Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Τμήμα Ιστορίας

Τοπικός Πολιτισμός και Διδασκαλία της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η περίπτωση της Κέρκυρας

Διδακτορική Διατριβή

Θωμάς Θεοχάρης

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Κωνσταντίνος Αγγελάκος,	Καθηγητής, Τμήμα Ιστορίας (Επιβλέπων)
Δημήτριος Ανωγιάτης-Πελέ,	Ομότιμος Καθηγητής, Τμήμα Ιστορίας
Νικόλαος Καραπιδάκης,	Καθηγητής, Τμήμα Ιστορίας

Κέρκυρα
Ιούνιος 2023

Διδακτορική διατριβή: Τοπικός Πολιτισμός και Διδασκαλία της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η περίπτωση της Κέρκυρας.

Επιβλέπων: Κωνσταντίνος Αγγελάκος, Καθηγητής

Εξεταστική επιτροπή:

1. Κωνσταντίνος Αγγελάκος, Καθηγητής
   Τμήμα Ιστορίας – Ιόνιο Πανεπιστήμιο
   (επιβλέπων)

2. Δημήτριος Ανωγιάτης-Πελέ, Ομότιμος Καθηγητής
   Τμήμα Ιστορίας – Ιόνιο Πανεπιστήμιο
   (μέλος τριμελούς επιτροπής)

3. Νικόλαος Καραπιδάκης, Καθηγητής
   Τμήμα Ιστορίας – Ιόνιο Πανεπιστήμιο
   (μέλος τριμελούς επιτροπής)

4. Παλιούρα Μίρκα, Επίκουρη Καθηγήτρια
   Τμήμα Ιστορίας – Ιόνιο Πανεπιστήμιο
   (μέλος επταμελούς επιτροπής)

5. Παπαδοπούλου Αγνή, Επίκουρη Καθηγήτρια
   Τμήμα Τεχνών Ήχου & Εικόνας
   (μέλος επταμελούς επιτροπής)

6. Γκόγκας Θεμιστοκλής, Αναπληρωτής Καθηγητής
   Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης – Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
   (μέλος επταμελούς επιτροπής)

7. Γκαραβέλας Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής
   Τμήμα Φιλοσοφίας – Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
   (μέλος επταμελούς επιτροπής)

Αφιερώνεται **στη γιαγιά μου Ερωφίλη,**
που πάντα επιθυμούσε να «μάθει γράμματα»,
αλλά ποτέ δεν της έδωσαν την ευκαιρία

Πίνακας περιεχομένων

Ευρετήριο....11

Ευρετήριο Πινάκων....*11*

Ευρετήριο Γραφημάτων....*11*

Ευρετήριο Εικόνων....*13*

Ευχαριστίες....15

Εισαγωγή....17

1. Η έννοια του πολιτισμού....41

1.1 Εισαγωγή....*41*

1.2 Λεξιλογική προσέγγιση....*42*

1.3 Το πολυσύνθετο περιεχόμενο της έννοια του πολιτισμού....*46*
1.3.1 Πολιτισμός, κουλτούρα, Culture ή Civilization;....46
1.3.2 Πολιτισμός, έθιμα, παράδοση και λαογραφία....49
1.3.3 Πολιτισμός, κοινωνία και οικονομία....56
1.3.4 Πολιτισμός και θρησκεία....58
1.3.5 Ευρωκεντρική και εθνοκεντρική θέαση του πολιτισμού και το ζήτημα της ταυτότητας....59
1.3.6 Ορισμός του πολιτισμού....71
1.3.7 Μεταβολή του πολιτισμού....81
1.3.8 Συνύπαρξη πολιτισμών....84

1.4 Επίλογος....*88*

2. Η έννοια του τόπου....91

2.1 Οριοθέτηση του τόπου....*91*

2.2 Τόπος και χώρος....*102*

2.3 Τόπος και τοπίο....*104*

2.4 Τόπος και περιβάλλον....*105*

2.5 Τόπος και παγκοσμιοποίηση....*107*

2.6 Η αναγκαιότητα του τοπικού στον πολιτισμό και την ιστορία....*109*

3. Η έννοια της ιστορίας....113

3.1 Εισαγωγή....*113*

3.2 Σημασιολογικές διαστάσεις του όρου «ιστορία»....*116*

3.3 Τα πρώτα βήματα της ιστορίας....*118*

3.4 Η σύσταση της ιστορίας ως επιστημονικού κλάδου....*123*
3.4.1 Ο Ranke και η ιστορία....127
3.4.2 Ο Hegel και η ιστορία....129
3.4.3 Ο Marx και η ιστορία....130
3.4.4 Η Σχολή των Annales και η ποσοτική ιστορία....132

3.5 Η ιστορία (ως επιστήμη) και η σχέση της με άλλες επιστήμες *137*
3.5.1 Ιστορία και αρχαιολογία 138
3.5.2 Ιστορία και ανθρωπολογία/ ανθρωπογεωγραφία/ εθνολογία/ ανθρωπιστικές επιστήμες 140
3.5.3 Ιστορία και θετικές επιστήμες 141
3.5.4 Ιστορία και κοινωνικές επιστήμες/ κοινωνιολογία 144
3.5.5 Ιστορία και λογοτεχνία 146
3.5.6 Ιστορία και θρησκεία/ χριστιανισμός 157
3.5.7 Η ιστορία διεπιστημονική και εξελισσόμενη 160

3.6 Οι κλάδοι της ιστορίας *161*
3.6.1 Πολιτική ιστορία 161
3.6.2 Κοινωνική και οικονομική ιστορία 162
3.6.3 Πολιτισμική ιστορία 165
3.6.4 Ιστορία της νοοτροπίας 166
3.6.5 Η δημόσια ιστορία. Κινηματογράφος, διαδίκτυο και προφορική ιστορία 166
3.6.6 Σχολική ιστορία 173
3.6.7 Η ιστορία είναι μία; 175

3.7 Επιστημολογικά ζητήματα *177*
3.7.1 Η αναγκαιότητα ύπαρξης της ιστορίας 177
3.7.2 Αντίληψη για το χρόνο και περιοδολόγηση 178
3.7.3 Η αντικειμενικότητα στην ιστορία 180
3.7.4 Πηγές της ιστορίας 182
3.7.5 Η ιστορική αιτιότητα 191

3.8 Τι είναι τελικά ιστορία και ποιος ο ρόλος του ιστορικού; *192*

4. Διδακτική της ιστορίας 207

4.1 Ιστορία και Διδακτική της ιστορίας 207

4.2 Η μάθηση και διδασκαλία της ιστορίας 214

4.2.1 Βασικές θεωρίες μάθησης - ετοιμότητα των παιδιών για μάθηση 214
4.2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία της ιστορίας 240
4.2.3 Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια 256

4.3 Οι προκλήσεις της σύγχρονης διδακτικής της ιστορίας 275

4.3.1 Δημόσιες εκφάνσεις της ιστορίας. Ο ρόλος του δημοσίου λόγου, του ευρύτερου περιβάλλοντος και της οικογένειας 275
4.3.2 Διδασκαλία της ιστορίας επικεντρωμένη στην εθνική διαπαιδαγώγηση .284
4.3.3 Οικουμενική, συμπεριληπτική και διαπολιτισμική διάσταση στην ιστορική εκπαίδευση 293
4.3.4 Εποχή της πληροφορίας και διδασκαλία της ιστορίας 301
4.3.5 Απομνημόνευση, δεξιότητες και σκέψη ιστορική και κριτική 307
4.3.6 Τα κατάλοιπα και η χρήση τους 317
4.3.7 Τόπος, τοπίο, περιβάλλον, λαϊκός πολιτισμός και τοπική ιστορία 332

4.4 Η τοπική πολιτισμική διάσταση απέναντι στα σύγχρονα προβλήματα διδακτικής της ιστορίας 341

5. Μεθοδολογία έρευνας 357

5.1 Η έρευνα-δράση 357

5.1.1 Εισαγωγή 357
5.1.2 Ιστορική αναδρομή και βασικοί υποστηρικτές 363
5.1.3 Βασικά στοιχεία της έρευνας-δράσης 366
5.1.3.1 Η έρευνα-δράση σε σχέση με τις άλλες έρευνες 366
5.1.3.2 Έρευνα-δράση σημαίνει αλλαγή 368
5.1.3.3 Επίλυση προβλημάτων εκπαιδευτικών - Το πρόβλημα της γενίκευσης 369
5.1.3.4 Έρευνα-δράση σημαίνει συνεργασία και αναστοχασμός 373
5.1.3.5 Προβλήματα στην εφαρμογή της έρευνας-δράσης 376
5.1.4 Ορισμός της έρευνας-δράσης 378
5.1.5 Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων στην έρευνα-δράση 382
5.1.6 Η αξιοποίηση του ημερολογίου και του ερωτηματολογίου στην έρευνα-δράση 388
5.1.7 Ολοκληρώνοντας την αναφορά στην έρευνα-δράση 389

5.2 Το προφίλ της έρευνας-δράσης 391

5.2.1 Πληθυσμός, δείγμα και βασικά χαρακτηριστικά 391
5.2.2 Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας 392
5.2.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων 392
5.2.4 Περιορισμοί της έρευνας 395

5.3 Απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για την υφιστάμενη κατάσταση στη διδασκαλία της ιστορίας και την προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση 396

5.3.1 Ανάπτυξη δεξιοτήτων 396
5.3.2 Ιστορική ερμηνεία 398
5.3.3 Ιστορική σκέψη 401
5.3.4 Κριτική σκέψη 403
5.3.5 Ενσυναίσθηση 406
5.3.6 Υιοθέτηση της επιστημονικής μεθόδου 408
5.3.7 Στοιχεία που εστιάζει η διδασκαλία της ιστορίας 410
5.3.8 Ανάδειξη ομοιοτήτων ή διαφορών των λαών ή των κοινωνικών ομάδων; 417
5.3.9 Μελέτη των ομάδων που ενυπάρχουν στη χώρα ή τον τόπο τους 420
5.3.10 Πολιτισμική επικοινωνία 422
5.3.11 Ιστορία, πολιτισμός και στερεότυπα 424
5.3.12 Η αντιμετώπιση των άλλων λαών μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας 429
5.3.13 Η χρήση των πηγών 432
5.3.14 Πρότερη γνώση, τόπος και πολιτισμός στη διδασκαλία της ιστορίας 436
5.3.15 Ιστορία είναι μία συνομιλία με… 439

5.4 Ανάλυση των στοιχείων από τις συζητήσεις των εκπαιδευτικών κατά την έρευνα-δράση 442

5.4.1 Βασικά στοιχεία της διδακτικής πρότασης 442
5.4.1.1 Σύντομη περιγραφή της 1ης και 2ης ώρας της διδακτικής πρότασης 444
5.4.1.2 Σύντομη περιγραφή της 3ης και 4ης ώρας της διδακτικής πρότασης 449
5.4.1.3 Σύντομη περιγραφή της 5ης και 6ης ώρας της διδακτικής πρότασης 452
5.4.1.4 Κριτήρια επιλογής της Κέρκυρας ως τόπου αναφοράς των διδακτικών παρεμβάσεων 454

5.4.2 Η αντιμετώπιση/αποδοχή της διδακτικής πρότασης από τους εκπαιδευτικούς....455
5.4.3 Η αντιμετώπιση/ αποδοχή της διδακτικής πρότασης από τους μαθητές..457
5.4.4 Το ενδιαφέρον για το παρελθόν και εκτός σχολικής μονάδας....463
5.4.5 Η διατήρηση του ενδιαφέροντος καθ' όλη τη δράση....467
5.4.6 Αποστήθιση και μάθηση της ιστορίας....467
5.4.7 Οι μαθητές αρχίζουν να αναζητούν τις αιτίες....471
5.4.8 Οι μαθητές επεκτείνουν τη συζήτηση, την αλληλεπίδραση και το θεματικό περιεχόμενο των μαθημάτων....472
5.4.9 Η σημασία του οπτικοακουστικού υλικού στον εμπλουτισμό των πηγών....476
5.4.10 Πλήθος και ποικιλία πηγών....479
5.4.11 Αναφορές για τη χρήση του οπτικοακουστικού υλικού....483
5.4.12 Αναπροσαρμογή του υλικού από εκπαιδευτικούς και μαθητές....490
5.4.13 Παρελθόν, παρόν και μέλλον μέσα από τη διεπιστημονικότητα και τη διαθεματικότητα....495
5.4.14 Η χωροχρονική τοποθέτηση των μαθητών....500
5.4.15 Αξιοποίηση των πηγών και υιοθέτηση της επιστημονικής μεθόδου....506
5.4.16 Τοπικός πολιτισμός και ιστορία....514
5.4.17 Η πρόσβαση των εκπαιδευτικών στις πηγές....527
5.4.18 Συζήτηση και έκφραση απόψεων επί των θεμάτων. Αξιοποίηση της πρότερης γνώσης και μεταφορά της σε άλλες καταστάσεις....533
5.4.19 Πέρα από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών....536

6. Συμπεράσματα....543

6.1 Η διδασκαλία της ιστορίας μέσα από τον τοπικό πολιτισμό οδηγεί στην υιοθέτηση της επιστημονικής μεθόδου από τους μαθητές....543

6.2 Ο τοπικός πολιτισμός συμβάλλει στην αντικειμενική προσέγγιση του ιστορικού «άλλου»....549

6.3 Στοιχεία της διδακτικής διαδικασίας που έχουν ιδιαίτερη σημασία κατά την προσέγγιση του παρελθόντος μέσα από την αξιοποίηση του τοπικού πολιτισμού....553

6.4 Η διδασκαλία της ιστορίας μέσα από τον τοπικό πολιτισμό γίνεται αποδεκτή, ως τρόπος προσέγγισης του παρελθόντος, από την εκπαιδευτική κοινότητα....560

6.5 Η «συνομιλία» μεταξύ μαθητών και ιστορίας....564

7. Συνέπειες της έρευνας....566

Βιβλιογραφία....569

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ....646

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Απομαγνητοφώνηση συναντήσεων ομάδας....648
1η Συνάντηση....648
2η συνάντηση....658
3η Συνάντηση....670
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Διδακτικές προτάσεις....680

Ευρετήριο

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1: Λειτουργίες των εικόνων στα σχολικά εγχειρίδια. Πηγή: Levin, 1979:14 31
Πίνακας 2: Παραδείγματα έργων που εντάσσονται στην περιηγητική γραμματεία κατά την Αγγελομάτη-Τσουγκαράκη, Πηγή: (Αγγελομάτη-Τσουγκαράκη, 1993:445) 93
Πίνακας 3: Παραδείγματα από τις εικονογραφικές αναπαραστάσεις που εμπλουτίζουν τα περιηγητικά κείμενα, Πηγή: Σιμόπουλος, 2003:10-15 98
Πίνακας 4:Απόσπασμα από τη συνοπτική παρουσίαση του συνολικού πεδίου της σχολικής ιστορίας σύμφωνα με τον Κόκκινο (1998α:481-482).....175
Πίνακας 5: Γενική κατάταξη των πηγών κατά το Μαυροσκούφη (2005:26-27), ιδία επεξεργασία 188
Πίνακας 6: Κατηγοριοποίηση των πηγών σε μορφές και είδη κατά τον Μαυροσκούφη (2005:27-30), ιδία επεξεργασία 189
Πίνακας 7: Σύνοψη των κυριότερων πλευρών του ιστορικού γραμματισμού (Maposa & Massermann, 2009:61).....234

Ευρετήριο Γραφημάτων

Γράφημα 1: Σύγκριση του χρόνου που δαπανάται στο σχολείο, το σπίτι και την κοινότητα, καθώς και τον ύπνο. Οι ποσοστιαίες αναλογίες υπολογίστηκαν με βάση 180 σχολικές μέρες κάθε χρόνο και κάθε σχολική μέρα υπολογίστηκε να έχει διάρκεια 6,5 ώρες.....283
Γράφημα 2: *Κατά πόσο η διδασκαλία της ιστορίας στοχεύει και λειτουργεί με τρόπο που ωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων* 397
Γράφημα 3: *Σε τι βαθμό ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας στοχεύει και λειτουργεί με τρόπο που ωθείται η ανάπτυξη δεξιοτήτων* 397
Γράφημα 4*: Κατά πόσο μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας καλλιεργείται η ιστορική ερμηνεία* 398
Γράφημα 5*: Σε τι βαθμό από το συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας καλλιεργείται η ιστορική ερμηνεία* 399
Γράφημα 6*: Κατά πόσο μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας καλλιεργείται η ιστορική σκέψη*.....402
Γράφημα 7*: Σε τι βαθμό από τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας καλλιεργείται η ιστορική σκέψη* 402
Γράφημα 8*: Κατά πόσο μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας καλλιεργείται η κριτική σκέψη*.....404
Γράφημα 9*: Σε τι βαθμό από τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας καλλιεργείται η κριτική σκέψη* 404
Γράφημα 10*: Κατά πόσο μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας καλλιεργείται η ενσυναίσθηση* 407
Γράφημα 11*: Σε τι βαθμό από τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας καλλιεργείται η ενσυναίσθηση* 407
Γράφημα 12*: Κατά πόσο οι μαθητές λειτουργούν για την κατάκτηση της νέας γνώσης με τρόπο παρόμοιο με αυτόν που λειτουργεί ο επιστήμονας ιστορικός* 408

***Γράφημα 13**: Σε τι βαθμό από τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας οι μαθητές ωθούνται να λειτουργήσουν για την κατάκτηση της νέας γνώσης με τρόπο παρόμοιο με αυτόν που λειτουργεί ο επιστήμονας ιστορικός* 409
***Γράφημα 14**: Στοιχεία που ο τρόπος προσέγγισης του παρελθόντος δίνει έμφαση* 411
***Γράφημα 15**: Σε τι βαθμό ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος δίνει έμφαση στα γεγονότα*.....413
***Γράφημα 16**: Σε τι βαθμό ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος δίνει έμφαση στις εξελίξεις* 413
***Γράφημα 17**: Σε τι βαθμό ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος δίνει έμφαση στα μεγάλα ιστορικά πρόσωπα* 414
***Γράφημα 18**: Σε τι βαθμό ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος δίνει έμφαση στους καθημερινούς ανθρώπους* 414
***Γράφημα 19**: Σε τι βαθμό ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος δίνει έμφαση στην αποστήθιση συγκεκριμένων ημερομηνιών*.....414
***Γράφημα 20**: Σε τι βαθμό ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος δίνει έμφαση σε πολέμους, μάχες και πολιτικές συγκρούσεις*.....415
***Γράφημα 21**: Σε τι βαθμό ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος δίνει έμφαση στον πολιτισμό*.....415
***Γράφημα 22**: Μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας αναδεικνύονται σε μεγαλύτερο βαθμό οι ομοιότητες ή οι διαφορές των λαών ή των κοινωνικών ομάδων;* 419
***Γράφημα 23**: Σε τι βαθμό μέσα από τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος αναδεικνύονται οι ομοιότητες των λαών ή των κοινωνικών ομάδων* 419
***Γράφημα 24**: Σε τι βαθμό μέσα από τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος αναδεικνύονται οι διαφορές των λαών ή των κοινωνικών ομάδων* 420
***Γράφημα 25**: Κατά πόσο μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας οι μαθητές αποκτούν επίγνωση της ύπαρξης κι άλλων ομάδων που ενυπάρχουν στη χώρα τους ή τον τόπο τους πέραν της κυρίαρχης* 421
***Γράφημα 26**: Σε τι βαθμό ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αποκτήσουν επίγνωση της ύπαρξης κι άλλων ομάδων που ενυπάρχουν στη χώρα τους ή τον τόπο τους, πέραν της κυρίαρχης* 421
***Γράφημα 27:** Κατά πόσο μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας ωθείται η πολιτισμική επικοινωνία με ομάδες που δεν μοιάζουν με εμάς ή με την κυρίαρχη ομάδα*.....423
***Γράφημα 28**: Σε τι βαθμό μέσα από τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος ωθείται η πολιτισμική επικοινωνία με ομάδες που δεν μοιάζουν με εμάς ή με την κυρίαρχη ομάδα*.....423
***Γράφημα 29**: Στοιχεία που ωθούνται μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας και αφορούν στον πολιτισμό και τη σχέση με το "άλλο"* 425
***Γράφημα 30**: Σε τι βαθμό μέσα από τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος ωθείται η ύπαρξη πολύπλευρων πολιτισμικών διαστάσεων της κοινωνίας (πολιτισμικός πλουραλισμός)*.....425
***Γράφημα 31**: Σε τι βαθμό μέσα από τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος ωθείται η ελαχιστοποίηση των ρατσιστικών διαθέσεων* 426
***Γράφημα 32**: Σε τι βαθμό μέσα από τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος ωθείται ο περιορισμός της ξενοφοβίας* 427

***Γράφημα 33**: Σε τι βαθμό μέσα από τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος ωθείται ο περιορισμός ή η ανατροπή των στερεοτυπικών αντιλήψεων*.....427
***Γράφημα 34**: Σε τι βαθμό μέσα από τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος ωθείται από ζητήματα εθνοκεντρικού περιεχομένου (έμφαση στο έθνος)*.....428
***Γράφημα 35**: Κατά πόσο μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας ωθείται η ισότιμη αντιμετώπιση των λαών (συμπεριλαμβανομένου του δικού μας σε σχέση με τους άλλους, ακόμη και τους "εχθρούς")* 430
***Γράφημα 36**: Σε τι βαθμό μέσα από τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος ωθείται η ισότιμη αντιμετώπιση των λαών (συμπεριλαμβανομένου του δικού μας σε σχέση με άλλους, ακόμη και "εχθρούς")* 430
***Γράφημα 37**: Χαρακτηριστικά των πηγών που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία της ιστορίας* 433
***Γράφημα 38**: Σε τι βαθμό στον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος οι πηγές έχουν διακοσμητικό ρόλο* 433
***Γράφημα 39**: Σε τι βαθμό στον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος οι πηγές είναι κατάλληλες για μαθητές διαφόρων δυνατοτήτων* 434
***Γράφημα 40**: Σε τι βαθμό στον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος οι πηγές αξιοποιούνται με τρόπο που οι μαθητές να αμφισβητούν τα αναφερόμενα σε αυτές ή το διδακτικό εγχειρίδιο* 434
***Γράφημα 41**: Στον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος ο χρόνος που αφιερώνεται στη μελέτη των πηγών* 434
***Γράφημα 42**: Σε τι βαθμό στον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος το περιεχόμενο των πηγών είναι πολυφωνικό* 435
***Γράφημα 43**: Στοιχεία που αξιοποιεί η προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος* 438
***Γράφημα 44**: Σε τι βαθμό στον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος αξιοποιούνται οι πρότερες γνώσεις των παιδιών*.....438
***Γράφημα 45**: Σε τι βαθμό στον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος αξιοποιείται το οικείο και ευρύτερο περιβάλλον στη μελέτη της ιστορίας* 439
***Γράφημα 46**: Σε τι βαθμό στον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος αξιοποιείται το οικείο και ευρύτερο περιβάλλον στη μελέτη ιστορικών ζητημάτων με πολιτισμικό περιεχόμενο* 439
***Γράφημα 47**: Μεταξύ ποιων φαίνεται πως είναι η συνομιλία στο μάθημα της ιστορίας* 440
***Γράφημα 48**: Μεταξύ ποιων φαίνεται πως είναι η συνομιλία κατά τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας* 440

Ευρετήριο Εικόνων

***Εικόνα 1**: Το πολιτισμικό μοντέλο του Huntington, Πηγή: https://cognoscoteam.gr/archives/13775 (προσπέλαση: 16.01.2023)* 60
*E**ικόνα 2:** Τα τρία επίπεδα της μοναδικότητας στον νοητικό προγραμματισμό (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010:5-7) (Neuner, 2012:20), ιδία επεξεργασία* 66
***Εικόνα 3:** Ερώτηση 1 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών*.....397
***Εικόνα 4**: Ερώτηση 2 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών* 398
***Εικόνα 5:** Ερώτηση 3 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών* 402
***Εικόνα 6**: Ερώτηση 4 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών* 404

***Εικόνα 7**: Ερώτηση 5 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών* 406
***Εικόνα 8:** Ερώτηση 6 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών* 408
***Εικόνα 9**: Ερώτηση 7 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών* 411
***Εικόνα 10**: Ερώτηση 8 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών* 419
***Εικόνα 11**: Ερώτηση 9 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών* 421
***Εικόνα 12:** Ερώτηση 10 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών*.....423
***Εικόνα 13**: Ερώτηση 11 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών* 425
***Εικόνα 14**: Ερώτηση 12 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών* 429
***Εικόνα 15**: Ερώτηση 13 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών* 433
***Εικόνα 16**: Ερώτηση 14 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών* 438
***Εικόνα 17**: Ερώτηση 15 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών* 440
Εικόνα 18: Επεξήγηση συμβόλων διδακτικής πρότασης 443

Ευχαριστίες

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η συγγραφή της διατριβής ήταν ένας μακρύς και απαιτητικός δρόμος, αλλά η εμπειρία ήταν ανεκτίμητη. Προσπάθησα να διευρύνω τα όρια της γνώσης στον τομέα μου και να επιτύχω κάτι που μου φαινόταν αρχικά αδύνατο. Και πραγματικά θα ήταν αδύνατο, χωρίς την ουσιαστική παρουσία, παρότρυνση, στήριξη και καθοδήγηση κάποιων ανθρώπων. Αποτελεί, λοιπόν, βαθιά μου ανάγκη να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όσους στάθηκαν δίπλα μου, για να ολοκληρωθεί το παρόν πόνημα.

Ευχαριστώ θερμά τον κύριο Κώστα Αγγελάκο, Καθηγητή του Τμήματος Ιστορίας του Ιονίου Πανεπιστημίου και επιβλέποντά μου, που από την πρώτη στιγμή πίστεψε σ' εμένα, με υποστήριξε και με βοήθησε κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας, της εκπόνησης και της ολοκλήρωσης της διατριβή μου. Χωρίς την αμέριστη στήριξή του δεν θα είχα καταφέρει να πετύχω αυτό το επίτευγμα. Είμαι εξαιρετικά ευγνώμων για τον χρόνο και τη γνώση που διέθεσε σ' εμένα και το έργο μου. Οι συστάσεις του και οι σκέψεις του ήταν εξαιρετικά χρήσιμες. Η συμβολή του ήταν καθοριστική. Μου έδωσε την ευκαιρία να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο θέμα, το οποίο αντανακλά τα επιστημονικά μου ενδιαφέροντα.

Ευχαριστώ ακόμη τον κύριο Δημήτριο Ανωγιάτη-Πελέ, Ομότιμο Καθηγητή του Τμήματος Ιστορίας του Ιονίου Πανεπιστημίου και μέλος της τριμελούς μου επιτροπής. Αποτέλεσε εμπνευστή και αρωγό για την ενασχόλησή μου με το παρελθόν. Εξίσου ευχαριστώ τον κύριο Νικόλαο Καραπιδάκη, Καθηγητή του Τμήματος Ιστορίας του Ιονίου Πανεπιστημίου και επίσης μέλος της τριμελούς μου επιτροπής. Μέσα από τις στοχευμένες παρατηρήσεις του οδήγησε στην ανάπτυξη προβληματισμών, ουσιωδών για την έρευνα ειδικά, αλλά και τη διατριβή εν γένει. Δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω την επταμελή επιτροπή για την κριτική ανάγνωση για τη βελτίωση του έργου μου. Η αφοσίωσή τους στην εκπαίδευση, στην ιστορία, στον πολιτισμό και στην έρευνα είναι πραγματικά εντυπωσιακή και ελπίζω να συνεχίσω να μαθαίνω από αυτούς στο μέλλον.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς, που αφιέρωσαν προσωπικό και επαγγελματικό χρόνο για την εφαρμογή της έρευνας-δράσης. Για ένα -διόλου ευκαταφρόνητο- χρονικό διάστημα παρείχαν την επιστημονική τους γνώση και εμπειρία αβίαστα και αγόγγυστα. Συνεισέφεραν σε «πυρηνικά» ζητήματα της έρευνας.

Δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω όσους από τους ανθρώπους του στενού μου περιβάλλοντος μου συμπαραστάθηκαν, με ενίσχυσαν ψυχολογικά και ήταν πάντα παρόντες τόσο στις ανάγκες μου, όσο και στην «απουσία» μου. Με τον τρόπο τους με ενθάρρυναν και με ενέπνευσαν. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στους γονείς μου, Θανάση και Κατερίνα, που πάντα αγωνιούσαν για τους δικούς μου αγώνες. Δεν θα ήθελα να ξεχάσω τον Πέτρο, τη Ρία, την Τατιανή, τον Θανάση και τη Μαρία, που με τις συμβουλές τους και τις παρατηρήσεις τους μου επέτρεψαν να βελτιώσω την εργασία μου. Η αγάπη όλων τους ήταν ζωτικής σημασίας για την ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας.

Η προσπάθεια κατάκτησης της νέας γνώσης απαιτεί υπομονή, προσοχή και συνεχή φροντίδα, αλλά οι «καρποί» μίας τέτοιας «καλλιέργειας» είναι άφθονοι, κυρίως όμως η ευχαρίστηση της γνώσης.

Κλείνω εκφράζοντας την ελπίδα η διατριβή να συμβάλει στην εξέλιξη της επιστήμης και στη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί, ως συντελεστές της μαθησιακής διαδικασίας, δεν είναι λίγες οι φορές που έρχονται αντιμέτωποι με ερωτήματα που αφορούν στον τρόπο διδασκαλίας. Αναφορικά με το μάθημα της ιστορίας αξίζει να αναρωτηθούμε τι είναι αυτό που διδάσκει ή ακόμη τι δεν διδάσκει. Περισσότερο σύνθετες από τις ερωτήσεις είναι οι απαντήσεις, που τελικά φέρουν αντιπροσωπευτικά την ιδεολογία και επιστημολογία στις οποίες στηρίζονται. Μάχες, γεγονότα, ημερομηνίες και ονόματα ηρώων έρχονται συνεχώς στην επιφάνεια του δημόσιου και σχολικού βίου. Αποτελούν τα στοιχεία αυτά τις μοναδικές ιστορικές θεωρήσεις που επιθυμούμε να μελετηθούν και να αναδειχθούν; Μόνο εκεί εντοπίζονται οι ιστορικές αλήθειες που σήμερα αναζητούμε και μόνο μέσα από αυτές τις θεματικές αναπτύσσεται η ιστορική σκέψη; Τι συμβαίνει με εκείνη την πλευρά των ιστορικών εξελίξεων που δεν αναδεικνύουν το μεγαλείο των επιτευγμάτων, ή τις τομές εκείνες που διαρρηγνύουν τη συνέχεια των εθνικών ιστορικών αφηγήσεων; Σε ποιο βαθμό αναγνωρίζεται η συμβολή όλων των εμπλεκόμενων ομάδων, πλην της κυρίαρχης; Πώς αντιμετωπίζεται ο ιστορικός «άλλος»; Προωθούμε την αντικειμενική αλήθεια, τη δημοκρατία και την ισότητα αντί των στερεοτύπων και της μισαλλοδοξίας;

Τα ερωτήματα αυτά είναι μόνο ελάχιστα από τα όσα μπορεί κάποιος διδάσκων της ιστορίας, και όχι μόνο, να αντιμετωπίσει. Σκοπός μας είναι η παροχή βοήθειας στον ίδιο τον μαθητή, μέσα από μεθόδους που ανταποκρίνονται στο επιστημονικό επίπεδο της ιστορίας και της διδακτικής της. Πανάκεια σίγουρα δεν υπάρχει, ωστόσο οι προσφερόμενες επιστημονικές μέθοδοι αποτελούν εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού για να πετύχει ένα -κατά το δυνατόν- καλύτερο αποτέλεσμα.

Η έννοια της ιστορίας έχει διττή σημασία, καθώς ως λέξη αναφέρεται τόσο στο σχολικό μάθημα, όσο και στην ίδια την επιστήμη. Η ιστορία, λοιπόν, προσπαθεί να μελετήσει το παρελθόν, οπότε σχετίζεται με την άποψη που έχουμε σχηματίσει γι' αυτό, όπως ομολογούν οι σύγχρονες αντιλήψεις για τον ορισμό της. Γίνεται, έτσι, αντιληπτό εξαρχής πως υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ του πραγματικού παρελθόντος και αυτού που ο επιστήμονας προσπαθεί να συνδυάσει και να ανασυνθέσει, αξιοποιώντας τα διαθέσιμα τεκμήρια. Ο μαθητής και ο επαγγελματίας ιστορικός φυσικά και δεν την μελετούν για τους ίδιους λόγους, εντούτοις και οι δύο προσπαθούν να ερμηνεύσουν το παρελθόν (Husbands, 2004:21). Ωστόσο, οι άνθρωποι που έζησαν πριν από εμάς έπρατταν «*σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμό, σε ένα συγκεκριμένο χρόνο*

και χώρο. Ο ιστορικός, λοιπόν, πρέπει να ερμηνεύσει τις διαθέσιμες πηγές ως μαρτυρίες μέσα στο κοινωνικό πλαίσιό τους, ώστε να αναδομήσει το συγκεκριμένο παρελθόν σε σχέση με το συγκεκριμένο ιδιαίτερο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον» (Νάκου, 2000β:23). Αυτό συνεπάγεται πως και ο μαθητής θα πρέπει να τοποθετήσει το εκάστοτε ζήτημα στην ιστορική του πραγματικότητα, και να μην το επανατοποθετήσει στις σύγχρονες αξίες, κουλτούρες ή κοινωνικές δομές, αξιοποιώντας τα εργαλεία που η επιστήμη τού προσφέρει. Η «*ερμηνεία του παρελθόντος με κριτήρια του παρόντος*», ήτοι ο εκσυγχρονιστικός αναχρονισμός (Κουργιαντάκης, 2012,:111-112) είναι από τα συχνότερα λάθη στην ιστορική μελέτη. Ο Wood (1994:6) αναφέρεται στο πρόβλημα του παροντισμού (presentism) ορίζοντάς τον ως την «*εφαρμογή σύγχρονων προτύπων στο παρελθόν*». Θεωρείται, δηλαδή, ότι οι άνθρωποι που ζούσαν στο παρελθόν ήταν ανόητοι, αφού τελικά σκέφτονταν και έπρατταν με τον τρόπο που θεωρούμε και όχι όπως εμείς σήμερα κρίνουμε πως θα έπρεπε να πράξουν (Neumann, 2010b:184).

Παραδοσιακά, η διδασκαλία της ιστορίας ήταν στενά συνδεδεμένη με στόχους που σχετίζονται με την εθνική διαπαιδαγώγηση και αφορούσε κυρίως στην απλουστευμένη αφήγηση ιστορικών περιστατικών και κατορθώματα συγκεκριμένων ηρώων (Φιλάρετος, 2000:9). Η εθνοκεντρική κατεύθυνσή της λειτούργησε ως εργαλείο στα χέρια των πολιτικών ιθυνόντων σε περιόδους έξαρσης εθνικιστικών κινημάτων, όπως και της φάσης εκείνης δόμησης των εθνικών κρατών, ιδιαίτερα στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας, της ιστορικής συνείδησης και του εθνικού φρονήματος, αλλά και στην πολιτική διαπαιδαγώγηση, πόσο μάλλον ετερογενών ομάδων του πληθυσμού, που έπρεπε να βρεθούν στοιχεία παρόμοιων καταβολών, παρότι ετερόκλητα, στις κατ' επίφαση ζωογόνες δράσεις των νέων εθνικών ιδεών, σημειώνει ο Κόκκινος (2006α:11-12) και μάλιστα στη συνέχεια τονίζει πως «*[…] ίσως οι προηγούμενες γενιές μάθαιναν περισσότερη γεγονοτολογική και πολιτικοστρατιωτική ιστορία, όχι πάντως κατ' ανάγκη και καλύτερη*» (Κόκκινος, 2006α:19). Σύμφωνα, πάντως, με τις σύγχρονες απόψεις, η ιστορική ερμηνεία δεν είναι μονόπλευρη και η ιστορική γνώση δεν είναι στατική.

Εξάλλου, το ίδιο το μάθημα λειτούργησε μέσα στην εκπαιδευτική ιστορία με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με τους στόχους που έθετε το εκπαιδευτικό σύστημα. «*Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η τυπική ιστορική εκπαίδευση ενδιαφέρεται μόνο για την αναπαραγωγή του επίσημου εθνικού αφηγήματος με τη μορφή μιας συντομευμένης περίληψής του, που καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη την κατανόηση και αναπαραγωγή του από τα παιδιά*», επισημαίνει η Νάκου (2009:102). Η εθνική ιστοριογραφία αποτέλεσε

προτεραιότητα στα πρώτα χρόνια σύστασης του ελληνικού κράτους, έναντι των λοιπών θεωρήσεών της, αποσκοπώντας στην ανάδειξη μιας κοινής εθνικής βάσης που θα συνεισέφερε στην εθνική ολοκλήρωση -μέσα από την πένα του Κωνσταντίνου Παπαρρηγόπουλου- ώστε να προστατευτεί ιδεολογικά το κράτος (Γιαννόπουλος, 1992α:18-19). Η κατεύθυνση αυτή φαίνεται πως επηρέασε σημαντικά τους μαθητές, και κατοπινούς πολίτες της χώρας, αφού έρευνες στην Ελλάδα δείχνουν πως τα παιδιά πιστεύουν στην ιστορική συνέχεια από την Αρχαία Ελλάδα έως σήμερα, χωρίς ωστόσο να στηρίζουν την άποψή τους αυτή σε επιχειρήματα. Κάτι αντίστοιχο παρατηρείται και στους ενήλικες (Νάκου, 2009:98).

Φαίνεται πως ως στόχευση, η απόδοση βαρύτητας στην ιστορική συνέχεια από την αρχαιότητα έως σήμερα ήταν απαραίτητη για τη διασφάλιση, στο νεοσύστατο τότε ελληνικό κράτος, της θέσης του στην Ευρώπη. Γίνεται, λοιπόν, λόγος για έναν τρόπο ιστορικής προσέγγισης που επιδιώκει την ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης και την καθιέρωση μίας εθνικής ταυτότητας (Αδάμου-Ράση, 2006:335-336). Η αναφορά εδώ του τρόπου της ιστορικής προσέγγισης δεν αποσκοπεί στην κριτική του εξέταση. Καθώς, όμως, σήμερα δεν συνυπάρχουν οι ίδιοι λόγοι, τίθεται το ερώτημα της διατήρησης ισχύος της θέσης αυτής και της υιοθέτησής της από τη σύγχρονη διδακτική πραγματικότητα.

Αλλά ούτε κεντρικό ρόλο στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα διαδραματίζει το πλήθος των πληροφοριών. Σήμερα ο όγκος των πληροφοριών, τον οποίο οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους, συμβάλλει εδώ και καιρό στο να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Ο δάσκαλος θεωρείται ωφέλιμο πλέον να είναι συντονιστής της ομάδας των μαθητών του και όχι απλά το μοναδικό μέσο μετάδοσης της πληροφορίας. Το εύρος των ερεθισμάτων που δέχονται σήμερα οι μαθητές τούς παρέχει ένα αρκετά σημαντικό φορτίο προϋπάρχουσας γνώσης, η οποία καλείται να συμπληρωθεί ή να τροποποιηθεί. Η συμβολή των νέων τεχνολογιών και η ψηφιοποίηση της πληροφορίας έχουν βοηθήσει τα μέγιστα προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Η γνώση αυτή, είτε αποκτήθηκε στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης είτε της άτυπης, επηρεάζει τον τρόπο της προσλαμβάνουσας γνώσης. Έτσι, ο μαθητής βρίσκεται πλέον στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων είναι βασικός στόχος του εκπαιδευτικού σήμερα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα είναι σύνθετος και σίγουρα δεν θα μπορούσε να αναλυθεί μέσα σε λίγες μόνο γραμμές. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί πως η

μαθησιακή διαδικασία πλέον δεν μπορεί να περιορίζεται στη διάλεξη (Τριλιανός, 2013:313), ούτε στην απλή ανάκτηση γνώσεων και κατάκτηση δεξιοτήτων (Φύκαρης, 2014:398). Με άλλα λόγια, στόχος δεν είναι η συσσώρευση πληροφοριών (Charlot, 1999:108; Ιωάννου, 2002:102; Ματσαγγούρας, 2009:186). Οι μετανεωτερικές απόψεις θέλουν το μαθησιακό περιβάλλον να δομείται από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό από κοινού (Hentin, 1993; Κοσσυβάκη, 2004:30). Η σύγχρονη διδακτική ενδιαφέρεται για τη μελέτη των ιδεών των μαθητών. Η προσέγγιση αυτή καθορίζει και τη στροφή από τα δασκαλοκεντρικά στα μαθητοκεντρικά μοντέλα (Κουζέλης, 1996:160). Συνεπώς, η επικοινωνία κατά τη μαθησιακή διαδικασία δεν είναι μονόδρομη και με κατεύθυνση από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 1993:104). Γενικότερα, περνώντας από τη νεωτερικότητα στη μετανεωτερικότητα η γνώση δεν αντιμετωπίζεται ως «αλήθεια», αλλά αναγνωρίζεται σ' αυτή η «χρήση» (Φρυδάκη, 2009:238; Χατζηγεωργίου, 2003:103). Η ουσιαστική κατάκτηση της γνώσης προϋποθέτει την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, αλλά και την ανάπτυξη της μεταγνώσης. Η μεταγνώση προσεγγίζεται ως η «γνώση για το πώς μαθαίνει κανείς» (Τριλιανός, 2013:305&345).

Η μεταγνώση αποδίδεται ως χαρακτηριστικό στο ανθρώπινο είδος και στηρίζεται στην ανάπτυξη της γλωσσικής επικοινωνίας. Μάλιστα, θεωρείται πως η ύπαρξη της Ψυχολογίας ως επιστήμης αποτελεί έμπρακτο τεκμήριο του ενδιαφέροντος του ανθρώπου για επίγνωση των νοητικών του λειτουργιών (Lories, Dardenne, & Yzerbyt, 1998:1). Η εισαγωγή του όρου έγινε στα μέσα της δεκαετίας του 1970 από τον Flavell (Ματσαγγούρας, 2009:200; Efklides & Misailidi, 2010:1), σύμφωνα με τον οποίο «*η μεταγνώση αποτελείται κυρίως από γνώσεις ή πεποιθήσεις σχετικά με το ποιοι παράγοντες ή μεταβλητές δρουν και αλληλοεπιδρούν στους τρόπους εκείνους που επηρεάζουν την πορεία και την έκβαση των γνωστικών διεργασιών*» (Flavell, 1979:907). Πρόκειται για μία πρώτη διατύπωση, που σε σημαντικό βαθμό διατηρεί την ισχύ της, αν και έκτοτε έχουν προταθεί πολλοί άλλοι ορισμοί με μικρότερες ή μεγαλύτερες διαφορές.

Λίγο αργότερα ο Brown (1987:66) την προσεγγίζει ως «*τη γνώση και τον έλεγχο του γνωστικού συστήματος*». Παρόμοια, από τον Zimmerman (2002:65) ορίζεται ως «*γνώση και επίγνωση της δικής του [ενός ατόμου] σκέψης*» και για τον Pintrich (2002:219; Galton, 2007:32) «*εμπεριέχει τη γνώση για τη γνώση γενικά, όπως και την επίγνωση για τη δική του γνώση*». Από τον Galton (2007:32; Tarrant & Holt, 2016:1) προσεγγίζεται ως «*επίγνωση των γνωστικών διαδικασιών*». Οι Alexander, Schallert &

Hare (1991:328), ο Garner (1987:16), οι Lories, Dardenne & Yzerbyt (1998:1) και η Κασιμάτη (2020:59) την αντιμετωπίζουν ως τη «*γνώση για τη γνώση*».

Σε μια παρεμφερή εξέταση του ζητήματος ο Larkin (2010:4) την περιγράφει ως «σκέψη δευτέρου επιπέδου ή η σκέψη για την ίδια τη σκέψη». Ως προς τα επίπεδα γνώσης και ο Kuhn (2000:178) παραθέτει παραπλήσια περιγραφή, θεωρώντας πως είναι «*η γνώση που συλλογίζεται, παρακολουθεί ή ρυθμίζει τη γνώση πρώτου επιπέδου*».

Ουσιαστικά, σχετίζεται περισσότερο με το «πώς» κατέκτησαν κάτι οι μαθητές, παρά με το «τι» είναι αυτό. Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά τείνουν να περιγράφουν τι είναι αυτό που έκαναν, η επικέντρωση στον τρόπο που το κατάφεραν προσδίδει ανάπτυξη της αντίληψης για την κατάκτηση της γνώσης (Tarrant & Holt, 2016:4). Η καλλιέργειά της παρέχει εκείνα τα εφόδια που θα επιτρέψει τη μελλοντική κατάκτηση άλλων γνώσεων, έχοντας επίγνωση του τρόπου κατάκτησής τους (Tarrant & Holt, 2016:2), που μπορεί για κάποιους μαθητές να γίνει σταδιακά και χωρίς την παρέμβαση του εκπαιδευτικού, ωστόσο δεν είναι αυτό δυνατό για το σύνολό τους. Έτσι, οι δράσεις των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ωθούν την ανάπτυξη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων (Τριλιανός, 2013:306).

Ειδικότερα, όσον αφορά στη διδασκαλία της ιστορίας, ο Κόκκινος (2000:12) αναφέρει πως

> *[…] ο ρόλος της σχολικής ιστορίας στο μεταίχμιο του 20ου προς τον 21ο αιώνα είναι η διαμόρφωση ερευνητικού ήθους και κουλτούρας ενημερωμένου, υπεύθυνου και ενεργού πολίτη, η δημιουργία κριτικής ικανότητας και διανοητικών δεξιοτήτων, η μύηση των μαθητών στην ηθική του σεβασμού και της κατανόησης της διαφοράς, η απροκατάληπτη γνωριμία 'με τον Άλλο, το Άλλοτε και το Αλλού', συγχρόνως, όμως, και η εξοικείωση της σχολικής τάξης με τα μεθοδολογικά και εννοιολογικά εργαλεία της ιστορικής επιστήμης*.

Από τα παραπάνω αξίζει να τονιστεί η γνωριμία με το «άλλο», το «άλλοτε» και το «αλλού». Ωστόσο, πώς γίνεται να γνωρίσουμε και να κρίνουμε αυτά τα στοιχεία, τα οποία είναι στις περισσότερες των περιπτώσεων άγνωστα στους μαθητές; Ή, μήπως, θα ήταν σοφότερο εάν η γνωριμία μ' αυτά ξεκινούσε από τις περιπτώσεις εκείνες με τις οποίες τα παιδιά θα μπορούσαν να έρθουν σε επαφή; Ας μη λησμονούμε πως απομεινάρια του παρελθόντος (τόσο υλικά, όσο και άυλα) υπάρχουν παντού γύρω μας στην καθημερινή ζωή. Και φέρνοντας τα παιδιά σε επαφή μαζί τους, αυτά έχουν ζωντανή μπροστά τους την ιστορία και όχι απλά μια αποτύπωσή της στις αράδες κάποιου, ίσως ανιαρού, σχολικού εγχειριδίου.

Κεντρική θέση, για την -οποιαδήποτε είδους- ερμηνεία δύναται να δοθεί σε επιστημονικό επίπεδο, κατέχουν τα τεκμήρια πάνω στα οποία αυτή θα βασιστεί. Όμως, φαίνεται πως και στην περίπτωση της σχολικής ιστορίας, πέραν της καθαρά επιστημονικής θεώρησής της, τα τεκμήρια κατέχουν κεντρική θέση. Ο Husbands (2004:34) αναφέρει απόψεις σύμφωνα με τις οποίες βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης είναι η χρήση σωστών τεκμηρίων, τα οποία όχι μόνο αναπτύσσουν ιστορικές δεξιότητες, αλλά είναι και ζωτικής σημασίας για την επιστήμη της ιστορίας, πολύ δε περισσότερο για τη μετέπειτα ζωή των παιδιών.

Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια γίνεται ιδιαίτερος λόγος για τη μουσειακή εκπαίδευση και τη σπουδαιότητά της στο μάθημα της ιστορίας, η οποία παρέχει κατάλληλες δυνατότητες για την επαφή των μαθητών με τον πολιτισμό και την ιστορία εποχών που παρήλθαν και άφησαν τα σημάδια τους και τις επιρροές τους μέχρι και σήμερα. Τα τεκμήρια που υπάρχουν εκεί και η επαφή τους με τους μαθητές θα μπορούσαν να λειτουργήσουν με τρόπο τέτοιο ώστε τα παιδιά να συνδέσουν αυτό που βλέπουν με το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτά δημιουργήθηκαν. Τεκμήρια σίγουρα ιστορικά και συνάμα γεννήματα πολιτισμού.

Τα μουσεία εντάσσονται στους χώρους μη τυπικής εκπαίδευσης, ωστόσο άλλοτε δύναται να αξιοποιηθούν παράλληλα με την τυπική μάθηση που προσφέρεται στις σχολικές μονάδες και άλλοτε να την προσφέρουν εντελώς αυτόνομα (Τρούλη, 2022:60). Μάλιστα, ευρωπαϊκή έρευνα (Youth and History) υποστηρίζει πως ο τόπος ιστορικής αναφοράς και τα μουσεία ενδιαφέρουν πολύ περισσότερο τους μαθητές, θεωρώντας τα παράλληλα πολύ πιο αξιόπιστα, ενώ στη δεύτερη θέση έρχονται τα ιστορικά γραπτά κείμενα και στην τρίτη οι αφηγήσεις των δασκάλων τους (Kindervater & Borries, 1997:86-91; Νάκου, 2004:167). Δεν απουσιάζουν και άλλα παραδείγματα σύμφωνα με τα οποία τα ίδια τα παιδιά χαρακτηρίζουν την επίσκεψη στο μουσείο ως μία ευχάριστη και δημιουργική εμπειρία που συνοδεύεται από την πρόκληση προβληματισμών αναφορικά με θέματα του εξετάστηκαν κατά την επίσκεψη (Τρούλη, 2022:63). Μένει, λοιπόν, να αφουγκραστούμε τις απόψεις των παιδιών και να τροποποιήσουμε παραδοσιακές πρακτικές που δεν είναι από μόνες τους ικανές να προσφέρουν στην επίτευξη των διδακτικών στόχων της ιστορίας.

Ο ρόλος των μουσείων σήμερα δεν ταυτίζεται με τον πρότερο εκείνο ρόλο της επιλογής και του αποκλεισμού των εκθεμάτων, που κυρίαρχο χαρακτηριστικό ήταν η

ένταξή τους σε μία ιδεολογία που να υποστηρίζει την εθνική οπτική[1], αλλά προορίζονται πλέον να λειτουργούν ως μέρη ανάδειξης ερμηνειών, που απευθύνονται σε ένα ευρύ σύνολο επισκεπτών, συμβάλλουν στην αύξηση της μουσειακής εμπειρίας και στην ανάδειξη της διαφορετικότητας και του σεβασμού (Ιωαννίδης, 1985:8; Γκότσης, 2000:20; Sandell, 2002:3; Μούλιου, 2005:11; Γκότσης, 2011:56)[2]. Μπορούν να προσεγγίζουν τη διαπολιτισμικότητα κάτω από σύγχρονες αντιλήψεις, το οποίο προϋποθέτει την αναγνώριση στον πολιτισμό δυναμικών διαστάσεων, αλλά και την πολυπολιτισμικότητα που ως φαινόμενο ξεπερνά τη συγχρονία ως αποκλειστικό γνώρισμά της και αναγνωρίζει τη συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση (Γκότσης, 2011:61; Sandahl, 2019:9; Τρούλη, 2022:60-61). Στους σπουδαιότερους σκοπούς του συγκαταλέγεται στο να προετοιμάσουν τους νέους ως αυριανούς πολίτες, άρα και να ασχοληθούν με αυτά που τους απασχολούν (Fields, 2016:4; Λοϊζου Χατζηγαβριήλ, 2020:33). Ενισχύουν, λοιπόν, την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη (Καλεσοπούλου, 2022:10; Καλεσοπούλου & Μουσένα, 2022:27-30), ενώ την ίδια στιγμή παρακινούν αλλαγές που αφορούν στο κοινωνικό σύνολο (Tate, 2012:270; Burke, 2018:85; Sullivan, 2020:327), όπως και γενικότερες κοινωνικές αλλαγές με δημοκρατική και προοδευτική στόχευση (Μούλιου, 2005:12; Burke, 2018:85; Nieroba, 2018:229; Sandahl, 2019:9; Καλεσοπούλου, 2022:10; Τρούλη, 2022:60-61). Για παράδειγμα, το Μουσείο Επιστημών της Μινεσότα αναφερόμενο στο πρόβλημα της κλιματικής αλλαγής, επισημαίνει πως οι δράσεις του βασίστηκαν στις πεποιθήσεις ότι οι επισκέπτες του θα παρακινηθούν, καθώς το θέμα σχετίζεται και με τη δική τους ζωή, αλλά και μέσα από την εκμάθηση τρόπων αντιμετώπισης του προβλήματος που θα προκύψει για τους ίδιους. Αναδεικνύεται έτσι η σπουδαιότητα της προσωπικής παρακίνησης για την επίτευξη ενός συλλογικού αποτελέσματος. Επιστήμονες,

[1] Εδώ ο Γκότσης βασίζεται στους: Kaplan F. S. (1994). Museums and the making of "ourselves" : the role of objects in national identity. Leicester University Press ; Distributed in the U.S. and Canada by St. Martin's Press.; Atkinson, J.A., I. Banks & J. O'Sullivan. (ed.) 1996. Nationalism and archaeology. Glasgow: Cruithne Press.; Díaz -Andreu, M & T. Champion. (ed.) 1996. Nationalism and archaeology in Europe. London: UCL Press; Boulder (CO): Westview Press.; Graves-Brown, P., Jones, S., & Gamble, C.S. (Eds.). (1996). Cultural Identity and Archaeology: The Construction of European Communities (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203759509; Boswell, D., Evans, J. (eds)(1999). Representing the Nation: A Reader. Histories, Heritage, Museums, London & New York: Routledge; Meskell, L. (2006). Η αρχαιολογία στο στόχαστρο (μτφρ: Ε. Σαμπανίκου, Α. Κάουα), Αθήνα: Κριτική

[2] Εδώ ο Γκότσης βασίζεται στους: Hooper-Greenhill, E. (ed). (1992). The Educational Role of the Museum, 2nd edition, London & New York: Routledge; Αλεξίου, Θ., Τσιτούρη, Α. (2002). Μουσείο, μνημείο και κοινό: Προσέγγιση και ερμηνεία. Στο: Πρακτικά 4ου Συνεδρίου Συλλόγου Ελλήνων Αρχαιολόγων «Το μέλλον του παρελθόντος μας. Ανιχνεύοντας τις προοπτικές της Αρχαιολογικής Υπηρεσίας και της Ελληνικής Αρχαιολογίας» (Αθήνα, 24-26.11.2000), Αθήνα: Σύλλογος Ελλήνων Αρχαιολόγων, 177-180

επαγγελματίες και το ευρύ κοινό οδηγείται σε έναν μουσειακό διάλογο ο οποίος οδηγεί στη διατύπωση συμπερασμάτων που χαρακτηρίζονται από συλλογικότητα και μπορούν να επηρεάσουν και πολιτικές αποφάσεις (Hamilton & Ronning, 2020:23-24).

Οι έννοιες της επιλογής και του αποκλεισμού σχετίζονται και με τη δόμηση της ερμηνείας από τους επισκέπτες τους. Η ανάδειξη της επικρατούσας ιδεολογίας δεν συνάδει με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τον ρόλο των μουσείων (Μούλιου, 2005:12). Σήμερα οι χώροι αυτοί θεωρούνται κατάλληλοι για την εμπλοκή των επισκεπτών σε συζητήσεις γύρω από ζητήματα που εμπεριέχουν διαφορετικές ερμηνείες (Moser, 2010:22; Hamilton & Ronning, 2020:18; Καλεσοπούλου & Μουσένα, 2022:41). Πρόκειται για ερμηνεία που πηγάζει από την ενεργό τους εμπλοκή (McKernan, 2015:4). Η ερμηνεία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από συγκεκριμένες δράσεις με αντίστοιχο μεθοδολογικό υπόβαθρο, μέσα και τεχνικές που ξεπερνούν την απλή ξενάγηση ή την περιδιάβασή του (Eco, 1992:34-50; Γκότσης, 2000:19). Γενικότερα, η ξενάγηση ή η περιήγηση στο μουσείο έχουν άλλες τοποθετήσεις σε σύγκριση με τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρονται σε αυτά, ως αποτέλεσμα της ενεργού συμμετοχής, αφού τα δεύτερα αφορούν σε προσχεδιασμένες δράσεις και στη στόχευσή τους βρίσκεται συγκεκριμένο κοινό (Γκότσης & Βοσνίδης, 2011:64). Επιπρόσθετα, αναδεικνύεται η σημασία των πρωτογενών πηγών και καλλιεργείται η ιστορική σκέψη (McKernan, 2015:4), η κριτική σκέψη, όπως και άλλες σύνθετες δεξιότητες του ατόμου (Κουσερή, 2022:58).

