

Φ. Κ. ΒΩΡΟΣ

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

ανάτυπο
από το περιοδικό
ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ
άρ. 8

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ
1976

121

Φ. Κ. ΒΩΡΟΣ

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΑΛΕΞΗ ΔΗΜΑΡΑ

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

ανάτυπο
από το περιοδικό
ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ
άρ. 8

Αξιότ. κ. Αλέξη Δημαρά
"Έκφραση ιδιαίτερης τιμής",
Φ. Κ. Βώρος

Αθήνα, 5.3.1976.

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ
1976

ΗΡΩΟΔΩΣΗ
ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΑΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ
2011

Δύο ομάδες προβλημάτων μπορούν εύλογα να συνδεθούν με τόν τίτλο του μικρού αυτού δοκιμίου: εκείνα που σχετίζονται με την καθημερινή σχολική πράξη (μέθοδος, πορεία, μορφή, έποπτικά μέσα) και εκείνα που αντιμετωπίζονται — όταν και όσο συνειδητοποιούνται — πολύ νωρίτερα, από τόν Ιστορικό, τόν νομοθέτη τής παιδείας, τόν εκπαιδευτικό¹, όταν (ό τελευταίος) βρίσκεται στο προπαρασκευαστικό στάδιο τής αποστολής του. Οι σελίδες που ακολουθούν αναφέρονται στη β' ομάδα προβλημάτων, πού, ενώ τ' αντιμετωζουμε (όλα ή μερικά) σάν βίωμα, δέν τ' αντιμετωπίζουμε συχνά σάν πρόβλημα θεωρητικό και πρακτικό. Για να διευκολυνθοῦμε στην έποπτεία τού θέματος, πού πρόκειται να συναίρεση ποικίλα κι έτερόκλητα στοιχεία, θά προχωρήσουμε άπαριθμώντας τά προβλήματα.

1. Ποιά είναι ή φύση τής ιστορικής γνώσης και ή γνωσιολογική θεμελίωσή της (σ' αντιδιαστολή πρὸς άλλα είδη γνώσης);

Πόσο διαφορετική είναι τουλάχιστον στο πρώτο αντίκρουσμά της ή ιστορική γνώση από άλλες μορφές γνωστικής προσπάθειας (π.χ. μαθηματικά ή φυσική) καταφαίνεται από τούτη τή σύντομη αντιδιαστολή: τά μαθήματα ξεκινούν με ένα πολύ περιορισμένο άριθμό αξιωμάτων και αίτημάτων και έπειτα με παραγωγικές αποδείξεις (άπό γενικές πρὸς μερικές κρίσεις) οίκοδομούν άλληλουχία θεωρημάτων, πού τὸ ένα άπορρέει κατά λογική συνέπεια από τὸ άλλο· κύριο γνώρισμα είναι ή λογική συνοχή τού ὅλου οίκοδομήματος, πού υπάρχει και ίσχύει έξω από τόπο και χρόνο. Η φυσική, αντίστροφα, ξεκινάει από τίς ἐπιμέρους παρατηρήσεις (μετρήσεις, πειραματισμούς, καταγραφές) και με έπαγωγική διαδικασία προχωρεῖ σέ γενικεύσεις, διατυπώνει νόμους· διευκολύνεται με τήν παραδεκτή και μέχρι τώρα αδιάφυστη ὑπόθεση-προσδοκία, ὅτι ή φύση θά συμπεριφέρεται πάντα με τόν ἴδιο τρόπο (ὁμοιομορφία ή νομιμότητα τής φύσης), ὅτι π.χ. τὸ σῶμα πού βυθίζεται σέ ὑγρὸ θά ὑφίσταται πάντα άνωση ἴση με τὸ βάρος τού ὑγροῦ πού εκτοπίζεται ή ὅτι τὸ σῶμα πού αφήνεται στο κενὸ θά πέφτει πάντα με ἐπιτάχυνση g. Τά έπαγωγικά συμπεράσματα άποδοσεμύον-

1. "Έλλησ Γιωτοπούλου - Σισιλιάνου, 'Η διδασκαλία τής 'Ιστορίας στη Μέση 'Εκπαίδευση' (Αθήνα 1965), μέρος α' (σελ. 9-75). W. H. Burston, Principles of History Teaching, London 1972.

μαθηματικά

ται κι ἐδῶ ἀπὸ τὸν τόπο καὶ τὸν χρόνο. Ἡ ἱστορία ὅμως οὔτε ξεκινᾷει μὲ ἀξιῶματα οὔτε διευκολύνεται ἀπὸ τὴν ὁμοίομορφη ἐπανεμφάνιση τῶν ἴδιων «γεγονότων», ὥστε μὲ ἀπλῆς μετρήσεις καὶ παρατηρήσεις νὰ φθάνη σὲ ἐπαγωγικὲς γενικεύσεις. «Ὅλα τὰ «γεγονότα» ἐδῶ ἔχουν ἀτομικότητα», ὅλοι οἱ παράγοντες εἶναι μεταβλητοὶ (πρόσωπα, καταστάσεις, περιστατικά, κίνητρα, ἀποτελέσματα), ἕνας ἀπ' αὐτοὺς μένει πεισματικὰ ἀπροσδιόριστος: ἡ ἀνθρώπινη βούληση. Ἡ πολυμορφία καὶ ἰδιουτυπία τῆς ἱστορίας, ποὺ γεννιέται καὶ σφραγίζεται ἀπὸ τὴν ἀνθρώπινη ἐλευθερία, ἀποτελεῖ τὴ γοητεία καὶ καθορίζει τὴν ἀνυποταξία τῆς ἱστορίας σὲ συλλογιστικὰ σχήματα σὰν αὐτὰ ποὺ ἀναφέραμε (παραγωγὴ, ἐπαγωγὴ).

Ἡ ἱστορία σπουδάζει «γεγονότα», δηλ. ἀνθρώπινες πράξεις, ποὺ ἐκτὸς ἀπὸ τὸ ἐξωτερικὸ ὁρατὸ μέρος τους (περιγράψιμο ἢ ἀφηγήσιμο) ἔχουν κι ἄλλες διαστάσεις: μίᾳ ἐσωτερικῇ (κίνητρα, σκέψεις, προθέσεις, ἐκτιμήσεις, προσδοκίαις ἐκείνων ποὺ ἔδρασαν), ποὺ περιμένει ἀποκάλυψη καὶ ἐρμηνεία, καὶ μίᾳ χρονικῇ ἀπομακρυσμένη (ἔμμεσα ἢ ἀπώτερα ἀποτελέσματα), ποὺ ἡ παρακολούθησή της εἶναι ἀπαραίτητη, γιὰ νὰ ἑλοκληρωθῆ ἡ σπουδὴ τῶν γεγονότων καὶ νὰ θεμελιωθῆ ἡ ἀντικειμενικότερη δυνατὴ ἀξιολόγησή τους¹. Ἡ σπουδὴ τῆς ἱστορίας ἀποτελεῖ τὸ πῦρ μορφωτικῶν ἀγαθῶ — ἐλπίζουμε ὅτι θὰ προκινήσῃ ἀπὸ ὅσα ἀκολουθοῦν — μὲ τὴν προϋπόθεση ὅτι ἀγκαλιάζει τὴν ἐσωτερικὴν καὶ ἐξωτερικὴν ὄψη τῶν γεγονότων σὲ βάθος καὶ πλάτος. Καὶ τῶν δύο ὅμως ὅψων ἡ γνωσιακὴ προσέγγιση δὲν εἶναι χωρὶς ἰδιαιτέρους προβληματισμοὺς.

(α') Ἡ ἐξωτερικὴ σπουδὴ τῶν γεγονότων (τί; ποῦ; πότε; πῶς; ποιός;) εἶναι χωρὶς ἀμφιβολία ευκολώτερη, ὅταν ἐρευνηθοῦν ὅσες σχετικὲς πηγὲς ὑπάρχουν γιὰ τὸ ἱστοροῦμενο κάθε φορὰ θέμα (π.χ. ἐξέλιξη τῶν συνταγματικῶν θεσμῶν στὴν Ἑλλάδα ἀπὸ τὸ 1822 μέχρι σήμερα). Μένει βέβαια πάντα ἀνοικτὴ ἡ δυνατότητα νὰ ἀποκαλυφθοῦν νέες πηγές, ποὺ νὰ φωτίζουν καλύτερα τὸ θέμα ποὺ θεωροῦσαμε ἐξαντλημένο.

