

ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ Γ. ΧΑΛΚΙΑΔΑΚΗΣ

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ
ΠΑΝΩ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

ΑΝΑΤΥΠΟ

ΑΠΟ ΤΗ

Θαλάω

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΟΥ ΣΥΝ ΔΕΣΜΟΥ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΝΟΜΟΥ ΧΑΝΙΩΝ

ΧΑΝΙΑ, ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ 2004, ΤΕΥΧΟΣ 15

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΠΑΝΩ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

«Η πρώτη μου επαφή με έναν επαγγελματία ιστορικό ως μαθητής δεν ήταν πολλά υποσχόμενη. Ήταν ένας μικρόσωμος άνδρας που πήγαινε πέρα δώθε στην τάξη ενός γυμνασίου στο Βερολίνο, δείχνοντας έναν χάρακα και ρωτώντας τους μαθητές για τις χρονολογίες [διακυβέρνησης] των Γερμανών αυτοκρατόρων. Τους έμαθα ακούγοντάς τους, αλλά φυσικά τους ξέχασα όλους από τότε. Το αστείο είναι ότι αυτή η άσκηση πρέπει να είχε κάνει τον καθηγητή μας να βαρεθεί τόσο όσο εμάς... Το γεγονός αυτό παραλίγο να με απομάκρυνε οριστικά από την ιστορία»¹. Τα παραπάνω λόγια ανήκουν στον ιστορικό Eric Hobsbawm και είναι ενδεικτικά της σημασίας του τρόπου διδασκαλίας της Ιστορίας, καθώς ένας από τους μεγαλύτερους ιστορικούς της εποχής μας έφτασε στο σημείο να τον απωθήσει το μάθημα της Ιστορίας από τον τρόπο που το δίδασκε ο καθηγητής του.

Τελευταία αναπτύχθηκε ένας έντονος προβληματισμός πάνω στη διδασκαλία της ιστορίας. Αυτόν ακριβώς θα προσπαθήσουμε να επισημάνουμε στην παρούσα ανακοίνωση. Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση των προβληματισμών μας είναι απαραίτητο να δούμε τους σκοπούς και τους στόχους της ιστορίας και της διδασκαλίας της. Γενικότερα, βασικός σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η καλλιέργεια της γνήσιας ιστορικής συνείδησης και κρίσης των μαθητών και συγκεκριμένα η βιωματική συμμετοχή στα γεγονότα που ιστορούνται και η γνώση και κατανόηση των προβλημάτων του ανθρώπου. Ο μαθητής καλείται αναπτύσσοντας την κριτική του να ανιχνεύσει τα κίνητρα δράσης και δημιουργίας του ανθρώπου, την αλλη-

¹ E. J. Hobsbawm, "A Life in History", *Past and Present, a Journal of historical studies*, Oxford University Press, 177 (Νοέμβρης 2002), σ. 31.

λουχία των αιτίων και των αποτελεσμάτων των ανθρώπινων πράξεων, αλλά και να ανακαλύψει την έννοια και τις εκφράσεις του πολιτισμού κάθε κοινωνίας και κάθε εποχής. Κατά το Νίκο Σβορώνο «ο σκοπός και λειτουργία της Ιστορίας οδηγούν στην πράξη στη θεμελίωση μίας, όσο το δυνατόν, γερής αντικειμενικής βάσης για κάποιο προγραμματισμό μελλοντικής δράσης»².

Οι στόχοι της Ιστορίας μπορεί να είναι γνωστικοί, συναισθηματικοί και ψυχοκινητικοί. Αναλυτικότερα, ο μαθητής πρέπει να γνωρίζει την ιστορία, να διαπιστώνει και να προβληματίζεται χωρίς να δέχεται άκριτα την ύλη του βιβλίου, να επισημαίνει τις γενεσιουργές σχέσεις και την αλληλουχία των γεγονότων, να διακρίνει τα αίτια και τις αφορμές, τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες των ανθρώπινων πράξεων, να αποδίδει το μάθημα με δικά του λόγια και όχι να αποστηθίζει «ξερά» το σχολικό βιβλίο αγνοώντας την ουσία· να εντοπίζει τους «πρωταγωνιστές» των γεγονότων χωρίς να παραβλέπει τη συλλογική προσπάθεια. Άλλωστε η ιστορία τροφοδοτεί τη συλλογική μνήμη³ (υπάρχει η ατομική ή αλλιώς η κυτταρική μνήμη που - αν δεν καταγραφεί - χάνεται με το χρόνο και η συλλογική μνήμη που αποτυπώνει η ιστορία). Παράλληλα, ο μαθητής πρέπει να κρίνει τα γεγονότα με βάση τα δεδομένα της εποχής κατά την οποία διαδραματίστηκαν και να μπορεί να συγκρίνει τα δεδομένα της κάθε εποχής με το σήμερα, όσο βέβαια οι αναλογίες το επιτρέπουν.

