

## Η ιστορική εκπαίδευση των δασκάλων: ζητούμενα και προτάσεις

Μαρία Ρεπούση  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΑΠΘ

Το πρωτοβάθμιο σχολείο και το εκπαιδευτικό δυναμικό του, ο δάσκαλος και η δασκάλα, θεωρήθηκαν επί μακρόν η βασική, αναντικατάστατη και συχνά αποκλειστική ατραπός της εγγραμματοσύνης του δυτικού ανθρώπου. Αυτή καθεαυτή η έννοια των *γραμμάτων*, στη μαζική της εννόηση, ταυτίστηκε με το δημοτικό σχολείο και την εκεί παρεχόμενη παιδεία και η αναγωγή της σε καθολική αξία πραγματώθηκε με κύρια αναφορά το πρωτοβάθμιο σχολείο. Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης, το μαθησιακό υποκείμενο απουσίαζε, η μάθηση ως ζητούμενο ταυτιζόταν με τη διδασκαλία και ο εκπαιδευτικός ανάγονταν σε μοναδικό παράγοντα για το επίπεδο και την ποιότητα της γνώσης. Ο ανθρώπινος αυτός παράγοντας ήταν παράλληλα επιφορτισμένος με μια σειρά κοινωνικά καθήκοντα που απέρρεαν από την οικειοποίηση των μακρο και μικρο προσδοκιών της κοινότητας και του έθνους-κράτους, από την ανάληψη της ευθύνης της προετοιμασίας των μελλοντικών πολιτών και πολιτισμών, σύμφωνα με όσα η επίσημη έκφραση της πολιτείας ανέμενε από αυτούς και η κοινωνική προσδοκία στη μαζική και κυρίαρχη εκδοχή της δικαίωνα. Ο κοινωνικός φρονηματισμός και η καλλιέργεια του εθνικού αισθήματος υπήρξαν, κατά τη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> και έως πρόσφατα, για την ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, βασικοί στόχοι του σχολείου και αυτοί οι οποίοι με τις αναγκαίες κατά περίπτωση διαφοροποιήσεις συνιστούσαν τη δομή της ιστορικής εκπαίδευσης. Παραπλήσιες ή και ανάλογες λειτουργίες καθόριζαν την ιστορική παιδεία και άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Οι ιστορικές αυτές προτιμήσεις ήταν εξάλλου απόλυτα συμβατές με τις μεγάλες εθνικές αφηγήσεις του 19<sup>ου</sup> αιώνα, το γεγονοτολογικό και ηρωικό τους περιεχόμενο, την επίκληση του ένδοξου και βαθιά ριζωμένου στον ορίζοντα του ιστορικού χρόνου εθνικού παρελθόντος και τη χρονολογική του προσέγγιση. Ήταν, συνοψίζοντας, στόχοι που έθετε η πολιτεία, ευνοούσαν οι κοινωνικές συνθήκες, υποστήριζαν οι εθνικές εκκρεμότητες, και παράλληλα αρμονικοί με τις κυρίαρχες αντιλήψεις για την εκπαίδευση και τις ιστοριογραφικές αναζητήσεις. Γι' αυτό και παρά την κατά καιρόν εκπαιδευτικού και κοινωνικού χαρακτήρα αμφισβήτησή τους, το παιδαγωγικό παράδειγμα το οποίο διαμόρφωσαν υπήρξε εξαιρετικά ισχυρό και μακρόχρονο τόσο στην ελληνική όσο και σε άλλες κοινωνίες.

Στο πλαίσιο αυτού του παραδείγματος, εννοήθηκε και πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα και σε μεγάλο βαθμό έως την ακαδημαϊκή θεσμοθέτηση των παιδαγωγικών τμημάτων, η ιστορική εκπαίδευση των δασκάλων. Η ελληνική ιστορία, στηριγμένη στη θεωρία της συνέχειας του ελληνικού έθνους και υιοθετημένη στη βάση ενός ερμηνευτικού σχήματος, μια δευτερογενής αφήγησή της, απαλλαγμένη από αντιφάσεις και πολυσήμαντες μαρτυρίες, αποτελούσε το αντικείμενο της μάθησης αρχικά των πρωτοβάθμιων εκπαιδευτικών και στη συνέχεια των μαθητών και μαθητριών τους.

