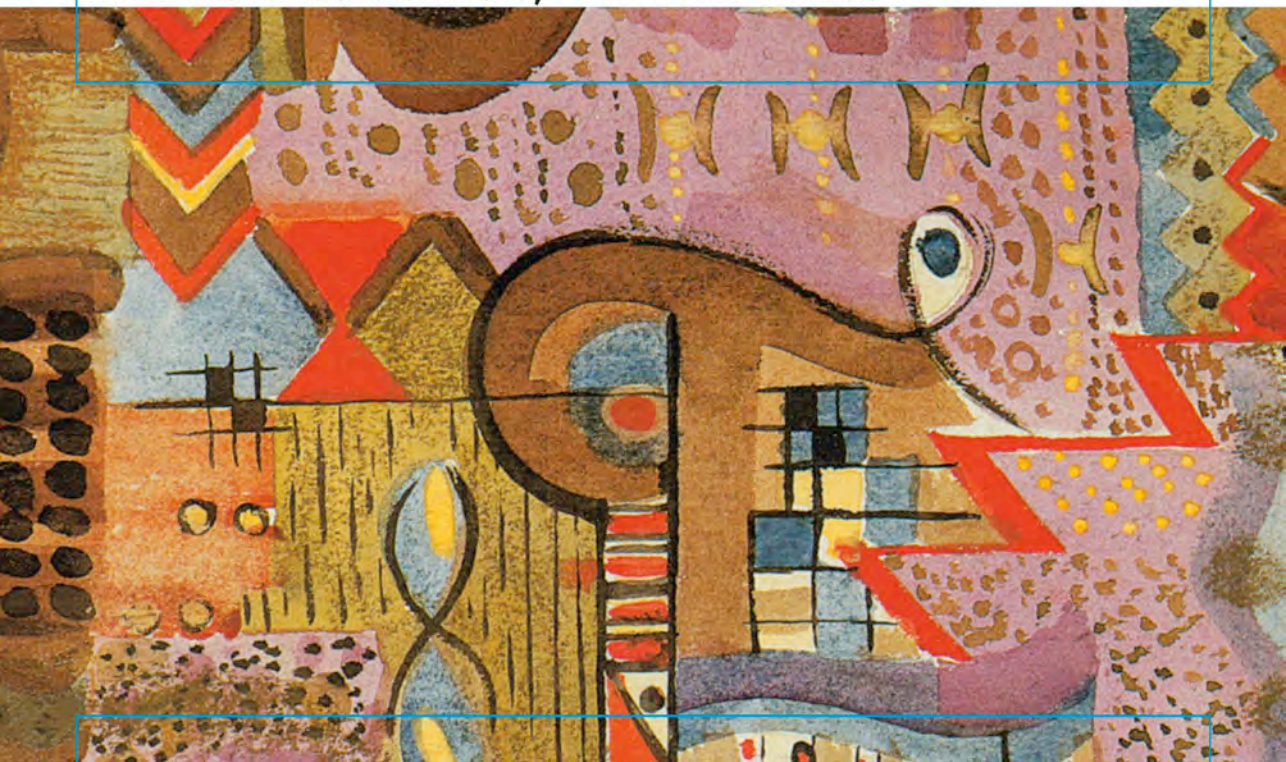


επιστημονική επιμέλεια

ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ, ΕΙΡΗΝΗ ΝΑΚΟΥ



**ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΣΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ 21ου ΑΙΩΝΑ**

ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ 

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
INTRODUCTION	27
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	
ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	35
PETER LEE	
Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας	37
ΙΩΑΝΝΑ ΗΛΙΟΠΟΥΛΟΥ	
Η θεωρία του Jörn Rüsen για την ιστορική συνείδηση	73
LUIGI CAJANI	
Κοσμοπολιτισμός, Εθνικισμός, Ευρωπαϊσμός	
Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Γερμανία, την Ιταλία και τη Γαλλία κατά τον 18ο-20ό αιώνα	105
IVO MATTOZZI	
Είναι δυνατή μια γνώση με ορίζοντα	
την παγκόσμια ιστορία στο Δημοτικό Σχολείο;	
Η διδασκαλία της Ιστορίας με «εικόνες πολιτισμού»	133
ISABEL BARCA	
Μια άποψη από την Πορτογαλία	
Έρευνα για τη μάθηση και τη διδασκαλία της Ιστορίας	161

