

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 9 (2019)

9ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Ιστορική σκέψη και ιστορικές πηγές: Πώς οι μαθητές/-τριες επεξεργάζονται τις πηγές στο μάθημα της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου

Ίβα Νάκο

doi: [10.12681/edusc.3154](https://doi.org/10.12681/edusc.3154)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Νάκο Ί. (2020). Ιστορική σκέψη και ιστορικές πηγές: Πώς οι μαθητές/-τριες επεξεργάζονται τις πηγές στο μάθημα της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 543-552. <https://doi.org/10.12681/edusc.3154>

Ιστορική σκέψη και ιστορικές πηγές: Πώς οι μαθητές/-τριες επεξεργάζονται τις πηγές στο μάθημα της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου

Ίβα Νάκο

φιλόλογος & μεταπτυχιακή φοιτήτρια Θε.Π.Α.Ε.Ε.

ivanako217@gmail.com

Περίληψη

Το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ορίζει την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης (και ιστορικής συνείδησης) ως τον γενικό σκοπό διδασκαλίας της Ιστορίας χωρίς, ωστόσο, να προσδιορίζει λεπτομερώς τις μεθόδους για την επίτευξή του. Προϋπόθεση για τον σχεδιασμό διδακτικών προσεγγίσεων, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, αποτελεί η γνώση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές «διαβάζουν» τις πηγές. Η διερεύνηση αυτών των τρόπων συνιστά τον σκοπό της παρούσας εργασίας.

Τα δεδομένα από τη διδακτική παρέμβαση έδειξαν ότι οι μαθητές του Πρότυπου Πειραματικού Γυμνασίου δυσκολεύτηκαν να προσδιορίσουν τον ιστορικό χρόνο και εξέτασαν τα γεγονότα ανεξάρτητα από το ιστορικό τους συγκείμενο. Επιπλέον, επικεντρώθηκαν στις όψεις των γεγονότων που έκριναν αξιόλογες και σχολίασαν τη σημασία τους βασιζόμενοι περισσότερο σε προσωπικές ερμηνείες και αναπαραστάσεις παρά στα ιστορικά τεκμήρια.

Συμπερασματικά, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές επεξεργάζονται τις ιστορικές πηγές με πρόχειρο και διεκπεραιωτικό τρόπο, διότι δεν είναι εξοικειωμένοι με τις διαδικασίες της επιστημονικής προσέγγισης, που οδηγεί στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Αυτό ενδεχομένως οφείλεται στις συνήθεις πρακτικές προσπέλασης των πηγών, που περιορίζονται στην εύρεση συγκεκριμένων πληροφοριών και όχι στην ανάλυσή τους. Η σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με τις στρατηγικές ανάγνωσης της ιστορίας, δείχνει πως η σε βάθος μελέτη των πηγών παρουσιάζει δυνατότητες καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης.

Λέξεις-κλειδιά

ιστορική σκέψη; ιστορικές πηγές; ιστορικές έννοιες; στρατηγικές ανάγνωσης

Abstract

The current Curriculum defines the development of historical thinking (and historical consciousness) as the general purpose of teaching History without detailing the methods for achieving it. A prerequisite for designing teaching approaches that contribute to the development of historical thinking is the knowledge of the ways students “read” sources. Exploring these ways is the purpose of the present study.

The data from the teaching intervention showed that the students of the Experimental Model School had difficulty defining historical time and considered events independently of their historical context. In addition, they focused on aspects of what they considered to be remarkable and commented on their significance based on personal interpretations and representations rather than historical evidence.

In conclusion, it was observed that students process historical sources in a rough way because they are not familiar with the processes of disciplinary approach which lead to the development of historical thinking. This may be due to the commonly used practices of accessing sources, which are limited to finding specific information rather

than analyzing it. However, the gradual familiarization of students with the strategies for reading history shows that in-depth study of sources presents opportunities for cultivating historical thinking.

Keywords

historical thinking; historical sources; historical concepts; reading strategies

Εισαγωγή

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Ιστορία (2003), που βρισκόταν σε ισχύ κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας έρευνας, όριζε ως γενικό σκοπό της διδασκαλίας της την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης. Με τον όρο «ιστορική σκέψη» εννοείται «η κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτίων και αποτελεσμάτων», ενώ η «ιστορική συνείδηση» δηλώνει την «κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και μέλλον» (Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ., 2003: 3915). Πέρα από τον γενικόλογο ορισμό, όμως, δεν προσδιορίζεται με ποιον τρόπο οι ειδικοί στόχοι και οι προτεινόμενες διδακτικές δραστηριότητες εξυπηρετούν την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης αντίστοιχα.

Ειδικά για την ιστορική σκέψη, η επισκόπηση της βιβλιογραφίας αποκαλύπτει μια πληθώρα μελετών, που επιχειρούν να την προσδιορίσουν. Παρά τις μεταξύ τους διαφοροποιήσεις, οι σχετικοί ορισμοί συγκλίνουν στο ότι αποτελεί μια σύνθετη νοητική διεργασία αναδόμησης του παρελθόντος, η οποία στηρίζεται στη μελέτη και ερμηνεία των ιστορικών πηγών (Νάκου, 2000: 18-19). Επομένως, διακρίνονται δύο διαστάσεις της ιστορικής σκέψης: η πρώτη αφορά τον τρόπο με τον οποίο η ιστορία γίνεται αντιληπτή, ενώ η δεύτερη σχετίζεται με τις διαδικασίες, που ακολουθούνται για την επίτευξη της πρώτης.

