

ΙΣΤΟΡΙΑ Ή ΠΑΡΑΜΥΘΙ; ΤΑ ΟΡΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ  
ΚΑΙ ΜΥΘΟΠΛΑΣΤΙΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ  
ΣΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ:  
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

*Αντρέας Ανδρέου, Ιφιγένεια Βαμβακίδου, και Στέλλα Κασίδου*  
*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

**Περίληψη.** Σκοπός της έρευνας ήταν να διασαφηνίσει τις ιστορικές αντιλήψεις των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και να αποκαλύψει τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά κατανοούν τις ιστορικές έννοιες, εάν, δηλαδή, μπορούν να διακρίνουν την ιστορία από τη μυθοπλασία. Λαμβάνοντας υπόψη το αντικείμενο και τη φύση της ιστορικής έρευνας, ζητήσαμε από μαθητές να περιγράψουν σε γραπτό κείμενο συγκεκριμένες ιστορικές λέξεις κλειδιά, τις οποίες διδάχτηκαν σε προηγούμενη σχολική χρονιά. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 20 μαθητές, 5 από καθένα από τις Δ', Ε', Στ' τάξεις του δημοτικού σχολείου και από την Α' τάξη του γυμνασίου, στη Φλώρινα. Τα κείμενα αναλύθηκαν με την ποιοτική μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές δεν είναι σε θέση να διακρίνουν τη διαφορά ανάμεσα στην ιστορία και στο μύθο.

**Λέξεις κλειδιά:** Ιστορικές έννοιες, Πρόσληψη της ιστορίας.

**Διεύθυνση:** Ανδρέου Π. Αντρέας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 531 00 Φλώρινα. Τηλ.: 2310-991084. E-mail: andreu@eled-fl.auth.gr

*Μαμά, πες μου, γιατί ο κόσμος σιχάίνεται τους Εβραίους; Γιατί σκότωσαν το μικρό Χριστούλη και δηλητηρίασαν τα πηγάδια, όπως μου έμαθαν στο κατηχητικό όταν ήμουνα μικρή (Ferro, 1981).*

### **Εισαγωγή**

Ο προβληματισμός μας έχει ως σημείο εκκίνησης το έργο του Piaget (Πιαζέ, χ.χ. Piaget, 1969) και την άποψή του “ότι η μάθηση της ιστορίας αντιβαίνει στην παιδική ηλικία, γιατί προϋποθέτει πνευματική ωριμότητα, φαντασία, κρίση και συναισθηματική πληρότητα” (Μπαμπούνης, 1988). Στον αντίποδά του, το έργο του Bruner (Bruner, 1960. Βλ., επίσης, Booth, 1978. Brusa, 1988. Moniot, 1993) σε συνάρτηση με τις γνωστικές θεωρίες, τα σχήματα πρόσληψης ιστορικών εννοιών, τις γνωστικές στρατηγικές (Ausubel, Novak, Hanesian, 1978. Βασιλοπούλου, 2001. Δερβίσης, 1995. Gagné & Briggs, 1974. Φλουρής, 1995) και τη μετατόπιση της μαθησιακής πρακτικής από το γνωστικό περιεχόμενο προς την κατανόηση (Bloch, 1974. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1992), μας οδηγεί στην ανάγκη προς τη διερεύνηση των διαδικασιών διαμόρφωσης της ιστορικής σκέψης (Κόκκινος, 1998) στα παιδιά σχολικής ηλικίας. Μέσα από την εξοικείωση με τις τεχνικές παραγωγής, μετάδοσης και πρόσληψης της ιστορικής γνώσης, ο μαθητής γίνεται μικρός ερευνητής σ’ ένα ιστορικό εργαστήριο και μπορεί να πλησιάσει τις ιστορικές έννοιες.

Στόχος στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας είναι η αναζήτηση του σημαινομένου σε συνάρτηση με το πλαίσιο αναφοράς, η μετάβαση και άσκηση των μαθητών (Κόκκινος, 1998) από τις απλές συγκεκριμένες έννοιες (π.χ., χωρικός, άροτρο), στις σύνθετες (π.χ., πόλη) και σταδιακά στις αξιολογικές, ιστορικές (π.χ., αριστοκρατία, όχλος). Η ιστορική εργασία των μαθητών μετατρέπεται έτσι σε ιστορική έρευνα και συγγραφή, ενώ βιώνεται και εκφράζεται ως ιστορικός λόγος. Όπως γράφει ο Vygotsky (Vygotsky, 1978), “η σκέψη δεν εκφράζεται μόνο με λέξεις, ωστόσο αποκτά ύπαρξη μέσω αυτών” και για το λόγο αυτό η ειδική ρητορική της ιστορικής σκέψης συγκροτεί ένα εννοιολογικό σύστημα με ειδικό λεξιλόγιο. Έτσι, η ιστορική σκέψη ελέγχεται και δικαιώνεται ως επιστημονική με βάση την ιστορική γραφή και την άρθρωση του ιστορικού λόγου.

Το ενδιαφέρον στην έρευνά μας επικεντρώθηκε στην παραγωγή ιστορικού λόγου (Donaldson, 1991) στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας και, ει-

δικότερα, στην προσέγγιση του παρελθόντος διαμέσου των γλωσσικών τύπων και λέξεων. Θεωρούμε ότι για τη γνώση της ιστορίας, όπως και για κάθε επιστήμη, απαιτείται η επαφή με τους ειδικούς όρους της επιστήμης (Σκούρος, 1991), η επαφή, δηλαδή, με την ορθολογική σκέψη έτσι ώστε να οδηγούμαστε με ασφάλεια από την υπόθεση εργασίας προς την τεκμηρίωση και την ανταλλαγή των επιχειρημάτων (Κόκκινος, 1998). Το μάθημα της ιστορίας σ' ένα επικοινωνιακό μοντέλο μάθησης (Κόκκινος, 1998) επικεντρώνεται στις ενεργητικές μαθησιακές πρακτικές με κύριους άξονες (Eco, 1991): (α) Την κατανόηση και το χειρισμό της ιστορικής ορολογίας και (β) τη δημιουργική φαντασία και την ιστορική ενσυναίσθηση (Νάκου, 2000). Σε ό,τι αφορά τη διαδικασία διαμόρφωσης και παραγωγής της ιστορικής σκέψης σε ένα μαθησιακό περιβάλλον είναι σημαντικό να υπάρχει ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος, εκμάθηση στρατηγικών μάθησης, υποβολή ερωτημάτων, γνώση του σύγχρονου κόσμου μέσα από την ιστορική ορολογία αλλά και μέσα από το λόγο (Κωνσταντινίδου, 2000). Πιο συγκεκριμένα, είναι δυνατό να προσεγγιστεί η ιστορία ως λόγος της διαφοράς και όχι της ταυτότητας με στόχο τα παιδιά να πλησιάσουν το παρελθόν μέσα από τους ανθρώπους και τις δραστηριότητές τους ως έλλογα, ισότιμα αλλά σαφώς διαφορετικά υποκείμενα.

Το ερώτημά μας είναι εάν σήμερα στη σχολική ιστορία διδάσκουμε επιστημονική ιστορία ή κατασκευάζουμε ιστορικά μυθεύματα, μυθοποιήσεις ιστορικών γεγονότων και καταστάσεων. Παρά το γεγονός ότι η ιστορία και ο ιστορικός μύθος συνιστούν δύο διαφορετικού τύπου αφηγήσεις, στο σχολείο παρουσιάζονται στα παιδιά ως ισοδύναμα αληθείς, παρά ως προσέγγιση ιστορικών γεγονότων ή συμβάντων. Η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια αποκαλύπτει ότι στη σύγχρονη εποχή η ιστορία έχει αντικαταστήσει τη μυθολογία, αλλά επιτελεί την ίδια λειτουργία, γιατί με κέντρο το έθνος παράγονται νέοι μύθοι καταγωγής και γενεαλογίας (Levi-Strauss, 1978). Η ιστορική αφήγηση αναδεικνύεται έτσι σε ηγεμονική μορφή συλλογικής μνήμης και λήθης (Τσουκαλάς, 1999) και ενσωματώνεται στο λόγο των μαθητών (Ricoeur, 1990). Κατά συνέπεια, συγχέεται η ιστορία με το μύθο. Στην έρευνά μας στόχος ήταν να εξετάσουμε αν αυτή η σύγχυση ιστορίας-μύθου υπάρχει στη σκέψη των παιδιών.

