

Ladies and Gentlemen,
membership fees for 1996 are due now, and members of our society who have not done so already kindly requested to remit the equivalent of fortyfive Swiss francs on our account. If you have paid the contribution in the meantime we apologise for this notice.

Some members didn't pay for 1994 and 1995. Please do it now or we are obliged to stop our communications.

Yours very truly,
the treasurer

Montréal 1995

XVIII^e Congrès International des Sciences Historiques

18th International Congress of Historical Sciences

du 27 août au 3 septembre 1995
from 27 August to 3 September

INTERNATIONAL SOCIETY FOR HISTORY DIDACTICS
INTERNATIONALE GESELLSCHAFT FÜR GESCHICHTSDIDAKTIK
SOCIÉTÉ INTERNATIONALE POUR LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

Enseignement de l'Histoire et diversité des
perspectives dans les sociétés multiculturelles:
la question des valeurs

The Teaching of History and the Diversity
of Perspectives in the Context of Multicultural
Societies: The Question of Values

1995

TROIS SECTIONS AU PALAIS DES CONGRÈS, 409-A

I. - Responsable: Christian Laville, Université Laval à Québec, Canada

L' éducation historique pour achever l' idéal démocratique.
Échanges de vues
Six contributions de cinq pays. Discussion
Vendredi, 1^{er} Sept., 9 h - 12 h

II. - Responsable: Gordon R. Mork, Purdue University West Lafayette, USA

Diversity in Teaching and Textbooks
Five contributions from four countries. Discussion
Friday, Sept. 1, 14 h - 17 h

III. -Responsable: Luigi Cajani, Università di Roma, Italia

Conscience historique et problèmes particuliers de clarification des
valeurs
Cinq contributions de cinq pays. Discussion
Samedi/Saturday, 2 Sept., 9 h - 12 h

Languages: English, Français et Deutsch

Responsable général: Karl Pellens, Pädagogische Hochschule Weingarten
Deutschland

Introduction du président

Grace à l'aide de Christian Laville, je peux vous donner en français quelques idées et quelques questions pour la discussion.

1. Plusieurs des contributions, que nous entendrons, sont des études de cas très solides et concrètes. J'en suis heureux. Ça nous permettra de réfléchir à l'utilité de la didactique et à ses possibilités dans l'enseignement de chaque jour.
2. Un colloque préparatoire à notre colloque d'aujourd'hui a été tenu à Tutzing en 1993. Bernd Mütter en a fait un compte-rendu sur le multiculturalisme dans l'éducation historique. Cette idée de multiculturalisme nous ouvre des perspectives sur l'histoire mondiale et nous invite à considérer la didactique dans sa dimension internationale. - Le résumé en question de Mütter est publié en allemand et en anglais. Mais les contributions, que nous entendons ici, ne sont pas nécessairement des réponses aux questions posées à Tutzing, et bien des discussions devront avoir lieu avant de passer à une publication.
3. Les concepts centraux de notre profession - tels didactique, histoire, conscience historique, multiculturalisme, manuels, médias, valeurs - ne sont pas compris par tous de la même façon. Comment, dans nos discussions, respecter les différences et en même temps progresser vers des définitions communes?
4. Encore actuellement, souvent, nos travaux de didactique sont menés dans le cadre national et nous n'utilisons pas assez la méthode comparative pour profiter de cette „diversité des perspectives“, qui nous sert de titre. Nous devrions garder ça à l'esprit lors de nos discussions!
5. Aucune des contributions que nous entendrons ne fait une analyse des manuels dans une perspective de comparaison internationale. Encore là, de pain sur la planche pour nos discussions et pour l'avenir.
6. En même temps que tous, nous nous préoccupons de l'atteinte de l'idéal démocratique, faisons-nous assez de propositions concrètes pour que l'enseignement de l'histoire contribue à cette atteinte?
7. Personne ne propose directement de valeurs que, éventuellement, nous pourrions partager. Pourtant, on n'échappe pas aux valeurs et leurs questions. Alors, comment approcher des valeurs que l'éducation historique pourrait proposer ou développer? Lesquelles et comment?
8. Les didacticiens ne travaillent pas dans le quotidien des classes - mais la didactique devrait servir au quotidien des classes! Pas par des recettes, mais par des idées, des méthodes, des stratégies, du matériel éventuellement pouvant assister les professeurs dans leurs enseignement. Comment y arriver?

Karl Pellens

SECTION I

L'éducation historique pour achever l'idéal démocratique

Rapport
CHRISTIAN LAVILLE
Canada

La première section du colloque avait pour thème: *L'éducation historique pour achever l'idéal démocratique.*

Vieux projet que celui-là! Effectivement, la préoccupation d'employer l'enseignement de l'histoire pour faire connaître les principes de la démocratie et développer chez les jeunes citoyens de nos États des capacités de vie démocratique n'est pas nouvelle. Déjà, on en parlait à la fin du siècle dernier et au début du nôtre; pensons, par exemple, à ce qu'en disait l'historien français Seignobos ou au modèle d'école que proposait le sociologue américain Dewey.

Mais c'est en réalité dans l'après-guerre, dans les années 1950 plus précisément, que se répand vraiment la préoccupation de former par l'histoire les citoyens à la démocratie. Avant, dans les États-nations nouvellement formés, on se contentait assez facilement de former les citoyens un peu comme des sujets du prince: il s'agissait de leur faire connaître la configuration de l'État et ses règles de fonctionnement, qu'ils sachent aussi s'y conformer avec respect, en en approuvant la légitimité.

Mais, dans l'après-guerre, les démocraties paraissent désormais bien établies (du moins dans les pays occidentaux) et c'est de leur bon fonctionnement que l'on se préoccupe désormais. C'est alors pour faciliter ce fonctionnement que l'on souhaite former par l'histoire des citoyens informés, conscients et critiques, capables de participer de façon réfléchie et efficace à la bonne marche de la démocratie.

Pour cela, on entreprit de renouveler les contenus et les objectifs de l'enseignement de l'histoire. Côté contenus, on voulut cesser d'avoir des contenus centrés sur la généalogie de la nation, sa vie politique et celle de ses dirigeants, pour avoir en place des contenus reflétant mieux la complexité du mouvement social, la variété de ses participants et leurs contributions diverses. Côté objectifs, il s'agissait de passer d'une pédagogie simplement centrée sur un récit achevé à connaître à une pédagogie centrée sur le développement des capacités intellectuelles et affectives nécessaires au citoyen pour sa participation sociale en démocratie.

Ce mouvement s'étant établi dans nos pays depuis déjà trois et même quatre décennies, nous avons donc aujourd'hui, en principe, une génération complète d'adultes qui ont été introduits par l'histoire à la démocratie, une génération d'adultes qui ont été formés aux perspectives que cela implique et à l'exercice des capacités que cela suppose, à commencer par les capacités critiques.

Or cet enseignement, aujourd'hui, en voyons-nous vraiment les effets? C'est la question que le président de la séance, Christian Laville (Canada) a posée en introduction. En réponse, il lui semblait que non, du moins pas assez.

C'est ce qu'il tenta d'illustrer à l'aide de quatre exemples: la Guerre d'Afghanistan, l'effondrement du régime communiste en Russie, la Guerre du Golf, la montée des pratiques ultra-libérales. Chacun de ces phénomènes s'est présenté, dans les discours divers et à travers les médias, comme des manifestations positives de la démocratie, des «victoires de la démocratie» a-t-on prétendu à l'occasion. Pourtant, le regard le moins attentif montre qu'en réalité on ne faisait que rétablir des féodalités, on permettait à la loi de la jungle de concurrencer l'État de droit, on laissait se réduire la démocratie sociale et économique et l'égalité des chances, on voyait la presse se faire bâillonner. À l'évidence, autant d'accrocs graves aux principes et aux pratiques démocratiques.

La génération complète d'adultes que nous pensons avoir formée, par notre enseignement de l'histoire, à ces principes et pratiques aurait dû s'en inquiéter, s'en indigner éventuellement. Ce ne fut généralement pas le cas, on le sait. Comment dans ces conditions ne pas s'interroger sur les effets de nos enseignements de l'histoire et leur apport à l'achèvement de l'idéal démocratique?

Cette inquiétude à propos des effets de l'enseignement de l'histoire pour préparer à la vie démocratique parut partagée, à des degrés divers, par plusieurs des intervenants.

Ainsi Edward A. Gosselin (États-Unis) qui évoqua en ces termes les effets de l'enseignement sur la vie démocratique dans son pays: «Anyone who follows voting patterns in the United States over the past thirty or so years or listens to talk radio or various other indicators of public opinion and interest realizes that the democratic lessons taught in our schools through U.S. history and Western civilization has achieved little.» Pourtant, expliquait-il dans sa communication (*Teaching History to Achieve Democracy in the USA*), le deux cours d'histoire mentionnés, qui ont été suivis par le grand nombre des citoyens américains, étaient construits pour illustrer en le valorisant le double mode de la démocratie: système de représentation d'une part, principe d'égalité d'autre part. De cet enseignement ressortait l'idée que si l'expérience historique du peuple américain était exceptionnelle, c'est justement en vertu de ces aspects de la démocratie qu'elle l'était. Qu'un tel enseignement n'ait pas eu plus d'effets, voilà bien qui amène à s'interroger sur son efficacité réelle.

C'est aussi en raison d'aléas récents dans l'enseignement de l'histoire aux États-Unis que Gerald Clarke (Canada) et Linda Rosenzweig (États-Unis) ont exprimé leur inquiétude à propos de la façon dont l'histoire est appelée à jouer un rôle dans l'apprentissage de la démocratie. En arrière-plan, pour chacun, la montée des Républicains conservateurs et notamment, pour Gerald Clarke, celle du leader au Sénat Newt Gingrich. Celui-ci se bat vigoureusement contre tout projet moderne d'enseignement de l'histoire et a obtenu que les sénateurs se prononcent en bloc contre des projets, strictement incitatifs et par ailleurs fort raisonnables, de normes nationales (les *National History Standards*) pour enseigner l'histoire des États-Unis et l'histoire mondiale, les trouvant trop révisionnistes par rapport à l'histoire traditionnelle établie. Dans sa communication intitulée *Classrooms as Sites for Historical Reconstruction* - communication teintée à l'occasion d'une sympathique note d'humour -, le Dr. Clarke s'est inquiété de tels obstacles à l'éducation historique, rappelant qu'un enseignement simplifié et simplificateur de l'histoire ne peut que nuire à la formation de citoyens appelés à vivre dans une société complexe et compliquée.

Du même cas des *National History Standards* et de quelques autres puisés dans l'actualité récente de son pays (dont une exposition commémorative sur la bombe d'Hiroshima préparée par le Smithsonian Museum et qui fut retirée sous les pressions conservatrices), Linda Rosenzweig (*Vision, Revision, and History Education*), tira la leçon que l'histoire est plus que jamais un enjeu. S'affrontent, sur la place publique de l'enseignement, les tenants d'une histoire

moderne, c'est-à-dire multivariée, critique et changeante, et les tenants d'une mémoire collective uniforme, achevée et stable que l'enseignement de l'histoire devrait procurer. D'un côté, donc, l'histoire des historiens, susceptible d'être employée comme instrument de formation à la démocratie, de l'autre, celle de politiciens et de conservateurs qui n'en attendent que la préservation d'un ordre donné. Même si le combat peut paraître inégal, Dr. Rosenzweig a tenu à rappeler en conclusion de sa communication fort appréciée que «*authentic historical study privileges meaning over memory and critical inquiry over affirmative patriotism.*»

La communication de **Martin Booth** (Grande-Bretagne), intitulée *History Teaching, Democracy and Citizenship*, ne parut pas plus optimiste à propos du rôle joué par l'enseignement de l'histoire dans la formation à la démocratie. Dr. Booth, dans son texte qui fut remis aux participants, commença par rappeler les menaces aujourd'hui portées envers la démocratie dans plusieurs pays et parties du monde. De telles menaces, il en voit aussi contre l'éducation à la démocratie, notamment dans cette tendance répandue à définir l'éducation selon une vision matérialiste, productiviste, selon un espèce de modèle industriel où tout ce qui compte est ce que l'on peut mesurer au bout de la chaîne de montage. L'expérience récente du *National Curriculum* en Grande-Bretagne, qui a fait se réduire les matières aptes à élever l'esprit et les capacités démocratiques, en est selon lui une illustration flagrante.

Pour réagir, Martin Booth proposa de revenir à une vision humaniste de l'éducation et de ramener l'histoire à son rôle de préparer à la démocratie et à la citoyenneté. Après avoir rappelé ce qui selon lui définit le citoyen - «*A citizen has identity, exhibits certain virtues, is politically involved, and claims certain social prerequisites*» -, il examina chacun de ces caractères selon une perspective minimaliste puis maximaliste, plaidant pour la seconde, bien sûr, et offrant ainsi aux participants un appareil conceptuel et analytique de premier ordre pour ramener l'enseignement de l'histoire à ses responsabilités de formation des citoyens.

De son côté, **Lana Mara de Castro Siman** (Brésil) rappela que si l'histoire est un enjeu que se disputent les pouvoirs, elle peut l'être aussi pour les contre-pouvoirs (Du «*front de combat*» à *la diversité des perspectives: les avancées et les impasses vécues par les enseignants d'histoire dans le contexte de la démocratisation du Brésil*). Ce fut le cas, expliqua-t-elle, dans son pays, où les enseignants d'histoire, durant la dictature militaire, avaient développé leur propre programme d'histoire, programme d'inspiration franchement marxiste, pour l'opposer à l'enseignement positiviste et patriotard officiel. Mais les enseignants eux-mêmes ne sont pas exempts de contradictions: depuis 1985, alors que le Brésil est revenu à la démocratie, les enseignants remettent en question leur propre programme d'histoire, celui qu'ils avaient voulu et conçu eux-mêmes. Le professeur de Castro Siman expliqua cela par le fait que ce programme, pensé dans un esprit et un contexte de lutte, ne convient plus une fois la victoire obtenue. Ce que l'on veut maintenant, c'est un enseignement de l'histoire et apte à soutenir la démocratie et apte surtout à préparer les jeunes à la vivre en citoyens libres, conscients et critiques.

Mais comment, pratiquement, assurer cette préparation pour qu'elle soit efficace? Ce fut le propos de **Robert Martineau** (Canada) dans sa communication intitulée *Culture et mode de pensée historique à l'école de la démocratie*.

Pour le professeur Martineau, éduquer à la démocratie, c'est pour l'essentiel faire acquérir ce qu'il nomme la pensée historique. Comme beaucoup sont déjà d'accord avec ça, il n'insista pas sur ce point. Mais comme on sait moins comment y arriver dans les pratiques enseignantes - les pauvres résultats des enseignements évoqués antérieurement en ayant témoigné -, Robert Martineau s'attacha plutôt à souligner combien la discipline historique sous sa forme moderne apporte de matières pour fonder ces apprentissages. Ensuite, il s'attarda à considérer les

apports récents de la psychologie cognitive qui, dans le contexte, pourraient aider à vraiment activer ces apprentissages. Pour finalement évoquer, à la conjonction de ces deux ordres d'apports, un modèle d'apprentissage de la pensée historique qui suscita beaucoup d'intérêt chez les participants; et suscita aussi des échanges riches dont il fut souhaité qu'ils se poursuivent au delà du colloque.

