

CHRIS HUSBANDS



ΤΙ ΣΗΜΑΙΝΕΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ;

Γλώσσα, ιδέες και νοήματα

ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ 

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	13
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: Η ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	15
1. Εισαγωγή: Η μάθηση του παρελθόντος	19
2. Η κατανόηση του παρελθόντος: Τεκμήρια και ερωτήσεις	31
3. Η κατανόηση του παρελθόντος: Γλώσσα και αλλαγή	51
4. Μορφές ιστορικής διερεύνησης: Αφηγήσεις και ιστορίες	67
5. Μορφές ιστορικής διερεύνησης: Γεγονότα, μυθοπλασίες και φαντασία	79
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	99
6. Κατανόηση και παρερμηνείες	103
7. Οι προφορικές δραστηριότητες: Οι λέξεις, οι αίθουσες διδασκαλίας και η Ιστορία	121
8. Η οργάνωση των ιδεών: Η θέση της γραφής	135
9. Η αξιολόγηση	159
10. Τι <i>σημαίνει</i> , λοιπόν, διδασκαλία της Ιστορίας;	171
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	181
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΚΥΡΙΩΝ ΟΝΟΜΑΤΩΝ	189
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΟΡΩΝ	193

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Η κατανόηση του παρελθόντος: Τεκμήρια και ερωτήσεις

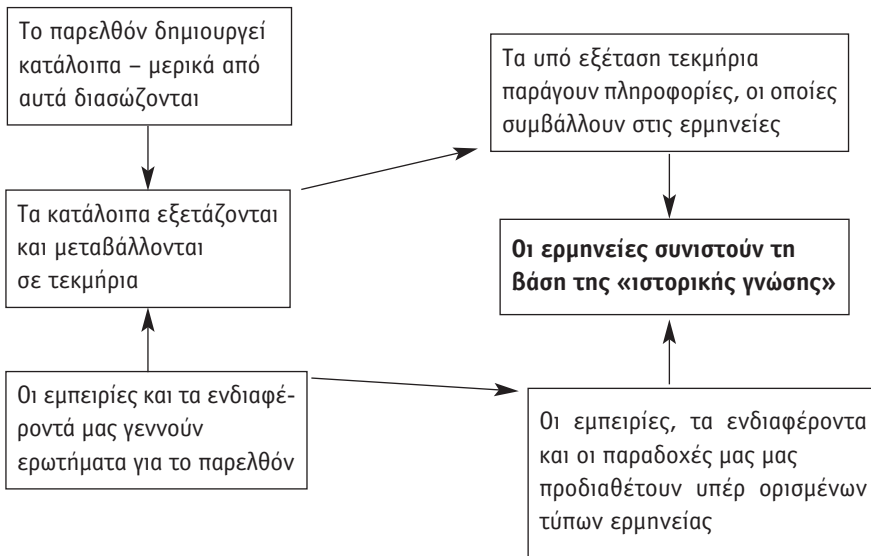
ΩΣ ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΤΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ των τρόπων με τους οποίους προωθούμε την κατανόηση του παρελθόντος μέσα στην τάξη μπορούμε να εκλάβουμε την εξέταση των πρώτων υλών που έχουμε στη διάθεσή μας. Αυτές οι πρώτες ύλες, ή «κατάλοιπα», δεν είναι αυτές καθαυτές «η ιστορία» ή «το ίδιο το παρελθόν», ωστόσο, προσφέρουν μια βάση για τη συγκρότηση της ιστορικής γνώσης. Κατά μία έννοια το παρελθόν είναι νεκρό. Οι εμπειρίες των ανθρώπων παλαιότερων εποχών, με το να ανήκουν στο παρελθόν, μπορούν να γίνουν γνωστές σ' εμάς μόνο με εκείνο το είδος της ανάλυσης που θα βασίζεται στα κατάλοιπα, δηλαδή μέσα από τα φυσικά, υλικά υπολείμματα, αλλά και τα έγγραφα που έχουμε στη διάθεσή μας, ακόμα και αν αποδειχθούν παραπλανητικά ή ανακριβή. Κατά μία άλλη βέβαια έννοια, το παρελθόν σε καμία περίπτωση δεν έχει πεθάνει: υπάρχει μέσα από το πώς *εμείς* το αντιλαμβανόμαστε, ως στοιχείο της προσωπικής, πολιτισμικής και πνευματικής κληρονομιάς που έχει καθένας και καθεμία από εμάς. Το παρελθόν συγκροτείται μέσα από τις ερμηνείες μας, οι οποίες με τη σειρά τους έχουν τις ρίζες τους στα ερωτήματα που θεωρούμε ότι είναι σημαντικό να θέσουμε σχετικά με τα κατάλοιπα του παρελθόντος. Και πράγματι, μέχρι να αρχίσουμε να θέτουμε ερωτήματα για τα κατάλοιπα που διαθέτουμε, τα τελευταία δεν αποτελούν τεκμήρια κατά οποιαδήποτε χρήσιμη έννοια. Η καλλιέργεια της ιστορικής κατανόησης είναι πάντοτε το αποτέλεσμα ενός ενεργού διαλόγου ανάμεσα σε όλους εμάς που βρισκόμαστε στο παρόν και στα τεκμήρια που το παρελθόν άφησε πίσω του σε οποιαδήποτε μορφή.

