

Μνήμων

Τόμ. 20 (1998)

**Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ. ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ,
ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΑΥΤΟΝΟΜΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ.
Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ**

ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ

doi: [10.12681/mnimon.676](https://doi.org/10.12681/mnimon.676)**Βιβλιογραφική αναφορά:**

ΚΟΚΚΙΝΟΣ Γ. (1998). Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ. ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ, ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΑΥΤΟΝΟΜΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ. *Μνήμων*, 20, 245–250. <https://doi.org/10.12681/mnimon.676>

ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ

Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ, ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΑΥΤΟΝΟΜΟ
ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ

A. Η φύση και η εξέλιξη της διδακτικής της ιστορίας

Σε μια διαρκώς πολυπλοκότερη και μεταβαλλόμενη κοινωνία, όπου τα κοινωνικά υποκείμενα βρίσκονται σε μια κατάσταση άεκου αυτοπροσδιορισμού, θα ήταν αφελές να προσδοκούμε ότι μπορεί να επιτευχθεί εύκολα η αναγκαία συναίνεση για τους σκοπούς, το γνωστικό περιεχόμενο, το αξιακό υπόβαθρο, το εννοιολογικό οπλοστάσιο και τη μεθοδολογία της σχολικής ιστορίας.

Η ιστορία που διδάσκουμε είναι εκ των πραγμάτων και στις γενικές της γραμμές αντανάκλαση της κυρίαρχης ιδεολογίας. Εξιδανικεύει ή συσκοτίζει τις ερμηνευτικές διαμάχες, οι οποίες σχετίζονται με το εθνικό παρελθόν και τις ταξικές συγκρούσεις που διαπερνούν το κοινωνικοπολιτικό σύστημα. Ωστόσο, κανείς σήμερα δεν μπορεί να αρνηθεί ότι η σχολική ιστορία έχει μπει στη διαδικασία του ιδεολογικού απογαλακτισμού. Καταβάλλει δηλαδή συντονισμένες προσπάθειες για να απεξαρτηθεί από την ασφυκτική ιδεολογική παράδοση της εθνικής διαπαιδαγώγησης και της εγχάραξης της πολιτικής νομιμοφροσύνης. Παράλληλα και καθώς αποκτά θεσμική αυτονομία, η διδακτική της ιστορίας μετασχηματίζεται σε προγραμματικά ουδέτερο γνωστικό αντικείμενο συμπαρασύροντας τη σχολική ιστορία προς την κατεύθυνση της συγκρότησής της ως σχολικής επιστήμης. Και τούτο χωρίς η σχολική ιστορία να πάψει να επιτελεί το ρόλο του μηχανισμού διαμόρφωσης μιας μετασυμβατικής, κατά τον Habermas, μη εθνικιστικής δηλαδή συλλογικής ταυτότητας, αλλά και αυτόν του βασικού τρόπου πολιτικής κοινωνικοποίησης του μαθητικού πληθυσμού.

Το άρθρο 1 της Οδηγίας υπ' αριθμόν 1283 της 22ας Ιανουαρίου 1996 του Συμβουλίου της Ευρώπης τονίζει σχετικά: «Κάθε ανθρώπινο υποκείμενο έχει το δικαίωμα να γνωρίσει το παρελθόν του, καθώς και το δικαίωμα να απαρνηθεί το παρελθόν που του επιβάλλεται. Η ιστορία συνιστά ένα από τα μέσα που διαθέτουμε για την αποκάλυψη του παρελθόντος και τη σφυρηλάτηση της πολιτισμικής μας ταυτότητας. Η ιστορία λοιπόν λειτουργεί σαν μια ανοικτή πόρτα που οδηγεί στην επαφή με τον πλούτο του εθνικού παρελθόντος και των

άλλων πολιτισμών. Η ιστορία αποτελεί μια ιδιαίτερη διανοητική πειθαρχία που αναπτύσσει την κριτική προσέγγιση των πληροφοριών, αλλά και τη φαντασία που βασίζεται σε πραγματολογικά δεδομένα».

Η μετατόπιση αυτή, που δημιουργεί ακόμη ισχυρές αντιστάσεις σε ικανά τμήματα του συλλογικού σώματος και του κρατικού μηχανισμού, συνδέεται με σημαντικές εξελίξεις τόσο στο πεδίο της ιστοριογραφίας όσο και σε αυτό της παιδαγωγικής θεωρίας, αλλά συνάμα και με την κοινωνική πρακτική της χρησιμοποίησης του ιστορικού λόγου για τη συγκρότηση ή την κατάδειξη της ιδιαιτερότητας, εναλλακτικών προς τις κυρίαρχες, πολιτισμικών ταυτοτήτων.

