

ΘΕΜ

Φ. Κ. Βώρον

ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Ανάτυπο από τη

ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

Τεύχος 3 Φθινόπωρο 1977

Φ. Κ. Βώρου

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΑΛΕΞ ΔΗΜΑΡΑ

ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Τιμητική προσφορά

Ανάτυπο από τη

ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

Τεύχος 3 Φθινόπωρο 1977

Φ. Κ. Βώρου

Συμβούλου του ΚΕΜΕ

ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Πείρα αιώνων, πείρα εκατομμυρίων ανθρώπων, αποκομίζει από τη σπουδή της αληθινής Ιστορίας ο προσεκτικός μελετητής και αποκτά ιδιαίτερη ευαισθησία για την κατανόηση και έρμηνεία όχι μόνο των γεγονότων του παρελθόντος, αλλά και των πολιτικών πράξεων που γίνονται σήμερα και των κοινωνικών εξελίξεων που κυφοροούνται γύρω του και πρόκειται να εκδηλωθούν αύριο. Γι' αυτό αξίζει τον κόπο η σπουδή της αληθινής Ιστορίας, γι' αυτό διδάσκεται στα σχολεία η Ιστορία.

Τά ιστορικά γεγονότα (ταξίδια, αποικισμοί, πόλεμοι, εφευρέσεις, χτίσιμο σχολείων ή φυλακών, ίδρυση στρατοπέδων συγκεντρώσεως ή συγγραφή βιβλίων) είναι έργα του ανθρώπου, για τὰ ὅποια ὁ ἄνθρωπος εἶναι ὑπεύθυνος καὶ μπορεῖ νὰ καυχίεται ἢ νὰ ντρέπεται ἀνάλογα... Ἡ σπουδὴ τῶν ἱστορικῶν γεγονότων (τί; ποῦ; πότε; πῶς; ἀπὸ ποιοῦς ἔγινε κάτι; καὶ κυρίως γιατί ἔγινε καὶ ποιά ἀποτελέσματα εἶχε;) μορφώνει τὸν ἄνθρωπο καὶ τοῦ δίνει σύνεση (ἀπὸ τὴν πείρα τῶν ἄλλων), ἐφόσον ἔχει πάγιο στόχο νὰ ἀνακαλύψει τὰ ἀληθινὰ αἰτία τῆς ἱστορικῆς ζωῆς καὶ σταθερὰ ἀναζητῆ τὰ κίνητρα τῆς ἀνθρώπινης δράσης. Ἄν ἡ διδασκαλία τῆς ἱστορίας στὸ σχολεῖο κινεῖται πρὸς αὐτὴ τὴν κατεύθυνση, τότε δίκαια μπορεῖ νὰ χαρακτηριστεῖ ὡς τὸ πιὸ ἀνθρωπογνωστικὸ μάθημα, γιατί μόνη ἡ ἱστορία μελετᾶει πραγματικὲς (ὄχι καλλιτεχνικὰ φτιαγμένες) ἀνθρώπινες πράξεις. Κι ἂν ἐπιτύχει ὁ σκοπὸς τῆς διδασκαλίας τῆς ἱστορίας (καλλιέργεια — λέμε συνήθως — ἱστορικῆς συνείδησης), τὸ κέρδος εἶναι πολλὰ: ὁ νέος ἄνθρωπος γυμνάζεται ἀπ' τὴ μελέτῃ τοῦ χθὲς νὰ ἐννοεῖ καλύτερα τὸ σήμερα, συνειδητοποιεῖ ὅτι εἶναι κι αὐτὸς συνυπεύθυνος γιὰ τὴν οἰκοδόμησι τοῦ αὔριου, ἀποφασίζει ὀρμιάζοντας νὰ γίνῃ μέλος ἐνεργὸ καὶ δημιουργικὸ τῆς κοινωνίας του, παίρνει παραδείγματα δράσης, ὄχι γιὰ νὰ τὰ μιμηθεῖ δουλικά ἀλλὰ γιὰ νὰ σκέπτεται ἀναλογικὰ πρὸς αὐτὰ καὶ νὰ κάνει πιὸ συνετὰ τὰ θήματά του στὴ ζωῆ.

Σ' ἀντίθεση μὲ τὶς φιλόδοξες αὐτὲς ἐπιδιώξεις γνωρίζουμε ὅτι στὴ δικὴ μας ἐκπαιδευτικὴ πραγματικότητά τὸ μάθημα τῆς ἱστορίας εἶναι ἀπὸ τὰ πιὸ ἀδίκημένα· πολλοὶ λόγοι ἔχουν συμβάλει σ' αὐτό, ἀλλὰ κανεὶς ἀπὸ μᾶς δὲν εἶναι σωστὸ ὅτε δίκιο νὰ θεωρηθεῖ ἀνεύθυνος. Ἡ ἱστοριογνωσία μας εἶναι λειψή καὶ μονοδιάστατη (σχεδὸν ἀπλοϊκὴ παράταξη ἀσύνδετων ἢ τυχαίων περιστατικῶν χωρὶς θεατὴρ διερεύνηση)· τὰ βιβλία μας ἔχουν ἀνάλογη συνήθως δομὴ διδακτικῆς τῆς ἱστορίας ποτὲ δὲν ἀκούσαμε καὶ συνήθως διδάσκουμε μὲ τὴν ἴδια ἀπλοϊκὴ χρονολογικὴ

παράταξη γεγονότων και προσώπων από την α' γυμνασίου ως την γ' λυκείου, χωρίς καμιά διαφοροποίηση. Πολλοί ευθύνονται γι' αυτό το κατάντημα του μαθήματος πριν από τη στιγμή που ανεβαίνουμε μερς οι έκπαιδευτικοί στην Ξδρα, αλλά δέν πλησιάζουμε πρὸς τὴ θεραπεία τοῦ κακοῦ μὲ τὸ νὰ ἐπικαλεστοῦμε κι ἐμεῖς ἀνευθυνότητα γιὰ ἕνα τουλάχιστο σημεῖο εὐθύνης προσωπικῆς: ὅτι δὲ συμπληρώσαμε μόνοι μας ὅσα μᾶς στέρησε ἡ δική μας πελαδία. "Ἄς δοῦμε λοιπὸν τώρα μὲ παιδαγωγική ἀντίληψη γενναία τί μπορούμε νὰ κάνουμε γιὰ τὴ θελίτωση τοῦ ἔργου μας, γιὰ τὸ φωτισμὸ τῶν μαθητῶν μας. "Ὅσα ἀκολουθοῦν κατανέμονται σὲ 4 παραγράφοι:

1. Θὰ ἀπαριθμήσουμε κάποιες ἐνδεικτικὲς ἀρχὲς γιὰ τὴ διδακτικὴ τοῦ μαθήματος.
2. Θὰ ἀναζητήσουμε κάποιες ἀρχὲς ποὺ νὰ διαφοροποιοῦν τὴ διδασκαλία σὸ γυμνάσιο καὶ τὸ λύκειο.
3. Θὰ διευκρινίσουμε τὴ δομὴ καὶ τὴ σκοπιμότητα τῆς ἀξιολογικῆς κρίσης στὴ διδασκαλία τῆς ἱστορίας.
4. Θὰ ἐπιχειρήσουμε νὰ θροῦμε τὸν πιὸ ἐπικοδομητικὸ τρόπο ἐξετάσεων, τέτοιοι ποὺ νὰ συμπορεύεται μὲ τὴ διδασκαλία, νὰ ἀπορρέει ἀπ' αὐτὴ — καὶ νὰ ὀδηγεῖ τὴ σκέψη τῶν παιδιῶν δημιουργικά. Θὸ παραθέσουμε σὸ τέλος κάποια ἐνδεικτικὴ βιβλιογραφία, προσιτὴ καὶ χρήσιμη γιὰ μιὰ καλύτερη ἀξιοποίηση τῆς διδασκαλίας τῆς ἱστορίας στὴ δευτεροβάθμια ἐκπαίδευση.

1. "Ἐχοντας συνειδητοποιήσει ὅτι αὐθῦπαρκα καὶ μονωμένα ἱστορικὰ γεγονότα δέν ὑπάρχουν (ἐκτὸς ἀν ἐμεῖς ἀγνοοῦμε τὰ γύρω τους) καὶ ἀσύνθετα δέν μπορούν νὰ νοηθοῦν, χρησιμοποιοῦμε στὴ διδασκαλία μας (ὡς μιὰ μορφή ἐρμηνευτικῆς) τὴ μέθοδο τὴν ἱστορικογενετική, ποὺ σημαίνει ὅτι κάθε γεγονόςὸς τὸ παρουσιάζουμε ὡς συνέχεια καὶ ἀποτέλεσμα ἄλλων γεγονότων ποὺ προηγήθηκαν, ὡς συμπλήρωμα ἄλλων ποὺ συνετέλεσαν, ὡς προπομπὴ ἢ προάγγελο ἄλλων ποὺ ὑποβάσκουν σὸν ὄριζοντα" ἀναζητοῦμε πάντα τὰ γενεσιουργικά αἷτια ποὺ συνδέουν τὸ προηγούμενο μὲ τὸ ἐπόμενο καὶ μὲ τὰ σύνδρομά τους" ἄλλωστε ἔτσι μόνο μπορούμε νὰ ἐρμηνεύσουμε τὰ γεγονότα καὶ νὰ τὰ ἀξιολογήσουμε.

Γιὰ λόγους ποὺ θὰ ἐξηγηθοῦν παρακάτω, νομίζω ὅτι ἕνα μέρος ἀπὸ τὴ διδακτικὴ ὥρα, 12' - 15', εἶναι σκόπιμο νὰ τὸ ἐκμεταλλευθεῖ ὁ καθηγητῆς, γιὰ νὰ ἀφηγηθεῖ ὁ ἴδιος τὴ διδακτέα ἐνότητα" γιὰτὶ αὐτὸς γνωρίζει τὴν ἀρχιτεκτονικὴ τῆς καὶ μπορεῖ νὰ τὴν παρουσιάσει φωτίζοντας τὰ οὐσιαδέστερα σημεῖα" γιὰτὶ ὁ ἴδιος ἔχει ἐντοπίσει τὸ κυριότατο σημεῖο τῆς ἐνότητας ποὺ κρίνει χρήσιμο νὰ τὸ ὑπογραμμίσει" γιὰτὶ αὐτὸς εἶναι ποὺ δίνει παλμὸ ζωῆς στὴν ἱστορικὴ ἀφήγηση καὶ μπορεῖ νὰ τὴ μετατρέψει σὲ θίωμα γιὰ τοὺς μαθητὲς του. "Ὅταν π.χ. διδάσκει ὅτι στὴ Γαλλία τοῦ 1789 οἱ ἀντιπρόσωποι τῆς Τρίτης (καὶ περιφρονημένης) Τάξης ἀποφάσισαν κάποια στιγμή νὰ αὐτοανακηρυχθοῦν σὲ Ἔθνοςελευθεῖ, ὁ καθηγητῆς ξέρεῖ μὲ τὸ δικὸ του παλμὸ καὶ τόνο νὰ ἐρμηνεύσει τὸ μήνυμα ποὺ ἐκείνη τὴν ὥρα σήμνισε: Μεγαλειότητα, «ἐμεῖς εἴμαστε τὸ ἔθνος» ὄχι σεις καὶ οἱ ἄλλοι ὁμοιοί σας ποὺ τὸ ταλαιπωροῦν" ἐμεῖς ἀντιπροσωπεύουμε τὸ 98% τοῦ γαλλικοῦ λαοῦ, ἐμεῖς εἴμαστε ποὺ ἐργαζόμαστε καὶ γιὰ σᾶς καὶ γιὰ τὴν πατρίδα, ποὺ ἐσεῖς μόνο τὴ ληστεύετε. "Ὁ ἴδιος θὰ εἶναι σὲ θέση νὰ ἐρμηνεύσει γιὰ τοὺς μαθητὲς του ἐκείνη τὴ συγκλονιστικὴ ἐτυμολογία τοῦ Πλάτωνα γιὰ τοὺς 30 τυράννοῦς τοῦ 404-3 π.Χ.: «μέσα σὲ λίγο χρονικὸ διάστημα — 7 μῆνες κράτησε τότε τὸ πρόγραμμα σωτηρίας! — μὲ τίς ἐγ-

κληματικές πράξεις τους απόδειξαν ότι ήταν χρυσάφι το προηγούμενο, το δημοκρατικό πολίτευμα, που τόσο το είχαν συκοφαντήσει και καταλύσει» (7η Έπιστολή, άρχή: έν χρόνω όλίγω χρυσήν απέδειξαν την εμπροσθεν πολιτείαν).

