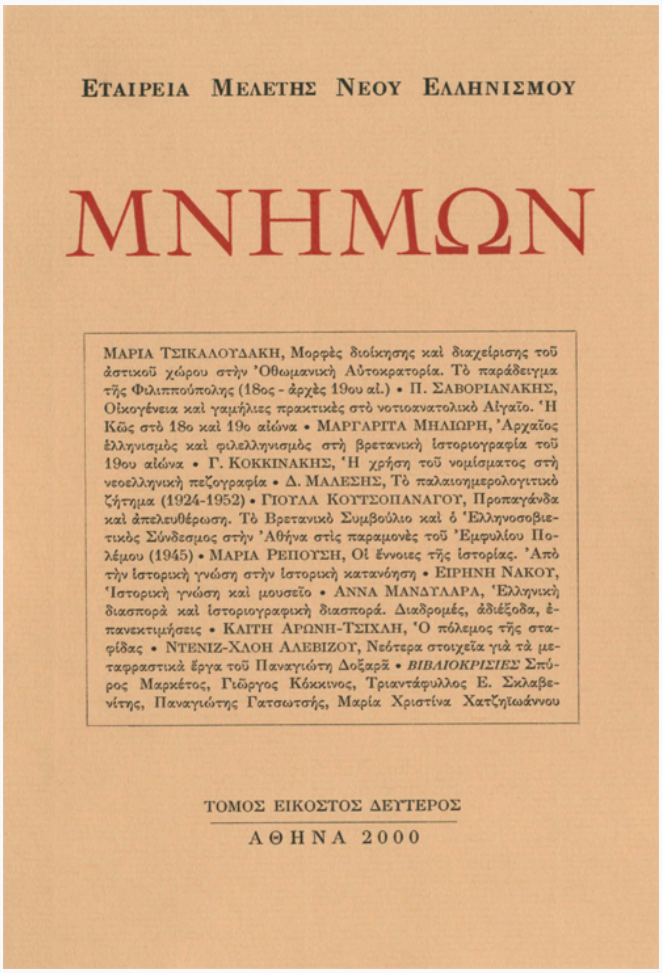
ePublishing

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
EKT NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Μνήμων

Τόμ. 22 (2000)



ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ. ΑΠΟ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΓΝΩΣΗ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

ΜΑΡΙΑ ΡΕΠΟΥΣΗ

doi: 10.12681/mnimon.589

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΡΕΠΟΥΣΗ Μ. (2000). ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ. ΑΠΟ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΓΝΩΣΗ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ. *Μνήμων*, *22*, 191–220. https://doi.org/10.12681/mnimon.589

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 23/04/2024 23:19:13

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

ΜΑΡΙΑ ΡΕΠΟΥΣΗ

ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
ΑΠΟ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΓΝΩΣΗ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Αν ο ιστορικός κόσμος δεν μπορεί να εννοηθεί παρά μόνον μέσα από την υιοθέτηση γλωσσικών συμβόλων, αν η ιστορική εργασία δεν μπορεί να κειμενοποιηθεί αν δεν εννοιολογηθεί το παρελθόν, αν η ιστορική αφήγηση δεν μπορεί να κατανοηθεί παρά μόνον δια της εννόησής της, οι ιστορικές έννοιες συγκροτούν αναγκαία διδακτική κατάσταση[1] για τη μετάθεση[2] και την κατανόηση των ιστορικών γνώσεων στο σχολείο. Η εισαγωγή μιας συστηματικής εννοιολογικής εργασίας στο μάθημα της ιστορίας δεν είναι, ωστόσο, ούτε απλή, ούτε προφανής και δεν ταυτίζεται σε καμιά περίπτωση με τις δραστηριότητες εξήγησης των ιστορικών όρων του κειμένου. Παραπέμπει στην ανάλυση του τρόπου με τον οποίο δημιουργείται ο ιστορικός λόγος και ως εκ τούτου σε διαφορετικές οπτικές και φιλοσοφίες της ιστορίας. Προϋποθέτει μια κατά το δυνατόν σύνδεση της διδακτικής πράξης με την έρευνα και τη θεωρία αναφορικά

---

1. Ο όρος διδακτική κατάσταση (situation didactique) υιοθετείται εδώ για να δηλώσει την «κατάσταση διδασκαλίας - μάθησης που γίνεται αντικείμενο διδακτικής ανάλυσης». Βλ. στο σχετικό γλωσσάρι S. Guyon, M. J. Mousseau, N. Tutiaux-Guillon, *Des nations à la nation. Apprendre et conceptualiser*, INRP, Παρίσι 1993, σ. 287. Ο όρος συνδηλώνει επίσης την απόστασή του από τη θεώρηση της μετάδοσης της γνώσης από ένα πομπό σε έναν αποδέκτη και μια δυναμική που παίρνει υπόψη τη σχέση διδάσκοντος/ουσας και διδασκόμενου/ης στη διαπραγμάτευση μιας γνώσης που δομείται και αναδομείται, κατασκευάζεται και ανακατασκευάζεται και στη βάση των αναπαραστάσεων που ο καθένας και η καθεμιά και έχει και δημιουργεί.

2. *Μετάθεση*. Εννοείται εδώ η διδακτική μετάθεση (transposition didactique). Η δημιουργία της έννοιας ανήκει στο διδακτικολόγο των μαθηματικών Yves Chevallard, εισάγεται στα 1980 και υιοθετείται για να περιγράψει την εργασία η οποία συντελείται με τη μετάβαση από ένα επιστημονικό αντικείμενο προς διδασκαλία σε αντικείμενο διδασκαλίας. Με αφετηρία τα μαθηματικά και τη διδασκαλία τους, ο Chevallard ορίζει 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 βρίσκει απήχηση στο χώρο της διδακτικής των αντικειμένων, καθώς προσφέρει τη βάση για τη θεμελίωση της επιστημονικότητάς τους. Y. Chevallard, *La Transposition didactique*, La Pensée sauvage, Γκρενόμπλ 1985.

με τις ιστορικές έννοιες και την ένταξη της ιστορικής εννοιολόγησης σε συγκεκριμένη μαθησιακή προοπτική.

Η παρούσα δημοσίευση επιχειρεί να συνδέσει τη διαφαινόμενη είσοδο των ιστορικών εννοιών στο ελληνικό σχολείο με θέματα που έχει αναδείξει ο σχετικός θεωρητικός διάλογος και να λειτουργήσει υποστηρικτικά για την πραγμάτευσή τους στο σχολείο.

Αν η περιγραφή της ιστορικής εργασίας οδηγεί με ασφάλεια στο ιστορικό ερώτημα και στις μεθόδους για την απάντησή του, στις ιστορικές πηγές και στις μεθόδους ανάγνωσής τους, η ανάλυση της ιστορικής εργασίας συνυφαίνεται με τα νοητικά μέσα, τα εργαλεία δια των οποίων γίνεται δυνατή η ιστορική αφήγηση. Βασικό εργαλείο της ιστορικής σκέψης και γνώσης, καθώς και της επικοινωνίας της θεωρείται η *έννοια*. Κατά την έκφραση του Henri-Irénée Marrou, «γνωρίζω, γνωρίζω ιστορικά, σημαίνει αντικαθιστώ ένα ακατέργαστο δεδομένο, από τη φύση του φευγαλέο, με ένα σύστημα νοητικά επεξεργασμένων εννοιῶν...»[3].

Ο ιστορικός, συνεχίζει ο Marrou, αδυνατεί να προσεγγίσει το αντικείμενό του, ακόμα και αν πρόκειται για το πιο βασικό, το πιο απλό, το πιο αντικειμενικό γεγονός χωρίς να το προσδιορίσει. Δεν μπορεί ν' αναφερθεί σ' αυτό, έστω και αν είναι κάτι τόσο συγκεκριμένο όσο ο *θάνατος του Ιουλίου Καίσαρα*, αν δεν το χαρακτηρίσει. Ο Croce αναλύοντας αυτόν το μηχανισμό του *είναι* με το *προσδιορίζειν* ανέδειξε το αδιάσπαστο της σχέσης του οντολογικού προς το προσδιοριστικό κατηγόρημα[4]. Η φιλοδοξία προσδιορισμού του «πραγματικού» και η αναγκαιότητα της εννόησής του οδηγεί σε μια νοητική κατασκευή, κληροδοτημένη ή πρωτογενή, μια *έννοια με σύμβολο, με ετικέτα*, μέσω της οποίας εκφράζεται τόσο το «πραγματικό» όσο και η σχέση του υποκειμένου με αυτό, η εκάστοτε εννόησή του.

Η επιλογή του προσδιοριστικού κατηγορήματος, *του συμβόλου* δεν είναι ούτε αναγκαστική ούτε αντικειμενική. «Σκεπτόμενος τα γεγονότα, ο ιστορικός, τα παραπέμπει σε έννοιες και δεν είναι αδιάφορο να γνωρίζουμε σε ποιες τα παραπέμπει»[5]. Σκέπτομαι το παρελθόν, επιλέγω ένα αντικείμενο μελέτης, θέτω ιστορικά ερωτήματα, αποτελούν πνευματικές διεργασίες που καθορίζονται από τα εννοιολογικά εργαλεία που η εποχή μου και ο/η ίδιος/ια διαθέτω. Επιλέγω τις έννοιες που οργανώνουν τις πληροφορίες μου ή συνοψίζουν τις γνώσεις

3. H. I. Marrou, *De la connaissance historique*, Éditions du Seuil, Παρίσι 1954, σ. 140.

4. Στο έργο του *Logica come scienza del concetto puro*. *Στο ίδιο*, σ. 141.

5. W. von Schlegel στο R. Koselleck, *Le Futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, EHESS, Παρίσι 1990, σ. 307 και στον A. Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Éditions du Seuil, Παρίσι 1996, σ. 125.

μου ή γενικεύουν τα συμπεράσματά μου πολλές φορές σημαίνει επίσης ερμηνεύω με ένα συγκεκριμένο τρόπο τα ιστορικά φαινόμενα. Η ερμηνευτική και ιδεολογική βαρύτητα της ιστορικής έννοιας είναι πρόδηλη σε περιπτώσεις βαθιών διχοτομιών. Η επιλογή, για παράδειγμα, της έννοιας *συμμοριτοπόλεμος* που αποτελούσε για δεκαετίες την επίσημη σχολική εκδοχή του *ελληνικού Εμφυλίου Πολέμου* συγκροτούσε ταυτόχρονα μια ιδεολογική τοποθέτηση που υπερέβαινε το φαινόμενο του Εμφυλίου και υποδήλωνε ένα σύνολο χειρισμών για τη διαμόρφωση της συλλογικής ιστορικής νοοτροπίας.

Έννοιες και μάθηση, εννοιοποίηση και ιστορική κατανόηση

Στη διδασκαλία της ιστορίας στο ελληνικό σχολείο[6], και έως το τέλος της δεκαετίας του 1960 και στα σχολεία των υπόλοιπων ευρωπαϊκών χωρών[7], οι ιστορικές έννοιες παραμένουν αόρατες, κρυμμένες στο γεγονοτολογικό ιστό της διδασκόμενης ιστορίας. Οι αδιαπραγμάτευτες και, ταυτόχρονα, αόρατες αυτές οντότητες έρχονται αντιμέτωπες με τις συλλογικές αναπαραστάσεις των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εγκλωβισμένες από την πλευρά της διδασκαλίας στο «πραγματικό» παρελθόν και υποκείμενες συχνά από την πλευρά της μάθησης στο ήδη υπάρχον νοητικό κεφάλαιο που ενδέχεται να είναι και αντιφατικό ως προς το νέο, συγκροτούν συχνά σιωπηρό μαθησιακό *αδιέξοδο*[8]. Οι *δήμοι* στο Βυζάντιο για παράδειγμα εμφανίζονται στη σχολική ιστορία εγκλωβισμένοι ανάμεσα σε ένα γεγονός, τη Στάση του Νίκα, σ' ένα όνομα, Ιουστινιανός, και στη νοητική εικόνα του σύγχρονου όρου *δήμος* που έχουν ήδη οι μαθητές και οι μαθήτριες του ελληνικού σχολείου, στη σύγχρονη κοινωνική της αναπαράσταση. Η *γνωστική σύγκρουση* (conflit cognitif) ανάμεσα στην προϋπάρχουσα γνώση και την προς απόκτηση γνώση, η οποία επιτρέπει δια της ιστορικότητας της έννοιας *δήμος*, την εξέλιξη και προοδευτική επέκταση της υπάρχουσας γνώσης προς το άλλοτε και το αλλού των ανθρώπινων κοινωνιών,

---

6. Στο πρόσφατο πρόγραμμα σπουδών ιστορίας για το γυμνάσιο και το λύκειο που εκπονήθηκε στο πλαίσιο της αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών γενικής εκπαίδευσης υπάρχει για πρώτη φορά ειδική αναφορά στις ιστορικές έννοιες. Η γενική αυτή αναφορά υπογραμμίζει τη σημασία των ιστορικών εννοιών. Η αναφορά αυτή δεν υποστηρίζεται, ωστόσο, στο υπόλοιπο πρόγραμμα και παραμένει αποσπασματική —για να μην πούμε αντιφατική— με τη συνολική λογική του προγράμματος σπουδών. Βλ. ΥΠΕΠΘ, 2ο ΚΠΣ, ΕΠΕΑΕΚ, Υποπρόγραμμα 1, Μέτρο 1.1, ενέργεια 1.1α, *Πρόγραμμα σπουδών ιστορίας*.

7. Οι ιστορικές έννοιες και η κατανόησή τους αποτελεί μαθησιακή επιδίωξη της ιστορίας στο σχολείο στα προγράμματα σπουδών της Γαλλίας, της Αγγλίας και Ουαλίας, των Ηνωμένων Πολιτειών, της Ιταλίας, της Ισπανίας και πολλών άλλων χωρών του δυτικού κόσμου.

8. Μαθησιακό αδιέξοδο: η στιγμή κατά την οποία η πρόοδος του/της μαθητή/τριας εμποδίζεται εξ αιτίας μιας αναπαράστασης-εμπόδιο.

στη συγκεκριμένη περίπτωση, στη βυζαντινή πόλη, σε άλλη περίπτωση στην αρχαία ελληνική πόλη, ακυρώνεται με την έλλειψη της γνώσης για τη σημασία της και την απουσία αντίστοιχης διδακτικής μεθόδου. Οι δυσλειτουργίες του παραδοσιακού μαθήματος ιστορίας εμφανίζονται οξυμένες στην περίπτωση της κατανόησης των ιστορικών όρων[9]. Επιπρόσθετα, αυτή καθεαυτή η εννοιολογική κατανόηση αναιρείται στο πλαίσιο που προσδιορίζει μια μετωπική, εθνοκεντρική και γεγονοτολογική διδασκαλία. Η αναζήτηση των αιτίων της ασυμβατότητας της εννοιολογικής μάθησης με την παραπάνω διδασκαλία παραπέμπει στη συνολική σύλληψη του μαθήματος της ιστορίας, σύλληψη η οποία έχει απασχολήσει την ιστορική και την παιδαγωγική έρευνα, καθώς και την κριτική θεωρία με αποτέλεσμα να αναδειχθούν σημαντικές όψεις του προβλήματος και να γίνει σαφής η αναγκαιότητα της ανανέωσης του μαθήματος ή και της αλλαγής του παιδαγωγικού παραδείγματος[10]. Να προσθέσουμε στον σχετικό προβληματισμό ότι το παραδοσιακό μάθημα ιστορίας μεταβάλλει το εννοιολογικό πλεονέκτημα της ιστορίας σε εργαλείο παρερμηνείας και εμπόδιο ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης των παιδιών.

