

ΡΕΚΛΑΜΑ

Βιβλιοκρισίες

για το βιβλίο του:
HENRI MONIOT,
DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE,
NATHAN, PARIS 1993.

Γιώργος Κόκκινος

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ιστορία αναδύθηκε από την εθνική ιστοριογραφία στο δεύτερο ήμισυ του 19ου αιώνα, με σκοπό να λειτουργήσει ως μηχανισμός εθνικής διαπαιδαγώγησης, πολιτικής κοινωνικοποίησης και πολιτικής νομιμοφροσύνης. Σήμερα, ωστόσο, χωρίς να έχει αποκόψει ακόμη τον ομφάλιο λώρο που την συνδέει με την εθνικιστική ιδεολογία, τείνει να αυτονομηθεί και να μεταβληθεί σε ιδιαίτερο γνωστικό πεδίο της ιστορικής επιστήμης. Στα πλαίσια του επιδιώκεται ο γόνιμος συνδυασμός της σύγχρονης ενεργητικής και μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής με τις τρέχουσες εξελίξεις στους χώρους της ιστοριογραφίας, αλλά και της επιστημολογίας της ιστορίας. Είναι προφανές ότι η διαδικασία αυτή οδηγεί τη σχολική ιστορία από το πεδίο της ιδεολογίας σε αυτό της επιστημονικής δεοντολογίας. Την ανάγει σε «ασκούμενη επιστήμη της ιστορίας», σε προβληματισμό για τα επιστημολογικά και τα μεθοδολογικά προαπαιτούμενα της κριτικής πρόσληψης της ιστορικής γνώσης και όχι απλώς σε μέθοδο μετάδοσής της. Το βιβλίο του Henri Moniot, καθηγητή της ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Paris VII και μέλους του Γραφείου της Διεθνούς Εταιρείας για τη Διδακτική της Ιστορίας, αφενός συνοψίζει τις ποικίλες πτυχές της σύγχρονης συζήτησης τόσο για το ολιστικό αίτημα και τον ταυτόχρονο κατακερματισμό της ιστορικής επιστήμης όσο και για τη σχετικότητα ή την αντικειμενικότητα της ιστορικής γνώσης. Αφετέρου συνιστά μια συστηματική επιτομή των ετερογενών προτάσεων που έχουν διατυπωθεί για το ρόλο και τη διδακτική του μαθήματος της ιστορίας τις τελευταίες δεκαετίες. Αυτό, ωστόσο, δεν σημαίνει ότι ο συγγραφέας αρκείται απλά σε μια ιστορική προσέγγιση της διδακτικής της ιστορίας. Αντίθετα, μάλιστα, προχωρεί και στην κατάθεση πρωτότυπων απόψεων, οι οποίες εκκινούν από την επίγνωση της ιστορικότητας των επιστημολογικών και μεθοδολογικών εργαλείων κάθε ιδιαίτερης διδακτικής προσέγγισης. Η προβληματική του Moniot για το ρόλο και τις λειτουργίες που επιτελεί η επιστήμη της ιστορίας συγκεφαλαιώνεται στις ακόλουθες θέσεις: 1ον) Δεν είναι η ιστορία που εξασφαλίζει τις συνθήκες για την ανάδυση του κριτικού πνεύματος, αλλά το κριτικό πνεύμα που επιτρέπει την παραγωγή ιστορικής γνώσης. 2ον) Η γνωστική ευαισθησία του ιστορικού δεν ενεργοποιείται από την αυτοαναφορική μελέτη του παρελθόντος, αλλά από το ενδιαφέρον για τις σύγχρονες εξελίξεις και την ανάγκη για την αναδρομική τους κατανόηση και εξήγηση, όπως και για τη συγκρότηση της χρονικής αλυσίδας. 3ον) Ωστόσο, πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η ιστορική επιστήμη αναδεικνύοντας την ιστορικότητα των ιστορικών σχηματισμών συγκροτεί ταυτόχρονα και τη συλλογική ταυτότητα των κοινωνιών. 4ον) Βέβαια, η ιστορία αποτυγχάνει και μετατρέπεται σε ιδεολογικό μηχανισμό

