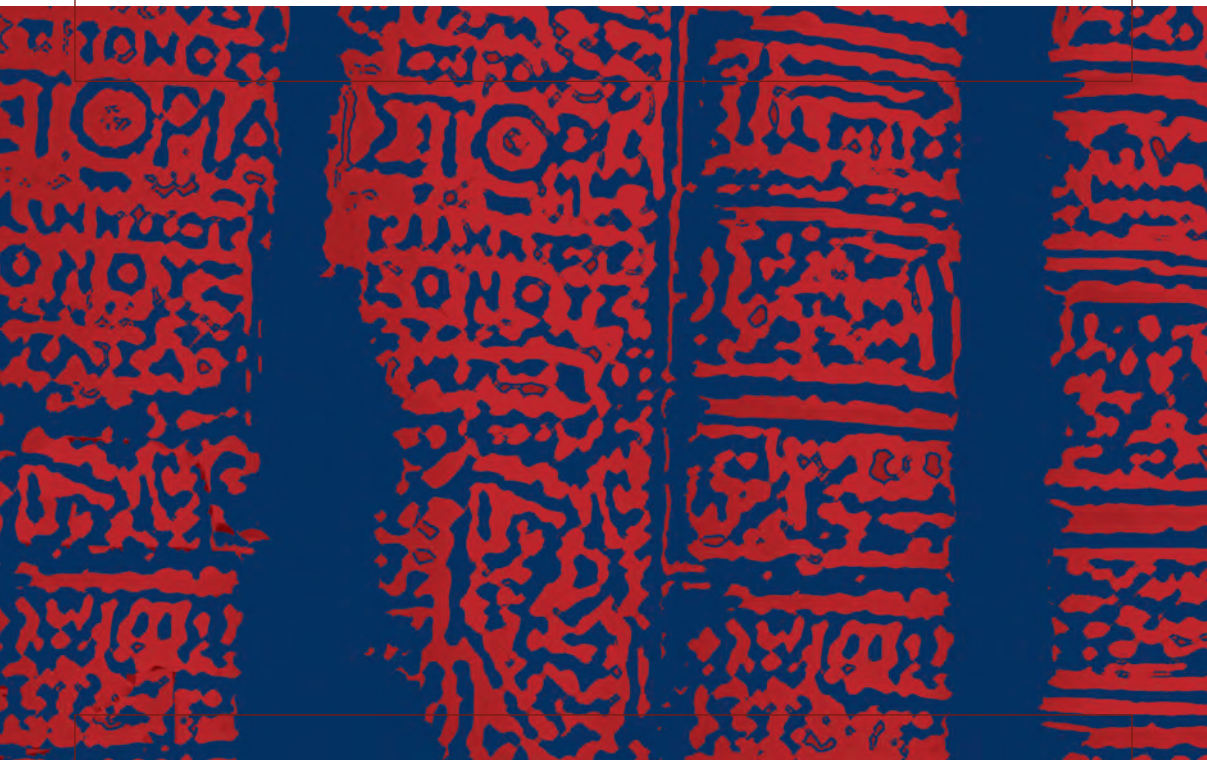


ΔΩΡΑ ΚΑΒΒΟΥΡΑ



**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
ΕΠΙΣΤΗΜΗ, ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ, ΜΑΘΗΣΗ**

ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ 

Εισαγωγή.	11
-------------------	----

ΜΕΡΟΣ Ι . ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

1. Σχολική επιστήμη και επιστήμη αναφοράς	17
1.1. Η σχολική ιστορία: επιστήμη ή εκλαϊκευμένη γνώση;	18
1.2. Η ακαδημαϊκή ιστορία πεδίο αναφοράς	18
2. Η διδακτική μετατόπιση	22
2.1. Καταγωγή της έννοιας	22
2.2. Η διδακτική υιοθέτηση της έννοιας	23
2.3. Οι παρεμβάσεις της νοόσφαιρας	24
2.4. Αδυναμίες της σχολικής ιστορίας	26
3. Διαμεσολαβήσεις της ιστορικής γνώσης	28
3.1. Διαμεσολαβήσεις των εκπαιδευτικών	28
3.1.1. Η διεθνής εμπειρία	29
3.1.2. Η ελληνική εμπειρία	33
4. Συμβάσεις και συνήθειες στη σχολική τάξη	38
4.1. Παιδαγωγικό και διδακτικό συμβόλαιο	38
4.1.1. Το παιδαγωγικό συμβόλαιο	38
4.1.2. Το διδακτικό συμβόλαιο	39
4.2. Συνήθειες της σχολικής τάξης	43
5. Κίνητρα και γνώση	46
5.1. Η σχέση με τη γνώση	46
5.2. Η σχέση των μαθητών με την ιστορική γνώση	49
5.2.1. «Προσωπική» ή «απόμακρη» σχέση με την ιστορία	50
5.2.2. «Θετική» ή «άκριτη» στάση για την ιστορία και το παρελθόν	51