Τό υπόλοιπο τής διδακτικής ώρας καλό είναι να αφιερώνεται σέ διευθυνόμένο διάλογο γιά διευκρινίσεις, προσθήκες, λεπτομέρειες, αξιολόγηση, άνασκόπηση, ανταλλαγή απόψεων και — ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις — σπουδή του χάρτη, τών εικόνων, άλλων έποπτικών μέσων. "Αν γίνεται π.χ. λόγος γιά τό Σχίσμα τών Έκκλησιών (1054 μ.Χ.), μπορεί νά συζητηθούν (μέ πρωτοβουλία του καθηγητή, αν δέν προκύψουν ως άπορίες μαθητών): πέρα από τις τυπικές άφορμές και τό χαρακτηρισμό τών συγκεκριμένων προσώπων, ποιά είναι τά αίτια του σχίσματος; ποιές οί συνέπειές του (γιά τή μία και τή άλλη πλευρά); ποιά είναι ή σωστή αντιμετώπιση του θέματος σήμερα; νά έμμείνουμε στό χωρισμό; ή νά τόν γεφυρώσουμε; "Ίσως κάποιος θά μέ ρωτήσει: έμείς θά λύσουμε στην αβθουσα μέ τούς ανήλικους μαθητές μας ένα τέτοιο πρόβλημα; άπαντώ άπερίφραστα, όχι! αλλά έτσι θά έχουμε κινήσει τούς μαθητές μας και τόν έαυτό μας πρós ένα γόνιμο διάλογο μέ τά γεγονότα, πρós ένα δημιουργικό αντίκρισμα τής Ιστορίας, θά έχουμε κινήσει τή σκέψη μας. Γιατί, αν ή Ιστορία έχει άντικείμενο τούς νεκρούς, ως μάθημα έχει στόχο τούς ζωντανούς, όπως ή έργασία του γιατρού στό νεκροτομείο γίνεται σέ πτώματα, αλλά στόχο τής έχει τήν αύριανή θεραπεία ζωντανών ανθρώπων.

Μόνιμη φροντίδα του καθηγητή είναι ή ύπόμνηση του χώρου και του χρόνου τών γεγονότων, όχι γιά νά ταλαιπωρεί τούς μαθητές του, αλλά γιά νά τούς βοηθήσει νά έννοούν ότι οί ανθρώπινες πράξεις προσδιορίζονται άπ' αυτές τις «συντεταγμένες» και γιά νά κάνει κατανοητά τά γεγονότα είναι π.χ. άνάγκη νά δείξει ό καθηγητής τή γεωγραφική εικόνα της Κίνας, τής Ίνδίας, τής Μεσοποταμίας, τής Αιγύπτου, γιά νά κατανοήσουν οί μαθητές του τό ρόλο του γεωγραφικού χώρου στη γένεση τών πρώτων πολιτισμών και άκριθέστερα νά σχολιάσει τή γεωγραφική θέση τής Κωνσταντινούπολης, γιά νά αξιολογήσει τήν άπόφαση του Κων)νου γιά μεταφορά τής πρωτεύουσάς του σ' εκείνο τό σημείο. "Όπως επίσης ή έννοια τής αυτοπρόσωπης συμμετοχής στά κοινά ήταν δυνατή μόνο σέ όρισμένο χρόνο και μέσα σέ όρισμένες κοινωνικές συνθήκες, τότε που κάθε πόλη ήταν και κράτος χωριστό (γιάτί τότε ήταν ή άκτίνα τής οικονομίας και τών μέσων έπικοινωνίας).

Φροντίζουμε, όσο μάς επιτρέπουν οί γνώσεις μας γύρω άπό κάθε συγκεκριμένη διδακτική ένότητα και ή δεκτικότητα του άκροατηρίου μας, νά μη μένουμε στην έξωτερική μόνο περιγραφή τών γεγονότων (που; πότε; τί; πώς; ποιός;), αλλά επιχειρούμε νά διεισδύσουμε στην έσωτερική σπουδή τους (γιάτί έγιναν αυτά; ποιά ήταν τά κίνητρα τών προσώπων που έδρασαν; ποιά ήταν τά άποτελέσματα;), γιά νά φθάσουμε τελικά στην αξιολόγηση τους, νά έπισημάνουμε ιδιαίτερα τή δικαίωση ή τή διάψευση των κινήτρων ή τήν άπροσδόκητη εμφάνιση παραπροϊόντων. Μά — ίσως θά διατυπώσ; ή εύλογη άπορία — είναι δυνατό σέ τόσο λίγο χρόνο που διαθέτουμε νά επιχειρούμε ή νά σχεδιάζουμε τόσο λεπτομερειακή έργασία; Συμμερίζομαι τή άπορία σας, αλλά νομίζω ότι μπορούμε και όφείλουμε σέ κάθε ένότητα νά έχουμε έντοπίσει τό κρίσιμο σημείο, που είναι διδακτικά σκόπιο αυτό ιδιαίτερα νά φωτιστεί. "Όποιος π.χ. μπορέσει μέ λόγια άπρά και μετρημένα νά έκθέσει ποιές κοινωνικές περιστάσεις προκάλε-

σαν τή νομοθεσία του Σόλωνα, ποιά ήταν τὰ κύρια σημεῖα τῆς καί τῆ ἀποτελέσματα εἶχε, αὐτὸς θὰ ἔχει παρουσιάσει μιὰ ὀλοκληρωμένη ἱστορική πράξη, ἴσως θὰ ἔχει γενικότερα διδάξει ποιά εἶναι τὰ ἀγαθὰ τῶν κοινοικῶν μεταρρυθμίσεων πού προλαβαίνουν τὶς ἐκρήξεις καὶ μετασχηματίζουον εἰρηνικά τὶς κοινωνίες· καὶ κάτι ἄλλο: θὰ συνθίσει τοὺς μαθητὲς του νὰ περιμένουν μ' ἐνδιαφέρον αὐτὴ τὴν ὥρα τῆς μυσταγωγίας. "Ὅποιος μπορέσει — πάλι μὲ λόγια ἀδρά καὶ μετρημένα, μὲ ἦθος ἐπιστημονικὸ καὶ παιδαγωγικὸ — στὰ 15' τῆς ἀφήγησής του νὰ δείξει πῶς ὁ ἐμφύλιος σπαραγμὸς τῶν προγόνων μας ἔσπρωξε τὴ Σπάρτη (πού ἡγεμόνευε τότε) στὸ ὀλίσημα τῆς Ἀναταλκίδειας εἰρήνης (πού ὄριζε τὸν ἐχθρὸ τῶν Ἑλλήνων διαιτητὴ ἀνάμεσά τους), θὰ ἔχει ἔμμεσα ὑποδείξει στοὺς μαθητὲς του ὅτι οἱ ἐμφύλιες διενέξεις (ἢ ἀρνηση κάποιου συμβιβασμοῦ καὶ συνεννόησης), καταλήγουον πάντα σὲ κάποιον Ἀναταλκίδα, στὸ ἀνοιγμα κάποιας κερπτόπορτας, στὴν τραγωδία κάποιου νηιοῦ, πού θὰ μπορούσε νὰ εἶχε ἀποφευχθεῖ, ἂν οἱ Ἕλληνες τῆς προηγούμενης ἀπὸ μᾶς γενιᾶς εἶχαν διδαχθεῖ ἀληθινὴ ἱστορία καὶ δὲν εἶχαν (ἀπ' τοὺς δασκάλους τους) διαβουκοληθεῖ μὲ κενὴ ὠραολογία.

