της πρότασης και τον συσχετισμό των λέξεων μεταξύ τους έτσι ώστε να σχηματιστούν ενότητες με νόημα, γ) στην ενοποίηση της πρότασης και τον συνδυασμό των επιμέρους προτάσεων σε ευρύτερες νοηματικές ενότητες και δ)

στην μοντελοποίηση του κειμένου, όπου τα παιδιά βγάζουν συμπεράσματα και προχωρούν στην συσχέτιση αυτών που διαβάζουν με αυτά που ήδη ξέρουν (Perfetti, Goldman & Hogaboam, 1979).

Ο Βάμβουκας (2008) υποστηρίζει πως η ανάγνωση αποτελεί μια διαδικασία δόμησης νοημάτων με αλληλοδραστική σχέση ανάμεσα σε τρεις μεταβλητές, τον αναγνώστη, το κείμενο και το συγκείμενο. Ο βαθμός κατανόησης της ανάγνωσης διαμορφώνεται ανάλογα με τον βαθμό συσχέτισης των τριών μεταβλητών (Giasson, 1990 στο Βάμβουκας 2008). Κάθε μία από τις μεταβλητές έχει τα δικά της χαρακτηριστικά. Η μεταβλητή *αναγνώστης*, διαμορφώνεται λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα του αναγνώστη καθώς και όλες τις γλωσσικές και εννοιολογικές του γνώσεις. Κάθε αναγνώστης ακολουθεί τις δικές του διαδικασίες κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης κι αυτές οι διαδικασίες καθορίζουν τον βαθμό κατανόησης των κειμένων. Η μεταβλητή *κείμενο*, ελέγχεται από τρεις διαφορετικές πλευρές που σχετίζονται με το περιεχόμενο του κειμένου, την δομή αλλά και την πρόθεση που έχει ο συγγραφέας. Στο συγκείμενο, τέλος, διακρίνουμε τρεις διαφορετικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση οι οποίοι είναι το ψυχολογικό, κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον την ώρα που ο αναγνώστης έρχεται σε επαφή με το κείμενο. Τα κίνητρα ανάγνωσης του αναγνώστη συνδέονται με το ψυχολογικό περιβάλλον, το κοινωνικό περιβάλλον αφορά το βαθμό και τον τρόπο που παρεμβαίνει το ακροατήριο, δηλαδή ο εκπαιδευτικός και οι συμμαθητές και το φυσικό περιβάλλον σχετίζεται με τις συνθήκες που επικρατούν στην αίθουσα όπως η θερμοκρασία, η φωτεινότητα και η τυπογραφική ποιότητα των κειμένων (Βάμβουκας, 2008).

Στην αναγνωστική κατανόηση διακρίνουμε τρία επίπεδα διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα. Το πρώτο επίπεδο αφορά τις διαδικασίες αποκωδικοποίησης, στο δεύτερο επίπεδο διαδικασιών διακρίνουμε τη σύνδεση των σημασιολογικών προτάσεων μεταξύ τους ώστε να δημιουργηθούν οι συνθήκες δόμησης της μικροδομής του κειμένου και στο τρίτο επίπεδο διαδικασιών «οι πληροφορίες που υπάρχουν στο κείμενο, η βάση του κειμένου, συνδέονται, μέσω συναγωγής συμπερασμών, με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του ατόμου που διαβάζει, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα καταστασιακό μοντέλο» (Kintsch & Kintsch, 2005, όπως αναφέρεται στο Αϊδίνης 2016).

Επισκοπώντας την βιβλιογραφία παρατηρούμε πως δύο είναι οι επικρατέστερες κατηγορίες μοντέλων της αναγνωστικής κατανόησης. Στην πρώτη κατηγορία παρουσιάζονται τα απλά μοντέλα αναγνωστικής κατανόησης τα οποία δομούνται πάνω στη θεωρία για το μοντέλο επαγωγικών διεργασιών (bottom-up model) του Gough (1972, όπως αναφέρεται στο Abraham, 2002). Τα μοντέλα αυτά αποδέχονται την αποκωδικοποίηση και την ακουστική κατανόηση ως κυρίαρχα συστατικά της αναγνωστικής κατανόησης. Στην άλλη κατηγορία δεσπόζουσα θέση έχει ο Goodman, ως εκπρόσωπος της θεωρίας του μοντέλου των παραγωγικών διεργασιών ο οποίος υποστηρίζει ότι *«η ανάγνωση είναι η διαδικασία της σταδιακής και αθροιστικής κατανόησης των μερών του κειμένου από τη μικρότερη μονάδα (γράμμα και λέξη) προς τη μεγαλύτερη (πρόταση και παράγραφο)»* (Κουλουμπαρίτσι, 2002α). Πάνω στη θεωρία αυτή αναπτύχθηκε η δεύτερη κατηγορία η οποία εμπεριέχει πιο σύνθετα και αναλυτικά μοντέλα τα οποία δομούνται, έχοντας ως βασική αρχή, την θέση πως η αναγνωστική κατανόηση είναι προϊόν αλληλεπίδρασης των προϋπαρχουσών γνώσεων του αναγνώστη και του κειμένου. Στην κατηγορία αυτή διαπιστώνουμε πως αποδίδεται μεγαλύτερη σημασία στις διεργασίες υψηλού επιπέδου οι οποίες είναι αναγκαίες για την πλήρη αναγνωστική κατανόηση ενός κειμένου.

Αναφορικά με το μάθημα της Ιστορίας, ερευνητές έχουν επισημάνει ότι η κατανόηση ενός ιστορικού κειμένου απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του αναγνώστη καθ' όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης («close reading»), μια συνεχή ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων για την ένταξη των γεγονότων στο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιό τους («contextualization» / «πλαισίωση»), καθώς και την ιδιαίτερη ικανότητα της ανίχνευσης ομοιοτήτων ή αντιφάσεων στις διάφορες κειμενικές πηγές («corroboration» / «διασταύρωση επιβεβαιωτική ή αναιρετική»), για να υπάρξει μετέπειτα αναστοχασμός και αξιολόγηση του σκοπού συγγραφέως τους (sourcing)» (Gewertz, 2012, όπως αναφέρεται στο Κονιτοπούλου, Pardo και Herrera, 2017).

5.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2003) οι σημαντικότεροι παράγοντες που βοηθούν την κατανόηση είναι η φύση του κειμένου, η γνωστική υποδομή και η ικανότητα του αναγνώστη. Όπως αναφέρουν οι Snow & Sweet (2003, όπως αναφέρεται στο Snow, 2010), η αναγνωστική κατανόηση αφορά μια σύνθετη διαδικασία που καθίσταται

επιτυχημένη ή όχι ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξης του αναγνώστη (reader), την πολυπλοκότητα του κειμένου (text) καθώς και ανάλογα με τις δραστηριότητες (activities) που αναλαμβάνει και διεκπεραιώνει ο αναγνώστης κατά την επεξεργασία του κειμένου. Η σωστή ευθυγράμμιση των τριών αυτών μεταβλητών συμβάλλει στην αποτελεσματική αναγνωστική κατανόηση. Την διαδικασία αυτή επηρεάζει με σημαντικό τρόπο και το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο (sociocultural context) στην οποία συντελείται η αναγνωστική διαδικασία. Το αποτέλεσμα της αναγνωστικής κατανόησης προσδιορίζεται από τον συνδυασμό των γλωσσικών και γνωστικών ικανοτήτων του αναγνώστη με τα στοιχεία του κειμένου, όπως η δομή, το περιεχόμενο και το λεξιλόγιο. Σημαντικός παράγοντας σε σχέση με το κείμενο αποτελεί η κειμενική δομή ανάλογα με το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει.

Επίσης, μια επιτυχημένη αναγνωστική κατανόηση έχει ανάγκη από δεξιότητες βασικού και ανώτερου επιπέδου που οφείλει να έχει κατακτήσει το υποκείμενο που επιχειρεί να διαβάσει (Kirby, 2007, McNamara, 2007, Alderson, 2000). Αυτές τις δεξιότητες πρέπει να συνυπολογίζει διαρκώς ο εκπαιδευτικός, έτσι ώστε να αξιολογεί την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών του και να δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες βελτίωσης και ενίσχυσής της. Στις δεξιότητες υψηλού και ανώτερου επιπέδου λογίζονται οι διεργασίες που επικεντρώνονται στην επεξεργασία του κειμένου. Οι Oakhill και Cain (2007) υποστηρίζουν πως ο αναγνώστης πρέπει να κατέχει, κυρίως, τρεις υψηλού επιπέδου ικανότητες, έτσι ώστε να επιτυγχάνει την αναγνωστική κατανόηση. Αυτές είναι η ικανότητα συναγωγής συμπεράσματος, η καθοδήγηση της κατανόησης και η κατανόηση της δομής του κειμένου. Η ικανότητα κατανόησης της ανάγνωσης επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το συσχετισμό του έντυπου κειμένου με προϋπάρχουσες γνώσεις, αλληλεπιδρά δηλαδή με γνωστικές λειτουργίες. Οι μαθητές/μαθήτριες οφείλουν να διαθέτουν καλό λεξιλόγιο, ικανότητα συμπερασμού, πρόβλεψης και διασαφήνισης αυτών που διαβάζουν και να είναι σε θέση να διατυπώνουν ερωτήσεις που θα τους κατευθύνουν στην κατανόηση των κειμένων (Τζουριάδου, 2011).

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την αναγνωσιμότητα του κειμένου έχει να κάνει με την οργάνωση ως προς τη σύνταξη και το περιεχόμενό του. Η καλή συντακτική οργάνωση συμβάλλει στην συνοχή του κειμένου, η οποία δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να συνδέει με άνεση τα νοήματα (Watson, Gamble, Gear

& Hughs, 2012). Η καλή οργάνωση του περιεχομένου σε ένα κείμενο διευκολύνει την αλληλουχία των πληροφοριών που παρέχει το κείμενο και κατηγοριοποιεί το κείμενο σε επίπεδο δομής. Με τον τρόπο αυτό ο αναγνώστης μπορεί να κατανοήσει με μεγαλύτερη ευκολία το κείμενο και να αποκρυσταλλώσει τις κεντρικές ιδέες (Πόρποδας, 2002, όπως αναφέρεται στο Σταύρου & Τσεσμελή, 2015). Ο αναγνώστης, καθώς κατανοεί τη δομή του κειμένου, αποκτά τη δυνατότητα ανάσυρσης της προϋπάρχουσας γνώσης και του κατάλληλου σχήματος που συνάδει με το κείμενο που προσπερνά, ώστε να προχωρήσει χωρίς πρόβλημα στη δημιουργία αναπαράστασης του κειμένου.

Αναφορικά με τα κειμενικά είδη, έρευνες κατέδειξαν πως τα αφηγηματικά κείμενα είναι πιο βατά σε σχέση με τα πληροφοριακά κείμενα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως έχουν πιο σταθερή δομή αφενός και αφετέρου η αφηγηματική δομή είναι πιο οικεία στον αναγνώστη. Αντιθέτως, τα πληροφοριακά κείμενα θεωρείται πως είναι δυσκολότερη η ανάγνωσή τους, καθώς δεν έχουν σταθερή δομή, η οποία παρουσιάζει διακυμάνσεις ανάλογα με το περιεχόμενο που διαπραγματεύονται (Alderson, 2000).

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως η αναγνωστική δεξιότητα σχετίζεται με μια διαδικασία δόμησης νοήματος, που αλληλεπιδρά και επηρεάζεται τόσο από το κείμενο όσο και από τους ατομικούς παράγοντες του αναγνώστη. Τέτοιοι παράγοντες αποτελούν η διαδικασία σκέψης, η χρήση στρατηγικών, η ύπαρξη κινήτρων και η δυνατότητα αυτορρύθμισης (Wolley, 2011b). Συνεπώς, είναι αναγκαία η ύπαρξη συντονισμού τόσο των γνωστικών και μεταγνωστικών διαδικασιών σε συνάρτηση με τα κίνητρα του αναγνώστη.

6. Τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας

6.1 Ο ρόλος του σχολικού εγχειριδίου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελούσε και εξακολουθεί να αποτελεί το κυρίαρχο διδακτικό μέσο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτός είναι και ο λόγος που υπάρχει πληθώρα μελετών και ερευνών που αφορούν το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων. Ειδικά στην Ελλάδα παρατηρείται ιδιαίτερη επιμονή σ' αυτού του είδους την επιστημονική έρευνα, καθώς, έως και τις μέρες μας, ισχύει ο θεσμός του ενός κι όχι του πολλαπλού σχολικού εγχειριδίου, το οποίο αποκτά μεγάλη διδακτική ισχύ και έρχεται σε επαφή με το περιεχόμενό του ολόκληρος ο μαθητικός πληθυσμός της χώρας (Δαρδανός, 2005).

Η Αβδελά (2007) υποστηρίζει πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι βιβλιοκεντρικό και συγκεντρωτικό που προβλέπει τη λογική του ενός σχολικού εγχειριδίου. Κυρίως όμως η συγγραφή και η σύνταξη των σχολικών εγχειριδίων βασίζεται σε συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα που καθορίζουν με λεπτομέρεια όλα τα διδακτικά περιεχόμενα. Ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζει το βιβλίο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, οδηγεί στην παραδοχή ότι το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων ασκεί οπωσδήποτε επίδραση στους μαθητές που “έρχονται σε επαφή” μαζί του. Η επίδραση αυτή όμως, «δεν είναι ευθύγραμμη, αλλά είναι μια πολυδιάστατη και σύνθετη διαδικασία, στην οποία συμμετέχουν μια σειρά παραγόντων. Δεν είναι ένα αποτέλεσμα το οποίο εμφανίζεται ξαφνικά ή αναγκαστικά, αλλά συντελείται αργά, σταδιακά» (Καζάζη, 2003). Παράλληλα, διαπιστώνεται πως υπάρχουν διαβαθμίσεις που επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο και ένταση τους μαθητές/ τις μαθήτριες, ακόμα κι αν πρόκειται για το ίδιο σχολικό βιβλίο ή και το ίδιο κεφάλαιο ενός εγχειριδίου. Έτσι, ο/η κάθε μαθητής/μαθήτρια μπορεί να αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο το ίδιο περιεχόμενο λόγου με τα κείμενα κάθε εγχειριδίου ή ακόμα ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών δεν κατανοούν πολλά σημεία των κειμένων αυτών.

Αξιοσημείωτη είναι η επισήμανση πως δεν υπάρχουν πολλές επιστημονικές εργασίες στην Ελλάδα, οι οποίες διερευνούν με εμπειριστατωμένο τρόπο τον βαθμό μεταβίβασης

ή επίδρασης του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων στη σκέψη των μαθητών, αν και αποτέλεσε βασικό μέλημα η διαπίστωση της επιρροής της ανάγνωσης στους ανθρώπους από τους μελετητές της ανάγνωσης (Λεοντσίνη, 2000). Η έρευνα σχετικά με την επίδραση που ασκούν τα εγχειρίδια είναι έργο δύσκολο, γιατί υπάρχει, αφενός, η διαμεσολάβηση πολλών ανεξέλεγκτων παραγόντων και αφετέρου, η διαδικασία της ανάγνωσης χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον αναγνώστη και του εγχειριδίου. Έτσι, το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης αυτής σχετίζεται και εξαρτάται τόσο από τα προσόντα του αναγνώστη όσο και από τον τρόπο που τα χρησιμοποιεί, όταν έρχεται σε επαφή με το κείμενο (Μπονίδης, 1998).

Σημαντικός είναι, επίσης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιεί το σχολικό εγχειρίδιο. Ο Fritzche (1992) διατυπώνει την άποψη πως ένας καλός εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να χρησιμοποιήσει με επιτυχημένο τρόπο ένα «κακό» σχολικό εγχειρίδιο. Αυτή η παραδοχή, βέβαια, δεν μπορεί να λειτουργεί ως δικαιολογία για τον πλημμελή τρόπο συγγραφής των σχολικών βιβλίων. Είναι εξαιρετικά σημαντικό η δομή του βιβλίου να στηρίζεται και να υλοποιείται πάνω σε κριτήρια τα οποία προωθούν την γνώση, την πνευματική καλλιέργεια και την κριτική σκέψη ανεξάρτητα από την προσωπικότητα και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού, γιατί αυτό ενθαρρύνει την αυτοαξιολόγηση των μαθητών με ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης που αποβλέπουν στην απόκτηση υψηλού επιπέδου γνώσης με τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων επίλυσης προβλημάτων. Κι αυτό γίνεται ιδιαίτερα αναγκαίο στο πεδίο της ιστορίας, όπου δίνεται μεγάλη σημασία στην καλλιέργεια πεποιθήσεων, απόψεων και στάσεων (Καψάλης, & Χαραλάμπους, 1995).

6.2 Τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας

Η συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων πραγματοποιείται με βάση τις αρχές των Προγραμμάτων Σπουδών. Ουσιαστικά, πρόκειται για επιστημονικά, αλλά και νομικά κείμενα τα οποία καθορίζουν το σκοπό και την στοχοθεσία ενός μαθήματος. Επίσης, καθορίζουν την ύλη που πρέπει να διδαχθεί και παρέχονται οι απαραίτητες μεθοδολογικές οδηγίες και οι τρόποι αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί, έτσι ώστε να πραγματοποιθούν οι σκοποί και οι στόχοι των μαθημάτων (Χατζηγεωργίου, 2011).

Τα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας κυριαρχούν στον δημόσιο διάλογο ως τα πλέον πολυσυζητημένα σχολικά εγχειρίδια. Το γεγονός αυτό οφείλεται όχι τόσο στη χρήση τους ως παιδαγωγικό εργαλείο, αλλά κυρίως στην επικρατούσα αντίληψη πως αποτελούν το μέσο για την συστηματική πολιτική και ιδεολογική εκμετάλλευσή τους. Συγκεκριμένα, οι Nakou & Apostolidou (2010), αναφέρουν πως θέματα που σχετίζονται με το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων συχνά έρχονται στο προσκήνιο του δημόσιου διαλόγου και οι διαμάχες που ακολουθούν, αφορούν κυρίως το ιδεολογικό τους περιεχόμενο κι όχι τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και τους γνωστικούς τους στόχους. Η Αβδελά (1998) αναφέρει πως το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας εκτός από τον πληροφοριακό ρόλο που έχει, επιδιώκει δια της ανασύστασης του παρελθόντος να διαμορφώσει την εθνική διαπαιδαγώγηση των νέων, προσφέροντας την «έγκυρη» και «ιδεολογικά αποδεκτή» γνώση.

Ο Barton (2009, όπως αναφέρεται στο Χριστόπουλος, 2017) επισημαίνει πως υπάρχει ακόμα ένα ισχυρό παραδοσιακό ρεύμα στο χώρο της ιστορίας διεθνώς. Η συντηρητική προσέγγιση που αποτυπώνεται στα Αναλυτικά Προγράμματα έρχεται σε αντίθεση με τις κοινωνικές αλλαγές και την κοινωνική εξέλιξη. Το αντιφατικό αυτό περιβάλλον ανάμεσα στα ΑΠ και το κοινωνική αντίληψη έχει ως αποτέλεσμα να θεωρείται το μάθημα της ιστορίας, ως ένα από τα πιο μη δημοφιλή αντικείμενα για τους μαθητές. Δύο είναι οι βασικοί λόγοι που συνηγορούν στην κατάσταση αυτή.

Τις τελευταίες δεκαετίες διάφοροι εθνικοί οργανισμοί, αντιλαμβανόμενοι το αδιέξοδο που προκαλούν οι εθνικιστικές αντιπαραθέσεις, επικεντρώνονται στην διαπραγμάτευση για τον απεγκλωβισμό του μαθήματος της ιστορίας από τις κυρίαρχες ιδεολογίες και την πολιτική εξουσία. Η ιστορική επιστήμη και η εκπαιδευτική κουλτούρα, καθώς και η τεχνολογική εξέλιξη που συνέβαλε στην παγκοσμιοποίηση των επικοινωνιών, έδωσαν ώθηση στην παραπάνω τάση διευρύνοντας τους ορίζοντες της ιστορικής εκπαίδευσης (Κόκκινος, 2006).

Σύμφωνα με τον Rüsen (1997, όπως αναφέρεται στο Χριστόπουλος 2017) το ιδανικό εγχειρίδιο σχολικής ιστορίας πρέπει να χαρακτηρίζεται από τη σαφή και δομημένη μορφή, από μεθοδολογία καθορισμένη με σαφήνεια και την δημιουργία μιας σχέσης με το μαθητή που στοχεύει στην αποτελεσματικότητα κατά την διάρκεια της αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη. Ο Μοπιότ (2002), αντίστοιχα, θέλοντας να αναδείξει την σημασία του σχολικού εγχειριδίου επισημαίνει την πολύπλευρη λειτουργία του και

αναφέρει τις σχέσεις τόσο με τους μαθητές όσο και με τους εκπαιδευτικούς. Για τον μαθητή και τη μαθήτριά αποτελεί ένα εργαλείο μάθησης και πηγή γνώσης, ενώ για τον εκπαιδευτικό είναι εργαλείο εργασίας το οποίο το χρησιμοποιεί μέσα στην τάξη. Παράλληλα, αποτελεί και για την κοινωνία τον καθρέφτη που αντικατοπτρίζει την παρουσία του μαθήματος στο σχολείο και υπόκειται σε μια διαδικασία κριτικής από τον περίγυρο των μαθητών. Συνεπώς, η αλληλεπίδραση με τους μαθητές/ τις μαθήτριες, τους/τις εκπαιδευτικούς αλλά και του κοινωνικού περιγύρου το καθιστά ως ένα αντικείμενο σχολικής χρήσης αλλά και κοινωνικής κριτικής για τους στόχους και το ιδεολογικό του φορτίο. Κι αυτός είναι ο λόγος εμπλοκής πολύ συχνά πολιτικών και μέσων μαζικής ενημέρωσης.

6.3 Ο λόγος και τα χαρακτηριστικά των κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια

Το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό ξεκινά να διδάσκεται από την Γ΄ έως την ΣΤ΄ τάξη. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΕΕΠΣ Ιστορίας, 2003:184) αναφέρει πως η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης των μαθητών. Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης συνδέεται με την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτιών και αποτελεσμάτων, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης συνδέεται με την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις, με στόχο τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον.

Ως προς τη γλωσσική διάσταση των εγχειριδίων της ιστορίας η διδασκαλία του μαθήματος στο δημοτικό σχολείο στοχεύει κυρίως: α) στην κατανόηση από τους μαθητές/τριες του χρόνου και στη χρήση των σχετικών όρων, β) στην εξοικείωση με την ορολογία της ιστορικής επιστήμης και την απόκτηση του αναγκαίου λεξιλογίου και γ) στην οργάνωση και την ανακοίνωση της ιστορικής γνώσης και άποψης, προφορικά ή γραπτά, μέσω διάφορων τεχνικών του περιγραφικού, αναφορικού λόγου (ΔΕΠΠΣ, 2003, 188).

Παρατηρούμε, λοιπόν, πως τα σχετικά κείμενα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου θέτουν ως σημαντικό στόχο την θεωρητική «προεπισκόπηση» του ιδιαίτερου ρόλου που

επιτελεί η γλώσσα της ιστορίας στη διαμόρφωση του ιστορικού πεδίου. Με βάση τις αναφορές που κάνουν σχετικά με τα γλωσσικά στοιχεία, γίνεται αντιληπτό πως σε επίπεδο διδακτικού προσανατολισμού, ως ιδιαίτερος σημαντικός γλωσσικοί στόχοι, επισημαίνονται οι σχετικοί με τον χρόνο όροι, το εξειδικευμένο ιστορικό λεξιλόγιο και η χρησιμοποίηση των τεχνικών του αναφορικού λόγου για την ανάδειξη της ιστορικής γνώσης. Έτσι, προκύπτει πως μέχρι ενός σημείου οι στόχοι που θέτει στο γλωσσικό επίπεδο το μάθημα της ιστορίας στο Δημοτικό συμπίπτουν με την χρονική αναπαράσταση των γεγονότων μέσα από ιστορικές αναφορές. Αναφορικά με τη γλώσσα των κειμένων, θα πρέπει να είναι *στρωτή και κατανοητή* για τα παιδιά στα οποία απευθύνεται, παρότι οι όροι είναι ασαφείς και μπορούν να ερμηνευτούν υποκειμενικά (Μανιού, 2016).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα και πιθανότατα θα συνεχίζουν να έχουν τον ρόλο αυτόν και στο μέλλον. Οι P. Afflerbach και B. VanSledright (2001) ισχυρίζονται ότι η εκμάθηση της Ιστορίας στο σχολείο έχει ως βάση την ανάγνωση, αφού μεγάλο μέρος του περιεχομένου που καλούνται τα παιδιά να μάθουν καθορίζεται από τα κείμενα που διαβάζουν, σκοπός των οποίων είναι να προσφέρουν νέες πληροφορίες κ στους μαθητευόμενους (Paxton, 1999).

Σύμφωνα με την Schleppegrell (2004, όπως αναφέρεται στο Μανιού, 2016), η Ιστορία αποτελεί κυρίως κειμενική κατασκευή της οποίας κυρίαρχο χαρακτηριστικό αποτελεί η ερμηνεία. Η εκμάθηση της ιστορίας στο δημοτικό προϋποθέτει καταρχάς την ικανότητα καταγραφής και αναπαραγωγής γεγονότων σε ακολουθία, ενώ σε επόμενη φάση την ερμηνεία αυτής της ακολουθίας. «Στην Ιστορία τα γεγονότα οργανώνονται χρονικά και αιτιακά, γενικεύονται και ερμηνεύονται, με αποτέλεσμα ο λόγος των ιστορικών κειμένων να αποσυνδέει τους μετέχοντες (τους δράστες) από τα γεγονότα (τις δράσεις τους), τρέποντας τις δράσεις σε οντότητες (πράγματα) μέσω του μηχανισμού της ονοματοποίησης» (Eggins, Wignell & Martin, 1993, όπως αναφέρεται στο Παπαγγελή, Βασιλάκη, Σμυρναίο, 2017).

Στην Ιστορία δεσπόζουσα θέση έχει η συστηματική και αναλυτική περιγραφή της Coffin (2006), η οποία, επεκτείνοντας τις αναλύσεις των Veal και Coffin (1996) και Coffin (1997), ασχολείται και αναδεικνύει τον ρόλο των κειμενικών ειδών στον λόγο

της Ιστορίας, ταξινομώντας τα σε τρεις βασικές κατηγορίες. Αυτές είναι η περιγραφή, η εξήγηση και η επιχειρηματολογία.

Στα κειμενικά είδη της περιγραφής τοποθετεί την αυτοβιογραφική, τη βιογραφική, την ιστορική διήγηση και την ιστορική αναφορά. Στα είδη της εξήγησης ενσωματώνει την εξήγηση συνεπειών και την εξήγηση παραγόντων και τέλος, στην κατηγορία της επιχειρηματολογίας εντάσσει την έκθεση, τη συζήτηση και την αντιπαράθεση.

Ο Martin (2004 α, 2004 β) καθώς αναλύει τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων εντοπίζει και επισημαίνει τα χαρακτηριστικά τα οποία αντλεί η ιστορία από τα είδη του ακαδημαϊκού λόγου και αναφέρει πως ο λόγος της ιστορίας χαρακτηρίζεται από αφαίρεση κι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η γλώσσα της Ιστορίας κατασκευάζει ερμηνείες της κοινωνικής εμπειρίας. Έτσι, ο λόγος της Ιστορίας εστιάζει στους γραμματικούς πόρους που πραγματώνουν τις ερμηνείες και τις απόψεις των ιστορικών.

Η Μανιού και Κονδύλη (2011) επεξεργάστηκαν κείμενα της Ιστορίας του δημοτικού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως προς τα λεξικογραμματικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν τους διαφορετικούς παιδαγωγικούς λόγους της Ιστορίας. Τα ιστορικά κείμενα χαρακτηρίζονται από σταδιακή μετατόπιση στη δήλωση των μετεχόντων, από τη δήλωση των προσώπων/πρωταγωνιστών (π.χ. ο Υψηλάντης) στη δήλωση των θεσμικών μετεχόντων (θεσμών ή ευρύτερων ομάδων, π.χ. η Φιλική Εταιρεία), επιτυγχάνοντας έτσι την αφαίρεση από το γεγονός σε ευρύτερες κατηγορίες. Με βάση τα παραπάνω διαπιστώνουμε πως ο ιστορικός λόγος στα σχολικά εγχειρίδια αποτελεί έναν «εξειδικευμένο» λόγο και χρήζει την ενεργοποίηση κατάλληλων στρατηγικών από την πλευρά των μαθητών/μαθητριών για την κατανόηση του. Η διερεύνηση των αναγνωστικών στρατηγικών έχει μεγάλη αξία, τόσο παιδαγωγική όσο και διδακτική, καθώς επιτρέπει να διαπιστώσουμε τον τρόπο που οι μαθητές αλληλεπιδρούν με τα διάφορα κείμενα και τις ιστορικές τους πληροφορίες.

7. Τα προσληπτικά σχήματα των μαθητών/τριών και οι γλωσσικές δεξιότητες ως προς το μάθημα της ιστορίας

7.1 Παιδαγωγικές και γνωστικές θεωρίες μάθησης της ιστορίας

Η εμπειρία από την καθημερινή επαφή με την διδακτική διαδικασία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικά στο μάθημα της ιστορίας, οδηγεί στην διατύπωση διαφόρων ερωτημάτων και προβληματισμών σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν οι μαθητές το μάθημα της ιστορίας. Τι σημαίνει η λέξη «Ιστορία» στη σκέψη των παιδιών; Παρουσιάζουν θετική ή αρνητική στάση απέναντι στο μάθημα; Το προσεγγίζουν με ενδιαφέρον ή όχι; Υπάρχει η αίσθηση ότι είναι ωφέλιμο και ευχάριστο ή το θεωρούν βαρετό; Η μεθοδολογική προσέγγιση αναδεικνύει ελκυστικά ζητήματα και σε ποιους τομείς εντοπίζονται; Τι δυσκολεύονται να κατανοήσουν και για ποιο λόγο; Τι είδους απαντήσεις δίνουν στα διαφορετικά ερεθίσματα που δέχονται;

Μέσα από αυτό το πλαίσιο των ερωτημάτων θα επιχειρηθεί η αναζήτηση των τρόπων με τους οποίους οι μαθητές προσλαμβάνουν, αντιλαμβάνονται και καθιστούν κτήμα τους την ιστορική σκέψη ή αλλιώς, η ακτινογράφιση των σχημάτων υποδοχής που διαθέτουν οι μαθητές, προκειμένου δομήσουν τις αναπαραστάσεις και να οργανώσουν την κατανόησή τους. Ο Γατσωτής (2004) αναφέρει πως πρέπει να αναζητήσουμε τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές προσλαμβάνουν και αναδιαμορφώνουν, στα μέτρα τους την ιστορική ερμηνεία, αν δεχτούμε πως η ιστορία α) επιχειρεί με έμμεσο τρόπο να παρουσιάσει μία πειστική, συνεκτική και δομημένη με τεκμήρια ερμηνεία σχετικά με το παρελθόν, β) συνδέεται οργανικά με τους προβληματισμούς του παρόντος και τους προσανατολισμούς του μέλλοντος και γ) έχει ως κυρίαρχο σκοπό την αναζήτηση πάντοτε της αλήθειας, ελέγχει σε μόνιμη βάση, κριτικά και αναστοχαστικά, τις θεωρήσεις της.

Η παιδαγωγική και η γνωστική ψυχολογία έχουν συμβάλει με πλούσια βιβλιογραφικά στοιχεία για τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά μαθαίνουν. Η πιο ολοκληρωμένη, αν και κατά πολύ πλέον ξεπερασμένη, λογικομαθηματικής φύσεως, θεωρία για τη γνωστική ανάπτυξη εκπόνησε ο βιολόγος και επιστημολόγος Jean Piaget, ήδη από το 1950 (Hayes, 1998). Η βασική της αρχή έγκειται στη θέση ότι η γνώση αποτελεί τη

βάση της προσαρμογής του ατόμου στον κόσμο και η κατανόηση την πιο επεξεργασμένη μορφή αυτής της προσαρμογής (Foulin & Mouchon 2001). Η δυνατότητα της κατανόησης δομείται ακολουθώντας κάποια εξελικτικά στάδια, ως διαδικασία νοητικής ανάπτυξης, δηλαδή διαδοχικής συγκρότησης όλο και πιο σύνθετων, όλο και πιο αποτελεσματικών γνωστικών δομών, με κατάληξη το επίπεδο της λογικής του ενηλίκου.

Πιο συγκεκριμένα αναφορικά με το μάθημα της Ιστορίας, σύμφωνα με τις απόψεις του Piaget και των συνεχιστών της θεωρίας του (του Hallam το 1970, του De Silva το 1972 και του Steele το 1976, όπως αναφέρεται στο Σκούρος, 1991), η διδασκαλία του δεν μπορεί να έχει αποτελέσματα σε παιδιά ηλικίας κάτω των 13-14 ετών, περίπου, για λόγους βιολογικούς και ψυχολογικούς, οι οποίοι καθιστούν ανέφικτη την δυνατότητα ανταπόκρισης στις αυξημένες απαιτήσεις του μαθήματος για τη χρήση αφηρημένης σκέψης (Γατσωτής, 2004).

