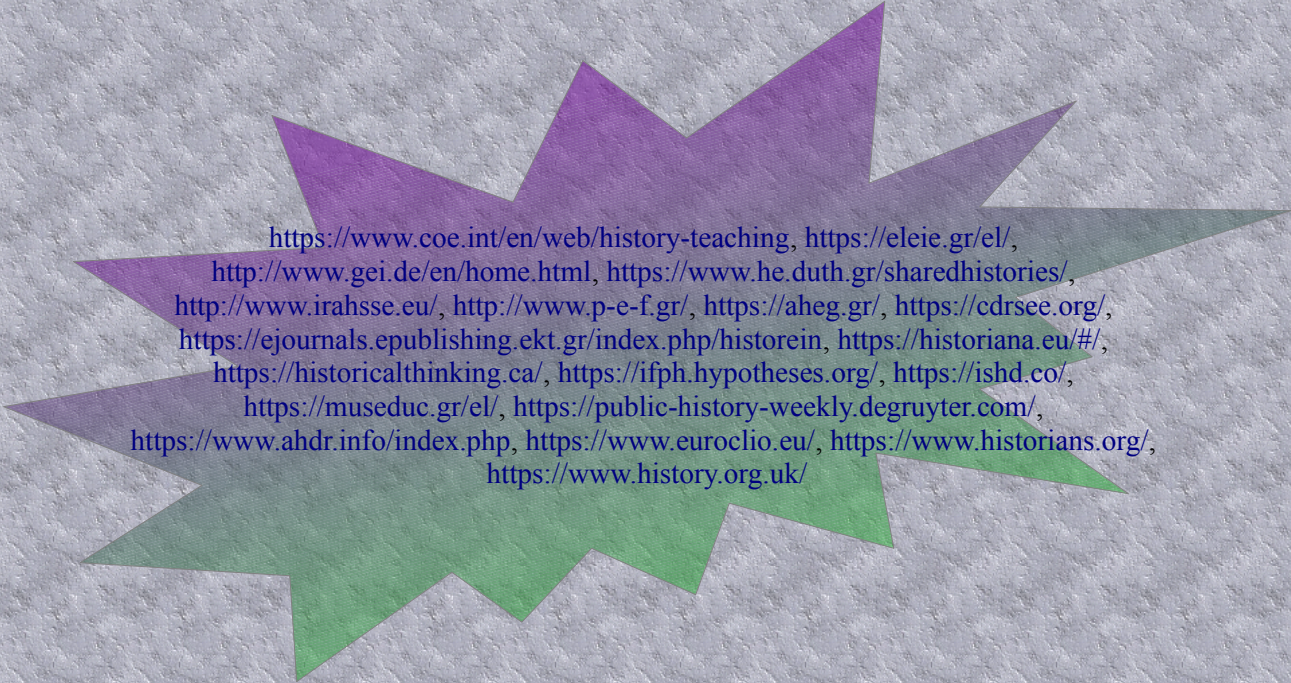


Παναγιώτης Γατσωτής

Δεξιότητες, προγράμματα σπουδών και εναλλακτικές προσεγγίσεις στη σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση



<https://www.coe.int/en/web/history-teaching>, <https://eleie.gr/el/>,
<http://www.gei.de/en/home.html>, <https://www.he.duth.gr/sharedhistories/>,
<http://www.irahsse.eu/>, <http://www.p-e-f.gr/>, <https://aheg.gr/>, <https://cdrsee.org/>,
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/historein>, <https://historiana.eu/#/>,
<https://historicalthinking.ca/>, <https://ifph.hypotheses.org/>, <https://ishd.co/>,
<https://museduc.gr/el/>, <https://public-history-weekly.degruyter.com/>,
<https://www.ahdr.info/index.php>, <https://www.euroclio.eu/>, <https://www.historians.org/>,
<https://www.history.org.uk/>

ΑΘΗΝΑ 2020

ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ: Παναγιώτης Γατσωτής

ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: *Δεξιότητες, προγράμματα σπουδών και εναλλακτικές προσεγγίσεις στη σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση.*

ISBN : 978-618-84699-0-7

© Παναγιώτης Γατσωτής, 2020

Περιεχόμενα:

Πρόλογος

Για τον συγγραφέα

Εισαγωγή

Μέρος 1ο: οι δεξιότητες στο μάθημα της Ιστορίας και η αξιολόγησή τους

Διδακτική της Ιστορίας και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Οι συμβολές των Andreas Körber, Bodo von Borries και Μιχαλίνου Ζεμπύλα

Μέρος 2ο: οι δεξιότητες που συγκροτούν την ιστορική σκέψη και η αξιολόγησή τους σε σύγχρονα προγράμματα σπουδών Ιστορίας

2.1 Στις ΗΠΑ

2.2 Στην Αγγλία

- Οι μελέτες (studies) στο αγγλικό πρόγραμμα σπουδών Ιστορίας
- Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία στην Αγγλία
- Το μοντέλο προόδου του Alex Ford

2.3 Στην πολιτεία Ontario του Καναδά

- Το ΠΣ Ιστορίας της καναδικής πολιτείας του Οντάριο στο ευρύτερο πλαίσιο του

2.4 Στην Αυστραλία

- Το αυστραλιανό ΠΣ Ιστορίας στο ευρύτερο πλαίσιο του

2.5 Στη Γαλλία

2.6 Στο γερμανικό κρατίδιο του Βερολίνου-Βραδεμβούργου

2.7 Στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών Ιστορίας (2018-19)

2.8 Στο κυπριακό πρόγραμμα σπουδών Ιστορίας (2017)

2.9 Στις οδηγίες του Συμβουλίου της Ευρώπης (2018)

Μέρος 3ο: δεξιότητες που συγκροτούν την ιστορική σκέψη, εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό και εναλλακτικές προσεγγίσεις

3.1 Η πολυπρισματικότητα στις εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης

3.2 Οι εκδόσεις του Κέντρου για τη Δημοκρατία και τη Συμφιλίωση στη Νοτιοανατολική Ευρώπη

3.3 Η συμβολή του Ομίλου Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας της Κύπρου

3.4 Η συμβολή της EuroClio

3.5 Το υλικό της Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων

- Το CLIL

3.6 Ιστορική μάθηση και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Μέρος 4ο: διδακτικές προτάσεις-εφαρμογές

4.1 «Το παιδί του δρόμου»

4.2 Η ιστορία του Karl Brandt

Συμπερασματικά

Από τα δομικά συστατικά της ιστορικής σκέψης και συνείδησης στα δομικά συστατικά της ιστορικής μάθησης

Αναφορές σε βιβλιογραφία και Διαδίκτυο

Οπισθόφυλλο

Η εργασία αυτή είναι προϊόν μιας επίμονης αγάπης και σταθμός –ελπίζω– μιας μακράς πορείας στην Ιστορία και την Διδακτική της που ξεκίνησε περίπου 30 χρόνια νωρίτερα. Σε αυτή την πορεία είχα την τύχη να συναντήσω, να μαθητεύσω, να συνεργαστώ, αλλά και να διαφωνήσω, με πλήθος ανθρώπων που με ενέπνευσαν, με στήριξαν και με πλούτισαν με τον τρόπο τους. Τους-τις ευχαριστώ από «βάθους καρδίας» για το παράδειγμά τους, τον χρόνο και τον κόπο που διέθεσαν.

Με ευγνωμοσύνη οι αναφορές στους «δασκάλους», Γιώργο Λεονταρίτη, Γιάννη Δημάκη, Αντώνη Λιάκο και, προπάντων, Γιώργο Κόκκινο.

Θέλω να πιστεύω ότι με το παρόν συμβάλλω «κατά τι» στην ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα, αν μη τι άλλο, παρουσιάζοντας συζητήσεις και παραπέμποντας σε πηγές όπου τα θιγόμενα ζητήματα αναπτύσσονται πιο διεξοδικά. Η συγγραφή ξεκίνησε ως διερεύνηση των «δεξιοτήτων» –«ικανοτήτων» θα έλεγα πια– που εμπεριέχει η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης, καθώς και ως υπεράσπιση, στο πλαίσιο μιας δημόσιας αντιπαράθεσης, των νέων προγραμμάτων σπουδών Ιστορίας (2018-2019), στη συγγραφή των οποίων συμμετείχα. Στη διαδρομή προστέθηκε πλήθος συναφών προβληματισμών οργανικά συνδεδεμένων με έννοιες-κλειδιά, όπως ιστορική κουλτούρα, ιστορική συνείδηση, ιστορικός γραμματισμός, ιστορική μάθηση κ.ο.κ.

Το ταξίδι, φυσικά, ποτέ δεν τελειώνει και πάντα υπάρχουν μέρη που δεν προλαβαίνεις να δεις, αν λάβει κανείς υπόψη τους φυσικούς, γλωσσικούς και άλλους περιορισμούς κάθε ερευνητή-συγγραφέα, αλλά και τους ραγδαίους ρυθμούς με τους οποίους εξελίχθηκε το πολύ δυναμικό, και στην Ελλάδα, πεδίο της ιστορικής εκπαίδευσης από τις αρχές του 21ου αιώνα. Δεν θα έσφαλλε κανείς αν μίλαγε για «έκρηξη» των εστιών παραγωγής υλικού σχετικού με την Ιστορία και την Διδακτική της, μεγάλο μέρος της οποίας έχει μεταναστεύσει στο διαδίκτυο, όπως υποδηλώνεται στο εξώφυλλο. Η «έκρηξη» αυτή συνδέεται με τον εκδημοκρατισμό της Ιστορίας στην εποχή της ψηφιακής παγκοσμιοποιημένης πληροφορίας, ενώ η χαρτογράφηση των έγκυρων και αξιόλογων εστιών θα αποτελούσε από μόνη της ένα άλλο αυτόνομο και απαιτητικό εγχείρημα.

Η δημοσίευση αφιερώνεται σε όλα τα μέλη της δυναμικής κοινότητας που θεραπεύει την ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Σε αυτούς-αυτές απευθύνομαι και ελπίζω να φανώ χρήσιμος.

Για τον συγγραφέα

[Δ](#)

Ο Παναγιώτης Γατσωτής γεννήθηκε στην Αθήνα το 1964 και εργάζεται ως στέλεχος στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έχει ειδικευθεί στη σύγχρονη ευρωπαϊκή ιστορία (μεταπτυχιακό δίπλωμα από το Πανεπιστήμιο Αθήνας το 1995) και στη Διδακτική της Ιστορίας (διδακτορικό από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου το 2005). Έχει συγγράψει βιβλία για εκπαιδευτικούς και πολλά άρθρα του έχουν δημοσιευθεί σε βιβλία και περιοδικά (ελληνόγλωσσα και αγγλόφωνα) με εκπαιδευτικά, φιλολογικά και ιστορικά περιεχόμενα. Έχει επίσης συμμετάσχει σε ομάδες παραγωγής διδακτικού υλικού για το μάθημα της Ιστορίας (σχολικό εγχειρίδιο, προγράμματα σπουδών, εναλλακτικό υλικό). Συμμετέχει ως μέλος σε επιστημονικούς ομίλους, εντός και εκτός Ελλάδας, που προάγουν με το έργο τους την ιστορική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με την [Zarmati \(2019\)](#), η διδασκαλία της Ιστορίας έχει αλλάξει «δραματικά» σε σύγκριση με το τι συνέβαινε στη δεκαετία του 1990. Η έμφαση έχει μεταφερθεί, από την απομνημόνευση ιστορικών γνώσεων, στην κατανόηση ιστορικών εννοιών και στην αξιοποίηση ιστορικών δεξιοτήτων (skills), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η ανάκληση πραγματολογικών στοιχείων με ακρίβεια δεν παραμένει σημαντική, κατ' εξακολούθηση μάλιστα, δεδομένου ότι οι ιστορικοί αξιώνουν τη διατύπωση αληθινών-έγκυρων διαπιστώσεων για το παρελθόν.

Γενικότερα, οι μετατοπίσεις στην έμφαση, οι αναπροσανατολισμοί και οι αναθεωρήσεις είναι εξ ορισμού αναμενόμενες σε όλες τις επιστήμες και όχι μόνο στην Ιστορία, διότι η λειτουργία τους δεν συμβαίνει στο κενό. Αντίθετα, συμβαίνει σε ένα πλαίσιο ιστορικών συνθηκών-συμφραζομένων που συνεχώς εξελίσσεται, αναδιατάσσεται και διαφοροποιείται ανάλογα με ειδικότερες παραμέτρους, όπως το εθνικό, κοινωνικό, ιδεολογικό, αλλά και τεχνολογικό περιβάλλον, επικαθορίζοντας λίγο πολύ τα ερωτήματα και τις διαμάχες που οφείλουν να αντιμετωπίσουν, καθώς και τις διαδικασίες και τα μέσα που έχουν να διαχειριστούν –στην περίπτωση που ενδιαφέρει εδώ– τόσο η κοινότητα των ιστορικών όσο και η ιστορική εκπαίδευση. Για παράδειγμα, οι Νέες Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας και η μαζική μεταφορά των ιστορικών πηγών στο Διαδίκτυο, αποτελούν πρόσφατα φαινόμενα-προκλήσεις που έχουν επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τη μεθοδολογία και της ιστορικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την ίδια ([Zarmati, 2019](#)), η τελευταία, στις αρχές του 21ου αιώνα, γίνεται σημαντική στο βαθμό που μαθαίνει στους εκπαιδευόμενους να κατανοούν το παρελθόν, θέτοντας ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με αυτό, να το συνδέουν με το παρόν της εποχής τους και να προλαμβάνουν έτσι, σε κάποιο βαθμό, το μέλλον. Με άλλα λόγια, η ενεργός εμπλοκή (agency) σήμερα στην προετοιμασία του αύριο δεν είναι δυνατή χωρίς τη γνώση του χθες και, στο διακύβευμα αυτό, εμπλέκεται δυναμικά η ιστορική γνώση και εκπαίδευση.

Αλλά, βέβαια, η ιστορική γνώση δεν αφορά μόνο στο επίπεδο των περιεχομένων. Αφορά, επίσης, στην εγκυρότητα των διαδικασιών παραγωγής τους: στη διερευνητική, κριτική, αναλυτική και δημιουργική σκέψη για το τι αληθινά συνέβη, πώς το ερμήνευσαν διαφορετικοί άνθρωποι σε διαφορετικές εποχές (οπτική, πολυπρισματικότητα, ενσυναίσθηση), συχνά αντιφατικά, πώς τεκμηριώνεται αυτό που ισχυρίζεται κάθε πλευρά (κριτική και αξιολόγηση της εγκυρότητας των πηγών, ερμηνεία και συσχέτισή τους με τον ισχυρισμό), πώς – με ποια γλωσσικά μέσα και κώδικες εκφράζονται οι σκέψεις (αναπαράσταση και επικοινωνία), πώς δομείται η επιχειρηματολογία για όλα τα παραπάνω (χρήση ορθού και πειστικά τεκμηριωμένου λόγου). Αφορά, επιπλέον, σε μία στάση ζωής που καταφάσκει τις αξίες της ετερότητας, του σεβασμού της διαφορετικής άποψης, του απροκατάληπτου και δημοκρατικού διαλόγου, όλα (sine qua non) προϋποθέσεις της μεθοδικής επιστημονικής έρευνας. Συμπερασματικά, ένα καίριας σημασίας συστατικό της ιστορικής εκπαίδευσης, η κατανόηση των διαδικασιών οικοδόμησης της ιστορικής γνώσης, επικαλύπτεται ουσιαστικά –αν δεν συμπίπτει κιόλας– με την κριτική σκέψη, ενώ, παράλληλα, αποτελεί σημαντικό εφόδιο κάθε υπεύθυνου δημοκρατικού πολίτη. Σε αυτά τα συμφραζόμενα οι δεξιότητες (skills) ή ικανότητες (competencies), σε συνδυασμό με τις ιστορικές έννοιες –προπάντων τις δευτερογενείς, αλλά και τις πρωτογενείς απαραίτητα– συγκροτούν το σώμα της ιστορικής σκέψης και συνιστούν, ταυτόχρονα, εργαλεία «ιστορικού γραμματισμού». Εργαλεία τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν, ανάλογα με την περίπτωση, για την κατανόηση των προβλημάτων τόσο του παρελθόντος όσο και του παρόντος. Η κατανόηση αποτελεί, βέβαια, το πρωταρχικό βήμα σε κάθε διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Για παράδειγμα, οι μαθητές-τριες του μαθήματος της Ιστορίας μπορούν να μάθουν για το πώς άνθρωποι παλαιότερων εποχών αντιμετώπισαν προκλήσεις παρόμοιες με αυτές που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα σήμερα,

συγκρίνοντας προβλήματα, επιδιωκόμενους σκοπούς, κινδύνους, περιορισμούς, δυνατότητες δράσης κ.ο.κ.

Η ανάγκη για την ανάπτυξη των ικανοτήτων (competencies) ιστορικού γραμματισμού στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης απορρέει από την πρακτική αξία τους, δηλαδή, από τη δυνατότητα μεταφοράς και αξιοποίησής τους από το ένα περιβάλλον (είτε χώρου και χρόνου είτε τομέα ανθρώπινων δραστηριοτήτων) στο άλλο. Μπορούν έτσι να λειτουργήσουν ως εφόδια για τους αυριανούς ενεργούς και υπεύθυνους πολίτες που έχουν να αντιμετωπίσουν έναν έντονα παγκοσμιοποιημένο, αλληλεξαρτώμενο, ραγδαία εξελισσόμενο, ρευστό και αβέβαιο κόσμο (Schleicher, 2018: 2).

α) Στο πρώτο μέρος αυτής της μελέτης γίνεται λόγος για τις «δεξιότητες» που συγκροτούν την ιστορική σκέψη και για έγκυρους τρόπους αξιολόγησής τους. Και οι δύο άξονες εύλογα αποτελούν δυναμικά πεδία έρευνας της Διδακτικής της Ιστορίας. Το γιατί είναι σημαντικό να διασαφηνίζεται το περιεχόμενο, η λειτουργία και οι σχέσεις των «δεξιοτήτων» με τα υπόλοιπα δομικά συστατικά της ιστορικής σκέψης απορρέει όχι μόνο από τη σταθερή επιδίωξη για την εκλέπτυνση των επιστημονικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται κάθε φορά, αλλά και από τον καταγισμό ενός άναρχου πλήθους αντιφατικών στοιχείων που συντελείται με ραγδαίους ρυθμούς στην εποχή του Διαδικτύου και τον οποίο (καταγισμό) η ιστορική εκπαίδευση καλείται να τιθαसेύσει και να οργανώσει σε επάλληλα επίπεδα –δηλωτικό, διαδικαστικό, αξιακό– προκειμένου να τον μετατρέψει σε διδακτική-μαθησιακή διαδικασία για το «κοινό αγαθό». Με άλλα λόγια, οι «δεξιότητες» αποτελούν μία κρίσιμη, αλλά διόλου αποκομμένη από τις υπόλοιπες, παράμετρο του συστήματος «ιστορική σκέψη και εκπαίδευση».

Η διασαφήνισή τους ενδιαφέρει, επιπλέον, διότι συνδέεται στενά με τον βαθμό συνειδητότητας και με την διανοητική και αξιακή σκευή, τα μεθοδολογικά εργαλεία και τα πολιτισμικά εφόδια των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν να συμβάλουν, μέσα από την καλλιέργεια του ιστορικού γραμματισμού, στην προετοιμασία στοχαστικών και κοινωνικά υπεύθυνων μελλοντικών πολιτών της υφηλίου, ικανών να ερμηνεύουν ιστορικά τον κόσμο στον οποίο ζουν (Ecker, 2018). Ενός ιστορικού γραμματισμού που καταφάσκει την ετερότητα, την πολυπλοκότητα, έχει ως ερείσματα την πολυπρισματικότητα, την διαπολιτισμικότητα, τον εννοιολογικό και μεθοδολογικό πλουραλισμό, τη διεπιστημονικότητα, την ικανότητα διαχείρισης και επίλυσης συγκρούσεων, την διαφοροποίηση ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κοινού στο οποίο απευθύνεται, έτσι ώστε να λειτουργεί περισσότερο συμπεριληπτικά-ενταξιακά και –σε τελική ανάλυση– περισσότερο δημοκρατικά, αποβλέποντας ταυτόχρονα στη διαμόρφωση της ανάλογης ιστορικής κουλτούρας. Πρόκειται ουσιαστικά για μία κοινωνιολογική και πολιτική προσέγγιση που θέτει τον κριτικά-στοχαστικά σκεπτόμενο πολίτη στο κέντρο και της ιστορικής εκπαίδευσης. Η προσέγγιση αυτή διαφέρει, βέβαια, αισθητά από το θετικιστικό παράδειγμα με την έμφαση σε «γεγονότα», «χρονολογίες», «ονόματα» και «τεστ / εξετάσεις» (Ecker, 2018: 1590· Barton & Levstik, 2008).

Ενδιαφέρον έχει και η συζήτηση για την επιλογή της καταλληλότερης ορολογίας σχετικά με το «τι κάνει ο/η ιστορικός όταν κάνει ιστορία». Ο όρος «δεξιότητες» (skills) κινείται σε ένα πιο «τεχνικό» και απλουστευτικό επίπεδο. Αν και συνηθέστερος στη βιβλιογραφία, έχει ωστόσο συγκεντρώσει τα πυρά εκείνων που πιστεύουν ότι εκπροσωπεί τις σκοπιμότητες μιας λειτουργιστικής εκπαίδευσης, άμεσα ή έμμεσα συνδεδεμένης με τις ανάγκες της δαιμονοποιημένης «αγοράς». Από την άλλη πλευρά, ο όρος «ικανότητες» (competencies) δηλώνει κάτι πιο περιεκτικό, πολύπλευρο, σύνθετο και κατά συνέπεια πιο δυσδιάκριτο, αφού δεν διαχωρίζεται εύκολα από τις αξίες, τους στόχους και τις μεθόδους της προσέγγισης, στο πλαίσιο της οποίας κάθε φορά χρησιμοποιείται, τόσο σε επίπεδο θεωρίας όσο και εφαρμογής.

Πρέπει λοιπόν από την αρχή να δηλωθεί με έμφαση ότι οι «δεξιότητες» και η αξιολόγησή τους δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτές κατά τρόπο αποπλαισιωμένο, δηλαδή ανεξάρτητα από τις υπόλοιπες παραμέτρους του πεδίου της ιστορικής εκπαίδευσης: από τις αξίες, τις στοχεύσεις, τα κάθε φορά συγκεκριμένα γνωστικά περιεχόμενα, τις διδακτικές μεθόδους, το κοινό στο οποίο απευθύνονται, τα κατά περίπτωση διαθέσιμα μέσα και υλικά, τις διασυνδέσεις με άλλα γνωστικά αντικείμενα κ.ο.κ. Το αντίστροφο θα στερούσε την ιστορική επιστήμη από το ειδοποιό χαρακτηριστικό της, δηλαδή από την παραδοχή ότι πρόκειται για το καταλληλότερο εργαλείο μελέτης του παρελθόντος, και θα την υποβίβαζε σε πεδίο άσκησης «δεξιοτήτων», δηλαδή δραστηριοτήτων στις οποίες και άλλες πειθαρχίες μπορούν κάλλιστα να συνεισφέρουν με τον τρόπο τους, δεδομένου ότι «δεξιότητες» δεν αναπτύσσει μόνο η ιστορική μάθηση. Ούτε, βέβαια, οι «δεξιότητες» μπορούν να νοηθούν αποκομμένες από ένα άλλο δομικό στοιχείο της ιστορικής σκέψης, τις δευτερογενείς ιστορικές έννοιες, καθώς οι μεν προκύπτουν ακριβώς από τη διερεύνηση των δε. Για παράδειγμα, δεν μπορεί κανείς να μιλήσει για τη «δεξιότητα» επεξεργασίας ιστορικών πηγών, χωρίς να εμβαθύνει στον προβληματισμό σχετικά με το τι αποτελεί ιστορική πηγή-μαρτυρία, πώς και γιατί προσεγγίζεται, ποιες είναι οι χρήσεις και οι καταχρήσεις της κ.ο.κ. Αλλά δεν μπορεί κανείς να μιλήσει και για «δεξιότητες» ή «δευτερογενείς ιστορικές έννοιες», χωρίς αναφορά σε πρωτογενείς και συγκεκριμένα ιστορικά περιεχόμενα. Τα νοητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται κάθε φορά, πάντοτε αποκτούν νόημα και η αποτελεσματικότητά τους ελέγχεται με βάση συγκεκριμένο περιεχόμενο αναφοράς. Επιπλέον, όπως ήδη επισημάνθηκε, οι «δεξιότητες» δεν μπορούν να νοηθούν ανεξάρτητα από τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τις προτιμήσεις όχι μόνο του κοινού στο οποίο απευθύνεται κάθε φορά η ιστορική εκπαίδευση, αλλά και των ανθρώπων εκείνων που την διαχειρίζονται σε ποικίλα επίπεδα (πολιτικό, ακαδημαϊκό, εκπαιδευτικό) και τομείς δραστηριοτήτων. Για αυτό και προκρίνεται εδώ μία συστημική και κατά το δυνατόν ολιστική ή, τουλάχιστον, εμπλαισιωμένη προσέγγιση η οποία, ενώ εστιάζει στις «δεξιότητες» που συγκροτούν την ιστορική σκέψη και στην αξιολόγησή τους, ωστόσο, αντιμετωπίζει το ζήτημα ως πτυχή – οργανικό μέρος του ευρύτερου διεπιστημονικού πεδίου της Διδακτικής της Ιστορίας.

Κατά τον Bygrom (2013: 9)¹, αν υπάρχει μία «δεξιότητα» ή «ικανότητα» που συναιρεί όλες τις υπόλοιπες σε συνάφεια με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης, αυτή θα μπορούσε να ονομαστεί «ιστορική ματιά» ή «ιστορική οπτική». Πρόκειται για την ικανότητα να διακρίνει κανείς σταθερά την ιστορική διάσταση των πραγμάτων, εκτιμώντας ταυτόχρονα και τη σημαντικότητά της, και μία τέτοια θεώρηση μπορεί να θεθεί στην ιστορική εκπαίδευση ως καταρχήν κριτήριο προόδου και στόχος επίτευξης.

Πρέπει επίσης από την αρχή να δηλωθεί με έμφαση ότι η διαδικασία αξιολόγησης των δεξιοτήτων που συγκροτούν την ιστορική σκέψη χρειάζεται πάντα προσοχή στην εφαρμογή της, για να μην χρησιμοποιηθεί με σχολαστικό και άκαμπτο τρόπο. Οι ρουμπρικές αξιολόγησης, με την συχνά λεπτομερή και σύνθετη αποτύπωση των επιπέδων επίτευξης, πρέπει να αντιμετωπίζονται ως νοητικά εργαλεία που δείχνουν επιδιωκόμενες κατευθύνσεις και ανιχνεύουν γενικές τάσεις αθροιστικά, στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδρομής. Δεν αποτελούν μοντέλα προόδου για ατομικές περιπτώσεις. Έχουν λόγο ύπαρξης μόνον όταν λειτουργούν ως «στηρίγματα» της μαθησιακής διαδικασίας και δεν μετατρέπονται σε «κλουβιά» (Lee & Shemilt, 2003).²

β) Το δεύτερο μέρος αφορά στα προγράμματα σπουδών Ιστορίας, διότι όλα τα παραπάνω, ως αλληλεξαρτώμενοι κρίκοι μιας αλυσίδας προβληματισμών, παρεισφρέουν και συμπυκνώνονται,

¹ Πρόκειται για την τοποθέτησή του στο πλαίσιο της διαμάχης για το εθνικό πρόγραμμα σπουδών Ιστορίας του 2014 στην Αγγλία.

² Το σκεπτικό αυτό οδήγησε και στην κατάργηση των επιπέδων επίτευξης (attainment levels) από το αγγλικό πρόγραμμα σπουδών Ιστορίας το 2014.

λιγότερο ή περισσότερο, σε αυτά. Τα προγράμματα σπουδών (ΠΣ) Ιστορίας αποτελούν εργαλεία παρέμβασης της εκπαιδευτικής πολιτικής και είναι ευαίσθητα στη δυναμική των πολιτικών και κοινωνικών ανταγωνισμών. Για αυτό και η σύνταξή τους συγκεντρώνει έντονο δημόσιο ενδιαφέρον και έχει μετατραπεί, όπως παλαιότερα η συγγραφή των σχολικών βιβλίων, σε πεδίο διαμάχης, μία ακόμη έκφανση των «πολέμων για την ιστορία και την κουλτούρα» (Κόκκινος, 2006), καθώς, λόγω της φύσης του μαθήματος, διαπλέκονται σε σημαντικό βαθμό και κατά τρόπο προγραμματικό με ζητήματα συγκρότησης συλλογικών ταυτοτήτων και διάπλασης των αντιλήψεων της νέας γενιάς. Αυτό σημαίνει ότι στις διαδικασίες διαμόρφωσης των ΠΣ Ιστορίας αναπόφευκτα διασταυρώνονται, και μάλιστα συγκρουσιακά, διαφορετικές αντιλήψεις όχι μόνο για τον ιστορικό γραμματισμό και την επιστημολογική εγκυρότητά του, αλλά και αντιλήψεις για τους τρόπους δόμησης και για τις χρήσεις της ιστορικής σκέψης και συνείδησης, για την ιστορική κουλτούρα, την εκπαιδευτική πολιτική κ.ο.κ. Η τύχη του ελληνικού ΠΣ Ιστορίας του 2010 αποτελεί ένα μόνο, πρόσφατο σχετικά παράδειγμα (Σακκά & Μπρεντάνου, 2017), προέκταση ουσιαστικά σε άλλο επίπεδο του γνωστού από παλιά επίμαχου ζητήματος των «αποσυρθέντων» σχολικών βιβλίων Ιστορίας (Αθανασιάδης, 2015). Και, βέβαια, τέτοια ζητήματα δεν μπορούν να τεθούν μεμονωμένα, αλλά ερμηνεύονται ιστορικά μέσα σε ένα εθνικό, αλλά και διεθνές, πλαίσιο δυναμικών και πολυεπίπεδων αλληλεπιδράσεων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, λοιπόν, στο δεύτερο μέρος της η συγγραφή αυτή εστιάζει στη διερεύνηση ενός «τόπου» κοινού μεν, αλλά και ποικιλόμορφου ταυτόχρονα: των «δεξιότητων» που συγκροτούν την ιστορική σκέψη και την αξιολόγησή τους, αλλά αυτή τη φορά ενταγμένων στο πλαίσιο μερικών ενδεικτικών σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών Ιστορίας, επιλεγμένων από τον ευρωπαϊκό και τον βορειοαμερικανικό χώρο. Εννοείται ότι δεν μπορούν να καλυφθούν όλες οι περιπτώσεις, παρά ελάχιστες και αυτές μερικώς, ότι το δείγμα δεν είναι ενδεικτικό, αλλά απηχεί τους ποικίλους περιορισμούς του ερευνητή και ότι μία τέτοια συγκριτική μελέτη θα μπορούσε να λάβει διαφορετικές –ευρύτερες και βαθύτερες– διαστάσεις σε άλλες όμορες προσεγγίσεις.

Στο πλαίσιο αυτό, της αντιπαραβολής στοιχείων από διαφορετικά ΠΣ Ιστορίας, υποστηρίζεται επίσης ότι η ελληνική περίπτωση (το ΠΣ Ιστορίας του 2018-19)³ δεν πρέπει να εξετάζεται μωπικά, σαν να επρόκειτο για νησίδα στον ωκεανό, αλλά πρέπει να αντιμετωπίζεται ως τμήμα ενός ευρύτερου διεθνούς «τοπίου» προβληματισμών που άλλοτε συγκλίνουν, και μάλιστα κατά τρόπο αξιοσημείωτο, άλλοτε αποκλίνουν. Πρέπει δηλαδή να θεωρείται συγκριτικά, ως όψη μιας ευρύτερης σε χώρο και σε χρόνο σύνθεσης η οποία, με τη σειρά της, δεν παύει να εξελίσσεται δυναμικά και η οποία, κατά την άποψη του συγγραφέα, συνδέεται ευκρινώς με την παρουσία μιας διεθνούς επιστημονικής κοινότητας διδακτολόγων της Ιστορίας. Η ύπαρξη της τελευταίας δηλώνεται σαφώς από τις ποικίλες «συλλογικότητες», ενώσεις, ομίλους κ.ο.κ., που δραστηριοποιούνται σε εθνικό και διεθνές επίπεδο στο χώρο της κοινωνίας των πολιτών και, ειδικότερα, της ακαδημαϊκής και εκπαιδευτικής κοινότητας. Στο πλαίσιο των κριτηρίων με τα οποία μπορεί να αποτιμηθεί ένα ΠΣ Ιστορίας, εξάλλου, φαίνεται καθαρά ότι οι «δεξιότητες» αποτελούν μία παράμετρο του συστήματος, η οποία, όπως όλες, χρειάζεται να εξετάζεται κάθε φορά ενταγμένη και σε σχέση με τις υπόλοιπες.

Αναφορικά με την αντιπαραβολή προγραμμάτων σπουδών Ιστορίας, συμπεριλαμβανομένου του ελληνικού (2018-19), η ποιότητά τους μπορεί να αποτιμηθεί με μέτρο σαφή κριτήρια, όπως:

- η συστηματική επιδίωξη και ο βαθμός επίτευξης της οργανικής σχέσης μεταξύ επιστημολογίας, έγκυρης ιστοριογραφίας και διδακτικής της Ιστορίας·
- η ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων της ιστορικής γνώσης και του κοινωνικο-πολιτικού της ρόλου·

³ Μέλος της ομάδας σύνταξής του και ο συγγραφέας του παρόντος.

- η ενσωμάτωση των προταγμάτων της εκπαίδευσης για την κατάφαση της δημοκρατίας ως τρόπου ζωής, της πολυπλοκότητας, της ετερότητας, για την ειρήνη, την αειφορία και τα ανθρώπινα δικαιώματα·
- ο συνυπολογισμός σύγχρονων κοινωνικοπολιτικών, εκπαιδευτικών και επικοινωνιακών δεδομένων, όπως, π.χ.:
 - των κοινωνικών και εκπαιδευτικών αναγκών που προκύπτουν τόσο από τα σύγχρονα, μαζικά και παγκόσμιου βεληνεκούς μεταναστευτικά και προσφυγικά ρεύματα, όσο και από τη δομική πολυμορφία και τον κατακερματισμό των κοινωνιών που τα περιβάλλουν·
 - της συνακόλουθης –και μη αναστρέψιμης μάλλον– επίτασης του βαθμού πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών, ιδιαίτερα του Δυτικού κόσμου·
 - της έντονης διαστολής του πεδίου των μελετών για την διαπολιτισμική, καθώς και για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση·
 - των εκπληκτικών –σε σύγκριση με το μονοτροπικό γραπτό κείμενο– δυνατοτήτων που προσφέρουν οι ΤΠΕ, όχι μόνο από την άποψη της επικοινωνίας και της δόμησης της γνώσης, αλλά και από την άποψη, ειδικότερα, της πολυπρισματικής οπτικής και της σύνθετης ιστορικής σκέψης.

Από την άποψη αυτή, της αντιπαραβολής προγραμμάτων σπουδών Ιστορίας, η μελέτη αυτή, ενώ υπάγεται στο πεδίο της Διδακτικής της Ιστορίας, τέμνει, ωστόσο, χώρους της Συγκριτικής Παιδαγωγικής και της Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

γ) Στο τρίτο μέρος της η μελέτη επικεντρώνεται σε ένα πεδίο έκφρασης, εφαρμογής και αποτίμησης των «δεξιοτήτων» που συγκροτούν την ιστορική σκέψη: στην παραγωγή εναλλακτικού εκπαιδευτικού υλικού στο μάθημα της Ιστορίας. Πρόκειται –όχι τυχαία– για ένα χώρο κυρίως διαδικτυακό, που αποτελεί μέρος της παγκόσμιας, «δημόσιας», «μη-τυπικής» ιστορικής εκπαίδευσης, με εμφανή τα στοιχεία της καινοτομίας, της πολυτροπικότητας, αλλά και του εκδημοκρατισμού – με την έννοια της ανοιχτής πρόσβασης σε αυτόν. Για όλους αυτούς τους λόγους επιλέγεται ως αξιοσημείωτος. Συνδέεται περισσότερο με τις κατά τόπους συλλογικές εστίες παραγωγής έγκυρου ιστορικού λόγου, που εμπίπτουν στην κοινωνία των πολιτών, καθώς και με διεθνείς φορείς, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO κ.ά. Ένα μεγάλο μέρος του αφορά στην Εφαρμοσμένη Διδακτική της Ιστορίας, καθώς το προσφερόμενο υλικό έχει μάλλον υποστηρικτικό-παραπληρωματικό και οπωσδήποτε δυνητικό χαρακτήρα σε σχέση με τη σχολική ιστορία, χωρίς να αποτελεί την πρώτη ύλη της επίσημης-κρατικής τυπικής ιστορικής εκπαίδευσης. Για αυτό και υπερβαίνει τους περιορισμούς της τελευταίας.

Στο πλαίσιο αυτό η πολυπρισματικότητα, η κριτική επεξεργασία πηγών-μαρτυριών, η διερεύνηση των ηθικών διαστάσεων της Ιστορίας, η ενσυναίσθηση, η ιστορική οπτική και άλλα βασικά δομικά συστατικά –sine qua non– των σύγχρονων προσεγγίσεων της ιστορικής σκέψης και συνείδησης, συμπεριλαμβανομένων των «δεξιοτήτων», γίνονται αντικείμενα συστηματικής και σε βάθος επεξεργασίας, συχνά κατά τρόπο παραδειγματικό, σε αντιδιαστολή με το τι συμβαίνει συχνά στην «τυπική» εκπαίδευση. Έχει ήδη δημιουργηθεί, λοιπόν, μία αξιόλογη και ακώλυτα προσβάσιμη δεξαμενή ποιοτικού διδακτικού υλικού και προτάσεων, σε συνδυασμό με κείμενα που υποστηρίζουν τις τελευταίες θεωρητικά, μεθοδολογικά και εμπειρικά. Με άλλα λόγια, η παραγωγή εναλλακτικού εκπαιδευτικού υλικού αποτελεί, κατά τη γνώμη του συγγραφέα, ένα δυναμικό και ελπιδοφόρο επιμέρους πεδίο, που εμπλουτίζει το γενικότερο τοπίο της ιστορικής εκπαίδευσης και θα ήταν παράλειψη να μην ληφθεί υπόψη η συνεισφορά του, σε συνάρτηση βέβαια με την αξιολόγηση των ρητών ή άρρητων στοχεύσεων, καθώς και των εκπαιδευτικών και πολιτικών παραμέτρων του πεδίου

αυτού. Το εναλλακτικό αυτό υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί επωφελώς στην υλοποίηση νέων προγραμμάτων σπουδών Ιστορίας, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γενικότερα σε εγχειρήματα πειραματισμού και καινοτομίας στο σχολείο, εφόσον, όμως, τηρούνται με συνέπεια οι προδιαγραφές και τα κριτήρια της επιστημονικής κοινότητας των ιστορικών.

δ) Από ένα βιβλίο για τη Διδακτική της Ιστορίας δεν θα μπορούσαν να λείψουν και οι προτάσεις σε επίπεδο εφαρμογών. Οι ενδεικτικές που ακολουθούν στο τέταρτο μέρος της μελέτης σκιαγραφούνται σκόπιμα σε αδρές γραμμές και δεν υπεισέρχονται σε λεπτομέρειες, έτσι ώστε να επιδέχονται παρεμβάσεις –δηλαδή τροποποιήσεις, αφαιρέσεις ή/και προσθήκες– ανάλογα με τις επιλογές των εκπαιδευτικών που θα αποφασίσουν να τις αξιοποιήσουν. Ενδιαφέρει κυρίως η λογική της ανάπτυξής τους, οι προτεινόμενες κατευθύνσεις και δυνατότητες διδακτικών προσεγγίσεων. Παράλληλα, έμφαση δίνεται, από άποψη σχεδιασμού, στην ανάδειξη ορισμένων από τις δεξιότητες που στα προηγούμενα μέρη του βιβλίου παρουσιάστηκαν ως στοιχεία δομικά – συγκρότησης της ιστορικής σκέψης και συνείδησης.

Μία παρεμφερής εκδοχή της πρώτης από τις δύο προτάσεις, με τίτλο «Το παιδί του δρόμου», περιέχεται ήδη στο θεματικό φάκελο της ΣΤ΄ Δημοτικού του [νέου προγράμματος σπουδών Ιστορίας \(2018\)](#). Η δεύτερη αποτελεί πρωτότυπη πρόταση και αφορά στην ιστορία του ναζισμού. Και τα δύο θέματα προσεγγίζονται με στόχο τη δημιουργία αξιοποιήσιμου υλικού, κατάλληλου για τη δημιουργία ενός ελκυστικού – έως προκλητικού, αλλά και επιστημολογικά έγκυρου περιβάλλοντος ιστορικής μάθησης, με έμφαση στην ανάπτυξη των συναφών με αυτή δεξιοτήτων και στάσεων-αξιών.

Έννοιες-κλειδιά: ιστορική σκέψη, ιστορική συνείδηση, ιστορικός γραμματισμός, ιστορική εκπαίδευση, ιστορική κουλτούρα, προγράμματα σπουδών (ΠΣ) Ιστορίας, δεξιότητες/ικανότητες [που συγκροτούν την ιστορική σκέψη και συνείδηση], αξιολόγηση, εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό.

Στο βιβλίο των Kadriye Ercikan & Peter Seixas, *New Directions in Assessing Historical Thinking* (2015), οι επιστημονικοί επιμελητές της έκδοσης έχουν συγκεντρώσει δεκαπέντε άρθρα που αφορούν την αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι συγγραφείς του τόμου είναι στελέχη πανεπιστημίων και μη-κερδοσκοπικών εκπαιδευτικών οργανισμών (όπως, π.χ., *To Συμβούλιο των Κολεγίων –The College Board–* των ΗΠΑ, που εποπτεύει τις εισαγωγικές εξετάσεις στα αμερικανικά κολέγια) ή μέλη ερευνητικών προγραμμάτων σχετικών με την αξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας. Οι ίδιοι-ες δραστηριοποιούνται στο χώρο της βόρειας Αμερικής και της Ευρώπης (των ΗΠΑ, του Καναδά, της Σουηδίας, της Ολλανδίας, της Ελβετίας και της Γερμανίας). Ανάμεσά τους μερικά πολύ γνωστά ονόματα, διεθνώς, στο πεδίο της Διδακτικής της Ιστορίας, όπως οι Denis Shemilt, Peter Seixas, Bruce VanSledright και Andreas Körber.

Στο βιβλίο παρουσιάζονται σύγχρονοι προβληματισμοί σχετικά με τη στενή, σύνθετη και δυναμική σχέση που υφίσταται –ή θα έπρεπε να υφίσταται– ανάμεσα, αφενός, στις στοχεύσεις, τις μεθόδους και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης στο μάθημα της Ιστορίας, συμπεριλαμβανομένης της συστηματικής προσπάθειας εκλέπτυνσης και βελτίωσής τους, αφετέρου, στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης και στις συνακόλουθες διδακτικές πρακτικές. Σύμφωνα με τους επιμελητές της έκδοσης, η θεματική αυτή συνδέεται με τις εξής εξελίξεις στο πεδίο:

1. Μία γενική μετατόπιση της έμφασης στην αξιολόγηση σύνθετων διαδικασιών και δεξιοτήτων (skills) που αφορούν στη συγκρότηση και στην εκδήλωση-έκφραση της ιστορικής σκέψης, και όχι ζητουμένων που περιορίζονται στο γνωστικό επίπεδο μόνο.
2. Την απήχηση μερικών διεθνών προγραμμάτων αξιολόγησης που αφορούν και στο μάθημα της Ιστορίας, όπως, π.χ., του γνωστού και στην Ελλάδα προγράμματος PISA (Programme for International Student Assessment). Τέτοια προγράμματα έχουν αναδείξει κρίσιμης σημασίας διαφορές και ομοιότητες μεταξύ εκπαιδευτικών συστημάτων διαφορετικών χωρών, ενθαρρύνοντας τις συγκρίσεις των ερευνητικών δεδομένων σε διεθνές επίπεδο.
3. Ειδικότερα στις ΗΠΑ, στις αρχές του 21ου αιώνα, επιτεύχθηκε μία συναίνεση αναφορικά με την σημαντικότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης, σε όλα τα γνωστικά πεδία και όχι μόνο στη Διδακτική της Ιστορίας. Η συναίνεση αυτή επηρέασε, με τη σειρά της, τόσο τις αξιολογήσεις σε επίπεδο σχολικής τάξης όσο και εκείνες που διενεργούνταν σε ευρύτερο εθνικό επίπεδο, μετατοπίζοντας, και στις δύο περιπτώσεις, την έμφαση από την παραδοσιακή ανάκληση γεγονοτολογικής γνώσης στον έλεγχο λιγότερο ρηχών και περισσότερο σύνθετων δεξιοτήτων.

Ωστόσο, το τοπίο είναι πολυσχιδές και, αναπόφευκτα, κάθε προσέγγισή του αποτελεί ουσιαστικά μία επιλογή. Με δεδομένο σήμερα τον πλουραλισμό στις αντιλήψεις περί ιστορικής εκπαίδευσης, έπεται και ο πλουραλισμός περί των σκοπών που η τελευταία επιδιώκει. Γι' αυτό και κάθε αξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας χρειάζεται, προηγουμένως, να έχει προσδιορίσει με σαφήνεια ποια ακριβώς πτυχή της ιστορικής εκπαίδευσης προτίθεται να διαγνώσει. Π.χ., προτίθεται να αξιολογήσει την έκφραση κάποιων συστατικών της ιστορικής σκέψης, όπως είναι η συσχέτιση αιτίας και αποτελέσματος; Μήπως, να αποτιμήσει την ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης ή της αφηγηματικής ικανότητας; Ή να ελέγξει κάποια περισσότερο παραδοσιακή όψη, όπως την εξοικείωση με την ιστορική-πολιτισμική κληρονομιά; Ή κάτι άλλο; Και, βέβαια, σε όσο πιο εμπειρικό επίπεδο κινείται ένα εγχείρημα αξιολόγησης, δηλαδή στη βάση μετρήσιμων διαπιστώσεων και ενδείξεων, τόσο

πιθανότερο είναι να αφήσει έξω από το βεληνεκές του ορισμένες θεωρητικές και ερευνητικές διαστάσεις της ιστορικής εκπαίδευσης.

Μία βασική διάκριση, που λαμβάνεται υπόψη στις περισσότερες περιπτώσεις, είναι αυτή μεταξύ, αφενός, των γνωστικών περιεχομένων, όπως είναι η γνώση θεμάτων, περιόδων, περιοχών, συνθηκών, γεγονότων, κοινωνιών, εννοιών κ.ο.κ., αφετέρου, των δεξιοτήτων, όπως η ανάλυση απόψεων, η ερμηνεία μαρτυριών, η εξήγηση αιτιωδών σχέσεων, η διερεύνηση και αποτίμηση της σημαντικότητας μιας ιστορικής αναφοράς, η συναγωγή συμπερασμάτων και γενικεύσεων, η αξιολόγηση της αξιοπιστίας των μαρτυριών, η σύνθεση πληροφοριών κ.ο.κ. Και ενώ αυτή η βασική διάκριση αποτελεί κοινό τόπο στα άρθρα των συγγραφέων από τη βόρεια Αμερική (ΗΠΑ/Καναδάς), αντίθετα, στα αντίστοιχα εκείνων από την Ευρώπη, η ίδια διάκριση ατονεί προς όφελος άλλων προταγμάτων που αφορούν σε δεξιότητες, όπως η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, η μορφολογία της ιστορικής συνείδησης, η θέση καίριων ερωτήσεων για τις προϋποθέσεις της ιστορικής γνώσης και τις διαδικασίες νοηματοδότησης του παρελθόντος σε κάθε ιστορική περίοδο, η μεθοδολογία προσέγγισης των μαρτυριών και των ιστορικών πηγών, η σύνδεση παρελθόντος-παρόντος, ο κριτικός αναστοχασμός αναφορικά με τις χρήσεις της Ιστορίας στο παρόν, η συνθετική και η αφηγηματική ικανότητα. Αλλά και τα στοιχεία αυτά εκτιμώνται με διαφορετικό τρόπο το καθένα, ανάλογα με το επιλεγόμενο –κάθε φορά– μοντέλο ιστορικής εκπαίδευσης. Οι επιλογές, βέβαια, συναρτώνται με υποκείμενες ιδεολογικές συντεταγμένες, επιστημολογικές παραδόσεις και διδακτικές πρακτικές.

Από την προσπάθεια να αναπτυχθούν έγκυρες, αξιόπιστες και πλήρεις νοήματος στρατηγικές αξιολόγησης των κάθε φορά επιλεγμένων στόχων της ιστορικής εκπαίδευσης, οι οποίες θα τεκμηριώνονται στη βάση εμπειρικών-μετρήσιμων δεδομένων, προκύπτουν θεμελιώδη ζητήματα, όπως:

1. Η σχέση του αξιολογικού εγχειρήματος με την αξιολογούμενη κατασκευή (construct) ιστορικού λόγου. Αυτό σημαίνει ότι, αρχικά, χρειάζεται να προσδιοριστεί η κατανόηση ποιας έκφρασης (ή κατασκευής) ιστορικού λόγου ή η κατανόηση ποιας πτυχής (ή μοντέλου) της ιστορικής εκπαίδευσης επιδιώκεται η αξιολόγηση. Στη συνέχεια, να προσδιοριστεί με ποιο τρόπο ή τρόπους, δηλαδή, με ποια παρατηρήσιμη συμπεριφορά θα επιδείξουν οι μαθητές-τριες την κατανόηση αυτή. Τέλος, να προσδιοριστεί με ποια εγχειρήματα-δραστηριότητες ή προτροπές θα προκληθεί η αξιολογούμενη μαθητική συμπεριφορά κατά τρόπο αντικειμενικά διαπιστώσιμο και μάλιστα μετρήσιμο.
2. Η σχέση των «δεξιοτήτων» με τη γνώση περιεχομένου. Ορισμένες προσεγγίσεις προτιμούν την ελαχιστοποίηση της ανάγκης για πρότερη γνώση, ώστε οι μαθητές-τριες να επιδοθούν στις δραστηριότητές τους χωρίς το κώλυμα των προαπαιτούμενων πληροφοριών. Άλλες προτιμούν την συνεξέταση γνώσης περιεχομένου και δεξιοτήτων συγχρόνως. Άλλες θεωρούν την προϋποτιθέμενη γνώση περιεχομένου ως σημαντική παράμετρο της ιστορικής σκέψης, τουλάχιστον όσον αφορά τις βασικές εξελίξεις ιστορικών ζητημάτων κοινώς αποδεκτών ως σημαντικών. Αξιοσημείωτο είναι, ωστόσο, ότι σε επίπεδο διδακτικής πράξης στη σχολική καθημερινότητα σπανιότερη είναι η σαφής διάκριση των γνωστικών δεξιοτήτων από το γνωστικό περιεχόμενο. Αντίθετα, σε μαζικού τύπου εξετάσεις, π.χ., σε εθνικό επίπεδο, γίνεται σαφής διάκριση μεταξύ των μορίων που αποδίδονται στην αξιολόγηση των γνωστικών δεξιοτήτων από τα αντίστοιχα που αφορούν στο γνωστικό περιεχόμενο.
3. Η πολύ στενή σχέση των βασικών γραμματισμών ανάγνωσης και γραφής με εγχειρήματα που απαιτούν ιστορική σκέψη. Με άλλα λόγια, η ιστορική σκέψη συνυφίνεται ουσιαστικά με την ικανότητα ανάγνωσης, αποκωδικοποίησης και γραφής και είναι σχεδόν αδύνατο να διακριθεί με σαφήνεια η μία διάσταση από την άλλη. Αυτό συμβαίνει, για παράδειγμα, στην περίπτωση

που θα ζητηθεί από τους μαθητές-τριες να διαβάσουν μια γραπτή πηγή και, στη συνέχεια, να επιδείξουν γραπτώς, απαντώντας σε κάποιο ερώτημα, την κατανόησή τους με βάση αυτή. Σημειωτέον ότι αυτή η διάσταση της ιστορικής σκέψης –η συνύφανσή της με το διάβασμα και το γράψιμο– αποβαίνει κρίσιμης σημασίας, όταν η διδασκαλία του μαθήματος απευθύνεται σε αλλοδαπούς, μετανάστες ή πρόσφυγες, μαθητές-τριες με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα.

4. Η ερμηνευτική εγκυρότητα των μετρήσεων. Σε αντίθεση με τη «γεγονοτολογική» γνώση, η αξιολόγηση ιστορικών δεξιοτήτων δεν είναι μόνο ένα πολύ πιο σύνθετο ζήτημα, αλλά και κάτι για το οποίο ο τρόπος τεκμηρίωσης πρέπει να έχει προκαταβολικά διασαφηνιστεί. Μερικές παράμετροι, με τις οποίες συναρτάται η καταλληλότητα των τεκμηρίων, είναι:
 - i. η ευθυγράμμιση της μαθητικής δραστηριότητας (task) με την επιδιωκόμενη κατασκευή (construct) του ιστορικού λόγου·
 - ii. η ερμηνεία των μαθητικών συμπεριφορών που εκδηλώνονται κατά τη διάρκεια των επιχειρούμενων δραστηριοτήτων·
 - iii. ο βαθμός στον οποίο η ερμηνεία αυτή τεκμηριώνεται με ελέγξιμες μαρτυρίες.

Μία αξιοσημείωτη μέθοδος συλλογής τέτοιου είδους μαρτυριών –για την οποία γίνεται επανειλημμένα, εκτενώς και με επαινετικό τρόπο λόγος στο βιβλίο– είναι η χρήση των “TAP” (Thinking-Aloud-Protocols). Πρόκειται για συστηματικές, είτε άμεσα είτε εκ των υστέρων (αναδρομικά), καταγραφές των σκέψεων που διατυπώνουν προφορικά οι εμπλεκόμενοι μαθητές-τριες, σε μορφή πρωτοκόλλου, σύμφωνα με οδηγίες που τους έχουν δοθεί. Οι σκέψεις αφορούν την εκπαιδευτική δραστηριότητα που τους έχει ανατεθεί και την οποία προσπαθούν να φέρουν σε πέρας. Αποκαλύπτουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εμπλεκόμενοι ως προς την κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού και των ερωτήσεων που το συνοδεύουν, καθώς και το πώς οι δυσκολίες αυτές επηρεάζουν τις απαντήσεις τους. Ένα εμφανές πλεονέκτημα των “TAP” είναι ότι δεν αφορούν σε κάποιο τελειωμένο προϊόν –όπως θα συνέβαινε, π.χ., με την ανάκληση «γνώσεων» σε κάποιου είδους ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις– αλλά αφορούν σε υπό συγκρότηση συλλογισμούς-μέρη μιας ενεργούς, σε δράση, ιστορικής συλλογιστικής. Ωστόσο, προκειμένου να αξιοποιηθούν τα παραπάνω πρωτόκολλα ως μαρτυρίες πρόσβασης στη γνώση και σχηματισμού ιστορικής σκέψης, συνυπολογίζονται και άλλες παράμετροι, όπως ο βαθμός δυσκολίας και πολυπλοκότητας του εγχειρήματος, αλλά και ο βαθμός ακρίβειας των καταγεγραμμένων μετρήσεων.

Στο 1ο μέρος του ίδιου βιβλίου εξετάζεται το πώς οι αποκλίνουσες αντιλήψεις για τους σκοπούς της ιστορικής εκπαίδευσης επηρεάζουν τη διαμόρφωση των μοντέλων αξιολόγησης του μαθήματος. Αρχικά, γίνεται μία αναδρομή στις οφειλές στη Βρετανική Σχολή (για την εργογραφία των Peter Lee, Rosalyn Ashby και Denis Shemilt, βλ. σχετική υποσημείωση παρακάτω) με την έμφαση στη διερεύνηση της διδακτικής αξιοποίησης των δευτερογενών ιστορικών εννοιών. Αντίθετα, στη Γερμανία (Carlos Kölbl & Lisa Konrad, “Historical Consciousness in Germany. Concept, Implementation, Assessment”) η έμφαση στρέφεται στη διερεύνηση της ανάπτυξης της ιστορικής συνείδησης στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης. Η Abby Reisman από τις ΗΠΑ (“The Difficulty of Assessing Disciplinary Historical Reading”) στρέφει την προσοχή της στη διερεύνηση του ρόλου που παίζουν οι γραμματισμοί ανάγνωσης και γραφής, καθώς και η προϋπάρχουσα γνώση. Αξιοσημείωτη είναι η διαπίστωση ότι ο έλεγχος της αξιοπιστίας των πηγών και ο ρόλος της προϋπάρχουσας γνώσης αποτελούν ειδοποιούς διαφορές μεταξύ, αφενός, της ιστορικής σκέψης, αφετέρου, των γραμματισμών ανάγνωσης και γραφής. Αξιοσημείωτη είναι επίσης η διαπίστωση ότι το να κατανοήσει κανείς μία ιστορική πηγή προαπαιτεί πάντα ένα βαθμό προϋπάρχουσας γνώσης. Οι Carla van Boxtel, Maria

Grever και Stephan Klein από την Ολλανδία (“Heritage as a Resource for Enhancing and Assessing Historical Thinking. Reflections from the Netherlands”) διερευνούν τη μεταβαλλόμενη σημαντικότητα που αποκτά το ιστορικό παρελθόν για διαφορετικές ομάδες ανθρώπων, καθώς αυτοί αναπτύσσουν την ιστορική συνείδησή τους. Από αυτή την άποψη, οι μεταβολές της συλλογικής ταυτότητας και η ιστορική κληρονομιά (heritage) μετατρέπονται σε αντικείμενο ιστορικής διερεύνησης. Τέλος, η Catherine Duquette από τον γαλλόφωνο Καναδά (“Relating Historical Consciousness to Historical Thinking through Assessment”) διερευνά την ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης ως ένα μέσο για την αξιολόγηση της ιστορικής σκέψης.

Οι δυσκολίες ως προς την αξιολόγηση της τελευταίας έχουν ήδη μία μακρά ιστορία και αυτό δεν είναι τυχαίο ούτε μπορεί να παραβλεφθεί. Συνδέονται στενά με την προσπάθεια αξιολόγησης των μαθητών-τριών στο επίπεδο των δεξιοτήτων, πέρα από το παραδοσιακό γνωστικό επίπεδο της αναφοράς σε ιστορικά «γεγονότα». Επειδή, όμως, δεν υπάρχει συστηματική έρευνα σε τέτοιου είδους μοντέλα αξιολόγησης του μαθήματος της Ιστορίας, ενώ και εξ ορισμού δεν είναι εύκολη υπόθεση –κάθε άλλο θα λέγαμε– η μετάπλαση εκλεπτυσμένων θεωρητικών προσεγγίσεων σε καλές πρακτικές, οι διδάσκοντες συχνά διαμορφώνουν τις πρακτικές τους στον τομέα αυτό χωρίς θεωρητικές αναφορές. Ένας επιπλέον παράγοντας που περιπλέκει τα πράγματα είναι το πλήθος των εννοιών («εννοιολογικό στιφάδο» το αποκαλεί ο Bain, 2015: 65) που συνάπτονται με το επίθετο «ιστορικός», π.χ., ιστορική σκέψη – συνείδηση – κατανόηση – ενσυναίσθηση – οπτική – σημασία – σημαντικότητα – γραμματισμός – κληρονομιά κ.ο.κ., χωρίς να διευκρινίζεται πάντα η ακριβής σχέση μεταξύ τους, ούτε και είναι εύκολο να γίνει αυτό. Δεν πρέπει να παραβλέπεται, εξάλλου, ότι οι αλλαγές στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας, όπως και γενικότερα οι αναθεωρήσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, σχετίζονται λιγότερο ή περισσότερο, αλλά αναπόφευκτα σε κάθε περίπτωση, με την πολυκύμαντη δυναμική της εκάστοτε πολιτικής-ιδεολογικής αρένας.

Στο 2ο μέρος του βιβλίου εξετάζονται ζητήματα που αφορούν τη σχεδίαση των διαδικασιών αξιολόγησης της ιστορικής σκέψης. Σύμφωνα με τους Josh Radinsky, Susan Goldman και James Pellegrino (“Historical Thinking: In Search of Conceptual and Practical Guidance for the Design and Use of Assessments of Student Competence”), τα ζητήματα αυτά θα μπορούσαν να θεωρηθούν μέσα από τρία πρίσματα:

1. Ο σχεδιασμός της αξιολόγησης ως οργανικού μέρους του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος που αναλύεται στο τρίπτυχο: α) στο *πρόγραμμα σπουδών*, που περιλαμβάνει τους διακηρυγμένους σκοπούς και στόχους, καθώς και προτάσεις για την υλοποίησή τους, β) στη *διδασκτική προσέγγιση*, που αφορά στις προτεινόμενες μεθόδους και πρακτικές για την εφαρμογή του ΠΣ, γ) στην *αξιολόγηση*. Στο πλαίσιο αυτό η συνέπεια αποτελεί την εύλογη επιδίωξη – τον εσωτερικό παράγοντα που συνέχει τα τρία αλληλεπιδρώντα μέρη του συστήματος.
2. Ο σχεδιασμός της αξιολόγησης ως αλυσίδας συλλογισμών που ερείδεται σε τεκμήρια-αποδείξεις και προϋποθέτει: α) την επιλογή ενός συγκεκριμένου μοντέλου γνώσης και μάθησης, β) τον προσδιορισμό του είδους των παρατηρήσιμων μαθητικών συμπεριφορών που θα τεκμηριώνουν τις επιλεγμένες ως αξιολογούμενες δεξιότητες, γ) τον προσδιορισμό μιας ερμηνευτικής διαδικασίας που θα νοηματοδοτεί τις καταγεγραμμένες συμπεριφορές-τεκμήρια.

3. Ο σχεδιασμός της αξιολόγησης ως διαδικασίας τεκμηριωμένης σε μαρτυρίες. Η διαδικασία ξεκινάει με τον προσδιορισμό των αξιώσεων⁴ ως προς τις μαθητικές συμπεριφορές, σύμφωνα με κάποιο θεωρητικό και ερευνητικό μοντέλο. Ακολουθεί, δε, ο προσδιορισμός της μορφής των προσδοκώμενων μαρτυριών και των μαθητικών δραστηριοτήτων που θα τις παραγάγουν.

Πάντως, κάθε εγχείρημα αξιολόγησης στο μάθημα της Ιστορίας οφείλει να απαντήσει σε ερωτήματα, όπως:

- Πόση έμφαση θα δοθεί στα περιεχόμενα μάθησης και πόση στις διαδικασίες συγκρότησης της ιστορικής σκέψης και συνείδησης;
- Ποιος βαθμός ιστορικού γραμματισμού θα κριθεί αναγκαίος ως ελάχιστη επιδίωξη;
- Θα χρησιμοποιηθούν αυθεντικές ιστορικές πηγές ή προσαρμοσμένες κατά περίπτωση;
- Θα ζητηθεί η σύνταξη μαθητικού κειμένου-κειμένων ή θα χρησιμοποιηθούν (και) ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής;
- Θα υπάρξει κάποια πρόνοια και προσαρμογή του διδακτικού υλικού, ώστε να αρμόζει στο επίπεδο ηλικιακής και νοητικής ανάπτυξης του παιδιού; (Δεν είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν τα ίδια εκπαιδευτικά υλικά ούτε να τεθούν παρόμοιες ερωτήσεις σε παιδιά 7 και έφηβους 17 ετών!).

Ο Bruce VanSledright (“Assessing for Learning in the History Classroom”) εστιάζει σε ζητήματα αξιολόγησης του μαθήματος στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης και επί συγκεκριμένων ιστορικών ζητημάτων. Αναδεικνύει τον ρόλο της ιστορικής ερώτησης που προκαλεί τους μαθητές-τριες να χρησιμοποιήσουν, αφενός, δευτερογενείς ιστορικές έννοιες, όπως μαρτυρία, ερμηνεία-σύνθεση (account), σημαντικότητα, ιστορικό πλαίσιο, αιτιότητα, αφετέρου, στρατηγικές ικανότητες σκέψης, όπως προσεκτικό διάβασμα, κατανόηση απόψεων, αξιολόγηση οπτικών και μαρτυριών. Προτείνει την τροποποίηση των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής έτσι ώστε να μην υπάρχει μία σωστή και οι άλλες να είναι λάθος, αλλά οι απαντήσεις να διαβαθμίζονται στην κλίμακα: α) μη-αποδεκτή, β) λιγότερο, γ) περισσότερο και δ) πλήρως αποδεκτή, σύμφωνα πάντα με τη δοθείσα ή τις δοθείσες μαρτυρίες. Το σχήμα αυτό εισάγει διακρίσεις στην αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων και στρέφει την προσοχή στη συνάφεια μεταξύ μαρτυρίας-μαρτυριών και ερώτησης.

Οι Andreas Körber & Johannes Meyer-Hamme (“Historical Thinking, Competencies, and their Measurement. Challenges and Approaches”) –με αφετηρία τα δεδομένα στη Γερμανία, όπου, καθώς δεν υφίσταται ένα γενικό εθνικό πρόγραμμα σπουδών, αλλά οι διδάσκοντες απολαμβάνουν μεγάλη αυτονομία στο πλαίσιο των ΠΣ κάθε ομόσπονδου κρατιδίου, είναι αδύνατη η διαμόρφωση ενός κοινού σώματος γνωστικών περιεχομένων– εστιάζουν σε ευρείας κλίμακας αξιολογήσεις μεταβιβάσιμων (εξ ορισμού) δεξιοτήτων της ιστορικής σκέψης, σε συνδυασμό με τη διάκριση επιπέδων ανάπτυξης της ιστορικής συνείδησης. Τέτοιες αξιολογήσεις είναι μάλλον αυτάρκειες, από την άποψη ότι δίνονται, μέσα από τις πηγές, οι πληροφορίες που χρειάζονται για την άσκηση των δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης. Δεν πρέπει να παραβλεφθεί, ωστόσο, όπως σημειώνουν οι ίδιοι οι συγγραφείς, ότι ευρείας κλίμακας τυποποιημένες αξιολογήσεις ασχέτως ιστορικού περιεχομένου ενέχουν κινδύνους, όπως την

⁴ Οι συγγραφείς δηλώνουν ρητά ότι προτιμούν τη χρήση ρημάτων που επιδέχονται αξιολόγησης –όπως «να συγκρίνουν», «να περιγράψουν», «να αναλύσουν», «να επεξεργαστούν», «να εξηγήσουν», «να προβλέψουν», «να δικαιολογήσουν»– παρά ασαφών και υψηλού επιπέδου γνώσης ρημάτων, όπως «να γνωρίζουν» ή «να κατανοούν».

προσαρμογή της διδασκαλίας στο τεστ – και όχι αντιστρόφως, καθώς και τον εξοβελισμό των αποκλίσεων και, κατ’ επέκταση, των διαφορετικών ιστορικών οπτικών.⁵

Η πιο σημαντική συνεισφορά του άρθρου αυτού είναι η παρουσίαση του “FUER⁶ model”, ενός μοντέλου διερεύνησης και αξιολόγησης της ιστορικής σκέψης ως διαδικασίας – προσέγγιση που στηρίζεται στη θεωρία του Jörn Rüsen (1983· 2013· Ηλιοπούλου, 2004· Κόκκινος κ.ά., 2005: 25-30) για την ιστορική συνείδηση. Το μοντέλο αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος “HITCH” (Trautwein - Bertram - Borries - Körber - Meyer-Hamme - Schreiber - Zuckowski et al., 2017) και διακρίνει τέσσερις βασικές δεξιότητες που προσιδιάζουν στην ιστορική σκέψη:

1. Αφενός, τη δεξιότητα επεξεργασίας και διατύπωσης ιστορικών ερωτήσεων, όχι μόνο για ειδικά ιστορικά ζητήματα, αλλά, ευρύτερα, ερωτήσεων που εκφράζουν τις δυνατότητες και στρατηγικές του ίδιου του ερωτώμενου για περαιτέρω σκέψη. Αφετέρου, τη δεξιότητα αναγνώρισης, διάκρισης και αξιολόγησης των ερωτημάτων στα οποία δίνουν απαντήσεις οι εξεταζόμενες ιστορικές αφηγήσεις (οι «πηγές»).
2. Αφενός, τη δεξιότητα ιστορικής σύνθεσης ή ανακατασκευής των διαθέσιμων πληροφοριών, πιθανώς σε αφηγηματική μορφή, αφετέρου, τη δεξιότητα αναλυτικής αξιολόγησης και αναστοχασμού επί συγκεκριμένων τοποθετήσεων (μεθοδολογική δεξιότητα).
3. Τη δεξιότητα συσχέτισης ιστορικών ερμηνειών με το εδώ και τώρα του υποκειμένου («επικαιροποίηση», δεξιότητα προσανατολισμού, ιστορική συνείδηση).
4. Τη δεξιότητα προσέγγισης της Ιστορίας ως διανοητικής κατασκευής και ιστορικής σκέψης διά μέσου εννοιών, κατ’ εξοχήν δευτερογενών (πρβλ. Seixas & Morton, 2012),⁷ αλλά και κατηγοριών που δομούν το «ιστορικό σύμπαν», π.χ., μοντέλων ιστορικής περιοδολόγησης ή διάκρισης τομέων του ιστορικού γίνεσθαι, όπως της πολιτικής, της κοινωνίας, της οικονομίας, της «μικροϊστορίας» ή της «μακροϊστορίας» κ.ο.κ.

Οι Peter Seixas, Lindsay Gibson, and Kadriye Ercikan (“A Design Process for Assessing Historical Thinking. The Case of a One-Hour Test”) αντλούν από την εμπειρία τους στο Πρόγραμμα του Καναδά για την Ιστορική Σκέψη,⁸ γνωστό παλαιότερα ως Σημεία Αναφοράς (Benchmarks) της Ιστορικής Σκέψης. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε την περίοδο 2006-2014, με σκοπό να θέσει την ιστορική σκέψη στο επίκεντρο της ιστορικής εκπαίδευσης. Το θεωρητικό υπόβαθρό του συνδέεται με την προβληματική του βιβλίου των Seixas & Morton, *The Big Six* (2012). Οι συγγραφείς εστιάζουν στο σχεδιασμό ενός αξιόπιστου όσον αφορά στην ανατροφοδότηση που παρέχει, πρόσφορου για χρήση στη σχολική τάξη, περισσότερο εστιασμένου παρά περιεκτικού, ωριαίου διαγωνίσματος με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου, το οποίο, όμως, μπορεί να επαναληφθεί, τροποποιούμενο κατά περίπτωση, κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους.

⁵ Δεδομένου ότι το γνωστικό περιεχόμενο των Πανελλαδικών Εξετάσεων στην Ελλάδα στο μάθημα της Ιστορίας προσδιορίζεται επακριβώς, αυτές δεν εμπίπτουν στο είδος των τυποποιημένων αξιολογήσεων για το οποίο κάνουν λόγο οι συγγραφείς. Γι’ αυτόν ακριβώς τον λόγο, όμως, και επειδή πρόκειται για ευρείας κλίμακας τυποποιημένες αξιολογήσεις, επισύρουν τα μειονεκτήματα του είδους: διαστροφή της διδασκαλίας στο σχολείο, ώστε να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις των Πανελλαδικών Εξετάσεων – όχι μόνο στη Γ’ Λυκείου, αλλά και στραγγαλισμός κάθε διαφορετικής-αποκλίνουσας ιστορικής οπτικής και προσέγγισης, για να περιοριστούμε σε μερικές από τις βασικές αρνητικές συνεπαγωγές της κατάστασης αυτής σε επιστημολογικό επίπεδο.

⁶ “Die Förderung und Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins”

⁷ Προσπέλαση [σχετικού ιστότοπου](#) 18/11/2018

⁸ Προσπέλαση [σχετικού ιστότοπου](#) 8/11/2018

Οι συγγραφείς ξεδιπλώνουν την προβληματική τους αναδεικνύοντας αρχικά πόσο σημαντικό είναι στη Διδακτική της Ιστορίας, ένα εγνωσμένης αξίας κοινό σημείο αφετηρίας: η επεξεργασία πρωτογενών πηγών. Υπογραμμίζουν ότι η δευτερογενής έννοια «μαρτυρία» (evidence) αφορά ουσιαστικά σε μία διαδικασία μετατροπής ενός υπολείμματος του παρελθόντος σε μαρτυρία, που ωθεί στην κατανόηση της οπτικής (perspective taking) του δημιουργού της «πηγής». Αν μάλιστα αυτή αφορά και επίμαχα ή τραυματικά ζητήματα ή, τουλάχιστον, συνδυάζεται με μία άλλη πηγή αντίθετης άποψης, τότε, ακόμα καλύτερα, το διδακτικό πλαίσιο προσφέρεται για να θιγούν οι ηθικές διαστάσεις της Ιστορίας και εδώ η ιστορική εκπαίδευση διαπλέκεται με την εκπαίδευση για τον δημοκρατικό πολίτη, κατεξοχήν στο επίπεδο της ιστορικής συνείδησης, στην άρθρωση παρελθόντος-παρόντος-μέλλοντος.⁹ Υπογραμμίζουν, επίσης, πόσο σημαντική είναι η σωστή διατύπωση (phrasing / wording) του κατάλληλου ερωτήματος – εναύσματος της διαδικασίας ή της κατάλληλης ακολουθίας ερωτήσεων, έτσι ώστε να απηχεί την θεωρητική διάσταση της προβληματικής, να γίνεται κατανοητό από τους μαθητές-τριες, να προτρέπει με σαφήνεια σε λιγότερο ή περισσότερα προβλεπόμενες απαντήσεις που μπορούν να αξιολογηθούν σε ύστερη φάση κατά τρόπο διαβαθμισμένο.¹⁰ Μερικές από τις πλέον αξιοσημείωτες παρατηρήσεις των συγγραφέων αφορούν:

1. στη διαβαθμισμένη αξιολογικά ετοιμότητα των μαθητών-τριών να χειριστούν την «πηγή» ως ερμηνεύσιμο «ίχνος» και όχι ως αξιόπιστη πληροφορία· επανέρχεται έτσι στη συζήτηση η διάκριση του Michel Foucault ανάμεσα σε monumenta και documenta·
2. στην επίσης γνωστή από παλιότερες έρευνες ευρεία ασυμμετρία των μαθητικών επιδόσεων σε επίπεδο κατανόησης αναφορικά με το ίδιο κείμενο ή ακόμα και την ίδια ερώτηση·
3. στη στενή σχέση μεταξύ, αφενός, της αξιολόγησης, όπως αυτή διαπιστώνεται από τις μαθητικές επιδόσεις, αφετέρου, των διδακτικών πρακτικών που συνάδουν –ή δεν συνάδουν– με το προβλεπόμενο πρόγραμμα σπουδών·
4. στην ερμηνευτική και μαθησιακή δυναμική που προκύπτει από ένα συνδυασμό («συστάδα») ερμηνεύσιμων συναφών πηγών.

Οι Monika Waldis, Jan Hodel, Holger Thünemann, Meik Zülsdorf-Kersting, and Béatrice Ziegler (“Material-based and Open-ended Writing Tasks for Assessing Narrative Competence among Students”) επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη διερεύνηση τρόπων ανάπτυξης και αξιολόγησης της αφηγηματικής δεξιότητας των μαθητών-τριών. Αντιλαμβάνονται την αφηγηματική δεξιότητα ως δομικό χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης, ακολουθώντας την προσέγγιση αρκετών διδακτολόγων της Ιστορίας στη Γερμανία των αρχών του 21ου αιώνα, οι οποίοι έχουν στηριχθεί στις εργασίες του Jörn Rüsen –από το 1983 κ.ε.– για την αφηγηματική συγκρότηση διαφορετικών τύπων ιστορικής συνείδησης (Rüsen, 2004). Οι συγγραφείς ορίζουν την αφηγηματική δεξιότητα ως

⁹ Σε αυτή την περίπτωση ενεργοποιούνται τρεις από τις έξι συνολικά δευτερογενείς ιστορικές έννοιες του μοντέλου *The Big Six*: η μαρτυρία, η οπτική, οι ηθικές διαστάσεις. Με το κατάλληλο ερώτημα, π.χ., «γιατί αυτή η πηγή είναι σημαντική για έναν ιστορικό σήμερα;», ενεργοποιείται και η σημαντικότητα, ενώ με ένα ερώτημα που αφορά τη σύγκριση παρόντος-παρελθόντος ενεργοποιείται και το δίπολο συνέχεια-αλλαγή. Απομένει το δίπολο αίτιο-αιτιατό. Θα μπορούσε και αυτό να ενεργοποιηθεί ανάλογα με το περιεχόμενο της ιστορικής πηγής που επιλέχθηκε. Από το παράδειγμα αναδεικνύεται η συνύφανση των δευτερογενών ιστορικών εννοιών σε ερμηνευτικό επίπεδο.

¹⁰ Για τη συγκεκριμένη ερευνητική δοκιμή του «μιας ώρας τεστ στη σχολική αίθουσα» χρησιμοποιήθηκαν πέντε, κατά μέσο όρο, πρωτογενείς γραπτές πηγές έκτασης 100 περίπου λέξεων η κάθε μία, σχετικές με ένα «σημαντικό» ιστορικό ζήτημα και μία δευτερογενής ιστορική έννοια, κατάλληλες για διαφορετικά επίπεδα αναγνωστικών ικανοτήτων. Οι σχετικές ερωτήσεις, σύντομης απάντησης ή πολλαπλής επιλογής, αλλά και μία ή δύο ερωτήσεις ανάπτυξης, αφορούσαν ένα αυθεντικό πρόβλημα ιστορικής ερμηνείας. Η ποικιλία και διαβάθμιση των ερωτήσεων επέτρεπε σε μαθητές και μαθήτριες να διαβαθμίσουν και τις δικές τους απαντήσεις, καθώς επεξεργάζονταν μια ποικιλία πηγών.

