

Διδακτική της ιστορίας
Στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα
1880-1980

Η ιστορική γνώση ως ιστορική σκέψη

I. Προλεγόμενα.

Η σχέση των ανθρώπων με το παρελθόν τους αποτελεί για την ιστορία ένα δυναμικό ιστορικό φαινόμενο. Οι ανθρώπινες κοινωνίες οι οποίες μελετήθηκαν με ερώτημα τη σχέση τους με το παρελθόν βρέθηκαν υπόλογοι για την επιθυμία τους να διατηρούν σχέσεις μαζί του, να το διαχειρίζονται, να το διευθετούν, να το διασώζουν επιλεκτικά για τις επόμενες γενιές. Οι μορφές, εκφάνσεις και παραστάσεις της εκδήλωσης του φαινομένου υπακούουν σ' ένα μέχρι σήμερα θεμελιακό για την ιστορία εννοούμενο, αυτό της αλλαγής, της κίνησης μέσα στο χρόνο και αποδεικνύονται πολύτιμες μαρτυρίες για τις κοινωνίες του παρελθόντος, τεκμήριο πολύσημο για την εποχή τους και τον τόπο τους, σύνθετο ιστορικό αντικείμενο της ιστοριογραφίας.

Στα αντικείμενα της ιστοριογραφίας προστίθεται, αυξανόμενα τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα, και η διδασκαλία της ιστορίας. Στο εσωτερικό του χώρου, που ορίζεται από τη συλλογική μνήμη και την ιστοριογραφία και συνδιαμορφώνει την ιστορική νοοτροπία, η διδασκαλία της ιστορίας απολαμβάνει, τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα, τους καρπούς μιας διανοητικής, πολιτισμικής και κοινωνικής ευαισθησίας που την αφορά, μιας κίνησης ιδεών και προβληματισμών που την ορίζει σημαντική για τη διαμόρφωση της ταυτότητας των υποκειμένων.

Η ανάδειξη της προνομιακής σχέσης του μαθήματος της ιστορίας με τη διαμόρφωση πολιτών και πολιτισμών ως εθνικών κατά βάση υποκειμένων και τα εμπόδια που θέτει αυτή η εθνική ταυτότητα στη μετεξέλιξή της, η συμβολή της στη δημιουργία μαζικά αποδεκτών, στο πλαίσιο του έθνους κράτους, εθνικών ενοράσεων και τα προβλήματα που σχετίζονται με την πραγμάτωσή τους, η θέση της στη διαμόρφωση της εθνικής αυτό-εικόνας και τα ζητήματα που δημιουργούνται στις σχέσεις με τους εθνικούς άλλους αποτελούν αναντίρρητα ατραπούς του σχετικού ενδιαφέροντος. Έκφραση της ανησυχίας για το φαινόμενο του εθνικισμού και του ρατσισμού στις σύγχρονες ευρωπαϊκές κοινωνίες, της επιθυμίας για την ερμηνεία του, αντανάκλαση της βαρύτητας που ασκείται στο παρελθόν μέσα από τα ερωτήματα του παρόντος, επιβεβαίωση της στενής σχέσης των χρόνων και της παροντικής διάστασης της ιστορίας.

Στην περίπτωση μας, στη διδασκαλία της ιστορίας, η βαρύτητα του παρόντος άσκησε ευεργετική επίδραση στο αντικείμενο, το αξίωσε με την προσοχή των ιστορικών και σε μερικές περιπτώσεις το ανέδειξε σε σημαντικό ιστοριογραφικό αντικείμενο. Στο βαθμό που η ιστορία στο σχολείο αποκαθιστούσε τη σχέση της με την ιστοριογραφία, είτε αποτελώντας αντικείμενο ιστορικής έρευνας, είτε δεξιώνοντας τους ιστορικούς για την αναμόρφωσή της, απελευθερωνόταν από τον ασφυκτικό εναγκαλισμό της παιδαγωγικής επιστήμης και από τα δεσμά των επίσημων εκπαιδευτικών φορέων

και επαναπατριζόταν. Νέες καινοτόμες και ανανεωτικές για το διδακτικό αντικείμενο ερμηνείες και συνθέσεις προέκυψαν από τον επαναπατρισμό αυτό, εδραιώνοντας την επικοινωνία ανάμεσα στις ιστορικές σπουδές και τη διδασκαλία της ιστορίας. Η ίδια η κατασκευή της σχολικής ιστορίας, η διαιώνιση των στερεοτύπων μέσα από τη διδασκαλία της, η ανάδειξη της φρονηματιστικής λειτουργίας του μαθήματος, οι κοινωνικές χρήσεις, τα σχολικά εγχειρίδια αποτέλεσαν αντικείμενα έρευνας και οδήγησαν σε σημαντικά συμπεράσματα για τις κοινωνίες του 19^{ου} και του 20ου αιώνα.

Η μακρόχρονη εξάλλου απομάκρυνσή τους, η απουσία της επικοινωνίας, όπου συνέβη ή συμβαίνει ακόμα, είχε και έχει αρνητικές επιπτώσεις και στην ιστοριογραφία: η απομόνωση του διδακτικού αντικειμένου από τις επιστημολογικές και ιστοριογραφικές εξελίξεις, η απόκλιση του από την επιστημονική του γενέτειρα, συνέβαλε στην ενίσχυση της συγγένειας σχολικής ιστορίας και συλλογικής μνήμης, δρομολόγησε την ενδυνάμωση σειράς στερεοτύπων που εδραιωμένα στη συλλογική μνήμη λειτουργούσαν καθοριστικά για την ιστορική σκέψη της κοινωνίας από την οποία προέρχεται και στην οποία απευθύνεται η ιστοριογραφία.

Το ενδιαφέρον των ιστορικών σπουδών για τη σχολική ιστορία στο βαθμό που απομόνωνε το εθνοκεντρικό φαινόμενο δημιούργησε ωστόσο και προϋποθέσεις για μονοσήμαντες αναγνώσεις. Οι αναγνώσεις αυτές παραπέμπουν συχνά στην κατασκευή ενός ευθυγραμμισμένου με το εθνικό κράτος και τις επιδιώξεις του προϊόντος, με περιορισμένη ή και ανύπαρκτη αυτονομία, ένα εν τέλει αντικείμενο χωρίς ιστορία.

Η ιστορία εδραιώνεται στα αναλυτικά σχολικά προγράμματα των δυτικών χωρών κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα ακολουθώντας την ωρίμανση της εκπαίδευσης ανά διδακτικό αντικείμενο και την εδραίωση της πεποίθησης για κοινωνική πρόοδο μέσω της μάθησης. Η θέση της οφείλεται αναντίρρητα στη δυνατότητά της να δεξιωθεί το εθνικό μήνυμα και να διαχειρισθεί το παρελθόν ως κατά βάση εθνικό. Οφείλεται ωστόσο ταυτόχρονα σε μια αλληλουχία συνθηκών που την καθιστούν ανάμεσα σε άλλα νοητικά αναγνωρίσιμη, κοινωνικά χρήσιμη και πολιτισμικά πρόσφορη, απαραίτητη αποσκευή του σύγχρονου δυτικού ανθρώπου, όψη του δυτικού αλφαριθμητισμού. Οι συνθήκες αυτές παραπέμπουν στο ολικό κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι και διαφοροποιούνται στο χρόνο και ανά χώρο αναφοράς. Η ίδια η διαχείριση του παρελθόντος ως εθνικού ενέχει ούτως ή άλλως σημαντικά διαφοροποιημένες αναγνώσεις.

II. Η διδακτική της ιστορίας

Βασική όψη της ανάπτυξης των ιστορικών σπουδών τους τελευταίους δυο αιώνες αποτελεί, ανάμεσα σε άλλες, η μετάβαση από το χρονικό στην προσπάθεια εξήγησης και κατανόησης των κοινωνιών του παρελθόντος μέσα από την ερμηνεία των μαρτυριών που άφησαν οι άνθρωποι στο πέρασμά τους μέσα στο χρόνο. Τα ερωτήματα που οι ιστορικοί θέτουν στις κοινωνίες του παρελθόντος και οι τρόποι που τα απαντούν, ο στοχασμός αναφορικά με τη φυσιογνωμία και τις μεθόδους του ίδιου του αντικειμένου, συγκρότησαν και

διαρκώς ανασυγκροτούν ένα ευρύ επιστημονικό πεδίο, την ιστοριογραφία, *επιστήμη αναφοράς* για το αντίστοιχο διδακτικό αντικείμενο.

Βασική όψη της ανανέωσης της ιστορίας ως διδακτικού αντικειμένου τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα στη Δύση αποτελεί η μετάβαση από μια διαισθητικού χαρακτήρα και άποψης προσέγγιση των ζητημάτων της διδασκαλίας και της μάθησης σε έναν τεκμηριωμένο ερευνητικά λόγο διυποκειμενικά αποδεικτό και ελέγξιμο, η συγκρότηση της αντίστοιχης επιστημονικής κοινότητας, η δημιουργία ενός αυξανόμενου κορμού γνώσης, η συσσώρευση προσεγγίσεων που επιχειρούν επιστημολογικές τομές στο υπάρχον διδακτικό παράδειγμα. Με θεωρητικές και εμπειρικές έρευνες προσανατολισμένες κατά κύριο λόγο στο σύνολο των πεδίων που συγκροτούν την ιστορική εκπαίδευση από τον ίδιο τον ορισμό του ζητούμενου αυτής της εκπαίδευσης, τον προσδιορισμό των όρων διαμόρφωσής του, τις αναπαραστάσεις των φορέων που εμπλέκονται άμεσα και έμμεσα, το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τα εργαλεία της διδασκαλίας καθώς και τις διαδικασίες της μάθησης¹ Στο σταυροδρόμι τριών επιστημονικών χώρων και σε στενή επικοινωνία με τις εκεί επιστημολογικές εξελίξεις, της «γενέτειρας» ιστοριογραφίας, των παιδαγωγικών επιστημών, της γνωστικής και κοινωνικής ψυχολογίας, και στη βάση ίδιων ερωτημάτων και συμπερασμάτων² συγκροτείται από τη δεκαετία του 1960 και εξής η διδακτική της ιστορίας ως σύνθετο διεπιστημονικό και διακριτό από τη γενική διδακτική αντικείμενο.

Το καθεστώς του αντικειμένου σε σχέση με αυτό των ιστορικών σπουδών αναπροσδιορίζεται, τις δεκαετίες του 1980 και 1990, στη βάση γενικότερων θεωρητικών και κοινωνικών αναζητήσεων.

Σε μια πρώτη εκδοχή, η διδακτική της ιστορίας είναι προσανατολισμένη στο διδακτικό αντικείμενο το οποίο ορίζεται ως μια ιδιαίτερη κατασκευή του σχολείου για να απαντήσει στους σκοπούς που το ίδιο το σχολείο θέτει. Ερευνά και μελετά τις διαδικασίες από την πλευρά της διδασκαλίας όσο και της μάθησης, δομεί τις θεωρητικές της αναφορές και τις ερμηνείες της και αφίσταται υποδειξιών χωρίς ωστόσο να αποστασιοποιείται από το χειρισμό και την υλοποίηση κατάλληλων εκπαιδευτικών μέσων². Στην περίπτωση αυτή, ο προσδιορισμός της σχέσης της διδακτικής της ιστορίας με τις ιστορικές σπουδές, της σχέσης ανάμεσα στην ιστορική γνώση της ιστορίας και στην ιστορική γνώση του σχολείου³, εντάσσεται στο πλαίσιο μιας θεωρητικής προσέγγισης της σχέσης των διδακτικών αντικειμένων με τα αντίστοιχα επιστημονικά τους πεδία και αξιοποιεί τα θεωρητικά σχήματα που επιχειρούν να ανατρέψουν την παραδοσιακή αντίληψη μιας άμεσης και υπάλληλης για τα διδακτικά αντικείμενα σχέσης προς τις επιστήμες αναφοράς τους και να υποστηρίξουν τη σχετική αυτονόμησή τους. Ο σχετικός διάλογος ευδοκίμει μετά την εισαγωγή της έννοιας της *διδακτικής μετάθεσης*⁴ και την αναγνώριση, στο πλαίσιο ρευμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, των διδακτικών αντικειμένων ως ημι-αυτόνομων πραγματικοτήτων κοινωνικά επιλεγμένων, με ίδια οργάνωση, ιεραρχία και κριτήρια⁵.

Σε μια δεύτερη εκδοχή και με βάση κοινωνικές εξελίξεις που διαρκώς μεταθέτουν το βάρος από την εκπαίδευση στη πληροφόρηση και διευρύνουν το

ρόλο και τη σημασία εξωσχολικών θεσμών στη διαμόρφωση της ιστορικής κουλτούρας των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η διδακτική της ιστορίας αντιμετωπίζει τη διεύρυνση των αντικειμένων της στην κατεύθυνση της ενσωμάτωσης του συνόλου των παραγόντων που διαμορφώνουν την ιστορική επικοινωνία στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες. Στη βάση αυτής της προβληματικής και των ερευνητικών δεδομένων που την υποστηρίζουν⁶, η διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης των υποκειμένων –οριζόμενη ως η σύνθετη σχέση ερμηνειών για το παρελθόν, προσλήψεων του παρόντος και προσδοκιών για το μέλλον– στην κοινωνία της πληροφορίας εξαρτάται όλο και λιγότερο από την εκπαίδευση ενώ αυξάνεται ο ρόλος των εκτός εκπαιδευτικής κοινότητας μέσων ενημέρωσης και πληροφόρησης. Τα ΜΜΕ και το ηλεκτρονικό περιβάλλον κατέχουν μια σημαντική θέση κυρίως στις αναπτυγμένες κοινωνίες του δυτικού κόσμου. Η διδακτική της ιστορίας οφείλει, υποστηρίζεται, να επαναπροσδιορίσει τα αντικείμενά της στη βάση της νέας κοινωνικής πραγματικότητας και να εντάξει στην θεωρητική και εμπειρική έρευνα της καθώς και στις εφαρμογές της το ολικό επικοινωνιακό πεδίο της ιστορικής κουλτούρας έτσι όπως αυτό ορίζεται στις εκάστοτε συνθήκες. Αποτελεί έτσι ένα συστηματικό κλάδο της επιστήμης της ιστορίας, με αντικείμενο την καλλιέργεια της ιστορίας μέσω της εκπαίδευσης και της πληροφόρησης. Αναλύει και οργανώνει την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης σε μη ιστορικούς και επικοινωνεί την ιστορία εντός και μεταξύ διαφορετικών κοινωνιών⁷. Τα μουσεία και τα εκπαιδευτικά προγράμματά τους, οι εκθέσεις ιστορικού περιεχομένου, τα προγράμματα στο ραδιόφωνο και στην τηλεόραση αποτέλεσαν, κατά τη δεκαετία του 80, τις πρώτες ενδείξεις της εξωσχολικής διεύρυνσης των αντικειμένων της διδακτικής της ιστορίας και της τάσης να παρέμβει στους μηχανισμούς της ιστορικής επικοινωνίας. Οι σελίδες διδακτικής της ιστορίας στο διαδίκτυο αναδεικνύουν στο τέλος της δεκαετίας του 1990 την εις των πραγμάτων διεύρυνση του αντικειμένου⁸.

Η δυναμική της διδακτικής της ιστορίας και η επιρροή που ασκεί στην διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης κατά τόπους και ανά χώρα παρουσιάζει μεγάλες αποκλίσεις και είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων. Παρουσιάζει επίσης εξαιρετική ετερογένεια ο τρόπος με τον οποίο ο θεωρητικός στοχασμός της επηρεάζει τη σχολική ιστορία. Το ιστορικό κεφάλαιο της περιοχής ή χώρας, η σχέση της συλλογικής μνήμης με την ιστοριογραφία, η βαρύτητα του εθνικού στερεότυπου, το εκπαιδευτικό καθεστώς, η ιστορική κουλτούρα των διδασκόντων, η συμμετοχή τους ή η απουσία τους στη λήψη των αποφάσεων, η ίδια η ιστορία του διδακτικού αντικειμένου διαφοροποιούν, ανάμεσα σε άλλα, σε σημαντικό βαθμό το πεδίο και την ποιότητα των εφαρμογών της διδακτικής της ιστορίας στη σχολική πράξη και ταυτόχρονα προσδιορίζουν την ίδια την εξέλιξη του επιστημονικού αντικειμένου. Γενικεύοντας, διακρίνεται μία συγκλίνουσα τάση ανάμεσα στη διδακτική και στη διδασκαλία της ιστορίας, η οποία εμπλέκεται με το ιστοριογραφικό και εκπαιδευτικό καθεστώς και απεικονίζεται με διαφορετικό ανά τόπο τρόπο. Παρατηρούνται ωστόσο κάποιες σταθερές και κοινές παράμετροι αυτής της απεικόνισης. Η κυκλοφορία ειδικών περιοδικών εκδόσεων για τη διδακτική της ιστορίας ή και των συγγενών ανά τόπο αυτής αντικειμένων είναι η πρώτη. Η ακαδημαϊκή ένταξη της διδακτικής της ιστορίας

στα παιδαγωγικά πανεπιστημιακά τμήματα των περισσότερων δυτικών χωρών είναι η δεύτερη. Η διεθνοποίηση της θεωρητικής αναζήτησης και των ερευνητικών δεδομένων παρά την περιορισμένη σε λίγες μόνον χώρες εμβέλειά της είναι η τρίτη.

Η συγκρότηση της διδακτικής της ιστορίας, ως διεπιστημονικού αντικειμένου, εγγράφεται στο δυτικό περιβάλλον της δεκαετίας του 60 και αποτελεί την απόληξη μιας μακράς πορείας προβληματισμών και επεξεργασιών που απλώνονται στις δυτικές κοινωνίες από το τέλος του 19^{ου} αιώνα και εξής. Σημαντικά περιοδικά, ανάμεσα στα οποία το *Theory and Research in Social Education* του Εθνικού Συμβουλίου για τις Κοινωνικές Σπουδές στις ΗΠΑ⁹, το *Teaching History* της Ιστορικής Ένωσης στη Μεγάλη Βρετανία¹⁰, το *Historiens et Géographes* της Ένωσης Καθηγητών Ιστορίας και Γεωγραφίας της Δημόσιας Εκπαίδευσης, στη Γαλλία¹¹, το *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* της Ένωσης Καθηγητών Ιστορίας στη Γερμανία¹², τα *Cahiers de Clio. Sciences de l'homme et de son environnement* στο Βέλγιο¹³, το αγγλόφωνο *Canadian Social Studies Quarterly*, και το γαλλόφωνο *Traces* στον Καναδά¹⁴ και τα διεθνή περιοδικά για την Εκπαίδευση¹⁵ φιλοξενούν και διαχέουν το διδακτικό στοχασμό της δεκαετίας του 60 και εξής. Κοντά τους ερευνητικοί, ακαδημαϊκοί, επαγγελματικοί θεσμοί με παράδοση, το Εθνικό Ινστιτούτο Εμπαιδευτικής Έρευνας στη Γαλλία¹⁶, το Ινστιτούτο Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Λονδίνου αλλά και άλλων βρετανικών πανεπιστημίων¹⁷, το Εθνικό Συμβούλιο για τις Κοινωνικές Σπουδές στις ΗΠΑ¹⁸, η Διεθνής Εταιρεία για τη Διδακτική της Ιστορίας¹⁹ και οι επαγγελματικές ενώσεις ιστορικών²⁰ επιχειρούν να υποστηρίξουν την ερευνητική εργασία του χώρου και μέσα από τη διοργάνωση ετήσιων συνδιασκέψεων να δημιουργήσουν τα φόρα του διαλόγου και της διάδοσης. Η εκδοτική κίνηση -η αγγλόφωνη προηγείται ως προς το χρόνο, ως προς την ποσότητα και συχνά ως προς το περιεχόμενο-, παρουσιάζει σημαντική αύξηση από τη δεκαετία του 60 και εξής. Από τους 95 αγγλόφωνους τίτλους διδακτικής της ιστορίας το 1966, περνάμε στους 342 το 1971, στους 450 το 1976, στους 446 το 1981, στους 500 το 1986, στους 634 το 1991, στους 550 το 1996²¹.

Η κατανόηση της θεωρητικής δομής του νέου αντικειμένου επιβάλλει την αναζήτηση των κυρίαρχων επιστημολογικών ερωτημάτων που την ορίζουν ως αυτόνομο και ταυτόχρονα διεπιστημονικό αντικείμενο έτσι όπως αυτά συγκροτούνται μέσα στο χρόνο και ανά χώρο αναφοράς, αρχής γενομένης από το τέλος του 19^{ου} αιώνα, ιστορική περίοδο κατά την οποία αναγνωρισμένο το διδακτικό αντικείμενο δεξιώνεται ευρύτερες του διδακτικού χώρου θεωρητικές συμβολές και ανάγεται σε πεδίο προβληματισμού για τους ιστορικούς επιστήμονες και την κοινωνία.

Τα ερωτήματα αυτά ανανεώνονται, πολλαπλασιάζονται και εξειδικεύονται καθώς εξελίσσεται το αντικείμενο. Διακρίνεται ωστόσο ένα επιστημολογικό διαρκές αναφορικά με το σκοπό, το περιεχόμενο και τη μέθοδο που διατρέχει τη διδασκαλία της ιστορίας καθόλη τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα, ανιχνεύεται σε όλες τις διδακτικές στρατηγιές και συγκροτεί από τη δεκαετία του 1960 διαφορετικά ρεύματα στο χώρο της διδακτικής του αντικειμένου. Επικοινωνεί με τις επιστήμες αναφοράς, την ιστοριογραφία, τη γνωστική ψυχολογία, τα

παιδαγωγικά και δημιουργεί για λογαριασμό της διδακτικής του αντικειμένου νέες συνθέσεις διεπιστημονικά ελέγξιμες. Έννοια κλειδί για την προσέγγιση του κεντρικού αυτού πυρήνα του διδακτικού ιστορικού στοχασμού αποτελεί κατά την άποψή μου η προσέγγιση *της ιστορικής γνώσης*, καθώς αυτή παραμένει, - πολύσημη, αλληλοσυμπληρούμενη αλλά και αντιφατική,- το ζητούμενο της διδασκαλίας της ιστορίας.

Ο διδακτικός προσδιορισμός της ιστορικής γνώσης καθώς συναρτάται απόλυτα από την ιστοριογραφική και κοινωνική του εννόηση, φέρει εξαρχής και δομικά την επιρροή διαφορετικών ιστοριογραφικών καταθέσεων και το βάρος της ανταπόκρισης σε κοινωνικές και πολιτικές προσδοκίες που προέρχονται από διαφορετικές αφετηρίες. Καθώς ούτε η ιστοριογραφία, ούτε η κοινωνία είναι συμπαγείς και ενιαίες και καθώς ο χρόνος πολλαπλασιάζει την ποικιλία τους, η προσπάθεια για μια τυπολογία της ιστορικής γνώσης στη διδακτική της ιστορίας παρουσιάζεται επισφαλής και με κίνδυνο στεγανοποίησης των χώρων αναφοράς. Θα επιχειρήσουμε ωστόσο να απομονώσουμε μία διδακτική στρατηγική που με βάση την έρευνά μας διακρίνεται από τις υπόλοιπες τόσο μεθοδολογικά από την άποψη της οριοθέτησής της όσο και για την καινοτομία που παρουσιάζει για τη διδασκαλία της ιστορίας. Πρόκειται για την *ιστορική γνώση* που προσλαμβάνεται, ερευνάται και προτείνεται ως *ιστορική σκέψη*. Η ίδια διδακτική στρατηγική μας επιτρέπει επίσης ν' απλώσουμε το νήμα στο χρόνο και να περιπλανηθούμε σε διαφορετικούς δυτικούς τόπους καθώς παρουσιάζεται πολυεστιακή και με σημαντικό χρονικό ανάπτυγμα. Οι χώροι αναφοράς –ΗΠΑ, Μεγάλη Βρετανία και Γαλλία- είναι αποτέλεσμα της συγκεκριμένης ερευνητικής επιλογής και δεν αποκλείει, αντίθετα, υποθέτει ότι αντίστοιχες θεωρητικές διαδρομές είναι σε διαφορετική ίσως κλίμακα ιστορικά δυνατές και σε άλλες δυτικές χώρες, στο πλαίσιο κινήσεων που εγγράφονται στις ιστοριογραφικές εξελίξεις του 20ου αιώνα και αμφισβητούν την ιδεολογική αποσκευή της σχολικής ιστορίας²².

III. Η ιστορική γνώση ως ιστορική σκέψη: η έμφαση στη μέθοδο

1. Από τη ιστορία και τα συγγενή της αντικείμενα στις κοινωνικές σπουδές

Η ανάδειξη της ιστορικής μεθόδου για την τεκμηρίωση της αξίας της ιστορίας στα σχολεία εντοπίζεται σε προβληματισμούς που αφορούν στη διδασκαλία του μαθήματος ήδη από τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, η ιστορική γνώση ως ιστορική σκέψη εμφανίζεται τη δεκαετία του 1880 στο πλαίσιο της κίνησης για την ανανέωση της διδασκόμενης ιστορίας και συνδέεται με το μεταρρυθμιστικό αίτημα της *προοδευτικής ελεύθερης εκπαίδευσης* για τα δημόσια αμερικανικά σχολεία. Εγγράφεται στο πλαίσιο μιας σημαντικής για την ιστορία της αμερικανικής εκπαίδευσης ακαδημαϊκής διαμάχης ανάμεσα στις *κλασικές* – Λατινικά, Ελληνικά, Μαθηματικά- *σπουδές* που έχουν έδρα τους τα *κολέγια* και στις *μοντέρνες* –Ιστορία, Αγγλικά, Φυσικές επιστήμες, Σύγχρονες γλώσσες- *σπουδές* που υποστηρίζονται από τα *πανεπιστήμια*²³. Η κίνηση αναγνωρίζεται επίσης στο ρεύμα υποστήριξης των δημόσιων σχολείων και συνδέει την ανανέωση της εκεί ιστορίας με την εγκατάλειψη της κυρίαρχης έως τη δεκαετία

του 80 μεθόδου της αποστήθισης-απομνημόνευσης, την αποσύνδεση της ιστορίας από τις κλασικές σπουδές και τη σύνδεσή της με τις κοινωνικές επιστήμες. Οι ενεργητικές μέθοδοι μάθησης, η αξιοποίηση των εμπειριών των σπουδαστών, η προσπάθεια σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας, η διαμόρφωση των σπουδαστών ως αυριανών πολιτών, η εισαγωγή ευρύτερων -εκτός αμερικανικής ιστορίας- θεματικών αντικειμένων και η προτίμηση του πρόσφατου απέναντι στο λιγότερο πρόσφατο παρελθόν αποτελούν βασικές όψεις των νέων προτάσεων²⁴. Φορείς της κίνησης, η γενιά των νέων ιστορικών επιστημόνων, οι οποίοι εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τη σχολική ιστορία, συνδέονται με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή και προέρχονται από αυτήν, και διαμορφώνουν μια ανοικτή σε επικοινωνία με εκπαιδευτικούς, παιδαγωγούς και διοικητές σχολικών μονάδων συλλογικότητα που δεσμεύεται στην υπόθεση της σχολικής ιστορίας, ως προς την ενίσχυση της θέσης της στο αναλυτικό πρόγραμμα, τη διεύρυνση της θεματικής της ύλης και την ανανέωση της διδακτικής της μεθοδολογίας²⁵. Η επιστήμη της ιστορίας, το επάγγελμα του ιστορικού, θεωρούσαν, εξαρτιόταν σε μεγάλο βαθμό από την ιστορία που διδασκόταν στα αμερικανικά σχολεία. Την πρώτη συλλογική έκφραση των νέων απόψεων αποτελεί η έκδοση, στα 1883, του πρώτου τόμου της Παιδαγωγικής Βιβλιοθήκης του Στάνλεϋ Χωλλ οι *Μέθοδοι Διδασκαλίας της Ιστορίας*²⁶, και η βελτιωμένη επανέκδοσή της στα 1884²⁷. Με αφετηρία τη σχολική τάξη²⁸, στόχο τους εκπαιδευτικούς και όσους σπουδάζουν ιστορία²⁹ και με εμφανείς τις επιρροές από τη επιστημονική, γερμανική σχολή της ιστοριογραφίας και τις μεθόδους εργασίας της, εκφράζεται η ανησυχία για τη διδασκόμενη ιστορία και αναδεικνύεται η σημασία της ιστορικής μεθόδου στη διδασκαλία της³⁰. Σε απόλυτη αρμονία, νέοι μέθοδοι και νέο περιεχόμενο, καλούνται να αναδιατάξουν το πεδίο της σχολικής ιστορίας στην κατεύθυνση της ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης των αμερικανών μαθητών και της διαμόρφωσης της ιδιότητας του πολίτη. Η ίδρυση, στα 1884, της Αμερικανικής Ιστορικής Ένωσης (A.I.E.), καθιστά τη συλλογικότητα των ιστορικών πολιτικά και κοινωνικά ορατή και διευκολύνει την ενεργό ανάμειξη της στις επερχόμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις³¹. Μετά από αίτημα της Εθνικής Εκπαιδευτικής Ένωσης³², γνωστής ως NEA, και αναλαμβάνοντας, στα 1896, να μελετήσει τα κριτήρια εισαγωγής των μαθητών στα κολέγια της χώρας, η επταμελής επιτροπή της ΑΙΕ καταλήγει σε συνολικές προτάσεις³³ που ανατρέπουν τη προηγούμενη θεωρητική και μεθοδολογική βάση της διδασκόμενης ιστορίας και δημιουργούν νέα³⁴. Η σχολική ιστορία αποτελεί, κατά την άποψή τους, ένα σύνθετο αντικείμενο το οποίο οφείλει να βρίσκεται στο κέντρο του αναλυτικού προγράμματος καθώς δίνει νόημα και συνάφεια στα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα. Δημιουργεί έξυπνους, σκεπτόμενους και υπεύθυνους πολίτες και συνοψίζει με το βέλτιστο τρόπο τους στόχους του δευτεροβάθμιου σχολείου, που, κατά την άποψη της επιτροπής των επτά, είναι η καλλιέργεια της κρίσης και η προετοιμασία των μαθητών και μαθητριών ως αυριανών πολιτών της χώρας³⁵. Ο καλύτερος τρόπος για την κατανόηση του εκάστοτε παρόντος είναι, υποστηρίζεται, η μελέτη του παρελθόντος. Η μελέτη αυτή ενέχει ως βασική αξία την κατανόηση των αλλαγών μέσα στο χρόνο και επιτρέπει την *ανάγνωση* μιας κοινωνίας που βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη. Η προτεινόμενη θεματική ύλη περιορίζει την Αμερικανική ιστορία στον τέταρτο χρόνο σπουδών των high

schools σε συνδυασμό ή παράλληλα με συγγενή της αντικείμενα³⁶, ελευθερώνοντας τους τρεις προηγούμενους για Αρχαία Ιστορία, Μέση, Νεότερη και Σύγχρονη Ευρωπαϊκή καθώς και Αγγλική Ιστορία. Εντύπωση προκαλεί για τα δεδομένα της εποχής και τις επιρροές που ασκεί η ερμηνευτική γερμανική σχολή στους ιστορικούς της επιτροπής, η σύσταση για πολιτική, οικονομική και κοινωνική ιστορία καθώς και για την ένταξη των ανώνυμων ανθρώπων, ανδρών και γυναικών, πλάι στους θεσμούς, τα κράτη και τις αυτοκρατορίες. Η επιτροπή ολοκληρώνει την προβληματική της αναδεικνύοντας τη σημασία των μεθόδων στη διδασκαλία και στη μάθηση. Οι προτεινόμενες μέθοδοι κινούνται στην κατεύθυνση της υιοθέτησης της ιστορικής αναζήτησης μέσα από ιστορικές πηγές ποικίλες ως προς τη μορφή τους και αποκαλυπτικές των διαφορετικών ερμηνειών για το παρελθόν. Οι εκπαιδευτικοί, υποστηρίζουν οι επτά, χρειάζονται εκπαίδευση και στο περιεχόμενο και στη μέθοδο. Ο επιτυχημένος εκπαιδευτικός, είναι κατά την άποψη της επιτροπής, αυτός ο οποίος σε οποιοδήποτε ιστορικό θέμα είναι ταυτόχρονα δάσκαλος και μαθητής, αυτός ο οποίος βρίσκεται σε διαρκή επαφή με το αντικείμενό του και το προσεγγίζει ως ένα διαρκώς διευρυνόμενο και αναπτυσσόμενο πεδίο ανθρώπινης γνώσης³⁷.