Τα μουσειακά εκθέματα δεν αναγνωρίζονται μόνο ως αυθύπαρκτα στοιχεία, αλλά και ως πολιτισμικά παράγωγα (Γκότσης, 2000:19). Με άλλα λόγια, ως προς τα εκθέματα, το κάθε μουσείο θα πρέπει να έχει μεριμνήσει ώστε να μην «*απουσιάζει […] ο άνθρωπος πίσω από τα αντικείμενα και μέσα από αυτά*» (Χατζηκυριάκος, 2020:49), αφού, τελικά, δεν φαίνεται να έχει νόημα η απλή τοποθέτησή τους σε μία σειρά που συνοδεύεται από μία στείρα μουσειακή επίσκεψη. Και η απόδοση ουσιαστικού νοήματος δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς την εμπλοκή της προσωπικής ερμηνείας. Επιπλέον, το όποιο νόημα δεν αποδίδεται μέσα από την επαφή με όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό εκθεμάτων, αλλά με την αξιοποίηση αυτών που θα μπορούσαν να το αναδείξουν με βιωματικό τρόπο (Παπαδοπούλου, 2020:59). «*[…] Η αρχαιολατρία και ο μουσειοκεντρισμός μάς καθιστούν δέσμιους του παρελθόντος και στείρους δημιουργούς του παρόντος*» (Χατζηκυριάκος, 2020:49) και δεν μπορούν να σχετίζονται με τη θεώρηση του μουσείου όπως αυτή αναλύθηκε παραπάνω.

Δεν θα μπορούσαν να παραμεριστούν απόψεις που υποστηρίζουν ότι τα μουσεία, πέρα από τη μάθηση στην οποία επικεντρώνονται, βοηθούν στην αναψυχή του ατόμου (Μούλιου, 2005:11; Λοϊζου Χατζηγαβριήλ, 2020:32). Στην εποχή μας «*θα μπορούσε να ιδωθεί και ως ένα χρήσιμο μέσο για την υποστήριξη της θεραπευτικής διαδικασίας, που στοχεύει στη χειραφέτηση και την κοινωνική επανένταξη των πασχόντων*» από ψυχικές ασθένειες (Γκότσης & Βοσνίδης, 2008:38), ενώ μπορούν να δράσουν ως χώροι όπου προωθείται η υγεία, η ευημερία των πολιτών (Desmarais, Bedford, & Chatterjee, 2018:1; Βοβμογιάννη, 2022:24; Καλεσοπούλου, 2022:10) και η ποιότητα ζωής τους (Silverman, 2009; Βοβμογιάννη, 2022:16).

Ας αναφερθεί ακόμη πως οι δράσεις που αναλαμβάνουν μπορεί να απευθύνονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, όπως μετανάστες ή άτομα με αναπηρία, οπότε και συμπράττουν με αντίστοιχες ειδικότητες, όπως κοινωνικοί λειτουργοί, ειδικοί παιδαγωγοί ή ψυχολόγοι (Γκότσης, 2004:212; Γκότσης & Βοσνίδης, 2011:64), ενώ για να είναι περισσότερο αποτελεσματικές προσαρμόζουν κάθε φορά τις δράσεις τους στην κοινωνική ομάδα που απευθύνονται (Τρούλη, 2022:62).

Η παρακίνηση του κοινού και η ανάπτυξη επαφής με το μουσείο περιλαμβάνει πέρα από προγράμματα με φυσική παρουσία και διαδικτυακά (Sandahl, 2019:9; Sullivan, 2020:327). Η πανδημία COVID-19 τα ώθησε να αναζητήσουν ευρύτερο κοινό, να αυξήσουν την προσφορά εκθεμάτων με ψηφιακούς τρόπους, όπως και να ενισχύσουν την επαφή με την κοινότητα (Levin, 2020:295).

Παλαιότερα το αντικείμενο του σχολικού μαθήματος ήταν η πολιτική ιστορία, αλλά είχε ήδη τεθεί το ζήτημα μελέτης και άλλων φαινομένων, μεταξύ των οποίων και του πολιτισμικού, καθώς αφορούν στην καθημερινή ζωή και σχετίζονται με βιώματα των μαθητών (Audigier, 2010:441). Αυτό δεν σημαίνει πως παραβλέπουμε τις εξέχουσες προσωπικότητες και την αξία τους στη διαμόρφωση των εξελίξεων, ωστόσο η αφορμή για τη μελέτη κάποιων συμβάντων σίγουρα μπορεί να προέλθει και από την καθημερινή ζωή. Μπορεί μία επιμονή στις προσωπικότητες και τις ημερομηνίες ή ακόμη και στην έκβαση των μαχών να αναπτύξει την ιστορική σκέψη των μαθητών; Πώς γίνεται οι μαθητές να ερμηνεύσουν μάχες ή αποφάσεις χωρίς τη γνώση του συγκείμενου; Το συγκείμενο αυτό δεν νοηματοδοτείται καθόλου από τον πολιτισμό; Εξάλλου η βαθιά γνώση της ιστορίας δεν σημαίνει απλά την αποστήθιση ονομάτων και ημερομηνιών. Μετατοπίζεται έτσι το ενδιαφέρον από τη δηλωτική στη διαδικαστική γνώση, όταν αναντίλεκτα οι σύγχρονες απόψεις της διδακτικής της ιστορίας δίνουν

ιδιαίτερη έμφαση στη δεύτερη από τις προαναφερθείσες, ήτοι σε δεξιότητες κατανόησης και ερμηνείας (Κόκκινος, 2006α:19).

Συχνά γίνεται λόγος για γνώση της ιστορίας και ακόμη συχνότερα για έλλειψη ιστορικής γνώσης από τους σημερινούς μαθητές. Σημαίνει, άραγε, ότι το σύνολο των μαθητών αυτών δεν αφιέρωσε χρόνο στη μαθητική του ζωή για την εκμάθηση της ιστορίας ή μήπως το είδος των πληροφοριών που μόλις προσέλαβε ήταν τέτοιο που επέτρεψαν την εύκολη λήθη του; Με άλλα λόγια, οι μαθητές λαμβάνουν απλά ένα σύνολο πληροφοριών (δηλωτική γνώση) ή οδηγούνται στην εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από την κριτική αξιολόγηση των πηγών; Αλλά πώς μπορούν να κρίνουν οι μαθητές τα γεγονότα μιας παρελθούσης περιόδου όταν οι κοινωνικό-πολιτιστικοί παράγοντες της εποχής τούς είναι άγνωστοι;

Επιπρόσθετα, φαίνεται πως η ιστορική σκέψη, γνώση και συνείδηση δεν διαπλάθεται μόνο εντός της σχολικής αίθουσας, αλλά εξαρτάται από ένα σύνολο παραγόντων, μεταξύ των οποίων είναι οι άτυπες μορφές εκπαίδευσης, η δημόσια ιστορία αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Νάκου, 2009:87). Καταρχάς θα πρέπει να αναφερθεί πως η ιστορική συνείδηση διαφοροποιείται υπό την επίδραση των σύγχρονων νοηματοδοτήσεων, άρα δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως κάτι σταθερό ή αμετάβλητο (Γιώτης, 2012:358). Κατά τον Rusen (2004:67-68) αυτή μας παρέχει ένα είδος προσανατολισμού στον χρόνο. Τη χαρακτηρίζει ως «*καθρέφτη*». Συγκεκριμένα αναφέρει πως «*η ιστορική συνείδηση ανακαλεί το παρελθόν ως καθρέφτη εμπειρίας μέσα στον οποίο αντανακλάται η ζωή στο παρόν […]*». Ο προσανατολισμός αυτός συντελείται και μέσα από τη λειτουργία της αφήγησης. Ιδιαιτέρως γνωστή είναι και η τυπολογία της από τον ίδιο σε τέσσερις διαφορετικούς τύπους: τον παραδοσιακό, τον παραδειγματικό (υποδειγματικό), τον κριτικό και τον γενετικό (Rusen, 2004:69-76). Η ιστορική συνείδηση δέχεται επιρροές και από τις δημόσιες εκφάνσεις της ιστορίας, και ειδικά από πηγές πληροφόρησης όπως «*ο κινηματογράφος, το Διαδίκτυο, η τηλεόραση και η λογοτεχνία […]*» (Ανδρέου, και συν., 2015:13). Επιπλέον, ο Wineburg (2001:28), αναφερόμενος στην ιστορική σκέψη, τη συνδέει και με την παγίδα του παροντισμού. Αφενός θεωρεί πως ο υφιστάμενος τρόπος σκέψης θα μας συνοδεύει συνεχώς, αφετέρου εάν εμείς δεν προσπαθήσουμε να τον αλλάξουμε είμαστε αναγκασμένοι να εγκλωβιζόμαστε σε συλλογισμούς που ερμηνεύουν το παρελθόν με γνώμονα το παρόν.

Ζώντας στην κοινωνία της πληροφορίας και αναλογιζόμενοι τα μέσα που υπάρχουν σήμερα, η εξάπλωση της δημόσιας ιστορίας γίνεται με ραγδαίους ρυθμούς.

Και μπορεί από τη μια πλευρά η ιστορία να γίνεται περισσότερο δημοκρατική, από την άλλη προωθείται η διάσπαση της ιστορίας (history) σε ιστορίες (stories) και διαμορφώνονται με τη σειρά τους και διαφορετικές μαθησιακές στάσεις, που μπορεί να οδηγήσουν σε παρερμηνείες (Νάκου, 2009:92-93). Η προσέγγιση, λοιπόν, θα πρέπει να γίνει μέσα από μεθόδους ορθές και σύμφωνες με τη διδακτική της Ιστορίας, ώστε να αποφευχθεί οποιαδήποτε ερμηνευτική παρέκκλιση.

Οι μαθητές, και αργότερα ενήλικοι πολίτες της κοινωνίας, θα έρχονται αντιμέτωποι με δημόσιες προσεγγίσεις της. Και αν ως μαθητές μπορέσουν να οδηγηθούν σε μία ορθή ερμηνεία με την υπόδειξη της αναγκαίας βοήθειας από έναν εκπαιδευτικό επιστημονικά και διδακτικά επαρκή απέναντι στις προκλήσεις αυτές, δεν θα υπάρχει κάτι αντίστοιχο για την υπόλοιπή τους ζωή. Θα πρέπει επομένως ο μαθητής να έχει τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να μπορεί να τις κατακτήσει μέσα από μια κριτική ματιά. Στο ίδιο κριτικό πλαίσιο, η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης θα του προσφέρουν εργαλεία για την ουσιαστική και αντικειμενική εμβάθυνση σε ιστορικά ζητήματα.

Εκτός αυτού, ο όγκος της πληροφορίας που σήμερα διακινείται και που έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή οι μαθητές θα πρέπει να σημάνει και τη μετάβαση της σύγχρονης εκπαίδευσης από την ποσότητα των πληροφοριών στην ποιότητα του περιεχομένου τους και άρα να πετύχει τη μετατροπή τους σε γνώση (Φύκαρης, 2010; 2016:114). Απομακρυνόμενοι από τη σύγχρονη διδασκαλία της ιστορίας εστιάζουμε στο χαρακτηριστικό εκείνο που αφορούσε στην στείρα αναπαραγωγή της επίσημης σχολικής ή άλλης Ιστορίας. Η στείρα αυτή αναπαραγωγή οδηγεί στην απομάκρυνση από την κατανόηση της ιστορικής μεθόδου, της κριτικής ιστορικής σκέψης και ως εκ τούτου και από τη διαμόρφωση ερμηνειών για το πολυπαραγοντικό παρόν και μέλλον.

Επιπλέον, είναι γνωστό, μέσα από τις θέσεις του κονστρουκτιβισμού, πως η ερμηνεία του κάθε φαινομένου συντελείται βάσει της προϋπάρχουσας γνώσης (Φρυδάκη, 2009:249). Το παιδί μεγαλώνοντας στο σύγχρονο περιβάλλον είναι επόμενο να ερμηνεύσει τις όποιες αποφάσεις λήφθηκαν στη διάρκεια των παρελθόντων ετών μέσα από τις σύγχρονες αντιλήψεις, με τις οποίες και έχει ανατραφεί, ενώ και ο πολιτισμός μέσα στον οποίο ανατράφηκε επηρεάζει τη σκέψη του (Φρυδάκη, 2009:255), άρα και την ιστορική του σκέψη. Η ερμηνεία, όμως, αυτή είναι αυθαίρετη και λανθασμένη, ούσα προϊόν σκέψης εμποτισμένης με σύγχρονα πολιτιστικά χαρακτηριστικά. Μία ορθή εξήγηση θα απαιτούσε τη γνώση της κουλτούρας της εποχής στην οποία συνέβαιναν οι εξελίξεις, ώστε να αποδοθούν, αν όχι στο ίδιο,

τουλάχιστον σε ένα κατά το δυνατόν άρτια προσφερόμενο πολιτιστικό πλαίσιο, που να πλησιάζει καλύτερα αυτό της εποχής εκείνης. Θα οδηγούνταν με τον τρόπο αυτό πολύ πιο κοντά στο πραγματικό παρελθόν, παρόλο που σίγουρα θα υπάρχει διάσταση μεταξύ αυτού που αναδομείται και εκείνου που πραγματικά συνέβη. Σίγουρα ο μαθητής δεν είναι επιστήμονας για να καταλήξει σε κάποια επιστημονική ερμηνεία, όμως το κέρδος του θα είναι η ανάπτυξη της ιστορικής κρίσης, μία δεξιότητα που αποτελεί βασικό στόχο και προσδοκία, σύμφωνα με τις απόψεις της σύγχρονης διδακτικής. Με τον καιρό, αναμένεται να κατακτήσει την επιστημονική αυτή μέθοδο εργασίας, που θα είναι και το σημαντικότερο όφελός του από το μάθημα.

Το θέμα είναι πολυσχιδές, αλλά σύμφωνα με τις νεότερες απόψεις της διδακτικής, και επισημαίνοντας κάποιες από τις βασικές της όψεις, σημασία έχουν οι ιδέες των παιδιών και ο συνυπολογισμός τους στη δόμηση των εννοιών, ενώ η προσφορά της νέας γνώσης δεν θα πρέπει να παρουσιάζεται με τη μορφή της μίας και μοναδικής αλήθειας (Κουζέλης, 1996:157-161), αλλά να συσχετίζεται με την καθημερινότητα των μαθητών και τα σύγχρονα ευρύτερα δεδομένα (Κουζέλης, 1996:161; Κοσσυβάκη, 2004:75). Η διδασκαλία καλείται να είναι αποτελεσματική (Κουζέλης, 1996), μη κατευθυντική (Κοσσυβάκη, 2004:33) και να στηρίζεται σε πληθώρα και ποικιλία διδακτικών πηγών (Φύκαρης, 2014:401).

Πρωτεύων είναι ο ρόλος της μαθητοκεντρικής προσέγγισης (Τζιφόπουλος, 2022:177). Αυτό συνεπάγεται πως αναπτύσσονται θέματα αρεστά στους μαθητές, συνυπολογίζεται ο ρυθμός τους, ο χώρος, οι στόχοι, τα περιεχόμενα και οι διαδικασίες δομούνται μετά από κοινή απόφαση μαθητών και εκπαιδευτικού, ενώ οι παράμετροι της μαθησιακής διαδικασίας, όπως οι στόχοι, τα περιεχόμενα και οι μέθοδοι, δεν είναι εκ των προτέρων αυστηρά προκαθορισμένοι και άκαμπτοι ως προς τη δυνατότητα τροποποίησης. Η μάθηση δεν αντιμετωπίζεται ως ατομική και μόνο διαδικασία, αλλά συνυπολογίζονται οι κοινωνικές παράμετροι, ενισχύεται ο διάλογος, η συνεργασία και η ενσυναίσθηση (Κοσσυβάκη, 2004:30-53), επιχειρείται η ανάδειξη της ισότητας και η αποδοχή της διαφορετικότητας (Φύκαρης, 2014:398). Η μάθηση είναι κάτι περισσότερο από αυτό που συντελείται μόνο στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας στο σχολείο. Πρωταρχικό σκοπό αποτελεί η καλλιέργεια της κριτικής, δημιουργικής, της αποκλίνουσας και επιστημονικής σκέψης. Στο επίκεντρο τοποθετούνται οι δεξιότητες και όχι η απομνημόνευση γνώσεων. Η μαθησιακή διαδικασία «προβληματίζει τους μαθητές», οι οποίοι αυτόνομα προσπαθούν να δώσουν λύσεις

στις προβληματικές καταστάσεις (Φύκαρης, 2014:329-401). Η τάξη αποτελεί χώρο ανάπτυξης του ερευνητικού τρόπου σκέψης (Κουζέλης, 1996:180).

Εύλογα μπορεί να αναρωτηθεί κανείς για τον ρόλο της δημόσιας ιστορίας στο σχολικό πλαίσιο. Μολονότι ακολουθεί εκτενέστερη αναφορά στην αντίστοιχη ενότητα, μπορεί εδώ να επισημανθεί πως η μελέτη του παρελθόντος δεν συντελείται πλέον μόνο σε στενά ακαδημαϊκό πλαίσιο. Στη συζήτηση εμπλέκεται σαφέστατα και ο δημόσιος λόγος. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον δίνονται δυνατότητες εκδημοκρατισμού της, καθώς αναδεικνύονται πτυχές που έως τώρα δεν έχουν μελετηθεί ή σε απόψεις που παραγκωνίστηκαν και αποκλείστηκαν κοινωνικά. Η εξέταση υπό αυτή την οπτική δεν θα πρέπει να ερμηνευτεί στερεοτυπικά ως μία αντιπαράθεση μεταξύ της ιστορίας και της δημόσιας ιστορίας και ούτε πρέπει η πρώτη να απορρίψει τη δεύτερη αποφασίζοντας μόνο με την απαρέγκλιτη χρήση των μεθόδων της, αφού ο τρόπος που οι δύο συσχετίζονται είναι ιδιαιτέρως πολυσχιδής (Εξερτζόγλου, 2020:21-29).

Η δημόσια ιστορία φαίνεται πως κερδίζει έδαφος στα μέσα της δεκαετίας του 1990 (Κουργιαντάκης, 2020:26) (Ανδρέου, και συν., 2015:9). Ωστόσο, ως όρος, άρχισε να χρησιμοποιείται εκτενέστερα ήδη από τη δεκαετία του 1970. Παρόλα αυτά δεν υπάρχει ακόμη ένας καθολικός ορισμός της. Μία περιγραφή της που συχνά χρησιμοποιείται είναι αυτή που την τοποθετεί στον αντίποδα της ακαδημαϊκής ιστορίας, ήτοι: δημόσια ιστορία «είναι ο λόγος και οι πρακτικές που αφορούν το παρελθόν και καλλιεργούνται έξω από τα ακαδημαϊκά αμφιθέατρα» (Σαλβάνου, 2021:101-102). Ο Κουργιαντάκης (2020:25-26) σημειώνει πως αυτή «*μελετά και καταγράφει τρόπους με τους οποίους το παρελθόν ανασυγκροτείται και αποτυπώνεται, μέσα από νέες μορφές παραγωγής ιστορικής γνώσης και κουλτούρας και από φορείς που διαχειρίζονται το παρελθόν στη δημόσια σφαίρα (επετειακούς εορτασμούς, μνημεία, μουσεία, δημόσια-ιδιωτική εκπαίδευση, ΜΜΕ, κινηματογράφο, διαδίκτυο, τηλεόραση, ραδιόφωνο κ.λπ.)*». Στα μέσα αυτά, δηλαδή το διαδίκτυο, τα ΜΜΕ και τον κινηματογράφο, ως μέσα που συναινούν και ενισχύουν τον διάλογο που αναπτύσσεται σήμερα γύρω από τη δημόσια ιστορία, συμφωνούν και οι Δαλκαβούκης & Τσέκου (2015:115), ενώ αναγνωρίζεται πως και η εμπορική εκμετάλλευση του πολιτισμού συμβάλλει στην ανάδειξή της (Εξερτζόγλου, 2020:23). Σε έρευνά της η Ταμίσογλου (2022:112-113) διαπιστώνει τη χρησιμοποίηση της ιστορίας ακόμη και στον χώρο της διαφήμισης, όχι με στόχο τη δημιουργία νέας ιστορικής γνώσης αλλά με την εκμετάλλευση των πτυχών με τις οποίες έχει αυτή συγκεραστεί στο θυμικό των ατόμων.

Οι αντιπαραθέσεις που συντελούνται στον δημόσιο λόγο για την Ιστορία αποτελούν αντικείμενο μελέτης της ίδιας της Δημόσιας Ιστορίας, αλλά παρά τη δυναμική ενασχόληση της κοινωνίας με αυτά τα θέματα, φαίνεται πως σε ακαδημαϊκό επίπεδο δεν έχουν αποκρυσταλλωθεί οι απαραίτητες μέθοδοι που να εμποδίζουν τις επιδέξιες προσπάθειες πιθανής ποδηγέτησης (Κουργιαντάκης, 2020:27). Σήμερα η δημόσια ιστορία κερδίζει έδαφος στον ακαδημαϊκό χώρο αφού υπάρχουν αντίστοιχα προγράμματα σπουδών, περιοδικά και διοργανώνονται σχετικά συνέδρια (Ανδρέου, και συν., 2015:9; Σαλβάνου, 2021:100).

Εξίσου ελπιδοφόρο είναι πως όλο και περισσότερο ανοίγει ο διάλογος για την ουσιαστική αξιοποίησή της στη μαθησιακή διαδικασία. Εξάλλου, δεν μπορεί κανείς να αγνοήσει πως οι ιδέες της οικογένειας και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος συνοδεύουν τους μαθητές και εντός του σχολείου (Τρίμη-Κύρου, 2013:316). Ήδη, σε κάποιο βαθμό, η προφορική ιστορία έχει ενισχύσει τη θέση της στην τυπική εκπαίδευση, αφού μέσα από αυτή οι μαθητές αντιλαμβάνονται με ουσιαστικό τρόπο τη χρήση των τεκμηρίων, που αφορά στη συλλογή, αξιολόγηση και ερμηνεία τους και καταλήγει στην αναδόμηση του παρελθόντος με βιωματικό τρόπο και αντίστοιχο αυτών που εφαρμόζουν οι ιστορικοί (Thompson, 2002:239).

Το βασικό εμπόδιο που τίθεται σε οποιαδήποτε είδους τέτοια ιστορία από την πλευρά του εκπαιδευτικού συστήματος είναι τα βιβλία του μαθήματος αυτού. Τα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας ακόμη και σήμερα αποτελούν τον πυρήνα των εργαλείων στη διδασκαλία (Μαυροσκούφης, 2007:69). Ό, τι περιέχει το βιβλίο, οι πηγές που προσφέρουν αυτά και οι εικόνες είναι κάποια σημαντικά ερεθίσματα που έχουν οι μαθητές. Και είναι γεγονός πως τα βιβλία εμπλουτίζονται με εικόνες που δεν -θα έπρεπε τουλάχιστον να- έχουν απλά στόχο τον «καλλωπισμό» τους.

Είναι σαφές ότι στην εικόνα των σχολικών εγχειριδίων αναγνωρίζεται και ο ρόλος αυτής ως πηγή (Ζαγκότας, 2016:17). Κατά τη Σφυρόερα (2007:31-40) η λειτουργία της στο σχολικό πλαίσιο από την αρχική της χρήση έως σήμερα έχει διαφοροποιηθεί και από ένα μέσο με υποστηρικτικό χαρακτήρα απέναντι στη μάθηση, βρίσκεται στη θέση του ίδιου του αντικειμένου μάθησης, ανάλυσης και μελέτης. Η ίδια τη θεωρεί «*κίνητρο για μάθηση*», «*εργαλείο απόκτησης γνώσης και δεξιοτήτων*» και πως «*διευκολύνει την επικοινωνία και βοηθά στη γλωσσική ανάπτυξη*». Η αξιοποίησή της κατά τη μαθησιακή διαδικασία, μέσα από μία πολυτροπική χρήση του υλικού που παρέχεται στα παιδιά, έχει συνδεθεί με βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ενώ δεν παύει να

χαρακτηρίζεται και ως «αναπόφευκτη αναγκαιότητα» (Σπηλιωτοπούλου, Μπακόπουλος, & Νικολός, 2010:1547).

Ο Levin (1979:14) εντοπίζει στην αξιοποίηση των εικόνων στα σχολικά εγχειρίδια οχτώ λειτουργίες που περιγράφονται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα, όπως αυτός δίνεται από τον ίδιο.

Πίνακας 1: Λειτουργίες των εικόνων στα σχολικά εγχειρίδια. Πηγή: Levin, 1979:14

Λειτουργία	Γενική αρχή λειτουργίας
Διακόσμηση	Οι εικόνες αυξάνουν την ελκυστικότητα του κειμένου
Ανταμοιβή	Οι εικόνες αυξάνουν τις πωλήσεις των εκδοτών
Κίνητρο	Οι εικόνες αυξάνουν το ενδιαφέρον των παιδιών για το κείμενο
Επανάληψη	Οι εικόνες προσφέρουν πρόσθετες πληροφορίες για το κείμενο
Αναπαράσταση	Οι εικόνες ενισχύουν τις πληροφοριές του κειμένου
Οργάνωση	Οι εικόνες οργανώνουν (ολοκληρώνουν) τις πληροφορίες του κειμένου
Ερμηνεία	Οι εικόνες κάνουν τις πληροφορίες του κειμένου περισσότερο κατανοητές
Μετασχηματισμός	Οι εικόνες ενισχύουν την απομνημόνευση των πληροφοριών του κειμένου

Ως προς τη συσχέτιση με την ιστορική γνώση ο Παληκίδης (2005:69) παρατηρεί μία γενικότερη τάση των ιστορικών, αλλά και των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με τη διδασκαλία της ιστορίας, και το σχόλιό του δεν αφορά μόνο στην ελληνική περίπτωση, ότι οι εικόνες δεν αξιοποιούνται παρά ελάχιστα και στοιχειωδώς. Ο παραγκωνισμός τους διαπιστώνεται και από τη μηδαμινή συμπερίληψή τους στις ασκήσεις ή, όπου αυτές υπάρχουν, να ζητείται κάτι κοινότοπο και προφανές, στοχεύοντας στην αναδιατύπωση εκ των προτέρων δοσμένων ερμηνειών (Παληκίδης, 2007β:544-545). Διαπιστώνει επίσης πως στη χώρα μας γενικά τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας χρησιμοποιούν την εικονογράφηση με τρόπο που να στηρίζεται η κυρίαρχη εθνική αλλά και πολιτική ιδεολογία. Παράλληλα φαίνεται πως μέσα από αυτά αναπαράγονται και τα στερεότυπα που οι ιδεολογίες αυτές φέρουν. Αντίστοιχα, σε έρευνά του ο Χριστόπουλος (2017:281) καταλήγει στο συμπέρασμα πως παρόλο που οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας δεν ενστερνίζονται μαθησιακές προσεγγίσεις που ταιριάζουν με το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, με ό, τι αυτό συνεπάγεται για την αναπαραγωγή των εθνοκεντρικών ιδεολογημάτων με άξονα το σχολικό εγχειρίδιο, εντούτοις τελικά η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών

υιοθετεί το αφήγημα του ελληνικού έθνους για την αμετάβλητη συνέχειά του ανά τους αιώνες.

Στην ίδια έρευνά του ο Παληκίδης (2005:69-70) θα αναγνωρίσει τον αφηγηματικό τρόπο παρουσίασης των εκ των προτέρων δομημένων εθνοκεντρικών αντιλήψεων στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας που απαιτούν την άκριτη υιοθέτηση των θέσεων από τους μαθητές, όπως επίσης και τον υποστηρικτικό ως προς την παραπάνω θέση ρόλο των πηγών, γραπτών και οπτικών, που πλαισιώνουν το εκάστοτε εγχειρίδιο. Συνεπώς θεωρεί πως οι οπτικές πηγές, με τον τρόπο που προσφέρονται, δεν μπορούν να οδηγήσουν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών.

Σε ανάλογη έρευνα η Παπακώστα (2016:406-407) παρατηρεί στα σχολικά εγχειρίδια τη σύνδεση της ελληνικότητας με τη γλώσσα και τη θρησκεία, όπως και την αδιάλειπτη συνέχεια του ελληνικού έθνους στον χωροχρόνο από τον αρχαίο πολιτισμό έως τις μέρες μας. Καταγράφει ακόμη, πως ενώ όλες οι γειτονικές χώρες αναφέρονται με το όνομά τους, δεν συμβαίνει το ίδιο με την Τουρκία, που πάντα αναφέρεται με έμμεσο τρόπο. Εξίσου σημαντικό είναι πως τα διάφορα σύμβολα του ιστορικού παρελθόντος παρουσιάζονται με τρόπο που τελικά εμφανίζονται ως σύμβολα σύγχρονου κύρους. Αντίστοιχα στην τέχνη υπερπροβάλλεται ο διακοσμητικός της ρόλος, ενώ ταυτόχρονα αποκόπτεται από το συγκείμενό της, καθιστώντας αδύνατο οποιονδήποτε ερμηνευτικό διάλογο.

Ο Γιώτης (2012:343-354) εντοπίζει στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας αναφορά σε κάποια επώνυμα πρόσωπα, και δη διακεκριμένων ανδρών, αλλά διαπιστώνει απουσία, πλην ελάχιστων εξαιρέσεων, σε κοινωνικές δομές. Ως προς την προσέγγιση, η αφήγηση τίθεται ως κυρίαρχος τρόπος μεταφοράς της γνώσης και ο εκπαιδευτικός να είναι αυτός που μεταφέρει την ύλη προς εκμάθηση στο παιδί, τουλάχιστον στα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα έως και τη δεκαετία του 1990. Σημαντική είναι η παρατήρησή του ως προς την πολιτισμική προσέγγιση και μάλιστα και άλλων πολιτισμών ή λαών, αναφορικά με εγχειρίδια του 21^{ου} αιώνα, σημειώνοντας ρητά πως «*δεν ευνοείται όμως η υποχώρηση του εγωκεντρισμού ούτε προάγεται ο μαθητής σε ανώτερη ενσυναισθητική βαθμίδα, όταν βλέπει στο σχολικό βιβλίο ιστορίας τον τρόπο απεικόνισης του πολέμου να ντύνεται με το ηρωικό στυλ όποτε εξιστορεί τις νίκες του έθνους και να επιλέγει τα εντονότερα χρώματα για να μεταμορφώσει την ήττα σε αδικία*». Η Λεμονίδου (2018:128) σχολιάζει πως στα σχολικά εγχειρίδια έως και τη δεκαετία του 1980 δεν υπάρχουν εικόνες ή ο ρόλος τους είναι πλήρως διακοσμητικός, ο δε λόγος αφηγηματικός, εθνοκεντρικός και επικεντρωμένος στη στρατιωτική ιστορία και τις

πολιτικές εξελίξεις. Οι Βούρη & Γατσωτής (2011:60-61) (Αγγελάκος, και συν., 2021:173) ακολουθώντας τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου στο βιβλίο της ιστορίας της Γ΄Λυκείου των Κολιόπουλου – Σβολόπουλου κ.α. με τίτλο «Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)» με ημερομηνία κυκλοφορίας το 2007, διαπίστωσαν πως οι πηγές του εγχειριδίου λειτουργούν επιβεβαιωτικά προς το αφήγημα των βασικών κειμένων. Αλλά και ο Καρδάσης (2021) υπογραμμίζει τη μη ύπαρξη πηγών, οπότε και το μάθημα το χαρακτηρίζει ένας συνεχής αφηγηματικός λόγος με απουσία αποδείξων.

Η εμμονή στην ενασχόληση με τους εθνικούς ήρωες φαίνεται να μην ενισχύει την καλλιέργεια της ιστορικής ερμηνείας από τους μαθητές, ενώ παράλληλα το παρελθόν καθίσταται α-ιστορικό, αφού ενδύεται με διαχρονικές αξίες. Ειδικότερα, έως και τη δεκαετία του 1970 στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας δεσπόζουν «ο*ι προσωπογραφίες των πολιτικών και στρατιωτικών ηγετών, οι παραστάσεις μαχών και οι απεικονίσεις επιβλητικών μνημείων ή μνημειακών τόπων*» (Παληκίδης, 2007β:545).

Οι Βούρη & Γατσωτής (2011:40) εντοπίζουν στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας γενικά, με διακυμάνσεις για το καθένα αλλά εντέλει στο σύνολό τους, «*παραλείψεις, αποσιωπήσεις, παραποιήσεις, αντιφάσεις, ιδεολογική μονομέρεια ή ιδεολογική σύγχυση, καθώς ταλαντεύονται ανάμεσα στην παραδοσιακή και τη νέα αντίληψη για την ιστορία, ανάμεσα στον εθνοκεντρισμό και τον ευρωκεντρισμό, αλλά και ανάμεσα στην αξίωση για επιστημονική ορθότητα και το δόγμα της πολιτικής ορθότητας*».

Επιπλέον, μεγάλο μέρος τους αποτελείται από αντικείμενα του παρελθόντος, αλλά συνήθως αποκομμένα από το συγκείμενο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκαν και, κατά τη (Νάκου, 2001:74), η λειτουργία και η χρήση των αντικειμένων αλλάζει μέσα στον χρόνο σύμφωνα με τις κοινωνικές αντιλήψεις. Εάν, λοιπόν, οι μαθητές δεν είναι γνώστες του πολιτισμού της εποχής μελέτης, δεν δύναται να ερμηνεύσουν τη λειτουργία των αντικειμένων, άρα και να καταλήξουν σε ιστορικά συμπεράσματα που έχουν τις προϋποθέσεις να είναι ορθά και ενταγμένα στο πλαίσιο της εποχής. Είναι, άραγε, η αλήθεια που προβάλλεται από τη μοναδικότητα του σχολικού εγχειριδίου αυτό που τελικά επιζητούμε από το σχολικό μάθημα και την επιστήμη της Ιστορίας; Ποιος ο ρόλος του πολιτισμού στην προσπάθειά μας αυτή και ποιος ο ρόλος του τόπου; Ποια ταυτότητα δομούμε και ποια αναδεικνύουμε μέσα από την καθεμιά προσέγγιση;

Ως προς το θέμα αυτό σημειώνεται πως το άτομο δεν φέρει μία και μοναδική ταυτότητα, ενώ συγχρόνως τα στοιχεία της καθεμιάς από αυτές, που ταυτόχρονα ο καθένας φέρει, δύναται να μην μοιάζουν μεταξύ τους (Κοκοσολάκης, 2004:68;

Τσαούσης, 2004:201). Ως έννοια, λοιπόν, ενέχει πολλαπλό περιεχόμενο και μπορεί να αναφέρεται άλλοτε στο άτομο, άλλοτε σε ομάδες και άλλοτε στην ευρύτερη κοινωνία (Δραγώνα, 2003:20), οπότε η σημασία της γίνεται ακόμη πιο σύνθετη. Έτσι, ένας διαχωρισμός που υιοθετήθηκε για τη μελέτη της είναι η κατασκευασμένη διάκρισή της σε ατομική και κοινωνική (Goffman, 1963:105-106; Γκότοβος, 2001:50; Δραγώνα, 2003:20-24), με την πρώτη να αφορά στο ψυχολογικό περιεχόμενο του ατόμου και τη δεύτερη να επικεντρώνεται στο δίκτυο των κοινωνικών σχέσεων (Δραγώνα, 2003:20-24). Ο διαχωρισμός όμως αυτός δεν σημαίνει πως τα δύο αυτά είδη δεν βρίσκονται σε αμοιβαία σύνδεση (Strauss, 1969:173; Γκότοβος, 2001:50; Τσαούσης, 2004:201; Jenkins, 2007:42-43). Μάλιστα, κατά την κοινωνιολογική διάσταση, μπορεί ως άτομα να δρούμε στην κοινωνία και να βιώνουμε τις εμπειρίες μας, αλλά το κάθε άτομο βρίσκεται υπό την επίδραση κοινωνικών και πολιτισμικών συνιστωσών που θέτουν όρια στην εγγενή ατομική ελευθερία λήψης αποφάσεων ή σκέψης (Alexander, Thompson, & Edles, 2016:120).

Γενικά, η γνώση των πολιτιστικών χαρακτηριστικών και η σύνδεσή τους με την ιστορία αναδεικνύεται σε βασικό πυλώνα των ταυτοτήτων μας. Συνεπώς, πρέπει να υπάρξει μία ισορροπία μεταξύ της ιστορικής και της σύγχρονης ταυτότητας. Οι μαθητές θα πρέπει να αντιληφθούν τη διαφορά μεταξύ των δύο, το οποίο προϋποθέτει τη γνώση τους και να τις διατηρήσουν στο επίπεδο που αρμόζει στην καθεμιά. Τουτέστιν, η σύγχρονη δημιουργήθηκε δεχόμενη επιρροές από ταυτότητες του παρελθόντος, ωστόσο δεν σημαίνει πως αυτή πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως μοναδική και μέσω αυτής να γίνεται προσπάθεια απόδοσης οποιασδήποτε ερμηνείας για κάθε χρονική περίοδο και για κάθε τόπο. Εξάλλου, μπορεί για την εποχή της να ανταποκρίνονταν στις απαιτήσεις, αλλά αυτό δεν αναδεικνύει τα χαρακτηριστικά της ως διαχρονικά. Παλιότερα, δεν δινόταν βάση στην ερμηνεία της ιστορίας και οι μαθητές αποδέχονταν αυτά που η επιστήμη της ιστορίας και η κυριαρχούσα ιδεολογία έδιναν ως τη μόνη ορθή άποψη (Κόκκινος, 2006α:19). Αυτές οι πρακτικές σήμερα δεν υιοθετούνται, αφού οι μαθητές, ζώντας στο παρόν, πρέπει να στραφούν στην κριτική ανάγνωση του παρελθόντος. Εντούτοις, αυτό γίνεται με βάση δομημένες αντιλήψεις από ποικίλους ιδεολογικούς μηχανισμούς που η κοινωνία τους εμπότισε, οι οποίες στις περισσότερες περιπτώσεις δύναται να διαφέρουν άρδην από την εποχή στην οποία συνέβη το γεγονός. Το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ιστορική σκέψη. Κρίνουμε, με άλλα λόγια, «εξ ιδίων τα αλλότρια», κάτι που δεν είναι θεμιτό στην επιστημονικότητα της ιστορίας.

Ακόμη, εάν ο μαθητής δεν γίνει κοινωνός του πολιτισμού, και μέσα από την οπτική του πολιτισμού του τόπου του, μειώνει τις δυνατότητές του για γνωριμία με το «εμείς» και το «άλλο». Παράλληλα, μέσα από δημοκρατικές και διαπολιτισμικές πρακτικές ωθείται στην ανάπτυξη συμπεριφορών και αξιών ισότητας και σεβασμού.

Από τα παραπάνω μάλλον έγινε ήδη σαφές πως η έννοια του πολιτισμού είναι στενά συνυφασμένη με την έννοια της ιστορίας, αποτελώντας στην ουσία τις όψεις του ίδιου νομίσματος, αλληλεπιδρώντας και επηρεάζοντας η μία την άλλη. Φαίνεται, έτσι, πως η ιστορία, άρα και η σχολική πλευρά της, είναι κάτι παραπάνω από απλή έκθεση ονομάτων, μαχών και ημερομηνιών. «*Η ιστορία με κανένα τρόπο δεν περιορίζεται στην πολιτική Ιστορία των λαών και δεν εξαντλείται με τους πολέμους*», υποστηρίζει η Βαϊνά (1997:35), ενώ κατά τη Sebba (2000:45&47) ένα από τα προβλήματα γύρω από το θέμα είναι εάν αυτή πρέπει να επικεντρώνεται στις προσωπικότητες ή στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων και συνεχίζει τονίζοντας πως «*η Ιστορία που μπορεί να μάθει κανείς μελετώντας την ζωή των απλών καθημερινών ανθρώπων είναι εξίσου χρήσιμη*».

Η ιστορία από τα κάτω, που αφορά σε μη γνωστές προσωπικότητες, αλλά στα «ταπεινά πρόσωπα», παρόλο που έχει τις ρίζες της σε προπολεμικές περιόδους, άρχισε να αναπτύσσεται μετά τον Β’ Παγκόσμιο Πόλεμο (Shaw, 2022:x). Το 1932 χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά η φράση «η ιστορία φαίνεται από τα κάτω και όχι από πάνω» από τον Febvre στη Γαλλία (Xifra , McKie, & Collell, 2018:2). Έτσι, το ενδιαφέρον μεταφέρεται στον λαό και στο ευρύ πλήθος των ανθρώπων, όπως και για τη συλλογική τους δράση (Gottesman, 2022:216-217). Όταν ξεκίνησε τα πρώτα της βήματα στηρίχθηκε στις απόψεις των Annales και των Βρετανών μαρξιστών, καθώς αμφότεροι ασχολήθηκαν με τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις και τις συλλογικές νοοτροπίες. Στα σύγχρονα τεκμήρια εντάσσονται πλέον και γραπτές πηγές απλών ανθρώπων, οπότε και μελετώνται μεμονωμένες περιπτώσεις ατόμων. Ενδιαφέρεται έτσι και για την ιστορική αλλαγή όπως βιώνεται από ξεχωριστές εμπειρίες (Martyn, 2010:59.1). Η προσέγγισή της δεν συνεπάγεται την υιοθέτηση μιας άλλης μεθοδολογίας, αλλά συνιστά έναν διαφορετικό τρόπο άσκησης των ερωτημάτων για την κοινωνία, που επιτρέπει την ανάδειξη αφηγημάτων αντίθετα προς τα κυρίαρχα, τα οποία παραδοσιακά ήταν περιορισμένα και πάντα διαμεσολαβημένα (Renault, 2020:81-91). Η ώθησή της οφείλεται και στη σταδιακή μείωση του αναλφαβητισμού στις κατώτερες τάξεις, οπότε δόθηκε η δυνατότητα ύπαρξης γραπτών τεκμηρίων που αξιοποιήθηκαν ως πηγές (Martyn, 2010:59.3). Ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1990 και εφεξής υπήρξε μία στροφή προς πολιτισμικές και κοινωνικές πλευρές που έως τότε οι

ιστορικοί δεν είχαν ασχοληθεί, τουλάχιστον τόσο εντατικά, ενώ αυξανόταν και η ενασχόληση με κοινωνίες εκτός του δυτικού κόσμου (Iggers & Wang, 2015:15). Επίσης, φαίνεται πως μέσα από αυτή ωθείται και η μετάβαση προς τη δημόσια ιστορία (Cauvin, 2018:8; Apostolopoulos, 2021:315-316). Αναδεικνύεται, λοιπόν, πως «την ιστορία δεν τη γράφουν μόνο οι ιστορικοί ούτε γράφεται αποκλειστικά γι' αυτούς» (Σαλβάνου, 2021:232).

Συμπερασματικά, «[*...] η Ιστορία διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στην πολιτιστική ανάπτυξη των παιδιών. Ο καλύτερος τρόπος για να κατανοήσει κάποιος την κουλτούρα του είναι να γνωρίσει την κουλτούρα των άλλων, και αυτό είναι το κατεξοχήν αντικείμενο της Ιστορίας*» (Sebba, 2000:57). Η προσέγγιση της πολιτισμικής πλευράς του παρελθόντος μπορεί να γίνει μέσα από ποικίλους τρόπους. Σημαντικά είναι τα τεκμήρια που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή των ατόμων, τόσο υλικά όσο και άυλα πολιτισμικά στοιχεία, είτε βρίσκονται σε προθήκες μουσείων είτε φυλάσσονται από τις οικογενειακές των ίδιων των παιδιών, όπως και μνημεία και χώροι με ιστορικό ή πολιτισμικό ενδιαφέρον, προφορικές μαρτυρίες ή και γραπτά κείμενα κάθε είδους. Μια τέτοια προσέγγιση καθιστά το μάθημα προσιτό και ευχάριστο.

Η έννοια του τόπου αποκτά ιδιαίτερη διάσταση και ενδιαφέρον όταν συνδέεται με τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά και γενικότερα τον άνθρωπο. Ένα από τα χαρακτηριστικά των ανθρώπων μέσα στους αιώνες είναι η μετακίνηση από τόπο σε τόπο. Στις μετακινήσεις αυτές τα άτομα λειτουργούν ως φορείς και πρεσβευτές πολιτιστικών χαρακτηριστικών, τα οποία μεταφέρουν αλλά και διαμοιράζουν στα νέα μέρη. Συμβαίνει, όμως, ταυτόχρονα και το αντίστροφο. Στον νέο τόπο δέχεται επίδραση από τα πολιτισμικά του στοιχεία. Ο κάθε τόπος δομήθηκε από ανθρώπους με ιδιαίτερα γνωρίσματα, αλλά και δόμησε ανθρώπους με άξονα ιδιαίτερα γνωρίσματα, που στο χρονικό εκείνο πλαίσιο έφερε ή είχε συνδεθεί.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να ειπωθεί πως η έννοια του τόπου είναι διττή και εμπεριέχει τόσο το φυσικό όσο και το πολιτισμικό στοιχείο. Ένας φυσικός τόπος δεν έχει ιστορία, εκτός από τη γεωλογική έννοια, έως ότου κάνει στην περιοχή αυτή την εμφάνισή του ο άνθρωπος και αρχίζει να δημιουργεί πολιτισμό -τον όποιο πολιτισμό. Από τη χρονική εκείνη τομή, και σε συνδυασμό με τη συνεχή παρουσία του ανθρώπου στην περιοχή, το φυσικό τοπίο αρχίζει να δέχεται τις επιδράσεις του ανθρώπου και ως εκ τούτου να διαφοροποιείται και να διαμορφώνεται απ' αυτόν με στοιχεία ιστορικά και πολιτισμικά. Μάλιστα, κατά την άποψη του Deetz (1977:7; Pearce, 1995:13; Pearce, 2003:9; Pearce, 2012:23; Νάκου, 2001:11), «*ο υλικός πολιτισμός είναι εκείνο*

το τμήμα του φυσικού περιβάλλοντος του ανθρώπου που έχει διαμορφωθεί σκόπιμα από αυτόν σύμφωνα με ένα πολιτισμικά καθορισμένο σχέδιο».

Ωστόσο, «η γη που πατάμε ανέκαθεν μας καθόριζε» υπογραμμίζει ο Marshall (2019:21) και συνεχίζει αναφέροντας πως «στα διάφορα σημεία του πλανήτη είναι διαφορετικά κάθε φορά τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά που καθορίζουν τι μπορούν να κάνουν οι άνθρωποι και τι όχι» (2019:22). Ο χώρος μελετάται ιστορικά από τη Γεωγραφία της Ιστορίας που εμπεριέχει τη γεωπολιτική, την κοινωνική ανθρωπολογία, τη φυσική γεωγραφία, την οικονομική γεωγραφία και την τοπωνυμική έρευνα σε χρονολογικά επίπεδα (Πλουμίδης, 2003:307). Σύμφωνα με τις παραδοσιακές απόψεις της ανθρωπογεωγραφίας οι κοινωνικές ομάδες προσαρμόζονται στις φυσικές συνθήκες (Derruau, 2007:16). Ο Marshall (2019:356) τάσσεται σθεναρά με την άποψη πως παρόλο που οι ηγέτες και οι ιδέες άσκησαν σημαντική επιρροή στην ιστορία, ήταν και αυτοί αναγκασμένοι να κινούνται εντός των πλαισίων που υπαγορεύει η γεωγραφία. Και μπορεί η γεωγραφία να μην προσδιορίζει την ιστορική εξέλιξη, ωστόσο σίγουρα την επηρεάζει. Κατά τον ίδιο, η γεωγραφία μπορεί να δώσει απαντήσεις σε ιστορικά και σύγχρονα ζητήματα στα ερωτήματα του «γιατί» και του «περί τίνος πρόκειται» (2019:22).

Τα παιδιά χρειάζονται ποικιλία ερεθισμάτων, ώστε να ασχοληθούν με την ιστορία. Παλαιότερα η επίσκεψη των σχολείων στα μουσεία και τους αρχαιολογικούς χώρους αποτελούσε μια επικουρική δραστηριότητα, ωστόσο σήμερα κάτω από το πρίσμα των σύγχρονων απόψεων της ιστορικής παιδείας οι χώροι αυτοί αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση, υπό το πρίσμα της συνεχούς διερευνητικής διαδικασίας που απαιτεί η συγκεκριμένη επιστήμη (Νάκου, 2009:109). Με αφετηρία την άποψη αυτή οι μαθητές στις περισσότερες των περιπτώσεων έχουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν τον περιβάλλοντα ιστορικό χώρο για την επίτευξη των προαναφερθέντων σκοπών. Τοπική ιστορία και τοπικός πολιτισμός αποτελούν τη βάση για τη στήριξη και προώθηση της ιστορικής γνώσης, συνείδησης και σκέψης.

Αλλά η επαφή και μόνο των παιδιών με τις ιστορικές μαρτυρίες δεν τα οδηγεί αυτομάτως και στην ιστορική τους κατανόηση. Ο τρόπος αξιοποίησής τους πρέπει όχι απλά και μόνο να προκαλέσει το ενδιαφέρον τους, αλλά επιπλέον να πάρουν και αυτό που έχει να τους προσφέρει η μαρτυρία για το παρελθόν (Νάκου, 2006:297). Το μάθημα της ιστορίας θα πρέπει να στηρίζεται στη χρήση των πηγών και την επεξεργασία τους από τους μαθητές. Η ιστοριογραφία, λοιπόν, χρησιμοποιεί ένα ευρύ σύνολο τεκμηρίων, μεταξύ των οποίων το τοπίο, οι οικισμοί, τα κτήρια, τα εργαλεία,

τα οικιακά σκεύη, τις φορεσιές, τις αφηγήσεις, τα έγγραφα, τις απογραφές, τις επιστολές, την προφορική ιστορία, τα λογοτεχνικά έργα, τις φωτογραφίες και τις εικόνες γενικότερα (Γιαννόπουλος, 1992α:34-35). Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί πως το μεγαλύτερο τμήμα των πηγών αυτών, αν όχι όλο, φέρει πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Το Πρόγραμμα Σπουδών προωθεί κάτω από τις επιταγές της σύγχρονης διδακτικής αλλαγές στην προσέγγιση της ιστορίας. Όταν, όμως, το σύγχρονο σχολείο αποτελεί απλά μία συνέχεια του παλιού παραδοσιακού σχολείου, πώς μπορούν να συντελεστούν οι αλλαγές αυτές; «*Γιατί ουσιαστικός εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης δεν μπορεί να υπάρξει μόνο με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών ή άλλων σύγχρονων μέσων. Απαιτείται ριζικός και ουσιαστικός αναπροσανατολισμός των στόχων, του περιεχομένου και των μεθόδων στο χώρο της εκπαίδευσης*» (Νάκου, 2009:89). Οι Κόκκινος και Γατσωτής (2007:437) θεωρούν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της χώρας μας ανελαστικά. Παράλληλα πιστεύουν πως υφίστανται επιστημολογικές, ιστοριογραφικές και αξιακές ασυνέχειες μεταξύ των σχολικών εγχειριδίων, τόσο μεταξύ των τάξεων όσο και μεταξύ των βαθμίδων, ενώ αρνητική θεωρούν επίσης την ύπαρξη ενός και μόνο σχολικού εγχειριδίου.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω δημιουργείται το ερώτημα της συμβολής του τοπικού πολιτισμού στη διδασκαλία της ιστορίας. Στη βάση αυτή δομήθηκε η παρούσα μελέτη. Ζητήματα που περιληπτικά αναφέρθηκαν εδώ, εξετάζονται διεξοδικά στις πέντε επιμέρους ενότητες που ακολουθούν.

Στην πρώτη ενότητα προσεγγίζεται η έννοια του πολιτισμού, η οποία αναλύεται ετυμολογικά και αποτυπώνονται οι βασικοί ορισμοί του. Εξετάζεται η σχέση του με την κουλτούρα, την παράδοση, την κοινωνία, την οικονομία, τη θρησκεία, το έθνος και την ταυτότητα.

Στη δεύτερη ενότητα εξετάζεται η έννοια του τόπου. Καταρχάς οροθετείται και εν συνεχεία αναλύεται η σχέση του με άλλες έννοιες που προκαλούν σύγχυση και συνδέονται στενά μαζί του, όπως αυτή του χώρου, του τοπίου και του περιβάλλοντος. Μελετάται ο τόπος σε σχέση με την παγκοσμιοποίηση και την ταυτότητα. Τέλος στοιχειοθετείται η αναγκαιότητα μελέτης του τοπικού πολιτισμού στην ιστορία.

Στην τρίτη ενότητα προσεγγίζεται η έννοια της ιστορίας ως επιστήμη. Γίνεται αναφορά στις σημασιολογικές διαστάσεις του όρου σήμερα, καθώς και αδρή περιγραφή των πρώτων βημάτων της. Αναλύεται η ιστορία από τη σύστασή της ως επιστημονικού κλάδου, με σημειώσεις για τον Ranke, τον Hegel, τον Marx και τη

Σχολή των Annales. Ακολούθως συσχετίζεται η επιστήμη της ιστορίας με άλλες επιστήμες, όπως η αρχαιολογία, η ανθρωπολογία/ ανθρωπογεωγραφία/ εθνολογία/ ανθρωπιστικές επιστήμες, θετικές επιστήμες, η κοινωνιολογία/ κοινωνικές επιστήμες, η λογοτεχνία και η θρησκεία. Έπειτα προσεγγίζονται οι διάφοροι κλάδοι της, όπως η πολιτική ιστορία, η κοινωνική και οικονομική ιστορία, καταλήγοντας με μία ανάλυση επιστημολογικών ζητημάτων που αφορούν στην αναγκαιότητα ύπαρξής της, της αντίληψης για τον χρόνο και την περιοδολόγηση, την αντικειμενικότητα, τις πηγές και την ιστορική αιτιότητα. Η ενότητα ολοκληρώνεται με την απάντηση στο ερώτημα του τι είναι τελικά ιστορία και ποιος είναι ο ρόλος του ιστορικού.

Η τέταρτη ενότητα αναφέρεται στη διδακτική της ιστορίας. Αρχικά επιχειρείται η διασάφηση της σχέσης μεταξύ ιστορίας και διδακτικής της ιστορίας και η οριοθέτηση της μάθησης σε σχέση με το γνωστικό αυτό αντικείμενο. Στο πλαίσιο αυτό αναφέρονται οι βασικές θεωρίες μάθησης και αναδύεται η ετοιμότητα των μαθητών του δημοτικού να προσεγγίσουν το ιστορικό παρελθόν, μελετάται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία, ενώ συνυπολογίζονται μεταβλητές όπως τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια. Εξετάζονται οι σύγχρονες προκλήσεις που αυτή καλείται να αντιμετωπίσει, αλλά και οι επιρροές στους μαθητές από τις δημόσιες ιστορικές εκφάνσεις, τόσο του ευρύτερου δημόσιου λόγου, όσο και του κοινωνικού περιβάλλοντος και της οικογένειας του παιδιού. Στο επίκεντρο της μελέτης βρίσκεται η τάση εστίασης στην εθνική διαπαιδαγώγηση, η διαπολιτισμική σκοπιά, διαστάσεις της διδασκαλίας της ιστορίας ως προς την εποχή της πληροφορίας, όπως και η σχέση της ιστορίας με την απομνημόνευση, τις δεξιότητες, την κριτική και ιστορική σκέψη, και γενικότερα τις κύριες και δευτερεύουσες έννοιες, αλλά και του τρόπου που τα κατάλοιπα αξιοποιούνται στη διδασκαλία. Τέλος, επιχειρείται μία σύνδεση της τοπικής πολιτισμικής διάστασης με τη διδακτική της ιστορίας.