6. Κοινωνιο-οικοδομιστική προσέγγιση της γνώσης	56
6.1. Οντολογική θέση	56
6.2. Οικοδομιστική θέση	57
6.3. Η κοινωνική διάσταση του οικοδομισμού	58
6.4. Πληροφορία, γνωριμία, γνώση	59
6.5. Καταστάσεις μάθησης	60
6.5.1. Δεξιότητες	61
Σημειώσεις	63

ΜΕΡΟΣ ΙΙ. ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

1. Διεπιστημονικότητα και αλλαγή παραδείγματος	71
1.1. Ένα παράδειγμα Διδακτικής της ιστορίας	72
2. Η αφηγηματική φύση της ιστορίας	74
2.1. Η απαξίωση της αφήγησης	74
2.2. Η ανανέωση της συζήτησης	76
3. Η ιστορία ως αφηγηματική απόκλιση	82
3.1. Το μιμητικό μοντέλο του Ricoeur	82
3.2. Τριπλή θεμελίωση της επιστημολογικής τομής	83
4. Μορφές αναγνωσιμότητας στην ιστορία	88
4.1. Εξήγηση και κατανόηση	88
4.2. Κατανόηση και αναλογικό επιχείρημα	89
4.3. Η ενσυναισθητική προσέγγιση και η κριτική της	90
4.4. Η ορθολογική προσέγγιση	92
4.5. Η ιστορική εξήγηση στο μεταίχμιο του πιθανού και του δυνατού	92
4.6. Αφηγηματική μορφοποίηση και εξήγηση	94
5. Η ιστορική αφήγηση στη σχολική τάξη	97
5.1. Η αφήγηση ως διδακτική πρακτική	98
5.2. Οι μαθητές κατανοούν ιστορικές αφηγήσεις	99
6. Διδακτικές πρακτικές ιστορικοποίησης	108
6.1. Πρακτικές αποστασιοποίησης	108
6.2. Έλεγχος της χρονικής απόστασης	113
6.3. Η ρητορική του ιστορικού και η ρητορική του μάρτυρα	115
6.4. Ιστορικοποίηση μέσω εργασιών ταξινόμησης	116

6.5. Ελεγχόμενες αναλογίες	117
6.6. Αφηγηματικά πρόσωπα και ιστορικοποίηση	118
6.7. Αναδρομικές και πολυπρισματικές αφηγήσεις	120
7. Οι έννοιες στην ιστορία	124
7.1. Μορφές και λειτουργίες	124
7.2. Μια πρώτη τυπολογία	126
7.3. Έννοιες: ατελείς αφαιρέσεις	127
7.4. Έννοιες και κατηγορίες	128
7.5. Έννοιες: απογραφές των διαφορών	130
7.6. Ιδεότυποι και εννοιολογικά δίκτυα	131
7.7. Έννοιες συμμετοχικού χαρακτήρα	133
7.8. Έννοιες, μεθοδολογικές, επικοινωνιακές, οργανωτικές . . .	133
7.9. Έμφαση στα ιδεολογικά και επιστημολογικά φίλτρα	134
7.10. Η ιστορικότητα των εννοιών	135
8. Η εννοιολόγηση: Ψυχολογικές Θεωρίες	137
8.1. Έννοιες και εννοιολόγηση	137
8.2. Εννοιολόγηση και αφαιρετική σκέψη	138
9. Ιστορικές έννοιες στα Αναλυτικά Προγράμματα	152
9.1. Αναλυτικά Προγράμματα ιστορίας: κατάλογοι περιεχομένων . . .	152
9.2. Οι αφανείς ιστορικές έννοιες	154
10. Οι εννοιολογήσεις των μαθητών	158
10.1. Από τα έθνη στο έθνος: κατηγοριοποιήσεις της έννοιας .	158
10.2. Θεωρητικές και πρακτικές έννοιες: «επανάσταση» και «κράτος»	161
10.3. Δημοκρατία: μία έννοια, διαφορετικές εννοιολογήσεις . .	164
11. Διδακτική υποστήριξη της εννοιολόγησης	168
11.1. Ανάμεσα στο ειδικό και τη γενίκευση	168
11.2. Ταυτοποίηση εννοιολογικής αλλαγής	170
Σημειώσεις	172
Επίλογος	183
Βιβλιογραφία	185

