

**Οι ποικίλες αναπαραστάσεις για το παρελθόν:
σε ποιο βαθμό καθορίζουν τις διδακτικές αποφάσεις των
καθηγητών της ιστορίας;**

Μαρία Μαμούρα

Δρ. Παιδαγωγικής, Εντεταλμένη Διδάσκουσα Τμήματος ΦΠΨ (ΕΚΠΑ)

Περίληψη

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1920, όταν η Ρόζα Ιμβριώτη, προσκεκλημένη του Αλέξανδρου Δελμούζου, δίδασκε την ιστορία αποδομώντας την εθνοκεντρική αφήγησή της έως σήμερα, η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας αποτέλεσε και αποτελεί ενίοτε ακόμη πεδίο αντιτιθέμενων λόγων, αναφορικά με τους τρόπους διδακτικής προσέγγισής του.

Ο άνθρωπος πάντα αναδομούσε και αναπλαισίωνε τη μνήμη του, μέσα από ποικίλους «λόγους», προκειμένου να βρει κάποιες απαντήσεις σε ερωτήματα για το κοινό ανθρώπινο παρελθόν. Η εμπλοκή μας με την ιστορία είναι αναπόφευκτη. Είμαστε όλοι ιστορικά υποκείμενα· η συνείδηση, η ταυτότητα, η μνήμη μας ορίζονται πρωταρχικά σε σχέση με το παρελθόν.

Τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική έρευνα θέτει στο κέντρο της τον καθηγητή και το μαθητή με όσα και οι δύο κομίζουν στη διαδικασία της διδασκαλίας, και προσανατολίζεται σε παράγοντες, όπως η παιδαγωγική συγκρότηση του καθηγητή, το αξιακό και ιδεολογικό του υπόβαθρο, η προσωπική του εκπαιδευτική θεωρία. Η διαπίστωση αυτή συμπίπτει και με ποικίλες αλλαγές στο επιστημολογικό και το παιδαγωγικό τοπίο στον χώρο της διδακτικής της ιστορίας. Ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της μετανεωτερικής εποχής αρχίζουν να εμφανίζονται σε πολλές παραμέτρους της διδασκαλίας. Σκοπός της εισήγησης είναι να φωτίσει τρεις τάσεις που επικρατούν σήμερα στη διδασκαλία του μαθήματος· ειδικότερα, να αναδείξει τρεις διαφορετικούς διδακτικούς προσανατολισμούς των καθηγητών της ιστορίας, οι οποίοι σχετίζονται με τρεις ασύμβατες μεταξύ τους αναπαραστάσεις του παρελθόντος, και να προσεγγίσει ερμηνευτικά τα αποτελέσματά τους.

Ο σύγχρονος άνθρωπος αναδομεί και αναπλαισιώνει τη μνήμη του, μέσα από ποικίλους «λόγους», προκειμένου να βρει απαντήσεις σε ερωτήματα για το κοινό ανθρώπινο παρελθόν. Η εμπλοκή με την ιστορία είναι αναπόφευκτη. Είμαστε όλοι ιστορικά υποκείμενα· η συνείδηση, η ταυτότητα, η μνήμη μας ορίζονται πρωταρχικά σε σχέση με το παρελθόν. Όμως, ο τρόπος της εμπλοκής με την ιστορία και τη διδασκαλία της αλλάζει μέσα στο χρόνο.

Στον χώρο της διδακτικής της ιστορίας, λοιπόν, αρχίζουν να εμφανίζονται χαρακτηριστικά της μετανεωτερικής εποχής, όπως η αμφισβήτηση του ενός και αδιαπραγμάτευτου τρόπου σκέψης και της μίας και μοναδικής αλήθειας. Π.χ., το αίτημα διαμόρφωσης εθνικής ταυτότητας μεταφράζεται σε διαμόρφωση μιας συμμετοχικής και επικοινωνιακής εθνικής ταυτότητας, με σεβασμό στην ιδιοπροσωπία των λαών (Κουτσελίνη, 1998).

