

IVO MATTOZZI



ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

επιστημονική επιμέλεια - πρόλογος
ΘΕΟΔΩΡΑ ΚΑΒΒΟΥΡΑ

ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ 

ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ

ε π ι σ τ ή μ ε ς

Σειρά Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας

Επιστημονικός υπεύθυνος σειράς Γιώργος Κόκκινος

Ι Β Ο Μ Α Τ Τ Ο Ζ Ζ Ι

ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Επιστημονική επιμέλεια – πρόλογος: Θεοδώρα Κάββουρα
Μετάφραση: Παναγιώτης Σκόνδρας

Ιvo Mattozzi, *Εκπαιδύοντας αναγνώστες ιστορίας*

Πρώτη έκδοση Οκτώβριος 2006

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΡΘΩΣΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ Ελένη Μαρτζούκου

ΜΑΚΕΤΑ ΕΞΩΦΥΛΛΟΥ Ρίκη Κοντογιάννη

ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΞΩΦΥΛΛΟΥ Paul Klee, *Insula dulcamara*, 1938

- © 2005, Εκδόσεις **ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ** (για την ελληνική γλώσσα)
και
2003, Ιvo Mattozzi για το κείμενο «Un modo per formare lettori di storie»
2004, Ιvo Mattozzi για το κείμενο «La didattica laboratoriale nella modularità e nel curricolo di storia»
1990, I.R.R.S.A.E. Lombardia για το κείμενο «Storia educazione temporale nella Scuola Elementare»

ISBN 960-375-960-0

ΒΟΗΘ. ΚΩΔ. ΜΗΧ/ΣΗΣ 3960

Κ.Ε.Π. 1016, κ.π. 0086/06



Το παρόν έργο πνευματικής ιδιοκτησίας προστατεύεται κατά τις διατάξεις του Ελληνικού Νόμου (Ν. 2121/1993 όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει σήμερα) και τις διεθνείς συμβάσεις περί πνευματικής ιδιοκτησίας. Απαγορεύεται απολύτως η άνευ γραπτής άδειας του εκδότη κατά οποιοδήποτε μέσο ή τρόπο αντιγραφή, φωτοανατύπωση και εν γένει αναπαραγωγή, εκμίσθωση ή δανεισμός, μετάφραση, διασκευή, αναμετάδοση στο κοινό σε οποιαδήποτε μορφή (ηλεκτρονική, μηχανική ή άλλη) και η εν γένει εκμετάλλευση του συνόλου ή μέρους του έργου.

Εκδόσεις **ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ**

Ίπποκράτους 118, 114 72 Αθήνα

τηλ.: 211 3003500, fax: 211 3003562

<http://www.metaixmio.gr> • e-mail: metaixmio@metaixmio.gr

Κεντρική διάθεση

Ασκληπιοῦ 18, 106 80 Αθήνα

τηλ.: 210 3647433, fax: 210 3610750

Υποκατάστημα Βόρειας Ελλάδας

Ολύμπου 81, 546 31 Θεσσαλονίκη

τηλ.: 2310 250075, 2310 260085, fax: 2310 260085

Βιβλιοπωλεία **ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ**

1. Ασκληπιοῦ 18, 106 80 Αθήνα

τηλ.: 210 3647433, 210 3621274, fax: 210 3610750

2. Στοά του Βιβλίου, Πεσμαζόγλου 5, 105 64 Αθήνα

τηλ./fax: 210 3319195



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ της Θεοδώρας Κάββουρα	9
1. Η αποστολή των δασκάλων: Να οδηγήσουν τα παιδιά στην ιστορία	15
2. Οι κατηγορίες της ιστορικής γνώσης	23
3. Πώς οικοδομείται η ιστορική γνώση	29
4. Οι χρονικές κατηγορίες	51
5. Γνωστικές κατηγορίες και ιστορικός λόγος	73
6. Γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για την ιστορία	85
7. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τις μαθητείες του χρόνου . . .	105
8. Ένας τρόπος να εκπαιδεύσουμε αναγνώστες ιστορίας	129
9. Η εργαστηριακή διδακτική στις διαθεματικές ενότητες και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της ιστορίας	153
ΠΡΩΤΕΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΕΙΣ	169

Π Ρ Ο Λ Ο Γ Ο Σ

ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ ΤΟΥ ΙΒΟ ΜΑΤΤΟΖΖΙ, με τον τίτλο *Εκπαιδεύοντας αναγνώστες ιστορίας* για την ελληνική έκδοση, φιλοδοξεί να μας ξεναγήσει στη σκέψη ενός ιστορικού που αφιέρωσε μεγάλο μέρος του έργου του στη διδακτική της ιστορίας. Η σκέψη του συγγραφέα έρχεται να συνδεθεί με μια σειρά προβληματισμών για την οικειοποίηση της ιστορίας και τη διδασκαλία της, επίκαιρα αιτήματα της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας.

Ο Ivo Mattozzi, καθηγητής σύγχρονης ιστορίας και μεθοδολογίας και διδακτικής της ιστορίας στα Πανεπιστήμια της Bologna και του Bolzano, σημειώνει ως αφετηρία του ενδιαφέροντός του για τη διδακτική την απόσταση που διαπίστωνε ανάμεσα στις αντιλήψεις των φοιτητών του, μελλοντικών καθηγητών ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στα σχολικά εγχειρίδια και στην εξέλιξη της ιστοριογραφίας.

Σε μια πρώτη φάση επιχειρήσε να αμβλύνει το χάσμα μεταξύ της σχολικής και της ακαδημαϊκής ιστορίας, και να οικοδομήσει γέφυρες ανάμεσα στα δύο είδη. Ωστόσο οι αναλύσεις του δεν γεννούσαν άμεσες προοπτικές για εφαρμογές σε διδακτικές προσεγγίσεις. Τη δεκαετία του 1970 εγκαινίασε λοιπόν έναν ερευνητικό χώρο, επιστρατεύοντας για πολλά χρόνια ομάδες καθηγητών ιστορίας, με στόχο την εφαρμογή νέων μεθόδων, την ανάπτυξη υποθέσεων για διδακτικές πρακτικές, την πειραματική εφαρμογή τους και την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Το εγχείρημα, αφιερωμένο σε μια ερευνητική εμπειρία «ιστορικο-διδακτικού» τύπου μέσα από τη χρήση προφορικών πηγών, απαιτούσε κριτική ανάλυση της προφορικής ιστορίας, καθώς και τη διαμόρφωση συνθηκών για τη διδακτική προσαρμογή της. Είχε δε παράλληλο στόχο να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς στη διδακτική έρευνα.

Η πρώτη αυτή ερευνητική προσπάθεια για τη διδακτική εφαρμογή της προφορικής ιστορίας έδειξε πόσο ασύμβατο ήταν να στοχεύει κανείς στην ανανέωση της

διδασκαλίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση χωρίς την οικοδόμηση μιας βάσης σε προηγούμενες βαθμίδες. Από τη διαπίστωση αυτή διαμορφώθηκε ένας νέος προσανατολισμός – να προσεγγίσει τα προβλήματα της διδακτικής σε μια εξελικτική προοπτική και να αναπτύξει ένα ερευνητικό ενδιαφέρον για τις βάσεις της ιστορικής εκπαίδευσης.

Η απαίτηση αυτή τον κατάνησε στην αποσυνάρθρωση της δομής της ιστορικής γνώσης, με σκοπό να αναδείξει τα στοιχεία που θα μπορούσαν να μετατραπούν σε άξονες των διαδικασιών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θεματικές όπως η χρονική οργάνωση της ιστορικής γνώσης, η εννοιολόγηση της ιστορικής χρονικότητας, οι τρόποι μορφοποίησης της χρονικής σκέψης αναφέρονται ως μείζονα διακυβεύματα της διδασκαλίας της ιστορίας, απαραίτητα ήδη από τα πρώτα βήματα στην εκπαίδευση.

Στη συνέχεια η ερευνητική ομάδα επένδυσε σε άλλα θεμελιώδη μέρη της εννοιολογικής δομής της ιστοριογραφικής δραστηριότητας: Παρελθόν, ιστορία, πηγές, μεταβολή, αδράνεια, ερώτημα-πρόβλημα, εξήγηση, αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία έγιναν τα νέα πεδία έρευνας και πειραματισμού στη σχολική τάξη. Καρπός της προσπάθειας ήταν μια δέσμη δημοσιευμάτων και καινοτόμων προτάσεων, καθώς και ολοκληρωμένα Αναλυτικά Προγράμματα (Curricula) για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (*Scuola Viva, 1986-1990*). Οι ιστορικές έννοιες και τα συναφή με τη μαθητεία τους ζητήματα, καθώς και η δομή και η προσαρμογή του επιστημονικού ιστοριογραφικού κειμένου σε κείμενο για την ιστορική εκπαίδευση τροφοδότησαν παράλληλα την οργάνωση των κριτηρίων μιας πιο αποτελεσματικής διδακτικής διαμεσολάβησης.

Τα αποτελέσματα της διεύρυνσης της ερευνητικής θεματολογίας προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, συμβατική και από απόσταση, δημοσιεύματα στο «Πρόγραμμα Clio» υπό τη δική του διεύθυνση, βρήκαν εφαρμογές το 1990 σε εθνικό επίπεδο στην Ιταλία. Η τοπική ιστορία και η διδασκαλία της, καθώς και η διδακτική των «πολιτισμικών αγαθών», συμπληρώνουν τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα. Προέκταση του προβληματισμού του αποτελεί και η αξιολόγηση των μεθόδων διδασκαλίας της ιστορίας.

Ο Ivo Mattozzi, ιδρυτής της ένωσης καθηγητών και ερευνητών στη διδακτική της ιστορίας «Clio '92», διευθυντής των περιοδικών *I Quaderni di Clio, La Vita Scolastica* και *Il Bollettino di Clio*, σχεδιάζει και διευθύνει τις ετήσιες συναντήσεις ειδικών στη διδακτική της ιστορίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Έχει επίσης ιδρύσει τη Scuola Estiva di Arcevia, μια πόλη-εργαστήριο όπου κάθε χρόνο οργανώνονται θερινά μαθήματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Ο παρών τόμος αποτελεί μια συλλογή μελετών που επιλέχθηκαν για το ελλη-

νικό κοινό με σκοπό να προωθήσουν τη συζήτηση για τη μάθηση και τη διδασκαλία της ιστορίας. Οι μελέτες, προϊόντα θεωρητικών αναζητήσεων του συγγραφέα και των εμπειρικών δεδομένων στο πλαίσιο του ερευνητικού ινστιτούτου IRRSAE, στοχεύουν να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα του προβληματισμού για την ιστορική εκπαίδευση. Επιχειρούν να συνδέσουν επιστημολογικά ζητήματα της ακαδημαϊκής με τη σχολική ιστορία, καθώς και ζητήματα οικειοποίησης της ιστορικής γνώσης με συγκεκριμένες προτάσεις και μοντέλα διδασκαλίας της ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Όλες οι μελέτες συγκλίνουν στον κομβικό στόχο, τις ιδιαίτερες δεξιότητες και τη σταδιακή κατάκτησή τους, που θα επιτρέψουν στους μαθητές και στις μαθήτριες να προσεγγίσουν τις διαδικασίες συγκρότησης της ιστορικής γνώσης και να εξοικειωθούν με το έργο των ιστορικών.

Με το ερώτημα «Ποια είναι η αποστολή των δασκάλων;» (κεφάλαιο 1), ο συγγραφέας ανοίγει τον προβληματισμό για το πώς μπορούμε να οδηγήσουμε τα παιδιά στην ιστορία: Ποια γνωστικά εργαλεία, ποιες δεξιότητες και ενδιαφέροντα πρέπει να καλλιεργηθούν για να κατανοήσουν τα κίνητρα και τη σημασία της μελέτης της ιστορίας; Αντιστρέφοντας την απλοϊκή μέθοδο που υπαγορεύει να προσαρμόζουμε την ιστορία στα νοητικά μέτρα των παιδιών, υποστηρίζει ότι το ιστορικό κείμενο αντιστέκεται και παρουσιάζει δυσκολίες σε πολλά επίπεδα – στο γλωσσικό, στους ερμηνευτικούς όρους, στις διαδικασίες οργάνωσης των πληροφοριών. Η κατάκτηση αυτών των γνωστικών εργαλείων αποτελεί προϋπόθεση για την κατανόηση ενός ιστορικού κειμένου. Επισημαίνει λοιπόν ότι αποστολή του Δημοτικού σχολείου είναι να διαμορφώσει, μέσα από δραστηριότητες, ένα πλέγμα γνωστικών εργαλείων, χωρίς την κυριαρχία του περιεχομένου του μαθήματος.

Στη συνέχεια (κεφάλαιο 2) επιχειρεί να απαντήσει διεξοδικά για ποιους λόγους είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τις γνωστικές κατηγορίες που εμπλέκονται στην ιστορική γνώση. Η καταφυγή στις γνωστικές κατηγορίες, εξηγεί, αποτελεί πρωταρχική απαίτηση για όποιον σχεδιάζει ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα που στόχο έχει να οικοδομήσει μια σκέψη ικανή να κατανοεί την ιστορική γνώση, να τη χρησιμοποιεί και να την επεξεργάζεται.

Περιγράφοντας το σχεδιασμό ενός Αναλυτικού Προγράμματος για τη μαθητεία του ιστορικού χρόνου (κεφάλαια 3, 4 και 5), θέτει μια σειρά ερωτημάτων που ανιχνεύουν απαντήσεις στο επιστημολογικό πεδίο της ιστορίας, στο πεδίο των μηχανισμών πρόσληψης και στις πρακτικές διδασκαλίας που θα επηρεάσουν τις αντιλήψεις των παιδιών και θα τις ασκήσουν ώστε να είναι λειτουργικές για τη μελέτη της ιστορίας. Παρουσιάζει βήμα βήμα τις νοητικές διαδικασίες, ευρετικές και δομικές, καθώς και τις έννοιες και τα ερμηνευτικά σχήματα που εμπλέκονται στην οικοδόμηση μιας γνώσης ιστοριογραφικού τύπου, ακολουθώντας το παράδειγμα

ενός ιδανικού μελετητή. Θεμελιώδεις κατηγορίες της ιστορικής γνώσης –κατηγορίες εντοπισμού του θεματικού πεδίου, ταξινόμησης των γεγονότων, πλοκής και χρονικών σχέσεων– περιγράφονται με συστηματικό τρόπο. Υποστηρίζει ωστόσο ότι οι βασικές ιστοριογραφικές κατηγορίες ανήκουν στη διανοητική «περιουσία» και μη εξειδικευμένων στην ιστορική εργασία, και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως κατευθυντήριες γραμμές για την εξάσκηση στην ανασύνθεση ακόμα και ενός βιογραφικού παρελθόντος.

Πώς πραγματώνεται ωστόσο η κατανόηση ενός ιστοριογραφικού κειμένου και η παραγωγή δομημένου λόγου για το παρελθόν; Ο Ivo Mattozzi προτείνει ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα σχεδιασμένο στη σύγκλιση των οριζόντων του παρελθόντος χρόνου και των θεματικών οριζόντων (κεφάλαιο 6). Ο σχεδιασμός στηρίζεται στην ιστορικο-διδασκτική έρευνα, στη χρήση δηλαδή και την επεξεργασία των πληροφοριών για το παρελθόν, και προσαρμόζεται στα γνωστικά εργαλεία που διαθέτουν οι μαθητές, ώστε να αποκτούν όχι μια προσομοιωμένη εμπειρία, αλλά μια άμεση εμπειρία των διαδικασιών ανασύνθεσης του παρελθόντος. Ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, σε μια συνοπτική εκδοχή, έχει ως αφετηρία τον καθημερινό χρόνο και το άμεσο παρελθόν, και σταδιακά διευρύνεται στο προσωπικό, το οικογενειακό και το τοπικό παρελθόν, και ως κατάληξη στο παρελθόν του κόσμου και το ιστοριογραφικό γεγονός. Ορίζει τους στόχους και εξειδικεύει τις δεξιότητες που οφείλουν να κατακτηθούν, το είδος των περιεχομένων, τις δραστηριότητες και τα μέσα για την υλοποίηση των στόχων, το αποτέλεσμα της μάθησης. Στο σχέδιο προβλέπεται η αναζήτηση των στερεοτύπων και των αντιλήψεων που διαθέτουν οι εκπαιδευόμενοι για το παρελθόν του κόσμου.

Με παράδειγμα ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα για τις μαθητείες του χρόνου, ο Mattozzi περιγράφει μια εφαρμογή του (κεφάλαιο 7). Προϋπόθεση και αφετηρία του όλου εγχειρήματος είναι να εκτιμηθούν τα μέσα πρόσληψης και τα όρια των παιδιών. Βασικός στόχος είναι ο χρόνος, ως μακροκατηγορία, να καταστεί αναλυτικό εργαλείο και αντικείμενο της σκέψης. Καλύτερη διδακτική στρατηγική είναι η εξάσκηση στις χρονικές κατηγορίες με μη γλωσσικές αναπαραστάσεις, και η μετάφραση του παρόντος, του παρελθόντος, του μέλλοντος, της διαδοχής, της περιόδου, της διάρκειας και της συγχρονικότητας από σχηματικές αναπαραστάσεις σε αφηγηματικές, η μετατροπή της εμπειρίας σε πληροφορίες, σε χρονική γραφική οργάνωση των πληροφοριών, η μετατροπή της χρονικής οργάνωσης σε κείμενο και η αποσυναρμολόγηση της χρονικής δομής ιστορικών κειμένων.

Πώς επιτυγχάνουμε να εκπαιδύσουμε αναγνώστες ιστορίας; (κεφάλαιο 8). Οι μαθητές, ως αναγνώστες χωρίς πείρα, πρέπει να αναπαραστήσουν έναν άγνωστο κόσμο μέσα από τη δουλειά τους στο κείμενο. Καθώς οι γλωσσικές και συντακτι-

κές απλοποιήσεις δεν αρκούν, το κείμενο μπορεί να γίνει κατανοητό όταν ο αναγνώστης κινητοποιήσει τη λειτουργική του δομή, τη θεματική και χωροχρονική του οργάνωση. Δραστηριότητες πάνω στο ιστοριογραφικό κείμενο του δίνουν ευκαιρίες να «ξηλώσει» το κείμενο και να συλλάβει τα συστατικά του στοιχεία και τις σχέσεις τους.

Στο τελευταίο κεφάλαιο (το 9) ο Mattozzi προτείνει το «εργαστήριο» ως μια προοπτική εξυπηρέτησης των διαθεματικών εννοιών και του Αναλυτικού Προγράμματος και ως μια προσπάθεια εμπλουτισμού των τρόπων διδασκαλίας της ιστορίας. Το εργαστήριο περιγράφεται ως χώρος καλλιέργειας δεξιοτήτων, δραστηριότητας, συνεργατικής μάθησης, ως χώρος τεκμηρίων και μνήμης των διδακτικών προτάσεων και πρακτικών. Αποτελεί επίσης μια συμπαγή δραστηριότητα σε «σύντομο χρόνο» και με συγκεκριμένους στόχους. Από παράδειγμα των προτάσεων του για το εργαστήριο είναι το «Πρόγραμμα Clío». Η εργαστηριακή διδακτική, καταλήγει, δεν είναι πολυτέλεια, αλλά αναπόσπαστο κομμάτι της οικοδόμησης γνώσης.

ΘΕΟΔΩΡΑ ΚΑΒΒΟΥΡΑ

*Επίκουρη καθηγήτρια στη Διδακτική της Ιστορίας
στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*

Η αποστολή των δασκάλων: Να οδηγήσουν τα παιδιά στην ιστορία

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ:

- Πώς μπορούμε να φέρουμε τα παιδιά σε επαφή με τις ιστορικές γνώσεις;
- Σε τι συνίσταται το Αναλυτικό Πρόγραμμα ιστορίας που πρέπει να σχεδιαστεί για το Δημοτικό σχολείο;
- Ποια είναι η αποστολή ενός διδάσκοντος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα ιστορίας;

Η ΙΔΙΑΙΤΕΡΗ ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΕΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι να κατευθύνει τα παιδιά ώστε να έρθουν σε επαφή με τις ιστορικές γνώσεις· συνεπώς να τα εφοδιάσει ώστε να κατανοούν και να μαθαίνουν τα ιστορικά κείμενα. Οι διδάσκοντες πρέπει να γνωρίζουν καλά ότι δουλειά τους είναι να τα προετοιμάσουν για την πρώτη επαφή με το γνωστικό αντικείμενο και τις αντίστοιχες γνώσεις.

Επιβάλλεται λοιπόν να καταλάβουμε πώς μπορεί να επιλυθεί το πρόβλημα δημιουργίας μιας γέφυρας ανάμεσα στους μαθητές και στις ιστορικές γνώσεις.

Σύμφωνα με την παραδοσιακή διατύπωση, η ερώτηση που συμπυκνώνει καλά το πρόβλημα είναι: «Πώς θα μάθουμε στα παιδιά τα περιεχόμενα της γενικής ιστορίας;». Αυτό επιλύεται προβαίνοντας σε απλοποιήσεις στο εγχειρίδιο ιστορίας (που καυχάται πως είναι ένα εργαλείο που προορίζεται ακριβώς για τους μαθητές), και με την προφορική «μετάφραση» των κειμένων του εγχειριδίου κατά την «εξήγηση-παράφραση» που γίνεται πριν δοθεί η μελέτη για το σπίτι. Οι πιο υποψιασμένοι διδάσκοντες αναρωτιούνται επίσης ποια θα μπορούσαν να είναι τα καταλληλότερα περιεχόμενα για την εκπαίδευση των μαθητών τους, αλλά αυτό το ερώτημα δεν τροποποιεί τους όρους του προβλήματος.

Εγώ αντίθετα πιστεύω ότι μπορούν να γίνουν βήματα μπροστά εάν αντιστρέψουμε το πρόβλημα και αναρωτηθούμε: «Πώς θα οδηγήσει κανείς τα παιδιά στη γενική ιστορία; Δηλαδή ποια είναι τα γνωστικά εργαλεία, οι δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα που πρέπει να αποκτήσουν τα παιδιά ώστε να καταλάβουν τα κίνητρα και την έννοια της μελέτης της γενικής ιστορίας, καθώς και τα ιστορικά κείμενα που την πραγματώνουν;».

Το ζήτημα, με δυο λόγια, είναι να επινοήσουμε καινούργιες αποστολές για τη διδακτική διαμεσολάβηση.¹

Ανέκαθεν νομίζαμε ότι το πρόβλημα της διδασκαλίας στο Δημοτικό συνίστατο στο να φέρνουμε στα νοητικά μέτρα των παιδιών τη γενική σχολική ιστορία, μειώνοντας την ποσότητα των πληροφοριών και απλοποιώντας, υποτίθεται, τις έννοιες σε τέτοιο βαθμό, ώστε τελικά να την παραμορφώνουμε και να τη μετατρέπουμε σε ένα προϊόν που του αξίζει, νομίζω, το όνομα «ιστοριούλα». Ανάμεσα στη «μικρή ιστορία» και στα παιδιά παρεμβάλλεται στη συνέχεια η δραστηριότητα του διδάσκοντος, που με τη διαμεσολάβησή του θα έπρεπε να διευκολύνει την κατανόηση της «ιστοριούλας». Αυτή η διδακτική δραστηριότητα γενικώς στρέφεται στη γλωσσική κατανόηση του κειμένου, στο «σπάσιμο» περίπλοκων συνδέσεων και στον ορισμό δύσκολων εννοιών. Με την παράφραση-αποκατάσταση νομίζαμε ότι φέρναμε την ιστορία ακόμα πιο κοντά στο νοητικό επίπεδο των παιδιών:



Αυτό το σχήμα συλλογισμού προϋποθέτει ότι η επαφή με την «ιστοριούλα» καταφέρνει να εμψυχήσει στα παιδιά κίνητρα για τη μελέτη της ιστορίας και να προσφέρει δεξιότητες για την κατανόησή της. Πρόκειται για προϊόν της εικασίας ότι τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν την πρώτη τους εμπειρία ιστορικών εννοιών από την ιστορία για τον απλούστατο λόγο ότι έχουν μάθει ανάγνωση, και ότι ο ιστορικός λόγος δεν απαιτεί άλλη δεξιότητα πέρα από αυτήν της ανάγνωσης.

Αυτό έχει το μειονέκτημα ότι δεν λαμβάνει καθόλου υπόψη δύο ζητήματα:

1. Η ιστοριογραφική γνώση, παρότι απλοποιημένη, συνεχίζει να είναι δομημένη με τρόπο που απαιτεί δεξιότητες κατανόησης που υπερβαίνουν την απλή λεξιλογική διευκρίνιση.
2. Η δομή της γενικής σχολικής ιστορίας δεν επιτρέπει καμία διαβάθμιση των δυσκολιών κατανόησης, οι οποίες παρουσιάζονται όλες μαζί ήδη από την αρχή, από τη στιγμή που μιλάμε για την προϊστορία ή την αρχαία ιστορία.

Στην πραγματικότητα το ιστοριογραφικό κείμενο δεν είναι ένα οποιοδήποτε γλωσσικό κείμενο. Δεν «αντιστέκεται» στην κατανόηση προβάλλοντας μονάχα δυσκολίες συντακτικής δομής και ασυνήθιστων για τα παιδιά όρων.² Υπάρχουν κι άλλες δυσκολίες, που πρέπει να εντοπιστούν σε επίπεδα βαθύτερα σε σχέση με τα αυστηρώς γλωσσικά.

Ας αναλύσουμε, για παράδειγμα, το ακόλουθο κείμενο που ανοίγει το μάθημα της ιστορίας ενός χειριδίου της Τετάρτης τάξης.³

Οι διωγμοί κατά των χριστιανών

Για κάποια χρόνια οι χριστιανοί μπορούσαν να συναθροίζονται ανενόχλητοι. Μαρτυρώντας με τη ζωή τους το μέγεθος της πίστης τους, απλώθηκαν σε όλες τις κοινωνικές τάξεις, αλλά ιδιαίτερα μεταξύ των φτωχότερων και των δούλων, ακριβώς επειδή η νέα πίστη κήρυσσε την ισότητα όλων των ανθρώπων ενώπιον του Θεού.

Εντούτοις, παρά τη φιλειρηνική συμπεριφορά τους, στα μέσα του 1ου αιώνα της χριστιανικής εποχής γνώρισαν τον πρώτο διωγμό στη Ρώμη, από τον αυτοκράτορα Νέρωνα.

Την αφορμή πρόσφερε μια μεγάλη πυρκαγιά που ερήμωσε μεγάλο μέρος της πόλης, ιδίως τις φτωχότερες συνοικίες, προκαλώντας μεγάλες καταστροφές και πόνο. Ο Νέρωνας, φοβούμενος την αντίδραση των πολιτών εφόσον πλανιούνταν φήμες ότι η πυρκαγιά είχε ανάψει κατά διαταγή του, βρήκε βολικό να ρίξει το φταίξιμο στους χριστιανούς, που ήταν εντελώς αθώοι. Πολλοί ήταν οι χριστιανοί που μαρτύρησαν κατά τον πρώτο αυτό διωγμό· μεταξύ τους οι απόστολοι Πέτρος και Παύλος.

Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια δύομισι περίπου αιώνων, οι χριστιανοί γνώρισαν ακόμα μεγαλύτερους διωγμούς. Είχαν αυξηθεί αριθμητικά και είχαν αποκτήσει καλή οργάνωση. Κατά συνέπεια εμφανίστηκαν ως κίνδυνος για την εσωτερική πειθαρχία της Αυτοκρατορίας, κυρίως επειδή τα δόγματά τους θεωρούνταν επαναστατικά: Ήταν επαναστατικό να κηρύσσει κανείς την ισότητα μεταξύ πλούσιων και φτωχών, μεταξύ δούλων και ελεύθερων ανθρώπων, μεταξύ πολιτών και ξένων.

Επαναστατική πράξη χαρακτηριζόταν και η άρνηση των χριστιανών να θεωρούν

θεικό το πρόσωπο του αυτοκράτορα. Έτσι, όποτε ένας χριστιανός συλλαμβανόταν, του επέβαλλαν να προσκυνήσει το άγαλμα του αυτοκράτορα· εάν αρνιόταν, τον σκότωναν ή τον καταδίκάζαν να πολεμήσει άοπλος ενάντια στα θηρία κατά τη διάρκεια θεαμάτων στις αρένες.

Στην πραγματικότητα λοιπόν οι χριστιανοί δεν διώχθηκαν επειδή πίστευαν σε μια θρησκεία διαφορετική από αυτήν που πρόσβευε η πλειονότητα των πολιτών, αλλά επειδή θεωρήθηκαν υπεύθυνοι για τη διαρκώς αυξανόμενη αδυναμία της Αυτοκρατορίας.

Βρισκόμαστε μπροστά σε έναν τυπικό τρόπο απλοποίησης μιας σύνθετης ιστορικής γνώσης και μετατροπής της σε «ιστοριούλα». Εδώ το θέμα αναπτύσσεται σε λίγες αράδες, από τις οποίες μπορούμε να εξαγάγουμε το πολύ καμιά εικοσαριά πληροφορίες. Αντίθετα, σε ένα ιστορικό έργο καλού επιπέδου η ανάπτυξη του θέματος απαιτεί δεκάδες ή εκατοντάδες σελίδες, με έναν τρομερά μεγαλύτερο αριθμό πληροφοριών για χρονολογίες, γεγονότα, πρόσωπα κτλ. Από τις τριάντα περίπου αράδες του εγχειριδίου, οι δέκα είναι αφιερωμένες στην αφήγηση του περιστατικού που αφορά τον Νέρωνα και την πυρπόληση της Ρώμης: Η ανεκδοτολογία φαίνεται στους συγγραφείς του εγχειριδίου ως η καταλληλότερη μορφή προσαρμογής του ιστορικού λόγου στο επίπεδο των παιδιών, είναι όμως επίσης μια ατυχής «προδοσία» του χαρακτήρα της γνώσης του παρελθόντος που αποκαλούμε ιστοριογραφία.

Δεν είναι η κατάλληλη στιγμή να μπορούμε στην ουσία του πόσο ιστοριογραφικώς ορθή είναι η απλοποίηση, εφόσον δεν είναι αυτό το ζήτημα.

Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η αναγνώριση των διάφορων επιπέδων δυσκολίας.

Πρώτο επίπεδο, το **γλωσσικό**: Οι αφηρημένες γλωσσικές έννοιες («μέγεθος της πίστης», «εσωτερική πειθαρχία», τα δόγματα που θεωρούνται επαναστατικά, η «διαρκώς αυξανόμενη αδυναμία») και οι χρονολογικοί όροι («μέσα του 1ου αιώνα της χριστιανικής εποχής») συνιστούν ήδη για τα παιδιά μεγάλα προσκόμματα στην κατανόηση. Σε αυτά προστίθεται η συντακτική δομή ορισμένων περιόδων που βρίθουν από δευτερεύουσες προτάσεις, οι οποίες καθιστούν προβληματική την αναγνωσιμότητα του κειμένου.

Δεύτερο επίπεδο, οι **ερμηνευτικές έννοιες**: Σε ένα δεύτερο επίπεδο υπάρχει το σύνολο των εννοιών που ανασύρονται από τις πηγές ή έπλασε η ιστοριογραφία, ή πάλι αποτελούν δάνεια από άλλες κοινωνικές επιστήμες (π.χ. «κοινωνικές τάξεις», «δούλοι», «Αυτοκρατορία», το πρόσωπο του αυτοκράτορα που θεωρείται θεικό). Αυτές έχουν αξιόλογη επίπτωση στην ιστοριογραφική γνώση, εφόσον περιέχουν ερμηνευτικά μοντέλα συγκεκριμένων πλευρών της πραγματικότητας που

η κατανόσή τους είναι μία από τις προϋποθέσεις για την κατανόηση της ιστορικής γνώσης. Για παράδειγμα, αν πούμε «κοινωνική τάξη» (δεν θα έπρεπε να χρησιμοποιείται ένας τέτοιος όρος για μίαν αρχαία κοινωνία, αλλά έστω), αυτό ισχυριζόμαστε με την αναφορά σε μια συγκεκριμένη κοινωνική δομή, και όχι με την απλή υποδιαίρεση του λαού σε ποικίλες ομάδες. Το απόσπασμα μπορεί να κατανοηθεί σε ένα επαρκές επίπεδο μόνον εάν γνωρίζει κανείς τον τύπο δομής της αυτοκρατορικής ρωμαϊκής κοινωνίας. Έτσι η λέξη «δούλος» δεν θα έπρεπε να συνδέεται –όπως συνήθως συμβαίνει στα παιδιά– απλώς με τη σκληρότητα της εργασίας, αλλά θα έπρεπε να ανακαλεί το θεσμό της δουλείας με τα ιδιόζοντα χαρακτηριστικά του. Αναλογικά, όταν αναφερόμαστε στην Αυτοκρατορία, θεωρούμε δεδομένο ότι είναι αρκετή η γνώση του όρου, αλλά αυτό που ο όρος ανακαλεί στους μαθητές μπορεί να είναι είτε ένα συνώνυμο του κράτους είτε ένα κράτος ιδιαίτερα μεγάλο. Και στη μια και στην άλλη περίπτωση η έννοια είναι ακατάλληλη να «πυροδοτήσει» την ακριβή κατανόηση της γνώσης που μεταφέρεται από ένα απόσπασμα σχετικό με τη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία. Μόνον ένα καλό επίπεδο γνώσης των δομών της Αυτοκρατορίας μπορεί να επιτρέψει την πρόσβαση στην κατανόηση της τόσο αόριστης έννοιας «διαρκώς αυξανόμενη αδυναμία της Αυτοκρατορίας».

Σε ένα τρίτο επίπεδο, υποκείμενο στα δύο πρώτα, πρέπει να σκεφτούμε ένα είδος υποδομής που κατέστησε δυνατή τόσο τη γλωσσική οργάνωση (το πρώτο επίπεδο επιφάνειας), όσο και τη διαμόρφωση και την εφαρμογή του συνόλου των ερμηνευτικών εννοιών (το δεύτερο επίπεδο). Αυτή η υποδομή έχει διαμορφωθεί από τη σειρά των *γνωστικών εργαλείων, γνωστικών κατηγοριών* (οι έννοιες αυτές θα εξηγηθούν στο επόμενο κεφάλαιο) που κάνουν τις νοητικές διαδικασίες να προχωρήσουν με σκοπό τον εντοπισμό των πληροφοριών, την απόδοση σε αυτές μιας αξίας και τη διευθέτησή τους μέσα σε μια γνωσιακή δομή.

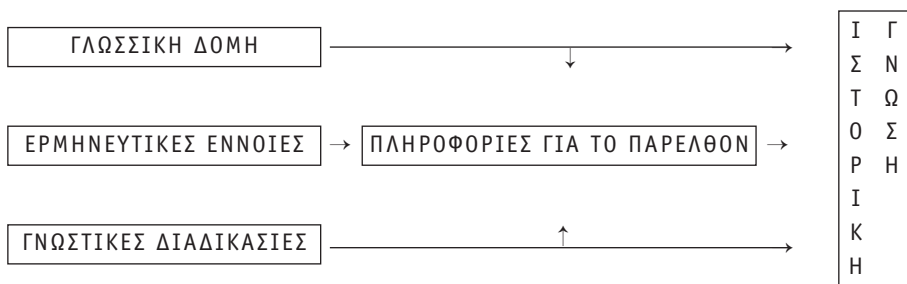
Τρίτο επίπεδο, οι **διαδικασίες οργάνωσης των πληροφοριών**. Στην πρώτη αυτή προσέγγιση ας περιοριστούμε στις διαδικασίες χρονικής οργάνωσης. Οι πληροφορίες του κειμένου μας είναι οργανωμένες κατά κύριο λόγο με βάση τη **διαδοχή** και τις **περιόδους**: «Για κάποια χρόνια οι χριστιανοί μπορούσαν να συναθροίζονται ανενόχλητοι», «στα μέσα του 1ου αιώνα της χριστιανικής εποχής», «στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια δυόμισι περίπου αιώνων».

Όμως γνωστική σημασία έχει και η **διάρκεια**: «κατά τη διάρκεια δυόμισι περίπου αιώνων». Εάν ο αναγνώστης δεν δώσει βάρος σε αυτήν τη διαδικασία οργάνωσης των πληροφοριών, μπορεί να εννοήσει ότι οι άλλοι διωγμοί ακολούθησαν αμέσως μετά τον πρώτο.

Τέλος, είναι εξαιρετικά σημαντική η οργάνωση της **συγχρονίας**: Οι χριστιανοί «είχαν αυξηθεί αριθμητικά και είχαν αποκτήσει καλή οργάνωση», ενώ «η πλειο-

νότητα των πολιτών [!]» πρέσβευε μια θρησκεία της οποίας ουσιώδες συστατικό ήταν το να «θεωρείται θεϊκό το πρόσωπο του αυτοκράτορα».

Μπορούμε να συνοψίσουμε αυτόν το συλλογισμό με το ακόλουθο σχήμα:



Το σχήμα στόχο έχει να καταδείξει ότι, μόνον αφού οι πληροφορίες για το παρελθόν έχουν επενδυθεί με **κατάλληλες γνωστικές διαδικασίες**, έχουν ανασυσταθεί σε **ερμηνευτικές έννοιες** και έχουν οργανωθεί σε μια **κατάλληλη γλωσσική δομή**, γεννιέται η ιστορική γνώση.

Η υποδομή των *γνωστικών κατηγοριών* είναι αδιόρατη, αλλά η συμβολή της είναι ουσιαστική τόσο τη στιγμή που οικοδομείται η ιστορική γνώση, όσο και τη στιγμή που γίνεται ιστοριογραφική γνώση οργανωμένη σε κείμενο. Η δεξιότητα να λειτουργεί κανείς με τις *γνωστικές κατηγορίες* είναι εξίσου ουσιαστική στην κατανόηση της μεταδιδόμενης ιστορικής γνώσης.

Αν θέλουμε αυτή η γνώση να γίνεται κατανοητή στην ιδιαιτερότητά της ως ιστορική γνώση, πρέπει να βοηθήσουμε τους μαθητές όχι απλώς να κατακτήσουν τη γλωσσική και συντακτική δομή του κειμένου. Εξίσου σημαντικό είναι να γίνουν κάτοχοι των ερμηνευτικών εννοιών, και ακόμα σημαντικότερο να αποκτήσουν τη δεξιότητα χρήσης των *γνωστικών κατηγοριών*. Η κατοχή του πλέγματος των γνωστικών εργαλείων ενισχύει την κατανόηση της γλωσσικής και εννοιολογικής δομής των ιστοριογραφικών κειμένων. Είναι ένα ζητούμενο ελλείψει του οποίου, κατά τη γνώμη μου, δεν μπορεί να υπάρξει κατανόηση ούτε των μεμονωμένων ιστοριογραφικών γνώσεων, ούτε του συστήματος γνώσεων που διαμορφώνει τη γενική σχολική ιστορία.

Αν το αποδεχτούμε αυτό, τότε συνεπάγεται η αναγκαιότητα να ικανοποιήσουμε αυτό το ζητούμενο προτού προτείνουμε στους μαθητές του υποχρεωτικού σχολείου δομημένες ιστορικές γνώσεις, που επίσης απαιτούν γλωσσικές και εννοιολογικές δεξιότητες. Χρειάζεται, κατά τη γνώμη μου, να οδηγήσουμε τα παιδιά στην ιστορία μέσα από μια διαδρομή διαμόρφωσης του πλέγματος των γνωστικών κατηγοριών, αφήνοντας κατά μέρος το περιεχόμενο του μαθήματος.

Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδρομής μπορούμε να επιτύχουμε άλλο ένα αποτέλεσμα – να κάνουμε τα παιδιά να αντιληφθούν τη σημαντικότητα της ιστορικής γνώσης και να φροντίσουμε ώστε να αναδυθούν ορισμένες τάσεις που δίνουν κίνητρο για τη μελέτη της. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από δραστηριότητες που γεννούν στα παιδιά τη συνείδηση της πραγματικότητας του παρελθόντος, της δυνατότητας του να γίνει γνωστό, του ενδιαφέροντός μας γι' αυτό. Η συνείδηση αυτή είναι με τη σειρά της ένα ζητούμενο ικανό να καταστήσει λιγότερο δύσκολη τη μελέτη της ιστορίας.

Το σχήμα που μπορεί να αναπαραστήσει αυτήν τη διδακτική στρατηγική είναι το ακόλουθο:



Οι μαθητές που παίρνουν απολυτήριο από το Δημοτικό πρέπει να αντιμετωπίσουν την κατανόηση ενός ιστορικού λόγου που, από τις πρώτες κίολας σελίδες του εγχειριδίου, έχει δομηθεί με τη χρήση μεγάλου αριθμού κατηγοριών.

Αυτό έχει σημαντικές συνέπειες στις διδακτικές στρατηγικές που πρέπει να καθορίσουμε. Συνεπάγεται κατά πρώτο λόγο ότι τα παιδιά δεν αρκεί να κατακτήσουν τη γλωσσική και εννοιακή δομή μιας γνώσης για να μπορέσουν να την κατανοήσουν στην ιδιαιτερότητά της ως γνώσης που έχει ιστοριογραφική σημασία. Αυτό το επίπεδο κατανόησης επιτυγχάνεται μόνον υπό την προϋπόθεση ότι κατέχουν και χρησιμοποιούν τις γνωστικές κατηγορίες. Εάν η δεξιότητα χρήσης των γνωστικών εργαλείων είναι ένα ζητούμενο ελλείψει του οποίου δεν μπορεί να υπάρξει κατανόηση ούτε των μεμονωμένων ιστοριογραφικών γνώσεων, ούτε του συστήματος γνώσεων που διαμορφώνει η γενική σχολική ιστορία, καθίσταται αναγκαίο να ικανοποιήσουμε αυτό το ζητούμενο *προτού* προτείνουμε στους μαθητές δομημένες ιστορικές γνώσεις που επίσης απαιτούν γλωσσικές και εννοιακές δεξιότητες.

Ως εκ τούτου αποστολή του Δημοτικού σχολείου είναι να επινοήσει μια διαδρομή διαμόρφωσης του πλέγματος των γνωστικών εργαλείων, *αφήνοντας κατά μέρος το περιεχόμενο του μαθήματος*. Οι δάσκαλοι πρέπει να αντιληφθούν ότι η διδασκαλία της ιστορίας δεν έχει πλέον στόχο την αναπαραγωγή πληροφοριών και

τη μεταφορά τους στη συνείδηση των μαθητών. Πρέπει να εξασκούν τα παιδιά να συνδυάζουν και να αναπτύσσουν τρόπους χρήσης των γνωστικών εργαλείων, έτσι ώστε να τα οδηγούν στην ιστορία με τον κατάλληλο νοητικό εξοπλισμό και την κατάλληλη συναισθηματική διάθεση.

Η διδακτική διαμεσολάβηση ανάμεσα στα παιδιά και στην ιστορία πρέπει να πραγματοποιηθεί έχοντας θέσει στον εαυτό μας το στόχο να αναπτύξουμε τα νοητικά εργαλεία των παιδιών με τέτοιο τρόπο ώστε να διαμορφωθούν τόσο τα κίνητρα για τη μελέτη της ιστορίας, όσο και οι δεξιότητες κατανόησης του ιστοριογραφικού λόγου.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Για τη διδακτική διαμεσολάβηση που είναι απαραίτητη προκειμένου να φέρουμε τα παιδιά σε επαφή με την ιστορία, βλ. I. Mattozzi, «I bambini, il tempo, la storia», στο *Spazio e tempo: Dimensioni del sapere*, επιμ. E. Mazzone, Milano: Mondadori, 1988, σσ. 65-81.
- 2 Για τις δυσκολίες της γλωσσικής αποκωδικοποίησης των ιστορικών κειμένων, βλ. R. Starc & M. L. Mammano, «I connettivi temporali “prima” e “dopo”. Uno studio sperimentale sulla comprensione di frasi I e II elementare», στο *Età Evolutiva* 31, 1988, σσ. 62-68.
- 3 G.G. Moroni (επιμ.), *Il sussidiario. Itinerari conoscitivi di base per la classe quarta*, Milano: CETEM, 1989, σσ. 5-6.

Οι κατηγορίες της ιστορικής γνώσης¹**ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ:**

- Τι εννοούμε λέγοντας γνωστική κατηγορία;
- Για ποιο σκοπό της διδασκαλίας είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τις γνωστικές κατηγορίες που εμπλέκονται στην ιστορική γνώση;

ΣΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΘΑ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΤΕ ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ τις ακόλουθες έννοιες-κλειδιά: γνωστική κατηγορία, χρονική κατηγορία, νοητικό σχήμα, διαδικαστικό σχήμα.

Το τι εννοούμε λέγοντας κατηγορία ιστορικής γνώσης και νοητικό σχήμα μπορείτε να το καταλάβετε αν φέρετε στο νου σας τον τρόπο με τον οποίο μπορέσατε να δώσετε απάντηση σε μια ερώτηση που σας καλούσε να ανασυνθέσετε το παρελθόν σας. Ήσασταν σε θέση να καταλάβετε την ερώτηση και να προβείτε σε ορισμένες νοητικές πράξεις που είχαν ως αποτέλεσμα μίαν αναπαράσταση του παρελθόντος σας.

Οι νοητικές πράξεις που κάνατε για να απαντήσετε στην ερώτηση έγιναν σύμφωνα με μια ακολουθία την οποία μπορούμε να σχηματοποιήσουμε ως εξής:

1. Χρειάστηκε να ερμηνεύσετε τι σας ζητούσε η ερώτηση, και για να το κάνετε αυτό χρειάστηκε να καταφύγετε στις έννοιες παρελθόν και ανασύνθεση του παρελθόντος.
2. Κατόπιν χρειάστηκε να προβείτε σε μια διαδικασία παραγωγής των πληροφοριών, και για να το κάνετε αυτό χρειάστηκε να τις αναζητήσετε στη μνήμη σας, την οποία μπορούμε να θεωρήσουμε ένα προσωπικό αρχείο, μια πηγή.
3. Στη συνέχεια χρειάστηκε να προβείτε και σε άλλες πράξεις προκειμένου να οργανώσετε κατά κάποιον τρόπο τις πληροφορίες, για παράδειγμα να τις χρονολογήσετε και να τις βάλετε σε διαδοχή.

Οι διάφορες νοητικές πράξεις διεξήχθησαν λοιπόν σε μια ακολουθία, οπότε μπορούμε να θεωρήσουμε ότι «τακτοποιήθηκαν» σε ένα σχήμα του οποίου η εφαρμογή οδηγεί στην επιθυμητή γνώση – στην ανασύσταση του παρελθόντος.

Το σχήμα πρέπει να νοηθεί ως μια συναρμογή νοητικών πράξεων που τελού- νται με σκοπό να παραγάγουν μια οποιαδήποτε γνώση. Το σχήμα και οι πράξεις μπορούν να τελεστούν λιγότερο ή περισσότερο καλά χωρίς να το συναισθανόμα- στε, απλώς χάρη σε συνθήκες σκέψης που έχουμε αποκτήσει μέσα από την κοι- νωνική μας συναναστροφή. Αλλά μπορεί να υπάρξει και πλήρης επίγνωση του σχή- ματος που είναι απαραίτητο για την παραγωγή ενός κάποιου γνωστικού αποτελέ- σματος: Στην περίπτωση αυτή μπορεί να θεωρηθεί ότι οι πράξεις τελέστηκαν κατά έναν επεξεργασμένο, μεθοδολογικό τρόπο, που εγγυάται μια γνώση εξαιρετικά ποιοτική και ελέγξιμη. Το σχήμα του οποίου υπάρχει πλήρης επίγνωση είναι τυ- πικό των δραστηριοτήτων παραγωγής των επιστημονικών γνώσεων. Το ονομά- ζουμε διαδικαστικό σχήμα.

Οι πράξεις που συνθέτουν ένα διαδικαστικό σχήμα μπορούν να τελεστούν επειδή (και εάν) έχει διαμορφωθεί μέσα στο νου μας μια γνωστική λειτουργία² που μας καθιστά ικανούς να θέσουμε σε κίνηση αυτή την πράξη. Για παράδειγμα, στην περίπτωση της ανασύνθεσης του προσωπικού παρελθόντος, αυτό που σας ζητάει μια ανάλογη ερώτηση δεν θα ήταν προσβάσιμο εάν στο νου σας δεν είχαν δια- μορφωθεί οι νοητικές λειτουργίες που τις ορίζουμε με τις έννοιες παρελθόν, πηγή, χρονολόγηση, διαδοχή. Τις νοητικές λειτουργίες χάρη στις οποίες προβαί- νουμε σε νοητικές πράξεις που στόχο έχουν την οικοδόμηση γνώσεων μπορούμε να τις ορίσουμε ως κατηγορίες.

Με τον όρο «κατηγορίες» αναφερόμαστε στις λειτουργίες που κατευθύνουν σε μια πρώτη φάση τις πράξεις που απαιτούνται για να προχωρήσει η έρευνα, και σε μια δεύτερη τις πράξεις που δομούν την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Είναι η προϋπόθεση για οποιαδήποτε γνωστική πράξη, είτε καθημερινού χαρακτήρα είτε επιστημονικού επιπέδου.

Οι κατηγορίες λειτουργούν ως ένα εργαλείο ανεύρεσης, κατάλληλο δηλαδή για την αναζήτηση των πληροφοριών, για τη λογική συνάφεια των σχέσεων μεταξύ των φαινομένων και για τη δόμηση των πληροφοριών σχετικά με αυτά. Υπάρχουν κατηγορίες που αποτελούν κοινό κτήμα πολλών επιστημών, και κατηγορίες ειδι- κές ή κυρίαρχες σε μία και μόνη επιστήμη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα των πρώ- των είναι η κατηγορία της κατάταξης, και των δεύτερων η κατηγορία */χρόνος/* για την ιστοριογραφία.

Ορισμένοι προτιμούν να τις ταξινομήσουν ως έννοιες ή ως οργανωτικές έννοιες. Πράγματι, για να ονομάσουμε τις κατηγορίες, πρέπει να προβούμε στην εννοιολόγησή τους. Αλλά η λειτουργία τους δεν εξηγείται όπως των εννοιών. Γι' αυτό θεωρείται προτιμότερος ο όρος «γνωστική κατηγορία» παρά «έννοια», επειδή η λειτουργία μπορεί να είναι ενεργή ακόμα και χωρίς να έχει εννοιολογηθεί, και

επειδή δεν αρκεί να κατέχουμε μια έννοια σε λεκτικό επίπεδο για να είμαστε ικανοί να προβαίνουμε σε γνωστικές διαδικασίες.

Εκτός από κατηγορίες, έχουν ονομαστεί επίσης γνωστικοί οργανωτές:

Οι γνωστικοί οργανωτές καταδεικνύουν τις σχεσιακές και δεύτερης τάξης έννοιες, που είναι οι τυπικές έννοιες των επιστημών, και κυρίως ό,τι δεν μπορεί να ονομαστεί έννοια επειδή αποτελεί μέρος των ιδεών εκείνων που χρησιμεύουν στη δόμηση και στην οργάνωση του πραγματικού (π.χ. χώρος, χρόνος, αμετάβλητο).³

... προϋπόθεση και αναπόφευκτο προϊόν οποιουδήποτε τύπου γνώσης, είτε κοινής είτε επιστημονικής (κάποιοι θα μπορούσαν να τους αποκαλέσουν *γνωστικές κατηγορίες*) [...] Από τους σημαντικότερους, θυμίζουμε ως παράδειγμα τη χωροχρονική οργάνωση (ο «χώρος» και ο «χρόνος» ως δομές οργανωτικές και ερμηνευτικές για κάθε μορφή ζωής και γνώσης) [...] Κατά μία έννοια οι γνωστικοί οργανωτές αντιστοιχούν σε αυτό που ορισμένοι ονόμασαν «ιδέες-κλειδιά».⁴

Ο όρος γνωστική κατηγορία μπορεί να είναι προτιμότερος προκειμένου να υπογραμμιστεί ότι προϋπόθεση και δράστης της οργάνωσης δεν είναι η έννοια, αλλά μια νοητική λειτουργία που η παρουσία της και η αποτελεσματικότητά της εκδηλώνονται μέσα από την αντίστοιχη νοητική διαδικασία, και όχι μέσα από την ικανότητα του εγκυκλοπαιδικού της ορισμού. Για παράδειγμα, αν ένα γνωστικό εργαλείο της ιστορικής γνώσης είναι η */πηγή/*, λίγη σημασία έχει να γνωρίζουμε τον ορισμό που δίνει ένα λεξικό («Στοιχείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί με σκοπό την τεκμηρίωση») αν στη συνέχεια δεν ξέρουμε να προβούμε στις διαδικασίες για τη μετατροπή του «στοιχείου» σε πηγή με σκοπό την παραγωγή πληροφοριών, δηλαδή αν δεν δώσουμε αποδείξεις για τη «ζωτικότητα» μιας γνωστικής λειτουργίας.

Άλλο πλεονέκτημα της επιλογής του όρου «κατηγορία» είναι ότι μπορεί να καταστήσει σαφή τη διάκριση ανάμεσα, πρώτον, στη νοητική λειτουργία· δεύτερον, στην έννοια που προσδιορίζει τη λειτουργία· τρίτον, στη διαδικασία που καθίσταται δυνατή από τη λειτουργία· και, τέταρτον, στο προϊόν της διαδικασίας στην οποία αυτή η λειτουργία εμπλέκεται.

Για παράδειγμα, αν μία από τις μείζονες **γνωστικές λειτουργίες** είναι η ταξινόμηση της πραγματικότητας, αντικείμενο της γνώσης, τότε πρέπει να θεωρήσουμε ότι ο όρος «ταξινόμηση» μπορεί να αναφέρεται σε τέσσερα διαφορετικά πράγματα:

1. στη λειτουργία που μας επιτρέπει να ταξινομούμε, ακόμα κι αν αγνοούμε την έννοια και, κυριολεκτικά, τον όρο·
2. στην έννοια που προσδιορίζει τη δεξιότητα του ταξινομείν·
3. στη διαδικασία κατανομής των αντικειμένων σε τάξεις·
4. στο αποτέλεσμα της διαδικασίας.

Για το λόγο αυτό ο ίδιος όρος μπορεί να εμφανίζεται στο κείμενο με τρεις διαφορετικές μορφές: πρώτον, πλάγια, ανάμεσα σε καθέτους (*/πρόβλημα/*)· δεύτερον, υπογραμμισμένος (πρόβλημα)· και, τρίτον, με απλή μορφή (πρόβλημα). Αυτό το τυπογραφικό τέχνασμα χρησιμεύει για να καταδειχθεί ότι ο όρος αναφέρεται άλλοτε στη γνωστική λειτουργία (*/πρόβλημα/*, δείχνει τη διαδικασία την οποία αποκαλούμε προβληματισμό, δηλαδή τη γνωστική λειτουργία που μας καθιστά ικανούς να διατυπώνουμε προβλήματα), άλλοτε στην έννοια (πρόβλημα, δείχνει την επεξεργασμένη έννοια γύρω από τη γνωστική λειτουργία και γύρω από τα προϊόντα της δραστηριότητάς της), και άλλοτε στο προϊόν της διαδικασίας (πρόβλημα, δείχνει αυτό που προκύπτει από την εφαρμογή της λειτουργίας και από τη συνακόλουθη διαδικασία). Όταν πάλι θέλουμε να δείξουμε, τρίτον, τη διαδικασία, προτιμούμε να χρησιμοποιούμε τον όρο με κατάλληλο επίθημα («-ισμός» – «προβληματ-ισμός» στο συγκεκριμένο παράδειγμα).

Η καταφυγή στις έννοιες γνωστική κατηγορία, σχήμα και διαδικαστικό σχήμα δικαιολογείται αν λάβουμε υπόψη μια πρωταρχική απαίτηση που τίθεται σε όποιον σκοπεύει να επεξεργαστεί ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της ιστορίας στη βασική εκπαίδευση. Εφόσον σκοπός του Αναλυτικού Προγράμματος είναι να οικοδομήσει μια σκέψη ικανή να κατανοήσει την ιστορική γνώση, να τη χρησιμοποιήσει και να την επεξεργαστεί, η απαίτηση είναι διπλή: Από τη μια πρέπει να κατανοήσουμε ποια είναι η αλληλουχία των νοητικών πράξεων που καθιστά δυνατή την οικοδόμηση των γνώσεων τις οποίες θεωρούμε τυπικές του γνωστικού αντικειμένου «ιστορία»· και από την άλλη πρέπει να διευκρινίσουμε ποιες νοητικές λειτουργίες και δεξιότητες χρειάζονται προκειμένου να εκτελεστούν οι διάφορες διαδικασίες.

Συνεπώς, όσον αφορά τα ζητήματα διδακτικής, είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε εκ των προτέρων το διαδικαστικό σχήμα της επεξεργασίας των ιστορικών γνώσεων και των κατηγοριών που εμπλέκονται στην εκτέλεσή του. Αυτή η γνώση μάς επιτρέπει:

1. να εντοπίζουμε τις σύμφυτες στη δομή των γνώσεων του μαθήματος δυσκολίες, δομικές δυσκολίες που μεταφράζονται σε δυσκολίες εκμάθησης και δυσκολίες διδασκαλίας·

2. να διασαφηνίζουμε τους όρους των διδακτικών ζητημάτων·
3. να κατανοούμε τις πιθανές λύσεις·
4. να έχουμε κριτήρια για να αναγνωρίζουμε την πρόοδο του Αναλυτικού Προγράμματος διδασκαλίας.

Ας μεταφράσουμε αυτή την απαίτηση σε σχέση με το στόχο μας να διαμορφώσουμε ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα για τις μαθητείες στο χρόνο. Προκαταρκτική μας αποστολή σε σχέση με το στόχο αυτό είναι να ανακαλύψουμε το διαδικαστικό σχήμα και τις βασικές γνωστικές κατηγορίες που χρησιμεύουν σε μια πρώτη φάση για τις ανασυνθέσεις του παρελθόντος, και σε μια δεύτερη φάση για την οργάνωση σε ένα γραπτό κείμενο των ιστορικών γνώσεων. Στη συνέχεια πρέπει να εντοπίσουμε μεταξύ των γνωστικών κατηγοριών τις χρονικές κατηγορίες, έτσι ώστε να κατανοήσουμε την πρωταρχική λειτουργία τους στην ιστοριογραφική διαδικασία. Τέλος, θα συλλογιστούμε όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι χρονικές κατηγορίες χρησιμοποιούνται στην οργάνωση της καθημερινής ζωής και στην ανασύνθεση του βιωμένου παρελθόντος, ώστε να εντοπίσουμε πώς η διδασκαλία μπορεί να ρίξει μια γέφυρα ανάμεσα στις διαδικασίες μάθησης του γνωστικού αντικειμένου.

Θα προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε το διαδικαστικό σχήμα και τις γνωστικές κατηγορίες που συμβάλλουν στην οικοδόμηση των ιστορικών γνώσεων, καθώς και ποιες είναι οι νοητικές πράξεις που επαναλαμβάνονται σε κάθε δραστηριότητα οικοδόμησης γνώσης του παρελθόντος, με ποιον τρόπο τοποθετούνται κατά την ανάπτυξη της ανασύνθεσης και ποια είναι η ιδιαίτερη συμβολή μιας δεδομένης λειτουργίας στην ανάπτυξη της γνωσιακής διαδικασίας.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Αυτό είναι ένα γνωσικό ζητούμενο, δηλαδή μια πληροφορία ή γνώση που πρέπει να έχει κατακτηθεί πριν από τη μελέτη νέων γνώσεων, επειδή οι τελευταίες στην εννοιολόγησή τους και στη δομή τους προϋποθέτουν την κατοχή αυτής της γνώσης. Αυτήν τη γνώση υποδεικνύουν ως προϋπόθεση όλοι οι λόγοι που θα ακολουθήσουν.
- 2 Εδώ ως λειτουργία ας εννοηθεί η ικανότητα του νου να αναπτύσσει μια οποιαδήποτε γνωστική διαδικασία, δηλαδή να μετατρέπει και να συντονίζει τις διαθέσιμες πληροφορίες με τέτοιο τρόπο ώστε να συσχετίζει. Μπορούμε να σκεφτούμε την κατηγορία ως ένα «μηχανισμό» ικανό να ενεργοποιεί ένα νοητικό σχήμα, σύμφωνα με την αντίληψη του ψυχολόγου J. Pascual-Leon. Για τις διαφορετικές σημασίες που αποδίδουμε στους όρους «κατηγορία» και «σχήμα» σε σχέση με τους ψυχολόγους της γνωστικής ανάπτυξης, βλ. P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Gli aspetti cognitivi*, Torino: UTET, 1986.

- 3 C. Pontecorvo, στο *L'educazione scientifica di base*, Firenze: La Nuova Italia, 1983, σ. 175.
- 4 N. Vicentini Missoni, στο *L'educazione scientifica di base*, ό.π., σσ. 300-305. Όσον αφορά την απαίτηση να γνωρίσουμε τις δομές των επιστημών και τα εννοιακά συστήματά τους, με στόχο να στηρίξουμε πάνω σε αυτήν τη γνώση το σχεδιασμό των διδακτικών προβλημάτων και τις λύσεις τους, πρέπει να διαβαστούν, εκτός από το θεμελιώδες προαναφερθέν *L'educazione scientifica di base*, τα ακόλουθα έργα: *Scienza e scuola di base*, επιμ. C. Pontecorvo & P. Guidoni, Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, 1979· J.J. Schwab κ.ά., *La struttura della conoscenza e il curricolo*, Firenze: La Nuova Italia, 1971 [πρωτότυπη έκδοση: *The Structure of Knowledge and the Curriculum*, Chicago: Rand Mc Nally, 1964]· *La trama concettuale delle discipline scientifiche. Problemi dell'insegnamento scientifico*, επιμ. G. Cortini, Firenze: La Nuova Italia, 1985· *Concetti e conoscenza*, επιμ. C. Pontecorvo, Torino: Loescher, 1983· B. Inhelder, H. Sinclair & N. Bovet, *Apprendimento e strutture della conoscenza*, Torino: Loescher, 1975 [πρωτότυπη έκδοση: *Learning and the Development of Cognition*, London: Routledge & Kegan Paul, 1974]· J.S. Bruner, *Il processo educativo dopo Dewey*, Roma: Armando, x.x. (αλλά μετά το 1977) [πρωτότυπη έκδοση: *The Process of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960· ελληνική έκδοση: *Η διαδικασία της παιδείας*, μτφρ. Χ. Κληρίδης, Αθήνα: Καραβίας, 1960].

Πώς οικοδομείται η ιστορική γνώση

Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΝΟΣ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ για τη μαθητεία «του χρόνου» στο πλαίσιο ενός προγράμματος διδασκαλίας της ιστορίας απαιτεί να τεθούν οι εξής ερωτήσεις:

- Ποιος είναι ο ρόλος του «χρόνου» στην οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης;
- Ποιος είναι ο ρόλος της μαθητείας του χρόνου στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης;
- Πώς είναι δυνατόν να επηρεάσουμε τις αντιλήψεις των παιδιών για το χρόνο και να τις ασκήσουμε ώστε να γίνουν λειτουργικές για τη μελέτη της ιστορίας;

Μπορούμε να δώσουμε απαντήσεις στις παραπάνω ερωτήσεις εάν κατ' αρχάς αναλύσουμε τις νοητικές διαδικασίες που ενεργοποιούνται κατά την προσέγγιση του παρελθόντος και κατά τη δόμηση των επεξεργασμένων γνώσεων.

Οι γνωστικές κατηγορίες στις οποίες βασίζονται η ιστοριογραφική διαδικασία και η ιστορική γνώση

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ:

- Υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία ιστοριογραφικών μοντέλων, ιστοριογραφικών ειδών, ιστοριογραφικών έργων. Υφίσταται κάποια βασική δομή εννοιών που να συνδέει τα διάφορα ιστοριογραφικά είδη, τους διαφορετικούς τρόπους να κάνεις ιστορία, τα ανόμοια έργα στα οποία αποδίδουμε το χαρακτηρισμό «ιστορικά»;
- Ποια είναι η υποδομή των διαδικαστικών εννοιών της ιστοριογραφίας που νοείται ως ανάλυση του παρελθόντος και ως λόγος για το παρελθόν;
- Ποιες είναι οι κατηγορίες που ενεργοποιεί ο ιστορικός κατά την ανασύνθεση του παρελθόντος;
- Υπάρχουν κατηγορίες που υποχρεωτικά εμπλέκονται στην ιστοριογραφική γνώση;

Θα προσπαθήσω να απαντήσω υποθέτοντας ότι παρακολουθώ έναν ιδανικό μελετητή να διεξάγει μια έρευνα, φανταστική αλλά εμπνευσμένη από ένα επεξεργασμένο μοντέλο που αφορά την «πρώτη εκμηχάνιση», δηλαδή τη φάση οικοτεχνικής ανάπτυξης που προηγήθηκε της βιομηχανικής επανάστασης.

Θα περιγράψω το σχήμα των νοητικών διαδικασιών του μελετητή, ώστε να καταδείξω σε κάθε φάση της έρευνας ποιες διαδικαστικές έννοιες πρέπει να ενεργοποιήσει για να οικοδομήσει μια γνώση ιστοριογραφικού τύπου. Το σχήμα εξαλείφει σκόπιμα τα ατυχήματα και τις δυσκολίες κατά τη γνωσιακή διαδρομή, και περιορίζει τις αντικειμενικές παλινδρομήσεις του νου του ιστορικού σε μια γραμμική πορεία. Επιπλέον καταδεικνύει περάσματα που κατά την αντικειμενική έρευνα ίσως να αναπτύσσονταν σιωπηρά και αυτόματα.

Οι διαδικασίες του ιστορικού

Ο μελετητής μας είναι ένας άνθρωπος που διαμορφώνει την προσωπικότητά του στο παρόν. Στο παρόν έχει υπαρξιακές εμπειρίες, κοινωνικές σχέσεις, αναγνώσματα διάφορων ειδών (όχι μόνον ιστορικά· μπορεί να είναι λογοτεχνικά ή άλλων επιστημών...), και από όλα αυτά εξάγει ένα σύνολο γνώσεων που προηγούνται, συνοδεύουν και επηρεάζουν –όσο εμπλουτίζονται σταδιακά και τροποποιούνται– την ανάπτυξη της έρευνας.

Μέρος της συγκεκριμένης έρευνας θα αποτελέσουν οι αντιλήψεις του περί ζωής, διάφορες ερμηνευτικές έννοιες, θεωρίες, ιδεολογίες, αξίες, πολλαπλές και ετερογενείς πληροφορίες. Όλα αυτά μπορούμε να τα αποκαλέσουμε *προ-γνώσεις*,¹ δηλαδή γνώσεις που προηγούνται αυτών τις οποίες σκοπεύει να οικοδομήσει ο μελετητής. Κατέχει όμως επίσης ένα σύστημα, ένα πλέγμα γνωστικών κατηγοριών ή διαδικαστικών εννοιών που του παρέχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσει ανασυνθέσεις του παρελθόντος. Οι γνωστικές κατηγορίες έχουν διπλή λειτουργία:

1. ευρετική, υπό την έννοια ότι λειτουργούν ως φακοί που μας κάνουν να αντιλαμβανόμαστε ορισμένα στοιχεία του παρελθόντος τα οποία –ελλείψει αυτών των φακών– θα διέφευγαν της παρατήρησης·
2. δομική, υπό την έννοια ότι καθιστούν δυνατή την οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ των φαινομένων.

Θα παρακολουθήσουμε αυτήν τη διαδρομή του μελετητή ακριβώς για να εντοπίσουμε τα στοιχεία του πλέγματος και τις λειτουργίες του καθενός από αυτά.²

Ο μελετητής μας λοιπόν είναι ένας άνθρωπος του καιρού του, προικισμένος με ένα λιγότερο ή περισσότερο πλούσιο σύνολο από προ-γνώσεις, καθώς επίσης και με μια νοητική σκευή κατάλληλη για τη διεξαγωγή της μελέτης του.