MARIA AUXILIADORA SCHMIDT TANIA MARIA F. BRAGA GARCIA Οι «ιστορίες της πόλης» ως μέσο διαμόρφωσης της ιστορικής συνείδησης παιδιών στη Βραζιλία (1997-2000)	187
ROSALYN ASHBY Αντιμετωπίζοντας αντικρουόμενες πληροφορίες Πώς οι μαθητές προσεγγίζουν τις ιστορικές πηγές και πώς αντιλαμβάνονται τις ιστορικές μαρτυρίες	201
Σ Π Υ Ρ Ο Σ Σ Υ Ρ Ο Π Ο Υ Λ Ο Σ Τα μαθήματα της ελληνικής αρχαιογνωσίας στα αναλυτικά προγράμματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αγγλία και στις Η.Π.Α.	237
AMY BARTOW-MELIA ALONZO SMITH Το Εθνικό Μουσείο Αμερικανικής Ιστορίας Διδάσκοντας την Ιστορία μιας δικαστικής υπόθεσης	265
ΕΙΡΗΝΗ ΝΑΚΟΥ Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία	279
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	313
ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ Πανεπιστημιακές σπουδές και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	315
ΜΑΡΙΑ ΑΔΑΜΟΥ-ΡΑΣΗ Ποια Ιστορία διδάσκονται τα παιδιά μας στο Δημοτικό σήμερα	331

<p>ΘΕΟΔΩΡΑ ΚΑΒΒΟΥΡΑ</p> <p>Οι γυναικείες φωνές στα προγραμματικά κείμενα για την ιστορική, κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση</p> <p>Προτάσεις για ισότητα στην εκπαίδευση</p>	375
<p>ΜΑΡΙΑ ΒΛΑΧΟΥ</p> <p>Η αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος και η οργανική του ένταξη στο μάθημα της Ιστορίας</p>	395
<p>ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ Σ. ΚΟΥΡΓΙΑΝΤΑΚΗΣ</p> <p>Διδασκαλία της Ιστορίας και ιστορική ενσυναίσθηση – λογική κατανόηση</p>	449
<p>ΜΑΡΙΑ ΚΑΒΑΛΙΕΡΟΥ</p> <p>Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της Ιστορίας</p>	471
<p>ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΚΟΥΝΕΛΗ</p> <p>Οι νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία της Ιστορίας ή αλλιώς το ψηφιακό μέλλον της Ιστορίας</p>	497
<p>ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΓΑΤΣΩΤΗΣ</p> <p>ΗΛΙΑΣ ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗΣ</p> <p>Ιστορία των ιστορικών και σχολική Ιστορία</p> <p>Μια απόπειρα σύγκλισης με μελέτη περίπτωσης του μαθητικό πληθυσμό της Νάξου</p>	527
<p>ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΓΑΤΣΩΤΗΣ</p> <p>Ο λόγος των μαθητών</p> <p>Σε σύγκριση με τη σύγχρονη ιστορική σκέψη και σε σχέση με τις ιδέες και τις αξίες του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντός τους</p>	555
<p>ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ</p>	625

P E T E R L E E

Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας

Περίληψη

Το κείμενο αυτό επεξεργάζεται κάποιες πρώτες ιδέες για την ανάπτυξη μίας εύχρηστης έννοιας της ιστορικής παιδείας. Υποστηρίζει ότι μία τέτοια έννοια οφείλει να λάβει υπόψη τη λειτουργία της Ιστορίας ως χρονικού προσανατολισμού αλλά και τη φύση της ως επιστήμης. Με αυτόν το σκοπό το άρθρο διακρίνει ορισμένες αρχικές σχέσεις μεταξύ της ανάλυσης της ιστορικής συνείδησης από τον Jörn Rüsen και της βρετανικής παράδοσης – που έχει ήδη διανύσει μία περίοδο τριών δεκαετιών – διδασκαλίας των μαθητών και μαθητριών με στόχο την κατανόηση της Ιστορίας ως επιστήμης και ως συνόλου γνώσης. Το κείμενο στηρίζεται σε δύο ερευνητικούς τομείς: Πρώτον, στη διερεύνηση των ιδεών που διαμορφώνουν οι βρετανοί μαθητές για την Ιστορία και, ειδικότερα, στο έργο του προγράμματος CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches – Ιστορικές Έννοιες και Διδακτικές Προσεγγίσεις), για τις απόψεις τους σχετικά με το γιατί οι ιστορικές αφηγήσεις διαφέρουν μεταξύ τους· και δεύτερον, σε ορισμένες πιλοτικές μελέτες για τους τύπους του παρελθόντος που είναι προσιτοί στους βρετανούς μαθητές για τον προσανατολισμό στο χρόνο. Το άρθρο καταλήγει με ορισμένες υποθέσεις εργασίας (επεκτείνοντας προτάσεις του Denis Shemilt) ως προς το πώς θα μπορούσαμε να βοηθήσουμε τους μαθητές να αναπτύξουν ένα χρήσιμο ιστορικό πλαίσιο του παρελθόντος χωρίς να εξαρτώνται από κλειστές ιστορίες ή μια «κομματική ιστορία».