Την κυρίαρχη μεγάλη παράδοση, όπου σκοπός διδασκαλίας της ιστορίας ήταν η πολιτισμική μεταβίβαση και αναπαραγωγή της κυρίαρχης εθνικής και πολιτισμικής ιδεολογίας (Κόκκινος, 2003: 175), με τη μετάδοση οριστικά ερμηνευμένων ιστορικών γεγονότων, διαδέχθηκε μία καινούργια θεωρητική παραδοχή: η επιστήμη της ιστορίας θεωρείται ότι πρέπει να γίνει η βάση για τη διδακτική της (Κάββουρα, 2000: 170). Η

επιστήμη της ιστορίας φωτίζει τις ιδιαιτερότητες της ιστορικής γνώσης και προσανατολίζει τη διδακτική να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους ο μαθητής καλλιεργεί την ιστορική του σκέψη μέσα από τη γνώση αυτή. Με όρους μεθόδου, επιδιώκεται η ανάδειξη της ερμηνευτικής πολλαπλότητας (Slater, 1995). Σκοπός γίνεται η καλλιέργεια των διανοητικών δεξιοτήτων των μαθητών, που θα οδηγήσει στη διαμόρφωση της ιστορικής τους σκέψης και της ιστορικής τους συνείδησης, και θα τους κάνει ικανούς να προσεγγίζουν κριτικά, όχι μόνο τα γεγονότα του παρελθόντος αλλά και όψεις του παρόντος (Husbands, 2003: 8). Εδώ, κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει ο καθηγητής της ιστορίας, ο οποίος μετέχει στη διδακτική διαδικασία της διαμεσολάβησης, δηλ. της μετατόπισης της επιστημονικής γνώσης στην εκπαίδευση (Κάββουρα, 2013). Κρίσιμο, λοιπόν, παράγοντα αποτελούν οι αντιλήψεις και οι πολλαπλές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για την επιστημολογία της ιστορίας και τη διδασκαλία της, πράγμα που έχει ενσωματώσει και η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα (Husbands, 2003: 7).

Η παρουσίαση αυτή επιδιώκει να φωτίσει τον τρόπο με τον οποίο οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ιστορία καθορίζουν τις διδακτικές τους αποφάσεις. Χρησιμοποιεί ως πλαίσιο την ταξινόμηση του Seixas των τριών τρόπων ενασχόλησης με το παρελθόν, που συνδέονται με τρεις θεμελιωδώς διαφορετικούς προσανατολισμούς απέναντι στην ιστορική εκπαίδευση. Για κάθε προσανατολισμό, παρατίθεται και ένα παράδειγμα από προγενέστερη έρευνά μας (Μαμούρα, 2011) για τη διδασκαλία της ιστορίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το κάθε παράδειγμα αξιοποιεί στοιχεία από την συνέντευξη και από την παρατήρηση της διδακτικής πράξης.

Πρώτος προσανατολισμός: ορίζεται ως «*εμπλουτισμένη συλλογική μνήμη*» (Seixas, 2000: 20). Από επιστημολογική άποψη, έχει έναν θετικιστικό προσανατολισμό, καθώς δίνει έμφαση στο «πώς ακριβώς συνέβη ένα γεγονός». Από ιδεολογική άποψη, προβάλλει τη διδασκαλία της «καλύτερης ιστορίας», στοιχείο που συνδέεται με την επιδίωξη της ανάπτυξης της ταυτότητας, και της επίτευξης της κοινωνικής συνοχής· η προβολή της *μίας* αποδεκτής εκδοχής αποσκοπεί να διαμορφώσει μια ενιαία, συλλογική ταυτότητα. Η ιστορική εκπαίδευση προωθεί την κοινωνική συνοχή, προβάλλοντας, και ως ένα σημείο επιβάλλοντας, ένα ηθικό πλαίσιο με βάση τα παραδείγματα του παρελθόντος.