(β') Ἡ ἀναζήτησις ὅμως τοῦ «σκοποῦ» (ἢ τῶν σκοπῶν) ἐκείνων ποὺ ἔδρασαν γιὰ κάθε ἱστορικὸ γεγονός (γιατὶ κάθε ἀνθρώπινη πράξις εἶναι ἔκφραση κάποιου σκοποῦ) εἶναι ἀσύγκριτα δυσκολώτερη προσπάθεια, εἶναι ἀποκρυπτογράφηση ἀόρατων σημάτων καὶ προϋποθέτει ὅχι μόνον πείρα μακρόχρονη καὶ μάχθη πολὺν, ἀλλὰ καὶ κάποιες ἀρετηρικὰς ἀρχὲς ἐρμηνευτικῆς, ποὺ κι αὐτὲς χρειάζονται διαπιστευτήρια γιὰ νὰ γίνουν δεκτές. Ἡ ἀναζήτησις τοῦ «σκοποῦ» εἶναι θέμα «ἐρμηνείας», μᾶς ὑποχρεώνει νὰ διεισδύσουμε στὴν ψυχὴ ἐκείνου ποὺ ἔδρασε ἀπὸ τὸ ὁρατὸ μέρος τῆς δράσης του ἐπιχειροῦμε νὰ ἀνιχνεύσουμε τὴ σκέψη, τοὺς ὑπολογισμούς, τίς παραρμήσεις τοῦ προσώπου αὐτοῦ. Ἐδῶ λανθάνουν δύο ἀνθρωπολογικὰ ἀξιῶματα ποὺ — συνειδητὰ ἢ ὅχι ἀδιάφορο —

1. R. G. Collinwood, *The Idea of History*, Oxford 1970, σ. 282 ἔξ.

τά χρησιμοποιούμε σε κάθε ερμηνευτική μας προσπάθεια: ότι οι δημιουργοί τῶν γεγονότων ἔδρασαν συνειδητά καὶ θεληματικά, ὅτι ἀκόμη ἡ ἀνθρώπινη φύση ἔχει σταθερὰ καὶ μόνιμα χαρακτηριστικά (τουλάχιστον μέσα στὸν προσιτὸ γιὰ μᾶς ἱστορικὸ χῶρο καὶ χρόνο) καὶ ἀντιδρᾷ μὲ κάποιους παραπλήσιους μηχανισμούς καὶ τρόπους (ἀποφεύγουμε τοὺς ὅρους ἴδιος, ταυτόσημος, ὁμοιόμορφος, γιὰ νὰ διασώσουμε τὴν «ἀτομικότητα» τῶν γεγονότων καὶ τὴν πίστη μας στὴν ἀνθρώπινη ἐλευθερία).

(γ') Ἡ παραπάνω διερεύνηση (γιὰ τὸ σκοπὸ) ὀδηγεῖ σ' ἓνα ἄλλο ἐρώτημα, ψυχολογικὰ καὶ χρονικὰ προγενέστερο ἀπὸ τὴν ἀπόφαση καὶ δράση τοῦ δημιουργοῦ τῶν γεγονότων: ποιά ἦταν τὰ ἀιώτερα «αἷτια», ποὺ προσδιόρισαν τὴ βούλησή του ἢ ἐπηρεάσαν στὴν τελικὴ διαμόρφωση τῶν σκοπῶν του. Ὁφείλουμε νὰ σημειώσουμε ὅτι ἀβυσσαλέα ἀπόσταση χωρίζει τίς διάφορες θεωρίες γιὰ τὰ «αἷτια» τῆς ἱστορικῆς κίνησής¹, τὴν ἰδεαλιστικὴ π.χ. καὶ τὴν ὑλιστικὴ ἔρμηνεία τῆς ἱστορίας (γιὰ νὰ περιοριστοῦμε στὶς δύο ἀκραίες θέσεις)· κατὰ τὴν πρώτη ἀποψη οἱ ἄνθρωποι κινοῦνται καὶ δροῦν γιὰ νὰ πραγματοποιήσουν ἢ νὰ ὑπερασπίσουν τίς ἰδέες τους, κατὰ τὴ δευτέρη ὠθοῦνται ἀπὸ τίς ἀνάγκες τους (αὐτὲς σὲ τελευταία ἀναγωγή γεννοῦν καὶ τίς ἀντίστοιχες ἰδεολογίες, ποὺ εἶναι ἐπιφανόμενα τῶν οικονομικῶν-κοινωνικῶν σχέσεων).

(δ') Τὰ προβλήματα ποὺ θίξαμε παραπάνω (β', γ') δὲν ἀναφέρονται μόνον στὴ σπουδὴ τῶν «γεγονότων», ἐπεκτείνονται καὶ στὴν ἀξιοπιστία τῶν «πηγῶν» μας. Ἡ ἱστορικὴ γνώση ἀναφέρεται κατὰ κύριο λόγο στὸ «παρελθόν», ποὺ δὲν εἶναι πιά προσιτὸ γιὰ ἄμεση ἐπιβεβαίωση ἢ διάψευση ἢ διαμαρτυρία, παραμένει ἄφωνο· ὑπάρχουν βέβαια μνημεῖα, γραπτὰ ἢ ἄλλα (ἔσα «θέλησαν» καὶ μπόρεσαν νὰ ἐπιζήσουν καὶ νὰ φθάσουν ὡς ἐμᾶς), ἀλλὰ κι αὐτὰ εἶναι «γεγονότα» γιὰ μᾶς, μὲ ἐξωτερικὴ καὶ ἐσωτερικὴ διάσταση, μὲ σκοπιμότητα καὶ κίνητρα, ποὺ πρέπει ἐπίσης νὰ ὑποβληθοῦν σὲ ἀνάλυση. Ὅταν π.χ. διαβάζουμε τὴν «Ἱστορία τῆς Ἑλληνικῆς Ἐπαναστάσεως» τοῦ Σπ. Τρικοῦπη, εἴμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοὶ ὅπου μνημονεύεται ὁ Μαυροκορδάτος (γιατὶ ἦταν συγγενῆς του καὶ ὑποθέτουμε—ἀνθρώπινα—ὅτι ὁ δεσμὸς τοῦτος μπορεῖ νὰ ἐπηρεάσει τὴν εὐθυκρισίαν τοῦ ἱστορικοῦ ἢ τὴν ἐπιλογὴ τοῦ ὑλικοῦ του). Γνωρίζουμε ὅτι τὰ «Ἀπομνημονεύματα» καὶ στὴν καλύτερη περίπτωσιν ἔχουν κάποιο προσωπικὸ χαρακτήρα. Τὸ ὅτι οἱ Ἀθηναῖοι ἔστησαν τὸ σύμπλεγμα τῶν Τυραννοκτόνων σὲ θέση ἐπισημότητι (εἰκάζουμε ὅτι) ἐκφράζει τὴ βούληση τῆς δημοκρατίας τους καὶ δὲν μπορεῖ νὰ εἶναι ἄσχετο πρὸς τὴν πικρὴ ἐμπειρία τῆς τυραννίας ποὺ προηγήθηκε κι ἐφθασε ὡς τὴν προδοσίαν. Οἱ μελετητὲς τοῦ Θουκυδίδη ἐπισημαίνουν ὅτι στὸ ἔργο του, ὅπου μὲ τόση ἐπιμονὴ βασάνιζε τίς πληροφορίες

1. W. H. Walsh, An Introduction to the Philosophy of History, London 1970, σ. 188 ἐξ.

ζητώντας την αντικειμενικότητα, πλανᾶται μιὰ ἀδιόρατη συμπάθεια (καὶ ἀντίστοιχη δικαιοσύνη) γιὰ τὴ μιὰ πλευρά· ἦταν «ἐραστής» τῆς πόλης του καὶ θαυμαστής τοῦ Περικλῆ.