Αναφορικά με την ιστοριογραφία η μετατόπιση αυτή σχετίζεται αρχικά με τη μεταπολεμική μετάβαση από την ιστορία-αφήγημα στην ιστορία-πρόβλημα, που επιχειρήθηκε από τη νέα ιστορία. Σχετίζεται επίσης με τη συγκρότηση του μεταμοντέρνου ιστοριογραφικού παραδείγματος στη διάρκεια της δεκαετίας του 1970, που έδειξε αφενός τα όρια της αναπαραστατικής λειτουργίας του ιστορικού λόγου και αφετέρου τον κονστρουκτιβιστικό του χαρακτήρα. Στο πλαίσιο αυτό επισημαίνεται ο ρόλος, που επιτέλεσε η ιστορική επιστήμη από την εποχή της ακαδημαϊκής θεσμοποίησής της έως τις μέρες μας, ως μηχανισμός ανάδειξης της εξελικτικής διαδικασίας και της γενεαλογίας του έθνους σε κυρίαρχους μύθους της νεωτερικής εποχής.

Αναφορικά με την παιδαγωγική θεωρία η μετατόπιση αυτή σχετίζεται με τη ριζική αμφισβήτηση του παραδοσιακού δασκαλοκεντρικού, ανελαστικού και κανονιστικού μοντέλου διδασκαλίας, που επέφεραν, μεταξύ άλλων, η διδακτική της απόπνισης μετά το Μάη του 1968 και, στη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, το αμερικανικό ρεύμα της κριτικής παιδαγωγικής. Το δεύτερο επιζητεί τη διερεύνηση του τρόπου διαμόρφωσης των υποκειμενικότητων των εκπαιδευομένων, συναρτώντας τη γνωστική διαδικασία με την ελεύθερη δόμηση των ιδεολογικών ταυτοτήτων των μαθητών και θέτοντας στο επίκεντρο του προβληματισμού τις έννοιες της κοινωνικής πολλαπλότητας, της πολιτισμικής δημοκρατίας και της εναλλακτικής γνώσης, καθώς και την αξία της αντίστασης στον κανονιστικό λόγο και τις αυταρχικές πρακτικές του σύγχρονου τεχνοκρατικού σχολείου.

Όμως για να εκφραστούν στο χώρο της σχολικής ιστορίας οι μεταβολές αυτές έπρεπε να αμφισβητηθεί τόσο η αναπαραστατική επιστημολογία του ιστορικού θετικισμού, που ταυτίζει την ιστορική πραγματικότητα με τη διανοητική της ανακατασκευή, όσο και η πιαζετιανή θεώρηση, που ανάγει μηχανιστικά τη γνωστική διαδικασία αποκλειστικά και μόνο σε διεργασίες βιολογικού και ψυχολογικού χαρακτήρα. Θεώρηση, που από τη στιγμή που μεταφέρθηκε στο χώρο της σχολικής ιστορίας —του πιο σύνθετου ενδεχομένου γνωστικού αντικειμένου— απέκλειε τη δυνατότητα συγκρότησης ιστορικής σκέψης πριν από την εφηβική ηλικία και καταδείκνυε δήθεν τη ματαιότητα της διδασκαλίας του μαθή-

ματος στην παιδική και την προεφηβική ηλικία, ενώ, παράλληλα, προσέγγιζε ως αδήριτη γνωσιολογική αναγκαιότητα την προσαρμογή στο πρότυπο του παραδοσιακού φρονηματιστικού, κανονιστικού και μη συγκρουσιακού ιστορικού λόγου.

Το πρώτο ρήγμα στη συντηρητική και συμπαγή αυτή αντίληψη επέφερε ήδη από το 1960 ο Jerome Bruner υποστηρίζοντας ότι είναι δυνατή η αποτελεσματική διδασκαλία του σύνθετου φάσματος των ιστορικών γνώσεων σε κάθε ηλικία, χωρίς να παραβιαστεί η επιστημολογική ιδιαιτερότητα της ιστορίας. Υπό τον όρο, βέβαια, ότι θα βρεθεί η κατάλληλη διδακτική μέθοδος, ενώ και οι μαθησιακές πρακτικές θα μετατοπιστούν σταδιακά από το γνωστικό περιεχόμενο στην κατανόηση και εφαρμογή των μηχανισμών μάθησης ώστε να γίνει δυνατή η διαμόρφωση στοιχειωδών αντιληπτικών και ερευνητικών δεξιοτήτων.