Κατά το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, μια σειρά από σημαντικές αλλαγές στις ευρωπαϊκές κοινωνίες και στις επιστήμες του ανθρώπου θέτουν σταδιακά και αυξανόμενα σε κρίση το παράδειγμα στη βάση του οποίου υλοποιήθηκε η ιστορική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η ιστορία στα σχολεία δέχεται μια συνολική αμφισβήτηση από την οποία θα επιλέξουμε να κρατήσουμε εδώ δύο μόνο σημεία: την απόκλιση της από τη βασική επιστήμη αναφοράς της, την ιστοριογραφία και την απόστασή της από την επιδίωξη της καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης των υποκειμένων της μάθησης. Μια σειρά από θεωρητικές και εμπειρικές έρευνες τεκμηριώνουν την αμφισβήτηση και την καθιστούν κίνητρο για τον επαναπροσδιορισμό της λειτουργίας, του περιεχομένου και των μεθόδων του ιστορικού μαθήματος. Οι εξελίξεις στους τομείς της ιστοριογραφίας, της επιστημολογίας, της γνωστικής και κοινωνικής θεωρίας και ψυχολογίας, των παιδαγωγικών υποστηρίζουν από διαφορετικές

αφετηρίες το εγχείρημα της ανανέωσης της ιστορικής εκπαίδευσης και συγκροτούν τα πεδία ελέγχου των υποθέσεων εργασίας και των πορισμάτων. Στο πλαίσιο αυτών των εξελίξεων και ανάμεσα στο πλήθος και την ποικιλία των νέων δεδομένων που προσκομίζουν για την αλλαγή του παραδειγματικού παιδαγωγικού ιστορικού προτύπου, θα επιλέξουμε τρεις βασικές κατά την άποψή μας προσεγγίσεις που μέσα από διαφορετικά θεωρητικά μονοπάτια μας οδήγησαν στην ανασηματοδότηση αυτού καθεαυτού του ιστορικού παιδαγωγικού πυρήνα, της ιστορικής γνώσης και μας υποχρέωσαν να αναστοχασθούμε την εκπαίδευση που αποσκοπεί στη δόμησή της. Η πρώτη, από τις τρεις αυτές προσεγγίσεις, μας παραπέμπει στο δηλωτικό/προτασιακό χαρακτήρα της γνώσης (propositional), η δεύτερη στο διαδικαστικό/μεθοδολογικό (procedural) και η τρίτη στον εννοιολογικό (conceptual), διαμορφώνοντας και οι τρεις από κοινού μια *νέα σημαντική της ιστορικής γνώσης*.