(ε') Τέλος, γιὰ τὸν ἐκπαιδευτικὸ πού εἶναι ὁ ἴδιος ἐραστής τῆς ἀλήθειας (τοῦ τὸ ἐπιβάλλει καὶ τὸ ἐπιστημονικὸ καὶ τὸ παιδαγωγικὸ ἦθος του) πρόβλημα ἀποτελεῖ καὶ ἡ δική του προσωπικὴ κρίση. Γνωρίζει, δηλ. συνειδητοποιεῖ σὲ κάποιον στάδιο τῶν προβληματισμῶν του, ὅτι εἶναι δυνατό νὰ ἐπηρεασθῇ ἡ κρίση του ἀπὸ πολλοὺς παράγοντες: ἀπὸ μερικὴ ἄγνοια τῶν γεγονότων, ἀπὸ στρεβλωμένη παρουσίαση τῶν γεγονότων στὶς πηγές πού ἔχει ὑπόψη του, ἀπὸ παραπλανητικὲς εἰδήσεις τῶν προσώπων πού πρωτοστάτησαν, ἀπὸ τὴ μονομέρεια τῆς ἐρμηνευτικῆς ἀρχῆς τῶν ἱστορικῶν πού διάβασε, ἀπὸ δική του συνειδητὴ συμπάθεια ἢ ἀντιπάθεια γιὰ τὰ γεγονότα, τὰ πρόσωπα, τοὺς λαούς, ἀπὸ ὑποσυνειδητὴ ἐγκατάλειψη τοῦ δρόμου τῆς ἀλήθειας λόγω κοινωνικῆς καὶ ἰδεολογικῆς θέσης, ὅπως δέχεται ἡ Κοινωνιολογία τῆς Γνώσης¹.

Ἐπειτα ἀπὸ ὅσους κινδύνους σημειώσαμε παραπάνω δικαιολογημένα ἀναδύεται μιὰ ἀπορία: πῶς εἶναι δυνατὴ ἡ ἀπαγκίστρωση ἀπὸ τόσες πηγές πλάνης, τόσες σειρήνες πού παραμορφώνουν τὴν ἱστορικὴ ἀλήθεια; Δυνατότητες ὑπάρχουν, χρειάζεται θάρρος ἠθικὸ καὶ διανοητικὸ.

(α') Εἶναι σωστὸ νὰ θυμίσουμε πρῶτα ὅτι ἡ ὁμολογία τοῦ Σωκράτη («ἐν οἴδᾳ ὅτι οὐδὲν οἶδα») δὲν ἀποτελοῦσε ἐμπόδιο στὴ συνέχιση τῆς γόνιμης «μαιευτικῆς» του καὶ ἡ περιφημὴ διακήρυξη τοῦ Descartes («dubito de omnibus») ἦταν μεθολογικὸ ξεκίνημα ὄχι γιὰ τὴν ἄρνηση ἀλλὰ γιὰ τὴ θεμελίωση τῆς γνώσης.

(β') Ὁ Ἰταλὸς φιλόσοφος Vico² δέχεται ἀξιοματικά ὅτι ἡ ἱστορία εἶναι περισσότερο προσιτὴ γνώση γιὰ τὸν ἄνθρωπο, ἀκριβῶς γιὰτὶ εἶναι ἀνθρώπινο δημιούργημα, ἔρα καὶ ἀνθρώπινα «ἐννοήσιμο» ἀντικείμενο μελέτης. Ἡ ἀόρατη «ἐσωτερικὴ διάσταση» τῶν γεγονότων εἶναι ὁρατὴ γιὰ τὸν ἄνθρωπο, ἐπειδὴ εἶναι ἀνθρώπινη (διαλογισμὸς ἀναλογικὸς).

(γ') Ὁ μελετητῆς (καὶ ὁ δάσκαλος) τόσο πρὸς τὸν πηχιστὴ τὴν ἱστορικὴ ἀλήθεια, ὅσο περισσότερο μελετᾶει τὴν περίοδο ἢ τὸ θέμα πού κάθε φορὰ τὸν ἀπασχολεῖ. Πολὺ εὐστοχα ἔχει διατυπωθῆ ἡ συμβουλή: «διάβαζε μέχρι πού

1. Ἡ ἄποψη, ὅτι ὁ τρόπος πού γνωρίζει, σκέπτεται καὶ κρίνει ὁ ἄνθρωπος (Κοινωνιολογία τῆς Γνώσης) ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὶς συνθήκες τῆς ζωῆς του καὶ τὴν κοινωνικὴ του θέση καὶ τὴν ἀντίστοιχη ἰδεολογία του, ξεκίνησε ἀπὸ μιὰ παρατήρηση τοῦ K. Marx (Die deutsche Ideologie, Berlin 1953, σ. 23), ἀναπτύχθηκε ἀπὸ τὸν K. Mannheim (Ideology and Utopia, London-N. York 1936) καὶ πῆρε ἐπίσημη θέση στὶς μεταγενέστερες συναφεῖς μελέτες (βλ. π.χ. K. Papper, The Open Society and its enemies, τόμος 2, London 1973, σ. 212 ἐξ.).

2. P. Gardiner, Theories of History (ed. by), London-N. York 1959 (Free Press), σ. 9-21. E. Π. Παπανούτσου, Γνωσιολογία, Ἀθήνα 1954, σ. 356-57.

νά αισθανθῆς τοὺς ἀνθρώπους τῆς ἱστορούμενης ἐποχῆς καὶ χώρας νά σοῦ μιλοῦν». Κάποτε μάλιστα τὴν ἱστορία τὴ φωτίζουν τὰ φῶτα ποὺ δὲν ἔρχονται ἀπὸ ἱστορικές πηγές, ἀλλὰ ἀπὸ προσωπικές ἐξιμολογήσεις. Ἡ δράση π.χ. τῶν Τριάκοντα (Ἀθήνα 404/3 π.Χ.) χαρακτηρίζεται ὑπέροχα μὲ μία κρίση τοῦ Πλάτωνα, μιὰ ἔκφραση ἀποκαλυπτική καὶ συγκλονιστική: «ἐν χρόνῳ ὀλίγῳ χρόσῃν ἀπέδειξαν τὴν ἔμπαροσθεν πολιτείαν» (7η ἐπιστολή, § 324d), δηλ. μὲ τὰ ἀνοσιουργήματά τους οἱ τύραννοι ἀπέδειξαν πῶς ἦταν χροσάφι τὸ προηγούμενο (δημοκρατικό) πολίτευμα ποὺ εἶχαν καταλάβει ἔπειτα ἀπὸ συστηματικὴ ὑπόμμευση καὶ συκοφάντηση.

(δ') Εἶναι διπλὸ καθῆκον (ἐπιστημονικό καὶ παιδαγωγικό) γιὰ τὸν δάσκαλο νά ἀναζητῆ πάντα μὲ ἀνιδιοτέλεια τὴν ἀλήθεια (διαχωρίζοντας τὴν προσωπική ἰδεολογία καὶ πολιτικὴ τοποθέτηση), γιὰτὶ τούτη εἶναι ἡ μόνη πανανθρώπινη καὶ αἰώνια ἰδεολογία, ὠραία, σεβαστὴ καὶ ἁγία.