όταν αυτοανακηρύσσεται σε τράπεζα αποδεικτικού υλικού με σκοπό την επικύρωση και τη δικαίωση του παρόντος μέσω της επιλεκτικής εγκόλπωσης του παρελθόντος. Τέλος, 5ον) η παραγωγή και η κριτική πρόσληψη της ιστορικής γνώσης πρέπει να έχει ως οδηγητική αρχή το συστηματικό αγώνα εναντίον των καταλοιπικών μύθων της παράδοσης, του χαλκευμένου ψεύδους και των απλοποιητικών και γενικευτικών σχημάτων που εκλύει από την ίδια του τη φύση κάθε ιδεολογικός λόγος [ό.π., 217-218]. Ο Moniot θεωρεί ότι η διδακτική της ιστορίας ως αυτόνομο επιστημονικό πεδίο δομείται πάνω στους ακόλουθους αλληλοδιαπλεκόμενους άξονες: α) τη διαμόρφωση ιδιαίτερης επαγγελματικής συνείδησης στον καθηγητή της ιστορίας· β) τον προβληματισμό για το ρόλο που διαδραματίζει, τις λειτουργίες που επιτελεί, τους γενικούς σκοπούς αλλά και τους μερικότερους στόχους που θέτει, όπως και τις μεθόδους που επικαλείται για την προσπέλαση, χρήση και πρόσληψη της ιστορικής γνώσης· γ) τα εγχειρίδια του μαθήματος της ιστορίας και δ) τη διανοητική συγκρότηση και ψυχολογική κατάσταση του μαθητή. Η διαμόρφωση ιδιαίτερης επαγγελματικής συνείδησης στον καθηγητή της ιστορίας αποτελεί, κατά τη γνώμη του Moniot, αδήριτη αναγκαιότητα. Ο καθηγητής της ιστορίας οφείλει δηλαδή, να έχει συνείδηση ότι επιτελεί εξαρχής διαφορισμένους, αλλά και αλληλοσυμπληρούμενους ρόλους: α) Ως κομβικό στοιχείο του σχολικού μηχανισμού εντέλλεται να συμβάλλει στην ομαλή κοινωνικοποίηση, στη διαμόρφωση εθνικής συνείδησης, στην αξιολόγηση του μαθητικού δυναμικού και προφανώς στον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών και μεσοπρόθεσμα στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. β) Εκπροσωπεί το λόγο της επιστήμης της ιστορίας, αποτελεί τον εντεταλμένο θεματοφύλακα της ιστορικής γνώσης και ταυτόχρονα έχει σκοπό να εγχαράξει στους μαθητές την αντίληψη ότι οι κοινωνίες συγκροτούν τη συλλογική τους ταυτότητα διαμέσου της συνείδησης της ιστορικότητάς τους. γ) Αποτελεί τον πλοηγό των μαθητών στη διαδικασία απόκτησης διανοητικών δεξιοτήτων, αλλά και στη χάραξη διανοητικού ή ηθικού προσανατολισμού [ό.π., 142-143]. Μετακινούμενος στο δεύτερο άξονα, ο Moniot θα αναφερθεί στις σχολικές χρήσεις της ιστορίας, αλλά και στις λειτουργίες που επιτελεί το μάθημα της ιστορίας. Στην περίπτωση αυτή οι χρήσεις προφανώς αντιστοιχούν στο υπάρχον θεσμικό πλαίσιο, στην κυρίαρχη πρακτική και στην ιδεολογική σκοπιμότητα που εξυπηρετεί κάθε φορά το μάθημα της ιστορίας, ενώ οι λειτουργίες ισοδυναμούν με τον προσανατολισμό στο πεδίο της μαθησιακής δεοντολογίας. Η ιστορία χρησιμοποιείται λοιπόν στις δύο πρώτες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος: 1ον) ως υποκατάστατο

της εμπειρίας, ως επαναβίωση των οριακών στιγμών του παρελθόντος με σκοπό την ανάδειξη αρχών σκέψης και δράσης 2ον) ως μηχανισμό απόσβεσης του άγχους που προξενεί η αδυναμία πρόβλεψης του μέλλοντος, κάτι που επιτυγχάνεται διαμέσου της γνωστικής κυριαρχίας πάνω στο παρελθόν 3ον) ως μηχανισμός συγκρότησης συλλογικής ταυτότητας, μέσω της διαμόρφωσης συλλογικής μνήμης 4ον) ως δέσμη γνώσεων που επικυρώνουν και δικαιώνουν αναδρομικά το παρόν 5ον) ως διανοητική ηδονή, ως γνωστικός αυτοσκοπός, που μετατρέπει το παρελθόν σε φετίχ και τον ιστοριοδιφούντα σε συλλέκτη βον) σε αντίθεση με τα προηγούμενα, ως μέθοδος ρεαλιστικής ανάγνωσης της πραγματικότητας και 7ον) ως μηχανισμός σχολικής επιτυχίας και κατ' επέκταση κοινωνικής καταξίωσης [ό.π., 29-30].

Από την άλλη πλευρά, το μάθημα της ιστορίας οφείλει να επιτελεί τις ακόλουθες λειτουργίες, οι οποίες συνθέτουν και τους διδακτικούς σκοπούς: 1ον) να διαμορφώνει και να μεταβιβάζει με δυναμικό τρόπο τη συλλογική μνήμη σε κριτική αντιπαράθεση με τις εκδοχές του ιστορικού λόγου, αλλά και τις ερμηνείες που παράγουν κατά σειρά η επίσημη ιστοριογραφία, η προφορική ιστορία και τα Μ.Μ.Ε., και βεβαίως με αφορμή πάντοτε τις γνωστικές ευαισθησίες και τις ιδεολογικο-πολιτικές ανησυχίες του παρόντος. 2ον) Να διαμορφώνει κριτικό πνεύμα και να ανάγει σε κομβικής σημασίας αξία την κριτική ικανότητα, κάτι που είναι δυνατό να επιτευχθεί με τη σύγκριση πολιτισμών, εποχών, συλλογικών στάσεων και συμπεριφορών. Η κριτική πρόσληψη του παρελθόντος και η απο-ιδεολογικοποίηση της ιστορικής γνώσης θα επιφέρουν τη συνειδητοποίηση της σχετικότητας των αξιολογικών κρίσεων και μέσω αυτής την επίγνωση της αναγκαιότητας της ανοχής, αλλά και του σεβασμού της ιδιαιτερότητας. 3ον) Να εθίζει τους μαθητές στην ορθολογική προσέγγιση κάθε ιστορικού φαινομένου, αλλά και ευρύτερα κάθε κατάστασης. Ο εθισμός αυτός θα έχει ως αποτέλεσμα την υπέρβαση των ανελαστικών-γενικευτικών και ταυτόχρονα απλοποιητικών-ερμηνευτικών σχημάτων, τα οποία απηχούν ενσυνείδητα ιδεολογικές αναγνώσεις της πραγματικότητας. Τέλος, 4ον) να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη συγκρότηση εκ μέρους των μαθητών ενεργής και δημοκρατικής πολιτικής συνειδήσης [ό.π., 21-22].

