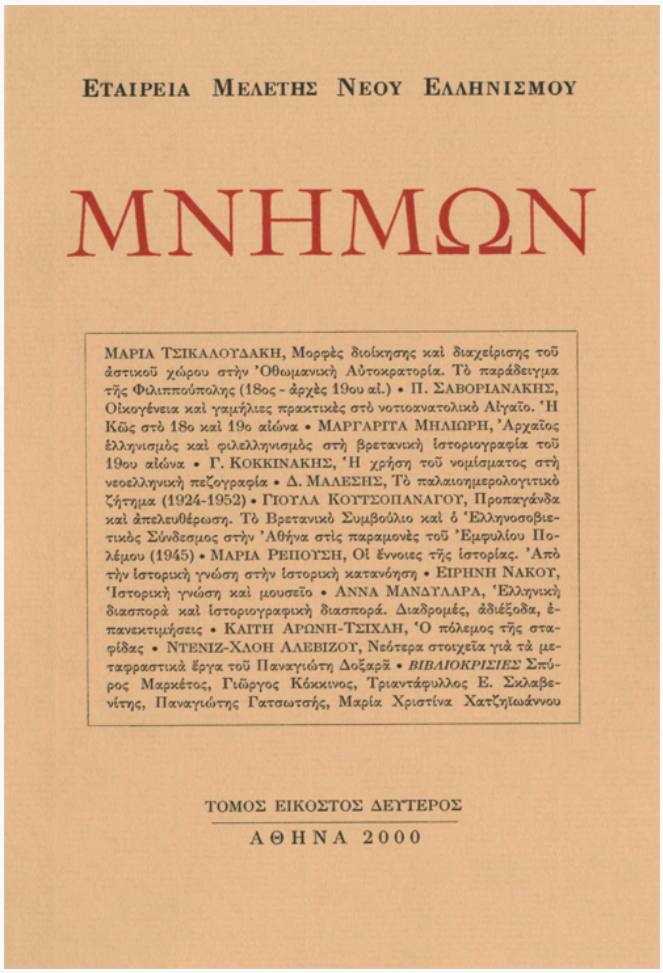
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Μνήμων

Τόμ. 22 (2000)


ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΜΕΛΕΤΗΣ ΝΕΟΥ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΥ

ΜΝΗΜΩΝ

ΜΑΡΙΑ ΤΣΙΚΑΛΟΥΔΑΚΗ, Μορφὲς διοίκησης καὶ διαχείρισης τοῦ ἀστικοῦ χώρου στὴν Ὀθωμανικὴ Αὐτοκρατορία. Τὸ παράδειγμα τῆς Φιλιππούπολης (18ος - ἀρχὲς 19ου αἰ.) • Π. ΣΑΒΟΡΙΑΝΑΚΗΣ, Οἰκογένεια καὶ γαμήλιες πρακτικὲς στὸ νοτιοανατολικὸ Αἰγαῖο. Ἡ Κῶς στὸ 18ο καὶ 19ο αἰώνα • ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ ΜΗΛΙΩΡΗ, Ἀρχαῖος ἑλληνισμὸς καὶ φιλελληνισμὸς στὴ βρετανικὴ ἱστοριογραφία τοῦ 19ου αἰώνα • Γ. ΚΟΚΚΙΝΑΚΗΣ, Ἡ χρήση τοῦ νομίσματος στὴ νεοελληνικὴ πεζογραφία • Δ. ΜΑΛΕΣΗΣ, Τὸ παλαιοημερολογιτικὸ ζήτημα (1924-1952) • ΓΙΟΥΛΑ ΚΟΥΤΣΟΠΑΝΑΓΟΥ, Προπαγάνδα καὶ ἀπελευθέρωση. Τὸ Βρετανικὸ Συμβούλιο καὶ ὁ Ἑλληνοσοβιετικὸς Σύνδεσμος στὴν Ἀθήνα στὶς παραμονὲς τοῦ Ἐμφυλίου Πολέμου (1945) • ΜΑΡΙΑ ΡΕΠΟΥΣΗ, Οἱ ἔννοιες τῆς ἱστορίας. Ἀπὸ τὴν ἱστορικὴ γνώση στὴν ἱστορικὴ κατανόηση • ΕΙΡΗΝΗ ΝΑΚΟΥ, Ἱστορικὴ γνώση καὶ μουσεῖο • ΑΝΝΑ ΜΑΝΔΥΛΑΡΑ, Ἑλληνικὴ διασπορὰ καὶ ἱστοριογραφικὴ διασπορά. Διαδρομές, ἀδιέξοδα, ἐπανεκτιμήσεις • ΚΑΙΤΗ ΑΡΩΝΗ-ΤΣΙΧΛΗ, Ὁ πόλεμος τῆς σταφίδας • ΝΤΕΝΙΖ-ΧΛΟΗ ΑΛΕΒΙΖΟΥ, Νεότερα στοιχεῖα γιὰ τὰ μεταφραστικὰ ἔργα τοῦ Παναγιώτη Δοξαρᾶ • *ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΕΣ* Σπύρος Μαρκέτος, Γιῶργος Κόκκινος, Τριαντάφυλλος Ε. Σκλαβενίτης, Παναγιώτης Γατσωτσής, Μαρία Χριστίνα Χατζηιωάννου

