

Στρατηγικές διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας: από τον αφηγηματικό
μονόλογο στις βιωματικές προσεγγίσεις

Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης*

Η διαπίστωση ότι το μάθημα της Ιστορίας αποτελεί ένα από τα δυσκολότερα αντικείμενα, αν όχι το δυσκολότερο, στην Α/θμια και τη Β/θμια εκπαίδευση είναι κοινός τόπος τόσο για τη χώρα μας όσο και για το εξωτερικό. Το μάθημα θεωρείται επίμαχο από πολιτική και ιδεολογική άποψη, γιατί κατά καιρούς χρησιμοποιήθηκε και σε αρκετές περιπτώσεις χρησιμοποιείται ακόμη ως θεραπαινίδα της πολιτικής εξουσίας και ως μέσο νομιμοποίησης των επίσημων ή των αντίπαλων ιδεολογιών (Μαυροσκούφης 1997, "Οι κυρίαρχες..." σσ 40-58 και 1999, σσ 9-17). Γι' αυτό, άλλωστε, και διεθνούς κύρους ερευνητικά ινστιτούτα, όπως το "Georg Eckert-Institut" του Braunschweig, επισημαίνουν ότι τόσο οι διαδικασίες σύνταξης προγραμμάτων Ιστορίας και συγγραφής ή έγκρισης σχολικών βιβλίων όσο και η ίδια η διδασκαλία της συνιστούν κατεξοχήν πολιτικές πράξεις (Council of Europe 1990, σ.4).

Ωστόσο, δεν είναι μόνο το ιδεολογικοπολιτικό πλαίσιο που επηρεάζει δραστικά τη διδασκαλία της Ιστορίας. Αποφασιστικές επιρροές στην επιλογή, στη διάρθρωση και τη διάταξη των περιεχομένων, στη διατύπωση των διδακτικών σκοπών και στόχων, στη μεθόδευση της διδασκαλίας και στους τρόπους αξιολόγησης ασκούν και οι επιστημολογικές θεωρήσεις, τόσο από την πλευρά της Ιστορίας, όσο και από την πλευρά της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας και άλλων επιστημών. Έτσι, το μάθημα από το β' μισό του 19ου αι., οπότε γενικεύεται η εισαγωγή του στα προγράμματα της

σχολικής εκπαίδευσης, μέχρι και σήμερα γνωρίζει αρκετές αλλαγές (Κυρκίνη 1999·Steele 1976, σσ. 7-26· Tosh 1984, σσ. 1-24).

Σημαντικότερες είναι πάντως οι καινοτομίες που σημειώνονται μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Τα κατηχητικά χαρακτηριστικά της σχολικής Ιστορίας (εθνικισμός, πολιτικοκοινωνικός διδακτισμός, ηθικοποίηση) αρχίζουν να υποχωρούν, ενώ παράλληλα οι θεωρήσεις του ιστορικού υλισμού, των *"Annales"* και της *"New Economic History"* κλονίζουν την έως τότε κυριαρχία της παραδοσιακής Ιστορίας (πολιτικά, στρατιωτικά, διπλωματικά γεγονότα) και οδηγούν στην ανανέωση των περιεχομένων της με ανοίγματα στην οικονομική και κοινωνική ιστορία, την ιστορία των ιδεών, των νοοτροπιών και των συμπεριφορών, την τοπική και περιφερειακή ιστορία, την ιστορία των μη προνομιούχων κοινωνικών τάξεων και ομάδων κλπ (Κυρκίνη 1999· Νάκου 1997· Slater 1989, σσ. 1-3).

Οι εξελίξεις αυτές επηρέασαν και τους τρόπους διδασκαλίας του μαθήματος, κυρίως από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 και τις αρχές της δεκαετίας του 1970. Τα *"Annales"* και η κίνηση που είναι γνωστή ως *"New History"* οδηγούν αρκετές χώρες (Βρετανία, ΗΠΑ, Γαλλία, Βέλγιο, Ιταλία κ.ά.) να εγκαταλείψουν την ευθύγραμμη χρονολογική διάταξη των περιεχομένων, την αντιμετώπιση της Ιστορίας ως γνώσης - σώματος έτοιμου για αφομοίωση από τους μαθητές και τις παραδοσιακές στρατηγικές διδασκαλίας (μετωπική οργάνωση της τάξης, αφήγηση, διάλεξη, ερωταποκρίσεις κλπ). Σύμφωνα με τις νέες αντιλήψεις η ιστορική γνώση θεωρείται προϊόν έρευνας, ανακάλυψης, ανάλυσης και σύνθεσης, γεγονός που προσανατολίζει τη διδασκαλία στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια δεξιοτήτων και τους εκπαιδευτικούς σε μεθόδους διακριτικής εποπτείας (Μαυροσκούφης 1999, σσ. 18-20 και 35-37).