Οι τέσσερις παραπάνω λειτουργίες που πρέπει να επιτελεί το μάθημα της ιστορίας συντελούν στη συγκρότηση ιστορικής σκέψης. Σκέπτομαι ιστορικά, κατά τη γνώμη του Μονιότ, σημαίνει μαθαίνω να εξετασκέυω, αλλά και να γενικεύω κατά περίπτωση, ανάλογα με τις ιστορικές πηγές που διαθέτω και τα ερωτήματα που τους απευθύνω [ό.π., 65-66]. Παράλληλα, οι λειτουργίες αυτές συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας νέας διανοητικής ηθικής, ενώ, ταυτό-

χρονα, υλοποιούν μία πληρέστερη ιστορική λογική. Στα πλαίσια που ορίζουν, δεσπόζουσα αξία και κατά συνέπεια θεμελιώδες αίτημα του λόγου της ιστορικής επιστήμης αποτελεί ο εθισμός στη διάκριση αλήθειας vs ψεύδους / μύθου (=fiction), αλλά επίσης και η αντίληψη της ιστορικής αλήθειας, όχι μόνο υπό την έννοια της αυθεντικής πραγματικότητας που βιώθηκε, αλλά και της κατανόησης «του άλλου, του άλλοτε και του άλλου». Αυτό σημαίνει γνώση των ετερόκλητων κινήτρων που ωθούν τα ιστορικά πρόσωπα στη δράση, όπως επίσης και διακρίβωση των αιτίων που προκάλεσαν το ιστορικό γεγονός. Ωστόσο, όπως υποστηρίζει ο Μονιότ, η απαξίωση των μυθευματικών ή ιδεολογικών αναγνώσεων της ιστορίας, δυσστηλώνει από ίχνη». Γεγονός που σημαίνει ότι παρά την ενδεχόμενη αυθεντικότητα των ιχνών, αλλά και τα σύνθετα μεθοδολογικά και εννοιολογικά εργαλεία που μετέρχεται ο ιστορικός, η γνώση του παρελθόντος διαμεσολαβείται και καθορίζεται από το παρόν, από τη φανταστική σχέση, δηλαδή, παρελθόντος και παρόντος. Η επιχειρηματολογία αυτή οδηγεί τον Μονιότ στην άποψη ότι «η ιστορία συνιστά διανοητική κατασκευή». Κατά συνέπεια, ο χρόνος δεν υφίσταται αφεαυτού, αλλά συντίθεται από τον ιστορικό, καθώς ο δεύτερος εντεταλμένος από την εποχή και την κοινωνία του αποπειράται να αποκωδικοποιήσει το παρελθόν, να το κάνει αναγνώσιμο από το παρόν και να το εγκολπώσει επιλεκτικά σε αυτό. Οι θέσεις αυτές δεν χαρτογραφούν κανενός είδους οντολογικό ή μεθοδολογικό σχετικισμό, αλλά, αντίθετα, εστιάζουν το ενδιαφέρον στη γνωσιολογική ιδιαιτερότητα της επιστήμης της ιστορίας. Ιδιαιτερότητα που συνίσταται στην σιούφεια, θα λέγαμε, διάσταση του ιστορικού λόγου, ο οποίος παρά το αδύνατο της πλήρους ανασυγκρότησης και της ριζικής ερμηνείας του παρελθόντος, εμμένει στην αναγκαιότητα του αιτήματος επινοώντας και θέτοντας διαρκώς σε χρήση επιτηδαιότερα αναλυτικά εργαλεία [ό.π., 47-48, 52, 57, 165].

Κατά τον Μονιότ, κριτική πρόσληψη της ιστορικής γνώσης είναι δυνατόν υπό τις ακόλουθες προϋποθέσεις: α) εάν το φάσμα των ιστορικών περιόδων, των πολιτισμών και των εθνικών ιστοριών που εξετάζονται έχει τη μεγαλύτερη ευρύτητα β) εάν η διδασκόμενη ύλη περικλείει το σύνολο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων γ) εάν προσφεύγουμε συστηματικά στη μεγαλύτερη δυνατή ποικιλία ιστορικών πηγών, μεθόδων, εννοιών και αντιλήψεων αιτιότητας δ) εάν γνωρίζουμε σε βάθος το νοητικό επίπεδο, το γνωστικό άνωμα, τις διανοητικές δεξιότητες και την ψυχολογική κατάσταση του μαθητή. Όπως μάλιστα εύστοχα παρατηρεί ο Μονιότ, το μάθημα της ιστορίας λει-