Συμβάσεις και συνήθειες στη σχολική τάξη

4.1. Παιδαγωγικό και διδακτικό συμβόλαιο

Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ, ενδιάμεση δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι οργανωμένος με βάση μια πληθώρα συμβάσεων, οι οποίες ρυθμίζουν τη λειτουργία του. Συγκεκριμένες συμβάσεις συνδέουν το σχολείο με την κοινωνία, με τους γονείς, με τους μαθητές, με τους εκπαιδευτικούς και με τον κόσμο της εργασίας. Αυτές οι συμβάσεις, μεταφράζονται σε κανόνες λειτουργίας, σε προγράμματα, σε εργασιακές σχέσεις, σε κοινωνικές δεσμεύσεις, σε τίτλους σπουδών κ.ά. Ρητοί και πολύ σαφείς είναι οι όροι των συμβάσεων, τους οποίους συνάπτει το σχολείο με τους ποικίλους εταίρους. Μοιάζει, δε, συχνά αδιαπέραστο απ' ό,τι χαρακτηρίζεται ασαφές ή άρρητο, με εξαίρεση τα συμβόλαια μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών που περιλαμβάνουν ρητά αλλά και λανθάνοντα στοιχεία.

Μεταξύ των συμβάσεων, το *παιδαγωγικό* και το *διδακτικό συμβόλαιο*, θεμελιώδεις συμβάσεις με πολλές διαφορές μεταξύ τους, παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον, καθώς καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τη λειτουργία της σχολικής τάξης, επηρεάζουν τη *σχέση με τη γνώση*, την οποία πρόκειται να καλλιεργήσουν οι μαθητές/-τριες.

4.1.1. Το παιδαγωγικό συμβόλαιο

Ο όρος παιδαγωγικό συμβόλαιο (*contrat pédagogique*) εισάγεται στη γαλλική παιδαγωγική βιβλιογραφία από τη Filloux (1974)³⁷ και σηματοδοτεί τις αναπαραστάσεις που συγκροτούν εκπαιδευτικοί και μαθητές για την παιδα-

γωγική σχέση που βιώνουν. Η συγγραφέας διαπιστώνει και αναδεικνύει τη λειτουργία ενός διπλού συμβολαίου: του *θεσμικού συμβολαίου*, που ορίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος και του *παιδαγωγικού συμβολαίου*, το οποίο ρυθμίζει την επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους/στις μαθητές/-τριες, καθορίζει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, οι οποίες στηρίζονται σε μια αμοιβαία συγκατάθεση για την τήρηση των κανόνων επικοινωνίας.

Το *παιδαγωγικό συμβόλαιο* εμπλουτίζεται και από μια άλλη οπτική, που προσφέρει η *διαφοροποιημένη παιδαγωγική* (*pedagogie différenciée*). Η παιδαγωγική αυτή θεωρία σέβεται την ιδιαιτερότητα κάθε υποκειμένου και εστιάζει στις διαδικασίες μάθησης και στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα διαφορετικά άτομα. Πρόκειται για μια μορφή εξατομικευμένης παιδαγωγικής, με βασικό χαρακτηριστικό την ευελιξία, και στοχεύει στην αντιμετώπιση της ανομοιογένειας στην τάξη και της σχολικής αποτυχίας. Η *διαφοροποιημένη παιδαγωγική* εστιάζει στην ατομική δέσμευση κάθε μαθητή με τον εκπαιδευτικό, αναφορικά με έναν κοινό προσανατολισμό. Το *παιδαγωγικό συμβόλαιο*, που συνάπτεται, συνδέει την προσωπικότητα του μαθητή με την παρέμβαση του εκπαιδευτικού και με τις απαιτήσεις της γνώσης. Όπως υποστηρίζει ο Meirieu (1991)³⁸ το *παιδαγωγικό συμβόλαιο* είναι μια ευκαιρία για να ορίσει ο εκπαιδευτικός τους στόχους και να αναζητήσει τους τρόπους, με τους οποίους μπορεί να τους επιτύχει. Είναι ένα εργαλείο, το οποίο στοχεύει στο να δώσει νόημα στην αξιολόγηση. Συμπερασματικά, από τις διαφορετικές προσεγγίσεις προκύπτει ότι το *παιδαγωγικό συμβόλαιο* είναι μια δέσμευση του μαθητή να υλοποιήσει μια εργασία, και παράλληλα, μια δέσμευση του εκπαιδευτικού να του παρέχει τις ευκαιρίες, ώστε να υλοποιήσει αυτό το έργο.