Η πέμπτη ενότητα επικεντρώνεται στο ερευνητικό μέρος της μελέτης. Το πρώτο τμήμα της αφορά στο θεωρητικό μέρος της έρευνας. Εστιάζει στην ανάλυση της έρευνας-δράσης ως μεθόδου, με αναφορές στους βασικούς υποστηρικτές της. Πριν τον ορισμό της αναλύονται τα βασικά της στοιχεία, ενώ επιχειρείται η συσχέτισή της με άλλες ερευνητικές μεθόδους. Ειδική μνεία γίνεται στο βασικό στοιχείο της, την αλλαγή, όπως και στο ζήτημα της γενίκευσης. Σημαντική θεωρείται η αναφορά στη συνεργασία και τον αναστοχασμό, που η συγκεκριμένη μέθοδος πρεσβεύει και υιοθετεί. Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούν προβλήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή της μεθόδου, ενώ σημειώνονται τρόποι συλλογής δεδομένων, με

ιδιαίτερη αναφορά στην αξιοποίηση του ημερολογίου και του ερωτηματολογίου. Στο δεύτερο τμήμα της αναλύεται η έρευνα-δράση, όπως πραγματοποιήθηκε σε μια σειρά από διδακτικές προτάσεις συνολικής διάρκειας έξι διδακτικών ωρών. Συνεπώς, οργανώθηκε ένα σύνολο διδακτικών παρεμβάσεων, που ο αριθμός τους δεν ήταν προκαθορισμένος. Σε κάθε στάδιο οι εκπαιδευτικοί λάμβαναν υλικό για να διδάξουν το μάθημα της ιστορίας, το οποίο και καλούνταν να αξιολογήσουν. Οι παρατηρήσεις τους οδηγούσαν σε τροποποιήσεις και βελτιώσεις του υλικού που θα λάμβαναν στο επόμενο στάδιο και ούτω καθεξής. Ο αριθμός των παρεμβάσεων καθορίστηκε από τις ανάγκες της ίδιας της ομάδας. Η τελική τους αναφορά παρείχε και τη δόμηση μίας διδακτικής πρότασης που ικανοποιούσε την ερευνητική ομάδα, έτσι ώστε ο τοπικός πολιτισμός στη διδασκαλία της ιστορίας να οδηγεί στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης.

Η παρουσίαση των συμπερασμάτων ολοκληρώνει τη μελέτη, στοιχειοθετώντας τις απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, όπως αυτά τέθηκαν στην αρχή. Οι διδακτικές προτάσεις, όπως και το σύνολο των διαλόγων στους κύκλους συναντήσεων που καταγράφηκαν κατά την εξέλιξη της έρευνας-δράσης βρίσκονται διαθέσιμα στο σχετικό παράρτημα.

Εντέλει, οι επιλογές του εκπαιδευτικού για το μάθημα της ιστορίας είναι πολλές, όπως πολλές είναι και οι αντιστάσεις αλλαγής των παραδοσιακών νοοτροπιών στη διδασκαλία της ιστορίας, οι οποίες θα αναλυθούν στην $4^{η}$ ενότητα. Ευελπιστούμε, μέσα από την πρόταση αυτή, το κοντινό, το οικείο και το συγκεκριμένο να οδηγήσει στην προσέγγιση του αφηρημένου και του μακρινού.

1. Η έννοια του πολιτισμού

1.1 Εισαγωγή

Βασική έννοια της παρούσας μελέτης αποτελεί αυτή του πολιτισμού, η διασάφηση της οποίας θα επιχειρηθεί στην παρούσα ενότητα. Ωστόσο, η προσέγγισή της δεν είναι καθόλου εύκολη, καθώς η σημασία της διαφοροποιείται στο βάθος του χρόνου, τόσο εξαιτίας των επιρροών από τις άλλες επιστήμες, όσο και από τις ποικίλες αποχρώσεις που έλαβε στην καθημερινή χρήση. Παράλληλα, η κάθε χώρα τής έδωσε το δικό της περιεχόμενο κάτω από την επίδραση παραγόντων που χαρακτηρίζουν την κοινωνία και επιδρούν σ' αυτή, ανάμεσα στους οποίους ξεχωρίζουν η οικονομία, η θρησκεία, το επίπεδο της τεχνολογίας, η πολιτική και η γενικότερη κοσμοαντίληψη που αυτή πρεσβεύει, οπότε και το εγχείρημά μας γίνεται αρκετά σύνθετο.

Ο άνθρωπος, λοιπόν, από την εμφάνισή του, προσπαθεί να επιβιώσει μέσα σε ένα φυσικό περιβάλλον, όπως και κάθε ζωντανός οργανισμός. Ο καθένας από τους οργανισμούς έχει στη «φαρέτρα» του ένα σύνολο «δυνάμεων» ή προτερημάτων, που του εξασφαλίζουν την επιβίωση και συνάμα αποτελούν διαφοροποιητικό στοιχείο προς τα άλλα όντα. Από τα είδη που κυριάρχησαν στη γη φαίνεται πως αυτός διαθέτει το νοητικό επίπεδο που του επέτρεψε να δημιουργήσει τεχνικές και εργαλεία για την επιβίωσή του. Άρχισε, λοιπόν, να δημιουργεί πολιτισμό. Ήταν, φαίνεται, οι δυσκολίες του περιβάλλοντος που τον κινητοποίησαν, ώστε με τη νόηση να προβεί σε λύσεις αυτών των προβληματικών καταστάσεων. Μία τέτοια εξήγηση παρέχεται από τον Toynbee, όταν υποστηρίζει πως τα μεγάλα πολιτισμικά μορφώματα δημιουργήθηκαν ως απάντηση του ανθρώπου στις δυσκολίες που έθετε το ίδιο το περιβάλλον (Χρήστου, 1980:42-47).

Άρα, η δράση του ανθρώπου φαίνεται πως καθορίζεται από έναν τρόπο διττό. Από τη μία δρα ως φυσικό ον, ως ένας οργανισμός, με αντίστοιχες λειτουργίες που -θα λέγαμε ότι- φέρουν πανανθρώπινο και οικουμενικό χαρακτήρα, και από την άλλη, διαφοροποιούνται αναφορικά με τον τρόπο που θα επιτελεστούν τόσο από τόπο σε τόπο, όσο και μέσα στο χρόνο. Καταλήγουν, λοιπόν, στο επόμενο πανανθρώπινο χαρακτηριστικό που είναι ο πολιτισμός (Bauman, 1992:47), ο οποίος υφίσταται όπου υπάρχει ή υπήρξε ο άνθρωπος. Η δράση του αποκτά διαφορετική χροιά και δημιουργεί «ομοιότητες και διαφορές», που συνιστούν και το «στολίδι» της ανθρωπότητας. Ακόμη και ένα απλό στοιχείο, όπως η δημιουργία ενός εργαλείου ή και μιας συνήθειας, που

μπορεί ποτέ να μην γίνει γνωστή σ' εμάς, συνιστά πολιτισμικό δεδομένο. Εξ ορισμού, λοιπόν, ο πολιτισμός συνυπάρχει με τον άνθρωπο και με την κάθε δράση του ανθρώπου για την επιβίωσή του στο περιβάλλον.

Καταλήγουμε, έτσι, στο συμπέρασμα πως η έννοια του ανθρώπου στη γη και η διαδρομή του μέχρι σήμερα είναι μια διαδικασία για πολιτισμική προσαρμογή του ίδιου του ανθρώπου στο φυσικό περιβάλλον -μέσα στο οποίο βρισκόταν. Υπό αυτό το πρίσμα φαντάζει λογική η άποψη του Braudel (2002:62), που θέλει η ανάπτυξη του πολιτισμού να είναι συνυφασμένη με κάποιο πλεονέκτημα που εντόπισε στη φύση ο άνθρωπος και το εκμεταλλεύτηκε, όπως οι ποταμοί ή οι θάλασσες. Άρα, έφτασε να προσαρμόζει τη φύση, αλλά εν πρώτοις να προσαρμόζεται σ' αυτή (Cuche, 2001:11-12). Η γέννησή μας μας χαρίζει την οργανική φύση, αλλά η επιβίωσή μας οφείλεται στον πολιτισμό (Culture), υποστηρίζει ο Eagleton (2003:168-169). Σ' αυτό έρχεται να επικουρήσει και μία από τις καινοτόμες αντιλήψεις του Lévi-Strauss, που παρομοίασε τη διάσταση που υφίσταται μεταξύ των εννοιών της «φύσης» και του «πολιτισμού» ως το στοιχείο που διαφοροποιεί τον άνθρωπο από τα υπόλοιπα ζώα (Levi-Strauss, 1969:6; Γκέφου-Μαδιανού, 1999:117). Γι' αυτό, ίσως, και ο Cuche (2001:11) αναφέρει πως «*ο άνθρωπος είναι κατ' ουσίαν ένα ον κουλτούρας*».

Στις γραμμές που ακολουθούν αρχικά θα επιχειρηθεί η ετυμολογική προσέγγιση -ως λέξης- του πολιτισμού και έπειτα η ανάλυση του πολυσύνθετου περιεχομένου της έννοιας μέσα από την παρουσίαση ομοιοτήτων και διαφορών ως προς τους όρους του πολιτισμού, της κουλτούρας, του Culture και του Civilization, θα συσχετιστούν με άλλες έννοιες όπως αυτές των εθίμων, των παραδόσεων και της λαογραφίας, αλλά και με την κοινωνία, την οικονομία και τη θρησκεία. Από την ανάλυση δεν μπορεί να απουσιάσει η ευρωκεντρική και εθνοκεντρική συζήτηση, που πολλές φορές κυριαρχεί στο δημόσιο λόγο, αλλά όχι μόνο εκεί. Επιπλέον θα παρουσιαστούν βασικοί ορισμοί, οι οποίοι και άσκησαν μια γενικότερη επιρροή, μιας και ο συνολικός αριθμός των ορισμών για τον πολιτισμό είναι τεράστιος. Η ενότητα ολοκληρώνεται με αναφορές στη μεταβολή και τη συνύπαρξη των πολιτισμών, ως θεμελιώδη χαρακτηριστικά του.

1.2 Λεξιλογική προσέγγιση

Η έννοια του πολιτισμού αποτελεί μία από τις πλέον σύνθετες, όπως θα φανεί στη συνέχεια, και ένας από τους παράγοντες που ευθύνονται γι' αυτό είναι η σύγχυση που προκύπτει από τη διαφορετική χρήση λέξεων για την περιγραφή της. Ο Williams αναφέρει χαρακτηριστικά πως ο πολιτισμός (Culture) «*είναι μία από τις δύο ή τρεις πιο*

περίπλοκες λέξεις στην αγγλική γλώσσα». Ο ίδιος αποδίδει το χαρακτηριστικό αυτό στο γεγονός της ιδιαίτερης χρήσης του όρου στις διάφορες ευρωπαϊκές γλώσσες, αλλά και στη χρήση του με διαφορετικό τρόπο από ετερόκλητους επιστημονικούς κλάδους (Williams, 1985:87; Tomlinson, 1991:4). Ωστόσο αυτό είναι η αρχή του προβλήματος, αφού στα ελληνικά τα πράγματα δυσκολεύουν ακόμη περισσότερο.

Η λέξη «πολιτισμός» φαίνεται πως υπάρχει μόνο στην ελληνική γλώσσα. Στις ευρωπαϊκές εμφανίζεται συνήθως με κάποια προσαρμογή της ξενικής καταγωγής «Civilization» ή «Culture», αλλά ακριβώς εκεί ξεκινάει το πρόβλημα. Και ενώ στην ελληνική γλώσσα δεν υπάρχει άλλη λέξη πέραν αυτής του «πολιτισμού», χρησιμοποιείται και η ξενικής καταγωγής «κουλτούρα», ως μεταφορά του αντίστοιχου όρου, οπότε και αρχίζουν οι παρανοήσεις (Φίλιας, 2000:105). Έτσι, άλλες φορές χρησιμοποιείται ως συνώνυμο και των δύο λέξεων -Civilization vs Culture- και άλλες συνδέεται περισσότερο με τη μία από τις δύο. Επίσης, αξιοσημείωτο είναι πως δεν υπάρχει για την ελληνική γλώσσα κάποια εκτενής μελέτη για την εξέλιξη και χρήση των δύο όρων (Γκέφου-Μαδιανού, 1999:47). Κρίνεται, λοιπόν, σκόπιμο να αφιερωθούν κάποιες λίγες γραμμές στην ετυμολογική – γλωσσολογική διάσταση, που θα διαφωτίσει και το περιεχόμενό τους, πριν στην επόμενη ενότητα γίνει εκτενέστερη αναφορά.

Η λέξη «πολιτισμός», λοιπόν, έχει τις ρίζες της στη λέξη «πόλη», «*η οποία χαρακτήριζε βεβαίως τον οικισμό και την κοινωνία που διέμενε σε αυτόν, αλλά εμπεριείχε και το όλο πνευματικό υπόβαθρο στο οποίο αυτά επικάθονταν*» (Χιωτίνης, 2009:31). Η εμφάνισή της με την απόχρωση στη σημασία που έχει σήμερα τοποθετείται στις αρχές του 19^{ου} αιώνα, ήτοι το 1804, από τον Αδαμάντιο Κοραή, ο οποίος τη χρησιμοποιεί ως ερμηνεία του «Civilization» (Δημαράς, 1989:10&74; Βαρτζιώτη, 2005:261-271; Γεωργιάδου, 2016:18). Η αξιοποίησή της από τον Κοραή σχετίζεται με την πνευματική καλλιέργεια, πόσο μάλιστα όταν η αναγέννηση του ελληνισμού συνδέεται άμεσα με την παιδεία και το πνευματικό ξύπνημα, κατά τον ίδιο. Ωστόσο, οι καταβολές της είναι αρχαιοελληνικές και η πρώτη της αναφορά φαίνεται να είναι περί τον 1^{ο} αιώνα μ.Χ. με τη σημασία του τρόπου ζωής ενός ανθρώπου (Βαρτζιώτη, 2005:261-271). Παράλληλα, φαίνεται πως υπάρχει μνεία γι’ αυτή κατά τον 4^{ο} αιώνα και μάλιστα χρησιμοποιείται για να εκφράσει τον τρόπο συμπεριφοράς και την «ανωτερότητα» των κατοίκων μιας πόλης έναντι αυτών της υπαίθρου. Επίσης, χρησιμοποιείται από τον Γρηγόριο Νύσσης, ενώ την ίδια περίπου χρονική περίοδο

χρησιμοποιείται από τον Ιωάννη το Χρυσόστομο στην Επιστολή προς Εβραίους (Βαρτζιώτη, 2005:261-271).

Η λέξη πολιτισμός, ως ξενικός όρος (Civilization), κάνει την εμφάνισή του στη Γαλλία κατά τον 18ο αιώνα, από τις λέξεις «civilisé» και «civiliser» που προέρχονται από το επίθετο «civil», που σημαίνει αστικός και σχετίζεται με την έννοια του πολίτη. Χρησιμοποιούταν ήδη από τον 16ο αιώνα. Έτσι, αρχικά, και έως το 1732, αποτελούσε νομικό όρο (Williams, 1985:57-58; Γκέφου-Μαδιανού, 1999:42; Πασχαλίδης, 1999:29; Braudel, 2002:51-52; Γεωργιάδου, 2016:18-19). Οι ρίζες της τη συνδέουν και με τη λέξη «civilite», που σημαίνει πολιτότητα (Φίλιας, 2000:120). Συνδέεται, όμως, και με άλλες λέξεις, όπως «civis», «citizen», «civitas», «city-state», «civilitas» ή «citizenship» (Kroeber & Kluckhohn, 1952:15-16). Μάλιστα, οι Kroeber & Kluckhohn (1952:15-16)[3], επικαλούμενοι τον Wundt, αναφέρουν τη χρήση του όρου «civilization» για πρώτη φορά από τον Jean Bodin, που έζησε στο δεύτερο μισό του 16ου αιώνα. Η σημασία που απέκτησε μετά το 18ο αιώνα, ήτοι του πολιτισμού, την τοποθετεί σημασιολογικά στον αντίποδα της βαρβαρότητας (Williams, 1985:57-58; Γκέφου-Μαδιανού, 1999:42; Πασχαλίδης, 1999:29; Braudel, 2002:51-52; Γεωργιάδου, 2016:18-19). Η μετάβαση στη σημερινή χρήση σχετίζεται με τη σημασία του εκπολιτισμού, την κίνηση, δηλαδή, προς τον πολιτισμό (Γεωργιάδου, 2016:18).

Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί πως η εμφάνιση της λέξης «Civilization», ως ουσιαστικό πλέον, από τον Mirabeau οδηγεί σε μία ραγδαία εξάπλωσή της, καθώς συμπίπτει χρονικά με την εποχή του Διαφωτισμού, κεντρική ιδέα του οποίου είναι η αποστροφή προς την απολυταρχία, που ασκούσαν οι ανώτερες τάξεις. Η έως τότε σημασία του πολιτισμού αφορούσε στον τρόπο συμπεριφοράς κατά τα ορθά πρότυπα των ευγενών. Τώρα, μέσα από τη νέα σημασία που αποκτά ο όρος, αρχίζει να προβάλλει μία άλλη θεώρηση της κοινωνίας. Αντίπαλο δέος αυτής της λέξης, με το ακριβώς αντίθετο περιεχόμενο, είναι η λέξη «civilité», την οποία και ήρθε να αντικαταστήσει. Συνεπώς, δεν περιλαμβάνει πλέον τους «καλούς τρόπους συμπεριφοράς», αλλά της δίνεται μία σημασία που αποδέχεται τη μεταβολή και το πολύπλοκον της κοινωνίας (Πασχαλίδης, 1999:31-32). Άρα ο όρος περιβάλλει στη σημασία του την κοινωνική οργάνωση και ενέχει, επίσης, την πρόοδο, όπως άλλωστε υπαγόρευε ο Διαφωτισμός (Williams, 1985:57-59; Γκέφου-Μαδιανού, 1999:41).

[3] Εδώ οι Kroeber & Kluckhohn αναφέρονται στο: Wundt, W. (1910-20). Völkerpsychologie, 10 vols., Leipzig

Η λέξη πέρασε στην αγγλική ως «Civilization», για να κυριαρχήσει έναντι της ήδη υπάρχουσας «civility». Στη γερμανική γλώσσα περνάει ως «Zivilisation» όπου συνυπάρχει με τη λέξη «Bildung» [4], ενώ στην ολλανδική ως «Civilisatie», αφού πρώτα έχει συνυπάρξει για κάποιο χρονικό διάστημα με τη λέξη «Beschaven» (εκπολιτίζω) που αντιστάθηκε για την αντικατάστασή της. Στην ιταλική προϋπήρχε η «Civilità», που εμπεριείχε την έννοια του πολιτισμού, έχοντας ήδη υπάρξει στις αποτυπώσεις του Δάντη, ωστόσο, παρά τη σχετική βραδυπορία, και πάλι εισχώρησε η «Civilization» (Braudel, 2002:53; Γεωργιάδου, 2016:19).

Παρ' όλη την κοινή γλωσσολογική προέλευση, που παρουσιάστηκε, η έννοια του πολιτισμού διαφέρει εντός του δυτικού κόσμου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αγγλική και γαλλική σημασία από τη μία (που αποδίδεται με τις λέξεις «Civilization», «Civilisation») και η γερμανική από την άλλη (που αποδίδεται με τη λέξη Zivilisation). Και ναι μεν για τις πρώτες χώρες εκφράζει την έννοια του πολιτισμού με τη σημασία της προόδου της ανθρωπότητας, αλλά για τη Γερμανία η αντίστοιχη σημασία εκφράζεται με την κουλτούρα (Kultur), αντί του προαναφερθέντος σχεδόν ομόηχου με τις άλλες γλώσσες όρου, και σχετίζεται με την πρόοδο του ίδιου του κράτους (Elias, 1997:26).

Η λέξη, λοιπόν, «κουλτούρα» λεξιλογικά προέρχεται από τη λατινική λέξη «colere», που έχει πολλές σημασίες, ήτοι καλλιέργεια, κατοίκηση, λατρεία ή προστασία, ενώ η λέξη «colere» προέρχεται, με τη σειρά της, από την, επίσης λατινική ρίζα, «cultus» (Πασχαλίδης, 1999:32-33; Eagleton, 2003:36). Η λέξη «cultura» εμφανίζεται κατά τον 13ο αιώνα με την έννοια της καλλιέργειας της γης ή της φροντίδας των ζώων (Cuche, 2001:19; Smith, 2006:25; Σπανός, 2017:66). Τον 16ο αιώνα σημαίνει ακόμη την πράξη της καλλιέργειας μέχρι -σταδιακά και μέσα σε δύο αιώνες- να φτάσει στην πνευματική καλλιέργεια. Έτσι, βρέθηκε στο Διαφωτισμό να σημαίνει μία κατάσταση (και όχι πράξη), ήτοι αυτή του καλλιεργημένου ανθρώπου. Σ' αυτήν την περίοδο απαντάται στον ενικό, καταδεικνύοντας την πίστη στην ένωση της ανθρωπότητας (Cuche, 2001:19). Η μετάβαση από την κυριολεκτική στη μεταφορική σημασία συμπίπτει με τη μετάβαση της αγροτικής στην αστική κοινωνία (Τζιόβας, 2000:15). Τότε ήταν, μάλλον, που προέκυψε και η έντονη ανάγκη για την πνευματική καλλιέργεια του ανθρώπου. Η εννοιολογική αυτή αλλαγή προς την πνευματικότητα,

[4] Η λέξη Bildung σημαίνει εκπαίδευση (education), αλλά μπορεί να αποδοθεί και με την έννοια της εξέλιξης/ προόδου (development).

που περιγράφει τον τρόπο ζωής των λαών, συνέβη στη γερμανική γλώσσα και με τη νέα αυτή σημασία μεταπήδησε και πάλι στην αγγλική, παρόλο που με την αρχική της σημασία είχε μεταφερθεί από τη λατινική πρώτα στη γαλλική και στη συνέχεια στην αγγλική και τη γερμανική (Γκέφου-Μαδιανού, 1999:48-49).

Έτσι, με τη λέξη «culture», τον 18ο αιώνα στη Γαλλία, συνυπάρχει η λέξη «civilization», που μπορεί να έχουν παρόμοια σημασία, αλλά όχι ακριβώς ίδια (Cuche, 2001:21). Η ανώτερη γαλλική τάξη υιοθέτησε τότε την έννοια «Civilization» -που σημαίνει μεν πολιτισμός, αλλά και εκπολιτισμός- για την περιγραφή του εαυτού της, αφού της αποδόθηκε η σημασία των πολιτισμένων, που τους διαχωρίζει από τους άγριους (Braudel, 2002:52). Ενώ, λοιπόν, η κουλτούρα (Culture) ήταν συνώνυμο της ευγένειας, καθίσταται συνώνυμο του πολιτισμού, με την έννοια της διανοητικής, πνευματικής και υλικής προόδου. Αυτή η δεύτερη σημασία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον Διαφωτισμό και τα όσα πρέσβευε (Eagleton, 2003:46).

Σαφώς, η ετυμολογική - γλωσσολογική και μόνο προσέγγιση δεν είναι αρκετή για τη διασάφηση του όρου, εάν όντως λειτουργεί βοηθητικά και δεν περιπλέκει το ζήτημα. Για το λόγο αυτό, στις ενότητες που ακολουθούν αναφέρονται βασικά στοιχεία του περιεχομένου του πολιτισμού, καταλήγοντας στους κυριότερους ορισμούς που κατά καιρούς έχουν αναφερθεί.

1.3 Το πολυσύνθετο περιεχόμενο της έννοια του πολιτισμού

«*Η χρήση του «culture» και του «civilization» σε διάφορες γλώσσες είναι συγκεχυμένη*»
(Kroeber & Kluckhohn, 1952:19)

1.3.1 Πολιτισμός, κουλτούρα, Culture ή Civilization;

Έχει ήδη επιδερμικά αναφερθεί η παράλληλη χρήση των εννοιών «Civilization» και «Culture», αλλά δεν θα μπορούσε να υπάρχει καλύτερη φράση από αυτή των Kroeber & Kluckhohn, που περιγράφει με τον πλέον γλαφυρό και ευσύνοπτο τρόπο την επικρατούσα κατάσταση στο θέμα της χρήσης των όρων πολιτισμός, κουλτούρα, Culture και Civilization. Στο βάθος των ετών, που οι προαναφερθέντες όροι συνυπάρχουν, άλλοτε εμφανίζονται να εκφράζουν το ίδιο περιεχόμενο και άλλοτε το αντίθετο (Γκέφου-Μαδιανού, 1999:45; Πασχαλίδης, 1999:24; Braudel, 2002:54-55). Η βασική διαφοροποίηση αφορούσε στο να συμπεριλάβουν την υλική σημασία ή τις πνευματικές αξίες. Ωστόσο, δεν είναι ξεκάθαρο ποια από τις δύο λέξεις περιλαμβάνει το κάθε περιεχόμενο. Μάλιστα, η σημασία διαφέρει από χώρα σε χώρα, αλλά και από

εποχή σε εποχή για την ίδια χώρα. Αυτό καθιστά την εύρεση μιας καθολικής σημασίας δύσκολη (Braudel, 2002:54-55).

Για την έκφραση της έννοιας του πολιτισμού, η χρήση του όρου «Kultur» εντοπίζεται στη γερμανική αντίληψη, ενώ, αντιθέτως, ο όρος «Civilization» φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με τη Γαλλία, τουλάχιστον μέχρι τα μέσα του 20ου αιώνα, με τις αγγλοσαξονικές χώρες να ακολουθούν το πρότυπο της Γαλλίας και την Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη να ενστερνίζεται το περιεχόμενο του όρου «Kultur» (Φίλιας, 2000:105-108). Ωστόσο, ας υπογραμμιστεί πως στη Γαλλία φαίνεται να χρησιμοποιούνταν και οι δύο όροι, πριν γενικευτεί η χρήση τους στην αγγλική ή τη γερμανική γλώσσα. Τελικά, όμως, η Γαλλία αποδέχτηκε τον όρο «Civilization» και η Γερμανία τον αντίστοιχο «Culture/ Kultur», ενώ οι Άγγλοι χρησιμοποιούσαν τη γαλλική εκδοχή μέχρι και την αβίαστη υιοθέτηση του γερμανικού όρου μετά τη μεσολάβηση του Tylor (Kroeber & Kluckhohn, 1952:11-12).

Οι διαφορές, όμως, είναι παραπάνω από γλωσσολογικές, αφού και στις δύο αυτές περιοχές υπάρχει αντίστοιχη λέξη και για τον όρο που δεν κυριάρχησε στη χρήση για την κάθε περίπτωση. Τα βαθύτερα αίτια διαφοροποίησης εντοπίζονται στο πνευματικό και κοινωνικό τους υπόβαθρο. Η αρχή του νήματος για τη εύρεση της διαφοροποίησης μεταξύ των δύο όρων φτάνει στον 18ο αιώνα και τη διάδοση της γαλλικής γλώσσας κατά την περίοδο εκείνη. Η χρήση της ακόμη και από τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις της Γερμανίας, και με τη συνέργεια της επίδρασης του Διαφωτισμού, συντελεί στο να μεταφερθεί η σημασία του όρου «Civilization» στα γερμανικά, που τελικά, όμως, διάλεξε να τον αποτυπώσει με τη λέξη «Kultur». Έτσι, επέλεξε η αντίστοιχη γερμανική αστική κοινωνία να προσδιορίζει τον δικό της χώρο, τοποθετούμενη απέναντι στη γαλλική αριστοκρατία, που δεν απουσίαζε από τις «γερμανικές αυλές» (Φίλιας, 2000:105-108).

Εντέλει η διαμάχη μεταξύ διανοουμένων και πριγκίπων στα κρατίδια της Γερμανίας είναι που καθορίζει και την αντίθεση στο σημασιολογικό μεταξύ «Culture» και «Civilization». Πρόκειται για μια διαμάχη των λογίων και συνάμα ευγενών, που προέρχονται από τον ακαδημαϊκό χώρο, οι οποίοι κατηγορούν τους πρίγκιπες για αφοσίωση στους «τύπους» της αυλής. Αυτό δημιουργεί μία σύνδεση μεταξύ της «Culture» και του αυθεντικού, όπως αντίστοιχα της «Civilization» και της φαινομενικότητας. Έτσι, οι διανοούμενοι φέρουν την «Culture», με το υπόβαθρο που χρησιμοποιούταν στη γαλλική ως ευρέως διαδεδομένη γλώσσα, και οι πρίγκιπες την «Civilization». Η αντίθεση αυτή καθιστά πλέον τις δύο έννοιες εντελώς διαφορετικές.

Και ναι μεν, η Γαλλία και η Αγγλία αποτελούν χώρες με μεγάλη δύναμη, αλλά δεν συμβαίνει το ίδιο με τη Γερμανία, που είναι διαιρεμένη σε επιμέρους κρατίδια. Αυτό που έχει να προβάλει μέσω των διανοουμένων είναι η κουλτούρα της (Kultur), και όχι μία ολότητα -όπως οι άλλες χώρες-, εξαιτίας της ύπαρξης των πριγκιπάτων. Αφού η ύπαρξή της δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί μέσα από την πολιτική ενοποίηση, θα φτάσει να προβάλλει την κουλτούρα της (Kultur) ως μέσο προώθησης των αυθεντικών της στοιχείων. Η έννοια αυτή είναι, όμως, άκρως διαφορετική από αυτή του γαλλικού πολιτισμού και της οικουμενικότητας που αντιπροσωπεύει (Cuche, 2001:23-25).

Και ενώ η Γερμανία του 18ου αιώνα φαίνεται να αποδίδει στον όρο «Civilization» τη σχέση του πολίτη με το κράτος, πλησιάζοντας στην αγγλική απόδοση της διάδοσης της πολιτικής ανάπτυξης στους άλλους λαούς, η αναζήτηση, ωστόσο, σε λεξικό της Γερμανίας του 1733 δεν εμφανίζει λήμματα για καμία από τις δύο λέξεις (Civilization/ Culture) (Kroeber & Kluckhohn, 1952:16). Ο Eagleton (2003:46-47) συμφωνεί πως η άφιξη του 19ου αιώνα βρίσκει τους δύο όρους να έχουν αλλάξει και μάλιστα να είναι εντελώς αντίθετοι, ενώ σημειώνει πως ειδοποιός διαφορά τους είναι η σχέση με τις εθνικές ιδιοσυγκρασίες. Ο Α' Παγκόσμιος Πόλεμος εντείνει τη διαφορά μεταξύ των δύο χωρών, που οδηγεί σε μια πιο σθεναρή εννοιολογική απομάκρυνση των δύο εννοιών. Μία διαμάχη που δεν θα τελειώσει παρά με το τέλος του πολέμου και θα οδηγήσει τους Γάλλους σε υπερασπιστές της έννοιας του πολιτισμού (Civilization) και σε αντίστοιχη ελάττωση στη χρήση της λέξης «κουλτούρα» (Culture). Η διάσταση αυτή απόψεων μεταξύ επιμεριστικής και οικουμενικής αντίληψης θα αποτελέσει και βασική διαφορά των εννοιών έως και σήμερα (Cuche, 2001:28-29).

Ο William Nathanson στη σύγκριση μεταξύ κουλτούρας και πολιτισμού χρησιμοποιεί το παράδειγμα του Spengler. Καθ' αυτόν, ο πολιτισμός και η κουλτούρα παρομοιάζονται με το σώμα και την ψυχή του έθνους αντίστοιχα. Μάλιστα, τους αποδίδει και όλα εκείνα τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το σώμα και την ψυχή, ήτοι το θάνατο και την αιώνια ύπαρξη. Έτσι, ο θάνατος του έθνους σημαίνει ταυτόχρονα και την εξαφάνιση του πολιτισμού του συγκεκριμένου έθνους, όχι όμως και της κουλτούρας του, που σχετίζεται με τις πνευματικές δημιουργίες που δυνητικά μπορούν να ζήσουν για πάντα ή τουλάχιστον όσο μπορεί να υπάρχει η ανθρωπότητα. Αποδίδει, λοιπόν, στον πολιτισμό έναν εφήμερο χαρακτήρα που βρίσκεται σε άμεση εξάρτηση από το έθνος, αλλά την κουλτούρα να μπορεί να διαρκεί στο χρόνο, όμως και πάλι τη συνδέει στενά με το έθνος. Βέβαια, ο Spengler είναι ένα Γερμανός φιλόσοφος, όπου η έννοια της κουλτούρας διαφοροποιείται από αυτή του πολιτισμού, όπως δομείται στις

υπόλοιπες γλώσσες. Μάλιστα, η στροφή των ευρωπαϊκών χωρών στην υλικότητα σε συνδυασμό με την εκβιομηχάνιση, οδηγεί τον Spengler στο συμπέρασμα πως τα έθνη της Ευρώπης θα αφανιστούν, αφού δεν στηρίζονται στην πνευματικότητα της κουλτούρας, αλλά στον εφήμερο χαρακτήρα του πολιτισμού (Nathanson, 1923:571-572).

Ο Durkheim δεν χρησιμοποίησε σχεδόν ποτέ την έννοια της κουλτούρας, όντας υποστηρικτής της πολλαπλότητας των πολιτισμών και της μίας και μοναδικής ανθρωπότητας και του ανθρώπινου πολιτισμού, που απαρτίζεται από όλους τους επιμέρους πολιτισμούς (Cuche, 2001:46), ενώ κατά τον Elias ο πολιτισμός υποδεικνύει κυρίως τις ομοιότητες μεταξύ των λαών, ενώ η κουλτούρα τονίζει τις διαφορές και συνεπώς ενισχύει την περιχαράκωση (Elias, 1997:27-28; Τζιόβας, 2000:16). Τέλος, ο Braudel (2002:71) αντιμετωπίζει τον πολιτισμό σαν κάτι ευρύτερο από την κουλτούρα.

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης μελέτης θα χρησιμοποιείται κυρίως η έννοια του πολιτισμού, ως ευρύτερη έννοια, ως μεταφορά της έννοιας αγγλικής και γερμανικής Culture ή της γαλλικής Civilization και ως στοιχείο ανάδειξης της ομοιότητας των λαών. Η χρήση της κουλτούρας θα παραπέμπει επίσης στον πολιτισμό, εκτός αν ορίζεται για την κάθε περίπτωση διαφορετικά.

1.3.2 Πολιτισμός, έθιμα, παράδοση και λαογραφία

Μία άλλη έννοια που συνδέεται στενά με τον πολιτισμό και την κουλτούρα είναι αυτή της παράδοσης. Πολύ συχνά, ακόμη και στον δημόσιο λόγο, οι λέξεις αυτές απαντώνται να συνοδεύει η μία την άλλη, τόσο που μπορεί να προκληθεί εννοιολογική σύγχυση ως προς τη σημασία τους.

Η ύπαρξη της παράδοσης εξυπηρετεί έναν διπλό σκοπό, όπως υποστηρίζει ο Gross (2003:15&121-122). Ο πρώτος είναι ο κοινωνικός της ρόλος και η παροχή της συλλογικότητας μέσω αυτής. Ο δεύτερος θεωρεί πως είναι ψυχολογικός και σχετίζεται με τον προσδιορισμό του ατόμου σε σχέση με τους πρόγονούς του και τη σύνδεση με αυτούς.

Το «τοπίο» γίνεται ακόμη πιο θολό, αφού οι σύγχρονες απόψεις γύρω της διαμελίζονται μεταξύ δύο αντίθετων θέσεων. Η μία θεωρεί πως η εμμονή στις απόψεις του παρελθόντος είναι επιζήμια, καθώς προβάλλει τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς αναχρονιστικούς, που στερούν την εμπειρία και διαιωνίζουν προκαταλήψεις. Η άλλη πλευρά υποστηρίζει πως, χωρίς την ύπαρξή της, παύει να υπάρχει η ιστορική συνέχεια και οι συλλογικές μνήμες, ενώ και οι ηθικές αξίες δεν μπορούν να εμφανίζονται δίχως

υπόβαθρο και χωριστά για την κάθε γενιά (Gross, 2003:117-118). Είναι χαρακτηριστικό το απόσπασμα του Gross (2003:157) που υποστηρίζει ότι οι «*... παραδόσεις του παρελθόντος που εκπηγάζουν από το δικό μας πολιτισμικό παρελθόν εμφανίζονται ως ετερότητες όταν αντιπροσωπεύουν τρόπους ύπαρξης με τους οποίους δεν έχουμε πλέον άμεση συνάφεια*». Στην προσέγγιση ιδιαίτερη σημασία έχει να γνωρίζουμε ότι η παράδοση, σαν έννοια, διαφοροποιείται μέσα στο χρόνο. Αρχικά σχετιζόταν με την κοινή προγονική καταγωγή και με στοιχεία θρησκευτικά, τα οποία και αποτελούν συνδετικούς κρίκους μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας. Αργότερα, παίρνει το ρόλο της πολιτισμικής παράδοσης, όπως αυτή εννοείται σήμερα. Ειδικότερα, μετά την Αναγέννηση και τον Διαφωτισμό, γίνεται αναγωγή των πολιτισμών σε μια προγονική έναρξη, που μέσω της πολιτισμικής συνέχειας φτάνει μέχρι το παρόν. Το στοιχείο αυτό έφερε σημαντικό βάρος για την αναγνώριση του εθνικού κράτους, οπότε και η ανάγκη διατήρησης των κοινών χαρακτηριστικών του πολιτισμού ενός έθνους με το παρελθόν οδηγούν στην προθυμία προστασίας των μνημείων του (Σμπόνιας, 1999:129).

Ως εκ τούτου, αναγωγές στο ίδιο γλωσσικό, θρησκευτικό, φυλετικό υπόβαθρο, αλλά και στην όμοια παράδοση και συνήθειες, όπως αυτές παρουσιάζονται μέσα από τις ιδεαλιστικές αποδόσεις του παρελθόντος, είναι τα στοιχεία πάνω στα οποία βασίστηκε η δημιουργία του έθνους-κράτους στην Ελλάδα και στις υπόλοιπες χώρες των Βαλκανίων και της Ανατολικής Ευρώπης (Kohn, 1961:329-457; Δεμερτζής, Σουλιώτης, & Μαρκατάς, 2017:149) και, όπως θα δούμε στη συνέχεια, ακολουθούν την ιστορία στον δημόσιο και σχολικό λόγο μέχρι και σήμερα.

Αναλυτικότερα, και μιλώντας για τον παρόντα χρόνο, οι παραδόσεις, κατά τον Gross (2003:144),

> *υφίστανται σε μία από τις τρεις ακόλουθες καταστάσεις. Πρώτον, υπάρχουν παραδόσεις που έχουν αποδιοργανωθεί ή καταστραφεί ως δυναμικές διαδικασίες, συνεχίζουν όμως να επιβιώνουν ως θραύσματα αξιών ή συμπεριφορών έξω από τα αρχικά τους πλαίσια. Δεύτερον, υπάρχουν παραδόσεις που διατηρούνται στο επίκεντρο της κοινωνικής ζωής, αλλά με τίμημα τον εξορθολογισμό τους από το κράτος ή την εμπορευματοποίησή τους από την αγορά. Τέλος, υπάρχουν παραδόσεις που επιβιώνουν λίγο πολύ άθικτες, κυρίως στο περιθώριο της κοινωνίας και με ιδιαίτερα περιορισμένη σφαίρα επιρροής*.

Σε κάθε περίπτωση, αυτές υπάρχουν και σχετίζονται με τη μνήμη. Η μνήμη είναι, λοιπόν, ακόμη ένα σημείο που αξίζει προσοχής. Ο λαός συγκρατεί στον νου του πληροφορίες για το ιστορικό του παρελθόν, οι οποίες, όμως, μπορεί να έρχονται σε αντίθεση με τις επιστημονικές απόψεις. Αυτό οφείλεται στη συναισθηματική σύνδεσή του με τα όσα συνέβησαν, που δεν τη χαρακτηρίζει η αντικειμενικότητα, την οποία, αντιθέτως, η επιστήμη της ιστορίας φέρει (Toynbee, 2002:17-18). Συνεπώς, η μελέτη της παράδοσης καθίσταται ιδιαιτέρως δύσκολη και η προσέγγιση θα πρέπει να είναι συνετή και να τηρούνται οι επιστημονικές μέθοδοι ανάλυσης.

Πέραν αυτού, η παράδοση σίγουρα διατηρεί την ταυτότητά της μέσα στον χρόνο, ωστόσο δέχεται επιδράσεις και από άλλους πολιτισμούς, λειτουργώντας αφομοιωτικά με τα χαρακτηριστικά τους (Παπακωνσταντίνου, 1981:18). Αυτό κάνει την προσέγγισή της δυσκολότερη. Παραδοσιακά στοιχεία αντικαθίστανται από νέα και, συχνά, άλλα εξαφανίζονται εντελώς. Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις υπάρχουν κομμάτια της που επιβιώνουν έως και σήμερα, διαφοροποιημένα από τα πρώτα. Η μελέτη τους προϋποθέτει την τοποθέτηση στο αρχικό πλαίσιο αναφοράς, ώστε να είναι δυνατή η ανάλυση εκείνου του τρόπου ζωής (Gross, 2003:177-178).

Εντωμεταξύ, μία άλλη έννοια, που εμφανίζεται στη βιβλιογραφία, είναι αυτή της λαϊκής κουλτούρας, ήτοι αυτή που πηγάζει από τα λαϊκά στρώματα, και αντιμετωπίζεται, επίσης, διττά. Από τη μία θεωρείται ως κάτι υποδεέστερο έναντι της κουλτούρας της ελίτ και από την άλλη διεκδικεί μία θέση ίση και ανώτερη, αφού είναι κάτι γνήσιο (Cuche, 2001:123). Στην παρούσα μελέτη αξιοποιούνται όλα τα χαρακτηριστικά του πολιτισμού.

Ωστόσο, περισσότερο από την εννοιολογική σύγχυση που προκαλούν οι έννοιες της παράδοσης και του πολιτισμού, προκαλούν αυτές της παράδοσης και του εθίμου. Μάλιστα, «*... η παράδοση δύσκολα διακρίνεται από το έθιμο. Το έθιμο είναι καθιερωμένη κοινωνική συνήθεια που έχει θεσπιστεί και διαμορφωθεί μέσω της μακρόχρονης επανάληψης*» (Gross, 2003:28). Στην παραδοσιακή κοινωνία εξυπηρετούσε κάποιο ρόλο, που ήταν λειτουργικός, και όταν η ανάγκη της ύπαρξής του δεν υπήρχε πια, σταματούσε να υπάρχει και το ίδιο. Παρατηρείται σήμερα να μην εξακολουθεί το έθιμο να διαδραματίζει λειτουργικό ρόλο, ωστόσο συνεχίζει να υφίσταται. Αν κάποιες από τις αλλαγές που επήλθαν σε κοινωνικό επίπεδο ήταν τόσο ραγδαίες, που να εμποδίζουν πλέον το έθιμο να έχει τον ίδιο ρόλο, αυτό συνεχίζει ακόμη να υπάρχει αναπολώντας το παρελθόν. Και μπορεί η αναπόληση αυτή να είναι χαρακτηριστικό των όσων σήμερα αναζητούν κάτι που υπήρχε, αλλά αυτοί που βίωναν

την παράδοση δεν κατανοούσαν πως βιώνουν κάτι τέτοιο. Συνεπώς, σήμερα το έθιμο δύναται να υπάρχει, παρόλο που δεν έχει λειτουργικό χαρακτήρα, αλλά παλαιότερα θα σταματούσε να υφίσταται, εάν δεν ήταν απαραίτητο σε τεχνικό επίπεδο (Θεοδωρίδης, 2004:109).

Κι ενώ το έθιμο σχετίζεται με την κοινωνική συνήθεια, «*ο όρος "παράδοση" αναφέρεται σε ένα σύνολο πρακτικών, μια πλειάδα πίστεων ή σε τρόπο σκέψης που υφίσταται στο παρόν αλλά κληρονομήθηκε από το παρελθόν*». Βέβαια, καθετί που η προέλευση του οποίου ανάγεται στο παρελθόν, δεν συνιστά αυτόματα και παράδοση, όπως τα χειροτεχνήματα ή τα σύμβολα. Αυτά φέρουν παράδοση, η οποία φτάνει μέσω αυτών σ' εμάς, αλλά δεν σημαίνει πως είναι τα ίδια παράδοση (Gross, 2003:22-23).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, γίνονται προσπάθειες για την αναβίωση της παράδοσης, παρόλο που ο νεοτερισμός έχει επιφέρει ριζική διαφοροποίηση τροποποιώντας το συγκείμενο εκείνο που την καθιστούσε λειτουργική. Γι' αυτό, μάλλον, γίνεται λόγος για αναβίωση και όχι για επαναφορά. Εξάλλου, αυτή η επαναφορά θα ήταν αδύνατη στο πλαίσιο που τώρα κυριαρχεί. Η αρχή του νεοτερισμού τής επέφερε βαρύτατο πλήγμα. Ειδικότερα, τα νέα δεδομένα της αγοράς οδήγησαν σε αλλαγές στις προϋπάρχουσες αξίες, τόσο ώστε ο παλαιότερος τρόπος ζωής να χάσει το νόημα που έφερε. Ακόμη και τα αντικείμενα της καθημερινότητας σταδιακά αντικαταστάθηκαν, επιφέροντας με τη σειρά τη λήθη του παλαιού. Η δεκαετία του '60 είναι η χρονική στιγμή της έναρξης της μεταμοντέρνας εποχής, που χαρακτηρίζεται από επικράτηση των νέων απόψεων έναντι των παραδοσιακών, με τις δεύτερες να μην αποτελούν πλέον απειλή. Η επικράτηση αυτή δίνει τώρα τη δυνατότητα για την ενασχόληση μαζί της και την αξιοποίηση κάποιων εκφάνσεών της, χωρίς να ελλοχεύει ο κίνδυνος της επανακυριαρχίας της (Gross, 2003:84-113). Ο Simmel θεωρεί πως το άτομο έγινε πιο ελεύθερο από τη στιγμή της απαγκίστρωσής του από τους περιορισμούς που έθεταν τα έθιμα, καταδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό την επίδραση της νεοτερικότητας στην κοινωνία (Smith, 2006:51-52).

Τότε είναι που κάνει την εμφάνισή του και ο φολκλορισμός. Με τον όρο αυτό νοείται «*η αναγέννηση και αναβίωση παραδοσιακών μορφών του λαϊκού βίου και πολιτισμού, οι οποίες δεν ανταποκρίνονται κατά τρόπον οργανικό και ζωτικό στις ανάγκες της σύγχρονης ζωής, αλλ' ασκούν, παρ' όλα αυτά, μια γοητεία*» (Μερακλής, 1989:106). Ο φολκλορισμός, αναφέρει ο Μερακλής (1989:107), επικρίθηκε ως μέθοδος αναβίωσης των εθίμων, καθώς επιφέρει διαστρεβλώσεις στο πραγματικό παρελθόν. Ωστόσο, υπογραμμίζει ότι στο τέλος έγινε αποδεκτός.

Πέρα από την εθνογραφική και ανθρωπολογική προσέγγιση του πολιτισμού σε επίπεδο κοινωνιολογικής επιστήμης, στην Ελλάδα αναπτύχθηκε ιδιαίτερα και ο κλάδος της λαογραφίας, η οποία μελετάει το λαϊκό πολιτισμό (Μπάδα, χ.χ.:7). Ο όρος λαογραφία χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1884 από τον Πολίτη με αντίστοιχη συνώνυμη την αγγλόγλωσση folklore (εκ του folk που σημαίνει λαός και του lore που σημαίνει γνώση), της δανέζικης καταγωγής Folkeminder (που σημαίνει αναμνήσεις του λαού) και τη γερμανική Volkskunde (που σημαίνει γνώση του λαού) (Herzfeld, 2002:194-196). Ο όρος υπήρχε και πριν τη χρησιμοποίησή του από τον Πολίτη, αλλά αφορούσε στη φορολογική καταγραφή του πληθυσμού. Στην αγγλική βιβλιογραφία εμφανίζεται να χρησιμοποιείται για πρώτη φορά από τον Άγγλο αρχαιολόγο Thoms, αρχικά στην Αγγλία από το 1846 (Μερακλής, 1989:26; Μπάδα, χ.χ.:42) και λίγο αργότερα, το 1858, στη Γερμανία (Μερακλής, 1989:26). Η ανάπτυξη του κλάδου αυτού θα μπορούσε να είχε προωθηθεί από την αντίστοιχη παράλειψη των κατευθύνσεων που είχε η θετικιστική ιστοριογραφία. Αναλυτικότερα, η επιστήμη της ιστορίας ασχολούταν αποκλειστικά με τις εξέχουσες προσωπικότητες και τα σημαντικά ιστορικά γεγονότα. Αντιθέτως, δεν αποτελούσε αντικείμενό της η καθημερινότητα και τα υλικά τεκμήρια. Έτσι, ένας επιπλέον παράγοντας που καθιστά την απόπειρα όσων καταγίνονται με τον παραδοσιακό πολιτισμό ιδιαίτερη, είναι το μεγάλο εύρος επιμέρους θεμάτων που εμπεριέχει. Ειδικότερα, απαρτίζεται από έννοιες, όπως ο οικισμός και η κατοικία, η ενδυμασία, η διατροφή (τροφές, εθιμοτυπία γευμάτων, σχέσεις με το εορτολόγιο, νηστεία), ποιμενική ζωή και γεωργία, λαϊκές τέχνες (ζωγραφική, λιθογλυπτική, μεταλλοτεχνία, αργυροχρυσοχοϊκή τέχνη – κοσμηματοποιία, καλαθοπλεκτική, σαμαροποιΐα), κοινωνική ζωή, λατρεία, αντιλήψεις για τον κόσμο και τον άνθρωπο, δημοτικό τραγούδι και μύθοι – παραδόσεις (Καμηλάκη-Πολυμέρου & Καραμανές, 2008:7-9).

Καθώς παραπάνω έγινε μία επιδερμική αναφορά στη διατήρηση των μνημείων, θεωρείται σκόπιμο στο σημείο αυτό να διευκρινιστεί μία άλλη έννοια που συνδέεται με τη διάσωσή τους και είναι αυτή της πολιτισμικής κληρονομιάς και της διαχείρισή της. Η διαχείριση, λοιπόν, της πολιτισμικής κληρονομιάς αφορά σε υλικά και άυλα στοιχεία, αλλά και σε αξίες (Πούλιος, 2015:33), ενώ ο Παπακωνσταντίνου (1981:16) την [πνευματική-πολιτιστική κληρονομιά] ορίζει ως «*παλαιά και πρόσφατος προγονική παράδοσις ήθους (τρόπου ζωής), ύφους (τρόπου εκφράσεως), διδασκαλίας, πεποιθήσεων, αντιλήψεων, αξιών, υλοποιουμένων εις ποιητικά ή χρηστικά δημιουργήματα εν χώρω ή εν χρόνω*». Οι έννοιες της πολιτιστικής κληρονομιάς και των

πολιτιστικών αγαθών διευρύνουν το περιεχόμενο των μνημείων προς κατευθύνσεις κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας, υλική ή άυλης, οπότε «*κάθε πολιτιστικά αγαθό έχει μνημειακό συμβολισμό, συνιστά μνημείο και κάθε μνημείο είναι πολιτιστικό αγαθό*» (Ρεπούση, 2004β:93-94). Εξάλλου, η πολιτιστική κληρονομιά εμπεριέχει στοιχεία με ιστορικό περιεχόμενο. Η μεταφορά των τεκμηρίων αυτών στους μαθητές παρέχει τη δυνατότητα προσέγγισής τους με κριτικό τρόπο, ώστε αυτοί να οδηγηθούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων και τη δόμηση τεκμηριωμένης ιστορικής άποψης (Gomez-Carrasco, Miralles-Martinez, Fontal, & Ibanez-Etxeberria, 2020:2).

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης μελέτης δεν θα γίνει ιδιαίτερη αναφορά σε λαϊκό ή μη πολιτισμό ή στην προσέγγιση μέσα από την παράδοση. Ο άξονας που κινείται είναι πού ευρύτερος και αφορά στον πολιτισμό, υλικό και μη, συμπεριλαμβάνοντας όλα τα επιμέρους στοιχεία του, τα οποία και θα αξιοποιηθούν για να διευρύνουν τους ιστορικούς ορίζοντες στους μαθητές. Το κάθε δημιούργημα του ανθρώπου, το κάθε στοιχείο του πολιτισμού, θα χρησιμοποιηθεί δυνητικά ως τεκμήριο για την επαφή με την επιστήμη της ιστορίας, αλλά και με το ίδιο το παρελθόν. Θα αποτελέσει την πρώτη ύλη για την έναρξη του διαλόγου εκείνου μεταξύ των παιδιών και του παρελθόντος.

Με την αναφορά του όρου «λαϊκός πολιτισμός» καθίσταται εδώ αναγκαία μία σύντομη ανάλυση δική του, όσο και της λαογραφίας, που τον μελετά εκτενώς. Οι ορισμοί της και οι προσεγγίσεις της πολλές και διαφορετικές, ανάλογα με τον τόπο και τη χρονική στιγμή που επιχειρούνται (Νιτσιάκος, 1997:14; Αυδίκος, 2009:313). Σημείο διαμάχης, ωστόσο, αποτέλεσε το γεγονός ότι της έχει αποδοθεί ο χαρακτηρισμός της «*εθνικής επιστήμης*», καθώς «*τόσο το αντικείμενό της όσο και το πλαίσιό της είναι ένα έθνος […]*» (Νιτσιάκος, 1997:15; Νιτσιάκος, 2014:27). Η «συνέχεια του έθνους» διαποτίζει το μεθοδολογικό της προσανατολισμό και ενώ γενικά οι περισσότεροι θεωρούν το αντίθετο, δεν ασχολείται με τις μικρές κοινότητες, πέραν του ότι της αξιοποιεί για να οδηγηθεί στα συμπεράσματά της. Έχει μεν ως στόχο το εθνικό, αλλά κινείται και σε διακοινοτικό επίπεδο (Νιτσιάκος, 2014:28-29). Ειδικά για το παράδειγμα της Ελλάδας, η συνέχει αυτή αφορά στη σύνδεση με την αρχαία Ελλάδα (Ποτηρόπουλος, 2018:32). Κατ' αντιστοιχία με την εθνική συνέχεια, ως προς τη μελέτη του χώρου εστίαζε στη χωρική συνέχεια και την ενότητα, ως τμήμα του αδιάσπαστου και χωρίς διαφοροποιήσεις εθνικού χώρου. Στο πλαίσιο αυτό το τοπικό ενείχε ρόλο ενσωμάτωσης και διάψευσης του διαφορετικού. Ως προς το χρόνο, αυτός μελετάται ως γραμμικός (Νιτσιάκος, 2014:222-223).

Δεν θα πρέπει να λησμονούμε, όμως, πως η λαογραφία διαπλάστηκε κατά την εμφάνιση του νεοελληνικού έθνους-κράτους και την αντίστοιχη πτώση της οθωμανικής αυτοκρατορίας, οπότε και ισχυροποιήθηκε από τον σχηματισμό της εθνικής ιδεολογίας (Νιτσιάκος, 1997:24; Bauman & Briggs, 2003:160; Ποτηρόπουλος, 2018:30). Έτσι, ο λαϊκός πολιτισμός μπορούσε να έχει λόγο ύπαρξης εφόσον υλοποιούσε τις επιταγές του «εθνικού πολιτισμού» και ειδικότερα για τα ελληνικά πλαίσια, ήτοι την ομοιογένεια, τη συνέχεια και τη σύνδεση με τον αρχαιοελληνικό και βυζαντινό πολιτισμό. Η προσέγγιση αυτή οδήγησε περιοριστικά στην εξέλιξή του (Νιτσιάκος, 1994:103-104).

Ο Puchner (2009:13) αντιμετωπίζει τη λαογραφία σήμερα «*ως επιστήμη της ανάλυσης του συνολικού πολιτισμού της καθημερινότητας και του εορταστικού βίου των ευρύτερων στρωμάτων του πληθυσμού […]*». Στηρίζεται, λοιπόν, στην άποψη όπου «*ο παραδοσιακός λαϊκός πολιτισμός […] δεν υπάρχει πια ούτε ως επιβίωμα, αλλά μόνο σε διάφορες σκηνοθεσίες και «χρήσεις», που τροφοδοτούνται από τον φολκλορισμό, τον τουρισμό, τις κρατικές ιδεολογίες και τη βιομηχανία των souvenirs*» (Puchner, 2009:27).

Σήμερα η λαογραφία έχει στραφεί και σε θέματα όπως τα στερεότυπα (Avdikos, 2001:152; Αυδίκος, 2009:298), τα έμφυλα ζητήματα (Μπάδα, 2001:232; Αυδίκος, 2009:298; Ποτηρόπουλος, 2018:59) και η μετανάστευση (Νιτσιάκος, 2003α; Αυδίκος, 2009:298), ενώ δεν απουσιάζει και ο διάλογος με την ιστορία (Avdikos, 2001:153; Αυδίκος, 2009:298). Πολλές φορές αλλάζει και ο τρόπος που μελετώνται παλαιές θεματικές, οι οποίες και εμπλουτίζονται, όπως η θρησκευτική συμπεριφορά (Avdikos, 1998:244; Αυδίκος, 2007; Αυδίκος, 2009:298-299). Αντίστοιχα παρατηρείται στροφή προς τον υλικό πολιτισμό, υπό τη σκοπιά της οικονομικής ιστορίας και της κοινωνικής ανθρωπολογίας (Αυδίκος, 2009:304). Στο επίκεντρό της βρίσκονται πλέον και τα άτομα που διαμένουν στα αστικά κέντρα (Αυδίκος, 2009:344), ενδιαφέρεται και για τον συγκεκριμένο (μη εθνικό) τόπο (Νιτσιάκος, 2014:31&222), όπως και για τις σύγχρονες πολιτισμικές αλλαγές (Ποτηρόπουλος, 2018:51). Η απόδοση κοινωνικο-πολιτισμικών χαρακτηριστικών στο αντικείμενο μελέτης της την απομακρύνει από την αρχή της συνέχειας του παρελθόντος (Νιτσιάκος, 2014:224; Νιτσιάκος, 2018:16). Από τις αναζητήσεις της δεν ξεφεύγουν ούτε να νέα μέσα έκφρασης, όπως το διαδίκτυο (Ποτηρόπουλος, 2018: 44).