τουργεί για τους μαθητές σαν ένα «αναδρομικό φαντασιακό» (=imaginaire retrospectif), το οποίο «προβάλλεται στην οθόνη του μυαλού τους με βάση την ηλικία και την ατομική τους περιπέτεια» [ό.π., 114, το ίδιο περίπου και στις σελ. 79, 132]. ε) Εάν παρέχουμε στους μαθητές τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών με σκοπό την ενεργοποίηση γνωστικών ενδιαφερόντων, την αποφυγή της μηχανικής απομνημόνευσης, τη διαμόρφωση κριτικής στάσης και τη συναίσθηση της κοινωνικής σκοπιμότητας του ιστορικού λόγου. Στην περίπτωση αυτή βέβαια, κρίνονται απολύτως απαραίτητες οι διδακτικές μεθοδεύσεις που συντελούν στην απλοποίηση των σύνθετων μεθοδολογικών και εννοιολογικών εργαλείων που χρησιμοποιεί ο ιστορικός [ό.π., 41-42, 149]. Πάντως οφείλουμε να γνωρίζουμε, όπως διακηρύσσει άλλωστε και ο Μονιότ, ότι η ενεργητική προσπέλαση της ιστορικής γνώσης δεν συσπορεί με την αντίληψη της εμπειριστικής, θα λέγαμε, παιδαγωγικής, ότι ο μαθητής πρέπει να αντιμετωπίζεται ως άγραφος χάρτης. Ο Μονιότ αντίθετα είναι πεπεισμένος πως ο μαθητής είναι φορέας είτε λανθανόντων είτε ενεργών αξιολογικών σχημάτων, προκαταλήψεων, στερεοτύπων και γνώσεων [ό.π., 111]. Για το λόγο αυτό, η ενεργητική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης έχει ως απαραίτητη προϋπόθεση την αμφισβήτηση και ίσως την ίδια την αποδόμηση των προϋπαρχόντων συμβατικών αξιολογικών σχημάτων: διαδικασία η οποία δυνάμει καταλήγει στην οικειοποίηση της εκάστοτε επισημονικά αποδεκτής, άρα σχετικής πάντοτε, ιστορικής αλήθειας [ό.π., 111].

Στο σημείο αυτό, είναι προφανής η ένσταση του αντιρρητικού λόγου. Η ένσταση συνοψίζεται στο γεγονός ότι ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος δεν επαρκεί για την προσπέλαση της ιστορικής γνώσης με τον ολιστικό και κριτικό τρόπο που επιθυμεί και διακηρύσσει ο Μονιότ. Ωστόσο, μπορούμε να πούμε ότι η υπέρβαση της αναντιστοιχίας προθέσεων και πραγματικότητας είναι εφικτή, εάν εμμείνουμε, όπως υποστηρίζει ο Μονιότ, στην ποιότητα και την επιλεκτικότητα των εκάστοτε χρησιμοποιούμενων διδακτικών προσεγγίσεων και όχι στον όγκο και την ποσότητα της αποθησαυριζόμενης, αλλά όχι πάντοτε ατομικά και συλλογικά ενεργής και άμεσα ανακλητής στη μνήμη ιστορικής γνώσης [ό.π., 158].

Οι διδακτικές μέθοδοι που έχει στη διακριτική του ευχέρεια ο καθηγητής της ιστορίας πρέπει να λειτουργούν κατά περίπτωση συμπληρωματικά ή και εναλλακτικά. Σε αυτές ο Μονιότ εντάσσει την κριτικά οριοθετημένη αφήγηση, την αποκωδικοποίηση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, τη χρήση ποικίλου εποπτικού υλικού (=οπτικοακουστικού), την προσφυγή σε έννοιες και αναλυτικές κατηγορίες και, τέλος, τις εργασίες κειμένου ή τις ειδικές ασκήσεις περιγραφής, κατανόησης και ερμηνείας.

Με τη συνδυασμένη χρήση των μεθόδων αυτών κατακτάται ατομικά και συλλογικά αφενός η «δηλωτική γνώση» (=connaissance declarative), που σημαίνει ότι είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε ένα σύνολο δεδομένων, κάτι το οποίο στο μάθημα της ιστορίας ταυτίζεται με το γεγονοτολογικό γνωστικό επίπεδο, αφετέρου η «διαδικαστική γνώση» (=connaissance procedurale), η οποία αντιστοιχεί στη δυνατότητά μας να γνωρίζουμε τους τρόπους με τους οποίους σε κάθε ιδιαίτερη συγκυρία μπορούμε να επιτελέσουμε κάτι, δηλαδή στην περίπτωση μας να παραγάγουμε με ενεργητικό τρόπο ιστορική γνώση και κρίση [ό.π., 86].