/Παρελθόν/ - /παρόν/ - /μέλλον/

Μέρος αυτής της σκευής αποτελεί η αντίληψη του *παρελθόντος* ως μιας όψης της πραγματικότητας την οποία μπορούμε να γνωρίσουμε με τέτοιο τρόπο ώστε η γνώση της να συμβάλει στη νοητική κυριαρχία επί του παρόντος κόσμου και στον έλεγχο των μελλοντικών μεταβολών.³

Αυτή η γνωσιακή τάση οδηγεί τον ιστορικό να κάνει μια αναδρομή στο παρελθόν ξεκινώντας από το παρόν, χρησιμοποιώντας τις «αποσκευές» των προ-γνώσεων του και των γνωστικών του κατηγοριών.

Η κίνηση του νου είναι λοιπόν από το *παρόν προς το παρελθόν*, όχι από το παρελθόν προς το παρόν, όπως συνήθως πιστεύουμε.

Όταν ολοκληρώσει τη γνωσιακή του αναδρομή, θα έχει αποκτήσει νέα εργαλεία και εννοιολογικά μοντέλα για να ερμηνεύσει και να κατανοήσει το παρόν. Έτσι η γνώση του παρελθόντος μπορεί να γίνει λειτουργική για τη γνώση του παρόντος και για την πρόβλεψη του μέλλοντος.

Συνεπώς το σχήμα της νοητικής κίνησης για τη μελέτη του παρελθόντος είναι:



όπου η κίνηση δεν είναι κυκλική αλλά σπειροειδής, καθώς κάθε φορά που επιστρέφουμε στο παρόν αυτό μπορεί να μας φανεί διαφορετικό σε σχέση με το πώς εμφανιζόταν πριν από την παραγωγή νέας γνώσης για το παρελθόν.

Παρόμοια, κάθε νέα γνωσιακή αναδρομή στο παρελθόν έχει πλέον καινούργια σημεία εκκίνησης, που μπορούν να οδηγήσουν στην τροποποίηση των προηγούμενων γνώσεων για το παρελθόν. Από αυτή την κίνηση γεννιέται, συν τοις άλλοις, η τάση κάθε ιστοριογραφικής γνώσης να επιδέχεται αναθεωρήσεις.

Από την κίνηση αυτή μας ενδιαφέρει να υποβάλουμε σε «αποδόμηση» τη φάση «ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΟΣ» με τέτοιο τρόπο ώστε να καταδείξουμε ότι οι αναλυτικές διαδικασίες υποστηρίζονται από ένα πλέγμα γνωστικών κατηγοριών τις οποίες είναι δυνατόν να φέρουμε στο φως.

/θέμα/, /θεματοποίηση/

Το παρελθόν είναι χαοτικό και απέραντο. Η προσπάθειά μας να το γνωρίσουμε γίνεται εφικτή χάρη στην κατηγορία */θέμα/*, που αποτελεί κατηγορία της θεματοποίησης. Η κατηγορία αυτή μας οδηγεί να «σπάσουμε» το παρελθόν σε όψεις και θραύσματα διαθέσιμα για την ανάλυση, δηλαδή να ορίσουμε ένα θεματικό πεδίο και να εντοπίσουμε σε αυτό ένα περιορισμένο θέμα.

Η θεματοποίηση συνίσταται στον εντοπισμό ενός ζητήματος σε σχέση με ένα χώρο και ένα χρόνο περιορισμένους και καθορισμένους, αλλά κυρίως στην ανάδειξη μιας ομοιογενούς σειράς γεγονότων ή φαινομένων, ώστε να θέσουμε έναν άξονα αναφοράς για γεγονότα και φαινόμενα που ανήκουν σε άλλες σειρές.

Η θεματοποίηση στόχο έχει να αποτελέσει το κατάλληλο πεδίο για τις πληροφορίες και τα δεδομένα που πρέπει να επιλεγούν ανάμεσα στα αναρίθμητα δυνατά.

Ο μελετητής μας δεν θα μπορούσε να θεματοποιήσει εάν δεν κατέφευγε σε μια χρονική έννοια όπως αυτή της */περιόδου/*,⁴ η οποία τον κάνει να καταλάβει ότι για αναλυτικούς λόγους η ροή του χρόνου «σπάει» σε θραύσματα, και εάν δεν είχε τις έννοιες τις σχετικές με τη μέτρηση του χρόνου: τη */χρονολογία/* και τις κατηγορίες του χρόνου.

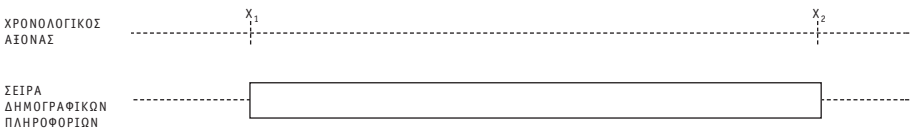
Τώρα αν υποθέσουμε ότι ο μελετητής μας διαθέτει τέτοιες προ-γνώσεις δημογραφικού, οικονομικού και κοινωνικού χαρακτήρα που τον κάνουν να θεωρήσει πως οι δημογραφικές, οικονομικές και κοινωνικές πλευρές του παρελθόντος είναι πολύ σημαντικές, και ότι οι προ-γνώσεις για το παρελθόν τον οδηγούν να μάθει ότι στο χωριό Άλφα τον 18ο αιώνα εκδηλώθηκαν στον δημογραφικό χώρο φαινόμενα ενδιαφέροντα, τα οποία δεν έχουν μελετηθεί ακόμη, ή έχουν μελετηθεί αλλά τα αποτελέσματα δεν θεωρούνται ικανοποιητικά. Από αυτές τις προ-γνώσεις γεννιέται η θεματοποίηση «Η δημογραφία του χωριού Άλφα τον 18ο αιώνα».

Για να προβεί σε αυτή την οριοθέτηση, ο μελετητής αναγκάστηκε να καταφύγει σε δύο γνωστικές κατηγορίες χρονικού χαρακτήρα. Η πρώτη είναι η */περίοδος/*, που του δίνει τη δυνατότητα να «τεμαχίσει» με κατάλληλο τρόπο τον χρονικό άξονα, να «κόψει» ένα κομμάτι από τη χρονική ροή. Η δεύτερη είναι η */χρονολογία/*, που του επιτρέπει να εντοπίσει τον 18ο αιώνα.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση όμως οι εν λόγω κατηγορίες δεν έχουν ακόμη δομική λειτουργία, ενώ εμάς μας ενδιαφέρει να τις δούμε να παρεμβαίνουν ακριβώς με αυτήν τη λειτουργία.

Μπορούμε να αναπαραστήσουμε την υπό εξέταση περίοδο πάνω σε έναν χρονικό άξονα στον οποίο σταδιακά θα τοποθετήσουμε τις έννοιες και τις πληροφορίες (βλ. Γράφημα 1).

ΓΡΑΦΗΜΑ 1. Χρονική γραφική αναπαράσταση.⁵ Ο χρονολογικός άξονας και η αρχική θεματοποίηση.



Στη γραφική μου αναπαράσταση τα σύμβολα X_1 και X_2 δηλώνουν τον αρχικό και τον τελικό χρόνο της υπό εξέταση περιόδου. Τα σύμβολα $X_3 \dots$ δηλώνουν τις χρονολογίες των περιστατικών, των γεγονότων, των φαινομένων που ανακαλύπτονται χάρη στην έρευνα. Οι κύριες κατηγορίες που προάγουν τη γνώση εμφανίζονται υπογραμμισμένες.

*/Πηγή/*⁶

Η θεματοποίηση φέρνει το μελετητή αντιμέτωπο με την ανάγκη αναζήτησης πληροφοριών όχι για γενικών, αλλά στραμμένων σε ένα συγκεκριμένο πεδίο.

Ο μελετητής όμως δεν θα μπορούσε να ικανοποιήσει αυτή την ανάγκη εάν δεν διέθετε την κατηγορία */πηγή/*. Χάρη σε αυτήν καταλαβαίνει ότι από ορισμένα «πράγματα» μπορούμε να αντλήσουμε τις επιθυμητές πληροφορίες, εντοπίζει τα κατάλληλα «πράγματα», αποδίδει την ιδιότητα της πηγής σε ορισμένα «πράγματα» και όχι σε άλλα, και τα «ανακρίνει» ώστε να αποκομίσει τον μεγαλύτερο δυνατό αριθμό σημαντικών πληροφοριών που του υποδεικνύει η επαγωγική του δεξιότητα.

Ο μελετητής μας, οδηγούμενος από αυτό που ο ίδιος αντιλαμβάνεται ως πηγή, διαβάζει ιστορικά βιβλία (δευτερογενείς πηγές και δεξαμενή προ-γνώσεων), συχνάζει σε αρχεία, εξετάζει αντικείμενα, κτίρια, εικόνες, με σκοπό να αντλήσει πληροφορίες και δεδομένα χρήσιμα για να φωτίσει το θέμα του.

Μέσα από τις διαδικασίες στις οποίες υποβάλλει τις πηγές, ο ιστορικός μας παράγει μια απροσδιόριστη και πολυποίκιλη ποιότητα πληροφοριών.

Πρόκειται για έναν πλούτο που μπορεί να «παραλύσει» την έρευνα, επειδή δεν είναι δυνατόν να τα επεξεργαστεί κανείς όλα μαζί τόσα στοιχεία, και μέσα στην άγνοιά του ίσως να μην έχει τον τρόπο να διακρίνει τις πιο σημαντικές πλευρές από τις ελάσσονες, ούτε τα πιο πολύτιμα για το θέμα του συμβάντα από τα ήσσονος αξίας.

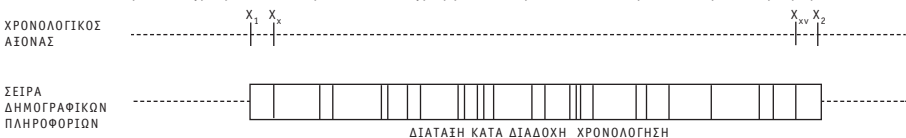
Η θεματοποίηση και οι προ-γνώσεις τού δίνουν τα κριτήρια για να κάνει ένα διαχωρισμό μεταξύ των σχετικών και των άσχετων πληροφοριών. Επιλέγει λοιπόν όσες πληροφορίες από τη σειρά των δημογραφικών γεγονότων τού φαίνονται σημαντικές. Αλλά ακόμα και έπειτα από την επιλογή αυτή βρίσκεται αντιμέτωπος με ένα хаοτικό σύνολο πληροφοριών που δεν θα μπορούσαν να γεννήσουν γνώσεις σημαντικές και με λογικό ειρμό εάν δεν ταξινομούσαν και δεν αποκτούσαν μια συγκεκριμένη οργάνωση.

/Διαδοχή/, /Συγχρονικότητα/, /Χρονολογία/

Η αρχική οργάνωση καθίσταται δυνατή εάν ο μελετητής χρησιμοποιήσει ορισμένες χρονικές κατηγορίες, αυτές της */διαδοχής/* και της */συγχρονικότητας/*.

Για να εφαρμόσει αυτή την αρχική οργάνωση, υποβοηθείται από τη */χρονολογία/* και τη */χρονολόγηση/* (βλ. Γράφημα 2).

ΓΡΑΦΗΜΑ 2. Χρονική γραφική αναπαράσταση. Η γραμμή του χρόνου και η πρώτη σειρά πληροφοριών.



Χρησιμοποιώντας απλώς τις έννοιες */παρελθόν/*, */θέμα/* και */πηγή/*, και τις χρονικές έννοιες */διαδοχή/*, */συγχρονικότητα/* και */χρονολογία/*, ο μελετητής μπορεί να ανασυνθέσει μια ακολουθία πληροφοριών πάνω σε γεγονότα την οποία θα ονομάζαμε χρονο-ιστορία. Δεν μπορούμε όμως να της αποδώσουμε ένα χαρακτηριστήρα επιστημονικότητας. Οι πληροφορίες δεν είναι ζυγισμένες σύμφωνα με τη σχετική τους αξία, οι συνδέσεις εξαρτώνται μηχανικά από τη χρονολογική τους σειρά, διαφεύγει η σχετική σημασία του κάθε γεγονότος, φαινομένου ή πληροφορίας. Με δυο λόγια, λείπει η αξία της ευφύιας που ο ιστορικός πρέπει να προσθέσει, μέσα από τις ερμηνευτικές του δυνατότητες, στις δηλωτικές πληροφορίες.

/Μεταβολή/,⁷ /Αδράνεια/

Πώς ένας ιστορικός θα περάσει από τη χρονο-ιστορία στην ιστοριογραφία; Για να το επιτύχει αυτό πρέπει να εισαγάγει κι άλλες διακρίσεις και ταξινομήσεις ανάμεσα στις πληροφορίες, στη βάση του διδύμου εννοιών */μεταβολή/* και */αδράνεια/*.

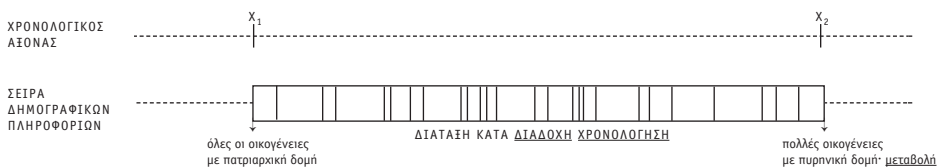
Χάρη στη χρήση της κατηγορίας */μεταβολή/*, αποδίδει ιδιαίτερη σημασία σε ένα φαινόμενο που εκδηλώθηκε στο χωριό Άλφα μεταξύ του χρόνου X_1 και του χρόνου X_2 .

Το συγκεκριμένο φαινόμενο είναι το πέρασμα από μια κατάσταση κατά την οποία οι οικογένειες του χωριού είχαν σχεδόν όλες πατριαρχική δομή (χρόνος X_1), σε μια δημογραφική κατάσταση κατά την οποία ο πληθυσμός χωριζόταν σε οικογένειες πατριαρχικές και σε οικογένειες πυρηνικές (χρόνος X_2).

Αυτή την καινούργια κατάσταση η προ-γνώση, η θεματοποίηση και η ίδια η κατηγορία της μεταβολής μάς κάνουν να τη θεωρήσουμε ως εξέχον αντικείμενο μελέτης. Όμως η κατηγορία */αδράνεια/* μας επισημαίνει ότι η μεταβολή περιορίζεται σε σημαντικό βαθμό από την επίμονη παρουσία μεγάλου αριθμού πατριαρχικών οικογενειών.

Και πάλι, εάν ο μελετητής σταματούσε σε αυτό το σημείο, θα συνέβαλλε στην πρόοδο της ιστορικής γνώσης ρίχνοντας φως σε μια σειρά πληροφοριών και σε ένα φαινόμενο άγνωστα μέχρι στιγμής. Αλλά η συμβολή του θα ήταν μέτριας αξίας, καθώς οποιοσδήποτε προικισμένος με τις ελάχιστες τεχνικές και φιλοσοφικές δεξιότητες και με μια ελάχιστη «περιουσία» εννοιών θα μπορούσε να αντλήσει από τις πηγές τις ίδιες πληροφορίες⁸ (βλ. Γράφημα 3).

ΓΡΑΦΗΜΑ 3. Χρονική γραφική αναπαράσταση. */Διαδοχή/*, */Χρονολόγηση/*, */μεταβολή/*.



/Προβληματισμός/,⁹ /Εξήγηση/¹⁰

Αντίθετα, η γνωστική τάση απαιτεί από το μελετητή μας να εφαρμόσει στην αναζήτηση του νέου τις κατηγορίες του */προβληματισμού/* και της */εξήγησης/*.

Πρόκειται για δύο έννοιες που τον υποχρεώνουν να περάσει, από την απλή διαπίστωση ή παρατήρηση των γεγονότων, σε μια κατάσταση προβληματισμού που δημιουργεί μια νέα ανάγκη για πληροφορίες και έναν οδηγό προκειμένου να καθοριστούν οι μεταξύ τους σχέσεις. Αυτή η κατάσταση προβληματισμού και η αναζήτηση εξηγήσεων βαθαίνουν τη διαφορά ανάμεσα στην απλή ανάκληση του παρελθόντος και στη μελέτη του.

Η κατηγορία */προβληματισμός/* οδηγεί το μελετητή να θέσει ερωτήματα όσον αφορά τις σχέσεις ανάμεσα στην παρατηρούμενη μεταβολή και σε άλλα φαινόμενα ήδη γνωστά ή προς ανακάλυψη. Να μην περιοριστεί στην ερώτηση «Γιατί τόσες πυρηνικές οικογένειες κατά το χρόνο X_2 ;», όπως κατά κανόνα γίνεται, αλλά να διατυπώσει μια σειρά ερωτημάτων: «Πότε ξεκίνησε ή απέκτησε υπόσταση το φαινόμενο;», «Με ποιο ρυθμό και ένταση αναπτύχθηκε;», «Σε σχέση με ποιο φαινόμενο γεννήθηκε και εξελίχθηκε;», «Με ποιους μηχανισμούς;», «Με ποια αποτελέσματα;»... (Η διατύπωση στο σημείο αυτό είναι σκόπιμα γενική για διδακτικούς λόγους, αλλά –στην πραγματική έρευνα– θα έπρεπε, μεταξύ των όρων της, να περιέχει τα ήδη γνωστά δεδομένα και να λαμβάνει υπόψη τις προ-γνώσεις του μελετητή.)

Ο μελετητής θέλει να δώσει απάντηση στα ζητήματα επειδή ξέρει ότι, μόνον εάν πετύχει να βρει απαντήσεις τις οποίες να μπορεί να υποστηρίξει, θα εξηγήσει την επιστημονθείσα μεταβολή. Πράγματι, η κατηγορία */εξήγηση/* προσδίδει στην έρευνα του παρελθόντος το χαρακτήρα της επιστημονικής δραστηριότητας και όχι της απλής ανάκλησης. Αν «κάθε επιστήμη είναι η τέχνη να καθορίζουμε σχέσεις» (L. Febvre), η ιστοριογραφία είναι η τέχνη να καθορίζουμε σχέσεις μεταξύ φαινομένων που διαδραματίζονται στο χρόνο και έχουν διαφορετικές χρονιότητες (δηλαδή διαφορετικούς ρυθμούς και συχνότητες μεταβολών). Οι σχέσεις αυτές συνιστούν την εξήγηση, και ο μελετητής μας οδηγείται από την κατηγορία */εξήγηση/* να διαμορφώσει μια σχέση.

Υπό το φως των ερωτήσεων, ο μελετητής ξαναπιάνει την έρευνά του, επανεξετάζει τις ήδη συγκεντρωμένες πληροφορίες, ενώ άλλες τις αναζητεί. Είναι αναγκασμένος και πάλι να καταφύγει στη */χρονολογία/* και στην κατηγορία */μεταβολή/* για να χρονολογήσει με τη μέγιστη δυνατή ακρίβεια τον αρχικό χρόνο αλλαγής της δημογραφικής δομής του χωριού.

Εντοπίζει τη φάση μετάβασης στο χρόνο X_{x1} .

Το σημείο αυτό είναι το καλύτερο δυνατό για να επιχειρήσει να συνδέσει τους πρώτους αρμούς. Επανεξετάζοντας τις πληροφορίες και τις πηγές, αντιλαμβάνεται την ύπαρξη μιας ομαλής αντιστοιχίας: Τα μέλη των πατριαρχικών οικογενειών εμφανίζονται αφιερωμένα στις αγροτικές δραστηριότητες, ενώ αντίθετα τα μέλη των πυρηνικών οικογενειών είναι δεμένα με μια βιοτεχνική δραστηριότητα κατασκευής μάλλινων υφασμάτων την οποία οι ιστορικοί αποκαλούν αγροτική οικοτεχνία (η πληροφορία αυτή αποτελεί μέρος του αποθέματος προ-γνώσεων του μελετητή) (βλ. Γράφημα 4).

Αυτή η ανακάλυψη οδηγεί στη διατύπωση της υποθετικής εξήγησης ότι τη διαμόρφωση ικανού αριθμού πυρηνικών οικογενειών την κατέστησε δυνατή (ή μάλιστα την καθόρισε;) η αγροτική οικοτεχνία.

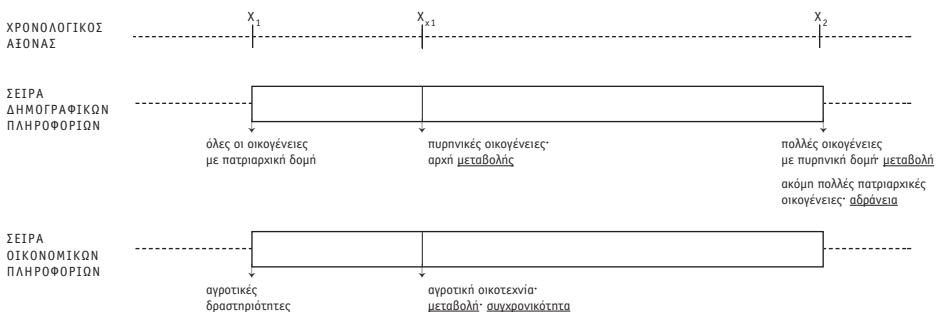
Όμως αυτή η υπόθεση δεν καταλαγιάζει την αγωνία του μελετητή.

Ξέρει ότι πρέπει να την επαληθεύσει και να την υποστηρίξει με αποδεικτικά επιχειρήματα. Επιπλέον ο προβληματισμός «φουντώνει» ξανά και τον κάνει να θέσει νέες ερωτήσεις: «Γιατί η αγροτική οικοτεχνία ειδικά εκείνη την εποχή και όχι πρωτίτερα;», «Υπό ποιες συνθήκες εισήχθη;»...

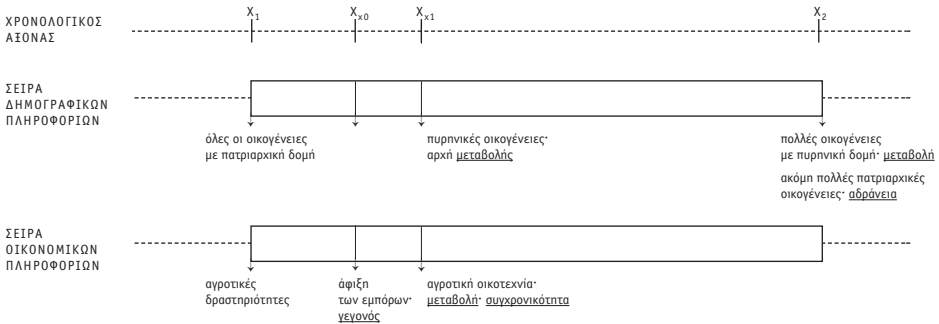
Πρέπει λοιπόν να επιστρέψει στις πηγές ή να εξετάσει άλλες προκειμένου να φέρει στο φως πληροφορίες που είχαν παραμεληθεί παλιότερα και πληροφορίες καινούργιες. Αυτήν τη φορά όμως όχι μόνο για τη σειρά των δημογραφικών γεγονότων, αλλά και για άλλες – κατά πρώτο λόγο για τη σειρά των οικονομικών γεγονότων.

Κατά συνέπεια επανεργοποιείται η κατηγορία /θέμα/, η οποία καθορίζει τη γνωστική συνάρθρωση ανάμεσα στο πρώτο θέμα (που αφορά τη δημογραφία) και στο δεύτερο, που αφορά την οικονομία και έχει αναπτυχθεί μόνο στο μέτρο που είναι λειτουργικό για την εξήγηση.

ΓΡΑΦΗΜΑ 4. Χρονική γραφική αναπαράσταση. /Αδράνεια/, /θέμα/, /συγχρονικότητα/ – Δεύτερη σειρά πληροφοριών.



ΓΡΑΦΗΜΑ 5. Χρονική γραφική αναπαράσταση. /Γεγονός/.



/Γεγονός/¹¹

Ο μελετητής μας ανακαλύπτει έτσι ότι κατά το χρόνο X_{x0} έμποροι κατέφθασαν από την πόλη Βήτα,¹² στην επικράτεια της οποίας ανήκει το χωριό Άλφα, για να ζητήσουν από τους χωρικούς να παρασκευάσουν μάλλινα υφάσματα.

Η πρώτη άφιξη των εμπορών καταγράφεται σε χρονικά και σε άλλες πηγές ως ένα περιστατικό ιδιαίτερα σημαντικό ανάμεσα στα υπόλοιπα του ίδιου χρονικού διαστήματος. Ο μελετητής μας το διακρίνει από τα άλλα με βάση την κατηγορία /γεγονός/. Χρησιμοποιώντας αυτή την κατηγορία, μπορεί να κάνει διάκριση ανάμεσα σε γεγονότα που διαδραματίζονται μέσα σε σύντομο χρόνο και τα οποία μοιάζουν να έχουν τη δύναμη να παράγουν μεταβολές, και στην ερμηνευτική δυναμική που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την επεξεργασία της εξήγησης (βλ. Γράφημα 5).

Σε αυτό το σημείο ο μελετητής ίσως να έχει την αίσθηση ή την πεποίθηση πως έχει φτάσει στο τέλος της έρευνάς του: Έχει μια «τακτοποιημένη» σειρά πληροφοριών για τα γεγονότα, έχει τη μεταβολή που πρέπει να εξηγήσει, έχει και ένα γεγονός που μπορεί να το εξηγήσει με όρους αιτίας και αποτελέσματος, προηγούμενου και επόμενου.

Αλλά ο μελετητής μας έχει τόσο ανεπτυγμένη την αντίληψη του προβληματισμού, ώστε δεν ικανοποιείται με αυτού του είδους την εξήγηση, από τη στιγμή που δεν διαθέτει την ερμηνευτική διάσταση που χρειάζεται για να δώσει απάντηση στις ερωτήσεις του: «Γιατί ειδικά εκείνο τον καιρό;», «Υπό ποιες συνθήκες;», «Γιατί εξακολούθησαν να καταφθάνουν οι έμποροι;»...

Αρχίζει ξανά να αντλεί πληροφορίες από τις πηγές και ανακαλύπτει ότι την εποχή της άφιξης των εμπορών ήταν σε εξέλιξη ένας πόλεμος σε γειτονικό κράτος. Και πάλι επεμβαίνει η κατηγορία /γεγονός/ και τον αναγκάζει να απομονώσει και να αποτιμήσει αυτή την πληροφορία. Τότε όμως ενεργοποιείται και η κατηγορία /συγχρονικότητα/ και τον οδηγεί να υποθέσει την ισχύουσα σχέση για την εμπόλεμη περίοδο:

[πόλεμος – πρωτοβουλία των εμπορών – έναρξη της αγροτικής οικοτεχνίας – πυρηνικές οικογένειες]

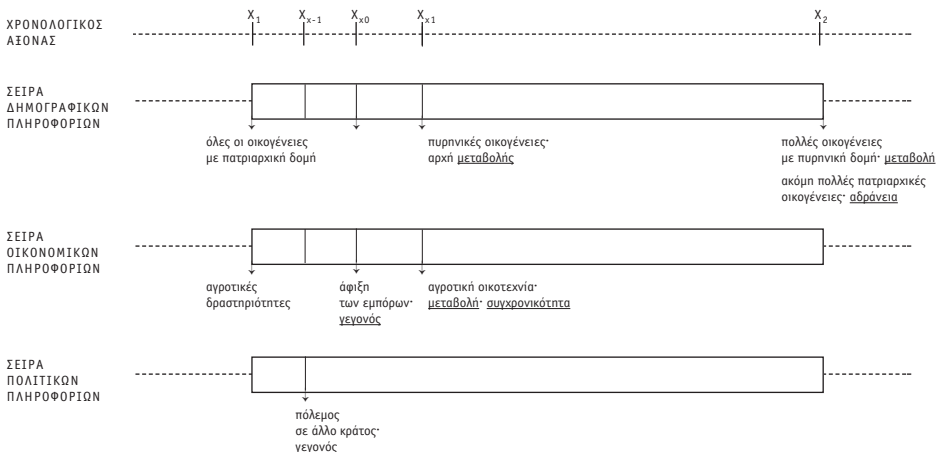
Πράγματι, μετατοπίζει την προσοχή του στη σειρά των πολιτικών γεγονότων, και άλλες πηγές τού επιβεβαιώνουν ότι ο πόλεμος περιόρισε τις παραγωγικές δυνατότητες του γειτονικού κράτους Ωμέγα και απέκοψε τις εμπορικές οδούς μέσω των οποίων το κράτος αυτό έστελνε μάλλινα υφάσματα στις μακρινές αγορές. Άνοιξε λοιπόν ένα «παράθυρο» για την πρωτοβουλία των εμπορών του ανταγωνιστικού κράτους (βλ. Γράφημα 6).

Ο μελετητής έχει τώρα στη διάθεσή του ένα ερμηνευτικό σχήμα στο οποίο το γεγονός παίζει το ρόλο της κινητήριας δύναμης για τη μεταβολή, και συνεπώς της κατηγορίας της εξήγησης... Κανονικά πλέον είναι σε θέση να ανακοινώσει την ιστορία του όσον αφορά τη δημογραφία του χωριού Άλφα. Αλλά θα είναι μια ιστορία γεγονотоλογική (στα γαλλικά *evenementielle*), επειδή επικεντρώνεται στην ερμηνευτική δύναμη που αποδίδεται αποκλειστικά στα γεγονότα, παραλείποντας ή αγνοώντας σχέσεις με άλλα φαινόμενα, και δεν δίνει απάντηση σε άλλες ερωτήσεις που έχει θέσει στον εαυτό του ο μελετητής ή θα μπορούσαν να θέσουν άλλοι μελετητές που θα πληροφορούνταν τα αποτελέσματα της έρευνας.

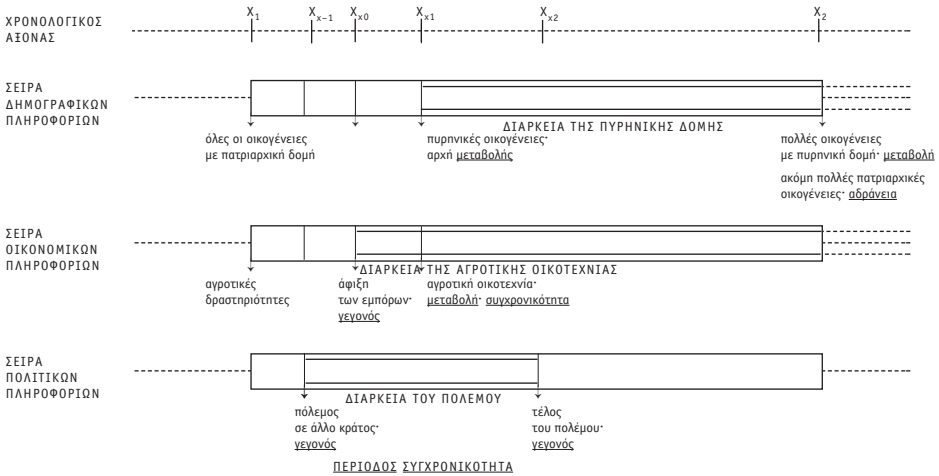
Το γεγονός «πόλεμος» είναι εξωτερικό ως προς το κράτος όπου ανήκει το χωριό, και το γεγονός «πρωτοβουλία των εμπορών» είναι εξωτερικό σε σχέση με το χωριό.

Τα δύο γεγονότα είναι λοιπόν εξωγενή και δεν ευθύνονται για τη μεταβολή που συνέβη στο χωριό. Ο μελετητής ξέρει (αποτελεί μέρος των προ-γνώσεών του) ότι και άλλοι πόλεμοι είχαν ξεσπάσει παλιότερα στο κράτος Ωμέγα χωρίς να υπάρχουν

ΓΡΑΦΗΜΑ 6. Χρονική γραφική αναπαράσταση. Τρίτη σειρά πληροφοριών – /Γεγονός/, /συγχρονικότητα/.



ΓΡΑΦΗΜΑ 7. Χρονική γραφική αναπαράσταση. /Διάρκεια/.



τα ίδια αποτελέσματα στο χωριό Άλφα. Ξέρει επίσης ότι οι έμποροι της πόλης Βήτα είχαν επενδύσει τα κεφάλαιά τους με τον ίδιο τρόπο και παλιότερα, ωστόσο δεν είχαν δεσμευτεί απέναντι στο χωριό Άλφα.

Γι' αυτό είναι αναγκασμένος να θέσει στον εαυτό του κι άλλα ζητήματα (και να προβληματιστεί περαιτέρω): «Τι συνέβη στο χωριό και επέτρεψε τα γεγονότα αυτά να έχουν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα;», «Υπό ποιες προϋποθέσεις η ακολουθία “πόλεμος – πρωτοβουλία των εμπορών” υπήρξε αποτελεσματική;».

/Διάρκεια/

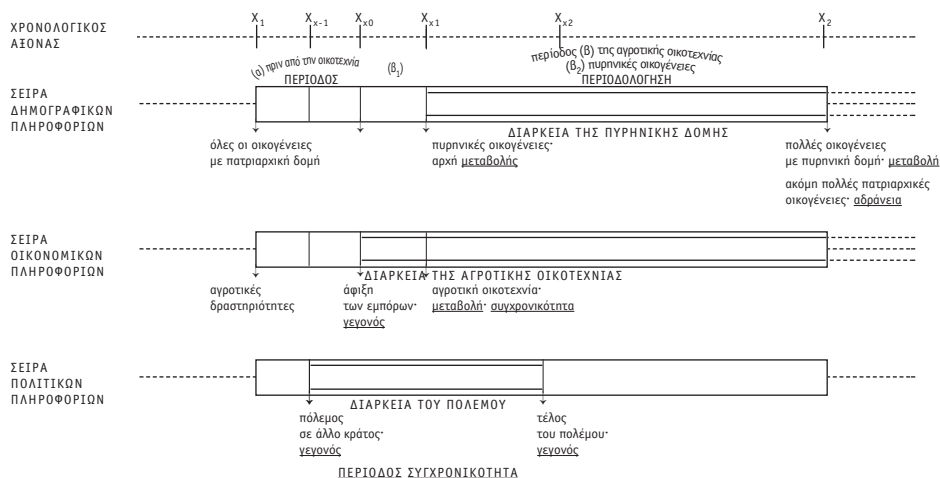
Επιπλέον παρεμβαίνει μια νέα κατηγορία, η /διάρκεια/, που καθιστά τη γεγονοτολογική εξήγηση ελάχιστα ικανοποιητική για το μελετητή. Η έννοια αυτή τον κάνει να αντιληφθεί ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ της διάρκειας του πολέμου από τη μια πλευρά, και της διάρκειας της αγροτικής οικοτεχνίας και της μεταβολής στη δημογραφική δομή από την άλλη. Τα νέα αυτά φαινόμενα διαρκούν πολύ περισσότερο, και συνεπώς δεν αρκεί ο πόλεμος προκειμένου να εξηγηθεί η επιμονή τους.

Τα γεγονότα «πόλεμος και αφίξη των εμπορών» δεν αρκούν από μόνα τους προκειμένου να εξηγηθεί η έναρξη της μεταβολής, ούτε η διάρκειά τους (βλ. Γράφημα 7).

/Περίοδος/, /Περιοδολόγηση/¹³

Εάν ο μελετητής δεν παρασυρθεί σε μια επιφανειακή εξήγηση, η στρατηγική του μπορεί να «ανασάνει» ξανά μόνο υπό την προϋπόθεση ότι θα τον συνδράμουν και άλλες

ΓΡΑΦΗΜΑ 8. Χρονική γραφική αναπαράσταση. /Περίοδος/.



έννοιες. Για να σχεδιάσει την κατάλληλη στρατηγική έρευνας που θα λύσει τους άλλους προβληματικούς κόμβους, έχει στη διάθεσή του την κατηγορία /περίοδος/.

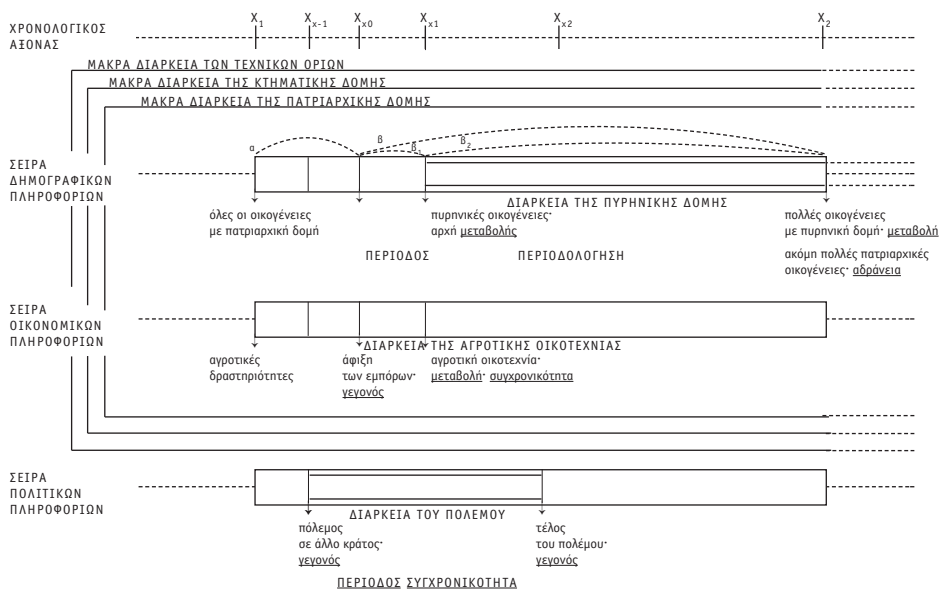
Η κατηγορία /περίοδος/ τον οδηγεί να διακρίνει το χρονικό τμήμα X_1 - X_2 και τη χρονική ροή σε δύο τομείς και σε δύο ροές. Οι δύο περίοδοι /α/ και /β/ διακρίνονται από το γεγονός ότι ορισμένα στοιχεία είναι παρόντα στη μία αλλά όχι στην άλλη (υπάρχει η περίοδος /α/ πριν από την αγροτική οικοτεχνία, και η περίοδος /β/ της αγροτικής οικοτεχνίας). Η ροή υφίσταται παραλλαγές στο ρυθμό της όταν εισέρχεται στη σκηνή η αγροτική οικοτεχνία...

Αλλά και η δεύτερη περίοδος μπορεί με τη σειρά της να περιοδολογηθεί· διότι ο μελετητής παρατηρεί ότι υπάρχει ένα χρονικό διάστημα $/β_1/$ κατά το οποίο οι οικογένειες εξακολουθούν να έχουν πατριαρχική δομή ταυτόχρονα με τη διάδοση της αγροτικής οικοτεχνίας (βλ. Γράφημα 8).

Η οδός για να κατανοήσει και να εξηγήσει βαθύτερα τις τρεις αυτές περιόδους είναι να τις θέσει υπό μεγεθυντικό φακό (δηλαδή να τις υπο-θεματοποιήσει· ο ιστορικός συνθέτει το θέμα του μέσα από πολυάριθμες υπο-θεματοποιήσεις), προκειμένου να εντοπίσει καλύτερα τις διαφορές, και συνεπώς τις μεταβολές που έχουν παρεμβληθεί.

Το ζήτημα είναι να γίνει κατανοητό γιατί κατά την πρώτη περίοδο κυριαρχούσε η πατριαρχική δομή των οικογενειών, και γιατί κατά την τρίτη περίοδο η αγροτική οικοτεχνία επέτρεψε τη διαμόρφωση οικογενειακών πυρήνων, ενώ δεν είχε την ίδια συνέπεια κατά τη δεύτερη. Στη φάση αυτή της έρευνας αποκτά πολύ μεγαλύτερη σημασία η παρατήρηση γύρω από τη διάρκεια της πατριαρχικής δομής πολλών οικογενειών και κατά την τρίτη περίοδο.

ΓΡΑΦΗΜΑ 9. Χρονική γραφική αναπαράσταση. /Μακρά διάρκεια/.



Έτσι ο ιστορικός αποκτά την αίσθηση ότι θα κατανοήσει καλύτερα τις μεταβολές και τα όριά τους μόνον εάν μελετήσει τα φαινόμενα διάρκειάς, τις αδράνειες.

/Μακρά διάρκεια/¹⁴

Από ευρετική άποψη καθίσταται λειτουργική και μια άλλη χρονική κατηγορία, η /μακρά διάρκεια/. Πρόκειται για μια κατηγορία επεξεργασμένη ειδικά για το ιστοριογραφικό πεδίο, προκειμένου να ανταποκριθεί στην απαίτηση να εμπλουτιστεί και να βαθύνει η ιστορική ανάλυση.

Λαμβάνοντάς την υπόψη, ο μελετητής οδηγείται σε έναν περαιτέρω *προβληματισμό*, μετά τον οποίο επιστρέφει στη δουλειά του πάνω στις πηγές και αντιλαμβάνεται ότι η πατριαρχική δομή είναι φαινόμενο «μακράς διάρκειάς», που συνδέεται με φαινόμενα «πολύ μακράς διάρκειάς». Τα φαινόμενα αυτά είναι η οικονομική και η τεχνολογική δομή. Με αυτές συσχετίζεται μια άλλη δομή «μακράς διάρκειάς», η γαιοκτησία.

Το χωριό Άλφα είναι χτισμένο πάνω σε λόφους στο Πεδεμόντιο. Το χώμα, για εδαφολογικούς λόγους, δεν είναι ιδιαίτερα παραγωγικό, και οι τεχνικές καλλιέργειας είναι στοιχειώδεις. Χρειάζονται κτήματα μάλλον μεγάλα και πολλά εργατικά χέρια για να εξασφαλιστεί μια παραγωγή επαρκής για τη συντήρηση των ανθρώπων. Οι προϋποθέσεις αυτές είχαν οδηγήσει τους προγόνους των σημερινών κατοίκων

του χωριού να καθορίσουν ένα γαιοκτητικό καθεστώς που δεν επέτρεπε να διαμοιράζονται τα κτήματα μεταξύ πολλών κληρονόμων. Μια τέτοια υποδιαίρεση θα ήταν απειλητική για την επιβίωση της οικογένειας και των μελών της. Σε αυτή την αναγκαιότητα ανταποκρινόταν η διατήρηση της πατριαρχικής δομής των οικογενειών (βλ. Γράφημα 9).

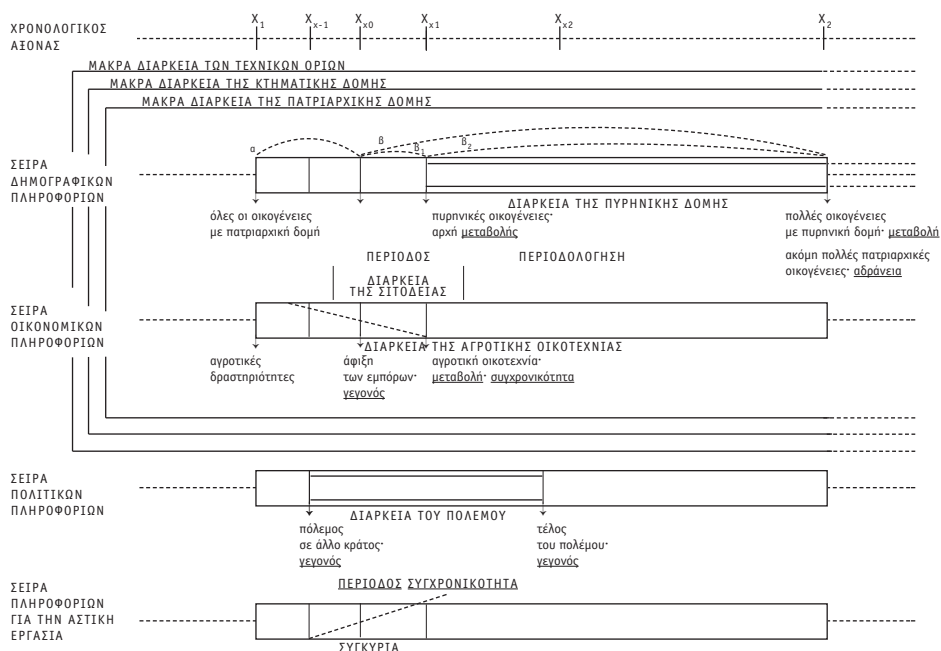
Η κατηγορία */μακρά διάρκεια/* έχει λειτουργήσει ως μεγεθυντικός φακός προκειμένου ο μελετητής να υποβάλει σε ανάλυση και άλλα στοιχεία του παρελθόντος του χωριού Άλφα και να προαγάγει ακόμα περισσότερο τον προβληματισμό του: «Γιατί τόσο καιρό οι πόλεμοι δεν διαδραμάτισαν αποφασιστικό ρόλο για τις δομές μακράς διάρκειας, σε αντίθεση με τον πόλεμο που ξέσπασε κατά το χρόνο X_{x1} ».

*/Συγκυρία/*¹⁵

Αυτή η ερώτηση απαιτεί να καταφύγει ο ιστορικός σε μian άλλη γνωστική πηγή, την κατηγορία */συγκυρία/*. Χάρη σε αυτήν πείθεται να εντοπίσει φαινόμενα που εκδηλώθηκαν ταυτόχρονα με τη διεξαγωγή του πολέμου και πρόσθεσαν τη δική τους επιρροή σε αυτήν του πολέμου.

Την προσοχή του, έτσι όπως έχει ευαισθητοποιηθεί από την έννοια της «συγκυρίας», προσελκύουν οι πληροφορίες πάνω σε δύο αντίπαλες τάσεις, που η μία

ΓΡΑΦΗΜΑ 10. Χρονική γραφική αναπαράσταση. */Συγκυρία/*.



αφορά το χωριό Άλφα και η άλλη την πόλη Βήτα. Όσο βρίσκεται σε εξέλιξη ο πόλεμος, στο χωριό έχει ενσκήψει μεγάλη και επίμονη έλλειψη σιτηρών. Αυτό προδιαθέτει τους αγρότες να αποδεχτούν ευχαρίστως την προσφορά εργασίας και πρόσθετου εισοδήματος, λαμβανομένου υπόψη ότι η ενασχόλησή τους με τη γεωργία τούς αφήνει διαθέσιμο χρόνο. Αντίθετα, στην πόλη ο πόλεμος έχει επεκτείνει τη ζήτηση χειροποίητων εμπορευμάτων, και αυτό –μαζί με τα αποτελέσματα της έλλειψης σιτηρών– έχει αυξήσει το κόστος των εργατικών χεριών. Οι έμποροι, που επιθυμούν να κάνουν δουλειές διεισδύοντας στις αγορές μάλλινων υφασμάτων που πριν από τον πόλεμο εφοδιάζονταν από το κράτος Ωμέγα, έχουν ανάγκη από υποκατάστατα εργατικά χέρια, λιγότερο ακριβά από αυτά των πόλεων. Γι' αυτό απευθύνονται στους αγρότες του χωριού, που λιμοκτονούν (βλ. Γράφημα 10).

Στο σημείο αυτό ο μελετητής θα μπορούσε να θεωρήσει ότι ο κύκλος έκλεισε και ότι έχει στα χέρια του επαρκή στοιχεία για μια συνολική εξήγηση, η οποία ξεπερνάει το γεγοντολογικό στάδιο και καταφέρνει να περιλάβει φαινόμενα μακράς διάρκειας και συγκυριών.

Όμως το διαβολάκι του προβληματισμού που βρίσκεται μέσα του δεν τον αφήνει να ικανοποιηθεί ούτε από αυτό το επίπεδο εξήγησης. Του θέτει την ερώτηση: «Μα δεν υπήρχαν ελλείψεις σίτου και παλιότερα;». Τον αναστατώνει με την κατηγορία /περίοδος/ και του επισημαίνει ότι έλλειψη σίτου και πόλεμος τελειώνουν, και ότι συνεπώς πρέπει να εξηγηθεί και το τι ακολουθεί μια συγκυρία. Εντέλει τον αναγκάζει να θέσει την αποφασιστική ερώτηση: «Γιατί για μια πρώτη περίοδο στο χωριό ο κόσμος δουλεύει στον αργαλειό και ζει ακόμη σε πατριαρχικές οικογένειες, ενώ στην ακόλουθη περίοδο ...;»

*/Κύκλος/*¹⁶

Τα ερωτήματα αυτά ενεργοποιούν μιαν άλλη χρονική κατηγορία που οδηγεί το μελετητή στην επανεξέταση πηγών και στην αναδιοργάνωση πληροφοριών, με στόχο να διευρύνει το πεδίο των γνώσεών του. Η κατηγορία αυτή είναι ο /κύκλος/, που τον κατευθύνει να οικοδομήσει μια σειρά δεδομένων πάνω στις σοδειές, στις τιμές και στην πορεία των δημογραφικών δεικτών (γεννητικότητα, θνησιμότητα, ποσοστό γάμων, μετανάστευση).

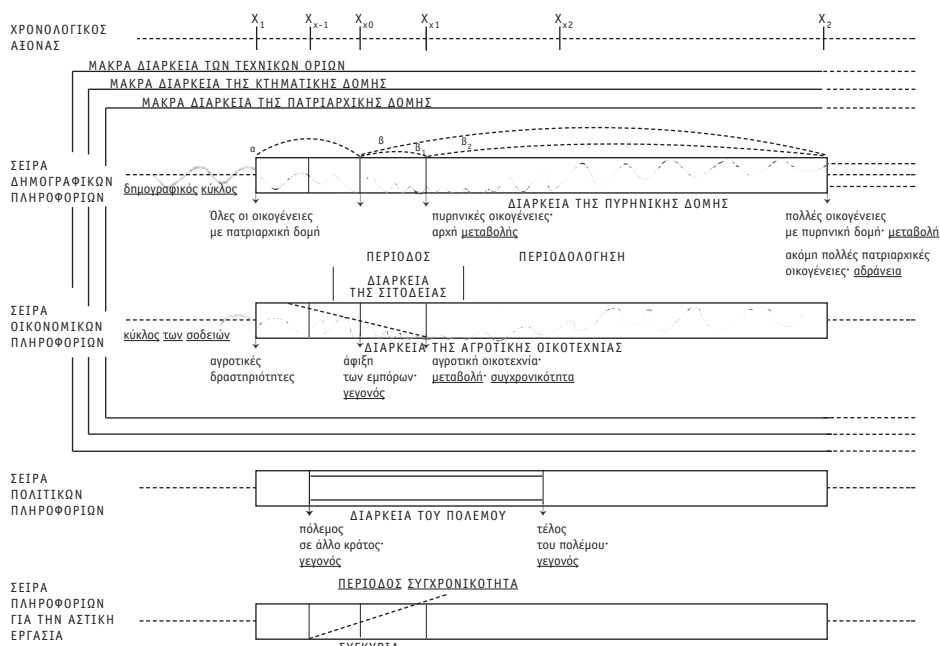
Χάρη σε αυτή την κατηγορία μπορεί να «δει» μέσα στη σειρά των δεδομένων όχι μιαν απλή και συγκεχυμένη ακολουθία αριθμών χρονολογικά τοποθετημένων, αλλά ιδιαίτερες απεικονίσεις «περιοδών» κατά τη διάρκεια των οποίων οι σοδειές και οι τιμές εναλλάσσονται με αρκετά ομαλές διακυμάνσεις. Τις περισσότερες ή λι-

γότερο καλές σοδειές ακολουθούν άλλες μέτριες, έπειτα κακές, έπειτα μέτριες, έπειτα καλές...

Ο μελετητής ακολουθεί την κυκλική αυτή κίνηση ξεκινώντας από μια περίοδο που προηγείται του χρόνου X_1 και για όλη τη χρονική διάρκεια την οποία μελετάει. Παρατηρεί ότι, ταυτόχρονα με την έκρηξη και τη διεξαγωγή του πολέμου, οι κύκλοι του χωριού Άλφα συντομεύουν (άρα οι κρίσεις είναι πιο συχνές και πιο κοντινές) και συμπιέζονται (άρα οι καλύτερες σοδειές είναι σε κάθε περίπτωση μικρότερες από τις προηγούμενες), προκαλώντας μια «συγκυρία» πιο αρνητική από τις προηγούμενες μεταξύ του χρόνου X_{x-1} και του χρόνου X_{x1} . Στη συνέχεια οι κύκλοι απλώνονται (οι κρίσεις απομακρύνονται μεταξύ τους) και βελτιώνονται (σε κάθε φάση η καμπύλη είναι πάντα λίγο πιο ψηλή από την αντίστοιχη προηγούμενη φάση)· η συγκυρία είναι σαφέστατα καλύτερη από τις προηγούμενες.

Σε αυτούς τους παραγωγικούς κύκλους προσαρμόζονται οι δημογραφικοί κύκλοι μέχρι το χρόνο X_{x-1} - η γεννητικότητα και τα ποσοστά γάμων μειώνονται στις φάσεις ύφεσης των αγροτικών κύκλων, και υπάρχει πάλι ανάκαμψη με τις καλές σοδειές· η θνησιμότητα και η μετανάστευση έχουν αντίστροφη πορεία. Αλλά οι αμοιβαίες αντισταθμίσεις καθιστούν σταθερούς κατά τη μακρά περίοδο τόσο τον πληθυσμό όσο και τη δομή του (βλ. Γράφημα 11).

ΓΡΑΦΗΜΑ 11. Χρονική γραφική αναπαράσταση. /Κύκλος/.



Η ιδιαίτερη οικοτεχνολογική δομή και η δημογραφική δομή ενισχύουν τις συνέπειές τους με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργούν ένα ομοιοστατικό σύστημα: Όταν μειώνονται οι διατροφικοί πόροι, περιορίζονται τα στόματα που πρέπει να τραφούν. Όταν οι σοδειές επιστρέφουν σε καλύτερα επίπεδα, αυξάνεται και ο αριθμός των αγροτών σε αναλογία με τους μεγαλύτερους πόρους. Οι κύκλοι αυτοί δημιουργούν μια ιστορία μακράς διάρκειας στο χωριό Άλφα, δηλαδή μια ιστορία που μοιάζει σχεδόν ακίνητη επειδή δεν έχει μεταβολές ή οι μεταβολές της είναι πολύ ασθενικές. Άλλωστε κατά τη μακρά αυτή περίοδο το χωριό δεν το επηρεάζουν εξωτερικοί παράγοντες, επειδή τις απαιτήσεις των εμπορών τις ικανοποιούν πάντα οι βιοτέχνες της πόλης.

Αντίθετα, όταν ξεσπάει ο πόλεμος, εμφανίζονται συμπίπτουσες περιστάσεις που συνδυάζονται και από κοινού επηρεάζουν την ιστορία του χωριού Άλφα. Η τάση ζήτησης μάλλινων υφασμάτων και η τάση του κόστους της εργασίας στις πόλεις βρίσκονται σε άνοδο, ενώ στο χωριό Άλφα η φάση της ύφεσης του κύκλου είναι οξύτερη και μακρύτερη απ' ό,τι σε κάθε άλλο περασμένο κύκλο, και η τάση των κύκλων είναι σε επιδείνωση. Οι αγρότες του χωριού Άλφα αποδέχονται τις παραγγελίες των εμπορών για να αποκτήσουν εισόδημα σε νόμισμα, που θα το χρησιμοποιήσουν για να εξασφαλίσουν περισσότερη τροφή και την αγορά μεγαλύτερης ποσότητας σπόρων από την πόλη. Για τη δεύτερη περίοδο $/\beta_1/$ τα πρόσθετα εισοδήματα ίσα που αντισταθμίζουν τις απώλειες της σοδειάς, και οι οικογένειες προστατεύονται καλύτερα μένοντας ενωμένες.

Κατά την τρίτη περίοδο $/\beta_2/$, ενώ οι αγροτικοί κύκλοι είναι καλύτεροι και η συγκυρία «ευνοϊκή», οι δημογραφικοί κύκλοι αλλάζουν βαθύτερα: Ο πληθυσμός βρίσκεται σε σταθερή αύξηση και η δημογραφική πορεία εξαρτάται λιγότερο από την πορεία κάθε σοδειάς. Παρόμοιες κινήσεις μπορούν να συσχετιστούν με την ακόλουθη υπόθεση: Και κατά την περίοδο μετά τον πόλεμο ισχύουν ευνοϊκές συνθήκες για τους εμπόρους της πόλης Βήτα, και μάλιστα οι παραγγελίες τους στους αγρότες αυξάνονται, και συγχρόνως βελτιώνεται η αγροτική συγκυρία. Σε αρκετές αγροτικές οικογένειες η βελτίωση της σοδειάς προστίθεται στο εισόδημα που παράγεται από την οικοτεχνική εργασία. Έτσι γίνεται εφικτό να εισαχθούν ορισμένες τεχνολογικές βελτιώσεις για να περιοριστεί ο αριθμός των εργατικών χεριών που είναι απαραίτητα για τις καλλιέργειες και να διευρυνθεί ο χρόνος που ορισμένα μέλη των οικογενειών μπορούν να αφιερώσουν στην υφαντική δραστηριότητα.

Να λοιπόν που η χρήση της κατηγορίας */κύκλος/* στην αναλυτική της λειτουργία μάς βοηθάει να εκτιμήσουμε περισσότερο τη μεταβολή – γίνεται πιο σημαντική επειδή αντιλαμβανόμαστε πως έχει πιο πολυάριθμα αποτελέσματα.

/Ανακοίνωση/

Ο μελετητής έχει φτάσει στο τέλος της έρευνάς του. Μέσα στο μυαλό του έχουν διαμορφωθεί τόσο η απλή εξέλιξη των γεγονότων, όσο και οι περίπλοκες σχέσεις ανάμεσα στα γεγονότα και στα φαινόμενα που ανήκουν σε διάφορες σειρές (δημογραφική, οικονομική, πολιτική, αγροτική, νοπτική...) και διαθέτουν διάφορες χρονικές ποιότητες (δομές μακράς διάρκειας, γεγονότα σύντομου χρόνου, συγκυριακές πορείες, κυκλικά φαινόμενα...).

Οστόσο, αν κρατούσε για τον εαυτό του τα αποτελέσματά του, δεν θα προκαλούσε τη γέννηση μιας νέας ιστορικής γνώσης. Αυτή θα εμπλουτίσει το σύνολο των γνώσεων εάν μέσα στο μυαλό του μελετητή ενεργοποιηθεί η κατηγορία /ανακοίνωση/.

Χάρη σε αυτήν ο μελετητής αναλαμβάνει τη δέσμευση να κοινοποιήσει στους άλλους (μελετητές και μη) τα νοπτικά μορφώματα που σχηματίστηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας, προκειμένου να υποβάλει την ανασύστασή του σε διυποκειμενικό έλεγχο και να συμβάλει στην αύξηση της γνώσης. Η αναπαράσταση του παρελθόντος όπως έχει διαμορφωθεί στη διάρκεια της έρευνας τίθεται σε δοκιμασία τη στιγμή που ανακοινώνεται. Διότι η αποτελεσματικότητα και η εγκυρότητα της ανασύστασης και της εξήγησης που προτείνονται εξαρτώνται από την ανακοίνωση. Κατά την πράξη της ανακοίνωσης τα νοπτικά μορφώματα μπορούν να γίνουν ακριβέστερα, να δείξουν τις αδυναμίες τους, να εμπλουτιστούν με ισχυρές συσχετίσεις... Η ανακοίνωση δεν είναι ρητορεία, δεν πρόκειται για μια απλή λογοτεχνική μορφή, είναι η στιγμή κατά την οποία η γνώση για το παρελθόν αποκτά μορφή – αυτήν που οι μελετητές επαληθεύουν, αυτήν που άλλοι μαθαίνουν. Η ανακοίνωση λειτουργεί ως όχημα όχι μόνο πληροφοριών, εννοιών, μεμονωμένων γνώσεων, αλλά και σχημάτων γνωσιακών διαδικασιών και γνωστικών μοντέλων που θα επηρεάσουν το νου εκείνου ο οποίος, καθώς αναλύει, διαβάζει το παρόν και το γίνεσθαι.

Αλλά ποια κατηγορία θα καθοδηγήσει το μελετητή στην απόφασή του να κοινοποιήσει τις γνώσεις του; Τρεις μορφές ανακοίνωσης έχει στη διάθεσή του – την *αφήγηση*, την *περιγραφή* και την *επιχειρηματολογία*.¹⁷

Απέναντι σε αυτή την εννοιολογική σκευή, ο μελετητής δεν μπορεί να αδιαφορήσει. Οι τρεις μορφές δεν είναι εναλλακτικές η μια της άλλης. Η μία μπορεί να είναι πιο κατάλληλη από την άλλη για να δομήσει τις σχέσεις μεταξύ των πληροφοριών. Εάν η καθοριστική κατηγορία ήταν για το μελετητή μονάχα η /αφήγηση/, πιθανότατα θα μπορούσε να αφηγηθεί τις περιπέτειες του χωριού Άλφα, αλλά χωρίς την /περιγραφή/ δεν θα κατάφερνε να αναπτύξει τις μη δυναμικές σχέσεις ανάμεσα στις γαιοκτηπικές, αγροτικές, τεχνολογικές, οικογενειακές, νοπτικές δομές. Και χωρίς την /επιχειρηματολογία/ η αφηγηματική μορφή δεν θα μπορούσε να

αναπαραστήσει κατάλληλα τις χρονικές παρεμβολές και τις διαπλοκές μεταξύ των φαινομένων. Κυρίως δεν θα κατάφερνε να υφάνει την πλοκή των αποδείξεων προκειμένου να υποστηρίξει την ανασύσταση και την εξήγησή του.

Για να είναι στον μέγιστο βαθμό αποτελεσματικό το ιστοριογραφικό κείμενο, πρέπει να περιέχει τα ακόλουθα είδη λόγου:

- ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΔΟΜΩΝ (ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ) ΤΟΥ ΧΩΡΙΟΥ ΑΛΦΑ.
- ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΟΛΩΝ.
- ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΟΜΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ.
- ΑΦΗΓΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ.
- ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΕΞΗΓΗΣΕΩΝ.

Τα είδη αυτά θα μπορούσαν να συνδυαστούν με πολλούς τρόπους μέσα στη ρητορική δομή του ιστοριογραφικού λόγου, αλλά ο ιστορικός, όποια κι αν είναι η επιλογή του, πρέπει να εξακολουθήσει να ενεργεί λαμβάνοντας υπόψη του τις κατηγορίες ακόμα και κατά τη φάση της κοινοποίησης, καθώς του επιτρέπουν να κατασκευάσει τον ανεπαίσθητο σκελετό (ή υποδομή) χάρη στον οποίο οι πληροφορίες συσχετίζονται για να διαμορφώσουν το σύστημα της γνώσης που είναι η ιστορική ανασύνθεση, κοινωνικοποιημένη μέσω ενός κειμένου.¹⁸

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Θεμελιώδεις κατηγορίες της ιστορικής γνώσης.

ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΙΚΟΥ ΠΕΔΙΟΥ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΤΗΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗΣ ΤΩΝ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΛΟΚΗΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ
ΠΑΡΕΛΘΟΝ	ΘΕΜΑ	ΓΕΓΟΝΟΣ	ΠΡΟΒΛΗΜΑ	ΔΙΑΔΟΧΗ
ΠΑΡΟΝ	ΑΦΗΓΗΣΗ	ΜΕΤΑΒΟΛΗ	ΕΞΗΓΗΣΗ	ΣΥΓΧΡΟΝΙΚΟΤΗΤΑ
ΜΕΛΛΟΝ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΑΔΡΑΝΕΙΑ		ΔΙΑΡΚΕΙΑ
	ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ			ΠΕΡΙΟΔΟΣ
				ΜΑΚΡΑ ΔΙΑΡΚΕΙΑ
				ΚΥΚΛΟΣ
				ΣΥΓΚΥΡΙΑ
				ΠΕΡΙΟΔΟΛΟΓΗΣΗ

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Ως προ-γνώσεις νοούνται οι γνώσεις εκείνες τις οποίες κατέχουμε πριν από την οικοδόμηση νέων γνώσεων.
- 2 Όσον αφορά τις σχέσεις μεταξύ παρελθόντος, ιστορίας και ιστοριογραφίας, βλ. I. Mattozzi, «Storia, passato, memoria, storiografia», στο *Scuola Viva* 9, 1986, σσ. 12-16.
- 3 Για την εμβάθυνση σε ερωτήματα ιστορικής μεθόδου επισημαίνω απλώς τα: A. Marwick, *Che cos'è questa storia? Come si studia e come si scrive la storia*, Milano: The Open University – Mondadori, 1979 [πρωτότυπη έκδοση: *Introduction to History*, Milton Keynes: Open University Press, 1977, ενότητες 3-5]· J. Topolski, *Metodologia della ricerca storica*, Bologna: Il Mulino, 1975 [πρωτότυπη έκδοση (στα πολωνικά): *Metodologia historii: wydanie drugie poprawione i uzupełnione*, Warszawa, 1968· ελληνική έκδοση: *Προβλήματα ιστορίας και ιστορικής μεθοδολογίας*, μτφρ. Μαρία Μαραγκού και Γιώργος Μαραγκός, Αθήνα: Θεμέλιο, 1983], και *La storiografia contemporanea*, Roma: Editori Riuniti, 1981 [πρωτότυπη έκδοση (στα πολωνικά): *Marksizm i historia*, Warszawa, 1977]· J. Tosh, *Introduzione alla ricerca storica*, Firenze: La Nuova Italia, 1989 [πρωτότυπη έκδοση: *The Pursuit of History: Aims, Methods and New Directions in the Study of Modern History*, London: Longman, 1984].
- 4 Το [18ος αιώνας] είναι ένας συμβατικός τρόπος για να δείξουμε μια περίοδο εκατό ετών που, από χρονολογική άποψη, έχει ως όρια τα έτη 1700 και 1799. Ωστόσο, από την άποψη της ερμηνευτικής περιοδολόγησης, ανάλογα με τα υπό εξέταση φαινόμενα, η έκφραση μπορεί να καταδεικνύει μια περίοδο που αρχίζει μερικές δεκαετίες μετά το 1700 και διαρκεί τουλάχιστον εκατό χρόνια. Η έκφραση [1700] δεν θα έπρεπε να χρησιμοποιείται για να δείξει τον αιώνα, εφόσον προκαλεί αμφιβολία μήπως καταδεικνύει το συγκεκριμένο έτος.
- 5 Η χρονική γραφική αναπαράσταση είναι η γεωμετρική αναπαράσταση που μας επιτρέπει να έχουμε μια εικόνα του συνόλου των φαινομένων που κατανέμονται στο χρόνο και να δώσουμε έμφαση στις σχέσεις τους και στα χαρακτηριστικά τους χρονικά γνωρίσματα. Το ημερολόγιο είναι ένας τύπος γραφικής αναπαράστασης του χρόνου. Η απλούστερη γραφική αναπαράσταση είναι αυτή που αναπαριστά τις σχέσεις διαδοχής και συγχρονικότητας, καθώς και τη διάρκεια των φαινομένων και των διαλειμμάτων που τα χωρίζουν. Με αυτήν τη μορφή μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την περαιτέρω χρονική επεξεργασία των φαινομένων, για παράδειγμα για τη διάκριση σε περιόδους. Για να αποφύγουμε τη σύγχυση, καλό είναι η γραφική αναπαράσταση να αποτελείται από έναν χρονολογικό άξονα (των ημερομηνιών) αναφοράς, και από τόσους παράλληλους άξονες όσες είναι και οι σειρές των προς οργάνωση πληροφοριών. Η χρήση χρονικών γραφικών αναπαραστάσεων έχει ιδιαίτερη σημασία για τη διδακτική. Αποτελεί ένα αναντικατάστατο εργαλείο δουλειάς, τόσο επειδή καθιστά «ορατές» τις χρονικές σχέσεις, όσο και επειδή τις κάνει κατανοητές και επιτρέπει την επεξεργασία περαιτέρω χρονικοποιήσεων.
- 6 Όσον αφορά το πληροφοριακό δυναμικό οποιουδήποτε πράγματος το οποίο ο ιστορικός μπορεί να μετατρέψει σε πηγή, βλ., εκτός από τα σχετικά κεφάλαια των προαναφερθέντων έργων του J. Topolski, το άρθρο: I. Mattozzi, «Educazione all'uso delle fonti e curricolo di storia», στο *Storia – Geografia – Studi sociali*, επιμ. P. Roseti, Bologna: IRRSAE Emilia Romagna, 1989, σσ. 41-51.
- 7 Η μεταβολή είναι ο πιο συχνά χρησιμοποιούμενος όρος στις κοινωνικές επιστήμες. Είναι συ-

ώνυμος της αλλαγής. Οι δάσκαλοι του Δημοτικού προτιμούν τον όρο μετασχηματισμός. Όταν όμως χρησιμοποιείται στην ιστοριογραφία, ο όρος μετασχηματισμός σημαίνει μεγαλύτερης έντασης και εύρους και μεγαλύτερης σταθερότητας αλλαγές. Προκειμένου όμως να γνωρίσουμε το παρελθόν χρειάζεται να ξέρουμε να εντοπίζουμε κάθε τύπο μεταβολής που μπορεί να έχει σημασία για την κατανόηση των διαδικασιών, γι' αυτό είναι προτιμότερο να χρησιμοποιούμε έναν όρο λιγότερο ισχυρό από το μετασχηματισμό.