συνισταμένη τεσσάρων επιμέρους λειτουργιών (sub-operations), που παράγουν ιστορικό νόημα, καθώς συνδυάζονται και αντιστοιχούν σε διαφορετικές μορφές γνώσης:

1. τη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων, τα οποία προσδιορίζουν την οπτική της προσέγγισης, εστιάζουν σε ένα συγκεκριμένο τομέα βάσει των ενδιαφερόντων του ερωτώμενου και προσανατολίζουν στον άξονα του χρόνου συνδέοντας το παρελθόν με το παρόν·
2. την ιστορική ανάλυση σε γεγονοτολογικό επίπεδο (factual historical analysis), που απαντά στα ερωτήματα τι και πώς –πιθανώς– συνέβη, με αναφορά όμως σε πρωτογενείς ή δευτερογενείς πηγές, και λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές οπτικές·
3. τη διαμόρφωση γεγονοτολογικών ιστορικών κρίσεων (factual historical judgments), που εγκαθιστούν λογικές σχέσεις (αιτιότητας, χρονικές, μεταφορικές ή άλλες) μεταξύ των ευρημάτων της δεύτερης λειτουργίας·
4. τη διαμόρφωση ιστορικών αξιολογικών κρίσεων (historical value judgments), που προϋποθέτουν τις προηγούμενες δύο λειτουργίες και ενεργοποιούν τον «ιστορικό προσανατολισμό» (historical orientation) του υποκειμένου με τη σύνδεση παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος.

Αυτές οι τέσσερις επιμέρους λειτουργίες αποτέλεσαν και τις κατηγορίες ανάλυσης των μαθητικών γραπτών της σχετικής έρευνας, με μία ελαφρά τροποποίηση ως προς τη 2η κατηγορία.¹¹ Στους μαθητές-τριες δόθηκαν συστάδες ιστορικών πηγών με συνοδευτικά ερωτήματα κλειστού και ανοικτού τύπου για να τις επεξεργαστούν. Στα μαθητικά γραπτά εντοπίστηκαν:

1. άμεσα και έμμεσα ιστορικά ερωτήματα που αναφέρονταν στο παρελθόν ή εξέφραζαν μία γεγονοτολογική ή αξιολογική κρίση, όπως, «Γιατί η Ιαπωνία σκόπιμα κωλυσιεργούσε; Αναρωτιέμαι για ποιο λόγο / λόγους.. Για να μάθουμε αν πραγματικά ο Χ επηρέασε τον Ψ απαιτείται περισσότερη έρευνα ως προς..»·
2. αναφορές σε ιστορικές πηγές, όπως «Σύμφωνα με τη δήλωση του Χίτλερ..»·
3. επιχειρηματολογία για την εγκαθίδρυση μιας λογικής-ερμηνευτικής σχέσης, όπως «το Χ ήταν αίτιο του Ψ, το Α ήταν μέρος του Β, το Γ ήταν όμοιο με το Δ κ.ο.κ.»·
4. δηλώσεις που αξιολογούσαν πτυχές του ιστορικού παρελθόντος από μία σημερινή οπτική, όπως «Γι' αυτούς τους προγόνους πρέπει ειλικρινά να ντρεπόμαστε».

Περαιτέρω, τα δείγματα του μαθητικού ιστορικού γραπτού λόγου, αφού κατηγοριοποιήθηκαν βάσει των παραπάνω, αξιολογήθηκαν και στο πλαίσιο κριτηρίων, όπως: η ποιότητα και πληρότητα των ιστορικών αναφορών, η νοηματική συνεκτικότητα της ιστορικής σκέψης, η γλωσσική συνοχή, η γεγονοτολογική ακριβολογία, η πειστικότητα των επιχειρημάτων, η σαφήνεια της ορολογίας και η εννοιολογική σαφήνεια. Τα πορίσματα, πάντως, έδειξαν ότι τα περισσότερα μαθητικά γραπτά περιείχαν αναφορές σε πηγές και σε γεγονοτολογικές ή αξιολογικές ιστορικές κρίσεις. Αντίθετα, σπάνιζε η θέση ιστορικών ερωτήσεων. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι η εξοικείωση των μαθητών-τριών με το ιστορικό ζήτημα που θίγεται, καθώς και το είδος του εκπαιδευτικού υλικού, επηρεάζουν την από μέρους τους έκφραση γεγονοτολογικών και αξιολογικών ιστορικών κρίσεων και, έμμεσα, την ανάπτυξη της αφηγηματικής τους ικανότητας.

¹¹ Από την πιλοτική έρευνα προέκυψε ότι η κατηγορία «γεγονοτολογική ανάλυση» δεν λειτουργούσε ευρετικά και αντικαταστάθηκε από την κατηγορία «αναφορές σε ιστορικά υλικά (πηγές)».

Οι συγγραφείς των άρθρων στο 3ο μέρος του βιβλίου διερευνούν τη σχέση μεταξύ ευρείας κλίμακας εξετάσεων, όπως αυτών στο τέλος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις ΗΠΑ και στη Σουηδία, και της καθημερινής διδακτικής πρακτικής. Αν στόχος είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης των μαθητών-τριών, αυτό θα πρέπει, αφενός, να συμβεί στη σχολική αίθουσα, αφετέρου, να φανεί στις εν λόγω εξετάσεις. Ωστόσο, μπορεί και να μην συμβεί είτε διότι κάποιοι εκπαιδευτικοί επιμένουν περισσότερο από ό,τι χρειάζεται στη γνώση περιεχομένων, και μάλιστα με έμφαση στην «ιστορική κληρονομιά» (a heritage view of history-teaching), είτε επειδή διαμεσολαβούν κατά τρόπο τέτοιο ώστε να αποτρέψουν τη σχολική αποτυχία. Γι' αυτό και τα επίπεδα των μαθητικών επιδόσεων σε ευρείας κλίμακας εξετάσεις είναι σαφώς χαμηλότερα από τα αντίστοιχα των ενδοσχολικών. Πάντως και στα τρία άρθρα του 3ου μέρους του βιβλίου η ιστορική σκέψη και συνείδηση προσδιορίζεται ως ένα άθροισμα δεξιοτήτων, που υπερβαίνουν το μοντέλο των Seixas & Morton (*The Big Six*..), περιλαμβάνοντας επιπρόσθετα και συχνά συναφή ή παρεμφερή εννοιολογικά στοιχεία, όπως την αναγνώριση ιστορικών μοτίβων, την ακολουθία συμβάντων, την πολυπρισματικότητα, τον προσδιορισμό ιστορικών πλαισίων αναφοράς, την περιοδολόγηση, την σύγκριση ή τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών, την αξιολόγηση της αξιοπιστίας ιστορικών πηγών, την επιχειρηματολογία, την εξήγηση, τη σύνθεση διεισδυτικών ιστορικών ερμηνειών, τη συγκρότηση ιστορικής ταυτότητας κ.ά.

Ο Stephen Lazer (“A Large-scale Assessment of Historical Knowledge and Reasoning”), παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την εμπειρία του προγράμματος National Assessment of Educational Progress (NAEP) των ΗΠΑ στον τομέα της ιστορικής εκπαίδευσης. Ανάμεσα στο πιο ενδιαφέροντα σημεία του άρθρου είναι:

- η σταθερή επιδίωξη των υπεύθυνων του NAEP για σύζευξη της γνώσης δεξιοτήτων και περιεχομένων (οργανωμένων σε τέσσερις θεματικές κατηγορίες), παρά την μετατόπιση της έμφασης από τα δεύτερα στις πρώτες,
- η χρήση συνδυασμών ερωτήσεων ανοικτού και κλειστού τύπου, που αφορούν σε συστάδες ομόθεμων, γραπτών και οπτικών ιστορικών πηγών,
- η επίγνωση της πρόκλησης για το άμεσο μέλλον, την οποία (πρόκληση) δημιουργούν τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης,
- η έμφαση στην αξιολόγηση δεξιοτήτων συλλογιστικής (της ιστορικής σκέψης), όπως η αξιολόγηση μαρτυριών και εναλλακτικών ιστορικών οπτικών, η διερεύνηση της αιτιότητας,
- η επίγνωση της πολυπλοκότητας των ιστορικών διαστάσεων,
- και άλλα τα οποία συμπεριλαμβάνονται σε δύο γενικές κατηγορίες: α) ιστορική γνώση και οπτική, β) ιστορική ανάλυση και ερμηνεία.

Ο Lawrence G. Charap (“Assessing Historical Thinking in the Redesigned Advanced Placement United States History Course and Exam”), σχολιάζει τις πρόσφατες αλλαγές (2014) –και τα αποτελέσματά τους σε επίπεδο διδακτικών πρακτικών στο μάθημα της Ιστορίας– αναφορικά με τις επιδιώξεις του *The College Board's Advanced Placement (AP)*,¹² του αρμόδιου φορέα για προγράμματα μαθημάτων και εξετάσεων μαζικής κλίμακας στις ΗΠΑ (συμμετέχουν εκατομμύρια μαθητές-τριες) στο τέλος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε γενικές γραμμές, οι αλλαγές αφορούν στη στενότερη σύνδεση των

¹² Προσπέλαση [σχετικού ιστότοπου](#) 12/11/2018

μαθησιακών στόχων με δεξιότητες της ιστορικής σκέψης, καθώς και στον προσδιορισμό των προσδοκώμενων τεκμηρίων από πλευράς μαθητών-τριών. Στις εξετάσεις ζητείται από τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες, εκτός από το να απαντήσουν σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, να συνθέσουν ένα εύλογο επιχείρημα δοκιμαϊκού τύπου –όλα αξιολογούνται από ειδικούς– για την ιστορική σημαντικότητα ενός συνδυασμού (6-10) σχετικών μεταξύ τους πρωτογενών ιστορικών πηγών. Σε γενικές γραμμές, επίσης, επιδιώκεται η αξιολόγηση της κατανόησης και ερμηνείας των ιστορικών μαρτυριών ταυτόχρονα με τη σύνδεσή τους με ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο. Αυτό σημαίνει ότι αποφεύγονται ερωτήσεις που περιορίζονται αποκλειστικά στην κατανόηση των εξεταζόμενων πηγών, χωρίς σύνδεση με το ιστορικό πλαίσιο, καθώς και ερωτήσεις που απλά ανακαλούν προϋπάρχουσα γνώση περιεχομένων.

Ενδιαφέρουσα είναι η τυπολογία ιστορικών δεξιοτήτων που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των μαθητικών γραπτών στις εξετάσεις του προγράμματος Advanced Placement (AP) στις ΗΠΑ βάσει του σχεδιασμού του 2014:¹³

<i>Τύπος δεξιότητας</i>	<i>Δεξιότητα ιστορικής σκέψης</i>
i. Χρονολογική συλλογιστική	1. ιστορική αιτιότητα 2. μοντέλα διαχρονικής συνέχειας και αλλαγής 3. περιοδολόγηση
ii. Σύγκριση και αναπλαισίωση	4. σύγκριση 5. αναπλαισίωση
iii. Συγκρότηση ιστορικών επιχειρημάτων βάσει ιστορικών μαρτυριών	6. ιστορική επιχειρηματολογία 7. κατάλληλη χρήση σχετικών ιστορικών μαρτυριών
iv. Ιστορική ερμηνεία και σύνθεση	8. ερμηνεία 9. σύνθεση

Το άρθρο των Per Eliasson, Fredrik Alvé, Cecilia Axelsson Yngvéus, and David Rosenlund (“Historical Consciousness and Historical Thinking Reflected in Large-scale Assessment in Sweden”) ενδιαφέρει ιδιαίτερα, διότι αναδεικνύει τη σημασία της ιστορικής συνείδησης ως σκοπού διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, την ουσιαστική συνύφανσή της με τις δεξιότητες της ιστορικής σκέψης, ενώ δίνει και συγκεκριμένες προτάσεις για την επιδίωξη των παραπάνω σε επίπεδο διδακτικών πρακτικών. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, ο βασικός σκοπός του σουηδικού προγράμματος σπουδών Ιστορίας του 2011 ήταν η ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης, διότι η κατανόηση των ανθρώπων για το παρελθόν τους συνυφαίνεται με τις αντιλήψεις τους για το παρόν και τις προοπτικές ή τους φόβους και τις αβεβαιότητές τους για το μέλλον.

Στο πλαίσιο αυτό, η ιστορική συνείδηση προσδιορίζεται ως η συνισταμένη τεσσάρων βασικών δεξιοτήτων:

1. της χρήσης ενός ιστορικού πλαισίου αναφοράς το οποίο: α) αφορά στη γνώση περιεχομένων, β) περιλαμβάνει διαφορετικές ιστορικές οπτικές και τις διαφορές τους από τις σημερινές, γ) επιτρέπει τη βίωση του παρελθόντος ως ιστορίας·

¹³ Οι εξετάσεις αφορούν στην εισαγωγή στα κολέγια των ΗΠΑ, τις οποίες οργανώνει το *The College Board* ό.π. Για τον πίνακα βλ. Lazer (2015: 163). Ο επανασχεδιασμός επεδίωκε την ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης μέσα από την ευθυγράμμιση των ζητούμενων των εν λόγω εξετάσεων με τα προτάγματα της ιστορικής επιστήμης (στο ίδιο: 164).

2. της κριτικής εξέτασης, ερμηνείας και αξιολόγησης πρωτογενών και δευτερογενών πηγών ως βάσης για την ανάπτυξη της ιστορικής γνώσης, στοιχείο που αποτελεί προϋπόθεση για μια πλήρη νοήματος ιστορική ερμηνεία·
3. του κριτικού αναστοχασμού για τις ίδιες και τις αλλότριες χρήσεις του ιστορικού παρελθόντος, στοιχείο που βοηθάει τους μαθητές και τις μαθήτριες να κατανοήσουν: α) την σχέση μεταξύ ιστορικής αφήγησης και ατομικού προσανατολισμού στη ζωή, β) το πώς χρησιμοποιείται η ιστορική αφήγηση, για να επηρεάσει τις αντιλήψεις των ανθρώπων για το παρελθόν και τον συνακόλουθο προσανατολισμό τους στο παρόν και στο μέλλον·
4. της χρήσης ιστορικών εννοιών για την ανάλυση και κατάδειξη του τρόπου συγκρότησης και επίκλησης της ιστορικής γνώσης, δεξιότητα που αναπτύσσεται ήδη από τα πρώτα σχολικά χρόνια με χρονογραμμές και έννοιες που αφορούν το χρόνο, όπως συνέχεια και αλλαγή.

Το εγχείρημα της «εποικοδομητικής ευθυγράμμισης» (Biggs & Tang, 2011) μιας ή περισσότερων από τις παραπάνω τέσσερις δεξιότητες της ιστορικής συνείδησης με τις διδακτικές πρακτικές διέρχεται από τον σχεδιασμό μιας κατάλληλης δραστηριότητας, τον προσδιορισμό των απαιτήσεων της σε επίπεδο γνωστικών περιεχομένων και τον προσδιορισμό με σαφήνεια –πilotικά και σε επίπεδο φραστικής διατύπωσης– των διαβαθμισμένων κριτηρίων, σε μορφή ρουμπρίκας, για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της. Οι συγγραφείς επιμένουν ότι σε ένα τέτοιο διδακτικό πλαίσιο και στην τελική φάση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, που αφορά σε εφήβους πλέον, δεν προσφέρονται οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, αλλά η δημιουργική συγγραφική ανταπόκριση (constructed response) των μαθητών-τριών σε δοθέντα ερωτήματα και συνοδευτικό εκπαιδευτικό υλικό.

Τρία παραδείγματα:

1. Δόθηκαν τρεις φωτογραφίες: α) ενός πορτρέτου του βασιλιά Γουσταύου III, β) των μελών της σουηδικής κυβέρνησης του 1918 – όλοι λευκοί άνδρες, γ) των μελών της σουηδικής κυβέρνησης του 2010, και ζητήθηκε από τους μαθητές-τριες να αξιοποιήσουν τις έννοιες της συνέχειας-αλλαγής και της αιτιότητας, για να περιγράψουν πώς (από ποια άποψη) και να εξηγήσουν γιατί η δημοκρατία άλλαξε στη Σουηδία μεταξύ των παραπάνω περιόδων.
2. Δόθηκε ένα απόσπασμα από πολιτικό λόγο του σουηδού πρωθυπουργού Olaf Palme (1927-1986) και ζητήθηκε να εξηγήσουν πώς ο ίδιος συνέδεε το ιστορικό παρελθόν με το παρόν (τα ναζιστικά εγκλήματα με τον αμερικανικό βομβαρδισμό του Ανόι στο βόρειο Βιετνάμ το 1972), να ερμηνεύσουν τη σκοπιμότητα της αναφοράς και να αξιολογήσουν, από άποψη ορθότητας και πειστικότητας, τη συγκεκριμένη χρήση του ιστορικού παρελθόντος.
3. Δόθηκαν δύο φωτογραφίες: α) σουηδοί μετανάστες σε ένα πλοίο που απέπλεε για τις ΗΠΑ την περίοδο της οικονομικής κρίσης του 1880, β) μία ουρά ανέργων κατά την οικονομική κρίση του 1930 στη Σουηδία. Ζητήθηκε να φανταστούν ότι είναι ιστορικοί και συμμετέχουν σε μία συζήτηση με το ερώτημα αν η σύγχρονη οικονομική κρίση θα αυξήσει το ποσοστό μετανάστευσης των Σουηδών και αν μπορούμε να προβλέψουμε ή και να προλάβουμε, σε κάποιο βαθμό, το μέλλον, λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες του ιστορικού παρελθόντος.

Στο 4ο και τελευταίο μέρος του βιβλίου τα άρθρα διαπραγματεύονται κρίσιμης σημασίας ζητήματα εγκυρότητας των ερευνητικών μετρήσεων που αφορούν στην αξιολόγηση μαθητικών επιδόσεων στο μάθημα της Ιστορίας.

Οι αμερικανοί Pamela Kaliski, Kara Smith και Kristen Huff (“The Importance of Construct Validity Evidence in History Assessment. What Is Often Overlooked or Misunderstood?”) τονίζουν την ανάγκη

ταυτόχρονης, αλλά και πολυεπίπεδης, μέτρησης των μαθητικών επιδόσεων, τόσο από την άποψη της διαδικασίας, δηλαδή της πολυδιάστατης¹⁴ ιστορικής σκέψης, όσο και από την άποψη των γνωστικών περιεχομένων. Οι ίδιοι υπογραμμίζουν ότι η διατύπωση έγκυρων αποδεικτικών στοιχείων (τεκμηρίων) προϋποθέτει δύο βήματα:

1. τη διασαφήνιση, αφενός, των ισχυρισμών (claims) που ενυπάρχουν σε κάθε ερμηνεία ερευνητικών αποτελεσμάτων, αφετέρου, τη διαβαθμισμένη αξιολόγηση των τεκμηρίων που υποστηρίζουν τα πορίσματα της έρευνας·
2. την αξιολόγηση των ισχυρισμών βάσει εμπειρικών στοιχείων, λογικών επιχειρημάτων κ.λπ.

Θεωρούν πολύ σημαντικό, βέβαια, προκειμένου η ερευνητική γνώση να καταστεί έγκυρη, να έχει ακολουθηθεί με ακρίβεια η προβλεπόμενη διαδικασία, έτσι ώστε να είναι βέβαιο ότι το αξιολογικό τεστ μετρά αυτό ακριβώς που προτίθεται να μετρήσει –π.χ., την δεξιότητα αξιοποίησης πηγών ή εκείνη της ενσυναίσθησης στο πλαίσιο, πάντα, κάποιας κατάλληλα διαμορφωμένης δραστηριότητας– και όχι κάποιο άλλο ακούσια δημιουργημένο μέγεθος. Για τον έλεγχο προτείνουν δύο συμπληρωματικές μεθόδους:

1. τον συσχετισμό συντελεστών (correlation coefficients) και
2. την παραγοντική ανάλυση (factor analysis).

Η 1η μέθοδος ελέγχει ως αξιόπιστη την έρευνα, εάν τα πορίσματά της επαληθεύονται, έστω με κάποια επιτρεπτή απόκλιση, όταν αυτή επαναληφθεί με διαφοροποιημένο γνωστικό περιεχόμενο μεν, αλλά ακολουθώντας την ίδια διαδικασία και με την ίδια στόχευση, στην προκειμένη περίπτωση τη διερεύνηση-αξιολόγηση της ιστορικής σκέψης. Άλλος τρόπος ελέγχου της εγκυρότητας είναι να αξιοποιηθούν άλλες έρευνες, που έχουν μεν οργανωθεί στη βάση μιας διαφορετικής ερευνητικής λογικής, ωστόσο, διατηρούν την ίδια στόχευση, στην προκειμένη περίπτωση την αξιολόγηση της ιστορικής σκέψης. Τρίτος τρόπος συσχέτισης είναι η έρευνα-αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων σε όμορους με την ιστορική σκέψη τομείς, π.χ., όσον αφορά στην ικανότητα ανάγνωσης και γραφής. Και στις τρεις περιπτώσεις το λογικό είναι να υποθέσει κανείς ότι θα υπάρχουν παραπλήσια αποτελέσματα. Ωστόσο, είναι πικρή αλήθεια, την οποία παραδέχονται και οι ίδιοι οι συγγραφείς (Pamela Kaliski et al., 2015: 200), ότι δεν είναι καθόλου εύκολο να γενικεύσει κανείς τα εκάστοτε ερευνητικά πορίσματα, δεδομένου ότι αυτά παραμένουν στενά συνδεδεμένα όχι μόνο με τις επιλογές από πλευράς ερευνητή ή ερευνήτριας, αλλά και με τις περιστάσεις, καθώς και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του επιλεγέντος δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα.

Η 2η μέθοδος διαβαθμίζει και συσχετίζει τα αποτελέσματα της έρευνας με ομάδες υποκειμένων που διακρίνονται βάσει των καταγεγραμμένων, στο ερωτηματολόγιο ή αλλού, χαρακτηριστικών τους. Η ίδια μέθοδος ελέγχει, επίσης, κατά πόσο το εμπειρικό υλικό της έρευνας καλύπτεται και κατανέμεται ομαλά στις αναλυτικές κατηγορίες ή, ατυχώς, μένει έξω από αυτές. Στην τελευταία περίπτωση το μήνυμα είναι ότι χρειάζεται να αναθεωρηθεί κάτι από τις συστημικές παραμέτρους (κατηγορίες ανάλυσης, μέθοδος συλλογής εμπειρικών δεδομένων, δείγμα κ.ο.κ.) της ερευνητικής προσέγγισης.

Στο άρθρο τους οι Kadriye Ercikan, Peter Seixas, Juliette Lyons-Thomas και Lindsay Gibson (“Cognitive Validity Evidence for Validating Assessments of Historical Thinking”) συζητάνε τα μεθοδολογικά προβλήματα που αφορούν στην παραγωγή και συλλογή έγκυρων στοιχείων για την

¹⁴ Ως διαστάσεις της ιστορικής σκέψης οι συγγραφείς αναφέρουν: την επίγνωση της σημαντικότητας, την χρήση των μαρτυριών, την κατανόηση της διαφορετικότητας των ιστορικών οπτικών, της ιστορικής αιτιότητας, της ενσυναίσθησης και των ηθικών διαστάσεων της Ιστορίας.

χαρτογράφηση και αξιολόγηση, με επιστημονική αυστηρότητα, της ιστορικής σκέψης των μαθητών-τριών. Αναδεικνύουν:

1. την σημαντικότητα του σαφούς ορισμού της ιστορικής σκέψης και των συστατικών της ως θεωρητικής αφετηρίας της έρευνας·
2. την σημαντικότητα του ακριβούς προσδιορισμού των μαθητικών ρηματικών διατυπώσεων, σε γραπτή ή προφορική¹⁵ μορφή, που θα θεωρηθούν ως ενδείξεις ενός ή περισσότερων συστατικών της ιστορικής σκέψης και θα υπαχθούν, ως εμπειρικό υλικό και μετά από έλεγχο, στην αντίστοιχη ή στις αντίστοιχες κατηγορίες ανάλυσης·
3. την σημαντικότητα του ενδεδειγμένου προσδιορισμού της μεθόδου, των ερευνητικών προτροπών και του συνοδευτικού υλικού τους (εδώ εκπαιδευτικού υλικού), καθώς και των σταδίων παραγωγής, συλλογής-καταγραφής και επεξεργασίας των επιδιωκόμενων ενδείξεων-μαρτυριών·
4. τέλος, την αβεβαιότητα ως προς τους λόγους για τους οποίους κάποιοι μαθητές-τριες ενδέχεται να μην ανταποκριθούν κατά τον αναμενόμενο τρόπο.

Ανάμεσα στα ενδιαφέροντα σημεία του προαναφερθέντος άρθρου είναι και η επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού που αντιμετώπισαν οι μαθητές-τριες, ηλικίας 16-17 ετών (11th Grade), που συμμετείχαν στην έρευνα. Αφορούσε σε ένα σκοτεινό –για τους Καναδούς– σημείο του ιστορικού παρελθόντος: την κράτηση σε στρατόπεδα πολιτών ουκρανικής καταγωγής που προέρχονταν από την Αυστροουγγαρία –αντίπαλο, τότε, κατά τη διάρκεια του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου και δύο χρόνια μετά το τέλος του– επειδή θεωρήθηκαν ως «εχθρικά διακεείμενοι ξένοι». Όλη η προαπαιτούμενη γνώση παρουσιάστηκε στους μαθητές-τριες συνοπτικά σε μορφή βασικών σημείων που έπρεπε να λάβουν υπόψη, μαζί με πέντε αποσπάσματα σχετικών με το θέμα πρωτογενών πηγών.

Από τους μαθητές-τριες ζητήθηκε:

1. να ερμηνεύσουν τις απόψεις που εκφράζονταν στις πηγές,
2. να τις συγκρίνουν εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές – αλλά και να εξηγήσουν γιατί οι οπτικές τους διέφεραν,
3. να υποθέσουν πώς θα χρησιμοποιούσε τις ίδιες πηγές ένας ιστορικός σήμερα,
4. να αξιολογήσουν τεκμηριωμένα την αξιοπιστία των πηγών που δόθηκαν,
5. να συναγάγουν συμπεράσματα για τα κίνητρα των δημιουργών (συντακτών γιατί ήταν γραπτές) των πηγών, λαμβάνοντας υπόψη ρόλους, σκοπιμότητες και περιστάσεις,
6. τέλος, αφού λάβουν υπόψη το σύνολο των προβληματισμών, να προβούν σε ηθικές αξιολογήσεις για την κράτηση, σε στρατόπεδα συγκέντρωσης, των Ουκρανών του Καναδά κατά την εξεταζόμενη περίοδο.

Ο Gabriel A. Reich (“Measuring up? Multiple-Choice-Questions”) αναρωτιέται τι πραγματικά μετράνε οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και αν είναι κατάλληλες για την αξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας. Παραθέτει, λοιπόν, την άποψη του εκπαιδευτικού τμήματος της πολιτείας της Νέας Υόρκης (“The New York State Education Department / NYSED” 1999), σύμφωνα με την οποία οι ερωτήσεις αυτές έχουν σχεδιαστεί για να αξιολογήσουν την από μέρους των μαθητών-τριών κατανόηση

¹⁵ Γίνεται ευρύς λόγος, και σε αυτό το άρθρο, για την ήδη αναφερθείσα μέθοδο TAP (Thinking-Aloud-Protocols).

γνωστικών περιεχομένων και την ικανότητά τους να εφαρμόζουν την κατανόηση αυτή στην ερμηνεία και ανάλυση γραφημάτων, σχεδίων, χαρτών και διαγραμμάτων.

Από την πλευρά του, όμως, ο συγγραφέας του άρθρου, αφού επισημάνει τη βαθύτερη σχέση των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής με την ανάκληση γεγονотоλογικής γνώσης (factual recall), υπογραμμίζει την πολιτική διάσταση, συνειδητή ή ασυνείδη, της επιμονής στη χρησιμοποίησή τους για την αξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας, δεδομένου ότι συνδέονται κατ' εξοχήν με τα γνωστικά περιεχόμενα του μαθήματος, τα οποία, με τη σειρά τους, απηχούν σε σημαντικό βαθμό την ηγεμονική ιστορική κουλτούρα του κοινωνικού περιγύρου, άρα και τις συναφείς προσδοκίες από το μάθημα της Ιστορίας του υποκείμενου σώματος των πολιτών ή, τουλάχιστον, ενός σημαντικού μέρους αυτών. Επισημαίνει, επίσης, την αμφιλεγόμενη εξουσία που αποκτούν τα μοντέλα εξέτασης του μαθήματος σε σχέση με τον τρόπο διδασκαλίας του, όταν αυτά χρησιμοποιούνται σε εξετάσεις μαζικής κλίμακας και υψηλού (σημαντικού) διακυβεύματος,¹⁶ όπως συμβαίνει συχνά με τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.

Για να διερευνήσει μάλιστα ο ίδιος την αξιοπιστία των ερωτήσεων αυτών διενήργησε μία έρευνα μικρής κλίμακας, ζητώντας από ένα μικρό δείγμα μαθητών-τριών την συμπλήρωση ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, αλλά και την εκ των υστέρων αιτιολόγηση των επιλογών τους, χρησιμοποιώντας TAP (“Thinking-Aloud-Protocols”). Ανάμεσα στα εντυπωσιακά ευρήματα ήταν –κάτι που συμφωνούσε με παλιότερες έρευνες– η διαπίστωση ότι ήταν μεγαλύτερο το ποσοστό εκείνων που δεν γνώριζαν το βασικό γεγονός (key fact) στο οποίο αναφερόταν η ερώτηση και, ωστόσο, επέλεξαν τη σωστή απάντηση (17,3%), σε σύγκριση με το αντίστοιχο ποσοστό εκείνων που, αν και γνώριζαν το βασικό γεγονός στο οποίο αναφερόταν η ερώτηση, ωστόσο, επέλεξαν λανθασμένη απάντηση (8,6%). Με άλλα λόγια, δεν διαπιστώθηκε ευθεία σχέση αιτίας-αποτελέσματος μεταξύ, αφενός, γνωστικής εξοικείωσης με το θιγόμενο ιστορικό ζήτημα, αφετέρου, επιτυχημένης επιλογής (μεταξύ των προτεινόμενων απαντήσεων).

Ο Reich καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής είναι κατάλληλες για την αξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας εάν πιστεύουμε ότι αυτή μπορεί να διενεργηθεί σε ένα «τεχνικό» επίπεδο, ελέγχοντας την ανάκληση γνωστικών περιεχομένων, την στοιχειώδη κατανόηση ενός κειμένου και την εύστοχη διαχείριση των πληροφοριών του. Αν, όμως, πιστεύουμε ότι η ιστορική σκέψη εγείρει περαιτέρω πολιτικά, ηθικά και άλλα ζητήματα που χρειάζεται να αποτιμηθούν στο πλαίσιο και της ιστορικής εκπαίδευσης και να υποστηριχθούν σχετικές απόψεις με εκλεπτυσμένη, τεκμηριωμένη και πειστική επιχειρηματολογία, τότε, οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής είναι ακατάλληλες.

Το άρθρο των Mark Smith & Joel Breakstone (“History Assessments of Thinking. An Investigation of Cognitive Validity”) αποτελεί για πολλούς λόγους μία εξαιρετική συμβολή στη συζήτηση και αξίζει ιδιαίτερης προσοχής. Συνοπτικά, οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι, αν επιδίωξη είναι η αναμόρφωση και η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης σε επίπεδο σχολικής διδακτικής πρακτικής, αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς τον ακριβή προσδιορισμό τόσο των σχετικών δεξιοτήτων όσο και μιας αληθινά έγκυρης διαδικασίας αξιολόγησής τους. Οι ίδιοι, ασκώντας κριτική στην υφιστάμενη κατάσταση, αμφισβητούν καταλυτικά και τεκμηριωμένα –βάσει των πορισμάτων της έρευνάς τους¹⁷– την εγκυρότητα των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής στο μάθημα της Ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα,

¹⁶ Η περίπτωση των Πανελλαδικών Εξετάσεων.

¹⁷ Αφορούσε σε ένα δείγμα αποφοίτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και μαθητών κολεγίων, πλέον, ηλικίας 17-18 ετών, προερχομένων από αστικό περιβάλλον, που είχαν κριθεί ως επαρκείς (“qualified”) στις εξετάσεις του προγράμματος AP (βλ. σχετική υποσημείωση παρακάτω). Η επιλογή αυτή υπηρετούσε την στόχευση να εμπλακούν άτομα με δεξιότητες γραμματισμού, χωρίς πρόβλημα κατανόησης των ερωτήσεων που τέθηκαν στην έρευνα.

αξιοποιώντας τη μέθοδο των TAP (Thinking-Aloud-Protocols) βρήκαν ότι πολύ συχνά οι μαθητές-τριες απλά μάντευαν (“guess”) την σωστή απάντηση ή αξιοποιούσαν γνωστικά περιεχόμενα που είχαν προηγουμένως αποστηθίσει (“rote memory question”). Οι διαπιστώσεις αυτές, βέβαια, σημαίνουν ότι σε τέτοια περιβάλλοντα εργασίας δεν αξιολογείται η ιστορική σκέψη, αλλά κάτι διαφορετικό. Και αυτό συμβαίνει παρά τους φιλόδοξους στόχους της επιτροπής που συνέταξε τα βασικά πρότυπα για την αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας στις ΗΠΑ (“Common Core State Standards Initiative”).¹⁸ Συμβαίνει, επίσης, παρά το διόλου αμελητέο οικονομικό κόστος της διοργάνωσης και διενέργειας εξετάσεων μαζικής κλίμακας,¹⁹ συμπεριλαμβανομένων των ιδιωτικών επενδύσεων σε σχετικές με τις εξετάσεις αυτές εκδόσεις προετοιμασίας των υποψηφίων. Αλλά η κριτική των συγγραφέων αφορά και στις ασκήσεις με πηγές (“Document-Based-Questions”). Για τις τελευταίες επισημαίνουν ότι συχνά οι μαθητές-τριες, ενώ τις χρησιμοποιούν ως πηγές πληροφοριών, ωστόσο, δεν ελέγχουν την αξιοπιστία τους ούτε αναρωτιούνται για την σχετικότητα της οπτικής τους. Επιπλέον, στις περιπτώσεις ασκήσεων με πηγές, λόγω των σύνθετων δραστηριοτήτων που ζητούνται και της έκτασης των μαθητικών γραπτών –σε μορφή δοκιμίων, γίνεται δύσκολο να προσδιοριστεί με σαφήνεια το ποια ακριβώς δεξιότητα αξιολογείται. Μήπως, λοιπόν, αντί για την ιστορική σκέψη, αξιολογούνται μάλλον γλωσσικές δεξιότητες, δηλαδή ανάγνωσης, κατανόησης ή/και σύνταξης ενός κειμένου; Αυτήν ακριβώς την ασάφεια οι συγγραφείς προσπαθώντας να θεραπεύσουν, στο πλαίσιο της έρευνάς τους, διαμόρφωσαν την παρακάτω πολύ ενδιαφέρουσα κατηγοριοποίηση, αξιοποιώντας απόψεις αντλημένες από την σχετική βορειοαμερικανική βιβλιογραφία (Ercikan & Seixas, 2011· Holt, 1990· Lévesque, 2008· Wineburg, 1991).

Το πεδίο της ιστορικής σκέψης κατά Smith & Breakstone (2015: 235):²⁰

<i>Συστατικά της ιστορικής σκέψης</i>	<i>Επιμέρους συστατικά</i>	<i>Τυπολογία επιμέρους συστατικών</i>
Ιστορική γνώση	Σημαντικότητα	Ακολουθίες συλλογισμών, μοτίβα, απόψεις-οπτικές
	Περιοδολόγηση	Ομαδοποιήσεις, αλληλουχίες, χρονικοί προσδιορισμοί
	Αφήγηση	Πλαίσια αναφοράς – αφηγηματικές δομές, συσχετίσεις, απόψεις-οπτικές
	Ιστορική πληροφόρηση	Ανάκληση, αναγνώριση και αξιολόγηση γεγονότων
Αξιολόγηση πηγών-μαρτυριών	Επεξεργασία πηγών	Χρονολόγηση· οπτική, κίνητρα και αξιοπιστία του δημιουργού [της πηγής], συνθήκες [δημιουργίας της πηγής], είδος πηγής, επίγνωση των «κενών» της πηγής [των πληροφοριών που λείπουν ή αποσιωπούνται / τι δεν λέει η πηγή]

¹⁸ [Εδώ](#) η τρέχουσα (19/11/2018) εκδοχή για το μάθημα της Ιστορίας και τις Κοινωνικές Σπουδές. Οι συγγραφείς του άρθρου αναφέρονται στην εκδοχή του 2010.

¹⁹ Οι συγγραφείς αναφέρονται στις εισαγωγικές –Advanced Placement (AP)– εξετάσεις των αποφοίτων της μέσης εκπαίδευσης στα κολέγια των ΗΠΑ, αλλά ανάλογα φαινόμενα συμβαίνουν και στις Πανελλαδικές Εξετάσεις στη χώρα μας. [Εδώ](#) (προσπέλαση 19/11/2018) η αρχική ιστοσελίδα, από την οποία μπορεί κανείς να πλοηγηθεί, στη συνέχεια, σε σειρές μαθημάτων και σε θέματα εξετάσεων που αφορούν και την Ιστορία.

²⁰ Μετάφραση στα ελληνικά του συγγραφέα. Οι φράσεις σε αγκύλες είναι προσθήκες του ίδιου για την εξομάλυνση του νοήματος.

	Επιβεβαίωση [ή διάψευση μαρτυριών]	Σύγκριση πληροφοριών [μεταξύ διαφορετικών μαρτυριών για το ίδιο θέμα], επαλήθευση [ή εντοπισμός διαφορών], κατάδειξη της αναγκαιότητας για συγκρίσεις
	Αναπλαισίωση	Κοινωνικο-πολιτική, βιογραφική, πλαισίωση ολόκληρου του κειμένου [το συγκεκριμένο], διανοητική-ιδεολογική, περιβαλλοντική / γεω-χωρική, γλωσσική
Χρήση μαρτυριών / επιχειρηματολογία	Ισχυρισμός	Αναμενόμενα ερωτήματα, γενικεύσεις, σχέσεις αιτιότητας, αντι-πραγματικοί (counterfactual) ισχυρισμοί, συγκρίσεις
	Τεκμηρίωση	Επιλογή κατάλληλων και επαρκών μαρτυριών, αξιολόγηση ισχυρισμών
	Συνεκτικότητα [νοημάτων]	Η μαρτυρία έπεται του ισχυρισμού, η κατάλληλη μαρτυρία υποστηρίζει [τεκμηριώνει] τον ισχυρισμό και απαντά στο αντεπιχείρημα.

Οι συγγραφείς συνέταξαν τον παραπάνω πίνακα ως μία μορφή χαρτογράφησης των διεργασιών της ιστορικής σκέψης και επινόησαν ομόλογες, σύντομης διάρκειας διδακτικές δραστηριότητες –όχι περισσότερο από 10’– που βασίζονταν σε κάποιο ή κάποια από τα παραπάνω συστατικά, προκειμένου να αξιολογήσουν τον βαθμό επίτευξής τους από τα υποκείμενα της σχετικής έρευνας (βλ. σχετική υποσημείωση παραπάνω). Συνολικά, η προσέγγισή τους αναδεικνύει, για άλλη μια φορά, την κατασκευαστική διάσταση (“construct”) του ιστορικού λόγου / της ιστορικής σκέψης (πρβλ. Γατσωτής, 2005).

Μία από τις παραπάνω, πολύ ενδιαφέρουσες, δραστηριότητες ήταν η παράθεση της εικόνας ενός ζωγραφικού πίνακα: *Οι Πρώτες Ευχαριστίες 1621* του J. Ferris (1932).²¹ Ο πίνακας παριστάνει μία σκηνή φιλανθρωπίας: μία ομάδα από τους πρώτους αποίκους-προσκυνητές (Pilgrims) στην Αμερική προσφέρει, από το τραπέζι της, τροφή σε μία ομάδα Ινδιάνων που κάθονται στη γη εκεί κοντά. Η συνοδευτική ερώτηση που έθεσαν οι ερευνητές στους συμμετέχοντες-συμμετέχουσες ήταν εάν ο πίνακας βοηθά τους ιστορικούς να κατανοήσουν την σχέση μεταξύ των Ινδιάνων και των αποίκων-προσκυνητών («αξιολόγηση πηγής-μαρτυρίας»). Να απαντήσουν *Ναι* ή *Όχι* και να αιτιολογήσουν με σύντομια την επιλογή τους. Τα πορίσματα έδειξαν ότι, παρόλο που επρόκειτο για αποφοίτους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και πλέον μαθητές κολεγίων, που είχαν περάσει πρόσφατα με επιτυχία τις σχετικές εξετάσεις (AP), ωστόσο, πολλοί από αυτούς-αυτές αγνόησαν την δοθείσα χρονολογία της δημιουργίας του πίνακα και αντιμετώπισαν την εικόνα ως πρωτογενή πηγή, εστιάζοντας στο περιεχόμενο του πίνακα.²²

Ανασκοπώντας κριτικά τα άρθρα του βιβλίου, ο επιφανής διδακτολόγος της Ιστορίας από τη Βρετανία, Denis Shemilt, υπογραμμίζει, μεταξύ άλλων, ότι συνολικά οι συμβολές των συγγραφέων αναδεικνύουν την ιστορική σκέψη ως μία πολυδιάστατη-συστημική κατασκευή (“construct”), η εγκυρότητα της οποίας αξιολογείται πολυδιάστατα: από την άποψη της δομής που συναρθρώνει

²¹ Προσπέλαση [σχετικού ιστότοπου](#) 21/11/2018

²² Και, για να φέρουμε τον λόγο στα ελληνικά μέτρα και σταθμά, ας φανταστούμε την επανάληψη της ίδιας διαδικασίας με αντικείμενο τον πίνακα του Νικολάου Γύζη, *Το Κρυφό Σχολειό* (ελαιογραφία, 1885/1886), παρόλο που έχει ήδη γίνει τόσος λόγος για το συγκεκριμένο μύθευμα.

έννοιες, δεξιότητες, δραστηριότητες και περιεχόμενα· από την άποψη της ακρίβειας και της σαφήνειας δόκιμων –κοινώς αποδεκτών– επιλογών στο εννοιολογικό επίπεδο· από την άποψη των διεργασιών που τίθενται σε λειτουργία, είτε γενικότερων γνωστικών διεργασιών είτε δεξιοτήτων που εγγράφονται ειδικότερα στο πεδίο της ιστορικής σκέψης· από την άποψη των γνωστικών περιεχομένων, τόσο αυτών που προτείνονται για επεξεργασία από τους εκπαιδευτικούς ή τους ερευνητές όσο και αυτών που παράγονται από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Κατά συνέπεια, έγκυρη αξιολόγηση της ιστορικής σκέψης σημαίνει ότι πληρούνται οι προϋποθέσεις σε όλα τα επίπεδα της λειτουργίας και της χρήσης ενός σύνθετου συστήματος· όχι μόνο στη φάση του τελικού προϊόντος, δηλαδή του μαθητικού γραπτού. Με άλλα λόγια, προϋποθέσεις εγκυρότητας είναι ότι: α) η διαδικασία αξιολογεί αυτό ακριβώς που προτίθεται να αξιολογήσει και όχι κάτι άλλο, β) οι προδιαγραφές τηρούνται από την αρχή μέχρι το τέλος, γ) τα στοιχεία ερμηνεύονται ορθά.²³ Ο ίδιος επισημαίνει, εξάλλου, ότι το εγχείρημα της αξιολόγησης θα πρέπει, για τους ίδιους λόγους, οπωσδήποτε σε ερευνητικό επίπεδο, να εστιάζει κάθε φορά σε μία συγκεκριμένη πλευρά του συστήματος κατά αποκλειστικότητα, χρησιμοποιώντας διαφορετικά και ειδικά διαμορφωμένα επί τούτου αναλυτικά εργαλεία, διακριτά μεν, αλλά και σε συμπληρωματική σχέση μεταξύ τους, καθότι δεν είναι δυνατό να μετριοούνται αξιολογικά τα πάντα με το ίδιο εργαλείο. Τέτοιες διακρίσεις και συμπληρώσεις, όμως, δυστυχώς δεν συμβαίνουν συχνά, είτε στην καθημερινότητα της διδακτικής πράξης, ενδεχομένως λόγω έλλειψης χρόνου, είτε σε εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος, στις οποίες κρίνεται το επαγγελματικό μέλλον των υποψηφίων, παρόλο που σε κάθε περίπτωση ενυπάρχει και εκδηλώνεται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο η ιδιοσυγκρασία –τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, οι αντιλήψεις και οι δυνατότητες– κάθε μαθητή ή μαθήτριας χωριστά. Η βαθμοθηρία, άλλωστε, δεν ευνοεί επιστημονικές καινοτομίες, αλλά μάλλον επιφανειακές προσαρμογές σε μαθησιακά μοντέλα με χρηστική αξία στην «αγορά των βαθμών». Για ποικίλους λόγους, λοιπόν, παραμένει δύσκολος ο ακριβής διαχωρισμός δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης, γνώσης ιστορικών περιεχομένων, γενικότερης ευφυΐας, δεξιοτήτων γραμματισμού και δεξιοτήτων διαχείρισης δεδομένων.

Ο Shemilt (2018: 449-472) διακρίνει τον τύπο των ερωτήσεων που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας σε δύο μεγάλες κατηγορίες:²⁴

- A) Στις ερωτήσεις επιλογής (Selected-Response Items / SRIs),²⁵ π.χ., ερωτήσεις σωστού-λάθους, συμπλήρωσης, αντιστοίχισης, πολλαπλής επιλογής, στις οποίες ζητείται από τους μαθητές-τριες η «σωστή» απάντηση. Το πιο σοβαρό μειονέκτημά τους είναι ότι οι αξιολογούμενοι-ες δεν προσπαθούν τόσο να σκεφτούν ιστορικά, όσο να μαντέψουν, μέσα από ποικίλες –θετικές και αρνητικές– ενδείξεις, την «σωστή» απάντηση. Επιπλέον, καθότι οι μαθητικές επιλογές-απαντήσεις συνιστούν μάλλον θραύσματα, «άτακτως έρριμμένα», δεν προσφέρουν μία έγκυρη βάση για την ανάδειξη και αξιολόγηση της ιστορικής σκέψης και συνείδησης, που προϋποθέτουν συνεκτικότητα και αλληλουχία ορθολογικών νοημάτων.
- B) Στις ερωτήσεις δομημένης απόκρισης (Constructed-Response Items / CRIs). Αυτές κατά κανόνα αφορούν σε πηγές που έχουν δοθεί ως εναύσματα, ο σχολιασμός των οποίων αναμένεται να κινητοποιήσει την ιστορική σκέψη και συνείδηση των μαθητών-τριών. Η αξιολόγηση των μαθητικών απαντήσεων καθοδηγείται από προκατασκευασμένα σχέδια που προσδιορίζουν τα

²³ Όπως ευφυώς το θέτει ο ίδιος: “[...] whether or not we are justified in inferring that something is a duck if it looks and sounds like one [...]” (Shemilt, 2015: 248).

²⁴ Που αντιστοιχούν, λίγο πολύ, στην ορολογία «κλειστού» και «ανοικτού» τύπου ή, στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, πρώτης και δεύτερης ομάδας.

²⁵ Οι ερωτήσεις επιλογής, σε σύγκριση με τις ερωτήσεις κατασκευασμένης απόκρισης, θέτουν πολύ λιγότερα ζητήματα αξιοπιστίας, ενώ το κόστος τους, σε χρόνο διόρθωσης και χρήμα, είναι ελάχιστο. Επιπλέον, συνδυάζονται περίφημα με την παραδοσιακή-συντηρητική έμφαση στον έλεγχο των γνωστικών περιεχομένων. Ωστόσο, δεν αποτυπώνουν τις διεργασίες της ιστορικής σκέψης.

βασικά σημεία αναφοράς της ενδεδειγμένης μαθητικής απάντησης. Ωστόσο, η συγκρότηση ιστορικού επιχειρήματος απαιτεί πολλά περισσότερα από την αναφορά σε συγκεκριμένα σημεία. Εδώ υπεισέρχεται η διάσταση των δεξιοτήτων και ο Shemilt (2018: 459), ως προς αυτό, διακρίνει τις εξής (δεξιότητες):²⁶

1. Επιλογή πληροφοριών σχετικών με το ερώτημα που έχει δοθεί, το σχετικό ιστορικό ζήτημα, το συγκεκριμένο επιχείρημα που αφορά στην τοποθέτηση του μαθητή-τριας.
2. Χρήση πληροφοριών για την αποκωδικοποίηση –διασαφήνιση και ερμηνεία– της εξεταζόμενης πηγής.
3. Χρήση πληροφοριών για την αξιολόγηση της αξιοπιστίας της εξεταζόμενης πηγής.
4. Χρήση πληροφοριών για την ανάπτυξη αιτιώδους επιχειρηματολογίας.

Ο ίδιος επισημαίνει ότι ειδικότερα για την αξιολόγηση της ιστορικής συνείδησης δεν έχει ακόμα αναπτυχθεί ένα αξιόπιστο σώμα ερευνητικών εργαλείων και δεδομένων, ώστε να προσδιοριστούν με ακρίβεια οι ενδείξεις διαβάθμισης της ιστορικής συνείδησης. Επιπλέον, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των μοντέλων αξιολόγησης της προόδου στην ιστορική μάθηση, και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης, δεν ισχύει στον ίδιο βαθμό όταν μετατοπίζεται ο ερευνητικός φακός από το επίπεδο των ομάδων μαθητών στο ατομικό επίπεδο. Παρά τις δυσκολίες ωστόσο, σε έναν έντονα παγκοσμιοποιημένο κόσμο, με κοινά προβλήματα στο παρόν και στο μέλλον, με ανοιχτά τραύματα από τον «σύντομο» αιώνα της πρωτόγνωρης βαρβαρότητας,²⁷ αναμενόμενη είναι και η αυξανόμενη τάση προς την διερεύνηση του κοινού ιστορικού παρελθόντος στο πλαίσιο και της ιστορικής εκπαίδευσης.²⁸

Στη Βρετανία τουλάχιστον, έχει σημειωθεί αξιόλογη πρόοδος ως προς τον προσδιορισμό, βάσει ερευνητικών δεδομένων, του τρόπου ανίχνευσης και των διαβαθμίσεων στο μαθητικό λόγο πέντε βασικών διαστάσεων της ιστορικής σκέψης:

1. της ιστορικής αφήγησης (historical account),
2. της μαρτυρίας (evidence),
3. της αλλαγής και της εξέλιξης (change and development),
4. της αιτιότητας (causation) και
5. της ενσυναισθητικής εξήγησης (empathetic explanation).²⁹

Πάντως, σε κάθε περίπτωση αξιολόγησης της ιστορικής σκέψης προκύπτουν συχνά δυσεπίλυτα ζητήματα εγκυρότητας γνωστικών περιεχομένων και μετρήσεων. Δυσεπίλυτα γιατί συνδέονται άμεσα με τη σύνθετη υφή και πολυδιάστατη «ανατομία»³⁰ της ιστορικής σκέψης, συνείδησης και γνώσης. Κατά συνέπεια, θα πρέπει να προσδιορίζονται μεθοδικά-συστηματικά οι βασικές διαστάσεις ή τα χαρακτηριστικά και οι διαβαθμίσεις της ιστορικής δεξιότητας που κάθε φορά αξιολογείται, προκειμένου οι διδακτικές πρακτικές να διαμορφώνονται βάσει των σκοπών που θέτει η σύγχρονη Διδακτική της Ιστορίας και να αξιολογούνται βάσει αυτών και όχι αντιστρόφως, δηλαδή, βάσει του επικείμενου τεστ.³¹

²⁶ Αντλεί το σχήμα από την ταξινόμια του Benjamin Bloom, 1976. Άλλα κριτήρια που μπορούν να χρησιμοποιηθούν συνδέονται με τον προσδιορισμό, από επιστημολογικής πλευράς, των χαρακτηριστικών της ιστορικής σκέψης, όπως είδαμε εδώ παραπάνω στο άρθρο των Seixas – Gibson – Ergikan, 2015.

²⁷ Η «εποχή των άκρων» ή «εποχή της καταστροφής» (Hobsbawm, 1997: 37).

²⁸ “Para, explique-moi donc à quoi sert l’histoire” Bloch, 1994: 35 [in memoriam].

²⁹ Ο Shemilt (2018: 459) παραπέμπει στους: Blow, 2011· Lee & Shemilt, 2003· 2004· 2009· 2011· Lee & Ashby, 2000.

³⁰ Για να χρησιμοποιήσουμε έναν κλασικό όρο από το έργο του Mandelbaum, 1977.

Η διαμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας επηρεάζεται λιγότερο ή περισσότερο, αλλά ξεκάθαρα, από πολιτικές, πολιτισμικές και κοινωνικές παραμέτρους, όπως αυτές διαχέονται μέσα από τις διαμάχες για την αποκρυστάλλωση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Μέρος της τελευταίας, αλλά και των πρώτων (των ΠΣ), είναι ο προσδιορισμός με σαφήνεια κριτηρίων (standards) αξιολόγησης του προσδοκώμενου μαθητικού λόγου. Πρόκειται για έναν κρίσιμης σημασίας τομέα παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού που συνδέεται στενά με τους γενικότερους σκοπούς και τους ειδικότερους στόχους που έχουν από την αρχή τεθεί. Τα συναφή διλήμματα αφορούν στην ισορροπία μεταξύ επιδιωκόμενου εύρους και βάθους της γνώσης (πρβλ. «γενική» και «θεματική» ιστορία), μεταξύ δεξιοτήτων και γνωστικών περιεχομένων ή διαδικαστικής και δηλωτικής γνώσης, μεταξύ εθνοκεντρικής και παγκόσμιας ιστορίας, μεταξύ της προσέγγισης από την σκοπιά μόνο της ιστορικής επιστήμης ή σε συνδυασμό με εκείνη των κοινωνικών επιστημών (π.χ., σε συνδυασμό με τη σκοπιά της εκπαίδευσης για τον δημοκρατικό πολίτη).

Σύμφωνα με τον Tim Keirn (2018: 27-28), οι σχεδιαστές των νέων εξετάσεων εισαγωγής στα κολέγια των ΗΠΑ στο μάθημα της Ιστορίας (Advanced Placement / AP), καθώς και των αντίστοιχων προγραμμάτων προετοιμασίας, λαμβάνοντας υπόψη την παράδοση της Διδακτικής της Ιστορίας που αναπτύχθηκε στον αγγλοσαξονικό χώρο κατά τις τέσσερις τελευταίες δεκαετίες,³² έχουν καταφέρει την επιτυχή σύζευξη των απαιτήσεων που θέτουν τα παραπάνω δίπολα, μετατρέποντας ουσιαστικά τις αρχικές αντιφάσεις σε «ψευδο-διλήμματα». Σύμφωνα με τον ίδιο, έχουν επίσης καταφέρει με επιτυχία να ενσωματώσουν τις απαιτήσεις ποικίλων ιστορικών δεξιοτήτων και προσεγγίσεων –όπως είναι η ερμηνεία, η περιοδολόγηση, η αιτιότητα, η συστηματική πολύπλευρη επεξεργασία πηγών (sourcing), η συνέχεια και η αλλαγή στο χρόνο, η σύγκριση, η θεώρηση «μεγάλων εικόνων» σε συνδυασμό με την επικέντρωση σε θέματα μικροκλίμακας (μικροϊστορίας), η συνεξέταση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών³³– διακρίνοντας όλο αυτό το σώμα, αφενός, από τα γνωστικά περιεχόμενα, αφετέρου, από άλλες –συναφείς μεν, αλλά όχι στον πυρήνα της ιστορικής σκέψης– δεξιότητες, όπως είναι ο αναγνωστικός γραμματισμός και η ικανότητα των υποψηφίων να διαχειρίζονται, με επιδέξιο τρόπο, το εκάστοτε εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται στις εξετάσεις. Ακόμα και οι πολλαπλής επιλογής ερωτήσεις που περιλαμβάνονται είναι πλέον προσανατολισμένες σε ζητήματα ερμηνείας και συνδυάζονται με την επεξεργασία ιστορικών πηγών.

³¹ Ο Shemilt (2018: 467) θίγει το φαινόμενο της «διδασκαλίας-για-το-τεστ» που μετατρέπει τα μέσα σε σκοπούς: τη μέθοδο αξιολόγησης σε σκοπό της διδασκαλίας, όπως συμβαίνει σε μαζικές εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος, που προσλαμβάνουν τον χαρακτήρα «τελετουργίας μετάβασης» (rite de passage). Λαμπρό παράδειγμα οι Πανελλαδικές Εξετάσεις.

³² Οι ασκήσεις με πηγές στο μάθημα της Ιστορίας (Document-Based-Questions) χρησιμοποιήθηκαν για πρώτη φορά στις εισαγωγικές εξετάσεις των κολεγίων στις ΗΠΑ το 1973 (Advanced Placement United States History [Exams] / APUS Exams). Η καινοτομία συνδέεται με την εκδηλωθείσα την εποχή εκείνη εργαστηριακή αντίληψη του μαθήματος της Ιστορίας σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδακτική πρακτική της από καθέδρας διδασκαλίας. Την ίδια εποχή, το 1972, στο Leeds της Αγγλίας το πρόγραμμα Schools History Project μετέφερε την έμφαση στη διερεύνηση του ρόλου επιστημολογικών ιστορικών εννοιών («δευτερογενείς» τις αποκαλούμε σήμερα), όπως της αιτιότητας, της αλλαγής και της συνέχειας. Κατά τον Tim Keirn (2018: 23), η ενασχόληση των διδακτολόγων της Ιστορίας με τα επιστημολογικά χαρακτηριστικά της γνωστικής πειθαρχίας της Ιστορίας προσέλαβε χαρακτήρα κινήματος κατά τη δεκαετία του 1990. Ο ίδιος θεωρεί ως ορόσημο στις ΗΠΑ τη δημοσίευση του βιβλίου του Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, PA: Temple University Press, Philadelphia 2001.

³³ Στην εποχή της παγκοσμιοποιημένης, πολυσχιδούς και αντιφατικής πληροφόρησης (*Age of Information*) η κριτική ανάλυση ιστοριογραφικών πηγών –τμήμα της επιστημολογικής παλέτας του ιστορικού– αναδεικνύεται σε κρίσιμης σημασίας εκπαιδευτικό εργαλείο, σύμφωνα με τον Lévesque, 2008.

Διδακτική της Ιστορίας και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Οι συμβολές των Andreas Körber, Bodo von Borries και Μιχαλίνου Ζεμπύλα [Δ](#)

Μία πολύ ενδιαφέρουσα προσέγγιση των δεξιοτήτων που συνθέτουν την ιστορική σκέψη προτείνει ο Andreas Körber (2018), τέμνοντας την προβληματική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Για να αποδώσει την τομή αυτή, προκρίνει τον όρο “transcultural” [history education], αντί του συνήθη όρου “intercultural” ή του παλαιότερου “multicultural” [education].

Ο ίδιος θεωρεί ότι ο όρος “transcultural” αποδίδει πιο εύστοχα την σύνθετη, πολύμορφη, δυναμικά εξελίξιμη και ρευστή ιδιοσυστασία κάθε πολιτισμού-κουλτούρας, αναφορικά με τις πολυσχιδείς διαφοροποιήσεις τόσο στο «εσωτερικό» του, όσο και στο «εξωτερικό» του, δηλαδή, αναφορικά με την σύνθεση ετερόκλητων στοιχείων, προερχόμενων από διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες, όπως ακριβώς συμβαίνει στην περίπτωση των μεταναστών, των προσφύγων, αλλά και των μειονοτήτων.

Θεωρεί, επίσης, μιλώντας από την σκοπιά του διδακτολόγου και στο πλαίσιο μιας ιστορικής εκπαίδευσης που βασίζεται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που συγκροτούν την ιστορική σκέψη (“competence-based [historical] education”), ότι καταλληλότερη για την διερεύνηση των διαπολιτισμικών διαφορών –αλλά και ομοιοτήτων– είναι η ανάπτυξη της ικανότητας διάκρισης διαφορετικών οπτικών και θεωρήσεων, δηλαδή, της πολυπρισματικότητας (“multiperspectivity”). Στην τελευταία διακρίνει τρεις συνιστώσες:

1. την υποκειμενικότητα,
2. την αντιλογία (“debate”) και
3. τον πλουραλισμό,

δεδομένου ότι όλες οι ανθρώπινες αντιλήψεις είναι υποκειμενικές στο βαθμό που πάντοτε υπάρχουν διαφορετικές απόψεις (πρβλ. αντικρουόμενες ιστορικές πηγές), ενώ το «παρελθόν» και οι πιθανές ερμηνείες του σε κανέναν δεν ανήκουν κατά αποκλειστικότητα. Η πολυπρισματικότητα τον ενδιαφέρει, δε, σε συνάφεια με το πρόβλημα της ιστορικής εκπαίδευσης μαθητών-τριών προσφύγων στη Δύση, οι οποίοι-ες προέρχονται από «αντίπαλες γραμμές» και, ωστόσο, πρέπει να διαχειριστούν κριτικά τη συνάντησή τους με το δύσκολο, τραυματικό παρελθόν της χώρας υποδοχής τους. Στην περίπτωση αυτή είναι προφανές ότι σήμερα, πλέον, η παραδοσιακή διάκριση ανάμεσα στο «εμείς» και στο «αυτοί» αποδεικνύεται εντελώς ασύμβατη με μία συμπεριληπτική, αλλά και αναστοχαστική ταυτόχρονα, ιστορική εκπαίδευση, ενώ το ίδιο ασύμβατη μπορεί να αποβεί και η μεταστροφή της διδασκαλίας κατά τρόπο τέτοιο, ώστε να δοθεί έμφαση στην επίτευξη μετρήσιμων αποτελεσμάτων, π.χ., στο πλαίσιο εξετάσεων τύπου PISA.

Κατά τον Körber (2018), αν η ιστορική εκπαίδευση σήμερα αφορά προπάντων στην οικοδόμηση συνδέσεων μεταξύ παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος, όπως άλλωστε το θέτει με ακρίβεια ο Jörn Rüsen (1983· 2005), και όχι αποκλειστικά την γνώση για το παρελθόν, τότε, η ίδια θα μπορούσε να παίξει ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ικανότητας των σύγχρονων κοινωνιών να διαχειριστούν ζητήματα διαπολιτισμικής ετερότητας, εφόσον, όμως, (η ιστορική εκπαίδευση) διευρύνει και εμβαθύνει τα θεωρητικά και πρακτικά εργαλεία της, αξιοποιώντας πολύπλευρα την έννοια της πολυπρισματικότητας κατά την διερεύνηση θεματικών, όπως: διαπολιτισμικών επαφών και συγκρούσεων, κατανόησης του Άλλου, μεταναστευτικών ρευμάτων και μειονοτήτων, πολυπολιτισμικών κοινωνιών, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, συγκρότησης και ανασυγκρότησης συλλογικών και ατομικών ταυτοτήτων. Σύμφωνα με τον ίδιο, η έμφαση στην πολυπρισματική διδακτική προσέγγιση ιστορικών θεμάτων μπορεί να εισαχθεί με την επεξεργασία πηγών, τουλάχιστον

δύο κάθε φορά, που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και στο πλαίσιο μικτών-ετερογενών συνεργατικών μαθητικών ομάδων.

Ο Körber (2018) διακρίνει τρεις διαστάσεις της διαπολιτισμικής ιστορικής εκπαίδευσης:

1. την *γνωστική προσέγγιση* θεματικών, όπως οι παραπάνω, με έμφαση στη διερεύνηση ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας·
2. την *ανάπτυξη δεξιοτήτων*, όπως η παραπάνω αναφερόμενη ικανότητα συγκρότησης πολυπρισματικών θεωρήσεων, ή η ικανότητα συντονισμού απαιτήσεων που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες·
3. *αξίες, στάσεις και συναισθήματα* που υποστηρίζουν μία διερευνητική, ανοικτή, αλλά και κριτική διάθεση –ή ετοιμότητα– αναθεώρησης οποιωνδήποτε συμπερασμάτων, εφόσον αυτό απαιτείται βάσει επιχειρημάτων και τεκμηρίων· την αποφυγή στερεοτυπικών κρίσεων· ευαισθησία και σεβασμό απέναντι στις αξίες και πρακτικές των Άλλων.

Όλα αυτά, βέβαια, δεν συνεπάγονται την άρση της ετερότητας, αλλά αποσκοπούν στην πρόληψη των αρνητικών συνεπειών που προκύπτουν από την εσφαλμένη διαχείρισή της.

Ο Körber (2018) διακρίνει τρία (3) επίπεδα στην ικανότητα των μαθητών-τριών να αναπτύξουν διαπολιτισμική ιστορική σκέψη:

1. Το *βασικό*, στο οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν διερωτώνται και δεν αμφισβητούν τις κυρίαρχες θεωρήσεις της κουλτούρας στην οποία ανήκουν.
2. Το *μέσο*, στο οποίο είναι σε θέση να αντιληφθούν διαπολιτισμικές διαφορές, να τις κατατάξουν και να τις αξιολογήσουν βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων.
3. Το *υψηλό* (εκλεπτυσμένο, αναστοχαστικό), στο οποίο αντιλαμβάνονται όλους τους πολιτισμούς ως συλλογικές αλληλεπιδρώσες κατασκευές σε εξέλιξη, διαφοροποιημένες τόσο σε σχέση με άλλες όσο και στο εσωτερικό τους.

Σύμφωνα με τον ίδιο, όσοι έχουν αναπτύξει το τρίτο επίπεδο είναι σε θέση να στοχάζονται για τις κουλτούρες των Άλλων και την δική τους, για τις σχέσεις μεταξύ τους και για τις συνέπειες των σχέσεων αυτών στη συγκρότηση των ανθρώπινων συλλογικών και ατομικών ταυτοτήτων και ο στοχασμός αυτός είναι προϋπόθεση για την ανάπτυξη προβληματισμών, όπως οι εξής:

- Η συμφιλίωση θυτών και θυμάτων στο παρόν και στο μέλλον διέρχεται από την ιστορική επεξεργασία του τραυματικού παρελθόντος, σε συνδυασμό με ανταποδοτικές πρακτικές.
- Χρειάζεται να σκεφτόμαστε όχι με ουσιοκρατικά δίπολα, π.χ., «εμείς» vs. «αυτοί», αλλά, να εξετάζουμε την διαχρονική εξέλιξη και την πολυπλοκότητα των εκάστοτε ταυτοτήτων και οπτικών. Το ζήτημα δεν είναι να κατατάξουμε τους μεν σε αυτή την κουλτούρα, τους δε στην άλλη – σαν να επρόκειτο για στεγανά, αλλά, να αντιληφθούμε τις πολλαπλές και ετερόκλητες συνιστώσες των πολιτισμικών αναφορών που εκφράζονται τόσο σε επίπεδο συλλογικών μορφωμάτων όσο και σε ατομικό επίπεδο, από τον καθένα και την καθμία χωριστά.
- Η αντίληψη περί ταυτότητας δεν μπορεί να μην αλλάζει. Με άλλα λόγια, χρειάζεται να αλλάζει σε έναν κόσμο που συγκλονίζεται όχι μόνο από ισχυρά μεταναστευτικά ρεύματα, αλλά και από συνεχώς αυξανόμενη εσωτερική πολυπλοκότητα.
- Τα διαφορετικά –ή και αντιφατικά– οράματα για το μέλλον αναπόφευκτα επηρεάζουν και επηρεάζονται, συγχρόνως, από τις διαφορετικές –ή και αντιφατικές– προσεγγίσεις του κοινού συγκρουσιακού παρελθόντος.

Η προβληματική του Körber για την στενή σχέση μεταξύ διαπολιτισμικής κατανόησης και ιστορικής εκπαίδευσης τέμνει τις συναφείς των Bodo von Borries (2011) και Μιχαλίνου Ζεμπύλα (Zembylas, 2015· 2013· 2008).

Ο B. v. Borries (2011· 2009) –εξέχων πανεπιστημιακός και ιστορικός ερευνητής που έχει διανύσει μεγάλο μέρος της σταδιοδρομίας του στο ερευνητικό κέντρο [Georg Eckert Institut](#), με έμφαση στη συγκριτική έρευνα σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας– ενδιαφέρεται κυρίως για τη σχέση μεταξύ, αφενός, της ιστορικής συνείδησης, ως κομβικής σημασίας συστατικού της ιστορικής εκπαίδευσης, αφετέρου, της δυνατότητας συμφιλίωσης πρώην εχθρών στη βάση ενός κοινού σχεδιασμού για ένα ειρηνικό –άρα και για ένα αμοιβαία επωφελές– μέλλον, απηχώντας έτσι το βαθύ ενδιαφέρον της γερμανόφωνης, και ιδιαίτερα γερμανικής –αλλά όχι μόνο– κοινότητας των ιστορικών, μετά τα ερείπια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Βέβαια, όπως έχει επανειλημμένα αποδειχθεί, τα ερείπια των πολέμων αποτελούν διαχρονική αιτία για την αναζωπύρωση, κάθε φορά, του διαλόγου μεταξύ πρώην αντιπάλων αναφορικά με το ολέθριο και τραυματικό ιστορικό παρελθόν και το κοινό μέλλον.

Ο B. v. Borries (2011: 310-311) διακρίνει τρία επίπεδα επίτευξης στην εφαρμογή συνεργατικών διανοητικών στρατηγικών που αποβλέπουν στη συμφιλίωση πρώην αντιπάλων μέσα από την επανεξέταση του συγκρουσιακού παρελθόντος τους:

	<i>Ιστορική κατανόηση</i>	<i>Αναθεώρηση απόψεων (π.χ., σε σχολικά εγχειρίδια)</i>	<i>Αντιμετώπιση του Άλλου</i>
<i>1) Χαμηλό επίπεδο: αποστασιοποίηση</i>	Αποφυγή απλοϊκών «παραδοσιακών» και «παραδειγματικών» [κατά Rüsen] τρόπων νοηματοδότησης του ιστορικού παρελθόντος, π.χ., με την αποστασιοποίηση από αφηγήματα που διακρίνουν σε «εμείς» και «άλλοι».	Διαγραφή (π.χ., σε σχολικά εγχειρίδια) ιστορικών παραποιήσεων, προκαταλήψεων και μυθευμάτων περί ανωτερότητας ή κατώτεροτητας ομάδων, λαών και εθνών.	Αποστασιοποίηση από το τραυματικό ιστορικό παρελθόν. Υπέρβαση μεν, αλλά όχι λήθη, των περασμένων συγκρούσεων και εγκλημάτων.
<i>2) Μέσο επίπεδο: μετακίνηση θέσεων</i>	Αναθεώρηση και σύγκριση οπτικών προσέγγισης του ιστορικού παρελθόντος, συμφωνία για τα κριτήρια επιλογής των γνωστικών περιεχομένων, διαμόρφωσης των ιστορικών ερμηνειών και προσανατολισμού προς το ιστορικό παρελθόν.	Αμοιβαία μετακίνηση προς τις θέσεις του άλλου και συνεργασία για μελλοντικά ζητήματα (στη ζωή, στην ιστοριογραφία και στην ιστορική εκπαίδευση).	Προσδιορισμός συνθηκών και δυνατοτήτων για ένα κοινό μέλλον, παρά τις εχθρότητες στο παρελθόν.
<i>3) Υψηλό επίπεδο: αμοιβαιότητα και σταδιακή σύγκλιση</i>	Συστηματική σύγκριση και ανταλλαγή ιστορικών αφηγημάτων και προσανατολισμών.	Οικοδόμηση νέων και κοινά αποδεκτών ιστοριών, εν μέρει ή ολικά συμβατών μεταξύ τους, ακόμα και κοινών.	Ανάπτυξη αμοιβαίας ανεκτικότητας και, ίσως, συμπάθειας και αποδοχής για τους Άλλους, συμπεριλαμβανομένων των συμβατικών και παρωχημένων αντιλήψεών τους για το ιστορικό παρελθόν.

Από την πλευρά του, ο Κύπριος Μιχαλίνος Ζεμπύλας (2015) διερευνά την αμφίδρομη σχέση μεταξύ, αφενός, συλλογικών τραυμάτων που έχουν προκληθεί από πολέμους, γενοκτονίες ή τρομοκρατικές ενέργειες, αφετέρου, έντονων συναισθημάτων, όπως φόβου, κατάθλιψης, οργής, ντροπής, μνησικακίας και μίσους. Αμφίδρομη διότι τα μὲν τροφοδοτούν τα δε και αντιστρόφως. Τέτοια συναισθήματα αποβαίνουν κρίσιμης σημασίας συστατικά της ιστορικής συνείδησης και επηρεάζουν καθοριστικά – μερικές φορές «δηλητηριάζουν»– την επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών εθνοτικών ομάδων ή κοινοτήτων στο εσωτερικό των κοινωνιών που γνώρισαν διχαστικές αιματηρές συγκρούσεις. Συχνά αποτελούν τα σημαντικότερα εμπόδια στη διαδικασία ειρήνευσης και συμφιλίωσης, υπονομεύοντας την επιδίωξη του προφανούς κοινού συμφέροντος στο παρόν και στο μέλλον.

Το ιστορικό υπόβαθρο της προβληματικής του συγγραφέα αφορά στη διαχείριση των ανεπούλωτων τραυμάτων της τουρκικής εισβολής στην Κύπρο το 1974, την οποία, όμως, οι Τουρκοκύπριοι χαρακτηρίζουν ως «ειρηνευτική επιχείρηση». Αποσκοπεί στην ανάδειξη του ρόλου των συναισθημάτων ως παράγοντα διαμόρφωσης ιστορικών αφηγήσεων για το τραυματικό παρελθόν και επηρεασμού, κατά συνέπεια, των δυνατοτήτων είτε για αντιπαράθεση είτε για συνεργασία, αντίστοιχα, με τους πρώην αντιπάλους. Πώς μπορεί, λοιπόν, η Εκπαίδευση για την Ειρήνη να διαχειριστεί τέτοιου είδους συναισθήματα; Με ποια παιδαγωγικά εργαλεία, στρατηγικές και πρακτικές μπορεί να συμβάλει στην οικοδόμηση μιας κριτικής παιδαγωγικής για την ειρήνη; «Κριτική» σημαίνει ότι αναδεικνύει, μὲν, ζητήματα δομικών ανισοτήτων και αδικιών που συνδέονται οργανικά με τη γένεση των συλλογικών ιστορικών τραυμάτων, αλλά ταυτόχρονα, διερευνά τις δυνατότητες αναθεώρησης των αντιλήψεων που έχουν προκύψει από τις ανισότητες αυτές, καθώς και τις δυνατότητες μετασχηματισμού τους προς την κατεύθυνση της ειρήνης και της συμφιλίωσης.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της εθνογραφικής έρευνας του συγγραφέα την περίοδο 2005-2015 (Zembylas – Charalambous K. – Charalambous P., 2016), οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί κατά πλειονότητα παραμένουν σταθερά προσηλωμένοι συναισθηματικά στα ηγεμονικά αφηγήματα περί τραυματικού ιστορικού παρελθόντος και στις συνακόλουθες πολιτικές πρακτικές της κοινότητάς τους. Με άλλα λόγια, έχουν «πολιτικοποιήσει» το συλλογικό τραύμα, αναπαράγοντας έτσι την διχοτόμηση ανάμεσα στο «εμείς» (τα θύματα) και στο «αυτοί» (τους θύτες). Η συστηματική παρουσίαση του Άλλου ως απειλής διευκολύνει την απανθρωποποίησή του, δηλαδή την αφαίρεση της ανθρώπινης διάστασης από την συγκρότηση της εικόνας του και, κατά συνέπεια, την δημιουργία αγεφύρωτου χάσματος μεταξύ των δύο πλευρών. Ο συγγραφέας αναφέρει ως παράδειγμα την αντίληψη που συμπτωκωμένα εκφράζεται στο γνωστό σύνθημα «δεν ξεχνώ» των Ελληνοκυπρίων. Ο ίδιος υπογραμμίζει την αντοχή των στερεοτυπικών αυτών αντιλήψεων, ακόμα κι όταν αμφισβητούνται πλέον ανοικτά και εμφανίζονται με σαφήνεια εναλλακτικές προσεγγίσεις και προτάσεις για δράση. Με δεδομένη την αδιαμφισβήτητη επιρροή των σχολείων στη γαλούχηση συναισθημάτων και στη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης των νέων, γίνεται φανερό το πώς η διευρυμένη αναπαραγωγή μιας «κουλτούρας τραύματος» (“wound culture”), αλλά και κάθε συναφούς φοβίας, λειτουργούν ανασταλτικά ως προς την προσέγγιση παλιών αντιπάλων.