Η αφήγηση συνιστά τον κατεξοχήν τρόπο με τον οποίο η παραδοσιακή ιστοριογραφία αποπεράθηκε να ανασυγκροτήσει γνωστικά το παρελθόν, αλλά και να μεταβιβάσει από γενιά σε γενιά την ιστορική γνώση. Ωστόσο, μπορούμε σήμερα με σχετική ασφάλεια να υποστηρίξουμε, όπως συμπεραίνει ο Μονιότ, ότι ακριβώς η παραδοσιακή ιστοριογραφία και η διδακτική, που αυτή διαμόρφωσε, ευθύνονται αποκλειστικά για την κρίση που πλύττει το μάθημα της ιστορίας. Κρίση που συνοψίζεται στην αδυναμία της παραδοσιακής διδακτικής να κάνει ενεργητικά προσπελάσιμη και ευχάριστη την ιστορική γνώση, αλλά και να καταδείξει την ιδιαιτερότητα και την κομμικότητα της επιστήμης της ιστορίας [ό.π., 107]. Για τον Μονιότ, η μετάβαση από την ιστορία-αφήγημα στην ιστορία-πρόβλημα αποτελεί «διαδικασία η οποία δυνάμει καταλήγει στην οικειοποίηση της εκάστοτε επισημονικά αποδεκτής, άρα σχετικής πάντοτε, ιστορικής αλήθειας [ό.π., 111].

Εντούτοις, η επιστημολογική ανωτερότητα της ιστορίας-προβλήματος δεν οδηγεί τον Μονιότ σε ένα νέο δογματισμό. Παραδέχεται π.χ. ότι ακόμη και στα πλαίσια της ιστορίας-προβλήματος που είναι εξ ορισμού αντι-γεγονοτολογική και αντι-αφηγηματική, εξακολουθούμε, σε τελευταία ανάλυση, να προσεγγίζουμε τα ιστορικά φαινόμενα κατασκευάζοντας αφηγηματικές συνέχειες – με έμμεσο και λανθάνοντα βεβαίως τρόπο –, εφόσον υποκαθιστούμε τα προσωποποιημένα γεγονότα και τους ατομικούς ιστορικούς πρωταγωνιστές με γεγονότα άλλης τάξεως και συλλογικούς ή και εξω-ανθρώπινους πρωταγωνιστές. Με τον τρόπο αυτό, λειτουργεί, όπως υποστηρίζει ο Μονιότ, η Μεσόγονος στα πλαίσια της πρωτοεπιδείξης ιστοριογραφίας [ό.π., 73].

Η δεύτερη κατά σειρά διδακτική μέθοδος που οφείλει να μετέρχεται ο καθηγητής της ιστορίας είναι ο εθισμός των μαθητών στην κατανόηση και χρήση ιστορικών εννοιών. Όπως τονίζει όμως ο Μονιότ, η εννοιολόγηση του μαθήματος της ιστορίας δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά απλά και μόνο μέσο για τη στέρεα δόμηση και την εσωτερική διάρθρωση του πραγματολογικού υλικού, όπως επίσης και για την αποκωδικοποίηση της ιστορικής ιδιαιτερότητας κάθε κοινωνικού σχηματισμού, πολιτισμού ή εποχής [ό.π., 166]. Για τον ιστορικό, ωστόσο, οι ιστορικές έννοιες αποτελούν πρωταρχικό υλικό. Του παρέχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίσει το πλαίσιο των ερευνητικών του αντικειμένων, αλλά και να καθορίσει το πλέγμα των σχέσεων που υφίσταται μεταξύ τους. Ο Μονιότ διακρίνει τις ιστορικές έννοιες στις ακόλουθες κατηγορίες: 1ον) αυτές που προέρχονται από την καθημερινή εμπειρία και έχουν κατά βάση συμβατικό χαρακτήρα 2ον) αυτές που έχουν ως πεδίο αναφοράς τον εκλεπτυσμένο φιλοσοφικό λόγο 3ον) αυτές που έχουν αφετηρία τις σύγχρονες κοινωνικές επιστήμες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αναλυτικά εργαλεία 4ον) τέλος, αυτές που κατασκευάζουν οι ίδιοι οι ιστορικοί (π.χ. cité antique, baroque, humanisme, clacissisme, ancien régime, εμπορευματικός καπιταλισμός κ.λπ.). Από αυτές, άλλες ενοποιούν μια σειρά γεγονότων και εκφράζουν μία συγκεκριμένη ατμόσφαιρα ιδεών ή στάσεων και συμπεριφορών, ενώ άλλες συμπυκνώνουν δίκην ιδεοτύπων μία πολύμορφη και σύνθετη πραγματικότητα. Πάντως και στις δύο αυτές περιπτώσεις, ο ιστορικός αποσκοπεί στην αναγνωσιμότητα, την αποκωδικοποίηση και την ερμηνεία ή την εξήγηση του παρελθόντος [ό.π., 61-62]. Αντίθετα, στα πλαίσια που ορίζει η διδακτική πράξη, οι ιστορικές έννοιες πρέπει να χρησιμοποιούνται κατά βάση συγκριτικά, αναδεικνύοντας αναλογίες και διαφοροποιήσεις [ό.π., 166].