- 8 Προκειμένου να οικοδομηθεί η ιστορική γνώση, κατά πρώτο λόγο χρειάζεται να ενεργοποιηθούν οι γνωστικές λειτουργίες των κατηγοριών. Εκτός από αυτό όμως χρειάζεται και η ικανότητα του ιστορικού να νοηματοδοτεί τις πληροφορίες και τις μεταξύ τους σχέσεις. Οι σημασίες αποδίδονται μέσα από ερμηνευτικές έννοιες. Σε αυτό το παράδειγμα οι «πατριαρχικές δομές» και οι «πυρηνικές δομές» είναι ερμηνευτικές έννοιες που νοηματοδοτούν τις πληροφορίες γύρω από τη σύνθεση και τη διάσταση των οικογενειών. Στην πλειονότητά τους οι ερμηνευτικές έννοιες αποτελούν μέρος των εκτός πηγών γνώσεων του ιστορικού.
- 9 Οι διδάσκοντες νομίζουν ότι ο ιστορικός προβληματισμός εξαντλείται θέτοντας την ερώτηση «Γιατί συνέβησαν όλα τούτα;», ή πάλι «Πώς συνέβησαν;». Δεν σκέφτονται ότι οι συγκεκριμένες ερωτήσεις συνοψίζουν πιο συγκεκριμένα ερωτήματα που θα έπρεπε να λαμβάνουν υπόψη τη χρονική σχέση, για παράδειγμα: «Σε ποια σχέση βρίσκεται αυτό το φαινόμενο με φαινόμενα σύγχρονά του; Σε ποια σχέση βρίσκεται με φαινόμενα μακράς διάρκειας; Ποιες είναι οι συγκριτικές προϋποθέσεις που επηρεάζουν τη σύστασή του και τον τρόπο σύστασής του;...». Πρέπει και ως προς τον ιστορικό προβληματισμό να περάσουμε από τη γενική αντίληψη «ερώτημα – απορία προς επίλυση» σε έναν ορισμό πιο συγγενή του μαθηματικού: «ερώτημα με βάση το οποίο πρέπει να βρεθούν μία ή περισσότερες σχέσεις και τρόποι σχέσεων των φαινομένων μέσα στο χώρο, ξεκινώντας από φαινόμενα γνωστά, που εμπεριέχονται στην εκφώνηση του ίδιου του ερωτήματος».
- 10 Γενικά είναι το σύνολο σχέσεων μεταξύ των φαινομένων. Χαρακτηριστικό στοιχείο της ιστορικής γνώσης είναι ο ρόλος που διαδραματίζει σε αυτές η χρονική διάσταση των φαινομένων και των σχέσεών τους.
- 11 Για την έννοια του γεγονότος βλ. το σχετικό λήμμα της *Enciclopedia Einaudi* (τόμ. 5ος, Torino, 1978), γραμμένο από τον K. Pomian.
- 12 Προσοχή! Η άφιξη των εμπόρων δεν είναι ένα μοναδικό περιστατικό, είναι επαναλαμβανόμενο, αλλά το πρώτο αποκτά τη σπουδαιότητα του γεγονότος, επειδή οι πηγές και οι ιστορικοί δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο αρχικό περιστατικό ως κινητήρια δύναμη της μεταβολής. Ένα συμβάν ταξινομείται ως γεγονός εάν του αναγνωρίζουμε την ικανότητα να συμβάλλει στην εξέλιξη της ιστορίας.
- 13 Για την περιοδολόγηση βλ. το λήμμα που συνέγραψε ο K. Pomian στην *Enciclopedia Einaudi* (τόμ. 10ος, Torino, 1920), καθώς και W. Kula, *Problemi e metodi di storia economica*, Milano: Cisalpino-Goliardica, 1972, σσ. 133-152 [πρωτότυπη έκδοση (στα πολωνικά): *Problemy i metody historii gospodarczej*, Warszawa, 1963· αγγλική έκδοση: *The Problems and Methods of Economic History*, Aldershot: Ashgate, 2001].
- 14 Για τη μακρά διάρκεια βλ. το κείμενο του F. Braudel «Storia e scienze sociali. La lunga durata», στο *Scritti sulla storia*, Milano: Mondadori, 1973 [πρωτότυπη έκδοση: «Histoire et sciences sociales: La longue durée», στο *Annales ESC* XIII/4, 1958, σσ. 725-753· ελληνική

- έκδοση: «Η μακρά διάρκεια», στο Fernand Braudel, *Μελέτες για την ιστορία*, Αθήνα: Μνήμων, 1987]. Έννοιες που σχετίζονται με τη μακρά διάρκεια είναι η αδράνεια, η συνέχεια και η δομή. Για τη δομή και τη μακρά διάρκεια βλ. τα: M. Vovelle, «Storia e lunga durata», και K. Pomian, «Storia delle strutture», στο *La Nuova Storia*, επιμ. J. Le Goff, Milano: Mondadori, 1979, σσ. 47-110 [πρωτότυπες εκδόσεις: M. Vovelle, «L'histoire et la longue durée», και K. Pomian, «L'histoire des structures», στο J. Le Goff (επιμ.), *La Nouvelle Histoire*, Paris: Complexe, 1988].
- 15 Για τη συγκυρία χρήσιμο είναι ίσως να διαβάσει κανείς τον ορισμό που δίνει ο A. Gramsci: «Μπορεί κανείς να ορίσει τη συγκυρία ως το σύνολο των περιστάσεων που καθορίζουν την αγορά σε μια δεδομένη φάση, εφόσον όμως αυτές οι συγκυρίες νοηθούν ως κινούμενες, δηλαδή ως ένα σύνολο που γεννά μια διαδικασία νέων συνδυασμών, διαδικασία που είναι ο οικονομικός κύκλος. [...] Γι' αυτό η συγκυρία έχει επίσης οριστεί ως η ταλάντωση της οικονομικής κατάστασης, ή το σύνολο των ταλαντώσεων...» (A. Gramsci, *Passato e presente*, Torino: Einaudi, 1953, σσ. 148-149 [ελληνική έκδοση: *Παρελθόν και παρόν*, μτφρ. Θανάσης Αθανασίου, Αθήνα: Στοχαστής, 1974]).
- 16 Για τον κύκλο, βλ. το λήμμα του K. Pomian στην *Enciclopedia Einaudi* (τόμος 2ος, Torino, 1977).
- 17 Όσον αφορά τις μορφές του ιστοριογραφικού λόγου βλ.: M. de Certeau, *L'operazione storica, Il pensiero scientifico*, Roma, 1985 [πρωτότυπη έκδοση: «L'opération historique», στο J. Le Goff & P. Nora (επιμ.), *Faire de l'histoire*, Paris: Gallimard, 1974, τόμ. 3· ελληνική έκδοση: *Το έργο της ιστορίας*, μτφρ. Κλαίρη Μιτσοτάκη, Νίκος Σαββάτης, Αθήνα: εκδόσεις Ράππα, 1983]· P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, τόμ. I, Milano: Jaca Book, 1986 [πρωτότυπη έκδοση: *Temp et récit. Tome 1*, Paris: Seuil, 1983]. Όσον αφορά την επιχειρηματολογία, βλ. C. Perelman, *Il campo dell'argomentazione*, Parma: Pratiche Editrice, 1979 [πρωτότυπη έκδοση: *Le Champ de l'argumentation*, Bruxelles: Presses Universitaires de Bruxelles, 1969].
- 18 Για τα χαρακτηριστικά του ιστοριογραφικού κειμένου βλ. I. Mattozzi, «Morfologia del discorso storiografico e didattica», στο *La cultura storica: Un modello di costruzione*, Faenza: Faenza Editrice, 1990.

Οι χρονικές κατηγορίες

Καμία διαδικασία χωρίς χρονικές κατηγορίες

ΣΤΙΣ ΑΛΛΕΠΑΛΛΗΛΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ που αναπτύσσονται κατά την επεξεργασία των γνώσεων για το παρελθόν και κατά την ανακοίνωσή τους, παρούσα είναι πάντα κάποια χρονική κατηγορία.

Μια χρονική κατηγορία παρεμβάλλεται όταν */θεματοποιούμε/*, επειδή τα θέματα και τα υπο-θέματα προσδιορίζονται σε σχέση με κάποιο χρόνο, κι αυτό απαιτεί την ενεργοποίηση της χρονολογικής γνώσης. Μία ή περισσότερες χρονικές κατηγορίες εμπλέκονται στην ανάγνωση των *πηγών* και στην οργάνωση των πληροφοριών (για να χρονολογήσουμε, για να βάλουμε σε μια τάξη τις διαδοχές, για να συλλάβουμε τις σημαίνουσες συγχρονικότητες, για να αναλύσουμε περιόδους, για να αντιληφθούμε τις σημαίνουσες διάρκειες).

Χρονικές κατηγορίες συνδέονται και με τη */μεταβολή/* και τον */προβληματισμό/*, επειδή τα χαρακτηριστικά της μεταβολής και οι όροι των προβλημάτων απαιτούν να εντοπίσουμε χρόνους, διάρκειες, αλληλουχίες *διαδοχής* ή σχέσεις *συγχρονικότητας*.

Οι χρονικές κατηγορίες παρεμβαίνουν στην κατασκευή των επεξηγηματικών σχημάτων, επειδή χάρη σε αυτές εντοπίζονται οι συναρμογές γεγονότων, οι συγκυρίες, οι διάρκειες κτλ., τα οποία, συνδυαζόμενα μεταξύ τους σε πολλαπλές σχέσεις, μπορεί να έχουν καθορίσει ή ευνοήσει μια ιδιαίτερη έκβαση των ιστορικών διαδικασιών.

Με δυο λόγια, στο πλαίσιο της ακολουθίας των νοητικών πράξεων που παράγουν την ιστοριογραφική γνώση, με κάθε άλλη γνωστική κατηγορία συνδέονται, σε κάθε περίπτωση, μία ή περισσότερες χρονικές κατηγορίες.

Η απαραίτητη λειτουργία τους στην παραγωγή γνώσεων για το παρελθόν είναι αυτή που προσδίδει τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της επιστημονικής γνώσης που αποκαλούμε ιστοριογραφία, και που διαφοροποιεί την ιστοριογραφία από άλλες κοινωνικές επιστήμες.

Κάθε φορά που στην παραγωγή γνώσεων άλλων κοινωνικών επιστημών παρεμ-

βαίνουν το παρελθόν και άλλες χρονικές κατηγορίες για να προσδώσουν ιδιαίτερο χαρακτήρα στις παραγόμενες γνώσεις, τότε οι επιστήμες αυτές αποκτούν τα χαρακτηριστικά που προσιδιάζουν στην ιστοριογραφία, και γι' αυτό αποκαλούνται ιστορική δημογραφία, ιστορική οικονομία, ιστορική ανθρωπολογία, ιστορική κοινωνιολογία κτλ., και οι ετικέτες αυτές καταδεικνύουν ότι οι μέθοδοι, οι διαδικασίες, οι γνωστικές κατηγορίες που ανήκουν στην ιστοριογραφία εφαρμόζονται σε ένα θεματικό πεδίο και σε ένα εννοιολογικό πεδίο που ανήκουν σε μιαν άλλη επιστήμη.

Χάρη σε αυτήν τη διάχυτη παρουσία των χρονικών κατηγοριών στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης για το παρελθόν, εκπαίδευση στην ιστορία και στη μελέτη της ιστορίας σημαίνει κατ' αρχάς χρονική εκπαίδευση.¹

Πράγματι, μέσα στην πλοκή των γνωστικών κατηγοριών, η κατηγορία του χρόνου κατέχει την κεντρική θέση, κάτι που προκύπτει από τρία γεγονότα:

1. Τα μελετώμενα φαινόμενα έχουν εξελιχθεί μέσα στο χρόνο και χαρακτηρίζονται και από τις χρονικές τους ιδιότητες.
2. Η χρήση όλων των άλλων κατηγοριών υπόκειται στην κυριαρχία της κατηγορίας /χρόνος/.
3. Οι πληροφορίες για το παρελθόν, για να αποκτήσουν σημασία, αξία και οργάνωση, χρειάζεται να χρονολογηθούν.

Από την άλλη πλευρά, οι χρονικές κατηγορίες είναι ουσιαστικής σημασίας για τη δόμηση της ύπαρξής μας και των στοχασμών μας πάνω στις εμπειρίες που αποκτούμε, επιπλέον δε είναι θεμελιώδεις για την οικοδόμηση και την κατανόηση των γλωσσικών κειμένων. Εξαιτίας της σημασίας τους στα διάφορα πεδία της εμπειρίας και της γνώσης, καθώς και στην ανάλυση και στον διδακτικό προγραμματισμό, οι χρονικές κατηγορίες μπορούν να τοποθετηθούν σε πρώτο πλάνο στο πλαίσιο ενός ιδιαίτερου Αναλυτικού Προγράμματος που θα προβλέπει διεπιστημονικά στάδια μεταξύ γλωσσικής εκπαίδευσης, ιστορικής εκπαίδευσης, μαθηματικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης των επιστημών.

Χρονική εκπαίδευση έχουμε όταν διαμορφώνουμε μια γνώση για τη μέτρηση του χρόνου· χρονική εκπαίδευση έχουμε όταν διαμορφώνουμε τις χρονικές κατηγορίες για τη δόμηση της καθημερινής ζωής και για την παραγωγή και κατανόηση γλωσσικών κειμένων· χρονική εκπαίδευση έχουμε όταν διαμορφώνουμε στους μαθητές τη συνείδηση της σημασίας που έχει η μέτρηση του χρόνου στα φυσικά φαινόμενα· χρονική εκπαίδευση έχουμε όταν δίνουμε στοιχεία ανθρωπολογικού ή κοινωνιολογικού χαρακτήρα για να τους κάνουμε να κατανοήσουν τις διαφορές των αντιλήψεων περί χρόνου στις διάφορες κοινωνίες και στις διάφορες κοινωνικές ομάδες.

Όμως ο τελικός στόχος της χρονικής εκπαίδευσης σε σχέση με την ιστορική εκπαίδευση είναι η ενσυνείδητη χρήση του χρόνου με σκοπό την ανάλυση του παρελθόντος και την κατανόηση της ιστοριογραφικής γνώσης.

Νομίζω ότι υπάρχουν πολλοί βάσιμοι λόγοι να επιχειρήσουμε να σχεδιάσουμε ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα χρονικής εκπαίδευσης που θα αφορά ειδικά τη βασική ιστορική καλλιέργεια.

Μπορεί όμως να διαμορφωθεί και να υλοποιηθεί το επιθυμητό Αναλυτικό Πρόγραμμα;

Για να απαντήσουμε, καλό είναι να θέσουμε προηγουμένως δύο ζητήματα προκειμένου να διευκρινίσουμε ποια είναι η δομή της χρονικής σκέψης και ποιοι οι τρόποι στους οποίους μπορεί να βασιστεί κανείς για την υλοποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος.

Ο χρόνος δεν υπάρχει

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ:

- *Τι πράγμα είναι ο χρόνος;*
- *Μπορούμε να διδάξουμε το χρόνο;*
- *Τι πρέπει να ξέρει ο διδάσκων για να κάνει χρονική εκπαίδευση;*
- *Σε ποια τάξη μπορεί να αρχίσει το πρόγραμμα διδασκαλίας της χρονικής εκπαίδευσης;*
- *Σε σχέση με ποια περιεχόμενα μπορεί να αναπτυχθεί το πρόγραμμα διδασκαλίας της χρονικής εκπαίδευσης;*

Για να κατανοήσουν τι προϋποθέτει ένα πρόγραμμα οικοδόμησης της χρονικής σκέψης και τι αποτελέσματα μπορεί να έχει, οι διδάσκοντες πρέπει να αντιληφθούν με μεγάλη σαφήνεια τι εννοούμε λέγοντας χρονικές κατηγορίες, να τις εννοιολογήσουν ορθά και να υιοθετήσουν μια συμπεριφορά σκέψης που θα τους δίνει τη σιγουριά ότι το πρόγραμμα διδασκαλίας μπορεί να υλοποιηθεί.

Αυτό απαιτεί ο χρόνος να γίνεται αντιληπτός ως ένα νοητικό εργαλείο λειτουργικό για την οργάνωση των φαινομένων, την ταξινόμησή τους, τον προσδιορισμό των μεταξύ τους σχέσεων. Πρόκειται για διαδικασίες χρήσιμες προκειμένου να αποδώσουμε με βάσιμο τρόπο σημασίες στις πληροφορίες που αφορούν τα περασμένα φαινόμενα, για να διατυπώσουμε προβλήματα και υποθέσεις εξήγησης.²

Δύο είναι τα εμπόδια που θα αντιμετωπίσουμε κατά τη διαδικασία οικοδόμησης της έννοιας του χρόνου ως μέσου ιστοριογραφικής ανάλυσης:

1. Η συνήθεια της σκέψης, που μας οδηγεί να δίνουμε στο χρόνο μια δική του ύπαρξη, να του αποδίδουμε ικανότητες να δρα, και συνεπώς να τον αντιλαμβανόμαστε ως μια οντότητα ικανή να παράγει αποτελέσματα.

Τόσο στους μύθους και στις καλλιτεχνικές αναπαραστάσεις, όπως για παράδειγμα σε αυτές που απεικονίζουν το χρόνο σαν ένα γέροντα με δρεπάνι, όσο και στις εκφράσεις της κοινής λογικής, όπως για παράδειγμα σε αυτές που αποδίδουν στο χρόνο τη δύναμη να διαπλάθει πρόσωπα και πράγματα και να τροποποιεί καταστάσεις, εκδηλώνουμε την ιδέα ότι ο χρόνος έχει μια ύπαρξη ανεξάρτητη από τα πραγματικά φαινόμενα, καθιστώντας τον ικανό για πολλά εγκλήματα ή θαύματα.

2. Ο περιορισμός του χρόνου στο σύστημα μέτρησης που χρησιμεύει για να καθορίζουμε τις σχέσεις μεταξύ των φαινομένων, τις διάρκειες των φαινομένων και τα διαλείμματα που τα χωρίζουν.

Όταν σκεφτόμαστε το χρόνο ως ένα απόλυτα μετρήσιμο μέγεθος και τον ταυτίζουμε με το χρονολογικό σύστημα, τον αποσυνδέουμε από τα συμβάντα, από τις μεταβολές, από τις αδράνειες.

Όταν σκεφτόμαστε το χρόνο είτε με τον έναν είτε με τον άλλο τρόπο, πέφτουμε στο σφάλμα να θεωρούμε ότι η πραγματικότητα απαρτίζεται από στοιχεία και γεγονότα που οργανώνονται μέσα σε ένα «περιβάλλον» το οποίο συγκροτείται από το χρόνο, ή μέσα σε μια ροή χρόνου που αποσυνδέεται από αυτά, έτσι ώστε τον φανταζόμαστε ως μια οντότητα-εργαλείο μετρήσεων. Και στις δύο περιπτώσεις «μετατρέπουμε το χρόνο σε έναν ανεξάρτητο όρο γνώσης», πράγμα που «ισοδυναμεί με την προσπάθεια να δώσουμε υπόσταση σε μια σκιά».³

Ως συνέπεια αυτού του τρόπου σκέψης, θα χρειαζόταν να διδάξουμε το χρόνο ως αντικείμενο ή ύλη μελέτης.

Εφόσον όμως το «περιβάλλον» ή η «ροή του χρόνου» υπάρχουν μόνο στη φαντασία μας, δεν μπορούν να εφαρμοστούν εμπράκτως, δεν έχουν συγκεκριμένη υπόσταση· μια τέτοια αντίληψη του χρόνου θα μας οδηγούσε να επιβεβαιώσουμε ότι ο χρόνος δεν είναι προσπελάσιμος από τα παιδιά, ότι μπορεί να αποκτηθεί μόνο σε ένα πολύ προχωρημένο στάδιο γνωστικής ανάπτυξης.

Πρόκειται για έναν τρόπο σκέψης που σημαίνει μονάχα παράδοση των όπλων.

Όμως η άρνηση είναι απαράδεκτη, εφόσον τώρα πια η κατοχή χρονικών δεξιοτήτων είναι προϋπόθεση για κάθε γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται, και αυτό μας επιβάλλει τη διδακτική αποστολή να καλλιεργήσουμε στους μαθητές τη χρονική σκέψη.

Το φάρμακο ενάντια στον πειρασμό της παράδοσης των όπλων είναι να τοπο-

Θετήσουμε το χρόνο στη συγκεκριμένη βάση που του αρμόζει. Λαμβάνοντας αυτό υπόψη, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η έννοια του χρόνου μπορεί να διδαχτεί ακόμα και στο Δημοτικό σχολείο.

Έχει όμως ο χρόνος μια συγκεκριμένη βάση;

Ας προσπαθήσουμε να μην σκεφτόμαστε το χρόνο ως ένα έμφυτο στοιχείο που εκδηλώνεται μονάχα σ' ένα συγκεκριμένο στάδιο γνωστικής ανάπτυξης, ούτε ως μια αφαίρεση που ωριμάζει μονάχα όταν η σκέψη είναι έτοιμη να την κάνει να βλαστήσει.

Χρειάζεται να σκεφτούμε το χρόνο όχι ως μια υπαρκτή, αν και αφηρημένη, οντότητα, αλλά ως μια προοδευτική νοητική κατασκευή, καρπό των γνώσεων που αποκτούν οι άνθρωποι με βάση την εμπειρία και την παρατήρηση των μεταβολών, και χάρη στα ίχνη που διατηρούν από αυτές στη μνήμη τους.⁴

Ο χρόνος γίνεται αντιληπτός στο βαθμό που η μνήμη μάς επιτρέπει να καταγράφουμε και να διευθετούμε σε σειρά τις μεταβολές των πραγμάτων, των σωμάτων, των συναισθημάτων, των σκέψεων, των θεσμών, των αμοιβαίων τους σχέσεων...

Εάν ανά πάσα στιγμή αντιλαμβανόμασταν μονάχα ό,τι συνέβαινε ή παρουσιαζόταν εκείνη τη στιγμή, χωρίς να διατηρούμε το παραμικρό ίχνος από τα προηγούμενα συμβάντα ή καταστάσεις, θα ζούσαμε μονίμως και συνεχώς «στο παρόν», χωρίς να χρειάζεται όμως να συγκροτήσουμε την κατηγορία και την έννοια του */παρόντος/* εξαιτίας της αδυναμίας μας να ορίσουμε μια αντίθεση ανάμεσα στη στιγμή που ζούμε και στις στιγμές που ζήσαμε ή θα ζήσουμε...

Χωρίς την αντίληψη των μεταβολών, δεν θα μπορούσαμε να κατανοήσουμε ούτε την κατηγορία και την έννοια του */μέλλοντος/*, επειδή θα εξέλιπε η βάση πάνω στην οποία καταφέρνουμε να προβλέπουμε τις μεταβολές. Με δυο λόγια, χωρίς τη μνήμη ότι οι καταστάσεις των πραγμάτων διαφοροποιούνται, η ύπαρξή μας θα έμοιαζε με μια μετάβαση από μια κατάσταση σε μια άλλη, όπου κάθε κατάσταση δεν θα μπορούσε να νοηθεί σε σχέση με καμία από τις άλλες.

Χωρίς την καταγραφή των μεταβολών (που οφείλεται στη μνήμη), δεν θα είχαμε ούτε τη δυνατότητα να αντιληφθούμε διάρκειες, επειδή η διάρκεια είναι νοητή μόνο σε συσχετισμό με τη μεταβολή.

Προσπαθήστε να φανταστείτε ότι, τη συγκεκριμένη στιγμή που διαβάσετε, ολόκληρο το σύμπαν, το γνωστό και το άγνωστο, ακινητοποιείται στην τωρινή του κατάσταση. Φανταστείτε ότι ο καθένας μας πετρώνει σε στάση ανάγνωσης, με τα μάτια μας ακινητοποιημένα στις λέξεις όπου αυτήν τη στιγμή κυλούν και τ' αυτιά μας να ακούν τον τελευταίο ήχο που συλλάβαμε· ότι κάθε ζωντανός άνθρωπος ακι-

νποποιείται στη χειρονομία που εκτελεί· ότι η τωρινή σκέψη και η τωρινή αίσθησή του δεν έχουν αντικατασταθεί από διαφορετικές σκέψεις και αισθήσεις· ότι στη μνήμη επανέρχεται μία και μοναδική ανάμνηση, πάντα η ίδια· ότι κάθε αστέρι και κάθε πλανήτης ακινητοποιούνται στις θέσεις τους· ότι κάθε κύτταρο κάθε πλάσματος σταματάει να μεταβάλλεται...

Φανταστείτε μια τέλεια πουχία, μια απόλυτη απουσία κίνησης, γεγονότων, γίγνεσθαι – όλα είναι απολύτως στατικά.

Τώρα προσπαθήστε να φανταστείτε έναν εξωτερικό παρατηρητή, επίσης ανέγγιχτο από τις μεταβολές. Παραχωρήστε του όμως τη δύναμη να κρατήσει κάτω από το βλέμμα του το ακίνητο σύμπαν, το τόσο στάσιμο σε αυτή την κατάσταση της απουσίας κινήσεων και γεγονότων, να το καθρεφτίσει μες στα μάτια του και στη σκέψη του, μέσα στην απόλυτη αδράνειά του.

Ο φανταστικός μας παρατηρητής θα μπορούσε άραγε να έχει την ιδέα του χρόνου, θα μπορούσε να έχει στοιχεία αναφοράς για να μετρήσει το χρόνο, θα μπορούσε να έχει την αίσθηση της ροής του χρόνου; Όχι, η απουσία μεταβολών θα του στερούσε την ανάγκη και τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται διαδοχές, διάρκειες, περιόδους, κύκλους, συγκυρίες κτλ.

Παρά την απόλυτη συμπαρουσία στοιχείων που μπορούν να γίνουν αντιληπτά με τις αισθήσεις, δεν θα μπορούσε να συλλάβει ούτε την ιδέα της */συγχρονικότητας/*, επειδή αυτή συσχετίζεται με την ιδέα της */διαδοχής/*.

Δεν θα είχε μπροστά του μια πραγματικότητα που να επιβάλλει την οικοδόμηση αυτού του είδους των κατηγοριών και την εννοιολόγησή τους.

Ο χρόνος θα ήταν ακυρωμένος γι' αυτόν, ή μάλλον αδύνατο να κατανοηθεί.

Τώρα φανταστείτε ότι το μονότονο θέαμα αρχίζει να τροποποιείται πιθανόν σε ελάχιστα στοιχεία του, για παράδειγμα ότι το ηλιακό σύστημα τίθεται σε κίνηση, ότι κάθε άστρο ή πλανήτης ακολουθεί την τροχιά που είναι σύμφωνη με τους νόμους τους οποίους κωδικοποίησαν οι αστρονόμοι. Και φανταστείτε ότι ο υποθετικός μας θεατής είναι προικισμένος με την ικανότητα να παρατηρεί τις μεταβολές των σχετικών θέσεων των ουράνιων σωμάτων, να συγκρατεί στο μυαλό του τις διαφορετικές θέσεις, και να μπορεί να τις συγκρίνει μεταξύ τους και με την τωρινή τους θέση.

Τότε θα είχε τη δυνατότητα να αρχίσει να κατασκευάζει την έννοια της */διαδοχής/* και της */διάρκειας/*. Η πρώτη θα προέκυπτε από την εννοιολόγηση της αντίθεσης ανάμεσα στις μεταβολές του συστήματος καθώς διαμορφώνεται και στην έλλειψη μεταβολών στο υπόλοιπο παρατηρούμενο σύμπαν. Αν τώρα ο θεατής παρατηρούσε ότι η σειρά των μεταβολών δεν είναι ατέλειωτη αλλά επαναλαμβάνεται με μια συχνότητα αφού φτάσει σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, θα

είχε τη δυνατότητα να εννοιολογήσει ως */περίοδο/* την αλληλουχία των μεταβολών, και να στηρίξει σε αυτή την εννοιολόγηση τόσο την πρόβλεψη των κινήσεων που πρέπει να εκδηλωθούν και πάλι, όσο και τη δυνατότητα να υπάρχει στη διαδοχή των περιόδων ένας όρος αναφοράς που του χρειάζεται για να υπολογίζει τις διάρκειες.

Θα μπορούσε λοιπόν να οικοδομήσει τις κατηγορίες */μέλλον/*, */παρελθόν/* και */παρόν/*, και να επινοήσει το πρώτο στοιχείο ενός χρονολογικού συστήματος, που θα μπορούσε να γίνει περίπλοκο εάν οι περίοδοι μπορούσαν να διαιρεθούν σε ισοδύναμα κλάσματα κατά τη διάρκεια των οποίων οι επιμέρους σειρές μεταβολών επαναλαμβάνονται τακτικά, έτσι ώστε να οδηγήσουν στην εννοιολόγηση του */κύκλου/*.

Οι έννοιες που απαρτίζουν την κατηγορία */χρόνος/* θα πήγαιναν όλες από την παρατήρηση των μεταβολών και των χαρακτηριστικών τους.

Αυτό που θα συνέβαινε στον υποθετικό θεατή συμβαίνει κατά μείζονα λόγο σε εμάς που καταπιανόμαστε με αναρίθμητες σειρές μεταβολών.

Η εμπειρία και η έννοια της μεταβολής προηγούνται της έννοιας του χρόνου. Μέσα από τη συνειδητοποίηση της μεταβολής, μέσα από την εμπειρία των αλλαγών που εκδηλώνονται σε ορισμένες πλευρές της πραγματικότητας ενώ άλλες της πλευρές παραμένουν ίδιες, μπορούμε να αντιληφθούμε την έννοια της */διαδοχής/*, χάρη στην οποία, πριν από κάθε άλλη, συγκροτείται η χρονική εννοιολόγηση της πραγματικότητας.⁵ Καταργώντας τη μεταβολή, καταργούμε και την ιδέα της διαδοχής, και άρα καταργούμε το χρόνο.

Σε αλληλουχίες μεταβολών είναι θεμελιωμένα και όλα τα στοιχεία της χρονολόγησης και του συστήματος για τη μέτρηση των διαρκειών των φαινομένων: Το ημερολόγιο είναι βασισμένο στις μεταβολές των θέσεων του ήλιου και της σελήνης σε σχέση με τη γη (μεταβολές που είναι διαδοχικές, περιοδικές, κυκλικές, προβλέψιμες μέσα στην επαναληπτικότητά τους), η μέτρηση του καθημερινού χρόνου και των κλασμάτων του είναι βασισμένη στις κινήσεις, και συνεπώς στις τακτές, περιοδικές, κυκλικές μεταβολές ενός δείκτη που τον γυρίζει ένας μηχανισμός που ονομάζεται ρολόι, ή στις μεταβολές ενός εκκρεμούς που, ταλαντευόμενο ομαλά, μας δίνει τη δυνατότητα να μετρήσουμε με τον αριθμό των ταλαντώσεων την έκταση άλλων μεταβολών ή φαινομένων που επιμένουν ανάμεσα στη μια μεταβολή και την άλλη.

Τη «συγκεκριμένη», έμπρακτα εφαρμόσιμη βάση για την οικοδόμηση των χρονικών κατηγοριών –είτε στη ζωή είτε στις σχολικές εκπαιδευτικές διαδικασίες– τη δίνουν η παρατήρηση και η καταγραφή των κατατάξιμων σε σειρές μεταβολών.

Μπορούμε να σχηματοποιήσουμε τη διαδικασία της σκέψης σύμφωνα με την εξής ακολουθία:

ΕΜΠΕΙΡΙΑ, ΜΝΗΜΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΟΛΩΝ → ΣΕΙΡΑΪΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΟΛΩΝ → ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΣΕΙΡΑΪΚΩΝ ΜΕΤΑΒΟΛΩΝ → ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ /ΔΙΑΔΟΧΗΣ/ ΩΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΜΙΑΣ ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΑΦΑΙΡΕΣΗΣ → ΟΙΚΟΔΟΜΗΣΗ ΤΗΣ ΙΔΕΑΣ ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΙΚΗΣ ΡΟΗΣ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

Όμως υπάρχει και μια άλλη προϋπόθεση προκειμένου να εμφανιστούν οι πολλαπλές χρονικές κατηγορίες. Η εμπειρία που έχουμε για τις μεταβολές δεν είναι αυτή της μίας και μόνης σειράς, αλλά των αναρίθμητων, και ανάμεσα στις διάφορες σειρές υπάρχουν σχέσεις σημαίνουσες.

Επιπλέον οι μεταβολές δεν είναι ούτε στιγμιαίες ούτε ολοκληρωτικές: Ανάμεσα σε μια μεταβολή και σε μια άλλη παρεντίθενται αδράνειες, συνέχειες, απουσίες μεταβολών. Εντέλει οι μεταβολές αφορούν ορισμένες πλευρές της πραγματικότητας, ενώ άλλες όψεις της διατηρούνται αμετάβλητες, με τέτοιον τρόπο ώστε να μας κάνουν να αναγνωρίζουμε ότι η ίδια η πραγματικότητα παραμένει αμετάβλητη.

Το γεγονός ότι πλευρές της πραγματικότητας εμμένουν, κάτι που παρατηρείται τόσο ανάμεσα σε δύο μεταβολές όσο και την ώρα που οι μεταβολές διαμορφώνονται, γεννά την κατηγορία */διάρκεια/*.

Η διάρκεια όμως είναι ένας διφορούμενος όρος, επειδή εκφράζει τόσο μια κατάσταση που εμμένει, όσο και τη μετρήσιμη έκταση μιας μεταβολής ή ενός συνόλου μεταβολών, ή μιας κατάστασης που εμμένει ή μιας ομάδας μεταβολών και αδρανειών.

Μάλιστα με τη δεύτερη αυτή σημασία η έννοια της διάρκειας χρησιμοποιείται πιο συχνά στις μελέτες ψυχολογίας.⁶ Δείχνει τη χρονική έκταση στην οποία αναπτύσσονται τα φαινόμενα. Χρησιμοποιώντας τον όρο σε αυτήν τη δεύτερη ερμηνευτική εκδοχή του, μπορούμε να τον εφαρμόσουμε και στις μεταβολές: Έχουν και αυτές μια μετρήσιμη διάρκεια, καθόσον ποτέ δεν είναι στιγμιαίες.

Στην ιστοριογραφική χρήση του, απεναντίας, επικρατεί η πρώτη σημασία – η διάρκεια ως φαινόμενο που εμμένει σε αντίθεση προς τη μεταβολή.

Ο συνδυασμός μεταβολών και αδρανειών δεν είναι ο ίδιος για κάθε πλευρά της πραγματικότητας. Ανάλογα με τις πλευρές που εξετάζουμε, οι έννοιες αυτές συνδυάζονται με ποικίλους τρόπους, έτσι ώστε να δημιουργούν μια πολλαπλότητα σειρών με διαφορετική διάρθρωση, οπότε στις μεταβολές μιας σειράς μπορούν να αντιστοιχούν οι αδράνειες μιας άλλης.

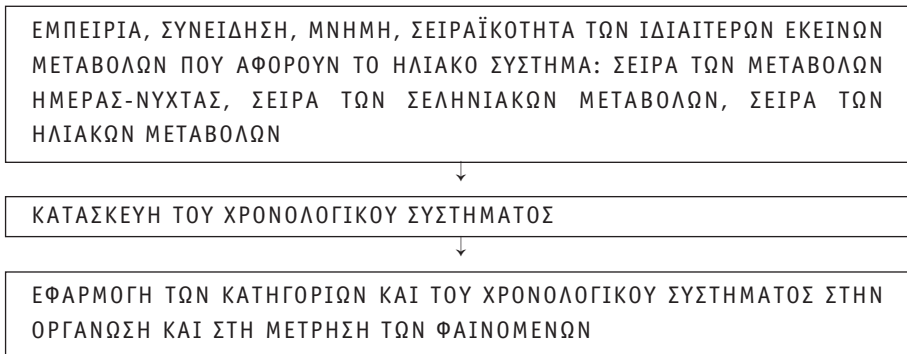
Το γεγονός ότι δεν αλλάζει στιγμιαία όλη η πραγματικότητα, και ότι, αντίθετα, υπάρχουν μεταβολές που συμβαίνουν *ενόσω* παρατείνονται κάποιες αδράνειες, ή πάλι ότι κάποιες μεταβολές εκδηλώνονται σε μια σειρά *ενόσω* συμβαίνουν άλλες σε διαφορετικές σειρές, γεννά τις κατηγορίες */συγχρονικότητα/* και */περίοδος/*.

Μέσα σε μία και μόνη σειρά ή σε παράλληλες σειρές η σκέψη μπορεί να κάνει τομές με τέτοιο τρόπο ώστε διαφορετικοί συνδυασμοί μεταβολών και αδρανειών να αποτελέσουν μια έκταση στην οποία ανήκουν όλες οι μεταβολές και οι αδράνειες που περιλαμβάνονται ανάμεσα στα δύο άκρα. Από εδώ μπορούμε να εξαγάγουμε αφαιρετικά την έννοια της περιόδου και της συγχρονικότητας.

Σε τι όμως θεμελιώνεται ο χρονολογικός χρόνος;

Ένας αριθμός μεταβολών σε σειρά μπορεί να μετρηθεί υπό την προϋπόθεση ότι θα βρεθεί μια σειρά ομοιόμορφων και ρυθμικών μεταβολών που θα λειτουργεί ως πλαίσιο αναφοράς...

Η σειρά των αστρονομικών μεταβολών –εναλλαγή της ημέρας και της νύχτας, αλληλοδιαδοχή των ημερών, συνδυασμός εποχικών μεταβολών κτλ.– δημιουργεί τη ροή των γραμμικών, περιοδικών, κυκλικών μεταβολών η οποία, χάρη στην κανονικότητα και την ελεγχιμότητά της, λειτουργεί ως εξωτερικό πλαίσιο αναφοράς για τη σειρά των μεταβολών που συμβαίνουν στη γήινη πραγματικότητα και χρησιμεύει ως παράμετρος για να μετρήσουμε την ποσοτική έκταση των μεταβολών και των αδρανειών.



Η ροή των ρυθμικών μεταβολών, οι οποίες είναι εξωτερικές στις σχετικές με την επίγεια ζωή μεταβολές, προσλαμβάνεται ως παράμετρος αναφοράς προκειμένου να αποδώσουμε θέσεις απόλυτες και σχετικές με τις μεταβολές, καθώς και για να μετρήσουμε την έκταση των μεταβολών και των αδρανειών.

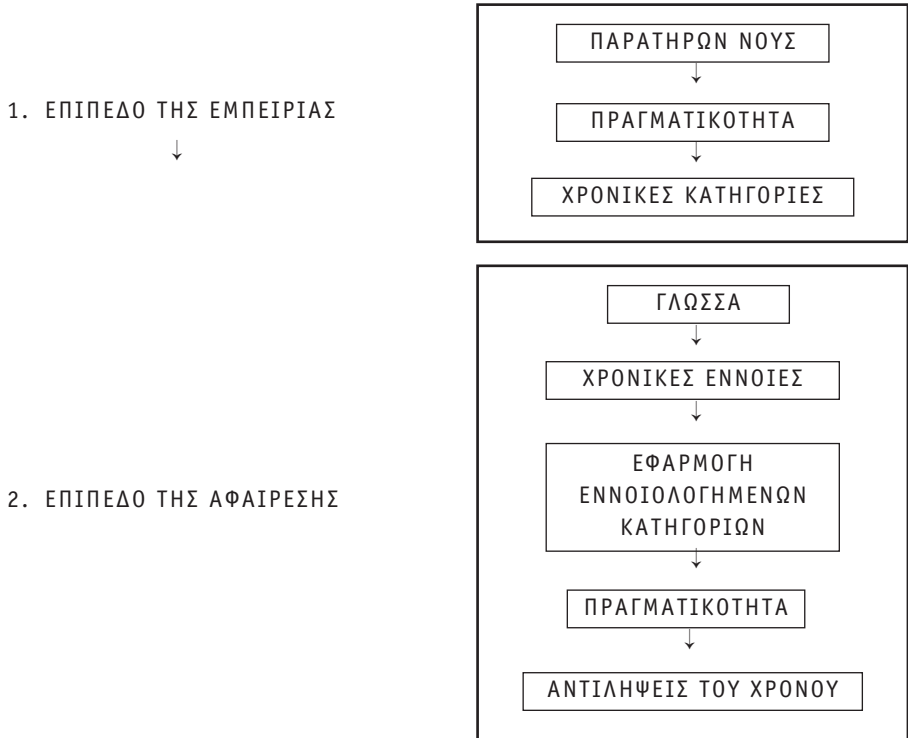
Η ροή των ρυθμικών μεταβολών, αφού γίνει το σημείο αναφοράς για όλες τις άλλες σειρές μεταβολών, δημιουργεί την ψευδαίσθηση πως υπάρχει ένας «περιβάλλον χρόνος» εντός του οποίου μοιάζει να τοποθετούνται τα φαινόμενα της γήινης πραγματικότητας.

Άπαξ όμως και δημιουργηθούν οι χρονικές κατηγορίες και το σύστημα για το

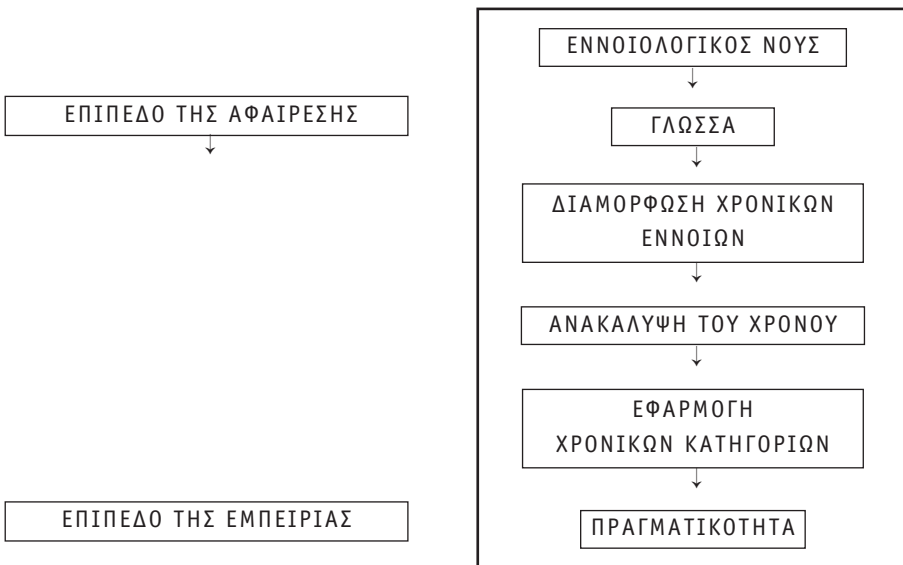
συντονισμό των αλλαγών και των αδρανειών, με τη βοήθεια των αφαιρετικών διαδικασιών της σκέψης φτάνουμε στο σημείο να ανατρέψουμε τις σχέσεις μεταξύ πραγματικότητας και χρονικής εννοιολόγησής της. Τελικά σκεφτόμαστε:

1. Ότι η εννοιολόγηση του χρόνου συμπίπτει με τη διαμόρφωση της ιδέας για έναν «περιβάλλοντα χρόνο» ή της ιδέας για μια οντότητα που μπορεί να είναι αντικείμενο μέτρησης και εξαιτίας της οποίας τα φαινόμενα συμβαίνουν όταν συμβαίνουν.
2. Ότι η εννοιολόγηση πρέπει να προηγείται της δεξιότητάς μας να οργανώνουμε χρονικά τα φαινόμενα. Η δεύτερη αυτή ιδέα ενισχύεται από το γεγονός ότι, για να οργανώσουμε και να ορίσουμε τις σχέσεις μεταξύ των φαινομένων με σκοπό την ερμηνευτική ανάλυση, χρησιμοποιούμε τις διαμορφωμένες πλέον χρονικές αφαιρέσεις.

Με λίγα λόγια, η πραγματική κίνηση θα μπορούσε να σχηματιστεί ως εξής:



Ωστόσο το τρέχον γνωστικό σχήμα μάς κάνει να τη φανταστούμε ως εξής:



Αυτό ακυρώνει το επίπεδο της εμπειρίας και τη συμβολή που έχει στη διαμόρφωση παραγόντων η ανάγκη για την οργάνωση της εμπειρίας, και μας κάνει να φανταστούμε ότι η διαμόρφωση εννοιών και η ανακάλυψη του χρόνου προηγείται της δυνατότητας να οργανώσουμε την πραγματικότητα.

Μέσω αυτής της οδού είναι που εδραιώνεται, σε τελευταία ανάλυση, η λογική και γνωστική κατά κάποιον τρόπο προτεραιότητα της χρήσης των χρονικών εννοιών, γεγονός που μας οδηγεί σε παραπλανητικές αντιλήψεις από την άποψη του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών στρατηγικών.

Εφόσον η λογική και γνωστική προτεραιότητα του */χρόνου/* σε σχέση με τις μεταβολές εκδηλώνεται κάθε φορά που χρειαζόμαστε να βάλουμε σε τάξη μια σειρά μεταβολών ή να συντονίσουμε πολλές σειρές μεταβολών, αυτό μας κάνει να σκεφτούμε ότι ο *χρόνος* ως γραμμική ροή είναι ανεξάρτητος από το νου και διαχωρισμένος από τις μεταβολές. Από αυτή την απατηλή αντίληψη αντλούμε την πεποίθηση ότι η διαμόρφωση της κατηγορίας γίνεται πριν από τη σύλληψη της χρονικής διάστασης των φαινομένων, και ότι είναι υπεύθυνη για τη σύλληψη αυτή.

Επιπλέον στην ενίσχυση της ιδέας για τη λογική και γνωστική προτεραιότητα της κατηγορίας */χρόνος/* συμβάλλει ιδιαίτερα η γλώσσα. Οι χρονικές αντιλήψεις και οι σχετικές έννοιες διεισδύουν και διαπλάθονται μέσα στο μυαλό κάθε ατόμου και με τη συμβολή της γλώσσας.

Ή μάλλον η γλώσσα είναι τόσο «γεμάτη» από χρόνο και τον «απεικονίζει» με τέτοιο τρόπο, ώστε η γλωσσική ανταλλαγή είναι η άλλη ισχυρή συνιστώσα για την

οικοδόμηση των χρονικών κατηγοριών. Πράγματι, μόνον η αφηγηματική ανάκληση μιας σειράς μεταβολών που υπερβαίνουν την εμπειρία «επιτρέπει στη σκέψη να “ακουμπήσει” σε αχανέστερες χωρο-χρονικές εκτάσεις (και όχι οι αισθησιο-κινητικές συμπεριφορές) και να απελευθερωθεί από το άμεσο».⁷

Η γλώσσα, με την ικανότητά της να αναπαριστά τόσο τις σχέσεις μεταξύ των μεταβολών όσο και τους συντονισμούς μεταξύ σειρών, μεταφράζει τις χρονικές διαδικασίες σε μια εννοιολογημένη περιγραφή που αποτελεί τη δεύτερη βάση για την οικοδόμηση των χρονικών κατηγοριών και την πρωταρχική βάση για την εννοιολόγησή τους.

Ο ιστοριογραφικός λόγος χρησιμοποιεί αυτές τις μεταμορφωμένες σε χρονική γλώσσα κατηγορίες.

Στον ιστοριογραφικό λόγο που ανασυνθέτει και αναπαριστά το παρελθόν δεν είναι οργανωμένες οι εμπειρίες, αλλά οι πληροφορίες για τις μεταβολές και τις αδράνειες – και οι πληροφορίες αφορούν φαινόμενα, διαδικασίες, δυναμικές κτλ. που ως επί το πλείστον αποτελούν κάθε άλλο παρά στοιχεία του ορίζοντα των εμπειριών μας. Επιπλέον η χρονική οργάνωση των πληροφοριών προσδίδει στο λόγο μια χρονική δομή που μπορεί να γίνει κατανοητή μόνον από όποιον κατέχει καλά τις χρονικές κατηγορίες, και ταυτόχρονα τις γλωσσικές χρονικές ενδείξεις.

Όλα αυτά μπορούν να γεννήσουν άλλες δύο ψευδαισθήσεις – η πρώτη πως η αύξηση των γλωσσικών δεξιοτήτων –συναρτώμενη με τη γνωστική ανάπτυξη– αυξάνει κατ' ανάγκην και την κατοχή των χρονικών κατηγοριών· και η δεύτερη πως η γλωσσική εκπαίδευση αρκεί για την επίτευξη των στόχων της χρονικής εκπαίδευσης.

Αντίθετα, η κατανόηση της διανοητικής φύσης του */χρόνου/*, ο οποίος έχει ένα πραγματικό προγενέστερο θεμέλιο στη σειραϊκότητα των μεταβολών, και η κατανόηση ότι η χρονική γλώσσα παράγεται από τη χρήση των κατηγοριών μπορούν να μας προσφέρουν τις προϋποθέσεις για να σχεδιάσουμε το Αναλυτικό Πρόγραμμα της χρονικής εκπαίδευσης.

Από το χρόνο στις χρονικότητες

ΠΡΟΒΛΗΜΑ:

– Ποια αποτελέσματα αποκομίζουμε από την απάντηση στο ερώτημα «Τι είναι ο χρόνος;» προκειμένου να σχεδιάσουμε το Αναλυτικό Πρόγραμμα;

Γίνονται διαυγέστερα τα στοιχεία των οποίων πρέπει να έχει επίγνωση ο εκπαιδευτικός όταν καταπιάνεται με ένα πρόγραμμα χρονικής εκπαίδευσης.

Αυτό που καταδεικνύουμε με την κατηγορία */χρόνος/* είναι η σειραϊκότητα των

μεταβολών και των διαλειμμάτων τους, είναι η σχέση ανάμεσα στις σειρές των μεταβολών, είναι η έκταση μιας ποσότητας μεταβολών ή αδρανειών.

Ο χρόνος είναι σύμφυτος με τη σειρά των μεταβολών και των αδρανειών, με τις σχέσεις μεταξύ των μεταβολών, με τις σχέσεις μεταξύ των σειρών, με τις μετρήσιμες σειραϊκές ποσότητες.

Όταν μιλάμε για διαδοχή, εξυπονοείται ότι μιλάμε για φαινόμενα που έχουν σειραϊκή σχέση μεταξύ τους· όταν μιλάμε για διάρκεια, εξυπονοείται ότι μιλάμε για μια έκταση που ορίζεται βάσει μιας σειράς μεταβολών που διαδέχονται η μία την άλλη και επαναλαμβάνονται με ελέγξιμη και προβλέψιμη κανονικότητα· όταν μιλάμε για συγχρονικότητα, πρέπει να έχουμε στο νου μας μια ομάδα στοιχείων, μια ομάδα φαινομένων μεταβολών ή αδρανειών που από κάποια άποψη είναι συστατικά μίας και της αυτής διάρκειας· όταν μιλάμε για περίοδο, αναφερόμαστε σε ένα τμήμα της σειράς ή περισσότερων σειρών, εντός του οποίου τμήματος οι μεταβολές και οι αδράνειες ανήκουν στην ίδια διάρκεια.

Άρα, εάν ο */χρόνος/* είναι η έννοια που συνθέτει τις οργανωτικές μορφές των σειρών μεταβολών και αδρανειών, όταν εξειδικεύουμε το χρόνο με έναν επιθετικό προσδιορισμό πρόθεσή μας είναι να αναφερθούμε στον τρόπο με τον οποίο οργανώνουμε την ιδιαίτερη εκείνη σειρά γεγονότων ή φαινομένων στην οποία αρμόζει ο προσδιορισμός: Έτσι, για παράδειγμα, όταν χρησιμοποιούμε τις εκφράσεις εργασιασμός χρόνος ή συλλογικός χρόνος, θέλουμε να εννοιολογήσουμε τον τρόπο που συσχετίζουμε τα γεγονότα της εργατικής ζωής (π.χ. τις φάσεις της γεωργικής εργασίας κτλ.) ή τα γεγονότα της κοινωνικής ζωής κτλ.

Γι' αυτό, όταν μιλάμε για χρόνο, πρόθεσή μας είναι να μιλήσουμε για τις ιδιαίτερες σειρές μεταβολών που έχουν τέτοια χαρακτηριστικά κανονικότητας, γραμμικότητας, περιοδικότητας, κυκλικότητας, ώστε να λαμβάνονται ως αναφορές προκειμένου να αποκτήσουν μια θέση οι μεταβολές και οι αδράνειες άλλων σειρών και να μετρηθεί η έκτασή τους.

Οι χρονικές έννοιες

Αν η βάση της οικοδόμησης του */χρόνου/* είναι η σειραϊκότητα των μεταβολών και των αδρανειών, τότε είναι πιο απλό να κατανοήσουμε τις σύνθετες χρονικές έννοιες που έχουν επινοηθεί για την αναλυτική λειτουργία και χρησιμοποιούνται ειδικότερα στην ιστοριογραφία: */μακρά διάρκεια/*, */συγκυρία/* και */κύκλος/*.

Πρόκειται για έννοιες σύνθετες, εφόσον στη συγκρότησή τους συμβάλλουν πολλαπλές απλές έννοιες.

Αν η διάρκεια⁸ δηλώνει την απουσία μεταβολής, τότε η μακρά διάρκεια χρησι-

μείει για να καταδείξουμε μια πλευρά της πραγματικότητας όπου η απουσία μεταβολών είναι παρατεταμένη και μετρήσιμη με όρους ενός ή πολλών αιώνων.

Αν η περίοδος δηλώνει ένα τμήμα της σειράς των μεταβολών και των αδρανειών που το χαρακτηρίζει η παρουσία κάποιας μεταβολής ή κάποιας αδράνειας, τότε:

- η συγκυρία⁹ έχει τη λειτουργία να καταδείξει μια περίοδο στην οποία πολλές σειρές μεταβολών και αδρανειών επηρεάζονται αμοιβαία μέχρι να παράγουν αποτελέσματα που δεν μπορούν να αποδοθούν σε καμία από τις μεμονωμένες μεταβολές ή τις μεμονωμένες σειρές, και
- ο κύκλος δηλώνει μια περίοδο στην οποία οι μεταβολές που ανήκουν σε μια σειρά διαδέχονται η μία την άλλη με μια τάξη που επαναλαμβάνεται, αφού η τελευταία μεταβολή έχει διαμορφωθεί παρόμοια με την αρχική κτλ.

Οι δυσκολίες κατανόησης της ιστοριογραφικής έννοιας προκύπτουν από το γεγονός ότι κατά κανόνα περιορίζουμε την κυκλικότητα στην περιοδικότητα, ή λαμβάνουμε την κανονικότητα ως απόλυτη.

Ένα περιοδικό φαινόμενο (π.χ. η επέτειος των γενεθλίων, η επανάληψη της περιόδου των διακοπών, η κυκλοφορία ενός περιοδικού κτλ.) δεν είναι καθαυτό κυκλικό.

Για να μπορέσουμε να μιλήσουμε για κύκλο, χρειάζεται στην υπό εξέταση περίοδο να εκδηλωθεί μια διαδοχή φαινομένων, φάσεων, κινήσεων με μια τάξη σε κάποιο βαθμό προβλέψιμη επειδή έχει ήδη παρατηρηθεί σε προγενέστερους καιρούς. Ας σκεφτούμε τον κύκλο των εποχών, τον καρδιακό κύκλο ή τον κύκλο μιας ασθένειας με τις διαδοχικές τους φάσεις ή καταστάσεις ως αναλογική βάση των οικονομικών και ιστοριογραφικών κύκλων. Όμως η κανονικότητα των ιστοριογραφικών κύκλων δεν είναι ποτέ τέλεια και δεν αποτελεί δεδομένο. Είναι μια τεχνητή κατασκευή από το μελετητή, που, εξαλείφοντας τα συγκυριακά χαρακτηριστικά των μεμονωμένων κύκλων και περιορίζοντας σε στατιστικούς μέσους όρους τις διάρκειές τους, μπορεί να τους καταστήσει συγκρίσιμους και εξηγήσιμους.

Είναι προφανές ότι:

1. Κύκλος και συγκυρία είναι εξειδικεύσεις της περιόδου.
2. Το χαρακτηριστικό τους δεν είναι η διάρκεια νοούμενη ως αδράνεια, αλλά η δυναμική, η κίνηση: Οι κύκλοι και οι συγκυρίες θεωρούνται μεταβατικοί.
3. Η συγκυρία μπορεί να συμπέσει με τη φάση ενός κύκλου.
4. Η διαφοροποίηση των όρων είναι απαραίτητη εξαιτίας του γεγονότος ότι η βασική χρονικότητα των κύκλων είναι η διαδοχή, και ότι το χαρακτηριστικό τους είναι η περιοδική επανάληψη των φαινομένων. Αντίθετα, η πρωτογενής χρονικότητα των συγκυριών είναι η συγχρονικότητα, και το χαρακτηριστικό τους η

ακανόνιστη σύνδεση των φαινομένων η οποία ασκεί μια συνδυαστική δράση στο δεδομένο περιβάλλον, με τον ίδιο τρόπο που τα φάρμακα που χορηγούνται ταυτόχρονα ενισχύουν την επίδρασή τους στο ίδιο όργανο.

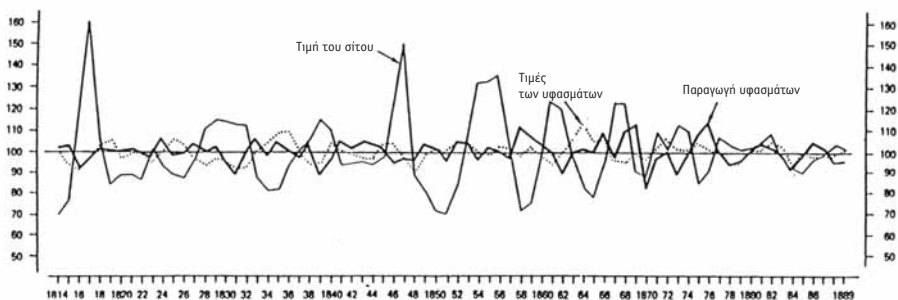
5. Η γραφική αναπαράσταση των κύκλων αναπόφευκτα παρουσιάζει διακυμάνσεις. Αντίθετα, αυτή των συγκυριών θα μπορούσε κανείς να τη φανταστεί ως σχηματιζόμενη από πολλαπλές συγκλίνουσες γραμμές των οποίων η σύνθεση είναι μια γραμμή με κλίσεις διαφορετικού προσανατολισμού (προς τα πάνω ή προς τα κάτω), ανάλογα με το εάν θέλουμε να δηλώσουμε τον θετικό ή τον αρνητικό χαρακτήρα της συγκυρίας.

Η περιοδολόγηση είναι η δραστηριότητα που στόχο έχει την κατανομή μιας σειράς φαινομένων σε περιόδους (ή συγκυρίες ή κύκλους ή μακρές διάρκειες), προκειμένου να δοθεί αναλυτική έμφαση και δομική σημασία στα φαινόμενα που εμπίπτουν στις ομάδες που δημιουργούνται από τη διαίρεση των ετών.

Με σκοπό να κατανοήσουμε ακόμα πιο καθαρά την αναλυτική και ανασυνθετική δύναμη των εννοιών κύκλος, συγκυρία και περιοδολόγηση, ας δούμε τις ακόλουθες γραφικές αναπαραστάσεις που έχουν αντληθεί από ιστοριογραφικά έργα. Χρησιμοποιούνται για να καταδειχθούν τόσο τα αποτελέσματα της χρήσης των κατηγοριών /κύκλος/ και /περιοδολόγηση/ κατά την ανασύνθεση του παρελθόντος, όσο και η αποτελεσματικότητα της γραφικής αναπαράστασης των κύκλων και των περιόδων.

Κύκλοι

Από το E. Labrousse, *Come nascono le rivoluzioni. Economia e politica nella Francia del XVIII e XIX secolo*, Torino: Bollati Boringhieri, 1989, σ. 356.



ΣΧΗΜΑ 8.10

Συγκριτικές κυκλικές αποκλίσεις της παραγωγής υφασμάτων, των τιμών των υφασμάτων και των τιμών του σίτου κατά τον 19ο αιώνα (1814-1889).

Αποκλίσεις σε σχέση με τους κινητούς μέσους όρους σε περιόδους εννέα ετών. Παραγωγή και τιμές υφασμάτων: από Lévy-Leboyer, *La croissance*, ό.π., και *L'héritage*, ό.π., επίσημοι δείκτες των τιμών, «ύφασμα», στήλη 9. Τιμές του σίτου: από *Statistique agricole annuelle*, ό.π., αναδρομικός πίνακας αρ. 30.

Η χρονική γραφική αναπαράσταση απεικονίζει διαφορετικές σειρές δεδομένων (τιμές του σίτου, τιμές των υφασμάτων, παραγωγή των υφασμάτων) μέσα από σχήματα που δείχνουν με πολλή σαφήνεια την κυκλική πορεία της κάθε σειράς. Είναι σαφές ότι οι κύκλοι της ίδιας σειράς δεν είναι απόλυτα ισόμορφοι ούτε στις διάρκειες ούτε στις εντάσεις. Ωστόσο κάθε γραμμή τη χαρακτηρίζει η περιοδική αντιστροφή της τάσης, και συνεπώς η επανάληψη των δύο φάσεων ανόδου και καθόδου. Οι δύο φάσεις απαρτίζουν τον κύκλο, και σε κάθε κύκλο εκτείνονται κατά χρονολογικές περιόδους κατά προσέγγιση ισοδύναμες. Η απεικόνιση πολλών σειρών δεδομένων ή φαινομένων στον ίδιο χρονολογικό άξονα ή σε ένα σύνολο παράλληλων γραφικών αναπαραστάσεων μας επιτρέπει να ανακαλύψουμε σημαντικούς συσχετισμούς μεταξύ των διάφορων φαινομένων μέσα από τη σύγκριση των κύκλων της κάθε σειράς. Τέτοια διαγράμματα χρησιμεύουν πρώτα στη φάση ανασύνθεσης του παρελθόντος, κι έπειτα στη φάση της γραπτής έκφρασης. Στη φάση της ανασύνθεσης λειτουργούν ως βάση για σύνθετες ερμηνείες οι οποίες δεν θα μπορούσαν να αναδυθούν σε σχέση με τις πληροφορίες που παράγονται απευθείας από τις πηγές και δεν υπόκεινται στην πραγμάτευση μέσω των χρονικών κατηγοριών. Στη φάση της γραπτής έκφρασης τα ίδια διαγράμματα χρησιμεύουν για να καταστεί πιο κατανοητή η σύνδεση και οι χρονικές σχέσεις που αυτή θέλει να αποτυπώσει με το λόγο. Η κατασκευή μιας χρονικής γραφικής παράστασης αυτού του τύπου απαιτεί τη χρήση πολλών κατηγοριών – η */χρονολόγηση/*, η */διαδοχή/*, η */περίοδος/* και η */διάρκεια/* είναι βασικές για την κατασκευή των διαγραμμάτων· η */συγχρονικότητα/* και η */συγκυρία/* μπαίνουν στο παιχνίδι κατά την ερμηνευτική φάση. Για παράδειγμα, η γραφική αναπαράσταση μας επιτρέπει να παρατηρήσουμε τη συγχρονικότητα ανάμεσα στις φάσεις ανόδου των τιμών του σίτου και στις φάσεις πτώσης των τιμών των υφαντικών προϊόντων και του όγκου της παραγωγής υφασμάτων: «Οι περισσότερες κρίσεις στα διατροφικά είδη πρώτης ανάγκης τοποθετούνται σε χρονολογίες που συμπίπτουν ή πάντως βρίσκονται πολύ κοντά σε αυτές των γενικών οικονομικών κρίσεων. Μια επικείμενη κακή σοδειά, οι δυσάρεστοι “οιωνοί” μπορούν επίσης να προαναγγείλουν ότι θα υπάρξει βιομηχανική κρίση στα καταναλωτικά αγαθά, και ιδιαίτερα στα υφάσματα».

Οι κακές σοδειές, η άνοδος των τιμών του σίτου, η επακόλουθη μείωση της αγοραστικής δύναμης των μισθών και η πτώση της ζήτησης υφαντικών προϊόντων είναι τα σύγχρονα και συνδεδεμένα φαινόμενα που διαμορφώνουν τις συγκυρίες κρίσης (που νοείται ως διακοπή της ανάπτυξης) τον 19ου αιώνα: 1815-1818, 1828-1832, 1839-1840, 1846-1847, 1853-1857, 1861-1862, 1866-1868.

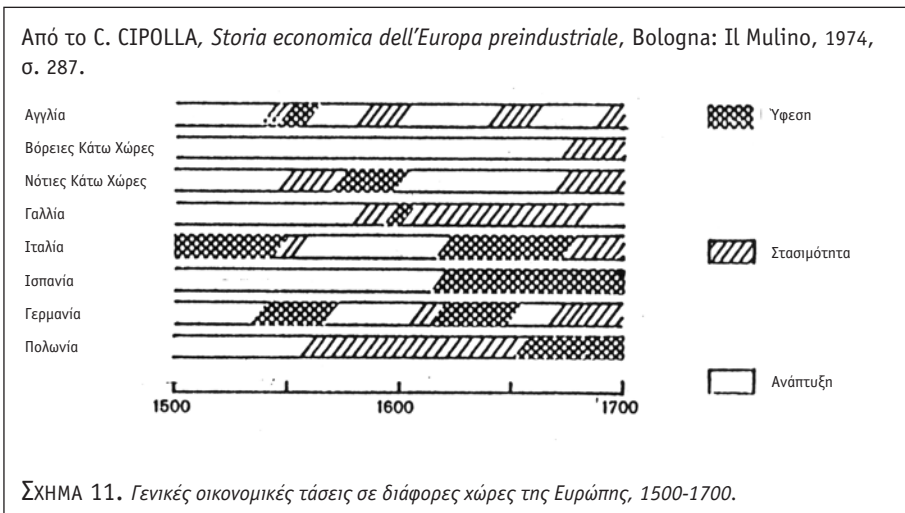
Η γραφική αναπαράσταση καθιστά επίσης προφανές ότι μετά το 1868 η ένταση των κύκλων της τιμής του σίτου μειώνεται σταδιακά: «Βέβαια όλα αλλάζουν μετά

το 1868», όταν «πραγματοποιείται σε παγκόσμιο επίπεδο ένα είδος αντιστάθμισης για τους μετεωρολογικούς κινδύνους» χάρη στην ανάπτυξη των εμπορικών σχέσεων, και ο βιομηχανικός κύκλος αποκτά την ικανότητα να επηρεάζει ολόκληρη την οικονομία πιο έντονα από τον αγροτικό κύκλο.