ΤΟΜΟΣ ΕΙΚΟΣΤΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟΣ

ΑΘΗΝΑ 2000

Chris Husbands, What is History Teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning about the Past

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΓΑΤΣΩΤΗΣ

doi: 10.12681/mnimon.598

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΓΑΤΣΩΤΗΣ Π. (2000). Chris Husbands, What is History Teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning about the Past. *Μνήμων*, *22*, 282–288. https://doi.org/10.12681/mnimon.598

διαστροφής. Έτσι έκανα κι εγώ με τους φίλους μου, 25 χρόνια πριν, όταν ο δάσκαλός μας Κωνσταντίνος Θ. Δημαράς έγραφε σε επιφυλλίδα του, ότι διαβάζοντας την εργογραφία του Μανουήλ Γεδεών «επέρασε ένα εξαίσιο απόγευμα». Αν διαβάσετε το βιβλίο, που παρουσιάζουμε, ολόκληρο, ίσως να τον δικαιώσετε, όπως κι εγώ, και να αποδώσετε χάρη στον Δημήτρη Σκλαβενίτη που μας το χάρισε.

ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ Ε. ΣΚΛΑΒΕΝΙΤΗΣ

Chris Husbands, *What is History Teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning about the Past*, Buckingham-Philadelphia, Open University Press, 1996, 148 σ.

Στο βιβλίο του «Τι είναι η διδασκαλία της Ιστορίας;», ο Chris Husbands εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους ο καθηγητής/δάσκαλος της Ιστορίας μπορεί να συμβάλει εύστοχα και αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, των ερμηνευτικών ικανοτήτων και των ιστορικών δεξιοτήτων των μαθητών του. Πιστεύει ότι οι μαθητές μπορούν, με τις κατάλληλες μεθοδεύσεις, να χρησιμοποιήσουν επιτυχημένα εκλεπτυσμένους και περίπλοκους συλλογισμούς στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν το παρελθόν. Το πώς γίνεται αυτό εφικτό, στο πλαίσιο ενός συνόλου διαδικασιών μάθησης, που προϋποθέτουν την εμπλοκή διδασκόντων και διδασκομένων και αποβλέπουν στην ενεργητική προσπέλαση της ιστορικής γνώσης, αποτελεί το κύριο μέλημα του συγγραφέα.

Οι σχέσεις μεταξύ «ακαδημαϊκής» επιστήμης και σχολικής Ιστορίας ή, αλλιώς, ορισμένες βασικές μέθοδοι του επαγγελματία ιστορικού, οι οποίες χρησιμοποιούνται και στην τάξη από τον καθηγητή που επιδιώκει οι μαθητές του να κατανοήσουν το παρελθόν, αποτελούν τον πρώτο βασικό άξονα προβληματισμού του συγγραφέα. Εξετάζονται οι μέθοδοι: α) του διαλόγου (ερωτήσεις-απαντήσεις) με τις διαθέσιμες πηγές, β) της διαπραγμάτευσης ιστορικών όρων και εννοιών, γ) της σύνταξης αφηγήσεων και δ) της άσκησης της δημιουργικής φαντασίας («ιστορικής ενσυναίσθησης»).

Ο δεύτερος άξονας αφορά ειδικότερα στις σχέσεις μεταξύ γλωσσικής έκφρασης και διαδικασιών μάθησης, κυρίως από τη σκοπιά της συμβολής του διδάσκοντος. Η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται απλά ως δεδομένο μέσο έκφρασης, αλλά ως όχημα εξερεύνησης ιδεών και συστηματικής εμβάθυνσης της ιστορικής σκέψης. Με κοινή συνισταμένη την προσπάθεια κατανόησης του παρελθόντος, διάβασμα, συζήτηση και γράψιμο, αποτελούν αλληλοεπικαλυπτόμενες πλευρές του ιστορικού λόγου και συνδέονται στενά με τον τρόπο που μαθητής και καθηγητής χειρίζονται τη γλώσσα. Οι διαπιστώσεις αυτές, βέβαια, δεν πρέπει να οδηγήσουν σε μία υπερεκτίμηση των εκφραστικών διαδικασιών. Ο συγγραφέας συνηγορεί υπέρ της ενιαίας και ολιστικής προσέγγισης της ιστορικής γνώσης, αποδίδοντας σημασία εξίσου στις διδακτικές μεθοδεύσεις και στα αποτελέσματα των εργασιών στην τάξη, τα οποία πρέπει να αξιολογούνται συστηματικά, ώστε να προσαρμόζονται ορθά οι στρατηγικές μάθησης στις ανάγκες της τάξης.