Η αμφισβήτηση του παραδοσιακού, ανελαστικού και δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας με την διδακτική της αφύπνιση μετά το Μάη του 1968 και την επέλαση του αμερικανικού ρεύματος της κριτικής παιδαγωγικής, μετά το 1980, οδήγησαν στην αναθεώρηση των απόψεων του Piaget. Ήδη, από τη δεκαετία του '60, ο Jerome Bruner (1960), υποστήριξε πως είναι εφικτή η αποτελεσματική διδασκαλία του σύνθετου φάσματος των ιστορικών γνώσεων σε κάθε ηλικία, αποκλείοντας την πιθανότητα της παραβίασης των επιστημολογικών ιδιαιτεροτήτων της ιστορίας. Ουσιαστικά, θεμελίωσε την άποψη πως τα πάντα μπορούν να διδαχθούν με τρόπο αποτελεσματικό και πνευματικά «έντιμο», δηλαδή σε απλή μορφή και λαμβάνοντας υπόψη τις πνευματικές ικανότητες του παιδιού (Κόκκινος, 1998).

Στον αντίποδα των απόψεων του Piaget και των επιγόνων του κινήθηκε η έρευνα της Donaldson (1978), η οποία, στηριζόμενη στο πλαίσιο της μεθοδολογικής αρχής, ότι είναι δυνατό να προσεγγίσουμε το παρελθόν μόνο μέσω των γλωσσικών μορφών που χρησιμοποιούμε για να το προσεγγίσουμε, υποστήριξε πως ακόμα και τα μικρά παιδιά έχουν την δυνατότητα να αναπτύξουν παραγωγικούς συλλογισμούς πάνω σε θέματα που σχετίζονται με τις καθημερινές ενασχολήσεις τους. Και κυρίως, κατέδειξε πως η επίτευξη του στόχου της ιστορικής τους κατανόησης έχει άμεση σχέση και εξάρτηση από τη γλωσσική τους επάρκεια και ειδικότερα από την εξοικείωση τους με την επιστημολογική ιδιαιτερότητα και το εννοιολογικό οπλοστάσιο της ιστορικής

επιστήμης (Κόκκινος, 1998, Γατσωτής, 2004). Επίσης, ο Martin Booth (1987) έδειξε ότι μαθητές/μαθήτριες στην ηλικία των 11 ετών πέτυχαν αξιόλογες επιδόσεις σχετικές με την κατανόηση βασικών ιστορικών όρων και αντίστοιχες με τον χειρισμό ιστορικών πηγών, αφού πρώτα, πέτυχαν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον τους με τον κατάλληλο τρόπο και τις συνεχείς ενθαρρύνσεις οι εκπαιδευτικοί τους, ωθώντας τους να εκφραστούν, με ανοικτές συζητήσεις και ανταλλαγή απόψεων.

Ο ερευνητικός αυτός πλούτος των τελευταίων δεκαετιών, αναμφίβολα, αναδεικνύει την στενή σχέση μεταξύ γλωσσικής επάρκειας και ιστορικής σκέψης. Όλες οι διδακτικές και οι μαθησιακές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον εξαρτώνται σχεδόν σε απόλυτο βαθμό από τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών αλλά και των διδασκόντων. Η ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα της ιστορίας, προϋποθέτει την ικανότητά τους να μπορούν να παρακολουθούν, να διαβάζουν, να ανακοινώνουν τις σκέψεις τους, να παραπέμπουν και να γράφουν με την απαιτούμενη επάρκεια, ανάλογη με το επίπεδο της εκπαίδευσης τους, για τα θέματα που καλείται κάθε φορά να συζητηθούν μαζί τους. Καμιά από αυτές τις δεξιότητες δεν αναπτύσσεται απουσία της γλώσσας (Sebba, 2000, στο Γατσωτής 2004). Συνεπώς, φαίνεται ότι η σχολική Ιστορία αποτελεί σε μεγάλο βαθμό ένα γλωσσικό μάθημα.

7.2 Η αφήγηση, η επιχειρηματολογία και η προσπέλαση των ιστορικών εννοιών

Ο Γατσωτής στην έρευνά του (2004) εστιάζει στην εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «γλωσσικές δεξιότητες» και του τρόπο με τον οποίο αυτές διευκολύνουν την πρόσληψη της ιστορικής γνώσης και την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Αναφέρθηκε, ήδη, η σχέση ανάμεσα στον ιστορικό λόγο και την νοηματοδότηση του παρελθόντος, με τα αφηγηματικά μέσα να έχουν περίοπτη θέση σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Με βάση αυτήν την επιστημολογική παραδοχή προκύπτουν τρία βασικά ερωτήματα: Το πρώτο ερώτημα έχει να κάνει με το πόσο εύκολα ή δύσκολα μπορούν οι μαθητές/μαθήτριες να παρακολουθήσουν το ζετύλιγμα μιας ιστορικής αφήγησης έχοντας ως βασικό εργαλείο τις γλωσσικές τους δεξιότητες; Πόσο εφικτή γίνεται, δηλαδή, η μετατροπή των αναπαραστάσεων των δρώντων

υποκειμένων τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, από απλά συμβάντα του παρελθόντος «σε ένα οργανωμένο σύνολο με άξονα την αφηγηματική/ιστορική πλοκή;».

Το δεύτερο ερώτημα σχετίζεται με την επιχειρηματολογία η οποία είναι αλληλένδετη με τη γλώσσα κι αποτελεί βασική διάσταση των γλωσσικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στο μάθημα της Ιστορίας. Πόσο εύκολα, λοιπόν, αντιλαμβάνονται οι μαθητές/μαθήτριες τα επιχειρήματα μιας ιστορικής ερμηνείας; Μπορούν να αντιληφθούν και να ταξινομήσουν τα σχόλια από τις πληροφορίες; Έχουν την δυνατότητα να ξεχωρίσουν την οπτική που ξεδιπλώνει κάθε πηγή ή ακόμη και την οπτική του κειμένου του σχολικού τους βιβλίου σε αντιδιαστολή με άλλες πηγές; Και τελικά, είναι σε θέση να διακρίνουν μέσα από αυτήν την οπτική την ευρύτερη στάση καθώς και τις προθέσεις του συγγραφέα, όπως αυτές εκδηλώνονται μέσα από το συγκεκριμένο κείμενο; Ποια, δηλαδή, είναι η βασική επιδίωξη του συγγραφέα κι όχι μόνο το τι ανακοινώνεται στο κείμενο. Εξαιρετικά σημαντική είναι, τέλος, και η διαπίστωση της ικανότητας αν είναι σε θέση να διατυπώνουν τη δική τους άποψη, με τρόπο πειστικό και τεκμηριωμένο, αντλώντας και αξιοποιώντας στοιχεία από διαφορετικές πηγές.

Έρευνες που έχουν γίνει (Rouet, Marron, Perfetti and Favart, 1998, Voss & Carretero, 1998) μας δείχνουν πως υπάρχει μια τάση από την πλευρά των μαθητών/τριών να εκτιμούν την αξιοπιστία ενός κειμένου ανάλογα με το βαθμό κατανόησης που έχουν καταφέρει. Το ίδιο το κείμενο το προσεγγίζουν πιο πολύ ως κάτι δεδομένο μέσα από το οποίο αντλούν πληροφορίες, χωρίς να υπεισέρχεται η υποψία της υποκειμενικής κατασκευής. Έτσι, συνηθίζουν να μη δίνουν σημασία σε πληροφορίες, όπως το όνομα του συγγραφέα, στον τίτλο του κειμένου ή άλλου είδους υποσημειώσεις. Αυτά, όμως, τα στοιχεία αναδεικνύουν το γεγονός πως η ιστορική αφήγηση αποτελεί μια διαμεσολαβημένη και επιλεκτική έκθεση ορισμένων όψεων του παρελθόντος, αναγκαία και απαραίτητα για να αντιληφθεί κάποιος την οπτική του κειμένου και να εκτιμήσει την αξιοπιστία του.

Το τρίτο ερώτημα αφορά την προσπέλαση των ιστορικών εννοιών ως βασική διάσταση των γλωσσικών δεξιοτήτων. Έχει αναφερθεί παραπάνω η σημασία των εννοιών για την ιστορική σκέψη. Οι έννοιες για την σκέψη έχουν την ίδια ακριβώς αξία που έχουν οι λέξεις για την γλώσσα. Στον όρο «προσπέλαση» συγκαταλέγεται όχι

μόνον η κατανόηση, αλλά κυρίως ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι ιστορικές έννοιες στο πλαίσιο κρίσεων, γενικεύσεων και οργάνωσης της γνώσης. Το ερώτημα, λοιπόν που τίθεται, είναι ποιες θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως θεμελιώδεις έννοιες-κλειδιά, που αποτελούν αφενός τη βασική δομή του κλάδου αλλά και βασικές μεθοδολογικές αρχές της σύγχρονης ιστορικής σκέψης. Ο Γατσωτής, αφού ορίζει την ιστορική σκέψη ως μία κατά βάση ερμηνευτική πράξη που ιχνηλατεί το παρελθόν, ορίζει ως βασικά μεθοδολογικά εργαλεία της τις έννοιες που έχουν σχέση με τα συστατικά της κειμενικής υφής του ιστορικού λόγου, τις αιτιώδεις συνάφειες, που ερμηνεύουν την ανθρώπινη δράση και τα αποτελέσματά της, καθώς και την πολυδιάστατη αντίληψη του χρόνου.

7.3 Η Σύγχρονη ιστορική σκέψη και ο λόγος των μαθητών

Έρευνες σχετικές με τη διερεύνηση του λόγου των μαθητών//τριών έχουν γίνει σε ικανοποιητικό βαθμό, κυρίως στο εξωτερικό. Σε γενικές γραμμές, εντοπίζονται κάποιες κοινές διαπιστώσεις, οι οποίες μας βοηθούν να καταλάβουμε σε μεγάλο βαθμό τον λόγο του μαθητικού δυναμικού σε σύγκριση με την σύγχρονη ιστορική σκέψη. Έτσι, διαπιστώνουμε πως το παραδοσιακό σχολείο από το οποίο απουσιάζει η εφαρμογή της ιστορικής μεθοδολογίας και της σύγχρονης προβληματικής, δεν ενθαρρύνει την αμφισβήτηση και την συζήτηση απόψεων ή την ερμηνεία των μαρτυριών. Αντιθέτως, φαίνεται να ευνοεί περισσότερο την αναπαραγωγή και επιβεβαίωση των δεδομένων του σχολικού εγχειριδίου με αναπόφευκτο αποτέλεσμα την καλλιέργεια των επιθυμητών και πολιτισμικά αυτονόητων μύθων. Η Ιστορία αντιμετωπίζεται με τρόπο που παραπέμπει σε μια ανάκληση ενός συνόλου κοινοτοπιών με τη μορφή παρακαταθήκης που πρέπει να περάσει από γενιά σε γενιά. Οι βασικές ιστορικές έννοιες, όπως η αιτία και ο σκοπός, το πραγματικό και το αναγκαίο, η αιτία κι ο σκοπός, συχνά δημιουργού συγχύσεις, ενώ δεν δίνεται έμφαση στον ρόλο του απρόβλεπτου παράγοντα (Γατσωτής, 2004).

Ο Σκούρος (1999) στην έρευνα που έκανε σε ελληνοκύπριους μαθητές του δημοτικού, διαπίστωσε πως οι μαθητές παρουσίασαν αρκετές δυσκολίες στην πρόσληψη πολλών εννοιών, ακόμη και σε αυτές οι οποίες θεωρούνται «εύκολες» ή «γνωστές». Η ασύμμετρη πρόσληψη των ιστορικών, αφηγηματικών και μεθοδολογικών, εννοιών

κάνει πολύ δύσκολη τη δυνατότητα εξοικείωσης των μαθητών του Δημοτικού με τις ιστορικές έννοιες. Επίσης, αναφέρει πως υπάρχει επίδραση από παράγοντες όπως η κοινωνική τάξη, η μόρφωση των γονέων και του φύλου-ηλικίας των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Η Κάβουρα (1994, όπως αναφέρεται στο Γατσωτής 2004) σε μια έρευνα που πραγματοποίησε στην περιοχή του Παρισιού σε μαθητές και μαθήτριες γυμνασίου και λυκείου, διερεύνησε μεταξύ άλλων και τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/μαθήτριες χρησιμοποιούν ορισμένα βασικά εννοιολογικά εργαλεία της ιστορικής ερμηνείας, όπως της αιτίας και του αποτελέσματος, που αποτελεί πυλώνα και στην παρούσα εργασία, της πιθανότητας, του αναγκαίου, του σκοπού κλπ. Διαπιστώθηκαν σε πολλές περιπτώσεις συγχύσεις ανάμεσα στις έννοιες αυτές και παρατηρήθηκε, επίσης, πως οι μαθητές/μαθήτριες στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν το ιστορικό κείμενο που τους είχε δοθεί, αναφερόταν συχνά σε προσωπικά βιώματα και συναισθήματα τα οποία είχαν άμεση σχέση με το πεδίο των προσωπικών τους εμπειριών.

Σε μια άλλη ενδιαφέρουσα έρευνα των J. Voss, J. Wiley και J. Kennet (1998), ο σχετικά χαμηλός βαθμός κατανόησης της φύσης της ιστορικής γνώσης και των εννοιών της αποδίδεται ότι οφείλεται στην παραδοσιακή σχολική διδασκαλία. Από τα πορίσματα της έρευνας προκύπτει πως οι μαθητές έχουν την τάση να απλουστεύουν και να αντικειμενικοποιούν τα περιεχόμενα της Ιστορίας. Δίνουν έμφαση και μεγάλη σημασία στην ανθρώπινη δράση, ενώ, αντίθετα, φαίνεται να περνά απαρατήρητος ο ρόλος των θεσμικών δομών ως αιτιακών παραγόντων, αν και διδάχτηκαν για το ρόλο των δομών ως παράγοντες ιστορικής αλλαγής.

Συγκεκριμένα , υπάρχει υπερεκτίμηση αναφορικά με τη δράση σπουδαίων ανδρών και γυναικών με αποτέλεσμα να προκαλείται σύγχυση αναφορικά με τις προθέσεις τους κι ως προς τα αίτια των ιστορικών συμβάντων. Αυτό έχει συνέπεια την «απλούστευση» της ιστορίας, η οποία γίνεται αντιληπτή ως μια χρονολογική σειρά από γεγονότα ή μια διαδοχή ενός συνόλου προσωπικοτήτων. Ο όρος «αντικειμενικοποίηση» υποδηλώνει την τάση των μαθητών να θεωρούν ως αντικειμενικά τα περιεχόμενα της σχολικής τους ιστορίας χωρίς να αντιλαμβάνονται την διάκριση ανάμεσα στην υποκειμενική, κοινωνικά και επιστημολογικά με σαφήνεια φύση της ιστορικής γνώσης.

Ένα στοιχείο, επιπροσθέτως, που χαρακτηρίζει τις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους είναι πως έχουν ως βασική αρχή την τοποθέτηση του κειμένου του σχολικού βιβλίου

στο επίκεντρο του μαθήματος. Η στάση αυτή παγιώνει και την αντίληψη πως το βιβλίο αποτελεί αυθεντία και, ως εκ τούτου, αντιμετωπίζεται, κατά κανόνα, το «λάθος» των μαθητών/ μαθητριών ως ανεπιθύμητο συμβάν με αποτέλεσμα την άρνηση από την πλευρά τους να εκδηλώσουν διαφορετική προσωπική γνώμη. Η εκπαιδευτική διαδικασία, όταν πλαισιώνεται με τέτοιους όρους, αναπόφευκτα, θέτει περιορισμούς στην καλλιέργεια ενός κλίματος που ευνοεί την ανοικτή και γόνιμη συζήτηση αντιτιθέμενων απόψεων (Κόκκινος, Μπήτρου, 2002). Όπως, όμως, καταδεικνύει η έρευνα σε άλλους κλάδους της επιστήμης, η γνώση επέρχεται και σφυρηλατείται δια μέσου των εποικοδομητικών συγκρούσεων από τις διαφορετικές απόψεις των υποκειμένων και από την εισαγωγή καινοτόμων πρακτικών στην διδασκαλία. Σε ένα σχολείο που οι μαθητές/μαθήτριες « μαθαίνουν» να αποφεύγουν την διατύπωση αμφιβολιών πάνω στις πληροφορίες που τους δίνονται από τους δασκάλους και τα σχολικά εγχειρίδια, είναι εξαιρετικά δύσκολη η επίτευξη του παραπάνω στόχου (Νάκου, 2001)

Ο Wineburg (2001) αναφέρει πως το γλωσσικό ύφος των κειμένων δεν βοηθά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, καθώς παρουσιάζει την αφήγηση ως αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα. Ο τρόπος με τον οποίο είναι γραμμένα τα κείμενα στα σχολικά εγχειρίδια, συνήθως, εκθέτουν τα διάφορα ζητήματα με τρόπο μονόπλευρο και χωρίς να παρουσιάζουν κάποια στοιχεία αβεβαιότητας ή αντικρουόμενες απόψεις και η κατάσταση αυτή παγιώνεται με το καθεστώς του ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου. Έτσι, οι μαθητές αδυνατούν να εντοπίσουν και να διακρίνουν το υποκειμενικό στοιχείο στο επίπεδο του κειμένου του σχολικού τους βιβλίου και αυτό το γεγονός με τη σειρά του οδηγεί στην συνήθη θεώρηση των γεγονότων ως προφανή και στην αντίληψη πως ο ιστορικός, απλά, παρέχει πληροφορίες. Επακόλουθο της κατάστασης αυτής είναι να αποτελεί κενό γράμμα η ιστορική σκέψη, αφού οι αντιλήψεις των μαθητών παραμένουν συγκεχυμένες και αποσπασματικές, έχοντας ως κύριο μέλημα την αναπαραγωγή τμημάτων του βιβλίου που πολύ γρήγορα λησμονιούνται.

Μια άλλη παράμετρος που είναι σκόπιμο να εξετάσουμε είναι οι ιδέες που σχηματίζουν οι μαθητές/μαθήτριες για την ιστορία από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο ανήκουν. Συνήθως, σχετίζονται με την αναπαραγωγή κάποιων στερεοτυπικών και παραδοσιακών αντιλήψεων που εδράζονται στο οικογενειακό και το ευρύτερο τοπικό-

κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των παιδιών. Οι ιδέες αυτές πολλές φορές επιδοκιμάζονται και από το σχολείο και επηρεάζουν τα νοητικά σχήματα που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες για να προσεγγίσουν τον γραπτό ή προφορικό ιστορικό λόγο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο συχνά αναπαραγόμενος επιστημονικοφανής λόγος περί Ιστορίας να ωθεί στη συγκρότηση της υποκειμενικότητας των ατόμων, εξυφαίνοντας φανταστικές σχέσεις και καθορίζοντας το πώς και τι βλέπουν τα υποκείμενα (Γατσωτής, 2004).

Σ' αυτήν τη διαμορφωμένη κατάσταση, εντός κι εκτός σχολείου, η ιστορική γνώση δείχνει να ακολουθεί την πορεία ενός βιβλίου με αυτοτελή κεφάλαια, όπου περιγράφεται ξεχωριστά μία διαφορετική φάση ή εποχή κάθε έθνους και η ανθρώπινη εξέλιξη συνολικά. Ο Husbands (2004) αναφέρει πως στο πλαίσιο ενός λανθάνοντος εξελικτισμού, δεσπόζει η αφηγηματική διαδοχή ως τρόπος προσέγγισης του ιστορικού παρελθόντος. Σε πολλούς μαθητές/πολλές μαθήτριες διαμορφώνεται η αντίληψη της γραμμικότητας του χρόνου με ιδιαίτερα άκαμπτο τρόπο, σε βαθμό που δυσκολεύονται να κατανοήσουν για ποιο λόγο η αφήγηση του σχολικού τους βιβλίου δεν ακολουθεί μία ενιαία χρονολογική σειρά. Δεν μπορούν, δηλαδή, να διακρίνουν τις διαφορές ανάμεσα στη χρονική και αφηγηματική αλληλουχία.

Εν κατακλείδι, η απόδοση νοήματος του παρελθόντος, μέσα στο πλαίσιο της ιστοριογραφικής αφήγησης, δεν είναι δυνατή χωρίς τη μετατροπή της χρονικής ακολουθίας σε λογική και παράλληλα, αιτιώδη συνάφεια με διαφορετικές προτεραιότητες.

Μέρος Β: Μεθοδολογικό Πλαίσιο

8. Μεθοδολογία

8.1 Ερευνητικό πλαίσιο & Σκοπός της έρευνας

Το δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας διερευνά τον τρόπο που οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται και κατανοούν μέσα από την ανάγνωση και τη μελέτη των κειμένων του σχολικού εγχειριδίου ιστορίας της Ε΄ δημοτικού, τις ιστορικές έννοιες και πιο συγκεκριμένα, με την ιστορική έννοια της αιτιότητας ως μελέτη περίπτωσης. Η διερεύνηση του τρόπου κατανόησης της αιτιότητας γίνεται μέσα από την εξέταση τριών διαφορετικών ενοτήτων του σχολικού εγχειριδίου που αναφέρονται σε τρεις διαφορετικές ιστορικές περιόδους.

Σκοπός της εν λόγω έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι μαθητές/τριες της ΣΤ΄ τάξης δημοτικού έχουν αναπτύξει την ιστορική τους σκέψη και πιο συγκεκριμένα τον τρόπο κατανόησης της έννοιας της αιτιότητας σε κείμενα που διδάχθηκαν στην Ε΄ τάξη και συγκεκριμένα στα εξής κεφάλαια του σχολικού εγχειριδίου της Ε΄ τάξης: «οι Δήμοι αναστατώνουν την πρωτεύουσα με τη «Στάση του Νίκα», «Η κρίση της οικονομίας διχάζει τους Βυζαντινούς» και, τέλος, «Το κράτος αντιμετωπίζει μεγάλα εσωτερικά προβλήματα» του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Ε΄ τάξης (2004, Ιστορία Ε΄ Δημοτικού, Στα Βυζαντινά Χρόνια). Η έρευνα υλοποιείται μέσα από την διενέργεια συνεντεύξεων μαθητών και μαθητριών μετά τη μελέτη των κειμένων και εξετάζει τις απαντήσεις στα ερωτήματα κατανόησης που τους τέθηκαν ώστε να συγκεντρωθούν σχετικές πληροφορίες για το θέμα της έρευνας.

Στη συνέχεια, περιγράφονται τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν πριν την έναρξη της διαδικασίας, το προφίλ των συμμετεχόντων, η μεθοδολογία της έρευνας και τα εργαλεία μέτρησης της αποτελεσματικότητας, καθώς και ο ρόλος του ερευνητή.

8.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά την αρχή της έρευνας είναι τα εξής:

1. Σε ποιο βαθμό οι μαθητές/τριες της ΣΤ΄ Δημοτικού κατανοούν την έννοια της αιτιότητας σε κείμενα του σχολικού εγχειριδίου της ιστορίας, τα οποία έχουν διδαχθεί και προσπελάσει στην Ε΄ Δημοτικού;
2. Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας της ιστορίας συμβάλλει στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και ιδιαίτερα στην έννοια της αιτίας και του αποτελέσματος;
3. Υπάρχουν γλωσσικά στοιχεία στα κείμενα του εγχειριδίου, τα οποία απευθύνονται σε μαθητές/τριες της Ε΄ δημοτικού, που ευνοούν ή δυσχεραίνουν την κατανόηση της έννοιας της αιτιότητας;

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι με τον όρο «παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας» εννοούμε το παραδοσιακό μοντέλο μάθησης, σύμφωνα με το οποίο ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ως κύρια μέθοδο διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας την αφήγηση, υιοθετεί και εφαρμόζει σε κάθε διδακτική ώρα το σχήμα εξέταση-παράδοση και περιορίζεται στην αποκλειστική χρήση του ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου ως μέσου διδασκαλίας.

8.3 Μεθοδολογία έρευνας

Προκειμένου να δοθεί απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας μας, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας, και συγκεκριμένα η μέθοδος της ημι-δομημένης συνέντευξης, καθώς πρόκειται για μια κοινωνική έρευνα. Ο λόγος επιλογής της ποιοτικής έρευνας στηρίχθηκε στο γεγονός, ότι η βασική στόχευση του ερευνητή αποτέλεσε η θέληση να διερευνήσει εις βάθος τις απόψεις των ερωτώμενων, οι οποίοι απαντούν στις ερωτήσεις ελεύθερα, εκφράζοντας τις απόψεις τους, χωρίς περιορισμό σε πιθανές απαντήσεις. Η ποιοτική μέθοδος επιτρέπει την ενδελεχή διερεύνηση του υπό εξέταση θέματος και την πληρέστερη κατανόηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων. Εξάλλου, κατά την ποιοτική έρευνα τα υποκείμενα συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία. Επίσης, μέσα από την επιλογή της ποιοτικής μεθόδου είναι δυνατόν να αναδειχθούν ποικίλα σημαντικά θέματα κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας (Creswell, 2011).

Η ποιοτική προσέγγιση έχει ως βάση την παρατήρηση της πραγματικότητας που βιώνουν τα υποκείμενα και στην ερμηνεία της παρατήρησης αυτής. Αυτό στο οποίο

στοχεύει, είναι η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το άτομο βιώνει και αντιλαμβάνεται την κοινωνική πραγματικότητα. Επιδίωξη της ποιοτικής έρευνας είναι «να ανακαλύψει τις απόψεις του ερευνώμενου πληθυσμού, εστιάζοντας στις οπτικές γωνίες υπό τις οποίες τα άτομα βιώνουν και αισθάνονται τα γεγονότα» (Bird, et. al,1999). Μέσα από την ποιοτική έρευνα ανοίγει ένας δρόμος για τη δημιουργία καινούριων ιδεών, μέσα από τις ενδείξεις που μας προσφέρει η παρατηρούμενη εμπειρία, σε συνδυασμό με τις αφηρημένες έννοιες που μας δίνει η υφιστάμενη θεωρία. Κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης μίας ποιοτικής έρευνας, δεσπόζουν με σαφήνεια οι αξίες που πρεσβεύει ο ερευνητής ή η ερευνήτρια. Επιπλέον, για την διεξαγωγή της γίνεται χρήση μεθόδων συλλογής δεδομένων, με κύριο χαρακτηριστικό την ευελιξία και την ευαισθησία προς το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εφαρμόζονται. Οι μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων αντιμετωπίζουν τα αποτελέσματα με ολιστικό τρόπο ενώ στοχεύουν στο να κατανοήσουν την ατομική και κοινωνική πολυπλοκότητα.

Στόχος της ποιοτικής έρευνας δεν είναι ο έλεγχος του υφιστάμενου γεγονότος, αλλά η παρατήρησή του με λεπτομέρεια, καταγράφοντας τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα αλλά και τις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων. Ακόμη ένα στοιχείο της ποιοτικής έρευνας είναι η προσωπική επαφή που διατηρεί ο ερευνητής, το υφιστάμενο υποκειμενικό στοιχείο και η ενσυναίσθησή του, αφού πολλές φορές έρχονται στο προσκήνιο και δικά του συναισθήματα, ιδέες και βιώματα ως μέρος της έρευνας. Η ενεργή συμμετοχή του ερευνητή στη διαδικασία, θεωρείται μειονέκτημα αφού προσφέρει μια υποκειμενική άποψη της μελέτης και των συμμετεχόντων της. Ως εκ τούτου, η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας μπορεί να υποκύψει στις προκαταλήψεις του ερευνητή και να στρεβλώσει τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν. Ως μειονέκτημα, επίσης, λογίζεται το γεγονός πως η ποιοτική μέθοδος έρευνας είναι πολύ χρονοβόρα και μπορεί να διαρκέσει για μήνες ή και χρόνια (Namey & Trotter, 2015). Μία ποιοτική έρευνα, τέλος, χαρακτηρίζεται από δυναμικότητα και ευελιξία αφού, καθώς μελετά το φαινόμενο, μπορεί να μεταβάλλεται και να προσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν, ενώ συνήθως χαρακτηρίζεται από μικρή κλίμακα εφαρμογής (Robson, 2010).

Στην ποιοτική έρευνα αναδεικνύονται κάποια σημαντικά πλεονεκτήματα, τα οποία καταγράφονται στη συνέχεια συνοπτικά. Τα κυριότερα από αυτά είναι τα εξής:

- Ευνοείται η λεπτομερής συλλογή στοιχείων, αφού σε σύγκριση με την ποσοτική έρευνα, συλλέγονται συνήθως πιο πλούσια, μη μετρήσιμα δεδομένα.
- Ο υφιστάμενος σχεδιασμός είναι ανοιχτός, καθώς εξελίσσεται και υπάρχει η δυνατότητα να μεταβληθούν οι ανάγκες μελέτης και να κάνουν την εμφάνισή τους νέες πτυχές του φαινομένου που υφίσταται την παρατήρηση.
- Γίνεται φανερή η πραγματικότητα και το πώς αυτή βιώνεται από τα ίδια τα υποκείμενα και από την δική τους οπτική γωνία (Creswell, 2016).

Οι περιορισμοί που συνοδεύουν την ποιοτική έρευνα είναι η έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας, μιας και τα παραγόμενα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν, ενώ είναι εμφανής μία επιπρόσθετη δυσκολία στο να αποδειχθούν οι αιτιώδεις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των μεταβλητών (Robson, 2010).

Οι ποιοτικές έρευνες στηρίζονται σε μεθοδολογικά εργαλεία όπως: η συμμετοχική παρατήρηση, η ερευνητική συνέντευξη, η βιογραφική ανάλυση, η ιστορική συγκριτική μέθοδος, η ανάλυση περιεχομένου, οι μελέτες περίπτωσης, η έρευνα με τη βοήθεια ομάδων. Ανάλογα με το είδος, τη φύση του ερευνητικού ερωτήματος και τα χαρακτηριστικά του ερευνώμενου πληθυσμού επιλέγεται η χρήση μεμονωμένης ή συνδυαστικής χρήσης των μεθοδολογικών εργαλείων.

Ως ερευνητική συνέντευξη ορίζεται η μέθοδος και η τεχνική της επιστημονικής έρευνας στην οποία αξιοποιείται η λεκτική επικοινωνία με σκοπό την αναζήτηση των πληροφοριών που σχετίζονται με το αντικείμενο της έρευνας προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της (Βάμβουκας, 2007). Η συνέντευξη καθίσταται μια ευρύτατα διαδεδομένη μέθοδος συλλογής ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες (Ιωσηφίδης, 2003) μέσω της οποίας ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να προβεί σε μέτρηση των γνώσεων των υποκειμένων για το ερευνητικό θέμα των αξιών, των προτιμήσεων και των στάσεών τους (Tuckman, 1972. στο Cohen et al., 2008).

Στην βιβλιογραφία εμφανίζονται οι τύποι της συνέντευξης ανάλογα με την ευελιξία στην αλληλουχία και τη διατύπωση των ερωτήσεων. Διακρίνουμε τον τύπο της δομημένης συνέντευξης (structured interview) όπου ο ερευνητής ακολουθεί κατά τη διεξαγωγή της ένα αυστηρά προκαθορισμένο σύνολο ερωτήσεων και ερωτώνται τα υποκείμενα με τον ίδιο ενιαίο τρόπο (Ιωσηφίδης, 2003), καθώς το αρχικό σχεδιάγραμμα των ερωτήσεων δεν αφήνει περιθώρια για οποιαδήποτε τροποποίηση.

Ένας άλλος τύπος ορίζεται ως η ημι-δομημένη συνέντευξη (semi-structured interview) η οποία παρουσιάζει μεγαλύτερη ευελιξία από τη δομημένη ως προς τη σειρά των ερωτήσεων. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα τροποποίησης του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο. Τέλος, δίνει το περιθώριο για την προσθήκη ή την αφαίρεση τόσο των ερωτήσεων όσο και των θεμάτων που προορίζονται για τη συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2003), χωρίς αυτό να συνεπάγεται ότι η ημι-δομημένη συνέντευξη δεν είναι σχεδιασμένη με ορθό και προσεκτικό τρόπο (Cohen et al., 2008). Στη μη δομημένη συνέντευξη (unstructured interview) εκλείπουν οι προκαθορισμένες ερωτήσεις και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο διαρθρώνεται στα θέματα που σχετίζονται με το περιεχόμενο της έρευνας και στα οποία βασίζεται η μη δομημένη συνέντευξη (Robson, 2002, όπως αναφέρεται στο Ιωσηφίδης, 2003).

Οι συνεντεύξεις βοηθούν τον ερευνητή να κατανοήσει τις γνώσεις των υποκειμένων για το υπό μελέτη θέμα (Cohen et al., 2008). Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις δεν ακολουθούν αυστηρά μια συγκεκριμένη σειρά ερωτήσεων, αλλά έχουν ευελιξία στη σειρά με την οποία διατυπώνονται οι ερωτήσεις. Παράλληλα το περιεχόμενο μιας ερώτησης είναι δυνατόν να αλλάξει ανάλογα με τον/την ερωτώμενο/η (Cohen et al., 2008).

