

**Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΠΗΓΩΝ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ:  
ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

Της Βασιλικής Σακκά

**Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΠΗΓΩΝ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ: ΤΟ  
ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

Της Βασιλικής Σακκά

**Α. Η θέση των 'πηγών' στα Αναλυτικά Προγράμματα: η διεθνής και η ελληνική εμπειρία.**

**Ι.** Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, η προσπάθεια για ανανέωση στη διδασκαλία της Ιστορίας έτσι ώστε η τελευταία να γίνει ελκυστικότερη και περισσότερο αποτελεσματική<sup>1</sup> σε σχέση με τους στόχους της, στράφηκε στην αξιοποίηση πηγών (source analysis) ακολουθώντας τις τάσεις, κυρίως, του ρεύματος της Νέας Ιστορίας<sup>2</sup>. Παράλληλα, τα σχολικά εγχειρίδια εναρμονιζόμενα με τις τάσεις αυτές ανανέωσαν τη δομή τους, περιορίζοντας κατά το μάλλον ή ήττον το κείμενο της ιστορικής αφήγησης σε όφελος των παραθεμάτων τα οποία συνιστούν πηγές (πρωτογενείς, δευτερογενείς, χάρτες, εικόνες, φωτογραφίες, στατιστικοί πίνακες, διαγράμματα, γελοιογραφίες, πρωτοσέλιδα εφημερίδων, ημερολόγια, επιστολές κλπ)<sup>3</sup>.

Η επεξεργασία των πηγών αποτελεί πλέον το ζητούμενο και υποβοηθείται από σειρά ερωτήσεων και δραστηριοτήτων που βασίζονται ή αποσκοπούν σε αυτή και σημειώνονται στα διδακτικά εγχειρίδια (βιβλίο μαθητή -καθηγητή). Οι μαθητές θα πρέπει να εξοικειωθούν με την ανάλυση και επεξεργασία ιστορικών πηγών έτσι ώστε μέσω της διαδικασίας αυτής να αναπτύξουν δεξιότητες οι οποίες θα μπορούν να αξιοποιηθούν και σε άλλες περιπτώσεις στην καθημερινή τους ζωή.

Στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα σχολικά βιβλία ιστορίας, ως προϊόντα της ελεύθερης αγοράς παραγόμενα σχεδόν αποκλειστικά από ανεξάρτητους εκδοτικούς οίκους, παρέχουν το υλικό των πηγών με υποδείξεις και συνοδευτικά υπομνήματα για την αξιοποίησή του. Οι καθηγητές της ιστορίας είναι εξοικειωμένοι με τη διδασκαλία του μαθήματος μέσω της αξιοποίησης των πηγών, αφού τόσο η αρχική τους κατάρτιση όσο και επιμορφωτικά σεμινάρια σε τακτά χρονικά διαστήματα τους παρέχουν συστηματική ενημέρωση πάνω στις σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής και της διδακτικής πράξης. Επιπλέον, κάθε αλλαγή στο Πρόγραμμα Σπουδών συνοδεύεται από ανάλογη ενημέρωση / πληροφόρηση.

Από τις πρώτες χώρες οι οποίες υιοθέτησαν την ανάλυση των πηγών στη διδακτική της ιστορίας, η Μεγάλη Βρετανία διαθέτει ίσως ένα από τα πιο 'μοντέρνα' Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας στην Ευρώπη<sup>4</sup>. Από τις αρχές της δεκαετίας του '70 η ανάλυση των πηγών κατέχει σταθερή θέση<sup>5</sup> όχι μόνο ως μέθοδος προσέγγισης της ιστορικής γνώσης αλλά ως δεξιότητα (skill) προς καλλιέργεια. Οι ποικίλες θεματικές της ιστορίας (στρατιωτική, πολιτική, οικονομική κοινωνική, ιστορία των νοοτροπιών, ιστορία της καθημερινής ζωής, των μειονοτήτων, των γυναικών κ.ά.) αποκτούν κάποια θέση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και πέρα από έναν οιονει 'κανόνα' ιστορικών

<sup>1</sup> Αβδελά, Ε., (1998). 'Ζητήματα διδασκαλίας' στο *Ιστορία και Σχολείο*, Αθήνα: Νήσος, σ.σ.109-126.

<sup>2</sup> Σκούρος, Τ., (1991). Η Νέα Ιστορία: Η σύγχρονη αντίληψη για τη διδασκαλία της ιστορίας με χρήση πηγών, Λεμεσός: (έκδοση ιδίου).

<sup>3</sup> Για τις πηγές της ιστορίας υπάρχει ευρύτατη βιβλιογραφική κάλυψη. Ενδεικτικά αναφέρουμε: Moniot, H., (2002). Η διδακτική της Ιστορίας, μτφ. Ε. Κάννερ, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 81-87, Γιαννόπουλος Γ., (1997). Δοκίμια θεωρίας και διδακτικής της ιστορίας, Αθήνα: Βιβλιογονία, Rees, R.-Scott, J.-Styles, S., (1990)'Sources and Evidence' στο *Sources in History* (ed. Chr. Portal), Southern Regional Examining Board (2<sup>nd</sup> ed.): Longman, σ.σ. 5-15, Marrou, H.I., (1985). 'Πώς εννοούμε το επάγγελμα του ιστορικού', στο *Ιστορία και μέθοδοί της*, Encyclopedie de la Pleiade, δ/ση Ch. Samaran, μτφ Ε. Στεφανάκη, τ. Α', σσ. 325-417, Αθήνα: ΜΙΕΤ., (και διεξοδική παρουσίαση στους Β1,Β2,Β3 τόμους της ίδιας σειράς), Marwick, A., (1985). Εισαγωγή στην Ιστορία, μτφ. Κρ. Τρίγκου, Open University, Αθήνα: Π. Κουτσουμπός κ.ά.

<sup>4</sup> βλ. History. The National Curriculum for England , (1999). Department for Education and Employment , London. ([www.nc.uk.net](http://www.nc.uk.net)). Ωστόσο, η Σουηδία διαθέτει Πρόγραμμα Σπουδών δομημένο πάνω σε στόχους χωρίς υποχρεωτική, προκαθορισμένη διδακτέα ύλη.

<sup>5</sup> Κόκκινος, Γ., (1998). Από την Ιστορία στις Ιστορίες, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, σ.σ.461-463, και History. The National Curriculum for England, ό.π., (on line version, p.p.8-9).

## Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΠΗΓΩΝ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ: ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Της Βασιλικής Σακκά

Θεματικών ο οποίος οφείλει να είναι διδακτέος -χωρίς να είναι υποχρεωτικός- υπάρχει η δυνατότητα επιλογής από τους διδάσκοντες, μέσα από μια ποικιλία θεμάτων, της διδασκαλίας π.χ. της Ιστορίας της Ιατρικής, της Βιομηχανικής Επανάστασης, του Ψυχρού Πολέμου, της Αμερικανικής Δύσης κ.ο.κ. Οι θεματικοί κύκλοι ανανεώνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα (π.χ. ανά 5 έτη) παρέχοντας τη δυνατότητα εναρμονισμού της εκδοτικής κίνησης με την ενημέρωση / επιμόρφωση των διδασκόντων. Το γνωστικό αντικείμενο της διδασκαλίας, το θέμα το οποίο επιλέγεται τόσο για τον υποχρεωτικό κύκλο διδασκαλίας του μαθήματος (ηλικία 9-15 ετών) όσο και για τον προαιρετικό (16-18 ετών) δεν έχει τόσο μεγάλη σημασία. Η έμφαση δίδεται στις διδακτικές μεθόδους, τις προσεγγίσεις μέσω των οποίων μπορεί να επιτευχθούν οι στόχοι του μαθήματος, και κυρίως οι δύο βασικοί γενικοί στόχοι: η καλλιέργεια του **κριτικού πνεύματος** και η δημιουργία της **ιστορικής σκέψης** και **συνειδήσης** του αυριανού **ενεργού πολίτη**<sup>6</sup>. Έτσι, η ανάλυση πηγών ως κύρια δεξιότητα που οδηγεί στους προαναφερθέντες στόχους καταλαμβάνει το κύριο μέρος της ύλης των διδακτικών εγχειριδίων, στα οποία η ιστορική αφήγηση είναι -αναλογικά- ελάχιστη.