Ιστορική εκπαίδευση και ιστορική παιδεία

Ποιο είναι το κεντρικό στοιχείο της ιστορικής εκπαίδευσης; Επικαλούμαστε το παρελθόν για κάθε είδους σκοπό. Οι άνθρωποι το έχουν λεπλατήσει για να υποστηρίξουν σχεδόν κάθε είδους συμπεριφορά αλλά και κάθε πολιτικό, οικονομικό ή κοινωνικό στόχο. Καθώς η σχέση μεταξύ του παρελθόντος και της Ιστορίας είναι σύνθετη, και σε ορισμένες γλώσσες –όπως η αγγλική– οι όροι «Ιστορία» και «παρελθόν» μπορούν για πολλούς σκοπούς να χρησιμοποιηθούν αδιακρίτως ο

ένας αντί του άλλου,* δεν μας εκπλήσσει το ότι η ιστορική εκπαίδευση μπορεί να εννοηθεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Τα τελευταία σαράντα χρόνια έχουν υπάρξει σημαντικές αλλαγές στις αντιλήψεις μας για τη σχολική Ιστορία, αλλά η συναίνεση ακόμα και για τα βασικά στοιχεία της ιστορικής εκπαίδευσης εμφανίζεται να είναι τόσο απόμακρη όσο ποτέ.

Με μια πρώτη ματιά μπορεί να φαίνεται ότι η παράδοση που έχει επικρατήσει στη Βρετανία, η οποία δίνει έμφαση στη σημασία της κατανόησης των επιστημονικών ιδιαιτεροτήτων της Ιστορίας για την ιστορική εκπαίδευση, είναι ένας τρόπος για να ξεπεραστούν αυτά τα προβλήματα, αλλά αυτό δεν είναι μια αποδεκτή διέξοδος. Πρώτον, όπως απέδειξε η εισαγωγή του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος** στη Βρετανία, στην πράξη δεν είναι τόσο εύκολο να απομονωθούν άλλοι στόχοι. Δεύτερο, και πιο σημαντικό, η σχέση μεταξύ πιθανών στόχων είναι ένα θέμα που απλώς δεν μπορεί να αγνοηθεί: Η πληθώρα συγκεκριμένων απόψεων ως προς την Ιστορία στην εποχή μας καθιστά το ερώτημα «τι είναι κεντρικό στην ιστορική εκπαίδευση» ακόμα σημαντικότερο. Επομένως, ίσως είναι η κατάλληλη στιγμή να αναλογιστούμε τι σημαίνει να έχει κάποιος «ιστορική παιδεία», να είναι ιστορικά εγγράμματος (*historically literate*). Αν και στο κείμενο αυτό υπάρχει χώρος για να παράσχουμε μόνο κάποιες πρώτες σκέψεις βασισμένες σε ισχυρισμούς που εδράζονται σε ελάχιστη επιχειρηματολογία, ορισμένα πιθανά θεωρητικά σημεία εκκίνησης είναι τώρα διαθέσιμα, καθώς έχουμε επίσης πρόσβαση σε ένα αυξανόμενο σώμα εμπειρικής έρευνας ως προς τις ιδέες των μαθητών για την Ιστορία.