Το παιδαγωγικό αντίδοτο σε αυτή την κατάσταση βρίσκεται, κατά τον συγγραφέα, στην καλλιέργεια της Κριτικής Συναισθηματικής Πράξης (“critical emotional praxis”, Zembylas, 2015· 2012· 2008). Στόχος της η ανάδειξη και συνειδητοποίηση των αγκυλώσεων που διαιωνίζουν το status quo και περιστελλούν τις δυνατότητες αλλαγών, όχι μόνο στην περίπτωση της Κύπρου, αλλά και σε κάθε άλλη παρόμοια. Ωστόσο, η Κριτική Συναισθηματική Πράξη που προάγει την Εκπαίδευση για την Ειρήνη δεν είναι καθόλου σίγουρο ότι θα επιλύσει το πρόβλημα, την αποξένωση του Άλλου, όσο υπάρχουν πολιτικές παράμετροι – «αγκάθια» που δηλητηριάζουν τις διακοινοτικές σχέσεις, όπως το πρόβλημα

των εποίκων, η στρατιωτικοποίηση του νησιού και η παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (στην προκειμένη περίπτωση αναφορικά με το ζήτημα των περιουσιών των εκτοπισθέντων). Ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι η μέθοδος που προτείνει, κάτω από ορισμένες συνθήκες, μπορεί να δώσει θετικά αποτελέσματα αναφορικά με την διαχείριση της «δύσκολης» γνώσης (Simon, 2011), δηλαδή, του τραυματικού ιστορικού παρελθόντος στα σχολεία. Θετικά αποτελέσματα δεν σημαίνει επούλωση των τραυμάτων. Κάτι τέτοιο θα ήταν υπερβολικό, δεδομένου ότι ποτέ δεν αποκαθίσταται η πρότερη κατάσταση. Σημαίνει, όμως, την εμπλοκή σε μία συνεχώς ανανεούμενη διαδικασία διαπραγμάτευσης των σχέσεων μεταξύ Εαυτού και Άλλων, έτσι ώστε να υπονομεύονται τα στερεοτυπικά δίπολα και, παράλληλα, να δημιουργούνται πεδία – ανοικτοί χώροι στους οποίους, μέσα από ενεργητικές πρακτικές μάθησης, φωτίζονται και γίνονται συνειδητές οι συνδέσεις μεταξύ τραυμάτων, συναισθημάτων και στάσεων, που οδηγούν είτε (απευκταίο) στη διαιώνιση της αποξένωσης μεταξύ των δύο πλευρών είτε, αντίστροφα (ευκταίο), στην ενσυναίσθηση και, κατ' επέκταση, στην προοπτική της συμφιλίωσης.

Ο Ζεμπύλας αναγνωρίζει την δυσκολία του εγχειρήματος, εφόσον η διάνοιξη προοπτικών συμφιλίωσης προϋποθέτει την αναμόρφωση ή/και την άρση όχι μόνο αρνητικών συναισθημάτων, αλλά και των συνδεδεμένων με τα τελευταία στερεοτυπικών αντιλήψεων και κοσμοθεωριών, δηλαδή με εκφάνσεις της ιδεολογικής, πολιτικής και κοινωνικής ταυτότητας των υποκειμένων. Αναγνωρίζει, επίσης, τον κίνδυνο εκτροπής σε πατερναλιστικές συμπεριφορές. Ο ίδιος προτείνει ένα «αγωνιστικό πλαίσιο θεραπευτικής και συμφιλιοτικής παιδαγωγικών πρακτικών» (“an agonistic framework of healing and reconciliation pedagogies”). Με τους όρους «αγωνιστικό» πλαίσιο – «αγωνιστικές σχέσεις» εννοεί σχέσεις εξελισσόμενες ανάλογα με τα δεδομένα της συγκυρίας, σχέσεις υπό διαπραγμάτευση ανάλογα με τις πολιτικές στοχεύσεις και την πολιτική πράξη, σχέσεις σε κάθε περίπτωση μη-καθλωμένες σε παγιωμένα ουσιοκρατικά δίπολα, όπως «εμείς» vs. «αυτοί», «φίλοι» vs. «εχθροί», «καλοί» vs. «κακοί». Το πλαίσιο αυτό μπορεί να προκύψει ως συνάρτηση τριών επιδιώξεων:

1. μιας παιδαγωγικής πράξης που καθιστά προβληματικές και αποδομεί παγιωμένες αντιλήψεις, δημιουργώντας δυσφορία (“discomfort”) και οδηγώντας τα υποκείμενα της μάθησης πέρα από την οικεία τους «ζώνη άνεσης» (“comfort zone”).
2. μιας παιδαγωγικής πράξης που αναγνωρίζει την αμοιβαία ευαλωτότητα (“mutual vulnerability”), και των δύο πλευρών, αίροντας την αποκλειστική σύνδεση των μεν και των δε με την ιδιότητα του θύτη ή, αντίστροφα, του θύματος, χωρίς όμως να οδηγεί στον εξισωτισμό ή στον συμψηφισμό των δεινών.
3. μιας παιδαγωγικής πράξης που επενδύει στην αξία της συμπόνιας και της ενσυναίσθησης ως επιδίωξης με στρατηγική σημασία (“compassion and strategic empathy”).

Ως μέρος αυτής της κριτικής παιδαγωγικής πράξης θα πρέπει να νοηθεί και η κατάδειξη των συνεπειών μιας αβασάνιστα ψυχολογικής ή ασύνειδα ψυχολογίζουσας χρήσης της γλώσσας στην εκπαίδευση, που «φυσικοποιεί» τα φαινόμενα. Με τον όρο “Psychologized Language in Education”, οι Bekerman & Zembylas (2018) εννοούν την μέσα από μια παρελκυστική χρήση της γλώσσας ψυχολογική, ατομοκεντρική και ουσιοκρατική –σε τελική ανάλυση– προσέγγιση και –κατά συνέπεια– ερμηνεία ζητημάτων εκπαίδευσης και κουλτούρας, ζητήματα τα οποία, ωστόσο, όπως υποστηρίζουν οι συγγραφείς, θα ήταν πολύ πιο διαφωτιστικό, ορθολογικό και απομυθοποιητικό, αν εξηγούνταν με κοινωνικούς και ιστορικούς όρους και στη βάση μετρήσιμων μεγεθών. Αναφέρουν ως παράδειγμα την παρελκυστική χρήση όρων, όπως «μυαλό», «ευφυνία», «εαυτός», «ταυτότητα», «κίνητρα», τα δίπολα «σώμα» vs. «πνεύμα», «λογική» vs. «συναίσθημα» κ.λπ., κατά τρόπο τέτοιο, ώστε το ενδιαφέρον της

διερεύνησης να στρέφεται «στατικά» στο εσωτερικό των υποκειμένων και όχι «δυναμικά» στις πολύπλοκες σχέσεις αλληλεπίδρασής τους με το περιβάλλον εντός του οποίου έχουν αναπτυχθεί.

Αλλά η κατ' εξοχήν αξία της συμβολής του Ζεμπύλα (2015) έγκειται στην εκ μέρους του ανάδειξη του ρόλου των συναισθημάτων, του συναισθηματικού κλίματος στα σχολεία, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία, ως προς την διαμόρφωση προοπτικών συμφιλίωσης ή, αντίστροφα, αποξένωσης μεταξύ πρώην αντιπάλων (μεταξύ της ελληνοκυπριακής και της τουρκοκυπριακής κοινότητας στην προκειμένη περίπτωση). Από την άποψη αυτή θα έκανε κανείς λόγο για τη διαμόρφωση μιας κριτικής συναισθηματικής αγωγής σε ομαδικό και συλλογικό επίπεδο, οργανικά συνδεδεμένης με την παιδαγωγική διαχείριση ή επιμέλεια της «δύσκολης γνώσης» του επίμαχου παρελθόντος (Simon, 2011). Παρεμφερής είναι η αντίληψη του «απορητικού πένθους» (“aporetic mourning”, Zembylas, 2008: 166), ως διεργασίας αναστοχασμού του επώδυνου παρελθόντος. Μιας διεργασίας που, χωρίς να συγκαλύπτει ή να ωραιοποιεί, αποβλέπει, ωστόσο, στη θεραπευτική υπέρβαση της μελαγχολικής νοσταλγίας για ένα εξιδανικευμένο παρελθόν, και στην εύρεση «πόρων», δηλαδή διεξόδων σε μία υγιή και αμοιβαία επωφελή διαχείριση του παρόντος και του μέλλοντος. Σε κάθε περίπτωση, ως στόχος τίθεται η κατάφαση της αμοιβαίας ευαλωτότητας και η δημιουργία ανοικτών χώρων ειλικρινούς και κριτικού διαλόγου, αμφισβήτησης και αποδόμησης στερεοτύπων, αποσύνδεσής τους από αρνητικά συναισθήματα, προκειμένου να οικοδομηθούν σταδιακά σχέσεις εμπιστοσύνης και, μακροπρόθεσμα, συνεργασίας με τον Άλλο.

Αξιοσημείωτη είναι επίσης, στο έργο του Ζεμπύλα, η συνδυαστική μελέτη σχετικών μεν, διακριτών δε, ερευνητικών επιπέδων, καθώς και η συσχέτισή τους με τα κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία: του ευρύτερου ιστορικού και κοινωνικοπολιτικού επιπέδου που προσεγγίζεται με τη βιβλιογραφική έρευνα, της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα από την ανάλυση επίσημων κειμένων, του λόγου των εκπαιδευτικών μέσα από συνεντεύξεις, της εκπαιδευτικής πράξης μέσα από την μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης (Zembylas – Charalambous K. – Charalambous P., 2016).

Γενικότερα, η προβληματική του Ζεμπύλα (Zembylas & Keet, 2019) συνδέεται με την Κριτική Παιδαγωγική περί Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων που τέμνει σε βάθος την σημερινή ιστορική εκπαίδευση των αυριανών πολιτών ενός έντονα παγκοσμιοποιημένου κόσμου. Οι τοποθετήσεις των συγγραφέων (στο ίδιο) επιβεβαιώνουν την ανάγκη για κριτική προσέγγιση –και όχι άρνηση– των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Για τούτο, υπογραμμίζουν τον πλουραλισμό που διέπει τόσο τις αντιλήψεις για τα τελευταία όσο και την εφαρμογή τους σε παγκόσμια κλίμακα, ενώ επισημαίνουν τους κινδύνους που προκύπτουν όταν διαμορφώνονται δογματικές απόψεις, είτε μέσα από απλουστευτικά δίπολα (π.χ., χώρες «υπερασπιστές» vs. χώρες «καταπατητές» των ανθρωπίνων δικαιωμάτων) είτε μέσα από εθνοκεντρικά πρίσματα («εμείς» vs. «αυτοί»), χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ανισότητες και οι αδικίες στο εσωτερικό των κοινωνιών εκείνων που τα επικαλούνται και χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η διόλου σπάνια διαπλοκή των τελευταίων με ρητορικές του νεοφιλελευθερισμού και φορείς της νέας αποικιοκρατίας.

Μέρος 2ο: οι δεξιότητες που συγκροτούν την ιστορική σκέψη και η αξιολόγησή τους σε σύγχρονα προγράμματα σπουδών Ιστορίας △

2.1_Στις ΗΠΑ △

Αξίζει να παρουσιαστούν στο σημείο αυτό οι δεξιότητες που θεωρούνται ότι συγκροτούν την ιστορική σκέψη και αξιολογούνται συστηματικά στο μάθημα της Ιστορίας στις εξετάσεις “Advanced Placement” (AP) στις ΗΠΑ, ώστε να αναδειχθεί η σημαντικότητα που τους αποδίδεται στο πλαίσιο της προετοιμασίας των υποψηφίων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.³⁴

A) Πρακτικές που αφορούν στην επιστήμη της Ιστορίας (“History disciplinary practices”) και αξιολογούνται στις εξετάσεις AP:

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| 1. Ανάλυση ιστορικών μαρτυριών | 2. Ανάπτυξη επιχειρηματολογίας |
|--------------------------------|--------------------------------|

B) Δεξιότητες της ιστορικής σκέψης (“History reasoning skills”) που αξιολογούνται στις εξετάσεις AP:

- | | |
|-----------------|----------------------------------|
| 1. Αναπλαισίωση | 3. Αιτιότητα |
| 2. Σύγκριση | 4. Συνέχεια και αλλαγή στο χρόνο |

Αρχικά, τα γραπτά των υποψηφίων αξιολογούνται στη βάση δύο παραμέτρων: της *ακρίβειας* και της *σαφήνειας*. Και στις δύο περιπτώσεις, τα λάθη γίνονται ανεκτά στο βαθμό που δεν αποδομούν την ποιότητα της συνολικής εικόνας του γραπτού, συσκοτίζοντας ή διαστρεβλώνοντας καίρια σημεία της επιχειρηματολογίας του συντάκτη.

A) Για τις πρακτικές:

A1) Αναφορικά με την ανάλυση των ιστορικών μαρτυριών, οι συντάκτες της [ρουμπρικής αξιολόγησης](#) (προσπέλαση ιστοσελίδας 28/11/2018) διακρίνουν ανάμεσα στις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι υποψήφιοι σε σχέση: α) με τις πρωτογενείς και β) με τις δευτερογενείς ιστορικές πηγές.

Σε σχέση με τις πρωτογενείς πηγές, αναμένεται από τους/τις υποψηφίους να είναι σε θέση:

- να περιγράφουν συναφείς ιστορικά πληροφορίες ή/και επιχειρήματα που απαντούν στην ιστορική πηγή·
- να εξηγούν πώς μια ιστορική πηγή πληροφορεί για το ευρύτερο ιστορικό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται·
- να εξηγούν πώς η οπτική μιας ιστορικής πηγής, η σκοπιμότητά της, η ιστορική περίσταση και το κοινό στο οποίο απευθύνεται μπορούν να επηρεάσουν την νοηματοδότησή της·
- να εξηγούν την σχετική ιστορική σημαντικότητα της οπτικής, της σκοπιμότητας, της ιστορικής περιστασης και του κοινού στο οποίο απευθύνεται μια ιστορική πηγή·
- να αξιολογούν την αξιοπιστία της ιστορικής πηγής και τα όριά της.

Σε σχέση με τις δευτερογενείς ιστορικές πηγές, αναμένεται από τους/τις υποψηφίους να είναι σε θέση:

- να περιγράφουν τον ισχυρισμό ή το επιχειρήμά τους, καθώς και την τεκμηρίωσή τους·
- να περιγράφουν ένα μοντέλο ή τάση, με ποσοτικούς όρους, αναφορικά με ιστορικές πηγές που δεν έχουν την μορφή γραπτού κειμένου·

³⁴ Πηγή το ισχύον (2018) [AP United States History – History Disciplinary Practices and Reasoning Skills](#) (προσπέλαση ιστοσελίδας 28/11/2018). Πρακτικές και δεξιότητες αναλύονται σε επιμέρους στοιχεία που περιγράφονται με ευκρίνεια (στο ίδιο).

- να εξηγούν πώς ο/η ιστορικός τεκμηριώνει τον ισχυρισμό ή το επιχείρημά του/της·
- να εξηγούν πώς το περιβάλλον ενός/μιας ιστορικού επηρεάζει τον ισχυρισμό ή το επιχείρημά του/της·
- να αναλύουν μοντέλα και τάσεις, με ποσοτικούς όρους, στις περιπτώσεις ιστορικών πηγών που δεν έχουν την μορφή γραπτού κειμένου·
- να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα ενός ιστορικού επιχειρήματος ή ισχυρισμού.

A2) Αναφορικά με την ανάπτυξη της ιστορικής επιχειρηματολογίας, αναμένεται (στο ίδιο) από τους υποψηφίους να είναι σε θέση:

- να διατυπώσουν έναν υπερασπίσιμο ιστορικό ισχυρισμό στη μορφή μιας αξιολογικής τοποθέτησης / θέσης·
- να υποστηρίξουν ένα ιστορικό επιχείρημα χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες και σχετικές μαρτυρίες·
- να χρησιμοποιήσουν ιστορική επιχειρηματολογία για να εξηγήσουν τις σχέσεις ανάμεσα σε ιστορικά τεκμήρια-μαρτυρίες·
- να διερευνήσουν τρόπους με τους οποίους διαφορετικές ή εναλλακτικές μαρτυρίες μπορούν να αξιοποιηθούν για να στηρίξουν ή να τροποποιήσουν ένα ιστορικό επιχείρημα.

B) Όσον αφορά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ιστορικής σκέψης, οι δημιουργοί των προδιαγραφών των εξετάσεων AP (στο ίδιο) διακρίνουν, από αξιολογική άποψη, τρία (3) επίπεδα ανάπτυξης:

B1) Αναφορικά με τη δεξιότητα της «αναπλαισίωσης»:

1. Περιγράφουν με ακρίβεια το ιστορικό περιβάλλον μιας ιστορικής εξέλιξης ή διαδικασίας. [επίπεδο 1]
2. Εξηγούν πώς το περιβάλλον επηρέασε την συγκεκριμένη ιστορική εξέλιξη ή διαδικασία. [επίπεδο 2]
3. Αναφέρονται στο ιστορικό περιβάλλον για να εξηγήσουν την σχετική ιστορική σημαντικότητα μιας συγκεκριμένης ιστορικής εξέλιξης ή διαδικασίας. [επίπεδο 3]

B2) Αναφορικά με τη δεξιότητα της «σύγκρισης»:

1. Περιγράφουν ομοιότητες ή/και διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικές ιστορικές εξελίξεις ή διαδικασίες.
2. Εξηγούν τις σχετικές ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε συγκεκριμένα ιστορικά περιβάλλοντα και διαδικασίες.
3. Εξηγούν την σχετική ιστορική σημαντικότητα των ομοιοτήτων και των διαφορών ανάμεσα σε διαφορετικές ιστορικές εξελίξεις ή διαδικασίες.

B3) Αναφορικά με την δεξιότητα του προσδιορισμού της «αιτιότητας»:

1. Περιγράφουν αίτια και συνέπειες συγκεκριμένων ιστορικών εξελίξεων ή διαδικασιών.
2. Εξηγούν τις σχέσεις ανάμεσα σε αίτια και συνέπειες συγκεκριμένων ιστορικών εξελίξεων ή διαδικασιών. Εξηγούν την διαφορά ανάμεσα σε πρωτογενή και δευτερογενή αίτια, καθώς και ανάμεσα σε βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες.

3. Εξηγούν την σχετική ιστορική σημαντικότητα διαφορετικών αιτίων και συνεπειών.

B4) Αναφορικά με την δεξιότητα προσδιορισμού και ερμηνείας «της αλλαγής και της συνέχειας»:

1. Περιγράφουν διαχρονικά μοντέλα αλλαγής ή/και συνέχειας.
2. Εξηγούν τα παραπάνω.
3. Εξηγούν την σχετική ιστορική σημαντικότητα συγκεκριμένων ιστορικών εξελίξεων σε σχέση με ένα ευρύτερο –μεγαλύτερων διαστάσεων– μοντέλο αλλαγής ή/και συνέχειας.

Επιπλέον, στο πλαίσιο μιας λογικής σύγκρισης με τα δεδομένα και τα ζητούμενα άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων, χρήσιμη είναι και η αναλυτικότερη θεώρηση, *κατά τύπο ερώτησης*, του τρόπου αξιολόγησης των δεξιοτήτων που συγκροτούν την ιστορική σκέψη, όπως αυτές προσδιορίζονται και αποτυπώνονται στις δύο (Α και Β) παρακάτω *ρουμπρικές* αξιολόγησης ([στο ίδιο](#)).

A) Όσον αφορά στις ερωτήσεις με τις πηγές (“AP Document-Based-Questions”), ο/η υποψήφιος αξιολογείται θετικά:

1. όταν με την απάντησή του/της ανταποκρίνεται στο ερώτημα που έχει τεθεί και δεν το παραφράζει απλώς. Η τοποθέτησή του/της πρέπει να είναι υπερασπίσιμη, δηλαδή να μπορεί να υποστηριχθεί, αφού ληφθούν υπόψη τα ιστορικά δεδομένα, να εκφράζει ένα νήμα λογικής σκέψης και να έχει διατυπωθεί ρητά στην αρχή ή στο τέλος του κειμένου του/της. («Θέση» / «ισχυρισμός»)
2. όταν με την απάντησή του/της συσχετίζει το ερώτημα με ένα πλέγμα ευρύτερων και συναφών ιστορικών εξελίξεων που προηγούνται, βαίνουν παράλληλα, αλλά και έπονται σε σχέση με το χωρο-χρονικό πλαίσιο αναφοράς του ερωτήματος. («Αναπλαισίωση»)
3. όταν με την απόκρισή του/της αξιοποιεί τρεις ή έξι ή περισσότερες πηγές (ο/η υποψήφιος βαθμολογείται με περισσότερα μόρια ανάλογα με τον αριθμό των εξεταζόμενων πηγών που είναι σε θέση να αξιοποιήσει), περιγράφοντας με ακρίβεια το περιεχόμενό τους – και όχι απλώς παραπέμποντας σε αυτές, για να υποστηρίξει ένα επιχείρημα με το οποίο δίνεται απάντηση στο ερώτημα που έχει τεθεί. Σημειωτέον ότι πριμοδοτείται και η ικανότητα των υποψηφίων να επικαλεστούν επιπλέον πηγές-μαρτυρίες που δεν ανήκουν, μεν, στο σώμα των τεκμηρίων που έχουν δοθεί για εξέταση, αλλά αφορούν, ωστόσο, στο ερευνητικό ερώτημα. («Χρήση πηγών-μαρτυριών»)
4. όταν με την απόκρισή του/της εξηγεί για τρεις πηγές τουλάχιστον, χωριστά για κάθε μία, πώς και γιατί η οπτική, η στόχευση, το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται κάθε μία και το κοινό στο οποίο απευθύνεται, αφορούν σε ένα επιχείρημα με το οποίο δίνεται απάντηση στο δοθέν ερώτημα («Ανάλυση» και «συλλογιστική» 1)
5. όταν με την απόκρισή του/της αξιοποιεί τουλάχιστον τρεις πηγές/μαρτυρίες, για να επιβεβαιώσει, να αξιολογήσει ή να τροποποιήσει ένα επιχείρημα με το οποίο δίνεται απάντηση στο δοθέν ερώτημα («Ανάλυση» και «συλλογιστική» 2). Αυτό μπορεί να γίνει συνθετικά με τον συνδυασμό των εξής διαφορετικών τρόπων:
 - εξηγώντας τις νοηματικές αποχρώσεις ενός ιστορικού ζητήματος, αφού ληφθούν υπόψη ποικίλοι μεταβλητοί παράγοντες·
 - εξηγώντας ομοιότητες και διαφορές, συνέχειες και αλλαγές, αίτια και συνέπειες·
 - εξηγώντας σχέσεις ανάμεσα σε στοιχεία είτε του ίδιου ιστορικού πλαισίου είτε διαφορετικών·

- επιβεβαιώνοντας την εγκυρότητα ενός [ιστορικού] επιχειρήματος με αναφορές σε διαφορετικές οπτικές ή προσεγγίσεις·
- αξιολογώντας ή τροποποιώντας ένα επιχείρημα [ιστορικού περιεχομένου], αφού ληφθούν υπόψη διαφορετικές ή εναλλακτικές απόψεις και μαρτυρίες.

Σημειώτεον ότι η κατανόηση που επιδεικνύει ο/η υποψήφιος πρέπει να είναι οργανικό μέρος της επιχειρηματολογίας του και να μην περιορίζεται σε μεμονωμένες φράσεις ή αναφορές.

B) Όσον αφορά στις ερωτήσεις ανάπτυξης δοκιμιακού τύπου (“AP History Long-Essay-Questions”), ο/η υποψήφιος αξιολογείται θετικά, όταν ισχύουν όλα τα παραπάνω κριτήρια, με τη διαφορά ότι, επειδή αυτή η κατηγορία ερωτήσεων δεν συνοδεύεται από δοθείσες προς εξέταση πηγές, ο/η υποψήφιος πρέπει να είναι σε θέση να αναφερθεί, σε κάποια σημεία της απάντησής του, ακολουθώντας την ροή του λόγου και τον λογικό ειρμό της σκέψης του, σε ιστορικά παραδείγματα πηγών-μαρτυριών (“historical examples of evidence”) που τεκμηριώνουν την επιχειρηματολογία του.

Όπως ήδη σημειώθηκε, εξάλλου, με δεδομένο το αυστηρό χρονικό πλαίσιο των εξετάσεων (“AP”), σε κάθε περίπτωση, ο/η υποψήφιος αξιολογείται θετικά και τυχόν λάθη ή παραλείψεις του/της δεν αξιολογούνται αρνητικά, εφόσον και στο βαθμό που δεν επηρεάζουν την ορθότητα, την ακρίβεια και την σαφήνεια του εκφερόμενου ιστορικού λόγου.

Πέρα από τη συζήτηση για το ποιες ακριβώς ιστορικές δεξιότητες θα συμπεριληφθούν στον κατάλογο της αξιολόγησης, –αυτές ή άλλες, που, ενδεχομένως, θα επέκτειναν την προβληματική προς την κατεύθυνση της ιστορικής συνείδησης, όπως συμβαίνει, π.χ., στο γερμανικό παράδειγμα– μία τοποθέτηση, όπως η παραπάνω, βασίζεται στην παραδοχή ότι η ιστορική σκέψη και μάθηση, και συνακόλουθα η ιστορική εκπαίδευση, απαιτούν διδακτικό υλικό και ενέργειες που πηγάζουν από τις μεθοδολογικές και επιστημολογικές συμβάσεις της ιστορικής επιστήμης. Με άλλα λόγια, εύλογα η αντίληψη περί της Ιστορίας³⁵ ως επιστημονικής πειθαρχίας προσδιορίζει και την διδακτική προσέγγισή της, συμπεριλαμβανομένης της αξιολόγησης.

³⁵ Ο Collingwood (1946) θα μίλαγε για «ιδέα».

Η αξιολόγηση των δεξιοτήτων που συγκροτούν την ιστορική σκέψη σε άλλα προγράμματα σπουδών Ιστορίας

Βασική παράμετρο σε όλα τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών Ιστορίας αποτελεί η έμφαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που συγκροτούν την ιστορική σκέψη και συνδέονται οργανικά με τα υπόλοιπα δομικά στοιχεία ενός ΠΣ Ιστορίας, δηλαδή, τους προσδιορισμένους ως γενικούς σκοπούς του μαθήματος και ειδικότερους στόχους των διδακτικών ενοτήτων, τις δευτερογενείς και πρωτογενείς ιστορικές έννοιες, τα επιμέρους γνωστικά περιεχόμενα και τις συναφείς με αυτά προτεινόμενες δραστηριότητες.

2.2_ Στην Αγγλία

[^](#)

Στην Αγγλία έχει ήδη γίνει μία μακρά και γόνιμη συζήτηση για την διδασκαλία της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία, βέβαια, συνεχίζεται. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η προβληματική της λεγόμενης «επιστημονικής παράδοσης» (“disciplinary tradition”) στον τομέα αυτό. Σύμφωνα με τους επιφανείς εκπροσώπους της (Ashby & Edwards, 2010), κρίσιμης σημασίας διακύβευμα της σύγχρονης ιστορικής μάθησης αποτελεί ο σχηματισμός, εκ μέρους των μαθητών και των μαθητριών, ενός συνεκτικού, χρονολογικού αναλυτικού πλαισίου (framework), από το οποίο προκύπτουν οι «μεγάλες εικόνες» (big pictures) για το παρελθόν, σε συνδυασμό με την ανταπόκριση του μαθήματος της Ιστορίας στις προκλήσεις της ανάπτυξης των δεξιοτήτων και των προταγμάτων για την συγκρότηση αυριανών υπεύθυνων, ενήμερων και ενεργών πολιτών της παγκόσμιας κοινότητας.

Το παραπάνω πλαίσιο, από την άποψη της «επιστημονικής παράδοσης» της διδασκαλίας της Ιστορίας, θα πρέπει να διέπεται από τα εξής χαρακτηριστικά (στο ίδιο: 29):

1. Οι μαθητές-τριες θα πρέπει να αναγνωρίζουν ότι οι ισχυρισμοί τους για το παρελθόν απορρέουν από –και πρέπει να συνάδουν με– τις διαθέσιμες ιστορικές πηγές-μαρτυρίες.
2. Να κατανοούν ότι τα ερωτήματα των ιστορικών επηρεάζουν τόσο τους τρόπους ερμηνείας των πηγών-μαρτυριών, όσο και τους τρόπους με τους οποίους συγκροτούνται οι ιστορικές αφηγήσεις και ερμηνείες.
3. Να εξοικειωθούν με την διαδικασία διατύπωσης ερωτημάτων και ελέγχου υποθέσεων εργασίας μέσα από την εξέταση ιστορικών πηγών-μαρτυριών.
4. Να αντιλαμβάνονται το ιστορικό παρελθόν μέσα από τις δευτερογενείς έννοιες της αλλαγής και της συνέχειας, της εξήγησης και της σημαντικότητας.
5. Να αντιλαμβάνονται την φύση των ιστορικών αφηγήσεων, ερμηνειών και ισχυρισμών και να είναι σε θέση να εξηγήσουν λογικά τις διαφορές μεταξύ τους [παρόλο που αφορούν στο ίδιο ιστορικό θέμα].

Στον απόηχο των παραπάνω, το ισχύον από το 2013 Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών (The National Curriculum) της Αγγλίας, προβλέπει ότι η διδασκαλία της Ιστορίας:

«θα πρέπει να εξοπλίζει τους μαθητές να υποβάλλουν διεισδυτικά ερωτήματα, να σκέπτονται κριτικά, να αξιολογούν μαρτυρίες, να αναλύουν επιχειρήματα και να αναπτύσσουν ιστορική οπτική και κρίση. Η Ιστορία βοηθεί τους μαθητές να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα της ζωής των ανθρώπων, την διαδικασία της αλλαγής, την ποικιλομορφία των κοινωνιών και τις

σχέσεις μεταξύ διαφορετικών ομάδων, καθώς και την ίδια τους την ταυτότητα και τις προκλήσεις της εποχής τους».³⁶

Από την διατύπωση αυτή, του γενικού σκοπού της διδασκαλίας του μαθήματος, εύκολα προκύπτει η σύνδεση με δεξιότητες οι οποίες συγκροτούν την ιστορική σκέψη και συνείδηση, θεωρούνται ως «κοινοί τόποι» στη Διδακτική της Ιστορίας και έχουν ήδη αναφερθεί παραπάνω. Τέτοιες είναι η διατύπωση ερωτήσεων, η επεξεργασία πηγών, η κατανόηση επιχειρημάτων, διαφορετικών οπτικών, της συνέχειας και της αλλαγής, η αξιολόγηση απόψεων, η αναπλαισίωση (με την ένταξη του ειδικού στο γενικό, του ατομικού στο ομαδικό, του τοπικού στο παγκόσμιο, με την συσχέτιση διακριτών όψεων του ιστορικού γίνεσθαι, π.χ., πολιτικών και κοινωνικοοικονομικών) κ.ο.κ.

Σύμφωνα με τους ειδικούς σκοπούς της διδασκαλίας του μαθήματος ([στο ίδιο](#), 2013), οι μαθητές και οι μαθήτριες επιδιώκεται:

- να γνωρίσουν και να κατανοήσουν την ιστορία της χώρας τους ως μία συνεκτική χρονολογική αφήγηση, να κατανοήσουν πώς η χώρα τους επηρεάστηκε και επηρέασε τον υπόλοιπο κόσμο·
- να γνωρίσουν και να κατανοήσουν σημαντικές όψεις της παγκόσμιας ιστορίας, π.χ., τους αρχαίους πολιτισμούς, την επέκταση και την διάλυση των αυτοκρατοριών, μη-ευρωπαϊκές κοινωνίες, τα κατορθώματα και τις απερισκεψίες της ανθρωπότητας·
- να αναπτύξουν μία ιστορικά εμπλουτισμένη γνώση αφηρημένων όρων, όπως «αυτοκρατορία», «πολιτισμός», «κοινοβούλιο», «αγρότες»·
- να κατανοήσουν ιστορικές έννοιες, όπως «συνέχεια» και «αλλαγή», «αίτιο» και «αποτέλεσμα», «ομοιότητα» και «διαφορά», «σημαντικότητα», καθώς και να τις χρησιμοποιήσουν για να κάνουν συνδέσεις, να αντιπαραβάλλουν, να αναλύουν τάσεις, να αναπλαισιώνουν έγκυρα ιστορικά ερωτήματα και να οικοδομούν τις αφηγήσεις και τις αναλύσεις τους για το παρελθόν·
- να κατανοούν τις μεθόδους της ιστορικής έρευνας, με έμφαση στη χρήση των μαρτυριών ως τεκμηρίων για τη διατύπωση ισχυρισμών και τη σύνθεση ερμηνειών που αφορούν στο ιστορικό παρελθόν·
- να κατανοούν γιατί προκύπτουν διαφορετικές ερμηνείες και αντικρουόμενα επιχειρήματα για το παρελθόν·
- να διαμορφώσουν ιστορική οπτική κατανοώντας τις διασυνδέσεις ανάμεσα σε διαφορετικά ιστορικά πλαίσια, π.χ. μεταξύ του τοπικού, του περιφερειακού, του εθνικού και του διεθνούς, μεταξύ του κοινωνικού, του οικονομικού και του πολιτικού, μεταξύ της βραχείας και της μακράς διάρκειας.

³⁶ Ο γενικός σκοπός διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στα βασικά επίπεδα (key-stages) 1-3 (παιδιά ηλικίας 6-14 ετών). Βλ. [National curriculum in England: history programmes of study \(2013\)](#), προσπέλαση 30/11/2018.

Από τα παραπάνω προκύπτει η επιδίωξη για την ανάπτυξη³⁷ μιας αλληλουχίας νοητικών δεξιοτήτων των μαθητών-τριών, που αφορούν: στη συνεκτική, χρονολογική ιστορική αφήγηση· στην ιστορική οπτική· στην κατανόηση πρωτογενών και δευτερογενών ιστορικών εννοιών· στην κατανόηση των μεθόδων της ιστορικής έρευνας ιδιαίτερα σε σχέση με την επεξεργασία ιστορικών πηγών, συμπεριλαμβανομένων των αντιτιθέμενων-αντικρουόμενων μαρτυριών και ερμηνειών· στη διατύπωση ερωτήσεων· στην προβολή τεκμηριωμένων ερμηνευτικών ισχυρισμών και επιχειρημάτων· στις διασυνδέσεις μεταξύ διαφορετικών τομέων του ιστορικού γίνεσθαι· στη διάκριση του χρόνου σε βραχύ, μέσο και μακρό.

Η ίδια ορολογία, αλλά σε περισσότερο αναλυτική εκδοχή, χρησιμοποιείται και στην πιο πρόσφατη περιγραφή των ζητούμενων για τις εξετάσεις του Γενικού Πιστοποιητικού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο.³⁸ Η περιγραφή αυτή σκοπό έχει να βοηθήσει στον ακριβή προσδιορισμό των προϋποθέσεων μετάβασης από τις απαιτήσεις του 3ου επιπέδου του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών (key-stage 3, *The National Curriculum*) στις δυνατότητες του επόμενου εκπαιδευτικού σταδίου, του επιπέδου Α΄.

Αξιοσημείωτες και ρητά διατυπωμένες παράμετροι του εγχειρήματος αυτού:

1. να «εμπνέει» (“inspire”), με άλλα λόγια, να δίνει κίνητρα μάθησης στα παιδιά·
2. να συνδέεται με τον μελλοντικό ρόλο τους ως πληροφορημένων, σκεπτόμενων και ενεργών πολιτών (πολιτειότητα / πολιτότητα)·
3. να διενεργείται, από τα παιδιά, ένας συνδυασμός μελετών που ποικίλλουν, έτσι ώστε να καλύπτουν όλες τις διαφοροποιήσεις των παραμέτρων του χρόνου και του χώρου:
 - i. ως προς την παράμετρο του χρόνου: α) μία μελέτη από κάθε μεγάλη ιστορική περίοδο: μεσαιωνική, νεότερη και σύγχρονη ιστορία· β) μία μελέτη βραχείας διάρκειας, αλλά σε βάθος, μία μέσης («περιόδου») και μία μακράς διάρκειας (θεματική μελέτη)·
 - ii. ως προς την παράμετρο του χώρου: μία μελέτη τοπική, μία βρετανική και μία ευρωπαϊκή ή παγκόσμια.

Τα παραπάνω στοιχεία διαφοροποιούνται κατά βάση μόνο ως προς το προσδοκώμενο –μεγαλύτερο– βάθος και εύρος τους, στην πιο πρόσφατη περιγραφή των ζητούμενων που αφορούν στα περιεχόμενα του μαθήματος της Ιστορίας, στις εξετάσεις επιπέδου Α΄ του παραπάνω Πιστοποιητικού (GCE AS & A level subject content for history, 2014).³⁹ Σε αυτή την περιγραφή τίθενται, και πάλι ρητά, ως γενικοί στόχοι του μαθήματος η ανάπτυξη του μαθητικού ενδιαφέροντος –έως «ενθουσιασμού»– για το

³⁷ Η «ανάπτυξη», κατά την άποψή μας, δεν θα πρέπει να εκληφθεί παρά ως «εξοικείωση» των μαθητών-τριών, στο μέτρο του εφικτού, με τις προαναφερόμενες ιστορικές δεξιότητες. Η τοποθέτηση αυτή σκοπό έχει να προλάβει το μαξιμαλιστικό αντεπιχείρημα, δηλαδή, ότι είναι ανέφικτοι τέτοιοι στόχοι στο συγκεκριμένο επίπεδο. Πέρα από την σύνδεση της μάθησης με το συγκεκριμένο κάθε φορά εκπαιδευτικό περιβάλλον του παιδιού και τα σημαντικά ερεθίσματα που του παρέχονται μέσα σε αυτό, όπως το θέτουν οι παραδοχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, η προβολή της «εξοικείωσης», ως στόχου, αφήνει περιθώρια «στοχαστικών προσαρμογών» στα κάθε φορά μεταβλητά συστημικά δεδομένα: στη δυναμική της ομάδας, στη μαθησιακή κουλτούρα, στο διαθέσιμο χρόνο, στην υλικοτεχνική υποδομή, στον παιγνιώδη, αισθητηριακό και συναισθηματικό χαρακτήρα των προσεγγίσεων που αρμόζουν σε μικρές ηλικίες κ.ο.κ. Επιπλέον, η θέση στόχων δείχνει προς μία κατεύθυνση συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, χωρίς να προεξοφλεί ούτε συγκεκριμένα γνωστικά περιεχόμενα ούτε αυστηρά προδιαγεγραμμένα «επίπεδα» ή «στάδια» επίτευξης. Αντίθετα, δικαιολογημένα μπορεί να θεωρηθεί ως στιγματισμός η κατάταξη των μαθητών-τριών σε τέτοιου είδους προκατασκευασμένες, αφηρημένες και μάλλον άκαμπτες «κατηγορίες»: άλλωστε, τον κανόνα αποτελεί η ανισομέρεια-ασυμμετρία ως προς την ανάπτυξη των απαιτούμενων κάθε φορά ικανοτήτων-δεξιοτήτων και όχι μόνο αυτών που αφορούν στην ιστορική σκέψη.

³⁸ Department for Education, *History General Certificate of Secondary Education (GCSE) April 2014* – ισχύει από το 2016, προσπέλαση 29/12/2018.

ιστορικό παρελθόν και τη σημαντικότητά του, η κατανόηση των ποικίλων-διαφορετικών, αλλά και οργανικά συνδεδεμένων μεταξύ τους, όψεων της ίδιας κοινωνίας, η ανάπτυξη της κριτικής-αναστοχαστικής και διερευνητικής σκέψης των μαθητών-τριών, η ικανότητα διατύπωσης σημαντικών ερωτημάτων, η σωστή χρήση της ιστορικής ορολογίας –σε πρωτογενές και δευτερογενές επίπεδο-, ο εντοπισμός συγκλίσεων και αποκλίσεων μέσα από συγκρίσεις φαινομένων διαφορετικών ιστορικών περιόδων, η συναγωγή τεκμηριωμένων συμπερασμάτων και κρίσεων, η κατανόηση και αξιολόγηση αντιφατικών ερμηνειών του ιστορικού παρελθόντος κ.ο.κ.

Οι μελέτες (studies) στο πρόγραμμα σπουδών Ιστορίας του Ηνωμένου Βασιλείου

[△](#)

Ένα σημαντικό μέρος του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών του Ηνωμένου Βασιλείου στο μάθημα της Ιστορίας καλύπτουν οι παραπάνω αναφερόμενες «μελέτες» (studies), αληθινά διδακτικά εργαλεία η χρήση των οποίων αποσκοπεί, τόσο από την άποψη του εύρους όσο και της εμβάθυνσης, στο να διευκολύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα και την αλληλεπίδραση των εξελίξεων σε όλα τα επίπεδα του χρόνου και του χώρου. Δημιουργούνται έτσι μαθησιακά περιβάλλοντα, πρόσφορα για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που συγκροτούν την ιστορική σκέψη, διότι δίνεται έμφαση στην ιστορική μεθοδολογία, παράλληλα, απομακρύνεται το περιοριστικό πλαίσιο της προδιαγεγραμμένης διδακτέας ύλης, ενώ οι προσεγγίσεις μπορούν να ανανεώνονται συνεχώς και σύμφωνα με τις επιλογές εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων. Γι' αυτό και οι μελέτες αυτές αξίζουν ιδιαίτερης προσοχής. Διακρίνονται σε τρία είδη:

1. Οι σε βάθος μελέτες (depth studies) εστιάζουν στη βραχεία διάρκεια και απαιτούν από τους μαθητές-τριες να κατανοήσουν, σε βάθος, την πολυπλοκότητα μιας κοινωνίας ή ιστορικής κατάστασης και την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών όψεών της. Ανάλογα με την περίπτωση, οι όψεις αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτικούς, πολιτισμικούς ή άλλους πιο ειδικά προσδιορισμένους παράγοντες, χωρίς, ωστόσο, να περιορίζονται σε έναν από αυτούς. Για τις ευρωπαϊκές ή τις παγκόσμιου βεληνεκούς μελέτες σε βάθος, η πολυπλοκότητα μπορεί να απορρέει από τον αριθμό και τα διαφορετικά συμφέροντα και τις οπτικές των εμπλεκομένων.
2. Οι μελέτες μέσης διάρκειας ή μιας περιόδου (period studies) εστιάζουν σε ένα χρονικό άνυσμα τουλάχιστον πενήντα (50) ετών και απαιτούν από τους μαθητές-τριες την κατανόηση ουσιαστικής σημασίας αφηγημάτων σχετικών με τις εξελίξεις και τα ζητήματα της επιλεγμένης για εξέταση περιόδου.
3. Οι θεματικές μελέτες (thematic studies) απαιτούν από τους μαθητές-τριες την κατανόηση της αλλαγής και της συνέχειας σε ένα ευρύ χρονικό διάστημα, συμπεριλαμβανομένων των πιο σημαντικών χαρακτηριστικών διαφορετικών ιστορικών εποχών. Στόχος είναι η αποκάλυψη των «μεγάλων» κοινωνικών αλλαγών, που εκτείνονται σε διαφορετικές περιόδους, και οι συγκρίσεις μεταξύ τους. Οι κοινωνικές αλλαγές μπορεί να περιλαμβάνουν ζητήματα πολιτισμού, πολιτικής, οικονομίας, θρησκείας, επιστήμης κ.ο.κ., χωρίς, πάλι, να περιορίζονται σε ένα από αυτά.⁴⁰

Σύμφωνα με τη διεισδυτική ανάλυση των έμπειρων βρετανών εκπαιδευτικών Ian Dawson και Dale Banham ([2016a](#), [2016b](#)), η διαχείριση των παραπάνω μελετών (θεματικών, μιας περιόδου, σε βάθος)

³⁹ Gov-UK, [GCE AS and A level subject content for history for teaching in schools from 2015](#), προσπέλαση 1/12/2018. Οι εξετάσεις αυτές αντιστοιχούν στις γνωστές μας Πανελλαδικές, αφού αφορούν σε υποψήφιους της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

⁴⁰ Department for Education, [History GCSE subject content April 2014](#), p. 4, προσπέλαση 18/2/2019.

συνδέεται στενά με την ανάπτυξη, εκ μέρους των μαθητών-τριών, δεξιοτήτων που είτε άμεσα είτε έμμεσα συμβάλλουν στη συγκρότηση έγκυρης και αξιόπιστης ιστορικής σκέψης. Τέτοιες είναι οι εξής:

- Η δεξιότητα διατύπωσης, αναθεώρησης και επεξεργασίας των κατάλληλων ερωτημάτων που θα καθοδηγήσουν την διερεύνηση και θα δομήσουν την οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης.
- Η δεξιότητα επεξεργασίας ιστορικών πηγών με επίγνωση της διαμεσολαβημένης φύσης και των περιορισμών τους, έτσι ώστε να τεκμηριώνονται οι προβαλλόμενοι ιστορικοί ισχυρισμοί.
- Η δεξιότητα προσδιορισμού κριτηρίων σημαντικότητας αναφορικά με την ιστορική γνώση που επιλέγεται να διερευνηθεί και να οικοδομηθεί.
- Η δεξιότητα διασαφήνισης των σχέσεων ιστορικής αιτιότητας, δηλαδή των σχέσεων μεταξύ αιτιών και συνεπειών.
- Η δεξιότητα αναπλαισίωσης ατομικών / προσωπικών ιστοριών, που κινούνται στην κλίμακα της Μικροϊστορίας και, γι' αυτό, προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών-τριών. Αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά κατά τρόπο τέτοιο, ώστε γύρω από τις εξεταζόμενες μικροϊστορίες να οικοδομηθούν οι ερμηνείες του ευρύτερου ιστορικού πλαισίου με ένταξη του επιμέρους και ατομικού, στο γενικότερο και συλλογικό.
- Η δεξιότητα διάκρισης ερμηνειών, δηλαδή, η δεξιότητα διάκρισης των αποκλίσεων ανάμεσα σε ερμηνείες που αναφέρονται στο ίδιο ιστορικό φαινόμενο ή γεγονός.
- Η δεξιότητα κινητοποίησης και συσχέτισης της προϋπάρχουσας γνώσης με τα ζητήματα που τίθενται προς διερεύνηση, καθώς και η χρήση μεταγνωστικών δεξιοτήτων («μαθαίνω πώς να μαθαίνω»), για τη συστηματική αυτορρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας.⁴¹
- Η δεξιότητα συγκρότησης ενός χρονολογικού πλαισίου, ενδεχομένως με την αξιοποίηση χρονογραμμών, που αίρει τις αβεβαιότητες και διευκολύνει την κατανόηση της διαδοχής περιόδων, προσώπων, ιστορικών τομών, καθώς και την κατανόηση της σχέσης μεταξύ, αφενός, συγκεκριμένων χρονολογιών ή ημερομηνιών, αφετέρου, αιώνων.

Ένα σημείο στο οποίο εύλογα επιμένουν ιδιαίτερα οι Dawson & Banham (στο ίδιο) –προπάντων αναφορικά με τις θεματικές μελέτες, που καλύπτουν μεγάλες διάρκειες– είναι η δεξιότητα συγκρότησης της «μεγάλης εικόνας» (Big Picture / Große Ganze). Δηλαδή, ενός συνεκτικού γνωστικού πλαισίου που χαρτογραφεί το εξεταζόμενο ιστορικό ζήτημα, εστιάζοντας αφαιρετικά στα κομβικά σημεία και παρουσιάζοντας, σε αφηγηματική μορφή κυρίως και κατά πολύ ευσύνοπτο τρόπο, τις ουσιαστικές εξελίξεις, με στόχο τη διευκόλυνση –ένα είδος «σκαλωσιάς»– της περαιτέρω μαθησιακής διαδικασίας. Ο βαθμός επίτευξης του στόχου αυτού μπορεί, βέβαια, να αποτελέσει και το κριτήριο αξιολόγησης της χρήσης τους. Οι Dawson & Banham (στο ίδιο) εύλογα υποστηρίζουν ότι είναι κρίσιμης σημασίας στοίχημα για τη διδακτική πράξη να σχηματίζεται –με τις κατάλληλες διδακτικές ενέργειες, ευθύς εξ αρχής και σε αδρές γραμμές– η «μεγάλη εικόνα». Από κει και πέρα προκύπτουν οι αναπλαισιώσεις μέσα από την θέση επιμέρους ερευνητικών ερωτημάτων, μέσα από συσχετίσεις, αντιπαραβολές και εστιάσεις που βαθμιαία συμπληρώνουν, επεκτείνουν και αναθεωρούν την αρχική εισαγωγική εποπτεία. Ο σχηματισμός της «μεγάλης εικόνας» υπηρετείται με την χρησιμοποίηση περιλήψεων που εστιάζουν στα βασικά σημεία, προτείνουν μία αφηγηρία για την ανάπτυξη προβληματισμών, και είναι, βέβαια, προσωρινές, δηλαδή υπόκεινται σε συστηματική αναθεώρηση.

⁴¹ Η δεξιότητα αυτή, βέβαια, δεν εμπίπτει κατά αποκλειστικότητα στο πεδίο της ιστορικής μάθησης, αλλά αξίζει να υπογραμμιστεί ότι συνδέεται σαφώς, ίσως και προνομιακά, με την αναστοχαστική φύση της ιστορικής σκέψης. Η τελευταία περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τα ερωτήματα «γιατί αυτό που μαθαίνω [ιστορικά] είναι σημαντικό», «πώς μπορώ να εμβαθύνω και να διευρύνω την γνώση μου».

Ακόμη καλύτερα αν χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά με τις ΤΠΕ, για να δημιουργηθεί, π.χ., ένα poster ή ένας εννοιολογικός χάρτης, για την διαγραμματική οπτικοποίηση της εισαγωγικής στο ζήτημα «μεγάλης εικόνας». Διαφορετικά, δηλαδή στην περίπτωση που δεν σχηματιστεί από την αρχή και με τον ένα ή τον άλλο τρόπο η τελευταία, τότε, είναι πολύ πιθανό οι μαθητές-τριες να χαθούν στις λεπτομέρειες, επειδή δεν θα καταλαβαίνουν τι από τα γνωστικά περιεχόμενα είναι πρωτεύουσας, τι δευτερεύουσας σημασίας, πώς συσχετίζονται οι πληροφορίες μεταξύ τους και, κυρίως, με τι σκοπό θα χρησιμοποιηθούν.⁴² Σε κάθε περίπτωση, κλειδί της ιστορικής μάθησης και, γενικότερα, του ιστορικού γραμματισμού σήμερα θεωρείται η συγκρότηση μιας συνεκτικής αντίληψης για το ιστορικό παρελθόν μέσα από «μεγάλες εικόνες» (Shemilt, 2011).

Για το ίδιο θέμα οι Shemilt & Hawson (2017) υποστηρίζουν ότι τα γνωστικά πλαίσια (“frames of knowledge”) είναι *εργαλεία* κατασκευής «μεγάλων εικόνων» ή «μεγάλων αφηγήσεων» ή, απλά, «περιλήψεων» του ιστορικού παρελθόντος, ακόμα και χρονογραμμών. Αυτό σημαίνει ότι λειτουργούν ως «σκαλωσιές μάθησης» (“scaffolds”), επιτρέποντας την πλαισίωση, οργάνωση και αξιολόγηση των ιστορικών δεδομένων, με την αξιοποίηση υψηλής αφαίρεσης γενικεύσεων σχετικών με θέματα, όπως «πώς ήταν άλλοτε η ζωή» ή «πώς γίνονταν τα πράγματα» σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Στόχος της χρήσης τους η διευκόλυνση της ιστορικής μάθησης, η κάλυψη των επιμέρους γνωστικών κενών που προκύπτουν όταν επιχειρείται η διδακτική προσέγγιση ιστορικών εξελίξεων οι οποίες εκτείνονται σε πολύ μεγάλα χρονικά διαστήματα, π.χ., από την εμφάνιση των πρώτων ανθρωποειδών μέχρι σήμερα. «Εργαλεία» σημαίνει ότι δεν δίνουν καταρχήν απαντήσεις, αλλά, προπάντων, θέτουν ερωτήματα, ώστε οι χρήστες τους να οργανώσουν στη συνέχεια –ευρετικά και σε αδρές γραμμές, σε μορφή διαγράμματος ή «σχάρας» ή σκελετού– την διάταξη των αναδυόμενων γνώσεων. Με άλλα λόγια, αν ο «σκελετός» είναι τα γνωστικά πλαίσια, η «σάρκα» σχηματίζεται από τις απαντήσεις που θα δοθούν στα ερωτήματα που έχουν τεθεί. Από την άποψη αυτή, τα «γνωστικά πλαίσια» λειτουργούν όπως και τα προγράμματα σπουδών: υπόκεινται σε συμπλήρωση και υλοποίηση. Αποτελούνται συνήθως από τρεις με τέσσερις κάθετες στήλες, η μία από αυτές μπορεί να είναι χρονολογικές περίοδοι, οι άλλες να ζητούν τα βασικά χαρακτηριστικά τους ως προς τον τρόπο ζωής και τον πολιτισμό της αντίστοιχης περιόδου, ως προς τον τρόπο επίλυσης του βασικού προβλήματος της επιβίωσης, ως προς το προσδόκιμο της ζωής κ.ο.κ. Οι «εικόνες πολιτισμού» ή η εναλλαγή των τρόπων παραγωγής, για παράδειγμα, που αποτυπώνουν τέτοιου είδους εξελίξεις, μπορεί να είναι οι «μεγάλες εικόνες» που προκύπτουν από τη χρήση των «γνωστικών πλαισίων».

Η ανάγκη για την κατασκευή και διδακτική αξιοποίηση των τελευταίων στο μάθημα της Ιστορίας προκύπτει από την τάση των ιστορικών, συμπεριλαμβανομένων αυτών της σχολικής ιστορίας, να προσεγγίσουν και να απεικονίσουν συνεκτικά το ιστορικό παρελθόν από μία παγκόσμια πανανθρώπινη οπτική. Σημάδι των καιρών; Πιθανότατα, αν σκεφτεί κανείς ότι η Διδακτική της Ιστορίας ελάχιστα ασχολιόταν με το θέμα αυτό είκοσι χρόνια πριν. Η διαφοροποίησή τους προκύπτει ανάλογα με τον βαθμό προσαρμογής τους σε όλο και πιο εξειδικευμένα ερωτήματα. Πρέπει να σημειωθεί, βέβαια, ότι η χρήση συγκεκριμένων γνωστικών πλαισίων ενέχει τον κίνδυνο επιβολής μιας μονοδιάστατης οπτικής στην προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος, ιδιαίτερα αν αυτά χρησιμοποιούνται χωρίς τροποποιήσεις και αναθεωρήσεις, αποκλείοντας διαφορετικές, αντιφατικές ή απλά αποκλίνουσες ερμηνείες. Αυτό σημαίνει ότι τα γνωστικά πλαίσια, χωρίς να υπολείπονται σε συνεκτικότητα, πρέπει να παραμένουν ανοικτά, ευέλικτα και εξελίξιμα, δηλαδή προσαρμόσιμα ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες κάθε διδακτικού περιβάλλοντος.

⁴² Για μερικά κατατοπιστικά, πρόσφατα άρθρα που παραπέμπουν στην πολύ αξιόλογη συνεισφορά της βρετανικής σχολής της Διδακτικής της Ιστορίας, αναφορικά με τη διαπραγμάτευση της «μεγάλης εικόνας», βλ. [Gibson, 2018](#)· [Shemilt & Howson, 2017](#)· [Bracey, 2014](#).

Ποια είναι η σχέση μεταξύ γνωστικών πλαισίων και δευτερογενών ιστορικών εννοιών; Θα πρέπει τα πρώτα να προάγουν την χρήση των δεύτερων ή να επικεντρωθούν αποκλειστικά στα περιεχόμενα της μάθησης; Ένα σπουδαίο διδακτικό πλεονέκτημα της χρήσης των «γνωστικών πλαισίων», όπως και των «μεγάλων εικόνων», άλλωστε, είναι ότι μεταθέτουν την έμφαση από την παρατήρηση του άμεσου και του συγκυριακού στη βαθιά δομή των εξελίξεων, σε παράγοντες που υπερβαίνουν τη δράση συγκεκριμένων ατόμων ή ομάδων και εκτείνονται σε διαστήματα γενεών. Θίγοντας έτσι μακροπρόθεσμες αιτίες και συνέπειες, αντιστρατεύονται τις μυωπικές ερμηνείες και αποκαλύπτουν μία σειρά από στοιχεία τα οποία δεν είναι ορατά με την πρώτη ματιά και, ωστόσο, μπορεί να επηρεάζουν την ζωή και των σημερινών ανθρώπων, ενδεχομένως και των ίδιων των υποκειμένων της ιστορικής μάθησης.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία στην Αγγλία △

Από όλα τα προγράμματα σπουδών Ιστορίας που προσεγγίζονται σε αυτή τη μελέτη, το αγγλικό (ό.π.) ξεχωρίζει για την βραχύτητά του. Σε αυτό, δεν προσδιορίζονται παρά μόνον ο γενικός σκοπός (purpose of study) και οι ειδικότεροι σκοποί (aims) του μαθήματος, καθώς και οι στόχοι επίτευξης ή προσδοκώμενα αποτελέσματα (attainment targets), κατά τρόπο διακριτό για κάθε ένα από τα τρία επίπεδα (key-stages). Στους στόχους επίτευξης συμπεριλαμβάνονται και οι δεξιότητες-ικανότητες που αναμένεται να αναπτύξουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, ενώ γίνεται λόγος και για ενδεικτικά, μη-υποχρεωτικά, ιστορικά περιεχόμενα. Όλα προσδιορίζονται με εξαιρετική λιτότητα, σε αδρές γραμμές, με εμφανή την βούληση για μη-παρέμβαση.

Η βραχυλογία αυτή, όμως, προϋποθέτει και αναπληρώνεται ουσιαστικά από τον εκτενή προβληματισμό που έχει αναπτυχθεί με αφετηρία τις διαμάχες σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, που έλαβαν χώρα στο Ηνωμένο Βασίλειο κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Σημεία αιχμής του προβληματισμού αυτού αποτελούν πτυχές, όπως οι συζητήσεις σχετικά με τον κομβικό ρόλο των δευτερογενών ιστορικών εννοιών στην ιστορική μάθηση, σχετικά με τις μεθόδους επεξεργασίας των ιστορικών πηγών, καθώς και σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα. Τέτοια ζητήματα αποτελούν, άλλωστε, κρίσιμο μέρος των συμφραζομένων κάθε ιστορικής εκπαίδευσης, διότι λειτουργούν παραπληρωματικά και πλαισιώνουν με καθοριστικό τρόπο τις επιδιώξεις των προγραμμάτων σπουδών Ιστορίας όσον αφορά στην ανάπτυξη συγκεκριμένων μαθησιακών δεξιοτήτων. Π.χ., η ανάπτυξη της δεξιότητας για πολυπρισματικές προσεγγίσεις προϋποθέτει όχι μόνο την επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, άρα σαφή κριτήρια επιλογής, αλλά και εκπαιδευτικούς που διαθέτουν τα κατάλληλα εφόδια, δεξιότητες και αξίες, για να διαχειριστούν την ετερότητα και την πρόκληση της προσέγγισης επίμαχων ιστορικών ζητημάτων.

Αξίζει να μείνουμε περισσότερο στο ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής (in-service) επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας στο Ηνωμένο Βασίλειο, επειδή, μεταξύ άλλων, αποτελεί ειδοποιό διαφορά σε σύγκριση με τα ελληνικά δεδομένα και επειδή θίγει μία καθοριστική παράμετρο για κάθε μεταρρυθμιστικό εγχείρημα στην ιστορική –και όχι μόνο– εκπαίδευση.

Διερευνώντας το πρόβλημα της εισαγωγής καινοτομιών που αποσκοπούν στη βελτίωση των καθημερινών διδακτικών πρακτικών, οι [Harland & Kinder \(1997\)](#) συναρτούν την ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών –γενικότερα, όχι μόνο αυτών που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας– με το μεταρρυθμιστικό εγχείρημα. Θέτουν το ερώτημα, προκειμένου να ευοδωθεί ένα τέτοιο διακύβευμα, τι είδους αποτελέσματα –άρα και σχεδιασμένες εμπειρικές

παρεμβάσεις και μεθοδεύσεις– προϋποτίθενται στο πεδίο της συνεχούς / διά βίου ενδοϋπηρεσιακής επαγγελματικής ανάπτυξης (Continuing Professional Development / CPD); Για την ευόδωση αυτή, οι ίδιοι θεωρούν ως απαραίτητη προϋπόθεση τον συνδυασμό μίας πλειάδας αποτελεσμάτων (outcomes), ένα συνδυασμό παραμέτρων, η επίτευξη των οποίων, όμως, ποικίλλει σε ατομική βάση, από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό, ανάλογα με την ιδιαίτερη διαδρομή, την «επαγγελματική βιογραφία» και ιδιοσυγκρασία καθενός / καθεμίας. Στην τυπολογία των Harland & Kinder (1997), λοιπόν, τα αποτελέσματα της συνεχούς ενδοϋπηρεσιακής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών διακρίνονται στις εξής κατηγορίες:

1. *Υλικά και προσωρινά αποτελέσματα* σε μορφή φυσικών πόρων, όπως φύλλων εργασίας, εξοπλισμού, εγχειριδίων και διαθέσιμου χρόνου. Τα αποτελέσματα αυτά, όμως, δεν αφορούν σε διδακτικές πρακτικές, ο μετασχηματισμός των οποίων τίθεται σε διαφορετικό επίπεδο.
2. *Πληροφόρηση* σχετικά με το υπόβαθρο και τα νέα των τρεχουσών εξελίξεων για τα προγράμματα σπουδών και τη διαχείρισή τους. Η πληροφόρηση αυτή, ωστόσο, διακρίνεται από την γνώση και τις δεξιότητες που προϋποθέτουν βαθύτερη, κριτική κατανόηση.
3. *Επίγνωση* των ζητημάτων που τίθενται όχι μόνο από το περιεχόμενο, αλλά και από την διδακτική προσέγγιση μιας συγκεκριμένης περιοχής του προγράμματος σπουδών. Αυτό σημαίνει, από την σκοπιά της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ότι η επιστήμη δεν αφορά, π.χ., σε χημικούς τύπους και δοκιμαστικούς σωλήνες – στην περίπτωση της Ιστορίας θα μιλάγαμε αντίστοιχα για «γεγονότα» και χρονολογίες, αλλά, αφορά σε παιδιά – ή εκπαιδευόμενους– που μαθαίνουν.
4. *Συμφωνία αξιών (value congruence)* μεταξύ, αφενός, των προσωπικών μικροθεωριών των εκπαιδευτικών, οι οποίες υποστυλώνουν ρητά ή άρητα τις καθημερινές διδακτικές πρακτικές τους, αφετέρου, των αξιών που εκφράζουν οι προτάσεις, και πάλι σε επίπεδο διδακτικών πρακτικών, των εισηγητών της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Για παράδειγμα, μπορεί οι δεύτεροι να προτείνουν ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ενώ οι πρώτοι να νιώθουν άνετα μόνο όταν απευθύνονται μετωπικά σε όλη την τάξη. Οι έρευνες δείχνουν ότι πρόκειται για τον πιο κρίσιμο παράγοντα της αλλαγής. Με άλλα λόγια, κανένα μεταρρυθμιστικό εγχείρημα δεν πρόκειται να ευοδωθεί, αν οι αξίες που πρεσβεύει δεν συμφωνούν με τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών που καλούνται να το υλοποιήσουν. Τα πράγματα, βέβαια, κάθε άλλο παρά εύκολα είναι, καθώς θεωρείται δεδομένη η ανομοιογένεια, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, των αξιών στο εσωτερικό του σώματος των εκπαιδευτικών, ειδικότερα, όσον αφορά στους τρόπους με τους οποίους ο καθένας / η καθεμία αντιλαμβάνεται τη συμβολή του ως προς τη βελτίωση του ηθικού καλού και του μορφωτικού αγαθού των μαθητών και μαθητριών του/της.
5. *Συναισθηματικά αποτελέσματα*, δεδομένου ότι σε κάθε μαθησιακή εμπειρία εγγράφεται και ο συναισθηματικός παράγοντας. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι κάποιοι επιμορφούμενοι-νες εκπαιδευτικοί δεν αποκλείεται να δηλώσουν απογοήτευση ή/και σύγχυση ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους σε προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Εξάλλου, και η αρχική ευμένεια εύκολα αναιρείται, αν δεν συνοδευτεί από την θετική εμπειρία, από την εξοικείωση με μια αυξημένη τεχνογνωσία που αφορά σε συγκεκριμένες, εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες. Η τελευταία, καθώς μεταφράζεται σε υπέρβαση των αβεβαιοτήτων των εκπαιδευομένων σχετικά με τις επιλογές τους σε επίπεδο διδακτικών πρακτικών, συνδέεται ουσιαστικά με την τόνωση της αυτοπεποίθησής τους.
6. *Αποτελέσματα σε επίπεδο κινήτρων και στάσεων*, τα οποία προκύπτουν από την εμπειρία της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Για παράδειγμα, κάποιοι μπορεί να αισθανθούν

«εμπνευσμένοι» από την εφαρμογή μιας διδακτικής πρακτικής και να την υιοθετήσουν στο ρεπερτόριό τους. Η βιωσιμότητα των κινήτρων και των στάσεων εξαρτάται περισσότερο από την συμβατότητά τους με τα εσωτερικά κίνητρα και τις αξίες των ίδιων των εκπαιδευομένων (βλ. παραπάνω, «συμφωνία αξιών») και λιγότερο από τις προτάσεις των επιμορφωτών ή των προγραμμάτων σπουδών.

7. *Γνώσεις και δεξιότητες* που αφορούν, όμως, σε βαθύτερα επίπεδα κατανόησης, κριτικού αναστοχασμού και θεωρητικών-ιδεολογικών αντιλήψεων, τόσο αναφορικά με την προσέγγιση του συγκεκριμένου γνωστικού και διδακτικού, ταυτόχρονα, αντικειμένου όσο και αναφορικά με τις συνακόλουθες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Να σημειωθεί, δε, ότι μέρος του κριτικού αναστοχασμού αποτελεί και η επίγνωση, από μέρους του ίδιου του υποκειμένου, των ιδιαίτερων ικανοτήτων και αδυναμιών του, σε σχέση με τις απαιτήσεις της διδακτικής πράξης, αλλά και, γενικότερα, της επαγγελματικής του ιδιότητας. Αυτό σημαίνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προϋποθέτει και την με επαγγελματικό τρόπο διαχείριση της μάθησης για τον εαυτό τους, που αφορά, βέβαια, σε πολλαπλά επίπεδα και αλληλεξαρτώμενα πεδία δραστηριοτήτων.
8. *Θεσμικά αποτελέσματα*, συχνά αναφερόμενα στην ερευνητική βιβλιογραφία, που επηρεάζουν με θετικό τρόπο τη συναίνεση, τις κοινές απόψεις, τη συνεργασία και την αλληλοϋποστήριξη των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, σε περιπτώσεις καινοτομικών εγχειρημάτων.
9. Τα *αποτελέσματα στις διδακτικές πρακτικές* αποτελούν τον έσχατο στόχο των μεταρρυθμίσεων – με την έννοια ότι χωρίς αυτά τίποτα δεν έχει ευοδωθεί– και μπορούν να αφορούν: στη συχνότητα και στο βαθμό της επιστημολογικής διάστασης των διδακτικών πρακτικών που λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη είτε από την πλευρά των εκπαιδευτικών (διδακτικές ενέργειες) είτε των μαθητών-τριών (μαθησιακά αποτελέσματα)· στην οργάνωση και διαχείριση των σχετικών με τα προηγούμενα δραστηριοτήτων· στη φύση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων.

Με την παραδοχή ότι ο έσχατος στόχος των κάθε φορά εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων είναι η αλλαγή στο επίπεδο της εφαρμογής, δηλαδή των καθημερινών διδακτικών πρακτικών (9), οι Harland & Kinder (στο ίδιο), ιεραρχούν τα υπόλοιπα οκτώ είδη αποτελεσμάτων που μπορεί να επιφέρει η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, ανάλογα με τον βαθμό που οι ίδιοι εκτιμούν ότι αυτά συμβάλλουν στο τελικό ζητούμενο. Ως τις πιο σημαντικές παραμέτρους («πρώτου βαθμού») θεωρούν τα αποτελέσματα που αφορούν στη συμφωνία αξιών (4), καθώς και στις γνώσεις και δεξιότητες (7). Αμέσως μετά («δεύτερου βαθμού») εκείνα που αφορούν σε κίνητρα (6), συναισθήματα (5) και θεσμούς (8). Τέλος («τρίτου βαθμού»), όσα αφορούν σε πόρους του μαθήματος (1), πληροφόρηση (2) και επίγνωση σχετικά με τις τρέχουσες εξελίξεις (3). Σημειώνουν επίσης τον συστημικό χαρακτήρα των παραπάνω αποτελεσμάτων, δηλαδή τις αλυσιδωτές επιπτώσεις τους (“knock-on effect”), καθώς οποιαδήποτε μεταβολή σε μία παράμετρο επηρεάζει τις υπόλοιπες. Συμπεραίνουν, δε, ότι, για να έχει σοβαρές πιθανότητες επιτυχίας οποιοδήποτε μεταρρυθμιστικό εγχείρημα προϋποθέτει μεταβολές, λιγότερο ή περισσότερο, σε όλα τα επίπεδα αποτελεσμάτων και, προπάντων, σε αυτά του «πρώτου βαθμού», ιδιαίτερα μάλιστα όταν επιδιώκονται μακροπρόθεσμες αλλαγές. Επιπλέον, οι μεταβολές θα πρέπει, βέβαια, να αφορούν στην πλειονότητα των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, παρόλο που ο καθένας και η καθεμία από αυτούς/αυτές θα ακολουθήσει την ιδιαίτερη διαδρομή του/της, αναμιγνύοντας με διαφορετική δοσολογία στοιχεία από τα εννέα παραπάνω περιγραφόμενα διαφορετικά επίπεδα αποτελεσμάτων.

Αποσκοπώντας στην ευόδωση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων μέσα από την εισαγωγή καινοτομιών και την βελτίωση των διδακτικών πρακτικών σε καθημερινή βάση, αντλώντας στοιχεία

από ένα ευρύ πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης (Nuffield Primary History Project, 1997) που αφορούσε σε εκπαιδευτικούς που δίδασκαν, ειδικότερα, το μάθημα της Ιστορίας σε παιδιά ηλικίας 11-14 ετών στην Αγγλία (key-stage 3), οι Nichol & Turner-Bisset (2006) προτείνουν την αξιοποίηση ενός μοντέλου ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, βασισμένο στη μέθοδο της γνωστικής μαθητείας (cognitive apprenticeship) και με έμφαση στην επίδειξη και στην τυποποίηση των διδακτικών ενεργειών (demonstration & modelling). Ας δούμε τις πέντε φάσεις του:

1. Αρχικά, έμπειροι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν δειγματικές διδασκαλίες, επιδεικνύοντας την τέχνη τους στους «μαθητευομένους» οι οποίοι καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους.
2. Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση, προβληματισμός και θεωρητικοποίηση / «μοντελοποίηση» (*abstracted replay 1*, mental modelling) των διδακτικών επιλογών που προηγήθηκαν.
3. Κατόπιν αντιστρέφονται οι ρόλοι και έρχεται η σειρά των «μαθητευομένων» να σχεδιάσουν την παρέμβασή τους, λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένους-πραγματικούς μαθητές και μαθήτριες, καθώς και συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα. Εκεί προσαρμόζουν στοχαστικά, σύμφωνα με την κρίση τους, το πακέτο των εννοιολογικών εργαλείων, μεθόδων και πρακτικών που γνώρισαν στις προηγούμενες φάσεις και υλοποιούν τη δειγματική διδασκαλία τους. Για τούτο, επιλέγουν γνωστικά περιεχόμενα, διδακτικές μεθόδους, μέσα και τεχνικές, διαμορφώνοντας έτσι την δική τους διδακτική πρόταση. Παράλληλα, αν και όπου χρειάζεται, υποστηρίζονται συμβουλευτικά από τους έμπειρους επιμορφωτές (coaching). Επίσης, παρατηρούν και συλλέγουν με συστηματικό τρόπο δεδομένα για την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, στο επόμενο στάδιο, της διδακτικής πράξης τους.
4. Τις εφαρμοσμένες πρακτικές των «μαθητευομένων» ακολουθεί πάλι αναθεώρηση και συζήτηση στο πλαίσιο της κοινότητας μάθησης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, αναστοχασμός και θεωρητικοποίηση (*abstracted replay 2*) των σχετικών διδακτικών επιλογών.
5. Τέλος, η διαδικασία της έρευνας-δράσης κλείνει με τον αυτόνομο πλέον σχεδιασμό εκ μέρους των πρώην «μαθητευομένων» της επόμενης διδασκαλίας, με βάση τις εμπειρίες και τις γνώσεις που οι ίδιοι αποκόμισαν.

Η υλοποίηση της διδακτικής πρότασης των «μαθητευομένων» κατά την 3η φάση –κατά αναλογία προς την αντίστοιχη των επιμορφωτών της 1ης φάσης– αποτελεί τη «διδακτική περίπτωση» (*teaching case*). Αυτή συμπυκνώνεται συμβολικά στη διατύπωση του τίτλου του συγκεκριμένου μαθήματος της Ιστορίας (π.χ., «Η άλωση της Κωνσταντινούπολης», «Το κυνήγι μαγισσών», «Οι Βίκινγκς», «Ποιήματα για τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο» κ.ο.κ.) και οργανώνεται αναλυτικά στη βάση ενός διδακτικού πρωτοκόλλου (*teaching protocol*), στο οποίο αποτυπώνεται το ιδιαίτερο μείγμα των μεθόδων, τεχνικών και ενεργειών που επελέγησαν για να χρησιμοποιηθούν στην πράξη, αντλώντας από ένα ευρύ αποθετήριο εργαλείων, όπως: η μετωπική διδασκαλία σε όλη την τάξη, η χρονολόγηση, η ερμηνεία, η διατύπωση ερωτήσεων, η έρευνα με την αξιοποίηση απτών αντικειμένων – τεχνουργημάτων, εικόνων (που θέτουν ζητήματα οπτικού γραμματισμού), η εργασία σε ομάδες με δομημένους ρόλους, η σκηνοθεσία και διερεύνηση «μυστηρίων» με προσομοίωση της δουλειάς του ντετέκτιβ, η αξιοποίηση ΤΠΕ για διερευνήσεις ή προσομοιώσεις, για την δημιουργία πολυτροπικών κειμένων κ.ο.κ., η συζήτηση και η αντιλογία (debate) είτε στο πλαίσιο ομάδων είτε της ολομέλειας, η αξιοποίηση βοηθημάτων, που λειτουργούν ως «σκαλωσιές» μάθησης (scaffolds), όπως πίνακες, οδηγίες, δομημένα πλαίσια και διαγράμματα προς συμπλήρωση από τους μαθητές / τις μαθήτριες, γραφήματα, λεξικά κ.ο.κ., δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, αφηγήσεις ιστοριών κ.ο.κ.

Η ποιότητα του διδακτικού πρωτοκόλλου (*teaching protocol*) αξιολογείται με βάση την συμμόρφωσή του προς ορισμένα κριτήρια – αρχές (principles), στις οποίες κατέληξαν οι ειδικοί του προγράμματος (Nuffield Primary History Project). Τις εξής:

1. *Πρόκληση*: Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να θέτει τους μαθητές / τις μαθήτριες ενώπιον μίας πρόκλησης. Ενδεχομένως, με την μορφή μυστηρίου ή προβλήματος προς επίλυση.
2. *Προβληματισμός-ερωτήματα*: Η επεξεργασία –διατύπωση και απάντηση– ερωτημάτων πρέπει να μπαίνει στην καρδιά της μαθησιακής διαδικασίας. Να λειτουργεί ως οδηγός από την αρχή μέχρι το τέλος της.
3. *Επεξεργασία σε βάθος*: Οι μαθητές / μαθήτριες πρέπει να επεξεργάζονται τα ερωτήματα σε βάθος, προκειμένου να κατανοήσουν ιστορικές καταστάσεις, καθώς και τους ανθρώπους που ενεπλάκησαν σε αυτές.
4. *Αυθεντικότητα*: Οι μαθητές / μαθήτριες πρέπει να επεξεργάζονται αυθεντικό πρωτογενές υλικό. Αλλιώς, πανομοιότυπα (facsimiles) / ρεπλίκες ή πιστά αντίγραφα.
5. *Οικονομία*: Πρέπει να χρησιμοποιείται ο ελάχιστος αριθμός πηγών που χρειάζονται για την προαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας.
6. *Προσιτότητα* (accessibility): Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να καθιστά προσιτό –κατανοητό– το αρχείο των καταλοίπων του παρελθόντος.
7. *Επικοινωνία*: Οι μαθητές / μαθήτριες πρέπει να είναι σε θέση να ανακοινώσουν, να επικοινωνήσουν με επάρκεια, χρησιμοποιώντας τον κατάλληλο τρόπο ή τρόπους –όχι μόνο λεκτικά– το τι έχουν κατανοήσει.

Όπως σημειώνουν οι Nichol & Turner-Bisset (2006: 9), τα παραπάνω κριτήρια αντιστοιχούν ή τουλάχιστον συσχετίζονται, σε σημαντικό βαθμό, με τα βασικά συστατικά της ιστορικής μάθησης, όπως αυτά προσδιορίστηκαν από τους συντάκτες / τις συντάκτριες του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας της Αγγλίας, ήδη από το 1995:

<i>Αρχές-κριτήρια αξιολόγησης της διδακτικής διαδικασίας σύμφωνα με το Nuffield Primary History Project (NPHP, 1997)</i>	<i>Βασικά συστατικά (key elements) της μαθησιακής διαδικασίας σύμφωνα με το English History National Curriculum (Department for Education, 1995, 5)</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Πρόκληση 2. Προβληματισμός-ερωτήματα 3. Επεξεργασία σε βάθος 4. Αυθεντικότητα 5. Οικονομία 6. Προσιτότητα 7. Επικοινωνία 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Γνώση και κατανόηση 2. Χρονολόγηση 3. Ερμηνείες 4. Διερεύνηση 5. Επικοινωνία

Τα παραπάνω κριτήρια/αρχές αξιολόγησης της διδακτικής διαδικασίας που τίθενται από το NPHP, καθώς και τα βασικά συστατικά της μαθησιακής διαδικασίας που τίθενται από το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας της Αγγλίας, στηρίζονται στην υποκείμενη αντίληψη ότι η Ιστορία αποτελεί μία ερευνητική διαδικασία συγκροτημένη στη βάση ενός διακριτού σώματος εννοιών, δεξιοτήτων,

διαδικασιών και πρωτοκόλλων ενεργειών (Nichol & Turner-Bisset, 2006: 8). Ερευνητική διαδικασία η οποία κατά μεγάλο μέρος προσομοιάζει στη δουλειά του ντετέκτιβ, όπως το έχει θέσει από παλιά ο Robin Collingwood (1946), μιλώντας από τη σκοπιά της Φιλοσοφίας της Ιστορίας.