4.1.2. Το διδακτικό συμβόλαιο

1. Ορισμός της έννοιας

Από τη συνάντηση των παιδαγωγικών προσεγγίσεων, που ήδη εθίγησαν, και σε συνδυασμό με την κοινωνιολογική θεωρία της αλληλεπίδρασης³⁹ και τη συστημική θεωρία⁴⁰ γεννιούνται δύο θεμελιώδεις έννοιες ενός διδακτικού μοντέλου: το *διδακτικό συμβόλαιο* (*contrat didactique*) και η *διδακτική κατάσταση* (*situation didactique*). Στο πλαίσιο μιας εμπειρικής μελέτης, ο G. Brousseau (1980)⁴¹ εμπνεύστηκε την έννοια του *διδακτικού συμ-*

Βολαίου, το οποίο αφορούσε δυσκολίες ή ακόμα και έλλειψη ενδιαφέροντος από την πλευρά των μαθητών/-τριών για τα μαθηματικά. Την ορίζει ως το σύνολο των προσδοκιών του δασκάλου από τους/τις μαθητές/-τριες και των αντίστοιχων προσδοκιών των μαθητών/-τριών από τον δάσκαλο, σε σχέση πάντοτε με ένα γνωστικό αντικείμενο.

Σε συνάρτηση με το *διδακτικό συμβόλαιο*, η έννοια *διδακτική κατάσταση* προσδιορίζει το σύνολο των συνθηκών, μέσα στις οποίες βρίσκεται ένα υποκείμενο, και των σχέσεων που το συνδέουν με το περιβάλλον, στο οποίο άμεσα ή έμμεσα υπάρχει η πρόθεση για διδασκαλία και μάθηση. Είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι τόσο το διακύβευμα όσο και η σημασία κάθε *διδακτικής κατάστασης* αποτελούν διαφορετικά σημασιόμενα για τον εκπαιδευτικό και τον/τη μαθητή/-τρια. Μέσα σ' αυτό το διαδραστικό πλαίσιο, που χαρακτηρίζει μια *διδακτική κατάσταση*, με τρεις μετέχοντες, τον εκπαιδευτικό, τον μαθητή και τη γνώση, γονιμοποιείται η έννοια του *διδακτικού συμβολαίου*, η οποία σηματοδοτεί την εδραίωση της ιδιαιτερότητας της διδακτικής τόσο των μαθηματικών⁴² όσο και των άλλων γνωστικών αντικειμένων αντίστοιχα.

Η πρωτοτυπία του μοντέλου του Brousseau έγκειται στη σχέση του/της μαθητή/-τριας με τη γνώση και τις *διδακτικές καταστάσεις* και όχι στις δεξιότητες του/της και τα γενικά του/της χαρακτηριστικά. Ο συγγραφέας, επηρεασμένος από την κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης του Goffman, αναδεικνύει, ως κρίσιμο σημείο, τη διαφορά ερμηνείας των δεδομένων της *διδακτικής κατάστασης*, από την πλευρά του/της μαθητή/-τριας και του εκπαιδευτικού. Δεν πρόκειται για απλή παρανόηση, υπογραμμίζει, αλλά για διαφορές στην ανάγνωση και επικρίνει ως αδιέξοδες και στείρες τις εξηγήσεις που αποδίδουν ευθύνες σε μαθητές/-τριες, εκπαιδευτικούς, ή στον σχολικό θεσμό.

2. Χαρακτηριστικά του διδακτικού συμβολαίου

Το *διδακτικό συμβόλαιο* δεν είναι μια γενική παιδαγωγική σύμβαση. Εξαρτάται στενά από τη γνώση που διακυβεύεται και από την ιδιαιτερότητα της τάξης. Κατ' αυτή την άποψη, δεν συναντώνται ποτέ δύο όμοια διδακτικά συμβόλαια. Διαθέτουν, ωστόσο, μια σειρά από κοινά χαρακτηριστικά. Κάθε διδακτικό συμβόλαιο που συνάπτεται:

- Οφείλει την ύπαρξή του στη *διδακτική σχέση*, μια σχέση τριαδική, η

οποία ορίζεται από το σύνολο των ανταλλαγών σε συγκεκριμένο χωροχρόνο ανάμεσα στο/στη μαθητή/-τρια, το γνωστικό αντικείμενο και τον εκπαιδευτικό. Οι τρεις μετέχοντες βρίσκονται σε διαρκή αλληλόδραση και αλληλεξάρτηση και είναι απαγορευτική κάθε απλοποίηση ή απομόνωση ενός από τους μετέχοντες. Η *διδασκτική σχέση* προϋποθέτει, επίσης, έναν διαμερισμό υπευθυνοτήτων. Ο έλεγχος της *διδασκτικής σχέσης* δεν ασκείται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό. Έχει ευθύνη και ο/η μαθητής/-τρια, ο/η οποίος/-α οφείλει να αποδεχθεί να ασκεί το έργο του/της μαθητή/-τριας. Λειτουργεί τόσο με σαφείς και ρητούς κανόνες όσο και με άρρητους, οι οποίοι θεωρούνται πολύ σημαντικοί. Η *σχέση με τη γνώση*, την οποία διαθέτει κάθε εταίρος, αποτελεί το εξειδικευμένο στοιχείο του *διδασκτικού συμβολαίου* και την κινητήρια δύναμη της *διδασκτικής σχέσης*.

- Υπάρχει χάρη στην ασυμμετρία της σχέσης με τη γνώση, που έχουν εκπαιδευτικός και μαθητής/-τρια. Αυτή η ασυμμετρία, όχι μόνον αποτρέπεται ή εμποδίζεται στο πλαίσιο του συμβολαίου, αλλά τροφοδοτείται και εξελίσσεται. Στην έναρξη της *διδασκτικής σχέσης* ο/η μαθητής/-τρια έχει μια συγκεκριμένη μορφή σχέσης με τη γνώση, την οποία οφείλει να έχει μετασχηματίσει στη λήξη της. Διαφορετικά, η οργάνωση των ανταλλαγών μεταξύ εκπαιδευτικού, μαθητή/-τριας και γνώσης δεν έχει νόημα. Ο κορυφαίος ρόλος της *διδασκτικής σχέσης* είναι να ενθαρρύνεται και να υποστηρίζεται ο/η μαθητής/-τρια, ώστε να μεταβάλει τη *σχέση του/της* με τη γνώση και να προκύψει έτσι η μάθηση.
- Εγγράφεται σε συγκεκριμένο χωροχρόνο. Το *διδασκτικό συμβόλαιο* δεν είναι μια α ρισοτή συμφωνία. Συγκροτείται στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης σχολικής τάξης και βρίσκει την εφαρμογή του μόνο σ' αυτήν. Διαχειρίζεται δύο αλληλοσυμπληρούμενους χρόνους: έναν βραχύ και έναν μακρό χρόνο. Ο βραχύς καλύπτει τη διάρκεια του μαθήματος και η αξιοποίησή του κρίνεται κρίσιμη. Όπως υπογραμμίζει ο Vergnaud (1983),⁴³ αν ο εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει την κρισιμότητα του σύντομου χρόνου πρόσληψης της γνώσης, ώστε να προσφέρει τις κατάλληλες ευκαιρίες, υπάρχει κίνδυνος να μην εξελιχθούν οι αντιλήψεις των μαθητών και να μην προκύψει μαθησιακό αποτέλεσμα. Το *διδασκτικό συμβόλαιο* καθορίζει, επίσης, σε μεγάλο βαθμό τη μακρά διάρκεια της οικοδόμησης της γνώσης από το ίδιο το υποκείμενο. Η οικοδόμηση της γνώσης συνεχι-

ζει την πορεία της και πέραν του μαθήματος και επεκτείνεται μέχρι του σημείου, όπου η γνώση καθίσταται λειτουργική. Η διδακτική σχέση είναι επιτυχημένη, όταν επιτρέπει στους μαθητές να εγγράψουν τις προς οικοδόμηση γνώσεις τους στην κλίμακα του μακρού χρόνου.