Οι συνεντεύξεις είναι δομημένες σύμφωνα με έναν οδηγό συνέντευξης του ερευνητή, ο οποίος περιγράφει θέματα που θα καλυφθούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Ο οδηγός συνεντεύξεων είναι συνήθως χωρίς προδιαγραφές για τον τρόπο με τον οποίο θα διαμορφωθούν ακριβείς ερωτήσεις και οι ερωτήσεις είναι ανοιχτές για να ενθαρρύνουν τους ερωτηθέντες να δίνουν μακρές απαντήσεις (Ιωσηφίδης, 2008).

Πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη συνέντευξη, ορισμένοι ερευνητές γράφουν σημειώσεις πεδίου. Οι ερευνητές κρατούν, συνήθως, αυτές τις σημειώσεις χειρόγραφα και κάποιοι αργότερα τις πληκτρολογούν και τις αποθηκεύσουν ως αρχεία κειμένου, ενώ άλλοι τις χρησιμοποιούν με τη χειρόγραφη μορφή. Στην παρούσα έρευνα ωστόσο, δε κρατήθηκαν σημειώσεις με κάποιον από τους παραπάνω τρόπους, καθώς δεν κρίθηκε απαραίτητο. Μεγάλη σημασία που δεν πρέπει να μας διαφεύγει είναι η επισήμανση ότι σε μια συνέντευξη παίζουν σημαντικό ρόλο οι σωματικές εκφράσεις του ερωτώμενου, η αλληλεπίδραση μεταξύ του ερωτηθέντος και του ερωτώμενου, η ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης κλπ. (Κυριαζή, 2011).

8.4 Περιγραφή έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη σε δύο ΣΤ΄ τάξεις ενός δωδεκαθέσιου σχολείου στην Βέροια του νομού Ημαθίας, κατά τη διάρκεια των μηνών Οκτωβρίου -Δεκεμβρίου του 2022. Στο σχολείο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα εργάζονται συνολικά είκοσι οκτώ εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι δεκαπέντε (15) είναι δάσκαλοι (Π.Ε. 70) και οι υπόλοιποι δεκατρείς (13) εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Στο σχολείο αυτό, τη σχολική χρονιά 2022-23 που πραγματοποιήθηκε η έρευνα φοιτούσαν συνολικά διακόσιοι πενήντα πέντε μαθητές και μαθήτριες. Από αυτούς, δέκα μαθητές και μαθήτριες από δύο τμήματα, ηλικίας 12 ετών, συμμετείχαν στην έρευνα (5 αγόρια και 5 κορίτσια).

Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική, καθώς μελετά την εμπειρία των μαθητών/τριών και τα νοήματα που οι ίδιοι της προσδίδουν. Για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η τεχνική της ερευνητικής συνέντευξης. Βασικό εργαλείο αποτέλεσαν οι ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις βασίζονται πάνω στη λεκτική επικοινωνία αποσκοπώντας στη συλλογή πληροφοριών σχετικών με το θέμα.

Οι ερωτήσεις που διαμορφώθηκαν για το κάθε κεφάλαιο είναι ανοικτού τύπου, καθώς αποσκοπούν στην ανάδειξη της γνώμης των ερωτώμενων και στην καταγραφή του βαθμού κατανόησης της ιστορικής έννοιας της αιτιότητας. Συντάχθηκαν και διατυπώθηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι κατανοητές στο δείγμα στο οποίο απευθύνονται, τόσο γλωσσικά όσο και νοηματικά. Συγκεκριμένα, και για τις τρεις ενότητες της έρευνας, επιλέχθηκαν ερωτήσεις οι οποίες θα μπορούσαν να μας οδηγήσουν στην διερεύνηση του τρόπου σκέψης των μαθητών/τριών και η διατύπωσή τους στηρίχθηκε πάνω σε ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο.

Για τη διαμόρφωση των ερωτήσεων αξιοποιήθηκε η ανάλυση της σημασίας της αιτιότητας στη διδασκαλία της ιστορίας. Οι μαθητές/τριες αναλύουν και ερμηνεύουν τα αίτια ενός συγκεκριμένου γεγονότος τοποθετώντας τα και ιεραρχώντας τα ανάλογα με το πόσο επηρέασαν τις εξελίξεις. Είναι αναγκαίο να μπορούν να διακρίνουν πιο είναι περισσότερο σημαντικό, αν και η συγκριτική αυτή διαπίστωση της σπουδαιότητας των αιτιών είναι μία πολύπλοκη διαδικασία και δεν υπάρχει ένα εύκολο πρότυπο, ώστε να τους/τις δοθεί η ορθή απάντηση. Οι μαθητές/τριες, παράλληλα, χρειάζεται να διαθέτουν επαρκείς δυνατότητες να σκεφθούν, να αξιολογήσουν τις

ποικίλες δρώσες δυνάμεις και να αξιολογήσουν και τον ρόλο των ατομικών δραστών στην αλλαγή (Seixas & Morton, 2013).

Οι μαθητές/τριες, συνήθως, θεωρούν πως ένα μόνο γεγονός μπορεί να προκαλέσει ή να πυροδοτήσει κάποιο άλλο. Οι αιτιώδεις παράγοντες που δύσκολα αναγνωρίζονται από τους μαθητές/τριες είναι οι επικρατούσες συνθήκες, που με έμμεσο τρόπο επηρεάζουν τις δράσεις των ιστορικών προσώπων. Κάποια γεγονότα επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τις δράσεις κάποιου ατόμου, ενώ άλλα γεγονότα παρουσιάζονται να είναι σχεδόν αναπόφευκτα εξαιτίας των επικρατουσών συνθηκών. Το σημαντικό είναι να λαμβάνονται υπόψη και τα δύο.

Οι μαθητές/τριες, αναλογιζόμενοι/ες την έννοια του αιτίου, περιορίζουν το συλλογισμό τους για τα αίτια των ιστορικών γεγονότων στα άμεσα και ευκόλως ορατά αίτια. Για την εισαγωγή τους στην ιστορική σκέψη, είναι απαραίτητη η διδασκαλία και η εξοικείωση στην αναζήτηση των βαθύτερων αιτιών, δηλαδή, πάνω στην αλληλεπίδραση των αιτιακών παραγόντων. Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν να σκεφτούν και να αναστοχαστούν τρόπους με τους οποίους οι συνθήκες, οι αντιξοότητες και οι μη αναμενόμενες αντιδράσεις μπορούν να ακυρώσουν τις προθέσεις των συμμετεχόντων, με αποτέλεσμα ακούσιες συνέπειες .

Η σημαντικότητα και η επίδραση κάποιων αιτιών από κάποιες άλλες σε σχέση με το πού οδηγούν ένα συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός διαφέρουν μεταξύ τους. Υπάρχει το ενδεχόμενο μερικοί μαθητές/τριες να θεωρήσουν πως διαφορετικές αιτίες πιθανόν να έχουν διαβαθμισμένα επίπεδα επιρροής, δηλαδή μερικές από αυτές να έχουν μεγαλύτερη και άλλες μικρότερη επιρροή, κάποιες να μην έχουν καθόλου και άλλες να έχουν περιορισμένη επιρροή. Σκοπός μας είναι η ενθάρρυνση των μαθητών/τριών να μπορούν να σταθμίζουν τις ποικίλες αιτίες των ιστορικών γεγονότων ή των αλλαγών που εξετάζουν. Ένας μαθητής/τρια που έχει αναπτύξει ιστορική σκέψη είναι σε θέση να προχωρά στην ανάλυση των αιτιών, να περιγράφει τον τρόπο αλληλοεπηρεασμού τους και να τα κατατάσσει σε μία αξιολογική κλίμακα από αυτά που είχαν τη μεγαλύτερη σε αυτά που είχαν τη μικρότερη επιρροή. Έτσι, επίδιωξη μας αποτέλεσε η διερεύνηση αν οι μαθητές/τριες λαμβάνουν υπόψη την αλληλεπίδραση αιτιολογικών παραγόντων που κυμαίνονται μεταξύ της συγκεκριμένης επίδρασης που είχαν οι αποφάσεις που έλαβαν τα ιστορικά πρόσωπα και της διευρυμένης επίδρασης των

επικρατούντων κοινωνικών, πολιτικών, πολιτισμικών, και οικονομικών συνθηκών (Seixas & Morton, 2013).

Τα κεφάλαια που επιλέχθηκαν και πάνω στα οποία διαμορφώθηκαν τα ερωτηματολόγια για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων, ανταποκρίνονται στην βασική επιδίωξη της έρευνας για την διερεύνηση του τρόπου κατανόησης των μαθητών της ιστορικής αιτιότητας.

Συγκεκριμένα, για το κεφάλαιο 14 με τον τίτλο "Οι Δήμοι αναστατώνουν την πρωτεύουσα με τη «Στάση του Νίκα»" το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003: 199) αναφέρει:

«Συζητούν για τα αίτια και τις συνέπειες της Στάσης του Νίκα, τη συσχετίζουν με παρεμφερή γεγονότα και διατυπώνουν γενικεύσεις». Επίσης, στο βιβλίο του δασκάλου ιστορίας της Ε΄ δημοτικού (Γλεντής κ.ά., 2006β:180) επισημαίνεται πως «το μάθημα αυτό προσφέρεται για την κατανόηση των ιστορικών όρων: στάση, εξέγερση, επανάσταση, κίνημα κ.ά. ,και βοηθά τους μαθητές να τους συσχετίσουν με άλλα γεγονότα που διδάχτηκαν σε προηγούμενα μαθήματα ή σε άλλες τάξεις. Προσφέρεται ακόμη για το συσχετισμό των αιτιών, των ενεργειών, των αντιδράσεων και των συνεπειών που είχε καθένα από αυτά τα γεγονότα στην εποχή του» και οι διδακτικοί στόχοι διατυπώνονται ως εξής:

1. Να αναζητήσουν τα αίτια και να εκτιμήσουν τις συνέπειες της Στάσης του «Νίκα» για την Πόλη και τη βυζαντινή αυτοκρατορία γενικότερα.

2. Να κρίνουν τις ενέργειες των προσώπων που πήραν μέρος σ' αυτή, μέσα από τα αποτελέσματά τους».

Για το κεφάλαιο 24 με τον τίτλο «Η κρίση της Εικονομαχίας διχάζει τους Βυζαντινούς» το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ((ΦΕΚ. 303/13/3/2003: 200) αναφέρει «Να γνωρίσουν τις αιτίες και να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα της εικονομαχίας» και στο βιβλίο του δασκάλου (Γλεντής κ.α. , 2006β:81) θέτει ως διδακτικούς στόχους τους εξής:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές τις αιτίες και να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα της εικονομαχίας.

2. Να κατανοήσουν τις αρνητικές επιπτώσεις αυτής της εμφύλιας διαμάχης στην εκκλησία και στην πολιτεία».

Τέλος, για το κεφάλαιο 28 με τον τίτλο " Το κράτος αντιμετωπίζει μεγάλα εσωτερικά

προβλήματα το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (ΦΕΚ. 303/13/3/2003: 200) θέτει ως γενικό στόχο οι μαθητές/τριες «να γνωρίσουν τα εσωτερικά προβλήματα που οδήγησαν την αυτοκρατορία από την ακμή στην παρακμή». Το βιβλίο του δασκάλου (Γλεντής κ.α. , 2006β:89) αναφέρει ως διδακτικούς στόχους:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές τα εσωτερικά προβλήματα που οδήγησαν την αυτοκρατορία, τόσο γρήγορα, από την ακμή στην παρακμή.
2. Να κατανοήσουν τις δυσμενείς επιπτώσεις που είχε για το Βυζάντιο η παραχώρηση προνομίων στους Βενετούς.
3. Να εκτιμήσουν την απελπιστική θέση των φτωχών γεωργών, μετά την ακύρωση των μέτρων προστασίας του και στη διδακτική πρόταση προς τους εκπαιδευτικούς αναφέρει «η προϋπάρχουσα για το θέμα αυτό γνώση των μαθητών τους βοηθά να τοποθετήσουν το Βυζάντιο στα όρια των δύο εννοιών και στην αναζήτηση των αιτιών αυτής της θέσης».

Για την διερεύνηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος υπήρξε διεξοδική συζήτηση ξεχωριστά και με τους δύο εκπαιδευτικούς των τμημάτων, όπου συζητήθηκε και αναλύθηκε λεπτομερώς ο τρόπος και η μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμόζουν στο μάθημα της Ιστορίας. Επίσης, μετά από συνεννόηση μαζί τους και με την συναίνεσή τους, ο ερευνητής μπήκε στις τάξεις τους και παρακολούθησε τον τρόπο με τον οποίο έκαναν το μάθημα στην Ιστορία της Στ' τάξης.

Για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα προβλέφθηκε με την ολοκλήρωση των απαντήσεων στις ερωτήσεις του ερευνητικού εργαλείου, να ακολουθεί μια συζήτηση με τους μαθητές/τριες όπου τους/τις ζητήθηκε να αναφέρουν όλες τις λέξεις και τις εκφράσεις των κειμένων που τους δυσκόλεψαν είτε γιατί δεν γνώριζαν την σημασία τους είτε γιατί ήταν δύσκολο το νόημά τους.

8.5 Προφίλ συμμετεχόντων

Όπως προαναφέρθηκε το δείγμα των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα απαρτίστηκε από πέντε αγόρια και πέντε κορίτσια, σύνολο δέκα μαθητές/τριες, ηλικίας δώδεκα (12) ετών. Τρεις μαθητές και δύο μαθήτριες από το ΣΤ1 και τρεις μαθήτριες

και δύο μαθητές από το ΣΤ2. Η επιλογή τους έγινε με βάση την γενική επίδοσή τους και σε συνεννόηση με τον Δάσκαλο και την Δασκάλα των τμημάτων. Έτσι, και από τα δύο τμήματα είχαμε τέσσερις μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης, τρεις μέσης και τρεις χαμηλής.

Ο δάσκαλος και η δασκάλα των τμημάτων με πάνω από τριάντα χρόνια προϋπηρεσίας, ακολουθούν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, δίνοντας βάρος στην ανάλυση όσων διατυπώνονται στο σχολικό εγχειρίδιο κατά την παράδοση του μαθήματος και στον κλασικό τρόπο εξέτασης των μαθητών με τη μορφή ερωτοαπαντήσεων και την διεξαγωγή γραπτών εξετάσεων με τις τυπικές ερωτήσεις των τεστ και των προγραμματισμένων διαγωνισμάτων. Οι αίθουσες των τμημάτων ήταν εξοπλισμένες με ηλεκτρονικούς υπολογιστές και προτζέκτορες, αλλά η χρήση τους περιοριζόταν μόνο στην προβολή κάποιων βίντεο ή φωτογραφιών. Ποτέ δεν πραγματοποιήθηκαν δράσεις βασισμένες στις Τ.Π.Ε ούτε χρησιμοποιήθηκαν ανάλογες εφαρμογές και λογισμικά, τα οποία είναι σχεδιασμένα για να παράσχουν υποστήριξη στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας. Επίσης, όπως αναφέρουν οι μαθητές/τριες και των δύο τμημάτων, συνηθέστερος τρόπος παράδοσης ήταν η ανάγνωση των κειμένων από κάποιους μαθητές ή κάποιες μαθήτριες παράγραφο παράγραφο, η ανάλυση των παραγράφων ξεχωριστά κι η απόδοση νοήματος του κειμένου με δικά τους λόγια. Σημείωναν τις άγνωστες λέξεις που είχαν κάθε φορά κατά την παράδοση του μαθήματος τις οποίες εξηγούσαν οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων. Κι όσο αφορά την μελέτη και προετοιμασία στο σπίτι, κυρίως, διάβαζαν τρεις με τέσσερις φορές το μάθημα δίνοντας βάση στη μηχανική αποστήθιση για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στην εξέταση της επόμενης μέρας προσπαθώντας να θυμηθούν τα λόγια του βιβλίου. Επιπρόσθετα, είχαν κάθε φορά ως εργασία για το σπίτι κάποιες από τις ασκήσεις από το τετράδιο εργασιών του μαθητή τις οποίες διάβαζαν στο σχολείο την επόμενη φορά που είχαν το μάθημα της ιστορίας στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Τέλος, αναφορικά με τη διάταξη των θρανίων στις τάξεις ίσχυε η μετωπική διάταξη και στα δύο τμήματα, με δύο μαθητές/τριες ανά θρανίο. Η μετωπική διάταξη θρανίων ή αλλιώς σε σειρές είναι η διάταξη που υπάρχει ακόμα και σήμερα σε πολλά ελληνικά σχολεία και χαρακτηρίζεται ως παραδοσιακή και συνιστάται από σειρές των οποίων ο προσανατολισμός τους στρέφεται προς τον/την εκπαιδευτικό και τον πίνακα. Έτσι, οι μαθητές/τριες και των δύο τμημάτων δεν εργάστηκαν με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο ή κάποια άλλη κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη.

8.6 Ρόλος του ερευνητή

Ο ερευνητής της παρούσας εργασίας κατείχε την διευθυντική θέση στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα την περίοδο κατά την οποία διεξήχθη η έρευνα. . Ήταν αυτός που σκέφτηκε την πραγματοποίηση της έρευνας, την κατέγραψε, την εφάρμοσε, συγκέντρωσε και μελέτησε τα αποτελέσματα και ακολούθως τα κατέγραψε.

9. Αποτελέσματα της έρευνας

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ημιδομημένων συνεντεύξεων με μαθητές ηλικίας 12 χρόνων για το μάθημα της ιστορίας. Όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν να δώσουν τρεις (3) συνεντεύξεις για τρεις διαφορετικές ενότητες, σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων ακολούθησε η ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων των ερωτώμενων. Κατά την ανάλυση των απαντήσεών τους προέκυψαν κατηγορίες οι οποίες ταξινομήθηκαν σε πίνακες για κάθε ερώτηση. Η παρουσίασή τους γίνεται αρχικά σύμφωνα με τις θεματικές ενότητες στις οποίες περιλαμβάνονται οι ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στους μαθητές και στις μαθήτριες κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και στη συνέχεια δίνονται για κάθε ερώτηση οι αντίστοιχες απαντήσεις τους.

9.1 Αποτελέσματα ερωτήσεων κεφαλαίου 14

Η πρώτη ερώτηση που τέθηκε στα παιδιά μετά τη μελέτη του κεφαλαίου 14 αναφέρεται στους λόγους ενόχλησης των διοργανωτών των ιπποδρομιών και τα αποτελέσματα που επέφερε (*Τι ήταν αυτό που ενόχλησε τους οργανωτές των ιπποδρομιών και τι είχε ως αποτέλεσμα;*). Στον προοργανωτή γίνεται λόγος για τις μεταρρυθμίσεις του Ιουστινιανού και για τις ταραχές που αυτές προκάλεσαν κατά τη διάρκεια των αγώνων. Στην πρώτη παράγραφο του κειμένου διαβάζουμε πως «οι μεταρρυθμίσεις του Ιουστινιανού έβαλαν τάξη στη λειτουργία των υπηρεσιών του κράτους και επέβαλαν έλεγχο στα έσοδα και των Δήμων». Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες εντόπισαν ως βασική αιτία τις μεταρρυθμίσεις του Ιουστινιανού, αλλά την αναφέρουν με λακωνικό τρόπο και αναπαράγοντας τα λόγια του κειμένου. Ένας μαθητής χαμηλής επίδοσης δεν μπόρεσε να δώσει καμία απάντηση, ενώ άλλοι δύο ανέφεραν ως λόγο των ταραχών τα υβριστικά συνθήματα κατά του Αυτοκράτορα:

«ουσιαστικά, οι οπαδοί των Βένετων και των Πράσινων έκαναν υβριστικά συνθήματα προς τον αυτοκράτορα»

Επίσης, μια μαθήτρια υψηλής επίδοσης, αν και εντόπισε τη βασική αιτία, συγχέει το χρονικό σημείο των παραπόνων των αρχηγών των ομάδων και τοποθετεί την

συνάντησή τους κατά τη διάρκεια των αγώνων. Παρουσιάζει τους αρχηγούς των ομάδων να αποφασίζουν να κάνουν επιτόπου μια στάση-επανάσταση:

«ναι, δυσαρεστήθηκαν τότε οι οπαδοί και οι αρχηγοί τους και αποφάσισαν να κάνουνε μια στάση, μια επανάσταση»

Η δεύτερη ερώτηση, η οποία φαινομενικά είναι απλή κι αναφέρεται στον λόγο πρόκλησης των ταραχών, δυσκόλεψε το σύνολο σχεδόν των μαθητών (από τι προκλήθηκαν οι ταραχές και τι αποτέλεσμα είχαν). Με εξαίρεση έναν μαθητή που εντόπισε τον λόγο ξεσπάσματος των ταραχών ανάμεσα στους οπαδούς των ομάδων και πώς αυτές αποτέλεσαν την αφορμή για τη γενίκευση των επεισοδίων λόγω των αποφάσεων του Ιουστινιανού, οι υπόλοιποι μαθητές/τριες ή απάντησαν με λακωνικό τρόπο μετά από επιμονή και καθοδήγηση του ερευνητή ή απάντησαν λανθασμένα:

«επειδή οι στασιαστές άνοιξαν τις πύλες και ξεχύθηκαν στην πόλη... όρμησαν μέσα στο παλάτι του αυτοκράτορα, όπως το λέει και εδώ μέσα», «Γιατί δεν πλούσιοι δεν ήταν ευχαριστημένοι με αυτές τις μεταρρυθμίσεις».

Επίσης, κανένας και καμία δεν ανέφερε με ποιον τρόπο οι αντιμαχόμενες πλευρές ενώθηκαν και στράφηκαν κατά της φρουράς, αν έγινε, δηλαδή, με τυχαίο ή οργανωμένο τρόπο.

Οι απαντήσεις στην επόμενη ερώτηση (Ο Ιουστινιανός με το επιτελείο του προχώρησαν σε μεταρρυθμίσεις που ικανοποιούσαν το λαό. Γιατί οι πολίτες στράφηκαν εναντίον τους;) παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον, γιατί οι μαθητές/τριες έρχονται σε δίλλημα. Έχουν διδαχθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο για τις μεταρρυθμίσεις που έκανε ο Ιουστινιανός στη διοίκηση και τη νομοθεσία του κράτους με την ικανοποίηση που έφερε στον λαό, αλλά και τη δυσαρέσκεια που προκάλεσε στους Δήμους και τους προνομιούχους. Επίσης, στο βιβλίο παρουσιάζεται το επιτελείο του Ιουστινιανού να απαρτίζεται από άτομα που «διακρίνονται για τις ικανότητές τους και όχι για την αριστοκρατική καταγωγή τους» (Γλεντής, κ.α. 2006: 44). Έτσι, στο ερώτημα γιατί οι πολίτες στράφηκαν εναντίον του Αυτοκράτορα παρότι προχώρησε σε θετικές μεταρρυθμίσεις για τον λαό, το σύνολο των μαθητών/τριων απάντησε πως αυτοί που ξεσηκώθηκαν ήταν οι πλούσιοι και οι εκπρόσωποι των Δήμων. Κάνουν, δηλαδή, έναν διαχωρισμό ανάμεσα στους πλούσιους και στους φτωχούς, ο οποίος είναι πολύ βολικός για να ερμηνεύσουν την αιτία των ταραχών. Στο ερώτημα, όμως, αν όλοι οι στασιαστές στον ιππόδρομο και έξω από αυτόν ήταν πλούσιοι κι αν μόνο εκείνοι ήταν που ξεσηκώθηκαν, δεν δόθηκε καμία εξήγηση. Όλοι/όλες ανέφεραν πως υπήρχαν

άνθρωποι όλων των κοινωνικών στρωμάτων στην εξέγερση, αλλά κανένας/ καμιά μαθητής/τρια δεν μπόρεσε να σκεφτεί κάποια πιθανή αιτία που άτομα που ευνοήθηκαν από τις μεταρρυθμίσεις εναντιώθηκαν στον Ιουστινιανό. Μια μαθήτρια μόνο διαχώρισε τα συμφέροντα των εκπροσώπων των Δήμων από τον λαό αναφέροντας χαρακτηριστικά:

«οι αρχηγοί (ήταν) σαν να έβαζαν λόγια για τον αυτοκράτορα στους πολίτες και έτσι να ξεσηκώθηκαν».

Επιπροσθέτως, ένας μαθητής ανέφερε ότι οι πλούσιοι δούλευαν στον Δήμο, θεωρώντας πως οι Δήμοι της εποχής ήταν κάτι αντίστοιχο με τους σημερινούς Δήμους.

Ως συνέχεια στην παραπάνω ερώτηση οι μαθητές/τριες έπρεπε να σκεφτούν τι προκάλεσε την Στάση του Νίκα, αν διέκριναν τις βαθύτερες αιτίες της εξέγερσης από την αφορμή. Τρεις μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης, απάντησαν πως βασική αιτία ήταν οι μεταρρυθμίσεις του Ιουστινιανού, οι υπόλοιποι/ες πέντε ανέφεραν ως αιτία την διαμάχη ανάμεσα στους οπαδούς των Πράσινων και των Βένετων, υπήρξε ένας μαθητής που δεν απάντησε καθόλου, ενώ άλλος ανέφερε ότι:

«οι Βενετοί και οι Πράσινοι πήγανε μέσα στο παλάτι, τους κλείσανε εκεί πέρα και τους σκότωσαν όλους εκεί πέρα οι στρατιώτες του Ιουστινιανού»

Στη συνέχεια επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τον λόγο που πολλοί δυσαρεστημένοι κάτοικοι της πόλης ενοποιήθηκαν με τους στασιαστές. Και σε αυτό το σημείο παρατηρήσαμε ως βασικό ερμηνευτικό σχήμα τον διαχωρισμό των κατοίκων ανάμεσα σε πλούσιους και φτωχούς. Οι στασιαστές ταυτίζονται με τους ισχυρούς οικονομικά κατοίκους της Πόλης που θίχτηκαν τα συμφέροντά τους και οι δυσαρεστημένοι με τον απλό λαό που για κάποιους λόγους, αδιευκρίνιστους, ενώθηκαν με τους ισχυρούς εναντίον του Αυτοκράτορα. Μία μαθήτρια έβαλε και ως παράμετρο τη μόρφωση των πλουσίων σε αντίθεση με τον απλό λαό:

«ήτανε μορφωμένοι οι πλούσιοι, ενώ ο λαός δεν ήτανε τόσο πολύ μορφωμένος ώστε να καταλάβει ακριβώς τι έγινε. Και οι πλούσιοι με τον τρόπο τους έκαναν περίπου ό,τι θέλανε».

Στο ερώτημα για τους λόγους που οι στασιαστές «επιστράτευσαν» τον Υπάτιο και τι αποτέλεσμα είχε η κίνηση αυτή, παρατηρούμε μια αρκετά διαφορετική ερμηνευτική προσέγγιση των μαθητών/τριών, πιθανόν γιατί στο βιβλίο δεν δίνονται αρκετές πληροφορίες. Ο Υπάτιος, λοιπόν, σύμφωνα με τις απαντήσεις υπήρξε ένας καλός

αξιωματούχος που ήθελε να γίνει Αυτοκράτορας, ήταν ένας στρατηγός που βοηθούσε τον λαό ή ήταν ένας υπήκοος του Ιουστινιανού που ήξερε πολλά για τον ίδιο:

«Επειδή κάποιιοι δεν ήθελαν τον Ιουστινιανό, πήραν έναν αξιωματούχο από το παλάτι του Ιουστινιανού και τον κάνανε αυτοκράτορα»,

« επειδή ο Υπάτιος ήταν παλιά με το μέρος του Ιουστινιανού νομίζω, ήταν υπήκοος του Ιουστινιανού και ήξερε πολλά για αυτόν ».

Επιπλέον, υπάρχουν διαφορετικές απόψεις για το αν ήταν μέσα στον ιππόδρομο και τον πήραν κάποιιοι από τους στασιαστές ή αν τον πήραν κάπου από το παλάτι και τον ανακήρυξαν Αυτοκράτορα στον ιππόδρομο. Μια μαθήτρια αναφέρει:

«Επειδή ο Υπάτιος ήταν αξιωματικός του παλατιού τον πήρανε, τον πήγανε στην πλατεία και εκεί τον ονόμασαν αυτοκράτορα» και μια άλλη «και τον πήρανε εκεί που γινόταν οι ιππόδρομοι και είπανε, αυτός θα είναι ο αυτοκράτοράς μας».

Ενδιαφέρον έχουν και οι απαντήσεις, οι οποίες είναι μοιρασμένες, για το αν είχε αποτέλεσμα η κίνηση αυτή. Οι μισοί μαθητές/τριες θεωρούν πως δεν είχε αποτέλεσμα η κίνηση αυτή, αφού δεν κατάφερε ο Υπάτιος να γίνει Αυτοκράτορας και οι άλλοι μισοί πιστεύουν το ακριβώς αντίθετο, επειδή το γεγονός αυτό έδωσε κίνητρο στον Ιουστινιανό και το επιτελείο του να δραστηριοποιηθούν και να προχωρήσουν σε αντίμετρα που εδραίωναν την εξουσία του. Μία μαθήτρια ανέφερε χαρακτηριστικά:

«ναι (πέτυχε), κάνανε τον αυτοκράτορα να θέλει να παραιτηθεί και να τον νευριάσουν, ώστε να πάρει πιο σκληρά μέτρα, όπως να διατάξει τους αξιωματικούς, τους στρατιώτες τους, να πάνε και να τους σκοτώσουνε» και ένας άλλος μαθητής είπε:

« Όχι, δεν πέτυχε. Ενώ ο Ιουστινιανός ήθελε να φύγει και να εγκαταλείψει την πόλη, οι συνεργάτες του και η αυτοκράτειρα Θεοδώρα τον ανάγκασαν (να παραμείνει) γιατί θα ήταν κακό για την πόλη και για την αυτοκρατορία».

Οι επόμενες τέσσερις ερωτήσεις προτρέπουν τους μαθητές να σκεφτούν ένα πιθανό σενάριο, δηλαδή, ένα σενάριο βασισμένο σε αποφάσεις ή γεγονότα που θα μπορούσαν εύκολα να έχουν συμβεί διαφορετικά. Σύμφωνα με τους Seixá και Morton (2013) οι εναλλακτικές πραγματικότητες είναι ένας τρόπος να φανταστούμε πώς τα ιστορικά γεγονότα δεν ήταν προκαθορισμένα, αλλά μάλλον προέκυψαν από τον συνδυασμό ποικίλων παραγόντων. Εισάγοντας τους μαθητές στην ιστορική σκέψη, τους

μαθαίνουμε να σκέφτονται πέρα από το προφανές, να λαμβάνουν υπόψη την αλληλεπίδραση αιτιολογικών παραγόντων που κυμαίνονται μεταξύ της συγκεκριμένης επίδρασης που είχαν οι αποφάσεις που έλαβαν τα ιστορικά πρόσωπα και της διευρυμένης επίδρασης των επικρατούντων κοινωνικών, πολιτικών, πολιτισμικών, και οικονομικών συνθηκών. Επιπρόσθετα, οι μαθητές/τριες μπορούν να συνεχίσουν εξετάζοντας τους τρόπους με τους οποίους οι συνθήκες, οι αντιτιθέμενες και απροσδόκητες ενέργειες μπορούν να ανατρέψουν τις προθέσεις των δρώντων, έχοντας ως αποτέλεσμα ανεπιθύμητες συνέπειες.

Έτσι, τέθηκαν ερωτήματα υπό το πρίσμα του τι θα μπορούσε να συμβεί αν ο Ιουστινιανός παραιτούνταν και εγκατέλειπε τον θρόνο και την Πόλη, ποια μεγαλύτερη συμφορά ήταν πιθανό να συμβεί, αν θα γινόταν η σφαγή των τριάντα χιλιάδων ανθρώπων κι αν οι στρατηγοί Βελισάριος και Ναρσής δεν κατάφερναν να καταπνίξουν την επανάσταση, πώς θα εξελισσόταν διαφορετικά.

Οι περισσότεροι μαθητές/τριες στο ενδεχόμενο της παραίτησης του Αυτοκράτορα απάντησαν πως το πιθανότερο σενάριο ήταν να έπαιρνε την εξουσία ο Υπάτιος, ο οποίος θα είχε την στήριξη των στασιαστών. Ο Υπάτιος συνδέεται με τα συμφέροντα των στασιαστών και κατά συνέπεια με των πλουσίων:

«Μπορεί να καθόταν ο Υπάτιος για αυτοκράτορας, μπορεί να έμενε αυτός για αυτοκράτορας» και άλλος ένας μαθητής, «καταρχάς οι στασιαστές θα έμπαιναν, θα κυριαρχούσαν πλέον. Θα έβγαζαν έναν, τον Υπάτιο, και θα κυριαρχούσε αυτός».