Στους νέους προσανατολισμούς βαρύνοντα ρόλο έπαιξαν και οι ψυχολογικές θεωρίες της εποχής (Bloom, Bruner κ.α.), οι οποίες όμως εφαρμόστηκαν στη διδασκαλία της Ιστορίας χωρίς να ληφθεί υπόψη η ιδιαιτερότητα της ιστορικής σκέψης. Αποτέλεσμα ήταν

να εκπονηθούν προγράμματα εξειδικευμένα (θέματα Ιστορίας), από τα οποία απουσίαζε ο συνεκτικός αφηγηματικός κορμός, να διαπράττονται από τους μαθητές σοβαροί αναχρονισμοί λόγω της διάσπασης του χρονολογικού πλαισίου και να καλλιεργούνται δεξιότητες με τρόπο μηχανιστικό και φορμαλιστικό (Μαυροσκούφης 1997, σσ. 39-40 και Φιλάρετος 1996, σσ. 14-15).

Έτσι, από τη δεκαετία του 1980 παρατηρείται σε αρκετές χώρες, με προεξάρχουσα τη Βρετανία, μια κίνηση επιστροφής σε παλιότερα σχήματα και μεθόδους (back to bases), ενώ από τη δεκαετία του 1990 τα πράγματα δείχνουν να ισορροπούν μεταξύ των παραδοσιακών και των νεότερων αντιλήψεων για τη διδασκαλία της Ιστορίας: συνδυασμός της χρονολογικής διάταξης της ύλης με την παραδειγματική - θεματική και της εθνικής ιστορίας με την τοπική, την περιφερειακή, την ευρωπαϊκή και την παγκόσμια, αναγνώριση της σημασίας της σύγχρονης ιστορίας, αντιμετώπιση του μαθήματος και ως έτοιμου σώματος γνώσεων αλλά και ως μεθοδολογίας, κριτική επεξεργασία πηγών, ιδεών, αξιών κλπ (Βεντούρα - Κουλούρη 1994· Department of Education and Science 1990· SCAA 1994).

Δε θα ήταν λοιπόν υπερβολή να λεχθεί ότι, παρά τις αντιπαραθέσεις μεταξύ των ειδικών και την ένταση του δημόσιου διαλόγου, τείνει σήμερα να διαμορφωθεί μέσα και από τις δραστηριότητες διεθνών οργανισμών, ιδρυμάτων και ενώσεων ένας καταστατικός χάρτης για τη διδασκαλία της Ιστορίας, του οποίου οι βασικοί άξονες θα μπορούσε να συνοψιστούν στα εξής (Slater 1989,1990,1995· Μαυροσκούφης 1999, σσ. 22-25):

1. Είναι δύσκολο να επιτευχθεί ευρύτατη συναίνεση στην επιλογή των περιεχομένων, αναγκαίο όμως να αναπτυχθούν κριτήρια για μια αντικειμενική διαδικασία επιλογής, εφόσον ό,τι επιλέγεται για διδασκαλία καθίσταται σημαντικότερο στα μάτια των μαθητών.

2. Τα ίδια γεγονότα μπορεί να οδηγήσουν σε διαφορετικές ερμηνείες, καμιά όμως δε νομιμοποιείται “*a priori*”.

3. Τα γεγονότα πρέπει να μελετώνται μέσα στο πλαίσιο των ιστορικών συμφραζομένων τους.

4. Περιεχόμενα που διέπονται από δυτικοκεντρική και εθνοκεντρική αντίληψη, που συνδέονται με αξίες και στάσεις οι οποίες πρέπει να εμπεδωθούν και όχι να ερμηνευτούν, που δε σχετίζονται άμεσα με δεξιότητες οι οποίες επιτρέπουν τον έλεγχο της εγκυρότητας, και που εστιάζονται στα κατορθώματα εθνών και μεγάλων ανδρών δίνοντας έτσι την εντύπωση ότι είναι ασήμαντες οι δραστηριότητες άλλων εθνών ή οι ζωές των μαζών, πρέπει να αντιμετωπίζονται με καχυποψία.

5. Το ιστορικό υλικό και οι μέθοδοι επεξεργασίας του δε θα πρέπει να ενθαρρύνουν τη δημιουργία μιας απλοϊκής εικόνας για τον κόσμο με βάση μανιχαϊστικές και στερεοτυπικές αντιλήψεις.

6. Οι διδακτικοί και εξεταστικοί τρόποι θα πρέπει να εξασφαλίζουν την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και να συνδυάζονται με κοινωνικές δεξιότητες.

7. Πρέπει να αναγνωριστεί η σημασία της σύγχρονης ιστορίας αλλά και το ενδιαφέρον των μαθητών γι' αυτήν.