Σχετικά με την πρώτη διάσταση, οι έννοιες αποτελούν ένα βασικό εργαλείο της ιστορικής σκέψης. Στην παρούσα έρευνα, βασιστήκαμε στην κατηγοριοποίηση του Seixas (1993, 2004, 2015), την οποία υιοθετεί το καναδικό πρόγραμμα σπουδών. Σύμφωνα με αυτή, η ιστορική σκέψη συγκροτείται από έξι στοιχεία, που ονομάζονται «ιστορικές έννοιες» (historical thinking concepts). Πρόκειται για διακριτές αλλά αλληλένδετες έννοιες, οι οποίες συντελούν από κοινού στην οικοδόμηση της ιστορικής σκέψης. Προκειμένου οι μαθητές να σκέφτονται ιστορικά, χρειάζεται να είναι σε θέση να διαπιστώνουν την ιστορική σημασία (historical significance), να χρησιμοποιούν πρωτογενείς πηγές ως ιστορικά τεκμήρια (evidence), να αναγνωρίζουν τη συνέχεια και την αλλαγή (continuity and change), να αναλύουν τα αίτια και αποτελέσματα (cause and consequence), να υιοθετούν ιστορικές οπτικές (historical perspectives) και να κατανοούν την ηθική διάσταση των ιστορικών ερμηνειών (ethical dimension)¹. Ως προς τη δεύτερη διάσταση, αξιοποιήσαμε τις στρατηγικές ανάγνωσης, που ο Wineburg ισχυρίζεται ότι επιστρατεύουν οι ιστορικοί ενόσω διαβάζουν ιστορικές πηγές. Πρόκειται για την «ανάκριση» της πηγής (sourcing), τη συγκεκριμενοποίηση (contextualization), τον έλεγχο των πηγών (corroboration) και την προσεκτική ανάγνωση (close reading).

Μεθοδολογία έρευνας

¹ <https://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>

Σκοπός και ερωτήματα έρευνας

Για τον σχεδιασμό διδακτικών προσεγγίσεων, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, είναι σημαντική η γνώση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές «διαβάζουν» τις πηγές. Γι' αυτό τον λόγο, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει και να περιγράψει αφενός τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα στοιχεία που συναπαρτίζουν την ιστορική σκέψη και αφετέρου τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συνεισφέρουν σε αυτή τη διαδικασία και την αξιολογούν. Συνεπώς, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές ορισμένα από τα στοιχεία, που συνιστούν, σύμφωνα με τον Seixas, την ιστορική σκέψη, και συγκεκριμένα:
 - α) τα ιστορικά τεκμήρια (evidence),
 - β) τις οπτικές των ιστορικών υποκειμένων (historical perspectives),
 - γ) τα αίτια και τις συνέπειες (cause and consequence) και
 - δ) τη συνέχεια και την αλλαγή (change and continuity) που διακρίνονται στις ιστορικές πηγές και
 - ε) την ιστορική σημασία (historical significance) των γεγονότων;
2. α) Πώς διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός μια διδακτική μέθοδο προσανατολισμένη στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης;
β) Πώς κρίνει ο διδάσκων τη διδακτική αυτή ως προς τα πιθανά οφέλη της και ποιες δυσκολίες αναγνωρίζει;

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Οι δύο θεμελιώδεις προσεγγίσεις στην έρευνα των κοινωνικών επιστημών είναι η ποσοτική και η ποιοτική. Η καθεμία προέρχεται από διαφορετικό επιστημολογικό παράδειγμα, που περιλαμβάνει αντίστοιχα διαφορετικές παραδοχές για την ανθρώπινη φύση και κατά συνέπεια για τις μεθόδους με τις οποίες αυτή μπορεί να διερευνηθεί. Λαμβάνοντας υπόψη τα παρόντα ερευνητικά ερωτήματα, κρίνεται καταλληλότερη η ποιοτική προσέγγιση. Διότι, το ενδιαφέρον μας εντοπίζεται στη μελέτη μιας συγκεκριμένης διδακτικομαθησιακής κατάστασης, αποσκοπώντας στην παρουσίαση των παραγόντων και των διαδικασιών που έλαβαν χώρα, κι όχι στην ποσοτικοποίηση των συλλεχθέντων δεδομένων προκειμένου να ανακαλυφθούν οι γενικές τάσεις ή αποκλίσεις. Συγκεκριμένα, εστιάζουμε στον τρόπο με τον οποίον τα ερευνητικά υποκείμενα αντιλαμβάνονται το αντικείμενο της έρευνας –την έννοια της ιστορικής σκέψης και τη διδακτική προσέγγιση που βασίζεται σε αυτή– από τη δική τους σκοπιά, δηλαδή τη μαθησιακή και τη διδακτική αντίστοιχα. Επιπλέον, μας ενδιαφέρουν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των υποκειμένων ενόσω διεξάγονται οι διδασκαλίες, γι' αυτό κρίθηκε απαραίτητη η παρουσία της ερευνήτριας καθ' όλη τη διάρκειά τους στον χώρο όπου πραγματοποιούνται. Με άλλα λόγια, επικεντρωθήκαμε περισσότερο στην εν λόγω διαδικασία παρά στα αποτελέσματά της. Γι' αυτό, άλλωστε, διατυπώθηκαν ανοιχτές ερωτήσεις και αποφεύχθηκε η δήλωση υποθέσεων. Αντιστοίχως, τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή κι ανάλυση των δεδομένων ήταν η παρατήρηση, η συνέντευξη και η ανάλυση κειμένου, τα οποία θα συζητηθούν λεπτομερώς στη συνέχεια.