Οι προτάσεις της επιτροπής αποτέλεσαν την εθνική πλατφόρμα για το αναλυτικό πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της ιστορίας και έτυχαν πρωτοφανούς υποδοχής στα ίδια τα σχολεία³⁸. Μια σειρά από δραστηριότητες εκδοτικού, ενημερωτικού, υποστηρικτικού χαρακτήρα κατέστησαν αυτή τη σχολική ιστορία επιτεύξιμη και ισχυρή στα αμερικανικά δευτεροβάθμια σχολεία. Τα ίδια τα μέλη της ΑΙΕ ανέλαβαν την έκδοση εγχειριδίων και πακέτων ιστορικών πηγών. Στήριξαν τη δημιουργία περιφερειακών ενώσεων καθηγητών ιστορίας και συγγενών αντικειμένων από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Όταν το δίκτυο αυτό της υποστήριξης της νέας ιστορίας στα σχολεία απέκτησε την περιοδική του έκδοση³⁹, ανέλαβαν την ενίσχυσή του και σύντομα το περιοδικό απέκτησε εθνικό ακροατήριο και αναδείχθηκε σε κυρίαρχο χώρο υποδοχής των προβληματισμών αναφορικά με τη σχολική ιστορία⁴⁰. Στην καμπή του αιώνα, οι νέες ιδέες θα αποκτήσουν μια έκδοση οδηγό, την *Special Method in History* του Charles McMurry, βιβλίο αναφοράς για τις επερχόμενες γενιές των διδασκόντων το μάθημα της ιστορίας⁴¹.

Η ιστορία, ως κεντρικό διδακτικό αντικείμενο το οποίο νοσηματοδοτεί το χώρο των αντικειμένων που εντάσσονται στις κοινωνικές σπουδές και επιτρέπει τη συνοχή του προγράμματος σπουδών στα δευτεροβάθμια σχολεία κυριάρχησε στην αμερικανική εκπαίδευση την τελευταία δεκαετία του 19^{ου} και την πρώτη του 20ου αιώνα. Η κεντρική της θέση ενισχύεται κατά τη διάρκεια της πρώτης δεκαετίας του 20ου αιώνα, εκτός από την *θετικιστική ιστορία* και από τη νέα ιστοριογραφική τάση που εμφανίζεται στις ΗΠΑ και που αυτοπροσδιορίζεται ως *προσδευτική ιστορία*⁴². Με την προτροπή των ιστορικών αυτής της σχολής, οι οποίοι διατηρούν επίσης στενές σχέσεις με τους καθηγητές ιστορίας των δευτεροβάθμιων σχολείων⁴³, η σχολική ιστορία εγγράφεται περισσότερο ως *κοινωνική σπουδή*, στρέφεται ακόμα περισσότερο στις σύγχρονες περιόδους και ενσωματώνει αντικείμενα που συνάδουν με την καθημερινή ζωή και την ανωνυμία της. Αυτή, ωστόσο, η θεώρηση της σχολικής ιστορίας ως *κοινωνική σπουδή*, σε συνδυασμό με σημαντικές αλλαγές στις αντιλήψεις για το ρόλο της εκπαίδευσης

θα επιτρέψει, το αμέσως επόμενο διάστημα, τη μετάβαση από την ιστορία ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο στην ιστορία ως τμήμα των κοινωνικών σπουδών, διαμορφώνοντας ταυτόχρονα έναν από τους όρους της περιθωριοποίησής της.

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης δεκαετίας του 20ου αιώνα, και ενώ η σχολική ιστορία διανύει στην αμερικανική δημόσια εκπαίδευση τη λαμπρότερη πορεία της, το τοπίο επαναπροσδιορίζεται και μεταβάλλει στο εξής το καθεστώς της σχολικής ιστορίας. Η αναζήτηση της αιτιότητας του φαινομένου εμπλέκει σύνθετες και αντιθετικές συνιστώσες που συνδέονται με καθολικού χαρακτήρα αλλαγές στην αμερικάνικη κοινωνία και στις αντιλήψεις της για το ρόλο της εκπαίδευσης. Τα δημόσια σχολεία γίνονται οι αποδέκτες αμφίσημων επιταγών της αμερικανικής κοινωνίας και διανόησης. Οι επιταγές αυτές συγκλίνουν, παρά τις διαφορετικές τους αφετηρίες, στην περιθωριοποίηση του μαθήματος στα δημόσια σχολεία.

Το κίνημα της *προοδευτικής εκπαίδευσης* ευαίσθητο στις ανάγκες των μεταναστών που συρρέουν όλο και μαζικότερα στα δημόσια σχολεία επιθυμεί την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένο πλέον κοινό των δευτεροβάθμιων σχολείων. Το ζητούμενο της ελεύθερης, κοινής για όλους εκπαίδευσης που διέπνεε τα προγράμματα σπουδών του τέλους του 19^{ου} αιώνα τίθεται σε αμφισβήτηση ως προς τον ακαδημαϊσμό του και τον ελιτισμό του καθώς θεωρείται μη συμβατό με τις σύγχρονες ανάγκες και τα προβλήματα της αμερικάνικης κοινωνίας που απορρέουν από την αλλαγή της οικονομικής δομής ανάμεσα στον πρωτογενή και στο δευτερογενή τομέα και τη μαζική άφιξη ανειδίκευτων και ανεκπαιδευτων ως προς τον αμερικάνικο τρόπο ζωής πληθυσμών. Η *αμερικανοποίηση* των *νεήλυδων* επιβάλλει, υποστηρίζεται, τη διαφοροποίηση των προγραμμάτων σε σχέση με το κοινό τους και την ένταξη μαθημάτων πρακτικού χαρακτήρα που εξυπηρετούν την προετοιμασία της ένταξης των μαθητών στην κοινωνία.⁴⁴ Η επαγγελματική εκπαίδευση κάνει την ίδια εποχή δυναμική είσοδο στην αμερικανική εκπαίδευση, ως συμπληρωματική λύση. Αναλαμβάνει την προετοιμασία τους για την αγορά εργασίας.

Το πρόσταγμα της *κοινωνικής αποτελεσματικότητας* που φωτογραφίζει την εποχή θέτει επίσης νέα ζητούμενα για τα δημόσια σχολεία και τα καθιστά υπεύθυνα για τη διαμόρφωση όχι μόνο ελεύθερων στη σκέψη πολιτών αλλά και ικανών να ανταποκριθούν στις ανάγκες της αμερικανικής κοινωνίας. Εμφράζεται, για την εκπαίδευση, μέσα από διαφορετικούς πόλους και με πολλές αποχρώσεις. Η κοινωνική αποτελεσματικότητα συνδέεται με τον κοινωνικό έλεγχο⁴⁵ στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης του David Snedden⁴⁶ και τα σχολεία αποτελούν τους ιδανικούς τόπους για την εξασφάλισή του. Ο κοινωνικός έλεγχος εξασφαλίζεται με τη διατήρηση του κοινωνικού κατεστημένου και την προσαρμογή των σπουδαστών στους ρόλους που απορρέουν από την κοινωνική τάξη τους. Στην οργάνωση του προγράμματος σπουδών, η σκέψη του Snedden ισοδυναμεί με μια διαφοροποιημένη κατά φύλα και κοινωνική τάξη εκπαίδευση. Η ιστορία στην οποία δεν παρέλειψε να αναφερθεί δεν αναγνωρίζεται ως διδακτικό αντικείμενο παρά μόνον προαιρετικά και εφόσον οι κύριοι εκπαιδευτικοί στόχοι έχουν επιτευχθεί. Η μελέτη της ιστορίας, υποστηρίζει, δεν

μπορεί να αντιμετωπίζεται ως αυτοσκοπός αλλά ως μέσο κοινωνικής συμπεριφοράς⁴⁷.

Η κοινωνική αποτελεσματικότητα απαντάται επίσης στο έργο του John Dewey με διαφορετικό περιεχόμενο. Για το φιλοσοφικό στοχασμό του Dewey, η κοινωνική αποτελεσματικότητα ισοδυναμεί με την *κοινωνικοποίηση του νου*, λειτουργία που καθιστά την εμπειρία επικοινωνιακό αγαθό και καταργεί τους περιορισμούς της κοινωνικής διαστρωμάτωσης⁴⁸. Η ιστορία και η γεωγραφία προσδιορίζονται ως κατεξοχήν σπουδές πληροφόρησης, ως τα σημαντικά σχολικά αντικείμενα που αναδεικνύουν τη διεύρυνση της σημασίας της άμεσης προσωπικής εμπειρίας. Στη σκέψη του Dewey, η ιστορική γνώση παραμένει το κλειδί για την κατανόηση του παρόντος και τα σχολεία οι φορείς εξυπηρέτησης της κοινωνικής αρμονίας⁴⁹.

Στα 1916, επιτροπή της NEA αναλαμβάνει να επανεξετάσει, τα κριτήρια της εισαγωγής των σπουδαστών στα κολλέγια της χώρας για το αντικείμενο της *ιστορίας και των συγγενών της αντικειμένων*. Όπως και η επιτροπή των επτά καταλήγει σε συνολικές προτάσεις για το πρόγραμμα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υιοθετώντας τον όρο *των κοινωνικών σπουδών*, στις οποίες εντάσσει και την ιστορία. Οι προτάσεις της Επιτροπής Κοινωνικών Σπουδών της NEA για την Αναμόρφωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης⁵⁰ υιοθετούνται από τον εθνικό φορέα για την εκπαίδευση και είναι χωρίς ουσιαστικές αλλαγές οι κατευθυντήριες γραμμές για τη διδασκαλία της ιστορίας και των κοινωνικών σπουδών έως το τέλος της δεκαετίας του 50. Στο κείμενο αναγνωρίζονται οι εκπαιδευτικού, ιστοριογραφικού και γενικότερα κοινωνικού χαρακτήρα ιδεολογικές μετατοπίσεις των πρώτων δεκαετιών του 20ου αιώνα. Για τις κοινωνικές σπουδές όπως και για την εκπαίδευση γενικά ο νέος στόχος είναι η *κοινωνική αποτελεσματικότητα*. Στα “κοινωνικά αντικείμενα”, την ιστορία, τη γεωγραφία, την αγωγή του πολίτη, τα προβλήματα δημοκρατίας, η κοινωνική αποτελεσματικότητα συνδέεται με την *καλλιέργεια της ορθής ιδιότητας του πολίτη*, στην οποία τα χαρακτηριστικά κεντρική θέση έχει η διαμόρφωση νομοταγών και με αίσθηση καθήκοντος απέναντι στην Πόλη, στο Κράτος και Έθνος πολιτών. Οι *υψηλές εθνικές ιδέες* κάνουν επίσης την εμφάνισή τους διεκδικώντας μια δημιουργική αφοσίωση σ’ αυτές. Οι μαθητές και οι μαθήτριες των δευτεροβάθμιων αμερικανικών σχολείων οφείλουν επίσης να αποκτήσουν την αίσθηση του ανήκειν στην παγκόσμια κοινότητα με τις αναγκαίες συμπάθειες και την πρέπουσα αίσθηση δικαιοσύνης απέναντι στους διαχωρισμούς της ανθρώπινης κοινωνίας. Να σημειώσουμε ότι ο μεγάλος πόλεμος μαίνεται στην Ευρώπη από το 1914 και λίγους μήνες αργότερα, οι ΗΠΑ εισέρχονται σ’ αυτόν ενισχύοντας τις Δυνάμεις της Συνεννόησης.

Το πόρισμα της επιτροπής του 1916 μεταβάλλει το συσχετισμό ανάμεσα στα διδακτικά αντικείμενα των κοινωνικών σπουδών, αυτά οριζόμενα ως *περιεχόμενα που αναφέρονται άμεσα στην οργάνωση και ανάπτυξη της ανθρώπινης κοινωνίας και του ανθρώπου ως μέλους των κοινωνικών ομάδων*. Η ιστορία περιθωριοποιείται, κυρίως στην αρχαία και αγγλική εκδοχή της, και τη θέση της καταλαμβάνει η αγωγή του πολίτη, με δυο αντικείμενα: τα μαθήματα δημοκρατίας –κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής- και η κοινοτική αγωγή προσανατολισμένη στην τοπική κοινότητα, στο κράτος και στο έθνος. Η

διδασκεία ιστορία αναθεωρείται καθώς οι σύγχρονες εκδοχές της υπακούουν αρμονικά τόσο στην κεντρική έννοια της κοινωνικής αποτελεσματικότητας όσο και στις απόψεις της νέας ιστορίας των ΗΠΑ. Με αναφορές στον Robinson και στο έργο του⁵¹, η επιτροπή θεωρεί ότι ένα από τα πλέον σημαντικά προβλήματα στη διδασκαλία της ιστορίας προέρχεται από την αντίληψη της ιστορίας ως καταγραφής των προγενέστερων γεγονότων. Αντιπροτείνεται η παρουσίαση των παρελθοντικών συνθηκών και η σύγκρισή τους με τις παροντικές. Η χρονολογική προσέγγιση συμπληρώνεται με τη θεματική και η επιλογή των θεμάτων παραπέμπεται στο διδάσκοντα, ως πρόσωπο που γνωρίζει καλύτερα τα *παροντικά ενδιαφέροντα* ζωής των σπουδαστών του.

Ο πόρισμα της επιτροπής του 1916 είναι τελικά ένα αντιφατικό σε σχέση με τα προηγούμενα κείμενο στο οποίο ενυπάρχουν τόσο οι αντιλήψεις ενός ουμανιστικού προστάγματος όσο και αυτές μιας χρησιμοθηρικής στροφής της ιστορίας⁵². Η στροφή αυτή ενισχύεται σημαντικά στο επόμενο, καθοριστικής σημασίας τόσο για την ιστορική εκπαίδευση όσο και συνολικά για την αμερικανική εκπαίδευση πόρισμα της Επιτροπής για την Αναμόρφωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εκδίδεται δυο χρόνια αργότερα. Το πόρισμα, γνωστό ως *Cardinal Principles of Secondary Education* και ζητούμενα την υγεία, τον έλεγχο θεμελιωδών διαδικασιών, την ιδιότητα του ανήκειν στην πατρίδα, την εργασία, την ιδιότητα του πολίτη, την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και τον ηθικό χαρακτήρα επικύρωσε την υιοθέτηση της πιο συντηρητικής σύλληψης της κοινωνικής αποτελεσματικότητας. Στο πλαίσιο της κυρίαρχης πλέον αυτής αντίληψης⁵³, η ιστορία εξοβελίζεται και η οικογένεια των κοινωνικών σπουδών κυριαρχείται από αντικείμενα –αγωγή του πολίτη, ηθική, κοινωνιολογία ακόμα και επαγγελματικό προσανατολισμό- των οποίων η χρησιμότητα αναγνωρίζεται συμβατή με το νέο ρόλο των σχολείων⁵⁴. Στη νέα εποχή της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, το μάθημα της αρχαίας ιστορίας είναι το πρώτο που εξαφανίζεται για να συμπυκνωθούν τα υπόλοιπα στην αρχή από τέσσερα χρόνια σε τρία, από τρία σε δύο στη συνέχεια και τέλος σε πολλά σχολεία σε ένα χρόνο αμερικανικής ιστορίας⁵⁵.

2. Τα στάδια της νοητικής ανάπτυξης και η ιστορική σκέψη

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960, ο προσδιορισμός του ζητούμενου της σχολικής ιστορίας, η δυνατότητα της ιστορικής γνώσης στο σχολείο, δευτεροβάθμιο και πρωτοβάθμιο, συναλλάσσεται με νέα δεδομένα κοινωνικού και θεωρητικού χαρακτήρα. Ο αιώνας γιορτάζει τα 60 του χρόνια, ο δυτικός κόσμος ευημερεί, στοχάζεται και γεννάει νέα συλλογικά υποκείμενα που διεκδικούν την πολιτική τους ορατότητα. Η δυτική τάξη πραγμάτων ταράζεται από τις διαδηλώσεις κατά του πολέμου στο Βιετνάμ, από τα κινήματα των Μαύρων, από το Μάη του 68, από την Άνοιξη της Πράγας, από τα νέα μουσικά ακούσματα των νέων και ταυτόχρονα η ταραχή αυτή *επικοινωνείται*, μεταφέρεται από χώρα σε χώρα καθώς το μαύρο κουτί εισβάλλει όλο και πιο μαζικά στα σαλόνια της δυτικής κοινωνίας. Η ιστορία στα σχολεία, ως ατραπός διαιώνισης των παραδοσιακών δυτικών αξιών τίθεται σε αμφισβήτηση, καθώς οι ίδιες οι αξίες τις οποίες μεταφέρει το μάθημα δεν είναι οικουμενικές και στοχεύουν στη διατήρηση ενός άνισου, ανελεύθερου και ρατσιστικού status quo. Επιτροπές

αμερικανών ιστορικών συγκροτούνται για να εξετάσουν και να εντοπίσουν τις διακρίσεις που διατηρούνται και ενισχύονται μέσω της ιστορικής σχολικής αποσκευής.⁵⁶ Ομάδες Αφροαμερικανών σπουδαστών διαμαρτύρονται για την αποσιωπώση της συμβολής τους στη διαμόρφωση της σύγχρονης Αμερικής, καταγγέλλουν τα σχολικά εγχειρίδια και απαιτούν την αναμόρφωσή τους. Σε μερικά σχολεία, η διαμαρτυρία τους αποκρυσταλλώνεται στο αίτημα για *ethnic* προγράμματα σπουδών για τη μελέτη των δικών τους πολιτισμικών παραδόσεων και σε αποφυγή της κυρίαρχης κουλτούρας⁵⁷.

Η κρίση της ιστορίας στα σχολεία συνδέεται με την κρίση της κυρίαρχης δυτικής κουλτούρας⁵⁸. Η χρησιμότητα της διδασκαλίας της ιστορίας οφείλει ν' αναζητήσει νέα μονοπάτια που θα οδηγήσουν στην απελευθέρωσή της από την κοινωνική, πολιτισμική και πολιτική χειραγώγηση. Οι πολίτες χρειάζονται κρίση και η ιστορία αποτελεί ένα άριστο μεθοδολογικό πλαίσιο για την ανάπτυξή της.

Παραμένει, ωστόσο ως ιστορική σκέψη, απαγορευτική για ένα μεγάλο διάστημα της σχολικής ζωής κατά την πιναζετιανή θεώρηση των σταδίων, καθώς συνδέεται με τη διαχείριση αφηρημένων εννοιών, το σχηματισμό υποθέσεων και την επαγωγική σκέψη. Οι παραπάνω νοητικές διεργασίες θεωρούνται ακατάλληλες για τα παιδιά κάτω των 12 χρόνων ή ακόμα, σύμφωνα με εμπειρικές έρευνες που διεξάγονται, στη βάση της γνωστικής θεωρίας του Piaget, για την πρόσβαση στην ιστορική σκέψη από τους βρετανούς ψυχολόγους Peel και Hallam αμφίβολες για εφήβους κάτω των 16 ή και 18 χρόνων⁵⁹. Τα συμπεράσματα του Hallam γίνονται γνωστά στην επιστημονική κοινότητα της διδακτικής της ιστορίας και ασκούν σημαντική επιρροή⁶⁰. Αν η ιστορική σκέψη είναι ανέφικτη για τα παιδιά του πρωτοβάθμιου σχολείου αλλά και των πρώτων τάξεων του δευτεροβάθμιου σχολείου, η κρίση της σχολικής ιστορίας είναι δομική και δεν επιδέχεται βελτιώσεις τουλάχιστον στην κατεύθυνση της ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης. Αυτή η υπόθεση εργασίας καθιστά την ιστορία ένα *άδειο* διδακτικό αντικείμενο για το σχολείο⁶¹.

Νέα δεδομένα θα επιτρέψουν ωστόσο, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 60, τη διατύπωση εναλλακτικού διδακτικού στοχασμού τόσο ως προς το σωφρονιστικό περιεχόμενο της σχολικής ιστορίας όσο και ως προς την δυνατότητα των παιδιών από την πρώτη σχολική ηλικία να σκεφθούν ιστορικά. Προϊόντων, κατά πρώτον, από το γνωστό έργο του Jerome Bruner⁶². Η απόκτηση της γνώσης συνδέεται με τη διαδικασία διαμορφωτικής συγκρότησης που έχει ενεργητικό χαρακτήρα. Το άτομο μαθαίνει επιλέγοντας και μετασχηματίζοντας τα νεοεισερχόμενα πληροφοριακά στοιχεία, διαμορφώνοντας υποθέσεις, τις οποίες είναι δυνατόν αργότερα να μεταβάλει, οδηγούμενο από την εμφάνιση ασυνεπειών και αντιφατικών ενδείξεων. Η μάθηση αποτελεί, στην καλύτερη έκφρασή της, σκέψη μέσα από την οποία νοηματοδοτείται ένα *συννοθύλευμα αντιληπτικών δεδομένων*, ακολουθώντας μια διεργασία που ονομάζεται *εγνωσιοποίηση*. Ανώτερος στόχος της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου ή μιας ομάδας συσχετισμένων μεταξύ τους αντικειμένων είναι η *γενική κατανόηση της δομής αυτών των αντικειμένων της γνώσης*. Η κατανόηση της δομής συνοδεύει την νοητική ωρίμανση των υποκειμένων και δεν αποτελεί επιστέγασμα της ολοκλήρωσής της. Η θεώρηση του Bruner, αιρετική ως προς το διδακτικό ασυμβίβαστο της δομής των επιστημονικών αντικειμένων⁶³,

συνδυάζεται αρμονικά με το ήδη δημοσιευμένο έργο του Benjamin Bloom και των συνεργατών του για τους διδακτικούς στόχους⁶⁴. Η σταδιακή σπειροειδής προσέγγιση της δομής των επιστημονικών αντικειμένων του Bruner απεικονίζεται παιδαγωγικά στους ιεραρχημένους, τόσο στο νοητικό όσο και στο συναισθηματικό πεδίο, στόχους του Bloom.

Οι στόχοι αυτοί θα γίνει προσπάθεια να συνδεθούν, λίγο αργότερα, με τη δομή της ιστορίας και να εξειδικευθούν, για τη διδακτική πράξη, σε τέσσερις βασικές κατηγορίες στόχων από τους βρετανούς Jeanette Coltham και John Fines. Η υιοθέτηση στάσεων –βουλητικών, συναισθηματικών και γνωστικών- που υποστηρίζουν την ιστορική μάθηση, η κατανόηση της φύσης του αντικειμένου, η ανάπτυξη σχετικών με το αντικείμενο δεξιοτήτων και ικανοτήτων, και τα γενικότερα παιδαγωγικά οφέλη αποτελούν, κατά τους Coltham και Fines, το πλαίσιο διδακτικής της ιστορίας., προσδιορίζοντας τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος⁶⁵.

Το ζητούμενο της ιστορικής γνώσης, ως ιστορικής σκέψης, ακόμα και για τα παιδιά του πρωτοβάθμιου σχολείου θ' αποτελέσει στη συνέχεια το αντικείμενο σημαντικών εμπειρικών ερευνών⁶⁶. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών έμελλε να ενισχύσουν την παιδαγωγική νομιμότητα του εγχειρήματος αναδεικνύοντας παράλληλα τις προϋποθέσεις για την επίτευξή του.