8. Η αναζήτηση αναλογιών ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν πρέπει να γίνεται προσεκτικά και να αποβλέπει κυρίως στην επισήμανση και την ερμηνεία των διαφορών.

9. Η πολιτική ιστορία μπορεί να είναι χρήσιμη ως βάση αναφοράς, δε θα πρέπει όμως να καταλαμβάνει κυρίαρχη θέση στα προγράμματα σπουδών. Έμφαση πρέπει να δίνεται στη μελέτη των οικονομικών, κοινωνικών, γεωγραφικών, εθνολογικών και πολιτιστικών ζητημάτων σε σύνδεση και με άλλες επιστήμες, όπως την αρχαιολογία, την ιστορία της τέχνης και των ιδεών, τη φιλολογία, την τεχνολογία κλπ.

10. Τέλος, η διδακτική μεθοδολογία πρέπει να θέτει φραγμό στην ιδεολογική χρήση της Ιστορίας και την άκριτη απομνημόνευση (rote learning), προωθώντας την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας (critical faculties) και τη συνεργατική και ενεργητική μάθηση (co-operative learning and active methodology).

Μάλιστα, τους παραπάνω άξονες παίρνουν, περισσότερο ή λιγότερο, υπόψη τους και αρκετές από τις πρόσφατες μεταρρυθμίσεις στο μάθημα της Ιστορίας στη Βρετανία,

τη Γαλλία, την Ισπανία, την Ιταλία, τη Δανία, την Αυστραλία κλπ (Dickinson et al.1995, Κυρκίνη 1995)

Κύρια ζητούμενα λοιπόν στη διδασκαλία της Ιστορίας πρέπει να είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης της πραγματικότητας με όρους ιστορικούς, αλλά και η δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης και η τόνωση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την Ιστορία με παράλληλο σεβασμό στις ανάγκες τους (Μαυροσκούφης 1999,11-12 και 30-32). Επομένως, είναι όρος "sine qua non" για το σύγχρονο εκπαιδευτικό η γνώση των στρατηγικών της διδασκαλίας, με την έννοια των σκόπιμων διδακτικών ενεργειών που είναι αντίστοιχες με τη φύση του γνωστικού αντικειμένου, καλύπτουν όλο το φάσμα των διδακτικών μεθόδων, των μορφών διδασκαλίας, των μεθόδων και των τεχνικών αξιολόγησης και, φυσικά, στηρίζονται σε θεωρητικές αρχές (Ματσαγγούρας 1997, σσ. 122-126 και 144-150).

Βέβαια, ο γενικός ορισμός της κριτικής σκέψης και, επομένως και της κριτικής διδασκαλίας δε δημιουργεί ιδιαίτερες δυσκολίες, εφόσον όλοι λίγο πολύ συμφωνούν ότι τα κύρια χαρακτηριστικά τους είναι η διαδικασία ανίχνευσης σχέσεων μέσα από την προσεκτική και ενεργητική εξέταση των δεδομένων, η ικανότητα επιλογής και συνδυασμού γνωστικών δεξιοτήτων και λογικών συλλογισμών, η διατύπωση εναλλακτικών υποθέσεων, η αποστασιοποίηση από τις προσωπικές πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, και η μεταγνωστική προσέγγιση της γνώσης (Dewey 1934. Ματσαγγούρας 1997, σσ. 56-61). Ωστόσο, στη διδακτική πράξη τα πράγματα είναι αρκετά δύσκολα, γιατί είναι γνωστό ότι στην κριτική διδασκαλία υπάρχουν τρεις βασικές κατευθύνσεις (Καψάλης 1989, σ. 310· Ματσαγγούρας 1997, σσ. 25-37· McGuinness και Nisbet 1991, σ. 181· Reble 1990, σ. 365· Tanner και Tanner 1990, σ. 337):

α) η έμμεση ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω των καθιερωμένων προγραμμάτων (content approach), η ανάπτυξη δηλαδή των ψυχονοητικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσω της επιλογής των κατάλληλων ακαδημαϊκών - διδακτικών

αντικειμένων (ειδολογικός διδακτισμός),

β) η άμεση διδασκαλία των γνωστικών και άλλων δεξιοτήτων (skills approach) με έμφαση στη διαδικασία και όχι στα περιεχόμενα (αναπτυξιακή κατεύθυνση),

γ) ο συνδυασμός των δύο προηγούμενων τάσεων, με την έννοια της ζύμωσης στο σώμα των περιεχομένων και στοιχείων από την περιοχή των δεξιοτήτων (infusion approach) και έμφαση στην αλληλεξάρτηση περιεχομένων και διδασκαλίας (cognitive strategy)