Η σύγχρονη «ακαδημαϊκή» ιστορία είναι ένα πρόσφατο και μάλλον ειδικό επίτευγμα, το οποίο επιχειρεί να δομήσει εκδοχές του παρελθόντος που πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια. Οι αφηγήσεις του παρελθόντος πρέπει να συμφωνούν με όσα άλλα υποστηρίζουμε ότι γνωρίζουμε, είτε μεμονωμένες εκθέσεις γεγονότων είτε άλλες αφηγήσεις που οργανώνουν το παρελθόν με αντίστοιχους τρόπους. Οφείλουν να εξηγούν τις υπάρχουσες μαρτυρίες καλύτερα από οποιαδήποτε άλλη ανταγωνιστική κατασκευή, και οφείλουν να αποκλείουν *ad hoc* επινοήσεις που απαξιώνουν τις μαρτυρίες αυτές. Τέτοιου τύπου κατασκευές (ιστορίες) μπορεί να αποδειχτεί τελικά ότι δεν είναι της αρεσκείας μας. Μπορεί να αποτυγχάνουν να προάγουν τα πρακτικά ή πολιτικά μας ενδιαφέροντα, αλλά και έμπρακτα να συ-

* Ο όρος Ιστορία αναγράφεται στο κείμενο αυτό με κεφαλαίο *I*, όταν σημαίνει την επιστήμη της Ιστορίας (*History* στο πρωτότυπο), και ιστορία, με μικρό *i*, όταν σημαίνει μια απλή αφήγηση (*story* στο πρωτότυπο). [Σ.τ.Μ.]

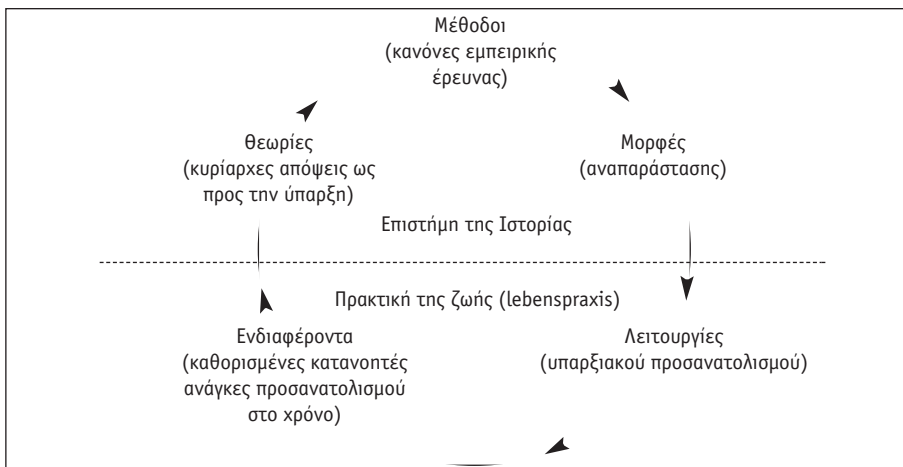
** Το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, *National Curriculum*, εφαρμόστηκε στη Βρετανία το 1988, αλλά από τότε υπέστη αρκετές αλλαγές και αναθεωρήσεις. [Σ.τ.Μ.]

γκρούνται με αυτά. Αυτού του τύπου η Ιστορία δεν είναι απλώς μια συνέχιση πρακτικών σχεδίων με άλλα μέσα.¹ Αν αυτό γίνει αποδεκτό, τότε μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι κάθε έννοια ιστορικής παιδείας οφείλει να επικεντρώνει την προσοχή της στη φύση της Ιστορίας ως επιστήμης, και να διερωτάται τι πρέπει να κατανοήσουν οι μαθητές αν πρόκειται να αντιληφθούν τι είναι αυτό που μαθαίνουν να κάνουν μαθαίνοντας *Ιστορία*. (Όπως θα δούμε παρακάτω, εμπειρικά δεδομένα ως προς τις ιδέες που τα παιδιά φέρνουν μαζί τους στη μελέτη της Ιστορίας καθιστούν το ερώτημα αυτό ακόμα πιο επιτακτικό.)