Κάποιοι ανέφεραν ως πιθανότητα να αναλάμβανε την εξουσία η Θεοδώρα παρακάμπτοντας τον Ιουστινιανό κι ένας μαθητής ανέφερε πως την εξουσία θα μπορούσε να την πάρει στα χέρια του ο λαός, συνδέοντας την εξέγερση με οικονομικές διεκδικήσεις αλλά και απόκτηση δικαιωμάτων. Ο συγκεκριμένος μαθητής, σε διαφορετικές ερωτήσεις και στις τρεις ενότητες μέσα από τις απαντήσεις του, έκανε ορατές τις σκέψεις και αντιλήψεις που φέρει από την καθημερινή του ζωή, από τον οικογενειακό αλλά, πιθανόν, και τον κοινωνικό του περίγυρο που δομούν τον τρόπο αντίληψης του παρελθόντος και της ιστορίας.

Η επόμενη ερώτηση προσπαθεί να οδηγήσει τους μαθητές/τριες να σκεφτούν, στο σενάριο της παραίτησης του Ιουστινιανού, την πιθανότητα ενός μεγαλύτερου κακού από αυτό που έγινε τελικά (*Ποιο θα μπορούσε να είναι το μεγαλύτερο κακό, αν*

παραιτούνταν από το θρόνο ο Ιουστινιανός;). Οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιμετώπιζουν τα γεγονότα του παρελθόντος σαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα σχεδίων και δράσεων. Τα ιστορικά γεγονότα δεν ήταν αναπόφευκτα, ό,τι ακριβώς ισχύει και για τα μελλοντικά. Αλλάζοντας μια μόνο πράξη ή συνθήκη, ένα γεγονός θα μπορούσε να έχει διαφορετική τροπή (Seixas και Morton, 2013). Ως μεγαλύτερο κακό που θα μπορούσε να συμβεί, ανέφεραν την διεξαγωγή πολέμου με άλλους λαούς μιας και δεν θα υπήρχε ο στιβαρός ηγέτης για να προστατέψει την Αυτοκρατορία. Αναφέρει ένας μαθητής:

«Να έρθουνε άλλοι λαοί όπως οι Γότθοι, οι Οθωμανοί και να καταλάβουνε την Κωνσταντινούπολη αυτοί».

Την ολοσχερή καταστροφή της Πόλης από τις συγκρούσεις μεταξύ των αντιμαχόμενων πλευρών, την επικράτηση χάους και αναρχίας αφού δεν θα υπήρχε κανένας έλεγχος πουθενά. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις ενός μαθητή και μιας μαθήτριας:

«Οι στασιαστές να σκοτώνανε, ξέρω 'γω, πάρα πολλούς και πολίτες που ήτανε μαζί με τον Ιουστινιανό, να γκρέμιζαν πολλά κτίρια και να προκαλούσαν πολλές ζημιές στην πόλη στο Βυζάντιο» και « οι στασιαστές θα κάνανε μία μικρή ομάδα να το πω, μπορεί να σκοτώνανε, δηλαδή να τους λέγανε “άμα δεν κάνεις αυτό θα σε σκοτώσω”, “άμα δεν μου πληρώσεις αυτό το φόρο θα σε σκοτώσω”, “άμα δεν έρθεις να μου κουβαλήσεις τις ντομάτες από το χωράφι θα σε σκοτώσω”, να απειλούσαν γενικά τους ανθρώπους με θάνατο. Αυτό πιστεύω θα ήταν το πιο κακό, γιατί θα το κάνανε πιστεύω».

Τέλος, ένας μαθητής θεώρησε ως μεγαλύτερο κακό την επικράτηση των στασιαστών, διότι αυτό θα οδηγούσε στην υποστήριξη των πλουσίων και στην εκμετάλλευση του απλού λαού.

Στην υπόθεση της παραίτησης του Ιουστινιανού και της σφαγής στον Ιππόδρομο, σχεδόν το σύνολο των μαθητών/ μαθητριών απάντησε πως το πιθανότερο ήταν να είχε αποφευχθεί η μαζική αυτή εξόντωση τριάντα χιλιάδων ανθρώπων, ωστόσο σίγουρα θα υπήρχαν απώλειες, έστω και σε μικρότερη κλίμακα. Αναφέρει μία μαθήτρια:

«Όχι, δεν θα γινόταν νομίζω η σφαγή γιατί θα σταματούσαν και όλες αυτές οι συγκρούσεις και οι Πράσινοι με τους Βένετους. Και δεν θα γινόταν τόσο μεγάλη σφαγή. Μπορεί να πέθαιναν μερικοί αλλά όχι και τριάντα χιλιάδες».

Ένας άλλος μαθητής υποστήριξε ακριβώς το αντίθετο, λέγοντας χαρακτηριστικά:

«Εγώ λέω θα γινότανε, γιατί μπορεί η Αυτοκράτειρα Θεοδώρα να τους έλεγε σε αυτούς τους στρατηγούς, ενώ ο Ιουστινιανός θα έφευγε, γιατί λέγαμε και πέρσι στην ιστορία, μας έλεγαν ότι η Αυτοκράτειρα Θεοδώρα το έκανε και επίτηδες, ήτανε και πονηρή και κάτι τέτοια μας λέγανε, και νομίζω θα γινότανε γιατί θα το έλεγε η Αυτοκράτειρα Θεοδώρα».

Και για την περίπτωση της αποτυχίας των στρατηγών, Βελισάριου και Ναρσή, να καταπνίξουν την στάση οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι αντίστοιχες και παραπλήσιες με τις απαντήσεις των ερωτημάτων των εναλλακτικών πραγματικοτήτων που προηγήθηκαν. Όλοι/όλες απάντησαν πως σε μια τέτοια εξέλιξη οι στασιαστές θα επικρατούσαν, αλλά με επώδυνες συνέπειες τόσο για το λαό όσο και για την Πόλη. Οι εκτελέσεις και οι διώξεις ανάμεσα στις αντιμαχόμενες πλευρές θα συνεχιζόταν, εντούτοις οι στασιαστές θα είχαν το πάνω χέρι και θα καταδίωκαν τους υποστηρικτές του Ιουστινιανού:

«Θα μπορούσε να, οι στασιαστές να μπούνε μέσα στο παλάτι και να ορμήσουν ή στον Αυτοκράτορα ή σε αυτούς που ήταν μέσα στο παλάτι ή και μπορούσαν να βγουν από τον ιππόδρομο και να, όπως είπα και πριν να γκρεμίσουν κτίρια και άλλα».

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η απάντηση που έδωσε ένας μαθητής, ο οποίος συνδύασε τη στάση του νικά με πληροφορίες από τη Γαλλική επανάσταση:

«Να είχε γίνει ό,τι είχε γίνει και στη Γαλλική Επανάσταση, δηλαδή, ο λαός να πάρει, όπως είπα πριν, την εξουσία, αλλά στο τέλος, ο Αυτοκράτωρ, να βγει ο Αυτοκράτορας να, ας πούμε, να βοηθήσει λίγο στην κατάσταση, έτσι ώστε οι περισσότεροι να είναι λίγο ευχαριστημένοι και να μην κάνουνε τόση καταστροφή όπως έκαναν τότε».

Αναφέρθηκε, επίσης, η περίπτωση θανάτωσης του Αυτοκράτορα και των στρατηγών και η αντικατάστασή τους.

Με την ενδέκατη ερώτηση ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να σκεφτούν και να απαντήσουν με βάση τα όσα διάβασαν ποιος, τελικά, φέρει τη μεγαλύτερη ευθύνη για το θάνατο τριάντα χιλιάδων ανθρώπων στον ιππόδρομο. Πρόκειται για μια ερώτηση ερμηνείας που για να απαντηθεί θα πρέπει να συνηπολογιστούν όλες οι παράμετροι των γεγονότων που διαδραματίστηκαν, όχι μόνο τις ημέρες των αγώνων στον ιππόδρομο, αλλά και από τα προηγούμενα χρόνια της διακυβέρνησης του Ιουστινιανού έως και τις κρίσιμες ώρες με την στάση και τη θέση των ανθρώπων του επιτελείου του.

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν παρατηρούμε πως οι περισσότεροι-ες θεωρούν ως βασικό υπεύθυνο τον Ιουστινιανό, αποδίδοντας και επιμερίζοντας τις ευθύνες και στη Θεοδώρα, τους στρατηγούς Βελισάριο και Ναρσή και επιπλέον στους στασιαστές:

«Τη μεγαλύτερη ευθύνη πιστεύω πως την έχει ο Αυτοκράτορας, αλλά πιστεύω πως δεν έφταιξε μόνο αυτός. Δηλαδή, έφταιξαν και οι στασιαστές που έκαναν αυτή τη στάση, αλλά δεν είναι λόγος αυτός να σκοτώσεις τόσο πολύ κόσμο».

Ένας μαθητής αξιολογεί τη Θεοδώρα ως αυτή που φέρει τη μεγαλύτερη ευθύνη, απαντώντας ως εξής:

« Η Θεοδώρα. Θυμάμαι ότι ήτανε σε πολύ δύσκολη κατάσταση (ο Ιουστινιανός) και τον βοήθησε πάρα πολύ η γυναίκα του η Θεοδώρα».

Ένας άλλος θεωρεί πως οι Βελισάριος και Ναρσής ευθύνονται για την κατάληξη αυτή διότι επέδειξαν υπέρμετρο ζήλο και σκληρότητα χωρίς να έχουν πάρει τέτοιες διαταγές:

«πιστεύω ότι φταίνε πιο πολύ οι στρατηγοί, γιατί κάθε τρόπος δεν είναι να πας να σκοτώσεις τους τριάντα χιλιάδες ανθρώπους. Ναι, να κλείσεις τις πόρτες να μην, τέλος πάντων, να μην φύγουνε, αλλά όχι και έτσι»

και ένας μαθητής χαμηλής επίδοσης αναφέρει χαρακτηριστικά πως την αποκλειστική ευθύνη έχουν οι Δήμοι *«γιατί ξεσήκωσαν, γιατί άφησαν τους στασιαστές, τους Πράσινους, τους Βένετους και όλων των άλλων πολιτών να ξεσηκωθούν και να κάνουν ό,τι έκαναν».*

Αυτό που διακρίνεται στις απαντήσεις των μαθητών είναι η αποκλειστική σύνδεση των γεγονότων με τις αποφάσεις των προσώπων, οι οποίες με τη σειρά τους σχετίζονται με τις φιλοδοξίες ή τη σκληρότητα του χαρακτήρα τους χωρίς να προχωρούν στην διερεύνηση των δράσεων των ιστορικών προσώπων μέσα στις συνθήκες που λειτουργούσαν, κοινωνικές, οικονομικές κ.α. και στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Οι επόμενες δύο ερωτήσεις αναφέρονται στις συνέπειες που είχε η «Στάση του Νίκα» στη ζωή των ανθρώπων της αυτοκρατορίας τα επόμενα χρόνια και κλήθηκαν οι μαθητές/τριες να ιεραρχήσουν τη σημασία και τη σημαντικότητα των συνεπειών αυτών. Οι εννιά στους/στις δέκα ανέφεραν τις συνέπειες που αναγράφονται στην τελευταία παράγραφο του κειμένου, δηλαδή, τον θάνατο τριάντα χιλιάδων ανθρώπων, την διακοπή των αγώνων στον ιππόδρομο για αρκετά χρόνια, την «σιωπή κάθε φωνής λαϊκής διαμαρτυρίας και τις καταστροφές που έγιναν σε μεγάλο μέρος της Πόλης. Το βιβλίο αναφέρει κι ως συνέπεια πως «το γόητρο του Αυτοκράτορα πληγώθηκε βαριά»,

ωστόσο μόνο ένας μαθητής το παρέθεσε ως απάντηση, προφανή, διαβάζοντας το κείμενο, ενώ ένας άλλος μαθητής προτίμησε να αναφέρει ως συνέπειες, παρότι διάβασε το κείμενο, όσα τους είχε αναφέρει ο δάσκαλος της τάξης. Συγκεκριμένα, απάντησε:

« καταστράφηκε το ένα τρίτο της πόλης, ότι δεν είχαν στρατιώτες για να πολεμήσουν μετά τους Οθωμανούς και, γενικώς, τους άλλους λαούς, δεν είχαν πολλά πλούτη από αυτό το γεγονός».

Και στην ερώτηση αν όλα αυτά που λέει προκύπτουν μέσα από το κείμενο που διάβασε, η απάντησή του ήταν καταφατική. Θεωρήθηκε σκόπιμο να ρωτηθούν οι μαθητές/τριες αν πιστεύουν πως υπήρξαν και κάποιες θετικές συνέπειες πέρα από τις αρνητικές που διέκριναν κι αν αυτό ανακύπτει μέσα από το κείμενο. Μόνο δύο στους/στις δέκα ανέφεραν ως θετική συνέπεια ότι μετά από όλα όσα έγιναν μπήκε ένα τέλος σε τέτοιου είδους εξεγέρσεις για πολλά χρόνια. Μαθήτρια υψηλής επίδοσης απάντησε:

«Το θετικό ίσως είναι πως σταμάτησε αυτή (η εξέγερση) και δεν υπάρχει πλέον αυτή η ανακατωσούρα που υπήρχε εκείνη τη χρονική στιγμή».

Αναφορικά με το πόσο σημαντικές ήταν οι συνέπειες αυτές στη ζωή των ανθρώπων και της αυτοκρατορίας, οκτώ στους/στις δέκα ανέφεραν ως πιο σημαντική τον θάνατο των τριάντα χιλιάδων ανθρώπων. Ένας μαθητής υποστήριξε ως σημαντικότερη συνέπεια «τη φωνή του λαού που σταμάτησε» κι ένας άλλος μαθητής περιέγραψε ως σοβαρότερη επίπτωση το γεγονός πως η αυτοκρατορία είχε αποδυναμωθεί πάρα πολύ και πως ήταν εκτεθειμένη σε τυχόν επιθέσεις από άλλους λαούς. Ως προς την ταξινόμηση της σημαντικότητας των υπόλοιπων συνεπειών, υπήρξαν μικρές διαφοροποιήσεις με την πλειοψηφία να ιεραρχεί ως δεύτερη την καταστροφή της πόλης, τρίτη τη σιωπή της φωνής της λαϊκής διαμαρτυρίας και τέλος, τη διακοπή των αγώνων στον ιππόδρομο για αρκετά χρόνια. Το γόητρο του Αυτοκράτορα που πληγώθηκε βαριά αναφέρθηκε από τρεις μαθητές, χωρίς όμως περαιτέρω επεξηγήσεις και σαν κάτι που αφορούσε αποκλειστικά τον Ιουστινιανό. Δεν έγινε, δηλαδή, κανένας συσχετισμός για το πώς η ψυχολογική αυτή κατάσταση του μπορούσε να επηρεάζει τον τρόπο διακυβέρνησης και κατά συνέπεια η ζωή των υπηκόων της αυτοκρατορίας.

Η τελευταία ερώτηση για την ενότητα αυτή στηρίζεται στην τελική πρόταση του μαθήματος «κανείς δεν νίκησε στη στάση του “νικά”» κι όπως αναφέρεται και στο βιβλίο του δασκάλου στις προτάσεις ενδεικτικής διδασκαλίας (Γλεντής, κ.α. 2006: 59)

η ερώτηση αυτή «πρέπει να αξιολογηθεί με τον απολογισμό και την αξιολόγηση των όσων έχασαν οι Δήμοι, το παλάτι, ο υπόδρομος και η αυτοκρατορία από αυτή». Ενώ, λοιπόν, είναι μια ερώτηση κρίσεως που έρχεται ως επιστέγασμα όλων όσων συζητήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης και θα περιμέναμε οι μαθητές/τριες να ανταποκριθούν σε αυτά που επισημαίνονται στο βιβλίο του δασκάλου, παρατηρούμε πως απάντησαν με επιδερμικό τρόπο χρησιμοποιώντας τις εκφράσεις της τελευταίας παραγράφου του κειμένου και δεν εμβάθυναν περαιτέρω στην ερμηνεία που έδωσαν. Έτσι, όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες για να στηρίξουν την θέση του βιβλίου πως κανείς δεν νίκησε στη στάση του νικά, απάντησαν για την πλευρά του Αυτοκράτορα ότι δηλαδή πληγώθηκε το γόητρό του και για την πλευρά των στασιαστών ότι δεν κατάφεραν να πάρουν την εξουσία και θανατώθηκαν τριάντα χιλιάδες άνθρωποι:

«Το συμπέρασμα είναι ότι κανείς δε νίκησε, επειδή και ο Αυτοκράτορας έχασε, αλλά και οι στασιαστές έχασαν. Δηλαδή, κανείς δεν πήρε αυτό που περίμενε. Έχασε το γόητρό του, δηλαδή οι πολίτες να μην τον αγαπούνε τόσο όσο πριν. Επίσης, είχε τώρα, επίσης που καταστράφηκε η πόλη και οι στασιαστές έχασαν τη ζωή τους, έχασαν τη ζωή τους. Δεν πιστεύω να υπήρχε κάτι πιο σημαντικό από αυτό».

Δευτερευόντως, αναφέρθηκαν οι καταστροφές στην πόλη και μία μαθήτρια απάντησε πως: «για τον Ιουστινιανό δεν υπήρξαν σοβαρές συνέπειες, γιατί συνέχισε να είναι Αυτοκράτορας και να κάνει τη ζωή που έκανε». Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ζητήθηκε με διάφορες άλλες διευκρινιστικές ερωτήσεις από τους/τις μαθητές-τριες να επεξηγήσουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη φράση: «πληγώθηκε βαριά το γόητρο του Αυτοκράτορα» και με ποιον τρόπο αυτό συνέβαλε να μη νικήσει κανείς, τελικά, αλλά φάνηκε πως δυσκολεύτηκαν να προχωρήσουν σε κάποιου είδους ερμηνευτική προσέγγιση.

9.2 Αποτελέσματα ερωτήσεων κεφαλαίου 24

Το κεφάλαιο 24 με τίτλο «Η κρίση της εικονομαχίας διχάζει τους Βυζαντινούς» παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με το κεφάλαιο που αναλύθηκε παραπάνω. Το βιβλίο του Δασκάλου (Γλεντής, κ.α. 2006:82) προτείνει στη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος τα εξής: «αφόρμηση του μαθήματος μπορεί να αποτελέσει μια σύγκριση των

διοικητικών μέτρων του Ιουστινιανού με εκείνα των Ισαύρων και η συσχέτιση της Στάσης του Νίκα με τη δυσaréσκεια που προκάλεσαν τα μέτρα του Ιουστινιανού. Έτσι και η εικονομαχία μπορεί να παρουσιαστεί ως αποτέλεσμα της δυσaréσκειας που προκάλεσαν τα διοικητικά μέτρα του Λέοντα Γ' στους θιγόμενους και ιδιαίτερα στην εκκλησία».

Οι μαθητές/τριες ήδη διδάχθηκαν από την προηγούμενη ενότητα πως ο Λέων Γ' ο Ίσαυρος είναι ο Αυτοκράτορας που εκσυγχρόνισε την νομοθεσία και τη διοίκηση της αυτοκρατορίας με τρόπο που είχε ευεργετική επίδραση στις λαϊκές τάξεις. Στην τελευταία παράγραφο αναφέρεται πως « τις μεταρρυθμίσεις αυτές του Λέοντα Γ' και των διαδόχων του δέχτηκαν με ανακούφιση οι λαϊκές τάξεις. Δυσανεστήθηκαν όμως οι πλούσιοι, οι δυνατοί και οι μοναχοί, γιατί τα μέτρα αυτά τους εμπόδιζαν να κερδίζουν περισσότερα» (Γλεντής, κ.α. 2006:71).

Κατά συνέπεια, οι μαθητές/τριες έχουν σχηματίσει θετική εικόνα για τον τρόπο διακυβέρνησης του Λέοντα του Γ' και των διαδόχων του και μάλιστα με ενέργειες και αποφάσεις που ευνοούν τους φτωχούς κι ανίσχυρους ανθρώπους που διαβιούν στην αυτοκρατορία, ενισχύοντας το δίπολο φτωχός κι ανίσχυρος σε αντιδιαστολή με τον πλούσιο και ισχυρό. Έτσι, στο κεφάλαιο που εξετάζουμε έρχονται αντιμέτωποι/ες με διλήμματα, καθώς οι αποφάσεις των Λέοντα Γ' και Κωνσταντίνου Ε' προκαλούν συγκρούσεις και διχασμό στην βυζαντινή αυτοκρατορία που διήρκησαν σχεδόν έναν αιώνα.

Με την πρώτη ερώτηση καλούνται οι μαθητές/τριες να αναφέρουν τις αιτίες που προκάλεσαν τις σοβαρές ταραχές στην αυτοκρατορία κατά τον 8^ο αιώνα μ.Χ. Όλοι με σχετική ευκολία απάντησαν πως η αιτία ήταν οι αποφάσεις των Ισαύρων Αυτοκρατόρων και οι περισσότεροι διάβασαν τις αιτίες με τον τρόπο που αναγράφονται στο κείμενο. Ένας μαθητής απάντησε εκτός κειμένου λέγοντας ότι:

«οι πιστοί δε φυλούσανε την εικόνα και φυλούσανε τα υλικά που είχε φτιαχτεί και υποχρεώθηκαν να φυλάνε αυτόν που απεικονίζει η εικόνα και όχι τα υλικά».

Άλλοι δύο μαθητές ανέφεραν τις αιτίες με δικά τους λόγια κι ένας μαθητής με χαμηλή επίδοση διαχώρισε τον « Ίσαυρο» από τον Λέων τον Γ', λέγοντας πως η λέξη Ίσαυρος είναι το επίθετο κάποιων άλλων Αυτοκρατόρων.

Η δεύτερη ερώτηση αναφέρεται στα αποτελέσματα που είχαν οι αποφάσεις που πάρθηκαν από τους Αυτοκράτορες στη ζωή των ανθρώπων του Βυζαντίου. Και αυτή η

ερώτηση απαντήθηκε από όλους όλες τους/τις μαθητές/τριες, χωρίς να χρειαστούν πολλές διευκρινιστικές παρεμβάσεις από την πλευρά του ερευνητή. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί πως ο τρόπος γραφής της συγκεκριμένης παραγράφου, αλλά και ολόκληρου του κειμένου, είναι βατός και παρουσιάζονται οι αιτίες των γεγονότων με ευδιάκριτο τρόπο. Ακόμα και η χρήση των bullets βοηθούν στην οπτικοποίηση των αιτιών με αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να απαντούν πολύ πιο γρήγορα σε σχέση με άλλες ερωτήσεις. Δύο μαθητές και μία μαθήτρια απάντησαν χρησιμοποιώντας τα λόγια του κειμένου, ενώ, οι υπόλοιποι ανέφεραν τις αιτίες με δικά τους λόγια. Και στις δύο ερωτήσεις κανένας/καμιά μαθητής/τρια δεν προχώρησε σε περαιτέρω εμβάθυνση και επεξήγηση των αιτιών και δεν κρίθηκε σκόπιμη η επιμονή σ' αυτό, μιας και υπάρχει σχετική ερώτηση στο ερευνητικό εργαλείο.

Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών και ο τρόπος με τον οποίο τις αιτιολογούν στην ερώτηση αν έχει ο Αυτοκράτορας ή η εκκλησία μεγαλύτερη ευθύνη για τον διχασμό, παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Κι αυτό γιατί οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να εκφράσουν την προσωπική τους άποψη σε ένα ερώτημα που μέσα από το κείμενο δεν προκύπτει, ξεκάθαρα, η απόδοση ευθύνης στην μία ή την άλλη πλευρά, παρόλο που σε ένα σημείο διαβάζουμε πως «οι αποφάσεις αυτές, καθώς και τα διοικητικά μέτρα για την εκκλησία, πάρθηκαν χωρίς προηγούμενη ενημέρωση και διαφώτιση του πληθυσμού» (Γλεντής, κ.α. 2006:73).

Οι έξι από τους/τις δέκα μαθητές/τριες αποδίδουν το μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης στον Αυτοκράτορα, αναγνωρίζοντας, όμως, μερίδιο ευθύνης και στην εκκλησία.

Ένας μαθητής αναφέρει χαρακτηριστικά στην απάντησή του:

«Πιστεύω ο Αυτοκράτορας, γιατί αυτός έκανε πρώτος αποφάσεις αλλά και η εκκλησία παίζει, έχει ευθύνη γιατί και αυτή πήγε εναντίον του άλλου λαού και κάνανε ταραχές» και μία μαθήτρια υψηλής επίδοσης λέει:

« Ο Αυτοκράτορας, επειδή πιστεύω ότι δεν το, δεν το χειρίστηκε τόσο καλά όσο θα έπρεπε. Να πει, να το ξεκαθαρίσει ότι οι εικόνες, μπορούμε να προσκυνάμε στην εικόνα, αλλά να μην πιστεύουμε στην εικόνα ή στα υλικά της, αλλά να πιστεύουμε στο άτομο που απεικονίζεται. Είχε και η εκκλησία ευθύνη, γιατί το δεύτερο μέτρο που πήρε ήταν ότι όταν γινόταν πόλεμοι όλοι λέγανε “Εγώ τώρα”, πως φοβόντουσαν, “ Εγώ θα πάω να γίνω μοναχός και δεν θα πάω να πολεμήσω”».

Μία μαθήτρια υψηλής επίδοσης θεωρεί αποκλειστικά υπεύθυνο τον Αυτοκράτορα και υπερθεματίζει τη στάση της εκκλησίας:

*« Κυρίως ο Αυτοκράτορας, γιατί εκείνος ,δηλαδή, αποφάσισε το τι θα γινότανε.
Καλά έκανε και αντιστάθηκε (η εκκλησία)».*

Εκ διαμέτρου αντίθετες είναι οι απαντήσεις δύο μαθητριών, οι οποίες θεωρούν την εκκλησία ως βασική υπεύθυνο του διχασμού και όσων επακολούθησαν. Πολύ ενδιαφέρουσα η απάντηση από μαθήτρια υψηλής επίδοσης, η οποία αναφέρει:

«Εγώ πιστεύω πως η εκκλησία το δημιούργησε πιο πολύ αυτό, γιατί αυτή με αυτόν τον τρόπο έχανε τα δικαιώματα που είχε και, όχι ότι ήθελε αυτή να το δημιουργήσει, άλλα ο Αυτοκράτορας αυτές τις αποφάσεις τις πήρε για το καλό των πολιτών, άλλο που οι πολίτες αυτό δεν το κατάλαβαν με αυτόν τον τρόπο. Πιστεύω πως η εκκλησία έχει το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης».

Τέλος, ένας μαθητής κράτησε ίσες αποστάσεις θεωρώντας τόσο τους εικονομάχους όσο και τους εικονολάτρες υπεύθυνους για το διχασμό. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός πως κανένας/καμιά μαθητής/τρια δεν αναφέρθηκε σε κάποια άποψη του δασκάλου/ας ή σε συμπέρασμα που, πιθανόν, προέκυψε κατά την διδασκαλία του μαθήματος στην τάξη.

Η επόμενη ερώτηση είναι υποθετική και συμπληρωματική της προηγούμενης, καθώς ζητούσε από τους μαθητές/τριες να απαντήσουν αν θα μπορούσε να είχε γίνει κάτι διαφορετικό, ώστε να μην χωριστεί ο λαός σε εικονομάχους και εικονολάτρες, αιτιολογώντας τις απόψεις τους.

Τέσσερις μαθητές/τριες υποστήριξαν πως οι Αυτοκράτορες έπρεπε ή μπορούσαν να κάνουν κάτι διαφορετικό για να αποφευχθεί ο διχασμός. Μία μαθήτρια ισχυρίστηκε:

« οι Ισαυροι Αυτοκράτορες, γιατί ας πούμε, δηλαδή, θα μπορούσανε και να είχανε ενημερώσει το λαό, να το είχανε πει και να το κάνανε, να τους ρωτούσανε» και στην διευκρινιστική ερώτηση με ποιο τρόπο μπορούσαν να τους ρωτήσουν, συνέχισε λέγοντας «να έβγαζαν τελάληδες και να λένε αυτές είναι οι αποφάσεις του αυτοκράτορα κι αν διαφωνούσε ο λαός να πήγαινε στον αυτοκράτορα και να του το έλεγε ή να μαζευότανε και να του το έλεγε».

Τέσσερις άλλοι μαθητές/τριες θεώρησαν πως και οι δύο πλευρές είχαν την δυνατότητα να δράσουν με διαφορετικό τρόπο, έτσι ώστε να επικρατήσει ηρεμία στην αυτοκρατορία. Μία μαθήτρια υψηλής επίδοσης απάντησε ως εξής:

«Εγώ πιστεύω πως αν ο Αυτοκράτορας τους είχε ενημερώσει από πριν ή τους είχε κάνει κάτι σαν δημοκρατία, όχι δημοκρατία ακριβώς, σαν έχει πάρει δημοκρατικά την απόφασή του, δηλαδή να ψηφίσει ο λαός ή τους είχε ενημερώσει από πριν δεν θα υπήρχε τόσο μεγάλη αναταραχή. Βασικά, πάλι θα υπήρχε αλλά μικρότερη εγώ πιστεύω... Και η εκκλησία θα μπορούσε (να κάνει) αυτό που λέει στο τέλος για τη Ζ΄ Οικουμενική Σύνοδο, αυτό θα μπορούσε να έχει γίνει πιο νωρίς».

Και δύο μαθητές/τριες ανέφεραν ότι η εκκλησία μπορούσε να κρατήσει διαφορετική στάση από αυτήν που κράτησε τελικά. Απάντησε με emphaticό τρόπο ένας μαθητής με χαμηλή επίδοση:

«Πιστεύω η εκκλησία θα μπορούσε να μιλήσει στους Αυτοκράτορες, να τους πει να μη θεσπίσετε αυτούς τους νόμους και έτσι θα μπορούσε να μην είχε δημιουργηθεί η εικονομαχία...δε νομίζω ότι κάνανε κουβέντα... Πήγανε (στον Αυτοκράτορα), απλά, δεν είπαν τα κατάλληλα λόγια. Και νομίζω ότι και οι Αυτοκράτορες πήραν τη δικιά τους απόφαση».

Με την πέμπτη ερώτηση ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να εκφράσουν τις απόψεις τους για τα αποτελέσματα που έφερε στην αυτοκρατορία και στον λαό ο διχασμός της κρίσης της εικονομαχίας. Και σ' αυτό το σημείο του κειμένου παρουσιάζονται με σαφή και ευδιάκριτο τρόπο οι συνέπειες και για τις δυο αντιμαχόμενες πλευρές. Βασική μας επιδίωξη ήταν να αναδυθεί αν οι μαθητές/τριες θα αρκούσαν στην απλή αναφορά των στοιχείων που δίνει το κείμενο ή αν θα προχωρούσαν σε περαιτέρω ανάλυση και εμβάθυνση, αναδεικνύοντας τον τρόπο σκέψης τους.

Έξι μαθητές/τριες υψηλής, μέσης και χαμηλής επίδοσης αναπαρήγαγαν τα λόγια του κειμένου σχεδόν αυτολεξεί (οι τέσσερις) ή παραλλάσσοντάς τα με δικό τους τρόπο. Στις απαντήσεις τους, όμως, αναφέρουν μόνο τις συνέπειες που προκλήθηκαν στους αντιμαχόμενους ανθρώπους, εικονομάχους και εικονολάτρες, της αυτοκρατορίας με τους σκοτωμούς, τις φυλακίσεις και τις εξορίες, καθώς και τις καταστροφές σε Ναούς και μοναστήρια. Ένας μόνο μαθητής εντόπισε την διατάραξη των σχέσεων ανάμεσα στο Βυζάντιο και τη Δυτική εκκλησία και κανένας/καμία δεν έκανε την παραμικρή αναφορά για τον αντίκτυπο που είχε ο διχασμός στη δόξα και τη φήμη του Λέοντα Γ'. Παραθέτουμε ενδεικτικά τις απαντήσεις ενός μαθητή και μιας μαθήτριας:

«Ότι πολλοί άνθρωποι έχασαν τη ζωή τους, πολλοί φυλακίστηκαν, οι ναοί και τα μοναστήρια έκλεισαν για πολλές, έκλεισαν και πολλές εικόνες και ψηφιδωτά και έργα τέχνης καταστράφηκαν» και «Το ότι καταστράφηκαν διάφορα πολύ σημαντικά, πολύ σημαντικές εικόνες και πολλά μοναστήρια που έκλεισαν και ότι ο λαός χωρίστηκε σε δύο μέρη. Αυτό δεν ήταν από καμία άποψη καλό για το κράτος και την αυτοκρατορία».

Δύο μαθητές χαμηλής επίδοσης κι ένας υψηλής απάντησαν με τρόπο σχεδόν «τηλεγραφικό», παρότι τους δόθηκε ο απαιτούμενος χρόνος για να διαβάσουν το κείμενο και να σκεφτούν: *«πολλοί άνθρωποι έχασαν τη ζωή τους, κάποιιοι φυλακίστηκαν ή εξορίστηκαν».* Και μόνο μία μαθήτρια υψηλής επίδοσης έδωσε ολοκληρωμένη απάντηση, συνοψίζοντας με δικά της λόγια όλες τις συνέπειες του διχασμού που αναγράφονται στο κείμενο, εκτός από την διατάραξη των σχέσεων Βυζαντίου και Δυτικής εκκλησίας:

«Ο Αυτοκράτορας, καταρχήν, έχασε μεγάλο μέρος από το γόητρό του που είχε πάρει αυτές πιο παλιά τις σπουδαίες αποφάσεις που ευχαρίστησαν τον λαό και έκανε και υλικές με τους άλλους λαούς, να διχαστεί ο λαός, να σκοτωθούνε πολλοί άνθρωποι, η εκκλησία να χάσει λίγο αλλά πιο πολύ ο Αυτοκράτορας».