Η διττή χρονική διάσταση στην οικοδόμηση της γνώσης συνδέεται στενά με τη *Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης*, όπως προτείνεται στο έργο του Lev Vygotsky (1997).⁴⁴ Ο ρώσος ψυχολόγος τονίζει ότι η σχολική μάθηση γεννά μια σειρά από διαδικασίες νοητικής εξέλιξης, οι οποίες δεν θα ήταν δυνατές να ενεργοποιηθούν, παρά μόνο στο πλαίσιο της συνεργασίας με έναν/μία ενήλικα. Μέσω του μηχανισμού μίμησης γίνεται η μετάβαση από αυτό που γνωρίζει, σε αυτό που δεν γνωρίζει. Η *Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης* (ΖΕΑ) προσδιορίζει την κοινωνική διάσταση στην οικοδόμηση της γνώσης. Η *διδακτική σχέση* βρίσκει σε αυτήν την πλήρη λειτουργία της και γίνεται κατανοητή μέσω της σύνδεσης που έχει ο/η μεν μαθητής/-τρια με τη γνώση που οικοδομεί, ο δε εκπαιδευτικός με τη διαμόρφωση των συνθηκών, ώστε να υποστηρίξει τη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης.

Σύμφωνα με την τριπλή αυτή οπτική, το *διδακτικό συμβόλαιο* είναι μια παράδοση σύμβαση, η οποία αλλάζει, εξελίσσεται και προσαρμόζεται ανάλογα με τα τυχαία και απρόβλεπτα στοιχεία, τα οποία εμφανίζονται στο πλαίσιο κάθε σχολικής τάξης και τα οποία κατέχουν σημαντική θέση στη *διδακτική σχέση*.

3. Λειτουργίες του διδακτικού συμβολαίου

Το *διδακτικό συμβόλαιο* γίνεται αντιληπτό ως ένα σύστημα αμοιβαίων υποχρεώσεων. Στο πλαίσιο της Διδακτικής αυτό που παρουσιάζει, ωστόσο, ενδιαφέρον είναι το μέρος του συμβολαίου που συναρτάται με το γνωστικό αντικείμενο και τις ιδιαιτερότητές του (Brousseau, 1986).⁴⁵ Μια πρώτη λειτουργία του *διδακτικού συμβολαίου* είναι να δημιουργήσει πεδία διαλόγου εκεί όπου συναντώνται οι τρεις μετέχοντες και να τα διευρύνει. Η διεύρυνση των περιοχών συνάντησης περιορίζει τις ζώνες κινδύνου, τις περιοχές, δηλαδή, όπου κάθε ένας από τους εταίρους κινδυνεύει να απομονωθεί σε έναν μονόλογο ελάχιστα γόνιμο. Αν δεν διαμορφωθεί ο χώρος διαλόγου από κάθε έταίρο, καμιά αλληλεπίδραση δεν μπορεί να υπάρξει και το *διδακτικό συμβόλαιο* ακυρώνεται. Μια δεύτερη λειτουργία αφορά τη

διασφάλιση της αποτελεσματικότητας της αλληλόδρασης στα ήδη διαμορφωμένα πεδία του διαλόγου, με βάση τους ιδιαίτερους κανόνες κάθε τάξης. Οι κανόνες της τάξης εξαρτώνται από την αντίληψη του εκπαιδευτικού για τη διαχείρισή της, από τις συνήθειες της τάξης και από τη σαφήνεια τόσο των κανόνων του όσο και του τρόπου λειτουργίας των μαθητών/-τριών. Η τρίτη λειτουργία του *διδακτικού συμβολαίου* παραπέμπει στην αναγνώριση και κατανόηση των συνηθειών της τάξης από την πλευρά, όμως, του εκπαιδευτικού.

4.2. Συνήθειες της σχολικής τάξης

Πρόκειται για ένα σύνολο πρακτικών και τρόπων δράσης, οι οποίες έχουν εδραιωθεί λόγω της χρήσης τους. Το ειδικό βάρος των συνηθειών της τάξης επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το γνωστικό αντικείμενο, το οποίο πρόκειται να διδαχθεί, και διαμορφώνει τις μορφές της διδασκαλίας του.