Η προσέγγιση αυτή απηχεί τα ζητούμενα της θετικιστικής ιστοριογραφίας: επιδιώκεται η *μία* «αντικειμενική» άποψη, η αποδοχή *μίας* εκδοχής του παρελθόντος, σε συνδυασμό με την πιστή αφήγηση των ιστορικών γεγονότων. Το παρελθόν θεωρείται μοναδικό, και μπορεί να γίνει γνωστό σε όλες του τις διαστάσεις. Γίνεται αυστηρή μετάδοση της ιστορικής γνώσης και αναπαραγωγή πάγιων και μονοσήμαντων ερμηνειών ή και ιδεολογημάτων από τους καθηγητές, με τις μαρτυρίες απλώς να ενδυναμώνουν την ισχύ κάποιου ιστορικού ισχυρισμού. Δεν δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή να κρίνει, να συγκρίνει, να υποθέτει, να δέχεται, να απορρίπτει, να συνθέτει τον δικό του τεκμηριωμένο ιστορικό λόγο. Κυριαρχεί η γραμμική και κλειστή ιστορική αφήγηση, χωρίς να αφήνει περιθώρια αμφισβήτησης.

Παράδειγμα

Η εκπαιδευτικός στη συνέντευξή της δηλώνει ότι βλέπει την ιστορία ως συλλογική μνήμη και τη διδασκαλία της από τη σκοπιά της συγκρότησης της ταυτότητας των μαθητών. Πιστεύει πως, όταν οι μαθητές αναπτύξουν την επίγνωση της συνέχειας του παρελθόντος τους μέσα από περιστατικά της οικογενειακής τους ιστορίας, θα μπορέσουν να οικοδομήσουν ένα αίσθημα συλλογικότητας. Κάτι τέτοιο

το θεωρεί προαπαιτούμενο, για να έχει η διδασκαλία της ιστορίας νόημα. Προβάλλει την πεποίθηση ότι η γνώση της οικογενειακής ιστορίας, της μικρο-ιστορίας του κάθε μαθητή, αποτελεί, ίσως, και τη μοναδική αφετηρία για μια βαθύτερη και βιωμένη σχέση με το συλλογικό ιστορικό παρελθόν. Λ.χ. χρησιμοποιεί σχεδόν αποκλειστικά αντωνυμίες και ρήματα πρώτου πληθυντικού προσώπου: «γιατί *πολεμήσαμε* στη Μικρά Ασία», «πώς οι πρόσφυγες ήρθαν *στη χώρα μας*», «πώς τους *δεχτήκαμε* και πώς τους *αντιμετωπίσαμε*», «τι *λάθη κάναμε*» κλπ.

Παρατηρώντας τη διδασκαλία της διαπιστώνουμε ότι επιχειρεί γεγονοτολογικές και γραμμικές προσεγγίσεις στο παρελθόν και προβάλλει μία ιστορική αλήθεια την οποία θεμελιώνει στην αναλυτική περιγραφή των ιστορικών γεγονότων. Όπως λέει και η ίδια «*Κατά τη γνώμη μου, αυτός είναι ο βασικός στόχος: Να μάθουν τα γεγονότα, να μάθουν το ρόλο των πολιτικών δυνάμεων στην Ελλάδα, να μάθουν τι παιχνίδι παίχτηκε πάνω στην πλάτη των ανθρώπων*».

Ένα τέτοιο ιστορικό πλαίσιο δεν γίνεται ποτέ ερμηνευτικό ή κριτικό. Η εκπαιδευτικός δεν χρησιμοποιεί ποτέ τις συνθήκες κάτω από τις οποίες δημιουργήθηκαν τα ιστορικά γεγονότα, ως στοιχείο του ερμηνευτικού πλαισίου. Είναι μια «αφηγήτρια ιστοριών», για την οποία πρωταρχικός σκοπός είναι η βαθιά μόρφωση για τον πολιτισμό του παρελθόντος και η λεπτομερής πληροφόρηση για την ανθρώπινη κατάσταση, πάντα από την οπτική του παρελθόντος.