Το δεύτερο πλήγμα στην οπτική, που διαμόρφωσε ο Piaget και οι επίγονοί του, επήλθε στα 1978 από την έρευνα της M. Donaldson, η οποία κινούμενη στο πλαίσιο της μεθοδολογικής αρχής, ότι η προσέγγιση του παρελθόντος είναι δυνατή μόνο μέσω των γλωσσικών μορφών που χρησιμοποιούμε για να το προσεγγίσουμε, έδειξε ότι και τα παιδιά είναι ικανά για ορθολογική, αναφορική και τεκμηριωμένη σκέψη. Και κυρίως έδειξε ότι η ιστορική τους κατανόηση εξαρτάται γενικώς από τη γλωσσική τους επάρκεια και ειδικότερα από την εξοικείωσή τους με την επιστημολογική ιδιαιτερότητα και το εννοιολογικό οπλοστάσιο της ιστορικής επιστήμης.

Το τρίτο και καθοριστικότερο, κατά τη γνώμη μου, πλήγμα εναντίον της πιαζετιανής θεώρησης προήλθε από τον βρετανό Martin Booth, ο οποίος με τις έρευνές του του 1969, του 1978 και του 1987 κατόρθωσε να δείξει ότι μαθητές ηλικίας 11 ετών μπορούν να διαμορφώσουν ενεργή ιστορική σκέψη υπό τις ακόλουθες προϋποθέσεις: Πρώτον, ότι η σχολική τάξη θα λειτουργεί ως δημόσιος χώρος ή ως επιστημονική κοινότητα, όπου θα προεξάρχουν η επικοινωνιακή λειτουργία της γνώσης, η κατασκευή ερμηνευτικών υποθέσεων και η υποβολή ανοικτών ερωτημάτων. Δεύτερον, ότι τόσο η ιστορική κατανόηση όσο και η αξιολόγηση της γνωστικής διαδικασίας θα εξαρτώνται από την ικανότητα χειρισμού του εννοιολογικού οπλοστασίου της ιστορικής επιστήμης, από τη διαμόρφωση σφαιρικής ιστορικής κουλτούρας, καθώς και από την ικανότητα συγκέντρωσης και διανοητικής επεξεργασίας διαρκώς ογκωδέστερου και συνθετότερου πρωτογενούς και δευτερογενούς ιστορικού υλικού. Και τρίτον, ότι το διδακτικό υλικό δεν θα έχει αποκλειστικά γλωσσικό και αφηρημένο χαρακτήρα, αλλά ότι θα περιλαμβάνει και εικαστικές ή οπτικές ιστορικές πηγές, που κινητοποιούν την ιστορική φαντασία και καθιστούν αποτελεσματικότερη την ιστορική ενσυναίσθηση, την αναγωγή δηλαδή στον κώδικα «του Άλλου, του Άλλοτε και του Άλλου».

Η περίπτωση του Booth μπορεί να είναι ενδεικτική, αλλά δεν είναι μεμονωμένη και εξαιρετική. Εντάσσεται στο ρεύμα που δημιουργήθηκε στη Βρετανία μετά το 1972 με το *Schools Council History Project*, όταν στο πλαίσιο του «κονστρουκτιβιστικού», όπως έχει επικρατήσει να λέγεται, μοντέλου σχολικής ιστορίας, ο μαθητής αντιμετωπίστηκε ως «υβρίδιο» ιστορικού. Θεώρηση που έγινε πλειοψηφική στη δεκαετία του 1980, έως ότου η δυναμική της να ανακοπεί κατά ένα μέρος από την ανέλπιστα κρατικιστική εκπαιδευτική νομοθεσία των νεοφιλελεύθερων κυβερνήσεων της Margaret Thatcher.