Με την έκτη ερώτηση επιδιώχθηκε να καταγραφούν οι απόψεις των μαθητών/τριών σχετικά με το πώς λύθηκε το πρόβλημα της εικονομαχίας. Στο κείμενο του βιβλίου (Γλεντής, κ.α. 2006:73) αναφέρεται ότι *«την εσωτερική αυτή διαμάχη, που έμεινε γνωστή ως εικονομαχία, σταμάτησε η Ζ΄ οικουμενική σύνοδος, την οποία συγκάλεσε η Αυτοκράτειρα Θεοδώρα (843)».* Έτσι, παρουσίασε ενδιαφέρον να διακρίνουμε αν οι μαθητές/τριες θα απαντούσαν πως τη λύση έδωσε η Θεοδώρα, ως Αυτοκράτειρα ή η Ζ΄ οικουμενική σύνοδος ή η συνέργεια και των δύο αυτών παραγόντων. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειώσουμε πως οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες δεν ήξεραν ή δεν θυμόταν τι είναι και τι σημαίνει οικουμενική σύνοδος. Δόθηκαν σε όλους/ες οι απαραίτητες διευκρινήσεις για να μπορέσουν να απαντήσουν στο ερώτημα και χρειάστηκε να γίνουν αρκετές επιπρόσθετες ερωτήσεις μέχρι να οριστικοποιήσουν τις απαντήσεις τους.

Τέσσερις μαθητές/τριες υποστήριξαν πως την λύση έδωσε η Ζ΄ οικουμενική σύνοδος. Ένας μαθητής εκ των τεσσάρων, αρχικά, υποστήριξε πως η λύση δόθηκε από όλους

τους συμμετέχοντες, αλλά μετά από την ανταλλαγή των ερωτοαπαντήσεων αναθεώρησε. Οι άλλοι/ες τρεις κράτησαν σταθερή την άποψή τους και μία μαθήτρια επιχειρηματολόγησε λέγοντας πως «η Αυτοκράτειρα (συγκάλεσε τη σύνοδο), αλλά η Αυτοκράτειρα ήταν μία. Η Ζ΄ Οικουμενική Σύνοδος ήταν οι μητροπολίτες, οπότε ήτανε πολλοί άνθρωποι και μπορούσαν... η εκκλησία έλυσε το ζήτημα. Και η Αυτοκράτειρα έπαιξε ένα μεγάλο ρόλο, αλλά αυτή ήταν μία, δεν μπορεί, δεν είχε τόσο δύναμη όσο είχανε όλοι μαζί».

Τρεις μαθητές/τριες, αντίθετα, υποστήριξαν πως η λύση δόθηκε από την Θεοδώρα. Οι δύο μαθήτριες, αρχικά, θεώρησαν ότι η Ζ΄ οικουμενική σύνοδος σταμάτησε την εικονομαχία, αλλά αναθεώρησαν μετά από την συζήτηση που ακολούθησε. Είπαν χαρακτηριστικά: « η Ζ΄ οικουμενική σύνοδος (έδωσε την λύση)... Άμα δεν υπήρχε η Θεοδώρα δεν θα υπήρχε ούτε η οικουμενική σύνοδος, άρα η Θεοδώρα (έλυσε το πρόβλημα) και η άλλη « η σύνοδος πιστεύω...αν δεν καλούσε, όμως, τη σύνοδο η Αυτοκράτειρα, δεν θα υπήρχε και η σύνοδος, άρα η Αυτοκράτειρα(έδωσε λύση)». Και ο μαθητής που υποστήριξε πως η Θεοδώρα είχε τον κύριο λόγο, το αιτιολόγησε λέγοντας «τους συγκάλεσε η Αυτοκράτειρα Θεοδώρα και τους είπε ότι “δεν θα φυλάτε τα υλικά της εικόνας και θα φυλάτε αυτό που απεικονίζει”».

Υπήρξαν και τρεις ακόμα μαθητές/τριες που υποστήριξαν πως τόσο η Αυτοκράτειρα όσο και η σύνοδος βοήθησαν εξίσου για να σταματήσει ο διχασμός λόγω της εικονομαχίας. Οι δύο μαθητές/τριες αναπαρήγαγαν τα λόγια του κειμένου, ενώ, ο άλλος μαθητής χαμηλής επίδοσης ταύτισε την οικουμενική σύνοδο με την Αυτοκράτειρα, λέγοντας «την σταμάτησε (την εικονομαχία) η Ζ΄ Οικουμένη Σύνοδος, δηλαδή η Θεοδώρα».

Με την επόμενη ερώτηση οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να απαντήσουν στο γιατί η κρίση της εικονομαχίας και ο διχασμός των ανθρώπων της αυτοκρατορίας κράτησαν σχεδόν εκατό χρόνια. Σκοπός μας ήταν να δώσουμε την ευκαιρία στους μαθητές/τριες να προσεγγίσουν με κριτικό τρόπο σκέψης και να αιτιολογήσουν τον λόγο της μεγάλης διάρκειας του διχασμού, ανάμεσα στους εικονομάχους και τους εικονολάτρες, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραμέτρους που εντόπισαν με τα προηγούμενα ερωτήματα και αποδίδοντας στην κάθε πλευρά ό,τι της ανήκει.

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί πως όλοι/ες οι μαθητές/τριες χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο για να σκεφτούν και να απαντήσουν, αλλά χρειάστηκε να γίνουν και συμπληρωματικές ερωτήσεις από την πλευρά του ερευνητή μιας και ήταν πρόδηλη η δυσκολία που αντιμετώπισαν για να δώσουν μια ολοκληρωμένη απάντηση. Από τους/τις δέκα μαθητές/τριες οι οκτώ απάντησαν περίπου με τον ίδιο τρόπο και οι απαντήσεις τους βασίστηκαν πάνω σε μία φράση του κειμένου που έλεγε πως «και οι δυο πλευρές ήταν ανυποχώρητες και υποστήριζαν με φανατισμό τις απόψεις τους». Αναφέρει ένας μαθητής:

«Πιστεύω επειδή ο καθένας είχε τη δικιά του γνώμη, και όπως λέει και μέσα στο κείμενο πίσω ότι την υποστήριζε φανατικά, δεν μπορείς να, δεν μπορούσαν να αλλάξουν κι εύκολα γνώμη» και μια μαθήτρια «γιατί δεν το θέλανε οι αντιμαχόμενες ομάδες, υπερασπίζονταν την άποψή τους μέχρι το τέλος». Και άλλη μια μαθήτρια «επειδή ούτε οι εικονολάτρες, αλλά ούτε οι εικονομάχοι ήθελαν να κάνουν πίσω, ο καθένας υποστήριζε τη δική του άποψη, γι' αυτό υπήρχαν περισσότεροι διχασμοί, περισσότεροι πόλεμοι ...πιστεύω ότι ήτανε θέμα φανατισμού, γιατί δεν υπήρχε και μέση λύση, οπότε...».

Ένας μαθητής χαμηλής επίδοσης απέδωσε τα αίτια της μακρόχρονης διαμάχης αποκλειστικά και μόνο στον Λέοντα Γ΄:

«όλο αυτό το πρόβλημα δημιουργήθηκε επειδή ο Αυτοκράτορας Λέοντας ο Γ΄ ο Ίσαυρος δεν έκανε κάτι την ώρα που (έπρεπε)... επειδή, όσο ζούσε δε σταμάτησε την εικονομαχία, ενώ θα μπορούσε πιστεύω... Θα μπορούσε να έχει συγκαλέσει αυτός την οικουμενική σύνοδο και να λυνόταν από πριν για να μην είχαν γίνει τόσο μεγάλες καταστροφές».

Και μία μαθήτρια υψηλής επίδοσης συνδύασε στην απάντησή της τον θρησκευτικό φανατισμό με τα συμφέροντα κάποιων ομάδων:

«υπήρχε φανατισμός στη θρησκεία και τώρα, δηλαδή, άμα εγώ είμαι χριστιανός και προσπαθούσα τόσα χρόνια να είμαι χριστιανός και το κατάφερα τώρα και κάποιος ερχότανε να αλλάξει κάτι από αυτά που πιστεύω, θα επέμενα πιο πολύ από μετά από κάμποσα χρόνια που γινόταν αυτό... ίσως, κάποιιοι είχανε συμφέροντα σε αυτό που πίστευαν και ως, όχι, δεν ήτανε μόνο. Ίσως αυτοί που ήταν κατά των εικόνων είχαν κάποια συμφέροντα και για αυτό το κάναν αυτό».

Η ερώτηση που ακολούθησε εμπεριείχε το στοιχείο του διλήμματος, καθώς, απαιτούσε από τους μαθητές/τριες να σταθμίσουν όλα τα στοιχεία που αναδείχθηκαν κατά την διδασκαλία του μαθήματος αλλά και από τις απαντήσεις τους κατά τη διάρκεια της συνέντευξης για να μπορέσουν να αιτιολογήσουν την άποψή τους. Η διατύπωση του ερωτήματος είχε ως εξής: «Ο Αυτοκράτορας Λέων Γ΄ ο Ίσαυρος, τελικά, υπήρξε ένας καλός και πετυχημένος ηγέτης που βοήθησε την αυτοκρατορία ή ένας κακός που την έβλαψε; Γιατί;». Και σ' αυτή την περίπτωση ήταν αναγκαία η παρέμβαση του ερευνητή με επιπλέον ερωτήσεις, προκειμένου να αποφευχθούν οι μονολεκτικές ή επιδερμικές τοποθετήσεις και αυτό αποτυπώθηκε σε ορισμένους/ες μαθητές/τριες με την επαναδιατύπωση της τελικής από την αρχική τους απάντηση.

Από την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, προέκυψε πως έξι από τους δέκα μαθητές/τριες κατέληξαν στο να χαρακτηρίσουν τον Λέων Γ΄ ως καλό και πετυχημένο ηγέτη. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαφοροποίηση των κριτηρίων από άτομο σε άτομο, τα οποία επηρέασαν την τελική τους απόφαση. Κοινό στοιχείο όλων των μαθητών/τριών που απάντησαν ήταν πως έλαβαν υπόψη τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές ενέργειες του αυτοκράτορα, έτσι όπως παρουσιάζονται στο κείμενο, και καθένας/καθεμία τις ιεράρχησε και ανάλογα με τη σπουδαιότητα που διέκρινε, έδωσε και την αντίστοιχη απάντηση.

Μία μαθήτρια που σε όλες τις απαντήσεις της κράτησε θετική στάση απέναντι στον Αυτοκράτορα ανέφερε πως «την αυτοκρατορία σίγουρα τη βοήθησε πάρα πολύ, απλώς οι πολίτες δεν το κατάλαβαν αυτό, δηλαδή, νόμιζαν πως δεν το αντιλήφθηκαν σωστά. Δηλαδή ήθελε να βοηθήσει την αυτοκρατορία, όπως και τη βοήθησε πάρα πολύ, απλώς άθελά του έγινε αυτό, αυτή η διαμάχη».

Ένας μαθητής στήριξε την άποψή του στο ότι χάρη στον Λέοντα Γ΄ σώθηκε ο πολιτισμός του Βυζαντίου: «επειδή μετά συνεχίστηκε, ας πούμε, ο πολιτισμός τους, ενώ άμα, ας πούμε, τους κατακτούσαν οι Άραβες μπορεί να μην συνεχιζόταν ο πολιτισμός».

Μία άλλη μαθήτρια τον έκρινε ως καλό και πετυχημένο ηγέτη, αφού μέτρησε τις θετικές και τις αρνητικές ενέργειες. Είπε χαρακτηριστικά:

«στην αρχή ήταν, τα μέτρα που πήρε ήταν πολύ σωστά, γιατί έτσι ήταν ίσοι όλοι, αλλά μετά αυτό που έκανε και αυτό για το στρατό που έκανε ήταν σωστό, ότι οι

παπάδες έπρεπε πρώτα να πήγαιναν στο στρατό και μετά να γίνονταν παπάδες, αλλά μόνο αυτό με τις εικόνες που είπε, αυτό ήτανε λάθος του».

Άλλοι δύο μαθητές τον έκριναν ως πετυχημένο, επειδή έσωσε την Πόλη από τους Άραβες κι ένας ακόμη υποστήριξε πως «είναι ένας καλός Αυτοκράτορας, γιατί κανονικά τα μέτρα του ήταν σωστά, απλώς αυτοί, οι εικονολάτρες δεν τα δεχτήκανε».

Ένας μαθητής, ο οποίος δυσκολευόταν να αποφασίσει αν ήταν καλός ή κακός ηγέτης, προχώρησε σε έναν ιδιόμορφο χαρακτηρισμό λέγοντας «πιστεύω ούτε καλός ήτανε αλλά ούτε και κακός, γιατί παρόλο που προκάλεσε την εικονομαχία έφερε και μεγάλες νίκες εναντίον των Αράβων και έκανε καλές μεταρρυθμίσεις, εκτός από αυτές τις δύο. Ήταν ενδιάμεσος». Άλλη μία μαθήτρια απάντησε περίπου με τον ίδιο τρόπο, θεωρώντας πως δεν είναι ούτε καλός ούτε κακός και άλλη μία, αρχικά, υποστήριξε πως ήταν ένας κακός ηγέτης που έβλαψε την αυτοκρατορία, αλλά αναθεώρησε και τον αποκάλεσε ως «μεσαίο».

Υπήρξε και μία μαθήτρια που, όπως και στις άλλες απαντήσεις της, κράτησε αρνητική στάση απέναντι στον Λέοντα Γ' και τον χαρακτήρισε ως αποτυχημένο, γιατί εξαιτίας του έχασαν τη ζωή τους πολλοί άνθρωποι.

Με την τελευταία ερώτηση επιδιώξαμε να διερευνήσουμε τις αιτιολογημένες απόψεις των μαθητών/τριών. αν πιστεύουν πως η εικονομαχία επηρέασε με οποιονδήποτε τρόπο τη σύγχρονη εποχή. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο κλείνει αναφέροντας πως «η συμφιλίωση αυτή των χριστιανών και η αναστήλωση των εικόνων γιορτάζεται από την εκκλησία μας, με πανηγυρικό τρόπο, την πρώτη Κυριακή των νηστειών του Πάσχα και ονομάζεται Κυριακή της Ορθοδοξίας». Επίσης, είχαν διδαχθεί από την προηγούμενη χρονιά την ενότητα για την βυζαντινή τέχνη (Γλεντής, κ.α. 2006: 123) όπου γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη της ζωγραφικής με πρώτη μορφή της την αγιογραφία, καθώς και στην διακόσμηση των ναών με ψηφιδωτές εικόνες και παραστάσεις, «που δίνουν ζωντάνια και αίσθηση βάθους στα εικονιζόμενα πρόσωπα και τοπία».

Τέσσερις μαθητές/τριες απάντησαν με παρόμοιο τρόπο. Οι απαντήσεις τους στηρίχθηκαν στις πληροφορίες του κειμένου για τις αποφάσεις της Ζ' οικουμενικής συνόδου πως η λατρεία των πιστών απευθύνεται στα εικονιζόμενα ιερά πρόσωπα κι όχι

στα υλικά της εικόνας, καθώς και στην πληροφορία για την γιορτή της αναστήλωσης των εικόνων που ονομάζεται Κυριακή της Ορθοδοξίας.

Αναφέρει μια μαθήτρια:

« ότι και τώρα, ότι αυτό που πάρθηκε και η απόφαση που πήρε ότι πρέπει να, κατά τη λατρεία και την προσκύνηση των εικόνων, ότι πρέπει να απευθύνεται προς τα ιερά πρόσωπα που είναι και όχι προς τα υλικά... Ότι γιορτάζουμε κιόλας, γιορτάζει και η εκκλησία μας»

Ένας μαθητής και μία μαθήτρια υψηλής επίδοσης συνέδεσαν την κρίση της εικονομαχίας με τη σύγχρονη εποχή μόνο ως προς το θέμα της προσκύνησης των εικόνων: *« Ναι, γιατί ακόμα και σήμερα πάμε στην εκκλησία και προσκυνάμε τις εικόνες, αλλά πιστεύουμε στο πρόσωπο, δεν προσκυνάμε τα υλικά, προσκυνάμε την εικόνα που είναι μέσα».*

Ένας άλλος μαθητής χαμηλής επίδοσης εξέφρασε την άποψη πως η σύνδεση ανάμεσα στο παρελθόν και το σήμερα εντοπίζεται στη γιορτή που θέσπισε η εκκλησία την πρώτη Κυριακή των νηστειών του Πάσχα: *«Ε, ναι, γιατί όπως λέει κι εδώ τώρα αυτό γιορτάζεται από την εκκλησία»* κι ένας δεύτερος χαμηλής επίδοσης απάντησε πως δεν υπάρχει καμία σύνδεση.

Τέλος, δύο μαθήτριες υψηλής επίδοσης συνέδεσαν τις αποφάσεις της Ζ' οικουμενικής συνόδου με την μορφή που έχουν οι εκκλησίες σήμερα: *«Φυσικά επηρέασε, σήμερα δεν θα ήμασταν Χριστιανοί, και Χριστιανοί να ήμασταν δεν θα είχαμε εικόνες, θα ήταν πολύ διαφορετικά η εκκλησία μας και αυτό, ναι»* και η άλλη *«Ναι, τώρα γιατί γιορτάζουμε την επικράτηση των εικόνων την Κυριακή της Ορθοδοξίας...υπάρχουν εικόνες (στις εκκλησίες) σε αυτό το γεγονός, στην αναστήλωση των εικόνων».*

9.3 Αποτελέσματα ερωτήσεων κεφαλαίου 28

Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο πάνω στο οποίο διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών/τριών για τον τρόπο κατανόησης της αιτιότητας, έχει τον τίτλο " Το κράτος αντιμετωπίζει μεγάλα εσωτερικά προβλήματα" και είναι το πρώτο κεφάλαιο της ΣΤ' ενότητας με τον γενικότερο τίτλο "Το Βυζάντιο παρακμάζει και υποκύπτει σε κατακτητές". Οι μαθητές/τριες μίλησαν και γνώρισαν στην προηγούμενη ενότητα για την περίοδο που το Βυζάντιο έφτασε στο απόγειο της ακμής του, κατά τη διάρκεια της

μακεδονικής δυναστείας, ενώ, στο κεφάλαιο αυτό αναφέρονται οι λόγοι και τα αίτια που οδήγησαν στην παρακμή της.

Με την πρώτη ερώτηση ζητήθηκε να μας απαντήσουν ποιοι είναι οι λόγοι για τους οποίους το βυζαντινό κράτος οδηγήθηκε σε παρακμή. Το κείμενο στο σχολικό εγχειρίδιο με τρόπο εμφανέστατο αποδίδει τους λόγους που οδήγησαν στην παρακμή του Βυζαντίου στους Αυτοκράτορες που κυβέρνησαν τα τελευταία χρόνια με τις λαθεμένες ενέργειές τους. Αναφέρει, χαρακτηριστικά, πως *«πήραν το μέρος των πλουσίων αξιωματούχων της πρωτεύουσας και των δυνατών των επαρχιών, οι οποίοι δυσανασχετούσαν για τα μέτρα των προηγούμενων Αυτοκρατόρων»* και, στη συνέχεια, παραθέτει με τη χρήση bullets τρία βασικά νομοθετήματά τους.

Τέσσερις μαθήτριες κι ένας μαθητής έδωσαν τις απαντήσεις τους με περιληπτικό τρόπο και ανέφεραν, επιγραμματικά, πως ο βασικός λόγος που οδηγήθηκε το Βυζάντιο στην παρακμή ήταν ο τρόπος διακυβέρνησης των τελευταίων Αυτοκρατόρων. Λέει μια μαθήτρια:

«Επειδή κυβέρνησαν κάποιοι Αυτοκράτορες που είχαν λανθασμένες ενέργειες και δεν βοήθησαν το κράτος, έβλαψαν την αυτοκρατορία και την οδήγησαν σε παρακμή» κι ένας μαθητής: *«Γιατί το Βυζαντινό κράτος το κυβέρνησαν Αυτοκράτορες, οι οποίοι έβλαψαν την αυτοκρατορία, κι έτσι κάνανε παρακμές».*

Δύο μαθητές έχουν την άποψη πως ευθύνονται οι αυτοκράτορες που πήραν το μέρος των πλουσίων αξιωματούχων και των δυνατών κι ο ένας εκ των δύο, χαμηλής επίδοσης, θεωρεί πως οι πλούσιοι και ισχυροί είναι αυτοί που έβαζαν τους φόρους στους μικροκαλλιεργητές και τους αδύναμους:

« Γιατί οι δυνατοί είχαν στο χέρι τους τους μικρούς καλλιεργητές, δηλαδή τους φτωχούς... (οι πλούσιοι και οι δυνατοί) μπορούσαν να τους φορολογήσουν, δηλαδή να τους βάλουν φόρους».

Ένας μαθητής, μέσης επίδοσης, ανέφερε τα τρία νομοθετικά μέτρα που πήραν οι Αυτοκράτορες με δικά του λόγια κι ένας άλλος, χαμηλής επίδοσης, υποστήριξε πως *«Οι λόγοι (της παρακμής) είναι ότι κατάργησαν το νόμο του αλληλέγγυου που προστάτευε τους μικρούς καλλιεργητές από τους δυνατούς εισπράκτορες των φόρων».*

Τέλος, μία μαθήτρια, υψηλής επίδοσης, έδωσε ολοκληρωμένη απάντηση με δικά της λόγια και με πολύ καλή διατύπωση.

Με τη δεύτερη ερώτηση ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να αιτιολογήσουν την άποψή τους αν οι ξένοι μισθοφόροι έκαναν ισχυρότερο το στράτευμα ή αν το αποδυνάμωσαν. Να σημειωθεί στο σημείο αυτό πως στο κείμενο, στους λόγους της παρακμής του Βυζαντίου, αναφέρεται πως « έβαλαν ξένους μισθοφόρους στη θέση και των βυζαντινών στρατιωτών, θεωρώντας ότι αυτοί στοίχιζαν λιγότερα χρήματα στο κράτος». Έτσι, το ίδιο το κείμενο αποσαφηνίζει πως αυτό το νομοθετικό μέτρο είχε αρνητικές συνέπειες στην λειτουργία της αυτοκρατορίας. Επίσης, να αναφέρουμε πως οι έξι από τους δέκα μαθητές/τριες δεν ήξεραν τι σημαίνει η λέξη μισθοφόρος και δόθηκαν οι κατάλληλες εξηγήσεις από τον ερευνητή για να μπορέσουν να απαντήσουν.

Δύο μαθητές και δύο μαθήτριες ισχυρίστηκαν πως οι μισθοφόροι έκαναν ισχυρότερο το στράτευμα, αλλά η αιτιολόγησή τους στηρίχθηκε σε διαφορετικά επιχειρήματα για καθένα/καθεμία από αυτούς/ες. Αναφέρει μαθητής υψηλής επίδοσης ότι «θα ανέβαζαν το στρατό, γιατί θα ήτανε και περισσότεροι στρατιώτες, αλλά θα μειωνόταν η οικονομία του κράτους, γιατί θα έπρεπε να τους πληρώνουν κιόλας». Η απάντηση είναι αναντίστοιχη με την θέση του κειμένου πως με τον τρόπο αυτό οι μισθοφόροι στοίχιζαν λιγότερα στο κράτος. Μαθήτρια, επίσης, υψηλής επίδοσης θεωρεί ότι ενισχύθηκε το στράτευμα διότι «άμα πληρώνεσαι κάνεις (δουλειά), ανταποδίδεις καλά για να παίρνεις (λεφτά), πληρώνεσαι και (θέλεις) να μην σε απολύσουνε» και σαν δεύτερο επιχειρήμα λέει πως « αν δεν ήταν οι μισθοφόροι θα ήτανε λιγότερος ο στρατός». Μια άλλη μαθήτρια συνδέει την αποτελεσματικότητα του στρατεύματος αποκλειστικά με τα οικονομικά του Αυτοκράτορα, λέγοντας χαρακτηριστικά:

«Πιστεύω ότι το έκαναν ισχυρότερο, επειδή εδώ λέει ότι στοίχιζαν λιγότερα χρήματα στο κράτος, οπότε δεν χρειαζότανε ο Αυτοκράτορας να πιέζεται πολύ οικονομικά. Δε χρειαζότανε να πληρώνει πολλά, να κάνει εισαγωγές και εξαγωγές από άλλα κράτη, γιατί αυτό χρειάζεται χρήματα, οπότε δεν πιεζόταν».

Κι ένας μαθητής, χαμηλής επίδοσης, ισχυρίζεται πως βοήθησαν το στράτευμα οι μισθοφόροι γιατί «τον έκαναν και πιο δυνατό (το στρατό), γιατί βοηθούσανε στις μάχες, στα στρατεύματα και τα λοιπά» αλλά βλέπει ως αρνητική συνέπεια το γεγονός πως « μπορούσε ένας Βυζαντινός, ένα Βυζαντινό άτομο που ζούσε τότε να παρεξηγηθεί, γιατί δεν έπαιρναν Βυζαντινούς στρατιώτες κι έπαιρναν μισθοφόρους». Οι υπόλοιποι έξι μαθητές/τριες ισχυρίστηκαν πως οι μισθοφόροι αποδυνάμωσαν το στράτευμα αλλά κι αυτοί/ες έδωσαν διαφορετικές ερμηνείες στις απαντήσεις τους. Μία

μαθήτρια υψηλής επίδοσης ανέφερε, πως η αποδυνάμωση του στρατεύματος οφείλεται στο γεγονός πως οι μισθοφόροι με τα χρήματα που έπαιρναν εναντιώθηκαν στο Βυζάντιο και για αυτό το λόγο το κράτος εξαρτήθηκε από τις ναυτικές πόλεις της Ιταλίας. Επίσης, μια άλλη μαθήτρια υψηλής επίδοσης συνδέει την αποδυνάμωση του στρατεύματος με την αποδυνάμωση των οικονομικών του κράτους, καθώς θεωρεί πως τα λεφτά για την μισθοδοσία των ξένων στρατιωτών στέρησαν τον εξοπλισμό του στρατού από αναγκαίο πολεμικό υλικό με επακόλουθο τη μείωση της δύναμής του. Δύο μαθητές, ακόμη, απάντησαν πως οι ξένοι μισθοφόροι αποδυνάμωσαν το στράτευμα, γιατί αυξήθηκαν τα έξοδα του κράτους, ένας άλλος είχε την ίδια άποψη αλλά δεν ανέφερε κάποια εξήγηση και, τέλος, μόνο μια μαθήτρια υψηλής επίδοσης έδωσε μια περιεκτική εξήγηση, βασισμένη στην δική της σκέψη και χωρίς να χρησιμοποιήσει στοιχεία του κειμένου:

«Πιστεύω πως το αποδυνάμωσαν, διότι άλλο να είσαι ντόπιος και να υπερασπίζεσαι τον τόπο που ζεις, που μεγάλωσες, που θα ζήσουν τα παιδιά σου και άλλο να έρχεσαι από, να πληρώνεσαι γι' αυτό που κάνεις και να έρχεσαι από άλλο τόπο. Δηλαδή, πολλές φορές άμα γίνεται αυτό δεν πολεμάς με τόσο πολύ ζήλο και δύναμη».

Τα δύο προηγούμενα κεφάλαια παρουσίαζαν τους Αυτοκράτορες, Ιουστινιανό και Λέων Γ' τον Ίσαυρο, να θεσπίζουν νόμους που ευνοούσαν τους φτωχούς κι αδύνατους ανθρώπους της αυτοκρατορίας σε αντίθεση με τους τελευταίους της Μακεδονικής Δυναστείας, οι οποίοι τάχθηκαν με τους πλούσιους και δυνατούς. Έτσι, τέθηκε το ερώτημα γιατί οι Αυτοκράτορες πήραν το μέρος των πλούσιων αξιωματούχων και των δυνατών κι αν η στάση τους αυτή ωφέλησε την αυτοκρατορία ή τους ίδιους και με ποιον τρόπο. Με δεδομένο πως το κείμενο δεν δίνει κάποια στοιχεία ή πληροφορίες που θα βοηθούσε τους μαθητές/τριες να κινηθούν προς κάποια κατεύθυνση, επιδιώχθηκε να διερευνηθεί, αν οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση τους για να στηρίξουν τις απόψεις τους.

Μέσα από τη διαδικασία των συνεντεύξεων φάνηκε πως η ερώτηση τους/τις δυσκόλεψε αρκετά και χρειάστηκε να γίνουν αρκετές διευκρινιστικές ερωτήσεις για να μπορέσουν να απαντήσουν.

Έξι μαθητές/τριες απάντησαν με ένα κοινό μοτίβο, θεωρώντας πως οι Αυτοκράτορες τάχθηκαν με το πλευρό των πλουσίων και δυνατών, γιατί με τον τρόπο αυτό ωφελήθηκαν οι ίδιοι αποκομίζοντας οικονομικά οφέλη.

Αναφέρει ένας μαθητής:

«Γιατί με αυτούς εδώ, άμα χρειαζότανε μερικά χρήματα θα μπορούσαν να τα δώσουν, ενώ οι φτωχοί δεν θα μπορούσαν να τους παρέχουν κάτι πέρα από το να είναι στρατιώτες ή εργάτες».

Και μία μαθήτρια:

«Α, πιστεύω πως πήρανε το μέρος των δυνατών, γιατί οι πλούσιοι είναι και πιο δυνατοί, μέσα σε εισαγωγικά, γιατί τα λεφτά μπορούν να κάνουν τα πάντα και ενώ με τους φτωχούς να κάνουν τι; Δηλαδή τους φτωχούς να τους πάρουν να τους κάνουν τι, που ας πούμε, δεν έχουν να φάνε και μένουνε στο δρόμο; Πήραν τους πλούσιους, δεν ωφέλησαν καθόλου την αυτοκρατορία, αλλά ωφέλησαν τον εαυτό τους».

Δύο μαθητές χαμηλής επίδοσης ανέφεραν πως η στάση αυτή των Αυτοκρατόρων έγινε με πρόθεση να βοηθηθεί το κράτος. Ο ένας δεν μπόρεσε να αιτιολογήσει την άποψη αυτή, ενώ ο άλλος αιτιολόγησε με τον εξής τρόπο:

« γιατί εκείνη την περίοδο είχε πολλά οικονομικά προβλήματα το Βυζάντιο και ήθελαν κάπως να τα λύσουνε, οπότε, λογικά, θα σκέφτηκαν αν κάνουνε καλές σχέσεις με τους πλούσιους και τους δυνατούς θα τους δανείσουνε λεφτά, θα κάνουνε δαπάνες και θα πάρουνε λεφτά. Αυτό το έκαναν πιστεύω για το καλό της αυτοκρατορίας, παρόλο που δεν έγινε. Πίστευαν ότι αν πάρουν τα λεφτά θα φτιάξουνε και το στρατιωτικό, και το στρατό και τον στρατιωτικό στόλο, το Βυζαντινό στόλο και θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν τους νέους εχθρούς, όμως οι μικροκαλλιεργητές, κι αυτοί αντιστάθηκαν αργότερα και δεν έγινε καλό για κανέναν».

Τέλος, ένας μαθητής μέσης επίδοσης διαβάζοντας το κείμενο, θεώρησε πως η κατάργηση του αλληλέγγυου ωφέλησε τους μικροκαλλιεργητές και ανέφερε πως «οι Αυτοκράτορες βοήθησαν και τους μικρούς και τους πλούσιους» και ένας άλλος, χαμηλής επίδοσης δεν μπόρεσε να απαντήσει λέγοντας «δεν ξέρω».

Η επόμενη ερώτηση προέτρεψε τους μαθητές/τριες να σκεφτούν ένα υποθετικό σενάριο εναλλακτικής εξέλιξης της ιστορικής πραγματικότητας, ζητώντας τους/τις να

απαντήσουν «αν οι Αυτοκράτορες έπαιρναν το μέρος των φτωχών και των αδυνάτων τι διαφορετικό θα μπορούσε να συμβεί; Θα μπορούσε η αυτοκρατορία να παραμείνει ισχυρή;» και να αιτιολογήσουν την άποψή τους.

Οι απαντήσεις όλων των μαθητών/τριών κινούνται στην ίδια κατεύθυνση και λογική με εξαίρεση ένα μαθητή, ο οποίος δυσκολεύτηκε και ανέφερε πως δεν τον βοηθά το κείμενο κι έτσι δεν απάντησε. Οι υπόλοιποι/ες υποστήριξαν πως η κατάσταση θα μπορούσε να είναι διαφορετική προς το καλύτερο για την αυτοκρατορία, αλλά εστιάζοντας σε διαφορετικούς λόγους ως προς αυτό.