Δεύτερος προσανατολισμός: επιστημονική προσέγγιση: ενσωματώνει εργαλεία της επιστημονικής σκέψης, και, με βάση την έρευνα μιας σειράς τεκμηρίων, επιδιώκει τον εξορθολογισμό και την καλύτερη δυνατή ανταπόκριση, με βάση τις διαθέσιμες ιστορικές πηγές, για έναν δημοκρατικό σκοπό: την καλλιέργεια κοινών ενδιαφερόντων με σκοπό την οικοδόμηση διαφορετικών ιστορικών ερμηνειών, και τη χρησιμοποίηση των αρχικών ισχυρισμών ως εφαιτηρίων για περαιτέρω έρευνα. Στη σχολική τάξη, ωστόσο, όπου η μία ιστορική αφήγηση συχνά κυριαρχεί, συνήθως η προσέγγιση αυτή συνίσταται στην *παρουσίαση δύο διαφορετικών ή/και αντιτιθέμενων εκδοχών ενός ιστορικού συμβάντος* και στην προσπάθεια των μαθητών να φτάσουν σε τεκμηριωμένα συμπεράσματα (σχετικά με το ποια είναι η καλύτερη ερμηνεία), με τη χρήση μιας σειράς τεκμηρίων, και όχι στην προώθηση μιας εκλεπτυσμένης και πολυεπίπεδης σκέψης.

Ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος απομακρύνεται από την παραδοχή μίας μόνο οπτικής των ιστορικών γεγονότων, και οδηγεί τους μαθητές να κατανοήσουν τα στοιχεία που κάνουν έγκυρη μία ιστορική αφήγηση, με τη χρησιμοποίηση κριτηρίων· τους παρέχει, επίσης, τη δυνατότητα ενεργητικής άσκησης στην οικοδόμηση και την κριτική της ιστορικής γνώσης. Η προσέγγιση αυτή θέτει ως ζητούμενο την κριτική ενασχόλησή τους με την ιστορία, καθώς τους βοηθά να διερευνούν ιστορικά θέματα, με στόχο τη βαθύτερη κατανόησή τους.

Ο ιστορικός λόγος, επομένως, δεν ελέγχεται πια ως προς την αντικειμενικότητά του αλλά ως προς το πόσο η ερμηνεία μιας συγκεκριμένης μαρτυρίας διασυνδέει παρελθόν και παρόν (Carr, 1983: 119). Η ιστορική γνώση είναι σε κάποιο βαθμό σχετική, καθώς η διερεύνηση της πρόθεσης της πηγής και του συγγραφέα της διασυνδέεται με την πρόθεση του ιστορικού. Ο προσανατολισμός αυτός δεν αμφισβητεί ότι η ιστορική σκέψη αποδέχεται μία απόλυτη αλήθεια· αμφισβητεί τη δυνατότητά μας να τη γνωρίσουμε. Και αυτό είναι το όριό της.

Παράδειγμα

Μία άλλη εκπαιδευτικός δηλώνει στη συνέντευξή της ότι επικεντρώνεται σταθερά στον επιστημονικό χαρακτήρα της ιστορίας και στον ορθολογισμό ως γενική