(ε) Βασικὴ ἀρχὴ τοῦ ἐπιστήμονα (ἀπὸ λόγους σεβασμοῦ καὶ γιὰ προστασία ἀπὸ ὀλισθήματα μονομέρειας) εἶναι τὸ *audire alteram partem* καὶ εἶναι εἰδικὸ καὶ μοναδικὸ προνόμιο γιὰ τὸν δάσκαλο ὅτι μπορεῖ νά ἀκούη ζωντανῇ τὴν ἀντιθετὴ ἀποψη ἀρκεῖ νά ἐμπνέη καὶ νά καθοδηγῆ τοὺς μαθητές του στὴν ἔρευνα: αὐτοὶ ἔχουν ἄδολους ὀρακτικισμούς, γνήσιους παλμούς, πάθος γιὰ τὴν ἀλήθεια καὶ, ὅπως εἶναι εὐνόητο, ποικίλους προσανατολισμούς, γιὰτὶ εἶναι δέκτες καὶ πομποὶ «ποικίλων κυμάτων». Ἡ αἴθουσα διδασκαλίας γίνεται ἀνοχόηπι μὲ πλούσια ποικιλία λουλουδιῶν χρέος τοῦ δασκάλου εἶναι νά καλλιεργήσῃ ἐκεῖ ἕνα ἀκόμη, τὸ γνησιότερο καὶ πιὺ εὖοσμο λουλουδί τῆς δημοκρατίας, τὸν γόνιμο διάλογο (εἶναι ἀνάγκη τούτη ἡ ἀρετὴ νά κατοικήσῃ πρῶτα στὶς ψυχές τῶν δασκάλων, νά μεταλαμπαδευθῆ στοὺς μαθητές, πρὶν νά γίνῃ τρόπος συμπεριφορᾶς τῶν πολιτῶν). Ἡ διαδικασία τοῦ διαλόγου θά εὐκολύνῃ πρῶτα πρῶτα τὸ ἔργο τοῦ δασκάλου καὶ θά βοηθήσῃ τὸν ὕδιο στὴ διερεύνηση γιὰ τὴν ἀλήθεια.

2. Ἀπὸ ποῦ πηγάζει τὸ ἐνδιαφέρον μας γιὰ τὸ παρελθόν; ποιά εἶναι ἡ παιδαγωγικὴ ἀξία τῆς ἱστορίας; μὲ ποιά κριτήρια ἐπιλέγεται τὸ ὀλικὸ ποῦ θά διαχθῆ; (τί καὶ πότε;).

Ἡ ἱστορία, ἐπειδὴ εἶναι ἀνθρώπινο δημιούργημα, γοητεύει τὸν ἄνθρωπο καὶ τὸν διδάσκει περισσότερο ἀπὸ κάθε ἄλλη μάθηση, ἂν προσφέρεται χωρὶς παραμορφωτικές ἐπεμβάσεις ποὺ στρεβλώνουν τὴν πραγματικότητα, ἂν δὲν περιορίζεται σὲ ἀποστειωμένους καὶ ἀνοσίους πίνακες ὀνομάτων καὶ χρονολογιῶν, ἂν μῆσα ἀπ' τὶς σελίδες τῆς ἀκούγεται ὁ παλμὸς τῆς ἀνθρώπινης φωνῆς, ὅπως ἀκουσθῆ παραπάνω ὁ σπαραγμὸς τοῦ Πλάτωνα, ὅπως μπορεῖ ν' ἀκουσθῆ τῶρα ὁ κνισμὸς τοῦ Ναπολέοντα¹. Τέτοια κείμενα (ἀπὸ διδακτικὴ ἀποψη) δὲν

1. Ὅταν ἀρχίζε τὴν ἐκστρατεία (ποῦ τὸν ἀνέδειξε) στὴν Ἰταλία (1796-7), διακήρυξε στοὺς

ἀνήκουν στο παρελθόν, είναι υπερχρονικά, μπορούν να έχουν γραφή σήμερα το πρωί για πολύ πρόσφατες ἐμπειρίες *mutatis mutandis*: μ' αὐτὰ δὲν σπουδάζεται μόνο τὸ παρελθόν, φωτίζεται καὶ τὸ σήμερα, γιατί ἐκφράζουν τὴν ἀνθρώπινη συμπεριφορὰ στὴν αἰωνιότητά της, ὅπως θὰ ἔλεγε ὁ Θουκυδίδης. Κατὰ συνέπεια ἡ ἀληθινὴ ἱστορία γίνεται καὶ εἰσαγωγή γιὰ τὴν κοινωνιολογικὴ σκέψη, παιδαγωγὸς γιὰ ὑπεύθυνη πολιτικὴ γνώμη. Ὁ μελετητὴς ἀσκεῖται ἐρμηνευτικὰ μὲ τὸ χθές, γιὰ νὰ ζήσει πολιτικὰ τὸ σήμερα, ὅπως τὸ δένδρο ριζώνει στὸ χῶμα, γιὰ νὰ χαρῆ τὸν ἥλιο καὶ τὸν ἀέρα. Ἡ προσπάθεια π.χ. νὰ δοθῆ μία ἐξήγηση, πῶς ἡ ἀστικὴ ἐπανάσταση τοῦ 1789 στὴ Γαλλία παραμερίστηκε ἀπὸ τὴν Ἰακωβινικὴ ἔκρηξή τὸ 1792 καὶ πῶς ἡ δευτέρη τούτη φάση μὲ τὴν ἐπιβραβείωση τῆς προκάλεσε ἀντιστροφή τοῦ ἐπαναστατικοῦ κύματος, ὥστε νὰ πυκνώσουν πάλι οἱ ὁρμῶι τοῦ συντηρητισμοῦ καὶ νὰ περιέλθῃ ὁ ἔλεγχος στὸ Ναπολέοντα, ποὺ στραγγάλισε τὴν ἐλευθερία χαρίζοντας ἀρχικὰ νίκες (βαμμένες μὲ αἷμα) καὶ ὑποσχόμενος δικαιοσύνη, τέτοια προσπάθεια διείσδυσης στὴ γενεσιουργὸ ἀλλοιότητα τῶν γεγονότων γυμνάζει τὸν νέο ἄνθρωπο νὰ ἐκτιμᾷ καλύτερα ὅσα συμβαίνουν γύρω του, νὰ δῆ ποιὸς ἐξυπηρετεῖ ὁ θόρυβος, ποιοὶ ἔχουν συμφέρον νὰ τὸν προκαλοῦν. Ὁ προβληματισμὸς πάνω στὸ σῶμα τοῦ παρελθόντος μοιάζει μὲ τὴ χειρουργικὴ ἄσκηση πάνω στὸ κρεβάτι τοῦ νεκροτομείου: γυμνάζει τὸν νεκρὸ γιὰ τὰ προβλήματα τῶν ζωντανῶν ὀργανισμῶν. Ἀπὸ τὸ σημεῖο τοῦτο δικαιολογημένα προβάλλουν ἓνα αἴτημα καὶ δύο ἐρωτήματα. Τὸ αἴτημα εἶναι τὸ ἱστορικὸ ὕλικὸ νὰ μὴν προσφέρεται στοὺς νέους ἀκρωτηριασμένο ἢ παραμορφωμένο, γιατί τότε τὰ συμπεράσματα μπορεῖ νὰ ἀποβοῦν ἀλήθεια, μπορεῖ καὶ ἀνιστόρητοι νὰ νομίζουν ὅτι ἔγιναν σοφοί... ἀνατόμοι, ἴσως καὶ... «σωτῆρες». Τὰ ἐρωτήματα ποὺ ἀντιμετωπίζουν ὁ παιδαγωγὸς (καὶ ὁ νομοθέτης τῆς παιδείας) εἶναι τοῦτα: *σὲ ποῖο πλάτος καὶ βάθος θὰ διδαχθῆ ἡ ἱστορία; καὶ σὲ ποιά ἡλικία;*

Ἔχει σοφὰ θεσπισθῆ τὰ τελευταῖα 10-12 χρόνια (ἔστω καὶ μὲ ἀσύγγνωστες παραλείψεις καὶ ἀσυνέπειες ποὺ μεσολάβησαν στὰ δέκα χρόνια) ἡ διδασκαλία τῆς ἱστορίας σὲ δύο ἐπάλληλους κύκλους: ἔτσι μποροῦν νὰ ἐξυπηρετηθοῦν καὶ οἱ δύο σκοποὶ:

(α') Ἡ παρουσίαση ὅλης τῆς ἱστορικῆς διαδρομῆς τοῦ Ἑλληνισμοῦ εἰδικὰ καὶ τῆς Ἀνθρωπότητος γενικότερα προσφέρει τὴν ἀπαραίτητη βάση γιὰ τὴν καλλιέργεια τῆς ἱστορικῆς συνείδησης (ἀνάλυσή της θὰ ἐπιχειρηθῆ παρακάτω) καὶ ταυτόχρονα ἐπιτρέπει τὴν παρακολούθηση τῶν ἐμμεσῶν καὶ ἀπώτερων

Ἰταλοῦς ὅτι οἱ ἄλλοι πήγαιναν γιὰ νὰ τοὺς ἐλευθερώσουν ἀπὸ τὴν αὐστριακὴν ἀυσιδέα: στὸ Διεθνὴ ἔγγραφο (ταυτόχρονα) ἔγραφε: «θὰ ἐπιβάλουμε φορολογία 20.000.000 φράγκων σ' αὐτὴν τὴ χώρα» εἶναι μία ἀπὸ τὴν πλουσιότερες τοῦ Κόσμου» στοὺς στρατιώτες του ἔλεγε: «πιναε καὶ εἰσθε σχεδὸν γυμνοί... σὰς ὁδηγῶ στὴν εὐρύτερη πεδιάδα τοῦ Κόσμου... ἐκεῖ θὰ βρῆτε πόλεις μεγάλες, ἐπαρχίες πλούσιες, τιμὴ, δόξα, πλοῦτη».

αποτελεσμάτων των ιστορικών πράξεων, που πολλές φορές (ανεξάρτητα από τις προθέσεις των δημιουργών) εκδηλώνονται και αιώνες αργότερα. Τις συνέπειες π.χ. του δουλεμπορίου (που ανέπτυξαν οι Ευρωπαίοι — οι "Αγγλοι κατά κύριο λόγο — από το 16ο αί. κι έπειτα) μπορεί να τις βρεί ο σπουδαστής στον άμερικανικό Έμφύλιο πόλεμο (1861-5) και στο άλλο ακόμη σήμερα πρόβλημα των νέγρων στις Η.Π.Α. Ένιαία και καθολική ιστορική εικόνα ανταποκρίνεται και προς τους γεωγραφικούς όρίζοντες των νεαρών μαθητών και προς τις οικουμενικές πλέον διακηρύξεις των σημερινών διεθνών οργανισμών, που άπευθύνονται στα παιδιά όλου του κόσμου. Εύσυννοπη ιστορική αφήγηση οικουμενική, με τις όρατες μόνο αιτιακές συνδέσεις, μπορεί και πρέπει να δοθί στον α' γυμνασιακό κύκλο· έδω προβάλλονται, χωρίς υπερβολές και παραποιήσεις, πρότυπα για μίμηση και πρότυπα για άποφυγή. "Ότι επίσης βασικό κίνητρο για τις ανθρώπινες πράξεις είναι ή ικανοποίηση βασικών αναγκών της ζωής, ότι ή γεωγραφία στο παρελθόν και ή τεχνολογία σήμερα επηρεάζουν την ιστορική ζωή είναι θέματα κατανοητά για τους νεαρούς μαθητές και ταυτόχρονα τους προσφέρουν σωστό προσανατολισμό για μεταγενέστερες διερευνήσεις, όταν θά έχουν ώριμότερη κρίση και στοχαστικότητα στο Λύκειο.

(β') Πραγματικά, ή έφηβική ήλικία έχει περισσότερη ανάγκη και δεκτικότητα για ιστορική γνώση· διαμορφώνει ιδανικά (που θά ζητήσουν πραγματοποίηση και δικαίωση μέσα στην κοινωνία) και χρειάζεται περισσότερο να σπουδάσει την ανθρώπινη πραγματικότητα, αναπτύσσει ισχυρότερη κρίση και μπορεί να εισδύσει (με κατάλληλη χειραγώγηση) στο βάθος της ιστορικής ζωής, εκδηλώνει τη διάθεση να καταδείξει την κοινωνία και να την ανοικοδομήσει και χρειάζεται σχέδια, χαρακτηρίζεται από μοναδική κρυψίνια που μπορεί (παροδικά και ακίνδυνα) να βρεί καταφυγή στην άληθινή ιστορία. Στο ψυχικό του έδαφος μπορεί να γίνει γονιμότετη σπορά· μπορούν να μελετηθούν οι προθέσεις (και προφάσεις) των πρωταγωνιστών και δευτεραγωνιστών της ιστορικής ζωής και τά άπώτερα (ίσως και άπρόβλεπτα και άπόρσιμενα) αποτελέσματα της δράσης τους, να εκτιμηθούν τά κίνητρό τους, να αναζητηθούν (με συνεργασία και διάλογο στη σχολική αίθουσα) τά βαθύτερα αίτια της ιστορικής κίνησης, να έρευνηθούν τά θεμέλια της κοινωνικής ζωής και ή ανάγκη συνεργασίας, να έναρμονισθούν οι προσωπικές φιλοδοξίες με την κοινωνική δικαιοσύνη, να καλλιεργηθή τó αίσθημα και τó νόημα της ευθύνης μέσα στην προσωπική του ιστορικό χρόνο. Γιατί ή ιστοριογνωσία έχει τουτο τó άσύγκριτο (παιδαγωγικά) πλεονέκτημα: ή ανθρώπινη δραστηριότητα προσφέρεται έδω τελειωμένη (πρόβλημα, μελέτη, παράγοντες, άπόφαση, αξιολογική κρίση ή πρόφαση, έκτέλεση) και μπορεί να μελετηθή σε όλες τις φάσεις της, για τις όποιες υπεύθυνος είναι σε κάθε περίπτωση ό επώνυμος δράστης ή τó άώνυμο πλήθος, που τόν ώθησε ή τόν άκολούθησε· επί πλέον είναι άπαλλαγμένη από

τήν πιστευτική παρουσία τῶν προβλημάτων τῆς ἡμέρας πού ζητοῦν ἀπό τὸ ἄτομο νὰ πάρη ἄμεσα καὶ βιαστικά θέση. Ἡ ἱστορία προσφέρει τὴ δυνατότητα νὰ ἀσκηθοῦμε σὲ ἔδαφος εἰρηνικό, πρὶν μποῦμε στὸν ὀλισθηρὸ στίβο γιὰ τὸν ἐπίσημο ἀγῶνα, νὰ ἀσκηθοῦμε μάλιστα — τοῦτο ποτὲ δὲν φεύγει ἀπὸ τὴ σκέψη τοῦ καλοῦ παιδαγωγοῦ — πάνω σὲ ἀληθινὰ περιστατικά, ὅσο τουλάχιστον μᾶς ἐπιτρέπουν οἱ πηγές καὶ οἱ δυνατότητες τῆς ἱστορικῆς γνώσης. Ἄλλωστε, ὅπου αὐτὲς σιωποῦν (γιὰ τὰ κίνητρα κυρίως καὶ τοὺς σκοποὺς), νόμιμο εἶναι νὰ θέτουμε τὸ ἐρώτημα (μαζὶ δάσκαλος καὶ μαθητές): ποῖς εἶχε ἄμεσο ἢ ἔμμεσο συμφέρον νὰ μιλήσῃ ἢ νὰ ἐνεργήσῃ ἔτσι; ποῖς ἀποκόμισε κέρδη ἀπὸ τὴν ἐκβασθὴ αὐτή; ποῖς εἶχε λόγο νὰ τὴν ἐπιδιώξῃ; (is fecit qui prodest εἰναι ἀξίωμα τοῦ δικαίου). *Εἶναι δυνατό οἱ «ὄραιοι βάρβαροι» μὲ τέτοια σπουδὴ τῆς ἱστορίας νὰ γίνουν «βάρβαροι δημοιοργικοί».* Ἄλλὰ καὶ ἡ κοινωνία τῶν «ὄριμων» ὀφείλει νὰ τοὺς προσφέρῃ ἱστορία ἀληθινή, ἐπειδὴ ἀκριβῶς χρειάζονται ἱστορικὴ συνείδηση γνήσια καὶ πηγαία.

