

Τίτλος εισήγησης: «Καλλιεργώντας την ιστορική σκέψη μέσα από τις ερωτήσεις: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση».

Καλλιμάνη Ελευθερία, *Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Θε.Π.Α.Ε.Ε, ΕΚΠΑ, Εκπαιδευτικός ΠΕ02*

Περίληψη

Η παρούσα εργασία μελετά το ζήτημα της καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης των μαθητών, μέσα από την τεχνική των ερωτήσεων, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο. Ως εκ τούτου, πραγματοποιήθηκε έρευνα κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο σχετικό με το παραπάνω ζήτημα. Τα ευρήματα έδειξαν, μεταξύ άλλων, ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν υπό το πρίσμα μιας παραδοσιακής και παραδειγματικής συνείδησης κατά τις οποίες το παρελθόν παρέχει κανόνες συμπεριφοράς για το παρόν ή το μέλλον και λειτουργεί νομιμοποιητικά και κανονιστικά χωρίς όμως να σημαίνει πως οι διδάσκοντες δεν επιδιώκουν σε κάθε περίπτωση την πνευματική ενδυνάμωση των μαθητών. Για τον λόγο αυτό, προτείνεται η έναρξη ενός συνεχούς διαλόγου με τους εκπαιδευτικούς τόσο για τις διδακτικές τους ενέργειες όσο και για τις προσωπικές τους πεποιθήσεις προκειμένου να μπορέσουν να διαχειριστούν αποτελεσματικά και ωφέλιμα τόσο για εκείνους όσο και για τους μαθητές τις διδακτικές προσεγγίσεις για το μάθημα της ιστορίας.

Λέξεις-κλειδιά: Ιστορική σκέψη, ερωτήσεις, ιστορική συνείδηση, συλλογισμοί

Abstract

This paper examines the issue of development of historical thinking through the questions, as a teaching method, in theoretical and research approach. Therefore, a survey was conducted in which teachers were asked to complete a questionnaire concerning the above issue. The findings showed, among other things, that teachers work under the light of a traditional and paradigmatic consciousness in which the past provides rules of behavior for the present or the future and works legalization and regulations. But this, does not mean that teachers do not seek in any case the spiritual empowerment of their students. For this reason, it is proposed to start of an ongoing dialogue with teachers for their activities and their personal beliefs in order to manage effectively and beneficial their approaches in teaching history in the class.

Key-Words: Historical Thinking, questions, historical consciousness

1. Εισαγωγή

Η ιστορία, ως γνώση, αποτελεί έναν διάλογο επικοινωνίας του ατόμου με το παρελθόν όπου μέσω ενός συνεχούς και ανοιχτού διαλόγου επιτρέπει τη διεύρυνση της εικόνας του κόσμου και της θέασης αυτού από πολλές και διαφορετικές οπτικές. Η σχολική ιστορία, επωμίζεται, μεταξύ άλλων, την ευθύνη για τη διαμόρφωση της συλλογικής

ταυτότητας, την καλλιέργεια διαφόρων πολιτικών ή ηθικών αξιών και τον προσανατολισμό της οπτικής των ατόμων στον κόσμο που γεννά η συλλογική ζωή και δράση στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Κάββουρα, 2013).

Όμως, το πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνεται προσπάθεια για την υλοποίηση των παραπάνω επιδιώξεων της σχολικής ιστορίας, συχνά, επικαλύπτεται από κάποιες απλοϊκές αντιλήψεις. Οι αντιλήψεις αυτές καθιστούν τον μαθητή παθητικό δέκτη και τον εκπαιδευτικό *πολιτισμικό μεταδότη* των όσων η κοινωνία επιθυμεί να εμφυσήσει στα μέλη μιας ανερχόμενης γενιάς που με τη σειρά της *θα διαγωνίσει τα όσα η κοινωνία ενός τόπου επιθυμεί*. Κατά τον τρόπο αυτό, υποβαθμίζεται η επιστημονική και κοινωνική χρησιμότητα όχι μόνο της σχολικής ιστορίας αλλά και της ίδιας της ιστορικής επιστήμης και γνώσης. Αυτό που θα πρέπει να επισημανθεί σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο είναι ότι η γνώση που προσφέρεται για μάθηση θα πρέπει να διερευνάται μέσω των ερωτημάτων που τίθενται προς αυτή και όχι να εκλαμβάνεται ως αδιαμφισβήτητη και μοναδική (Κάββουρα, 2011).