Η χρήση των κατηγοριών /κύκλος/, /συγκυρία/ και /περιοδολόγηση/ καθιστά βαθύ και σύνθετο το ερμηνευτικό μοντέλο το οποίο επεξεργάστηκε ο E. Labrousse για να εξηγήσει τις εξάρσεις και τις περιπέτειες της οικονομικής ανάπτυξης στη Γαλλία.

Περιοδολόγηση

Αντίθετα, το επόμενο διάγραμμα δείχνει αποτελεσματικά πόσο αναξιόπιστη είναι μια ερμηνευτική έννοια όπως αυτή της «γενικής κρίσης του 17ου αιώνα» που εφαρμόστηκε στην ιστορία των ευρωπαϊκών χωρών. Οι ιστορικοί που την υιοθέτησαν θεώρησαν ολόκληρο τον 17ο αιώνα ως μια περίοδο που χαρακτηριζόταν από πανευρωπαϊκή «κρίση». Σε αυτή την ερμηνεία αντιδρά ο Carlo Cipolla, που εξετάζει τις σειρές των οικονομικών τάσεων διάφορων ευρωπαϊκών χωρών και παρατηρεί ότι από αυτές δεν προκύπτει ταυτόχρονη εκδήλωση της ύφεσης ή της στασιμότητας σε όλη τη διάρκεια του αιώνα.



Το διάγραμμα δείχνει ότι στις φάσεις ύφεσης και στασιμότητας των μεσογειακών περιοχών αντιστοιχούν φάσεις ανάπτυξης στο βορρά σε μεγάλο μέρος του αιώνα. Η χρονική γραφική αναπαράσταση εξαλείφει κάθε αναφορά σε γεγονότα, κύκλους, συγκυρίες, για να διαιρέσει τον αιώνα σε περιόδους «ύφεσης», «στασι-

μότητας», «ανάπτυξης», και να επισημάνει τις διαφορετικές τους διάρκειες και τις συγχρονικές διαφορετικών τάσεων μεταξύ των δύο περιοχών.

Η εντατική χρήση της κατηγορίας /*περιοδολόγηση*/ επιτρέπει στον Cipolla να ακυρώσει την τρέχουσα ερμηνεία στην ιστοριογραφία.

Οι κατηγορίες δεν είναι μονοπώλιο των ιστορικών

Με μια τεχνητή απλοποίηση χρήσιμη για τον διδακτικό σκοπό, μπορούμε να περιορίσουμε τις διαδικασίες στις οποίες πρέπει να προβεί ένας ιστορικός σε μια γραμμική και χωρίς αβεβαιότητες ακολουθία.

Ο ιστορικός προετοιμάζεται για την οικοδόμηση της γνώσης του παρελθόντος έχοντας μια κατάλληλη έννοια του **παρελθόντος** και μια σκευή από ιδέες, σχήματα, γνώσεις κτλ. που διαμορφώνονται στο παρόν. Εμπνευσμένος από αυτές τις ιδέες, ο ιστορικός **θεματοποιεί** το παρελθόν, και έτσι του δημιουργείται η ανάγκη για πληροφορίες. Για να ανταποκριθεί στην ανάγκη αυτή, ο ιστορικός **παράγει πηγές** μέσα από τα ίχνη των δραστηριοτήτων του παρελθόντος. Με την επεξεργασία των πηγών παράγει **πληροφορίες**. Παράγει τις πληροφορίες ατάκτως, οπότε χρειάζεται να τις οργανώσει. Πρέπει να τις ταξινομήσει σύμφωνα με θέματα και σύμφωνα με τις χρονικές σχέσεις της **διαδοχής** και της **συγχρονικότητας**. Γι' αυτό **χρονολογεί** και χρησιμοποιεί τις κατηγορίες του **χρόνου**. Οι πληροφορίες που έχουν λάβει αυτή την πρώτη οργάνωση μπορούν να αναλυθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να ταξινομηθούν περαιτέρω σε πληροφορίες σχετικές με τη **μεταβολή** και σε πληροφορίες σχετικές με τις **αδράνειες**. Αφού ανακαλύψει μεταβολές, ο ιστορικός θέτει **ερωτήματα**. Και τα ερωτήματα τον οδηγούν στην οικοδόμηση της **εξήγησης**. Στην απαίτηση αυτή απαντά με μια νέα ταξινόμηση των πληροφοριών: Διακρίνει ότι ορισμένες πληροφορίες σχετίζονται με **γεγονότα** που μπορούν να συμβάλουν στην οικοδόμηση της εξήγησης περισσότερο από άλλα συμβάντα. Μπορεί να ομαδοποιήσει τις άλλες πληροφορίες, σύμφωνα με χρονικές σχέσεις, σε **περιόδους, διάρκειες, συγκυρίες, κύκλους** και **μακρές διάρκειες**. Αφού εντοπίσει και ιεραρχήσει τις σχέσεις, ο ιστορικός προτείνει ένα **μοντέλο εξήγησης**. Ο ιστορικός διατυπώνει τα αποτελέσματα των ερευνών του δίνοντας στη γνώση του **μορφή περιγραφική, αφηγηματική, επιχειρηματολογική**.

Μπορούμε επίσης να σκεφτούμε πως υπάρχουν διάφορα επίπεδα ανασύνθεσης, και ότι περνάμε από το ένα στο άλλο χάρη στην επίδραση κατηγοριών που μας εξαναγκάζουν να προβούμε σε διαδικασίες χρήσιμες για την εμβάθυνση της γνώσης.

ΣΧΗΜΑ 1. Τα επίπεδα και οι ακολουθίες χρήσης των κατηγοριών.

ΕΠΙΠΕΔΟ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ			
1ο	ΘΕΜΑ	ΠΗΓΗ	ΔΙΑΔΟΧΗ ΣΥΓΧΡΟΝΙΚΟΤΗΤΑ	ΧΡΟΝΟΛΟΓΗΣΗ
2ο	ΜΕΤΑΒΟΛΗ	ΑΔΡΑΝΕΙΑ	ΕΡΩΤΗΜΑ	
3ο	ΓΕΓΟΝΟΣ	ΠΕΡΙΟΔΟΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΣΥΓΚΥΡΙΑ ΚΥΚΛΟΣ ΜΑΚΡΑ ΔΙΑΡΚΕΙΑ
4ο	ΕΞΗΓΗΣΗ			
5ο	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΑΦΗΓΗΣΗ	ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ:

- Οι κατηγορίες είναι παρούσες μόνο στον ιδιοφυή του των ιστορικών;
- Οι κατηγορίες είναι μια έμφυτη διανοητική περιουσία, και δεν χρειάζεται η εκπαιδευτική πράξη για να διαμορφωθούν και να ενισχυθούν;

Όταν δίνεται η άσκηση «Ανασυνθέστε το παρελθόν σας», είστε ικανοί να απαντήσετε ενεργοποιώντας ικανότητες και δεξιότητες που σας φαίνονται να αποτελούν μέρος μιας σκευής «φυσικών», αναπόφευκτων και αυτόματων μέσων. Πραγματικά, η χρήση των μέσων γίνεται εφικτή επειδή διαθέτετε νοητικά σχήματα που, εφαρμόζοντάς τα, βάζετε στο παιχνίδι έναν ορισμένο αριθμό κατηγοριών.

Δεν θα μπορούσατε να ανταποκριθείτε στην άσκηση εάν δεν είχατε μια κάποια έννοια του παρελθόντος που σας κάνει να αναγνωρίζετε ως λογική την ερώτηση· δεν θα μπορούσατε να πείτε τίποτα χωρίς να μετατρέψετε τη μνήμη σε πηγή και χωρίς να εκτελέσετε πάνω σε αυτή διαδικασίες για να δημιουργήσετε πληροφορίες· δεν θα μπορούσατε να κάνετε τη ζητούμενη ανασύνθεση χωρίς να χρησιμοποιήσετε κατηγορίες που σας χρησίμευσαν για να επιλέξετε, να οργανώσετε και να συσχετίσετε τις πληροφορίες: Οι χρονολογία, διαδοχή, συγχρονικότητα, περίοδος είναι κατηγορίες που τις θέτετε αυτομάτως επί το έργον όσο προχωράτε στην άσκησή σας, και χάρη σε αυτές είστε ικανοί να δομήσετε μια γραπτή διατύπωση και ανακοίνωση.

Άρα οι βασικές γνωστικές κατηγορίες είναι παρούσες και στο δικό σας το μυαλό, των μη εξειδικευμένων στην ιστορική δουλειά ενηλίκων. Όμως εσείς τις χρησιμοποιήσατε ασύνειδα και κυρίως χωρίς μεθοδικότητα.

Εάν, αντιθέτως, εφαρμόσετε ένα διαδικαστικό σχήμα και χρησιμοποιήσετε μεθοδικά τόσο τις «αυθόρμητες» κατηγορίες όσο και τις άλλες που ανήκουν πιο ξεκάθαρα στην επαγγελματική σκευή του ιστορικού, θα πετύχετε τρία αποτελέσματα:

1. να αναλογιστείτε ότι οι βασικές ιστοριογραφικές κατηγορίες ανήκουν και στη δική σας διανοητική περιουσία·
2. να καταφέρετε να χρησιμοποιήσετε και άλλες κατηγορίες, λιγότερο συνηθισμένες·
3. να καταλάβετε καλύτερα τη γνωστική λειτουργία των μεν και των δε.

Οι διαφορές ανάμεσα σε «αυθόρμητη» και μεθοδική χρήση θα φανούν περισσότερο εάν το πείραμα συμβεί στο δικό σας παρελθόν, εκτελώντας την άσκηση «Κάνε τον ιστορικό του παρελθόντος σου».

Εάν συγκρίνετε την αρχική ανάκληση του παρελθόντος σας και την ανασύνθεση που έγινε σύμφωνα με κατευθυντήριες γραμμές που σκοπό έχουν τη μεθοδική εφαρμογή των κατηγοριών, μπορείτε να αναλογιστείτε τις ουσιώδεις μεταξύ τους διαφορές και να καταλάβετε ότι και το βιογραφικό (ή οποιοδήποτε άλλο) παρελθόν μπορεί να εξιστορηθεί και να ιστοριογραφηθεί, δηλαδή να υποβληθεί σε γνωστικές διαδικασίες που είναι τυπικές της ιστοριογραφικής λειτουργίας.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Ωστόσο «κατ' αρχάς» δεν σημαίνει «αποκλειστικά». Η εκπαίδευση στην ιστορία επιβάλλει τη διαμόρφωση και των άλλων γνωστικών κατηγοριών, αλλά η επιλογή να απομονώσουμε τα προβλήματα της χρονικής εκπαίδευσης και να αρχίζουμε την κατάρτιση των εκπαιδευτικών φροντίζοντας αυτή την πλευρά εξαρτάται είτε από τον κεντρικό ρόλο των χρονικών κατηγοριών, είτε από την απαίτηση να εξετάσουμε τις γνωστικές κατηγορίες μία προς μία, εφόσον η καθεμιά τους χρειάζεται να έχει οικοδομηθεί μέσα από ειδικές διδακτικές διαδρομές.
Για λόγους που παρουσιάζονται στο κεφάλαιο για το γενικό πρόγραμμα διδασκαλίας, είναι αδύνατον να συλλάβουμε μια ιστορική εκπαίδευση που να μην είναι χρονική εκπαίδευση, αλλά είναι επίσης αδύνατον να συλλάβουμε μια χρονική εκπαίδευση που να αφήνει κατά μέρος την εκπαίδευση στη χρήση των άλλων κατηγοριών. Είναι χαρακτηριστικό των θεμελιωδών εννοιών να μην μπορούν να απομονωθούν η μία από την άλλη.
2. Βλ. επίσης I. Mattozzi, «La scuola dei tempi», στο *Tempo, memoria identità. Orientamenti per la formazione storica di base*, επιμ. P. Falteri & G. Lazzarin, Firenze: La Nuova Italia, 1986, σσ. 16-34. Για την εννοιολόγηση του χρόνου και τη χρονική εκπαίδευση των σπουδαστών έχει αφιερώσει ένα τεύχος το *Scuola Viva* 10/11, Νοέμβριος 1990.
3. A. N. Whitehead, *Il concetto della natura*, Torino: Einaudi, 1975, σ. 62 [πρωτότυπη έκδοση: *The Concept of Nature*, Cambridge: Cambridge University Press, 1920].
4. Στο κεφάλαιο αυτό χρησιμοποιούμε τον όρο μεταβολή με τη γενικότερη σημασία του. Ας σκεφτούμε λοιπόν οποιαδήποτε εκδοχή του, δεν έχει σημασία αν είναι τυχαία ή συμπτωματική ή σταθερή για μια σύντομη ή μακρά περίοδο, που παρεμβαίνει σε μια κατάσταση των

πραγμάτων με τέτοιο τρόπο ώστε να τροποποιεί την αντίληψή μας γι' αυτή την κατάσταση των πραγμάτων. Για παράδειγμα, ακόμα και το πέταγμα μιας μύγας σε ένα σιωπηλό δωμάτιο αντιπροσωπεύει μια μεταβολή. Αυτή είναι λοιπόν η βασική έννοια σε σχέση με την έννοια του γνωστικού οργανωτή των κοινωνικών επιστημών, και σε αυτήν έγινε αναφορά στις προηγούμενες σελίδες.

- 5 Το G. H. von Wright, «Tempo, cambiamento e contraddizione», στο *La logica del tempo*, επιμ. C. Pizzi, Torino: Boringhieri, 1974, σσ. 280-294 [πρωτότυπη έκδοση: *Time, Change and Contradiction*, Cambridge: Cambridge University Press, 1968], είναι ένα βιβλίο τροπικής λογικής. Βλ. επίσης I. Prigogine, *La nascita del tempo*, Roma & Napoli: Theoria, 1988.
- 6 J. Piaget, *Lo sviluppo della nozione del tempo nel bambino*, Firenze: La Nuova Italia, 1979 [πρωτότυπη έκδοση: *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris: P.U.F., 1946]· P. Fraisse, *Psychologie du temps*, Paris: P.U.F., 1967· M. S. Barbieri, «L'evoluzione delle operazioni intellettuali: I concetti di tempo», στο O. Andreani (επιμ.), *Classe sociale, intelligenza e personalità*, Bologna: Il Mulino, 1974. Για την εφαρμογή των ψυχολογικών ερευνών στο σχεδιασμό των προβλημάτων διδακτικής της ιστορίας, βλ. A. Calvani, *Il bambino, il tempo, la storia*, Firenze: La Nuova Italia, 1988, που τηρεί μια σκεπτικιστική στάση όσον αφορά το αν πρέπει να διδάχτεί ο χρόνος στο Δημοτικό σχολείο.
- 7 J. Piaget & B. Inhelder, *La psicologia del bambino*, Torino, 1970, σ. 78 [πρωτότυπη έκδοση: *La psicologia de l'enfant*, Paris: P.U.F., 1966· ελληνική έκδοση: *Η ψυχολογία του παιδιού*, μτφρ. Κ. Κίτσος, Αθήνα: Δαίδαλος – Ι. Ζαχαρόπουλος, 1990].
- 8 Με τον όρο διάρκεια στη σημερινή ιστοριογραφία εννοούμε την ιδιότητα των φαινομένων που αντέχουν για μακρά χρονικά διαστήματα χωρίς να υφίστανται σημαντικές μεταβολές. Κατά κανόνα ικανότητα αντίστασης στη μεταβολή παρατηρείται στις οικονομικές ή οικολογικές δομές... Για να υπογραμμίσουμε αυτή την ιδιαίτερη σημασία της, πλάι στην έννοια της διάρκειας βρίσκεται η έννοια της αδράνειας και της συνέχειας, ή η έννοια της δομής.
- 9 Με τον όρο συγκυρία εννοούμε μια περίοδο στην οποία μια σύγκλιση περιστάσεων, μια σύγχρονη εξέλιξη διαδικασιών κατορθώνουν να απαρτίσουν, στο σύνολό τους, μια κατάσταση ή μια συνθήκη ικανή να προκαλέσει ή να ανακόψει εξελίξεις και μεταβολές. Το κάθε στοιχείο της συγκυρίας, αν ληφθεί απομονωμένο, δεν θα μπορούσε να επιδράσει τόσο αποτελεσματικά όσο όλα μαζί συνδεδεμένα.

Γνωστικές κατηγορίες και ιστορικός λόγος

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ:

- *Τι σχέση έχει με τα προβλήματα της διδασκαλίας της ιστορίας η εννοιολογική σκευή που ο ιστορικός, ή ένας ενήλικας μη ιστορικός, χρησιμοποιεί καθώς ανασυνθέτει το παρελθόν;*
- *Τι σχέση έχει με το πρόβλημα της κατανόησης της γραπτής ιστορικής γνώσης;*
- *Τι σχέση έχει με την ιστορία από τα εγχειρίδια, η οποία δεν αποτελεί καρπό πρωτότυπης ιστορικής έρευνας και έχει την αποστολή να προσφέρει τις βασικές πληροφορίες;*

ΓΙΑ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΟΥΜΕ ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΥΤΕΣ, χρειάζεται να μετατοπίσουμε την προσοχή μας, από το πεδίο της έρευνας, στο πεδίο της επεξεργασίας των αποτελεσμάτων από την έρευνα σε ένα κείμενο.

Οι κατηγορίες δεν παύουν να λειτουργούν όταν ο ενήλικας (ιστορικός ή μη) έχει εξαντλήσει την έρευνά του και έχει αποφασίσει τι μορφή θα δώσει στην ανακοίνωσή του.

Ακόμα και στη φάση της ανακοίνωσης, ο νους επιτελεί το έργο του χάρη στην εφαρμογή των γνωστικών κατηγοριών.

Στο σημείο αυτό της εργασίας ο ενήλικας διαθέτει μια μεγάλη ποσότητα πληροφοριών που έχουν ήδη οργανωθεί κατά τη διάρκεια της έρευνας. Τώρα όμως η απαίτηση να δώσει αφηγηματική μορφή στη νοερή οργάνωση και να καταστήσει το λόγο του ένα αποτελεσματικό όχημα για την ανασύνθεση και την εξήγηση που παράγει ο νους του τον υποχρεώνει να καταναίμει τις πληροφορίες σε θέματα και υπο-θέματα (δηλαδή να **θεματοποιήσει**), να προσπαθήσει να μεταφέρει σε μορφή λόγου τη χρονική οργάνωση (δηλαδή να συνθέσει και να αναπαραστήσει τις **χρονικές σχέσεις**), να εξηγήσει τις **μεταβολές** και τις **αδράνειες** (δηλαδή να ταξινομήσει τα γεγονότα και να τα αναπαραστήσει με την **αφήγηση** ή την **περιγραφή**), να διατυπώσει ερωτήσεις προβληματισμού (δηλαδή να επενδύσει τις πληροφορίες με τις κατηγορίες **/πρόβλημα/** και **/επιχειρηματολογία/**) και να συνθέσει μια **εξήγηση** συσχετίζοντας τα θεματοποιημένα φαινόμενα (δηλαδή να δράσει με τις κατηγορίες **/γεγονός/**, **/χρόνος/**, **/επιχειρηματολογία/** κτλ.).

Κάθε λόγος για το παρελθόν αποκτά μια δομή που τη διαμορφώνει η εφαρμογή ενός συγκεκριμένου αριθμού κατηγοριών.

Αυτό μπορούμε να το αντιληφθούμε αναλύοντας κατ' αρχάς τις αναμνήσεις τις οποίες ανακαλούν από το παρελθόν ενήλικες μη ιστορικοί, και ανακαλύπτοντας πώς οι αναμνήσεις καταδεικνύουν τη χρήση των κατηγοριών και είναι δομημένες χάρη σ' αυτές. Έπειτα θα μεταφέρουμε αυτή την ανάλυση σε ιστορικά κείμενα διαφορετικής ποιότητας.

Ο τύπος ανάλυσης στον οποίο θα υποβληθούν τα κείμενα θα χρησιμεύσει επίσης και ως πρότυπο για την εκτέλεση των ασκήσεων που θα προταθούν στη συνέχεια: Πρέπει να εξασκηθούμε σε μια ανάλυση που στόχο θα έχει να εντοπίσει τις κατηγορίες που εμπλέκονται στη δόμησή τους, έτσι ώστε είτε να διαπιστώσουμε ότι οι συγγραφείς των κειμένων κατέχουν αυτές τις κατηγορίες, είτε να τις εννοιολογήσουμε καλύτερα.

Τις πρώτες αποδείξεις μάς τις παρέχουν οι δομές κειμένων που παράγονται από ενήλικες χωρίς ιστορική παιδεία. Πρόκειται για καταγραφές προφορικών μαρτυριών. Γι' αυτό, καθώς τα κείμενα χαρακτηρίζονται από την αμεσότητα της προφορικής μαρτυρίας, μπορούν να αποκαλύψουν καλύτερα πώς ακόμα και απείδευτα άτομα χρησιμοποιούν αυτόματα κάποιες κατηγορίες.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΤΗΣ ΚΥΡΙΑΣ Τ.Π., ΕΤΩΝ 80

Η δουλειά στο υφαντήριο. Τα πρώτα χρόνια στη δουλειά, από 12 ως 15 χρονώ, πήγα να δουλέψω σε υφαντήριο στην Κροτσέτα του Μοντέλο ντα Μαρκάτο. Δευτέρα πρωί η αδερφή μου κι εγώ σηκωνόμασταν τρεις η ώρα τα ξημερώματα για να πάμε ποδαράτο από το Σαν Γκαετάνο ως το υφαντήριο, γιατί έπρεπε να 'μαστε εκεί πέρα στις έξι. Ξεσιπτωνόμασταν για όλη τη βδομάδα ως το Σάββατο. Εκειδά κοιμόμασταν, είχαμε και κουζίνα. Παίρναμε 65 λιρέτες τη μέρα. Γυρνώντας σπίτι, πάναμε το τραγούδι έξω απ' το υφαντήριο κι ίσαμε το Σαν Γκαετάνο, γιατί είχαμε χαρά που παίρναμε αυτά τα λεφτά – λίγα αλλά σίγουρα, να ζεσταθεί κομμάτι η τσέπη μας. Η εργάσιμη μέρα ήτανε απ' τις έξι το πρωί ως τις έξι το απόγεμα. Οχτώ η ώρα βγαίναμε έξω για κολατσιό και ξαναπαίναμε μέσα στις οχτώμισι. Έπειτα απ' τις δώδεκα ως τη μία πηγαίναμε για φαγητό, η σειρήνα μάς φώναζε και μέναμε μέσα ως τις έξι.

Όλο γυναίκες είχε στη δουλειά. Δουλεύαμε τα κουκούλια του μεταξοσκώλπα. Ήτανε οι μαστόρισσες, και καθεμιά τους είχε μπρος της ένα λεκανάκι ζεστό νερό και βούταγε μέσα λίγα λίγα τα κουκούλια, δούλευε με το νήμα και το τράβαγε πάνω πάνω, και πίσω είχε ένα τυλιγάδι που τύλιγε γύρω γύρω το μετάξι.

Εγώ ήμουνα βοηθός. Είχαμε ένα καζάνι και το λέγαμε «μπακίρα». Είχε μια στρογγυλή σκούπα και τη βάζαμε μέσα στο νερό μαζί με λίγα κουκούλια που τα

παίρναμε από 'να κοφίνι. Αυτή η σκούπα γύριζε γύρω γύρω και τράβαγε έξω το σκάρτο μετάξι. Έπειτα περνούσαμε τα κουκούλια με το καλό το μετάξι στο «μάτι», που το 'στελνε στο τυλιγάδι.

Το περιβάλλον ήταν πολύ υγρό, εμείς όμως ήμασταν στο πάνω υφαντήριο, που ήταν λιγότερο υγρό απ' το άλλο, στο ισόγειο, που 'χε πιο πολλή υγρασία. Δουλεύαμε συνέχεια με τα χέρια μας στο νερό και γυρνάγαμε σπίτι όλο με φουσκάλες, και πολλές φορές μου 'πλενε τα μούτρα η μάνα μου, γιατί εγώ τα χέρια μου δεν τα 'νωθα άλλο. Τα δάχτυλα κοντεύανε να μείνουνε γδαρμένο κρέας. Δουλεύαμε στο ζεστό νερό και χωρίς γάντια. Οι γυναίκες που δουλεύανε στο παλιό υφαντήριο ήταν 120 μαστόρισσες, και κάθε 2 μαστόρισσες είχε 1 βοηθό. Στο καινούργιο υφαντήριο ήταν λιγότερες.

Τα κορίτσια ήταν από 12 χρονών και πάνω. Δεν είχε όριο ηλικίας, δεν βγαίνανε στη σύνταξη, παρά δουλεύαν όσο μπορούσανε. Εγώ κι η αδερφή μου μείναμε στην επιχείρηση κάμποσο καιρό πριν από τον Πρώτο Παγκόσμιο πόλεμο.

(από το *Una vita alla storia. Rinnovamento didattico e raccolta delle for orali*, Venezia: Arsenale, σ. 88)

Το κείμενο είναι οικοδομημένο χάρη στη χρήση της μνήμης ως πηγής, άρα χάρη στην ικανότητα να λειτουργήσει κανείς με μια πηγή. Είναι προφανές ότι πρώτα παρενέβη η κατηγορία */παρελθόν/* προκειμένου να ερμηνευτεί η ερώτηση του συνεντευξιαστή, καθώς και να ενεργοποιηθεί η λειτουργία της μνήμης.

Όμως τι είναι αυτό που μας κάνει να επιλέγουμε τις συγκεκριμένες πληροφορίες ως κατάλληλες ανάμεσα σε όλες όσες θα μπορούσε να παραγάγει η μνήμη μας;

Είναι η κατηγορία */θέμα/*.

Εδώ το θέμα το δίνει ο συνεντευξιαστής (η δουλειά στο υφαντήριο, με την έννοια της οργάνωσης της δουλειάς), αλλά η μάρτυρας εισάγει μια πληροφορία για το μεροκάματο («Παίρναμε 65 λιρέτες τη μέρα»), καθώς θεωρεί ότι ταιριάζει: Συνεπώς το θέμα το αρθρώνει η μάρτυρας εισάγοντας ένα υπο-θέμα.

Όμως τι είναι αυτό που δίνει ενότητα και συνοχή στις πληροφορίες;

Προτού απαντήσουμε, ας διακρίνουμε τις παρούσες πληροφορίες με βάση έναν κατάλογο κύριων υπο-θεμάτων:

1. Έναρξη της δουλειάς.
2. Ο χώρος της δουλειάς.
3. Η οργάνωση της εβδομάδας.
4. Το μεροκάματο.

5. Η οργάνωση της ημέρας.
6. Η οργάνωση της δουλειάς στο υφαντήριο.
7. Η ανεργία.

Όσον αφορά τις χρονικές κατηγορίες, η μάρτυρας δεν χρησιμοποιεί το «ιστορικό» χρονολογικό σύστημα και δεν χρονολογεί τα γεγονότα με απόλυτες ημερομηνίες. Προτιμά τη σχετική χρονολόγηση, κατά την οποία τα σημεία αναφοράς είναι δύο – η ηλικία της και ένα γεγονός της διεθνούς πολιτικής (ο Πρώτος Παγκόσμιος πόλεμος). Συνεπώς χρησιμοποιεί κατ' αρχάς την κατηγορία */περίοδος/*, αποκόπτοντας μια τριετία από τη ροή της βιογραφίας της.

Η μάρτυρας χρησιμοποιεί τα συστατικά του χρονολογικού συστήματος της καθημερινότητας: εβδομάδα και ημέρα. Στο εσωτερικό τους οργανώνει τις πληροφορίες κατά κύκλους. Κατά συνέπεια η διαδοχή είναι σαφώς λειτουργική.

Η κατηγορία που χρησιμοποιεί για να εντάξει σε ένα εννοιϊκό πεδίο όλες τις πληροφορίες είναι η */διάρκεια/*.

Η κατηγορία της */μεταβολής/* παρεμβαίνει μόνο στο τέλος του κειμένου, προκειμένου να επισημάνει την ανεργία που τροποποιεί την περίοδο.

Το μόνο */γεγονός/* που μνημονεύεται είναι ο πόλεμος.

Όσον αφορά τις μορφές λόγου, είναι φανερό η αφηγηματική μορφή στην ανακοίνωση των πληροφοριών που αφορούν την οργάνωση της εβδομάδας και της ημέρας, καθώς και την είσπραξη του μεροκάματου.

Η οργάνωση της δουλειάς, αντίθετα, δίνεται περιγραφικά.

Η παραπάνω είναι μια ανάλυση σχολαστικά λεπτομερειακή, γι' αυτό έδωσε έμφαση σε όλα τα στοιχεία της αναδόμησης, ακόμα και στα ελάχιστα και σε όσα έχουν λιγιστή σημασία για την οικοδόμηση της γνώσης... Θα μπορούσαμε όμως να περιοριστούμε στον εντοπισμό του ουσιώδους στοιχείου, αυτού που δίνει τον τόνο στο λόγο.

Υπάρχει μια κυρίαρχη χρονική κατηγορία. Υπό ποία έννοια κυρίαρχη; Υπό την έννοια ότι απορροφά εντός της και τις μικρο-δομές που εξαρτώνται από άλλες κατηγορίες. Εδώ είναι η */διάρκεια/*. Η μάρτυρας ανακαλεί πληροφορίες σχετικά με μια «περίοδο» της ζωής της (από 12 έως 15 ετών) και με ένα θέμα (τη δουλειά), αλλά τις ανακαλεί όχι τόσο για να διηγηθεί μια σειρά από μεταβολές, όσο για να πει τι χαρακτήριζε την περίοδο σε σχέση με το θέμα – με δυο λόγια, ό,τι ήταν επαναλαμβανόμενο και διαρκές κατά την εργατική δραστηριότητα της επιλεγμένης περιόδου. Συνεπώς οι εβδομαδιαίοι και ημερήσιοι κύκλοι φαίνονται λειτουργικοί για τη διάρκεια· στο σύνολό τους αποτελούν ένα στοιχείο της διάρκειας.

Στη χρονική κατηγορία */διάρκεια/* αντιστοιχεί σε επικοινωνιακό επίπεδο η κα-

τηγορία */περιγραφή/* – αυτή κατ' επέκταση κυριαρχεί και υποτάσσει τη μικρο-αφήγηση των κύκλων.

Μπορούμε να κατατάξουμε τις κατηγορίες που συντελούν στην επεξεργασία ενός προφορικού κειμένου όπως αυτό. Προκύπτουν οι εξής: */παρελθόν/* – */θέμα/* – */πηγή/* – */περίοδος/* – */χρονολογία/* – */κύκλος/* – */διάρκεια/* – */αφήγηση/* – */περιγραφή/*.

Κυρίαρχη χρονική κατηγορία: */διάρκεια/*.

Κυρίαρχη κατηγορία της επικοινωνίας: */περιγραφή/*.

Οι βασικές γνωστικές λειτουργίες για την επεξεργασία του παρελθόντος είναι παρούσες στο νου των ενήλικων ακόμα και όταν αυτοί δεν έχουν λάβει ιστορική εκπαίδευση· αποκαλύπτονται στην επικοινωνία που οι ενήλικες οργανώνουν γύρω από το παρελθόν.

Συμπερασματικά, ακόμα και οι άτυπες, μη μεθοδικές επεξεργασίες του παρελθόντος, που προέρχονται από μη πεπαιδευμένα μυαλά και τα οποία δεν έχουν αφοσιωθεί στην ιστορική εργασία, είναι το αποτέλεσμα μιας ροής διαδικασιών που στηρίζονται σε βασικές γνωστικές κατηγορίες της ίδιας φύσης με αυτές που χρησιμοποιούν οι ιστορικοί σύμφωνα με τους κανόνες του γνωστικού αντικείμενου.

Ποια είναι η διαφορά; Νομίζω πως έγκειται κυρίως στο εύρος της γκάμας και στη μεθοδικότητα της χρήσης. Οι μη ιστορικοί χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο απλές βασικές κατηγορίες (*/παρελθόν/*, */πηγή/*, */θεματοποίηση/*, */διαδοχή/*, */συγχρονικότητα/*, */διάρκεια/*, */περίοδος/*, */αφήγηση/*, */περιγραφή/*, */μεταβολή/*), και τις χρησιμοποιούν με έναν ασυνείδητο τρόπο ως εργαλεία για τη συναρμολόγηση των ετερογενών πληροφοριακών υλικών, παράγοντας λόγο που συγγενεύει περισσότερο με τον λογοτεχνικό και με εκείνον της περιγραφής γεγονότων, παρά με τις ιστοριογραφικές ανασυνθέσεις. Οι προφορικές μαρτυρίες έχουν μια τάση για λεπτομερειακές αφηγήσεις, γεμάτες περιγραφές μεμονωμένων γεγονότων, ανέκδοτα, ακολουθίες πράξεων των προσώπων.

Αντίθετα, οι ιστορικοί (οι καλοί ιστορικοί, εννοείται) τείνουν να τις χρησιμοποιούν ως εργαλεία ανάλυσης προκειμένου να αποδομήσουν τις χρονολογικά οργανωμένες πληροφορίες σύμφωνα με σημαίνοντα σύνολα, και ως εργαλεία ανακεφαλαίωσης, σύνθεσης ομάδων πληροφοριών, και ως θεμελιωτές πολλαπλών σχέσεων μεταξύ τους, με σκοπό να δώσουν έναν συνολικό χαρακτήρα στις ανασυνθέσεις των διαδικασιών και να οικοδομήσουν εξηγήσεις.

Άρα οι ιστορικοί χρησιμοποιούν τις απλές κατηγορίες, αλλά σε μια πιο εκλεπτυσμένη, πιο επεξεργασμένη, πιο εξασκημένη μορφή· αλλά, εκτός από αυτές τις απλές κατηγορίες (όπως τις χρονικές κατηγορίες */συγκυρία/*, */κύκλος/*, */περιοδο-*

λόγηση/, /μακρά διάρκεια/), χρησιμοποιούν και άλλες (όπως /προβληματισμός/ και /εξήγηση/), που προσδίδουν στις αφηγήσεις τους, στο λόγο τους, μια ιδιαίτερη γνωσιακή παραγωγικότητα, διαφορετική από αυτήν των λογοτεχνικού τύπου αφηγήσεων.

Από το γεγονός ότι οι βασικές κατηγορίες που κατέχει και χρησιμοποιεί κάποιος κατά τις συνθήκες ανασυνθέσεις του παρελθόντος είναι κοινές με τις βασικές κατηγορίες των ιστορικών, μπορούμε να συναγάγουμε κριτήρια για την επίλυση των προβλημάτων που θέτει ο στόχος της εκπαίδευσης στην ιστορία – να συγκροτήσουμε τη διανοητική σκευή που είναι κατάλληλη να φέρει τα παιδιά σε επαφή με την ιστορική γνώση.

Τα δύο κριτήρια είναι τα ακόλουθα:

1. Πρέπει να φανταστούμε ότι η ανισορροπία ανάμεσα στις δύο σκευές, τη συνθησιμένη και την εξειδικευμένη, οφείλεται σε λόγους που σχετίζονται με το διαφορετικό δυναμικό δεικτών νοημοσύνης και την πολλαπλότητα των νοητικών ικανοτήτων, ιδίως επειδή η ιστοριογραφική δραστηριότητα και ο έλεγχος στον οποίο πρέπει να υποβάλλουν τις ανασυνθέσεις τους οι ιστορικοί δημιουργούν τις προϋποθέσεις για τη σκόπιμη και ελεγχόμενη χρήση του μεγαλύτερου δυνατού αριθμού γνωστικών κατηγοριών, που κατά συνέπεια έτσι εκλεπτύνονται, ενισχύονται και εξειδικεύονται.

Εξού το πρώτο κριτήριο: Αν οι γνωστικές κατηγορίες εξασκούνται μέσα από κατάλληλες διδακτικές δραστηριότητες, μπορούν να αναπτυχθούν με τρόπο «εξειδικευμένο», σε βαθμό ευθέως ανάλογο με τις νοητικές δυνατότητες του κάθε μαθητή.

2. Εφόσον το μη «ιστοριογραφημένο» παρελθόν κατά κανόνα περνάει από επεξεργασία μέσω των μη εξειδικευμένων γνωστικών κατηγοριών, μπορούμε να υποθέσουμε ότι αποτελεί ένα κατάλληλο πεδίο εξάσκησης για την ανάπτυξη των γνωστικών κατηγοριών προς μια εξειδικευμένη κατεύθυνση.

Αυτά τα δύο κριτήρια θα μας ξαναφανούν χρήσιμα κατά την επεξεργασία του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά προς το παρόν καλό είναι να επιμείνουμε στην ανάγκη να κατανοήσουμε τις διαφορές των γνωσιακών αποτελεσμάτων ανάμεσα στην ασύνειδη χρήση και στη σκόπιμη και προγραμματισμένη χρήση των κατηγοριών, αναλύοντας κείμενα ιστορικού τύπου. Το πρώτο κείμενο θα το αναλύσω εγώ. Για τα άλλα καλείστε εσείς να μπειτε στο παιχνίδι με ασκήσεις αναγνώρισης κατηγοριών που θα χρησιμεύσουν στην ενίσχυση της δεξιότητας εννοιολόγησης, πριν να αντιμετωπίσετε τα προβλήματα της οικοδόμησης του Αναλυτικού Προγράμματος.

Μπορούμε να δώσουμε την πιο πειστική απόδειξη της διαμορφωτικής λει-

τουργίας των κατηγοριών στα κείμενα ανασύνθεσης του παρελθόντος εντοπίζοντας αφηγηματικά αποσπάσματα που προφανώς είναι το αποτέλεσμα της εφαρμογής της μιας ή της άλλης κατηγορίας.

Ένα ιστορικού τύπου κείμενο που έχει αντληθεί από ένα εγχειρίδιο μπορεί να αποτελέσει το πρώτο πεδίο δοκιμής. Διότι σκόπιμο είναι να επαληθεύσουμε ότι ακόμα και οι ιστορικές γνώσεις της γενικής σχολικής ιστορίας βασίζονται σε ένα πλαίσιο γνωστικών κατηγοριών.

Από αυτή την επαλήθευση θα μπορέσουμε να κατανοήσουμε πόσο η διδακτική της ιστορίας μπορεί να ωφεληθεί από τη γνώση της δομής του γνωστικού αντικείμενου για την οργάνωση αποτελεσματικών στρατηγικών εκπαίδευσης.

ΟΙ ΛΟΜΒΑΡΔΟΙ

Οι Βυζαντινοί δεν είχαν αρκετή δύναμη για να διατηρήσουν την κυριαρχία τους στην Ιταλία, όταν ένας άλλος λαός γερμανικής καταγωγής, οι Λομβαρδοί, διέσχισε τις Άλπεις για να κατακτήσει μια εδαφική επικράτεια και να εγκατασταθεί εκεί. Υπολογίζεται ότι περίπου τριάντα χιλιάδες άνθρωποι, μαζί με τα γυναικόπαιδα, αποτελούσαν τη φάλαγγα που οδηγούσε ο βασιλιάς τους ο Αλβοϊνος.

Θαρραλέοι και τολμηροί πολεμιστές, οι Λομβαρδοί μέσα σε λίγα χρόνια κατέλαβαν μεγάλο μέρος της πεδιάδας του Πάδου, της Τοσκάνης και της Ουμβρίας, καθώς και το Σπολέτο και το δουκάτο του Μπενεβέντο. Η λομβαρδική κυριαρχία διήρκεσε περίπου δύο αιώνες, μέχρι δηλαδή που ο βασιλιάς τους ο Δεσιδέριος νικήθηκε από τον Καρλομάγνο, βασιλιά των Φράγκων.

Σύμφωνα με τα έθιμα των γερμανικών φυλών, οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων, έστω κι αν ανήκαν στην ίδια φυλή, δεν ρυθμιζόνταν από γραπτούς νόμους. Οποιαδήποτε αντιδικία επιλυόταν διά της βίας: Το έγκλημα τιμωρούνταν με την αυτοδικία ή τη **Βεντέτα**, στην οποία εμπλεκόταν η οικογένεια του δολοφονημένου ενάντια στο δολοφόνο και την οικογένειά του.

Σε περίπτωση αμφιβολίας, για να αποφασιστεί αν ένας άνθρωπος ήταν αθώος ή ένοχος, κατέφευγαν στη **θεοδικία**: Βύθιζαν τον κατηγορούμενο δεμένο στο νερό ή τον έβαζαν να περπατάει πάνω σε αναμμένους δαυλούς. Αν επιβίωνε, τον έκριναν αθώο...

[από το G.G. Moroni (επιμ.), *Il sussidiario. Itinerari conoscitivi di base per la classe IV*, Milano: CETEM, 1989, σσ. 14 και 15]

Εκτός από τις αναπόφευκτες κατηγορίες */παρελθόν/*, */παρόν/* και */μέλλον/*, ένας ενήλικας μπορεί να αναγνωρίσει το αποτέλεσμα της εφαρμογής της κατηγο-

ρίας /θέμα/. Η θεματοποίηση δεν παρουσιάζεται φανερά με πλαγιότιτλους, αλλά μπορούμε να διακρίνουμε τρία υπο-θέματα, διότι οι πληροφορίες είναι ομαδοποιημένες ώστε να αφορούν: πρώτον, την είσοδο των Λομβαρδών στην Ιταλία· δεύτερον, τις κατακτήσεις τους· τρίτον, τη δικαιοσύνη.

/Πηγή/

Μπορεί να εντοπιστεί η κατηγορία /πηγή/; Τα κείμενα των εγχειριδίων είναι γραμμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να αποκρύπτουν την οφειλή τους στις πηγές πληροφόρησης, γι' αυτό δεν κάνουν καμία κριτική αναφορά στην τεκμηρίωση. Κάθε κείμενο όμως περιέχει πληροφορίες που έχουν αρχικά παραχθεί μέσω πηγών. Συνεπώς όλες τις αντικειμενικές πληροφορίες (ο αριθμός, το όνομα του βασιλιά, οι καταληφθείσες περιοχές, η διάρκεια της κυριαρχίας, το όνομα του τελευταίου βασιλιά, η νίκη του Καρλομάγνου, η Βενετία κτλ.) είναι δυνατόν να τις αναγάγουμε σε πηγές. Επιπλέον ακόμα και ο συγγραφέας του εγχειριδίου αναγκάστηκε να βρει έναν δικό του τρόπο για να εντοπίσει δευτερογενείς πηγές (άλλα βιβλία) και να επιλέξει τις πληροφορίες που εξαρτώνται και αυτές από την κατηγορία /πηγή/.

/Χρόνος/

Τα γεγονότα στα οποία αναφέρονται οι πληροφορίες είναι χρονικοποιημένα. Τα δύο γεγονότα της πρώτης παραγράφου (βυζαντινή κυριαρχία στην Ιταλία και λομβαρδική εισβολή) έχουν τεθεί σε σχέση συγχρονίας.

Τα γεγονότα της δεύτερης παραγράφου είναι οργανωμένα βάσει των κατηγοριών /διαδοχή/ και /περίοδος/ («μέσα σε λίγα χρόνια κατέλαβαν»), καθώς και της κατηγορίας /διάρκεια/ («η [...] κυριαρχία διήρκεσε περίπου δύο αιώνες»).

Εξετάζοντας τα γεγονότα των δύο παραγράφων στο σύνολό τους, παρατηρούμε ότι συνδέονται κατά διαδοχή (βυζαντινή κυριαρχία – λομβαρδική εισβολή – κατάκτηση εδαφών – εγκαθίδρυση της λομβαρδικής κυριαρχίας – τέλος της κυριαρχίας).

Ακολουθούν οι πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο απονομής της δικαιοσύνης. Η οργάνωσή τους εξαρτάται από την κατηγορία /μακρά διάρκεια/. Πράγματι, «τα έθιμα των γερμανικών φυλών» προϋπήρχαν της καθόδου τους στην Ιταλία και διήρκεσαν ακόμη για πολύ μετά την εγκατάσταση. Ο συγγραφέας όμως δεν τόνισε με σαφή τρόπο τη διάρκεια, και αυτό είναι ένα σημάδι αδύναμης χρήσης της κατηγορίας από μέρος του.

Και η /χρονολογία/; Ο ιστορικός του εγχειριδίου θεώρησε ότι θα βοηθούσε τους

μαθητές αν παρέλειπε κάθε χρονολογία. Αλλά με αυτό τον τρόπο έκανε την «ιστοριούλα» του δυσανάγνωστη και δυσνόητη.

/Μεταβολή/, /πρόβλημα/

Ακόμα λιγότερο λειτουργικές με έναν σαφή τρόπο είναι οι κατηγορίες */μεταβολή/* και */πρόβλημα/*, και ακόμα μικρότερη είναι και η γνωστική δύναμή τους. Οι μεταβολές επισημαίνονται εύκολα – η μετακίνηση των Λομβαρδών, το πέρασμα των εδαφών σε νέα κυριαρχία, το τέλος της λομβαρδικής κυριαρχίας. Όμως δεν περιγράφονται τα χαρακτηριστικά και οι συνδέσεις τους. Γι' αυτό δεν αποκτούν αξία προβληματισμού, όπως θα έπρεπε. Οι ερωτήσεις που υπονοούνται είναι: «Γιατί οι Βυζαντινοί δεν αντιστάθηκαν; Γιατί οι Λομβαρδοί νίκησαν; Γιατί τελείωσε η λομβαρδική κυριαρχία;». Πρόκειται για ερωτήσεις επιφανειακές, που ικανοποιούνται με τετριμμένες εξηγήσεις.

/Εξήγηση/, /γεγονός/

Η απάντηση που δίνεται στις ερωτήσεις βρίσκεται στις φράσεις «Οι Βυζαντινοί δεν είχαν αρκετή δύναμη...», «Θαρραλέοι και τολμηροί πολεμιστές, οι Λομβαρδοί...», «ο βασιλιάς τους ο Δεσιδέριος νικήθηκε από τον Καρλομάγνο...». Στις πρώτες δύο περιπτώσεις η εξήγηση είναι κοινής λογικής και ταυτολογική, ενώ στην τρίτη η εξήγηση βρίσκεται στο γεγονός της ήττας. Με δυο λόγια, η κατηγορία */εξήγηση/* δεν απουσιάζει εντελώς, αλλά είναι τόσο αδύναμη, που παράγει ασήμαντες εξηγήσεις. Ακόμα και η επισήμανση του γεγονότος είναι αδύναμη.

/Επικοινωνιακή έκφραση/

Η διαδοχή των γεγονότων στις δύο πρώτες παραγράφους είναι οργανωμένη σε αφήγηση, ενώ οι πληροφορίες για τα έθιμα είναι οργανωμένες με τρόπο περιγραφικό. Απολύτως απύσχα μένει η */επιχειρηματολογία/*, και αυτή η απουσία βρίσκεται σε συμμετρία με τη στείριότητα των κατηγοριών */πρόβλημα/* και */εξήγηση/*.

Αν κάνουμε έναν τελικό απολογισμό, πρέπει να καταγράψουμε ανάμεσα στις –έστω και αδύναμα– ενεργές κατηγορίες τις ακόλουθες: */παρελθόν/*, */θέμα/*, */πηγή/*, */συγχρονία/*, */διαδοχή/*, */περίοδος/*, */διάρκεια/*, */αφήγηση/*, */περιγραφή/*.

Εντελώς ή σχεδόν αδρανείς είναι οι κατηγορίες */μακρά διάρκεια/*, */χρονολογία/*, */μεταβολή/*, */πρόβλημα/*, */εξήγηση/*, */γεγονός/*, */επιχειρηματολογία/*.

Τι είναι απαραίτητο να κάνουν τα παιδιά προκειμένου να κατανοήσουν και να μάθουν αυτό το κείμενο, όχι σαν να επρόκειτο για μια απλή συνύφανση λέξεων;

Η βαθιά κατανόηση ενός ιστοριογραφικού κειμένου απαιτεί και την κατανόηση της δομής χάρη στην οποία το κείμενο είναι εξειδικευμένα ιστοριογραφικό. Ο μαθητής επιτυγχάνει αυτή την κατανόηση αν ξέρει να δράσει με τις γνωστικές κατηγορίες, με σκοπό να αποδομήσει και να αναδομήσει την οργάνωση των ιστορικών κειμένων.

Καθώς απουσιάζει αυτή η προϋπόθεση, οι μαθητές μπορούν να καταλάβουν ξεχωριστά όλες τις μεμονωμένες λέξεις μιας πρότασης ενός ιστορικού κειμένου, χωρίς όμως να καταλαβαίνουν την ίδια την πρόταση· ή πάλι μπορούν να καταλάβουν τις μεμονωμένες φράσεις, χωρίς όμως να καταλαβαίνουν τη μεταξύ τους σύνδεση. Θα μπορούσε δηλαδή να διαπιστωθεί η γνώση των συστατικών του κειμένου, αλλά όχι της δομής του χάρη στην οποία οι πληροφορίες έχουν τοποθετηθεί μαζί.

Κι αυτό κατά μείζονα λόγο επειδή η οργάνωση του λόγου δεν κατορθώνει να συμπέσει με τη χρονική οργάνωση των γεγονότων.

Στο κείμενο για τους Λομβαρδούς τα γεγονότα των τριών πρώτων θεμάτων (άφιξη των Λομβαρδών, κατακτήσεις τους, κυριαρχία και τέλος της κυριαρχίας) είναι σε σχέση διαδοχής τόσο στην πραγματικότητα όσο και στο λόγο. Αντίθετα, οι πληροφορίες για τα έθιμα έχουν τοποθετηθεί στο κείμενο μετά την είδηση για την ήττα του Δεσιδέριου, στην πραγματικότητα όμως τα γεγονότα προηγούνται τόσο της εισβολής όσο και της ήττας. Επιπλέον το κείμενο συνεχίζει με πληροφορίες για τον Ροθάριο και για το έδικοτο (διάταγμα) του 643. Σε αυτές προσθέτει στη συνέχεια πληροφορίες για τη θεοδολίνδη και τη μεταστροφή της στον καθολικισμό, δηλαδή για γεγονότα που στην πραγματικότητα συνέβησαν μερικές δεκαετίες πριν από το έδικοτο του Ροθάριου.

Ο ΒΑΣΙΛΙΑΣ ΡΟΘΑΡΙΟΣ

Οι πρώτοι γραπτοί νόμοι ήταν έργο του βασιλιά Ροθάριου. Το έτος 643 ο βασιλιάς εξέδωσε στην Παβία, την πρωτεύουσα του λομβαρδικού βασιλείου, το γνωστό ως «έδικοτο του Ροθάριου». Με αυτό τον τρόπο έγινε ένα μεγάλο βήμα για τη βελτίωση των εθίμων. Η **Βεντέτα** και η **Θεοδικία** έγιναν εξαιρέσεις.

Άρχισε να εφαρμόζεται μια καινούργια αρχή βασισμένη στο **quadrigildo**, δηλαδή στη χρηματική αποζημίωση με τη μορφή προστίμου ανάλογου προς τη βαρύτητα της ζημίας ή της προσβολής. Οι Λομβαρδοί όταν εισέβαλαν στην Ιταλία ήταν χριστιανοί, αλλά όχι καθολικοί, εφόσον ήταν οπαδοί του Αρείου, ενός ιερέα από την Αλεξάνδρεια της Αιγύπτου ο οποίος αρνιόταν τη θεία φύση του Χριστού. Την

εποχή της βασίλισσας **Θεοδολίνδης**, χάρη στο έργο του πάπα Γρηγορίου του Μεγάλου, προσηλυτίστηκαν στον καθολικισμό.

Η βασίλισσα Θεοδολίνδη διέταξε να κατασκευάσουν, έπειτα από τάμα, τον καθεδρικό ναό της Μόντσα, όπου ακόμη και σήμερα διατηρείται το **σιδηρούν στέμμα** με το οποίο στέφονταν οι λομβαρδοί βασιλείς. Πρωτεύουσα του βασιλείου παρέμεινε για πολύ καιρό η Παβία.

Συνεπώς η πληροφορία για τον Ροθάριο έπεται της πληροφορίας για την ήττα του Δεσιδέριου και για το τέλος της λομβαρδικής κυριαρχίας, αλλά το γεγονός για το οποίο γίνεται λόγος στην πραγματικότητα προηγείται της ήττας του Δεσιδέριου. Η είδηση για τη Θεοδολίνδη έπεται της είδησης για τον Ροθάριο, αλλά τα γεγονότα στα οποία αναφέρεται στην πραγματικότητα προηγούνται αυτών που αφορούν τον Ροθάριο και τον Δεσιδέριο.

Η κατανόηση της ιστορικής γνώσης που κοινοποιείται εδώ θα έπρεπε να γίνεται με τη μεσολάβηση της δεξιότητας της διαφοροποίησης της οργάνωσης των πληροφοριών στη δομή του λόγου από τη μια πλευρά, και των χρονικών σχέσεων μεταξύ των γεγονότων από την άλλη.

Αφού μελετήσει το κείμενο, ο μαθητής θα έπρεπε να παραγάγει ένα μοντέλο χρονικών σχέσεων μεταξύ των γεγονότων του εξής τύπου:

(1) ΒΥΖΑΝΤΙΝΗ ΚΥΡΙΑΡΧΙΑ – (2) ΕΘΙΜΑ ΤΩΝ ΛΟΜΒΑΡΔΩΝ – (3) ΕΙΣΒΟΛΗ ΤΩΝ ΛΟΜΒΑΡΔΩΝ – (4) ΕΔΑΦΙΚΕΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΕΙΣ – (5) ΕΠΙΒΟΛΗ ΤΗΣ ΛΟΜΒΑΡΔΙΚΗΣ ΚΥΡΙΑΡΧΙΑΣ – (6) ΘΕΟΔΟΛΙΝΔΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΤΡΟΦΗ ΣΤΟΝ ΚΑΘΟΛΙΚΙΣΜΟ – (7) ΡΟΘΑΡΙΟΣ ΚΑΙ ΕΔΙΚΤΟ ΤΟΥ 643 – (8) ΗΤΤΑ ΤΟΥ ΔΕΣΙΔΕΡΙΟΥ – (9) ΤΕΛΟΣ ΤΗΣ ΛΟΜΒΑΡΔΙΚΗΣ ΚΥΡΙΑΡΧΙΑΣ

σε αντίθεση με το αφηγηματικό μοντέλο, που είναι του εξής τύπου:

(1) ΒΥΖΑΝΤΙΝΗ ΚΥΡΙΑΡΧΙΑ – (3) ΕΙΣΒΟΛΗ ΤΩΝ ΛΟΜΒΑΡΔΩΝ – (4) ΕΔΑΦΙΚΕΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΕΙΣ – (5) ΕΠΙΒΟΛΗ ΤΗΣ ΛΟΜΒΑΡΔΙΚΗΣ ΚΥΡΙΑΡΧΙΑΣ – (8) ΗΤΤΑ ΤΟΥ ΔΕΣΙΔΕΡΙΟΥ – (9) ΤΕΛΟΣ ΤΗΣ ΛΟΜΒΑΡΔΙΚΗΣ ΚΥΡΙΑΡΧΙΑΣ – (2) ΕΘΙΜΑ ΤΩΝ ΛΟΜΒΑΡΔΩΝ – (7) ΡΟΘΑΡΙΟΣ ΚΑΙ ΕΔΙΚΤΟ ΤΟΥ 643 – (6) ΘΕΟΔΟΛΙΝΔΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΤΡΟΦΗ ΣΤΟΝ ΚΑΘΟΛΙΚΙΣΜΟ

Η μικρή άσκηση ανάλυσης ενός κειμένου «του Δημοτικού» μάς επέτρεψε να αναδείξουμε ότι οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται για την ανασύνθεση του παρελθόντος είναι επίσης υπεύθυνες για τη δομή των κειμένων.

Αλλά η άσκηση ανέδειξε επίσης ότι η αναπόφευκτη εφαρμογή κατηγοριών δεν αποτελεί σε κάθε περίπτωση εγγύηση καλών αποτελεσμάτων κατά την κοινοποίηση της γνώσης.

Ασφαλώς η καλή ποιότητα της ιστορικής γνώσης είναι συνάρτηση της ποιότητας των κατηγοριών που επιστρατεύονται και της δεξιοτήτας να λειτουργήσει κανείς χρησιμοποιώντας τις. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι η απαραίτητη ενεργοποίηση των κατηγοριών παράγει ένα καλής ποιότητας ιστορικό κείμενο.

Εντούτοις, σε κάθε περίπτωση –βρισκόμαστε αντιμέτωποι τόσο με κείμενα καλά οικοδομημένα όσο και με κείμενα με προβληματική διάρθρωση–, η γνώση της χρήσης των κατηγοριών είναι μια ζητούμενη προϋπόθεση για την κατανόηση του ιστορικού λόγου και για την πρόσληψη της ιστορικής γνώσης.

Κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να μάθουν πώς να ικανοποιούν αυτήν τη ζητούμενη προϋπόθεση, πρέπει όχι μόνο να ορίζουν τις κατηγορίες, αλλά και να ξέρουν να τις χρησιμοποιούν για να αναγνωρίζουν τη λειτουργική δομή του ιστορικού κειμένου.

Να το κίνητρο για μίαν άσκηση ανάλυσης κειμένων.

Γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για την ιστορία

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ είναι να αποσαφηνιστούν έννοιες και να διατυπωθούν διδακτικές δεξιότητες προκειμένου οι μαθητές της Πρώτης και της Δευτέρας τάξης να οικοδομήσουν τις χρονικές κατηγορίες. Αλλά τη χρονική εκπαίδευση τα πρώτα δύο χρόνια πρέπει να τη δούμε στο πλαίσιο μιας προοπτικής πενταετούς προγράμματος, και σε συνάρτηση με τη διαμόρφωση και άλλων γνωστικών εργαλείων.

Πράγματι, εάν από θεωρητική άποψη είναι δυνατόν να περιορίσουμε τη συζήτηση συγκεκριμένα στη χρονική κατάρτιση, από την άποψη της πραγμάτωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος θα ήταν ολέθριο να διαχωρίσει κανείς τη χρονική εκπαίδευση από την υπόλοιπη εκπαίδευση στην ιστορία, ή να «περιορίσει» την ιστορική εκπαίδευση σε χρονική εκπαίδευση. Γι' αυτό απαιτείται να παρουσιάσουμε ένα γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα που να εξηγεί τις λειτουργίες της διδακτικής η οποία προτείνεται για τις δύο πρώτες τάξεις ως μια φάση της συνολικής διδασκαλίας για την προσέγγιση της ιστορίας.

Ας ανακεφαλιώσουμε τις θεωρητικές θέσεις και τα κριτήρια που προέκυψαν για την οικοδόμηση του Αναλυτικού Προγράμματος.

Θεωρητικές θέσεις:

1. Οι ιστοριογραφικές γνώσεις είναι το αποτέλεσμα μιας ροής εγχειρημάτων που τα καθιστούν δυνατά οι γνωστικές κατηγορίες τις οποίες ορίζουμε με τις έννοιες */παρελθόν/, /θεματοποίηση/, /πηγή/, /χρόνος/, /γεγονός/, /μεταβολή/, /αδράνεια/, /προβληματισμός/, /εξήγηση/, /αφήγηση/, /περιγραφή/, /επιχειρηματολογία/*.
2. Οι γνωστικές κατηγορίες μπαίνουν στο παιχνίδι ακόμα και κατά τη δόμηση των ιστοριογραφικών κειμένων που διατυπώνουν την ιστορική γνώση.
3. Η κατανόηση οποιασδήποτε εκφοράς ιστοριογραφικού τύπου για το παρελθόν απαιτεί τη χρήση ενός συνόλου γνωστικών κατηγοριών.
4. Από αυτό προκύπτει η ανάγκη διαμόρφωσης τέτοιων δεξιοτήτων ώστε να δρα κανείς με βάση τις γνωστικές κατηγορίες, ως ζητούμενα τόσο για την κατανόηση των ιστοριογραφικών κειμένων και οποιουδήποτε λόγου για το παρελθόν, όσο και για την παραγωγή καλά δομημένων λόγων για το παρελθόν.

5. Ένα εμβρυϊκό νοητικό σχήμα και ένα σύνολο βασικών κατηγοριών έχουν ήδη διαμορφωθεί στο νου των παιδιών με βάση τις εμπειρίες τους, τη γλωσσική επικοινωνία, την ανάγκη να οργανώσουν την καθημερινή ζωή, τις αναμνήσεις και τις άλλες πληροφορίες που δέχονται για το παρελθόν.
6. Η ιστοριογραφική γνώση αντιτάσσει ως εμπόδια στην κατανόηση όχι μόνο τη δομή που διαμορφώνεται μέσω των κατηγοριών, αλλά και το πλέγμα των ερμηνευτικών εννοιών και των αξιολογήσεων με τις οποίες είναι συνυφασμένος ο λόγος.

Τα κριτήρια που προέκυψαν:

1. Εάν η διαμόρφωση των δεξιοτήτων δράσης με βάση τις γνωστικές κατηγορίες αποτελεί προϋπόθεση για τη μελέτη της ιστορίας, και εάν οι βασικές κατηγορίες διαμορφώνονται σε σχέση με το βιωμένο παρελθόν (θέσεις 4 και 5), και εάν υπάρχουν δυσκολίες κατανόησης που οφείλονται στις ερμηνείες και στις αξιολογήσεις που αποτελούν δομικά στοιχεία της ιστοριογραφικής γλώσσας (θέση 6), τότε μοιάζει παραλογισμός να προτείνουμε στα παιδιά τις ιστοριογραφικού τύπου γνώσεις ως πεδίο άσκησης των γνωστικών κατηγοριών.
2. Καλό είναι η εκπαιδευτική παρέμβαση να υποβοηθεί τη διαμόρφωση των νοητικών σχημάτων και των βασικών κατηγοριών λαμβάνοντας ως πεδίο άσκησης τους ορίζοντες του παρελθόντος και τα περιεχόμενα που οδηγούν στον προσδιορισμό σχημάτων και κατηγοριών, χωρίς να απαιτούν την παρέμβαση ερμηνειών και εκτιμήσεων που πολύ απέχουν από τις προ-γνώσεις των παιδιών.
3. Εφόσον τα σχήματα και οι εμβρυϊκές κατηγορίες είναι ήδη διαθέσιμες στα παιδιά κατά την είσοδό τους στο Δημοτικό σχολείο, καλό είναι να προσφέρουμε ευκαιρίες και ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξή τους από την πρώτη κιόλας τάξη.
4. Πρέπει η εκπαιδευτική παρέμβαση να προσανατολίζει τις δραστηριότητες για τη διαμόρφωση με τέτοιο τρόπο ώστε οι βασικές κατηγορίες να αποκτούν την ειδική δυναμική εργαλείων κατάλληλων για την κατανόηση και την παραγωγή καλά δομημένου λόγου για το παρελθόν.
5. Χρειάζεται η περαιτέρω επεξεργασία των σχημάτων και των γνωστικών κατηγοριών προς την κατεύθυνση της ιστορικής γνώσης να ευνοείται από τη συνειδητοποίηση των διαδικασιών που έχουν ήδη επιτελεστεί.

Οι θεωρητικές αρχές και τα κριτήρια που παρουσιάστηκαν παραπάνω μας επιτρέπουν να προτείνουμε ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο ώστε:

1. Οι μαθητές να έχουν, σε κάθε επίπεδο, κίνητρα προκειμένου να παράγουν γνώση για το μη «ιστορικό» παρελθόν, επιτελώντας διαδικασίες ανάλογες με αυτές της παραγωγής ιστορικής γνώσης.
2. Να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες κατηγορίες και να συνειδητοποιούν τις διαδικασίες που έχουν τελεστεί, καθώς και τα ονόματα των εννοιών με τα οποία ορίζουμε τις κατηγορίες.
3. Το πεδίο άσκησης να ανταποκρίνεται, σε κάθε επίπεδο, στον ορίζοντα του παρελθόντος που ανήκει στη σφαίρα της προσοχής και του ενδιαφέροντος των παιδιών.
4. Άρα το πεδίο άσκησης πρέπει να διευρύνεται σε κάθε επίπεδο και να απαιτεί την παραγωγή και την επεξεργασία πληροφοριών πιο πολυάριθμων και αντίστοιχων ποιοτικά με τις πληροφορίες ιστορικού τύπου.
5. Οι μαθητές από την Πρώτη κιάλας τάξη πρέπει να έχουν κίνητρα και να έρχονται αντιμέτωποι με συνθήκες τέτοιες που να τους παρακινούν να ενεργούν με βάση τα σχήματα και τις γνωστικές κατηγορίες που ήδη κατέχουν.
6. Η διδακτική στρατηγική στην οποία πρέπει να επιμένει ο διδάσκων είναι της ιστορικο-διδακτικής έρευνας, δηλαδή της χρήσης και της επεξεργασίας των πληροφοριών για το παρελθόν. Το μοντέλο της ανασύνθεσης του παρελθόντος, που αποτελεί χαρακτηριστικό της ιστορικής έρευνας, περιορίζεται και προσαρμόζεται έτσι ώστε να μπορεί να ταιριάζει με τα γνωστικά εργαλεία που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές, έτσι που κάθε φορά να αποκτούν όχι μια προσομοιωμένη εμπειρία, αλλά μιαν άμεση εμπειρία των διαδικασιών ανασύνθεσης του παρελθόντος.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα που προκύπτει από τα προηγούμενα κριτήρια μπορεί να απεικονιστεί συνοπτικά με το ακόλουθο σχήμα:

ΤΑΞΕΙΣ

ΟΡΙΖΟΝΤΕΣ ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΟΡΙΖΟΝΤΕΣ

3-4-5

ΠΑΡΕΛΘΟΝ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ – ΙΣΤΟΡΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΓΕΓΟΝΟΣ

4-5

ΤΟΠΙΚΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ

3-4

«ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ» ΠΑΡΕΛΘΟΝ

2-3

ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ

1

ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΣ ΧΡΟΝΟΣ – ΑΜΕΣΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ

Κάθε διεύρυνση του ορίζοντα του παρελθόντος είναι ταυτόχρονα και διεύρυνση του θεματικού πεδίου, που κατά συνέπεια διαφοροποιεί το εύρος και την ποιότητα των προς οικοδόμηση και επεξεργασία πληροφοριών.

Η διεύρυνση του ορίζοντα του παρελθόντος και του θεματικού πεδίου παράγει σε κάθε επίπεδο έναν καινούργιο τύπο απαιτήσεων επεξεργασίας των πληροφοριών, και κατά συνέπεια νέα ερεθίσματα στη χρήση των κατηγοριών.

Οι διαφορές ανάμεσα στους διαδοχικούς τύπους μπορούν να προσδιορίσουν μορφές και διευθετήσεις των κατηγοριών προς την επιθυμητή κατεύθυνση.

Φάση 1 – Χρόνος της καθημερινότητας

Τα αρχικά νοητικά σχήματα είναι το αποτέλεσμα επεξεργασιών που τελέστηκαν πάνω σε πράξεις, κινήσεις, γεγονότα, εμπειρίες.

Στην πρώτη φάση, τη φάση της οικοδόμησης των προαπαιτούμενων, ακόμα και στο σχολείο η συστηματική και ελεγχόμενη εφαρμογή των κατηγοριών μπορεί να γίνει αμέσως μετά την παρατήρηση άμεσων πράξεων, κινήσεων, γεγονότων, εμπειριών. Παραμένουμε στον οικείο χώρο των παιδιών, αξιοποιούμε όμως τις δραστηριότητες που έχουν γίνει για να δρομολογήσουμε τη διαμόρφωση του κατάλληλου λεξιλογίου: Εισάγονται οικογένειες λέξεων που να προετοιμάζουν την υιοθέτηση όρων όπως πηγή πληροφοριών, προηγούμενο, επόμενο, διαδοχή, σύγχρονο, αφήγηση κτλ.