Τέλος, να αναλύει με προσοχή τις πηγές, πολλές από τις οποίες συγκρούονται, γιατί απηχούν διαφορετικές απόψεις και ιδεολογίες ή γιατί έχουν γραφεί σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και κάτω από διαφορετι-

² Ν. Γ. Σβορώνος, *Ανάλεκτα Νεοελληνικής Ιστορίας και Ιστοριογραφίας*, Αθήνα (Θεμέλιο) 1995, σ. 23. Αναφορικά με τη σύνδεση της Ιστορίας με το μέλλον βλ. και Ε. Hobsbawm, *Για την Ιστορία*, μτφρ. Παρασκευάς Ματάλας, Αθήνα (Θεμέλιο) 1998, σ. 76 και συγκεκριμένα: «Οι ιστορικοί μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στην εξερεύνηση του μέλλοντος: να ανακαλύψουν τι μπορούν να κάνουν οι άνθρωποι για αυτό· να δείξουν τα πλαίσια και επομένως τα όρια, τις δυνατότητες και τις συνέπειες της ανθρώπινης δράσης· να διακρίνουν ανάμεσα στο προβλέψιμο και το μη προβλέψιμο και ανάμεσα σε διάφορα είδη πρόγνωσης».

³ Η. Moniot, *Η Διδακτική της Ιστορίας*, μτφρ. Έφη Κάνερ, Αθήνα (μεταίχμιο) χ.χ., σ. 65.

κές συνθήκες. Μέσα από το διασταύρωση αντίθετων, ως προς τις απόψεις τους, πηγών μπορεί κάποιος να προσεγγίσει πιο αντικειμενικά την Ιστορία.

Στους συναισθηματικούς στόχους του μαθήματος εντάσσεται η συγκίνηση που μπορεί να προκαλέσει στους μαθητές το μάθημα της Ιστορίας, η απορία, ο στοχασμός και η αναζήτηση. Τέλος οι ψυχοκινητικοί στόχοι υπηρετούνται μέσα από συλλογικές ή ατομικές εργασίες που μπορούν να ανατεθούν στους μαθητές ή μέσα από την ανάθεση ρόλων σχετικών με τη δράση των ιστορικών προσώπων⁴.

Ασφαλώς οι σκοποί και οι στόχοι της Ιστορίας διαφέρουν σε αρκετά σημεία, ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο των διδασκομένων. Διαφορετικοί είναι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διαφορετικοί στη δευτεροβάθμια, διαφορετικοί στην τριτοβάθμια. Στην ανακοίνωση αυτή αναφερόμαστε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση⁵.

Ωστόσο, οι στόχοι και οι σκοποί της διδακτικής της Ιστορίας δεν επιτυγχάνονται πάντα, λόγω διαφόρων δυσκολιών που προκύπτουν είτε από την ίδια τη φύση του μαθήματος είτε από τις συνθήκες και τον τρόπο της διδασκαλίας.

Αναλυτικότερα, ως προς τη φύση του μαθήματος «η Ιστορία θεωρείται καταχρηστικά ένα εύκολο μάθημα σε σύγκριση με τα μαθηματικά και τις ξένες γλώσσες». Εντούτοις, η διδακτική της συναντά κάποια εμπόδια. Ο κίνδυνος ελλοχεύει από τη «φλυαρία» της ιστορίας, καθώς η τελευταία ενσωματώνει ένα «ατέρμονο πλήθος πραγμάτων»· η επιστημονική ιστορία συναντάται και με άλλες επιστήμες του ανθρώπου και άλλα γνωστικά σχήματα. Σε γενικές γραμμές, η ιστορία είναι ένα εξαιρετικά ευρύ και πολύσημο μάθημα και όχι ένα εξειδικευμένο γνωστικό αντικείμενο. Παράλληλα, η παραδοσιακή ανάγκη του σχολείου για έλεγχο καθιστά την ιστορία μάθημα απομνημόνευσης, χωρίς διανοητική αξία. Υπάρχει η άποψη ότι «η

⁴ Για τους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας της ιστορίας βλ. και Λ. Αντωνιάδης, *Η Διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα (Πατάκης) 1995, σ. 7-16.