Η άσκηση των μαθητών στην ιστορική σκέψη είναι σημαντική για το μάθημα της ιστορίας και μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω της διερεύνησης της γνώσης. Η κατανόηση των ιστορικών αφηγήσεων μέσα από την αναζήτηση των αιτιών και των αποτελεσμάτων καθώς και η μελέτη της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές με σκοπό την κατανόηση του τρόπου που εκείνοι έδρασαν κάτω από ορισμένες συνθήκες αποτελούν βασικές αρχές για την ιστορική σκέψη (Νεοφώτιστος, Κυριατζάκου & Δρούγκας, 2013· Μαυροσκούφης, 2002). Ακόμη, ο έλεγχος της εγκυρότητας των στοιχείων, η ταξινόμηση, η ομαδοποίηση, η συσχέτιση και ερμηνεία των δεδομένων, η ανάδειξη ενός ιστορικού ερωτήματος βάσει των στοιχείων στο οποίο απαντούν ορισμένες ιστορικές αφηγήσεις καθώς και η διάκριση των δεδομένων από την ερμηνεία τους θεωρούνται βασικά στοιχεία για τη συγκρότηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών (Κάββουρα, 2011).

Σημαντικό ρόλο στην επεξεργασία του υλικού και στη διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης διαδραματίζει η ιστορική ερώτηση. Η σχέση της ερώτησης με την ιστορική σκέψη έχει υποστηριχθεί από πολλούς μελετητές καθώς συνδέεται με τη διατύπωση υποθέσεων και συμπερασμάτων, με τον κριτικό έλεγχο και την ερμηνεία των μαρτυριών αλλά και με την ιστορική γνώση και τα τεκμήρια. Μάλιστα, η σχέση της ιστορικής σκέψης με τα τεκμήρια χαρακτηρίζεται ως αλληλεξαρτώμενη καθώς τα τελευταία βοηθούν στην απάντηση των ερωτήσεων των μαθητών. Είναι επομένως σημαντικό, οι μαθητές όχι μόνο να είναι ικανοί να υποβάλλουν ερωτήματα αλλά και να τα απαντούν μιας και μέσα από τις απαντήσεις τους μπορεί να αναδειχθεί και η ιστορική τους σκέψη (Μακρυγιάννη & Φωκαΐδου – Παπαμάρκου, 2011).

Σύμφωνα με τον Moniot (2002), από τις πιο συνηθισμένες διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν οι διδάσκοντες για το μάθημα της ιστορίας είναι η μεταβίβαση των γνώσεων με την επακόλουθη παθητική στάση του μαθητή προκειμένου να διαμορφωθεί ένα αρχικό γνωστικό υπόβαθρο. Όμως, η τακτική αυτή φαίνεται να απομακρύνει τον μαθητή από την ιστορική σκέψη, καθώς απαιτείται η ενεργός συμμετοχή του ιδίου για την καλλιέργειά της ιστορικής σκέψης και όχι μια παθητική στάση απέναντι στα ερεθίσματα. Υπάρχει όμως και η τεχνική των ερωτήσεων, ευρέως διαδεδομένη στους διδάσκοντες και ειδικά στο μάθημα της ιστορίας. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις του διδάσκοντος μπορεί να στοχεύουν στη μνημονική ανάκληση γνώσεων ή «ορθών» απαντήσεων, σε προκαθορισμένες απαντήσεις έπειτα από μια συγκεκριμένη καθοδήγηση, σε μια σιωπηρή ή προ-συνειδητή γνώση, στην αξιολόγηση ή στην πρόκληση της προσοχής και του

ενδιαφέροντος καθώς και ερωτήσεις που αξιόνουν αιτιολόγηση ή επιχειρήματα (Φρυδάκη, 2009).

Τα ερωτήματα που μπορούν να υποβάλλουν οι διδάσκοντες είναι ποικίλα και τα κριτήρια επιλογής τους εξαρτώνται από το είδος της σκέψης που θέλουν να εξασκήσουν οι μαθητές τους. Σε κάθε περίπτωση, οι μελετητές έχουν διαμορφώσει τρεις προσανατολισμούς των ερωτήσεων μέσα στη σχολική τάξη: Ερωτήσεις που αντλούν απλώς πληροφοριακό υλικό και είναι συνήθως κλειστού τύπου, ερωτήσεις που ανιχνεύουν την κατανόηση, οι οποίες μπορεί είτε να προωθούν την επινοητική σκέψη και τη διατύπωση περισσότερων απαντήσεων είτε την αναζήτηση της καταλληλότερης ή και ορθότερης απάντησης και τέλος ερωτήσεις που οδηγούν τους μαθητές στον στοχασμό και στη διαμόρφωση μιας γνώμης ή πεποίθησης (Husbands, 2000).