1. Ένα από τα επιστημολογικά ζητήματα της ιστορίας, από τη στιγμή που ο όρος στον οποίο σήμερα αναφερόμαστε αποκτά, στη διάρκεια του τελευταίου τρίτου του 18<sup>ου</sup> αιώνα, τη σύγχρονη σημασία του (Koselleck, 1997, σ. 15), δομικού χαρακτήρα για την εννοιολόγηση της ιστορικής γνώσης, αφορά στη σχέση των ιστορικών σπουδών με το αντικείμενό τους, έτσι όπως αυτό κάθε φορά προσδιορίζεται και αναπροσδιορίζεται: τα γεγονότα, το ανθρώπινο παρελθόν (Marrou, 1954, σ. 31), οι ανθρώπινες πράξεις που έγιναν στο παρελθόν, -*res gestae*- (Collinwood, 1993, σ. 9), οι άνθρωποι μέσα στο χρόνο (Bloch, 1993, σ. 49-53), τα γεγονότα που έχουν πρωταγωνιστή τον άνθρωπο (Veyne, 1971, σ. 13-14), οι ανθρώπινες κοινωνίες, οι οργανωμένες ομάδες (Febvre στο Λε Γκοφ, 1998, σ. 154). Καθώς, ωστόσο, *το παρελθόν* δεν είναι ούτε δεδομένο, ούτε αναγνώσιμο, αλλά άμορφο και συνεχές (Λιάκος, 2000), η προσπάθεια της διευθέτησής του εγγράφεται στον κοινωνικό, πολιτισμικό και επιστημολογικό ορίζοντα της εποχής της και ακολουθεί τις εκάστοτε συγχρονικές της δυνατότητες και διαθεσιμότητες να το ατενίσει, να το εννοήσει, να το διασώσει, να το αναπλάσει, να το αφηγηθεί. Η ίδια η έννοια του παρελθόντος, οι σημασίες, τα σχήματα καθορίζονται και ταυτόχρονα καθορίζουν την *ιστορική νοοτροπία* μέσα στην οποία *γράφεται* η ιστορία. Στο πλαίσιο αυτής της σύνθετης και γοητευτικής διαδικασίας, δημιουργούνται ιστορικά ερωτήματα, οριοθετούνται ιστορικοί περίοδοι και δομούνται ιστορικά αντικείμενα που ανανεώνουν διαρκώς την αναγνωσιμότητα του παρελθόντος και αλλάζουν το περιεχόμενο της ιστορικής γνώσης. Μια σειρά από νέα προβλήματα και ιστορικά αντικείμενα κατακερμάτισαν τη δεδομένη έως τις αρχές του περασμένου αιώνα ιστορική ύλη, αφήφησαν τα γεγονότα της, δοκίμασαν την κυρίαρχη περιοδολόγησή της και εν τέλει επαναπροσδιόρισαν και συνεχίζουν να επαναπροσδιορίζουν την ιστορική γνώση. Η ιστορία του κλίματος, της τεχνολογίας, της οικονομίας, των κοινωνικών τάξεων, της τέχνης, των θεσμών, των πολιτικών κομμάτων, των αισθημάτων, του σώματος, της καθημερινής ζωής, των νοοτροπιών, του υλικού πολιτισμού, του παρόντος χρόνου, των γυναικών, συνιστούν σήμερα εναλλακτικές μεταξύ τους εκδοχές προσέγγισης, ανάπλασης και αφήγησης του *ιστορικού παρελθόντος*, ιστορικά τεκμηριωμένες ερμηνευτικές εκδοχές του, και ταυτόχρονα ιστορίες που στην αλληλοσυσχέτισή τους τροποποιούν το χαρακτήρα της δηλωτικής ιστορικής γνώσης, αλλάζουν αυτό το οποίο γνωρίζουμε για το παρελθόν. Το καθιστούν μερικό και ταυτόχρονα ολικό, καθώς ό,τι γνωρίζουμε αφενός συνιστά μέρος του όλου, συνυφασμένο με την οπτική της προσέγγισής του και αφετέρου ένα μέρος που αποσκοπεί να αναδιατάξει το όλον από μια συγκεκριμένη αφετηρία. Η ιστορία των περιθωριακών στο Βυζάντιο συνιστά για παράδειγμα μια εναλλακτική εκδοχή βυζαντινής ιστορίας, μερική όσο και η ιστορία της σχέσης του Βυζαντίου με τους γειτονικούς του λαούς και ταυτόχρονα ολική προσπάθεια ερμηνείας της βυζαντινής κοινωνίας μέσα από τις αντιλήψεις για το περιθωριακό και την εξέλιξη αυτών των αντιλήψεων, τη θέση των περιθωριακών στο Βυζάντιο, τις σχέσεις που αυτές οι ομάδες διαμορφώνουν με τις υπόλοιπες και την προσέγγιση ολικών ιστορικών φαινομένων, όπως ο μοναχισμός, οι αιρέσεις ή η ειδωλολατρία. Τι, συνεπώς, γνωρίζω, στο παράδειγμα μας όπως και σε κάθε άλλο παράδειγμα αποτελεί το ζητούμενο

μιας σύνθετης διεργασίας συναρτημένης με ρητές και άρρητες επιλογές διευθέτησης και γνώσης του ιστορικού παρελθόντος. Η αποσιώπηση αυτής της διαδικασίας στην εκπαιδευτική πράξη, η μεταφορά οποιασδήποτε ιστορίας απογυμνωμένης από τις συγκεκριμένες επιλογές της, η εμμονή σε μια χρονολογική προσέγγιση της ιστορικής ύλης παραπέμπει στη ψευδαίσθηση ενός παρελθόντος το οποίο, ενιαίο, οριστικό και αντικειμενικό, δεν έχουμε παρά να οικειοποιηθούμε. Πρόκειται για το παραδειγματικό πρότυπο στο οποίο στηρίζεται εν πολλοίς ακόμη η ιστορική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, ανεξάρτητα αν δεν αφορά πλέον μόνον την ελληνική ιστορία, αλλά και τη βαλκανική, την ευρωπαϊκή ή και την παγκόσμια ιστορία. Η πρόταση που εδώ εννοείται αφορά στην ένταξη θεματικών προσεγγίσεων που συνιστούν πιο σύγχρονες εκδοχές του ιστορικού παρελθόντος και που ταυτόχρονα διαμορφώνουν ικανότητες και δεξιότητες χειρισμού και διευθέτησης του διαρκώς ανανεωμένου και εξελισσόμενου ιστορικού παρελθόντος.