## Η ΕΡΕΥΝΑ

Σκοπός της έρευνας ήταν ο εντοπισμός και η καταγραφή του τρόπου ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης σε μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου και σε μαθητές της πρώ-

της τάξης του γυμνασίου. Συγκεκριμένα, έγινε προσπάθεια διερεύνησης του βαθμού κατανόησης από μέρους των μαθητών τόσο των ιστορικών γεγονότων όσο και της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις με βάση τη γλωσσική δεξιότητα των μαθητών για εκφορά ιστορικού λόγου (Βαμβακίδου, 2002). Εξετάστηκε εάν και κατά πόσο οι μαθητές είναι ικανοί να αντιληφθούν (Βαϊνά, 1997. Βασιλοπούλου, 2001), να διακρίνουν και να καταναείμουν τα ιστορικά γεγονότα πάνω σε μια νοητή χρονογραμμή σε συνδυασμό με την επιμέρους ταξινόμησή τους σε πραγματικά γεγονότα και δρώμενα ή σε δημιουργήματα φανταστικά και μυθώδη. Οι δύο αυτές παράμετροι συνθέτουν τη διάσταση της ιστορικότητας όπως διαφαίνεται στην ιστορική σκέψη και συνείδηση κατά την επεξεργασία των ιστορικών φαινομένων (Νάκου, 2000). Γίνεται, έτσι, προσπάθεια να διερευνηθεί εάν οι παράμετροι αυτές αποτελούν και τη βάση για ουσιώδεις, πολύπλοκες και μορφωτικά αποδοτικές νοητικές διεργασίες, οι οποίες οδηγούν στη διάκριση των ρόλων των ανθρώπων, δηλαδή του 'εγώ', του 'εμείς', του 'εσείς', των 'άλλων', καθώς και στην κατανόηση της λειτουργίας της ιστορικής προσωπικότητας, όπως αυτή έχει παρουσιαστεί στους μαθητές στη σχολική ιστορία μέσω της άρθρωσης του ιστορικού λόγου.

Η μέθοδος την οποία ακολουθήσαμε είναι η *θεματική ανάλυση* όπως αυτή προσδιορίστηκε από Γάλλους κυρίως ερευνητές ως κλασική θεματική ανάλυση (Bandin, 1977. Grawitz 1981. Lasswell & Leites, 1965. Lasswell, Merner, & De Sola Pool, 1952. Moscovici, 1970. Mucchieli, 1988. Veron, 1981) στο πεδίο της ανάπτυξης των λέξεων-κλειδιών που δίνουμε στους μαθητές (Berelson, 1971. De Sola Pool, 1959. Krippendorf, 1980. Palmquist, 1990. Tuckman, 1972). Ως βασική μονάδα ανάλυσης θεωρήθηκαν λέξεις-κλειδιά που επιλέχθηκαν από τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας. Η επιλογή λέξεων-κλειδιών στηρίζεται, από τη μια, στο σημασιολογικό καθορισμό των ιστορικών όρων και, από την άλλη, στην ταξινόμησή τους σε κατηγορίες, συγκεκριμένες, σύνθετες και αξιολογικές. Οι έννοιες, π.χ., του χρόνου, της προσωπικότητας, του άλλου, του πολέμου ως εμφυλίου, της μυθολογίας, και της επανάστασης, επιλέχθηκαν διότι οι όροι αυτοί στην ιστορία νοηματοδοτούν τη μετάβαση από το παραμύθι στην επιστήμη, από το μη-ιστορικό, το αν-ιστορικό, το ψευδοϊστορικό περιεχόμενο της σκέψης προς το λογικό και ιστορικό πεδίο της σκέψης των μαθητών (Νάκου, 2000). Στην ανάλυση ακολουθούμε το εννοιόγραμμα και το οργανωτικό σχήμα των εννοιών όπως προσδιορίστηκαν στην τεχνική χαρτογράφησης των εννοιών ως λέξεις-όροι σε λογική συνέπεια μ' ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (Βασιλοπούλου, 2001, σ. 20-21).

*Δείγμα* της έρευνας αποτέλεσαν τα κείμενα 20 μαθητών, δηλαδή πέντε από την Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού και την Α' τάξη Γυμνασίου, αντιστοίχως, οι οποίοι επιλέχθηκαν τυχαία και φοιτούν σε δημοτικά σχολεία και γυμνάσια της πόλης της Φλώρινας. Τέσσερις λέξεις-κλειδιά, ιστορικοί όροι δόθηκαν στους είκοσι μαθητές με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ιστορίας, το οποίο είχαν διδαχτεί κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά, 2000-2001 (Βασιλοπούλου, 2001), καθώς το διδακτικό έτος 2001-2002 δεν είχε λήξει ακόμα κατά τη διενέργεια της έρευνας. Ζητήθηκε η ανάπτυξη των όρων μέσα από τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, ως εξής: Για τη Δ' Δημοτικού δόθηκαν οι όροι: *Μυθολογία, Ανάκτορο, Φοίνικες, Ηρακλής*, για την Ε' Δημοτικού: *Πελοποννησιακός Πόλεμος, Μέγας Αλέξανδρος, Γεωμετρικά Χρόνια, Πέρσες*, για την ΣΤ' Δημοτικού: *Αγία-Σοφία, Βυζάντιο, Σλάβοι, Κωνσταντίνος Παλαιολόγος*, και για την Α' Γυμνασίου: *Επανάσταση, Τούρκοι, Κολοκοτρώνης, Εμφύλιος*.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### *Δ' τάξη δημοτικού σχολείου*

*Μυθολογία.* Η ανάλυση των κειμένων των μαθητών της Δ' τάξης έδειξε ότι οι μαθητές του δημοτικού σχολείου δίνουν τον ορισμό της *μυθολογίας* χρησιμοποιώντας τα πρόσωπα τα οποία δρουν μέσα στους μύθους: «...στη *μυθολογία υπήρχαν χιλιάδες ήρωες*». Χρησιμοποιείται περιγραφικός λόγος με επεξηγήσεις και παραδείγματα μέσα από τη διδακτέα ύλη και δίνεται η χωροχρονική τοποθέτηση του όρου: «*Η μυθολογία μας μιλάει για τους μύθους της Αρχαίας Ελλάδας, για τον Μινώταυρο, για τους Άθλους του Ηρακλή κ.ά.*». Οι μαθητές ορίζουν και νοηματοδοτούν το χρόνο, έστω και με τη λανθασμένη χρήση χρονικών σημάτων-στιγμών, ώστε να μπορέσουν να εντάξουν στο χρόνο εκείνο που ορίζουν ως περιεχόμενο της μυθολογίας: «*Η μυθολογία περιλαμβάνει κάποιους μύθους οι οποίοι είχαν γίνει πολύ γνωστοί στα χρόνια των θεών του Ολύμπου*». Επίσης, οι μαθητές αξιολογούν τη μυθολογία: «*Η μυθολογία είναι πολύ ωραία*», χρησιμοποιώντας όμως την ύστερη γνώση, την οποία απέκτησαν στη Δ' τάξη για να επενδύσουν λανθασμένα το περιεχόμενό της: «*Από αυτή μαθαίνουμε για πολλά σημαντικά θέματα που αφορούσαν τη χώρα μας, δηλαδή πολέμους και ναυμαχίες*».