Η ιστορία είναι δύσκολη εξαιτίας των αμφίσημων σχέσεων μεταξύ των ενδιαφερόντων μας, των καταλοίπων που διαθέτουμε ή ενδέχεται να βρούμε, των χασμάτων, κενών ή παραποιήσεων που τα κατάλοιπα περιέχουν, και βέβαια του ίδιου του παρελθόντος, το οποίο παρήγαγε τα κατάλοιπα. Αν δεν εξετάσουμε τα ιστορικά τεκμήρια, δεν μπορούμε να απαντήσουμε με βεβαιότητα στην ερώτηση: «Πώς γνωρίζουμε ότι αυτό πράγματι συνέβη;». Σε μερικές περιπτώσεις γεννώνται ιστορικά προβλήματα επειδή είναι τόσο πολλά τα κατάλοιπα που πρέπει να ληφθούν υπόψη, ώστε ο ιστορικός είναι υποχρεωμένος να κάνει επιλογή από το υλικό που έχει διασωθεί. Σε άλλες περιπτώσεις γεννώνται προβλήματα επειδή μόλις και μετά βίας διασώζονται κατάλοιπα. Για τους ιστορικούς του 20ού αιώνα

η ίδια έκταση των αρχείων του Churchill ή των αρχείων που αφορούν τη Συνθήκη των Βερσαλλιών καθιστούν την επιλογή αναγκαία. Αντίθετα, οι απόπειρές μας να κατανοήσουμε τη ζωή κατά την εποχή της Νεολιθικής Επανάστασης εξαρτώνται από ερμηνείες δεδομένων από λίγους αρχαιολογικούς χώρους, τα οποία εξετάζουμε και επανεξετάζουμε με διαφορετικούς τρόπους.

Σε μερικές περιπτώσεις γεννώνται προβλήματα επειδή τα κατάλοιπα, μολονότι άφθονα, εξασφαλίζουν την πληροφόρησή μας μόνο από την πλευρά ενός μη αντιπροσωπευτικού δείγματος των ιστορικών πρωταγωνιστών – για παράδειγμα, το βασανιστικό πρόβλημα των ιστορικών των ευρωπαϊκών αποικιακών αυτοκρατοριών στην Αφρική του 19ου αιώνα, όπου τα γραπτά τεκμήρια μεταφέρουν μόνο την άποψη των Ευρωπαίων. Το ίδιο πρόβλημα αντιμετωπίζουμε και σε σχέση με την ιστορία της Κεντρικής Αμερικής του 16ου αιώνα. Σε άλλες περιπτώσεις εμφανίζονται προβλήματα επειδή τα κατάλοιπα είναι γεμάτα από συγκεχυμένα στοιχεία και αντιφάσεις. Υπάρχουν, τέλος, και εκείνες οι περιπτώσεις, κατά τις οποίες εγείρονται διαμάχες σχετικά με τη σπουδαιότητα ενός μέρους του συνόλου των τεκμηρίων έναντι κάποιου άλλου ή –κάτι ακόμα πιο ενδιαφέρον– σχετικά με δεδομένα που διασώζονται έναντι δεδομένων που μπορεί να έχουν ή να μην έχουν τελικά διασωθεί. Δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι, για παράδειγμα, σε ποια έκταση οι Ρωμαίοι εισήγαγαν νέες τεχνικές αγροκαλλιέργειας στη Βρετανία, επειδή, μέχρι σήμερα τουλάχιστον, δεν έχουν ανακαλυφθεί τέτοια ίχνη. Κατάλοιπα είναι και οι ίδιες οι περιγραφές του παρελθόντος που προβάλλουν οι ιστορικοί, οι οποίες είναι χρήσιμες επειδή προσδιορίζουν με ποιους τρόπους εξέτασαν κάποιοι άλλοι το παρελθόν και ταυτόχρονα μας υπενθυμίζουν ότι οι ιδέες των ιστορικών επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την εποχή κατά την οποία εργάστηκαν. Για όλους αυτούς τους λόγους, και για ακόμα περισσότερους, η συγκρότηση της ιστορικής κατανόησης και της ιστορικής γνώσης είναι προσωρινή. Η σχέση μεταξύ του τι θέλουμε να γνωρίζουμε και του τι είναι σε θέση να μας πληροφορήσουν τα διασωζόμενα κατάλοιπα είναι μια σχέση τεταμένη και προβληματική (Σχήμα 2.1). Η υποταγή των ιστορικών καταλοίπων στην υπηρεσία της ιστορικής κατανόησης είναι πάντοτε διανοητικά επικίνδυνη για τους ιστορικούς οποιασδήποτε εποχής.¹