3. Ὑπάρχει σκοπὸς στὴν ἱστορία; ρυθμὸς ἱστορικῆς ἀνέλιξης; νόμοι; πρόοδος ἢ ὀπισθοδρομηση; Ποῖες δυνάμεις ὁρῶν στὴν ἱστορικὴ ζωὴ;

Τὰ θέματα τοῦτα εἶναι πολὺ μεγάλα, γιὰ νὰ γίνῃ ἔστω καὶ συνοπτικὴ παρουσίασή τους στὸ σύντομο τοῦτο δοκίμιο· τὰ θίγουμε μόνο γιὰ νὰ υπογραμμίσουμε ὅτι ἡ ἀφααιρετικὴ ἱκανότητα τῶν νέων τοῦ Λυκείου καὶ οἱ γενικότεροι προβληματισμοὶ καὶ ὄραματισμοὶ τῆς ἡλικίας τους ἀποτελοῦν προϋπόθεση ἐπαρκῆ, ὥστε στὰ πλαίσια τῶν μαθημάτων τους νὰ εἶναι ἐπιτρεπτὴ ἡ προβολὴ τέτοιων ἐρωτημάτων. [Σπερματικά βρίσκουμε τέτοια προβληματοθεσία ἤδη στὴν ἀρχαία ἱστοριογραφία (καὶ στὴν ποίηση τοῦ Ἡσίοδου), σαφέστερη ὅμως μορφὴ παίρνει στὸ ἔργο τοῦ Ἁγίου Αὐγουστίνου (De Civitate Dei), βαθύτερα διερευνήθηκε στοὺς δύο τελευταίους αἰῶνες, ἡ δὲ γνωσιολογικὴ πλευρὰ τῆς εἶναι προσπάθεια κυρίως τῶν τελευταίων δεκαετιῶν¹]. Δὲν πρόκειται βέβαια ἢ συζήτηση τόσο μεγάλων θεμάτων σὲ μιὰ αἴθουσα μὲ ἐφήβους νὰ ὀδηγήσῃ σὲ λύσεις, εἶναι ὅμως ὄραιο ἄθλημα γιὰ τὸν νοῦ καὶ τὴν καρδιά τους, εἶναι στίβος ὅπου μποροῦν νὰ δοκιμάσουν τίς δυνάμεις τους, νὰ γευθοῦν τὴ γοητεία καὶ τὸν πόνο πού ἐγκλείει ἡ ἀναζήτηση τῆς ἀλήθειας. Ἄν δὲν βροῦν ἐνιαῖο σκοπὸ στὴν ἀνθρώπινη ἱστορία, μποροῦν ὅμως νὰ συνειδητοποιήσουν ὅτι ὁ ἄνθρωπος εἶναι ἐκεῖνος πού θέτει καὶ ἀγωνίζεται νὰ πραγματοποιήσῃ σκοποὺς σὲ κάθε περίοδο τῆς ἱστορικῆς ζωῆς καὶ ὅτι σήμερα πού ἡ ἀνθρωπότητα ἔχει τόσο μικρύνει καὶ διαθέτει πανανθρώπινους ὀργανισμοὺς μπορεῖ νὰ διοχετεύσῃ — ἂν τὸ θελήσῃ — πανανθρώπινα ἰδανικά μέσω τῆς παιδείας. Ἄν δὲν συμφωνήσουν ὅτι ἡ κίνηση

1. P. Gardiner, *The Philosophy of History* (ed. by), Oxford 1974, σ. 1-15. R. G. Collingwood, *The Idea of History*, σ. 14 ἔξ.

τῆς ἱστορίας συντελεῖται μὲ ὀμαλὴ ἐξέλιξη, μεταρρύθμιση ἢ ἐκρήξεις, ὅμως θὰ διαπιστώσουν ποιὲς συνθήκες κάθε φορά ὀδηγοῦν σὲ τοῦτον ἢ ἐκεῖνον τὸ «ρυθμὸ» ἀλλαγῆς καὶ μὲ ποιὰ κάθε φορά ἀποτελέσματα. Ἰδιαίτερα θὰ ἐγκύβουν στὸ νόημα τῆς «προόδου»¹, πού ἔχει γίνει ἰδεολογικὴ σημαία ἀπὸ τὴν ἐποχὴ τοῦ Διαφωτισμοῦ, καὶ θὰ διαπιστώσουν ἴσως ὅτι ἔχει ἐρευνηθῆ μονόπλευρα, γιατί ἡ ἀνθρώπινη βούληση πού ἀξιοποιεῖ (σὲ τελευταία ἀνάλυση) ἢ καταστρέφει βλατὰ ἐπιτεύγματα τῆς προόδου—ἐπιστημονικῆς καὶ τεχνολογικῆς π.χ.—ἔχει μείνει ἀνεξέλικτη, χρειάζεται κάθε φορά, γιὰ κάθε γενεὰ καὶ γιὰ κάθε ἄτομο χωριστά, εἰδικὴ ἀγωγὴ.

Οἱ ἐπόμενοι κρίκοι στὴν ἀλυσίδα τῶν γόνιμων διαλόγων εἶναι οἱ φορεῖς καὶ οἱ δυνάμεις πού ὠθοῦν τοὺς φορεῖς τῶν ἱστορικῶν πράξεων στὴ δράση τους: οἱ μεγάλοι ἄνδρες—θὰ ἔλεγε ὁ Carlyle²—εἶναι οἱ δημιουργοὶ τῆς ἱστορίας: οἱ μάζες, οἱ κοινωνικὲς ὁμάδες, ὅταν συνειδητοποιοῦν τὴ δύναμη καὶ τὴν ἀποστολὴ τους, πλάθουν μὲ τὰ χέρια τους τὴν ἱστορία, εἶναι ἡ διαμετρικὰ ἀντίθετη ἀποψή, κατὰ τὴν ὁποία οἱ ἐπώνυμοι πρωταγωνιστὲς δὲν εἶναι παρὰ ἐκτελεστικὰ ὄργανα, φορεῖς τῶν ἰδεῶν καὶ πόθων τοῦ ἀνώνυμου πλήθους. Ὁ Mignet (στὴν «Ἱστορία τῆς Γαλλικῆς Ἐπαναστάσεως») παρομοιάζει τὸν λαὸ—ὡς κινήτρια δύναμη τῆς ἱστορίας—μὲ θάλασσα φουρτουνιασμένη, τοὺς ἡγέτες μὲ πλοιαῖο πού χορεύει πάνω στὰ κύματα ἀκολουθώντας—ἐνῶ φαίνεται πὼς ὀδηγεῖ—τὸ ρέμα: καὶ προσθέτει: ὅποιος νομίζει ὅτι οἱ μεγάλοι ἄνδρες κάνουν τὴν Ἱστορία εἶναι σὰν νὰ ὑποστηρίξη ὅτι τὸ χοροπήδημα τοῦ πλοιαρίου προκαλεῖ τὴν τρικυμία τῆς θάλασσας.