Επομένως, ένα βασικό ερώτημα που προκύπτει από τα παραπάνω σχετίζεται με την προφορική δραστηριότητα μέσα στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον και ειδικότερα με τις ερωτήσεις που απευθύνουν οι διδάσκοντες προς τους μαθητές τους στο μάθημα της ιστορίας και κατά πόσον αυτές προσβλέπουν στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης. Μια προσπάθεια διερεύνησης του ζητήματος αυτού, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ακολουθεί στη συνέχεια.

2. Μεθοδολογική προσέγγιση.

Στο πλαίσιο της παρούσας ποιοτικής έρευνας με ποσοτικά χαρακτηριστικά, για τη συλλογή του υλικού, χρησιμοποιήθηκε το μεθοδολογικό εργαλείο του ερωτηματολογίου. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν το διάστημα Σεπτεμβρίου – Οκτωβρίου 2015 σε 100 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν τόσο στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο τομέα. Από τον επακόλουθο έλεγχο τους διαπιστώθηκε ότι μόνο 60 ερωτηματολόγια ήταν επαρκώς συμπληρωμένα ενώ τα υπόλοιπα παρουσίαζαν σημαντικές ελλείψεις και για τον λόγο αυτό δεν συμπεριελήφθησαν στην επεξεργασία των δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 20 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που ήταν τόσο γενικές (φύλο, προϋπηρεσία, επάγγελμα, κτλ.) όσο και ειδικές για την ιστορία (επιλογή μαθήματος, σκοπός ιστορίας, κτλ.) και αποκλειστικά για την ιστορική σκέψη των μαθητών. Τέλος, τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα ώστε να διασφαλισθεί η αμεροληψία των απαντήσεων.

3. Επεξεργασία των αποτελεσμάτων και ερμηνευτική προσέγγιση.

Η επεξεργασία των δεδομένων έδειξε ορισμένα στοιχεία που οδήγησαν και στις αντίστοιχες ερμηνευτικές προσεγγίσεις, χρήσιμες και ωφέλιμες για το μάθημα της ιστορίας. Αρχικά, ξεκινώντας από τις γενικές ερωτήσεις, στην ερώτηση που αφορούσε στο φύλο το 76,5% απάντησε «γυναίκα» και σε εκείνη σχετικά με το επίπεδο σπουδών το 48,1% απάντησε ότι ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού ενώ μόλις το 11,5% αυτών απάντησε ότι ήταν κάτοχοι διδακτορικού. Αναφορικά με την εμπειρία, δηλαδή τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, το 65,4% των ερωτηθέντων απάντησε ότι είχε προϋπηρεσία πάνω από 10 χρόνια ενώ το ποσοστό των ατόμων που υπηρετούσαν σε δημόσια σχολεία ανερχόταν στο 70,6% έναντι του 29,4% που υπηρετούσε σε ιδιωτικά σχολεία.

Εμβαθύνοντας ακόμη περισσότερο στις απαντήσεις των διδασκόντων μπορούν να επισημανθούν τα παρακάτω. Αρχικά, στην ερώτηση που αφορούσε στον λόγο επιλογής του μαθήματος της ιστορίας, το 38,5% απάντησε ότι ήταν θέμα συνάφειας με το αντικείμενο σπουδών τους, το 34,6% των ερωτηθέντων απάντησε ότι η διδασκαλία της ιστορίας για εκείνους ήταν θέμα επιλογής ή αγάπης για το αντικείμενο και το 26,9% επέλεξε την ιστορία υποχρεωτικά για συμπλήρωση ωρών. Επομένως, παρατηρείται πως τα ποσοστά βρίσκονται αρκετά κοντά μεταξύ τους γεγονός που δημιουργεί προβληματισμούς για τη σχέση που καλλιεργούν οι εκπαιδευτικοί με την ιστορία.

Ειδικότερα, υπάρχουν οι περιπτώσεις των διδασκόντων που έχουν μια «προσωπική» σχέση με την ιστορία και μια «θετική» στάση για το παρελθόν και εκείνες κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί έχουν μια περισσότερο «απόμακρη» σχέση με την ιστορία. Κατά τον τρόπο αυτό, είναι σημαντικό για τη διδασκαλία της ιστορίας ειδικότερα και την επιστήμη γενικότερα να αναλογισθεί κανείς, πόσο μάλλον οι διδάσκοντες, για τη σχέση που καλλιεργεί με το αντικείμενο, να προβληματισθεί για τον βαθμό που αυτή έχει αναπτυχθεί και εξελιχθεί λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη του ότι ο ίδιος αποτελεί μέλος μιας ευρύτερης κοινότητας καθώς: «κλειδί, για την οικείωση με την ιστορία, αποτελεί η δεξιοότητα του ατόμου να σκέφτεται ότι ανήκει σε κάποια συλλογικότητα. Το άτομο, που έχει μια προσωπική σχέση με την ιστορία αντιλαμβάνεται τη συλλογικότητα θεωρώντας τον εαυτό του μέλος της και δρών υποκείμενο» (Κάββουρα, 2011).

