

## Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

Τόμ. 2, Αρ. 1 (2006)

Τεύχος 2

παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο  
διεθνής περιοδική έκδοση παιδαγωγικών προβληματισμών



Τεύχος 2, Νοε 2006

**Αρχική κατάρτιση, στάσεις και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία**

Γεώργιος Κόκκινος

doi: [10.12681/revmata.30942](https://doi.org/10.12681/revmata.30942)

Copyright © 2022, Γεώργιος Κόκκινος



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4/#).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Κόκκινος Γ. (2022). Αρχική κατάρτιση, στάσεις και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 2(1), 5–11. <https://doi.org/10.12681/revmata.30942>

## Αρχική κατάρτιση, στάσεις και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία

Γιώργος Κόκκινος\*

Πανεπιστήμιο Αιγαίου  
kokkinos@rhodes.aegean.gr

Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και η θεσμοποιημένη επιστημονική-σχολική γνώση, όπως αυτές ενσαρκώνονται στα αναλυτικά προγράμματα και στα εγχειρίδια των μαθημάτων, διαμεσολαβούνται σε σημαντικό βαθμό από παράγοντες που παραπέμπουν στη διδακτική-παιδαγωγική παρέμβαση των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μια μορφή διολίσθησης του γνωστικού και αξιακού περιεχομένου των μαθημάτων, όπως αυτό έχει σχεδιαστεί στα εκπαιδευτικά επιτελεία, ή επιλεκτικής εφαρμογής των προτεινόμενων μαθησιακών πρακτικών, που οφείλεται αφενός στο επίπεδο των επιστημονικών γνώσεων του εκπαιδευτικού, καθώς και στη δυναμική που δημιουργεί η συνεχής ανατροφοδότησή τους στην τάξη, και αφετέρου στο σύνθετο πλέγμα των πολιτικών πεποιθήσεων και των νοητικών του στάσεων. Οι τελευταίες με τη σειρά τους παραπέμπουν στις προσωπικές εμπειρίες και στην κοινωνικά προσδιορισμένη ατομική διαδρομή κάθε εκπαιδευτικού.<sup>1</sup>

Σύμφωνα με τον R. Evans, που συγκρότησε μια αδρή τυπολογία με αναλυτικό εργαλείο την έννοια της εκπαιδευτικής ιδεολογίας, υπάρχουν τέσσερις (4) κατηγορίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας: η πρώτη περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς-ιστορητές (storytellers), οι οποίοι δίνουν έμφαση στο πληροφοριακό και αξιακό περιεχόμενο του μαθήματος, προκειμένου να δημιουργήσουν στα παιδιά μια αίσθηση ιστορικής και πολιτισμικής ταυτότητας· η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν επιστημονικές γνωστικές υποδομές και εστιάζουν την προσοχή τους στην ιστορική εξήγηση και ερμηνεία, επιμένοντας σε μαθησιακές πρακτικές οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση ιστορικών δεξιοτήτων που βασίζονται στην αναλυτική ικανότητα, την έρευνα και την επιστημονική δεοντολογία· η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς οι οποίοι αφενός επιμένουν στην ανάδειξη της ιστορικότητας των φαινομένων, στη σύνδεση παρελθόντος – παρόντος και στη σχετικότητα των ιστορικών αποφάσεων και αφετέρου προβάλλουν την ιδέα της φρονηματιστικής-διδακτικής διάστασης της ιστορικής γνώσης που, κατά τη γνώμη τους, μπορεί να αποτρέψει την επανάληψη αντίστοιχων ιστορικών γεγονότων στο μέλλον· και η τέταρτη κατηγορία περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς που είτε βλέπουν προς τη Φιλοσοφία της Ιστορίας αναζητώντας αδήριτες νομοτέλειες στην ιστορική εξέλιξη ή το κρυμμένο νόημα των γεγονότων, είτε δεν εντάσσονται σε καμία από τις τρεις προηγούμενες κατηγορίες, δεδομένου ότι προσεγγίζουν την Ιστορία ως επιστήμη ή παιδαγωγική πρακτική με επιλεκτικιστικό και συγκυριακό τρόπο.<sup>2</sup>