Η διαμάχη ανάμεσα σε 'παραδοσιακούς' και 'νεωτεριστές' ιστορικούς για το αν η ιστορία είναι στην ουσία γνώση γεγονότων / πληροφοριών ή απόκτηση / καλλιέργεια δεξιοτήτων οδήγησε στην κατάρτιση ενός Προγράμματος Σπουδών το οποίο στοχεύει σε ένα υψηλό επίπεδο γνώσης ιστορικών πληροφοριών σε συνδυασμό με την έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων, ισορροπώντας τις δύο τάσεις έπειτα από μια περίοδο δοκιμών<sup>7</sup>. Η διάκριση ανάμεσα σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές<sup>8</sup> καθώς και η δυνατότητα τεκμηρίωσης μέσα από τις πηγές, όπως και ο έλεγχος της αξιοπιστίας τους και η συνειδητοποίηση της δυσκολίας που εντοπίζεται στην προσέγγιση της ιστορικής μαρτυρίας αποτελούν βασικούς στόχους οι οποίοι τίθενται στα περισσότερα ευρωπαϊκά Αναλυτικά Προγράμματα Ιστορίας<sup>9</sup>.

Επιπλέον υπογραμμίζεται ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στο ότι οι μαθητές οφείλουν να αναπτύξουν την ικανότητα να συνδέουν την αξιολόγηση και την ανάλυση των πηγών με την αιτιολόγηση και ανάπτυξη επιχειρημάτων.

**II.** Η ελληνική πραγματικότητα στο θέμα της αξιοποίησης των πηγών παρουσιάζει αντιφατικές εικόνες. Στην, κατά γενική ομολογία, πολύ καλή σειρά βιβλίων των Σ. Κόνδη, Ν. Δημακόπουλου, Β. Σκουλάτου, τα οποία είναι σε χρήση περίπου τα τελευταία 15 χρόνια, τα παραθέματα ήταν πλούσια και ενδιαφέροντα, μολονότι συχνά η μεγάλη έκτασή τους -κυρίως των πρωτογενών πηγών- καθιστούσε την προσέγγισή τους κουραστική έως απαγορευτική. Χωρίς οδηγίες για την αξιοποίησή τους, οι πηγές αυτές χρησιμοποιούνταν, όταν χρησιμοποιούνταν, περιστασιακά, κυρίως για τη στήριξη της θέσης η οποία αναπτύσσονταν στην ιστορική αφήγηση. Ακόμη πιο σπάνια επιχειρούνταν συστηματική προσέγγιση ή αξιοποίηση εικόνας, παρά το αξιολογικό υλικό που διέθεταν τα εγχειρίδια αυτά.

Η διδασκαλία του βιβλίου των Φ. Κ. Βώρου, Ξ. Οικονομοπούλου, Β. Ασημομύτη, Ν. Δημακόπουλου και Θ. Κατσουλάκου 'Θέματα της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας από τις πηγές', μάθημα Δέσμης για τη Γ' Λυκείου, ουδέποτε στην

<sup>6</sup>Σχετικά με τη στοχοθεσία του μαθήματος βλ. 'Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, έτος 2000-2001', έκδοση του Π.Ι., στα Σεμινάρια 3, 9, 17 και 21 της ΠΕΦ, Κόκκινος, Γ., ό.π., σ.σ. 337-355 και 457-465, Ξωχέλλης, Π., (1987). Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο: Ερευνητική συμβολή στη διδακτική της Ιστορίας, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη. Για προγράμματα ευρωπαϊκών χωρών, βλ. N.C.E. ό.π., Moniot, H., ό.π., σ.σ. 64-66, Strandling, R., (2001). Teaching 20<sup>th</sup>-century European History, Strasburg: Council of Europe Publishing, κ.ά.

<sup>7</sup> Μαυροσκοφής, Δ., (2002). 'Στρατηγικές διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας: από τον αφηγηματικό λόγο στις βιωματικές προσεγγίσεις', στη 'Σύγχρονη Εκπαίδευση', τ. 123, σ.σ. 48-54, Βεντούρα, Λ., -Κουλούρη, Χ., (1994). 'Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Δυτική Ευρώπη. Αναζητήσεις και προτάσεις' στο Σεμινάριο 17 της ΠΕΦ, σ.σ. 118-147.

<sup>8</sup> Για τη διάκριση των πηγών βλ. Paul Shuter, (1990). 'The distinction between primary and secondary sources' στο Sources in History (ό.π.), σ.σ. 16-27, Κόκκινος, Γ., (1990). 'Νεωτερικότητα ή Πραγματικότητα; Ολότητα ή Αποσπασματικότητα; Κριτική στάση ή Ιδεολογική φόρτιση; Προς μια ανίχνευση των διδακτικών σκοπών του μαθήματος της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση', στη Φιλολογική, τ. 31-32, σ.σ. 26-29 (βλ. και σημ. 2).

<sup>9</sup>Βλ. σημ 5. Επιπλέον, Moniot, H., ό.π., σ. 275 και αλλού, όπου καταγράφεται η εμπειρία της Γαλλίας.

Της Βασιλικής Σακκά

ουσία δικαιολόγησε τον τίτλο του, παρά το εξαιρετικό υλικό που παρείχε από άποψη πηγών. Το χαρακτηριστικό, θλιβερό θέμα των μαθητών που αφαιρούσαν τις σελίδες με τα παραθέματα για να μειωθεί ο όγκος του βιβλίου, δηλ.. -κατά την άποψή τους- η εξεταστέα ύλη, υπογραμμίζει την ακύρωση στην πράξη των όποιων προθέσεων αλλαγής στη διδασκαλία της ιστορίας μέσω του εν λόγω βιβλίου, αφού δεν υπήρξε σχετική συστηματική επιμόρφωση, ούτε το σύστημα εξετάσεων απαιτούσε κάτι διαφορετικό. Οι οδηγίες προς τους συναδέλφους στα βαθμολογικά κέντρα του τύπου: 'η σωστή απάντηση στην πρώτη ερώτηση, από τη σελίδα 334: 'Η υπογραφή της συνθήκης...' μέχρι τη σελίδα 335: '...μια τελική κατάρρευση.', προκαλούν θλιβερές σκέψεις και ανασύρουν αλγεινές μνήμες, αφού υποτιμούσαν μαθητές και βαθμολογητές ενώ η όλη κατάσταση συνέβαλε στο να εισαχθούν στα ιστορικά τμήματα των ελληνικών πανεπιστημίων και κάποιοι φοιτητές οι οποίοι δυσκολεύονταν να παρακολουθήσουν τις βασικές αρχές της ιστορικής επιστήμης. Επιπλέον, ο λανθασμένος τρόπος διδασκαλίας του βιβλίου και ο τρόπος εξέτασής του οδήγησαν μια γενιά στην κατά γράμμα, μηχανική αποστήθιση της ύλης εξοβελίζοντας κάθε στοιχείο κριτικής επεξεργασίας του ιστορικού υλικού, ενώ αποδυνάμωσαν τη γοητεία και τη δύναμη του μαθήματος της ιστορίας.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1998 επανέφερε το θέμα της αξιοποίησης των πηγών με σειρά οδηγιών μέσα από τις σχετικές εκδόσεις του Π.Ι. και, κυρίως, μέσα από τα βιβλία αξιολόγησης του Κ.Ε.Ε., τα οποία, παρά τις όποιες αρχικές αντιδράσεις (θεωρήθηκαν -και ήταν ως ένα βαθμό- ιδιαίτερα απαιτητικά τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο, κυρίως, για τους μαθητές), εισήγαγαν μια νέα θεώρηση στην προσέγγιση των πηγών και για πρώτη, ίσως, φορά έθεσαν ζητήματα αξιοποίησης / 'ανάγνωσης' εικόνας<sup>10</sup>. Παρά τις επιμέρους ενστάσεις για την επιλογή κειμένων και ερωτήσεων, οφείλουμε να παραδεχθούμε ότι το βοηθητικό αυτό υλικό υπαινισσόταν αλλά και υποδείκνυε μια διαφορετική διδακτική προσέγγιση. Οι πηγές δεν αντιμετωπίζονται μόνο ως υποστηρικτικό υλικό της ιστορικής αφήγησης, κάτι που αποδυναμώνει το ρόλο τους περιορίζοντάς τον, αλλά ως ερέθισμα για διερεύνηση σε βάθος επιμέρους θεμάτων, ως φορείς αντίθετης άποψης, ως μηχανισμός κινητοποίησης της κριτικής σκέψης, παραπέμποντας στην ανώτατη βαθμίδα της ταξινόμησης των στόχων (ανάλυση, σύνθεση, εφαρμογή, αξιολόγηση), τόσο στο γνωστικό όσο και στο πεδίο της συναισθηματικής περιοχής<sup>11</sup>.