Ερευνητική μέθοδος

Η ανάγκη μελέτης μιας ορισμένης διδακτικομαθησιακής διαδικασίας με έμφαση στις ατομικές ανταποκρίσεις αλλά και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ερευνητικών υποκειμένων μάς κατευθύνει συγκεκριμένα προς την επιλογή της «μελέτης περίπτωσης», που ακολουθεί την ερμηνευτική παράδοση (Cohen et al., 2007: 313). Διότι κι εμείς επικεντρωνόμαστε σε μία ορισμένη ομάδα δρώντων υποκειμένων, με

σκοπό την κατανόηση του τρόπου με τον οποίον αντιλαμβάνονται μια συγκεκριμένη διαδικασία, και ταυτόχρονα εστιάζουμε στο ποικιλόμορφο φάσμα των αλληλεπιδράσεων, που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της. Με αυτή τη στρατηγική, επομένως, είναι δυνατό να μελετήσουμε τη διδακτικομαθησιακή διαδικασία, που μας απασχολεί, μέσα στο χωροχρονικό πλαίσιο στο οποίο εξελίσσεται, ούτως ώστε να φωτίσουμε τους τρόπους με τους οποίους τα πρόσωπα και οι καταστάσεις διαπλέκονται και έχουν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα. Για την παρακολούθηση αυτής της διαδικασίας είναι ασφαλώς απαραίτητη η παρατήρηση. Έτσι, επιλέξαμε συγκεκριμένα τη μελέτη περίπτωσης, που βασίζεται στην παρατήρηση συνδυαστικά με τη συνέντευξη και τη μελέτη εγγράφων (observational case study), επειδή συμβάλλει στη σκιαγράφηση των διαφόρων πτυχών της υπό μελέτη περίπτωσης και τελικά στη διαμόρφωση της πλήρους εικόνας της.

Δειγματοληψία

Η επιλογή του δείγματος, που θα αξιοποιηθεί στην έρευνα, έχει μεγάλη σημασία για την εξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων. Για τις ανάγκες της έρευνάς μας επιλέχθηκε η πραγματοποίηση της διδακτικής παρέμβασης σε μία ορισμένη ομάδα μαθητών, με σκοπό να διερευνηθεί σε βάθος ο τρόπος με τον οποίο οι συμμετέχοντες ανταποκρίνονται στην παρέμβαση. Στο πλαίσιο μιας ποιοτικής έρευνας, λοιπόν, η επιλογή του δείγματος χρειάζεται να γίνει με κριτήριο τον «πλούτο πληροφοριών» (Creswell, 2012: 206) που αυτό έχει να προσφέρει. Έτσι, επιλέχθηκε πριν τη συλλογή των δεδομένων ένα δείγμα που να ικανοποιεί τις ανάγκες της έρευνας, χωρίς ωστόσο να είναι αντιπροσωπευτικό του συνολικού πληθυσμού των μαθητών, δηλαδή ένα δείγμα σκοπιμότητας.

Αναλυτικότερα, το Γυμνάσιο αξιολογήθηκε ως η καταλληλότερη βαθμίδα για την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, καθώς στο Γυμνάσιο ξεκινά η συστηματική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών χωρίς, ωστόσο, τον υποχρεωτικό χαρακτήρα που αποκτά στο Λύκειο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.: 210-211, 227-228). Έτσι, οι μαθητές θα έχουν έρθει σε επαφή με ιστορικές πηγές, αλλά δεν θα έχουν συνηθίσει σε έναν πάγιο τρόπο επεξεργασίας τους. Επιλέξαμε συγκεκριμένα τη Γ' τάξη θεωρώντας ότι οι μαθητές, διανύοντας το τελευταίο έτος του Γυμνασίου, θα έχουν κατακτήσει ένα μεγαλύτερο βαθμό εξοικείωσης με τη μελέτη ιστορικών πηγών, αλλά και ωριμότητας. Επιπλέον, στη Γ' Γυμνασίου διδάσκονται νεώτερη και σύγχρονη ιστορία, την οποία κρίναμε προτιμότερη για τη διδακτική μας παρέμβαση, δεδομένης της πληθώρας των πρωτογενών πηγών που μπορούν να ενταχθούν στις διδασκαλίες.