Από τη δική τους πλευρά, οι C. Hauessler Bohan και O. L. Davis προχώρησαν σε μια σε γενικές γραμμές αντίστοιχη τριμερή τυπολογία, διακρίνοντας ανάμεσα: (α) στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αντιμετωπίζουν την ιστορία ως αφήγηση και ψυχαγωγία χωρίς αναφορά στην ανάγκη κριτικής προσέγγισης των ιστορικών τεκμηρίων ή των ιστορικών, (β) σε αυτούς που μένουν φειχιστικά προσηλωμένοι σε ό,τι λογίζεται ως έγκυρη επιστημονική γνώση, επιζητώντας κατ'επέκταση από τους μαθητές την πιστή αναπαραγωγή της, και (γ) σε αυτούς που έχουν αντιληφθεί την

---

\* Ο Γ. Κόκκινος είναι Αναπληρωτής Καθηγητής στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου και διδάσκει Ιστορία και Διδακτική της Ιστορίας.

ιδιαιτερότητα της επιστημολογικής φύσης της ιστορίας, τις κοινωνικές λειτουργίες της αναφοράς στο παρελθόν, καθώς και το μετασχηματισμό που έχει υποστεί η διδασκαλία της ιστορίας, και για τους λόγους αυτούς επιχειρούν να μεταγράψουν το σύγχρονο προβληματισμό σε μαθησιακή πρακτική.<sup>3</sup>

Η Φινλανδή Arja Uirta, μελετώντας τις αντιλήψεις και στάσεις φοιτητών-μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι στην επιστήμη και στο μάθημα της Ιστορίας,<sup>4</sup> καταλήγει στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- 1<sup>ον</sup> Στις αντιλήψεις και στάσεις τους δεσπόζει ο διανοητικός χαρακτήρας της Ιστορίας, που σχετίζεται με την αιτιακή εξήγηση του παρόντος σε αναφορά με το παρελθόν, ενώ υπολείπεται ο συναισθηματικός-ενσυναισθητικός, όπου κυριαρχεί η ιστορική φαντασία, η κατανόηση της ετερότητας του παρελθόντος, αλλά και η γνώση του παρελθόντος ως υποκατάστατο της εμπειρίας ή της περιπέτειας. Ωστόσο, στην περίπτωση αυτή, παρά τη δεσπόζουσα σημασία του γνωστικού προσανατολισμού, η επαφή με τον κριτικό, αναλυτικό και αναστοχαστικό λόγο της επιστημονικής ιστοριογραφίας παραμένει ελλιπέστατη.
- 2<sup>ον</sup> Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να στοχαστούν αναφορικά με την επιστημολογική ιδιαιτερότητα της Ιστορίας, αλλά και το νόημα της ιστορικής εξέλιξης.
- 3<sup>ον</sup> Καθοριστικός είναι ο ρόλος της συμβατικής σχολικής διδασκαλίας της Ιστορίας, των οικογενειακών παραδόσεων και πολιτικών πεποιθήσεων, καθώς και της δημόσιας χρήσης της Ιστορίας από τα ΜΜΕ, στη συγκρότηση των σχετικών απόψεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Η Penelope Harnett δίνει ένα πλαίσιο καταγραφής της διαμεσολαβητικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών στο μάθημα της Ιστορίας, προτείνοντας τα ακόλουθα πεδία ανάλυσης:<sup>5</sup>

ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ	ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ
<i>Υπόβαθρο και ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών</i>	α) η επιρροή από την οικογένεια και τα βιώματα της παιδικής ηλικίας β) σχολικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών γ) τρέχοντα ενδιαφέροντα και μέσα ψυχαγωγίας δ) προσόντα ε) επαγγελματική σταδιοδρομία
<i>Πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκπαίδευση</i>	α) τα «βασικά» β) εύρος και ισορροπία του Αναλυτικού Προγράμματος γ) προσωπική και κοινωνική εξέλιξη δ) η εκπαίδευση ως διαδικασία ε) ολοκλήρωση Αναλυτικού Προγράμματος - ενοποίηση Αναλυτικών Προγραμμάτων (curriculum integration)
<i>Αντιλήψεις για την Ιστορία και το Αναλυτικό Πρόγραμμα</i>	α) η Ιστορία ως επιστήμη β) η Ιστορία ως σχολικό αντικείμενο γ) μέθοδοι διδασκαλίας και ιστορικής μάθησης δ) σχέση του μαθήματος της Ιστορίας με άλλα μαθήματα