Η μελέτη των πηγών στην τάξη δεν κάνει «αυθεντικότερο» το μάθημα της Ιστορίας, ούτε μετατρέπει τον μαθητή σε μικρό ιστορικό, διότι θα ήταν αφελές να υποθέσει κανείς ότι οι μαθητές είναι σε θέση να παραγάγουν νέα ιστορική γνώση. Μπορούν, όμως, διά μέσου των ερωτήσεων του καθηγητή και των δικών τους απαντήσεων να βελτιώσουν τις ατομικές τους

ικανότητες κατανόησης και ερμηνείας. Σημαντικότερο, λοιπόν, από τις όποιες πηγές παρατίθενται και χρησιμεύουν ουσιαστικά ως σημείο εκκίνησης του ιστορικού προβληματισμού, είναι το είδος των νοημάτων που παράγονται κατά τις ερμηνευτικές διαδικασίες που ο διάλογος καθηγητή-μαθητή κινητοποιεί. Όσον αφορά στο είδος των ερωτήσεων που ο καθηγητής απευθύνει, ο συγγραφέας θεωρεί ότι η ταξινομία του Bloom[1] παραβλέπει το γνωστικό πλαίσιο (ιδέες καθηγητή, μαθητών και ιδιαιτερότητες πηγών), εντός του οποίου τίθενται οι ερωτήσεις. Προτιμά την τυπολογία των ερωτήσεων που προτείνουν οι Saxton και Morgan[2]:

Τύποι ερωτήσεων για την επεξεργασία των πηγών

Ερωτήσεις πληροφόρησης	*Ερωτήσεις κρίσεως*	*Ερωτήσεις κατανόησης*	
		απόκλισης	*σύγκλισης*
Απαιτούν αναφορές σε γεγονότα, ακριβή μνήμη, αναγνώριση ή παρατήρηση.	Προκαλούν προσωπικές και πιθανόν μοναδικές απαντήσεις.	Επιτρέπουν περισσότερες από μία δυνατές απαντήσεις.	Τους αντιστοιχεί μία κατάλληλη ή η καλύτερη δυνατή απάντηση.
Πρόκειται για κλειστού τύπου ερωτήσεις, στις οποίες αντιστοιχεί μία μόνον σωστή απάντηση.	Απαιτούν επιλογές για την αξιολόγηση των στοιχείων και παρωθούν στη διαμόρφωση προσωπικών απόψεων ή πεποιθήσεων.	Απαιτούν: α) δημιουργική φαντασία, για τη διαμόρφωση υποθέσεων εργασίας και ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, β) διορατικότητα, ικανότητα για εξαγωγή συμπερασμάτων και αναδιοργάνωση στοιχείων.	Επικεντρώνουν σε ό,τι είναι ήδη γνωστό ή αντιληπτό. Μπορεί να χρειάζονται εξηγήσεις, ερμηνεία, συγκρίσεις ή συσχετισμούς.
Π.χ.: «Από τι υλικό αποτελείται;». «Πότε συνέβη αυτό;».	Π.χ.: «Θά πρεπε να ξοδεύουμε χρήματα για τη συντήρηση πινάκων ζωγραφικής σαν και αυτόν;» «Δικαιολογείται ο συγγραφέας αυτής της επιστολής να πιστεύει ότι...;»	Π.χ.: «Πώς θα μπορούσε να βελτιωθεί το σχέδιο αυτού του αντικειμένου;» «Πώς ερμηνεύεις τα γεγονότα που εξετάζουμε, χρησιμοποιώντας αυτές τις πληροφορίες;»	Π.χ.: «Γιατί χρησιμοποιούσαν αυτό το αντικείμενο;» «Γιατί γράφτηκε αυτή η επιστολή;» «Πώς θα μπορούσες να το κάνεις να λειτουργήσει;» «Οι διαθέσιμες μαρτυρίες δικαιολογούν αυτήν την άποψη;»

1. B. S. Bloom, *A Taxonomy of Educational Objectives*, Longman, Λονδίνο 1956. Ο Bloom έχει υποστηρίξει μία ιεραρχία ερωτήσεων, από τις απλές στις σύνθετες, από την κατανόηση ή απόσπαση πληροφοριών στην αξιολόγηση ή εξαγωγή συμπερασμάτων, από τις ειδικές στις γενικές, από αυτές που αφορούν σε μία πηγή σε εκείνες που απαιτούν τη συνεξέταση περισσοτέρων.