Αναφορικά με το εγχειρίδιο του δασκάλου, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε ότι αποτελεί για εκείνους έναν «βοηθό» για τη διδασκαλία με το ποσοστό να ανέρχεται στο 65,4%. Αρκετές φορές η σχολική πράξη δείχνει να είναι εξαρτημένη από το σχολικό βιβλίο το οποίο δεν αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως μέσο αλλά ως το αποκλειστικά αξιόπιστο εκπαιδευτικό υλικό (Κάββουρα, 2011). Στα δεδομένα της παρούσας έρευνας φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να έχουν αντιληφθεί τον ρόλο του σχολικού εγχειριδίου ως μέσο και όχι ως το μοναδικά αξιόπιστο υλικό όπως μπορεί να παρατηρηθεί από τα αντίστοιχα ποσοστά.

Ακόμη, αρκετά σημαντικά είναι τα αποτελέσματα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον σκοπό της διδασκαλίας της ιστορίας. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική πλειοψηφία (63,5% των απαντήσεων) θεωρούν ότι ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας είναι πολλαπλός. Με λίγα λόγια, θεωρούν ότι τα παιδιά διδάσκονται ιστορία για να γνωρίζουν απλά το παρελθόν, για να αποκτήσουν εθνική συνείδηση, να προβληματισθούν μέσω του παρελθόντος για το μέλλον και παράλληλα να μάθουν να σκέφτονται ιστορικά. Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει για ακόμη μια φορά ότι οι αντιλήψεις των διδασκόντων μπορούν να επηρεάσουν τη διδασκαλία καθώς συχνά οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν τις δικές τους αναπαραστάσεις μέσα από διαμεσολαβήσεις και μετασχηματισμούς που επιφέρουν στο κείμενο της ιστορικής γνώσης. Κατά τον τρόπο αυτό, η ερμηνευτική προσέγγιση των δεδομένων μπορεί να επιτρέψει την αναφορά στην ύπαρξη μιας παραδοσιακής και παραδειγματικής συνείδησης κατά τις οποίες το παρελθόν παρέχει κανόνες συμπεριφοράς για το παρόν και το μέλλον ενώ λειτουργεί νομιμοποιητικά και κανονιστικά. Στις απαντήσεις δεν έλλειψε και ο εθνοκεντρισμός ο οποίος στην παρούσα μελέτη εκφράστηκε μέσω της πρόταξης της καλλιέργειας της εθνικής συνείδησης και δευτερευόντως της καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης, όπως εξίσου παρατηρήθηκε σε παλαιότερα ερευνητικά εγχειρήματα (Κάββουρα, 2011).

Στο κομμάτι των ερωτήσεων που αφορούσε στα τεκμήρια εκτός σχολικού βιβλίου, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι φρόντιζαν συχνά να δίνουν στους μαθητές τους πηγές και τεκμήρια εκτός του σχολικού βιβλίου, με το ποσοστό των απαντήσεων να ανέρχεται στο 73,1%. Στην ερώτηση που αφορούσε στον τρόπο επεξεργασίας των πηγών, το 56,9% των ερωτηθέντων απάντησε ότι οι ερωτήσεις τους προς τους μαθητές σχετίζονταν με τη συγκέντρωση των επιπλέον πληροφοριών που δίνονταν σε σχέση με το σχολικό βιβλίο. Η επισήμανση αυτή δείχνει ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί σε προηγούμενη ερώτηση απάντησαν ότι το σχολικό εγχειρίδιο αποτελούσε για εκείνους έναν «βοηθό» για τη διδασκαλία φαίνεται να θεωρούν το υλικό του βιβλίου ως το μοναδικά αξιόπιστο μιας και οι πηγές εξυπηρετούν στο μάθημα απλώς τη *συμπλήρωση γνώσεων* και όχι την κριτική και δημιουργική επεξεργασία τους από τους μαθητές. Διαπιστώνεται έτσι μια απόσταση ανάμεσα στις αναφορές των εκπαιδευτικών για τις διδακτικές πρακτικές τους και στην πραγματικότητα και μια εξάρτηση αυτών από μια γραμμική αναπαράσταση της ιστορικής γνώσης, στοιχεία που επιβεβαιώθηκαν και σε προηγούμενες έρευνες (Κάββουρα, 2011, σ. 30).