Ο Booth, κριτικός μελετητής του Piaget, εστιάζει από το τέλος της δεκαετίας του 60 τις έρευνές του στην ιστορική σκέψη των παιδιών του δευτεροβάθμιου σχολείου⁶⁷. Μελετά αρχικά, με θετικά αποτελέσματα, τη δυνατότητα κατανόησης, σε παιδιά ηλικίας 13-14 χρόνων, των ιστορικών εννοιών του χρόνου και της αλλαγής μέσα από ιστορικό υλικό ποικίλης μορφής, ιδιαίτερα οπτικής, και σε συνάρτηση με στάσεις, ιδέες και αντιλήψεις έτσι όπως αυτές *διαβάζονται* μέσα από πρωτογενείς και δευτερογενείς ιστορικές πηγές⁶⁸. Διερευνά στη συνέχεια, επίσης με θετικά αποτελέσματα, την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των εφήβων, υιοθετώντας, για την αξιολόγησή της, τις παραμέτρους των δεξιοτήτων, των εννοιών και των στάσεων. Το δείγμα του, 53 έφηβοι που συμμετείχαν σ' ένα διετές μάθημα σύγχρονης παγκόσμιας ιστορίας που διασφάλιζε την ενεργό συμμετοχή τους και τη μεταξύ τους επικοινωνία, που βασιζόταν στην αξιοποίηση ιστορικών πηγών –κατά κύριο λόγο οπτικών - και ακολουθούσε τη λογική του σχεδίου ερευνητικής συνεργατικής εργασίας επέδειξε μετρήσιμη και σημαντική βελτίωση στα ακόλουθα πεδία. Στις δεξιότητες *ανάγνωσης και ερμηνείας* των πηγών, στην κατανόηση των σχετικών με την ιστορική περίοδο μελέτης ιστορικών εννοιών -του ρατσισμού, του φασισμού, του απομονωτισμού, του καπιταλισμού, του κομμουνισμού, του ψυχρού πολέμου, του πολέμου, του ιμπεριαλισμού, της κρίσης, του εθνικισμού-, στην υιοθέτηση υπεύθυνων στάσεων αναφορικά με καταστάσεις και ανταγωνισμούς που έχουν την αφετηρία τους σε φυλετικά και εθνικά ζητήματα και τέλος στα τεστ γενικής ευφυΐας και πνευματικής ωρίμανσης⁶⁹. Με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών του, ο Booth θα συναρτήσει την απόκτηση ιστορικής σκέψης με την αλλαγή του διδακτικού παραδείγματος της ιστορίας και τη δυνατότητα της σχολικής τάξης να λειτουργήσει ως χώρος δημιουργίας ανοικτών ιστορικών ερωτημάτων και υποθέσεων εργασίας και να εξασφαλίσει την ενεργό και ελεύθερη συμμετοχή των παιδιών στην αναζήτηση απαντήσεων και στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Οι

ιστορικές μαρτυρίες αντικρουόμενης οπτικής και διαφορετικής μορφής και η μέθοδος κατανόησης, ανάλυσης και αξιολόγησής τους αναδεικνύονται, στα συμπεράσματα του Booth, καθοριστικού χαρακτήρα παιδαγωγική συνθήκη. Κινητήριες δυνάμεις για την ανάπτυξη της νόησης θεωρεί και η Jeanette Coltham την ενεργητική συμμετοχή και την πρόκληση⁷⁰. Με τον πρώτο όρο - ενεργητική συμμετοχή- ορίζει τη στάση του ατόμου που δημιουργείται από τη δραστηριοποίηση της περιέργειας και την ενίσχυση του ενδιαφέροντος καθώς και την αποδοχή του στόχου για την επίτευξη του οποίου το υποκείμενο καλείται να ενεργήσει. Με το δεύτερο -πρόκληση- αναφέρεται στη φύση της μαθησιακής εμπειρίας που με τη διέγερση της περιέργειας και την αντιπαράθεση νέας προς παλαιά εμπειρία δημιουργεί ενδιαφέρον και γνώση. Η Coltham αν και χρησιμοποιεί το πλαίσιο των σταδίων που ανέπτυξε ο Piaget συνδέει την εξέλιξη της σκέψης με τη μάθηση και τη φύση των σταδίων νοητικής ανάπτυξης με τα μέσα της επίτευξής τους. Οι τρόποι που χρησιμοποιούνται για την οργάνωση και την επεξεργασία πληροφοριών και εμπειριών, για παράδειγμα η ταξινόμηση, η γραμμοθέτηση, η σύγκριση, η υπόθεση, ορίζονται ως τύποι πνευματικής συμπεριφοράς σε οποιαδήποτε από τα στάδια και αν εμφανιστούν. Για να κατανοηθεί η νοητική εξέλιξη απαραίτητη είναι η προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο παραγματοποιούνται οι αλλαγές στο εσωτερικό των τύπων πνευματικής συμπεριφοράς. Καθοριστικής σημασίας έννοια αναδεικνύεται εδώ από την Coltham η προσαρμογή ως πνευματική δραστηριότητα με δυο διακριτές και συμπληρωματικές μεταξύ τους όψεις: την αφομοίωση και την εναρμόνιση. Με τον όρο αφομοίωση (assimilation) εννοείται η πνευματική δραστηριότητα της ένταξης μια νέας μορφής στο ήδη υπάρχον νοητικό σχήμα, με τον όρο εναρμόνιση (accommodation) εννοείται η προσαρμογή της αφομοιωμένης μορφής σε νέες κάθε φορά συνθήκες⁷¹. Για την προώθηση της προσαρμογής κινητήριες δυνάμεις καταλήγει η Coltham είναι η ενεργητική συμμετοχή και η πρόκληση με τη συνδρομή της αντίστοιχης γλωσσικής επάρκειας. Η νοητική ανάπτυξη που απαιτεί η ιστορία συνδέεται μέσα από τα πειράματά της με τη μέθοδο.

Η Donalson μελετώντας την αντίφαση ανάμεσα στην ικανότητα των μικρών παιδιών for reasoning στην καθημερινή ζωή και στην πιαζετιανή θέση της αδυναμίας αντίστοιχης νοητικής εργασίας πριν τα 8 χρόνια, συνάρτησε και τεκμηρίωσε τη σχέση ανάμεσα στην -ορθολογική και τεκμηριωμένη- σκέψη των παιδιών και στη γλώσσα. Η ιστορική κατανόηση εξαρτήθηκε από τη γλωσσική επάρκεια των παιδιών να προσεγγίσουν το παρελθόν και την εξοικείωση τους με τις έννοιες της ιστορίας⁷².

3. Η ιστορία ως αναζήτηση

Με βασική πρόταση την *ιστορία ως αναζήτηση*, επιχειρείται η ανανέωση της σχολικής ιστορίας στο πλαίσιο του κινήματος για τις νέες κοινωνικές σπουδές στη αμερικανική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επικεφαλής της κίνησης δυο πανεπιστημιακοί ιστορικοί, ο Edwin Fenton, Διευθυντής του Κέντρου Ερευνών του Πανεπιστημίου του Carnegie Mellon και ο Richard Brown της Επιτροπής για τη μελέτη της ιστορίας του Ινστιτούτου Amberst. Με βάση τα συμπεράσματα ερευνών που συγκλίνουν στη διαπίστωση της ελλιπούς

ανταπόκρισης του προγράμματος κοινωνικών σπουδών στη διαρκώς μεταβαλλόμενη αμερικανική κοινωνία και στη βαθιά κρίση των σχετικών διδακτικών αντικειμένων στην αμερικανική εκπαίδευση⁷³, οι Νέες Κοινωνικές Σπουδές της δεκαετίας του 60 προτείνουν ένα πρόγραμμα δευτεροβάθμιων σπουδών που στηρίζεται στην υιοθέτηση της δομής, των εννοιών και της μεθοδολογίας της αντίστοιχης επιστήμης αναφοράς. Στην περίπτωση της ιστορίας, αυτό που ενδιαφέρει δεν είναι το θέμα αλλά η μέθοδος και τα εργαλεία μέσα από τα οποία οι ιστορικοί οδηγούνται σε συμπεράσματα για το ανθρώπινο παρελθόν. Το ζητούμενο της ιστορικής γνώσης προκύπτει μέσα από την αναζήτηση των μαθητών, την κριτική εξέταση των πηγών, τη δυνατότητα γενίκευσης και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Είναι γνώση της μεθόδου μέσα από την οποία δομείται το ιστορικό συμπέρασμα. «Το συμπέρασμα, γράφει ο Fenton, είναι ότι οφείλουμε να διδάσκουμε μεθόδους ερμηνείας εάν διεκδικούμε να διδάσκουμε ιστορία»⁷⁴. Αυτή η διδασκαλία διαμορφώνει το πλαίσιο πολλαπλών υπερβάσεων της κρίσης του ιστορικού μαθήματος. Είναι ένα Know How που υπερβαίνει το Know What καθώς οι στόχοι του μαθήματος δεν είναι μόνον γνωστικοί, αλλά και ανάπτυξης δεξιοτήτων και διαμόρφωσης θετικών αξιών και στάσεων για το σύγχρονο κόσμο⁷⁵. Η άποψη της κίνησης των Νέων Κοινωνικών Σπουδών για τη διδασκαλία της ιστορίας ως αντικειμένου του οποίου η χρησιμότητα προκύπτει από την υιοθέτηση της μεθόδου μέσα από την οποία οι ιστορικοί οδηγούνται σε συμπεράσματα συναντά σοβαρές αντιδράσεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον των ΗΠΑ της δεκαετίας του 60. Αμφισβητείται κατά πρώτον η παιδαγωγική νομιμότητα των νέων απόψεων, το κατά πόσον οι μαθητές και οι μαθήτριες των πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων σχολείων δύνανται και είναι χρήσιμο να λειτουργήσουν ως ιστορικοί. Γιατί πρέπει, αναρωτιέται ο Marc Krug, ένας γενικά, χαμηλού προφίλ, πληθυσμός να διδάσκει διανοητικές διεργασίες που αφορούν την ακαδημαϊκή κοινότητα; «γιατί, όλα τα παιδιά πρέπει να διδάσκονται να ερωτούν και να απαντούν τα είδη των ερωτήσεων που ενδιαφέρουν τους ιστορικούς, τους πολιτικούς επιστήμονες και τους οικονομολόγους;»⁷⁶. Εκφράζεται κατά δεύτερον η ανησυχία για την περιθωριοποίηση του ιστορικού περιεχομένου, το οποίο φορτίζεται ανάλογα με την άποψη των υπερασπιστών του. Είναι ουμανιστικό καθώς διδάσκει πανανθρώπινες αξίες, είναι λειτουργικό καθώς προετοιμάζει τα παιδιά για το σύγχρονο κόσμο, είναι διδακτικό καθώς διαμορφώνει υπεύθυνους πολίτες, είναι έως και ευχάριστο καθώς αναφέρεται στα κατορθώματα των ανθρώπων. Η υποστήριξη του περιεχομένου απέναντι στην ιστορική εκπαίδευση που προτείνεται από τις Νέες Κοινωνικές Σπουδές προσλαμβάνει, στο πλαίσιο της σχετικής αντιπαράθεσης, μια ενδιαφέρουσα πολυσημία και αντιφατικότητα. Επιστρατεύει αντιφατικά επιχειρήματα τόσο από χώρους που αμφισβητούν την ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία της ιστορικής εκπαίδευσης όσο και από χώρους που την προκρίνουν, από φορείς που συνδέουν τη χρησιμότητά της με την εθνική και πολιτική αξιοποίησή της, όσο και από κινήσεις που υπερασπίζονται την ανεξάρτησή της, από οπαδούς ενός αναλυτικού προγράμματος κοινωνικών σπουδών στο οποίο συμπεριλαμβάνεται και η ιστορία καθώς και από υποστηρικτές μιας *ιστορίας per se*⁷⁷.

Η έμφαση στο ιστορικό περιεχόμενο απέναντι στην ιστορική μέθοδο και η πόλωση που εμφανίζεται δημόσια στις ΗΠΑ κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 60 αποκτά νέα συμφραζόμενα αν προσεγγιστεί μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια που εκδίδονται την ίδια εποχή στη βάση της επιλογής του περιεχομένου ή της μεθόδου. Πλάι στα παραδοσιακά αφηγηματικής μορφής σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, εμφανίζονται όσα αυτό-προσδιορίζονται ως εργαλεία για τη μύηση των μαθητών και μαθητριών στην ιστορική μέθοδο. Εγχειρίδια «ανακάλυψης» ή «αναζήτησης», επιλέγουν θέματα ιστορίας και τα συνοδεύουν με διαφορετικής προέλευσης και αντικρουόμενης επιχειρηματολογίας πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές. Οι μαρτυρίες συμπληρώνονται με πληροφοριακό υλικό και υποσημειώσεις καθώς και ανοικτά ερωτήματα που επιθυμούν να καταστήσουν τους μαθητές ενεργά υποκείμενα της γνώσης. Τα εγχειρίδια αυτά emphaticά ως προς τη μέθοδο εμπεριέχουν ταυτόχρονα θεματικές επιλογές έτσι ώστε να συγκροτείται μια εναλλακτική πρόταση περιεχομένου. Η «κοινωνική διαστρωμάτωση μιας αποικιακής κοινωνίας» ή «το φαινόμενο των σιλάβων και η αμερικανική επανάσταση» δεν είναι λιγότερο περιεχόμενο προς όφελος της μεθόδου, είναι διαφορετικό περιεχόμενο. Διαφορετικό περιεχόμενο ιστορίας συνιστά επίσης την ίδια περίοδο ή μετάβαση από μια τέλεια Αμερική σε μια Αμερική με προβλήματα, από μια ενοποιημένη αμερικανική κοινωνία σε μια κοινωνία πτωχών και πλουσίων, ανδρών και γυναικών, μαύρων, λευκών, ινδιάνων και ισπανόφωνων, από ένα έθνος της δημοκρατίας, της ελευθερίας και της προόδου σε ένα κράτος με προβλήματα εξωτερικής πολιτικής, εσωτερικών συγκρούσεων και διακρίσεων⁷⁸. Αυτή η οπτική καθιστά τη διχοτομία περιεχόμενο ή μέθοδος τουλάχιστον μερική στο βαθμό που η διδακτική υιοθέτηση της ιστορικής μεθόδου δημιουργεί ένα νέο ιστορικό περιεχόμενο. Συγκρούονται στην ουσία ολικού χαρακτήρα προσεγγίσεις για την ιστορική εκπαίδευση και η σύγκρουση αποβαίνει σε βάρος των νέων απόψεων. Πολύ σύντομα, τα ίχνη των νέων απόψεων στα δημόσια σχολεία, τα εγχειρίδια των νέων κοινωνικών σπουδών, αποτελούν παρελθόν⁷⁹.

Ο διάλογος για το ζητούμενο της σχολικής ιστορίας και η έμφαση στην ιστορική σκέψη εκδηλώνεται την ίδια δεκαετία και στη Μεγάλη Βρετανία. Μια πρώτη θεωρητική κατάθεση εντοπίζεται στο έργο του W. H. Burston, *Principles of History Teaching*, που εκδίδεται στα 1963. Ο Burston ανάγει τη διδακτική της ιστορίας σε αντικείμενο του οποίου τα βασικά ερωτήματα προκύπτουν από τη φύση της ιστορίας ως επιστημονικού αντικειμένου. Εάν θέλουμε, υποστηρίζει, να γνωρίσουμε την κατάλληλη μέθοδο για να διδάξουμε τα γεγονότα της ιστορίας, οφείλουμε να εξερευνήσουμε τη φύση αυτών των γεγονότων και να ανακαλύψουμε τη διαφορά τους από τα δεδομένα άλλων επιστημών. Εάν θέλουμε να γνωρίσουμε πώς να ομαδοποιήσουμε τα ιστορικά γεγονότα έτσι ώστε να τα γνωστοποιήσουμε μέσα από την εξήγησή τους, οφείλουμε να εξετάσουμε τη φύση της ιστορικής εξήγησης, τη χρήση και την εννοιολόγηση της αιτιότητας από τους ιστορικούς. Εάν θέλουμε τέλος να ανακαλύψουμε τις ιστορικού χαρακτήρα αρχές πάνω στις οποίες πρέπει να στηριχθεί το αναλυτικό πρόγραμμα της ιστορίας, οφείλουμε να εξετάσουμε το πρόβλημα της επιλογής στην ιστορία και την αντικειμενική ή υποκειμενική φύση της⁸⁰. Η ένταξη της ιστορικής μεθόδου στη διδασκαλία της ιστορίας αναδεικνύεται σε απαραίτητο

μεθοδολογικό πλαίσιο για την προσέγγιση της ιστορικής ύλης ή και αποτελεί το ίδιο το αντικείμενό της. Στη σκέψη του Burston, η διχοτομία περιεχομένου και μεθόδου καθίσταται άκυρη, καθώς το περιεχόμενο γίνεται κατανοητό μέσα από το μεθοδολογικό πλαίσιο της ανάπλασής του. Οι απόψεις του συνομιλούν με αυτές του Bruner και τη φιλοσοφική θεώρηση του Paul Hirst για τη φύση της γνώσης. Η γνώση, υποστηρίζει ο Hirst κατανέμεται σε διακριτές μεταξύ τους μορφές, με χαρακτηριστική λογική, μεθόδους και προοπτικές. Έννοιες, διακριτοί τρόποι συσχέτισης και δόμησης των εννοιών, χαρακτηριστικοί τρόποι απόδειξης και καθιέρωσης της αξιοπιστίας των συμπερασμάτων και ειδικοί μέθοδοι διερεύνησης, γενίκευσης και δόμησης συμπερασμάτων αποτελούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας μορφής γνώσης. Η ιστορία είναι μία από τις βασικές μορφές της γνώσης, στη βάση των παραπάνω χαρακτηριστικών και αποτελεί δικαιωματικά μέρος του αναλυτικού προγράμματος. Ιστορικές έννοιες, ερμηνευτικό πλαίσιο, χρήση πηγών και μέθοδοι αναζήτησης οφείλουν ν' αποτελούν ταυτόχρονα τη διδακτική δομή του αντικειμένου σε έκταση που να καθιστά δυνατή την αναγνώρισή τους από τα υποκείμενα της γνώσης⁸¹. Το θεωρητικό οικοδόμημα του Hirst ασκεί βαθιά επιρροή στην επιστημονική κοινότητα της διδακτικής της ιστορίας και υποστηρίζει θεωρητικά τις διδακτικές στρατηγικές που προτείνονται για την ιστορική εκπαίδευση, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 60 και του 70 στη Μεγάλη Βρετανία. Στον πυρήνα αυτής της κίνησης ανανέωσης της σχολικής ιστορίας που αυτοπροσδιορίζεται ως *νέα ιστορία*, κοινή βάση αποτελεί η πρόταση για τη σύγκλιση σχολικής ιστορίας και ιστορικής μεθόδου. Ο P.J. Rogers υιοθετώντας τη θέση του Hirst για την *ιστορία ως μορφή γνώσης* και με θεωρητικές καταβολές από το έργο των Collingwood, Kitson Clark και Carr επεξεργάζεται ένα νέο διδακτικό παράδειγμα για το μάθημα της ιστορίας. Το ζητούμενο του μαθήματος της ιστορίας αναπτύσσεται στο τρίπτυχο της *εννοιολόγησης, μεθόδου και αφήγησης*. Η εννοιολόγηση, στην οποία αποδίδει στρατηγική σημασία αφορά στην προσέγγιση και κατανόηση των ιστορικών εννοιών, η μέθοδος αφορά στην κριτική ανάγνωση των πηγών και στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο γράφεται η ιστορία, η αφήγηση αφορά στη δια του λόγου έκφραση της κατανόησης του θέματος.⁸²

Η θέση του Hirst για την ιστορία ως *μορφή γνώσης* και η διδακτική της *νέας ιστορίας* του Rogers είχαν την τύχη να τεθούν σε εφαρμογή διαμορφώνοντας το πλαίσιο ενός καινοτόμου προγράμματος για τη διδασκαλία της ιστορίας, του "Schools Council History Project". Το πρόγραμμα, με ομάδα στόχο τους μαθητές και τις μαθήτριες 13 έως 16 χρόνων, υιοθετήθηκε το 1972 από το Συμβούλιο των Σχολείων και υπήρξε το πρώτο αναπτυξιακό προγραμματικό σχέδιο που αφορούσε αποκλειστικά τη διδασκαλία της ιστορίας, με στόχο να εισάγει το μαθητικό κοινό στη *γλώσσα και στις έννοιες των ιστορικών*. Αν και προαιρετικό, διαδόθηκε στα δευτεροβάθμια σχολεία⁸³ και θεωρήθηκε ως την πλέον σημαντική αλλαγή που υιοθετήθηκε στην ιστορική εκπαίδευση της Μεγάλης Βρετανίας, από τις αρχές του αιώνα⁸⁴. Έσσερις κατευθυντήριες γραμμές διέτρεχαν τη φιλοσοφία του. Η ιστορία έπρεπε, κατά πρώτον, να διδάσκεται ως *μορφή γνώσης* που καθιστά τους μαθητές ικανούς να αποκτήσουν αίσθηση του παρελθόντος σε σημείο που να κατανοούν τη λογική, τις μεθόδους και τις προσεγγίσεις του επιστημονικού αντικειμένου. Η ιστορία έπρεπε κατά

δεύτερον να διδάσκεται ως αντικείμενο που υποστηρίζει την ανάπτυξη των νοητικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η ιστορία έπρεπε κατά τρίτον να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εφήβων και τέλος χρειαζόταν ένα αναλυτικό αναπτυξιακό πρόγραμμα που θα περιελάμβανε φιλοσοφικό πλαίσιο, περιεχόμενα σπουδών, εκπαιδευτικό υλικό και όρους για την αξιολόγηση⁸⁵. Η λογική της ιστορικής αφήγησης με έννοιες κλειδιά την αλλαγή, τη συνέχεια, την ανάπτυξη, την πρόοδο και την οπισθοδρόμηση, τα αποδεικτικά θεμέλια της ιστορικής έκθεσης, τα «μυστήρια» της ιστορικής εξήγησης με έμφαση το κίνητρο, την αιτία, το τυχαίο και το απρόοπτο και η σύλληψη της ιστορίας ως ουμανιστικής σπουδής που σχετίζεται με την ανάπλαση και την κατανόηση των ρόλων των υποκειμένων, των ομάδων, των θεσμών αποτελούσαν τη δομή του διδακτικού αντικειμένου ως ιδιαίτερης μορφής γνώσης⁸⁶. Η αξιολόγηση του προγράμματος κατέδειξε με προσεκτικές διατυπώσεις την υπεροχή του συγκεκριμένου παραδείγματος απέναντι στο παραδοσιακό μάθημα ιστορίας, κυρίως σε θέματα κατανόησης των μεθόδων και της λογικής της ιστορίας. Τα ζητήματα τα οποία προέκυψαν συναρτήθηκαν περισσότερο με τις αδυναμίες των διδασκόντων ν' ανταποκριθούν στις αυξανόμενες απαιτήσεις που η υλοποίηση του προγράμματος έθετε παρά στην περιορισμένη αντιληπτικότητα των μαθητών του δευτεροβάθμιου σχολείου⁸⁷.

Στο ίδιο ζητούμενο, της ιστορικής σκέψης, στηρίζονται στο τέλος του 1977 και τα πρώτα σχέδια εργασίας που εκπονούνται από την κεντρική διεύθυνση επιθεωρητών για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο του διαλόγου για τα αναλυτικά προγράμματα. Η ιστορική σκέψη αποκωδικοποιείται εκεί σε τρία συστατικά μέρη: στάσεις, έννοιες και δεξιότητες. Καθοριστικές στάσεις χωρίς τις οποίες η ιστορική σκέψη δεν μπορεί να προσδιοριστεί, να καλλιεργηθεί και να ενθαρρυνθεί θεωρούνται *η επίγνωση της φύσης της μαρτυρίας, η αίσθηση της αλλαγής και της συνέχειας, το ενδιαφέρον για την αιτιότητα και ένας βαθμός ενσυναίσθησης* για τις πράξεις των ανθρώπων στο παρελθόν. Οι έννοιες, -με ιδιαίτερη μνεία την *αιτιότητα* και την *αλλαγή*-, προσδιορίζονται ως τα εργαλεία με τα οποία κατηγοριοποιείται και αναλύεται το ιστορικό υλικό και ως μέρος των κριτηρίων στη βάση των οποίων επιλέγονται οι ιστορικοί περίοδοι και τα θέματα προς μελέτη. Οι δεξιότητες, με εξαίρεση την αφαιρεση, την ανάλυση, την αξιολόγηση, την επικοινωνία και τη σύνθεση οι οποίες προτείνονται ως πλαίσιο αναφοράς, παραμένουν ανοικτές τόσο ως προς την πλήρη ταξινόμησή τους όσο και ως προς την ανταπόκρισή τους στους στόχους ενός αναλυτικού προγράμματος για το μάθημα της ιστορίας⁸⁸. Οι διεργασίες για την επιμόρφωση του βρισκονται ήδη προ των πυλών και παρά την αφετηρία τους, τη βούληση της κυβέρνησης Θάτσερ να ελέγξει την ιστορία που διδάσκεται στα σχολεία, αποβαίνουν καθοριστικές για την περαιτέρω διάδοση της νέας ιστορίας και την αποδοχή βασικών καινοτομιών της σε εθνικό επίπεδο⁸⁹.

Η Νέα Ιστορία με ζητούμενο την ιστορική σκέψη και με αποσκευές τις ιστορικές έννοιες, τις δεξιότητες και τις στάσεις προκαλεί σημαντικές εντάσεις στα εκπαιδευτικά πράγματα του Μεγάλης Βρετανίας. Οι ενστάσεις οι οποίες εγείρονται, δεν έχουν, όπως και στις ΗΠΑ, κοινό στίγμα και εκφράζουν διαφορετικές ανησυχίες. Μία από αυτές αφορά αναντίρρητα την διακτύβωση του εθνικού περιεχομένου της σχολικής ιστορίας και εκφράζεται κατά κύριο λόγο

αλλά όχι αποκλειστικά από τη συντηρητική πολιτική ηγεσία του τόπου με επικεφαλής τη Θάτσερ και τους υπουργούς παιδείας της κυβέρνησής της⁹⁰ και παρά το ιδιαίτερο βάρος της θα την παραπέμφουμε⁹¹, επιλέγοντας ως χώρο αναφοράς την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα. Η Νέα Ιστορία, οι μελέτες και οι έρευνες που αναδεικνύουν ευεργετικά για την ιστορική γνώση των μαθητών και μαθητριών του σχολείου αποτελέσματα, οι διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές που στηρίζονται στη θεωρία και στις προτάσεις της, γίνονται, στο πλαίσιο του επιστημονικού και εκπαιδευτικού διαλόγου, αντικείμενο προσεκτικής παρατήρησης και κριτικής. Ο διάλογος, κατά κύριο λόγο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, εμφανίζεται και αδικείται ταυτόχρονα μέσω της διχοτομίας *περιεχόμενο ή δεξιότητες* απομονώνοντας ή προβάλλοντας την παράμετρο της ανάπτυξης δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες αποβαίνουν μ' αυτόν τον τρόπο το στίγμα της Νέας Ιστορίας και συγκεντρώνουν τον κύριο όγκο της σχετικής αντιπαράθεσης⁹². Η πιο ενδιαφέρουσα, κατά την άποψη μου, κριτική εκπορεύεται από την ίδια τη λογική της Νέας Ιστορίας και την υποστήριξη της ιστορικής μεθόδου ως πλαίσιο αναφοράς του μαθήματος της ιστορίας. Αναγόμενη στην ίδια την ιστορική μέθοδο στις διαφορετικές εκδοχές της, ενάγει, αν όχι συνολικά τις νέες απόψεις, την εκλαΐκευσή τους για τον όποιο απλουστευτικό και τεχνικό τους χαρακτήρα⁹³. Οι πηγές δεν είναι αντικείμενα που ομιλούν από μόνα τους⁹⁴. Δεν αποτελούν ιστορικές μαρτυρίες παρά μόνον στη βάση των ιστορικών ερωτημάτων που τους θέτουν οι ιστορικοί. Τα ιστορικά ερωτήματα καθώς και οι ιστορικές μέθοδοι συνάδουν με την εκάστοτε κατάσταση του επιστημονικού αντικειμένου και αποκτούν μορφή και αποτέλεσμα μέσω της θέσης τους σε μια δημόσια μορφή γνώσης. Η ιστορία δεν είναι η κοινής αίσθησης αναζήτηση κάποιου με περιέργεια για το παρελθόν. Τα ιστορικά ερωτήματα για τις ανθρώπινες κοινωνίες του παρελθόντος προκύπτουν μέσω της ιστορικής γνώσης γι' αυτές τις κοινωνίες. Οι μαρτυρίες του παρελθόντος αποκτούν αναγνωσιμότητα μέσω της ιστορικής γνώσης για τις κοινωνίες που τις παρήγαγε. Οι ιστορικές έννοιες γίνονται κατανοητές στο θεματικό πλαίσιο αναφοράς τους. Η ιστορική μέθοδος είναι κατά συνέπεια άρρηκτα δεμένη με την ιστορική γνώση⁹⁵ και κάποιος θα υποστηρίξει ότι η εκπαιδευτική της προσομοίωση αποτελεί «παγίδα». Στην ουσία των επιχειρημάτων που προβάλλονται σχετικά με την υιοθέτηση της ιστορικής μεθόδου για το μάθημα της ιστορίας καθώς και στις επικρίσεις για την παιδαγωγική ανομία του εγχειρήματος θ' απαντήσει ο Peter Rogers, το 1978, με τη δημοσίευση της *Νέας Ιστορίας*⁹⁶. Στον πυρήνα της λογικής του, τίθεται το βασικό κατά την άποψή του επιστημολογικό ερώτημα *τής φύσης της ιστορικής γνώσης* και δια της προσέγγισής του επιχειρείται η αποσαφήνιση των ζητημάτων που αναδείχθηκαν στο σχετικό διάλογο⁹⁷. Αποφαντική ή δηλωτική, μεθοδολογική ή διαδικαστική και εννοιολογική⁹⁸, η ιστορική γνώση αποκτά συνοχή μέσω της διαπλοκής του δηλωτικού αφηγηματικού χαρακτήρα της –Know what- με το διαδικαστικό –Know how-. Η εμπλοκή είναι συμβιωτικού και όχι αντιθετικού χαρακτήρα καθώς η ιστορική απόφαση καθορίζεται από και ταυτόχρονα καθορίζει τη μέθοδο της ολοκλήρωσής της. Ό,τι γνωρίζω αποτελεί το αποτέλεσμα μιας αναζήτησης η οποία ικανοποιεί τα κριτήρια του θεματικού πεδίου αναφοράς. Η νομιμοποιητική βάση για τη δηλωτική γνώση είναι κατά συνέπεια η διαδικαστική

γνώση προσδιοριζόμενη από την προοπτική της απόφανσης. Παρότι η δηλωτική γνώση είναι μεταγενέστερη μορφή της διαδικασίας με την οποία επιτεύχθηκε, καθορίζει τη στρατηγική της απόκτησής της και παραμένει το κεντρικό σημείο της όλης ιστορικής προσπάθειας. Οι δυο όψεις της ιστορικής γνώσης παραμένουν λοιπόν αδιαχώριστες και αν γίνονται αντικείμενο χωριστής πραγμάτευσης στη διδασκαλία της ιστορίας, είναι για διορθωτικούς λόγους: Η διδασκαλία της ιστορίας διέπεται από το άγχος της δηλωτικής γνώσης που στην προκειμένη περίπτωση δεν μπορεί να αποτιμηθεί ως γνώση αλλά ως πληροφορία. Η δηλωτική γνώση παραμένει ζητούμενο και της Νέας Ιστορίας αλλά ως αποτέλεσμα μιας διαδικασίας που την νομιμοποιεί και ταυτόχρονα αποφαίνεται για την καταλληλότητα της μεθόδου που την παρήγαγε. Μικρής κλίμακας προβλήματα με ανάλογα επιλεγμένο ιστορικό υλικό, στο οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, την ηλικία τους και το επίπεδό τους, μαθαίνουν να θέτουν ιστορικά ερωτήματα και το οποίο μαθαίνουν να αξιοποιούν με κριτικό και δημιουργικό τρόπο προκειμένου να οδηγηθούν σε δικά τους συμπεράσματα είναι η σχολική ιστορία που δύναται να συνδυάσει τη δηλωτική με τη διαδικαστική γνώση. Η ίδια η φύση της δηλωτικής γνώσης, στην ιστορία, παραπέμπει εξάλλου άμεσα στην ιστορική μέθοδο. Η ιστορική αφήγηση είναι και ερμηνευτική και επιλεκτική προκειμένου να καταστήσει το ανθρώπινο παρελθόν νοητό και εξηγήσιμο⁹⁹.