Η τελευταία κατεύθυνση, αν και δυσκολότερη στην πράξη, συγκεντρώνει εξαιρετικά πλεονεκτήματα: λ. χ. εκδημοκρατίζει τη διδακτική διαδικασία (υποχώρηση υλοκεντρικής και δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας), σέβεται την αυτονομία των μαθητών και των μαθητριών, παίρνει υπόψη της τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ικανότητες τους, προσφέρει τη δυνατότητα επιλογών και αμφισβήτησης ασκεί το νου στη λογική ανάλυση των δεδομένων και στη μεταφορά της αποκτημένης γνώσης σε νέες καταστάσεις, οικοδομεί με λογικές διαδικασίες έγκυρη γνώση, αναπτύσσει τις δεξιότητες διαλόγου και συνεργασίας, προετοιμάζει τα παιδιά και τους εφήβους για τη ζωή (Ματσαγγούρας 1997, σσ. 33-44).

Σ' αυτό ακριβώς το πλαίσιο στρατηγικής της διδασκαλίας πρέπει να ενταχθούν και οι βιωματικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας. Η αρχή της βιωματικότητας, γνωστή και στους παλιότερους παιδαγωγούς (Γεωργούλης 1972, σ. 242· Εξαρχόπουλος 1962, σσ. 271-175), αποδίδεται σήμερα με τους όρους "εμπάθεια", "ενσυναίσθηση", "εμβίωση", "αντιμεταχώρηση" κλπ και θεωρείται γενικά ότι είναι η συναισθηματική και γνωστική δεξιότητα που επιτρέπει στο άτομο να αποστασιοποιηθεί από τον εαυτό του και την εποχή του (απομάκρυνση από τον εγωκεντρισμό και τον παροντισμό), να βιώσει τις εμπειρίες άλλου ή άλλων προσώπων, να εξετάσει την πραγματικότητα από τη δική τους σκοπιά και να κατανοήσει το πνεύμα της εποχής. Η "ενσυναίσθηση" έτσι δίνει νόημα στη "δοτή εμπειρία" (ίεε 1984, σ. 11), συμβάλλοντας στην κατανόηση του

διαφορετικού στο παρελθόν και το παρόν, στην αντίληψη του πολύπλοκου και πολύπτυχου χαρακτήρα της πραγματικότητας, στην ανάπτυξη του πλουραλισμού, στην εμπέδωση όρων επικοινωνίας και συνδιαλλαγής, στην ενοποίηση του γνωστικού τομέα με τους, τόσο παραμελημένους στη διδακτική πράξη, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό (Berlak και Berlak 1981, σ. 117· Γέμτος 1987, σ. 336· Κοσμόπουλος 1990, σ. 177· Ματσαγγούρας 1982, σ. 102 και 1997, σσ. 507-509· Χουντουμάδης και Πατεράκης 1989, σ. 120). Αυτά είναι, άλλωστε, και τα βασικά γνωρίσματα της ιστορικής σκέψης και του "ανοιχτού μυαλού" (Slater 1989, σσ. 15-16).

Κάτω λοιπόν από την επίδραση των ανανεωτικών προσπαθειών στη διδασκαλία της Ιστορίας αναπτύχθηκαν από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 βιωματικές μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας, που συνδυάστηκαν με την κριτική προσέγγιση των γραπτών και των παραστατικών πηγών, τη χρήση των οπτικοακουστικών μέσων (σήμερα θα προσθέταμε και των νέων τεχνολογιών), την τοπική ιστορία και τη μελέτη του περιβάλλοντος, την οικογενειακή ιστορία, την προφορική, τη δημογραφική, την ιστορία, των απλών και καθημερινών ανθρώπων, τις οργανωμένες επισκέψεις σε μουσεία, αρχαιολογικούς - ιστορικούς χώρους, μνημεία, εκθέσεις και αρχεία, την αξιοποίηση διάφορων μορφών τέχνης κλπ (βλ. ενδεικτική βιβλιογραφία).

Ξεχωριστή θέση πάντως στη διδασκαλία της Ιστορίας κατέλαβαν, ιδιαίτερα στον αγγλοσαξονικό χώρο, εκείνες οι βιωματικές στρατηγικές, οι οποίες στην Ελλάδα είναι γνωστές με τους γενικούς όρους "ανάληψη και υπόδυση ρόλων" ή "δραματοποίηση". Βέβαια, το ακριβές περιεχόμενο των όρων δεν είναι πάντοτε σαφές - σχετική ασάφεια υπάρχει και στην ξένη βιβλιογραφία. Ωστόσο, οι ειδικοί συμφωνούν ότι γενικά πρόκειται για μία σειρά μεθόδων και τεχνικών που αποβλέπουν κυρίως στην ανάπτυξη της ιστορικής φαντασίας (historical imagination, empathy, sympathetic imagination), με την έννοια ότι το άτομο αναγκάζεται να κάνει άλμα με τη φαντασία του και να μπει στη θέση του άλλου (Fisher 1990, σ. 94).