2. J. Saxton - N. Morgan, *Asking better Questions*, Drake Publishing, Λονδίνο 1994.

Εφόσον, βέβαια, θεωρούμε ότι κάθε ιστορικό κείμενο αποτελεί λιγότερο ή περισσότερο μία «πηγή», από την άποψη ότι επιδέχεται ερμηνείας και δεν απηχεί απλά την «πραγματικότητα», τότε η χρήση των παραπάνω ερωτήσεων επεκτείνεται εύλογα σε κάθε είδος ιστορικού κειμένου που αντιμετωπίζει ο μαθητής.

Όσον αφορά στη γλώσσα των ιστορικών κειμένων, ο Husbands ξεκινάει από τη θέση ότι η γλώσσα αποτελεί ένα σύστημα σημείων, των οποίων το νόημα μεταβάλλεται όχι μόνον από εποχή σε εποχή, από συμφραζόμενα σε συμφραζόμενα, αλλά και από άτομο σε άτομο. Συνεπώς, ο καθηγητής πρέπει να δείξει στους μαθητές του ότι οι λέξεις δεν αποτελούν ουδέτερο εκφραστικό μέσο, αλλά είναι φορτισμένες αξιολογικά, απηχούν τις επιλογές και προθέσεις του συντάκτη και επιδέχονται ερμηνειών. Μία γόνιμη συζήτηση στην τάξη θα μπορούσε να αφορά (για να αναφέρουμε ένα παράδειγμα από την ελληνική ιστορία, στο πνεύμα, βέβαια, των θέσεων του συγγραφέα), στο εάν και γιατί θα έπρεπε να χρησιμοποιηθεί ο όρος «επανάσταση», «στάση», «πραξικόπημα», «ανταρσία» ή «εμφύλιος πόλεμος», για να χαρακτηριστούν τα γεγονότα του Γουδί το 1909[3].

Η ιστορική αφήγηση, ως τρόπος ερμηνείας του παρελθόντος, δεν συνηθίζεται μόνον στο πλαίσιο της «επιστημονικής» ιστοριογραφίας, αλλά χρησιμοποιείται συχνά και στην τάξη, από καθηγητές και μαθητές. Οι αφηγήσεις με τη λογική συνάφεια, τη συνέπεια με τις πηγές, τη ζωντάνια και την αληθοφάνειά τους, κατηγοριοποιούν τις διαθέσιμες πληροφορίες, τις οργανώνουν σε ιδέες και τις διαμορφώνουν σε αλληλουχίες νοημάτων. Για να αφηγηθούμε μια ιστορία, δεν στηριζόμαστε μόνο στα στοιχεία (πηγές και μεθόδους) που διαθέτουμε, αλλά χρησιμοποιούμε και την κοινή λογική για να εκφέρουμε κρίσεις: «Δεν θα μπορούσε να είχε συμβεί...». Ο Husbands υπογραμμίζει ότι οι ιστορικές αφηγήσεις δεν αποτελούν αυτοσκοπό, αλλά μέσα, χρήσιμα εργαλεία στην υπηρεσία της κατανόησης και ερμηνείας του παρελθόντος. Αυτό γίνεται όταν εξετάζονται κριτικά, όταν ελέγχεται η αληθοφάνεια και η λογική τους, όταν συσχετίζονται με ό,τι ο συγγραφέας αποκαλεί οργανωτικές αρχές του ιστορικού λόγου, τις ιδέες της αιτιότητας, της συνέχειας και της αλλαγής.

Με τη χρήση της δημιουργικής του φαντασίας ο μαθητής, όπως και ο ιστορικός, θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσει τη σκέψη και τα αισθήματα των ανθρώπων, των οποίων τα έργα μελετά, και να εκτιμήσει τις ποικίλες συμπεριφορές τους, χωρίς απαραίτητα να επιδοκιμάζει τις προθέσεις τους. Αλλά, είναι αυτό δυνατό τη στιγμή που η ιστορική γνώση στηρίζεται στη διαμεσολαβημένη ερμηνεία των καταλοίπων του παρελθόντος; Μήπως οι πηγές που διαπραγματευόμαστε, μιλούν περισσότερο για τις προθέσεις των συντακτών τους και λιγότερο για την «ιστορική πραγματικότητα» που απηχούν; Εάν, όπως έχει παρατηρήσει και ο Hayden White[4], οι ιστορικοί κατασκευάζουν τα «γεγονότα» σύμφωνα με τις ανάγκες των αφηγηματικών τους επιλογών, τότε τι το «αυθεντικό» θα ζητήσουμε από τους μα-

3. Πβλ. την άσκηση «επισήμανσης του ιδεολογικού φορτίου που φέρουν ιστορικοί όροι, όπως άριστοι, ευπατρίδες, όχλος, βάρβαροι, ειδωλολάτρες, ιθαγενείς», την οποία προτείνει ο Antonio Brusa (*Guida al manuale di storia*, Editori Riuniti, Ρώμη 1988) και παραθέτει ο Γιάννης Γιαννόπουλος στο βιβλίο του *Δοκίμια Θεωρίας και Διδακτικής της Ιστορίας*, Βιβλιογονία, Αθήνα 1997, σ. 219.