*Ανάκτορο.* Το *Ανάκτορο* παρουσιάζεται στο σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας της Γ' τάξης του δημοτικού σχολείου ως χώρος της διοικητικής, θρη-

σκευτικής, οικονομικής και κοινωνικής δραστηριότητας μιας ολόκληρης κοινωνίας. Σε αντίθεση προς το εγχειρίδιο, όμως, οι μαθητές έχουν συνδέσει τον όρο αυτό με την άσκηση της εξουσίας και ως τέτοιο προσπαθούν να το ορίσουν, ως κατοικία των βασιλιάδων: «*Παλιά όλοι οι βασιλιάδες είχαν κάποιο παλάτι. Τα παλάτια αυτά τα ονόμαζαν ανάκτορα*». Εκφράζεται, επίσης, η ανάγκη ένταξης του όρου αυτού μέσα στο χρόνο (Παλιά), που όμως αυτή τη φορά περιορίζεται, όσον αφορά στον τόπο, στο ανάκτορο της Κνωσού: «*Εγώ έχω ακούσει και έχω μάθει ότι στην ιστορία το πιο θαυμαστό ανάκτορο είναι της Κνωσού, το οποίο είχε κάποια πολύ ισχυρά σύμβολα*». Ορισμένοι επηρεασμένοι από τις σχετικές ενότητες και την εικονογράφηση του σχολικού εγχειριδίου (Κνωσός, Πύλος) προσπαθούν να αποδώσουν τον όρο μέσα από την τέχνη είτε με περιγραφές της Κνωσού: «*Μεγάλο ανάκτορο με θαυμάσιες τοιχογραφίες*» είτε με γενικεύσεις: «*Τα ανάκτορα ήταν στολισμένα με τοιχογραφίες*». Οι περισσότεροι μαθητές χρησιμοποιούν ως επεξήγηση, τη λέξη παλάτι και κατά συνέπεια δεν εξυπνοούν το ανάκτορο μόνο ως τόπο κατοικίας, αλλά και ως κέντρο βασιλικής εξουσίας: «*Το ανάκτορο είναι περίπου σαν ένα παλάτι, δηλαδή σαν τα ανάκτορα της Κνωσού*». Σε μια μόνο περίπτωση παρατηρείται η παρουσίαση υποτυπώδους διάκρισης-ταξινόμησης της ταξικής ιεραρχίας και της κοινωνικής διαστρωμάτωσης: «*Τα ανάκτορα ήταν τα σπίτια – παλάτια – όπου ζούσαν οι πλούσιοι και κυρίως οι βασιλιάδες*».

**Φοίνικες.** Οι Φοίνικες ως ναυτικός λαός, σε παράλληλη πορεία με τα πρωτοελληνικά και ελληνικά φύλα έχουν πολύ περιορισμένη παρουσία μέσα στη διδακτέα ύλη της ιστορίας της Γ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται ως λαός, ο οποίος συνέβαλε στη δημιουργία του ελληνικού αλφάβητου: «*Οι Φοίνικες έφεραν το αλφάβητο. Από αυτό βγήκε το ελληνικό αλφάβητο*». Η συγκεκριμένη διαπολιτισμική διάσταση και η θετική καταγραφή του λαού των Φοινίκων αναρριείται σε άλλο κείμενο μαθητή με τον ορισμό τους ως 'άλλου', άγνωστου και απολίτιστου: «*Οι Φοίνικες ήταν μια άγρια φυλή, η οποία είχε πολύ ισχυρό βασιλιά και πολύ μεγάλα όπλα*». Επιπρόσθετα η δύναμη, ο πολιτισμός και η εξέλιξή τους προσωποποιείται στο βασιλιά, «*Οι Φοίνικες ήταν μια αρχαία δυνατή φυλή. Είχαν μεγάλα ανάκτορα και ακόμα είχαν ένα πολύ σκληρό βασιλιά*», και εκφράζεται μέσα από τα όπλα. Ο ορισμός πραγματώνεται στα όρια της γεωγραφίας, γιατί «*Οι Φοίνικες ήταν κάποια φυλή που ζούσε σε κάποιο παραθαλάσσιο μέρος, όχι της Ελλάδας*» με ασάφεια στην ιστορική σκέψη, διότι χρησιμοποιούνται αόριστες αντωνυμίες (κάποια φυλή – κάποιο παραθαλάσσιο μέρος) και είναι προφανές ότι δεν υπάρχει η ικανότητα χρήσης ιστορικών

όρων (π.χ., ναυτικός λαός) καθώς προτιμάται η εύκολη λύση της περιφραστικής περιγραφής με όρους της σύγχρονης καθημερινής, γλώσσας, «*Οι Φοίνικες ήταν άνθρωποι που είχαν μεταναστέψει σε άλλες διάφορες χώρες για να βρουν κάτι καλύτερο*».

**Ηρακλής.** Η περιγραφή του *Ηρακλή* γίνεται αρχικά μέσα από το γενεαλογικό δένδρο: «*Ο Ηρακλής ήταν γιος του Δία*», από το οποίο δεν απουσιάζουν και λανθασμένες γνωστικές προσεγγίσεις: «*Ο Ηρακλής ήταν ένας ημίθεος, ήταν γιος του Δία και της Ήρας*». Ο Ηρακλής στα μάτια των παιδιών αντιπροσωπεύει το υπερφυσικό ον και αξιολογείται ανάλογα: «*Ο Ηρακλής ήταν ο πιο γενναίος ήρωας της ιστορίας μας*», «*Ο φημισμένος ήρωας της αρχαιότητας...*». Περιγράφεται, επίσης, μέσα από τη δράση του: «*Ο Ηρακλής έκανε δώδεκα άθλους*», «*Αυτοί οι άθλοι ήταν δύσκολοι για όλους τους ήρωες. Αλλά μόνο ο Ηρακλής μπόρεσε να τους περάσει*». Τονίζεται, επίσης, η συμβολή του στην πραγμάτωση άλλων ηρωικών σχεδιασμάτων: «*Ο Ηρακλής βοήθησε στο ταξίδι του Ιάσονα και των αργοναυτών*». Το δισυπόστατο της φύσης του Ηρακλή είναι φανερό ότι εντυπωσιάζει τους μαθητές, οι οποίοι χρησιμοποιούν συχνά το ουσιαστικό ημίθεος για να τον χαρακτηρίσουν, «*Ο Ηρακλής ήταν ημίθεος και έκανε πολλούς και δύσκολους άθλους*» ή περιγράφουν διεξοδικά τη διαδικασία ενανθρώπισής του και εξιδανικεύουν τη συμβολή του στη λύση των προβλημάτων της ανθρωπότητας: «*Ο Ηρακλής ήταν γιος του Δία. Όμως δεν παρέμεινε στον Όλυμπο αλλά κατέβηκε κάτω στη γη για να βοηθήσει τους ανθρώπους. Είχε, επίσης, πολύ δυνατά χέρια και πολύ γυμνασμένο σώμα. Ο Ηρακλής επειδή ήταν Θεός αλλά κατέβηκε στη γη γι' αυτό ονομάζεται ημίθεος*». Ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, η εμμονή των μαθητών σε συγκεκριμένους άθλους του Ηρακλή, όπου εκφράζεται η έλξη, η οποία ασκείται στη συγκεκριμένη ηλικία από το τερατώδες και τερατόμορφο της Λερναίας Ύδρας «*Ο Ηρακλής πέρασε τους δώδεκα άθλους, μερικοί από αυτούς ήταν η Λερναία Ύδρα*» παρά τη δυσκολία στη γλωσσική εκφορά: «*Μερικοί από αυτούς ήταν οι Στυμφαλίδες Όρνιθες, η Λερναία Ύδρα και πολλοί άλλοι*».