De tels échanges furent d'ailleurs entendus à la suite de chacune des communications. Mais pour en rapporter la teneur de façon le moins possible insuffisante, il faudrait bien plus de place que les quelques pages allouées ici. Il ressortit toutefois clairement de ces échanges et des communications présentées dans la première section du colloque que la mission «d'enseigner l'histoire pour achever l'idéal démocratique», comme disait le thème, reste encore une mission sur laquelle il faut sérieusement se pencher pour qu'elle puisse, un jour, avoir les effets qu'on lui souhaite.

Culture et mode de pensée historique à l'école de la démocratie

par
ROBERT MARTINEAU
Université du Québec à Trois-Rivières
Canada

*«...la culture représente ce qui est,
la pensée ce qu'on en fait:
la pensée est le devenir de la culture»
Abraham Moles¹*

Introduction

«La démocratie [...] propose trois choses: barrer la route à l'arbitraire du pouvoir, remplacer les pouvoirs arbitraires par des pouvoirs justes et rationnels, faire participer le peuple à la mise en place des pouvoirs»². Bien que la démocratie soit un idéal implicite de la majorité de nos sociétés occidentales, l'histoire du vingtième siècle a montré qu'elle est par ailleurs une réalité à la fois fragile, exigeante et souvent mal comprise. En outre, elle fait appel à des individus autonomes, responsables, informés, et met donc en cause les choix de la société en matière de justice sociale, de formation et d'information de ses membres.

Dans un texte devenu classique³ dans lequel il abordait les effets des carences culturelles dans une société, Paulo Freire s'inquiétait du faible niveau de conscience critique d'une grande partie de la population. Cela se manifestait, par exemple, par la nostalgie du passé, la sous-estimation de l'homme ordinaire, l'absence d'intérêt pour l'étude et la recherche, un goût prononcé pour les explications chimériques ou magiques, l'absence de convictions solides, une grande émotivité et une tendance à simplifier à outrance les problèmes. Selon l'auteur brésilien, le manque de culture prive les citoyens de la perspective indispensable pour dépasser leur situation immédiate de survie biologique et limite leur capacité de prendre en charge leur destinée et celle de leur société. Pour contrer la manipulation de cette «con-science naïve» et l'évolution de cette dernière vers la «conscience fanatisée»⁴, Freire soutenait que seule l'éducation pouvait élever la pensée vers un niveau de «conscience critique» propice à favoriser la vie démocratique.

Aucune société n'est à l'abri des telles dérives culturelles. On peut se demander, par exemple, si l'engouement actuel d'une partie de la population pour les sectes et l'ésotérisme, la progression de l'extrême droite et la fermentation des intégrismes de toutes sortes ne sont pas des manifestations d'un climat social qui dérape lentement.

Nous sommes tous conscients que «sans une population informée et éduquée, la démocratie est une coquille vide. Pour que le vote veuille dire quelque chose, il doit être appuyé sur une information adéquate et les citoyens doivent avoir les instruments intellectuels nécessaires pour participer au débat public»⁵. Or cette exigence fondamentale de la démocratie concerne au plus haut point les historiens et les professeurs d'histoire. Dans une étude que nous avons

¹ Abraham Moles, *Socio-dynamique de la culture*, Paris: Mouton, 1967 p. 30.

² Barington Moore, *Les origines sociales de la dictature et de la démocratie*, Paris: Maspéro, 1969, p. 334.

³ Paulo Freire, *L'éducation: Pratique de la liberté*, Paris: Cerf, 1971.

⁴ Freire décrit cet état comme la transformation de la population en «une agglomération servile et non pensante».

⁵ Daniel Latouche, «La démocratie s'apprend-elle comme les mathématiques?», *Vie pédagogique* 74, septembre-octobre 1991, p. 18.

effectuée en 1984 auprès d'élèves finissants du cours secondaire de la région de Montréal, les cours d'histoire suivis par ces derniers sont ressortis comme un des lieux de socialisation politique déterminants, plus que tout ce qui se fait à la maison et plus que beaucoup d'autres facteurs ayant trait à l'école.⁶ Commentant ces résultats, Luce Brossard ajoutait: «Que les enseignants d'histoire aient ou non l'impression d'avoir un mandat explicite en ce qui concerne l'éducation à la démocratie, les élèves eux confirment que (leurs cours d'histoire) ont joué un rôle important dans leur socialisation politique»⁷

Rappelons que la Commission Bradley sur l'enseignement de l'histoire dans les écoles américaines recommandait en 1988 l'étude obligatoire de l'histoire pour tous les étudiants américains parce que «la connaissance et les habitudes intellectuelles que l'on peut en tirer sont indispensables à la formation des citoyens dans une démocratie»⁸

Plus spécifique, l'historien français Michel Voyelle n'avait-il pas récemment que l'engouement constaté de la population pour le Bicentenaire de la révolution française, avait exprimé «une demande collective, [...] un besoin de comprendre, d'interpréter et de sortir de cet univers consumériste, du temps court, de la satisfaction immédiate, qui constituent le modèle idéologique tel qu'il est actuellement imposé et proposé.[...] Pour moi, disait-il, l'apprentissage de l'histoire et à l'histoire est inséparable de l'apprentissage de la démocratie »⁹. Qu'y a-t-il donc de si formateur dans l'apprentissage de l'histoire pour alimenter la présomption d'importance qu'on lui témoigne à peu près unanimement dans les sociétés démocratiques occidentales?

L'histoire qui instruit et celle qui éduque

Telle que perçue par la population et même par plusieurs enseignants, l'histoire est une «matière de culture» que l'on expose et que l'on fait mémoriser aux élèves. Encore aujourd'hui, « le grand public attend (...) que l'école assure la transmission des contenus de la mémoire collective. Il tient à ce que la génération suivante sache ce qu'il savait, et il souffre de toute perte»¹⁰. Or cette vision n'est pas celle que privilégient les programmes d'études contemporains en histoire. Après avoir longtemps servi à instruire les jeunes, c'est-à-dire essentiellement à les socialiser et à les informer de ce qu'il fallait penser du passé, la classe d'histoire se voit confier de plus en plus par les sociétés démocratiques modernes un mandat d'éducation et de formation de la pensée. A cet égard, il est peut-être utile de rappeler les changements importants qui ont amené une remise en question des canons traditionnels de l'enseignement de l'histoire .

La société a changé

Dans la société d'hier, généralement plus homogène, plus fermée sur elle-même, l'école et l'Église constituaient, en fin de compte, les seuls moyens de communication de masse pour

⁶ Robert Martineau, *S'informer de l'actualité: Motivation, compétence et formation requises*, Mémoire de Maîtrise (Education) inédit, Université du Québec à Montréal, 1985.

⁷ Luce Brossard, «Le professeur d'histoire: une ressource précieuse pour l'éducation à la démocratie», *Vie pédagogique* 74, septembre-octobre 1991, p. 22.

⁸ The Bradley Commission on History in Schools, «Building a History Curriculum: Guidelines for Teaching History in Schools», dans P. Gagnon et al (Eds.), *Historical Literacy. The Case for History in American Education*, New York: Macmillan, 1989, p. 23. (Nous avons traduit)

⁹ Daniel Laprès, «L'apprentissage de l'histoire et de la démocratie: deux tâches inséparables». Entretien avec Michel Voyelle, *Virtualités*, Vol.2 N°3-4, Avril 1995, p. 43-48.

¹⁰ André Ségal, «Périodisation et didactique: le moyen-âge comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident», dans *TRACES*, Vol. 30 #3, p. 8

instruire la population. Dans un monde dominé par la télévision, le cinéma, l'informatique et les CD-ROM, l'école n'est plus seule à enseigner l'histoire. A plusieurs égards, les mass-média n'offrent-ils pas un «exposé» de l'histoire souvent plus accessible et plus intéressant que celui du professeur?

De plus, dans une société ouverte, où les gens, les idées et l'information circulent sans contrainte, il n'est pas sûr qu'il soit souhaitable, comme hier, de s'enfermer et d'enfermer les jeunes dans le «prêt-à-penser» traditionnel. Dans le contexte du «village planétaire», l'éducation ne doit-elle pas fournir à l'individu des moyens pour ne pas rester «encapsulé dans sa culture»¹¹, et notamment dans sa mémoire collective, pour pouvoir communiquer et établir les consensus sociaux indispensables en démocratie?

L'école a changé

Non seulement l'évolution de la société a-t-elle transformé de façon substantielle les conditions de l'enseignement, et notamment de l'histoire, mais la recherche en éducation a contribué à modifier les paramètres de la situation pédagogique.

Par exemple, les chercheurs constatent une importante modification de la relation didactique traditionnelle au point d'avancer(et je cite) que «les maîtres ne possèdent plus de maître-savoir [...] ; savoir quelque chose ne leur suffit plus, il leur faut également savoir enseigner, le savoir transmis n'a en soi aucune valeur formatrice, seule l'activité de transmission lui en confère une. En d'autres mots, les maîtres voient leur maîtrise changer de nature: elle se déplace des savoirs aux procédés de transmission des savoirs»¹², ce qui n'est pas sans heurter de front certaines idées reçues de la pédagogie traditionnelle de l'histoire.

Corollairement, dans une conception renouvelée de la relation d'enseignement, le savoir de l'éducateur cesse d'être le centre de gravité de l'acte pédagogique. Les conclusions des recherches récentes sur la cognition ne laissant plus de doute sur la nature active et constructive de l'acte d'apprendre, l'enseignement doit maintenant tenir compte des intérêts, des besoins et des façons d'apprendre des élèves.

Quels sont donc les intérêts des jeunes, eu égard à l'histoire? Comment un jeune apprend-il? Quelles sont les meilleures conditions d'apprentissage des savoirs visés par leur discipline? Les réponses à ces questions ne sont-elles pas aussi fondamentales, dans le contexte actuel, pour les professeurs d'histoire que leur maîtrise d'une interprétation officielle du passé ?

¹¹ L'expression est de Clifford Geertz, «Comment nous pensons maintenant: vers une ethnographie de la pensée moderne» (p. 183-204), dans *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*, Paris: PUF 1986.

¹² Maurice Tardif, Claude Lessard et Louise Lahaye, «Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant» *Sociologie et sociétés*, n°1, printemps 1991, p. 63.

La discipline historique a changé

Influencé par le contexte social déjà évoqué et les nouvelles tendances de la profession, le travail des historiens n'est plus confiné au passé des blancs, mâles, riches et puissants; son champ d'étude s'est élargi et il s'intéresse désormais à d'autres dimensions de la réalité humaine que la politique, à d'autres approches méthodologiques. Une conception de l'histoire comme discipline qui interprète le réel plutôt qu'un contenu à mémoriser facilite la compréhension de cette diversité des approches et des points de vue; elle enrichit le débat à propos du passé et de ses interprétations. Ne faudrait-il pas en tenir compte dans l'enseignement?

L'enseignement de l'histoire est en train de changer

D'un point de vue éducatif d'aujourd'hui, «l'histoire n'est pas un savoir; elle est une discipline, une méthode d'intelligence du social»¹³. On n'enseigne plus l'histoire de la même façon et pour les mêmes finalités qu'il y a cinquante ans. Pour tenir compte des nouveaux contextes culturels, scientifiques et socio-politiques, les orientations pédagogiques des programmes d'études sont de plus en plus explicites: au delà de ses fonctions traditionnelles plus connues d'information, la classe d'histoire doit devenir un lieu privilégié de formation et d'éducation de la pensée¹⁴. Et l'on retrouve cette orientation explicitement énoncée dans les programmes d'histoire.¹⁵

L'histoire et l'éducation de la pensée

La préoccupation pour la pensée n'est pas nouvelle dans l'enseignement de l'histoire. Des recherches ont été effectuées notamment sur la construction du concept de temps et la compréhension de l'histoire¹⁶, sur l'existence de stades de développement de la pensée applicables à l'histoire¹⁷, sur la construction de l'abstraction en histoire et le rôle de l'enseignement pour la favoriser¹⁸, sur la capacité des enfants à penser historiquement¹⁹, sur le raisonnement des élèves en classe d'histoire²⁰, sur les relations entre le développement de la pensée, la capacité de traitement de l'information et la compréhension de l'histoire²¹. Mais globalement, la base de

¹³ André Ségal, «L'éducation par l'histoire» dans F. Dumont et Y. Martin (Dir.), *L'éducation, 25 ans plus tard et après*, Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture, 1990, p. 45.

¹⁴ On retrouve cette préoccupation éducative fortement exprimée dans les plus récents documents du Conseil supérieur de l'éducation du Québec, notamment dans *L'intégration des savoirs au secondaire: au coeur de la réussite éducative*, Québec, 1991 et dans *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité*, Québec, 1993. Par ailleurs, la Commission royale d'enquête sur l'éducation, dans la province canadienne de l'Ontario, proposait récemment qu'«apprendre à penser» soit la compétence fondamentale que le système scolaire doit développer (*Le Devoir*, 1er février 1995, p. A-1 et A-8).

¹⁵ Nous avons notamment retrouvé cette perspective dans les programmes d'Histoire du Québec, dans les programmes de Social Studies des autres provinces canadiennes, dans lesquels est insérée l'histoire, dans les programmes américains, dans les programmes britanniques et dans les orientations des documents officiels de l'enseignement de l'histoire en France.

¹⁶ Voir notamment S.J. Thornton & R. Vukelich, «Effects of children's understanding of time concepts on historic understanding», *Theory and Research in Social Education*, 15, (1988) p. 69-82.

¹⁷ R. N. Hallam, *A Study of the effect of teaching method on the growth of logical thought with special reference to the teaching of history*, Unpublished doctoral dissertation thesis, University of Leeds, Yorkshire, England, 1975.

¹⁸ Voir notamment M.Booth, «Students'Historical Thinking and the National History Curriculum in England», *Theory and Research in Social Education*, Spring 1993, Vol. XXI N° 2, pp. 105-127.

¹⁹ Voir notamment D. Shemilt, *Evaluation Study: Schools Council History 13-16 Project*. Edimburgh: Holmes McDougall. 1980.

²⁰ Voir notamment D. W. Blake, «Observing children learning history», *The History Teacher*, 14, 1981, p. 533-549.