2. Το αντικείμενο της ιστορίας εγγράφεται σε ένα παρελθόν που δεν είναι μόνον άμορφο και μη αναγνώσιμο αλλά και ανεπιστρεπτί περασμένο. Καθώς λοιπόν *το οντολογικό, -πραγματικό- παρελθόν* έχει οριστικά διέλθει, η γνώση που το αφορά καθίσταται δυνατή μόνον μέσα από τα ίχνη που αυτό το παρελθόν διέσωσε στο εκάστοτε παρόν στην αλληλοσυσχετίσή τους με τις δυνατότητες του εκάστοτε παρόντος να τα δει και να τους αποδώσει σημασία. Πρόκειται για μια διαμεσολαβημένη μέσω των τεκμηρίων γνώση. Τα ίχνη αυτά, ωστόσο, καθώς ούτε ομιλούν από μόνα τους, ούτε, σύμφωνα κυρίως με τις μετά Ranke προσεγγίσεις, τόσο το πληροφοριακό τους δυναμικό όσο και η ερμηνευτική τους είναι αντικειμενικά, η διαμεσολαβημένη μέσω των ιστορικών πηγών ιστορική γνώση είναι απόλυτα συνυφασμένη με τις μεθόδους της ιστορικής κριτικής και ερμηνείας των πηγών. Η συνύφανση αυτή είναι τόσο σημαντική για τις ιστορικές σπουδές που λειτουργεί συχνά προσδιορίζοντας αυτήν καθεαυτή την ιστορία, ως αντικείμενο μεθόδου, ως κατά κύριο λόγο γνωστική διαδικασία με δευτερεύουσα την αναφορά στο παρελθόν (Marrou, σ. 31). Μέσω αυτής, του κριτικού, επιλεκτικού και ερμηνευτικού χαρακτήρα της καθίσταται άλλωστε δυνατή η ιστορική αφήγηση. Η ανίχνευση της διδακτικής μετάθεσης αυτής της προβληματικής, η εξέταση της αξιοποίησής της στην ιστορική εκπαίδευση αν και συνοδεύει όλη την κίνηση αμφισβήτησης της παραδοσιακής εκπαίδευσης καθόλη τη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> και του πρώτου μισού του 20ου αιώνα (Ρεπούση 2000α ) προσκρούει αφενός στην κυρίαρχη αντίληψη αναφορικά με την κοινωνική λειτουργία της ιστορίας και αφετέρου στο επίπεδο ανάπτυξης των αντιλήψεων για τη μάθηση, συμπεριλαμβανομένων των απόψεων για την ιστορική μάθηση, οι οποίες συμπαρασύρουν και την ιστορική εκπαίδευση των δασκάλων. Στην πρώτη περίπτωση, στην κοινωνική λειτουργία της ιστορίας θεωρείται ότι αντίκειται η έννοια ενός παρελθόντος που μπορεί να προκύπτει μέσα από τις μαρτυρίες του διαφορετικό, πολύσημο και αντιφατικό, πολλαπλά ερμηνεύσιμο. Στη δεύτερη περίπτωση των αντιλήψεων για τη μάθηση, το μαθησιακό υποκείμενο είτε απουσιάζει, είτε παραμένει εγκλωβισμένο στην αντίληψη μιας γενετικά προγραμματισμένης εξέλιξης της νοημοσύνης στην οποία μάλιστα αντιβαίνει, μέχρι και το λύκειο, η φιλοδοξία της καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης (Peel, 1967 & Hallam, 1967). Η βάση αυτή θα οδηγήσει περιστασιακά ακόμα και στην αμφισβήτηση της λειτουργικότητας του ιστορικού μαθήματος στα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου (Elton, 1967). Η αμφισβήτηση, όμως, σε συνδυασμό με τον κίνδυνο της περιθωριοποίησης της ιστορικής εκπαίδευσης που απορρέει τόσο από την κρίση του παραδοσιακού μαθήματος όσο και από απόψεις που αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση ως προθάλαμο της αγοράς εργασίας, απελευθερώνει δυνάμεις. Οι δυνάμεις αυτές στηριγμένες στη γνωστική επανάσταση που συνδέει τη γνώση με τις μεθόδους της δόμησης και εξέλιξης της και αυτές με την ιδιαίτερη φύση των γνωστικών αντικειμένων (Bruner, 1960, Burston, 1963 Hirst, 1965 Coltham, 1972, Donalson, 1978, Rogers 1972 & 1978, Booth, 1983 & 1987) καταλήγουν να αναδείξουν τη σημασία του διαδικαστικού χαρακτήρα της ιστορικής γνώσης και να τη συνδέσουν με τη σκέψη και τη μάθηση. Πολλά παραμένουν τα ζητούμενα για την