⁵ Βλ. ενδεικτικά Ν. Αχλή, «Η διδασκαλία της ιστορίας στο Λύκειο», *Νέα Παιδεία* 34 (1985), σ. 147-156. - Φ. Κ. Βώρου, «Η διδασκαλία της ιστορίας και η ιδεολογική χρήση της στη Νεοελληνική Εκπαίδευση», *Εκπαιδευτικά* 9 (1987), σ. 41-52.

διδασκαλία της Ιστορίας γίνεται για να ανταμείψει, να καθησυχάσει ή να θορυβήσει τους ενήλικες που θεωρούν ότι γνωρίζουν οτιδήποτε σημαντικό και αξιομνημόνευτο από το παρελθόν. Είναι ένα μάθημα το οποίο δυσκολευόμαστε να αντιληφθούμε με όρους μάθησης - το αντιλαμβανόμαστε μόνο με όρους μεταβίβασης»⁶.

Παράλληλα, και οι συνθήκες και ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στο σχολείο, τουλάχιστον με τα μέχρι τώρα δεδομένα, μας δημιουργούν επιφυλάξεις για το αν επιτυγχάνονται οι στόχοι και οι σκοποί του μαθήματος. Ερωτήματα που τίθενται αμέσως σχετίζονται με το ποια ιστορία διδάσκεται, πώς και γιατί διδάσκεται, σε ποιους και από τι είδους βιβλία και τέλος πώς αξιολογείται η διδασκαλία; Η αλήθεια είναι πως η ιστορία στο σχολείο δε διδάσκεται σωστά, είναι περιορισμένη σε ουσία και μεγάλη σε έκταση, λαμβάνοντας υπόψη και το γεγονός ότι οι μαθητές εξετάζονται σε μία πληθώρα μαθημάτων. Παράλληλα, η ίδια η διαδικασία της εξέτασης - και σε αυτό δεν ευθύνονται τόσο οι διδάσκοντες όσο το πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας - έχουν μετατρέψει τον τρόπο εξέτασης του μαθήματος σε μία «ξερή» απομνημόνευση χρονολογιών, ονομάτων, κεφαλαίων, χωρίς να δίνεται βαρύτητα σε μία ανάλυση των βαθύτερων αιτιών των γεγονότων και χωρίς να γίνεται μέσα στην τάξη ένας εποικοδομητικός διάλογος που να ξεπερνά την κοινότοπη και ξεπερασμένη μέθοδο των απλών ερωταπαντήσεων. Επιπλέον, τα εποπτικά μέσα, λ.χ. οι χάρτες, τα εξωσχολικά βιβλία, αλλά και οι πηγές δε χρησιμοποιούνται σε κάθε μάθημα και σε ορισμένες περιπτώσεις είναι ανύπαρκτα⁷. Προσωπικά θεωρώ αδιανόητη τη διδασκαλία της ιστορίας χωρίς τη χρησιμοποίηση ιστορικών χαρτών, καθώς το γεωγραφικό υπόβαθρο της ιστορίας είναι ιδιαίτερα σημαντικό στη διδασκαλία και κατανόησή της⁸.

Πέρα από τα προβλήματα στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, πρέπει να σημειωθεί και ο ρόλος των σχολικών βιβλίων ιστορίας. Ένα κακο-

⁶ H. Moniot, ό.π. σ. 61-62.

⁷ Κ. Δ. Μουτζούρης, «Η Ιστορία στο Λύκειο, Μύθος και πραγματικότητα», *Θαλλώ* 13 (Χανιά 2002), σ. 137-138.

⁸ Ελ. Φουρναράκη, «Ιστορία και Γεωγραφία στα σχολεία», *Ιστορικά* 10 (1989), σ. 210-213.

γραμμένο βιβλίο θα απωθήσει το μαθητή από το μάθημα. «Κακογραμμένο» χαρακτηρίζω το εγχειρίδιο εκείνο που δεν απευθύνεται στο επίπεδο του μαθητή της τάξης για την οποία και έχει γραφεί, είναι δυσνόητο και όχι λειτουργικό, εμπεριέχει δίσημες φράσεις και λέξεις, άστοχες παρεκβάσεις και αρκετά τυπογραφικά λάθη. Παράλληλα, υπάρχει η άποψη ότι στο σχολικό βιβλίο μερικές φορές συνυπάρχει μία τάση απόκρυψης της αλήθειας ή δεν γίνεται προσπάθεια να συγκεραστούν ή έστω να παρατεθούν ισότιμα οι αντίθετες απόψεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι ουσιαστικά δεν υπάρχουν βιβλία για τον καθηγητή. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι τα τελευταία χρόνια γίνεται μία προσπάθεια συγγραφής νέων σχολικών βιβλίων που να υπηρετούν καλύτερα τους στόχους της διδασκαλίας της Ιστορίας. Παρόλα αυτά η προσπάθεια αυτή πρέπει να συνεχιστεί.