Η τρίτη κατά σειρά μέθοδος που χρησιμοποιεί ο καθηγητής της ιστορίας είναι η προσέγγιση των πηγών. Η προσέγγιση αυτή επιτυγχάνεται με δύο αντιδιαμετρικούς μεταξύ τους τρόπους, οι οποίοι ορίζουν και δύο διαφορετικές ιστοριογραφικές και παιδαγωγικές πρακτικές. Με βάση τον πρώτο, η παράθεση και ο σχολιασμός των πηγών λειτουργούν συμπληρωματικά και βοηθητικά σε σχέση με το αφηγηματικό μέρος του εγχειριδίου, που συνήθως αναπαράγει πιστά ο καθηγητής. Με βάση το δεύτερο, η πρωτογενής προσπέλαση των πηγών ανάγεται σε πρωταρχικό στοιχείο του μαθήματος της ιστορίας. Στην πρώτη περίπτωση, οδηγούμαστε στην προνομιακή χρήση του αφηγηματικού λόγου του καθηγητή και του εγχειριδίου και κατά συνέπεια στην επιλεκτική και απλά τεκμηριωτική χρήση των πηγών. Αντίθετα, στη δεύτερη περίπτωση, τρέφουμε την ψευδαίσθηση ότι αγγίζουμε και ενεργοποιούμε το ίδιο το παρελθόν. Οι

θιασώτες της πρώτης άποψης – έστω και με λανθάνοντα τρόπο – συντελούν στην παγίωση μιας μουσειακής και παθητικής προσέγγισης του παρελθόντος, ενώ οι υποστηρικτές της δεύτερης αντιμετώπιζονται το παρελθόν ως ζώσα ύλη, η οποία αποτυπώνεται στις ιστορικές πηγές και ανασυγκροτείται με αποκλειστικό κριτήριο την αυθεντικότητα και την εγκυρότητά τους. Ο Μονιότ, ωστόσο, διατυπώνει την ένσταση πως, μολονότι ο συνδυασμός των δύο αυτών προσεγγίσεων μπορεί να τελεσφορήσει στη διδακτική πράξη, η επιστημονική λογική που τις υποβάσσει ελέγχεται ως ανεπαρκής. Κατά την γνώμη του Μονιότ, οι ιστορικές πηγές είναι δυνατό να διακριθούν στις ακόλουθες δύο κατηγορίες: Σε αυτές που ακολουθούν ακόμη τον επικοινωνιακό τους χαρακτήρα και είναι σε θέση να αποφορτίσουν το πληροφοριακό τους περιεχόμενο χωρίς την καθοριστική παρέμβαση του ιστορικού και κατά δεύτερο λόγο, σε αυτές, οι οποίες είναι δυνατό να λειτουργήσουν ως ενδείξεις διαμέσου των τεχνικών μεθοδεύσεων του ιστορικού. Αυτό σημαίνει, προφανώς, ότι οι πηγές που είναι δυνατό με σχετική ασφάλεια να χρησιμοποιηθούν στη διδακτική πράξη είναι κατά κύριο λόγο όσες έχουν μορφικό χαρακτήρα, είτε συμβατά γλωσσικά είτε οπτικο-ακουστικά. Ιδιαίτερα, η αποκωδικοποίηση των πηγών λόγου, η οποία υποβοηθείται στη σχολική καθημερινότητα από τις παραπλήσιες τεχνικές των γλωσσικών μαθημάτων και πληροφοριακά αδρανείς πριν υποστεί τον έλεγχο και τη μεθοδολογική επεξεργασία του ιστορικού με βάση τους ακαδημαϊκούς συρμούς, τις ατομικές κλίσεις και τις γενικότερες ιδεολογικές σκοπιμότητες που είναι σε θέση να εξυπηρετήσει. Έχοντας, ωστόσο, επίγνωση του διαμεσολαβημένου χαρακτήρα των ιστορικών πηγών, μπορούμε, όπως προτείνει ο Μονιότ, να τις χρησιμοποιήσουμε στη σχολική πράξη. Αφενός μεν για να ανασύρουμε με ενεργητικό και πρωτογενή τρόπο το πληροφοριακό φορτίο που εμπεριέχουν και να συγκροτήσουμε αθροιστικά τα επιμέρους πεδία της ιστορικής γνώσης σε κάθε ιδιαίτερη διδακτική ενότητα, αφετέρου δε για να εντάξουμε – με συστηματικό και όχι αποσπασματικό τρόπο – το χρησιμοποιούμενο καταλογοπικό υλικό στο πλαίσιο αναφοράς του, εντοπίζοντας ταυτόχρονα και

το ιδεολογικό κέντρο που το παρήγαγε. Πρόκειται, δηλαδή, για το αίτημα της κριτικής αξιολόγησης και της δυναμικής αντιμετώπισης του ίδιου του ιστορικού λόγου [ό.π., 173-176, 184].