Στο ζήτημα των ιστορικών εννοιών, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι ερωτήσεις τους αφορούν σε ποσοστό 40,4% στη συγκρότηση των ιστορικών εννοιών έχοντας ως βασικό υλικό το σχολικό βιβλίο. Σύμφωνα με την Κάββουρα (2000), οι μαθητές θα πρέπει να προσεγγίζουν εννοιολογικά την ιστορία μέσω της συστηματικής επεξεργασίας των εννοιών και όχι με τη μορφή επεξήγησης λεξιλογίων. Η επεξεργασία συνίσταται στην εστίαση της ιστορικότητας των εννοιών μέσα από διαδικασίες επαλήθευσης ανάμεσα στις πραγματικότητες και στις έννοιες στοιχείο που πρέπει να γνωρίζουν οι διδάσκοντες.

Ακόμη, οι διδάσκοντες απάντησαν σε ποσοστό 71,2% ότι οι ερωτήσεις τους συχνά βοηθούν τους μαθητές να εκφράζουν τον συλλογισμό τους, να υποβάλλουν σε έλεγχο τις δικές τους αντιλήψεις και γνώσεις και να τις τεκμηριώνουν ιστορικά. Τα ευρήματα αυτά κρίνονται ιδιαίτερος σημαντικά για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών καθώς δίνεται η δυνατότητα στους ίδιους να φανερώσουν την πορεία της σκέψης τους και να ασκηθούν διανοητικά. Επομένως, η δυνατότητα που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους να εκφράσουν τον συλλογισμό τους μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της ιστορικής τους σκέψης και να φανερώσει και τη νοητική δραστηριότητα της κατανόησης που χαρακτηρίζεται στη βιβλιογραφία ως *σημασιολογική αναπαράσταση*.

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών βοηθούν συχνά τους μαθητές να αναρωτηθούν για τους λόγους ή και για τις αντιλήψεις που τους εμπόδισαν να κατανοήσουν μια πηγή, συγκεντρώνοντας το υψηλότερο ποσοστό 53,8%. Παρατηρείται επομένως ότι οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να φανερώσουν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις τους που μπορεί να έχουν διαμορφωθεί από διάφορους κοινωνικούς, συναισθηματικούς ή οικογενειακούς παράγοντες και οι οποίες αποτελούν μια μορφή απλοϊκής γνώσης. Το σημαντικό όμως είναι να μην μένουν οι διδάσκοντες στην προσπάθεια αυτή αλλά να ενισχύουν τα παιδιά με τρόπο που να μετασχηματίζουν τις αναπαραστάσεις τους σε δόκιμη ιστορική γνώση μέσα από διαδικασίες που καλλιεργούν την ιστορική σκέψη και συμβάλλουν στη λειτουργική, κριτική και δημιουργική αντιμετώπισή τους (Κάββουρα, 2000).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δίνουν συχνά (ποσοστό 55,8%) στους μαθητές τους πηγές που μπορεί να αλληλοσυγκρούονται ζητώντας τους να συγκρίνουν και να συσχετίσουν τα δεδομένα με το 30,8% να απαντά πως σπάνια

προβαίνει σε αυτή τη διαδικασία και μόλις το 13,5% απάντησε πως φροντίζει πάντα να δίνει τέτοιου είδους πηγές. Μάλιστα, οι διδάσκοντες σε ποσοστό 82,7% απάντησαν ότι είναι σημαντικό για εκείνους να διερωτώνται οι μαθητές για το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου. Τα δεδομένα επιτρέπουν την παρατήρηση της εμφάνισης στοιχείων για την εκπροσώπηση της «κριτικής συνείδησης» σύμφωνα με την οποία κάθε ιστορική ερμηνεία μπορεί να ερμηνεύεται από μια εναλλακτική ή αντίθετη ερμηνεία (Κάββουρα, 2011).

Σημαντικά μπορούν να χαρακτηρισθούν και τα ευρήματα σχετικά με την ερμηνεία των στάσεων των επιφανών ιστορικών μορφών καθώς οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 73,1% απάντησαν ότι οι ερωτήσεις τους παροτρύνουν τους μαθητές τους να ερμηνεύσουν τις στάσεις των ιστορικών υποκειμένων αφού πρώτα κατανοήσουν το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο έζησαν. Είναι αξιόλογο να επισημανθεί ότι τέτοιου είδους ενέργειες αποτρέπουν από τη διατύπωση αναχρονιστικών ερμηνειών και συμβάλλουν στη σύνθεση και στην ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας, δεξιότητες θεμελιώδεις για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών.