Για τους μαθητές της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου, οι οποίοι αποτέλεσαν τους συμμετέχοντες της έρευνας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εκ παραλλήλου χρήση των όρων *Ιστορία* και *Μυθολογία* σε συνάρτηση με την παράθεση μύθων φανερώνει ότι το παιδί δεν μπορεί να κάνει τελικά τη διάκριση ανάμεσα στο μύθο και την πραγματικότητα: «*Μυθολογία είναι η πιο παλιά και ξακουστή Ιστορία του κόσμου*». Όσον αφορά τον άξονα χρόνος – τοποθέτηση των λέξεων-κλειδιών στη νοητή χρονογραμμή – αυτός δεν αποτελεί ζητούμενο του Αναλυτικού Προγράμματος της Γ' τάξης και για το λό-

γο αυτό το σχολικό εγχειρίδιο δε χρησιμοποιεί χρονολογίες και τιτλοφορείται απλώς *Στα πολύ παλιά χρόνια*.

### *Ε' τάξη δημοτικού σχολείου*

**Πελοποννησιακός πόλεμος.** Οι μαθητές της Ε' τάξης καταφεύγουν στον ορισμό μέσω της περιγραφής για να αποδώσουν έναν ιστορικό όρο: «*Ο Πελοποννησιακός πόλεμος ήταν ένας πόλεμος ανάμεσα στην Σπάρτη και την Αθήνα*», από τον οποίο δεν απουσιάζουν και οι ιστορικές ανακρίβειες: «*Τότε βασιλιάς της Αθήνας ήταν ο Περικλής*». Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται είτε από την ασάφεια στο λόγο: «*Αυτοί πολεμούσαν στη θάλασσα*» είτε από τη λακωνική αποδοχή της άγνοιας, «*Δεν το θυμάμαι*». Ο γεωγραφικός χώρος υποστηρίζει τους ορισμούς των μαθητών ως πλαίσιο αναφοράς, μέσα από την ετυμολογική συνάφεια των όρων, «*Ο Πελοποννησιακός πόλεμος έγινε στην Πελοπόννησο*». Από τις απαντήσεις των μαθητών και τις αναφορές στις ισχυρές πόλεις της αρχαιότητας (Αθήνα, Σπάρτη) διαφαίνεται ότι έχουν κατανοήσει την έννοια της πόλης-κράτους. Ωστόσο δε φαίνεται να έχουν αντιληφθεί τον Πελοποννησιακό πόλεμο ως εμφύλια σύγκρουση, όπως άλλωστε επιδιώκεται από το σχολικό εγχειρίδιο και το αναλυτικό πρόγραμμα. Χαρακτηριστική είναι η πρώιμη αθηνοκεντρική διάσταση και η ευνοϊκή προδιάθεση απέναντι στην Αθήνα, γιατί «*Στα αρχαία χρόνια οι Σπαρτιάτες της Πελοποννήσου έκαναν πολλούς πολέμους με τους Αθηναίους*» και τελικά ο χαρακτηρισμός των Σπαρτιατών ως πολεμοχαρούς ιστορικού υποκειμένου καθώς «*Οι Σπαρτιάτες ήταν ένα πολύ ισχυρό κράτος. Αυτό έκανε συνεχώς πολέμους με τους Αθηναίους. Αυτός ο πόλεμος ονομάστηκε Πελοποννησιακός πόλεμος*».

**Μέγας Αλέξανδρος.** Από κεκτημένη ίσως ταχύτητα σε σύγχυση των πρότερων εννοιών με τις ύστερες, όπως δόθηκαν στην έρευνα, οι μαθητές συνδέουν αρχικά το *Μέγα Αλέξανδρο* με τους Σπαρτιάτες εναντίον των οποίων συνεχίζουν να διατηρούν μια αρνητική προδιάθεση, «*Ο Μέγας Αλέξανδρος είχε νικήσει τους Σπαρτιάτες*». Στη συνέχεια, σε αντίθεση με τον Ηρακλή, ο Μέγας Αλέξανδρος προσδιορίζεται μέσα από τη διοικητική ιδιότητά του: «*Ο Μέγας Αλέξανδρος ήταν βασιλιάς της Μακεδονίας*» ή τοποθετείται στην πιο κοντινή προς τις εμπειρίες των μαθητών σημερινή μακεδονική πόλη, «*Ο Μέγας Αλέξανδρος ήταν από τη Θεσσαλονίκη*». Η γεωγραφία αποτελεί και πάλι αρωγό των μαθητών στη γενεαλογική και ταυτόχρονα γεωγραφική προσέγγιση της ιστορίας, η οποία οδηγεί σε ιστορική ανακρίβεια: «*Ήταν γιος του βασιλιά της Αθήνας*». Έμφαση δίνεται, επίσης, από τους μαθητές στην πολεμική δράση του Μεγάλου Αλεξάνδρου: «*Αυτός πολέμησε και κατέκτησε πά-*



ρα πολλές περιοχές» και κυρίως στην εκστρατεία του, «Πολέμησε τους Πέρσες και κατέκτησε όλη την Ασία» με έμφαση σε ευρύτερους γεωγραφικούς όρους, οι οποίοι μας πληροφορούν για την ύπαρξη αποσπασματικής ιστορικής γνώσης: «Ο Μέγας Αλέξανδρος είχε καταλάβει μεγάλο μέρος της Αφρικής και της Ασίας». Ο εθνοκεντρικός άξονας διαφαίνεται στο λόγο των μαθητών: «Έκανε την Ελλάδα ισχυρή και τη δόξασε. Ακόμα μεγάλωσε την Ελλάδα και πήγε ακόμα και στη Μικρά Ασία. Γι' αυτό σε πολλές πόλεις της Μικράς Ασίας μιλούσαν Ελληνικά». Η συχνή αναφορά της Μικράς Ασίας στα κείμενα παρουσιάζει ίσως την αδυναμία των μαθητών να ταξινομήσουν τα γεγονότα στο χρόνο και στο χώρο (Sutton, 2000), καθώς ο συγκεκριμένος όρος αναφέρεται κυρίως στη Βυζαντινή Ιστορία, την οποία οι μαθητές διδάσκονται στην Ε' τάξη. Εντύπωση προκαλεί ακόμα στους μαθητές ο χρόνος του θανάτου του Μεγάλου Αλεξάνδρου και διαφαίνεται η ανάγκη της γνώσης των αιτιών του: «Ο Μέγας Αλέξανδρος πέθανε στα 33 του χρόνια από μια αρρώστια (κίτρινος πυρετός)». Τέλος, ιστορική περιγραφή του όρου αποτελεί η προσπάθεια ανακάλυψης των αιτιών που οδήγησαν τον ίδιο τον Αλέξανδρο στην πραγματοποίηση της εκστρατείας του: «Ονειρό του ήταν να κατακτήσει όλο τον κόσμο».

**Γεωμετρικά Χρόνια.** Τα *Γεωμετρικά Χρόνια* περιγράφονται από τους μαθητές μέσα από την ετυμολογία της λέξης και μέσα από την αισθητική διάσταση του όρου από όλους σχεδόν τους μαθητές, «Οι άνθρωποι έφτιαχναν διάφορα γεωμετρικά σχέδια σε δοχεία. Ακόμα έφτιαχναν διάφορα αγάλματα που τα στόλιζαν πάρα πολύ όμορφα». Ακόμη και όταν η έννοια του χρόνου είναι παρούσα, δεν εντάσσεται μέσα στη 'νοητή' χρονογραμμή: «Τα Γεωμετρικά Χρόνια ήταν μια εποχή που οι αρχαίοι Έλληνες ασχολήθηκαν με τα γεωμετρικά σχήματα. (Τα ζωγράφιζαν στα αγγεία τους.)». Δε γίνεται καμιά αναφορά στην περίοδο που προηγήθηκε ή ακολούθησε: «Στα αγγεία που έφτιαχναν οι αρχαίοι σχεδίαζαν γεωμετρικά σχήματα στα Γεωμετρικά χρόνια» και πολλές φορές δεν εντάσσεται ούτε μέσα στην Αρχαία Ελληνική Ιστορία, γιατί «Είναι μια χρονική περίοδος που έχει σχέση με τα σχήματα». Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση του μαθητή που ευθαρσώς δηλώνει: «Δεν το ξέρω».