²¹ K. L. Kennedy, «Assessing the relationship between information processing capacity and historical understanding», *Theory and Research in Social Education*, 11, (1983) pp. 1-22.

recherche sur l'apprentissage et l'enseignement de l'histoire, et encore davantage sur la pensée historique, a été qualifiée de faible et inégale²². Tous ces travaux, où par ailleurs il est souvent question de la pensée, nous apprennent finalement peu de chose sur la pensée historique elle-même et son utilisation en classe d'histoire. A cet égard, Wineburg constate que la foulée impressionnante des recherches récentes sur la cognition a permis d'apporter un éclairage nouveau sur le processus de pensée des élèves en arithmétique, en algèbre, en géométrie, en biologie, en physique et en informatique, mais que l'histoire a été jusqu'à date ignorée²³. Il faudrait finalement savoir si et comment on peut apprendre la pensée historique à des élèves. Sur le terrain, les programmes d'études québécois ont introduit depuis une vingtaine d'années des préoccupations relatives aux habiletés techniques (Utilisation de documents, chronologie) et intellectuelles (Décrire, analyser, faire une synthèse) associées à la démarche historique. Mais en fait, comme l'ont fait ressortir quelques critiques²⁴, dans la plupart des situations, les enseignants font travailler la pensée des élèves sans pour autant que ces derniers aient l'occasion de penser de façon historique: au fil de l'utilisation des cahiers d'exercices, des activités d'analyse de documents et des activités de synthèse, on oublie qu'en histoire, les faits établis, comme les habiletés intellectuelles et techniques, ne sont pas des fins en soi; ce sont des moyens à la disposition de la pensée qui prennent tout leur sens dans le raisonnement propre à la discipline ?

Malgré une préoccupation certaine pour la pensée en histoire, que l'on peut apprécier tant dans les écrits récents des chercheurs que sur le terrain de l'enseignement de l'histoire, il semble bien que nous manquions d'assises théoriques tant sur la pensée historique elle-même que sur les possibilités de son apprentissage en classe d'histoire. Devant les limites de la base de recherche sur l'enseignement des sciences humaines, Armento²⁵ suggérait, il y a quelques années, un effort majeur de clarification des propriétés conceptuelles du savoir et des processus qu'implique l'apprentissage des sciences humaines en s'inspirant des courants dominants de la recherche actuelle sur l'enseignement et l'apprentissage. Dans le même esprit, Martorella²⁶ écrivait qu'il existe une masse critique de théories et de recherches fondamentales issues du paradigme de la psychologie cognitive et d'autres champs à l'extérieur des sciences humaines à l'aide desquels il serait possible de bâtir les assises théoriques dont nous avons besoin.

Ces constats s'appliquent d'emblée à l'histoire. D'ailleurs, Moniot n'invitait-il pas récemment les chercheurs en didactique de l'histoire à «fréquenter de plus près les psychologues cognitifs» particulièrement dans leurs travaux sur la pensée historique des jeunes...?²⁷

La psychologie cognitive et la pensée

Les recherches effectuées depuis quelques années en psychologie cognitive démontrent que la pensée fonctionne à partir de «scénarios cognitifs»²⁸ construits qui pourraient être définis

²² Matthew T. Downey et Linda S. Levstik, «Teaching and Learning History», dans J. P. Shaver (Ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, New York: Macmillan, 1991, p. 400-410. Les auteurs constatent que les recherches ont essentiellement consisté à décrire des pratiques exemplaires ou à prescrire des méthodes généralement non validées pour rendre l'enseignement efficace.

²³ Samuel Wineburg, «Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Process Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence», *Journal of Educational Psychology*, Vol. 83, n°1, 1991, p. 73.

²⁴ Voir notamment Keith Jenkins et Peter Brickley, «From <Skillology> to <Methodology>», *Teaching History* #46 (Oct. 1986) p. 3-12.

²⁵ Beverly J. Armento, «Research on Teaching Social Studies», dans M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3e éd., Londres: Macmillan, 1986, p. 948.

²⁶ Peter H. Martorella, «Knowledge and Concept Development in Social Studies», dans J. P. Shaver (Ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, New York: Macmillan, 1991, p. 380.

²⁷ Henri Moniot, «La didactique de l'histoire: quel profil?», dans *Informations Mitteilungen Communications*, Vol.11, N°2 (1990), p. 119.

²⁸ Nous avons ainsi traduit l'expression «thinking frame» utilisée notamment par David N. Perkins.

comme des modèles séquentiels d'opérations intellectuelles intégrées au réseau cognitif et activées au besoin par l'individu dans certaines circonstances²⁹. Par exemple, le cerveau intégrerait sous la forme d'un «script», le scénario modèle d'un souper au restaurant, comment se comporter dans un salon funéraire, mais aussi comment faire un travail de recherche, comment valider une hypothèse, etc. Ces «cadres» organisateurs de la pensée, qui peuvent être appris, donc enseignés, fourniraient à celui qui raisonne non seulement des procédures mais aussi les raisons et les conditions d'utilisation de celles-ci, c'est-à-dire quand, pourquoi et comment procéder. Selon Perkins³⁰, ces outils de la pensée, sans définir à l'avance l'issu du raisonnement, sans être non plus des formules, comme les algorithmes par exemple, serviraient de catalyseurs stimulant l'individu à produire une réponse à ses interrogations et à résoudre des problèmes. Plus les répertoires de scénarios sont développés, plus l'individu peut raisonner efficacement. A force de pratique, l'activation de ces schèmes procéduraux deviendrait automatique et leur utilisation de plus en plus efficace. De la même façon, à l'usage, l'habitude d'utilisation d'un ensemble de scénarios cognitifs dans un contexte particulier, une discipline par exemple, pourrait en venir à constituer un mode de pensée.

La culture historique et son mode de pensée

Peut-on fonder cette idée qu'il existe un mode de pensée historique? Les travaux de l'anthropologue Clifford Geertz ont renforcé l'hypothèse qu'à des traits culturels particuliers sont reliés des processus mentaux particuliers (perception physique, sens du temps, attribution des causes) et que la pensée est un fait social. Ses recherches laissent à penser, malgré la conviction de plusieurs théoriciens que la mécanique de la pensée humaine est invariable à travers le temps, l'espace, la culture et les circonstances, qu'une large partie du fonctionnement cognitif « doit être comprise "ethnographiquement", c'est-à-dire en décrivant le monde où elle a un sens, quel que soit le sens.»³¹ On pourrait donc en déduire que la culture d'un champ disciplinaire peut générer un mode de pensée particulier³² qui serait notamment constitué d'un ensemble de «scénarios cognitifs» hérités de la tradition et qui guiderait la pensée dans ce domaine³³. L'histoire nous aurait donc laissé non seulement une production considérable d'interprétations du passé, mais encore un ensemble de scénarios cognitifs, un mode de pensée historique.

Le mode de pensée historique

L'idée d'un mode de pensée historique me semble particulièrement intéressante d'un point de vue éducatif. Plus large et plus englobant que les concepts de «méthode historique», de «démarche historique» ou «d'habiletés intellectuelles associées au travail de l'historien» qui voyagent actuellement dans les orientations de nos programmes d'études, l'apprentissage d'un mode de pensée historique permettrait de donner un sens dynamique et actuel et intégrateur à la classe d'histoire.

Or en quoi consisterait ce mode de pensée? A l'instar d'autres modes de pensée, on pourrait caractériser le mode de pensée historique par les quatre aspects intégrés suivants qui en

²⁹ Johnson-Laird, cité dans Raymond Nickerson, David N. Perkins et Edward E. Smith, *The Teaching of Thinking*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1985 p. 54-55.

³⁰ D.N. Perkins, «Thinking Frames», *Educational Leadership*, Vol. 43 #7 (may 1986) p. 7

³¹ Clifford Geertz, *Savoir local, savoir global*, Paris: PUF, 1986 p. 186.

³² Il existerait, selon Newman, des modes de pensée spécifiques à divers champs disciplinaires, notamment aux sciences humaines: Fred M. Newman, «Higher Order Thinking in Teaching Social Studies: A Rationale for the Assessment of Classroom Thoughtfulness», *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 22 #1, (Jan.-Feb.1990), p.47.

³³ D.N. Perkins, «Thinking Frames», *Educational Leadership*, Vol. 43 #7 (may 1986) p. 6 (Traduction de l'auteur).

constitueraient autant de dimensions d'apprentissage dans une classe d'histoire: l'attitude qui l'anime, sa façon propre de générer la connaissance à partir de la réalité (les traces du passé), le langage qui le supporte et enfin la nature de son produit .

L'attitude historique

On pourrait la définir comme une disposition de l'esprit à l'égard de son objet d'étude qui introduit dans le cours de la démarche et des procédures utilisées, des modalités, des directions, des préoccupations et des perspectives qui sont propres à la discipline historique.

On pourrait y retrouver d'abord une conception de la connaissance : Connaître est un processus éminemment actif qui procède du sujet qui apprend; on ne peut pas apprendre à la place d'un autre et on ne peut recevoir la connaissance d'un tiers ou d'une source. Moniot précise que «pour connaître, il faut une action personnelle sur les objets d'étude, non recevoir d'eux le savoir qu'ils portent»³⁴. L'histoire est une quête, une recherche avant d'être le produit de cette dernière.

Une deuxième composante de cette attitude pourrait être la conscience historique, c'est-à-dire la conscience que le temps, ou plus spécifiquement la durée, est un construit humain et constitue une donnée fondamentale de la réalité humaine³⁵ et sociale.

On y retrouverait nécessairement une conception de l'histoire, de ce qu'elle est et de ce qu'elle n'est pas. (L'histoire n'est pas le passé, n'est pas la vérité et qu'elle n'est pas la mémoire non plus).

Finalement, pourquoi ne retrouverait-on pas dans cette attitude une connaissance de la valeur sociale de l'histoire et de la valeur éducative du mode de pensée historique³⁶.

³⁴ Henri Moniot, *Didactique de l'histoire*, Paris: Nathan, 1993, p. 83.

³⁵ «We exist in a material, in a spiritual, and in a historical sense»: John Lukacs, *Historical Consciousness or the remembered past*, 2nd ed., New York: Schocken Books, 1985, p. 10.

³⁶ Nous avons tenté de réunir un certain nombre d'éléments d'une argumentation à ce sujet dans R. Martineau, «Apprendre l'histoire dans une société démocratique», *McGill Journal of Education*, Vol. 28 N°3 (Fall 1993) p. 421-442.

Le raisonnement historien

Pour Bergson, "le raisonnement est fait pour combler les vides de la perception ou pour en étendre la portée"³⁷. Devant l'impossibilité d'avoir accès de façon directe, immédiate au passé des sociétés, et afin de pouvoir donner du sens au présent, les humains ont inventé de multiples formes d'évocations du passé qui s'offrent notamment à travers les mythes, les légendes, les romans, le cinéma, les mémoires respectives de témoins de temps révolus. Dans le concert des représentations du passé, la discipline historique se distingue principalement par sa méthode (ou sa démarche) qui, à l'instar des sciences, affirme la prétention d'offrir des représentations fondées rationnellement. La pièce centrale de cet appareil méthodologique est le raisonnement de l'historien, que l'on peut voir cheminer à travers les opérations intellectuelles qui sous-tendent les étapes de la démarche de production de l'histoire. Les fondements, la séquences des opérations intellectuelles ainsi que les procédures de cette méthode permettraient non seulement d'établir les faits d'un phénomène ou d'une situation historique étudiée, mais encore d'interpréter ces faits et de construire des schèmes d'explication et des réponses aux interrogations du présent et à celles que la fréquentation du passé fait surgir.

Le langage de l'histoire

« L'histoire n'est pas un ensemble d'événements; c'est un langage qui décrit et interprète les événements ».³⁸ Pour supporter sa démarche, l'histoire s'est donné des mots pour nommer les réalités évoquées, des concepts pour traiter l'information, un jargon méthodologique et une façon, le plus souvent narrative, de présenter les faits et les interprétations. Ce langage constitue un «cadre de référence» à l'aide duquel la matière historique est traitée. Apprendre ce langage, c'est apprendre comment on l'utilise pour lire la réalité ou pour organiser les représentations qu'on s'en fait.

Le produit de l'histoire

L'exercice auquel convie la discipline historique en est une d'observation indirecte à travers les traces des humains et des sociétés du passé afin de construire des représentations significatives du passé. La présentation des faits établis et l'interprétation qu'on en fait se traduisent la plupart du temps sous une forme narrative.

Un cours d'histoire serait donc une invitation faite à des jeunes à construire une attitude, à se familiariser avec une façon de raisonner la réalité, à apprendre et à maîtriser et à utiliser un langage, à produire des représentations du passé et à confronter celles-ci à celles des autres élèves et à des interprétations plus officielles d'historiens. Lucien Febvre ne désignait-il pas l'histoire comme un mode de connaissance³⁹, LeGoff, comme un «système d'explication des sociétés par le temps?»⁴⁰

Mais est-ce «pensable», et à quelles conditions le serait-il, d'enseigner un mode de pensée historique en classe d'histoire?

³⁷ Henri Bergson cité dans Jeanne Parain-Vial, *La nature du fait dans les sciences humaines*, Paris: PUF, 1966 p.23

³⁸ Neil Postman, *Enseigner, c'est résister*, Paris: Le Centurion, 1981, p. 206-207.

³⁹ Dans G. Massicotte, *L'histoire problème, la méthode de Lucien Febvre*, St-Hyacinthe: EDISEM, 1981 p. 103.

⁴⁰ Jacques LeGoff et Pierre Nora, *Faire de l'histoire. Tome I: Nouveaux problèmes*, Paris: Gallimard, 1974 p. xi.

L'enseignement d'un mode de pensée historique

Depuis maintenant trois ans, mes interrogations de recherche se sont centrées sur les conditions favorisant l'apprentissage d'un mode de pensée historique par des élèves du cours secondaire. Plusieurs des résultats des travaux récents, notamment en psychologie cognitive, sont intéressants à ce sujet? Je voudrais très succinctement en évoquer quelques uns:

Enseigner à penser, c'est possible!

Il existe aujourd'hui une base de recherche significative montrant qu'on peut apprendre et conséquemment enseigner à des élèves à penser et à moduler leur pensée de diverses façons selon les contextes et les besoins⁴¹.

Les conceptions des enseignants: un facteur déterminant

La conclusion la plus significative tirée d'une analyse américaine de près de 200 rapports de recherches et une recension des écrits sur le perfectionnement des enseignants depuis les trente dernières années est sans équivoque: «Ce que l'enseignant ou l'enseignante pense de l'enseignement et de l'apprentissage [...] détermine ce qu'il ou elle fait en situation d'enseignement».⁴² Lorsque l'on tente d'analyser pourquoi la pensée historique n'est pas véritablement au centre de la classe d'histoire malgré les orientations de programmes d'études en ce sens, on ne peut ignorer les conceptions et les convictions des professeurs d'histoire à ce chapitre. Il y a déjà presque trente ans, l'historien Arthur Bolster écrivait que pour enseigner aux élèves la pensée historique, il serait peut être important que les professeurs des écoles publiques sachent de quoi il s'agit. Or, ajoutait-il, pour ce faire, il faudrait que les historiens eux-mêmes consacrent un peu d'énergie et de temps à fournir une explication claire et transparente de la nature exacte de cette pensée⁴³. Il faudrait de plus qu'en soit réalisée une transposition didactique heureuse. Dans son évaluation d'un programme américain pour apprendre à penser, Winocur constate que les professeurs les plus efficaces se distinguent par leur conviction : 1) que les élèves sont capables de raisonner à des niveaux élevés; 2) qu'il est possible d'apprendre à penser; 3) que la pensée est à la base du processus d'apprentissage; 4) que le meilleur

⁴¹ «Evidence exists that many forms of thinking have been successfully taught. Research on the teaching of public issues (Oliver and Shaver 1974, Levin *et al.* 1969) indicates that students can be taught to develop wellreasoned positions on ill-structured empirical, analytic, and prescriptive problems dealing with public controversy. Studies of school effects and of more specialized instruction in specific disciplines show that students learn to solve academic problems (Voss 1989). Research shows some success in teaching deductive and inductive reasoning (Herrnstein *et al.* 1986, Lipman 1985), in moving students from pre-conventional to conventional moral reasoning (Rest 1986), and in teaching informal reasoning (Perkins in press). Similarly, studies can be found that show success in teaching creative thinking (Perkins 1984), metacognitive strategies and information-processing activities (Covington 1987, Palincsar and Brown 1984). This may lead to the optimistic conclusion that just any kind of thinking can be taught to some degree». Fred M. Newman, «Higher Thinking in Teaching Social Studies: A Rationale for the Assessment of Classroom Thoughtfulness», *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 22, N°1, 1990, p. 43. Voir aussi R. S. Nickerson, D. N. Perkins et E. E. Smith, *The teaching of Thinking*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1985, 26-36.