Εἶτε ἡ μία εἶτε ἡ ἄλλη ἀποψὴ υἰοθετήθη (εἶτε ἡ συμβιβαστικὴ πού συναυρεῖ καὶ τίς δυὸ καὶ δέχεται ὅτι οἱ μεγάλοι ἄνδρες ἐμπνέονται ἀπὸ τὸν λαὸ τους καὶ κατορθώνουν νὰ κατευθύνουν σωστὰ τὴ δραστηριότητά του), ὀδηγεῖται ἡ διερευνήση σ' ἄλλο ἐρώτημα, ἀπώτερο καὶ πῶς θεμελιακό: ποιὰ αἰτία διαμορφώνουν καὶ κινοῦν τὴ βούληση τῶν λαῶν καὶ τῆς ἡγεσίας τους; ἰδεολογία; οἰκονομικὲς ἀνάγκες; ἀναζητήση δικαιοσύνης; κάποια ἀόρατη δύναμη πού καθορίζει τὴν ἀνθρώπινη βούληση καὶ κατευθύνει τὰ βήματα τῆς ἱστορίας; Ἐυκαιρικὴ ἢ συστηματικὴ ἐπάνοδος σὲ τέτοιο ἐρωτηματολόγιο βοηθεῖ τοὺς νέους—γιατί ὄχι καὶ ἐμᾶς τοὺς δασκάλους;—ν' ἀκονίζουν τὴ σκέψη τους, νὰ διαμορφώνουν πῶς ἀντικειμενικὴ κρίση, νὰ ἀποκτήσουν αἴσθημα εὐθύνης, νὰ ἰδοῦν τίς διαστάσεις τοῦ κοινωνικοῦ δυναμισμού, πού ἓνα μῦρο ἢ νεῦρο του εἶναι καὶ αὐτοί. Ὅλη τούτη ἡ προβληματοθεσία—μὲ τίς διαστάσεις πού ἐδῶ ὑποδηλώθηκαν

1. *Αἴν. Μπαρόνια*, Ἡ ἔννοια τῆς προόδου καὶ ἡ μεθοδολογία τῆς Ἱστορίας, Ἀθήνα 1970. *S. Pollard*, *The Idea of Progress*, 1971 (a Pelican book).

2. *Γ. Πλεχάνωφ*, Ἡ φιλοσοφία τῆς Ἱστορίας καὶ ὁ ρόλος τῆς προσωπικότητας (ἐκδ. Ἀναγνωστικῆ). *P. Geyl*, *Debates with the Historians*, London 1970, (The Fontana Library), σ. 48 ἐξ.

μόνο — μπορεί να καλλιεργήσει γνήσιο φρόνημα κοινωνικό, ανθρώπινο, πατριωτικό, φρόνημα συνεργασίας και δημιουργίας, μπορεί να οικοδομήσει ό,τι συνολικά ονομάζουμε ιστορική συνείδηση, συνειδητοποίηση δηλαδή ότι η κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα του σήμερα έχει τις ρίζες της στις διεργασίες του χθές, θα γίνει άφρατα για τις εξελίξεις του αύριο, ότι δρουν μέσα στην πολιτική και κοινωνική ζωή κάποιες κινητήριες δυνάμεις που υπήρχαν στο παρελθόν και θα υπάρχουν και στο μέλλον, όσο η ανθρώπινη φύση θα μένη ή ίδια — βελτιούμενη ή ως ανάλογα με τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνθήκες που μπορούν να αναμορφωθούν με ανθρώπινη κατάφαση —, ότι ενυπάρχουν στα ιστορικά και πολιτικά γεγονότα (πολιτική είναι η ιστορία του σήμερα, ιστορία η πολιτική του χθές) κάποιες ορατές ή δυσδιάκριτες αιτιακές αλληλουχίες, που οι πρώτοι κρίκοι τους κατάγονται από τις ανθρώπινες ανάγκες και τις αντίστοιχες κοινωνικές και πολιτικές παρατάξεις με τα συμφέροντα και τις ιδεολογίες τους, ότι στην ιστορική πορεία μπορούν να αναζητηθούν κάποιες σκοπές, κάποιος ρυθμός, κάποιοι νόμοι (που, αν διαφεύγουν τη γνωσιακή μας προσπέλαση μέχρι σήμερα, δεν αποκλείεται να αποκαλυφθούν από ένα ρωμαλέο πνεύμα — έναν Newton της Ιστορίας — στο μέλλον), ότι την ιστορική διαδρομή τους τήν πραγματοποιούν οι άνθρωποι και οι λαοί με μόχθο, ελπίδες και θυσίες, ότι η αναζήτηση της ιστορικής αλήθειας είναι άθλημα επίπονο, αλλά ωραίο και ιερό και αποτελεί *condicionem sine qua non* για την κατανόηση της ανθρώπινης φύσης και της σημερινής ζωής. *Ιστορική συνείδηση θεμελιωμένη στην αληθινή εθνική ιστορία αποτελεί τη μοναδική εγγύηση αισθήματος πατριωτικής εθιμότητας, που συχνά την επικαλούμαστε, αλλά ελάχιστα φροντίζουμε (ή καθόλου) για την καλλιέργειά της και τη γνήσια έκφρασή της.*

³ Από τις νύξεις και τους υπαινιγμούς που προηγήθηκαν απορρέει και το συμπέρασμα, ότι η διδασκαλία της ιστορίας στο Λύκειο δεν είναι απαραίτητο να γίνεται μόνον με την καθιερωμένη χρονική τάξη — μπορεί και να επιδιχεται στη σπουδή ειδικών θεμάτων, π.χ. «εξέλιξη του πολιτεύματος στη χώρα μας ή σε άλλη χώρα», «διαφωτισμός», Γαλλική ή Αμερικανική ή Ρωσική Έπανάσταση, Οικονομικές θεωρίες από τον Adam Smith μέχρι την Οικον. Κρίση του 1929 κλ. κλ.

4. Η θέση του δασκάλου της ιστορίας.

⁴ Αληθινή δοκιμασία αποτελεί για τον παιδαγωγό ή συνειδητοποίηση όλων αυτών των προβληματικών πτυχών της εργασίας του, που του αποκαλύπτονται — όταν κι ο ίδιος κινηθεί προς την ανακάλυψή τους — πριν ακόμη μπη στην αίθουσα της διδασκαλίας. Η δοκιμασία είναι πολύμορφη και επίμονη:

(α') Δοκιμασία για την αριστεία της ενημέρωσής του (που ποτέ η σχεδόν

ποτέ δὲν μπορεί νὰ τερματισθῆ· εἶναι ὅμως δεκτὴ καὶ παραδεκτὴ, ὅταν ἐπαρκῆ γιὰ κινητοποίηση τῶν μαθητῶν).

(β') *Δοκιμασία εὐθυκρισίας*: εἶναι πρόβλημα πού δὲν λύνει ἡ ἐνασχόληση μὲ τὰ βιβλία μόνον· περισσότερο εἶναι θέμα ἄσκησης, διαλόγου, ἐπιστημονικοῦ ἤθους, πού οἰστρογλεῖται ἀπὸ τὴ θέαση τῆς ἀλήθειας, ἔστω κι ἂν τὸ ἀγγιγμά της εἶναι σχεδὸν ἀκατόρθωτο καὶ συχνὰ ὀδυνηρό, γιὰτὶ ὑποχρεώνει τὸν ἑραστή κάθε φορὰ νὰ ἀπαρνηθῆ τὶς προηγούμενες γνωριμίες, πληροφορίες, πεποιθήσεις, γνώμες του.

(γ') Πιὸ ὀδυνηρὴ ὅμως εἶναι ἡ *δοκιμασία τῆς εὐλικρότητας καὶ ἀξιοπιστίας* τοῦ παιδαγωγοῦ. Κάθε στιγμή τοῦ διδακτικοῦ του ἔργου, ἡ παρουσίαση ἢ ἀφήγηση γεγονότων, ἡ περιγραφή καταστάσεων, ὁ χαρακτηρισμὸς προσώπων, ἡ ἐκτίμηση καὶ ἀξιολόγηση ἀποτελεσμάτων, ἡ ἐπιλογή τούτων ἢ ἐκείνων τῶν στοιχείων πού χωροῦν στὰ πλαίσια μιᾶς διδακτικῆς ὥρας, ἡ αἰτιατὴ σύνδεση γεγονότων ἢ καταστάσεων, ἡ προσπάθεια ἐρμηνείας τῆς ἱστορικῆς ζωῆς, ἡ ἀτελείωτη τούτη σειρά ἀξιολογικῶν κρίσεων—ἀποφάσεων τοῦ δασκάλου—ἀποτελοῦν ἰσάριθμες στιγμὲς ἢ ἀφορμὲς συμφωνίας ἢ διαφωνίας τοῦ ἀκροατήριου του, ἐπιδοκιμασίας ἢ ἀποδοκιμασίας τοῦ ἔργου του, συμπάθειας ἢ ἀντιπάθειας τῶν μαθητῶν πρὸς τὸν δάσκαλο, καταστάσεις πού παιδαγωγικά εἶναι ἐξίσου ἀνεπιθύμητες¹.