---

9. Στο ζήτημα της ιστορικής ορολογίας με παραδείγματα αναφέρεται ο Γιώργος Λεοντσίνης. Βλ. Γ. Λεοντσίνης, *Διδακτική της ιστορίας. Γενική, τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα 1996, σ. 145-152.

10. Στη μεγάλη διεθνή για το ζήτημα βιβλιογραφία προστίθεται τελευταία σημαντική ελληνόγλωσση που αφορά και την ελληνική εμπειρία. Αναλυτική ελληνόγλωσση βιβλιογραφία για τη διδασκαλία και τη διδακτική της ιστορίας βλ. στις ηλεκτρονικές σελίδες ιστορίας του ΠΤΔΕ του ΑΠΘ στη δεύθυνση www.eled.auth.gr ή απευθείας στο www.eled.auth.gr/historia/toppage1.htm. Ξεχωρίζω εδώ τίτλους κριτικών προσεγγίσεων που παραπέμπουν στην ανάδειξη σημαντικών όψεων του προβλήματος. Έ. Αβδελά, *Ιστορία και σχολείο*, Νήσος, Αθήνα 1998. Ι. Γιαννόπουλος, «Μια συνολική πρόταση για τη σχολική ιστορία», *Τα Ιστορικά* 16 (1992), 195-201 και *Δοκίμια θεωρίας και διδακτικής της ιστορίας*, Βιβλιογονία, Αθήνα 1997. Γ. Κόκκινος, «Διδακτική της ιστορίας: Εργαλείο του παραδοσιακού λόγου ή πεδίο ανάδυσης ενός νέου κριτικού πνεύματος», *Λόγος και Πράξη* 42 (1990), 108-114 και *Από την Ιστορία στις ιστορίες*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998. Α. Κοντονή, «Η διαμόρφωση της εθνικιστικής ιδεολογίας από τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της μέσης εκπαίδευσης, 1950-1974», *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 42 (1997), 30-39. Χρ. Κουλούρη, «Σχολικά εγχειρίδια και ιστορική έρευνα. Η ευρωπαϊκή εμπειρία», *Μνήμων* 11 (1987), 219-224. Ζ. Λε Γκοφ, «Πώς διδάσκεται η ιστορία;», *Ο Πολίτης* 25 (1984), 26-29. Α. Κυρκίνη, «Η εξέλιξη της ιστοριογραφίας και η επίδρασή της στη σχολική πράξη», *Νέα Παιδεία* 89 (1999), 266-277. Γ. Μαργαρίτης, «Η διδασκαλία της ιστορίας από την διεκδίκηση στον παροπλισμό», *Δεκαπενθήμερος Πολίτης* 62 (1986), σ. 18-20. Γ. Μαυρογιώργος, «Σχέδιο πρότασης για τη διδασκαλία μιας αντίπαλης ιστορίας στο σχολείο», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 55 (1990), 17-26. Μ. Ρεπούση, «Μετά την εθνική ιστορία. Από τον εθνικό εαυτό στο ευρωπαϊκό εμείς... για τη διδασκαλία της ευρωπαϊκής ιστορίας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 104 (1999), 47-58. Βλ. επίσης τα ΕΜΝΕ, *Η διδασκαλία της ιστορίας στη μέση εκπαίδευση*, Γρηγόρης, Αθήνα 1988 και ΠΕΦ, Σεμινάριο 21, *Θεωρητικά προβλήματα και διδακτική της ιστορίας*, Γρηγόρης, Αθήνα 1999.

Στον παράλληλο, ωστόσο, της διδασκαλίας της ιστορίας διεπιστημονικό χώρο της διδακτικής και της εκεί ερευνητικής εργασίας από τη σκοπιά ιστορικών, γνωστικών και κοινωνικών ψυχολόγων οργανώνονται κατά τη δεκαετία του '60 και εξής οι χώροι αναφοράς και συσχέτισης των ιστορικών εννοιών με την ιστορική μάθηση[11]. Ο πρώτος επιχειρεί να ερευνήσει τη δυνατότητα των παιδιών να κατανοήσουν ουσιαστικές ιστορικές έννοιες υιοθετώντας σε γενικές γραμμές τις μεθόδους της Inhelder και του Piaget από τις φυσικές επιστήμες[12] και επιβεβαιώνοντας τα συμπεράσματά τους[13]. Η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης των εννοιών ακολουθεί την πιαζετιανή κλιμάκωση των σταδίων[14] και η νοητική ωρίμανση που απαιτεί η ιστορική μάθηση συνδέεται κατά

11. Σε μεγάλο αριθμό ερευνών για την ανάπτυξη των εννοιών αναφέρεται η H.Cooper, *The Teaching of History in Primary Schools*, David Fulton Publishers, Λονδίνο 1994, σ. 18-27. Επίσης μία από τις πιο σημαντικές εργασίες της δεκαετίας του 1970 είναι της Margaret Donalson. Βλ. M. Donalson, *Children's Minds*, Fontana, Λονδίνο 1978. Επίσης, *Η σκέψη των παιδιών*, μτφρ. Α. Καλογιαννίδου και Α. Αρχοντίδου, Gutenberg, Αθήνα 1991. Καλή εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο αναπτύχθηκε η έρευνα αναφορικά με τις ιστορικές έννοιες στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ δίνουν τα εξής συλλογικά έργα: G. Leinhardt, I. L. Beck και C. Stainton (εκδ.), *Teaching and Learning in History*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale 1994 και M. Carretero και J. F. Voss, *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Lawrence Hillsdale 1994. Βλ. επίσης S. Wineburg, «The Psychology of Learning and Teaching History» στο D. C. Berliner και R. C. Calfee (εκδ.), *Handbook of Educational Psychology*, Simon & Schuster Macmillan, Νέα Υόρκη 1996, σ. 423-428.

12. B. Inhelder και J. Piaget, *The Growth of Logical Thinking*, Λονδίνο 1958. Περίληψη των μελετών του Piaget για την παιδική ανάπτυξη σε ελληνική μετάφραση από τον Κ. Κίτσο στη σειρά *Τι Πρέπει να ξέρω;*, Ζαχαρόπουλος, Αθήνα 1967. Κείμενα του Πιαζέ στο Τ. Βαρνάβα-Σκούρα, *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης. Με κείμενα των Ζαν Πιαζέ, Τζέρομ Μπρούνερ*, Παπαζήσης, Αθήνα 1994.

13. E. Peel, «Some Problems in the Psychology of History Teaching», στο W. H. Burston και D. Thompson, *Studies in the Nature and Teaching of History*, Routledge, Λονδίνο 1967, 159-190 και R. N. Hallam, «Logical Thinking in History», *Educational Review* 19, 3 (1967), σ. 183-202. Του ίδιου, «Piaget and Thinking in History», M. Balard (εκδ.), *New Movements in the Study and Teaching of History*, Tremple Smith, Λονδίνο 1967, σ. 162-178 και «Thinking and Learning in History», *Teaching History* 28 (1972), 337-346. Ή και W. H. Da Silva, «The Formation of Historical Concepts through Contextual Cues», *Educational Review* 24, 3 (1972), 174-182. Μόνο στη Μεγάλη Βρετανία πάνω από 20 διδακτορικές διατριβές εκπονήθηκαν στη βάση της λογικής των σταδίων του Piaget. Αναφέρεται στον M. Booth, «A Modern World History Course and the Thinking of Adolescent Pupils», *Educational Review* 32 (1980), 245. Βλ. επίσης τα αποτελέσματα της έρευνας σε ελληνοκύπριους μαθητές της 6ης τάξης του δημοτικού σχολείου της πόλης και επαρχίας Λεμεσού, στο Τ. Σκούρος, «Η κατάκτηση των αφηγηματικών ιστορικών εννοιών από τους ελληνοκύπριους μαθητές της έκτης δημοτικού (11-12)», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 29 (1999), 147-167.

14. Και στον L. S. Vygotsky, *Pensée et langage* (α' έκδοση 1962), Éditions sociales, Παρίσι 1985.

βάση με την ψυχοβιολογική ωρίμανση των μαθητών και τη μετάβαση στο στάδιο των νοητικών χειρισμών που ολοκληρώνεται στην ηλικία των 15-16 χρόνων. Αν εξαιρέσουμε την απαισιοδοξία που δημιουργεί στους υποστηρικτές της ιστορικής εκπαίδευσης η απόληξη των ερευνών αυτών, δεν παύουν να είναι οι πρώτες που συνδέουν την ιστορική μάθηση με την κατανόηση των ιστορικών εννοιών. Ο δεύτερος χώρος αναφοράς συγκροτείται στη βάση του αναστοχασμού που προτείνει ο Jerome Bruner στα ζητήματα της μάθησης και της βαθιάς μεταβολής που επιφέρει στη γνωστική θεωρία η ανάδειξη της συμβατότητας της εννοιολόγησης ακόμα και για τις πρώτες ηλικιακές μαθησιακές ομάδες, καθώς και η σύνδεση της γνώσης με τις μεθόδους απόκτησής της[15]. Η ιστορική γνώση, καθώς και η διανοητική ανάπτυξη συναρτάται με την κατανόηση των ιστορικών εννοιών και την αξιοποίηση της ιστορικής γλώσσας και επισημαίνεται η κεντρική θέση της εννοιοποίησης στη διαδικασία δόμησης της ιστορικής γνώσης[16]. Ένας τρίτος χώρος αναφοράς συγκροτείται σε γραμμή συνέχειας με τον προηγούμενο μετακινούμενος, ωστόσο, από το ζητούμενο της *ιστορικής γνώσης* σ' αυτό της *ιστορικής κατανόησης* και εισάγοντας ή αξιοποιώντας με νέο τρόπο τις έννοιες της *ενσυναισθητικής ανάπλασης* και της *δημιουργικής φαντασίας*. Στο πλαίσιο αυτής της νέας θεώρησης η ιστορική κατανόηση είναι άρρηκτα συναρτημένη από την *ιστορική εξήγηση*. Η ιστορική εξήγηση δεν μπορεί να επιτευχθεί με αναφορά σε ιστορικές γενικεύσεις, καθώς τα ιστορικά φαινόμενα είναι μοναδικά, δεν επιτρέπουν κατηγοριοποιήσεις του τύπου των φυσικών επιστημών και οι έννοιες αποκτούν νόημα μόνο σε σχέση με τη συγκεκριμένη ιστορική πράξη και σε σχέση με τους στόχους και τις προθέσεις του ενεργού υποκειμένου, ατόμου ή ομάδας. Η αναζήτηση της σημασίας των πράξεων για τα κάθε φορά ιστορικά υποκείμενα, διαδικασία που εμπλουτίζει την αναζήτηση της *αιτιότητας*, αποτελεί, κατά την άποψή τους, καθορι-

15. Βλ. επίσης B. M. Barth, *L'apprentissage de l'abstraction, méthode pour une meilleure réussite à l'école*, Retz, Παρίσι 1987 και *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Retz, Παρίσι 1993.

16. Σημαντικό στο χώρο αυτό είναι το πρώτο ερευνητικό έργο του Martin Booth. Βλ. M. Booth, «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 «Ages and Concepts; A Critique of the Piagean Approach to History Teaching», C. Portal (εκδ.), *The History Curriculum for Teachers*, The Falmer Press, Λονδίνο 1987, σ. 22-38. Για τις σχετικές διεργασίες του χώρου αυτού βλ. Μ. Ρεπούση, «Διδακτική της ιστορίας. Στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα 1880-1980. Η ιστορική γνώση ως ιστορική σκέψη», *Τα Ιστορικά* 33 (2000), 319-378. Για τις σχετικές έρευνες βλ. επίσης Γ. Κόκκινος, *Από την ιστορία...*, *ό.π.*, σ. 300-307. Στις εξελίξεις του διδακτικού αντικειμένου στη Βρετανία ειδικά αναφέρεται επίσης η Α. Συριάτου, «Καθήκον και ένστικτο: η ιστορία στα σχολεία στη μεταπολεμική Βρετανία, 1945-1955», *Μνήμων* 21 (1999), 133-162.

στική για την ιστορική κατανόηση λειτουργία και απαιτεί την κατά το δυνατόν μετάθεση του υποκειμένου της μάθησης στην κατάσταση του δρώντος ιστορικού υποκειμένου ή ακόμα, σε μια ακραία μορφή, και ταύτιση. Η προτεινόμενη μετάθεση ονομάζεται *ιστορική ενσυναίσθηση*[17] και αποτελεί μια νοητική διαδικασία σύλληψης και εννόησης των σκέψεων, των συναισθημάτων, των αξιών, των προσδοκιών του δρώντος και ιστορικού υποκειμένου, διαδικασία η οποία τείνει να αναπλάσει τον ιστορικό κόσμο μέσα στον οποίο έλαβε χώρα η εν λόγω ιστορική πράξη[18]. Η προβληματική της ενσυναίσθησης δημιούργησε σημαντικά θετικά και αρνητικά ρεύματα στη διδακτική της ιστορίας, η παρακολούθηση των οποίων δεν είναι στις προθέσεις αυτού του κειμένου[19]. Θα κρατήσουμε εδώ ότι ανεξάρτητα από τις επικρίσεις —οι οποίες οδήγησαν κάποιους

---

17. *Historical Empathy*. Για την ιστορία, τον ορισμό και σχετικές διδακτικές πρακτικές βλ. στο Γ. Λεοντσίνης, *Ιστορία - περιβάλλον και η διδακτική τους*, Αθήνα 1999, σ. 131-160. Σχετικά με τους ορισμούς της επισημαίνουμε την πολυσημία του όρου. Οι A. P. Goldstein και G. Y. Michaels, *Empathy. Developmental Training and Consequences*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale 1985, αναφέρονται σε 17 διαφορετικούς ορισμούς της έννοιας. Σχετικά με το ζήτημα που μας ενδιαφέρει εδώ, τη σχέση της έννοιας με την ιστορική κατανόηση και τις απόψεις έτσι όπως διατυπώνονται από το 1978 και εξής βλ. με τη σειρά P. J. Lee, «Explanation and Understanding in History», A. K. Dickinson και P. J. Lee (εκδ.), *History Teaching and Historical Understanding*, Heinemann Educational Book, Λονδίνο 1978, σ. 72-93. Το κείμενο αυτό διαβάζεται μαζί με A. K. Dickinson και P. J. Lee, «Understanding and Research», *στο ίδιο*, σ. 117-153. Των ίδιων, «Making Sense of History» στο A. K. Dickinson, P. J. Lee και P. J. Rogers (εκδ.), *Learning History*, Heinemann Educational Books, Λονδίνο 1984, σ. 117-153. Στην ίδια συλλογή υπάρχει επίσης (α) το γνωστό κείμενο του D. Shemilt, «Beauty and the Philosopher», σ. 39-84, όπου παρουσιάζονται ανάμεσα σε άλλα 1. οι συναινετικές όψεις της ενσυναίσθησης έτσι όπως αυτές προέκυψαν από το Schools History Project, 2. εμπειρικά δεδομένα και 3. προτάσεις διδασκαλίας. Μέρος του κειμένου αυτού παρουσίασε η Εύη Καλογηράτου στο Σεμινάριο 21 της ΠΕΦ. Βλ. Ε. Καλογηράτου, «Τα στάδια της ενσυναίσθησης κατά τον Denis Shemilt και η διδασκαλία της ιστορίας», *ΠΕΦ*, ό.π., σ. 149-155 και (β) P. J. Lee, «Historical Imagination», σ. 85-116, όπου αναπτύσσεται η σχέση ενσυναίσθησης και φαντασίας. Η επόμενη σημαντική συλλογή είναι του 1987, το C. Portal (εκδ.), *History in the Curriculum*, Falmer Press, Lewes 1987, με δύο σχετικά κείμενα: 1. R. Ashby και P. J. Lee, «Children's Concepts of Empathy and Understanding», σ. 62-88, όπου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μελέτης με τη μέθοδο της βιντεοσκόπησης και 2. C. Portal, «Empathy as an Objective for History Teaching», σ. 89-99. Ενδιάμεσα, το 1983, στο ειδικό αφιέρωμα του περιοδικού *History and Theory* για τη διδασκαλία της ιστορίας, ο Lee ανάμεσα σε άλλα επιχειρεί τη σύνθεση στο ζήτημα ενσυναίσθησης και μάθησης και απαντά στις επικρίσεις. Βλ. P. J. Lee, «History Teaching and Philosophy of History», *History and Theory*, ό.π., σ. 19-49.