Η τελευταία μέθοδος που επικαλείται ο Henri Moniot για την ενεργητική προσπάθεια της ιστορικής γνώσης και τη διαμόρφωση αναλυτικής, κριτικής και ερμηνευτικής ικανότητας στους μαθητές, είναι οι ασκήσεις κειμένου, που έχουν ως πεδίο εφαρμογής είτε το σχολικό εγχειρίδιο είτε ένα σύνολο διδακτικά αξιοποιησίων πρωτογενών ή δευτερογενών πηγών. Ο Moniot ταξινομεί τις ασκήσεις αυτές σε τέσσερις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά σε ασκήσεις που ζητούν από τους μαθητές να αποκαταστήσουν τη νοηματική δομή ενός κειμένου, το οποίο τους δίδεται, χωρίς να έχει επιμέρους ενότητες και παραγράφους. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές ασκούνται στην ανίχνευση των μεθόδων οργάνωσης του λόγου, αλλά και αποκωδικοποίησης των οπτικών που εγγράφονται σε κάθε κείμενο και κατ' επέκταση σε κάθε πρωτογενές ή δευτερογενές ιστορικό υλικό. Η δεύτερη κατηγορία ασκήσεων αφορά στη δυνατότητα συντόμευσης ή ευρύτηρης ανάπτυξης ενός κειμένου. Η σκοπιμότητα τέτοιου είδους ασκήσεων έγκειται αφενός στην ικανότητα ανάδειξης των στοιχείων που απαρτίζουν τον αφηγηματικό, τον αξιολογικό ή και το λογικό ιστό ενός κειμένου και αφετέρου στην αποτελεσματική ανάπτυξη συμπυκνωμένων εκφράσεων ή εννοιών, με τη χρήση μάλιστα ειδικού λεξιλογίου και κατάλληλων κριτηρίων. Η τρίτη κατηγορία ασκήσεων φέρνει στο νου τα puzzle, αποτελεί, θα λέγαμε, παραλλαγή της πρώτης, και, όπως ίσως είναι εύλογο, αναφέρεται στην αποκατάσταση της λογικής ακολουθίας των νοημάτων ενός κειμένου, κυρίως με την εφαρμογή τεχνικών αποκάλυψης στοιχείων αναλογίας και διαφοράς. Τέλος, ο τέταρτος τύπος ασκήσεων αποσκοπεί στην απόκτηση της ικανότητας ομαδοποίησης επιχειρημάτων, εννοιολογικών εργαλείων, μεθόδων προσέγγισης της βιωμένης ή της ιστορικής πραγματικότητας και, βεβαίως ιδεολογικο-πολιτικών οπτικών [ό.π., 192-194]. Με τις ασκήσεις που προαναφέρθηκαν, ο μαθητής έρχεται σε άμεση επαφή με τον ιστορικό λόγο και αντιλαμβάνεται το βαθμό που οι εκάστοτε συνθήκες παραγωγής του διαμορφώνουν τη συνείδηση της ιστορικότητας κάθε κοινωνίας και κάθε εποχής [ό.π., 185-186].

Στη συνέχεια, ο Moniot αναφέρεται στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας. Κατ' αρχήν διακρίνει τις λειτουργίες που επιτελούν σε σχέση με το μαθητή, αλλά και σε σχέση με τον καθηγητή. Σε σχέση με τον πρώτο, το σχολικό εγχειρίδιο λειτουργεί ως δεξαμενή πληροφόρησης, ως πεδίο αναφοράς της επιστημονικά έγκυρης, αλλά και της ιδεολογικά αποδεκτής ιστορικής γνώσης, καθώς επίσης και ως μηχανισμός πολιτικής κοινω-

νικοποίησης, επιπλέον δε και ως μέσο σχολικής και ενδεχομένως επαγγελματικής επιτυχίας. Σε σχέση με το δεύτερο, το σχολικό εγχειρίδιο λειτουργεί αφενός ως βοηθητικό εργαλείο και αφετέρου ως τμήμα της επιστημονικής βιβλιογραφίας. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, ο Moniot αναφέρεται στην τυπολογία των εγχειριδίων. Διακρίνει τα εγχειρίδια σε αυτά που έχουν τη μορφή πλήρως δομημένων μαθημάτων, σε αυτά που επιτρέπουν την επιλογή στην προσφορά του διδακτικού υλικού και τα οποία εμφανίστηκαν και κυριάρχησαν στο δυτικο-ευρωπαϊκό χώρο στις δεκαετίες 1960-1970, και, τέλος, σε αυτά που συνδυάζουν στις μέρες μας τους δύο πρώτους τύπους. Πιστεύει, πάντως, ότι σε κάθε περίπτωση το αποτελεσματικότερο εγχειρίδιο είναι εκείνο που δεν ιδεολογικοποιεί την ιστορική γνώση, που προσφεύγει σε μια ποικιλία ερμηνειών, μεθόδων και διδακτικού υλικού και που υπερβαίνει κριτικά τις φυλετικές, εθνικές, ταξικές και πολιτικές προκαταλήψεις [ό.π., 199, 203, 206-207].

Ερχόμαστε τώρα στον τέταρτο άξονα της διδακτικής της ιστορίας: στο αίτημα δηλαδή της αντιστοιχίας της προσπελαζόμενης ιστορικής γνώσης με το διανοητικό επίπεδο του μαθητή. Η προβληματική και οι θέσεις του Maniot αποκρυσταλλώνουν αφενός την αντίθεσή του προς τη θεωρία των σταδίων του Piaget, που, σε τελευταία ανάλυση, ισοδυναμεί με συνηγορία για το αδύνατο της διδασκαλίας της ιστορίας [ό.π., 107], ενώ αφετέρου δομούν σχέσεις κριτικού διαλόγου με τις απόψεις του Jerome Bruner, του Martin Booth και της Nicole Sadoun-Lautier. Ειδικότερα, διαπιστώνουμε ότι ο Moniot καταδικάζει τις απόψεις του Piaget, επειδή, όπως πιστεύει, αυτές ελέγχονται για βιολογισμό [ό.π., 81]. Αντίθετα, αποδέχεται κριτικά βασικά στοιχεία της θεωρίας του Bruner, όπως π.χ. τις απόψεις για την οργανική διασύνδεση γνώσης, πράξης, γλώσσας και συμβόλων, για την αναγκαιότητα μεταγραφής της προσφερόμενης γνώσης στο νοητικό ορίζοντα των διδασκόμενων ή επίσης για το επιβεβλημένο της ενεργητικής προσπάθειας της γνώσης και της αφομοίωσής της μέσω της κατάκτησης του ιδιαίτερου εννοιολογικού οπλοστασίου του εκάστοτε διδασκόμενου γνωστικού αντικειμένου [ό.π., 108-109]. Παράλληλα, ωστόσο, αμφισβητεί την εγκυρότητα του τρόπου με τον οποίο ορίζει τις ιστορικές γνώσεις ο Bruner – στο βαθμό που ο τελευταίος τις θεωρεί απλές έννοιες – ενώ επίσης δεν συμμερίζεται και την άποψή του που θέλει τις εμπειρωμένες ιστορικές γνώσεις των μαθητών (ως μελών ενός δεδομένου κοινωνικού σχηματισμού) να εντάσσονται εξ ορισμού στην κατηγορία της συμβατικής προ-επιστημονικής γνώσης [ό.π., 112-113]. Σε ό,τι αφορά στη συνέχεια στις απόψεις των Booth και Sadoun-Lautier, ο Moniot δίνει, τουλάχιστον, την εντύπωση ότι τις θεωρεί θεμέλια κάθε περαιτέρω προσέγγισης των τρόπων με τους