φιλοσοφία ζωής, ως στοιχείο αυτοπροσδιορισμού («ο κύριος στόχος για μένα που είμαι ορθολογίστρια») και ως στάση απέναντι στο μάθημα της ιστορίας («βάζω όρια στην ερμηνεία [...]»). Επιχειρεί να ταυτίσει τις προσωπικές της αξίες και ερμηνείες με τις «σωστές αξίες και τις σωστές ερμηνείες για τα γεγονότα». Το κάνει στο όνομα του ορθολογισμού: εφόσον το σωστό ταυτίζεται με το ορθολογικό και η ίδια είναι ορθολογίστρια, άρα οι προσωπικές της αξίες και ερμηνείες είναι και οι σωστές. Η πεποίθησή της αυτή διαχέεται και στην διδακτική της συμπεριφορά: προτρέπει τους μαθητές να είναι ορθολογιστές και κριτικοί στην ερμηνεία των γεγονότων και στην αξιολόγηση των ιστορικών προσωπικοτήτων, πράγμα που γι' αυτήν ταυτίζεται με ένα είδος πνευματικής ανεξαρτησίας. Ταυτόχρονα, όμως, τους κατευθύνει να υιοθετήσουν τις δικές της «ορθολογικές» και «σωστές» απόψεις. Ο πιο θεμελιώδης περιορισμός μοιάζει να είναι η ίδια της η πεποίθηση στη μια «ιστορική αλήθεια» και στη μια «σωστή ιστορική ερμηνεία»: *«Καλές είναι οι αντιτιθέμενες πηγές, αρκεί, βέβαια, στο τέλος να ξεκαθαρίζεται ποια είναι η ιστορική αλήθεια. Οι μαθητές δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, και αυτό κάνει πολύ δύσκολη έως αδύνατη αυτή τη μορφή εργασίας. Και πρέπει να έχουν γνώσεις, γιατί στο τέλος πρέπει να φτάσουν στη σωστή από τις δύο ερμηνείες. Αυτό το έκανα φέτος μια-δυο φορές, αλλά στο τέλος, φτάσαμε εκεί που ήθελα εγώ, σ' εκείνη την ερμηνεία που θεωρούσα σωστή. Αλλωστε, εγώ επέλεγα τις πηγές»*.

Η ιστορία προσεγγίζεται ως μια θετικιστική κοινωνική επιστήμη που προάγει την ορθολογική σκέψη. Παρόλα αυτά, παρατηρώντας την να διδάσκει, διαπιστώνουμε και μια ολίσθηση στην απλουστευτική και αντι-επιστημονική θέση ότι η ιστορία απλώς επαναλαμβάνεται. Όταν, λ.χ., μιλάει στους μαθητές «για τη νοοτροπία στη λειτουργία των κομμάτων» τότε και σήμερα, μάλλον τονίζει την αμετάβλητη νοοτροπία, παρά διεισδύει σε αναζητήσεις των αιτιών και των συνθηκών διαμόρφωσης ανάλογων νοοτροπιών. Ή, σε άλλο μάθημα, μολονότι δίνει πηγές που προβάλλουν την διαφορετική αντίληψη του πρωθυπουργού Βενιζέλου και του βασιλιά Κωνσταντίνου για την συμμετοχή της Ελλάδας στον α' παγκόσμιο πόλεμο, ωθούν τους μαθητές να διατυπώσουν μανιχαϊστικές ερμηνείες.

Κυριαρχούν, επομένως, οι γενικευτικές αναφορές και τα γενικευτικά σχήματα για την ανθρώπινη δραστηριότητα του παρελθόντος καθώς και οι μηχανιστικές εφαρμογές σε αντίστοιχα θέματα του παρόντος.