**Πέρσες.** Ο προσδιορισμός του 'άλλου' λαού στην αρχαία ελληνική ιστορία γίνεται μέσα από γεωγραφικούς όρους, διότι «Οι Πέρσες ήταν ένας λαός που ζούσε στην Ασία», συγκεκριμένα: «Ήταν ένας λαός από τη Μικρά Ασία» και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση ταυτόχρονα στην πολεμοχαρή φύση του συγκεκριμένου λαού: «Οι Πέρσες ζούσαν στην Περσία και έκαναν πολλούς πολέμους». Οι πόλεμοι των Περσών ήταν πάντα κατακτητικοί και είχαν ως στόχο

την Ελλάδα: «Έκαναν πολλές επιδρομές στην Ελλάδα, αλλά πάντα η Ελλάδα τους νικούσε», αλλά υπάρχουν και αναφορές σε συγκεκριμένα ελληνικά φύλα: «Οι Πέρσες πολέμησαν με τους Σπαρτιάτες, τους Αθηναίους και τους Μακεδόνες», καλύπτοντας έτσι όλες τις περιόδους των αρχαίων χρόνων ως και την ελληνιστική εποχή: «Οι Πέρσες ήταν ένα κράτος που πολεμούσε με τους Μακεδόνες». Η αθηνοκεντρική θεώρηση της ιστορίας καταγράφεται: «Στους Πέρσες τους άρεσε πάρα πολύ η Αθήνα και ήθελαν να την πάρουν». Δεν απουσιάζουν, επίσης, οι αναφορές σε ιστορικές προσωπικότητες: «Οι Πέρσες έκαναν συνεχώς πολέμους με τον Μέγα Αλέξανδρο και άλλους Στρατηγούς» και οι ιστορικές ανακρίβειες που μαρτυρούν μη δομημένη ιστορική γνώση και εννοιολογική σύγχυση: «Οι Πέρσες έκαναν πολλούς συμμάχους με σκοπό να καταλάβουν την Κωνσταντινούπολη, αλλά χωρίς αποτέλεσμα» και άγνοια, «Βασιλιάς των Περσών ήταν ο Περσίας. Ο Περσίας ήθελε πολύ να κατακτήσει την Ελλάδα».

Αν και στην Δ' τάξη έχει διδαχθεί και συζητηθεί η αρχαία ελληνική ιστορία και μέσα στο αντίστοιχο σχολικό εγχειρίδιο γίνεται χρήση χρονογραμμής, ο χρονικός προσδιορισμός των γεγονότων ωστόσο συνεχίζει να αποτελεί πρόβλημα για τους μαθητές της Ε' τάξης. Από τα κείμενά τους απουσιάζει η χρονική αλληλουχία των γεγονότων ή των περιόδων. Επίσης, διακρίνεται μια εμμονή στην ερμηνεία των ιστορικών όρων με βάση τη γεωγραφική τοποθέτησή τους, άγνοια ή μη ικανότητα χρήσης του όρου *Εμφύλιος Πόλεμος* καθώς και αναπαραγωγή στοιχείων εθνοκεντρικής ανωτερότητας του ελληνικού λαού.

### ΣΤ' τάξη δημοτικού σχολείου

*Αγία-Σοφία*. Η εκκλησία της *Αγίας Σοφίας* στην Κωνσταντινούπολη αντιπροσωπεύει στη βυζαντινή ιστορία το θρησκευτικό μνημείο-σύμβολο, το οποίο αντικατοπτρίζει την εποχή της ίδρυσής του και ως τέτοιο αντιμετωπίζεται και από τους μαθητές της ΣΤ' τάξης: «*Η Αγία-Σοφία ήταν μια μεγάλη εκκλησία του Βυζαντίου*». Η θρησκευτική περιγραφή του όρου επικεντρώνεται στους λόγους ανέγερσής της, όχι όμως από τον Ιουστινιανό, αλλά από το πρόσωπο που ο μαθητής θεωρεί το πιο σημαντικό μέσα στη βυζαντινή ιστορία ή τουλάχιστον το μοναδικό που μπορεί να ανακαλέσει στη μνήμη του, «*Ήταν και είναι η εκκλησία που έφτιαξε ο Κωνσταντίνος στην Κωνσταντινούπολη για να τιμήσει τη Σοφία του Θεού*». Για ορισμένους από τους μαθητές το Βυζάντιο ορίζεται ταυτολογικά με την Κωνσταντινούπολη, γιατί «*Η Αγία-Σοφία ήταν μια εκκλησία, η μεγαλύτερη που υπήρχε στην Αυτοκρατορία της Κωνσταντι-*

νούπολης» ή τοπογραφικά, «*Ήταν μια μεγάλη εκκλησία στο Βυζάντιο και συγκεκριμένα στην Κωνσταντινούπολη*». Κέντρο του Βυζαντίου, λοιπόν, η Κωνσταντινούπολη και αντίστοιχα δικό της κέντρο ο ναός της Αγια-Σοφιάς, «*Ήταν το κέντρο της Κωνσταντινούπολης*», η οποία αποτελούσε και τη διακόσμησή της: «*Η Αγια-Σοφιά ήταν από τα μεγάλα στολίδια της Κωνσταντινούπολης*». Η αισθητική λειτουργία της τέχνης είναι παρούσα στα κείμενα των μαθητών είτε με αρχιτεκτονικούς όρους: «*Ο ρυθμός της εκκλησίας είναι βασιλική με τρούλο*», τους οποίους προσπαθούν να ερμηνεύσουν: «*Είχε βασιλική με τρούλο, δηλαδή αυτός ήταν ο ρυθμός της*», είτε μέσα από τη διακόσμηση στο εσωτερικό του ναού «*...με πολλές αγιογραφίες*». Εντύπωση φαίνεται ότι έχει προκαλέσει στους μαθητές η κρήνη με την καρκινική επιγραφή έξω από το ναό και για το λόγο αυτό τη μνημονεύουν: «*Έξω από την Αγια-Σοφιά υπήρχε μια βρύση που είχε μια φράση που μπορούσες να τη διαβάσεις ανάποδα*». Η περιγραφή από ένα μαθητή για τον τρόπο κατασκευής της εκκλησίας με άξονα πρώτιστα τον ανθρώπινο παράγοντα επιτρέπει να υποθέσουμε τη διάκριση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης ως ιεράρχησης και ταξινόμησης, η οποία δεν αναφέρεται ίσως μόνο στα βυζαντινά χρόνια: «*Για την κατασκευή της χρειάστηκαν εκατοντάδες χτίστες, εργολάβοι και πολλά κιλά ασβέστη και τούβλα*». Υπάρχουν, επίσης, αναφορές για την τύχη της εκκλησίας κατά την Άλωση: «*Όταν έγινε η Άλωση της Κωνσταντινούπολης καταστράφηκε*», όπως και για τη σημερινή κατοχή: «*...υπάρχει ακόμα και σήμερα αλλά την κατέχουν οι Τούρκοι*», λειτουργία: «*Τώρα πια δε λειτουργεί. Σήμερα την κατέχουν οι Τούρκοι*» και μεταμόρφωση: «*Αργότερα γύρω της τοποθετήθηκαν τζαμιά*». Πρόκειται για ιστορική περιγραφή με πολύ καλή χρήση χρονικών επιρρημάτων, τα οποία αποδίδουν τους μετασχηματισμούς του μνημείου μέσα στο χρόνο.