αποκρυπτογράφηση μιας ιστορικής μάθησης που στηρίζεται στη μύηση στις μεθόδους της ιστορικής κριτικής και ερμηνείας των πηγών, γι' αυτό και σημαντικά ερευνητικά προγράμματα (The Schools Council Project: History 13-16, Chata) τροφοδοτούν τις εμπειρίες και τις γνώσεις μας για το δύσκολο αυτό εγχείρημα. Παραμένει ωστόσο αδιαφιλονίκητη, στο πλαίσιο της διδακτικής της ιστορίας, η οργανική σύνδεση της διδασκαλίας και της μάθησης με το πολύμορφο, γραπτό, οπτικό, προφορικό, ηχητικό σώμα των ιστορικών μαρτυριών και των μεθόδων ανάγνωσής τους. Αυτό προϋποθέτει, όπως είναι αυτονόητο, την αντίστοιχη προετοιμασία του/της εκπαιδευτικού, τον ιστορικό και διδακτικό γραμματισμό τους σε μεθόδους και εργαλεία υποστήριξης ιστορικών αναζητήσεων του ατομικού και συλλογικού υποκειμένου της μάθησης, την ένταξη των δικών τους αρχικά ιστορικών αναζητήσεων στην εκπαίδευση και επανεκπαίδευσή τους, την προετοιμασία τους στην επεξεργασία της πρώτης ιστορικής ύλης, των ιστορικών πηγών.

3. Η προσπάθεια προσδιορισμού μιας συμβιωτικής ως προς το περιεχόμενο και τις μεθόδους ιστορικής γνώσης, ο δηλωτικός και μεθοδολογικός χαρακτήρας αυτής της συμβίωσης αποκτά νόημα και αξία δια των εννοιών στη διπλή λειτουργία τους, της εννόησης του ιστορικού κόσμου και της επικοινωνίας της γνώσης που το αφορά. Πώς να σκεφθούμε το παρελθόν, πώς ακόμα να το προσδιορίσουμε και να το καταστήσουμε αναγνώσιμο χωρίς να υιοθετήσουμε νοητικές κατασκευές, έννοιες με σύμβολο και ετικέτα; Η διαδικασία της εννοιοποίησης συνιστά εξάλλου, ήδη από το τέλος της δεκαετίας του 1950, και όχι μόνον για την ιστορία, την νοητική εκείνη διεργασία μέσα από την ελέγχεται αυτή καθεαυτή η νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Η απόκτηση της γνώσης συνδέεται, ήδη από τον Bruner, με τη διαδικασία διαμορφωτικής συγκρότησης που έχει ενεργητικό χαρακτήρα. Το άτομο μαθαίνει επιλέγοντας και μετασχηματίζοντας τα νεοεισερχόμενα πληροφοριακά στοιχεία, διαμορφώνοντας υποθέσεις και αναπτύσσοντας στρατηγικές για να τις ελέγξει. Τις υποθέσεις εργασίας και τις στρατηγικές του μεταβάλλει στη συνέχεια, οδηγούμενο από την εμφάνιση ασυνεπειών και αντιφατικών ενδείξεων, για να οδηγηθεί στις έννοιες. Η μάθηση αποτελεί, στην καλύτερη έκφρασή της, σκέψη μέσα από την οποία νοηματοδοτείται ένα *συννοθύλευμα αντιληπτικών δεδομένων*, ακολουθώντας τη διεργασία της *εννοιοποίησης*. Απώτερος 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 στροφή των θεωριών μάθησης προς εποικοδομητικές-κοινωνικές προσεγγίσεις και η ανάδειξη του ρόλου της γλώσσας για την ανάπτυξη της σκέψης δημιουργούν τις νέες διόδους για να προσεγγίσουμε την εννοιολογική μάθηση. Η γλώσσα που σύμφωνα με τη φημισμένη ρήση του Ντιούι αποτελεί το μέσο για να κατατάξει κανείς τις σκέψεις του για τον κόσμο, ανάγεται από τον Βυγκότσκι σε βασικό συντελεστή για την αλλαγή των δυνατοτήτων της σκέψης, σε συντελεστή που δίνει στη σκέψη νέους τρόπους για την ερμηνεία του κόσμου. Σκέψη και γλώσσα αποτελούν τα δυο ρυάκια της ανάπτυξης που ενώνονται και ρέουν μαζί. Η σχέση, υποστηρίζει ο Βυγκότσκι, μεταξύ σκέψης και γλώσσας δεν είναι στατική αλλά εξελισσόμενη, ένα συνεχές πηγαινέλα από τη σκέψη στη λέξη και από τη λέξη στη σκέψη. Η σκέψη δεν εκφράζεται απλώς σε λέξεις, δημιουργείται μέσω αυτών. Επιστρέφοντας στις έννοιες, να υπογραμμίσουμε ότι οι έννοιες, καθώς προκύπτουν από διανοητικές λειτουργίες προσδιορισμού, οργάνωσης, επιλογής και συσχέτισης των παρατηρήσεων, κατάταξης, συνόψισης των πληροφοριών και των γνώσεων και επιτρέπουν γενικεύσεις συνιστούν πανίσχυρα εργαλεία για την εννόηση όχι μόνον των καταστάσεων στις οποίες καταρχήν αναφέρονται αλλά και για την πρόσληψη άλλων καταστάσεων, παρελθοντικών, συγχρονικών όσο και επερχόμενων. Αυτή ακριβώς η δυναμική των εννοιών στη συσχέτιση της με τη φυσιογνωμία των ιστορικών σπουδών, καθιστά την εννοιοποίηση προβληματική για το μάθημα της ιστορίας και υπαγορεύει την ανάπτυξη διαλόγου στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης των δασκάλων για την