Αναφορικά με την εννοιολογική όψη της ιστορικής γνώσης –τις ιστορικές έννοιες-, ο Rogers αποδέχεται τη διπλή λειτουργία τους: μέρος της δηλωτικής γνώσης, στον κορμό του περιεχομένου και παράλληλα σημαντικό μέσο μέσα από το οποίο η αναζήτηση αποκτά στόχο και νόημα. Ορίζοντας την Ιστορία εννοιολογικά εξωστρεφή, συνεχή με την γενική ανθρώπινη εμπειρία, υποστηρίζει τη συνέχεια και τη συγγένεια των ιστορικών εννοιών με τις έννοιες της ανθρώπινης εμπειρίας και προτείνει ανάλογες διδακτικές προσεγγίσεις¹⁰⁰.

Συγκροτείται έτσι μια διδακτική στρατηγική που στοχεύει στην ιστορική γνώση προσεγγίζοντας ταυτόχρονα τις έννοιες, τις διαδικασίες και την αφηγηματική ανάπλαση του θέματος, με άλλα λόγια, το περιεχόμενο και τη μέθοδο με κοινό τόπο τις ιστορικές έννοιες.

4. Νέα παιδαγωγική και δραστηριότητες.

Στοιχεία της ίδιας διδακτικής λογικής προβάλλονται κατά τη δεκαετία του 60 και 70 και στη Γαλλία στο πλαίσιο των εκεί αναζητήσεων για την ανανέωση της διδασκαλίας της ιστορίας. Εμφανίζουν γραμμή συνέχειας με τους προβληματισμούς που αρθρώνονται για το ίδιο θέμα από την αρχή του 20ου αιώνα και συγγένεια με τις απόψεις που διατυπώνονται στο πλαίσιο της *Νέας Παιδαγωγικής* της δεκαετίας 1945-1955. Αποτελούν ωστόσο ταυτόχρονα και τομή καθώς στο τέλος της δεκαετίας του 60, το μάθημα της ιστορίας γίνεται το όχημα της ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης στο πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο σχολείο.

Ποιοτικό στοιχείο της προβληματικής που αναπτύσσεται σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας στη Γαλλία, όπως και κατά διαστήματα στις ΗΠΑ, αποτελεί, κατά τη διάρκεια της 3^{ης} Δημοκρατίας, ο ουσιαστικός και συχνά ρυθμιστικός ρόλος των πανεπιστημιακών ιστορικών καθώς και οι δίοδοι

επικοινωνίας που διατηρούν με τη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δυο τουλάχιστον κίνητρα και μια συνθήκη ερμηνεύουν την αφετηρία της κίνησης αυτής, κατά τη δεκαετία του 1870. Η συνθήκη είναι η διαρκώς διευρυνόμενη θεσμοθέτηση των ιστορικών σπουδών στη Γαλλία, ήδη από την περίοδο της Παλινόρθωσης (1815-1848)¹⁰¹ και ο σημαίνων ρόλος τους στη διαμόρφωση της γαλλικής εθνικής ενότητας και στην ενδυνάμωση της ενιαίας ταυτότητας της Γαλλίας, σε μια εποχή που η χώρα εμφανίζεται διχασμένη ανάμεσα στους νοσταλγούς του Παλαιού Καθεστώτος και στους κληρονόμους της γαλλικής επανάστασης. Τα κίνητρα σχετίζονται με την επιθυμία υποστήριξης του λαϊκού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της διαμάχης Καθολικής Εκκλησίας και Γαλλικού Κράτους για τον έλεγχο της καθώς και με την προσδοκία να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που διαμορφώνονται για το ρόλο της εκπαίδευσης, την επαύριον της ήττας του 1871. Η ήττα της Γαλλίας στο γαλλογερμανικό πόλεμο του 1870-1871 αποδίδεται σε μεγάλο βαθμό στην υπεροχή της πρωσικής εκπαίδευσης και το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα ενοχοποιείται για την αδυναμία του ν' ανταποκριθεί στους στόχους του έθνους. Οι πανεπιστημιακοί και οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επιδεικνύονται ως οι βασικοί υπεύθυνοι της εθνικής ταπείνωσης και η ιστορία καθώς και η γεωγραφία γίνεται το πεδίο επιθεωρήσεων για τον εντοπισμό της απόκλισης από τους στόχους τους¹⁰².

Σ' αυτό το πλαίσιο, αναταραχής και περισπείφης, αναδύονται η Ένωση για τη μελέτη ζητημάτων της Ανώτατης Εκπαίδευσης (1878), η Ένωση για τη μελέτη ζητημάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1879), το Παιδαγωγικό Μουσείο (1879), η Εθνική Ένωση για τη μεταρρύθμιση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1891), με ευρείας κλίμακας εκδοτικές δραστηριότητες. Η Διεθνής Επιθεώρηση της Εκπαίδευσης (1881), η Επιθεώρηση της Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (1884), η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1890), η Παιδαγωγική Επιθεώρηση (1879), η Ιστορική Επιθεώρηση (1876), -για να απαριθμήσουμε μόνο αυτά που εκδίδονται τη δεκαετία του 1870-, αναδεικνύονται σε χώρους επικοινωνίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαχέουν και πολλαπλασιάζουν το στοχασμό για την αναμόρφωση της γαλλικής παιδείας. Ηχηρά ονόματα των ιστορικών σπουδών και αργότερα ρυθμιστές του ιστορικού μαθήματος -Ernest Lavisse¹⁰³, Charles Seignobos¹⁰⁴, Gabriel Monod¹⁰⁵, Charles Laglois¹⁰⁶ και Alphonse Aulard¹⁰⁷- συμμετέχουν στις παραπάνω πρωτοβουλίες και ασκούν σημαντική επιρροή στον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν και μαθαίνουν ιστορία γενιές ολόκληρες εκπαιδευτικών και μαθητών. Για να συνοψίσουμε την αναγκαστική αυτή παρέμβαση στη γενιά του 1870 θα πρότεινα να κρατήσουμε από τη μνεία της τις όψεις που αποβαίνουν στο συνεχές καθοριστικές στην εξέλιξη του διδακτικού αντικειμένου στη Γαλλία και προσδιορίζουν ακόμα και τις διεργασίες της τελευταίας περιόδου. Η πρώτη σχετίζεται με το ειδικό βάρος και την ενεργό δράση των ακαδημαϊκών ιστορικών στη διαμόρφωση του διδακτικού αντικειμένου. Οι επαγγελματίες αυτοί ιστορικοί, διανοούμενοι με τη δυναμική που αποκτά ο όρος κατά την υπόθεση Ντρέιφους¹⁰⁸ και εξής, ενεργά υποκείμενα του δημόσιου πολιτικού και κοινωνικού χώρου και ταυτόχρονα διαμορφωτές της ιστορικής επιστήμης ορίζουν στη βάση των ελάχιστων

κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών και σε συνδυασμό με τις επιστημολογικές εξελίξεις ένα διδακτικό αντικείμενο διαρκώς ανοικτό στις εθνικές, κοινωνικές και επιστημονικές προσδοκίες. Η πρώτη, στο πλαίσιο της παραπάνω αναφοράς, αυτή η περίοδος κληροδοτεί στο διδακτικό αντικείμενο την έντονη εθνική σφραγίδα του Lavissee¹⁰⁹ και της γενιάς της ήττας του 1871 καθώς και τη σειραϊκή γεγονοτολογική εξιστόρηση του εθνικού παρελθόντος. Το στερεότυπο αυτό κλονίζεται πριν κλείσει ο αιώνας καθώς το εθνικό προσλαμβάνει έντονη εθνικιστική και αντιδημοκρατική χροιά. Η δημιουργία της Action Française¹¹⁰, το 1899, επικυρώνει τον εθνικιστικό αντικοινοβουλευτικό γάμο. Αντίθετα η δημοκρατική συμπαρατάξη για την υπεράσπιση του Ντρέιφους¹¹¹ αναδεικνύει τη λειτουργία του δημοκρατικού πολιτεύματος ως το κύριο ζήτημα της δεκαετίας του 1890 και την υπεράσπισή του ως το κύριο καθήκον του πολίτη. Η πατρίδα ταυτίζεται με τη δημοκρατία και οι εχθροί της δεν βρίσκονται πλέον εκτός συνόρων αλλά εντός και είναι οι αντίπαλοι του δημοκρατικού πολιτεύματος. Το μάθημα της ιστορίας ενσωματώνει το νέο μήνυμα. Από εθνικό, λατρευτικό για την ενιαία μέσα στο χρόνο Γαλλία, μάθημα, οφείλει να μεταστραφεί σε μάθημα για τη διαμόρφωση του δημοκρατικού πολίτη. Ο Seignobos¹¹², ενεργό μέλος της πρώτης γενιάς των θετικιστών ιστορικών που διαμορφώνει το πλαίσιο του ιστορικού μαθήματος, ενεργά συμμετέχων στην υπεράσπιση του Ντρέιφους και μετέπειτα συντάκτης του προγράμματος του 1902 για τη διδασκαλία της ιστορίας, δίνει τον τόνο της νέας νοοτροπίας που διαμορφώνει η εποχή του.

«Δεν ζητάμε πια από την ιστορία μαθήματα ηθικής, γράφει το 1906, ούτε πρότυπα συμπεριφοράς, ούτε σκηνές δραματικές και γραφικές. Καταλαβαίνουμε ότι για όλα αυτά τα αντικείμενα προτιμότεροι είναι οι μύθοι, διότι παρουσιάζουν μια αλληλουχία αιτιών και αποτελεσμάτων που είναι περισσότερο σύμφωνη με το αίσθημα δικαιοσύνης μας, (παρουσιάζουν) πρόσωπα πιο τέλεια και πιο ηρωικά, σκηνές πιο ωραίες και πιο συγκινητικές. Αρνούμαστε επίσης να χρησιμοποιήσουμε την ιστορία για να εξάρουμε τον πατριωτισμό ή την υποταγή στους νόμους όπως στη Γερμανία. Αισθανόμαστε το παράλογο που εξάγεται από αντιτιθέμενες, σύμφωνα με τις χώρες ή τα κόμματα, εφαρμογές της ίδιας επιστήμης»¹¹³.

Παράλληλα ή καλύτερα κατ' ακολουθία το διδακτικό αντικείμενο εφοδιάζεται με διδακτικές οδηγίες που τείνουν να το αποστασιοποιήσουν από την αποστήθιση ενός ένδοξου και ενιαίου εθνικού παρελθόντος. Οι οδηγίες αυτές, όπως συμβαίνει συχνά στην ιστορία του διδακτικού αντικειμένου, ενώ αποτελούν την απόληξη μιας προβληματικής που συνάδει με γενικότερες ανακατατάξεις της συλλογικής συνείδησης, είναι μ' αυτήν την έννοια προϊόν μιας νέας αντίληψης που οριοθετείται απέναντι σε άλλες, βρίσκονται τελικά στο επίκεντρο της αντιπαράθεσης ως εύκολη λεία.

Οι νέες οδηγίες σχετίζονται με την αναζήτηση της μεθόδου διδασκαλίας της ιστορίας και ανιχνεύονται με ασφάλεια στο λόγο των μεταρρυθμιστών που συνδέονται με τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και την περαιτέρω εκκοσμίκευσή της. Το 1902, η χρονιά του εκλογικού θριάμβου του *Συνασπισμού των Αριστερών*, είναι και η δική τους χρονιά, καθώς το λαϊκό σχολείο αναδιοργανώνεται για να μαζικοποιήσει την κοινωνική του βάση και να προσαρμόσει τα προγράμματα σπουδών του στις κοινωνικές ανάγκες του νέου αιώνα¹¹⁴. Οι *ενεργητικές μέθοδοι* διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας που

εμφανίζονται ήδη στο σχέδιο προγράμματος του 1880 και στις οδηγίες του 1890, προβάλλουν τη δυναμική των μαθητικών δραστηριοτήτων σε αντιστάθμισμα του από έδρα μαθήματος¹¹⁵. Η *παιδαγωγική των δραστηριοτήτων* παραπέμπει στην προσωπική εργασία του μαθητή και της μαθήτριας και αυτή εγγραφόμενη στο πλαίσιο που διαμορφώνει το αντικείμενο προσδιορίζεται σε σχέση με τα στάδια της ιστορικής γνώσης και την εξέλιξη του πνευματικού επιπέδου των παιδιών. Η ιστορική μέθοδος σε συνδυασμό με το νοητικό επίπεδο των μαθητών οργανώνει δραστηριότητες αναζήτησης, επιλογής, κατάταξης, συσχέτισης και δόμησης των γνώσεων που αποκτήθηκαν. Η ιστορική μέθοδος αποτελεί τη νομιμοποιητική βάση της ιστορικής εκπαίδευσης καθώς μέσω της κριτικής μελέτης η ιστορία αποκτά παιδαγωγική αξία.

Το καινοτόμο στοιχείο, υποστηρίζεται, είναι η εισαγωγή της ιστορικής μεθόδου στις μεγαλύτερες τάξεις, η μύηση των μαθητών στην εξέταση και κριτική των πηγών. Η μύηση στην μέθοδο της ιστορικής επιστήμης συνδέεται με τη διαμόρφωση δημοκρατικής συνείδησης καθώς εθίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες –των οποίων η εκπαίδευση οργανώνεται μετά το 1880- στην αναζήτηση της προέλευσης της πληροφορίας, στην κριτική της μαρτυρίας, καθώς εκπαιδεύει στην διαμόρφωση της ελευθερίας της συνείδησης του πολίτη¹¹⁶. Η υποστήριξη της ιστορικής μεθόδου στη διδασκαλία της ιστορίας συνδέεται έτσι με τον επαναπροσδιορισμό του στόχου της σχολικής ιστορίας και αλλαγές στο περιεχόμενο. Η δημοκρατία απαιτεί νέες μεθόδους διδασκαλίας.

Οι νέες αντιλήψεις συναντούν σημαντικές δυσκολίες στη διάχυσή τους στο ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης και αντιμετωπίζουν σοβαρή αντίδραση. Η αντίδραση εμφανίζεται πολύμορφη. Η υπεράσπιση της ελευθερίας του διδάσκοντα να επιλέγει τις κατάλληλες για την τάξη του μεθόδους διδασκαλίας, η διάσωση του από έδρα μαθήματος ως μέσο διασφάλισης του ενεργητικού ρόλου του εκπαιδευτικού, προβάλλονται και μετριάζουν την καινοτομία των νέων μεθόδων. Οι υπουργικές οδηγίες του 1908 θα ενσωματώσουν τις αντιρρήσεις. Η γαλλική κουλτούρα και η *εθνική ευφροσύνη* εμφανίζονται επίσης υπό απειλή αν υιοθετηθούν οι νέες παιδαγωγικές μέθοδοι. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1902 γίνεται το νέο πεδίο της αντιπαράθεσης ανάμεσα σε κλασικούς και μοντέρνους. Η διδασκαλία της ιστορίας και οι ιστορικοί της Σορβόννης δέχονται τα πυρά τόσο των κλασικιστών όσο και των διανοουμένων που εκφράζονται από την Action Française. Κατηγορούνται ότι προωθούν μια αντι-κλασική αντι-πνευματική ιστορία, προσβάλλοντας τις ανθρωπιστικές επιστήμες, «τις φυσικές, πνευματικές οχειρώσεις» των Γάλλων. Οι οδηγίες για την ιστορία στα σχολεία του Seignobos καθώς και γενικότερα το 1902 ή «ο προσωρινός θρίαμβος κάποιων μανιακών μοντερνιστών και γάλλων επιστημόνων» κατά μια δημοφιλή έκφραση της εποχής¹¹⁷ ολοκλήρωσαν τον βραχύβιο κύκλο τους πριν δοκιμαστεί η δυναμική τους. Οι εκπαιδευτικοί προσαρμόστηκαν στην νέα οργάνωση της ύλης απορρίπτοντας τις προτεινόμενες μεθόδους.

5. Νέα ιστορία και νέα διδακτική της ιστορίας

Στο τέλος της δεκαετίας του 30, νέα δεδομένα θα εμπλουτίσουν το θεωρητικό διάλογο για τη διδασκαλία της ιστορίας. Παρά το βραχύβιο, λόγω

του επερχόμενου πολέμου, του διαλόγου, καινοτόμο στοιχείο αποτελεί η θεωρητική διεύρυνση των ζητημάτων της διδασκαλίας και η συσχέτισή τους με τις επιστημολογικές ιστοριογραφικές εξελίξεις. Από το 1900 εκδίδεται η *Επιθεώρηση ιστορικής σύνθεσης* του Henri Berr¹¹⁸, από το 1920 η σειρά *Εξέλιξη της ανθρωπότητας* και το 1929 ιδρύεται από τους Lucien Febvre και Marc Bloch το περιοδικό *Annales d'histoire économique et sociale* (Χρονικά οικονομικής και κοινωνικής ιστορίας). Η συμβατική ιστοριογραφία από την οποία εμπνέεται και στην οποία στηρίζεται η σχολική ιστορία, η ιστορία των Lavissee και Langlois τίθεται σοβαρά σε αμφισβήτηση και η μετάβαση από μια γεγονοτολογική ιστορία που οργανώνεται χρονολογικά με αντικείμενο τα πολιτικά πράγματα των εθνών κρατών σε μια κοινωνική και πολιτισμική ιστορία που προσεγγίζει το αντικείμενό της θεματικά είναι ήδη εμφανής στην ιστορική σειρά που διευθύνει ο Berr¹¹⁹ και στα έργα που εκδίδονται την ίδια περίοδο από τους Lucien Febvre και Marc Bloch¹²⁰.

Η αφορμή για τη διάχυση των νέων απόψεων στους χώρους της σχολικής ιστορίας δίνεται τον Ιανουάριο του 1937, από την κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και αφορά –πιθανότατα καθόλου τυχαία– την πρόταση υιοθέτησης δειγματοληπτικών θεματικών ενοτήτων στη θέση της σειραϊκής διδακτέας ύλης. Για κάθε ένα από τα επιλεγμένα θέματα προτείνεται η σε βάθος μελέτη του μέσα από κριτική ανάλυση επιλεγμένων πηγών. Η πρόταση θέτει σε συζήτηση τρία σημαντικά στερεότυπα της σχολικής ιστορίας: τη *σειραϊκότητα*, το *γεγονοτολογικό πολιτικό εθνικό περιεχόμενο* και την *αφηγηματικότητα*¹²¹ της διδασκόμενης ύλης.

Η επιλογή θεμάτων ιστορίας στη θέση της ιστορικής σειραϊκής ύλης, η *θεματική προσέγγιση*, όπως αργότερα θα προσδιορισθεί αυτή η στρατηγική στη διδακτική της ιστορίας, ταυτίζεται από κάποιους εκπαιδευτικούς και ιστορικούς με διακύβευση της ιστορικής συνέχειας η οποία δομείται, υποστηρίζεται, μέσω της χρονικής διαδοχής των γεγονότων και των εξελίξεων. Η θεματική προσέγγιση ισοδυναμεί με την απώλεια της ιστορικής συνέχειας και αυτή η απώλεια, λόγω του θεμελιακού χαρακτήρα της ιστορικής συνέχειας, αντιστοιχεί σε άρνηση της ιστορίας¹²². Η χρονολογική οργάνωση της διδακτέας ύλης ανταποκρίνεται εξάλλου περίφημα στο σκοπό του μαθήματος καθώς μεταφέρει την εικόνα μιας γραμμικής και ενιαίας εθνικής εξέλιξης.

Η σε βάθος μελέτη των επιλεγμένων θεμάτων μέσα από κριτική ανάλυση ντοκουμέντων, απειλεί, υποστηρίζεται, το συνθετικό χαρακτήρα της γαλλικής εκπαίδευσης που παραμένει προσανατολισμένη στην καλλιέργεια μιας γενικής κουλτούρας¹²³ και η ανάλυση ιστορικών ντοκουμέντων αποτελεί επιστημονική μέθοδο που δεν συνάδει με τις δυνατότητες των μαθητών¹²⁴. Στο πλαίσιο του σχετικού διαλόγου που εκτείνεται τόσο στην ακαδημαϊκή κοινότητα των ιστορικών όσο και σε εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικούς κύκλους, σημαντική είναι η παρέμβαση του Marc Bloch¹²⁵. Η παρέμβαση αυτή εγκαινιάζει ταυτόχρονα μια ουσιαστική επικοινωνία των νέων ιστοριογραφικών προσεγγίσεων με το διδακτικό αντικείμενο, η οποία θα καταλήξει μεταπολεμικά στο σχηματισμό του διδακτικού βραχίονα της Νέας Ιστορίας. Κάθε αφήγηση, κάθε ανάλυση, υποστηρίζει, εμπεριέχει ένα μέρος επιλογής καθώς οι δικές μας αναγκαιότητες μάς υποχρεώνουν να τέμνουμε τη συνέχεια και να εκκεντρίζουμε

αυτό που θεωρούμε σημαντικό. Το ζήτημα είναι κατά συνέπεια να επιλέγουμε σωστά. Στην εκπαίδευση, το κριτήριο της επιλογής πρέπει να είναι αφενός η ίδια η νοοτροπία του παιδιού αφετέρου η σπουδαιότητα του ιστορικού φαινομένου. Και είναι ιστορικά σημαντικό, υποστηρίζει ο Bloch, ό,τι έχει μεγάλες και μεγάλης διάρκειας συνέπειες¹²⁶, ό,τι εξηγεί το σημερινό κόσμο, ό,τι διαμορφώνει την ιστορική συνέχεια αλλά και ό,τι διδάσκει την έννοια της διαφοράς μέσα στο χρόνο και στο χώρο. Οι αρχαίοι και μεσαιωνικοί πολιτισμοί, για παράδειγμα, ανοίγουν στο παιδί την ποικιλία του κόσμου και υποστηρίζουν την κατανόησή του, παρά τη χρονική τους απόσταση από το σήμερα.

Η παρέμβαση του Marc Bloch ριζοσπαστική για την εποχή της και τα δεδομένα μιας σχολικής ιστορίας χρονολογικά και γεγονοτολογικά οργανωμένης συναντά σημαντικές αντιδράσεις¹²⁷ και η επιρροή της παραμένει περιορισμένη. Την ίδια τύχη έχουν εξάλλου και οι απόψεις που υποστηρίζουν ότι εργαλείο της παιδαγωγικής μεταρρύθμισης στο μάθημα της ιστορίας είναι η άσκηση στην ιστορία. Εάν ο σκοπός της διδασκαλίας της ιστορίας είναι η ανάπτυξη κριτικού πνεύματος, υποστηρίζεται, ο μαθητής οφείλει να εργάζεται σε επιλεγμένα ιστορικά θέματα και με αφετηρία ιστορικά ντοκουμέντα. Η ιστορία δεν είναι θεώρημα, ούτε στην επιστημονική ούτε στην εκπαιδευτική της εκδοχή. Ο ιστορικός θέτει ένα πρόβλημα και επιχειρεί μέσα από τις πηγές του να το απαντήσει. Το ίδιο οφείλει να ισχύσει και στη διδασκαλία της ιστορίας. Εάν η διδασκόμενη ιστορία στερηθεί την ιστορική μέθοδο, την κριτική των πηγών, τις αποχρώσεις, την έννοια της σχετικότητας, την ανάπλαση μιας ιστορικής περιόδου μέσα από τις ίδιες τις μαρτυρίες της δεν είναι χρήσιμη, καταλήγουν οι πλέον θερμοί υποστηρικτές της προτεινόμενης αλλαγής του διδακτικού παραδείγματος¹²⁸.

Οι νέες αντιλήψεις έχουν ωστόσο ακόμα σημαντική απόσταση να διανύσουν για να αποκτήσουν προσβάσεις ακόμα και σε κύκλους ιστορικών που αν και αναγνωρίζονται στη συλλογικότητα των *Annales*, παραμένουν επιφυλακτικοί ή και εχθρικοί στις αλλαγές που θίγουν την παραδοσιακή ιστορική εκπαίδευση. Το ζήτημα επανέρχεται με νέους όρους την επαύριον του πολέμου που συγκλονίζει την ανθρωπότητα, επιφέρει βαθιές τομές στις συλλογικές αναπαραστάσεις και αναπροσδιορίζει τις απόψεις της γαλλικής διανόησης. Η γαλλική ήττα του 1940 –την οποία ο Marc Bloch αποδίδει στη διανοητική και πνευματική ακαμψία που κυριαρχεί στη Γαλλία¹²⁹– το καθεστώς του Vichy και η συνεργασία σημαντικής μερίδας της γαλλικής διανόησης με τους κατακτητές¹³⁰ τροποποιεί σημαντικά προς όφελος της προοδευτικής διανόησης το συσχετισμό δύναμης και επιβάλλει δεσμεύσεις πολιτικού χαρακτήρα στην πνευματική δραστηριότητα¹³¹. Ο χώρος της εκπαίδευσης χρεώνεται την ελπίδα για τη διαμόρφωση υποκειμένων ικανών να διασφαλίσουν τη μελλοντική ειρηνική ανθρώπινη συνύπαρξη, να εμποδίσουν την άνοδο ολοκληρωτικών καθεστώτων, ν' αντισταθούν προκειμένου να διασφαλίσουν ανθρώπινους όρους διαβίωσης, ν' αλλάξουν τελικά τον κόσμο. Τη σχολική ιστορία σιάζουν σοβαρά και επώδυνα για τους Γάλλους ερωτηματικά: αφενός η γαλλική κατάρρευση του 1940 απέδειξε την αποτυχία μιας ιστορικής εκπαίδευσης που στηρίχθηκε στην ενίσχυση του πατριωτισμού των Γάλλων. Αφετέρου η φρίκη του παγκόσμιου πολέμου ανέδειξε το αδιέξοδο μιας διδασκαλίας που βασίστηκε στη

νομιμοποίηση του έθνους κράτους με οποιοδήποτε τίμημα. Η ελπίδα για ένα καλύτερο αύριο θέτει επιτακτικά το ζήτημα της πλήρους αναμόρφωσής της σε μια ουμανιστική προοπτική, στο πλαίσιο μιας αντίστοιχης συνολικής μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αυτή η μεταρρύθμιση αφορά τώρα πολύ περισσότερο από πριν τους ιστορικούς που έχουν από τις αρχές του αιώνα επιχειρήσει και διατυπώσει έναν ιστοριογραφικό λόγο εναλλακτικό της εθνικής γεγονοτολογικής ιστοριογραφίας του 19^{ου} αιώνα. Τη συνέχεια της παρουσίας των *Annales* έχει ο Lucien Febvre¹³². Η κληρονομιά του Marc Bloch, η αυξανόμενη επιρροή που ασκούν τα *Annales* στα ιστοριογραφικά πράγματα, η ίδρυση του Έκτου τμήματος της *École Pratique des Hautes Études* και η εκεί συγκέντρωση σημαντικών κοινωνικών επιστημόνων καθιστούν την παρουσία του Lucien Febvre στην Υπουργική Επιτροπή για την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος που δημιουργείται το 1944, υπό την προεδρία του φυσικού, καθηγητή στο Κολέγιο της Γαλλίας, προέδρου της γαλλικής επιτροπής για μια Νέα Εκπαίδευση και μέλους του κομμουνιστικού κόμματος Γαλλίας Paul Langevin¹³³, κεντρική και την επιρροή του στις επερχόμενες εξελίξεις ισχυρή. Σκοπός της ιστορίας, υποστηρίζει το 1947, είναι η απάντηση στα αγωνιώδη ερωτήματα που δημιουργεί η μεταπολεμική σύνθετη πραγματικότητα στο σύγχρονο άνθρωπο. Σκοπός της ιστορικής εκπαίδευσης -της εκπαίδευσης που παραλαμβάνει παιδιά από ένα κλειστό αναδιπλωμένο στον εαυτό του οικογενειακό περιβάλλον, όπου το χθες προβάλλει πιεστικά τη σιά του στο σήμερα, για να τα διαμορφώσει σε ανθρώπους του σήμερα αν όχι του αύριο- είναι η προετοιμασία των αυριανών πολιτών για την αντιμετώπιση των κρίσιμων αυτών προβλημάτων¹³⁴. Η ιστορία - ζευγάρι αχώριστο με τη γεωγραφία- πρέπει να διδάσκεται, συμπληρώνει το 1949, για να διαμορφώσει ανθρώπους ικανούς να αυτοπροσδιορίζονται, με πλήρη αιτιακή γνώση, σε σχέση με τις γενιές που τους διαμόρφωσαν και τις αντιθέσεις που περιβάλλουν το σημερινό τους κόσμο¹³⁵. Σε ότι αφορά στο περιεχόμενο, διαγράφονται τρεις βασικές στρατηγικές. Η αλλαγή της χωρικής και χρονικής κλίμακας της διδασκόμενης ιστορίας, σε ομόκεντρους κύκλους που περιλαμβάνουν την ιστορία του τόπου, την εθνική, την ευρωπαϊκή και τη παγκόσμια ιστορία. Η διεύρυνση του πεδίου της ιστορίας στην κατεύθυνση μιας ολικής ιστορίας και η στροφή από την πολιτική ιστορία στην ιστορία των πολιτισμών¹³⁶. Η ανανέωση της μεθοδολογίας του μαθήματος επαναφέρει το ζήτημα των ιστορικών πηγών και των ιστορικών μεθόδων. Ανάλυση και σύνθεση μέσα από την αξιοποίηση πρωτογενών πηγών είναι η βασική πρόταση που εκπορεύεται από τη συλλογικότητα των ιστορικών και των εκπαιδευτικών που δραστηριοποιούνται για την αναμόρφωση της σχολικής ιστορίας¹³⁷. Η *παιδαγωγική της ανακάλυψης*, όπως αποκαλείται, απόγονος μορφή της *παιδαγωγικής των δραστηριοτήτων*, διατρέχει εξίσου τα διδακτικά αντικείμενα στο πλαίσιο των μεταπολεμικών παιδαγωγικών αντιλήψεων και εξυπηρετεί το ιδανικό μιας παιδείας που στοχεύει στη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών.