οποίους κατακτάται ή, ενδεχομένως, οφείλει να κατακτάται στο σύγχρονο σχολείο η ιστορική γνώση. Μάλιστα, όπως δηλώνει, η Sadoun-Lautier απέδειξε ότι η ιστορική γνώση εγχαράσσεται στους μαθητές σε συνάρτηση με τις προϋπάρχουσες νοητικές, κοσμοθεωρητικές και ιδεολογικές δομές, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί στην συνείδησή τους, και, βεβαίως, με πλαίσιο αναφοράς τα προβλήματα και τις ευαισθησίες του παρόντος. Οργανώνεται, μάλιστα, υπό τύπον αφηγηματικού ιστού, ο οποίος εμπεριέχει λογικές συνδέσεις μεμονωμένων στοιχείων με βασικό μηχανισμό τον αναλογικό συλλογισμό, αλλά και δομές, οι οποίες διαπλέκονται μεταξύ τους με σχέσεις αιτιότητας. Για το λόγο αυτό, τόσο η Sadoun-Lautier όσο και ο Moniot θεωρούν απαραίτητη την κλιμάκωση της διδασκόμενης ύλης από το γεγονοτολογικό επίπεδο στη συγκρότηση και αφομοίωση ιστορικών εννοιών και από αυτές στη μελέτη ιστορικών ολότητων (=ομάδες, κοινωνικές τάξεις, πνευματικά ρεύματα, πολιτικά κινήματα, έθνη-κράτη, πολιτισμοί) [ό.π., 119-122]. Από την άλλη πλευρά, ο Moniot επισημαίνει τη σπουδαιότητα της θεωρίας του Booth, η οποία, όπως εξάλλου και αυτή της Sadoun-Lautier, βασίζεται σε τεκμηριωμένα πειραματικά δεδομένα. Ειδικότερα, ο Booth αποδεικνύει: 1ον) ότι η ιστορία είναι επαγωγική γνώση 2ον) ότι είναι εφικτή η ενεργητική της προσέγγιση (δηλαδή η κριτική αξιολόγηση και αξιοποίηση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, ασκήσεις εξοικείωσης με ιστορικές έννοιες 3ον) ότι πρέπει να έχει κριτικό και αυτοκριτικό χαρακτήρα, καθώς η προσλαμβανόμενη ιστορική γνώση οφείλει να είναι σε θέση να αμφισβητήσει και να απενεργοποιήσει συμβατικές ερμηνείες και στερεότυπα 4ον) ότι η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών πρέπει να ανταποκρίνεται στα παραπάνω πορίσματα και, τέλος 5ον) ότι η ενεργητική και κριτική πρόσληψη της ιστορικής γνώσης είναι κατά βάση δυνατή από την ηλικία περίπου των 14-15 ετών [ό.π., 117-118].

Κλείνοντας τη σύντομη αυτή παρουσίαση, θεωρούμε αναγκαίο να επισημάνουμε ότι εάν βιβλία σαν το *Didactique de l'histoire* του Henri Moniot συνιστούν μέσα στα δυτικοευρωπαϊκά ακαδημαϊκά πλαίσια απλώς συνεπείς πραγματώσεις μιας μακράς διανοητικής παράδοσης ιστορικού και παιδαγωγικού προβληματισμού, αντίθετα η μετακίνηση των πορισμάτων τους κατά κύριο λόγο στην ανελαστική ή υπεριδεολογικοποιημένη εκπαιδευτική πρακτική του ελληνικού κράτους, με σκοπό τη δημιουργία νέων, κριτικών και πληρέστερων γνωστικών ευαισθησιών, αποτελεί πράξη ανάγκης, η οποία επιβάλλεται όχι μόνο από την επιστημονική δεοντολογία, αλλά και από την επίγνωση της ευθύνης του δημοκρατικού και ενεργού πολίτη σε μια εποχή πολιτικής στασιμότητας, πενίας αξιών και «θεμιτοποίησης» ποικίλων αυταρχικών ιδεολογιών.