Επιπλέον αρχίζουμε να οικοδομούμε τη γνώση της χρονολόγησης, μέσα από την οργάνωση της συστηματικής γνώσης της δομής της ημέρας, των μηνών, των εποχών κτλ.

Φάση 2 – Άμεσο παρελθόν

Απεναντίας, στη δεύτερη φάση αρχίζουμε να διαμορφώνουμε τα ζητούμενα, γι' αυτό μετατοπίζουμε το παιδί σε διαφορετικό πεδίο, στο πεδίο των πληροφοριών για το παρελθόν. Η διδακτική δραστηριότητα μας αναγκάζει να οργανώσουμε τις πληροφορίες που αναδύονται «προγραμματικά» για το παρελθόν: Αρχικά πάνω σε εμπειρίες βιωμένες από τα παιδιά ή σε γεγονότα που αφορούν το βίωμά τους, συναφή από θεματική άποψη. Με αυτήν τη μετατόπιση του πεδίου εφαρμογής των κατηγοριών επιτυγχάνεται μια πρώτη εξειδίκευση των κατηγοριών και των νοητικών σχημάτων. Επιπλέον αρχίζουμε την οικοδόμηση πιο ελεγχόμενων διαδικαστικών σχημάτων.

Ας πάρουμε ως παράδειγμα την περίπτωση που οι μαθητές της Πρώτης τάξης καθοδηγούνται να ανασυνθέσουν το άμεσο παρελθόν –βάθους λίγων μηνών ή, το πολύ, ενός έτους– θεματοποιώντας όψεις της σχολικής τους ζωής:

1. Η ανασύνθεση απαιτεί την πρόσβαση σε πηγές διαθέσιμες και εύκολα ερμηνεύσιμες από τους μαθητές, καθώς πρόκειται για στοιχεία της πραγματικότητας τα οποία έχουν βιώσει οι ίδιοι (μνήμη, τετράδια, ημερολόγια, πινακίδες, φωτογραφίες κτλ.): Οι πληροφορίες που αναδύονται είναι λιγότερες και εύκολα κατανοητές, επειδή οι απαιτούμενες προ-γνώσεις σχετίζονται με τη σχολική ζωή των παιδιών, καθώς και επειδή δεν απαιτούμε να τις αναλύσουν ή να τις ερμηνεύσουν με έννοιες ή να τις αξιολογήσουν.
2. Η οργάνωσή τους σε μια γραμμή χρόνου απαιτεί την εκ των προτέρων χρονολόγηση του βιωμένου χρόνου.
3. Η ανάλυση της οργάνωσης που επιτυγχάνεται με τον τρόπο αυτό προϋποθέτει την αναγνώριση της διαδοχής και της συγχρονικότητας.
4. Μέσα σε αυτό το σύνολο, ο διδάσκων έχει ταξινομήσει χρονικά και θεματικά τη βάση, για να οδηγήσει τους μαθητές στην εξάσκηση πάνω στις κατηγορίες /περίοδος/ και /διάρκεια/, να επισημάνει /μεταβολές/ και /αδράνειες/, να εκφράσει με το λόγο την ιστορία σε ένα κείμενο που θα περιλαμβάνει /αφήγηση/ και /περιγραφή/.

Με ποια έννοια το νοπτικό σχήμα και οι αρχικές κατηγορίες τροποποιούνται από μια σχολική εμπειρία όπως αυτή που σκιαγραφείται εδώ;

Κατά πρώτο λόγο, με την έννοια ότι καθίσταται πιο σαφής η ονοματολογία των κατηγοριών: Αυτό που χρησιμοποιείται για την παραγωγή πληροφοριών για το παρελθόν αρχίζει να αποκαλείται πηγή, και ορισμένοι όροι που χρησιμοποιούν ήδη τα παιδιά, για παράδειγμα ο όρος της περιόδου, χρησιμοποιούνται πλέον σκόπιμα ως μέσα ανάλυσης και ταξινόμησης συνόλων πληροφοριών. Η προσοχή των μαθητών μπορεί να επικεντρωθεί στην αναγνώριση μεταβολών και στην περιγραφή τους, ενδεχομένως μόνο στην απαρίθμησή τους.

Κατά δεύτερο λόγο, με την έννοια ότι οι προγραμματισμένες και ρυθμισμένες διαδικασίες που διεξάγονται από τη στιγμή της τοποθέτησης του θέματος και της ανάγκης για πληροφορίες μέχρι την παραγωγή των κειμένων αρχίζουν να δημιουργούν ένα νοπτικό σχήμα πιο ομαλό και ελεγχόμενο, ένα είδος αλγόριθμου που μπορεί να ενισχύσει τη συνειδητοποίηση της λειτουργίας των χρησιμοποιούμενων κατηγοριών.

Κατά τρίτο λόγο, η απλοϊκή και αυθόρμητη εφαρμογή του νοπτικού σχήματος μπορεί να αρχίσει να μεταφράζεται σε ενσυνείδητη εκτέλεση ασκήσεων.

Κατά τέταρτο λόγο, η σωστή εκτέλεση ασκήσεων μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στη γνώση των ουσιαστικών κανόνων που αποτελούν προϋπόθεση για την πειθαρχημένη ανασύνθεση του παρελθόντος.

Για παράδειγμα, οι πληροφορίες αρχίζουν να παράγονται μέσα από την ενσυνείδητη χρήση εργαλείων που αναδύθηκαν ταυτόχρονα με τις άλλες λειτουργίες: Η επεξεργασία των πληροφοριών αρχίζει να υπόκειται στον κανόνα ότι οι πληροφορίες πρέπει να μπου σε τάξη κατά διαδοχή και κατά συγχρονικότητα· και ότι στον βιωμένο χρόνο μπορούμε να αναγνωρίσουμε περιόδους, διάρκειες και μεταβολές. Το κείμενο που μπορεί να ανακεφαλαιώσει τις πληροφορίες μπορεί να γραφτεί φροντίζοντας να εφαρμοστούν οι κατηγορίες, και το καθοδηγούμενο κείμενο, ιδίως εάν συγκριθεί με το αυθόρμητο κείμενο, μπορεί να αποκαλύψει τις δομικές λειτουργίες των ρυθμισμένων διαδικασιών.

Από τη στιγμή που στόχος μας είναι να επικεντρωθούμε στην καλλιέργεια των βασικών κατηγοριών, ίσως αντενδείκνυται να εισαγάγουμε σε αυτήν τη φάση άλλες κατηγορίες που θα ήταν περίπλοκες και τεχνητές, για παράδειγμα την κατηγορία */προβληματισμός/*, δεδομένης της απλότητας των περιεχομένων.

Άρα στην αρχική φάση θα ήταν σκόπιμο να περιορίσουμε το πλέγμα των κατηγοριών που αναπόφευκτα εμπλέκονται στις διαδικασίες τις οποίες υποχρεώνονται να εφαρμόσουν οι μαθητές στην καθημερινή τους ζωή: */διαδοχή/*, */συγχρονικότητα/*, */διάρκεια/*, */περίοδος/*, */πηγή/*, */παρελθόν/*, */παρόν/*, */μέλλον/*, */αφήγηση/*, */περιγραφή/*. Το ζήτημα είναι να διαπιστώσουν τις κατηγορίες πάνω σε στοιχειώδεις συνθήκες, είτε για να παραγάγουν πιθανές διατυπώσεις για το παρελθόν, είτε για να παρακινήθούν να χρησιμοποιήσουν με ελεγχόμενο τρόπο την κάθε κατηγορία και τον όρο που την προσδιορίζει, είτε για να μάθουν τους στοιχειώδεις κανόνες συγκρότησης μιας πηγής.

Η χρονολογική γνώση μπορεί να διευρυνθεί με παρατηρήσεις πάνω στον αριθμό των ημερών του χρόνου, με εκμάθηση της λογικής της μέτρησης του αστρονομικού χρόνου και των ωρών. Μπορεί ο διδάσκων να επιχειρήσει να εισαγάγει τον όρο κύκλος σε σχέση με τις παρατηρήσεις γύρω από την επανάληψη των εποχών, των ημερών, των σεληνιακών φάσεων, των σχολικών δραστηριοτήτων κτλ.

Φάση 3 – Προσωπικό παρελθόν

Στην τρίτη φάση, τη φάση της επεξεργασίας του προσωπικού παρελθόντος, επανέρχονται στο παιχνίδι οι ίδιες κατηγορίες, αλλά η ποσότητα των πληροφοριών, το μεγαλύτερο χρονικό βάθος, η ευρύτερη γκάμα πηγών, η ανάγκη να χρονολογήσουμε, και άρα να χρησιμοποιήσουμε τα χρονικά εργαλεία που μάθαμε, μπορούν να αυξήσουν τα ερεθίσματα και τις δυσκολίες χρήσης τόσο των κατηγοριών όσο και των διαδικαστικών σχημάτων, έτσι ώστε, τελικά, σχήματα και κατηγορίες να ενισχυθούν αλλά και να αναδομηθούν σε υψηλότερο νοητικό επίπεδο.

Φάση 4 – «Οικογενειακό» παρελθόν

Όσο το Αναλυτικό Πρόγραμμα προχωρεί, οι βασικές κατηγορίες απαιτούν έναν τύπο πιο εξειδικευμένης παρουσίασης και την ενεργοποίηση νέων κατηγοριών.

Στην τέταρτη φάση ο χρονικός ορίζοντας διευρύνεται προκειμένου να συμπεριλάβει τις γενιές των γονέων και των παππούδων, και η θεματική επιλογή προκρίνει θέματα για τα οποία τα παιδιά έχουν ή μπορούν να λάβουν κάποιες πληροφορίες από τις αφηγήσεις των γονέων ή των παππούδων τους: Αυτός είναι ένας από τους λόγους που με κάνουν να ονομάζω τον συγκεκριμένο ορίζοντα «οικογενειακό» παρελθόν. Η χρονική εγγύτητα αυτού του παρελθόντος επιτρέπει στα παιδιά να κατανόησουν τις πληροφορίες πιο άνετα απ' ό,τι άλλων παρελθόντων, πιο μακρινών.

Δεν απαιτείται λοιπόν να «ιστοριοποιήσουμε» το παρελθόν της οικογένειας ή των οικογενειών, αλλά να προσδιορίσουμε ένα θέμα «κοινωνικής» ιστορίας στο οποίο οι γονείς και οι παππούδες θα μπορούσαν να είναι μάρτυρες (αυτό όμως δεν σημαίνει ότι πρέπει να είναι, κι ότι δεν μπορούμε να οργανώσουμε την έρευνά μας εάν οι γονείς δεν προσφέρονται ως προφορικές πηγές), και που να επιτρέπει συγκρίσεις μεταξύ του τωρινού χρόνου των παιδιών, του χρόνου των γονιών και του χρόνου των παππούδων. Ας σκεφτούμε θέματα όπως «η σχολική ζωή», «το παιχνίδι», «η δουλειά», «οι διασκέδασεις», «η οικογένεια», «η ευημερία» κτλ. με τα πιθανά υπο-θέματά τους.

Η έρευνα θα μπορούσε να ενισχύσει τις κατηγορίες που έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί και να καταστήσει σαφέστερα τα διαδικαστικά σχήματα, καθώς και να εισαγάγει στη σκηνή νέες κατηγορίες, που θα αναλύουν και θα νοηματοδοτούν τις πληροφορίες με μια πρώτη εξειδίκευση στις ιστοριογραφικές ιδιαιτερότητες.

Πράγματι, οι πηγές θα έπρεπε να προξενούν έκπληξη, επειδή σχετίζονται με χρόνους μη σύγχρονους με εκείνους των μαθητών: Αυτό θα μπορούσε να αυξήσει το επίπεδο των επαγωγικών δραστηριοτήτων και να ενισχύσει την ιδέα ότι οι πληροφορίες παράγονται από όποιον έχει ανάγκη να γνωρίσει το παρελθόν. Οι πηγές θα μπορούσαν να εντοπιστούν όχι μόνο στο σπίτι του μαθητή, αλλά και σε αρχαιολογικά σύνολα τεκμηρίων (π.χ. στο «ιστορικό» αρχείο του σχολείου, όπου υπάρχει).

Συνεπώς η ίδια η έννοια της πηγής θα μπορούσε να εμπλουτιστεί χάρη στην ανακάλυψη πως υπάρχει μια θεσμική διατήρηση τεκμηρίων και συνόλων τεκμηρίων, ανάμεσα στα οποία είναι απαραίτητο να βρούμε αυτά που ταιριάζουν στο θέμα.

Η κατηγορία θα μπορούσε να ενισχυθεί από την ανάγκη πιο επιδέξιας επιλογής των πληροφοριών, εφόσον πιθανότατα οι πηγές περιλαμβάνουν πολλές ετερογενείς πληροφορίες, και από τις απαιτήσεις ερμηνείας νέων τύπων πηγών. Επι-

πλέον θα μπορούσε να δημιουργηθεί η ευκαιρία να εισαγάγουμε μια πρώτη απλή εμπειρία κριτικής των πηγών.

Οι πληροφορίες θα μπορούσαν να αφορούν όχι μια επιφανειακά πυκνή αλληλουχία γεγονότων ή μεταβολών (όπως αυτή που θα μπορούσε να συγκροτήσει την πλοκή της προσωπικής ιστορίας), αλλά διάρκειες και αδράνειες (αυτές των καταστάσεων τις οποίες έχουν βιώσει ακόμα και οι γονείς και οι παππούδες), πάνω στις οποίες θα μπορούσαμε να «μπολιάσουμε» κάποια γεγονότα με μια λειτουργία αποκάλυψης μεταβολών ή πρόκλησης μεταβολών. Η επισήμανση της μεταβολής θα συνεπέφερε περιγραφή και προβληματισμό, και αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει σε επανάληψη της τροποποίησης σε πηγή, ώστε να επιτευχθούν οι προϋποθέσεις για να προταθεί μια μικρή εξήγηση.

Κατά συνέπεια στο διαδικαστικό σχήμα θα μπορούσαν να εισαχθούν κι άλλα περάσματα. Το απλό διαδικαστικό σχήμα:

/ΘΕΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ/ → /ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΠΗΓΗ/ → /ΧΡΟΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ/ → ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΗ ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΟΛΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΔΡΑΝΕΙΩΝ → /ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ/ ΚΑΙ /ΑΦΗΓΗΣΗ/

θα μπορούσε να γίνει πιο περίπλοκο, ως εξής:

/ΘΕΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ/ (ΜΕ ΥΠΟ-ΘΕΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ) → /ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΠΗΓΗ/ - /ΧΡΟΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ/ → /ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΑΔΡΑΝΕΙΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΟΛΗΣ/ → /ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ/ → /ΕΞΗΓΗΣΗ/ → /ΑΦΗΓΗΣΗ/ → /ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ/ → /ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ/

Οι σειρές των πληροφοριών μπορούν να είναι πιο πολυάριθμες εάν αφορούν όχι μόνο το θέμα (π.χ. την οικογένεια), αλλά και σειρές πληροφοριών που αποδεδειγμένα συνδέονται με αυτό έπειτα από έρευνα ενός μικρού επεξηγηματικού μοντέλου (π.χ. η μεταβολή στις ασχολίες όπως συνδέεται με τη διαφορετική οργάνωση της οικογένειας). Η πραγμάτευση της πληροφορίας και η απόπειρα να διαμορφωθεί μια εξήγηση θα μπορούσαν να παρακινήσουν το μαθητή να οικοδομήσει κάποιες ερμηνευτικές έννοιες (τύπου οικονομικού, πολιτικού, κοινωνιολογικού κτλ.).

Φάση 5 – Τοπικό παρελθόν¹

Πρόκειται για την έκβαση της στρατηγικής της ιστορικο-διδασκτικής έρευνας. Είναι το θεματικό πεδίο που βρίσκεται πιο κοντά στην πραγματική ιστορική έρευνα. Η ενθάρρυνση των μαθητών να ιστορικοποιήσουν όψεις της κοινωνίας και του τοπικού

περιβάλλοντος τους θέτει σε μια νοητική κατάσταση η οποία είναι πολύ κοντινή σε αυτήν που χαρακτηρίζει την επαγγελματική έρευνα. Το θέμα (π.χ. «η εξυγίανση του ...» ή «το κλωστήριο του ...» ή «η βιομηχανοποίηση στο ...» στον 20ό αιώνα) μετατοπίζει το πεδίο της εφαρμογής του νοητικού σχήματος και των κατηγοριών σε θέματα που θα μπορούσε να τα υιοθετήσει και η ιστοριογραφία. Μεταξύ των πηγών φιλοξενούνται νέοι τύποι, όπως πηγές για την αρχιτεκτονική ή γενικά για το έδαφος. Η ανάγκη να τηρούμε τα κριτήρια καταλληλότητας των πληροφοριών σε αυτήν τη φάση είναι πιο πειστική, δεδομένου ότι υπάρχει πληθώρα διαθέσιμων πληροφοριών. Μπορούν επίσης να παρουσιαστούν ορισμένες απαιτήσεις κριτικής των πηγών (αποδεικτική αξία μερικών από αυτές, καθορισμός της σημασίας ορισμένων πληροφοριών κτλ.). Οι σειρές πληροφοριών μπορούν να είναι πιο πολυάριθμες και πιο στενά συσχετισμένες, έτσι ώστε να φανεί πιο αποτελεσματική η αναλυτική ισχύς των χρονικών κατηγοριών. Αδράνεις και μεταβολές απαιτούν περιγραφές πιο φροντισμένες, ο προβληματισμός μπορεί να είναι πιο πυκνός και η εξήγηση να γίνει περίπλοκη, περιέχοντας έναν αριθμό μεταβλητών και κατηγοριών μεγαλύτερο από αυτόν που χρησιμοποιείται κατά την εξήγηση της προηγούμενης εμπειρίας.

Καθίσταται έτσι απαραίτητο να εισαγάγουμε ερμηνευτικές έννοιες γεωγραφικού, κοινωνιολογικού, ιστορικού και οικονομικού τύπου. Πρόκειται όμως για έννοιες που μπορούν να διαμορφωθούν εκ των προτέρων, ως αποσκευές προ-γνώσεων που αφορούν την ιστορία, στο πλαίσιο των κοινωνιολογικών και γεωγραφικών σπουδών πάνω στις παρατηρήσεις για τη σημερινή κοινωνία και το τωρινό περιβάλλον. Έτσι δεν κινδυνεύει να γίνει αναχρονιστική η μεταφορά τους στην ιστορική μελέτη της κοινωνίας και του περιβάλλοντος του πρόσφατου παρελθόντος. Επιπλέον μια εμπειρία αυτού του είδους θα μπορούσε να κατευθύνει τους μαθητές ώστε να κατανοήσουν τη λειτουργία των ερμηνευτικών εννοιών κατά την οικοδόμηση των ιστορικών γνώσεων.

Φάση 6 – «Παρελθόν του κόσμου» και ιστοριογραφικό γεγονός

Από την τρίτη φάση και μετά θα μπορούσαμε να ενεργοποιήσουμε τη δεύτερη «δέσμη» δραστηριοτήτων που στοχεύουν να φέρουν τα παιδιά σε μια πρώτη επαφή με το ιστορικο-επιστημονικό παρελθόν («ΠΑΡΕΛΘΟΝ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ») και με την παραθείσα ιστοριογραφική γνώση (ΤΟ ΙΣΤΟΡΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΓΕΓΟΝΟΣ). Ο σκοπός του συνόλου αυτών των δραστηριοτήτων και στο ένα και στο άλλο μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος είναι διπλός:

1. Να παρακινήσει τους μαθητές να παραγάγουν έναν πρώτο, βασικό γνωστικό χάρτη.

2. Να παρακινήσει στη χρήση των διαδικαστικών σχημάτων και των γνωστικών κατηγοριών σε σχέση με ήδη επεξεργασμένες ιστοριογραφικές γνώσεις. Και στο ένα και στο άλλο μέρος όμως η λειτουργικότητα του συνολικού σχεδίου του Αναλυτικού Προγράμματος και η συνέπεια με την παράλληλη διαδρομή της ιστορικο-διδασκτικής έρευνας θα εξασφαλιζόνταν αν οι μαθητές έρχονταν αντιμετώπι με την ανάγκη να δράσουν τότε πάνω στις πληροφορίες και τότε πάνω στη δομημένη γνώση, με τα ίδια διαδικαστικά σχήματα και τις ίδιες γνωστικές κατηγορίες που εμπλέκονται στην ερευνητική δραστηριότητα.

«Παρελθόν του κόσμου»

Στο μέρος με τον τίτλο «παρελθόν του κόσμου» η αποστολή θα μπορούσε να είναι η κατασκευή ενός είδους καταλόγου των θεματικών πεδίων (πολιτισμοί, λαοί, περίοδοι κτλ.) της γενικής ιστορίας από τα εγχειρίδια. Ο κατάλογος πρέπει να έχει συσταθεί με βάση το χρόνο και το χώρο, δηλαδή οι πληροφορίες που αφορούν τον έναν ή τον άλλο πολιτισμό, ή τη μια και την άλλη περίοδο, πρέπει να εντάσσονται σε μια χρονολογική σειρά και να μοιράζονται κατά γεωγραφικές περιοχές, έτσι ώστε να συνθέτουν έναν χωροχρονικό χάρτη προπαρασκευαστικό για τη μελέτη της ιστορίας. Αυτός ο τύπος δραστηριότητας απαιτεί λοιπόν το μέγιστο άνοιγμα του χωροχρονικού ορίζοντα, τη χρήση των βασικών χρονικών κατηγοριών (*/διαδοχή/, /συγχρονικότητα/, /διάρκεια/, /περίοδος/*), αλλά αξιοποιεί με ιδιαίτερο τρόπο την κατηγορία */μακρά διάρκεια/*, και κατά συνέπεια τις κατηγορίες */αδράνεια/* και */μεταβολή/*, εφόσον στο χάρτη τους οι μαθητές θα μπορούσαν να σημειώσουν τις διάρκειες των πολιτισμών ή ειδικά τους στοιχεία (π.χ. τις ενεργειακές πηγές) και τις μεγάλες μεταμορφώσεις που έχουν αποτυπωθεί στο γίγνεσθαι των ανθρώπινων κοινωνιών.

Η κατασκευή του χάρτη του «παρελθόντος του κόσμου» μπορεί να μας οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας μικρής «περιουσίας» ερμηνευτικών εννοιών θεμελιακών για τη μελέτη της ιστορίας – πολιτισμός, λαός, ενέργεια, οικονομία, κοινωνία κτλ. Ακόμα και σε αυτήν τη σειρά ασκήσεων αφετηρία μπορούν να είναι τα νοητικά σχήματα και οι προ-γνώσεις των παιδιών – όσα τα παιδιά ξέρουν από ιστορία, οι θεωρίες με τις οποίες οργανώνουν τις πολλαπλές και ανόμοιες πληροφορίες που αφομοιώνουν. Τα ήδη γνωστά στοιχεία πρέπει να είναι τα υλικά για την κατασκευή του αρχικού, και ατελούς, χρονικού χάρτη.

Μπορεί κανείς να εμβαθύνει την έννοια του παρελθόντος, ως συνέπεια τόσο του μέγιστου ανοίγματος του χρονικού ορίζοντα, όσο και της απαίτησης να διευκρινιστούν τα κριτήρια διαχωρισμού μεταξύ πραγματικού παρελθόντος και φαντα-

στικού παρελθόντος. Θα μπορούσε κανείς να προσδιορίσει την έννοια της ιστορίας ως το αποτέλεσμα μιας πειθαρχημένης γνωσιακής δραστηριότητας.

Σε σχέση με τις απαιτήσεις κατασκευής του χάρτη, η χρονολογική γνώση μπορεί να συμπληρωθεί με την απόκτηση γνώσης για τα συστήματα ιστοριογραφικής αναφοράς και με την εκμάθηση της χρονολογικής ορολογίας που χρησιμοποιείται στη γενική ιστορία.

Αυτό αφορά τα περιεχόμενα του μαθήματος, αλλά δεν οδηγεί στην πρόσληψη των γνώσεων. Η εισαγωγή του στο Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι συνεπής με το στόχο να διαμορφωθούν τα βασικά ζητούμενα, δηλαδή οι γνωστικές κατηγορίες, κατά πρώτο λόγο οι χρονικές. Η προτίμηση για την έκφραση «παρελθόν του κόσμου» θέλει ακριβώς να υπογραμμίσει το γεγονός ότι δεν πρόκειται για μετάδοση ιστορικών γνώσεων, αλλά απλώς για χρήση πληροφοριών που σχετίζονται με το παρελθόν ανθρώπινων κοινωνιών που είναι αντιπροσωπευτικές των διάφορων ηπείρων. Οι στόχοι είναι τέσσερις:

1. να διευρυνθεί και να ενισχυθεί η έννοια του παρελθόντος·
2. να ενισχυθούν οι χρονικές κατηγορίες·
3. να κινητοποιηθούν γνωσιακές τάσεις για τη μελέτη της ιστορίας στο Γυμνάσιο·
4. να δρομολογηθεί η οικοδόμηση ορισμένων βασικών ερμηνευτικών εννοιών, όπως του πολιτισμού, της οικονομίας, της θρησκείας.

Για να πετύχουμε τους στόχους μας, είναι σημαντικό τα παιδιά όχι τόσο να μελετήσουν ή να ακούσουν μαθήματα, όσο να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες με τρόπο εποικοδομητικό προκειμένου να διαμορφώσουν έναν χρονικό χάρτη, στο εσωτερικό του οποίου οι διάφοροι γνωστοί πολιτισμοί θα εκτίθενται με τις διάρκειές τους και με τις ανάλογες χρονικές τους σχέσεις. Γι' αυτόν το λόγο οι πληροφορίες δεν πρέπει να αξιώνουν να χαράζουν εξελίξεις, αλλά να περιγράφουν με τον απλούστερο δυνατό τρόπο ορισμένα στοιχειώδη χαρακτηριστικά των πολιτισμών που αφορούν τον τόπο, την υλική κουλτούρα, τις παραγωγικές δραστηριότητες, τη θρησκεία. Κατά συνέπεια πρέπει να αφεθεί κατά μέρος η συστηματική χρονολογική αφήγηση, και να ανοικτεί χώρος για συγχρονικές περιγραφές πολιτισμών που παρατηρούνται συμβατικά στην υψηλότερη στιγμή της περιπέτειάς τους, και που αποσπούν την προσοχή μας χωρίς προγραμματισμένη χρονολογική τάξη.

Το σημείο εκκίνησης για μία ακόμα φορά βρίσκεται στις προ-γνώσεις των παιδιών, δηλαδή στις ανόμοιες και αποσπασματικές πληροφορίες που προσλαμβάνουν από την τηλεόραση, από τα κόμικς, από το σινεμά, από τους ενήλικες, από τα βιβλία, από τα ταξίδια, από τις επισκέψεις σε μουσεία και εκθέσεις. Είναι πληροφορίες που παράγουν στερεότυπα και στοιχειώδη γνωστικά σχήματα. Όμως

πάνω σε αυτές θα γίνει δουλειά προκειμένου να εδραιωθούν χρονικές προοπτικές, ακόμα και χωρίς την επέμβαση του σχολείου. Ακόμα και στην περίπτωση αυτή, επαφίεται στη διδασκαλία να ενθαρρύνει, να ενισχύσει και να αξιολογήσει τη δουλειά των παιδιών. Πρέπει όλη η σκευή πληροφοριών να μεταφερθεί στο εσωτερικό του σχολείου, και τα στερεότυπα να αναδυθούν ακριβώς για να τεθούν σε κρίση, διαφορετικά, χωρίς κατάλληλη βολιδοσκόπηση, αφήνονται να «κατακαθίσουν» ως νοητικά σχήματα ελαττωματικά, που δεν έρχονται ποτέ αντιμέτωπα με ακριβέστερες πληροφορίες και πιο αποτελεσματικά σχήματα. Όσον αφορά τις πληροφορίες χαμηλού γνωστικού επιπέδου, που τα παιδιά τις έχουν αποκτήσει από μόνα τους ή τις μεταδίδουν οι διδάσκοντες, θα πρέπει να διαμορφωθούν ασκήσεις συστηματοποίησης πάνω στις χρονογραμμές, λειτουργώντας με βάση τις χρονικές κατηγορίες. Η δραστηριότητα θα μπορούσε να δρομολογηθεί προς το τέλος της Τρίτης ή την αρχή της Τετάρτης τάξης. Μπορεί κανείς να αρχίσει ανασύροντας μέσα από κάποια συζήτηση τις ετερογενείς πληροφορίες που τα παιδιά έχουν λάβει από εξωσχολικές πηγές. Ακολουθεί η συστηματοποίηση των πληροφοριών σε ατομικές χρονικές λωρίδες, σύμφωνα με τα κριτήρια διαδοχής και συγχρονικότητας που έχει φανταστεί ο καθένας.

Δεν είναι διόλου απίθανο, όπως και έχει συμβεί, να τοποθετηθεί ο Γκαριμπάλντι ανάμεσα στους ιππότες του Μεσαίωνα, ή ο Μάρκο Πόλο και ο Χριστόφορος Κολόμβος να θεωρηθούν σύγχρονοι μεταξύ τους (αν και αυτή η σύγχυση θα μπορούσε να είναι πιο αληθοφανής, από την άποψη μιας ευρείας περιοδολόγησης σύμφωνα με την οποία και οι δύο ταξιδιώτες ανήκουν στην προβιομηχανική εποχή): Δεν χρειάζεται να σκανδαλίζεται κανείς αν βρεθεί αντιμέτωπος με τέτοιες αφέλειες ή τόσο άγνοια, λες και το ζήτημα είναι να διαπιστωθεί η ιστορική παιδεία των παιδιών. Είναι καλό να αποκαλύπτονται τέτοια λάθη, καθώς ο διδάσκων μπορεί να επέμβει για να δώσει στοιχεία με βάση τα οποία τα παιδιά θα μπορέσουν να επεξεργαστούν τα σχήματά τους και να διακρίνουν την εποχή των πύργων και των μεσαιωνικών ιπποτών από εκείνη στην οποία έζησε ο Γκαριμπάλντι. Στη συνέχεια ενθαρρύνουμε την επικοινωνία και την ενσωμάτωση όλων των διαφορετικών πληροφοριών που κατέχει μεμονωμένα το κάθε παιδί. Μπορούμε να παροτρύνουμε τα παιδιά να ανακοινώσουν και να τεκμηριώσουν μέσω εικόνων αυτό που ξέρουν. Το αποτέλεσμα μιας τέτοιας δουλειάς θα μπορούσε να είναι η κατασκευή μιας χρονογραμμής (όχι ακόμη χρονολογικής), πιο πλούσιας σε παρουσίες προσώπων σε σχέση με την παρουσία ενός ατόμου. Αφού αποκτήσουν επαρκή χρονολογική γνώση, τα παιδιά, υπό την καθοδήγηση του διδάσκοντος, μεταμορφώνουν τη γραμμή σε χρονολογικό πίνακα. Πάνω σε αυτό τον βασικό πίνακα ο διδάσκων παρεμβαίνει για να επισημάνει την παρουσία πολλών άδειων χρόνων και

χώρων, και την ανάγκη να αναζητήσουμε κι άλλες πληροφορίες και να τις εισαγάγουμε στον πίνακα, που εμπλουτίζεται κατάλληλα ώστε να δώσει την ιδέα ότι οι λαοί όλων των ηπείρων (όχι μόνον οι Ευρωπαίοι) έχουν ένα μεγάλο παρελθόν, που μπορεί να καταστεί γνωστό.² Ο πίνακας και οι πληροφορίες που έχουν γίνει αντικείμενο μάθησης καθίστανται το πεδίο άσκησης των κατηγοριών (/διαδοχή/, /συγχρονικότητα/, /περιοδολόγηση/, /μεταβολή/, /αδράνεια/, /πηγή/), έτσι ώστε να διαμορφώσουν έναν γνωστικό χάρτη πρώτου βαθμού, εσωτερικά διαφορετικό ως προς τη σύνθεση των πληροφοριών και τη δομή του τόσο από το χάρτη των γνώσεων που έχουν φορέα τους τα βοηθήματα, όσο και από αυτόν που πρόκειται να διαμορφωθεί στο Γυμνάσιο. Αυτός ο πίνακας «σπάζει» με την κυκλική επανάληψη των περιεχομένων και της οργάνωσής τους, αλλά είναι κατάλληλος προκειμένου να ενσωματωθούν οι σύνθετες γνώσεις της γενικής ιστορίας του Γυμνασίου. Επιπλέον, εφόσον επιτρέπει την ανακάλυψη των μακροσκοπικών μεταβολών που τις διασχίζουν οι διάφοροι πολιτισμοί, ο χάρτης για το «παρελθόν του κόσμου» παραινεί τους μαθητές σε έναν στοιχειώδη προβληματισμό που μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για τη μελέτη μιας ιστορίας η οποία υπόσχεται να δώσει απαντήσεις με την ανασύνθεση των διαδικασιών μεταβολής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Το «παρελθόν του κόσμου» – Στόχοι, περιεχόμενα, εργαλεία.

<p>ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Συνειδητοποίηση της πραγματικότητας και του βάθους του παρελθόντος των λαών • Επίγνωση της διάκρισης ανάμεσα σε ιστορικά στοιχεία και φανταστικά στοιχεία στις «αφηγήσεις» που εντάσσονται στο παρελθόν • Χρονική συστηματοποίηση των πληροφοριών για το παρελθόν των λαών • Συγκρότηση ενός χάρτη ιστορικών πληροφοριών πρώτου επιπέδου, ικανού να ενσωματώσει διαδοχικές ιστορικές γνώσεις <p>ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Το παιδί συνειδητοποιεί ότι οι πληροφορίες για το παρελθόν πρέπει να συστηματοποιούνται σε χρονική σειρά • Ξέρει να τοποθετεί διαδοχικά τις ιστορικές πληροφορίες σε χρονικές γραμμές που αφορούν τις διάφορες ηπείρους • Χρησιμοποιεί συνεπή κριτήρια για την περιοδολόγηση • Γνωρίζει τις κύριες συμβατικές περιοδολογήσεις και τη σχετική ορολογία • Ξέρει να αποδίδει ειδικά χαρακτηριστικά στις περιόδους • Από την ανάγνωση βιβλίων για τους πολιτισμούς ξέρει να αντλεί στοιχεία που αφορούν τη στοιχειώδη περιγραφή τους • Ξέρει να τοποθετεί τους πολιτισμούς στην υδρόγειο σφαίρα • Ξέρει να αποδίδει χαρακτηριστικές εικονιστικές πηγές σε ήδη γνωστούς πολιτισμούς, περιόδους, λαούς • Ξέρει να αναγνωρίζει τις διαφορετικές διάρκειες των πολιτισμών, των λαών, των περιόδων και ουσιαστών στοιχείων υλικού πολιτισμού
--



<ul style="list-style-type: none"> • Ξέρει να περιγράφει τις διαφορές ανάμεσα σε φάσεις ενός πολιτισμού • Ξέρει να θέτει κατάλληλες ερωτήσεις γύρω από τις μεγάλες μεταβολές που έχει αντιληφθεί
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ
<ul style="list-style-type: none"> • Πληροφορίες περιγραφικού τύπου που αφορούν το παρελθόν όλων των ηπειρών
ΕΡΓΑΛΕΙΑ
<ul style="list-style-type: none"> • Οι εξωσχολικές πληροφορίες των παιδιών • Κόμικς, ταινίες, μυθιστορήματα, κινούμενα σχέδια, άρθρα εφημερίδων, βιβλία για τους πολιτισμούς, περιγραφές των διδασκόντων υποστηριγμένες από οπτικό υλικό κτλ. • Χρονογραμμές • Επισκέψεις σε μουσεία και/ή στην περιβάλλουσα περιοχή • Παγκόσμιος χάρτης • Διαφάνειες

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Το «παρελθόν του κόσμου» – Διαφορές ανάμεσα στο «παρελθόν του κόσμου» και στη γενική ιστορία.

ΤΟ «ΠΑΡΕΛΘΟΝ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ»	Η «ΓΕΝΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ»
<ul style="list-style-type: none"> • Ξεκινάμε από τις πληροφορίες, από τα στερεότυπα, από τις αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά για το παρελθόν του κόσμου • Δεν έχει σημασία η χρονολογική σειρά απόκτησης των πληροφοριών • Χρονολογική συστηματοποίηση των αποσπασματικών πληροφοριών (δραστηριότητα οικοδόμησης ενός χρονικού συστήματος) • Χαμηλό επίπεδο γνωσιακών προϋποθέσεων • Άρνηση της περιπλοκότητας • Χρονολογική διάταξη σε μεγάλα τετράγωνα με προοπτική λειτουργία • Απλός τρόπος παρουσίασης, κυρίως περιγραφικός • Ανοιχτός γνωστικός χάρτης· στον πίνακα εντάσσονται, αλληλεπιδρώντας, άλλες πληροφορίες και γνώσεις • Χρήση των διάφορων χρονικών κατηγοριών • Παγκοσμιότητα • Χρήση πολυμέσων • Αντικείμενο πολλαπλών διαδικασιών που απαιτούν την άσκηση των γνωστικών κατηγοριών 	<ul style="list-style-type: none"> • Ξεκινάμε από το εγχειρίδιο • Ξεκινάμε από το πιο μακρινό παρελθόν • Αφηγηματική μετάδοση <u>γνώσεων</u> – ανασύνθεση της διαδικασίας του ιστορικού γίγνεσθαι • Ήδη συστηματοποιημένες γνώσεις • Κατ' ακολουθία διάταξη με τετράγωνα επιφανειακά συναρμοσμένα • Σύνθετος τρόπος έκθεσης: αφήγηση, περιγραφή, προβληματισμός, εξήγηση, εννοιολόγηση • Χρονικότητα κατά κύριο λόγο γραμμικής χρονολόγησης • Ευρωκεντρισμός • Εγχειρίδιο • Αντικείμενο αδρανούς μάθησης

ΠΙΝΑΚΑΣ 3. Το «παρελθόν του κόσμου» – Υπόθεση σχεδίου εργασίας.

ΦΑΣΗ 1

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΠΕΡΙΣΧΟΜΕΝΑ	ΕΡΓΑΛΕΙΑ	ΠΡΟΪΟΝΤΑ
1. Επεξήγηση των πληροφοριών που κατέχουν τα παιδιά	Αποσπασματικές πληροφορίες, στερεότυπα, σχήματα που διαθέτουν τα παιδιά	<ul style="list-style-type: none"> Συζήτηση, ελεύθερα κείμενα, σχέδια κτλ. 	Κατασκευή ενός πρώτου χρονικού, μη χρονολογικού, πίνακα (σχάρας) με τετράγωνα πολύ μεγάλα
2. Τακτοποίηση πάνω σε μια γραμμική ατομικού χρόνου σύμφωνα με τη διαδοχή, τη συγχρονικότητα και τη θέση στο χώρο των ηπείρων	<i>Το ίδιο</i> <i>Το ίδιο</i>	<ul style="list-style-type: none"> Γραμμή χρόνου Υδρόγειος Επικοινωνία «προστοιμασμένη» από τους μαθητές 	Κατασκευή ενός πιο πυκνού συλλογικού πίνακα δεύτερου επιπέδου
3. Κοινωνικοποίηση και ενσωμάτωση των διάφορων πληροφοριών	Θα καθοριστούν σύμφωνα με τα εξής κριτήρια: <ul style="list-style-type: none"> μικρός αριθμός τετραγώνων που πρέπει να συμπληρωθούν χρήση όλων των ευκαιριών για επαφή με το παρελθόν παγκόσμια προοπτική συγχρονικότητα σε σχέση με άλλες ηπείρους 	<ul style="list-style-type: none"> Εικόνες, εικονογραφημένα βιβλία, κόμικς, ταινίες 	Κατασκευή ενός πίνακα τρίτου επιπέδου
4. Απόκτηση νέων πληροφοριών που είτε την προωθεί ο διδάσκων είτε τις αναφέρουν περιστασιακά οι μαθητές		επισκέψεις σε μουσεία, εκθέσεις, μνημεία κτλ.	

ΠΙΝΑΚΑΣ 4. Το «παρελθόν του κόσμου» – Υπόθεση αεδίου εργασίας.

ΦΑΣΗ 2

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	ΕΡΓΑΣΙΑ	ΠΡΟΪΟΝΤΑ
1. Κατασκευή χρονολογικών πινάκων Περιοδολόγηση προ και μετά Χριστών	Πληροφορίες ήδη αποκτημένες	Πίνακας κατασκευασμένος στη Φάση 1 Υδρόγειος	
2. Ανα-αυστηματοποίηση των πληροφοριών που έχουν ήδη προσληφθεί σύμφωνα με ακριβείς χρονολογήσεις	<i>Το ίδιο</i>	Εικονογραφημένα βιβλία, εικόνες	Κατασκευή ενός πίνακα (σάρας) τέταρτου επιπέδου
3. Συμπλήρωση των πληροφοριών στα τετράγωνα που λείπουν	Πληροφορίες για τους κύριους πολιτισμούς στην Ευρώπη και στην Ιταλία	ταινίες κόμικς	Κατασκευή χαρτών συγχρονισμού
4. Επεξεργασία μιας πρώτης, συμβατικής, στοιχειώδους περιοδολόγησης που να ισχύει για τη Δύση	<i>Το ίδιο</i>	Χρονολογικοί πίνακες	
5. Επαληθεύουμε τη μη εφαρμοσιμότητα της ιστορικής χρονολογίας και της δυτικής περιοδολόγησης για τους άλλους πολιτισμούς Προτάσεις διαφορετικών περιοδολογήσεων			

ΦΑΣΗ 3

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΠΕΡΙΣΧΟΜΕΝΑ	ΕΡΓΑΛΕΙΑ	ΠΡΟΪΟΝΤΑ
1. Εμπλουτισμός των χαρακτηρισμών των περιόδων με περιγραφικές πληροφορίες για ορισμένα στοιχεία μακράς διάρκειας	Πληροφορίες για: στοιχεία υλικού πολιτισμού (τεχνικές, ενέργεια, υλικά κτλ.)	Χρονολογικοί πίνακες Υδρόγειος	Κατασκευή πινάκων με περιόδολογήσεις επικεντρωμένες σε μεμονωμένα στοιχεία
2. Εντοπισμός μιας πολλαπλής διαδικασίας μεταβολών σε σχέση με διάφορα κριτήρια	στοιχεία κοινωνικής οργάνωσης	Εικόνες κτλ.	Κατασκευή χαρτών συγχρονιστικής
3. Αναγνώριση και περιγραφή των μεταβολών ανάμεσα σε διαδοχικές φάσεις του παρελθόντος του κόσμου	στοιχεία των θρησκευτικών δομών		κόπτης
4. Στοιχειώδεις προβληματισμοί για τις επισημανθείσες μεταβολές			

Ιστοριογραφικό γεγονός

Ορίζει το απόσπασμα που πρόκειται να θέσει τις κατηγορίες σε δοκιμασία κατά την αποκωδικοποίηση ενός ιστοριογραφικού κειμένου που περιέχει μια καλά οργανωμένη ιστορική γνώση. Μια δραστηριότητα για την άσκηση της δεξιότητας χρήσης των κατηγοριών με σκοπό την κατανόηση του ιστοριογραφικού κειμένου, και τη δρομολόγηση της διαμόρφωσης ενός νοητικού σχήματος για την ανάγνωση του εγχειριδίου. Θα μπορούσε επίσης να χρησιμεύσει για την εισαγωγή της εννοιολογικής διάκρισης μεταξύ ιστορικού γεγονότος και ιστοριογραφικού γεγονότος, και την αποσαφήνιση των εννοιών ιστορία και ιστοριογραφία.

Συμπέρασμα

Κατά το πέρασμα από τη μία φάση στην άλλη, οι κατηγορίες μπορεί να αλλάζουν σε ένταση αναλυτικής ισχύος, λόγω του εύρους των προς οργάνωση πληροφοριών, της μεγάλης απόστασης από το παρελθόν και της αύξησης της αμχανίας των μαθητών μπροστά σε αυτό. Στο τέλος της διαδρομής του Αναλυτικού Προγράμματος οι μαθητές θα είναι εφοδιασμένοι με μια σειρά ζητούμενα για την κατανόηση των ιστοριογραφικών γνώσεων και για την παραγωγή γνώσεων πάνω στο παρελθόν, για να αντιμετωπίσουν δηλαδή είτε τη μελέτη της ιστορίας είτε άλλες εμπειρίες ιστορικο-διδασκτικής έρευνας – ένα σύνολο κατηγοριών που θα έχουν προκύψει από την άσκηση, ένα νοητικό σχήμα επεξεργασμένο, που θα χρησιμοποιείται ενσυνείδητα, μη συγκεχυμένες έννοιες του παρελθόντος και της ιστορίας, έναν πρωτογενή γνωστικό χάρτη δομημένο με τέτοιο τρόπο ώστε να ενσωματώνει νέες γνώσεις, ένα απόθεμα θεμελιακών ερμηνευτικών εννοιών, μια επίγνωση των λειτουργιών της ιστοριογραφικής δραστηριότητας, και ίσως κάποια κίνητρα για τη μελέτη των ιστορικών διαδικασιών.³

Το σχέδιο προϋποθέτει λοιπόν τη δυνατότητα –και το κέρδος που θα προκύψει από αυτό– να χαράξουμε μια διαδικασία που να οδηγεί τα παιδιά να μετατρέπουν:

<p>ΤΟ ΝΟΗΤΙΚΟ ΣΧΗΜΑ</p> <p>ΣΕ ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΟ ΣΧΗΜΑ</p>	<p>ΤΙΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ</p> <p>ΣΕ ΕΝΝΟΙΕΣ</p>	<p>ΤΙΣ ΠΡΟ-ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΦΕΛΕΙΣ ΘΕΩΡΙΕΣ</p> <p>ΣΕ ΠΡΩΤΟΥΣ ΧΑΡΤΕΣ: ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΩΝ</p>	<p>ΤΗΝ ΠΕΡΙΕΡΓΕΙΑ ΓΙΑ ΕΝΑ ΜΥΘΙΚΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ</p> <p>ΣΕ ΚΙΝΗΤΡΟ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ</p>
--	---	---	--

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Όσον αφορά την πραγμάτωση εμπειριών για το «τοπικό παρελθόν», βλ.: I. Mattozzi, «Paesaggio come palinsesto e come archivio», στο *Scuola Viva* 6/7, 1988, σσ. 12, 15· M. Mosenca, «Storia di un paese senza storia», στο *Scuola Viva* 6/7, 1988, σσ. 27-31· B. Battaglion & M. Nicotra, «Una ricerca d'ambiente nella scuola elementare a Mogliano Veneto. La filanda di Campocroce», στο *Scuola Viva* 2/3, 1989, σσ. 34-38.
- 2 Καθώς και σε τόπους όπου ζουν τα παιδιά. Εν συντομία, δεν πρέπει να κάνουμε ευκαιρίες να συσχετιζουμε το παρελθόν του κόσμου και το τοπικό παρελθόν. Μπορούμε να κατευθύνουμε τα παιδιά στη γνώση ορισμένων όψεων του μη πρόσφατου τοπικού παρελθόντος μέσα από τις μαρτυρίες που είναι παρούσες στη συγκεκριμένη περιοχή. Ένα παράδειγμα διδακτικής εμπειρίας βλ. στο I. Poli & N. Secchi, «Ritorno a Canossa», στο *Scuola Viva* 6/7, 1988, σσ. 22-26.
- 3 Όσον αφορά άλλους σχεδιασμούς προγραμμάτων διδασκαλίας, βλ.: S. Guarracino, *Il racconto e la ragione. La storia nella scuola elementare*, Firenze: Nuova Guaraldi, 1981, και *Guida alla prima storia. Per insegnanti della scuola elementare*, Roma: Editori Riuniti, 1987· A. Calvani, *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*, Firenze: La Nuova Italia, 1986· H. Girardet, *Storia, geografia, studi sociali nella scuola elementare*, Firenze: La Nuova Italia, 1987· D. Antiseri & L. Mason, *L'insegnamento della storia*, Torino: SEI, 1986· *Curricolo di storia nella scuola elementare*, επιμ. F. di Sante, Teramo: Giunti e Lisciani, 1989· *Tempi, spazi, società nella scuola elementare*, επιμ. P. Aziani & M. Mazzi, Milano: Guerini e Associati, 1988· *Storia, geografia, studi sociali nella scuola elementare*, επιμ. G. Corna Pellegrini, Milano: Guerini e Associati, 1988· L. Landi, *Metodi e tecniche per insegnare storia nella scuola elementare*, Teramo: Giunti e Lisciani, 1988· W. Bendazzi & R. Gori, *I programmi della scuola elementare. Storia, geografia, studi sociali, religione*, Roma: Armando, 1987· C. Monaco, *La storia e il suo insegnamento*, Teramo: EIT, 1989.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τις μαθητείες του χρόνου

Η αντίληψη του χρόνου στα παιδιά

ΠΡΙΝ ΣΧΕΔΙΑΣΟΥΜΕ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ για το χρόνο, καλό είναι να κάνουμε έναν απολογισμό προκειμένου να αποσαφηνίσουμε ποια μέσα και ποια όρια διαθέτουν τα παιδιά.

Τα παιδιά και ο χρόνος

Οι χρονικές έννοιες απορρέουν από την εμπειρία των μεταβολών και του συνδυασμού μεταβολών και αδρανειών που η μνήμη μάς επιτρέπει να συσχετίζουμε. Αυτό εξηγεί γιατί τα παιδιά που μπαίνουν στο σχολείο εμφανίζονται να διαθέτουν ήδη, σε εξέλιξη, τη δεξιότητα επεξεργασίας των χρονικών κατηγοριών: Σιγά σιγά εξοικειώνονται κι αυτά με τις μεταβολές που συμβαίνουν στην ύπαρξή τους και με την αντίθεση ανάμεσα στις μεταβολές και στην απουσία μεταβολών (αδράνειες), έχουν κι αυτά μνήμη των μεταβολών με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα εμπειρικά, και από το συνδυασμό της παρατήρησης και της μνήμης αναδύονται μέσα τους οι χρονικές κατηγορίες. Γ' αυτό οι μαθητές του Δημοτικού βρίσκονται στην αυγή της ενήλικης χρονικής σκέψης.

Για το λόγο αυτό η καταλληλότερη διδακτική στρατηγική είναι αυτή της δημιουργίας ευκαιριών προκειμένου οι μαθητές να αναγκαστούν να επισημάνουν γεγονότα, μεταβολές, αδράνειες, να καταγράψουν το συντονισμό τους και να ασκηθούν στις πρωταρχικές κατηγορίες κατά πρώτο λόγο *ανεξάρτητα από τη δόμηση κειμένων*.

Για το σκοπό αυτό είναι ουσιώδης η απεικόνιση της τάξης των γεγονότων μέσα από διαγράμματα χρόνου (γραμμή του χρόνου κτλ.).

Η γραφική αναπαράσταση της χρονικής οργάνωσης των μεταβολών μάς αναγκάζει να χρησιμοποιούμε τις κατηγορίες και μας παρέχει μια μη γλωσσική βάση για να αναγνωρίσουμε διαδοχές, περιόδους, διάρκειες και συγχρονικότητες, μας επιτρέπει να επικαιροποιούμε το παρελθόν αφήνοντας κατά μέρος την αφήγηση, αλλά αποτελεί μια βάση που μπορεί να μετατραπεί σε γλωσσικό κείμενο.

Η γλώσσα και ο χρόνος

Όταν όμως θέλουμε να περιγράψουμε τα περιεχόμενα της εμπειρίας εννοούμενα ως σειρές μεταβολών και συνδυασμούς μεταβολών και αδρανειών, τότε οι χρονικές κατηγορίες υφίστανται μια γλωσσική επεξεργασία ικανή να απεικονίσει τις χρονικές σχέσεις μέσα από τα συνδυαστικά στοιχεία, τους ρηματικούς χρόνους, τους χρονικούς προσδιορισμούς κτλ.

Τότε, στην εννοιολογημένη περιγραφή των περιεχομένων της εμπειρίας, οι χρονικές γνώσεις είναι απαραίτητες για τη συστηματοποίηση των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβολές, ανάμεσα σε μεταβολές και αδράνεις, ανάμεσα σε σειρές μεταβολών κτλ.

Γι' αυτό όλες οι διαδικασίες χρονικοποίησης και σχηματικής αναπαράστασης των μεταβολών και των αδρανειών πρέπει να μεταφράζονται σε χρονική γλώσσα, σε δεξιότητα σύνθεσης κειμένων που να είναι καλά δομημένα από χρονική άποψη.

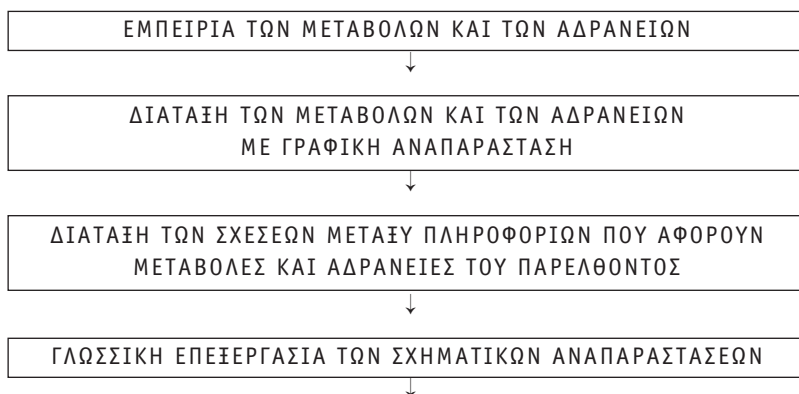
Η αφηγηματική αναπαράσταση των χρονικών σχέσεων είναι η βάση για μια διαφορετική κατανόηση των περιεχομένων της εμπειρίας, της πραγματικότητας κτλ.

Άλλο να εφαρμόζουμε διαδικασίες τακτοποίησης σε ενέργειες ή σε εμπειρίες, και άλλο να εφαρμόζουμε διαδικασίες χρονικής οργάνωσης των πληροφοριών. Άλλο να εφαρμόζουμε τις διαδικασίες και να ξέρουμε να χρησιμοποιούμε τις κατηγορίες, και άλλο να καταφέρνουμε να εκφράζουμε γλωσσικά τα αποτελέσματα των διαδικασιών. Αν ένα παιδί ξέρει να ανασυνθέτει μια διαδοχή, αυτή η ικανότητα δεν σημαίνει αυτόματα ότι μπορεί να την εκφράσει γλωσσικά και να γράψει ένα κείμενο για να αναπαράσχει την ακολουθία.

Πράγματι, για να γίνει εφικτό αυτό χρειάζεται μια άλλη δεξιότητα, η γλωσσική (αν το παιδί δεν γνωρίζει τη χρήση των συνδυαστικών στοιχείων, τη χρήση των ρηματικών χρόνων κτλ., δεν θα μπορέσει να εκφράσει τη διαδοχή ή τη χρονική αλληλόδραση, επειδή δεν διαθέτει τα γλωσσικά στοιχεία ώστε να το πετύχει).

Από αυτό συνάγεται η παρατήρηση ότι μπορούμε να δημιουργήσουμε τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε οι μαθητές να κατανοούν το χρόνο, να οικοδομούν μια αίσθηση του χρόνου, εάν τους παρακινήσουμε να περάσουν από την εμπειρία των μεταβολών και των αδρανειών στην κατασκευή σειρών πληροφοριών για βιωμένες μεταβολές και αδράνεις, στην οργάνωση των χρονικών σχέσεων μεταξύ γεγονότων, τυχαίων περιστατικών, αδρανειών του παρελθόντος, πραγμάτων που είναι γνωστά από πληροφορίες.

Γι' αυτό κάθε σταθμός στη διαδρομή της χρονικής εκπαίδευσης μπορεί να συνοψιστεί στο επόμενο σχήμα:



όπου η γλωσσική επεξεργασία είναι το τελευταίο επίπεδο των διαδικασιών που πρέπει να αντιμετωπίσουμε, επειδή είναι το επίπεδο που απαιτεί πιο πολλές δεξιότητες, είναι όμως απαραίτητο.

Η ιστορία και ο χρόνος

Αυτό που καθιστά εμφανή την ανάπτυξη της αίσθησης του χρόνου είναι η δεξιότητα αναπαράστασης των χρονικών σχέσεων μεταξύ των φαινομένων. Πρέπει όμως να κάνουμε διάκριση ανάμεσα στις δεξιότητες αναπαράστασης των χρονικών σχέσεων μεταξύ βιωμένων φαινομένων, και στις δεξιότητες αναπαράστασης των χρονικών σχέσεων μεταξύ μη βιωμένων φαινομένων του παρελθόντος. Αυτή η δεξιότητα είναι ιδιαίτερη, εφόσον τα φαινόμενα πρέπει να ανασυντεθούν μέσα από πληροφορίες, και οι δεξιότητες πρέπει να ασκηθούν πάνω στις πληροφορίες.

Οι πρώτες συνδέονται με συμπεριφορές και ενέργειες. Οι δεύτερες με πληροφορίες.

Είναι σημαντικό να έχουμε πάντα υπόψη μας ότι κατά την ιστορική ανασύνθεση δεν αντιμετωπίζουμε γεγονότα αλλά πληροφορίες για γεγονότα, και ότι οι πληροφορίες είναι υφασμένες σε μια δομή χρονικών σχέσεων που η εμπέδωσή της έχει αποφασιστική σημασία για την κατανόηση ενός ιστορικού κειμένου.

Και το ιστορικό κείμενο έχει έναν ιδιαίτερα πυκνό και σύνθετο χρονικό ιστό, είτε πρόκειται για κείμενα που σχετίζονται με τα μεμονωμένα θέματα, είτε, ειδικότερα, για κείμενα γενικής ιστορίας που πρέπει να μελετήσουν οι μαθητές.

Στη δομή τους είναι ουσιώδους σημασίας οι έννοιες που δηλώνουν οι λέξεις «πριν», «μετά», «ενώ», «εν συνεχεία» κτλ., αλλά και οι χρονολογικές αποστάσεις μεταξύ μεταβολών, οι χρονικές διάρκειες των αδρανειών, η ταξινόμηση των πληροφοριών σε πληροφορίες σχετικές με τις μεταβολές και σε πληροφορίες σχετικές με τις αδράνειες κτλ.

Οι δυσκολίες αυξάνονται από το γεγονός ότι κατά τις ιστορικές ανασυνθέσεις

ο χρόνος αναδεικνύεται ως μια γραμμική οργάνωση διακριτών, όχι συνεχόμενων, μεταβολών, και η συνειδητοποίηση ότι πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη αυτή την ασυνέχεια είναι άλλη μία προϋπόθεση για την οικοδόμηση της κατάλληλης γνώσης των ιστορικών διαδικασιών.

Να καταστήσουμε το χρόνο αντικείμενο της σκέψης μας;

Οι εμπειρίες οδηγούν το παιδί να χρησιμοποιήσει τις κατηγορίες, αλλά όχι απαραίτητα να έχει συνείδηση της διαδικασίας ή του νοητικού σχήματος που χρησιμοποιεί. Μόνον όταν το νοητικό σχήμα είναι συνειδητό μπορούμε να το ονομάσουμε διαδικαστικό σχήμα.

Η χρήση των κατηγοριών δεν μεταφράζεται απαραίτητα σε επίγνωσή τους, ούτε σε μια εννοιολόγηση που θα μπορούσε να αποτελεί την εκδήλωση της επίγνωσής τους.

Από αυτό προκύπτει άλλη μια επιτακτική ανάγκη – να καταστήσουμε το χρόνο αντικείμενο της σκέψης, να φροντίσουμε ώστε οι μαθητές να αρχίσουν να σκέφτονται το χρόνο.

Με πόσους τρόπους μπορεί κανείς να σκεφτεί το χρόνο;

1. Μπορούμε να τον σκεφτούμε ως μια μορφή οργάνωσης των εμπειριών μας.
2. Μπορούμε να τον σκεφτούμε ως αντικείμενο των αισθήσεών μας ή ψυχικών αντιδράσεων.
3. Μπορούμε να τον σκεφτούμε ως εργαλείο οργάνωσης και ανάλυσης μιας πληθώρας πληροφοριών για το παρελθόν.

Ανάμεσα στο 1 και στο 3 δεν υπάρχει σχέση αναγκαίας ανάπτυξης. Είμαστε υποχρεωμένοι να δώσουμε μια χρονική οργάνωση στις εμπειρίες, και άρα να χρησιμοποιήσουμε τις κατηγορίες /προηγούμενο/, /επόμενο/, /διαδοχή/, /συγχρονικότητα/, /διάρκεια/, /περίοδος/.

Αναπόφευκτα, εκτός κι αν έχουμε πέσει θύματα ψυχικών διαταραχών, οργανώνουμε χρονικά και τις πληροφορίες που αφορούν το προσωπικό ή κοινωνικό παρελθόν που συμβαίνει να φέρνουμε στη μνήμη μας. Με τη χρονική οργάνωση ικανοποιούμε ένα πρώτο επίπεδο γνωστικών απαιτήσεων. Ωστόσο η χρονική οργάνωση δεν συνεπάγεται αυτόματα τη χρήση των κατηγοριών ως αναλυτικών εργαλείων για την επίτευξη ενός ανώτερου επιπέδου γνώσης. Η χρήση με αναλυτική λειτουργία απορρέει από μίαν ανάγκη γνώσης ιστοριογραφικού τύπου, και, όσο πιο εξασκημένη και ενσυνείδητη είναι, τόσο πιο αποτελεσματική γίνεται.

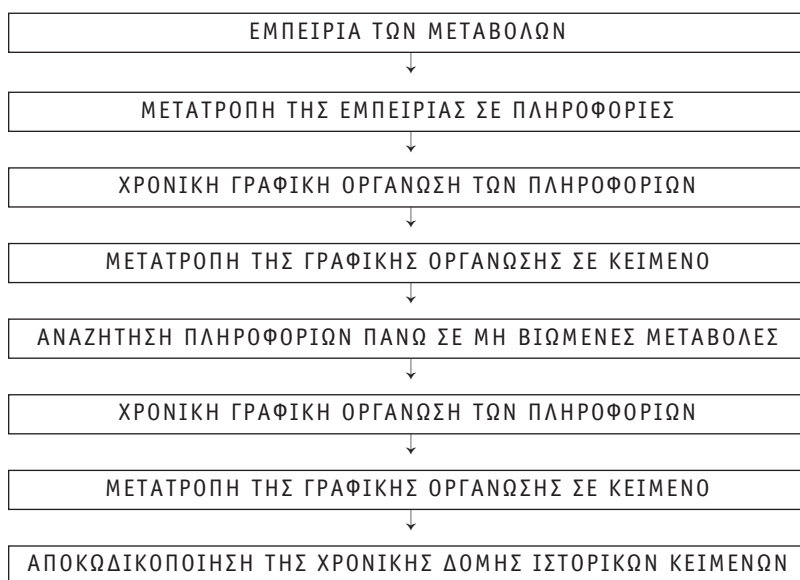
Η υποκειμενική αντίληψη του χρόνου είναι συνεχώς ενεργή σε κάθε άτομο,

είτε είναι ενήλικας είτε παιδί, και εκδηλώνεται όταν αντιμετωπίζουμε είτε τον καθημερινό χρόνο, είτε το χρόνο του προσωπικού παρελθόντος, είτε το χρόνο του κοινωνικού ή του ιστορικού παρελθόντος.

Συνεπώς στόχος μας πρέπει να είναι να καλλιεργήσουμε πολλαπλές δεξιότητες – δεξιότητες χρονικής συμπεριφοράς, δεξιότητες να ξέρουμε να οργανώνουμε τις εμπειρίες· δεξιότητες αναπαράστασης του χρόνου· δεξιότητες να τον χρησιμοποιούμε ως δίκτυο γνωστικών κατηγοριών· δεξιότητες να χρησιμοποιούμε τις χρονικές κατηγορίες ως εργαλεία ανάλυσης της οργάνωσης των κειμένων, κατά πρώτο λόγο εκείνων που έχουν ιστοριογραφικό χαρακτήρα· δεξιότητες κατανόησης της δικής μας σχέσης με το χρόνο, καθώς και εκείνης που έχει επεξεργαστεί κάθε πολιτισμός κτλ· δεξιότητες γλωσσικής επεξεργασίας των χρονικών δομών των ανασυνθέσεων του παρελθόντος.

Οι μαθητές πρέπει να κινηθούν ανάμεσα στους δύο πόλους της υποκειμενικότητας και της πρόσληψης του χρόνου ως αναλυτικού εργαλείου.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η λογική διαδικασία συγκρότησης της χρονικής σκέψης των μαθητών πρέπει να συντελεστεί με βάση δύο συγκλίνουσες διαδρομές: Η πρώτη, θεμελιώδης, οδηγεί τους μαθητές στην εμπέδωση των χρονικών κατηγοριών μέσα από επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες οργάνωσης σειρών μεταβολών και αδρανειών. Η άλλη, βασισμένη στην πρώτη, τους οδηγεί στην εμπέδωση της δεξιότητας να μετατρέπουν τη σχηματική αναπαράσταση σε αφηγηματική, καθώς και στην κατανόηση της χρονικής δομής των ιστορικών κειμένων:



Κριτήρια για το Αναλυτικό Πρόγραμμα μαθητείας του χρόνου

Έχοντας υπόψη το σκοπό αυτό, χρειάζεται να αποφύγουμε δύο λάθη σχεδιασμού. Το πρώτο αφορά την παραδοσιακή διδακτική, η οποία περιορίζει την έννοια του χρόνου στη διάσταση της χρονολογίας, δηλαδή της οργάνωσης των φαινομένων με βάση τις παραμέτρους ενός συμβατικού και απόλυτου συστήματος μέτρησης. Το άλλο αφορά την πεποίθηση ότι η έννοια /χρόνος/ απαρτίζεται αποκλειστικά από τις κατηγορίες /διαδοχή/ και /συγχρονικότητα/, και ότι αρκεί να διαμορφώσουμε αυτές σε σχέση με την καθημερινή ζωή και τις άμεσες εμπειρίες προκειμένου να δημιουργήσουμε τις προϋποθέσεις ώστε οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις χρονικές κατηγορίες που απαιτεί η μελέτη της ιστορίας. Είναι δύο λάθη σχεδιασμού που καταλήγουν στην αδυναμία διαμόρφωσης των κατάλληλων ζητούμενων για τη μελέτη της ιστορίας. Για να τα αποφύγουμε, πρέπει να κατανοήσουμε και να επισημάνουμε τις διαστάσεις και την ιδιομορφία της χρονικής κατηγορίας ως κατηγορίας ιστοριογραφικής.

Για το λόγο αυτό πρέπει να σκεφτούμε τον ιστορικό χρόνο ως μια αναλυτική μακροκατηγορία την οποία απαρτίζουν πολλαπλές έννοιες που χρησιμεύουν ως γνωστικά εργαλεία για την παραγωγή των πληροφοριών, την ταξινόμησή τους και την οργάνωσή τους. Στη μακροκατηγορία συμμετέχουν οι βασικές έννοιες που χρησιμοποιούμε σε επίπεδο βιωμένου χρόνου, ακόμα κι αν δεν είμαστε ιστορικοί. Είναι το παρόν, το παραλθόν, το μέλλον, η διαδοχή (απ' όπου προκύπτουν το προηγούμενο και το επόμενο), η συγχρονικότητα, η διάρκεια και η περίοδος. Χάρη στη χρήση καθεμιάς από αυτές, συλλαμβάνουμε κατά περίπτωση μία και μόνη διάσταση των σχέσεων ανάμεσα στα φαινόμενα.