Για μια ακόμη φορά η αποσπασματικότητα στη λήψη ουσιαστικών μέτρων και στην παροχή αποτελεσματικής βοήθειας προς τους διδάσκοντες δεν επέτρεψαν, τουλάχιστον μέχρι σήμερα, να ευοδωθεί η ανάλογη προσπάθεια. Το μείζον πρόβλημα της **έλλειψης συστηματικής επιμόρφωσης και έγκαιρης ενημέρωσης** των εκπαιδευτικών, η καθυστέρηση στη διανομή των νέων βιβλίων και ακόμη περισσότερο ο φειδωλός και καθυστερημένος εφοδιασμός τους με το σχετικό βιβλίο του καθηγητή δημιουργούν ακόμη μεγαλύτερες δυσκολίες. Έτσι, όταν ο εκπαιδευτικός ξεκινά να διδάσκει, έχει να αντιμετωπίσει πρωτίστως το φάσμα της εκτεταμένης ύλης η οποία οφείλει να καλυφθεί, άχθος βαρύτατο για τις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου, με φυσική συνέπεια τα υπόλοιπα να λογίζονται ως λεπτομέρειες και η συστηματική επεξεργασία των πηγών, πολυτέλεια.

Η πλέον διαδεδομένη διδακτική πρακτική υπαγορεύει να ολοκληρώνεται συνήθως η προσφορά της νέας ύλης μέσα από αφήγηση, και, μόνον αν υπάρχει χρόνος, καθίσταται εφικτή η προσέγγιση κάποιας πηγής<sup>12</sup>. Ωστόσο, η διδασκαλία γίνεται πιο ευχάριστη και πιο αποτελεσματική όταν η προσέγγιση των πηγών εντάσσεται μέσα στη διδακτική διαδικασία. Το νέο υλικό, η νέα ιστορική γνώση, μπορεί να αντληθεί κατευθείαν από την πηγή, είτε αυτή εντοπίζεται στο βιβλίο του μαθητή, είτε

<sup>10</sup> Βλ. σχετικές ασκήσεις στο 'Αξιολόγηση των μαθητών της Β' Λυκείου στο μάθημα Γενικής Παιδείας Ιστορία Νεότερη και Σύγχρονη (1789-1909)', Αθήνα, 1998 και στο αντίστοιχο τεύχος για τη Γ' Λυκείου.

<sup>11</sup> Για την ταξινόμηση διδακτικών στόχων, ενδεικτικά βλ. Bloom, B.S.-Krathwohl, D.R., (2000). Ταξινόμηση διδακτικών στόχων, τ.Α' -Γνωστικός Τομέας, μτφ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Θεσσαλονίκη: Κώδικας, Βρεττός, Γ., (1987). Σχεδιασμός και αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος Ιστορίας, Θεσσαλονίκη: αφοί Κυριακίδη

<sup>12</sup> Moniot, H., ό.π., σ.278.

## Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΠΗΓΩΝ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ: ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Της Βασιλικής Σακκά

προσφέρεται στους μαθητές από τον διδάσκοντα, αφού προηγηθεί συστηματική προετοιμασία ώστε να μην αναλωθεί πολύτιμος χρόνος στα διαδικαστικά. Οι πηγές θα πρέπει να είναι λίγες κάθε φορά και σύντομες, μικρής έκτασης, ενώ δεν είναι απαραίτητο ούτε είναι δυνατό να γίνουν όλες αντικείμενο επεξεργασίας στην τάξη.

Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχει υλικό που αφορά την προσέγγιση των πηγών<sup>13</sup>. Τόσο η αρθρογραφία στα εκπαιδευτικά περιοδικά, η οποία αξιοποιεί σχετικό υλικό μέσα από δειγματικές διδακτικές προσεγγίσεις, αξιοποίηση εικόνας, διαδικτύου κλπ.<sup>14</sup>, όσο και οι θεωρητικές προσεγγίσεις αλλά και οι προαναφερθείσες κρατικές εκδόσεις πιστοποιούν ότι υπάρχει σχετική βιβλιογραφική κάλυψη για τον εκπαιδευτικό ο οποίος θα την αναζητήσει. Τέλος οι οδηγίες για τη βαθμολόγηση των γραπτών στις Πανελλαδικές Εξετάσεις<sup>15</sup> παρέχουν ένα πλαίσιο αναφοράς το οποίο, ωστόσο, στην πράξη αποδείχθηκε ανεπαρκές, αφού απουσιάζει η σχετική εμπειρία από τους συναδέλφους. Οι αποκλίσεις στη βαθμολογία των γραπτών δοκιμίων ιδιαίτερα στην Ιστορία Γενικής Παιδείας της Γ' Λυκείου κατά τις εξετάσεις του Ιουνίου του 2001 υπογράμμισαν το πρόβλημα και προκάλεσαν σκεπτικισμό και ανησυχία σχετικά με το θέμα της ανάλυσης πηγών και της αξιολόγησής τους.