Έτσι, στη γενική αυτή κατηγορία εντάσσονται διδακτικές δραστηριότητες, απλούστερες και συνθετότερες, όπως:

ο) η καλά οργανωμένη και προετοιμασμένη συζήτηση μεταξύ των μαθητών και οι αντιπαραθέσεις μεταξύ ομάδων (discussion- debate)

β) ο δραματοποιημένος διάλογος και η δραματοποιημένη ανάγνωση (dialogue-dramatic reading)

γ) τα ιστορικά παιχνίδια (games),

δ) η προσομοίωση (simulation),

ε) το δράμα (drama- sociodrama),

στ) το κουκλοθέατρο (puppet play).

Οι δραστηριότητες αυτές θεωρείται ότι συγκεντρώνουν πολλά πλεονεκτήματα και από την πλευρά της Ιστορίας και από την πλευρά της Παιδαγωγικής. Συγκεκριμένα:

α) παρέχεται η δυνατότητα να επιδειχτούν με πρακτικό τρόπο θέματα ακαδημαϊκά και αφηρημένα,

β) προάγεται ο ρεαλισμός και δημιουργείται αίσθηση συμμετοχής στα ιστορικά δρώμενα,

γ) προσφέρεται στους μαθητές/τριες, που μένουν έξω από την συνήθη διδακτική διαδικασία, η ευκαιρία να εμπλακούν σ' αυτήν,

δ) αναπτύσσονται η ερευνητική διάθεση, η ενεργητική και συνεργατική μάθηση και οι δεξιότητες επικοινωνίας, επιχειρηματολογίας, έκφρασης και λήψης αποφάσεων,

ε) παρέχεται σε περισσότερους, αν όχι σε όλους, η δυνατότητα να ασχοληθούν με κάτι που διάβασαν, είδαν ή άκουσαν, να ανακαλύψουν και να εκφράσουν τις ιδιαίτερες κλίσεις τους (λόγος, κατασκευές, μουσική κλπ), και να νιώσουν ευχαρίστηση και απόλαυση από την όλη διαδικασία (Garvey - Krug 1989, σσ. 91-102· Milburn 1972·

Nichol/Steele 1976, σσ. 69-74· Rayner 1972· Steele 1976, σσ. 58-61· Strong 1967, σσ. 96-98· Varrier/Steele 1976, σσ. 63-68).

Μάλιστα, με την προϋπόθεση ότι θα αποδοθεί ιδιαίτερος σεβασμός στις μεθόδους της Ιστορίας και στα ιστορικά συμφραζόμενα, υπάρχουν πολλά ακόμη θετικά στοιχεία σε τέτοιες δραστηριότητες, μια και οι μαθητές/ τριες καθοδηγούνται προσεκτικά:

- α) στην αναζήτηση και την κριτική προσέγγιση των πηγών,
- β) στην κατανόηση των χαρακτήρων, των ιδεών, των συμπεριφορών προσώπων ή ομάδων και γενικότερα των συνθηκών και της ατμόσφαιρας μιας εποχής,
- γ) στην επισήμανση και τη βαθύτερη κατανόηση των διαφορών μιας εποχής από άλλες ή από τη σημερινή,
- δ) στην επίλυση ιστορικών προβλημάτων,
- ε) στη διατύπωση εναλλακτικών υποθέσεων,
- στ) στη συνειδητοποίηση της αβεβαιότητας των ιστορικών ερμηνειών,
- ζ) στην εξοικείωση με την εργασία του ιστορικού,
- η) στην ανάπτυξη της ικανότητας ανάλυσης, σύνθεσης και παρουσίασης ενός ιστορικού θέματος,
- θ) στη μεταγνωστική προσέγγιση της γνώσης και στον εντοπισμό των διαφορών μεταξύ των "εκ των υστέρων" ερμηνειών (post mortem analysis) και των ερμηνειών "εκ των έσω" (history from inside), μέσα δηλαδή από τα γεγονότα, τις σκέψεις, το χαρακτήρα και τα κίνητρα των ιστορικών δραστών και το κλίμα της εποχής (Garvey - Krug 1989, σσ. 96-97 και Steele 1976, σσ. 60-61).