Αντίθετα, μέσα από τη σύνθεση των βασικών εννοιών ο νους παράγει πολύπλοκες έννοιες, τις οποίες μπορούμε πλέον να θεωρήσουμε καθαυτό ιστοριογραφικές, ακόμα και αν οι ιστορικοί έχουν δανειστεί ορισμένες απ' αυτές από άλλες κοινωνικές επιστήμες (ιδίως την οικονομία). Είναι η περιοδολόγηση, ο κύκλος, η συγκυρία, η μακρά διάρκεια. Πρόκειται για γνωστικά εργαλεία κατάλληλα να συλλάβουν μέσα σε μία και μόνη πράξη σκέψης πολλές διαστάσεις των σχέσεων ανάμεσα στα φαινόμενα.

Οι χρονικές κατηγορίες έχουν διαφοροποιημένες αναλυτικές και δομικές δυνάμεις, και, ανάλογα με το αν υιοθετήσουμε τη μια ή την άλλη από αυτές, ή και περισσότερες από μία, η αναπαράσταση του παρελθόντος μπορεί να αποδειχθεί λιγότερο ή περισσότερο βαθιά, λιγότερο ή περισσότερο πλούσια για την επίλυση των ζητημάτων. Η εισαγωγή της μιας ή της άλλης στο πεδίο της ανάλυσης μας επιτρέπει να δώσουμε σημασία, δομική και επεξηγηματική βαρύτητα σε φαινόμενα

διαφορετικής φύσης. Εάν χρησιμοποιήσω την κατηγορία */διαδοχή/*, στο οπτικό μου πεδίο εισέρχονται μόνον οι σειρές γεγονότων που συναρμολογούνται μεταξύ τους κατ' αλληλουχία· έτσι αποκλείω τη σπουδαιότητα γεγονότων που ανήκουν σε άλλες σειρές και που έχουν αναπτυχθεί με βάση τη συγχρονικότητα. Εάν όμως ξέρω να χρησιμοποιώ και τις δύο κατηγορίες, */διαδοχή/* και */συγχρονικότητα/*, θα περιλάβω στην ανασύνθεσή μου ένα ευρύτερο και πιο διαρθρωμένο σύνολο φαινομένων, και θα καταλάβω περισσότερα για το παρελθόν.

Έτσι, αν στη σκέψη μου έχει διαμορφωθεί η ιδέα της */μακράς διάρκειας/*, θα καταφέρω να δώσω νόημα όχι μόνο στις μεταβολές, αλλά και στα φαινόμενα ακινησίας. Αν όμως απουσιάζει, θα πιστέψω ότι μόνον οι αλλαγές είναι σημαντικές και έχουν ερμηνευτική αξία, και δεν θα μπορέσω να αναγνωρίσω το νόημα των αδρανειών.

Αν σήμερα η ιστορική γνώση χαρακτηρίζεται από το σύνολο των χρονικών γνωστικών κατηγοριών, το σχολείο αποτυγχάνει στην αποστολή του να προετοιμάσει τις προϋποθέσεις για τη μελέτη της ιστορίας κάθε φορά που περιορίζει τους στόχους του στη χρονολογία και μόνο, καθώς και στις πιο στοιχειώδεις έννοιες (διαδοχή και συγχρονικότητα) σε σχέση με τον βιωμένο χρόνο.

Κατά την άποψή μου, εκπαιδεύουμε τους μαθητές στο νόημα του ιστορικού χρόνου μόνον όταν τους εκπαιδεύσουμε να συνειδητοποιήσουν τις τρεις χρονικές διαστάσεις, παρελθόν, παρόν, μέλλον, και τις σχέσεις τους, μέσα από την ανάπτυξη μιας κατάλληλης εκπαιδευτικής πορείας που θα λαμβάνει υπόψη καθεμία τους ξεχωριστά, και όταν τους εκπαιδεύουμε στην αναδρομική κατεύθυνση του παρελθόντος. Με λίγα λόγια, προϋπόθεση για να την εφαρμόσουμε είναι τα παιδιά, στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων τους, να λειτουργούν με τις διάφορες χρονικότητες που αφορούν το παρελθόν και με τη χρήση των πηγών. Όλες οι δραστηριότητες διαμόρφωσης των ιστοριογραφικών γνωστικών εργαλείων, των χρονικών κατά πρώτο λόγο, από την Πρώτη κιόλας τάξη, πρέπει να οργανώνονται με βάση σχετικά μικρούς ορίζοντες παρελθόντος, έτσι ώστε να ικανοποιείται η προσυγή στη χρήση των πηγών.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα για την καλλιέργεια των χρονικών κατηγοριών

Τώρα που γνωρίζετε τη σημασία της χρονικής διάστασης των ιστορικών γνώσεων, που έχετε κατανοήσει τη μακροκατηγορία */χρόνος/*, τώρα που έχετε αποκτήσει την πεποίθηση ότι στο νου των παιδιών υπάρχουν εν δυνάμει χρονικά εργαλεία και ότι η κοινωνικοποίηση ενεργοποιεί την ανάπτυξή τους, έχετε επαρκή στοιχεία για να κατανοήσετε το εξειδικευμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα της χρονικής εκπαίδευσης.

Ας θεωρήσουμε την κατηγορία /χρόνος/ ως πεδίο διδακτικών στόχων. Πράγματι, αυτό επιμερίζεται σε έννοιες πρωτογενείς και έννοιες παράγωγες, καθεμιά από τις οποίες μπορεί να αποτελέσει καθαυτή στόχο.

Η διαδοχή, η συγχρονικότητα, η διάρκεια και η περίοδος είναι οι πλέον εσωτερικές και πρωτογενείς διαρθρώσεις της έννοιας χρόνος. Όμως δεν εξαντλούνται, επειδή η σύνθεσή τους και η διαφορετική τους διάρκεια αποτελούν θεμέλιο άλλων ορισμών: της περιοδολόγησης, του κύκλου, της συγκυρίας, της μακράς διάρκειας.

Οι στοιχειώδεις έννοιες και η έννοια του χρόνου που απαρτίζεται από αυτές διαμορφώνονται στην πορεία της ζωής, από τις προσωπικές και κοινωνικές εμπειρίες. Γίνονται οι κατηγορίες για να τοποθετήσουμε σε μια τάξη και να εκλογικεύσουμε τον βιωμένο χρόνο. Αποτελούν το θεμέλιο του ιστορικού χρόνου.

Όμως στο πλαίσιο του βιωμένου χρόνου ορισμένες κατηγορίες τις εκμεταλλεύομαστε ιδιαίτερα, ενώ άλλες έχουν ασθενή γνωσιακή παραγωγικότητα. Προκειμένου να μετατραπούν σε ιστορική έννοια, χρειάζεται η εκπαίδευση να καταστήσει όλες τις κατηγορίες λειτουργικές μέσα από την εξάσκηση, κάνοντάς τις αποτελεσματικές όσον αφορά τα γνωσιακά προβλήματα. Επιπλέον οι σύνθετες έννοιες λανθάνουν ακόμα περισσότερο εάν δεν παρέμβει η τυπική δράση της εκπαίδευσης για να τις μετατρέψει σε αναλυτικά εργαλεία και να μας συνηθίσει στην έλλογη και σκόπιμη χρήση τους.

Οι χρονικές έννοιες –είτε πρωτογενείς είτε σύνθετες– μπορούν να είναι λειτουργικές είτε στον ψυχολογικό χρόνο, είτε στον βιωμένο χρόνο, είτε στον ιστορικό χρόνο. Αποκτούν όμως μια πολύ πιο μεστή λειτουργία κατά την ιστοριογραφική διαδικασία. Η εννοιολόγηση εντατικοποιείται ανάλογα με το αν εφαρμόζονται στον βιωμένο ή στον ιστορικό χρόνο.

Για να δώσουμε ένα ακραίο παράδειγμα, απαιτούνται πολύ απλές επαγωγικές δεξιότητες για να ανασυνθέσουμε τη διαδοχική σύνδεση γεγονότων καθένα από τα οποία αποτελεί στενή, άμεση συνέπεια του άλλου. Αντίθετα, χρειάζονται σύνθετοι συλλογισμοί για να αντιληφθούμε το συσχετισμό φαινομένων που είναι διαδοχικά, αλλά ανάμεσά τους παρεμβάλλονται άλλα φαινόμενα ίσως απόμακρα μέσα στο χώρο – και αυτό είναι η φυσιολογική κατάσταση στην ιστοριογραφία.

Έτσι, όσον αφορά τη /συγχρονικότητα/, αποτελεί κοινοτοπία να την καταστήσουμε αντιληπτή και να εκφράσουμε την ταυτόχρονη εκδήλωση πράξεων στις οποίες τα παιδιά είναι θεατές. Είναι όμως πολύ πιο λεπτό από αναλυτική άποψη να αποφασίσουμε ανάμεσα στη /συγχρονικότητα/ και στη /διαδοχή/ για φαινόμενα που εκδηλώνονται στη διάρκεια ενός ορισμένου χρονικού διαστήματος.

Η εντατικοποίηση μπορεί λοιπόν να επιτευχθεί αν ενθαρρύνουμε διαδικασίες μέσα από τις οποίες τα παιδιά θα ωριμάσουν ψυχολογικά και θα κατακτήσουν όλο

και μεγαλύτερα τμήματα του παρελθόντος. Γι' αυτό είναι σκόπιμο η οικοδόμηση να γίνει σύμφωνα με μια σπειροειδή τροχιά, κατά την οποία η διδακτική διαμεσο- λάβηση και η σκέψη των παιδιών περνούν πολλές φορές από το ίδιο σημείο, αλλά κάθε φορά σε διαφορετικό επίπεδο, χάρη στην ώθηση που δίνουν οι ήδη αποκτη- μένες εμπειρίες: Ξεκινάμε παροτρύνοντας τα παιδιά να εκδηλώσουν τις μορφές σκέψης τους σε σχέση με τον βιωμένο χρόνο, και καταλήγουμε εισάγοντάς τα στις διαστάσεις του ιστορικού χρόνου μέσα από μια αλληλουχία εφαρμογής των ίδιων βασικών νοητικών σχημάτων.

Δεδομένου ότι στόχος μας είναι να διαμορφώσουμε στα παιδιά τα νοητικά μέσα προκειμένου να έρθουν σε επαφή με την ιστορία, δεν αρκεί απλώς να τα καταστήσουμε ικανά να χρησιμοποιούν συστηματικά τα αναλυτικά εργαλεία μόνο σε σχέση με τον βιωμένο χρόνο των δικών τους εμπειριών. Βέβαια η οργάνωση των πληροφοριών, για το άμεσο παρελθόν πρώτα και για το προσωπικό στη συνέχεια, σημαίνει τη θεμελίωση της εννοιολόγησης, σημαίνει ότι πρέπει να θέσουμε τις βάσεις για την ανάπτυξη των χρονικών κατηγοριών. Όμως στο σημείο αυτό τα φτερά του νου δεν έχουν ακόμη αναπτυχθεί αρκετά για να πετάξουν προς τις ιστο- ριογραφικές γνώσεις. Η εννοιολόγηση πρέπει να γίνεται πιο σύνθετη με την εφαρ- μογή εννοιών σε τμήματα του παρελθόντος, εφόσον βέβαια ξεπερνούν τον ορι- ζοντα εμπειριών των παιδιών και πάνε όλο και πιο πίσω στο χρόνο.

Ένα από τα χαρακτηριστικά σημεία του Αναλυτικού Προγράμματος είναι η σύ- σταση οι ασκήσεις για τη χρήση χρονικών εννοιών να γίνονται σε σχέση με δρα- στηριότητες που έχουν, όσο είναι δυνατόν, μιαν αντιστοιχία με την πράξη του ιστορικού.

Καλό είναι να δυσπιστούμε σε ασκήσεις που οδηγούν στην επισήμανση των χρονικών όψεων κατά την εξέλιξη φυσικών φαινομένων ή στις διαδοχικές μετα- μορφώσεις ενός προϊόντος, ή πάλι στο στοχασμό πάνω σε μια σειρά από εικόνες που αναπαριστούν καταστάσεις χρονικά συνδεδεμένες κτλ. Αυτού του είδους οι ασκήσεις είναι μηχανικές και προκαλούν ελάχιστα το ενδιαφέρον το παιδιών, κυ- ρίως όμως είναι μη συναφείς με τη δομή της ιστορικής γνώσης.

Για να καταστήσουμε λειτουργικές τις έννοιες, πρέπει να καθοδηγήσουμε τους μαθητές να επιτελούν διαδικασίες «χρονικοποίησης» (δηλαδή χρονική οργάνωση και χαρακτηρισμό με μια χρονική ιδιότητα) των πληροφοριών που αφορούν φαι- νόμενα του παρελθόντος. Η ιστορική εκπαίδευση επιτυγχάνεται καλύτερα εάν οι ασκήσεις συνδέονται με τις εμπειρίες των παιδιών και με πλαίσια όπου τα παιδιά έχουν κάποια εμπειρία άμεση ή διαμεσολαβημένη από τους «οικείους» τους. Σε κάθε περίπτωση, ο στόχος μας πρέπει να είναι η χρονική δόμηση τμημάτων του ανθρώπινου παρελθόντος, έτσι ώστε πάντα να εμπλέκονται η διάσταση του πα-

ρελθόντος και η χρήση των πηγών. Αυτό μπορεί να γίνει από την πρώτη κιόλας τάξη: Ορισμένες διαστάσεις και ορισμένες χρονικές μορφές μπορούν να αναδυθούν μέσα από δραστηριότητες τις οποίες έχουν κάνει τα παιδιά τις προηγούμενες ημέρες, εβδομάδες ή μήνες.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα που μπορεί να διαμορφωθεί σε συνάρτηση με τους προηγούμενους συλλογισμούς είναι δυνατόν να σχηματιστεί σε τρεις πίνακες:

1. έναν συνοπτικό, που να αφορά τη σχέση ανάμεσα στα πλαίσια εφαρμογής και στις χρονικές κατηγορίες, και ανάμεσα στα πλαίσια εφαρμογής και στη χρονολογική γνώση·
2. έναν αναλυτικό, που να ρίχνει φως στην ανάπτυξη της διαμόρφωσης των κατηγοριών, δηλώνοντας τους στόχους και τις διδακτικές δραστηριότητες που πρέπει να συγκεκριμενοποιηθούν στο εσωτερικό των εμπειριών της ιστορικο-διδακτικής έρευνας·
3. έναν αναλυτικό, που να προβάλλει την ανάπτυξη της χρονολογικής εκπαίδευσης η οποία μπορεί να συνοδεύεται ή να διαπλέκεται με τις εμπειρίες της ιστορικο-διδακτικής έρευνας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Πρόγραμμα μαθητείας του χρόνου.

ΠΛΑΙΣΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΚΑΙ ΘΕΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ	ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΟΥ ΕΜΠΛΕΚΟΝΤΑΙ	ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΗ ΓΝΩΣΗ
ΒΙΩΜΕΝΟΣ ΧΡΟΝΟΣ	/ΔΙΑΔΟΧΗ/ /ΣΥΓΧΡΟΝΙΚΟΤΗΤΑ/ /ΔΙΑΡΚΕΙΑ/ /ΠΕΡΙΟΔΟΣ/ /ΠΕΡΙΟΔΟΛΟΓΗΣΗ/	ΗΜΕΡΑ ΕΒΔΟΜΑΔΑ ΜΗΝΑΣ ΕΤΟΣ ΕΠΟΧΗ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΧΡΟΝΟΛΟΓΗΣΗ
ΑΜΕΣΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ	/ΔΙΑΔΟΧΗ/ /ΣΥΓΧΡΟΝΙΚΟΤΗΤΑ/ /ΔΙΑΡΚΕΙΑ/ /ΠΕΡΙΟΔΟΣ/ /ΠΕΡΙΟΔΟΛΟΓΗΣΗ/ /ΚΥΚΛΟΣ/	ΗΜΕΡΑ ΕΒΔΟΜΑΔΑ ΜΗΝΑΣ ΕΤΟΣ ΕΠΟΧΗ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΧΡΟΝΟΛΟΓΗΣΗ ΩΡΑ



ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ	/ΔΙΑΔΟΧΗ/ /ΣΥΓΧΡΟΝΙΚΟΤΗΤΑ/ /ΔΙΑΡΚΕΙΑ/ /ΠΕΡΙΟΔΟΣ/ /ΠΕΡΙΟΔΟΛΟΓΗΣΗ/ /ΚΥΚΛΟΣ/	ΗΜΕΡΑ ΕΒΔΟΜΑΔΑ ΜΗΝΑΣ ΕΤΟΣ ΕΠΟΧΗ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΧΡΟΝΟΛΟΓΗΣΗ
«ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ» ΠΑΡΕΛΘΟΝ	/ΔΙΑΔΟΧΗ/ /ΣΥΓΧΡΟΝΙΚΟΤΗΤΑ/ /ΔΙΑΡΚΕΙΑ/ /ΠΕΡΙΟΔΟΣ/ /ΠΕΡΙΟΔΟΛΟΓΗΣΗ/ /ΚΥΚΛΟΣ/ /ΣΥΓΚΥΡΙΑ/	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΧΡΟΝΟΛΟΓΗΣΗ ΓΕΝΙΑ ΑΙΩΝΑΣ
ΤΟΠΙΚΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ	/ΔΙΑΔΟΧΗ/ /ΣΥΓΧΡΟΝΙΚΟΤΗΤΑ/ /ΔΙΑΡΚΕΙΑ/ /ΠΕΡΙΟΔΟΣ/ /ΠΕΡΙΟΔΟΛΟΓΗΣΗ/ /ΚΥΚΛΟΣ/ /ΣΥΓΚΥΡΙΑ/	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΧΡΟΝΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟ/ΜΕΤΑ ΧΡΙΣΤΟΝ
«ΠΑΡΕΛΘΟΝ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ»	/ΔΙΑΔΟΧΗ/ /ΣΥΓΧΡΟΝΙΚΟΤΗΤΑ/ /ΔΙΑΡΚΕΙΑ/ /ΠΕΡΙΟΔΟΣ/ /ΠΕΡΙΟΔΟΛΟΓΗΣΗ/ /ΚΥΚΛΟΣ/ /ΣΥΓΚΥΡΙΑ/ /ΜΑΚΡΑ ΔΙΑΡΚΕΙΑ/	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΧΡΟΝΟΛΟΓΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ
ΙΣΤΟΡΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΓΕΓΟΝΟΣ	/ΔΙΑΔΟΧΗ/ /ΣΥΓΧΡΟΝΙΚΟΤΗΤΑ/ /ΔΙΑΡΚΕΙΑ/ /ΠΕΡΙΟΔΟΣ/ /ΠΕΡΙΟΔΟΛΟΓΗΣΗ/ /ΜΑΚΡΑ ΔΙΑΡΚΕΙΑ/	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΧΡΟΝΟΛΟΓΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ

Πώς πρέπει να διαβάσουμε τους πίνακες

Ο Πίνακας 2 είναι σχηματικός, οπότε σε αυτόν δεν μπορούμε να δούμε την πραγματική δραστηριότητα που μπορεί να αναθέσει ο διδάσκων. Η δραστηριότητα που αποφασίζει ο διδάσκων να αναθέσει στους μαθητές του κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους μπορεί να είναι μια έρευνα εξαιρετικά σύνθετη, και κατά κανόνα απαιτεί την επινοητικότητα των μαθητών, οπότε δεν μπορεί να περιοριστεί σε σχηματικές ενδείξεις. Η δραστηριότητα μπορεί να είναι διεπιστημονική και να συνοδεύεται με ενθάρρυνση των μαθητών να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους, οπότε δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μιας διατύπωσης που «μυρίζει» εξαναγκασμό.

Ο πίνακας δεν μας επιτρέπει να πιστέψουμε ότι η διδακτική καταλήγει σε ένα σύνολο μεμονωμένων δραστηριοτήτων χωρίς περιεχόμενο.

Όταν διαβάζουμε στον πίνακα, σε συνάρτηση με το «Προσωπικό παρελθόν», τις διαδικασίες «τακτοποίηση των κύριων γεγονότων της προσωπικής ζωής του παιδιού», «αναδιάταξη σε αλληλουχία κτλ.», πρέπει να εννοήσουμε ότι αυτές οι διαδικασίες είναι συναφείς με τη δραστηριότητα ανασύνθεσης του προσωπικού παρελθόντος, το οποίο μπορεί να έχει άλλους στόχους, σημαντικούς από άποψη συναισθηματική, οπότε δεν πρέπει να καταλήξει στην ψυχρή εκτέλεση ασκήσεων.

Ο διδάσκων πρέπει να φανταστεί και να προγραμματίσει μια δραστηριότητα ή μια σειρά δραστηριοτήτων ανασύνθεσης του παρελθόντος που να ενδιαφέρει τους μαθητές του. Πρέπει να τις πραγματώσει με τη μέγιστη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών. Αλλά κατά την πραγμάτωση πρέπει να φροντίσει να τελούνται διαδικασίες που να είναι χρήσιμες στην οικοδόμηση μιας ιστορικού τύπου γνώσης ή των στοιχείων της χρονολογικής γνώσης.

Συνεπώς ο πίνακας μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σκιαγράφημα: Από τη μια θυμίζει σε ποιους στόχους θα μπορούσαν να αποβλέπουν οι δραστηριότητες που προγραμματίζονται σε σχέση με το ιδιαίτερο πλαίσιο εφαρμογής τους· και από την άλλη προτείνει διαδικασίες που να μπορούν να τελεστούν στο πλαίσιο ή στο περιβάλλον της ερευνητικής δραστηριότητας, έτσι ώστε αυτοί οι στόχοι να βρουν μια λειτουργική στιγμή πολύ διάφανη, που ωστόσο να ευνοεί τη συνειδητοποίηση.

Πράγματι, η ερευνητική δραστηριότητα σε σχέση με το παρελθόν δεν θα αποτελούσε καθαυτή ένα πεδίο χρονικής εκπαίδευσης εάν κατά τις φάσεις της δεν βρίσκαμε τον τρόπο να ασκήσουμε τη συνειδητοποίηση μέσα από κατάλληλες και σαφείς διαδικασίες χρονικής οργάνωσης, κι αν δεν βρίσκαμε τον τρόπο ώστε να ασκηθούν μεμονωμένα οι κατηγορίες που σκοπεύουμε να καλλιεργήσουμε. Αν δεν ισχύουν αυτές οι προϋποθέσεις, οι δραστηριότητες ανασύνθεσης ίσως να προκαλούσαν την ευχαρίστηση και το ενδιαφέρον των μαθητών και των διδασκόντων, αλλά τελικά δεν θα οδηγούσαν στη διαμόρφωση της χρονικής σκέψης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2/1. Πρόγραμμα μαθητείας του χρόνου (τάξεις 1η-2η-αρχή 3ης).

Γενικοί στόχοι: 1. Να γίνουν γνωστές οι διάφορες όψεις του βιωμένου χρόνου
 2. Να συνειδητοποιηθεί ότι το παρελθόν είναι ενδιαφέρον και μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο γνώσης

Σκοποί: 1. Να οικοδομηθούν οι προϋποθέσεις για τη μελέτη της ιστορίας
 2. Να διαμορφωθούν οι κατηγορίες της ιστοριογραφικής χρονικότητας ως αναλυτικά εργαλεία

ΠΕΡΙΒΑΛΟΝΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ	ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΣ ΧΡΟΝΟΣ	ΓΡΑΜΜΙΚΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΟΧΗ	ΣΩΡΕΥΤΙΚΟΣ ΧΡΟΝΟΣ	ΣΥΓΧΡΟΝΙΚΟΤΗΤΑ	ΠΕΡΙΟΔΟΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΚΥΚΛΟΣ	ΠΕΡΙΟΔΟΠΟΙΗΣΗ
	Στόχος: Να συνειδητοποιηθεί η υποκειμενική διάσταση στην αντίληψη του χρόνου	Στόχος: Να αναγνωριστεί ότι η τήρηση του κριτηρίου της χρονολογικής διάταξης είναι θεμελιώδης κατά την ανασύσταση και τη γνώση του παρελθόντος	Στόχος: Να συνειδητοποιηθεί ότι υπάρχουν μεταβολές που συμβαίνουν σε διαδοχικές διασφραγισίες	Στόχος: Να αναγνωριστεί ότι η σχέση της συγχρονικότητας είναι απαραίτητο στοιχείο για την ανασύσταση και την εξήγηση του παρελθόντος	Στόχος: Να αναγνωριστεί ότι ο χρόνος μπορεί να καταταχθεί με βάση διαρκή και χαρακτηριστικά στοιχεία	Στόχος: Να αναγνωριστεί ότι η αλληλοεξάρτηση των φαινομένων είναι στοιχείο των ανασυνθέσεων και της κατανοήσης του παρελθόντος	Στόχος: Να αναγνωριστεί ότι ο χρόνος μπορεί να καταταχθεί με βάση την ομοιότητα δομής επαναλαμβανόμενων φαινομένων	Στόχος: Να αποκτηθεί η δεξιότητα καθορισμού κριτηρίων για την κατάταξη του χρόνου σε περιόδους
Άμεσο παρελθόν Τάξεις 1η-2η-3η	Δραστηριότητες: • Καταγραφή των διαφόρων ανάμεσα σε διαρκείς αναλλοίωτες και διαρκείς μεταβλητές στην καθημερινή ζωή	Δραστηριότητες: • Χρονική διάταξη ακολούθων ΠΡΤΠ / ΜΕΤΑ-ΧΤΕΣ / ΣΗΜΕΡΑ / ΑΥΡΙΟ • Γραφική αναπαράσταση των διαφόρων φάσεων μιας ημέρας, ενός παιδικού, μιας δουλειάς	Δραστηριότητες: • Αναδιάρθρωση ακολούθων μαρτυριών σχετικά με την ιστορία της πρώτης σχολικής χρονιάς του παιδιού, για να τονιστούν οι πρόοδοι και οι επιτευχθείσες δεξιότητες	Δραστηριότητες: • Επισήμανση της συγχρονικότητας σε ενεργειακές σταθμισμένες χρονικές φάσεις που έχουν διαφορετική διάρκεια	Δραστηριότητες: • Εισαγωγή του όρου ΠΕΡΙΟΔΟΣ σε σχέση με τις εμπειρίες που έχει βιώσει το παιδί	Δραστηριότητες: • Εισαγωγή του όρου ΔΙΑΡΚΕΙΑ σε σχέση με τις εμπειρίες του παιδιού	Δραστηριότητες: • Εισαγωγή του όρου ΚΥΚΛΟΣ σε σχέση με τις εμπειρίες του παιδιού	Δραστηριότητες: • Εντοπισμός και γραφική αναπαράσταση περιόδων μέσα στην ημέρα, το έβδομημέρο, την εβδομάδα, το έτος
Προσωπικό παρελθόν Τάξεις 2η-3η	Δραστηριότητες: • Καταγραφή της υποκειμενικής αντίληψης της διάρκειας συμβάντων, γεγονότων, περιόδων της ζωής μας	Δραστηριότητες: • Διατάξη των κύριων γεγονότων και/ή μαρτυριών της προσωπικής ζωής του παιδιού	Δραστηριότητες: • Αναδιάρθρωση ακολούθων μαρτυριών σχετικά με την προσωπική ιστορία των παιδιών, για να τονιστούν οι ενδείξεις της συμματικής και της χρονικής λογικής σχετικά με το προσωπικό παρελθόν	Δραστηριότητες: • Επισήμανση της συγχρονικότητας στο παρελθόν και στο παρόν	Δραστηριότητες: • Εντοπισμός κοινών ΠΕΡΙΟΔΩΝ στη βιολογική ανάπτυξη και στις κοινωνικές εμπειρίες του παιδιού (περίοδοι της οδοντοφυΐας, του νηπιαγωγείου κτλ.)	Δραστηριότητες: • Επισήμανση και σύγκριση διαφορετικών διαρκειών στο εσωτερικό της προσωπικής ιστορίας του παιδιού (περίοδοι των σπουδών, μέσων και μαθημάτων διαρκείων μαθημάτων διαρκείων)	Δραστηριότητες: • Εντοπισμός κύκλων στο εσωτερικό της προσωπικής ιστορίας	Δραστηριότητες: • Εφαρμογή διαφορετικών κριτηρίων περιόδολογίας στην προσωπική ιστορία και γραφική αναπαράσταση

Σχόλιο στους Πίνακες 2/1 και 2/2

Συνεχής προσοχή στον ψυχολογικό χρόνο

Στους πίνακες η στήλη του ψυχολογικού χρόνου προηγείται των άλλων.

Ο ψυχολογικός χρόνος μεταφράζει τις χρονικές ποιότητες των εμπειριών και των φαινομένων σε αισθήσεις, αισθήματα και υποκειμενικές αντιλήψεις των φαινομένων. Η ανάδειξη αυτής της προσωπικής σχέσης με το χρόνο είναι η οδός πρόσβασης στο στοχασμό πάνω στον χρονικό χαρακτήρα των φαινομένων. Γι' αυτό έχει προτεραιότητα στους πίνακες.

Εφόσον όμως, όποια κι αν είναι τα χρονικοποιημένα φαινόμενα, είναι δυνατόν να αναδυθεί ένας υποκειμενικός τρόπος αίσθησής τους, είναι σκόπιμο να προσέξουμε αυτή την πλευρά και σε σχέση με τον ιστορικό χρόνο, και να καθορίσουμε τη διαφορά ανάμεσα στην αντίληψη και στην εκλογίκευση ιστοριογραφικού τύπου βασισμένη στην πολλαπλότητα των χρόνων.

Σημασία των πλαισίων εφαρμογής

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα έχει ιδιαίτερη σημασία το πλαίσιο εφαρμογής των διδακτικών δραστηριοτήτων. Δεν ισχύει όμως το ίδιο και για τα περιεχόμενα, που μπορούν να είναι πιο ποικίλα και να έχουν επιλεγεί από τον διδάσκοντα με βάση την ανάλυση της κατάστασης που ισχύει στην τάξη και των ευκαιριών που προσφέρει το περιβάλλον.

Ως πλαίσια εφαρμογής εννοούμε τα τμήματα του παρελθόντος στα οποία σταδιακά τα παιδιά είναι σε θέση να έχουν εποπτεία, καθώς και τα πλαίσια από τα οποία επιλέγουμε τα περιεχόμενα: άμεσο παρελθόν – προσωπικό παρελθόν – «οικογενειακό» παρελθόν – τοπικό/κοινωνικό παρελθόν – παρελθόν του κόσμου – ιστοριογραφικό γεγονός.

Η κλιμάκωση έχει μια δική της λογική: Ανταποκρίνεται σε μια βαθμιαία διεύρυνση των χρονικών οριζόντων και σε μια μετατόπιση της προσοχής των παιδιών από τον εγωκεντρισμό των καθημερινών εμπειριών και της προσωπικής ιστορίας, προς μια ετερότητα που μπορεί να είναι διαμεσολαβημένη από τους οικείους τους (γονείς, παππούδες και γνωστούς), έως μία ακόμα πιο μακρινή ετερότητα που διαμεσολαβείται από το γνωστικό αντικείμενο.

Καταλαβαίνουμε λοιπόν ότι τα θέματα που πρέπει να επιλέξουμε στο πλαίσιο του «οικογενειακού» παρελθόντος δεν συνδέονται αναγκαστικά με την οικογένεια του παιδιού – αρκεί να σχετίζονται με την εμπειρία της προηγούμενης γενιάς από αυτήν του παιδιού. Το τοπικό/κοινωνικό παρελθόν διαστέλλει τον χρονικό ορίζο-

να στις δύο ή τρεις προηγούμενες γενιές, και τον θεματικό ορίζοντα στο παρελθόν των κοινωνικών ομάδων και στην τοπική ιστορία, της οποίας πιθανοί μάρτυρες είναι οι ηλικιωμένοι της περιοχής.

Το «παρελθόν του κόσμου» δεν είναι η ιστορία

Λέγοντας «παρελθόν του κόσμου» εννοούμε τη συστηματοποίηση των μη συστηματικών πληροφοριών σχετικά με τους πολιτισμούς, τους λαούς και τις συμβατικές ιστορικές περιόδους. Είναι οι πληροφορίες που λαμβάνουν τα παιδιά είτε από εξωσχολικούς διαύλους είτε από το σχολείο. Η συστηματοποίηση στόχο έχει την κατασκευή μιας χρονικής διάταξης σε μεγάλα τετράγωνα, όπου να μπορεί να ενταχθεί κάθε άλλη μεταγενέστερη πληροφορία. Σημειωτέον ότι επιμένουμε να μιλάμε για πληροφορίες, όχι για γνώσεις. Δεν συνδέονται με κανέναν τρόπο με το σύστημα γνώσεων που σήμερα αποκαλείται «γενική ιστορία» και που παρέχεται από τα εγχειρίδια. Πρόκειται, αντίθετα, για πληροφορίες που δεν έχουν την αξίωση να ανακατασκευάσουν τη διαδικασία του ανθρώπινου γίνεσθαι, αλλά απλούστατα να γνωστοποιήσουν την ύπαρξη πολιτισμών, λαών, «περιοδών» – τις διαδοχές τους, τις σύγχρονες υπάρξεις τους, τις διάρκειές τους, τις αποστάσεις τους από εμάς, τον διαφορετικό ρυθμό των μεταβολών.

Τις πληροφορίες πρέπει να τις παρουσιάσουμε με περιγραφή μάλλον παρά με αφήγηση, ακριβώς για να κατασκευάσουμε τα πλαίσια της υλικής κουλτούρας κάποιων λαών, αλλά σε ένα χαμηλό επίπεδο γνωσιακών προϋποθέσεων – με λίγα λόγια, σχεδόν ως συνδέσεις εικόνων μόνο, με τον ίδιο τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν από τις εφημερίδες τους ή από τα οπτικοακουστικά θεάματα. Αυτό που αποκλείεται είναι ο προβληματισμός, η αιτιώδης συνάφεια, η ψευδαίσθηση ότι το σύστημα γνώσεων είναι κλειστό.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο τίποτα δεν εμποδίζει την εμβάθυνση σε ορισμένες περιόδους ή θέματα (π.χ. σχετικά με την προϊστορία, που, κατά τους διδάσκοντες, ενδιαφέρει πολύ τους μαθητές). Όμως οι διδάσκοντες πρέπει να αντιμετωπίζουν αυτές τις εμβαθύνσεις χωρίς να βασίζονται στην ιστοριογραφική τους παιδεία και χωρίς να στέκονται στα εγχειρίδια. Πρέπει μάλλον να διαμορφώσουν ένα ενημερωμένο σύνολο γνώσεων μελετώντας αξιόλογες συνόψεις γενικής ιστορίας, έτσι ώστε να είναι σε θέση να απλοποιούν, να προσαρμόζουν και να αναδιοργανώνουν τις κατάλληλες γνώσεις προκειμένου να μην παρατηρούνται διαστρεβλώσεις των αποτελεσμάτων της ιστοριογραφίας.

Αναλυτικό Πρόγραμμα χρονικής εκπαίδευσης και γλωσσικής εκπαίδευσης

Όλες οι δραστηριότητες που προϋποτίθενται προκειμένου το Αναλυτικό Πρόγραμμα να καταστεί λειτουργικό έχουν μεγάλη σημασία και στη γλωσσική εκπαίδευση. Επηρεάζουν τις δεξιότητες κατανόησης, της χρήσης των χρόνων του ρήματος, της οργάνωσης του λόγου, της ανάλυσης του αφηγηματικού λόγου.

Υπάρχει όμως μια δραστηριότητα που βρίσκεται ακριβώς στο σημείο όπου συναντώνται η ιστορική και η γλωσσική εκπαίδευση: Είναι η διαμόρφωση και η ανάλυση των σημασιολογικών πεδίων που σχετίζονται με τις έννοιες και τους δείκτες του χρόνου. Αυτή η δραστηριότητα δεν παρουσιάζεται μεμονωμένα στον πίνακα, επειδή θεωρείται δεδομένο ότι ολοκληρώνει κάθε φάση οικοδόμησης των εννοιών.

Η διατύπωση των στόχων

Δεν γίνεται να απαιτούμε από μια γενική θεωρία να διατυπώνει λεπτομερείς στόχους, κατάλληλους για κάθε τάξη.

Πώς λοιπόν θα μεταφράσουμε τις ετικέτες των εννοιών και τις προτάσεις δραστηριοτήτων σε διδακτικούς στόχους;

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αφαιρεί την αξιολογία με διατυπώσεις του τύπου «εκμάθηση του ιστορικού χρόνου» ή «εκμάθηση της έννοιας της διαδοχής». Πράγματι, αυτά δεν μπορούν να είναι στόχοι μίας μόνο τάξης. Η πρώτη είναι στόχος όλης της διδασκαλίας, η δεύτερη απαιτεί μια εξειδίκευση που να λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές διαβαθμίσεις εφαρμογής.

Μπορούμε να πετύχουμε μια ικανοποιητική εξειδίκευση των στόχων διασταυρώνοντας τις ετικέτες εννοιών, τις προτάσεις δραστηριοτήτων και τα περιεχόμενα εφαρμογής. Έτσι η κατηγορία του χρόνου αποδομείται στα συστατικά της, κάθε έννοια εντοπίζεται σε σχέση με μία μεμονωμένη τάξη, και διαφοροποιείται σε σχέση με κάθε πλαίσιο εφαρμογής. Ας δούμε, για παράδειγμα, πώς θα μπορούσε να διατυπωθεί μια σειρά από στόχους σχετικούς με την έννοια της διαδοχής:

- Αφού ο μαθητής έχει παρατηρήσει μιαν αλληλουχία δράσεων (μεταβολών), αναγνωρίζει την αναπαραστατική απεικόνιση που ανασυνθέτει τη διαδοχή της (σε μια πρώτη τάξη).
- Ξέρει να συστηματοποιεί σε διαδοχή τα γεγονότα της προσωπικής του ιστορίας (σε μια δεύτερη τάξη).
- Έχοντας αποκτήσει πληροφορίες για το παρελθόν συναφείς από θεματική άποψη και χρονολογημένες, αλλά άτακτες, ξέρει ότι –προκειμένου να τις ερ-

μηνεύσει– η πρώτη διαδικασία είναι να τις συστηματοποιήσει σε διαδοχή (σε μια τρίτη τάξη κτλ.).

Και για τους μαθητές που δεν έχουν μαθητεύσει στο χρόνο;

Το σχήμα που προτείνεται εδώ είναι μια εκλογίκευση και ένα μοντέλο αντιπροσωπευτικό της διδακτικής εργασίας, όχι η ίδια η εργασία. Γι' αυτό πρέπει να εκληφθεί ως ένας χάρτης που δείχνει μια πολύ λογική διαδρομή η οποία δεν λαμβάνει υπόψη της τα ατυχήματα της πορείας. Οι υπάρχουσες συνθήκες πραγμάτωσης ίσως μας επιβάλουν να προχωρήσουμε μέσα από τα λάθη. Γι' αυτό η κλιμακούμενη πορεία που σχεδιάζεται εδώ δεν θα πρέπει να εγκαταλειφθεί.

Η πορεία συστήνεται ακόμα κι αν ξεκινάμε την εκπαίδευση στο χρόνο σε προχωρημένες τάξεις (π.χ. στην Τρίτη Δημοτικού και μετά). Ανάλογα με τη διανοητική και ψυχολογική ωρίμανση των μαθητών μπορούμε να συντομεύσουμε τους σταθμούς, αλλά δεν είναι σωστό να τους παραλείψουμε. Ακόμα και μαθητές του δεύτερου κύκλου (τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού) που δεν έχουν εκπαιδευτεί στο χρόνο πρέπει, αφού πρώτα ανακαλύψουν το χρόνο ως μια υπαρξιακή διάσταση που μπορεί να γίνει αντικείμενο της σκέψης, να περάσουν στη διαφορετικότητα των προσωπικών αντιλήψεων, στον τρόπο δράσης με το χρόνο σε σχέση με την καθημερινότητα, στην εκμάθηση της μέτρησης του χρόνου, στις διαστάσεις του ιστορικού χρόνου.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα μαθητείας στο χρόνο

Και η χρονολογική εκπαίδευση πρέπει να συνδεθεί με την παρατήρηση των ροών των μεταβολών που μπορούν να παρατηρηθούν στις θέσεις του ήλιου, στους σεληνιακούς μήνες, στις καθημερινές, εβδομαδιαίες, εποχικές και ετήσιες δραστηριότητες των μαθητών.

Τι είναι η χρονολογία

Η *χρονολογία* είναι η πειθαρχία που επιτρέπει τη γνώση του συστήματος μέτρησης του χρόνου. Αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της βασικής ιστορικής εκπαίδευσης. Όμως αυτή την ιδέα οι διδάσκοντες δυσκολεύονται να την αποδεχτούν, με όλες τις συνέπειες. Το γεγονός πάντως ότι τα παιδιά τελικά μαθαίνουν τα ονόματα και τις ακολουθίες των θεμελιακών μονάδων του ημερολογίου και την ανάγνωση του ρολογιού δημιουργεί την αίσθηση ότι δεν χρειάζεται η τυπική και συστηματική παρέμβαση του σχολείου.

Ταλαντευόμαστε ανάμεσα στην ιδέα ότι το σύστημα χρονολόγησης και ο υπο-

λογισμός των ετών προ και μετά Χριστόν κατανοούνται εύκολα –ιδίως μετά την εκμάθηση της αρνητικής αρίθμησης–, και στην ιδέα ότι τα παιδιά είναι ανώριμα να έρθουν αντιμέτωπα με αυτά.

Η σειρά των όρων της ιστοριογραφικής χρονολογίας μοιάζει σαν ένα λεκτικό στρώμα που μπορούμε να το μάθουμε σταδιακά, ακολουθώντας την ανάγκη που δημιουργεί η ίδια η μελέτη της ιστορίας.

Εντέλει η θεμιτή αντίθεση στη σείρα απομνημόνευση ημερομηνιών, χωρίς κίνητρο εκμάθησης, διέδωσε μια στάση υποβάθμισης των στόχων της χρονολογικής εκπαίδευσης.

Αυτή η υποβάθμιση είναι έκδηλη και στα επιχειρήματα εκείνων που δικαίως επέκριναν τον περιορισμό της χρονικής εκπαίδευσης στη χρονολογία και μόνο.

Ως συνέπεια της άρνησης να αντιμετωπίσει κανείς απευθείας τα προβλήματα που αφορούν τη χρονολογική εκπαίδευση, οι μαθητές δεν είναι προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν τη μελέτη της ιστοριογραφίας με τις τεχνικές δεξιότητες και τη χρονολογική ευαισθησία που απαιτούνται.

Οι λόγοι της υποβάθμισης και της άρνησης έχουν σαθρή βάση. Το να γνωρίζει ένα παιδί καλά τα μέρη του έτους ή να διαβάζει το ρολόι δεν σημαίνει ότι έχει κατανοήσει και το σύστημα μέτρησης του χρόνου. Το πέρασμα από τη γνώση των φυσικών αριθμών στην κατανόηση της αντίστροφης χρονολόγησης και των μετρήσιμων συνεπειών της δεν είναι αυτόνοτο. Η συμβατική ορολογία των ιστορικών δεν περιορίζεται σε έναν εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Η υποβάθμιση δεν λαμβάνει όσο θα έπρεπε υπόψη το γεγονός ότι η χρονολογική διάταξη είναι ουσιώδης για την ιστοριογραφική εργασία και για την κατανόηση του παρελθόντος, και ότι η ιστοριογραφία έκανε πρόοδος κάθε φορά που οι ιστορικοί έμαθαν να χρονολογούν με μεγαλύτερη ακρίβεια.

Τελικά δεν είναι αλήθεια πως είναι πάρα πολύ δύσκολο να διδάξουμε στα παιδιά τη χρονολογική γνώση. Η προϋπόθεση είναι να προχωράμε εντατικά, βαθμιαία και προοδευτικά, με την αποδόμηση, και σε αυτή την περίπτωση, της σύνθετης κατασκευής σε μια σειρά επιμέρους στόχους.

Τι σημαίνει «έχω μαθητεύσει στο χρόνο»;

Έχω μαθητεύσει στο χρόνο σημαίνει καταρχήν ότι έχω συνειδητοποιήσει τη σημασία των μεταβολών του ηλιακού συστήματος και των μεταβολών ενός ρολογιού ως όρου αναφοράς για να μετράμε τις διάρκειες, για να καθορίζουμε τις σχετικές θέσεις των φαινομένων, για να δίνουμε στα γεγονότα μια δομή που προκύπτει από τις δύο σχέσεις διαδοχής και αδράνειας.

Η μαθητεία στο χρόνο προϋποθέτει τα ακόλουθα στοιχεία:

1. Τη γνώση των τριών θεμελιακών μονάδων που έχουν επιβληθεί από την αστρονομία στην επίγεια ζωή (ημέρα, μήνας, έτος) και των δομών του ημερολογίου ως ενός επεξεργασμένου συστήματος για να μετράμε τον μακρύ χρόνο.
2. Τη γνώση της εβδομάδας ως καταμερισμού του χρόνου που δεν εξαρτάται από την αστρονομία, αλλά από τη βιβλική παράδοση.
3. Τη γνώση της συνήθειας να μετράμε το χρόνο ξεκινώντας από μια σταθερή εποχή που την καθορίζει ένα γεγονός, και τη δεξιότητα να κατέχουμε καλά τον σχετικό υπολογισμό των ετών.
4. Τη γνώση του ρολογιού ως συστήματος μέτρησης της ημέρας και των σύντομων χρόνων.
5. Τη γνώση των συμβατικών όρων που χρησιμοποιούνται για να καταδείξουν καταμερισμούς της χρονικής ροής – είτε τους όρους της κοινής γλώσσας (π.χ. γενιά, πενταετία, εποχή, χρόνια, δεκαετία του '60 κτλ.), είτε εκείνους που ανήκουν πιο ξεκάθαρα στην ιστοριογραφική γλώσσα (π.χ. 17ος αιώνας, Μεσαίωνας κτλ.).
6. Τη γνώση ότι το ημερολόγιό μας, αιγυπτιο-εβραίο-ρωμαϊκής προέλευσης, είναι ένα από τα πολλά ημερολόγια που έχουν επεξεργαστεί οι διάφοροι πολιτισμοί, και ότι η ενοποίηση της ιστορίας του σημερινού κόσμου πιέζει προς την επεξεργασία ενός ομοιόμορφου και αδιαφοροποίητου παγκόσμιου ημερολογίου.

Όμως οι τεχνικές δεξιότητες και η γνώση του χρονολογικού υπολογισμού που είναι απαραίτητος για την κοινωνική ζωή και για την κατανόηση του ιστοριογραφικού λόγου δεν είναι επαρκείς. Μπορεί κανείς να στοχεύσει στην απόκτηση εκ μέρους των μαθητών μιας χρονολογικής ευαισθησίας που να συνίσταται στη συνειδητοποίηση ότι «οι ημερομηνίες και ένα λογικά συνεπές χρονολογικό σύστημα είναι στοιχεία εξίσου ουσιαστικά για την ιστορία όσο και η ακρίβεια των μέτρων για τη φυσική» (I. Meyerson), καθώς και ότι η χρονολογική σύγχυση αφαιρεί την ακρίβεια από την ιστοριογραφική ανασύνθεση, ακριβώς όπως η τιμή 5 στην πρόσθεση $2 + 2$ καθιστά το αποτέλεσμα της μαθηματικής πράξης αναξιόπιστο. Επιπλέον απαιτείται να αποδώσουμε την πρέπουσα σημασία στο εύρος των χρονικών διαλειμμάτων και στους τρόπους κατανομής των φαινομένων μέσα σε αυτά.

Τέλος, η χρονολογική ευαισθησία ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσης σημαίνει να μπορούμε να διακρίνουμε ανάμεσα στην ψυχολογική αντίληψη των χρονικών διαλειμμάτων και στην πραγματική τους διάρκεια: «... ο άνθρωπος νους παίζει περιέργα παιχνίδια με τις προοπτικές του χρόνου, ιδίως όταν εξετάζει το μακρινό παρελθόν: Οι αιώνες είναι σαν τα χρόνια και οι χιλιετίες σαν τις δεκαετίες. Χρειάζεται μια ενσυνείδητη προσπάθεια για να ξαναβρούμε το ακριβές μέτρο» (M. I. Finley).

Είναι σαφές ότι προκειμένου να αποκτήσουν χρονολογική ευαισθησία με αυτά

τα χαρακτηριστικά οι μαθητές πρέπει να εκπαιδευτούν ανάλογα σε όλη την πορεία του υποχρεωτικού σχολείου. Αλλά είναι εφικτό, στη διάρκεια του Δημοτικού, να εμπεδώσουν το σύστημα μέτρησης του χρόνου και να συνειδητοποιήσουν τη σπουδαιότητα της χρονολογικής οργάνωσης των γεγονότων.

Για τους λόγους αυτούς με τον Πίνακα 3 δίνουμε μια εικόνα του Αναλυτικού Προγράμματος χρονολογικής εκπαίδευσης. Από την ανάγνωσή του όμως καθίσταται σαφές ότι υπάρχει μια αλληλόδραση ανάμεσα στις φάσεις της χρονολογικής εκπαίδευσης και στις φάσεις της διαμόρφωσης των χρονικών εννοιών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3. Πρόγραμμα μαθητείας στο χρόνο.

Γενικός στόχος: Εκμάθηση του συμβατικού συστήματος μέτρησης του χρόνου

ΠΛΑΙΣΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ	ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ
άμεσο παρελθόν προσωπικό παρελθόν	Τάξεις 1n-2n
	<p>Στόχοι:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Εκμάθηση της ορολογίας σχετικά με το έτος και τις εσωτερικές κατατμήσεις • Χρήση της ορολογίας αυτής για την ορθή δόμηση του βιωμένου χρόνου <p>Δραστηριότητες:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Εντοπισμός των πιθανών εσωτερικών υποδιαιρέσεων της ημέρας (πρωί, μεσημέρι, απόγευμα, βράδυ) με κυκλική και γραμμική αναπαράσταση • Ανάδειξη της σχετικότητας της οργάνωσης της ημέρας σε σχέση με επαγγελματικές δραστηριότητες και συνήθειες • Εντοπισμός αντικειμενικών και υποκειμενικών δεικτών από όπου συνάγονται οι υποδιαιρέσεις της ημέρας • Εκμάθηση των όρων ΧΤΕΣ, ΣΗΜΕΡΑ και ΑΥΡΙΟ σε σχέση με σχολικές και προσωπικές δραστηριότητες • Ανασύνθεση της διαδοχής των ημερών της εβδομάδας μέσα από τις σχολικές και προσωπικές δραστηριότητες, απόδοση των ονομάτων στις ημέρες της εβδομάδας και αναπαράσταση κυκλική και γραμμική • Αναγνώριση του μήνα μέσω της καθημερινής καταγραφής γεγονότων ή δραστηριοτήτων στο «εργαλείο-ημερολόγιο» • Απόδοση των ονομάτων στους μήνες και ανακάλυψη της διάρκειάς τους, αναπαράσταση κυκλική και γραμμική • Αναγνώριση του ΕΤΟΥΣ ως συνόλου δώδεκα μηνών • Συνάθροιση των μηνών σε ΕΠΟΧΕΣ και επισήμανση των ενδείξεων που τις χαρακτηρίζουν • Ασκήσεις προσανατολισμού σε χρονικές γραφικές αναπαραστάσεις με δομή γραμμική και σύνθετη • Επισήμανση του ότι κατά την επανάληψη των εβδομαδιαίων, ετήσιων και εποχιακών κύκλων αλλάζει η ημερομηνία • Μελέτη της ονοματολογίας που αφορά τις διάφορες φάσεις της ανθρώπινης ζωής

ΠΛΑΙΣΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ	ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ
<p>προσωπικό παρελθόν</p> <p>οικογενειακό παρελθόν</p> <p>παρελθόν του κόσμου</p>	<p style="text-align: center;">Τάξεις 3η-4η-5η</p> <p>Στόχοι:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Εκμάθηση της ορολογίας του συστήματος συμβατικής μέτρησης • Χρήση της ορολογίας αυτής για την ενσυνείδητη δόμηση του ιστορικού χρόνου • Κατανόηση της δομής του συστήματος συμβατικής μέτρησης <p>Δραστηριότητες:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Κατασκευή χρονικών γραφικών αναπαραστάσεων τμημάτων του προσωπικού παρελθόντος σύμφωνα με διάφορες κατανομές, εντοπισμός της διαδοχής των ετών • Ασκήσεις προσανατολισμού σε χρονικές γραφικές αναπαραστάσεις • Ορισμός του χρονικού πλαισίου για την ανασύνθεση του παρελθόντος κάποιου: η ΔΕΚΑΕΤΙΑ • Χρήση ποσοτικών χρονικών δεικτών σε σχέση με το προσωπικό, ατομικό και συλλογικό βίωμα (ΔΙΕΤΙΑ, ΤΡΙΕΤΙΑ κτλ.) • Επιστημονική εξήγηση των εννοιών ΗΜΕΡΑ, ΜΗΝΑΣ, ΕΠΟΧΗ, ΕΤΟΣ • Κατανόηση της αναγκαιότητας κατάλληλων, συμβατικών εργαλείων και μέτρων για τη μέτρηση φαινομένων βραχείας διάρκειας (σε συσχετισμό με επιστημονική περιοχή) <ul style="list-style-type: none"> – μέτρηση ενός φαινομένου με αυθαίρετες και υποκειμενικές μονάδες – μέτρηση ενός φαινομένου με μια μοναδική μονάδα μέτρησης, ανακοινώσιμη σε όλους – μέτρηση ενός φαινομένου με εργαλείο κατάλληλο και διαβαθμισμένο σε πολλαπλάσια και υποπολλαπλάσια – ασκήσεις ανάγνωσης του ρολογιού • Ορισμός του χρονικού πλαισίου για την ανασύνθεση του οικογενειακού και τοπικού παρελθόντος: ο ΑΙΩΝΑΣ • Κατασκευή χρονικών γραφικών αναπαραστάσεων σχετικών με το οικογενειακό και τοπικό παρελθόν, εντοπισμός της διαδοχής των ετών και των δεκαετιών • Ασκήσεις προσανατολισμού και υπολογισμού πάνω στις χρονικές γραφικές αναπαραστάσεις • Εξήγηση του δυτικού χρονολογικού συστήματος (έτος μηδέν, μ.Χ., π.Χ.) • Ορισμός του χρονικού πλαισίου για την ανασύνθεση του παρελθόντος του κόσμου: ΑΙΩΝΕΣ, ΧΙΛΙΕΤΙΕΣ, ΔΕΚΑΔΕΣ ΧΙΛΙΑΔΕΣ, ΕΚΑΤΟΜΜΥΡΙΑ ΕΤΗ • Ορισμός των συμβατικών ορολογιών που χρησιμοποιούνται για τη χρονολογική κατανομή: ΔΕΚΑΕΤΙΑ ΤΟΥ '50, 15ος ΑΙΩΝΑΣ, ΕΠΟΧΗ, ΧΡΟΝΟΙ... • Κατασκευή χρονικών γραφικών αναπαραστάσεων σχετικών με το παρελθόν του κόσμου με διάφορες κλίμακες • Ασκήσεις προσανατολισμού και υπολογισμού πάνω σε χρονικές γραφικές αναπαραστάσεις • Ασκήσεις για μια ορθή και ενσυνείδητη χρήση των παραπάνω χρονικών δεικτών • Τοποθέτηση σε χρονικές γραφικές αναπαραστάσεις των συμβατικών περιοδολογήσεων του δυτικού πολιτισμού • Εισαγωγή άλλων συστημάτων συμβατικής μέτρησης του χρόνου

Κάτι άλλο που καθίσταται σαφές είναι ότι οι στόχοι που παρουσιάζονται στον πίνακα μπορούν να επιτευχθούν υπό την προϋπόθεση να αφιερώσουμε στη μαθητεία του χρόνου ειδικές δραστηριότητες που να σχετίζονται με τη μαθηματική εκπαίδευση.

Οι χρονικές γραφικές αναπαραστάσεις

Και στους τρεις πίνακες Αναλυτικού Προγράμματος υπογραμμίζεται επανειλημμένα η απαίτηση να δοθεί μια γραφική αναπαράσταση του χρόνου.

Η χρήση των χρονικών διαγραμμάτων και η κατασκευή τους από τους ίδιους τους μαθητές είναι μέσα ιδιαίτερα αποτελεσματικά προκειμένου να δοθεί συγκεκριμένος χαρακτήρας σε χρονικές σχέσεις που διαφορετικά παραμένουν αφηρημένες. Όποτε χρειάζεται να οργανωθεί μια σειρά από γεγονότα καταναμημένα μέσα στο χρόνο (δεν έχει σημασία πόσο μικρή είναι η σειρά ή πόσο βαθύ το παρελθόν), μπορούμε να τα συστηματοποιήσουμε μέσα από χρονικές γραφικές αναπαραστάσεις κατασκευασμένες σύμφωνα με κλίμακες που να αναλογούν στη χρονική έκταση της υπό εξέταση σειράς.

Μιλάμε για γραφικές αναπαραστάσεις και όχι απλώς για λωρίδες ή γραμμές χρόνου επειδή οι τελευταίες είναι μεν αρκετά κατάλληλες για τη συστηματοποίηση γεγονότων λεπτομερώς χαρακτηρισμένων, που συνεπώς ενδείκνυνται για τη χρονολογική εκπαίδευση, δεν κατορθώνουν όμως να αναπαραστήσουν περιόδους, κύκλους, διάρκειες, συγκυρίες.

Είναι επίσης σημαντικό να προσπαθήσουμε το γραφηματικό μοντέλο να ανταποκρίνεται πιστά στην προς αναπαράσταση έννοια. Για παράδειγμα, ο όρος κύκλος μάς οδηγεί να φανταστούμε ένα σχήμα της εβδομάδας ή των εποχών σχεδιασμένο σε κύκλο. Αλλά μια κυκλική αναπαράσταση που μπορεί αρχικά να διευκρινίζει αποτελεσματικά τη σημασία του όρου έχει το ελάττωμα ότι παραλείπει την ιδέα της χρονολογικής πορείας, της αλλαγής ημερομηνίας.

Η ιδέα ότι η επανάληψη των ονομάτων των ημερών, των μηνών ή των εποχών συνοδεύεται με την αλλαγή ημερομηνιών προκύπτει από τη σύνθεση πολλών στοιχείων, και συνεπώς πρόκειται για μια νοητική κατάκτηση για την οποία μπορούμε να κινητοποιήσουμε τα παιδιά εάν βρούμε μια αναπαράσταση πιο κατάλληλη να εκφράσει την ιδέα της χρονολογικής πορείας.

Ένας τρόπος να εκπαιδεύσουμε αναγνώστες ιστορίας

Μια διδακτική έρευνα για να εμπλουτιστούν οι τρόποι διδασκαλίας της ιστορίας

ΤΡΕΙΣ ΟΜΑΔΕΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ –μία για το Δημοτικό, η δεύτερη για το Γυμνάσιο, η τρίτη για το Λύκειο– διεξήγαγαν μια διδακτική έρευνα που στόχευε στην επεξεργασία οδηγών ανάγνωσης και βοηθητικών δελτίων, ώστε οι μαθητές να οικοδομήσουν ιστορικές γνώσεις μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα σε μια βιβλιοθήκη. Αυτό συνέβη στην Μπολόνια.¹

Οι λέξεις-κλειδιά της εργασίας είναι: «βιβλιοθήκη», «βιβλιογραφική έρευνα», «οικοδόμηση της γνώσης», «ικανότητα μελέτης», αλλά κυρίως «ιστοριογραφικό κείμενο»:

- Η *βιβλιοθήκη* ως τόπος στον οποίο μαθαίνει κανείς να ανακαλύπτει ότι είναι πολλά και διαφορετικά τα βιβλία της ιστορίας, προκειμένου οι μαθητές να ξεπεράσουν την εσφαλμένη ιδέα ότι ολόκληρη η ιστορία συμπεριλαμβάνεται στα εγχειρίδια που χρησιμοποιούν. Η βιβλιοθήκη ως τόπος στον οποίο εξοικειώνεται κανείς με τρόπους έρευνας και χρήσης των βιβλίων, με σκοπό να συνδυάσει πολλαπλές πληροφορίες και γνώσεις σε μια σύνθετη γνώση. Για τη σημασία της χρήσης της βιβλιοθήκης στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης μελετήθηκαν κατευθυντήριες γραμμές και διακηρύξεις της UNESCO και διεθνών βιβλιοθηκονομικών οργανώσεων που τονίζουν τα πλεονεκτήματα της διαμόρφωσης των δεξιοτήτων όσον αφορά την έρευνα και την κατάλληλη χρήση των πληροφοριών και των γνώσεων. Επίσης σε δευτερεύοντα ινστιτούτα της Ιταλίας μελετήθηκαν ενδιαφέρουσες εμπειρίες διδακτικής με χρήση της βιβλιοθήκης.² Η ιδιομορφία της περίπτωσης μας είναι ότι η χρήση της βιβλιοθήκης επινοήθηκε σε συνάρτηση με την ιστορική εκπαίδευση, καθώς και ότι προτείνεται και για το σχολείο βασικής εκπαίδευσης.
- Η *έρευνα* ως ικανότητα να βρίσκει κανείς ενδιαφέρουσα ή περίεργη ή σημαντική μια πλευρά ή ένα γεγονός του παρελθόντος, και να προβληματίζεται πώς θα καταφέρει να μάθει περισσότερα γι' αυτό, εντοπίζοντας τα καταλληλότερα βιβλία, καθώς και τα χρησιμότερα τμήματα των βιβλίων αυτών.

- Η *οικοδόμηση της γνώσης*, πρωταρχικά ως επίγνωση ότι κάθε βιβλίο περιέχει γνώσεις που διαμόρφωσε ο νους κάποιου ανθρώπου, και ότι η γνώση του παρελθόντος κατανέμεται σε μια τεράστια πληθώρα βιβλίων· και κατά δεύτερο λόγο ως συνειδητοποίηση ότι κατά την επεξεργασία το πνεύμα μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα πλήθος από αυτά και να συνθέσει μια γνώση πλήρη και συγκροτημένη.
- Η απόκτηση της *δεξιότητας μελέτης* είναι ένα σημαντικό ζητούμενο στη δουλειά του μαθητή και σημαίνει να μπορεί να εξερευνά τα ράφια της βιβλιοθήκης, να συμβουλευεται καταλόγους και βιβλιογραφικά δελτία, να εντοπίζει τα αποσπάσματα κειμένων και τα άλλα στοιχεία (εικόνες, γραφικές παραστάσεις, σημειώσεις κτλ.) που ταιριάζουν στην ανάπτυξη του θέματος. Όμως οι δεξιότητες μελέτης εφαρμόζονται σε ιστοριογραφικά κείμενα, η οικοδόμηση των ιστορικών γνώσεων απαιτεί τη συζήτηση, οι γνώσεις υφίστανται επεξεργασία στον ιστοριογραφικό λόγο. Άρα στην κατανόηση των κειμένων και στην εκ νέου επεξεργασία τους βασίζεται ό,τι εννοούμε ως ιστορική παιδεία.
- Τα *ιστοριογραφικά κείμενα* ως εργαστήρια κατάλληλα για την άσκηση γνωστικών δραστηριοτήτων και επεξεργασίας των πληροφοριών, με το σκοπό να γενήσουν άλλα κείμενα.

Με το σχεδιασμό οδηγών χρήσης της βιβλιοθήκης και των βιβλίων ιστορίας, με την επεξεργασία των δελτίων που απαιτούνται για την υλοποίησή τους, με την πειραματική τους δοκιμή και τη συνειδητοποίηση των επιχειρημάτων των μεν και των δε, καθώς και των αποτελεσμάτων της εργασίας στις τάξεις, η διδακτική έρευνα των ομάδων στην Μπολόνια έθεσε ένα επιπλέον μέσο στη διάθεση της διδασκαλίας της ιστορίας. Ένα μέσο πολύ ελαστικό, που επιτρέπει στους διδάσκοντες να απομακρυνθούν από τη «στενάχωρη» χρήση του εγχειριδίου και να εμπλουτίσουν τις θεματικές δυνατότητες όσον αφορά είτε τη γενική ιστορία, είτε –κατά μείζονα λόγο– τις κατά τομείς ιστορίες, είτε τις ιστορίες τοπικής κλίμακας, περιβάλλοντα για τα οποία σπανίζουν οι εκδοτικές προτάσεις.

Η έρευνα και τώρα η δημοσίευση έρχονται να ικανοποιήσουν την ανάγκη να εμπλουτιστεί η γκάμα των τρόπων διδασκαλίας της ιστορίας ως συνθήκης για τη συγκρότηση πολύμορφων Αναλυτικών Προγραμμάτων, που θα κινητοποιούν τους μαθητές και θα τους επιτρέπουν να μεταβάλλουν και να προσαρμόζουν τους τρόπους εκμάθησης στο δικό τους ύφος εργασίας. Το «Μαθαίνω την ιστορία στη βιβλιοθήκη» προσφέρει αυτή την επιπλέον ευκαιρία, πέρα από τη μελέτη του εγχειριδίου, τη χρήση των πηγών, την ιστορικο-διδακτική έρευνα μέσω πηγών, τους παιγνιώδεις οδηγούς ανάγνωσης, την εργασία πάνω στα κείμενα κτλ.

Επτά βάσιμοι λόγοι για να τη λάβουμε υπόψη

1. «Η ιστορία έχει σχέση με τις πηγές» επαναλαμβάνεται δικαίως στις σχολικές αίθουσες, απηχώντας τα βιβλία μεθοδολογίας. Αλλά οι ιστορικοί δεν δουλεύουν μόνο με τις πηγές. Χρειάζονται και τα βιβλία, όχι για να αντλήσουν απλώς πληροφορίες από δεύτερο χέρι (καθόσον πρόκειται για δευτερογενείς πηγές), αλλά για να αποκομίσουν από αυτά εννοιολογήσεις, μοντέλα ανασύνθεσης του παρελθόντος, μοντέλα προβληματισμού και εξηγήσεις – με δυο λόγια ερμηνείες. Τα βιβλία ανήκουν στις «πρώτες ύλες» από τις οποίες είναι καμωμένες οι καινούργιες γνώσεις και τα καινούργια κείμενα, που πάντα σχετίζονται με άλλα κείμενα.

Υπάρχουν όμως ανανεωτικές ιστορικές γνώσεις που παράγονται κατά μεγάλο μέρος μέσω βιβλίων, ή κατά κυριολεξία αποκλειστικά μέσω βιβλίων, από μελετητές που δεν έχουν ποτέ δουλέψει με ιστορικές πηγές. Ας σκεφτούμε τις πολύ πρωτότυπες ιστορικές συνθέσεις, όπως τα έργα του I. Wallerstein ή του P. Anderson.

Συνεπώς «η ιστορική γνώση αποκτάται και μέσω βιβλίων ή μόνο μέσω βιβλίων» – πρόκειται για έναν ισχυρισμό που μπορεί να συνοδεύσει εξίσου δικαιολογημένα τον πρώτο.