### Β. Ανάλυση πηγών

#### Ι. Γενικά

Οι προσφερόμενες προς επεξεργασία κειμενικές πηγές καλό θα είναι να έχουν, όπως επισημάνθηκε, **μικρή έκταση**. Ο αριθμός τους επίσης δεν θα πρέπει να είναι μεγάλος γιατί έτσι η όλη διαδικασία απαιτεί περισσότερο χρόνο και γίνεται πιο σύνθετη / δύσκολη. Αν οι πηγές παρουσιάζουν υφολογικές δυσκολίες, θα πρέπει να προηγείται γλωσσική εξομάλυνση. Το δεύτερο βασικό στοιχείο το οποίο θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη είναι η **διατύπωση των ερωτημάτων** τα οποία αφορούν την επεξεργασία της πηγής<sup>16</sup>. Οι ερωτήσεις θα πρέπει να διατυπώνονται με ιδιαίτερη προσοχή, να είναι **σαφείς**, ξεκάθαρες και να δίνουν στο μαθητή τη δυνατότητα να προσεγγίσει με ουσιαστικό και εποικοδομητικό τρόπο την πηγή. Ζητούμενο δεν είναι μόνο η άντληση πληροφοριών γνωστικού επιπέδου από την πηγή, αλλά και η αναγνώριση του είδους της, η ένταξή της στα γενικότερα ιστορικά της συμφραζόμενα, η δυνατότητα να διακρίνει ο μαθητής την ιστορική πληροφορία από το σχόλιο ή την ερμηνεία που δίνει ο δημιουργός της πηγής, η δυνατότητα να συμπληρώσει ή να αντικρούσει την πηγή με βάση τις ιστορικές του γνώσεις, η δυνατότητα συσχετισμού και διασταύρωσης της πηγής με άλλες διαφορετικές και η εξαγωγή τεκμηριωμένων συμπερασμάτων, ο

<sup>13</sup> Βλ. ενδεικτικά: Μπινσίμη-Μαράκη, Ρ., (2000). 'Ένας αιώνας Ελλάδα: μια διαφορετική προσέγγιση στη σχολική ιστορία, Αθήνα: Καστανιώτης, Κόκκινος, Γ., (1998). Διδακτικές Προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας, Αθήνα: Μεταίχμιο, Σκληράκη, Ε., (1987), Η διδασκαλία της νεότερης και σύγχρονης ιστορίας από τις πηγές. Θεωρία και πράξη, Αθήνα: Σμίλη.

<sup>14</sup> Ενδεικτικά: Μαστραπάς, Α., (2001). 'Μια πρόταση ανάπτυξης εκπαιδευτικού προγράμματος σε αρχαιολογικό χώρο: Η αρχαία αγορά των Αθηνών', στο Νέα Παιδεία, τ. 97, σ.σ. 129-144, Σακκά, Β., (2001). 'Η αξιοποίηση της φωτογραφίας στη διδακτική της ιστορίας', στα Εκπαιδευτικά, τ. 59-60, σ.σ.105-121, Μπαλά, Β., (2001). 'Ένα λεύκωμα για τη Βυζαντινή Ιστορία'. Μια διδακτική πρόταση για το μάθημα της ιστορίας με την υποστήριξη Η/Υ, στη Φιλολογική, τ. 74, σ.σ.63-67, Βακαλούδη, Α., (2000): 'Διαδίκτυο :Ο 1ος Παγκόσμιος πόλεμος. Μια εικόνα ισοδυναμεί με χίλιες λέξεις', στα Εκπαιδευτικά, τ. 57-58, σσ. 63-76, Μανδαλάκη, Αι., (2000). 'Πρόταση διδακτικής προσέγγισης ενόπτηας ιστορίας: Το εξωελλαδικό κεφάλαιο', στα Εκπαιδευτικά, τ. 55-56, σ.σ. 67-84, Κυριακού, Κ., (2000). 'Η Ιστορία (και) με εικόνες. Προτάσεις για μια εναλλακτική διδασκαλία της ιστορίας στην Α' Λυκείου', στη Νέα Παιδεία, τ. 93, σ.σ.131-151, Δάλκος, Γ., (1999). 'Κόμματα: Από τη χρεοκοπία στο στρατιωτικό κίνημα στο Γουδί (1893-1909) στα Εκπαιδευτικά, τ.53-54, σσ. 226-232' (αξιοποίηση αφισών και γελοιογραφιών), Κυρκίνη, Α., (1999). 'Πρόταση διδασκαλίας για την ιστορία κατεύθυνσης Γ' Λυκείου. Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας', στα Εκπαιδευτικά, τ. 53-54, σ.σ. 28-37 κ.ά.

<sup>15</sup> βλ. 'Γενικές Αρχές και Υποδείξεις για την αξιολόγηση των γραπτών εξετάσεων της Β' και Γ' Ενιαίου Λυκείου', (σχ. έτος 1999-2000), (2000). Αθήνα: έκδ. Π.Ι.-Κ.Ε.Ε. ΥΠΕΠΘ, σ.σ. 38-42.

<sup>16</sup> **Οι πηγές δεν σου λένε τίποτα. Δεν μιλούν. Απαντούν σε ερωτήματα. Άμα είσαι ικανός να θέσεις το ερώτημα, θα βρεις την απάντηση στις πηγές. Και κυρίως, εκείνο που ενδιαφέρει ...είναι οι έμμεσες απαντήσεις. Εκείνα δηλ. που λένε οι πηγές, χωρίς να θέλουν να πουν...**

(βλ., συνέντευξη του Κ.Θ. Δημαρά : 'Ως η διψόσα έλαφος', στο Δημαράς, Κ.Θ.-Σβορώνος, Ν., (1995). Η μέθοδος της ιστορίας. Ιστοριογραφικά και αυτοβιογραφικά σχόλια, Αθήνα: Άγρα, σ.112).

Της Βασιλικής Σακκά

έλεγχος της αξιοπιστίας της κ.ά.<sup>17</sup>. Γίνεται λοιπόν κατανοητή η αναγκαιότητα διατύπωσης σαφούς, ακριβούς και προσεκτικά διατυπωμένης ερώτησης.

Το είδος του υλικού το οποίο χρησιμοποιείται και ο τρόπος με τον οποίο αυτό αξιοποιείται εξαρτάται από τι επιθυμούμε να γνωρίσουμε. Επίσης, οι δεξιότητες στην ανάπτυξη των οποίων αποσκοπούμε εξαρτώνται από το είδος του υλικού το οποίο διαθέτουμε και το είδος των ερωτήσεων στις οποίες αναζητούμε απαντήσεις.

Όταν η πηγή είναι κάποιος **χάρτης**, τότε η αξιοποίησή του πιθανόν να αποσκοπεί στον έλεγχο της ικανότητας του μαθητή να κατανοεί τον υπομνηματισμό του, να εντοπίζει διάφορους γεωγραφικούς χώρους για τους οποίους γίνεται λόγος στην ιστορική αφήγηση, να συνδυάζει γεωγραφικά δεδομένα και ιστορικά γεγονότα, φαινόμενα κλπ, καθώς και να εντοπίζει τυχόν πολιτικές, εθνικιστικές και άλλες σκοπιμότητες που ενδέχεται να εξυπηρετεί ο χάρτης (προπαγανδιστική χρήση)<sup>18</sup>. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι το ζήτημα της προσέγγισης των χαρτών προσκρούει στο ότι στην Ελλάδα η γεωγραφική παιδεία δεν είναι σε ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο. Επιπλέον, δεν είναι υψηλό το ποσοστό των εκπαιδευτικών οι οποίοι αξιοποιούν συστηματικά τους ιστορικούς χάρτες (όταν και όπου αυτοί υπάρχουν ως υποστηρικτικό υλικό στα σχολεία, παρά το παρωχημένο της σύνταξής τους) κατά τη διδακτική της ιστορίας διαδικασία. Έτσι εντοπίζεται έλλειψη εξοικείωσης τόσο των μαθητών όσο, σε κάποιο βαθμό, και των εκπαιδευτικών με το συγκεκριμένο θέμα.