Το μοντέλο προόδου του Alex Ford

[^](#)

«Μέρος της αναμόρφωσης του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών [Ιστορίας] αποτελεί η κατάργηση του συστήματος των “επιπέδων” που χρησιμοποιούνταν για τον χαρακτηρισμό της επίδοσης και της προόδου των παιδιών. Δεν θα αντικατασταθεί.

Πιστεύουμε ότι αυτό το σύστημα είναι περίπλοκο και δυσνόητο, ιδιαίτερα για τους γονείς. Επιπλέον, ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εστιάσουν στο τρέχον επίπεδο του μαθητή / της μαθήτριας, αντί να λάβει υπόψη ευρύτερα το τι μπορεί το παιδί πραγματικά να κάνει. Οι μονομερείς και λεπτομερείς αξιολογήσεις συνιστούν προσεγγίσεις ασυμβίβαστες με τις ελευθερίες που αποδίδουμε στα σχολεία μέσα από το πρόγραμμα σπουδών». (DfE, 2013)

Με τα παραπάνω λόγια, μεταξύ άλλων, καταργήθηκαν το 2013 τα «επίπεδα επίτευξης» (attainment levels) από τα αγγλικά προγράμματα σπουδών, συμπεριλαμβανομένου αυτού της Ιστορίας. Σύμφωνα με τον Alex Ford (2016), η κατάργηση αυτή ήταν εντελώς απαραίτητη, προκειμένου να ανοίξει ο δρόμος για μία άλλου τύπου αξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας. Για μία αξιολόγηση που να χρησιμοποιείται ως αποτελεσματικό εργαλείο παρακολούθησης και καθοδήγησης της ιστορικής μάθησης, όντας:

- ολιστική, μέσα από την συνάρτηση και συνεξέταση συγκεκριμένων γνωστικών περιεχομένων με δευτερογενείς ιστορικές έννοιες και «δεξιότητες» που χρησιμοποιούνται κάθε φορά ελαφρώς διαφορετικά, ανάλογα με τα συμφραζόμενα·
- διαμορφωτική, συνδέοντας στενά την διάγνωση της μαθητικής προόδου με την ανατροφοδότησή της·
- με νόημα για τα παιδιά και στο πλαίσιο –πάντα– μιας ερευνητικής διαδικασίας που εμπνέεται και οδηγείται από ένα ενδιαφέρον ιστορικό ερώτημα·
- βασισμένη στη ρητή διάκριση των επιπέδων επίτευξης από την πορεία προόδου της ιστορικής μάθησης·
- σε συνδυασμό με τακτικά διαπιστωτικά τεστ που ελέγχουν την ικανότητα ανάκλησης γνώσεων-κλειδιών για το εξεταζόμενο κάθε φορά θέμα·
- πολύ διαφορετική, σε τελική ανάλυση, από το απλουστευτικό τυποποιημένο «μαρκάρισμα» (ticking off) επιπέδων επίτευξης.

Η αναγκαιότητα προέκυψε διότι τα επίπεδα επίτευξης χρησιμοποιούνταν με άκαμπτα γραμμικό τρόπο, σαφώς διαφορετικό από τον αρχικό σχεδιασμό, σαν να επρόκειτο για στάδια και –ακόμη χειρότερα– υποστάδια, από τα οποία θα έπρεπε όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες να περάσουν σε συγκεκριμένες φάσεις. Δεν χρησιμοποιούνταν, δηλαδή, ως στιγμιαίες αποτυπώσεις του βαθμού γνωστικής κατάκτησης, από μέρους των παιδιών, ενός συγκεκριμένου ιστορικού ζητήματος. Αντίθετα, χρησιμοποιούνταν στρεβλά, για να υποδείξουν την πρόδό τους. Ωστόσο, η μαθησιακή πρόοδος είναι κάτι διαφορετικό: μια εξελισσόμενη διαδικασία, πάντα σε σχέση με κάτι συγκεκριμένο, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ως «μηδενική» ή «αργή» ή «ικανοποιητική» ή «ταχεία». Επιπλέον, οι έρευνες έχουν

δείξει ότι υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση ως προς τις ικανότητες και τα επίπεδα επίτευξης τόσο μεταξύ των μαθητών-τριών όσο και ατομικά. Αυτό σημαίνει ότι ακόμη και ο ίδιος μαθητής ή μαθήτρια ενδέχεται να επιδείξει, την ίδια στιγμή, υψηλό επίπεδο επίτευξης σε κάποιες δεξιότητες και πολύ πιο χαμηλό σε άλλες, δεδομένου ότι η ασυμμετρία αποτελεί τον κανόνα. Τουλάχιστον στο μάθημα της Ιστορίας, δεν υπάρχει μία αυστηρή διαδοχή ως προς την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των παραμέτρων τους, που συνθέτουν την ιστορική σκέψη, αλλά αναπτύσσονται συνδυαστικά, αν και άνισα –ή, τουλάχιστον, μη-γραμμικά– όλες και όλα μαζί ταυτόχρονα, λειτουργώντας σαν συγκοινωνούντα δοχεία. Εξάλλου, δεν πρέπει να παραλείπεται ότι η ανάπτυξη «δεξιοτήτων» όχι απλά συναρτάται με την γνώση των περιεχομένων, αλλά στηρίζεται ουσιαστικά σε αυτή, εφόσον το ένα στοιχείο δεν μπορεί να αποκοπεί από το άλλο. Και όπως σημειώθηκε ήδη στην εισαγωγή, στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης δεν μπορεί να γίνεται λόγος για ανάπτυξη δεξιοτήτων –που αναλύονται σε «επίπεδα επίτευξης»– χωρίς αναφορά σε συγκεκριμένα γνωστικά περιεχόμενα. Γι' αυτό ακριβώς στερούνται νοήματος προτροπές του τύπου «Ανάλυσε τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων» ή «Αξιολόγησε τις μαρτυρίες», όταν δεν συνδέονται με συγκεκριμένα συμφραζόμενα. Τέλος, τα επίπεδα επίτευξης συγκαλύπτουν το ότι ο μαθητής / η μαθήτρια σταδιακά, από τάξη σε τάξη και σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών, διαχειρίζεται όλο και δυσκολότερα – πιο απαιτητικά ζητήματα. Για όλους τους παραπάνω λόγους, θα ήταν πολύ πιο γόνιμο, όπως σημειώνει ο Ford (2016), αφενός, να προσδιοριστούν μία σειρά από «παρανοήσεις» (misconceptions) που κατατρύχουν την σκέψη των μαθητών-τριών – και όχι μόνο αυτών βέβαια, αφετέρου, οι εκπαιδευτικοί να προσπαθούν συστηματικά να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους να τις υπερβούν. Η υπέρβαση των παρανοήσεων, σε συνδυασμό με την κατάκτηση των επιμέρους στοιχείων που συνθέτουν τις δεξιότητες της ιστορικής σκέψης –π.χ. την ικανότητα διατύπωσης ιστορικών ερωτημάτων, διερεύνησης και επεξεργασίας μαρτυριών, χρήσης ιστορικών εννοιών, σύνθεσης ενός επικοινωνιακά αποτελεσματικού κειμένου κ.ο.κ.– και πάντοτε σε αναφορά με συγκεκριμένα γνωστικά περιεχόμενα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέτρο αποτίμησης του εύρους και του βάθους της μαθητικής προόδου ως προς ένα, διαφορετικό κάθε φορά, θέμα.

Η σκέψη του Alex Ford (2016) προεκτείνει τους σχετικούς προβληματισμούς των Brown & Burnham (2014), Hammond (2014), Byrom (2013), Fordham (2013), Dawson (2009), Lee & Shemilt (2003) κ.ά. Η προσέγγισή του επιλέγεται να παρουσιαστεί στο σημείο αυτό, διότι χαρτογραφεί με πολύ ευκρινή τρόπο τα παραπάνω και, ταυτόχρονα, κινούμενη στο πλαίσιο της «επιστημονικής παράδοσης» της ιστορικής εκπαίδευσης (Ashby & Edwards, 2010), αποτυπώνει με πολύ γόνιμο-δημιουργικό τρόπο τα ζητούμενα της ιστορικής μάθησης: από την μία πλευρά, το τι χρειάζεται οι μαθητές-τριες να υπερβούν (τις παρανοήσεις), από την άλλη, το τι χρειάζεται να κατακτήσουν (τις επιδιώξεις), πάντα σε στενή συνάφεια με την αξιοποίηση των δευτερογενών ιστορικών εννοιών.

Το προτεινόμενο από τον Ford (2016) μοντέλο αξιολόγησης της προόδου της ιστορικής μάθησης στηρίζεται σε επτά (7) στοιχεία: στη χρήση έξι δευτερογενών ιστορικών εννοιών (αιτιότητας, αλλαγής και συνέχειας, χρήσης μαρτυριών, ερμηνειών, σημαντικότητας, οπτικών), ενταγμένων σε μία ερευνητική (enquiry) διαδικασία που αναλαμβάνουν οι μαθητές-τριες. Ο Ford προσδιορίζει, για την αξιολόγηση της χρήσης κάθε δευτερογενούς ιστορικής έννοιας, «οδόσημα» (signposts), αξιοποιώντας την συνεισφορά των Seixas & Morton (2012), αντικαθιστώντας όμως την έννοια των ηθικών διαστάσεων στην Ιστορία με αυτή της ερμηνείας. Στα «οδόσημα» αυτά διακρίνονται δύο κατά βάση διαφορετικές «όψεις» (aspects): α) από την μία πλευρά, οι «παρανοήσεις» (misconceptions) τις οποίες οι μαθητές-τριες πρέπει να υπερβούν· β) από την άλλη, οι επιδέξιες χρήσεις (mastery) των δευτερογενών ιστορικών εννοιών, πάντοτε σε στενή σχέση με συγκεκριμένα γνωστικά περιεχόμενα. Δεν υπάρχει μία αυστηρή σειρά-διαδοχή ως προς την κατάκτηση των βασικών (α' και β') και των επιμέρους στοιχείων κάθε «οδόσημου».

1) Ως προς την ιστορική αιτιότητα, ο Ford (2016) προσδιορίζει, αφενός, ως υπέρβαση παρανοήσεων, αφετέρου, ως επιδέξιες χρήσεις, την ικανότητα του μαθητή / της μαθήτριας:

- να μην ταυτίζει την ιστορική αιτιότητα με μία μόνο αιτία, και μάλιστα βραχυπρόθεσμη, αλλά, να διακρίνει πλέγματα αιτιών (causal webs) με πολλαπλές βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες αιτίες, των οποίων τις σχέσεις είναι σε θέση να εξηγήσει·
- να αναλύει και να ιεραρχεί τα αίτια ανάλογα με την σημαντικότητά τους·
- να μην προσδιορίζει τα αίτια μόνο στο επίπεδο της δράσης των «μεγάλων ανδρών», αλλά, να την εξηγεί με βάση την αλληλεπίδραση μεταξύ, αφενός, των φορέων δράσης, συλλογικών και ατομικών, αφετέρου, των υποκειμένων συνθηκών, εντός των οποίων διαδραματίζονται οι εξελίξεις·
- να μην θεωρεί τις εξελίξεις ως το αποτέλεσμα συγκεκριμένων («συνωμοτικών» θα λέγαμε) σχεδίων και ενεργειών, αλλά, να διακρίνει μεταξύ σκόπιμων και μη συνεπειών.

2) Ως προς την συνέχεια και την αλλαγή:

- να μην βλέπει το παρελθόν ως ομοιογενές ή αμετάλλακτο, αλλά, να αντιλαμβάνεται τις αλλαγές ως διαφορές μεταξύ χρονικών περιόδων και να διακρίνει τι αλλάζει και τι μένει ίδιο·
- να αντιλαμβάνεται ότι αλλαγή και συνέχεια μπορεί να συμβαίνουν ταυτόχρονα και να διαπλέκονται μεταξύ τους, καθώς, ενώ κάποια πράγματα αλλάζουν, άλλα παραμένουν τα ίδια·
- να μην βλέπει την αλλαγή ως μεμονωμένο συμβάν με βραχυπρόθεσμες μόνο συνέπειες, ούτε ως ενιαία διαδικασία που προκύπτει κατά καιρούς, αλλά, να κατανοεί την πολυπλοκότητα ή/και αντιφατικότητα της ιστορικής αλλαγής, βλέποντάς την ως μέρος μιας ευρύτερης και σημαντικότερης ροής που απλώνεται σε βάθος χρόνου με κατά περίπτωση διαφορετικό ρυθμό, έκταση, τάσεις και σημεία καμπής, καθώς και ως σύνθεση πολλών επιμέρους γραμμών εξέλιξης, από τις οποίες κάθε μία κινείται στη δική της τροχιά, συχνά αυτόνομα και σε διαφορετική –ή ακόμα και προς την αντίθετη– κατεύθυνση σε σύγκριση με τις υπόλοιπες.

3) Ως προς την επεξεργασία ιστορικών μαρτυριών:

- να μην αντιλαμβάνεται την μαρτυρία σαν ένα παράθυρο που βλέπει στο παρελθόν ούτε σαν συλλογή τετελεσμένων γεγονότων που ανακαλύπτονται, αλλά, να κατανοεί ότι η ιστορική γνώση για το παρελθόν συνάγεται από τις μαρτυρίες και αυτές οι συναγωγές / συμπερασμοί υπερβαίνουν το φανερό περιεχόμενο των πηγών·
- να μην βασίζεται ποτέ σε μοναδικές μαρτυρίες για να διατυπώσει ισχυρισμούς για το παρελθόν, αλλά, να διασταυρώνει πάντα τις μαρτυρίες με άλλες, κατανοώντας την Ιστορία ως ένα περίπλοκο δίκτυο που συγκροτείται από μία ευρεία γκάμα συμπληρωματικών και αντικρουόμενων πηγών·
- να μην αντιμετωπίζει τις μαρτυρίες ως εγγενώς (εξ ορισμού) χρήσιμες ούτε να βασίζεται μόνο στο ρητό περιεχόμενό τους, αλλά, να αντιλαμβάνεται ότι κάθε μαρτυρία μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τα ερωτήματα που έχουν τεθεί, ενώ η αξία της ποικίλλει ανάλογα με την έρευνα που διεξάγεται·
- να προβληματίζεται για την προέλευση της μαρτυρίας, κατανοώντας ότι απηχεί τις απόψεις και την οπτική του δημιουργού της, τον επικοινωνιακό στόχο που υπηρετεί και το κοινό στο οποίο απευθύνεται·

- να μην προβάλλει σημερινές απόψεις και οπτικές στην εξεταζόμενη μαρτυρία, ούτε να αξιολογεί το περιεχόμενό της, χωρίς να λάβει υπόψη τα συμφραζόμενα της εποχής της, αλλά, να την κατανοεί με τους δικούς της όρους, στο ιστορικό της πλαίσιο, όσο περίπλοκο και απαιτητικό κι αν είναι αυτό.

4) Ως προς τις ιστορικές ερμηνείες:

- να δέχεται ότι το παρελθόν μπορεί να γίνει γνωστό [ενάντια στην ιδέα «δεν ήμουν εκεί, δεν ξέρω»] και, άρα, οι ερμηνείες του παρελθόντος είναι διαφορετικοί τρόποι συσχετισμού των ίδιων γεγονότων, οι οποίοι εκφράζουν ιδιαίτερες-διαφορετικές κάθε φορά οπτικές προσέγγισης και ανακατασκευής του·
- να θεωρεί εφικτή τη συναγωγή συμπερασμάτων από ιστορικές ερμηνείες και να μην αποσπά, με αποπλαισιωμένο τρόπο, πληροφορίες από αυτές, αλλά, να εντοπίζει τα βασικά σημεία κάθε ερμηνείας με παραπομπές στην ίδια·
- να μην χρησιμοποιεί τις ιστορικές ερμηνείες αβασάνιστα ούτε να τις θεωρεί ως ακριβείς αναπαραστάσεις του παρελθόντος που περιέχουν, σκόπιμα ή μη, «λάθη», αλλά, να βλέπει κάθε ιστορική ερμηνεία ως το προϊόν της εργασίας ενός συγκεκριμένου συγγραφέα, του οποίου η προσέγγιση και η οπτική γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας και κατανόησης σε συνάρτηση με τους στόχους του/της, το κοινό στο οποίο απευθυνόταν και τις μαρτυρίες στις οποίες επέλεξε να στηριχθεί·
- να κατανοεί τις ιστορικές ερμηνείες σε συνάρτηση με το ειδικότερο ιστορικό πλαίσιο – τα ειδικότερα συμφραζόμενά τους, τα οποία διαφέρουν από τα γενικότερα χαρακτηριστικά της εποχής.

5) Ως προς την σημαντικότητα/σημασία:

- να μην βασίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο ή σε άλλη αυθεντία, αλλά ούτε και σε καθαρά προσωπικές εκτιμήσεις, για να αξιολογεί την σημαντικότητα μιας ιστορικής αναφοράς, αλλά, να την αξιολογεί με βάση το κατά πόσο γεγονότα, άνθρωποι ή εξελίξεις επηρέασαν την ιστορική αλλαγή·
- να μην περιορίζει τα κριτήρια αξιολόγησης της σημαντικότητας στην επιρροή ενός μόνο ατόμου, γεγονότος ή εξέλιξης, αλλά, να αξιολογεί την σχέση λαών, γεγονότων ή εξελίξεων σε συνάρτηση με ιστορικά ζητήματα ή με την σύγχρονη ζωή·
- να διακρίνει τα κριτήρια αξιολόγησης της σημαντικότητας που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων ή άλλων ιστορικών ερμηνειών και να είναι σε θέση να τα εξηγήσει·
- να μην βλέπει την σημαντικότητα των ιστορικών αναφορών ως κάτι το εγγενές και τετελεσμένο, που δεν επιδέχεται αλλαγές, αλλά, να αντιλαμβάνεται ότι η ιστορική σημαντικότητα ποικίλει ανάλογα με τις εποχές και τις κοινωνικές ομάδες, καθώς και να μπορεί, σε κάποιο βαθμό, να εξηγήσει τις διαφοροποιήσεις αυτές.

6) Ως προς τις ιστορικές οπτικές:

- να μην θεωρεί ότι οι άνθρωποι του παρελθόντος είχαν τις ίδιες πεποιθήσεις, αξίες και κίνητρα με τους σημερινούς («παροντισμός»), αλλά, να κατανοεί τις διαφορές και να προσεγγίζει προσεκτικά τις αλλοτινές απόψεις και τις εμπειρίες για διαχρονικά ανθρώπινα προβλήματα, όπως ο θάνατος, ο φόβος, η αγάπη, η πείνα·

- να μην θεωρεί τους ανθρώπους του παρελθόντος ως ανόητους ή αδαείς, επειδή ο ίδιος / η ίδια αγνοεί το ιστορικό τους πλαίσιο, αλλά, να αντιλαμβάνεται ότι οι οπτικές των ανθρώπων του παρελθόντος πρέπει να εξηγούνται σε συνάφεια με το ιστορικό τους πλαίσιο, καθώς και να σέβεται τις ζωές και τις διαφορετικές αντιλήψεις των ανθρώπων του παρελθόντος·
- στην προσπάθειά του να κατανοήσει με ενσυναίσθηση τους ανθρώπους του παρελθόντος (τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τα κίνητρά τους), να μην παραλείπει να στηρίζεται στη χρήση των μαρτυριών και στις γνώσεις για το τότε ιστορικό πλαίσιο· επίσης, να αναγνωρίζει ότι υπάρχουν όρια στην από μέρους μας κατανόηση του παρελθόντος, διότι οι μαρτυρίες δεν αποκαλύπτουν τα πάντα·
- να αντιλαμβάνεται ότι οι άνθρωποι του παρελθόντος διέφεραν, λιγότερο ή περισσότερο, μεταξύ τους ως προς τις οπτικές και τις εμπειρίες· να σέβεται αυτή την διαφορετικότητα και να προσπαθεί να την αποκαλύψει με την χρησιμοποίηση των μαρτυριών.

7) Ως προς την κομβικής σημασίας διαδικασία της ιστορικής έρευνας:

1. Να μην βλέπει την Ιστορία σαν μία συλλογή γεγονότων που δεν επιδέχονται περαιτέρω ερωτήσεις, αλλά, ως διαδικασία θέσης ερωτημάτων που προδιαγράφουν τις γραμμές της έρευνας. Να αναπτύξει σταδιακά την ικανότητα διατύπωσης σχετικών με το ιστορικό παρελθόν ερευνητικών ερωτημάτων ανεξάρτητα. Να χρησιμοποιεί τις δευτερογενείς ιστορικές έννοιες για να πλαισιώσει τις κατάλληλες ερωτήσεις.
2. Ούτε να αποδίδει την ίδια αξία σε όλες τις απαντήσεις σε ιστορικά ερωτήματα ούτε να δέχεται ότι για κάθε ιστορικό ερώτημα υπάρχει μία και μόνο σωστή απάντηση, αλλά, με βάση την δική του/της κρίση, να διακρίνει βαθμούς εγκυρότητας και ποσοστά πιθανοτήτων.
3. Να αντιλαμβάνεται ότι οι ιστορικοί ισχυρισμοί για το παρελθόν μπορούν να εκλεπτύνονται (βελτιώνονται) σταδιακά, καθώς προκύπτουν νέα ερωτήματα κατά την επεξεργασία των μαρτυριών. Να επιδεικνύει ανεξάρτητη σκέψη κατά την εμπλοκή του/της σε αυτή τη διαδικασία εκλέπτυνσης.
4. Να μην πιστεύει ότι οι ισχυρισμοί για το ιστορικό παρελθόν απορρέουν μόνο από υποθέσεις ή από ελλιπείς πηγές, να μην υιοθετεί αβασάνιστα τις πληροφορίες των μαρτυριών, ούτε να παραγνωρίζει, να παρανοεί ή να αγνοεί τις αντικρουόμενες μαρτυρίες, αλλά, να αντιλαμβάνεται ότι κάθε ισχυρισμός για το ιστορικό παρελθόν πρέπει να στηρίζεται σε σχετικές μαρτυρίες, που αξιολογούνται κριτικά και αναπλαισιώνονται, προκειμένου να απαντήσουν σε όλο και πιο εκλεπτυσμένα ιστορικά ερωτήματα και, τελικά, να υποστηρίξουν σύνθετες ιστορικές ερμηνείες. Πρέπει, επίσης, να επιδεικνύει ανεξαρτησία κατά την εμπλοκή του στη διαδικασία τεκμηρίωσης των ισχυρισμών-ερμηνειών για το ιστορικό παρελθόν.
5. Να μην ανακοινώνει τους ισχυρισμούς του/της για το ιστορικό παρελθόν με απλουστευτικό τρόπο, χωρίς αναφορά στον βαθμό βεβαιότητας των ισχυρισμών αυτών. Αντίθετα, να τους κοινοποιεί με σαφήνεια και ακρίβεια, αναγνωρίζοντας τον διαφορετικό βαθμό βεβαιότητάς τους, ανάλογα με την περίπτωση, καθώς επίσης και άλλες δυνατότητες ερμηνείας. Να ερευνά τέτοια ζητήματα επιδεικνύοντας ανεξάρτητη σκέψη.

2.3_ Στην πολιτεία Ontario του Καναδά

△

Κάθε μία από τις 13 πολιτείες του Καναδά έχει δικό της πρόγραμμα σπουδών.⁴³ Εδώ θα δούμε τα σχετικά με τις δεξιότητες που συγκροτούν την ιστορική σκέψη σε ένα μόνο από αυτά, της πολιτείας Οντάριο (2018), το οποίο αφορά στις βαθμίδες (grades) 7 και 8, δηλαδή σε παιδιά ηλικίας 12-14 ετών.⁴⁴ Σε αυτό, η στοχοθεσία για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και μάθησης στρέφεται γύρω από τη διδακτική αξιοποίηση τεσσάρων βασικών δευτερογενών εννοιών:

1. της ιστορικής σημαντικότητας,
2. της ιστορικής αιτιότητας (αιτίων και συνεπειών),
3. της ιστορικής συνέχειας και της αλλαγής,
4. της ιστορικής οπτικής (perspective).

Με άξονα τη διδακτική αξιοποίηση των παραπάνω και σε αναφορά με συγκεκριμένα ιστορικά ζητήματα, επιδιώκεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν:

1. στη διατύπωση ερωτήσεων,
2. στη συλλογή και οργάνωση στοιχείων,
3. στην ερμηνεία και στην ανάλυσή τους,
4. στην αξιολόγηση και στη συναγωγή συμπερασμάτων και, τελικά,
5. στην ανακοίνωση-επικοινωνία τους.

Και οι Καναδοί υπογραμμίζουν ότι οι δεξιότητες αυτές ούτε συνδέονται μεταξύ τους γραμμικά ούτε επιδιώκεται η γραμμική ανάπτυξή τους· αντίθετα, το ιδιαίτερο κάθε φορά μείγμα συστατικών της μαθησιακής διαδικασίας, όπως αυτή υλοποιείται κάθε φορά στην πράξη, συναρτάται τόσο με την ιδιοσυγκρασία του/της εκπαιδευτικού όσο και με το εξεταζόμενο ζήτημα.⁴⁵

Πιο αναλυτικά, στις παραπάνω πέντε κατηγορίες δεξιοτήτων υπάγονται τα εξής (στο ίδιο):

1. Με την διατύπωση ερωτήσεων (οι μαθητές-τριες):
 - διερευνούν ποικίλα ιστορικά γεγονότα, εξελίξεις ή ζητήματα που αφορούν στις προτάσεις των συντακτών του ΠΣ, προκειμένου οι μαθητές-τριες να εστιάσουν ερευνητικά σε κάποιο θέμα της επιλογής τους·
 - καθορίζουν ποια βασική δευτερογενής ιστορική έννοια ή έννοιες είναι σχετική-κές με την έρευνά τους·
 - αναστοχάζονται σχετικά με τις επιλεγμένες ως οδηγούς δευτερογενείς ιστορικές έννοιες·
 - αναπτύσσουν κριτήρια με τα οποία θα αξιολογήσουν τεκμήρια και πληροφορίες, προκειμένου να συναγάγουν συμπεράσματα.
2. Με την συλλογή και οργάνωση στοιχείων (οι μαθητές-τριες):
 - επεξεργάζονται διάφορες πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές·
 - προσδιορίζουν αν οι πηγές τους είναι βάσιμες, αξιόπιστες και ακριβείς·

⁴³ Βλ. [Curriculum documents, 2011](#), προσπέλαση 2/12/2018

⁴⁴ [The Ontario Curriculum, 2018](#): 137-168, προσπέλαση 2/12/2018. Για την αξιολόγηση βλ. [στο ίδιο](#): 27-35.

⁴⁵ [Στο ίδιο](#): 140

- προσδιορίζουν τον σκοπό και τις προθέσεις του δημιουργού / συντάκτη κάθε πηγής·
 - προσδιορίζουν τις οπτικές και τις απόψεις που εκφράζονται στις πηγές που έχουν συγκεντρώσει·
 - αξιολογούν ποικίλες μεθόδους για να οργανώσουν τα στοιχεία και τις πληροφορίες που έχουν συγκεντρώσει·
 - καταγράφουν τις πηγές των τεκμηρίων και των πληροφοριών που χρησιμοποιούν·
 - αποφασίζουν εάν έχουν συλλέξει αρκετά στοιχεία για την έρευνά τους.
3. Με την ερμηνεία και την ανάλυση (οι μαθητές-τριες):
- αναλύουν στοιχεία και πληροφορίες, αξιοποιώντας τις σχετικές δευτερογενείς έννοιες της ιστορικής σκέψης·
 - χρησιμοποιούν διάφορα γραφήματα, για να οπτικοποιήσουν και να κατανοήσουν τα στοιχεία τους·
 - προσδιορίζουν τα βασικά σημεία ή τις βασικές ιδέες κάθε πηγής·
 - αξιολογούν ερμηνευτικά χάρτες για να βοηθηθούν στην ανάλυση γεγονότων και εξελίξεων ή ζητημάτων·
 - προσδιορίζουν την σημαντικότητα των γεγονότων, εξελίξεων ή ζητημάτων για τα εμπλεκόμενα άτομα και τις ομάδες·
 - προσδιορίζουν τις προκαταλήψεις και μεροληψίες σε μεμονωμένες πηγές·
 - διασαφηνίζουν αν όλες οι οπτικές γωνίες αντιπροσωπεύονται στις εξεταζόμενες πηγές ή αν κάποιες λείπουν.
4. Με την αξιολόγηση και τη συναγωγή συμπερασμάτων (οι μαθητές-τριες):
- συνθέτουν στοιχεία και πληροφορίες και διατυπώνουν κρίσεις με βάση αυτά·
 - συνδέουν παρελθόν και παρόν·
 - επιχειρούν να προσδιορίσουν τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες των εξεταζομένων εξελίξεων σε διαφορετικά άτομα, ομάδες και περιοχές·
 - εκτιμούν αν ένα γεγονός ή μια ενέργεια ήταν δικαιολογημένη από ηθική άποψη, με βάση τα δεδομένα της εποχής·
 - καταλήγουν σε τεκμηριωμένα συμπεράσματα σχετικά με ιστορικές εξελίξεις και ζητήματα.
5. Με την ανακοίνωση-επικοινωνία των πορισμάτων (οι μαθητές-τριες):
- χρησιμοποιούν τις κατάλληλες μορφές παρουσίασης (π.χ. προφορική, οπτική, γραπτή, κιναισθητική), καθώς απευθύνονται σε διαφορετικά είδη κοινού και για διαφορετικούς σκοπούς·
 - κοινοποιούν με λογική και σαφήνεια τα επιχειρήματα και τα συμπεράσματά τους·
 - χρησιμοποιούν σωστά και αποτελεσματικά την ιστορική ορολογία·
 - παραπέμπουν σε πηγές-τεκμήρια χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες συμβάσεις.

Στο ίδιο πρόγραμμα σπουδών (σσ. 27-35), τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων δεν ορίζονται αποκλειστικά για το μάθημα της Ιστορίας, αλλά από κοινού με τις Κοινωνικές Σπουδές και την Γεωγραφία. Σύμφωνα με αυτά, οι επιδιωκόμενες γνώσεις και δεξιότητες στο μάθημα της Ιστορίας αφορούν:

1. στη γνώση και στην κατανόηση όχι μόνο συγκεκριμένων θεματικών περιεχομένων, αλλά και της σημαντικότητάς τους,
2. σε δεξιότητες ή διαδικασίες κριτικής και δημιουργικής σκέψης, π.χ., σχεδιασμού, συλλογής, επεξεργασίας και οργάνωσης στοιχείων,
3. σε δεξιότητες ποικιλόμορφης έκφρασης και επικοινωνίας νοημάτων, που διαφοροποιούνται ανάλογα με τους αποδέκτες,
4. στη χρήση γνώσεων και δεξιοτήτων έτσι ώστε να γίνονται λογικές συνδέσεις τόσο μεταξύ διαφορετικών στοιχείων του ίδιου πλαισίου όσο και μεταξύ στοιχείων που ανήκουν σε διαφορετικά πλαίσια⁴⁶ (αναπλαισιώσεις).

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του μαθητικού λόγου συναρτάται, επίσης, με κριτήρια, όπως το βάθος και το πλάτος του, η καταλληλότητα, η σαφήνεια, η ακρίβεια, η λογική, η σχετικότητα, η σημαντικότητα, η ευφράδεια και η ευελιξία-ελαστικότητα. Αναφορικά με τα τέσσερα παραπάνω κριτήρια οι Καναδοί διακρίνουν τέσσερα, επίσης, επίπεδα επίτευξης (για τα οποία υπάρχει αναρτημένο στο Διαδίκτυο αυθεντικό υλικό):

- δύο, τα οποία υπολείπονται του επιδιωκόμενου ελάχιστου ορίου και θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν, περισσότερο ή λιγότερο, ανεπαρκή·
- δύο, τα οποία, υπερβαίνοντας το επιδιωκόμενο ελάχιστο όριο επίτευξης, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν, λιγότερο ή περισσότερο, επαρκή.

Το ΠΣ Ιστορίας της καναδικής πολιτείας του Οντάριο στο ευρύτερο πλαίσió του

[▲](#)

Για τους συντάκτες του καναδικού ΠΣ,⁴⁷ το μάθημα της Ιστορίας συνδέεται στενά με αυτό της Γεωγραφίας (όπως και στη Γαλλία) και με τις Κοινωνικές Σπουδές σε ένα παγκόσμιου βεληνεκούς πεδίο αναφοράς. Ολόκληρο το πακέτο αποσκοπεί στο «συλλογικό αγαθό», δηλαδή, στη συγκρότηση υπεύθυνων, ενεργών, κριτικών και ενημερωμένων πολιτών (citizenship education), οι οποίοι αξιολογούν θετικά την διαβίωσή τους σε μία συμπεριληπτική κοινωνία, καθώς και την ταυτόχρονη συμμετοχή τους σε πολλές διαφορετικές κοινότητες, διαθέτουν τις δεξιότητες να λύσουν προβλήματα, να εκφράσουν ιδέες και να λάβουν αποφάσεις για σημαντικές εξελίξεις, γεγονότα και ζητήματα. Η επιδίωξη του σκοπού αυτού στηρίζεται στην ανάπτυξη των βασικών εργαλείων ή εννοιών-κλειδιών της επιστημονικής-πειθαρχημένης σκέψης (concepts of disciplinary thinking), οι οποίες, με τη σειρά τους, συνδέονται με μεταβιβάσιμες –από τον ένα τομέα δραστηριοτήτων στον άλλο– δεξιότητες κατανόησης, ερμηνείας και αξιολόγησης τεκμηρίων, διερεύνησης ζητημάτων – συμπεριλαμβανομένων των ηθικών διαστάσεων τους, συνεργασίας σε ομάδες, χρήσης των ΤΠΕ, λήψης αποφάσεων, σεβασμού των διαφορετικών απόψεων κ.ο.κ.

Ειδικότερα όσον αφορά στα προσδοκώμενα αποτελέσματα από τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, αυτά αφορούν: στη διά μέσου της ενσυναίσθησης κατανόηση των ανθρώπινων κοινωνιών και των εμπειριών τους στο παρελθόν κατά τρόπο τέτοιο, ώστε να ερμηνεύονται όχι μόνο τα ιστορικά,

⁴⁶ Ό,τι από παλιά είναι γνωστό ως «μεταφορά μάθησης».

⁴⁷ [The Ontario Curriculum 2018, Social Studies, Grades 1 to 6, History and Geography Grades 7 and 8](#), σ. 6 κ.ε.

αλλά και τα σύγχρονα ζητήματα· στον προσδιορισμό των τρόπων αλληλεπίδρασης και αλλαγής των ανθρώπινων κοινωνιών στον άξονα του χρόνου· στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικού γραμματισμού σχετικών με την ανάλυση και ερμηνεία πρωτογενών και δευτερογενών πηγών (στο ίδιο, 7). Οι έννοιες-κλειδιά της ιστορικής σκέψης είναι, σύμφωνα με τους συντάκτες του καναδικού ΠΣ, που ακολουθούν την επιστημονική παράδοση της Διδακτικής της Ιστορίας, οι εξής τέσσερις: η σημαντικότητα, η αιτιότητα, η αλλαγή και η συνέχεια, η οπτική. Ως κοινός παρονομαστής μεταξύ του μαθήματος της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και των Κοινωνικών Σπουδών ορίζονται τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, που περιλαμβάνουν την διατύπωση ερωτήσεων, την συγκέντρωση υλικού, την οργάνωση των πληροφοριών, την ερμηνεία και ανάλυση δεδομένων, την αξιολόγηση και συναγωγή συμπερασμάτων και, τέλος, την ανακοίνωσή τους (στο ίδιο, 23 κ.ε.).

Αξίζει να μείνουμε στα συστατικά των κριτηρίων με τα οποία αξιολογούνται συγκεκριμένες δεξιότητες που αφορούν από κοινού στα μαθήματα της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και των Κοινωνικών Σπουδών, σύμφωνα με τους συντάκτες του εξεταζόμενου ΠΣ (στο ίδιο, 34 κ.ε.), διότι αυτά παρέχουν μία σαφή εικόνα όχι μόνο των στοιχείων διασύνδεσης των παραπάνω μαθημάτων και της κλιμάκωσης των επιπέδων επίτευξης (“the achievement chart”), αλλά και των συνακόλουθων μαθησιακών δραστηριοτήτων:

1. Γνώση περιεχομένων και κατανόηση της σημαντικότητάς τους: π.χ., γνώση γεγονότων, ορολογίας κ.ο.κ.· κατανόηση εννοιών, ιδεών, θεωριών, σχέσεων, διαδικασιών, μεθόδων κ.ο.κ.
2. Κριτικές και δημιουργικές διανοητικές δεξιότητες ή/και διαδικασίες: σχεδιασμός (μιας έρευνας, διατύπωσης ερωτήσεων, συγκέντρωση και οργάνωση υλικού, θέση στόχων, εστίαση έρευνας)· επεξεργασία (ερμηνεία, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση δεδομένων, μαρτυριών, πληροφοριών· ανάλυση χαρτών και γραφημάτων, ανίχνευση οπτικών και προκαταλήψεων, συναγωγή συμπερασμάτων)· χρήση κριτικών και δημιουργικών διανοητικών δεξιοτήτων (εφαρμογή εννοιών-κλειδιών της επιστημονικής σκέψης, μεθοδική έρευνα, επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων).
3. Επικοινωνία (ποικιλότροπη έκφραση νοημάτων σε διαφορετικό, κάθε φορά, κοινό): έκφραση (γραπτή, προφορική, οπτική) και οργάνωση ιδεών και πληροφοριών (σαφήνεια και λογική οργάνωση)· προσαρμογή της παρουσίασης, κάθε φορά, ανάλογα με το κοινό στο οποίο απευθύνεται· χρήση συμβάσεων (ορολογίας, κειμενικών ειδών κ.ο.κ.).
4. Εφαρμογή: χρήση της γνώσης και των δεξιοτήτων για να γίνουν συνδέσεις μεταξύ διαφορετικών συμφραζομένων (εννοιών, διαδικασιών, μεθόδων, τεχνολογιών), αρχικά οικείων και, στη συνέχεια, ανοίκειων (νέων). Π.χ., συνδέσεις μεταξύ παρελθόντος και παρόντος, μεταξύ διαφορετικών ζητημάτων της καθημερινής ζωής, μεταξύ διαφορετικών επιστημονικών προσεγγίσεων, μεταξύ περιβαλλόντων ανθρωπογενών και μη, μεταξύ δράσεων που στοχεύουν στην επίλυση συναφών προβλημάτων.

2.4_ Στην Αυστραλία

△

Το αυστραλιανό πρόγραμμα σπουδών νεότερης Ιστορίας, όπως έχει ενημερωθεί μέχρι τα τέλη του 2018 (στη βάση της παλαιότερης εκδοχής του 2013), αφορά στον ανώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπάγεται στην ευρύτερη ενότητα «Ανθρωπιστικές & κοινωνικές επιστήμες».⁴⁸ Τα χαρακτηριστικά του προσεγγίζουν, κυρίως, το καναδικό μοντέλο (ό.π.), καθώς δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση βασικών ιστορικών δευτερογενών εννοιών, οι οποίες αξιοποιούνται ως θεμελιώδη εργαλεία προσέγγισης, κατανόησης και επεξεργασίας των ποικίλων ιστορικών ζητημάτων που εξετάζονται. Λαμβάνεται ιδιαίτερη πρόνοια για την ενσωμάτωση της ετερότητας γενικότερα και, ειδικότερα, της κουλτούρας και της ιστορίας γηγενών πληθυσμών, πιο συγκεκριμένα, των Αβορίγινων και των Τόρρες. Έμφαση δίνεται επίσης στην ιστορική διερεύνηση εξελίξεων που λιγότερο ή περισσότερο διαμόρφωσαν τον σύγχρονο κόσμο σε παγκόσμιο επίπεδο και αφορούν: κατά βάση στον 20ό αιώνα· σε τοπικές, εθνικές, παγκόσμιες συγκρούσεις και σε τρόπους επίλυσής τους· στην άνοδο του εθνικισμού και στις συνέπειές της· στην παρακμή του ιμπεριαλισμού και στην αποαποικιοποίηση· στους συνεχείς αγώνες για τα ανθρώπινα δικαιώματα· στον μετασχηματισμό της κοινωνικής και οικονομικής ζωής στη νεότερη και σύγχρονη εποχή· στην άνοδο των περιφερειακών κέντρων εξουσίας στην Ασία· στη μεταβαλλόμενη φύση και επιρροή των πολιτικών ιδεολογιών.

Συνοπτικά, οι σκοποί του αυστραλιανού προγράμματος σπουδών σύγχρονης Ιστορίας αφορούν στην ανάπτυξη:

1. της κατανόησης συγκεκριμένων εξελίξεων (κοινωνικών, ιδεολογικών, πολιτικών, πολιτισμικών κ.ο.κ.) που διαμόρφωσαν τον σύγχρονο κόσμο·
2. της ικανότητας: α) για διεξαγωγή ιστορικής έρευνας, συμπεριλαμβανομένης της διερεύνησης, της αξιολόγησης και της ερμηνείας ιστορικών πηγών· β) για σύνθεση, αναπαράσταση και αποτελεσματική επικοινωνία των σχετικών συμπερασμάτων·
3. της αξιοποίησης δευτερογενών ιστορικών εννοιών, όπως της «μαρτυρίας», της «αιτιότητας», της «σημαντικότητας», της «ενσυναίσθησης», των «οπτικών» και της «ικανότητας για αμφισβήτηση» (“contestability” – βλ. εδώ παρακάτω)·
4. της ιδιότητας του ενημερωμένου πολίτη που μπορεί να συμμετέχει ενεργά στις σύγχρονες διαμάχες, αξιοποιώντας την αναλυτική και κριτική σκέψη του/της.

Αναφορικά με τις δεξιότητες που συγκροτούν την ιστορική σκέψη, η ανάπτυξη των οποίων επιδιώκεται στο αυστραλιανό πρόγραμμα σπουδών Ιστορίας, παράλληλα με την ανάπτυξη της γνωστικής κατανόησης των ιστορικών ζητημάτων, αυτές αφορούν στην ικανότητα των μαθητών-τριών: να διατυπώνουν σταδιακά όλο και πιο σύνθετες ερωτήσεις για το παρελθόν, να αξιοποιούν τις διερευνητικές και αναλυτικές δεξιότητές τους, για να ερμηνεύσουν πρωτογενείς και δευτερογενείς ιστορικές πηγές, έτσι ώστε να διαμορφώσουν, τελικά, λογικές και τεκμηριωμένες απαντήσεις στα αρχικά ερωτήματα. Τα θέματα προσεγγίζονται αλυσιδωτά, σωρευτικά και σπειροειδώς, με στόχο την σταδιακή διαμόρφωση σαφέστερων, αλλά και πιο εκλεπτυσμένων αντιλήψεων αναφορικά με τις ποικίλες, αποκλίνουσες ή/και αλληλοσυγκρουόμενες, συχνά, ερμηνείες του παρελθόντος. Οι μαθητές-μαθήτριες εισάγονται σταδιακά: στα περίπλοκα ζητήματα που θέτουν οι πολύμορφες και διαφορετικά αξιολογούμενες –ως προς την αξιοπιστία και την ερμηνευτική τους εμβέλεια– ιστορικές μαρτυρίες· στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των σύγχρονων πολυτροπικών ιστορικών αναπαραστάσεων· στις δεξιότητες που απαιτούνται για την διαχείριση αντιφατικών πηγών σχετικών με τραυματικά ιστορικά

⁴⁸ Πηγές: [το σκεπτικό και οι σκοποί του προγράμματος σπουδών νεότερης Ιστορίας της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης](#) (για παιδιά ηλικίας 16-18 ετών), [το σκεπτικό του προγράμματος σπουδών Ιστορίας του τελευταίου έτους της υποχρεωτικής εκπαίδευσης](#) (για παιδιά ηλικίας 15 ετών), προσπέλαση 29/1/2019.

ζητήματα. Και όλα αυτά επιδιώκονται, όπως ήδη σημειώθηκε, παράλληλα και σε συσχετισμό με την στοχαστική εξέταση σημαντικών εξελίξεων των σύγχρονων κοινωνιών.

Σχηματικά, οι δεξιότητες που συγκροτούν την ιστορική σκέψη ταξινομούνται σε έξι κατηγορίες:⁴⁹

1. *Χρονολόγηση, ορολογία και εννοιολόγηση*: Αναμένεται οι μαθητές-τριες να αναγνωρίζουν τις σχέσεις μεταξύ γεγονότων, να κατανοούν την φύση και την σημαντικότητα της ιστορικής αιτιότητας, της αλλαγής και της συνέχειας στον άξονα του χρόνου. Επίσης, να χρησιμοποιούν ιστορικούς όρους και έννοιες στα σωστά συμφραζόμενά τους, για να επιδεικνύουν ιστορική γνώση και κατανόηση.
 - Παραδείγματα δραστηριοτήτων: Βάζουν τα γεγονότα μιας περιόδου στη σωστή χρονική σειρά και εξηγούν τις σχέσεις μεταξύ τους και με τις ευρύτερες εξελίξεις. Αξιοποιούν διαδραστικές χρονογραμμές, για να διερευνήσουν τις ποικίλες πτυχές ή συνέπειες ενός γεγονότος σε διαφορετικά ιστορικά περιβάλλοντα. Χρησιμοποιούν και προσδιορίζουν το νόημα των κατάλληλων, πρωτογενών και δευτερογενών, ιστορικών όρων.
2. *Διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων και διερεύνησή τους*: Αναμένεται οι μαθητές-τριες να διατυπώνουν, να ελέγχουν και να τροποποιούν υποθέσεις εργασίας, προκειμένου να διερευνήσουν τις εξεταζόμενες ιστορικές εξελίξεις· να αναπλαισιώνουν τα διατυπωμένα ερωτήματα, έτσι ώστε να αναπτύξουν το κατάλληλο, συνεκτικό ερευνητικό σχέδιο· να αναγνωρίζουν, να εντοπίζουν και να οργανώνουν τις σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα πληροφορίες, αντλώντας από πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές-μαρτυρίες· τέλος, να σέβονται τις αρχές της ηθικής δεοντολογίας κατά την διεξαγωγή των ερευνών τους.
 - Παραδείγματα δραστηριοτήτων: Τροποποιούν την διατύπωση κρίσιμης σημασίας ερευνητικών ερωτημάτων, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στο πληροφοριακό φορτίο των διαθέσιμων ιστορικών πηγών. Διατυπώνουν ερευνητικά ερωτήματα που απαιτούν επιχειρηματολογία για ιστορικά ζητήματα. Προσδιορίζουν, σχεδιάζουν και διερευνούν, ατομικά και ομαδικά, συγκεκριμένα ιστορικά ζητήματα.
3. *Ανάλυση και χρήση ιστορικών πηγών*: Αναμένεται οι μαθητές-τριες να αναγνωρίζουν την προέλευση, τον σκοπό και τα συμφραζόμενα των ιστορικών πηγών· να αναλύουν, να ερμηνεύουν και να συνθέτουν πληροφορίες από διαφορετικά είδη μαρτυριών· να αξιολογούν την αξιοπιστία, την χρησιμότητα και την αμφιλεγόμενη/διαμφισβητούμενη/μαχητή (“contestable”), μη-αντικειμενική φύση των μαρτυριών, προκειμένου, τελικά, να εκφράσουν τεκμηριωμένες κρίσεις που θα στηρίζουν ένα ιστορικό επιχείρημα/ισχυρισμό.
 - Παραδείγματα δραστηριοτήτων: Επεξεργάζονται μέσω ΤΠΕ δεδομένα από αρχεία, για να διαγράψουν ευρύτερες ιστορικές τάσεις ή εξελίξεις. Συσχετίζουν το νόημα μιας πηγής με τα ιστορικά συμφραζόμενά της. Εξηγούν την σημαντικότητα του περιβάλλοντος προέλευσης μιας πηγής ως προς την κατανόηση της οπτικής ή των οπτικών που εκφράζει. Επεξεργάζονται και συνθέτουν πληροφορίες από μία σειρά πηγών, που χρησιμοποιούνται κατά την διατύπωση ενός ιστορικού επιχειρήματος. Αξιολογούν την αξιοπιστία και την χρησιμότητα πρωτογενών και δευτερογενών ιστορικών πηγών σε συνάρτηση με συγκεκριμένα ερωτήματα (π.χ., μία «μεροληπτική» πηγή είναι, ωστόσο, πολύ σημαντική για την αποκάλυψη της οπτικής που εκφράζει).
4. *Οπτικές και ερμηνείες*: Αναμένεται οι μαθητές-μαθήτριες να αναλύουν και να ερμηνεύουν τις διαφορετικές οπτικές απόμων και συλλογικών φορέων του παρελθόντος· να αξιολογούν κριτικά

⁴⁹ Πηγή [το αυστραλιανό πρόγραμμα σπουδών Ιστορίας για τη Νεότερη Ιστορία](#) (προσπέλαση 30/1/2019).

διαφορετικές ιστορικές ερμηνείες, πώς εξελίχθηκαν και πώς διαμορφώθηκαν κάτω από το πρίσμα της ιστορικής έρευνας· να αξιολογούν αντιφατικές απόψεις για το παρελθόν, ώστε να αντιληφθούν τον προσωρινό χαρακτήρα της ιστορικής γνώσης και να καταλήγουν σε λογικά και τεκμηριωμένα συμπεράσματα.

- Παραδείγματα δραστηριοτήτων: Αναλύουν τις οπτικές ανδρών και γυναικών για τις σχέσεις των φύλων και εξηγούν πώς οι οπτικές αυτές εκφράζονται σε αξίες, στάσεις και ενέργειες. Συγκρίνουν τις διαφορετικές οπτικές, διαδοχικών γενιών –π.χ., οι μεν απορριπτικοί, οι δε ενθουσιώδεις– ως προς συγκεκριμένες μουσικές ή άλλες πολιτιστικές εκδηλώσεις.

Στην κατηγορία αυτή των δεξιοτήτων που συγκροτούν την ιστορική σκέψη ανήκει και η ικανότητα τεκμηριωμένης αμφισβήτησης (“contestability”), που στηρίζεται στην παραπάνω αναφερόμενη ομώνυμη δευτερογενή ιστορική έννοια και για την οποία αξίζει να γίνει ιδιαίτερος λόγος. Οι συντάκτες του αυστραλιανού Π.Σ. Ιστορίας εύλογα θεωρούν την έννοια αυτή ως ένα από τα βασικά θεμέλια για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, διότι συνδέεται προνομιακά με την κριτική διάσταση της τελευταίας (Rutter, 2018· [Adnum, 2016](#): 17· Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (December 2015), [F-6/7 Humanities and Social Sciences - Concepts for developing historical thinking](#), p. 2, προσπέλαση 26/2/2019). Την θεωρούν, επίσης, εγγενή στη φύση της ιστορικής επιστήμης, διότι κάθε ερμηνεία του παρελθόντος με επιστημονικές αξιώσεις παραμένει αμφισβητήσιμη (contestable), δηλαδή προσωρινή και προγραμματικά ανοιχτή σε συμπληρώσεις, διορθώσεις και κάθε είδους αναθεωρήσεις. Με άλλα λόγια, κάθε έκφραση της ιστορικής επιστήμης αποτελεί αντικείμενο μεθοδικού διαλόγου και, ταυτόχρονα, συστηματικής αμφισβήτησης (contestation), καθώς και αντιλογίας (debate), τόσο εξ αιτίας των ανανεούμενων, λιγότερο ή περισσότερο, τεκμηρίων στα οποία αυτή βασίζεται όσο και εξ αιτίας των μεταβαλλόμενων, διαφορετικών ή/και ενδεχομένως αντιφατικών-αντικρουόμενων κάθε φορά οπτικών προσέγγισης και ερμηνείας τους. Διότι, διόλου σπάνια, εξίσου καλά τεκμηριωμένες ιστορικές ερμηνείες αποκλίνουν σε σημαντικό βαθμό, καταλήγουν σε διαφορετικά συμπεράσματα ή/και αντιφάσκουν μεταξύ τους. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο η ανάπτυξη της ικανότητας για αμφισβήτηση (contestability), όντας συστατικό της κριτικής ιστορικής σκέψης, αποτελεί απαραίτητο πνευματικό εφόδιο της παιδείας του σημερινού πολίτη που, ζώντας σε έναν έντονα παγκοσμιοποιημένο και ταχύτατα μεταβαλλόμενο κόσμο, έχει να διαχειριστεί ένα χάος πληροφοριών αμφιβόλου εγκυρότητας. Στο πλαίσιο μιας ευρύτερης, συγκριτικής θεώρησης των δευτερογενών ιστορικών εννοιών που προβάλλονται σε διεθνή προγράμματα σπουδών Ιστορίας, εξάλλου, η –τεκμηριωμένη πάντα– «αμφισβήτηση» (contestability) του αυστραλιανού Π.Σ. γειτνιάζει με την «επιχειρηματολογία» (argumentation) του ολλανδικού ([Zarmati, 2019](#): 6).

5. *Εξηγήσεις και παρουσίασή τους*: Αναμένεται οι μαθητές-τριες να αναπτύσσουν κείμενα, ενσωματώνοντας τις κατάλληλες πληροφορίες από μία ποικιλία πηγών-μαρτυριών, προκειμένου να ερμηνεύσουν το παρελθόν, να υποστηρίξουν και να ανασκευάσουν επιχειρήματα· να εκφράσουν την ιστορική κατανόησή τους συνθέτοντας το κατάλληλο είδος κειμένου, ανάλογα με τον στόχο τους και το κοινό στο οποίο απευθύνονται· να εφαρμόσουν τις κατάλληλες τεχνικές αναφοράς (υπομνηματισμού) με ακρίβεια και συνέπεια.

 - Παραδείγματα δραστηριοτήτων: Συνθέτουν κείμενα, ιδιαίτερα περιγραφές και παρουσιάσεις συζητήσεων, αξιοποιώντας μία σειρά ιστορικών πηγών στις οποίες παραπέμπουν. Αναπτύσσουν ένα ιστορικό επιχειρήμα που αναγνωρίζει την δυνατότητα διαφορετικών ερμηνειών, υποστηρίζοντας, όμως, μία συγκεκριμένη οπτική με βάση αναφορές στις διαθέσιμες πηγές. Εξηγούν την σημαντικότητα ενός γεγονότος σε σχέση με

τις ευρύτερες εξελίξεις στις οποίες υπάγεται, χρησιμοποιώντας μία σειρά πηγών. Υποστηρίζουν ένα ιστορικό επιχείρημα αξιοποιώντας μία σειρά πολυτροπικών πηγών, τις οποίες, προηγουμένως, αξιολογούν ως προς την αξιοπιστία και την καταλληλότητά τους. Σχεδιάζουν μία αφίσα, για να παρουσιάσουν διαγραμματικά ένα ιστορικό επιχείρημα, εξηγώντας, ταυτόχρονα, την φύση και την αξιοπιστία των διαθέσιμων πηγών.

Αν υπάρχει ένας κοινός παρονομαστής στην κλιμακωτή, κατά διακριτά στάδια, επιδίωξη καλλιέργειας των παραπάνω δεξιοτήτων, αυτός είναι η έμφαση που δίνεται στην ανάπτυξη εμπειριστατωμένων –από άποψη πληροφόρησης και τεκμηρίωσης– απαντήσεων στις διερευνητικές ερωτήσεις, μετά από κριτική επεξεργασία ιστορικών πηγών.

Για την αξιολόγηση των παραπάνω, οι συντάκτες του αυστραλιανού προγράμματος σπουδών Ιστορίας προτείνουν ειδικές ρουμπρίκες, που διακρίνουν πέντε επίπεδα επίτευξης (achievement standards) κάθε φορά, προσδιορίζοντας με κλιμακωτό τρόπο τα χαρακτηριστικά τους. Τα επίπεδα επίτευξης διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: αφενός, όσα αφορούν σε ιστορική γνώση και κατανόηση, αφετέρου, όσα αφορούν σε δεξιότητες.⁵⁰ Έτσι, για τον κλιμακωτό προσδιορισμό των χαρακτηριστικών των επιπέδων επίτευξης είναι δυνατό να συνδυάζονται διαφορετικά στοιχεία, αντλημένα από μία ή περισσότερες από τις παραπάνω πέντε βασικές ιστορικές δεξιότητες του αυστραλιανού προγράμματος σπουδών Ιστορίας. Για παράδειγμα, η ακρίβεια ως προς τη χρήση της ιστορικής ορολογίας μπορεί να θεωρηθεί ως ένα στοιχείο του οποίου η παρουσία ή απουσία χαρακτηρίζει τα επίπεδα επίτευξης και των δύο κατηγοριών, τόσο της ιστορικής γνώσης και κατανόησης, όσο και των δεξιοτήτων.

Ας δούμε μερικά παραδείγματα:

Επίπεδα επίτευξης ως προς τον προσδιορισμό της αλλαγής και της συνέχειας:

1. [Ο μαθητής / η μαθήτρια] αναγνωρίζει στοιχεία αλλαγής και συνέχειας που αφορούν σε όψεις του παρελθόντος.
2. [...] αναγνωρίζει τις επιδράσεις των στοιχείων αλλαγής και συνέχειας σε άτομα και ομάδες.
3. [...] περιγράφει τις επιδράσεις των στοιχείων αλλαγής και συνέχειας σε άτομα και ομάδες.
4. [...] εξηγεί και αναλύει τις επιδράσεις στοιχείων αλλαγής και συνέχειας σε άτομα και ομάδες που ανήκουν σε διαφορετικούς χρόνους και χώρους.
5. [...] αξιολογεί την έκταση και το βάθος των στοιχείων αλλαγής και συνέχειας και πώς αυτά επηρέασαν τις ζωές ατόμων και ομάδων σε διαφορετικούς χρόνους και χώρους.

Επίπεδα επίτευξης ως προς τη θέση και διερεύνηση ιστορικών ερωτημάτων:

1. [Ο μαθητής / η μαθήτρια] χρησιμοποιεί διερευνητικά ερωτήματα, για να εξετάσει ένα ζήτημα.
2. [...] χρησιμοποιεί διερευνητικά ερωτήματα, για να εξετάσει ένα ζήτημα, αξιοποιώντας ιστορικές πηγές.
3. [...] χρησιμοποιεί εστιασμένα ερωτήματα, για να καθοδηγήσει την έρευνά του/της, αξιοποιώντας ιστορικές πηγές και μεθόδους.
4. [...] χρησιμοποιεί εστιασμένα ερωτήματα, για να αναπλαισιώσει την έρευνά του/της, αξιοποιώντας μία ποικιλία πηγών και μεθόδων.

⁵⁰ Πηγές: επίπεδα επίτευξης του ισχύοντος αυστραλιανού προγράμματος σπουδών Ιστορίας για την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, [ενότητες 1 & 2](#), [ενότητες 3 & 4](#) (προσπέλαση 1/2/2019). Πρβλ. την [ακολουθία των επιδιωκόμενων επιπέδων επίτευξης του αυστραλιανού ΠΣ Ιστορίας του 2013](#) (προσπέλαση 26/2/2019).

5. [...] χρησιμοποιεί εστιασμένα ερωτήματα, για να αναπλαισιώσει την έρευνά του/της, ολοκληρώνοντάς της με την αξιοποίηση μιας ευρείας ποικιλίας πηγών και μεθόδων.

Επίπεδα επίτευξης ως προς την ανάλυση και χρήση ιστορικών πηγών:

1. [Ο μαθητής / η μαθήτρια] αξιοποιεί ιστορικές πηγές για διερευνητικούς λόγους.
2. [...] αξιοποιεί ως μαρτυρίες τις πληροφορίες που απορρέουν από ιστορικές πηγές.
3. [...] αξιοποιεί ως μαρτυρίες επιλεγμένες πληροφορίες που απορρέουν από αξιολογημένες ιστορικές πηγές.
4. [...] αξιοποιεί ως μαρτυρίες επιλεγμένες πληροφορίες που απορρέουν από αξιολογημένες, ως προς την αξιοπιστία και την καταλληλότητά τους, ιστορικές πηγές.
5. [...] αξιοποιεί ως μαρτυρίες επιλεγμένες πληροφορίες που τεκμηριωμένα απορρέουν από αξιολογημένες, ως προς την αξιοπιστία και την καταλληλότητά τους, ιστορικές πηγές.

Επίπεδα επίτευξης ως προς την προσέγγιση και επεξεργασία διαφορετικών ιστορικών οπτικών και ερμηνειών:

1. [Ο μαθητής / η μαθήτρια] αναγνωρίζει διαφορετικές οπτικές ως προς το ιστορικό παρελθόν.
2. [...] περιγράφει διαφορετικές ιστορικές ερμηνείες και αναπαραστάσεις, χρησιμοποιώντας μαρτυρίες.
3. [...] αναλύει διαφορετικές ιστορικές ερμηνείες και αναπαραστάσεις, επιλέγοντας και χρησιμοποιώντας τις σχετικές μαρτυρίες.
4. [...] αξιολογεί διαφορετικές ιστορικές ερμηνείες και αναπαραστάσεις, επιλέγοντας και χρησιμοποιώντας τις σχετικές μαρτυρίες από ένα ευρύτερο σύνολο πηγών.
5. [...] αξιολογεί διαφορετικές ιστορικές ερμηνείες και αναπαραστάσεις, αναλύοντας την ισχύ κάθε μαρτυρίας.

Επίπεδα επίτευξης ως προς την παρουσίαση ιστορικών εξηγήσεων και ερμηνειών:

1. [Ο μαθητής / η μαθήτρια] εκφράζει ιδέες και πληροφορίες με ελάχιστες αναφορές [σε ιστορικά τεκμήρια].
2. [...] εκφράζει ιδέες και επιχειρήματα με αναφορές [σε ιστορικά τεκμήρια].
3. [...] εκφράζει ιδέες και επιχειρήματα, χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες μαρτυρίες, την κατάλληλη γλώσσα και ακριβείς αναφορές [σε ιστορικά τεκμήρια].
4. [...] εκφράζει σύνθετες ιδέες και συνεκτικά επιχειρήματα, χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες μαρτυρίες, την κατάλληλη γλώσσα και ακριβείς αναφορές [σε ιστορικά τεκμήρια].
5. [...] εκφράζει σύνθετες ιδέες, συνεκτικά και τεκμηριωμένα επιχειρήματα, αναλύοντας τις κατάλληλες μαρτυρίες, χρησιμοποιώντας την κατάλληλη γλώσσα και ακριβείς αναφορές [σε ιστορικά τεκμήρια].

Επίπεδα επίτευξης ως προς την ανάπτυξη ιστορικών αφηγήσεων:

1. [Ο μαθητής / η μαθήτρια] αφηγείται ιστορικά γεγονότα και αναγνωρίζει έναν περιορισμένο αριθμό ιστορικών πηγών.
2. [...] αναπτύσσει μία ιστορική αφήγηση αξιοποιώντας μαρτυρίες από έναν περιορισμένο αριθμό πηγών.

3. [...] αναπτύσσει λογικά ιστορικά επιχειρήματα, χρησιμοποιώντας και συνθέτοντας μαρτυρίες από διαφορετικές πηγές, κάνοντας αναφορά σε μερικές διαφορετικές ερμηνείες.
4. [...] αναπτύσσει πειστικά ιστορικά επιχειρήματα, συνθέτει με έγκυρη λογική μαρτυρίες από διαφορετικές πηγές και εξηγεί εναλλακτικές ιστορικές ερμηνείες.
5. [...] αναπτύσσει πειστικά ιστορικά επιχειρήματα και συνθέτει μαρτυρίες από διαφορετικές πηγές, για να υποστηρίξει συγκεκριμένα ερμηνευτικά αιτήματα [θέσεις / απόψεις], με έγκυρη και τεκμηριωμένη λογική, αξιολογώντας παράλληλα και εναλλακτικές ερμηνείες.

Η σαφής και τυποποιημένη εκφορά, τα διαβαθμισμένα χαρακτηριστικά, η αναγωγή σε βασικές ιστορικές δεξιότητες, που συγκροτούν την ιστορική σκέψη, η μη-υποτίμηση των γνωστικών περιεχομένων, η εύκολη συσχέτιση με τα θεωρητικά κείμενα αναφοράς, όλα μαζί αναδεικνύουν σε πολύτιμο εργαλείο της ιστορικής μάθησης το μοντέλο των επιπέδων επίτευξης που εισάγει στη διεθνή συζήτηση το αυστραλιανό πρόγραμμα σπουδών Ιστορίας.

Το αυστραλιανό ΠΣ Ιστορίας στο ευρύτερο πλαίσió του

△

Ένα ακόμη αξιόλογο σημείο αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο οι συντάκτες-τριες των αυστραλιανών προγραμμάτων σπουδών συνδέουν τις δεξιότητες που συγκροτούν την ιστορική σκέψη, όπως αυτές ορίζονται στο ειδικότερο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών Ιστορίας, με τις επτά (7) παρακάτω αναφερόμενες γενικότερες ικανότητες (general capabilities) ή ικανότητες-κλειδιά, η ανάπτυξη των οποίων τίθεται ως γενικότερη επιδίωξη των προγραμμάτων σπουδών όλων των μαθημάτων στην αυστραλιανή εκπαίδευση. Εξάλλου, δύσκολα θα υποστήριζε κανείς ότι οι δεξιότητες της ιστορικής σκέψης δεν αφορούν και σε γενικότερες ικανότητες στοχασμού και έκφρασης-επικοινωνίας – βλ. «γραμματισμούς». Όπως το έχει διατυπώσει ο Henri Moniot (2002, 88) «οι ιστορικοί κάνουν ουσιαστικά ό,τι όλος ο κόσμος», αλλά με ιδιαίτερη εμμονή και αυστηρότητα, συστηματικά και στοχαστικά.

Η αντιπροσώπηση των επτά (7) γενικών ικανοτήτων στο αυστραλιανό πρόγραμμα σπουδών νεότερης Ιστορίας (προσπέλαση 15/2/2019):

1. Ο «γλωσσικός γραμματισμός» (literacy): Στο μάθημα της Ιστορίας, οι μαθητές-τριες επικοινωνούν συνεχώς μέσα από μια ποικιλία υλικού, κατανοώντας και παράγοντας «κείμενα» με την ευρεία έννοια του όρου (οτιδήποτε «κείται» ενώπιόν μας απαιτώντας κατανόηση) και σε οποιαδήποτε μορφή: γραπτή ή προφορική ή εικονιστική ή ηχητική ή κινηματογραφική ή διαγραμματική ή ηλεκτρονική. Καθώς επεξεργάζονται, ως «καταναλωτές» και «παραγωγοί», τους γλωσσικούς κώδικες των «κειμένων», οι μαθητές-τριες μαθαίνουν να ερμηνεύουν και να παράγουν νόημα, να αναλύουν και να αξιολογούν το κύρος, την αξιοπιστία, την συνάφεια και την ακρίβεια των «κειμένων» που χρησιμοποιούν ως πηγές. Επίσης, τους δίνεται η ευκαιρία να διερευνήσουν, να συζητήσουν, να εξηγήσουν, να υποστηρίξουν απόψεις, δημιουργώντας γλωσσικές δομές, για να εκφράσουν τεκμηριωμένα επιχειρήματα. Μαθαίνουν να καθοδηγούν την γλωσσική έκφρασή τους, επιλέγοντας την κατάλληλη ιστορική ορολογία, επιδιώκοντας σαφήνεια, περιεκτικότητα και αποτελεσματικότητα στην ανακοίνωση των θέσεών τους.
2. Ο «αριθμητικός γραμματισμός» (numeracy): Στο μάθημα της Ιστορίας, οι μαθητές-τριες απαιτείται να κατανοούν χρονολογικές και γεωγραφικές κλίμακες σε μορφή χρονογραμμών και χαρτών, να επεξεργάζονται στατιστικά δεδομένα, π.χ., σχετικά με τον πληθυσμό, την οικονομία, τις ασθένειες κ.ο.κ., ερμηνεύοντάς τα σε σχέση με άλλα ποσοτικά δεδομένα ή τεκμήρια ποιοτικής παρατήρησης.

3. Ο «ψηφιακός γραμματισμός»: Δεδομένου ότι στην εποχή της Επανάστασης της Πληροφορικής τα πάντα μετοικούν στο Διαδίκτυο, πολύ σημαντικός κρίνεται, κατά λογική συνέπεια, ο ρόλος του ψηφιακού γραμματισμού όσον αφορά στην αναζήτηση, διερεύνηση, επεξεργασία, συγγραφή, αλλά και στην παρουσίαση τεκμηρίων και ερμηνειών σε ψηφιακή μορφή. Αναπόσπαστο πλέον μέρος των ιστορικών πηγών είναι και οι ιστότοποι, τους οποίους οι μαθητές-τριες μαθαίνουν να αξιολογούν και να ερμηνεύουν τις σκοπιμότητες που οι ιστότοποι αυτοί εξυπηρετούν.
4. Η κριτική και δημιουργική σκέψη: Αποτελεί εσωτερική πτυχή της ιστορικής έρευνας, καθώς η τελευταία δίνει ευκαιρίες σε μαθητές-τριες να «βυθιστούν» στη διαχείριση της ελλιπούς και προβληματικής πληροφόρησης. (Σε ιστορικά ζητήματα δύσκολα θα υποστήριζε κανείς ότι υπάρχει ποτέ πλήρης και αδιαμφισβήτητος κύρους πληροφόρηση). Το περιβάλλον αυτό δημιουργεί την ανάγκη για θέση ερωτημάτων, διασταύρωση πληροφοριών, αξιολόγηση πηγών, τεκμηρίωση επιχειρημάτων, σύνθεση και αποτίμηση ερμηνειών εναλλακτικών και μη, συστηματικό στοχασμό για την αναθεώρηση των αδύναμων και μη-πειστικών σημείων της επιχειρηματολογίας τους.
5. Οι προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες: Αναπτύσσονται καθώς οι μαθητές-τριες προσπαθούν να παρουσιάσουν και να τεκμηριώσουν τις θέσεις τους σχετικά με ιστορικά ζητήματα, στο πλαίσιο ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων. Στον τομέα αυτό ιδιαίτερα συμβάλλει η δεξιότητα της ιστορικής ενσυναίσθησης, καθώς με βάση αυτή επιχειρείται η κατανόηση των Άλλων, είτε πρόκειται για άτομα είτε για κοινωνικές ομάδες.
6. Η ηθική κατανόηση: Δίνει την ευκαιρία σε μαθητές-τριες να διερευνήσουν και να κατανοήσουν τις διαφορετικές οπτικές και συνθήκες που διαμόρφωσαν τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τα κίνητρα και τις συμπεριφορές των ανθρώπων του παρελθόντος, καθώς και να τα συγκρίνουν με τα αντίστοιχα των ανθρώπων του παρόντος.
7. Η διαπολιτισμική κατανόηση: Πρόκειται για ζωτικής σημασίας μέρος της ιστορικής μάθησης. Οι μαθητές-τριες διερευνούν τις διαφορετικές πεποιθήσεις και αξίες διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και πώς αυτές οι διαφορές επηρεάζουν τις συμπεριφορές ατόμων και ομάδων, καθώς και τις σχέσεις μεταξύ τους. Μαθαίνουν να εκτιμούν την πολυπλοκότητα και διαφορετικότητα στο σύγχρονο κόσμο, συζητώντας για τη φύση, τα αίτια και τις συνέπειες των συγκρούσεων, των εκτοπίσεων και της αλληλεξάρτησης.

Συνολικά, η συζήτηση για τον τρόπο σύνδεσης των δεξιοτήτων που συγκροτούν την ιστορική σκέψη με τις δεξιότητες που συγκροτούν τον αυριανό πολίτη αναδεικνύει την πολύτιμη αξία του μαθήματος της Ιστορίας ως μαθήματος γενικής παιδείας το οποίο συνεισφέρει ουσιαστικά στη διανοητική, αλλά και ηθική, συγκρότηση των εκπαιδευομένων.

Το ευρύτερο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας στη Γαλλία

Το κατεξοχήν χαρακτηριστικό του μαθήματος της Ιστορίας στη γαλλική εκπαίδευση είναι η συνδιδασκαλία του με το μάθημα της Γεωγραφίας. Μαζί αποτελούν ένα ζευγάρι γνωστικών αντικειμένων, του οποίου η σύνδεση εκφράζει, χαρακτηριστικά, μια ισχυρή πεποίθηση στη χωροχρονική ενότητα ως πλαίσιο του ιστορικού γίνεσθαι, ως περιβάλλον της ανθρώπινης δράσης. Η πεποίθηση αυτή κινείται στον απόηχο μιας σπουδαίας γαλλικής πνευματικής παράδοσης, συνδεδεμένης με το έργο του γεωγράφου Paul Vidal de la Blache και των ιστορικών Ernest Lavisse και Fernand Braudel.⁵¹ Το δεύτερο σημαντικό χαρακτηριστικό είναι η έμφαση στην κατασκευαστική (κονστρουκτιβιστική) προσέγγιση του μαθήματος που βασίζεται, αφενός, στην καταστατική διαμεσολαβητική διάσταση του ιστορικού λόγου, αφετέρου, στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι μαθητές-τριες επιδιώκεται να δημιουργήσουν, με ενεργητικό και πειθαρχημένο τρόπο, έγκυρα σημεία αναφοράς στο ιστορικό παρελθόν.

Ο τέταρτος κύκλος της γαλλικής δημόσιας εκπαίδευσης ή «κύκλος της εμβάθυνσης» (Cycle 4 ou cycle des approfondissements) αφορά σε παιδιά ηλικίας 12-14 ετών. Σε αυτόν το μάθημα της Ιστορίας-Γεωγραφίας διδάσκεται αυτοτελώς και εντάσσεται κατεξοχήν στο 5ο γνωστικό πεδίο που φέρει τον τίτλο «Οι αναπαραστάσεις του κόσμου και η ανθρώπινη δραστηριότητα».⁵² Το διττό αυτό μάθημα συνδέεται με την ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης μέσα από την επεξεργασία ιχνών του παρελθόντος, της συλλογικής και ατομικής μνήμης και έργων τέχνης. Συνδέεται, επίσης, με τη διεύρυνση των μαθητικών πνευματικών οριζώντων μέσα από την γνωριμία μακρινών, στο χώρο και στο χρόνο, πολιτισμών και διαφορετικών πεποιθήσεων και αξιών, αλλά και με την διεύρυνση τόσο του συστήματος αναφορών –σε πρόσωπα, συμβάντα, χώρους, έργα τέχνης– όσο και του πεδίου των σημασιών, με απώτερο στόχο την καλύτερη κατανόηση των ανθρώπινων κοινωνιών, άλλοτε και τώρα. Στο πλαίσιο αυτό επιδιώκεται η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της πειθαρχημένης φαντασίας, της δεξιότητας διατύπωσης ερωτήσεων και οικοδόμησης ερμηνειών. Κατά βάθος πρόκειται για την υποστήριξη των μαθητών-τριών ως προς τη δημιουργία μιας νέας ιστορικής κουλτούρας, τέτοιας που να τους επιτρέπει να συνομιλούν πειθαρχημένα και δημιουργικά με τα ίχνη του παρελθόντος (στο ίδιο).

Το μάθημα της Ιστορίας-Γεωγραφίας, όμως, επικοινωνεί και με τα υπόλοιπα γνωστικά πεδία της γαλλικής εκπαίδευσης:

- Με το 1ο («Οι γλώσσες της σκέψης και της επικοινωνίας»), μέσα από το ειδικό λεξιλόγιο που επιτρέπει την κατανόηση του κόσμου.

⁵¹ Στις αρχές του 20ού αιώνα, με το έργο του, ο P.V. de la Blache (1845-1918) έδωσε στη Γεωγραφία έναν ιστορικό και πολιτισμικό προσανατολισμό, διερευνώντας τους περιορισμούς που το φυσικό περιβάλλον επιβάλλει, αλλά ταυτόχρονα και τις δυνατότητες που προσφέρει κάθε φορά, όσον αφορά στις δραστηριότητες και στον τρόπο ζωής των ανθρώπινων κοινωνιών. Απέφυγε, λοιπόν, τον ντετερμινισμό του σύγχρονου του γερμανού γεωγράφου, Friedrich Ratzel, αφενός, εξετάζοντας το περιβάλλον ως συνισταμένη φυσικών δεδομένων και ανθρωπογενών παρεμβάσεων, αφετέρου, εστιάζοντας σε δυνατότητες και ιδιαιτερότητες (Dikshit, 2018: 92-95, 267· Martin, 2005: 189-202). Ο Ernest Lavisse (1842-1922), δημοφιλής ιστορικός με δημοκρατικές πεποιθήσεις και συγγραφέας διαδοχικών εγχειριδίων για την ιστορική μέθοδο, συνέβαλε καθοριστικά στη διαμόρφωση μιας πατριωτικής προσέγγισης της γαλλικής ιστορίας, η οποία λειτούργησε σε ιδεολογικό επίπεδο ως απάντηση, από μία εθνοκεντρική σκοπιά, στην επώδυνη ήττα από τους Γερμανούς το 1870 (Leduc, 2016: 70-84· Nora, 1962). Ο Fernand Braudel (1902-1985) –ηγέτης της 2ης γενιάς των Annales (O'Flaherty, 2015· Υγκερς, 1999: 73-90), υπερασπιστής της «ολικής ιστορίας» (histoire totale) και της συνάφειας των κοινωνικών επιστημών, τουλάχιστον από ερευνητική και μεθοδολογική σκοπιά (Megill, 2004), ιδιαίτερα γνωστός για την τριχοτόμηση του ιστορικού χρόνου στα επίπεδα της μεγάλης διάρκειας, της συγκυρίας και των γεγονότων, διάκριση την οποία εφάρμοσε στο περίφημο έργο του για τη Μεσόγειο (Braudel, 1993· Braudel, 1997)– αποτελεί μέχρι σήμερα σημείο αναφοράς της παγκόσμιας κοινότητας των ιστορικών.