4. Hayden White, *Tropics of Discourse*, John Hopkins Press, Βαλτιμόρη 1978, 46-47. Hayden White, *The Content of the Form*, John Hopkins Press, Βαλτιμόρη 1987, σ. 57. Βλ. το κείμενο, H. White (μτφ. Γ. Κόκκινου), στο *Διανοητική Ιστορία: όψεις μιας σύγχρονης συζήτησης*, ΕΜΝΕ-*Μνήμων*, Αθήνα 1996, σ. 133-179: «Το πλαίσιο αναφοράς του κειμένου: μέθοδος και ιδεολογία στην διανοητική ιστορία».

θητές να κατανοήσουν; Εξάλλου, και οι μαθητές, όντας ενεργοί συμμέτοχοι στην παραγωγή ιστορικών ερμηνειών στην τάξη, θα βασιστούν, για τον σκοπό αυτό, τουλάχιστον κατά ένα μέρος, στις δικές τους εμπειρικές παραστάσεις, αποτιμώντας έτσι το παρελθόν με μέτρα και σταθμά του παρόντος. Παρά τις αντιρρήσεις αυτές, που επισημαίνει ο ίδιος, ο συγγραφέας πιστεύει, τελικά, ότι η δημιουργική φαντασία αποτελεί συστατικό στοιχείο οποιασδήποτε ιστορικής ερμηνείας, επειδή, επινοώντας ερωτήσεις και απαντήσεις, ο μαθητής συμπληρώνει τα ποικίλα κενά που πάντοτε αφήνουν οι πηγές. Η ορθότητα αυτού του είδους των υποθέσεων ελέγχεται συγκριτικά, με την αντιπαραβολή των συμπερασμάτων παράλληλων ερμηνειών.

Ο Husbands υποστηρίζει θερμά τη χρήση της δημιουργικής φαντασίας, όταν αυτή μας βοηθάει να κατανοήσουμε και να αποτιμήσουμε, θετικά ή αρνητικά, τις αξίες άλλων κοινωνιών ή συγκεκριμένων ιστορικών περιστάσεων. Αναφέρει ως παραδείγματα το Ολοκαύτωμα και το Δουλεμπόριο για να συμπεράνει ότι η κατανόηση, στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας, προάγεται όχι μόνο με τη χρήση της λογικής, αλλά και των συναισθημάτων που θα δοκιμάσει ο μαθητής, καθώς επεξεργάζεται τις σχετικές μαρτυρίες.

Πέρα από τις «κλασικές» μεθόδους παραγωγής της ιστορικής γνώσης που εξετάστηκαν παραπάνω (διάλογος με τις πηγές, χρήση ειδικής ορολογίας, σύνθεση αφηγήσεων, ιστορική ενσυναίσθηση), με ποιους άλλους τρόπους μπορεί ο καθηγητής, ως εκπρόσωπος της έγκυρης ιστορικής γνώσης και λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της σχολικής τάξης, να βοηθήσει τους μαθητές του;

Ένα πρώτο βήμα αποτελεί η συστηματική προσπάθεια για την αποφυγή των παρανοήσεων, στις οποίες συχνά υποπίπτουν οι μαθητές, διότι, όπως είναι φυσικό, δεν προσέρχονται στην τάξη χωρίς κάποιου είδους εμπειρικές γνώσεις, ούτε διαθέτοντας έναν δόκιμο ιστορικό προβληματισμό, αλλά προκατειλημμένοι από ένα σύνολο περιορισμένων, αποσπασματικών και συχνά αντιφατικών προσωπικών αντιλήψεων («μικροθεωριών») για το παρελθόν, που έχουν ήδη σχηματίσει προσλαμβάνοντας στοιχεία από διάφορες πηγές, μεταξύ των οποίων και το οικογενειακό τους περιβάλλον. Ο καθηγητής, παρέχοντας ερεθίσματα έτσι ώστε να αναγκάσει τους μαθητές του να εκφράζονται διεξοδικά και να δικαιολογούν τις απόψεις τους, μπορεί να επεκτείνει, να εμπλουτίσει και να εκλεπτύνει τις «μικροθεωρίες» των μαθητών του[5], να αναδιοργανώσει την αντίληψή τους για την έννοια της αιτιότητας και, συνολικά, να αναπτύξει τις ερμηνευτικές τους ικανότητες.