Οι νέες ιδέες για την ιστορική εκπαίδευση παρά τη διάχυσή τους τόσο στο επίπεδο των θεσμικών οργάνων της πολιτείας όσο και στο σώμα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ιστορία και γεωγραφία στα δευτεροβάθμια σχολεία δεν καταλήγουν στην αλλαγή της δομής της διδασκαλίας της ιστορίας.

Στοιχεία της λογικής τους εμβολιάζουν τις διδακτικές οδηγίες που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 50 και του 60, δημιουργούν καινοτόμες αλλά μεμονωμένες διδακτικές προσεγγίσεις, επιβιώνουν στο διδακτικό στοχασμό του 50 και του 60¹³⁸, δημιουργούν παράδοση αλλαγής για το ιστορικό μάθημα, αδυνατούν ωστόσο να μειώσουν ουσιαστικά την απόσταση που χωρίζει το διδακτικό αντικείμενο από την επιστήμη αναφοράς του. Η απόσταση αυτή τουναντίον μεγαλώνει καθώς διαρκώς εξελίσσεται η θεωρητική και ιστοριογραφική αποσπαστική της ιστορίας και νέα ερωτήματα προστίθενται. Η αναζήτηση της αιτιότητας της περιορισμένης αυτής πραγμάτωσης των προσδοκιών και των στόχων της αλλαγής του ιστορικού μαθήματος ανοίγει ερμηνευτικά πεδία που σχετίζονται με κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις που υπερβαίνουν τις εδώ προθέσεις. Η μεία των συνθηκών που ακολουθούν δεν αποτελεί παρά υπόθεση εργασίας.

Η πραγματικότητα του ψυχρού πολέμου διασπά το δημοκρατικό αντιφασιστικό μέτωπο που αναδεικνύεται σε ηγεμονική δύναμη τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια και δημιουργεί αναντίρροπα νέου τύπου εντάσεις και διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στο εμείς και οι άλλοι. Η πρόταση της επιτροπής Langenin αρχαιοθετείται και η λειτουργία των νέων τάξεων όπου εφαρμόζονται οι νέες παιδαγωγικές θεωρίες θεωρείται κρυπτο-κομμουνιστική.

Ο εθνοκεντρισμός έχει βαθιές ρίζες στις συλλογικές νοοτροπίες που αφορούν την ιστορική εκπαίδευση, αποτελεί μέρος της συλλογικής μνήμης και παρά την προβολή μιας αρμονικής σχέσης ανάμεσα στην ιστορία του εθνικού εαυτού και των εθνικών άλλων, επιβιώνει στο επίπεδο του σχεδιασμού των προγραμμάτων, της έκδοσης των εγχειριδίων, της παιδαγωγικής πρακτικής.

Το παραδοσιακό μάθημα ιστορίας, αντικείμενο σοβαρής κριτικής, είναι ένα μάθημα συνεκτικό. Η από έδρα διδασκαλία, το σχολικό εγχειρίδιο και οι διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών στη βάση της απομνημόνευσης είναι σε απόλυτη αρμονία με το γεγονοτολογικό, εθνοκεντρικό και εγκυκλοπαιδικό περιεχόμενο της διδακτέας ύλης και το σύνολο με τους σκοπούς της διδασκαλίας. Οι νέες προτάσεις δεν αποκτούν στο τέλος της δεκαετίας του 40 την προσδοκώμενη συνοχή και αδυνατούν να απαντήσουν στο σύνολο των ερωτημάτων που τους απευθύνονται. Παραμένει ζητούμενο, για παράδειγμα, τι ακριβώς σημαίνει στο επίπεδο της επιλογής της ύλης η διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, πώς η σχολική ιστορία μπορεί να συμπεριλάβει τη διεύρυνση της χωροχρονικής κλίμακας, την ιστορία των πολιτισμών, την ιστορία των καθημερινών ανθρώπων και ταυτόχρονα μια ολιστική θεώρηση του γίνεσθαι, πώς το νέο περιεχόμενο συνδυάζεται με την παιδαγωγική της ανακάλυψης που εκ των πραγμάτων απαιτεί περιορισμένη θεματική επιλογή και χρόνο για τις δραστηριότητες των μαθητών και μαθητριών; Παραμένει εντέλει ζητούμενη η συγκρότηση της διδακτικής του αντικειμένου ως επιστημονικού αντικειμένου που στη βάση της αναλυτικής και εμπειρικής θεμελίωσης αρθρώνει ένα συνεκτικό λόγο για να απαντήσει στα ερωτήματα που θέτει η αλλαγή του παραδείγματος¹³⁹. Ο Jacques Le Goff θα αναδείξει τη δυσκολία της *διδακτικής μετάθεσης* των νέων ιστοριογραφικών προσεγγίσεων όταν το 1957, οι εκδόσεις Bordas του αναθέτουν τη συγγραφή του σχολικού εγχειριδίου της 4^{ης} για το Μεσαίωνα¹⁴⁰. Οι καθηγητές ιστορίας –

γεωγραφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οι δάσκαλοι που εμφορούνται από τις νέες προσεγγίσεις θα βρεθούν συχνά στη δυσάρεστη θέση να ομολογήσουν πόσο αργά και βασανιστικά βαδίζει η διδακτική εφαρμογή μιας εναλλακτικής για την κοινωνία θεώρησης της ιστορικής εκπαίδευσης. Όσο, ωστόσο η προσδοκώμενη αλλαγή παραμένει αβέβαιη και σε αναμονή, τόσο πληθαίνουν οι ενδείξεις της κρίσης του μαθήματος.

6. Παιδαγωγική της αθύπνισης

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 60, η κρίση της σχολικής ιστορίας ομολογείται πανταχόθεν και δημόσια και με την απειλή της περιθωριοποίησής της τίθεται με νέους όρους το ζήτημα της ανανέωσής της¹⁴¹.

Η ιστορία στο σχολείο, πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο, παραμένει, στην αρχή της δεκαετίας, το αντικείμενο που αφομοίωσε τις προσπάθειες για την ανανέωσή του χωρίς να μεταβάλλει τη δομή του. Χρωμένο και αποδεχόμενο την κάθε φορά μεταβαλλόμενη ως προς τα σημεινόμενα σκοποθεσία του υπέρ της διαμόρφωσης των αυριανών πολιτών της χώρας βρισκόταν σε σταθερά αυξανόμενη απόκλιση από τις προσδοκίες που το αφορούσαν καθώς το μήνυμα παρέμενε αμφίσημο ή και αντιφατικό και επί της ουσίας ανοικτό σε μια μεταβαλλόμενη και διαχωρισμένη ταξικά, πολιτισμικά φυλετικά και κατά φύλα κοινωνία. Υπόλογο να παρακολουθήσει τις επιστημολογικές εξελίξεις της επιστήμης αναφοράς του, να συγκλίνει με τη γενέτειρα ιστοριογραφία, να ενσωματώσει δημιουργικά την ιστορία-πρόβλημα ή την ιστορία του υλικού και πνευματικού πολιτισμού συνέθετε συμπλήματα εντός ή και πλάι σε μια γεγοντολογική, εθνοκεντρική και χρονολογική αφήγηση. Το χάσμα ανάμεσα στην ιστοριογραφία και στο διδακτικό αντικείμενο ήταν, στο τέλος της δεκαετίας του 60, με βάση την ιστοριογραφική έκρηξη, μεγαλύτερο παρά ποτέ¹⁴². Η ανανέωση της μεθοδολογίας εξελισσόταν σε συνονθύλευμα μεθόδων με κυρίαρχη μορφή το από την έδρα μάθημα¹⁴³. Οι ιστορικές πηγές αποτελούσαν τα ντοκουμέντα εικονογράφησης ή επαλήθευσης της σχολικής ιστορικής διήγησης¹⁴⁴. Το μάθημα παρέμενε ένα μάθημα άσκησης της μνήμης και παρά το γάμο του με τη γεωγραφία ένα εν τέλει ανιαρό φιλολογικό αντικείμενο για τους νέους ανθρώπους που συρρέουν πλέον στα γαλλικά δευτεροβάθμια σχολεία και αλλάζουν τη φυσιογνωμία των μαθητικών τάξεων¹⁴⁵.

Την ίδια δεκαετία, ο συσχετισμός δυνάμεων ανάμεσα στα επιστημονικά και στα φιλολογικά διδακτικά αντικείμενα μεταβάλλεται προς όφελος των πρώτων, ακολουθώντας μια γενικότερη κοινωνική στροφή προς την επιστήμη – τεχνολογία, φαινόμενο που συμπαράσχει την απαξίωση των αντικειμένων γενικής παιδείας στα οποία συγκαταλέγεται και η ιστορία. Η τοπική οργάνωση καθηγητών ιστορίας της Besançon θα διαπιστώσει μετά από έρευνα που διεξάγει το 1965 ότι οι πιο θερμοί επικριτές της ιστορίας στο σχολείο είναι οι συνάδελφοι τους των θετικών επιστημών¹⁴⁶. Η ομολογημένη κρίση της ιστορικής εκπαίδευσης συμβάλλει στην απαξίωση αυτή και ευνοεί τις κινήσεις της περιθωριοποίησής της στις επερχόμενες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του εκπαιδευτικού συστήματος που αποσκοπούν στην εναρμόνιση της παιδείας με την πρόοδο¹⁴⁷. Η διάκριση ανάμεσα σε διδακτικά αντικείμενα που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της σκέψης και σε όσα αποσκοπούν στην άσκηση της μνήμης –

ανάμεσα στα οποία και η ιστορία- καθιστά την παραμονή της ιστορίας στο αναλυτικό πρόγραμμα προβληματική. Ήδη από τις αρχές του 1963, ο καθηγητής ιστορίας στο φημισμένο Λύκειο Henri IV και πρόεδρος της Ένωσης Καθηγητών Ιστορίας και Γεωγραφίας της Δημόσιας Εκπαίδευσης σε ολομέλεια της Ένωσης προειδοποιεί τους συναδέλφους του ότι απειλείται και η δική τους παρουσία στα δευτεροβάθμια σχολεία¹⁴⁸ και το περιοδικό της ένωσης κατακλύζεται από εκκλήσεις και προτάσεις καθηγητών ιστορίας για τη σωτηρία του μαθήματος¹⁴⁹.

Η σχολική ιστορία γίνεται επίσης το αντικείμενο σοβαρής κριτικής στο πλαίσιο της κυοφορίας του Μάη του 68 και των απόηχων του για την ιδεολογική και αντιδραστική αποσκειυή της. Μηχανισμός εξουσίας το εκπαιδευτικό σύστημα και εργαλείο για τη διαιώνιση της ανελεύθερης τάξης πραγμάτων το μάθημα της ιστορίας, συγκεντρώνει την αποδοκιμασία των νέων συλλογικών υποκειμένων που εκφράζονται στα γεγονότα του Μάη¹⁵⁰.

Τη διετία 1967-1968 κορυφώνονται οι διεργασίες για την αντιμετώπιση των αντιφατικών μηνυμάτων που συγκεντρώνονται αναφορικά με τη διδασκαλία της ιστορίας. Τον Απρίλιο του 1967, η συμβουλευτική επιτροπή που έχει ορισθεί από το υπουργείο για την αναμόρφωση των προγραμμάτων ιστορίας του β' κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπό την προεδρία του Pierre Renouvin, τη συμμετοχή πανεπιστημιακών ιστορικών -ανάμεσα στους οποίους ο Fernand Braudel-, επιθεωρητών, καθηγητών ιστορίας και με την εκπροσώπηση της Ένωσης καθηγητών ιστορίας δημοσιεύει τις προτάσεις της προς το υπουργείο. Οι προτάσεις αποτελούν περισσότερο μια σύνθεση των απόψεων των ισχυρών μελών της επιτροπής που είναι ταυτόχρονα και εκφραστές διαφορετικών ιστοριογραφικών τάσεων του ακαδημαϊκού χώρου παρά την απάντηση στην κρίση της ιστορικής εκπαίδευσης¹⁵¹. Σε συμβιβαστικές και αναντίστοιχες με τις προσδοκίες που έχουν σε πρωτοποριακούς χώρους αναδειχθεί θέσεις¹⁵² θα καταλήξει και το συνέδριο που με τη συμμετοχή πανεπιστημιακών, συγγραφέων σχολικών εγχειριδίων, παιδαγωγικών συμβούλων, καθηγητών ιστορίας και μαθητών λυκείου οργανώνεται στις Σέβρες το Δεκέμβριο του 1968 μετά από αίτημα που καθιστά επιτακτικό η δημοσίευση-έγκληση της Suzanne Citron¹⁵³. Το διδακτικό αντικείμενο παραμένει εγκλωβισμένο στην προσμονή μιας πολυεστιακής κοινωνικής λειτουργικότητας που προσδιορίζει διαφορετικά και αντιτιθέμενα κοινωνικά διαταύτα. Η λυτρωτική για τους ανθρώπους και τις κοινωνίες τους λειτουργία της ιστορίας γίνεται για το διδακτικό αντικείμενο αλυτρωτική καθώς το βάρος των προσδοκιών που το συντροφεύει αποδεικνύεται για τα δεδομένα της εποχής αβάσταχτο φορτίο που αναιρεί τις στρατηγικές για την ανανέωσή του. Καθώς οι πάντες δικαιούνται εξάλλου να ομιλούν, ο λόγος παραμένει στο αρμόδιο υπουργείο.

Κατά τη διάρκεια της ίδιας δεκαετίας ομάδες διδασκόντων συγκεντρώνονται σε ομάδες εργασίας και όχι μόνο θέτουν σε αμφισβήτηση την παραδοσιακή διδασκαλία της ιστορίας αλλά επιχειρούν να δημιουργήσουν μια συνεκτική και ολοκληρωμένη θεώρηση για την υπέρβασή της. Στηριζόμενοι στις εξελίξεις που σημειώνονται στο χώρο της γνωστικής ψυχολογίας κατά την ίδια δεκαετία¹⁵⁴, ξεινούν τις αναζητήσεις τους από το πρωτοβάθμιο σχολείο και αναζητούν τρόπους εναλλακτικής παιδαγωγικής που να στηρίζεται στο παιδί της

πρώτης σχολικής ηλικίας και τις δυνατότητές του για μάθηση. Η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, που αποφασίζεται το 1959, απελευθερώνει τις αναζητήσεις τους από το γνωστικό ντετερμινισμό που προσχηματικά ή απροσχημάτιστα στηριζόταν στην εξάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και επικαθόριζε την ύλη του δημοτικού σχολείου. Η επιμήκυνση της υποχρεωτικής σχολικής μαθητικής ζωής, έως την ηλικία των 16 χρόνων, ευνοεί τους προβληματισμούς τους γύρω από τη σπειροειδή μάθηση. Το πρωτοβάθμιο σχολείο, απελευθερωμένο πλέον από την αποστολή του «να διδάξει ότι ο άνθρωπος υποχρεούται να γνωρίζει για το υπόλοιπο της ζωής του» με δεδομένο ότι ήταν η μοναδική εκπαίδευση για την πλειοψηφία των πολιτών, είχε τη δυνατότητα να αφιερωθεί στο «μαθαίνω να μαθαίνω», συνθηματική προβολή της νέας παιδαγωγικής από τις αρχές του αιώνα¹⁵⁵.

Το εθνικό Ινστιτούτο Παιδαγωγικής Έρευνας (INRP) στηρίζει την προσπάθεια η οποία δεν αργεί να καταλήξει σε συγκεκριμένη πρόταση¹⁵⁶. Πρόκειται για την *παιδαγωγική της αφύπνισης*. Σύμφωνα μ' αυτήν το μάθημα της ιστορίας στο δημοτικό σχολείο οφείλει να λειτουργήσει ως εργαλείο για την πνευματική αφύπνιση των παιδιών μέσα από την ενίσχυση μηχανισμών κατανόησης. Με αφετηρία τον περιβάλλοντα του σχολείου χώρου και την παρατήρησή του, πλαίσιο που θέτει τα παιδιά σε *κατάσταση έρευνας*, προτείνεται το πέρασμα σε μια εννοιολογικού χαρακτήρα και σπειροειδούς μορφής εξήγηση του παρελθόντος και του μακρινού, με στόχο τη συνειδητοποίηση της *διάρκειας και του χώρου*. Με σημείο εκκίνησης το πρόσφατο παρελθόν -19^{ος} και 20^{ος} αιώνας-, με έμφαση στη θεματική της καθημερινής ζωής και μέσα από τη μελέτη ντοκουμέντων υποστηρίζεται η ιστορική γνώση ως γνώση μεθόδων και δεξιοτήτων ελέγχου ενός πεδίου παρατήρησης. Η παιδαγωγική της αφύπνισης εξοικειώνει τα παιδιά στην αναζήτηση και μελέτη των πηγών, στην εργασία σε ομάδες και στη δημιουργία φακέλων εργασίας που μπορούν να συμπληρώνονται κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής. Δεν αφορά αποκλειστικά την ιστορία και τη γεωγραφία, καθώς η προσέγγιση είναι διαθεματική: ιστορική, γεωγραφική, οικονομική, κοινωνική, πολιτική, βιολογική, φυσικών επιστημών. Πρόκειται για «διαθεματικό μοχλό», «κινήτρα για την οργανική μάθηση», «βάθρο επικοινωνίας» της σχολικής παιδείας¹⁵⁷.

Οι επεξεργασίες της ομάδας του INRP συνιστούν ένα επεξεργασμένο σχέδιο ανανέωσης της σχολικής ιστορίας, αρχής γενομένης από το πρωτοβάθμιο σχολείο, σχέδιο στο οποίο αφενός διακρίνεται η γραμμή συνέχειας με το διδακτικό στοχασμό που συνδέει καθόλη τη διάρκεια του αιώνα την ιστορική γνώση με την ιστορική σκέψη δια της προσαρμογής των μεθόδων της ιστορίας στο διδακτικό αντικείμενο και αφετέρου η συσχέτιση με τα ζητήματα που η ίδια η δεκαετία του 60 έχει αναδείξει προβληματικά για την επιβίωση του ιστορικού μαθήματος.

Το 1969, η παιδαγωγική της αφύπνισης εισάγεται στο πρωτοβάθμιο σχολείο. Τρία παιδαγωγικά τρίτα, διαμορφώνουν το ωράριο διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου, εκ των οποίων το ένα αφιερώνεται στις δραστηριότητες της αφύπνισης στις οποίες εντάσσεται και η ιστορία¹⁵⁸. Η παιδαγωγική της αφύπνισης ορίζεται ως το σύνολο των δραστηριοτήτων που σχεδιάζονται για την πρώτη σχολική περίοδο του παιδιού με στόχο να ευνοήσουν την ολόπλευρη ανάπτυξη

του, σωματική, συναισθηματική, διανοητική, κοινωνική και να βοηθήσουν τον αυτοπροσδιορισμό του στο φυσικό και πολιτισμικό, παρόντα και παρελθοντικό περιβάλλον. Δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά μέσο που επιτρέπει στο παιδί να έχει πρόσβαση στη γνώση, την έκφραση, τη δημιουργικότητα και την αυτονομία. Πρόκειται για μια απαιτητική παιδαγωγική που στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή –ατομική και συλλογική– των παιδιών, στην ανακάλυψη και στην πρόκτηση, διεργασίες χάρις στις οποίες αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες¹⁵⁹. Ωστόσο, για μια δεκαετία περίπου, η υιοθέτηση της πιο απαιτητικής μεταρρύθμισης για το γαλλικό πρωτοβάθμιο εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει χωρίς οδηγίες για την εφαρμογή της. Οι πρώτες οδηγίες εκδίδονται το 1978 για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, το 1980 για τις τελευταίες, όταν η ανυπαρξία κατευθυντήριων γραμμών έχει ναριοθετήσει τη δυναμική τους και προκαλέσει σοβαρές δυσλειτουργίες στη λειτουργία των τάξεων της αφύπνισης¹⁶⁰. Από ένα μάθημα ιστορίας, γεωγοντολογικό, εθνοκεντρικό και εγκυκλοπαιδικό, με βαθιές ρίζες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στηριγμένο στο σχολικό εγχειρίδιο και στο λόγο του εκπαιδευτικού, καθώς οι αλλαγές στις μεθόδους αφορούσαν κυρίως τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καλούνται οι δάσκαλοι, χωρίς εκπαίδευση στη νέα παιδαγωγική και άνευ οδηγιών, να εποπτεύσουν την ανακάλυψη του άλλοτε στον ευρύτερο του σχολείου χώρο, μέσα από τα ίχνη που άφησε το πέρασμα των ανθρώπων μέσα στο χρόνο. Η αμηχανία των διδασκόντων στις απαιτήσεις του νέου εγχειρήματος εξοβελίζει εκ των πραγμάτων την ιστορία από πολλές τάξεις του πρωτοβάθμιου σχολείου¹⁶¹.

Από το 1977 – 1983 διαρκούν οι αλλαγές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ακολουθώντας την μεταρρύθμιση που αναγγέλλεται το 1976, από τον υπουργό παιδείας René Haby¹⁶². Διαμορφώνονται δυο διακριτά σύνολα, γυμνάσιο – λύκειο με κοινό παρανομαστή την ένταξη της ιστορίας και της γεωγραφίας στις κοινωνικές επιστήμες. Βαθιές διαρθρωτικές αλλαγές χαρακτηρίζουν το όλο οικοδόμημα, στόχους, περιεχόμενο¹⁶³ και μεθόδους. Διακρίνεται σαφώς η μετατόπιση προς την υιοθέτηση των νέων παιδαγωγικών και ιστοριογραφικών αντιλήψεων που συγκλίνουν στην υπέρβαση της σειραϊκής, εθνοκεντρικής, γεωγοντολογικής ιστορίας προς μια θεματική, κοινωνική και πολιτισμική ιστορία που βασίζεται στις ιστορικές πηγές και αποσκοπεί σε ένα συνεκτικό σύνολο γνώσεων και μεθόδων για την κατανόηση του σύγχρονου κόσμου. Οι περισσότερες από τις διχοτομίες που αναδείχθηκαν στην ιστορία του διδακτικού αντικειμένου εξισορροπούνται προς την κατεύθυνση μιας σύγχρονης ιστορικής θεώρησης που δομεί την ιστορική της συνέχεια μέσα από μια εννοιολογική και μεθοδολογική ιστορική προσέγγιση. Το εθνικό παρελθόν διατηρεί την κεντρική του θέση με παράλληλη μέριμνα για το παρελθόν των άλλων. Η νεότερη και σύγχρονη ιστορία καταλαμβάνει πλέον την κεντρική θέση και τα οπτικά, κινηματογραφικά, ηχητικά ντοκουμέντα της εισέρχονται αποφασιστικά στη διδασκαλία της. Κέντρα Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης δημιουργούνται πλάι στα σχολεία για να υποστηρίξουν την ερευνητική μεθοδολογία της δευτεροβάθμιας ιστορικής εκπαίδευσης¹⁶⁴.

Η μεταρρύθμιση δεν έχει ολοκληρωθεί όταν στο τέλος της δεκαετίας του 70, υψώνονται δημόσια οι πρώτες φωνές διαμαρτυρίας για την ιστορία που διδάσκεται στα σχολεία. Η διαμαρτυρία έχει την αφετηρία της στους πολιτικούς

αρχικά γκολικούς και στη συνέχεια υπόλοιπους πολιτικούς κύκλους¹⁶⁵ σύντομα ωστόσο γενικεύεται στους ακαδημαϊκούς κύκλους καθώς και στον εκπαιδευτικό χώρο των καθηγητών ιστορίας, στις οικογένειες των μαθητών και στην κοινή γνώμη. Εκπαιδευτικά, ιστορικά, πολιτικά και γενικής ύλης περιοδικά¹⁶⁶, το ραδιόφωνο και η τηλεόραση¹⁶⁷, η εθνική αντιπροσωπία¹⁶⁸ και τα πολιτικά κόμματα παίρνουν μέρος και θέση στο γιατί, τι και πώς πρέπει να διδάσκει η ιστορία. Βουλευτές και γεροϋσιαστές συμβουλευονται τα εγχειρίδια, μετρούν σελίδες εθνικών ηρώων και εντυπωσιάζονται από την απουσία τους. Δημοσκοπήσεις αναδεικνύουν την αγάπη των Γάλλων για την ιστορία και μετρούν την απόκλιση αυτής της σχέσης με τη διδασκαλία της ιστορίας στα σχολεία¹⁶⁹. Μαργαριτάρια μαθητών δημοτικού και γυμνασίου συλλέγονται από τον τύπο και κοσμούν τις σελίδες του προκειμένου να αναδειχθεί η κρισιμότητα της κατάστασης στην οποία έχει περιέλθει η ιστορική γνώση των μαθητών και μαθητριών της χώρας¹⁷⁰. Στη δημόσια διαμαρτυρία συμμετέχει με τις δικές της θέσεις και ανησυχίες η Ένωση καθηγητών ιστορίας και γεωγραφίας και παρά τις διευκρινήσεις της¹⁷¹ ταυτίζεται με το κίνημα αναδίπλωσης της νέας ιστορίας στα σχολεία. Θα επιστρέψουμε, γράφει η Suzanne Citron και ο Daniel Hemery, στην αμφισημία της υπεράσπισης μιας διδασκαλίας της ιστορίας που ανάγεται στην εποχή της ίδρυσης της Ένωσης καθηγητών ιστορίας του 1910, σε μια μαγικο-μυστική ιστορική θεώρηση που αποκλείει κάθε κριτική διαφοροποίηση στην παραδοσιακή τοιχογραφία των προγραμμάτων και των εγχειριδίων, σε μια σύγκριση συνειδητή ή ασυνείδητη της υπεράσπισης του καθεστώτος της ιστορίας με την υπεράσπιση της ταυτότητας του εαυτού που διδάσκει ιστορία;¹⁷²

Ο διάλογος που αναπτύσσεται στη γαλλική κοινωνία τη διετία 1979-1980 καθώς και η συνέχεια του το πρώτο μισό της δεκαετίας του 80, έως την υιοθέτηση προγραμμάτων που επιχειρούν να συνδυάσουν τη νέα ιστορία με τους φόβους της γαλλικής κοινωνίας και της πολιτικής ηγεσίας για την ιστορική εκπαίδευση των αυριανών πολιτών της χώρας αποτελεί ένα πλούσιο και πολύτιμο ιστορικό υλικό για τη μελέτη της ιστορικής νοοτροπίας της εποχής. Θα αρχίσουμε εδώ να εντοπίσουμε τα βασικά σημεία του διαλόγου στα οποία συγκεντρώνεται η επίκριση για τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις από την πλευρά του εκπαιδευτικού και επιστημονικού χώρου, όσο αυτός μπορεί να απομονωθεί σε μία διαμάχη που απασχολεί τα πολιτικά κόμματα, το κοινοβούλιο, τα ΜΜΕ, τους συλλόγους γονέων και που διαμορφώνει το πλαίσιο και τους όρους του διαλόγου.