⁵² [Le Bulletin Officielle de l'Education Nationale, n° 30 du 26-7-2018](#), σ. 92 (8/12/2018)

- Με το 2ο («Οι μέθοδοι και τα εργαλεία της κατανόησης»), μέσα από την συστηματική επεξεργασία πηγών-μαρτυριών, καθώς και την επεξεργασία –παρουσίαση, αποτίμηση, αλλά και δημιουργία– χαρτογραφικών αναπαραστάσεων.
- Με το 3ο («Η διαμόρφωση του προσώπου και του πολίτη»), μέσα από την ανάπτυξη του λεξιλογίου που αφορά σε συναισθήματα και αξιολογικές κρίσεις, ευαισθησίες και λογικές σκέψεις, σε αναφορά με σημαντικά και επίκαιρα κοινωνικά ζητήματα. Με τη μελέτη συγκεκριμένων περιπτώσεων, η Ιστορία-Γεωγραφία, όπως και η πολιτική και ηθική εκπαίδευση, προβάλλουν τις βασικές αρχές της δικαιοσύνης, τους κανόνες λειτουργίας των κοινωνιών και την διάκριση του υποκειμενικού από το αντικειμενικό.
- Με το 4ο («Τα φυσικά και τα τεχνικά συστήματα»), μέσα από την σύνδεση της ιστορίας των επιστημών με την ιστορία των ανθρώπινων κοινωνιών, π.χ., μέσα από την διερεύνηση –σε ιστορική προοπτική– των τρόπων μέτρησης του χρόνου και του χώρου ή μέσα από την διερεύνηση –και πάλι σε ιστορική προοπτική– των συνεπειών της ανθρώπινης δραστηριότητας στο φυσικό περιβάλλον. Επιπλέον, η Ιστορία-Γεωγραφία συμβάλλει συστηματικά σε μία διαδικασία αμφισβήτησης και κρίσης, καθώς διασταυρώνει και αποτιμά με συστηματικό τρόπο, αφενός, τις πληροφορίες που συλλέγονται και γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας στη σχολική τάξη, αφετέρου, τις ανθρώπινες αναπαραστάσεις που ερμηνεύουν, π.χ., ένα γεγονός, μία αντίληψη ή την οργάνωση μιας περιοχής (στο ίδιο: 86-91).

Ειδικότερα το μάθημα της Ιστορίας διασταυρώνεται δημιουργικά με άλλα μαθήματα, όπως εκείνο της (Γαλλικής) Γλώσσας, συχνά στη βάση ενός ηθικού και πολιτικού άξονα διερεύνησης, κατά την επεξεργασία ιστορικών πηγών που αφορούν σε επίμαχα ζητήματα του παρελθόντος, των οποίων η διδακτική προσέγγιση μπορεί να οργανωθεί γύρω από αντιτιθέμενες επιχειρηματολογίες (αντιλογίες). Τέτοιες ιστορικές πηγές μπορεί να αφορούν, παραδείγματος χάριν, σε ιστορίες περιηγητών όλων των εποχών, που μαρτυρούν σχετικά με το πώς βλέπει ο ένας πολιτισμός τον άλλο, σε μοντέλα ηρωικής συμπεριφοράς που εκδηλώθηκαν κατά τη Γαλλική Επανάσταση, στη στρατευμένη ποίηση με σημείο αναφοράς τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο κ.ο.κ. (στο ίδιο: 114). Εξίσου γόνιμες διασταυρώσεις προκύπτουν μεταξύ των μαθημάτων της Γλώσσας και της Ιστορίας κατά την ερμηνευτική προσέγγιση των έργων τέχνης ως πολύμορφων (γραπτών, οπτικών, ηχητικών κ.ο.κ.) και υβριδικών ιστορικών πηγών, οι οποίες, αφενός, μαρτυρούν για τους ποικίλους τρόπους πρόσληψης και αναπαράστασης του κόσμου σε όλες τις εποχές, για τις συνέχειες, τις τομές και τα δάνεια μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, αφετέρου, προϋποθέτουν για την αποκωδικοποίησή τους την χρήση ειδικού λεξιλογίου και την αξιοποίηση συγκεκριμένων τρόπων αναφοράς σε αυτές (στο ίδιο).

Στο πλαίσιο του γαλλικού Προγράμματος Σπουδών, το μάθημα της Ιστορίας-Γεωγραφίας συνδέεται κατεξοχήν με την δεξιότητα κατασκευής, εκ μέρους των μαθητών-τριών, σημείων ιστορικής αναφοράς (“repères”, σε επίπεδο σημαινόντων και σημαινομένων), δηλαδή, με την δεξιότητα αναπλαισίωσης της ανθρώπινης ύπαρξης σε συγκεκριμένο ιστορικό χρόνο και γεωγραφικό χώρο.⁵³ Ο στόχος είναι οι μαθητές-τριες να μπορούν να τοποθετήσουν-εντάξουν μία επιμέρους έκφανση του ιστορικού γίνεσθαι σε ένα ευρύτερο, αλλά συγκεκριμένο και μοναδικό, σύνολο (πλαίσιο) προσδιορίζοντας τις συντεταγμένες χρόνου και χώρου και, υπ’ αυτόν τον όρο, να δώσουν νόημα στην εξεταζόμενη

⁵³ Ministère de l’Éducation nationale – Mai 2017, *Histoire-GéoGraphie. Travailler les compétences et évaluer la maîtrise du socle* (11/12/2018). Όπως σημειώθηκε παραπάνω, ο 4ος κύκλος αφορά σε παιδιά ηλικίας 12-14 ετών. « Les programmes d’histoire-géographie placent au premier rang des compétences travaillées celles liées à la construction de repères historiques et géographiques, au cycle 3 comme au cycle 4. Ces compétences « se repérer dans le temps » et « se repérer dans l’espace » relèvent du domaine 5 du socle « les représentations du monde et de l’activité humaine » et permettent, dans ce domaine, « de développer une conscience de l’espace géographique et du temps historique » (ό.π., σ. 1).

έκφραση, αποκτώντας ταυτόχρονα συνείδηση της ρευστότητας και προσωρινότητας του νοήματος που κατασκευάζουν. Η δεξιότητα αυτή συνδέεται εμφανώς όχι μόνο με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, αλλά και με την ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση των ιστορικών οριζόντων των παιδιών στους άξονες του χρόνου και του χώρου. Η επιλογή σημείων αναφοράς (repères) δεν είναι ποτέ τυχαία, αλλά συνδέεται στενά με ιδρυτικά αφηγήματα και ιστορικά διαμορφωμένες ταυτότητες, γι' αυτό και υποβάλλει στον μαθητή-τρια που τα επιλέγει συγκεκριμένες οπτικές προσέγγισης και αντιλήψεις του κόσμου. Π.χ., η επιλογή της Γαλλικής Επανάστασης ή των Χριστουγέννων ή του Άουσβιτς, ως ιστορικών ορόσημων, σαφώς υποδηλώνει συγκεκριμένες κοσμοαντιλήψεις και αξίες.

Στο πλαίσιο του ίδιου ΠΣ, ανάπτυξη της δεξιότητας «αναφέρομαι στο χρόνο» σημαίνει ανάπτυξη της δεξιότητας χρονολόγησης ενός γεγονότος, τοποθέτησής του σε μία εποχή ή περίοδο. Σημαίνει, επίσης, την δεξιότητα ταξινόμησης των γεγονότων, του ενός σε σχέση με το άλλο. Η δεξιότητα αυτή συνδέεται με δύο νοητικές λειτουργίες που συναρθρώνονται και λειτουργούν συνδυαστικά:

1. εκείνη της απομνημόνευσης των ιστορικών τομών/ορόσημων, η οποία όμως συνδέεται στενά με τον χαρακτηρισμό και την κατανόηση της σημαντικότητάς τους – προϋποθέσεις για την διευκόλυνση της εκμάθησής τους·
2. εκείνη της επανεπένδυσης σημασιών σε ιστορικά ορόσημα (ανασημασιοδότηση), καθώς αυτά μελετώνται στη βάση οπτικών που ανήκουν είτε σε διαφορετικά ιστορικά συμφραζόμενα είτε σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης.

Οι ιστορικές τομές που προκύπτουν από τον παραπάνω συνδυασμό δομούν-οργανώνουν την ιστορική μάθηση, ενώ η συζήτηση για τις ίδιες οδηγεί στην ερμηνευτική αναπλαισίωσή τους, στη διάκριση χρονικών διαστάσεων –του σύντομου χρόνου των γεγονότων, του μέσου της συγκυρίας, της μακράς διάρκειας– και, ταυτόχρονα, στη χρήση επιχειρημάτων που θα δικαιολογήσουν όλες τις προηγούμενες κατά περίπτωση επιλογές: τα σημεία τομής, την σημαντικότητα, τον τρόπο αναπλαισίωσης και ανάλυσής τους κ.ο.κ. Με αυτούς τους τρόπους οικοδομούνται απαντήσεις σε καίριας σημασίας ιστορικά ερωτήματα, όπως τότε, σε σχέση με τι, για ποιους λόγους, με τι συνέπειες κ.ο.κ. Για τούτο, χρησιμοποιούνται υποθέσεις εργασίας, ο έλεγχος της αξιοπιστίας και η ανάλυση των πηγών, συνοπτικά, όλα τα συστατικά μιας πειθαρχημένης επιχειρηματολογίας που αφορά σε ιστορικά ζητήματα.

Στον 3ο και τον 4ο κύκλο της γαλλικής εκπαίδευσης (παιδιά ηλικίας 9-11 και 12-14 ετών αντίστοιχα), το ΠΣ Ιστορίας προβλέπει την σταδιακή εξοικείωση των μαθητών-τριών με εποχές απομακρυσμένες από την δική τους, με εξελίξεις που ανήκουν σε διαφορετικές εποχές, με την αναπλαισίωση της ιστορίας της χώρας τους από την οπτική γωνία της παγκόσμιας ιστορίας, με την διάκριση τομών και συνεχειών και όλα αυτά όχι μόνο σε επίπεδο εξετάσεων, αλλά, προπάντων, σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής. Οι δεξιότητες που διέπουν τις στοχεύσεις αυτές αφορούν:

- στη χρονολογική διάταξη των μεγάλων (μακρών) ιστορικών περιόδων,
- στην ταξινόμηση των γεγονότων και την ένταξή τους σε εποχές ή περιόδους,
- στη διαχείριση του νοήματος που διαδοχικά επενδύεται σε ορόσημα (repères), ακόμη και διαφορετικών ιστορικών πλαισίων,⁵⁴

⁵⁴ Π.χ., το νόημα της έννοιας «επανάσταση» επανεπενδύεται με την μελέτη διαδοχικών «επαναστάσεων». Η συσχέτιση ορόσημων και επιμέρους εξελίξεων της ίδιας ή άλλης περιόδου γίνεται με ερωτήματα, όπως «Τι συνέβη κατά την Βιομηχανική Επανάσταση;» ή «Ποιες επιμέρους εξελίξεις ανήκουν σε αυτήν;» ή «Αναφερθείτε σε εξελίξεις της μετά-βιομηχανικής εποχής».

- στη χρήση πηγών-μαρτυριών που δίνουν ευκαιρίες για επεξεργασία, αφενός, των ποικίλων αναπαραστάσεων του χρόνου (π.χ., σε μορφή χρονογραμμών, εννοιολογικών χαρτών, διαγραμμάτων κ.λπ.), και μάλιστα σε διαφορετικά ιστορικά πλαίσια, αφετέρου, της ειδικότερης ορολογίας που αφορά σε διακρίσεις χρονικών επιπέδων (πριν, μετά, ταυτόχρονα, δεκαετίες, αιώνες κ.ο.κ.).⁵⁵

Κριτήρια αξιολόγησης

Αξίζει να δούμε ειδικότερα, με ποια ακριβώς κριτήρια αξιολογείται σε επίπεδο εφαρμογής, π.χ., ενός μαθητικού γραπτού στον 4ο κύκλο της γαλλικής εκπαίδευσης, η παραπάνω περιγραφείσα δεξιότητα κατασκευής ιστορικών αναφορών στο χρόνο, σε συνδυασμό με την δικαιολόγηση των συναφών επιλογών στη βάση λογικών επιχειρημάτων.

Αρχικά, η σύνταξη ενός μαθητικού γραπτού με ιστορικό περιεχόμενο οδηγεί τον μαθητή / την μαθήτρια στο να αφηγηθεί και να εξηγήσει, δηλαδή, αφενός, να παρουσιάσει μία *κατανοητή ιστορική αφήγηση* ανταποκρινόμενος-η στα ζητούμενα του συγκεκριμένου ερωτήματος που διαπραγματεύεται, αφετέρου, να παραγάγει μία *συνεκτική και πειστική επιχειρηματολογία*, υπερβαίνοντας ερμηνευτικά το ανεκδοτολογικό και γεγονοτολογικό επίπεδο. Με την σειρά της, η έκφραση μιας ιστορικής λογικής προϋποθέτει την αναπλαισίωση των αναφορών στο χρόνο με στοιχεία, όπως:

- την συσχέτιση και την ταξινόμηση των συναφών με αυτές ιστορικών εξελίξεων,
- τον προσδιορισμό των δρώντων υποκειμένων, ατομικών και συλλογικών,
- τον χαρακτηρισμό των καταστάσεων και τον έλεγχο της ιστορικής αλήθειας, σύμφωνα με μεθοδολογικά κριτήρια που προσιδιάζουν στην ομόλογη επιστήμη.

Στο πλαίσιο αυτό, ένα καλό μαθητικό γραπτό θα πρέπει να απαντά στο δοθέν ερώτημα, να είναι δομημένο, κατανοητό, να χρησιμοποιεί την κατάλληλη ορολογία, να αναπτύσσει συνεκτικά νοήματα, να περιέχει σαφείς χρονολογικές αναφορές και να προβάλλει σαφείς λογικές συσχετίσεις των ιστορικών εξελίξεων μεταξύ τους, διακρίνοντας τομές και συνέχειες, αίτια και αποτελέσματα.⁵⁶

Στην περίπτωση επεξεργασίας πηγών-μαρτυριών αξιολογείται, επιπλέον, η δεξιότητα του μαθητή / της μαθήτριας:

- να κατανοήσει, να επισημάνει και να αναλύσει την ιδιαίτερη οπτική του δημιουργού ή συγγραφέα της πηγής,
- η δεξιότητα άντλησης από μία ή περισσότερες πηγές σημαντικών πληροφοριών, σχετικών με το υπό επεξεργασία ερώτημα,
- η ταξινόμηση, ιεράρχηση και ένταξή τους σε ένα λογικό σχήμα χωρίς φλυαρίες που αποβλέπει, από την μία πλευρά, στην ιστορική ερμηνεία, από την άλλη, στη δικαιολόγηση, με τεκμηριωμένα επιχειρήματα, των μαθητικών επιλογών κάθε φορά.⁵⁷

⁵⁵ Ministère de l'Éducation nationale – Mai 2017, *Histoire-GéoGraphie. Travailler les compétences et évaluer la maîtrise du socle*, σσ. 4-5.

⁵⁶ Πηγή: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Janvier 2017, *ÉVALUATION. CYCLE 4. HISTOIRE GÉOGRAPHIE. Écrire en histoire et géographie. Raconter et expliquer en histoire*. Πρβλ. [εδώ](#) (15/12/2018).

⁵⁷ Πηγή: C. JOUROT, C. MARINONI, C. DUPANLOUP, *Ressources académiques Histoire-géographie, groupe Travail collège, académie de Besançon, année 2016* (15/12/2018)

Εξίσου σημαντική είναι και η παράλληλα ασκούμενη δεξιότητα της επιχειρηματολογίας και της δικαιολόγησης-τεκμηρίωσης τόσο της συνολικότερης προσέγγισης, όσο και των συνακόλουθων επιμέρους επιλογών. Αναλυτικότερα, ο μαθητής / η μαθήτρια θα πρέπει:

- να μπορεί να θέτει ερωτήματα απλά, κατανοητά, δικαιολογώντας τις επιλογές του/της, προκειμένου να συμμετάσχει σε μία συζήτηση·
- να είναι σε θέση να διατυπώνει ερμηνευτικές υποθέσεις, κατασκευάζοντας επιχειρήματα με βάση τις πληροφορίες των διαθέσιμων πηγών-μαρτυριών·
- να προτείνει τρόπους επεξεργασίας των ερμηνευτικών υποθέσεων, δηλαδή τις κατάλληλες προσεγγίσεις, αλλά και να προβλέπει την ανασκευή αντεπιχειρημάτων·
- να δικαιολογεί την ερμηνευτική προσέγγισή του/της με ιεραρχημένα επιχειρήματα και να καταλήγει, λογικά, σε σχετικά συμπεράσματα·
- να εξηγεί την ορολογία που χρησιμοποιεί, να θέτει, με κατανοητό τρόπο, επιμέρους καθοδηγητικά ερωτήματα, να επικαλείται –για τεκμηρίωση– και προσωπικά βιώματα,
- να εργάζεται αυτόνομα, αλλά και ομαδοσυνεργατικά, προς όφελος των πιο αδύνατων μαθητών-τριών.⁵⁸

⁵⁸ Πηγή: Académie de Reims, fiche réalisée à partir des travaux des groupes de Troyes lors de la formation du 31 mai 2016, *Progressivité du cycle 4, de la 5e à la 3e par compétences : degré de maîtrise nécessaire à l'entrée en 2è pour poursuivre le parcours de l'élève* (προσπέλαση 15/12/2018).

2.6_ Στο γερμανικό κρατίδιο του Βερολίνου-Βρανδεμβούργου

△

Όπως οι πολιτείες του Καναδά, έτσι και τα γερμανικά κρατίδια, χρησιμοποιούν ιδιαίτερα προγράμματα σπουδών τα οποία προϋποθέτουν, όμως, ένα κατά βάση κοινό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα προγράμματα αυτά προτείνουν τον γενικό σκοπό και τους γενικούς στόχους διδασκαλίας, προσδιορίζουν βασικές δεξιότητες, σε διεπιστημονικό επίπεδο και εξειδικευμένα κατά γνωστικό κλάδο, προτείνουν, επίσης, ενδεικτικά ή δυνητικά θεματικά περιεχόμενα (“mögliche Inhalte”) και θεματικά πεδία (“Themenfelder”), σε συνάφεια με την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων σε κάθε ένα από αυτά (“Kompetenzerwerb im Themenfeld”). Ωστόσο, αφήνουν το περιθώριο σε κάθε σχολείο να προσδιορίσει αυτόνομα το εσωτερικό του πρόγραμμα σπουδών (“schulinternes Curriculum”), λαμβάνοντας υπόψη τις ειδικότερες συνθήκες λειτουργίας του. Από την άποψη αυτή, πρόκειται για ανοιχτά πλαίσια προγραμμάτων σπουδών, διατυπωμένα σε μορφή πυρήνα (“Kerncurriculum”), των οποίων η ανάπτυξη, συγκεκριμενοποίηση και υλοποίηση επαφίεται στην ευθύνη κάθε σχολείου.

Στη συνέχεια θα εστιάσουμε τον φακό μας, ενδεικτικά, στα ισχύοντα Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας του γερμανικού κρατιδίου του Βερολίνου-Βρανδεμβούργου.⁵⁹ Σύμφωνα με αυτά, ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν μία *αναστοχαστική ιστορική συνείδηση*, προσανατολισμένη στον άξονα του χρόνου. Αυτό επιδιώκεται μέσα από την ερμηνευτική και κριτική, σε κάποιο βαθμό τουλάχιστον, συσχέτιση των αντιλήψεών τους για το παρελθόν με εκείνες για το παρόν και το μέλλον.

Προς τούτο ενθαρρύνονται να κατανοήσουν ότι οι απόψεις για το ιστορικό παρελθόν διαμορφώνονται με βάση τα ερωτήματα, τις διαθέσιμες πηγές και τις αντιλήψεις του εκάστοτε παρόντος και, γι' αυτό, το ιστορικό παρελθόν προσεγγίζεται πάντοτε αποσπασματικά και πάντοτε κάτω από ορισμένη οπτική γωνία. Είναι λοιπόν αναμενόμενο σε μια πλουραλιστική κοινωνία να προκύπτουν πολλαπλές και αποκλίνουσες ιστορικές ερμηνείες, συνεχώς υπό διαπραγμάτευση και ανασυγκρότηση, ως αποτέλεσμα της ποικιλίας και της συνεχούς ανανέωσης των ερωτημάτων, των ερμηνευτικών οπτικών και των πηγών-μαρτυριών για το παρελθόν. Στο ίδιο ΠΣ Ιστορίας και στο επίπεδο της ανώτερης γυμνασιακής βαθμίδας,⁶⁰ η πλουραλιστική διάσταση προκύπτει με την εξέταση πολλαπλών πηγών και ερμηνειών, προκειμένου οι μαθητές-τριες να αναπτύξουν πολυπρισματική σκέψη και, παράλληλα, κριτική ικανότητα. Ο έλεγχος της ορθότητας συγκεκριμένων απόψεων, σε συνδυασμό με την σαφή διάκριση μεταξύ, αφενός, όσων πραγματικά συνέβησαν, αφετέρου, των ερμηνειών τους, επιδιώκεται σε ένα πλαίσιο ορθολογικού και τεκμηριωμένου διαλόγου, με την χρήση των κατάλληλων μεθόδων και σε πνεύμα ανεκτικότητας. Αποσκοπεί στο να αναπτύξουν οι μαθητές-τριες την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τόσο τις άρρητες προϋποθέσεις όσο και τις συνακόλουθες αξιώσεις ισχύος των ιστορικών ερμηνειών που εξετάζουν, αξιώσεις σε επίπεδο θεωρίας αλλά και πράξης. Αποσκοπεί, επίσης, στο να διακρίνουν μεταξύ, αφενός, ανάλυσης και κριτικής επί των πεπραγμένων, αφετέρου, προσωπικής εκτίμησης.

Οι μαθήτριες και οι μαθητές ενθαρρύνονται, επίσης, να θέτουν από μόνοι τους ανοικτές ερωτήσεις αναφορικά με το παρελθόν και να ασκούν συστηματικά εμπειριστατωμένη κριτική σε συγκεκριμένες πράξεις, καταστάσεις και αξίες, ώστε να συνειδητοποιούν τελικά ότι η συγκρότηση της προσωπικής τους ταυτότητας διαπλέκεται με συγκεκριμένες ιστορικές αναφορές. Τέτοιες ερωτήσεις μπορεί να

⁵⁹ Για τα ισχύοντα ΠΣ όλων των μαθημάτων της Δ/θμιας Εκπ/σης στο κρατίδιο του Βερολίνου-Βρανδεμβούργου βλ. Senatsverwaltung für Bildung, Junge und Familie, *Rahmenlehrpläne* και *Rahmenlehrplan 1-10 kompakt* (σσ. 34-35 για την Ιστορία), προσπέλαση 15/2/2019. Για το ΠΣ Ιστορίας για την πρώτη γυμνασιακή βαθμίδα (Sekundarstufe I, μαθητές-τριες ηλικίας 11-14 ετών), βλ. *Teil C Geschichte Jahrgangsstufen 7-10*, προσπέλαση ό.π. Το ΠΣ Ιστορίας για την ανώτερη γυμνασιακή βαθμίδα (*Sekundarstufe II / Gymnasiale Oberstufe*, για μαθητές-τριες ηλικίας 15-18 ετών) – ισχύει από το 2006-7 και αναθεωρήθηκε το 2010. Προσπέλαση 18/12/2018.

⁶⁰ “Gymnasiale Oberstufe” ή “Sekundarstufe II”, για έφηβους ηλικίας 15-18 ετών.

είναι, για παράδειγμα, «για ποιους λόγους αυτοί οι άνθρωποι επαναστάτησαν και με ποια αποτελέσματα;», «πώς αξιολογώ τους λόγους αυτούς;», «επικροτώ τα αποτελέσματα που προέκυψαν;»· «με ποια κριτήρια εκείνοι διαχωρίζουν τον εαυτό τους από τους άλλους;», «συμφωνώ με αυτά ή διαφωνώ και γιατί;»· «μπορώ και θέλω να μοιάσω σε αυτούς ή να διαφέρω από εκείνους;»· «πώς αποτιμώ την αντίληψη περί αρρενωπότητας και θηλυκότητας, που είχαν εκείνοι οι άνθρωποι;» κ.ο.κ. Συμπληρωματικά, η συζήτηση περί καθολικών αξιών και παραδόσεων, όπως των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αποτελεί ένα ακόμη κομβικής σημασίας πεδίο της επιδιωκόμενης ιστορικής γνώσης, διά μέσου του οποίου συνδέεται η Διδακτική της Ιστορίας με την πολιτισμική ιστορία, με το αίτημα για ιστορική δικαιοσύνη και με την εκπαίδευση για την δημοκρατία και την ειρήνη, ενώ, ταυτόχρονα, διευρύνεται η εμβέλεια της διερεύνησης από το τοπικό και το εθνικό στο ευρωπαϊκό και στο παγκόσμιο επίπεδο.

Σε όλες τις περιπτώσεις αναπαραστάσεων του ιστορικού παρελθόντος που εντοπίζονται στο παρόν – όχι μόνο σε πεδία, όπως η εκπαίδευση και η επιστήμη, αλλά και σε πεδία, όπως η τέχνη (ο κινηματογράφος, η λογοτεχνία, το θέατρο, η ζωγραφική, η γλυπτική κ.ο.κ.), η τηλεόραση, τα μουσεία, ο πολιτικός λόγος κ.λπ., με άλλα λόγια σε ό,τι συνολικά ονομάζεται «ιστορική κουλτούρα» (Geschichtskultur), και με δεδομένες τις ισχυρές επιρροές που η τελευταία ασκεί στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης των μαθητών-τριών– ως στόχος τίθεται όλες αυτές οι εκφάνσεις (της ιστορικής κουλτούρας) να μετατρέπονται σε αντικείμενο συστηματικής ορθολογικής επεξεργασίας με γνώμονα την πειθαρχημένη ιστορική σκέψη των μαθητών-τριών και να μην εκλαμβάνονται ως κατευθείαν αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Ως στόχος τίθεται, επίσης, οι ποικίλες εκδοχές της ιστορικής κουλτούρας να ερμηνεύονται κριτικά και σε συνάρτηση με τις πολιτικές, αισθητικές, αξιακές και λοιπές παραμέτρους τους, έτσι ώστε οι μαθητές-τριες να συμμετέχουν, μεν, σε δραστηριότητες πολιτιστικού ή άλλου περιεχομένου, ενήμεροι-ες, όμως, για το νόημα και τις ρητές ή υπόρρητες αξίες τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας και σύμφωνα πάντα με το Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του κρατιδίου του Βερολίνου-Βρανδεμβούργου, οι βασικές δεξιότητες που επιδιώκεται να αναπτύξουν οι μαθητές-μαθήτριες, είναι οι εξής:

- A) Η –πρωταρχικής και κεντρικής-κομβικής σημασίας– *αφηγηματική* δεξιότητα (*Narrative Kompetenz*), δηλαδή, η δεξιότητα σύνθεσης μίας αναστοχαστικής ιστορικής αφήγησης, διά μέσου της οποίας διατυπώνονται, αναλύονται και αξιολογούνται οι συμβολικές αναπαραστάσεις του ιστορικού παρελθόντος.
- B) Οι επιμέρους δεξιότητες:
 1. της *ερμηνείας* (*Deutungskompetenz*), δηλαδή, του προσδιορισμού και της σύνθεσης γνωστικών στοιχείων σε χρονικές ακολουθίες και δομές που μπορούν να εξεταστούν και να αξιολογηθούν ως λογικές συνάφειες·
 2. της *ανάλυσης* (*Analysekompetenz*), δηλαδή, της αποτίμησης επιστημονικών και πολιτισμικών αναπαραστάσεων και ερμηνειών αναφορικά με τις προϋποθέσεις, τις στρατηγικές και τις στοχεύσεις τους·
 3. της χρήσης *μεθόδων* (*Methodenkompetenz*), δηλαδή, αφενός, της αυτόνομης θέσης ερωτήσεων για το παρελθόν και τις ιστορικές ερμηνείες του, αφετέρου, της απάντησης των ερωτήσεων αυτών μέσα από την χρήση ιστορικών πηγών·

4. της κριτικής και του προσανατολισμού (*Urteils- und Orientierungskompetenz*), δηλαδή, της αξιοποίησης της ιστορικής γνώσης ως προς τη διαμόρφωση κρίσεων και αξιών που καθοδηγούν την συγκρότηση ατομικής και συλλογικής ταυτότητας και την έλλογη δράση στο παρόν και στο μέλλον.⁶¹

Η ανάπτυξη της –πρωταρχικής σημασίας– αφηγηματικής δεξιότητας σκοπό έχει να καταστήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες ικανούς να συμμετέχουν με επάρκεια στο δημόσιο διάλογο για το ιστορικό παρελθόν και υπηρετεί το αίτημα –ορθότερα ίσως, την αξίωση– διερεύνησης και συμβολικής αναπαράστασης της ιστορικής αλήθειας. Ως σημείο αναφοράς κάθε ιστορικής αφήγησης τίθεται η ποικιλόμορφη (γραπτή, προφορική, εικονιστική, ηχητική, πολυτροπική) πηγή-μαρτυρία, που διερευνάται και αξιολογείται ως τεκμήριο. Καθώς το ιστορικό γίνεσθαι μετατρέπεται σε αντικείμενο αφήγησης ταυτόχρονα ερμηνεύεται. Από αυτή την άποψη η ιστορική αφήγηση συνιστά ένα είδος έλλογης επιχειρηματολογίας, της οποίας οι αξιώσεις ισχύος τεκμηριώνονται, ελέγχονται και αξιολογούνται με κριτήρια την εγκυρότητα, την αξιοπιστία ή/και την πρωτοτυπία τους. Με την σειρά της, η δεξιότητα της αναστοχαστικής ιστορικής αφήγησης συναρτάται με την ικανότητα της αυτόνομης ιστορικής σκέψης, δηλαδή της κατανόησης, αλλά και της έκφρασης, σε διάφορα επίπεδα αφαίρεσης, των αλλαγών που συντελούνται στο χρόνο και στο χώρο, καθώς και των πολλαπλών –και συχνά αντιφατικών μεταξύ τους– ερμηνειών.

Όσον αφορά στην ανάπτυξη των παραπάνω επιμέρους δεξιοτήτων, αυτή επιδιώκεται με προτροπές προς τους μαθητές και τις μαθήτριες, (προτροπές) που σε γενικές γραμμές παραπέμπουν:

- στην αιτιολογική σύνδεση, σε αφηγηματική μορφή, τουλάχιστον δύο –σε διαφορετικές χρονικές στιγμές– ιστορικών γεγονότων ή περιστάσεων·
- στην ερμηνεία, σε μορφή ιστορικής επιχειρηματολογίας, των εξεταζόμενων ιστορικών εξελίξεων·
- στην αξιολόγηση ιστορικών εξηγήσεων-ερμηνειών·
- στην ερμηνεία πηγών-μαρτυριών·
- στο συσχετισμό ηθικών αξιών με συγκεκριμένες ιστορικές περιστάσεις.

Κατά παρεμφερή τρόπο ορίζονται οι πέντε (5) βασικές δεξιότητες (ό.π.) και στο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας του ίδιου κρατιδίου που αφορά, αντίστοιχα, στην πρώιμη γυμνασιακή βαθμίδα.⁶² Έτσι:

Αναπτύσσοντας την ερμηνευτική δεξιότητα (*deuten*), οι μαθητές-τριες (επιδιώκεται να) μπορούν:

- να διακρίνουν διαφορετικές οπτικές στις ιστορικές πηγές-μαρτυρίες και να τις σχολιάζουν τεκμηριωμένα·
- να διερευνούν την ανθρώπινη δράση στο παρελθόν και να επιχειρηματολογούν, τεκμηριωμένα πάλι, λαμβάνοντας υπόψη τα κάθε φορά ιστορικά δεδομένα·
- να προσδιορίζουν τις αλλαγές και τις συνέχειες.

Αναπτύσσοντας την αναλυτική δεξιότητα (*analysieren*):

- να διακρίνουν μεταξύ διαφορετικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος·

⁶¹ Πηγή: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, [Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Geschichte. Gymnasien Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe. Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien.](#) Oktoberdruck AG Berlin, Berlin 2006, σ. 15, προσπέλαση 22/12/2018.

⁶² [Teil C. Geschichte. Jahrgangsstufen 7-10](#), σσ. 16-19 (Sekundarstufe I), για έφηβους ηλικίας 11-14 ετών (24/12/2018).

- να διακρίνουν μεταξύ ιστορικής κουλτούρας και ιστορικής επιστήμης·
- να διακρίνουν και να συζητούν για τις διαφορετικές εκτιμήσεις, προθέσεις, υποκείμενες αξίες και απόψεις των διαφορετικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος·
- να αιτιολογούν γιατί πάντα θα προκύπτουν νέες και διαφορετικές ιστορικές ερμηνείες.

Αναπτύσσοντας την μεθοδολογική δεξιότητα (*Methoden anwenden*):

- να αντλούν πληροφορίες από ιστορικά τεκμήρια·
- να αποδεικνύουν την προέλευση των πληροφοριών που συλλέγουν·
- να διεξάγουν έρευνες·
- να χρησιμοποιούν την ιστορική ορολογία.

Αναπτύσσοντας την δεξιότητα της κριτικής και του προσανατολισμού (*Urteilen und sich orientieren*):

- να διατυπώνουν τεκμηριωμένες ιστορικές εκτιμήσεις σχετικές με τρόπους δράσης και αξίες του παρελθόντος·
- να αναγνωρίζουν τις προκαταλήψεις και να τις αξιολογούν·
- να διακρίνουν και να σχολιάζουν τεκμηριωμένα διαφορετικές ιστορικές ερμηνείες και τα επιχειρήματά τους·
- να συγκρίνουν, εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές, τις αξίες των ανθρώπων του παρελθόντος με τις σημερινές και να τις αξιολογούν τεκμηριωμένα.

Τέλος, αναπτύσσοντας την κομβική δεξιότητα της ιστορικής αφήγησης (*Darstellen – historisch erzählen*):

- να συνθέτουν σε αφηγηματική μορφή ένα συνδυασμό ιστορικών αναφορών·
- να αφηγούνται επαληθεύσιμες (ελέγξιμες) ιστορικές εξελίξεις ή γεγονότα με τρόπο έλλογο και κατανοητό, συμπεριλαμβανομένων των ποικίλων αιτιών και συνεπειών τους·
- να δικαιολογούν την αρχή και το τέλος της αφήγησής τους·
- να διακρίνουν, στο πλαίσιο της αφήγησής τους, ανάμεσα σε αίτια, αφορμές και συνέπειες·
- να αξιολογούν ιστορικές απόψεις και εκτιμήσεις, λαμβάνοντας υπόψη τα προβαλλόμενα επιχειρήματα.

2.7_Στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών Ιστορίας του 2018-19

△

Κατά το διάστημα 2018-19 εκδόθηκαν τρεις Υπουργικές Αποφάσεις που θεσμοθετούν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας:

1. Υ.Α. 195694/Δ1, ΦΕΚ 5222/21-11-2018, τχ. Β΄, για τις τέσσερις τάξεις του Δημοτικού σχολείου (Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄).
2. Υ.Α. 35844/Δ2, ΦΕΚ 959/21-3-2019, τχ. Β΄, για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου (Α΄, Β΄ και Γ΄).
3. Υ.Α. 80347/Δ2, ΦΕΚ 2020/3-6-2019, τχ. Β΄, για τις Α΄ και Β΄ τάξεις του Γενικού Λυκείου.

Όλα τα προγράμματα είχαν νωρίτερα, στις αρχές Νοεμβρίου 2018, αναρτηθεί στον ιστότοπο του ΙΕΠ.⁶³ Επρόκειτο, λίγο πολύ, για τους καταληκτικούς σταθμούς μιας πορείας που είχε ξεκινήσει τυπικά τον Μάρτιο του 2017, όταν δημοσιεύθηκε το «Σχέδιο προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση» και πάλι στον ιστότοπο του ΙΕΠ.⁶⁴ Ενδιάμεσα μεσολάβησε ένα πλήθος «πύρινων» δημοσιεύσεων στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο, άλλων υπέρ άλλων κατά των σχεδιαζόμενων αλλαγών.⁶⁵ Επρόκειτο ουσιαστικά για έναν ακόμα «πόλεμο για την Ιστορία» σε επίπεδο ιστορικής κουλτούρας, όπως συχνά συμβαίνει, εντός και εκτός Ελλάδας, όταν γίνονται προσπάθειες αναμόρφωσης του μαθήματος είτε με την εισαγωγή νέων σχολικών εγχειριδίων είτε προγραμμάτων σπουδών, που αναγκαστικά θίγουν όχι μόνο βαθιά ριζωμένες ή/και στερεοτυπικές συλλογικές αναπαραστάσεις, αλλά και έντονα συγκρουσιακά και τραυματικά ιστορικά θέματα.⁶⁶ Είναι προφανές ότι το εν λόγω διακύβευμα – η τύχη του νέου Π.Σ. – αφορά σε ένα κατεξοχήν επίμαχο ζήτημα δημόσιου ενδιαφέροντος, την διαμόρφωση συλλογικής ταυτότητας και συνείδησης μέσα από την εκπαίδευση.

Στο σημείο αυτό θα εστιάσουμε την προσοχή μας στη σύγκριση του νέου Π.Σ. Ιστορίας με τα προαναφερθέντα ομολογία του σε Ευρώπη και βόρεια Αμερική, κυρίως από την άποψη των δεξιοτήτων και των τρόπων αξιολόγησής τους, λαμβάνοντας όμως υπόψη και τις υπόλοιπες παραμέτρους του νέου Π.Σ., ιδιαίτερα το θεωρητικό του πλαίσιο, όπως δημοσιεύθηκε στο παραπάνω ΦΕΚ (2020/3-6-2019).⁶⁷

Οι συντάκτες του ξεδιπλώνουν μία εργαλειοθήκη δεξιοτήτων που υπηρετούν τις παρακάτω στοχεύσεις του εν λόγω Π.Σ.:

⁶³ Ι.Ε.Π., *Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση και στην Α΄ Λυκείου*, προσπέλαση 2/11/2018.

⁶⁴ Ι.Ε.Π., *Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, προσπέλαση 25/12/2018.

⁶⁵ Ενδεικτικά βλ. τις τοποθετήσεις (εδώ σε παρένθεση οι ημερομηνίες των δημοσιεύσεων ή αναρτήσεων και στο τέλος, στη βιβλιογραφία, οι σχετικοί δεσμοί στο Διαδίκτυο): της Πανελληνίας Ένωσης Φιλολόγων (12/10/2018, 12/5/2017), του Σπ. Τουλιάτου στον *Ριζοσπάστη* (26/4/2017), του Κ. Χολέβα στο *Άρδην* (19/7/2017), του Δ. Κουγιουμτζόγλου (29/4/2017), αφιέρωμα στην *Εφημερίδα των Συντακτών* (18/4/2017), του Α. Λακασά στην *Καθημερινή* (8/5/2017), της Α. Στριφτόμπολα (18/5/2017), του Α. Παπατσίου (28/5/2017), του Π. Γατσωτή (28/5/2017), της Ελ. Πατσιατζή (29/5/2017), της Κ. Προκοπίου (13/6/2017), αφιέρωμα στην *Αυγή* (6/10/2018), ανακοίνωση του Συνδέσμου Φιλολόγων Αργολίδας (12/12/2018).

⁶⁶ Βλ. Αθανασιάδης, 2015· Nakou & Apostolidou, 2010· Repoussi, 2009· Liakos, 2009 & 2008· Κόκκινος & Μαυροσκούφης, 2015· Kokkinos & Gatsotis, 2008.

⁶⁷ Πρβλ. Ι.Ε.Π., *Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας (Γ΄ Δημοτικού – Α΄ Λυκείου)*, προσπέλαση 26/12/2018. Συντάκτες του θεωρητικού πλαισίου οι πανεπιστημιακοί Πολυμέρης Βόγλης, Κώστας Κασβίκης, Γιώργος Κόκκινος, Χριστίνα Κουλούρη, Άγγελος Παληκίδης, Βασίλης Τσάφος. Στη σύνταξη του υπόλοιπου Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας, για τις τάξεις από την Γ΄ Δημοτικού μέχρι και την Α΄ Λυκείου, συνεργάστηκαν οι εκπαιδευτικοί: Μαρία Βλαχάκη, Παναγιώτης Γατσωτής, Σοφία Γελαδάκη, Ιγνάτιος Καράμηνας, Ιωάννης Κασκαμανίδης, Χαράλαμπος Κουργιαντάκης, Γεωργία Κουσερή, Κωνσταντίνος Κωσταβασιλης, Γεώργιος Μακαρατζής, Γεωργία Παπανδρέου, Εμμανουήλ Περάκης, Τριαντάφυλλος Πετρίδης, Παναγιώτης Πυρπυρής, Βασιλική Σακκά, Θεοδώρα Χασκεκίδου-Μάρκου.

- την διαμόρφωση μιας «γενετικού τύπου» –κατά Rüsen (ό.π.)– ιστορικής συνείδησης·
- την καλλιέργεια της κριτικής ιστορικής σκέψης ως συνισταμένης έξι (6) αλληλοσυμπληρούμενων και αλληλεπιδρώντων παραγόντων που αφορούν: στην ιστορική σημαντικότητα, στην επεξεργασία πηγών-μαρτυριών, στη διαλεκτική της αλλαγής και της συνέχειας, στις σχέσεις αιτιότητας, στην ιστορική οπτική, στην κατανόηση των ηθικών διαστάσεων της Ιστορίας (βλ. Seixas & Morton, *The Big Six.*, ό.π.)·
- την καλλιέργεια μιας πλουραλιστικής, συμπεριληπτικής και ανεκτικής εθνικής ταυτότητας, με επίγνωση του ιστορικού χαρακτήρα της·
- την καλλιέργεια μιας δημοκρατικής συνείδησης που ερείδεται στην κατανόηση και τον σεβασμό της ετερότητας·
- την καλλιέργεια ανθρωπιστικών αξιών που συνδέονται με το όραμα της διεθνούς κοινωνικής αλληλεγγύης, χωρίς, ωστόσο, να αποσιωπούν –αντίθετα, επεξεργάζονται συστηματικά– τα επίμαχα και τραυματικά ιστορικά ζητήματα.

Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές-μαθήτριες επιδιώκεται:

«να θέτουν ερωτήματα, να κατασκευάζουν υποθέσεις εργασίας, να σκέπτονται κριτικά, να αναζητούν και να επεξεργάζονται πολυδιάστατα και αλληλοσυγκρουόμενα στοιχεία, να συγκροτούν επιχειρήματα και να προβαίνουν σε τεκμηριωμένες, ορθολογικές και υπεύθυνες κρίσεις» («Θεωρητικό πλαίσιο ..», ό.π., 8).⁶⁸

Περαιτέρω, οι συντάκτες του Π.Σ. (στο ίδιο, 15) συμπεριλαμβάνουν ρητά στην αξιολόγηση του μαθήματος:

1. την αξιολόγηση των δεξιοτήτων της ιστορικής προβληματικής και σκέψης,
2. την αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης-υλοποίησης της ιστορικής μεθοδολογίας,
3. την αξιολόγηση της γνώσης του ιστορικού πλαισίου,
4. την αξιολόγηση του τρόπου οργάνωσης και επικοινωνίας-παρουσίασης της ιστορικής γνώσης.

Η στρατηγική αυτή στόχευση σε επίπεδο διαγραμματικό εκφράζεται στη δομή των στηλών του Π.Σ. που αφορούν: αφενός, στις ιστορικές πρωτογενείς και δευτερογενείς έννοιες που αρθρώνουν και καθοδηγούν τη μαθησιακή διαδικασία· αφετέρου, στις προτάσεις αξιολόγησης με προτεινόμενες ενδεικτικές δραστηριότητες, στο πλαίσιο των οποίων διαπλέκονται η διδακτική θεωρία με τη διδακτική πράξη. Σε επίπεδο λεξιλογικό-ορολογίας η ίδια στόχευση εκφράζεται με την επιλογή των ενεργητικών ρημάτων στη διατύπωση της στοχοθεσίας ([οι μαθητές-τριες] να διερευνήσουν, να προβληματιστούν, να κατανοήσουν, να διακρίνουν, να παρουσιάσουν, να καταγράψουν, να επισημάνουν κ.ο.κ.). Τα ενεργητικά ρήματα με διερευνητική σημασία παραπέμπουν, επίσης, και σε άλλο ένα ουσιαστικό χαρακτηριστικό του εξεταζόμενου Π.Σ.: στον ανοικτό χαρακτήρα του, δηλαδή, ότι εναπόκειται σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους η συγκεκριμένη, κάθε φορά, υλοποίησή του.⁶⁹ Δεν θα μπορούσε

⁶⁸ Παρόμοια ρητή αναφορά στις επιδιωκόμενες ιστορικές δεξιότητες γίνεται και με αφορμή τις στοχεύσεις των *Θεματικών Φακέλων*: «[...] κεντρικής σημασίας ιστορικές δεξιότητες που επιδιώκουμε να αναπτυχθούν στους μαθητές και τις μαθήτριες συντείνοντας στη διαμόρφωση ιστορικής σκέψης και συνείδησης: η αναλυτική και συνθετική ικανότητα, η ιστορική αφήγηση, η επιχειρηματολογία, η τεκμηρίωση, η διακρίβωση της αιτιότητας που συνδέει τα ιστορικά γεγονότα μεταξύ τους, η αποκάλυψη των αξιών και των κινήτρων που καθοδήγησαν τη δράση ατόμων και ομάδων, η κατανόηση της ιστορικότητας των γεγονότων και των φαινομένων, η ιστορική ενσυναίσθηση» (στο ίδιο: 11).

⁶⁹ Με την ίδια έννοια, το ανοικτό πρόγραμμα σπουδών χρησιμοποιείται και στην εκπαίδευση προσφύγων. Βλ. Ι.Ε.Π., [Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων \(Δ.Υ.Ε.Π.\) - Ανοικτά Αναλυτικά](#)

να γίνει διαφορετικά, άλλωστε, δεδομένου ότι ένα κλειστό πρόγραμμα σπουδών, που προσδιορίζει επακριβώς τα περιεχόμενά του, προβλέποντας εκ των προτέρων έναν μόνον τρόπο υλοποίησης, δεν συνάδει με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που συγκροτούν την λίγο πολύ αυτόνομη ιστορική σκέψη και συνιστούν απαραίτητο συνακόλουθο της εργαλειοθήκης του Μαθήματος. Ούτε συνάδει με την υποκείμενη και επικρατούσα, στο Δυτικό κόσμο τουλάχιστον, αντίληψη περί χειραφετητικών πλουραλιστικών-δημοκρατικών και ανθρωπιστικών αξιών.

Με αυτό το σκεπτικό, λίγο πολύ, τεκμηριώνουν τις επιλογές τους και οι συντάκτες του ίδιου Π.Σ., αποδίδοντας έμφαση στην αξιολόγηση των παραπάνω αναφερόμενων δεξιοτήτων του μαθήματος της Ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, προκρίνουν την ποιοτική, εναλλακτική, διαμορφωτική και διαφοροποιημένη *αξιολόγηση* –η οποία, βέβαια, συνδέεται με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία– έναντι της ποσοτικής, τελικής και ενιαίας, με τη χρήση μεθόδων, όπως η παρατήρηση, η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση και ο φάκελος του μαθητή / της μαθήτριας, αλλά και του/της εκπαιδευτικού.

«[Ο φάκελος] θα ανανεώνεται περιοδικά και θα εμπεριέχει ερευνητικά πρωτόκολλα, μαθητικές εργασίες, περιγραφικές εκθέσεις, δραστηριότητες, διδακτικά υλικά κτλ. Το σύστημα αυτό μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το “μετρήσιμο” αποτέλεσμα της διδασκαλίας στην πορεία και στις διαδικασίες της μάθησης, ενώ διερευνά τους τρόπους με τους οποίους παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά, φυλετικά και κοινωνικά περιβάλλοντα αποκτούν κατανόηση, κίνητρα μάθησης, συνεργατικό πνεύμα και ικανότητα εφαρμογής της κατακτημένης γνώσης για την επίλυση προβλημάτων και για την επικοινωνία, σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης. Βασική παραδοχή αυτής της προσέγγισης είναι ότι κάθε μαθητής και κάθε μαθήτρια ακολουθεί διαφορετική μαθησιακή πορεία τόσο ανάλογα με τις εμπειρίες του/της, τα ενδιαφέροντά του/της και τον τρόπο ή τον ρυθμό με τον οποίο μαθαίνει όσο και ανάλογα με τα βιώματα και τα πολιτισμικά και ταξικά του/της χαρακτηριστικά» (στο ίδιο: 14).

Προγράμματα, προσπέλαση 26/12/2018. Ο παραλληλισμός αναδεικνύει ως κοινό τόπο το πρόταγμα για ευελιξία και εμπιστοσύνη στις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά, δεν πρέπει να παραβλέπονται και ουσιώδεις διαφορές που χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση προσφύγων, διαφορές οι οποίες προκύπτουν από τα πολυεπίπεδα προβλήματα επικοινωνίας με τον Άλλο, από τις διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές συντεταγμένες, διαδρομές και αξίες, από τις συχνά τραυματικές εμπειρίες των προσφυγόπουλων, καθώς και από την ενδεχομένως επιτακτική κατάσταση ανάγκης στην οποία βρίσκονται εδώ και τώρα.

2.8_ Στο κυπριακό πρόγραμμα σπουδών Ιστορίας του 2017

△

Το κυπριακό «αναλυτικό πρόγραμμα» σπουδών Ιστορίας του 2017⁷⁰ γειτνιάζει περισσότερο στην προβληματική της αγγλικής σχολής της Διδακτικής της Ιστορίας (Peter Lee, Denis Shemilt et al) και, σε σημαντικό βαθμό, σε αυτή του καναδικού μοντέλου των Seixas & Morton (2012). Ως γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος τίθεται η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και συνείδησης που αποσκοπεί στη διάπλαση «κριτικά σκεπτόμενων και ενεργών δημοκρατικών πολιτών», με άλλα λόγια, συνδέεται ρητά και προγραμματικά η ιστορική εκπαίδευση με την εκπαίδευση για τη δημοκρατική «πολιτότητα» (πρβλ. «πολιτειότητα»), υιοθετώντας έτσι την σύζευξη που προτείνει η συμβολή των Barton & Levstik (2008). Ως βάση της σύνδεσης αυτής τίθεται ο ιστορικός γραμματισμός, που ορίζεται ως σύνθεση, αφενός, μιας συνεκτικής και επαρκούς γνώσης περιεχομένων, που περιλαμβάνει πληροφορίες για περιόδους, γεγονότα, φαινόμενα και ανθρώπους του παρελθόντος, αφετέρου, της επιστημολογικής κατανόησης της Ιστορίας, που περιλαμβάνει την γνώση των μεθόδων και των διαδικασιών της επιστήμης της Ιστορίας, συμπεριλαμβανομένης της κατανόησης της ερμηνευτικής φύσης, των μορφών και των ορίων της ιστορικής γνώσης. Ως βάση της ίδιας σύνδεσης τίθεται, επίσης, η συνεχής ανανέωση του ενδιαφέροντος των μαθητών-τριών για το ιστορικό παρελθόν και την σχέση του με το παρόν και το μέλλον. Το πρόταγμα της εξοικείωσης των μαθητών-τριών με την επιστημολογική σκευή της Ιστορίας τεκμηριώνεται όχι μόνο στο ανέφικτο της προσπάθειας για συνεκτική, επαρκή και διεξοδική γνώση των ιστορικών περιεχομένων (ανέφικτο όχι μόνο για τα παιδιά, αλλά και για τους επαγγελματίες ιστορικούς), αλλά και στην ανάγκη για τροποποίηση ή αντικατάσταση των πρωτόλειων-ακατέργαστων ιδεών για το ιστορικό παρελθόν, που κομίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στο σχολείο (της γνωστής ως «προϋπάρχουσας γνώσης» που εμπίπτει περισσότερο στη σφαίρα της πολιτισμικής κληρονομιάς, παρά της επιστημονικής σκέψης). Κατά συνέπεια, προέχει μεν η συγκρότηση, μέσα από «μεγάλες εικόνες», ενός ιστορικού παρελθόντος το οποίο μπορούν και αξίζει τα παιδιά να θυμούνται, αλλά, προέχει εξίσου ή/και περισσότερο η συγκρότηση των νοητικών εργαλείων και η οικοδόμηση των στάσεων εκείνων που θα επιτρέψουν σε μαθητές και σε μαθήτριες να ανταποκριθούν με σχετική επάρκεια –δηλαδή κριτικά και στο βαθμό που αρμόζει στις δυνατότητές τους– στην πρόκληση των πολλαπλών και αντιφατικών ιστοριών που συναντούν και διαχειρίζονται καθημερινά, ηθελημένα και μη, ζώντας στην εποχή της καταγιστικής πληροφόρησης.

Αναλυτικότερα, οι νοητικές δεξιότητες και οι στάσεις που υποστηρίζουν τις παραπάνω στοχεύσεις και επιδιώκεται να αναπτυχθούν, είναι:

Α) Αναφορικά με τις ιστορικές δεξιότητες, εύστοχα και επανειλημμένα σημειώνουν οι συντάκτες-κτριες του κυπριακού «αναλυτικού» προγράμματος σπουδών Ιστορίας ότι «αποτελούν ουσιαστικά έκφραση των επιστημολογικών [δευτερογενών ιστορικών] εννοιών». Για αυτές, λοιπόν, τα ζητούμενα ορίζονται ως εξής:⁷¹

[Οι μαθητές-τριες] να μπορούν:

1. «Να χρησιμοποιούν τις ιδέες τους γύρω από τις έννοιες της Ιστορίας για να κτίζουν τις δικές τους ερμηνείες σχετικά με ιστορικά ερωτήματα, αξιολογώντας και χρησιμοποιώντας ποικιλία πηγών ανάλογα με την ηλικία τους και το επίπεδο κατανόησής τους».
2. «Να παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της δουλειάς τους με ποικιλία μεθόδων και χρησιμοποιώντας την κατάλληλη ιστορική γλώσσα και συμβάσεις».

⁷⁰ Βλ. α) [το πρόγραμμα για την μέση γενική εκπαίδευση](#) και β) [για την δημοτική](#) (προσπέλαση 13/2/2019).

⁷¹ Πηγή το αρχείο [«Ανάπτυξη δεικτών \[επιτυχίας και επάρκειας\]»](#) (προσπέλαση 13/2/2019).

3. «Να προβάλλουν τα επιχειρήματά τους σχετικά με τις ερμηνείες τους μέσα από ελεύθερο διάλογο και συζήτηση».
4. «Να αξιοποιούν τις ευκαιρίες που τους προσφέρονται εκτός του σχολείου (μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, ιστορικά κτήρια, μνημεία πολιτιστικής κληρονομιάς, διάφορες εκθέσεις, ντοκιμαντέρ και ιστοσελίδες που σχετίζονται με την Ιστορία κ.τ.λ.), έχοντας ταυτόχρονα κατά νου ότι οι πηγές που προσφέρουν αυτά τα μέσα δεν παύουν να αποτελούν ερμηνείες, και όχι απόλυτες αλήθειες ή ακριβή αντίγραφα του παρελθόντος».
5. «Να χρησιμοποιούν τις σύγχρονες τεχνολογίες ως εργαλεία ιστορικής διερεύνησης, αλλά και ως μέσα με τα οποία μπορούν να παρουσιάζουν και να μοιράζονται τα ευρήματα της ιστορικής τους διερεύνησης».

Β) Πέρα, όμως, από την κατανόηση των εννοιών και την απόκτηση δεξιοτήτων ως προς την ιστορική διερεύνηση, επιδιώκεται, επίσης, να αναπτύξουν τα παιδιά ορισμένες στάσεις⁷² που αποτελούν «θεμελιώδες στοιχείο της επιστήμης της Ιστορίας», όπως:

1. «[Οι μαθητές-τριες] να επιδεικνύουν σεβασμό προς τα τεκμήρια και [να] είναι σε θέση να κατασκευάζουν αμερόληπτες ιστορικές αναφορές».
2. «Να εκτιμούν τους καλά τεκμηριωμένους ιστορικούς ισχυρισμούς και [να] καταβάλλουν κάθε προσπάθεια να τους επιτυγχάνουν».
3. «Να αποδέχονται την ύπαρξη ποικίλων απόψεων και στάσεων και [να] υιοθετούν μια πολυπρισματική προσέγγιση ως προς την ερμηνεία των γεγονότων».
4. «Να επιδεικνύουν σεβασμό προς το παρελθόν, τους ανθρώπους του και τα επιτεύγματά τους».
5. «Να αναγνωρίζουν την απόσταση που υπάρχει ανάμεσα σε εμάς και το παρελθόν, αλλά και ανάμεσα σε εμάς και τους ανθρώπους του παρελθόντος· και [να] αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν όρια σχετικά με τη γνώση που μπορούμε να έχουμε για το παρελθόν».
6. «Να στέκονται κριτικά απέναντι στις διάφορες περιπτώσεις κακής χρήσης της Ιστορίας, είτε αυτές οφείλονται στην απόρριψη συγκεκριμένων ιστορικών γεγονότων, στη διαστρέβλωση, την παράλειψη και την άγνοια· είτε αυτές προέρχονται από τον σφετερισμό του παρελθόντος για ιδεολογικούς σκοπούς».

Η αξιολόγηση του βαθμού κατάκτησης των γνωστικών περιεχομένων, καθώς και του βαθμού ανάπτυξης των ιστορικών δεξιοτήτων, προσδιορίζεται, στο εξεταζόμενο κυπριακό ΠΣ Ιστορίας, με βάση τους «δείκτες επιτυχίας» και τους «δείκτες επάρκειας». Οι μεν εκφράζουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, οι δε τα «αντίστοιχα διδακτέα». Από τα τελευταία, «οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν εκείνα που εξυπηρετούν κάθε φορά τον επιδιωκόμενο σκοπό του μαθήματος και ακόμη, να ασκήσουν την παιδαγωγική τους αυτονομία, για να τα συμπληρώσουν και εμπλουτίσουν».⁷³

Να σημειωθεί ότι οι δείκτες επιτυχίας & επάρκειας:

1. αφορούν τόσο στη γνώση περιεχομένου –έχουν χωριστεί κατά διδακτικές ενότητες και ιστορικές περιόδους και προσαρμόζονται ανάλογα κάθε φορά– όσο και στην επιστημολογική κατανόηση· δηλαδή, αφορούν σε όλο το φάσμα του ιστορικού γραμματισμού·

⁷² Οι «στάσεις» (“attitudes” / “habitus”) εμπλέκουν ζητήματα αξιών-αξιολογήσεων, ιδεολογιών, κοσμοθεωρήσεων, πολιτικών προσανατολισμών και πρακτικών, κατά τρόπο πολύ πιο σαφή σε σύγκριση με τις –περισσότερο ουδέτερες μάλλον– «νοητικές δεξιότητες». Όμως, «στάσεις» και «δεξιότητες» συνδέονται στενά μεταξύ τους, οι μεν υποστυλώνουν τις δε και αντιστρόφως.

⁷³ «Εισαγωγικό κείμενο στα αναλυτικά προγράμματα», προσπέλαση 13/2/2019

2. αποτελούν εργαλεία που κατευθύνουν τόσο τον προγραμματισμό της διδασκαλίας (οι δείκτες επιτυχίας) όσο και την υλοποίησή της (οι δείκτες επάρκειας), αλλά και την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την λήψη αποφάσεων στη βάση αυτών (δείκτες επιτυχίας & επάρκειας)·
3. επιδιώκουν την συνάφεια μεταξύ περιεχομένου, διδακτικής μεθοδολογίας και αξιολόγησης.

Ειδικότερα για τους δείκτες επιστημολογικής κατανόησης, αυτοί διδάσκονται παράλληλα με τους δείκτες περιεχομένου, αλλά, στη διάρκεια του διδακτικού έτους, οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να τους διδάχτουν όλους και να αξιολογηθούν με βάση αυτούς.

Τέλος, οι δείκτες επιτυχίας & επάρκειας επικοινωνούν με βασικές στάσεις και ικανότητες-κλειδιά – όπως η κριτική σκέψη, η μεταγνώση, οι δεξιότητες συνεργασίας, η καλλιέργεια της γλώσσας– που διέπουν τα προγράμματα σπουδών όλων των μαθημάτων και προτείνονται σε όλα τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται στην ανάπτυξη της υγιούς «πολιτότητας» σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, στην ευαισθητοποίηση κατά του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας, στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στην προστασία του περιβάλλοντος και στην αειφόρο ανάπτυξη ([στο ίδιο](#)).

Οι συντάκτες-κτρίες των εξεταζομένων κυπριακών προγραμμάτων σπουδών Ιστορίας (2017) έχουν κατατάξει –πλησιάζοντας το μοντέλο των Seixas & Morton (2012)– τους δείκτες επιστημολογικής κατανόησης του μαθήματος σε επτά (7) θεματικές που αφορούν αντίστοιχα:

1. στον τρόπο εντοπισμού, διάκρισης, συσχετισμού και ερμηνείας των αλλαγών και των συνεπειών στον άξονα του χρόνου (χρόνος, αλλαγή, συνέχεια). Ειδικότερα: [Οι μαθητές-τριες] προσδιορίζουν τα αίτια των αλλαγών, των συνεπειών και των τρόπων αλλαγής των πραγμάτων, καθώς και τις σχέσεις ανάμεσα σε γεγονότα που ανήκουν στα ίδια ή σε διαφορετικά ιστορικά πλαίσια.
2. στην ερμηνεία αιτίων και συνεπειών (αίτια και συνέπειες). Ειδικότερα: [Οι μαθητές-τριες] προσδιορίζουν, αλλά και διακρίνουν τα αίτια και τις συνέπειες σε άμεσα-ες, μεσοπρόθεσμα-ες, μακροπρόθεσμα-ες· προσδιορίζουν τις σχέσεις αιτιότητας ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα ή αλλαγές· διακρίνουν ανάμεσα σε εκούσιες και ακούσιες συνέπειες βάσει κριτηρίων.
3. στη διά μέσου της ιστορικής ενσυναίσθησης κατανόηση των αιτίων συγκεκριμένων ανθρωπίνων συμπεριφορών, πρακτικών ή θεσμών του παρελθόντος, με αναφορά στο «συγκεκριμένο» της εποχής (ιστορική ενσυναίσθηση). Ειδικότερα: [Οι μαθητές-τριες] αντιλαμβάνονται τις ιδέες των ανθρώπων του παρελθόντος που εξηγούν τις συμπεριφορές, τους θεσμούς και τις πρακτικές τους και τις διακρίνουν από τις σημερινές ιδέες· παρουσιάζουν τους λόγους για τους οποίους άλλαξαν οι ιδέες-αντιλήψεις, οι πρακτικές και οι θεσμοί των ανθρώπων του παρελθόντος.
4. στη χρήση ιστορικών πηγών και ιστορικών αναφορών, έτσι ώστε να συγκρίνουν, να διακρίνουν και να εξηγούν τις διαφορετικές αναπαραστάσεις του ίδιου γεγονότος· να διακρίνουν ανάμεσα σε γεγονότα και ερμηνείες (ιστορικές πηγές, ιστορικές αναφορές). Ειδικότερα: [Οι μαθητές-τριες] εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικές αναπαραστάσεις (ιστορικές αναφορές) του ίδιου γεγονότος ή προσώπου ή φαινομένου· διακρίνουν τους διαφορετικούς βαθμούς βεβαιότητας ανάμεσα στις διαφορετικές αναπαραστάσεις· διακρίνουν ανάμεσα σε γεγονότα και ερμηνείες στις πηγές που επεξεργάζονται· εξηγούν τους λόγους για τους οποίους υπάρχουν διαφορετικές αναπαραστάσεις (ιστορικές αναφορές) του ίδιου γεγονότος ή προσώπου ή φαινομένου του παρελθόντος.

5. στην αξιολόγηση, βάσει κριτηρίων, της σημαντικότητας γεγονότων, προσώπων, αλλαγών, αιτιών και συνεπειών, καθώς και στην ερμηνεία των διαφορετικών κρίσεων σχετικά με την αποτίμηση της σημαντικότητας (ιστορική σημαντικότητα). Ειδικότερα: [Οι μαθητές-τριες] ιεραρχούν γεγονότα, πρόσωπα, αλλαγές, αίτια, συνέπειες κ.ο.κ. ως προς τη σημαντικότητά τους, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων. Παρουσιάζουν τις μεταβολές που επέρχονται, με την πάροδο του χρόνου, ως προς τη σημαντικότητά τους και εξηγούν τους λόγους για τους οποίους γίνονται οι μεταβολές αυτές.
6. στον εντοπισμό, την επιλογή, την αξιολόγηση και την επεξεργασία πηγών, προκειμένου να απαντηθούν, βάσει αυτών, ερωτήματα ιστορικού ενδιαφέροντος (ιστορική διερεύνηση / τεκμήρια). Ειδικότερα: [Οι μαθητές-τριες] θέτουν σημαντικά ερωτήματα για ιστορικά ζητήματα που έχουν θέσει προς διερεύνηση· εντοπίζουν τις πηγές («τεκμήρια» πλέον) που απαντούν στα ερωτήματά τους· ελέγχουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των επιλεγμένων πηγών, τις αντιπαραβάλλουν μεταξύ τους· εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές στις ιστορικές διερευνήσεις τους· αξιολογούν τον βαθμό βεβαιότητας της απάντησής τους που προκύπτει από τις πηγές που έχουν επεξεργαστεί.
7. στην τεκμηριωμένη παρουσίαση της ιστορικής γνώσης με τη χρήση της σωστής ορολογίας, με πειστικά επιχειρήματα σε συνθήκες διαλόγου και κατά τρόπο πρόσφορο, ανάλογα με το κοινό και το θέμα (οργάνωση-επικοινωνία). Ειδικότερα: [Οι μαθητές-τριες] παράγουν γραπτές και προφορικές ιστορικές αναφορές, τις οποίες τεκμηριώνουν με την χρήση παραστατικών πηγών, όπως εικόνων, χαρτών, διαγραμμάτων, προπάντων, δε, με την χρήση των ΤΠΕ. Την παρουσίαση των πηγών τους, όπως και το κατάλληλο λεξιλόγιο-ορολογία, τα προσαρμόζουν ανάλογα με το θέμα και το κοινό τους, υποδηλώνοντας, όπου χρειάζεται, διαφορετικούς βαθμούς βεβαιότητας. Χρησιμοποιούν, δε, και εναλλακτικές μορφές παρουσίασης, π.χ., την υπόδυση ρόλων.

Όλα τα παραπάνω, με τις λεπτομέρειές τους, δίνουν μία σαφή εικόνα των δεξιοτήτων που αναμένεται να αναπτύξουν οι μαθητές-τριες κατά την ενασχόλησή τους με το μάθημα της Ιστορίας, καθώς και των επιμέρους συστατικών, η ύπαρξη ή η απουσία των οποίων αξιολογείται ανάλογα. Προπάντων, όμως, βοηθούν τους διδάσκοντες – τις διδάσκουσες να διαμορφώσουν μία εικόνα του τι σημαίνει «ιστορική σκέψη» και πώς αυτή επικοινωνεί με έννοιες και διακυβεύματα κομβικής σημασίας, όπως η ιστορική συνείδηση, η κριτική-δημιουργική σκέψη, η αγωγή για την δημοκρατία και την ειρήνη κ.ο.κ.

2.9_Στις οδηγίες του Συμβουλίου της Ευρώπης (2018)

△

Οι πρόσφατες (Σεπτέμβριος 2018) *Αρχές και Οδηγίες του Συμβουλίου της Ευρώπης για μια Ποιοτική Ιστορική Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα*⁷⁴ απευθύνονται «στους σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής και προγραμμάτων σπουδών, στους δημιουργούς εκπαιδευτικού υλικού, στους επιμορφωτές εκπαιδευτικών, στους δασκάλους και καθηγητές Ιστορίας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και σε όσους ασχολούνται με την ιστορική εκπαίδευση στα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά τμήματα των πανεπιστημίων των 47 κρατών-μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης».⁷⁵ Εκφράζουν τους γενικότερους εκπαιδευτικούς σκοπούς που απορρέουν από τον θεσμικό και πολιτικό ρόλο του Συμβουλίου της Ευρώπης, της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και της UNESCO, ως προς την αντιμετώπιση σύγχρονων προκλήσεων, όπως είναι η εντεινόμενη εσωτερική διαφοροποίηση των ευρωπαϊκών κοινωνιών, εξαιτίας της μαζικής εισόδου μεταναστών και προσφύγων, καθώς και οι ενδογενείς επιθέσεις στα δημοκρατικά πολιτεύματα και τις αξίες τους από θέσεις και κινήσεις που προσιδιάζουν στη λαϊκιστική, εθνικιστική και ρατσιστική Ακροδεξιά, αλλά και από την ίδια την δυναμική της «μεταδημοκρατίας» (Κράουτς, 2006), που οδηγεί στον περιορισμό της μαζικής διαβούλευσης για το συλλογικό αγαθό και στην παραχώρηση της εξουσίας και των μηχανισμών λήψης αποφάσεων σε ποικιλώνυμες αρχηγείες. Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό όραμα που βασίζεται στις Δυτικές αρχές της δημοκρατίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της κοινωνικής ένταξης και του κράτους δικαίου, το οποίο, αποβλέποντας στην ενσωμάτωση πολυδιάστατα διαφορετικών πληθυσμών, στρέφεται στην αξιοποίηση ευέλικτων, ευαισθητοποιημένων και ανοικτών προγραμμάτων σπουδών με κοινό πλαίσιο αναφοράς την κεντρική σημασία της αξίας της ιστορικής αλήθειας, τον μεθοδολογικό πλουραλισμό και την εγγενή πολυπρισματικότητα της ιστορικής ερμηνείας. Υπ' αυτούς τους όρους, οι συντάκτες των *Αρχών και Οδηγιών*.. – εφοδιάζοντας, μέσα από την ιστορική εκπαίδευση, την νέα γενιά με κριτική ιστορική σκέψη απαραίτητη για την πλοήγησή της στην ψηφιακή εποχή– αποσκοπούν στο να συνεισφέρουν στην οικοδόμηση ανοικτών, διαφοροποιημένων, δημοκρατικών, αλλά ταυτόχρονα και συνεκτικών-συμπεριληπτικών ευρωπαϊκών κοινωνιών, ικανών να διαχειριστούν τα επίμαχα ή/και συγκρουσιακά τραυματικά ζητήματα του πρόσφατου και μη ιστορικού παρελθόντος.

Με δεδομένη την παραπάνω σκοποθεσία, η ιστορική κατανόηση και ερμηνεία των πλαισίων αναφοράς ή συμφραζομένων του κάθε φορά εξεταζόμενου προβλήματος, η σύνδεση παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος στον άξονα της ιστορικής συνείδησης, το ήθος του ειρηνικού εποικοδομητικού διαλόγου, που στηρίζεται σε τεκμηριωμένη επιχειρηματολογία, η πειθαρχημένη διερεύνηση και η μη-συγκάλυψη επίμαχων και τραυματικών ιστορικών ζητημάτων, η θέση ερευνητικών ερωτημάτων και η κατασκευή υποθέσεων εργασίας, η συνεξέταση και η αποτίμηση αντικρουόμενων αφηγημάτων, όλα αυτά τα στοιχεία θεωρούνται ουσιώδη συστατικά της κριτικής σκέψης και της δημοκρατικής κουλτούρας. Συγχρόνως, θεωρούνται μεταβιβάσιμα στην προσέγγιση οποιουδήποτε γνωστικού αντικείμενου, καθώς και εντελώς απαραίτητα, διά βίου εφόδια κάθε ενημερωμένου, ηθικά υπεύθυνου και ενεργού πολίτη.

Συναρμόζοντας την ιστορική εκπαίδευση με την δημοκρατική κουλτούρα, οι συντάκτες των *Αρχών και Οδηγιών*.. (σ. 5) προτείνουν την ανάπτυξη ενός μοντέλου ικανοτήτων (competencies) που στηρίζεται σε τέσσερις πυλώνες:

1. σε *αξίες* (values), όπως η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η πολιτισμική διαφορετικότητα, η δημοκρατία, η δικαιοσύνη, η εντιμότητα, η ισότητα και το κράτος δικαίου·
2. σε *στάσεις* (attitudes), όπως η αποδοχή της πολιτισμικής και ιδεολογικής ετερότητας, ο σεβασμός του Άλλου, η συνείδηση της πολιτειότητας, η ευθύνη, η αυτονομία και η ανοχή της ασάφειας-αμφισημίας·

⁷⁴ [Quality History Education in the 21st Century. Principles and Guidelines](#), προσπέλαση 27/12/2018.

⁷⁵ Πηγή [η σχετική ιστοσελίδα του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης](#), προσπέλαση 27/12/2018.

3. σε δεξιότητες (skills), όπως η αυτόνομη μάθηση, η αναλυτική και κριτική σκέψη, η ακουστική κατανόηση, η παρατηρητικότητα, η ενσυναίσθηση, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα, η γλωσσική και επικοινωνιακή ευχέρεια, συμπεριλαμβανομένης της γλωσσομάθειας, η συνεργατικότητα και η επίλυση συγκρούσεων·
4. στη γνώση και στην κριτική κατανόηση (knowledge and critical understanding) του εαυτού, της γλωσσικής επικοινωνίας, του πολύπτυχου κόσμου (της πολιτικής, της νομοθεσίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της κουλτούρας, της θρησκείας, του ιστορικού γίνεσθαι, των μέσων μαζικής επικοινωνίας, της οικονομίας, του περιβάλλοντος και της αειφορίας).

Η αξιολόγηση των παραπάνω, συνάδοντας με τις αρχές μιας διαφοροποιημένης, εμπνευστικής και δημοκρατικής εκπαίδευσης, αποβλέπει στην ανάπτυξή τους και όχι στη διαπίστωση της ανεπάρκειας των υποκειμένων. Πρέπει να σημειωθεί, πάντως, ότι η οπτική αυτή δεν συμβιβάζεται πάντα με τις απαιτήσεις της κριτικής κατανόησης και σκέψης (στο ίδιο: 8). Η ένταση αυτή σημαίνει ότι χρειάζεται προσοχή, ώστε να αποφευχθεί η ακατάλληλη χρήση των αξιολογικών περιγραφών, να μην «στιγματιστούν» τα υποκείμενα –οι μαθητές και οι μαθήτριες– και να μην υπονομευθεί το βασικό ζητούμενο, δηλαδή η υγιής προσαρμογή τους στις απαιτήσεις μιας δημοκρατικής κουλτούρας.

Συνοπτικά, οι *Αρχές και Οδηγίες*.. που διέπουν τα δημοκρατικά, διαφοροποιημένα και συμπεριληπτικά προγράμματα σπουδών Ιστορίας, αλλά και τις συναφείς με αυτά παιδαγωγικές πρακτικές, είναι οι εξής (στο ίδιο: 9-29):

1. η ανάπτυξη ευέλικτων, ανοικτών προγραμμάτων σπουδών και διαδραστικών παιδαγωγικών πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές διαφορές και αποφεύγουν τα μονολιθικά στερεότυπα·
2. η διδακτική επεξεργασία και μάθηση για την σύνθετη –συχνά συγκρουσιακή– ιστορία της δημοκρατίας (πρβλ. Λιάκος, 2018)·
3. ο κριτικός αναστοχασμός για τους τρόπους με τους οποίους συνηθισμένοι άνθρωποι ή κοινωνικές ομάδες κατάφεραν να επηρεάσουν τις ιστορικές εξελίξεις ως ιστορικά υποκείμενα-δημιουργοί ιστορίας και δεν τις υπέστησαν παθητικά·
4. η παραδοχή ότι άνθρωποι με διαφορετικό πολιτισμικό, θρησκευτικό ή/και εθνικό/εθνοτικό υπόβαθρο πάντα υπήρχαν, λιγότερο ή περισσότερο, στο εσωτερικό των εκάστοτε κοινωνιών·
5. η αναγνώριση της αξίας της δυναμικής (υπό εξέλιξη, μη-στατικής) και πολλαπλής-πολυεπίπεδης ταυτότητας τόσο του εαυτού μας όσο και των Άλλων·
6. η ανάπτυξη εκείνων των νοητικών δεξιοτήτων που επιτρέπουν την αξιολόγηση των πολύμορφων ιστορικών πηγών και τον έλεγχο της οποιασδήποτε μορφής χειραγώγησης και προπαγάνδας, ειδικά σε μία εποχή υπερ-πληροφόρησης·
7. η κατάλληλη προσέγγιση και επεξεργασία ευαίσθητων, τραυματικών και επίμαχων ζητημάτων·
8. η εξισορρόπηση του γνωστικού με το συναισθηματικό και το ηθικό στοιχείο στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης, ώστε τα υποκείμενα της μάθησης να καταλάβουν ότι η Ιστορία τους αφορά και προσωπικά.

Το πλαίσιο των Αρχών και Οδηγιών..