Εφόσον η σχολική τάξη δεν λειτουργεί ποτέ υπό ιδανικές συνθήκες, με αποτέλεσμα να απέχει πολύ από την ατμόσφαιρα ενός χώρου έρευνας και μελέτης, π.χ. ενός μουσείου ή μιας βιβλιοθήκης, ο λόγος του καθηγητή, του μαθητή ή του ιστορικού κειμένου παραμένει το βασικότερο μέσο διδασκαλίας. Θα ήταν, βέβαια, λανθασμένο να υποθέσουμε ότι έτσι «μεταβιβάζονται» ιστορικές γνώσεις. Η πραγματική αξία μιας συζήτησης στην τάξη βρίσκεται στην ενθάρρυνση των μαθητών να απαντήσουν σε ερωτήσεις, να παρουσιάσουν απόψεις, να ερμηνεύσουν κείμενα, με λίγα λόγια, να εμπλακούν ενεργά στις μαθησιακές διαδικασίες. Μία τέτοια ανοικτή συζήτηση μπορούν να προκαλέσουν οι ερωτήσεις του καθηγητή, όχι, βέβαια, όσες αποβλέπουν απλά στον έλεγχο της κατοχής πληροφοριών ή της διεκπεραίωσης συγκεκριμένης εργασίας, αλλά εκείνες που ενθαρρύνουν την ερευνητική διάθεση, τον στοχασμό και την κριτική ανάλυση. Στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος

5. Ο Husbands, για να χαρακτηρίσει τη διαδικασία αυτή, χρησιμοποιεί την έννοια της «διά βαθμίδων» ή «κλιμακωτής μάθησης» («scaffold learning»). Πβλ. τη συζήτηση για το διδακτικό μοντέλο της κριτικής προσαρμογής/ανακατασκευής της γνώσης στον Γεράσιμο Κουζέλη, *Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο*, Κριτική, Αθήνα 1991, κυρίως σ. 240 κ.ε.

του καθηγητή είναι να παρέχει πληροφορίες, όταν και όπου χρειάζεται, να εξηγεί, με την ιδιότητα του ειδικού επιστήμονα, να διευθύνει τον διάλογο, να οργανώνει τους μαθητές του σε ομάδες εργασίας, να ελέγχει τις ιδέες τους, να θέτει ζητήματα όπως: «τι συνεπάγεται...;», «πώς...;», «τι νομίζετε...;». Σκοπός όλων αυτών είναι η ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών μέσα από τη δημιουργική χρήση της γλώσσας, ώστε να είναι σε θέση να ερμηνεύουν ιδέες και ζητήματα του παρελθόντος.

Στην υπηρεσία του ίδιου σκοπού θεωρεί ο Husbands ότι ανήκει και η άσκηση των μαθητών στο γράψιμο, όπως στο διάβασμα και στη συζήτηση. Ως «γράψιμο», όμως, δεν εννοεί τη σύνταξη αναφορών, περιγραφών και αφηγήσεων, από εκείνες που συνηθέστερα απαντούν στη σχολική τάξη, χαρακτηρίζονται από συντομία, επιφανειακότητα και στηρίζονται εν πολλοίς σε αντιγραφές άλλων κειμένων. Εννοεί μία διαδικασία συγγραφής, την οποία ο καθηγητής με τις κατάλληλες παρεμβάσεις ενεργοποιεί, κατευθύνει και ανατροφοδοτεί. Η διαδικασία αυτή διακρίνεται σε τρεις, βασικά, φάσεις: α) συγκέντρωσης στοιχείων, β) επεξεργασίας, και γ) παρουσίασης συμπερασμάτων σχετικά με κάποιο ζήτημα. Είτε στην αρχική φάση της συλλογής πληροφοριών, είτε στην ενδιάμεση της διαμόρφωσης των ιδεών με βάση τις οποίες θα οργανωθεί το υλικό, είτε στην τελική του απολογισμού που ανακοινώνεται σε ένα συγκεκριμένο ή φανταστικό ακροατήριο, τις περισσότερες φορές στον καθηγητή, ζητούμενο είναι ο μαθητής να εργαστεί ερευνητικά για να συγκροτήσει την ερμηνεία του απαντώντας στο συγκεκριμένο ερώτημα που του έχει υποβληθεί.