Ο Ποτηρόπουλος (2018:59) αναφέρεται σε «*μία προσέγγιση που θα λαμβάνει υπόψη τις επαφές και τις ανταλλαγές, τις ροές και τις αλληλεπιδράσεις, που θα εστιάζει στη μελέτη των ταυτοτήτων αντί για την ταυτότητα, στη μελέτη των ασυνεχειών στο*

πλαίσιο της συνέχειας, στις σιωπές παράλληλα με τον προβεβλημένο λόγο». Ο ίδιος (2018:63) καλεί τη λαογραφία «*να λειτουργήσει ως ένα «ζωντανό αρχείο»*», κατά το πρότυπο του Hall (2001:89), που το «ζωντανό αρχείο» σημαίνει «*παρόν, εξέλιξη, συνεχιζόμενο, ημιτελές, με ανοιχτό τέλος*». Η διαφοροποίηση έρχεται και μέσα από την ώσμωση με κλάδους όπως η κοινωνιολογία, η γεωγραφία, η ανθρωπογεωγραφία, η αρχιτεκτονική, η λογοτεχνία κ.τ.λ., όπως και από την ίδια την αλλαγή των κοινωνιών υπό την επίδραση οικονομικών ή πολιτισμικών παραγόντων, όπως και της παγκοσμιοποίησης (Ποτηρόπουλος, 2018:39).

Η ανθρωπολογία, ως κοινωνική επιστήμη, καταγίνεται με την πολιτισμική ταυτότητα, λαών και ομάδων, και τις εξετάζει σε μία ισότιμη βάση (Γκιζέλης, 2004:23). Επιχειρώντας μία σύγκριση της λαογραφίας και της κοινωνικής ανθρωπολογίας ο Νιτσιάκος (1997:15-19) χαρακτηρίζει τη λαογραφία ως εθνική επιστήμη, θεωρεί ότι οι μελέτες της επικεντρώνονται στο εθνικό πλαίσιο και στη διαχρονία, ότι αναφορικά με τις ταυτότητες στοχεύει, επίσης, στις εθνικές ταυτότητες και πως δεν εξετάζει το «άλλο» και το «αλλού». Από την άλλη, η κοινωνική ανθρωπολογία χαρακτηρίζεται ως διεπιστημονική, θεωρεί ότι οι μελέτες της επικεντρώνονται στην τοπική/ μικρή κλίμακα και στη συγχρονία, αναφορικά με τις ταυτότητες στοχεύει στην ετερότητα και εστιάζει στο «άλλο» και στο «αλλού». Ο διαχρονικός τρόπος των μελετών της λαογραφίας επιδιώκει την τεκμηρίωση της γραμμικής εξέλιξης του παρελθόντος, κάτι που δεν απαντάται στη μη χρονική, οπότε και α-ιστορική, εξέταση της κοινωνικής ανθρωπολογίας.

1.3.3 Πολιτισμός, κοινωνία και οικονομία

Η κάθε αναφορά στον πολιτισμό συνδέεται με την έννοια της κοινωνίας, αφού αυτή είναι η βάση πάνω στην οποία δομείται ο οποιοσδήποτε πολιτισμός. Ποια είναι, όμως, η σχέση των δύο εννοιών; Κατά πόσο μπορεί να διαφέρουν ή να ταυτίζονται;

Ο πρώτος που προσπαθεί να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ τους είναι ο Lévi-Strauss. Μάλιστα, οι θεωρίες του για την κοινωνία και τον πολιτισμό, που κυριάρχησαν τις δύο πρώτες δεκαετίες του δεύτερου μισού του 20^{ου} αιώνα, τις ασπάστηκαν και άλλοι, οδηγώντας στη δημιουργία του «δομικού μαρξισμού». Σύμφωνα με τη νέα αυτή θεωρία, η οικονομία δεν βρίσκεται πλέον στο επίκεντρο της κοινωνικής προσέγγισης, αλλά αποτελεί μία από τις διαστάσεις που τη χαρακτηρίζουν (Γκέφου-Μαδιανού, 1999:114-122).

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί η θεωρία του Marx, ώστε να κατανοηθεί πληρέστερα αυτή του Lévi-Strauss. Συνοπτικά, λοιπόν, για τον Marx, η κουλτούρα εκπορεύεται από το οικονομικό υπόβαθρο, που χαρακτηρίζει την κοινωνία, ενώ παράλληλα ο ρόλος της είναι ιδεολογικός. Πρόκειται για μία άποψη, που έγινε ιδιαίτερα σεβαστή, αλλά, όπως ήδη αναφέρθηκε, τροποποιήθηκε. Και οι δυο τους, όμως, δέχονται πως οι έννοιες αυτές είναι στενά συνυφασμένες. Ο Simmel, από την άλλη, τονίζει την επίδραση του χρήματος στην κοινωνία και ειδικότερα στην αλλοτρίωση των ανθρώπων και των μεταξύ τους σχέσεων απ' αυτό (Smith, 2006:34-52), προσεγγίζοντας το θέμα από μία άλλη οπτική γωνία.

Εξάλλου, η προέλευση του ίδιου του όρου «οικονομία» σχετίζεται με τον οίκο, όπου οι παλαιότερες κοινωνίες αποθήκευαν τα αγαθά τους, ώστε να τα χρησιμοποιήσουν ή να τα εμπορευτούν αργότερα. Αναφερόμαστε, δηλαδή, σε δράσεις του ανθρώπου προς τη φύση για την επιβίωσή του, που συνεπάγεται την υπέρβαση της τυχαίας περιπλάνησης για την ανεύρεση της τροφής του. Η οικονομία, λοιπόν, προϋποθέτει την καλλιέργεια και κατά συνέπεια τη μόνιμη εγκατάσταση και τη δημιουργία οικισμών. Τα στοιχεία αυτά φέρουν πολιτισμικά χαρακτηριστικά, ως αποτέλεσμα ανθρώπινης απόφασης (Σπετσιέρης, 1967:203). Δεν θα ήταν, έτσι, παράλογο να εντοπίζονται πολιτισμικά στοιχεία ακόμη και μέσα από τη μελέτη της οικονομίας μίας κοινωνίας ή περιοχής, οπότε και να παρέχεται μία άλλη οπτική προσέγγισης του ιστορικού παρελθόντος.

Η οικονομική ιστορία μελετά τη διαχείριση των πόρων από τους ανθρώπους, φυσικούς ή μη, αλλά και παράγοντες που σχετίζονται μ΄ αυτούς, όπως την εργασία, τους θεσμούς, τους φορείς, την τεχνολογία (Person & Sharp, 2015:xxiii-xxv; Κωστής, 2018:27). Ωστόσο, συχνά υπάρχει μία διάκριση στον κλάδο αυτό σε δύο ξεχωριστές συνιστώσες, όπου η μία αφορά στους ιστορικούς και η άλλη στους οικονομολόγους (Κωστής, 2018:29). Ειδικά για την περίπτωση της Ελλάδας φαίνεται να αποτέλεσε αντικείμενο περισσότερο των ιστορικών και λιγότερο των οικονομολόγων, τουλάχιστον σε επίπεδο ακαδημαϊκής εκπροσώπησης. Αυτό επέφερε μία δυσανάλογη απόδοσή του στις ανθρωπιστικές επιστήμες σε βάρος των οικονομικών επιστημών, οπότε και επήλθε μία αντίστοιχη ερευνητική ενασχόληση με νεοελληνικά και τοπικά ζητήματα, που απέφευγαν υπερεθνικές μελέτες (Πατρώνης, 2015:10).

Επανερχόμενοι στο θέμα της σχέσης του πολιτισμού και της κοινωνίας, αδιαμφισβήτητα αυτή χαρακτηρίζεται ως στενή. Κατά πρώτον είναι απαραίτητη η ύπαρξη μιας κοινωνίας, πάνω στην οποία τοποθετείται ένας πολιτισμός. Οι όροι είναι

τόσο στενά συνδεδεμένοι μεταξύ τους, που ο Toynbee τους χρησιμοποιεί ως συνώνυμους, αφού και η μεταβολή μιας κοινωνίας επιφέρει και μεταβολή του πολιτισμού. Ο Lévi-Strauss επισημαίνει πως οι δύο έννοιες περιγράφουν το ίδιο αντικείμενο από δύο διαφορετικές όψεις, με τον Braudel να τις διαχωρίζει με άξονα, κυρίως, τη διάρκεια που χαρακτηρίζει την καθεμιά. Εκεί ο πολιτισμός κινείται βραδύτερα, οπότε και ασκεί επίδραση στις επιμέρους κοινωνίες (Braudel, 2002:68-71). Παρόμοια είναι και η θέση του Bastide. Σύμφωνα μ' αυτή, η μελέτη του πολιτισμού βρίσκεται σε άμεση εξάρτηση με τη μελέτη της κοινωνίας. Έτσι, οι πολιτισμικές σχέσεις βρίσκονται σε άμεση εξάρτηση προς τις κοινωνικές σχέσεις. Κάτω από την κοινή μελέτη των εννοιών της κοινωνίας και του πολιτισμού στα τέλη της δεκαετίας του '30 κάνει την εμφάνισή της στην Αμερική η έννοια της κοινωνικοποίησης, που σχετίζεται με τη μεταβίβαση κοινωνικών και πολιτισμικών κανόνων (Cuche, 2001:85-104). Περιλαμβάνει, λοιπόν, τόσο την κοινωνική συνισταμένη, όσο και την πολιτισμική.

Ο Boas, για να ερευνήσει καλύτερα τις κοινωνίες, εισάγει την έννοια των «πολιτισμικών περιοχών» (culture areas), όπου η κάθε κουλτούρα διαιρείται σε επιμέρους περιοχές, που κάποιες απ' αυτές παρουσιάζουν ομοιότητες σε μεγαλύτερο βαθμό από άλλες. Η διαίρεση αυτή έγινε προκειμένου να βελτιωθεί η μελέτη ομοιοτήτων και διαφορών στις κοινωνίες, κάνοντας με τον τρόπο αυτό, παράλληλα, αποδεκτή τη μετάβαση στη χρήση του όρου «κουλτούρα» από τον ενικό στον πληθυντικό (Γκέφου-Μαδιανού, 1999:58-62).

1.3.4 Πολιτισμός και θρησκεία

Μεταξύ της θρησκείας και του πολιτισμού υφίσταται, επίσης, σχέση αλληλεξάρτησης, καθώς η πρώτη εκφράζει πρότυπα ζωής, ενώ σχετίζεται και με την κατανομή του χρόνου μέσω των γιορτών, αλλά και με ατομικά στοιχεία, όπως η γέννηση, ο γάμος και ο θάνατος (Σπετσιέρης, 1967:192).

Μάλιστα, ο Toynbee τοποθετεί τη θρησκεία σε άμεση σχέση με τον πολιτισμό και θεωρεί τους μεγάλους πολιτισμούς της ανθρωπότητας ως τμήματα της θρησκευτικής ανόδου. Αυτό είναι και ένα από τα σημεία που του ασκείται κριτική, καθώς θεωρείται πως αντιμετωπίζει τη θρησκεία σαν τον μοναδικό παράγοντα διαμόρφωσής του. Ακόμη, στα πλαίσια της κριτικής, θεωρούν πως δεν τηρεί την αντικειμενικότητα που οφείλει να φέρει η επιστημονικότητα της ιστορίας, όντας και αυτός μέλος της Καθολικής Εκκλησίας (Χρήστου, 1980:115-135). Αλλά και ο Weber με το Durkheim

συνδέουν στενά τις δύο έννοιες, τοποθετώντας τη θρησκεία στο επίκεντρο, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει πως δεν παρατηρούνται επιμέρους διαφοροποιήσεις στις θεωρίες τους (Smith, 2006:46).

Η εξέταση της θρησκείας στο μετανεωτερικό πλαίσιο, δεν μπορεί να μην συσχετιστεί με τη συνδρομή της στη δόμηση των ταυτοτήτων, ενώ συνδέεται και με την απόδοση εγκυρότητας, οπότε και τη νομιμοποίησή, των στοιχειωδών κοινωνικών θεσμών, υποβοηθώντας την κοινωνική συνοχή (Alexander, Thompson, & Edles, 2016:650-652). Στο ίδιο πλαίσιο, ο Durkheim (1965:41; Slingerland & Sullivan, 2017:4), αναφερόμενος στον κοινωνικό της ρόλο, τη συνδέει με την εμφάνιση και διατήρηση των κοινωνικών ομάδων. Καθ' αυτόν, «*η θρησκεία είναι ένα ενιαίο σύστημα πεποιθήσεων και πρακτικών που σχετίζονται με ιερά πράγματα, δηλαδή πράγματα που ξεχωρίζουν και απαγορεύονται- πεποιθήσεις και πρακτικές, οι οποίες ενώνουν σε μία ενιαία ηθική κοινότητα που ονομάζεται εκκλησία, όλους όσοι είναι πιστοί οπαδοί τους*» (Durkheim, 1965:47). Ο ίδιος τάσσεται με την άποψη πως η μελέτη της θα πρέπει να γίνει υπό εθνογραφικούς και ιστορικούς όρους έρευνας (Durkheim, 1965:3) (Slingerland & Sullivan, 2017:4).

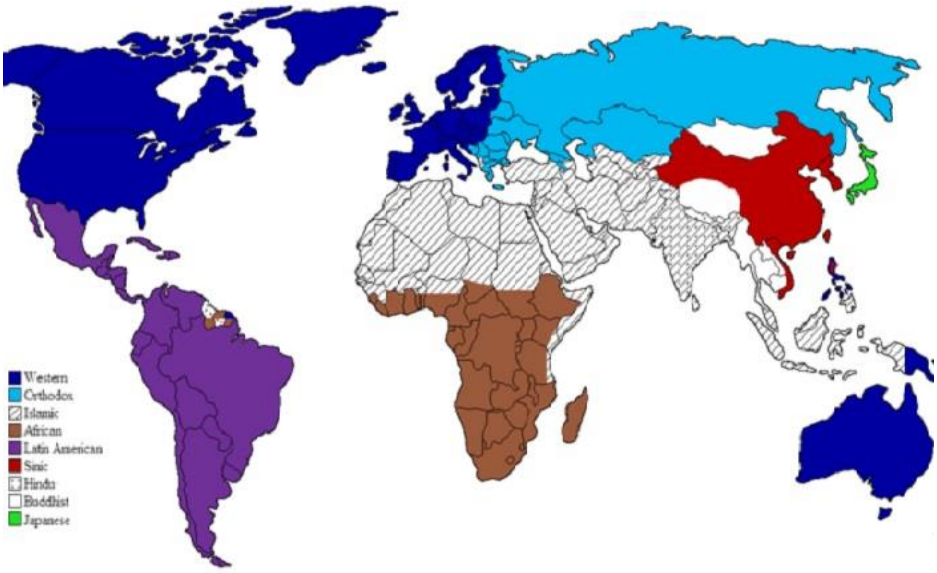
Αναντίλεκτα, η θρησκεία συνδέεται με τον πολιτισμό και το δίχως άλλο αποτελεί ζήτημα που άπτεται της παρούσας μελέτης. Καθώς, όμως, η όλη προσέγγιση γίνεται μέσα από την ιστορική οπτική, περισσότερα για τη σχέση της θρησκείας και της ιστορίας θα αναφερθούν στην αντίστοιχη ενότητα.

1.3.5 Ευρωκεντρική και εθνοκεντρική θέαση του πολιτισμού και το ζήτημα της ταυτότητας

Χωρίς να σημαίνει πως είναι ο μοναδικός τρόπος επαφής τους, είναι κοινός τόπος ότι οι πολιτισμοί συγκρούονται μεταξύ τους. Δεν αποτελεί, όμως, κοινή άποψη το αποτέλεσμα της σύγκρουσης αυτής. Ένας από αυτούς που κυριαρχεί για αρκετά χρόνια είναι ο δυτικός πολιτισμός. Έτσι, υπάρχουν εκείνοι που θεωρούν ότι η επικράτηση της Δύσης είναι πρόσκαιρη, ενώ η μειοψηφία θεωρεί ισότιμους και άλλους (Goody, 2008:183).

Εδώ, η έννοια του δυτικού πολιτισμού γίνεται αντιληπτή μέσα από το έργο του Huntington «*Η σύγκρουση των πολιτισμών και ο ανασχηματισμός της παγκόσμιας τάξης*». Ο Huntington αναγνωρίζει ως κυριότερους πολιτισμούς τον Σινικό, τον Ιαπωνικό, τον Ινδουιστικό, τον Ισλαμικό, τον Λατινοαμερικανικό, τον Αφρικανικό και τον Δυτικό. Η εμφάνιση του δυτικού πολιτισμού τοποθετείται στο 700-800 μ.Χ.. Καθ'

αυτόν «*Η Δύση περιλαμβάνει την Ευρώπη, τη Βόρεια Αμερική καθώς και άλλες χώρες που κατοικήθηκαν από Ευρωπαίους, όπως η Αυστραλία και η Νέα Ζηλανδία*». Παρατηρεί, επίσης, πως, παρόλο που η Αμερική προσδιόριζε κατά τον 19ο αιώνα τον εαυτό της σε αντίθεση με τη Ευρώπη, πάνω στα άκρα της «ελευθερίας» και της «οπισθοδρομικότητας», εντούτοις κατά τον 20ο αιώνα τοποθετείται η ίδια ως ηγέτης και των δύο. Η χρήση του όρου «Δύση» δεν συνεπάγεται τον διαχωρισμό του κόσμου στον άξονα «Ανατολή - Δύση», καθώς οι μη δυτικοί πολιτισμοί διαφέρουν ουσιαστικά μεταξύ τους. Μάλιστα, ο διαχωρισμός αυτός είναι γέννημα της ίδιας της Δύσης. Η αντιπαράθεση αυτή εμπερικλείει και την λανθασμένη ταύτιση του ευρωπαϊκού πολιτισμού με τον δυτικό. Υιοθετεί, ωστόσο, και αυτός, παρά το γεγονός ότι αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες που αναδύονται από αυτή του την επιλογή, τη θεώρηση ότι ο δυτικός πολιτισμός παραπέμπει και γίνεται αντιληπτός ως ευρωαμερικανικός (Huntington, 1999:39-60). Και παρόλο που η Ελλάδα γεωγραφικά αποτελεί κομμάτι της Ευρώπης, ο ίδιος δεν την εντάσσει στο δυτικό πολιτισμό, μολονότι τη θεωρεί «*πατρίδα του κλασικού πολιτισμού, ο οποίος υπήρξε […] σημαντική πηγή του δυτικού πολιτισμού*» (Huntington, 1999:223). Στην εικόνα 1 οπτικοποιείται το πολιτισμικό μοντέλο, όπως προτάθηκε από τον ίδιο. Πάντως, αξίζει να τονιστεί πως ο δυτικός τύπος πολιτισμού δεν εκφράζει καθολικά την ανθρωπότητα (Nemo, 2018:157).



Εικόνα 1: Το πολιτισμικό μοντέλο του Huntington, Πηγή: https://cognoscoteam.gr/archives/13775 (προσπέλαση: 16.01.2023)

Μελετώντας κανείς τους πολιτισμούς, σχεδόν πάντα, βρίσκεται αντιμέτωπος με το, κατ' επίφαση, «μεγαθήριο» του δυτικού πολιτισμού, το οποίο σε πολλές

περιπτώσεις προβαλλόταν ως ο μοναδικός υπάρχων. Ακόμη και σήμερα, που έγινε κατανοητή η αξία των άλλων πολιτισμών που υπάρχουν ή υπήρξαν, ο δυτικός συνεχίζει να φαντάζει πολύ σημαντικός, πόσο μάλλον μέσα από την επιρροή που ασκεί στον υπόλοιπο πλανήτη ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης. Ο δυτικός πολιτισμός εμφανίζεται να υπερισχύει, ενώ και η οικονομική δύναμη της Ευρώπης κατά τον 18ο και 19ο αιώνα, ο χριστιανισμός και ο Διαφωτισμός φαίνεται πως συνέβαλαν στην εγκαθίδρυση της άποψης περί ανωτερότητάς του (Γκέκας, 2008:252). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Lévi-Strauss (2003:76), εάν αναρωτηθούμε για το χρονικό μέγεθός του, αντιστοιχεί περίπου στο μισό χιλιοστό της ιστορίας του ανθρώπου πάνω στη γη. Θέτει, έτσι, το ερώτημα για το κατά πόσο θα επέλθει μία ριζική αλλαγή σ' αυτόν. Ο Spengler δέχεται πως, σαν τους άλλους πολιτισμούς έτσι κι αυτός, κάποια στιγμή θα καταρρεύσει. Αντίθετα, ο Toynbee, παρά τις όποιες θεωρίες του για την αποσύνθεση των πολιτισμών, θεωρεί πως ο δυτικός ενδέχεται να σωθεί, καθώς έχει ξεπεράσει το σημείο κατάρρευσης (Χρήστου, 1980:211-212).

Μία από τις βασικές κατηγορίες που έχουν προσάψει στον δυτικό πολιτισμό είναι πως «*[…]αδυνατεί σε τραγικό βαθμό να φανταστεί άλλες κουλτούρες*» (Eagleton, 2003:102). Θεωρείται πως υπάρχουν πολιτισμοί διαφορετικοί από τον δικό μας, οι οποίοι έχουν να μας προσφέρουν στοιχεία. Οι πολιτισμοί αυτοί πιστεύεται ότι αναπτύσσονται συμβαδίζοντας με τον δικό μας. Υπάρχουν, όμως, και άλλοι που αναπτύσσονται σε διαφορετική κατεύθυνση, την πρόοδο της οποίας δεν γίνεται να αντιληφθούμε μέσα από τις δικές μας εμπειρίες. Αυτούς θα τους χαρακτηρίζαμε λανθασμένα ως στάσιμους, κατά τον Lévi-Strauss (2003:57-58).

Αλλά και ο τρόπος προσέγγισης της ιστορίας, κατά τον Goody, χαρακτηρίζεται γενικότερα από μία ευρωκεντρική και εθνοκεντρική διάθεση, πόσο μάλλον από την πλευρά της Δύσης, που επικαλείται την επίδρασή της στην παγκόσμια ιστορία, στηριζόμενη στις αποικιοκρατικές κατακτήσεις της και στη βιομηχανική επανάσταση. Ωστόσο, οφείλουμε να επισημάνουμε πως η τάση αυτή εμφανίζεται και σε πολύ απλούστερες κοινωνίες. Στην πράξη, ο δυτικός πολιτισμός έχει επιδράσει μέσω των αποικισμών και τις οικουμενικής κυριαρχίας με πολλούς τρόπους σε παγκόσμιο επίπεδο και ένας απ' αυτούς είναι και τα θρησκευτικά μοντέλα θεώρησης του κόσμου. Ακόμη και η μέτρηση του χρόνου έχει τις ρίζες της σε θρησκευτικές συνήθειες ή σε συνήθειες της καθημερινότητας. Έτσι, σε χώρες που επικρατούν άλλες παραδόσεις ο τρόπος χωρισμού τού χρόνου ήταν τελείως διαφορετικός, ανάλογα με τις τοπικές επιβολές. Συνεπώς, υπάρχουν περιοχές που η «εβδομάδα» διαρκεί τρεις ή τέσσερις

μέρες, που αντιστοιχούσαν κάποτε στις ανάγκες αγοράς των προϊόντων, ενώ στο Ισλάμ οι μήνες είναι σεληνιακοί. Αντιθέτως, στη Δύση η διαίρεση είναι αυθαίρετη. Κι ενώ και στις υπόλοιπες περιοχές υπάρχει κάποιο σημείο αναφοράς για τα μεγέθη αυτά, το σημείο αυτό συμπίπτει με τη ζωή του προφήτη ή του λυτρωτή που προβάλλεται από τη θρησκεία. Αυτό, όμως, που επικρατεί σήμερα σε παγκόσμιο επίπεδο είναι αυτό που επέβαλε ο χριστιανισμός. Παράλληλα, φαίνεται πως ο κάθε πολιτισμός έχει τον δικό του τρόπο για την αντίληψη του χώρου, ωστόσο αυτός που επικράτησε, όπως και στην περίπτωση για την αντίληψη του χρόνου, είναι αυτός της Ευρώπης. Η επιρροή από τις θρησκείες ως προς την αντίληψη του χώρου είναι μικρότερη σε σχέση με αυτή για την αντίληψη του χρόνου, ωστόσο και σ' αυτή την περίπτωση η ύπαρξη των ιερών πόλεων θέτει θέμα θέσης στον χώρο. Δημιουργείται, καθ' αυτόν τον τρόπο, μια γεωγραφία που έχει θρησκευτικό υπόβαθρο. Αυτό, που τελικά, επικράτησε σε παγκόσμιο επίπεδο είναι η τοποθέτηση της Ευρώπης στο κέντρο του κόσμου ή καλύτερα στον καθορισμό του χώρου με βάση την Ευρώπη. Πρόκειται για μία αντίληψη που προέκυψε ως αποτέλεσμα του καθορισμού των συντεταγμένων και την επιλογή το 1884 του μεσημβρινού του Γκρίνουιτς ως Πρώτου Μεσημβρινού. Το γεγονός αυτό αποτελεί ένα ακόμη παράδειγμα για τις συνέπειες του δυτικού εποικισμού (Goody, 2008:27-35).

Επιπλέον, φαίνεται πως η Ευρώπη διεκδικεί την αποκλειστικότητα της ιστορίας, την οποία στη συνέχεια ανάγει στον υπόλοιπο κόσμο (Goody, 2008:15). Υπάρχει, όμως, και η άποψη που υποστηρίζει ότι η Δύση αποτελείται από πολλά έθνη, που το καθένα τους φέρει πολυπολιτισμικό υπόβαθρο (Hall, 2009:436). Εξάλλου και ο Eliot (1990:66-67) θεωρεί πως η έννοια του Ευρωπαϊκού Πολιτισμού περιλαμβάνει τα στοιχεία εκείνα των πολιτισμών που συνυπάρχουν και σε ποικίλους επιμέρους εθνικούς πολιτισμούς. Κι ενώ η μία οπτική θέλει την υπεροχή να βρίσκεται στη γνησιότητα, που αναδύεται μέσα από την αποκλειστικότητα, η άλλη θεωρεί πως αυτή η υπεροχή βρίσκεται στον συγκερασμό ετερόκλητων στοιχείων.

Ένας από τους γνωστότερους μελετητές του πολιτισμού είναι ο Elias, ωστόσο οι απόψεις του έχουν χαρακτηριστεί ως υπερβολικά εθνοκεντρικές. Θεωρείται, από επικριτές του, ότι αναφέρει ως «πολιτισμένους» αυτούς που εντάσσονται σε ένα ευρωπαϊκό επίπεδο και ως «βάρβαρους» τους πολιτισμούς των αποικιοκρατούμενων περιοχών της Ευρώπης (Goody, 2008:184). Η λέξη βάρβαρος πρόκειται για μία λέξη που χρησιμοποιήθηκε ήδη από την αρχαιότητα για να περιγράψει κάτι που δεν ήταν κομμάτι του πολιτισμού. Αυτό σημαίνει πως όσοι χρησιμοποιούν αυτήν την έννοια δεν αποδέχονται την ύπαρξη και άλλων πολιτισμών πέραν του δικού τους (Levi-Strauss,

2003:38-39). Ειδικότερα, ο πολιτισμός αρχικά χρησιμοποιήθηκε για να εκφράσει την αντίθεση μεταξύ των κατοίκων των πόλεων και αυτών που εργάζονταν εκτός των τειχών και η χρησιμοποίηση από τη Δύση αναφέρεται στον τρόπο καλλιέργειας, ήτοι την αροτριαία ή τη σκαλιστική, κατ' αντιστοιχία με τον αρχικό διαχωρισμό. Έφτασε, τελικά, να χρησιμοποιείται για να περιγράψει τον διαχωρισμό μεταξύ Ευρωπαίων αποικιοκρατών και των άλλων λαών (Goody, 2008:183-184).

Ο Durkheim υποστηρίζει την ύπαρξη ενός πανανθρώπινου πολιτισμού με τους εκάστοτε πολιτισμούς της ανθρωπότητας να τον συνθέτουν. Θεωρεί πως, αφού η ανθρωπότητα είναι μία, ένας θα είναι και ο πολιτισμός της, που εκφράζεται μέσα από πολλαπλές διαστάσεις. Ο τρόπος που προσεγγίζει το θέμα μέσα από το περιοδικό *L'Année sociologique*, παρόλο που κάνει αναφορά στην πολλαπλότητα, δεν έχει διασπαστικές κατευθύνσεις στη συνεκτικότητα του συνόλου των ανθρώπων (Cuche, 2001:46). Αντιθέτως, θα λέγαμε πως αναγνωρίζει το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του κάθε πολιτισμού και το ανάγει σε στοιχείο που συνθέτει ένα πολυσύνθετο πολιτισμικό «όλον», που δεν μπορεί να διασπαστεί και να διαχωριστεί ως απορριπτέο στοιχείο, όντας βασικό συστατικό του συνολικού πανανθρώπινου πολιτισμού.

Εν κατακλείδι, φαίνεται πως ο δυτικός πολιτισμός, που ξεκίνησε πριν από αρκετούς αιώνες, επέδρασε με πολύ σημαντικό τρόπο στο σύνολο της οικουμένης και συνεχίζει να επιδρά έως και σήμερα. Αναλυτικότερα, κατά τον Wallerstein (2011:54) οι πολιτισμοί βρίσκονται σε εξάρτηση μεταξύ τους και κατά τον Huntington (1999:64) οι ιδέες μεταφέρονται από τον ένα πολιτισμό στον άλλο, οπότε καθένας επηρεάζεται από τον άλλον, ωστόσο στα πλαίσια άσκησης της παγκόσμιας πολιτικής «*οι σποραδικές, περιορισμένες και πολύπλευρες σχέσεις των πολιτισμών παραχώρησαν τη θέση τους στη συντριπτική, αμείωτη και μονόπλευρη επίδραση της Δύσης στους υπόλοιπους πολιτισμούς*». Αυτό δεν σημαίνει πως είναι ο μοναδικός ή ότι εντός του δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις. Τουναντίον, αποτελεί έναν από τους πολλούς που έχουν χαράξει βαθιά την ιστορία της ανθρωπότητας και θα πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν ίσος προς ίσους, απέναντι στους άλλους. Για παράδειγμα, εδώ ως άλλοι πολιτισμοί θα μπορούσαν να αναφερθούν οι κυριότεροι, όπως αναγνωρίζονται από τον ίδιο (1999:39-60), και αυτοί είναι, πέραν του Δυτικού, ο Σινικός, ο Ιαπωνικός, ο Ινδουιστικός, ο Ισλαμικός, ο Λατινοαμερικανικός και ο Αφρικανικός. Ωστόσο, η Δύση δεν συνιστά αδιάσπαστη ενότητα. Αντιθέτως είναι ριζικά ετερογενής (Iggers & Wang, 2015:18).

Η θέαση του πολιτισμού από την ευρωκεντρική ματιά αναδεικνύει και την προσέγγισή του υπό τη σκέπη του έθνους. Αναλυτικότερα, λοιπόν, ο εθνικός πολιτισμός συνδέεται στενά με την έννοια της νεωτερικότητας, Δεν θα είχε νόημα σε μία προνεωτερική εποχή, καθώς σε τέτοιου είδους κοινωνίες αφορούσε στη φυλή, στο λαό ή στη θρησκεία (Hall, 2009:427-428). Ως έθνος, κατά το Διαμαντόπουλο (1994:156; Μάσχα, 2015:24), ορίζεται «*το σύνολο ανθρώπων, το οποίο προσδιορίζεται από το κοινό ιστορικό παρελθόν και τη συνείδηση της κοινής καταγωγής και του κοινού πολιτισμού*». Αλλά για να ανήκουν δύο άνθρωποι στο ίδιο έθνος θα πρέπει αφενός να μοιράζονται τον ίδιο πολιτισμό και αφετέρου να θεωρούν πως και ο άλλος αποτελεί μέρος του ίδιου έθνους (Θεοδωρίδης, 2004:34-35). Προϋποθέτει, με άλλα λόγια, την αποδοχή του άλλου και να αναγνωρίζει στοιχεία που επιβεβαιώνει και για τον εαυτό του. Αυτό σημαίνει, πως έχει άποψη για την ταυτότητά του, όσο και για την ταυτότητα του άλλου.

Παράλληλα, από τον ορισμό του έθνους τίθεται το θέμα του κοινού πολιτισμού και εξ αυτού προκύπτει το ερώτημα για το κατά πόσο μπορεί αυτός να είναι απόλυτα κοινός. Στα πρώτα χρόνια της ζωής τού ελληνικού κράτους το κριτήριο για να θεωρηθεί κάποιος Έλληνας δεν ήταν η καταγωγή του με βάση τα γονίδια, αλλά με βάση τον πολιτισμό, που αυτός έφερε (Herzfeld, 2002:44). Εξάλλου, το κοινό πολιτισμικό παρελθόν, που προβαλλόταν, αποτελούσε από τις βασικές επιδιώξεις του νεοσύστατου κράτους. Αλλά και σήμερα τα κράτη-έθνη έχουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση της ταυτότητας, βάζοντας κανόνες και ελέγχους, τείνοντας προς τη μονοταυτοποίηση. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι δεν αναγνωρίζει τον πολιτισμικό πλουραλισμό, αλλά ορίζει, συνήθως, την εθνική ταυτότητα μέσα από τη συγκεκριμένη οπτική (Cuche, 2001:156).

Η έννοια της «ταυτότητας» αναφάνηκε τη δεκαετία του ’70, αν και στις Ηνωμένες Πολιτείες έγιναν διάφορες μελέτες από τη δεκαετία του ’50. Σε καμία περίπτωση δεν είναι ορθό να περιπλέκεται νοηματικά με την έννοια του πολιτισμού (Culture). Μία από τις βασικές διαφορές τους είναι πως η δεύτερη αφορά σε ασυνείδητες διαδικασίες, κάτι που δεν συμβαίνει με την πρώτη (Cuche, 2001:146). Στη διάρκεια αυτών των ετών αλλάζει και ο τρόπος που αντιμετωπίζεται ο πολιτισμός σε σχέση με την ταυτότητα. Εν συντομία, η λέξη κουλτούρα μετά τη δεκαετία του ’60 αλλάξει άρδην τη σημασία της και αποκτά αυτή που έχει τελικά σήμερα, ήτοι την επικύρωση κάποιας ταυτότητας και ουχί το ξεπέρασμά της (Eagleton, 2003:87).

Κατά τον Cuche, από τους ερευνητές αναπτύχθηκαν δύο σχολές εκ διαμέτρου αντίθετες για την προσέγγισή της. Η μία την ήθελε σταθερή και αμετάβλητη, έως και αρχετυπική, ενώ η άλλη με μεταβλητό χαρακτήρα έως και εφήμερη. Το δίπολο αυτό αντικειμενισμού και υποκειμενισμού διαταράχθηκε και από άλλες θεωρήσεις όπως αυτή του Fredrik Barth, κατά την οποία η ταυτότητα αφορά στη σχέση με τον άλλον και συνεπώς δεν είναι απαραίτητη η μελέτη του συνόλου των πολιτισμικών χαρακτηριστικών, αλλά μόνο εκείνων που αφορούν στην ανάδυση μιας πολιτισμικής διάκρισης (Cuche, 2001:147-152).

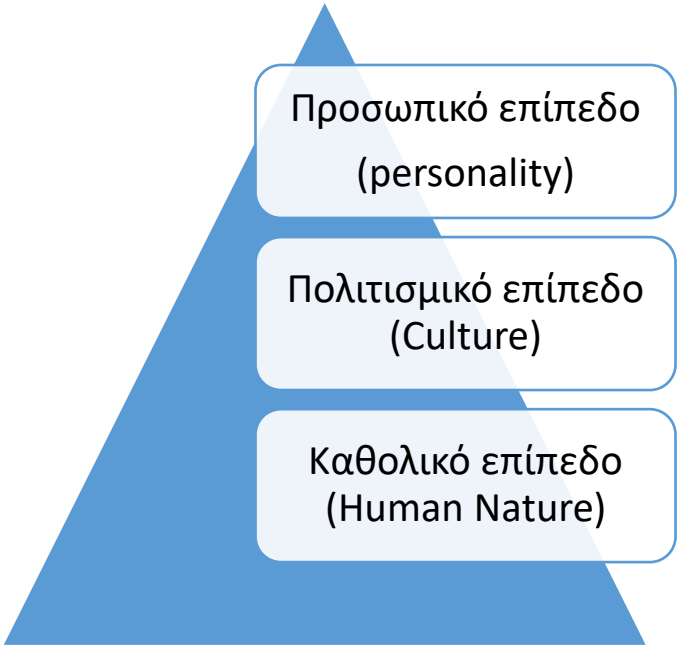
Δεν θα μπορούσαμε να αντιταχθούμε στο γεγονός ότι ο πολιτισμός χρησιμοποιήθηκε και ως μέσο απόδοσης της κοινής ταυτότητας, οπότε και αποτέλεσε βάση για τη δόμηση της εθνικής συνείδησης των λαών της Ευρώπης (Φίλιας, 2000:108). Αναφέρει σχετικά ο Σβορώνος (2004:101-103) πως

> *το ελληνικό έθνος, όπως και όλα τα νεοσύστατα έθνη, αναζητά τις ρίζες του και τους αρχαίους τίτλους του ευγενείας στην αρχαία Ελλάδα, τους μόνους τίτλους που μπορούσε να προσέξει η κλασικίζουσα και ελληνοτραφής δυτική σκέψη του 18ου αιώνα. Με μεγαλύτερο πραγματισμό αντιμετωπίζεται την εποχή αυτή το δεύτερο βασικό στοιχείο του έθνους, η λαϊκή παράδοση […] Με την αποδοχή από το μεγαλύτερο μέρος της αστικής τάξης και των λογίων που την αντιπροσωπεύουν των βασικών αρχών του δυτικού Διαφωτισμού ενισχύεται και αποκτά πρωταρχική σημασία την εποχή αυτή το τρίτο βασικό στοιχείο του Νέου Ελληνισμού, η συνείδηση ότι αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της οικογένειας των λαών της Ευρώπης και η βούλησή του να ενταχθεί στο ρεύμα του ενιαίου δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού*.

Η ταυτότητα δεν είναι κάτι που μπορεί να θεσμοθετηθεί ή να αποφασιστεί αναγκάζοντας κάποιον να την ακολουθήσει (Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, 2016:7). Η ταυτότητα μπορεί να υφίσταται ως ιστορική ταυτότητα, ζωντανή ταυτότητα και σχεδιασμένη/ προβλεπόμενη ταυτότητα. Είναι στενά συνυφασμένη με τη ζωή, οπότε και ακολουθεί τις μεταβολές της. Το περιεχόμενο του όρου είναι αρκετά περίπλοκο, εμπεριέχοντας ένα ευρύ σύνολο χαρακτηριστικών (Peterkova, 2003:1).

Μία από τις θεωρίες που προτάθηκαν για τη σχέση της ανθρώπινης φύσης, του πολιτισμού και της προσωπικότητας του ατόμου είναι αυτή του Hofstede. Εκεί οι τρεις αυτές εκδοχές τοποθετούνται σε ένα επίπεδο προσέγγισης, όπου το καθένα επηρεάζει με τον τρόπο του το άλλο. Συγκεκριμένα, ο Hofstede προτείνει τη θεωρία της πυραμίδας. Η κορυφή της πυραμίδας αποτελεί το προσωπικό επίπεδο (personality), στο

μέσο της το πολιτισμικό (Culture) και στη βάση της το καθολικό (Human Nature). Η προσωπικότητα αφορά στο κάθε άτομο και έχει κληρονομηθεί, αλλά και έχει δομηθεί μέσα από τη μάθηση. Ο πολιτισμός αφορά σε ομάδες ατόμων και αποτελεί προϊόν μάθησης, ενώ η βάση της πυραμίδας, το καθολικό επίπεδο, αποτελεί παγκόσμιο χαρακτηριστικό που κληρονομείται (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010:5-7; Neuner, 2012:20).



Εικόνα 2: Τα τρία επίπεδα της μοναδικότητας στον νοητικό προγραμματισμό (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010:5-7) (Neuner, 2012:20), ιδία επεξεργασία

Συνεπώς, η ταυτότητά μας βρίσκεται σε άμεση σχέση με τον πολιτισμό. Εάν επιθυμούμε να γνωρίσουμε τον σημερινό μας εαυτό ή οποιονδήποτε άλλον ιστορικό, θα πρέπει να αντιμετωπίσουμε την ιστορία με την πολιτισμική ματιά, αποδεχόμενοι παράλληλα τις ετερότητες, που αφενός τη συνθέτουν και αφετέρου χαρακτηρίζουν και άλλους λαούς.

Η «ταυτότητα», ως όρος, απαντάται τόσο στον καθημερινό όσο και στον επιστημονικό λόγο (Δραγώνα, 2003:13). Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση αναφορικά με το περιεχόμενό του. Επιπλέον, ως έννοια, φέρει πολλαπλό περιεχόμενο και μπορεί να αναφέρεται άλλοτε στο άτομο, άλλοτε σε ομάδες και άλλοτε στην ευρύτερη κοινωνία (Δραγώνα, 2003:20), οπότε η σημασία της γίνεται ακόμη πιο σύνθετη. Έτσι, ένας διαχωρισμός που υιοθετήθηκε για τη μελέτη της είναι η κατασκευασμένη διάκρισή της σε ατομική και κοινωνική (Goffman, 1963:105-106; Γκότοβος, 2001:50; Δραγώνα, 2003:20-24), με την πρώτη να αφορά στο ψυχολογικό περιεχόμενο του ατόμου και τη δεύτερη που επικεντρώνεται στο δίκτυο των

κοινωνικών σχέσεων (Δραγώνα, 2003:20-24). Ο διαχωρισμός, όμως, αυτός δεν σημαίνει πως τα δύο αυτά είδη δεν βρίσκονται σε αμοιβαία σύνδεση (Strauss, 1969:173; Γκότοβος, 2001:50; Τσαούσης, 2004:201; Jenkins, 2007:42-43). Μάλιστα, κατά την κοινωνιολογική διάσταση, μπορεί ως άτομα να δρούμε στην κοινωνία και να βιώνουμε τις εμπειρίες μας, αλλά το κάθε άτομο βρίσκεται υπό την επίδραση κοινωνικών και πολιτισμικών συνιστωσών που θέτουν όρια στην εγγενή ατομική ελευθερία λήψης αποφάσεων ή σκέψης (Alexander, Thompson, & Edles, 2016:120). Σε κάθε περίπτωση, το άτομο δεν φέρει μία και μοναδική ταυτότητα, ενώ συγχρόνως τα στοιχεία της καθεμιάς από αυτές, που ταυτόχρονα ο καθένας φέρει, δύναται να μην μοιάζουν μεταξύ τους (Κοκοσολάκης, 2004:68; Τσαούσης, 2004:201).

Μία από τις βασικές προσεγγίσεις στη μελέτη της είναι μέσα από τις ομοιότητες και τις διαφορές (Jenkins, 2007:27). Μάλιστα διαπιστώνεται πως, από τις παραπάνω κατηγοριοποιήσεις, η συλλογική ταυτότητα ενέχει τη διαπίστωση ομοιοτήτων με άλλα άτομα και την απόδοση βαρύτητας σε μία ιδιότητα που ξεχωρίζει έναντι των υπολοίπων, ώστε να επιτυχθεί η ομάδωση. Αυτό αγνοεί εκούσια άλλες ιδιότητες που επισημαίνουν τις διαφορές των ατόμων (Γκότοβος, 2003:103; Θεοδωρίδης, 2004:119-120; Jenkins, 2007:42-43). Αναφορικά με το θέμα ο Erikson (1968:50; Δραγώνα, 2003:19) θεωρεί πως «*το συνειδητό αίσθημα της προσωπικής ταυτότητας βασίζεται σε δύο ταυτόχρονες παρατηρήσεις: στην αντίληψη της ομοιότητας και της συνέχειας της ύπαρξής μας στο χρόνο και το χώρο και στην αντίληψη του γεγονότος ότι οι άλλοι αναγνωρίζουν αυτή την ομοιότητα και τη συνέχεια*». Στο πλαίσιο αυτό του διαχωρισμού, η Dixit (2022:3) διαπιστώνει πως η γνώση του παρελθόντος επηρεάζει τόσο τη σύνθεση των ατομικών, όσο και των κοινωνικών ταυτοτήτων.

Κάποια ακόμη χαρακτηριστικά της, για τις κοινωνικές επιστήμες, είναι οι συνεχείς της μεταβολές, τα πολλά επίπεδα που η καθεμιά εμπεριέχει (Smith, 2000:31; Κοκοσολάκης, 2004:68; Τσαούσης, 2004:202; Jenkins, 2007:29) και πως αντιμετωπίζεται ως μία κατασκευή και ως μία διαδικασία μέσα από την οποία σχηματίζεται το πολιτισμικό της περιεχόμενο (Κασιμάτη, 2004:162). Στα συστατικά της στοιχεία θα μπορούσε να συμπεριληφθεί, όπως σημειώνει ο Θεοδωρίδης, ότι η αφήγησή της, είτε η ταυτότητα είναι ατομική είτε συλλογική, είναι «επιλεκτική» και μάλιστα ότι αυτήν την αφήγηση ο καθένας μας «*την ανασυνθέτει εκ των υστέρων*» (Θεοδωρίδης, 2004:118-121). Η επιλογή και η ανασύνθεση σχετίζεται, όπως φαίνεται, με το πρίσμα των ομοιοτήτων και των διαφορών που παραπάνω αναφέρθηκαν και που ο καθένας μας εντοπίζει στο «άλλο» και που καταλήγει ενστερνιστεί.

Κατά τον Giddens (1991:53; Θεοδωρίδης, 2004:117) η προσωπική ταυτότητα ορίζεται ως «*ο εαυτός, όπως αναστοχαστικά κατανοείται από το πρόσωπο, με όρους προσωπικής βιογραφίας*». Θα λέγαμε, λοιπόν, πως «*η έννοια της ταυτότητας αναφέρεται στο σύνολο των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό μας*» (Δραγώνα, 2003:18). Για τον Jenkins (2007:29) «*η ταυτότητα είναι η κατανόηση εκ μέρους μας αυτού που είμαστε και αυτού που είναι οι άλλοι άνθρωποι και, αντιστοίχως, η κατανόηση εκ μέρους των άλλων ανθρώπων του εαυτού τους και των άλλων (που περιλαμβάνει και εμάς)*». Συνεπώς ο αυτοπροσδιορισμός και ο ετεροπροσδιορισμός αποτελεί θεμελιώδεις και συγχρόνως συνεχείς διαδικασίες των συλλογικών ταυτοτήτων, μεταξύ των οποίων και της εθνικής (Γκότοβος, 2003:111). Άρα η ταυτότητα αποτελεί την αρχή της συνειδητοποίησης της ένταξής μας στο «εμείς» αντί του «άλλου» (Σερέτη, 2004:125).

Ένα από τα είδη των συλλογικών ταυτοτήτων είναι η εθνική ταυτότητα (Smith, 2000:10; Γκότοβος, 2003:103; Τσαούσης, 2004:201), η οποία και ολοκληρώνει πολλές από τις υπόλοιπες (Θεοδωρίδης, 2004:124), ενώ ταυτόχρονα προσλαμβάνει στοιχεία από αυτές (Smith, 2000:31). Κατά τον Smith (2000:109; 2010:20; Κοκοσολάκης, 2004:68), ορίζεται ως η «*συνεχής αναπαραγωγή και επανερμηνεία από τα μέλη μιας εθνικής κοινότητας του προτύπου των συμβόλων, των αξιών, μύθων, αναμνήσεων και παραδόσεων που συνθέτουν την κληρονομιά του έθνους και τη μεταβλητή ταύτιση μεμονωμένων μελών αυτής της κοινότητας με αυτήν την κληρονομιά και τα πολιτισμικά στοιχεία*». Για τον ίδιο τα θεμελιώδη της χαρακτηριστικά είναι: «*1. μία ιστορική εδαφική επικράτεια – η πατρίδα, 2. κοινοί μύθοι και ιστορικές μνήμες, 3. μια κοινή, μαζική δημόσια κουλτούρα, 4. κοινά νομικά δικαιώματα και υποχρεώσεις για όλα τα μέλη, 5. κοινή οικονομία και ελευθερία μετακίνησης εντός της επικράτειας*» (Smith, 2000:30).

Η εθνική ταυτότητα λειτουργεί συνενωτικά μεταξύ ατόμου, κοινωνίας και κράτους. Υπό αυτή την οπτική το κράτος συνδέεται με το έθνος και ολοκληρώνεται μέσα από αυτό, ικανοποιώντας την ανάγκη του «ανήκειν» και της ενότητας (Θεοδωρίδης, 2004:123). Και ενώ οι εθνικές ταυτότητες μπορεί να φέρουν πολυσχιδές περιεχόμενο και μη σαφώς καθορισμένο, σε περιπτώσεις συγκρούσεων στα όρια των εκάστοτε πολιτισμών αυτές αρχίζουν να καταλαμβάνουν «συγκεκριμένη υπόσταση και ενισχύονται» (Huntington, 1999:377). Εθνική ταυτότητα και κράτος, ως έννοιες, δεν σημαίνει, όμως, πως έχουν το ίδιο ακριβώς περιεχόμενο, παρά το ότι υπάρχει κοινός τόπος μεταξύ τους (Smith, 2000:31). Ως προς τη σχέση των δύο εννοιών ο Γκότοβος

(2003:44) θεωρεί πως η ανάπτυξη των ταυτοτήτων ως επικοινωνιακό αποτέλεσμα θα μπορούσε να ξεπερνά τα γεωγραφικά όρια του κάθε κράτους, όπως επίσης εντός τού κάθε κράτους να ενυπάρχουν περισσότερες από μία δυνατές ερμηνείες για την εθνική ταυτότητα.

Επιπλέον, η εθνική ταυτότητα εμπεριέχει τόσο την πολιτισμική όσο και την πολιτική ταυτότητα. Στη Δύση η εθνική ταυτότητα αντιμετωπίζει τις επιμέρους πολιτισμικές ομάδες ως έχουσες «κοινές ιστορικές μνήμες, μύθους, σύμβολα και παραδόσεις» (Smith, 2000:26-145). Μάλιστα, ο Huntington (1999:50), ως προς τη σχέση πολιτισμού και ταυτοτήτων, καταλήγει να σημειώνει πως «*σε όλη τη διάρκεια της ιστορίας, οι πολιτισμοί προσέφεραν την ευρύτερη ταυτότητα των ανθρώπων*».

Από την άλλη, η προσεκτική μελέτη του εθνικού πολιτισμού καταδεικνύει πως σ' αυτόν εντοπίζεται επινενοημένο περιεχόμενο που πάντα δίνει έμφαση σε χαρακτηριστικά μοναδικά και ανεπανάληπτια της εθνικής ιστορίας (Λέκκας, 2001:114). Ειδικότερα, το μάθημα της Ιστορίας μπορεί να οδηγήσει σε αναντιστοιχίες και ασυμβατότητες ως προς την ταυτότητα, «*με τη μετάδοση κοινωνικών και πολιτισμικών πληροφοριών που αναδεικνύουν αξίες και πιστεύω ριζικά διαφορετικά από των μαθητών ή περιγράφουν συγκρούσεις με τις οποίες μπορεί οι μαθητές να ταυτιστούν*» (Δραγώνα, 2003:14-15). Ο παραδοσιακός τρόπος προσέγγισης του παρελθόντος στη διδασκαλία του μαθήματος αυτού είχε ρόλο συνενωτικό, υπό της σκιά της συνέχειας και της διατήρησης του έθνους μέσα από την κοινή εθνική διάσταση της ιστορίας και του πολιτισμού. Μία τέτοια λειτουργία συμβάλλει εκτενώς στη δόμηση της συλλογικής μνήμης, ως εθνικιστική αφήγηση. Εντοπίζεται εδώ μία προσπάθεια για υιοθέτηση μιας κοινής συλλογικής μνήμης και πολιτισμικής ταυτότητας που πηγάζει από την εθνική ταυτότητα (Jakutowski, Majewski, & Surmiak, 2022:13-14). Έτσι, εθνική ταυτότητα και συναίσθημα αποκτούν υπόσταση και μέσα από την δραστική λειτουργία της ιστορίας (Harris, 2013:411). Η απόδοση κοινού παρελθόντος οδηγεί σε κοινωνικές ομαδοποιήσεις και διασυνδέσεις των ατόμων αυτών και αντίστοιχα στο διαχωρισμό τους από αυτούς που παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις (Dixit, 2022:3). Παράλληλα έρχεται στην επιφάνεια και η αντίφαση ότι παρόλο που «*τα έθνη ήταν υποτίθεται φυσικά, όμως η ύπαρξή τους απαιτούσε συνεχή παραγωγή και αναπαραγωγή*» (Jakutowski, Majewski, & Surmiak, 2022:14).

Ο Smith (2000:34) συνδέει την εθνική με την προσωπική ταυτότητα και την κουλτούρα. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

> *[…] η αίσθηση της εθνικής ταυτότητας παρέχει ένα αποτελεσματικό μέσο για τον προσδιορισμό και την τοποθέτηση του ατομικού εαυτού στον κόσμο, μέσα από το πρίσμα μιας συλλογικής προσωπικότητας και της διακριτής κουλτούρας της. Μέσω της κοινής, μοναδικής κουλτούρας αποκτούμε τη δυνατότητα να μάθουμε «ποιοι είμαστε» μέσα στον σύγχρονο κόσμο. Ανακαλύπτοντας εκ νέου αυτή την κουλτούρα «ανακαλύπτουμε και πάλι» εμάς τους ίδιους, τον «αυθεντικό μας εαυτό»[…].*

Δεν θα μπορούσε να μη σημειωθεί πως η εθνική ταυτότητα συχνά λαμβάνει διαστάσεις εθνικιστικές, καθώς ο εθνικισμός τη χρησιμοποιεί ως κριτήριο προβολής της ενότητας στη βάση κοινού παρελθόντος, τόπου και βιωμάτων. Η κοινωνική και πολιτισμική ομοιογένεια, που ο εθνικισμός αναδεικνύει, αποτελεί μία μόνο επιφανειακή παρουσίαση μιας επιλεκτικής ομοιότητας, που δεν είναι τίποτα περισσότερο από έναν τρόπο αποσιώπησης των διαφορών (Kalantzis & Cope, 2013:167). Και μπορεί αυτός να παρουσιάζεται ως η πηγή του αισθήματος ενότητας μεταξύ των ατόμων, ωστόσο αποτελεί παράλληλα πηγή συγκρούσεων τόσο μεταξύ κρατών όσο και εντός του ίδιου του κράτους (Wallerstein, 2011:42).

Ακόμη, αξίζει να επισημανθεί πως ο αμετάβλητος και σταθερός χαρακτήρας, που κατ' επίφαση αποδίδεται στις εθνικές ταυτότητες, πηγάζει από τις παραδοσιακές μορφές ιστοριογραφίας. Σήμερα η εθνική ταυτότητα δεν θεωρείται ούτε αμετάβλητη, ούτε μοναδική ή μονόπλευρη (Κηπουροπούλου, 2020:16-17). «*Καμία κοινωνία και κανένα κράτος στον «πολιτισμένο» κόσμο δεν υπήρξε ποτέ μονοεθνικό, μονοπολιτισμικό, μονογλωσσικό. Η προσκόλληση σε κατασκευές περί εθνικής καθαρότητας, υπεροχής των γλωσσών και των φυλών ή ακόμη και των πολιτισμών οφείλει να αντιμετωπίζεται ως ιδεολογική κατασκευή και ιδεοληψία προς ένα συγκεκριμένο σκοπό*» (Χοντολίδου, 2003:19).

Ο καθορισμός της ταυτότητας έχει συνδεθεί και με την τοπικότητα κυρίως κατά τον 19ο αιώνα, αλλά και κατά τον 20ο (Ουμούτ & Σόφος, 2008:36). Ο μεταβλητός χαρακτήρας της τοπικότητας και του τόπου και ο σχηματισμός τους μέσα από ιστορικές διαδικασίες που συμπεριλαμβάνουν ανταλλαγή στοιχείων με άλλες ομάδες είναι που συνεισφέρει και στη δόμηση των ταυτοτήτων. Ωστόσο στην εποχή μας η παγκοσμιοποίηση τείνει να αποσυνδέσει τους πολιτισμούς και τις ταυτότητες από τον τόπο (Νιτσιάκος, 2010:68).