⁴² Showers, B. B. Joyce, et B. Bennet, «Synthesis of Research on Staff Development: A Frame-work for future Study and a State-of-the-Art Analysis», *Educational Leadership*, nov. 1987, p. 77-87 résumé dans M. Saint-Onge, «Apprendre, c'est penser», *Vie pédagogique* 77, mars 1992, p. 16.

⁴³ Arthur Bolster Jr., «History, Historians and the Secondary School Curriculum» dans J. P. Shaver et H. Berlak (Ed.), *Democracy, Pluralism and the Social Studies*, Boston: Houghton Mifflin, 1968, p. 226-227. Soulignons au passage la publication de deux ouvrages récents pour faire avancer cette question : Michael Stanford, *A Companion to the Study of History*, Cambridge, Mass: Blackwell, 1994; Henri Moniot, *Didactique de l'histoire*, Paris: Nathan, 1993.

contexte pour apprendre à penser est collectif⁴⁴. Barker nous donne l'exemple de professeurs convaincus de l'impossibilité de mettre la pensée au centre de la classe d'histoire à cause des difficultés langagières des élèves. A cause de cela, écrit-il, les professeurs reculent et adoptent des procédures pédagogiques traditionnelles et peu fécondes pour apprendre à penser. Or ils se méprennent sur la nature de l'apprentissage historique et c'est la raison pour laquelle ils investissent mal ou au mauvais endroit⁴⁵. Evans, dont les travaux récents portent justement sur les conceptions des professeurs d'histoire a montré qu'à des conceptions différentes correspondent des façons d'enseigner qui diffèrent aussi⁴⁶.

Les conceptions des professeurs d'histoire, notamment celles relatives à l'objet d'apprentissage historique, à son enseignement et à son apprentissage sont donc des facteurs déterminants dans la problématique d'un enseignement centrée sur la pensée historique.

Le nécessaire changement de sa pratique pédagogique

Pour Ryan-Ruggerio, depuis les importants travaux de Glaser et les recherches qui ont suivi, le problème n'est plus de savoir si l'on peut enseigner à penser, mais bien si les enseignants sont prêts à faire les changements pédagogiques nécessaires pour le faire.⁴⁷ Or la recherche montre que pour enseigner à penser, s' il n'est peut-être pas nécessaire de concevoir du matériel didactique ad hoc, (on peut utiliser le matériel déjà en usage), il est par contre important de changer sa pédagogie en la centrant sur l'apprentissage et les processus mentaux qui le génèrent⁴⁸.

La pensée historique, comme but et objectif explicite de son enseignement

L'apprentissage d'un mode de pensée historique doit être explicitement présenté comme un but de l'enseignement⁴⁹ et non pas laissé comme une vague orientation des programmes d'études; il doit être considéré comme un objectif devant être atteint pour lui-même, comme une composante essentielle du cours. La pensée historique étant associée à une habileté mentale, elle doit être construite comme n'importe quelle compétence, par l'usage. C'est en pensant qu'on apprend à penser.

⁴⁴ S. L. Winocur, «Developing Lesson Plans with Cognitive Objectives» in A. L. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1985 p. 87.

⁴⁵ B. Barker, «Understanding in the Classroom» dans A.K. Dickinson & P. J. Lee, *History Teaching and Historical Understanding*, London: Heinemann Educational Books, 1978 p. 123.

⁴⁶ Voir notamment R. W. Evans, «Lessons from History: Teacher and Student Conceptions of the Meaning of History», *Theory and Research in Social Education*, 16, (1988) p. 203-225.

⁴⁷ Vincent Ryan Ruggiero, *Teaching Thinking Across the Curriculum*, New York: Harper & Row, 1988, p. 4.

⁴⁸ A. Whimbley, «The Key to Higher Order Thinking is Precise Processing», *Educational Leadership*, Vol. 42 #2 (Sept 1984), p. 69.

⁴⁹ C'est d'ailleurs l'un des postulats de plusieurs programmes d'enseignement à penser qui ont été expérimentés ces dernières années.

Un dispositif didactique supportant

Plusieurs auteurs font ressortir l'importance d'un dispositif didactique pour supporter l'apprentissage d'un mode de pensée. Nickerson insiste sur l'importance d'un enseignement explicite, c'est à dire un dispositif, des consignes et des procédures pédagogiques facilement reconnaissables par les étudiants ainsi que des moments de retour sur la pertinence de ce dispositif.⁵⁰ Alvermann, quant à elle, propose un cadre didactique explicite avec trois phases pour faire apprendre l'histoire aux élèves. De plus, elle intègre dans son enseignement des social studies des stratégies cognitives pour faciliter ce processus.⁵¹ Cette idée d'un cadre didactique nous est chère, ayant eu l'occasion de travailler avec un tel outil élaboré pour le perfectionnement des professeurs d'histoire. Ce cadre de travail dans lequel est enchâssée la démarche d'apprentissage des élèves rend explicite, reconnaissable par ceux-ci aussi bien le produit envisagé que le processus et les stratégies nécessaires pour y parvenir. La démarche méthodologique de l'histoire y devient en quelque sorte une métastratégie dont les élèves prennent conscience grâce aux étapes prévues de mise en situation et d'objectivation. Parce qu'il est intégrateur, un tel cadre favorise la présentation aux élèves de tâches d'apprentissage complètes et complexes, permet la reconnaissance de la pertinence et de la signification des divers événements d'une situation d'apprentissage, et stimule le développement de la conscience métacognitive et ultérieurement le transfert. En outre, il évite le piège de la parcellisation des habiletés intellectuelles souvent présentées, à travers des "exercices" comme des "en soi" alors qu'elles sont inhérentes au processus de la pensée. Smith souligne que l'analyse et la synthèse, qui dans les tâches complètes et complexes de la vraie vie, sont rarement séparées, ne devraient pas l'être dans les situations d'apprentissage scolaires⁵². Gustafson n'écrivait-il pas que le développement de la pensée historique et l'apprentissage d'un cadre de référence historique vont main dans la main...?⁵³

La signification de la situation d'apprentissage

Puisque c'est en pensant que l'on apprend à penser, les auteurs invitent à placer les élèves face à des tâches d'apprentissage intégrés, c'est-à-dire des tâches complètes, complexes et significatives. Pour Frank Smith, penser devient facile et réalisable quand deux exigences fondamentales sont rencontrées: lorsque les élèves comprennent quel est l'objet de la pensée et lorsqu'ils sont eux-mêmes en contrôle de leur démarche réflexive. Sinon, c'est la confusion, la perte de contrôle et le désintérêt⁵⁴.

⁵⁰ Nickerson, R. S., D. N. Perkins et E. Smith, *The Teaching of Thinking*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1985, p. 56.

⁵¹ Donna Alvermann, «Strategic Teaching in Social Studies» dans B. F. Jones (Ed.), *Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas*, Association for Supervision and Curriculum Development, 1987.

⁵² «Analysing and synthesizing are specialist terms for particular characteristics of reasoning that are commonplace and inseparable. The distinction is a conceptual one and exists only on paper. No one thinks purely analytically, or purely synthetically -in fact, it is impossible to do one without the other. What is called «analytic thought» is thought that focuses on detail, on parts rather than the whole, that is perhaps particularly persistent and critical; but it is not a different kind of thinking. What is called «synthetic thinking» is supposed to bring elements together. But the details we perceive are always related to a larger picture, parts to a whole. The world cannot be perceived in fragments; every figure needs a ground in order to be distinguished»: Frank Smith, *To Think*, New York: Teachers College press, Columbia University, 1990, p. 25.

⁵³ «An adequate frame of reference is necessary for thinking along historical lines, while practice in reasoning through the various episodes will cause facts to be more surely remembered. Only knowledge that is actually used will become a part of one self»: Carl G. Gustafson, *A Preface to History*, McGraw Hill, 1955 p. 10.

⁵⁴ Frank Smith, *To Think*, New York: Teachers College Press, (1990), p. 27.

Des modalités d'apprentissage progressif

Perkins identifie trois aspects distincts dans l'apprentissage d'un mode de pensée: l'acquisition, l'intériorisation et le transfert. Le premier permet à l'élève de se familiariser avec le mode de pensée, le deuxième implique une pratique suffisante pour que son utilisation devienne facile et spontanée et le troisième, le transfert, rend possible l'utilisation du mode de pensée dans d'autres contextes que celui dans lequel il a été appris.⁵⁵

Un modèle de travail favorisant la métacognition

A l'instar d'autres chercheurs, Duffy propose un modèle de travail favorisant le développement de la conscience métacognitive et la maîtrise des habiletés régulatrices inhérentes à cette conscience⁵⁶. Un peu visionnaire, Fenton avait déjà fait ressortir antérieurement l'importance de la conscience chez l'élève en situation d'apprentissage de la pensée historique: «Without self-conscious knowledge of the way we structure evidence, none of us can achieve freedom or efficiency as an investigator».⁵⁷

Le champ de l'histoire étant beaucoup trop vaste pour être mémorisé par coeur, il faut former les élèves à gérer ce savoir, à l'organiser de façon utile et à s'en servir pour penser. Les élèves doivent connaître et être conscients de leurs propres processus mentaux pour pouvoir apprendre à les contrôler. Cette "méta" cognition, s'apprend, donc s'enseigne disent les chercheurs. A l'instar du savoir, dont elle assume traditionnellement la transmission, l'école doit construire un «rapport au savoir» qu'elle présuppose actuellement comme aptitude naturelle de certains enfants.⁵⁸

L'importance de «modeler» la pensée historique

Plusieurs auteurs, dont Nickerson⁵⁹, insistent sur la valeur du modelage et du guidage explicite dans l'apprentissage d'un mode de pensée. En fait, l'élève doit pouvoir considérer son professeur comme un mentor, un «maître à penser» et avoir la possibilité de reconnaître chez lui le mode de pensée historique. Il doit pouvoir progressivement assister son professeur dans ses démarches de raisonnement historique et, par la suite, être invité à l'imiter de façon de plus en plus autonome dans des tâches complètes et complexes: «Like most learning activities, historical mindedness develops gradually, almost imperceptibly, with many errors and hesitations.[...] The mentor teach by example, but the student must do his own thinking in order to achieve historical mindedness. Only knowledge that is actually used will become a part of one self.»⁶⁰

⁵⁵ D. N. Perkins, «Thinking Frames», *Educational Leadership*, Vol. 43 #7, May 1986, p. 8.

⁵⁶ Duffy, G.G (1990) cité dans J. G. Borkowski & N. Muthukrishna, *Moving Metacognition into the Classroom: «Working Models» and Effective Strategy Teaching*, Texte dactylographié d'une conférence donnée à l'École de Psychoéducation de l'Université de Montréal en Janvier 1992.

⁵⁷ Edwin Fenton, *The New Social Studies*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967 p. 14-15.

⁵⁸ Philippe Meirieu, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris: ESF, 1990, p. 55.

⁵⁹ Nickerson, R. S., D. N. Perkins et E. Smith, *The Teaching of Thinking*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1985, p. 58.

⁶⁰ Carl G. Gustavson, *A Preface to History*, McGraw Hill, 1955 p. 8.

Conclusion: La pensée historique et la démocratie

De plus en plus, il y a consensus pour affirmer que la fonction sociale de l'histoire est de former des citoyens. Les éducateurs s'entendent aussi pour affirmer qu'à l'école, c'est plutôt du côté de la pensée que de la culture historique que cette formation doit s'orienter, et les programmes d'études invitent les élèves à pratiquer les habiletés intellectuelles associées au travail de l'historien.

Comment se fait-il qu'une procédure aussi simple et logique que la démarche historique, c'est ainsi qu'on désigne le savoir-faire de l'historien dans les programmes d'études québécois, soit si difficile à appliquer dans la réalité de la classe d'histoire? Se pourrait-il que cette démarche n'ait de sens que dans son contexte, soit la culture historique? A-t-elle un sens pour les élèves et a-t-elle davantage de sens pour leurs professeurs qui ne sont pas des historiens. D'ailleurs, sauf exception, le statut d'apprenti-historien ne semble pas intéresser beaucoup les élèves du secondaire. Au delà de la culture des faits et des personnages, avons-nous bien transposé didactiquement ce qui nous semble être l'apport le plus formateur de la discipline historique pour éduquer des citoyens?

A chaque début d'année scolaire, les professeurs d'histoire se font demander par leurs élèves à quoi sert d'étudier l'histoire, qu'est-ce que ça leur apporte. Les réponses à ces questions fondamentales, à notre connaissance, font rarement sens pour des jeunes qu'on invite à naviguer entre leur culture adolescente et la culture historique. Et si nous leur proposons la réponse suivante? Regarde le monde qui t'entoure, regarde la société où tu vis. L'histoire t'apporte non seulement des points de repères pour t'y retrouver, une culture historique, elle te fournit surtout un mode de pensée, une façon de regarder la réalité qui t'entoure, des moyens pour répondre aux questions que tu te poses, une perspective propre, celle du temps, un langage pour désigner la réalité et pour traiter l'information, une façon éprouvée pour établir les faits d'une situation et pour interpréter ces derniers. Si nous leur apprenions en même temps la nature démocratique de nos sociétés et la valeur inestimable dans une société consensuelle, de l'expression de points de vue et d'opinions fondées pour alimenter le débat social, l'importance de la perspective historique dans le traitement de toutes les questions d'actualité? Et si nous leur donnions, déjà à l'école l'occasion d'éprouver la valeur et même l'utilité de ce mode de pensée pour leur vie personnelle et pour leur compréhension de la réalité sociale? Si nous leur annoncions explicitement que nous voulons leur donner les moyens d'être de meilleurs citoyens?

L'esprit démocratique n'est pas inné chez l'individu; c'est un trait culturel qui doit être appris quelque part, et renforcé constamment, ne serait-ce que pour contrer les tendances anti-sociales et anti-historiques qui grugent lentement les assises de la démocratie. Dans une perspective d'éducation démocratique, la pensée historique est le devenir de la culture historique.

SECTION II

History Curricula and Development of the Democratic Ideal

Report
GORDON R. MORK
USA

To serve as reporter for this session, bringing together scholar/teachers from several parts of the world, is a great pleasure. Let me begin with several comments on the general topic before the ISHD at this congress, the issue of diversity, multiculturalism, and values, from the perspective of current discussions in the USA. Then I will proceed to suggest some points of common focus which united the papers before us in this session.