Βέβαια, στις διάφορες μορφές δραματοποίησης εντοπίζονται και ορισμένα μειονεκτήματα, όπως είναι:

- α) ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος, που σε συνδυασμό με τις χρονοβόρες

δραστηριότητες είναι πολύ πιθανό να αποβεί σε βάρος του εύρους των περιεχομένων,

β) η πιθανότητα να δημιουργηθεί στρεβλή αντίληψη για τον ιστορικό χρόνο (μέσα σε λίγα λεπτά δραματοποιούνται πολλά χρόνια),

γ) η αίσθηση βολонταρισμού με παράλληλη περιθωριοποίηση των παραγόντων που ασκούν αποφασιστική επίδραση στη διαμόρφωση των ιστορικών γεγονότων,

δ) η επικράτηση ενός ρηχού παιδαγωγισμού σε βάρος της ιστορικής σκέψης (Steele 1976, σ. 59 και Watts 1972, σ. 33).

Γι' αυτό κάθε σχετικό εγχείρημα πρέπει να ισορροπεί μεταξύ Ιστορίας και Παιδαγωγικής, μεταξύ της ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας και της ευχαρίστησης από τη δραματοποίηση. Ο κίνδυνος βρίσκεται πάντα από την πλευρά της ευκολίας, της μονομέρειας και του υπερβολικού ενθουσιασμού, που, ανεξάρτητα από προθέσεις, ενδέχεται να συνδυάζεται με παρωπίδες και να οδηγεί στην εγκαθίδρυση μιας νέας ορθοδοξίας. Αξίζει πάντως η προσπάθεια να απαλλαγούν οι μαθητές από την "Ιστορία που προκαλεί δάκρυα" (History with tears: Strong 1967, σσ. 49-54).

Επιλογή Βιβλιογραφίας

- Aldrich, R.E., "New History: An Historical Perspective", στο: A.K. Dickinson et al. (eds), *Learning History*, Heinemann, London 1984, σσ. 210-224.
- Βεντούρα, Λ. - Κουλούρη, Χ., "Η διδασκαλία της ιστορίας στη δυτική Ευρώπη. Αναζητήσεις και προτάσεις", στο: ΠΕΦ-2EMINAPIO 17(1994), σσ. 118-147.
- Berlak, A. - Berlak, H., *The Dilemmas of Schooling*, Methuen, London 1981.
- Birt, D. - Nichol, J., *Games and Simulations in History*, Longman, London 1975.
- Boddington, T., "Empathy and the Teaching of History, στο: BRITISH JOURNAL OF EDUCATION STUDIES 28 (1980), σσ. 13-19.
- Bysshe, S. - Gould, C, "The Use of Games in the Teaching of History", *TEACHING HISTORY* 14 (1975), σσ. 132-137.
- Γέμτος, Π., *Μεθοδολογία των Κοινωνικών Επιστημών*, Παπαζήσης, τ. Α' - Β', Αθήνα 1987.
- Γεωργιάδου, Κ., "Η σχολή των Annales και η θετικιστική ιστοριογραφία", *ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ* 32 (1983), σσ. 152-172
- Γεωργούλης, Κ.Δ., *Ειδική Διδακτική*, επιμ. Δ.Ν. Σακκάς, Παπαδήμας, τ. Β', Αθήνα 1972.
- Council of Europe, Educational Research Workshop of History and Social Studies. Methodologies of Textbooks Analysis, Georg Eckert - Institut für Internationale Schulbuchforschung/Council for Cultural Co-operation, Braunschweig 11-14 Sept. 1990.
- Δελβερούδη, Ε. - Α., "Η πολιτική στις κωμωδίες του ελληνικού κινηματογράφου, 1948-1969", στο: *ΤΑ ΙΣΤΟ-ΡΙΚΑ* 26 (1997), σσ. 145-164.
- Department of Education and Science (DES) and the Welsh Office, National Curriculum. History Working Group. Final Report, April 1990.
- Dewey, J., *Πώς σκεπτόμεθα*, μετ. Γ. Κατσάμα, Κατσάμας, Αθήναι 1934.
- Dickinson, et al. (eds), *International Yearbook of History Education*, Institute of

Education, University of London, The Woburn Press, London 1995.

-Dosse, F., Η ιστορία σε ψίχουλα. Από τα Annales στη "Νέα Ιστορία", μετ. Α. - Βλαχοπούλου - επιμ. Χ. Χατζηιωσήφ, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 1993.

-Εξαρχόπουλος, Ν.Ι., Ειδική Διδακτική των μαθημάτων των σχολείων Μέσης και Στοιχειώδους Εκπαιδευσεως, Βιβλιοπ. Σ. Κοντού -Δ. Φυλακτού, τ. Α', Αθήναι 1962.

-Φιλάρετος, Θ., "Οι ιδέες των μαθητών για την Ιστορία και τον Ιστορικό. Αναζητήσεις γύρω από τη διδακτική της Ιστορίας στην Αγγλία", ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ 57(1996), σσ. 14-17

-Fines, J. — Verricr, R.L., The Drama of History: An Experiment in Co-operative Teaching, New University Education, London 1974.