αξιοποίησή τους στην προοπτική της ιστορικής μάθησης, με πλήρη επίγνωση των αντιφάσεων τους (Ρεπούση, 1990β). Συνοπτικά θα αναφερθώ σε δύο από αυτές τις αντιφάσεις, τις οποίες θεωρώ ιδιαίτερα σημαντικές. Εκτός των άλλων υπογραμμίζουν τη σημασία της αμφίδρομης κίνησης ανάμεσα στους επιστημονικούς χώρους που επιχειρούν να υποστηρίξουν τη μάθηση στο σχολείο.

α/ Το εννοιολογικό δυναμικό της ιστορίας, στη συντριπτική του πλειοψηφία, είναι ανοικτό και συνεχές με τη γενική ανθρώπινη εμπειρία και τη καθημερινή επικοινωνία των ανθρώπων. Αυτή η λειτουργία στη δυναμική του χωροχρόνου μεταβάλλει, προσθέτοντας, αφαιρώντας, τροποποιώντας τις έννοιες της ιστορίας, τις καθιστά πολύσημες, πληθωρικές ή και μεταλλαγμένες από προηγούμενες χρήσεις τους. Η έννοια *δημοκράτης* για παράδειγμα απαντάται με τελείως διαφορετικές ιδιότητες στο Βυζάντιο από ότι στη σύγχρονη εποχή. Ακόμα και στη συγχρονία της, η έννοια ενδέχεται να φέρει σημασίες που είναι διαφορετικές ανά πολιτισμική ή ιδεολογική συλλογικότητα. Το ιστορικό κείμενο φθάνει στο σχολείο, συνήθως σήμερα πολυεθνικό, πλήρες εννοιών που σχετίζονται, αν δεν αποτελούν αναχρονισμούς, με την συγκεκριμένη εποχή και αντιμετωπίζει εκεί ένα εννοιολογικό προϋπάρχον, μια προϋπάρχουσα νοητική δομή, μια γνωστική βάση (Moniot, 1993, σ. 86) συχνά διαφορετική ή και αντιφατική με τη νεοεισερχόμενη (Edwards, 1978). Το μαθησιακό αδιέξοδο είναι στην περίπτωση αυτή βέβαιο και αν παραμείνει σιωπηρό είναι και οριστικό, αποτρεπτικό για την κατανόηση ενός παρελθόντος που υπήρξε ανά χρόνο και τόπο διαφορετικό. Η έννοια-κλειδί που προτείνεται εδώ είναι αυτή της *κοινωνικής αναπαράστασης*, που εισάγεται το 1961 από τον Moscovici, και αξιοποιείται ήδη -και στη διδακτική της ιστορίας- για την κατανόηση του συστήματος ερμηνείας που ρυθμίζει τη σχέση μας με τον κόσμο και μεταβάλλει τη επιστημονική γνώση σε κοινή γνώση και αντίστροφα.