Ερευνητικά εργαλεία

Διδακτική παρέμβαση

Τα ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία επιχειρεί να δώσει απάντηση η παρούσα έρευνα, δεν είναι δυνατό να διερευνηθούν χωρίς τη διδακτική παρέμβαση. Γι' αυτό, προβήκαμε στον σχεδιασμό τεσσάρων διδασκαλιών, που έχουν στο επίκεντρό τους τη μελέτη ιστορικών πηγών με βάση τέσσερα από τα στοιχεία, που συνιστούν την ιστορική σκέψη σύμφωνα με την τυπολογία του Seixas, και τις στρατηγικές ανάγνωσης της ιστορίας, που προτείνει ο Wineburg. Σε κάθε διδασκαλία επικεντρωθήκαμε σε μία διαφορετική ιστορική έννοια (historical concept), παρότι μπορεί να προσφερόταν για παραπάνω από μία, προκειμένου οι μαθητές να έχουν τον απαραίτητο χρόνο να εξοικειωθούν μαζί της. Ωστόσο, στα τρία από τα τέσσερα φύλλα εργασίας συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις, που σκοπό είχαν να αποκαλύψουν τις ιδέες των μαθητών σχετικά με μία ακόμη ιστορική έννοια. Οι στρατηγικές ανάγνωσης για

την κάθε διδασκαλία, που ενσωματώθηκαν με τη μορφή ερωτήσεων, επιλέχθηκαν με γνώμονα την αναγκαιότητά τους για την προσέλαση των πηγών, αλλά και την καταλληλότητά τους για την ανάδειξη της εκάστοτε ιστορικής έννοιας.

Οι διδασκαλίες διαμορφώθηκαν με βάση τη δομή του αναλυτικού προγράμματος «Διαβάζοντας όπως οι ιστορικοί» (“Reading like a historian”), το οποίο ανέπτυξε το Stanford History Education Group αντλώντας από τις εργασίες του Wineburg και των συνεργατών του. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, πρόκειται για μία διδακτική προσέγγιση, που εμπλέκει τους μαθητές στη διερεύνηση πολλαπλών πρωτογενών ιστορικών πηγών (document-based lesson). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, κάθε διδασκαλία περιλαμβάνει τέσσερα διακριτά στάδια: 1) την οριοθέτηση του ιστορικού πλαισίου (background knowledge), 2) τη διατύπωση του ιστορικού ερωτήματος (central historical question), 3) τη μελέτη των ιστορικών πηγών (historical documents) και τη 4) τη συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης (discussion) (Reisman, 2011: 18).

Για την εξέταση των απαντήσεών τους λήφθηκαν υπόψη οι δεξιότητες, που είναι απαραίτητο να κατακτήσουν οι μαθητές για να είναι σε θέση να διαβάζουν ιστορικά τις πηγές (Manitoba Education and Advanced Learning, 2014: II28-32). Ωστόσο, πρόθεσή μας δεν είναι καθαυτή η κατάκτηση των δεξιοτήτων, που θα επιτρέψουν στα παιδιά να επεξεργάζονται τις πηγές όπως οι ιστορικοί. Καθότι η εργασία μας ενδιαφέρεται για τις νοητικές και διαπροσωπικές διαδικασίες, που λαμβάνουν χώρα κατά την επεξεργασία των ιστορικών πηγών, αυτό που εξετάσαμε δεν ήταν η ικανότητα των μαθητών να επιτύχουν τους διδακτικούς στόχους, όπως ορίζονται για την κάθε ιστορική έννοια. Αντιθέτως, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στις σημαντικές πτυχές κάθε ιστορικής έννοιας, διερευνήσαμε το πώς τις αντιλαμβάνονται εν γένει.

Παρατήρηση

Η παρατήρηση, που συνίσταται στη συλλογή ανοιχτών πληροφοριών μέσα από την παρατήρηση ατόμων στο φυσικό τους περιβάλλον (Creswell, 2014:2 13), αποτελεί συνήθη μέθοδο συγκέντρωσης ποιοτικών δεδομένων. Δεδομένου ότι η έρευνά μας ενδιαφέρεται για το σύνολο των διαδικασιών και των διαδράσεων, όπως εξελίσσονται εντός ορισμένου διδακτικο-μαθησιακού πλαισίου, η παρατήρηση φαίνεται ως ένα απαραίτητο εργαλείο, που θα δώσει στην ερευνήτρια την ευκαιρία να παρακολουθήσει από πρώτο χέρι ολόκληρη την πορεία της διδακτικής παρέμβασης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας υπαγορεύουν τη μη δομημένη και συμμετοχική παρατήρηση. Καθώς το ζητούμενό της είναι η ανταπόκριση των μαθητών στις έννοιες-κλειδιά που συνιστούν την ιστορική σκέψη, δηλαδή, η αποσαφήνιση του τρόπου με τον οποίον οι μαθητές σκέφτονται, επιδιώκεται η διαμόρφωση ερευνητικών υποθέσεων και όχι ο έλεγχος τους. Γι’ αυτόν τον λόγο, προβήκαμε στη μη δομημένη παρατήρηση. Έτσι, μολονότι ο ερευνητικός σκοπός ήταν σαφής, τα στοιχεία που υποδεικνύουν και προσδιορίζουν το είδος της ανταπόκρισης των μαθητών, δεν είχαν προαποφασιστεί. Αντιθέτως, οι εννοιολογικές κατηγορίες – και κατ’ επέκταση οι ερευνητικές υποθέσεις – αναμένονταν να αναδυθούν μέσα από τα δεδομένα της παρατήρησης.