Μία μαθήτρια υψηλής επίδοσης ανέφερε:

« Σίγουρα θα ήταν τα πράγματα πολύ καλύτερα, γιατί οι φτωχοί πάντα είναι πολλοί περισσότεροι από τους πλούσιους και έτσι θα είχανε συμμάχους, θα ήτανε χαρούμενοι πολίτες, που αυτό θα ήτανε πολύ πιο βολικό για την αυτοκρατορία, γιατί άμα κάποιος είναι δυσαρεστημένος θα κάνει επαναστάσεις, εξεγέρσεις και συνέχεια θα μειώνει το κράτος και δεν θα είναι μετά πιστός στους φόρους, θα έχουν αδυναμία, δεν θα μπορούν να τους πληρώσουν και αυτά».

Δύο μαθητές ισχυρίστηκαν πως, αν οι Αυτοκράτορες στήριζαν τον απλό λαό, τότε θα υπήρχε ισορροπία οικονομική σε όλους κι έτσι θα εξέλιπαν οι λόγοι των συγκρούσεων κι, άρα, η παρακμή του κράτους. Μία μαθήτρια έδωσε βάρος στο γεγονός ότι σταμάτησαν να δίνουν κλήρο γης (στρατιωτόπι) στους Ακρίτες και υποστήριξε, πως αν δεν συνέβαινε αυτό τα σύνορα θα ήταν προστατευμένα και δεν θα κατέρρεε η αυτοκρατορία. Ανέφερε, όμως, πως «Πάλι, οι πλούσιοι θα ήτανε δυσαρεστημένοι και μπορεί πάλι να γινότανε κάποιος πόλεμος». Με την ίδια λογική άλλη μία μαθήτρια ισχυρίστηκε πως «αν βοηθούσαν τους φτωχούς θα βοηθούσαν και την αυτοκρατορία, γιατί δεν θα υπήρχανε τόσα προβλήματα και εσωτερικά και εξωτερικά». Και άλλη μία μαθήτρια συνέδεσε περισσότερο την παρακμή της αυτοκρατορίας με την κατάργηση του αλληλέγγυου: «Θα μπορούσε να παραμείνει η αυτοκρατορία δυνατή, γιατί μαζί με αυτούς τους πλούσιους κατάργησαν και το νόμο του αλληλέγγυου, που αυτό δεν ωφέλησε καθόλου τους φτωχούς κι έτσι μετανάστευσαν σε άλλες περιοχές».

Η πέμπτη ερώτηση ζητούσε από τους μαθητές/τριες να περιγράψουν τι συνέπειες είχαν τα μέτρα που πήραν οι Αυτοκράτορες για τους πολίτες και το κράτος. Στο κείμενο περιγράφονται οι συνέπειες με απλό και κατανοητό τρόπο σε τρεις παραγράφους. Κανένας/καμία από τους/τις μαθητές/τριες δεν έδωσε ολοκληρωμένη απάντηση,

αναζητώντας τα στοιχεία και τις πληροφορίες μέσα από όλο το κείμενο κι έτσι όπως είναι παρατεθειμένα στις παραγράφους. Αντιθέτως, οι πέντε από τους δέκα απάντησαν χρησιμοποιώντας, επακριβώς, τη διατύπωση του βιβλίου πως «τα μέτρα αυτά προκάλεσαν αναταραχή στην αυτοκρατορία και δημιούργησαν πολλά εσωτερικά προβλήματα στο κράτος» (Γλεντής, κ.α. 2006: 85) και χωρίς να προσδιορίσουν ποιες ήταν οι αναταραχές αυτές και τι είδους προβλήματα δημιουργήθηκαν στο κράτος.

Τρεις μαθητές/τριες αναφέρθηκαν, κυρίως, στην διόγκωση του χάσματος που δημιουργήθηκε ανάμεσα στους φτωχούς και τους πλούσιους και χωρίς σχολιασμό για τις συνέπειες και τα προβλήματα που προέκυψαν για το κράτος. Απάντησε μια μαθήτρια πως

«(οι συνέπειες ήταν) να γίνονται πολλοί πολίτες πολύ φτωχοί και με αυτόν τον τρόπο να γίνονται δούλοι, να χάνουν τα κτήματά τους. Μετά βασικά από αυτό, μετά η αυτοκρατορία έχασε πολλή δύναμη και αν είσαι φτωχός, όπως είπα και πριν δεν μπορείς να δώσεις στο κράτος, να συνεισφέρεις στο κράτος».

Και δύο μαθητές δεν έκαναν αναφορά στους πολίτες και σχολίασαν μόνο για την κακή κατάσταση στην οποία περιήλθαν τα οικονομικά του κράτους και την παραμέληση του εμπορικού και πολεμικού στόλου. Με ιδιαίτερο τρόπο σχολιάζει ο ένας εκ των δύο πως « η κατάσταση αυτή την αυτοκρατορία αντί να την φέρει συν την έφερε μείον».

Διαβάζουμε στη συνέχεια στο βιβλίο του μαθητή για τις συνέπειες των νομοθετικών μέτρων στους αγροτικούς πληθυσμούς των επαρχιών, όπου αναφέρει πως έμειναν απροστάτευτοι απέναντι στους δυνατούς και τους φορολόγους και πως «αυτό τους έκανε να αποξενωθούν από την πρωτεύουσα και να νιώθουν τους κατοίκους της εχθρούς και αντιπάλους». Έτσι, προχωρώντας στην επόμενη ερώτηση ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να σκεφτούν και να απαντήσουν για ποιο λόγο οι αγροτικοί πληθυσμοί των επαρχιών ένιωθαν ως εχθρούς τους κατοίκους της πρωτεύουσας και ο διχασμός αυτός πώς επηρέασε την αυτοκρατορία. Η διατύπωση στο κείμενο δίνει μια αίσθηση γενικευμένης έχθρας προς όλους τους κατοίκους της Πόλης και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί, αν οι μαθητές /τριες ξεχώρισαν τους πλούσιους και δυνατούς κατοίκους της πρωτεύουσας από τους φτωχούς κι ανίσχυρους και αν τους φαινόταν λογική και δίκαια αυτή η γενικευμένη έχθρα. Έτσι, έγιναν επιπλέον ερωτήσεις όπως, «γιατί ένιωθαν τους κατοίκους αντίπαλους; Έχεις κάποια

εξήγηση γι' αυτό; Οι κάτοικοι έφταιγαν;», « Όλοι οι κάτοικοι στην πόλη ήτανε πλούσιοι;», «Όλοι οι κάτοικοι μέσα στην πόλη είχαν αξιώματα;», «Τους κατοίκους της πόλης δεν τους φορολογούσανε;», «τους έφταιγαν όλοι οι κάτοικοι της πόλης ή οι δυνατοί ή οι Αυτοκράτορες;».

Όπως προέκυψε από την επεξεργασία των απαντήσεων κανένας/καμία μαθητής/τρια δεν μπόρεσε να δώσει κάποια ικανοποιητική απάντηση που να στηρίζεται στο δικό του/της συλλογισμό. Αντιθέτως, οι περισσότερες απαντήσεις δόθηκαν με βάση αυτά που αναγραφόταν στο κείμενο. Αναφέρει μια μαθήτρια:

«Οι αγροτικοί πληθυσμοί, να, είναι ακριβώς ό,τι λέει μέσα, απαντάει στην ερώτηση. Οι αγροτικοί πληθυσμοί των επαρχιών έμεναν ξανά απροστάτευτοι και αυτό τους έκανε να αποξενωθούν από την πρωτεύουσα και να νιώθουν τους κάτοικους αντίπαλους».

Ένας άλλος μαθητής λέει:

«Γιατί τους φορολογούσαν και αυτοί δεν μπορούσαν να ζούνε και να τους φορολογούν και έπρεπε να αποξενωθούν». Μία μόνο μαθήτρια υψηλής επίδοσης έκανε μια διαφορετική ερμηνευτική προσέγγιση, λέγοντας: *«Γιατί τόσο καιρό, δεν ξέρω, ζούσανε χωριστά και δεν συνυπήρχαν, ώστε να γνωριστούνε και να, ίσως, να μάθουνε ο ένας τον άλλο;».*

Οι απαντήσεις και στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης, με ποιον τρόπο, δηλαδή, ο διχασμός αυτός επηρέασε την αυτοκρατορία κινήθηκαν περίπου στο ίδιο μοτίβο βασιζόμενες στο κείμενο, όπως: *«Έκανε κακό στην αυτοκρατορία, γιατί έφερε και σε πολύ δύσκολη θέση και τους κατοίκους και δεν μπορούσαν πλέον να καταταγούν στο στρατό ως Ακρίτες»*, *«Σίγουρα θα το επηρέασε, γιατί έτσι οι αγροτικοί πληθυσμοί νευρίασαν με τους πολίτες, οπότε δεν ήθελαν να ξεσπάνε στο Βυζάντιο και έφυγαν, όπως λέει κι εδώ και αποξενώθηκαν και, ναι, το επηρέασε προς το κακό».*

Το μοτίβο των απαντήσεων στην ερώτηση αυτή καθώς και η δυσκολία στην διατύπωση επιχειρημάτων προσομοιάζει πολύ με τον τρόπο σκέψης και δυσκολίες στις απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές/τριες, σε παρόμοια ερώτηση στο κεφάλαιο για τη στάση του νικά, όπου έπρεπε να σχολιάσουν γιατί οι πολίτες στράφηκαν

εναντίον του Ιουστινιανού και του επιτελείου του, παρότι προχώρησαν σε μεταρρυθμίσεις που ικανοποιούσαν το λαό.

Η έβδομη ερώτηση, όπως και η τέταρτη, αποσκοπούσε στην δημιουργία ενός υποθετικού σεναρίου εναλλακτικής εξέλιξης των γεγονότων, όπου οι μαθητές/τριες έπρεπε να απαντήσουν αν θα μπορούσε να είχε συμβεί κάτι διαφορετικό για να μην καταλήξει το βυζαντινό κράτος σε παρακμή και τι θα μπορούσε να είναι αυτό. Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, μέσα από το κείμενο γίνεται απολύτως κατανοητό και ξεκάθαρο στους μαθητές/τριες πως την ευθύνη φέρουν αποκλειστικά οι Αυτοκράτορες με τις λαθεμένες ενέργειες και την υποστήριξη στους δυνατούς και πλούσιους, σε αντίθεση με τα προηγούμενα κεφάλαια που τηρούνται ίσες αποστάσεις στις ευθύνες του Ιουστινιανού και των στασιαστών και, αντίστοιχα, στον Λέων Γ΄ τον Ίσαυρο και την εκκλησία. Ως επακόλουθο αυτού, και με ευκολία, όλοι οι μαθητές/τριες θεώρησαν πως θα μπορούσε να αλλάξει η στάση των Αυτοκρατόρων σε σχέση με την υποστήριξη στους δυνατούς και τους πλούσιους και στην διατήρηση των παλαιότερων νομοθετικών μέτρων που ευνοούσαν τον απλό λαό. Όσοι/ες μαθητές/τριες στην τρίτη ερώτηση θεώρησαν πως οι Αυτοκράτορες πήραν το μέρος των πλούσιων και δυνατών γιατί αυτό εξυπηρετούσε τα προσωπικά τους συμφέροντα, απάντησαν με την ίδια λογική και σ΄ αυτή την ερώτηση. Λέει μια μαθήτρια: *«Δε θα σκεφτόντουσαν μόνο τον εαυτό τους, να το πω απλά, και θα σκεφτόντουσαν και τους φτωχούς ανθρώπους...»*

Ένα άλλο στοιχείο που παρατηρήθηκε στις απαντήσεις είναι η χρήση λέξεων που έχουν μία συναισθηματική φόρτιση, όπως *ισότητα* και *δικαιοσύνη*, καθώς φαίνεται να ταυτίζονται με τον απλό λαό που βρίσκεται σε δύσκολη θέση:

«Πιστεύω πως ναι, αν έδιναν και προνόμια και στους φτωχούς, όχι μόνο στους δυνατούς και στους πλούσιους, θα μπορούσε, όπως είπα και πριν, να υπάρχει μια ισότητα, οπότε δε θα γινόταν και η παρακμή, θα βοηθούσαν όλοι συστηματικά και εσωτερικά και εξωτερικά και δε θα γινόταν όλα αυτά που έγιναν».

Και μια μαθήτρια υψηλής επίδοσης έδωσε στην απάντησή της ένα στοιχείο που δείχνει πως έχει αντίληψη σχετικά με τον διαχωρισμό και την κοινωνική διαστρωμάτωση, λέγοντας πως *«Θα μπορούσαν σίγουρα να μην καταργήσουνε τους νόμους που ίσχυαν, ώστε έτσι να βοηθήσουν τους πολίτες να πάρουνε κι αυτοί σιγά σιγά μια θέση στην κοινωνία».*

Η λογική της επιχειρηματολογίας των μαθητών/τριών, εν πολλοίς, στηρίζεται μόνο στις προσωπικές επιλογές των Αυτοκρατόρων, χωρίς να γίνεται οποιαδήποτε συσχέτιση στις δράσεις των ιστορικών προσώπων με τις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες ενεργούσαν, καθώς και την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών.

Η επόμενη ερώτηση ζητούσε από τους μαθητές/τριες να απαντήσουν στο γιατί δόθηκαν προνόμια στους Βενετούς. Στο κείμενο αναγράφεται η κακή οικονομική κατάσταση στην οποία περιήλθε η αυτοκρατορία και στην συμφωνία που σύναψαν οι Αυτοκράτορες με τους Βενετούς και στα εμπορικά προνόμια που αυτοί απέκτησαν. Οι μαθητές/τριες, ήδη, είχαν διδαχθεί από την προηγούμενη χρονιά για τον ρόλο που είχαν οι Βενετοί στα ζητήματα του Βυζαντίου έως και την πρώτη άλωση της Πόλης. Έτσι, θελήσαμε, να διερευνήσουμε αν οι απαντήσεις τους θα εμπλουτίζονταν με στοιχεία από την προϋπάρχουσα γνώση τους ή αν θα περιοριζόταν στα στοιχεία μόνο του κειμένου που είχαν στα χέρια τους.

Εφτά μαθητές/τριες απάντησαν με τον ίδιο τρόπο, διαβάζοντας αυτολεξεί μέσα από το κείμενο πως τα προνόμια δόθηκαν στους Βενετούς για την *«ασφάλεια του Βυζαντίου και την διακίνηση των προϊόντων»*, χωρίς να κάνουν καμία άλλη αναφορά στις ναυτικές, εμπορικές και οικονομικές ικανότητες που είχαν αποκτήσει οι Βενετοί και συνδέοντάς τες με τον λόγο που απευθύνθηκαν προς αυτούς για βοήθεια οι βυζαντινοί Αυτοκράτορες. Οι υπόλοιπες τρεις μαθήτριες ανέφεραν στις απαντήσεις τους πως το κριτήριο των Αυτοκρατόρων να συνάψουν συμφωνία με τους Βενετούς σχετιζόταν με τη δύναμη και την οικονομική δύναμη που αυτοί είχαν και ήταν σε θέση να προστατέψουν το κράτος από τις απειλές που αντιμετώπιζε:

« Για να βοηθήσουν το κράτος, επειδή ήταν σε αυτήν την αδύναμη θέση και επειδή δεν είχαν λεφτά για να χρηματοδοτήσουν το στρατό και τα καράβια, δόθηκαν προνόμια ώστε να βοηθούν οι Βενετοί ως άμυνα του κράτους που ήταν πλούσιοι και είχαν μεγάλη δύναμη».

Στο σημείο αυτό κρίθηκε ενδιαφέρον να ερωτηθούν οι μαθητές/τριες γιατί οι Αυτοκράτορες δεν ζήτησαν τη συνδρομή των πλουσίων και δυνατών πολιτών του κράτους, οι οποίοι θα μπορούσαν να βοηθήσουν την αυτοκρατορία, αλλά δεν δόθηκαν αιτιολογημένες απαντήσεις.

Ως συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης, ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να αναφέρουν τις επιπτώσεις που είχε για το Βυζάντιο η παραχώρηση προνομίων στους Βενετούς, έχοντας πάντα κατά νου την δυνατότητα χρησιμοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης τους. Πέντε μαθητές/τριες με σχεδόν επιγραμματικό και πανομοιότυπο τρόπο χρησιμοποίησαν τη διατύπωση του κειμένου πως οι ενέργειες αυτές μείωσαν τα έσοδα του κράτους και *«οι ταπεινωτικές συνθήκες παραχώρησης προνομίων σε ξένους οδήγησαν το Βυζάντιο σε εξάρτηση από τις ναυτικές πόλεις της Ιταλίας»*.

Δύο μαθήτριες απέδωσαν το νόημα με δικό τους τρόπο και χωρίς να είναι προσκολλημένες στο βιβλίο. Αναφέρει η μία εκ των δύο:

« (συνέπεια ήταν) να είναι εξαρτημένοι από αυτούς, δηλαδή σε περίπτωση που αυτοί, οι Βενετοί, θελήσουν να κάνουνε κακό στην αυτοκρατορία μπορούν να το κάνουνε πολύ εύκολα με αυτόν τον τρόπο και, επίσης, αρχίζουνε σιγά σιγά να δυναμώνουνε και μετά μπορούν να στραφούν εναντίον της αυτοκρατορίας».

Μία μαθήτρια υψηλής επίδοσης έδωσε μια διαφορετική αλλά ενδιαφέρουσα απάντηση θεωρώντας πως υπήρχαν θετικές συνέπειες για τους Αυτοκράτορες και λέγοντας πως *«Για τους Αυτοκράτορες σίγουρα ήταν καλό, γιατί κάνανε και εμπόριο. Για τους φτωχούς δε νομίζω να ήταν και πολύ καλό, αλλά σίγουρα για τους Αυτοκράτορες ήταν καλό»*. Η ίδια μαθήτρια και σε δύο προηγούμενες ερωτήσεις πρόβαλε το προσωπικό συμφέρον των Αυτοκρατόρων, αποδίδοντάς τους εμμέσως πλην σαφώς ιδιοτελή κίνητρα σε όλες τις αποφάσεις και ενέργειές τους.

Τέλος, ένας μαθητής χαμηλής επίδοσης έδωσε λανθασμένη απάντηση, θεωρώντας πως υπήρξαν θετικές συνέπειες στην αυτοκρατορία, καθώς η παραχώρηση προνομίων στους Βενετούς οδήγησε σε αύξηση των εσόδων του κράτους.

Με την τελευταία ερώτηση θελήσαμε να δούμε αν οι μαθητές/τριες ήταν σε θέση να διακρίνουν την σημαντικότητα που είχε για την αυτοκρατορία ο ισχυρός της στόλος, τόσο σε οικονομικό όσο και σε στρατιωτικό επίπεδο και πώς οι δύο αυτοί παράγοντες επηρέαζαν ο ένας τον άλλο. Στο κείμενο γίνεται αναφορά για την κακή κατάσταση των οικονομικών του κράτους σε συνδυασμό με το κόστος συντήρησης του εμπορικού και πολεμικού στόλου και τις συνέπειες στο εμπόριο και την ασφάλεια του Βυζαντίου. Έτσι, ρωτήσαμε γιατί η παραμέληση του στόλου είχε επιπτώσεις στα έσοδα και στην ασφάλεια του κράτους.

Για να απαντηθεί το ερώτημα αυτό από τους μαθητές/τριες χρειάστηκε να δοθούν πολλές διευκρινίσεις και να εξηγηθεί η σημασία λέξεων, όπως, *έσοδα, δαπάνες, συντήρηση και προνόμια* πάνω στις οποίες στηρίζεται το νόημα της παραγράφου στο κείμενο, στοιχείο που υποδεικνύει ότι οι μαθητές/τριες του δείγματος δεν είχαν κατανοήσει συγκεκριμένες ιστορικές έννοιες α΄ τάξης. Παρόλες τις διευκρινίσεις το ερώτημα δυσκόλεψε πάρα πολύ τους μαθητές/τριες και η δυσκολία αυτή αποτυπώθηκε στον τρόπο με τον οποίο εξέφρασαν τις απόψεις τους. Είναι ενδεικτικό πως τρεις μαθήτριες υψηλής επίδοσης, ένας μαθητής μέσης κι ένας χαμηλής έδωσαν μη αναμενόμενες και άστοχες απαντήσεις, χωρίς ειρμό και σύνδεση και χωρίς να προσεγγίζουν, έστω και ακροθιγώς, την ουσία του ερωτήματος. Παραθέτουμε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα απάντησης από μία μαθήτρια, όπου ανάμεσα σε άλλα διαφαίνεται και το ζήτημα του παροντισμού στην ιστορική κατανόηση:

«Ας πούμε, άμα αφού τον παραμέλησαν (τον στόλο) μπορεί να μην αγοράζανε, ας πούμε, είχανε βόμβες, τα καράβια μπορεί να μην αγοράζανε βόμβες, οπότε να μην είχανε βόμβες τα καράβια και να μην μπορούσανε αυτούς που απειλούσανε τα σύνορα να τους διώξουνε, έτσι να μπήκαν αυτοί που απειλούσαν τα σύνορα και να έγινε...»

Αντίστοιχου τύπου διατυπώσεις είχαμε κι άλλες, οι οποίες δεν έβγαζαν κάποιο νόημα σε σχέση με το ιστορικό θέμα που αναφέρονταν η ερώτηση.. Ακόμη και για την ασφάλεια του κράτους οι απαντήσεις δεν ήταν ξεκάθαρες, καθώς συγχέανε τη δράση του ναυτικού με τις μάχες που έπρεπε να δοθούν στα χερσαία σύνορα: *«Γιατί μπορούσε όποιος ήθελε μπορούσε να παραβιάσει τα σύνορα και δεν θα τους πολεμούσανε, θα μπορούσανε εύκολα να μούνε και να παλέψουν στην ξηρά».*

Τρεις μαθητές χαμηλής, μέσης και υψηλής επίδοσης προτίμησαν να απαντήσουν χρησιμοποιώντας φράσεις της τελευταίας παραγράφου του κειμένου, που δεν έχουν σχέση όμως με την ερώτηση που τους έγινε:

«Αυτές οι επιπτώσεις οδήγησαν το Βυζάντιο σε εξάρτηση από τις ναυτικές πόλεις της Ιταλίας και σε αδυναμία να αντιμετωπίσει τους νέους εχθρούς που απειλούσαν να παραβιάσουν τα σύνορά του».

Τέλος, μόνο μία μαθήτρια υψηλής επίδοσης κατάφερε να απαντήσει ολοκληρωμένα σε αυτά που ζητούσε η ερώτηση, έστω και χωρίς μεγαλύτερη εμβάθυνση:

« (συνέπειες υπήρχαν) στην ασφάλεια, επειδή τα πλοία προστάτευαν κιόλας την ναυτική την περιοχή γύρω στη θάλασσα μην τους επιτεθεί κανένας. Και στα έσοδα,

επειδή υπήρχε και το εμπόριο και το εμπόριο βοηθούσε την αυτοκρατορία και οικονομικά, οπότε επειδή δε μπορούσε πλέον να γίνει εμπόριο δεν υπήρχαν και χρήματα».

10. Διαπιστώσεις – Συζήτηση

Το θέμα της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες της Στ' δημοτικού αντιλαμβάνονται και κατανοούν τον ιστορικό-αφηγηματικό λόγο, έτσι όπως αυτός αρθρώνεται στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Ε' δημοτικού. Για τις ανάγκες της έρευνας πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από συνεντεύξεις σε ένα δείγμα δέκα παιδιών, προκειμένου να συγκεντρωθούν όσο το δυνατόν περισσότερα δεδομένα για το υπό εξέταση θέμα.

Στις συνεντεύξεις οι αρχικές ερωτήσεις δομήθηκαν με βάση τη θεωρία των Seixas και Morton (2013), για τις έξι δομικές έννοιες της ιστορικής σκέψης, όπως αυτή αναπτύχθηκε εκτενώς παραπάνω, στην περιγραφή της μεθοδολογίας. Εν συνεχεία, οι ερωτήσεις εξελίσσονταν αναλόγως με τις απαντήσεις των μαθητών και μαθητριών.

Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν στις συνεντεύξεις παρουσιάζουν ενδιαφέρον και φωτίζουν περαιτέρω πτυχές σχετικά με την κατανόηση της έννοιας της αιτιότητας σε κείμενα του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Ε' τάξης. Επιπλέον, συγκεντρώσαμε δεδομένα σχετικά με το αν ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας της ιστορίας συμβάλλει στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και ιδιαίτερα στην έννοια της αιτιότητας (αιτίες και συνέπειες). Τέλος, επιχειρήσαμε να απαντήσουμε στο αν υπάρχουν γλωσσικά στοιχεία στο βιβλίο της Ιστορίας της Ε' δημοτικού τα οποία απευθύνονται σε μαθητές/τριες της Ε' τάξης, που ευνοούν ή δυσχεραίνουν την κατανόηση της έννοιας της αιτιότητας από μαθητές/τριες που πηγαίνουν στην ΣΤ' τάξη. Όλα τα παραπάνω, αποτελούν τα τρία ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας και κατά συνέπεια τον πυλώνα της έρευνάς μας.

Όταν ξεκίνησε η έρευνα, λάβαμε ως δεδομένο ότι τα δέκα παιδιά της ΣΤ' τάξης είχαν ήδη διδαχθεί τα τρία κεφάλαια που επιλέχθηκαν από το βιβλίο Ιστορίας της Ε' τάξης.

Παρ' όλα αυτά, κατόπιν συνεννόησης με τους δύο εκπαιδευτικούς των τμημάτων που φοιτούσαν οι δέκα μαθητές/τριες, τον Σεπτέμβριο, έναν μήνα πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε επανάληψη των τριών κεφαλαίων από το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Ε' τάξης από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων. Οι συνεντεύξεις ξεκίνησαν στο πρώτο δεκαήμερο του Οκτωβρίου, σε χώρο του σχολείου, όπου ο ερευνητής μπορούσε να συνδιαλεχθεί με κάθε μαθητή/μαθήτρια μεμονωμένα και τελείωσαν στα τέλη του Δεκέμβρη.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, κατά το οποίο επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τον βαθμό κατανόησης της έννοιας της αιτιότητας από τους/τις μαθητές/τριες, προέκυψαν ορισμένα ενδιαφέροντα στοιχεία.

Προχωρώντας σε μια συνολικότερη αποτίμηση των απαντήσεων των μαθητών/τριων στις ερωτήσεις των κεφαλαίων που εξετάστηκαν, μπορούμε να συνοψίσουμε τις διαπιστώσεις που προκύπτουν από την ανάλυση των απαντήσεων σε διαφορετικά επίπεδα.

Μια πρώτη διαπίστωση στην οποία μπορούμε να προβούμε είναι η ανάδειξη κοινού τρόπου σκέψης στους μαθητές και στις μαθήτριες του δείγματος, η ύπαρξη ενός κοινού επαναλαμβανόμενου μοτίβου στις απαντήσεις τους, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο εκτυλίσσεται ο συλλογισμός τους. Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες προχωρούσαν στην ανεύρεση των απαντήσεων μέσα από το κείμενο, εντοπίζοντας και αναπαράγοντας σχεδόν αυτολεξεί τη διατύπωση του κειμένου. Έτσι, γίνεται αντιληπτό πως είναι εξοικειωμένοι/ες και εκπαιδευμένοι/ες με αυτό τον τρόπο διδασκαλίας, χωρίς να έχουν εξασκηθεί στην ερμηνευτική εμβάθυνση της αιτίας και του αποτελέσματος. Χρειάστηκε, πολλάκις, η παρέμβαση του ερευνητή με πολλαπλές διευκρινιστικές ερωτήσεις, ούτως ώστε να δοθούν απαντήσεις πέρα από τα προφανή που αναφέρονται στο σχολικό εγχειρίδιο. Αυτό γίνεται πιο έντονο στους/στις μαθητές/τριες με χαμηλή επίδοση και με χαρακτηριστική αργοπορία απόκρισης στις απαντήσεις και επιπρόσθετα, με προσκόλληση στα γραφόμενα του κειμένου. Οι ίδιοι/ίδιες μαθητές/τριες στις αυθόρμητες απαντήσεις τους χρησιμοποιούν έννοιες α' τάξης που φανερώνουν αδυναμία κατανόησης βασικών χαρακτηριστικών της ιστορικής περιόδου που μελετούν. Για παράδειγμα, χρησιμοποιούν λέξεις οι οποίες διαφέρουν εννοιολογικά μεταξύ τους, όπως, *βασιλιάς* αντί για *αυτοκράτορας*, *χώρα* αντί για *αυτοκρατορία* ή θεωρούν ότι η λέξη *Τσαυρος* είναι το επίθετο κάποιου αυτοκράτορα.

Επίσης, αναφέρθηκαν οι φράσεις *δημοκρατικός τρόπος διακυβέρνησης* και *ψηφοφορία των πολιτών* που δεν αντιστοιχούν στην ιστορική περίοδο που εξετάζουμε. Πρόκειται, δηλαδή, για έννοιες περιεχομένου, η γνώση των οποίων δίνει ώθηση για πιο ενδελεχή προσέγγιση και κατανόηση του παρελθόντος. Επίσης, διαπιστώθηκε παρανόηση σχετικά με τη λειτουργία και το ρόλο των Δήμων στα χρόνια του Βυζαντίου, ταυτίζοντάς την με τη λειτουργία που έχουν οι Δήμοι στην σύγχρονη εποχή, καθώς θεώρησαν πως οι Δήμοι κατά την περίοδο του Βυζαντίου ήταν δομές του κράτους με δημόσιους υπαλλήλους. Οι μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης έδειξαν μεγαλύτερη ευχέρεια στην απάντηση των ερωτημάτων χρησιμοποιώντας και δικά τους εκφραστικά μέσα, πέρα από τις εκφράσεις του βιβλίου.

Ένα επιπλέον στοιχείο που προέκυψε, είναι η δυσκολία διασύνδεσης του ιστορικού περιεχομένου του μαθήματος που μελέτησαν με ιστορικά δεδομένα που προσέγγισαν σε προηγούμενες ενότητες και η αντιπαραβολή και σύγκριση των πληροφοριών αυτών, έτσι ώστε να έχουν μια ευρύτερη εκτίμηση των εξελίξεων και των αιτιών των ιστορικών γεγονότων μελέτης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η αδυναμία διατύπωσης μιας ολοκληρωμένης απάντησης για τις βαθύτερες αιτίες της λαϊκής εξέγερσης εναντίον του Ιουστινιανού από στρώματα του λαού τα οποία ευνοήθηκαν από τις μεταρρυθμίσεις που έκανε.

Ερωτήσεις τέτοιου τύπου που ανατρέπουν την βεβαιότητα της προτεραιάς αποκτηθείσας γνώσης, φάνηκε πως δυσκόλεψε πολύ τους/τις μαθητές/τριες, ασχέτως του βαθμού επίδοσής τους. Το αποτέλεσμα αυτής της αδυναμίας έγινε ορατό, καθώς στις απαντήσεις που καταγράψαμε υπερίσχυσε η άκριτη γενίκευση ότι όλοι ήταν εναντίον του Ιουστινιανού, πλούσιοι και φτωχοί, ευνοημένοι και δυσαρεστημένοι, ακόμη και μετά τις διευκρινιστικές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Επιπλέον, κανένας/ καμία μαθητής/τρια δεν μπόρεσε να εντοπίσει πιθανά αποτελέσματα που είχε στη ζωή των ανθρώπων το πλήγμα στο γόητρο του αυτοκράτορα, όπως αναφέρει το κείμενο του σχολικού εγχειριδίου. Δεν καταγράφηκε καμία άποψη που να συνδέει το γόητρο ενός αυτοκράτορα με τον τρόπο διακυβέρνησής του. Αν, δηλαδή, παρέμεινε ένας ισχυρός και δίκαιος αυτοκράτορας που επέβαλε τις αποφάσεις του ή φάνηκε ως ανίσχυρος και φοβικός στα μάτια του λαού, με τις ανάλογες συνέπειες στη λειτουργία της αυτοκρατορίας και της ζωής των ανθρώπων που ζούσαν σ' αυτή. Ακριβώς το ίδιο συνέβη και σε αντίστοιχη ερώτηση στην κρίση της εικονομαχίας, όπου κανένας/καμία δεν εξήγησε τι μπορεί να σήμαινε

για την διακυβέρνηση του κράτους το γεγονός ότι ο Λέων Γ΄ ο Ίσαυρος έχασε μεγάλο μέρος της δόξας του και πώς το γεγονός αυτό επηρέασε λιγότερο ή περισσότερο τον διχασμό της κοινωνίας του Βυζαντίου.