ΣΧΗΜΑ 2.1 Τεκμήρια, ερωτήματα και ερμηνεία της ιστορίας



Οι μαθητές και τα ιστορικά τεκμήρια

Τα προβλήματα που περιβάλλουν το θέμα των ιστορικών τεκμηρίων είναι τόσο περίπλοκα, ώστε οι επιστήμονες του κλάδου της γνωστικής ψυχολογίας που εντάσσονται στην πιαζετιανή παράδοση ισχυρίζονται ότι η χρήση τέτοιων τεκμηρίων στη σχολική τάξη είναι πολύ δύσκολη για τους μαθητές. Ο Piaget υποστήριξε ότι η διανοητική ανάπτυξη των μαθητών προχωρά μέσα από τέσσερα «στάδια». Μόνο στο τρίτο στάδιο, αυτό των «συγκεκριμένων νοητικών πράξεων», δηλαδή περίπου από την ηλικία των επτά ετών και μετά, εμφανίζονται τα στοιχεία της λογικής και του αφαιρετικού συλλογισμού, τα οποία εκδηλώνονται κατά τις διαδικασίες σκέψης που αφορούν το άμεσο, το σύγχρονο και το παρατηρήσιμο. Στο τέταρτο στάδιο, δηλαδή περίπου μετά την ηλικία των έντεκα ετών, οι μαθητές αναπτύσσουν την «τυπική λειτουργική σκέψη», η οποία χαρακτηρίζεται από την ικανότητα να επεξεργάζονται προτάσεις ή υποθέσεις και να οδηγούνται σε συμπεράσματα.

Κατά συνέπεια, οι ψυχολόγοι που είχαν επηρεαστεί από το έργο του Piaget ισχυρίζονταν ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες που βρίσκονταν στην εφηβεία ή στο προεφηβικό στάδιο επιδείκνυαν μια περιορισμένη μόνο ικανότητα να εξάγουν συμπεράσματα από τεκμήρια, να εξετάζουν υποθέσεις βασισμένες σε τεκμήρια και να σκέφτονται με αφηρημένο τρόπο για προηγούμενες εμπειρίες. Θεωρούσαν ότι ο εκπαιδευτικός στόχος των δημιουργικών περιγραφών του παρελθόντος στη

Βάση της επεξεργασίας τεκμηρίων εξαρτάται από την ικανότητα για τυπική λειτουργική σκέψη, την οποία λίγοι μαθητές και μαθήτριες μπορούσαν να επιδείξουν. Αν είχαν κάποια ικανότητα για ιστορική μάθηση, αυτή θα μπορούσε στην καλύτερη περίπτωση να προσδιοριστεί ως η ικανότητα να συγκεντρώνουν «δεδομένα» για το παρελθόν, εφόσον οι πιο περίπλοκες, αφηρημένες σχέσεις απλώς υπερβαίνουν τις δυνατότητες της πλειονότητας των μαθητών.