Ωστόσο, η μάθηση της Ιστορίας δεν αφορά μόνο την απόκτηση γνώσης σχετικής με την επιστήμη της Ιστορίας, αλλά επίσης και την απόκτηση ουσιαστικής γνώσης για το παρελθόν, γιατί η παραγωγή της γνώσης αυτής δίνει στην Ιστορία το κύριο νόημά της. Εφόσον δεν θέλουμε να ισχυριστούμε ότι τέτοια γνώση έχει απλώς αξία αυτή καθαυτή, οδηγούμαστε στο να αναζητήσουμε κάποια εξήγηση ως προς το γιατί χρειαζόμαστε να αποκτούμε γνώσεις για το παρελθόν. Υπάρχουν πολλά που μπορούν να ειπωθούν ως απάντηση (και έχω πραγματευθεί αυτά τα θέματα αλλού) αλλά σε αυτό το κείμενο θα περιοριστώ σε γενικότερες διαπιστώσεις.² Η Ιστορία μάς παρέχει ένα μέσο για προσανατολισμό στο χρόνο. Μας επιτρέπει να συνδέουμε το παρόν μας (οτιδήποτε αυτό μπορεί να θεωρηθεί ότι περιλαμβάνει) με το παρελθόν και, μέσω αυτού, με το μέλλον. Κάθε έννοια ιστορικής παιδείας οφείλει να παρέχει μια ικανοποιητική περιγραφή του πώς η ιστορική εκπαίδευση μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτό το καθήκον.

Αυτές οι δύο συνιστώσες της ιστορικής παιδείας, δηλαδή η κατανόηση της επιστήμης της Ιστορίας και η ικανότητα προσανατολισμού στο χρόνο, συνδέονται στην «επιστημονική σχηματική παράσταση» της Ιστορίας του Jörn Rüsen (Rüsen 1993).

-
1. Πολύ διαφορετικές θεωρήσεις της Ιστορίας, που όμως και οι δύο υποστηρίζουν τον ίδιο τύπο συμπεράσματος, βρίσκονται στο M. Oakeshott, «The Activity of Being an Historian», στο M. Oakeshott (επιμ.), *Rationalism in Politics*, Methuen, London 1962. Επίσης, βλ. «Present, Future and Past» στο *On History*, Basil Blackwell, Oxford 1983 και M. Fulbrook, *Historical Theory*, Routledge, London 2002.
 2. Βλ. P. Lee, «Why Learn History», στο A. K. Dickinson, P. J. Lee και P. J. Rogers (επιμ.), *Learning History*, Heinemann Educational Books, London 1984· P. Lee, «Historical Knowledge and the National Curriculum», στο R. Aldrich (επιμ.), *History in the National Curriculum*, Kogan Page / Institute of Education, London 1991· P. Lee, «History in School: Aims, Purposes and Approaches: A Reply to John White», στο P. J. Lee, J. Slater, P. Walsh και J. White, *The Aims of School History: The National Curriculum and Beyond*, Tufnell Press, London 1992.

ΣΧΗΜΑ 1 Η επιστημονική σχηματική παράσταση της Ιστορίας του Jörn Rüsen

Με μια πρώτη ματιά η σχηματική παράσταση του Rüsen μπορεί να δίνει την εντύπωση ότι αντιβαίνει στον ισχυρισμό που διατυπώθηκε παραπάνω, ότι δηλαδή η Ιστορία δεν είναι η συνέχιση πρακτικών έργων με άλλα μέσα. Αν η Ιστορία παίζει κεντρικό ρόλο στην πρακτική ζωή μέσω του προσανατολισμού στο χρόνο, πρέπει να έχει πρακτικές λειτουργίες.³ Ωστόσο, δεν υπάρχει αντίθεση εδώ: Το επιχείρημα είναι ότι η ιστορική συνείδηση μπορεί να λαμβάνει πολλές μορφές, και όσο καλύτερη είναι η κατανόηση του παρελθόντος τόσο περισσότερο χρήσιμη είναι για τον προσανατολισμό στον χρόνο. *Η Ιστορία –ως τρόπος θεώρησης του κόσμου– μας παρέχει την καλύτερη δυνατή κατανόηση του παρελθόντος, καθώς και επίγνωση του ότι αυτή η κατανόηση είναι προσωρινή, υπό αίρεση, και ότι το παρελθόν μπορεί να «αναγλωσθεί» με έναν απεριόριστο αριθμό τρόπων.* Και η Ιστορία μπορεί να το επιτυγχάνει αυτό καλύτερα, ειδικότερα όταν δεν χειραγωγείται από άμεσα πρακτικά ενδιαφέροντα. Το παράδοξο εδώ είναι ότι όσο περισσότερη