Τα παραπάνω ευρήματα συνηγορούν σε μια εικόνα ελλιπούς κατανόησης της αιτιότητας από την πλευρά των μαθητών/τριών και ταυτίζονται με τη θεωρία των Seixas και Morton (2013) σχετικά με τη συγκεκριμένη έννοια. Σύμφωνα με αυτή οι μαθητές/τριες συνδέουν τα διαδραματιζόμενα γεγονότα λαμβάνοντας υπόψη μια μόνο αιτία, η οποία συχνά είναι βραχυπρόθεσμη. Σε διαφορετική περίπτωση, απარიθμούν αιτίες και αποτελέσματα που τις έχουν αποκτήσει ως γνώση από άλλους, χωρίς όμως να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τις αιτιώδεις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ τους. Αντίθετα, οι μαθητές/τριες που μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τη διαφοροποίηση της αιτιώδους σχέσης είναι σε θέση να ξεχωρίσουν πολλαπλές μακροπρόθεσμες και βραχυπρόθεσμες αιτίες και αποτελέσματα από κάποιο ιστορικό γεγονός και μπορούν να καταλάβουν τον τρόπο με τον οποίο αυτά αλληλοσχετίζονται. Άλλωστε, οι Lee and Shemilt (2009) ισχυρίζονται πως στα μαθήματα ιστορίας οι μαθητές/τριες έχουν την τάση να οικειοποιούνται με ευκολία τις εξηγήσεις που προσφέρουν οι δάσκαλοι/ες και τα σχολικά εγχειρίδια τόσο εύκολα όσο αποδέχονται γεγονότα.

Στις ερωτήσεις που έθεσε ο ερευνητής παρακινώντας τους/τις μαθητές/τριες να σκεφτούν και να διατυπώσουν πιθανά εναλλακτικά σενάρια, δηλαδή, πτυχές των ιστορικών γεγονότων που μελετήθηκαν και θα μπορούσαν με κάποιο τρόπο να έχουν εξελιχθεί διαφορετικά, συγκεντρώσαμε τις απαντήσεις και από τις τρεις ενότητες τις οποίες μελέτησε το δείγμα. Διαπιστώσαμε πως οι περισσότερες προτάσεις που δόθηκαν, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, ήταν σύντομες και βασισμένες στον προσωπικό τρόπο σκέψης και αντίληψης του/της καθενός/καθεμιάς, δηλαδή δεν βασίζονταν σε επιχειρήματα με βάση το ιστορικό πλαίσιο των γεγονότων

Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται και από έρευνες του Peter Lee, σύμφωνα με τον οποίο, οι μαθητές/τριες δεν είναι «άγραφες πλάκες», αν αναλογιστούμε πως τα προϋπάρχοντα νοητικά σχήματα, που έχουν ήδη αναπτύξει για το πώς λειτουργεί ο κόσμος, τους/τις ακολουθούν και στη σχολική τους ζωή (Lee, 2004). Έτσι, τα υποθετικά σενάρια που αναπτύχθηκαν υποστηρίζονται από στοιχεία φαντασίας κι όχι από μια ρεαλιστική θεώρηση όπου λαμβάνονται υπόψη όλοι οι σημαντικοί

παράγοντες, οι ομάδες και τα δρώντα υποκείμενα. Κι όπως υποστηρίζουν οι Seixas και Morton (2013), για οποιαδήποτε εκτεταμένη απάντηση, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν κατανοήσει καλά τα ιστορικά γεγονότα και τις σχέσεις μεταξύ των αιτιών. Χρειάζεται να συμπεριλάβουν κριτήρια όπως την αληθοφάνεια και την περιεκτικότητα και να χρησιμοποιήσουν τεκμήρια και λογική ερμηνεία για να αποδοθεί μια εικόνα ενεργητικής κατανόησης.

Μια άλλη κατηγορία ερωτήσεων που έγιναν και στις τρεις ενότητες, πάνω στις οποίες έπρεπε οι μαθητές/τριες να απαντήσουν, ήταν αυτές που απαιτούσαν συνδυασμό κριτικής και ιστορικής σκέψης. Στη διατύπωση των ερωτήσεων αυτών υπήρχαν στοιχεία διλήμματος και οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να τοποθετηθούν, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα δεδομένα που είχαν στη διάθεσή τους και αιτιολογώντας με επιχειρήματα την άποψή τους. Αυτό που παρατηρήσαμε ήταν η ύπαρξη μιας ευρείας γκάμας απαντήσεων με διαφορετικό τρόπο αιτιολόγησης που στηρίχθηκε στη σπουδαιότητα των κριτηρίων που επέλεξε ο καθένας/καθεμία ξεχωριστά. Ως παράδειγμα, αναφέρουμε τις απαντήσεις στο ερώτημα αν ο Λέων Γ΄ ο Ίσαυρος υπήρξε ένας καλός ή κακός αυτοκράτορας, όπου έξι μαθητές/τριες έδωσαν θετικό πρόσημο στη διακυβέρνησή του, δύο αρνητικό και δύο ουδέτερο. Οι αιτιολογήσεις σε απαντήσεις όπως η παραπάνω, οι οποίες έχουν στοιχεία διχαστικά και διλημματικά, βασίστηκαν είτε στα νοηματικά σχήματα και τις πεποιθήσεις που φέρουν οι μαθητές/τριες είτε στην επιλογή κριτηρίων που υπήρχαν στο κείμενο. Κι η διαφοροποίηση αυτή αγγίζει όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες ανεξάρτητα από το βαθμό επίδοσής τους.

Εν κατακλείδι, οι σκέψεις και οι διαπιστώσεις που προκύπτουν από τα παραπάνω, αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε καταδεικνύουν τον χαμηλό βαθμό κατανόησης της έννοιας της αιτιότητας, έτσι όπως αναλύθηκε και ερμηνεύτηκε από τις απαντήσεις του δείγματος που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα. Αναδείχθηκε η ύπαρξη ενός κοινού μοτίβου στον τρόπο σκέψης από τους/τις μαθητές/τριες του δείγματος, παρόμοιες στρατηγικές επεξεργασίας ως προς την αποκωδικοποίηση των κειμένων, οι οποίες με τη σειρά τους οδήγησαν στην διατύπωση παρόμοιων απαντήσεων σε ερωτήματα που τα στοιχεία τους μπορούσαν να αντληθούν εύκολα μέσα από τα κείμενα. Αντιθέτως, σε ερωτήσεις πιο απαιτητικές που οι μαθητές/τριες έπρεπε να ξεδιπλώσουν κριτικό τρόπο σκέψης και να τις προσεγγίσουν με ολιστική

θεώρηση, φάνηκε η έλλειψη ικανότητας διατύπωσης δικών τους απόψεων με τρόπο πειστικό και τεκμηριωμένο.

Με το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα, αναζητήσαμε να εντοπίσουμε απαντήσεις για το αν ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας της ιστορίας συμβάλλει στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και ιδιαίτερα στην έννοια της αιτιότητας. Όπως ήδη αναφέρθηκε πιο πάνω οι εκπαιδευτικοί και των δύο τμημάτων ακολουθούν και εφαρμόζουν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας με βασικό χαρακτηριστικό την διδακτική αντίληψη που στηρίζεται στην γλαφυρή και από καθέδρας αφήγηση των γεγονότων, η οποία βασίζεται στην σχεδόν αποκλειστική χρήση του σχολικού εγχειριδίου. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους διανθίζουν την αφήγηση με προσωπικά σχόλια και παρέχουν σχεδιαγράμματα τα οποία περιέχουν με συνοπτικό τρόπο τα βασικά σημεία κάθε κεφαλαίου. Αυτή η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας δεν συμβάλλει στην επίτευξη στον απαιτούμενο βαθμό των κύριων σκοπών που θέτουν τα Αναλυτικά Προγράμματα, αφού αυτό που κατά βάση προσφέρει στους μαθητές/τριες είναι η αναπαραγωγή της ιστορικής γνώσης και η καλλιέργεια ιστορικών ιδεολογημάτων (Παληκίδης & Κυριαζίδης, 2006).

Ο βασικός και σταθερός πυλώνας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο δάσκαλος/α που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία ή αποτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παράλληλα αυτονόητη προϋπόθεση αποτελεί η κατάρτιση του/της στο γνωστικό αντικείμενο της Διδακτικής της Ιστορίας. Η σύγχρονη αντίληψη θέλει τον εκπαιδευτικό να είναι επιστημονικά και παιδαγωγικά καταρτισμένος, με ρόλο οργανωτή σε μια σύνθετη εκπαιδευτική διεργασία κι όχι ως διεκπεραιωτή στην μεταβίβαση κανονιστικών γνώσεων (Κόκκινος, 2006β, όπως αναφέρεται στο Ανδρικού, 2021). Υπάρχει πληθώρα ερευνών που καταδεικνύουν την αδιαφορία των μαθητών και των μαθητριών για την Ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο και την συνδέουν με την απουσία χρήσης σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και την κυριαρχία της παραδοσιακής διδακτικής μεθόδου που βασίζεται στο εγχειρίδιο και στην αφήγηση του/της εκπαιδευτικού (Ανδρικού, 2021). Τέλος, όπως αναφέρει και η Κάββουρα (2011), σημαντικό πρόβλημα αποτελεί η «δορυφοροποίηση» του μαθήματος της Ιστορίας και η μετατροπή του σε μάθημα Γλώσσας, αφού προτάσσεται μια διαδικασία που επιτρέπει να διαβάζεται κάθε ενότητα ως μια «έτοιμη και κλειστή» αφήγηση για το παρελθόν.

Για να μπορέσουν οι μαθητές/τριες να εισαχθούν και να εξασκηθούν σε έναν διαφορετικό τρόπο αναζήτησης της αιτιότητας, οφείλουν οι εκπαιδευτικοί να τους παράσχουν εργαλεία, τα οποία θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τις διαφοροποιήσεις των αιτιωδών σχέσεων. Αυτό μπορεί να υλοποιηθεί με την εξοικείωσή τους με ένα βασικό λεξιλόγιο ανάλογο με την ηλικία τους και το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών/τριών, που βοηθά την ανάλυση της αιτιακής διαδικασίας και των ορισμών που παρέχονται. Αυτό το λεξιλόγιο μπορεί να απαρτίζεται από ρήματα που περιγράφουν την αιτία και το αποτέλεσμα (*επιδεινώνω, επιταχύνω, ενδυναμώνω κ.α.*) και πιο συγκεκριμένα, ρήματα που σχετίζονται με τις *βραχυπρόθεσμες αιτίες ή καταλύτες (πυροδοτώ, υποκινώ κ.α.) τις μακροπρόθεσμες ή υποβόσκουσες συνθήκες (συμβάλλω σε, ενθαρρύνω, εμποδίζω κ.α.)*. Ένα άλλο εργαλείο υποβοηθητικό αυτής της διαδικασίας είναι οι νοητικοί ή εννοιολογικοί χάρτες, οι οποίοι φωτίζουν τις συνδέσεις ανάμεσα στους ποικίλους παράγοντες. Επίσης, μια σειρά από εικόνες, σύμβολα, χρώματα, και λέξεις δίνουν χώρο, έτσι ώστε να εμφανιστούν ποικίλοι αιτιακοί παράγοντες και σχέσεις (Seixas και Morton , 2013). Και δεν πρέπει να ξεχνάμε την αξία που έχουν στην μαθησιακή διαδικασία η διαθεματική προσέγγιση της εργασίας μέσα από σχέδια εργασίας, η δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων ως διδακτική τεχνική στην εκπαίδευση, που καθιστούν το μάθημα της Ιστορίας ευχάριστο και αγαπητό στα παιδιά, με τρόπο παιγνιώδη και διαδραστικό.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, συνδυάζοντας τα ευρήματα από τα δύο ερευνητικά ερωτήματα, επιβεβαιώνεται ότι ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας ο οποίος εφαρμόστηκε μεθοδικά στους μαθητές και μαθήτριες του δείγματος στην παρούσα έρευνα, δεν συμβάλλει στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και ιδιαίτερα στην ικανότητα να εξετάζουν την έννοια της αιτιότητας. Αναμφίβολα, ο τρόπος διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές/τριες με θετικό ή αρνητικό τρόπο. Μπορεί να τους ωθήσει στην ανακάλυψη της σπουδαιότητας που έχει το συγκεκριμένο μάθημα ή να τους οδηγήσει σε μια αδιάφορη και βαρετή διαδικασία στείρας απομνημόνευσης πληροφοριών.

Με το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε στην παρούσα έρευνα, επιδιώξαμε να διερευνήσουμε και να απαντήσουμε αν τα γλωσσικά στοιχεία που υπάρχουν στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Ε΄ δημοτικού, ευνοούν ή δυσχεραίνουν την

κατανόηση της έννοιας της αιτιότητας. Όπως αναλύθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, εδώ και πολλά χρόνια υπάρχει μια πληθώρα ερευνητικών δεδομένων που επαληθεύουν την θεωρία της άμεσης εξάρτησης που έχει η ιστορική κατανόηση με τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών/τριών. Ο ιστορικός λόγος των σχολικών εγχειριδίων αποτελεί έναν «εξειδικευμένο» λόγο και έχει μεγάλη σημασία να είναι γραμμένος με σαφήνεια και κατάλληλο λεξιλόγιο, προσαρμοσμένο για τις ηλικιακές ομάδες των ατόμων στα οποία απευθύνεται. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί είναι σκόπιμο να επιμένουν στην καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών με το σχεδιασμό και τη χρήση κατάλληλων εργαλείων, έτσι ώστε μέσω της γλώσσας να μπορέσουν να ξετυλίξουν το νήμα της ιστορικής κατανόησης.

Μέσα από τη διαδικασία των συνεντεύξεων προέκυψαν ενδιαφέροντα στοιχεία που φωτίζουν αρκετές πτυχές του ερευνητικού μας ερωτήματος. Και για τις τρεις ενότητες που εξετάσαμε, θεωρήσαμε πως ανταποκρίνονται στις προϋποθέσεις που θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και σχετίζονται με τους γλωσσικούς όρους και ιδιαίτερα με τους σχετικούς με τον χρόνο όρους, το εξειδικευμένο ιστορικό λεξιλόγιο και την χρησιμοποίηση των τεχνικών του αναφορικού λόγου για την ανάδειξη της ιστορικής γνώσης, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω.

Πρωταρχική μας επιδίωξη, σε όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ήταν η παρακολούθηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές/τριες ξεδίπλωναν το νήμα της ιστορικής αφήγησης και της απόδοσης του νοήματος, έχοντας ως βασικό εργαλείο τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Αν, δηλαδή, μπορούσαν με ευκολία να μετατρέψουν τις αναπαραστάσεις των δρώντων υποκειμένων από μια απλή αλληλουχία συμβάντων σε ένα οργανωμένο σύστημα βασισμένο στην αφηγηματική πλοκή. Για το λόγο αυτό, αφού φτάναμε στο τέλος των συνεντεύξεων, ακολουθούσε μια ολιγόλεπτη και χαλαρή συζήτηση, όπου οι μαθητές/τριες μας ανέφεραν τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπισαν διαβάζοντας τα κείμενα είτε στην κατανόηση του νοήματος είτε σε λέξεις και σε φράσεις που δεν γνώριζαν τη σημασία τους.

Βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον λόγο των κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας, αποτελούν τα μέρη του λόγου που δηλώνουν χρονικότητα και αιτιότητα, όπως οι χρονικοί και αιτιολογικοί σύνδεσμοι, τα ρήματα που φανερώνουν χρόνο ή αιτία, καθώς και τα αντίστοιχα επιρρήματα και οι μετοχές. Με βάση τα γραμματικά αυτά στοιχεία, κάθε κείμενο οργανώνει την χρονική αλληλουχία των γεγονότων που

είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να γίνει εφικτή η νοηματοδότηση της σχέσης ανάμεσα στο αίτιο και το αποτέλεσμα (Veel & Coffin, 1996). Και στις τρεις ενότητες που εξετάσαμε, διαπιστώσαμε πως τα κείμενα είναι γραμμένα με σαφή και κατανοητό τρόπο τόσο στο γλωσσικό όσο και στο συντακτικό επίπεδο, εμπεριέχοντας τα άνωθεν αναφερθέντα γραμματικά στοιχεία με εξαίρεση κάποιων σημείων που θα αναλύσουμε στη συνέχεια. Ως εκ τούτου, όλοι οι μαθητές/τριες, ασχέτως επίδοσης, στις σχετικά εύκολες ερωτήσεις δεν είχαν μεγάλες δυσκολίες στον εντοπισμό των αιτιών και των αποτελεσμάτων, αφού οι ιστορικές αναφορές έδιναν με ευδιάκριτο τρόπο τις εξηγήσεις των αιτιών και τις παραμέτρους των περιγραφόμενων γεγονότων εστιάζοντας στις λογικές σχέσεις συνέπειας και επακόλουθου. Τα ευρήματα αυτά στην παρούσα έρευνα συμφωνούν με τα ευρήματα της Μπούντα (2006) σχετικά με την διερεύνηση της ικανότητας των μαθητών στον εντοπισμό και διάκριση των εννοιών αιτίας και αποτελέσματος καθώς και της διασύνδεσή τους με ιστορικά γεγονότα, όπου οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να εντοπίσουν, να διακρίνουν και να συσχετίσουν τις αιτίες και τα αποτελέσματα τριών σημαντικών ιστορικών γεγονότων της ελληνικής ιστορίας.

Τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων έδειξαν στον τομέα αυτό ανεπτυγμένη ικανότητα στους μαθητές/τριες αυτής της ηλικίας. Αναδείχτηκε, όμως, η ύπαρξη δυσκολίας κατανόησης ως προς την χρονική αλληλουχία των γεγονότων και των χώρων που αυτά διαδραματίστηκαν. Χαρακτηριστική είναι η διαμορφωθείσα αντίληψη που σχημάτισαν στην στάση του νίκια σε σχέση με το χρονικό εύρος της εξέλιξης των γεγονότων. Όλοι/ες οι μαθητές/τριες θεώρησαν πως τα γεγονότα που εξιστορούνται συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της ίδιας ημέρας. Από τα παράπονα των οργανωτών των υποδρομιών στον Ιουστινιανό, την ανακήρυξη του Υπάτιου σε αυτοκράτορα, την προτροπή της Θεοδώρας στον Αυτοκράτορα μέχρι και την σφαγή στον υπόδρομο όλα λαμβάνουν χώρα μέσα σε λίγες ώρες. Ο Ιουστινιανός μπαίνει και βγαίνει από το παλάτι στον υπόδρομο, συνδιαλέγεται από τη μια με το πλήθος που βρίσκεται μέσα και από την άλλη συσκέφτεται με τους επιτελές του, ενώ την ίδια ώρα κάποιοι στασιαστές πηγαίνουν στο παλάτι του, επιστρατεύουν τον Υπάτιο και τον ανακηρύττουν αυτοκράτορα μέσα στο στάδιο. Ο Υπάτιος αποκαλείται αξιωματούχος χωρίς καμία άλλη διευκρίνηση. Αν, δηλαδή, είναι κάποιος στρατηγός, κάποιος που έχει θέση στο διοικητικό μηχανισμό του κράτους, αν είναι συγγενής του Αυτοκράτορα ή αν πρόκειται για κάποιο τυχαίο πρόσωπο με φιλοδοξίες και πρόθυμο την συγκεκριμένη στιγμή να αναλάβει την εξουσία. Ταυτόχρονα, οι στασιαστές βγαίνουν από τον

ιππόδρομο, ξεχύνονται στην πόλη, λεηλατούν και καταστρέφουν κτίρια και εκκλησίες και, επιστρέφοντας ξανά στο στάδιο βρίσκουν τραγικό θάνατο από τους στρατηγούς του Ιουστινιανού.

Αντίστοιχα, κατά τη διάρκεια της κρίσης της εικονομαχίας που κράτησε περίπου ένα αιώνα, αναφέρονται στο βιβλίο τα ονόματα του Λέων Γ΄ του Ίσαυρου και του Κωνσταντίνου Ε΄. Αυτό οδήγησε τους/τις μαθητές/τριες στο συμπέρασμα πως μόνο οι δύο αυτοί Αυτοκράτορες κυβέρνησαν το κράτος τα εκατό αυτά χρόνια. Και όταν το κείμενο αναφέρει πως η λύση δόθηκε από την Ζ΄ οικουμενική σύνοδο, την οποία συγκάλεσε η Αυτοκράτειρα Θεοδώρα το 843 μ.Χ. υπήρξαν μαθητές και μαθήτριες που την ταύτισαν με την σύζυγο του Ιουστινιανού. Είναι πιθανό, ότι αυτή η σύγχυση μπορεί να οφείλεται στο ότι είχε προηγηθεί η ανάλυση του κεφαλαίου της στάσης του νικά σε σχετικά κοντινή απόσταση.

Σχετικά με τα γλωσσικά στοιχεία και τις εκφράσεις των κειμένων, δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες στην ερμηνεία φράσεων, ικανές να τους/τις παρασύρουν σε άστοχες απαντήσεις. Το σύνολο των μαθητών/τριών κάνοντας μια αποτίμηση συνολικά για την διαδικασία στην οποία έλαβαν μέρος, ανέφεραν πως δεν συνάντησαν δυσκολίες στην γλωσσικό κομμάτι των κειμένων και κάποιου/ες αντιπαρέβαλαν τα κείμενα της Ε΄ τάξης με τα κείμενα στο βιβλίο Ιστορίας της ΣΤ΄ τάξης που διδάσκονταν εκείνη την περίοδο θεωρώντας τα πολύ πιο δύσκολα.

Ωστόσο, παρά τις δυσκολίες που φάνηκε ότι αντιμετώπιζαν οι μαθητές/μαθήτριες σε αρκετές ερωτήσεις δεν εξέφρασαν κάποια άποψη για αυτές, εκτός λίγων περιπτώσεων. Ίσως η εξήγηση γι' αυτό μπορεί να αποδοθεί στην ψυχολογία των μαθητών/τριών, καθώς δεν επιθυμούν να αποκαλυφθεί στον δάσκαλο/διευθυντή του σχολείου η άγνοια ή η αδυναμία τους να κατανοήσουν κάτι. Αντίθετα, θεωρούν περισσότερο ανώδυνο να υποβιβάσουν το μέγεθος των δυσχερειών τους. Παρόλα αυτά, καταγράψαμε έννοιες (λέξεις και φράσεις) τις οποίες χρειάστηκε να εξηγήσουμε για να μπορέσουμε να πάρουμε τις απαντήσεις των παιδιών, μιας και ήταν κομβικής σημασίας για την κατανόηση του νοήματος και κατ' επέκταση για την κατανόηση της αιτιότητας. Τέτοιες λέξεις και εκφράσεις ήταν οι εξής: *στασιαστές, φωνή λαϊκής διαμαρτυρίας, το γόητρο του αυτοκράτορα πληγώθηκε βαριά, ιερατικό αξίωμα, διοικητικά μέτρα για την εκκλησία, έχασε μεγάλο μέρος της δόξας του, Ζ΄ οικουμενική σύνοδος, αναστήλωση των εικόνων, μισθοφόρος και προνόμια. Αν και μπορεί να θεωρηθεί σύνηθες το φαινόμενο*

να ξεχνούν οι μαθητές/τριες τις έννοιες τις οποίες διδάχτηκαν στο παρελθόν, διαπιστώσαμε αδυναμία χρήσης κάποιας στρατηγικής από μέρους τους, προκειμένου να καταλάβουν την σημασία τους, όπως για παράδειγμα από τα συμφραζόμενα, από το νόημα της παραγράφου, από αντικατάσταση λέξεων ή όποια άλλη στρατηγική έχει αναπτύξει ο καθένας/η καθεμία.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα γλωσσικής διατύπωσης που δυσκόλεψε πολύ τους/τις μαθητές/τριες στην κατανόηση της αιτιότητας αναδείχθηκε στην εικονομαχία, στο σημείο που στο κείμενο εξηγείται ο τρόπος με τον οποίο σταμάτησε ο διχασμός της κοινωνίας. Αναφέρει το βιβλίο: *«Την εσωτερική αυτή διαμάχη, που έμεινε γνωστή ως εικονομαχία, σταμάτησε η Ζ΄ οικουμενική σύνοδος, την οποία συγκάλεσε η αυτοκράτειρα Θεοδώρα (843 μ.Χ.). Εκεί αποφασίστηκε και έγινε δεκτό από όλους ότι:...»*. Εκτός από το ότι οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες δεν γνώριζαν τι είναι η οικουμενική σύνοδος, υπήρξαν διαφορετικές απόψεις για τις αποφάσεις αν τις υπαγόρευσε η Θεοδώρα ή οι Επίσκοποι και αν έγινε κάποια ψηφοφορία από την οποία υπερίσχυσαν οι πολλοί έναντι της μίας. Ενώ σε ολόκληρο το κείμενο προτάσσεται η παντοδυναμία των Αυτοκρατόρων που επιβάλουν τις θέσεις και τις απόψεις τους τη λύση δίνει ένας άλλος φορέας, η οικουμενική σύνοδος που την συγκάλεσε η Αυτοκράτειρα. Δεν υπάρχει η παραμικρή νύξη για τη σχέση και το ρόλο των Αυτοκρατόρων με την εκκλησία με αποτέλεσμα η πληροφόρηση αυτή να φαίνεται παράταιρη σε σχέση με αυτά που έχουν μάθει.

Στην πρώτη παράγραφο του κεφαλαίου για τα εσωτερικά προβλήματα του κράτους αναγράφεται: *«Οι Αυτοκράτορες αυτοί πήραν το μέρος των πλούσιων αξιωματούχων της πρωτεύουσας και των δυνατών των επαρχιών, οι οποίοι δυσανασχετούσαν για τα μέτρα των προηγούμενων Αυτοκρατόρων»*. Η διατύπωση αυτή οδήγησε κάποιους/ες μαθητές/τριες να καταλάβουν πως οι Αυτοκράτορες ασχολούνταν με τις προσωπικές τους οικονομικές υποθέσεις ερχόμενοι σε συμφωνίες με τους πλούσιους και δυνατούς ανθρώπους, λειτουργώντας κατά κάποιο τρόπο σαν επιχειρηματίες της εποχής. Προσωποποιούνται οι αποφάσεις των Αυτοκρατόρων και δεν έχουν επίγνωση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα ιστορικά πρόσωπα (άτομα ή ομάδες) και των κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών, και πολιτισμικών συνθηκών εντός των οποίων δρουν τα πρόσωπα, όπως επισημαίνουν οι Seixas και Morton (2013). Ανάλογες απαντήσεις πήραμε και για τις συνθήκες με τους Βενετούς και την παραχώρηση πολλών εμπορικών προνομίων, καθώς σχηματίστηκε η αντίληψη πως οι Αυτοκράτορες

είναι οι αντισυμβαλλόμενοι εμπορικοί εταίροι με τους Βενετούς και, ενώ τα οικονομικά του κράτους βρίσκονταν σε κακή κατάσταση, οι ίδιοι πλούτιζαν μέσω του εμπορίου.

11. Συνεισφορά Ευρημάτων

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα σχετικά με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και κατανόησης, συνδυαστικά με τον ιστορικό-αφηγηματικό λόγο των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας, σε μαθητές/τριες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι περιορισμένη. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνεισφέρουν στην καταγραφή του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου αντιλαμβάνονται την αιτιότητα στην ιστορία σε διδαχθείσα ύλη της προηγούμενης τάξης-χρονιάς, εστιάζοντας μόνο στον γραπτό-αφηγηματικό λόγο, χωρίς τις εικόνες και τις πηγές που συνοδεύουν τα κείμενα. Λόγω του περιορισμένου δείγματος δεν μπορούμε να προβούμε σε γενίκευση των ευρημάτων ούτε και στη βεβαιότητα ότι μαθητές/τριες θα επιδείξουν αντίστοιχη συμπεριφορά αναφορικά με την σκέψη και το επίπεδο ανάπτυξης της αιτιότητας σε διαφορετικά θέματα που άπτονται του μαθήματος της Ιστορίας. Ωστόσο, επιχειρήσαμε μέσα από την παρούσα έρευνα να αναδείξουμε και να ερμηνεύσουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν.

Είναι απαραίτητο να επισημάνουμε ως ιδιαίτερα θετικό και ενθαρρυντικό στοιχείο όλης της ερευνητικής αυτής προσπάθειας το γεγονός, πως όλοι/ες οι μαθητές/τριες που πήραν μέρος στην έρευνα ήταν πρόθυμοι/ες να συμμετέχουν σε αυτή, καταβάλλοντας μεγάλη προσπάθεια και παραμερίζοντας κάθε επιφύλαξή τους, έτσι ώστε να παραχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

12. Τελικές διαπιστώσεις- Προτάσεις

Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης αποτελεί τον βασικό σκοπό του μαθήματος της Ιστορίας. Εντούτοις, η μελέτη, πάνω στον τρόπο που τα παιδιά αναπτύσσουν την ιστορική τους σκέψη, η οποία θα μας βοηθήσει να φτάσουμε στο σημείο να μιλάμε για συμπεράσματα αντί για διαπιστώσεις, θεωρείται πολύπλοκη και χρονοβόρα διαδικασία. Για το θέμα που αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης στην παρούσα εργασία προέκυψαν ορισμένες διαπιστώσεις και φωτίστηκαν κάποια στοιχεία, αλλά, παράλληλα υπάρχουν επιπλέον στοιχεία τα οποία παραμένουν αδιερεύνητα λόγω των περιορισμών του χρόνου και του δείγματος.

Για τους μαθητές και τις μαθήτριες κρίνεται αναγκαίο να έχουν στη φαρέτρα τους ως βοηθητικό εργαλείο τη βασική εννοιολογική υποδομή της Ιστορίας, για να είναι σε θέση να κατανοούν τη γλώσσα ενός ιστορικού κειμένου το οποίο συντάσσεται έχοντας ως θεμέλιο λίθο τους ιστορικούς κώδικες. Υπό αυτό το πρίσμα, η εννοιολογική γνώση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να επιτευχθεί η ιστορική κατανόηση. Η κάθε έννοια προϋποθέτει διαφορετική διδακτική προσέγγιση, αλλά η κατάκτηση της μίας οδηγεί στην κατάκτηση μιας άλλης, γεγονός το οποίο αναδεικνύει το βαθμό αλληλεξάρτησης και της χρησιμότητας τους στη δόμηση της ιστορικής σκέψης των παιδιών. Ειδικότερα, για την έννοια της αιτιότητας, που αποτέλεσε αντικείμενο διερεύνησης στην εν λόγω εργασία, στόχος είναι οι μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα ανάλυσής τους, έτσι ώστε να κατανοούν γιατί συγκεκριμένες συνθήκες και πράξεις οδηγούν σε άλλες, αλλά και να διακρίνουν τον ενεργητικό ρόλο των ανθρώπων και των ομάδων στην διαμόρφωση των αλλαγών στην Ιστορία.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, καθίσταται σαφές ότι είναι αναγκαίο και ωφέλιμο να απαγκιστρωθούν από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος κατά βάση

προάγει την στεία απομνημόνευση και δεν συμβάλλει στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης στον απαιτούμενο βαθμό. Η αξιοποίηση με κατάλληλο τρόπο των αποτελεσμάτων τέτοιων ερευνών, θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην ενίσχυση και την αποτελεσματικότητα του έργου τους, καθώς μέσα από αυτές διατυπώνονται πληθώρα προτάσεων διδασκαλίας και πρακτικών, ικανών να σφυρηλατήσουν μια διαφορετική κουλτούρα και φιλοσοφία εν γένει για το μάθημα της Ιστορίας, κάνοντάς το πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον για τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Ενδιαφέρον θα είχε η πραγματοποίηση παρόμοιας στοχοθεσίας ερευνών, θέτοντας στο επίκεντρο της διερεύνησης άλλες ιστορικές έννοιες, όπως της συνέχια και της αλλαγής, της σημαντικότητας, της ενσυναίσθησης της ιστορικής (προ)οπτικής, με διαφορετικά διαμορφωμένα ερευνητικά εργαλεία. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, όπως και άλλων σχετικών ερευνών, πιθανόν να οδηγούσαν σε νέες διαπιστώσεις, πτυχές ή και συμπεράσματα του θέματος που η παρούσα έρευνα δεν επέτρεψε να μελετηθούν.

Μία τέτοια πτυχή που θα είχε ερευνητικό ενδιαφέρον να αναλυθεί και προέκυψε μέσα από την εργασία μας σε ένα δεύτερο στάδιο, είναι το επίπεδο των γλωσσικών δεξιοτήτων και δυνατοτήτων των μαθητών/τριών στον προφορικό τους λόγο, η αναγνωστική τους ικανότητα και ο βαθμός επίδρασης των δύο αυτών παραγόντων στην ιστορική κατανόηση. Όλη η διαδικασία των συνεντεύξεων κατέδειξε πως ο βαθμός κατανόησης της αιτιότητας επηρεάζεται άμεσα από τη δυνατότητά τους να παράγουν αρχής γενομένης, μικρής έκτασης ιστορικό λόγο. Δηλαδή, να προχωρούν στη προφορική διατύπωση προσωπικών τους κρίσεων για τα ιστορικά ζητήματα με τα οποία ασχολήθηκαν, επιχειρώντας συσχετισμούς και επεκτάσεις.