18. P. J. Lee, *στο ίδιο*, σ. 35-39.

19. Για την κριτική της ενσυναίσθησης βλ. χαρακτηριστικά P. Knight, «Empathy: Concept, Confusion and Consequences in a National Curriculum», *Oxford Review of Education* 15, 1 (1989), 41-53.

από τους ίδιους τους εμπνευστές της στην αντικατάσταση της έννοιας της ενσυναίσθησης με αυτήν της *λογικής κατανόησης*[20], η θεωρητική αυτή κίνηση ανέδειξε τη σημασία των δομικών, δευτέρου βαθμού, εννοιών[21] στην ιστορική μάθηση. Στην Αγγλία, σε εξέλιξη δημοσίευσης πορισμάτων, βρίσκεται το μεγαλόπνοο πρόγραμμα Chata που διεξάγεται από τη Μονάδα «Ιστορία στην Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου του Πανεπιστημίου του Λονδίνου (Ashby Rosalyn, Dickinson Alaric και Lee Peter), με αντικείμενο τη μελέτη της ανάπτυξης ιστορικών εννοιών σε παιδιά ηλικίας 7-14 χρόνων, την εκπόνηση σταδίων και μοντέλων κατανόησης, την παρακολούθηση των πιθανών διαφοροποιήσεων που υφίσταται η ανάπτυξη της εννοιολογικής κατανόησης σε σχέση με διαφορετικά προγράμματα σπουδών ιστορίας και διαφορετικές διδακτικές στρατηγικές που υιοθετούν οι διδάσκοντες και διδάσκουσες στο μάθημα της ιστορίας. Οι ιστορικές έννοιες που επιλέχθηκαν από την επιστημονική ομάδα για τη μελέτη της προόδου στη σκέψη των παιδιών είναι οι έννοιες της *ιστορικής έρευνας* με έμφαση την *τεκμηρίωση* και τη *σύνθεση* και της *ιστορικής εξήγησης* με έμφαση την *αιτιότητα* και τη *λογική κατανόηση*[22].

---

20. Μεταφράζω έτσι τον όρο *rational undestanding*, ο οποίος εμφανίζεται να αντικαθιστά τον όρο *empathy* στις δημοσιεύσεις που σχετίζονται με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων του προγράμματος Chata. Βλ. παρακάτω υποσημείωση 22.

21. Μεταφράζω έτσι το «structural second order concepts», όπως τον είχα αποδώσει και σε προηγούμενες δημοσιεύσεις μου. Βλ. Μ. Ρεπούση, «Νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ιστορίας. Η περίπτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας», στο ΠΕΦ, *Θεωρητικά...*, *ό.π.*, σ. 251. Στην Ε. Αβδελά, *Ιστορία...*, *ό.π.*, σ. 116, οι έννοιες στις οποίες παραπέμπει ο όρος «θεμελιώδεις». Στον Τ. Σκούρο, *ό.π.*, σ. 148, «δομικές» ή «μεθοδολογικές».

22. Project Chata, Concepts of History and Teaching Approaches. Το πρόγραμμα άρχισε το 1991 και ολοκληρώθηκε στο τέλος της δεκαετίας του 1990. Ανακοινώσεις για το πρόγραμμα και τα επί μέρους συμπεράσματα της έρευνας έχουν γίνει από την ομάδα μελέτης R. Ashby, A. Dickinson και P. Lee, σε πολλές διεθνείς συναντήσεις. «Progression in Cheldren's Ideas about History», *Annual Conference of the British Educational Research Association* [BERA], Λίβερπουλ 1993, «Researching Children's Ideas about History», *International Conference on Cognitive and Instructional Processes in History*, Μαδρίτη 1994, «Some Aspects of Children's Understanding of Historical Explanation, *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Σαν Φραντζίσκο 1995. «None of us was there. Children's Ideas about why Historical Accounts differ», *Triennial Nordic Conference on History Didactics*, Tampere 1996, που δημοσιεύθηκε στα πρακτικά του συνεδρίου S. Ahonen κ.ά. (εκδ.), σ. 23-58. Για το υπόλοιπο δημοσιευμένο μέρος βλ. R. Ashby, P. Lee και A. Dickinson, «How Children explain the why of History: the Chata Research Project on Teaching History», *Social Education* 61, 1 (1997), 17-21. P. Lee, A. Dickinson και R. Ashby, «Progression in Children's Ideas about History», στο M. Hughes (εκδ.), *Progression in Learning*, Clevedon, Bristol Adelaide 1996, σ. 50-81. P. Lee, R. Ashby και A. Dickinson, «Children's Understanding of because and the Status of Explanation in History», *Teaching History* 82 (1996), 6-11.

Ένας τέταρτος χώρος αναφοράς ερευνά και αποφαίνεται για τη σχέση ιστορικών εννοιών και μάθησης στην ιστορία αξιοποιώντας σύγχρονες προσεγγίσεις από τους χώρους της γλωσσολογίας, της παιδαγωγικής της ανάγνωσης, της γνωστικής ψυχολογίας και σε συνδυασμό με τον επιστημολογικό αναστοχασμό αναφορικά με την *ιστορία-αφήγηση*. Διαγράφονται εδώ, όπως και στους υπόλοιπους χώρους, διαφορετικές επιλογές που είναι, ωστόσο, στην περίπτωση αυτή δύσκολο να οργανωθούν, καθώς η επιστημονική αφετηρία, οι μέθοδοι εργασίας και τα εργαλεία ποικίλουν σε μεγάλο βαθμό, διαθλάται η εστία τους και παραμένει σε πολλές περιπτώσεις αβέβαιη η αξιοποίησή τους στην ιστορική εκπαίδευση.

Με τις σύντομες αυτές επισημάνσεις και με την επιθυμία της διάκρισης των διδακτικών στρατηγικών που διαφαίνονται, θα έλεγα ότι, στη βάση της επιστροφής της αφήγησης, διακρίνονται δύο τουλάχιστον όψεις που παραπέμπουν σε διαφορετικές διδακτικές πρακτικές: η αφήγηση ως αντικείμενο κατανόησης και η αφήγηση ως αντικείμενο σύνθεσης. Στην πρώτη περίπτωση, το ενδιαφέρον εστιάζεται στη μελέτη των μηχανισμών κατανόησης του ιστορικού αφηγήματος, ως ικανού να οδηγήσει μέσω της πλοκής του στην ίδια την ιστορική κατανόηση. Το ζητούμενο εδώ είναι η οικειοποίηση των εννοιών που νοηματοδοτούν το παρελθόν και η παρακολούθηση της λογικής αλληλουχίας της αιτιότητας που το ιστορικό κείμενο εμπεριέχει[23]. Στη δεύτερη περίπτωση, η έμφαση δίνεται στην αποκωδικοποίηση της αφήγησης ως ιστορικής δημιουργίας, στην ανίχνευση του τρόπου με τον οποίο οι ιστορικοί καθιστούν *αναγνώσιμο* το παρελθόν, στην επερώτηση των εννοιολογικών εργαλείων μέσα από τα οποία το νοηματοδοτούν. Στην περίπτωση αυτή το «μαθησιακό όφελος» προκύπτει από την προσέγγιση της ιστορίας ως ιστορικής κατασκευής, μέρος της οποίας αποτελεί η μύηση στην *ιστορική εννοιοποίηση*. Ιστορική γνώση και ιστορική κατανόηση συγκροτούν εδώ γραμμή συνέχειας με συνδετικό τους κρίκο την έννοια της *εννοιολογικής μάθησης*, στη διπλή στρατηγική: της εννοιοποίησης των ιστορικών γνώσεων και της δημιουργίας αφήγησης. Στο πλαίσιο αυτής της θεώρησης, το επίπεδο της εννοιολογικής μάθησης ελέγχεται από την ποιότητα της αφηγηματικής αναπαράστασης των ιστορικών γνώσεων. Οι έννοιες της ιστορίας δεν ανήκουν, ωστόσο, στη συντριπτική τους πλειοψηφία στην ιστορική γλώσσα, όπως και η ιστορία δεν ανήκει μόνον στις ιστορικές σπουδές. Η προσέγγιση των ιστορικών εννοιών στο σχολείο αντιμετωπίζει ένα *εννοιολογικό προϋπάρχον* που χρησιμεύει ως σύστημα πρόσληψης, οργάνωσης και αξιοποίησης των γνώσεων. Ο/η κάθε μαθητής/τρια διαθέτει ένα «κεφάλαιο εγ-

23. Αμερικανικής προέλευσης οι περισσότερες έρευνες στο χώρο αυτό. Βλ. I. L. Beck, M. G. McKeown και E. W. Gromoll, «Learning from Social Studies Texts», *Cognition and Instruction* 6 (1989), 99-158.

κατεστημένων γνώσεων, πεποιθήσεων, ιδεών, αξιών, κανόνων...»[24], συμπεριφορών, στάσεων, δεξιοτήτων, μια γνωστική βάση, οπτική, ακουστική, εννοιολογική που του/της επιτρέπει να διαβάζει τον κόσμο γύρω του/της και να αναλύει, επιλέγει, οργανώνει τη νεοεισερχόμενη πληροφορία. Η σχολική γνώση εξαρτάται, άρα, από την προϋπάρχουσα δομή[25]. Όπως και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα, μετά τη δημοσίευση το 1961 του έργου του Moscovici[26], καθώς και στο σύνολο των κοινωνικών επιστημών[27], αξιοποιείται εδώ η έννοια-κλειδί της *κοινωνικής αναπαράστασης*[28], ως ενός συστήματος ερμηνείας που ρυθμίζει τη σχέση μας με τον κόσμο, που μεταβάλλει την επιστημονική γνώση σε κοινή γνώση και αντίστροφα. Η ανίχνευση της «κοινής αυτής γνώσης», της «κοινωνικής αυτής σκέψης», της δομής της ως προϊόντος και, ταυτόχρονα, ως διαδικασίας, η ανάδειξη του ενεργητικού, νοητικού, κοινωνικού της στοιχείου στη διαπλοκή της με τις κοινωνικές σχέσεις που της ασκούν επιρροή και συνδιαμορφώνουν την υλική, κοινωνική ή ιδανική πραγματικότητα στην οποία παρεμβαίνουν οι αναπαραστάσεις[29], γοητεύει τους κοινωνικούς επιστήμονες και εισχωρεί δυναμικά στον χώρο της μάθησης[30].

Στη διδακτική της ιστορίας[31], για λόγους που σχετίζονται με την επικοι-

24. H. Moniot, *Didactique de l'histoire*, Nathan, Παρίσι 1993, σ. 86.

25. S. Guyon και άλλοι, *ό.π.*, σ. 144.

26. S. Moscovici, *La psychanalyse, son image et son public*, PUF, Παρίσι 1976. Σε ελληνική μετάφραση υπάρχει το κείμενό του για την «εποχή των κοινωνικών αναπαραστάσεων» στο Σ. Παπαστάμου και Α. Μαντόγλου (επιμ.), *Κοινωνικές αναπαραστάσεις*, Οδυσσέας, Αθήνα 1995, σ. 63-106. Για τις κοινωνικές αναπαραστάσεις βλ. *στο ίδιο* και Γ. Κατερέλος (επιμ.), *Η δυναμική των κοινωνικών αναπαραστάσεων*, Οδυσσέας, Αθήνα 1996.

27. «Κοινωνική αναπαράσταση: μια λέξη που αρχίζουμε να βρίσκουμε παντού στις κοινωνικές επιστήμες σήμερα, αν και πολύ αργότερα, από τότε που ο S. Moscovici την επανέφερε χρησιμοποιώντας την «ξεχασμένη έννοια» του Durkheim... Εδώ και είκοσι χρόνια, πράγματι, ένας ολόκληρος τομέας έρευνας συστάθηκε γύρω από αυτήν την έννοια, με τα δικά του γνωστικά αντικείμενα και το δικό του θεωρητικό πλαίσιο». D. Jodelet, «Κοινωνική αναπαράσταση: Φαινόμενα, έννοια και θεωρία», στο Παπαστάμου, *ό.π.*, σ. 124.

28. Η πρόταση της Jodelet για τον ορισμό της έννοιας, *στο ίδιο*, σ. 131-132.

29. D. Jodelet (διευθ.), *Les représentations sociales*, PUF, Παρίσι 1989, σ. 41.

30. Η Denise Jodelet απομονώνει τους τομείς-κλειδιά της ανάπτυξης του πεδίου μελέτης και των εφαρμογών των κοινωνικών αναπαραστάσεων, ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγει την κοινωνική επικοινωνία, τη διάδοση και αφομοίωση των γνώσεων και το εκπαιδευτικό πεδίο. D. Jodelet, «Κοινωνική...», *ό.π.*, σ. 140.