Επιπλέον, δεν μπορούμε να παραλείψουμε το γεγονός ότι αρκετοί καθηγητές - που δεν είναι αναγκαία ιστορικοί, έχουν όμως ελλιπή κατάρτιση στην ιστορία (και εδώ τονίζουμε τη σημασία του επιστημολογικού υπόβαθρου του διδάσκοντος) - διδάσκουν αυτό το μάθημα, προκειμένου να συμπληρώσουν ώρες για το πρόγραμμά τους, ή το γεγονός ότι παραλείπονται ολόκληρα κεφάλαια και διδακτικές ενότητες από τα σχολικά βιβλία, δημιουργώντας έτσι γνωστικά κενά. Και στο σημείο αυτό συμφωνώ με τον κ. Μουτζούρη ότι «είναι προτιμότερο να γραφτούν σχολικά βιβλία Ιστορίας που να περιέχουν την ύλη που πρέπει να διδασχτεί και αυτή να είναι τόση, ώστε να επαρκεί για τη διδασκαλία της ο διαθέσιμος χρόνος»⁹.

Στη μεταρρύθμιση της διδασκαλίας της Ιστορίας έχει αναφερθεί ο Γεώργιος Δάλκος, ο οποίος και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «οι παρεμβάσεις στον τομέα της διδακτικής της ιστορίας, για να έχουν ουσιαστικό περιεχόμενο πρέπει να διαμορφώνονται σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται θεωρητική επιστημονική κατάρτιση και παιδαγωγική στήριξη στην προσπάθεια εφαρμογής νέων διδακτικών στρατηγικών»¹⁰.

⁹ Κ. Δ. Μουτζούρης, ό.π., σ. 138, 142-143 και 148.

¹⁰ Γ. Δάλκος, «Η μεταρρύθμιση και η διδασκαλία της ιστορίας», *Θαλλώ* 13 (2002), σ. 160.

Τέλος, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε το σημαντικό πρόβλημα της έλλειψης επαρκούς χρόνου για τη διδασκαλία της Ιστορίας. Ήδη ο διαθέσιμος χρόνος δε βοηθά τους διδάσκοντες να προχωρήσουν σε μία ανάλυση των πηγών, σε έναν εποικοδομητικό διάλογο με τους μαθητές, σε ερωτήσεις κρίσεως που είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς υπηρετούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Από την άλλη, η αύξηση των ωρών της διδασκαλίας της ιστορίας ενδεχομένως να δημιουργήσει δυσκολίες στο πρόγραμμα των μαθητών, λόγω της πληθώρας των μαθημάτων που διδάσκονται αλλά και αντιδράσεις από τους τελευταίους. Κατά τη γνώμη μου είναι προτιμότερο να διδάσκονται λιγότερα μαθήματα και σωστά παρά πολλά και ανεπαρκώς. Άλλωστε είναι γνωστό ότι «η ημιμάθεια είναι χειρότερη από την αμάθεια».

«Κανένα σχέδιο μαθήματος δεν θεωρείται πλήρες, αν δεν προβλέπει το χρόνο που θα αφιερώσει ο διδάσκων σε κάθε στάδιο της διδασκαλίας και λέγοντας σχέδιο μαθήματος “lesson plan” εννοούμε το σχεδιάγραμμα της ακολουθίας των δραστηριοτήτων διδασκαλίας μιας ενότητας της ύλης, όπως αποφάσισε ο διδάσκων να πραγματοποιήσει τη διδασκαλία αυτή σε μία συγκεκριμένη τάξη, μια καθορισμένη διδακτική ώρα»¹¹.

Στα παραπάνω προβλήματα προτείνουμε ενδεικτικά τις παρακάτω βασικές ενέργειες που απαιτούνται για την οργάνωση και τη διεξαγωγή του μαθήματος της ιστορίας. Ο διδάσκων οφείλει να προγραμματίζει το μάθημά του και τους γνωστικούς συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους του, τους οποίους πρέπει να υποβάλει σε συνεχή αξιολόγηση. Πρέπει, ίσως, να χωρίζει την ύλη του σε ενότητες, υποενότητες, να προβαίνει σε ταξινομήσεις, συγκρίσεις και αιτιολογήσεις και στη συνέχεια να επιλέγει τη διδακτική μέθοδο που θα χρησιμοποιήσει, όπως τη γνωστή μαιευτική μέθοδο, τον κατευθυνόμενο ή ελεύθερο διάλογο, την αφήγηση, τη σχολιασμένη αφήγηση, τις ερωταποκρίσεις και την ερευνητική (μαθητοκεντρική) μέθοδο. Σύμφωνα με την τελευταία, οι μαθητές προπαρασκευάζουν σε ομάδες το επόμενο μάθημα, αφού έχουν επισημάνει την προβληματική του θέματος.