**Βυζάντιο.** «*Το Βυζάντιο ήταν το μέρος που χτίστηκε η Πόλη, ονομαζόμενη αργότερα ως Κωνσταντινούπολη*» σημειώνουν οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης. Η τοπογραφία επικαλύπτει την ιστορική γνώση, η οποία παρουσιάζεται και πάλι ελλιπής, συγκεκριμένη και αδόμητη, διότι: «*Ήταν το μέρος που χτίστηκε η Πόλη. Ο Κωνσταντίνος το διάλεξε όταν τον το είπε η Πυθία. Είναι κοντά στον Επτάλοφο*». Αξιοσημείωτες είναι οι αναφορές στην Κωνσταντινούπολη ως Πόλη και η ταύτισή της με τον όρο Βυζάντιο. Παράλληλα τονίζεται η ακτινοβολία της συγκεκριμένης πολιτείας κατά τα βυζαντινά χρόνια κυρίως μέσα από τους φορείς άσκησης της εξουσίας, «*Ήταν μια περιοχή όπου υπήρχαν βασιλιάδες και η πρωτεύουσα ήταν η Κωνσταντινούπολη*». Η έννοια του χρόνου δεν έχει ξεκάθαρη παρουσία, αλλά προσδιορίζεται περιγραφικά καθώς παρουσιάζεται το Βυζάντιο ως συνέχεια της ρωμαϊκής αυ-

τοκρατορίας με διάυλο το Μεγάλο Κωνσταντίνο, «*Το Βυζάντιο μεταφέρθηκε από τη Ρώμη και ο πρώτος της βασιλιάς ήταν ο Κωνσταντίνος ο Α΄. Το Βυζάντιο είχε γνωρίσει δόξες αλλά στο τέλος δεν κατάφερε να επιβιώσει*». Εξαίρεση αποτελεί το κείμενο ενός μαθητή, όπου χωρίς ορισμούς, αλλά ξεκάθαρα μέσα από τις έννοιες αποδίδεται ο χρόνος, η ακμή σε συγκερασμό με ιστορικές προσωπικότητες, και η παρακμή εξαιτίας των 'άλλων': «*Το Βυζάντιο μεταφέρθηκε από τη Ρώμη. Ο πρώτος του βασιλιάς ήταν ο Κωνσταντίνος ο Α΄. Το Βυζάντιο είχε γνωρίσει δόξες αλλά όμως στο τέλος δεν κατάφερε να επιβιώσει γιατί το κατέκτησαν οι Οθωμανοί Τούρκοι. Η μεγαλύτερη ακμή της ήταν η εποχή που κυβερνούσαν οι Ίσαυροι. Ενώ την παρακμή του τη γνώρισε όταν ήταν βασιλεύς ο Κωνσταντίνος Παλαιολόγος*».

**Σλάβοι:** Οι μαθητές είτε αγνοούν τελείως τον όρο Σλάβοι, «*Δεν θυμάμαι αυτή τη λέξη*», κρατώντας αποστάσεις από το συγκεκριμένο λαό με την περιγραφή τους ως «...*γείτονες με τους Βυζαντινούς*», σε χρόνο παρελθοντικό. Μέσα από τις πολιτισμικές ανταλλαγές των λαών δηλώνεται η εξάρτησή τους από το Βυζάντιο: «*Αυτοί δεν είχαν δικό τους αλφάβητο αλλά δύο αδέρφια από τη Θεσσαλονίκη, ο Κύριλλος και ο Μεθόδιος, τους έφτιαξαν τη γραφή και το αλφάβητο και σήμερα οι Σλάβοι τους θεωρούν αγίους τους*» και καταγράφεται η θρησκευτική οικειοποίηση των Κυρίλλου και Μεθοδίου από τους Σλάβους. Στα κείμενα υποδηλώνεται η φυλετική ανωτερότητα των Ελλήνων έναντι των Σλάβων, αλλά και των υπόλοιπων λαών ευρύτερα: «*Είναι ένας λαός γερμανικός που ο Κύριλλος και ο Μεθόδιος πήγαν και τους έμαθαν γραφή και ανάγνωση*». Ο λαός των Σλάβων παρουσιάζεται, επίσης, επιθετικός απέναντι στους Βυζαντινούς, γιατί «*Οι Σλάβοι κάποιες φορές προσπάθησαν να κατακτήσουν τη Βυζαντινή αυτοκρατορία*» ή της Κωνσταντινούπολης ειδικότερα, «*Οι Σλάβοι πολλές φορές επιδίωξαν να κατακτήσουν την Κωνσταντινούπολη*». Η εφευρετικότητα των Βυζαντινών τονίζεται ιδιαίτερα με διάχυτο όμως το πνεύμα της αναγκαστικής εμπλοκής του Βυζαντίου σε πόλεμο, γιατί δεχόταν επίθεση, «*Το μεγάλο όπλο των Βυζαντινών που με αυτό νίκησαν και τους Σλάβους, αυτό το όπλο ήταν το υγρό πυρ*».

**Κωνσταντίνος Παλαιολόγος.** Ο Κωνσταντίνος Παλαιολόγος ορίζεται αρχικά από όλους τους μαθητές ως «...*ο τελευταίος αυτοκράτορας του Βυζαντίου*», γιατί «...*έγινε και η άλωση της Κωνσταντινούπολης*». Συγχέεται με το Μέγα Κωνσταντίνο ως ο αυτοκράτορας, που «...*ήθελε να φέρει στην Κωνσταντινούπολη το Χριστιανισμό*». Στη συνέχεια προσεγγίζεται μέσα από την καταγωγή του, «*Πριν πάει στην Πόλη ζούσε στον Μυστρά, στην Πελοπόννησο*» και αξιολογείται ως άτομο με «...*πολλές ικανότητες*». Οι μαθητές θαυμάζουν τον ηρωισμό του: «...*που υπερασπίστηκε την Πόλη μέχρι την τελευ-*

ταία στιγμή» και τον περιγράφουν μέσα από ιστορικά επεισόδια για τη στάση του απέναντι στους Τούρκους: «Οι Τούρκοι είχαν ζητήσει από τον Κωνσταντίνο Παλαιολόγο να φύγει στην πατρίδα του», «...του είχαν ζητήσει να πάει στο Μυστρά», «...και του είπαν ότι δε θα μπουν στην πόλη. Αυτός όμως δεν έφυγε» και για το θάνατό του «...αρνήθηκε και πολέμησε μέχρι το τέλος». Ο θάνατός του σκιαγραφείται σε συμπραζόμενα αυτοθυσίας και αυταπάρησης: «Όταν οι Τούρκοι κατέλαβαν την Κωνσταντινούπολη διέταξε έναν Έλληνα να τον σκοτώσει για να μην τον πιάσουν οι Τούρκοι» και εννοιολογικής σύγχυσης ανάμεσα στην πραγματικότητα και το θρύλο, όπως διαφαίνεται στις ρηματικές εκφράσεις: «Κάποιοι λένε πως ζήτησε από κάποιον να τον σκοτώσει και άλλοι λένε πως τον σκότωσαν οι Τούρκοι» με αποτέλεσμα σήμερα ο Κωνσταντίνος Παλαιολόγος να είναι αναγκασμένος να «...κουβαλάει το μύθο του Μαρμαρωμένου Βασιλιά».

Και στην ΣΤ΄ τάξη είναι φανερή η σύγχυση η οποία επικρατεί σε σχέση με το χρόνο. Η αδυναμία των μαθητών να ορίσουν χρονολογικά τη λέξη-κλειδί *Βυζάντιο*, τους οδηγεί σε πολιτισμικές και γεωγραφικές περιγραφές του όρου. Επίσης, προκύπτει μέσα από τα κείμενα μια τάση υποβίβασης του 'άλλου' και ο θαυμασμός σε ηρωικά πρότυπα. Στις εκτενείς αναφορές για την *Αγία-Σοφιά*, τέλος, υποβόσκει ένας 'αλυτρωτισμός', σε συνδυασμό με το θαυμασμό για τη λαμπρότητα του συγκεκριμένου έργου τέχνης.