Ακόμη, αξίζει να αναφερθεί πως, η έννοια της ελληνικής ταυτότητας αφορά στην ουσία στη νεοελληνική ταυτότητα και τη σύσταση του εθνικού κράτους το 1830, η

οποία μέσα από ποικίλες ιδεολογικές επιρροές και υπό την επίδραση της διάστασης των απόψεων περί πολιτισμικής κληρονομιάς, που πηγάζει από την προκλασική αρχαιότητα και διέρχεται από το Βυζάντιο, φτάνει τελικά να μη φέρει ευδιάκριτα και ξεκάθαρα χαρακτηριστικά (Κοκοσολάκης, 2004:24).

1.3.6 Ορισμός του πολιτισμού

Σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει πως η εμφάνιση της λέξης «πολιτισμός» συμπίπτει χρονικά με την εμφάνιση του ίδιου του πολιτισμού. Σχετίζεται, μάλλον, περισσότερο με την προσπάθεια μελέτης, ή καλύτερα ορισμού, της συγκεκριμένης έννοιας ή φαινομένου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι πρώτες κοινωνίες ανθρώπων, που είχαν τα δικά τους πολιτισμικά χαρακτηριστικά, αλλά δεν τα μελέτησαν ή εκείνες οι σύγχρονες κοινωνίες που δεν κατευθύνουν τη δράση τους αναγκαστικά γύρω από τη μελέτη του πολιτισμού, κατά το δυτικό πρότυπο.

Το περιεχόμενο του όρου είναι αρκετά περίπλοκο, ώστε οι Kroeber και Kluckhohn κατάφεραν να εντοπίσουν περισσότερους από 160 ορισμούς του (culture) (Kroeber & Kluckhohn, 1952; Μερακλής, 1989:89; Hogel, 2002:21; Smith, 2006:25; Knieling & Othengrafen, 2009:40; Papazoglou, 2019:2526). Αυτό δείχνει το μέγεθος των διαφοροποιήσεων, που χαρακτηρίζουν τον πολιτισμό, αλλά ίσως και τη σπουδαιότητά του, αφού κατάφερε να απασχολήσει ένα τόσο μεγάλο σύνολο μελετητών, αν και από ετερόκλητες επιστήμες. Επιπλέον, χρησιμοποιείται ακόμη και στην καθημερινότητα με διαφορετικές σημασιολογικές αποχρώσεις. Το φαινόμενο αυτό οφείλεται, μεταξύ άλλων, και στις σημασίες που του δόθηκαν στη διάρκεια του χρόνου, ιδιαίτερα πριν την ενασχόληση της επιστήμης μαζί του (Williams, 1985:87; Bauman, 1992:19; Barber & Badre, 1998; Πασχαλίδης, 1999:24-25; Noiwan & Norcio, 2006:104 Smith, 2006:25).

Κατά τον Tomlinson η ύπαρξη τόσων πολλών ορισμών θα μπορούσε να αποδεικνύει τη σύγχυση που επικρατεί γύρω από το θέμα, αλλά θα μπορούσε να σημαίνει και πως ο συγκεκριμένος όρος εμφανίζει μία τέτοια ευρύτητα που όλοι αυτοί οι ορισμοί να ισχύουν ταυτόχρονα (Tomlinson, 1991:4; Richards, 1996:22). Σκοπός μας δεν είναι να συγκεντρώσουμε το σύνολο των ορισμών που έχουν προταθεί για τον πολιτισμό, καθώς αυτό θα ήταν αδύνατο, αλλά σίγουρα θα παρατεθούν αρκετοί από αυτούς που επηρέασαν τη μελέτη του, ώστε να αναδειχθεί και η ευρύτητα του περιεχομένου του. Με μία πρώτη προσέγγιση, θα λέγαμε πάντως πως ο πολιτισμός

σχετίζεται με «*ένα σύστημα ιδεών, συμβόλων, συνειρμών και τρόπων συμπεριφοράς και επικοινωνίας*» (Θεοδωρίδης, 2004:34-35).

Γενικότερα, στην προσπάθειά του ο άνθρωπος να ερμηνεύσει τα γεγονότα οδηγείται στη διατύπωση θεωριών, που εξηγούν με ένα καθολικό τρόπο τη λειτουργία όσων τον περιβάλλουν. Κάποιες από τις διατυπώσεις αυτές είναι τόσο ισχυρές που δύναται να μεταπηδήσουν από το ένα επιστημονικό πεδίο στο άλλο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η θεωρία του Δαρβίνου για την εξέλιξη, η οποία επηρέασε τον τρόπο ερμηνείας του πολιτισμού. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη αντίληψη, ο πολιτισμός περνάει από διαδοχικά στάδια, σημειώνοντας κάποια εξέλιξη, όπως ακριβώς και οι οργανισμοί στη θεωρία του Δαρβίνου. Στη συνέχεια εμφανίστηκαν και άλλες απόψεις. Συνοπτικά, κάποια στιγμή κάνουν την εμφάνισή τους οι ρατσιστικές θεωρίες, που τείνουν να επιβάλλουν βιολογικές διαφορές μεταξύ των ανθρώπων, ενώ ακολούθησε η πολιτισμική θεωρία, που έδωσε το βάρος στην έννοια του έθνους. Σημαντική είναι και η συμβολή των θετικών επιστημών, ήτοι του θετικισμού. Μέσα από τις αλλαγές αυτές φτάσαμε στις μεταμοντέρνες τάσεις στα τέλη του 20^{ου} αιώνα (Σμπόνιας, 1999:143-146).

Ωστόσο, η θεωρία του Δαρβίνου και η μεταφορά της στον πολιτισμό ήταν επαρκώς ισχυρή και απασχόλησε αρκετούς μελετητές. Ο Lévi-Strauss, πάντως, θεωρεί πως κάτι τέτοιο δεν μπορεί να ευσταθεί. Ειδικότερα, πιστεύει πως δεν υπάρχουν κοινωνίες που βρίσκονται ακόμη «στην παιδική τους ηλικία» και κάποιες που έχουν «ενηλικιωθεί», αλλά πως όλες έχουν ξεπεράσει το πρώτο στάδιο από τα προηγούμενα και βρίσκονται στο δεύτερο. Με άλλα λόγια, η κάθε κοινωνία κρύβει πίσω της κάποια ιστορία, αλλά το ιστορικό αυτό υπόβαθρο δεν είναι πάντοτε γνωστό, καθώς δεν υπάρχουν ιστορικά τεκμήρια. Αυτό που προτείνει είναι να διαχωριστούν οι δύο αυτές κατηγορίες πολιτισμών σ' αυτούς που οι ανακαλύψεις λειτούργησαν συνθετικά και συνδετικά μεταξύ τους, οδηγώντας σε μεγαλύτερους πολιτισμούς, και σ' αυτούς που η κάθε ανακάλυψη έμενε στην αρχική της αντίληψη (Levi-Strauss, 2003:43-50). Από τη θεωρία του Δαρβίνου μπορεί να υιοθετηθεί το ότι, όπως η γενετική προσαρμογή, έτσι και η πολιτισμική μεταβιβάζεται, αλλά η δεύτερη είναι πιο ευέλικτη και ταχύτερη.

Για τους Διαφωτιστές ο πολιτισμός νοείται «*ως μια οικουμενικής κλίμακας ιστορική διαδικασία διαμόρφωσης και τελειοποίησης των κοινωνικών ηθών και θεσμών, η οποία δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί, ενώ η πρόοδός της απαιτεί την ανάπτυξη και διάδοση της γνώσης και της επιστήμης*» (Πασχαλίδης, 1999:32). Ο Durkheim, δίνει μία άλλη διάσταση στην προσέγγιση. Αν και ήταν υποστηρικτής της γραμμικότητας της

εξελικτικής πορείας του πολιτισμού, θεωρούσε την εξέλιξή του σαν κάτι πολυσχιδές και πολύπλοκο (Cuche, 2001:47). Η θέαση του πολιτισμού μέσα από τη σκοπιά του Διαφωτισμού ως συνολικού χαρακτηριστικού με γραμμική και ενιαία εξέλιξη βρήκε αντίθετο και τον Γερμανό Herder, που στο τελευταίο τέταρτο του 18ου αιώνα προβάλλει το αντεπιχείρημα των ετερόκλητων στοιχείων του πολιτισμού του κάθε λαού, η σύνθεση των οποίων δημιουργεί το «όλον» του πολιτισμού της ανθρωπότητας (Φίλιας, 2000:108-109).

Στα πρώτα βήματα, λοιπόν, η έννοια είχε μία αξιακή θεώρηση, που συνδέθηκε με χαρακτηριστικά της ανθρώπινης νόησης και με ανάλογα φυλετικά. Υπήρξε, δηλαδή, μία στενή σχέση μεταξύ πολιτισμού και φυλής και μάλιστα με τρόπο κατάταξης σε αξιακή θέση. Παρ' όλη την επίδραση της εξελικτικής θεωρίας του Δαρβίνου για την κοινή ανθρώπινη καταγωγή, η αντίληψη αυτή δεν εγκαταλείφθηκε πλήρως. Μόνο στα τέλη του 19ου αιώνα οι απόψεις του Boas συνηγορούν με αυτήν του 20ου αιώνα άποψη, που θέλει τους ανθρώπους να υιοθετούν συνήθειες από το κοινωνικό σύνολο μέσα στο οποίο βρίσκονται, ήτοι ιστορικών διαδικασιών, που διαφέρουν για την κάθε κοινωνία (Σμπόνιας, 1999:107-108). Σχετίστηκε, λοιπόν, ως όρος, με δύο διαφορετικές σημασίες. Η μία αφορά «*σε υψηλές επιδόσεις μεμονωμένων ατόμων*», οπότε και αποκλείονται και κάποιες από τις εκφάνσεις του, και η άλλη σχετίζεται με το «*σύνολο των στοιχείων που χρειάζεται ο άνθρωπος, για να προσαρμοστεί στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του, και να ικανοποιήσει τις φυσικές και πνευματικές ανάγκες του*» (Δαμανάκης, 1989:76-77).

Από τις πλέον γνωστές θεωρήσεις του πολιτισμού είναι αυτή του Tylor, η οποία και άσκησε σημαντική επιρροή στη γενικότερη προσέγγιση της έννοιας. Κατά τον Tylor, λοιπόν, «*Κουλτούρα ή πολιτισμός [...] είναι το πολύπλοκο αυτό σύνολο που περιλαμβάνει τη γνώση, την πίστη, την τέχνη, το νόμο, τα ήθη, τα έθιμα και οποιεσδήποτε άλλες δυνατότητες και συνήθειες που αποκτήθηκαν από κάποιον ως μέλος της κοινωνίας*» (Tylor, 1871:1; Kroeber & Kluckhohn, 1952:81; White, 1959:227; Tomlinson, 1991:4; D' Andrade, 1999:86; Peacock, 2001:3; Chick, 2006:41; Knieling & Othengrafen, 2009:41; Puchner, 2009:166; Csapo, 2012:201; Bennett, 2015:547; Boroch, 2016:78; Papazoglou, 2019:2625). Παρατηρούμε και στη συγκεκριμένη περίπτωση να γίνεται λόγος για την κοινωνία, η οποία και φέρεται να έχει στενή σχέση με τον πολιτισμό. Η άλλη λέξη που αξίζει προσοχής είναι η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει το σύνολο των πολιτισμικών εκφράσεων και όχι απλά και μόνο τους «καλούς τρόπους συμπεριφοράς». Αναγωγές γίνονται και ως προς την τέχνη, τις

θρησκευτικές πεποιθήσεις και τα έθιμα της κοινωνίας, η στενή σχέση των οποίων με τον πολιτισμό αναλύθηκε ήδη στις προηγούμενες ενότητες.

Ο Boas[5] θεωρεί πως ο πολιτισμός (Culture) «*αγκαλιάζει όλες τις εκδηλώσεις των κοινωνικών συνηθειών ενός κοινωνικού συνόλου, τις αντιδράσεις του ατόμου όπως αυτές επηρεάζονται από τις συνήθειες τις ομάδας στην οποία ζει και τα αποτελέσματα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, όπως αυτά καθορίζονται από τις συνήθειες αυτές*» (Bidney, 1944:30; Kroeber & Kluckhohn, 1952:82; Arbuckle, 1996:3; D' Andrade, 1999:86; Boroch, 2016:78; Schoenmakers, 2012:47; Chen, 2021:2716; Fuentes, 2022:37). Και στις απόψεις του Boas αναδεικνύεται η επαφή με τον κοινωνικό σύνολο, ωστόσο γίνεται λόγος και για το άτομο ως φορέα του πολιτισμού και ως μέλος της κοινωνικής ομάδας εντός της οποίας αυτό εδράζει. Όπως φαίνεται και από τον ακόλουθο ορισμό, ο πολιτισμός μεταβιβάζεται από το ένα μέλος της κοινωνίας στο άλλο. Έτσι, για τον Benedict[6] πολιτισμός (Culture) είναι «*το σύνθετο σύνολο που περιλαμβάνει όλες τις συνήθειες που αποκτήθηκαν από κάποιον ως μέλος της κοινωνίας*» (Kroeber & Kluckhohn, 1952:81; D' Andrade, 1999:86; Boroch, 2016:78. Πρόκειται για δύο διατυπώσεις της αρχής του 20ου αιώνα με κοινό χαρακτηριστικό την αναφορά στις συνήθειες της κοινωνίας.

Στα μέσα του 20ου αιώνα από τους ορισμούς που μπορούμε να ξεχωρίσουμε είναι αυτοί του Malinowski, των Kluckhohn & Kelly και του Parsons. Κατά τον Malinowski[7] ο πολιτισμός (Culture) «*περιλαμβάνει τα κληρονομούμενα αντικείμενα, αγαθά, τεχνικές διαδικασίες, ιδέες και αξίες*» (Kroeber & Kluckhohn, 1952:90; Boroch, 2016:79). Γενικά, ο Malinowski θεωρούσε πως είναι αδύνατη η μελέτη των πολιτισμικών απαρχών, ούσα μη επιστημονικά αποδεικνυόμενη και πρότεινε, έναντι του εξελικτισμού και της θεωρίας της διάχυσης, τον λειτουργισμό. Καθ' αυτόν, οι ανθρώπινες κοινωνίες δύνανται να μελετηθούν μόνο στη σύγχρονη εκδοχή τους. Απορρίπτει την εξελικτισμό καθώς εστιάζει στο μέλλον, όπως και τη θεωρία της διάχυσης που εστιάζει στο παρελθόν, οπότε και αναδεικνύει σε καλύτερη λύση τον λειτουργισμό που εστιάζει στο παρόν (Cuche, 2001:60-61). Αλλά, η προσπάθεια εξήγησης του σημερινού κόσμου θα ήταν μονομερής, εάν δε λαμβάνονταν υπόψη και

[5] Εδώ γίνεται παραπομπή στο: Boas, F. (1930). Anthropology. Encyclopaedia of the Social Sciences, vol. 2, pp.73-110, New York, p.79
[6] Εδώ γίνεται παραπομπή στο: Benedict, R. (1929). The Science of Custom. Century Magazine (Reprinted in: V.F. Calverton, Editor, 1931. The Making of Man, pp. 805-17. New York), p. 806
[7] Εδώ γίνεται αναφορά στο: Malinowski, B. (1931). Culture. Encyclopaedia of the Social Sciences, vol. 4, pp. 621-46, New York, p. 621

το παρελθόν (Braudel, 2002:43-44). Για τους Kluckhohn & Kelly[8] ο πολιτισμός (Culture) «*είναι ένα πολύπλοκο σύνολο που περιλαμβάνει αντικείμενα, πεποιθήσεις, τέχνη, όλες τις άλλες συνήθειες που απέκτησε ο άνθρωπος ως μέλος της κοινωνίας και όλα τα παράγωγα της ανθρώπινης δραστηριότητας, όπως καθορίζονται από αυτές τις συνήθειες*» (Kroeber & Kluckhohn, 1952:83; Schlereth, 1999:386; Boroch, 2016:79), ενώ σύμφωνα με τον Parsons[9] ο πολιτισμός (Culture) «*συνίσταται σε αυτά τα πρότυπα σχετικά με τη συμπεριφορά και τα προϊόντα της ανθρώπινης δράσης που μπορεί να κληρονομηθούν, δηλαδή να περάσουν από γενιά σε γενιά ανεξάρτητα από τα βιολογικά γονίδια*» (Kroeber & Kluckhohn, 1952:92; Boroch, 2016, p. 81). Στον ορισμό των Kluckhohn & Kelly μπορεί κανείς με ευκολία να εντοπίσει ομοιότητες με τις θέσεις του Tylor. Το στοιχείο της πολυπλοκότητας, η δράση του ατόμου εντός κάποιας κοινωνίας, η συμπερίληψη της τέχνης και οι συνήθειες της ομάδες είναι από τα σαφώς εμφανή όμοια χαρακτηριστικά των ορισμών. Από την άλλη, τόσο ο Malinowski όσο και ο Parsons εστιάζουν στη μεταβίβαση των στοιχείων αυτών που συνθέτουν τον πολιτισμό και αποτελούν παράγωγα της ανθρώπινης δράσης.

Σε πιο πρόσφατες προσεγγίσεις, ο Richards αντιμετωπίζει τον πολιτισμό (Culture) ως διαδικασία και ως προϊόν. Υπό την έννοια της διαδικασίας, με καταβολές από την ανθρωπολογία και την κοινωνιολογία, εμπεριέχει κυρίως τους κώδικες συμπεριφοράς, ενώ ως προϊόν αφορά στα αποτελέσματα από τη δράση ατόμων ή ομάδων, οπότε και προκύπτουν διαχωρισμοί περί «υψηλής» και «χαμηλής» κουλτούρας (Richards, 1996:22; Σπανός, 2017:64-65). Ο Hofstede (2001:1&9; Neuner, 2012:21) αναφέρεται στον πολιτισμό (Culture) «*ως συλλογικό προγραμματισμό του νου. Εκδηλώνεται όχι μόνο σε αξίες, αλλά και με πιο επιφανειακούς τρόπους: σε σύμβολα, ήρωες και τελετές*». Ο ίδιος, μάλιστα, τον αντιμετωπίζει και ως «*συλλογικό προγραμματισμό του νου, που διακρίνει τα μέλη μιας ομάδας ή μιας κατηγορίας ανθρώπων από την άλλη*»[10]. Από την άλλη ο Csapo (2012:202) παραθέτει τον ορισμό του Webster's New Encyclopaedic Dictionary (p. 244), όπου ο πολιτισμός με την αγγλική έννοια της Culture περιλαμβάνει «*τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός πολιτισμού [Civilization] συμπεριλαμβανομένων των πεποιθήσεών του, των καλλιτεχνικών και υλικών προϊόντων του και των κοινωνικών του θεσμών*». Ο Csapo (2012:203) αντιμετωπίζει, τελικά, τον πολιτισμό

[8] Εδώ γίνεται αναφορά στο: Kluckhohn, C. & Kelly, W. H. (1945). The Concept of Culture. The Science of Man in the World Crisis (ed. R. Linton), pp. 78-105, New York, p. 82
[9] Εδώ γίνεται αναφορά στο: Parsons, T. (1949). Essays in Sociological Theory. Glencoe, Illinois, p. 8
[10] Δείτε την εικόνα 1 της προηγούμενης ενότητας

(Culture) ως χαρακτηριστικό του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι ζουν και που, ως πλήθος ανθρώπων, μοιράζονται μεταξύ τους.

Σύμφωνα με το Roshan Cultural Heritage Institute ο πολιτισμός (Culture) περιλαμβάνει τα παρακάτω στοιχεία, χωρίς όμως να περιορίζεται μόνο σε αυτά (Roshan Cultural Heritage Institute, n.d.; Csapo, 2012:203; Σπανός, 2017:65-66):

> *Γλώσσα: το παλαιότερο ανθρώπινο και πιο εξελιγμένο μέσο επικοινωνίας*
>
> *Τέχνες και Επιστήμες: οι πιο προηγμένες και εκλεπτυσμένες μορφές ανθρώπινης έκφρασης*
>
> *Σκέψη: οι τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται, ερμηνεύουν και κατανοούν τον κόσμο γύρω τους*
>
> *Πνευματικότητα: το σύστημα αξιών που μεταδίδεται από γενιά σε γενιά για την εσωτερική ευημερία των ανθρώπων, που εκφράζεται μέσω της γλώσσας και των ενεργειών*
>
> *Κοινωνική δραστηριότητα: οι κοινές επιδιώξεις μέσα σε μια πολιτιστική κοινότητα, που εμφανίζονται στο εύρος των εορταστικών εκδηλώσεων και τελετών του ανθρώπινου βίου*
>
> *Διάδραση: οι κοινωνικές πτυχές της ανθρώπινης επαφής, συμπεριλαμβανομένου του δούναι και λαβείν της κοινωνικοποίησης, των διαπραγματεύσεων, των εθιμοτυπιών και των κανόνων*

Κατά τον Trager πολιτισμός (Culture) «*είναι το σύστημα της συμπεριφοράς […] που έχει μαθευτεί και διαμοιραστεί στα μέλη της κοινωνίας, με βάση την οποία αυτά συμπεριφέρονται και αλληλοεπιδρούν*» (Trager, 1962:135; Meadows, 2016:151). Ο Saville-Troike θεωρεί ότι ο πολιτισμός (Culture) «*περιλαμβάνει όλους τους κανόνες για την κατάλληλη συμπεριφορά που μαθαίνουν οι άνθρωποι ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στην ίδια ομάδα ή κοινότητα, καθώς και τις αξίες και τις πεποιθήσεις που αποτελούν τη βάση των συμπεριφορών και των κοινών αποτελεσμάτων των μελών της ομάδας*» (Saville-Troike, 1978:5; Meadows, 2016:153). Και στις δύο αυτές περιπτώσεις το κυρίαρχο χαρακτηριστικό είναι η αλληλεπίδραση των μελών της κοινωνίας και η συμπεριφορά τους που πηγάζει μέσα από αυτή τη συμμετοχή δραστηριότητα.

Κατά την Murphy ο πολιτισμός (Culture) «*είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας η εμπειρία κατηγοριοποιείται και ερμηνεύεται. Με άλλα λόγια, είναι ένας τρόπος αντίληψης, ερμηνείας και δημιουργίας νοήματος. Είναι μια συμβολική δραστηριότητα και μπορεί να οριστεί ως κοινό νόημα*» (Murphy, 1988:156; Meadows, 2016:154), ενώ κατά την Kramsch’s οι πολιτισμοί (Cultures) «*αποτελούν μεταφερόμενα σχήματα*

αντιλήψεων δράσεων και γεγονότων, που έχουν αποκτήσει οι άνθρωποι μέσα από τη βασική τους κοινωνικοποίηση και τα οποία αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου, καθώς οι άνθρωποι μετακινούνται ή έρχονται σε επαφή με άτομα που έχουν κοινωνικοποιηθεί διαφορετικά» (Kramsch, 2015:409; Meadows, 2016:160). Στη δεύτερη περίπτωση τοποθετείται το στοιχείο της διαφοροποίησης στο πέρασμα του χρόνου, όπως και αυτό της μετακίνησης των ανθρώπων και η επαφή με άλλους πολιτισμούς. Αναγνωρίζεται, έτσι, εμφανώς το στοιχείο της μεταβολής τόσο μέσα στο χρόνο, όσο και από τόπο σε τόπο.

Εξίσου ενδιαφέρον, αλλά εκτενής, είναι η προσέγγιση του Gullestrup, ο οποίος αφενός κάνει αναφορά στις αξίες και τους κανόνες, αλλά ταυτόχρονα προβαίνει στη ρητή αναφορά της υλικής και άυλης φύσης του· χαρακτηριστικά όλα της ανθρώπινης δράσης. Δεν μπορεί κανείς να μη σταθεί στη μεταβίβαση από γενιά σε γενιά, η οποία όμως δεν συντελείται αυτούσια. Ειδικότερα, για τον Gullestrup ο πολιτισμός (Culture) «*είναι μία παγκόσμια σύλληψη και οι αξίες, οι ηθικοί κανόνες και η πραγματική συμπεριφορά, επομένως και τα υλικά και άυλα αποτελέσματά τους, τα οποία οι άνθρωποι (σε ένα δεδομένο πλαίσιο και σε μια χρονική περίοδο) αναλαμβάνουν από μια προηγούμενη «γενιά», οι οποίοι, πιθανώς σε τροποποιημένη μορφή, επιδιώκουν να περάσουν στην επόμενη γενιά, και τα οποία με τη σειρά τους τα κάνουν διαφορετικά από άτομα που ανήκουν σε άλλους πολιτισμούς*» (Gullestrup, 2006:57; Gullestrup, 2009:4; Knieling & Othengrafen, 2009:41).

Ακόμη πιο διευρυμένη, είναι η άποψη του Eliot (1990:64), που συμπεριλαμβάνει «*τον τρόπο ζωής ενός συγκεκριμένου λαού που ζει ομαδικά σ' ένα μέρος. Αυτός ο πολιτισμός γίνεται αντιληπτός στις τέχνες του, στο κοινωνικό του σύστημα, στις συνήθειες και στα έθιμά του, στη θρησκεία του. Αυτά όλα όμως τα πράγματα αν τα προσθέσει κανείς όλα μαζί, δε συγκροτούν τον πολιτισμό […]. Αυτά τα πράγματα απλώς αποτελεούν τα μέρη στα οποία μπορούμε να ανατάμουμε τον πολιτισμό μας, όπως ακριβώς μπορούμε να κάνουμε με το ανθρώπινο σώμα*». Ο Eliot (1990:64) αναφέρει, ωστόσο, πως υπάρχουν «*ανώτεροι και κατώτεροι πολιτισμοί*», οπότε και του ασκήθηκε έντονη κριτική.

Τέλος, ένας από τους ορισμούς που μπορούμε να ασπαστούμε, καθώς είναι αρκετά ολοκληρωμένος είναι αυτός που προέρχεται από την Unesco, η οποία και περιγράφει τον πολιτισμό ως «*[…] το σύνολο των διακριτών πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών μιας κοινωνίας ή μιας κοινωνικής ομάδας […] [που περιλαμβάνει] εκτός από την τέχνη και τη λογοτεχνία, τον τρόπο ζωής, τους τρόπους*

συμβίωσης, τα συστήματα αξιών, τις παραδόσεις και τις πεποιθήσεις» (Unesco, 2007:12; Neuner, 2012:21).

Η ανάλυση των διαφόρων ορισμών που κατά καιρούς έχουν δοθεί για τον πολιτισμό δείχνει πως στο πέρασμα του χρόνου στη συγκεκριμένη έννοια αποδίδονται όλο και περισσότερο σύνθετα χαρακτηριστικά (Meadows, 2016:162-163). Αναδείχθηκε, λοιπόν, πως στις αρχικές του εκφράσεις λειτουργούσε με τρόπο που να εντοπίζει τις διαφορές μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Υπό αυτό το πρίσμα, «*ο πολιτισμός είναι στην πράξη ένα αυτοαναφορικό σύστημα στοιχείων, το οποίο διαχωρίζει τη μία κοινότητα από την άλλη*» (Bauman, 1992:60). Δεχόμενοι την άποψη αυτή, σημαίνει πως οι κοινότητες παρουσιάζουν ετερόκλητα στοιχεία και δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα σ' αυτά. Στη μελέτη, όμως, των κοινωνιών κύριο ρόλο έχει ο προσδιορισμός του τόπου και του χρόνου που αυτές εδράζουν. Συνεπώς, και ως προς τη μελέτη των πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών, θα πρέπει να οριστούν τα δύο αυτά στοιχεία. Τίθεται, λοιπόν, το ερώτημα για το ποια είναι αυτή η κοινωνική ομάδα που αντιπροσωπεύει και φέρει όλα εκείνα τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που της αποδίδονται και πόσο πρέπει να περιοριστεί χρονικά ή χωρικά, ώστε να μην διαφοροποιείται ως προς κάποιο χαρακτηριστικό. Ενδεχομένως η εξεύρεση αυτής της ιδεατής κοινωνικής ομάδας με την απόλυτη ομοιομορφία να είναι ουτοπία. Συνεπώς, οι κοινωνίες χαρακτηρίζονται από υβριδικότητα, ως αποτέλεσμα των ανομοιογενών χαρακτηριστικών που φέρουν. Ως εκ τούτου, ο πολιτισμός ή η κουλτούρα θα χαρακτηρίζονται, επίσης, από υβριδικότητα, αφού συμφύονται σ' αυτούς τα ετερογενή συστατικά στοιχεία που τους συνθέτουν. Έτσι, ακόμη και ο εθνικός πολιτισμός δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν κάτι ακέραιο, καθώς υφίστανται εντός του διαφοροποιήσεις που συνενώνονται «*μέσα από την άσκηση διαφορετικών μορφών πολιτιστικής ισχύος*» (Hall, 2009:436).

Από τα παραπάνω φαίνεται πως ενώ αρχικά η έννοια του πολιτισμού αποτελούσε διαφοροποιητικό παράγοντα μεταξύ των ποικίλων κοινωνικών ομάδων, στα τέλη του 20ου αιώνα η προσέγγιση του όρου έχει πλέον αλλάξει, καθώς έχει καταρρεύσει η έννοια των πολιτισμικών συνόρων. Παράλληλα, κάτω από τις κοινωνικές πιέσεις πολυειδών ομάδων αναδεικνύεται η έννοια της πολυπολιτισμικότητας, που με τη σειρά της επέφερε τροποποίηση στο πλαίσιο του πολιτισμού ως προς την ομοιογένεια που κάποτε θεωρούταν ότι έφερε (Γκέφου-Μαδιανού, 1999:187-194). Ίσως εκείνη η χρονική στιγμή να είναι αυτή, που θέτει την άποψη της ανομοιογένειας. Υπάρχουν, λοιπόν, κοινωνικές ομάδες, που αντιτείνονται προς την όμοια σύσταση με έτερες

ομάδες του ιδίου συνόλου. Οι διαφοροποιήσεις αυτές επιφέρουν μία θεώρηση για ποικιλομορφία, που μπορεί να μελετηθεί και ως προς το γεωγραφικό κριτήριο. Η έννοια του πολιτισμού χρησιμοποιείται, λοιπόν, άλλοτε για να εκφράσει παρόμοια πρότυπα συμπεριφοράς μεταξύ ανθρώπων και άλλοτε για να προβάλλει διαφορετικά (Bauman, 1992:19-39).

Μία άλλη θεωρία, που συγκλίνει, ίσως, ως ένα βαθμό και με την παραπάνω θέση, είναι η συστημική. Ειδικότερα, καθ' αυτή, το πολιτισμικό σύστημα αποτελείται από υποσυστήματα, που δρουν και αλληλοσυνδέονται, επηρεάζοντας το ένα το άλλο. Το σύστημα βρίσκεται σε ισορροπία, ώσπου μία αλλαγή σε κάποιο από τα υποσυστήματα επιφέρει αλλαγές και στα υπόλοιπα, έως ότου να επέλθει και πάλι ισορροπία. Αυτό που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι, με βάση τη συγκεκριμένη προσέγγιση, οι μονοαιτιατές ερμηνείες δεν βρίσκονται σίγουρα στο επίκεντρο της ανάλυσης (Σμπόνιας, 1999:155-157). Υπό αυτό το πρίσμα, η κουλτούρα, κατά τον Malinowski, αποτελεί μία ολότητα ικανή να συγκρατεί όλα τα επιμέρους συστήματα, από τα οποία αποτελείται, και τα συνταιριάζει ώστε να υπάρχει ισορροπία. Παράλληλα, υποστηρίζει πως οι πολιτισμικές μεταβολές οφείλονται σε εξωτερικούς παράγοντες και συγκεκριμένα στην επαφή με έτερους πολιτισμούς (Cuche, 2001:61).

Αλλά και η θεωρία του Marx αποτέλεσε κέντρο ενδιαφέροντος για ένα σύνολο επιστημών, πέραν της καθαρά κοινωνιολογικής πραγμάτευσης. Κατά τη θεωρία αυτή οι πολιτισμικές αλλαγές έχουν τη βάση στο κοινωνικό επίπεδο και μάλιστα στον ανταγωνισμό μεταξύ των κοινωνικών ομάδων, με την οικονομία να βρίσκεται στο κέντρο ενδιαφέροντος (Σμπόνιας, 1999:157). Η προσέγγιση αυτή είναι από τις σημαντικότερες και θα αναπτυχθεί αργότερα στη βάση αυτή ένα σύνολο άλλων θεωριών.

Τελικά, ορισμένες από τις θεωρίες παρουσιάζουν ομοιότητες μεταξύ τους, ενώ άλλες προσεγγίζουν το φαινόμενο από μια εντελώς αλλιώτικη οπτική γωνία. Το σίγουρο είναι πως υπάρχει μία σταδιακή διαφοροποίηση, που συντελείται υπό την επίδραση όλων των παραγόντων, που χαρακτηρίζουν την κοινωνία. Άμεσο επακόλουθο είναι η ανομοιομορφία ανάμεσα στους ορισμούς που προτάθηκαν. Αυτό που μπορεί κανείς να εξάρει, αν και ίσως επιδερμικά σ' αυτό το σημείο, είναι η διαφοροποίηση που υπέστη ο πολιτισμός από τον 16ο έως τον 19ο αιώνα. Αναλυτικότερα, η πρώτη χρήση της έννοιας, όταν αυτή ξεκίνησε στους αυλικούς κύκλους κατά τον 16ο αιώνα, φαίνεται πως περιλάμβανε την υποβολή των, κατ' επίφαση, καλών τους τρόπων συμπεριφοράς έναντι των λοιπών «κατώτερων»

κοινωνικών στρωμάτων. Αυτό, βέβαια, σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει πως δεν έτυχε κριτικής, αφού ακόμη και σύγχρονοί τους θεωρούσαν βαρβαρότητα τη μη αποδοχή της διαφορετικότητας στις συνήθειες ενός λαού (Πασχαλίδης, 1999:29)[11]. Σταδιακά, έφτασε περί τον 19ο αιώνα να θεωρείται κάποιο στάδιο εξέλιξης από τη βαρβαρότητα, με την πεποίθηση ότι ανώτερος είναι ο πολιτισμός των βορειοευρωπαϊκών χωρών. Στα συγκεκριμένα όρια θεωρήθηκαν ως μεγάλοι κάποιοι πολιτισμοί, όπως της Αρχαίας Ελλάδας, της Αιγύπτου, της Μεσοποταμίας, ενώ στα πλαίσια της αξιολογικής διάστασης που έλαβε η έννοια την ίδια εποχή, αποκτά και τη σημασία του εκπολιτισμού. Έτσι οι «ανώτεροι» πολιτισμοί παρέχουν τις αξίες τους στους «λιγότερο πολιτισμένους» (Γκέφου-Μαδιανού, 1999:42-43). Η έναρξη του 19ου αιώνα βρίσκει και πληθυντικό αριθμό στην έννοια του πολιτισμού (Civilization), που της δίνει και νέα ερμηνεία, σταματώντας να έχει αυτή των πνευματικών χαρακτηριστικών της ανώτερης τάξης. Περιλαμβάνει, πλέον, «*το σύνολο των χαρακτηριστικών που παρουσιάζει η συλλογική ζωή μιας ομάδας ή μιας εποχής*» (Braudel, 2002:56-57). Φαίνεται, πως υπάρχει μια επέκταση προς την αποδοχή και την ύπαρξη πολιτισμού και στις κατώτερες τάξεις.

Στην Αγγλία κατά τη δεκαετία του ’60 υπάρχουν δύο ομάδες συγγραφέων στις δημοσιεύσεις της εποχής· αυτοί που αντιμετωπίσουν τον πολιτισμό (Culture με C κεφαλαίο) ως αισθητική και αυτοί που τον αντιμετωπίζουν ως κομμάτι της καθημερινής ζωής (culture με C πεζό). Οι συγγραφείς της δεύτερης κατηγορίας συνεχίζουν να υπερασπίζονται τη θέση τους και κατά τη δεκαετία του ’70, αντλώντας τα επιχειρήματά τους από τους ανθρωπολόγους. Και κατά τη δεκαετία του ’80 το περιεχόμενο της έννοιας βασίζεται σε αυτά των δύο προηγούμενων δεκαετιών, που εμπλουτίζεται από τη διάσταση της πολιτιστικής σχετικότητας, θέτοντάς τη σε ένα επίπεδο αντικειμενικό και υποκειμενικό ταυτόχρονα. Το χαρακτηριστικό της δεκαετίας του ’90 είναι η εισαγωγή της μετα-δομιστικής σκέψης στη θεωρία του πολιτισμού, η οποία εξακολουθεί να υφίσταται και κατά την πρώτη δεκαετία της νέας χιλιετίας, ενώ η δεκαετία του 2010 προσδίδει, όπως φαίνεται από τους συγγραφείς, ακόμη μεγαλύτερη πολυπλοκότητα στον όρο (Meadows, 2016:151-160).

Έπρεπε να περάσουν, τελικά, αρκετά χρόνια για να ωριμάσει η ιδέα της ισότητας μεταξύ των λαών, ώστε ο ορισμός να μην περιέχει το κριτήριο της ιεράρχησης ανάμεσά

[11] Ο Πασχαλίδης εδώ παραπέμπει στο: Montaigne, M. (1979). Δοκίμια, μτφρ. Θ. Νάκας, Αθήνα: Κάλβος, σελ. 115

τους. Υπό αυτή την οπτική, φαίνεται να ευσταθεί η άποψη του Durkheim, όπως αναφέρεται από τον Cuche (2001:46), κατά τον οποίο «*ο πολιτισμός ενός λαού δεν είναι τίποτα άλλο παρά το σύνολο των κοινωνικών φαινομένων του·[…]*». Αλλά και πάλι, δεν μπορούμε να τη δεχτούμε άκριτα, καθώς είναι αρκετά γενική, ενώ φαίνεται να μην περιλαμβάνει τα υλικά αγαθά. Τη διττή αυτή εκδοχή αναδεικνύει η Μπάδα (χ.χ.:39), λέγοντας πως «*γενικότερα, η έννοια του πολιτισμού έχει διπλό περιεχόμενο και περιλαμβάνει δύο τουλάχιστον επίπεδα: αναφέρεται συγχρόνως σε ηθικές και σε υλικές αξίες. "Πολιτισμός" με αυτήν την έννοια είναι τα υλικά και πνευματικά επιτεύγματα της ανθρώπινης δραστηριότητας*».

Από ανθρωπολογικής πλευράς στην έννοια του πολιτισμού (culture) τίθενται αντιρρήσεις υπό την άποψη πως «*εκλαμβάνεται ως κάτι περίκλειστο, ομοιογενές και στατικό, κάτι που δεν ισχύει αν υιοθετήσει κανείς διαφορετικά εργαλεία*» (Νιτσιάκος, 2021). Ο Νιτσιάκος (1994:102), ακόμη, διαπιστώνει πως ο πολιτισμός «*νοείται συνήθως ως ένα εποικοδόμημα που αντανακλά τις κοινωνικές και οικονομικές δομές και πολύ συχνά περιορίζεται σα μεγάλα επιτεύγματα μιας κοινωνίας […]*». Στη συνέχεια, όμως, ο ίδιος (1994:103) ενστερνίζεται «*την άποψη ότι ο πολιτισμός όχι απλώς τελεί σε μια οργανική διαλεκτική σχέση με τις υποδομές αλλά και τις περιέχει […]*». Σημαντικό είναι να συνυπολογίζεται πως ο πολιτισμός σχετίζεται με τη συμπεριφορές του καθημερινού βίου διά της επικοινωνίας της μαζικής κουλτούρας (Ποτηρόπουλος, 2018:42) και ότι οι κοινωνικές ομάδες, έχοντας ως μέσο τη συλλογική εμπειρία, αποδίδουν στον κάθε χώρο συγκεκριμένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Νιτσιάκος, 1997:66)[12] .

1.3.7 Μεταβολή του πολιτισμού

Ένα από τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στον πολιτισμό είναι η δυναμική που αυτός φέρει. Αυτό σημαίνει πως δεν μπορούμε να τον αντιμετωπίσουμε ως στατικό ή ανελαστικό φαινόμενο (Alvarez Valencia & Bonilla Medina, 2009:161; Meadows, 2016:158). Για τον λόγο αυτό, θα γίνει ιδιαίτερη μνεία στο στοιχείο της μεταβολή του στην παρούσα ενότητα, καθώς σχετίζεται και με τον τρόπο προσέγγισης του παρελθόντος γενικά από την ιστορία. Φαίνεται, πως δεν είναι κοινώς αντιληπτό πως οι αλλαγές που συντελούνται στη βάση του χρόνου δεν σημαίνει πως μας δίνουν το

[12] Εδώ ο Νιτσιάκος βασίζεται στο: Τερκενλή, Θ. (1995). Ο δεσμός με τον ιδιαίτερο τόπο: Πολιτισμική διαφοροποίηση στον χώρο. Στο: Ανθρωπολογία του χώρου (13η διεθνής συνάντηση Σύρου, Σεπτ. 1995), 110-118, Αθήνα: Εργαστήριο πολεοδομικής σύνθεσης ΕΜΠ

δικαίωμα να κρίνουμε την τότε δράση των ατόμων ή των κοινωνιών με κριτήρια σύγχρονα. Αντίστοιχα, θα πρέπει να καταστεί κτήμα μας ότι τα διάφορα πολιτισμικά δεδομένα δεν μπορούν να περιοριστούν σε μία προκρούστρια κλίμακα, όπου τα πάντα θα πρέπει να συγκρίνονται με τις δικές μας, χρονικά και χωρικά, πολιτισμικές αξίες.

Αλλά ακόμη και εάν σήμερα θεωρούμε πως ο πολιτισμός μεταβάλλεται, δεν συνέβαινε πάντα το ίδιο. Έτσι, αρχικά, η τάση των ανθρωπολογικών μελετών ήταν να τον θεωρούν ως κάτι αμετάβλητο και στατικό, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, που τον έκανε ξεχωριστό σε σύγκριση με άλλους πολιτισμούς. Οι νεότερες αντιλήψεις, αντιθέτως, δεν τον θεωρούν αμετάβλητο και αυστηρώς οριοθετημένο. Οι πολιτισμοί μεταξύ τους χαρακτηρίζονται από αλληλεπίδραση, καθώς έρχονται μεταξύ τους σε επαφή (Csapo, 2012:202).

Ως προς το θέμα της αλλαγής του πολιτισμού και σύμφωνα με τις απόψεις του Boas και τη sui generis φύση του πολιτισμού, αυτοί «*συνεχώς δανείζονται χαρακτηριστικά, τα οποία ενσωματώνουν στο δικό τους εσωτερικό πολιτισμικό περιβάλλον με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι αδύνατον να ανακαλύψει κανείς την προέλευσή τους*» (Γκέφου-Μαδιανού, 1999:68). Μάλιστα, κατά τον Said (1994:xxv; Eagleton, 2003:55) «*όλες οι κουλτούρες [cultures/ πολισιτμοί] έχουν σχέση μεταξύ τους· καμία δεν είναι αυτόνομη και αγνή, όλες είναι υβριδικές, ετερογενείς, εξαιρετικά διαφορετικές και διόλου μονοδιάστατες*».

Η αλλαγή τους μπορεί να οφείλεται στην επίδραση εξωτερικών παραγόντων, ήτοι την επαφή με άλλους πολιτισμούς, αλλά και σε εσωτερικούς παράγοντες. Ήδη από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα δίνεται έμφαση στην ανεξάρτητη καινοτομία, στη «*δυνατότητα δηλαδή των ανθρώπων να εφευρίσκουν πράγματα σε διαφορετικές περιοχές χωρίς να έχουν έρθει προηγουμένως σε επαφή*», αναφέρει ο Σμπόνιας (1999:148) και συνεχίζει υποστηρίζοντας πως σε καμία περίπτωση δεν αμφισβητείται η επίδραση του ενός πολιτισμού στον άλλο, αλλά αυτό προϋποθέτει πως στον δεύτερο υπάρχουν όλες εκείνες οι συνθήκες για την αποδοχή των στοιχείων του πρώτου. Έτσι, κανένας από τους πολιτισμούς (Culture) δεν είναι «καθαρός», με την έννοια ότι δεν έχει δεχθεί επιρροή από κάποιον άλλο. Ως εκ τούτου, κάποιοι μοιάζουν περισσότερο μεταξύ τους και κάποιοι άλλοι όχι (Cuche, 2001:116-117).

Και ναι μεν αποδεικνύεται πως οι πολιτισμοί δεν είναι στεγανοί, καθώς ανταλλάσσουν πολιτισμικά αγαθά, αλλά παλιότερα η ανταλλαγή αυτή ήταν πολύ πιο χρονοβόρα, ενώ σήμερα συμβαίνει με ταχύτατο τρόπο (Braudel, 2002:66-67). Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί η έννοια της πολιτισμικής πρόσκτησης, ως στενά

συσχετιζόμενη με τη μεταβίβαση. Κατά τους Robert Redfield, Relph Linton και Melville Herskovits αυτή ορίζεται ως «*το σύνολο των φαινομένων που προκύπτουν από τη συνεχή και άμεση επαφή μεταξύ ομάδων ατόμων με διαφορετικές κουλτούρες, η οποία επιφέρει μεταβολές στα αρχικά πολιτισμικά πρότυπα της μιας ή και των δύο ομάδων*» (Cuche, 2001:96). Εδώ παρατηρούμε πως η μεταβολή κατά την επαφή των ομάδων δεν αφορά αποκλειστικά στη μία από τις δύο.

Κατά τη μεταφορά πολιτισμικών στοιχείων από τη μία κοινωνική ομάδα στην άλλη, δεν είναι απαραίτητη η αλλαγή της λογικής που διέπει τον πολιτισμό (Culture) που δέχεται τα νέα στοιχεία, ήτοι επιλέγονται από αυτήν κάποια πολιτισμικά στοιχεία και συνεπώς δεν επέρχεται μεταστροφή της αρχικής μορφής, υποστηρίζουν Αμερικανοί ανθρωπολόγοι, κατά τον Sapir (Cuche, 2001:98). Η αλλαγή αυτή στοιχείων είναι τόσο σημαντική που ο Braudel (2002:62) θεωρεί πως «*κανένας πολιτισμός δεν μπορεί να ζήσει χωρίς τη δική του κίνηση, ενώ όλοι εμπλουτίζονται από τις ανταλλαγές και τις συγκρούσεις που προκαλούν οι γόνιμες γειτνιάσεις*».

Οι πολιτισμοί, επομένως, δέχονται επιρροές και με τη σειρά τους επηρεάζουν άλλους πολιτισμούς. Η διαδικασία αυτή είναι τόσο χρονοβόρα που συνήθως δεν γίνεται αντιληπτή. Μεταβάλλονται τόσο αργά που η αλλαγή είναι δύσκολα κατανοητή κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου, αφού η ζωή των πολιτισμών διαρκεί όσο ολόκληρες γενιές. Ωστόσο, καταλήγει στην υιοθέτηση ή την απόρριψη πολιτισμικών χαρακτηριστικών. Πέραν, όμως, της ειρηνικής αυτής επίδρασης, υπάρχει και η βίαιη εκδοχή της που συνοδεύεται και από βίαιη μεταφορά πολιτισμικών στοιχείων. Όμως, και πάλι οι πολιτισμικές μεταφορές έχουν κάποιο όριο, ενώ αυτές γίνονται και προς τις δύο κατευθύνσεις, υποστηρίζει ο Braudel (2002:45-90), κατά τον οποίο μάλιστα ένα παράδειγμα βίαιης μεταφοράς είναι η αποικιοκρατία, που «*δεν είναι τίποτε άλλο παρά η κατεξοχήν κατάκλυση ενός πολιτισμού από έναν άλλον*».

Οι μεταβολές, λοιπόν, λαμβάνουν χώρα, είτε με ειρηνικό τρόπο, είτε όχι. Μία από τις σημαντικότερες θεωρίες που αναπτύχθηκαν για να την περιγράψουν είναι αυτή της πολιτισμικής ενσωμάτωσης (acculturation). Στο συγκεκριμένο πλαίσιο κάποιος πολιτισμός ενσωματώνεται από κάποιον άλλο και δεν είναι λίγα τα παραδείγματα της ιστορίας που έχει συμβεί αυτό, τόσο στα πλαίσια του ελληνικού πολιτισμού όσο και αργότερα του ρωμαϊκού. Επιπλέον, οι τροποποιήσεις μπορούν να διακριθούν με βάση ένα σύνολο χαρακτηριστικών. Έτσι, αυτές μπορεί να είναι ενδογενείς ή εξωγενείς, μονοαιτιατές ή πολυαιτιατές. Επίσης, μπορεί να εξαρτώνται από την κλίμακα του χρόνου με βάση την οποία γίνεται η εξέταση των γεγονότων, εάν στηρίζεται σε κάποια

γενίκευση ή εάν επικεντρώνονται στο συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο. Παράλληλα, μπορεί αυτές να οφείλονται στο ίδιο άτομο και στο ρόλο που αυτό διαδραματίζει ή στο σύστημα και τέλος μπορεί η προσέγγιση, που εφαρμόζεται, να είναι υλιστική ή ιδεαλιστική. Κατά τον Bosserup η πολιτισμική αλλαγή είναι αποτέλεσμα της πληθυσμιακής αύξησης, η οποία και δημιούργησε την ανάγκη για κάποια τεχνολογική καινοτομία. Συνεπώς, ο δημογραφικός παράγοντας είναι ουσιαστικός στη μελέτη του πολιτισμού. Επιπλέον, ο Malthus υποστηρίζει πως οι πληθυσμιακές αλλαγές συνέβαιναν με κάθε καλύτερη αξιοποίηση του περιβάλλοντος από τον άνθρωπο. Παράλληλα, τα δημογραφικά δεδομένα είναι αυτά που υπαγορεύουν τον τρόπο οργάνωσης της κοινωνίας, οπότε και συντελούνται αλλαγές που εμπίπτουν στον τομέα του πολιτισμού. Αλλά και καθαρά δημογραφικά δεδομένα, ήτοι μέγεθος και μεταβολή του πληθυσμού, δύναται να αποτελέσουν χαρακτηριστικά που επιφέρουν πολιτισμική αλλαγή (Σμπόνιας, 1999:138-155).

Τέλος, το χρονικό εύρος θέασης του παρελθόντος οδηγεί στη διατύπωση διαφορετικών συμπερασμάτων. Αναλυτικότερα, η μελέτη ενός γεγονότος σε επίπεδο ημέρας ή ακόμη και ενός χρόνου θα επιφέρει οπτική που πιθανώς να το δείχνει αμετάβλητο. Αντιθέτως, η εξέταση σε επίπεδο αιώνα ή αιώνων δύναται να αναδείξει τις μεταβολές που συμβαίνουν. Εξάλλου, η ίδια η επιστήμη της ιστορίας χρησιμοποιεί διαφορετικές μονάδες μέτρησης του χρόνου για να προσεγγίσει τα φαινόμενα (Braudel, 2002:92). Με άλλα λόγια, εάν η διάρκεια ενός φαινομένου είναι αρκετά μεγάλη, όπως για παράδειγμα η βιομηχανική επανάσταση, τότε η μεταβολή των στοιχείων που τα χαρακτηρίζουν δεν είναι δυνατόν να γίνει αντιληπτή με την εξέταση λίγων και μόνο ετών. Λαμβάνοντας υπόψη πως οι πολιτισμικές μεταβολές συμβαίνουν σε μεγάλο βάθος χρόνου, είναι λογικό πως η μελέτη τους θα πρέπει να γίνει συνυπολογίζοντας ένα ακόμη μεγαλύτερο βάθος.

1.3.8 Συνύπαρξη πολιτισμών

Παρόλο που η λέξη «επικοινωνία» κρύβει μέσα της τη λέξη «κοινωνία», φαίνεται πως τελικά, η επικοινωνία είναι αυτή που αποτελεί συστατικό στοιχείο της δόμησης μίας κοινωνίας. Όπως επισημαίνει η Λεξέ (2010:127) «*η συγκρότηση της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου διαμορφώνεται από τις σχέσεις του με τους άλλους*». Φαίνεται, λοιπόν, πως η επικοινωνία αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εξάπλωση του πολιτισμού πέρα από έναν τόπο (Γεωργιάδου, 2016:17). Αυτό, εξάλλου, αναδείχθηκε ήδη παραπάνω.

Η επικοινωνία συνιστά κάτι περισσότερο από απλή ανταλλαγή πληροφοριών ή πολιτισμικών στοιχείων. Στην έννοια εμπεριέχεται η ουσιαστική επαφή, η αποδοχή και η αναγνώριση του άλλου λαού με την ιδιαιτερότητα των χαρακτηριστικών του. Υπάρχουν, μάλιστα, δεδομένα που δείχνουν ότι η αναγνώριση της πολιτισμικής κληρονομιάς ενός άλλου λαού αποτελεί τη βάση δόμησης μίας ουσιαστικής επικοινωνίας, αλλά και το πρώτο στάδιο της αναγνώρισής του. Δεδομένα που βασίζονται σε διεθνείς διαπραγματεύσεις συμφωνούν με το γεγονός ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό (που φτάνει στο 70%) η αναποτελεσματικότητα στις επαφές έχει ως αιτία τη μη κατανόηση των διαφορετικών πολιτιστικών συστημάτων. Από την άλλη, θα πρέπει να καταστεί σαφές πως ο πολιτισμικός πλουραλισμός αποτελεί στοιχείο μιας πλούσιας κοινωνίας σε επίπεδο πολιτισμού, στοιχείο εγκαθίδρυσης της αποδοχής και της δημοκρατίας (Peterkova, 2003:3).

Ο Hall παρομοιάζει τον πολιτισμό με παγόβουνο. Έτσι, υπάρχουν κάποια στοιχεία του πολιτισμού που είναι ορατά, αλλά και κάποια που βρίσκονται κρυμμένα κάτω από το νερό. Το ορατό μέρος περιλαμβάνει συμπεριφορές και κάποιες πεποιθήσεις, ενώ το εσωτερικό τμήμα, που βρίσκεται κάτω από αυτά που παρατηρεί κανείς σε μία κοινωνία, μπορεί να είναι πεποιθήσεις, αξίες, στάσεις, πρότυπα σκέψης. Αυτό που παρατηρείται είναι όταν αναφερόμαστε σε έναν πολιτισμό συνήθως κάνουμε λόγο για το ορατό μέρος, παρόλο που υπάρχει το υπόλοιπο που βρίσκεται, όμως, κρυμμένο (Neuner, 2012:18-19). Όπως και σε κάθε παγόβουνο, όμως, το ορατό του μέρος είναι περί το 10%,, ενώ αυτό που βρίσκεται κάτω από το νερό περί το 90%. Έτσι, κατά την επαφή με άλλους πολιτισμούς πολλές φορές οδηγούμαστε σε βιαστικά συμπεράσματα βασιζόμενοι στις επιφανειακές παρατηρήσεις, χωρίς να προχωρήσουμε σε βαθύτερες πεποιθήσεις του πολιτισμού αυτού (University of Central Arkansas, 2019).

Στις σύγχρονες, τουλάχιστον, κοινωνίες μπορεί κανείς να εντοπίσει ένα μωσαϊκό πολιτισμών που καλούνται να συνυπάρξουν. Συνεπώς η διαπολιτισμική διάσταση διατελεί κυρίαρχο ρόλο. Αλλά η διαπολιτισμική ιδέα δεν εμπεριέχει ως έννοια απλά και μόνο την παράλληλη υπόσταση πολλών και διαφορετικών πολιτισμών, όπου ο επικρατέστερος εξ αυτών θα υπομένει την ύπαρξη των άλλων. Αντιθέτως, σημαίνει την ισότητα μεταξύ τους. Αυτό είναι και ένα από τα βασικά προβλήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπη η διαπολιτισμική αγωγή, αφού πολλές φορές στο πλέγμα αυτό παρατηρούνται στοιχεία μη ισότιμης αντιμετώπισης των πολιτισμών και η προσπάθεια για μία μεταξύ τους τοποθέτηση σε αξιακές θέσεις (Δαμανάκης, 1989:77-78). Το να μπορέσει η εκπαίδευση να ξεπεράσει το εμπόδιο αυτό φαίνεται πως δεν είναι κάτι

εύκολο και ούτε μπορεί να γίνει σύντομο χρονικό διάστημα, καθώς δεν αφορά σε γνώσεις, οι οποίες εύκολα εμπλουτίζονται, αλλά σε στάσεις και συμπεριφορές, που απαιτούν την υιοθέτηση σε επίπεδο προσωπικό (προσωπικότητας) αυτής της αξίας. Σχετίζεται με τη γενικότερη κοσμοθεωρία που ο καθένας δομεί, οπότε και απαιτείται μία γενικότερη κατεύθυνση του εκπαιδευτικού συστήματος προς τη συγκεκριμένη πλευρά. Η ιστορία και η διδασκαλία της, αν μη τι άλλο, μπορεί να ωθήσει την επίτευξη αυτού του σκοπού.