¹¹ Π. Ν. Γεωργούσης, *Η Ψυχολογία των μεθόδων διδασκαλίας*, Αθήνα 1989, σ. 499, 515.

Αναζητούν στο λεξικό τη σημασία των λέξεων που δεν γνωρίζουν, διατυπώνουν ερωτήσεις και απορίες που δεν μπόρεσαν να μελετήσουν μόνοι τους και συντάσσουν ένα σχεδιάγραμμα των γεγονότων. Άλλοτε πάλι οι μαθητές ερευνούν κατά ομάδες ή ατομικά από πηγές ή βοηθήματα και συντάσσουν εργασίες. Ο καθηγητής περιορίζεται στο να διαπιστώσει το βαθμό της αφομοίωσης, να ελέγξει τις εργασίες και να απαντήσει σε ερωτήσεις που θέτουν οι μαθητές ή να τους προβληματίσει. Τέλος, στη διδασκαλία, μπορεί να γίνει ένας συνδυασμός των παραπάνω μεθόδων, εφόσον βέβαια ο χρόνος και οι συνθήκες το επιτρέπουν¹².

Η πορεία της διδασκαλίας περιλαμβάνει τα στάδια: α) της προετοιμασίας, β) της παρουσίασης γ) της εφαρμογής και δ) της δοκιμασίας ή ελέγχου¹³. Αναλυτικότερα, η προτεινόμενη πορεία που μπορεί να ακολουθηθεί στο μάθημα έχει ως εξής: Αρχικά επιχειρούμε μία σύνδεση με τα προηγούμενα και με αφορμή τη διδασκόμενη ύλη περνάμε στην διδασκτέα, προκαλώντας παράλληλα το ενδιαφέρον των μαθητών (είναι η γνωστή αφορμηση), λαμβάνοντας υπόψη τα κριτήρια με τα οποία είναι κατανεμημένη η ύλη και συγκεκριμένα τη χρονολογική σειρά και τη θεματική ενότητα. Στη συνέχεια δηλώνουμε τη νέα ύλη, καθορίζουμε την προβληματική του θέματος θέτοντας καίριες ερωτήσεις, παρουσιάζοντας κριτικά τα γεγονότα, τα πρόσωπα, τους θεσμούς και τις καταστάσεις με την απαραίτητη συμμετοχή των μαθητών. Αφού ελέγχουμε τα κύρια σημεία, επιχειρούμε μία σύνοψη και μία ανακεφαλαίωση ενώ καλό είναι να θέτουμε ασκήσεις για εμπέδωση¹⁴.

Ωστόσο, είναι γεγονός ότι πολλές φορές ο διαθέσιμος χρόνος και το μέγεθος της διδασκτέας ύλης δεν μας επιτρέπουν να διδάξουμε το μάθημα

¹² Βλ. και Α. Αντωνιάδης, *Η Διδακτική της Ιστορίας*, ό.π., σ. 23 και Γ. Β. Παπακωστούλα Γιανναρά, «Η διδακτική της ιστορίας και η διδασκαλία του μαθήματος στην τάξη», *Σεμινάριο* (περιοδικό Πανελλήνιας Ένωσης Φιλολόγων) 3 (Γενάρης 1984), σ. 42-48.

¹³ Π. Ν. Γεωργούσης, ό.π., σ. 479.

¹⁴ Α. Αντωνιάδης, ό.π., σ. σ. 23 (σχεδιάγραμμα) και σ. 43. Κατά τον Αντωνιάδη, ο διδάσκων αρχικά οφείλει με την αφήγηση και τη χρήση εποπτικών μέσων να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα δεκτικότητας.

όπως πρέπει. Ιδιαίτερα ο πρωτόπειροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον υπολογισμό του χρόνου για τις δραστηριότητες της διδασκαλίας και αναζητούν τρόπους υπολογισμού του. Κατά τον Παναγιώτη Γεωργούση υπάρχουν κάποιοι εμπειρικοί κανόνες που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να διευθετήσουν καλύτερα το πρόβλημα της κατανομής του χρόνου και ισχύουν για όλα τα μαθήματα. Οι κανόνες αυτοί έχουν να κάνουν με τον υπολογισμό αρκετού χρόνου για κάθε δραστηριότητα ξεχωριστά, την πρόβλεψη χρόνου για την προσέλκυση της προσοχής των μαθητών, την ανακεφαλαίωση και την ανάθεση εργασίας, την υπογράμμιση των βασικών στοιχείων του μαθήματος και, αν το επιτρέπει ο χρόνος, την αναφορά στα δευτερεύοντα στοιχεία της ύλης, και τέλος, τον υπολογισμό επαρκούς χρόνου για την κατανόηση της ύλης από τους μαθητές¹⁵.