### *Α΄ τάξη Γυμνασίου*

Σε αντίθεση με τους μαθητές του Δημοτικού, οι μαθητές του Γυμνασίου παρουσιάζουν λακωνικότητα στις απαντήσεις και μια στάση αμφισβήτησης: «Για την Επανάσταση δεν ξέρω τίποτα», «Δεν ξέρω αλλά και ούτε θέλω να μάθω». Παρόμοιες απαντήσεις δίνονται και για τον όρο *Τούρκος*: «Για τους Τούρκους δεν ξέρω τίποτα» και τον όρο *Εμφύλιος*: «Δεν γνωρίζω, μου είναι αδιάφορο το θέμα». Ορισμένοι από τους μαθητές περιγράφουν χρονολογικά ως «Επανάσταση: 1821. Τότε η Ελλάδα είχε ξεσηκωθεί για να πολεμήσει» ή μέσα από την ετυμολογική ανάλυση του όρου: «Εμφύλιος είναι ο πόλεμος που γίνεται μεταξύ ανθρώπων της ίδιας φυλής». Δίνονται, επίσης, οι απαραίτητες επεξηγήσεις: «Εμφύλιος είναι ο πόλεμος στον οποίο πολεμούν κάποιιοι για πολιτικά συμφέροντα και είναι από την ίδια πλευρά, δηλαδή Έλληνας με Έλληνα». Η τοπογραφική προσπάθεια ορισμού του εμφυλίου ως «Μια χώρα που οι πόλεις του μαλώνουν μεταξύ τους και άμα αποφασιστεί ότι θα γίνει πόλεμος τότε θα γίνει και αυτό το λέμε Εμφύλιο πόλεμο» φανερώνει την εννοιολογική σύγχυση, η οποία ωστόσο αναιρείται από τον ορι-

σμό που δίνει ο ίδιος μαθητής για την επανάσταση: «*Η λέξη Επανάσταση μου θυμίζει την εξέγερση μιας ομάδας ανθρώπων που θέλουν την ελευθερία τους*». Ενδιαφέρον παρουσιάζουν, επίσης, οι απόψεις των μαθητών απέναντι στις ιστορικές προσωπικότητες, τις οποίες διανθίζουν με αξιολογικούς επιθετικούς προσδιορισμούς και ιστορικές ανακριβείες: «*Ο Κολοκοτρώνης ήταν ένας από τους πιο μεγάλους πολεμιστές της επανάστασης και βοήθησε πολύ στην απελευθέρωση της Ελλάδας*», «*Ήταν ένας γενναίος ιππότης και πολέμησε για την πατρίδα του*», «*Ο Κολοκοτρώνης ήταν ο πιο γενναίος. Πέθανε σε μάχη*». Παρατηρείται ότι και στην ηλικία αυτή, οι εθνικοί ήρωες δρουν ως πρότυπα: «*Γενναίος αγωνιστής και θα ήθελα να είχα το θάρρος του και την παλικαριά του*», ενώ ο 'άλλος' ως εχθρός, γιατί οι «*Τούρκοι: Οι χειρότεροι άνθρωποι στον κόσμο που δε θα ήθελα να τους γνωρίσω*» και υπαίτιοι για τα πολεμικά δράματα, «*Οι Τούρκοι ήταν αυτοί που άρχισαν τον πόλεμο του 1821 και αυτοί που έφεραν το ζυγό στην πατρίδα μας*».

Η μικρή έκταση των κειμένων των μαθητών της Α΄ τάξης του Γυμνασίου δε μας επιτρέπει να διακρίνουμε εύκολα αν οι μαθητές αγνοούν τα ιστορικά γεγονότα και κατανοούν την εξέλιξη του ιστορικού χρόνου ή αν τελικά το 'πέρασμά' τους σε μιαν άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης τους αποστασιοποιεί απέναντι στη σχολική ιστορία που διδάχτηκαν την προηγούμενη σχολική χρονιά.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σύμφωνα με το επιστημολογικό πεδίο της ιστορίας ο μύθος αποκτά ιστορικό περιεχόμενο όταν οι πράξεις γίνονται πλέον από ανθρώπους χωρίς τη συμμετοχή των θεών (Μπαγιόνας, 1980) και όταν αξιοποιείται η λογική μνήμη και ο διαλεκτικός χαρακτήρας, με συνεχή προσπάθεια για αντικειμενικότητα στην ιστορική περιγραφή και στη διδασκαλία μέσα από την επαλήθευση των πηγών και την αυστηρή μέθοδο. Η μυθική ιστοριογραφία, όπως διδάσκεται και κατανοείται από τους μαθητές, εξαρτάται από τη συναισθηματική μνήμη και από γεγονότα, τα οποία πραγματώνονται από ηγετικές χαρακτηριστικές προσωπικότητες. Έτσι, αναδεικνύεται η ηθική αξιολόγηση και ο ιδεολογικός χαρακτήρας, η φρονηματιστική ιστοριογραφία, γιατί ταυτίζεται η ιστορική εξήγηση με την ηθική αξιολόγηση.

Σήμερα, στη νεοελληνική εκπαίδευση σύμφωνα με τους στόχους που τίθενται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001) από το 2002 για το μάθημα της Ιστορίας οι μαθητές καλούνται μεταξύ άλλων: (α) Να αναπτύξουν στοιχειώδη αίσθηση

του χρόνου, καθώς και της χρονικής αλληλουχίας γεγονότων ή περιόδων και να εξοικειωθούν με τη χρήση λέξεων ή φράσεων που σχετίζονται με τη ροή του χρόνου και με τους τρόπους μέτρησής του (π.χ., παλιό, νέο, πριν, μετά, πολύ πριν, μέρες της εβδομάδας, μήνες χρόνια κ.τ.λ.). (β) Να αναγνωρίζουν ευρύτερες ιστορικές περιόδους σε χρονολογική σειρά. (γ) Να καλλιεργήσουν την ικανότητα ανακοίνωσης των ιστορικών γνώσεων και απόψεών τους μέσα από ποικίλους τρόπους. (δ) Να έχουν μια πρώτη εξοικείωση με τον ιστορικό τρόπο σκέψης. (ε) Να διδαχθούν πώς να οργανώνουν και πώς να ανακοινώνουν την ιστορική τους γνώση και άποψη με ποικίλους τρόπους, προφορικά, γραπτά, μέσω διάφορων τεχνικών αφήγησης. (στ) Να εξοικειωθούν με την ορολογία της ιστορικής επιστήμης και να οικειωθούν το αναγκαίο λεξιλόγιο για την κατανόηση των συγκεκριμένων περιόδων και θεμάτων που διδάσκονται (π.χ., έθνος, πολιτισμοί, εισβολή, κατάκτηση, υποδούλωση κ.τ.λ.).

Ωστόσο από τις απαντήσεις των μαθητών διαφαίνεται ότι αυτοί δε διακρίνουν τη διαφορά ανάμεσα στο μύθο και την ιστορία, όχι επειδή δεν μπορούν, και τούτο επιβεβαιώνεται εν μέρει μέσα από τα κείμενά τους, αλλά λόγω της μη διάκρισης και σύγχυσης στο εννοιολογικό ιστορικό λεξιλόγιο μέσα στο ίδιο το σχολικό εγχειρίδιο, όπως, για παράδειγμα στο εγχειρίδιο της τρίτης Δημοτικού (Ανδρέου, 1995, 2002. Κασβίκης, 1999). Γράφουν, λοιπόν, οι μαθητές ότι η *μυθολογία είναι η πιο παλιά και ξακουστή ιστορία του κόσμου*. Οι απαντήσεις τους αντανακλούν και μεταφέρουν τον τυποποιημένο ιστορικό λόγο, όπως διαχέεται στο σχολικό περιβάλλον, και είναι διανθισμένες από γνωστές τυποποιημένες φράσεις, όπως: το στοιχείο της υπεροχής και μοναδικότητας του ελληνικού πολιτισμού και της ιστορίας του, της συχνά αρνητικής έως απορριπτικής στάσης για τον 'άλλον'. Παράδειγμα, «*οι Τούρκοι, οι χειρότεροι άνθρωποι του κόσμου που δε θα ήθελα να τους γνωρίσω*».