Μία άλλη αρχή της διαπολιτισμικής αγωγής είναι αυτή των ίσων ευκαιριών, όπου οι εμπλεκόμενοι πολιτισμοί αντιπροσωπεύονται ισάξια, ενώ μία μη διαπολιτισμική προσέγγιση των φαινομένων στηρίζει των εθνοκεντρισμό και ενισχύει στερεότυπα, προκαταλήψεις και ρατσιστικές συμπεριφορές (Δαμανάκης, 1989:79-80). Αυτό φαίνεται να μην έρχεται σε σύγκρουση με τις απόψεις της ιστορικής επιστήμης. Η αντικειμενικότητα που η τελευταία θέτει ως βασική προϋπόθεση στις αναζητήσεις του παρελθόντος αποτελεί ένα βασικό στοιχείο για να στηριχτεί ακολούθως ουσιαστικά η παροχή ίσων ευκαιριών. Μία θεώρηση παροχής ίσων ευκαιριών στους μαθητές προϋποθέτει την αποδοχή της ισοτιμίας των πολιτισμών. Το ζήτημα άπτεται της πολιτισμικής σχετικότητας, όπου η κατάτατξή τους αποτελεί μεθοδολογικό λάθος, καθώς η αξιολογική βάση για την κριτική θα προέρχεται από κάποιον συγκεκριμένο πολιτισμό. Εκ των πραγμάτων, και καθώς δεν υπάρχει η δυνατότητα εύρεσης ουδέτερων κριτηριών, αυτό συνεπάγεται πως η όποια αξιολόγηση θα είναι υποκειμενική για τον κάθε πολιτισμό (Γκότοβος, 2003:18).

Αλλά και το επιχείρημα αναφορικά με τα στερεότυπα και μόνο το επιχείρημα είναι αρκετά σημαντικό για να στηρίξει την εξέταση της ιστορίας μέσα από το πρίσμα του πολιτισμού ή, τουλάχιστον, η οπτική αυτή να συνδράμει στη διαμόρφωση και προσέγγιση μιας συνολικότερης αλήθειας. Προς επίρρωση των ανωτέρω, ο Δαμανάκης σημειώνει πως «*η διαπολιτισμική διδασκαλία στοχεύει στη δημιουργία μιας ιστορικής συνείδησης, η οποία όμως δεν είναι μονοδιάστατη. Τα παιδιά πρέπει να μάθουν να θεωρούν την ιστορία από διάφορες οπτικές γωνίες*» (Δαμανάκης, 1989:82).

Η ετερότητα, γενικότερα, ενέχει τη διάσταση της σύγκρισης, ανεξαρτήτως εάν αυτή συντελείται σε συνειδητό ή μη επίπεδο. Ως εκ τούτου, η διαφορετικότητα δεν υπάρχει από μόνη της. Υπάρχει από τη στιγμή της σύγκρισης με κάποιον άλλο. Άρα και στη συγκεκριμένη περίπτωση θα πρέπει να βρεθεί κάποιο μέτρο σύγκρισης. Αυτό που στην πραγματικότητα συμβαίνει είναι όταν τον ρόλο αυτό να έχουν οι ταυτότητες

της πλειοψηφίας, αυτός που προβαίνει στη σύγκριση να αντιλαμβάνεται πως το υποκείμενο της σύγκρισης είναι διαφορετικό από μόνο του (Γκότοβος, 2003:11-12).

Ο Γκότοβος (2003:26) διαπιστώνει ακόμη πως η διαπολιτισμική παιδαγωγική δεν μπορεί να περιορίζεται στο να προτρέπει το μαθητές να μελετήσουν τις σύγχρονες ή παρελθοντικές καταστάσεις υπό την οπτική του «άλλου», εθνικού ή μη. Ο ίδιος θεωρεί λοιπόν πως

> *το θετικό στη συμβολή συνίσταται στο ότι οι μαθητές μπορούν να γίνουν παρατηρητές του (εθνικού) εαυτού τους μέσω της τοποθέτησής τους στο ρόλο του άλλου. Αλλά από μόνη της η προτροπή αυτή δεν οδηγεί οπωσδήποτε στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, καθώς είναι πολύ πιθανό η σκοπιά του (εθνικού) «άλλου» να είναι εξίσου εθνοκεντρική στη δομή της με τη σκοπιά του (εθνικού) εαυτού και έτσι να μην αποτελεί είδος διορθωτικού αρχιμήδειου τόπου για τη ρεαλιστικότερη αποτίμηση της εικόνας του εαυτού και του κόσμου που παράγει η (εθνοκεντρική) εθνική σκοπιά […]*

και εδώ το σχολείο αποτελεί έναν κυρίαρχο παράγοντα μέσα από την παροχή επιστημονικής γνώσης στη σχολική της μορφή.

Ως προς το μάθημα της ιστορίας, η συμπεριληπτική αγωγή και η ανάδειξη της ιστορίας των προσφύγων μαθητών παρέχει τη δυνατότητα στο σύνολο της τάξης να αντιληφθούν πως το παρελθόν που τίθεται υπό μελέτη συνέβη κάποτε (Στεφάνου, 2020:97).

Σήμερα, η επαφή με άλλους πολιτισμούς τίθεται σε μία διαφορετική βάση, αφού η έννοια της επικοινωνίας έχει μεταφερθεί πέρα από τον πραγματικό χώρο, έχοντας κατακτήσει και την ψηφιακή πραγματικότητα. Ο ψηφιακός κόσμος εκτός του ότι διευκολύνει την παγκόσμια επαφή ατόμων, έχει οδηγήσει στη γνωριμία με άλλους πολιτισμούς σε χρόνο συντριπτικά μικρότερο σε σύγκριση με το παρελθόν. Μάλιστα, οι ψηφιακές εφαρμογές, που έχουν κάνει την εμφάνισή τους, δίνουν την ευκαιρία ελεύθερης επίσκεψης σε ψηφιακούς πόρους με περιεχόμενο που αφορά στον πολιτισμό. Παρέχονται, με τον τρόπο αυτό, δυνατότητες για τη δόμηση κάτι καινοτόμου, το οποίο κρατάει ενεργά τα χαρακτηριστικά του πολιτισμού μας (Micheli, 2020:80). Υπάρχουν ακόμη και λογισμικά, όπως αναφέρει ο Γιαννακίδης (2015:135), που στοχεύουν στην αύξηση του ενδιαφέροντος προς τους χρήστες τους για διάφορα θέματα που άπτονται της πολιτισμικής κληρονομιάς. Το ψηφιακό αυτό περιβάλλον

αποτελεί ένα ακόμη επιχείρημα και αφορμή για την αναγνώριση της πολιτισμικής αξίας και στη μελέτη του παρελθόντος.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως η «πραγματικότητα» γίνεται αντιληπτή με βάση τις προϋπάρχουσες πολιτισμικές αντιλήψεις του καθενός (Gullestrup, 2009:3). Στο πλαίσιο αυτό έχει αξία να διαμορφωθούν στάσεις και συμπεριφορές στα μέλη της κοινωνίας, που δεν θα αναδεικνύουν το διαφορετικό ως αφορμή για την τοποθέτηση διαχωριστικών, αλλά ως ευκαιρία προώθησης της μοναδικότητας που θα χαρακτηρίζει το «πολιτισμικό άλλο» και που δεν αγνοεί και τα κοινά χαρακτηριστικά.

1.4 Επίλογος

Το πρόβλημα της οριοθέτησης του πολιτισμού απασχολεί τους ερευνητές για αιώνες τώρα. Η κάθε σκοπιά προσέγγισης, ο κάθε ερευνητής και η κάθε εποχή τοποθέτησε και μία μικρή «ψηφίδα», ώστε να αποκτήσει το «οικοδόμημα» αυτό τη σημερινή του μορφή. Στα χαρακτηριστικά του αναγνωρίστηκαν και μπορούν να ενταχθούν η γλώσσα και η γραφή, όπως και οι νοητικές και συμβολικές δομές, που αφορούν στην πίστη, τη θρησκεία και το υπερφυσικό, αλλά και στις επιστημονικές και φιλοσοφικές απόψεις, στις τέχνες και στην αντίληψη της ταυτότητας. Μπορεί ακόμη να συμπεριλάβει την κοινωνική και πολιτική οργάνωση ή και την οικονομία (Σμπόνιας, 1999:119-126). Συνδέεται, επίσης, με την ύπαρξη του δικαίου, δηλαδή τους νόμους, αλλά και με την ηθική της εκάστοτε κοινωνίας, ήτοι τα ήθη της, καθώς αυτή αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους το κοινωνικό σύνολο δρα. Αναφέρεται, επίσης, στην επιστήμη, την τέχνη, την οικονομία, την τεχνική και την παιδεία (Σπετσιέρης, 1967:186-197). Ο Braudel (2002:61) τοποθετούμενος πιο γενικά, θεωρεί πως «*πολιτισμός σημαίνει συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές, γη, βουνά, κλίμα, βλάστηση, ζώα· σημαίνει πλεονεκτήματα που προσφέρθηκαν αβίαστα στον άνθρωπο ή που τα απέκτησε με το μόχθο του. Σημαίνει, βέβαια, και όλα τα συνακόλουθα: καλλιέργεια της γης, κτηνοτροφία, τροφές, σπίτια, ρούχα, μέσα επικοινωνίας, βιομηχανία…*». Συνυπολογίζει με τον τρόπο αυτό και το φυσικό περιβάλλον πάνω στο οποίο αυτό υφίσταται.

Εν κατακλείδι, αξίζει να αναφέρουμε πως η αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης δεν είναι κάτι που δεν θα πρέπει να μην λαμβάνεται υπόψη, αναφέρουν οι Gomez-Carrasco, Miralles-Martinez, Fontal

& Ibanez-Etxeberria (2020:2)[13]. Μέσα από την επαφή με τους τόπους πολιτισμού οι μαθητές θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν πως αυτοί δεν αποτελούν απλά και μόνο ένα είδος μνημονικής παρακαταθήκης που παραλάβαμε από το παρελθόν και καλούμαστε να το μεταφέρουμε στο μέλλον. Πολιτισμός και τόποι πολιτισμού αποτελούν μία συνάντηση ανθρώπων που υπάρχουν και ανθρώπων που υπήρξαν. Μπορεί η συνομιλία με τους ανθρώπους εκείνους να μην είναι δυνατή, αλλά είναι δυνατή η συνομιλία με τις ιδέες που δημιούργησαν τον συγκεκριμένο πολιτισμό. Η επαφή με τους τόπους πολιτισμού είναι ένας διάλογος ιδεών του σήμερα με τις ιδέες του παρελθόντος, τα συμπεράσματα του οποίου θα δομήσουν τις ιδέες του μέλλοντος. Δεν έχει κανένα νόημα οι άνθρωποι να στέκονται οι ίδιοι σαν αγάλματα μπροστά στα αγάλματα. Οι ευκαιρίες για στενότερη επαφή μαζί τους είναι που θα ανοίξουν έναν διαφορετικό πνευματικό και δημιουργικό δρόμο με στόχο τη γνώση, την εκπαίδευση και την παιδεία. Μόνο εάν ο νους μας αφουγκραστεί αυτά που το παρελθόν απαντάει όταν του θέσουμε τις ερωτήσεις μας, θα έχουμε την ευκαιρία να ανακαλύψουμε, να μάθουμε, να φανταστούμε, να σκεφτούμε, να βιώσουμε και να αισθανθούμε.

Στην παρούσα μελέτη ο όρος πολιτισμός θα χρησιμοποιείται για να περιγράψει όλες εκείνες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης δράσης, υλικής και άυλης. Γίνεται αποδεκτό πως ο κάθε λαός και η κάθε κοινωνική ομάδα δημιουργεί πολιτισμό. Δεν του αποδίδεται η σημασία του «πολιτισμένου», καθώς έτσι δημιουργεί μία κάποιου είδους κλίμακα διαβάθμισης του πολιτισμού μεταξύ των λαών ή των κοινωνικών ομάδων, ούτε και του «κουλτουριάρη», που δίνει μία κατ' επίφαση ιδιαιτερότητα στα χαρακτηριστικά κάποιου, οπότε και πάλι οδηγεί σε διαβαθμίσεις. Αναγνωρίζεται στη αξία στη διαφορετικότητα και την ισότητα για τα μέλη του κάθε πολιτισμού και για τους ίδιους τους πολιτισμούς. Αναγνωρίζεται, επίσης, η συνεισφορά της ιστορίας στη μελέτη του, πόσο μάλλον όταν γνωρίζουμε πως «*φέρνοντας ιστορικά τεκμηριωμένες αξίες, ο πολιτισμός υπενθυμίζει στην ανθρωπότητα το παρελθόν της*» (Peterkova, 2003:3).

[13] Εδώ οι Gomez-Carrasco Cosme, Miralles-Martinez Pedro, Fontal Olaia & Ibanez-Etxeberria Alex παραπέμπουν στο: Sáiz Serrano, J., Gómez Carrasco, C. J. e López Facal, R. (2017). Narrativas nacionais e competência histórica na formação inicial de professores primários espanhóis. Tempo e Argumento, 9 (22), 174-197

2. Η έννοια του τόπου

2.1 Οριοθέτηση του τόπου

«Δοκεί δε μέγα τι είναι και χαλεπόν ληφθήναι ο τόπος»

(Φαίνεται πως ο τόπος είναι κάτι μεγαλειώδες και δύσκολο να συλληφθεί)

Αριστοτέλους Φυσικά, Βιβλίο 4, 212^{α},8

Η δεύτερη σε σειρά έννοια, αλλά όχι και σε σπουδαιότητα, που χρήζει ανάλυσης στη συγκεκριμένη διατριβή είναι αυτή του τόπου. Πρόκειται, όπως και στην περίπτωση του πολιτισμού, για έναν όρο που, αν και απαντάται πολύ συχνά στο καθημερινό λεξιλόγιο, είναι αρκετά δύσκολο να συγκεκριμενοποιηθεί το νοηματικό του περιεχόμενο. Φαίνεται, εξάλλου, πως η συζήτηση γύρω από το θέμα δεν είναι καθόλου πρόσφατη και η εύρεση απάντησης αναφορικά με τη σημασία του διόλου εύκολη, εάν λάβουμε υπόψη μας την παραπάνω άποψη του Αριστοτέλη.

Το «τοπίο» γίνεται περισσότερο δυσνόητο όταν αντιληφθούμε πως η τοπικότητα δεν διατελεί υπό μια αμετάβλητη κατάσταση. Τουναντίον, δομείται μεταξύ χωρικών σχέσεων εκτεταμένου μεγέθους και μεταβάλλεται στη ροή της ιστορίας, καθώς αλλάζουν οι σχέσεις αυτές (Νιτσιάκος, 2003β:103). Είναι, δε, κοινά αποδεκτό πως ο κάθε τόπος δεν μένει σταθερός ούτε ως προς την έκτασή του, αλλά ούτε και ως προς την ταυτότητά του. Μάλιστα, η έννοια αποκτά σήμερα αλλιώτικο περιεχόμενο από το αντίστοιχο παλαιότερο, με τη διαφοροποίηση αυτή να φέρει τόσο πολιτικά, όσο και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Η αλλαγή αυτή γίνεται αντιληπτή όταν από την εγκαθίδρυση του έθνους – κράτους οι επιμέρους κοινότητες περικλείονται απ' αυτό και έτσι πλέον ασκείται η κυριαρχία του πάνω τους. Η καθεμία από αυτές τις περιοχές δεν φέρει στο εξής τα πρότερα τυπικά χαρακτηριστικά, αλλά γίνεται γεωμετρικός χώρος, ενοποιημένος από το κράτος (Θεοδωρίδης, 2004:17). Μέσα στο πλαίσιο αυτό, κυριαρχούμενο από την ιδέα του ενός και αδιαίρετου έθνους, που για να οριοθετηθεί προτάσσει τα κοινά τους γνωρίσματα, το τοπικό στοιχείο μπαίνει σε υποδεέστερη μοίρα. Τόποι με λιγότερο ή περισσότερο όμοια στοιχεία απορρίπτουν τα ετερόκλητα γνωρίσματα, ώστε να αποτελέσουν αδιαίρετο τμήμα του ενός και ενιαίου συνόλου. Ωστόσο θα πρέπει να συνυπολογιστεί πως η συγχρονία και η διαχρονία χαρακτηρίζει με συγκεκριμένο τρόπο τον τόπο αυτό και τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται σ' αυτόν (Νιτσιάκος, 1993:26).

Δεν είναι, όμως, μόνο οι αλλαγές αυτές που διαφοροποιούν την έννοια του τόπου, κάνοντας την εύρεση ενός ορισμού ένα γρίφο, αλλά και το γεγονός ότι η αντίληψη του

ανθρώπου για τη συγκεκριμένη έννοια αλλάζει ανάλογα με την πληροφοριακή και γνωστική του ευρύτητα. Αυτό σημαίνει πως οι πεποιθήσεις των κοινωνιών μεταβάλλονται στο χρόνο εξαιτίας των δεδομένων που επηρεάζονται από την τεχνολογική εξέλιξη.

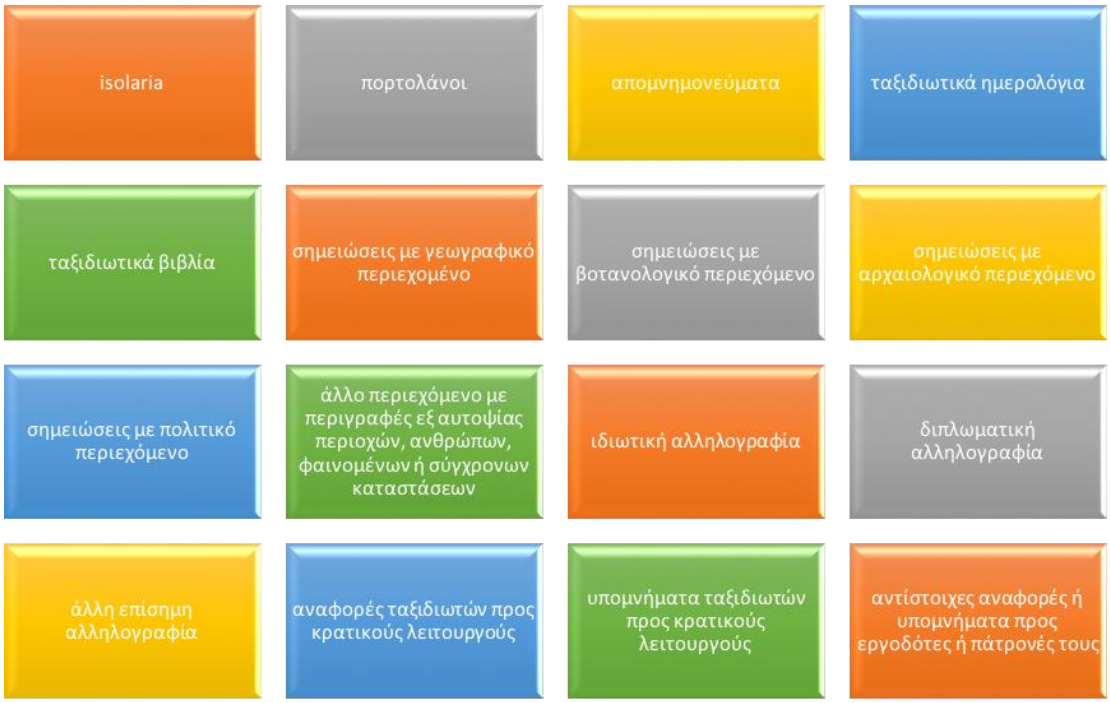
Επιπλέον, η περιορισμένη αντίληψη και γνώση του ανθρώπου στα πρώτα βήματά του στη γη έθεταν τις βάσεις για αντίστοιχη περιορισμένη αντίληψη του χώρου. Τα μέσα μεταφοράς αυξάνουν σταδιακά το «γνωστό κόσμο» τροποποιώντας και τις απόψεις, που ο άνθρωπος της εποχής εκείνης έφερε. Ο περιορισμός των αποστάσεων μέσω της σταδιακής αύξησης της ταχύτητας των μέσων διευρύνει ακόμη περισσότερο τους γεωγραφικούς του ορίζοντες. Σήμερα, αφενός η τεχνολογική εξέλιξη έχει θέσει τις βάσεις για την εκμηδένιση των αποστάσεων, γεγονός που έχει επιφέρει σμίκρυνση του χώρου, και αφετέρου η παγκοσμιοποίηση, σε όλες της τις εκφάνσεις, επιβάλλει μια οικουμενική προσέγγιση των πάντων, άρα και του τόπου.

Στο σημείο αυτό, θα έπρεπε ίσως να καταστεί σαφές πως παλιότερα η μετακίνηση εκτός της οικιστικής και εργασιακής περιοχής δεν ήταν καθόλου συχνή και ο λόγος δεν ήταν μόνο τα μέσα μεταφοράς και οι ταχύτητές τους. Έως και την περίοδο του μεσαίωνα η μετάβαση στα διάφορα μέρη είχε θρησκευτικό υπόβαθρο μέχρι που τα πανεπιστήμια προωθούν τα ταξίδια για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Σταδιακά η αριστοκρατική τάξη ωθείται προς τη μετακίνηση προς διάφορους τόπους, ώστε να γνωρίσουν την ιστορία τους, αποτελώντας η εξέλιξη αυτή ουσιαστικό στοιχείο της παιδείας των πλουσίων (Κρητικός, 2007:157).

Αναζητώντας κανείς τις απαρχές της ταξιδιωτικής εμπειρίας, ως τακτικής, θα φτάσει πολύ πιο πίσω στο χρόνο από την Ευρώπη του 15^{ου}-16^{ου} αιώνα. Τα πρώτα στοιχεία εμφανίζονται ήδη από τον Ηρόδοτο και τον τρόπο που αντιμετώπιζε τη καταγραφή του παρελθόντος (Αυγουστίνου, 2003:89). Το ταξίδι δεν πραγματοποιούνταν για τους ψυχαγωγικούς λόγους, όπως συμβαίνει στα περισσότερα σύγχρονα ταξίδια. Ενείχε οφέλη προσωπικά ή της χώρας προέλευσής τους, παρά τις προφάσεις που επικαλούνταν, χωρίς αυτό να ερμηνεύεται ως βλαπτική προσπάθεια. Η εκπαιδευτική χροιά ή τα φιλελληνικά κίνητρα αποτελούσαν ελάσσονες περιπτώσεις (Κάσσης, 1996:591). Στενά συνδεδεμένος με τα ταξίδια είναι ο περιηγητισμός. Η γραμματεία που προέκυψε ενδιαφέρει την ιστορική μελέτη γενικά αλλά και ειδικά από την οπτική του τόπου. Άπτεται, επίσης, ζητημάτων που αφορούν στον ιστορικό γραμματισμό.

Τα περιηγητικά κείμενα μπαίνουν στο μικροσκόπιο ερευνών από ερευνητικές ομάδες, πανεπιστήμια και ινστιτούτα όλο και περισσότερο τα τελευταία 30 χρόνια (Αγγελομάτη-Τσουγκαράκη, 1993:443; Αζέλης & Χατζηπαναγιώτη, 1993:165; Δρούλια, 1993:11; Κούρια, 2016:13). Η υιοθέτησή τους ως ιστορικές πηγές αναδεικνύεται ήδη από την τελευταία δεκαετία του 20ου αιώνα, με τη διαπίστωση της σημαντικότητάς τους να μην αφορά μόνο στην επιστήμη της ιστορίας, αφού αναπτύσσονται συζητήσεις και διεξάγονται μελέτες σε πολλές επιστημονικές κατευθύνσεις των ανθρωπιστικών επιστημών (Βιγγοπούλου & Πολυκανδριώτη, 1993:23; Δρούλια, 1993:9).

Πίνακας 2: Παραδείγματα έργων που εντάσσονται στην περιηγητική γραμματεία κατά την Αγγελομάτη-Τσουγκαράκη, Πηγή: (Αγγελομάτη-Τσουγκαράκη, 1993:445)



Τα κείμενα των περιηγητών που σχετίζονται με τον ελληνικό χώρο αναφέρονται σε μία περίοδο έξι αιώνων (Τόλιας, 2000:8). Αναλύονται τόσο ως ιστορικές πηγές, αλλά και ως λογοτεχνικά δημιουργήματα (Δρούλια, 2003:12). Από άποψη ορισμού, κατά την Αγγελομάτη-Τσουγκαράκη (1993:445) είναι αυτά «*που δεν έχουν μυθιστορηματικό χαρακτήρα και παρουσιάζουν ένα κοινό χαρακτηριστικό: το ότι γράφτηκαν ως αποτέλεσμα του ταξιδιού ή των ταξιδιών του συγγραφέα τους σε κάποια χώρα ή χώρες και εκθέτουν τις εμπειρίες και τις έρευνές του, τις αντιλήψεις και τις παρατηρήσεις του σχετικά με τον τόπο, ή τους τόπους, και τους κατοίκους τους*». Η ίδια παραθέτει παραδείγματα έργων που μπορούν να ενταχθούν στην περιηγητική γραμματεία, τα οποία παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα 2. Ο Τόλιας (2000:8)

ορίζει ως «*περιηγητική γραμματεία το σύνολο των γραπτών κειμένων τα οποία απορρέουν (ή διατείνονται πως απορρέουν) από μια άμεση εμπειρία με το χώρο*».

Όπως και σε κάθε άλλο κείμενο, έτσι και σε αυτά δεν απουσιάζουν οι πολιτικές απόψεις και γενικότερες ιδεολογικές αποτυπώσεις των συγγραφέων τους, χρήση στερεοτύπων, προσωπικές απόψεις ή και φανταστικές αποτυπώσεις (Βιγγοπούλου, 2003:385). Ζήτημα μείζονος σημασίας αποτελεί το γεγονός ότι πολλές από τις αναφορές τους δεν αποτελούν παρά αντιγραφή και ιδιοποίηση πρότερων κειμένων. Απαντώνται ακόμη και περιπτώσεις που ο συγγραφέας δεν είχε επιδοθεί καν σε κάποιο ταξίδι (Φιλοπούλου-Δεσύλλα, 1984:24; Κούτσαρη, 1996:181; Σιμόπουλος, 2003:11). Εξυπακούεται πως οι αφηγήσεις που παρέχουν χρήζουν κριτικής ανάγνωσης και εμπεριστατωμένης μελέτης. Αρκεί να σημειωθεί πως έχουν παρατηρηθεί ακόμη και καταγραφές μύθων, φαντασιώσεων και ανύπαρκτων πλασμάτων (Φιλοπούλου-Δεσύλλα, 1984:25). Το ίδιο ισχύει και για την αντιγραφή των εικόνων που τα συνοδεύτουν, οι οποίες και επαναχρησιμοποιούνται σε διάφορες εκδόσεις. Έτσι, το ίδιο οίκημα το συναντά κανείς να εικονίζεται σε δύο εντελώς διαφορετικές πόλεις με άκρως ανόμοια χρήση (Κούρια, 1987:74-75). Οι παρεμβάσεις στις εικόνες, πολλές φορές, είναι σε τόσο μεγάλο βαθμό που καταλήγουν στο να τοποθετούνται γοτθικά ή αναγεννησιακά στοιχεία σε αυτές. Πρόκειται για τακτική που εφαρμόζεται ακόμη και στον τρόπο παρουσίασης οικημάτων της Αρχαίας Ελλάδας (Κούρια, 1987:76; Κούρια, 1988:43). Από την τακτική δεν ξεφεύγουν ούτε τα χαρακτικά, αφού παρουσιάζονται περιπτώσεις, όπου επαγγελματίες ζωγράφοι επιμελούνταν τα αρχικά σχέδια, με προσθαφαιρέσεις στοιχείων, ακόμη και φανταστικών. Αλλαγές γίνονται και στις προσωπογραφίες, σε τέτοιο βαθμό που «οι αγωνιστές της Επαναστάσεως γελούσαν όταν έβλεπαν τις εικόνες τους σε φιλελληνικές εκδόσεις της εποχής» (Φινόπουλος, 1988:50-52).

Κατά τον 18ο αιώνα τα περιηγητικά κείμενα έφεραν σε επαφή την Ευρώπη με Ελλάδα, που έως τότε την αντιμετώπιζαν μόνο υπό την οπτική της αρχαιότητας (Σιμόπουλος, 2003:5). Η επίσκεψη, όμως, άλλαζε συνολικά τις απόψεις. Η όποια πρότερη σκέψη για αναζήτηση και επαφή μέσα από το ταξίδι με την κλασική αρχαιότητα, στο πλαίσιο και στο βαθμό που συνεπικούρησε στη δόμηση της Δύσης, καταρριπτόταν από την ρεαλιστική κατάσταση των πραγμάτων (Αυγουστίνου, 2003:13). Παράλληλα, την ίδια περίοδο η στροφή του ανθρώπου από το θρησκευτικό στο κοσμικό αντίκτυπο της ζωής επιφέρει και συνακόλουθη αλλαγή των κειμενικών περιεχομένων των περιηγήσεων σε θεματικές που αφορούν στον άνθρωπο. Τα ζώα και

τα φυτά, ως ζητήματα ανάλυσης, δίνουν τη θέση τους στη σχέση του ανθρώπου με τη φύση και με την κοινωνία (Δρούλια, 2003:12). Έτσι, σταδιακά οι περιηγητές συμπεριλαμβάνουν στις αποτυπώσεις τους το τοπίο, τον άνθρωπο, αλλά και ζητήματα που σχετίζονται με τη χρονική συγκυρία (Κούρια, 1988:45; Σιμόπουλος, 2003:17). Φτάνοντας στον 19ο αιώνα, ο τόπος προσεγγίζεται τόσο ως φυσικό όσο και ως ανθρωπογενές περιβάλλον (Κούρια, 2016:94).

Η αποτύπωση της καθημερινής ζωής δεν θα πρέπει να υποτιμάται, καθώς πολλές φορές αυτή δεν είναι εύκολα κατανοητή ή προσβάσιμη μέσα από τις αρχειακές πηγές, που αφενός συγκλίνουν σε ένα περιορισμένο θεματικό αντικείμενο, αφετέρου ενέχουν ιδεολογικές επιρροές από τον επίσημο φορέα άσκησης της εξουσίας (Φιλοπούλου-Δεσύλλα, 1984:25). Ο περιηγητισμός συνδέεται και με την μικροϊστορία, καθώς παρέχει στοιχεία για τους επιμέρους τόπους (Καραγιαννόπουλος, 2020:8), που σε συνδυασμό με την καταγραφή της καθημερινότητας που εκτιλίσσεται σε αυτόν καταδεικνύονται ταυτοτικά στοιχεία της ετερότητας (Κούρια, 2016:93).

Γενικότερα, μέσα από τα κείμενα των περιηγητών δίνεται η ευκαιρία μελέτης του τρόπου που αντιμετωπίζονται οι ετερότητες. Λειτούργησαν ως αφορμή «για τη γνωριμία του «εγώ» μέσα από τη γνωριμία του «άλλου»» (Δρούλια, 2003:9-12). Για παράδειγμα, η συνεχής ενασχόληση με συγκεκριμένα ζητήματα και αντίστοιχα η παράβλεψη άλλων αναδεικνύει, ενισχυτικά προς τις δομημένες απόψεις, τον τρόπο με τον οποίο συγκροτείται η εικόνα του «άλλου», και στην περίπτωσή μας της Ελλάδα, προς την Ευρώπη. Αλλά και μέσα από τις εικόνες που συνοδεύουν τα περιηγητικά κείμενα και σε συνδυασμό με αυτά, παρέχεται η δυνατότητα εξαγωγής συσμπερασμάτων για τον τρόπο που η Ευρώπη προσεγγίζει την Ελλάδα (Κούρια, 1988:43-47).

Το περιεχόμενο της εν λόγω γραμματείας είναι ευρύ και μπορεί να προσφέρει πληθώρα θεμάτων προς ενασχόληση. Για παράδειγμα, τοπωνύμια, οικιστικό πλέγμα και δημογραφικά ζητήματα συχνά αναδεικνύονται ως θέματα διαπραγμάτευσης μέσα από τα περιηγητικά κείμενα, χωρίς αυτό να σημαίνει πως πολλές φορές δεν οδηγούν σε μπερδέματα που πηγάζουν από τις ασάφειες ή την παραφορά των ονομάτων που ακουστικά κατέγραψαν (Δρούλια, 1993:13). Υπάρχουν, όμως, και πληροφορίες για την ανάπτυξη, εξέλιξη ή εξαφάνιση πτυχών του οικιστικού πλέγματος, για το επικοινωνιακό καθεστώς των επιμέρους οικισμών ή την αλληλεπίδρασή τους (Αζέλης & Χατζηπαναγιώτη, 1993:165).

Ο κάθε τρόπος χρήση του προσφερόμενου υλικού θα πρέπει πάντα να διαμορφώνεται από το δεδομένο ότι τα κείμενα αυτά τα προσεγγίζονται ως πηγές, αλλά δεν παύουν να αποτελούν ένα λογοτεχνικό είδος. Και τα λογοτεχνικά κείμενα δεν αποτελούν αξιόπιστα είδη πηγών και πάντα ελλοχεύει ο κίνδυνος του αναχρονισμού, μολονότι μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης και φαντασίας. Μπορούν, ωστόσο, να αξιοποιηθούν για τη διάκριση ιστορικής πραγματικότητας και μυθοπλαστικού στοιχείου, ως τρόπος άσκησης στην αντικειμενικότητα που προσφέρουν και ως ευκαιρία ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου - Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, 2012:17). Αξίζει εδώ να σημειωθεί πως ο υποκειμενικός χαρακτήρας των κειμένων προκύπτει και από το ότι οι καταγραφές δεν τελούνται κατά τη στιγμή της επίσκεψης. Τις περισσότερες φορές, αν όχι πάντα, υπάρχει χρονική απόσταση μεταξύ της ταξιδιωτικής εμπειρίας και της γραπτής αποτύπωσης, οπότε και ανακύπτουν θέματα μνήμης (Κουμαριανού, 2000:7).

Όπως αναφέρθηκε ήδη αδρά, πέρα από το καθαυτό κείμενο, εξίσου σημαντική είναι η εικονογράφηση της περιηγητικής λογοτεχνίας. Τόποι και άνθρωποι αποτυπώνονται και σε εικόνα με την αναπαράσταση αυτή να παρέχει στον αναγνώστη τόσο καλλιτεχνικό όσο και πληροφοριακό περιεχόμενο (Βιγγοπούλου & Πολυκανδριώτη, 1993:23). Γενικότερα, οι εικόνες των περιηγητικών κειμένων παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για τον τόπο μας για ένα ευρύ χρονικό διάστημα που εκτείνεται από τον 15ο έως τον 19ο αιώνα (Κούρια, 2000:31).

Σίγουρα οι εικόνες λειτουργούσαν και ως θέλγητρο στον αναγνώστη, πέραν του ότι προσέδιδαν παραστατικότητα (Κούρια, 1988:42), αλλά σε καμία περίπτωση η συμβολή των ζωγράφων δεν θα πρέπει να υποτιμάται, καθώς μέσα από τα έργα τους οι ερευνητές εμβάθυναν στη μελέτη των ανθρώπινων συμπεριφορών (Βιγγοπούλου, 2003:396). Ειδικά κατά τον 18ο αιώνα η ύπαρξη της εικόνας συστηματοποιείται και αποτελεί αντικείμενο ειδικών στη ζωγραφική και χαρακτική, που επιδιώκουν την αξιοπιστία της αναπαράστασης (Δρακοπούλου, 1993:428).

Κατά τον 19ο αιώνα ο συγγραφέας δεν είναι ο μόνος περιηγητής, καθώς υπάρχει ενδιαφέρον, πέραν των ζωγράφων και των χαρακτών, από τεχνικούς, αρχαιολόγους, αρχιτέκτονες ή και διπλωμάτες (Βιγγοπούλου, 2003:385). Οι επισκέπτες περιηγητές του 19ου αιώνα μελετούν πια τακτικά και οργανωμένα τη ζωή στον ελληνικό χώρο στη συγχρονία του παρέχοντες αναπαραστάσεις ιστορικού και γεωγραφικού περιεχομένου (Κουμαριανού, 2000:6). Συνοπτικά, η οπτική αποτύπωση του χώρου αφορούσε κατά

τον 15ο-16ο αιώνα τον αστικό χώρο και γινόταν κυρίως με πανοραμικές αναπαραστάσεις που συνδύαζαν στοιχεία από τη χαρτογραφία και τη ζωγραφική. Μεταβαίνοντας προς τον 17ο αιώνα γίνεται περισσότερο αντιληπτή η τοπογραφική αποτύπωση για στρατιωτικούς λόγους, ενώ για τους επόμενους δύο αιώνες οι απεικονίσεις γίνονται όλο και πιο σύνθετες (Βιγγοπούλου, 2003:395). Κατά τον 19ο αιώνα τα απλά κτίσματα, χωρίς να συνδέτονται με το ιστορικό παρελθόν του του χώρου, ενδιαφέρει τους περιηγητές (Κούρια, 2016:94).

Ως εκ τούτου, οι θεματικές των εικονογραφικών αναπαραστάσεων που τα πλαισιώνουν στο πέρασμα του χρόνου, καθώς η εικόνα υποτάσσεται στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της εποχής της (Δρακοπούλου, 1993:427). Το ίδιο συμβαίνει και με τα ίδια τα κειμενικά χαρακτηριστικά, στα οποία εντοπίζονται ιστορικά και πολιτισμικά στοιχεία της εποχής που παρήχθησαν (Πολυκανδριώτη, 1996:619). Συνεπώς, δεν θα πρέπει παραβλέπεται το γεγονός ότι τα κείμενα αυτά ενέχουν ταυτόχρονα δύο πολιτισμικές διαστάσεις. Η μία είναι αυτή που περιγράφουν. Η άλλη είναι αυτή που ο εκάστοτε συγγραφέας φέρει (Πολυκανδριώτη, 2000:26; Αυγουστίνου, 2003:12; Κούρια, 2016: 15) και που διαμεσολαβεί στον τρόπο πρόσληψης, επεξεργασίας και αποτύπωσης των παρατηρήσεών του.

Η χαρτογραφία αποτελεί μία άλλη συνιστώσα της μελέτης του τόπου που συνδέθηκε με τον περιηγητισμό. Ως κλάδοι αναπτύσσονται σε παράλληλο χρόνο. Σχολιάζοντας τη μεταξύ τους σχέση ο Τόλιας (1993:325) σημειώνει πως «ο περιηγητής και ο χαρτογράφος συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο. Ο χαρτογράφος προδιαγράφει τα πλαίσια μέσα στα οποία θα κινηθεί ο περιηγητής, ενώ ο περιηγητής συλλέγει επιτόπου το υλικό το οποίο επεξεργάζεται ο χαρτογράφος. Τέλος οι χάρτες με την κριτική επεξεργασία των περιηγητικών παρατηρήσεων, θα προσδώσουν αντικειμενικότητα και κύρος στην περιήγηση, ενώ τα ταξίδια που ακολουθούν θα ελέγξουν με την σειρά τους την ακρίβεια του χάρτη». Όπως και κάθε άλλη πληροφορία που παρέχουν, έτσι και οι χαρτογραφικές απεικονίσεις χρήζουν συστηματικού ελέγχου. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις διπλότυπων αναφορών οικισμών ή περιοχών, αλλά και τροποποιήσεις ή αλλοιώσεις ονομάτων, που επιφέρουν σύγχυση κατά την επιστημονική εξέταση. Αυτό, όμως, δεν αποτελεί λόγο να μην εμπλουτίσουν το υλικό των ερευνητικών μελετών (Κατσαφάδος, 1996:110).

Ο κατάλογος των εικονογραφικών αναπαραστάσεων που εντοπίζονται στην περιηγηματική γραμματεία είναι μεγάλος. Συνοπτικά στον πίνακα 3, που

δημιουργήθηκε με βάση τις αποτυπώσεις του Σιμόπουλου, αναφέρονται κάποιες από τις κατηγορίες αυτές.

Πίνακας 3: Παραδείγματα από τις εικονογραφικές αναπαραστάσεις που εμπλουτίζουν τα περιηγητικά κείμενα, Πηγή: Σιμόπουλος, 2003:10-15

Γεωγραφικοί χάρτες	Ναυτικοί χάρτες	Υδρογραφικοί χάρτες	Σχεδιαγράμματα	Τοπία
Πολιτείες	Απόψεις πόλεων	Λιμάνια	Κάστρα	Σπίτια
Εσωτερικά σπιτιών	Ενδυμασίες	Αρχαία μνημεία	Εκκλησίες	Θέματα γεωργικής ζωής
Θέματα ναυτικής ζωής	Θέματα εμπορικής ζωής	Θέματα θρησκευτικής ζωής	Εικόνες από την ηπειρωτική χώρα	Εικόνες από τη νησιωτική χώρα
Αντικείμενα	Καλλιτεχνίματα	Πρόσωπα	Χοροί	Λαϊκά πανηγύρια

Σε κάθε περίπτωση, και από τα όσο έως τώρα αναφέρθηκαν, γίνεται κατανοητό πως ένα σημαντικό στοιχείο των περιηγητικών κειμένων είναι οι εικονογραφήσεις που τα συνοδεύουν (Δρούλια, 1993:13), οι οποίες και μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία της ιστορίας.

Τόπος, πολιτισμός, ιστορία και εκπαίδευση για πρώτη φορά εμπλέκονται με τον τρόπο αυτό. Το στοιχείο αυτό παρουσιάζει ομοιότητες με το σύγχρονο ενδιαφέρον για γνώση της ιστορίας μέσα από τη γνωριμία με το τοπικό στοιχείο, χωρίς, όμως, να έχουν το ίδιο διδακτικό υπόστρωμα.

Αλλά και η τοπικότητα στο σύγχρονο κόσμο δεν φέρει το ίδιο περιεχόμενο με αυτή των παλαιότερων εποχών. Βασική διαφοροποίηση προκαλείται από την ταχύτητα μετάδοσης της πληροφορίας. Σε παλαιότερες περιόδους η πληροφορία για να μεταφερθεί από μία περιοχή του πλανήτη σε μία άλλη θα έπρεπε να συνυπάρχει με το φορέα της (Bauman, 2004:40). Σήμερα, οι υψηλές ταχύτητες μετάδοσής της, μπορούν να συνδέσουν δύο πολύ απομακρυσμένα μέρη με εντελώς διαφορετικό τρόπο απ' ότι πριν. Αλλά και στις δύο περιπτώσεις, η δομή ενός τόπου θα βρίσκεται σε εξάρτηση από διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα σε άλλα μέρη (Καλαντίδης, 2011:52). Κανείς, λοιπόν, τόπος δεν είναι εντελώς ανεξάρτητος από τους άλλους, είτε επειδή τα σύνορά του το επιβάλλουν, είτε γιατί υπάρχει κάποιου είδους αλληλεπίδραση ή αλληλεξάρτηση. Η άποψη αυτή καθιστά τη μελέτη του τοπικού πολιτισμού ιδιαιτέρως

ενδιαφέρουσα, και μάλιστα φαίνεται πως στην ουσία «νομιμοποιεί» την αναγκαιότητα μελέτης του, καθώς και επηρεάζεται από ένα εθνικό πλαίσιο πολιτισμού και ιστορίας, αλλά το επηρεάζει και αυτός με τη σειρά του. Επιπλέον, το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, που τα μέλη τής εκάστοτε κοινωνίας φέρουν, επηρεάζει την αντίληψή τους αναφορικά με τον τόπο. Αυτό, ωστόσο, θέτει και ένα από τα βασικά εμπόδια στην οριοθέτηση της έννοιας, όντας μία τάση γενίκευσης και ομογενοποίησης όλων. Δηλαδή, ο κάθε τόπος είναι μοναδικός και η επιστήμη προσπαθεί να εντοπίσει τους γενικούς νόμους κάτω από τους οποίους αυτός υπάγεται και λειτουργεί (Massey, 2001:21). Από την άλλη, η επίδραση της επιστήμης γενικότερα, ήτοι διαφόρων επιστημονικών κλάδων, προτείνει μια αντικειμενική θεώρηση στην προσέγγιση και παράλληλα οδηγεί στη βαθιά γνώση του. Τοπικότητα και ιστορικότητα είναι έννοιες το ίδιο αξιόλογες, καθώς τα κοινωνικά φαινόμενα εξελίσσονται σε χρονικά και τοπικά (χωρικά) πλαίσια. Ο τόπος, ως χώρος στον οποίο αναγνωρίζονται καθορισμένα ταυτοτικά στοιχεία δεν μπορεί να μην αποτελεί συνιστώσα της μελέτης ως «πεδίο γένεσης των φαινομένων» (Νιτσιάκος, 1997:33).

Ο κάθε πολιτισμός είναι ιδιαίτερος, όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, ωστόσο ιδιαίτερος είναι και ο κάθε τόπος. «*Η ιδιαιτερότητα των τόπων λοιπόν προέρχεται από το γεγονός που κάθε τόπος είναι το σημείο συνάντησης ενός ξεχωριστού μείγματος από ευρύτερες και πιο τοπικές κοινωνικές σχέσεις, ιδιαιτερότητα που εντείνεται περισσότερο από την "συσσωρευμένη ιστορία του τόπου, μια ιστορία που γίνεται κατανοητή με τη σειρά της ως το προϊόν διαστρωμάτωσης διαφορετικών συνδέσεων, τόσο τοπικών αλλά και με τον ευρύτερο κόσμο"*» (Massey, 1994:156; Καλαντίδης, 2011:59). Συνεπώς, δεν αρκεί να εντοπίσουμε τα συστατικά στοιχεία ενός πολιτισμού που εδράζεται κάπου, αλλά και τη σχέση των στοιχείων αυτών τόσο μεταξύ τους, όσο και με τον υποκείμενο τόπο. Ο βασικός λόγος είναι η πιθανή ύπαρξη των στοιχείων και σε άλλες κοινωνικές ομάδες με διαφορετικό, ίσως, τρόπο. Μία άρτια προσέγγιση θα επέβαλε τη μελέτη τους σε προηγούμενες περιόδους της κοινωνικής ζωής και πάλι μέσα από το τοπικό πρίσμα, στοιχείο που προωθείται και προς το μαθητικό πληθυσμό μέσα από τη συγκεκριμένη μελέτη. Οι Hastrup & Olwig (1997:11; Dubisch, 2004:237-238) προσδιορίζουν τον τόπο ως «πηγή ζωής και ως σημείο αναφοράς με το οποίο οι άνθρωποι μπορούν να ταυτιστούν από την ιδιαίτερη θέση τους στο πιο παγκόσμιο δίκτυο των ανθρώπινων σχέσεων». Μάλιστα, η τοπικότητα λειτουργεί και ως μέσο δόμησης μιας ιδιαίτερης ταυτότητας, που δεν είναι απαραίτητα ανεξάρτητη από το έθνος-κράτος στο οποίο εδράζεται, αφού βρίσκεται σε αυτό σε μία

διαλεκτική σύνδεση (Νιτσιάκος, 1997:68). Γενικά, οι τοπικοί πολιτισμοί χαρακτηρίζονται από πολλαπλές ταυτότητες, που σε συνδυασμό με άλλα χαρακτηριστικά του τόπου, όπως η κινητικότητα, οι ανταλλαγές και η αλληλεπίδραση που αναπτύσσουν με άλλες κοινωνίες και πολιτισμούς, έχουν ως αποτέλεσμα να μην γίνονται αντιληπτοί ως απομονωμένοι και αμετάβλητοι και άρα να μην εξετάζονται ως τέτοιοι (Ποτηρόπουλος, 2018:48). Από την άλλη, ο τόπος λειτουργεί ως ιδεολογικός μηχανισμός ενσωμάτωσης, αλλά ταυτόχρονα και ως τρόπος εξουδετέρωσης της ετερότητας (Νιτσιάκος, 1997:32).

Εξάλλου, οι κοινωνίες έχουν την τάση να δημιουργούν ισχυρούς δεσμούς με τις περιοχές όπου αναπτύσσονται (Sack, 2001:48). Αυτό έδειξαν μελέτες ανθρωπολόγων σε παντοειδείς κοινωνικές ομάδες ανά την οικουμένη. Μάλιστα, οι κοινωνικές ομάδες, ως το αντικείμενο μελέτης ανθρωπολόγων, ήταν άρρηκτα συνδεδεμένες και ταυτίζονταν με συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές και τόπους, στοιχεία που τους προσέδιδαν και καθόριζαν την ταυτότητά τους. Εντούτοις, η σύγχρονη ανθρωπολογία θέτει την αντιλογία της στην άποψη αυτή, αφού πρώτα, ως θεωρία, πέρασε από τις συμπληγάδες του εθνικισμού, και όχι μόνο. Έτσι, οι αρχικές αντιλήψεις οδηγήθηκαν σε επανεξέταση υπό τις επιδράσεις του φαινομένου της μετανάστευσης και της διασποράς, που κατέληξαν στη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Εξάλλου, η μετανάστευση μιας κοινωνικής ομάδας σημαίνει την εγκατάστασή της σε έναν νέο τόπο, όπου και θα γίνει προσπάθεια ανασυγκρότησής της, αλλά και ανασύνθεσης της ιστορίας της (Νιτσιάκος, 2003β:84-85). Συνεπώς υφίσταται μία στενή σχέση μεταξύ κοινωνίας και τόπου, η κατεύθυνση, όμως, της σχέσης αυτής χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Υπάρχουν τόποι που χαρακτηρίζουν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, όπως και τόποι που έχουν συνδεθεί με βασανιστήρια, πόνο και θάνατο (Κρητικός, 2007:178). Από την άλλη, οι τόποι αυτοί διαφοροποιούνται, όπως αναφέρθηκε, και μέσα από τη μετακίνηση των πληθυσμών. Το σίγουρο είναι πως οι άνθρωποι μεταβαίνοντας από τη μία περιοχή στην άλλη κουβαλάνε μαζί τους την ταυτότητά τους, τον πολιτισμό τους και την ταυτότητα της κοινωνίας και του τόπου τους. Δεν κουβαλάνε, όμως, τον ίδιο τον τόπο. Επομένως, ακόμη και στην περίπτωση αυτή η νέα πατρίδα, στην οποία θα βρεθούν, θα φέρει κάτι από την παλιά τους, αλλά ποτέ δεν θα είναι η ίδια. Ποτέ ο νέος αυτός τόπος δεν θα είναι ίδιος με τον παλιό, αλλά και η νέα τους ταυτότητα δεν θα είναι ίδια με την προϋπάρχουσα.

Μέχρι τώρα διαφάνηκε το περιεχόμενο του όρου να σχετίζεται με την ταυτότητα των κοινωνικών ομάδων που τον χρησιμοποιούν, είτε μέσα από την ταύτιση μαζί του,

είτε μέσα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που τις διαφοροποιούν από άλλες κοινωνικές ομάδες. Ωστόσο, γίνεται να σχετίζεται ή να αντιπαρατίθεται και με άλλες εκφάνσεις, όπως την παγκοσμιοποίηση, την ιστορία, την παράδοση και τον πολιτισμό, όπως θα φανεί στη συνέχεια. Στην προσπάθειά του να αποσαφηνίσει εννοιολογικά τον όρο ο Agnew προβαίνει στη διάκρισή του σε τρεις επιμέρους έννοιες, εκφράζοντας έτσι τους τρόπους, με τους οποίους αυτός χρησιμοποιείται. Ειδικότερα, τον προσεγγίζει καταρχάς με την έννοια της τοποθεσίας (location), αποσκοπώντας στις γεωγραφικές του συντεταγμένες. Στη συνέχεια αναφέρεται σ' αυτόν με την έννοια της αίσθησης του τόπου (sense of place), που σχετίζεται περισσότερο με την ταυτότητά του, αλλά και τα συναισθήματα, με τα οποία συνδέονται οι άνθρωποι μαζί του. Επιπλέον, η συγκεκριμένη προσέγγιση βρίσκεται στον αντίποδα της παγκοσμιοποίησης, αφού η πρώτη μας συνδέει με τον τόπο, ενώ η δεύτερη χαρακτηρίζεται από μία τάση ομογενοποίησης. Τέλος, τον προσεγγίζει ως μέρος (locale), ήτοι το πεδίο δράσης και διάδρασης των ανθρώπων. Ο Castree εξελίσσει περαιτέρω τις απόψεις του Agnew μέσα από την τοποθέτηση των προσεγγίσεων των εννοιών του τόπου σε χρονική σειρά, στις φάσεις εξέλιξης της ανθρωπότητας. Θεωρεί πως από το 1950 γίνεται μια προσπάθεια μελέτης του καθαρά με όρους θετικών επιστημών έως να φτάσουμε στους γεωγράφους της δεκαετίας του 1970, με στόχο τους την κατανόηση του τρόπου δράσης του ανθρώπου στον τόπο και ακολούθως στη δεκαετία του 1980 να μελετηθεί ως μέρος σε επίπεδο σύνδεσης του τοπικού με τον τόπο. Μάλιστα, θεωρούν πως το κάθε μέρος φέρει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που εντοπίζονται σε πλείστα άλλα μέρη ανά τον κόσμο, με τον οποίο συνδέονται. Παρόμοιες με τις προσεγγίσεις των Castree και Agnew είναι αυτή του Cresswell, προτείνοντας έναν δικό του τρόπο πραγμάτευσης του θέματος. Ειδικότερα, υποστηρίζει πως υπάρχουν οι περιγραφικές προσεγγίσεις, οπότε και θεωρείται σαν κάτι διακριτό, οι φαινομενολογικές προσεγγίσεις, με κέντρο του ενδιαφέροντός τους τη δράση του ανθρώπου στον τόπο, και αυτές που τον αντιμετωπίζουν κοινωνική κατασκευή, οπότε και μελετώνται τα κοινωνικά φαινόμενα. Για να καταστεί σαφής η εξέταση του όρου, θα πρέπει, ίσως, να μην λησμονούμε τις θέσεις της Doreen Massey. Πρωτίστως τον θεωρεί σαν κάτι μη στατικό, καθώς διαφοροποιείται στο πέρασμα του χρόνου. Επιπλέον, υποστηρίζει πως τα σύνορά του δεν είναι αδιαπέραστα, αλλά και δεν αποτελούν ακρογωνιαίο λίθο στην κατανόηση της περιοχής που περικλείουν. Επίσης, η κάθε κοινωνική ομάδα, αλλά και το κάθε άτομο, δεν ταυτίζονται όμοια με τον κάθε τόπο. Αυτά δεν σημαίνουν πως ο καθένας από αυτούς δεν είναι ιδιαίτερος και

μοναδικός. Αντιθέτως, η ιδιαιτερότητά του έγκειται στον τρόπο συνδυασμού των κοινωνικών αυτών σχέσεων (Καλαντίδης, 2011:41-59)[14].

Στη συνέχεια της συγκεκριμένης μελέτης ο τόπος θα αντιμετωπίζεται περισσότερο ως πεδίο δράσης των ανθρώπων, ήτοι την περίπτωση του locale του Agnew, όπως αντίστοιχα θεωρήθηκε και στην περίπτωση του πολιτισμού. Συνεπώς, τοπικότητα και πολιτισμός θα αποτελέσουν ένα ζεύγος εννοιών στενά συνδεδεμένων μεταξύ τους. Καθώς, όμως, πρόκειται για μία έννοια σχετιζόμενη, μέσα από την επιστημονική ανάλυση, με πολλές άλλες έννοιες, όπως αυτή του χώρου, του τοπίου, του περιβάλλοντος, της ταυτότητας, την παγκοσμιοποίησης και της ιστορίας, στην συνέχεια, και προκειμένου να αποσαφηνιστεί εν τέλει το αρκετά σύνθετο περιεχόμενό της, θα αναλυθεί στις υποενότητες που ακολουθούν η σχέση της με τις έννοιες αυτές.

2.2 Τόπος και χώρος

Η έννοια του χώρου, όπως βέβαια και αυτή του τόπου, χρησιμοποιείται ευρέως στην καθημερινότητα έχοντας πολλές σημασίες. Οι ερμηνείες αυτές δεν σημαίνει πως ταυτίζονται απόλυτα με τη χροιά που αποδίδεται από τον επιστημονικό λόγο, ωστόσο υπάρχουν σημεία σύγκλισης μεταξύ τους. Αξίζει να σημειωθεί πως οι πολλαπλές χρήσεις στην καθημερινότητα επιφέρουν δυσκολία στην επιστημονική οριοθέτηση. Επιπλέον, οι διαφορετικοί επιστημονικοί κλάδοι δεν προσδίδουν απόλυτα ταυτόσημο περιεχόμενο στους όρους, προκαλώντας και αυτοί, έως ένα βαθμό, σύγχυση, παρόλη την προσπάθειά τους να πετύχουν το αντίθετο.