Συμφωνῶ ὅτι εἶναι ἀδύνατο νὰ διδάξουμε — στὰ περιορισμένα πλαίσια τῶν σχολικῶν προγραμμάτων — ἱστορία χιλιετηρίδων ἀλλὰ μπορούμε στὴ διάρκεια κάθε σχολικῆς χρονιάς νὰ ἐντοπίζουμε 15 - 20 ὀλοκληρωμένες ἐνότητες, νὰ τὶς παρουσιάζουμε ὡς ἱστορικὰ δραματικὰ ἔργα — μὲ ἀρχή, κορύφωση καὶ λύση — καὶ τότε θὰ ἔχουμε ἐπιτύχει κέρδη πολλὰ: θὰ καθιερώσουμε τὴν ἱστορία ὡς μάθηση σπουδαία, ἀνθρωπιστικὴ καὶ σεβαστὴ· θὰ κάνουμε γόνιμο τὸ ἔργο μας· καί, τὸ κυριότερο, θὰ συμβάλουμε οὐσιαστικὰ στὴ μόρφωση τῆς νεολαίας.

Γιὰ νὰ προσδώσουμε ἐποπτικότητα καὶ βιοματικότητα στὴ διδασκαλία μας, καλὸ εἶναι νὰ μὴ ξεχνῶμε ὅτι: (α) Δὲν πρέπει νὰ ἀφήνουμε ἀνεκμετάλλευτα ὅσα ἐποπτικὰ μέσα εἶναι προσιτὰ γιὰ μᾶς (ἀπὸ τὸ μαυροπίνακα, ἔπου σημειώνουμε τὸ θέμα τῆς ἡμέρας, κάποια ὀνόματα, τοπωνύμια, ὄρους, χρονολογίες, ὡς τὴν προβολὴ διαφανειῶν ἢ μικρῶν ταινιών, χωρὶς θέθαια νὰ μῆς διαφεύγει ὅτι τὰ ἐποπτικὰ μέσα ἀποτελοῦν μέρος τῆς διδασκαλίας μας, δὲν τὴν ὑποκαθιστοῦν). (β) Διαλεγμένες σελίδες ἀπὸ ἐκεῖνες πού ἀφήσαν οἱ ἄνθρωποι τῆς ἱστορούμενης ἐποχῆς μπορούν νὰ ἀναστήσουν τὸν κόσμον τῆς ἱστορίας μέσα στὴν αἴθουσα τῆς διδασκαλίας. (γ) "Ὅπου παρουσιάζονται στὴν ἱστορία — πράγμα συνηθέστατο — ἀντίπαλα ρεύματα ἰδεῶν, βιοθεωριῶν, πολιτικῶν προγραμμάτων, ἐκεῖ τὸ μάθημά μας, ὡς ἀφήγηση καὶ ὡς ἐξέταση, μπορεῖ νὰ πάρει μορφή «δραματικῆς», μὲ πρωταγωνιστὲς τὸ δάσκαλον καὶ τοὺς μαθητὲς του, πού θὰ ὑπερασπίσουν κατὰ περίπτωσιν μιὰ ὀρισμένη «θέσιν» καὶ θὰ ἀνασκευάζουν μιὰ ἄλλη. "Ὅταν π.χ. μιλήσουμε γιὰ τὴν ἐσωτερικὴ πολιτικὴ τοῦ Καποδίστρια καὶ τὶς ἀντιδράσεις πού προκάλεσε, μπορούμε νὰ πούμε στοὺς μαθητὲς μας: «στὴν αὐριανὴ ἐξέταση οἱ μισοὶ θὰ ὑπερασπίζουον τὴν πολιτικὴ τοῦ Καποδίστρια, οἱ ἄλλοι θὰ εἶναι ἀντίπαλοι — συνταγματικοί». "Ἄν μάλιστα ὑποδείξουμε — ὄχι πιεστικά — κάποιες συγκεκριμένες πηγὲς στὰ παιδιά, γιὰ νὰ βροῦν περισσότερες πληροφορίες, εἶναι πολὺ πιθανὸ ὅτι θὰ μᾶς καταπλήξουν μὲ τὴ συγκομιδὴ τῆς ἄλλης μέρας. Καὶ διευκρινίζουμε πάλι ὅτι δὲ θὰ λύσουμε στὴν αἴθουσά μας τὰ ἐπιστημονικὰ προβλήματα πού συνδέονται μὲ τοῦτο ἢ μὲ κείνο τὸ θέμα· ἀρκεῖ ὅτι θὰ θρῖσκώμαστε σὲ δρόμον σωστὸ γιὰ τὴν κατανόηση τῆς ἱστορίας, ὅτι θὰ μάθουμε νὰ ἐρευνᾶμε, ὅτι θὰ συνηθίσουμε ν' ἀκούμε ἀντίθετες γνώμες, νὰ πείθουμε καὶ νὰ

πειθόμαστε, να φωτίζουμε και να φωτιζόμαστε: όσο για θέματα, έχουμε άφθονα και ποικιλότατα. Ένδεικτικά σημειώνω δυό: "Όταν μιλήσεις για τη Δίκη του Σωκράτη, μπορείς την εξέταση να όρίσεις έτσι: «φαντασθείτε ότι εδώ είναι το δικαστήριο, καθένας μας είναι δικαστής και πρόκειται να δώσει ψήφο, καταδικαστική ή άθωωτική» γράψετε λοιπόν τη σχετική επιχειρηματολογία». Άλλο θέμα: «Άθινα 1915: είσαι πολίτης 30 χρονών και παρακολουθείς τη διένεξη βασιλιά και πρωθυπουργού για την εξωτερική πολιτική της χώρας» με ποιόν από τους δυό θα ταχθείς; Γιατί;».