Οι *Αρχές και Οδηγίες του Συμβουλίου της Ευρώπης για μια Ποιοτική Ιστορική Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα* αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου project, με χρονικό ορίζοντα μεταξύ 2016-2019, με τίτλο

«[Εκπαίδευση για τη διαφορετικότητα και τη δημοκρατία: διδάσκοντας Ιστορία στη σύγχρονη Ευρώπη](#)» και με κύριο μέλημα την επιδίωξη μιας ποιοτικής διδασκαλίας και μάθησης στην Ιστορία, στο πλαίσιο των πολλαπλά διαφοροποιημένων ευρωπαϊκών κοινωνιών του 21ου αιώνα. Σημείο εκκίνησης του project αποτέλεσε η παραδοχή ότι η ιστορική εκπαίδευση έχει πολλά να προσφέρει στη διαμόρφωση της κοινωνικοπολιτικής ταυτότητας των αυριανών ευρωπαϊών πολιτών, ότι μπορεί να αποτελέσει ουσιαστικό μοχλό προαγωγής των δημοκρατικών αξιών, κλειδί στη διαχείριση της κοινωνικοπολιτικής πολλαπλότητας και στήριγμα στην υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Με άλλα λόγια, το Συμβούλιο της Ευρώπης θεωρεί την ιστορική εκπαίδευση ως ένα βασικό εργαλείο για την ενίσχυση της συνοχής των ευρωπαϊκών δημοκρατικών πολιτευμάτων τα οποία αγωνίζονται να παραμείνουν συμπεριληπτικά –και όχι ξενοφοβικά– την στιγμή που η κοινωνική τους βάση διαφοροποιείται συνεχώς και με εντεινόμενους ρυθμούς, λόγω της μαζικής εισροής μεταναστών και προσφύγων, όπως ήδη σημειώθηκε παραπάνω, αλλά και λόγω της εγγενούς εντροπίας τους (εδώ: της αταξίας που προκύπτει από τη ρευστοποίηση των χώρων εργασίας) και της σοβούσας οικονομικής κρίσης που περιθωριοποιεί κυρίως τους νέους.

Η ιδέα δεν είναι καινούρια. Ήδη στην [Ευρωπαϊκή Πολιτιστική Σύμβαση του 1954](#) γινόταν αναφορά στην ανάγκη προαγωγής της μελέτης της γλώσσας, της ιστορίας και του πολιτισμού των ευρωπαϊκών λαών, προκειμένου να ενισχυθούν η κοινή κουλτούρα, η αλληλοκατανόηση και, ταυτόχρονα, οι μεταξύ τους ειρηνικοί δεσμοί. Τότε είχε μόλις αρχίσει και η [εποχή \(1953-1991\) των προσπαθειών του Συμβουλίου της Ευρώπης](#) για την αναθεώρηση των στερεοτύπων που αναγράφονταν στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας σε μία κατεύθυνση λιγότερο εθνικιστική, λιγότερο προπαγανδιστική και περισσότερο φιλειρηνική, με πρωτοποριακή την συμβολή του [Georg Eckert Institute for International Textbook Research](#).

Ως γενικός σκοπός του προγράμματος «Εκπαίδευση για τη διαφορετικότητα και τη δημοκρατία: διδάσκοντας Ιστορία στη σύγχρονη Ευρώπη» (ό.π.) έχει τεθεί, από τους δημιουργούς του, η εμβάθυνση της εξειδικευμένης γνώσης και της ικανότητας που απαιτείται εκ μέρους των πολιτικών παραγόντων των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προκειμένου να διαχειριστούν με επάρκεια τις μεγάλες πολιτισμικές και πολιτικές προκλήσεις που αντιμετωπίζει η ιστορική εκπαίδευση στη σημερινή Ευρώπη. Αυτόν τον στόχο υπηρετεί, εξάλλου, και η σύνταξη των παραπάνω *Αρχών και Οδηγιών*. Από τους [επιμέρους στόχους του ίδιου προγράμματος](#) ενδιαφέρει, από τη σκοπιά της παρούσας μελέτης, εκείνος που αφορά στη διερεύνηση των προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των στάσεων και των ικανοτήτων των σχετικών με την συγκρότηση της ιδιότητας του δημοκρατικού πολίτη. Από την ίδια σκοπιά, και αναφορικά με τα προσδοκώμενα [αποτελέσματα](#) του ίδιου προγράμματος, ενδιαφέρει ο προσδιορισμός των ικανοτήτων εκείνων που απαιτείται να καλλιεργήσει η ιστορική εκπαίδευση, προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία στις ανάγκες που δημιουργούν η ραγδαία παγκοσμιοποίηση των προβλημάτων, η επίσης ραγδαία εντεινόμενη κοινωνική διαφοροποίηση και η εκρηκτική ανάπτυξη των Νέων Τεχνολογιών Επικοινωνίας και Πληροφόρησης.

Συνεπώς, από την πλευρά του, το Συμβούλιο της Ευρώπης συνδέει στενά την ιστορική εκπαίδευση με την συγκρότηση της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη. Βέβαια, για την προσέγγιση αυτή μπορεί κανείς εύλογα να εκφράσει επιφυλάξεις ως προς την αποτελεσματικότητά της, με δεδομένο, μάλιστα, τον κίνδυνο υπαγωγής της ιστορικής μάθησης σε πολιτικά προτάγματα που, ενδεχομένως, να επισύρουν καταχρήσεις της ιστορικής γνώσης, για διάφορους λόγους, καλοπροαίρετους και μη. Ωστόσο, δύσκολα θα εκφραζόταν ένσταση ως προς την καταρχήν σκοπιμότητα της σύνδεσης της ιστορικής εκπαίδευσης με την εκπαίδευση για την προαγωγή της ειρήνης και της δημοκρατίας στην Ευρώπη, υπό τον όρο, όμως, ότι το ιστορικό παρελθόν γίνεται σεβαστό ως διαφορετικό, ως «ξένη χώρα», και δεν ερμηνεύεται εργαλειακά, με αποκλειστική βάση τους όρους και τις ανάγκες ενός μυωπικού παρόντος.

Η έκδοση *Αρχές και Οδηγίες*.. αποτελεί το πιο πρόσφατο επίτευγμα μιας μακράς, ήδη, [σειράς ποιοτικών εκδόσεων του Συμβουλίου της Ευρώπης](#). Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν, εξάλλου, και οι πολυπληθείς [αναφορές από τα σεμινάρια](#) που αφορούν σε διακυβερνητικές και άλλες συνεργασίες, ενώ το τοπίο συμπληρώνουν οι «[συστάσεις](#)» και άλλα [κείμενα αναφοράς](#), ταξινομημένα κατά αντικείμενο και περιόδους. Όλα εμπνέονται λίγο πολύ από τις ίδιες επιδιώξεις, τουλάχιστον σε προγραμματικό επίπεδο: την προαγωγή της κοινής κουλτούρας των Ευρωπαίων σε συνδυασμό με την κατάφαση του πλουραλισμού, της πολυπρισματικότητας και της πολιτισμικής πολυμορφίας («όλοι μαζί και όλοι διαφορετικοί»): την νηφάλια προσέγγιση δύσκολων στιγμών του ευρωπαϊκού σκοτεινού παρελθόντος· την προαγωγή ενός επικοινωνιακού ήθους το οποίο στηρίζεται στον έντιμο και φιλειρηνικό, μεν, αλλά και πειθαρχημένο και τεκμηριωμένο διάλογο· την εξομάλυνση του δρόμου για την άρση των εντάσεων και την συμφιλίωση μεταξύ κοινοτήτων που έχουν συγκρουσθεί στο παρελθόν, με σεβασμό, όμως, της ιστορικής αλήθειας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

3.1_ Η πολυπρισματικότητα στις εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης

Αξίζει να μείνουμε ιδιαίτερα στις εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης⁷⁶ σχετικά με τη διδακτική αξιοποίηση της πολυπρισματικότητας στην ιστορική εκπαίδευση, διότι η προσέγγιση αυτή συνδέεται κατεξοχήν, και με ευκρίνεια, με τις παραπάνω αναφερόμενες κοινωνικοπολιτικές αξίες και εκπαιδευτικές στοχεύσεις, αλλά και με δευτερογενείς ιστορικές έννοιες, όπως την ιστορική οπτική και τις ηθικές διαστάσεις της Ιστορίας, για να ανακαλέσουμε άμεσα δύο μόνο από τα κεντρικά εννοιολογικά εργαλεία του μοντέλου των Seixas & Morton (2012), ενώ θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί εδώ και η ενσυναίσθηση, κομβικής σημασίας, έννοια-κλειδί και ταυτόχρονα αξία στη διδακτική πολλών επιστημών, της ιστορικής συμπεριλαμβανομένης. Πολυπρισματικότητα, ενσυναίσθηση, οπτική, ηθικές διαστάσεις, συνιστούν ένα κομβικής σημασίας πολύπτυχο που συνδέεται οργανικά με σειρά άλλων, εξίσου σημαντικών, εννοιών-κλειδιών, όπως την κατανόηση, την ερμηνεία, την κριτική, ενώ συνιστά αφετηρία για πλήθος διδακτικών προσεγγίσεων και εφαρμογών, όπως, για παράδειγμα, δραστηριοτήτων σύγκρισης-αντιπαραβολής και διασταύρωσης πηγών-μαρτυριών σε αναφορά με ποικίλα γνωστικά περιεχόμενα.

Με λίγα λόγια, η δεξιότητα της πολυπρισματικής προσέγγισης αποτελεί κομβικής σημασίας εργαλείο στην ιστορική εκπαίδευση, βαθιά ριζωμένο στις μεθόδους κάθε καλού ιστορικού. Ταυτόχρονα, όμως, αποτελεί και βασική δεξιότητα οποιουδήποτε επιχειρεί να κατανοήσει σε βάθος και, κατά συνέπεια, να διαχειριστεί εύστοχα την εντεινόμενη πολυπλοκότητα του ζωντανού κόσμου που τον/την περιβάλλει. Γι' αυτό και συνδέεται κατεξοχήν με την ιδιότητα του ενήμερου και υπεύθυνου πολίτη –όχι μόνο της Ευρώπης, αλλά της παγκόσμιας κοινότητας– άρα και με την εκπαίδευση που του/της αρμόζει.

Συγκυριακά, οι εξελίξεις που οδήγησαν στην ανάδειξη της πολυπρισματικής θεώρησης στην εκπαίδευση ήταν:

- 1) οι προσεγγίσεις της Νέας Ιστορίας και της διδακτικής της κατά το τελευταίο τέταρτο του 20ού αιώνα, που ανέδειξαν την προβληματική σχετικά με τις ιστορικές πηγές και, ειδικότερα, την συζήτηση σχετικά με τους περιορισμούς, τις επιρροές, τις πολλαπλές αναγνώσεις και, προπάντων, σχετικά με την διαμεσολαβημένη φύση τους·
- 2) η δυσaréσκεια για την μονοπολιτισμική, εθνοκεντρική και επιλεκτική προσέγγιση της παραδοσιακής σχολικής ιστορίας, που αγνοούσε τις φωνές των «αφανών», των υπάλληλων στρωμάτων του ιστορικού γίνεσθαι (γυναικών, μειονοτήτων, μεταναστών, απόρων κ.ο.κ.)·
- 3) η πρόταξη της εκπαιδευτικής ανάγκης για επαρκή διαχείριση της ετερότητας, με δεδομένο το κύμα μεταναστών και προσφύγων που κατέκλυσε τις δυτικοευρωπαϊκές κοινωνίες κατά την τελευταία δεκαετία του 20ού αιώνα (Stradling, 2003: 9-10).

Υπό την πίεση των τελευταίων, οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση» άρχισαν να χρησιμοποιούνται ευρύτερα, όχι μόνο θεωρητικά, αλλά και σε πιο πρακτικό επίπεδο, καθώς αναθεωρήθηκαν πολλά προγράμματα σπουδών, έτσι ώστε να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα. Ως

⁷⁶ European Council, *Multiperspectivity in Teaching and Learning History* (2004), Robert Stradling, *Multiperspectivity in History Teaching: a Guide for Teachers* (2003), προσπέλαση 10/3/2019. Το εγχειρίδιο του Stradling, με μέρη του Συμβουλίου της Ευρώπης, μεταφράστηκε σε 16 γλώσσες, στοιχείο που στη συγκεκριμένη περίπτωση αποκαλύπτει την αίσια, κατά την εκτίμησή μας, συμπίεση μεταξύ των επιδιώξεων ενός πολιτικού θεσμού και της ιστορικής εκπαίδευσης.

αποτέλεσμα, η εισαγωγή των εννοιών «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση» σηματοδότησε τις εξελίξεις που ακολούθησαν σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής κατά την τελευταία δεκαετία του 20ού αιώνα. Στο πλαίσιο αυτό, η αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, της Ιστορίας συμπεριλαμβανομένης, οδήγησε στην αναμόρφωση της θεματικής, πέρα από τον ισχύοντα «κανόνα» των κοινωνιών της Δύσης, καθώς και σε νέες προσεγγίσεις και σε νέες διδακτικές μεθόδους. Στο μεταξύ, οι περιφερειακές ένοπλες συγκρούσεις στην Ευρώπη και στην Ασία την δεκαετία του 1990, σε συνδυασμό με την απειλή των φονταμενταλιστικών κινημάτων, επανέφεραν στο προσκήνιο, μετά τους δύο παγκόσμιους πολέμους, την συζήτηση για τον ρόλο του μαθήματος της Ιστορίας ως προς την μη-αναζωπύρωση των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων, της μισαλλοδοξίας, της εχθροπάθειας, της ξеноφοβίας και του ριζοσπαστικού εθνικισμού. Μέρος αυτής της συζήτησης αφορούσε και στην καλλιέργεια της δεξιότητας για πολυπρισματικές προσεγγίσεις. Στο δημόσιο χώρο, εξάλλου, με την συμβολή του Διαδικτύου, άρχισαν να εμφανίζονται όλο και περισσότερες «αντι-αφηγήσεις», συνθήκη που ενίσχυσε την άποψη ότι, σε μία εκ των πραγμάτων πολυπολιτισμική χώρα, δεν είναι δυνατό να επιβάλλεται ένα, μόνο, κοινό αφήγημα και μάλιστα από εκείνους που κατέχουν την εξουσία.

Δεδομένου ότι λέξεις, όπως «πολυπολιτισμικότητα» και «πολυπρισματικότητα», μπορούν να σημαίνουν διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους, είναι αναγκαίο να επιχειρηθεί ένας προσδιορισμός του εδώ εξεταζόμενου όρου, προτού συνδεθεί, σε διδακτικό επίπεδο, με συγκεκριμένες στοχεύσεις. Σύμφωνα με τον Stradling (2003: 13), η πολυπρισματική θεώρηση δεν είναι μόνο μία στρατηγική ιστορικής κατανόησης, κατά την οποία λαμβάνουμε υπόψη την άποψη των άλλων πέρα από την δική μας, όπως υποστήριξε ο Fritzsche (2001). Είναι, επιπλέον, και μία προδιάθεση, που μας κάνει πρόθυμους να εξετάζουμε τα ζητήματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, όπως έχει επισημάνει ο R. Phillips (1998). Μία τέτοια συζήτηση, βέβαια, θα ήταν αδύνατο να διεξαχθεί χωρίς να ληφθεί υπόψη η παράμετρος της ενσυναίσθησης.

Δημιουργούνται, βέβαια, ορισμένα ζητήματα σχετικά με την διδακτική αξιοποίηση της πολυπρισματικότητας, όπως «πόσες διαφορετικές οπτικές θα συμπεριληφθούν;», «αν είναι αδύνατο να αναφερθούν όλες, τότε, με ποια κριτήρια θα γίνει η επιλογή;», «τι συμβαίνει όταν οι διαφορετικές οπτικές είναι αντικρουόμενες;», «η πολυπρισματικότητα θα επεκταθεί σε όλα τα επίπεδα του ιστορικού λόγου, π.χ., στην αφήγηση, στα συμπεράσματα, στην αξιολόγηση της σημαντικότητας ή όχι;», «το αποτέλεσμα, τελικά, είναι πιο πλουραλιστικό και περιεκτικό ή απλά πιο πολύπλοκο, καταδεικνύοντας πόσο δύσκολο είναι να καταλήξει κανείς σε συμπεράσματα;». Επιπλέον, δύσκολα θα ισχυριζόταν κανείς ότι η σχολική ιστορία δίνει τα περιθώρια –από την άποψη του χρόνου και των σελίδων σε πρώτο επίπεδο, από την άποψη των νοοτροπιών και των συνακόλουθων πρακτικών σε δεύτερο– για περιεκτικές, πολύπλοκες και απαιτητικές προσεγγίσεις. Έτσι, όχι σπάνια, ο περιορισμός / το στένεμα των περιθωρίων για πολυπρισματικές προσεγγίσεις μπορεί να προκύπτει ακόμη και σε αντίθεση με τις οδηγίες ορισμένων νέων προγραμμάτων σπουδών, τα οποία, ενδεχομένως και σε αντίθεση με ό,τι συνέβαινε κατά κανόνα στο παρελθόν, δεν έχουν σχεδιαστεί για να προσφέρουν κατά προτεραιότητα μία χρονολογική επισκόπηση ευρέων ιστορικών περιόδων. Αλλά και αναφορικά με την ενσυναίσθηση –όντας απαραίτητο συνακόλουθο, σε επίπεδο εννοιολογικό και δεξιοτήτων, της ιστορικής σκέψης και όχι μόνο– τίποτα δεν θα πρέπει να θεωρείται δεδομένο.

Παρά τις όποιες δυσκολίες, όμως, η πολυπρισματική προσέγγιση, ως επιδίωξη τουλάχιστον, αποτελεί εμφαντικά πλέον, στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών δημοκρατιών, μία εκπαιδευτική σταθερά, καθώς συνδέεται, εξ ορισμού, με πλουραλιστικές, καθολικές, περιεκτικές και, βέβαια, διαπολιτισμικές προσεγγίσεις (Stradling, 2003: 67) σε αντιδιαστολή με τις παραδοσιακές μονοπολιτισμικές, εθνοκεντρικές και μονοφωνικές εκδοχές τους. Επιπλέον –ως διαδικασία διερεύνησης, ανάλυσης, αξιολόγησης και συσχετισμού τόσο των τεκμηρίων όσο και των ερμηνειών

τους– συνδέεται αναμφίβολα με δομικά συστατικά της ιστορικής μεθοδολογίας. Ίσως, το μέγιστο διδακτικό όφελος που έχει να προσφέρει είναι η εξοικείωση με την παραδοχή ότι «οποιοσδήποτε μελετά το παρελθόν πρέπει να συμφιλιωθεί και να είναι ανεκτικός με τις ασυμφωνίες, τις αντιφάσεις, τις ασάφειες, τις δισταγμένες απόψεις, τις μισές αλήθειες και τις μεροληπτικές γνώμες, τις προκαταλήψεις και τις προλήψεις» (στο ίδιο: 68).

3.2_Οι εκδόσεις του Κέντρου για τη Δημοκρατία και τη Συμφιλίωση στη Νοτιοανατολική Ευρώπη △

Ενδιαφέρουσες εναλλακτικές προσεγγίσεις μπορεί κανείς να βρει και στον ιστότοπο του Κέντρου για την Δημοκρατία και την Συμφιλίωση στη Νοτιοανατολική Ευρώπη ([CDRSEE](#) / Center for Democracy & Reconciliation in South East Europe).

Το Κέντρο ιδρύθηκε το 1998, ως το ελληνικό παρακλάδι της Ένωσης για την Δημοκρατία στα Βαλκάνια (Association for Democracy in Balkans / [ADB](#)), ιδρυμένης το 1996 και ακόμα ενεργής στην Ελλάδα. Η Ένωση φιλοξενεί στα γραφεία της και υποστηρίζει το Κέντρο με τον τεχνικό εξοπλισμό και το προσωπικό της. Η ιστορική συγκυρία που ώθησε στην ίδρυση των δύο μη-κυβερνητικών οργανώσεων ήταν ο καταστροφικός εμφύλιος στην πρώην Γιουγκοσλαβία και η παρέμβαση του ΝΑΤΟ την δεκαετία του 1990. Τότε, σύμφωνα με το [ιστορικό](#) του Κέντρου, μία ομάδα διπλωματών, ιστορικών και επιχειρηματιών στην Ελλάδα και στο εξωτερικό έθεσαν ως στόχο τους την αποτροπή της επανάληψης παρόμοιων τραγωδιών στην περιοχή μέσα από την προώθηση της συμφιλίωσης, της δημοκρατίας και της ευημερίας στα Βαλκάνια. Στις 9 Μαΐου 2000 πραγματοποιήθηκαν τα εγκαίνια του Κέντρου στη Θεσσαλονίκη, παρουσία του τότε πρωθυπουργού Κώστα Σημίτη, πρεσβευτών και πολιτικών προσωπικοτήτων από χώρες των Βαλκανίων, της Δυτικής Ευρώπης και τις ΗΠΑ. Ανάμεσα στα εξέχοντα μέλη του Κέντρου περιλαμβάνονται ο Αμερικανός διπλωμάτης και ειδικός απεσταλμένος του ΟΗΕ, Matthew Nimetz (πρώην πρόεδρος του ιδρύματος), ο ελληνοαμερικανός γεροϋσιαστής John Brademas, ο επιχειρηματίας Νίκος Ευθυμιάδης (αντιπρόεδρος), ο οικονομολόγος Ρήγας Τζελέπογλου (ταμίας), ο επιχειρηματίας και συντονιστής του ελληνοτουρκικού forum Κώστας Καρράς (ιδρυτικό μέλος), ο Τούρκος καθηγητής του πανεπιστημίου της Κωνσταντινούπολης, γιατρός και δημοσιογράφος Selcuk Erez (γραμματέας) κ.ά. ([Our Board](#)· [Θωμά, 2011](#)). Η διεθνής πολυσυλλεκτική στελέχωση του Κέντρου, η καχυποψία για τις μη-κυβερνητικές οργανώσεις και το αντιαμερικανικό κλίμα της εποχής, προκάλεσαν ποικίλες αρνητικές αντιδράσεις στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο κατά του Κέντρου, πολλές διανθισμένες με μία ισχυρή δόση συνωμοσιολογίας.

Εξέχουσα συνεργάτις του CDRSEE υπήρξε η [Χριστίνα Κουλούρη](#), σήμερα καθηγήτρια της νεότερης και της σύγχρονης ιστορίας στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Ως επικεφαλής της επιτροπής του Κέντρου για την ιστορική εκπαίδευση οργάνωσε επτά περιφερειακά συνέδρια στα Βαλκάνια με θέμα τη διδασκαλία της Ιστορίας και τα σχολικά εγχειρίδια, συντόνισε την πραγματοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων για καθηγητές Ιστορίας της Ν.Α. Ευρώπης, καθώς και την παραγωγή πρωτότυπου και καινοτόμου εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της Ιστορίας στη Ν.Α. Ευρώπη (βλ. [εδώ παρακάτω](#)).

Στον εκπαιδευτικό τομέα, επίσης, το πρώτο σημαντικό ερευνητικό σχέδιο που ανέπτυξε το Κέντρο, και διαρκεί από το 1999 μέχρι σήμερα, ήταν το [Joint History Project](#), με το οποίο επιδιώχθηκε η παραγωγή διδακτικού υλικού κατάλληλου για μια πολυπρισματική προσέγγιση της ιστορίας των Βαλκανίων. Σήμερα, το Κέντρο «τρέχει» ερευνητικά σχέδια που αφορούν στην εκπαίδευση, στα μέσα μαζικής πληροφόρησης και επικοινωνίας και στο πρόβλημα της κοινωνικής συνοχής.

Η λογική του Σχεδίου για μία Κοινή Ιστορία (JHP) υλοποιήθηκε με την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Αυτό το ενδιαφέρον, από την άποψη της Διδακτικής της Ιστορίας, εναλλακτικό υλικό του Κέντρου μπορεί κανείς να βρει κυρίως στην [ιστοσελίδα για τις εκπαιδευτικές εκδόσεις](#), αλλά όχι μόνο. Όλες οι εκδόσεις διατίθενται δωρεάν στο Διαδίκτυο και έχουν μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες πέρα από την αγγλική, αρκετές από αυτές και στα Ελληνικά. Το πλούσιο υλικό τους προσφέρεται για συζήτηση και προβληματισμό. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν –και για αυτό επιλέγεται να γίνει συστηματική αναφορά τους στο σημείο αυτό– επειδή αφορούν κατ' εξοχήν σε πολυπρισματικές διδακτικές προσεγγίσεις με πεδίο αναφοράς την ιστορική εκπαίδευση και μάλιστα τα επίμαχα ή/και

τραυματικά ζητήματα της νεότερης και σύγχρονης ιστορίας των Βαλκανίων. Οι εκδόσεις αυτές κινούνται παράλληλα τόσο σε επίπεδο θεωρητικών αρχών και μεθοδολογίας, με αξιόλογες συμβολές και από την ελληνική πλευρά, όσο και σε επίπεδο διδακτικών εφαρμογών και παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού.

Από αυτές τις εκδόσεις, λοιπόν, με επιστημονικά υπεύθυνη την καθηγήτρια Χριστίνα Κουλούρη, ξεχωρίζει μία σειρά «βιβλίων εργασίας» (workbooks), των οποίων οι συγγραφείς, μέσα από προτάσεις για επεξεργασία πλήθους επιλεγμένων πρωτογενών ιστορικών πηγών, προσεγγίζουν πολυπρισματικά περιόδους και συγκυρίες έντονων συγκρούσεων που συμπίπτουν με όψεις του «σκοτεινού» ή «δύσκολου» και τραυματικού ιστορικού παρελθόντος των Βαλκανίων. Ειδικότερα, την περίοδο της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας ([Μουργκέσκου & Μπερκτάυ, 2005](#)), της συγκρότησης εθνών και εθνικών κρατών στη νοτιοανατολική Ευρώπη ([Μουργκέσκου, 2006](#)), τους Βαλκανικούς Πολέμους ([Κόλεφ & Κουλούρη, 2005](#)), τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο ([Ερντέλια, 2005](#)), τον Ψυχρό Πόλεμο ([Budak & Kalionski, 2016](#)), τους Πολέμους, τις Διαιρέσεις και την Ενσωμάτωση [των κρατών της Ν.Α. Ευρώπης στην Ε.Ε. και στο NATO] κατά την πρόσφατη περίοδο 1990-2008 ([Koulouri & Repe, 2016](#)). Ξεχωρίζουν, επίσης, δύο ακόμη εκδόσεις: αφενός, ένας οδηγός για εκπαιδευτικούς που αφορά στη διδακτική αξιοποίηση όλων των παραπάνω αναφερόμενων εκδόσεων ([Sutton & Sutton, 2009](#)), αφετέρου, ένα πρότυπο εφαρμοσμένου μαθήματος Ιστορίας που αφορά σε δύο αλληλένδετα επεισόδια του Πολέμου στη Γιουγκοσλαβία κατά την δεκαετία του 1990 ([Sutton, 2018](#)). Συναφής είναι και μία έκδοση που επίσης απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, σε μορφή οδηγού και παρουσίασης δοκιμασμένων διδακτικών πρακτικών ([Anderson, 2013](#)), και η οποία αποσκοπεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και σε επίπεδο διδακτικών πρακτικών στη σχολική τάξη, αφού ληφθούν υπόψη οι κοινωνικές ανάγκες και η ιδιαίτερη κάθε φορά σχολική κουλτούρα, συμπεριλαμβανομένων των κινήτρων εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων. Αξιομνημόνευτη παραμένει η συμβολή στη μελέτη της σχέσης μεταξύ πολιτικής και ιστορικής εκπαίδευσης ([Koulouri, 2002](#)). Χρήσιμος είναι, επίσης, από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ένας οδηγός για εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης σε τάξεις με μεικτό μαθητικό πληθυσμό και εστίαση στους Ρομά ([Anderson, 2015](#)).

Αναφορικά με την ανάπτυξη της δεξιότητας για πολυπρισματικές προσεγγίσεις στη σχολική τάξη, θα πρέπει να σημειωθεί ότι για την επιτυχή επιδίωξή της δεν αρκεί, βέβαια, το κατάλληλο διδακτικό υλικό. Επιπλέον, προϋποτίθενται μοντέλα διδακτικής πρακτικής που συνδέονται στενά με χειραφετητικές τάσεις και δημοκρατικές αξίες από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Προϋποτίθεται, δηλαδή, ένα μαθησιακό περιβάλλον που μεταξύ άλλων ευνοεί ταυτόχρονα τον διάλογο, την επιχειρηματολογία και την συμμετοχική μάθηση. Προς την κατεύθυνση αυτή και στο πλαίσιο, πάντα, μιας ιστορικής εκπαίδευσης που αποσκοπεί στην προαγωγή της δημοκρατίας και της συμφιλίωσης, αξίζει να γίνει λόγος για τον/την «εκπαιδευτικό-διευκολυντή» (teacher-facilitator), που «δίνει χώρο» στους μαθητές και στις μαθήτριές του/της, σε αντιδιαστολή με τον «εκπαιδευτικό-ομιλητή» (teacher-lecturer), που αρκείται, αυτάρεσκα ίσως, στην αυθεντία της από καθέδρας διδασκαλίας. Την αντιδιαστολή αυτή παρουσιάζουν διαγραμματικά οι Sutton & Sutton (2009: 11)⁷⁷ ως εξής:

<u>Ο/η «εκπαιδευτικός-ομιλητής»</u>	<u>Ο/η «εκπαιδευτικός-διευκολυντής»</u>
<i>Δασκαλοκεντρική στάση</i>	<i>Μαθητοκεντρική στάση</i>
Στηρίζει τις αφηγήσεις του στους	Αντιλαμβάνεται ότι δεν υπάρχουν «ουδέτερες»

⁷⁷ Ως πηγή τους οι ίδιοι παραπέμπουν στο: Kamya et al & Kiirya et al, *The National Civic Education Programme of Uganda, 2004, Draft Core Curriculum Framework*, produced by NCDC and LABE, Copyright, Uganda Human Rights Commission, 2004. Μετάφραση από τα Αγγλικά του συγγραφέα.

εκπαιδευομένους, συνειδητά ή ασύνειδα, σε μία μόνο σκοπιά και σε μία μόνο δέσμη αξιών, χωρίς να προσφέρει διεξόδους για συζήτηση και διαφωνία.	απόψεις και ότι οι διαφορές, κάθε φορά, ως προς το υπόβαθρο, τις οπτικές και τις αξίες πρέπει να αναδύονται ως απαραίτητα μέρη της διδακτικής διαδικασίας. Γι' αυτό και όλες οι απόψεις πρέπει να ενθαρρύνονται και να συζητούνται.
Διαθέτει όλες τις σωστές απαντήσεις και μόνο μία σωστή απάντηση για κάθε ερώτηση.	Ενθαρρύνει τους εκπαιδευομένους να ερευνούν, να σκέπτονται και να αναλύουν, χωρίς να θεωρούν ότι υπάρχει μία μόνο σωστή απάντηση ή ότι ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να την γνωρίζει.
Δίνει πληροφορίες για τα εξεταζόμενα θέματα, οι εκπαιδευόμενοι ακούν και κρατούν σημειώσεις.	Ενθαρρύνει τους εκπαιδευομένους να «προσφέρουν» –να εισάγουν στη συζήτηση – τις ιδέες τους, να θέτουν ερωτήσεις, να κάνουν παρουσιάσεις, να μοιράζονται σκέψεις και να συνεργάζονται σε ομάδες.
Προσδιορίζει τις απαντήσεις στα προβλήματα που διερευνούν οι εκπαιδευόμενοι.	Καθοδηγεί, ενθαρρύνει και εκμαιοεί, τελικά, από τους εκπαιδευομένους, την διατύπωση των λύσεων στα προβλήματα που οι ίδιοι διερευνούν.
Δίνει στους εκπαιδευομένους το διδακτικό υλικό και περιμένει να επεξεργαστούν μόνο αυτό.	Ενθαρρύνει την αυτόνομη έρευνα και σκέψη.
Διαπραγματεύεται μόνο τα θέματα που τίθενται με βάση το δεδομένο, προς επεξεργασία, διδακτικό υλικό.	Ενσωματώνει στη μαθησιακή διαδικασία και επιπλέον, αλλά σχετικό, υλικό που είναι ενδιαφέρον και χρήσιμο για τους εκπαιδευομένους. Διαπραγματεύεται τα ζητήματα που θέτουν οι εκπαιδευόμενοι με δημιουργικό τρόπο.
Προχωρεί τα μαθήματά του με ένα συγκεκριμένο, σταθερό ρυθμό και αξιολογεί αρνητικά τους εκπαιδευομένους που δεν τον ακολουθούν.	Λαμβάνει υπόψη τις δυνατότητες και τις αδυναμίες κάθε εκπαιδευομένου χωριστά, τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό προφίλ και εξωτερικές επιρροές και διαμορφώνει ανάλογα τις προσδοκίες του για τον ρυθμό μάθησης του καθενός.
Υποθέτει ότι όποιος εκπαιδευόμενος θέτει πολλές ερωτήσεις ή δεν έχει καταλάβει ή δεν συγκεντρώνεται στη διαδικασία.	Υποθέτει ότι όποιος εκπαιδευόμενος θέτει πολλές ερωτήσεις διαθέτει ενεργητικότητα και ερευνητική διάθεση, γι' αυτό και πρέπει να ενθαρρυνθεί και να καθοδηγηθεί περαιτέρω.
Δεν αναρωτιέται για τα κίνητρα και τις επιλογές του αναφορικά με τα διδακτικά μέσα και υλικά που ο ίδιος / η ίδια χρησιμοποιεί.	Αναστοχάζεται και παραμένει ανοικτός-ή σε νέες μεθόδους και υλικά.

Χρησιμοποιεί την ορολογία «σωστό» - «λάθος», για να ασκήσει κριτική στο λόγο των εκπαιδευομένων.	Ασκεί εποικοδομητική κριτική, για να υποστηρίξει τους εκπαιδευομένους χωρίς μομφές.
Εξετάζει ζητήματα απομονωμένα-αποκομμένα από τα συμφραζόμενά τους.	Δίνει έμφαση στις διαθεματικές προσεγγίσεις και ενθαρρύνει την μελέτη ζητημάτων που τέμνουν εγκάρσια διαφορετικά θέματα.

Περαιτέρω, ο/η εκπαιδευτικός-διευκολυντής πρέπει, με τις ενέργειές του/της:

- να εμπνέει και να παρακινεί την αυθεντική συμμετοχή και ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων στην ερευνητική διαδικασία·
- να προάγει την κοινότητα εμπειριών, γνώσεων και απόψεων·
- να πληροφορεί με επάρκεια τους εκπαιδευομένους με σκοπό την έκφραση των σχετικών προβληματισμών τους·
- να προάγει και να οργανώνει την ανακαλυπτική μάθηση με αφετηρία την καθημερινή ζωή και με στόχο την αλληλοκατανόηση·
- να τηρεί μία στάση ουδετερότητας σε περίπτωση διαφωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευομένους έχοντας συνείδηση της υποκειμενικότητας που διέπει κάθε απόπειρα σχεδιασμού και οργάνωσης μαθησιακών δραστηριοτήτων·
- να μαθαίνει από τους εκπαιδευομένους του, παίρνοντας πολύ σοβαρά υπόψη το τι κομίζουν οι ίδιοι / οι ίδιες στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και έχοντας συνείδηση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν έξω και πέρα από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον·
- τέλος, να αποτελεί παράδειγμα, εφαρμόζοντας όσα διδάσκει εντός και εκτός μαθησιακής διαδικασίας (στο ίδιο: 12).

Και ο λόγος για τον οποίο επιλέγεται να παρουσιαστεί, στο σημείο αυτό, ο παραπάνω πίνακας είναι επειδή δείχνει καθαρά με ποιον τύπο εκπαιδευτικού είναι συμβατή μία σχολική τάξη, για την οποία υπάρχει η φιλοδοξία να λειτουργήσει ως αληθινό «εργαστήρι Ιστορίας».⁷⁸

⁷⁸ Για το Εργαστήρι Ιστορίας, στα Ελληνικά, θεμελιώδης συμβολή το βιβλίο του Mattozzi, 2006.

3.3_ Η συμβολή του Ομίλου Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας της Κύπρου

△

Ο Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας, όπως αναφέρεται αναλυτικότερα στο [σχετικό ιστότοπο](#), είναι ένας διακοινοτικός, μη-κερδοσκοπικός, μη-κυβερνητικός οργανισμός, εγκατεστημένος στη Λευκωσία της Κύπρου. Από την ίδρυσή του το 2003 έχουν εγγραφεί στο δυναμικό του μέλη προερχόμενα από διαφορετικά εθνικά, γλωσσικά και επαγγελματικά περιβάλλοντα και με διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης. Σκοπός του να προσφέρει, από την πλευρά του, σε ένα συνεχή και ανοικτό διάλογο για την βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών που συνδέονται με τις αξίες της ιστορικής επιστήμης, της αμοιβαίας κατανόησης και της ειρήνης. Σε επίπεδο αξιών, επίσης, ο Όμιλος αναγνωρίζει τις αξίες της [Παγκόσμιας Διακήρυξης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων](#), της [Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα](#), τους σκοπούς της [UNESCO για την εκπαίδευση](#) και τις [συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη διδασκαλία της Ιστορίας](#). Οι εκπρόσωποι του Ομίλου εντάσσουν την συμβολή τους στην ιστορική εκπαίδευση σε ένα ευρύτερο όραμα προαγωγής της ιστορικής κατανόησης και της κριτικής σκέψης ως απαραίτητων συστατικών της δημοκρατίας. Για τούτο επιδιώκουν την προαγωγή της ιστορικής κατανόησης κατεξοχήν στο δημόσιο χώρο, στη νεολαία και στην εκπαίδευση, μέσα από τις προτάσεις τους που απευθύνονται σε άτομα μεικτών ικανοτήτων και διαφορετικής εθνικής, θρησκευτικής, πολιτισμικής και κοινωνικής προέλευσης, στη βάση, πάντα, του σεβασμού της ετερότητας και του ισότιμου διαλόγου. Διότι έτσι αντιλαμβάνονται τα δεδομένα όχι μόνο σε παγκόσμιο επίπεδο, αλλά και, ειδικότερα, στο εσωτερικό της Κύπρου. Αντιλαμβάνονται δηλαδή την τελευταία ως μία πολυπολιτισμική, πολυεθνική-πολυεθνοτική, πολυγλωσσική και πολυθρησκευτική κοινωνία που οι ανάγκες της θέτουν σε πρώτη προτεραιότητα την διαχείριση της ετερότητας στη βάση, όμως, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της εμπιστοσύνης, της ισότητας και του αμοιβαίου σεβασμού, προκειμένου να προληφθούν συγκρούσεις και να αναπτυχθεί η κουλτούρα για την ειρήνη, τη δημοκρατία, την αειφόρο ανάπτυξη, σε συνδυασμό με τις αρμόζουσες μορφές ιστορικής συνείδησης και εκπαίδευσης.

Οι τελευταίες, σύμφωνα με τον [Μιχαλίνο Ζεμπύλα \(2013\)](#), συνδέονται οργανικά με την κριτική σκέψη, τις πολυπρισματικές προσεγγίσεις, την ενσυναίσθηση, την εποικοδομητική επίλυση συγκρούσεων, την αλληλεγγύη, την κοινωνική ισότητα, τον διάλογο, την διαπολιτισμική κατανόηση, τόσο σε επίπεδο θεωρίας/οράματος όσο και πράξης/πρακτικής, προκειμένου η εκπαίδευση να αποβλέπει στη συγκρότηση υπεύθυνων και ενεργών πολιτών. Και βέβαια, τέτοιες τοποθετήσεις υπαγορεύουν, από την πλευρά της άπωσης, το να μην προσεγγίζονται οι ταυτότητες και οι κουλτούρες μονολιθικά, σαν να επρόκειτο για «ουσίες» αναλλοίωτες στο πέρασμα των αιώνων, ούτε να γίνεται επιλεκτική, δηλαδή μεροληπτική, επίκληση στα ανθρώπινα δικαιώματα και στην εφαρμογή τους. Υπαγορεύουν, ακόμη, την αποχή εκείνων που κάθε φορά διαφωνούν από κάθε είδους φανατισμό, στερεότυπα και προκαταλήψεις, εφόσον αποφασίζουν να διεξαγάγουν έναν έντιμο διάλογο μεταξύ τους. Σε ένα τέτοιο ολιστικό και μεταρρυθμιστικό αστερισμό διά βίου αξιών και των συνακόλουθων δεξιοτήτων, που όλες εγγράφονται οργανικά στο πεδίο της ιστορικής παιδείας, ο Ζεμπύλας (στο ίδιο) κάνει λόγο για συμπεριληπτική εκπαίδευση με την αξιοποίηση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και εμπλουτισμένων μαθησιακών περιβαλλόντων, με αυξημένη γονεϊκή εμπλοκή, με την οικοδόμηση θετικού κλίματος στις σχέσεις μεταξύ των εταίρων της σχολικής κοινότητας, με το άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινωνία και με σεβασμό σε κάθε είδος διαφορετικότητας (φύλου, σεξουαλικού προσανατολισμού, θρησκευτικής πίστης, εθνικού-εθνοτικού, πολιτισμικού, οικονομικού και κοινωνικού υπόβαθρου, φυσικών και διανοητικών ικανοτήτων), προκειμένου να υποστηριχθεί αποτελεσματικά η μάθηση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών και μαθητριών.

Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στις θέσεις του Ομίλου σχετικά με τη διδακτική προσέγγιση επίμαχων ή συγκρουσιακών και τραυματικών ζητημάτων. Όχι μόνο επειδή αποτελούν κλειδί στη σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση, αλλά και επειδή ο ίδιος ο Όμιλος, από τη σύστασή του,

εύλογα αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στα ζητήματα αυτά. Ο Ζεμπύλας (στο ίδιο) υπογραμμίζει ότι, καταρχήν, τέτοια ζητήματα χρειάζεται να μην αποκρύπτονται, να μην αποφεύγονται ούτε να προσεγγίζονται με φιλόνοικο και εριστικό τρόπο, αλλά, να αντιμετωπίζονται με θάρρος ως ευκαιρίες-προκλήσεις, ως αφετηρίες για ανασυγκρότηση αντιλήψεων και επικοινωνιακή συνεργασία. Κατά δεύτερον, ο ενδεδειγμένος τρόπος προσέγγισής τους προϋποθέτει κριτική σκέψη, ενσυναίσθηση, τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος, το κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα, σχέσεις εμπιστοσύνης, διαδικασίες και ήθος ανοικτού διαλόγου, φιλειρηνική κουλτούρα, ευαισθησία αναφορικά με τις ιδιαίτερες ατομικές διαδρομές (βιογραφίες) των μαθητών και μαθητριών, την αναγνώριση της ύπαρξης διαφορετικών οπτικών και ερμηνειών, αλλά και την κριτική κατ' αντιπαραβολή εξέτασή τους, την σε βάθος –και όχι επιφανειακή ή επιπόλαιη– γνώση του Άλλου κ.ο.κ.

Μία δράση που συμπυκνώνει και αναδεικνύει τον ρόλο του Ομίλου στην Κύπρο, αλλά και σε διεθνές επίπεδο, είναι το [Σπίτι της Συνεργασίας \(Home for co-operation / H4C\)](#). Πρόκειται για την ανακαίνιση ενός ερειπίου στην ουδέτερη ζώνη της Λευκωσίας και την μετατροπή του, από το 2011, σε σημείο συνάντησης, διαλόγου και συνεργασίας μεταξύ της ελληνοκυπριακής και της τουρκοκυπριακής κοινότητας, καταρχήν σε θέματα εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής πολιτικής. Το εγχείρημα, ως υλοποίηση του οράματος του Ομίλου για υπέρβαση των διαχωριστικών γραμμών προς όφελος ενός ειλικρινούς διαπολιτισμικού διαλόγου, προσέλκυσε από την αρχή, εύλογα και έμπρακτα, το διακοινοτικό και διεθνές ενδιαφέρον με μεγάλη επιτυχία, αποτελώντας στη συνέχεια και μέχρι σήμερα το θέατρο – την εστία φιλοξενίας ποικίλων πολιτισμικών, καλλιτεχνικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Ομίλου. Ανάμεσα σε αυτά ξεχωρίζει, από την σκοπιά των αξιών και των δεξιοτήτων που συγκροτούν την ιστορική σκέψη και συνείδηση, το πρόγραμμα Πολυπρισματικότητα και Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση (Multiperspectivity and Intercultural Dialogue in Education / MIDE), το οποίο αναπτύχθηκε σε δύο φάσεις, [2009-2011](#) και [2011-2013](#), με δραστηριότητες, όπως εκπαίδευση εκπαιδευτικών, παραγωγή εναλλακτικού εκπαιδευτικού υλικού, ίδρυση βιβλιοθήκης και αρχείου, δημόσιες εκδηλώσεις κ.ά., σε συνεργασία με διεθνείς θεσμούς, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης, η EuroClio κ.ά. Το τρίγωνο –σε αγγλικά, τουρκικά και ελληνικά– [εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό του Ομίλου](#) αφορά σε ζητήματα, όπως: την ιστορία του Σπιτιού της Συνεργασίας (ό.π.), την οθωμανική περίοδο στην Κύπρο, την διερεύνηση της ιστορίας της Κύπρου μέσα από τεχνουργήματα (artefacts), την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης με μελέτη περίπτωσης την ιστορία των αγνοουμένων (οδηγός για εκπαιδευτικούς), την ιστορία χωριών της Κύπρου με μεικτό πληθυσμό (οδηγός για εκπαιδευτικούς) και την εισαγωγή της Προφορικής Ιστορίας στην εκπαίδευση ([Counsell – Makriyanni – Samani, 2013](#)).

Από επιστημολογικής πλευράς, σε όλο το υλικό του Ομίλου, κομβικό ρόλο παίζει η πολυπρισματικότητα, ως έννοια-κλειδί και εργαλείο ιστορικής μάθησης (συμβολές των Denis Shemilt, Arthur Chapman, Peter Cunningham, Christine Counsell, Rick Rogers), ενώ εμφανής είναι η κυρίαρχη παρουσία του βρετανικού μοντέλου ιστορικής εκπαίδευσης, όπως άλλοτε φαίνεται καθαρά και από τη συνεργασία με διεθνώς επιφανείς βρετανούς ειδικούς, διδακτολόγους του μαθήματος της Ιστορίας. Αν μη τι άλλο, η πολύ σημαντική συμβολή του Ομίλου αναδεικνύει, τουλάχιστον, την αλληλεξάρτηση εκπαιδευτικών, επιστημολογικών και πολιτικών παραμέτρων, υπογραμμίζοντας το ολιστικό φάσμα προαπαιτούμενων κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης, προκειμένου αυτή να έχει πιθανότητες επιτυχίας. Ρητά και κατηγορηματικά τονίζεται, ωστόσο (στο ίδιο), ότι σε κάθε περίπτωση η διδασκαλία της Ιστορίας δεν θα πρέπει να υποτάσσεται στις προτεραιότητες που θέτει η πολιτική ή κάποια άλλη ημερησία διάταξη (ατζέντα), εφόσον οι σκοποί της ιστορικής εκπαίδευσης συνδέονται με την ίδια και δεν αποβλέπουν σε ένα «πρακτικό παρελθόν» για «τρέχουσα χρήση», δηλαδή, για τις πρόσκαιρες ανάγκες της συγκυρίας.

3.4_ Η συμβολή της EuroClio

△

Η EuroClio είναι ένας όμιλος-«ομπρέλα» ογδόντα τεσσάρων (το 2019) ομίλων, ενώσεων ή συλλόγων που εδρεύουν κατά βάση σε πάνω από 40 ευρωπαϊκές χώρες και μέλη τους αποτελούν εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας, και όχι μόνο. Από την Ελλάδα μέλη της είναι η Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων ([ΠΕΦ](#)) και ο Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα ([ΟΙΕΕ](#)), ενώ από την Κύπρο ο προαναφερθείς Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας ([ΟΙΑΕ](#)).

Η EuroClio ιδρύθηκε το 1992, λίγο μετά την επανένωση της Γερμανίας, σε μία περίοδο, αφενός, εθνικιστικών ταραχών, ιδιαίτερα σε χώρες του πρώην Σοβιετικού μπλοκ, αφετέρου, (περίοδο) διεύρυνσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ιδρύθηκε κατόπιν αιτήματος του Συμβουλίου της Ευρώπης με σκοπό την προαγωγή της ποιοτικής ιστορικής εκπαίδευσης μέσα από την εισαγωγή καινοτομιών, την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την διαχείριση του «δύσκολου», τραυματικού και επίμαχου παρελθόντος, σε συνδυασμό με την προαγωγή της συνείδησης του ενεργού, υπεύθυνου, δημοκρατικού και φιλειρηνικού πολίτη, στη βάση της κριτικής σκέψης, των πολυπρισματικών θεωρήσεων, του αμοιβαίου σεβασμού και της ισοτιμίας μεταξύ διαφορετικών μεν, αλλά και όμορων, στο πλαίσιο των ανοιχτών συνόρων της Ε.Ε., λαών και πολιτισμών (πρβλ. το σύνθημα «όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι»).⁷⁹

Σύμφωνα με το [μανιφέστο](#) της (2013-14), το έργο της EuroClio αποβλέπει σε μία υψηλής ποιότητας ιστορική εκπαίδευση, ικανή να συμβάλει κατά διακριτό τρόπο στην ολόπλευρη ανάπτυξη των νέων ανθρώπων και στενά συνδεδεμένη, σε ένα τρίπτυχο, με την εκπαίδευση για την Κληρονομιά (heritage education) και την Πολιτεϊότητα (citizenship education). Η σύνδεση αυτή εδράζεται στην αντίληψη ότι η μελέτη του παρελθόντος δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά, αποβλέπει στην καλύτερη κατανόηση του παρόντος και στον προσανατολισμό προς το μέλλον. Προς τούτο, οι συντάκτες του μανιφέστου προτείνουν την εφαρμογή στην ιστορική εκπαίδευση δεκαπέντε αρχών (principles), τις οποίες οργανώνουν γύρω από τρεις ενότητες:

1. Στην πρώτη από αυτές ως στόχος τίθεται η πρόληψη των «καταχρήσεων» (misuses) του παρελθόντος, μέσα από την αναγνώριση και την χρήση τριών εννοιών-κλειδιών: της συνθετότητας, της πολυπρισματικότητας και της κριτικής διάστασης της ιστορικής σκέψης. «Καταχρήσεις του παρελθόντος» μπορεί να αποτελούν: η πεποίθηση για την μία και μοναδική αλήθεια, διότι έτσι ισοπεδώνεται η καταστατική πολυπλοκότητα κάθε ιστορικής πραγματικότητας· ιστορίες διαμορφωμένες μέσα από το πρίσμα «της [εθνικής] υπερηφάνειας και του πόνου», που, όμως, ξεχνάνε την διαφορετική άποψη –ή και τα θύματα– της άλλης πλευράς· ιστορίες που παραγνωρίζουν ότι κάθε εθνική, γλωσσική, θρησκευτική ή άλλη κοινότητα διαμορφώνει την ιδιαίτερη οπτική της, προσεγγίζοντας ανάλογα, διά μέσου αυτής της οπτικής, το παρελθόν· ιστορίες που δεν αξιολογούν τους ανθρώπους και τις πράξεις τους με τα μέτρα της εποχής τους, αλλά, αναχρονιστικά, με τα σημερινά μέτρα και σταθμά· προσεγγίσεις που αγνοούν ή συγκαλύπτουν τα τραυματικά και επίμαχα ζητήματα· ερμηνείες που δεν φροντίζουν να αποφεύγουν εχθρικές και προσβλητικές εκφράσεις σε βάρος άλλων λαών και πολιτισμών, χωρίς, ωστόσο, από την άλλη πλευρά, να φτάνουν σε σημείο να «ξεπλύνουν», να «απολυμαίνουν» ή να «αποστειρώνουν» εγκληματικές και άλλες άδικες πράξεις κάθε είδους, σχηματίζοντας έτσι μία εξωραϊσμένη –και τελικά στρεβλή– εικόνα του παρελθόντος· ιστορίες που δεν προάγουν, μακροπρόθεσμα, την συμφιλίωση των λαών, ενώ οι συντάκτες τους αδυνατούν να διαφωνήσουν μεταξύ τους πολιτισμένα, χωρίς να καταφύγουν στο λόγο του μίσους (“hate-speech”) και της βίας.

⁷⁹ Πηγές: <https://euroclio.eu/who-we-are/>, <https://euroclio.eu/mission/>, προσπέλαση 10/4/2019. Για τις εκπαιδευτικές εκδόσεις της EuroClio βλ. <https://euroclio.eu/resource-centre/educational-resources/>.

2. Στη δεύτερη ως στόχος τίθεται η προαγωγή της συμπεριληπτικής προσέγγισης του παρελθόντος μέσα από την απροκατάληπτη μελέτη της ετερότητας, μέσα από τον διάλογο και τον σεβασμό στην ισότητα. Για πολλούς, άλλωστε, η Ιστορία είναι η επιστήμη της διαφοράς, μία ιδιογραφική επιστήμη που εστιάζει στις ιδιαιτερότητες του ανθρώπινου γίνεσθαι. Οι τελευταίες μπορεί να αφορούν, π.χ., στις πολυσχιδείς ανθρώπινες αντιλήψεις, αξίες, στάσεις και διαθέσεις, που καταλήγουν σε εξίσου πολυσχιδείς πρακτικές. Όλα αυτά μπορεί να αποτελούν, αφενός, εκφάνσεις στοιχείων που εμείς σήμερα επικροτούμε, π.χ., κινημάτων για ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα, αξιών, όπως η αλληλεγγύη, η αλληλοκατανόηση κ.ο.κ., αφετέρου, εκφάνσεις στοιχείων που καταδικάζουμε («ποτέ ξανά»), όπως στερεοτύπων, προκαταλήψεων, φανατισμού, ρατσισμού κ.ο.κ. Για τους συντάκτες του μανιφέστου της EuroClio, και όχι μόνο, όλα αυτά χρειάζεται να εξετάζονται ισότιμα και να μετατρέπονται σε αντικείμενο έρευνας, κριτικής και στοχασμού, μέσα από τον διάλογο μεταξύ παρελθόντος-παρόντος, μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών και θρησκειών. Πρόσφορη αφετηρία μπορεί να αποτελέσει η «ιστορία γύρω μας», δηλαδή η μελέτη της ιστορικής κληρονομιάς, όπως έχει διατηρηθεί μέχρι σήμερα, ένας ζωντανός κρίκος με το παρελθόν.
3. Στην τρίτη επιδιώκεται η προαγωγή της εκπαιδευτικής καινοτομίας μέσα από την πολυεπίπεδη (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις-αξίες) εμπλοκή εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, την ανάπτυξη των ικανοτήτων και την αυτόνομη δράση τους. Τέτοιες δεξιότητες μπορεί να είναι κοινωνικές και πολιτικές, επικοινωνιακές και μαθησιακές, ψηφιακού γραμματισμού, κριτικής και δημιουργικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, μέσα από ερευνητικές διαδικασίες συγκέντρωσης, επεξεργασίας στοιχείων και συναγωγής συμπερασμάτων, τα οποία διατυπώνονται με σαφήνεια και συντομία. Όλες συνδέονται με τα γενικότερα εφόδια που πρέπει να διαθέτει, διά βίου, ο αυριανός πολίτης της Ευρώπης και του κόσμου.⁸⁰ Υπάρχουν όμως και οι δεξιότητες που αφορούν πιο στενά στην ιστορική επιστήμη, όπως η κατανόηση και η αξιοποίηση των εννοιολογικών εργαλείων της χρονικής διαδοχής, της σημαντικότητας, της επεξεργασίας πηγών-μαρτυριών, της αιτιότητας και της ενσυναίσθησης, η κατανόηση των δίπολων συνέχεια-αλλαγή, σχόλιο-γεγονός, υποκειμενικότητα-αντικειμενικότητα και σύγκριση-αντίθεση, προτού προχωρήσουμε στο ατέρμονο πεδίο των πρωτογενών ιστορικών εννοιών, που αφορούν στην ερμηνεία του αντικειμένου της ιστορικής επιστήμης και όχι στην ίδια. Υπ' αυτούς τους όρους, με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους σε πολλαπλά επίπεδα, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν, αναπτύσσοντας τις κατάλληλες στρατηγικές μάθησης, να εμπλακούν ουσιαστικά, σε βάθος και με ανοιχτό πνεύμα στην εκπαίδευση για την Ιστορία, την Κληρονομιά και την Πολιτειότητα, με ορίζοντα την σταδιακή αυτονόμηση και την κριτική χειραφέτησή τους.

Κινούμενη στο παραπάνω ιδεολογικό, πολιτικό και διδακτικό πλαίσιο, η EuroClio έχει προχωρήσει, από το 1992 μέχρι σήμερα, στην υλοποίηση σειράς [σχεδίων εργασίας](#) και άλλων [διδασκτικών πόρων](#), όπως εκδόσεων, ηλεκτρονικών αποθετηρίων διδακτικού υλικού, συστάσεων κ.ά., σε στενή συνεργασία με τα κατά τόπους ομίλους-μέλη της ή με διεθνείς οργανισμούς και μη-κυβερνητικές οργανώσεις, όπως το [Georg Eckert Institute](#), η [UNESCO](#), το [Συμβούλιο της Ευρώπης](#) και το [Network of Concerned Historians](#).

Ανάμεσα στα διακεκριμένα στελέχη της EuroClio περίοπτη θέση έχουν η ολλανδή Joke van der Leeuw-Roord (1949-) και ο βέλγος Antoon De Baets (1955-). Οι δραστηριότητές τους συμπίπτουν σε

⁸⁰ Πρβλ. [Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning](#).

μεγάλο μέρος με τις δραστηριότητες του Ομίλου και όχι μόνο, δίνοντας ένα δείγμα των ερευνητικών τάσεων που αφορούν στην ιστορική εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο σήμερα.

Η πρώτη, συνιδρυτής το 1992 και ειδικός σύμβουλος σήμερα, πρώτη πρόεδρος και πρώην διευθύντρια του Ομίλου, έχει κερδίσει την διεθνή αναγνώριση σε θέματα καινοτομίας, διεθνούς ιστορικής εκπαίδευσης, εκπαίδευσης για την κληρονομιά (“heritage education”) και για την πολιτειότητα (“citizenship education”), μέσα από τον οργάνωση μιας πλειάδας εθνικών και διεθνών επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία υλοποιήθηκαν σε πολλές χώρες μέσα και έξω από την Ευρωπαϊκή Ένωση και τα οποία απέβλεπαν στην επαγγελματική ανάπτυξη των ιστορικών και των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτά, καθώς και μέσα από την ενεργό συμμετοχή της σε συναφείς με τα ενδιαφέροντά της επιτροπές διεθνών οργανισμών, ομίλων για την Ιστορία και για την ιστορική εκπαίδευση.

Ο δεύτερος διορίστηκε το 2014 ως καθηγητής στη σχολή Καλών Τεχνών του πανεπιστημίου του Groningen στην Ολλανδία, σε συνεργασία με την EuroClio, με αντικείμενο την Ιστορία, την Ηθική και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και με σκοπό την υποστήριξη της αρχής της ακαδημαϊκής ακεραιότητας (“principle of academic integrity”), σκοπιμότητα που συνδέεται με την ανάπτυξη ενός «κύματος» ηθικού προβληματισμού, εντός και εκτός του επαγγέλματος των ιστορικών. Από το 1995 ο A. d. Baets συντονίζει το «Δίκτυο των ιστορικών που νοιάζονται» (“Network of Concerned Historians” ό.π.), του οποίου οι δραστηριότητες αφορούν στη σχέση μεταξύ Ιστορίας και Δημοκρατίας, σε περιπτώσεις δολοφονιών ιστορικών-ακτιβιστών και αρχειοθετών για πολιτικούς λόγους, στις νομικές διαστάσεις διεκδικήσεων σχετικών με το τραυματικό και επίμαχο ιστορικό παρελθόν, σε ζητήματα ακαδημαϊκής ελευθερίας, μετά θάνατον τιμής και υπόληψης, στη διαγενεακή ιστορική συνείδηση, στην ανατρεπτική δύναμη των ιστορικών παραλληλισμών κ.ο.κ. Η θητεία του ανανεώθηκε πρόσφατα, μέχρι τα τέλη του 2022. Αξίζει να σημειωθεί η επίσης πρόσφατη συνεισφορά του στην έκδοση των Cajani, Lässig, Repoussi (2019) για τις διαμάχες στην ιστορική εκπαίδευση ως δείγμα και τεκμήριο των στενών σχέσεων μεταξύ ιστορικής εκπαίδευσης, ηθικής ευθύνης και πολιτικής ιδεολογίας.

3.5_ Το υλικό της Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων

△

Το «Πρόγραμμα της Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων [ΠΕΜ]» είναι το προγενέστερο όνομα και πιο γνωστό, ίσως, από το σε ισχύ «[Πρόγραμμα για την εκπαίδευση των παιδιών της μειονότητας στη Θράκη 2010-13](#)», μέρος του Εταιρικού Συμφώνου για το Πλαίσιο Ανάπτυξης (ΕΣΠΑ) 2014-2020. Ξεκίνησε το 1997, σε σύμπραξη με το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας και έχει χρηματοδοτηθεί από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και από εθνικούς πόρους (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση» / ΕΠΕΔΒΜ), που διαχειρίζονται οι ειδικές υπηρεσίες των Πανεπιστημίων Αθήνας και Θεσσαλονίκης.

Κατά τη διάρκεια [διαδοχικών φάσεων δραστηριοτήτων](#), το Πρόγραμμα παρενέβη συστηματικά και επιτυχημένα όχι μόνο στα επίπεδα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και στην τοπική κοινωνία της Θράκης, με πολλούς τρόπους: με την παραγωγή σχολικών βιβλίων και λοιπού εκπαιδευτικού υλικού, με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών εντός και εκτός των μειονοτικών σχολείων, με έρευνες πεδίου, με πολιτιστικές, επικοινωνιακές, εκπαιδευτικές, συμβουλευτικές και κοινωνικές [δράσεις](#) στη μειονότητα της Θράκης, με την δημιουργία πολυδύναμων, σταθερών και κινητών, Κέντρων Στήριξης του Προγράμματος ([ΚΕΣΠΕΜ](#)).

Οι [στόχοι του](#) αφορούσαν και αφορούν σε γενικές γραμμές την συμπερίληψη, στόχευση που έχει εύστοχα αποτυπωθεί στη φράση «πρόσθεση, όχι αφαίρεση· πολλαπλασιασμός, όχι διαίρεση».⁸¹ Την συμπερίληψη μέσα από την «αναβάθμιση της εκπαίδευσης των παιδιών της Μειονότητας και την αρμονική τους ένταξη στην κοινωνία ως ισότιμων πολιτών της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης των παιδιών της μειονότητας» ([ό.π.](#)).

Ένα εργαλείο για την επίτευξη των παραπάνω αποτελούν τα [εκπαιδευτικά υλικά](#) που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο του Προγράμματος, για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση, στη βάση σύγχρονων παιδαγωγικών αρχών και καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων. Προς τούτο ελήφθησαν υπόψη το ιδιαίτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο των παιδιών της μειονότητας, που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, με παράλληλο σεβασμό τόσο της μητρικής γλώσσας όσο και της ταυτότητάς τους σε όλες τις διαστάσεις της, ως θεμελιώδεις προϋποθέσεις για την ομαλή ένταξη των μαθητών και μαθητριών στην ελληνική εκπαίδευση και κοινωνία. Τα εκπαιδευτικά υλικά περιλαμβάνουν εναλλακτικά σχολικά εγχειρίδια, βιβλία αναφοράς (γραμματική, λεξικά), ηλεκτρονικά παιχνίδια, λογισμικό κατανόησης του ελληνικού λόγου και επιμορφωτικό υλικό.

Από τη σκοπιά αυτής εδώ της μελέτης ενδιαφέρει κυρίως η προτεινόμενη από το Πρόγραμμα μεθοδολογική προσέγγιση και αξιοποίηση του διδακτικού και του επιμορφωτικού υλικού που αφορούν στο μάθημα της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και, ειδικότερα, η εστίαση σε δεξιότητες που συγκροτούν την ιστορική σκέψη και συνείδηση. Είναι προφανές από τα παραπάνω ότι η μεθοδολογική προσέγγιση του ΠΕΜ, που απευθύνεται προπάντων σε μαθητές και σε μαθήτριες με δεύτερη γλώσσα την ελληνική, μας επαναφέρει στους προβληματισμούς για τις σχέσεις μεταξύ Διδακτικής της Ιστορίας και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, για τις οποίες έγινε ήδη λόγος με αφετηρία την συμβολή του [Andreas Körber](#).

Οι φράσεις-κλειδιά «συμπεριληπτική εκπαίδευση», «κοινωνική ένταξη», «σεβασμός της ετερότητας», «[διαφοροποιημένη παιδαγωγική](#)» και «κοινωνιογνωστική σύγκρουση»⁸² διέπουν, κατά τη γνώμη μας,

⁸¹ Εύγλωττο σύνθημα, αλλά και [ταινία](#) 75' του σκηνοθέτη Θάνου Αναστόπουλου με αντικείμενο την πορεία του Προγράμματος την περίοδο 1997-2007. Πρβλ. το πολύ γνωστό, ομότιτλο βιβλίο των Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008.

⁸² «Η γνώση οικοδομείται μέσω αλληλεπίδρασης με τον άλλο, μέσω δηλαδή συνεργασίας με συνομηλικούς και ενήλικες, με άτομα που βρίσκονται στο ίδιο ή σε διαφορετικό επίπεδο σε σχέση με συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες, με άλλα λόγια μέσω συλλογικής δουλειάς, διαλόγου και αντιπαράθεσης, δηλαδή μέσω κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης».

τη μεθοδολογία του Προγράμματος σε όλες τις εκφάνσεις του, κατά συνέπεια και στο μάθημα της Ιστορίας, όπως φαίνεται καθαρά από τα παρακάτω –διακηρυκτικού χαρακτήρα μάλλον– αποσπάσματα:

1. «Κάθε [σχολική] τάξη ορίζεται ως συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Αυτή η συνάντηση δεν είναι εύκολη ούτε ανέφελη και δεν υπακούει σε προδιαγεγραμμένους κανόνες. Αντιθέτως, είναι γεμάτη συγκρούσεις, δυσκολίες, συγκινήσεις, απογοητεύσεις, ικανοποιήσεις και δημιουργεί συνεχώς νέα ερωτήματα που αναζητούν απαντήσεις». Από [κείμενο της Αλεξάνδρας Ανδρούσου](#) (του 2002, προσπέλαση 19/4/2019).
2. «Για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να την εφαρμόσουν [την διαφοροποιημένη παιδαγωγική] πρέπει να ξεφύγουν από την αντίληψη μιας μετωπικής διδασκαλίας και να αποκτήσουν μια ευελιξία στον τρόπο διαχείρισης του σχολικού χρόνου, στη διαμόρφωση επιμέρους στόχων, στη διαμόρφωση των περιεχομένων μάθησης». Από [κείμενο της ίδιας](#) (του 2004, προσπέλαση 19/4/2019).

Στο κείμενό της με τίτλο «[Διδάσκοντας Ιστορία](#)», η Έφη Αβδελά εξειδικεύει τις θέσεις και τις προτάσεις των υπευθύνων του Προγράμματος για την διδασκαλία του μαθήματος, επαναλαμβάνοντας ορισμένες από τις βασικές θέσεις της σύγχρονης Διδακτικής της Ιστορίας, που αφορούν: στην αναπόφευκτη ιδεολογική παράμετρο του μαθήματος, αλλά και στον τρόπο διαχείρισής της· στον εθνοκεντρισμό και στη μονολιθικότητα του ελληνικού «μοντέλου», όπως εφαρμοζόταν κατά κανόνα, τουλάχιστον μέχρι τα πρώτα χρόνια του 21ου αιώνα, χωρίς βέβαια να έχει εξαλειφθεί μέχρι σήμερα· στις δυνατότητες και στις προϋποθέσεις αξιοποίησης στη μαθησιακή διαδικασία ιστορικών πηγών-μαρτυριών και μάλιστα αντικρουόμενων. Η ίδια καταλήγει εύστοχα ότι «δεν υπάρχει ανάγκη για “ειδική ιστορία” στη Θράκη», αλλά «εκείνο που επείγει είναι να αλλάξει παντού ο τρόπος που διδάσκεται η ιστορία».

Κατά ανάλογο τρόπο θα σχολιάζαμε ότι δεν υπάρχει ανάγκη για «ειδική ιστορία» αναφορικά με τα παιδιά που έχουν ως δεύτερη γλώσσα την ελληνική, για τα παιδιά-μετανάστες ή πρόσφυγες. Εκείνο που προέχει είναι η κατάλληλη προσαρμογή των στοχεύσεων και αξιοποίηση των μεθοδολογικών εργαλείων της σύγχρονης Διδακτικής της Ιστορίας. Στο ευρύ πεδίο της τελευταίας εγγράφονται παραδοχές, όπως η καταρχήν προσαρμογή των γνωστικών περιεχομένων, των τρόπων προσέγγισης, αλλά και των ειδικότερων στόχων του μαθήματος στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, στην ηλικία και στις δυνατότητες των μαθητών και των μαθητριών, η γενικότερη έμφαση στην άσκηση της ιστορικής μεθοδολογίας, μέρος της οποίας αποτελούν τόσο η εργασία με τις δευτερογενείς ιστορικές έννοιες όσο και η αξιοποίηση, εν γένει, ενεργητικών, βιωματικών και εναλλακτικών μεθόδων μάθησης, οι πολυπρισματικές προσεγγίσεις, η επεξεργασία πολυτροπικών⁸³ ιστορικών πηγών, η σύνδεση της διδασκαλίας του μαθήματος με αξίες που αφορούν στην παιδαγωγική για την ειρήνη, την δημοκρατία,

Η φράση, της Μαρίας [Σφυρόρα \(2007\)](#), δηλώνει την γνωστική σύγκρουση ή ασυμφωνία που προκύπτει όταν ο αντιληπτικός ορίζοντας του υποκειμένου της μάθησης δεν επαρκεί για να εξηγήσει αυτό που εξετάζει και, κατά συνέπεια, χρειάζεται διεύρυνση. Η συνιστώσα «κοινωνιο-» δηλώνει εύγλωττα τον σημαντικό ρόλο του κοινωνικού κεφαλαίου στη διαμόρφωση του μορφωτικού και, κατ' επέκταση, γνωστικού-αντιληπτικού ορίζοντα. Η Σφυρόρα παραπέμπει, για την «κοινωνιογνωστική θεωρία της μάθησης», στους: Doise W. & Mugny G., *Η κοινωνική ανάπτυξη της νοημοσύνης*, Πατάκης, Αθήνα 1989 και Παπαμιχαήλ Γ., *Μάθηση και κοινωνία*, Οδυσσέας, Αθήνα 1988. Η διδακτική μέθοδος της γνωστικής σύγκρουσης ή ασυμφωνίας παίζει καθοριστικό ρόλο σε κάθε μαθησιακή διαδικασία, συμπεριλαμβανομένης της ιστορικής.

⁸³ Η πολυτροπικότητα συνδέεται με την διαφοροποίηση των γνωστικών περιεχομένων και, κατ' επέκταση, με την διαφοροποίηση της μαθησιακής –και παιδαγωγικής– διαδικασίας. Για την πολυτροπικότητα σε συνάφεια με την ιστορική σκέψη βλ. Κάββουρα-Σισσούρα, 2011.

τα ανθρώπινα δικαιώματα, την αειφορία κ.ο.κ. Προϋποθέσεις τους, προπάντων, οι ενήμεροι εκπαιδευτικοί, τα ανοιχτά-ευέλικτα προγράμματα σπουδών, η απαγκίστρωση από το ένα και μοναδικό σχολικό βιβλίο κ.ά.

Σε τέτοιες αρχές (παραδοχές, στοχεύσεις και εργαλεία) βασίστηκε η συγγραφή των [βιβλίων Ιστορίας για το Δημοτικό](#) και [για το Γυμνάσιο](#), καθώς και των συμπληρωματικών «[καρτελών Ιστορίας](#)» (για το Δημοτικό) και των τευχών [Λίγη ακόμη Ιστορία](#) (για το Γυμνάσιο), του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Το διδακτικό υλικό επιδιώχθηκε:

- να αξιοποιεί την περιέργεια και το ενδιαφέρον των παιδιών ως κίνητρο για τη μάθηση·
- να προωθεί με εύληπτο και ευχάριστο τρόπο τις προβλεπόμενες από το πρόγραμμα σπουδών ιστορικές γνώσεις·
- να στηρίζεται στις δραστηριότητες των παιδιών και να ευνοεί την ενεργητική μάθηση·
- να αξιοποιεί τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών-τριών·
- να προωθεί τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, έτσι ώστε μέσα από τους θεματικούς άξονες κάθε τεύχους να αναδεικνύεται η σύνδεση των επιμέρους γνωστικών περιεχομένων·
- να εξοικειώνει τους μαθητές και τις μαθήτριες με την διάσταση του ιστορικού χρόνου και της ιστορικής αλλαγής στις πολλαπλές τους εκφάνσεις, τοποθετώντας τα συστηματικά στον ιστορικό χώρο (σύζευξη Ιστορίας-Γεωγραφίας)·
- να εξασκεί τους μαθητές και τις μαθήτριες στις δεξιότητες που συνδέονται με την επεξεργασία των πηγών και την επιστημονική διαδικασία με την οποία συγκροτείται η ιστορική γνώση·
- να επιτρέπει στους μαθητές και στις μαθήτριες να αντιληφθούν την ιστορική συγκρότηση της κοινωνίας στην οποία ζουν, καθώς και τις πολλαπλές διασυνδέσεις και αλληλεπιδράσεις των ιστορικών φαινομένων και των πολιτισμών.

Όλα αυτά επιδιώχθηκαν με:

- την χρήση πλούσιου εικονογραφικού και χαρτογραφικού υλικού, συμπεριλαμβανομένων των χρονογραμμών·
- την διαμόρφωση τριών διακριτών κατηγοριών λιτών, περιεκτικών, εύληπτων (γλωσσικά απλουστευμένων)⁸⁴ και ενταγμένων σε ελκυστικά χρωματισμένα πλαίσια κειμένων: α) εισαγωγικών / «προ-οργανωτικών», β) πληροφοριακών για τα είδη των πηγών και γ) αφηγηματικών·
- την οργανική (και όχι διακοσμητική-παραθετική) συσχέτιση των πηγών με το αφηγηματικό μέρος·
- τις κατάλληλες δραστηριότητες που λειτουργούν ως εναύσματα για την ανάπτυξη ενεργητικών μεθόδων μάθησης.

Η υποκείμενη λογική ακολουθεί το πρότυπο του «ενεργητικού πολιτισμικού μετασχηματισμού [των εκπαιδευομένων που το χρησιμοποιούν], σύμφωνα με το οποίο η ιστορική μάθηση εκλαμβάνεται ως η προσωρινή κατάληξη μιας ατομικής ή συλλογικής ερευνητικής διαδικασίας, που προσομοιάζει υπό όρους με αυτήν των ιστορικών, η οποία θεμελιώνεται σε συγκεκριμένες ιστορικές δεξιότητες που κατακτώνται σταδιακά, επιτρέποντας αφενός στους μαθητές και στις μαθήτριες να κατανοήσουν τη

⁸⁴ Χρήση απλής αλλά δόκιμης γλώσσας. Συστηματική επεξήγηση ιστορικών όρων, αποφυγή μακροπερίοδου λόγου, ασαφειών, λεπτομερειών, επαναλήψεων, καθώς και οποιασδήποτε ερώτησης ή δραστηριότητας δεν μπορεί να απαντηθεί από το διαθέσιμο υλικό. Βλ. Τσάφος – Πετρίδης – Τσενέ, 2015: 23.

διαδικασία συγκρότησης της ιστορικής γνώσης και αφετέρου να συνειδητοποιήσουν την οργανική συνύφανση μεθοδολογίας, εννοιών και γνωστικού περιεχομένου» (Κόκκινος & Νάκου, 2006: 15).

Μεταξύ φθινοπώρου 2011 και Ιουνίου 2014 έγινε πιλοτική εφαρμογή των βιβλίων Ιστορίας του ΠΕΜ σε σχολεία της Θράκης, μειονοτικά και δημόσια. Σύμφωνα με τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της έρευνας (Τσάφος – Πετρίδης – Τσενέ, 2015), το εξεταζόμενο διδακτικό υλικό προσφέρεται –και προτείνεται– για χρήση συμπληρωματική προς τα υπάρχοντα σχολικά βιβλία, με το σκεπτικό ότι το επιθυμητό δεν είναι η αντικατάσταση των παλιών με νέα, αλλά ο απεγκλωβισμός από την κυριαρχία του ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου, μέσα από την πλαisiώσή του με ισότιμης αξίας εναλλακτικό διδακτικό υλικό. Οι συγγραφείς (στο ίδιο) επισημαίνουν, από την μία πλευρά, ότι η γλωσσική απλούστευση εξοικονόμησε πολύτιμο χρόνο για την διδακτική πράξη που πριν αναλωνόταν κατά πολύ στην επεξήγηση άγνωστων λέξεων και δυσνόητων φράσεων· ότι το υλικό, σε συνδυασμό με την αξιοποίηση βιωματικών, ομαδοσυνεργατικών και διερευνητικών μεθόδων μάθησης, προσέλκυσε το ενδιαφέρον πολλών μαθητών-τριών που ήταν πριν αδιάφοροι-ες· ότι οι προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις με έμφαση στην πολυπρισματικότητα και στην ενσυναίσθηση έδωσαν την ευκαιρία να εκφραστούν διαφορετικές «φωνές» και συνέβαλαν στη διαμόρφωση ενός κλίματος αποδοχής των άλλων λαών και πολιτισμών, απεγκλωβίζοντας το μάθημα από μία στενά ελληνοκεντρική ματιά. Από την άλλη πλευρά, οι αντιστάσεις αφορούσαν στο φόβο μερικών εκπαιδευτικών ότι το νέο υλικό θα χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο κάποιου είδους αξιολόγησης των ίδιων· άλλοι ήταν συνηθισμένοι στην προσπέλαση σελίδα-προς-σελίδα του σχολικού βιβλίου και δεν ήταν εξοικειωμένοι-ες με τη διαδικασία συστηματικής παραγωγής νέου διδακτικού υλικού· κάποιοι παρατήρησαν έλλειψη παραπομπών σε ντοκιμαντέρ ή κινηματογραφικό υλικό. Σε κάθε περίπτωση, το συμπέρασμα είναι ότι χρειάζεται χρόνος και επανειλημμένες καλόπιστες προσπάθειες, στο πλαίσιο μιας στοχαστικής έρευνας-δράσης, προτού οι δοκιμές αποδώσουν.