Παράλληλα, στη διδασκαλία της Ιστορίας ο καθηγητής μπορεί να χρησιμοποιήσει μία πληθώρα διδακτικών υλικών και μέσων (αξιοποιώντας και τη νέα τεχνολογία) όπως τον πίνακα, το σχολικό βιβλίο, χάρτες, σχεδιαγράμματα της ύλης, πίνακες, ιστορικά λευκώματα, προβολέα, εικόνες, διαφάνειες, βίντεο, Η/Υ, επιδιασκόπιο, μαγνητόφωνο, δίσκους, φυλλάδια εργασίας, φωτοτυπίες κ.ά.). Πόσα όμως από τα παραπάνω είναι διαθέσιμα και πόσοι καθηγητές προετοιμάζουν κατάλληλα το μάθημα είναι ένα καίριο ερώτημα του οποίου η απάντηση δεν είναι και τόσο ενθαρρυντική.

Σχετική με τα παραπάνω είναι και η χρήση των πηγών ως αναπόσπαστου τμήματος του μαθήματος. Σύμφωνα με τον Βώρο οι πηγές πρέπει να συνδυάζονται με το μάθημα, καθώς μέσα από αυτές διαφαίνονται οι διαφορετικές απόψεις και εντοπίζεται μία ή πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες των γεγονότων¹⁶. Παρόλα αυτά, αρκετές φορές δε χρησιμοποιούνται οι πηγές κατά τη διδασκαλία, μολονότι αποτελούν αντικείμενο εξέτασης (τουλάχιστον στο Λύκειο). Άλλες φορές πάλι ο διδάσκων αναλύει μόνος του τις πηγές και οι μαθητές κρατούν σημειώσεις. Αυτό συμβαίνει τις περισσό-

¹⁵ Π. Ν. Γεωργούσης, ό.π., σ. 516-517.

¹⁶ Φ. Κ. Βώρος, «Το αιώνιο ζήτημα αναζήτησης της ιστορικής αλήθειας (γενικά και ειδικά)», *Θαλλώ* 13 (2002), σ. 165.

τερες φορές, λόγω της ανεπάρκειας του διδακτικού χρόνου. Λαμβάνοντας υπόψη και το τελευταίο, καλό είναι οι μαθητές να κατέχουν τη μεθοδολογία της επεξεργασίας των πηγών. Οι διδάσκοντες - κατά τη γνώμη μου - είναι καλό να υποδεικνύουν στους διδασκόμενους τον τρόπο της επεξεργασίας των πηγών και τον εντοπισμό των καίριων σημείων, υπογραμμίζοντας παράλληλα τη σημασία για την ιστορική επιστήμη του προσώπου, του χρόνου, του τόπου και των συνθηκών της κάθε εποχής που εξετάζουμε.

Συγκεκριμένα οι μαθητές θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους στην ανάλυση τον τίτλο της πηγής (αν υπάρχει), τη χρονολογία σύνταξής της, το συντάκτη και το είδος της πηγής (στατιστικός πίνακας, βιβλίο, άρθρο, επίσημο έγγραφο, διάταγμα κ.ά.) και το συγγραφέα (αν είναι κάποιος ιστορικός ή συγγραφέας της εποχής μας ή της εποχής κατά την οποία γράφτηκε η πηγή ή αυτόπτης μάρτυρας ιστορικών γεγονότων). Μετά από μία προσεκτική μελέτη της πηγής καλό, ίσως, είναι οι μαθητές να υπογραμμίζουν τα σημαντικότερα σημεία (λέξεις ή φράσεις) που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν το κείμενο και να απαντήσουν στο ερώτημα που τους έχει τεθεί: σε περίπτωση ερώτησης κρίσεως συνιστάται - κατά τη γνώμη μου - η απάντηση σε τρίτο ενικό πρόσωπο (που είναι περισσότερο ουδέτερο σε σχέση με το πρώτο ενικό), στηριζόμενη σε λογικά επιχειρήματα. Τέλος η απάντηση καλό είναι να μην έχει άναρχη δομή, αλλά παρόμοια με εκείνη μίας μικρής έκθεσης, με πρόλογο, ανάλυση και επίλογο. Το ίδιο προσεκτικοί πρέπει να είναι οι μαθητές σε αντίστοιχη ανάλυση εικόνας της εποχής¹⁷.