Τον κύριο όγκο της κριτικής συγκεντρώνει το πρωτοβάθμιο σχολείο και η παιδαγωγική της αφύπνισης και ακολουθεί το γυμνάσιο. Η περιθωριοποίηση της ιστορίας στο δημοτικό σχολείο, επακόλουθο της ανεπάρκειας του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την απουσία επίσημων οδηγιών κατά τη διάρκεια των 10 πρώτων χρόνων εφαρμογής των δραστηριοτήτων αφύπνισης και η έλλειψη εγχειριδίων και εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη της αφύπνισης ανάγεται σε παράγωγο της νέας παιδαγωγικής και σε αίτιο της ιστορικής άγνοιας που διαπιστώνεται στο αντίστοιχο μαθητικό κοινό. Επιπρόσθετα, η επιχειρούμενη αντικατάσταση του εθνικού ιστορικού πλαισίου από το τοπικό, η μετάβαση στο ιστορικό περιβάλλον του σχολείου και της κοινότητας και η διαθεματική και μικροϊστορική του προσέγγιση

προσικρούει στις συλλογικές αναπαραστάσεις αναφορικά με την ιστορία και ειδικότερα με την ιστορία του σχολείου. Η ιστορία της οικογένειας, η ιστορία μιας τοπικής επιχείρησης ή τα μέσα μεταφοράς δυσκολεύονται να ενταχθούν ως ιστορία στην νοητική εικόνα που έχει διαμορφωθεί ακόμα και σε εκπαιδευτικούς που έχουν διαπιστώσει το αδιέξοδο της παραδοσιακής διδασκαλίας. Η σχολική ιστορική γνώση παραμένει ακόμα σε μεγάλο βαθμό εγγλωβισμένη στην εθνοκεντρική, γεγονοτολογική, προσωποκεντρική και χρονολογική της θεώρηση ή στους απόηχους της παράδοσής της, παρά την ανάπτυξη της ιστοριογραφίας στη Γαλλία και την απήχυσή της στη γαλλική κοινωνία. Η μείωση της εθνικής θεματικής ύλης προς όφελος της ιστορίας των άλλων και η αντικατάσταση του ιστορικού σειραϊκού πλαισίου δόμησης από το θεματικό σε συνδυασμό με την ένταξη της ιστορίας-γεωγραφίας στις κοινωνικές σπουδές αποτελεί μεταφραζόμενο για το γυμνάσιο την αιχμή του δόρατος. Το όλο οικοδόμημα απειλεί για τις αντιλήψεις της εποχής τη θέση της ιστορίας στην εκπαίδευση, τη θέση των καθηγητών ιστορίας και γεωγραφίας στα δημόσια σχολεία και δια της ιστορικής λήθης διακυβεύει το μέλλον της χώρας. Η κρίση της ιστορίας στα σχολεία κατά τη δεκαετία του 60, η αδυναμία μετεξέλιξης του παραδοσιακού μαθήματος που ανάμεσα σε άλλα επιτάχυνε την επί πολλά χρόνια αιτούμενη μεταρρύθμιση της ιστορικής εκπαίδευσης περνάει σε δεύτερο πλάνο ή και χρεώνεται στην προσπάθεια της αναχαίτισης της.

Στην παράλληλη οδό της διαμάχης για τη διδασκαλία της ιστορίας και με διάθεση κριτικής στήριξης των νέων διδακτικών προσεγγίσεων εντοπίζεται και εδώ όπως και στην περίπτωση των αντίστοιχων διεργασιών στην Αγγλία η ουσιαστική κριτική της παιδαγωγικής της αφύπνισης και της συνέχειας της στο δευτεροβάθμιο σχολείο. Αναδεικνύει τη σημασία του ολικού ιστορικού στοχασμού προκειμένου να τεθούν ιστορικά ερωτήματα και να οδηγήσουν σε ιστορικές αναπλάσεις. Το περιβάλλον ενδέχεται, υποστηρίζουν, αν και επικίνδυνο για την πολυμορφία των όψεων του και την πολυπλοκότητα της επιστημονικής γλώσσας που το αφορά, να υποστηρίζει μέσω των ιστορικών μαρτυριών την προσέγγιση του παρελθόντος δια του ιστορικού ερωτήματος αρκεί η αφετηρία της αναζήτησης να υπερβεί τις δεσμεύσεις του παρόντος και να τοποθετηθεί στην υπό μελέτη περίοδο ή στο υπό μελέτη θέμα, με τις αναγκαία προς τούτο γεγονοτολογικά ή χρονολογικά σημεία αναφοράς. Η προϋπόθεση αυτή καθιστά την παιδαγωγική της ιστορικής αφύπνισης ακόλουθη ενός ιστορικού μαθήματος που την υποστηρίζει¹⁷³ και της επιτρέπει να είναι συνεκτική και πρόσφορη για την αναζήτηση της αιτιότητας.

Η παράλληλη αυτή οδός του προβληματισμού δεν έχει ωστόσο στη συγκεκριμένη συγκυρία πεδίο ανάπτυξης. Ο χώρος του διαλόγου κατακλύζεται από τη διαμαρτυρία για τη δυσοίωνα προοπτική της ιστορικής εκπαίδευσης που τεκμηριώνεται σε μία συνάντηση αντιφατικών μεταξύ τους επιχειρημάτων με κοινή βάση την αναγνώριση της σημασίας και του ειδικού βάρους του μαθήματος για τη σύγχρονη και μελλοντική κοινωνία. Στη δημόσια συζήτηση που οργανώνει το περιοδικό *Historia* το Μάρτιο του 1980 για τη διδασκαλία της ιστορίας, παρουσία των ΜΜΕ και με τη συμμετοχή πολιτικών, μελών της Ακαδημίας, πρέσβων, συγγραφέων, ιστορικών, εκπαιδευτικών, καταγράφονται μια σειρά από επικρίσεις που παραπέμπουν σε διαφορετικές μεταξύ τους

ιστορίες¹⁷⁴ και που συγκλίνουν ωστόσο στην αντίθεσή τους με την υπάρχουσα. Καταγράφεται επίσης η περιεργή σύγκλιση ανάμεσα σε απόψεις που προέρχονται από αντιτιθέμενους πολιτικούς χώρους που πρόκειται να αναμετρηθούν στις επικείμενες προεδρικές εκλογές του 1981 και να σχηματίσουν τα μπλοκ των δυνάμεων της δεξιάς και της αριστεράς. Ο Jean-Pierre Chevènement, σοσιαλιστής βουλευτής και μετέπειτα υπουργός παιδείας της κυβέρνησης των σοσιαλιστών θα αναδείξει την υπευθυνότητα του πολυεθνικού καπιταλισμού για την περιθωριοποίηση του μαθήματος και ο Jean-Marie Le Pen, πρόεδρος του Εθνικού Μετώπου, την υπαιτιότητα της αστικής παγκοσμιοποιημένης γαλλικής τάξης που συμπορευόμενη με το μαρξιστικό διεθνισμό δολοφονούν την εθνική ιστορία και την αγάπη για την πατρίδα¹⁷⁵ «Το Βατερλό σας, κύριε υπουργέ, μετατρέψτε σε Αούστερλιτς», αναφωνεί ο ακαδημαϊκός Alain Décaux, απευθυνόμενος στον υπουργό παιδείας, ο οποίος υπόσχεται ήδη τις πρώτες τροποποιήσεις: βασικές γνώσεις και σημαντικές ημερομηνίες στο δημοτικό, σχεδιασμός νέων προγραμμάτων για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με διατήρηση των ωρών διδασκαλίας και του υποχρεωτικού χαρακτήρα του μαθήματος για όλες τις κατευθύνσεις, θεματική ιστορία σε συνδυασμό με χρονολογική ιστορία. Τον Αύγουστο του 1980, οι οδηγίες του υπουργείου παιδείας αποκαθιστούν την εθνική σειραϊκή ιστορία στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού διατηρώντας την παιδαγωγική της αφύπνισης. Η πολιτική αλλαγή του 1981 θα μετακυλήσει εκ των πραγμάτων τις συνολικές τροποποιήσεις¹⁷⁶ για την επόμενη κυβέρνηση που σχηματίζει ο επικεφαλής του συνασπισμού της αριστεράς και εκλεγμένος σοσιαλιστής πρόεδρος François Mitterrand με την υποστήριξη και τη συμμετοχή των κομμουνιστών. Η νέα ιστορία στα σχολεία παραμένει τόσο νέα όσο δεν υπερβαίνει το όριο ανοχής του κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου που την καθορίζει θεωρώντας την σημαντική για την πολιτισμική και εθνική ταυτότητα του μέλλοντος και αναδιπλώνεται τόσο όσο η συγκυρία το επιβάλλει και η δική της εξέλιξη το επιτρέπει.

Ο Volker Berghahn και η Hanna Schissler¹⁷⁷ θα επισημάνουν, στηριζόμενοι στην εμπειρία της Βρετανίας, των ΗΠΑ και της Γερμανίας μια γενικότερη αναδίπλωση της νέας ιστορίας στα σχολεία κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 80 και θα την συνδέσουν με ένα κίνημα αντεπίθεσης που εκφράζεται στο πολιτικό επίπεδο από τις συντηρητικές κυβερνήσεις Thatcher, Reagan και Kohl¹⁷⁸. Οι εξελίξεις της ίδιας δεκαετίας στη Γαλλία ενισχύουν τη διαπίστωση του φαινομένου της αναδίπλωσης, διευρύνουν ωστόσο ή και τροποποιούν την ερμηνεία του φαινομένου καθώς την εξουσία και την πρωτοβουλία των κινήσεων στα εκπαιδευτικά πράγματα δεν έχουν οι συντηρητικοί αλλά οι σοσιαλιστές. Οι δεκαετίες που απομένουν για να κλείσει ο πολυτάραχος 20ος αιώνας, οι δεκαετίες του 1980 και του 1990, αποτελούν εξάλλου ένα νέο κεφάλαιο. Νέο καθώς η φυσιογνωμία του τοπίου αλλάζει στη βάση μιας συσσώρευσης γνώσεων που ορίζει καλύτερες επιστημονικές αφετηρίες και πιο ανοικτούς ερευνητικούς ορίζοντες, νέο καθώς οι κοινωνικές προσδοκίες μεταβάλλονται ακολουθώντας τις εξελίξεις της εποχής τους.

¹ Βλ. τη διεθνή βιβλιογραφία για τη διδακτική της ιστορίας στο Pellens K. Siegfried Qu. Sussmuth H.(eds.), *Historical Culture – Historical Communication. International Bibliography*, Φρανκφούρτη 1994.

² Ο François Audigier όριζε, το 1991, τη διδακτική της ιστορίας ως: 1. Μελέτη των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας, άρα ανάλυση, στοχασμό, απόσταση, επιστημονικό σχέδιο σε εξέλιξη που συγιεντρώνει υπομονετικά τις πληροφορίες του, δομεί τις θεωρητικές του αναφορές, τα μοντέλα του, τις ερμηνείες του και αφίσταται υποδείξεων και 2. Γνώση, χειρισμό και υλοποίηση κατάλληλων εκπαιδευτικών μέσων.. Le Pellet J και Marcos-Alvarez V., *Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend*, Παρίσι 1991, σ. 6-7

³Βλ. Audigier F. Crémieux C. και Tutiaux-Guillon N., «La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie», *Revue Française de Pédagogie* 106 (1994), σ. 11-23

⁴ Η δημιουργία της έννοιας ανήκει στο διδακτολόγο των μαθηματικών Yves Chevallard, εισάγεται στα 1980 και υιοθετείται για να περιγράψει την εργασία η οποία συντελείται από τη μετάβαση ενός επιστημονικού αντικειμένου προς διδασκαλία σε αντικείμενο διδασκαλίας. Με αφετηρία τα μαθηματικά και τη διδασκαλία τους, ο Chevallard όριζει την εκπαίδευση ως ένα σύστημα που εγγράφεται στο κοινωνικό περιβάλλον με τη διαμεσολάβηση της *νοοσφαίρας*. Η θεώρηση του Chevallard οδηγεί στην αναγνώριση ενός διακριτού για τα διδακτικά αντικείμενα επιστημολογικού καθεστώτος και αποικτά επιρροή καθώς προσφέρει τη βάση για τη θεμελίωση της επιστημονικότητας των διδακτικών αντικειμένων. Η έκδοση με τον ομώνυμο τίτλο είναι του 1985. Chevallard Y., *La Transposition didactique*, Γκρενόμπλ 1985

⁵ Για τις τάσεις αυτές και την κοινωνιολογία του αναλυτικού προγράμματος βλ. Forquin G., *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Παρίσι 1989. Αναφέρεται στο Moniot H., *Didactique de l'Histoire*, Παρίσι 1993, σ. 23

⁶ Η πιο σημαντική στο πλαίσιο αυτή της θεώρησης έρευνα έγινε σε 25 ευρωπαϊκές χώρες, το Ισραήλ, τη Παλαιστίνη και την Τουρκία σε 32000 νέους και νέες 15 χρόνων για να εκτιμηθεί το περιεχόμενο της ιστορικής τους συνείδησης. Η έρευνα κατέδειξε ανάμεσα σε άλλα τη σημασία εξωσχολικών παραγόντων στη διαμόρφωσή της. Τα αποτελέσματα της έρευνας δημοσιεύθηκαν από τους Angvik M και von Borries B., *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Αμβούργο 1997. Βλ. επίσης για το γαλλικό κομμάτι της έρευνας Tutiaux – Guillon N., Mousseau M.J., *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique*, Παρίσι 1998

⁷ Είναι η άποψη που καλλιεργείται περισσότερο στους γερμανικούς κύκλους της διδακτικής της ιστορίας. Η διδακτική της ιστορίας όρίζεται εκεί ως μελέτη της ιστορικής συνείδησης.. Για τον όρισμό της διδακτικής «η επιστημονική διδακτική της ιστορίας είναι ένας συστηματικός κλάδος της επιστήμης της ιστορίας. Καλλιεργεί τους στόχους της επιστήμης στο επίπεδο της εκπαίδευσης και της πληροφόρησης. Αναλύει και οργανώνει την ανάπτυξη της ιστορικής αφύπνισης σε μη ιστορικούς και επικοινωνεί την ιστορία εντός και μεταξύ διαφορετικών κοινωνιών».βλ. Quandt S., “Zur fachdidaktischen Diskussion aus der Sicht prozessorientierter Geschichtsdidaktik” στο Leidinger P. (ed.), *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 3 (1982), σ. 85. Αναφέρεται στον Pellens K., “The International Dimensions of the Didactics of History” στο Pellens K. Siegfried Qu. Sussmuth H.(εκδ.), *οπ.π.*, σ. 43. Για την πλήρη επιχειρηματολογία της άποψης και τους υποστηρικτές της στη γερμανική σχολή της διδακτικής βλ. Quandt S., “Historical Communication and the didactics of History. Basic Notions, Systematic Perspectives and the State of Development” *στο ίδιο*, σ. 25-38

⁸ Βλ. τις ηλεκτρονικές σελίδες ιστορίας στο Παιδαγωγικό Ίνστιτούτο Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ στη διεύθυνση www.eled.auth.gr/historia/toppage1.htm

⁹ Εκτός του *Theory and Research in Social Education*, σημαντική θεωρώ και τη μηνιαία έκδοση της American Historical Association, *Perspectives* καθώς απεικονίζει με τρόπο σαφή και άμεσο τις διαγραφόμενες τάσεις της διδακτικής της ιστορίας. Το περιοδικό εκδόθηκε στα 1962 ως

δελτίο της ΑΗΑ. Με τον τίτλο αυτό *AHA Newsletter* κυκλοφόρησε έως το 1982. Από το 1982 έως το 1984, το περιοδικό κυκλοφορεί ως *AHA Perspectives* και από το 1984 και εξής ως *Perspectives*. Στις ΗΠΑ κυκλοφορούν επίσης πολλές άλλες εκδόσεις για τη διδακτική της ιστορίας: Βλ. *The History Teacher* της Εταιρείας για την ιστορική εκπαίδευση του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνιας, *Teaching history: a journal of methods* του Πανεπιστημίου Emory στο Κάνσας. Πολύτιμη είναι επίσης η Βάση Δεδομένων *Eric* που περιέχει όλη τη βιβλιογραφία για τις κοινωνικές σπουδές και τη διδακτική τους.

¹⁰ Το περιοδικό εκδίδεται για πρώτη φορά το 1969 από τη δραστήρια Ιστορική Ένωση της Βρετανίας (Historical Association) και έκτοτε στην αρχή 3 και μετέπειτα 4 φορές το χρόνο. Αποτελεί σημείο αναφοράς για τους διδάσκοντες την ιστορία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Η.Β. Συμπληρώνεται ειδικά για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, από μια δεύτερη τετραμηνιαία περιοδική έκδοση, το *Primary history*. Η Ένωση εκδίδει επίσης τα περιοδικά *The Historian*, που απευθύνεται στο ευρύ κοινό της ιστορίας το *History* που απευθύνεται σε ιστορικούς και το *The Annual Bulletin* ενημερωτικό για τις δραστηριότητες της Ένωσης.

¹¹ Association des Professeurs d'histoire et de géographie de l'Enseignement Public. Το περιοδικό εκδίδεται από τις αρχές του αιώνα, αρχικά ως Δελτίο της Ένωσης και στη συνέχεια ως Επιθεώρηση. Άλλα περιοδικά έντυπα με περιεχόμενα που αφορούν και στη διδακτική της ιστορίας είναι τα *Histoire de l'Education*, *Revue française de Pédagogie* και *Recherches Pédagogiques*, εκδόσεις του Εθνικού Ινστιτούτου Παιδαγωγικής Έρευνας [Institut National de Recherche Pédagogique], *L'Information Historique* των εκδόσεων Masson, *Revue Historique* των εκδόσεων PUF.

¹² Το περιοδικό *Η Ιστορία στην έρευνα και στη διδασκαλία*, εκδόθηκε το 1950. Άλλα σημαντικά περιοδικά είναι: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* (Ιστορία, Πολιτική και οι διδακτικές τους όψεις), εκδίδεται από το 1972 και *Geschichtsdidaktik. Probleme, Projekte, Perspektiven* (Ιστορική Εκπαίδευση: Προβλήματα, Σχέδια, Προοπτικές), εκδίδεται από το 1976.

¹³ *Cahiers de Cléo. Sciences de l'homme et de son environnement* (Τετράδια της Κλειούς Επιστήμες του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του), εκδίδεται από το Κέντρο παιδαγωγικής της ιστορίας και επιστημών του ανθρώπου 4 φορές το χρόνο. Στ Βέλγιο εκδίδεται επίσης το *Histoire et Enseignement* (Ιστορία και Εκπαίδευση), με τη στήριξη του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Επιμόρφωσης της γαλλικής κοινότητας επίσης 4 φορές το χρόνο και αποτελεί όργανο της γαλλόφωνης βελγικής ένωσης καθηγητών ιστορίας. Υπάρχουν επίσης φλαμανδικά περιοδικά διδακτικής της ιστορίας

¹⁴ *Canadian Social Studies Quarterly* (Καναδικές Κοινωνικές Σπουδές). Έως το 1991 το περιοδικό κυκλοφορεί με τον τίτλο: *The History and the Social Science Teacher*. Επίσης *Traces* (Ίχνη), (έως το 1987 με τον τίτλο: *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire du Québec*)

¹⁵ Βλ. Ρεπούση Μ., «Μετά την εθνική ιστορία. Από τον εθνικό εαυτό στο ευρωπαϊκό εμείς», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 104 (1999), σ. 50, υποσημείωση 6

¹⁶ Institut National de Recherche Pédagogique

¹⁷ London Institute of Education, Cambridge Institute of Education, Leeds Institute of Education

¹⁸ National Council for the Social Studies

¹⁹ Ιδρύθηκε το 1980 με στόχο τη διεθνή συνεργασία στο αντικείμενο της διδακτικής της ιστορίας. Συμμετέχει, από το 1985, στα διεθνή συνέδρια των ιστορικών επιστημών που διοργανώνονται κάθε 5 χρόνια και εκδίδει τρίγλωσσο πληροφοριακό δελτίο με τον τίτλο *Information/Mitteilungen/Communications* (τελεί υπό αναμόρφωση και αναμένεται η νέα έκδοση). Από το 1990 και εξής διοργανώνει επίσης ετήσιες συνδιασκέψεις.

²⁰ Κυρίως οι Historical associations του Βρετανίας και των ΗΠΑ.

²¹ Βάση Δεδομένων *Eric*, *eric.syr.edu/*. Η αναζήτηση έγινε με λέξεις κλειδιά "Teaching & History. Για το διάστημα 1966-1999, εμφανίστηκαν 15.289 τίτλοι. Για το ίδιο διάστημα, η αναζήτηση με λέξεις κλειδιά Historical & Education, δίνει 18.853 τίτλους.

²² Για παράδειγμα Andersson H., “The struggle over history in Finland’s schools, 1843-1917”, *History of Education* 20, 1, (1991), σ. 5-15.

²³ Krug Ed., *The shaping of the American High School 1880-1920*, Madison 1964, σ 4 και 29.

Tryon R. M., *The Social Sciences as School subjects*, Νέα Υόρκη 1935, σ. 100-117

²⁴ Hertzberg H. W., “History and Progressivism: A century of Reform Proposals”, στο Cagnon P. και Brandley Commission on History in Schools (εκδ.), *Historical Literacy, The case for history in American education*, Νέα Υόρκη και Λονδίνο 1989, σ. 69-99. Επίσης Appleby J., Hunt L. και Jacobs M., *Telling the true about history*, Norton 1994, σ. 105-106

²⁵ Αναφέρονται ως εκπρόσωποι αυτής της γενιάς οι ιστορικοί Herbert Baxter Adams του Πανεπιστημίου Johns Hopkins, Albert Busnell Hart του Cambridge School Board και ο Frederic Jackson Turner, σχολικός επιθεωρητής και καθηγητής διδακτικής της ιστορίας, Hertzberg, *οπ. π.*, σ.72-73. Για τη γενιά των ιστορικών που πρωτοστατούν στις σχετικές εξελίξεις βλ. επίσης Nash G., Crabtree Ch. και Dunn R., *History on trial. Cultural Wars and the teaching of the past*, Νέα Υόρκη 2000, σ. 32-36

²⁶ Hall St., *Pedagogical Library, Methods of Teaching History*, Βοστώνη 1883

²⁷ Στην επανέκδοση συμμετέχουν οι καθηγητές Hart, Emerton και Scott του πανεπιστημίου του Harvard, οι Ely και Adams Herbert του πανεπιστημίου Johns Hopkins, ο πρόεδρος του πανεπιστημίου του Cornell, White Andrew, ο Collar διευθυντής του Roxbury Latin School, ο Clarke διευθυντής της Assos Expedition, ο Foster αρχιωνόμος της Providence Public Library, ο καθηγητής Morris των πανεπιστημίων Michigan και Johns Hopkins, ο καθηγητής Seeley του πανεπιστημίου του Cambridge(Αγγλ), ο καθηγητής Adams C.K., του πανεπιστημίου του Michigan, ο καθηγητής Burgess του πανεπιστημίου Columbia, ο καθηγητής Allen του πανεπιστημίου Wisconsin.

²⁸ «Η ιστορία επιλέχθηκε για τον πρώτο τόμο αυτής της παιδαγωγικής βιβλιοθήκης διότι, μετά από πολλές παρατηρήσεις στις αίθουσες διδασκαλίας πολλών από τις μεγαλύτερες πόλεις της ανατολικής πλευράς της χώρας μας, ο εκδότης, ... είναι πεισμένος ότι κανένα τόσο διαδεδομένο διδακτικό αντικείμενο όπως είναι η ιστορία δεν διδάσκεται στο σύνολό του τόσο ανεπαρκώς» Hall St., *Pedagogical Library, Methods of Historical Study*, Βοστώνη 1884, σ. ix.

²⁹ «Ο σχεδιασμός και η πρόθεση της έκδοσης δεν ήταν η παραγωγή συστηματικών πραγματειών και ακόμα λιγότερο η ανάπτυξη της απώτερης ή απόλυτης μεθόδου, αλλά η συγκέντρωση των απόψεων και των –πραγματικών ή ιδανικών- τρόπων διδασκαλίας από εξέχοντες και αντιπροσωπευτικούς σε κάθε κλάδο ειδικούς ...» εισαγωγή του τόμου, σ. v.

³⁰ « Ο σκοπός του σχολείου έχει μικρή σημασία εκτός εάν υποστηρίζεται από τις κατάλληλες μεθόδους» υποστήριξε ο Albert Bushnell Hart, εκδότης της *American Historical Review*, πρόεδρος της *American Political Science Association* συγγραφέας πολλών βιβλίων και χειριδίων ιστορίας και από τους επιφανείς ιστορικούς της γενιάς του. Hart A. B., *Studies in American Education*, Νέα Υόρκη 1895, σ. 97. Για την παραπομπή καθώς και πληροφορίες για τη συμβολή του στην αναβάθμιση της διδασκαλίας της ιστορίας βλ. Hertzberg H. W., “Are Method and Content Enemies?”, Gifford R.(εκδ), *History in the schools. What shall we teach?*, Λονδίνο και Νέα Υόρκη 1988, σ. 14-15

³¹ Σε αντίθεση με την Αμερικανική Οικονομική Ένωση που ιδρύεται λίγο αργότερα (1885) και παραμένει ανοιχτή μόνον στους ακαδημαϊκούς, η ΑΙΕ ανοίγει τις πύλες της και εκτός ακαδημαϊκού χώρου

³² National Education Association (NEA). Η εθνική ένωση των εκπαιδευτικών των ΗΠΑ. Ιδρύθηκε το 1857 Η ιστορία της NEA διαπερνά την ιστορία της αμερικανικής εκπαίδευσης Για την ιστορία της βλ. Murphy M., *Blackboard Unions. The AFT and the NEA, 1900-1980*, Cornell University Press 1990.

³³ Οι προτάσεις αυτές στηρίχθηκαν στις συστάσεις της λεγόμενης υπο-επιτροπής των Δέκα. Στα 1892, η NEA, φορέας που συμμετείχε στην αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος για τα δευτεροβάθμια σχολεία, αποφάσισε τη δημιουργία εννέα υποεπιτροπών, ανάμεσα στις οποίες και τη επιτροπή για την Ιστορία, Δημόσια διοίκηση και Πολιτική Οικονομία. Η επιτροπή, γνωστή ως επιτροπή των Δέκα ή Adams Commission, από το όνομα του

Προέδρου της, καθηγητή της ιστορίας και προέδρου Πανεπιστημίου του Wisconsin, Charles Kendall Adams, κατέληξε σε προτάσεις και καθιέρωσε την κεντρική θέση της Ιστορίας στο εσωτερικό των κοινωνικών σπουδών [Social subjects]. Στην επιτροπή των Δέκα συμμετείχε επίσης ο Woodrow Wilson καθηγητής ιστορίας στο πανεπιστήμιο Princeton πριν ξεινήσει την πολιτική του σταδιοδρομία. National Education Association, *Report of the Committee on Secondary Social Studies*, Ουάσιγκτον 1893.

³⁴ American Historical Association, Committee of Seven, *The study of History in Schools*, Νέα Υόρκη 1899

³⁵ “Στις μέρες μας, είναι αυτονόητο, ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση οφείλει να προετοιμάσει τα αγόρια και τα κορίτσια ώστε να γίνουν, όχι σχολαστικιστές, αλλά άνδρες και γυναίκες που γνωρίζουν το χώρο που τους/τις περιβάλλει και που έχουν αποκτήσει γνώση και συμπάθεια για το περιβάλλον τους. Δεν είναι επίσης απαραίτητο, στις παρούσες συνθήκες, να ισχυριστεί κανείς ότι το πιο ουσιαστικό αποτέλεσμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η γνωριμία με το πολιτικό και κοινωνικό περιβάλλον, (η απόκτηση) κάποιας αίσθησης καθηκόντων και υπευθυνότητας του πολίτη, κάποια ικανότητα στο χειρισμό πολιτικών και κυβερνητικών ζητημάτων, κάτι από το ευρύ και ανεκτικό πνεύμα το οποίο γεννιέται από τη μελέτη παρελθοντικών χρόνων και συνθηκών”. Στο *ίδιο*, σ. 17. Βλ. επίσης την κριτική τους για τη διδασκόμενη μέχρι τότε ιστορία, σ. 120 και 122

³⁶ Η όλη συλλογιστική θέσπισε ένα διδακτικό αντικείμενο με τον τίτλο Ιστορία και συγγενή αντικείμενα «History and allied subjects”.