Δέ φαίνεται άσκοπο να κλείσουμε τούτη την παράγραφο με απλή απάντηση - άνακεφαλαίωση των βασικών άρχων διδασκαλίας που συζητήθηκαν παραπάνω.

Βασικές άρχες διδασκαλίας της Ιστορίας:

- διαρκής μέριμνα για άνασύνδεση - άνασκόπηση
- μόνιμη άναφορά στις συντεταγμένες της Ιστορίας (χώρο-χρόνο)
- έκμετάλλευση όλων των δυνατών και προσιτών έποπτικών μέσων διδασκαλίας (χάρτες, εικόνες σχεδιαγράμματα, διαφάνειες κτλ.)
- βιωματική διδασκαλία (είκονομάχοι και είκονολάτρες, ένωτικοί και άθνωτικοί, κατοπιστριακοί και συνταγματικοί, μεταρρυθμιστικοί και άντιμεταρρυθμιστικοί όλων των έποχών, άθωωτικοί και καταδικαστικοί ψήφοι στη Δίκη του Σωκράτη κτλ. κτλ.)
- διαρκής άναζήτηση των αίτιων (φανερών και άφανών, «πρωτογενών και δευτερογενών»), των κινήτρων της ανθρώπινης δράσης, έπισημανση και άξιολόγηση άποτελεσμάτων
- έπιλογή του σημείου που θα τονιστεί ιδιαίτερα
- ή διδακτική άξία μιας ολοκληρωμένης ενότητας (π.χ. ή νομοθεσία του Σόλωνα, ειρήνη του Άνταλκίδα, άσιατικός έσπερινός, άναθεώρηση του έλλην. συντάγματος τό 1911, άνοδος και πώση του Ναπολέοντα κτλ. κτλ.)
- άντικείμενα και τρόπος εξέτασης (προφορικής ή γραπτής): όχι κυρίως ποιός, τί, πότε, που, πώς; αλλά και: γ ι α τ ί; και με ποιές συνέπειες; (π.χ. όχι πότε ό Κων)νος διακήρυξε άνεξίθρησκεία έναντι των Χριστιανών, αλλά γ ι α τ ί τό έκανε αυτό;)
- γνώση του άντικειμένου (τόση, ώστε ν' άκούς τη φωνή των ανθρώπων της Ιστορούμενης έποχής).

2. Κάποτε ίσως θα άναρωτηθούμε: ως ποιό σημείο μπορούμε να έμβασθούμε στην άνατομία των γεγονότων με κάποιο συγκεκριμένο μαθητικό άκροστήριο; σε ποιά ήλικία μπορούμε να αναλύσουμε την κεντρική ιδέα του Θουκυδίδη ότι ή δύναμη οδηγεί σε άλαζονεία κι αυτή σε κατάρχηση της δύναμης, σε άδικίες και τυχοδιωκτισμούς και τελικά σε αυτοκαταστροφή; σε ποιά ήλικία μαθητών μπορούμε να πούμε ότι ή στενόκαρδη και μωπική αντίδραση των συγκλητικών στη μεταρρυθμιστική προσπάθεια των Γράχων (133-121 π.Χ.) ύπήρξε τό έννασμα ένός έκατόχρονου έμφύλιου σπαραγμού; ότι οι διώξεις των Χριστιανών από τους Ρωμαίους άποκαλύπτουν κυρίως την ιδεολογική γύμνια των διωκτών και ότι ποτέ στην Ιστορία οι διώξεις των ιδεών δεν όδηγησαν στην έξάλειψή τους αλλά στην έξάπλωση και τό θρίαμβό τους;

Γιά να μη μακρηγορούμε στο σημείο τούτο φαίνεται προτιμότερο να

παραθέσσουμε κάποιες αρχές διαφοροποίησης της διδασκαλίας ανάμεσα στο γυμνάσιο και το λύκειο, αρχές που αποτελούν τη συνισταμένη πολλών συζητήσεων με άλλους συναδέλφους.

Γιά το γυμνάσιο προσφορότερη είναι η διδασκαλία με: (α) αφήγηση των γεγονότων σε χρονολογική σειρά, περιγραφή καταστάσεων και χαρακτηρισμό των δρώντων προσώπων και επισήμανση των ορατών κινήτρων της δράσης τους, (β) παρουσίαση εικόνων του πολιτισμού (κυρίως από τις εικαστικές τέχνες) χωρίς έννοιολογικές περιπλοκές και αναλύσεις (γ) παρουσίαση εξακριβωμένης ιστορικής γνώσης χωρίς αμφισβητήσεις και αντίκρουόμενες έρμηνείες.

Γιά το λύκειο όμως η διδασκαλία της Ιστορίας παίρνει ουσιαστικό και μορφωτικό χαρακτήρα, έναν και εφόσον: (α) προχωρεί σε ανατομία των γεγονότων και αναζήτηση των βαθύτερων αιτίων (οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών, ιδεολογικών), (β) αναζητεί έρμηνεία και αξιολόγηση Ιστορικών καταστάσεων, (γ) έπιμένει στην παρουσίαση της συλλογικής δράσης των κοινωνικών ομάδων, που αυτές σε τελευταία ανάλυση υποδεικνύουν — όταν δεν επιβάλλουν — τη δράση και τις αποφάσεις των ηγετών τους, (δ) επιχειρεί να έρμηνεύσει και να ταξινομήσει τις μορφές του πολιτισμού ως εκφράσεις της βιοθεωρίας των ανθρώπων της ιστορούμενης εποχής.

Έδω δέν αποκλείονται ευρύτερες ένότητες της ιστορικής ύλης και γενικότερες θεωρήσεις ιστορικών εποχών και αναζήτηση των παραγόντων της ιστορικής ζωής. Βέβαια η διδασκαλία αυτού του επιπέδου προϋποθέτει κάποια γνώση κοινωνιολογίας και φιλοσοφίας της Ιστορίας, ίσως και στοιχείων οικονομίας.