3. Ας σημειωθεί ότι κάτι μπορεί να είναι «πρακτικό» με πολύ διαφορετικούς τρόπους. Σε άλλο κείμενο (P. J. Lee, *ό.π.*) έχω ισχυριστεί ότι η Ιστορία δεν είναι πρακτική με βάση ένα τεχνολογικό πρότυπο – δηλαδή δεν παρέχει δεξιότητες που μπορούν άμεσα να εφαρμοστούν σε σαφώς προσδιορισμένες τάξεις φυσικών αντικειμένων ή πράξεων. Παραδόξως, ένας σχολιαστής (συγκυνεύοντας δύο ξεχωριστά αποσπάσματα) θεώρησε ότι αυτό σημαίνει ότι εγώ θεωρώ ότι η Ιστορία δεν είναι πρακτική *tout court*, και στη συνέχεια αναρωτήθηκε γιατί συνεχίζω να ισχυρίζομαι ότι «η Ιστορία αλλάζει τη συνολική θεώρησή μας για τον κόσμο»! (B. Southgate, *History: What & Why*, Routledge, London 1996, σ. 130-131.) Η αδυναμία να κατανοήσουμε διακρίσεις αυτού του είδους μας εμποδίζει ακόμα και από το να αρχίσουμε να διακρίνουμε τα πραγματικά θέματα που αφορούν την Ιστορία και την πρακτική ζωή.

Ιστορία μπορεί να παραχθεί ανεξάρτητα από τις επιδιώξεις που μας επιβάλλουν οι πρακτικές επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά μας ως προς τα επιθυμητά ιστορικά συμπεράσματα, τόσο περισσότερο χρήσιμη θα είναι η κατανόηση που μας παρέχει για να ανταποκρινόμαστε στην πρακτική ανάγκη για προσανατολισμό στο χρόνο.

Πράγματι, αυτό είναι εμφανές στη σχηματική παράσταση του Rüsen, όπου οι ανάγκες προσανατολισμού ικανοποιούνται από μια επιστήμη με τις δικές της θεωρητικές και μεθοδολογικές ανησυχίες. Η σχηματική παράσταση μπορεί να φαίνεται ότι υπονοεί ότι η *lebenspraxis* «τροφοδοτεί» την Ιστορία τόσο όσο και η Ιστορία «τροφοδοτεί» την *lebenspraxis*. Ωστόσο, επειδή η ακαδημαϊκή Ιστορία «παράγει ένα θεωρητικό πλεόνασμα που υπερβαίνει την ανάγκη ταυτότητας των δρώντων υποκειμένων» και «αυτό το θεωρητικό πλεόνασμα πρέπει να γίνει αντιληπτό ως το διακριτό ορθολογικό επίτευγμα κάθε ιστορικής αφήγησης με ερευνητικό προσανατολισμό», η Ιστορία «υπερβαίνει τη μερικότητα του “κοινού”, με βάση την κοινή λογική του προσανατολισμού της πράξης μέσα στον καθημερινό κόσμο της ζωής». ⁴ Η ίδια η Ιστορία είναι ένα ιστορικό επίτευγμα, με τους δικούς της μεθοδολογικούς κανόνες και πρακτικές, που καθοδηγείται από τη θεωρία, και συνεπώς μπορεί να κρατά κριτική στάση ως προς τα ενδιαφέροντα και τις απαιτήσεις της *lebenspraxis*. ⁵

4. J. Rüsen, *Zeit und Sinn: Strategien historischen Denkens*, Frankfurt am Main 1990, σ. 119-120, παρατίθεται στο A. Megill, «Jörn Rüsen's Theory of Historiography», *History and Theory* 33 (1) (1994), 51.