2. Μία από τις δεξιότητες τις οποίες πρέπει να αποκτήσουν σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό οι μαθητές, όσο διανύουν τη σχολική τους πορεία, είναι να μάθουν να συμβουλευονται τις βιβλιοθήκες, και ακόμα περισσότερο να μάθουν να συμβουλευονται πολλά και διαφορετικά κείμενα με σκοπό να χρησιμοποιήσουν τις ποικίλες πληροφορίες σε μια ενιαία γνώση. Αυτός είναι ένας από τους υψηλότερους στόχους της σωστής μελέτης.
3. Η διαθεσιμότητα εκλαϊκευτικών βιβλίων ή βιβλίων ιστορικής παιδείας που απευθύνονται στο μη εξειδικευμένο κοινό είναι ένας τρόπος που χρησιμοποιείται ελάχιστα στη διδασκαλία. Η ικανότητα χρήσης αυτού του είδους βιβλίων θα έπρεπε να είναι ένας από τους στόχους της ιστορικής εκπαίδευσης.
4. Στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης έχουν επιβληθεί κακές συνήθειες, που λέγονται «έρευνες»: Στους μαθητές ανατίθεται η εργασία να «αναζητήσουν» στα βιβλία πληροφορίες για να διευρύνουν ή να εμβαθύνουν τη γνώση για ένα θέμα που το εγχειρίδιο το πραγματεύεται ανεπαρκώς και να τις σημειώνουν στο τετράδιό τους. Εφόσον ο διδάσκων δεν τους δίνει καμία οδηγία για την έρευνα, οι μαθητές κάνουν την άσκηση αντιγράφοντας ή φωτοτυπώντας, ή βάζοντας συγγενείς τους να αντιγράψουν τα κομμάτια των βιβλίων που θεωρούνται κατάλληλα. Ο διδάσκων ικανοποιείται που βλέπει να αναπαράγονται στο τετράδιο κειμενικά αποσπάσματα – διαδικασία που όμως ούτε έχει απαιτήσει ούτε έχει προωθήσει την εφαρμογή κάποιας γνωστικής δεξιότητας. Πρέπει να

αντιταχθούμε και να διορθώσουμε την κακή συνήθεια αυτής της εννοούμενης με τέτοιο τρόπο «έρευνας», και να δείξουμε ποιες μορφωτικές δυνατότητες μπορεί να έχει αν διδαχτεί και διεξαχθεί «με δεξιotechνία».

5. Η διαθέσιμη ιστορική γνώση συμπίπτει με τα αναρίθμητα κείμενα που βρίσκονται στις βιβλιοθήκες όλου του κόσμου – εκατομμύρια δημοσιεύσεις που διαρκώς αυξάνονται. Οι μαθητές πρέπει να συλλάβουν ορθά την ιστορία, ως μια πολλαπλότητα κειμένων που δίνουν άλλοτε συμπληρωματικές και άλλοτε αντικρουόμενες αναπαραστάσεις των γεγονότων του παρελθόντος.
6. Στα σχολεία υπάρχουν βιβλιοθήκες με τομείς ιστορίας που έχουν μείνει ακρησιμοποίητες. Η παρουσία τους δεν αξιοποιείται ούτε στο ελάχιστο προκειμένου να βελτιωθεί η εικόνα της ιστορίας που αντιλαμβάνονται οι μαθητές. Οι βιβλιοθήκες δεν είναι στοιχεία που τα λαμβάνουν υπόψη τους οι διδάσκοντες για να μεταβάλουν τον μεσολαβητικό τους ρόλο και τον τρόπο που οι μαθητές προσεγγίζουν τη μελέτη της ιστορίας.
7. Η πλειονότητα των διδασκόντων δεν έχει αποκτήσει κατάρτιση στην ιστορική έρευνα μέσω βιβλίων και χρειάζεται καλά σχεδιασμένους οδηγούς εργασίας και ήδη έτοιμο υποστηρικτικό υλικό, ώστε να την εισαγάγει στην πράξη. Η χρήση τους μπορεί να οικοδομήσει τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη δημιουργία οδηγών και υλικών.

Νομίζω πως τα παραπάνω είναι βάσιμα επιχειρήματα προς επίρρωση της ιδέας ότι οι μαθητές πρέπει να οδηγηθούν στη συνάντηση με το πλήθος των ιστορικών κειμένων και με τις βιβλιοθήκες. Αλλά, για να πειστούν για την ιδέα αυτή και να την υλοποιήσουν, οι διδάσκοντες πρέπει να αποδεχτούν ότι το ιστοριογραφικό κείμενο βρίσκεται στο κέντρο της διδακτικής και μαθησιακής εμπειρίας που στόχο έχει την υλοποίηση ενός Αναλυτικού Προγράμματος γνωστικών διαδικασιών, δηλαδή των διαδικασιών που είναι αναγκαίες για να οικοδομήσουμε τις γνώσεις για το παρελθόν, για να τις καταλάβουμε και να τις κρίνουμε, για να τις εμπεδώσουμε και να τις χρησιμοποιήσουμε.

Το ιστοριογραφικό κείμενο για τη γνώση του παρελθόντος

Η ιστορική παιδεία συνίσταται από γνώσεις, από ικανότητες σύνθεσής τους σε ένα σύστημα και χρησιμοποίησής τους με μια ποικιλία μορφών μεταφοράς. Η απόκτηση γνώσεων απαιτεί την εφαρμογή γνωστικών διαδικασιών, και οι ικανότητες υλοποίησης των γνωστικών διαδικασιών εκδηλώνεται άλλοτε με την παραγωγή γνώσεων μέσω της χρήσης πηγών και/ή βιβλίων, άλλοτε με την κατανόηση και την

εκμάθηση των ήδη επεξεργασμένων γνώσεων, άλλοτε με τη σύνθεση πολλαπλών γνώσεων, άλλοτε με την κριτική στις γνωστικές διαδικασίες που ακολουθούν οι άλλοι και στα προϊόντα που προκύπτουν. Σε κάθε περίπτωση δεν μπορεί να υπάρξει ιστορική γνώση που να μην μεταδίδεται μέσω ενός κειμένου. Οι μαθητές πρέπει να ασκηθούν στην κατανόηση του κειμένου και στην επεξεργασία κειμένων ξεκινώντας από τους χάρτες αποκτημένων γνώσεων, στην επεξεργασία κειμένων αφού αποκτήσουν εμπειρία στη χρήση πηγών ή της ιστορικο-διδακτικής έρευνας, στην επεξεργασία κειμένων αφού συμβουλευτούν πολλά κείμενα. Αυτό που μας ενδιαφέρει άμεσα στην παρούσα έρευνα είναι πώς θα ενεργοποιηθεί η διδακτική διαμεσολάβηση ώστε οι γνωστικές διαδικασίες να συνθέσουν τις πολλαπλές γνώσεις που υπάρχουν στα εκλαϊκευτικού τύπου κείμενα.

Για να εκτιμήσουμε τα πλεονεκτήματα μιας διδακτικής της ιστορίας που θα επικεντρώνεται στο κείμενο, χρειάζεται να διευκρινίσουμε τι εννοούμε λέγοντας «ιστοριογραφικό κείμενο».

Ως ιστοριογραφικό κείμενο πρέπει να εννοήσουμε το κείμενο που έχει γραφτεί από κάποιον για να αναπαραστήσει μια επεξεργασμένη γνώση για το παρελθόν, σύμφωνα με τις διαδικασίες που έχει προσδιορίσει και συνεχίζει να επεξεργάζεται η κοινότητα των ιστορικών. Αυτό κατά κανόνα από τους αναλυτές του ιστορικού λόγου και τους διδάσκοντες ονομάζεται «αφήγηση», αλλά το κείμενο δεν περιλαμβάνει μόνο αφήγηση, δεν δομείται μονάχα σε αφηγηματική μορφή. Γι' αυτό ο όρος «αφήγηση» είναι περιοριστικός, δεν αρκεί από μόνος του προκειμένου να προσδιοριστούν όλες οι δυνατές μορφές που μπορούν να προσλάβουν τα ιστοριογραφικά κείμενα. Επιπλέον μας κάνει να υποθέσουμε ότι η ιστορία είναι πάντοτε η ανασύνθεση μιας αλληλουχίας γεγονότων, δηλαδή διαχρονικών διαδικασιών στις οποίες δίνουμε μορφή χρησιμοποιώντας αφηγηματικά σχήματα. Απεναντίας, σκοπός του κειμένου είναι να οικοδομήσει τη γνώση ενός ιστορικού γεγονότος (που μπορεί να ανταποκρίνεται σε μια «κατάσταση του κόσμου» ή «κατάσταση των πραγμάτων», ή πάλι σε μια διαδικασία ή σε ένα συνδυασμό καταστάσεων του κόσμου και μιας διαδικασίας) και μιας ερμηνείας όσον αφορά ορισμένες του πλευρές.

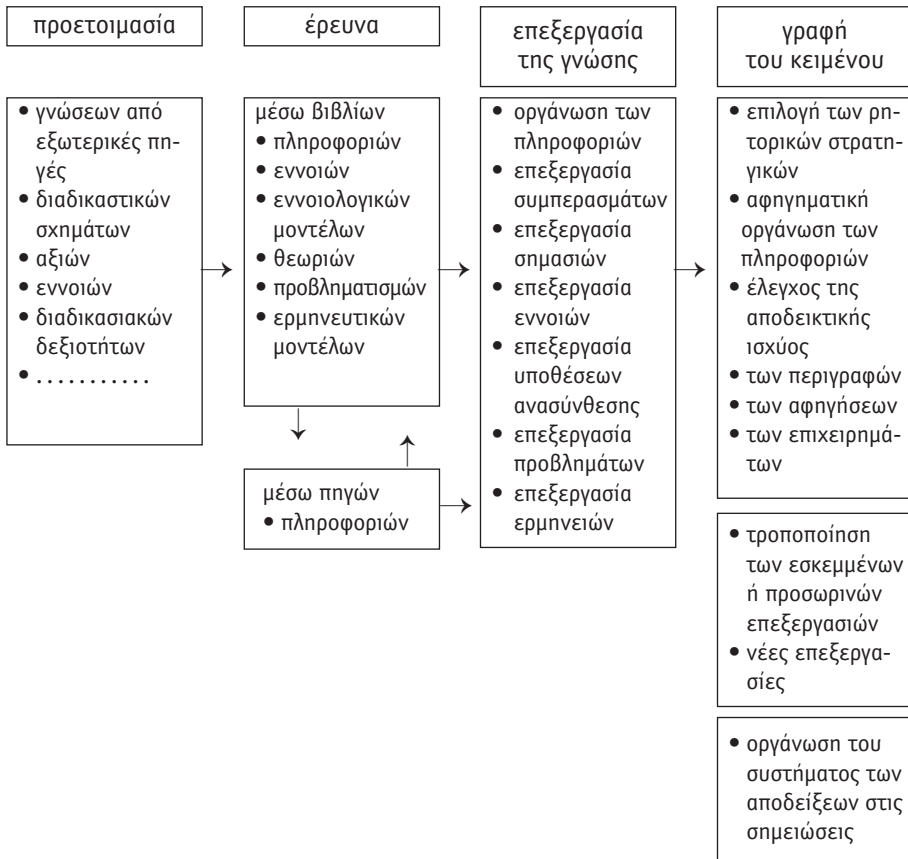
Συνεπώς με τον όρο «κείμενο» δεν πρέπει να εννοούμε τις πηγές, που είναι μόνο ένα εργαλείο πληροφόρησης για το συγγραφέα του ιστοριογραφικού κειμένου. Ούτε πρέπει να εννοούμε το βασικό εγχειρίδιο με όλο του το «διδακτικό» υλικό. Το βοήθημα και το εγχειρίδιο μπορούν να θεωρηθούν βιβλία ιστοριογραφικών κειμένων, δηλαδή σύνολα κειμένων που στόχο έχουν να κοινοποιήσουν ένα πλήθος γνώσεων και μια γνώση υπερκείμενη μέσω του συστήματος των κειμένων και των γνώσεων.

Στο είδος των ιστοριογραφικών κειμένων ανήκουν επίσης τα κείμενα που περιέχονται στο βοήθημα και στο εγχειρίδιο.

Γιατί η έμφαση δίνεται στο κείμενο κατά τη διδασκαλία της ιστορίας;

1. Δεν υπάρχει ιστορία που να μην είναι κειμενική. Ας υποθέσουμε ότι θέλετε να μάθετε κάτι για την ιστορία της Λετονίας. Τι κάνετε; Έχετε δύο δυνατότητες – ή να απευθυνθείτε σε έναν ειδικό που θα σας εκθέσει κάποιες γνώσεις μέσω του προφορικού λόγου, ή να διαβάσετε ένα γραπτό κείμενο. Δεν υπάρχει μια εκ φύσεως ιστορία, όπως υπάρχει, ας πούμε, το δέντρο. Όλη η ιστορία που μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μάθησης και για την οποία υπάρχει η δυνατότητα να μιλήσει κανείς υπάρχει μόνο στο βαθμό που υπάρχουν τα κείμενα που την αφηγούνται. Από την άποψη της επικοινωνιακής λειτουργίας και της υλοποίησης της ιστορικής γνώσης, δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα εξειδικευμένα κείμενα, τα κείμενα διδασκαλίας και τα εκλαϊκευτικά κείμενα. Όλα έχουν την αξίωση να καταστήσουν δυνατή την οικοδόμηση ιστορικών γνώσεων.
2. Όταν μιλάμε για ιστορία από μεθοδολογική άποψη, έχουμε στο νου μας τη φάση της έρευνας. Αν όμως οι ιστορικοί σταματούσαν στη φάση της έρευνας, δεν θα είχαμε ιστορία. Εκτός από τη φάση της έρευνας, πρέπει να λάβουμε υπόψη τη φάση της γραφής, και στο βάθος το προϊόν των δύο φάσεων – το κείμενο. Θα μπορούσε κάποιος να αντιτάξει ότι αυτό ισχύει μόνο για τα εξειδικευμένα βιβλία και όχι για τα σχολικά, ότι αυτά δεν αποτελούν προϊόν πρωτότυπης έρευνας και ότι δεν παράγουν καινούργιες γνώσεις. Όμως ακόμα και στην περίπτωση αυτή υπάρχει μια μεθοδολογική φάση και μια φάση γραφής (ή εκ νέου γραφής) που οδηγεί από ένα κείμενο σε ένα άλλο. Σύμφωνα με τα διορατικά επιχειρήματα του V. Deon: «Η γραφή της ιστορίας δεν είναι μια εξωτερική διαδικασία, μια επικάλυψη ή προφορική μετάφραση των περιεχομένων, αλλά είναι ταυτισμένη και ενσωματωμένη στη διαδικασία της γνώσης [...] Το ιστοριογραφικό εγχείρημα [...] υλοποιείται τη στιγμή ακριβώς που παράγεται γραφή· αυξάνεται και διευκρινίζεται κατά τη μετατροπή του σε κείμενο. Για κανέναν άλλο γνωστικό τομέα δεν φαίνεται να ισχύει τόσο η αρχή της γραφής ως γνώσης και ως ειδικής παραγωγικής διαδικασίας της μάθησης όσο για την ιστορία».³
3. Συνεπώς το κείμενο εμφανίζεται ως το αποτέλεσμα των διαδικασιών οικοδόμησης της γνώσης: Πρόκειται για διαδικασίες γνωστικές, που εκφράζονται στις πρακτικές διαδικασίες τις προπαρασκευαστικές της γραφής, όπως η αποδελτίωση πηγών ή βιβλίων, και στις πρακτικές οργάνωσης των αποδελτιωμένων πληροφοριών, όπως η ομαδοποίηση δελτίων που μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη του ίδιου του θέματος.
4. Το κείμενο εμφανίζεται ως ο «τόπος» όπου δοκιμάζονται οι ικανότητες υλοποίησης των γνωστικών διαδικασιών, είτε στη φάση της παραγωγής είτε στη φάση της ανάγνωσης και κατανόησης.

ΣΧΗΜΑ 1. Διάγραμμα των φάσεων παραγωγής της ιστορίας.



5. Το κείμενο εμφανίζεται ως ο «τόπος» όπου «αγκυροβολεί», όπου «ριζώνει» η εγκυρότητα όλων όσα λέμε σχετικά με το παρελθόν. Μας κάνει να ξεπεράσουμε τη συνήθεια να μιλάμε για την ιστορία λες και υπάρχει μια καθαυτό ιστορία που επιβάλλει τους όρους της ανασύνθεσης.
6. Το κείμενο παρουσιάζεται ως «τόπος» όπου θα εκδηλωθούν και θα δοκιμαστούν οι δεξιότητες κτλ., καθώς και ως «τόπος» όπου θα ελεγχθεί η λογική της οικοδόμησης της γνώσης.
7. Το κείμενο δεν μπορεί να απουσιάζει από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Οι μαθητές πρέπει να αναμετρηθούν με τα κείμενα – στη χειρότερη περίπτωση με τα κείμενα του βοηθήματος και του εγχειριδίου, διαφορετικά με τα κείμενα που έχουν παραγάγει οι ίδιοι και με κείμενα άλλα από τα σχολικά· επιπλέον έξω από το σχολείο ένα οποιοδήποτε κείμενο θα τους προσφέρει καινούργια γνώση.

Η αποδοχή αυτών των θέσεων μας εξαναγκάζει από τη μια πλευρά να απαλλαγούμε από τις κακές ιδέες που κληρονομήσαμε εξαιτίας της κακής εκπαίδευσης που έχουμε λάβει:

- την ιδέα ότι υπάρχει μια φύσει ιστορία (ή τουλάχιστον ένας μύθος ή μια αλληλουχία γεγονότων ήδη διαθέσιμη με τρόπο αντικειμενικό), αντιληπτή από όλους με τον ίδιο τρόπο, και ότι το σχολικό κείμενο στόχο έχει να την αναπαραγάγει, έτσι ώστε να την καταστήσει περιουσία της βασικής ιστορικής γνώσης·
- την ιδέα ότι μπορεί να υπάρχει μια ιστορική γνώση χωρίς γνωστική και ερμηνευτική επεξεργασία·
- την ιδέα ότι το κείμενο υπάρχει σαν ένα δοχείο από το οποίο εξαγάγουμε τα γεγονότα νοούμενα ως περιεχόμενα·
- την ιδέα ότι το ιστοριογραφικό κείμενο έχει μόνο μία γλωσσική δομή.

Και από την άλλη πλευρά, μας ενθαρρύνει να θεωρήσουμε το κείμενο ως τον ορίζοντα αναφοράς προκειμένου να σκεφτούμε τη διδακτική. Κάτι τέτοιο είναι αποτελεσματικό όταν στοχεύει στη διαμόρφωση των δεξιοτήτων για την ανάγνωση και την κατανόηση των κειμένων, την κριτική τους, την επανεπεξεργασία τους και την παραγωγή τους.

Η διπλή δομή του κειμένου

Γενικά αντιλαμβανόμαστε το κείμενο ως προϊόν αμιγώς γλωσσικό, που από την ιστορία κρατάει τα περιεχόμενα και μερικούς εξειδικευμένους όρους. Αυτό μας οδηγεί να θεωρήσουμε ότι αρκούν οι γλωσσικές λύσεις στις δυσκολίες και στα προβλήματα των μαθητών όταν καταπίνουν με τα ιστορικά κείμενα. Και μέσα από την παράφραση ο διδάσκων προσπαθεί να μειώσει τις δυσκολίες με την υποκατάσταση όρων, με συντακτικές απλοποιήσεις κτλ., εν ολίγοις με τις διαδικασίες γλωσσικής μεταφοράς.

Αλλά πριν από τη γλωσσική διάρθρωση, υπάρχει η διάρθρωση που λαμβάνουν οι πληροφορίες από τις γνωστικές διαδικασίες.

Η ιστοριογραφική δομή είναι αυτή που υποστηρίζει τη γλωσσική δομή. Οι δύο δομές είναι αλληλεξαρτώμενες, αλλά για αναλυτικούς λόγους πρέπει να τις αντιμετωπίσουμε χωριστά, και αυτή που μας ενδιαφέρει είναι η ιστοριογραφική δομή.

Η δομή των λειτουργιών

Υλοποιείται από γνωστικές (νοητικές) διαδικασίες, για να ανταποκριθεί σε γνωστικές ανάγκες. Η πρώτη και επαναλαμβανόμενη διαδικασία, αυτή που θέτει σε κίνηση

όλες τις άλλες, «είναι η θεματοποίηση: Ο ιστορικός εντοπίζει ένα σημείο εστίασης, θεματοποιεί μια πλευρά, ένα πρόβλημα ή μια υπόθεση, και οργανώνει γύρω από το θέμα αυτό πληροφορίες, δεδομένα, αριθμούς, που γίνονται γνώση καθόσον υφίστανται –ως αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία– σε κείμενο».⁴

Οι τέσσερις ακόλουθοι πίνακες δείχνουν ποια είναι η ανταπόκριση μεταξύ των γνωσιακών αναγκών του αναγνώστη και των απαντήσεων που βρίσκονται στο κείμενο με κατάλληλες κειμενικές μορφές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Δομή των λειτουργιών.

γνωσιακές ανάγκες	απαντήσεις του κειμένου	τύπος κειμένου
1. να μάθουμε ποια γεγονότα συνέβησαν	θεματοποίηση ονομασία των γεγονότων με χρονολόγηση και εντοπισμό	τίτλος διατύπωση
2. να μάθουμε πώς συνέβησαν	ανασύνθεση των γεγονότων / ανασύνθεση των διαδικασιών	αφήγηση
3. να μάθουμε σε ποιο περιβάλλον ή σε ποια περιβάλλοντα συνέβησαν	ανασύνθεση του περιβάλλοντος / των περιβαλλόντων	περιγραφή
4. να μάθουμε γιατί – να μάθουμε το πρόβλημα	διατύπωση του κομβικού προβληματισμού	επιχειρηματολογία
5. να μάθουμε την εξήγηση	έκθεση της υπόθεσης εξήγησης	επιχειρηματολογία

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Ανασύνθεση των διαδικασιών.

γνωσιακές ανάγκες	απαντήσεις του κειμένου	τύπος κειμένου
να μάθουμε την αρχή	ονομασία των γεγονότων ανασύνθεση των αρχικών γεγονότων	αφήγηση
να μάθουμε την αρχική κατάσταση	ανασύνθεση της αρχικής κατάστασης των πραγμάτων	περιγραφή
να μάθουμε την εξέλιξη	ανασύνθεση της διαδικασίας	αφήγηση
να μάθουμε την τελική κατάσταση	ανασύνθεση της τελικής κατάστασης των πραγμάτων	περιγραφή

ΠΙΝΑΚΑΣ 3. Ανασύνθεση της κατάστασης του κόσμου (ή της κατάστασης πραγμάτων).

γνωστικές ανάγκες	απαντήσεις του κειμένου	τύπος κειμένου
<p>να μάθουμε πώς είχαν τα πράγματα, να μάθουμε την «κατάσταση του κόσμου», να μάθουμε το περιβάλλον</p> <p>να μάθουμε ποιες ήταν οι σχέσεις μεταξύ των συνυπαρχόντων στοιχείων</p> <p>να μάθουμε τις αναφορές μιας εννοιολόγησης</p>	<p>ονομασία γεγονότων – κατάσταση πραγμάτων</p> <p>ανασύνθεση πλευρών, δομών</p>	περιγραφή

ΠΙΝΑΚΑΣ 4. Επεξεργασία των ερμηνευτικών εικασιών.

γνωστικές ανάγκες	απαντήσεις του κειμένου	τύπος κειμένου
<p>να μάθουμε ποια προβλήματα μπορούν να τεθούν μετά την ανασύνθεση των γεγονότων</p> <p>να μάθουμε τις προτεινόμενες ερμηνευτικές λύσεις</p>	<p>επεξεργασία των ερωτήσεων προβληματισμού για τις άγνωστες σχέσεις μεταξύ γνωστών γεγονότων</p> <p>οικοδόμηση της ερμηνευτικής θεωρίας</p>	<p>επιχειρηματολογία</p> <p>επιχειρηματολογία</p>

Προκειμένου το κείμενο να δώσει απαντήσεις, χρειάζεται οι πληροφορίες να είναι οργανωμένες *θεματικά, χρονικά και χωρικά*.

Θεματικά, ώστε να συγκροτεί σειρές συναφών γεγονότων και να τις συσχετίζει ως συστατικά στοιχεία της συνολικής γνώσης.

Η χρονική οργάνωση –που είναι θεμελιώδης για να κάνουμε χειροπιαστή την ιστοριογραφική διαδικασία– απαιτεί να εφαρμόζονται οπωσδήποτε οι διαδικασίες για τη χρονολόγηση και τον προσδιορισμό των δεσμών διαδοχής και συγχρονίας, και –ανάλογα με τις ανασυνθετικές και/ή ερμηνευτικές απαιτήσεις– οι διαδικασίες για να δοθεί σημασία στις διάρκειες, στην κατάτμηση των αλληπάλληλων γεγονότων σε περιόδους, σε κύκλους, σε συγκυρίες.

Η οργάνωση με βάση το χώρο αποκαλύπτεται στον προσδιορισμό της κλίμακας παρατήρησης και αναπαράστασης των γεγονότων, στον εντοπισμό τους, στη σημασία που δίνεται στην απόσταση που τα χωρίζει, στην έκτασή τους στο χώρο, στην κατανομή τους, στη διαμόρφωσή τους.

Μέσα στις θεματικές και χωροχρονικές πλοκές, τα γεγονότα μπορούν να ταξινομηθούν ως δηλωτικά της μεταβολής ή της μονιμότητας και της ακινησίας των φαινομένων, και μπορούν να εκτιμηθούν ως συμβάντα που είτε καθόρισαν τις μεταβολές ή τις μονιμότητες, είτε συνέβαλαν στον καθορισμό τους.

Αυτές οι διαδικασίες βρίσκονται στη ρίζα της παραγωγής του κειμένου, και αυτές σηματοδοτούν την ικανότητά του να μεταδίδει τη δομημένη γνώση και την αποτελεσματικότητά του να υποστηρίζει την οικοδόμηση της γνώσης από τον αναγνώστη. Το κείμενο λειτουργεί επικοινωνιακά εάν ο αναγνώστης κινητοποιήσει τη λειτουργική του δομή· αλλά η λειτουργική δομή του κειμένου, απαντώντας, παρουσιάζει στον αναγνώστη προκλήσεις με βάση τις οποίες αυτός εκλεπτύνει τις γνωστικές του δεξιότητες.

Η συνθετική δομή

Μία από τις διαδεδομένες ιδέες είναι ότι το ιστορικό κείμενο είναι γεμάτο από δηλωτικές διατυπώσεις. Εάν όμως αναλύσουμε ένα κείμενο, θα αντιληφθούμε ότι οι δηλωτικές διατυπώσεις δεν παρουσιάζονται με τρόπο απλό και φυσικό, σαν να κυλούν από τις πηγές. Πράγματι, εκτός από τις πρωτογενείς πληροφορίες, υπάρχουν και όσες έχουν υποστεί επεξεργασία ή έχουν συμπυκνωθεί σε «γενικεύσεις» και σε «ανακεφαλαιώσεις» ή σε «εν σειρά ταξινομήσεις».

Γενικά οι πληροφορίες δεν εμφανίζονται στην απλή μορφή τους, αλλά αποκτούν σπουδαιότητα με την προσθήκη αναφορών και δεσμών με άλλες πληροφορίες και εκτιμήσεις. Για παράδειγμα, στη διατύπωση του ιστορικού José María Jover Zamora: «Η οικονομική εξάρθρωση της χώρας [της Ισπανίας] υπήρξε τρομακτική, ενώ οι Άγγλοι και οι Γάλλοι –με τις βιομηχανικές τους ζώνες άθικτες και ασφαλείς– μάχονταν σε μια χερσόνησο ανοικτή στους στρατούς τους» (τον καιρό του αντι-ναπολεόντειου πολέμου της ανεξαρτησίας), ο ισπανός σημειολόγος Lozano τονίζει ότι «το “τρομακτική” προϋποθέτει μια υποκειμενική εκτίμηση (ένα σχόλιο) πάνω στην αφήγηση ενός ιστορικού γεγονότος».⁵ Όμως εμείς μπορούμε να προσθέσουμε ότι η διατύπωση οικοδομείται μέσα από τρεις εννοιολογικές ανακεφαλαιώσεις («η οικονομική εξάρθρωση... τις βιομηχανικές τους ζώνες άθικτες και ασφαλείς... μάχονταν») που δεν δίνουν λεπτομερείς και πρωτογενείς πληροφορίες, και που στον συγχρονικό δεσμό τους αποκτούν μια σημασία που αντανακλάται στη διαφορετική εξέλιξη της οικονομικής ιστορίας των τριών χωρών κατά τον 19ο αιώνα. Το άλλο στοιχείο που συνδυάζεται με τις πρόσθετες πληροφορίες και σημασίες είναι οι έννοιες που έχουν διαμορφωθεί στην περιοχή των κοινωνικών επιστημών και οι οποίες συμπυκνώνουν μια μεγάλη ποσότητα πληροφοριών

για καταστάσεις πραγμάτων ή για διαδικασίες. Η αναλογία με την οποία παρουσιάζονται συνδυασμένα τα στοιχεία διαφέρει και εξαρτάται από το εάν το κείμενο στοχεύει στην ανασύνθεση ή στην εξήγηση. Γενικά στις εξηγήσεις εμφανίζονται λιγότερο τα δηλωτικά στοιχεία, ενώ τα νοηματικά στοιχεία, τα στοιχεία εκτίμησης και τα στοιχεία απόδοσης σημασίας έχουν μεγαλύτερη λειτουργία στην οικοδόμηση της γνώσης. Η αναλογία ποικίλλει επίσης ανάλογα με το εάν τα κείμενα είναι ακαδημαϊκά, εκλαϊκευτικά ή σχολικά: Στα τελευταία οι απαιτήσεις για υψηλού βαθμού σύνθεση αυξάνουν το ειδικό βάρος των γενικεύσεων, των ανακεφαλαιώσεων και των εννοιών. Σε κάθε περίπτωση η κατανόηση του κειμένου προκαλεί την ικανότητα να διακρίνουμε τα διαφορετικά στοιχεία της συνθετικής δομής, με στόχο να αποδώσουμε στο καθένα τους ένα ειδικό βάρος στην εκτίμηση εγκυρότητας της γνωσιακής πρότασης.

Αν η δομή του ιστορικού κειμένου γεννά το μηχανισμό χάρη στον οποίο λειτουργεί το κείμενο, ποια είναι τα καθήκοντα της διδασκαλίας; Ας τα εξετάσουμε πρώτα από την πλευρά του μαθητή, ύστερα από την πλευρά του Αναλυτικού Προγράμματος, και τέλος σε σχέση με τους τρόπους διδασκαλίας.

Ο μαθητής και το ιστοριογραφικό κείμενο

Ο μαθητής είναι ένας αναγνώστης χωρίς πείρα, ή διαθέτει λιγιστές ικανότητες σε σχέση με τις προκλήσεις του ιστοριογραφικού κειμένου. Πρέπει να οικοδομήσει την ιστορική του γνώση και να προσπαθήσει να αναπαραστήσει έναν άγνωστο ιστορικό κόσμο μέσα από τη δουλειά του στο κείμενο.

Ο μαθητής έχει εμπειρία καθημερινών αφηγήσεων και περιγραφών (ως ακροατής ιστοριών, ως αναγνώστης εικόνων, ταινιών ή κόμικς, ή πάλι ως παραγωγός ιστοριών, ως αφηγητής παραμυθιών κτλ., ή ως αφηγητής εμπειριών), και έχει εμπειρία λογοτεχνικών περιγραφών και αφηγήσεων: Οι δεξιότητές του είναι διαμορφωμένες σε σχέση με αυτά τα είδη λόγου. Στις εμπειρίες αυτές, που θα αναπτυχθούν με τον καιρό, ο μαθητής πρέπει να προσθέσει και να ενσωματώσει την εμπειρία του ιστοριογραφικού κειμένου.

Αλλά το ιστοριογραφικό κείμενο πρέπει να θεωρηθεί «τεχνικό» κείμενο, με χαρακτηριστικά που το διαφοροποιούν από το λογοτεχνικό και το καθημερινό. Ο μαθητής πρέπει συνεπώς να μάθει να αντιμετωπίζει τις ιδιαιτερότητές του με κατάλληλες ασκήσεις.

Μπορούν να υπάρξουν τουλάχιστον δύο τύποι ασκήσεων πάνω στο ιστοριογραφικό κείμενο: Ο πρώτος στόχο έχει ο μαθητής να αναλύσει τη δομή ενός και μόνο κειμένου, και να το «ξηλώσει» για να συλλάβει τα συστατικά του στοιχεία και

τις σχέσεις τους, ώστε να μπορέσει να κρίνει και να επαναδομήσει το κείμενο. Εφαρμόζεται στα κείμενα που μεταφέρουν την ολοκληρωμένη γνώση ενός ιστορικού γεγονότος. Ο δεύτερος τύπος ασκήσεων εφαρμόζεται σε μια πληθώρα κειμένων στα οποία δεν αναλύονται λεπτομερώς οι δομές, αλλά μόνο επισημαίνονται τα μακροσκοπικά στοιχεία για να εντοπιστούν οι πληροφορίες και τα άλλα στοιχεία που μπορούν να ενσωματωθούν για να αναπτυχθεί ένα συγκεκριμένο θέμα. Ο πρώτος τύπος μπορεί να θεωρηθεί θεμελιακός των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ανάπτυξη του δεύτερου τύπου ασκήσεων. Προϋποτίθεται ότι οι μαθητές που θα καταφέρουν να δουλέψουν πάνω σε μια πληθώρα κειμένων γνωρίζοντας τη δομή του ιστοριογραφικού κειμένου μπορούν να συμβουλευτούν, να αποδελτιώσουν και να λειτουργήσουν με μεγαλύτερη επίγνωση και με καλύτερους χειρισμούς. Αλλά η μετάβαση από τον πρώτο τύπο ασκήσεων στον δεύτερο δεν είναι απαραίτητη, και οι μαθητές μπορούν να εισαχθούν στη βιβλιογραφική έρευνα χωρίς να έχουν πρώτα περάσει μέσα από το λεπτομερειακό «ξήλωμα» του κειμένου. Αυτό ακριβώς συνέβη κατά τους πειραματισμούς μας.

Πρωταρχικός στόχος του πρώτου τύπου ασκήσεων είναι να αναπτυχθεί η συνείδηση της κεντρικής σημασίας του κειμένου και της ανάγκης απόκτησης δεξιοτήτων σχετικά με τη δομή του ιστοριογραφικού κειμένου, με σκοπό να «διοχετευτούν» στην οικοδόμηση της ιστορικής παιδείας. Στόχος του δεύτερου τύπου ασκήσεων είναι να διαμορφωθούν και να αναπτυχθούν οι δεξιότητες για την αυτόνομη αξιοποίηση οποιουδήποτε τύπου κειμένου.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το ιστοριογραφικό κείμενο

Εάν το κείμενο είναι τόσο ουσιώδες για την οικοδόμηση της γνώσης, και εάν οι δεξιότητες να δουλεύει κανείς πάνω σε ένα ή περισσότερα κείμενα είναι τόσο καθοριστικές για την ποιότητα της ιστορικής παιδείας, τότε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα χρειάζεται να προβλεφθούν δραστηριότητες που να έχουν σκοπό:

1. να μας διδάξουν να μελετούμε, δηλαδή να αναμετρίομαστε με τις κειμενικές δομές·
2. να καταστήσουν κατανοητό ότι η γνώση του παρελθόντος αντιπροσωπεύεται από πολλά βιβλία·
3. να καταστήσουν σαφές ότι οι γνώσεις του παρελθόντος συντίθενται από άλλες γνώσεις·
4. να οδηγήσουν σε διαδικασίες οικοδόμησης της γνώσης χρησιμοποιώντας πολλαπλά κείμενα·

5. να διαφοροποιήσουν τους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης·
6. να πάνε πέρα από τη χρήση του εγχειριδίου και να διορθώσουν τα όρια του περιεχομένου και της δομής του·
7. να αναπτύξουν τις ικανότητες να συμβουλευόμαστε ιστορικά έργα·
8. να αναπτύξουν τις ικανότητες να σεβόμαστε τις δευτερογενείς πηγές εκτιμώντας την εγκυρότητα των πληροφοριών και των γνώσεων τις οποίες αυτές μεταφέρουν·
9. να αναπτύξουν τις δεξιότητες να κρίνουμε τα ιστοριογραφικά έργα.

Οι στόχοι αυτοί μπορούν να επιτευχθούν σταδιακά αρχίζοντας από τις προχωρημένες τάξεις του Δημοτικού σχολείου: Το σημαντικό είναι για κάθε επίπεδο δεξιοτήτων ο διδάσκων να εντοπίζει ανάλογα κείμενα, που να έχουν ενδιαφέρον θέμα. Για να αναπαραστήσουν τον θεματοποιημένο ιστορικό κόσμο, θα ήταν καλό να βάζουμε τα παιδιά να δουλεύουν κυρίως πάνω σε εικόνες και σε σύντομους σχολιασμούς των εικόνων. Πράγματι, οι εικόνες από πηγές, από περιοχές και από ανασυντεθειμένες σκηνές ζωής αποτελούν την πιο κατάλληλη βάση αναφοράς για την κατανόηση των αφηγηματικών αναπαραστάσεων. Όταν αποκτηθούν οι αρχικές δεξιότητες, μπορούμε σιγά σιγά να εισαγάγουμε στο μάθημα εκτενέστερες κειμενικές αναπαραστάσεις, συμπληρωμένες ωστόσο από πολλές εικόνες.

Μέσα από αυτή την προοπτική, το «Μαθαίνω ιστορία στη βιβλιοθήκη» είναι μια ευέλικτη πρόταση, που προσαρμόζεται σε κάθε σχολικό επίπεδο και πολλαπλασιάζει τα εργαλεία και τις δυνατότητες διδακτικής διαμεσολάβησης, εφόσον επιτρέπεται να χρησιμοποιηθούν στην τάξη διάφορες σειρές εκλαϊκευτικών κειμένων.

Τα εκλαϊκευτικά ιστοριογραφικά κείμενα

Μπορούμε σχηματικά να διακρίνουμε τα ιστορικά κείμενα σε τρεις κατηγορίες – στα εξειδικευμένα κείμενα (τα λεγόμενα «επιστημονικά» ή ακαδημαϊκά), στα σχολικά κείμενα και στα εκλαϊκευτικά κείμενα. Η διάκριση μπορεί αρχικά να βασιστεί στον αναγνώστη-πρότυπο τον οποίο προϋποθέτουν τα κείμενα. Είναι εύκολο να τον αναγνωρίσουμε για τις πρώτες δύο κατηγορίες – πρόκειται για έναν αναγνώστη «ακαδημαϊκό», «έμπειρο», ένα ισοδύναμο του συγγραφέα για τα κείμενα της πρώτης κατηγορίας· και για έναν αναγνώστη χωρίς εμπειρία και υπό διαμόρφωση για τα σχολικά κείμενα. Πιο δύσκολο είναι να θεωρήσουμε έναν και μόνο τύπο αναγνώστη για τα εκλαϊκευτικά κείμενα, εφόσον διαφοροποιούνται ανάλογα με το εάν απευθύνονται σε μικρά παιδιά, σε μεγαλύτερα παιδιά, σε εφήβους. Αυτά προϋποθέτουν έναν αναγνώστη προικισμένο με αυθόρμητο ενδιαφέρον για την ιστορία

που πραγματεύονται. Όσα όμως απευθύνονται στους ενήλικες προϋποθέτουν έναν αναγνώστη καλλιεργημένο, που να έχει συμπληρώσει τους κύκλους της δευτεροβάθμιας ή της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Τα κείμενα αυτά εμφανίζονται στις ιστορικές σειρές των μεγάλων εκδοτικών οίκων, και συχνά εντάσσονται στις βιβλιογραφίες των Προγραμμάτων Σπουδών των πανεπιστημίων. Συνεπώς μπορούν να χαρακτηριστούν κείμενα εξειδικευμένα – κατά τον γαλλικό τρόπο. Ωστόσο ακόμα και μεταξύ αυτών των κειμένων υπάρχουν κάποια που πρέπει να θεωρηθούν εκλαϊκευτικά και που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Όλα τα άλλα εκλαϊκευτικά κείμενα, αυτά που απευθύνονται στα παιδιά και στους εφήβους, συνήθως είναι ελκυστικά και γοητευτικά εξαιτίας του τρόπου της εκδοτικής παρουσιάσής τους.

Η ιστοριογραφική τους ποιότητα μπορεί να διαβαθμιστεί από χαμηλού έως εξαιρετικού επιπέδου, όπως άλλωστε συμβαίνει για τα σχολικά και τα ακαδημαϊκά κείμενα.

Η βασική τους διαφορά είναι ότι τα ακαδημαϊκά κείμενα ενδιαφέρονται να οικοδομήσουν νέες γνώσεις, ή γνώσεις που να αναθεωρούν τις προηγούμενες. Τα σχολικά και τα εκλαϊκευτικά κείμενα έχουν χτιστεί με βάση τα «ακαδημαϊκά», δεν έχουν την αξίωση να παρουσιάσουν πρωτότυπες γνώσεις, αλλά αξιολογούνται από την αποτελεσματικότητα του συστήματος γνώσεων και την επικοινωνιακή τους ποιότητα.

Καθώς πρόκειται για κείμενα που υφίστανται τον έλεγχο της κοινότητας των μελετητών, τα ακαδημαϊκά κείμενα φέρουν τις χαρακτηριστικές ενδείξεις της τάσης προς ευρυμάθεια:

- τη συχνή παραπομπή στις πρωτογενείς πηγές,
- την ακριβή αναφορά στα κείμενα που έχουν χρησιμοποιηθεί,
- τη συζήτηση για τις πηγές και για το κύρος της προσλαμβανόμενης ή παραγόμενης πληροφορίας,
- τη συζήτηση για τις πληροφορίες ή τις ερμηνείες που προσλαμβάνονται από τα κείμενα,
- τη συχνότητα των ενδείξεων για τη μη βεβαιότητα της πληροφορίας ή των ερμηνευτικών υποθέσεων,
- τη χρήση και τη συζήτηση ερμηνευτικών θεωριών,
- μοντέλα εξηγήσεων.

Σύμφωνα με τον Lozano, το «επιστημονικό» ιστορικό κείμενο «χρησιμοποιεί το σχόλιο με τέτοιο τρόπο ώστε ο ιστορικός να μπορεί να δείξει τη στάση και τη θέση του σε σχέση, για παράδειγμα, με άλλες ερμηνείες –“σχόλια”– για τα ίδια τα

γεγονότα που αφηγείται· επικυρώνει αποτελέσματα, προσανατολίζει τον αναγνώστη στη σημασία των γεγονότων και των ερμηνειών, τυποποιεί τις εκφράσεις που σημαίνουν βεβαιότητα, αμφιβολία, αβεβαιότητα, και εναλλάσσει εκφωνήματα διαπιστωτικά και εκφωνήματα επιτελεστικά, διαφοροποιώντας τη συμπερασματική δύναμη των εκφωνημάτων ανάλογα με τους ισχυρισμούς και τις επιχειρηματολογίες».⁶ Σε αντίθεση με τα ακαδημαϊκά κείμενα, που οι ιστορικοί τα γράφουν προορίζοντάς τα για άλλους ιστορικούς, ακόμα και τα εξειδικευμένα εκλαϊκευτικά κείμενα είναι συνθετικά δοκίμια που δεν προϋποθέτουν ευρυμάθεια ή να έχει διεξαχθεί έρευνα, δεν χρησιμοποιούν σημειώσεις, μερικές φορές προσθέτουν στο τέλος τον κατάλογο των κύριων βιβλίων και άρθρων που μελετήθηκαν, ενώ άλλες φορές ούτε καν αυτό. Ακόμα περισσότερο, στα εκλαϊκευτικά κείμενα για παιδιά απουσιάζουν τόσο εκείνοι οι κειμενικοί μηχανισμοί που συνήθως δείχνουν τις ερευνητικές διαδικασίες που έχει ακολουθήσει ένας ιστορικός, όσο και οι μηχανισμοί απόδειξης, ερμηνείας και «τοποθέτησης» του ιστορικού, που αποκαλύπτουν τη διακειμενικότητα ως ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά των ιστοριογραφικών κατασκευών. Όντας απαλλαγμένα από το βάρος των μηχανισμών αυτών, τα εκλαϊκευτικά κείμενα για παιδιά μοιάζουν ευκολότερα, ωστόσο αυτή η απουσία παράγει ένα αποτέλεσμα αντικειμενοποίησης και αναφορικότητας που αφαιρεί από τον αναγνώστη τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσει ότι αποτελούν το προϊόν της νοητικής οικοδόμησης ενός υποκειμένου. Η χρήση πολλών κειμένων πάνω στο ίδιο θέμα και η συγκριτική εκτίμηση των διαφορών στις αφηγηματικές κατασκευές τους μπορεί να θεραπεύσει αυτό το μειονέκτημα και να φέρει τους μαθητές αντιμέτωπους με την ανάγκη συνειδητοποίησης ότι η αναπάρσταση του παρελθόντος μπορεί να γίνει με τρόπους που διαφοροποιούνται ενίοτε μόνον επιφανειακά, ενίοτε με τη συμπερίληψη και τον αποκλεισμό γεγονότων, ενίοτε με την ιεράρχηση των γεγονότων, ενίοτε με τις σημασίες που αποδίδονται στα γεγονότα, ενίοτε με την οργάνωση των γεγονότων, και, τέλος, ενίοτε με τις ερμηνείες. Η αποδοχή μίας μεταξύ των αντιτιθέμενων εκδοχών ίσως απαιτήσει την άσκηση γνωστικών διαδικασιών με στόχο να εκτιμήσουμε ποια διαθέτει τη μεγαλύτερη εγκυρότητα. Και η ανάγκη να εναρμονίσουμε τις αποδελτιωμένες πληροφορίες που έχουν παραχθεί από διαφορετικά κείμενα επιβάλλει άλλες γνωστικές διαδικασίες που στόχο έχουν την οικοδόμηση ενός κειμένου με συνοχή και συνέπεια.

Τα εκλαϊκευτικά κείμενα είναι κείμενα που ένα μέρος των μαθητών έχει στη βιβλιοθήκη του σπιτιού του ή μπορεί να τα βρει να εκτίθενται στους πάγκους των βιβλιοπωλείων ή στα ράφια των δημοτικών ή σχολικών βιβλιοθηκών. Όμως τα εκλαϊκευτικά κείμενα χρησιμοποιούνται σπάνια μέσα στην τάξη, ιδίως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εμείς τα είδαμε ως ένα μέσο, στο πλαίσιο της ιστορικής

γνώσης, που πρέπει να χρησιμοποιηθεί είτε για να μελετήσουμε και να ανασυνθέσουμε διαδικασίες και καταστάσεις πραγμάτων, είτε για να θέσουμε προβλήματα και να σχεδιάσουμε εξηγήσεις. Αλλά προτιμήσαμε οι μαθητές να αποκτήσουν αρχικά εμπειρία στην ανασύνθεση καταστάσεων πραγμάτων και στη χρήση περιγραφικών κειμένων.

Η ιστορική γνώση της κατάστασης πραγμάτων και τα περιγραφικά κείμενα

Στην πλειονότητά τους τα εκλαϊκευτικά βιβλία περιέχουν κείμενα αφηγηματικά και κείμενα περιγραφικά. Λιγότερο συχνά έχουν επιχειρηματολογική μορφή. Θα μπορούσαν παρ' όλα αυτά να προσφέρουν τη βάση δεδομένων για την ανασύνθεση διαδικασιών ή καταστάσεων πραγμάτων, ή πάλι για την επεξεργασία προβλημάτων και εξηγήσεων.

Ανάμεσα στους διάφορους τύπους κειμένου, έχουμε δώσει προτεραιότητα στα περιγραφικά. Η επιλογή είναι στρατηγική, με τρεις στόχους:

1. να προσπαθήσουμε να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις για καταστάσεις του κόσμου του παρελθόντος, και όχι για διαδικασίες που αναπτύχθηκαν μέσα στις καταστάσεις αυτές,
2. να δώσουμε στους μαθητές τη δυνατότητα να δοκιμαστούν σε μια λιγότερο δύσκολη άσκηση,
3. να τραβήξουμε την προσοχή των διδασκόντων στη σημασία των περιγραφικών γνώσεων για την οικοδόμηση της ιστορικής μας γνώσης.

Το περιγραφικό ιστοριογραφικό κείμενο προσδίδει μια μορφή στο άμορφο και αχανές σύμπαν που αποτελεί μια κοινωνία του παρελθόντος, ανασυνθέτοντας τις πλευρές της. Έτσι οι μαθητές αποκτούν σφαιρικές γνώσεις για το περιβάλλον, την κατάσταση πραγμάτων και τις αδράνειες που είναι σημαντικά ζητούμενα προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι διαχρονικές ανασυνθέσεις, οι περιοδολογήσεις, οι νοηματοδοτήσεις. Τα περιγραφικά κείμενα δίνουν στον αναγνώστη ιστοριών την ικανότητα να ενεργοποιήσει τις μη εσφαλμένες πληροφορίες γύρω από τον ιστορικό κόσμο στον οποίο αυτές αναπτύχθηκαν. Χάρη στη γνώση των περιβαλλόντων, οι ανασυνθέσεις διαδικασιών ή γεγονότων αποκτούν μεγαλύτερη σημασία, καθώς αυτά μπορούν να γίνουν αντιληπτά ως κομμάτι μιας ευρύτερης ζωής. Γι' αυτό η απόκτηση περιγραφικής γνώσης, δηλαδή το να μάθει κανείς πώς ήταν ένας συγκεκριμένος κόσμος σε μια δεδομένη περίοδο, το να μάθει να λέει πώς ήταν ο κόσμος αυτός, να μάθει να τον νοηματοδοτεί, είναι ως ένα βαθμό πρωταρχική δεξιότητα σε σχέση με τη διαμόρφωση της διαδικαστικής γνώσης.

Το γεγονός ότι τα περιγραφικά κείμενα δεν χαρακτηρίζονται από σύνθετες χρονικές γνώσεις, απαραίτητες για να γίνουν χειροπιαστοί οι δεσμοί μεταξύ προηγούμενου και επομένου, τα καθιστά, πιθανότατα, πιο εύχρηστα από μαθητές των οποίων οι χρονικές δεξιότητες είναι υπό διαμόρφωση. Πράγματι, οι χρονικές διαδικασίες που εμπλέκονται αφορούν την περίοδο, τη συγχρονικότητα και τη διάρκεια. Ενώ πιο ουσιαστικές διαδικασίες είναι αυτές της θεματοποίησης και της διάρθρωσης των πληροφοριών κατά ζητήματα.

Δελτία για τη βελτίωση της έρευνας

Πώς θα περάσουμε από την ιδέα της κοινότητας «έρευνας» –ως ενός κολάζ κειμενικών αποσπασμάτων που έχουν αντιγραφεί αυτούσια και χωρίς να απαιτηθεί η παραμικρή σκέψη– σε μια ιδέα της σχολικής έρευνας διαμορφωμένης με βάση την επαγγελματική έρευνα; Τυποποιώντας τις διαδικασίες και τις πρακτικές της επαγγελματικής έρευνας, και μεταφέροντάς τες στη σχολική πράξη.

Η ιστορική έρευνα μέσω βιβλίων στόχο έχει να οικοδομήσει την αναπαράσταση ενός γεγονότος επιλέγοντας διαφορετικές πληροφορίες από πολλά βιβλία και ενσωματώνοντάς τες μέσα από τις γνωστικές διαδικασίες της θεματοποίησης του γεγονότος, της θεματικής διάρθρωσης, της τοποθέτησής τους σε χρονική μορφή, της χωροταξικής οργάνωσής τους, της έμφασης σε μεταβολές ή σε αδράνειες και σε γεγονότα.

Πρόκειται για το σχεδιασμό δελτίων που περιέχουν οδηγίες ώστε οι μαθητές να ακολουθήσουν μεθοδικά τη σειρά των απαραίτητων διαδικασιών για τη βιβλιογραφική έρευνα:

Στη φάση της έρευνας:

- Θέτουμε και διαρθρώνουμε το θέμα της έρευνας, αποδίδοντάς του μια σημασία σε σχέση με το παρόν και το ήδη γνωστό παρελθόν.
- Ενεργούμε σε μια βιβλιοθήκη με τρόπο ορθό και αποτελεσματικό.
- Συμβουλευόμαστε τα ράφια μιας ανοιχτής βιβλιοθήκης.
- Συμβουλευόμαστε έντυπους καταλόγους κατά θέματα και συγγραφείς.
- Συμβουλευόμαστε ηλεκτρονικούς καταλόγους.

Στη φάση της αποδελτίωσης:

- Αποδελτιώνουμε τα έργα που θεωρούνται χρήσιμα.
- Τα συμβουλευόμαστε ένα προς ένα, εξετάζοντας καταλόγους περιεχομένων και εκδοτικά υπομνήματα.
- Διαβάζουμε τα κείμενα που έχουμε εντοπίσει ως κατάλληλα.

- Τα αποδελτιώνουμε, χρησιμοποιώντας συνόψεις και παραθέματα (ακόμα και με φωτοτυπίες) σε κάθε δελτίο.
- Αποδελτιώνουμε τις εικόνες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να επεξηγήσουν το κείμενο.
- Ομαδοποιούμε στα δελτία τα θέματα που είναι σύμφωνα με την αρχική θεματοποίηση.

Στη φάση της γραφής:

- Με βάση τα επεξεργασμένα δελτία και τις διαθέσιμες πληροφορίες, σχεδιάζουμε τον κατάλογο περιεχομένων του βιβλίου, χωρίζοντας ιεραρχικά τα θέματα.
- Για κάθε θέμα και υπο-θέμα ομαδοποιούμε τα ανάλογα δελτία.
- Επεξεργαζόμαστε τα κείμενα για κάθε υπο-θέμα, προχωρώντας σύμφωνα με τους τέσσερις κανόνες στην παραγωγή κειμένου:
 1. παράλειψη των συμπληρωματικών πληροφοριών,
 2. παράλειψη των περιττών πληροφοριών,
 3. γενίκευση, δηλαδή υποκατάσταση ενός καταλόγου αντικειμένων με έναν υπερκείμενο όρο, ή ενός καταλόγου περιστατικών με ένα υπερκείμενο γεγονός,
 4. επιλογή μιας συγκεκριλαιωτικής φράσης που υπάρχει στο κείμενο, ή κατασκευή μιας συγκεκριλαιωτικής φράσης, ή για τα μεγαλύτερα παιδιά συνδυασμός και μετασχηματισμός των πληροφοριών για την κατασκευή μιας συγκεκριλαιωτικής φράσης.⁷
- Διαλέγουμε τις πλέον κατάλληλες εικόνες για να εξηγήσουμε το υπο-θέμα και τις σχολιάζουμε με υπότιτλο.

Στο Δημοτικό σχολείο τα δύο τελευταία βήματα μπορούν να αντιστραφούν, με τέτοιο τρόπο ώστε η επιλογή και ο συνδυασμός των σχολιασμένων εικόνων να αποτελέσει τη βάση της παραγωγής του κειμένου.

Όπως είναι αυτονόητο, στόχος μας δεν είναι η ανάγνωση και η εκμάθηση ενός και μοναδικού κειμένου χωρίς κατανόηση της σημασίας του, αλλά η οικοδόμηση ενός κειμένου αφού αποκτηθεί ο μεγαλύτερος αριθμός πληροφοριών στις καθορισμένες συνθήκες. Η κατανόηση έρχεται σιγά σιγά – μέτρο είναι τα αποσπάσματα κειμένων που περιέχουν πληροφορίες άμεσες και επεξεργασμένες, καθώς και όλα τα ερμηνευτικά και σημαντικά στοιχεία, λαμβάνοντας απλώς υπόψη τη σχέση τους με το θέμα ή με ένα από τα υπο-θέματα. Η νοητική αναπαράσταση της γνώσης έρχεται ως συνέπεια της εργασίας επιλογής, συνδυασμού και μετασχηματισμού των βασικών πληροφοριών. Άρα η άσκηση απαιτεί δεξιότητες που υπερβαίνουν την

απλή εφαρμογή διαδικασιών κατανόησης, εφόσον απαιτούν έναν ηθελημένο χειρισμό των κειμένων και την απόκτηση μετα-γνωστικών ικανοτήτων, καθώς και ως συνέπεια της τήρησης δεσμεύσεων όπως η έκταση των κειμένων, ο αριθμός των σελίδων, η ποσότητα των εικόνων.

Πέρα από τα δελτία – Η σημασία της διδακτικής διαμεσολάβησης

Η απόλαυση που δοκίμασαν οι διδάσκοντες κατανοώντας αρχικά τους μηχανισμούς της έρευνας, μεταφέροντάς τους κατόπιν σε οδηγίες για τους μαθητές, και, τέλος, ασκώντας τη διδακτική διαμεσολάβηση για την υλοποίηση των οδηγιών ανάγνωσης και για τη χρήση των σχεδιασμένων δελτίων, μας προσφέρει ένα πρώτο επιχείρημα για να θεωρήσουμε πολλά υποσχόμενο τον ορίζοντα της έρευνας. Η ευχαρίστηση που δοκίμασαν οι μαθητές τόσο του Δημοτικού σχολείου όσο και του Γυμνασίου εξερευνώντας τη βιβλιοθήκη, συμβουλευόμενοι έναν σημαντικό αριθμό έργων και χρησιμοποιώντας τα, μας προσφέρει ένα αποφασιστικό επιχείρημα για την ωφελιμότητα και τη δυναμικότητα της εμπειρίας της μάθησης. Η ευαρέσκεια που εξέφρασαν οι μαθητές και το αίτημά τους να επαναλάβουν το εγχείρημα μας δίνουν την απόδειξη ότι η εμπειρία μπορεί να είναι γοητευτική. Αλλά από τις αντιδράσεις τους αναδείχθηκαν επίσης ορισμένα σημεία τα οποία πρέπει να προσέξουμε και που αφορούν τη θεματική επιλογή και τον κίνδυνο ύπαρξης υπερβολικών τεχνικών όρων που είναι μη κατανοητοί, άρα και μη αποδεκτοί. Η θεματική επιλογή είναι ένα πολύ λεπτό ζήτημα και επηρεάζει το κατά πόσο οι μαθητές θα προσχωρήσουν στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρόταση: Το ζήτημα είναι να βρούμε θέματα που να είναι κατάλληλα για τα επίπεδα δεξιοτήτων των τάξεων, όπως είναι φυσικό, αλλά και που να ανταποκρίνονται στα κείμενα που διατίθενται στη βιβλιοθήκη. Σε αντίθετη περίπτωση το αποτέλεσμα είναι η απογοήτευση. Όσον αφορά τους τεχνικούς όρους, ας λάβουμε υπόψη ότι τα δελτία προσπαθούν να «αντικατοπτρίσουν» τις διαδικασίες της ιστοριογραφικής εργασίας, και γι' αυτό απαιτούν πράγματα που ίσως φανούν περιττά και πληκτικά στα παιδιά (όπως για παράδειγμα να σημειώσουν τη χρονιά έκδοσης).

Τους δύο αυτούς κινδύνους μπορεί να αποσοβήσει η διαμεσολάβηση του διδάσκοντος. Ο ρόλος του είναι αποφασιστικής σημασίας, είτε για να προκαθορίσει τις συνθήκες που ταιριάζουν στην εξέλιξη της έρευνας, είτε για να κάνει τα δελτία να λειτουργήσουν ως κίνητρα που πρέπει να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της συνεργατικής δραστηριότητας, είτε για να υποστηρίξει και να δώσει νόημα στις δραστηριότητες των μαθητών, είτε για να διαπραγματευτεί μαζί τους τους τρόπους οικοδόμησης του κειμένου. Επαφίεται στη διδακτική διαμεσολάβηση να φροντίσει

ώστε τα συγκινησιακά και συναισθηματικά σχήματα να διαδραματίσουν ένα ρόλο στη διαδικασία μάθησης μέσω της έρευνας.

Μια διδακτική έρευνα που πρέπει να συνεχιστεί

Η έρευνά μας έγινε με αγχωτικούς ρυθμούς. Κανονικά στην έρευνα-δράση απαιτείται καταρχήν ο διδάσκων να κάνει ένα πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη του τους στόχους της έρευνας. Κατόπιν υπάρχει μια φάση στοχασμού, προβληματισμού, αναζήτησης, επινόησης σχεδίων και υλικών, την οποία ακολουθεί μια διδακτική πράξη που στόχο έχει να θέσει όλα τα παραπάνω σε δοκιμασία, μέσα από έναν πειραματισμό που είναι αντικείμενο παρατήρησης και που ασκείται σε κατάλληλους χρόνους, δίνοντας τροφή στο στοχασμό και στη διόρθωση των σχεδίων και του υλικού. Αυτή η πρακτική δραστηριότητα πρέπει να σχεδιάζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να «μπολιάζεται» σε ένα πρόγραμμα που το χαρακτηρίζει η συνέπεια. Τα χρονικά περιθώρια είναι μέγιστης σημασίας στην έρευνα-δράση. Αυτό σημαίνει πως είναι απαραίτητο να αφιερώσουμε ένα πρώτο σχολικό έτος, ή τουλάχιστον το πρώτο του μέρους, στον προγραμματισμό και στην επεξεργασία των υλικών, ένα δεύτερο έτος, ή τουλάχιστον όλο το δεύτερο μέρος του, στον πειραματισμό, στο στοχασμό γύρω από τα αποτελέσματα και στην αναθεώρηση του προγράμματος και των υλικών. Στην περίπτωση μας όλοι οι χρόνοι περιορίστηκαν σε ένα έτος. Τα προγράμματα ήταν έτοιμα επεξεργασμένα, και γι' αυτό τα σχέδια που προέκυψαν από την έρευνα συμπιέστηκαν στο πλαίσιο προγραμμάτων που δημιουργήθηκαν με άλλη λογική, ενώ η δράση εκτυλίχθηκε με έναν σπασμωδικό τρόπο στο τέλος του έτους. Αυτό είχε επίπτωση στην πληρότητα του κύκλου της έρευνας, διότι δεν είχαμε το χρόνο να στοχαστούμε όσον αφορά τα αποτελέσματα των πειραματισμών, και δεν μπορέσαμε να επεκτείνουμε την έρευνα στα αφηγηματικά και επιχειρηματολογικά κείμενα. Υπάρχει λοιπόν μια καλή προοπτική έρευνας για τους διδάσκοντες που θα ήθελαν να δοκιμάσουν. Οι βάσεις έχουν ήδη τεθεί χάρη στο έργο των ερευνητικών ομάδων της Μπολόνια.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Η ερευνητική ομάδα του LANDIS (Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia – Εθνικό Εργαστήρι για τη Διδακτική της Ιστορίας] αποτελείται από δέκα δασκάλες, υπό τον συντονισμό της Elena Lorenzini, δημοτικής σχολικής συμβούλου διδακτικής, ακολουθούσε ένα σχέδιο έρευνας που σε πρώτη φάση στόχευε στην απόκτηση δεξιοτήτων για τη μεταφορά εξειδικευμένων ιστορικών κειμένων σε περιγραφικά κείμενα για παιδιά, και σε δεύ-

τερη φάση στο σχεδιασμό μιας διαδικασίας βιβλιογραφικής έρευνας στην οποία είχα δώσει την ονομασία «Μαθαίνω ιστορία στη βιβλιοθήκη». Η Elena Lorenzini –που στη συνέχεια εργάστηκε στη δημοτική βιβλιοθήκη για παιδιά– πήρε την πρωτοβουλία να προτείνει το σχέδιο στη διεύθυνση της βιβλιοθήκης και στην ομάδα της Επιθεώρησης Εκπαίδευσης που ασχολούνταν με το πρόγραμμα «Ανάγνωση». Στην πορεία το πρόγραμμα επεκτάθηκε σε όλο το σχολικό φάσμα, και ξεκίνησε μια έρευνα στην οποία ενεπλάκησαν τρεις ομάδες διδασκόντων. Αυτοί μοιράστηκαν την έρευνα, σχεδίασαν τις απαραίτητες μεθοδολογικές δεξιότητες, επεξεργάστηκαν τα δελτία που θα χρησιμοποιούνταν μέσα στην τάξη, τα έλεγξαν πειραματικά μέσα στις δικές τους τάξεις. Η συνεργασία που υπήρξε μεταξύ του δημόσιου σχολείου, της δημοτικής βιβλιοθήκης και του συστήματος δημοτικών διδακτικών αιθουσών ήταν υποδειγματική, επιτρέποντας στο σύντομο διάστημα ενός σχολικού έτους να τελειοποιηθεί η μέθοδος και τα δελτία που δημοσιεύονται.

- 2 Βλ. D. Lombello, «Sulle biblioteche», στο *Iter. Scuola Cultura Società* 6, 1999, σσ. 26-29.
- 3 V. Deon, «I manuali di storia fra divulgazione, parafrasi e storia generale», στο R. Calò & S. Ferreri (επιμ.), *Il testo fa scuola. Libri di testo i, linguaggi ed educazione linguistica*, Firenze: La Nuova Italia, 1997, σ. 45.
- 4 V. Deon, «I manuali di storia fra divulgazione, parafrasi e storia generale», ό.π., σσ. 45-46.
- 5 J. Lozano, *Il discorso storico*, Palermo: Sellerio, 1996, σ. 186 [πρωτότυπη έκδοση (στα ισπανικά): *El discurso histórico*, Madrid: Alianza, 1987].
- 6 J. Lozano, *Il discorso storico*, ό.π., σ. 188.
- 7 M. C. Levorato, *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*, Bologna: Il Mulino, 1988, σσ. 163-164.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Για τη διδακτική χρήση των βιβλιοθηκών

LOMBELLO D., «Sulle biblioteche», στο *Iter. Scuola Cultura Società* 6, 1999, σσ. 26-29.

Για εμπάθηση στα ζητήματα που αφορούν το ιστοριογραφικό κείμενο

ARON R., *Lezioni sulla storia*, Bologna: Il Mulino, 1997 [πρωτότυπη έκδοση: *Leçons sur l'histoire: Cours du Collège de France*, Paris: Fallois, 1989].

BARTHES R., *Il brusio della lingua*, Torino: Einaudi, 1988 [πρωτότυπη έκδοση: *Le bruissement de la langue*, Paris: Seuil, 1984].

CERTEAU M. de, *La scrittura della storia. Il Pensiero Scientifico*, Roma, 1977 [πρωτότυπη έκδοση: *L'écriture de l'histoire*, Paris: Gallimard, 1975].

GARDIN J. C. & BORGHETTI M. N., *L'architettura del testo storico*, Torino: CLUEB, 1991.

GREIMAS A. J., *Del senso 2*, Milano: Bompiani, 1984 [πρωτότυπη έκδοση: *Du sens II – Essais sémiotiques*, Paris: Seuil, 1983].

—. *Semiotica e scienze sociali*, Torino: Centro Scientifico Torinese, 1991 [πρωτότυπη έκδοση: *Sémiotique et sciences sociales*, Paris: Seuil, 1976].

LEVORATO M. C., *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*, Bologna: Il Mulino, 1988.

- LOZANO J., *Il discorso storico*, Palermo: Sellerio, 1996.
- PERELMAN Ch., *Il campo dell'argomentazione. Nuova retorica e scienze umane*, Parma: Pratiche, 1979 [πρωτότυπη έκδοση: *Le Champ de l'argumentation*, Bruxelles: Presses Universitaires de Bruxelles, 1969].
- RICOEUR P., *Tempo e racconto* (3 τόμοι), Milano: Jaca Book, 1985-1988 [πρωτότυπη έκδοση: *Temps et récit* (3 τόμοι), Paris: Seuil, 1983-1985].
- ROSSI P. (επιμ.), *La teoria della storiografia oggi*, Milano: Il Saggiatore, 1983.
- TODOROV T., *I generi di discorso*, Firenze: La Nuova Italia, 1993 [πρωτότυπη έκδοση: *Les Genres du discours*, Paris: Seuil, 1978].
- TOPOLSKI J., *Metodologia della ricerca storica*, Bologna: Il Mulino, 1975 [πρωτότυπη έκδοση (στα πολωνικά): *Metodologia historii: wydanie drugie poprawione i uzupelnione*, Warszawa, 1968· ελληνική έκδοση: *Προβλήματα ιστορίας και ιστορικής μεθοδολογίας*, μτφρ. Μαρία Μαραγκού και Γιώργος Μαραγκός, Αθήνα: Θεμέλιο, 1983].
- WEINRICH H., *Tempus. La funzione dei tempi nel testo*, Bologna: Il Mulino, 1978 [πρωτότυπη έκδοση: *Tempus: Besprochene und erzählte Welt*, Stuttgart: Kohlhammer, 1977].
- WRIGHT G.H. von, *Spiegazione e comprensione*, Bologna: Il Mulino, 1971 [πρωτότυπη έκδοση: *Explanation and Understanding*, Ithaca, NY: Cornell University Press, 1971].