31. Σε μεγάλο αριθμό ερευνών αναφορικά με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις και τη διδακτική της ιστορίας, και συγκεκριμένα στους Wineburg, Wilson και Wineburg, Yeager και Davis, Boham και Davis, Evans, Van Sledright και Brophy, Barthon, Hallden, Cavoura, Carretero, Seixas αναφέρεται ο Laville C., «La recherche en éducation historique: Mise en perspective et orientations actuelles», ανακοίνωση στο *Journée de didactique de l'histoire et de la géographie*, Παρίσι, INRP, 8/12/1999. Βλ. επίσης «Research on Teaching and Learning in History» στο P. Stearns, P. Seixas και S. Wine-

νωνιακή λειτουργία της ιστορίας, την παροντική της διάσταση, τη σχέση της με τη λήθη και τη μνήμη, το συναισθηματικό, εννοιολογικό και συμβολικό της φορτίο, καθώς και την ιστορική της σχέση με τον εκάστοτε κυρίαρχο λόγο για το παρελθόν και τον αντίλογό του, το πεδίο των κοινωνικών αναπαραστάσεων στην προοπτική της εννοιολογικής μάθησης εμφανίζεται ατέρμον, καθώς ανασύρει ένα σύνολο σημασιών που επιβίωσαν μέσα στο χρόνο, παρόντα και ιστορικό. Το πολυεθνοτικό σημερινό δυτικό σχολείο πολλαπλασιάζει τον εννοιολογικό αυτό ιστό που νοηματοδοτεί τον ανθρώπινο πολιτισμό και επιτρέπει την ιστορική επικοινωνία. Η ιστορική αυτή επικοινωνία είναι στις σημερινές δυτικές κοινωνίες της πληροφορίας πολυεστιακή. Το φαινόμενο αναδεικνύει το πρόβλημα της επιλογής και την καθιστά ταυτόχρονα αναγκαία. Ποιες είναι οι έννοιες της ιστορίας; Με ποια μεθοδολογικά και άλλα ζητήματα σχετίζονται, ποιες από αυτές κρίνονται επιλέξιμες για το σχολείο, για ποιους λόγους, με ποια κριτήρια, για ποιο σχολείο, για ποια κοινωνική ομάδα, τάξη, φύλο; Ποιος επιλέγει; Πολλά από τα παραπάνω ερωτήματα και άλλα που τα ακολουθούν μένουν ακόμα αναπάντητα, ανοικτά στην επιστημονική, εκπαιδευτική κοινότητα και στις κοινωνικές εξελίξεις. Κάποια άλλα, ωστόσο, έχουν απαντηθεί και οι απαντήσεις —όσες υπάρχουν— είναι πολύτιμες.

---

burg (εκδ.), *Knowing, Teaching & Learning History, National and International Perspectives*, New York University Press, Νέα Υόρκη και Λονδίνο 2000, σ. 195-325. Στην αιχμή της αξιοποίησης της έννοιας της κοινωνικής αναπαράστασης στη διδακτική της ιστορίας βρίσκεται κατά την άποψή του το Institut National de Recherche Pédagogique με την Ομάδα Διδακτικής της Ιστορίας και Γεωγραφίας. Βλ. F. Audigier και L. Marbeau (διευθ.), *Seconde rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales*, INRP, Παρίσι 1987, αφιερωμένο στις αναπαραστάσεις. «Entreprise et représentations», *Rencontres Pédagogiques* 14 (1987), «Histoire et géographie: des didactiques dans tous leurs écarts», *Rencontres Pédagogiques* 26 (1989). S. Guyon, *ό.π.* Να προσθέσουμε επίσης τις διδακτορικές διατριβές των N. Lautier, *Histoire apprise, histoire appropriée. Eléments pour une didactique de l'histoire*, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Παρίσι 1992, F. Audigier, *Les répresentations que les éleves ont de l'histoire et de la géographie: à la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, Πανεπιστήμιο Paris 7, Παρίσι 1993, και Y.- H. Lim, *Conceptualisation des connaissances historiques et prise de conscience, en CM1, de l'histoire comme construction de l'historien*, Πανεπιστήμιο Paris V, Παρίσι 1995, καθώς και τη συλλογική εργασία της Παιδαγωγικής Ακαδημίας της Γκρενόμπλ: Académie de Gerénobl, *Le concept de la liberté. Sa construction en histoire au collège et au lycée*, C.R.D.P., Γκρενόμπλ 1998.

Οι λέξεις και οι έννοιες της ιστορίας

«το πλῆθος των ερμηνειών και των εμπειριών που συμψηφίζονται σε μια λέξη την καθιστούν έννοια»[32]

Μια σειρά ορισμών επιχειρούν να προσδιορίσουν τις έννοιες. Στη γενικότητά τους οι έννοιες ορίζονται καταρχήν ως γενικεύσεις που προκύπτουν μέσα από συγκεκριμένες διανοητικές λειτουργίες που αφορούν κατά κύριο λόγο την αφαίρεση και την ταξινόμηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων· Μία έννοια αντιστοιχεί σε μια ιδέα, μία αφαίρεση, ένα αντικείμενο που προσλαμβάνεται νοητικά και επιτρέπει την οργάνωση των αντιλήψεων ή των γνώσεων[33]. Η έννοια ορίζεται επίσης ως «ένα σύνολο γνώσεων, γενικών ή ειδικών, αφηρημένων ή συγκεκριμένων, σχετικών με ένα θέμα, ένα γεγονός, ένα πρόσωπο, μια πράξη, μια ιδιότητα που ανήκει στο φυσικό, βιολογικό ή κοινωνικό, πραγματικό ή φανταστικό κόσμο ενός υποκειμένου»[34]. Προκύπτει από μια νοητική διεργασία προσδιορισμού, οργάνωσης, επιλογής και συσχέτισης των παρατηρήσεων, κατάταξης, συνόψισης των πληροφοριών και των γνώσεων και η βασική της λειτουργία είναι να καταστήσει νοητή την κατάσταση στην οποία αναφέρεται. Αποτελεί, ταυτόχρονα, και μια παρακαταθήκη, ένα κεφάλαιο διαθέσιμο για την εννόηση άλλων καταστάσεων, παρελθοντικών, συγχρονικών όσο και επερχόμενων, καθώς η νοητική της εξουσία υποχρεώνει και συγχρόνως επιτρέπει στον άνθρωπο να σκέπτεται, να συσχετίζει και να οργανώνει, να εντάσσει και να διαφοροποιεί, να διευρύνει με βάση την υπάρχουσα δομή.

Το νοητικό αυτό εργαλείο ορίζεται με διαφορετικό τρόπο στους διάφορους επιστημονικούς χώρους. Για τις έννοιες των κοινωνικών επιστημών και ειδικά της ιστορίας αξιοποιείται η θεωρία του Cassirer για τις συσχετικές έννοιες[35], ως πολύσημες, ελαστικές, πλαστικές, δύσκολες στη δόμησή τους και με πολλά γνωρίσματα σε διαφορετική κάθε φορά δοσολογία[36]. Ειδικότερα στην ιστορία, οι έννοιες και από την κατασκευή τους, καθώς παραπέμπουν σε ένα σύνολο αλληλουχιών, και από τη χρήση τους, καθώς φορτώνονται σημασίες που πληθαίνουν μέσα στο χρόνο, διαφεύγουν της επιδίωξης του ορισμού τους[37]. «Είναι αντικείμενο ορισμού ό,τι δεν έχει ιστορία»[38].

---

32. Prost, *ό.π.*, σ. 127.

33. Lexis στο S. Guyon, *ό.π.*, σ. 14.

34. S. Ehtlich στο H. Moniot, *ό.π.*, σ. 86-87.

35. «Concepts de relation». Αποδίδεται έτσι στα γαλλικά. Er. Cassirer, *Substance et fonction*, μτφρ. P. Caussat, Éditions du Minuit, Παρίσι 1977, σ. 349.

36. Guyon, *ό.π.*, σ. 16.

37. R. Koselleck, *ό.π.*, σ. 109. Prost, *ό.π.*, σ. 132. P. Veyne, *Comment on écrit l'histoire*, Éditions du Seuil, Παρίσι 1978, σ. 179.

38. Nietzsche στο Prost, *στο ίδιο*.

Ο *μαγνητισμός* για παράδειγμα είναι μια έννοια των φυσικών επιστημών, μια αφαίρεση πλήρως προσδιορισμένη από μια θεωρία που επέτρεψε την κατασκευή της επιλέγοντας το συγκεκριμένο γλωσσικό σύμβολο (1799). Ακόμα και η μεταφορική χρήση της έννοιας παραπέμπει στον πυρήνα της έννοιας. Δεν συμβαίνει το ίδιο με την έννοια *επανάσταση*. Ο γενικός ορισμός της ως «βίαιη και απότομη αλλαγή στην πολιτική και διακυβέρνηση ενός κράτους»[39] όχι μόνο δεν εξαντλεί το εννοιολογικό περιεχόμενο της επανάστασης που συγκροτείται εν τέλει από το σύνολο των εικόνων που διαθέτουμε —όσων γνωρίζουμε— για τις επαναστάσεις που προηγήθηκαν και θα ανασυγκροτείται στη βάση όσων θα γνωρίσουμε για τις παρελθοντικές ή μελλούμενες επαναστάσεις, αλλά και εξαιρεί σημαντικές επαναστάσεις, όπως την Ένδοξη Επανάσταση του 1688, που επέτρεψε τη μετάβαση της βρετανικής κοινωνίας από την ολιγαρχία στη δημοκρατία. Εξαιρεί ακόμα την Ελληνική Επανάσταση του 1821, ως προς τον απελευθερωτικό της χαρακτήρα. Ακόμα και ειδικά ιστορικά λεξικά δεν μπορούν να προσεγγίσουν τον όρο παρά μόνον μέσα από τη συσχέτισή του με άλλες έννοιες, όπως *εξέγερση*, *στάση* ή *κίνημα* ή διά της αναφοράς στις επαναστάσεις που άλλαξαν τη φυσιογνωμία του δυτικού κόσμου από το 17ο αιώνα και εξής, δίνοντας συχνά έμφαση στους χαρακτήρες της έννοιας που απορρέουν από μια ειδική περίπτωση, που είναι συνήθως η εθνική περίπτωση. Ο Boudet, στο λεξικό του για τις *Λέξεις της ιστορίας*, δίνει τον ορισμό της *επανάστασης* διακρίνοντάς την από την *εξέγερση* αναφερόμενος αρχικά στη γνωστή ρήση του δούκα του Rochefoucault-Liancourt, όταν τη νύχτα της 14ης προς την 15η Ιουλίου του 1789 ξύπνησε το Λουδοβίκο XVI για να τον ενημερώσει για την κρισιμότητα της κατάστασης: «Πρόκειται λοιπόν για εξέγερση;», τον ρώτησε ο βασιλιάς, «όχι κύριε, είναι επανάσταση»[40]. «Μια εξέγερση», συνεχίζει ο Boudet, «είναι μια βίαιη εκδήλωση κατά της εξουσίας, μια συλλογική άρνηση της καθεστηκυίας τάξης... Δεν παίρνει το χρώμα της επανάστασης παρά μόνον εάν, πίσω από αυτή την αυθόρμητη ή καθοδηγούμενη βία, υπάρχει κάποια πρόθεση θεσμικής αλλαγής και η βούληση της ανάληψής της». Είναι σαφές ότι εδώ έχουμε την περίπτωση μιας ιστορικής έννοιας της οποίας οι χαρακτήρες ποικίλουν σε σχέση με το αντικείμενο και, ταυτόχρονα, συσχετικής, η οποία αποσαφηνίζεται διά της συσχέτισής της με άλλες έννοιες. Είναι επίσης προφανές ότι ο γάλλος ιστορικός Boudet προσεγγίζει το περιεχόμενο της έννοιας έχοντας στο νου του τη Γαλλική Επανάσταση. Αντίθετα, ο έλληνας γλωσσολόγος Μπαμπινιώτης, συσχετίζοντας τον όρο με τα συνώνυμά του, υποστηρίζει ότι «η λέξη επανάσταση δηλώνει ευρύτερη ένοπλη κίνηση ενός λαού με εθνικο-

39. Littré στο Veyne, ό.π., σ. 179-180.

40. J. Boudet, *Les mots de l'histoire*, Larousse, Παρίσι 1998, σ. 997.

απελευθερωτικό χαρακτήρα (Ελληνική Επανάσταση) ή και κοινωνικό χαρακτήρα (Γαλλική Επανάσταση)»[41].

Οι ιστορικές έννοιες, στις οποίες συνοψίζεται σημειωτικά η ανθρώπινη εμπειρία και η ιστορική γνώση, δεν μπορούν να ορισθούν παρά μόνον σε σχέση με το εκάστοτε αντικείμενο στο οποίο αναφέρονται και το οποίο στην ιστορία είναι μοναδικό, κατά τον Gardiner[42] ιδιαίτερο κατά τον Certeau[43], ειδοποιό κατά τον Veyne[44], και σε κάθε περίπτωση δεν είναι επαναλαμβανόμενο. Αυτή ακριβώς η όψη της ιστορίας συνιστά, πέρα από τη γοητεία της, και την αντιφατική, ως προς τη χρήση των εννοιών, πλευρά της. Και αυτό διότι οι έννοιες αποτελούν στη δομή τους εργαλεία που επιτρέπουν τη μετάβαση από το ειδικό στο γενικό, επιχειρούν γενικεύσεις, συνιστούν τυπολογίες και ανοίγουν προοπτικές σύγκρισης. Η έννοια *επανάσταση* αποκτά συγκεκριμένο περιεχόμενο σε σχέση με την επανάσταση Χ ή Ψ, αλλά η χρήση της έννοιας στην περίπτωση Χ ή Ψ προϋποθέτει την ίδια την έννοια στη γενικότητά της. Η ίδια η έννοια δεν είναι κενή κατηγορία. Έχει συγκεκριμένους χαρακτήρες, ιδιότητες γενικευτικού συσχετισμού, ερμηνευτικού περιεχομένου και αποτελεί από τη στιγμή της κατασκευής της μια πολύσημη μονάδα εννόησης και σύγκρισης.

Αυτή ακριβώς η λειτουργία της έννοιας στη συσχέτισή της με τη φυσιογνωμία των ιστορικών σπουδών, την καθιστά ευαίσθητη στις ιστορικές χρήσεις και την ανάγει σε θεωρητικό ζήτημα της ιστοριογραφίας. Το θεωρητικό αυτό ζήτημα εξελίσσεται, μάλιστα τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα, σε σημαντικό αντικείμενο της ιστοριογραφίας. Με αφετηρία τη διαπίστωση της εξάρτησης της ιστορικής εμπειρίας από τη γλώσσα δια των εννοιών αφενός, και το ρυθμιστικό ρόλο της ιστορικής γνώσης στην ύπαρξη και τη γλωσσική λειτουργία των ίδιων αυτών εννοιών αφετέρου, επιχειρείται η αναζήτηση της ιστορικής αλλαγής που έχουν υποστεί οι έννοιες της ιστορίας, καθώς και η διερεύνηση της επιρροής τους στην εξέλιξη της ιστορικής εμπειρίας και της ιστορικής γνώσης. Η έκδοση της μεγάλης εγκυκλοπαίδειας των εννοιών των Otto Brunner, Werner Conze και Reinhart Koselleck[45] εγκαινιάζει στη Γερμανία και συγχρόνως καθιερώνει την *ιστορία των εννοιών* ως νέο ιστοριογραφικό

41. Γ. Μπαμπινιώτης, *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα 1998, σ. 644.