β/ Οι έννοιες, το ισχυρό αυτό εργαλείο για την κατανόηση του κόσμου, αν και ορίζεται με διαφορετικό τρόπο ανά επιστημονικό αντικείμενο, δεν παύει να συνιστά μια γενίκευση, μια αφαίρεση. Από το στοιχειώδες επίπεδο εννοιολογίας -ονομάζω και τοποθετώ σε μια κατηγορία αντικείμενα με κοινά χαρακτηριστικά- έως τη κατασκευή νοητικών σχημάτων με μεγάλη γενικευτική ικανότητα, η νοητική διεργασία που επιτελείται έχει τάσεις οικουμενικές και άχρονες. Γι' αυτό προσκρούει σ' αυτήν καθεαυτή την καρδιά των ιστορικών σπουδών (Lautier, 1997, σ. 19), την αλλαγή μέσα στο χρόνο και την ενασχόληση της ιστορίας με το μοναδικό, κατά τον Gardiner, ιδιαίτερο κατά τον Certeau (1975, σ. 99 και 166), είσοδο κατά τον Veyne (σ. 81), συγκεκριμένο, ακόμα και αν αφορά φαινόμενα μεγάλης διάρκειας, και σε κάθε περίπτωση μη επαναλαμβανόμενο. Ο σχηματισμός ή η κατανόηση της έννοιας του *πόλεμου*, για παράδειγμα, συγκρούεται στην τάξη της ιστορίας όχι μόνον με τη βιωμένη εμπειρία των μαθησιακών υποκειμένων, το εννοιολογικό προϋπάρχον, την πολιτισμική προσημείωση της έννοιας γενικότερα, αλλά και με το διαφορετικό περιεχόμενο που αποκτά η έννοια σε σχέση με το συγκεκριμένο πόλεμο στον οποίο αναφέρεται: -ψυχρός, εμφύλιος, απελευθερωτικός, πυρηνικός, βαλκανικός,- καθώς και τις αλληλοσυσχετίσεις, τα θεωρητικά σχήματα και την οπτική που υποκρύπτει. "Ιστοριοποιείτε" τις έννοιες της ιστορίας, τοποθετείστε τις στο ιστορικό τους πλαίσιο, αποδώστε τις στη χρονικότητα που ανήκουν, αναδείξτε τις διαφορετικότητές τους, μοιάζει να είναι η πρόταση που συγκεντρώνει τις περισσότερες ιστορικής καταγωγής συναινέσεις. Η μαθησιακή αυτή προοπτική αναιρεί, ωστόσο συχνά τον σκληρό πυρήνα της έννοιας, τις βασικές ιδιότητες που την συνιστούν, την ίδια την έννοια που αποτελεί προϋπόθεση για την εννόηση των φαινομένων. Η έννοια πόλεμος αποκτά συγκεκριμένο περιεχόμενο σε σχέση με τον Χ ή Ψ πόλεμο, αλλά η χρήση της έννοιας στην περίπτωση Χ ή Ψ προϋποθέτει την ίδια την έννοια στη γενικότητά της.

Το ζήτημα, όπως και τα υπόλοιπα ζητήματα που δημιουργούνται από την αλλαγή του τρόπου που σκεπτόμαστε τη διδασκαλία και τη μάθηση της ιστορίας, από την εξέλιξη του πλαισίου της ιστορικής εκπαίδευσης, έχουν ευτυχώς σήμερα ένα χώρο υποδοχής που τους εξασφαλίζει θεωρητικά και εμπειρικά δεδομένα, δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών και