Τρίτος προσανατολισμός: ο «μετανεωτερικός», που εκφράζει αβεβαιότητα σχετικά με την ύπαρξη της «καλύτερης ιστορίας». Ωθεί τους μαθητές στην κατασκευή και οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης, δίνοντας έμφαση στις σχέσεις των ποικίλων και διαφορετικών αφηγήσεων για τα γεγονότα, στη δύναμη και τη θέση των δημιουργών αυτών των αφηγήσεων, και στις λεκτικές τους επιλογές. Οι μαθητές μελετούν τις διαφορετικές ιστορικές εκδοχές με την υποστηρικτική τεκμηρίωση (όπως συμβαίνει στη δεύτερη περίπτωση). Επιπλέον, όμως, συσχετίζουν τις εκδοχές του παρελθόντος με τις πολιτικές τους χρήσεις και τον αντίκτυπο που αυτές έχουν στο παρόν. Ανοίγει έτσι ο δρόμος να κατανοήσουν τη σχέση μεταξύ των αφηγήσεων για το παρελθόν και των πολιτικών ενδιαφερόντων που απορρέουν από αυτές και οικοδομούν το παρόν. Στόχος δεν είναι να φτάσουν οι μαθητές σε μία αποδεκτή και έγκυρη ιστορική απόφαση, αλλά να κατανοήσουν πώς διαφορετικές ομάδες ιστορικών οργανώνουν το παρελθόν σε ιστορίες και πώς οι αφηγηματικές τους στρατηγικές μπορούν να υπηρετήσουν τους σκοπούς και τις απαιτήσεις του παρόντος και της σύγχρονης ζωής. Ο Seixas (2001: 546) υποστηρίζει ότι η εξοικείωση του μαθητή με τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους το παρελθόν γίνεται αντιληπτό και αποκτά νόημα, αποτελεί αναγκαιότητα για την καλλιέργεια ιστορικής

συνείδησης: εάν οι μαθητές συνειδητοποιήσουν ότι οι ιστορικοί, λόγω των διαφορετικών τους προσανατολισμών, κατασκευάζουν διαφορετικές ερμηνείες για το παρελθόν, τότε θα μπορέσουν να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα του παρελθόντος, αλλά και αυτή του δικού τους παρόντος, και να συγκροτηθούν ως ιστορικά υποκείμενα.

Παράδειγμα

Η εκπαιδευτικός αυτή δηλώνει στη συνέντευξη ότι θεωρεί ως βασικό σκοπό της διδασκαλίας της ιστορίας την καλλιέργεια κριτικής ιστορικής σκέψης, ειδικότερα, και κριτικής σκέψης, γενικότερα: «*Η διδασκαλία της ιστορίας είναι ένας εκπληκτικός τρόπος να μάθουν να σκέφτονται κάπως ιστορικά και από κει και πέρα να σκέφτονται γενικώς!*». Την αναζήτηση των αιτίων και των αποτελεσμάτων δεν την ερμηνεύει από τη θετικιστική αλλά από την κριτική τους διάσταση: την πλαισιώνει με την έννοια του ιστορικού υποκειμένου, που πρέπει, με νηφάλιες ιστορικές κρίσεις, να συνεκτιμά τις παραμέτρους που ορίζουν τον «*συγκεκριμένο τόπο και ιστορικό χρόνο*» στον οποίο ζει.

Την πεποίθησή της αυτή την εξηγεί με ένα παράδειγμα από την ενότητα του Προσφυγικού, όπου «*είναι πολύ εύκολο να μετακλίσεις τους νέους ανθρώπους στο συναίσθημα και να τους φανατίσεις. Στόχος μου είναι να διευρύνουν την έννοια του πρόσφυγα πέρα απ' το τόπο και το χρόνο. Είναι μια κατάσταση που μπορεί να συμβεί ανά πάσα στιγμή... να το δουν σε σχέση με την εποχή μας, να στοχαστούν πάνω σ' αυτό, να καταλάβουν ότι αυτό δεν συνέβη μόνο στους Έλληνες. Συνέβη και στους Τούρκους τότε, και σήμερα συμβαίνει σε πάρα πολλούς άλλους, και ίσως συμβεί και σε μας*». Στη διδακτική πράξη, με αφορμή σύγχρονα δημοσιεύματα για τους Σύρους πρόσφυγες, και μια ιστορική πηγή για τους πρόσφυγες του 1922, οδηγεί τους μαθητές να θέσουν και να ερμηνεύσουν το προσφυγικό πρόβλημα διαχρονικά.