Ο τρόπος προσέγγισης της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο μας δείχνει πως επιτυγχάνεται μια καταρχήν πρόσβαση στο περιεχόμενο, αφού όλοι/ες σχεδόν οι μαθητές/τριες ανταποκρίνονται στις δραστηριότητες που στοχεύουν στον εντοπισμό και την αναπαραγωγή των πληροφοριών του κειμένου. Αντιμετωπίζουν όμως δυσκολίες στην μετάβαση του επόμενου βήματος, το οποίο σχετίζεται με την κατανόηση των σχέσεων έτσι όπως αυτές συνδέονται με τις δράσεις των μετεχόντων στα ιστορικά γεγονότα και των αιτιών που τα πυροδοτούν. Επομένως, θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί περαιτέρω ο προσδιορισμός του βαθμού συμμετοχής της

γλώσσας στην κατασκευή της γνώσης σε διαφορετικά γνωστικά πεδία και ιδιαίτερα στο πεδίο της Ιστορίας, ενός «εξειδικευμένου» γλωσσικού μαθήματος.

Τέλος, μεγάλη σπουδαιότητα έχει και η ανάδειξη του τρόπου συγγραφής των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο, καθώς μέχρι και σήμερα έχουν μεγάλο ρόλο στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία. Οι λεξικογραμματικοί πόροι που χρησιμοποιούνται μαζί με την πυκνότητα του λόγου στο εσωτερικό της πρότασης, αλλά και στο επίπεδο του κειμένου, συντελούν στην ή όχι στην ιστορική κατανόηση.

Κλείνοντας την παρούσα έρευνα, είναι σκόπιμο να αναφερθεί η προσδοκία της συνεισφοράς στον επιστημονικό κύκλο της Διδακτικής της Ιστορίας και γενικότερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από ένα ανατροφοδοτούμενο κύκλο συζητήσεων και ερευνητικών προσεγγίσεων, που αναδεικνύουν νέα ζητήματα και ανάγκες και στοχεύουν στην ποιοτική αναβάθμιση των σημερινών μαθητών/τριών σε αυριανούς ιστορικά εγγράμματος και σκεπτόμενους πολίτες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αβδελά, Ε. (1998). Ιστορία και σχολείο. Αθήνα. Νήσος.
- Αβδελά, Ε. (2007). Διδακτική Μεθοδολογία. Διδάσκοντας ιστορία (2η έκδ.) Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2682/809.pdf>
- Abraham, P. (2002). Skilled reading: Top-down, bottom-up. *Field notes*, 10 (2), 1.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Αϊδίνης, Α. (2012). Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία. Μια ψυχολογολογική προσέγγιση, Αθήνα: Gutenberg.
- Alderson, C. J. (2000). *Assessing Reading*. (Cambridge language assessment). Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved May 5, 2019 from <https://pdfs.semanticscholar.org/a567/e53cece54303e0b6c01976ac8a005b11a3d.pdf>
- Applegate, Applegate, & Modla (2009). “She's My Best Reader; She Just Can't Comprehend”: Studying the Relationship Between Fluency and Comprehension from: https://www.researchgate.net/publication/238445903_She's_My_Best_Reader_She_Just_Can't_Comprehend_Studying_the_Relationship_Between_Fluency_and_Comprehension
- Αποστολίδου, Ε. (2019). *Μαθήματα Διδακτικής της Ιστορίας*. Αθήνα: Πεδίο
- Αποστολόπουλος, Ν. (2021). *Μηχανισμοί διαμόρφωσης της ιστορικής κουλτούρας και συνείδησης των φοιτητών και φοιτητριών των Παιδαγωγικών Τμημάτων*.

- (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από:
<https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=49868&lang=el>
- Βακαλούδη, Α.Δ. (2003). *Διδάσκοντας και Μαθαίνοντας με τις Νέες Τεχνολογίες. Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Πατάκη.
- Βακαλούδη, Α.Δ. (2014). Εκπαιδευτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στη διδακτική της ιστορίας. (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από:
<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/37303?lang=el#page/1/mode/2up>
- Βάμβουκας, Μ. (1994). *Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βάμβουκας, Μ. (2007) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκας, Μ. (2008). Η κατανόηση κειμένων μοντέλα και παράγοντες κατανόησης. Σύγχρονη κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία (ΣΚΕΨΥ), 1, 7-22. Ανακτήθηκε από: <https://anagnostis.weebly.com/uploads/5/8/6/3/5863147/7-22.pdf>
- Barton, C. K., Levstik, S. L. (2007). Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό (μτφρ. Α. Θεοδωρακάκου). Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 58-61,180, 204, 210.
- Barton, K.C. (2008). *Handbook of Research on Social Studies Education*. New York: Routledge
- Βερτσέτης, Α. (2001). *Διδακτική της Ιστορίας* (3η έκδ.). Αθήνα: (χ.ό.).
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης*, (μτφ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Bruner J. (1968). *Η διαδικασία της παιδείας*, μτφ. Χρ. Κληρίδης, Καραβιάς, Αθήνα 1968.
- Βόγλη, Ε. (2015). Τι πρέπει να γνωρίζει ο ιστορικός για την επιστήμη και το επάγγελμά του; Ανακτήθηκε από: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/3821>
- Βόγλης, Π., και άλλοι. *Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017).

http://www.iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Deltia_Typou/2017-04-04_ps_istorias.pdf

Booth Martin, "Ages and Concepts: a Critique of the Piagetian Approach to History Thinking". Portal Chr. (ed.), The History Curriculum for Teachers. The Falmer Press 1987

Carr, D. (1986). Narrative and the Real World: An Argument for Continuity, History and Theory, 25 (2), (May 1986), p. 117-131. Retrieved on 15-03-2018 from: <https://www2.southeastern.edu/Academics/Faculty/jbell/carr.pdf> .

Carr, D. (1991). Time, Narrative and History. Indianapolis: Indiana University Press.

Γατσωτής Π. (2004). Νέες επιστημολογικές και ιστοριογραφικές θεωρήσεις στο χώρο της ιστορίας και η εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ιστορία των ιστορικών και σχολική Ιστορία: μία προσπάθεια σύγκλισης, Μη εκδιδόμενη διδακτορική διατριβή Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος, 2004. Ανακτήθηκε από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14493#page/1/mode/2up>

Γατσωτής, Π. (2020). Δεξιότητες, προγράμματα σπουδών και εναλλακτικές προσεγγίσεις στη σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση. Αθήνα, 2020.

Γιαννόπουλος, Γ. κ.ά. (1982). Εισαγωγή στις ιστορικές σπουδές, ΟΕΔΒ.

Γκίκα, Ε. (2014). Διδάσκοντας ιστορία με την υποστήριξη ΤΠΕ. Από την επιστήμη της ιστορίας στην σχολική ιστορία. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα κέντρα στήριξης επιμόρφωσης, Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02, γ' έκδοση, Πάτρα, Μάρτιος 2014.

Γλεντής, Σ., Μαραγκουδάκης, Ε., Νικολόπουλος, Ν., Νικολοπούλου, Μ. (2006α). *Ιστορία Ε' Δημοτικού*. Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Γλεντής, Σ., Μαραγκουδάκης, Ε., Νικολόπουλος, Ν., Νικολοπούλου, Μ. (2006β). *Ιστορία Ε' Δημοτικού*. Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Coffin, C. (1997). Constructing and giving value to the past: An investigation into secondary school history. Στο F. Christie & J. R. Martin (επιμ.), Genre and

- institutions: Social processes in the workplace and school, 196–230. London: Cassell.
- Coffin, C. (2006). *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. London/NY: Continuum
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cooper, H. (2000). *The Teaching of History*. London: David Fulton
- Δαρδανός, Γ. (2005α). “Οι παπαγάλοι δεν διαβάζουν βιβλία...”, στο: Γ. Ε. Δαρδανός, (επιμ.), *Οι παπαγάλοι δεν διαβάζουν βιβλία*, Αθήνα: Gutenberg, 25-29.
- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003) Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘΠΙ, ΦΕΚ 304B/13-03- 2003. Ανακτήθηκε στις 3 Ιουνίου 2015 από <http://www.pischools.gr/programs/depps>
- Donaldson Margaret, Η σκέψη των παιδιών, μτφ. Αναστασία Καλογιαννίδου & Ανθή Αρχοντίδου, Gutenberg, Αθήνα 2001
- Eggin, S., P. Wignell, and J. R. Martin (1993) *The discourse of history: Distancing the recoverable past*. In M. Ghadessy (Ed.), *Register analysis: Theory and practice*. London: Pinter. 75-10
- Ευθυμίου Μπούντα, Ε. (2006). *Η Ιστορία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Αναλυτικά προγράμματα και ιστορική σκέψη των μαθητών*. (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα, 2006.
- Evans, R. (1997). *In the Defense of History*, Granta.
- Ιωσηφίδης, Θ., (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003) *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Fisher, A. (2001), *Critical Thinking. An introduction*. New York: Cambridge University Press.

- Fritzche , K. P. (1992). Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας: ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 17, 173-181.
- Gewertz C. (2012). «History Lessons Blend Content Knowledge Literacy», περ. Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review, τμ. 78 τχ. 4 (2012) 11–16.
- Halliday, D. and Resnick, R. (1978) Fundamentals of Physics. Cambridge University Press, New York, London.
- Hayes N. (1998). Εισαγωγή στην Ψυχολογία, μτφ. Γιώργος Σπανούδης- Κυριακή Σύρμαλη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, τ. Β', σσ. 90-129
- Husbands, C. (2004). Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα. Καρασαρίνης Μάρκος, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Jean-Noël Foulin & Serge Mouchon, Εκπαιδευτική ψυχολογία, μτφ. Μαρίνα Φανισυδάκη, Μεταίχμιο, Αθήνα 2001, σ. 4
- Κάββουρα, Δ. (2011). *Διδακτική της Ιστορίας: Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καζάζη, Μ., (2003). Ψυχολογία του Αναγνώστη, Ψυχολογία της Ανάγνωσης. Αθήνα: Έλλην.
- Καραμανώλη, Ε. (2019). Ιστορικός γραμματισμός και σχολική ιστορία: διδασκαλία με εστίαση στις δομικές ιστορικές έννοιες. (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από:
<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/45859?lang=el#page/1/mode/2up>
- Καψάλης, Α. - Χαραλάμπους, Δ. (2008). Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική. Μεταίχμιο
- Kendeou P., van den Broek P., Jane M., Lynch J. S.: Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The Independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills , from:
file:///C:/Users/user/Downloads/Predicting_Reading_Comprehension_in_Early_Elementa.pdf
- Kirby, J.R. (2007). Reading Comprehension: Its Nature and Development, ανασύρθηκε από www.researchgate.net/...Kirby5/...ReadingComprehension.

- Κόκκινος Γ. (1998). Η Διδακτική της Ιστορίας. Διεπιστημονικό, αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση. *Μνήμων*, 20, 245–250.
<https://doi.org/10.12681/mnimon.676>
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την Ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκινος Γ.- Μπήτρου Ε. (2002), «Η παθολογία της ιστορικής σκέψης και κουλτούρας», Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Φ. Καλαβάσης (επιμ.), Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία. Τόμος Γ': Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης Ατραπός, Αθήνα, σσ. 187-219
- Κόκκινος, Γ. (2003). Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα: Το μάθημα της ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης. Αθήνα: Μεταίχμιο και Γιώργος Κόκκινος
- Κόκκινος, Γ. (2006). Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας. Για μια νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής ιστορικής σκέψης. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κόκκινος, Γ. (2006). Αρχική κατάρτιση, στάσεις κι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ιστορία. Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο, 2, 5-11. Ανακτήθηκε από:
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/revmata/article/view/30942/23770>
- Κόκκινος, Γ. (2006β). Πανεπιστημιακές σπουδές και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο: Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.). *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 20^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο. 315 – 329.
- Κονιτοπούλου, Β., Rosales J., De Sixte, R. (2017). Ιστορικές γραπτές πηγές και αναγνωστική κατανόηση. Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Περιοδικό Φιλολόγος*, 169 (378-388). Ανακτήθηκε από:
https://www.researchgate.net/publication/322209240_Istorikes_graptes_peges_kai_anagnostike_katanoese_Mia_bibliographike_anaskopese

- Koselleck, R. (1990). *Le Futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris: EHESS.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2002 α). Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, το Σχολικό Βιβλίο και τη Διδακτική Πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Κυριαζή, Ν., (2011). Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Πεδίο.
- Κυρκίνη, Α. (1999). Δραστηριότητες στο μάθημα της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, *Σεμινάριο 21, Θεωρητικά προβλήματα και διδακτική της Ιστορίας*, ΠΕΦ, Αθήνα: Γρηγόρη, σσ. 180-189.
- Landi, N. (2010). An examination of the relationship between reading comprehension, higher-level and lower-level reading sub-skills in adults. *Reading and Writing*, 23, 701-717. doi: 10.1007/s11145-009-9180-z
- Lee, P.J. (1983, Dec.). History teaching and philosophy of history, *History and Theory*, Vol. 22, N° 4, Beiheft 22: *The Philosophy of History Teaching*, Wesleyan: Wesleyan University Press, pp. 19-49.
- Lee, P. (1992). Approaches to History Teaching, στο: Dickinson, A. (ed), *Perspectives of Change in History Education*, London, pp. 69-73.
- Lee, P. "Understanding History." *In Theorizing Historical Consciousness*, edited by Peter Seixas, 129-64. Toronto: University of Toronto Press, 2004.
- Lee, P. (2005), «Putting Principles into Practice: Understanding History», στο Donovan, M.S., Bransford, J.D. (eds), *How Students Learn: History in the Classroom*, Washington, DC: National Academy Press, 31-78.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2009). Is Any Explanation Better than None? Over-Determined Narratives, Senseless Agencies and One-Way Streets in Students' Learning about Cause and Consequence in History. *Teaching History*, 117, 42-49.
- Lévesque, S. (2008), *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.
- Levstic, L. S., and Barton, K. C., (2001). *Doing History. Investigating with children in elementary and middle schools*. Fourth edition. New York: Routledge.

- Λεοντσίνη, Μ. (2000). “Εισαγωγή” , στο: Μ. Λεοντσίνη (επιλογή κειμένων, επιμ. – μτφρ. Κ. Αθανασίου, Φ. Σιατίστας), Όψεις της ανάγνωσης, Αθήνα: Νήσος, 9-43.
- Λιάκος, Α. (2007). Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία; Αθήνα: Πόλις
- Λιάκος, Α. (2014). Θεωρία της ιστορίας. Πηγή: <https://opencourses.uoa.gr/courses/ARCH9/>
- Lipman, M. (2003), 2nd ed. Thinking in Education, University Press, Cambridge, p.59
- Lipman, M. (2006). Η σκέψη στην εκπαίδευση, μετ. Γιώργος Σαλαμάς, επιστημονική επιμέλεια, επιμέλεια μετάφρασης, Βάσω Παππή, Αθήνα: Πατάκη.
- Macken-Horarik, M. (2002). "Something to Shoot For": A Systemic Functional 65 Approach to Teaching Genres in Secondary School Science. Στο Ann M. Johns (επιμ.), Genre in the classroom: multiple perspectives, 17-42. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Μακαρατζής, Γ. (2017). Η ένταξη της πολυπρισματικότητας στο μάθημα της ιστορίας. Μια έρευνα - δράση στο πρωτοβάθμιο σχολείο. (Διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη). Ανακτήθηκε από: https://www.didaktorika.gr/eadd/browse?type=author&order=ASC&sort_by=2&rpp=20&value
- Μανιού, Ε. & Κονδύλη, Μ. (2011). Γραμματική μεταφορά, τεχνικότητα και αφαίρεση στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού: Τα παραδείγματα της Μελέτης περιβάλλοντος, της Φυσικής και της Ιστορίας. Μελέτες για την ελληνική γλώσσα (Διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής) τ. 31: 303-316.
- Μανιού, Ε. (2016). Η (ανα)συγκρότηση της επιστημονικής γνώσης στο σχολείο: Κοινωνιογλωσσική ανάλυση εκπαιδευτικών πρακτικών. . (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/36899#page/1/mode/2up>
- Marrou, H.I. (1954). De la connaissance historique, Paris Editions du Seuil.
- Marrou, H. (1985). Πώς εννοούμε το επάγγελμα του Ιστορικού, στο: Encyclopédie de la Pleiade, Ιστορία και μέθοδοί της, τόμ. Α, (μετάφρ. Ε. Στεφανάκη), Αθήνα: MIET, σσ. 325-423.

- Martin, J.R. (2004α). Τεχνικότητα και αφαίρεση: Η γλώσσα για τη δημιουργία εξειδικευμένων κειμένων. Στο M.A.K. Halliday & J.R. Martin, Η γλώσσα της επιστήμης, 267-291. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Martin, J.R. (2004β). Η ζωή ως ουσιαστικό: η σύλληψη του σύμπαντος στις θετικές και στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Στο M.A.K. Halliday & J.R. Martin, Η γλώσσα της επιστήμης, 293-363. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). Genre relations: Mapping culture. London: Equinox.
- Ματσαγγούρας, Η. 1997. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη. 3^η έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (2005). *Αναζητώντας τα Ίχνη της Ιστορίας: Ιστοριογραφία, Διδακτική Μεθοδολογία και Ιστορικές Πηγές*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (2010). Διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στο: *Επιμορφωτικό Υλικό για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02 (Φιλολογοί)*. ΕΠΕΑΕΚ II, Άξονας Προτεραιότητας 2, Μέτρο 2.1, Πάτρα: Ακαδημαϊκό Ερευνητικό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών, Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης, σσ. 109-143.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2014). Διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα κέντρα στήριξης επιμόρφωσης, Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02, γ' έκδοση, Πάτρα, Μάρτιος 2014.
- McNamara, D. S. (Ed.). (2007). Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moniot, H. (1993). Didactique de l' histoire, Paris: Natha
- Moniot, H. (2002). Η Διδακτική της Ιστορίας (Έφη Κάννερ, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπονίδης, Κ. Θ. (1998). Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης,

Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης/Φιλοσοφική Σχολή,
Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

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

Νάκου Ειρήνη. Μουσεία: εμείς τα πράγματα και ο πολιτισμός Νήσος. Αθήνα 2001

Νάκου, Ε. (2006). Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου
αιώνα. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Nakou, I. & Apostolidou, E. (2010), «Debates in Greece: Textbooks at the Spinal Cord
of History Education and the Passionate Maintenance of a Traditional
Historical Culture», στο Nakou, I., Barca, I. Contemporary Public Debates Over
History Education, Charlotte NC: Information Age Publishing Inc., 115-132.

Namey, E. E., & Trotter II, R. T. (2015). Qualitative research methods. Public Health
Research Methods. Guest GS and Namey EE (eds). California: Sage.

Nash, Gary B., Crabtree, Charlotte A. & Taskforce (1996), *National Standards for
History*, Natl Center for History

Παληκίδης Α. & Κυριαζίδης Α., «Το φιλελληνικό κίνημα: μία διαθεματική προσέγγιση
του φαινομένου με χρήση τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών», στο Οι
τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση: 5ο
Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή, Μηχανισμός Εκδόσεων
Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 2006, σ. 492-499.

Παπαγγελή Ε., Βασιλάκη Ε., Σμυρναίος Α. (2017). Κατανοώντας την Ιστορία μέσα
από την κατανόηση της γλώσσας της Ιστορίας: Πειραματική εφαρμογή
ιστορικού γραμματισμού στην Ε΄ Δημοτικού. Ανακτήθηκε από:
<https://ejournals.lib.uoc.gr/edusci/article/view/287/227>

Paul, R. W. & L. Elder. 2000 Critical Thinking Handbook : Basic Theory and
Instructional Structures, 2^η έκδ. Dillon Beach CA: Foundation for Critical
Thinking.

Peck, C. (2005, Winter). Introduction to the Special Edition of Canadian Social Studies:
New Approaches to Teaching History, *Canadian Social*

Studies, Vol. 39, Nr 2, Special Issue: New Approaches to Teaching History, http://www.educ.ualberta.ca/css/Css_39_2/Editorial_39_2.htm (01/01/2014).

Perfetti, C. A., Goldman, S. R., & Hogaboam, T. W. (1979). Reading skill and the identification of words in discourse context. *Memory and Cognition*, 7, 273–282. Ανακτήθηκε από:

<https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/BF03197600.pdf>

Peter Afflerbach, Bruce VanSledright, «Hath! Doth! Middle graders reading innovative history text», περ. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, τμ. 44 τχ. 8 (2001) σ. 696.

Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πόρποδας, Κ. Δ. (2003). Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά). ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006, ΥΠΕΠΘ (Μέτρο 1.1., Ενέργεια 1.1.3, Κατηγορία πράξεων Α).

Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l' histoire*, Paris: Éditions du Seuil.

Rankin, J. (2002). «What is Narrative? Ricoeur, Bakhtin and Process Approaches». *Concrescence: The Australasian Journal of Process Thought*, 3, p. 1-12

Ρεπούση, Μ. (2000). Οι έννοιες της Ιστορίας. Από την ιστορική γνώση στην ιστορική κατανόηση, *Μνήμων*, 22, 191-220. Ανακτήθηκε από: http://users.auth.gr/~marrep/PS_REPOUSI/EL/PUBLICATIONS/rep_pubs/ennoies_istorias.pdf (29/05/2010)

Ρεπούση, Μ. (2002). Οι έννοιες της ιστορίας. Από την ιστορική γνώση στην ιστορική κατανόηση. *Μνήμων*, 22. Αθήνα.

Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας, από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης

Richard J. Paxton, «A deafening silence: History textbooks and the students who read them», περ. *Review of Educational Research*, τμ. 69 τχ. 3 (1999) 315–339.

Ricoeur, P. (1983), *Time and Narrative Vol.1*, trans. K. McLaughlin and D. Pellauer, Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Ricoeur, P. (2006), *Memory, History, Forgetting*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Rouet Jean-François, Marron Maureen A., Perfetti Charles A. and Favart Monik, "Understanding Historical Controversies: Students' Evaluation and Use of Documentary Evidence", James F. Voss and Mario Carretero (ed.), *Learning and Reasoning in History*. International Review of History Education, vol. 2, Woburn Press, London 1998, σσ. 95-116
- Rüsen, J. (1997) . *Living History. Theory of History III: Form and functions of historical knowledge*. Brasilia: Universidade de Brasília
- Russell, B. (1973), *The problems of Philosophy*, London: Oxford University press.
- Russell, B. (1995), " Human character and social institutions", in Richard A. Rempol et al. (eds), *The collected papers of Bertrand Russell vol.14*, London: Routledge, 1995, 419-25.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of schooling: A functional linguistic perspective*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum
- Schoeman, S. (2007). *Cognitive processes in history: learners explanation of the causes of colonialism in Africa*, *South African journal of education*, Vol.27, 709-727. Retrieved from: <https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/25141/4340>
- Scott, J. (1990) Teaching History Research Group, *Understanding Cause and Effect: Learning and Teaching about causation and consequence in History*, Harlow: Longman.
- Sebba, J. (2000). *Ιστορία για όλους. Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*. μτφ. Μαρία Καβαλιέρου, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000
- Seixas, P. (1993). *Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting*, *Curriculum Inquiry*, 23 (3), pp. 301-327.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). *Teaching historical thinking*. In A. Sears & I. Wright (eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, pp. 109-117. Vancouver: Pacific Educational Press.

- Seixas, P. (2006). What Is Historical Knowledge? Στο Sandwell W. R. (Ed.). *To the past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*,. Toronto: University of Toronto Press, σελ. 13
- Seixas, P. and Morton, T. (2013). *The Big Historical Thinking Concepts*. Canada: Nelson.
- Seixas, P. (2015): *A Model of Historical Thinking, Educational Philosophy and Theory*. Routledge Taylor and Francis Group.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Education Review*, 78(1), 40-59.
- Siegel, H., (1990), *Educating Reason, Rationality, Critical thinking and education*, Routledge, London, pp. 136-138.
- Σκούρος Τ. (1999). «Η κατάκτηση των αφηγηματικών ιστορικών εννοιών από τους Ελληνοκύπριους μαθητές», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. Περιοδική έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος 29/99, σσ. 145-165 . Ανάκτηση από:
file:///C:/Users/user/OneDrive/%CE%A5%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AE%CF%82/adminojs,+skouros_p.147-p.167_1999.pdf
- Smith, F. (1994). *Understanding reading*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, F. (2006). *Κατανοώντας την ανάγνωση* (επιμ. Α. Αϊδίνης). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σμυρναίος, Α. (2008). *Η Διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. Ανακτήθηκε από το : https://www.scirp.org/pdf/PSYCH_2015062623280360.pdf
- Stanford, M. (1996). *A companion to the study of History*, London: Basil Blackwell.
- Σταύρου, Ζ. , Τσεσμελή, Σ. (2015). *Η Επίδραση των Σχηματικών Αναπαραστάσεων στην Αναγνωστική Κατανόηση Μαθητών Δημοτικού Σχολείου στο Μάθημα*

της Ιστορίας. Περιοδικό *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 97-120. Πανεπιστήμιο Κρήτης-Σχολή Επιστημών Αγωγής- Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Stein, N. 1992. Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να λένε ιστορίες. Στο *Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας*, 1ος τομ., επιμ. Σ. Βοσνιάδου, 113-136. Αθήνα: Gutenberg.

Sysan E. Israel, Gerald G. Duffy (2009). *Handbook of research on reading comprehension. The roots of RC instruction*, Routledge. Ανακτήθηκε από: <http://pubs.sciepub.com/education/6/5/6/index.html>

Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες. Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Theodora Cavoura, *Modalités de Γ Appropriation de la Connaissance Historique. Représen-tations de la Causalité, du Possible et du Nécessaire, du Hasard, de la Cause, et de Γ Interaction chez les Élèves de Y Enseignement Secondaire*,

Veel, R. & Coffin, C. (1996). Learning to think like an historian: The language of secondary school history. Στο R. Hasan & G. Williams (επιμ.), *Literacy in Society. Applied Linguistics and Language Study*, 191–231. London: Longman.

Veel, R. (1997). Learning how to mean – scientifically speaking: apprenticeship into scientific discourse in the secondary school. Στο F. Christie & J. R. Martin (επιμ.), *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*, 161 - 195. London: Cassell.

Veyne, P. (1975). «Η εννοιολόγηση στην ιστορία», Λε Γκοφ Ζ. & Νορά Π., *Το έργο της ιστορίας*, μτφρ. Κ. Μητσotάκη, τόμ. 1^{ος}, Ράππα, Αθήνα, 1975.

Voss James F., Wiley Jennifer and Kennet Joel, "Student Perceptions of History and Historical Concepts", James F. Voss & Mario Carretero (ed.), *Learning and Reasoning in History. International Review of History Education*, vol. 2, Woburn Press, London 1998, σσ. 307-330

Vygotsky, L.S. (1993) *The Diagnostics of Development and the Pedological Clinic for Difficult Children*. In Rieber, R.W., & Carton, A.S., Eds., *The Collected Works of L. S. Vygotsky: The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)*, Plenum Press, New York, 2, 241-291.

- Watson, S. M., Gamble, R. A., Gear S. B., & Hughs, K. C. (2012). Evidence-based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: implications for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27 (2), 79-89.
- Wignell, P. (1994). Genre across the curriculum. *Linguistics and Education*, 6: 355-372.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*, Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press, Philadelphia 2001
- Woolley, G. (2011a). *Reading Comprehension: Assisting Children with Learning Difficulties*. Springer Netherlands.
- Woolley, G. (2011b). Self-Regulation, Metacognition and Engagement. In *Reading Comprehension: Assisting Children with Learning Difficulties* (pp.147-161).
Doi: 10.1007/978-94-007-1174-7_10
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2011). Γνώθι το curriculum. Διάδραση
- Χριστόπουλος, Γ. (2017). *Ιστορική παιδεία και : Αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για το μάθημα της ιστορίας*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα, 2017. Ανακτήθηκε από:
<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/42560?lang=el#page/1/mode/2up>

Παράρτημα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14

ΟΙ ΔΗΜΟΙ ΑΝΑΣΤΑΤΩΝΟΥΝ ΤΗΝ ΠΡΩΤΕΥΟΥΣΑ ΜΕ ΤΗ «ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΝΙΚΑ»

1. Τι ήταν αυτό που ενόχλησε τους οργανωτές των ιπποδρομιών και τι είχε ως αποτέλεσμα;
2. Από τι προκλήθηκαν οι ταραχές και τι αποτέλεσμα είχαν;
3. Ο Ιουστινιανός με το επιτελείο του προχώρησαν σε μεταρρυθμίσεις που ικανοποιούσαν το λαό. Γιατί οι πολίτες στράφηκαν εναντίον τους;
4. Τι προκάλεσε τη «στάση του νικά»;
5. Κατά τη διάρκεια των ταραχών προστέθηκαν με τους στασιαστές και πολλοί δυσσαρεστημένοι της πόλης. Γιατί έγινε αυτό;
6. Τι οδήγησε τους στασιαστές να «επιστρατεύσουν» τον Υπάτιο; Τι αποτέλεσμα είχε η κίνηση αυτή;
7. Αν ο Ιουστινιανός παραιτούνταν και εγκατέλειπε το θρόνο και την Πόλη, ποιο θα μπορούσε να είναι το αποτέλεσμα της πράξης του αυτής;
8. Ποιο θα μπορούσε να είναι το μεγαλύτερο κακό, αν παραιτούνταν από το θρόνο ο Ιουστινιανός;
9. Αν οι στρατηγοί Βελισάριος και Ναρσής δεν κατάφερναν να καταπνίξουν τη στάση, τι θα μπορούσε να είχε συμβεί διαφορετικά;
10. Εάν παραιτούνταν ο Ιουστινιανός θα γινόταν η σφαγή στον ιππόδρομο με τριάντα χιλιάδες νεκρούς;
11. Ποιος ευθύνεται τελικά για το θάνατο τριάντα χιλιάδων ανθρώπων;
12. Η κατάπνιξη της «στάσης του νικά» τι συνέπειες είχε στη ζωή των ανθρώπων της αυτοκρατορίας τα επόμενα χρόνια;

13. Ποιες από τις συνέπειες αυτές ήταν πιο σημαντικές κατά την άποψή σου;

14. Τι οδήγησε στο να μη νικήσει κανείς τελικά στη «στάση του νίκαι»;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 24

Η ΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΟΜΑΧΙΑΣ ΔΙΧΑΖΕΙ ΤΟΥΣ ΒΥΖΑΝΤΙΝΟΥΣ

1. Τι προκάλεσε τις σοβαρές ταραχές στην αυτοκρατορία κατά τον 8ο αιώνα μ.Χ.;
2. Τι αποτελέσματα είχαν οι αποφάσεις που πάρθηκαν από τους Ισαύρους αυτοκράτορες Λέοντα Γ' και Κωνσταντίνο Ε' ;
3. Ο αυτοκράτορας ή η εκκλησία είχε μεγαλύτερη ευθύνη για τον διχασμό; Γιατί;
4. Θα μπορούσε να είχε γίνει κάτι διαφορετικά ώστε να μην χωριστεί ο λαός σε εικονομάχους και εικονολάτρες; Και εάν ναι, από ποιον;
5. Ποια ήταν τα αποτελέσματα του διχασμού για το λαό και την αυτοκρατορία;
6. Πώς λύθηκε το πρόβλημα της εικονομαχίας;
7. Γιατί η κρίση της εικονομαχίας και ο διχασμός των ανθρώπων της αυτοκρατορίας κράτησε σχεδόν 100 χρόνια;
8. Ο αυτοκράτορας Λέων Γ' ο Ίσαυρος, τελικά, υπήρξε ένας καλός και πετυχημένος ηγέτης που βοήθησε την αυτοκρατορία ή ένας κακός που την έβλαψε; Γιατί;
9. Η εικονομαχία επηρέασε με οποιονδήποτε τρόπο τη σύγχρονη εποχή;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 28

ΤΟ ΚΡΑΤΟΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΙ ΜΕΓΑΛΑ ΕΣΩΤΕΡΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

1. Ποιοι είναι οι λόγοι για τους οποίους το Βυζαντινό κράτος οδηγήθηκε σε παρακμή;
2. Οι ξένοι μισθοφόροι έκαναν ισχυρότερο το στράτευμα ή το αποδυνάμωσαν; Γιατί;
3. Γιατί οι αυτοκράτορες πήραν το μέρος των πλούσιων αξιωματούχων και των «δυνατών»; Η στάση τους αυτή ωφέλησε την αυτοκρατορία ή τους ίδιους και με ποιο τρόπο;
4. Εάν έπαιρναν το μέρος των φτωχών και των «αδυνάτων» τι διαφορετικό θα μπορούσε να συμβεί; Θα μπορούσε η αυτοκρατορία να παραμείνει ισχυρή; Γιατί;
5. Τι συνέπειες είχαν τα μέτρα που πήραν οι αυτοκράτορες για τους πολίτες και το κράτος;
6. Για ποιο λόγο οι αγροτικοί πληθυσμοί των επαρχιών ένιωθαν ως εχθρούς τους κατοίκους της πρωτεύουσας; Ο διχασμός αυτός πώς επηρέασε την αυτοκρατορία;
7. Θα μπορούσε να είχε συμβεί κάτι διαφορετικά για να μην καταλήξει το Βυζαντινό κράτος σε παρακμή; Αν ναι, τι;
8. Γιατί δόθηκαν προνόμια στους Βενετούς;
9. Τι επιπτώσεις είχε για το Βυζάντιο η παραχώρηση προνομίων στους Βενετούς;
10. Γιατί η παραμέληση του στόλου είχε επιπτώσεις στα έσοδα και στην ασφάλεια του κράτους;