42. Στο Ζ. Λε Γκοφ, *Ιστορία και μνήμη*, μτφρ. Γ. Κουμπουρλής, Νεφέλη, Αθήνα 1998, σ. 164-165.

43. M. de Certeau, *L'écriture de l'histoire*, Gallimard, Παρίσι 1975, σ. 99 και *στο ίδιο*, σ. 166.

44. P. Veyne, *ό.π.*, σ. 81.

45. O. Brunner, W. Conze και R. Koselleck (εκδ.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historiches Lexicon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Ernst Klett/J. G. Cotta, Stuttgart 1972-1997.

αντικείμενο[46]. Θα περιοριστούμε, εδώ, σε θεωρητικές αναφορές που αποτελούν, ταυτόχρονα, και προσπάθειες προσδιορισμού και τυπολόγησης του πολύσημου αυτού εννοιολογικού πλέγματος.

Τα επίπεδα του Prost[47]

Μία πρώτη διάκριση ανάμεσα στις ιστορικές έννοιες επιχειρεί ο Prost με βάση τον πρωτογενή ή δευτερογενή χαρακτήρα τους. Στην πρώτη περίπτωση, οι έννοιες μέσα από τις οποίες αναλύεται το ιστορικό παρελθόν ενυπάρχουν, σημειώνει, στο ίδιο το γλωσσικό κεφάλαιο της ερευνώμενης ιστορικής πραγματικότητας, εκφράζοντας την εννόηση των ιστορικών φαινομένων από τα ίδια τα ιστορικά υποκείμενα. Πρόκειται για έννοιες κληροδοτημένες από το ίδιο το παρελθόν και τα ίχνη του, που αξιοποιούνται ως στοιχεία για την κατανόηση της ιστορικής κατάστασης μέσα στην οποία δημιουργήθηκαν. Έχοντας, ωστόσο, διατρέξει τον ιστορικό χρόνο, συνήθως πολλαπλασιάζουν, αν δεν μεταβάλλουν, τα πράγματα και τις ιδέες στις οποίες παραπέμπουν. Η έννοια *πόλη*, για παράδειγμα, συνοψίζει στη γλώσσα των Αρχαίων Ελλήνων μια συγκεκριμένη μορφή κοινωνικής και κρατικής οργάνωσης, η κατανόηση της οποίας δεν διασφαλίζεται με τη χρήση της έννοιας, αλλά δια της έννοιας και της ανάδειξης της ιστορικότητάς της. Στη διδακτική της ιστορίας, η αναφορά στην έννοια της *πόλης* για την κατανόηση της Αθήνας του 5ου αιώνα αποδεικνύεται επισφαλής, καθώς η νοητική εικόνα μέσα από την οποία εννοείται, δεν σχετίζεται με την αρχαία ελληνική πόλη, αλλά είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τη σύγχρονη —συλλογική και ατομική— εννόησή της, επιπρόσθετα διαφοροποιημένη με βάση την προσωπική εμπειρία.

Η ιστορική σύνθεση δομείται επίσης μέσα από έννοιες που διαμορφώθηκαν και προσδιορίστηκαν εκ των υστέρων για να εκφράσουν τα υπό μελέτη ιστορικά φαινόμενα[48]. Στη δεύτερη αυτή περίπτωση, οι έννοιες αυτές απουσιάζουν από τον τρόπο με τον οποίο τα ιστορικά υποκείμενα της εποχής μαρτυρούν την πρόσληψη της πραγματικότητας της εποχής τους, απουσιάζουν από τις πρωτογενείς ιστορικές πηγές, ενώ, αντίθετα, εκφράζουν τον τρόπο με τον οποίο μεταγενέστερες κοινωνίες ή και σύγχρονες εννόησαν το συγχρονικό τους κόσμο και το παρελθόν του. Είναι γι' αυτό αποκαλυπτικές για τις συνθήκες μέσα στις οποίες έγινε δυνατή η εμφάνισή τους, καθώς και για την ιστορική νοοτροπία της εποχής τους. Ο Hobsbawm στην εισαγωγή του για την *Εποχή*

---

46. Βλ. τον πρόλογο του Michael Werner στο R. Koselleck, *L'expérience de l'histoire*, Seuil/Gallimard, Παρίσι 1997, σ. 7-14.

47. Prost, *ό.π.*, σ. 125-129.

48. Prost, *ό.π.*, σ. 125-126.

των Επαναστάσεων[49] αξιοποιεί τους όρους που πλάστηκαν ή απέκτησαν τη σύγχρονη έννοιά τους, την περίοδο 1789-1848 —χωρίς τους οποίους είναι αδύνατο να φανταστεί κανείς τον σύγχρονο κόσμο—, για να υποστηρίξει το μέγεθος και το βάθος της επανάστασης που ξέσπασε τη συγκεκριμένη περίοδο. Ο Koselleck επισημαίνει, ωστόσο εδώ, ότι η νέα έννοια, η οποία εισάγει στη γλώσσα εμπειρίες ή προσδοκίες πρωτόγνωρες, δεν μπορεί ποτέ να είναι τόσο νέα ώστε να μην αντλεί τη σημασία της από το γλωσσολογικό πλαίσιο που κληροδοτείται από το παρελθόν[50]. Η δευτερογενής, όμως, αυτή δημιουργία ενέχει, σύμφωνα με τον Prost, τον κίνδυνο του αναχρονισμού, κυρίως όταν το ιστορικό αντικείμενο ανήκει στο χώρο της ιστορίας των ιδεών ή και της ιστορίας των νοοτροπιών. Ο Prost, βασιζόμενος στον Lucien Febvre, αναφέρει το παράδειγμα της *αθεΐας* του Rabelais[51]. Ο Lucien Febvre στο βιβλίο του *Το πρόβλημα της έλλειψης θρησκευτικής πίστης το 16ο αιώνα: η θρησκεία του Rabelais* κατέδειξε πόσο αστήρικτη ήταν η υπόθεση πολλών ιστορικών για την *αθεΐα* του Rabelais. Κατά την άποψή του, ακόμα και αν ο Rabelais υπήρξε πράγματι *άθεος*, το ερώτημα είναι ανιστόρητο, καθώς κατά την εποχή του Rabelais δεν μπορεί να διακριθεί η θρησκευτική πίστη από την έλλειψή της, η ελληνική φιλοσοφία από τη χριστιανική θρησκεία, οι φυσικές επιστήμες από τη θεολογία[52]. Η έννοια του *αθεϊσμού* για το 16ο αιώνα αποτελεί, με βάση τη δομή της σκέψης, την οπτική και τη γλώσσα με την οποία εκφράζονταν οι ιδέες, με βάση, δηλαδή, τα διανοητικά εργαλεία της εποχής, βασικό αναχρονισμό.

Η αποφυγή της χρήσης σύγχρονων εννοιών που είναι *ιστορικά* ή ανά ιστορική περίπτωση *κενές*, όπως για παράδειγμα η αθεΐα για τον 16ο αιώνα, είναι ένα σύνθετο ζήτημα για τους/τις ιστορικούς, πολύ περισσότερο μάλιστα για την εκπαιδευτική και μαθητική κοινότητα. Οι σύγχρονες έννοιες διαμορφώνουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργούνται τα ιστορικά ερωτήματα. Ο έλεγχος της ιστορικής αξιοπιστίας των εννοιών αποτελεί μέρος της ιστορικής εργασίας. Στην περίπτωση του σχολείου και της διδασκόμενης σ' αυτό ιστορίας, που λειτουργεί στο πλαίσιο πολλών ιδεολογικών, τυπικών και άτυπων συμβάσεων και σε άμεση συνάρτηση με τη συλλογική μνήμη, η αποφυγή εννοιολογικών αναχρονισμών προϋποθέτει όχι μόνο ευρύτητα ιστορικής γνώσης αλλά και ιστορική κουλτούρα, κριτική ως προς τη διαιώνιση βασικών στερεοτύπων της σχολικής ιστορίας. Η απόσταση, λόγου χάρη, από τη χρήση της έννοιας του *εμ-*

49. E. Hobsbawm, *Η εποχή των επαναστάσεων, 1789-1848*, μτφρ. Μ. Οικονομοπούλου, ΜΙΕΤ, Αθήνα 1992, σ. 11.

50. R. Kosselech, *ό.π.*, σ. 112.

51. Prost, *ό.π.*, σ. 127.

52. Γκ. Ίγκερς, *Νέες κατευθύνσεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, μτφρ. Β. Οικονομίδης, Γνώση, Αθήνα 1991, σ. 79.

φυλίου πολέμου, που προτείνεται από τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια για τον Πελοποννησιακό Πόλεμο, δύναται να προκύψει αν η ιστορική γνώση συν-λειτουργεί με μια κριτική στάση στο στερεότυπο της *ελληνικότητας*, όπως αυτό προβάλλεται στη σχολική εκδοχή της ελληνικής ιστορίας. Στο ελληνικό σχολείο, ο έλεγχος της ιστορικότητας μιας κεντρικής για την ελληνική ιστορία έννοιας και η κριτική στάση στην ιδεολογική σκευή της σχολικής ιστορίας συνιστά, ωστόσο, συχνά μια προβληματική παιδαγωγική διαδικασία, όσο αντικρούεται από μια δομημένη εθνική ιστορική αφήγηση που αποτελεί τον κορμό της ιστορικής εκπαίδευσης.

Οι κατηγορίες του Marrou

Ο Marrou διακρίνει, στη βάση της διαφοροποιημένης λογικής, δομής και αξίας τους, πέντε κατηγορίες εννοιών μέσα από τις οποίες πραγματοποιείται η ιστορική ανασύνθεση[53].

Έννοιες οικουμενικής φιλοδοξίας[54]

Πρόκειται για όρους με προοπτική διαχρονικής αξίας, καθολικής εν δυνάμει εμβέλειας, ικανούς να αποδοθούν στον άνθρωπο οποιασδήποτε εποχής. Η ίδια η έννοια *άνθρωπος* αποτελεί την παραδειγματική εκδοχή αυτής της κατηγορίας. Είναι αδύνατον να σκεφθεί κανείς το παρελθόν με την απουσία της έννοιας *άνθρωπος*, ακόμα και αν αυτός αλλάζει μέσα στο χρόνο και σε σχέση με το συγκεκριμένο κάθε φορά πολιτισμικό περιβάλλον. Πριν από την προσέγγιση του μοναδικού ή ειδικού, υποστηρίζει ο Marrou απαντώντας στην αμφισβήτηση του Lucien Febvre[55] για τον άνθρωπο ως αφηρημένο, αιώνιο, σταθερό και ταυτόσημο με τον εαυτό του, η ιστορία κατανοεί τον άνθρωπο πρώτα ως άνθρωπο.

Η ιστορία δανείζεται «έννοιες καθολικής προοπτικής και φιλοδοξίας» τόσο από τις φυσικές επιστήμες όσο και από τις επιστήμες του ανθρώπου. Η πραγματική οικουμενικότητα των εννοιών αυτών εξαρτάται, κατά τον Marrou, από την επιστημονική τους αφετηρία και την ικανότητα να εκφράσουν το αληθές. Συναρτά έτσι την ιστορική καθολική αξία τους από την αξιοπιστία του αντικειμένου αναφοράς. Το *οιδιπόδειο σύμπλεγμα* του Νέρωνα, για παράδειγμα, είναι τόσο ιστορικά αξιόπιστο, υποστηρίζει, όσο η ίδια η έννοια του οιδιπόδειου συμπλέγματος είναι αξιόπιστη στο πλαίσιο της ψυχαναλυτικής ερμηνείας.

Ο ιστορικός χρησιμοποιεί επίσης καθολικής εμβέλειας έννοιες που συνειδητά ή ασύνειδα δέχεται από το δικό του πολιτισμικό περιβάλλον: τη γλώσσα

53. Marrou, *ό.π.*, σ. 140-161.

54. Μεταφράζω το concepts d'ambition universelle, *στο ίδιο*, σ. 142.

55. L. Febvre, *Combats pour l'histoire*, Παρίσι 1993, σ. 21, *στο ίδιο*, σ. 143.

του, τις κυρίαρχες ιδέες της εποχής του, την ιδεολογία της κοινωνικής τάξης, τη φιλοσοφία. Η ιστορική αξία των εννοιών αυτών, η οικουμενική προοπτική τους, εξαρτάται από το βαθμό απεξάρτησης του ιστορικού από την ειδική οπτική που του επιβάλλει η προσωπική του νοοτροπία μέσα στο πλαίσιο της συλλογικής νοοτροπίας της εποχής του, από τη δυνατότητά του να συλλάβει νοητικά και να ερμηνεύσει τους ανθρώπους του παρελθόντος ως διαφορετικούς.

Έννοιες μεταφορικής ή αναλογικής χρήσης μιας μοναδικής εικόνας

Στην κατηγορία αυτή, ο Marrou εντάσσει έννοιες που προκύπτουν στην ιστορία από την αναλογική ή μεταφορική χρήση μονοσήμαντων εικόνων. Η προσέγγιση της κατηγορίας αυτής των εννοιών γίνεται από τον Marrou και σε αντιπαράθεση με τον Croce μέσα από την έννοια του *μπαρόκ*. Παρά τη μοναδικότητα του *μπαρόκ*, τη μοναδική αισθητική εικόνα, η έννοια αξιοποιείται για να εκφράσει μέσω της συγκεκριμένης εικόνας, τα κοινά χαρακτηριστικά που διέπουν όχι μόνο την καλλιτεχνική δημιουργία της Ιταλίας του 17ου αιώνα, αλλά και άλλες μορφές έκφρασης και σκέψης που θεωρούνται χαρακτηριστικές τόσο της ίδιας όσο και άλλων εποχών. Αξιοποιείται, στην τελευταία αυτή περίπτωση, μεταφορικά ή κατ' αναλογία για να αποδώσει γλωσσικά, ιστορικά φαινόμενα που —κατά την άποψή του και με βάση τον ορισμό του μπαρόκ που ενστερνίζεται— εκφράζονται στην εικόνα του μπαρόκ. Ενδέχεται ο ιστορικός, υποστηρίζει ο Marrou, να αντιλαμβάνεται το *μπαρόκ* ως μια στιγμή στην εξέλιξη ενός στυλ, κατά την οποία η τέχνη αγγίζει τον απόλυτο έλεγχο των μέσων έκφρασης ή *παγώνει* μέσα στη μίμηση ή βρίσκεται στην ακμή της ανθοφορίας της. Υπάρχει επίσης η εννόηση του μπαρόκ ως βασικής αισθητικής κατηγορίας αντιστικτικής προς αυτή του *κλασικού*. Η αναλογική ή μεταφορική χρήση της έννοιας και όχι η μοναδική εικόνα ελεγχεται εδώ σε σχέση με την οπτική, μέσα από την οποία ο ιστορικός επιλέγει να δει και το αντικείμενό του και τη σύγκρισή του. Η μεταφορική αυτή ή κατ' αναλογία ιστορική χρήση μιας μοναδικού χαρακτήρα εικόνας ενέχει και αυτή προβλήματα παρερμηνείας, καθώς δεν είναι δεδομένη και εμφανής η συσχέτιση την οποία αναγκαστικά εμπεριέχει.