³⁷ Στο *ίδιο*, σ. 117-118

³⁸ Hertzberg (1989), σ. 79. Tryon (1935), σ.187-189 και Ravitch D., “From History to Social Studies: Dilemmas and Problems”, *History in the schools...*, *οπ. π.*, σ. 46

³⁹ The History Teachers Magazine (1909)

⁴⁰ Hertzberg (1988), σ. 20

⁴¹ McMurry Ch., *Special Method in History: A Complete Outline of a Course Study in History for the Grades Below the High School*, Macmillan 1903. Αναφέρεται στο Nash κ. άλ., *οπ. π.*, σ. 35. Ο συγγραφέας δεν θα παραλείψει, αναφερόμενος στις μεθόδους, να αναφερθεί και στο σκοπό της ιστορίας σε σχέση με το φλέγον ζήτημα του πατριωτισμού. “Λέγεται συχνά, γράφει ο McMurry, ότι ένας σκοπός της ιστορίας είναι να διδάξει τον πατριωτισμό. Θα έπρεπε να λέγεται καλύτερα ότι η ιστορία στοχεύει στην αποσαφήνιση και κάθαρση του πατριωτικού αισθήματος. Το ακατέργαστο αίσθημα του πατριωτισμού είναι πολύ ισχυρό και έκδηλο σ’ αυτήν τη χώρα...Ο αληθινός πατριωτισμός, κοινής αποδοχής, δεν συνίσταται στη μεγιστοποίηση της δικής μας χώρας σε βάρος της Αγγλίας, του Βορρά σε βάρος του Νότου ή της Αμερικής, σωστά ή λανθασμένα, σε βάρος του κόσμου. Η καλλιέργεια ανοικτού πνεύματος και η σωστή αντιμετώπιση αμφοτέρων των πλευρών μιας ιστορικής διαμάχης, είναι, για το συγκεκριμένο θέμα, το αληθινό επίπεδο της ιστορικής σπουδής. Οι Αμερικανοί έχουν αρκετούς λόγους να είναι περήφανοι χωρίς να μειώνουν όσους τυχόν υπήρξαν αντίπαλοί τους και χωρίς να καυχώνται υπερβολικά για όσους τιμώρησαν. Ανάμεσα σε άλλα, μπορούμε πολύ καλά να κατανοήσουμε τα δικά μας λάθη και τις δικές μας αδυναμίες και να δεχθούμε με ανοικτό μυαλό και εντιμότητα ό,τι ανώτερο από τις επιτεύξεις και τους θεσμούς άλλων κρατών»

⁴² Βασικοί εκφραστές του νέου ρεύματος οι ιστορικοί James Harvey Robinson και Charles Beard. Υποστήριζαν μια *ιστορία που μιλάει στο παρόν*, μια ιστορία που φωτίζει το παρόν και εξηγεί πως φθάσαμε σ’ αυτό. Ευνοούσαν τη σύγχρονη ιστορία των τελευταίων διακοσίων ή τριακοσίων χρόνων και έδιναν έμφαση σε αντικείμενα καθημερινής ζωής και ιστορίας της εργασίας. Αυτή η ιστορία, πίστευαν, είναι σημαντική για την κοινωνική πρόοδο. Hertzberg (1988), σ.21 και Hertzberg (1989), σ. 79-80. Επίσης Nash κ. άλ., *οπ. π.*, σ. 37-38

⁴³ Ο Robinson ήταν ταυτόχρονα πρόεδρος της Association Teachers των Middle States και Maryland. Οι Robinson και Beard συνεργάζονταν για την έκδοση σειράς σχολικών εγχειριδίων. Στο *ίδιο*.

⁴⁴ Ravitch D., *οπ. π.*, σ. 47

⁴⁵ Ο όρος γίνεται γνωστός ήδη από το 1901 με την έκδοση του ομώνυμου βιβλίου του κοινωνιολόγου Edward Ross. Ο Edward Krug υποστηρίζει ότι ανταποκρίνεται σε μια ιδέα τόσο παλιά όσο και η ίδια η κοινωνία καθώς εμπεριέχει την ιεράρχηση κοινωνικού-προσωπικού. Krug Ed., *The shaping of the American High school 1880-1920*, The University of Wisconsin Press 1969, σ. 249-250

⁴⁶ Μαθητής του Edward Ross, ο David Snedden δημοσιοποιεί τις απόψεις του ήδη από το 1900 με τον χαρακτηριστικό τίτλο “The schools of the Rank and File”. Στο ίδιο, σ. 252

⁴⁷ Οι απόψεις του απευθύνονται στους καθηγητές ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 1917 και δημοσιεύονται με τον τίτλο “History and others Social Sciences in the Education of Youths Twelve to Eighteen Years of Age” στο *School and Society* το Μάρτιο του 1917. Στο ίδιο, σ. 357-358

⁴⁸ « Στην ευρύτερή της έννοια, η κοινωνική αποτελεσματικότητα δεν είναι τίποτα λιγότερο από την κοινωνικοποίηση του νου της οποίας ενεργός στόχος είναι να καθιστά την εμπειρία περισσότερο επικοινωνιακή, να καταρρίπτει τους φραγμούς της κοινωνικής διαστρωμάτωσης οι οποίοι καθιστούν τα άτομα αδιαπέραστα στα συμφέροντα των άλλων.» Dewey J., *Democracy and Education*, Νέα Υόρκη 1916 και 1944, σ. 120

⁴⁹ Βλ. επίσης Dewey J., *The School and Society*, Σικάγο 1899, σ. 40

⁵⁰ US Bureau of Education, Report of the Committee on Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of the National Education Association, *The Social Studies in Secondary Education*, 28, Ουάσιγκτον 1916

⁵¹ Ο Robinson είναι ο ένας από τους δυο πανεπιστημιακούς ιστορικούς που συμμετέχει στις εργασίες της επιτροπής. Ο άλλος είναι ο William Mace του Syracuse University. Τα υπόλοιπα μέλη προέρχονταν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ήταν καθηγητές, διευθυντές σχολικών μονάδων ή επιθεωρητές. Τη διαφορά στη σύσταση της επιτροπής σε σχέση με αυτή των επτά (1899) ως προς τη συμμετοχή ιστορικών επισημαίνουν οι Hertzberg (1988), σ. 27, και οι Nash κ. άλ., σ. 36-39.

⁵² Διαφορετική είναι η εκτίμηση του Bragaw Don. Το πόρισμα, το πιο σημαντικό κείμενο για τη διδασκαλία της ιστορίας στις ΗΠΑ, εκτιμάται ως αποτέλεσμα της επιρροής του Dewey και σε πλήρη αντιστοιχία με τις ανάγκες των μαθητών και της αμερικανικής κοινωνίας. Bragaw D., “The social studies: the civic process” στο *Teaching the Social Sciences and History in Secondary Schools*, Social Science Education Consortium, Inc. 2000, σ. 21-22.

⁵³ Βλ. Guillaín A., «Les fonctions sociales du pédagogue: Politiques éducatives et stratégies d'intervention. L'exemple américain (1890-1913)», Conference papers for the 10th Session of the International Conference for the History of Education, *The social role and evolution of the teaching profession in historical context, Volume IV, The development of creative activities, research activities, educational innovations and initiatives of teachers*, Joensuu 1988, σ. 97-106

⁵⁴ Ravitch D., *οπ. π.*, σ. 49. Krug Ed., *οπ.π.*, σ. 359-360.

⁵⁵ Ravitch D., στο ίδιο.

⁵⁶ Βλ. χαρακτηριστικά το πόρισμα της επιτροπής των έξι ιστορικών, μελών του ιστορικού τμήματος του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνιας Μπέρκεϋ για την αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων αναφορικά με την εικόνα των Μαύρων. Η επιτροπή ερευνώντας τα ισχύοντα σχολικά εγχειρίδια στην πολιτεία της Καλιφόρνιας διαπίστωσε έντονα ρατσιστικά στερεότυπα. California State Department of Education, *The Negro in American History Textbooks, A report of a study in American History Textbooks used in Grades Five and Eight and in the High Schools of California's Public Schools*, Καλιφόρνια 1964

⁵⁷ Nash G., *οπ.π.*, σ. 87

⁵⁸ Η άποψη διατυπώνεται από την ιστορικό Elisabeth Fox-Genovese. Bl. Fox-Genovese El., “The Crisis of Our Culture and the teaching of History”, *The History Teacher* 13 (1979), σ. 89-101

⁵⁹ Οι παρατηρήσεις του Piaget από τις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά μεταφέρθηκαν στο χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών και της ιστορίας από τον ψυχολόγο Peel E., “Some problems in the psychology of history teaching”, Burston W.H. και Thompson D., *Studies*

in the nature and teaching of history, Λονδίνο 1967, σ. 159-190. Στη διάρκεια της δεκαετίας του 60 καθώς και στις αρχές της επόμενης, ο Roy Hallam, μαθητής του Peel, διεξάγει έρευνες με αντικείμενο τη μέτρηση του βαθμού πνευματικής ανάπτυξης των μαθητών στην ιστορία μέσα από την ιστορική εξήγηση. Με βάση τις έρευνες του, ο Hallam αμφισβητεί τη δυνατότητα της επαγωγικής σκέψης που αποτελεί προϋπόθεση της ιστορικής σκέψης πριν τα 16 ή και τα 18 χρόνια. Hallam R. N., “Logical thinking in history”, *Educational Review* 19, 3, σ. 183-202. Του ίδιου, “Piaget and thinking in history” Ballard M(εκδ.). *New movements in the study and teaching of history*, Λονδίνο 1967, σ. 162-178.

⁶⁰ Βλ. Booth M.B., “A modern world history course and the thinking of adolescent pupils”, *Educational Review* 32, σ. 245-257

⁶¹ Ο γνωστός ιστορικός Elton G. R. θ’ αμφισβητήσει τη λειτουργικότητα της ιστορίας στα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου και θα προτείνει τη διδασκαλία της στο πανεπιστήμιο. Elton G. R., “What sort of History should we teach?”, στο Ballard M(εκδ.), *οπ. π.*, σ. 221-230

⁶² Bruner J., *The Process of Education*, Χάρβαρντ 1960

⁶³ Bruner J., *οπ.π.*, σ. 33

⁶⁴ Bloom B. κ.ά., *Taxonomy of Educational Objectives*, Λονδίνο 1956.

⁶⁵ Coltham J. Fines J., *Educational Objectives for the Study of History*, Λονδίνο 1971. Βλ. επίσης την κριτική που ασκείται από τους Gard A. και Lee P.J. “Educational Objectives for the Study of History Reconsidered” στο Dickinson A.K. και Lee P.J (εκδ.), *History Teaching and Historical Understanding*, Λονδίνο 1978, σ. 21-38

⁶⁶ Για τις έρευνες αυτές βλ. Cooper H., *The teaching of history in primary schools*, Λονδίνο 1995, σ. 9-29

⁶⁷ Booth M., *A critical Analysis of the Secondary School History Curriculum with Particular Reference to Fourth-Year pupils: an Empirical and Statistical Survey*, M.A.(ed.) Thesis, Πανεπιστήμιο Southampton 1967, *History Betrayed*, Λονδίνο 1969, “ A Longitudinal Study of the Cognitive Skills, Concepts and Attitudes of Adolescents Studying a Modern World History Syllabus, and an Analysis of their Historical Thinking”, αδημοσίευτη PhD διατριβή, Πανεπιστήμιο Reading 1979. Στα αποτελέσματα της έρευνας του αναφέρεται και στο «Skills, concepts, and attitudes: The development of adolescent children’s historical thinking” *History and Theory* 22, *The Philosophy of History*, Wesleyan University Press 1983, σ. 101-117, και Teaching “Ages and Concepts; A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching”, Portal C. (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Λονδίνο 1987, σ. 22-38

⁶⁸ Booth (1969)

⁶⁹ Booth (1983)

⁷⁰ Coltham J., *The Development of Thinking and the Learning of History*, Historical Association 34, Λονδίνο 1972

⁷¹ Η Coltham για να κατανοηθεί το σχήμα της χρησιμοποιεί δυο παραδείγματα. Το πρώτο με αναφορά τη δεξιοτέτα «κλώνω πράγματα μεταξύ τους», το δεύτερο με αναφορά το σχηματισμό της έννοιας *εμπόριο*. Στο πρώτο παράδειγμα εξετάζει ένα παιδί που έχει μάθει να χρησιμοποιεί καρφίτσες για να συγκρατήσει ενωμένα δυο κομμάτια ύφασμα, κόλλα για να ενώσει χαρτί με χαρτί, πρόκα για να ενώσει δυο κομμάτια ξύλο. Η πνευματική αυτή συλλογή ενεργειών θεωρείται ως ένας τύπος πνευματικής συμπεριφοράς. Κάθε φορά που το παιδί καταφέρνει να ανακαλύψει έναν καινούργιο τρόπο για να ενώνει πράγματα μεταξύ τους, έχει αφομοιώσει τη νέα μορφή συμπεριφοράς στο υπάρχον σχήμα του. Όταν καταφέρνει να τροποποιήσει τον τύπο για να τον εναρμονίσει στα υλικά που έχει να ενώσει, να ταιριάζει την καινούργια γνώση με την παλιά, έχει ολοκληρώσει την προσαρμογή μέσω της ισορροπίας αφομοίωσης και εναρμόνισης. Στο δεύτερο παράδειγμα, η εμπειρία του παιδιού να ψωνίζει και να ανταλλάσσει αποτελεί τον πρώτο τύπο πνευματικής συμπεριφοράς μέσα από τον οποίο κατανοεί την έννοια *εμπόριο*. Ο πρώτος αυτός τύπος διευρύνεται με τη μελέτη της διαδρομής ενός προϊόντος από την πηγή του στον καταναλωτή. Η διεύρυνση του τύπου επιτυγχάνεται με δυο τρόπους: η γνωστή εμπειρία του παιδιού, τα ψώνια έρχεται τελευταία στην αλληλουχία συγκομιδή, μεταφορά, παραγωγή, διανομή, πώληση αγορά. Ο τύπος της συναλλαγής αφού

αφομοιώσει τις άλλες ενέργειες που προηγούνται της αγοράς γίνεται τύπος αλληλουχίας. Αυτός ο τύπος αλληλουχίας πρέπει να εναρμονιστεί με την πραγματικότητα μιας ποικιλίας αλληλουχιών που σχετίζονται με το είδος του προϊόντος, της εμπορικής δραστηριότητας, τον ιστορικό χρόνο, κλπ. Μέσω της αφομοίωσης και της εναρμόνισης επιτυγχάνεται η κατανόηση της έννοιας εμπόριο. Coltham J., *οπ.π.*, σ. 16-20

⁷² Donaldson M., *Children's mind*, Λονδίνο 1978

⁷³ Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960 στις ΗΠΑ, πληθαίνουν οι έρευνες οι οποίες συγγλίνουν στο συμπέρασμα της κρίσης των διδακτικών κοινωνικών αντικειμένων στις οποίες συγκαταλέγεται και η ιστορία. Βλ. ενδεικτικά τα συμπεράσματα μεγάλης έρευνας που χρηματοδοτήθηκε το 1962 από το Office of Education. Smith G. "Project Social Studies. A report" *Social Education* (Νοέμβριος 1963), σ. 357-359

⁷⁴ Fenton Ed., *Teaching the New Social Studies in Secondary schools. An Inductive Approach*, Σαν Φρανσίσκο 1966, σ. 150

⁷⁵ Fenton Ed., "History in the New Social Studies" *Social Education* (Μάιος 1966), σ. 327

⁷⁶ Ο Marc Krug είναι ένας από τους βασικούς επικριτές των απόψεων τόσο του Bruner όσο και του Fenton. Βλ. Krug M., *History of the Social Sciences: New approaches to the teaching of Social Studies*, Μασσαχουσέτη 1967.

⁷⁷ Χαρακτηριστικά Ravitch D., "From History to Social Studies: Dilemmas and Problems", *History in the schools...*, *οπ. π.*, σ. 50. Αποδίδει την αποτυχία των New Social Studies στην ίδια τη σύλληψη. Bragaw D., "The social studies: the civic process" *οπ. π.*, σ. 24-25. Αποδίδει την αποτυχία στην απόσταση ανάμεσα στους εμπνευστές της νέας θεώρησης και στη σχολική κουλτούρα, στην ισχύ του παραδοσιακού μαθήματος και στις αντιδράσεις που δημιουργήσε στο συντηρητικό κόσμο και σε θρησκευτικές οργανώσεις.

⁷⁸ Η Frances Fitzgerald χαρακτηρίζει την αλλαγή αυτή ως την πιο σημαντική που έγινε ποτέ στην ιστορία των αμερικανικών σχολικών εγχειριδίων. Fitzgerald Fr., "Changing the Paradigm, Perceptions of American History after World War II" στο Berghahn V. Schissler H.(ed.), *Perceptions of History, International Textbook Research on Britain, Germany and the United States*, Οξφόρδη, Νέα Υόρκη και Αμβούργο 1987, σ. 19

⁷⁹ Bragaw D., *οπ. π.*, σ. 24

⁸⁰ Burston W. H., *Principles of History Teaching*, Λονδίνο 1963 (α' εκδ), 1972 (β' εκδ.), σ. 18-19

⁸¹ Hirst P., "Liberal Education and the nature of Knowledge", *Philosophical Analysis and Education*, Λονδίνο 1965

⁸² Rogers P. J., "History", Dixon K.(εκδ.), *Philosophy of Education and the Curriculum*, Οξφόρδη 1972 και *The New History: Theory into Practice*, Historical Association 44 (1978)

⁸³ Ποικίλουν οι εκτιμήσεις για τη διάδοση του προγράμματος. Αλλού υποστηρίζεται ότι αποτελούσε στο τέλος της δεκαετίας του 70 το κυρίαρχο μοντέλο διδασκαλίας. Αλλού αναγράφεται η εφαρμογή του στο 1/4 των σχολείων. Βλ. Robert Ph., *History Teaching, Nationhood and the State, A study in Educational Politics*, Λονδίνο 1998, σ. 17-19.

⁸⁴ Slater J., *The politics of History Teaching: A Humanity Dehumanized?*, Λονδίνο, Institute of Education, 1989, σ. 2.

⁸⁵ Για το πρόγραμμα και την αξιολόγησή του βλ. Shemilt D., "The Devil's Locomotive", *History and Theory*, beiheft 22, (1983) αφιερωμένο στη φιλοσοφία της διδασκαλίας της ιστορίας, σ. 1-18. Ο Shemilt υπήρξε αρχικά αξιολογητής (1974-1977) και μετέπειτα διευθυντής του προγράμματος (1978 & εξής).

⁸⁶ Στο πρόγραμμα αναφέρεται επίσης στο ίδιο αφιέρωμα του History and Theory, η Fitzgerald J., "History in the Curriculum: debate on aims and values", *στο ίδιο*, σ. 95

⁸⁷ Η αξιολόγηση του προγράμματος στηρίχθηκε σε τριετή πειραματική εφαρμογή (1973-1976) Βλ. την αξιολόγηση του προγράμματος, McDougall H., (εκδ.), *History 13-16. Evaluation study, Schools Council History 13-16 Project*, Γλασκόβη 1980, σ. 10. Με κριτική ματιά αναφέρεται στο πρόγραμμα ο Williams N., "The Schools Council Project: History 13-16. The first ten years of examination", *Teaching History* 46(1986), σ. 8-12.

⁸⁸ Department of Education and Science (DES), Curriculum 11-16, Λονδίνο, HMSO, 1977. Βλ. επίσης Fitzgerald J., (1989), *οπ. π.*, σ. 96-97, Robert Ph., *οπ. π.*, σ. 19.

⁸⁹ Βλ. Βεντούρα Α. και Κουλούρη Χρ., «Η διδασκαλία της ιστορίας στη δυτική Ευρώπη. Αναζητήσεις και προτάσεις», ΠΕΦ, Σεμινάριο 17 (1994), *Εθνική συνείδηση και Ιστορική παιδεία*, σ. 118 - 147

⁹⁰ Keith Joseph και Kenneth Baker. Την αρχή κάνει ο Keith Joseph το Φεβρουάριο του 1984, σε ένα λόγο που εκφωνεί σε συνδιάσκεψη της Historical Association του Λονδίνου. Συνδέει το ρόλο της σχολικής ιστορίας με την αναγκαιότητα αποδοχής των βρετανικών αξιών και της εθνικής κουλτούρας μέσω της εθνικής ιστορίας. Βλ. Sir Keith Joseph, “Why teach history in school?”, *The Historian* 2(1984), σ. 10-12. Ο διάδοχός του Kenneth Baker αναλαμβάνει να υλοποιήσει την επιστροφή της εθνικής ιστορίας στα σχολεία μέσω του εθνικού αναλυτικού προγράμματος. Για τις απόψεις του βλ. Lewis T.C., “The National Curriculum and history. Consensus or prescription?”, στο Berghahn V. Schissler H.(ed.), *Perceptions of History...οπ.π.*, σ. 128-140 και στην εισαγωγή των ίδιων των εκδοτών, σ. 4-5. Οι διεργασίες για το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα στη Βρετανία κράτησαν έξι συνολικά χρόνια, από τον Ιανουάριο του 1989 που συστήνεται με ευθύνη του υπουργού η Ομάδα Εργασίας για την Ιστορία στο Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα έως τον Ιανουάριο του 1995 με τη δημοσίευση των τελικών αναλυτικών οδηγιών. Ο διάλογος υπήρξε δημόσιος, πλούσιος και οξύς και αναφέρεται εκτενώς στη βιβλιογραφία όχι μόνον για τη διδασκαλία της ιστορίας αλλά και σε αναλύσεις για την περίοδο της διακυβέρνησης Θάτσερ, για τις σχέσεις κράτους και εκπαίδευσης, για την ιδιότητα του πολίτη καθώς και συγκριτικές μελέτες που αφορούν στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Η ίδια η Θάτσερ στα απομνημονεύματά της, *The Downing Street Years* (1993) , –καθώς και ο Baker στα δικά του- θα αναφερθεί εκτενώς στο μεγάλο debate ως το πλέον κρίσιμο της εκπαιδευτικής πολιτικής των κυβερνήσεων της. Βλ. Phillips, *οπ. π.*, σ. 2 και 53-82

⁹¹ Στο κείμενο της Βεντούρα Α. για τη διδασκαλία της ιστορίας στη Βρετανία στο Βεντούρα Α. και Κουλούρη Χρ., «Η διδασκαλία της ιστορίας...οπ.π., σ. 128-143.

⁹² Jones G. S., “Traditional and New History Teaching: Towards a Synthesis” στο Jones G.S. και Ward L.(εκδ.), *New History: Old problems*, Swansea 1978, σ. 138

⁹³ Η ομάδα της Διδακτικής της Ιστορίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου του Λονδίνου με κυρίως εκπροσώπους τους καθηγητές Α. Κ. Dickinson και P. J. Lee.

⁹⁴ Dickinson A.K. Gard A. Lee P.J., “Evidence in History and the Classroom”, στο Dickinson A.K. Lee P.J (εκδ.), *History Teaching and Historical Understanding*, Λονδίνο 1978, σ. 1-20

⁹⁵ Lee P. J., “History teaching and philosophy of History” *History and Theory*, *οπ. π.*, σ. 29

⁹⁶ Rogers, *The New History...*, *οπ.π.*,

⁹⁷ Στο ίδιο, σ. 4.

⁹⁸ Μεταφράζω έτσι τους όρους: propositional, procedural και conceptual

⁹⁹ Rogers, *The New History...*, *οπ.π.*, σ. 7 και 9-10

¹⁰⁰ Η ώρα των ιστορικών εννοιών δεν έχει φθάσει εξάλλου ακόμη. Η σημασία τους για τη διδακτική της ιστορίας θα οδηγήσει σε αξιολογικές επεξεργασίες την αμέσως επόμενη δεκαετία.

¹⁰¹ Στο πλαίσιο αναδιοργάνωσης του κράτους και ενίσχυσης της εθνικής ενότητας, νέοι, αρνητικοί της παράδοσης των Ακαδημιών του Παλαιού Καθεστώτος, θεσμοί δημιουργούνται για την ανάπτυξη των ιστορικών σπουδών, κάποιιοι με την πρωτοβουλία του υπουργού παιδείας (1832-1837) και αργότερα εξωτερικών Guizot: η Επιτροπή Ιστορικών Σπουδών (1834), Η Σχολή της Αθήνας (1846). Παράλληλα η École des Chartes (1821), οι Υπηρεσίες Αρχείων στα Διαμερίσματα και στις Βιβλιοθήκες, η έκδοση καταλόγων της ιστορίας της Γαλλίας. Για μια σύντομη αναφορά βλ. Caire-Jabinet M.P., *Introduction à l'histoire*, Παρίσι 1994, σ. 68-72. Περισσότερα στην εργασία του Pin Den Boer, *History as a profession. The Study of History in France, 1818-1914*, Princeton University Press 1998, σ. 61- 75

¹⁰² Στο ίδιο, σ. 153-157, όπου αναφέρεται αναλυτικά στα αποτελέσματα των ερευνών και Hery E., *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Παρίσι 1999, σ. 28-31.

¹⁰³ Ernest Lavisse (1842-1922), ιδρυτικό μέλος των Εταιριών για τη μελέτη ζητημάτων της Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθηγητής αρχικά στο γνωστό για την ποιότητά του Λύκειο Henri IV, λέκτορας στη συνέχεια στην École Normale και καθηγητής αργότερα στη Σορβόνη, βρίσκεται επικεφαλής των πρωτοβουλιών που αφορούν τη διδασκαλία της ιστορίας στις τρεις βαθμίδες. Εκτός των ιστορικών σειρών που διευθύνει, των ιστορικών περιοδικών των οποίων είναι μέλος της συντακτικής επιτροπής ο Lavisse είναι πολυγραφότατος. Σχολικά εγχειρίδια, οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς, αρθρογραφία και δημοσιεύσεις [65 δημοσιεύσεις στο *Revue Internationale de l'enseignement* από το 1881 έως 1913]. Για το ρόλο του στη διαμόρφωση της εθνικής σχολικής ιστορίας βλ. Nora P., «Ernest Lavisse: son rôle dans la formation du sentiment national», *Revue Historique* 228 (Ιούλιος – Σεπτέμβριος 1962), σ. 73-106. Για τις πολιτικές του απόψεις και την επιστημονική του διαδρομή βλ. Boer, *οπ. π.*, σ. 281-286. Για τη συμμετοχή του στις εκπαιδευτικές εταιρίες της εποχής του και τη συγγραφική του δράση βλ. επίσης Hery, *οπ. π.*, σ. 32

¹⁰⁴ Charles Seignobos (1854-1942), μαθητής του Lavisse και στενός του συνεργάτης. Εργάστηκε από την αρχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αρχικά στο πανεπιστήμιο της Dijon και μετέπειτα στο Παρίσι. Παιδαγωγός και ιστορικός ο Seignobos ανάμεσα σε άλλα υπήρξε σε συνεργασία με τον Langlois συγγραφέας του κλασικού και γνωστού *Introduction aux études historiques* που εκδίδεται στο Παρίσι το 1897 [5 εκδόσεις έως το 1924]. Συμμετέχει επίσης ενεργά στο διάλογο για τη διδασκαλία της ιστορίας. Βλ. Boer, *οπ.π.*, σ. 295-300 και Hery, *οπ. π.*, σ. 32-33. Βλ. επίσης Prost A., “Seignobos revisité”, *Vingtième siècle. Revue d'histoire* 43 (1994), σ. 100-117

¹⁰⁵ Gabriel Monod (1844-1912), με σπουδές στο Βερολίνο και στο Gottingen, καθηγητής αρχικά στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην École Normale supérieure κοντά στον Lavisse στη συνέχεια (1880) και μετέπειτα καθηγητής στη Φιλοσοφική Σχολή του Παρισιού (1904) και στο Collège de France (1906). Ιδρυτής στα 1876 της *Revue Historique*, παίζει ενεργό ρόλο στην κίνηση για τη διδασκαλία της ιστορίας. Οι περισσότερες παρεμβάσεις του για τη διδασκαλία της ιστορίας δημοσιεύονται στο *Bulletin historique*. Η γενική εργογραφία του Monod περιλαμβάνει 215 τίτλους, πολλοί απ'αυτούς στην ιστορία της ιστοριογραφίας. Ο Monod επεμβαίνει επίσης δυναμικά στην υπόθεση Ντρέϊφους. Στα ίδια, Boer, *οπ.π.*, σ. 286-290 και Hery, *οπ. π.*, σ. 33. Για την εργογραφία του Monod, βλ. *Annuaire de l'École pratique des hautes études*, 1912-13.