Within the last two or three years vital issues of history didactics have been raised in the United States, issues directly relevant to our theme here in Montreal¹ I will cite three examples and then focus on one major question.

1. In 1994, the National Center for History in the Schools at the University of California, Los Angeles, published a 314 page book of „world history standards“ and a parallel volume on American history.² The standards were developed, with the financial support of the Federal Government, by a broadly based group of scholars and teachers. Within the decentralized structure of education in the USA, the standards had no official curricular standing, but they were potentially influential as guidelines. Nevertheless, the publications were immediately attacked by spokespersons who argued that the „standards“ did not give sufficient emphasis to the traditional „greats“ of American history and of Western Civilization, but rather concentrated on „multiple perspectives.“³ The Federal funding agencies, the National Endowment for the Humanities and the Department of Education, are under heavy attack by the Republican-dominated Congress in Washington, and these „national standards“ are offered as important evidence that these agencies have had a negative effect on history and the teaching of history in the USA.⁴

2. The Walt Disney film, „Pocahontas“, released in 1995, has retold an historical tale in a form which is very popular but of questionable historical validity. Critics have denounced the film for presenting an unrealistically romanticized version of the past and for perpetuating stereotypes of Native Americans and of women. Defenders have argued that the message sent

¹ In spite of our best efforts to make it current, colleague Hans Süssmuth and I were only able to hint at these items in our essay on the United States for the just published *Historical Culture -- Communication: International Bibliography* (Frankfurt/Main, Diesterweg, 1994), pp. 345-365.

² *National Standards for World History: Exploring Paths to the Present, Grades 5-12 Expanded Edition* (UCLA, 1994). The US version is *National Standards for United States History: Exploring the American Experience, Grades 5-12 Expanded Edition* (UCLA, 1994). These two documents are available on the World Wide Web at the following address:

<http://www.sscnet.ucla.edu/nchs>. The Council on Basic Education, a private group generally seen as conservative, has put together panels to draft a competing group of „national standards“, including some well known scholars (Philip Curtin of Johns Hospital and Ramsay MacMullen of Yale).

³ Lynne V. Cheney, former chairman of the National Endowment for the Humanities, in the *Wall Street Journal*, 10/20/94.

by the film is a praiseworthy one, holding up a multicultural ideal, and that it is unfair to demand historical accuracy in a cartoon feature made for children.⁵

3. In 1991 a wealthy alumnus donated the handsome sum of twenty million dollars to Yale University for the designated purpose of strengthening the teaching of Western Civilization. Yale accepted the funds and set about a lengthy internal debate over how best to use the money. Critics of Yale's approach charged that certain faculty members who favored multiculturalism over Western Civilization were planning to divert the funds to further their own agendas. The Yale administration attempted to quiet the controversy, but the donor stepped in with specific restrictions on how the funds could be used, even demanding a hand in the choice of the professors to be hired. At that point Yale decided to give the money back to preserve its academic autonomy.⁶

In short, questions about how one properly presents history in the United States today have created some very lively debates. The major question is this: How can one provide a multicultural approach to history -- for children, for young adults, and for the general public-- and yet provide an accurate view of the past which furthers the best values of Western Civilization, the values of liberty and justice for all?

-0-

I was impressed by the diversity and erudition the papers. The contributions of colleagues Poltorak, Leshchiner, and Wegner emphasized the changes in history, history education, and history didactics which have emerged since the collapse of Communism, 1989/90. The contributions of colleagues Erdmann and Rowe showed, with specific examples, how issues of migration, education, and imperialism can be used to enhance understanding of „the other“ or „the stranger in our midst.“ Colleague Gies's contribution, drawing on a wide variety of examples from different historical eras, presents a theoretical framework within which to address the didactics of multicultural history education.

Let me turn to a brief summary of each of the papers, noting that in a few words I am unable to do justice to the subtleties of the presentations.

David Poltorak (Moscow, Russia), **TEACHING THE HOLOCAUST IN RUSSIA**. Colleague Poltorak pointed out that until the late 1980's the word „Holocaust“ was virtually unknown in Russia and the other areas of the former Soviet Union, though a great many of the atrocities associated with that word had indeed been carried out on Soviet territory. In 1991 a Holocaust Research and Education Center was organized in Moscow, so now that terrible omission is being overcome. He discussed current education on the Holocaust in some detail, noting that the topic could not be entirely separated from an understanding of antisemitism in Russia today. Nevertheless, Russians are coming to recognize that genocide is not an issue for only a single people, but that it potentially threatens everyone.

⁴ See Speaker of the House Newt Gingrich, „Cutting Cultural Funding: A Reply,“ *Time*, August 21, 1995, pp. 70-71.

⁵ Much of the discourse on this topic is available via the Internet. See the review by Pauline Turner Strong. University of Texas, Austin (pstrong@utxvms.ccu.texas.edu), a carefully crafted posting by Joan Gunderson of California State University San Marcos (jgunderson@coyote.csusm.edu) and the materials directly from the Disney organization on the World Wide Web at <http://www.disney.com>.

⁶ Jennifer Kaylin, „Bass, Yale, and Western Civ“, *Yale Alumni Magazine* (Summer, 1995), 34-41.

Viacheslav R. Leshchiner (Moscow, Russia), NATIONAL AND WORLD HISTORY IN RUSSIAN SCHOOLS. Colleague Leshchiner described the practical and theoretical problems of reforming history education in Russia today. The elimination of hard line Marxist mythology and ideology from the books and materials is relatively easy. More difficult is the construction of new approaches which do not revert to nationalistic myths. In this respect it appears easier to deal with world history as a whole than it is to deal with Russian history itself. Groups of scholars, teachers, and didacticians are continuing to work on these challenges.

Dan Eagle Boy Rowe (West Lafayette, Indiana, USA), „ON THE WINGS OF AN EAGLE“, TECHNOLOGY AND CULTURAL INFORMATION EXCHANGE IN TEACHING NATIVE AMERICAN HISTORY. Colleague Rowe discussed the nature of history education among Native Americans from two angles. First, there is a serious issue of content, i.e. is it possible to combine emphasis on „white European values“ with the needs expressed by Native American activists who are increasingly taking control of local educational systems? Secondly, new electronic technologies permit the linking of geographically remote tribal schools and colleges with one another. The use of this technology can permit not only improvements in Native American history education, but can also provide for genuinely multicultural learning which can benefit all parts of the pluralistic American society.

Elisabeth Erdmann (Erlangen-Nuremberg, Germany), TO WAKE UNDERSTANDING FOR STRANGERS: POSSIBILITIES FOR HISTORY LESSONS. Colleague Erdmann began with the statement that the major goal of history education is to help young people understand how to deal with strangers, i.e. peoples insightful examples of interaction between people and those who were strangers to them, beginning with biblical and classical times. In greater detail she described the relationships between a group of ethnic Germans, from Baden, and their neighbors at their New World settlement in Venezuela. She described ways in which young people can learn from these examples to show genuine rationality and toleration.

Gregory Wegner (LaCrosse, Wisconsin, USA), THE FORMATION OF REMEMBRANCE: THE JUGENDBEGEGNUNGSTÄTTE AT BUCHENWALD AND HOLOCAUST EDUCATION FOR YOUTH IN THE NEW GERMANY. Colleague Wegner had the fascinating experience of participating in a study-camp for teenagers at the Buchenwald concentration camp in 1993. His paper described that experience, placing it in the larger context of controversies on how the Germans in general, and German history educators in particular, are dealing with the Nazi past. His conclusion was that, in spite of practical difficulties, study-camps at places like Buchenwald „hold promise“ as sites of very meaningful learning about the most difficult problems of the past.

Horst Gies (Berlin, Germany), MULTIPERSPECTIVITY IN HISTORY DIDACTIC THEORY. Colleague Gies's paper, which will be included in full in the Mitteilungen, dealt directly with the theoretical and practical questions of multiculturalism in history education. He pointed out that, though it is people who make the past, it is historians who „make“ history. Thus history is not a single massive block of historical truth, but rather it is a „regulative“ ideal, which shifts according to the perspectives of the historians. This is not to say that history is totally relativized and merely a matter of opinion. Evidence must be gathered and considered as objectively as possible to arrive at historical truths. But such truths are open-ended, as any historical researcher knows, and this lesson must be learned by students in the schools as well.

Each of these papers was a case study, which raised parallel questions, implicitly if not explicitly, about the nature of citizenship education in our increasingly complex world. As scholarly historians, we would like to believe that all we need to do is to write and teach accurate history, based on the latest research, and that such history will be the TRUTH which

will make us, our students, and future citizens FREE. But is that realistic? Can we be sure that teaching „politically correct“ multicultural values will not just result in some new form of cultural imperialism? Or, perhaps even worse, will it create new forms of cultural cynicism, in which our students (and our students' students) will know all the „right answers“ to give us on the test, but in daily life will revert to their former prejudices, whatever those might be.

If we cannot rise above „cute Pocahontas stories“, for fear of offending some political faction or ethnic group, are we even approaching the „regulative“ truth, suggested by colleague Gies? Might we get lost in the details of this or that immigrant group of a few hundred souls, and thus avoid dealing with embarrassing issues? Can we teach good citizenship by excavating the scenes of former crimes, even while we must be on our guard to prevent teenagers (or adults) from attacking one another in the streets?

I do not wish to end on a note of despair, but only of caution. If I did not believe in the importance of education in general and history education in particular, I would leave the profession and seek my fortune selling real estate or vacation tours. But I suggest that we must always ask ourselves the following question: **WHAT CAN WE KNOW ABOUT THE EFFECTS WHICH VARIOUS APPROACHES TO HISTORY DIDACTICS HAVE ON OUR STUDENTS?** that is the major questions, as scholars and as educators, that we must keep always before our minds.

Multiperspectivity in History Didactic Theory

von
HORST GIES
Freie Universität Berlin
Bundesrepublik Deutschland

I. People make the past. Historians make history.

With the differentiation of „the past“ (everything which has happened earlier) and „history“ (that which we know about it), it is possible to know better that

- our historical knowledge is dependent on sources;
- our historical knowledge is selective and dependent on interests;
- every historical understanding is bound by a point of view and perspective.²

Our knowledge of the past, therefore, rises from the relationship between that which has been left us from the past and the historians who are addressing it. Statements about the past can also emerge differently because the sources from the past are witnesses of the perspectives of people who looked at their situation differently and had varying interests and interpretations. Interpretation of the past is dependent on space, time, and recognized subject. If these variables change, then so does the presentation of the history.³

The founder of the Franconian empire Karl can thus become "the Great", the "Protector of Christianity", the "Vanguard of Europe", the founder of the *grande nation*, the "Guardian of the Occident", or the "Butcher of the Saxons".

History is time and again re-written or, in other words, it is written again by every new generation.⁴

An impressive example of how the evaluation and presentation of an historical phenomenon can vary is the change which our picture of Columbus has undergone between the celebration of the discovery of America 400 years ago in 1892 and its 500 years' anniversary in 1992. The annual celebration of Columbus Day in the USA can be traced back to protestant American historians of the 19th century who had praised the explorer from Genua as the man who discovered the "New World". In the second half of the century countless memorials were put up in his honour. In 1892 Columbus was claimed to be a hero of ethic and religious values, especially by Catholic emigrants from Italy and Spain.

One hundred years later the picture of Columbus had become controversial. On the one hand, Spain made the 12th of October a public holiday and Italy praised her countryman in a surge of patriotism by pointing out that Columbus was the one who had initiated the rise of America and its leading position in the world. At the same time there were rising doubts about Columbus as a visionary discoverer, and it was claimed that his intention had not been to discover America but to find a new way to the wealth of the orient. His true intentions were said to have been controlled by the pursuit of wealth (gold, spices). At the same time, the picture of the genial navigator and seafarer was also put in question, because his plan had not

² See: Eberhard JÄCKEL, Über den Umgang mit Vergangenheit. In: Ibid., Umgang mit Vergangenheit. Beiträge zur Geschichte. Stuttgart 1989, p. 119.

³ See: Edward H. CARR, Was ist Geschichte? Stuttgart, ³1977, p. 36.

⁴ See: Hermann LÜBBE, Geschichtsbegriff und Geschichtsinteresse. Analytik und Pragmatik der Historie. Basel/Stuttgart 1977; Theodor SCHIEDER, Geschichte als Wissenschaft, München/Wien, ²1968.

been original, his calculations and theorems were partly wrong, partly simplistic, and his nautical achievements had been outperformed by Bartolomeus Dias and Vasco da Gama, his contemporaries, and a little later by Fernao de Magalhaes. From the point of view of the indigenous cultures at the end of the 15th century and their successors, the discovery of the New World by Western Europeans is certainly not assessed as a positive event. They reproached them of genocide, material exploitation and ecological devastation.

Each of these views and evaluations are plausible and understandable within the framework of the respective national or ethnic culture. On the other hand the overemphasis put on Columbus can hardly be justified any longer today. A fellow-historian quoted it like this: "If Columbus had not discovered America, certainly another discoverer from Western Europe would have done it within the same decade. The prerequisites simply were there at the time of Columbus."⁵

II. Historical truth is a regulative idea

From the theoretical judgment about history one can see that „the“ history can not be a generally valid system of statements on the past with the pretense of absolute certainty of truth. Historical truth is rather a regulative idea, a discourse which in the scientific community can be accepted. In a process of coming nearer to the truth we can achieve „relative objectivity“.⁶

Reconstruction of the past does never take place on the foundation of a perfect review of sources. New sources as well as new theoretical insights or new technical facilities of reconstruction of historical relics are bound to review facts which previously had the status of historical truths. Thus dendrochronology (techniques of determining dates from marks in rings of trees) or methods based on the analysis of radio carbon (techniques of determining dates on the basis of the reactions of radioactive carbon in organic material) have caused a number of important corrections in the chronology of historical phenomena.

The remains and documents of the past depend also on the point of view of their author. They contain perspective views and evaluations of historical reality, which means that they are only part of a very complex historical reality.

⁵ See: Eberhard SCHMITT, Die Anfänge der europäischen Expansion. Idstein 1991, p. 36; Hartmut LEHMANN, Alte und Neue Welt in wechselseitiger Sicht. Göttingen 1995.

⁶ See: Thomas NIPPERDEY, Kann Geschichte objektiver sein? In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Vol.30/1979, pp. 329-342; Jörn RÜSEN, Objektivität. In: Handbuch der Geschichtsdidaktik, ed. by K. Bergmann et.al., Düsseldorf³1985, p.153 ff.

First example:



Titmarsh (W.M. Thackeray). *The Paris Sketchbook* 1840. British Library, London.

Second example:

Napoleon's invasion into Russia can be seen from the perspective of a member of the French nobility, and differently, from the perspective of a German soldier, a Swedish general or a Russian family of peasants.