Η αξιοποίηση **εικόνων**<sup>19</sup>, τέλος απαιτεί εξοικείωση των μαθητών με την εικόνα, προϋποθέτει αλλά και βοηθά στην ανάπτυξη του **οπτικού εναλφαβητισμού** (visual literacy), την καλλιέργεια μιας 'γραμματικής της εικόνας', έτσι ώστε να αξιολογηθεί η ικανότητα του μαθητή να παρατηρεί προσεκτικά το εικονιστικό υλικό και να διακρίνει ανάμεσα σε εικόνες διαφορετικού είδους (φωτογραφίες, εικαστικά έργα, γελοιογραφίες), να αξιοποιεί τα εικονιστικά στοιχεία σε συνδυασμό με τα συνοδευτικά σχόλια των εικόνων ώστε να διατυπώνει προσωπικά συμπεράσματα για τα ζητούμενα, να είναι σε θέση να διακρίνει τη γνησιότητα ή όχι της φωτογραφικής μαρτυρίας μελετώντας προσεκτικά το υλικό, να εντοπίζει και να ερμηνεύει απόπειρα φαλκίδευσης της ιστορικής τεκμηρίωσης (κάτι που βέβαια δεν είναι εύκολο)<sup>20</sup>.

Ο στόχος της επεξεργασίας των πηγών δεν είναι τόσο το να μετατρέψουμε τους μαθητές σε ιστορικούς ερευνητές, αλλά να τους προμηθεύσουμε με εργαλεία και γνώση, έτσι ώστε να χειρίζονται το ανάλογο υλικό το οποίο συναντούν στην καθημερινή τους ζωή και δραστηριότητα<sup>21</sup>, να αποκτήσουν γνώση ώστε να μορφώσουν ιστορική συνείδηση. Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο προς αυτή την κατεύθυνση είναι η ικανότητά τους να προσεγγίζουν τα ιστορικά φαινόμενα από διαφορετικές οπτικές πριν μορφώσουν τις δικές τους ερμηνείες και τα δικά τους συμπεράσματα. Έτσι, η πολλαπλή / πολυφωνική προσέγγιση (multiperspectivity) είναι ο ακρογωνιαίος λίθος, η απαραίτητη βάση πάνω στην οποία θα αναπτυχθεί η αξιοποίηση των πηγών, του διαθέσιμου προς επεξεργασία υλικού, αφού παρέχει έδαφος για εκείνους τους στόχους της διδασκαλίας και της εκμάθησης της ιστορίας, όπως η προαγωγή της ανεκτικότητας, η ανάπτυξη συζητήσεων σχετικά με το περιεχόμενο των ηθικών και δημοκρατικών

<sup>17</sup> Βλ.σημ.15.

<sup>18</sup> ό.π., βλ. επίσης Α. Κυρκίνη, (2001). 'Η αναγκαιότητα της πολλαπλής προσέγγισης του μαθήματος της ιστορίας' στα Εκπαιδευτικά, τ. 59-60, σ.56, όπου γίνεται αναφορά στην προπαγανδιστική χρήση χαρτών κατά την περίοδο του ψυχρού πολέμου από την μεριά των Αμερικανών και των Σοβιετικών με την αξιοποίηση 'επιστημονικά αποδεκτής οφθαλμαπάτης' με προφανείς στόχους.

<sup>19</sup> Πέρα από το κλασικό έργο του Erwin Panofsky 'Μελέτες εικονολογίας' (μτφ. Α. Παππάς, εκδ. Νεφέλη, 1991), βλ. ενδεικτικά για τη διδακτική πράξη: Βρεττός, Γ., (1994). Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας, Θεσσαλονίκη: Art of Text, Δάλκος, Γ., (1994). Τα κεφάλαια τέχνης των σχολικών βιβλίων Ιστορίας Γυμνασίου-Λυκείου και η διδασκαλία τους, (διδακτορική διατριβή), Αθήνα, Βώρος, Φ.Κ., (1993). Η διδασκαλία της ιστορίας με αξιοποίηση της εικόνας, Αθήνα, Hamer, R., (1990). 'Visual and oral sources' στο Sources in History, ό.π., σ.σ.28-43, Ρηγόπουλος, Γ., (1988). 'Η διδασκαλία των εικαστικών έργων στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας του Γυμνασίου και του Λυκείου' στο Σεμινάριο 9 της ΠΕΦ, σ.σ. 158-178.

<sup>20</sup> Strandling, R., (2001), "Reading' visual archive material', ό.π., σ.σ.109-124.

<sup>21</sup> Bennett, S., (1999). 'Editorial: Interpreting the Past Using Sources in History Teaching', στο Euroclio Bulletin Nr 11, σ. 5. Διαφορετική άποψη εκφράζει ο H. Moniot, ό.π. σ.σ. 272-274.

αξιών, η εξάλειψη της ξενοφοβίας, ο σεβασμός της διαφορετικότητας, του 'άλλου', η ανάπτυξη ενσυναίσθησης<sup>22</sup>, δηλ. η δυνατότητα να μπαίνουν στη θέση του άλλου.

## **II. Μοντέλα προσέγγισης πηγών**

Οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξουν μια περισσότερο κριτική, αναλυτική προσέγγιση των πηγών. Θα πρέπει λοιπόν να καθοδηγηθούν στο να εξετάζουν προσεκτικά και σε βάθος το σχετικό υλικό, είτε πρόκειται για γραπτό ή οπτικό κείμενο. Αυτό μπορεί να γίνει εφικτό αν ασκηθούν στο

- να διατυπώνουν ερωτήματα
- να επεξεργάζονται προσεκτικά λέξεις, φράσεις, οπτικά σύμβολα
- να απαντούν συγκεκριμένα σε ερωτήσεις
- να συγκρίνουν πηγές.

### **α. Ανάλυση κειμένου**

- Ταυτότητα της πηγής. Πότε συντάχθηκε; Τοποθέτηση στα ιστορικά της συμφραζόμενα. Είναι πρωτογενής ή δευτερογενής;
- Ποιος είναι ο συντάκτης της πηγής;
- Άντληση πληροφοριών.
- Έλεγχος αξιοπιστίας, διερεύνηση των κινήτρων, αλλά και των δυνατοτήτων του δημιουργού της πηγής. Πληροφορία και σχόλιο. Διάκριση.
- Σύνδεση της πηγής με την υπάρχουσα ιστορική γνώση, διασταύρωσή της με άλλες πηγές σχετικές με το προς εξέταση θέμα.
- Χρησιμότητα της πηγής. Αποτελεί τεκμήριο για το θέμα στο οποίο αναφέρεται;
- Ερμηνεία
- Συνολική θεώρηση. Σύνθεση.

### **β. Σχολιασμός διαγράμματος**

- Ανάγνωση / περιγραφή του διαγράμματος
- Αποκωδικοποίηση στοιχείων
- Ερμηνεία / ανάλυση των στοιχείων. Σύνδεση με την υπάρχουσα γνώση
- Σχολιασμός, αιτιολόγηση, σύνθεση

### **γ. Ανάγνωση εικόνας<sup>23</sup>. Γενικά.**

- Περιγραφή εικονιζόμενου θέματος
- Τοποθέτηση εικόνας στο χώρο και το χρόνο. Ταυτότητα της πηγής. Ποιος είναι ο δημιουργός της.
  - Αναγνώριση των συμφραζομένων της εικόνας (το περικείμενο / context).
  - Αποκωδικοποίηση των λανθανόντων μηνυμάτων της εικόνας (να μάθουν οι μαθητές να βλέπουν 'πίσω' από την εικόνα). Ποια η σκοπιμότητα παραγωγής της.
    - Σχολιασμός, σύνθεση.

### **γ1. Ανάγνωση φωτογραφίας<sup>24</sup>**

<sup>22</sup> Λεοντσίνης, Γ.Ν., (1999). 'Ενσυναίσθηση και διδασκαλία της Ιστορίας', στο Σεμινάριο 21. Θεωρητικά προβλήματα και διδακτική της Ιστορίας, ΠΕΦ, Αθήνα: Γρηγόρη, σ.σ.123-124.