Πεποίθησή της είναι ότι «*η ιστορία, κάθε ιστορική αφήγηση, και κάθε ιστορική πηγή, αλλά και ό, τι γράφεται και λέγεται στην καθημερινότητα αποτελεί μια κατασκευή*». Η ιστορική πηγή, όπως και η ιστορική αφήγηση, είναι «*ένα κατασκευάσμα ενός μελετητή, που για να το κάνει στηρίχθηκε πάνω σε κάτι, στην κοσμοθεωρία του, τη νοοτροπία του...*». Διαφορετικά, είναι πολύ εύκολο ο δάσκαλος «*...να περάσει τη δική του άποψη, πολιτική, εθνική, να επιλέξει να τους δώσει μια πηγή που θα τεκμηριώνει τη δική του άποψη*».

Η εκκίνηση για τη σύνδεση παρελθόντος-παρόντος γίνεται, τις περισσότερες φορές, από το παρόν. Σύγχρονα θέματα –κοινωνικά, πολιτικά– χρησιμοποιούνται, για να αναδειχθεί ότι η αφετηρία τους βρίσκεται στο παρελθόν. Με κατάλληλα ερωτήματα, οι μαθητές συνειδητοποιούν την ιστορική διάρκεια και την ιστορική αλλαγή και εξέλιξη, όπως φαίνεται π.χ. σε διδασκαλία της για τον «Εθνικό Διχασμό». Εδώ το κεντρικό ερώτημα δεν είναι ποιος δικαιώθηκε, αλλά εάν η στάση του βασιλιά συνιστά συνταγματική παρέκκλιση. Και προκειμένου να απαντηθεί το ερώτημα αυτό, η διδασκαλία ξεκινά από ένα σύγχρονο παράδειγμα ανάλογης υποτιθέμενης συνταγματικής παρέκκλισης.

Συνεπώς ως προς τις θέσεις της για την πνευματική χειραφέτηση των μαθητών, προσπαθεί να είναι ουδέτερη και να κάνει πράξη τις επιταγές της διαλεκτικής: να εφοδιάζει τους μαθητές με όσο μπορεί περισσότερες οπτικές για ένα γεγονός, χωρίς να επιβάλλει, ή να υποβάλλει, τη δική της οπτική. Η διδακτική πρακτική της συστοιχεί απόλυτα με τις δηλώσεις της. Εφοδιάζει τους μαθητές της με δυο τρεις πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, συνήθως αντιτιθέμενες, και με μελέτες, που να αντιμετωπίζουν το γεγονός από κάποια ιστορική απόσταση, με σκοπό την απομάκρυνση από δογματικούς ισχυρισμούς.

Οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν τις διαφορετικές ιστορικές εκδοχές με την υποστηρικτική τεκμηρίωση των ιστορικών πηγών. Επιπλέον, όμως, συσχετίζουν τις εκδοχές του παρελθόντος με τις πολιτικές τους χρήσεις και τον αντίκτυπο που αυτές έχουν στο βιούμενο παρόν. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα των ιστορικών διαδικασιών του παρελθόντος αλλά και την πολυπλοκότητα του παρόντος, και να συγκροτηθούν ως ιστορικά υποκείμενα.

Η διδάσκουσα φαίνεται να μεταγράφει τον σύγχρονο προβληματισμό σε μαθησιακή πρακτική. Το βασικό παιδαγωγικό της στοίχημα αφορά την ικανότητα των μαθητών να θέτουν ερωτήσεις σε ό,τι τους προσφέρεται ως αλήθεια.