Η άποψη του Piaget για τις ικανότητες των παιδιών δεν φαίνεται ότι θεωρείται πλέον αποδεκτή. Τα αποτελέσματα ενός μεγάλου αριθμού ποικίλων ερευνών δείχνουν ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να χρησιμοποιούν ιστορικά τεκμήρια για να διατυπώσουν και να εξετάσουν υποθέσεις που αφορούν το παρελθόν, αρκεί τα τεκμήρια να τους παρουσιαστούν με τρόπο κατάλληλο.² Αυτού του είδους οι έρευνες έδωσαν έμφαση στη χρησιμοποίηση τεκμηρίων κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την Ιστορία στα σχολεία υποστηρίζουν ότι, αν τα τεκμήρια είναι η «βάση της ιστορικής επιστήμης», τότε η ανάπτυξη «ιστορικών δεξιοτήτων» εκμετάλλευσης των τεκμηρίων είναι μια ουσιαστική προϋπόθεση για τη συγκέντρωση πληροφοριών για το παρελθόν και την κατανόσή του.³ Η χρησιμοποίηση των ιστορικών πηγών –οπτικών, γραπτών, προφορικών, υλικών και όλων των υπολοίπων– έχει καταστεί βασικό στοιχείο της διδασκαλίας της Ιστορίας στη σχολική τάξη τα τελευταία εικοσιπέντε χρόνια.

Τεκμήρια και «ιστορική» σκέψη μέσα στην τάξη

Οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά αιτιολογήσει την τοποθέτηση των ιστορικών τεκμηρίων στο επίκεντρο του διδακτικού τους έργου με δύο τρόπους: ο πρώτος σχετίζεται με ένα σώμα *γενικών επιχειρημάτων που αφορούν το ρόλο της Ιστορίας στο αναλυτικό πρόγραμμα*. Σύμφωνα με αυτά τα επιχειρήματα, η Ιστορία είναι μια δραστηριότητα επεξεργασίας τεκμηρίων που είναι θεμελιώδης για την προετοιμασία των μαθητών ως προς τις απαιτήσεις της ζωής έξω και πέρα από το σχολείο, επειδή τότε θα έρθουν αντιμέτωποι με έναν όγκο πληροφοριών, από τις οποίες πολλές θα είναι αλληλοσυγκρουόμενες και άλλες τόσες θα προβάλλονται από υποστηρικτές συγκεκριμένων πολιτικών και οικονομικών πεποιθήσεων. Κατά συνέπεια, η διανοητική πειθαρχία που απαιτείται για τη συλλογή, την επεξεργασία και την αυστηρή ανάλυση των ιστορικών τεκμηρίων είναι ένας από τους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζουν στα σχολεία τους μαθητές και τις μαθήτριές τους, ώστε να μάθουν να αναλύουν τις πληροφορίες που θα τους παρουσιάζονται αργότερα.

Η δεύτερη, και πιο συγκεκριμένη, αιτιολόγηση αφορά την ίδια τη φύση της Ιστορίας ως επιστημονικού κλάδου. Οι ιστορικοί αποκτούν πρόσβαση στο παρελθόν μόνο μέσω των καταλοίπων του: κατά συνέπεια, δεν μπορεί να υπάρξει ιστορική κατανόηση που δεν βασίζεται σε ιστορικά τεκμήρια. Τα ιστορικά τεκμήρια δεν αποτελούν απλώς τη βάση κάθε δραστηριότητας που αφορά την επεξεργασία των πληροφοριών. Είναι ταυτόχρονα μια λεωφόρος για την έρευνα στο χώρο της ιστορικότητας του παρελθόντος, στο χώρο της διερεύνησης της γλώσσας και των σημασιών που είχε κάθε φορά η γλώσσα για αυτούς που τη χρησιμοποιούσαν. Αυτό ισχύει τόσο για τη συλλογή πληροφοριών όσο και για την εξέταση των απόψεων που διατυπώνονται για το ιστορικό παρελθόν: ερωτήματα όπως, για παράδειγμα, αν ο Ερρίκος Η΄ υπήρξε «τύραννος» ή σχετικά με τα θρησκευτικά κίνητρα του Ολίβερ Cromwell μπορούν σε τελευταία ανάλυση να απαντηθούν μόνο με την προσφυγή στα πρωτογενή τεκμήρια.

Διαπιστώνουμε ότι σύμφωνα με τους δύο παραπάνω γενικούς τύπους αιτιολόγησης η χρήση τεκμηρίων κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας δεν είναι μια ακόμα «εκ περισσού» επιλογή, αλλά ένα ουσιαστικό εργαλείο για την καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών και μαθητριών να κατανοούν το παρελθόν, έστω και αν η πρόκληση είναι σημαντική. Η διατύπωση ερωτήσεων και απαντήσεων σχετικά με τα ιστορικά τεκμήρια είναι κεφαλαιώδους σημασίας για τη μάθηση της Ιστορίας.