Για εμπάθυση στα ζητήματα που αφορούν τη δομή του ιστορικού κειμένου και τη σημασία του στις διδακτικές αποφάσεις, για τις οποίες μόλις που έγινε νύξη εδώ, καθώς και για το πρόγραμμα διδασκαλίας των γνωστικών διαδικασιών

- DEON V., «I manuali di storia fra divulgazione, parafrasi e storia generale», στο R. Calò & S. Ferreri (επιμ.), *Il testo fa scuola. Libri di testo i, linguaggi ed educazione linguistica*, Firenze: La Nuova Italia, 1997.
- MATTOZZI I., «Come analizzare e progettare un programma», στο A. Brusa (επιμ.), *World History. Il racconto del mondo*, στο *I Viaggi di Erodoto* 13-14, Milano: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1998, σσ. 27-45.
- (επιμ.), *La cultura storica: un modello di formazione*, Faenza: Faenza Editrice, 1990.
- (επιμ.), *La mediazione didattica in storia*, Faenza: Polaris, 1996.
- «Storia, passato, memoria, storiografia», στο *Scuola Viva* 9, 1986, σσ. 12-16.
- (επιμ.), *Un curriculum per la storia*, Bologna: Cappelli, 1990.
- PANIGHEL D., «Niente storie. Percorso sul manuale di storia», στο *Insegnare* 3, 1997, σσ. 53-55.
- PERILLO E. (επιμ.), *Innovazione della didattica della storia nella Scuola Secondaria Superiore*, Venezia: Quaderno Irrsae Veneto, 1992.

Για τα ζητήματα μεταφοράς των κειμένων

- MATTOZZI I., «Dal sapere storico esperto ai sussidiari e ai manuali si storia. Un caso di trasposizione didattica misteriosa», στο *La Didattica* 4, 1995, σσ. 96-102.
- «Ipotesi di un modello delle trasposizione delle conoscenze storiche», στο *La Didattica* 2, 1995-1996, σσ. 89-94.
- «La trasposizione delle conoscenze storiche. Un concetto chiave per pensare la storia insegnata», στο *La Didattica* 3, 1995.

- . «Le descrizioni nella storiografia esperta e nella storiografia scolastica», στο *La Didattica* 3, 1995-1996, σσ. 91-97.
- PALLOTTI G., *Scrivere per comunicare*, Milano: Bompiani, 2001.
- PERILLO E., «Esercizi di apprendimento per la storia», στο *La Didattica* 2, 1996, σσ. 96-102.
- . «L'argomentazione in storia: sapere esperto e sapere didattico», στο *La Didattica* 3, 1997, σσ. 94-104.
- . «Le narrazioni nella storiografia esperta e nella storiografia scolastica», στο *La Didattica* 1, 1996, σσ. 104-109.

Για το Αναλυτικό Πρόγραμμα των γνωστικών διαδικασιών, καθώς και για την εμβάθυνση της νοηματοδότησης όσον αφορά το χρόνο και τη χρονική εκπαίδευση

- ELIAS N., *Saggio sul tempo*, Bologna: Il Mulino, 1984 [πρωτότυπη έκδοση: *Über die Zeit. Arbeiten zur Wissenssoziologie II*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984].
- MATTOZZI I., «I bambini, il tempo, la storia», στο E. Mazzone (επιμ.), *Spazio e tempo: dimensioni del sapere*, Milano: B. Mondadori, 1988, σσ. 65-81.
- . «La scuola dei tempi», στο P. Falteri & G. Lazzarin (επιμ.), *Tempo, memoria, identità. Orientamenti per la formazione storica di base*, Firenze: La Nuova Italia, 1986.
- . «La storia: scuola dei tempi», στο E. Berti (επιμ.), *Le dimensioni del tempo nel bambino, nella società, nella memoria* (πρακτικά των ημερών μελέτης για διδάσκοντες, εκπαιδευτές, γονείς), Bassano del Grappa: Polisportiva Jonathan Editrice, 2000, σσ. 71-80.
- . *Storia. Educazione temporale nella scuola elementare* (πακέτο για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση), Milano: IRRSAE LOMBARDIA, 1990.
- MATTOZZI I. & GUANCI V. (επιμ.), *Insegnare ad apprendere storia*, Bologna: IRRSAE Emilia Romagna, 1995.

Η εργαστηριακή διδακτική στις διαθεματικές ενότητες και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της ιστορίας

Η γοητεία των εργαστηρίων

Η ΛΕΙΞΗ «ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ», σε συνδυασμό με την ιστορία, έχει γίνει το λάβαρο όλων όσοι απεχθάνονται τη μετωπική διδασκαλία, την απομνημόνευση και τη μηχανιστική μάθηση. Έχει εμπνεύσει όχι μόνον αρκετά συγγράμματα και τίτλους εκδοτικών σειρών ή εγχειριδίων, αλλά και το όνομα πολλών ιστοσελίδων στο Διαδίκτυο. Η γοητεία που ασκεί έχει ενθαρρύνει ικανό αριθμό συζητήσεων που εξαίρουν με ρητορικό τρόπο τις αρετές του εργαστηρίου, λες και αρκεί να οργανώσει κάποιος έναν εξοπλισμένο χώρο ή να χρησιμοποιήσει μεθόδους αυτενέργειας προκειμένου να πετύχει εξαιρετά μορφωτικά αποτελέσματα. Πιστεύω πως έχουν δημιουργηθεί ψευδαισθήσεις όσον αφορά την ικανότητα του εργαστηρίου να ανοίξει το νου και τις προοπτικές όλων όσοι διδάσκουν ιστορία. Είμαι πεπεισμένος ότι, ακόμα και στην περίπτωση που κάποιος υιοθετήσει το εργαστήριο ως διδακτική λύση, προϋποθέσεις για να «αναζωογονηθούν» τα μορφωτικά αποτελέσματα είναι:

1. η αντίληψη για την ιστορία ως διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης ενός ιστοριογραφικού γεγονότος·
2. η ανανεωμένη ιστορική παιδεία σε σχέση με αυτήν που προσλαμβάνεται μέσω των εγχειριδίων·
3. οι επιστημολογικές και μεθοδολογικές δεξιότητες που καθίστανται λειτουργικές για τα προβλήματα της διδασκαλίας και της μάθησης·
4. οι διδακτικές δεξιότητες ρητά διαμορφωμένες για την εργαστηριακή διαμεσολάβηση·
5. τα υλικά που επιλέγονται, διαρθρώνονται και οργανώνονται για να διευκολύνουν τις διαδικασίες μάθησης.

Χωρίς τις προϋποθέσεις αυτές, ο εξοπλισμός εργαστηρίων και οι απόπειρες να «αναζωογονηθεί» η ενεργός μάθηση μπορούν να παραγάγουν λιγότερο πληκτικούς τρόπους μελέτης της ιστορίας, αλλά και λιγοστά οφέλη στο πεδίο της διαμόρφωσης της ιστορικής παιδείας.

Απαιτείται λοιπόν να προχωρήσουμε πέρα από τη ρητορεία και να επεξεργαστούμε ιδέες πάνω στην εργαστηριακή διδακτική διαμεσολάβηση. Το πρώτο βήμα είναι να πάρουμε αποστάσεις από την πανεργαστηριακή αντίληψη για τη διδασκαλία· το δεύτερο θα μας οδηγήσει πέρα από την ιδέα ότι η χρήση των πηγών είναι η κατεξοχήν «εργαστηριακή» δραστηριότητα. Το τρίτο θα κάνει σαφή τη διαφορά ανάμεσα στην πρακτική διδακτική και την εργαστηριακή διδακτική. Το τέταρτο συνίσταται στο να αντιληφθούμε τη σχέση μεταξύ εργαστηριακής διδακτικής και διαδικασίας οικοδόμησης της γνώσης. Το πέμπτο, τέλος, θα μας φέρει αντιμέτωπους με το ζήτημα της εργαστηριακής διδακτικής στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της ιστορικής εκπαίδευσης και στο σχεδιασμό των διαθεματικών ενότητων. Ας εξετάσουμε λοιπόν καταρχήν τα συγγράμματα σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας στο εργαστήριο που έχουν προτείνει μια αντίληψη την οποία θα χαρακτηρίζαμε παν-εργαστηριακή για τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Η παν-εργαστηριακή αντίληψη για τη διδακτική της ιστορίας

Η ιδέα ότι το «εργαστήριο» είναι ένας τρόπος να θέσουμε τις βάσεις για τις διαδικασίες εκπαίδευσης δεν είναι πρόσφατη. Πιστεύω ότι ένας ερευνητής έχει υποχρέωση να προσπαθήσει να βάλει σε σειρά τις ιδέες για την έρευνά του, ανασυνθέτοντας την καταγωγή τους και αναγνωρίζοντας την οφειλή του στις επεξεργασίες άλλων.

Η θεωρητικοποίηση του εργαστηρίου ως της βάσης για τη διδασκαλία της ιστορίας δεν είναι πρόσφατη.¹

Η ομάδα «Clio '92» εισήγαγε τις πρακτικές εργαστηρίου στα επιμορφωτικά μαθήματα διδασκόντων, και ο στοχασμός πάνω σε αυτού του είδους τις εμπειρίες παρουσιάστηκε, επεξεργασμένος, σε πολλές δημοσιεύσεις.²

Το ζήτημα της εργαστηριακής διδακτικής αντιμετωπίστηκε κατά την οργάνωση των μαθημάτων αρχικής επιμόρφωσης για διδάσκοντες. Εγώ έγραψα ένα άρθρο όσον αφορά τη σχέση μεταξύ μαθημάτων, εργαστηρίων και πρακτικής εξάσκησης.³

Όμως το εργαστήριο ιστορίας ως αντικείμενο στοχασμού και ως ώθηση για τη διδακτική ανανέωση ρίζωσε στην Ιταλία ιδίως μέσα στο κλίμα που δημιουργήθηκε από την υπουργική πρωτοβουλία για την ιστορία του 20ού αιώνα.

Την προοπτική ενός καινούργιου ορίζοντα άνοιξε το άρθρο της Laurana Lajolo, το οποίο επέβαλε το εργαστήριο ιστορίας ως απαραίτητο στοιχείο της συζήτησης. Και με βάση τις οδηγίες του και τον ενθουσιασμό του για τη σπουδαιότητα του εργαστηρίου έγιναν και άλλες συζητήσεις και ιδρύθηκαν πρότυπα εργαστηρίου. Γέννησε το όραμα να τεθούν σε λειτουργία εργαστήρια ιστορίας στα πρότυπα σχο-

λεία. Ορισμένα περιφερειακά ιδρύματα της ιστορίας του απελευθερωτικού κινήματος έχουν εφοδιαστεί με εργαστήριο (π.χ. αυτό της Σιένα). Στο Διαδίκτυο έχουν εμφανιστεί ιστοσελίδες που φέρουν το όνομα του εργαστηρίου (π.χ. το ίδρυμα του Άστι, στο www.bibliolab.it).

Αν είχε συνεχιστεί το κύμα της μεταρρύθμισης του σχολείου και ο αναβρασμός της δραστηριότητας όσον αφορά τη διδασκαλία της ιστορίας του 20ού αιώνα, θα μπορούσαμε πιθανότατα να πιστέψουμε πως η θεωρία και η πρακτική του εργαστηρίου έχουν ριζώσει. Βρισκόμαστε όμως σε μια φάση αβεβαιότητας, και πρέπει να κρατήσουμε ζωντανή την ιδέα της εργαστηριακής διδακτικής συνεχίζοντας να την επεξεργαζόμαστε και να την καθιστούμε ευρύτατα εφαρμόσιμη.

Πρέπει να λάβουμε υπόψη τις πιο αξιόπιστες θεωρίες για να κοιτάξουμε να κάνουμε βήματα μπροστά στην επεξεργασία, καθώς και για να καταλάβουμε πώς θα θέσουμε το εργαστήριο σε μια προοπτική που θα εξυπηρετεί τις διαθεματικές ενότητες και το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Η Laurana Lajolo (στο *Asti Contemporanea* 6, 1999, του Ιδρύματος για την Ιστορία της Αντίστασης και της Σύγχρονης Κοινωνίας στην Επαρχία του Άστι [Istituto per la Storia della Resistenza e della Società della Provincia di Asti]) μας παρότρυνε να φανταστούμε και να στήσουμε το εργαστήριο ως θεσμική δομή, και έδωσε έμφαση στη λειτουργία του:

- ως κοινού τόπου εργασίας μεταξύ διδασκόντων και σπουδαστών·
- ως τόπου συζήτησης και συλλογικού σχεδιασμού, όπου οι διδάσκοντες έχουν τη δυνατότητα να συγκρίνουν και να επιλέξουν τη μεθοδολογία οργάνωσης και τον προγραμματισμό·
- ως τράπεζας δεδομένων και ως συνόλου εξοπλισμού, με τα οποία οι διδάσκοντες μπορούν να προκαθορίζουν και οι μαθητές να δοκιμάζουν πειραματικά τις διαδικασίες του επαγγέλματος του ιστορικού·
- ως τόπου σκέψης – ένας ή περισσότεροι τρόποι για να κάνεις ιστορία με τη χρήση πολυμέσων, περιεχομένων και διεπιστημονικών μεθοδολογιών και τεχνικών·
- ως τόπου μνήμης, δηλαδή χώρου διατήρησης των συγκεντρωμένων τεκμηρίων, των διδακτικών προτάσεων, καθώς και των εμπειριών που θα προκύψουν από τους σπουδαστές με το πέρασμα των χρόνων, που με τη σειρά τους μπορούν να αποτελέσουν πηγή για περαιτέρω εργασίες.

Μέσα σε αυτό το κλίμα ενθουσιασμού, θεωρήθηκε πανάκεια ο θεσμός του τοπικού (περιφερειακού) εργαστηρίου, όπου οι διδάσκοντες θα μπορούσαν να συνηθιστούν και να συνεργαστούν για την οργάνωση της σχολικής εργασίας, να συ-

γκρίνουν τις μεθόδους τους και να εξασκηθούν στη χρήση των εργαλείων. Και, με αισιόδοξη διάθεση, έγινε η σκέψη ότι σε κάθε σχολείο θα μπορούσε να ιδρυθεί ένα εργαστήριο για τους σπουδαστές, εξοπλισμένο και διαθέσιμο για συναρπαστικές εμπειρίες μάθησης. Αυτό το όραμα σύμφωνα με το οποίο αρκεί η ύπαρξη εργαστηρίων προκειμένου να αντισταθούμε στο ρεύμα της κακής ιστορικής εκπαίδευσης θα μπορούσε να τιτλοφορηθεί «Τα εργαστήρια διασώζουν την ιστορία». Αλλά πρόκειται για ένα όραμα ανεδαφικό, από τη στιγμή που δεν αντιμετωπίζουμε τις διδακτικές πρακτικές που θα έπρεπε να δίνουν ψυχή στα αποκαλούμενα εργαστήρια και συγκεκριμένη υπόσταση στην ιδέα του εργαστηρίου. Το εργαστήριο απαιτεί επεξεργασία της εργαστηριακής διδακτικής και των υλικών για την πραγματοποίησή της.

Στην πληθωριστική χρήση του όρου «εργαστήριο» έχουν επίσης αναφερθεί παιδαγωγοί και μελετητές της διδακτικής της γεωγραφίας.⁴ Ο παιδαγωγός Luigi Guerra εντόπισε δύο τυπολογίες εργαστηρίων:

... μια εκδοχή μέσα στο πλαίσιο του ίδιου του σχολείου, που βλέπει το εργαστήριο ως έναν από τους πιθανούς τρόπους οργάνωσης και λειτουργίας των πόρων (χώροι, εργαλεία, διδάσκοντες) που είναι ούτως ή άλλως διαθέσιμοι [...] μια εκδοχή που βλέπει μέσα σε μια νέα σχέση με το περιβάλλον έναν από τους πιο σημαντικούς δρόμους ανανέωσης του σχολικού θεσμού, και που συνεπώς ερμηνεύει το εργαστήριο ως μια γέφυρα μεταξύ του σχολείου και του περιβάλλοντος χώρου, ως μια αποκεντρωμένη αίθουσα διδασκαλίας.⁵

Ο Guerra υποδεικνύει ότι το εργαστήριο θα έπρεπε να οργανωθεί με βάση τρεις διαστάσεις:

- ως χώρος υποδοχής εξοπλισμού·
- ως αρχείο διδακτικών ενοτήτων και σχεδίων·
- ως ατελείε επεξεργασίας διδακτικών ενοτήτων και σχεδίων.

Ως χώρος υποδοχής εξοπλισμού, το εργαστήριο ορίζεται ως το σύνολο των βασικών εργαλείων του επιστημονικού ή διεπιστημονικού πεδίου στο οποίο το ίδιο το εργαστήριο αναφέρεται. Πρόκειται για εξειδικευμένα συστήματα (hardware) που μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο στο εσωτερικό του εργαστηρίου, επειδή είναι σύνθετα, ογκώδη ή περίπλοκα, ή και να επιτραπεί ο δανεισμός τους, έπειτα από επίδειξη του χειριστή, που θα μπορούσε να είναι ένας καθηγητής διορισμένος, στο πλαίσιο της οργανικής του θέσης, σε ένα πρόγραμμα εργαστηρίου.

Ως αρχείο διδακτικών ενοτήτων και διδακτικών σχεδίων (οι κατασκευασμένες διδακτικές ακολουθίες, το «software»), νοείται ως «θήκη» για τα μαθήματα γνω-

στικού τύπου (οι διδακτικές ενότητες έτσι όπως έχουν δοθεί από τον διδάσκοντα, αρχίζοντας από τις αναλύσεις των ευκαιριών που προσφέρει η περιβάλλουσα περιοχή ή από τις δεξιότητες που υπαγορεύονται από τα Αναλυτικά Προγράμματα) και ως εργαστήριο για τα μαθήματα μετα-γνωστικού τύπου (τα διεπιστημονικά διδακτικά προγράμματα, μπολιασμένα από τις έρευνες, που βλέπουν τον διδάσκοντα να οικοδομεί τέτοιες προϋποθέσεις ώστε να εξασφαλίσει σε κάθε μαθητή τη μέγιστη συμμετοχή, είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο).

Ως ατελιέ επεξεργασίας μαθημάτων φανταστικού-γνωστικού τύπου, με προγραμματισμό εκ μέρους του χειριστή, το εργαστήριο εμπλουτίζεται διαρκώς από τις ιδέες των μαθητών, των οποίων θέλουμε να αξιοποιήσουμε την αποκλίνουσα σκέψη και τη δεξιότητα να διστάθονται και να επινοούν, ακόμα και με στρατηγικές παιχνιδιού.⁶

Ακόμα και στην περίπτωση του L. Guerra, αυτό που λείπει είναι η αντίληψη για τον ουσιαστικό ρόλο που διαδραματίζει η διδακτική επεξεργασία προκειμένου οι διαφορετικές διαστάσεις του εργαστηρίου να καταστούν λειτουργικές.

Για το λόγο αυτό θα πάμε ενάντια στο ρεύμα, αναζητώντας μια εργαστηριακή όψη της διδακτικής της ιστορίας η οποία θα προβλέπει την ίδρυση εργαστηρίων και θα προσφέρει στους διδάσκοντες την αίσθηση του θεσμού του εργαστηρίου.

Το εργαστήριο συμπίπτει με την ιστορικο-διδακτική έρευνα και με τη χρήση των πηγών;

Εάν υπάρχει χρήση των πηγών και «πρωτότυπη» παραγωγή γνώσης, τότε βρισκόμαστε σε «περιβάλλον εργαστηρίου» – διαφορετικά, όχι. Αυτή είναι η εντύπωση που δίνουν ορισμένες θεωρητικοποιήσεις.

Για τις εκπαιδευτικές δυνατότητες της ιστορικο-διδακτικής έρευνας δεν είναι η κατάλληλη στιγμή να πω κάτι παραπάνω απ' όσα κατ' επανάληψη έχω γράψει, μέχρι να διεκδικήσουμε, με μαχητικό τρόπο, την ευκαιρία να μετατρέψουμε τους μαθητές του σχολείου σε «μικρούς ιστορικούς».⁷

Αλλά οι δεξιότητες που μπορούν να καλλιεργηθούν με την εργαστηριακή διδακτική είναι πολύ περισσότερες απ' ό,τι με την ιστορικο-διδακτική έρευνα – αυτές που σχετίζονται με το κείμενο, αυτές που σχετίζονται με τη γραφή κτλ., αυτές που σχετίζονται με τη χαρτογραφία, αυτές που σχετίζονται με τα πολιτιστικά αγαθά...

Υπάρχει επιπλέον το πρόβλημα να καταλάβουμε πώς μπορούμε να μπολιάσουμε στιγμές «εργαστηριακής διδακτικής» στις ιστορικο-διδακτικές έρευνες. Διότι αυτές ξετυλίγονται σε ένα πλέγμα δραστηριοτήτων όπου η ανάγνωση των πλη-

ροφοριακών κειμένων μπολιάζεται με τις δραστηριότητες αποδελτίωσης πηγών που μπορούν να διεξαχθούν στο περιβάλλον μουσείων ή αρχείων, στην περιβάλλουσα περιοχή, στο σπίτι, στη βιβλιοθήκη κτλ. για την παραγωγή άμεσων πληροφοριών. Οι δραστηριότητες αυτές θέτουν σε κίνηση την παραγωγή συμπερασμάτων στην τάξη, και στη συνέχεια την οργάνωση των πληροφοριών που προηγείται της οικοδόμησης του κειμένου. Δεν αναπτύσσονται σε εργαστηριακό περιβάλλον όλες οι δράσεις. Ορισμένες όμως χρειάζονται την εργαστηριακή διδακτική, ενώ σε άλλες αρκεί οι μαθητές να έχουν εκπαιδευτεί για να εκτελέσουν μόνοι τους τις ασκήσεις μάθησης.

Άρα δεν αρκεί η έρευνα μέσω των πηγών για να πούμε ότι κάνουμε εργαστηριακή διδακτική, και αυτή δεν ικανοποιεί όλες τις απαιτήσεις.⁸ Επιπλέον ακόμα και στην έρευνα μπορούμε να διακρίνουμε μεταξύ εργαστηριακών δραστηριοτήτων και δραστηριοτήτων που δεν είναι εργαστηριακές, αν και είναι πρακτικές. Συνεπώς χρειάζεται να επινοήσουμε εργαστηριακές στιγμές που να αρθρώνονται μέσα στο πλέγμα των δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν την έρευνα. Το διφορούμενο γεννιέται από το γεγονός ότι η έρευνα μέσω πηγών είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό πρακτική και περιορίζει τους μαθητές σε μια αλληλοδιαδοχή γνωστικών διαδικασιών και πρακτικών επιδόσεων. Αλλά η πρακτικότητα δεν συμπίπτει με την εργαστηριακή διδακτική. Ας δούμε ποιες είναι οι διαφορές τους.

Πρακτική διδακτική και εργαστηριακή διδακτική

Ο D. Ghelfi σοφά συμβουλεύει: «Από την άλλη πλευρά είναι προφανές ότι, αν χρησιμοποιούμε τη λέξη “εργαστήριο” για κάθε δραστηριότητα που εμπλέκει άμεσα το μαθητή, τότε με αυτό τον όρο εννοούμε τα πάντα και τίποτα».

Πιστεύω συνεπώς πως είναι σκόπιμο να κάνουμε διάκριση μεταξύ της «πρακτικότητας» (ή της «πρακτικής διδακτικής») και του «εργαστηρίου» (ή της «εργαστηριακής διδακτικής»). Χάρη στη διάκριση αυτή μπορούμε να εντοπίσουμε μεγαλύτερες δυνατότητες για να επιλύσουμε τα προβλήματα της οργάνωσης της διδασκαλίας όσον αφορά τις διαθεματικές ενότητες και το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Αποκαλώ «πρακτική διδακτική» τη διαμεσολάβηση που από τη μια πλευρά υπερβαίνει το βερμπαλισμό του μαθήματος με δράσεις που σκοπό έχουν να ενεργοποιήσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντος και μαθητών, και από την άλλη δημιουργεί τις απαραίτητες συνθήκες ώστε οι μαθητές να μάθουν εκτελώντας ασκήσεις επεξεργασίας των υλικών της μάθησης.

Θεωρώ «εργαστηριακή διδακτική» τη διδακτική που διεξάγεται σε ένα περιβάλλον που μοιράζονται από κοινού και στο οποίο διδάσκοντες και μαθητές, κα-

θώς και οι μαθητές μεταξύ τους, αλληλεπιδρούν σε μια φάση της διαδικασίας οικοδόμησης της γνώσης και των δεξιοτήτων.

Η πρακτικότητα μπορεί να ξεδιπλωθεί καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας μάθησης, ακόμα και έξω από την αίθουσα, ή στο χώρο μελέτης των μαθητών στο σπίτι τους, ενώ η εργαστηριακή διδακτική πρέπει να συνδυάσει τη διαδικασία διδασκαλίας με τη διαδικασία μάθησης.

Γιατί αυτή η διάκριση είναι σημαντική για την επίλυση των προβλημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος; Αυτό θα το διακρίνουμε αφού πρώτα δούμε ποιες είναι οι διαφορές ανάμεσα στην πρακτικότητα και στην εργαστηριακή διδακτική.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Διαφορές μεταξύ πρακτικότητας και εργαστηριακής διδακτικής.

πρακτικότητα	εργαστηριακή διδακτική
<ul style="list-style-type: none"> • κατανέμεται καθ' όλη τη διάρκεια της μάθησης και μπορεί να διεξαχθεί σε πολλά περιβάλλοντα (αίθουσα, μουσείο, περιβάλλουσα περιοχή, οικία...) • μπορεί να ασκηθεί αυτόνομα από τους μαθητές • μπορεί να ασκηθεί από τον κάθε μαθητή ατομικά • σε αυτήν, η διδακτική διαμεσολάβηση ασκείται σε μια φάση, και στη συνέχεια οι μαθητές αναλαμβάνουν δράσεις τις οποίες πρέπει να τις εκτελέσουν σε άλλες φάσεις 	<p>Η «εργαστηριακή διδακτική» ή «εργαστήριο», στην ερμηνευτική εκδοχή που προσαθώ να αναδείξω, απαιτεί απεναντίας:</p> <ul style="list-style-type: none"> • να αναπτυχθεί μια ισχυρή διαδραστικότητα μεταξύ του διδάσκοντος και των μαθητών, καθώς και μεταξύ των μαθητών • η μάθηση να είναι συνεργατική και να την οικοδομούν από κοινού • να υπάρχει ένα ενιαίο περιβάλλον όπου να ασκούνται οι δραστηριότητες • η διδακτική διαμεσολάβηση να διαπλέκεται με τη δραστηριότητα των μαθητών • να υπάρχουν διδακτικά υλικά δομημένα και κατάλληλα να ενθαρρύνουν τη δραστηριότητα των μαθητών σε συνάρτηση με συγκεκριμένους στόχους • το περιβάλλον: <ul style="list-style-type: none"> – μπορεί να είναι απλώς η αίθουσα στην περίπτωση εργαστηριακών δραστηριοτήτων που δεν απαιτούν ιδιαίτερο εξοπλισμό – μπορεί να είναι ένας εξοπλισμένος χώρος εάν οι δραστηριότητες απαιτούν χρήση εξοπλισμού ή συγκεκριμένων υλικών (π.χ. οπτικοακουστικών κτλ.) – μπορεί να είναι η περιβάλλουσα περιοχή (π.χ. μια τοποθεσία), στην περίπτωση, για παράδειγμα, που πρέπει να ασκηθούν οι δεξιότητες παρατήρησης και ανάγνωσης των σχέσεων μεταξύ κτημάτων και οικισμών

Στη βάση αυτή, το εργαστήριο γίνεται ένα στοιχείο στην οργάνωση της διαδικασίας οικοδόμησης της γνώσης: Μπορεί να αξιοποιηθεί στην αρχή του μαθήματος, στη μέση ή στο τέλος του, ή πάλι μπορεί να χρησιμεύσει για επανάληψη.

Το εργαστήριο ως τρόπος οργάνωσης για την ενότητα της διδασκαλίας και της μάθησης

Αν προεκτείνουμε την άποψη σύμφωνα με την οποία το εργαστήριο είναι ο τόπος και/ή ο χρόνος της κοινής εργασίας μεταξύ διδάσκοντος και μαθητών και της δυναμικής πλοκής μεταξύ διδασκαλίας και μάθησης, κατά τη διάρκεια της οποίας ο διδάσκων γίνεται καθοδηγητής των μαθητών, τότε μπορούμε να αποδώσουμε στο εργαστήριο συγκεκριμένες λειτουργίες καλλιέργειας:

- των γλωσσικών δεξιοτήτων,
- των απαιτούμενων γνώσεων,
- των απαιτούμενων δεξιοτήτων (π.χ. την παραγωγή χρονικών γραφικών παραστάσεων με σχήματα εξήγησης),
- των εννοιών που απαιτούνται για την ανάπτυξη της διαδικασίας της διδασκαλίας,
- μετα-γνώσεων,
- του προσδιορισμού εξηγήσεων,
- της αντιπαραβολής,
- των δεξιοτήτων γραφής.

Έτσι μπορούμε να πούμε ότι η αποφασιστική διαφορά βρίσκεται μεταξύ της οικοδόμησης μιας συνολικής γνώσης που αρθρώνεται σε πολλαπλές φάσεις και ενότητες (ακόμα και πρακτικές), και της συμπαγούς εργαστηριακής δραστηριότητας που μπορεί να αναπτυχθεί σε «σύντομο» χρόνο με συγκεκριμένους στόχους και να είναι λειτουργική για μία ή περισσότερες διαδικασίες.

Γι' αυτή την άποψη υπάρχουν πολλές επεξεργασίες, προτάσεις και εμπειρίες, οι οποίες όμως δεν λαμβάνονται υπόψη από όλους όσοι δίνουν έμφαση στην ιδέα του εργαστηρίου.

Στην Ιταλία ένας πρωτοπόρος που υποστήριξε με ευρηματικό τρόπο την αξιοποίηση των εργαστηρίων ως «διδακτικών μαθημάτων αρθρωμένων και προσανατολισμένων σε ειδικούς σκοπούς»⁹ είναι ο Antonio Brusa. Ξεκίνησε με την πρόταση να θεωρήσουμε το εγχειρίδιο ιστορίας ως ένα πεδίο μεγάλων εργαστηριακών ασκήσεων, και συνέχισε συντάσσοντας τρία βιβλία εργαστηριακών ενοτήτων με τη συνεργασία της Luciana Bresil.¹⁰ Συγκεκριμένα, η Bresil συνοψίζει την επεξεργασία τους σε ένα δοκίμιο στο οποίο αναλύει όλες τις πλευρές της εργαστηριακής

δραστηριότητας εκ μέρους είτε των μαθητών είτε του διδάσκοντος. Προτρέπει στη χρήση της εργαστηριακής δραστηριότητας για πέντε λόγους, ένας από τους οποίους μου φαίνεται ουσιώδης για την ανάπτυξη της μάθησης: «... θα μπορούσε να βελτιώσει το βαθμό παροχής κινήτρων για τη μελέτη της ιστορίας», καθώς «μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία για να βελτιωθεί η προσέγγιση στην ανάγνωση των ιστορικών φαινομένων μέσα από στρατηγικές επιλεκτικής ανάγνωσης...». Περιγράφει το προφίλ του διδάσκοντος που εμπυκλώνει τις εργαστηριακές δραστηριότητες: Είναι ικανός να καθοδηγεί τις ομάδες και να διαχειρίζεται τις τοποθετήσεις τους, αποδέχεται τη συζήτηση, ελέγχει τις υποθέσεις που αναδύονται, παρατηρεί τις γνωστικές συμπεριφορές, ενθαρρύνει την έκφραση των αντίθετων γνώμων. Η Bresil προτείνει την ανάπτυξη πέντε εργαστηρίων και καταγράφει άλλα τριάντα περίπου, όλα τους βασισμένα σε φακέλους με πηγές ποικίλου τύπου. Το πρώτο, «Ο μικρός θησαυρός του παππού Φραντσέσκο», στόχο έχει να ανακαλύψουν οι μαθητές πώς λειτουργούν ως όργανα πληροφόρησης τα ίχνη που έχουν αφήσει πίσω τους οι ανθρώπινες δραστηριότητες· το δεύτερο αναπτύσσεται με βάση δεκαεννέα γραπτές πηγές που περιέχουν πληροφορίες για τον κόσμο των αθλητών της αρχαίας Ελλάδας· το τρίτο έχει ως πηγή την αρχαιολογική περιοχή της Εγνατίας, της ρωμαϊκής αποικίας στο Brindisino· το τέταρτο βάζει τους μαθητές να εργαστούν πάνω στην ιστορική βιογραφία του Γκαριμπάλντι· το πέμπτο χρησιμοποιεί ένα φάκελο δώδεκα εγγράφων για το διωγμό των Εβραίων και για τα στρατόπεδα εξόντωσης. Όπως μπορεί να διαισθανθεί κανείς, η βάση των εργαστηρίων είναι η χρήση των πηγών. Και στην περίπτωση του παιχνιδιού που προτείνεται για την επίσκεψη στην ιστοσελίδα της Εγνατίας, το εργαστήριο νοείται ως διαδικασία μάθησης που πρέπει να υλοποιηθεί μέσω μιας σειράς πρακτικών στις οποίες οι μαθητές έχουν εκπαιδευτεί σε μια πρώτη φάση. Οι δραστηριότητες που καταγράφονται «στους τέσσερις κανόνες με βάση τη γραμματική των τεκμηρίων» είναι μόνο τέσσερις – «επιλέγω» τα τεκμήρια που ανταποκρίνονται στον γνωστικό σκοπό με μια γρήγορη ανάγνωση· «ρωτώ» για «να βρω τις ρητές και τις μη ρητές πληροφορίες»· «ερμηνεύω» για «να καταλάβω ότι οι παρούσες στα τεκμήρια πληροφορίες συνδέονται με το στόχο του συγγραφέα»· «γράφω» με την έννοια «συγκεντρώνω όλες τις πληροφορίες που έχουν ανιχνευτεί στις πηγές και τις οργανώνω σε σύντομα κείμενα πλαισιωμένα με σημειώσεις». Να σημειωθεί ότι στον κατάλογο δεν περιλαμβάνονται δραστηριότητες χρονικής, τοπικής και θεματικής οργάνωσης, όπως και της ταξινόμησης των πληροφοριών, καθώς και δραστηριότητες σχεδιασμού ιστορικού είδους δοκιμίου. Παρ' όλα αυτά είναι απαραίτητες για την οικοδόμηση της γνώσης που αφορά τη γραφή του κειμένου. Γι' αυτό πρέπει να τις θεωρήσουμε απαραίτητους στόχους των εργαστηριακών δραστηριοτήτων.

Στη διαμόρφωση των γλωσσικών δεξιοτήτων που απαιτούνται προκειμένου να κατανοήσει κανείς εύκολα τα κείμενα των εγχειριδίων είναι αφιερωμένο το βιβλίο ασκήσεων *La grammatica della storia* [*Η γραμματική της ιστορίας*] του Daniele Panighel.¹¹ Ο συγγραφέας απευθύνεται άμεσα στους μαθητές, σαν να μην χρειάζεται η διαμεσολάβηση του διδάσκοντος. Αλλά η αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων που πρέπει να γίνουν αναφορικά με το κείμενο μπορεί να εξασφαλιστεί μόνο από την αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντος και μαθητών.

Ένα άλλο παράδειγμα δομημένων εργαστηριακών δραστηριοτήτων μάς προσφέρει ο τόμος *Storia: istruzione per l'uso* [*Ιστορία: Οδηγίες χρήσης*], που στόχο έχει οι μαθητές να καταστούν ικανοί στη συγκρότηση θεμάτων και στη χρονική διάρθρωση των πληροφοριών.¹² Και αυτό το εγχειρίδιο επίσης απευθύνεται στους μαθητές, στην πραγματικότητα όμως προϋποθέτει τη διαμεσολάβηση του διδάσκοντος.

Στα τρία παραδείγματα που αναφέρθηκαν παραπάνω, οι εργαστηριακές ενότητες θεωρούνται κατάλληλες καθαυτές για την καλλιέργεια δεξιοτήτων διαθέσιμων για οποιαδήποτε άλλη ευκαιρία μάθησης. Αλλά δεν έχουν κατ' ανάγκην σχεδιαστεί στο πλαίσιο διαδικασιών μάθησης. Παρουσιάζονται ως ασκήσεις που συνδέονται μεταξύ τους και που θα μπορούσαν να δώσουν την εντύπωση ότι η εκτέλεσή τους μέσα σε μian αδιάκοπη αλληλουχία ίσως οδηγήσει τους μαθητές στην απόκτηση δεξιοτήτων που απαιτούνται για την οικοδόμηση της γνώσης (π.χ. δεξιοτήτων γλωσσικών ή θεματικών και χρονικών). Μόνο που στο τέλος δεν θα έμενε χρόνος για τη μελέτη και την οικοδόμηση της γνώσης. Συνεπώς δουλειά των εκπαιδευτικών είναι να συνδυάσουν τις ασκήσεις με μια σειρά δραστηριοτήτων στις οποίες τα εργαστήρια θα συσχετίζονται με τις διαδικασίες οικοδόμησης της γνώσης. Αυτό επιχειρήσαμε να κάνουμε με τις διαθεματικές ενότητες μάθησης στο «Πρόγραμμα Clío» των εκδόσεων Polaris. Στις ενότητες αυτές οι προτάσεις για την άσκηση πρακτικών δραστηριοτήτων και τη χρήση των πληροφοριών διαπλέκονται με τα ιστορικά κείμενα, με τρόπο πυκνό, οργανικό και πλούσιο, ώστε να διαμορφώνουν με σαφήνεια τη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης. Αυτό το μοντέλο χαρακτηρίζει όλες τις προτάσεις ιστορικο-διδασκτικής έρευνας με τη χρήση αρχειακών, μουσειακών ή τοπικών πηγών, ή τις προτάσεις διδακτικής χρήσης των πολιτιστικών αγαθών. Για όλα τα μαθήματα γίνονται υποδείξεις πρακτικών δραστηριοτήτων, ορισμένες από τις οποίες θα έπρεπε να τις ασκούν με εργαστηριακό τρόπο οι διδάσκοντες. Η ίδια προοπτική εμπνέει το σχεδιασμό των προτάσεων εργαστηριακής διδακτικής που εμφανίζονται συστηματικά στο *La Vita Scolastica*, ένα περιοδικό για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από το 2002.¹³

Μένει λοιπόν να δούμε πώς η εργαστηριακή διδακτική μπορεί να εμπνεύσει το σχεδιασμό διαδικασιών μάθησης που εντάσσονται στις διαθεματικές ενότητες και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Η εργαστηριακή διδακτική στο Αναλυτικό Πρόγραμμα διαθεματικών ενότητων

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών μπορεί να θεωρηθεί ότι περιλαμβάνει στο σχεδιασμό του διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης που θα έπρεπε να έχουν την κίνηση του ακορντεόν: Άλλοτε να «απλώνονται» σε μακροπρόθεσμες ακολουθίες, εξελισσόμενες με τη μορφή μαθημάτων ή πρακτικών δραστηριοτήτων ή μελέτης, που όμως να επιδέχονται εμπλουτισμό και να μπορούν να ενσωματώνουν άλλες δραστηριότητες. Και άλλοτε να «μαζεύονται» σε σύντομα «εργαστήρια» που να επιτρέπουν την απόκτηση πρακτικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων, την οικοδόμηση εννοιών, διαδικασιών, πλάνων κτλ., με δυο λόγια των ζητούμενων για την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων οικοδόμησης της μάθησης ή της χρήσης της γνώσης... Τα «εργαστήρια» μπορούν να προσαρμοστούν στα μαθήματα, εφόσον μπορούν να λάβουν χώρα πριν από την έναρξή τους, ή μπορούν να ενσωματωθούν σε αυτά, ή πάλι μπορούν να τα ολοκληρώσουν για την επίτευξη των μορφωτικών στόχων των μαθημάτων.

Ας πάρουμε ως παράδειγμα ένα μάθημα ιστορικο-διδακτικής έρευνας που στόχο έχει να χρησιμοποιηθούν μουσειακές πηγές για την ανασύνθεση όψεων του πρώιμου Βενετσιάνικου πολιτισμού.¹⁴ Ο εκπαιδευτικός πρέπει να σχεδιάσει εργαστηριακές δραστηριότητες τουλάχιστον σε τρεις φάσεις:

1. για την καλλιέργεια δεξιοτήτων στη χρήση των δελτίων παρατήρησης, στον εντοπισμό και στην ανάγνωση των προς παρατήρηση μουσειακών αντικειμένων·
2. για την οργάνωση των πληροφοριών και την παραγωγή συμπερασμάτων·
3. για την επεξεργασία ιστορικού κειμένου.

Αυτές ενσωματώνονται στα μαθήματα που διεξάγει ο εκπαιδευτικός και στη μελέτη του πληροφοριακού υλικού που διεξάγουν οι σπουδαστές –π.χ. πάνω στον εντοπισμό και στην κατανομή των πρώιμων Βενετσιάνικων κέντρων–, ή σε εργαστηριακές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο μουσείο ή στην τεχνολογική αίθουσα (π.χ. γύρω από την κεραμική παραγωγή). Γιατί το «εργαστήριο» διακρίνεται από τις άλλες δραστηριότητες; Έξι είναι οι λόγοι:

1. η ισχυρή διαδραστικότητα μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών·
2. ο εκπαιδευτικός ασκεί μια διδακτική διαμεσολάβηση με την οποία υποδεικνύει

τον τρόπο που είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί αυτό που απαιτείται από τους σπουδαστές, φροντίζοντας παράλληλα να τους καθοδηγεί στις απαιτούμενες δράσεις·

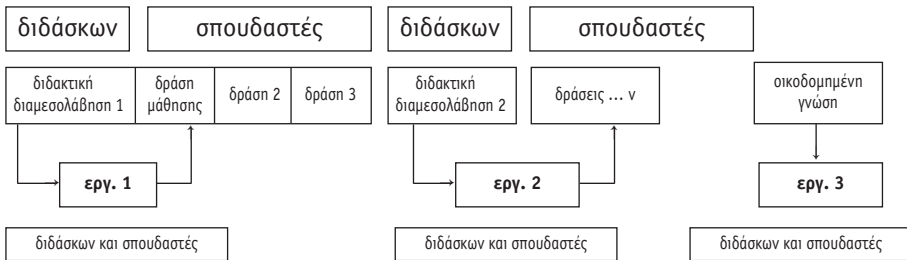
3. η καλλιέργεια ικανοτήτων ή δεξιοτήτων πολύ συγκεκριμένων και απαραίτητων για την εκτέλεση μελλοντικών ασκήσεων·
4. ο εκπαιδευτικός αποκτά τις βάσεις παρατήρησης για να αξιολογήσει τις γνωστικές και συναισθηματικές συμπεριφορές των μαθητών, τα ισχυρά σημεία των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, καθώς και τις αδυναμίες στις οποίες είναι δυνατόν να ανταποκριθεί σε εύλογο χρόνο·
5. τα υλικά που έχουν δομηθεί επί τούτου.
6. ο ευέλικτος σχεδιασμός των εργαστηριακών μεθόδων.

Μπορεί κανείς να δώσει πολλά παραδείγματα για την ιστορικο-διδακτική έρευνα: Τα «εργαστήρια» χρησιμεύουν για να διδάξουμε την ταξινόμηση των πηγών και να καταστήσουμε κατανοητή τη διαφορετική τους δυναμική ανάλογα με την οργάνωση των θεμάτων, ή πάλι για να διδάξουμε τους μαθητές πώς να συμβουλεύονται καταλόγους αρχείου, πώς να καταρτίζουν δελτία για την καταγραφή των πληροφοριών κτλ. Όμως τα «εργαστήρια» είναι απαραίτητα για την εργασία πάνω σε κείμενα προκειμένου να διδάξουμε τους μαθητές πώς να τα συμβουλεύονται, πώς να χρησιμοποιούν τον κατάλογο περιεχομένων ή να συμβουλεύονται καταλόγους βιβλιοθήκης. Τα «εργαστήρια» αποδεικνύονται απαραίτητα όταν χρειάζεται να διδάξουμε την οικοδόμηση εννοιών και ερμηνευτικών σχημάτων, την αντιπαραβολή ερμηνειών και τη χρήση οικοδομημένων γνώσεων. Και τα «εργαστήρια» είναι η προφανής λύση όταν σκοπός της διδασκαλίας είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η σύνθεση χρονικών γραφημάτων, η ανάγνωση γεωγραφικών χαρτών, η κατασκευή εννοιολογικών χαρτών ή διαγραμμάτων ροής κτλ.

Με δυο λόγια, η «εργαστηριακή διδακτική» δεν μπορεί να νοηθεί ούτε ως πολυτέλεια ούτε ως παρελκόμενο της διδασκαλίας και της μελέτης· πρέπει να είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας οικοδόμησης της γνώσης, και η εισαγωγή εργαστηριακών πρακτικών ενισχύει την αποτελεσματικότητά της εάν ενσωματώνεται στη δομή των διαθεματικών ενοτήτων και την οργάνωσή τους.

Συνεπώς, από την άποψη της «συναρμολόγησης» των διαθεματικών ενοτήτων, η «εργαστηριακή διδακτική» έχει ένα αξιολογικό μοντέλο, το οποίο μπορούμε να σχηματοποιήσουμε ως εξής:

ΣΧΗΜΑ 1. Μοντέλο εργαστηριακής διδακτικής διαθεματικών εννοιών και του Αναλυτικού Προγράμματος, ενσωματωμένης σε μαθήματα οικοδόμησης γνώσης.



Τα εργαστήρια είναι ενσωματωμένα στα μαθήματα οικοδόμησης γνώσης. Χρησιμεύουν για να οικοδομήσουμε τις απαιτούμενες δεξιότητες, προ-γνώσεις και ικανότητες, ή πάλι για να ενισχύσουμε τις δεξιότητες, τις έννοιες, τα σχήματα, τις μετα-γνώσεις κτλ.

Τα μαθήματα διαφέρουν από δύο μοντέλα που δεν προβλέπουν «εργαστήρια», παρότι προϋποθέτουν πρακτικές ασκήσεις από τους μαθητές:

1. το μοντέλο της δραστηριότητας που έπεται της μελέτης, όπως συμβαίνει στα περισσότερα εγχειρίδια όπου η πρόταση για ασκήσεις είναι σε ένα σημείο που ακολουθεί το κεφάλαιο ή τη διαθεματική ενότητα, ως επαλήθευση ή επέκταση ή εφαρμογή της μάθησης·
2. το μοντέλο της δραστηριότητας που είναι διαδεδομένη και ενσωματωμένη στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, αλλά χωρίς εργαστηριακή διδακτική (ιστορικο-διδασκτικές έρευνες, λειτουργική χρήση των πηγών κτλ.).

Τέλος, υπάρχει άλλο ένα μοντέλο με βάση το οποίο μπορούμε να επινοήσουμε μια σειρά εργαστηρίων χωρίς αυτά να ενσωματώνονται σε μαθήματα και μαθητείες που στόχο έχουν την οικοδόμηση γνώσης γύρω από καταστάσεις πραγμάτων, διαδικασίες μετασχηματισμού, θέματα και ιστορικά προβλήματα.

Γιατί θεωρούμε τόσο αποφασιστικό το ζήτημα της εργαστηριακής διδακτικής; Επειδή μου φαίνεται ότι η ανανέωση της ιστορικής εκπαίδευσης τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την υιοθέτηση μιας διδακτικής διαμεσολάβησης όπου θα διαδραματίζει συγκεκριμένο και ιδιαίτερο ρόλο η εργαστηριακή διδακτική και όχι η αόριστη γοητεία του εργαστηρίου. Μόνο χάρη σε αυτή θα μπορέσει να εκπληρωθεί η προφητεία ενός μεγάλου μελετητή της διδακτικής της ιστορίας:

[Οι μαθητές μαθαίνουν] μέσα από την εμπειρία τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται μια έρευνα, δηλαδή με ποιον τρόπο βρίσκονται, παρατηρούνται και συγκρίνονται ορισμένα τεκμήρια, πώς ταξινομούνται και τακτοποιούνται οι εργασίες μας. Και είναι σε θέση να συμβουλευτούν ένα εξειδικευμένο κείμενο, ένα λεξικό, μια στατιστική, κάτι που πολλοί μελετητές δεν ξέρουν να κάνουν. Και αυτό είναι που μένει τελικά. [...] Η παιδεία συνίσταται όχι στην ευρυμάθεια, αλλά στην ικανότητα να πληροφορείσαι και να χρησιμοποιείς τα όσα έμαθες. Πιστεύω ότι η ιστορική εργασία μπορεί να προσφέρει μεγάλη βοήθεια σε αυτό το είδος παιδείας.¹⁵

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Την επεξεργάστηκε το MCE [Movimento di Cooperazione Educativa – Κίνηση για την Εκπαιδευτική Συνεργασία], ο Antonio Brusa, ο Scipione Guarracino και η Raffaella Lamberti το 1978, και αποτελεί τη βάση προέλευσης του LANDIS [βλ. S. Guarracino, «Didattica della ricerca e laboratorio storico», στο *Informazione* III/6, 1984, σσ. 10-13· βιβλιογραφία για το συγκεκριμένο ζήτημα υπάρχει στα: M. Gusso, «Didattica della storia: ricerca e laboratorio. Il dibattito italiano 1967-1985», στο *La storia insegnata*, Milano: Mondadori, 1986, σσ. 270-283· N. Baiesi, G. di Caro & M. Gusso, *Il laboratorio didattico della storia*, επιμ. C. Dattilo, Cesena (FO): Società Editrice «Il Ponte Vecchio», 1994]. Το 1994 ένα άρθρο της Aurora Delmonaco ανανέωσε τις προτάσεις του άρθρου της Lamberti (A. Delmonaco, «Dove si costruisce la memoria. Il laboratorio di storia», στο *Dalla memoria al progetto. Seminario di formazione per Docenti*, στα «Quaderni. Formazione Docenti» του Υπουργείου Παιδείας – Γενική Διεύθυνση Κλασικής Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης, 1995, σσ. 43-59· βλ. της ίδιας συγγραφέα το *Un laboratorio per la storia*, στο www.povencento.org). Οι κριτικές μου για τα εγχειρίδια και οι επεξεργασίες μου για τη διδακτική οφείλουν πολλά στην εργαστηριακή αλληλεπίδραση με ομάδες διδασκόντων από τη Mantova, το Palazzolo sull'Oglio, το Treviso-Venezia. Στο Trevignano εργαστηριακές εμπειρίες διδασκαλίας έγιναν και δημοσιεύτηκαν από τον Rocco Verna. [Ο Rocco Verna είναι πτυχιούχος φιλοσοφίας που διδάσκει εδώ και τριάντα χρόνια. Η ιστορία του είναι σ' αλήθεια ιδιόμορφη. Τόσο ιδιόμορφη που μια μέρα κάποια συνάδελφός του ανησύχησε: Από τη διπλανή αίθουσα ακούγονταν σφυροκοπήματα. Ήταν αυτός, κατασκεύαζε ένα εργαστήριο ιστορίας όλο από ξύλο, με επάλληλα ταμπλό και μια πελώρια επιπεδογράφηση. Ο Verna διδάσκει φιλολογικά μαθήματα σε Λύκειο κοινωνικών επιστημών (το Duca degli Abruzzi στο Treviso) (στο ένθετο «Sette» της *Corriere della Sera*, 9/1/2003· R. Verna, «Insegnare storia: che fare?», στο *Insegnare* 2, 2001· R. Verna & C. Arcidiacono, *'600-'700: la formazione della civiltà borghese: metodi, percorsi, materiali per una lettura multidisciplinare*, Milano: F. Angeli, 1990). Σε πολλές περιοχές επίσης αναπτύχθηκαν πρακτικές εργαστηρίου ή ιδρύθηκαν εργαστήρια ιστορίας (π.χ. το εργαστήριο για τη διδακτική της τοπικής ιστορίας στο Mogliano Veneto). [Οι εργαστηριακές δραστηριότητες γίνονταν όχι σε ειδικό εργαστήριο, αλλά σε σχολική αίθουσα, επέτρεψαν όμως να καλλιεργηθούν επαγγελματικές δεξιότητες

- στη διδασκαλία μέσω των ιστορικο-διδακτικών ερευνών, καθώς και στην παραγωγή υλικών κατάλληλων για την οργάνωση των διαδικασιών μάθησης μέσα από τη χρήση τοπικών πηγών και αρχείων. Τέσσερα από τα μαθήματα που έχουν ολοκληρωθεί στο εργαστήριο είναι υπό έκδοση (Οκτώβριος 2003) με πρωτοβουλία του δήμου του Mogliano Veneto. Αφορούν ένα αβαείο, τους ανεμόμυλους, τις επαύλεις του Veneto και το Δημοτικό σχολείο.]
- 2 Ivo Mattozzi & V. Guanci (επιμ.), *Insegnare ad apprendere storia*, Bologna: Irrsae Emilia-Romagna, 1995.
 - 3 Ivo Mattozzi, «Sul laboratorio di didattica della storia nei corsi di formazione professionale degli insegnanti», στο A. Arfelli Galli & M. Corsi, *Riforma della storia e formazione degli insegnanti in Italia*, Πρακτικά του Εθνικού Συμποσίου (Macerata, 16-18 Οκτωβρίου 1997), Macerata, 1998, σσ. 153-162.
 - 4 «Συνώνυμο της διδακτικής δραστηριότητας που λειτουργεί εναλλακτικά στην πρακτική του μαθήματος, εμφανίζεται στα προγράμματα των Δημοτικών σχολείων, εκεί όπου στα τεχνικά μαθήματα διαβάζουμε ότι “η τάξη θα μπορούσε να είναι εξοπλισμένη ως ένα αρκετά απλό επιστημονικό και τεχνικό εργαστήριο”· είναι προφανές ότι με τη λέξη “εργαστήριο” θέλουν να υπογραμμίσουν “την απαίτηση να αξιοποιηθεί η αυτόνομη συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία οικοδόμησης δεξιοτήτων, επιβάλλοντας τη βαθιά εκπαιδευτική σημασία που αποκτά η πιθανότητα να οικοδομήσεις, να επανεπεξεργαστείς, να ανακαλύψεις τις “γνώσεις” διαμέσου της άμεσης εμπειρίας”», όπως μας θυμίζει ο Dario Delfi (*Il laboratorio di geografia. Tutte le strade per conoscere il mondo*, Bergamo: Edizioni Junior, 2000, σ. 15).
 - 5 L. Guerra, «I laboratori nella scuola di base», στο *Scuola Se* II/11-12, 1994, και «L’organizzazione educativa dei laboratori», στο *Scuola Se* III/5, 1985. Στη συνέχεια διευκρίνιζε τη διαφορά: «Η πρώτη εκδοχή μοιάζει πιο εύκολο να συγκεκριμενοποιηθεί, αλλά δεν ανοίγεται προς την εξωσχολική κουλτούρα και σε μορφές διά βίου της μάθησης. Η δεύτερη εκδοχή είναι πιο σύνθετη, επειδή προβλέπει τη συνεργασία μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών φορέων με διαφορετικούς στόχους (σχολείο, φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης, σύλλογοι, τοπικές ομάδες κτλ.), αλλά ταυτόχρονα επιτρέπει την αξιοποίηση του συστήματος των εξωσχολικών ευκαιριών, σε μια προοπτική σύνδεσης, ενσωμάτωσης, ελέγχου και αμοιβαίων κινήτρων μεταξύ σχολείου και περιοχής».
 - 6 L. Guerra, «I laboratori nella scuola di base», ό.π.
 - 7 I. Mattozzi, «Che il piccolo storico sia!», στο *I Viaggi di Erodoto* 16, 1992, σσ. 168-180.
 - 8 Για το γεγονός ότι το εργαστήριο δεν στοχεύει πάντα και μόνο στην έρευνα διατύπωσε την άποψη της με ρητό τρόπο και η Luciana Bresil: «Συγκεκριμένα, όταν σκεφτόμαστε το εργαστήριο ιστορίας, ως επί το πλείστον το ταυτίζουμε με μια δραστηριότητα έρευνας πάνω στα τεκμήρια, λες και αυτά υποκαθιστούν την ιστοριογραφική επανεπεξεργασία και εγγυώνται την αυθεντικότητα της διεξαγωγής της έρευνας. Στην πραγματικότητα αυτός ο τρόπος σκέψης είναι ένα από τα πιο κοινά στερεότυπα στη διδακτική της ιστορίας: Κάνω εργαστήριο σημαίνει κάνω έρευνα. [...] κάνω εργαστήριο με τεκμήρια είναι ένας από τους πιθανούς τρόπους να κάνω εργαστήριο. [...] Θα μπορούσαμε να δουλέψουμε [...] όχι μόνο πάνω στα τεκμήρια, αλλά και πάνω στις έννοιες, στις λέξεις, στο εγχειρίδιο, στους γεωγραφικούς χάρτες, στα βίντεο, και να τα μετατρέψουμε σε ευκαιρίες συζήτησης και πεδία εμπειρίας και (εργαστηριακής) μελέτης» (Luciana Bresil, «Costruire un laboratorio», στο *Il racconto delle*

- grandi trasformazioni. Guida per l'insegnante*, Milano: Mondadori, σσ. 42-68, και συγκεκριμένα εδώ σ. 42).
- 9 Luciana Bresil, «Costruire un laboratorio», ό.π., σ. 44.
 - 10 A. Brusa, *Guida al manuale di storia*, Roma: Editori Riuniti, 1986· A. Brusa & L. Bresil, «Laboratorio 1, 2 e 3», στο εγχειρίδιο *Storia. Il mondo, popoli, cultura, relazioni*, Milano: Bruno Mondadori.
 - 11 D. Panighel, *La grammatica della storia*, Faenza: Polaris, 2000.
 - 12 Σε επιμέλεια του Ernesto Perillo, ο τόμος είναι ο καρπός μιας ομάδας που εργαζόταν στο «εργαστήριο ιστορίας» το οποίο λειτούργησε υπό το IRRSAE Veneto τα προηγούμενα χρόνια. Το βιβλίο έχει εκδοθεί από τον εκδοτικό οίκο Tecnodid, Napoli, 2002.
 - 13 Ivo Mattozzi, «Fare, elaborare, rappresentare», στο *La Vita Scolastica* 1, Σεπτέμβριος 2002, και τα άλλα άρθρα που κάνουν προτάσεις σχετικά με τη λειτουργία των εργαστηρίων είναι είτε του 2002 είτε του 2003. Το κείμενο του L. Coltri «Che cosa sai di storia?» (στο *La Vita Scolastica* 2, σσ. 47-50) αναφέρεται στην αποκάλυψη και στη συστηματοποίηση των προγνώσεων· βλ. επίσης M. Celli, «Le misure del tempo storico», στο Dossier n. 2 του *La Vita Scolastica* 6, 2003, σσ. 15-19· L. Coltri, «Esploratori a caccia di informazioni», στο Dossier n. 4 του *La Vita Scolastica* 11, 2003, σ. 16-19· R. Marchioni, «Dalla realtà alla rappresentazione, il planisfero», στο Dossier n. 3 του *La Vita Scolastica* 8, 2004, σσ. 12-15· M. Sarti, «Il nostro calendario di classe», στο Dossier n. 3 του *La Vita Scolastica* 8, 2004, σσ. 23-26.
 - 14 Είναι διαθέσιμα δύο σύνολα δελτίων: I. Mattozzi & R. di Blasi Burzotta (επιμ.), *Dalle fonti alla storia: I Paleoveneti al museo nazionale atestino*, Venezia: Comune di Venezia, 1989· και I. Mattozzi, «Il Museo nella didattica della storia», οδηγός για τους εκπαιδευτικούς, στο «*Alla Scoperta Dei Paleoveneti Nel Territorio Padovano. Itinerari didattici tra i reperti del Museo Civico*», Padova: Comune di Padova, Assessorato alla Pubblica Istruzione Servizi Educativi, 1989.
 - 15 R. Cousinet, *L'insegnamento della storia e l'educazione nuova*, Firenze: La Nuova Italia, 1983, σσ. 94-95 [πρωτότυπη έκδοση: *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*, Paris: Presses d'Île de France, 1950].

Π Ρ Ω Τ Ε Σ Δ Η Μ Ο Σ Ι Ε Υ Σ Ε Ι Σ

1. «Η αποστολή των δασκάλων: Να οδηγήσουν τα παιδιά στην ιστορία», πρώτη δημοσίευση: «Il compito dei maestri: condurre i bambini alla storia», στο Ivo Mattozzi, *Storia educazione temporale nella Scuola Elementare* (στο πλαίσιο του προγράμματος «Progetto Aggiornamento a Distanza», με την επιμέλεια του Pinuccia Samek Lodovici), IRRSAE Lombardia, 1990, τχ. 2, σσ. 29-36.
2. «Οι κατηγορίες της ιστορικής γνώσης», πρώτη δημοσίευση: «Gli operatori della conoscenza storica», στο Ivo Mattozzi, *Storia educazione temporale nella Scuola Elementare* (στο πλαίσιο του προγράμματος «Progetto Aggiornamento a Distanza», με την επιμέλεια του Pinuccia Samek Lodovici), IRRSAE Lombardia, 1990, τχ. 2, σσ. 37-41.
3. «Πώς οικοδομείται η ιστορική γνώση», πρώτη δημοσίευση: «Come nasce una conoscenza storica», στο Ivo Mattozzi, *Storia educazione temporale nella Scuola Elementare* (στο πλαίσιο του προγράμματος «Progetto Aggiornamento a Distanza», με την επιμέλεια του Pinuccia Samek Lodovici), IRRSAE Lombardia, 1990, τχ. 2, σσ. 42-71.
4. «Οι χρονικές κατηγορίες», πρώτη δημοσίευση: «Gli operatori temporali», στο Ivo Mattozzi, *Storia educazione temporale nella Scuola Elementare* (στο πλαίσιο του προγράμματος «Progetto Aggiornamento a Distanza», με την επιμέλεια του Pinuccia Samek Lodovici), IRRSAE Lombardia, 1990, τχ. 2, σσ. 72-94.
5. «Γνωστικές κατηγορίες και ιστορικός λόγος», πρώτη δημοσίευση: «Operatori cognitivi e discorso storico», στο Ivo Mattozzi, *Storia educazione temporale nella Scuola Elementare* (στο πλαίσιο του προγράμματος «Progetto Aggiornamento a Distanza», με την επιμέλεια του Pinuccia Samek Lodovici), IRRSAE Lombardia, 1990, τχ. 3, σσ. 101-113.

6. «Γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για την ιστορία», πρώτη δημοσίευση: «Curricolo generale di educazione storica», στο Ivo Mattozzi, *Storia educazione temporale nella Scuola Elementare* (στο πλαίσιο του προγράμματος «Progetto Aggiornamento a Distanza», με την επιμέλεια του Pinuccia Samek Lodovici), IRRSAE Lombardia, 1990, τχ. 4, σσ. 165-182.
7. «Το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τις μαθητείες του χρόνου», πρώτη δημοσίευση: «Il curricolo di educazione temporale», στο Ivo Mattozzi, *Storia educazione temporale nella Scuola Elementare* (στο πλαίσιο του προγράμματος «Progetto Aggiornamento a Distanza», με την επιμέλεια του Pinuccia Samek Lodovici), IRRSAE Lombardia, 1990, τχ. 4, σσ. 183-206.
8. «Ένας τρόπος να εκπαιδύσουμε αναγνώστες ιστορίας», πρώτη δημοσίευση: «Un modo per formare lettori di storie», στο *Imparare storia in biblioteca*, επιμ. Ivo Mattozzi & Lina Santopaolo, Associazione Clio '92, 2003, σσ. 7-29.
9. «Η εργαστηριακή διδακτική στις διαθεματικές ενότητες και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της ιστορίας», πρώτη δημοσίευση: «La didattica laboratoriale nella modularità e nel curricolo di storia», στο *Il fare e il far vedere nella storia insegnata*, επιμ. Ernesto Perillo & Carla Santini, Scuola Estiva di Arcevia, Associazione Clio '92, 2004, σσ. 27-41.

ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ
επιστήμες

Σειρά Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας

PETER BURKE

ΑΥΤΟΨΙΑ

ΟΙ ΧΡΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΙΚΟΝΩΝ ΩΣ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΜΑΡΤΥΡΙΩΝ

CHRIS HUSBANDS

ΤΙ ΣΗΜΑΙΝΕΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ;

ΓΛΩΣΣΑ, ΙΔΕΕΣ ΚΑΙ ΝΟΗΜΑΤΑ

HENRI MONIOT

Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

JEAN PEYROT (ΕΠΙΜ.)

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

JUDY SEBBA

ΙΣΤΟΡΙΑ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ

ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ, ΕΙΡΗΝΗ ΝΑΚΟΥ

(ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ)

ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΣΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ 21ου ΑΙΩΝΑ

ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΗ, ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ, ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΟΝ ΑΣΤΕΡΙΣΜΟ

ΤΗΣ ΥΠΕΡΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ

ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

ΓΙΑ ΜΙΑ ΝΕΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

ΕΙΡΗΝΗ ΝΑΚΟΥ

ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ Η ΙΣΤΟΡΙΑ

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΣΚΕΨΗ, ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ

ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ
επιστήμες

Σειρά Ιστορία

PIERRE CARLIER
Ο ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΚΟΣΜΟΣ ΤΟΝ 4ο Π.Χ. ΑΙΩΝΑ
ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΘΑΝΑΤΟ ΤΟΥ ΜΕΓΑΛΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ

MARC FERRO
ΤΑ ΤΑΜΠΟΥ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

MARC FERRO
ΠΩΣ ΑΦΗΓΟΥΝΤΑΙ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΕ ΟΛΟΚΛΗΡΟ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ

HENRY KAMEN
ΠΡΩΙΜΗ ΝΕΟΤΕΡΗ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

PIERRE LÉVÊQUE
Ο ΕΛΛΗΝΙΣΤΙΚΟΣ ΚΟΣΜΟΣ

CLAUDE MOSSÉ
ΟΙ ΘΕΣΜΟΙ ΣΤΗΝ ΚΛΑΣΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ

ANDRÉ NOUSCHI
Η ΜΕΣΟΓΕΙΟΣ ΣΤΟΝ 20ό ΑΙΩΝΑ

J. H. PLUMB
Ο ΘΑΝΑΤΟΣ ΤΟΥ ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΟΣ

ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ
επιστήμες

ΚΩΣΤΑΣ ΑΓΓΕΛΑΚΟΣ, ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ
(ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ)
Η ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΠΗΓΩΝ

ΚΩΣΤΑΣ ΑΓΓΕΛΑΚΟΣ (ΕΠΙΜ.)
ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ
ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ
ΣΥΜΒΟΛΙΚΟΙ ΠΟΛΕΜΟΙ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ
ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
ΣΤΙΣ ΗΝΩΜΕΝΕΣ ΠΟΛΙΤΕΙΕΣ ΤΗΣ ΑΜΕΡΙΚΗΣ

ΜΑΡΚ ΦΕΡΡΟ, ΦΙΛΙΠ ΖΑΜΜΕ
ΠΟΙΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΟΙΕΣ ΑΞΙΕΣ
ΝΑ ΜΕΤΑΔΩΣΟΥΜΕ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΑΣ

SALLY BROWN, CAROLYN EARLAM, PHIL RACE
500 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