<sup>23</sup> Αναφερόμαστε στην εικόνα / οπτικό υλικό και όχι στις οπτικοακουστικές πηγές (αυθεντικές ηχογραφήσεις, ηχητικά ντοκουμέντα, κινηματογραφημένα επίκαιρα), που δεν αφορούν την ελληνική πραγματικότητα, τουλάχιστον ως προς τη διαδικασία αξιολόγησης της προσέγγισης του σχετικού υλικού. Ωστόσο ακουστικό υλικό (αυθεντική ηχογράφηση) δόθηκε προς ανάλυση και σχολιασμό στις εξετάσεις GCSE (2000) του μαθήματος της Ιστορίας προκαλώντας αντιδράσεις και πολλές συζητήσεις στον εκπαιδευτικό κόσμο της Μ. Βρετανίας.

<sup>24</sup> Strandling, R., (2001). 'Some possible uses of photographs in teaching 20<sup>th</sup>-century European history', ό.π., σ.σ. 110-112, Σακκά, Β., (2001). 'Αποκωδικοποίηση οπτικού μηνύματος', ό.π., σ.σ.110-111, Μπενέκου, Ε., (2000). 'Η 'ανάγνωση' της φωτογραφικής εικόνας ως ιστορικής πηγής και η

**Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΠΗΓΩΝ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ:  
ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

Της Βασιλικής Σακκά

- Περιγραφή εικονιζόμενου θέματος.
- Σύνδεση με προϋπάρχουσα γνώση
- Αναγνώριση / προσδιορισμός κενών στη φωτογραφική μαρτυρία.
- Σκοπιμότητα λήψης της φωτογραφίας. Είναι αυθεντική ή ανιχνεύεται σκηνοθεσία (βλ. εικόνα 2);
- Εγείρονται ερωτήματα από την προσέγγιση του φωτογραφικού υλικού; Ανιχνεύεται προσπάθεια αλλοίωσης της αυθεντικότητάς του; (βλ. εικόνα 1)
- Ερμηνεία, συμπεράσματα, σύνθεση.

**γ2. Ανάγνωση γελοιογραφίας**

- Περιγραφή εικονιζόμενου θέματος.
- Εντοπισμός χώρου και χρόνου στον οποίο αναφέρεται η γελοιογραφία.
- Προσδιορισμός σχολιαζόμενου θέματος. Σκοπιμότητα.
- Πολυσημία, περιεκτικότητα της εικόνας. Με ποιο τρόπο αντανακλά την εποχή (ήθη, νοοτροπία) και το θέμα, πόσο πειστικά αυτό γίνεται; (βλ. εικόνα 3)
- Σύνδεση με προϋπάρχουσα γνώση.
- Συσχετισμός με το λεκτικό σχόλιο το οποίο συνοδεύει τη γελοιογραφία.
- Ερμηνεία, συμπεράσματα, σύνθεση.

**γ3. Ανάγνωση προσωπογραφίας / πορτρέτου<sup>25</sup>**

- Προσδιορισμός / 'ανάγνωση' ενδύματος (επίσημο ή καθημερινό ένδυμα; εξεζητημένο ή όχι;)
- Έκφραση προσώπου (ανιχνεύεται π.χ. αυτοπεποίθηση, μελαγχολία, ή τι άλλο;)
- 'Πόζα', κινήσεις (η γλώσσα του σώματος<sup>26</sup>).Υποβάλλεται η εντύπωση κάποιας διάθεσης ή ιδιαίτερων χαρακτηριστικών από την στάση του σώματος; Τα χέρια είναι χαλαρά ή σφιγμένα;
- Περιβάλλον και συμπληρωματικά στοιχεία. Εκπέμπονται μηνύματα μέσα από τα στοιχεία που υπάρχουν στο 'φόντο' ή στο περιβάλλον του προσώπου; (π.χ. το σκηνικό του βάθους, η ύπαρξη σκίηπτρου ή άλλων αντικειμένων στα χέρια του εικονιζόμενου προσώπου).
- Υλικό, χρώματα, μέγεθος, πλαίσιο. Συνάγονται συμπεράσματα σχετικά με την δύναμη (πολιτική, οικονομική ή άλλου είδους) του προσώπου το οποίο απεικονίζεται; (π.χ. έμβλημα ή οικόσημο πάνω στην κορνίζα).

**γ4. Ανάγνωση αφίσας (poster). Προπαγανδιστικές αφίσες του Α' Παγκοσμίου Πολέμου.**

- Περιγραφή εικόνας. Αναζήτηση αποδέκτη του μηνύματος.
- Σκοπός της αφίσας;| τι προσπαθεί να πείσει τους αποδέκτες;
- Τι είδους εικόνες και σύμβολα χρησιμοποιούνται για το σκοπό αυτό;
- Αναγνωρίζετε ή κατανοείτε κάποιες από τις εικόνες ή τα σύμβολα;
- Ποιες είναι οι κύριες ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα α) στα μηνύματα και β) στις εικόνες που χρησιμοποιεί κάθε χώρα;

---

διδακτική της αξιοποίησης, στη Φιλολογική, τ. 71, σ.σ. 67-70. Επιπλέον, σημειώνεται ότι θέμα προς συζήτηση αποτελεί πάντοτε η **επιλογή της φωτογραφίας**: γιατί π.χ. η συγκεκριμένη φωτογραφία και όχι κάποια άλλη έχει επιλεγεί / προβληθεί / δημοσιευτεί (προβάλλει, κολακεύει, προσβάλλει, αποδυναμώνει την εικόνα ενός προσώπου...);

<sup>25</sup> Στην περίπτωση μη ρεαλιστικών πορτρέτων, το μήνυμα δεν αναζητείται τόσο στην έκφραση του προσώπου ή στην εξωτερική του εμφάνιση αλλά στη φύση της προσωπικότητάς του, στην 'αύρα' που εκπέμπει, στις σχέσεις, τα επιτεύγματα ή άλλα στοιχεία τα οποία δεν εκφράζονται με αναγνωρίσιμες αναφορές. Αντίθετα, μέσα από την επιλογή συγκεκριμένων χρωμάτων, σχημάτων, μεγεθών καθώς και από την τοποθέτησή τους, την αλλοίωση, το φωτισμό ή την εστίαση μπορούν να συναχθούν συμπεράσματα.

<sup>26</sup> Thomas, K., (1991). 'Introduction', στο A Cultural History of Gesture, (ed. Bremmer, J.,-Roodenburg, H.), Cambridge: Polity Press, σ.σ.11-14.

## Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΠΗΓΩΝ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ: ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Της Βασιλικής Σακκά

- Γιατί οι αφίσες αποτελούσαν τέτοιας σπουδαιότητας μέσο επικοινωνίας κατά την περίοδο 1914-1918;
- Με ποιο τρόπο μπορείτε να εκτιμήσετε τον αντίκτυπο και την επιρροή που άσκησαν αυτές οι αφίσες στους ανθρώπους προς τους οποίους απευθύνονταν;
- Νομίζετε ότι θα είχαν αποτελεσματικότητα ως προπαγανδιστικές αφίσες στην εποχή μας;

### III. Αξιολόγηση της ανάλυσης των πηγών<sup>27</sup>

Η αξιολόγηση της διαδικασίας προσέγγισης των πηγών είναι σαφές ότι δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση. Απαιτούνται ιδιαίτερα προσεκτικοί χειρισμοί, ακριβής γνώση του στόχου της αξιολόγησης και προσδιορισμένα εκ των προτέρων αντικειμενικά αξιολογικά κριτήρια<sup>28</sup> για να αποφευχθεί το σύνηθες φαινόμενο των βαθμολογικών αποκλίσεων. Έτσι:

#### **Διατυπώνοντας ερωτήσεις: αξιοποίηση και αξιολόγηση των πηγών Προσδιορισμός στόχων και τρόπων αξιολόγησης**

- Προσδιορισμός αντικειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης.
- Τι κάνει μια ερώτηση περισσότερο ή λιγότερο εύκολη από μια άλλη (διακριτικότητα/ βαθμός ευκολίας);
- Τι κάνει μια απάντηση καλύτερη από μια άλλη;

#### **Προσδιορισμός αντικειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης**

- **Εξαγωγή πληροφοριών** – ικανότητα άντλησης πληροφοριών οι οποίες περιέχονται στην πηγή
- **Κατανόηση** – ικανότητα κατανόησης του περιεχομένου της πηγής και των κινήτρων του δημιουργού της
- **Εξαγωγή συμπερασμάτων** – η ικανότητα να 'δει' ο μαθητής την πηγή ως τεκμήριο
- **Αξιολόγηση** – η ικανότητα του ελέγχου της αξιοπιστίας της πηγής
- **Αξιοποίηση** – η δυνατότητα χρησιμοποίησης / αξιοποίησης της πηγής (π.χ. για την ενίσχυση κάποιου επιχειρήματος).