So: Sources from the past bear evidence of different perspectives since contemporaries have regarded their time in a very special way and have reported accordingly.⁷

Since the period of historicism when history emerged as a human science in Germany, this problem of truth and objectivity has haunted historians. Other than Ranke, who believed to be able to delete his subjective perspective of the past, Droysen accepted the "relative truth of his point of view" as a historian. The status of history as a science is thus not put into question by the fact that historical reconstruction is generally characterized by temporariness and the perspective of contemporary views.⁸ The borderline of history and fiction has to remain clearly visible.⁹

⁷ See: Karl-Georg FABER, *Theorie der Geschichtswissenschaft*. München 1971; Horst GIES, *Repetitorium Fachdidaktik Geschichte*. Bad Heilbrunn 1981, pp. 32 ff. and Jörn RÜSEN (ed.), *Historische Objektivität. Aufsätze zur Geschichtstheorie*. Göttingen 1975.

⁸ See: Funkkolleg *Geschichte*. Studienbegleitbrief 12. Tübingen 1980, p. 61 ff.; Karl R. POPPER, *Das Elend des Historizismus*. Tübingen 1965 and *ibid.*, *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde*. Bern 1970; Wolfgang J. MOMMSEN, *Die Geschichtswissenschaft jenseits des Historismus*. Düsseldorf 1972; Jaques LE GOFF, *Geschichte und Gedächtnis*. Frankfurt/M. 1992.

⁹ See: Ursula BECHER, *Didaktische Prinzipien der Geschichtsdarstellung*. In: K.E. Jeismann/S. Quandt (Ed.), *Geschichtsdarstellung. Determinanten und Prinzipien*. Göttingen 1982, pp. 22-38.

III. Multiperspectivity is the basis of history didactics.

The consequences for history didactics of these insights are

- rejection of a one-dimensional and generally binding view of history,
- Multiperspectivity as the basic principle of the transmission of history.

Wherever freedom of belief, of opinion, and of cultural singularity for minorities, is protected by constitutional law, there is a formally recognized and, in a pluralistic society actually existing, multiplicity of historical understandings.

Multiperspectivity, however, should not be seen as mere relativization of truth and values. Our educational goal is an articulate citizen who has the ability to search and discover through the learning process and then represent those values. The school children are no longer simply to have a single view of history imposed upon them, but rather to be trained for historical thinking. Through this educational process in and with history the school children learn to respect reasonably grounded differences and individualism. Multiperspectivity in history teaching leads not only to identity, tolerance, and the ability to compromise, but also the ability to understand that which is different. It can help to disassemble prejudices, and it can avoid concepts of „enemies“ and national stereotypes.¹⁰

What does all this mean in practicing history teaching? According to the current American discussion which is strongly influenced by underlying considerations of "political correctness"¹¹ it would also be possible to point out the controversy which is presently going on with regard to the 50th anniversary of the first atomic bombs on Hiroshima and Nagasaki. Because of the opposition of veterans and of those who are in favour of an immaculate American history, the study of the Smithsonian Institute which tried to find out whether nuclear attacks on Japan had been really necessary to finish the war, was doomed to fail because it did not take into account the feelings of American patriots. The exhibition on Washington's Mall where the American national heritage is displayed does not refer to the Japanese victims of the nuclear bomb attack.

¹⁰ See: Klaus BERGMANN, Multiperspektivität. In: Ibid. et.al. ed., Handbuch der Geschichtsdidaktik. Düsseldorf³1985, pp. 271-274 and Joachim ROHLFES, Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen 1986, p.60f.

¹¹ See: A.M.SCHLESINGER Jr., The Disuniting of America. New York 1992; I.M.CHOI/ I.W. MURPHY, The Politics and Philosophy of Political Correctness. West Port 1992; H. KURTHEN/K.M. LOSEY, Schlagwort oder Kampfbegriff? Zur „Political Correctness“-Debatte in den USA. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 21-22/95, pp. 3 - 13.

There is a similar example from the present discussion in Germany. Speaking about the 50th anniversary of the 8th of May 1945 a German newspaper wrote the following:

"It is possible for the events of the 8th of May 1945 to be equally considered "liberation" as well as "catastrophe": the correct interpretation is the one which we consider correct and which we can integrate into our picture of the history of Germany as a whole."

(Der Tagesspiegel, Berlin 5/5/1995)

1945 was certainly a catastrophic event for a family which lost their home in Eastern Germany or for a woman who had been raped. On the whole, however, from the bird's eye's view, the surrender of Hitler-Germany is certainly a liberation of the terror of the Nazis. The author quoted above has fallen victim to a relativism of values. This raises the question of the values or ethical standards on which the author's judgement is based. No teacher of history could base his teaching on such assumptions. The result would be either sheer subjectivism or moral nihilism. This sort of education would result in a total lack of moral foundation, the opposite of responsibility and being a person of age.

So it is evident that evaluation and taking sides in historic events must be the aim of teaching history.¹² The framework of reference can only be human rights as it is quoted by Walter Fürnrohr and Karl Pellens.¹³ For the teaching of history it is worthwhile to make a threefold distinction which is proposed by Ernst Weymar¹⁴: (first) statement of fact, (second) assessment of fact, (and third) evaluation of fact. This can be shown in the following example:

1. Statement of fact:

"On the 30th of January 1933 Adolf Hitler, leader of the NSDAP, largest fraction in the Reichstag, was appointed Reichskanzler by the Reichspräsident."

2. Assessment of fact:

"By appointing Hitler Reichskanzler, Reichspräsident Hindenburg respected the rules of parliament according to which the party with most delegates is entitled to claim the office of head of government. It was not Hitler's coming into office, but the laws which were passed after his appointment in 1933/34, which were the foundation of the "national revolution" by which the Nazis established their regime of dictatorship in Germany."

3. Evaluation of fact:

„Hitler was an inhuman tyrant."

¹² See: Wolfgang J. MOMMSEN, Der perspektivische Charakter historischer Aussagen und das Problem von Parteilichkeit und Objektivität historischer Erkenntnis. In: R. KOSELLECK et al. ed., Objektivität und Parteilichkeit in der Geschichtswissenschaft. München 1977, pp.441-468 and Joachim ROHLFES, Parteilichkeit und Objektivität in der Geschichtsdidaktik. In: H. SÜSSMUTH (Ed.), Geschichtsdidaktische Positionen. Paderborn 1980, pp. 337-381.

¹³ See: Walter FÜRNRÖHR/Karl PELLENS, Multikulturalität unter geschichtsdidaktischem Aspekt. In: Informations of the International Society for History Didactics, Vol. 15/1994, p. 22 f.

¹⁴ See: Ernst WEYMAR, Werturteile im Geschichtsunterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. Vol 21/1970, p. 198 ff.

The method of multiperspective teaching is best attained by guided-discovery learning.¹⁵ School children and students create their own views of history on the basis of sources which are made available to them. As in studies on historical events, the picture which a student creates, must be in accordance with tradition, there must be no logical or causal obstacles and it has to be plausible and convincing in order to find the support of fellow students or colleagues.

Indeed, one-dimensional and a bounded view of history are very attractive. It is very tempting to use a closed picture of history in the teaching of history in schools because reduction and simplification of learning objectives are characteristics of teaching in schools.¹⁶ This was used by totalitarian or authoritarian states to subordinate the teaching of history to their political aims. In Germany, this sort of teaching history was practised three times during the 20th century. But these monoperspectivistic pictures were always doomed to perish when governments changed. As a result, historians and teachers of history lost their credibility in every individual instance.¹⁷

It is certainly not easy to practice multiperspectivism in the teaching of history. But the results are well worth the effort. School children and students are thus enabled to find out techniques of learning, to develop the ability of understanding others, they are led toward tolerance and compromise. Every modern pluralistic society based on the principles of enlightenment is in need of citizens with these qualities, citizens who can claim not only to know much about historic facts but who are able to arrive at sound and well-founded historical evaluations.¹⁸

¹⁵ See: Heinz Dieter SCHMID/Klaus VORBACH, Entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. In: *Geschichtsdidaktik*. Vol. 3/1978, pp. 129-135 and Bodo von BORRIES, "Forschendes Lernen" in geschichtsdidaktischer Perspektive. In: *Forschendes Lernen im Geschichtsunterricht*, ed. by Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten. Stuttgart 1992, pp. 67-101.

¹⁶ See: Joachim ROHLFES, *Umriss einer Didaktik der Geschichte*. Göttingen 1974, p. 101.

¹⁷ See: Klaus BERGMANN, Multiperspektivität (Stichworte zur Geschichtsdidaktik). In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*. Vol.45/1994, p. 194 ff.

¹⁸ See: Rolf SCHÖRKEN, *Geschichtsunterricht in der kleiner werdenden Welt*. In: H. SÜSSMUTH (Ed.), *Geschichtsdidaktische Positionen*. Paderborn 1980, pp. 315-335.

SECTION III

Historical Consciousness and Problems of Definition of Values

Report
LUIGI CAJANI
Italy

Die dritte Sektion wurde dem Thema *Conscience historique et problèmes particuliers de clarification des valeurs* gewidmet. Ihr Schwerpunkt war die Frage der Überwindung der herrschenden einseitigen didaktischen Darstellungen der Geschichte und der anderen Sozialwissenschaften, um eine globale, wertorientierte und multiperspektivische Sicht zu erreichen.

In der Einführung knüpfte ich an das Referat an, das am vorigen Tage Linda Rosenzweig gehalten hatte. Die heftigen Kritiken gegen die weltgeschichtliche Perspektive (World History) der neuen National History Standards in den Vereinigten Staaten, die unlängst nicht nur in den Medien, sondern auch im Senat geübt wurden, beweisen die hohe politische Bedeutung der Geschichtsdidaktik und fordern Historiker und Lehrer auf, ihre Unabhängigkeit von den Politikern zu reklamieren und zu verteidigen.

Im Gegensatz zu den Vereinigten Staaten, ist in Europa die weltgeschichtliche Orientierung der Geschichtsdidaktik so gut wie nicht diskutiert, einfach weil die Frage der World History nicht gestellt wird. Tatsächlich herrscht heute in allen europäischen Ländern eine eurozentrische Darstellung der Geschichte, die grundsätzlich die frühere nationalistische Einstellung ersetzt hat. Diese Entwicklung ist auch als Folge der Schulpolitik der EU zu betrachten. Die wachsende Einwanderung von Arbeitern aus der Dritten Welt, die heute auch Länder betrifft, die - wie Italien - bis jetzt kulturell homogen geblieben waren, gibt immer mehr Anlaß zu denken, daß der Eurozentrismus politisch und didaktisch unzulänglich ist. **Jörn Rüsen** (Universität Bielefeld, Deutschland) betonte diesbezüglich in seinem Referat *The development of basic values in historical concious*: „The growing multiculturalism in modern societies cannot be served by such [an ethnocentric] logic of values in historical thinking“. Es gehe um die Entwicklung von friedlichen Beziehungen innerhalb der multikulturellen Gesellschaften durch die Bekämpfung von Vorurteilen und Feindbildern insoweit sie aus mangelnden oder irreführenden Kenntnissen des Anderen hervortreten. Als Hauptziel der Geschichtsdidaktik wies Rüsen auf die Überwindung der Ethnozentrismen mittels „the recognition of cultural differences, which founds the idea of unity of mankind in the diversity of cultures“.

Wie **Antonio Brusa** (Università di Bari, Italien) in seinem Referat *Interculture et didactique de l'histoire en Italie* berichtete, hat sich der Multikulturalismus in der italienischen Schule noch wenig entwickelt. Alle Errungenschaften seien jedenfalls nicht dem Kultusministerium, sondern den Initiativen von besonders motivierten Lehrern zu verdanken. Ihre Tätigkeit habe sich besonders auf dem Gebiet des Politikunterrichts konzentriert. Die Geschichtsdidaktik sei dagegen strukturell nicht verändert worden: „En histoire, à l'intéret interculturel (mais surtout aux urgences de la mondialisation) on doit l'augmentation des informations sur les empires chinois ou azthèques, sur les royaumes indiens, africains, sur les indiens d'amériques etc. On traite barbares, carthaginois et autrichiens (les ennemis historiques de la 'nation') avec beaucoup plus de sympathie qu'aparavant“. Aber es handele sich bloß um einen Zusatz von Informationen über die nichteuropäische Welt, der die übliche eurozentrische Darstellung

unberührt lasse. Brusa schlug also einige Elemente einer neuen Thematisierung der Geschichtsdidaktik vor, damit sie eine globale Dimension erreicht, und zwar: „Le procès d’homination, le procès de néolithisation; le procès d’industrialisation avec la mondialisation connexe. Voilà trois grands tableaux, qui pourraient être communs“.

Mit der Bedeutung des Politikunterrichts für eine gegenseitige Verständigung beschäftigte sich **Peter Ziegler** (Universität Zürich, Schweiz) in seinem Referat *L’apprentissage de la démocratie d’après le programme scolaire zurichois de 1992*. Nach diesen neuen Richtlinien spiele der Politikunterricht eine wesentliche Rolle: „L’apprentissage de la démocratie dans l’enseignement scolaire a lieu sur trois niveaux:

- par l’exercice et l’observation des règles du jeu démocratique durant l’enseignement lui-même;
- par l’analyse critique de l’histoire, surtout de l’histoire suisse des 19ème et 20ème siècles;
- par la prise de conscience et la discussion des questions actuelles (telles les élections, les votations, les partis, les organisations)“.

Masayuki Sato (Yamanashi University, Japan) berichtet in seinem Referat *Historiographical Unconsciousness and Teaching of History - Rethinking the Japanese Approach to Teaching History*, über den Inhalt und die Methodik der Geschichtsdidaktik in Japan. Er wies auf zwei Schwächen hin, die allgemein eine multikulturelle und multiperspektivische Geschichtsvermittlung beeinträchtigen. Zuerst die Tatsache, daß in der Schule eine veraltete Darstellung der Geschichte, die bekannte ‘histoire événementielle’, unterrichtet wird: Die Errungenschaften der Sozialgeschichte seien in Japan nur unter den Historikern verbreitet, aber in den Schulbüchern nicht zu finden. Dazu komme auch ein zweiter didaktischer Mangel: die Vergangenheit werde unkritisch, als Tatsache dargestellt, statt kritisch, als Ergebnis von manchmal auch heftig bestrittenen Rekonstruktionen der Historiker. Im Hinblick auf eine kritische Vermittlung der Geschichte - so Sato - sei dann notwendig, die unbewußten Denkstrukturen, sowohl in den Schulbüchern als auch bei den Schülern offenzulegen, die die Deutung der Geschichte steuern.