Μερικές ακόμη προσεγγίσεις αφορούν στην ερώτηση πολλαπλής επιλογής για την αξιολόγηση των μαθητών. Έτσι, στην πλειοψηφία τους οι διδάσκοντες ανέφεραν πως κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης των μαθητών ελέγχουν την ικανότητα αυτών να απαντούν με επιχειρήματα, συνδυαστικά όμως με τις πληροφορίες του σχολικού βιβλίου. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι διδάσκοντες οφείλουν κατά τη διάρκεια της προφορικής ή και γραπτής επιχειρηματολογίας των μαθητών να εστιάζουν όχι στην ικανότητα αυτών να αναπαραγάγουν με ακρίβεια την προσφερόμενη, από το σχολικό βιβλίο, γνώση αλλά στα νοητικά σχήματα που συνθέτουν το γνωστικό τους υπόβαθρο. Πιο συγκεκριμένα, το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών δύναται να αποτελεί δημιούργημα των κοινωνικών, συναισθηματικών και γενικότερων βιωματικών αναπαραστάσεών τους οι οποίες ενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του ιστορικού κειμένου και προσανατολίζουν την απόδοση των νοημάτων του. Συνεπώς, για ακόμη μια φορά, αναδεικνύεται η συμβολή των προσωπικών αναπαραστάσεων των μαθητών στην κατανόηση του ιστορικού λόγου οι οποίες συχνά τους απομακρύνουν από την ιστορική σκέψη και τους εγκλωβίζουν σε απλοϊκά και βεβιασμένα συμπεράσματα, γεγονός που οι διδάσκοντες οφείλουν να γνωρίζουν.

4. Συμπεράσματα και προτάσεις για διδακτικές παρεμβάσεις

Στην παρούσα εργασία διατυπώθηκαν ορισμένες προσεγγίσεις με βασική φιλοδοξία την εστίαση σε ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο για τη διδακτική προσέγγιση της ιστορίας και κυρίως για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Η τελευταία διερευνήθηκε υπό το πρίσμα της βασικότερη προφορικής δραστηριότητας μέσα στην τάξη και συγχρόνως διδακτικής πρακτικής που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της ιστορίας, δηλαδή της τεχνικής των ερωτήσεων.

Τα αποτελέσματα από τα ερευνητικά δεδομένα ανέδειξαν ορισμένες σημαντικές πτυχές των πρακτικών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ιστορία στο σχολείο. Αρχικά, μέσα από τις απαντήσεις τους ανιχνεύθηκαν δυο βασικοί τύποι διδασκόντων, αυτοί που επέλεξαν να διδάξουν ιστορία από αγάπη και ενδιαφέρον έχοντας επομένως μια προσωπική σχέση με την ιστορία και με την έννοια της

συλλογικότητας και εκείνοι που στην πλειοψηφία τους φαίνεται να επέλεξαν να διδάξουν ιστορία *κατ' ανάγκην* λόγω συμπλήρωσης ωρών με αποτέλεσμα να δείχνουν μια περισσότερο απόμακρη σχέση με την ιστορία.

Ακόμη, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν υπό το πρίσμα μιας παραδοσιακής και παραδειγματικής συνείδησης κατά τις οποίες το παρελθόν παρέχει κανόνες συμπεριφοράς για το παρόν και το μέλλον και λειτουργεί νομιμοποιητικά και κανονιστικά. Στις απαντήσεις δεν λείπει και ο εθνοκεντρισμός ο οποίος εκφράζεται με την πρόταξη της καλλιέργειας της εθνικής συνείδησης και δευτερευόντως την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης. Όμως, δεν απουσιάζουν και οι αναφορές στον τύπο της «κριτικής συνείδησης» σύμφωνα με την οποία κάθε ιστορική ερμηνεία μπορεί να ερμηνεύεται από μια εναλλακτική ή αντίθετη ερμηνεία. Σε κάθε περίπτωση, αυτό που επισημάνθηκε εμφατικώς είναι ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των διδασκόντων μπορούν να συμβάλλουν στη διδακτική διαμεσολάβηση με αποτέλεσμα να ελλοχεύει ο κίνδυνος για την παραγωγή προσωπικών νοημάτων.