Το αδύνατο σημείο αυτής της λογικής βρίσκεται πράγματι στο γεγονός ότι θεωρεί τη σχολική Ιστορία ως δραστηριότητα η οποία ως επί το πλείστον καταπιάνεται με τις άμεσες πηγές κατά τέτοιον τρόπο, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να τις προσεγγίζουν χωρίς να έχουν αίσθηση του τρόπου με τον οποίο κάποιοι άλλοι έχουν ήδη καταλήξει σε ορισμένα συμπεράσματα γι' αυτά τα ιστορικά τεκμήρια. Μερικοί ιστορικοί παραμένουν ιδιαίτερα δύσπιστοι. Κατά τη γνώμη ενός τουλάχιστον διακεκριμένου ιστορικού, «οποιαδήποτε σκέψη ότι τα παιδιά μπορούν να προβούν σε μια χρήσιμη ανάλυση των τεκμηρίων ή να αξιολογήσουν τη φύση τους μου φαίνεται εξαιρετικά εσφαλμένη».⁴ Η επίκριση αυτή επισημαίνει ότι είναι αφελές να υποθέτουμε ότι μπορούμε να θεωρούμε το «μαθητή ως ιστορικό» μέσα στην τάξη. Η έκταση πολλών πηγών, οι εννοιολογικές και γλωσσικές τους δυσκολίες, και –σε μερικές τουλάχιστον περιπτώσεις– η αφόρητη πλήξη που συνεπάγεται η μελέτη τους, δεν επιτρέπουν στους μαθητές και τις μαθήτριες να καταλήξουν σε οποιαδήποτε ρεαλιστική εκτίμηση της σημασίας τους. Η συνήθης τακτική του εκπαιδευτικού, αυτή της επιμέλειας, του προκαθορισμού και της προεπιλογής των τεκμηρίων επί των οποίων οι μαθητές θα εξασκήσουν τις «ιστορικές τους δεξιότητες», συχνά καταλήγει σε δραστηριότητες που μόλις και μετά βίας μπορεί να τους αποδοθεί το όνομα «ιστορία» και οι οποίες, σε πολλές περιπτώσεις, όσον

αφορά τις ίδιες τις «δεξιότητες», λειτουργούν σ' ένα αξιοθρήνητα χαμηλό επίπεδο.

Τυχόν αφοσίωση στα πρωτογενή ιστορικά τεκμήρια υποτιμά τη σημασία των έμμεσων περιγραφών. Ωστόσο οι έμμεσες περιγραφές παρέχουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο διατυπώνονται οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις: δεν υπάρχει ιστορικός που να μην λαμβάνει υπόψη του το τι έχει γραφτεί από τους άλλους ιστορικούς για το θέμα το οποίο διερευνά. Τέλος, η εστίαση στην καλλιέργεια «δεξιοτήτων του ιστορικού» αγνοεί την έκταση στην οποία η ιστορία είναι μια μορφή γνώσης που αφορά το ευρύ κοινό: η ανάπτυξη «δεξιοτήτων επί των τεκμηρίων» στην πραγματικότητα αποσπά την προσοχή από το ιστορικό περιεχόμενο. Στη βάση αυτών των δεδομένων, η ευρύτητα διαδεδομένη χρήση ιστορικών τεκμηρίων μέσα στην τάξη θεωρείται ότι υπονομεύει την ανάπτυξη αποτελεσματικής ιστορικής κατανόησης.

Σημείο αφετηρίας της λογικής των περισσότερων εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς φαίνεται να κατανοούν οι μαθητές και οι μαθήτριες τα ιστορικά τεκμήρια είναι, στη μια ή την άλλη μορφή, η *Ταξινομία Διδακτικών Στόχων* του Benjamin Bloom. Ο Bloom επί της ουσίας προτείνει ότι δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε ή να κρίνουμε οτιδήποτε, αν πρώτα δεν γνωρίσουμε και δεν καταλάβουμε τα δεδομένα που σχετίζονται με αυτό, αν δεν τα εφαρμόσουμε, αν δεν τα ξεχωρίσουμε και δεν τα συνταιριάξουμε κατά τρόπους που να παράγουν νέες προοπτικές.