Αυτό που μπορεί να ειπωθεί είναι πως ο τόπος νοηματικά πλησιάζει την έννοια του χώρου, που ορίζεται ως «*το πλαίσιο της δράσης ή της ύπαρξης και γίνεται αισθητό στις διαστάσεις του με βάση μετρήσιμα χαρακτηριστικά*» (Βαβουρανάκης, 2012:29). Κατά την άποψή μας, το δεύτερο σκέλος του ορισμού, που αφορά στα μετρήσιμα χαρακτηριστικά του, αποτελεί την ειδοποιό διαφορά με τον τόπο. Ωστόσο, οι θετικές επιστήμες προσεγγίζουν διαφορετικά την έννοια σε σχέση με τις κοινωνικές θεωρίες, που τον αντιλαμβάνονται ως ιστορικό παράγωγο, καθιστώντας τον μεταβλητό κάτω από τις διάφορες αντιλήψεις και στάσεις (Νιτσιάκος, 2003β:13). Οι σύγχρονες απόψεις εξετάζουν την έννοια με μία οπτική εντελώς διαφορετική από τις παραδοσιακές. Πλέον

[14] Εδώ ο Καλαντίδης, επιπλέον, παραπέμπει στο: Agnew, A. (1987). Place and Politics. The geographical mediation of state and society, Boston & London: Allen & Unwin, Castree, N. (2009). Place: connections and Boundaries in an Interdependent World. In N. Clifford, S. Holloway, S. Rice, G. Valentine, Key Concepts in Geography, 153-172, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore & Washington: Sage, Cresswell, T. (2004). Place, a short introduction, Oxford: Blackwell

δεν μελετάται ως αποτέλεσμα εξάρτησης από συγκεκριμένους και μόνο νόμους, που θεωρούσαν οι απόψεις του 20ου αιώνα ότι υπακούν (Κρητικός, 2007:11).

Επομένως, και στη συγκεκριμένη περίπτωση παρατηρείται κάτι, που χαρακτηρίζει τις περισσότερες από τις έννοιες με τις οποίες ασχολήθηκαν οι επιστήμες, και αυτό δεν είναι άλλο από το ότι η έννοια του χώρου διαφοροποιείται από εποχή σε εποχή ανάλογα με τις αντιλήψεις της επιστήμης για τον τρόπο αντιμετώπισης του οτιδήποτε. Έτσι, πριν από τη δεκαετία του 1960 αυτός περιελάμβανε κυρίως την έννοια του τόπου, μαζί με το φυσικό περιβάλλον, ενώ μετά τη δεκαετία αυτή δόθηκε βάση στην ποσοτική ιδέα της απόστασης με αντίστοιχο υποβιβασμό της κοινωνικής συνιστώσας (Massey, 2001:17). Η μελέτη του χώρου και ο συσχετισμός του με τα πολιτισμικά στοιχεία, που αυτός φέρει, έχει τις ρίζες του βαθιά στην ιστορία και μάλιστα οι ρίζες αυτές φτάνουν στην εποχή του Παυσανία και των έτερων γεωγράφων της εποχής, επιδιδόμενοι στη μελέτη του χώρου από τη σκοπιά αυτού που περικλείει πολιτισμικά, κοινωνικά και οικονομικά στοιχεία και όχι ως εθνογραφική καταγραφή, κατά τον τρόπο προσέγγισης από τον Ηρόδοτο (Κρητικός, 2007:89)[15]. Κατά άλλες απόψεις (De Certeau, 1984:117-118; Hillier & Hanson, 1984:26-27; Harvey, 1996:210-234; Gieryn, 2000:465; Ανδριόπουλος, 2013:32) εκλαμβάνει μια τοποθεσία του χώρου ως τόπο, όταν του αναγνωριστούν χαρακτηριστικά και του δοθεί μία ονομασία, οπότε αποκτά νόημα, ταυτότητα, μνήμες, πολιτισμικά χαρακτηριστικά και ιστορία. Στην εποχή που ζούμε η επιστήμη της γεωγραφίας διαφοροποιεί τον τόπο από το χώρο, αφού «*ο τόπος περιλαμβάνει στοιχεία απτά, βιώσιμα, μετρήσιμα, που αποκτούν διάσταση πραγματική και υλική, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να οριστεί ιστορικά μέσω ονομάτων, πολιτισμικών χαρακτηριστικών, απεικονίσεων, μνημείων ή κτισμάτων στα όριά του. Από την άλλη, ο χώρος είναι διαρκώς μεταβαλλόμενος, καθώς φορτίζεται από μνήμες και συναισθήματα, συγκροτείται ή επαναδιαπραγματεύεται ακόμα και στη φαντασία μας ή μπορεί να μένει κενός, όπως και ο χώρος του διαστήματος*» (Κρητικός, 2007:11-12).

Στην παρούσα μελέτη ο χώρος θα περιλαμβάνει την έννοια της μετρήσιμης εκείνης επιφάνειας, κατά τις καρτεσιανές απόψεις των θετικών επιστημών και των γεωγραφικών συντεταγμένων, άνευ πολιτισμικού υποβάθρου. Η χρήση του ως συνώνυμου του τόπου δεν θα σημαίνει και την αποδοχή της πλήρης ομοιότητας μεταξύ τους, εκτός και αν ορίζεται διαφορετικά.

[15] Εδώ ο Κρητικός παραπέμπει στο: Jacob, C. (2000). Γεωγραφία και εθνογραφία στην αρχαία Ελλάδα, Τουντασάκη Ειρήνη (μτφρ), Σταυρόπουλος Χρήστος (επιμ.), Αθήνα: Gutenberg, σελ. 28

2.3 Τόπος και τοπίο

Στενή είναι και η εννοιολογική σημασία του τόπου και του τοπίου. Δεν υπάρχει αμφιβολία πως το τοπίο φέρει ιστορικά στοιχεία, ενώ σίγουρα η σχέση μεταξύ τοπίου και ιστορίας είναι αμφίδρομη, ήτοι σε πολλές περιπτώσεις η ιστορία διαμορφώθηκε εξαιτίας των στοιχείων που επέβαλε το τοπίο, αλλά και κάποια τοπία είναι άμεσα συνδεδεμένα με σημαντικά ιστορικά γεγονότα. Το ίδιο ισχύει για τη σχέση τοπίου και πολιτισμού. Πριν, όμως, προχωρήσουμε στον καθορισμό της σχέσης αυτής, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί η εξέλιξη στο σημασιολογικό περιεχόμενο του όρου στο πέρασμα των αιώνων.

Κατά τους μεσαιωνικούς χρόνους το τοπίο αφορούσε κυρίως στο κομμάτι εκείνο της καλλιεργούμενης έκτασης που διατελούσε υπό την κυριότητα του γαιοκτήμονα ή εναλλακτικά που αποτελούσε την κατοικία κάποιας ομάδας ανθρώπων. Την εποχή της Αναγέννησης και του Διαφωτισμού λαμβάνει, πλέον, περιεχόμενο που αντικατοπτρίζει τη λογική και την αρμονία. Το 16ο αιώνα στην περιοχή της Ευρώπης η έννοια αυτή, ούσα άμεσα συσχετισμένη από τη χαρτογραφία, φέρει ξεκάθαρα μόνο την οπτική της επιστήμης αυτής. Η σταδιακή παρέμβαση Γερμανών, Ολλανδών και Ιταλών ζωγράφων έχει ως αποτέλεσμα τη σταδιακή μετατόπιση του εννοιολογικού υποβάθρου προς την πλευρά της αισθητικής. Δεν χαρακτηρίζεται στο εξής μόνο από τη φυσική του διάσταση, αλλά και από την αντίστοιχη πολιτισμική (Mikesell, 1968:575-580; Baker, 2003:111; Κρητικός, 2007:121-122). Οφείλουμε, λοιπόν, την αλλαγή της σημασίας στους ζωγράφους του 16ου αιώνα, που τον χρησιμοποίησαν ως όρο (Hirsch, 1995:2; Νιτσιάκος, 2003β:27). Κατά το 19ο αιώνα οι επιστημονικές απόψεις φαίνεται να προσεγγίζουν το τοπίο από μία εξελικτική διάσταση, όπου η έναρξη τοποθετείται στο φυσικό τοπίο και μέσα από την εξέλιξη φτάνει στη σύγχρονη έκφανσή του με πληθώρα δραστηριοτήτων, που εκπορεύονται από τον άνθρωπο. Στις αρχές του 20ου οι απόψεις του Sauer έρχονται να θεμελιώσουν τις παρατηρήσεις γι' αυτό. Είναι η εποχή που υποστήριξε ότι ο άνθρωπος μέσα από τη δράση του μετατρέπει το φυσικό τοπίο σε πολιτισμικό (Sauer, 1925:69; Κρητικός, 2007:123). Παράλληλα, διακρίνει τους όρους «φυσικό τοπίο» και «πολιτιστικό τοπίο», καθώς «*το πρώτο αναφέρεται σε μια γεωγραφική περιοχή εντελώς παρθένα από ανθρώπινη παρέμβαση, ενώ το δεύτερο αποτελεί το χώρο που συγκροτείται από ανθρώπινες σχέσεις και δραστηριότητες*» (Κρητικός, 2007:124). Στη δεύτερη περίπτωση πλησιάζει πολύ, εάν δεν ταυτίζεται, με την έννοια του τόπου. Το ενδεχόμενο αυτό μοιάζει με τις θέσεις του Μωραΐτη

(2016:27; 2012:42), που ισχυρίζεται πως το τοπίο αφορά «*σε έναν προσδιορισμό του τόπου από τον πολιτισμό*».

Η «εισβολή» αυτή του πολιτισμικού παράγοντα στη μελέτη του τοπίου επέφερε σταδιακά αποδοχή της πολλαπλής ερμηνείας ως έκβαση της μελέτης του, οπότε και την απόρριψη της μονοδιάστατης επεξήγησης, άποψη που σίγουρα συγχρονίζεται με τις νεότερες επιταγές. Μάλιστα οι θέσεις της σημερινής εποχής αντιμετωπίζουν το τοπίο σαν τμήμα και όχι σαν συνέπεια κοινωνικών διαδικασιών σύστασης του πολιτισμού (Bennett, Ekinsmyth, & Shurmer-Smith, 2002:91; Κρητικός, 2007:128). «*Με επεκτατική διάθεση, μπορούμε λοιπόν να περιγράψουμε το τοπίο ως σύνθεση όλων εκείνων των πολιτιστικών και πολιτισμικών πρακτικών που στοχάζονται, ερμηνεύουν και κατασκευάζουν τον τόπο –ως συγκεντρωτικό όρο ο οποίος επιτρέπει να αναφερθούμε σε όλες τις πρακτικές πολιτιστικής και πολιτισμικής δόμησης του τόπου συνολικά*» (Μωραϊτης, 2016:29).

Η παρούσα μελέτη δεν θα εστιάσει στους παράγοντες αυτούς, αφού θα αντιμετωπιστεί το τοπίο ως «*το τμήμα εκείνο της επιφάνειας της γης που μπορεί κανείς να δει από ένα συγκεκριμένο σημείο*» κατά τους ορισμούς των Cosgrove και Jackson (Cresswell, 2004:10[16]; Κρητικός, 2007:194). Η θεώρηση αυτή σίγουρα δεν αποκλείει την πολιτιστική σκοπιά, ωστόσο θεωρούμε πως αυτή έχει περισσότερο τα χαρακτηριστικά την οπτικής ενός τόπου.

2.4 Τόπος και περιβάλλον

Σε πρότερη ενότητα έγινε μνεία της έννοιας του τόπου και της συσχέτισης με την επέμβαση του ανθρώπου στο περιβάλλον του. Στην ενότητα αυτή θα γίνει απόπειρα ανάλυσης της σχέσης τόπου και περιβάλλοντος, καθώς και αυτές οι έννοιες παρουσιάζουν ομοιότητες μεταξύ τους και συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά.

Όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις, ο ορισμός του περιβάλλοντος δεν είναι καθόλου εύκολο να διατυπωθεί, καθώς και αυτή η έννοια φέρει πολλαπλό σημασιολογικό περιεχόμενο. Συνοπτικά, θα μπορούσε να ειπωθεί πως απαντάται ως κοινωνικός περίγυρος, ως οικολογία και ως συνώνυμο της φύσης. Ένας προσδιορισμός των χαρακτηριστικών του θα περιλάμβανε «*το σύνολο όλων των εξωτερικών συνθηκών που περιβάλλουν ένα σύστημα, έναν οργανισμό, μια κοινότητα ή ένα αντικείμενο*»

[16] Εδώ ο Cresswell παραπέμπει στους: Cosgrove, D. (1984). Social Formation and Sympolic Landscape, Croom Helm: London και Jackson, B. (1997). Landscape in Sight: Looking at America, New Haven: Yale University Press

(Φλογαϊτη, 1998:151-155)[17]. Αλλά και η μελέτη της σχέσης ανθρώπων και περιβάλλοντος διαφοροποιείται στο πέρασμα του χρόνου. Αρχικά θεωρούνταν πως μεταξύ τους υπάρχει αιτιώδης συνάφεια, με το περιβάλλον να αποτελεί τον υπαίτιο της σχέσης αυτής. Η επίδραση των Annales στις επιστήμες του χάρτη επιφέρει σταδιακή ανατροπή της συγκεκριμένης θέσης και ο Braudel, ως υποστηρικτής της, δεν αποδέχεται την επιβολή του περιβάλλοντος προς τον άνθρωπο με ντετερμινιστικό τρόπο (Κρητικός, 2007:11-22).

Ο άνθρωπος ως οργανισμός ζει και αναπτύσσεται στο δικό του περιβάλλον, αλλά στην περίπτωση αυτή η έννοια αποκτά διττό περιεχόμενο, καθώς δεν ζει και επιβιώνει όπως τα άλλα όντα, καθώς παράλληλα αναπτύσσεται δημιουργώντας πολιτισμό. Συνεπώς, το σύστημα του περιβάλλοντος του ανθρώπου χαρακτηρίζεται τόσο από βιοφυσικούς, όσο και από πολιτισμικούς παράγοντες, που δεν υπακούουν στους νόμους της φύσης. Προκύπτει, έτσι, το φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον, παρόλο που υπάρχουν απόψεις που υποστηρίζουν πως ακόμη και αυτός ο διαχωρισμός είναι αυθαίρετος, αφού ο άνθρωπος έχει επέμβει με τέτοιο τρόπο στο φυσικό περιβάλλον καθιστώντας το μη φυσικό. Για την παράκαμψη της ασάφειας αυτής η Odum προτείνει το διαχωρισμό σε κατασκευασμένο περιβάλλον, δημιούργημα καθαρά του ανθρώπου, σε προσαρμοσμένο ή μικτό περιβάλλον, που αναφέρεται στις παρεμβάσεις του ανθρώπου στη φύση, και στο φυσικό περιβάλλον, που είναι αυτοσυντηρούμενο και αυτάρκες (Φλογαϊτη, 1998:158-163)[18].

Προσπαθώντας οι κοινωνικές επιστήμες να ερμηνεύσουν τα κοινωνικά συστήματα ελάμβαναν υπόψη τη σχέση του ανθρώπου, ως υποκειμένου με κοινωνική υπόσταση, με το φυσικό περιβάλλον, οδηγούμενοι σε μία αναζήτηση για το ποιος είναι τελικά αυτός που επιδρά στον άλλο (Hirsch, 1995:22-23; Νιτσιάκος, 2003β:15). Η Νέα Αρχαιολογία, που κάνει την εμφάνισή της τη δεκαετία του ‘60, ασχολούμενη με το θέμα, προτείνει τον διαχωρισμό μεταξύ φυσικού περιβάλλοντος και ανθρώπινης δράσης, θεωρώντας τον πολιτισμό ως ανθρώπινο εργαλείο για την επιβίωσή του και την προσαρμογή του στο περιβάλλον (Βαβουρανάκης, 2012:32-33). Ολωσδιόλου διαφορετική είναι η άποψη του Sauer, που κατά τον οποίο το φυσικό περιβάλλον μεταποιείται σε πολιτισμικό τοπίο με τον πολιτισμό, θέση αντιδιαμετρικά αντίθετη από

[17] Η Φλογαϊτη εδώ επικαλείται την άποψη των: De Roose, F. & Van Parijs, P. (1991). La pensee ecologiste: Petite encyclopedie a l’ usage de ceux qui la pratiquent comme de ceux qui la craignent, Broche: De Boeck Sup, p. 68

[18] Η Φλογαϊτη εδώ επικαλείται τις απόψεις της: Odum, E. (1989). Ecology and Our Endangered Life-Support Systems, Massachusetts: Sinauer Associates, p. 8-25

αυτή του οικολογικού ντετερμινισμού που θέλει το φυσικό περιβάλλον να καθορίζει τον πολιτισμό. Σήμερα, βέβαια, πολιτισμός και φύση θεωρούνται ως στοιχεία μιας ενιαίας διαδικασίας, χωρίς το ένα στοιχείο να προσπαθεί να επιβληθεί στο άλλο (Νιτσιάκος, 2003β:28; Κρητικός, 2007:123).

Η προσπάθεια ορισμού της έννοιας γίνεται ακόμη πιο περίπλοκη μελετώμενη υπό το πρίσμα της συστημικής θεώρησης, ήτοι λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο σχέσεων και αλληλεξαρτήσεων. Συνεπώς, το περιβάλλον ενός όντος ή μιας κοινωνικής ομάδας μπορεί να είναι τοπικό, περιφερειακό, εθνικό, παγκόσμιο ή ακόμη και να ξεπερνάει τα όρια του πλανήτης μας, όντας υπό καθεστώς επίδρασης και από εξωγενείς παράγοντες (Φλογαΐτη, 1998:168). Κατ' αντιστοιχία, ο ορισμός του τόπου, ως προσέγγιση της περιοχής που δραστηριοποιείται ο άνθρωπος, δυσχεραίνει την προσπάθεια εύρεσης ενός ορισμού, καθώς στη σύγχρονη πραγματικότητα το κάθε άτομο δρα σε όλο και μεγαλύτερα γεωγραφικά όρια, ενώ δέχεται επιδράσεις από ακόμη μεγαλύτερα υπό το καθεστώς της παγκοσμιοποίησης.

Στην παρούσα μελέτη η έννοια του περιβάλλοντος θα δηλώνει το φυσικό περιβάλλον ή σε διαφορετική περίπτωση τις εξωτερικές συνθήκες ενός οργανισμού (ανθρώπου ή κοινωνίας). Δεν θα συγχέεται με την έννοια του τόπου και του τοπικού και δεν θα χρησιμοποιείται ως λέξη με το ίδιο σημασιολογικό περιεχόμενο με αυτό του τόπου.

2.5 Τόπος και παγκοσμιοποίηση

Εξ ορισμού ο τόπος σχετίζεται με την ταυτότητα, ενώ από τη διαπραγμάτευση δεν απουσιάζει το «αντίπαλο δέος», η παγκοσμιοποίηση. Η αναζήτηση της τοπικότητας ανάμεσα στις δύο επιδράσεις είναι το σύγχρονο στοίχημα. Το είδος της σχέσης τους εξετάζεται εδώ και αρκετά χρόνια. Θεωρείται, λοιπόν, αναγκαία η αναφορά, που ακολουθεί, στον τόπο σε αλληλεξάρτηση με την ταυτότητα και την παγκοσμιοποίηση, καθώς έχουν γίνει ήδη αναφορές στις ενότητες που προηγήθηκαν.

Ο Läpple, προς διασάφηση των ανωτέρω, προβαίνει σε διαχωρισμό του «συγκεκριμένου τόπου», που αφορά στην καθημερινότητα, με τις ιστορικές, πολιτιστικές και οικολογικές ταυτότητες που φέρει, και του παγκόσμιου, ο οποίος έχει αφηρημένα χαρακτηριστικά και του αποδίδεται το γνώρισμα της ιεράρχησης του κοινωνικού χώρου. Μάλιστα, συνεχίζει τονίζοντας πως ο πρώτος, παρόλο που είναι ένα τμήμα του δεύτερου, δεν χάνει τα ξεχωριστά γνωρίσματά του, καθώς τα ιδιαίτερα τοπικά χαρακτηριστικά εκσυγχρονίζονται ως προς το πλαίσιο μέσα στο οποίο

υφίστανται (Καλαντίδης, 2011:31)[19]. Και πάλι, όμως, αυτό δεν σημαίνει πως υπάρχει διαφοροποίηση και αλλαγή των στοιχείων; Σε κάθε περίπτωση, οι αλλαγές αυτές, υπό την οπτική του Läpple, διαφέρουν από τόπο σε τόπο, οπότε, θεωρούμε πως είναι και άξιες διερεύνησης.

Επομένως, η παγκοσμιοποίηση εμπεριέχει την έννοια της χωρικότητας, εντός της οποίας, υπό τις επιδράσεις της οικονομίας της αγοράς, καταλύεται η έννοια του χωρικού περιορισμού των οικονομικών μονάδων σε πλαίσια εθνικά (Τσουκαλά, 2008:149). Ωστόσο, η έννοιά της δεν περικλείεται σε διαδικασίες καθαρά οικονομικές, αλλά περιλαμβάνει ένα ευρύ σύνολο εκφάνσεων, διερευνώμενες στο χωρικό αντικείμενο. Έτσι, θέτει νέα ζητήματα ως προς την έννοια του τόπου, μειώνοντας τη σημασία του, καθώς προτάσσει ροές, διασυνδέσεις και αλληλεξαρτήσεις. Με άλλα λόγια, υφίστανται φαινόμενα μη περιορισμένα σε έναν και μόνο τόπο, όντας κομμάτι διαδικασιών που υπερκερούν τα στενά πλαίσια του τόπου αυτού (Καλαντίδης, 2011:8-9). Αλλά και αντίθετα, μπορεί να ζούμε στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, με το χώρο να φαντάζει σαν κάτι που τελεί υπό αλληλεξάρτηση, ωστόσο να φέρει ποικιλία χαρακτηριστικών, με εν δυνάμει διαθέσεις αποκλεισμού. Συνεπώς, φαίνεται η έννοια του έθνους να έχει ακόμη ουσιαστικό ρόλο (Κρητικός, 2007:390) και μέσα από αυτή τη θέση οδηγούμαστε και στην παραδοχή πως και η έννοια του τοπικού έχει ουσιώδη, επίσης, ρόλο. Κατά λογική ακολουθία δεν γίνεται να υιοθετήσουμε απερίσκεπτα την άποψη που υποστηρίζει πως «*το να είσαι "τοπικός" σ' έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο αποτελεί σημάδι κοινωνικής στέρησης και υποβάθμισης*» (Bauman, 2004:11), αλλά και ούτε να τη δεχτούμε ως εσφαλμένη. Το επιζητούμενο είναι η εύρεση της χρυσής τομής και εξέτασης των ζητημάτων και πέρα από το χωρικό άξονα.

Τελικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως τα όρια της τοπικότητας καθορίζονται σε σχέση με την ταυτότητά της. Επομένως, η παγκοσμιοποίηση, προσπαθώντας να επιβάλει καθολικά χαρακτηριστικά ανά την υφήλιο, όντως καταργεί την έννοια την τοπικότητας. Με άλλα λόγια, εάν σε παγκόσμιο επίπεδο επικρατήσουν τα ίδια στοιχεία ταυτότητας των κοινωνιών, θα μετατραπούμε σε έναν «παγκόσμιο τόπο». Δεν γίνεται, όμως, να παραβλέψουμε πως ο τρόπος που διαμορφώνεται ένας πολιτισμός είναι αποτέλεσμα, μεταξύ άλλων, και των γεωμορφολογικών χαρακτηριστικών της

[19] Ο Καλαντίδης εδώ αναφέρεται στο: Läpple, D. (1991), «Essay über den Raum», στο Häußermann, H., Ipsen, D., Krämer Badoni, T., Läpple, D., Siebel, W. und Rodenstein, M. (επ.), Stadt und Raum. Soziologische Analysen, Centaurus, Pfaffenweiler, σσ. 157-207.

περιοχής. Παραδείγματος χάριν υπάρχουν διαφορές μεταξύ ορεινών και παραθαλάσσιων κοινωνιών. Ισχύει, όμως, και κάτι άλλο.

Η γεωπολιτική ασκεί επιδράσεις κατά τις πολεμικές συγκρούσεις, αλλά και σε ειρηνικές περιόδους, σε πρακτικό και πολιτισμικό επίπεδο (Marshall, 2019:26).Σύμφωνα με τις παραδοσιακές απόψεις της ανθρωπογεωγραφίας οι κοινωνικές ομάδες προσαρμόζονται στις φυσικές συνθήκες (Derruau, 2007:16). Ο Marshall (2019:356) υποστηρίζει πως παρόλο που οι ηγέτες και οι ιδέες άσκησαν σημαντική επιρροή στην ιστορία, ήταν και αυτοί αναγκασμένοι να κινούνται εντός των πλαισίων που υπαγορεύει η γεωγραφία. Και μπορεί η γεωγραφία να μην προσδιορίζει την ιστορική εξέλιξη, ωστόσο σίγουρα την επηρεάζει.

Η μετακίνηση μιας κοινωνικής ομάδας και η επακόλουθη μεταφορά των πολιτισμικών χαρακτηριστικών σε κάποιο άλλο μέρος θα επιφέρει σίγουρα διαφοροποίηση των χαρακτηριστικών αυτών, ως αποτέλεσμα της επίδρασης με τις νέες συνθήκες· τόσο τις πολιτισμικές, όσο και τις γεωμορφολογικές. Ακόμη και να δεχτούμε την περίπτωση της μετακίνησης σε μία παρθένα περιοχή, από άποψη πολιτισμικών επιρροών, σίγουρα οι γεωμορφολογικές συνθήκες θα μεταμορφώσουν ένα νέο πολιτισμικό περιεχόμενο.

Από την άλλη, «η γη που πατάμε ανέκαθεν μας καθόριζε» υπογραμμίζει ο Marshall (2019:21) και συνεχίζει αναφέροντας πως «στα διάφορα σημεία του πλανήτη είναι διαφορετικά κάθε φορά τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά που καθορίζουν τι μπορούν να κάνουν οι άνθρωποι και τι όχι» (2019:22).

Φαίνεται, λοιπόν, πως ο τόπος θέτει τη βάση, κυριολεκτικά και μεταφορικά, πάνω στην οποία θα δράσει ο πολιτισμός στο πέρασμα του χρόνου. Άρα ένας τόπος χαρακτηρίζεται από γεωμορφολογικά γνωρίσματα και γεωγραφικές συντεταγμένες, αλλά έχει και την ταυτότητά του. Η καθολική επίδραση του δυτικού τρόπου σκέψης μέσα από τις πολεμικές συγκρούσεις, τις επιστημονικές ανακαλύψεις ή τις εμπορικές δραστηριότητες επηρεάζει σχεδόν το σύνολο των τοπικών στοιχείων του κάθε τόπου. Η εξέλιξη είναι κάτι τόσο φυσικό και ταυτόχρονα τόσο ανθρώπινο. Θα ήταν ενάντια στην ουσία του ανθρώπου να αντισταθεί σ’ αυτή, αλλιώς θα έπρεπε ακόμη να βρίσκεται στην ίδια μοίρα με τα υπόλοιπα πρωτεύοντα θηλαστικά.

2.6 Η αναγκαιότητα του τοπικού στον πολιτισμό και την ιστορία

Μπορεί η ιστορία και ο πολιτισμός να αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, το νόμισμα, όμως, αυτό θα έμενε μετέωρο, εάν ο τόπος δεν αποτελούσε

τη βάση του. Φαίνεται πως λογίζεται ως την προϋπόθεση για να «στηρίξει» πολλές από τις ανθρώπινες δράσεις. Το τοπικό εμφανίζεται αναπόφευκτα ακόμη και στα εθνικά γεγονότα. Υπάρχουν, δηλαδή, γεγονότα που μπορεί να συμβαίνουν σε τοπικό επίπεδο, ωστόσο αφορούν και επηρεάζουν το σύνολο του έθνους, είτε άμεσα, είτε αποτελούν την έναρξη κάποιων γεγονότων, που θα συμπαρασύρουν αργότερα και το υπόλοιπο έθνος. Το ίδιο συμβαίνει ακόμη κι αν εξεταστεί το θέμα και εκτός εθνικής οπτικής ή γεγονοτολογικής προσέγγισης. Γενικότερα, η ανθρώπινη δράση χρήζει εξέτασης από την πλευρά αυτή, που ξεφεύγει από τη χωρική και μόνο οπτική.

Ωστόσο, το έθνος και ο τόπος συνεχίζουν να απασχολούν ως τρόπος μελέτης του παρελθόντος. Αναφέρθηκε ήδη ότι, από τότε που άρχισαν οι προσπάθειες εγκαθίδρυσης του ενός και αδιαίρετου έθνους με την οριοθέτηση να δίνει προτεραιότητα στα κοινά γνωρίσματα των επιμέρους περιοχών, το τοπικό στοιχείο μπαίνει σε υποδεέστερη μοίρα. Σταδιακά οι περιφέρειες καταλήγουν σε έναν αγώνα για την επικράτηση αυτής που πλησιάζει περισσότερο στο εθνικό πρότυπο, ως στοιχείο ανάδειξης της εθνικής αυθεντικότητας. Αλλά σε ένα περιβάλλον έθνους – κράτους η περιφερειακή τοπικότητα συνθέτει την εθνική ταυτότητα και δημιουργείται από αυτή τη διαδικασία (Αυδίκος, 1993:97; Νιτσιάκος, 2003β:103).

Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει αναφορά στους τουριστικούς προορισμούς, όπου συχνά ο πολιτισμός και η ιστορία μετατρέπονται σε τουριστικό προϊόν. Το «τοπικό» δεν παύει να διαμορφώνεται υπό τις συγκεκριμένες συνθήκες. Το παρελθόν συντίθεται με έναν ιδιαίτερο τρόπο, που υπαγορεύεται, όχι πλέον από την επιστημονική μεθοδολογία, αλλά από τις τουριστικές απαιτήσεις. Το αφήγημα που προκύπτει παρουσιάζεται ως κατ' επίφαση αυθεντικό. Ο μετα-χώρος αυτός χρησιμοποιείται πως ικανοποίηση της τουριστικής δραστηριότητας. Ο τουρισμός, ως μία εμπορική διαδικασία, μεταβάλλει τους τόπους σε καταναλωτικά αγαθά. Στο ίδιο πλαίσιο, οι πολιτισμοί αλλάζουν σε αντικείμενα, που θα πρέπει να προσφέρουν μία διαφορετική εμπειρία στους τουρίστες, με στοιχεία συνήθως εξωτικά και «αυθεντικά». Μέσα σε όλη αυτή την προσπάθεια ο πολιτισμός αποδεσμεύεται από το πλαίσιο του τόπου και καταναλώνεται σε έναν «μη τόπο», ενώ η απόπειρα λαμβάνει σάρκα και οστά μέσα από παραστάσεις και αναπαραστάσεις «παραδοσιακών», κατά τα άλλα, δρώμενων που στην ουσία οδηγούν και σε επινόηση παραδόσεων (Νιτσιάκος, 2003β:108-109; Frow, 1997:75-77).

Οπότε, η ιδιαιτερότητα της Κέρκυρας, ως τουριστικός προορισμός, αφενός την καθιστά έναν τόπο με πληθώρα μουσείων και μνημείων, αφετέρου, εξαιτίας του

τουρισμού, καθίσταται και τόπος παραποίησης της ιστορίας, της παράδοσης και του πολιτισμού. Είναι, λοιπόν, περισσότερο από επιτακτική η ανάγκη, ώστε τα παιδιά, ως αυριανοί πολίτες, να μάθουν, να αγαπήσουν και να ενστερνιστούν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και την ιστορία τους, εάν θέλουμε να υφίσταται ένα, όσο το δυνατόν, μη διαστρεβλωμένο από τις οικονομικές επιταγές και το εύκολο κέρδος, πλαίσιο.

Φαίνεται πως η έννοια του τοπικού είναι πολύ δύσκολο να οριοθετηθεί. Αναφερόμενοι, λοιπόν, στον όρο του τόπου ή και του τοπικού δεν χρειάζεται να τον ορίσουμε με την ακρίβεια, που οι θετικές επιστήμες και το καρτεσιανό σύστημα συντεταγμένων επιβάλλουν, εκτός, βέβαια, εάν οι συνθήκες το απαιτούν. Η αναφορά θα περιλαμβάνει το μέρος που οι άνθρωποι δρουν και συνδέονται μ' αυτό, στα πλαίσια των εννοιών του «sense of place» και του «place as local» του Agnew. Και επειδή η δράση ενός ατόμου ή μιας κοινωνίας δεν μπορεί να είναι αυστηρά μελετημένη σε επίπεδο καρτεσιανών συντεταγμένων, εκτός ίσως ελαχίστων περιπτώσεων, στη συνέχεια της διατριβής θα προσεγγίζεται με τις άλλες δύο έννοιες.

3. Η έννοια της ιστορίας

3.1 Εισαγωγή

«Όποιος ελέγχει το παρελθόν ελέγχει το μέλλον.
Όποιος ελέγχει το παρόν ελέγχει το παρελθόν»
George Orwell

Η σχέση του ανθρώπου με τις ρίζες του ήταν ένα από τα ζητήματα που σίγουρα τον απασχολούσε από τα πρώτα βήματά του στη γη, με την παράδοση να έχει ιδιαίτερη λειτουργική χρήση καθ' όλη αυτή τη διάρκεια, μεταξύ άλλων, δίνοντας την αίσθηση της σύνδεσης με τους προγόνους. Μάλιστα, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως με την επίδρασή της και τη μεταβίβαση, από τους παλαιότερους προς τους νεότερους, των συνηθειών και των διδαγμάτων τίθεται το σημείο έναρξης της ιστορίας (Carr, 1999:142). Προς την ανάγκη αυτήν του ανθρώπου συγκλείνει και η εμφάνιση της έννοιας του μύθου που, ανάμεσα στις υπόλοιπες λειτουργίες του, του προσέφερε την αδιάκοπη ακολουθία μεταξύ παρόντος και παρελθόντος (Βόγλη, 2015:112). Ο σύγχρονος άνθρωπος, με τις τεχνολογικές εξελίξεις να κινούνται με ραγδαίους ρυθμούς, φαίνεται πως δεν νιώθει την ίδια ακριβώς σχέση με τους προπάτορές του, υπό τον ψευδή συλλογισμό πως δεν του ασκούν ουσιαστική επίδραση (Bloch, 1994:65).

Η ιδιαίτερη σχέση παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος δεν βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων μόνο στην καθημερινότητα των ανθρώπων. Παράλληλα, αποτελεί αντικείμενο επιστημονικής μελέτης από διάφορους επιστημονικούς κλάδους, με την ιστορία να αναδεικνύεται επάξια σε κορωνίδα τους. Από τις τρεις συνιστώσες που αναφέρονται, αυτό που δύναται να παραμείνει αμετάβλητο είναι μόνο το παρελθόν. Δεν συμβαίνει, ωστόσο, το ίδιο και με τη γνώση που κατέχουμε γι' αυτό, η οποία σταδιακά εξελίσσεται και αυξάνεται (Bloch, 1994:83), όπως θα αναλυθεί και στη συνέχεια του παρόντος κεφαλαίου.

Ο ίδιος μεταβλητός χαρακτήρας αποδίδεται στην επιστήμη της ιστορίας, καθώς οι απόψεις της αλλάζουν από εποχή σε εποχή. Δεν είναι παράξενο που ήδη από τον 19ο αιώνα βρίσκεται τοποθετημένη σε μία θέση που τη θέλει να δημιουργείται από άτομα και να απευθύνεται σε άτομα, με τη δημόσια γνώμη να μην αντιτίθεται σ' αυτό. Παρόλο που, ουσιαστικά, η θεώρηση αυτή δεν είναι λανθασμένη, προσδιορίζεται ως ελλιπής, πόσο μάλλον εάν συνυπολογιστεί πως για να φτάσει να σχηματιστεί μία ιστορική πεποίθηση έχουν συμβάλλει άτομα από διάφορες εποχές. Αλλά ακόμη και το αντικείμενο μελέτης να ήταν μόνο τα άτομα, θα ήταν ορθό να συνυπολογιστεί πως

αυτά ενεργούσαν σε συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, από το οποίο και δεχόντουσαν επιδράσεις (Carr, 1999:52). Τελικά, όπως και θα φανεί στη συνέχεια, η ιστοριογραφία δεν είναι κάτι ενιαίο, ούσα στην πραγματικότητα το αποτέλεσμα πλήθους τρόπων ιστορικής γραφής και ιστορικών παραδόσεων, που δεν παραμένουν στα στενά εθνικά όρια (Βόγλη, 2015:261). Η αδιάσπαστη ενότητα διαφαίνεται και από την αποδοχή της ιστοριογραφίας, που κυριαρχούσε πέρα από τις δυτικές επιδράσεις. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως, ανάμεσα στους ιστορικούς της Δύσης, αρχικά επικρατούσε η άποψη πως η ευρωπαϊκή ιστορία ήταν η μοναδική του κόσμου. Μάλιστα, ακόμη και οι ακαδημαϊκοί ισχυρίζονταν πως οι υπόλοιποι λαοί ήταν «*λαοί χωρίς ιστορία*». Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960 οι γνώμες αυτές διαφοροποιούνται (Moniot, 1975:27).

Αναλυτικότερα, διατρέχοντας κανείς τη βιβλιογραφία θα διαπιστώσει πως παλιότερα θα ήταν πολύ συχνό να απαντηθούν απόψεις και έρευνες που μελετούν τους «*λαούς χωρίς ιστορία*». Εν μέρει, η αδυναμία διαμόρφωσης ξεκάθαρης άποψης από μέρους μας πηγάζει από την εκπαιδευτική πολιτική γενικά των ευρωπαϊκών χωρών, που χαρακτηρίζεται από εθνοκεντρική διάσταση και κατά δεύτερο λόγο στην πορεία του ευρωπαϊκού χώρου, μνημονεύοντας ελάχιστα για τους υπόλοιπους λαούς, πόσο μάλλον όταν οι μη δυτικές κοινωνίες ασχολήθηκαν σε ύστερο χρόνο, σε σχέση με τους ευρωπαίους, με τη συγγραφή της δικής τους εθνικής ιστορίας, υπό την επίδραση της παγκοσμιοποίησης και της ανάγκης για κοινολόγηση της εθνικής τους ταυτότητας (Βόγλη, 2015:264-269). Ας μην λησμονούμε πως η δημιουργία των εθνικών κρατών δεν αποτέλεσε ποτέ ένα χαρακτηριστικό ταυτόχρονο στους λαούς, ούτε καν εντός της ευρωπαϊκής ηπείρου. Η μη ύπαρξη, λοιπόν, εθνικής υπόστασης σε κάποιες κοινωνίες, ή τουλάχιστον η προσπάθεια από μέρους τους να τη δημιουργήσουν, αποτελούσε ανασταλτικό παράγοντα ενασχόλησης από τους ευρωπαίους φιλοσόφους μαζί τους. Ισχυρή θέση γι' αυτούς ήταν η πεποίθηση ότι τέτοιοι λαοί απλά ανακυκλώνονταν σε μία ατέρμονη περιφορά στην αταξία, οπότε και δεν υπάρχει κάτι το αξιόλογο για να ασχοληθούν μαζί του ή τουλάχιστον κάτι σταθερό. Με άλλα λόγια, πίστευαν πως δεν παράγουν πολιτισμό (Moniot, 1975:27-28). Έπρεπε να μεσολαβήσει αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα για να «εκπολιτιστούν» οι ευρωπαίοι αποκτώντας μία σαφή γνώση του περιεχομένου της έννοιας του πολιτισμού και της μη απολυτότητας που αυτός φέρει (Wachtel, 1975:64).

Εντωμεταξύ ο Lévi-Strauss είναι οπαδός της άποψης ότι όλες οι κοινωνίες έχουν ιστορία κι δεν δύναται να υφίστανται «λαοί χωρίς ιστορία». Αναφερόμενος στους

πρωτόγονους λαούς επισημαίνει πως αυτό που απουσίαζε ήταν η ιστορική συνείδηση. Παράλληλα, θεωρεί πως δεν μπορεί να κατατάσσονται οι λαοί με βάση την ποιότητα, την εξυπνάδα ή τη λογική τους, διακηρύσσοντας πως «*ο άνθρωπος σκεφτόταν πάντοτε εξίσου καλά*». Υπό την ίδια λογική, όχι μόνο οι φυλές, αλλά ούτε και οι κοινωνίες δύναται να είναι ανώτερες ή κατώτερες (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:277-278). Η κατάσταση ήταν σε περισσότερο δυσμενή θέση, αφού ακόμη και όσοι θεωρούσαν ότι στους λαούς αυτούς υπάρχει κάποιο ιστορικό υπόβαθρο θα ήταν ακατόρθωτη η ιστορική έρευνα, εξαιτίας της αδυναμίας εύρεσης πηγών, και, συνυπολογίζοντας την απουσία γραφής, οι προφορικές παραδόσεις δεν θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως αξιόπιστες. Επιπρόσθετα, δεν είχαν γίνει ούτε καν εκτενείς παρατηρήσεις, παρά μόνο κάποιες υποθέσεις σε εθνογραφικό επίπεδο. Παρόλο που η ύπαρξη τέτοιων απόψεων έθετε ανυπέρβλητα εμπόδια προς την ιστορική μελέτη αυτών των λαών, παρουσιάστηκε τελικά κάποιου είδους ενδιαφέρον για ενασχόληση με την παροντική εθνογραφική κατάσταση, με τα αποτελέσματά της να αναδεικνύουν την κυριαρχία μιας συνεχούς παραδοσιακής κοινωνικής μορφής, χρήσιμη για μελέτη. Σημαντικά βοηθητική υπήρξε η συμβολή εξερευνητών, στρατιωτικών, ιεραποστόλων και κρατικών υπαλλήλων που, χωρίς να έχουν το απαιτούμενο ακαδημαϊκό υπόβαθρο, πέρασαν κάποιο χρόνο της ζωής τους σε αυτά τα μέρη και ήρθαν σε επαφή με αποδείξεις, που μετέπειτα αξιοποιήθηκαν για να διαλευκανθούν οι μετακινήσεις πολιτισμών, οι πολιτικές ηγεμονίες ή οι πολιτιστικές ανταλλαγές. Στην εποχή μας, οι παραδοχές που χώριζαν τις κοινωνίες στις δύο κατηγορίες αναλόγως με το εάν έχουν ή όχι ιστορία έχουν καταρρεύσει. Ο αντιαποικιακός αγώνας συνεισέφερε σημαντικά στην αποδοχή και εκθείαση του γηγενούς παρελθόντος, όχι μόνο θέτοντας τις βάσεις για περαιτέρω διερεύνησή τους, αλλά και προχωρώντας στην νομιμοποίηση της ιστορικής τους κληρονομιάς ως προσδιοριστικού τους παράγοντα (Moniot, 1975:28-29). Από την άλλη, πόσοι από τους λαούς της Ευρώπης δεν φρόντισαν να καταγράψουν την ιστορία τους, ώστε να οροθετηθούνε ως έθνος ή ανεξάρτητο κράτος απέναντι στους υπόλοιπους λαούς;

Στη συνέχεια της παρούσας μελέτης θα θεωρείται αυτονόητο πως όλοι οι λαοί φέρουν ιστορικό υπόβαθρο, ανεξαρτήτως εάν αυτό βρέθηκε στο μικροσκόπιο των ιστορικών και κάτω από ποιες θεωρήσεις αναλύθηκε. Σε κάθε περίπτωση, αποδεχόμαστε την άποψη της μη γνώσης του ιστορικού παρελθόντος των λαών αυτών, χωρίς να επικρίνεται η από μέρους τους απουσία μελέτης του.

Στην ενότητα αυτή, λοιπόν, θα παρουσιαστούν οι βασικές απόψεις για το τι είναι ιστορία και τον ρόλο του ιστορικού. Αυτό σημαίνει πως αφενός έγινε μία επιλογή για την καταγραφή των βασικότερων εξ αυτών, αφετέρου υπάρχουν και κάποιες που παραλείφθηκαν. Σε κάθε περίπτωση, και χωρίς να υποτιμάται η συμβολή των δεύτερων, παρουσιάζονται αυτές που είχαν, και μπορεί να έχουν έως και σήμερα, μεγαλύτερη επίδραση ή και απήχηση στους ειδικούς του κλάδου.

Ειδικότερα, γίνεται, αρχικά, αναφορά στη λεξιλογική πλευρά του όρου και στους λαούς «με και χωρίς» ιστορία, ώστε να αποσαφηνιστούν κάποιες θεμελιώδεις θέσεις. Ακολουθεί η εξιστόρηση της διαδρομής της ιστορίας από τις απαρχές της, με αναφορές στον Ηρόδοτο, τον Θουκυδίδη, τον Ελλάνικο και τον Πολύβιο. Έπειτα αναλύεται η επίδραση του Μεσαίωνα, της Αναγέννησης, του Ανθρωπισμού και του Διαφωτισμού, οπότε και φτάνουμε στα νεότερα χρόνια, που η ιστορία θα αποτελέσει επιστημονικό κλάδο. Οι απόψεις του Ranke, του Hegel, του Marx και των Annales θα εμπλουτίσουν το περιεχόμενό της. Καθώς, όμως, σχετίζεται και με άλλες επιστήμες γίνεται αναφορά στις σημαντικότερες από αυτές και έπεται η παράθεση των επικρατέστερων επιστημονικών κλάδων της ίδιας της ιστορίας. Τέλος, αναφέρονται κάποια σημαντικά επιστημολογικά ζητήματα, όπως η αναγκαιότητα ύπαρξής της, η αντίληψή της για το χρόνο, η αντικειμενικότητα που θα πρέπει να φέρει, οι πηγές που επικαλείται και η σχέση της με την αιτιότητα, οπότε και επιχειρείται να οριστεί το περιεχόμενό της.

3.2 Σημασιολογικές διαστάσεις του όρου «ιστορία»

Αναζητώντας κανείς την ιστορία της λέξης «ιστορία» θα διαπιστώσει πως αυτή χάνεται στα βάθη των αιώνων. Παρ' όλα αυτά σχεδόν ποτέ δεν έγινε προσπάθεια απομάκρυνσής της από το χρησιμοποιούμενο λεξιλόγιο (Bloch, 1994:51). Αντιθέτως, ακόμη και σήμερα θα τη συναντήσουμε να χρησιμοποιείται με πολλούς τρόπους και σε διαφορετικές περιστάσεις. Οι ανόμοιες αυτές αποχρώσεις στη σημασία της επιφέρουν με τη σειρά τους σύγχυση και εμπόδια σε ειδικούς και μη. Επί παραδείγματι, μπορούμε να τη συναντήσουμε ως το μάθημα της ιστορίας, την επιστήμη της ιστορίας, τη δημόσια ιστορία, την ιστορία του κάθε ανθρώπου, αλλά και σε δημόσιες φράσεις, όπως «η ιστορία επαναλαμβάνεται» ή «ο κάθε άνθρωπος έχει την ιστορία του». Το αποτέλεσμα είναι η πρόκληση ακόμη μεγαλύτερης σύγχυσης. Γιατί, να συμβαίνει όμως κάτι τέτοιο;

Η προέλευσή της είναι ελληνική, αλλά και στις γλώσσες που ακολούθως τη δανείστηκαν, φέρει τη σημασία της «καθολικής γνώσης» (Καλόγηρος & Σμυρναίος,

2012:71) αν και πλέον θα χαρακτηρίζαμε το τότε περιεχόμενο του όρου περισσότερο με την κοινωνιολογική έρευνα ή τη δημοσιογραφία, παρά με την επιστημονική ιστορική έρευνα (Noiriel, 2005:20), όπως την εννοούμε σήμερα. Εντοπίζεται αρχικά στην ιωνική διάλεκτο ως «η ιστορίη». Ως προς την ινδοευρωπαϊκή της ρίζα, εντοπίζεται το wid, το οποίο και σημαίνει βλέπω/ γνωρίζω (Καραμανωλάκης, 2019). Συνεπώς, στα δύο χιλιάδες χρόνια της ζωής του ο όρος, ή ακόμη καλύτερα η σημασία του, έχει αλλάξει σε σημαντικό βαθμό. Το ίδιο συμβαίνει σε κάθε όρο που έχει ακόμη λειτουργικό χαρακτήρα, καθώς η επιστήμη δεν δημιουργεί κάποιον καινούριο κάθε φορά που τροποποιείται ή εξελίσσεται το περιεχόμενο του αρχικού. Αλλά η μη τροποποίησή του δεν συνεπάγεται και στασιμότητα της ιστορικής επιστήμης, όπως αντίστοιχα η μη τροποποίηση του όρου «φυσική» από την εποχή του Αριστοτέλη δεν συνεπάγεται και στασιμότητα της αντίστοιχης επιστήμης μέχρι τα χρόνια του λόρδου Kelvin. Πέραν των επιστημόνων, ούτε οι ίδιοι οι άνθρωποι μεταβάλλουν πάντα το λεξιλόγιό τους, παρά τη μεταβολή των εθίμων τους (Bloch, 1994:52-63).

Εξετάζοντας τη λέξη μόνο στην εποχή μας, θα διαπιστώσουμε πως και πάλι φέρει πολλαπλό περιεχόμενο. Η πρώτη της σημασία σχετίζεται με τα όσα έλαβαν χώρα πραγματικά στο παρελθόν, ανεξαρτήτως εάν συγκαταλέγονται στα αντικείμενα μελέτης των ιστορικών ή όχι. Στην περίπτωση αυτή αντιμετωπίζεται ως συνώνυμο του παρελθόντος. Η δεύτερη σημασία αναφέρεται στα όσα έχουν καταγραφεί από το παρελθόν, δηλαδή στο τμήμα εκείνο του παρελθόντος για το οποίο έχουμε σχηματίσει κάποια άποψη (Μπαγιόνας, 1976:1; Marwick, 1985:11; Αρώνη-Τσίχλη, 2008:19). Η τρίτη σημασία της σχετίζεται με τον επιστημονικό κλάδο που έχει ως αντικείμενο τη μελέτη των όσων έχουν συμβεί στα περασμένα χρόνια (Marwick, 1985:11-12). Αξίζει να σημειωθεί πως ακριβώς η ίδια λέξη χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη μελέτη του παρελθόντος, όπως αυτή πραγματοποιούταν σε όλους τους αιώνες, παρόλο που ο τρόπος μελέτης αλλάζει ανά εποχή (Bloch, 1994:54). Αρκετά συχνά θα την απαντήσουμε να αναφέρεται στο σχολικό μάθημα, που, φυσικά, συνδέεται με τη διδασκαλία του εν λόγω αντικειμένου (Βόγλη, 2015:17).

Αυτό που μπορούμε να διατυπώσουμε είναι πως, σαν λέξη, δεν σχετίζεται ετυμολογικά και δεν προδιαθέτει τον τρόπο άσκησης της έρευνας, το αντικείμενο της οποίας μπορεί να είναι τόσο το άτομο όσο και η κοινωνία γενικότερα, όπως και δεν προδιαθέτει την επικέντρωση σε μικρά ή μεγαλύτερα χαρακτηριστικά των αντικειμένων μελέτης της (Bloch, 1994:51). Τέλος, προκύπτουν οι παράγωγες λέξεις «ιστοριογραφία» και «ιστοριογράφος», που αναφέρονται στη συγγραφή της ιστορίας

και σ' αυτόν που τη συγγράφει αντίστοιχα, ενώ οι λέξεις «ιστοριοδιφία – ιστοριοδίφης» παραπέμπουν στην αναδίφηση, ήτοι την αναζήτηση στοιχείων και τη συλλογή τους, που τελικά θα προστεθούν στο διαθέσιμο υλικό. Από την άλλη, η λέξη «ιστορικός» απαντάται τόσο ως επίθετο, όσο και ως ουσιαστικό, με διαφορετικό περιεχόμενο η καθεμία. Σαν ουσιαστικό είναι το συνώνυμο του ιστοριογράφου και σαν επίθετο «*δηλώνει κάποιον ή κάτι που ανήκει στην Ιστορία και είναι αξιομνημόνευτο*» (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:19).

3.3 Τα πρώτα βήματα της ιστορίας

Σήμερα, η επιστήμη της ιστορίας μόλις που έχει κάνει τα πρώτα της βήματα, μολονότι υφίστανται δείγματα ιστορικών καταγραφών από τους πρώτους μεγάλους πολιτισμούς που εμφανίστηκαν στη περιοχή της Μεσοποταμίας, ήτοι από τους Σουμέριους, τους Ασσύριους και τους Βαβυλώνιους, και τη χρησιμοποίηση από αυτούς της σφηνοειδούς γραφής, καθώς και στην περιοχή της Αιγύπτου με τη χρήση των ιερογλυφικών. Όσον αφορά στην αρχαιοελληνική περίπτωση, οι πρώτες ιστορικές καταγραφές σχετίζονται με τους επικούς ποιητές και τα έργα τους, που προσπαθούσαν να μεταφέρουν στοιχεία της ζωής των προγόνων τους, δίχως να έχουν τη δυνατότητα να τη συνθέσουν με τρόπο που να είναι καθ' όλα σύμφωνη με την πραγματικότητα (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:19-20). Την εποχή αυτή η ιστορία δεν έχει κάνει ακόμη την εμφάνισή της, τουλάχιστον με τη χροιά που της αποδίδουμε σήμερα, αλλά είναι η χρονική περίοδος που αναφύονται τα πρώτα της σπέρματα.

Μεταξύ των πρώτων που επηρέασαν σημαντικά την ιστορική μελέτη είναι ο Ηρόδοτος. Καθ' αυτόν, η προσέγγιση της πραγματικότητας σχετίζεται με τον πολιτισμό και περιλαμβάνει το σύνολο των εκφάνσεων της δράσης του ανθρώπου, με αντικείμενα μελέτης όπως τα ήθη και έθιμα εντός και εκτός των πόλεων, και όχι μόνο του δικού του λαού, αλλά διαφόρων τόπων και πολιτισμών, μέσα από ένα χρονολογικό υπόβαθρο (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:25-29; Βόγλη, 2015:114). Ο Ηρόδοτος προχώρησε και στην αποτύπωση πολιτισμών άλλων λαών, διατυπώνοντας τελικά την ανωτερότητα των Ελλήνων έναντι των Περσών. Εκεί οι Έλληνες εξισώνονται με τον πολιτισμό και οι υπόλοιποι με τη βαρβαρότητα (Evans, J.:1991; Γκέκας, 2008:252; Kasravi, 2010:1-2). Με τη μετάβαση προς τους ρωμαϊκούς χρόνους και τον Μεσαίωνα, τα έργα του μελετώνται μεν, αλλά σταδιακά τίθενται στο περιθώριο. Ο 16^{ος} αιώνας σηματοδοτείται από την επάνοδο θεωρήσεων που είχαν γεννηθεί στην αρχαιότητα, οπότε και η πολιτισμική και εθνογραφική προσέγγιση που τον χαρακτήριζε επανέρχεται στο

προσκήνιο, κάτι που δεν συμβαίνει κατά τον 19ο αιώνα με την επικράτηση των απόψεων του Leopold von Ranke. Βέβαια, στον 20ο αιώνα επανορθώνεται η σπουδαιότητά του, με τις αναζητήσεις της εποχής να βρίσκουν στήριγμα στις απόψεις του (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:28-29).

Από την άλλη, ο Θουκυδίδης δεν αναφέρεται άμεσα στο θέμα του πολιτισμού. Συσχετίζεται με την έννοια της αντικειμενικότητας στην ιστορία, καθώς θεμελιώδης αρχή του είναι η τεκμηρίωση μέσα από τις αποδείξεις, που δεν είναι άλλες από τις ιστορικές πηγές. Η θέση αυτή κατακρημνίζει την αξιοπιστία της μυθικής αναφοράς ως ιστορικής αλήθειας. Μάλιστα, η απουσία πληροφοριακών μέσων οδηγεί τον Θουκυδίδη στη διασταύρωση των στοιχείων από διαφορετικά άτομα. Θέτει, με τον τρόπο αυτό στο επίκεντρο τον ιστορικό και τη φερεγγυότητά του ως προς την αναζήτηση των πληροφοριών και τον έλεγχό τους από άλλες πληροφορίες, με σκοπό την εξουδετέρωση του υποκειμενικού στοιχείου που αυτές φέρουν. Ο ιστορικός θα πρέπει να είναι, λοιπόν, αμερόληπτος, ακριβής και πιστός στην αναφορά των γεγονότων. Ωστόσο, οι πηγές δεν μιλούν από μόνες τους, αλλά υπό τον τρόπο προσέγγισης του ιστορικού και συνεπώς και της μεθόδου που αυτός επικαλείται για την ανάλυσή τους. Οπότε, για τη συγγραφή της ιστορίας, δεν φτάνει μόνο η επιθυμία· θα πρέπει αυτή να συνοδεύεται από αντικειμενικότητα και αμεροληψία (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:30-31). Μάλιστα, θεωρεί πως «*τα όρια της γνώσης θέτουν και τα όρια της ιστορίας*», θέλοντας να υπογραμμίσει τη σχέση του ιστορικού και των πηγών που έχει στη διάθεσή του. Ο Θουκυδίδης προχωράει ένα βήμα παραπέρα, προβαίνοντας, εκτός από την καταγραφή της σύγχρονης ιστορίας του, και σε ερμηνευτικές προσεγγίσεις της. Δεν γίνεται να δοθεί μια σαφής απάντηση εάν δεν αποδεχόταν τη θεϊκή παρέμβαση, αλλά σίγουρα δεν προσπαθούσε να δώσει απαντήσεις σε ζητήματα που αδυνατούσε να ερμηνεύσει μέσα από τη λογική (Βόγλη, 2015:113-118).