Στο τέλος του μαθήματος ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιολογεί το αποτέλεσμα της διδασκαλίας του και να κάνει ανατροφοδότηση, καθώς το γεγονός ότι κάποιοι μαθητές απάντησαν στις συγκεκριμένες ερωτήσεις δε σημαίνει αναγκαία ότι κατανόησαν το μάθημα. Με την ανατροφοδότηση θέτει καίριες ερωτήσεις που ταυτόχρονα ανακεφαλαιώνουν τα κύρια μέρη

¹⁷ Βλ. και Λ. Αντωνιάδης, ό.π., σ. 71. Ο Αντωνιάδης υποστηρίζει ότι κατά την ανάλυση της πηγής πρέπει να τίθενται τα ακόλουθα ερωτήματα: «ποιος έγραψε την πηγή; (πατρότητα πηγής), πότε; (ο χρόνος και οι συνθήκες γραφής), πού; (ο τόπος), τι; (περιεχόμενο), γιατί; (οι διαθέσεις του συγγραφέα) και πώς; (ο τρόπος γραφής, η αξιοπιστία).

του μαθήματος. Τέλος, η ανάθεση εργασίας για το επόμενο μάθημα κρίνεται σημαντική για την εμπέδωση της ύλης¹⁸. Προκειμένου η ανάθεση εργασίας να αποτελέσει επιτυχημένη διδακτική ενέργεια που θα συμβάλει στην πραγματοποίηση των στόχων της διδασκαλίας πρέπει να συντρέχουν οι ακόλουθες 3 παράμετροι που πρέπει να γνωρίζει ο μαθητής: α) την πρακτική αξία της εργασίας, δηλαδή γιατί την εκτελεί, β) τι πρέπει να κάνει και γ) πώς θα εκτελέσει την εργασία¹⁹.

Ένα καλό εγχειρίδιο Ιστορίας, μία καλή σχολική βιβλιοθήκη ή μία αίθουσα Ιστορίας και τέλος εκδρομές σε ιστορικούς - αρχαιολογικούς χώρους²⁰ διευρύνουν τους στόχους του μαθήματος και συμβάλλουν καλύτερα στην επίτευξή τους. Ωστόσο, όπως έχουμε ήδη επισημάνει, κάποια σχολικά βιβλία δεν είναι και τόσο λειτουργικά, ενώ οι περισσότερες σχολικές βιβλιοθήκες είναι στην αρχή της δημιουργίας τους και σχεδόν εκλείπουν οι αίθουσες Ιστορίας, κάτι βέβαια που είναι φυσικό επακόλουθο της έλλειψης επαρκών σχολικών κτηρίων. Όσο για τις εκδρομές σε ιστορικούς-αρχαιολογικούς χώρους, οι μαθητές τις αντιμετωπίζουν ως μία ευχάριστη ανάπαυλα από τα μαθήματα.

Τέλος, καλό είναι να έχουμε υπόψη μας ότι ο επαρκής χρόνος κατανόησης της διδακτέας ύλης είναι διαφορετικός για τον κάθε μαθητή, ανάλογα, ίσως, με το γνωστικό και πνευματικό επίπεδό του²¹.

Ο αρχικός σχεδιασμός της διδασκαλίας απέχει πολύ από το τελικό αποτέλεσμα και εξαρτάται από το κλίμα που έχουμε δημιουργήσει στην τάξη και άλλους παράγοντες εσωτερικούς και εξωτερικούς. Πρέπει, λοιπόν, να είμαστε προσεκτικοί στη διδασκαλία της Ιστορίας, καθώς η σημασία της είναι ιδιαίτερη.

Το άρθρο 1 της οδηγίας υπ' αριθ. 1283 της 22ας Ιανουαρίου του 1996 του συμβουλίου της Ευρώπης αναφέρει ότι «κάθε ανθρώπινο υποκείμενο

¹⁸ Ο. π., σ. 23.

¹⁹ Π. Ν. Γεωργούσης, *ό.π.*, σ. 509-510.

²⁰ Βλ. Κ. Χατζησαλάνη, «Μία μέρα στο μουσείο», *Αρχαιολογία* 17 (1985), σ. 74-79. - Α. Ανωγιάνης, *ό.π.*, σ. 77.

²¹ Γ. Β. Παπακωστούλα - Γιανναρά, *ό.π.*, σ. 40 και 47.