3. Συχνά ο Ιστορικός και ο καθηγητής της Ιστορίας αντιμετωπίζει την ανάγκη να έπιδοκιμάσει ή αποδοκιμάσει πρόσωπα Ιστορικά και τη δράση τους, να διατυπώσει δηλαδή «κρίσεις αξιολογικές» για πρόσωπα, γεγονότα, καταστάσεις, Ιστορικές εποχές, πολιτισμούς, λαούς. Και είναι συχνά τα παραδείγματα αλόγιστης αξιολογικής φόρτισης της Ιστορίας, ιδιαίτερα από κείνους που άγνωσούν την Ιστορία και την ουσία της παιδείας — άλλοτε, από αντίδραση έκδηλώνεται «αξιολογική άρνηση». Και τά δυο φαινόμενα αποκαλύπτουν αξιολογική άκρυσία. Έργο του καθηγητή της Ιστορίας — ανάμεσα σε άλλα — είναι τούτο: με ύπομονη και μεθοδικότητα να καλλιεργήσει «αξιολογική σύνεση», που σημαίνει ήρεμη, άπροκατάληπτη και όσο είναι ανθρώπινα δυνατό αντικειμενική κρίση για πρόσωπα, γεγονότα, καταστάσεις. Γι' αυτό δέ θά 'ταν άσκοπο να παρεμβάλουμε έδω σύντομη έρευνα για τη δομή και την ουσία και τη χρήση των αξιολογικών κρίσεων.

Α. Συγκρίνουμε τις ακόλουθες κρίσεις:

(I) Κάθε σώμα ως όλο είναι μεγαλύτερο από ένα οποιοδήποτε μέρος του.

(II) Κάθε σώμα που βυθίζεται σε υγρό ύφισταται άνωση ίση με το βάρος του υγρού που εκτοπίζεται.

(III) ΈΗ βιομηχανική και τεχνολογική επανάσταση (που άρχισε με την τελειοποίηση της άτμομηχανής και συνεχίζεται σήμερα με τά διαστημόπλοια), άποτελεί τη μεγαλύτερη έποποιία του ανθρώπου.

‘Η πρώτη κρίση δέν απαιτεί καμιά εξακρίβωση’ είναι λογικά άναμφισβήτητη, άπρόσβλητη, άπορρέει άπό τήν άρχή τής ταυτότητας’ είναι κ ρ ί σ η λ ο γ ι κ ή. ‘Η δεύτερη θεβαιώνεται άπό τούς φυσικούς, πείθει έπειδή έχουν προ-γρηθεί μετρήσεις πολλές, τις όποιες έπαναλαμβάνει όποιος δέν πειθείται’ ή κρίση αυτή άναφέρεται σέ μεταβλητά πράγματα και μεταβλητές σχέσεις και ποιότητες’ είναι κ ρ ί σ η π ρ α γ μ α τ ο λ ο γ ι κ ή. ‘Η τρίτη όστε άπό τή λογική θεβαιώνεται, όυτε άπό τή φυσική’ εκφράζει εκτίμηση ύποκειμενική κάποιου ή κάποιων άτόμων, ίσως και πολλών’ αυτή είναι κρίση ύποκειμενική γιά τήν αξία τής μηχανής στή ζωή του ανθρώπου’ είναι κ ρ ί σ η ά ξ ι ο λ ο γ ι κ ή. Αυτή ή κρίση μπορεί νά άμφισβητηθεί άπό κάποιον άλλο (πού νομίζει ότι ή βιομηχανική επανάσταση άποτελεί συμφορά γιά τήν άνθρωπότητα, γιατί έφερε εξαθλίωση τών έργατικών μαζών, επανάστασεις, πολέμους, κοινωνική άδικία, ρύπανση του περιβάλλοντος κτλ. κτλ.), χωρίς αυτός νά θεωρηθεί παράλογος.

Β’ Δομή και συνέπειες τής άξιολογικής κρίσης:

(1) Ξεκινάει άπό πυρήνα πραγματικό (τις μηχανές — στο παράδειγμα μας — πού έχουν μπει στή ζωή του ανθρώπου και τόν ύπηρετούν και τόν θλάπτουν ταυτόχρονα).

(2) ‘Έχει εκδηλό τó στοιχείο τής ύποκειμενικότητας (πού εκφράζεται έδω με θέσεις άντιφατικές. ή βιομηχανική επανάσταση είναι εύλογία — κάταρσ γιά τούς ανθρώπους).

(3) ‘Έμμεσα αλλά με σαφήνεια εκφράζει του ανθρώπου τή βιοθεωρία ή τήν ιδεολογία ή τολόχιστο τήν ψυχολογία και τήν εύρύτητα τών γνώσεων του (αυτό θά φανεί σαφέστερα άν πάρουμε γι’ άξιολόγηση τά γεγονότα του 1944-1949 στή χώρα μας: ήταν «άνταρσία» κατά τή μία πλευρά’ όχι, ήταν «έμφύλιος πόλεμος» κατά τήν άλλη πλευρά (δηλ. εξέγερση δικαιολογημένη ανθρώπων πού πιέζονταν και άδικούνταν και διεκδίκησαν δικαιοσύνη).

(4) Γεννάει στον άκροατή προσδοκίες γιά τή μελλοντική συμπεριφορά του άτόμου πού διατύπωσε τήν άξιολογική κρίση, άφοϋ αυτή άποκαλύπτει τó φρόνημά του.

(5) ‘Η διατύπωση άξιολογικής κρίσης δημιουργεί αυτόματα όπαδούς πού τήν άποδέχονται και αντίπαλους πού τήν άμφισβητούν.

Συμπέρασμα: ή χρήση άξιολογικών κρίσεων δέν είναι άπλή πληροφορόρηση, δέν είναι μόνο έπιστημονική άνακοίνωση, δέν είναι οϋδέτερη ένεργεια. Κι έπειδή στήν ιστορία γιά κάθε περιστατικό αϋθόρμητα σχεδόν παρασυρόμαστε σέ κρίσεις άξιολογικές (π.χ. έπιδοκιμασία ή άποδοκιμασία προσώπων κι ενεργειών) προκύπτει γιά τόν καθηγητή ή ιδιαίτερη ύποχρέωση νά είναι προσεκτικός, άμερόληπτος, άντικειμενικός’ όχι κυρίως γιά νά άποφύγει άντιρρήσεις ή έπικρίσεις, αλλά γιά νά μη μεταδίνει άθεμελίωτο, σφαλερό, άνεξακρίβωτο και γι’ αυτό θλαβερό άξιολογικό φόρο στους μαθητές του’ ύπάρχει κίνδυνος νά ύποστεί προληπτική στρέβλωση ή άξιολογική εύθυκρία τών μαθητών, όταν ουστηματικά γίνονται δέκτες άξιολογικής άνακρίβειας σέ ήλικία πού δέν έχουν κριτήριο ώριμο και δοκιμασμένο γιά νά τήν άποκρούσουν. ‘Ο καθηγητής όμως έχει χρέος — με τή δική του άμεροληψία και τήν ανθρώπινα δυνατή άντικειμενικότητα — νά χειραγωγήσει ύπομονετικά τούς μαθητές του πρós άξιολογική σύνεση’ αυτή θά είναι άγριο πολυτιμότετη περιουσία στή ζωή. Γιατί ή κοι-