Συνέντευξη

Με το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης δίνεται η δυνατότητα στα ερευνητικά υποκείμενα να εκφράσουν τη θεώρησή τους για τον κόσμο, καθώς και τις εμπειρίες τους σχετικά με την ερευνητική διαδικασία στην οποία συμμετείχαν (Cohen et al., 2007: 349). Όπως έχει γίνει ήδη σαφές, ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η

διερεύνηση του τρόπου με τον οποίον διδάσκων και μαθητές ανταποκρίνονται σε μία ειδικά σχεδιασμένη διδακτική προσέγγιση, που επιδιώκει να καλλιεργήσει τα στοιχεία της ιστορικής σκέψης των τελευταίων. Για την εξέταση του θέματος από τη διδακτική σκοπιά, θελήσαμε όχι μόνο να παρατηρήσουμε πώς ένας εκπαιδευτικός μπορεί να χειριστεί τη συγκεκριμένη μέθοδο στο πλαίσιο του μαθήματος, αλλά και πώς την αξιολογεί στο σύνολό της. Έτσι, αποφασίσαμε να πάρουμε συνέντευξη από τον καθηγητή του τμήματος μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών, διότι η κρίση του για την εν λόγω διδακτική παρέμβαση και η οπτική του για την πορεία της καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας δεν θα μπορούσαν να αποτυπωθούν καλύτερα με άλλη μέθοδο. Επιπλέον, η συνέντευξη με τον διδάσκοντα μπορεί να συμπληρώσει τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας, αλλά και να λειτουργήσει ως μέτρο σύγκρισης για αυτές.

Επιλέχθηκε η κατ' ιδίαν ημιδομημένη συνέντευξη θεωρώντας αυτή πως δημιουργεί το κατάλληλο υπόβαθρο ούτως ώστε να αναδειχθούν στον μέγιστο βαθμό τα ζητούμενα στοιχεία. Η κατ' ιδίαν συνέντευξη ήταν το φυσικό επακόλουθο δεδομένης της στενής συνεργασίας της ερευνήτριας με τον διδάσκοντα καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Επιπροσθέτως, καθώς η δική μας έρευνα δεν επιδιώκει να ελέγξει κάποια θεωρία, αλλά να ανακαλύψει και να περιγράψει με ποιον τρόπο μία διδακτική προσέγγιση λειτούργησε στην πράξη, ήταν αναμενόμενο να υιοθετήσουμε μια πιο ανοιχτή και ευέλικτη εκδοχή της συνέντευξης. Με δεδομένο δε ότι τα θέματα που μας ενδιέφεραν να συζητηθούν στη συνέντευξη ήταν εξαρχής σαφή, δεν είχαμε παρά να προβούμε σε ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία θα παρείχε την αναγκαία σύζευξη ελέγχου και ευελιξίας.

Αποτελέσματα έρευνας

Ιστορικά τεκμήρια

Τα δεδομένα της διδακτικής παρέμβασης έδειξαν ότι οι μαθητές εντόπισαν επιτυχώς τους συγγραφείς («ανάκριση» πηγής) και το έτος έκδοσης των πηγών (συγκειμενοποίηση) σε όλες τις πρωτογενείς πηγές, αλλά δυσκολεύτηκαν να τα διακρίνουν στις δευτερογενείς πηγές, που περιείχαν αποσπάσματα πρωτογενών. Επιπλέον, ενώ οι περισσότεροι διέκριναν τις θέσεις που διατυπώνονται, λίγοι αναφέρθηκαν και στα αποδεικτικά στοιχεία που τις τεκμηριώνουν (προσεκτική ανάγνωση). Κανένα, ωστόσο, δεν υπέβαλε τις πηγές σε ερωτήσεις των προαναφερθέντων στρατηγικών («ανάκριση» πηγής), παρά μόνο όταν παροτρύνθηκαν από τον καθηγητή ή την ερευνήτρια (κατά την επεξεργασία των πηγών στην ολομέλεια της τάξης και στις ομάδες αντίστοιχα). Επομένως, φαίνεται ότι οι μαθητές αποδίδουν καλύτερα σε ασκήσεις εντοπισμού απλών πληροφοριών σχετικά με το περιεχόμενο ή το συγκείμενο των πηγών, συγκριτικά με ασκήσεις, που απαιτούν προσεκτική ανάγνωση για τη συσχέτιση των επιμέρους στοιχείων.

Από την ανάλυση των ανταποκρίσεων των μαθητών αναφορικά την αξιοπιστία των πηγών, προέκυψαν τρεις κατηγορίες. Ως βασικός προσδιοριστικός παράγοντας της αξιοπιστίας των πηγών αναδείχθηκε η προσωπική σχέση ή/και χρονική εγγύτητα των συγγραφέων με τα γεγονότα, που αφηγούνται. Οι τρεις στους τέσσερις μαθητές, που αναφέρθηκαν στη συμμετοχή του συγγραφέα στα ιστορικά γεγονότα, υποστήριξαν ότι αυτή επικυρώνει την αξιοπιστία της πηγής. Διαφοροποιήθηκε η τέταρτη μαθήτρια, η οποία επεσήμανε την υποκειμενική ματιά, που η προσωπική εμπλοκή του συγγραφέα στα ιστορικά γεγονότα επιφέρει στην αφήγηση διακυβεύοντας με αυτό τον τρόπο την εγκυρότητά της. Δευτερευόντως, ως κριτήρια αξιοπιστίας των πηγών αναφέρθηκε η παρουσίαση αποδεικτικών στοιχείων (π.χ.