Βάση κάθε προβληματισμού αναφορικά με την επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν το μάθημα της Ιστορίας είναι η παραδοχή ότι η κατάρτισή τους οφείλει να κινείται σε τρεις άξονες: (α) στην επαρκή γνώση του επιστημονικού αντικειμένου της Ιστορίας, καθώς και των επιστημολογικών προϋποθέσεων και ορίων της ιστορικής γνώσης σε συνάρτηση με τα επιστημολογικά παραδείγματα και τις ιστοριογραφικές σχολές και τάσεις, (β) στην επαρκή γνώση των σύγχρονων εξελίξεων στη Διδακτική της Ιστορίας και (γ) στους όρους της επαρκούς –επιστημονικά και παιδαγωγικά– «μετατόπισης» της έγκυρης ακαδημαϊκής γνώσης σε σχολική γνώση, καθώς και στη μελέτη των γενικότερων πολιτικο-κοινωνικών και ιδεολογικών λειτουργιών του μαθήματος της Ιστορίας. Ο συνδυασμός και η εξισορρόπηση των τριών αυτών στρατηγικών αποτελεί, σύμφωνα με τον Lee Shulman,<sup>6</sup> το αδιαπραγμάτευτο πλαίσιο κάθε ουσιαστικής μεταρρύθμισης στο χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης στο σχολείο.

Η μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος από το γνωστικό περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας στις ίδιες τις διαδικασίες μάθησης είχε ως αποτέλεσμα τη στροφή προς το κεντρικό δίπολο της διδακτικής πράξης, τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό. Στην πρώτη περίπτωση, και στο πλαίσιο του κοινωνικού εποικοδομητισμού, ο μαθητής βρέθηκε στο επίκεντρο του προβληματισμού με εργαλεία που προέρχονταν κατεξοχήν από τη Γνωστική Ψυχολογία, την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και τις Θεωρίες Μάθησης. Στη δεύτερη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίστηκε ως ενεργό υποκείμενο της διαδικασίας γνωστικής και γενικότερα πολιτισμικής μεταβίβασης, κατά συνέπεια περιθωριοποιήθηκε η αντίληψη που ήθελε τον εκπαιδευτικό απλό ενεργούμενο ή ουδέτερο δίαυλο. Η ίδια η επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση του εκπαιδευτικού, οι νοοτροπιακές του αδράνειες, το ιδεολογικό του φορτίο, οι προσωπικές του μικροθεωρίες και το συντεχνιακό πνεύμα άρχισαν να γίνονται το αντικείμενο της δυναμικότερης συνιστώσας της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας που ασχολείται με τα ζητήματα της ιστορικής συνείδησης και κουλτούρας.

Θα ήθελα να μου επιτρέψετε να παρουσιάσω στη συνέχεια μια αδρή σύνοψη των σχετικών ερευνητικών πορισμάτων που αφορούν τις στάσεις και τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας. Θα βασιστώ στην εμπειριστατωμένη ανάλυση των αμερικανών συναδέλφων Keith C. Barton και Linda S. Levstik στο βιβλίο τους *Teaching History for the Common Good*.<sup>7</sup> Στην επισκόπηση των Barton και Levstik δεσπόζει η διαπίστωση ότι η εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική ιστορική εκπαίδευση των χωρών του Δυτικού κόσμου από τη δεκαετία του 1960 μέχρι σήμερα δεν είχε σε γενικό επίπεδο τα αναμενόμενα αποτελέσματα, αν και σε ιδιαίτερες περιπτώσεις η συγκομιδή υπήρξε ελπιδοφόρα ή ακόμα και εντυπωσιακή.<sup>8</sup>

Ούτε η μονομερής επιστημονική κατάρτιση με πλαίσιο αναφοράς την «καθαρή» Ιστορία ούτε, από την άλλη πλευρά, η μονομερής διδακτική-παιδαγωγική κατάρτιση με πλαίσιο αναφοράς τη Διδακτική της Ιστορίας μπορούν από μόνες τους να διασφαλίσουν τους αναγκαίους όρους για την ανανέωση των μαθησιακών στρατηγικών. Είναι εύλογο να φανταστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί, των οποίων είτε η βασική επιστημονική κατάρτιση είτε η επιμόρφωση θεμελιώθηκε πάνω στους τρεις άξονες που επισήμανα (κατανόηση της επιστημολογικής ιδιαιτερότητας της Ιστορίας, γνώση των νέων διδακτικών μεθόδων, δεξιότητες διδακτικής μετατόπισης της επιστημονικής ιστορικής γνώσης) και οι οποίοι (εκπαιδευτικοί) γίνονται όλο και περισσότεροι, και όχι μόνο στην Ευρώπη και το Δυτικό κόσμο, θα έπρεπε να είχαν κατορθώσει να μεταμορφώσουν το τοπίο της ιστορικής εκπαίδευσης στο σχολείο.<sup>9</sup> Κάτι το οποίο βεβαίως δε συνέβη, παρά το γεγονός ότι το πλαίσιο ήταν ευνοϊκό: ανοιχτά ή σπειροειδή αναλυτικά προγράμματα, ελεύθερη επιλογή σχολικών εγχειριδίων, ανάθεση κεντρικού ρόλου στους εκπαιδευτικούς, εφαρμογή εναλλακτικού διδακτικού υλικού και πληθώρα μαθησιακών στρατηγικών, περιορισμός του ρόλου του κράτους στον ιδεολογικό έλεγχο της ιστορικής γνώσης, επιστημονικοποίηση του αντικειμένου κ.λπ. Άλλωστε, όπως υποστηρίζει με βάση ερευνητικά δεδομένα ο Van Sledright, «από μόνος του ο συνδυασμός

επαρκούς και έγκυρης γνώσης του επιστημονικού αντικειμένου και σχετικής παιδαγωγικής εμπειρίας δεν οδηγεί σε αυτόματο αναπροσανατολισμό της μαθησιακής διαδικασίας στη σχολική τάξη». <sup>10</sup>

Ένας από τους κύριους μηχανισμούς ανάσχεσης της εφαρμογής των νέων μαθησιακών στρατηγικών σε καθημερινή ή επιλεκτική βάση είναι, κατά τους ερευνητές, οι εσωτερικευμένες ήδη από τη σχολική θητεία των μελλοντικών εκπαιδευτικών συμβατικές διδακτικές πρακτικές που είναι τόσο ισχυρές, ώστε ακόμα και οι επαρκώς ενημερωμένοι από την πανεπιστημιακή τους φοίτηση εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να τους αντισταθούν, υποκύπτοντας στη δύναμη των συμβάσεων, της ρουτίνας και των νοοτροπικών αδρανειών. <sup>11</sup> Αντίστοιχη ανασταλτική λειτουργία επιτελούν και άλλοι παράγοντες, όπως η δομή της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, θεσμικοί φορείς όπως η Εκκλησία, η οικογένεια και οι συνάδελφοι, η αδιαφορία των μαθητών, <sup>12</sup> το γενικότερο πνεύμα του σχολείου και του εκπαιδευτικού κλάδου συνολικά και τέλος η οργάνωση του διδακτικού έργου σε αναφορά με δύο μόνο στρατηγικές, την κάλυψη του αναλυτικού προγράμματος και τη διασφάλιση του ελέγχου από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι από συνήθεια γνωρίζουν ότι η εφαρμογή καινοτόμων μαθησιακών πρακτικών συνοδεύεται από αμφισβήτηση του πρωταγωνιστικού ρόλου του εκπαιδευτικού και από απώλεια ελέγχου της τάξης. <sup>13</sup> Σχετικά η Lind McNeil στο βιβλίο της *Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge* διαπιστώνει ότι, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να υλοποιήσουν τις δύο προαναφερθείσες κομβικές στρατηγικές, δηλαδή της κάλυψης του γνωστικού περιεχομένου του μαθήματος και της διασφάλισης του ελέγχου της τάξης, εφαρμόζουν τέσσερις τακτικές: (α) την τακτική της *αποσπασματικής και επιλεκτικής αναφοράς*, η οποία συνίσταται στην παρουσίαση στο μάθημα ασύνδετων μεταξύ τους πληροφοριών · (β) την τακτική της *μυθοποίησης/μυστικοποίησης* (mystification), στο πλαίσιο της οποίας ορισμένα θέματα, αν και παρουσιάζονται ως σημαντικά, εντούτοις δε συζητούνται επισταμένως, αλλά περιβάλλονται με μια αύρα μυστικοπάθειας · (γ) την τακτική της *παράλειψης*, η οποία έγκειται στην αποσιώπηση επίμαχων θεμάτων ή τραυματικών γεγονότων · και (δ) την τακτική της *απλοποίησης-απλούστευσης-σηματοποίησης*, στο πλαίσιο της οποίας σύνθετα ζητήματα προσεγγίζονται με επιφανειακό ή εργαλειώδη τρόπο. <sup>14</sup>

Μια ακόμα εγγενής δυσκολία προκύπτει, τουλάχιστον στις ΗΠΑ, όπως δείχνουν σχετικές έρευνες, <sup>15</sup> από τη διαπιστωμένη πρακτική των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας, όταν προσεγγίζουν επίμαχα ιστορικά θέματα, να ενεργούν με βάση την ηθική του φρονήματος, να αρνούνται δηλαδή την ψύχραιμη επιστημονική αντιμετώπιση και να επιλέγουν προσεγγίσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται είτε από το δίπολο «δαιμονοποίηση / εξιδανίευση», είτε από επίκριση και καταλογισμό ευθυνών, είτε από ταύτιση με τα θύματα της Ιστορίας που οδηγεί σε μια θεώρηση της Ιστορίας ως μαρτυρολογίου (βλ. λ.χ. την περίπτωση των ναζιστικών στρατοπέδων, ή του Ολοκαυτώματος, ή των στρατοπέδων εκτόπισης και καταναγκαστικής εργασίας στη Σοβιετική Ένωση ή επίσης τις περιπτώσεις της Γενοκτονίας των Αρμενίων ή του Ποντιακού Ελληνισμού κ.λπ.).

Από την άλλη πλευρά, τα διαθέσιμα στοιχεία δείχνουν ότι η επιτυχής και συστηματική εφαρμογή καινοτομιών αποκλειστικά και μόνο ως προς το γνωστικό περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας συνδέεται με τη δράση εκπαιδευτικών, οι οποίοι είτε επικεντρώνουν τη μαθησιακή διαδικασία στην επιτέλεση συγκεκριμένων στόχων –ακόμα κι όταν δίνουν την εντύπωση ότι ακολουθούν συμβατικές ή ελαφρώς διαφοροποιημένες διδακτικές μεθόδους– <sup>16</sup> είτε αδιαφορούν για το γενικότερο συμβατικό κλίμα που διαπερνά το σχολείο και ειδικότερα τον σύλλογο των εκπαιδευτικών <sup>17</sup>, είτε τέλος απορρίπτουν κάθε πρακτική σκοπιμότητα ή αποσπασματικότητα της διδακτικής πρακτικής εφαρμόζοντας ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, οι οποίες προσφέρουν κατά βάση ευχαρίστηση στους ίδιους. <sup>18</sup>

Στο πνεύμα αυτό, θα ήταν ευτύχημα, εάν όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν και βίωναν το ρόλο τους με όρους ατομικής αυτοπραγμάτωσης ή συλλογικής δικαίωσης ή ακόμα και συμβολής στον αγώνα για την πραγμάτωση ενός καλύτερου κόσμου.

Αντίθετα με ό,τι συνέβη στη Γαλλία όπου οι ιστορικοί αντιμετώπισαν με σνομπισμό και καχυποψία τη Διδακτική της Ιστορίας εμμένοντας στην αρχή ότι σημασία έχει η κατοχή του επιστημονικού κεφαλαίου και όχι ο επιστημολογικός προβληματισμός και η διδακτική μέθοδος, δίνοντας έτσι άθελά τους ώθηση σε πρωτοβουλίες που άνθιζαν μακριά από το Πανεπιστήμιο, δηλαδή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση,<sup>19</sup> στην Ελλάδα το Πανεπιστήμιο, υπό τη μορφή των Παιδαγωγικών Τμημάτων, τείνει να εγγράψει το γνωστικό αυτό πεδίο στις βασικές επιστημονικές περιοχές του προγράμματος σπουδών. Μάλιστα, με τη σύσταση θεσμών όπως τα Διδασκαλεία, που κινούνται στο ενδιάμεσο των επιμορφωτικών προγραμμάτων και του πρώτου κύκλου των μεταπτυχιακών σπουδών και έχουν οργανική συνάφεια με τα Παιδαγωγικά Τμήματα, η Διδακτική της Ιστορίας είτε υπό τη μορφή της στρατηγικής οργάνωσης της ιστορικής γνώσης και της δημιουργίας κατάλληλων περιβαλλόντων μάθησης είτε υπό τη μορφή της διδακτικής τεχνολογίας ξεφεύγει από το στείο εγκυκλοπαιδικό χαρακτήρα και μετασχηματίζεται σε πολιορητικό κριό για την άλωση του εμπειρισμού και των ιδεολογικών πρακτικών που συνέχουν τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας και την πρόσληψη της ιστορικής γνώσης στο πλαίσιο του σχολικού μηχανισμού.

Ο David Lowenthal έχει δείξει πως από τη δεκαετία του 1980 οι συμβατικές λειτουργίες του ιστορικού μαθήματος στο σχολείο (συγκρότηση εθνικής ταυτότητας, πολιτική κοινωνικοποίηση, οικειοποίηση πολιτισμικής κληρονομιάς) τείνουν να υποκατασταθούν από τις ταχύτατα εντεινόμενες-αναπτυσσόμενες λειτουργίες της πολιτιστικής βιομηχανίας και ειδικότερα από τη λεγόμενη «βιομηχανία της κληρονομιάς» (heritage industry), που κατακερματίζει και ταυτόχρονα εκδημοκρατίζει τις ιστορικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος.<sup>20</sup> Παράλληλα η αλληλεξάρτηση των κρατών, οι αποφάσεις εθνικών ή υπερεθνικών οργανισμών, η παγκοσμιοποίηση της επικοινωνίας και γενικότερα ο εκδημοκρατισμός της πολιτικής, της κουλτούρας της εκπαίδευσης και της ιστορικής επιστήμης κατέστησαν δυνατό τον εντεινόμενο ιδεολογικό απογαλακτισμό του μαθήματος της Ιστορίας από την πολιτική εξουσία και την κυρίαρχη ιδεολογία. Επίσης, οι πολλαπλές ταυτότητες των ανθρώπων, η διαμόρφωση μεικτών ή υβριδικών ταυτοτήτων, η υπέρβαση του εθνοκρατικού πλαισίου και του δυτικοκεντρισμού καθιστούν για πρώτη φορά εφικτή τη διεύρυνση των οριζόντων της ιστορικής εκπαίδευσης, τη δημιουργία μιας ολιστικής ιστορικής κουλτούρας, μιας κοσμοπολιτικής ιστορικής συνείδησης.<sup>21</sup> Στη διεύρυνση αυτή οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαδραματίσουν αποφασιστικό ρόλο.

Ολοκληρώνοντας την εισήγηση αυτή, θα ήθελα να αναφέρω τα εξής: Ένας Νοτιοαφρικανός ιστορικός, ο Bernard Lategan, υποστήριξε πρόσφατα ότι «εκείνες οι κοινωνικές ομάδες που δεν μπορούν να φανταστούν ένα μέλλον, που δεν έχουν προσδοκίες από αυτό, αντιμετωπίζουν το παρελθόν με μη κριτικό και στερεοτυπικό τρόπο».<sup>22</sup>

Ελπίζω ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί θα αντλήσουν τη δύναμη να αγωνιστούν με σύμμαχο τη γνώση –τόσο στο επίπεδο της καθαρής επιστήμης όσο και σε αυτό της διδακτικής της εφαρμογής– για το μετασχηματισμό του παρόντος, βρίσκοντας παράλληλα τον τρόπο να «αδρανοποιήσουν τις αδράνειες» του παρελθόντος που αναστέλλουν κάθε προσπάθεια να καλλιεργηθούν προσδοκίες, οι οποίες αντιβαίνουν στον στείο εμπειρισμό του επαγγέλματος. Το λέω έχοντας κατά νου και τα λεγόμενα ενός Νοτιοαφρικανού ιστορικού, του Bernard Lategan, ο οποίος υποστήριξε πρόσφατα ότι «εκείνες οι κοινωνικές ομάδες που δεν μπορούν να φανταστούν ένα μέλλον, που δεν έχουν προσδοκίες από αυτό, αντιμετωπίζουν το παρελθόν με μη κριτικό και στερεοτυπικό τρόπο».

Μια χρήσιμη κατακλείδα αυτής της εργασίας θα μπορούσε να είναι η ακόλουθη: «Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας διαφέρουν μεταξύ τους με πολλούς τρόπους: διαφέρουν ως προς την ηλικία, το κοινωνικό φύλο, την εθνικότητα/εθνοπολιτισμική ταυτότητα (ethnicity), το πολιτισμικό υπόβαθρο, τη διανοητική συγκρότηση και –πέραν όλων αυτών των διαφορών– έχουν αποκλίνουσες αντιλήψεις αναφορικά με τους σκοπούς της σχολικής ιστορίας, τη μεθοδολογία του μαθήματος, καθώς και τις διανοητικές και εκπαιδευτικές του επιδιώξεις. Ωστόσο, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η Ιστορία είναι ένα ιδιαίτερο σύνθετο γνωστικό αντικείμενο τόσο στο θέμα της διδασκαλίας όσο και της μάθησης. [...] Οι ιδιαίτερες δυσκολίες που αφορούν τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας απορρέουν από τη σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού, των μαθητών και του ίδιου του παρελθόντος. Εξ ορισμού η διδασκαλία της Ιστορίας καταγίνεται με ζητήματα που ούτε άμεσα είναι ούτε παρόντα [...]. Παρά το γεγονός ότι τα περισσότερα επιχειρήματα για τη συμπερίληψη του μαθήματος της Ιστορίας στο σχολικό πρόγραμμα εμπεριέχουν τη θέση ότι μια κάποια κατανόηση του παρόντος και του άμεσου περιβάλλοντος προϋποθέτει ενός βαθμού κατανόηση του παρελθόντος, εντούτοις συχνά μια αποτελεσματική διδασκαλία του μαθήματος θεμελιώνεται στην αντίστροφη θέση, δηλαδή στην αναγκαιότητα της αποξένωσης-αποστασιοποίησης των μαθητών από το παρόν και το άμεσο [...]. Πρέπει να παραδεχθούμε ότι οι πρώτες ύλες της Ιστορίας και οι έννοιες που τις υποστυλώνουν είναι πολύπλοκες ως προς τη δομή, το γλωσσικό τους μανδύα και την εστίαση. Ακόμη και ιδιαίτερα οικείες λέξεις εμπεριέχουν μετατοπίσεις σημασιών και εξεζητημένα νοήματα».<sup>23</sup>

<sup>1</sup> Βλ. σχετικά Penelope Harnett, «History in the Primary School; Re-shaping our Pasts. The Influence of Primary School Teacher's Knowledge and Understanding of History on Curriculum Planning and Implementation», [www.heirnet.org](http://www.heirnet.org), ανάκτηση 2005

<sup>2</sup> R. W. Evans, «Educational Ideologies and the Teaching of History», στο: G. Leinhardt – I. L. Beck – C. Stainton (eds.), *Teaching and Learning in History*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey 1994.

<sup>3</sup> C. Hauessler Bohan – O. L. Davis, «Historical Constructions: How Social Studies Student Teachers' Historical Thinking is reflected in their Writing of History», *Theory and Research in Social Education*, 26 (1998), 173-197.

<sup>4</sup> Arja Uirta, «Student Teachers' Conceptions of History», [www.heirnet.org](http://www.heirnet.org), ανάκτηση 2005.

<sup>5</sup> P. Harnett, *ό.π.*

<sup>6</sup> Βλ. Keith C. Barton – Linda S. Levstik, *Teaching History for the Common Good*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah – New Jersey – London 2004, 246.

<sup>7</sup> Barton – Levstik, *ό.π.*, 244-265.

<sup>8</sup> *Ο.π.*, 244.

<sup>9</sup> *Ο.π.*, 251-252.

<sup>10</sup> *Ο.π.*, 249.

<sup>11</sup> *Ο.π.*, 251.

<sup>12</sup> *Ο.π.*, 251.

<sup>13</sup> *Ο.π.*, 252-253.

<sup>14</sup> *Ο.π.*, 253.

<sup>15</sup> K. D. Vinson, «The Traditions Revisited: Instructional Approach and High School Social Studies Teachers», *Theory and Research in Social Education*, 26 (χειμώνας 1996), 50-82.

<sup>16</sup> Barton – Levstik, *ό.π.*, 256, 258.

<sup>17</sup> *Ο.π.*, 255.

<sup>18</sup> *Ο.π.*, 255.

<sup>19</sup> Patrick Garcia – Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Armand Colin, Paris 2004, 255-256.

<sup>20</sup> David Lowenthal, *The Heritage Crusade and the Spoils of History*, Viking, London 1997.

<sup>21</sup> Ann Low-Beer, «School History, National History, and the Issue of National Identity», [www.heirnet.org](http://www.heirnet.org), ανάκτηση 2005.

<sup>22</sup> Παρατίθεται από τον Αντώνη Λιάκο, «Γνωστική ή δεοντολογική ιστοριογραφία», *Τα Ιστορικά*, 38 (Ιούνιος 2003), 219.

<sup>23</sup> Chris Husbands – Alison Kitson – Anna Pendry, *Understanding History Teaching. Teaching and Learning about the Past in Secondary Schools*, Open University Press, Maidenhead – Philadelphia 2003, 7.

## Βιβλιογραφία

Λιάκος, Αντώνης (2003). Γνωστική ή δεοντολογική ιστοριογραφία, *Τα Ιστορικά* 38, σ. 219.

Barton, Keith C. – Levstik, Linda S. (2004). *Teaching History for the Common Good*, Mahwah / New Jersey / London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Evans, R. W. (1994). Educational Ideologies and the Teaching of History, στο: G. Leinhardt – I. L. Beck – C. Stainton (eds.). *Teaching and Learning in History*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.

Garcia, Patrick –Leduc, Jean (2004). *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris: Armand Colin.

Harnett, Penelope (ανάκτηση 2005). History in the Primary School; Re-shaping our Pasts. The Influence of Primary School Teacher's Knowledge and Understanding of History on Curriculum Planning and Implementation, [www.heirnet.org](http://www.heirnet.org)

Hauessler Bohan, C. – Davis, O. L. (1998). Historical Constructions: How Social Studies Student Teachers' Historical Thinking is reflected in their Writing of History, *Theory and Research in Social Education* 26, σσ. 173-197.

Husbands, Chris – Kitson, Alison – Pendry, Anna (2003). *Understanding History Teaching. Teaching and Learning about the Past in Secondary Schools*, Maidenhead / Philadelphia: Open University Press.

Low-Beer, Ann (ανάκτηση 2005). School History, National History, and the Issue of National Identity, [www.heirnet.org](http://www.heirnet.org)

Lowenthal, David (1997). *The Heritage Crusade and the Spoils of History*, London: Viking.

Uirta, Arja (ανάκτηση 2005). Student Teachers' Conceptions of History, [www.heirnet.org](http://www.heirnet.org)

Vinson, K. D. (1996). The Traditions Revisited: Instructional Approach and High School Social Studies Teachers, *Theory and Research in Social Education* 26, σσ. 50-82.