νονία μας υποφέρει ιδιαίτερα από αξιολογική ανωριμότητα ή άκρισία, αξιολογική άσυνενοησία, δογματισμό αξιολογικό και φανατισμό έπιθετικό. Μέσα σέ τέτοιο κλίμα συνειδητοποιεί ό καθηγητής ότι έχει χρέος άπάντα στό κοινωνικό σύνολο νά σταθερί άταλάντευτος θηρευτής τής αλήθειας, τής άντικειμενικότητας, τής κρυσταλλινής άμεροληψίας. Γιατί από τή στιγμή πού ό ίδιος θά όλισθήσει πρός μονόπλευρη αξιολογική θέση θά θλάψει τό έργο του, θά διαιρέσει τούς μαθητές του σέ όμοιδεάτες του (πού από τότε κι ύστερα θά τόν θεωρούν άυθεντία και θά πάψουν νά τόν κρίνουν και νά σκέπτονται) και άντιπάλους (πού θά γίνουν μόνιμοι άμφισβητησιές, μέ κακόπιστη συνήθως — και δικαιολογημένα — διάθεση και μέ καταλυτική έπίδραση για τή διεξαγωγή τής διδασκαλίας).

4. Υπολείπονται λίγα λόγια για τήν έξέταση. Θεωρώ σκόπιο νά θυμίσω ότι ή ουσία τής εκπαίδευσης δέ θρίσκεται στήν εξέταση αλλά στή διδασκαλία: ή εξέταση συμπληρώνει μόνο τή διδασκαλία, άπορρέει από τή διδασκαλία, διαμορφώνεται έτσι πού νά ύπηρετεί τή διδασκαλία: γι' αυτόν τό λόγο νημονεύσαμε στήν πρώτη παράγραφο αυτής τής μελέτης κάποια περιστατικά εξέτασης (έστω ότι είσαι «δικαστής στη δίκη του Σωκράτη», «πολίτης τήν έποχή του Καποδίστρια», «Άθηναίος τό 1915...»), πού άποτελούν μέρος τής διδασκαλίας. Άπ' αυτήν τή σκοπιά θά δούμε κι έδώ — λίγο εκτενέστερα — αυτό τό θέμα.

Ένα έρώτημα στους μαθητές, προφορικό ή γραπτό, μπορεί νά έχει κάποιον άπό τούς έξής στόχους:

(α) πρόσκληση νά σκεφτούν πάνω σέ κάποιο πρόβλημα,
 (β) διερεύνηση άν τό προηγούμενο μάθημα έχει έμπεδωθεί,
 (γ) διερεύνηση του βαθμού ώριμότητας και εύφυας τών μαθητών, εύστροφίας ή κάποτε και μνήμης ή συμμετοχής σέ όσα τελούνται μέσα στήν αίθουσα,

(δ) εύκαιρία για τό μαθητή (ιδιαίτερα όταν ζητείται άπάντηση γραπτή και διορθώνεται και έπιστρέφεται) νά διαπιστώσει και μόνος τίς δυνατότητες ή τήν άδυναμία του, τήν πρόοδο ή τή στασιμότητά του,

(ε) τέλος, εύκαιρία για τόν καθηγητή νά έλέγξει άν πορεύεται σωστά στή διδασκαλία του και νά βαθμολογήσει και τούς μαθητές του, μιά πού τό άπαιτεί τό σύστημα και ίσως είναι ή έπιθυμία τών γονέων τών μαθητών. Μακρηγορήσαμε λίγο γιατί σέ τούτον τό μακάριο τόπο πού ζούμε, έχει ταυτιστεί ό θεσμός τών εξετάσεων μέ τό θ' μισό τής περίπτωσης ε' και έχει τόσο υπερτροφικά άναπτυχθεί, ώστε τείνει νά άπορροφήσει όλη μας τή φρονιτική ή δραστηριότητα.

Άν είναι αυτοί οι σκοποί τής εξέτασης, άν οι έπιδιώξεις τής παιδείας γενικότερα άποσκοπούν στήν καλλιέργεια κριτικής ικανότητας και αξιολογικής εύαισθησίας και άν οι ειδικότεροι στόχοι τής διδασκαλίας τής ιστορίας είναι: καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης και κρίσης, τότε τι είδους έρωτήσεις όφειλούμε νά κάνουμε στά παιδιά, για νά έξυπηρετήσουμε τούς παραπάνω σκοπούς; άπλές πληροφοριακές; ή εκείνες πού άπαιτούν κατανόηση, κριτική, αξιολόγηση πράξεων και προσώπων; οι πληροφορίες θέβαια είναι άπαραίτητες τόσο, ώστε πάνω ο' αυτές νά γίνει πύ ουσιαστική συζήτηση; οι άλλες όμως έρωτήσεις είναι οι πιό έπικοινωνητικές και συμπληρώνουν τήν εκπαίδευση.

"Ας πάρουμε συγκεκριμένα παραδείγματα:

(α) Έρωτήσεις του τύπου: τί; πότε; πού; ποιός; αποτελούν απόδειξη ότι η διδασκαλία δεν είναι σε σωστό δρόμο: επιπλέον όπως ο φελλός στην επιφάνεια μιας άγνωστης και απειλητικής θάλασσας. Και φυσικά δεν ύπηρετούν την εκπαίδευση ανάμεσα σε δυο μαθητές που έχουν να απαντήσουν σε 20 τέτοιες ερωτήσεις ώφελημένους μορφωτικά είναι όποιος απαντήσει σε λιγότερες και ζημιωμένος όποιος απαντήσει σε περισσότερες, γιατί ό δεύτερος έχει άσκοπα φορτώσει τη μνήμη του με άχρηστο υλικό κι έχει προσδέσει γύρω του φελλούς ανψωτικούς, ώστε ούτε στο μέλλον ίσως θά μπορέσει να εισχωρήσει στο θάθος της ιστορικής γνώσης.