στατιστικά στοιχεία), που παρέχονται από τον συγγραφέα και προκύπτουν από την ιδιότητά του (ενδεικτική απάντηση: «είναι πιο μορφωμένοι»), καθώς και η χρονική απόσταση μεταξύ ιστορικών γεγονότων και ιστορικής αφήγησης. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι μαθητές επανέλαβαν σχεδόν αυτούσιες τις παραπάνω απόψεις στις γραπτές εργασίες τους χωρίς να λάβουν υπόψη τον κριτικό σχολιασμό, που πραγματοποιήθηκε στο μάθημα.

Η εμπιστοσύνη που έδειξαν οι μαθητές στις πηγές, που απηχούν τις φωνές των πρωταγωνιστών των ιστορικών γεγονότων (ανεξάρτητα από τον ρόλο, που διαδραμάτισαν σε αυτά), καταδεικνύει ότι διατυπώνουν απλοϊκές κρίσεις σχετικά με την αξιοπιστία των ιστορικών πηγών. Επιπλέον, η επανάληψη των αρχικών θέσεων παρά τη διόρθωσή τους είναι δηλωτική της δυσκολίας που συναντάται στην προσπάθεια για τροποποίηση των προδιαμορφωμένων ιδεών των μαθητών.

Ιστορικές οπτικές

Οι μαθητές αξιοποίησαν λίγες μόνο πηγές (έλεγχος άλλων πηγών), εστιάζοντας μάλιστα σε ορισμένες πτυχές τους (προσεκτική ανάγνωση), για να απαντήσουν στις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας. Η αδυναμία τους στις στρατηγικές της προσεκτικής ανάγνωσης και του ελέγχου πολλαπλών πηγών τους οδήγησαν στην παράλειψη σημαντικών πληροφοριών, με αποτέλεσμα να μην παρουσιάζουν –άρα και να μην αντιλαμβάνονται– την πλήρη εικόνα. Παράλληλα, οι μαθητές εντόπισαν τις αντικρουόμενες οπτικές για το υπό μελέτη ζήτημα, όμως, δεν τις ερμήνευσαν με βάση τις επικρατούσες συνθήκες (συγκειμενοποίηση). Συνεπώς, η αποσπασματική προσέγγιση των ιστορικών τεκμηρίων σε συνδυασμό με την ελλιπή κατανόηση του ιστορικού πλαισίου τους είχε ως αποτέλεσμα την ανεπαρκή κατανόηση των ιστορικών οπτικών.

Σχετικά με τις ιστορικές οπτικές, παρατηρήθηκε ότι όλοι οι μαθητές σχολίασαν τις αντικρουόμενες θέσεις των φορέων εξουσίας (Βασιλιά Κωνσταντίνου – Βενιζέλου), ενώ αναφέρθηκαν σε αυτές των απλών πολιτών μόνο σε σχέση με τον φορέα εξουσίας, που υποστήριζαν. Πράγματι οι φορείς εξουσίας είχαν πρωταγωνιστικό ρόλο στο μελετώμενο ζήτημα, ωστόσο στις ιστορικές πηγές τονίζονται τα συμφέροντα, που ώθησαν τις διάφορες κοινωνικές ομάδες να υποστηρίξουν τον εκάστοτε φορέα εξουσίας. Η έμφαση στις θέσεις και τις δράσεις των φορέων εξουσίας με την παράλληλη αποσιώπηση των υπολοίπων ίσως καταδεικνύει την λανθάνουσα πεποίθηση των μαθητών ότι οι δυνάμεις εξουσία έχουν σε απόλυτο βαθμό την ικανότητα να επηρεάζουν τις απόψεις των ιστορικών υποκειμένων (agents) όπως και τις κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις.

Τα παραπάνω παραδείγματα φωτίζουν το μοτίβο της «προσωποποίησης», που σύμφωνα με την Hallden (1998: 129) είναι κεντρικό στη σκέψη των μαθητών. Συγκεκριμένα, η πεποίθηση ότι η πορεία των ιστορικών γεγονότων καθορίζεται από την επιρροή ισχυρών ανθρώπων ταυτίζεται με την πρώιμη μορφή προσωποποίησης, που εισηγείται η Hallden (1998: 138). Επιπλέον, η τάση των μαθητών να εξηγούν τα ιστορικά γεγονότα βάσει των δράσεων και προθέσεων μεμονωμένων ατόμων (αναφέρουν χαρακτηριστικά: «τα αίτια δεν είναι άλλα από την αντιφατικότητα των στάσεων του καθενός, τις ιδεολογίες και τον τρόπο σκέψης τους») αλλά και να αιτιολογούν τις πράξεις τους με βάση την ψυχική τους διάθεση (αναφέρουν π.χ.: «αίτια: ο εγωισμός και η αντιπαλότητα») συνάδει με τη μορφή προσωποποίησης, που η Hallden (1998: 132, 138) ονομάζει «mentalization» («πνευματική χειραγώγηση»).