Έννοιες τεχνικού χαρακτήρα

Πρόκειται για έννοιες οι οποίες παραπέμπουν αποκλειστικά σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο και των οποίων η χρήση περιορίζεται στο συγκεκριμένο χωροχρόνο τους. Είναι η περίπτωση ειδικών περισσότερο όρων που αναφέρονται σε συγκεκριμένους θεσμούς, εργαλεία, τρόπους δράσης και σκέψης και των οποίων η χρήση είναι ασφαλής, καθώς παραπέμπει αποκλειστικά σ' ένα δοσμένο πολιτισμικό περιβάλλον. Στη συγκεκριμένη κατηγορία ο Marrou συμπεριλαμβάνει για την ιστορία της Ρωμαϊκής δημοκρατίας όρους όπως *πατρίκιος*, *ύπατος*, *τήβεννος*, κ.ά. Τα όρια της ισχύος τους προκύπτουν εδώ όχι από την πλη-

θωρικότητά τους ή από την αυθαίρετη χρήση τους, αλλά από την αναζήτηση του ερμηνευτικού πλούτου τους στο πλαίσιο της εποχής τους. Τι ακριβώς, για παράδειγμα, εννοούσαν οι Ρωμαίοι με τους όρους *πατρίκιος* ή *ύπατος*. Τα όρια της αξιοπιστίας τους ταυτίζονται με τα όρια της κατανόησής μας. Η νοητική σύλληψη των τεχνικών αυτών όρων, η κατανόηση της γλωσσικής αυτής συνόψισης δεν είναι κατά συνέπεια δεδομένη, αποτελεί αντικείμενο ιστορικής έρευνας και αλλάζει μέσα στο χρόνο, καθώς η ιστορία των ανθρώπων διαρκώς ανανεώνεται. Στην ίδια κατηγορία, ο Marrou εντάσσει και έννοιες που βρίσκονται «επεξεργασμένες στις ιστορικές πηγές από τους ίδιους τους ιστορικούς ή γενικά από τους ενδιάμεσους μάρτυρες που μας συνδέουν με το παρελθόν», η «ρωμαϊκή αρετή», για παράδειγμα, έτσι όπως την παραδίδει ο ίδιος ο Πλούταρχος, ή η «αθηναϊκή δημοκρατία» του Περικλή στον Θουκυδίδη. «Η αλήθεια και η αξιοπιστία» των όρων αυτών προκύπτει, υποστηρίζει ο Marrou, «από δύο νοητικές διεργασίες: ο ιστορικός οφείλει αφενός να κατανοήσει ό,τι ήθελαν να πουν ο Πλούταρχος ή ο Θουκυδίδης, να εκτιμήσει στη συνέχεια τη νομιμότητα της κατασκευής τους ή της μαρτυρίας τους»[56]. Ο κίνδυνος εδώ, επισημαίνει, δεν είναι όπως παραπάνω, να αποδοθεί η έννοια περιοριστικά ως προς την «αλήθειά της», αλλά με άλλη ή διαφορετική από τη δική της αλήθεια.

Οι ιδεότυποι

Ο όρος παραπέμπει στον Max Weber και στα δοκίμιά του για τη θεωρία των κοινωνικών επιστημών που εκδίδονται στα γερμανικά από το 1904 έως το 1917 και αποτελούν έκτοτε βασική αναφορά του χώρου των κοινωνικών επιστημών[57]. Η έννοια *ιδεότυπος*, η πατρότητα του οποίου είναι αντικείμενο διαλόγου[58], αποτελεί για τον Weber μια θεωρητική κατασκευή, έναν ιδανικό πίνακα, μια ιδανική συνόψιση, μέσω της οποίας τονίζονται επιλεκτικά όψεις του ιστορικού φαινομένου, διηθίζεται το συγκεχυμένο, αποκλείεται το τυχαίο. Η θεωρητική αυτή κατασκευή δεν εκθέτει το πραγματικό, δεν είναι, ωστόσο, αυθαίρετη, καθώς προκύπτει μέσα από την ανάδειξη στοιχείων στα οποία οδηγεί η μελέτη μεμονωμένων περιπτώσεων και στηρίζεται στις δομικές σχέσεις που απορρέουν από την ανάλυσή τους. Τα στοιχεία αυτά, οι χαρακτήρες, οι ιδιότητες που συγκροτούν τον ιδεότυπο στην ιστορία δεν αφορούν κατ' ανάγκη τα κοινά χαρακτηριστικά των υπό μελέτη περιπτώσεων. Αφορούν κατά κύριο λόγο τα πλέον ευνοϊκά για την ομαδοποίησή τους γνωρίσματα, αυτά που τείνουν να διαμορφώσουν την πιο συνεκτική, την πιο πλούσια σε εννοούμενα, την πιο αναγνώσιμη έννοια για το ανθρώπινο παρελθόν.

56. *Στο ίδιο*, σ. 152.

57. Για τις εδώ αναφορές M. Weber, *Essais sur la théorie de la science*, μτφρ. και σχόλια J. Freud, Plon, Παρίσι 1992.

58. Βλ. *στο ίδιο*, σ. 442-444.

Για την προσέγγιση του ιδεοτύπου και των ζητημάτων που σχετίζονται με τη συμβατότητα της χρήσης του στην ιστορία, ο Marrou αξιοποιεί τον ιδεότυπο της *αρχαίας πόλης*, έτσι όπως αυτός διαμορφώθηκε από τον Fustel de Coulanges το 1863 και συνέχισε, παρά την κριτική και την αμφισβήτηση, να αξιοποιείται στις ιστορικές σπουδές παραπέμποντας σε ένα συγκεκριμένο σύστημα κοινωνικής οργάνωσης. Η κατασκευή του Coulanges προέκυψε από τη συγκριτική μελέτη περιπτώσεων που αντιπροσώπευαν διάφορες *πολιτείες* της κλασικής Ελλάδας και της αρχαϊκής Ρώμης. Η θεωρητική κατασκευή μιας έννοιας ιδεοτυπικού χαρακτήρα δεν αναιρεί, υπογραμμίζει ο Marrou, το μοναδικό χαρακτήρα της υπό μελέτη ιστορικής περίπτωσης, καθώς και συγκλίνοντας και αποκλίνοντας από τον ιδεότυπο γίνεται εφικτή η προσέγγιση του πραγματικού της χαρακτήρα. Παραδειγματικά αναφέρει ο Marrou τη μελέτη του J. Jeanmaire για την αρχαία Σπάρτη, μελέτη η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο ιδεότυπος του Fustel de Coulanges για την αρχαία πόλη ήταν ακατάλληλος να λειτουργήσει για την ερμηνεία της Σπάρτης. Αποτέλεσε, ωστόσο, όπως υποστηρίζει, σταθερό σημείο σύγκρισης για να χρονολογηθεί και να κατανοηθεί, παραδείγματος χάρη, η καθυστέρηση της ανάπτυξης της αριστοκρατικής οικογένειας στη Σπάρτη. Για τον Marrou, η αδυναμία του ιδεοτύπου δεν είναι δομική. Πηγάζει από την εκάστοτε κατασκευή του και σχετίζεται με τις ιστορικές χρήσεις. Εσωτερική συνοχή, σαφή και πλούσια σημαινόμενα και χαρακτήρες που ανταποκρίνονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις ιστορικές καταστάσεις στις οποίες αναφέρονται, όπως αυτές προκύπτουν από τις ιστορικές πηγές, αποτελούν κριτήρια ιστορικής αξιοπιστίας τους. Ιστορική χρήση του ιδεοτύπου με συνειδητοποίηση του φανταστικού, μη πραγματικού του χαρακτήρα και παράλληλη αναζήτηση της αυθεντικής γνώσης του συγκεκριμένου αποτρέπουν τη μετατροπή του ιδεοτύπου σε στερεότυπο. Ο ιδεότυπος, εξάλλου, σε πλήρη ιστορική χρήση —το σύνολο των χαρακτήρων που τον συνιστούν, οι αποκλίσεις του και η αντιπαράθεσή του τόσο με την αφηρημένη ιδέα όσο και με τις εκάστοτε ιστορικές καταστάσεις—, αναιρεί δια της ιστορικότητάς του την ίδια την κανονιστική λειτουργία του και καθίσταται «λεκτική ετικέτα», που δεν προκαταλαμβάνει ουσιαστικά το πολύπλοκο και συχνά ετερόκλητο περιεχόμενο «του συρταριού» του.

Οι ιστορικές έννοιες[59]

Στην τελευταία αυτή κατηγορία ο Marrou συμπεριλαμβάνει συγκεκριμένους όρους που προσδιορίζουν ένα ιστορικό σύνολο, μία ιστορική περίοδο, ένα συγκεκριμένο ιστορικό περιβάλλον, ό,τι γνωρίζουμε για ένα ιστορικό αντικείμενο.

59. Μεταφράζω έτσι τον όρο *notions historiques* που αποδίδει επίσης τις ιστορικές έννοιες. Στη γαλλική γλώσσα, ο όρος *notion* είναι μερικότερος του όρου *concept*.

Η κλασική Αρχαιότητα, το Βυζάντιο, η Αναγέννηση, η Γαλλική Επανάσταση αναφέρονται παραδειγματικά στη συγκεκριμένη κατηγορία. Ο όρος είναι στην περίπτωση αυτή το λεκτικό σύμβολο μιας παρελθοντικής πραγματικότητας της οποίας δεν προκαταλαμβάνεται η δομή. Αυτό συνιστά και τη διαφοροποίηση της ιστορικής έννοιας από τον ιδεότυπο και ο κίνδυνος ελλοχεύει ακριβώς στις ιστορικές χρήσεις που τείνουν να μεταλλάξουν τις ιστορικές έννοιες σε ένα είδος ιδεότυπου, να προσδώσουν σ' αυτές «την αξία μιας Ιδέας», μιας «ανώτερης πραγματικότητας», να υποκαταστήσουν την ιστορική εξήγηση των φαινομένων με την εννοιολογική σκευή του όρου. Τα ιστορικά φαινόμενα είναι πάντοτε πιο πλούσια, πιο σύνθετα, πιο περίπλοκα από τις ιδέες που μπορούμε να επεξεργαστούμε για να τα περιορίσουμε.

Αυτή η κατηγορία εννοιών θέτει το πολυσυζητημένο στην ιστορία ζήτημα της περιοδολόγησης. Στην πράξη, αυτές οι έννοιες μετατρέπονται συχνά σε τίτλους ιστορικών θεμάτων και χρησιμοποιούνται ως δεδομένες για να ορίσουν το ιστορικό αντικείμενο, πράγμα που αποτρέπει το ιστορικό ερώτημα που τις αφορά. Η Nicole Lautier[60] επισημαίνει το φαινόμενο και τις διαστάσεις του στη σχολική ιστορία. Το λεκτικό σύμβολο υποκαθιστά συχνά στην περίπτωση αυτή το ίδιο το ιστορικό αντικείμενο. Ο André Ségal υπογραμμίζει την αντίφαση ανάμεσα στη διδακτική προσέγγιση που αποσκοπεί στην κατανόηση της παροντικής διάστασης της ιστορίας και στην οργάνωση της διδασκαλίας της ιστορίας με βάση τις προκατασκευασμένες και αδιαπραγμάτευτες ιστορικές περιόδους. Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια παρουσιάζουν την ιστορία ως διαδοχή ιστορικών περιόδων. Πρόκειται για *χρονολογικές φέτες* που συμπιέζονται ανάμεσα σε δύο χρονολογίες και αντιστοιχούν σε μια θεματική ενότητα της διδακτέας ύλης. Αποτελούν αδιαπραγμάτευτες ιστορικές οντότητες που μέσω της δημόσιας χρήσης τους αποστασιοποιούνται από το περιεχόμενο των ιστορικών περιόδων για τις οποίες ονοματοθετήθηκαν και λειτουργούν ανασταλτικά τόσο για την ανάπτυξη της σχέσης του παρελθόντος με το εκάστοτε παρόν όσο και για την εμπέδωση της έννοιας της διάρκειας[61]. Για τον Marrou, η περιοδολόγηση είναι προσωρινή, σχετική με την οπτική που κάθε φορά υιοθετείται και δεν αντέχει σε μόνιμο προσδιορισμό. Με βάση αυτή την προβληματική, οι ιστορικές περίοδοι θεωρούνται «ετικέτες», των οποίων η επιλογή εξαρτάται από την προοπτική της έρευνας και η παιδαγωγική αξιο-

60. N. Lautier, *'A la rencontre de l'histoire*, Presses Universitaires du Septentrion, Παρίσι 1997, σ. 17.

61. A. Ségal, «Périodisation et didactique: le "moyen-âge" comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident», *Périodes. La construction du temps historique*, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales & Histoire au Présent, Παρίσι 1993, σ. 110.

ποίηση συνυφαίνεται με την αμφισβήτηση του πάγιου και προκατασκευασμένου χαρακτήρα τους.