Στην περίπτωση της ιστορίας, οι συνήθειες της τάξης «μεταφράζονται» σε συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, σε τέτοιο βαθμό που να λειτουργούν ως άγραφοι κανόνες. Η Lautier (1997),⁴⁶ διενεργώντας έρευνα σε καθηγητές ιστορίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διαπίστωσε ένα είδος δισταγμού των εκπαιδευτικών απέναντι στην ιστορική αφήγηση. Αυτός ο δισταγμός στηρίζεται στην προτίμησή τους για μια ιστορία που «εξηγεί», αλλά αντιστέκεται στην εκλαϊκευση, την οποία προβάλλουν τα μέσα ενημέρωσης. Παράλληλα αναδεικνύεται μια απαξίωση της γεγονοτολογικής ιστορίας, όπως είχε καταγγελθεί από τους Annales. Η θεμελιώδης αφηγηματική δομή της ιστορίας, όπως την επεξεργάστηκε η επιστημολογία, μετά το έργο του Ricoeur *Temps et récit*, δεν έχει γίνει ακόμη κτήμα των εκπαιδευτικών. Η αφήγηση παραμένει απαξιωμένη, παρότι τη χρησιμοποιούν στην τάξη, με κάποια, βέβαια, δυσπιστία. Η συγγραφέας διαπιστώνει μια ανάλογη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δραστηριότητες εννοιολόγησης, τις οποίες συστηματικά αποφεύγουν οι εκπαιδευτικοί, επειδή φοβούνται τους αναχρονισμούς. Η έρευνα, ωστόσο, έχει δείξει ότι οι μαθητές δεν μπορούν να οικοδομήσουν τη γνώση τους παρά μόνο μέσω αναλογιών, δηλαδή κατανοούν το άγνωστο συνδέοντάς το με το ήδη γνωστό σε αυτούς (Cavouira, 1994).⁴⁷ Στην πορεία

της μάθησης οι αναλογίες παραμένουν κρίσιμες και σηματοδοτούν την ανάγκη να αλλάξουν συμπεριφορά οι εκπαιδευτικοί και να προσαρμόσουν κατάλληλα τις διδακτικές τους παρεμβάσεις.

Αυτές οι πρακτικές καθορίζουν τους κανόνες λειτουργίας της ομάδας. Κάτω από αυτές τις πρακτικές φωλιάζουν οι ασάφειες και το άρρητο. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δεχθεί ότι ένα μέρος από τις ασάφειες της σχολικής ομάδας (τάξης) θα μείνει απρόσιτο. Και οι μαθητές/-τριες, επίσης, από την πλευρά τους θα πρέπει να δεχθούν την ύπαρξη «μυστικών» από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Το *διδακτικό συμβόλαιο* καθορίζει τις υποχρεώσεις μαθητή/-τριας και του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με ποικίλους κανόνες: είτε διατυπωμένους με σαφήνεια, είτε άρρητους, αλλά αποδεκτούς (διόρθωση γραπτών από τον εκπαιδευτικό, ή οι μαθητές δεν παίζουν, όταν αρχίζει το μάθημα), είτε σιωπηρούς, αλλά μη αποδεκτούς, (η μη τήρηση μιας υποχρέωσης από τον εκπαιδευτικό έχει ως συνέπεια να μην ακολουθούν οι μαθητές τις δικές του οδηγίες), ή ακόμα και άρρητους και μη συνειδητούς (προκαταλήψεις του εκπαιδευτικού απέναντι σε μαθητές/-τριες). Οι κανόνες αυτοί, πριν γίνουν μέρος του συστήματος της τάξης, οφείλουν να γίνουν αντικείμενο αποφάσεων: είτε μετά από διαπραγμάτευση, είτε εξωτερικών από τη διδακτική σχέση (κανονισμοί του σχολείου), είτε αυθόρμητων αποφάσεων, είτε αποφάσεων που προϋπάρχουν της *διδακτικής σχέσης* (συνθήκες του εκπαιδευτικού, προγενέστερες του συμβολαίου με την τάξη). Η ισορροπημένη διευθέτηση κανόνων και αποφάσεων διασφαλίζει την καλή λειτουργία του συμβολαίου. Εκπαιδευτικός και μαθητής/-τρια αποκωδικοποιούν τους άρρητους κανόνες, προκειμένου να κατανοήσουν τις αμοιβαίες προσδοκίες και να δράσουν ανάλογα. Έτσι αρχίζει να ενεργοποιείται το *διδακτικό συμβόλαιο*, όχι, βέβαια, χωρίς συγκρούσεις και ρήξεις.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ρήξεις βρίσκονται στην καρδιά της μαθησιακής διαδικασίας. Μπορεί ο εκπαιδευτικός να προχωρήσει σε ρήξη του συμβολαίου, να αρνηθεί, δηλαδή, την πράξη της διδασκαλίας και να οδηγήσει το/τη μαθητή/-τρια να αναλάβει την ευθύνη της μάθησής του. Σε απάντησή του μπορεί ο/η μαθητής/-τρια να ζητήσει από τον εκπαιδευτικό να αναλάβει τις ευθύνες του και να «κατοικήσει» τον ρόλο του. Πρόκειται, δηλαδή, για έναν μηχανισμό *μετάθεσης ευθύνης*, τον οποίο χρησιμοποιούν και οι δύο εταίροι στο πλαίσιο της *διδακτικής σχέσης*. Μέσω αυτού του