έχει το δικαίωμα να γνωρίσει το παρελθόν του, καθώς και το δικαίωμα να απαρνηθεί το παρελθόν που του επιβάλλεται. Η Ιστορία συνιστά ένα από τα μέσα που διαθέτουμε για την αποκάλυψη του παρελθόντος και τη σφυρηλάτηση της πολιτισμικής μας ταυτότητας. Η Ιστορία λοιπόν, λειτουργεί σαν μία ανοιχτή πόρτα που οδηγεί στην επαφή με τον πλούτο του εθνικού παρελθόντος και των άλλων πολιτισμών. Αποτελεί μία ιδιαίτερη διανοητική πειθαρχία που αναπτύσσει την κριτική προσέγγιση των πληροφοριών, αλλά και τη φαντασία που βασίζεται σε πραγματολογικά δεδομένα»²².

Το σχολείο δεν αποσκοπεί στο να παράγει ιστορικούς, αλλά να αναπτύξει την κριτική σκέψη των μαθητών και να διαμορφώσει ανθρώπους με ιστορική γνώση και συνείδηση και την αντίληψη της εθνικής ταυτότητας (απαλλαγμένη από εθνικιστικές εξάρσεις), της πολιτιστικής ιδιαιτερότητας και της κοινής κληρονομιάς²³.

Ωστόσο, η σχολική Ιστορία είναι μία μόνο άποψη του παρελθόντος. Γιατί, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Edward Hallet Carr στο γνωστό έργο του «Τι είναι Ιστορία», τα γεγονότα μιλούν μόνο όταν τα επικαλεστεί ο ιστορικός, ο οποίος και είναι αναγκαστικά εκλεκτικός. «Είναι αυτός που αποφασίζει ποια γεγονότα θα φέρει στην επιφάνεια και με ποια σειρά ή συνάφεια»²⁴.

Συνοφίζοντας, το μάθημα της Ιστορίας έχει ιδιαιτερότητες συνυφασμένες με τη φύση του και τον τρόπο και τις συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας. Παρά τα όποια προβλήματα, που αφορούν στην έλλειψη επαρκούς διδακτικού χρόνου, διδακτικών υλικών και μέσων και ίσως στην έλλειψη επαρκούς κατάρτισης, θεωρώ ότι τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει κάποια μικρά βήματα στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, στη συγγραφή των σχολικών βιβλίων και στην παροχή διδακτικού υλικού και μέσων. Ίσως μία πιο άμεση συνεργασία ανάμεσα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, το

²² Γ. Κόκκινος, «Η Διδακτική της Ιστορίας. Διεπιστημονικό, αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση», *Μνήμων* 20 (1999), σ. 245-246.

²³ Βλ. και Κ. Δ. Μουτζούρης, ό.π., σ. 147.

²⁴ E. H. Carr, *Τι είναι ιστορία*, μτφρ. Φρίντας Λιάππα, Αθήνα χ.χ., σ. 6-7.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υπουργείο Παιδείας να μπορέσει, μέσω της ανταλλαγής απόψεων, της στήριξης των εκπαιδευτικών και της ενίσχυσης των σχολείων, να αμβλύνει (αρχικά) τα όποια προβλήματα.

Στόχος της παρούσας ανακοίνωσης ήταν να επισημάνει τα προβλήματα στον τρόπο διδασκαλίας της Ιστορίας στο σχολείο και να προτείνει ενδεχόμενες λύσεις. Οι λύσεις αυτές δεν αποτελούν πανάκεια, αλλά προτάσεις που μπορεί ο εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει δημιουργικά κάτω από τις εκάστοτε συνθήκες, προσαρμόζοντάς τις στα δεδομένα του μαθήματος και στις ανάγκες των μαθητών· γιατί ο κάθε μαθητής είναι διαφορετικός. Οι παραπάνω προβληματισμοί από μόνοι τους είναι, ίσως, ελλιπείς, αν δεν συνοδεύονται από μια βασική προϋπόθεση: τη διάθεση του καθηγητή να διδάξει και να αντιμετωπίσει το μάθημα όχι ως μια μορφή αγγαρείας, αλλά ως μια δημιουργική προσφορά που να δικαιολογεί τον χαρακτηρισμό λειτούργημα.

Θέλω να πιστεύω ότι η ημερίδα, στο πλαίσιο της οποίας εντάσσεται και η συγκεκριμένη ανακοίνωση, δεν θα αποτελέσει μία απλή κατάθεση προβληματισμών και επισήμανση διδακτικών και παιδαγωγικών λαθών, αλλά εφαλτήριο για αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας. Γιατί «η Ιστορία δεν είναι μόνο η μνήμη του παρελθόντος, αλλά το υποσυνείδητο του παρόντος».