5. A. Megill, ό.π. Ο Rüsen χρησιμοποιεί τον όρο «θεωρία» για να καλύψει ένα φάσμα διαφορετικών ιδεών, ωστόσο είναι συνήθως προσεκτικός όταν προσδιορίζει τον τύπο και το επίπεδο θεωρίας στο οποίο αναφέρεται κάθε φορά. Ειδικότερα διακρίνει τη *θεωρία του αντικειμένου* (*object theory*) (για το παρελθόν), εντός των ιστορικών μελετών, από τη *μετα-θεωρία* (*meta-theory*) για τις ίδιες τις ιστορικές μελέτες (για την πειθαρχία της Ιστορίας σε κάθε ειδική χρονική στιγμή) (σ. 15-16). Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει τη θεωρία εντός της Ιστορίας συνδέεται με τη χρήση παραδειγμάτων, όπως ο Μαρξισμός και η Σχολή των Annales. Δέχεται ότι «είναι μία ανοικτή ερώτηση, στο επίπεδο της μετα-θεωρίας, ως προς το ποια μορφή θα πρέπει να πάρει η θεωρητική διαδικασία σε σχέση με αυτές τις προοπτικές (σ. 21). Πολύ συχνά το κοινό στοιχείο στη χρήση που κάνει είναι η έννοια της σκέψης (*reflection*), που συνδέεται με τις ιδέες της ορθολογικότητας (*rationality*) και του αναστοχασμού (*reflexivity*). Ο Ankersmit, συζητώντας τη χρήση της «θεωρίας» από τον Rüsen, σημειώνει ότι «πρέπει κατ' αρχάς να αντιληφθούμε ότι στη γερμανική φιλοσοφία της Ιστορίας ο όρος “θεωρία” είναι μία μάλλον αόριστη έννοια που μπορεί να σημαίνει οποιονδήποτε αριθμό πραγμάτων», και επισείει την προσοχή στον ορισμό του Koska «ο οποίος εμφανίζεται να είναι αποδεκτός από τους περισσότερους συμμετέχοντες στη συζήτηση αυτή: “Οι θεωρίες είναι σαφώς ρητά και συνεπή συστήματα που δεν μπορούν να προκύπτουν από τις ίδιες τις ιστορικές πηγές, αλλά μπορούν να μας βοηθούν στο να προσδιορίζουμε, να αποκαλύπτουμε και να εξηγήσουμε ιστορικά φαινόμενα”». F. Ankersmit (1988), Βιβλιοκρισία του J. Rüsen, *Grundzüge einer Historik II: Rekonstruktion der Vergangenheit*, Göttingen 1986. Στο *History and Theory*, 27, 1, 83, 89.

Ο Rūsen επιθυμεί οι μαθητές στο σχολείο να αναστοχάζονται για την Ιστορία τους, υποστηρίζοντας ότι οφείλουν να καθιστούν την Ιστορία μέρος της «διανοητικής σκευής» τους και να μην την περιορίζουν στο επίπεδο της αδρανούς πληροφόρησης.⁶ Όταν η «αντικειμενική» ιστορία που μας παρέχει η ακαδημαϊκή επιστήμη έχει εσωτερικευθεί ως κάτι που οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν για τον προσανατολισμό τους στο χρόνο σε σχέση με την πρακτική ζωή, τότε έχει μετατραπεί, σύμφωνα με τον όρο που χρησιμοποιεί ο Rūsen, σε «υποκειμενική». Η χρήση αυτή του όρου «υποκειμενική» δεν συνδέει τον Rūsen με τη μεταμοντέρνα σκέψη. Αν και αρέσκεται να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις σύγχρονες διακριτές θέσεις και τις μελλοντικές προοπτικές για μια ιστορική συνείδηση που θα μπορέσει να αντικαταστήσει τη νεωτερικότητα υπερβαίνοντάς την, ο Rūsen υπογραμμίζει ότι η Ιστορία απαιτεί μια διαλεκτική προσέγγιση των διαφορετικών προοπτικών και όχι έναν «χαλαρό πλουραλισμό» που ομιλεί περί πολλαπλών προοπτικών αλλά δεν επιτρέπει καμία δυνατότητα επιλογής μεταξύ των προοπτικών κατά έναν «αντικειμενικό», δηλαδή διυποκειμενικά δεσμευτικό τρόπο.⁷ Η ένταση στις ιστορικές μελέτες «μεταξύ σύνθεσης με βάση απόψεις και ενδιαφέροντα και σύνθεσης απελευθερωμένης από απόψεις με βάση μεθοδολογικές επιβεβαιώσεις» μεταμορφώνεται από τον Rūsen «σε ακολουθία σταδίων στο έργο του ιστορικού». Η ιστορική γνώση δεν πρέπει να γίνει αντιληπτή ως «ένα παγιωμένο, στατικό, δεδομένο στοιχείο της ανθρώπινης συνείδησης και νοητικής αντίληψης, αλλά ως μια δυναμική διαδικασία».⁸