-Fisher, R., Teaching Children to Think, Blackwell, Oxford 1990.

-Garvey, B. - Krug, M., Models of History Teaching in the Secondary School, Oxford Univer. Press, Oxford 1989.

-Gunning, D., The Teaching of History, Groom Helm, London 1978.

-Hobsbawn, E., Για την Ιστορία, μετ. Π. Ματάλα, θεμέλιο, Αθήνα 1998.

-Χουντουμάδης, Α. — Πατεράκης, Α., Σύντομο Ερμηνευτικό Λεξικό ψυχολογικών Όρων, Δωδώνη, Αθήνα 1989.

-Καμπούρη - Βαμβούκου, Μ., "Το Ιστορικό Μουσείο: Η 'Νέα Ιστορία'¹ και ο αντίκτυπος της σ' αυτά", στο: ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑ 16 (1985), σσ. 3045.

-Καψάλης, Α., Παιδαγωγική Ψυχολογία, Αφοί Κυριακίδη, Θεσ/νίκη 19892.

-Κόκκινος, Γ., Από την Ιστορία στις Ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.

-Κοσμόπουλος, Α.Β., Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου, Γρηγόρης, Αθήνα 1990.

-Κυρκίνη, Α., "Η εξέλιξη της ιστοριογραφίας και η επίδραση της στη σχολική πράξη", στο: ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ 89 (1999), σσ. 23-33.

- Κυρκίνη, Α., "Σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη Βρετανία, Γερμανία, Ιταλία", στο: ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ 52 (1995), σσ. 33-38
- Lee, P.J., "Historical Imagination", στο: A.K. Dickinson et al. (eds), Learning History, Heinemann, London 1984, σσ. 85-116.
- Lee, P J., "Why Learn History?", στο ίδιο, σσ. 1-19.
- Le Goff, J., "Πώς διδάσκεται η ιστορία;", στο: 15νθήμερος ΠΟΛΙΤΗΣ 25 (1984), σσ. 26-29.
- Λεοντσίνης, Γ., Διδακτική της Ιστορίας, Αθήνα 1996.
- Longmans Group, History Games, Longmans Group Ltd Resources Unit. 72, York 1973.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ., Θεωρία της διδασκαλίας. Στοχαστικοκριτική προσέγγιση, Αθήνα 1996.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ., θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τ. Β': Στρατηγικές Διδασκαλίας. Από την Πληροφόρηση στην Κριτική Σκέψη, Gutenberg, Αθήνα 19973.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ., Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα, Φελέπης, Αθήνα 1982.
- Μαυροσκούφης, Δ.Κ., Εμπειρίες και απόψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της Ιστορίας: θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1999.
- Μαυροσκούφης, Δ.Κ., Ένας στρατιώτης στον εμφύλιο (1945-1949). Η συμβολή της μικροϊστορίας στην ανίχνευση και την ανάλυση των βιωματικών όψεων της καθημερινής ζωής, Αφοί Κυριακίδη, Θεσ-νίκη 2000.
- Μαυροσκούφης, Δ.Κ., "Οι κυρίαρχες ιδεολογικές επιρροές στην ελληνική εκπαίδευση: το παράδειγμα της σχολικής Ιστορίας", στο: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ 26 (1997), σσ. 37-59.
- Μαυροσκούφης, Δ.Κ., Η σχολική Ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975-1995). Η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισύφειου μύθου, Αφοί Κυριακίδη, Θεσ-νίκη 1997.
- McGuiness, C. -Nisbet, J., "Teaching Thinking in Europe", στο: BRITISH JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY 61 (1991).