Ένα συμπέρασμα που προκύπτει από τα προηγούμενα, και που αποτελεί και προσωπική μου πεποίθηση, είναι η στενή σχέση ανάμεσα στη διδασκαλία της ιστορίας και τις αναπαραστάσεις και τον προσωπικό προσανατολισμό ζωής, με την έννοια του συνολικού τρόπου με τον οποίο ο εκπαιδευτικός βλέπει τον κόσμο και το παρελθόν, και τοποθετείται απέναντι σ' αυτόν (Van Manen, 1977: 211). Η μετατόπιση πρέπει να γίνει προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης συγκροτημένης εκπαιδευτικής θεωρίας μέσα από την οποία ο εκπαιδευτικός θα καλείται να τοποθετηθεί σε ένα σύνολο από ζητήματα: πώς αντιλαμβάνεται τον εκπαιδευτικό ρόλο, την αξία του αντικειμένου που διδάσκει, ποιες προσδοκίες έχει για το μαθητή, ποιες επιστημολογικές αρχές αποδέχεται, τι επιλέγει να διδάξει, και για ποιο σκοπό· αλλά και πώς βλέπει τον κόσμο, για τι είδους κόσμο ετοιμάζει τους μαθητές του· τέλος, πώς η οπτική αυτή επηρεάζει και διαμορφώνει και τις διδακτικές του πρακτικές (Mamouira, 2013). Προτεραιότητα αυτών των προγραμμάτων θα μπορούσε να αποτελέσει η γνώση από τους εκπαιδευτικούς της ταυτότητάς τους, η αναγνώριση και η ανάπτυξη του δικού τους προσανατολισμού ζωής (Φρυδάκη, 2015). Η διδασκαλία φαίνεται να γονιμοποιείται, όταν περιλαμβάνει τη γνώση του εαυτού, των πεποιθήσεων, των αναπαραστάσεων, των προκαταλήψεων, των προσανατολισμών, καθώς και τις υποκείμενες αντιλήψεις για τη γνώση και το μαθητή (Balaban, 1995: 60).

Βιβλιογραφία

Balaban, N. (1995). "Seeing the child, knowing the person", in: W. Ayers (ed.) *To become a teacher: Making a difference in children's lives*, pp.49-64. New York: Teachers College Press.

Carr E. (1983), *Τι είναι η Ιστορία;*, μτφρ. Φ. Λιάππα, εποπτεία: Θ. Βερέμης-Κ. Παπαθανασόπουλος, Αθήνα: Πλανήτης.

Husbands, C., Kitson, A., Pendry, A. (2003). *Understanding History Teaching. Teaching and Learning about the Past in Secondary Schools*, Maidenhead and Philadelphia: Open University Press.

Ιωαννίδου-Κουτσελίνη Μ. (1998). «Τα αναλυτικά προγράμματα σε μία μετανεοτερική εποχή», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 28, σσ.21-35.

Κάββουρα Θ. (2000). «Από την Επιστημολογία της Ιστορίας στη Διδακτική έρευνα», *Νεύσις* 9, σσ. 169-186. Αθήνα.

Κάββουρα, Θ. (2013). «Διαμεσολαβήσεις του φαινομένου του φασισμού σε σχολική τάξη» Εισήγηση και Πρακτικά Δημερίδας, *Ερμηνεύοντας την ιστορική εμπειρία του φασισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας, Τομέας ιστορίας, ΕΚΠΑ, 13-14 Μαρτίου 2013.

Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαμούρα, Μ. (2011). «Η διδασκαλία της Ιστορίας από πηγές και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μύθος ή Πραγματικότητα;». Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ. ΕΚΤ: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/29384>

Mamoura, M. (2013). "History Teachers' Conceptions of Professional Identity in Developing Historical Consciousness to Students", *American International Journal of Social Science*, 2 (7), pp. 49-57.

Seixas P. (2000). "Schweigen! die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?", in: Stearns P., Seixas P., Wineburg S., *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, New York and London: New York University Press.

Seixas, P. (2001). "Review of research on Social Studies", in: V. Richardson (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, Washington: American Educational Research Association.

Slater, J. (1995). *Teaching History in the New Europe*, Cassel / Council of Europe, London.

Van Manen, M. (1977). "Linking practical ways of knowing with ways of being practical", *Curriculum Inquiry*, 6 (3), pp.205-228.

Φρυδάκη, Ε. (2015). Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας, Αθήνα: Κριτική.