Η περιγραφή του Rūsen, που συνδέει τη λειτουργία προσανατολισμού της Ιστορίας με την έννοια της κατανόησής της ως επιστήμης, μας παρέχει μία βάση για το συνδυασμό των δύο αυτών βασικών συστατικών στοιχείων κάθε τρόπου θεώρησης της ιστορικής παιδείας. Ωστόσο, στο σημείο αυτό εγείρονται εμπειρικά όσο και θεωρητικά ζητήματα. Η έρευνα τα τελευταία τριάντα χρόνια έχει αρχίσει να μας παρέχει μια εικόνα των αντιλήψεων των παιδιών για την Ιστορία: Για το πώς γνωρίζουν το παρελθόν, για το τι είναι μια ιστορική αφήγηση, για το πώς εξηγούν πράξεις και γεγονότα στην Ιστορία, και για το τι είναι αλλαγή.⁹

6. J. Rūsen, *ό.π.*, 1993, σ. 87.

7. Στο *ίδιο*, σ. 53.

8. Στο *ίδιο*, σ. 53.

9. Στη Βρετανία αυτή η ερευνητική παράδοση ξεκίνησε και συνδέθηκε άμεσα με τις εξελίξεις στη διδασκαλία και τις εξετάσεις. Ο ρόλος των εξεταστών, των επιθεωρητών και των εκπαιδευτικών που ενεπλάκησαν στην εξέλιξη του αναλυτικού προγράμματος με την παροχή ανεπίσημων μαρτυριών για τις ιδέες των μαθητών ήταν πολύ σημαντικός.

Παρά τις σημαντικές εξελίξεις στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα στην Ιστοριογραφία, στην Επιστημολογία της Ιστορίας και στη Διδακτική της Ιστορίας, σήμερα, στις αρχές του 21ου αιώνα, το θέμα της ιστορικής εκπαίδευσης τίθεται ξανά, με νέα μορφή, κυρίως με βάση τις νέες κοινωνικές, πολιτισμικές, επικοινωνιακές και τεχνολογικές παραμέτρους που διαγράφουν το πλαίσιο της σύγχρονης πραγματικότητας, αλλά και με την επίγνωση ότι το κέντρο βάρους της έρευνας πρέπει να μετατοπιστεί στους μηχανισμούς πρόσληψης και κατάκτησης της ιστορικής γνώσης.

Οι διαπιστώσεις αυτές αποτέλεσαν το κίνητρο για το σχεδιασμό του παρόντος τόμου, ο οποίος εξαρχής δεν αποσκοπούσε να συνθέσει ολοκληρωμένες, κλειστές απαντήσεις, αλλά να προωθήσει γόνιμο και ουσιαστικό διάλογο με βάση τις εμπειρίες, τον απολογισμό, τον προβληματισμό και τις θεωρητικές αναζητήσεις ειδικών ερευνητών-μελετητών από διάφορες χώρες.

Ειδικότερα, ο παρών τόμος αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο, με τον τίτλο «Ιστορική Εκπαίδευση – Διεθνείς Προσεγγίσεις», παρουσιάζει γενικές θεωρητικές αναζητήσεις, επιστημολογικές και διδακτικές συγκλίσεις, αλλά και ειδικότερες εθνικές αποκλίσεις, όπως αυτές εμφανίζονται σε χώρες της Ευρώπης και της Βόρειας και Νότιας Αμερικής. Το δεύτερο μέρος, με τον τίτλο «Ιστορική Εκπαίδευση – Προσεγγίσεις στην Ελλάδα», θίγει καιρια ζητήματα αναγκαίων θεσμικών και διδακτικών καινοτομιών, αλλά και αδρανειών και αγκυλώσεων που εμποδίζουν τη δεξίωση καινοτομιών και τον γενικότερο διδακτικό, θεματολογικό και μεθοδολογικό αναπροσανατολισμό του μαθήματος στην Ελλάδα.

Ο **Γιώργος Κόκκινος** είναι Αναπληρωτής Καθηγητής Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο του Αιγαίου.

Η **Ειρήνη Νάκου** είναι Επίκουρος Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλίας.

ISBN 960-375-860-4



9 789603 758600

ΒΟΗΘ. ΚΩΔ. ΜΗΧΣΗΣ 3860