Στη συνέχεια παρατίθενται δύο σχεδιαγράμματα από το βιβλίο του Chris Husbands. Το πρώτο αφορά σε τρόπους οργάνωσης των ιδεών ενός ιστορικού κειμένου, το δεύτερο αφορά στην όλη πορεία της συγγραφής. Ενδιαφέρουν, πιστεύω, από την άποψη ότι προτείνουν στον καθηγητή της Ιστορίας τρόπους για να διευκολύνει την ενεργοποίηση των συγγραφικών ικανοτήτων των μαθητών του.

Α. Νοητικά σχήματα («conceptual plans») για τη διαμόρφωση των ιδεών που οργανώνουν το υλικό κατά τη φάση της επεξεργασίας του[6]

Συνειρμός σκέψεων	Κατηγοριοποιήσεις	Υπέρ και Κατά
Αλυσίδα	Νοητικά	Κεντρική ιδέα
συλλογισμών	σχήματα	
Σύνοψη		Διαγραφή
		βασικών σημείων
Σχεδιάγραμμα		Άμεση απάντηση

Εύλογη ένσταση του αναγνώστη θα ήταν ότι οι οδηγίες του δεύτερου σχεδιαγράμματος («Διαδικασία ιστορικής συγγραφής»), δεν είναι δυνατό να εφαρμοστούν στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε μια λυκειακή τάξη που δυναστεύεται από το φάσμα των επικείμενων εξετάσεων και δεν διαθέτει χρόνο και ενέργεια για ερευνητικές «παρεκτροπές» σε ημερολόγια, περιοδικά, εφημερίδες και άλλα έντυπα πέραν του σχολικού βιβλίου. Ο διαθέσιμος χρόνος, βέβαια, είναι συνάρτηση του τρόπου με τον οποίο εργάζεται κάθε σχολική τάξη. Ωστόσο, το σημαντικότερο στοιχείο των σχεδιαγραμμάτων (Α' και Β') αποτελεί, πιστεύω, η προτεινόμενη μεθόδευση των ενεργειών προκειμένου να διευκολυνθεί κατά τρόπο συστηματικό και έγκυρο η εξοικείωση των μαθητών με

6. Chris Husbands, *What is history Teaching?*, ό.π.

Β. Διαδικασία (ιστορικής) συγγραφής[7]

Σαφής εξήγηση εγχειρήματος και συλλογή δεδομένων Σκοπός: ανάλυση εγχειρήματος συγκέντρωση πληροφοριών	περιοδικά και ημερολόγια, σημειώσεις, παραφράσεις, περιλήψεις, έρευνες, έντυπα
Ερμηνεία δεδομένων Σκοπός: εξέταση πιθανών ερμηνειών δεδομένων	διαγράμματα ροής, χρονοδιαγράμματα, φανταστικές συνεντεύξεις, άρθρα εφημερίδων, σύντομες ειδήσεις που παρουσιάζουν απόψεις, συγκρίσεις ερμηνειών
Συγκέντρωση περισσότερων στοιχείων, οργάνωση και εξέτασή τους Σκοπός: επεξεργασία, διόρθωση, ενσωμάτωση νέων πληροφοριών	περιλήψεις μαρτυριών, αναφορών, σχολίων, σημειώσεων, εντύπων, πινάκων
Εξαγωγή συμπερασμάτων Σκοπός: προσωπικές κρίσεις, βασισμένες σε μαρτυρίες που τις δικαιολογούν	περιοδικά και ημερολόγια, βασικά σημεία περιλήψεων, προσχέδια αναφορών και άρθρων
Παρουσίαση συμπερασμάτων Σκοπός: κοινοποίηση συμπερασμάτων σε εκτιμητές: στην τάξη, σε άλλη τάξη, στον καθηγητή, σε ένα ευρύτερο άγνωστο ακροατήριο	αναφορές, δοκίμια, διάλογος, σύντομα θεατρικά έργα, σύντομες διαλέξεις, επιστολές, εικόνες, χάρτες, τυποποιημένα ερμηνευτικά μοντέλα

συγγραφικές διαδικασίες. Τέτοιου είδους μεθοδεύσεις χρησιμεύουν σε διδάσκοντες και διδασκομένους, σχεδόν ανεξάρτητα από το πλαίσιο αναφοράς και τον βαθμό δυσκολίας των ανοικτού τύπου ερωτημάτων που κάθε φορά τίθενται για διαπραγμάτευση.