Επίσης, από τα δεδομένα αναδείχθηκε η προσκόλληση των εκπαιδευτικών στο σχολικό εγχειρίδιο, κατά τη διάρκεια της μελέτης των ιστορικών εννοιών, γεγονός που απομακρύνεται από τον γενικότερο τρόπο διαχείρισης και διδακτικής αξιοποίησης των εννοιών καθώς οι μαθητές θα πρέπει να προσεγγίζουν εννοιολογικά την ιστορία μέσω της συστηματικής επεξεργασίας και όχι με τη μορφή επεξήγησης λεξιλογίων. Η επεξεργασία συνίσταται στην εστίαση της ιστορικότητας των εννοιών μέσα από διαδικασίες επαλήθευσης ανάμεσα στις πραγματικότητες και στις έννοιες. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις ερωτήσεις τους βοηθούν τους μαθητές να φανερώσουν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις τους που μπορεί να έχουν διαμορφωθεί από διάφορους παράγοντες και αποτελούν μια μορφή απλοϊκής γνώσης ενώ φαίνεται πως τους παροτρύνουν να εκφράσουν τον συλλογισμό τους φανερώνοντας την πορεία της σκέψης τους γεγονός που συμβάλλει στην καλλιέργεια της ιστορικής τους σκέψης.

Επιπρόσθετα, από τον τρόπο που επιλέγουν να αξιολογήσουν οι διδάσκοντες τους μαθητές παρατηρήθηκε ότι δίνεται έμφαση στο γλωσσικό επίπεδο αλλά και στις διαδικασίες οργάνωσης των πληροφοριών από τους μαθητές καθώς τους ενδιαφέρει η ακρίβεια αλλά και η πληρότητα των όσων περιγράφουν. Αυτό που φαίνεται να απουσιάζει στη διαδικασία αξιολόγησης του μαθητή είναι ο έλεγχος της κατανόησης αυτών που περιγράφονται από τους ίδιους έτσι όπως προκύπτει όχι μέσα από την απομνημόνευση, αλλά από την τεκμηρίωση και κριτική επεξεργασία. Ακόμη, αναφορικά με την ικανότητα των μαθητών να επιχειρηματολογούν, βαρύνουσας σημασίας για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών, οι διδάσκοντες ανέφεραν πως οι ερωτήσεις τους εστιάζουν στην ικανότητα των παιδιών να διατυπώνουν επιχειρήματα με ακρίβεια και πληρότητα αξιοποιώντας παράλληλα τις πληροφορίες του σχολικού εγχειριδίου, χωρίς να ελέγχονται επομένως τα νοητικά σχήματα που συνθέτουν το γνωστικό τους υπόβαθρο.

Όμως, εκτός από τα καθαρά ερευνητικά συμπεράσματα είναι σημαντικό να αναζητηθεί και η περαιτέρω αξία αυτών των διαπιστώσεων. Αρχικά, λαμβάνοντας υπόψη ότι σκοπός της διδακτικής πράξης είναι η οικοδόμηση της επιστημονικής γνώσης, τότε οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών, ως υποδοχές του επιστημονικού λόγου, θα πρέπει να αξιοποιούνται λειτουργικά και οι διδακτικές παρεμβάσεις να εστιάζουν σε αυτές και όχι να απορρίπτονται ή να υποβιβάζονται καθώς η παραγωγή της γνώσης είναι μια διαδικασία κοινωνική και συνθετική που

απαιτεί κριτική και δημιουργική σκέψη. Κατά τον τρόπο αυτό, οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να παραγάγουν νέες μορφές κατανόησης μέσα από συγκεκριμένες νοητικές δραστηριότητες που εστιάζουν στη λειτουργική αξιοποίηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων και στην κατάλληλη μελέτη των τεκμηρίων ή πηγών. Τα τεκμήρια που δίνονται στους μαθητές θα πρέπει να αποτελούνται από ένα ευρύτερο σώμα πηγών που μπορεί να αποκαλύψει δομές, να εισαγάγει τους ίδιους στη λογική ενός έργου καθώς και σε έναν κόσμο που μπορεί να ζωντανέψει ξανά μέσα από την πνοή της σκέψης τους.

Κάνοντας λόγο για τη σκέψη των μαθητών και ειδικότερα για την ιστορική σκέψη θα πρέπει να επισημανθεί ότι με τον όρο δεν εννοούνται η μύηση των μαθητών σε τεχνικές επιστημονικής επεξεργασίας των δεδομένων αλλά σε θεμελιώδη στοιχεία του τρόπου σκέψης που διέπει την επιστημονική προσέγγιση και που σημασιοδοτεί και διαφοροποιεί την ιστορία από ιδεολογικά προσανατολισμένες αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Επιπλέον, σχετικά με το ζήτημα της τεχνικής των ερωτήσεων επισημαίνεται από τους μελετητές ότι θα πρέπει να γίνει διάκριση μεταξύ αυτών που αφορούν στις ερευνητικές διαδικασίες και στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές θα οδηγηθούν στην ερμηνευτική κατανόηση και οι οποίες οφείλουν να κυριαρχούν για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών και στις ερωτήσεις που ανακαλούν την ήδη υπάρχουσα ερμηνευτική κατανόηση όπου θα πρέπει να αποφεύγονται.