«παιχνιδιού» *μετάθεσης και αντιμετάθεσης ευθύνης* δημιουργείται η δυναμική του *διδασκτικού συμβολαίου*. Οι ρήξεις του συμβολαίου αποτελούν δείκτη της καλής λειτουργίας του μηχανισμού *μετάθεσης ευθύνης*. Επισημαίνεται, ακόμα, ότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει τον απόλυτο έλεγχο του συμβολαίου. Το ελέγχει μόνο τη στιγμή της εφαρμογής του. Αν η *μετάθεση ευθύνης* παραμείνει στον έλεγχο του εκπαιδευτικού και δεν λειτουργήσει η *κατανομή εξουσίας* στη διδακτική σχέση παρατηρείται σχεδόν απουσία μάθησης. Όπως φαίνεται, λοιπόν, η αμοιβαιότητα αποτελεί προϋπόθεση του συμβολαίου (Jonnaert, Vander Borgh, 2003).⁴⁸

Αναφορικά με τις ρήξεις, το σχεδιασμό τους αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός. Καθώς προετοιμάζει διδακτικές καταστάσεις μάθησης, προβλέπει τους ρητούς κανόνες του παιχνιδιού και αφήνει περιθώριο στον/στη μαθητή/-τρια να αναζητήσει τους άρρητους κανόνες, να αναλύσει, δηλαδή, το νόημα της δικής του δράσης. Αυτό το νόημα προκύπτει μόνο εάν οι μαθητές/-τριες σταματήσουν να είναι παθητικοί θεατές, γίνουν, δηλαδή, δρώντα υποκείμενα, τα οποία καλούνται, κατά τη διαδικασία της μάθησης, να μετασχηματίσουν τη σχέση τους με τη γνώση. Δημιουργός της δυναμικής της *διδασκτικής σχέσης* δεν είναι άλλος από τον ίδιο/-α τον/τη μαθητή/-τρια, που δέχεται ή αρνείται να λάβει μέρος στη διαδικασία *μετάθεσης και αντιμετάθεσης ευθύνης*.

Η Διδακτική της Ιστορίας, στο σημείο σύγκλισης πολλών επιστημονικών πεδίων, χωρίς αυτό να περιορίζει την αυτονομία της, διαμορφώνει ένα ιδιαίτερο βλέμμα. Ακολουθώντας αμφίδρομη πορεία, από τη θεωρία στην εμπειρική έρευνα και το αντίστροφο, μελετά και αναλύει με τρόπο συνεκτικό τη διπλή δραστηριότητα που συντελείται στην τάξη, τη διδασκαλία και τη μάθηση, και επιχειρεί να την κάνει περισσότερο ορατή. Χαρτογραφεί τις διαδρομές της μάθησης, τη σχέση μαθητών/-τριών με την ιστορική γνώση και επιμελείται τον σχεδιασμό των βέλτιστων συνθηκών για τον μετασχηματισμό αυτής της σχέσης σε κριτική και αναστοχαστική διαδικασία. Οι προτάσεις του βιβλίου φέρουν τη σφραγίδα αυτής της διαφορετικής στάσης απέναντι στο σχολικό μάθημα και στοχεύουν να συμβάλουν ώστε να γίνει η ιστορία γοητευτική και ενδιαφέρουσα. Προς την κατεύθυνση αυτή φιλοδοξεί να οδηγήσει το βιβλίο φοιτητές, εκπαιδευτικούς και κάθε αναγνώστη του οποίου θα κεντρίσει το ενδιαφέρον.

Η **Δώρα Κάββουρα** σπούδασε φιλολογία στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και ολοκλήρωσε τις μεταπτυχιακές σπουδές και τη διδακτορική της διατριβή στη Διδακτική της Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Paris 7 στο Παρίσι. Ερευνά και μελετά θέματα σχετικά με τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης της Ιστορίας και ανάλογες είναι και οι δημοσιεύσεις της. Σήμερα διδάσκει στο τμήμα ΦΠΨ του Πανεπιστημίου Αθηνών.

ISBN 978-960-501-291-5



9 789605 012915

ΒΟΗΘ. ΚΩΔ. ΜΗΧ/ΣΗΣ 5291