Unter den Referenten ist auch **Raph de Keyser** (Katholieke Universiteit Leuven, Belgien) zu erwähnen, der leider nicht nach Montréal kommen konnte, seinen Text aber überreichte, mit dem Titel: *Long-term History and Historical Education: The Secular European Multiculturalism*. Wie De Keyser bemerkte, beweiße die Lage Europas, daß die kulturellen Spaltungen viel tiefer als die ideologischen sind und am längsten dauern. Nach dem Ende des Konfliktes zwischen Kapitalismus und Kommunismus sei wieder der Konflikt zwischen Westchristentum, Ostchristentum und Islam aufgetaucht, der aus dem Mittelalter stammt. Ein Beweis dafür sei die politische Lage im nicht mehr existierenden Jugoslawien: „Slowakia and Croatia are supported by the west-european countries and [...] Serbia is supported by Russia. The two old cultural areas define the current solidarities. In this dual and binary european concept there ist no real place for the Muslim in Bosnia. Obviously, they do not belong to an european cultural space“. Die Identität der Europäer sei früher (und kräftiger) von den Religionen geprägt und erst später von Nationalismus. Die Grenzen zwischen diesen drei Kulturen, die sich mit Religionen identifizieren, seien viel wichtiger als diejenigen zwischen den Nationen. Ein friedliches Europa könne ohne ein Zusammentreffen zwischen den drei Religionen nicht verwirklicht werden. Der Islam dürfe nicht ausgeschlossen werden, trotz der Schwierigkeiten, die der heutige Fundamentalismus verursacht: „The muslim community is irrefutably part of Europe’s history and culture throughout its constant age long interaction with Europe. This interaction is characterized on the one hand by the integration of elements of islamic inheritance in the european culture, and on the other hand by a lasting inability of Europe to accept the otherness of the muslim. For the Islam world as well as for Europe, the

periods of *ouverture* were precursors of cultural expansion while the periods of isolation were inductive to cultural stagnation“.

Den Podiumsreferaten folgte eine reichhaltige Diskussion, die sich überwiegend auf die wissenschaftlichen Aspekte der multikulturellen Didaktik der Geschichte und der Sozialwissenschaften konzentrierte. Prof. Kane, aus S n gal, bemerkte, daß die Nationalgeschichte für die ehemals kolonisierten Länder eine besonders wichtige Rolle für die Identit tsgewinnung spielt, weil die Kolonisatoren die frühere Geschichte dieser Länder regelmäsig verneint haben. Es sei also eine lokale Verankerung der Weltgeschichte nötig. Andere Teilnehmer befürworteten eine Betonung der Menschenrechte innerhalb des Politikunterrichts. Was den Religionsunterricht anbelangt, wurde bemerkt, daß in vielen Ländern die Schule die jeweilige Staatsreligion (bzw. -religionen) vermittelt. Eine multikulturelle Darstellung sei dagegen durch eine allgemeine Geschichte der Religionen zu erreichen, mit eventueller Verknüpfung mit Philosophie und Anthropologie in der Oberstufe. Schließlich wurde die Beziehung zwischen dem politischen und dem wissenschaftlichen Aspekt einer globalen didaktischen Perspektive erörtert. Sicherlich scheint diese Perspektive *politically correct* angesichts der Entwicklung der Verständigung unter den Völkern und der Durchsetzung von friedlichen Beziehungen. Die Didaktik der Sozialwissenschaften, und besonders der Geschichte, ist aber so oft von den Politikern als Legitimationsinstrument mißbraucht worden, daß jede Beziehung zwischen politischer Macht und Didaktik als gefährlich betrachtet werden muß. Eine globale Perspektive braucht außerdem keine andere Rechtfertigung außerhalb des didaktischen und wissenschaftlichen Bereiches: sie ist einfach die einzige mögliche Antwort auf das Bewußtsein, daß wir alle in demselben Raumschiff durch das All reisen, dem Raumschiff 'Erde'.

Erziehung zur Demokratie gemäß Zürcher Lehrplan von 1992

von
PETER ZIEGLER
Schweiz

Der Geschichtsunterricht an Schweizer Schulen sollte meiner Meinung nach drei Aspekte nicht außer acht lassen: Er muß

1. aufzeigen, wie unsere demokratischen Rechte entstanden sind
2. befähigen, heutige Entwicklungen und Wandlungen kritisch zu verfolgen und zu beurteilen
3. mit Rechten und Pflichten vertraut machen, welche es im demokratischen Staat wahrzunehmen gilt.

Diesen drei Gesichtspunkten gelten meine Ausführungen.

1. Wie die demokratischen Rechte entstanden sind

Gerne betrachten der Schweizer und die Schweizerin der Gegenwart ihre mittelalterlichen Ahnen als gute Demokraten. Auch viele Ausländer gehen von der Annahme aus, die Schweizerische Eidgenossenschaft sei seit dem Hochmittelalter ein demokratisch regiertes Land gewesen. Ja, die heutige Schweiz zähle wegen dieser Tradition gar zu den ältesten Demokratien der Welt.

Der Geschichtsunterricht hat diese Frage - im Längsschnitt oder an einzelnen ausgewählten Beispielen - zu klären. Inhaltlich geht es dabei um Folgendes:

Die Demokratie wird heute allgemein lobend, die Monarchie mißtrauisch und die Aristokratie am schlechtesten beurteilt. An der Wende vom Mittelalter zur Neuzeit lagen die Meinungen anders: Als das Normale und Gottgewollte sah man in der Regel die Monarchie an. Die Aristokratie wurde mit einer gewissen Vorsicht akzeptiert. Die Demokratie galt als unheimlich und schlimm. Denn man konnte sie sich nicht anders als tumultuarisch vorstellen.

Von 1513 bis 1798 war die dreizehnörtige Eidgenossenschaft ein Staatenbund: ein lockeres Bündnisgeflecht von acht reichsfreien Städten und fünf Länderorten. Wie die Bürger der Städte und die Bewohner der Länderorte in der Frühzeit ihren Gesamtwillen zum Ausdruck brachten, ist nicht leicht zu beantworten. Wir wissen kaum, wie sich ihre Organe zusammensetzten und was für Befugnisse sie hatten. Es ist nicht eindeutig zu beurteilen, ob sie Demokratien, Aristokratien oder etwas anderes gewesen sind.

Der Rat in den Städten des 12. und 13. Jahrhunderts war ein kleines Gremium von etwa zehn bis zwanzig Mitgliedern. Anfänglich wurde der Rat von den Stadtherren oder Reichsvögten ernannt und ergänzte sich später durch Zuwahl (Kooptation) selbst. Ob der Rat je irgendwo von der Gesamtbürgerschaft - also demokratisch - gewählt wurde, erscheint mindestens als zweifelhaft. Nach Repräsentation und Teilhabe sind die eidgenössischen Orte bis ins 14. Jahrhundert wohl durchwegs Aristokratien gewesen.

Im Verlaufe des 14. und 15. Jahrhunderts bildete sich eine differenzierte Palette von Rats- und Landsgemeindeverfassungen heraus. Dies war allerdings keine schweizerische, sondern eine europäische Erscheinung. Zwischen Städte- und Länderverfassungen lassen sich keine tiefgreifenden Unterschiede erkennen. Die Bürgergemeinden der Städte waren Gesamtversammlungen der erwachsenen männlichen Bürger. Sie bestätigen indessen meist nur die faktisch bereits erfolgten Ratswahlen. Die Bürgergemeinde besaß lediglich formelle, ja rituelle Funktionen. Das Sagen hatten der Kleine und der Große Rat. Der Kleine Rat war die

eigentliche Obrigkeit. Den Großen Rat verstand man als Repräsentant der Gesamt-Bürgerschaft; eine Gewalttrennung gab es nicht. Städteorte können wohl am besten mit dem Begriff Aristo-Demokratie charakterisiert werden.

Demokratische Ansätze lassen sich seit dem 15. Jahrhundert in den Länderorten nachweisen. Die Landsgemeinden, die sich vielleicht aus älteren Gerichtsversammlungen herausgebildet hatten, gewährten am ehestens ein gewisses Mitspracherecht.

Ebenfalls im 14. und 15. Jahrhundert nahmen nördlich der Alpen die genossenschaftlichen Dorfgemeinden faßbare Gestalt an. Das waren Wirtschafts- und Nutzungsverbände mit Gemeindeversammlung und gewählten Dorfvorstehern. Im Bereiche der dörflichen Flurordnung kamen demokratische Mehrheits- und Minderheitsentscheide nach heutigem Verständnis am ehesten zum Tragen.

Seit dem 18. Jahrhundert versteht man unter Demokratie, daß aus dem Willen aller einzelnen Individuen durch Wahl der Gesamtwille hervorgehe. Die Volkswahl wird als Hauptcharakteristikum der Demokratie gesehen. Davon war in den eidgenössischen Orten vom 14./15. bis ins 17./18. Jahrhundert kaum die Rede.

Im Verlaufe des 18. Jahrhunderts verstärkten sich Unruhen in Städten wie in Länderorten der Eidgenossenschaft. Die Revolten der Untertanen gegen ihre Obrigkeit hatten aber nicht den Sturz der Regierung zum Ziel. Die Aufständischen wehrten sich meist für alte Rechte, die man ihnen im Laufe der Zeit entzogen hatte. Die herrschende Schichten, die sich als väterliche Regierung verstanden, wollten indessen meist nicht einsehen, warum in ihrem Staatswesen etwas zu ändern sei. Erst die Helvetische Revolution von 1798 führte zu tiefgreifenden Veränderungen: zur Abdankung des Patriziats und zur Aufhebung der Untertanenverhältnisse. Die Schweiz wurde aber von französischen Truppen besetzt und erhielt eine nach französischem Vorbild ausgearbeitete Verfassung. Diese machte aus der Eidgenossenschaft bis 1803 einen von Frankreich abhängigen Einheitsstaat, in dem Rechtsgleichheit, Volkssouveränität und Gewalttrennung verwirklicht waren.

Mediation und Restauration stellten für die Zeit von 1803 bis 1830 die alten, vorrevolutionären Zustände in der Eidgenossenschaft zum Teil wieder her. Vielerorts dominierten wieder die Städte über ländliche Untertanengebiete. Zum eigentlichen Durchbruch im Sinne von mehr Demokratie für die Bevölkerung kam es erst im Zeitalter des Liberalismus, in den Jahren nach 1830.

Die Juli-Revolution 1830 in Frankreich ermutigte die Liberalen in der Schweiz. Liberale Führer, meist Angehörige der ländlichen Oberschicht, scharten ihre Anhänger in großen Volksversammlungen um sich und schlugen Reformen vor. In den Kantonen Thurgau, Zürich, Bern und Solothurn genügten diese Demonstrationen der Landbevölkerung, um die Regierungen zur Ausarbeitung einer neuen liberalen Verfassung, zum Rücktritt und zu Neuwahlen zu bewegen. In der Waadt, im Aargau, in Freiburg und Schaffhausen erzwang das Landvolk liberale Verfassungen durch bewaffnete Züge in die Hauptstadt. In Basel trennte sich die Landbevölkerung im Jahre 1833 von der Stadt und bildete den selbständigen Halbkanton Baselland.

Zu Beginn der 1840er Jahre verschärfte sich mit den Spannungen zwischen Konservativen und Liberalen auch der Gegensatz zwischen katholischen und reformierten Kantonen. Sie führten 1847 zum Bruderkrieg, dem Sonderbundskrieg, den die Liberalen gewannen. Damit war der Weg frei zu einer neuen Bundesverfassung. Sie machte aus dem früheren Staatenbund einen

Bundesstaat von 22 Kantonen. Sie brachte politische und wirtschaftliche Vereinheitlichung. Sie grenzte die Kompetenzen zwischen Bund und Kantonen ab und schuf Bundesbehörden:

- den National- und Ständerat als Legislative
- den Bundesrat als Exekutive und
- das Bundesgericht als Judikative.

Bern wurde Bundeshauptstadt. Sieben verdienstvolle Männer des Liberalismus bildeten den ersten Bundesrat.

Seit Beginn der 1860er Jahre kämpften die Anhänger der von Winterthur im Kanton Zürich ausgehenden Demokratischen Bewegung für vermehrte Rechte des Volkes. Mit Referendum (Gesetze und wichtige Beschlüsse der gesetzgebenden Behörde müssen dem Volk vorgelegt werden) und Initiative (das Volk kann selbst Gesetze vorschlagen) sollte die repräsentative Demokratie in eine reine Demokratie umgewandelt werden. Im Kanton Zürich wurden die Forderungen der Demokraten mit der neuen Kantonsverfassung von 1869 erfüllt. Auf Bundesebene vollzog man denselben Schritt durch die Totalrevision der Bundesverfassung im Jahre 1874.

Wann bildete sich der Mythos vom freien Schweizer heraus? Wann kam die Meinung auf, die Schweiz zähle zu den ältesten Demokratien der Welt?

Vereinzelte Elemente lassen sich bis ins späte 15. Jahrhundert zurückverfolgen. Zur Zeit der Aufklärung wurden dann das Hirtenland und die Alpen gepriesen. Während der Französischen Revolution und der Helvetik erinnert man sich wieder des Freiheitshelden Wilhelm Tell und bildete ihn in vielen Varianten ab. Friedrich Schillers 1804 uraufgeführtes Schauspiel „Wilhelm Tell“ verbreitete die Kenntnis von der Urschweiz und ihrer Befreiungstradition über weite Teile Europas. Im 19. Jahrhundert begangene Schlachtfeste erinnerten an Morgarten, Näfels, Sempach und den Helden Winkelried. Heimatlieder und Heimatdichtung halfen ebenfalls, die Berge, das Alpenleben und die Freiheit zu preisen.

In Frankreich feiert man am 14. Juli den Sturm auf die Bastille. In den USA wird am 4. Juli die Erklärung der Unabhängigkeit als Festtag begangen. Die Schweiz feiert am 1. August kein historisches Ereignis, sondern einen Mythos. Genauso wenig wie Jesus Christus am 24. Dezember des Jahres 0 geboren wurde, ist die Schweiz am 1. August 1921 entstanden - schon gar nicht die Nation von heute. Auf die Idee, den 1. August in der Schweiz als Nationalfeiertag zu begehen, kam man im Jahre 1891. Der noch junge Bundesstaat bedurfte damals einer nationalen Ideologie, mit welcher tiefe Gräben zugeschüttet werden sollten: Gräben zwischen Katholiken und Protestanten, zwischen der Deutschen Schweiz und der Romandie, vor allem aber zwischen dem Bürgertum und der Arbeiterschaft. Der Kitt, der die Schweiz zusammenhalten sollte, war die heldenhafte Vergangenheit. Während das Bürgertum meist mit viel Pathos hinter historischen Feiern und Festspielen und hinter patriotischen Reden stand, äußerte sich die Arbeiterschaft kritischer. So schrieb die Zeitung „Arbeiterstimme“ im August 1981:

„Die Einbildung, daß wir Schweizer das freieste Volk seien, ist schon allzusehr in den Kopf gestiegen und schon mehr als einmal zum Hindernis der Selbsterkenntnis und zum Hindernis des Fortschritts geworden.“

2. Entwicklungen und Wandlungen kritisch verfolgen und beurteilen

Aufgabe der Schule ist es, die künftigen Bürgerinnen und Bürger anzuleiten, Veränderungen im demokratischen Staat kritisch zu verfolgen und zu beurteilen. Dabei gilt es zu bedenken, was Bundespräsident Kaspar Villiger im Januar 1995 ausgeführt hat: Viele Nationen haben eine gemeinsame Kultur und eine gemeinsame Sprache. Das trifft für die viersprachige Schweiz mit ihren verschiedenen Kulturräumen und unzähligen Dialekten nicht zu. Ja auf weite

Strecken kann man nicht einmal von einer gemeinsamen Geschichte sprechen. Das Land wird letztlich - wie der Bundespräsident betont - vielmehr von einer Idee zusammengehalten. Ich zitiere: "Von der Idee eben, daß hier die Bürger selber das Szepter in den Händen halten und daß mit direkter Demokratie, Föderalismus, Rücksicht auf Minderheiten und Milizprinzip eine politische Kultur besteht, welche das harmonische Zusammenleben von verschiedenen Kulturen, Sprachen und Minderheiten ermöglicht."