Ειδική αναφορά, εξάλλου, αξίζει να γίνει στις «καρτέλες Ιστορίας» και στα τεύχη «Λίγη ακόμη Ιστορία» (ό.π.), μορφές οργάνωσης του εκπαιδευτικού υλικού που προσομοιάζουν, στη λογική τους, με την αντίστοιχη των «θεματικών φακέλων» του ελληνικού ΠΣ Ιστορίας του 2018-19. Σύμφωνα με τις [σχετικές οδηγίες](#) χρήσης τους, οι «καρτέλες» είναι προσανατολισμένες στη διαθεματική οργάνωση της γνώσης και θίγουν βασικά ιστορικά θέματα που συνδέονται με την υπόλοιπη διδακτέα ύλη. Περιλαμβάνουν αυθεντικά ή επινοημένα εισαγωγικά κείμενα διαφορετικών ειδών (επιστολές, ημερολόγια, άρθρα εφημερίδων, διηγήσεις, μύθους) για εκπαιδευτικούς και μαθητές-τριες με βασικές ιστορικές πληροφορίες και εικονογραφικό υλικό και με στόχευση, προπάντων, την διασαφήνιση των εννοιών της ιστορικής αλλαγής και του ιστορικού χρόνου, ενταγμένων στον ιστορικό χώρο. Αυτά επιδιώκονται με την πυκνή χρήση του χρονολογίου, της ιστορικής γραμμής και του ιστορικού χάρτη. Περιλαμβάνουν, επίσης, βιβλιογραφία για τον/την εκπαιδευτικό και συνδέσεις με άλλα σχολικά βιβλία και υλικά για τη μειονοτική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δώσουν έμφαση στην επεξεργασία είτε των γραπτών κειμένων, ή ενός μέρους τους, είτε των εικόνων, διαφοροποιώντας την διδασκαλία ανάλογα με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους.

Κατεξοχήν εργαλείο διαφοροποιημένης διδασκαλίας, πάντως, πέρα από την επεξεργασία πολυτροπικού και διαβαθμισμένης δυσκολίας υλικού, αποτελεί η μέθοδος *CLIL*, για την οποία έχει ήδη γίνει εκτενής λόγος τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα, πρόσφατα στα πλαίσια του προγράμματος [Teach4integration](#) που έχει αναπτυχθεί από τα πανεπιστήμια Αθήνας, Θεσσαλονίκης, Θεσσαλίας, Ιωαννίνων και Κρήτης σε συνεργασία με τη UNICEF και με την χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Σημειωτέον ότι είναι εμφανής η συνέχεια, δεδομένου ότι πολλά από τα στελέχη του παλαιότερου Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων στελεχώνουν και το εν λόγω πρόγραμμα.

Το CLIL



Η μέθοδος CLIL (Content & Language Integrated Learning / «Ενσωματωμένη Εκμάθηση Γλώσσας & Περιεχομένου») αποσκοπεί στη γνωστική προσέγγιση ενός αντικειμένου από μαθητές-τριες που δεν κατέχουν την γλώσσα στην οποία αυτό διδάσκεται. Εδώ επιτίθεται, κατεξοχήν, οι περιπτώσεις των μειονοτήτων, των προσφύγων και των μεταναστών. Από την άποψη αυτή, το CLIL μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην υπηρεσία της κοινωνικής ένταξης και της δημοκρατίας.

Το CLIL αποσκοπεί στην ταυτόχρονη εκμάθηση τόσο της γλώσσας όσο και του γνωστικού περιεχομένου-στόχου. Πώς επιτυγχάνεται αυτό; Με την επιδίωξη των τεσσάρων C (“4Cs”· Coyle, 2008):

1. Το πρώτο C αφορά στη γνώση περιεχομένου (Content). Αυτή αναφέρεται περισσότερο στο επίπεδο των πληροφοριών που πρέπει να κατακτήσει ο μαθητής / η μαθήτρια και όχι στο επίπεδο των ικανοτήτων/δεξιοτήτων που πρέπει να αναπτύξει. Η γνώση περιεχομένου πρέπει να στηριχθεί στο τι ήδη γνωρίζουν ατομικά, δηλαδή εξατομικευμένα,⁸⁵ οι μαθητές-τριες.
2. Το δεύτερο αφορά στην κατάκτηση ενός επιπέδου αποτελεσματικής επικοινωνίας (Communication), τέτοιου ώστε να προάγεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό επιτυγχάνεται με την χρήση μιας γλώσσας σαφούς και προσβάσιμης. Το «προσβάσιμης» σε επίπεδο διδακτικής πράξης μπορεί να μεταφράζεται σε «απλουστευμένης», αλλά και «πολύτροπης».⁸⁶ Όταν πρόκειται, όπως συμβαίνει κατά κανόνα, για εμπλεκόμενους από διαφορετικούς πολιτισμούς / κουλτούρες, τότε μιλάμε για «διαπολιτισμική» επικοινωνία και κατανόηση.⁸⁷
3. Το τρίτο αφορά στη συσχέτιση των επιδιωκόμενων γνώσεων με τον ιδιαίτερο κάθε φορά πολιτισμό / κουλτούρα (Culture) των μαθητών-τριών, έτσι ώστε το σχολικό μάθημα να σχετίζεται με τον «πραγματικό» τους κόσμο και να ευνοεί τη γνήσια προσωπική και ολόπλευρη εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης.⁸⁸

⁸⁵ Αυτό είναι συνάρτηση των προσωπικών αναγκών, των κινήτρων-σκοπών, αλλά και του περιβάλλοντος μάθησης των εμπλεκόμενων.

⁸⁶ Η προσέγγιση του CLIL συνάδει με τις θέσεις του Jerome Bruner (1940: 12, 33) ότι «τα βασικά κάθε [γνωστικού] αντικείμενου μπορούν να διδαχθούν σε οποιονδήποτε σε οποιαδήποτε ηλικία σε κάποια μορφή» (“the foundations of any subject may be taught to anybody at any age in some form”) και ότι «ξεκινάμε με την υπόθεση ότι κάθε [γνωστικό] αντικείμενο μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά σε μια έντιμη μορφή σε κάθε παιδί σε κάθε επίπεδο ανάπτυξης» (“We begin with the hypothesis that any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development”). Το «προσβάσιμης» σε επίπεδο διδακτικής πράξης μπορεί να σημαίνει όχι μόνο την επιλογή απλούστερων γλωσσικών δομών και λεξιλογίου, αλλά και την μεταγραφή ενός κώδικα σημείων σε έναν άλλο. Π.χ., την οπτικοποίηση ενός γραπτού κειμένου ή αποσπάσματος· την κατάδειξη της σημασίας μιας γραπτής έννοιας με εικόνα ή με σκίτσο ή με διάγραμμα / σημασιολογικό χάρτη· την μιμική / «πραξιακή» της απόδοση με ένα είδος δραματοποίησης ή κιναισθητικής αναπαράστασης του σημαινομένου· την απόδοση ενός γραπτού τίτλου σε μία εικόνα ή σε ένα κινηματογραφημένο στιγμιότυπο κ.ο.κ. Η πολυτροπικότητα αφορά, και πάλι, σε θέσεις του Bruner (1966: 11, 19, 49, 155) σχετικά με τους τρεις τρόπους αναπαράστασης του νοήματος, τον «πραξιακό» (enactive), τον εικονιστικό (iconic) και τον συμβολικό-γλωσσικό (symbolic). Αφορά, επίσης, στη θεωρία του James Gardner (1983) για τις πολλαπλές μορφές νοημοσύνης.

⁸⁷ Αξίζει να μνημονευθεί το ειδικό λογισμικό διαπίστωσης του βαθμού δυσκολίας της αναγνωσιμότητας ελληνικών κειμένων βάσει αντικειμενικών κριτηρίων, που στηρίζεται στη λογική του CLIL και χρησιμοποιείται από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας για την πιστοποίηση της ελληνομάθειας. Το πρόγραμμα υποστηρίζει την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ως ξένης γλώσσας. (Προσπέλαση 26/4/2019).

4. Το τέταρτο αφορά στην ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων (Cognition), που προϋποθέτουν, όμως, τη γνήσια προσωπική εμπλοκή του μαθητή / της μαθήτριας στην οικοδόμηση της γνώσης. Εδώ, σημαντικό ρόλο παίζουν οι νοητικές δεξιότητες (thinking skills) που υπερβαίνουν το επίπεδο των πληροφοριών.

Συμπερασματικά, το CLIL αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο διδακτικό και μαθησιακό εργαλείο που συνάδει με βασικές παιδαγωγικές θεωρίες. Μπορεί, λοιπόν, να αξιοποιηθεί επωφελώς και στη Διδακτική της Ιστορίας, με την επιφύλαξη ότι χρειάζεται προσοχή, για να μην μετατοπιστεί η έμφαση στη γλωσσική διάσταση και παραγνωριστούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ιστορικού γραμματισμού.

Οι Griva & Kasvikis (2015) αξιολογούν ως θετικά τα αποτελέσματα από την πιλοτική εφαρμογή του CLIL σε δύο ομάδες μαθητών-τριών ηλικίας 8-12 ετών – η πρώτη από πειραματικό σχολείο της Θεσσαλονίκης με δεύτερη / ξένη γλώσσα την αγγλική, η δεύτερη από ιδιωτικό σχολείο στα Μπίτολα της Βόρειας Μακεδονίας με δεύτερη / ξένη γλώσσα την ελληνική– στο πλαίσιο δώδεκα σχεδίων εργασίας (projects) που αφορούσαν στην Ιστορία, στην Αρχαιολογία, στην Τέχνη, στη Λογοτεχνία, αλλά και στη Γυμναστική. Η έρευνα διεξήχθη μεταξύ 2011-2014. Σύμφωνα με τα πορίσματά της, διαπιστώθηκε σημαντική βελτίωση στη γλωσσομάθεια των μαθητών-τριών που συμμετείχαν και, ταυτόχρονα, αξιόλογη εξοικείωσή τους με τα περιεχόμενα (ιστορία και κουλτούρα) της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές-τριες κατέκτησαν νέα για αυτούς-ές γλωσσικά πεδία και εμβάθυναν τις γλωσσικές δεξιότητές τους, εξοικειώθηκαν με ειδική ορολογία σχετική με τα εξεταζόμενα ζητήματα ιστορίας και κουλτούρας, απέκτησαν σε σημαντικό βαθμό γνώση περιεχομένου σε συνδυασμό με την βελτίωση της κριτικής ικανότητας και την διεύρυνση των γνωστικών οριζόντων τους, τέλος, ανέπτυξαν διαπολιτισμική κατανόηση και δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας, στοιχείο που ευνόησε το άνοιγμά τους σε άλλες κουλτούρες. Με άλλα λόγια, οι μαθητές-τριες είχαν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν την γλώσσα της μάθησης, για να μάθουν διά μέσου της μαθησιακής διαδικασίας.⁸⁹

Για να πετύχουν τα παραπάνω αποτελέσματα, οι ερευνητές στηρίχθηκαν στις μεθόδους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 2017), προκειμένου να ανταποκριθούν σε διαφορετικά μαθησιακά προφίλ και είδη ευφυίας. Για τούτο δημιούργησαν έναν πλούτο πολύτροπων, πολύμορφων, προκλητικών, πολυπρισματικών, κατάλληλων για όλους-ες και με νόημα διδακτικών ερεθισμάτων, χρησιμοποιώντας εξαιρετικά διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό υλικό (γραπτά κείμενα, εικόνες, βίντεο, διαφάνειες, διαγράμματα, χάρτες κ.ο.κ.) και εξίσου διαφοροποιημένες διδακτικές-μαθησιακές προσεγγίσεις (συνεργατικές, διερευνητικές, επίλυσης προβλημάτων, ανάπτυξης γνωστικών ικανοτήτων και στρατηγικών) βασισμένες:

1. σε θεματικές (theme-based approaches), όπως υλικός πολιτισμός και κουλτούρα, διαχείριση της υλικής κληρονομιάς, διαπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικότητα, τέχνη και ιστορία της τέχνης, τοπική ιστορία, δημόσια ιστορία, παγκόσμια ιστορία, ιστορία των ιδεών·
2. σε αφηγήσεις (story-based approaches) είτε αυθεντικών ιστοριών από το παρελθόν είτε ιστοριών δημιουργημένων με βάση τις διαθέσιμες μαρτυρίες, και στις δύο περιπτώσεις, με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικής –αλλά και πειθαρχημένης– φαντασίας των παιδιών·

⁸⁸ Τον «πραγματισμό» ως sine qua non προϋπόθεση της γνήσιας εμπλοκής, άρα και κινητοποίησης, του υποκειμένου στη μαθησιακή διαδικασία έχει αναδείξει με έμφαση ο Αμερικανός John Dewey (1916), ενώ ο Ρώσος Lev Vygotsky (1978: 86-87), κάνοντας λόγο για τη *Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης*, έχει αναδείξει τη σημαντικότητα του πολιτισμικού περιβάλλοντος και της εμπλοκής των ενηλίκων στην ίδια διαδικασία. Και οι δύο υπογράμμισαν τον πολύ σημαντικό ρόλο της πολιτισμικά διαμεσολαβημένης, πάλι, υποστηρικτικής διαδικασίας (scaffolding) στη μάθηση.

⁸⁹ “..the language of learning, for learning and through learning..”, Coyle – Philip – Marsh, 2010· Coyle, 2013.

3. σε παιγνιώδεις δραστηριότητες (game-based approaches), όπως παιχνίδια μνήμης και ορολογίας, κατασκευές, παιχνίδια ρόλων, παντομίμα, τραγούδια, αγώνες, κυνηγητά, αναμεταδόσεις·
4. σε συγκεκριμένα έργα (task-based approaches) που απαιτούσαν την διερεύνηση και ανακάλυψη πληροφοριών, την δημιουργία παραγωγικών και επαγωγικών συλλογισμών στο πλαίσιο, π.χ., ενός αγώνα αντιλογίας-επιχειρημάτων, την σύνταξη γραπτών κειμένων, κατασκευές χαρτών ή διαγραμμάτων, την δημιουργία πολυτροπικών αφηγήσεων κ.ο.κ.

Ανάμεσα στους στόχους των ερευνητών ήταν, με την παρέμβασή τους, να αναπτύξουν την πολιτισμική συνείδηση και την διαπολιτισμική ευαισθησία των μαθητών-τριών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η προσέγγισή τους, όπως και του Andreas Körber (2018) και του [ΠΕΜ](#) αναδεικνύουν την στενή σχέση που μπορεί να έχει η ιστορική μάθηση με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, όταν και οι δύο πλευρές αποδέχονται, όχι μόνο ως δεδομένα αλλά και ως αξίες, τον πλουραλισμό ταυτόχρονα με την ενιαία και ισότιμη θεώρηση των ποικίλων πτυχών του ανθρώπινου γίνεσθαι. Γι' αυτό και καταβλήθηκε συστηματική προσπάθεια στα σχέδια εργασίας της ίδιας έρευνας η ελληνική ιστορία και κουλτούρα, αφενός, να συσχετιστεί με τις υπόλοιπες και να μην θεωρηθεί αποκομμένη, αφετέρου, να προσεγγιστεί δυναμικά και πολυπρισματικά, δηλαδή ούτε ουσιοκρατικά ούτε εθνοκεντρικά.

3.6_ Ιστορική μάθηση και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

△

Όπως αναφέρει η Wendy Cunnah (2000), ήδη από το τελευταίο τέταρτο του 20ού αιώνα η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Special Educational Needs / SEN) έχει μετατοπιστεί από τον προσανατολισμό σε ένα «ιατρικό μοντέλο», το οποίο εστίαζε στην «αναπηρία» (disability) των εκπαιδευομένων, περιορίζοντας, κατά συνέπεια, το εύρος των επιδιωκόμενων για αυτούς στόχων στο πλαίσιο του ισχύοντος για όλους-ες προγράμματος σπουδών, σε ένα «μοντέλο διαφοροποίησης», το οποίο, με την σειρά του, εστιάζει στην προσαρμογή των διδακτικών υπηρεσιών, συμπεριλαμβανομένου του προγράμματος σπουδών, στις «ειδικές ανάγκες» των εκπαιδευομένων. Το ΠΣ δεν μπορεί να εκλαμβάνεται ως ένα άκαμπτο και αμετακίνητο κτίριο, αλλά ως κάτι το τροποποιήσιμο, που επιδέχεται παρεμβάσεις τέτοιες ώστε να αποκτήσουν πρόσβαση σε αυτό και να *συμπεριληφθούν όλοι και όλες οι μαθητές-τριες*. Και αυτό δεν θεωρείται απλά ως υλοποιήσιμη δυνατότητα, αλλά ως παραδοχή, συνθήκη δράσης, καθήκον των εκπαιδευτικών και ευθύνη των σχολείων. Στη μετατόπιση αυτή συνέβαλαν τοποθετήσεις όπως η προαναφερθείσα του [Bruner \(1940: 12, 33\)](#), ότι κάθε γνωστικό αντικείμενο μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά με κάποιο έντιμο τρόπο σε κάθε παιδί σε κάθε στάδιο ανάπτυξης. Η ίδια (Cunnah, 2000: 121-123) επισημαίνει την ανάγκη μετακίνησης από μία οπτική που εξηγεί τις διαφορές στην εκπαίδευση με όρους ατομικών χαρακτηριστικών –βάσει αναπηρίας ή κοινωνικού υπόβαθρου ή ψυχολογικών ιδιοτήτων– σε μία οπτική που εστιάζει συνδυαστικά, αφενός, στις «ανάγκες» των μαθητών-τριών, «ειδικές» και μη, αφετέρου, στη διερεύνηση του τι λειτουργεί λανθασμένα σε ένα σχολείο και δεν μπορεί αυτό να προσφέρει, υπεύθυνα και αποτελεσματικά, όσα οι ίδιοι-ες χρειάζονται. Και αυτό ξεκινώντας από μία καταρχήν θετική προσέγγιση της διαφοράς, που υπαγορεύει να αντιμετωπίζονται με την απαιτούμενη δικαιοσύνη, με «θετικές διακρίσεις» και διαφοροποιημένες προσεγγίσεις όταν χρειάζεται, εκείνοι που χαρακτηρίζονται ως «διαφορετικοί». Αναφορικά με το είδος και το βαθμό της διαφοροποίησης, δικαίως η Cunnah (2000: 116) υπογραμμίζει ότι χρειάζεται προσοχή, ώστε αυτή να μην προσλάβει την μορφή χαμηλών προσδοκιών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες στις περιπτώσεις που κρίνεται αναγκαία η αναπροσαρμογή των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων και όχι μόνο των εναλλακτικών μεθόδων και τεχνικών στο παράλληλα εξελισσόμενο εξατομικευμένο πρόγραμμα σπουδών τους.⁹⁰

Άλλωστε, ένα καλό μάθημα Ιστορίας είναι καλό όχι μόνο για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, αλλά για όλους και όλες. Ό,τι έχει κατά παράδοση θεωρηθεί ως μάθημα για άτομα με αναπηρία δεν αποτελείται παρά από στοιχεία που χρησιμοποιούνται σε ένα «καλό μάθημα Ιστορίας» για ένα «συνηθισμένο» μαθητικό κοινό, αλλά διαφοροποιημένα κατά τέτοιο τρόπο ή τρόπους, ώστε να ανταποκρίνονται στις ειδικές ανάγκες και δυνατότητες συγκεκριμένων ομάδων ή ατόμων. Η επιτυχία του εγχειρήματος προϋποθέτει μία αναστοχαστική, κριτική και ταυτόχρονα ευέλικτη-δυναμική στάση από το μέρος των εκπαιδευτικών εκείνων που, με επαγγελματική συνείδηση, θα προσαρμόσουν τις διδακτικές προσεγγίσεις τους ανάλογα με τις «ανάγκες» των συγκεκριμένων κάθε φορά μαθητών-τριών τους, μετατρέποντας έτσι το «μάθημα» σε μία προσβάσιμη και ενδιαφέρουσα, μέχρι προκλητική δραστηριότητα, δημιουργώντας «σκαλωσιές» (scaffolding),⁹¹ δηλαδή ερεθίσματα (stimuli), βοηθήματα, μεθοδεύσεις και τις κατάλληλες συνθήκες συνολικά, δεδομένου ότι το ζήτημα δεν είναι απλά τεχνικό, προκειμένου αρχικά να εμπνευστούν, στη συνέχεια να κινητοποιηθούν και τελικά να εμπλακούν –με πρόσφορο τρόπο και αποτελεσματικά, σε κάποιο βαθμό τουλάχιστον– *όλοι και όλες*. Υπ' αυτούς τους όρους, της *συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*, μπορεί να γίνει λόγος για συμβολή στη διαμόρφωση ευαισθητοποιημένων και ενήμερων μελλοντικών πολιτών μέσα και από το μάθημα της Ιστορίας.

⁹⁰ “Differentiation by outcome” vs. “differentiation by task”.

⁹¹ Ο όρος παραπέμπει στις προαναφερθείσες παραδοχές των Bruner και Vygotsky.

Ποιες μπορεί να είναι οι προαναφερθείσες «σκαλωσιές»; Αυτό είναι ένα γόνιμο ερευνητικό ερώτημα για την απάντηση του οποίου οι προβληματισμοί της Cunnah (2000) συναντούν, λιγότερο ή περισσότερο, τους αντίστοιχους των συντακτών-ιών της «εργαλειοθήκης» του αγγλικού Training & Development Agency for Schools (tda, 2009), που αφορά στην ένταξη των παιδιών με αναπηρία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.⁹²

Τέτοιες «σκαλωσιές» μπορούν να περιλαμβάνουν μία σειρά από εναλλακτικές και εναλλασσόμενες μεταξύ τους προφορικές, γραπτές, κινητικές και άλλες δραστηριότητες, που λειτουργούν συνδυαστικά, ενισχύοντας και συμπληρώνοντας η μία την άλλη, αλλά και συνθετικά ως προς το σύνολο των επιμέρους στοιχείων του μαθησιακού προφίλ κάθε ατόμου με ειδικές ανάγκες. Δραστηριότητες όπως:

- η υπογράμμιση / ο χρωματισμός λέξεων ή φράσεων κομβικής σημασίας («κλειδιών»)
- η ζωγραφική ή ο σχεδιασμός μουσειακών εκθεμάτων ή άλλων αντικειμένων – ιδιαίτερα για παιδιά μικρότερης ηλικίας
- η πολύπλευρη χρήση του χάρτη
- η συνεργασία σε μικρές ομάδες (πρβλ., π.χ., την μέθοδο Think-Pair-Share στο Gunter – Estes – Schwab, 1999)
- η ανάληψη ρόλων
- η δραματοποίηση
- η θέση σε χρονική ακολουθία αναφορών στο ιστορικό παρελθόν ή η αιτιακή συσχέτισή τους με την κατασκευή χρονογραμμών / ιστοριογραμμών πρόσφορων για την διάταξη στον άξονα του χρόνου αναφορών σε γεγονότα ή πρόσωπα του παρελθόντος
- η οπτικοποίηση χρονικών ή αιτιακών σχέσεων και γενικότερα η αξιοποίηση πολυαισθητηριακών εκφράσεων και πολυτροπικού υλικού με την μεταφορά των νοημάτων από τον ένα αναπαραστατικό κώδικα στον άλλο (π.χ., από τον λεκτικό στον εικονιστικό ή αντίστροφα.⁹³ από τον κινηματογραφικό στον γραπτό ή στον προφορικό· από τον λεκτικό στη δραματοποίησή του· από ένα τεχνούργημα ή άλλο υλικό κατάλοιπο μιας παλιότερης εποχής στη λεκτική περιγραφή και ερμηνεία της χρήσης του, από το άκουσμα ενός φημισμένου τραγουδιού παλιότερης εποχής στο σχολιασμό των ιστορικών αναφορών που περιέχονται στους στίχους του κ.ο.κ.)
- η συνομιλία διερευνητικού χαρακτήρα μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων
- ο αναλυτικά επεξηγηματικός λόγος και των δύο πλευρών, για παράδειγμα, με την έμφαση στην πολυπρισματική θεώρηση των αναφορών σε ιστορικά γεγονότα
- η αξιοποίηση τυποποιημένων φράσεων που, λειτουργώντας προτρεπτικά ή διαρθρωτικά, διευκολύνουν, π.χ., το ξεκίνημα της συγγραφής μιας παραγράφου ή την δόμηση ενός ευρύτερου κειμένου ή την διάκριση επιμέρους στοιχείων του

⁹² Βλ. 1) “[Special educational needs and/or disabilities. Training toolkit. For primary PGCE \[Post-Graduate Certificate in Education\] tutors and trainees. Including pupils with SEN \[Special Educational Needs\] and/or disabilities in primary history](#)” (2009). 2) “[Special educational needs \[...\] in secondary history](#)” (2009). Το “tda” λειτούργησε ως φορέας υπεύθυνος για την αρχική και ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Αγγλία από το 2005 μέχρι το 2012, όταν αντικαταστάθηκε από την υπηρεσία [Teaching Regulation Agency](#) του Υπουργείου για την Εκπαίδευση του Ηνωμένου Βασιλείου (gov.uk). Προσπέλαση 2/5/2019.

⁹³ «Μία εικόνα χίλιες λέξεις», αλλά και μία λέξη, π.χ., «μπεριαλισμός» ή «καπιταλισμός», για να αποδοθεί, μπορεί να χρειαστούν «χίλιες εικόνες».

- η χρήση στρατηγικών και τεχνικών υποστήριξης της μνήμης (τέτοιο παράδειγμα αποτελούν οι διδακτικές επισκέψεις σε τόπους μνήμης ή σε μουσεία, καθώς και η χρησιμοποίηση καρτών για την απόδοση ιστορικών εννοιών)·
- η προδιδασκαλία του δύσκολου και εξειδικευμένου λεξιλογίου με βάση τα συμφραζόμενά του·
- η ενημέρωση και προετοιμασία τους για τις μαθησιακές διαδικασίες·
- η μεθόδευση της πορείας από το γνωστό στο άγνωστο, από το οικείο στο ανοίκειο.⁹⁴

Εάν η Ιστορία είναι ένα «δύσκολο», ένα απαιτητικό μάθημα, αυτό αποτελεί έναν επιπλέον λόγο για τον/την εκπαιδευτικό να προβλέψει με ακρίβεια, κατά τρόπο εξατομικευμένο για κάθε μαθητή και μαθήτριά του με ειδικές ανάγκες, τι δυσκολίες θα συναντήσουν και πώς είναι δυνατόν αυτές να αρθούν ή να περιοριστούν με τις κατάλληλες επιλογές σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα παρέμβασης, π.χ., με την τροποποίηση της χρησιμοποιούμενης γλώσσας (πρβλ. την προαναφερθείσα μέθοδο CLIL), με την αναδιάταξη του υλικού ή την κατάτμησή του σε μικρότερα βήματα, με τη συνεργασία ενηλίκων και ανηλίκων, με την επεξεργασία επιπρόσθετου υλικού σε διαφορετική μορφή κ.ο.κ.

Ένα πολύ ενδιαφέρον παράδειγμα ως προς το τελευταίο, με τη χρήση ακουστικών μεθόδων, θα μπορούσε να ήταν η αναπαραγωγή των ήχων ενός οπλοπολυβόλου και ενός απλού τουφεκιού, για να δειχθεί η φωνική αποτελεσματικότητα των νέων τότε –στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο– όπλων.

Η τεχνολογία των ηλεκτρονικών υπολογιστών προσφέρεται για αξιοποίηση με την χρήση λογισμικών που δημιουργούν προσομιώσεις ιστορικών γεγονότων ή με την δημιουργία γραφημάτων που οργανώνουν-κατηγοριοποιούν και αναλύουν ποσοτικά δεδομένα. Τέτοια γραφήματα οπτικοποιούν έννοιες και γενικά ενισχύουν την εργαλειοθήκη των εκπαιδευτικών από άποψη παραστατικότητας, εποπτείας, αλλά και ερμηνευτικής κατανόησης. Λαμπρό παράδειγμα εδώ αποτελούν οι εννοιολογικοί χάρτες (πρβλ. το on-line δωρεάν λογισμικό [Cmap-tools](#)), εξαιρετικά χρήσιμοι σε πολλά μαθήματα, της Ιστορίας συμπεριλαμβανομένης. Σε όλες τις περιπτώσεις, ο κίνδυνος που πρέπει να λαμβάνεται οπωσδήποτε υπόψη, είναι μήπως οι Νέες Τεχνολογίες αποπροσανατολίσουν, τελικά, από την ιστορική μάθηση, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον και την έμφαση στην εικονική πραγματικότητα. Στρέβλωση μπορεί επίσης να προκύψει και όταν η τελευταία προσεγγίζεται χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η διαμεσολαβημένη φύση της.

Ιδιαίτερη αναφορά χρειάζεται να γίνει στη διδασκαλία τρόπων συγκρότησης της ιστορικής αφήγησης, δεδομένου ότι αγγίζει την καρδιά του μαθήματος, του ιστορικού λόγου, αλλά και έναν καθολικό τρόπο σκέψης και κατανόησης του ανθρώπινου γίνεσθαι. Σε αυτό μπορούν να συμβάλουν, μεταξύ άλλων, η εξάσκηση στη χρήση διαρθρωτικών λέξεων που δηλώνουν αιτιότητα, η ταξινόμηση καρτών με χρονολογική ή αιτιακή σειρά, ο εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών, καθώς και η αναδιήγηση ιστοριών.

Στην περίπτωση μαθητών και μαθητριών με ειδικές ανάγκες που οι επιδόσεις τους δεν μπορούν να υπερβούν το ελάχιστο επίπεδο το οποίο προϋποθέτει η υλοποίηση του εκάστοτε προγράμματος σπουδών, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση της μάθησής τους ειδικές-επιπρόσθετες κλίμακες, «περιγραφές» ή «δείκτες» επίδοσης (performance descriptions / [P scale 2017](#): 17-18), έτσι ώστε να χαρτογραφηθεί η προκαταρκτική ζώνη. Πρόκειται ουσιαστικά για περιγραφές των διαβαθμίσεων του ενδιαφέροντος που εκδηλώνουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες σε σχέση με τα

⁹⁴ Αυτό μπορεί να γίνει ξεκινώντας από την προσωπική ιστορία, για να ακολουθήσει η οικογενειακή (εδώ μέγα βοήθημα αποτελούν οι οικογενειακές φωτογραφίες), μετά η τοπική (προσφέρονται οι επισκέψεις σε κοντινούς τόπους), η εθνική και τέλος η παγκόσμια με τη μελέτη της ιστορίας άλλων λαών και πολιτισμών. Μπορεί να γίνει, επίσης, με τον σχεδιασμό ερευνητικών ερωτημάτων που συνδέουν το γνωστό με το άγνωστο εν είδει συγκριτικών προοργανωτών (Ausubel, 1960).

αντικείμενα του μαθήματος της Ιστορίας και γενικότερα σε σχέση με την συμμετοχή τους στις συναφείς μαθησιακές διαδικασίες. Ξεκινούν από την στάση της αδιαφορίας ή της άρνησης και κλιμακώνονται μέχρι την ικανότητα των ίδιων ως προς το να διακρίνουν και να εκφράσουν λεκτικά το εάν συμβάντα ή αντικείμενα της προσωπικής ιστορίας τους ανήκουν στο παρελθόν ή στο παρόν, επίπεδο το οποίο παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες είναι αναμενόμενο να κατακτήσουν ήδη από την ηλικία των τεσσάρων ετών.

Ένα προνομιακό –θα λέγαμε– πεδίο τομής της ιστορικής εκπαίδευσης με τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορεί να δημιουργηθεί μέσα από τις προσεγγίσεις της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής. Όχι μόνο επειδή μέσω της τελευταίας μεταφέρεται η ιστορική μάθηση σε ένα χώρο πολιτισμού έξω από το κλειστό περίγραμμα της σχολικής αίθουσας και πέρα από την προσκόλληση στο μονοτροπικό γραπτό κείμενο, αλλά και επειδή μπορούν έτσι να αξιοποιηθούν αυθεντικά υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, ιστορικές αφηγήσεις και γενικότερα μέθοδοι και εκπαιδευτικό υλικό, κατεξοχήν πρόσφορα για περισσότερο βιωματικές, πολυαισθητηριακές (απτικές, ακουστικές κ.ά.) και διερευνητικές προσεγγίσεις, μέσα από τις οποίες, εξάλλου, ανιχνεύεται με τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία και ο «σκληρός πυρήνας» της ιστορικής μάθησης, η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης (Κουσερή, 2019· 2017· 2015· Νικονάνου, 2010· Βέμη & Νάκου, 2010· Νάκου, 2009· 2001). Από την άποψη αυτή, η μουσειοπαιδαγωγική μπορεί να συμβάλει στην άμβλυνση των κοινωνικών διαχωρισμών και, άρα, στην επίρρωση της κοινωνικής συνοχής, εφόσον διευρύνει το κοινό της ενσωματώνοντας «ειδικές» κατηγορίες, εφόσον ενισχύει τον δημόσιο χαρακτήρα της συνεισφέροντας ουσιαστικά στην προαγωγή του δικαιώματος των ατόμων με ειδικές ανάγκες για κοινωνική ένταξη, μέσα από την ισότιμη εκπαίδευση και την πολυτροπική πρόσβαση σε πολύτιμα κοινά αγαθά, όπως αυτά της γνώσης και της συμμετοχής στην πολιτισμική ζωή μιας κοινότητας ανθρώπων.

Βέβαια, το να βρεθούν απλώς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες –και όχι μόνο– στο μουσείο δεν λύνει το πρόβλημα. Κάτι τέτοιο δεν συνεπάγεται αυτόματα θετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες. Απαιτούνται σύνθετες προϋποθέσεις που αφορούν τόσο στην άρση των φραγμών πρόσβασης όσο και στον καθολικό-ολοκληρωμένο και πολύπτυχο σχεδιασμό των κατάλληλων δραστηριοτήτων, με τα κατάλληλα μέσα και υλικά, που εμπλέκουν ενταξιακά και πολύπλευρα (δηλαδή όχι μόνο σε επίπεδο γνώσεων, αλλά και δεξιοτήτων, στάσεων και συναισθημάτων) σε μια ποιοτική εκπαιδευτική διαδικασία όλα τα παιδιά, είτε με ειδικές ανάγκες είτε χωρίς, είτε από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες είτε όχι. Το διακύβευμα, λοιπόν, δεν αφορά μόνο σε ειδικές κατηγορίες μαθητών-τριών, αλλά, συνολικά, στην ενσωμάτωση της διαφορετικότητας και της ανομοιογένειας στο θεσμό της εκπαίδευσης. Και εννοείται, επιπλέον, ότι ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων στο μουσείο ξεκινά ήδη από το σχολείο. Με άλλα λόγια, είναι απαραίτητη η συστηματική συνεργασία των δύο φορέων, του μουσείου και του σχολείου, στο πλαίσιο ειδικών προγραμμάτων και διδακτικών επισκέψεων, μέσα από την υλοποίηση των οποίων οι δύο πλευρές συναιρούν συμπληρωματικά τις δομικές και θεσμικές διαφορές τους.

Τα άρθρα του πέμπτου τεύχους (Οκτ. 2017) του περιοδικού *Museumedu* αφορούν σε ζητήματα προσβασιμότητας – διευθετήσεων στα μουσεία και εκπαίδευσης του προσωπικού τους, ώστε να διευκολύνουν υποστηρικτικά τα ποικίλα είδη αναπηρίας και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ΑΜΕΑ. Αφορούν, επίσης, σε ζητήματα διδακτικών πρακτικών, διδακτικού υλικού, τρόπων αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών και, ειδικότερα, διδακτικής προσέγγισης και επεξεργασίας των έργων τέχνης, όλα προς όφελος της κοινωνικής ένταξης μέσα από την μουσειοπαιδαγωγική.

Οι Αργυρόπουλος, Κανάρη και Χαμονικολάου (2017) υπογραμμίζουν την σημασία της επιμόρφωσης του προσωπικού των μουσείων, προκειμένου αυτά να καταστούν «ανοιχτά για όλους και όλες», σε θέματα σχετικά με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των ΑΜΕΑ και με στόχους την άρση των

στερεοτύπων και των φραγμών, την υιοθέτηση των κατάλληλων στάσεων και συμπεριφορών και την βελτίωση των πρακτικών που απαιτούνται για την πρόσβαση του ειδικού αυτού κοινού σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους σε ποικίλους τομείς: αρχιτεκτονικής του χώρου, συνοδείας, επικοινωνίας, ξενάγησης, παραγωγής και αξιοποίησης κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού κ.ο.κ. Σύμφωνα με τους συγγραφείς (2017: 37) εκδηλώθηκε μεγάλο ενδιαφέρον για συμμετοχή στο πρόγραμμα («Πολιτισμός / Ειδική Αγωγή») και οι επιμορφούμενοι ανταποκρίθηκαν με συνέπεια και υπευθυνότητα στις απαιτήσεις του, γεγονός που καταδεικνύει και επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα οργάνωσης συναφών επιμορφωτικών δράσεων.

Η Μ. Νικολαραϊζή (2017) κάνει λόγο για την υποδομή που απαιτείται στα μουσεία, προκειμένου να βελτιωθεί η πρόσβαση σε αυτά τυφλών και βαρήκων ατόμων. Σε αυτή την υποδομή περιλαμβάνονται ειδικές ακουστικές συσκευές, κατάλληλος φωτισμός, ξεναγοί που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη νοηματική γλώσσα, μέθοδοι επικοινωνίας που στηρίζονται στην οπτική επαφή, χρήση πινακίδων με επεξηγήσεις και υπότιτλους γραμμένα έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στο αναγνωστικό επίπεδο των κ/β ατόμων, αλλά και η χρήση πολυμεσικών οδηγών-ξεναγήσεων που στηρίζονται στις Νέες Τεχνολογίες.

Η Ε. Τσιαμάγκα (2017) εστιάζει στη χρήση «κοινωνικών ιστοριών» για άτομα στο φάσμα του αυτισμού, ως εργαλείων που διευκολύνουν την προσβασιμότητα των ατόμων αυτών σε ένα νέο, άγνωστο για αυτά περιβάλλον, όπως αυτό των μουσείων. Πρόκειται για σύντομες, απλές ιστορίες, δοσμένες από την οπτική του παιδιού, που περιγράφουν συγκεκριμένη κάθε φορά δραστηριότητα και δίνουν οδηγίες για την αναμενόμενη κοινωνική συμπεριφορά στο πλαίσιο αυτό. Η συγγραφή και η εφαρμογή τους γίνεται εύκολα και ανέξοδα. Περιέχουν έξι βασικούς τύπους προτάσεων (Τσιαμάγκα, 2017: 75):

«1) Περιγραφικές για να ορίσουν την κοινωνική κατάσταση και να δηλώσουν τι κάνουν συνήθως οι άνθρωποι στο πλαίσιο αυτής της κατάστασης. 2) Αντίληψης που παρέχουν πληροφορίες για τις σκέψεις και τα αισθήματα των άλλων ανθρώπων. 3) Καταφατικές που εκφράζουν μια κοινή γνώμη ή αξία. 4) Καθοδήγησης που παρέχουν οδηγίες στο άτομο για το τι πρέπει να κάνει στη δεδομένη κατάσταση. 5) Ρυθμιστικές στις οποίες χρησιμοποιούνται αναλογίες για να εξηγήσουν την κατάσταση. 6) Συνεργατικές προτάσεις που υποδεικνύουν ποιος μπορεί να βοηθήσει το άτομο αν χρειαστεί βοήθεια στη συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση».

Σε γενικές γραμμές, με τις «κοινωνικές ιστορίες» γίνεται προσπάθεια να γίνουν τα πράγματα πιο απλά και πιο προβλέψιμα για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Πάντως, αν και χρησιμοποιούνται ευρέως από ειδικούς παιδαγωγούς για τη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών αυτών, ωστόσο, δεν υπάρχουν επαρκή εμπειρικά δεδομένα που να επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα της χρήσης τους σε μουσεία (στο ίδιο: 79).

Οι «κοινωνικές ιστορίες» εντάσσονται σε μια γενικότερη εργαλειοθήκη που αποβλέπει στη βελτίωση της προσβασιμότητας των μουσείων και στη διεύρυνση του κοινού τους, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Παράλληλα εργαλεία αποτελούν οι οδηγοί με μεγαλύτερες γραμματοσειρές, η σύνταξη μικρών κατανοητών προτάσεων χωρίς τη χρήση του «αν» και του «όταν», οι λεζάντες σε γραφή Braille, τα πλακίδια όδευσης, οι απτικές ξεναγήσεις με αντίγραφα γλυπτών, οι ξεναγήσεις με νοηματική γλώσσα, οι μεγεθυντικοί φακοί, η εκτός ωραρίου είσοδος στα μουσεία (ώστε να μην νιώσουν τα παιδιά ή/και οι συνοδοί τους αμηχανία, ανησυχία ή ντροπή, μέσα στην πολυκοσμία, σε περίπτωση αρνητικών συμπεριφορών), οι οδεύσεις για αναπηρικά καροτσάκια και πολλά άλλα μέτρα που αφορούν όχι μόνο στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος, αλλά και σε προϊόντα και σε υπηρεσίες. Ο «σχεδιασμός για όλους» είναι η φράση που συμπυκνώνει την πολιτική αυτή των

μουσειών. Σε αυτόν, το πρόγραμμα επίσκεψης δεν τροποποιείται εκ των υστέρων, ώστε να ανταποκριθεί εκτάκτως στις ειδικές ανάγκες ομάδων του πληθυσμού, αλλά, σχεδιάζεται από την αρχή με γνώμονα την μέγιστη προσβασιμότητα όλων των παιδιών και όχι μόνο αυτών με αναπηρία (στο ίδιο: 71).

Ο Feeney (2017) κάνει λόγο για το λογισμικό Sight-Sim, το οποίο, αξιοποιώντας τις οφθαλμολογικές μετρήσεις που έχουν γίνει σε παιδιά με αναπηρία στην όραση σχετικά με τον βαθμό οξύτητας της οπτικής αντίληψής τους, καθώς και τον βαθμό αντίληψης των χρωματικών αντιθέσεων, δίνει την ευκαιρία στους γονείς τους να κατανοήσουν με πολύ μεγαλύτερη ακρίβεια πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται έναν χώρο και, κατά συνέπεια, να προχωρήσουν στην κατάλληλη διαρρύθμισή του, ώστε να τον κάνουν πιο φιλικό, πιο προσβάσιμο για χάρη τους. Όμως, το ίδιο λογισμικό και για τους ίδιους λόγους μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε αναφορά με άλλον χώρο, αυτή την φορά στο πλαίσιο της μουσειοπαιδαγωγικής. Πέρα από την βελτίωση της προσβασιμότητας μέσα από την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, το σημαντικότερο ίσως πλεονέκτημα της προσέγγισης αυτής είναι ότι ενισχύεται έτσι η δυνατότητα των ατόμων με αναπηρία στην όραση να δημιουργήσουν τις δικές τους προσωπικές αναπαραστάσεις των εκθεμάτων ενός μουσείου και να στηριχθούν σε αυτές, προκειμένου να οικοδομήσουν οι ίδιοι / οι ίδιες μία άμεση (διαμεσολαβημένη μόνο από τις δικές τους αισθήσεις) βιωματική σχέση και να μην χρειάζεται να στηριχθούν στην ξενάγηση (βλ. διαμεσολάβηση) τρίτων, π.χ., του προσωπικού του μουσείου, δηλαδή ειδικών επαγγελματιών που έχουν πολύ ακριβέστερη αισθητηριακή και άλλη αντίληψη των εκθεμάτων σε σύγκριση με την ομάδα-στόχο. Επιπλέον, οι αισθητηριακές αντιλήψεις των ΑΜΕΑ ανιχνεύονται και γίνονται αντικείμενο συστηματικής επεξεργασίας, καθώς διερευνώνται και αναπαριστώνται μέσω του λογισμικού ενώ, στη συνέχεια, και με βάση τα στοιχεία, τεκμαίρονται οι απαιτούμενες παρεμβάσεις στο περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι συντελείται μεταξύ, αφενός, των ειδικών επαγγελματιών / του προσωπικού των μουσειών, αφετέρου, των ΑΜΕΑ, μία αμφίδρομη ανταλλαγή βιωματικών εμπειριών (που γίνονται αντικείμενο συστηματικής επεξεργασίας) σε ισότιμη βάση, κάτι πολύ διαφορετικό, δηλαδή, από την παραδοσιακή ιεραρχική «μεταφορά γνώσης» από τους μεν στους δε. Τα αποτελέσματα της έρευνας που ακολούθησε την εφαρμογή της μεθόδου αυτής, με πεδίο εφαρμογής την προσέγγιση έργων τέχνης (πινάκων ζωγραφικής εδώ) σε μουσεία, έδειξε αξιοσημείωτα υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής των ατόμων με αναπηρία στην όραση στις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν (Feeney, 2017: 96) και το στοιχείο αυτό προφανώς σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα της μεθόδου ως προς την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος και την διεύρυνση των δυνατοτήτων τους για έκφραση και επικοινωνία.

Κρίσιμο ρόλο ως προς την επίρρωση των σχέσεων μουσείου-σχολείου, προς όφελος των μαθητών-τριών με ειδικές ανάγκες, παίζουν χωρίς αμφιβολία οι εκπαιδευτικοί. Οι Κανάρη, Αργυρόπουλος και Φιλιππάτου (2017) παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους σχετικά με τις απόψεις 43 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (ΕΑΕ) ως προς τον ρόλο του μουσείου στην κοινωνική ένταξη μαθητών-τριών με αναπηρία όρασης.⁹⁵ Οι εκπαιδευτικοί αυτοί προέρχονταν από διαφορετικές δομές εκπαίδευσης, από Ειδικά Σχολεία Τυφλών (οι λιγότεροι) και από Γενικά Σχολεία (οι περισσότεροι), υπηρετώντας σε Τμήματα Ένταξης και στην Παράλληλη Στήριξη – Συνεκπαίδευση. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν με 43 ερωτηματολόγια και 15 ημιδομημένες συνεντεύξεις (επελέγησαν όσοι είχαν πραγματοποιήσει διδακτικές επισκέψεις σε μουσεία με παιδιά με ειδικές ανάγκες). Σύμφωνα με τα ευρήματα, η πλειοψηφία εξέφρασε θετική άποψη για την συμβολή του μουσείου στην ενταξιακή εκπαίδευση. Σε δύο περιπτώσεις εκφράστηκαν επιφυλάξεις συνδεδεμένες με παράγοντες, όπως οι

⁹⁵ Αξίζει, εξάλλου, να σημειωθεί εδώ, από τη μία πλευρά, ο «οπτικοκεντρικός» χαρακτήρας της οργάνωσης των παραδοσιακών μουσειών, από την άλλη, η ύπαρξη σύγχρονων μουσειών που στηρίζονται στην αξιοποίηση αντιγράφων-εκθεμάτων, τα οποία μπορούν να ψηλαφίσουν οι επισκέπτες αυτής της κατηγορίας, όπως συμβαίνει στο [Μουσείο Αφής](#) στην Καλλιθέα.

ατομικές διαφορές των παιδιών, το σχολικό περιβάλλον, οι αντιλήψεις-προκαταλήψεις της κοινωνίας, ο βαθμός συνεργασίας μεταξύ των διαφορετικών φορέων, καθώς και οι πρακτικές που επιλέγονται να ακολουθηθούν κατά την διάρκεια των διδακτικών επισκέψεων στα μουσεία.

Την σημαντικότητα, εξάλλου, των θετικών εκπαιδευτικών εμπειριών σε σχέση με την δημιουργικότητα στο πλαίσιο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και –θα πρόσθετα– σε σχέση με το ευρύτερο διακύβευμα της κοινωνικής ένταξης, αναδεικνύει το άρθρο του Simon Hayhoe (2017). Ο συγγραφέας διερεύνησε τον ρόλο παραγόντων, όπως η ηλικία και η επαφή με την τέχνη, σε συνάρτηση με τις αντιλήψεις και πεποιθήσεις μαθητών-τριών με αναπηρία όρασης και με την ικανότητά τους να μελετήσουν θέματα τέχνης. Ο ίδιος κατέληξε στο συμπέρασμα, με βάση τις δύο μελέτες περίπτωσης στις οποίες εστίασε, ένα αγόρι και ένα κορίτσι, «ότι μαθητές που έχουν μάθει να πιστεύουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες θα αποφεύγουν παρόμοιες μελλοντικές δραστηριότητες σε αντίθεση με εκείνους που δεν είχαν καθόλου ή είχαν περιορισμένες αρνητικές εμπειρίες. [...] η δημιουργικότητα βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στην αυτοπεποίθηση των μαθητών και στην προθυμία τους να αναλάβουν ρίσκα» (στο ίδιο: 136). Αυτό σημαίνει ότι, σε τελική ανάλυση, μεγαλύτερη βαρύτητα ως προς το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα είχε ο ψυχολογικός-κοινωνικός παράγοντας της ετοιμότητας προς μάθηση, παρά ο βιολογικός, δηλαδή η αναπηρία στην όραση.

4.1_«Το παιδί του δρόμου»

Το διδακτικό πλαίσιο:

Για το νέο (2018) ελληνικό πρόγραμμα σπουδών Ιστορίας έχει ήδη γίνει λόγος ([εδώ παραπάνω](#)). Στο πλαίσιο αυτό η χρήση των θεματικών φακέλων (ΘΦ), όπως σημειώνεται στο «θεωρητικό πλαίσιο ΠΣ Ιστορίας» (σσ. 11-12) που αναρτήθηκε σε [ιστοσελίδα του ΙΕΠ](#) στις 2/11/2018, αποσκοπεί στο να προταθούν εργαλεία στους εκπαιδευτικούς – δηλαδή ανανεούμενο πολυτροπικό πρωτογενές και δευτερογενές υλικό σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, μεθοδολογικές προτάσεις, σχέδια εργασίας κ.ά., ώστε να προσαρμόσουν καλύτερα το μάθημα στα ιδιαίτερα κοινωνικά χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα των μαθητών-τριών, αλλά και στα δικά τους. Για τούτο προτείνεται μία σειρά θεματικών φακέλων που αποτελούν οργανικό μέρος του ΠΣ και υλοποιούν τις διδακτικές αρχές του. Από αυτούς επιλέγονται, ως υλικό προς επεξεργασία, δύο για κάθε σχολική χρονιά. Παράλληλα, προσδιορίζονται με σαφήνεια και τα *κριτήρια* επιλογής –κατά συνέπεια και *κριτήρια* επεξεργασίας, τροποποίησης και ανανέωσης– των προτεινόμενων ΘΦ. Αυτά αφορούν στα εξής:

1. «Την ανάδειξη καίριων ιστορικών ζητημάτων προς εμβάθυνση πέρα από τη γεγονοτολογική, περιεκτική καταγραφή του σχολικού εγχειριδίου ιστορίας.
2. Τη συμπληρωματικότητα του ΘΦ ως προς την ύλη του σχολικού βιβλίου ιστορίας.
3. Τις κεντρικής σημασίας ιστορικές δεξιότητες που επιδιώκουμε να αναπτυχθούν στους μαθητές και τις μαθήτριες συντείνοντας στη διαμόρφωση ιστορικής σκέψης και συνείδησης: η αναλυτική και συνθετική ικανότητα, η ιστορική αφήγηση, η επιχειρηματολογία, η τεκμηρίωση, η διακρίβωση της αιτιότητας που συνδέει τα ιστορικά γεγονότα μεταξύ τους, η αποκάλυψη των αξιών και των κινήτρων που καθοδήγησαν τη δράση ατόμων και ομάδων, η κατανόηση της ιστορικότητας των γεγονότων και των φαινομένων, η ιστορική ενσυναίσθηση.
4. Την “εργαστηριακή” προσέγγιση (ως σχέδιο εργασίας ή με τη μορφή αγώνα λόγου με επιχειρήματα), με πλαίσιο αναφοράς το πολυδιάστατο και ετερογενές ιστορικό υλικό (πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές) που περιλαμβάνεται στον ΘΦ.
5. Τις αντιλήψεις και στάσεις που κρίνονται αναγκαίες για την άσκηση της δημοκρατικής πολιτεότητας: ενεργός και λειτουργική συμμετοχή στα κοινά, με γνώμονα την πολύπλευρη ενημέρωση, την τεκμηρίωση των απόψεων, την υπευθυνότητα, τον σεβασμό της διαφορετικότητας, τη διαβούλευση στη βάση κανόνων, τη μέριμνα για το συλλογικό αγαθό.
6. Τον επίμαχο, συγκρουσιακό ή και τραυματικό χαρακτήρα των ιστορικών γεγονότων που αφορά ο ΘΦ.
7. Το αυξημένο ενδιαφέρον της ελληνικής κοινωνίας για τα γεγονότα που εξιστορούνται, αναλύονται και ερμηνεύονται στον ΘΦ.
8. Την επιλογή θεμάτων ελκυστικών για τους μαθητές-τριες, που τους συνδέουν με τη σύγχρονη πραγματικότητα και τις εμπειρίες τους
9. Την ποικιλία των ΘΦ ώστε να καλύπτουν όλα τα είδη ιστορίας (πολιτική ιστορία, κοινωνική ιστορία, οικονομική ιστορία, πολιτισμική ιστορία) αλλά και διαφορετικές όψεις ιστορικών γεγονότων και φαινομένων, με στόχο την αποφυγή επικαλύψεων.

10. Την ποικιλία ως προς τα περιεχόμενα και τον τρόπο δόμησης του ΘΦ, ώστε να προσφέρεται ευελιξία στην αξιοποίησή του, επιτρέποντας στον/στην εκπαιδευτικό να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του/της ανάλογα με τις ευρύτερες πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες αλλά και την προσωπική πορεία κάθε μαθητή-τριας.
11. Την επιστημονική εξειδίκευση και τα ενδιαφέροντα του ίδιου του εκπαιδευτικού.
12. Τον διαθεματικό / διακλαδικό χαρακτήρα του ΘΦ και τη δυνατότητα συνδυασμού με άλλα μαθήματα.
13. Τη σχέση του ΘΦ με την τοπική ιστορία κάθε σχολικής μονάδας ή με τη γενικότερη στρατηγική της» (ό.π.: 11-12).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω θα καταλήγαμε, μάλλον, στα εξής σημεία αναφορικά με τη σκοπιμότητα των προτεινόμενων ΘΦ:

1. Να εγείρουν το ενδιαφέρον εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών.
2. Να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές στο πλαίσιο του ίδιου ΠΣ.
3. Να απηχούν τις αναζητήσεις των σύγχρονων επιστημολογικών αρχών της Ιστορίας και της Διδακτικής της, συμπληρώνοντας τα ερεθίσματα του ΠΣ.

Στο πλαίσιο αυτό, ένας από τους προτεινόμενους θεματικούς φακέλους της ΣΤ΄ Δημοτικού φέρει τον εξής τίτλο:

«Τα παιδιά στη δουλειά και στο σχολείο. Η παιδική εργασία στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τα παιδιά στην αγροτική οικονομία, στη βιομηχανία (σιδηροδρομικοί σταθμοί, ανθρακωρυχεία, κλωστοϋφαντουργία) και στις υπηρεσίες. Η μαθητική ζωή». (ΠΣ Ιστορίας ΣΤ΄ Δημοτικού, σ. 44)

Ο παραπάνω ΘΦ συνδέεται με διάφορα σημεία του ΠΣ της ίδιας σχολικής τάξης, προπάντων με όσα αφορούν στην παιδική εργασία, στις συνέπειες της Βιομηχανικής Επανάστασης, στο ρόλο της εθνικής εκπαίδευσης σε Ευρώπη και Ελλάδα, στις διαδικασίες εκδημοκρατισμού και παγκοσμιοποίησης στον εκπαιδευτικό τομέα και, βέβαια, στα ανθρώπινα δικαιώματα και, ειδικότερα, στα δικαιώματα του παιδιού.

Η διδακτική πρόταση που ακολουθεί, με τίτλο «Το παιδί του δρόμου», αποτελεί μία μόνο δυνατότητα υλοποίησης του παραπάνω ΘΦ, μία εξειδίκευσή του. Το θέμα επελέγη ως ενδιαφέρον για παιδιά και ενήλικες και ως ενδεδειγμένο για εκπαιδευτικούς λόγους. Η πρόταση διαμορφώθηκε αποσκοπώντας στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών και, βέβαια, στην εφαρμογή σύγχρονων μεθοδολογικών αρχών της Ιστορίας και της Διδακτικής της.

Η πρόταση:

Α) Σημείο αφετηρίας («αφόρμηση») μπορεί να αποτελέσει το τραγούδι του Γιώργου Κάβουρα (1937), [Το Παιδί του Δρόμου](#). Οι μαθητές-τριες ακούνε την εκτέλεση και διαβάζουν τους [στίχους](#) που έχουν μοιραστεί σε φύλλο εργασίας. Το [ερευνητικό ερώτημα](#) που προτείνεται να τεθεί, [σε μορφή προβλήματος προς επίλυση](#), συμπεριλαμβανομένων των υπό διαμόρφωση –ενδεικτικά πάντα– υπο-ερωτημάτων του, είναι:

- «Πώς ζει “το παιδί του δρόμου”;

- Ποια είναι η καθημερινότητα και τα συναισθήματά του;
- Πηγαίνει στο σχολείο; Μπορεί;
- Ποια προβλήματα αντιμετωπίζει;
- Απαντήστε αφού διαβάσετε προσεκτικά τους στίχους του τραγουδιού που ακούσατε».

Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να πληροφορήσει τους μαθητές και τις μαθήτριές του ότι κατά την εποχή του τραγουδιού, το 1937, πολλά προσφυγόπουλα στην Ελλάδα ζούσαν, εργάζονταν και ένιωθαν έτσι όπως αναφέρεται στους στίχους του τραγουδιού «Το παιδί του δρόμου». Στη συνέχεια –για να μεταβεί η προσέγγιση από τη μεμονωμένη περίπτωση στην κοινωνική κατηγορία και, παράλληλα, να κινητοποιήσει τις ερευνητικές δεξιότητες των μαθητών-τριών– μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να θέσει τα εξής ερωτήματα:

1. «Τι άλλο θα θέλατε να μάθετε για “τα παιδιά του δρόμου” της εποχής του τραγουδιού (1937);
2. Από πού θα αναζητούσατε πληροφορίες;»

Β) Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί, επίσης, να παραθέσει ως επιπλέον υλικό, ενδεικτικά πάντα,⁹⁶ τις φωτογραφίες δύο έργων τέχνης – δύο ζωγραφικών πινάκων του Γιώργου Ιακωβίδη με θέμα την παιδική εργασία: 1) «[Ο μικρός βιοπαλαιστής](#)» ή «[Δαχτυλίδια του καπνού](#)» (1887), 2) «[Η προσφυγοπούλα](#)» ή «[Κοιμισμένη ανθοπώλις](#)» (μετά το 1900), και να ζητήσει από τους μαθητές και τις μαθήτριές του, πρώτα να περιγράψουν τις εικόνες και να εξηγήσουν τι αντιλαμβάνονται για αυτές (π.χ., ποια στοιχεία των εικόνων δείχνουν ότι πρόκειται για αναπαραστάσεις εργαζόμενων παιδιών), στη συνέχεια να συζητήσουν για κοινά στοιχεία αναφοράς, αφενός, των δύο παιδιών που απεικονίζονται στους ζωγραφικούς πίνακες, αφετέρου, του «παιδιού» του τραγουδιού. Αναμενόμενο είναι η συζήτηση να αναδείξει το πρόβλημα της παιδικής εργασίας στη διαχρονικότητά του και κυρίως κατά την περίοδο της νεωτερικότητας.

Για να επικαιροποιήσει τη συζήτηση ο/η εκπαιδευτικός και να προσδώσει μία περισσότερο βιωματική διάσταση σε αυτή, μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναφέρουν αν οι ίδιοι-ίδιες έχουν ποτέ δει «παιδιά του δρόμου», να τα περιγράψουν και να κάνουν υποθέσεις για τον τρόπο ζωής τους, επισημαίνοντας *ομοιότητες και διαφορές – αλλαγές και συνέχειες*, συγκρίνοντας με τον τρόπο ζωής του παιδιού στο οποίο αναφερόταν το τραγούδι που άκουσαν στην αρχή.

Χωρίς να υποτιμηθούν τα προβλήματα και άλλων ευπαθών κοινωνικών ομάδων, έμφαση προτείνεται να δοθεί στην ανάδειξη, μέσω της επεξεργασίας του κατάλληλου διδακτικού υλικού, της στενής σχέσης, από την μία πλευρά, της προσφυγιάς και της μετανάστευσης (από το εξωτερικό αλλά και από το εσωτερικό μιας χώρας), από την άλλη, της παιδικής εργασίας, δεδομένου ότι αποτελεί διαχρονικό και επίκαιρο πρόβλημα, του οποίου οι σημερινοί μαθητές-τριες θα έχουν, πιθανότατα, κάποια προσωπική αντίληψη.

⁹⁶ Συναφής με το θέμα της παιδικής εργασίας φωτογραφία, που ενδείκνυται για διδακτική αξιοποίηση στην προκειμένη περίπτωση, είναι αυτή ενός κουλουρτζή, του Ευθυμίου Αρβανίτη, μπροστά από την εκκλησία των Δώδεκα Αποστόλων της Θεσσαλονίκης το 1952-53. Πηγή: [Φωτογραφίες της Θεσσαλονίκης](#), όπου και σύντομο συνοδευτικό σχόλιο. Στον ίδιο ιστότοπο υπάρχει και φωτογραφία εργαζόμενων παιδιών σε εργοστάσιο της Θεσσαλονίκης της ίδιας σχεδόν εποχής με το τραγούδι. Βλ. «[εργαζόμενοι σε εργοστάσιο μεταλλικών ειδών στην Πυλαία – 1936](#)». Συναφές υλικό, που επίσης ενδείκνυται για διδακτική αξιοποίηση είναι και το τραγούδι «Το νυχτερινό σχολά» (στίχοι Α. Σαμαράκη, μουσική Γ. Νταλάρα & Χρ. Νικολόπουλου). Γενικότερα, φωτογραφίες, λογοτεχνικά κείμενα (πεζά και ποιητικά), εκπαιδευτικό και κινηματογραφικό υλικό με θέμα την παιδική εργασία, στην Ελλάδα και στον κόσμο, μπορεί κανείς, βέβαια, να βρει άφθονα στη βιβλιογραφία και στο διαδίκτυο. Μία ποιοτική, πολύπτυχη και πολυτροπική προσέγγιση προτείνεται με το εκπαιδευτικό υλικό του θεματικού φακέλου του μαθήματος της Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού στο πλαίσιο του νέου (2018) ελληνικού προγράμματος σπουδών.

Γ) Για να αναδειχθούν οι ηθικές διαστάσεις του μαθήματος της Ιστορίας και για λόγους κοινωνικής ευαισθητοποίησης των μαθητών-τριών, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει ρητά προς συζήτηση το ερώτημα –σε περίπτωση που δεν έχει ήδη συμβεί αυτό– αν είναι σωστό τα παιδιά να εργάζονται. Ένα τέτοιο ερώτημα μπορεί να στρέψει την διερεύνηση στην ιστορία των δικαιωμάτων του παιδιού και στην αναζήτηση των αντίστοιχων πηγών-μαρτυριών (π.χ., διακηρύξεων του ΟΗΕ, της UNICEF κ.ο.κ.), καθώς και να καταδείξει ότι πρόκειται για πρόβλημα οικουμενικό και πολυδιάστατο, όχι μόνο κοινωνικό.

Παρεμφερής ερώτηση είναι και το ποιος θα μπορούσε να βοηθήσει «το παιδί του δρόμου» και με ποιον τρόπο ή τρόπους, δεδομένου ότι υπεισέρχονται εδώ βαθιά πολιτικά ζητήματα, όπως αυτά της κοινωνικής πρόνοιας και της κρατικής παρέμβασης, και όχι μόνο για την περίοδο του Μεσοπολέμου στην Ελλάδα.

Δ) Τέλος, μία τέτοια διδακτική πρόταση θα μπορούσε να κλείσει με μία συνθετική δραστηριότητα, ανάλογη με την ηλικία και τις προτιμήσεις εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων. Π.χ., με την δραματοποίηση μιας σκηνής από την καθημερινότητα του παιδιού ή μιας υποτιθέμενης συζήτησης με έναν φίλο ή μια φίλη του/της για θέματα που τους/τις απασχολούν, με την σύνταξη μιας σελίδας του προσωπικού ημερολογίου του/της με αναφορές σε υποτιθέμενα συμβάντα και σκέψεις, με την προφορική αφήγηση της ιστορίας του «παιδιού του δρόμου» και τον σχολιασμό-ερμηνεία των σκέψεων και των συναισθημάτων του/της, πάντα, όμως, με αναφορές στις διαθέσιμες πηγές-μαρτυρίες και, προπάντων, με σεβασμό στις συντεταγμένες του ιστορικού πλαισίου αναφοράς.

Ένα βήμα περισσότερο προς την κατεύθυνση της πολιτικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα, που αναδεικνύει τη στενή σχέση τους με την ιστορική εκπαίδευση, όπως την αντιλαμβανόμαστε σήμερα, θα αποτελούσε μία δραστηριότητα, όπως ένας αγώνας αντιλογίας μεταξύ, αφενός, υποστηρικτών, αφετέρου, αντίμαχων της υπό όρους παιδικής εργασίας.

Για το σύνολο της διδακτικής πρότασης –και όχι μόνο αυτής, αλλά γενικότερα– προκρίνεται η διαμορφωτική μέθοδος αξιολόγησης με κριτήρια τον βαθμό και την ποιότητα της μαθητικής συμμετοχής. Ειδικότερα για τον προφορικό και γραπτό ιστορικό λόγο των μαθητών-τριών, ως κριτήρια μπορούν να χρησιμοποιηθούν:

1. η ακρίβεια και η σαφήνεια ως προς τη χρήση των ιστορικών εννοιών·
2. η ευστοχία ως προς την παρατήρηση οπτικών πηγών και η ευκρίνεια ως προς τον μετασχηματισμό των σκέψεών τους σε γραπτό ή προφορικό λόγο·
3. η ακρίβεια, ο ειρμός και η πειστικότητα των περιγραφών, των αφηγήσεων και των συλλογισμών τους·
4. ο σεβασμός των ιστορικών δεδομένων (ιστορική γνώση και ενσυναίσθηση).

Ε) Μεθοδολογικά εργαλεία:

Ιστορικές έννοιες συναφείς με την διδακτική πρόταση:

1. *Πρώτου επιπέδου*: παιδί του δρόμου,⁹⁷ παιδική εργασία, σχολική διαρροή, δικαιώματα του παιδιού.
2. *Δεύτερου επιπέδου*: ιστορική πηγή, ιστορική αφήγηση, ενσυναίσθηση, συνέχεια-αλλαγή, ιστορία της καθημερινότητας, ιστορία της παιδικής ηλικίας.

⁹⁷ Χρήσιμη διάκριση αποτελεί αυτή ανάμεσα στα παιδιά που εργάζονται στο δρόμο και σε εκείνα –ακόμα χειρότερα– που ζουν στο δρόμο, πιθανώς αποκομμένα και από την οικογένειά τους. Σχετικά βλ. Yilmaz, 2004: 126-127.

Δεξιότητες που συγκροτούν την ιστορική σκέψη και συνείδηση και η ανάπτυξή τους ευνοείται από την επεξεργασία του συγκεκριμένου θέματος:

1. ενσυναίσθηση (πώς ζούσε, πώς ένιωθε το «παιδί του δρόμου», τι προβλήματα αντιμετώπιζε),
2. διερεύνηση των ηθικών διαστάσεων της Ιστορίας (ο λόγος περί κοινωνικών ανισοτήτων και δικαιωμάτων του παιδιού),
3. διερεύνηση της συνέχειας και της αλλαγής (σύγκριση καταστάσεων, π.χ, τότε και τώρα).

4.2_ Η ιστορία του Karl Brandt

△

Η βιογραφία⁹⁸ του Karl Brandt (1904-1948) τέμνει κατά πολύ ενδιαφέροντα και αποκαλυπτικό τρόπο μερικές άλλες γενικότερες ιστορίες της εποχής πριν και κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, όπως αυτές της ναζιστικής ιδεολογίας, του Ολοκαυτώματος, του διαβόητου προγράμματος T4, της Δίκης των Ιατρών, του Κώδικα της Νυρεμβέργης κ.ά. Τέμνει, επίσης, και πολλές άλλες παράλληλες ή επάλληλες βιογραφίες θυτών και θυμάτων της ναζιστικής βίας. Είναι η εποχή κατά την οποία τα προτάγματα του Διαφωτισμού διαστρέφονται, καθώς διαβάζονται μέσα από το πρίσμα του ναζιστικού ρατσισμού, παρασύροντας τελικά στον όλεθρο μεγάλο μέρος της ανθρωπότητας μαζί με την γερμανική κοινωνία. Το θέμα προσφέρεται ιδιαίτερα από διδακτική άποψη για την ευαισθητοποίηση των μαθητών-τριών στις ηθικές διαστάσεις του μαθήματος της Ιστορίας και στην ανάπτυξη των σχετικών με αυτές δεξιοτήτων τους.

Το πολύ ενδιαφέρον *ερευνητικό ερώτημα* που έχει θέσει, μεταξύ πολλών άλλων, ο βιογράφος του Karl Brandt, Ulf Schmidt (2008), και το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο-οδηγός μιας διδακτικής προσέγγισης, αφορά στα εξής: Πώς ένας ορθολογιστής, με υψηλού επιπέδου κουλτούρα, εγγράμματος νεαρός γιατρός, άριστος σε κατάρτιση και σε κοινωνικές δεξιότητες, κατέληξε να μετατραπεί σε ηθικό αυτουργό των μαζικών δολοφονιών που ακολούθησαν;

Αξίζει να παρατεθούν και εδώ ορισμένα στοιχεία⁹⁹ για τον βίο και την πολιτεία του ταλαντούχου γοητευτικού γιατρού, προκειμένου να φανεί η ιδιαίτερη διαδρομή του και, βέβαια, για να φανεί πώς προκύπτουν στοιχεία για την απάντηση στο παραπάνω *ερευνητικό ερώτημα*:

Ο Karl Brandt γεννήθηκε το 1904. Πήρε το δίπλωμα του γιατρού το 1929 και εξειδικεύθηκε ως χειρουργός. Διακρίθηκε όχι μόνο για τον ζήλο για την εξαιρετική κατάρτισή του, αλλά και για τις άριστες σχέσεις του με τους ασθενείς, τους συγγενείς τους και τους συναδέλφους του. Το 1932 φλέρταρε προσωρινά με την ιδέα να πάει στην Αφρική, για να δουλέψει στην υπηρεσία του φημισμένου ανθρωπιστή Albert Schweitzer. Αντί αυτού προτίμησε τελικά τους Ναζί..

Το 1934 παντρεύτηκε με την Anni Rehorn (1907-1987), κολυμβήτρια η οποία είχε κερδίσει αργυρό μετάλλιο στο ελεύθερο στυλ στους Πανευρωπαϊκούς Αγώνες του 1927 και αναδείχθηκε οκτώ φορές πρωταθλήτρια Γερμανίας στα 100 μέτρα ύπτιο και ελεύθερο. Εύλογα σκέπτεται κανείς ότι το ζευγάρι διέθετε πολλά από τα χαρακτηριστικά του Άριου προτύπου της εποχής.. Το 1935 απέκτησαν έναν γιο, τον Karl Adolf Brandt.

Όντας από το 1932 μέλος του ναζιστικού κόμματος και των SS (Schutzstaffel / «μοίρες ασφαλείας»), ο Brandt γνώρισε προσωπικά τον Hitler τον Αύγουστο του 1933, όταν του ανατέθηκε η νοσηλεία του Wilhelm Bruckner, υπασπιστή του Führer, που είχε τραυματιστεί σε αυτοκινητιστικό δυστύχημα. Ο Hitler εντυπωσιάστηκε από το έργο και την προσωπικότητα του νεαρού, διακεκριμένου ήδη, επιστήμονα και του ζήτησε να γίνει προσωπικός γιατρός του. Την ιδιότητα αυτή κράτησε ο Karl Brandt από το 1934 μέχρι το 1943. Εισήλθαν έτσι, ο ίδιος και η

⁹⁸ Στη βιογραφία ως είδος μικροϊστορικής προσέγγισης, η ατομική διαδρομή χρησιμοποιείται από τον ερευνητή ως πρίσμα για την θέαση των ευρύτερων ιστορικών μεγεθών και δεν αποκόπτεται από αυτά. Για την μικροϊστορική προσέγγιση από μεθοδολογική άποψη μπορεί να γίνει αναφορά, προπάντων, στους Carlo Ginzburg & Giovanni Levi, στη Luisa Passerini, στη N.Z. Davies, καθώς και στην «πυκνή περιγραφή» του ανθρωπολόγου Clifford Geertz.

⁹⁹ Πηγή: John Simkin, *Spartacus Educational*. Παραπέμπει στο βιβλίο του Ulf Schmidt (ό.π.) και στα πρακτικά της «Δίκης των Ιατρών» στη Νυρεμβέργη (1946-47). Για την τελευταία σε σχέση με τον επακόλουθο ιατρικό «Κώδικα της Νυρεμβέργης» βλ. Freyhof, 2004· σε σχέση με την στάση των Συμμάχων βλ. Weindling, 2004. (Η υποκείμενη αντίληψη του συγγραφέα καταφάσκει την οργανική σχέση, την παλινδρόμηση μεταξύ της Ιστορίας και της Διδακτικής της).

σύζυγός του, στον «εσωτερικό κύκλο» των συνεργατών του Hitler, ένα είδος οικογενειακού περιβάλλοντος για τον τελευταίο.

Μετά από αυτό η άνοδος του Karl Brandt ακολούθησε ραγδαία: Σύντομα του αποδόθηκε το αξίωμα του «αρχιστράτηγου των Waffen-SS»! Ορίστηκε επίσης ως «Επίτροπος του Reich για την Υγεία και την Υγιεινή» και υπεύθυνος του «Νόμου για την Προστασία της Κληρονομικής Υγείας» (1935) που προέβλεπε την εφαρμογή της υποχρεωτικής στειρώσεως. Τον Αύγουστο του 1939 ιδρύθηκε η «Επιτροπή του Reich για την Επιστημονική Καταγραφή Σοβαρών Κληρονομικών και Παθολογικών Ασθενειών». Στο πλαίσιο αυτό αποφασίστηκε η χρησιμοποίηση της ευθανασίας ως «αγωγής» για τα άτομα με ανιάτες ψυχικές και σωματικές ασθένειες. Ο Karl Brandt, μαζί με τον Philipp Bouhler – έναν άλλο «επιφανή» ναζί, τοποθετήθηκαν επικεφαλής του προγράμματος ευθανασίας παιδιών, του διαβόητου (Aktion) T4. Επρόκειτο για το πρόγραμμα που, σύμφωνα με τον Hitler, θα κατέληγε στη «φυλετική ακεραιότητα του γερμανικού λαού»..

Η περίπτωση του Karl Brandt δεν πρέπει να θεωρηθεί απομονωμένη. Θέτει το ευρύτερο και ήδη σε βάθος μελετημένο πρόβλημα της στάσης των γερμανών γιατρών απέναντι στο ναζισμό.¹⁰⁰ Πρόκειται για ένα ακόμη *ερευνητικό* ερώτημα, επάλληλο μεν στο πρώτο, αλλά μάλλον ασύμμετρο για τις δυνατότητες μιας σχολικής τάξης. Για αυτό και αρκεί μόνο να επισημανθεί.

Σύμφωνα με τον Proctor (1992: 19), το 1942 περισσότεροι από 38.000, σχεδόν οι μισοί από το σύνολο των γιατρών της Γερμανίας, είχαν εγγραφεί στο ναζιστικό κόμμα. Το 1937 οι ναζί γιατροί αντιπροσωπεύονταν στα SS (Schutzstaffel / «μοίρες ασφαλείας») επτά φορές περισσότερο από τον μέσο όρο των υπόλοιπων επαγγελματικών κλάδων, ενώ, παράλληλα, κατέλαβαν ηγετικές θέσεις στην κυβέρνηση και στα πανεπιστήμια. Οι ίδιοι, που είχαν ορκιστεί τον όρκο του Ιπποκράτη, συμμετείχαν σε προγράμματα μαζικών αναγκαστικών στειρώσεων, συστηματικής ευθανασίας, διεξαγωγής πειραμάτων σε ανθρώπους χωρίς τη συγκατάθεσή τους, επέπτευαν ολόκληρη τη διαδικασία της εξόντωσης των εκτοπισμένων στα ναζιστικά στρατόπεδα και έκαναν τις «επιλογές», ζωής και θανάτου, των κρατουμένων.