Τα είδη του Veyne[62]

Ο Veyne με αφετηρία μια κατηγορηματική ταύτιση της *κατανόησης* με την *ιστορία*[63] ανασυνθέτει το προϋπάρχον τοπίο δημιουργώντας τρία βασικά είδη:

Τις ιστορικές έννοιες

Σε αυτές περιλαμβάνει όσες ανήκουν αποκλειστικά στην κοινή χρήση και γνώση, στο καθημερινό λεξιλόγιο, ακόμα και αν η προέλευσή τους είναι λόγια. *Πόλη, επανάσταση, πόλεμος, φωτισμένη μοναρχία*: πρόκειται για «παράδοξες», όπως υποστηρίζει, έννοιες των οποίων γνωρίζουμε το περιεχόμενο, δεν μπορούμε, ωστόσο, να τις ορίσουμε. Έχουν τη φυσιογνωμία όσων είδαμε, ακούσαμε ή διαβάσαμε για όλες τις πόλεις, τις επαναστάσεις κλπ., και αυτός ο πλούτος των γνώσεων υπαγορεύει τη χρήση του όρου. Είναι, παράλληλα, ανοικτές και θα παραμένουν ανοικτές, αναμένοντας τον εμπλουτισμό τους από τις μελλοντικές ανθρώπινες εμπειρίες. Πρόκειται για σύνθετες αναπαραστάσεις που δίνουν την ψευδαίσθηση εννόησης και είναι στην ουσία γενικές εικόνες που επιτρέπουν τον προσδιορισμό συγκεκριμένων αντικειμένων. Δεν μπορούμε να δώσουμε τον ορισμό της *πόλης*, μπορούμε όμως να πούμε αν ένα συγκεκριμένο οικιστικό σύνολο είναι ή όχι πόλη, χωρίς, παράλληλα, να γνωρίζουμε με σαφή τρόπο εάν, πίσω από την έννοια, εννοούνται περισσότερες ή λιγότερες ιδιότητες. Σύμφωνα με τον Veyne, ο ορισμός των ιστορικών εννοιών είναι ή αυθαίρετος ή αδύνατος. Η προσδοκία προσδιορισμού των εννοιών που χρησιμοποιεί η ιστορία από την ίδια την ιστορία είναι επίσης μεθοδολογικά αστήρικτη[64]. Ο κίνδυνος, κατά την άποψή του, δεν ελλοχεύει στην απροσδιοριστία των ιστορικών εννοιών αλλά στη χρήση όρων που γεννούν λανθασμένες οντότητες και που αποικίζουν την ιστορία με καθολικότητες που δεν υπάρχουν. Η *ευεργεσία* των Αρχαίων, η *φιλανθρωπία* των Χριστιανών, η *πρόνοια* των Μοντέρνων και η *κοινωνική ασφάλιση* της εποχής μας, δεν έχουν «τίποτα το κοινό»[65], δεν απευ-

62. Veyne, *ό.π.*, σ. 174-193. Για το ζήτημα της εννοιολόγησης στην ιστορία βλ. επίσης P. Veyne, «Η εννοιολόγηση στην ιστορία», Ζ. Λε Γκοφ και Π. Νορά, *Το έργο της ιστορίας*, μτφρ. Κλ. Μητσοτάκη, τ. 1ος, έκδ. Ράππα, Αθήνα 1975, σ. 90-126.

63. «Η υπάρχει κατανόηση, ή η ιστορία δεν είναι πια ιστορία», Veyne, *Comment...*, ό.π., σ. 161.

64. «Η ευχή που εκφράζεται συχνά, να δούμε την ιστορία να προσδιορίζει με ακρίβεια τις έννοιες τις οποίες χρησιμοποιεί, και η διαβεβαίωση ότι αυτή η ακρίβεια είναι η πρώτη προϋπόθεση για την μελλοντική της πρόοδο, είναι καλό παράδειγμα λανθασμένης μεθοδολογίας και άχρηστης αυστηρότητας». *Στο ίδιο*, σ. 181.

65. *Στο ίδιο*, σ. 182.

θύνονται στις ίδιες κατηγορίες ανθρώπων, δεν περιθάλπουν ίδιες ανάγκες, δεν προκύπτουν από τους ίδιους θεσμούς, δεν εξηγούνται από τα ίδια κίνητρα, δεν καλύπτονται από τις ίδιες ερμηνείες. Ως εκ τούτου, η αναγωγή της *πρόνοιας* σε σταθερή κατηγορία που διέπει κάθε ανθρώπινη κοινωνία αποτελεί για την ιστορία μια «πλαστή συνέχεια», μια παγίδα στην οποία, όπως υποστηρίζει, συχνά έπεφτε η κοινωνιολογία. Φανταζόταν μια κοινωνιολογική κατηγορία, για παράδειγμα την *εγκληματικότητα* και ανήγαγε σε αυτή φαινόμενα, όπως η παραβατικότητα της βιομηχανικής κοινωνίας, οι συγκρούσεις του Φαρ-Ουέστ ή οι βεντέτες στην Κορσική.

Τα συμπιλήματα

Στο είδος αυτό ο Veyne κατατάσσει τις απόπειρες διαχρονικής ανασύνθεσης ιστορικών φαινομένων, τις προσπάθειες εννόησης διαχρονικών μεταβλητών στην προσέγγιση του ίδιου αντικειμένου. Βλέπουμε με ανησυχία, γράφει, βιβλία που τιτλοφορούνται ιστορικές πραγματείες των θρησκειών ή θρησκευτική φαινομενολογία, σαν να υπήρχε «η θρησκεία». Στην ιστορία, ωστόσο, οι θρησκείες, οι διαφορετικές θρησκείες συνιστούν από μόνες τους συνθέσεις φαινομένων που ανήκουν σε ετερογενείς κατηγορίες και κανένα από τα μέρη του όλου δεν έχει την ίδια σύνθεση με το άλλο. Η τάδε θρησκεία περιλαμβάνει τελετουργίες, μαγεία, μυθολογία, η δείνα συνδέεται με τη θεολογική φιλοσοφία, με τους πολιτικούς, πολιτιστικούς, αθλητικούς θεσμούς, με ψυχοπαθολογικά φαινόμενα, η τρίτη «αιχμαλώτισε» κάποιο κίνημα το οποίο σε έναν άλλο πολιτισμό θα μπορούσε να είναι ένα πολιτικό κίνημα. Το σχέδιο κάθε θρησκείας δεν μοιάζει με το σχέδιο της άλλης και οι διαφορές μεταξύ τους είναι τόσο μεγάλες που θα ήταν πρακτικά αδύνατη η συγγραφή ενός εγχειριδίου ιστορίας των θρησκειών, αν δεν είχαμε ήδη τυπολογίες θρησκειών. Η ίδια η έννοια *θρησκεία* θα ήταν επίσης αδύνατη, αν δεν υπήρχε κοινός πυρήνας. Ποιος είναι όμως ο κοινός πυρήνας; Το ιερό, το θρησκευτικό συναίσθημα, το υπερβατικό; Αντικείμενο των ιστορικών, καταλήγει, δεν είναι ο πυρήνας της έννοιας, αλλά η γνώση του μεταβλητού χαρακτήρα του πυρήνα από πολιτισμό σε πολιτισμό και από θρησκεία σε θρησκεία. Οι ιστορικοί οφείλουν, σημειώνει, να βαδίσουν εμπειρικά και να μην επενδύσουν στην ιδέα μιας συγκεκριμένης θρησκείας ό,τι η έννοια *θρησκεία* διατηρεί από άλλες θρησκείες.

Τις «ταξινομητικές» έννοιες[66]

Πρόκειται για κατηγοριοποιήσεις που ταξινομούν την ιστορική ύλη σε ενότητες με κοινά γνωρίσματα. *Πολιτική ζωή*, *θρησκευτική ζωή*, *λογοτεχνία* τέμνουν το ιστορικό παρελθόν μιας συγκεκριμένης περιόδου και αποτελούν οργανωτικά

66. Μεταφράζω έτσι το concepts classificateurs, *στο ίδιο*, σ. 184.

πλαίσια της ιστορικής εκφοράς. Τείνουν συχνά, ωστόσο, να αποτελέσουν μόνιμες κατηγορίες οργάνωσης της ιστορικής ύλης, να προκαταλάβουν κατά κάποιο τρόπο τη συμβατότητά τους στον εκάστοτε χρόνο και χώρο. Αυτήν ακριβώς την υποτιθέμενη συμβατότητα αναδεικνύει ο Veyne ως πλαστή, καθώς «όχι μόνο η εσωτερική δομή κάθε κατηγορίας ποικίλει, αλλά ούτε οι αμοιβαίες σχέσεις τους ούτε η κατανομή του γεγονοτολογικού πεδίου είναι η ίδια από εποχή σε εποχή»[67]. Ό,τι ταξινομείται ως θρησκευτικό θα μπορούσε κάλλιστα να ταξινομηθεί και ως κοινωνικό και ό,τι σε μια κοινωνία ταξινομείται στην κατηγορία της *πολιτικής ζωής* θα μπορούσε αλλού να συμπεριληφθεί στη *θρησκευτική ζωή*. Και αυτό διότι σε κάθε εποχή, κάθε μία από αυτές τις κατηγορίες έχει μια προσδιορισμένη δομή που αλλάζει από εποχή σε εποχή. Κάθε ιστορική πρόταση, καταλήγει, που ταξινομεί την ιστορική ύλη σε κατηγορίες είναι αποδεκτή στο βαθμό που ιστορικοποιεί τις συγκεκριμένες κατηγορίες, τις γεμίζει με το περιεχόμενο της εποχής τους. Όπου οι κατηγορίες είναι άδειες, παραπέμπουν στον αιώνιο χαρακτήρα τους. Η αναφορά για παράδειγμα στη *ρωμαϊκή οικογένεια*, χωρίς μνεία των σκλάβων, των πελατών, των απελευθερωμένων σκλάβων, των ευνοούμενων... της συνήθειας να εγκαταλείπουν τα νεογέννητα κυρίως στην περίπτωση των κοριτσιών, παραπέμπει σε μια αιώνια οικογένεια»[68].

Σύνοψη

Η ποικιλία, ετερότητα και συνάφεια των ιστορικών εννοιών, τα ζητήματα που αγγίζουν αναφορικά με τη φυσιογνωμία της ιστορικής σκέψης και την εκφορά της, σε συνδυασμό με την ανάδειξη της σημασίας τους στην ιστορική μάθηση, οδήγησαν σε συνοψίσεις, σε εννοιολογικές τυπολογίες, προκειμένου να υποβοηθηθεί η λειτουργικότητά τους στη σχολική τάξη[69].

Ο Henri Moniot[70] επιχειρεί μια πρώτη σύνοψη της «μη γεγονοτολογικής "επίπλωσης" του παρελθόντος» με βάση την προέλευση των εννοιών της ιστορίας από:

1. το τρέχον, στο σημειωτικό πεδίο, ευρετήριο που μας είναι απαραίτητο στην καθημερινή εμπειρία,
2. τη θεωρητική πολιτική, κοινωνική ή φιλοσοφική σκέψη που η πολιτισμική μας παράδοση διατήρησε,

67. *Στο ίδιο*, σ. 185.

68. *Στο ίδιο*, σ. 187.

69. Ενδεικτικά εκτός από όσες εδώ παρουσιάζονται βλ. A. Dalongeville, *Enseigner l'histoire à l'école*, Hachette, Παρίσι 1995, σ. 42-45.

70. H. Moniot, *La didactique...*, ό.π., σ. 61-62. Στην ίδια τυπολογία αναφέρεται και ο Κόκκινος, *Από την ιστορία...*, ό.π., σ. 325-326.

3. τις σύγχρονες κοινωνικές επιστήμες που τις δημιούργησαν για να προσδιορισθεί και να αναλυθεί με επιτυχία η ανθρώπινη πραγματικότητα.

Οι έννοιες αυτές, στις οποίες παραδειγματικά συγκαταλέγει ο Moniot τις *τελετουργίες*, τις *προσευχές* —υποθέτω στην πρώτη κατηγορία—, τη *νομοθετική εξουσία*, το *αστικό δίκαιο* —υποθέτω στη δεύτερη—, την *επένδυση*, το *κέρδος*, τη *γονιμότητα*, το *έθνος*, την *κοινωνική τάξη* —υποθέτω στην τρίτη— συμπληρώνονται από

4. τα δημιουργήματα των ιστορικών ή την αναδιαπραγμάτευση του περιεχομένου παλαιότερων στη χρήση εννοιών. Από τη στιγμή που γίνονται κτήμα των εγχειριδίων, αυτά τα δημιουργήματα εμφανίζονται ως αυτόχθονα στοιχεία του παρελθόντος που με τη νοητική τους επίκληση προσωποποιούνται και αποκτούν αρμοδιότητες, βούληση, αρετές. Τις έννοιες αυτές ο Moniot ονομάζει ιστορικά «πράγματα», τους αποδίδει συνθετική αξία και τις διακρίνει σε δύο υποκατηγορίες:

— σε έννοιες που ενοποιούν μια σειρά γεγονότων τα οποία νοούνται ως σύνολο, όπως οι *ανακαλύψεις* και

— σε έννοιες που «συμπυκνώνουν μια πολύπλευρη και σύνθετη πραγματικότητα σε μια απλή και, ταυτόχρονα, ισχυρή αναπαράσταση, στην οποία ενυπάρχει αφαιρετικά ένας μικρός αριθμός βασικών, επιλεγμένων και συσχετισμένων μεταξύ τους στοιχείων». Οι έννοιες αυτές με τους συσχετισμούς και την «ερμηνευτική γονιμότητα» του φέροντος σχήματος, καθιστούν το παρελθόν «νοητό», «αναγνώσιμο», «ελεγχόμενο». Τις έννοιες αυτές, τον *εμπορευματικό καπιταλισμό* λόγου χάρη, ονομάζουν οι ιστορικοί ιδεότυπους ή μοντέλα.

Η Madeleine Michaux[71], με γνώμονα να δοθούν απαντήσεις σε ερωτήματα που τίθενται στη διδασκαλία της ιστορίας, απλοποιεί περαιτέρω και προτείνει τρεις τυπολογίες,

1. Στην πρώτη τυπολογία περιλαμβάνει:
   — τις «πολύσημες» έννοιες που περικλείουν πολλές σημασίες
   — τις έννοιες με κεφαλαίο, όπως για παράδειγμα οι ιστορικές περίοδοι
   — τους όρους-κλειδιά που μπορούν να τύχουν μιας σύντομης και ικανοποιητικής ερμηνείας στο λεξικό.
2. Στη δεύτερη, επισημαίνοντας το πρόβλημα της διαπεραστικότητας μιας έννοιας από σφαίρα σε σφαίρα, προτείνει την κατάταξή τους ανά εννοιολογικό σύστημα αναφοράς:
   — πολιτική σφαίρα
   — κοινωνική σφαίρα

71. M. Michaud, *Enseigner l'histoire au collège*, Armand Colin, Παρίσι 1997, σ. 55-57.

— πολιτισμική σφαίρα.

3. Στην τρίτη, την οποία και προκρίνει, επιχειρεί την κατηγοριοποίηση των ιστορικών εννοιών σύμφωνα με το εκάστοτε προτεινόμενο και συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών και ανά θέμα μελέτης, π.χ.
— για τη ρωμαϊκή περίοδο: το τρίπτυχο αρχή/ακμή/πτώση, κράτος, αυτοκρατορία, επέκταση, κλπ. ή
— για τη βιομηχανική εποχή: βιομηχανική επανάσταση, ρήξη, τεχνική πρόοδος, αιτία/αποτέλεσμα, κέντρο/περιφέρεια κλπ.

Η πρόταση της επιλογής εννοιών με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και τη χρονολογική κατά βάση διάταξή του, αν και λειτουργική —ως προς το ζήτημα της πολυσημίας των εννοιών ανά εποχή και φαινόμενο, καθώς και ως προς το πρόβλημα της ιεράρχησης των εννοιών— θέτει εκ νέου το παλιό και άλυτο πρόβλημα της επιλογής του περιεχομένου της ιστορικής εκπαίδευσης και αναιρεί σ' ένα βαθμό τη στρατηγική της εννοιολογικής μάθησης ή τουλάχιστον την αυτονομία της, καθιστώντας την υπάλληλη στο περιεχόμενο και στη χρονολογική οργάνωσή του. Η εννοιολογική μάθηση φιλοδοξεί να λειτουργήσει και εναλλακτικά στην παραπάνω κυριαρχία, ανοίγοντας δικό της παράθυρο στο παρελθόν και επιτρέποντας θεματικές προσεγγίσεις.