απόψεων, γονιμοποίησης και διάχυσης. Ο χώρος αυτός που παράγει γνώση τόσο μέσα από την έρευνα όσο και μέσα από τη διδακτική πράξη, διεπιστημονικά διαρθρωμένος και με αναφορά όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης δεν είναι άλλος από τη διδακτική της ιστορίας. Αυτόν ακριβώς το χώρο του οποίου το αντικείμενο διαρκώς διευρύνεται για να συνεκτιμήσει το σύνολο των παραγόντων που καθορίζουν την ιστορική παιδεία στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, οφείλουμε να καταστήσουμε ορατό και στη χώρα μας, για να συμβάλλουμε και εμείς από τις δικές μας αφετηρίες στη διαμόρφωση ιστορικά εγγράμματων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bloch, M. (1993), *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, Παρίσι: Armand Colin
- Booth, M.(1983), «Skills, concepts, and attitudes: The development of adolescent children's historical thinking» *History and Theory* 22, *The Philosophy of History*, Wesleyan University Press, σ. 101-117
- Booth, M.(1987), "Ages and Concepts; A Critique of the Piagean Approach to History Teaching", Portal C. (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Λονδίνο, σ. 22-38
- Bruner, J.(1960), *The Proces of Education*, Χάρβαρντ
- Burston, W. H.(1963 & 1972), *Principles of History Teaching*, Λονδίνο: Methuen & CO LTD.
- Collingwood, G. (1993), *The Idea of History*, Οξφόρδη: Oxford University Press
- Coltham, J.(1972), *The Development of Thinking and the Learning of History*, Λονδίνο: Historical Association 34
- De Certeau, M.(1975) *L'écriture de l'histoire*, Παρίσι: Gallimard
- Donalson, M.(1978), *Children's mind*, Λονδίνο 1978 και σε ελλ. μτφ (1991), Βοσνιάδου, Στ.(επιμ.), Η σκέψη των παιδιών, Αθήνα: Gutenberg,
- Edwards A. D. (1978), " The language of History and the Communication of Historical Knowledge", Dickinson A. K.& Lee P. J.(επιμ.), *History Teaching and Historical Understanding*, Λονδίνο: Heinemann, σ. 54-71
- Elton, G. R. "What sort of History should we teach?", Balard, M. (επιμ.), *New movements in the study and teaching of history*, Λονδίνο: Temple Smith, σ. 221-230
- Hallam, R. N.(1967), "Piaget end thinking in history" Balard, M. (επιμ.). *New movements in the study and teaching of history*, Λονδίνο: Temple Smith, σ. 162-178
- Hirst P.(1965), "Liberal Education and the nature of Knowledge", *Philosophical Analysis and Education*, Λονδίνο Temple Smith.
- Koselleck, R. (1997), *L'expérience de l'histoire*, Παρίσι: Gallimard/Le Seuil
- Lautier, N. (1997), *À la rencontre de l'histoire*, Παρίσι: Septentrion
- Marrou, H-I.(1954), *De la connaissance historique*, Παρίσι: Éditions du Seuil.
- Moniot, H. (1993) *Didactique de l' histoire*, Παρίσι: Nathan.
- Moscovici, S. (1976), *La psychanalyse, son image et son public*, Παρίσι: PUF, 1976.
- Peel, E.(1967) "Some problems in the psychology of history teaching", Burston W.H. και Thompson D., *Studies in the nature and teaching of history*, Λονδίνο: Routledge, σ. 159-190.
- Prost, A. (1996), *Douze leçons sur l' histoire*, Παρίσι: Éditions du Seuil
- Rogers, P. J (1972)., "History", Dixon K.(επιμ.), *Philosophy of Education and the Curriculum*, Οξφόρδη 1972
- Rogers, P. J (1978). *The New History: Theory into Practice*, Λονδίνο:Historical Assocation 44
- Veyne, P. (1971), *Comment on écrit l'histoire*, Παρίσι: Éditions du Seuil
- Vigotski, L. V. (1962), *Thought and Language*, Cambridge: MA. MIT Press και σε ελλ. μτφ.(1988) *Σκέψη και γλώσσα*, Αθήνα: Γνώση.

- Κατερέλος, Γ. (επιμ.), (1996), *Η δυναμική των κοινωνικών αναπαραστάσεων*, Αθήνα: Οδυσσέας
- Λιάκος, Α. (2000), "Δοκίμιο για μια ποιητική της ιστορίας", *Τα Ιστορικά* 31, σ. 259-290.
- Λε Γκοφ, Ζ. (1998), *Ιστορία και Μνήμη*, Αθήνα: Νεφέλη
- Παπαστάμου, Σ. και Μαντόγλου, Α.. (επιμ.), (1995) *Κοινωνικές αναπαραστάσεις*, Αθήνα: Οδυσσέας
- Ρεπούση, Μ.(2000 α) "Διδακτική της ιστορίας. Στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα 1880-1980. Η ιστορική γνώση ως ιστορική σκέψη ", *Τα Ιστορικά* 33, σ. 319-378
- Ρεπούση, Μ. (2000β), "Οι έννοιες της ιστορίας. Από την ιστορική γνώση στην ιστορική κατανόηση", *ΜΝΗΜΩΝ* 22, σ. 191-220.