Η συμβολή των παραπάνω, αλλά και άλλων σχετικών προβληματισμών (βλέπε π.χ. το έργο του Henri Moniot), δημιούργησε στις τελευταίες δεκαετίες το διεπιστημονικό πεδίο της διδακτικής της ιστορίας. Αυτή δεν είναι, όπως συνήθως αφήνεται να εννοηθεί, ένα έωλο και πρόχειρα θεσμοποιημένο ακαδημαϊκό πλάσμα, ένα υβρίδιο επιστήμης, κατασκευασμένο για να εξυπηρετήσει σκοπιμότητες, ακαδημαϊκές διαθεσιμότητες και νόθες ανάγκες. Είναι, αντίθετα, ένα γνωστικό αντικείμενο που απορρέει από τη διασταύρωση της ιστορικής επιστήμης με την παιδαγωγική θεωρία και τη γνωστική ψυχολογία και θέτει τους ακόλουθους στόχους: 1. την επιστημολογική και μεθοδολογική θεμελίωση της ιστορικής γνώσης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, 2. την κριτική ανα-παραγωγή μέσω του σχολικού θεσμού της ακαδημαϊκά έγκυρης ιστορικής γνώσης, 3. τη διαμόρφωση ιστορικών δεξιοτήτων, 4. το συγκερασμό της δηλωτικής γνώσης (= γνώση του τι) με τη διαδικαστική γνώση (= γνώση του πώς), 5. τη διαμόρφωση του εγκυρότερου και καταλληλότερου κάθε φορά ερμηνευτικού πλαισίου για την ιστορική ανάλυση, 6. τη χαρτογράφηση των ιστορικών στερεοτύπων και την αποκωδικοποίηση της προϋπάρχουσας ιστορικής σκέψης των μαθητών, 7. την αξιολόγηση της καθημερινής διδακτικής πράξης και, τέλος, 8. τη μετάφραση της ακαδημαϊκής γνώσης σε συλλογικό πολιτισμικό αγαθό μέσω του ιστορικού αλφαριθμητισμού, που επιτυγχάνεται στη διάρκεια της σχολικής μαθητείας.

Η μεταφορά του αυθεντικού αυτού μοντέλου διδακτικής της ιστορίας, που δημιουργεί διαύλους επικοινωνίας μεταξύ της επιστημολογίας της ιστορίας, της ιστοριογραφίας και της παιδαγωγικής θεωρίας στην ευρύτερη δυνατή μορφή και όχι, όπως δυστυχώς συμβαίνει στην ελληνική περίπτωση, της κακέκτυπης εικόνας του, που αρκείται στο στείο παιδαγωγισμό και στις προσεγγίσεις οι οποίες αφορμώνται και ανακυκλώνονται αποκλειστικά μέσα στο πλαίσιο της γνωστικής ψυχολογίας, έχει τη δυνατότητα να αναβαθμίσει τις ιστορικές σπουδές. Να ευαισθητοποιήσει την κοινωνία των πολιτών για τον κοινωνικό ρόλο της ιστορικής γνώσης, να συμβάλει στην υπέρβαση της επιστημολογικής παραδοσιακότητας, να οδηγήσει στη συγγραφή κατάλληλων σχολικών εγχειριδίων, αλλά και συνθετικών ιστορικών έργων, που τόσο λείπουν από την ελληνική λόγιο χάρη βιβλιογραφία. Με τον τρόπο αυτό, όπως επεσήμανε ήδη ο Marc

Bloch στην *Απολογία για την Ιστορία*, η ιστορική επιστήμη θα καταστεί ικανή να απευθυνθεί σε όλους χωρίς να κινδυνεύει να απωλέσει την επιστημονικότητά της.

B. Η απόκλιση της ελληνικής περίπτωσης

Το αδρό αυτό περίγραμμα του τρόπου διαμόρφωσης και των ιδιαιτεροτήτων του πεδίου της διδακτικής της ιστορίας αφορά στο δυτικοευρωπαϊκό κυρίως χώρο. Τα αίτια που οδηγούν στην πρόδηλη ελληνική απόκλιση είναι τα εξής:

1. Η ελληνική κοινωνία εξακολουθεί να αντιμετωπίζει την ιστορική γνώση ως δικανικό επιχείρημα, σύμφωνα με τον εξαιρετικά επιτυχή όρο που επινόησε ο Σπύρος Ασδραχάς. Ως φωτογραφική απεικόνιση μιας δεδομένης πραγματικότητας, που αρθρώνεται με άξονα αναφοράς την αδιάσπαστη γενεαλογία του έθνους, τα πολιτικοστρατιωτικά γεγονότα, τη δράση των élites και των χαρακτηριστικών προσωπικοτήτων, και όχι ως τεκμηριωμένη διανοητική κατασκευή δέσμια του χωροχρόνου και των συνθηκών παραγωγής της, ικανή, ωστόσο, να συμβάλει είτε αθροιστικά είτε με τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές τομές που μπορεί να επιφέρει, στη διεύρυνση της ερμηνευτικής προοπτικής και στη συλλογική αυτογνωσία. Για το λόγο αυτό, άλλωστε, οι αποκλίνουσες απόψεις δαιμονοποιούνται, οι κυρίαρχες ερμηνείες αναπαράγουν στερεότυπα το σχήμα «περιούσιο έθνος - παγκόσμια συνωμοσία εναντίον του» και η διαφοροποίηση του εκάστοτε Άλλου —είτε αυτός είναι ο «προαιώνιος εχθρός» είτε η «άψυχη» και «υστερόβουλη» Δύση— μετασχηματίζεται εύκολα σε πολιτισμική και φυλετική κατωτερότητα.