Οι μαθητές, που αναφέρθηκαν αναλυτικότερα στις οπτικές των πολιτών, ξεχώρισαν όσες σχετίζονται με τις ιδεολογίες και τα οικονομικά συμφέροντά τους αγνοώντας πλήρως όσες προκύπτουν από τις προσωπικές εμπειρίες ή κίνητρα.

Παρατηρείται, δηλαδή, μια τάση γενίκευσης, αφού δίνουν ιδιαίτερη σημασία σε αυτές που συχνά λογίζονται ως «πανανθρώπινες» κινητήριες δυνάμεις, όπως είναι οι πεποιθήσεις και οι οικονομικές ανάγκες των ανθρώπων, αμελώντας τα προσωπικά βιώματα, που είναι υπεύθυνα για τη διάπλάσή τους.

Αίτια και αποτελέσματα

Οι γραπτές απαντήσεις των μαθητών επιβεβαίωσαν την τάση τους να διαβάζουν πρόχειρα και επιλεκτικά τις πηγές (προσεκτική ανάγνωση και έλεγχος πηγών), γεγονός που υποδηλώνει ότι ακόμη δεν αξιοποιούν τα ιστορικά τεκμήρια στον βαθμό και με τον τρόπο, που απαιτείται, προκειμένου να εξαγάγουν ασφαλή συμπεράσματα. Ακόμη, εξακολουθούν να ενδιαφέρονται κυρίως για τη δηλωτική γνώση, όπως φαίνεται από το γεγονός ότι πολλοί αναφέρθηκαν στα ιστορικά γεγονότα παραλείποντας τις διαδικασίες που οδήγησαν σε αυτά.

Επιπροσθέτως, ως επί το πλείστον δεν μπόρεσαν να διακρίνουν τις μακροχρόνιες από τις νέες συνθήκες και τις άμεσες από τις απώτερες συνέπειες, ενώ μερικοί παρουσίασαν σύγχυση ακόμη και μεταξύ αιτιών και αποτελεσμάτων. Εξετάζοντας συγκεκριμένα τις συνέπειες, απέτυχαν να λάβουν υπόψη τις ιδιαίτερες συγκυρίες (Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος). Με άλλα λόγια, φάνηκε με αδιαμφισβήτητο τρόπο ότι δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα να προσδιορίσουν τον ιστορικό χρόνο (συγκεκριμενοποίηση). Ως εκ τούτου, οι μαθητές δεν μπόρεσαν να εξηγήσουν τα αίτια και τα αποτελέσματα του μελετώμενου ιστορικού γεγονότος, άρα είναι ασφαλές να συμπεράνουμε ότι δεν το κατανόησαν.

Συνέχεια και αλλαγή

Οι μαθητές κατάφεραν να διακρίνουν στις πηγές τις αλλαγές –και δη τις άμεσες– αλλά όχι τις συνέχειες. Μάλιστα παρερμήνευσαν ορισμένες συνέχειες ως αλλαγές, ενώ στις περισσότερες απέδωσαν θετικό πρόσημο, παρότι οι πηγές ισχυρίζονταν το αντίθετο. Έτσι, ανέφεραν ως θετική εξέλιξη τη διαμόρφωση των εθνών-κρατών είτε προέκυψαν από τη διάσπαση αυτοκρατοριών είτε μέσα από τη συνένωση κρατών. Θεωρούμε ότι η τάση των μαθητών να αντιλαμβάνονται ως θετικές τις εξελίξεις της ιστορίας ίσως αντικατοπτρίζει τις αναπαραστάσεις τους σχετικά με το παρόν, που συχνά γίνεται αντιληπτό από τα παιδιά ως εκ των πραγμάτων καλύτερο από το παρελθόν.

Ιστορική σημασία

Οι απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις, που είχαν σκοπό να αποκαλύψουν τις ιδέες των μαθητών σχετικά με το τι είναι ιστορικά σημαντικό, μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες. Η πλειοψηφία των μαθητών τεκμηρίωσε τις απαντήσεις βασισμένη σε προσωπικές υποθέσεις και εκτιμήσεις. Οι υπόλοιποι επικαλέστηκαν καθολικούς νόμους, τη γενική «αλήθεια», για να δικαιολογήσουν τη σημασία των ιστορικών γεγονότων, ενώ λιγότεροι ήταν αυτοί που έλαβαν υπόψη τις πληροφορίες των πηγών.

Άρα, η σημασία των ιστορικών γεγονότων δεν τεκμηριώθηκε στη βάση του συγκεκριμένου χωροχρονικού πλαισίου και των ιστορικών υποκειμένων, αλλά δικαιολογήθηκε με περισσότερο αφηρημένα ή προσωπικά κριτήρια. Οι μαθητές, δηλαδή, έπεσαν στην παγίδα παροντισμού (presentism), αφού εξέτασαν τα ιστορικά γεγονότα υπό το πρίσμα του παρόντος.