(β) Άλλη κατηγορία ερωτήσεων: Γιατί ό Μεγαλέξανδρος έκτισε την Άλεξάνδρεια στη θέση που τη γνωρίζουμε; πώς κρίνετε τούς συγκλητικούς που όργανωσαν τη δολοφονία τών Γράκχων; ποιά ήταν τ' άποτελέσματα της πράξης τούς; Όφέλησε ή έβλαψε τó Χριστιανισμό ή χειραφέτησή του (313 μ.Χ.) και ύστερα ό έναγκαλισμός του από την πολιτεία; ποιοί λόγοι όδηγησαν τó Μέγα Κωνσταντίνο σ' αυτή την πολιτική του; Με τί έπιχειρήματα ό Κολοκοτρώνης προσπαθύσε την άνοιξη τού 1821 να πείσει τούς άλλους όπλαρχηγούς για την πολιορκία της Τριπολιτσάς, άφού είναι γνωστό πώς δεν είχε δυνάμεις άρκετές ούτε όργανωμένες;

Με την προύπόθεση ότι άνάλογο περιεχόμενο έχουν δώσει στη διδασκαλία μας (ιδιαιτέρα την ώρα τού διευθυνόμενου διαλόγου) ερωτήσεις σαν αυτές, οδηγούν στην ουσία της ιστορικής ζωής. "Έτσι και ή εξέταση διδάσκει, ανεξάρτητα μάλιστα από τó πόσο ή άπάντηση θά έχει καλύψει τó έρώτημα, άρκει πού τó έρώτημα καθαυτό οδηγεί τó μαθητή πρós τη σωστή κατεύθυνση, τη σπουδή της ανθρώπινης δράσης, την άνιχνευση τών κινήτρων της, την άξιολόγηση τών πραγματικών άποτελεσμάτων της.

Έξάλλου, με τέτοια έρωτήματα έχει ό καθηγητής τη δυνατότητα — σε πλατιά κλιμάκωση — να διαπιστώσει τις ποικίλες δυνατότητες τών μαθητών του. Γιατί σε κάθε άπάντηση χρειάζεται:

(α') κάποιο πληροφοριακό στοιχείο (π.χ. πολιορκία και άλωση της Τριπολιτσάς, 22-9-1821),

(β') διατύπωση όλική ή μερική κάποιας έπιχειρηματολογίας (π.χ. ώφελήθηκε ό Χριστιανισμός από την άπόφαση τού Κωνσταντίνου, γιατί... ή ζημιώθηκε, γιατί... γιατί...),

(γ') λογική δομή και πληρότητα αυτής της έπιχειρηματολογίας, άκρίβεια και σαφήνεια,

(δ') ίσως και άλλα στοιχεία (π.χ. κάποιες τοπογραφικές παρατηρήσεις στην περίπτωση τού Κολοκοτρώνη, πού πολύ σωστά — για την έποχή του — έκρινε ότι με λίγους «άτακτους» μπορούσε να έλέγχει τις τρεις προσβάσεις — στενωπούς, πού οδηγούσαν τότε στην Τριπολιτσά, και ότι μπορούσε συνακόλουθα να προκληθεί λιμός για τόν άπροσδόκητα διπλασιασμένο πληθύς πού συνωστιζόταν εκεί μέσα).

Όλα αυτά όχι μόνο διεγείρουν τó διαφέρον και τη σκέψη τών μαθητών αλλά και δίνουν ουσιαστικό (μορφωτικό, ανθρωπογνωστικό) περιεχόμενο στó μάθημα της ιστορίας και έπιτρέπουν τελικά στόν καθηγητή να βαθμολογήσει ουσιαστικές ικανότητες τών μαθητών του, όχι μόνο να διαπιστώνει ότι λειτουργούν καλά ως μαγνητόφωνα πού άπαντούν στο πότε; πού; και τί;

Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Περὶττὸ νὰ προσθέσουμε ὅτι ἡ διδασκαλία ἔτσι πὺν τὴν παρουσιάσαμε προϋποθέτει πολλὴ δική μας προσπάθεια καὶ ἀγάπη, ιδιότητες πὺν νομίζω ὅτι κρσμοῦν τὸν κλάδο μας.

Φ. Κ. ΒΩΡΟΣ

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

- Ἑλλης Γιωτοπούλου - Σισιλιάνου, Ἡ διδασκαλία τῆς ἱστορίας στὴ Μ.Ε. Ἀθήνα 1975.
W. H. Burston, Principles of history Teaching, London (Methuen educational) 1972.
A. L. Rowse, The use of history, Penguin book 1963.
G. R. Elton, The practice of history, Fontana Library 1970.
R. C. Whitfield, Disciplines of the Curriculum, London 1971 (σ. 65 κ.π.).



Φ. Κ. Βώρου

ΔΟΚΙΜΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ

Άθινα 1977. σελ. 214

Ή όψη και ή κόψη τής αλήθειας

Ίδεολογία τών νέων

Έλευθερία και παιδεία

Άξιολογική δομή τής γλώσσας

Φιλοσοφία τής παιδείας

Διαστάσεις τής εϋθύνης και εϋθύνης τής παιδείας

Ψυχολογία τής άσάφειας κ. ά.

Τιμή δρχ. 150

Κεντρική πώληση :

Δ. Παπαδήμας, Ίπποκράτους 23, Άθινα
(Τ. Τ. 143, Τηλ. 3627.318)

Άδελφοί Κωνσταντινίδη, Έγνατίας 125, Θεσσαλονίκη
(Τηλ. 223.257)

(Μπορεΐτε νά προμηθευθεΐτε τὸ βιβλίο με άντι-
τακαβολή τής άξίας του στο ταχυδρομικό
γραφείο σας κατά τήν παραλαβή).

ΔΟΚΙΜΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΑ

ΕΚΔΟΣΗ 1977

Το βιβλίο αυτό είναι για τους μαθητές

των δημοτικών σχολείων

και των γυμνασίων

και των λύκειων

και των τεχνικών

και των επαγγελματικών σχολείων

και των ανωτάτων σχολείων

ΕΚΔΟΣΗ 1977

ΕΚΔΟΣΗ 1977

ΕΚΔΟΣΗ 1977

ΕΚΔΟΣΗ 1977

ΕΚΔΟΣΗ 1977

ΕΚΔΟΣΗ 1977

ΕΚΔΟΣΗ 1977

ΕΚΔΟΣΗ 1977

ΕΚΔΟΣΗ 1977