Wie fast alles, hat die direkte Demokratie nicht nur Vorteile. Die Entscheidungsprozesse laufen relativ langsam ab. Sie beanspruchen viel Zeit und machen eine rasche Anpassung an neue Umstände schwierig. Manchmal verhindert man mit dem langen Weg allerdings auch vorschnelle Fehler. Einzelne Interessengruppen können dank demokratischer Spielregeln Veränderungen bremsen oder gar verhindern.

Die stimmberechtigten Männer und Frauen haben immer häufiger über komplizierte Sachvorlagen zu entscheiden. Viele Bürger bekunden Mühe, die vielschichtigen Probleme zu studieren und zu verstehen. Kleine Stimmbeteiligungen könnten ein Signal dafür sein, daß manche Stimmberechtigten überfordert sind. Damit stellt sich auch die Frage nach der Legitimation der Volksentscheide neu.

Umgekehrt zwingt die direkte Demokratie die Politiker immer wieder, ihre Politik dem Bürger gegenüber zu begründen. Damit werden die Bürger für Politik sensibilisiert, und sie befassen sich damit. Das wiederum fördert ihre Identifikation mit politischen Entscheiden, ja mit dem Staat überhaupt. Minderheiten können mit Initiativen und Referenden zu Wort kommen und damit die Politik beeinflussen. Das Volk kann bremsen, Impulse geben, Weichen stellen, die Macht der Politiker kontrollieren und begrenzen.

Das Schweizer Volk hat immer wieder bewiesen, daß es verantwortungsvoll entscheidet. Auch Kritiker können nicht nachweisen, daß das System der direkten Demokratie schlechtere Ergebnisse erbringt als andere Systeme.

Ein Staat wie die Schweiz, der auf direkter Demokratie, Föderalismus und Milizprinzip beruht, funktioniert auf die Dauer nur, wenn er von Bürgerinnen und Bürgern aller politischen Richtungen mitgetragen wird. Das aktuelle Mißtrauen zwischen Volk und Politikern bereitet darum vielen engagierten Zeitgenossen Sorge. Dieses Mißtrauen zeigt sich immer wieder. Es war im Vorfeld der 700-Jahrfeier im Jahre 1991 zu spüren. Schriftsteller wie Max Frisch oder Peter Bichsel, aber auch verschiedene Kunstschaffende gingen mit der heutigen Schweiz, der sie Engstirnigkeit vorwarfen, hart ins Gericht. Das Mißtrauen wurde von verschiedenen Rednerinnen und Rednern am vergangenen Ersten August, dem Nationalfeiertag, angesprochen. Entfremdungen zwischen den Landesteilen - etwa zwischen der deutschsprachigen und der französischsprachigen Schweiz - werden nicht nur bei Eidgenössischen Volksabstimmungen deutlich, sondern mit dem Begriff „Röstigraben“ auch immer wieder von den Medien angesprochen. Ein Redaktor der „Neuen Zürcher Zeitung“ gab im Juli 1995 öffentlich bekannt, daß er nach dem Nein der Schweiz zum Europäischen Wirtschaftsraum mit Erfolg die italienische Staatsbürgerschaft beantragt habe. Damit sei er als Schweizer doch noch Europäer geworden.

Die Fichenaffäre - Schweizer wurden während Jahren staatlich bespitzelt - erschütterte das Vertrauen in die bisher heile Schweiz. Unrechtmäßiges Handeln von Behörden, von Politikern oder hohen Staatsbeamten bestärkte manche Zeitgenossen in der Ansicht, im demokratischen Staat Schweiz sei nicht mehr alles zum besten bestellt. Gerade in den letzten Monaten und Wochen haben sich Skandale wieder gehäuft: Ein Beamter wird beschuldigt, für Bewilligungen von Wirtschaftspatenten Schmiergelder angenommen zu haben. In einem Zeughaus wird eine

angeblich geheime Kasse entdeckt. Ein Hauptmann der Kantonspolizei soll auf Kosten des Staates eine Fotoausrüstung für das private Studio seiner Frau angeschafft haben. Hohe Beamte der PTT Telecom sollen ihrer eigenen privaten Firma Rechnungen auf Staatskosten bezahlt haben. Ein Psychologe und ein Gynäkologe werden beschuldigt, Patientinnen sexuell belästigt zu haben. Der Turnlehrer einer staatlichen Mittelschule soll sich an mehreren Schülerinnen vergriffen haben.

Solche meist von der Presse aufgedeckten und genüßlich ausgekosteten Fälle verunsichern das Volk. Namentlich oberen Instanzen wird vorgeworfen, ihre Kontrollfunktionen nicht wahrgenommen zu haben. Stimmen nach Rücktritten werden laut: Bundesräte, Regierungsräte, der Polizeikommandant sollen ihre Posten zur Verfügung stellen; parlamentarische Untersuchungskommissionen sollen eingesetzt werden und wieder für Ordnung sorgen.

3. Mit Rechten und Pflichten vertraut machen

Die Auseinandersetzung mit Schweizer Geschichte und mit dem aktuellen Geschehen ist heute nötiger denn je. Doch wie läßt sich dies in den Schulen bewältigen? Gestatten es die Lehrpläne, sich mit solchen Fragen und Problemen zu beschäftigen?

Für den Kanton Zürich, den ich als Beispiel wähle, ist dies in vollem Umfang möglich. Denn hier liegt seit 1992 ein neuer Lehrplan für die Volksschule vor, der großen Freiraum läßt. Der neue Lehrplan ist für das 1. bis 9. Schuljahr nach gleichen Kriterien gegliedert und berücksichtigt die Erziehung zur Demokratie konsequent und mit hoher Priorität.

Zehn Grundhaltungen sollen die Schule im Kanton Zürich, einem der 23 Kantone (Bundesländer), prägen. Der Unterricht umfaßt - anstelle der früheren Fächervielfalt - nur noch fünf Unterrichtsbereiche. Das einstige Fach Geschichte ist mit Geographie, Naturkunde, Religion und Hauswirtschaft in den Unterrichtsbereich „Mensch und Umwelt“ integriert. Es soll nach Möglichkeit fächerübergreifend, vernetzt gearbeitet werden. Staatsbürgerlicher Unterricht ist nicht auf das Fach „Mensch und Umwelt“ beschränkt. Er kommt als Unterrichtsprinzip in allen fünf Unterrichtsbereichen mehr oder weniger ausgeprägt zum Zug.

Erziehung zur Demokratie durch den Schulunterricht vollzieht sich auf drei Ebenen:

- durch das Üben und Einhalten demokratischer Spielregeln im Unterricht selbst
- durch die Auseinandersetzung mit Geschichte, speziell der Schweizer Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts
- durch die Beschäftigung mit aktuellen Fragen (z.B. Wahlen, Abstimmungen, Behörden, Ämter, Parteien Organisationen).

Den Schülerinnen und Schülern wird dabei bewußt, daß sich Demokratie und Demokratieverständnis seit 1848 gewandelt haben. Die Gründe dafür sind mannigfaltig: Bevölkerungswachstum, Stimm- und Wahlrecht auch für Frauen, Wahlen und Abstimmungen auf dem Korrespondenzweg, Senkung des Stimmrechtsalters, Erhöhung der Unterschriftenzahl für Initiative und Referendum, Abbau der Volksrechte (Stille Wahlen, Wahlen durch Behörden statt durch das Volk). Angesichts hoher Verschuldung werden viele Vorlagen nur noch nach finanziellen Kriterien, nach Kostendeckungsgrad und Folgekosten oder nach eigenem Nutzen beurteilt. Im Unterricht geht es darum, die neuen Formen und Tendenzen kennenzulernen, Vor- und Nachteile kritisch zu würdigen.

Der Lehrplan von 1992 läßt den Unterrichtenden viel Spielraum und Freiheit. Er ist eine Chance für eine zeitgemäße, nicht auf Stoffhäufung ausgerichtete Grundausbildung. Entscheidend ist aber - und das ist tröstlich - immer noch der Lehrer: Er lebt vor, er regt an, er

überträgt seine Haltung, sein Engagement auf die Kinder, die er unterrichtet. Zeitgemäße Lehrmittel geben ihm vielfältige Anregungen zur Auswahl des Lehrstoffes und zur Gestaltung der Lektionen.

**INTERNATIONAL SOCIETY FOR HISTORY DIDACTICS
INTERNATIONALE GESELLSCHAFT FÜR GESCHICHTSDIDAKTIK
SOCIÉTÉ INTERNATIONALE POUR LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE
IN MONTREAL**

Wer einen etwas allgemeineren Bericht vom letzten Welthistorikerkongreß sucht, der findet ihn unter dem Namen des Vorsitzenden:

Karl Pellens, Nach Nord und Süd, nach Ost und West blicken...

Geschichtsdidaktische Perspektiven im Rahmen des Welthistorikerkongresses Montréal 1995. In: Geschichte, Erziehung, Politik (GEP), Berlin, 7 (1996) 113-117.

Dieser Bericht eignet sich auch für eine Übersetzung in andere Sprachen. Für die Rechte setze ich mich gern ein.

Am 31. August 1995 fand die ordentliche Jahres-Sitzung von Vorstand und Beirat in Montréal, Palais des Congrès, statt. Anwesend waren: G. Mork, L. Cajani, P. Ziegler, K. Pellens; entschuldigt: M. Booth, K. Elio und Szabolcs O. - Von Beirat anwesend: Frau Erdmann, E. Moll und M. Sato. - Das Protokoll von dieser Sitzung befindet sich bei den Vorstandsunterlagen und muß im Rahmen der nächsten Vorstandssitzung in Tutzing diskutiert sowie genehmigt werden.

Am 2. September fand im gleichen Palais die übliche Mitgliederversammlung statt. Unter den mehrfach über 60 Teilnehmern an unseren Sektionen sowie darüber hinaus wurde dazu öffentlich eingeladen. Dabei stand die Tagesordnung auf Deutsch und in einer Übersetzung von Gordon R. Mork auf Handzetteln zur Verfügung. Hier die Übersetzung:

1. Wishes for the agenda
2. Looking back on the work of the sections, 1995
3. Reports and publications from the work of the sections
4. Reception and recruitment of new members
5. Introduction of the International Bibliography, advertising and book reviews
6. Report of the meeting of the board, critique and suggestions
7. Invitation to the 1996 meeting in Tutzing, Germany (now: Sept. 29-Oct. 3; Theme: Changes in the Political Situation in Europe and their Consequences für the Teaching History: International Comparisons)
8. Invitations für 1997 to 1999?
9. Section themes for our work for the world historians congress in 2000?
10. Additional items.

Hier der Bericht von Gordon R. Mork:

The meeting was called to order by Professor Dr. Karl Pellens, president of the ISHD, at the Palais des Congrès, room 409a. - Present about 30 members.

1. The agenda presented by Dr. Pellens was reviewed and accepted.

2. Review of the 1995 sections. The colleagues were pleased with the quality and the participation in the sections, but were dismayed by the short time available for presenters. The tight scheduling was caused by the strict limitations imposed by the Comité International des Sciences Historiques and by the desire of the ISHD to permit as many colleagues as possible to participate. Colleagues suggested pre-publication of the papers, on paper or via electronic means, for the Oslo meeting in the year 2000.

3. Dr. Pellens reported that, as of that date, no publisher was available to print the papers which had been presented at the Montréal sections (though he was open to suggestions or offers). Therefore, as a provisional solution, he requested the three section leaders (colleagues Laville, Mork and Cajani) present to him reports on the sections (about eight pages each) for publication in the „Mitteilungen“ no later than January 1996. Each presenter was invited to contact her/his section leader with suggestions on which aspects of each paper to emphasize. Also, each presenter is free to seek whatever publication outlet she/he wishes for publication of the full text of the paper presented in Montréal.

4. New members: Dr. Pellens announced that several colleagues had requested membership in the ISHD and had been approved by the Vorstand. He urged that colleagues continue to seek new members and that current members participate actively. Currently we have some 220 members on the rolls.

5. The new Bibliography was presented, a lot of copies were sold; some book reviews were promised.

6. After a general report, members were interested in the financial situation. Because of the normal costs of the publication and sending of the „Mitteilungen“ - and special costs this past year involved with publishing: „Historical Culture - Historical Communication. International Bibliography“ - reserves in the treasury have been nearly exhausted. Therefore, all members were urged to pay their dues in a timely fashion.

7. The 1996 annual meeting was announced for Tutzing, Germany. The Tutzing facilities were made available through the helpfulness of Dr. Walter Fürnrohr, past president of the ISHD. - Members wishing to participate were urged to contact Dr. Pellens as soon as possible.

8. After some invitations and financial helps from Germany we need invitations to other countries like 1992 to Finland and 1994 to Great Britain. Only after an exchange with other countries the German authorities will invite again. Therefore we need urgently invitations for 1997-99! Members are requested to look for such possibilities.

9. The members discussed proposals for our section themes in 2000 (Oslo): Comparisons of programs and medias, historical games, reviews on the 20. century, views in the future; more members supported: Didactics of History of regions, nations and the world (relationship between each other, possibilities of teaching).

10. No more wishes for discussion. The meeting adjourned, and the colleagues accepted the invitation of the North American members to a very informal but convivial gathering over wine and cheese.

Respectfully submitted, Gordon R. Mork

Während der Kongreßwoche traf man gelegentlich Mitglieder unserer GESELLSCHAFT bei Stadtführungen oder kleineren Exkursionen, die im Kongreßprogramm angeboten waren. Nach dem Kongreß wurden noch größere Exkursionen innerhalb von Kanada und den USA gemacht. Während eines solchen Fluges kam mir der folgende Gedanke: Je größer ein Land ist, um so vielschichtiger ist das Geschichtsbewußtsein in seinen Regionen. Was aber nicht auf eine gemeinsame Grundlinie bezogen werden kann, kann auch nicht verglichen werden. Kann also tatsächlich die bei uns beliebte komparative Methode auf die USA und auf Kanada - oder z.B.

Indien - angewendet werden? Sind wir vielleicht in der Gefahr, europäische Maßstäbe zu „exportieren“?

Karl Pellens

Dank

Die Texte und Berichte von „Montréal“ sowie die weiteren Texte dieses Heftes, die die gleiche Type aufweisen, wurden am Lehrstuhl für Didaktik der Geschichter der FU Berlin, unter der Leitung von von Kollegen Prof. Dr. Horst Gies auf Diskette gebracht und betreut. für diese große Hilfe herzlichen Dank!

Da nicht alle Disketten von Autoren kompatibel waren und ein anderer wichtiger Text als Luftpost nicht rechtzeitig ankam, stand diese Arbeit unter extremem Zeitdruck, zumal wir in Weingarten die Urlaubstermine der Druckerei beachten mußten. Letztendlich mußte ich mich auf **einen** Korrekturdurchgang beschränken. Sollten Unebenheiten verblieben sein, so haben Sie bitte Verständnis dafür!

K.P.