#### **Προσδιορισμός βαθμού δυσκολίας μιας ερώτησης**

**Παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν το βαθμό δυσκολίας ('διακριτικότητα', επίπεδο ευκολίας)<sup>29</sup>**

- Ο σκοπός της αξιολόγησης
- Ο τύπος και η δομή της ερώτησης ( π.χ. ανοιχτού ή κλειστού τύπου)
- Η γλώσσα και οι έννοιες που εντοπίζονται στην πηγή
- Η εξοικείωση των μαθητών με την πηγή ή τις πηγές και τα συμφραζόμενά τους.
- Το είδος των πληροφοριών τις οποίες οι μαθητές χρειάζονται για να προσεγγίσουν / κατανοήσουν την πηγή ή τις πηγές.

<sup>27</sup> Le Coq, H., (2000). 'Beyond bias: making source evaluation meaningful to year 7' στο *Teaching History*, τ. 99, σ.σ. 50-55. Γενικά για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας, ενδιαφέρουσες επισημάνσεις γίνονται από τον H. Moniot, ό.π., σ.σ. 208-220.

<sup>28</sup> Προσαρμογή σχετικής εισήγησης του John Hammer (Σύμβουλος Εκπαιδευτικής Πολιτικής, μέλος της ομάδας σύνταξης του Νέου Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας της Μεγάλης Βρετανίας), στο Σεμινάριο 'New Directions in History Teaching' που έγινε στο York της Μ. Βρετανίας (26 Φεβρουαρίου-3 Μαρτίου 2002) υπό την αιγίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης, της Euroclio και του Βρετανικού Συμβουλίου.

<sup>29</sup> Σχετικά με τη **διακριτικότητα** και το **βαθμό ευκολίας** μιας ερώτησης ανοιχτού ή κλειστού τύπου και συνολικά ενός test βλ. ενδεικτικά: Δημητράπουλος, Ε., (1989). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (μέρος δεύτερο). Η αξιολόγηση του μαθητή, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.

- Ο αριθμός των πηγών

**Παράδειγμα 1: Α΄ παγκόσμιος Πόλεμος. Η δολοφονία στο Σερράγεβο, 28 Ιουνίου 1914**

‘Όταν έφθασε το δεύτερο αυτοκίνητο, αναγνώρισα το διάδοχο. Αλλά μόλις είδα ότι μια κυρία καθόταν δίπλα ακριβώς από αυτόν, συλλογίστηκα για μια στιγμή αν θα έπρεπε να πυροβολήσω ή όχι. Την ίδια στιγμή αισθάνθηκα να γεμίζω από ένα παράξενο συναίσθημα και σκόπευσα τον διάδοχο από το πεζοδρόμιο – κάτι που έγινε ακόμη πιο εύκολο αφού το αυτοκίνητο πλησίαζε πολύ αργά προς το μέρος μου. Πού ακριβώς έριξα δεν γνωρίζω. Ξέρω όμως πολύ καλά ότι σκόπευα προς το διάδοχο. Πιστεύω πως πυροβόλησα δύο φορές, ίσως και περισσότερες, γιατί ήμουν πολύ αναστατωμένος. Πραγματικά δεν μπορώ να πω αν χτύπησα ή όχι τα θύματα, γιατί αμέσως ο κόσμος όρμησε και άρχισε να με χτυπάει.’

(Κατάθεση του Γαβρίλο Πρίντσιπ προς τον ανακριτή, 45 λεπτά μετά τη δολοφονία)

**Ερώτηση:**Τι στοιχεία μας δίνει η πηγή αυτή για το Γαβρίλο Πρίντσιπ;<sup>30</sup>

**Παράδειγμα 2: Οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές στη Δυτική Ευρώπη**

(Β΄ Λυκείου, Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου, σ.σ. 103-105).

‘Συγκρατείστε τα χέρια σας, που τόσο καιρό συνήθισαν τη μυλόπετρα, κοπέλες που κάποτε κοπανίζατε το ψωμί. Σε σας ανήκει τώρα ο βαθύς ύπνος που περιφρονεί τα τραγούδια με τα οποία οι κόκκορες χαιρετίζουν το χάραμα της μέρας...’

(J. Le Goff, (1993). *Ο πολιτισμός της μεσαιωνικής δύσης*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ.296. Απόσπασμα, το οποίο αναφέρεται στο νερόμυλο, από *Ανθολογία: θρησκευτική μορφή βοτανολογιών*)

**Ερώτηση:** Ποιες πληροφορίες μας δίνει το συγκεκριμένο απόσπασμα για τα αποτελέσματα της χρήσης των νερόμυλων στη ζωή των απλών ανθρώπων της μεσαιωνικής κοινωνίας; Να τεκμηριώσετε την απάντησή σας με αναφορές στο κείμενο.

(Η πηγή μπορεί να δοθεί παράλληλα με άλλη και να διατυπωθεί ερώτηση που θα ζητά συνδυασμό πληροφοριών ή αξιοποίηση της υπάρχουσας γνώσης που προέρχεται από την ιστορική αφήγηση).

**Προσδιορισμός αρτιότητας μιας απάντησης**

**Επίπεδα βαθμολόγησης απαντήσεων.**

**Οι απαντήσεις θα πρέπει να βασίζονται σε:**

<sup>30</sup> Δόθηκε σε σχολικές εξετάσεις στην κομητεία του Yorkshire. (βλ. σημ. 25). Η ερώτηση αφορά μαθητές ηλικίας 15-16 ετών. Το ζητούμενο εδώ είναι να αντιληφθούν οι μαθητές ότι και μία πρωτογενής πηγή πρέπει να αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό, καθώς επίσης να συνεκτιμήσουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες διατυπώνεται μια ομολογία όπως αυτή. Η αρχική εντύπωση του ευαίσθητου ιδεολόγου ο οποίος διαθέτει ηθικές αναστολές, έστω και για λίγο, θα πρέπει να τεθεί υπό αμφισβήτηση. Η πηγή μας δίνει στοιχεία για τη δολοφονία, λίγα όμως για τον Γ. Πρίντσιπ.

## Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΠΗΓΩΝ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ: ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Της Βασιλικής Σακκά

- Άντληση πληροφοριών
- Συναγωγή τεκμηρίων / αποδείξεων
- Συνεκτίμηση των ειδικών περιστάσεων / είδους της πηγής
- Σύνθεση τεκμηριωμένου, σωστά διατυπωμένου συμπεράσματος.