2. Ισχυροί θύλακες του κρατικού μηχανισμού αντιμετωπίζουν το μάθημα της ιστορίας ως τον προφανέστερο τρόπο για την εθνική διαπαιδαγώγηση και την ιδεολογική χειραγώγηση των μελλοντικών πολιτών.

3. Οι έλληνες ιστορικοί στην πλειονότητά τους θεωρούν απαξιοτική και υποτιμητική την ενασχόληση με τη σχολική ιστορία. Και συγκεκριμένα την ενεργή εμπλοκή στη διαδικασία συγγραφής των σχολικών εγχειριδίων, την εκπόνηση προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τη διαρκή ανανέωση του διδακτικού υλικού και των ακολουθούμενων διδακτικών μεθόδων.

4. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της ιστορίας δεν έχουν αποκτήσει ήδη από τις πανεπιστημιακές τους σπουδές επαγγελματική εξειδίκευση. Δεν παρακολουθούν τις εξελίξεις στην ιστοριογραφία, δεν έχουν στις περισσότερες περιπτώσεις συνείδηση των ριζικών επιστημολογικών μετατοπίσεων, που έχουν συμβεί στον αιώνα μας, στο γνωστικό πεδίο που διακονούν, δεν έχουν γνωστική εποπτεία του αντικειμένου τους και η κυριαρχία των γλωσσικών μαθημάτων και των παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων λειτουργεί ως αδρανής

νεκρή γνώση που αποτρέπει την εξοικείωση με το σύγχρονο προβληματισμό. Εύλογα λοιπόν η αδιαφορία των μαθητών εκλαμβάνεται ως η άλλη όψη της ανεπάρκειας των δασκάλων.

5. Στις Φιλοσοφικές Σχολές και στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων δεν θεωρείται δεδομένη η οργανική διασύνδεση της διδακτικής της ιστορίας με την ιστοριογραφία, την επιστημολογία της ιστορίας, την παιδαγωγική θεωρία και τη γνωστική ψυχολογία. Η αδόκητη αυτή αποσύνδεση καλλιεργεί την εντύπωση ότι η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από την αποστήθιση ενός περιορισμένου σώματος ιστορικών γνώσεων και κυρίως από την ικανότητα εφαρμογής μιας παρωχημένης και προκρούστειας διδακτικής τεχνολογίας. Η τελευταία αντί να κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών και να δίνει στο μάθημα της ιστορίας χαρακτηριστικά προσωπικής ανακάλυψης και συλλογικού διανοητικού παιχνιδιού το μετατρέπει σε μηχανισμό εκμάθησης τεχνικών απομνημόνευσης.

6. Η ύπαρξη πολλών αλληλοεπικαλυπτόμενων και αλληλοσυγκρουόμενων — συχνά — κέντρων λήψης αποφάσεων (Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας), τα επιτελεία των οποίων σε αρκετές περιπτώσεις δεν καταβάλλεται προσπάθεια να στελεχωθούν από το ενδεδειγμένο επιστημονικό προσωπικό.

7. Η μη ενοποίηση ή, τέλος πάντων, η μη αλληλουχία των αναλυτικών προγραμμάτων, των μεθοδολογικών μοντέλων και των διδακτικών πρακτικών του εννιάχρονου υποχρεωτικού σχολείου (Δημοτικό-Γυμνάσιο).

8. Η μη ενθάρρυνση και η μη εφαρμογή εναλλακτικών και διαρκώς λυσιτελέστερων τρόπων διδασκαλίας.

Η υπέρβαση των αδιεξόδων που δημιουργούνται από τους παράγοντες που μόλις περιγράψαμε, απαιτεί συντονισμένη δράση. Δράση της επιστημονικής κοινότητας των ιστορικών, των εκπαιδευτικών και της κοινωνίας των πολιτών. Αξίζει να προσπαθήσουμε εάν πράγματι μας ενδιαφέρει να δώσουμε στο μάθημα της ιστορίας τη θέση που του αρμόζει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθιστώντας, ταυτόχρονα, την ιστορική γνώση και την κριτική ιστορική σκέψη οργανικά και αναπόσπαστα στοιχεία της πολιτικής κουλτούρας της ελληνικής κοινωνίας.