Γενικές παρατηρήσεις

Ο καθηγητής ακολούθησε σχεδόν κατά γράμμα τα σχέδια διδασκαλίας της ερευνήτριας. Ταυτοχρόνως, όμως, έδειξε προσήλωση σε μερικές αρχές της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας, όπως φαίνεται από την απόφασή του αφενός να ζητά από τους μαθητές να μελετήσουν το σχολικό εγχειρίδιο αντί των ιστορικών πηγών, που περιλαμβάνονταν στα φύλλα εργασίας, και αφετέρου να διατηρήσει την προφορική εξέταση του προηγούμενου μαθήματος στην αρχή κάθε νέας διδασκαλίας. Αυτές οι επιλογές φανερώνουν ότι ανάμεσα στις προτεραιότητές του βρισκόταν ο ακριβής προσδιορισμός των γνώσεων, που αποκόμισαν οι μαθητές από τη διδασκαλία και το προσωπικό τους διάβασμα. Δεδομένης της προθυμίας του να μάθει και να δουλέψει τη νέα μέθοδο διδασκαλίας, κλίνουμε προς την υπόθεση ότι η συγκεκριμένη επιλογή σχετίζεται περισσότερο με τις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας (συγκεκριμένα με την ανάγκη για βαθμολογική αποτίμηση τόσο της συμμετοχής των μαθητών κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών όσο και της μελέτης τους με σταθερό σημείο αναφοράς το σχολικό εγχειρίδιο) παρά με την ιεραρχία των διδακτικών στόχων, που ο ίδιος ασπάζεται.

Οι μαθητές φαίνονται εξίσου αγκιστρωμένοι στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας. Μελετούσαν αποκλειστικά το σχολικό εγχειρίδιο αντί των πηγών των φύλλων εργασίας, βάσει του οποίου απαντούσαν ή διατύπωναν ερωτήσεις. Ενώ συμμετείχαν ενεργά στις διδασκαλίες, παρέδωσαν λίγες γραπτές εργασίες, στις οποίες παρουσίασαν λιγότερο ικανοποιητικά αποτελέσματα. Ακόμη, λίγοι συμπλήρωσαν τις απαντήσεις των φύλλων εργασίας, που συζητιούνταν στην τάξη, παρότι ο διδάσκων τις κατέγραφε στον πίνακα προτρέποντάς τους να κάνουν το ίδιο. Τα τελευταία αποκαλύπτουν την τάση των μαθητών να διατηρούν τον ρόλο του ακροατή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Συμπεράσματα και συζήτηση

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές επεξεργάζονται τις ιστορικές πηγές με βιαστικό και διεκπεραιωτικό τρόπο. Αυτό δηλώνει την έλλειψη εξοικείωσης με τις διαδικασίες της επιστημονικής προσέγγισης των πηγών, που θα τους επέτρεπαν να αναπτύξουν ιστορική σκέψη. Έτσι, προσέγγισαν και κατανόησαν τις ιστορικές πηγές υπό το πρίσμα των προσωπικών τους αναπαραστάσεων. Ενδεχομένως αυτό να οφείλεται στις συνήθειες πρακτικές προσπέλασης των πηγών, που περιορίζονται στην εύρεση συγκεκριμένων πληροφοριών και όχι στην ανάλυσή τους. Πάντως, η σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με τις στρατηγικές ανάγνωσης της ιστορίας, δείχνει πως η σε βάθος μελέτη των πηγών παρουσιάζει δυνατότητες καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης.

Από την άλλη, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τα απαραίτητα εργαλεία ούτε την πρωτοβουλία να δομήσουν διδασκαλίες προσανατολισμένες στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Με λίγα λόγια, η διδακτικομαθησιακή πραγματικότητα δεν συνάδει με τις επίσημες επιδιώξεις του Α.Π.Σ., αλλά με τις λανθάνουσες: αγκίστρωση σε μορφές παραδοσιακής διδασκαλίας, έμφαση στην κυρίαρχη ιστορική αφήγηση, επιφανειακή προσέγγιση πηγών, περιορισμένη έκφραση κριτικής σκέψης.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Κάββουρα, Δ. (2011). *Διδακτική της Ιστορίας: Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μαμούρα, Μ. (2011). *Η διδασκαλία της ιστορίας από πηγές και η διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μύθος ή πραγματικότητα*; Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η ιστορία: Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Μεταίχμιο: Αθήνα
- Connor, L., Friesen, A., Gillis, R., Michaud, C., Mlodzinski, L. & Pruden, G. (2014). *Grade 11 History of Canada: A foundation for Implementation*. Government of Manitoba: Manitoba Education and Advanced Learning .
- Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment in *Ercikan et al. (eds.), New Directions in Assessing Historical Thinking*. Routledge.
- Levesque, St. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Reisman, A. (2011). *Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools*. California: Stanford University.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Seixas, P. (2015): A Model of Historical Thinking, *Educational Philosophy and Theory*.
- Seixas, P. (2017): Historical consciousness and historical thinking στο M. Carretero et al. (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*.
- Wineburg, S. (1991). On the reading of historical text: Notes on the breach between school and academy στο *American Education Research Journal*, Fall, 28 (3), pp. 495-519.
- Wineburg, S. (1999). Historical Thinking and Other Unnatural Acts, *Phi Delta Kappan* 80, no. 7 (March 1999): 488-499.