Ἀπέναντι σ' αὐτοὺς τοὺς κινδύνους πού ἐλλοχεοῦν παντοῦ ὁ παιδαγωγὸς μπορεί νὰ ἀντιτάξῃ: τὴν προσωπικὴ του ἀπελευθέρωση ἀπὸ αὐθεντίες, ἀπαλλαγὴ ἀπὸ δισταγμοὺς σχετικὰ μὲ τὴν σκοπιμότητα νὰ εἰπωθῆ ἢ/καὶ ἡ ἱστορικὴ ἀλήθεια (ἀξιωματὸ του: ἡ ἀλήθεια διδάσκει, ἔστω κι ἂν καίη), τὸν διαχωρισμὸ τῆς ἰδεολογίας του ἀπὸ τὴν παιδαγωγικὴ του δραστηριότητα, τὸν σεβασμὸ του πρὸς τὴν ἐπιστημονικὴ δεοντολογία (νιώθει σὰν ὑποχρέωσή του νὰ παρουσιάξῃ καὶ νὰ κρίνῃ ἀμερόληπτα, ὅχι νὰ ἐγκρίνῃ ἢ νὰ ἐπικρίνῃ μεροληπτικά), τὴν εὐλικρινῆ συνεργασία μὲ τὸ ἀκροατήριό του (πού γίνεται τότε θερμότητι γιὰ τὴν ἀλήθεια καὶ τὴν ἀρετὴ). Αὐτὴ ἄλλωστε ἡ δυνατότητα ἀποτελεῖ προνόμιο γιὰ τὸν ἐκπαιδευτικὸ, γιὰτὶ τοῦ παρέχει τὴν εὐχέρεια κι ὁ ἴδιος νὰ διδάσκειται καὶ νὰ δοκιμάξῃ τὴν ὀρθότητα τῶν διαφόρων ἀπόψεων ἀκούοντας ὅχι μόνον τὴν *alteram partem* ἀλλὰ *multas partes*. Περισσότερο ἀπὸ κάθε ἄλλη ἡλικία ἡ ἐφηβικὴ παθαίνεται γιὰ τὴν ἀλήθεια καὶ τὴν δικαιοσύνη, χωρὶς δισταγμοὺς γιὰ καμιά συμβατικότητα ἢ σκοπιμότητα καὶ ὠρμάζει πάνω σ' αὐτὸν τὸν ἀρχαῖο. Ἔτσι ἀπὸ μιὰ ἄποψη μπορεί νὰ βοηθήσῃ δυναμικὰ κι ὁλόψυχα τὸν δάσκαλο γιὰ

1. Διευκρινίζουμε πὸς ἡ συμπάθεια—διαφορετικὴ ἀπὸ τὴν ἐμπιστοσύνη πού εἶναι ἐπιθυμητὴ πάντα στὶς σχέσεις δασκάλου καὶ μαθητῶν—εἶναι ἐπικίνδυνη ὅσο καὶ ἡ ἀντιπάθεια· γιὰτὶ καὶ οἱ δύο μπορούν νὰ ὑπονομιέσουν τὴν ἐλευθερία σκέψης τοῦ μαθητῆ, ἀφοῦ ὁ ἐλευθερὸς στοχασμὸς προϋποθέτει ἀνάμεσα σ' ἄλλα ἀπαλλαγὴ ἀπὸ τὴν αὐθεντία (καὶ ὑπάρχει κίνδυνος ἡ συμπάθεια τοῦ μαθητῆ νὰ μετατρέψῃ τὸ δάσκαλο σὲ αὐθεντία) καὶ τὴν ἐμπάθεια, τὴν προκατάληψη γιὰ πρόσωπα καὶ ἰδέες.

την ἀπάλυνση τῶν συνειδησιακῶν συγκρούσεων πού θέτει γι' αὐτὸν ἡ διδασκαλία τῆς Ἱστορίας. Ἀντίθετα, γιὰ κείνον πού δὲν ἐπιδίδεται ἀνυπόκριτα στὴ ζήτηση τῆς ἀλήθειας ἡ διδασκαλία εἶναι ματαιοπονία: ἂν προσπαθῆ νὰ κρύψῃ τὴν ἀλήθεια, παθαίνει ὁ ἴδιος στρέβλωση τῆς εὐθυκρισίας του, κλονίζει τὴν ἐμπιστοσύνη τοῦ ἀκροατηρίου του, γίνεται ἀνυπόληπτος δάσκαλος καὶ ἄνθρωπος, κάνει τὸ ἔργο του ἀμαρτωλὸ καὶ δικαιολογημένα δύσκολο.

Δὲν νομίζουμε πὼς μὲ τὴ συνοπτικὴ τούτῃ παρουσίαση ἔχουμε διερευνήσει ἀρκετὰ σὲ βάθος ἢ σὲ πλάτος τὰ προβλήματα πού ὑποσχθήκαμε στὴν ἀρχὴ τοῦ δοκιμίου, αὐτὰ πού εἶναι σύμφυτα μὲ τὴ διδασκαλία τῆς Ἱστορίας στὴν Ἑκπαίδευση. Πιστεύουμε ὅμως ὅτι ἡ πρώτη τούτῃ προβληματοθεσία μπορεῖ νὰ δώσῃ ἀφορμὲς γιὰ ἐκτενέστερες καὶ γονιμότερες ἔρευνες· καὶ ἐπισημαίνουμε τὴν ἀνάγκη ἢ μελέτῃ τῆς Ἱστορίας νὰ συνοδεύεται ἀπὸ παράλληλη ἐνημέρωση στὰ προβλήματα τῆς Φιλοσοφίας τῆς Ἱστορίας. Τὸ ἔργο τοῦτο βέβαια μόνον οἱ φιλοσοφικὲς σχολὲς τῶν πανεπιστημίων μας μποροῦν νὰ ἐπιτελέσουν ἱκανοποιητικὰ καὶ ὡς ἓνα βαθμὸ τὸ νεοσύστατο Κ.Ε.Μ.Ε. στὸν τομέα τῆς δραστηριότητος πού τοῦ ἀναθάνει ὁ ἴδρυτικὸς νόμος (ἄρθρο 2, §§ 5-6). Ὡσπου ὅμως οἱ εὐχὲς αὐτὲς νὰ γίνουν πράξη, οἱ ἐκπαιδευτικοὶ πού προβληματίζονται στὰ θέματα τοῦ λειτουργήματός τους—εὐτυχῶς εἶναι οἱ περισσότεροι καὶ ζωτικότεροι—καὶ φλέγονται ἀπ' τὴν ἐπιθυμία νὰ οἰκοδομήσουν τὴ δική τους ἐπάρκεια (ἐπιστημονικὴ καὶ παιδαγωγικὴ) δὲν ἔχουν παρὰ νὰ προσφεύγουν στὴ σχετικὴ βιβλιογραφία, πού ἔνδεικτικὰ τὴ συμπληρώνουμε παρακάτω μὲ τὴν ἐλπίδα ὅτι κάτι ἀκόμη θὰ προσθέσουμε σ' αὐτὴν μελλοντικά¹.

1. Χρύσ. Χρήστου, Πολιτισμὸς καὶ Ἱστορία, Θεσσαλονίκη 1975. Χρ. Μαλεβίτση, Ἡ Τραγωδία τῆς Ἱστορίας, Ἀθῆνα 1973. A. L. Rowse, The Use of History (Pelican book), 1971. P. Gardiner, The Nature of Historical Explanation, Oxford 1968. R. Schaeffler, Einführung in die Geschichtsphilosophie, Darmstadt 1973. A. Stern, Geschichtsphilosophie und Wertproblem, München/Basel 1967. A. Ryan, The Philosophy of the Social Sciences, London (Macmillan) 1970. Gordon Leff, History and Social Theory, London 1969.