Η ταξινομία του Bloom άσκησε σημαντική επίδραση στο σχεδιασμό των εργασιών που ως βάση τους έχουν τα τεκμήρια. Εξασφάλιζε ένα μοντέλο το οποίο επέτρεπε στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τη σκέψη των μαθητών τους μέσα από ένα είδος ιεράρχησης των ερωτήσεων από τις απλές στις σύνθετες, από την κατανόηση/εξαγωγή στοιχείων στην αξιολόγησή τους, από την κατανόηση στο συμπέρασμα, από την εστίαση σε μία και μοναδική πηγή στη σύνθεση ενός αριθμού πηγών, με λίγα λόγια από το μερικό στο γενικό.

Η πραγματική αξία τέτοιου είδους ιεραρχήσεων βρίσκεται στο γεγονός ότι υποβοηθούν στη διαμόρφωση της λογικής με την οποία αντιμετωπίζουμε το θέμα του «πώς μαθαίνουν τα παιδιά» και στην Αγγλία άσκησαν επίδραση στο Schools' Council History Project, στο Γενικό Πιστοποιητικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (GCSE) και στο Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ωστόσο, δημιουργούν μερικές δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς. Οι «απλές» ερωτήσεις μνήμης μπορεί να είναι ανιαρές και βαρετές· οι δύσκολες ερωτήσεις «κρίσεως» μπορεί, αντίθετα, να αποδειχθεί ότι εξασφαλίζουν μεγαλύτερη ζωντάνια μέσα στην τάξη, και, σε μερικές περιπτώσεις, όταν γίνεται επεξεργασία σύνθετων ιστορικών πηγών, όπως κάποιων πινάκων ζωγραφικής, ότι είναι πιο προσιτές για τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Η ταξινομία του Bloom είναι μια μέθοδος προσέγγισης της γνώσης και όχι μια διδακτική δομή. Η κατάχρηση αυτής της ταξινομίας ως βάσης για τη διατύπωση ερωτημάτων υπονοεί την παραδοχή ότι η ίδια η διαδικασία μάθησης των παιδιών είναι γραμμική και ανεξάρτητη από το πλαίσió της: προϋποθέτει ότι οι μαθητές έχουν την ικανότητα να αναπτύσσουν «δεξιότητες επί των τεκμηρίων» ανεξάρτητες από τα υπό μελέτη τεκμήρια. Για άλλη μια φορά έχει υποτιμηθεί η βαρύτητα που έχει το πλαίσιο των τεκμηρίων και των τρόπων που οι άλλοι τα έχουν νοηματοδοτήσει.⁵

- Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές και οι μαθήτριες το παρελθόν;
- Ποια είναι η σχέση μεταξύ του τρόπου με τον οποίο οι ιστορικοί συγκροτούν ερμηνείες του παρελθόντος και του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν την Ιστορία στα σχολεία οι μαθητές και οι μαθήτριες;

Αυτό το βιβλίο συνδυάζει εξελίξεις που διατρέχουν ευρύ φάσμα επιστημονικών πεδίων: της ιστορικής επιστήμης, της μελέτης της γλώσσας και των ερευνών που αφορούν την παιδαγωγική επιστήμη και τη Διδακτική. Αυτές οι εξελίξεις αποτελούν θεμέλιο μιας διαφορετικής προσέγγισης της διδασκαλίας και της μάθησης της Ιστορίας στο σχολείο.

Ο συγγραφέας αναλύει τέσσερις τρόπους προσέγγισης της ιστορικής μάθησης: Με την εξέταση των ιστορικών πηγών, με τη μελέτη της γλώσσας που χρησιμοποιούνταν κατά το παρελθόν, με την ιστορική αφήγηση και με τη φαντασία. Δίνει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και οι ιστορικοί δομούν ο καθένας τη δική του ερμηνεία για το παρελθόν, και μελετά νέους τρόπους διαχείρισης της ιστορικής γνώσης στο σχολείο.

Ο **Chris Husbands** έχει διδάξει Ιστορία σε σχολεία στην Αγγλία και ήταν Reader Παιδαγωγικών Επιστημών στο Πανεπιστήμιο του Warwick και Senior Lecturer Διδακτικής της Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο της East Anglia. Το συγγραφικό του έργο περιστρέφεται γύρω από τη διδασκαλία και τη μάθηση της Ιστορίας.

ISBN 960-375-501-X



9 789603 755012

ΒΟΗΘ. ΚΩΔ. ΜΗΧΣΗΣ 3501