Αποτελούν, πλέον, κοινό τόπο οι παρατηρήσεις του Husbands ότι η αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων συμβάλλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη των γνωστικών τους ικανοτήτων, εφόσον υπάγεται οργανικά στη διδακτική διαδικασία καθιστώντας τον μαθητή κοινωνό των επιδιωκόμενων σκοπών και στόχων διδασκαλίας και, κατά συνέπεια, ικανό να αντιληφθεί ο ίδιος τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να βελτιώσει τα αποτελέσματα των προσπαθειών του. Κάνοντας λόγο, όμως, για αξιολόγηση, ο συγγραφέας δεν εννοεί τη χρήση των παραδοσιακών φύλλων ελέγχου, που βαθμολογούν τους μαθητές, ούτε άλλες, περισσότερο σύγχρονες και διεξοδικές, τεχνικές, που κυριαρχούνται από πολύπλοκες στοχοθεσίες. Εννοεί, καταρχήν, περισσότερο ταπεινές μορφές αξιολόγησης, για παράδειγμα τη χρήση σύντομων σημειώσεων-οδηγιών προς τους μαθητές για το πώς θα μπορούσαν να εργαστούν αποτελεσματικότερα. Τα σχόλια αυτού του είδους αρμόζουν καλύτερα στις διακυμάνσεις της συμμετο-

7. Στο ίδιο.

χής των μαθητών στην καθημερινή ροή των εργασιών της σχολικής τάξης, εντάσσουν την αξιολόγηση σε ένα πλαίσιο διαλόγου καθηγητή-μαθητή, που αποβλέπει στη συστηματική ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και των ικανοτήτων του τελευταίου, παρέχουν ευκαιρίες και στις δύο πλευρές για εκτίμηση και αναθεώρηση των δραστηριοτήτων τους. Ο συγγραφέας προτείνει μία σειρά δραστηριοτήτων των μαθητών, που περιλαμβάνονται στη ρουτίνα των εργασιών της σχολικής τάξης κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Ιστορίας και τα αποτελέσματά τους μπορεί ο καθηγητής πολύ συχνά, αν όχι καθημερινά, να αξιολογεί:

— ακρόαση και παρατήρηση
— συζήτηση σε μικρή ομάδα
— παρουσίαση πληροφοριών στην τάξη
— διεξαγωγή έρευνας σχεδιασμένης από τον καθηγητή
— διεξαγωγή έρευνας σχεδιασμένης από τον μαθητή
— έρευνα στοιχείων σε ποικίλα βιβλία
— προσεκτική μελέτη ενός βιβλίου
— σύνθεση ιδεών από ποικίλες πηγές
— σύνθεση ιδεών στο πλαίσιο μιας γραπτής άσκησης
— σύνθεση ιδεών σε διαγράμματα, χάρτες
— διαχείριση δεδομένων σε προγράμματα λογισμικού (computer)[8].

8. *Στο ίδιο*, σ. 124 (μτφ. του συγγραφέα).

Από εκεί και πέρα υπάρχει, βέβαια, η χρήση ποικίλων μορφών διαμορφωτικής ή αθροιστικής (τελικής) αξιολόγησης, πάντοτε, όμως, με την προϋπόθεση ότι η ιστορική γνώση απαντά κατά βάση σε μία ανοικτού τύπου ερώτηση σχετικά με το παρελθόν, ερμηνεύοντάς το σε μορφή αφήγησης.

Το σύνολο των προτάσεων του Husbands για τη σχολική Ιστορία βασίζεται στην πεποίθηση ότι δεν αρκεί οι μαθητές να γνωρίζουν απλά το πότε συνέβη κάτι στο παρελθόν. Πρέπει να είναι σε θέση να ερμηνεύουν αίτια και αποτελέσματα, να κατανοούν την ιδιαίτερη σημασία που έχουν ορισμένες ιστορικές περίοδοι ή συμβάντα για τους ίδιους, να καταλαβαίνουν ότι γνωρίζουμε το παρελθόν διά μέσου πηγών που ερμηνεύονται και ότι είναι φυσικό οι απόψεις των ιστορικών να διαφέρουν. Διαφορετικά, η Ιστορία θα ισοδυναμεί γι' αυτούς με απλό παιχνίδι διαγωνισμού γνώσεων («quiz game»).

Αυτό, πάλι, δεν σημαίνει ότι οι μαθητές είναι σε θέση να μιμηθούν τους επαγγελματίες ιστορικούς. Θα ήταν αφελές να παραγνωρίσει κανείς την ανισομερή σχέση των δύο πλευρών ως προς το γνωστικό δυναμικό που διαθέτουν, το κοινό για το οποίο ενεργούν και τις συνθήκες υπό τις οποίες εργάζονται. Είναι όμως σε θέση, καλλιεργώντας τις ερμηνευτικές τους ικανότητες με την κατάλληλη καθοδήγηση, να αποκτήσουν μία περισσότερο εναργή, εκλεπτυσμένη και μετριοπαθή αντίληψη του τρόπου με τον οποίο παράγεται η γνώση μας για το παρελθόν.

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΓΑΤΣΩΤΗΣ