

Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

Τόμ. 2, Αρ. 1 (2006)

Τεύχος 2

παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο
διεθνής περιοδική έκδοση παιδαγωγικών προβληματισμών



Τεύχος 2, Νοε 2006

Παρατηρήσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας
στο Δημοτικό σχολείο

Αφροδίτη Αθανασοπούλου

doi: [10.12681/revmata.30947](https://doi.org/10.12681/revmata.30947)

Copyright © 2022, Αφροδίτη Αθανασοπούλου



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Αθανασοπούλου Α. (2022). Παρατηρήσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 2(1), 60–67. <https://doi.org/10.12681/revmata.30947>

Παρατηρήσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο¹

Αφροδίτη Αθανασοπούλου*

afrod@aias.gr

Με την εργασία αυτή θα ήθελα να συμβάλω στη συζήτηση που διεξάγεται για τα προβλήματα της διδακτικής της Ιστορίας στην καθ' ημάς σχολική εκπαίδευση, επισημαίνοντας ορισμένα «τυφλά σημεία» στην ιστορική κατάρτιση και στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών, τα οποία, κατά την κρίση μου, λειτουργούν αποπροσανατολιστικά και ως εκ τούτου εμποδίζουν την απρόσκοπτη μεταστοιχείωση, ή «μετακένωση» όπως θά 'λεγε ο Κοραΐς, της σύγχρονης και έγκυρης ιστοριογραφικής γνώσης σε σχολική γνώση. Λέω «τυφλά» γιατί, παρά την εμβληματική σημασία τους σε αυτή τη διαδικασία μετακένωσης, τα σημεία αυτά συνήθως μάς διαφεύγουν, ακριβώς γιατί είναι αυτονόητα ή τόσο εξόφθαλμα που δεν τα βλέπουμε. Η εμπειρία με έχει διδάξει ότι καμιά φορά είναι απαραίτητο να εξηγήσουμε και τα αυτονόητα: το *γιατί* ένα πράγμα που εμείς, ως ειδήμονες, θεωρούμε εξ αντικειμένου βασικό ή εκ φύσεως προβληματικό *είναι* βασικό και από τη φύση του προβληματικό.

Οι παρατηρήσεις μου απορρέουν από την εκ του σύνεγγυς παρακολούθηση του τρόπου, με τον οποίο διδάσκεται το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αλλά και του τρόπου με τον οποίο διδάσκεται η Διδακτική της Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο, από τη θέση που κατέχω ως αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο «Εργαστήριο Ιστορίας» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου τα τελευταία δυόμισι χρόνια. Πιο συγκεκριμένα, οι επισημάνσεις που ακολουθούν στηρίζονται στην εποπτεία των Πρακτικών Ασκήσεων των φοιτητών στα Δημοτικά σχολεία της πόλεως Ρόδου, στην ωφέλιμη γνώση που έχω αποκομίσει από τη συνεργασία μου με τον καθηγητή κ. Γιώργο Κόκκινο, όπως επίσης και στις επαφές και στις συζητήσεις μου με τους εν ενεργεία δασκάλους, ιδίως εκείνους που παρακολουθούν το διετές πρόγραμμα μετεκπαίδευσης του Διδακτικού «Αλέξανδρος Δελμούζος».

Ο περιορισμένος χώρος που έχω στη διάθεσή μου επιβάλλει να αρχεστώ σε μια αδρομερή και ευσύνοπτη περιγραφή. Θα αναφερθώ πρώτα στα, κατά τη γνώμη μου, «τυφλά σημεία» του *παραδοσιακού* τρόπου διδασκαλίας, που αποτελεί τον κανόνα στα περισσότερα δημόσια σχολεία της χώρας (χωρίς να λείπουν, βέβαια, οι φωτεινές εξαιρέσεις), τρόπος ο οποίος, όπως καλά γνωρίζουμε, συμπυκνώνεται σε τρεις λέξεις: δασκαλοκεντρική – αφηγηματική – γεγοντολογική ως επί το πλείστον προσέγγιση και διεξαγωγή του μαθήματος της Ιστορίας στην τάξη. Μπορεί κανείς να επικαλεστεί ένα σωρό συγγνωστούς λόγους, αντικειμενικούς, πρακτικούς και ψυχολογικούς, που συμβάλλουν, ώστε το μάθημα αναγκαστικά να γίνεται έτσι: ακατάλληλα σχολικά εγχειρίδια, απλούστερη προετοιμασία, άρα πολύτιμη εξοικονόμηση χρόνου και κόπου· ευχερέστερη οργάνωση του μαθήματος, χωρίς τον κίνδυνο να χαθεί ο έλεγχος της τάξης ή, σε ένα βαθύτερο επίπεδο, να αμφισβητηθεί το κύρος, η αυθεντία του δασκάλου· λανθάνουσες ανασφάλειες του εκπαιδευτικού όπως φόβος ή απέχθεια για το μάθημα από τα χρόνια του σχολείου, γνωστικά ελλείμματα από τα χρόνια του πανεπιστημίου, έλλειψη επιμόρφωσης. Θεωρώ εντούτοις ότι η παθογένεια αυτής της διδακτικής πρακτικής, του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας της Ιστορίας ανάγεται

* Η Α. Αθανασοπούλου είναι Διδάκτωρ Φιλολογίας, αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

πρωτογενώς σε αίτια, τα οποία δυσκολευόμαστε να αναγνωρίσουμε για το λόγο ότι είναι προφανή. Προσωπικά, θα αναγνώριζα δύο τέτοια «τυφλά» και κρίσιμα σημεία:

- πρώτον, και κυριότερον, την *υπαγωγή του μαθήματος της Ιστορίας στη λογική του μαθήματος της Γλώσσας* (όπως, κατά τη γνώμη μου, συμβαίνει με το σύνολο των θεωρητικών μαθημάτων στην ελληνική εκπαίδευση, στοιχειώδη και μέση),² γεγονός αναμφισβήτητο από την παρουσίαση της ιστορικής ύλης στα σχολικά εγχειρίδια: σύντομα αφηγηματικά κείμενα που διαβάζονται σαν «στοριούλες» και βέβαια από τον τρόπο με τον οποίο η ύλη αυτή είθισται να διδάσκεται στους μαθητές: ανάγνωση του κειμένου, χωρισμός σε παραγράφους, άγνωστες λέξεις, και τέλος έλεγχος της [γλωσσικής] κατανόησης του κεφαλαίου με ερωταποκρίσεις, όπου τα παιδιά λένε τι κατάλαβαν, συχνά διαβάζοντας κατά λέξη από το σχολικό βιβλίο.

Το εξόφθαλμο και περίεργο αυτό φαινόμενο «εγκόλπωση», που είναι διάχυτο στη σχολική διδακτική πράξη, ώστε να μπορεί κανείς να μιλήσει για ριζωμένη, «εσωτερικευμένη» σύμβαση, ουσιαστικά υποβιβάζει τα υπόλοιπα μαθήματα σε δορυφόρους του μαθήματος της Γλώσσας και αναιρεί την επιστημολογική τους ταυτότητα-αυτοτέλεια μετατρέποντάς τα από «γνωστικά πεδία» σε πεδία εξάσκησης *τυπικών* δεξιοτήτων της «γλωσσικής αγωγής», όπως η στείρα ανάγνωση (η-ανάγνωση-για-την-ανάγνωση· η ανάγνωση που γίνεται αυτοσκοπός), η επιφανειακή και φετιχιστική προσήλωση στο γλωσσικό περίβλημα (σε βάρος του ουσιαστικού γνωστικού περιεχομένου), η κατά λέξη αναπαραγωγή-αποστήθιση του κειμένου, με ένα λόγο, ο μηρυκασμός και η λαγνεία των λέξεων.³

Το γιατί συμβαίνει αυτό απαιτεί ειδική ανάλυση που δεν μπορεί να γίνει εδώ. Περιορίζομαι να υποβάλω μόνο μια σκέψη για την υπόρρητη –ή μήπως πρόδηλη;– ιδεολογική λειτουργία αυτού του «γλωσσικού φετιχισμού» (πώς αλλιώς να τον ονομάσω;), θυμίζοντας τηλεγραφικά το *ειδικό βάρος* που έχει η γλώσσα στον εθνικό μας αυτοπροσδιορισμό και το θεμελιώδη ρόλο της στην εμπέδωση του ιδεολογήματος της «συνέχειας», από το οποίο αντλούμε την ενότητα, το κύρος και την πίστη μας στο μέλλον, ως έθνος «ανάδελφο» μεν αλλά «ιστορικό» και προορισμένο να επιβιώσει εις το διηνεκές, εφόσον βέβαια, κι αυτή είναι η κεφαλαιώδης προϋπόθεση, δε χάσουμε τη γλώσσα μας.⁴

Απόρροια -και αντανάκλαση- αυτής της «τυφλής» διδακτικής σύμβασης,⁵ του «γλωσσικού φετιχισμού», στο πλαίσιο του σχολικού μαθήματος που μας ενδιαφέρει αμεσότερα, αποτελεί, και τούτο είναι το δεύτερο κρίσιμο σημείο στο οποίο θέλω να σταθώ: *η μη χρήση πηγών στο μάθημα της Ιστορίας*, εννοώ: ιστορικών, όχι γλωσσικών τω τρόπω, με άλλα λόγια, η αφαίρεση ή αλλοίωση από τη διδασκαλία του μαθήματος του στοιχείου εκείνου που συνιστά τον πυρήνα της επιστημολογικής του ταυτότητας, που αποτελεί τον όρο «εκ των ων ουκ άνευ» της ιστορικής επιστήμης. Ενδεικτική από την άποψη αυτή είναι η παραδοσιακή διάταξη των πηγών, εικονικών και γραπτών, στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας, οι οποίες, αντίστοιχα, «πλαισιώνουν», ως διάκοσμος ή τίθενται εν είδει «παραρτήματος» στο τέλος του κεφαλαίου, με μικρότερα κατά κανόνα στοιχεία. Αυτή η πάγια διάταξη, η οποία στην ουσία θέτει «στο περιθώριο» της κύριας αφήγησης [της μονοσήμαντης ερμηνείας] τις ιστορικές πηγές, μπορεί ίσως να δικαιολογεί, ως ένα βαθμό, τη μη αναδρομή των εκπαιδευτικών σε αυτές, κατά τη διδασκαλία του μαθήματος στην τάξη, δεν παύει ωστόσο να αποτελεί η ίδια μια παράδοξη πρακτική, μεθοδολογικά αδικαιολόγητη, εφόσον μεταθέτει σε θέση περιφερειακή την «καρδιά» της διδακτικής του μαθήματος, τη μελέτη της Ιστορίας *διά* των πηγών.

Αλλά και στις περιπτώσεις εκείνες που οι πηγές, κυρίως οι γραπτές και κυρίως του βιβλίου, χρησιμοποιούνται στο μάθημα της Ιστορίας, χρησιμοποιούνται συνήθως με το γνωστό «γλωσσικό» τρόπο που περιέγραψα πιο πάνω, και όχι σύμφωνα με τις μεθοδολογικές αξιώσεις της ιστορικής επιστήμης. Εν πολλοίς δηλαδή, οι «πηγές» εκλαμβάνονται και αυτές σαν *γλωσσική ύλη*, σαν επιμέρους αφηγήματα, τα οποία μάλιστα, ως επί το πλείστον, επικυρώνουν ή συμπληρώνουν το «όχημα» [διάβ. το ιδεολογικό περιεχόμενο] της κύριας αφήγησης, γι' αυτό και θεωρούνται

προαιρετικά, και όχι ως ιστορικά τεκμήρια απολύτως αναγκαία, «εκ των ουκ άνευ» ακριβώς, αφού είναι αδύνατον χωρίς αυτά και τη μεταξύ τους *διαλεκτική* σχέση, να επιτευχθεί η προσέγγιση, η διερεύνηση και εν τέλει η ερμηνευτική ανασύνθεση της (διδασκτέας) ιστορικής πραγματικότητας· τεκμήρια, η βαρύτητα των οποίων ελέγχεται, ως γνωστόν, επί τη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων αξιοπιστίας, εγκυρότητας και ακρίβειας, που καθορίζονται όχι μόνο από το είδος τους (πρωτογενείς – δευτερογενείς πηγές· αναφέρομαι στην πρωτεύουσα διάκριση, παραλείποντας τις ειδικότερες που υπάγονται σε αυτήν), αλλά καθορίζονται επίσης, και μάλιστα αποφασιστικά, από το ισχύον ιστοριογραφικό και γενικότερα επιστημολογικό παράδειγμα κάθε εποχής, όπως βέβαια και από την «υποκειμενικότητα» του ερμηνευτή τους (που έχει και τον τελευταίο λόγο στο «φιλτράρισμα» της ιστορικής πληροφορίας).

Οι νύξεις αυτές σίγουρα δεν αρκούν για να καλύψουν ένα τόσο ευρύ θέμα, όπως αυτό των πηγών, το οποίο όμως ξεφεύγει από τα όρια τούτης εδώ της εργασίας.⁶ Νομίζω, πάντως, ότι όσα προηγήθηκαν μάς βοηθούν να αντιληφθούμε τον εξόφθαλμα προβληματικό χαρακτήρα αυτής της διδακτικής πρακτικής, που ακριβώς επειδή έχει ριζώσει και καθιερωθεί, έχει δηλαδή γίνει ρουτίνα στη σχολική ιστορική εκπαίδευση, δυσκολευόμαστε να αναγνωρίσουμε την αυτόδηλη παραδοξότητα και αυθαιρεσία της. Για να δείξω λοιπόν, με δυο λόγια, πόσο παράλογη, πόσο σουρεαλιστική τελικά είναι αυτή η συμπεριφορά, και έτσι εμμέσως πλην σαφώς να αναδείξω το προφανές, *γιατί* είναι αυτονόητη η χρήση των πηγών στο μάθημα της Ιστορίας, ιστορικά, όχι γλωσσικά τω τρόπω, θα χρησιμοποιήσω ένα αναλογικό παράδειγμα, ανατρέχοντας στο ρητορικό σχήμα «του αδυνάτου»: το να κάνουμε Ιστορία χωρίς πηγές, είναι σαν να κάνουμε Λογοτεχνία χωρίς κείμενα και μέθοδο που προσιδιάζουν στον έντεχνο λόγο, ή Μαθηματικά χωρίς πράξεις και αριθμούς.

*

Έρχομαι τώρα στο *σύγχρονο* τρόπο διδασκαλίας, στις νέες διδακτικές μεθόδους που διδάσκονται οι φοιτητές μας –και αυριανοί δάσκαλοι– στο Πανεπιστήμιο. Θα σταθώ σε ένα παράδοξο, μια ισχυρή αντίθεση, που μου δημιουργεί έντονη απορία, όταν εποπτεύω τις Πρακτικές Ασκήσεις των φοιτητών. Εξηγούμαι: είναι νομίζω κοινή η διαπίστωση ότι, συχνά, οι φοιτητές σχεδιάζουν επί χάρτου (στα Πρωτόκολλα) πρωτοποριακά προσχέδια μαθήματος και ιδεώδεις εικονικές διδασκαλίες. Όταν όμως καλούνται να διδάξουν το μάθημα σε πραγματικές συνθήκες τάξης αδυνατούν να τα εφαρμόσουν, αδυνατούν με άλλα λόγια να συναρμόσουν τη θεωρία της Διδακτικής στη διδακτική πράξη. Έτσι, είτε παλινδρομούν προς την ασφαλή πεπατημένη, τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, είτε, κι αυτό είναι που με κεντρίζει περισσότερο, υιοθετούν μια διδασκαλία που φαίνεται τύποις εκσυγχρονισμένη, αλλά κατά βάθος παραμένει παραδοσιακή.

Θα μπορούσε κανείς και εδώ να επικαλεστεί σωρεία λόγων, αντικειμενικών και υποκειμενικών, που δικαιολογούν αυτή την επαμφοτερίζουσα συμπεριφορά: ελάχιστες ώρες πρακτικής άσκησης στην τάξη, ειδικότερα προβλήματα υποδομής και εξοπλισμού και γενικότερες αδράνειες του εκπαιδευτικού συστήματος που διαμορφώνουν ένα εν γένει νοσηρό και συντηρητικό περιβάλλον μάθησης στο σχολείο, νοοτροπιακές αγκυλώσεις και συντεχνιακό πνεύμα των παλαιότερων συναδέλφων, αρνητική-υπονομευτική συμπεριφορά των παιδιών απέναντι στον «εισβολέα»-φοιτητή, ενδεχόμενες προσωπικές αδυναμίες και ελλείμματα του ίδιου του φοιτητή στο γνωστικό υπόβαθρο, στην παιδαγωγική κατάρτιση, στο επικοινωνιακό χάρισμα, στη σχέση με το αντικείμενο, εξαιτίας ψυχολογικών απωθημένων από τα σχολικά χρόνια, και άλλα πολλά, με βασικότερο όλων το επιχείρημα ότι το πέρασμα από τη θεωρία στην πράξη είναι εν γένει δύσκολο, ιδίως για τον πρωτόπειρο (και τον μαθημένο αλλιώς).

Αλλά εγώ θα ήθελα να στρέψω την προσοχή σε κάποια λιγότερο αναγνωρίσιμα σημεία, τα οποία είναι «τυφλά», ακριβώς γιατί αφορούν σε πράγματα που στα μάτια του ειδικού (του

επαγγελματία ιστορικού, του ακαδημαϊκού δάσκαλου) θεωρούνται δεδομένα και ως εκ τούτου, ως ευκόλως εννοούμενα, παραλείπονται. Αναφέρομαι στα αυτονόητα, στους ικανούς και αναγκαιούς όρους δηλαδή, της σύγχρονης θεωρίας και διδακτικής της Ιστορίας, της αποκαλούμενης «Νέας Ιστορίας»,⁷ τα οποία ωστόσο, απ' ό,τι φαίνεται, δεν είναι εξίσου αυτονόητα στους φοιτητές μας (εφόσον παρανοούνται ή αναιρούνται στην διδακτική τους πράξη).

Θα αναφερθώ παραδειγματικά και εν συντομία σε τρία ζητήματα, κομβικά για τη Διδακτική της Ιστορίας, τα οποία αποδεικνύονται εξόχως ολισθηρά στην πρακτική τους εφαρμογή:⁸

- το πρώτο είναι το ζήτημα των πηγών, οι οποίες, σε αντίθεση προς την παραδοσιακή διδασκαλία απ' όπου απουσιάζουν συστηματικά, στις πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών χρησιμοποιούνται κατά κόρον, αλλά με μια διάθεση θα έλεγα «τυπολατρική», ως αυτοσκοπός και πανάκεια του μαθήματος, λες και μόνο η παράθεσή τους να είναι αρκετή για να μετατρέψει, ως διά μαγείας, το μάθημα από παραδοσιακό σε σύγχρονο. Παραγνωρίζονται έτσι, ή αγνοούνται ολότελα, βασικά κριτήρια (επιλογής, έκτασης, ενσωμάτωσης των πηγών στη ροή του μαθήματος, ανταπόκρισής τους στο γνωστικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών μιας ορισμένης ηλικίας), χωρίς τα οποία, όπως μας διδάσκει η θεωρία, είναι αδύνατον οι πηγές να επιτελέσουν τον επιστημονικό και παιδαγωγικό τους σκοπό, που είναι να καλλιεργήσουν εκείνες τις δεξιότητες, ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν ουσιαστική ιστορική γνώση, συνείδηση και σκέψη.

- Το ίδιο συμβαίνει γενικά με τη χρήση του εποπτικού (οπτικοακουστικού) υλικού, και ειδικότερα με τη χρήση των λεγόμενων *Νέων Τεχνολογιών*, οι οποίες στην αντίληψη των ασκούμενων φοιτητών, κι ίσως όχι μόνο σ' αυτούς, συχνά εξισώνονται με το τεχνικό μέσο (επιδιακόπιο, βίντεο, υπολογιστής...), διά του οποίου παρουσιάζεται μια κατά τα άλλα άκρωσ συμβατική διδασκαλία, και όχι με το νέο τρόπο που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες στην οργάνωση και διεξαγωγή ενός πραγματικά εκσυγχρονισμένου μαθήματος Ιστορίας στο σχολείο. Παρερμηνεύεται έτσι η αξία αυτού του νέου τρόπου, ο οποίος, όντας από τη φύση του «ανοικτός», προσφέρεται, ή μάλλον *εκ των πραγμάτων* επιβάλλει την πολυφωνική-πολυπρισματική προσέγγιση και ερμηνεία της ιστορικής πραγματικότητας,⁹ κυρίως όμως αξιώνει (μια που δε νοείται χωρίς) την ενεργό συμμετοχή (διά-δραση) των μαθητών στην πρόσκτηση-οικοδόμηση της γνώσης, όπως ακριβώς προσβέυει η σύγχρονη διδακτική θεωρία του «εποικοδομητισμού».¹⁰

- Άφησα τελευταίο το παρεξηγημένο ζήτημα της *δραματοποίησης*, του κατεξοχήν τρόπου στον οποίο καταφεύγουν οι δόκιμοι, αλλά και οι εν ενεργεία δάσκαλοι, ώστε τα παιδιά να μη χασμώνται στο μάθημα. Αναφέρω «παρεξηγημένο», γιατί συνήθως η δραματοποίηση αντιμετωπίζεται σαν «χάπενινγκ», σαν ένα παιχνίδι, για να περάσει ευχάριστα η ώρα (του μαθήματος), κάτι αντίστοιχο, ας πούμε, με τις επιθεωρήσεις στο θέατρο ή τα δρώμενα στις σχολικές γιορτές. Στην πραγματικότητα, η δραματοποίηση, όπως μας διδάσκει η θεωρία της διδακτικής του μαθήματος (Sebba¹¹ και άλλοι), είναι μεν ένα παιχνίδι αλλά παιχνίδι *σοβαρό*, ένα ιστορικό παιχνίδι στο χώρο και στο χρόνο, με ταλαντώσεις ανάμεσα στο παρελθόν και στο παρόν, το οποίο αποσκοπεί στην «ενσυναίσθηση», στο να δείξει και να μάθει στα παιδιά πώς να προσεγγίζουν άλλες εποχές, αλλότριους τόπους και ανθρώπους, μέσα από την προοπτική του σήμερα, των δικών τους βιωμάτων και αντιλήψεων.¹² Περισσότερο από παιχνίδι, θα έλεγα ότι η δραματοποίηση, όπως το φανερώνει και το όνομά της, είναι μια *θεατρική πράξη* που, για να παιχτεί σωστά, θα πρέπει να λάβει υπόψη της (να ασκήσει) την μπρεχτική «αποστασιοποίηση», δηλαδή τη *δυσική* υπόσταση ενός «εγώ» που υποδύεται έναν «άλλο», αποκτώντας συνείδηση της *ταυτότητάς* του (και του χωροχρονικού του, κοινωνικο-πολιτισμικού στίγματος) μέσα από την επίγνωση της *ετερότητας* (του ιστορικού άλλου και του ιστορικού άλλοτε).¹³

*

Διατυπώνοντας συμπερασματικά μια υπόθεση (για την ακρίβεια: μια βάσιμη υποψία), εκτιμώ ότι το απώτερο αίτιο των παρανοήσεων ή στρεβλώσεων που υφίσταται η σύγχρονη θεωρητική γνώση για τη διδακτική της Ιστορίας, κατά την πρακτική της εφαρμογή, θα πρέπει να αναζητηθεί στις προκατασκευασμένες-προδιαμορφωμένες στάσεις και αντιλήψεις των φοιτητών απέναντι στο αντικείμενο της Ιστορίας και στον τρόπο διδασκαλίας της, οι οποίες, σε μεγάλο βαθμό, ανάγονται στις δικές τους σχολικές εμπειρίες για το μάθημα (όπως και οι ίδιοι ομολογούν συχνά στα Πρωτόκολλα). Ανάγονται, με δυο λόγια, στην προ-ακαδημαϊκή, «προ-επιστημονική» τους παιδεία. Είναι εύλογο οι εμπειρίες αυτές, καθώς εγχωράσσονται μέσα τους για καιρό και από ιδιαίτερα κρίσιμη για την ψυχογνωστική ανάπτυξη ηλικία, να μετατρέπονται σε παγιωμένες νοητικές κατασκευές (κοινώς προκαταλήψεις), διαμορφώνοντας συνακόλουθα και τον «οριζόντιο προσδοκία» τους (το τι νομίζουν ή αναμένουν να είναι η *Διδακτική της Ιστορίας* ως ακαδημαϊκό μάθημα στο πανεπιστήμιο).

Όταν λοιπόν καλούνται να υλοποιήσουν στις πρακτικές τους ασκήσεις όσα καινοφανή διδάσκονται στο Πανεπιστήμιο, η δυσκολία τους να εφαρμόσουν, χωρίς να προδώσουν, την έγκυρη σήμερα επιστημονική γνώση για το αντικείμενο της Ιστορίας στη σχολική διδακτική πράξη, πέρα από τα επιφανόμενά της (τους λόγους που ανέφερα παραπάνω), οφείλεται, κατά βάση θαρρώ, στην αντίσταση που προβάλλει απέναντι σε αυτή τη νέα, καινοτόμο γνώση και μέθοδο (τη Νέα Ιστορία) η έξη τους στο συμβατικό, παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος όπως τον έχουν γνωρίσει στα, όχι και τόσο μακρινά άλλωστε, σχολικά τους χρόνια (και όπως αυτός εξακολουθεί να συντηρείται ακόμη στην ελληνική σχολική εκπαίδευση). Οφείλεται, κοντολογίς, για να χρησιμοποιήσω μια κοινότοπη έκφραση, στην «αδράνεια του συστήματος». Αν τα πράγματα είναι έτσι, τότε έχουμε να κάνουμε με ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα «(ψυχο)γνωστικής σύγκρουσης» ανάμεσα σε δύο μορφές γνώσης, δύο «παιδείες», την ακαδημαϊκή και μια προεπιστημονική μεν αλλά βαθιά εσωτερικευμένη. Μια σύγκρουση συνεπώς τόσο *ριζική* που καταλήγει ανεπίλυτη, σχιζοφρενική (ειδηλώνεται με δύο πρόσωπα). Έτσι εξηγείται –μπορεί επαριέστερα να εξηγηθεί–, γιατί η διδασκαλία τους συχνά *φαίνεται* σύγχρονη, αλλά στη βαθύτερη ουσία της είναι «παραδοσιακού τύπου».

Θα έλεγα μάλιστα ότι οι παρατηρήσεις αυτές, στο βαθμό που ισχύουν, ισχύουν *mutatis mutandis* και για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που μετεκπαιδεύονται στο Πανεπιστήμιο, η μακρόχρονη τριβή των οποίων με τη σχολική καθημερινότητα καθιστά την αντίσταση –την «αδράνεια του συστήματος»– ακόμη πιο έντονη στη δική τους περίπτωση. Θα αναγνώριζα την πιο χαρακτηριστική εκδήλωσή της σε εκείνη την αυτόματη, την «αντανάκλαστική», αν μπορώ να την ονομάσω έτσι, *αντίδραση στη θεωρία* και στην όχι πάντα ανατιολόγητη, πάντως «έμφυτη», *καχυποψία* τους απέναντι σε νεωτερικές μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες, από τη σκοπιά του μάχιμου που εκείνοι βλέπουν τα πράγματα, ισοδυναμούν με την εισαγωγή «καινών δαιμονίων» σε ένα σύστημα εκπαίδευσης που αισθάνονται ότι οι ίδιοι, με προσωπικό κόπο και κόστος, το συγκρατούν, με το ζόρι, για να μη καταρρεύσει από τις αλλεπάλληλες αυτοσχέδιες «μεταρρυθμίσεις» που έχει δεχτεί.¹⁴

Σε κάθε περίπτωση, είναι νομίζω σκόπιμο όσοι εκπαιδεύουμε τους αυριανούς εκπαιδευτικούς, ή μετεκπαιδεύουμε τους από χρόνια υπηρετούντες, παράλληλα με την «καθαρή θεωρία», να στρέψουμε την προσοχή μας σε αυτά, τα «τυφλά σημεία» της προ-παιδείας των μαθητών μας και να ξεδιαλύνουμε, να *δείξουμε* τις στερεότυπες –και ενίοτε στρεβλές– αντιλήψεις τους για τα αυτονόητα ή τα «παραδεδομένα», ακριβώς για να μην αφήσουμε τη «θεωρία», την έγκυρη επιστημονική γνώση να περάσει διαστρεβλωμένα και στους μαθητές των μαθητών μας. Είναι, νομίζω, ο μόνος τρόπος για να σπάσουμε τον φαύλο κύκλο που βραχυκυκλώνει (και καθλώνει) την ελληνική εκπαίδευση *εν τη γενέσει του*.

¹ Το παραπάνω κείμενο αποτελεί επεξεργασμένη μορφή της εισήγησης που διαβάστηκε στην Ημερίδα που συνδιοργάνωσαν το Διδασκαλείο «Αλέξανδρος Δελμούζος» του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου και ο Σύλλογος Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου στις 8 Δεκεμβρίου 2005 στη Ρόδο με γενικό θέμα *Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Στάσεις, ιδέες και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών για την Ιστορία και το μάθημα της Ιστορίας*.

² Το ζήτημα είναι σύνθετο και χρήζει ειδικής πραγμάτευσης που επιφυλάσσομαι να κάνω σε άλλη ευκαιρία. Σημειώνω, πάντως, πως μια προεργασία, σε ό,τι αφορά τις παρεξηγημένες σχέσεις Γλώσσας και Λογοτεχνίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είχα την ευκαιρία να παρουσιάσω σε προφορική εισήγηση στην Ημερίδα που διοργάνωσε το Διδασκαλείο «Ευάγγελος Παπανούτσος» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, στις 7 Δεκεμβρίου 2005, με τίτλο «Το μετέωρο βήμα της Λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια ελληνική εκπαίδευση, ή: ένας τρόπος να διδάξεις Λογοτεχνία χωρίς “λογισμό και όνειρο”» (το κείμενο τελεί υπό δημοσίευση). Για μια γενικότερη εκτίμηση των ζητημάτων που αφορούν στη θεωρία, την πράξη και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό της διδακτικής της Λογοτεχνίας στην καθ’ ημάς Εκπαίδευση συνολικά, παραπέμπω τον ενδιαφερόμενο αναγνώστη στην εργασία μου «Σχεδιάσμα για μια Γραμματική της ποιητικής γλώσσας. (Σκέψεις και προτάσεις για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας)», στον τόμο: *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Πρακτικά Επιστημονικού Σεμιναρίου, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σσ. 143-173.

³ Για να αποφύγω την, αβάσιμη, κατηγορία ότι διακατέχομαι από αρνητισμό ως προς τη θεμελιώδη σημασία της «γλωσσικής αγωγής», που ορίζει τη γνώση μας για τον κόσμο (κατά τον πασίγνωστο, μεταξύ πολλών άλλων, αφορισμό του Wittgenstein: «τα όρια της γλώσσας μου είναι τα όρια του κόσμου μου»), ως μου επιτρέπει να επαναλάβω και εδώ με έμφαση ότι η περιγραφή μου στοχεύει όχι σε αυτή καθ’ εαυτή την αξία της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο, αξία αυτονόητη και αναμφίλεκτη, αλλά στις τυπικές δεξιότητες της γλωσσικής αγωγής που κατεξοχήν καλλιεργούνται στο ελληνικό σχολείο, στα πλαίσια του μαθήματος της Γλώσσας, αλλά και στα «δορυφορικά» του μαθήματα, τα θεωρητικά, όπως καλά γνωρίζουν, έστω κι αν δεν το ομολογούν πάντα, όσοι έχουν εμπειρία σχολικής τάξης στον τόπο μας. Δε νομίζω ότι υπάρχει αμφιβολία πως αυτή η δεσπόζουσα στη χώρα μας διδακτική τάση, δίνοντας έμφαση στο τυπικό, παραγνωρίζει και εν τέλει υποβαθμίζει το ουσιαστικό περιεχόμενο της γλωσσικής αγωγής, όπως το εννοούν οι γλωσσολόγοι και οι σύγχρονοι θεωρητικοί της *Διδακτικής της Γλώσσας*, περιεχόμενο το οποίο, πιστεύω όλοι συμφωνούμε, θα έπρεπε να ήταν το κύριο μέλημα της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο (για το ζήτημα αυτό βλ. και την επόμενη σημείωση).

⁴ Η γλώσσα, με άλλα λόγια, είναι η «αβιτώτς του έθνους» που μας ταξιδεύει στον χρόνο, συνενώνοντας παρελθόν - παρόν (και μέλλον) σε μια άχρονη ή υπερχρονική ενότητα πολιτισμού και αρχέγονης δόξας. Ως εκ τούτου, αποκτά χαρακτηρισά οντολογικό, για να μη πω: μεταφυσικό, γεγονός που εξηγεί, μεταξύ άλλων, γιατί στην ελληνική Εκπαίδευση κατέχει μια θέση τόσο περίοπτη, τόσο κεντρική, ώστε να ρίχνει τη βαριά σιά της, καθορίζοντας ουσιαστικά τον τρόπο διδασκαλίας (και εκμάθησης) εν γένει των θεωρητικών μαθημάτων που απαρτίζουν το σχολικό curriculum. Άλλο ζήτημα βέβαια πώς διδάσκεται (πώς υπαγορεύουν οι οδηγίες της εκπαιδευτικής ηγεσίας να διδάσκεται) η ίδια η Γλώσσα στο ελληνικό σχολείο σήμερα, ακολουθώντας «το ρεύμα», τον μεταμοντέρνο συρμό, που θεωρεί αναχρονιστική τη διδασκαλία-εκμάθηση γραμματικών και συντακτικών «κανόνων» και επαφίεται στη διαισθητική/δαισθαντική σύλληψη της γλώσσας και στην «αυτοδιόρθωση» των μαθητών, κατ’ ουσίαν δηλαδή διαστρεβλώνοντας (στενεύοντας υπερβολικά) το νόημα των σύγχρονων μεθόδων και τάσεων της *Γλωσσολογίας* και της *Διδακτικής της Γλώσσας*, με τα γνωστά αμφίβολα αποτελέσματα για τη γλωσσική επάρκεια των ελληνόπουλων, που όλοι συνομολογούμε καταγγέλλοντας τη «λεξιπενία» (κάποιοι μιλούν για «α-γραμματοσύνη») και τη «γλωσσική αλλοτρίωση» της νέας γενιάς.

⁵ «Τυφλή» με διττή έννοια και γιατί είναι μυωπικά, τυπολατρικά προσηλωμένη στην «προγονική αξία» της γλώσσας και γιατί είναι τόσο εμπεδωμένη, τόσο βαθιά εσωτερικευμένη που να τη θεωρούμε φυσιολογική και να μην αντιλαμβάνομαστε τον εγγενώς προβληματικό χαρακτήρα της, όταν εφαρμόζεται προκρούστεια και αδιαφοροποίητα ως (καθολική) διδακτική μέθοδος στο σχολείο.

⁶ Μια αξιολογή «βάση δεδομένων» σχετικά με το ζήτημα της επιλογής, ενσωμάτωσης και δυνάμει αξιοποίησης των πηγών, ιδίως των πιο παραμελημένων, των εικονικών, στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας προσφέρουν οι ομαδικές εργασίες που εκπονήθηκαν κατά το παρελθόν ακαδημαϊκό έτος (2004-05), στο

πλαίσιο του μαθήματος «Εφαρμοσμένη Διδακτική της Ιστορίας – Πρακτικές Ασκήσεις Γ' Φάσης» του εαρινού εξαμήνου, από τελειόφοιτους φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου, εργασίες οι οποίες περιέχουν ενδιαφέρουσες επισημάνσεις για όποιον ενδιαφέρεται να εντρυφήσει στο θέμα.

⁷ Το κοινωνικοϊστορικό, επιστημολογικό και μεθοδολογικό στίγμα της οποίας δίνεται αναλυτικά στο βιβλίο του Γιώργου Κόκκινου, *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2003, κεφ. 2 (ενότητα Η), σ. 175 και εξής (βλ. ειδικά τη σημ. 125 στις σσ. 178-179).

⁸ Θεωρώ περιττό να σημειώσω εν προκειμένω ότι πρόθεσή μου δεν είναι να καυτηριάσω συγκεκριμένες συμπεριφορές (να ασκήσω δηλαδή μια άγωνα, καθότι αποκαρδιωτική, κριτική), αλλά να περιγράψω μια κατάσταση με διάθεση εποικοδομητικού ελέγχου, εντοπίζοντας εκείνα τα σημεία της που στην πράξη αποδεικνύονται προβληματικά, ώστε από κοινού όσοι εμπλεκόμαστε στη διαδικασία κατάρτισης των εκπαιδευτικών, δόκιμοι, «μάχιμοι» και ακαδημαϊκοί δάσκαλοι, να αναστοχαστούμε πάνω στα τρωτά της σημεία και να προσπαθήσουμε να τη βελτιώσουμε, όπως προβλέπει η βασική εκπαιδευτική αρχή της «ανατροφοδότησης».

⁹ Έχω κατά νου, λόγου χάριν, τα υπερκειμένα (hypertexts) και τους δεσμούς (links), που από τη φύση τους επιτρέπουν να δοθεί μια σφαιρικότερη και πιο συνθετική εικόνα του ιστορικού γίνεσθαι στις διάφορες εκφάνσεις του (οικονομικές, πολιτικές, ταξικές, πολιτιστικές...), και μέσα από τις μαρτυρίες διαφόρων υποκειμένων και όχι μόνο ενός, του «χαρισματικού» ηγέτη ή της «αρχουσας» τάξης είτε κοινωνικής ομάδας.

¹⁰ Για το περιεχόμενο και την εφαρμογή αυτής της θεωρίας, του εποικοδομητισμού ή κονστρουκτιβισμού, στο πεδίο της *Διδακτικής της Ιστορίας* βλ. Γ. Κόκκινος, *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα*, ό.π., σσ. 207-225. Ας σημειωθεί επίσης ότι στο εν λόγω βιβλίο υπάρχει ένα ειδικό εκτενές κεφάλαιο για το ζήτημα των Νέων Τεχνολογιών και της χρήσης τους στο μάθημα της Ιστορίας (βλ. κεφ. 4, σ. 307 και εξής).

¹¹ Judy Sebba, *Ιστορία για όλους. Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*, μτφρ. Μαρία Καβαλιέρου, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, κυρίως σσ. 137-143.

¹² Για την έννοια της «ενσυναίσθησης» στο πεδίο της Ιστορίας και της διδακτικής της βλ. Γ. Κόκκινος, *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα*, ό.π., σσ. 142-146.

¹³ Προσαρμόζω στα δεδομένα της διδακτικής της Ιστορίας, στη «δραματοποιημένη» εκδοχή της, το πνεύμα της θεατρικής-υποκριτικής μεθόδου του Μπρεχτ, γνωστής ως *Verfremdung*, σύμφωνα με την οποία ο ηθοποιός, υποδύμενος τον ρόλο του, δε θα πρέπει να διαγράφει ολότελα τη δική του προσωπικότητα, ταυτιζόμενος πλήρως με τον χαρακτήρα που υποδύεται, αλλά αντίθετα θα πρέπει να «αποξενώνεται» (να αποστασιοποιείται) από τον ήρωα που ενσαρκώνει, έτσι, ώστε το παίξιμό του να δείχνει τη συνύπαρξη και όχι την ταύτιση δύο υποστάσεων, του ηθοποιού και του χαρακτήρα. Τηρουμένων των αναλογιών, θα λέγαμε ότι στην περίπτωση ενός «δραματοποιημένου» μαθήματος Ιστορίας, το ουσιαστικό κέρδος για τον μαθητή, εφόσον θέλουμε αυτός να αποκτήσει μια σε βάθος και κατ' ουσίαν ιστορική γνώση με όρους ενσυναίσθησης, δεν προκύπτει από την ταύτισή του με το ιστορικό πρόσωπο που υποδύεται (όπως γενικά πιστεύεται σήμερα – μια τέτοια ταύτιση δεν αποτελεί παρά παθητική πράξη μίμησης) αλλά από την ικανότητά του να «αποξενωθεί», να αντιληφθεί δηλαδή, με ιστορικούς όρους, τη *διαφορά*, ή ακόμη καλύτερα, τις βαθύτερες τομές που χωρίζουν-ενώνουν τη δική του εποχή και τις δικές του εμπειρίες με την εποχή και τα βιώματα του ιστορικού προσώπου που ενσαρκώνει, πράγμα που για να επιτευχθεί, προϋποθέτει, *δεν αντικαθιστά*, μια πολύ καλή προεργασία, διδακτική εννοώ, για το θέμα.

¹⁴ Κρίνω πάντως αναγκαίο να διευκρινίσω, στο τέλος αυτής της περιγραφής, ότι η «αδράνεια του συστήματος», που αντιστέκεται σθεναρά, με τη μία ή την άλλη μορφή της, στον εκσυγχρονισμό και κυρίως στον *εξορθολογισμό* της ελληνικής εκπαίδευσης, δεν πρέπει να εκληφθεί, όπως συνήθως συμβαίνει, σαν κάτι στατικό και απρόσωπο, υπερατομικό, απέναντι στο οποίο καμία ευθύνη δεν φέρουμε καθότι μας ξεπερνάει, αλλά με τη *δυναμική* έννοια που αυτός ο όρος έχει στη Φυσική · το «σύστημα» είναι μια νοοτροπία που εμείς οι ίδιοι διαμορφώνουμε (μέσα από συγκεκριμένες συμπεριφορές, στάσεις και αντιλήψεις), και που συντηρείται –διαιώνίζεται στον χρόνο– «από κεκτημένη». Γεγονός που σημαίνει ότι, για να αλλάξει, απαιτείται μια συλλογική αλλαγή φροάς (μια άλλη νοο-τροπία ακριβώς), δηλαδή η κινητοποίηση όλων μας.

Βιβλιογραφία

- Κόκκινος, Γώργος (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.
- Sebba, Judy (2004). *Ιστορία για όλους. Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*, μτφρ. Μαρία Καβαλιέρου, Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.