¹⁰⁶ Charles Laglois (1863-1929), μαθητής του Lavisse και απόφοιτος της École des Chartes, λέκτορας στη Σορβόνη με αντικείμενο τις ιστορικές σπουδές, καθηγητής Μεσαιωνικής Ιστορίας στο ίδιο πανεπιστήμιο, διευθυντής των Εθνικών Αρχείων και του Παιδαγωγικού Μουσείου και συγγραφέας γνωστών εγχειριδίων για τις ιστορικές σπουδές, ανάμεσα σ' αυτά και σε συνεργασία με τον Seignobos του *Introduction aux études historiques*. Συμμετέχει κυρίως με τη συγγραφική του δράση στα εκπαιδευτικά θέματα σχετικά με την ιστορία. Boer, *οπ.π.*, σ.300-304

¹⁰⁷ Alphonse Aulard (1849-1928), απόφοιτος της École Normale, φιλόλογος και δάσκαλος αρχικά, ασχολείται στη συνέχεια με την ιστορία της γαλλικής επανάστασης και γίνεται καθηγητής ιστορίας στη Σορβόνη. Συμμετέχει στα εκπαιδευτικά πράγματα με την έκδοση σχολικών εγχειριδίων. Boer, *οπ.π.*, σ. 290-295

¹⁰⁸ Για το ρόλο των ιστορικών στην υπόθεση Ντρέϊφους βλ. Rebérioux M. «Histoire, historiens et dreyfusisme», *Revue historique* 255, (Απρίλιος-Ιούνιος 1976), σ. 407-431

¹⁰⁹ Για τον Lavisse, η αγάπη για την πατρίδα είναι φυσικό ανθρώπινο ένστικτο και η διδασκαλία της ιστορίας «οφείλει πριν απ' όλα να ενισχύει τη φυσική αγάπη του ανθρώπου για την πατρίδα του, να την αιτιολογεί και να τη φωτίζει». Η άποψη δημοσιεύεται στο επίσημο κυβερνητικό δελτίο. Hery, *οπ.π.*, σ. 70. Ο Lavisse ήταν ο συντάκτης των οδηγιών για τη διδασκαλία της ιστορίας στο αναμορφωμένο αναλυτικό πρόγραμμα του 1890. Οι οδηγίες επανυπόθηκαν στο Lavisse E., “De l'enseignement de l'histoire», *À propos de nos écoles*, Παρίσι 1895, σ. 77-107

¹¹⁰ Για την Action Française και τον πρωτεργάτη της Charles Maurras βλ. Winock M., *Le siècle des intellectuels*, Παρίσι 1999, σ. 86-96. Δημιουργείται στον αντίποδα της δημοκρατικής συμπαράστασης το 1899, με έντονο εθνικιστικό, αντιδημοκρατικό και ρατσιστικό χαρακτήρα και επιβιώνει έως το 1944

¹¹¹ Βλ. Sirinelli J-F., *Intellectuels et passions françaises*, Παρίσι 1990, σ. 29-39 και σ. 20-54

¹¹² Ο Seignobos ήταν από τους ενεργά συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1902 που έλαβε χώρα στο πλαίσιο της Δημοκρατικής συμπαράταξης στην υπόθεση Ντρεϊφους. Υπήρξε ο συντάκτης των επίσημων οδηγιών για την ιστορία. Για τις απόψεις του βλ. Langlois Ch.V., Seignobos Ch., Παράρτημα 1^ο, «L'enseignement secondaire de l'histoire en France», *Introduction aux Études Historiques*, α' έκδοση Παρίσι 1898. Το παράρτημα συμπλήρωσε το έργο σε μεταγενέστερη έκδοση του 1906. Το κλασσικό αυτό έργο επανεκδόθηκε πρόσφατα (1992), από τις εκδόσεις Kimé, με πρόλογο της Madeleine Rebérioux, απ' όπου και οι εδώ αναφορές, σ. 261-269.

¹¹³ Seignobos, «L'enseignement secondaire de l'histoire en France», *Introduction aux études historiques*, οπ. π., σ. 267

¹¹⁴ Βλ. Isambert-Jamati V., «Une réforme des lycées et des collèges: Essai d'analyse sociologique de la réforme de 1902», *Année Sociologique* 20 (1970), σ. 9-60

¹¹⁵ Ο Louis Gallouédec (1864-1937), αναπτύσσει με ιδιαίτερη φροντίδα τις απόψεις για την ενεργητική μέθοδο στη διδασκαλία της ιστορίας και προτείνει την κατάργησή του από έδρα μαθήματος. Βλ. Gallouédec L., *Conférences du musée pédagogique*, Παρίσι 1907, σ. 62-77

¹¹⁶ Ο Seignobos αναπτύσσει τις απόψεις αυτές σε διαλέξεις που οργανώνει το Παιδαγωγικό Μουσείο για τη διδασκαλία της ιστορίας μετά το πρόγραμμα του 1902. Βλ. *Conférences du musée pédagogique*, Παρίσι 1907, σ. 20-23. Η συγκεκριμένη διάλεξη είναι επίσης δημοσιευμένη σε παράρτημα στο Hery, οπ. π., σ. 413-415

¹¹⁷ Η έκφραση ανήκει στον Charles Réguy. Αναφέρεται στο Hery, οπ.π., σ. 105

¹¹⁸ Henri Berr (1863-1954). Καθηγητής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για 40 χρόνια, (το 1910 της φιλοσοφίας στο Λύκειο Henri IV) και παράλληλα ιδρυτής και διευθυντής της *Revue de synthèse historique*, ιδρυτής της ιστορικής σειράς *Évolution de l'humanité* και διοργανωτής σημαντικών για την εξέλιξη της ιστοριογραφίας στη Γαλλία «εβδομάδων» ιστορίας. Απόφοιτος της École Normale (1884), με agrégation στα lettres, δημοσιεύει δυο σημαντικά έργα: τη διατριβή του *La synthèse des connaissances et l'histoire: Essai sur l'avenir de la philosophie* (1898) και *La synthèse en histoire: Essai critique et théorique* (1911). Θεωρήθηκε προπάτορας της ιστορίας των *Annales* από τους ίδιους τους ιδρυτές του περιοδικού. Βλ. Febvre L., *Combats pour l'histoire*, Παρίσι 1953, σ. 339-42. Επίσης για τη συμβολή του Berr βλ. Τγκερς Γκ., *Νέες κατευθύνσεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, Αθήνα 1991, σ. 75-77

¹¹⁹ Στο ίδιο, σ. 76

¹²⁰ Χαρακτηριστικά Febvre L., *La Terre et l'évolution humaine*, Παρίσι 1922

¹²¹ με τον όρο εννοείται εδώ η αφηγηματική συνθετική μορφή της σχολικής ιστορίας αντιστικτικά με την ερευνητική αναλυτική μεθοδολογία

¹²² Ο Georges Lefebvre, καθηγητής στη Σορβόννη, θεωρεί ότι εκφυλίζεται το ιστορικό μάθημα σε κοινωνιολογική διδασκαλία. Hery, οπ.π., σ. 129

¹²³ Στο ίδιο, σ. 131-132

¹²⁴ Ο Georges Lefebvre και ο Pierre Renouvin θεωρούν την εργασία με τις πηγές κατάλληλη για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

¹²⁵ Τα περισσότερα κείμενα του Marc Bloch για τη διδασκαλία της ιστορίας βρίσκονται συγκεντρωμένα στο Bloch Et., (εκδ.), *Histoire et Historiens*, Παρίσι 1995.

¹²⁶ Bloch M., «Note sur la réforme de l'enseignement historique», *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie* 96 (1938), σ. 348-351.

¹²⁷ Ακόμα και σε ιστορικούς του κύκλου των *Annales*. Παράδειγμα ο Georges Lefebvre. Βλ. Lefebvre G., «À propos de l'enseignement historique», *Revue Historique* 182 (1938) 1, σ. 1-6.

¹²⁸ Η τοπική οργάνωση των καθηγητών ιστορίας και γεωγραφίας του Nancy πρωτοστατεί στη διάχυση αυτής της θεώρησης.

¹²⁹ Ο Marc Bloch συμμετέχει στην αντίσταση και εκτελείται από τη Γκεστάπο τον Ιούνιο του 1944. Κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής και στην παρανομία αναλύει τη γαλλική κατάρρευση του 1940 στο έργο του *L'Étrange défaite*. Βλ. Ίγκερς, *οπ. π.*, σ. 82. ι

¹³⁰ Τα πρώτα ονόματα των διανοουμένων που συνεργάστηκαν με τους Γερμανούς δημοσιεύονται από την Εθνική Επιτροπή Συγγραφέων ήδη στις 16/9/1944 και το ζήτημα της ενκαθάρισης τίθεται επιτακτικά. Βλ. Sirinelli J. F., *οπ.π.*, σ.230- 251.

¹³¹ Στο ίδιο και Winoch M., *οπ.π.*, σ. 483-484

¹³² Ο Lucien Febvre ασχολείται με τη διδασκαλία της ιστορίας πριν από τον πόλεμο. Βλ. Febvre L., και Leuilliot P., «L'enseignement de l'histoire», *Leçons de Pédagogie*, Παρίσι 1949, σ. 92-111. Από τις υποσημειώσεις του κειμένου προκύπτει επίσης του ίδιου:1. «Une réforme de l'enseignement historique: Pourquoi?», *Education Nationale* 2 (1947), «De l'enseignement de l'histoire», *L'Europe nouvelle* (1938)

¹³³ Ο Paul Langevin είχε συλληφθεί από τους Γερμανούς για την αντι-φασιστική του δράση. Η τοποθέτησή του στην προεδρία της επιτροπής για την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείται δηλωτική της επιθυμίας που επικρατεί στη γαλλική πρωτεύουσα να δηλωθεί η απόσταση από το καθεστώς του Vichy.

¹³⁴ Febvre L., «Une réforme de l'enseignement historique: pourquoi?», *L'Éducation nationale* 36 (1947), σ. 35-36

¹³⁵ Febvre L. και Leuilliot P., «L'enseignement de l'histoire», στο Cousinet R. (εκδ.), *Leçons de Pédagogie*, Παρίσι 1950, σ. 92-111

¹³⁶ Στο ίδιο

¹³⁷ Διοργάνωση ημερίδων εργασίας, δημοσιεύσεις. Το 1945, ιδρύεται επίσης στις Σέβρες το Διεθνές Κέντρο Παιδαγωγικών Μελετών με σημαντική δραστηριότητα στη διάχυση των νέων απόψεων. Την ίδια χρονιά εγκαινιάζεται επίσης η λειτουργία των «νέων τάξεων» στις οποίες εφαρμόζονται οι νέες παιδαγωγικές απόψεις της επιτροπής Langevin. Στις δραστηριότητες για την ιστορία πρωτοστατούν εκτός από τον Lucien Febvre και τον Leuilliot, ο Monod, Maréchal, Cousinet, Morazé, Dupront, Schnetb και ο Georges Febvre.

¹³⁸ Cousteix P., «L'enseignement de l'histoire selon Alain», *L'Information Historique* 2 (1956), σ. 78-80

¹³⁹ Η αναγκαιότητα της ερευνητικής θεμελίωσης των νέων διδακτικών προσεγγίσεων εντοπίζεται στα κείμενα της δεκαετίας του 50 που αφορούν τη διδασκαλία της ιστορίας. Βλ. χαρακτηριστικά Freinet C., «L'enseignement de l'histoire», *L'éducateur* 15-16 (1955), σ. 17

¹⁴⁰ «τότε αισθάνθηκα πόσο ήταν δύσκολο να ισχυρίζεσαι την ανανέωση των προσανατολισμών και του περιεχομένου της σχολικής ιστορίας και ταυτόχρονα την εκλαΐκευση για νέους ανθρώπους των αποτελεσμάτων της έρευνας, ακόμα και αν δεν τίθεται θέμα να γράψεις το σχολικό εγχειρίδιο των Annales» Le Goff J., *Une vie pour l'histoire*, Παρίσι 1996. Αναφέρεται στην Hery, *οπ. π.*, σ. 361

¹⁴¹ Monestier L., «Le sauvetage de l'histoire», *Historiens et Géographes* 203 (1967), σ. 573-575

¹⁴² Στην ιστοριογραφική πρόοδο είναι αφιερωμένο ειδικό τεύχος της *Revue de l'enseignement supérieur*, Βλ. αρ. 44-45 (1969).

¹⁴³ Allain J.C., «Horizon Mille Neuf Cent...X pour l'enseignement dans le second degré»,

¹⁴⁴ Valmary P., «Quelques reflexions pour lancer un débat à propos des manuels scolaires», *Historiens et Géographes* 205 (1967), σ. 861-864

¹⁴⁵ Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: 180.000 μαθητές το 1930, 510.000 το 1946, 1.300.000 το 1963, 3.500.000 το 1967. Le Pellec J, Marcos-Alvarez V. *οπ. π.*, σ. 20

¹⁴⁶ «Enquête sur l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie», *Historiens et géographes* 197 (1966), σ. 658

¹⁴⁷ Το 1964 προτείνεται από την ένωση των καθηγητών των μαθηματικών και την ένωση φυσικών η μείωση των ωρών διδασκαλίας ιστορίας στην επιστημονική κατεύθυνση του Λυκείου. Στα προσχέδια της μεταρρύθμισης που εκπονούνται από επιτροπές εμφανίζεται ο

διαχωρισμός των διδακτικών αντικειμένων σε αντικείμενα διαμόρφωσης του πνεύματος και σε αντικείμενα μνήμης. Το 1966 η Ένωση για τη μελέτη και την ανάπτυξη της επιστημονικής έρευνας διοργανώνει με την υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας σχετικό συνέδριο με αναφορά στις απαιτούμενες αλλαγές στην εκπαίδευση. Για τη δευτεροβάθμια προτείνεται η μείωση της διδακτέας ύλης στο 30 έως 50% ώστε να ελευθερωθούν ώρες για τη μύηση στην έρευνα. Προτείνεται επίσης οι μαθητές να επιλέγουν 4 βασικά αντικείμενα ανάμεσα στα οποία υποχρεωτικά η γλώσσα και υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα της εκμάθησης των μεθόδων που θα κάνουν ικανούς τους μαθητές να προσεγγίζουν τα προβλήματα όποιο και αν είναι το αντικείμενο. Hery, *οπ. π.*, σ. 373-375. Σχετικά με τη υποβάθμιση της ιστορίας σε όφελος των θετικών μαθημάτων βλ. επίσης Gerbod P., «À propos de manuels scolaires», *Colloque national sur l'histoire et son enseignement*, Montpellier 1994, σ. 106

¹⁴⁸ *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public 181 (1963)*, σ. 470

¹⁴⁹ Βλ. χαρακτηριστικά «Appel pour la Défense de l'histoire», *Historiens et Géographes 206 (1967)*, σ. 76-82 και *Tribune libre Historiens et Géographes 197 (1966)*, σ. 689-695

¹⁵⁰ Στο ίδιο, σ. 385-387

¹⁵¹ Η μελέτη του σύγχρονου κόσμου, από το μέσον του 19^{ου} αιώνα έως των ημερών μας, αποτελεί την κεντρική θεματική επιλογή για το Λύκειο και η μελέτη των πολιτισμών του σύγχρονου κόσμου τη θεματική ύλη της 3^{ης} λυκείου. Η προτεινόμενη προσέγγιση είναι και γεγονοτολογική και δομική και το περιεχόμενο και πολιτικό-διπλωματικό και κοινωνικό-οικονομικό. Στην 1η Λυκείου για παράδειγμα, είναι γεγονοτολογική έως το 1945 και δομική μετά το 1945. Στη 2^η Λυκείου προτείνεται η μελέτη των της εξέλιξης των κοινωνιών, των κρατών και των διεθνών σχέσεων από το 1848 έως το 1914. Η επιτροπή ορίζει ακόμα τις ερωτήσεις που τόσο οι καθηγητές όσο και οι εξεταστές πρέπει να θέτουν και κάνει συστάσεις στους συγγραφείς σχολικών εγχειριδίων για τον περιορισμό του κειμένου ανά θέμα. Σε ότι αφορά στις μεθόδους, προτείνει για την 3^η λυκείου, ικανό χρόνο για τις μαθητικές δραστηριότητες. Την κριτική της θ' ασκήσει η Suzanne Citron από τις σελίδες της *Monde*. Citron S., «Un manque d'audace» Hery, *οπ. π.*, σ. 377-378

¹⁵² Στην επιτροπή για την αναμόρφωση των προγραμμάτων αναδύεται η παλαιά διαμάχη χρονολογικής και θεματικής προσέγγισης και η επιτροπή μεθόδων δεν καταφέρνει να ανατρέψει την αρχή της συμπληρωματικότητας του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας με τις νέες μεθόδους. «Les journées d'étude de Sèvres», *Historiens et Géographes 218 (1969)*.

¹⁵³ Τον οκτώβριο του 1967, η Citron θα συναρτήσει τη διέξοδο από την κρίση με τη διοργάνωση συνεδρίου για την εξέλιξη των επιστημών του ανθρώπου και την απήχησή της στην εκπαίδευση. Το κείμενό της δημοσιεύμένο στο περιοδικό της Ένωσης καθηγητών ιστορίας αναδημοσιεύεται στα *Annales* στις αρχές του 1968, λίγο πριν την έκρηξη του Μάη. Citron S., «Pour l'aggiornamento de l'histoire et de la géographie», *Historiens et Géographes 206 (1967)*, σ. 84-90. *Annales ESC (1968)*, σ. 136-143. Το συνέδριο ορίζεται αρχικά για το Μάρτιο του 1968 και μετατίθεται τελικά για το Δεκέμβριο μετά από πιέσεις που ασκεί η Ένωση καθηγητών ιστορίας προκειμένου να υπάρξουν τα χρονικά περιθώρια του διαλόγου από τις στήλες του περιοδικού. Βλ. *Historiens et Géographes 211 (1968)*, σ. 744-745.

¹⁵⁴ Βλ. παραπάνω

¹⁵⁵ Best F. Cullier F. και Leroux A., *Pratiques d'éveil en histoire et géographie à l'école élémentaire*, Παρίσι 1986, σ. 22

¹⁵⁶ Επικεφαλής βρίσκεται η Lucile Marbeau, υπεύθυνη ερευνών στο INRP. Βλ. INRP, *Activités d'éveil. Sciences sociales à l'école élémentaire, Recherches Pédagogiques 93 (1978)*.

¹⁵⁷ Στην παιδαγωγική της αφύπνισης αναφέρεται επίσης ο René Girault στο υπόμνημα που υποβάλλει το 1983 στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας για την κατάσταση της ιστορικής εκπαίδευσης. Girault R., *L'histoire et la géographie en question*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Παρίσι 1983, σ. 25-29.

¹⁵⁸ Το πρώτο με 15 ώρες εβδομαδιαία σε σύνολο 27 ωρών είναι αφιερωμένο στη γλώσσα (10 ώρες) και στα μαθηματικά (5 ώρες). Το δεύτερο με 6 ώρες εβδομαδιαία στις δραστηριότητες

της αφύπνισης στις οποίες συγκαταλέγονται η αγωγή, η ιστορία και η γεωγραφία, η μουσική, το σχέδιο, η χειροτεχνία αλλά και δραστηριότητες σχετικές με τις θετικές επιστήμες. Το εναπομένον παιδαγωγικό τρίτο, 6 ωρών, αφορά τις αθλητικές δραστηριότητες. Νόμος 7/8/1969 και εγκύκλιος 2/9/1969 στο Best F. Cullier F. και Leroux A., *οπ.π.*, όπου και τα επίσημα κείμενα, σ. 11-12

¹⁵⁹ Ministère de l'Éducation nationale. Direction des Écoles. *Extraits des Contenus de formation à l'école élémentaire. Cycle moyen.* CNDP 6108, Παρίσι 1980

¹⁶⁰ Αναφέρεται διεξοδικά σ' αυτές ο Girault, *οπ. π.*, σ. 24-33 και οι Best, Cullier και Leroux, *οπ. π.*

¹⁶¹ Σε έρευνα που έγινε τον Ιανουάριο του 1975 σε 10 αστικές και αγροτικές περιφέρειες, το 20 με 23% σε σύνολο 778 ερωτώμενων δασκάλων, δήλωσε ότι δεν κάνει καθόλου ιστορία ή σχεδόν καθόλου. Ανάμεσα στους δασκάλους που δήλωσαν πεισμένοι για την παιδαγωγική της αφύπνισης το 50% διδάξε συχνά ή από καιρόν εις καιρόν ιστορία της Γαλλίας με τον παραδοσιακό τρόπο. Girault, *οπ. π.*, σ. 25. Βλ. επίσης Lacherez J., «L'histoire à l'école élémentaire», *L'école et la nation* 252 (1975), σ. 52-54.

¹⁶² Στο γυμνάσιο, οι αλλαγές αναγγέλλονται το Μάρτιο του 1977 με έναρξη εφαρμογής από Σεπτέμβριο του ίδιου χρόνου για την 6^η, 1978 για την 5^η, 1979 για την 4^η, 1980 για την 3^η. Στο λύκειο, η 2^α (αντίστοιχη ελληνική 1^η λυκείου) το 1981, η 1^η (2^α λυκείου) το 1982, για την classe terminale (3^η λυκείου) το Δεκέμβριο του 1980 και τον Ιανουάριο του 1981.

¹⁶³ Για τις αλλαγές στους στόχους και στο περιεχόμενο βλ. Βεντούρα Α. Κουλούρη Χρ., «Η διδασκαλία της ιστορίας στη Δυτική Ευρώπη», *οπ. π.*, σ. 123-124

¹⁶⁴ Girault, *οπ. π.*, σ. 38-41

¹⁶⁵ Ο πρώην πρωθυπουργός του γαλιικού κόμματος Michel Debré ανοίγει το ζήτημα σε συνέντευξη που δίνει στο Nouvelles Littéraires, στις 13/9/1979. Σημειώνει ότι «οι Γάλλοι αγαπούν την Ιστορία... Απέναντι σ' αυτή την αγάπη για την ιστορία και ειδικά για την εθνική ιστορία, τα σχολικά μας προγράμματα έχουν αναστατωθεί και για να ειπωθούν όλα εκμηδενισθεί. Σήμερα, εάν οι Γάλλοι γνωρίζουν την ιστορία της χώρας τους οφείλεται σε μικρό βαθμό στις σπουδές τους και σε μεγάλο βαθμό στην προσωπική τους μελέτη και στις εκπομπές στην τηλεόραση. Προσθέτω ότι εάν οι Γάλλοι γνωρίζουν σήμερα γεωγραφία οφείλεται στα ταξίδια τους και όχι σε ότι τους μαθαίνουν στο σχολείο. Είναι φυσιολογικό αυτό; Σε καμία περίπτωση. Διαπιστώνω παρακολουθώντας τα σχολικά προγράμματα των γειτόνων μας, Βρετανών, Γερμανών, Ιταλών, Ισπανών ότι η εθνική ιστορία έχει εκεί πάντα τη ίδια θέση με αυτήν που είχε και στη Γαλλία, η εθνική μας ιστορία, πριν 20 χρόνια... Το να διδάξεις την εποποιία της Ιωάννας της Λορένης δεν έχει τίποτα το εθνικιστικό... μια σε βάθος μελέτη όσων εκφράζονται σε διαφορετικές εποχές μέσα από τα κινήματα αντίστασης ενάντια στην ξένη εισβολή φωτίζει με μοναδικό τρόπο την ουσία της ανθρωπίνης ύπαρξης, τη φροντίδα για την ελευθερία». Στις αρχές του επόμενου μήνα ο Michel Debré διαπιστώνοντας ότι η νέα γενιά των Γάλλων αγνοεί την ιστορία της χώρας της ανακοινώνει ότι η «Επιτροπή για την ανεξαρτησία και την ενότητα της Γαλλίας» προτίθεται να οργανώσει συνέδριο για τη διδασκαλία της ιστορίας. Σε συνέντευξή του στην εφημερίδα Figaro της 10/10/1979 δηλώνει ότι το θέμα δεν είναι τεχνικό αλλά πολιτικό. Ζητά επίσης με επιστολή του στον υπουργό παιδείας την οργάνωση κοινοβουλευτικής συζήτησης για το θέμα. Τον ίδιο μήνα η επιτροπή Παρισιού του RPR με αρμοδιότητα την εκπαίδευση συντάσσεται σε δήλωση της τις πρωτοβουλίες Debré (*La Lettre de la Nation*, 3/10/79) και υποστηρίζει τον πολιτικό χαρακτήρα του θέματος αφού η άγνοια της εθνικής ιστορίας από τη μεριά των νεαρών Γάλλων διακυβεύει το μέλλον τους.

¹⁶⁶ Πρωτοστατεί το περιοδικό *L'Histoire* (no 1, 4, 5, 9, 16), το οποίο θα οργανώσει το Μάρτιο του 1980, παρουσία των MME, το μεγάλο debate για τη διδασκαλία της ιστορίας.

¹⁶⁷ TF1 23/10/1979, France-Culture 29/10/1979, Antenne2 3/11/1979, Europe1 22/11/1979, RTL 24/11/1979,

¹⁶⁸ Μεγάλος αριθμός επερωτήσεων συγκεντρώνονται στο κοινοβούλιο και στη γερούσια τη διετία 1979-1980 από βουλευτές όλων των κομμάτων. Η πλειοψηφία των επερωτήσεων ανήκει

σταθερά στο RPR. Τα πρακτικά των συνεδριάσεων συζήτησης των επερωτήσεων δημοσιεύονται στο *Historiens et géographes*. Βλ. «Clio au Sénat» *Historiens et géographes* 279 (1980), σ.747-756 και «Clio à l'Assemblée Nationale», σ. 756- 768. Στη συνεδρίαση της 22/10/1979 η Héléne Constans, βουλευτής του κομμουνιστικού κόμματος (P.C.), θα αναπτύξει τις θέσεις του κόμματός της για τη μεταρρύθμιση Haby και θα αναφερθεί στο ζήτημα της ιστορίας. Η συνεδρίαση της 30/11/1979 είναι επίσης αφιερωμένη στη διδασκαλία της ιστορίας και της γεωγραφίας. Στη Γερουσία, η συζήτηση γίνεται στις 11/4/1980 μετά από σχετική επερώτηση.

¹⁶⁹ *La Tribune de Genève*, 29/3/1980

¹⁷⁰ *Le Point* (26/11-2/12 1979) θέτει 20 ερωτήσεις σε παιδιά ηλικίας 10 έως 12 χρόνων

¹⁷¹ «Εάν αγωνιζόμαστε δεν είναι για να επιστρέψουμε στην ιστορία του παππού» υποστηρίζει ο πρόεδρος της Ένωσης στην *Monde de l'Éducation*, το Μάιο του 1980. *Historiens et géographes* 278 (1980), σ.553

¹⁷² *Le Monde*, 17/5/1980, στο ίδιο

¹⁷³ Girault, *οπ. π.*, σ. 28-29

¹⁷⁴ «Πρέπει να επιστρέψουμε απλά στην ιστορία των σημαντικών γεγονότων και των σπουδαίων προσωπικοτήτων που δημιούργησαν τη Γαλλία., πρέπει κυρίως να κάνουμε να φύγει φρέσκος αέρας στους διαδρόμους των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων των υπουργείων και να στείλουμε τους παιδαγωγούς στην εκπαίδευση», είναι η ακραία θέση του Pierre Goubert που καταχειροκροτείται από το ακροατήριο. Η παρέμβαση του Braudel επιχειρεί να εντάξει την κρίση της ιστορικής εκπαίδευσης στη γενική κρίση των επιστημών του ανθρώπου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, την οποία αποδίδει στην υποχώρηση του ουμανισμού. Καταλήγει ωστόσο ότι η ιστορία που εισάγεται με τα νέα προγράμματα στο γυμνάσιο είναι υπερβολικά δύσκολη και αφηρημένη για παιδιά των οποίων «η μνήμη δεν είναι επαρκώς κατοικημένη». Ο Emmanuel Le Roy-Ladurie παρεμβαίνει υποστηρίζοντας τον τεχνητό χαρακτήρα της διχοτομίας ανάμεσα στα γεγονότα και στην ιστορία μακράς διάρκειας. « Οφείλουμε να γνωρίζουμε ταυτόχρονα και τις προσωπικότητες και τα κοινωνικά φαινόμενα. Οι μαθητές είναι προετοιμασμένοι να ακούσουν και για το Λουδοβίκο τον XIV και για την αγροτική εξάθλιωση». *Historiens et géographes* 278 (1980), σ. 556-557

¹⁷⁵ Περίληψη 16 σελίδων από τις παρεμβάσεις στη συζήτηση δημοσιεύθηκαν στο τεύχος 402 του περιοδικού *Historia*. Οι αναφορές εδώ είναι από την ανταπόκριση του *Historiens et géographes* 278 (1980), σ. 556-557

¹⁷⁶ Το 1983 με υπουργός παιδείας το σοσιαλιστή Alain Savary, το 1984 επί Chevenement.

¹⁷⁷ Ο Berghahn είναι καθηγητής σύγχρονης ιστορίας στο Warwick University της Αγγλίας και η Schissler είναι ερευνήτρια στο Goerg-Eckert Institute.

¹⁷⁸ Berghahn V και H., *Perceptions of History, International Textbook Research on Britain, Germany and the United States*, Οξφόρδη, Νέα Υόρκη και Αμβούργο 1987, σ. 1-16