Είναι προφανές ότι αξιολογείται ως επαρκέστερη η απάντηση η οποία εμπεριέχει όλα τα επίπεδα επεξεργασίας της πηγής. Επιπλέον θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη η ακριβής και γλωσσικά άρτια διατύπωση του κειμένου το οποίο καλείται να συνθέσει ο μαθητής.

### IV. Γλωσσική καλλιέργεια και Ιστορία

Το μάθημα της Ιστορίας είναι κατεξοχήν μάθημα γλωσσικής διδασκαλίας αφού η κατανόηση ιστορικών όρων και εννοιών προϋποθέτει γλωσσική επάρκεια. Άλλωστε η γλώσσα αναπτύσσεται πρωταρχικά μέσα από την αιτιολογημένη και αποφασιστική χρήση της, ενώ η διαδικασία της μάθησης αγκαλιάζει και αναπτύσσεται μέσα από τον προφορικό και το γραπτό λόγο. Η χρήση της γλώσσας, τέλος, συνεισφέρει στη γνωστική ανάπτυξη<sup>31</sup>. Έτσι, οι μαθητές θα πρέπει να ασκηθούν στο να προχωρήσουν από την απλή αφηγηματική περιγραφική γραφή προς μια πιο συνθετική και αναλυτική χρήση του λόγου. Οι μαθητές θα πρέπει από το πρώτο στάδιο της **γνώσης** και **κατανόησης** της ιστορίας να μετακινηθούν στο στάδιο της **ερμηνείας** και της **αξιολόγησης** των δεδομένων μέσα από τη χρήση των ιστορικών πηγών. Συνεπώς, θα πρέπει και από γλωσσική άποψη να τίθενται οι εξής στόχοι:

- Ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάκτησης πληροφοριών.
- Αναγνώριση τεκμηριωμένων πληροφοριών
- Περιγραφή, αφήγηση, εξήγηση, σύγκριση
- Κατανόηση του περιεχομένου και της ιστορικότητας' όρων όπως επανάσταση, κοινωνικός, πολιτικός, οικονομικός, αστικοποίηση, ριζοσπαστισμός και του τρόπου με τον οποίο αυτοί αποτελούν μέρος της πολυπλοκότητας των ιστορικών γεγονότων και καταστάσεων.
- Συναγωγή και παραγωγή πληροφοριών από κείμενα
- Κατανόηση του τρόπου με τον οποίο λέξεις και φράσεις αποκρύπτουν απόψεις, θέσεις, στάσεις. Αναγνώριση ανάλογων λεκτικών τρόπων.
- Ικανότητα διάκρισης ανάμεσα σε γεγονότα και απόψεις / σχόλια
- Εξαγωγή συμπερασμάτων
- Διατύπωση αξιολογικών κρίσεων
- Αξιολόγηση πηγών
- Επιλογή σχετικών πληροφοριών από μια ποικιλία πηγών
- Άσκηση στη συζήτηση, ακρόαση, μελέτη, καταγραφή σημειώσεων.
- Δόμηση / σύνταξη ποικιλίας κειμένων – περιγραφές, επιχειρήματα, αφήγηση.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να τονίσουμε ότι είναι προτιμότερο να επιχειρείται ανάλυση και επεξεργασία λίγων πηγών, προσεκτικά επιλεγμένων, έτσι ώστε να εξοικειωθούν οι μαθητές με όλα τα είδη τους και τις τεχνικές προσέγγισης<sup>32</sup>. Η υπερπροσφορά πηγών μπορεί να οδηγήσει σε αντίθετο από το

<sup>31</sup> S. Curtis-S. Bartdwell, (1994). 'Access to history', στο Teaching History (ed. H. Bourdillon), Routledge, London, σ.σ. 170-172..

<sup>32</sup> Στις τελευταίες Πανελλήνιες Εξετάσεις (2001 και 2002) παρακολουθήσαμε και κάποιες ασκήσεις οι οποίες κρέθησαν ποικιλία πηγών που όμως λειτουργούσαν απλώς ως αφορμή για να ανακαλέσουν οι μαθητές στη μνήμη τους ολόκληρα αποσπάσματα ιστορικής αφήγησης των βιβλίων τους. Αρκετές απαντήσεις μαθητών βαθμολογήθηκαν με άριστα **παρόλο που δεν περιείχαν την παραμικρή αναφορά στις πηγές**, μόνο και μόνο επειδή παρέθεταν αυτούσιες τις σχετικές αναφορές του βιβλίου, με αποτέλεσμα μεγάλες βαθμολογικές αποκλίσεις και πλήθος αναβαθμολογήσεων. Είναι προφανής η σύγχυση: δεν καλλιεργείται η κριτική σκέψη με αυτόν τον τρόπο.

## Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΠΗΓΩΝ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ: ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Της Βασιλικής Σακκά

επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Τέλος, όρος *sine qua non* για ουσιαστική προσέγγιση πηγών είναι η προϋπάρχουσα γνώση των ιστορικών γεγονότων ή φαινομένων. Ιστορία χωρίς στοιχειώδη γνώση και απομνημόνευση βασικών δεδομένων δεν νοείται. Είναι φρόνιμο οι μαθητές να ασκούνται συστηματικά στην επεξεργασία των πηγών τουλάχιστον από το Γυμνάσιο, γιατί όχι και από τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Επιπλέον, πέρα από το υπάρχον πληροφοριακό υλικό το οποίο εντοπίζεται στα σχολικά εγχειρίδια και στα βιβλία του καθηγητή, σημειώνεται το βιβλιογραφικό κενό ενός βασικού *corpus* πηγών σχετικών με την αρχαία, τη μεσαιωνική και νεότερη και σύγχρονη ιστορία, το οποίο θα διευκόλυνε την επιλογή του υλικού για τους συναδέλφους. Η προσωπική ευαισθησία, η αξιοποίηση οι προσωπικών συλλογών και ο αενάως απαιτούμενος 'πατριωτισμός' του δασκάλου δεν πρέπει να αποτελούν τη μοναδική βάση πάνω στην οποία θα χτίζεται η ανανέωση και η απαιτούμενη αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας. Η έγκαιρη και καλά οργανωμένη ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα νέα Προγράμματα Σπουδών, τους βασικούς άξονες και τη φιλοσοφία τους, τα νέα βιβλία και, φυσικά τις νέες τάσεις της παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για οποιαδήποτε προσπάθεια αλλαγής στα εκπαιδευτικά πράγματα. Το θέμα της σοβαρής και συστηματικής επιμόρφωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας παραμένει ανοιχτό. Η πολιτεία ας αναλάβει τις ευθύνες της.

### Λεζάντες εικόνων

1. Τσέχοι ηγέτες στην Πράγα. Μετά τα γεγονότα του 1968 και την καταστολή της 'Ανοιξης της Πράγας' από τη φωτογραφία αφαιρέθηκε η φιγούρα του Αλεξάντρ Ντούμπσεκ. Προσφιλής τακτική ολοκληρωτικών καθεστώτων η εξαφάνιση προσώπων από φωτογραφικά αρχεία. (**'Ότι δεν φωτογραφίζεται δεν υπάρχει...'** Roland Barthes).
2. Μια ομάδα γυναικών υποδέχεται με ενθουσιασμό το στρατό του Φράνκο καθώς εισέρχεται στη Βαρκελώνη. Υπάρχουν ενδείξεις στη φωτογραφία που υπονοούν ότι τα πράγματα δεν είναι όπως δείχνουν (η αδιαφορία των υπόλοιπων προσώπων στο βάθος); Πώς μπορεί να ελεγχθεί η πρόθεση και η αυθεντικότητα του φωτογραφικού στιγμιότυπου;
3. Η Κοινωνία των Εθνών. Γελοιογραφία από αγγλική εφημερίδα εποχής. Πρόταση επεξεργασίας της πηγής.