Τις αντιφάσεις ενός προγράμματος σπουδών που στηρίζεται στην πρόκριση εννοιών, όπως *επανάσταση*, *δημοκρατία*, *εκβιομηχάνιση*, *μετανάστευση* επισημαίνει, ωστόσο, ο Lee[72]. Η επιλογή εννοιών θέτει εκ νέου, κατά την άποψή του, το θέμα της επιλογής περιεχομένου και οδηγεί το διάλογο αφενός στο σημείο εκκίνησης αναφορικά με την επιλογή του ιστορικού περιεχομένου, αφετέρου στην αντικειμενικότητα της ιστορίας. Υπάρχουν άραγε «καθαρά παραδείγματα» επανάστασης ή δημοκρατίας; υπάρχουν «καθαρές» ιστορικές έννοιες; Η ιστορία καθιστά την έννοια συγκεκριμένη στο συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο. Ο κανόνας, τον οποίο δομικά εμπεριέχει η έννοια αναιρείται όσο δια της ιστορικής πραγμάτευσης της έννοιας, ο κανόνας, διευρύνεται μέσα από το εκάστοτε συγκεκριμένο. Αποτελούν άραγε οι έννοιες αυτού του είδους, έννοιες της ιστορίας ή τη δομή της ιστορίας ως ιδιαίτερης μορφής γνώσης; Την εσωτερική δομή της ιστορίας και την ιστορική γνώση και κατανόηση εγγίζουν, υποστηρίζει, οι δομικές, δευτέρου βαθμού, έννοιες. Αξιοποιώντας τη γνωστή διάκριση των εννοιών σε βαθμούς[73], ο Lee αναφέρεται σε δυο βασικούς βαθμούς,

72. P. J. Lee, «History Teaching and Philosophy of History», *ό.π.*, 21-25.

73. B. Hudgins, *A Catalogue of Concepts in the Pedagogical Domain of Teacher Education: Rationale for Selection. Performance Education*, Washington University, Ουάσιγκτον 1974.

τάξεις εννοιών, τις *ουσιαστικές, πρώτου βαθμού, έννοιες*[74] όπου εντάσσονται όλες οι έννοιες μέσα από τις οποίες οι ιστορικοί σκέπτονται το παρελθόν και το αφηγούνται και τις *δομικές, δεύτερου βαθμού, έννοιες*, που σχετίζονται με τη διαθεματική δομή της ιστορικής εργασίας, την έρευνα, την τεκμηρίωση, τις μεθόδους. Σε αυτές, κατά την άποψή του, συγκαταλέγονται *η μαρτυρία, η αιτιότητα, η ενσυναίσθηση, η αλλαγή, ο χρόνος*[75]. Η προσέγγιση αυτή, ανεξάρτητα από τη διάσταση αναφορικά με το θέμα της ενσυναίσθησης, στην οποία συνοπτικά αναφέρθηκα παραπάνω, υπήρξε καινοτόμα, καθώς επανέφερε στην επιφάνεια τις δομικές έννοιες της ιστορίας και μέσα από ένα παράδοξο νέο και γοητευτικό μονοπάτι, τις διχοτομίες μεθόδων ή περιεχομένου, δεξιότητες ή γνώσεις, γνώση ή κατανόηση, ερευνητική ή αφηγηματική ιστορία στο σχολείο, προσφέροντας διεξόδους για την αναπραγμάτευσή τους με νέους όρους.

Αντί συμπεράσματος διατυπώνω την ακόλουθη τυπολογία ιστορικών εννοιών την οποία και αξιοποιώ στο μάθημα της διδακτικής της ιστορίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Τρεις κατηγορίες φιλοδοξούν να οργανώσουν τις έννοιες της ιστορίας:

1. *Έννοιες μεθοδολογικού χαρακτήρα*, οι οποίες αναφέρονται, αρχίζοντας από τον *ιστορικό χρόνο* στην ιδιαίτερη δομή του ιστορικού λόγου: *χώρος, αιτιότητα, αλλαγή, συνέχεια, συνέπεια, αλληλουχία, τεκμηρίωση, εξήγηση, ερμηνεία, ομοιότητα, διαφορά*. Οι έννοιες αυτές διαπερνούν τα ιστορικά αντικείμενα και συνιστούν εννοιολογικές θεματικές, απολύτως αναγκαίες για την ιστορική γνώση και κατανόηση στο σχολείο. Σε μερικές περιπτώσεις μάλιστα η *ιστορική κατανόηση* σε παιδιά του πρωτοβάθμιου και δευτεροβάθμιου σχολείου εκτιμήθηκε με κριτήριο την πρόσληψη των εννοιών αυτής της κατηγορίας και αξιολογήθηκε στην κλίμακα της εννοιολογικής τους προόδου. Η κατανόηση των δομικών αυτών, μεθοδολογικού χαρακτήρα, εννοιών χρήζει, ωστόσο, τόσο εισαγωγικής προσέγγισης όσο και κατά την εξέλιξη και σε σχέση με το εκάστοτε

74. *Substantive*: τον όρο έχω αποδώσει σε προηγούμενη εργασία μου «Νέες προσεγγίσεις», *ό.π.*, με τον όρο «ουσιαστικές». Στον Σκούρο, *ό.π.*, σ. 147, η ίδια κατηγορία εννοιών αποδίδεται με τον όρο «αφηγηματικές». Θεωρώ ότι και οι δυο όροι αποδίδουν με προβλήματα την κατηγορία των εννοιών στην οποία αναφέρονται. Στην πρώτη περίπτωση διότι μπορούν να εκληφθούν αντιστικτικά με το μη ουσιαστικές, στη δεύτερη περίπτωση διότι παραπέμπουν στην αφηγηματοποίηση της ιστορικής εργασίας ενώ αποτελούν εννοιολογικά πλαίσια που προηγούνται και παράλληλα αφορούν την ιστορική επικοινωνία των κοινωνιών. Με αυτές τις επισημάνσεις και με βάση τη λειτουργία τους θα πρότεινα τον όρο «έννοιες επικοινωνιακού χαρακτήρα» σε διάκριση με τις *δομικές δευτέρου βαθμού έννοιες* που ο χαρακτήρας τους είναι μεθοδολογικός. Βλ. παρακάτω στη σύνοψη.

75. P. J. Lee, *ό.π.*, σ. 25-28.

ιστορικό θέμα πραγμάτευσης. Στη βάση αυτών των εκτιμήσεων και της ειδικής έμφασης που αποδίδεται στην κατανόηση της έννοιας του ιστορικού χρόνου, πολλά προγράμματα ιστορίας οργανώνουν την είσοδο των παιδιών στο αντικείμενο της ιστορίας, υποστηρίζοντας μεθοδολογικά τη σταδιακή μετάβαση από την άμεση προσωπική εμπειρία των παιδιών στην ιστορική εμπειρία[76]. Το ιστορικό μονοπάτι δημιουργείται σε αυτήν την περίπτωση με αφετηρία όχι την προϊστορία αλλά τον *ατομικά βιωμένο χρόνο* του παιδιού και τις δραστηριότητες που γεμίζουν τον χρόνο του. Οδηγεί στη συνέχεια στον *συλλογικά βιωμένο χρόνο* του παιδιού, στο χρόνο που μοιράζεται με τους άλλους ανθρώπους και από τον συλλογικό, παροντικό, δικό του χρόνο στον *χρόνο των άλλων*, *παροντικό* αρχικά και *παρελθοντικό* στη συνέχεια για να καταλήξει στον *ιστορικό χρόνο* και να ανοίξει θεματικές ιστορικές διόδους.

2. *Έννοιες επικοινωνιακού χαρακτήρα*, στις οποίες συνοψίζεται σημειωτικά η ανθρώπινη εμπειρία και με τις οποίες οι άνθρωποι σκέπτονται τον κόσμο, παρόντα και παρελθοντικό και επικοινωνούν μεταξύ τους. Βασικός εννοιολογικός επικοινωνιακός αγωγός των ανθρώπινων κοινωνιών είναι, ταυτόχρονα, οι έννοιες μέσα από τις οποίες οι ιστορικοί σκέπτονται το αντικείμενό τους και δια των οποίων το καθιστούν αναγνώσιμο. Οι έννοιες αυτές συγκροτούν το ιστορικό κείμενο του εγχειριδίου μαζί με χρονολογίες, ονόματα, γεγονότα. Κάθε ιστορική περίοδο, το εκάστοτε ιστορικό αντικείμενο ή η οπτική της ανάγνωσής του αναδεικνύει προνομιακά πρωτογενώς ή δευτερογενώς κάποιες από αυτές και τις καθιστά κεντρικές για την ιστορική κατανόηση. Πολλές από τις έννοιες αυτής της κατηγορίας επιβιώνουν στο χρόνο και η αντοχή τους αυτή τις καθιστά ελαστικές, πληθωρικές, επεκτατικές και κατά συνέπεια εξαρτημένες από το εκάστοτε πλαίσιο εκφοράς τους. Θεματικά ή χρονολογικά δομημένες συνυφαίνονται με ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο και συσχετίζονται με άλλες. Η διάδοσή τους, η απήχησή τους, η «κοινοκτημοσύνη» τους τις καθιστά παράλληλα προβληματικές για τη σχολική τάξη, τα μέλη της οποίας οφείλουν εντούτοις να συνεννοηθούν. Οι διδακτικές υποδείξεις που αφορούν την προσέγγισή τους ενέχουν συχνά μια τυποποίηση ή μια λογική σταδίων, που ενδέχεται να ακυρώνει το δυναμισμό του μαθήματος της ιστορίας ή μια «αφαιρετικότητα» που θολώνει ίσως την ιστορική φυσιογνωμία του μαθήματος, καθώς αφετηρία, μέθοδοι, ζητούμενα προέρχονται συχνά από χώρους τόσο διαφορετικούς και πλούσιους, όπως η γνωστική και η κοινωνική ψυχολογία, οι παιδαγωγικές επιστήμες, ακόμα και η φαινομενολογία, που διασταυρώνονται επί του παρόντος χωρίς να γονιμοποιούνται. Η διεπιστημονικότητα του αντικειμένου της διδακτικής της ιστο-

76. Βλ. M. L. Coll, *L'enseignement de l'histoire*, Armand Colin, Παρίσι 1993.

ρίας είναι στη συγκεκριμένη περίπτωση ζητούμενη και σε κάθε περίπτωση ευκταία στο βαθμό που η βασική επιστήμη αναφοράς του αντικειμένου παραμένει η ιστορία στη διευρυμένη σύγχρονη εννόησή της και στις πολλαπλές εκδοχές της με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη μάθηση όταν πρόκειται για την ιστορική γνώση. Η μεταφορά μοντέλων εννοιοποίησης από άλλους επιστημονικούς χώρους στο χώρο της ιστορίας δεν έχει επί του παρόντος επιτυχώς παρουσιάσει τους καλύτερους συνδυασμούς της. Σημαντική, στέρεα και ασφαλής διδακτική πρακτική παραμένει, για το μάθημα της ιστορίας, και στο ζήτημα της εννοιολογικής κατανόησης, η εργασία με τις ιστορικές πηγές και η δια των ιστορικών πηγών, κατά το δυνατόν, ανάδειξη της ιστορικότητας των εννοιών που συνιστούν σημαντικό μέρος της ανθρώπινης επικοινωνίας.

3. *Έννοιες οργανωτικού χαρακτήρα*, όπως Αρχαιότητα, Μεσαίωνας, Βυζάντιο, Τουρκοκρατία και άλλες που προσδιορίζουν μια ιστορική περίοδο και παραπέμπουν, ταυτόχρονα, σε ένα σύνολο σχέσεων, αξιών, νοοτροπιών, γεγονότων, ανθρώπινων δραστηριοτήτων που διαφοροποιούνται στο χρόνο και στο χώρο και ανά αναλυτική κατηγορία συνιστώντας συγχρόνως μια ενότητα. Στην ομάδα αυτή των εννοιών, η «επερώτηση» του γλωσσικού συμβόλου, της χρονολόγησής τους, της διάρκειάς τους, η ανάδειξη των διαφορετικών ιστορικών οπτικών για την περίφραξή τους, η συσχέτισή τους με το παρελθόν και το μέλλον τους και η εμφάνιση των στοιχείων συνέχειας και ασυνέχειας, η επικέντρωση στις εσωτερικές ανά χώρο, τάξη, φύλο, ομάδα διαφοροποιήσεις τους, η έμφαση στο περιεχόμενό τους ώστε να παραμένουν, κατά το δυνατόν, εξαρτημένες από τις ανθρώπινες δραστηριότητες, αποτελούν αξιόλογες διδακτικές πρακτικές.

Η σχολική ιστορία αναμετριέται τα τελευταία σαράντα χρόνια με σημαντικές κοινωνικές, πολιτισμικές και επιστημολογικές αλλαγές που την αμφισβητούν, απειλούν τη θέση της στα προγράμματα σπουδών του σχολείου, αλλά και την υποχρεώνουν να απαντήσει με νέους όρους στα ερωτηματικά που της απευθύνονται και στις διχοτομίες που της δημιουργήθηκαν στην προσπάθειά της να αναλάβει διαφορετικούς και αντικρουόμενους συχνά ρόλους. Η συμμετοχή της στη διαμόρφωση μιας ενιαίας συλλογικής μνήμης και στην ενίσχυση μιας κυρίαρχης ιστορικής κουλτούρας την έφερε πολλές φορές αντιμέτωπη αφενός με την αναγνωσιμότητα ενός παρελθόντος που υπήρξε πολύγραμμο, πολύσημο, αμφιλεγόμενο και σε διαρκή ανανέωση και αφετέρου με την προετοιμασία κριτικά σκεπτόμενων, ενεργών και ικανών να κατανοήσουν τον κόσμο πολιτών. Η επιστροφή της στις ρίζες, στις ιστορικές σπουδές, της επέτρεψε να αναπροσδιορίσει σημαντικές όψεις του θεωρητικού της οικοδομήματος και η διασταύρωσή της με άλλους επιστημονικούς χώρους δρομολόγησε το ενδιαφέρον της για τις διαδικασίες της μάθησης. Στο πλαίσιο αυτών των μετασχηματισμών, αναδύε-

ται φιλόδοξα το ζήτημα της εννοιολογικής μάθησης για να επαναπραγματευθεί παλαιές αντιθέσεις περιεχομένου και μεθόδων, γνώσεων και δεξιοτήτων, χρονολογικής και θεματικής ιστορίας, να δημιουργήσει νέα ερωτήματα και να συμβάλει στην επίτευξη του στόχου της ιστορικής κατανόησης στο σχολείο.