- Medlycott, J., "Drama and Medieval History", στο: TEACHING HISTORY 9 (1973), σσ. 26-28.
- Milburn, J., "Simulations in History Teaching: Promising Innovation or Passing Fad?", στο: TEACHING HISTORY 7 (1972), σσ. 236-241.
- Μπαμπούνης, Χ., "Νοητικές, ψυχολογικές και άλλες προϋποθέσεις για την αφομοίωση της ιστορικής ύλης", στο: ΠΕΦ-ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 9 (1988), σσ. 68-79.
- Νάκου, Ε., "Η αξιοποίηση του παιδευτικού χαρακτήρα των μουσείων και ο σχεδιασμός μιας σύγχρονης μουσειακής αγωγής", στο: ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 102 (1998), σσ. 45-56.
- Νάκου, Ε., "Ιστορική σκέψη και ιστορική εκπαίδευση στα τέλη του 20ου αιώνα", στο: ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 96-97 (1997), σσ. 97-105.
- Nichol, J., "History Games and Simulations", στο: I. Steele (ed), Developments in History Teaching, Open Books, London 1976, σσ. 69-74.
- Πάλλα, Μ., "Σχολικό - εξωσχολικό περιβάλλον και ιστορική συνείδηση", στο: ΤΑ ΙΣΤΟΡΙΚΑ 12-13 (1990), σσ. 217-221.
- Παντολέων, Μ., "Σχολικές γιορτές. Αναίρεση ή προέκταση των Σχολικών Προγραμμάτων;", στο: ΑΝΤΙΤΕ-ΤΡΑΔΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 29 (1994), σσ. 63-64.
- Πασσερίνι, Λ., Σπαράγματα του 20ου αιώνα. Η ιστορία ως βιωμένη εμπειρία, μετ. Ο. Βαρών - Βασάρ χ.ά., Νεφέλη, Αθήνα 1998.
- Rayner, E., "American History in Schools", στο: TEACHING HISTORY 7 (1972), σσ. 261-264.
- Reble, A., Ιστορία της Παιδαγωγικής, μετ. Θ.Δ. Χατζηστεφανίδη - Σ.Θ. Πολυζώη, Παπαδήμας, Αθήνα 1990.
- Ρεπούση, Μ., "Ένας ηλεκτρονικός τόπος ιστορίας", στο: ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 115 (2000), σσ. 67-79.
- Ρεπούση, Μ., Τοπικές ιστορίες στο σχολείο. Από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου, στο: ΣΥΓ-ΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 112 (2000), σσ. 97-108.

- Rogers, P.J., "The Power of Visual Presentation", στο: A.K. Dickinson et al. (1984), Learning History Heinemann, London 1984, σσ. 154-167.
- School Curriculum and Assessment Authority (SCAA), History in the National Curriculum. Draft Proposals, London, May 1994.
- Shemilt, D., "Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom", στο: A.K. Dickinson et al. (eds), Learning History, Heinemann, London 1984, σσ. 39-84.
- Σιούρλα, Β., "Τέχνη και Ιστορία: διδακτική προσέγγιση έργων της γεωμετρικής τέχνης ως ιστορικής πηγής", στο: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ 28 (1998), σσ. 195-217.
- Σκουτέρη -Διδασκάλου, Ν., "Annales, Past and Present Review: Τρία μαχητικά περιοδικά ιστοριογραφίας", στο: Ο ΠΟΛΙΤΗΣ 52 (1982), σσ. 56-72.
- Slater, J., Report of the General Rapporteur, Council of Europe, DEC5/Rech 59 (90), Strasbourg 1990.
- Slater, J., Teaching History in the New Europe, Cassel -Council of Europe, London 1995.
- Slater, J., The Politics of History Teaching. A Humanity Dehumanized?, University of London, Institute of Education, London 1989.
- Σπανάκου, Ζ., "Η φιλοσοφία της Ιστορίας και η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση", ΧΡΟΝΙΚΑ του ΠΣΠΘ 2 (1992), σα 139-165
- Stanford, M., The Nature of Historical Knowledge, Blackwell, Oxford - New York 1987.
- Steele, I. (ed), Developments in History Teaching, Open Books, London 1976.
- Strong, C.F., History in the Secondary School, University of London Press, London 1967.
- Tanner, D. -Tanner, L., History of the School Curriculum, McMillan, New York 1990.
- Thompson, D., "Understanding the Past: Procedures and Content", στο: A.K. Dickinson et al. (eds), Learning History, Heinemann, London 1984, σσ. 168-186.

- Thuillier, G. - Tulard, J., Οι Ιστορικές Σχολές, μετ. Κ. Καψαμπέλη, Καρδαμίτσα, Αθήνα 1992.
- Tosh, J., The Pursuit of History. Aims, Methods and New Directions in the Study of Modern History, Longman, London - New York 1984.
- Τουλιάτος, Σ., "Προβλήματα ερμηνευτικής και διδακτικής μεθόδου της Ιστορίας", στο: ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ 39 (1992), σσ. 21-27.
- Τσίχλη - Αρώνη, Κ., Σχολές και μέθοδοι ιστορίας και ιστοριογραφίας, Α. Αναστασίου, Αθήνα 1986.
- Verrier.R.L, "The History of Chief David: An Approach to History through Drama", στο: I. Steele (ed), Developments in History Teaching, Open Books, London 1976, σσ. 63-68.
- Watts, D.G., The Learning of History, Routledge and Kegan Paul, London 1972.
- White, H., Metahistory. The John Hopkins University Press, Baltimore - London 1973.

* Ο Δ. Μαυροσκούφης είναι Φιλολόγος και Δρ. Παιδαγωγικής. Σήμερα είναι, Ειδικός επιστήμονας του Α.Π.Θ. Είναι συγγραφέας εισηγήσεων αλλά και βιβλίων, και πολλά άρθρα του έχουν δημοσιευθεί σε περιοδικά και εφημερίδες.