Σύμφωνα με τον ψυχίατρο Robert Jay Lifton (2017), ο παράδοξος αυτός «δουσιμός» εξηγείται από την εκ μέρους τους υιοθέτηση της ρατσιστικής ιδεολογίας, όπως αυτή διαμορφώθηκε στη ναζιστική εκδοχή της «αρνητικής ευγονικής».¹⁰¹ Η τελευταία υπαγόρευε την άποψη ότι η επιβίωση της «ράτσας των Αρίων» προϋπέθετε τη βελτίωσή της μέσα και από τον θάνατο των «εκφυλισμένων» μελών της. Για αυτό βρίσκονταν λοιπόν εκεί οι γιατροί στη διάθεση του κόμματος. Άλλωστε, όπως το είχε θέσει ο εκπρόσωπος του Führer, Rudolf Hess, το 1934 – εκφράζοντας περιεκτικά την υποκείμενη ρατσιστική οπτική που χρησιμοποιεί με εργαλειώδη τρόπο, χωρίς ηθικούς φραγμούς, τους εκπροσώπους της επιστήμης– «ο ναζισμός δεν είναι τίποτα άλλο παρά “εφαρμοσμένη βιολογία”».¹⁰²

¹⁰⁰ Για μία πρόσφατη συγκριτική ανθολογία βιογραφιών των ναζί γιατρών με έμφαση στις τροχιές της σταδιοδρομίας και στα δίκτυα επικοινωνίας μεταξύ τους και με την πολιτική ηγεσία, βλ. Schmidt – Dominik – Westemeier, 2018.

¹⁰¹ Για τη συνάφεια και αντιδιαστολή της «θετικής» με την «αρνητική» ευγονική, καθώς και την σχέση τους με την «βιοπολιτική», βλ. Κόκκινος, 2018.

¹⁰² Χωρίς εισαγωγικά στο πρωτότυπο το «εφαρμοσμένη βιολογία»: “Nationalsozialismus ist nichts anderes als angewandte Biologie”. Αναφέρεται μεταξύ πολλών άλλων στο: Müller, 2011: 91. Η τοποθέτηση αυτή του Rudolf Hess αφορά, επίσης, στην «ιατρικοποίηση» της ζωής στο Τρίτο Ράιχ, έκφανση της οποίας ήταν και η ευρύτατη χρήση των ναρκωτικών και διεγερτικών ουσιών με πρώτο παράδειγμα την φαρμακευτική αγωγή του ίδιου του Führer, την οποία του χορηγούσε αφειδώς ο προσωπικός γιατρός του, Theodor Morell. Βλ. σχετικά Ohler, 2018.

Πέρα από τα ιδεολογικά κίνητρα, η βιβλιογραφία προσθέτει ως παράγοντες προσέλκυσης των γιατρών στο ναζιστικό κόμμα, αφενός, την υποστήριξη των επαγγελματικών φιλοδοξιών και την ενίσχυση των εισοδημάτων τους, σε συνδυασμό με τα κενά που είχαν προκύψει στη στελέχωση των υπηρεσιών υγείας της χώρας, εξ αιτίας της δίωξης των πολλών γερμανοεβραίων γιατρών που εργάζονταν μέχρι τότε εκεί (οι Εβραίοι της Ευρώπης είχαν μια ιδιαίτερη σχέση με τα ελευθέρια επαγγέλματα, δεδομένου ότι ίσχυαν περιορισμοί ως προς την πρόσβασή τους σε άλλα), αφετέρου, την γενναία χρηματοδότηση των σχετικών με τη βιολογία ερευνών από το ναζιστικό κόμμα. Στην ολέθρια συναλλαγή μεταξύ ναζι επιστημόνων και πολιτικών, οι πρώτοι ωφελούνταν από την πολιτική υποστήριξη των δευτέρων ως προς τις επαγγελματικές φιλοδοξίες τους, οι δεύτεροι ως προς την επένδυση των σχεδίων τους με το κύρος και την ειδημοσύνη των πρώτων.

Επιστρέφοντας στη διδακτική προσέγγιση της μικροϊστορίας του Karl Brandt, αυτή ενδείκνυται να στηριχθεί στην αξιοποίηση πολυτροπικών πρωτογενών πηγών (εικονιστικών, κινηματογραφικών και γραπτών), που άλλωστε εύκολα μπορούν να εντοπιστούν στο Διαδίκτυο, τουλάχιστον στην αγγλική γλώσσα, άρα εύκολα μεταφράζονται και στα ελληνικά. Μία τέτοια αξιόπιστη πηγή αποτελεί ο εκπαιδευτικός ιστότοπος [Spartacus Educational](#), όπου διατηρείται (8/5/2019) ειδικό αφιέρωμα για τον βίο και την πολιτεία του Karl Brandt.

Ειδικότερα, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν:

1. γραπτά αποσπάσματα από την απολογία του, αποκαλυπτικά για τα κίνητρό του·
2. γραπτά αποσπάσματα από την ετυμηγορία του Στρατοδικείου, αποκαλυπτικά για το σκεπτικό της καταδίκης του·
3. γραπτά αποσπάσματα από το ύστατο γράμμα του στους δικαστές του, καθώς και από τα λόγια του στην αγχόνη, αποκαλυπτικά των ιδεών του, που αποτελούσαν κοινό τόπο μεταξύ των ναζι γιατρών και όχι μόνο·
4. η γραπτή εξουσιοδότηση του Hitler προς τους Bouhler & Brandt για το πρόγραμμα T4. Η σύντομη πρωτογενής αυτή πηγή μπορεί εύκολα να μεταφραστεί, είτε από τα γερμανικά είτε από τα αγγλικά, και υπάρχουν αξιόπιστες πηγές στο Διαδίκτυο για αυτή, όπως η σχετική ιστοσελίδα του [USHMM](#) (προσπέλαση 8/5/2019).
5. φωτογραφίες από τον βίο και την πολιτεία του, καθώς και απόσπασμα ντοκιμαντέρ – [διαθέσιμου στο Διαδίκτυο](#)– από τη Δίκη των Ιατρών με μέρος της απολογίας του, για να γίνει η ιστορία πιο ζωντανή, παραστατική και προσωπική, χάρη στη δύναμη της φωτογραφίας, της κινούμενης εικόνας και του συνοδευτικού ήχου.

Το T4:

Η ιστορία του προγράμματος «ευθανασίας» T4 [Tiergartenstrasse vier] αποτελεί μία επιπλέον συναφή, περισσότερο συλλογική παρά ατομική, και επάλληλη ιστορία με εκείνη του Karl Brandt. Η σημαντικότητα του προγράμματος –στο οποίο ο ίδιος ήταν επικεφαλής, όπως ήδη σημειώθηκε– προκύπτει από το ότι αποτέλεσε τον προθάλαμο του Ολοκαυτώματος, τον τόπο δοκιμής των μεθόδων εξόντωσης που γενικεύτηκαν στη συνέχεια.

Σύμφωνα με τον Ulf Schmidt (2008), το πρώτο πρόσωπο που πέθανε ως αποτέλεσμα της εφαρμογής του προγράμματος T4 ήταν ο Gerhard Kretschmar, ένα παιδί 7 μηνών περίπου, του οποίου οι γονείς είχαν αιτηθεί γραπτώς «να κοιμηθεί» [οριστικά]. Περί αυτού ο Brandt ισχυρίστηκε ότι επρόκειτο για ένα παιδί γεννημένο τυφλό, με νοητική ανεπάρκεια, ή έτσι τουλάχιστον έδειχνε, ενώ του έλειπε το ένα πόδι και τμήμα του ενός χεριού του. Η χρήση του

αερίου του μονοξειδίου του άνθρακα επελέγη ως μέσο θανάτωσης και γενικεύτηκε, καθώς πολλά ιδρύματα (άσυλα περίθαλψης ανίατων ασθενών) εξοπλίστηκαν στη συνέχεια με ειδικά κατασκευασμένους θαλάμους για τον σκοπό αυτό. Μεταξύ του Οκτωβρίου 1939 και του Αυγούστου 1941, με το πρόγραμμα T4 εξοντώθηκαν πάνω από 70.000 άνθρωποι. Με την έλευση του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, όμως, το T4 επεκτάθηκε σε βάρος ανθρώπων που θεωρούνταν βιολογικά, «φυλετικά» με ναζιστικούς όρους, κατώτεροι. Ως «υπάνθρωποι» θεωρήθηκαν οι Εβραίοι, οι Πολωνοί και Ρώσοι αιχμάλωτοι πολέμου και οι Τσιγγάνοι («Ρομά»).

Ως προς την διδακτική προσέγγιση του θέματος ενδείκνυται η πρόταση του Hagmayr (2017), ο οποίος υπογραμμίζει εμφατικά την σκοπιμότητα να καταδειχθεί η διαφορά μεταξύ του τότε και του σήμερα ως προς την αντιμετώπιση των ανίατων ασθενών και να μην χρησιμοποιηθεί η οπτική της ενσυναίσθησης μέσα από ερωτήσεις του τύπου «αν ήσασταν στη θέση του/της.., τι θα κάνατε;».

Η Δίκη των Ιατρών:

Η Δίκη των Ιατρών (9 Δεκεμβρίου 1946 – 20 Αυγούστου 1947, επίσημος τίτλος «οι ΗΠΑ εναντίον του Karl Brandt και άλλων») αποτελεί το καταληκτικό σημείο της μικροϊστορίας του Karl Brandt, ενός από τους 23 ναζί γιατρούς-κατηγορούμενους. Η σημαντικότητά της απορρέει και από το γεγονός ότι αποτέλεσε το έναυσμα για την σύνταξη του Κώδικα της Νυρεμβέργης (1947), ενός συνόλου ηθικών αρχών που συντάχθηκαν για να ρυθμίζουν τις προϋποθέσεις διενέργειας ιατρικών πειραμάτων σε ανθρώπους (Annas & Grodin, 1992: 61-144· Heller, 2011: 382).

Η Δίκη αποτελεί επίσης –ορθότερα, μπορεί να αποτελέσει– κομβικό σημείο διασταυρούμενων προσεγγίσεων: της ιστορικής, της νομικής, της πολιτικής, της διδακτικής κ.ο.κ. Η τελευταία προσφέρεται ιδιαίτερα για την ανάδειξη των ηθικών διαστάσεων του μαθήματος της Ιστορίας, όπως προαναφέρθηκε, καθώς τίγονται ζητήματα, όπως τα ιατρικά πειράματα των Ναζί, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ευθύνη των γιατρών κ.ά. Στην ιστορία της Δίκης των Ιατρών εμπίπτουν, εξάλλου, πολλές άλλες μικροϊστορίες, θυτών όπως των Viktor Brack, Wolfram Sievers κ.ά., καθώς και θυμάτων όπως των Jadwiga Dzido, Bogumila Babinska (Jasiuk) κ.ά. Με την επεξεργασία τέτοιων τραυματικών θεμάτων αναδεικνύεται, επίσης, η σχέση της Ιστορίας και της Διδακτικής της με το αίτημα για ιστορική δικαιοσύνη και την συμβολική, μέσω του λόγου, ικανοποίησή του.

Τέλος, χρήσιμο θα ήταν, προκειμένου να διερευνηθεί το ιστορικό πλαίσιο, με άλλα λόγια τα αίτια όλων των παραπάνω ιστοριών και όχι μόνο αυτής του Karl Brandt, να προσεγγιστεί ερμηνευτικά, στο βαθμό που απαιτείται, η οπτική του ναζιστικού ρατσισμού, δηλαδή το «πώς σκέφτονταν και έπρατταν οι Ναζί» (Charoutot, 2018). Προς τούτο μπορούν να χρησιμοποιηθούν, εξάλλου, πλήθος πρωτογενών πολυτροπικών πηγών, όπως:

1. εικόνες με προπαγανδιστικές αφίσες των Ναζί·
2. αποσπάσματα από ταινίες προπαγάνδας·
3. εικόνες έργων τέχνης που εκφράζουν τα ιδεώδη και την αισθητική των Ναζί κατά αντιπαραβολή άλλων που θεωρήθηκαν από τους ίδιους ως «εκφυλισμένη» τέχνη·
4. γραπτές πρωτογενείς πηγές, όπως διαταγές, νομικά κείμενα κ.ο.κ. σε μετάφραση.

Ιστορικές έννοιες:

1. *Πρώτου επιπέδου*: ναζισμός, ευθανασία, ευγονική (θετική και αρνητική), ρατσισμός.
2. *Δευτέρου επιπέδου*: βιογραφία, μικροϊστορία, πηγή.

Δεξιότητες που συγκροτούν την ιστορική σκέψη και συνείδηση και η ανάπτυξή τους ευνοείται από την επεξεργασία του συγκεκριμένου θέματος:

1. Διερεύνηση των ηθικών διαστάσεων της Ιστορίας.
2. Διερεύνηση της ιστορικής οπτικής (πώς έβλεπαν τα πράγματα..), ενσυναίσθηση.

Οι δεξιότητες στο μάθημα της Ιστορίας και η αξιολόγησή τους είναι ένα σημαντικό κομμάτι της διδακτικής του διαδικασίας, που συνδέεται οργανικά με την εκπαιδευτική και παιδαγωγική έρευνα, την ιστορία της ιστορικής επιστήμης και την επιστημολογία της Ιστορίας, όπως καταδεικνύουν οι Ericson & Seixas (2015). Αλλά, το ευρύτερο διδακτικό πλαίσιο εντός του οποίου προκύπτει, κατά κανόνα, η συζήτηση αυτή είναι η δόμηση ενός προγράμματος σπουδών Ιστορίας, πεδίο στο οποίο υπαισέρχονται και άλλες παράμετροι, όπως, προπάντων, οι στοχεύσεις (γενικοί σκοποί και ειδικοί στόχοι), οι διδακτικές μέθοδοι, τα γνωστικά περιεχόμενα, τα κοινωνικά-πολιτισμικά και άλλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων (μαθητών και μαθητριών στην προκειμένη περίπτωση), αλλά και οι προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ποικίλα επίπεδα (= κρατικό, όπως στην περίπτωση των ΗΠΑ, του Ηνωμένου Βασιλείου, της Γαλλίας και της Ελλάδας· τοπικό-ομοσπονδιακό, όπως στην περίπτωση της πολιτείας Οντάριο του Καναδά ή του κρατιδίου του Βερολίνου-Βραδεμβούργου· διεθνές, όπως στην περίπτωση των *Αρχών και Οδηγιών* του Συμβουλίου της Ευρώπης ή της UNESCO). Μία τέτοιου είδους συστημική θεώρηση, αφενός, θέτει το ζήτημα με ένα περισσότερο ολιστικό τρόπο, αφετέρου, επιτρέπει την διάκριση συγκλίσεων και αποκλίσεων σε επίπεδο επιστημολογικό, αξιακό, πολιτικό κ.ο.κ.

Σε σύγκριση με τα διεθνή δεδομένα, το ελληνικό πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών Ιστορίας του 2018 συνδέει οργανικά την επιστημολογία με την διδακτική του Μαθήματος, ακολουθώντας, περισσότερο, το αγγλοσαξωνικό μοντέλο των Seixas & Morton (2012), εμπλουτισμένο, όμως, με την έμφαση στη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης (παρακολουθώντας τους τρόπους με τους οποίους τίθεται το ζήτημα, προπάντων, στη γερμανική ιστορική εκπαίδευση), καθώς και με τη συνάντηση της ιστορικής εκπαίδευσης με την δημοκρατική κουλτούρα (όπως προτάσσουν οι *Αρχές και Οδηγίες* του Συμβουλίου της Ευρώπης). Η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, μιας ανοικτής εθνικής ταυτότητας και των ανθρωπιστικών αξιών έρχονται να συμπληρώσουν τις στοχεύσεις του, χωρίς να το αποσυντονίζουν από τους κοινούς τόπους των ομολόγων του ΠΣ που εξετάστηκαν παραπάνω.

Από τα δομικά συστατικά της ιστορικής σκέψης και συνείδησης στα δομικά συστατικά της ιστορικής μάθησης △

Η συγγραφή αυτή κινείται στο πεδίο της ιστορικής εκπαίδευσης, επιχειρώντας να προσδιορίσει τις στοχεύσεις της μαθησιακής διαδικασίας, αναφορικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που συγκροτούν την ιστορική σκέψη και συνείδηση, συμπεριλαμβανομένης της αξιολόγησής τους, και σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες παραμέτρους του πεδίου. Προηγήθηκε, λοιπόν, η διερεύνηση των «δεξιοτήτων» στο πλαίσιο σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών Ιστορίας, εναλλακτικού εκπαιδευτικού υλικού και συναφών προτάσεων για διδακτικές-μαθησιακές προσεγγίσεις, δεδομένου ότι σε αυτά τα πεδία τίθενται τα παραπάνω ζητήματα κατά τρόπο προγραμματικό.

Κατά βάθος, η συλλογιστική του συγγραφέα στηρίζεται στην παραδοχή της οργανικής σύνδεσης της επιστημολογίας της Ιστορίας με την διδακτική της. Με άλλα λόγια, υποστηρίζεται η άποψη ότι αυτό που κάνει ο/η επαγγελματίας ιστορικός ή, ορθότερα, κάθε καλός / καλή ιστορικός χρειάζεται, λιγότερο ή περισσότερο, αλλά και με τις απαραίτητες «στοχαστικές προσαρμογές», να το κάνει και εκείνος ή εκείνη που μαθαίνει Ιστορία. Είναι κατά βάση το ίδιο, άλλωστε, όπως ήδη σημειώθηκε, με αυτό που κάνει όλος ο κόσμος (Moniot, 2002: 88), όταν ερμηνεύει το παρελθόν, αλλά με λιγότερο συνειδητό, συστηματικό και πειθαρχημένο τρόπο, σε σύγκριση με τις αυστηρές προδιαγραφές της τέχνης του ιστορικού. Από την άποψη αυτή προκύπτει και η εστίαση της μελέτης στις δεξιότητες, ως στοιχεία που εξ ορισμού συνδέονται με δομικά χαρακτηριστικά της ιστορικής σκέψης και συνείδησης, ενώ η απουσία αναφορών σε συγκεκριμένα γνωστικά περιεχόμενα θεραπεύεται περιστασιακά, χωρίς, όμως, να υποτιμάται. Η στενή σύνδεση γνωστικών περιεχομένων και μεθόδων προσέγγισής τους μπορεί και επιβάλλεται να γίνεται, προπάντων, στο επίπεδο της διδακτικής εφαρμογής και της παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού. Με άλλα λόγια, ο συγγραφέας δέχεται ρητά και κατηγορηματικά ότι η ερμηνευτική αξία των –ποικίλων και ποικίλου βαθμού συνθετότητας– «δεξιοτήτων» δεν αποτιμάται αποπλαισιωμένα, αλλά, συναρτάται κάθε φορά με τις ιδιαιτερότητες των συγκεκριμένων γνωστικών περιεχομένων. Κατά συνέπεια, η αξία των «δεξιοτήτων» δεν μπορεί παρά να αποτιμάται με κριτήριο την εγκυρότητα της ιστορικής γνώσης που κάθε φορά (στη βάση συγκεκριμένων γνωστικών περιεχομένων) προκύπτει. Και «έγκυρη ιστορική γνώση» είναι αυτή που γίνεται διυποκειμενικά δεκτή, όχι από τον καθένα, αλλά από την επιστημονική κοινότητα των ιστορικών.

Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί η διασαφήνιση των συνδέσεων μεταξύ, αφενός, στοιχείων που εκτιμώνται ως δομικά συστατικά της ιστορικής σκέψης και συνείδησης, όπως δευτερογενείς έννοιες και βασικές, απλές ή σύνθετες, «δεξιότητες», αφετέρου δραστηριοτήτων και πεδίων της ιστορικής μάθησης. Στόχος είναι να φανεί η σύνδεση μεταξύ επιστημολογίας και διδακτικής της Ιστορίας στον άξονα αυτό και κατά το σκεπτικό που προηγήθηκε. Σύνδεση η οποία, πάντως, δεν είναι ευθεία ούτε αποκλειστική, αλλά στηρίζεται σε πολλαπλές και λελογισμένες δυνατότητες συνδυασμών. Με άλλα λόγια, οι δευτερογενείς έννοιες της Ιστορίας, επειδή ακριβώς δεν υπάρχουν αποκομμένες, αλλά προκύπτουν μέσα από πλαίσια θεωρητικών συναφειών και προβληματικής, μπορούν μεν να συνδεθούν λογικά, η κάθε μία, με ποικίλες δεξιότητες και αυτές, με τη σειρά τους, με διάφορες δραστηριότητες σε διαφορετικά πεδία της ιστορικής μάθησης. Από την άλλη πλευρά, όμως, αυτό δεν σημαίνει ότι τα πάντα συνδέονται, άκριτα, με τα πάντα.

Μία αφετηρία μπορεί να αποτελέσει το μοντέλο των Seixas & Morton (2012), *The Big Six*. Η ανάδειξη έξι βασικών δευτερογενών εννοιών της ιστορικής σκέψης (σημαντικότητα, αλλαγή-συνέχεια, αιτιότητα, μαρτυρία, οπτική, ηθικές διαστάσεις) αναδεικνύει ταυτόχρονα και ισάριθμα σημεία εκκίνησης για την άσκηση δεξιοτήτων, καθώς οι δεύτερες προκύπτουν, σχεδόν αυτόματα, από την απόπειρα διευκρίνισης και διερεύνησης των πρώτων μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων και σε αναφορά με ποικίλα γνωστικά περιεχόμενα. Συνδέονται δηλαδή με το τι, καταρχήν, κάνει ο/η ιστορικός όταν

«κάνει Ιστορία» και, θέλοντας και μη, αναπτύσσει δεξιότητες που συνδέονται οργανικά με δομικά στοιχεία της ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Οι παρακάτω «θέσεις» επιχειρούν να διαφωτίσουν αυτήν ακριβώς την σύνδεση.

Θέση 1η:

Η διερεύνηση της σημαντικότητας ενός ιστορικού γεγονότος, εξέλιξης ή διαδικασίας –με άλλα λόγια, η διασαφήνιση των κριτηρίων με βάση τα οποία κάτι θεωρείται σήμερα ή άλλοτε σημαντικό και, για αυτό, επιλέγεται να μετατραπεί σε αντικείμενο μελέτης– συμβάλλει στην ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης, καθώς συνδέει τους ορίζοντες του τότε με το σήμερα και «ιστοριοποιεί» τις επιλογές των ιστορικών. Περαιτέρω, τα κριτήρια αυτά μπορούν να συνδεθούν με τα κριτήρια και τις στοχεύσεις της εκπαίδευσης για την ειρήνη και τη δημοκρατία. Από την σκοπιά της Διδακτικής της Ιστορίας η παραδοχή αυτή συνεπάγεται την θέση ερωτήσεων και την συστηματική διενέργεια δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στη συνειδητοποίηση του τι επιλέγεται να διερευνηθεί κάθε φορά και για ποιους λόγους.

Εδώ έχει θέση και η τεχνική της «επικαιροποίησης», δηλαδή η με κάθε δέουσα προσοχή ερμηνευτική προσέγγιση μέσα από την αναλογική σκέψη, δηλαδή μέσα από την σύγκριση, την αντιπαραβολή και τον προσδιορισμό ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ παρόμοιων-ομόλογων ζητημάτων του παρελθόντος και του παρόντος, π.χ., μεταξύ οικονομικών κρίσεων ή εθνικιστικών εξάρσεων ή μεταναστευτικών και προσφυγικών ρευμάτων, προκειμένου να φωτιστούν αμοιβαία. Εξ αιτίας του τελευταίου, όπως άλλωστε θα το έθετε ο Marc Bloch (1994), ο ιστορικός (η ιστορική σκέψη) «παλινδρομεί» μεταξύ παρελθόντος και παρόντος, προκειμένου να κατανοήσει το ένα διά μέσου του άλλου. Εξάλλου, η ιστορική γνώση για το παρελθόν δεν αποτελεί αυτοσκοπό. Συνδέεται στενά με τις ανάγκες προσανατολισμού στο παρόν και στο μέλλον (ιστορική συνείδηση).

Σε σχέση με τον φωτισμό του παρόντος από τη γνώση του παρελθόντος σημαντικό ρόλο («σημαντικότητα») παίζει και η αναίρεση των μυθευμάτων, των παρανοήσεων, των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Με αυτά είναι ασύμβατη το αίτημα για αλήθεια και η συναφής κριτική διάσταση του ιστορικού λόγου. Πρόκειται, εξάλλου, για τον ασφαλέστερο δρόμο επίτευξης προόδου στην ιστορική γνώση και σκέψη, ταυτόχρονα, των κάθε φορά εκπαιδευομένων, μακριά από κάθε ακαμψία που προκύπτει από «μοντέλα» ή διαδοχικά «στάδια» προόδου.

Θέση 2η:

Η διερεύνηση της αλλαγής και της συνέχειας στο ιστορικό παρελθόν συνδέεται άρρηκτα με την αφηγηματοποίηση του παρελθόντος («Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία», Λιάκος, 2007), των εξελίξεων στο χρόνο και στο χώρο, των μετασχηματισμών που υφίστανται οι συλλογικές και ατομικές ταυτότητες και παραδόσεις. Από διδακτική άποψη, η μετατροπή του παρελθόντος σε ιστορία συνδέεται με την αφηγηματική συγκρότηση των ίδιων των υποκειμένων της μάθησης, με την συγκρότηση του «εαυτού» τους.

Θέση 3η:

Η διερεύνηση της ιστορικής αιτιότητας (αιτίων και συνεπειών) αποτελεί μία ατραπό – μία μέθοδο ανάπτυξης της ιστορικής γνώσης με πολύ μακρά και πλούσια παράδοση. Συνδέεται με θεμελιώδεις έννοιες-κλειδιά της ιστορικής μάθησης, όπως η κατανόηση, η ενσυναίσθηση, η ερμηνεία και η αφήγηση, καθώς και με κομβικής σημασίας δραστηριότητες, όπως η επιχειρηματολογία για ιστορικά ζητήματα, η κατανόηση των κινήτρων, η αναλυτική και η συνθετική ερμηνεία και η αφηγηματοποίηση του παρελθόντος.

Θέση 4η:

Η επεξεργασία ιστορικών πηγών-μαρτυριών συνδέεται επίσης με βασικές έννοιες-κλειδιά και θεμελιώδεις δραστηριότητες της ιστορικής μάθησης, όπως η κατανόηση της διαμεσολάβησης (mediation) ως καταστατικής αρχής, η τεκμηρίωση, η ιστορική αναφορά, η μετατροπή της πηγής σε μαρτυρία με την θέση, διερεύνηση και επεξεργασία ιστορικών ερωτημάτων, η αξιολόγηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των ιστορικών μαρτυριών, η ερμηνευτική αναπλαισίωσή τους, καθώς και ο προσδιορισμός της οπτικής που κάθε φορά εκφράζει η ιστορική πηγή-μαρτυρία.

Θέση 5η:

Η διερεύνηση της ιστορικής οπτικής συνδέεται με βασικές έννοιες-κλειδιά της ιστορικής επιστήμης, αλλά και δεξιότητες της ιστορικής σκέψης, όπως είναι η ενσυναίσθηση, η πολυπρισματικότητα, η κατανόηση των διαφορετικών –αλληλοσυμπληρούμενων ή αντικρουόμενων– ιστορικών οπτικών, η διεπιστημονικότητα και η διαθεματικότητα ως κατανόηση της παραπληρωματικής ή ανταγωνιστικής σχέσης μεταξύ διαφορετικών προσεγγίσεων (πρβλ. την Histoire Totale των Annales), η συναφής με την σχέση αυτή διαλογικότητα και η αντιλογία σε αναφορά με ποικίλα ιστορικά ζητήματα – επίμαχα και μη. Η διερεύνηση της ποικιλίας των ιστορικών οπτικών, εξάλλου, δεν αντιστρατεύεται το καταρχήν-θεμελιώδες και σισύφειο αίτημα του ιστορικού λόγου για αναζήτηση της αλήθειας, αλλά το θέτει σε ένα διωποκειμενικό –δηλαδή ούτε αντικειμενικό, αλλά ούτε και υποκειμενικό– πλαίσιο.

Η διερεύνηση της ιστορικής οπτικής συνδέεται, επίσης, με την κατανόηση μιας κατάστασης στο ιστορικό βάθος της («ιστορική προοπτική»). Αυτό για την ιστορική εκπαίδευση σημαίνει την συστηματική καλλιέργεια μιας ματιάς που είναι σε θέση να διακρίνει σταθερά την ιστορική διάσταση των πραγμάτων («ιστορική ματιά»). Με αυτή την τελευταία έννοια, η ιστορική προοπτική συναιρεί, δυνητικά, όλα τα υπόλοιπα θεμελιώδη συστατικά της ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Συνδέεται προνομιακά με την κατανόηση της αλλαγής και της συνέχειας σε βάθος χρόνου, καθώς και με την ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης. Επιπλέον, μπορεί να αποτελεί κριτήριο προόδου και, ταυτόχρονα, σταθερή επιδίωξη και προσανατολισμό της ιστορικής μάθησης (Byrom, 2013: 9).

Θέση 6η:

Η διερεύνηση των ηθικών διαστάσεων των ιστορικών ζητημάτων συνδέει την επιστημολογία και τη διδακτική της Ιστορίας με τις Σπουδές του Τραύματος, με την προβληματική περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων, με την εκπαίδευση για την ειρήνη και την δημοκρατία, με την κριτική επεξεργασία των τραυματικών και επίμαχων ζητημάτων του παρελθόντος σε συνάφεια με το παρόν, με την κριτική επεξεργασία των ιστορικών πηγών-μαρτυριών. Προφανώς, δε, αναδεικνύει την σημαντικότητα του μαθήματος της Ιστορίας ως ανθρωπιστικού μαθήματος γενικής παιδείας.

Διαγραμματικά-εποπτικά και συνθετικά, τα παραπάνω θα μπορούσαν να συνοψιστούν στον ακόλουθο πίνακα:

<i>Από τα δομικά συστατικά της ιστορικής σκέψης & συνείδησης στα δομικά συστατικά της ιστορικής μάθησης</i>		
<i>Με αφετηρία το μοντέλο των Seixas & Morton 2012, “The Big Six”</i>	<i>Συναφείς έννοιες-κλειδιά</i>	<i>Συναφείς δεξιότητες-ικανότητες που συγκροτούν την ιστορική σκέψη και συνείδηση· αρχές οργάνωσης συνακόλουθων δραστηριοτήτων</i>
1_Ιστορική σημαντικότητα (significance)	_Ιστορική συνείδηση _«Ιστορικοποίηση»	_Διασαφήνιση των κριτηρίων ή/και των οπτικών βάσει των οποίων επιλέγονται συγκεκριμένες όψεις του παρελθόντος, για να μετατραπούν σε αντικείμενο ιστορικής διερεύνησης. _Συσχέτιση των παραπάνω κριτηρίων και οπτικών με την εκπαίδευση για την δημοκρατία, την ειρήνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς και με την ιδιότητα του ενεργού και υπεύθυνου πολίτη. _Συσχέτιση παρελθόντος-παρόντος-μέλλοντος _«Επικαιροποίηση»: απόπειρα προσδιορισμού ομοιοτήτων και διαφορών στο πλαίσιο μιας συγκριτικής ερμηνευτικής προσέγγισης που φωτίζει αμοιβαία, αντιπαραβάλλοντας με προσοχή, ζητήματα του παρελθόντος με ομόλογα του παρόντος. _Αμφισβήτηση και κριτική αναίρεση μύθων, στερεοτύπων και προκαταλήψεων.
2_Αλλαγή-συνέχεια	_Αφήγηση _Αφηγηματοποίηση	_Αφηγηματοποίηση του παρελθόντος, των εξελίξεων στο χρόνο και στο χώρο, των μετασχηματισμών συλλογικών και ατομικών ταυτοτήτων και παραδόσεων. _Σύνθεση συνεκτικών ιστορικών αφηγήσεων _Αφηγηματική συγκρότηση υποκειμένου
3_Αίτια-συνέπειες	_Κατανόηση _Ενσυναίσθηση (empathy) _Ερμηνεία _Αφήγηση	_Επιχειρηματολογία για ιστορικά ζητήματα _Κατανόηση κινήτρων _Αναλυτική και συνθετική ερμηνεία _Αφηγηματοποίηση του παρελθόντος
4_Ιστορική πηγή / μαρτυρία (evidence)	_Διαμεσολάβηση (mediation) _Τεκμηρίωση _Ιστορική αναφορά	_Μετατροπή της πηγής σε μαρτυρία με τη θέση και διερεύνηση-επεξεργασία ιστορικών ερωτημάτων («θέση ερωτήσεων») _Αξιολόγηση της αξιοπιστίας των ιστορικών πηγών _Προσδιορισμός της οπτικής που εκφράζει κάθε ιστορική πηγή-μαρτυρία.
5_Ιστορική οπτική-προοπτική (historical perspective)	_Πολυπρισματικότητα (multiperspectivity) _Διεπιστημονικότητα-διαθεματικότητα _Ενσυναίσθηση (empathy) _Αμφισβήτηση (contestability) _Αντιλογία (debate)	_Πολυπρισματική προσέγγιση, διυποκειμενική αλήθεια _Κατανόηση των διαφορετικών (ιστορικών) οπτικών και της παραπληρωματικής ή ανταγωνιστικής σχέσης μεταξύ τους _Προσέγγιση της ετερότητας με ενσυναίσθηση _Κατανόηση των ιστορικών διαστάσεων ενός ζητήματος (ιστορική προοπτική) _Καλλιέργεια μιας ματιάς που διακρίνει συστηματικά την ιστορική διάσταση των πραγμάτων και συνδέεται στενά με την διάκριση της αλλαγής και της συνέχειας σε βάθος χρόνου, καθώς και με την ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης. _Ανάπτυξη της κριτικής ιστορικής σκέψης που συνδέεται με την ικανότητα για τεκμηριωμένη –σε κάθε περίπτωση– αμφισβήτηση καθιερωμένων οπτικών και ερμηνειών·

		επιχειρηματολογία και εκφορά αντιρρητικού λόγου. _Κριτική αξιολόγηση των οπτικών που εκφράζονται, κάθε φορά, στις ιστορικές πηγές-μαρτυρίες.
6_ Ηθικές διαστάσεις της Ιστορίας	_Τραύμα _Ανθρώπινα δικαιώματα _Κριτική	_Κριτική επεξεργασία τραυματικών και επίμαχων ιστορικών ζητημάτων _Εκπαίδευση για την ειρήνη, την δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα, για την οικοδόμηση της ιδιότητας του ενεργού και υπεύθυνου πολίτη. _Κατάφαση της ετερότητας, της διαφοράς, αλλά και κριτική αξιολόγησή της.

Σύγκριση των ιστορικών εννοιών (κυρίως δευτερογενών) που προκρίνουν οι συντάκτες σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών Ιστορίας. Πηγή: [Zarmati, 2019](#): 6.

<i>Καναδάς, Seixas & Morton</i>	<i>Καναδάς, Lévesque</i>	<i>Ολλανδία, van Drie & van Boxtel</i>	<i>Αγγλία, National Curriculum</i>	<i>Αυστραλία, Curriculum</i>	<i>Μάλτα, Curriculum</i>
Ιστορική σκέψη (“thinking”)	Ιστορική σκέψη	Ιστορική συλλογιστική (“reasoning”)	Ιστορικές έννοιες	Ιστορικές έννοιες για την κατανόηση	Ιστορικές έννοιες
Σημαντικότητα (“significance”)	Σημαντικότητα		Σημαντικότητα	Σημαντικότητα	
Μαρτυρία (“evidence”)	Μαρτυρία	Χρήση πηγών (“Use of sources”)	Μαρτυρία	Χρήση πηγών	Χρήση πηγών
Συνέχεια & αλλαγή (“continuity & change”)	Συνέχεια & αλλαγή		Συνέχεια & αλλαγή	Συνέχεια & αλλαγή	Συνέχεια & αλλαγή
Αιτία & συνέπεια (“cause & consequence”)	Πρόοδος & κάμψη (“progress & decline”)		Αιτία & συνέπεια	Αιτία & συνέπεια (“cause & effect”)	Αιτίες & συνέπειες
Οπτικές (“perspectives”)			Οπτική	Οπτικές	
	Ενσυναίσθηση (“empathy”)			Ενσυναίσθηση	Ενσυναίσθηση
Η ηθική διάσταση (“the ethical dimension”)					
		Επιχειρηματολογία (“argumentation”)		Ικανότητα αμφισβήτησης/αντιλογίας	

)		(“contestability”)	
			Χρονολογία (“chronology”)		Χρόνος & χρονολογία (“time & chronology”)
			Περίοδοι (“terms”)		
			Ομοιότητα & διαφορά (“similarity & difference”)		Ομοιότητα & διαφορά
		Θέση ερωτήσεων (“asking questions”)			
		Αναπλαισίωση (“contextualizati on”)			
		Χρήση πρωτογενών ιστορικών εννοιών (“using substantive concepts”)			
		Χρήση δευτερογενών εννοιών (“using meta-concepts”)			

- Adnum Judy, *Teaching History for Those New to Teaching the Subject*. New South Wales (NSW) Government – Department of Education – Learning and Teaching Directorate – Secondary Education, 2016.
- Anderson Lorin (ed.), *Teaching for Learning. A Reference Guide for Results-Oriented Teachers*, Belgrade 2013.
- Anderson Lorin, *Teaching for Early Learning. A reference-guide for pre-school teachers in diverse classrooms*, CDRSEE, Thessaloniki 2015.
- Annas G. & Grodin M. (eds.), *The Nazi Doctors and the Nuremberg Code. Human Rights in Human Experimentation*, Oxford University Press, New York and Oxford 1992.
- Ashby Rosalyn & Edwards Christopher, “Challenges Facing the Disciplinary Tradition: Reflections on the History Curriculum in England”, in: Nakou Irene & Barca Isabel (eds.), *Contemporary Public Debates Over History Education*, Information Age Publishing, Inc., Charlotte, North Carolina 2010, 27-46.
- Ausubel David, “The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material”, in: *Journal of Educational Psychology* 51 (1960), 267-272.
- Bain Robert B., “Commentary Into the Swampy Lowlands of Important Problems”, in: Ercikan, Kadriye – Seixas, Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 64-72.
- Barton Keith & Levstik Linda, *Διδάσκοντας Ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, μτφρ. Αφροδίτη Θεοδωρακάκου. Μεταίχμιο, Αθήνα 2008.
- Bekerman Zvi & Zembylas Michalinos, *Psychologized Language in Education. Denaturalizing a Regime of Truth*, Palgrave-Macmillan, New York 2018.
- Biggs John & Tang Catherine, *Teaching for Quality at University. Society for Research into Higher Education*. Open University Press, Buckingham 2011 (4η έκδοση, η 1η το 1999), 279-365.
- Bloch Marc, *Απολογία για την Ιστορία. Το επάγγελμα του ιστορικού*, μτφρ. Κώστας Γαγανάκης, Εναλλακτικές Εκδόσεις, Αθήνα 1994. Το πρωτότυπο: Bloch Marc, *Apologie pour l'histoire ou le métier de l'historien*, Librairie Armand Colin, Paris 1949, προσβάσιμο [εδώ](#). Προσπέλαση 24/11/2018.
- Bloom Benjamin S., *Human Characteristics and School Learning*, McGraw-Hill, New York 1976.
- Blow Frances, “Everything flows and nothing stays: How Students make Sense of the Historical Concepts of Change, Continuity and Development”, in: *Teaching History*, 145 (2011), 47–55.
- Borries Bodo von, “Historical Consciousness and Historical Learning: Some Results of My Own Empirical Research”, in: Perikleous Lukas & Shemilt Denis (eds.) *The Future of the Past: Why History Education Matters*, Association for Historical Dialogue and Research, Nicosia 2011, 310-311.
- Borries Bodo von, “History Education for Historical Reconciliation: Some Theoretical Considerations and some Practical Experiences from a German Perspective”, in: *Opening*

Historical Reconciliation in East Asia through Historical Dialogue, Seoul, Northeast Asian History Foundation, Seoul 2009, 225-264.

- Boxtel Carla van – Grever Maria – Klein Stephan, “Heritage as a Resource for Enhancing and Assessing Historical Thinking: Reflections from the Netherlands”, in: Ercikan Kadriye & Seixas Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 40-50.
- Bracey Paul, “[What do we mean by Big Picture History?](#)”, in: *Primary History (2014) 68*, 10-15.
- Braudel Fernand, *Η Μεσόγειος και ο μεσογειακός κόσμος την εποχή του Φιλίππου Β΄ της Ισπανίας, τόμος Α / Ο ρόλος του περιγυρου*, μτφρ. Κλαίρη Μιτσοτάκη, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, β΄ έκδοση, Αθήνα 1993.
- Braudel Fernand, *Η Μεσόγειος και ο μεσογειακός κόσμος την εποχή του Φιλίππου Β΄ της Ισπανίας, τόμος Β / Συλλογικά πεπρωμένα*, μτφρ. Κλαίρη Μιτσοτάκη, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1997.
- Brookhart Susan M., “Commentary Assessment of Historical Thinking in Practice”, in: Ercikan Kadriye & Seixas Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 183-192.
- Brown Geraint & Burnham Sally, “Assessment after levels”, in: *Teaching History 157* (December 2014), 8-17.
- Bruner Jerome, *The Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge – Massachusetts – London, 1940.
- Bruner Jerome, *Towards a Theory of Instruction*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge – Massachusetts 1966.
- Budak Neven & Kalionski Alexei (eds.), *Teaching Contemporary Southeast European History. Source Books for History Teachers. Volume 1. The Cold War (1944-1990)*, Center for Democracy and Reconciliation, Thessaloniki 2016.
- Byrom Jamie, “Alive.. and kicking? Some personal reflections on the revised National Curriculum (2014) and what we might do with it”, in: *Teaching History. The Historical Association Curriculum Supplement 153* (September 2013), 6-15.
- Cajani Louigi – Lässig, Simone – Repoussi, Maria (Eds.) *The Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the Post-Cold War Era*, Palgrave-Macmillan, London 2019.
- Chapoutot Johann, *The Law of Blood. Thinking and Acting as a Nazi*, translated by Miranda Richmond Mouillot, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts – London, England 2018. [Αρχική έκδοση: *La loi du sang : Penser et agir en nazi*, Paris : Éditions Gallimard, Paris 2014].
- Charap Lawrence G., “Assessing Historical Thinking in the Redesigned Advanced Placement United States History Course and Exam”, in: Ercikan Kadriye & Seixas Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 159-170.
- Collingwood Robin G., *The Idea of History*, Oxford University Press, Oxford 1946.

- Council of Europe, [*Multiperspectivity in Teaching and Learning History. Presentations from Seminars and Workshop Materials*](#). Nicosia, Cyprus, 24-27 September 2004.
- Council of Europe, [*Quality History Education in the 21st Century. Principles and Guidelines*](#), Strasbourg 2018, προσπέλαση 29/12/2018. Πρβλ. την [σχετική ιστοσελίδα του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης](#).
- Counsell Christine – Makriyianni Chara – Samani Meltem Onurkan, [*Constructing the AHDR Supplementary Educational Materials: A Journey in Cooperation for a Better History Education*](#), AHDR, Nicosia 2013.
- Coyle Do – Philip Hood – Marsh David, *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge 2010.
- Coyle Do, “CLIL – a pedagogical approach”, in: *Encyclopedia of Language and Education*, Nelleke Van Deusen-Scholl & Nelleke Hornberger (eds.), 97-111, Springer, New York 2008.
- Coyle Do, “Listening to learners: An investigation into 'successful learning' across CLIL contexts”, in: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (2013), 244-266.
- Cunnah Wendy, “History teaching, literacy and special educational needs”, in: Arthur James & Phillips Robert, *issues in history teaching*, Routledge, London & New York 2000, 112-124.
- Dawson Ian & Banham Dale (2016a), [*Key Principles for teaching Thematic studies at GCSE*](#). Προσπέλαση 19/2/2019.
- Dawson Ian & Banham Dale (2016b), [*Planning principles for teaching Depth and Period Studies*](#). Προσπέλαση 19/2/2019.
- Dawson Ian, [*Developing Enquiry Skills*](#), 2009. Προσπέλαση 29/11/2019.
- Dewey John, [*Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*](#), The Macmillan Company, New York 1916.
- DfE [Department for Education], 2013. [*Assessing Without Levels*](#), s.l.: DfE.
- Dikshit Ramesh Dutta, *Geographical Thought: a Contextual History of Ideas*, PHI Learning Private Limited, 2nd edition, Delhi 2018.
- Duquette Catherine, “Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment”, in: Ercikan Kadriye & Seixas Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 51-63.
- Ecker Alois, «[*The Education of History Teachers in Europe – A Comparative Study. First Results of the “Civic and History Education Study”*](#)», in: *Creative Education*, 9 (2018), 1565-1610.
- Eliasson Per – Alvéén Fredrik – Yngvéus Cecilia Axelsson – Rosenlund David, “Historical Consciousness and Historical Thinking Reflected in Large-Scale Assessment in Sweden”, in: Ercikan Kadriye & Seixas Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 171-182.
- Ercikan Kadriye – Seixas Peter – Lyons-Thomas Juliette – Gibson Lindsay, “Cognitive Validity Evidence for Validating Assessments of Historical Thinking”, in: Ercikan

- Kadriye & Seixas Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 206-220.
- Ercikan Kadriye & Seixas Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015.
 - Ercikan Kadriye & Seixas Peter, “Assessment of Higher Order Thinking: The Case of Historical Thinking”, in: Schraw G. (ed.), *Assessment of Higher Order Thinking Skills*, AZ: Information Age Publishing, Scottsdale 2011, 245-261.
 - Feeney David, “A modest defence of disability simulation within an arts access context” / «Μια θετική διάσταση της προσομοίωσης της αναπηρίας για την πρόσβαση στις Τέχνες», στο: [Museumedu 5](#) (Οκτ. 2017), 83-106.
 - Ford Alex, “[Progression in Historical Thinking. An Overview of Key Aspects of the Mastery of Historical Thinking and Practice](#)”, 2016.
 - Fordham Michael, “O brave new world, without those levels in't: where now for Key Stage 3 assessment in history?”, in: *The Historical Association Curriculum Supplement* (2013), 15-23.
 - Freyhofer Horst, *Nuremberg Medical Trial: The Holocaust and the Origin of the Nuremberg Medical Code*, Peter Lang Publishing, New York 2004.
 - Fritzsche Karl Peter, “Unable to be tolerant?”, in: Farnen Russel et al, *Tolerance in Transition*, Oldenburg 2001.
 - Gardner Howard, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York 1983. [Πρβλ. Gardner Howard, *Frames of Mind: Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης*, μτφρ. Πέτρος Γεωργίου, Μαραθιά, Αθήνα 2010].
 - Gibson Lindsay, “[Frameworks of Knowledge and the ‘Big Picture’](#)”, in: *Public History Weekly. The International Blog Journal*, 2018 (προσπέλαση 21/2/2019).
 - Griva E. & Kasvikis K., “CLIL in Primary Education: Possibilities and challenges for developing L2/FL skills, history understanding and cultural awareness”, in: Bakić-Mirić Nataša & Gaipov Davronzhon Erkinovich (eds.) *Current trends and issues in education: an international dialogue*. Cambridge Scholars Publishing 2015, 101-124.
 - Gunter M. A. – Estes T. H. – Schwab J. H., *Instruction: A models approach*, Allyn & Bacon, 3rd edition, Boston 1999, 279-280.
 - Hagmayr Martin, “Teaching About the T4 Program”, in: Phillips Carson (dir.), *Holocaust Education in Pedagogy. History and Practice*, International Holocaust Remembrance Alliance, The Sarah & Chaim Neuberger Holocaust Education Centre, Greater Toronto 2017, 90-103.
 - Hammond Kate, “The knowledge that ‘flavours’ a claim: towards building and assessing historical knowledge on three scales”, in: *Teaching History* 157 (December 2014), 18-25.
 - Harland John & Kinder Kay, “[Teachers' continuing professional development: framing a model of outcomes](#)”, in: *Journal of In-Service Education* 23:1 (1997), 71-84.
 - Hayhoe Simon, “Initial analysis from a Grounded Methodological Study of risk taking and avoidance by students with visual impairments during art projects”, in: [Museumedu 5](#) (Οκτ. 2017), 135-154.

- Heller Kevin Jon, *The Nuremberg Military Tribunals and the Origins of International Criminal Law*, Oxford University Press, Oxford 2011.
- Hobsbawm Eric, *Η Εποχή των Άκρων. Ο Σύντομος Εικοστός Αιώνας 1914-1991*, μτφρ. Βασίλης Καπετανγιάννης, Θεμέλιο, Αθήνα 1997, β' έκδοση αναθεωρημένη. Το πρωτότυπο: Του ιδίου, *Age of Extremes. The Short Twentieth Century 1914-1991*, Michael Joseph, London 1994
- Holt Tom, *Thinking historically: Narrative, imagination, and understanding*, NY: College Entrance Examination Board, New York 1990.
- Kaliski Pamela – Smith Kara – Huff Kristen, “The Importance of Construct Validity Evidence in History Assessment: What Is Often Overlooked or Misunderstood?”, in: Ercikan Kadriye & Seixas Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 195-205.
- Keirn Tim, *History Curriculum, Standards, and Assessment Policies and Politics: U.S. Experiences*, in: Metzger Alan Scott & Harris Lauren McArthur (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Wiley Blackwell, New York 2018, 13-36.
- Kokkinos Giorgos & Gatsotis Panayotis, “The Deviation from the Norm: Greek History School Textbooks Withdrawal from Use in Classroom since the 1980s”, in: *International Textbook Research*, v. 30, issue 1 (2008), 535-554.
- Kölbl Carlos & Konrad Lisa, “Historical Consciousness in Germany. Concept, Implementation, Assessment”, in: Ercikan Kadriye & Seixas Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 17-28.
- Körber Andreas & Meyer-Hamme Johannes, “Historical Thinking, Competencies, and Their Measurement: Challenges and Approaches”, in: Ercikan Kadriye & Seixas Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 89-101.
- Körber Andreas, “[Transcultural history education and competence: Emergence of a concept in German history education](#)”, in: *History Education Research Journal*, 15.2 (2018), 276–91. Προσπέλαση 21/1/2019.
- Koulouri Christina (ed.), *Clio in the Balkans. The Politics of History Education*, CDRSEE, Thessaloniki 2002.
- Koulouri Christina & Repe Božo (eds.), [Teaching Contemporary Southeast European History. Source Books for History Teachers, Volume 2. Wars, Divisions, Integration \(1990-2008\)](#), Center for Democracy and Reconciliation, Thessaloniki 2016.
- Lazer Stephen, “A Large-Scale Assessment of Historical Knowledge and Reasoning: NAEP U.S. History Assessment”, in: Ercikan Kadriye & Seixas Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 145-158.
- Leduc Jean, *Ernest Lavisse : L'histoire au coeur*, Armand Colin, Malakoff 2016.

- Lee Peter & Ashby Rosalyn, “Progression in Historical Understanding Ages 7–14”, in: Stearns P. – Seixas P. – Wineburg S. (eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, New York University Press, New York 2000, 199-222.
- Lee Peter & Shemilt Denis, “I just wish we could go back into the Past and find out what really happened: Progression in Understanding about Historical Accounts”, in: *Teaching History 117* (2004), 25-31.
- Lee Peter & Shemilt Denis, “A Scaffold not a Cage: Progression and Progression models in History”, in: *Teaching History 113* (2003), 13-23.
- Lee Peter & Shemilt Denis, “Is any Explanation better than none?: Over-determined Narratives, Senseless Agencies and one-Way-Streets in Students’ Learning about Cause and Consequence in History”, in: *Teaching History 137* (2009), 42-49.
- Lee Peter & Shemilt Denis, “The Concept that dares not speak its Name: Should Empathy come out of the Closet?”, in: *Teaching History 143* (2011), 39-49.
- Lévesque Stephane, *Thinking historically: Educating Students for the Twenty-First Century*, University of Toronto Press, Toronto 2008.
- Liakos Antonis, “History Wars: Notes from the field”, in: *Yearbook of the International Society for the Didactics of History 2008/09* (2009), 57-74.
- Liakos Antonis, “History Wars: Questioning Tolerance”, in: Gudmundur Hálfdan-arson (ed.). *Discrimination and tolerance in historical perspective*, Edizioni Plus – Pisa university press, Pisa 2008.
- Lifton Robert Jay, *The Nazi Doctors: Medical Killing and the Psychology of Genocide*, Basic Books, 2017 (reprint edition 1986).
- Mandelbaum Maurice, *The Anatomy of Historical Knowledge*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 1977.
- Martin Geoffrey J., *All Possible Worlds: A History of Geographical Ideas*, Oxford University Press, 4rd edition, Oxford 2005. [1st edition, 1972].
- Mattozzi Ivo, *Εκπαιδύοντες αναγνώστες Ιστορίας*, μτφρ. Παναγιώτης Σκόνδρας. Μεταίχμιο, Αθήνα 2006.
- Megill, Allan “Coherence and Incoherence in Historical Studies: From the "Annales" School to the New Cultural History”, in: *New Literary History*, Vol. 35, No. 2 (Spring, 2004), 207-231.
- Ministry of [Canadian] Education, [The Ontario Curriculum 2018](#) – Revised. Social Studies, Grades 1 to 6. History and Geography, Grades 7 to 8.
- Moniot Henri, *Η Διδακτική της Ιστορίας*, μτφρ. Έφη Κάννερ, Μεταίχμιο, Αθήνα 2002.
- Müller Jan-Werner, *Contesting Democracy. Political Ideas in Twentieth-Century Europe*, Yale University Press, New Haven 2011.
- Nakou Irene & Apostolidou Eleni, “Debates in Greece. Textbooks as the Spinal Cord of History Education and the Passionate Maintenance of a Traditional Historical Culture”, in: Nakou, Irene & Barca, Isabel (eds.), *Contemporary Public Debates Over History Education*. Charlotte: Information Age Publishing, Inc., North Carolina 2010, 115-131.

- Nichol John & Turner-Bisset Rosie “Cognitive apprenticeship and teachers’ professional development”, in: *Journal of In-service Education*, Vol. 32, No. 2, June 2006, 149–169.
- Nora Pierre, “Ernest Lavisse : son rôle dans la formation du sentiment national”, dans : *Revue Historique*, 86e Année – Tome CCXXVIII – 1962, 73-106.
- O’Flaherty Eamon, “[Annales School](#)”, in: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Elsevier Ltd., 2nd Edition, 2015.
- Ohler Norman, *Υπερδιέγερση. Τα ναρκωτικά στο Τρίτο Πάιχ*, μτφρ. από τα αγγλικά Χρήστος Κοκκολάτος, Βασίλης Τσαλής, Μεταίχμιο, Αθήνα 2018.
- Phillips Robert, “History Teaching, Nationhood and the State: A Study in Educational Politics”, in: *British Journal of Educational Studies* 46 (4), 1998, 458-460.
- Phillips Robert, *History Teaching, Nationhood and the State: A Study in Educational Politics (Cassell Education)*, Continuum International Publishing Group Ltd., London 1998.
- Proctor Robert, “Nazi Doctors, Racial Medicine, and Human Experimentation”, in: Annas, G. & Grodin, M. (eds.) *The Nazi Doctors and the Nuremberg Code. Human Rights in Human Experimentation*, Oxford University Press, New York and Oxford 1992, 17-31.
- Radinsky Josh – Goldman Susan R. – Pellegrino James W., “Commentary Historical Thinking: In Search of Conceptual and Practical Guidance for the Design and Use of Assessments of Student Competence”, in: Ercikan Kadriye & Seixas Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 132-142.
- Reich Gabriel A., “Measuring Up?: Multiple-Choice Questions”, in: Ercikan Kadriye & Seixas Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 221-232.
- Reisman Abby, “The Difficulty of Assessing Disciplinary Historical Reading”, in: Ercikan Kadriye & Seixas Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 29-39.
- Repoussi Maria, “History Textbooks Controversies in Greece, 1985-2008. Considerations on the text and the context”, in: *Canadian Diversity / Diversité canadienne*, vol. 7 (2009), no 1, 25-30.
- Rüsen Jörn, “Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development”, in: Seixas, Peter (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, University of Toronto Press, Toronto 2004, 61-85.
- Rüsen Jörn, *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft*, Böhlau, Köln 2013.
- Rüsen Jörn, *Historische Vernunft: Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 1983.
- Rüsen Jörn, *History: Narration, interpretation, orientation*, Berghahn Books, New York 2005.
- Rutter Sandra, “Perspective, context and contestability in stage 4 history” [online], in: *Teaching History*, Vol. 52, No. 1, Mar 2018, 44-47.
- Schleicher Andreas, “Forward”, in: OECD, [The Future of Education and Skills. Education 2030. The Future We Want](#), 2018.

- Schmidt Mathias – Dominik Groß – Westemeier Jens (Hrsg.) *Die Ärzte der Nazi-Führer: Karrieren und Netzwerke*, Lit Verlag, Berlin 2018.
- Schmidt Ulf, *Karl Brandt: The Nazi Doctor: Medicine and Power in the Third Reich*, Bloomsbury Academic – Hambleton Continuum, London & New York 2008.
- Seixas Peter – Gibson Lindsay – Ercikan Kadriye, “A Design Process for Assessing Historical Thinking: The Case of a One-Hour Test”, in: Ercikan Kadriye & Seixas Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 102-116.
- Seixas Peter & Morton Tom, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson Canada, Toronto 2012 (1st edition).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, [Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Geschichte. Gymnasien Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe. Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien](#), Oktoberdruck AG Berlin, Berlin 2006. Προσπέλαση 22/12/2018.
- Shemilt Denis & Howson Jonathan, “Frameworks of Knowledge: Dilemmas and Debates”, in: Davies Ian (ed.), *Debates in History Teaching*, Routledge, New York 2017, 66-79.
- Shemilt Denis, “Assessment of Learning in History Education: Past, Present, and Possible Futures”, in: Metzger Alan Scott & Harris Lauren McArthur (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Wiley Blackwell, New York 2018, 449-472.
- Shemilt Denis, “Commentary The Validity of Historical Thinking Assessments”, in: Ercikan Kadriye & Seixas Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 246-256.
- Shemilt Denis, “The Gods of the Copybook Headings: Why Don't We Learn from the Past?”, in: Perikleous Lukas & Shemilt Denis (eds.), *The Future of the Past: Why history Education Matters*, Association for Historical Dialogue and Research, Nicosia 2011, 69-128.
- Simon Roger, “Afterward: The turn to pedagogy: A needed conversation on the practice of curating difficult knowledge”, in: Lehrer E.T. – Milton C.E. – Patterson M. (eds.) *Curating Difficult Knowledge: Violent Pasts in Public Spaces*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2011, 193-210.
- Smith Mark & Breakstone Joel, “History Assessments of Thinking: An Investigation of Cognitive Validity”, in: Ercikan Kadriye & Seixas Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 233-245.
- Stradling Robert, [Πολυπρισματική θεώρηση στη διδασκαλία της Ιστορίας. Οδηγός για καθηγητές. Έκδοση του Συμβουλίου της Ευρώπης](#), 2003.
- Sutton R. & Sutton I., [The Southeast European Joint History Project. A User's Guide to the Complementary History Teaching Workbooks "Teaching Modern Southeast European History"](#), Center for Democracy and Reconciliation, Thessaloniki 2009.
- Sutton Ruth, [Whose Truth? Operation Storm and the Siege of Vukovar. A lesson plan using multi-perspective and critical thinking approaches to primary sources based on material from the CDRSEE's Joint History Project](#), Center for Democracy and Reconciliation 2018. Διαθέσιμο μόνο διαδικτυακά προς το παρόν. Προσπέλαση 17/3/2019.

- [Teil C. Geschichte. Jahrgangsstufen 7-10.](#) Προσπέλαση 24/12/2018.
- Tomlinson Carol Ann, *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*, ASCD 3rd edition, Alexandria, VA USA 2017.
- Trautwein U. – Bertram C. – Borries B. v. – Körber A. – Meyer-Hamme J. – Schreiber W. – Zuckowski A. et al., [Kompetenzen historischen Denkens erfassen: Konzeption, Operationalisierung und erste Befunde des Projekts, “Historical Thinking – Competencies in History” \(HiTCH\).](#) Waxmann, Münster & New York 2017. Προσπέλαση 8/11/2018.
- VanSledright Bruce, “Assessing for Learning in the History Classroom”, in: Ercikan, Kadriye & Seixas, Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 75-88.
- Vygotsky Lev S., [Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes](#), edited by Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts London, England 1978.
- Waldis Monika – Hodel Jan – Thünemann Holger – Zülsdorf-Kersting Meik – Ziegler Béatrice, “Material-Based and Open-Ended Writing tasks for Assessing Narrative Competence Among Students”, in: Ercikan, Kadriye & Seixas, Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 117-131.
- Weindling Paul Julian, *Nazi Medicine and the Nuremberg Trials: From Medical War Crimes to Informed Consent*, Palgrave Macmillan, New York 2004.
- Wineburg Sam, “On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy”, *American Educational Research Journal*, vol. 28, issue 3 (1991), 495–520.
- Wineburg Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, PA: Temple University Press, Philadelphia 2001.
- Yilmaz Bediz, “Street-vendor children in Istanbul: the visible facet of urban poverty”, in: Naumović Slobodan & Jovanović Miroslav (eds.) *Childhood in South East Europe: Historical Perspectives on Growing Up in the 19th and 20th Century (Studies on South East Europe) v. 2*, LIT Verlag Münster, Belgrade-Graz 2004, 125-147.
- Zarmati Louise, [Future of Education and Skills 2030: Curriculum analysis. Learning progression in history](#), Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) – Directorate for Education and Skills. Education Policy Committee, 2019.
- Zembylas Michalinos – Charalambous Konstadina – Charalambous Panayiota, *Peace Education in a Conflict-Affected Society. An Ethnographic Journey*, Cambridge University Press, Cambridge 2016.
- Zembylas Michalinos (2015). *Emotion and Traumatic Conflict: Re-claiming Healing in Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Zembylas Michalinos & Keet André, *Critical Human Rights Education. Advancing Social-Justice-Oriented Educational Praxes*. Springer, Cham, Switzerland 2019.
- Zembylas Michalinos, [Policy Paper: Rethinking Education in Cyprus](#), Association for Historical Dialogue & Research (AHDR), Nicosia 2013.

- Zembylas Michalinos, *The Politics of Trauma in Education*, Palgrave / Macmillan, New York 2008.
- Αθανασιάδης Χάρης, *Τα αποσυρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2015. Πρβλ. Του ιδίου, [τα σχετικά διαδικτυακά μαθήματα](#). Προσπέλαση 25/12/2018.
- Αργυρόπουλος Βασίλειος – Κανάρη Χαρίκλεια – Χαμονικολάου Σοφία-Λευκή, «Επιμορφωτικές δράσεις σε θέματα προσβασιμότητας ατόμων με αναπηρία σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους. Μια μελέτη περίπτωσης», στο: [Museumedu 5](#) (Οκτ. 2017), 35-54.
- Βέμη Μπίλη & Νάκου Ειρήνη (επιμέλεια), *Μουσεία και Εκπαίδευση*, Νήσος, Αθήνα 2010.
- Βόγλης Π. - Κασβίκης Κ. - Κόκκινος Γ. - Κουλούρη Χρ. - Παληκίδης Α. - Τσάφος Β. (επιτροπή) Βλαχάκη Μ. - Γατσωτής Π. - Γελαδάκη Σ. - Καράμηνas Ι. - Κασκαμανίδης Ι. - Κουργιαντάκης Χ. - Κουσερή Γ. - Κωσταβασίλης Κ. - Μακαρατζής Γ. - Παπανδρέου Γ. - Περάκης Εμμ. - Πετρίδης Τρ. - Πυρπυρής Π. - Σακκά Β. - Χασεκίδου-Μάρκου Θ., [Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας \(Γ΄ Δημοτικού – Α΄ Λυκείου\)](#), Αθήνα, Οκτώβριος 2018. Προσπέλαση 25/12/2018.
- Βόγλης Π. – Ανδριανοπούλου Κ. – Κασβίκης Κ. – Κόκκινος Γ. – Κουλούρη Χρ. – Παληκίδης Α. – Παπανδρέου Ζ. – Πετρίδης Τρ. – Πυρπυρής Π. – Σακκά Β., [Σχέδιο προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση](#), Αθήνα, Μάρτιος 2017. Προσπέλαση 25/12/2018.
- Γατσωτής Παναγιώτης, [«Ένα σχόλιο για την κριτική της ΠΕΦ στο Σχέδιο του νέου Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας»](#), ανάρτηση 28/5/2017. Προσπέλαση 28/12/2018.
- Γατσωτής Παναγιώτης, *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*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος 2005.
- Δραγώνα Θάλεια & Φραγκουδάκη Άννα (επιμέλεια), *Πρόσθεση, όχι αφαίρεση-πολλαπλασιασμός, όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2008.
- Ερντέλια Κρεσιμίρ (επιμέλεια) [Εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της νεότερης ιστορίας της νοτιοανατολικής Ευρώπης. Βιβλίο εργασίας 4. Ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος](#), μτφρ. Σπύρος Μαρκέτος, Κέντρο για τη Δημοκρατία και τη Συμφιλίωση στη Νοτιοανατολική Ευρώπη, Θεσσαλονίκη 2005.
- Ερντέλια Κρεσιμίρ (επιμέλεια), [Εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της νεότερης ιστορίας της νοτιοανατολικής Ευρώπης. Βιβλίο εργασίας 4. Ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος](#), μτφρ. Σπύρος Μαρκέτος. Κέντρο για τη Δημοκρατία και τη Συμφιλίωση στη Νοτιοανατολική Ευρώπη, Θεσσαλονίκη 2005.
- Εφημερίδα *Η Αυγή*, αφιέρωμα με τίτλο [«Η φιλοσοφία των αλλαγών στο μάθημα της Ιστορίας»](#), φύλλο της 6 Οκτωβρίου 2018. Προσπέλαση 29/12/2018.
- Εφημερίδα των Συντακτών, [«Στη διδασκαλία της Ιστορίας δεν πρέπει να υπάρχουν θέματα-ταμπού»](#) (αφιέρωμα 18/4/2017). Προσπέλαση 28/12/2018.

- Ηλιοπούλου Μαρία, «Η θεωρία του Jörn Rüsen για την ιστορική συνείδηση», στο: Κόκκινος Γ. – Νάκου Ε. (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, 73-104.
- Θωμά Λαμπρινή, “[CDRSEE](#)”, στο: *Άρδην* 58 (2011).
- Τγκερς Γκέοργκ, *Η ιστοριογραφία στον 20ό αιώνα. Από την επιστημονική αντικειμενικότητα στην πρόκληση του μεταμοντερνισμού*, μτφρ. Παρασκευάς Ματάλας. Νεφέλη, Αθήνα 1999.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), [Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων \(Δ.Υ.Ε.Π.\). Ανοικτά αναλυτικά προγράμματα](#). Προσπέλαση 27/12/2018.
- Κάββουρα-Σισσούρα Θεοδώρα, «Πολυτροπικότητα και ιστορική σκέψη», στο: Μ. Πουρκός, Μ. & Κατσαρού, Ε. (επιμέλεια) *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα*, Νησίδες, Θεσσαλονίκη 2011, 626-635.
- Κανάρη Χαρίκλεια – Αργυρόπουλος Βασίλειος – Φιλιππάτου Διαμάντω, «Κοινωνική ένταξη και μουσεία. Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης για τη συνεισφορά των μουσείων στην κοινωνική ένταξη μαθητών με αναπηρία όρασης», στο: [Museumedu 5](#) (Οκτ. 2017), 107-134.
- Κόκκινος Γιώργος – Αθανασιάδης Ηλίας – Βούρη Σοφία – Γατσωτής Παναγιώτης – Τραντάς Πέτρος – Στέφος Ευστάθιος, *Ιστορική κουλτούρα και συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*, Νοόγραμμα, Αθήνα 2005.
- Κόκκινος Γιώργος & Μαυροσκούφης Δημήτρης (επιστημονική επιμέλεια), *Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι ερμηνευτικές διαμάχες στην ιστορική εκπαίδευση*, Ρόδον Εκδοτική, Αθήνα 2015.
- Κόκκινος Γιώργος & Νάκου Ειρήνη, *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2006.
- Κόκκινος Γιώργος, *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2003.
- Κόκκινος Γιώργος, *Η ευγονική δυστοπία. Διαδρομές ιδεών*, Θίνες, Αθήνα 2018.
- Κόκκινος Γιώργος, *Συμβολικοί πόλεμοι για την Ιστορία και την Κουλτούρα. Το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2006.
- Κόλεφ Βαλερί & Κουλούρη Χριστίνα (επιμέλεια), [Εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της νεότερης ιστορίας της νοτιοανατολικής Ευρώπης. Βιβλίο εργασίας 3. Οι Βαλκανικοί Πόλεμοι](#), μτφρ. Ιουλία Πεντάζου, Κέντρο για τη Δημοκρατία και τη Συμφιλίωση στη Νοτιοανατολική Ευρώπη, Θεσσαλονίκη 2005.
- Κουγιουμτζόγλου Δημήτρης, «[Τα 34 σημεία προβληματισμού επί των προτάσεων για το μάθημα της Ιστορίας από ένα «μάχημο» εκπαιδευτικό](#)», ανάρτηση 29/4/2017. Προσπέλαση 27/12/2018.
- Κουσερή Γεωργία, «[Έκφραση ιστορικής σκέψης στο σχολείο και το μουσείο](#)», στο: *Νέα Παιδεία* 162 (2017), 115-138.
- Κουσερή Γεωργία, [Ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο και το μουσείο: Έκφραση ιστορικής σκέψης μαθητών 13 και 16 ετών σε μουσειακό και σχολικό περιβάλλον](#), Διδακτορική διατριβή,

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Βόλος 2015.

- Κουσερή Γεωργία, *Ιστορική σκέψη, σχολείο και μουσείο. Από την έρευνα στις εκπαιδευτικές εφαρμογές*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2019.
- Κράουτς Κόλιν, *Μεταδημοκρατία*, μτφρ. Αλέξανδρος Κιουπκιολής, Εκκρεμές, Αθήνα 2006.
- Λακασάς Απόστολος, «[Ιστορία μου, αμαρτία μου με ιδεολογική σύγχυση](#)», άρθρο στην εφ. *Η Καθημερινή*, φύλλο της 8/5/2017. Προσπέλαση 28/12/2018.
- Λιάκος Αντώνης, *Η δημοκρατία και η ιστορία*, Πόλις, Αθήνα 2018.
- Λιάκος Αντώνης, *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*. Πόλις, Αθήνα 2007.
- Μουργκέσκου Μιρέλα-Λουμινίτα (επιμέλεια) [Εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της νεότερης ιστορίας της νοτιοανατολικής Ευρώπης. Βιβλίο εργασίας 2. Έθνη και κράτη στη νοτιοανατολική Ευρώπη](#), μτφρ. Σπύρος Μαρκέτος, Κέντρο για τη Δημοκρατία και τη Συμφιλίωση στη Νοτιοανατολική Ευρώπη, Θεσσαλονίκη 2006.
- Μουργκέσκου Μπογκντάν & Μπερκτάν Χαλίλ (επιμέλεια) [Εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της νεότερης ιστορίας της νοτιοανατολικής Ευρώπης. Βιβλίο εργασίας 1. Η Οθωμανική αυτοκρατορία](#), μτφρ. Ιουλία Πεντάζου, Κέντρο για τη Δημοκρατία και τη Συμφιλίωση στη Νοτιοανατολική Ευρώπη, Θεσσαλονίκη 2005.
- Νάκου Ειρήνη, *Μουσεία, ιστορίες και ιστορία*, Νήσος, Αθήνα 2009.
- Νάκου Ειρήνη, *Μουσεία: εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*, Νήσος, Αθήνα 2001.
- Νικολαραϊζή Μάγδα, «Η πρόσβαση και η συμμετοχή των κωφών και βαρήκοων ατόμων σε χώρους πολιτισμού. Η περίπτωση των μουσείων», στο: [Museumedu 5](#) (Οκτ. 2017), 55-66.
- Νικονάνου Νίκη, *Μουσειοπαιδαγωγική. Από την θεωρία στην πράξη*, Πατάκης, Αθήνα 2010.
- Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων (ΠΕΦ), [Παρατηρήσεις επί του σχεδίου του ΙΕΠ για το μάθημα της Ιστορίας](#), αρ. πρ. 77/12-5-2017. Προσπέλαση 27/12/2018.
- Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων (ΠΕΦ), [Παρατηρήσεις επί του σχεδίου του Υπουργείου Παιδείας για το μάθημα της Ιστορίας](#), Αθήνα, 12-10-2018. Προσπέλαση 27/12/2018.
- Παπατσίρος Απόστολος, «[Κρίσεις και προτάσεις για το νέο πρόγραμμα και τη διδασκαλία της ιστορίας στο ΙΕΠ \(Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής\)](#)», ανάρτηση στις 28/5/2017. Προσπέλαση 28/12/2018.
- Πατσιατζή Ελένη, «[Οι “Μεγαλέξανδροι” και ο κατηραμένος όφις του μαθήματος της Ιστορίας](#)», ανάρτηση στις 29/5/2017. Προσπέλαση 28/12/2018.
- Προκοπίου Κατερίνα, «[Σχολική ιστορία, εθνική συνείδηση και ιστορική συνείδηση](#)», ανάρτηση στις 13/6/2017. Προσπέλαση 28/12/2018.
- Σακκά Βασιλική – Μπρεντάνου Κατερίνα, «[“Χρονικό ενός προαναγγελθέντος θανάτου”: το χαμένο πρόγραμμα σπουδών Ιστορίας για την υποχρεωτική εκπαίδευση του 2010. Μπορεί να αλλάξει η διδασκαλία της Ιστορίας στο ελληνικό σχολείο;](#)», στο: *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης 15-16* (2017-18), 44-74.

- Στριφτόμπολα Άννα, «[Γιατί να μάθουν οι νέοι άνθρωποι Ιστορία; Σκέψεις σχετικά με το προτεινόμενο Πρόγραμμα Σπουδών στην Ιστορία](#)», ανάρτηση στις 18/5/2017, προσπέλαση 28/12/2018.
- Σύνδεσμος Φιλολόγων Αργολίδας, «[Οι θέσεις του Συνδέσμου Φιλολόγων Αργολίδας για τα νέα προγράμματα Ιστορίας](#)», ανάρτηση 12/12/2018. Προσπέλαση 30/12/2018.
- Σφυρόερα Μαρία, «[Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης](#)», στο: Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Κλειδιά & αντικλειδιά. Διδακτική μεθοδολογία. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2007. Προσπέλαση 20/4/2019.
- Τουλιάτος Σπύρος, «[Μια πρώτη ματιά για την ερμηνεία και εξήγηση της Ιστορίας απέναντι στα νέα Προγράμματα Σπουδών](#)», εφ. Ριζοσπάστης, φύλλο 26/4/2017. Προσπέλαση 27/12/2018.
- Τσάφος, Βασίλης – Πετρίδης, Τριαντάφυλλος – Τσενέ, Νάντια (2015) «Πιλοτική διερεύνηση της αξιοποίησης του εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος “Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης” ΠΕΜ στο μάθημα της Ιστορίας», στο: *Νέα Παιδεία 156*, 21-43.
- Τσιαμάγκα Ευμορφία, «Η χρήση των κοινωνικών ιστοριών στο χώρο των μουσείων για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού. Η περίπτωση του αρχαιολογικού μουσείου Θεσσαλονίκης», στο: *Museumedu 5* (Οκτ. 2017), 67-82.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, [Πρόγραμμα σπουδών Ιστορίας για τη Δημοτική Εκπαίδευση 2017](#). Προσπέλαση 13/2/2019.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, [Πρόγραμμα σπουδών Ιστορίας για τη Μέση Γενική Εκπαίδευση 2017](#). Προσπέλαση 13/2/2019.
- Υπουργείο Παιδείας, [Υπουργική Απόφαση, αριθμ. 195694/Δ1, ΦΕΚ 5222/21-11-2018, τεύχος Β΄, Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ΄, Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου](#). Προσπέλαση 30/12/2018.
- Χολέβας Κωνσταντίνος, «[Η νέα Ιστορία του ΙΕΠ: Θέλουν Ελληνόπουλα χωρίς εθνική ταυτότητα](#)», *ΑΡΔΗΝ*, τχ. 107-108. Προσπέλαση 27/12/2018.

Οπισθόφυλλο

Η συγγραφή αυτή ξεκίνησε ως διερεύνηση των «δεξιοτήτων» –«ικανοτήτων» θα έλεγα πια– που εμπεριέχει η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης, καθώς και ως υπεράσπιση, στο πλαίσιο μιας δημόσιας αντιπαράθεσης, των νέων ελληνικών προγραμμάτων σπουδών Ιστορίας (2018-2019). Στη διαδρομή προστέθηκε πλήθος συναφών προβληματισμών, οργανικά συνδεδεμένων με έννοιες-κλειδιά, όπως ιστορική κουλτούρα, ιστορική συνείδηση, ιστορικός γραμματισμός, ιστορική μάθηση κ.ο.κ. Το τελικό κείμενο αφορά: α) στη συζήτηση σχετικά με τις δεξιότητες-ικανότητες που συγκροτούν την ιστορική σκέψη και τους τρόπους αξιολόγησής τους, καθώς και στις συγκλίσεις μεταξύ ιστορικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης· β) σε μία συγκριτική, σε διεθνές επίπεδο, διερεύνηση των εξεταζόμενων δεξιοτήτων-ικανοτήτων στο πλαίσιο σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών Ιστορίας· γ) στη διερεύνηση έγκριτων εστιών παραγωγής εναλλακτικού εκπαιδευτικού υλικού συναφούς με τα προηγούμενα· δ) σε ελάχιστα δείγματα εφαρμογών σε μορφή διδακτικών προτάσεων. Η δημοσίευση αφιερώνεται σε όλα τα μέλη της δυναμικής κοινότητας που θεραπεύει την ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα. Σε αυτούς-αυτές απευθύνεται ο συγγραφέας ελπίζοντας να φανεί χρήσιμος.

ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ: Παναγιώτης Γατσωτής

ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: *Δεξιότητες, προγράμματα σπουδών και εναλλακτικές προσεγγίσεις στη σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση.*

ISBN : 978-618-84699-0-7

© Παναγιώτης Γατσωτής, 2020