Ακόμη, σε κάθε περίπτωση, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι με τη διδασκαλία της ιστορίας επιδιώκεται και η θεμελίωση μιας σχέσης του ανθρώπου με το παρελθόν καλύπτοντας την ανάγκη για γνώση του τρόπου με τον οποίο οι άλλοι άνθρωποι έζησαν σε διαφορετικά πλαίσια. Για να συμβεί αυτό, θα πρέπει να ακολουθηθεί ένας διαρκής διάλογος με τους εκπαιδευτικούς τόσο για τις διδακτικές τους ενέργειες όσο και για τις προσωπικές τους πεποιθήσεις προκειμένου να μπορέσουν να διαχειριστούν αποτελεσματικά και ωφέλιμα τόσο για εκείνους όσο και για τους μαθητές τις διδακτικές προσεγγίσεις για το μάθημα της ιστορίας προσδιορίζοντας και οριοθετώντας το ζήτημα «της διδασκαλίας της ιστορίας στο σχολείο».

Κλείνοντας, θα ήταν ίσως ωφέλιμο να επισημανθεί ότι στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, παρότι ερευνητικά περιορισμένη λόγω του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων στο δείγμα έτσι όπως αρμόζει για τέτοιου είδους εγχειρήματα, προέκυψε ένα σημαντικό ζήτημα άξιο για μελλοντική επεξεργασία, εάν δεν έχει ήδη διερευνηθεί. Ως εκ τούτου, όπως προαναφέρθηκε, η σημασία της διατύπωσης συλλογισμών για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών είναι μεγάλη, όμως, στο πλαίσιο της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας δεν θα μπορούσε να καλυφθεί εξ ολοκλήρου το ζήτημα. Για τον λόγο αυτό, θα ήταν ενδιαφέρον σε μελλοντικές προσπάθειες να ερευνηθεί, μέσω της κριτικής ανάλυσης του λόγου των μαθητών, το είδος του συλλογισμού που εκφράζουν συχνότερα οι μαθητές και παράλληλα τον τρόπο διαχείρισής του από τους διδάσκοντες με σκοπό τη μελέτη της νοητικής δραστηριότητας που ονομάζεται σημασιολογική αναπαράσταση.

Βιβλιογραφικές αναφορές:

- Κάββουρα, Θ. (2013). Η πολυπρισματικότητα στη διδασκαλία της Ιστορίας. Στο Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε. Μηλίγκου & Μ. Φουντοπούλου (επιμ.). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική άσκηση στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας*. Αθήνα: ΘΕΠΑΕΕ, σσ. 145 – 155.
- Κάββουρα, Θ. (2011). Πολυτροπικότητα και ιστορική σκέψη. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (επιμ.). *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες, σσ. 626-635.
- Κάββουρα, Θ. (2011). *Διδακτική της Ιστορίας: Επιστήμη, διδασκαλία, μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κάββουρα, Θ. (2004). Ιστορικές πηγές και περιβάλλοντα μάθησης Ιστορίας με τη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (επιμ.) *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο. Η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.193-211.
- Κάββουρα, Θ. (2000). Από την επιστημολογία της ιστορίας στη διδακτική έρευνα. *Νεύσις*, τ. 9, 2000, σσ. 169 – 186.
- Husbands, C. (2000). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας;* (μτφ. Α. Λυκούργος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2002). Στρατηγικές διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας: από τον αφηγηματικό μονόλογο στις βιωματικές προσεγγίσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 123, 27-33.
- Μονιότ, Η. (2002). *Η διδακτική της ιστορίας*. (επιμ. Θ. Κάββουρα). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νεοφώτιστος, Β., Κυριατζάκου, Κ. & Δρούγκας, Α. (2013). Μαθαίνοντας ιστορία διαδραστικά. Στο Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Πρότυπων

Πειραματικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
Θεσσαλονίκη, 2014, σσ. 241 – 248.

Μακρυγιάννη, Χ., & Φωκαΐδου – Παπαμάρκου, Μ. (2011). Τι σημαίνει σκέφτομαι ιστορικά; Ένα ερώτημα για μικρούς και μεγάλους και ένα σχέδιο δράσης – μικρής κλίμακας εφαρμογή στο μάθημα της ιστορίας στα πλαίσια των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, τ. 13, σ. 50 – 60.

Mattozzi, I. (2006). *Εκπαιδύοντας αναγνώστες ιστορίας*. (επιμ. Θ. Κάββουρα). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.