Διακρίνουμε, επίσης, μια τάση για μονόπλευρη απόδοση σημαντικότητας στις ιστορικές προσωπικότητες και άγνοια στο πεδίο της συλλογικής προσφοράς των κοινωνικών ομάδων. Επίσης, φαίνεται ότι οι μαθητές προτιμούν πολεμικά γεγονότα και καταστάσεις, στοιχείο που συνηγορεί τόσο για το είδος των σχολικών εγχειριδίων και αναλυτικών προγραμμάτων όσο και για τη χρήση του ιστορικού λόγου από τους εκπαιδευτικούς, ενώ διαπιστώνεται στη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο ένας αρνητισμός, για παράδειγμα, «*δεν μ' ενδιαφέρει, δε γνωρίζω και δε θέλω να μάθω*».

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρέου, Α. (1995). Αναζητήσεις στο σχολικό χώρο. Σκέψεις και παρατηρήσεις στα κείμενα και την εικονογράφηση της μυθολογίας μέσα στο εγχειρίδιο ιστορίας της Γ' Δημοτικού. *Μακεδόν, 1*, 91-93.
- Ανδρέου, Α. (2002). Σχολική ιστορία και εικόνα. Οι πρόσφατες αναθεωρήσεις των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας και η εικονογράφησή τους. *Επιστημονική Επετηρίδα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Β' (Παράρτημα Αρ. 8)*, 302-310.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βαμβακίδου, Ι. (2002). Ιστορία και καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης: Το μάθημα της ιστορίας ως μάθημα κοινωνικής ιστορίας. *Μακεδόν, 9*, 39-52.
- Bandin, L. (1977). *L' analyse de contenu* [Ανάλυση περιεχομένου]. Paris: PUF.
- Βασιλοπούλου, Μ. (2001). *Ο χάρτης εννοιών ως εργαλείο μάθησης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Berelson, B. (1971). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner.
- Bloch, M. (1974). *Apologie pour l' histoire ou métier d' historien* [Απολογία για την ιστορία. Το επάγγελμα του ιστορικού]. Paris: Arman Collin.
- Booth, M. (1978). A critique of the Piagetian approach to history teaching. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers*. London: Falmer.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. New York: Norton.
- Brusa, A. (1988). *Guida al manuale di storia per insegnanti della scuola media*. [Οδηγός εγχειριδίων ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης]. Roma: Riuniti.
- Δερβίσης, Σ. (1995). *Μεθοδολογία της διδακτικής και ειδική μεθοδολογία της διδασκαλίας-μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- De Sola Pool, I. (1959). *Trends in content analysis*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Donaldson, M. (1991). *Η σκέψη των παιδιών* (Α. Καλογιαννίδου & Α. Αρχοντίδου, Μετάφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Eco, U. (1991). *Τα όρια της ερμηνείας* (Μ. Κονδύλη, Μετάφ.). Αθήνα: Γνώση.
- Ferro, M. (1981). *Comment on raconte l' histoire aux enfants* [Πώς αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο]. Paris: Payot.
- Gagné, R. M., & Briggs, L. J. (1974). *Principles of instructional design*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Grawitz, M. (1981). *Methods des sciences sociales* [Μέθοδοι των κοινωνικών επιστημών]. Paris: Dalloz.
- Καοβίτης, Κ. (1999). Ασάφεια, μονομέρεια, αντιφάσεις και στερεότυπα: Επισημάνσεις για την εικονογράφηση του νέου σχολικού εγχειριδίου της ιστορίας της Γ' Δημοτικού. *Εκπαιδευτική Κοινότητα, 50*, 30-37.
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την ιστορία στις ιστορίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. London: Sage.
- Κωνσταντινίδου, Ε. (2000). *Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στα ελληνικά σχολικά βιβλία ιστορίας*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1992). *Γνωστική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Art of text.



- Lasswell, H. D., & Leites, W. (1965). *The language of politics: Studies in quantitative semantics*. New York: MIT Press.
- Lasswell, H. D., Merner, O., & De Sola Pool, I. (1952). *The comparative study of symbols*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Levi-Strauss, C. (1978). *Μύθος και νόημα* (Β. Αθανασόπουλος, Μεταφ.). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire* [Η διδακτική της ιστορίας]. Paris: Nathan.
- Moscovici, S. (1970). *La psychanalyse, son image et son public* [Η ψυχανάλυση, η εικόνα της και το κοινό της]. Paris: PUF.
- Μπαγιόνας, Α. (1980). *Η θεωρία της ιστορίας από το Θουκυδίδη στον Σαρτρ*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μπαμπουνής, Χ. (1988). Νοητικές, ψυχολογικές και άλλες προϋποθέσεις για την αφομοίωση της ιστορικής ύλης από τους μαθητές. *Σεμινάριο*, 9, 68-80.
- Mucchieli, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications* [Η ανάλυση περιεχομένου των ντοκουμέντων και των επικοινωνιών]. Paris: ESF.
- Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η ιστορία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Palmquist, M. (1990). *The lexicon of the classroom: Language and learning in writing classrooms*. Unpublished doctoral dissertation, Carnegie Mellon University.
- Πιαζέ, Ζ. (χχ). *Προβλήματα ψυχολογίας* (Απ. Βερβερίδης, Μετάφ.). Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Piaget, J. (1969). *Six études* [Έξι μελέτες]. Paris: Denoel-Gonthier.
- Ricoeur, P. (1990). *Η αφηγηματική λειτουργία* (Β. Αθανασόπουλος, Μετάφ.). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Σκούρος, Τ. (1991). *Η νέα ιστορία. Η σύγχρονη αντίληψη για τη διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση των πηγών*. Λεμεσός: Αυτοέκδοση.
- Sutton, D. (2000). Η αναλογική σκέψη ως ιστορία. *Αρχαιολογία*, 76, 8-15.
- Τσουκαλάς, Κ. (1999). *Η εξουσία ως λαός και ως έθνος*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Tuckman, B. (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Veron, E. (1981). *La construction des événements* [Η κατασκευή των γεγονότων]. Paris: Minuit.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. London: Harvard University.
- ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2001). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών* (Αρ. Φύλλου 1376, τεύχος Β' 18/10/2001). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Φλουρής, Γ. (1995). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

## HISTORY OR TALE STORY? THE LIMITS OF HISTORICAL AND MYTHICAL NARRATION IN CHILDREN'S TEXTS: THEMATIC ANALYSIS

*Antreas Andreu, Ifigenia Vamvakidou, & Stella Kasidou*  
*Aristotle University of Thessaloniki, Greece*

**Abstract.** The aim of our research was to elucidate the historical notions of primary school children and try to reveal the ways in which they understand historical concepts, i.e., whether they can distinguish history from mythoplacy or not. Taking into account the object and the nature of historical research, we asked students to describe in written text specific historical key-words they had been taught in the previous school year. The sample of the study consisted of 20 children, 5 from each of 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup> grade of primary school and of 1<sup>st</sup> grade of junior high school. The children lived in a Greek small town, Florina. The texts were analyzed using the method of thematic analysis. The results showed that children are not able to distinguish the difference between history and myth.

**Key words:** Historical notions, Perception of history.

**Address:** Antreas P. Andreu, Florina Faculty of Education, Aristotle University of Thessaloniki, 531 00 Florina. Tel.: 0030-2310-991084. E-mail: andreu@eled-fl.auth.gr