Η αρχαία Ελλάδα και η ρωμαϊκή εποχή, όπως και οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν την περίοδο αυτή, έρχονται σταδιακά αντιμέτωπες με τις προτάσεις και επιβολές της κυριαρχίας των μεσαιωνικών αντιλήψεων. Η μεταφορά της έδρας της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας και η μετέπειτα διάσπασή της έφερε και διάσπαση των απόψεων σχετικά με τη μελέτη της ιστορίας. Αργότερα, η Αναγέννηση και ο Διαφωτισμός άρχισαν να φέρνουν στην επιφάνεια ξανά απόψεις που γεννήθηκαν κατά την αρχαία εποχή και μαζί με αυτές του Μεσαίωνα δίνουν νέα ώθηση στην ιστορική μελέτη.

Βαδίζοντας από τη ρωμαϊκή εποχή προς τον Μεσαίωνα, υπήρχαν ήδη πολλά έργα που είχαν παραχθεί, ενώ ο χριστιανισμός ήδη είχε αρχίσει την εδραιωτική του

λειτουργία μέσα στο κλίμα πόλωσης μεταξύ Ανατολής και Δύσης. Έτσι, την περίοδο του Μεσαίωνα οι ιστορικοί της Δύσης και της Ανατολής αδιαφορούσαν ο ένας για τα έργα του άλλου. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι πως μέσα από τη χριστιανική θεωρία η ιστορία λαμβάνει χαρακτήρα διαπαιδαγώγησης, με τα ρωμαϊκά έργα να αποτελούν δεξαμενή καλών ή κακών παραδειγμάτων (Le Goff, 1992:12-13; Αρώνη-Τσίχλη, 2008:50; Βόγλη, 2015:126). Αδιαμφισβήτητα πρόκειται για μία αλλαγή στο πολιτισμικό υπόβαθρο, το οποίο μάλιστα φέρει πολλαπλές εκφάνσεις, που θα επηρεάσει ποικιλοτρόπως και την ίδια την ιστορία, τόσο ως προς τις εξελίξεις, όσο και ως προς τον τρόπο μελέτης του παρελθόντος.

Γενικότερα, ο τρόπος ιστορικής σκέψης που κυριαρχεί την περίοδο αυτή είναι η χριστιανική προοπτική, με την εσχατολογική θεώρηση να δεσπόζει και να προσδιορίζει σε μία προκαθορισμένη πορεία θεϊκής πρόσθεσης (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:53). Στις βιβλιοθήκες των μονών αναπαράγονται από τους μοναχούς, και σημαίνοντες χρονογράφους της εποχής, όπως ο Otto Freising, ο Matthew Paris, ο Joinville και ο Froissart, έργα εξεταζόμενα, ωστόσο, υπό το πρίσμα των χριστιανικών αντιλήψεων. Η χρονογραφία της μεσαιωνικής περιόδου είχε στο επίκεντρο τα μοναστηριακά χρονικά και έπειτα τα ιπποτικά χρονικά, που εγκωμιάζουν τις μάχες και διπλωματικές σχέσεις, τουλάχιστον έως τα τέλη του 17^{ου} αιώνα, όπου αρχίζει να καθιζάνει (Κόκκινος, 1998α:85-89). Σε κάθε περίπτωση, Βυζάντιο και Μεσαίωνας γενικότερα, αλλά και χριστιανισμός εν γένει, αποτελούν πολιτισμικούς παράγοντες που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις ιστορικές εξελίξεις. Σταδιακά τη θέση του Μεσαίωνα θα πάρει η Αναγέννηση και ο Ουμανισμός με τις ριζικές του αλλαγές, που θα επηρεάσουν και τις ιστορικές προσεγγίσεις.

Οι ουμανιστές, λοιπόν, εστιάζοντας στην Αγία Γραφή, τους Πατέρες της εκκλησίας και τους ειδωλολάτρες κατέβαλαν προσπάθειες για την επανέκδοση των γνήσιων κειμένων, ήτοι όπως γράφτηκαν από τους πραγματικούς τους συγγραφείς, και την επακόλουθη απομάκρυνση των πλαστών ή ψευδεπίγραφων, χωρίς αυτό να σημαίνει πως την ίδια περίοδο δεν εμφανίζονται και κάποιοι παραποιητές τους. Με την προσπάθειά τους έφεραν στο φως και πάλι έργα της αρχαιότητας και μάλιστα εφάρμοσαν την κριτική προσέγγιση, που άκμαζε την περίοδο που μελετούν (Marrou, 1979b:48-50). Με άλλα λόγια, πολιτισμικά στοιχεία του παρελθόντος, και στη συγκεκριμένη περίπτωση τα αρχαία ελληνικά κείμενα, μπορούν ίσως τώρα να έρθουν ξανά στην επιφάνεια χωρίς να έχουν περάσει αυστηρά από το «φίλτρο» της χριστιανικής θεώρησης. Επιπλέον γίνεται όλο και πιο πιθανή μία ενασχόληση με τον

πολιτισμό, όπως είχε γίνει ήδη σε προσεγγίσεις που είχαν αναπτυχθεί παλιότερα, όπως αυτή του Ηροδότου.

Παράλληλα, τίθενται οι βάσεις για τον τρόπο προσέγγισης του ιστορικού περιεχομένου από τον ιστορικό και την προοπτική που αυτός υιοθετεί. Η θεωρία της προοπτικής, που τότε αναπτύσσεται, διαδραματίζει καίριο ρόλο σ' αυτό, θέτοντας το ερώτημα του κατά πόσο δύναται να είναι έμπιστη μία απεικόνιση του παρελθόντος, όταν οι παρατηρητές εκφράζουν διαφορετικές απόψεις μέσα από την εξέταση του ίδιου αντικειμένου από διαφορετικές οπτικές. Τα ερωτήματα αυτά οδηγούν σε νέες αναζητήσεις για τον τρόπο της ιστορικής μελέτης (Noiriel, 2005:22), προχωρώντας ένα βήμα πιο κοντά στην επιστημονική της συγκρότηση. Η διαφορετική οπτική μπορεί με επιδερμική εξέταση να φαίνεται ότι καταλήγει σε αλλιώτικα μεταξύ τους αποτελέσματα, αλλά εν τέλει μπορεί να διαφωτίσει περισσότερες πτυχές του ίδιου θέματος, προσεγγίζοντας πληρέστερα την αλήθεια.

Με τη σταδιακή μετάβαση προς την εποχή του Διαφωτισμού οι ορθολογιστές κάνουν αισθητή την παρουσία τους μέσα από τις προτάσεις τους, συμβάλλοντας και στην εδραίωση της ιστοριογραφίας, σε μια πιο πρόσφατη εκδοχή. Η τελεολογική αντίληψη του ιουδαιοχριστιανισμού, που κυριαρχούσε έως και τότε, διατηρήθηκε ως προς την ύπαρξη κάποιου σκοπού, αλλά απομακρύνθηκε από τον ιερατικό χαρακτήρα. Με τον τρόπο αυτό επανορθώνεται, ως προς το διακριτικό γνώρισμα του ορθολογισμού, η ιστορική εξελικτική διαδικασία. Έτσι, η ιστορία συνδέεται με την πρόοδο με επιδίωξη την επίγεια τελειοποίηση (Carr, 1999:147). Η ιστορία τώρα δεν θεωρείται ως το αποτέλεσμα της θεϊκής μέριμνας, αλλά των ανθρώπινων ικανοτήτων. Η καθ' ύλην αρμόδια για τη μελέτη της είναι η επιστήμη, με το κέντρο βάρους να βρίσκεται στην απόδειξη και την επαλήθευση, αναλόγως την εποχή και την κοινωνία αναφοράς, που παραμερίζει τις πρότερες απόψεις του Αυγουστίνου για τη θεϊκή φροντίδα (Μπαγιόνας, 1976:141-146).

Επιπλέον, οι χριστιανικοί πολιτισμοί δεν διεκδικούν, πλέον, το μονοπώλιο της ενασχόλησης, καθώς η Ασία με τον ισλαμικό, η Αφρική και η Αμερική με τον ινδιάνικο πολιτισμό έρχονται στο προσκήνιο, παρέχοντας ένα παγκόσμιο εύρος στην επιστήμη της ιστορίας και μία ανθρωπολογική και κοινωνιολογική ιδιοσυγκρασία σ' αυτή (Κόκκινος, 1998α:110-111). Αυτό δεν σημαίνει ταυτόχρονα και την ενασχόληση του κάθε ιστορικού με την παγκόσμια ιστορία (Μπαγιόνας, 1976:147), αλλά την αποδοχή και άλλων απόψεων και τομέων έρευνας και μελέτης.

Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται και συνυπάρχουν δύο θέσεις, που εμφανίζονται να είναι αντίθετες μεταξύ τους. Από τη μία οι νόμοι της ιστορίας υπάγονται στην ίδια κατηγορία με τους νόμους της φύσης και από την άλλη αποδίδεται στην ιστορία η έννοια της προόδου με τελεολογικό σκοπό. Πρακτικά, η φύση δεν θα μπορούσε να έχει τελεολογικό χαρακτήρα, άρα μία από τις δύο υποθέσεις θα έπρεπε να μην ευσταθεί. Για την επίλυση του ζητήματος ο Hegel διαφοροποιεί τη φύση από την ιστορία, με την προοδευτικότητα να χαρακτηρίζει μόνο τη δεύτερη. Εν τέλει, οι ρηξικέλευθες απόψεις του Darwin παραμερίζουν τις δυσκολίες, τοποθετώντας σε παρόμοια βάση την πρόοδο της ιστορίας και την εξέλιξη της φύσης. Ωστόσο, αντί η θεωρία του να λύσει οριστικά τα προβλήματα, αποτελεί την πηγή έναρξης μίας άλλης παρερμηνείας, αυτήν της περιπλοκής μεταξύ βιολογικής κληρονομικότητας, που χαρακτηρίζει την εξέλιξη, και κοινωνικής πρόσκτησης, που χαρακτηρίζει την ιστορία (Carr, 1999:150).

Πέραν της επικράτησης του ορθολογισμού, ο Διαφωτισμός διακρίνεται και από την αλλαγή προς τον εμπειρισμό, ήτοι της εμπειρικής παρατήρησης. Τελικά, μέσα από αυτήν την προοπτική δίνεται βαρύτητα στην ποικιλομορφία των πολιτισμών. Η ιστορία μελετά τις διαδοχικές μεταβολές του ανθρώπου. Τα ιστορικά φαινόμενα προσεγγίζονται σε συγκεκριμένο υλικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, γεγονός που ισχυροποιεί την άποψη ότι η ιστορική εξέλιξη έπεται, ως συνέπεια, της αμοιβαίας επενέργειας μεταξύ ανθρώπινης φύσης και των εκφάνσεών της, που εκπορεύονται από αντικειμενικούς παράγοντες, όπως τα κλιματολογικά και γεωφυσικά χαρακτηριστικά. Η κυριαρχία των θέσεων αυτών ενισχύεται από αυτές του Άγγλου φιλοσόφου Hume, που αντιμετωπίζει την ιστορία ως μία ακολουθία πολιτισμών στη ροή του χρόνου (Βόγλη, 2015:139-143).

Η αλήθεια, η αμεροληψία και η ωφελιμότητα βρίσκονται τώρα στο επίκεντρο των φιλοσόφων της εποχής. Οι μύθοι τοποθετούνται στο περιθώριο, όπως και τα γεγονότα με ιδιαίτερη σπουδαιότητα. Χαρακτηριστικά, θεωρείται πως «*η ιστορία δεν αποτελεί ένα χαώδες άθροισμα γεγονότων, πράξεων ή συγκρούσεων, αλλά ένα οργανωμένο σύνολο το οποίο τείνει στην πραγμάτωση στόχων*», σημειώνει η Βόγλη (2015:144) και συνεχίζει υποστηρίζοντας πως η χρήση του όρου «φιλοσοφία της ιστορίας» εξαπλώνεται όλο και περισσότερο, ώστε να υποδείξει την έντονη αντίφαση μεταξύ της απλής μνημόνευσης γεγονότων από τα χρονικά και των υπόλοιπων στοιχείων, που συμβάλλουν στη διάπλαση του κόσμου, όπως τα πολιτισμικά στοιχεία. Για την απομυθοποίηση μίλησε και ο Voltaire, ως στοιχείο αντικειμενικότητας της ιστορικής σκέψης. Η επίτευξή της, κατ' αυτόν, απαιτεί την επαναπραγμάτευση των

θρησκευτικών και εξουσιαστικών εξηγήσεων και την κριτική εξέταση των πηγών (Pierse, 2013:153-154; Βόγλη, 2015:141).

Σταδιακά επέρχεται η παύση της αποκλειστικής ενασχόλησης με τα στρατιωτικά και πολιτικά τεκταινόμενα και αντίστοιχη διεύρυνση προς την οικονομία, τους θεσμούς, το σύστημα διακυβέρνησης, των ηθών, τη θρησκεία, των ιδεών και της τέχνης. Ο τρόπος προσέγγισης του Ηροδότου βρίσκεται ξανά στην επιφάνεια, όπως και η ιστορία του πολιτισμού. Κοινωνίες, πολιτισμοί και ο τρόπος μελέτης των διαφορών στην ιστορική εξέλιξη μελετώνται, πλέον, για την κατανόηση της προόδου, που επιτεύχθηκε ή έπεται, και όχι ως αντικείμενο άκριτης λατρείας (Κόκκινος, 1998α:111-112). Αξίζει να αναφερθεί πως ο Ρομαντισμός, όπως και ο Διαφωτισμός, δέχονται την άποψη της διαρκούς πορείας προς την ανάπτυξη και την πρόοδο, από το στάδιο της βαρβαρότητας στο στάδιο του πολιτισμού, απόχρωση που λαμβάνει και η ιστορία (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:126).

Παρ' όλα αυτά ο Διαφωτισμός δεν αποδέχτηκε τη συμβολή των λαϊκών στρωμάτων, ως άμεσα εξαρτημένος από την αστική τάξη. Παρά τα όποια αρνητικά στοιχεία, η συμβολή του δεν μπορεί, σε καμία περίπτωση, να αμφισβητηθεί. Η επιστήμη της ιστορίας επωφελήθηκε από τη σύνεση της εύρεσης εξήγησης με το ανθρώπινο πνεύμα και κατ' επέκταση με τον πολιτισμό, ως αφετηρία του (Μπαγιόνας, 1976:145-151). Επιπλέον, επήλθε επέκταση των αντικειμένων ενασχόλησης, αλλά και των μεθόδων, πρακτικών και επιδιώξεων της ιστορίας. Η δεισιδαιμονία και η αυθεντία τέθηκαν στο περιθώριο, η επιρροή της θρησκευτικής ή πολιτικής εξουσίας παραμερίστηκαν και ο δογματισμός, η προκατάληψη και η υποκριτική ηθικολογία υποσκελίστηκαν (Βόγλη, 2015:139-141). Ένα σημαντικό βήμα είχε ήδη γίνει.

3.4 Η σύσταση της ιστορίας ως επιστημονικού κλάδου

Μεταβαίνοντας στους νεότερους χρόνους η ιστορία της ιστοριογραφίας έχει διαγράψει ήδη σημαντικά βήματα εξέλιξης, ωστόσο ακόμη και στην εκπνοή του 18ου αιώνα παρουσιάζει κάποιες σημαντικές ανεπάρκειες. Καταρχάς, παρά την απόπειρα των ερευνητών να στηριχθούν σε πηγές, η αξιοποίησή τους δεν χαρακτηριζόταν από μεθοδικότητα και, συχνά, ήταν έμμεσης προέλευσης. Εμπόδιο γι' αυτούς αποτελούσε και η μη προσβασιμότητα στα έγγραφα των βασιλέων, των δουκών και του παπικού κράτους. Ένα ακόμη αρνητικό σημείο των προσεγγίσεών τους είναι η κριτική των προγενέστερων κοινωνιών, και δη της περιόδου του Μεσαίωνα, γιατί οι πράξεις τους δεν συμβάδιζαν με τους τύπους της εποχής τους. Αυτή η θέση δεν θα μπορούσε να έχει

επιστημονικό υπόβαθρο, καθώς δεν αποδέχεται τις ιδιαίτερες συνθήκες της εκάστοτε εποχής. Με άλλα λόγια, οι ιστορικοί δεν έδιναν σημασία στις πολιτισμικές αλλαγές στις διάφορες χρονικές περιόδους. Πρόκειται για ένα εμπόδιο, χωρίς τον υπερκερασμό του οποίου, η ιστορία δεν θα μπορούσε να ανακηρυχθεί σε επιστήμη. Τέλος, τα πανεπιστήμια της εποχής υπερτόνιζαν την αρχαιοελληνική και ρωμαϊκή ιστορία, καθώς και την ιστορία του δικαίου, ενώ όπου υπήρχαν άλλες έδρες αυτές συνήθως ήταν αποκυήματα πολιτικής εύνοιας. Αξιοσημείωτη στον υπερκερασμό των προβλημάτων αυτών είναι η συμβολή του Γερμανού Leopold von Ranke, πρωτίστως, και του Δανού συγχρόνου του Barthold Niebuhr (Marwick, 1985:53-54).

Έτσι, αν και τη θέση του «πατέρα» της ιστορίας, για τη δυτική ιστοριογραφία, κατέχουν εξίσου ο Ηρόδοτος και ο Θουκυδίδης, σαν επιστήμη δεν αναγνωρίζεται παρά μόνο με την έναρξη του 19ου αιώνα. Έως τότε σαφώς και υπήρχαν μελετητές του παρελθόντος, αλλά ο τρόπος μελέτης δεν ήταν εφάμιλλος με αυτόν που αρμόζει σε μία επιστήμη. Εξάλλου, ακόμη και σήμερα, πέραν των επιστημόνων του συγκεκριμένου κλάδου, υφίσταται πληθώρα μελετητών, που δηλώνει πως γνωρίζει τι περιλαμβάνει η ιστορία (Βόγλη, 2015:14), ασχέτως εάν δεν τηρεί τις προδιαγραφές της.

Κατά τον ίδιο αιώνα γνώρισαν άνθηση γενικότερα οι επιστήμες, «θετικές» και «θεωρητικές». Βιομηχανική επανάσταση και φυσικές επιστήμες επιδρούν στη φυσιογνωμία της κοινωνίας του ευρωπαϊκού χώρου και δίνουν έρεισμα στην επιστημονική φιλοσοφία του θετικισμού και στον κύριο εκπρόσωπό της, τον August Comte. Κατά την Αρώνη-Τσίχλη (2008:145-146), η ιστορία μέσα από αυτή την προσέγγιση μετασχηματίζεται προς ένα επιστημονικότερο είδος, επισημαίνοντας, ωστόσο, πως «*ο θετικισμός του Κοντ και των θετικιστικών οπαδών του διαφέρει καθ' ολοκληρίαν από τις θέσεις της Θετικιστικής ή Μεθοδικής Σχολής του 19ου αιώνα [...]*». Ο Pierre Nora (1975:50) συμφωνεί με την επιστημονική οριοθέτηση του κλάδου μέσα από τους θετικιστές, όπως και ότι «*συγχρόνως εγκαινίασαν μία παράδοση που έκανε τον ιστορικό μέγα τελετάρχη του γεγονότος*».

Ο Marwick (1985:59), απεναντίας, θεωρεί πως η προσέγγιση της ιστορίας από τη χροιά της ύπαρξης νόμων με γενικές διατυπώσεις, όπως συμβαίνει στις φυσικές επιστήμες, και η μελέτη της κοινωνίας με τους ίδιους όρους μελέτης με αυτούς των φυσικών επιστημών είναι ανιστορική. Με άλλα λόγια, θέτει στο επίκεντρο και τάσσεται υπέρ της προσέγγισης του παρελθόντος με τρόπο τέτοιο, ώστε να βρεθεί η πραγματικότητα και παραμερίζει την επιδίωξη εντοπισμού νόμων με πλήρη εγκυρότητα για το σύνολο των κοινωνιών και των ανθρώπων. Γενικότερα, όμως, οι

θετικιστές της ιστορίας, στην προσπάθειά τους να στοιχειοθετήσουν την επιστημονικότητα του κλάδου τους, αρέσκονται στα γεγονότα και στην επαλήθευση της ορθότητάς τους, ως θεμέλιο των συμπερασμάτων τους (Carr, 1999:18). Αξίζει, όμως, να αναγνωριστεί πως η στροφή στα γεγονότα και στην προσπάθεια εύρεσης γενικών νόμων διαχωρίζεται από την απλή αναδίφηση γεγονότων (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:146).

Οφείλουμε να επισημάνουμε πως ένα σημαντικό βήμα προς μία πιο επιστημονική εκδοχή της ιστορικής προσέγγισης συντελείται στη Γερμανία, ή καλύτερα στο χώρο της σημερινής Γερμανίας, αφού την εποχή εκείνη δεν υφίσταται ως κράτος. Οι λόγοι, που ώθησαν στη βελτίωση αυτή, εντοπίζονται στις πολιτικές συνθήκες και θεσμούς (Βόγλη, 2015:162). Ο Ranke, ως βασικότερος εκπρόσωπος της προσέγγισης, που αναδύεται, θεωρεί πως η ιστορία δύναται να φτάσει στην ποιότητα της επιστήμης. Οι ιστορικοί, που τάσσονται με το μέρος του, ισχυρίζονται πως η υποκειμενική χροιά του ιστορικού στο έργο του και η όποια ιδεολογική επιβολή μπορούν να υπερνικηθούν μέσα από τον τρόπο αποτύπωσης των γεγονότων. Επιπλέον, έθεσαν σαφείς διαχωρισμούς μεταξύ ιστορίας, φυσικών επιστημών και φιλοσοφίας, αφού η ιστορία έχει ως αντικείμενό της τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον άνθρωπο και τη μοναδικότητα που απορρέει από αυτά, ενώ οι άλλες δύο επιστήμες καταπιάνονται με τον εντοπισμό και ερμηνεία επαναλαμβανόμενων φαινομένων. Θέτουν, έτσι, τις πηγές στο επίκεντρο της ιστορικής μελέτης (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:163-164), με τρόπο που, «*σαν άλλη γυναίκα του Καίσαρα, η επιστημονική γνώση δεν πρέπει να εγείρει υποψίες: 1^{ον} ιδεολογίας και 2^{ον} εμπειρισμού*», όπως σημειώνει ο Pierre Vilar (1975:134). Γενικότερα, θα πρέπει να καταστεί σαφές πως η ανάδειξη της ιστορίας σε επιστημονικό κλάδο οφείλεται στις ιδεολογικές προϋποθέσεις, που πλέον υπήρχαν, στη γενικότερη εξελικτική διαδικασία των άλλων επιστημών, στην εξάπλωση των βιβλίων και στην παιδεία. Με άλλα λόγια, οι προϋποθέσεις, πλέον, είναι αυτές που καθιστούν την ιστορική γνώση σαν απαίτηση, σε σύγκριση με τις παρελθούσες εποχές, τουλάχιστον με την έννοια που αποδίδεται στη σύγχρονη εποχή στο αίτημα αυτό (Βόγλη, 2015:111).

Αυτό που κατατάσσει, τελικά, την ιστορία στις επιστήμες είναι η χρήση συγκεκριμένης μεθοδολογίας προς τα τεκμήρια, η απόκτηση της οποίας απαιτεί συστηματική μελέτη, και η αντικειμενικότητα, μέσα από την τήρηση ουδέτερης στάσης προς τις σύγχρονες αντιλήψεις (Noiriel, 2005:26). Χωρίς αυτό να σημαίνει πως ήδη από τις προσπάθειες του Ηροδότου και του Θουκυδίδη στη Δύση και του Ssu'ma

Chi'en στην Ανατολή δεν επιχειρήθηκε η διάκριση ιστορίας και μύθου, ποτέ άλλοτε δεν τέθηκε τόσο σθεναρά το ζήτημα της σχολαστικότητας των προσεγγίσεων, αναγόμενο σε επιστημονική βάση. Από την άλλη, η αντιμετώπισή της ως λογοτεχνικό είδος, με την προσπάθεια ακριβούς πραγμάτευσης του παρελθόντος και την ταυτόχρονης καλαίσθητης μετάδοσης, δεν απεμπολήθηκε από Δύση και Ανατολή παρά μόνο σχετικά τελευταία (Iggers, 2006:34).

Για να αποτελέσει η ιστορία επιστημονικό κλάδο θα έπρεπε να δοθεί ένας ορισμός της, που θα προσδιορίζει τα ουσιώδη χαρακτηριστικά της. Η λακωνικότερη αποτύπωση έρχεται από τον Bury (1903:7; Carneiro, 2002:146; Βόγλη, 2015:30; Adjei, 2020:30; Soerlin, 2022:9), που αναφέρει ότι «*η ιστορία είναι μία επιστήμη, τίποτε περισσότερο και τίποτα λιγότερο*». Στις αρχές του 20ου αιώνα ο καθηγητής της Οξφόρδης Firth (1904:6; Βόγλη, 2015:30; Avis, 2016:50; Adjei, 2020:23) την ορίζει ως «*καταγραφή της ζωής των ανθρώπινων κοινωνιών, των αλλαγών που είχαν υποστεί αυτές οι κοινωνίες, των ιδεών που είχαν καθορίσει τη δράση τους και των ολικών συνθηκών που είχαν ευνοήσει ή αποτρέψει την εξέλιξή τους*». Ωστόσο, με το ζήτημα του τι είναι η ιστορία θα ασχοληθούμε εκτενώς στη συνέχεια της ενότητας, οπότε και μένουμε προς το παρόν στην προσέγγιση της συγκεκριμένης εποχής, την οποία και μέχρι τώρα αναλύουμε.

Παρά τα βήματα που έγιναν προς την κατεύθυνση της συγκρότησης σε επιστήμη, δεν έπαψαν οι διαμάχες στο ζήτημα αυτό. Αντικρουόμενες απόψεις συναντώνται εντός και εκτός του κλάδου, μέχρι και πολύ πρόσφατα. Σημαντική ευθύνη για το ζήτημα φέρει και η ιδιορρυθμία της αγγλικής γλώσσας, αφού ο όρος επιστήμη (science) περιγράφει τις θετικές επιστήμες, ήτοι αυτές που βασίζονται στα εργαλεία που προσφέρουν τα μαθηματικά. Έτσι, ο όρος ιστορική επιστήμη (Geschichtewissenschaft), η χρήση του οποίου γίνεται εκτεταμένα σε Ευρώπη και Ασία ως διαφοροποιητικό στοιχείο από τη λογοτεχνική προσέγγιση, δεν τους εξυπηρετεί και δεν του ταιριάζει απόλυτα (Μαυροσκούφης[20], 2005:13; Iggers, 2006:34).

Πέραν αυτών, πάντα υπήρχε και ο σκόπελος της διάκρισής της από την τέχνη. Μάλιστα, ο Croce παρουσιάζει την ιστοριογραφία ως τέχνη, καθώς αυτή στοχεύει στην κάλυψη κάποιων αναγκών του ανθρώπου, αλλά και γιατί αφορά σε ανθρώπινες πράξεις, είτε ατομικές, οπότε αποτελούν γεγονότα, είτε συλλογικές, οπότε αποτελούν

[20] Ο Μαυροσκούφης εδώ παραπέμπει επιπλέον στο: Hobsbawn, E. (1998). Για την Ιστορία, μετ. Π. Ματάλας, Αθήνα: Θεμέλιο

πολιτισμούς (Μπαγιόνας, 1976:44). Στην προσπάθειά του ο Bloch (1994:57) να διασαφηνίσει εάν η ιστορία είναι επιστήμη ή τέχνη, διευκρινίζει πως οι ανθρώπινες πράξεις είναι τόσο σύνθετες που δεν γίνεται να υπακούσουν σε μαθηματικές μετρήσεις και εξισώσεις. Επιπλέον, η πλήρης κατανόησή τους δεν έρχεται μέσα από τις ακριβείς μετρήσεις των θετικών επιστημών, γιατί απαιτείται καταρχάς η ακριβής έκφανση του περιεχομένου του νοήματος της ανθρώπινης δράσης, που πρέπει να περιγράψουμε, το οποίο μπορεί να γίνει μόνο με λέξεις και μάλιστα με λέξεις που θα φέρουν συγκεκριμένο και ακριβές σημασιολογικό περιεχόμενο.

Δεν θα πρέπει να παραληφθεί η σημείωση πως, καθώς η σύσταση της ιστορίας ως επιστημονικού κλάδου σχετίζεται χρονικά με τη δημιουργία των εθνικών κρατών, τα ενδιαφέροντά της στρέφονται γύρω από τις εθνικές ιστορίες και τους εθνικούς μόχθους, με σκοπό την ενίσχυση της εθνικής ενότητας, έχοντας ενδεχομένως στρατευμένο υπόβαθρο. Η ανάδειξη του ενδόξου παρελθόντος του έθνους οδήγησε στο να αναδειχθεί ως κλάδος και να καταστεί δημοφιλής (Soffer, 1994:33-37; Βόγλη, 2015:28).

Σε κάθε περίπτωση, όπως υποστηρίζει ο Berr, η μετάβαση από την περιγραφή στην ερμηνεία ώθησε την ιστορία στο βάθρο της επιστήμης. Αυτό δεν συνεπάγεται και την ευστοχία ως προς τα επιδιωκόμενα από τον ιστορικό, εάν εργάζεται κατά μονάδα, αντί σε ομάδα (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:217). Ακόμη, ας έχουμε κατά νου πως η μετάβαση της ιστορίας στο βάθρο της επιστήμης δεν σημαίνει ταυτόχρονα και την αποκατάσταση της εγκυρότητά της, αφού οι σχετικές αντιπαραθέσεις συνεχίζουν να τίθενται (Δεληγιώργη, 1993:175).

Τελικά, η ιστορία, ως κλάδος, σημειώσει μέσα στο χρόνο συνεχή εξέλιξη, η οποία δεν οφείλεται αποκλειστικά και μόνο στην αύξηση των ερευνών και των ευρημάτων, αλλά και στην τροποποίηση των μεθόδων της (Marrou, 1979b:60). Το κάθε στάδιο από αυτά που διέρχεται συνδέεται με την κοινωνία, το έθνος, τους θεσμούς, την οικονομία και την καθημερινή ζωή. Εφοδιάζεται με νέες μεθόδους και δεν διστάζει να συμπράξει με άλλες επιστήμες για να πετύχει τους στόχους της (Βόγλη, 2015:178), όπως θα παρουσιαστεί και στη συνέχεια της ανάλυσης.

3.4.1 Ο Ranke και η ιστορία

Ένας από τους πρώτους επαγγελματίες ιστορικούς, θεμελιωτής και πατέρας της ιστορίας, στη σύγχρονη επιστημονική εκδοχή της, είναι ο Γερμανός Leopold von Ranke (Noiriel, 2005:25), ο οποίος βοήθησε κατά πολύ σε μία οργανωμένη και

συστηματική διδασκαλία της ιστορίας στα Πανεπιστήμια, και ιδιαίτερα στο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου, όπου και δίδασκε (Marwick, 1985:58). Όραμά του ήταν η ιστορία να καταστεί σταδιακά ένας κλάδος που να διακονείται από ειδικούς που έχουν εκπαιδευτεί στον τομέα τους σε επαγγελματικό επίπεδο. Με πρότυπο τον Θουκυδίδη, αντικείμενο της διατριβής του, επιζητούσε την, κατά το δυνατόν, ακριβή προσέγγιση του παρελθόντος εκφρασμένη με την κομψότητα που μπορεί να προσφέρει η λογοτεχνία. Μάλιστα, θεωρούσε πως οι συντάκτες της επιβάλλεται να είναι επαγγελματίες, αλλά αυτή θα πρέπει να απευθύνεται τόσο σε επαγγελματίες, όσο και στο ευρύ κοινό. Είναι κοινά αποδεκτό πως η ιστορία διέρχεται σε μια περισσότερο συγκροτημένη φάση μέσα από τα έργα του Ranke και τη θετικιστική σκοπιά που της αποδίδει, επικεντρωμένος στην ανάπλαση του πραγματικού παρελθόντος βασισμένο στις πηγές (Marrou, 1979b:60).

Ειδικότερα, ενέμενε στη θέση πως κάθε παραγόμενο ιστορικό αποτέλεσμα θα πρέπει να τεκμηριώνεται από όσο το δυνατόν περισσότερες πρωτογενείς πηγές, αλλά δίχως αυτό να σημαίνει πως το παρελθόν συνίσταται σε «*άθροισμα αξιοπερίεργων γεγονότων*» (Marwick, 1985:54-56). Θα πρέπει, βέβαια, να διευκρινιστεί πως ο Iggers (2006:42) είναι της άποψης πως αποποιούταν τις θέσεις του θετικισμού, ενώ συμφωνεί στο ότι τασσόταν υπέρ της απόδειξης των όσων συνέβησαν. Ως προς τον ιστορικό, πίστευε ότι ο ρόλος του «*δεν είναι ούτε να κρίνει το παρελθόν ούτε να μορφώσει τους συγχρόνους του, αλλ' απλά να αντιληφθεί αυτό που πραγματικά συνέβη*». Ωστόσο, με τον Ranke τα πολιτικά γεγονότα τοποθετούνται στο επίκεντρο, μαζί με τα διπλωματικά και τα εκκλησιαστικά, ενώ εστιάζει σε συγκεκριμένες προσωπικότητες, που φέρουν εξουσία, και όχι σε πλατιές κοινωνικές ομάδες. Παράλληλα, ασχολείται περισσότερο με την πάλη για επικράτηση σε διεθνές επίπεδο. Με τον τρόπο αυτό ενισχύονται εθνικιστικές επιδιώξεις. Όπως και ο Hegel, θεωρεί το κράτος ως εκπρόσωπο του συνόλου και πάνω από κάθε είδους πάλη των υποομάδων που το αποτελούν (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:165-166). Θα μπορούσε συνολικά να ειπωθεί πως η αποδοχή των πεποιθήσεών του συνεπάγεται αποσκίρτηση από την πολιτιστική ιστορία με αντίστοιχο κέρδος της πολιτικής έκφανσης (Iggers, 2006:45).

Η μετάβαση από τον 19ο προς τον 20ο αιώνα σηματοδοτεί και την κριτική του Ranke και των υποστηρικτών του, καταλογίζοντάς του ιδεολογικές αγκιστρώσεις της προβιομηχανικής και προδημοκρατικής περιόδου. Σημαντικές μορφές της εποχής, όπως ο Robinson, ο Beard, ο Durkheim, ο Berr και, εντός Γερμανίας, ο Karl Lamprecht,

τάσσονται υπέρ μίας αντικομφορμιστικής προσέγγισης με επίκεντρο την κοινωνία, την οικονομία και τον πολιτισμό (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:216).

Συνολικά, και παρά τα όποια αρνητικά στοιχεία αναφέρθηκαν, δεν πρέπει να παραβλεφθεί η συνεισφορά του στην καθιέρωση της ιστορίας ως επιστημονικού κλάδου και η αντίστοιχη ώθηση που έδωσε προς την κατεύθυνση αυτή, τόσο μέσα από τα συγγράμματα, όσο και από τη θέση του στο πανεπιστήμιο. Παράλληλα, αποτέλεσε το πρότυπο πολλών ιστορικών, που με τη δική τους εργασία βοήθησαν στην εξέλιξη του κλάδου.

3.4.2 Ο Hegel και η ιστορία

Ο θετικισμός του Ranke δεν έμεινε στο απυρόβλητο άλλων ισχυρών απόψεων που συνυπήρχαν στον επιστημονικό τομέα αυτήν την περίοδο. Τρανταχτό παράδειγμα είναι ο Georg Wilhelm Friedrich Hegel, που εξαιρεί από τις προσεγγίσεις του τις θετικιστικές απόψεις του Ranke. Αντιθέτως, θεωρεί ότι τα ιστορικά γεγονότα, που βρίσκονται στο μικροσκόπιο του ιστορικού, οδηγούν στην ιστορική γνώση. Ο Hegel θεωρεί ότι η ιστορία πλάθεται από τον λαό, ως κάτοχος του πνεύματος (Μπαγιόνας, 1976:174-186), και «*είναι ο πρώτος που νοηματοδοτεί την ιστορία ως τον ιδιαίτερο τρόπο βίωσης της ανθρώπινης ύπαρξης*» (Κόκκινος, 1998α:121). Γενικότερα, στις μελέτες του εστιάζει τόσο στην ιστορία ως την επιστήμη του παρελθόντος, όσο και σαν παρελθόν, ασχολούμενος με την παγκόσμια ιστορία. Αντιστοιχεί τις ατομικές προθέσεις με τα γεγονότα και τις συλλογικές συμπεριφορές με τον πολιτισμό (Μπαγιόνας, 1976:173). Θεωρεί ότι πίσω από τις ιστορικές πράξεις κρύβονται προθέσεις, αλλά δεν υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ των αποτελεσμάτων των ιστορικών πράξεων με τις προθέσεις αυτών που τις έκαναν. Επιπλέον, μίλησε για τον «δόλο του λογικού», «*που ήθελε να πει ότι ενώ οι άνθρωποι με τις ιστορικές τους πράξεις νομίζουν ότι πραγματοποιούν ορισμένες επιθυμίες ή φιλοδοξίες, στην πραγματικότητα προετοιμάζουν μ' αυτές εξελίξεις που ούτε προβλέπουν ούτε επιθυμούν αλλά που είναι αναπόφευκτες*» (Μπαγιόνας, 1976:2).

Ο Hegel δεν συμφωνεί με τον Schlegel ως προς την προέλευση του ανθρώπου από τον παράδεισο και την κατοχή της απόλυτης αλήθειας εξαιτίας της αποκάλυψής της από τον θεό. Πιστεύει στη σταδιακή κατάκτησή της μέσα από την εξέλιξη (Μπαγιόνας, 1976:187). Ο Levi-Strauss, παρόλο που θεωρείται αντίπαλος για την ιστορία, δεν την αρνείται γενικά, αλλά μόνο την προσέγγιση του Hegel. Γι' αυτόν ιστορία δεν σημαίνει μία συνολική τάση προς την εξέλιξη και τον πρόοδο και φυσικά προς ένα καλύτερο

πολιτισμικό αποτέλεσμα. Συνεπώς, για τη λογική του, δεν υπάρχουν πρωτόγονοι και πολιτισμένοι λαοί (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:277). Τέλος, ο Hegel, θεώρησε πως η ιστορία τελειώνει στο παρόν και όχι στο μέλλον. Αυτό σημαίνει πως αναγνώρισε στο παρελθόν την εξελικτική διάσταση, αλλά τη στέρησε από παρόν, παρόλο που ιστορικοί που ακολούθησαν την εξέλαβαν ως σύνθεση παρελθόντος και μέλλοντος (Carr, 1999:160). Αν και οι απόψεις του δεν είχαν ευρεία απήχηση, ως ένα σημείο έδωσαν κάποιο διαφορετικό στίγμα αναφορικά με τη συμβολή του λαού στην ιστορική εξέλιξη.

3.4.3 Ο Marx και η ιστορία

Εναρμονισμένος προς τη θέση του Ranke (αλλά και του Comte και άλλων) αναφορικά με την αντιμετώπιση του παρελθόντος σαν κάτι τελείως διαφορετικό από την απλή άθροιση γεγονότων είναι και ο, συντοπίτης του, Karl Heinrich Marx. Ωστόσο, ο Marx στρέφεται προς μία «ολική ιστορία», που ενδιαφέρεται πρωτίστως για τη σχέση της τέχνης, των ιδεών και της πολιτικής με την οικονομία, τοποθετώντας έτσι την οικονομική ιστορία στο επίκεντρο (Marwick, 1985:62). Επιπλέον, όπως ο Ranke, θέλει την ιστορία να αποτελεί επιστήμη, με την απαρέγκλιτη σημασία της έννοιας. Το ίδιο επιθυμεί και για την οικονομία (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:180).

Στα πρώτα του δημιουργήματα η ιστορία συσχετίζεται με τη θεωρία για τον άνθρωπο.

> *Η ιστορική θεώρηση του ανθρώπου μας επιτρέπει να αντιληφθούμε ότι ο άνθρωπος είναι το προϊόν της πράξης του και της εργασίας του. Η ιστορική θεώρηση του ανθρώπου αντιτίθεται προς τη μεταφυσική θεώρησή του, σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος αποτελεί τον τρόπο ύπαρξης μιας αναλλοίωτης υπόστασης* (Μπαγιόνας, 1976:199).

Γενικότερα, και πέρα από τη συγκεκριμένη θέση, ο Friedrich Engels, επίσης συμπατριώτης τους, ήταν αυτός που εξέλαβε τις προσεγγίσεις του Marx ως ιστορικές, υποστηρίζοντας πως μίλησε για τον ιστορικό υλισμό (υλική αντίληψη της ιστορίας), «*που με απλά λόγια υποδηλώνει ένα γενικότερο εξελικτικό σχήμα, από την πρωτόγονη κοινοκτημοσύνη μέχρι τον καπιταλισμό*» (Βόγλη, 2015:172-173). Αξίζει να αναφερθεί πως την έννοια αυτή ο Marx δεν τη μεταχειρίστηκε ποτέ ο ίδιος. Μιλά γι' αυτή μόνο ο Engels αναφερόμενος σ' αυτόν (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:181).

Ο ιστορικός υλισμός κατόρθωσε να επιφέρει σύγκλιση μεταξύ ιστορίας και κοινωνικών επιστημών, απομακρύνοντας την όποια διακύβευση θα μπορούσε να επιφέρει η απλούστευση στην υιοθέτηση στοιχείων από τις θετικές επιστήμες. Με τον

τρόπο αυτό κατάφερε να συνταυτίσει το επίπεδο ανάμεσα στις κοινωνικές και φυσικές επιστήμες (Βόγλη, 2015:174). Επιπρόσθετα, ο ιστορικός υλισμός διατηρεί το στοιχείο της τελεολογίας σε αιτιολογικό πλαίσιο. Η επανάσταση και η ακόλουθη κυριαρχία της εργατικής τάξης οδηγούν στον κομμουνισμό, που είναι και η έκβαση της ιστορίας (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:192-195). Ωστόσο, παρόλο που αναφέρεται σε ταξικές συγκρούσεις, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τοποθετεί πολιτικές προσωπικότητες με αντίστοιχη απουσία των εργατών. Μάλιστα, σημειώνεται (Iggers, 2006:117) πως τους χωρικούς, αν και αποτελούν την πλειοψηφία του λαού, «*τους θεωρούσε σαν μια ολότελα παθητική δύναμη την οποία σε αξιομνημόνευτη παράγραφο παρομοιάζει μ' ένα "σακί πατάτες"*» (Tucker, 1978:608).

Ο Marx, μέσα από την ιδεολογική του αυτή προσέγγιση, επηρεάζει μία ολόκληρη σχολή, τη Σχολή της Φρανκφούρτης, που δημιουργήθηκε στο Ινστιτούτο Κοινωνιολογικής Έρευνας της Φρανκφούρτης περί το 1923, με κυριότερους εκπροσώπους τον Theodor Adorno, τον Max Horckhimer, τον Ernesi Bloch, τον Walter Benjamin και άλλους (Μπαγιόνας, 1976:221).

Η σχέση μεταξύ Marx και Engels δεν σταματάει στον ιστορικό υλισμό, αλλά άπτεται και της διαλεκτικής μεθόδου. Συγκεκριμένα, ο Marx χρησιμοποιεί την ιδέα του Engels, αλλά ανεστραμμένα, ήτοι

> *για τον Χέγκελ η κίνηση της σκέψης, την οποία προσωποποιεί με το όνομα Ιδέα, είναι ο δημιουργός της πραγματικότητας, που δεν είναι παρά η φαινομενική μορφή της Ιδέας. Για τον Μαρξ, αντίθετα, η κίνηση της σκέψης δεν είναι παρά η αντανάκλαση του πραγματικού γεγονότος, που μετατίθεται στον εγκέφαλο του ανθρώπου* (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:193).

Διαφωνία εντοπίζεται και με τον Sartre, ως προς τη σχέση φύσης και ιστορίας, καθώς απορρίπτει τη θέση του Marx για διαδοχή της πρώτης από τη δεύτερη. Αντιθέτως, προτιμάει να αντιμετωπίζει τις δύο αυτές έννοιες σαν εντελώς ανόμοιες (Μπαγιόνας, 1976:243-244).

Γενικότερα, ο Marx αντιμετώπισε την επιστήμη της ιστορίας με δύο εντελώς διαφορετικούς τρόπους. Αφενός της έδωσε μία θετικιστική οπτική, τασσόμενος υπέρ της αντικειμενικής γνώσης, που μπορούσε να προσφέρει, και των γενικών νόμων, που μπορούσαν να προκύπτουν μέσα από αυτή, και αφετέρου μέσα από τη διαλεκτική, που αρνείται την πρόταξη των θετικών επιστημών για τα φαινόμενα, τα οποία θα πρέπει να προσεγγίζονται μέσα από ετερόκλητες επιρροές (Iggers, 2006:108-109).

Τελικά, ο Marx επέφερε μία νέα οπτική στην ιστορία, συνδέοντας τον τρόπο παραγωγής με τις ανθρώπινες σχέσεις και κατ' επέκταση με τη θρησκεία, την ηθική κ.τ.λ. (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:182). Και παρόλο που η προσέγγισή του είναι ανιστορική, στο πλαίσιο μιας θεωρητικής πραγμάτευσης πριν από την εξέταση καθορισμένων ιστορικών γεγονότων, αν ιδωθεί κριτικά, δύναται να είναι χρήσιμη στην ιστορική έρευνα (Marwick, 1985:61-62).

3.4.4 Η Σχολή των Annales και η ποσοτική ιστορία

Στην αυγή του 20ου αιώνα ο κοινωνιολόγος Francois Simiand κατηγορεί τους ιστορικούς της εποχής του ότι επικεντρώνονται στην πολιτική ιστορία, την ιστορία των σπουδαίων ανδρών και στη χρονολογική προσέγγιση. Αντιθέτως, προτείνει την πραγμάτευσή της μέσα από το κοινωνικό πλαίσιο και όχι από το ατομικό. Τις απόψεις αυτές ασπάστηκαν και ακολούθησαν οι ιδρυτές των Annales (Βόγλη, 2015:179). Ιστορία και κοινωνικές επιστήμες έρχονται πιο κοντά (Κόκκινος, 1998α:234).

Στη Revue de Synthese κατά το 1920 και στο περιοδικό Annales κατά το 1930 εκφράζεται η αντίθεση προς τη θετικιστική σχολή. Η νέα ροπή ξεκόπτεται από την έννοια του γεγονότος και εστιάζει στη μεγάλη διάρκεια, ενώ παράλληλα θέτει στο επίκεντρο την οικονομία, την κοινωνία και την ψυχολογία, από την πολιτική που μεσουρανούσε μέχρι τότε. Οι ανθρωπιστικές επιστήμες τάσσονται στο πλευρό της τώρα για την επίτευξη των σκοπών της (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:219). Η σχολή των Annales θα μεσουρανεί τουλάχιστον από το 1945 και έως και τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1970, ως πρότυπο ιστοριογραφίας (Κόκκινος, 1998α:251), και το μοντέλο τους θα γίνει τόσο γνωστό και παγκόσμια αποδεκτό, όσο κανένα άλλο μέχρι σήμερα, σε επίπεδο ιστορικής μελέτης (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:228), εκφράζοντας σπουδαίες αλλαγές στην ιστορική σκέψη του 20ου αιώνα, όπως αυτές διαμορφώθηκαν μέσα από τις δικές του πινελιές (Iggers, 2006:73-82).

Ήδη από τον πρόλογο του πρώτου τεύχους των «Annales d' histoire economique et sociale» προβάλλονται οι νέες αντιλήψεις, που αφήνουν στο περιθώριο τη γεγονοτολογική ιστορία. Οι Bloch και Febvre, τα δύο ιδρυτικά στελέχη του περιοδικού, κάνουν λόγο για μια «*ευρύτερη, πιο ανθρώπινη ιστορία*», που δεν θα ασχολείται μόνο με τις εξέχουσες προσωπικότητες, αλλά και με τους αφανείς ανθρώπους της καθημερινότητας, εξαίροντας το κοινωνικό, οικονομικό και διανοητικό υπόβαθρο. Η πολιτική τίθεται στο περιθώριο ως μη ουσιαστική και παραπλανητική, σε αντίθεση με τα συλλογικά φαινόμενα, που τοποθετούνται στο επίκεντρο (Γαγανάκης, 1994:18;

Κόκκινος, 1998α:236; Rubin, 2007:158-159), κατόρθωμα που τους διακρίνει τουλάχιστον μέχρι και τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, οπότε και ξεκινάει η δεύτερη φάση τους (Βόγλη, 2015:184). Δεν ασχολούνται ιδιαίτερα με την εθνική ιστορία, ούσα χαρακτηριστικό ομοιότητας με τα άλλα μέλη της κοινωνίας, αλλά δίνουν βαρύτητα στην τοπική και υπερεθνική προσέγγιση. Παράλληλα, διαφοροποιούν τον κλασικό ιστορικισμό, που έχει ανάγκη το κράτος ως θεσμό, και καταπιάνονται με άλλες εκφάνσεις της κοινωνίας και του πολιτισμού. Μεταξύ άλλων, κατάφεραν να υπερνικήσουν τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των παλιότερων αντιλήψεων για τους επιστημονικούς κλάδους και να τους συνενώσουν κάτω από την ομπρέλα των «επιστημών του ανθρώπου» (Iggers, 2006:76-81).

Για τους Annales, «*βάση κάθε προσέγγισης θεωρείται η ανάλυση των κλιματολογικών, γεωφυσικών, δημογραφικών και κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών (π.χ. χρηματικοί μηχανισμοί – εξέλιξη τιμών) πάνω στις οποίες δομούνται οι κοινωνικοί σχηματισμοί. (Προτεραιότητα του χώρου και των κοινωνικο-οικονομικών δομών)*», οπότε και τίθενται στο περιθώριο οι κοσμοθεωρητικές αντιλήψεις. Ο τρόπος μελέτης τους φαίνεται να κατευθύνεται από το ειδικό προς το γενικό. Συγκεκριμένα, ξεκινούν από το τοπικό επίπεδο, περνούν στο εθνοκρατικό, οπότε και θα περάσουν στη γεωγραφική και πολιτισμική περιφέρεια. Από εκεί θα οδηγηθούν στο ηπειρωτικό, στην οικονομία και τον κόσμο και τελικά στο παγκόσμιο (Κόκκινος, 1998α:236-238). Η γεωγραφία αντιμετωπίζεται με αγάπη από τα Annales. Έχει τη χροιά ανθρωπογεωγραφίας, ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης φύσης και πολιτισμού. Και στα, επίσης αγαπητά, θρησκευτικά φαινόμενα δίνεται ανθρωπολογική εξήγηση, ερμηνευμένα ως συλλογική νοοτροπία (Iggers, 2006:82).

Η σχολή των Annales πήρε το όνομά της από το ομώνυμο περιοδικό, γύρω από το οποίο και δημιουργήθηκε (Burke, 1990:1; Iggers, 2006:73). Τις απόψεις του περιοδικού ασπάστηκε σημαντικό πλήθος επιστημόνων, σε τέτοιο βαθμό που ο τρόπος θέασης του ιστορικού γίγνεσθαι που υποστηρίζουν καθίσταται ευρύτερα αποδεκτός, οπότε κατονομάζονται σε Σχολή. Βέβαια, οι ίδιοι δεν ενστερνίζονται τον χαρακτηρισμό αυτό, ισχυριζόμενοι πως διακριτικό τους γνώρισμα είναι πως διαπνέονται από μία ελευθερία ως προς τις νέες μεθόδους και προσεγγίσεις της ιστορίας (Burke, 1990:1; Iggers, 2006:73; Αρώνη-Τσίχλη, 2008:229). Εξάλλου, η πρόοδος στην οποία συντείνουν δεν σχετίζεται μόνο με το περιοδικό, αλλά γενικότερα με τις προτάσεις των μελών της, ως ετερογενές σύνολο (Βόγλη, 2015:187).

Η σχολή κατάφερε να αξιωθεί μιας σπουδαίας θέσης στην κοινωνική και ιστορική επιστήμη μέσα από τις ρηξικέλευθες απόψεις της. Η τακτική της αποτελούσε ολοκληρωμένο υπόδειγμα ιστορικής προσέγγισης, παρά την αρχική της τοποθέτηση μεταξύ ιστορικής σχολής και μαρξισμού. Η έκδοσή τους μέχρι και σήμερα δεν σημαίνει πως δεν γνώρισαν στο μεσοδιάστημα κάμψεις ή προστριβές στο εσωτερικό τους. Το ξεκίνημα ήταν δύσκολο, έχοντας τοποθετηθεί στο στόχαστρο δριμείας κριτικής και περιθωριοποίησης. Σε κάθε περίπτωση, η επίδρασή τους ήταν παγκόσμια και η σύμπραξη με ετέρους επιστημονικούς κλάδους αξιοσημείωτη (Βόγλη, 2015:178-183). Γενικότερα, οι Annales βρίσκονταν σε επιστημονική συναναστροφή με επιστήμονες διαφόρων κλάδων, όπως ανθρωπολόγους, κοινωνιογλωσσολόγους, φιλοσόφους και κοινωνικούς θεωρητικούς. Μεταξύ τους ξεχωρίζουν προσωπικότητες, όπως ο Levi-Strauss, ο Derrida και ο Bourdieu. Οι περισσότεροι δεν θεωρούσαν πως σχετίζονταν με τη μαρξιστική τοποθέτηση, ωστόσο η οπτική του πολιτισμού φαίνεται πως λειτούργησε βοηθητικά προς αυτούς (Rubin, 2007:160).

Ο Febvre θεωρούσε ότι οι ιστορικοί θα πρέπει να συμμερίζονται την άποψη ότι τα βιβλία τους έχουν πρόσκαιρο χαρακτήρα, αλλιώς δεν μπορούν να χαρακτηρίζονται ως ιστορικοί. Παρόμοιας αντίληψης είναι και ο Maitland, καθηγητής του Bloch, καθώς σημειώνει πως θα ήταν περήφανος εάν οι ιστορικοί που θα μελετούσαν τα βιβλία του μετά από κάποιο χρονικό διάστημα εντόπιζαν και διόρθωναν τις λανθασμένες υποθέσεις του, γιατί μέσα από τον προβληματισμό του θα είχε βοηθήσει την επιστήμη της ιστορίας (Βόγλη, 2015:182-183). Αυτό που εξάγεται ως συμπέρασμα από τα προαναφερθέντα είναι πως το παρόν έχει μία ιδιαίτερη σχέση με το παρελθόν, αφού τα ερωτήματα του ιστορικού είναι εμποτισμένα με τις σύγχρονες αντιλήψεις. Έτσι η ιστορία λειτουργεί ως «θυγατέρα της εποχής της», κατά τη φράση του Febvre (Κόκκινος, 1998α:237). Μάλιστα ο Bloch «*ανέδειξε με μεγαλύτερη εμφάνιση τη διάσταση του χρόνου στην ιστορία. Ο ερευνητής, όπως εξηγούσε, θα πρέπει να εξετάζει πρώτα το παρόν ή ό,τι μέχρι πρότινος ήταν παρόν, προκειμένου να κατανοεί το παρελθόν*» (Βόγλη, 2015:182). Το ίδιο το παρελθόν δεν μπορεί να αλλάξει, αλλά σίγουρα μπορεί να αλλάξει η άποψη που έχουμε γι' αυτό υπό την επίδραση των ερωτημάτων που θέτει το παρόν. Στη θεώρηση αυτή αποκηρύσσονται ο θετικισμός, με τη σταθερή, αμετάτρεπτη και καθορισμένη κατάσταση του παρελθόντος, και ο παροντισμός (parentismus) των Beard, Becker, Croce και Collingwood, με την προσέγγισή του ως δημιούργημα των εκτιμήσεων του ιστορικού και της εποχής του (Κόκκινος, 1998α:233).

Πέραν την επίθεσης στους θετικιστές για την εμμονή τους στη χρονολογία, αλλά και τον ουσιαστικό παραμερισμό των αλλαγών στον χρόνο, και την προσπάθεια για αλληλοβοήθεια μεταξύ των ανθρωπιστικών επιστημών, ο Bloch έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο προσέγγισης των πηγών, που επιβάλλεται να γίνεται με κριτικό τρόπο (Γαγανάκης, 1994:29). Η πηγή, κατ' αυτούς, δεν περιλαμβάνει μόνο τα γραπτά μνημεία, αλλά κάθε πόνημα και κατασκεύασμα του ανθρώπου. Επιπλέον, για να τις προσεγγίσει ο ιστορικός πρώτα συνειδητοποιεί και καταλαβαίνει τις πληροφορίες που εμπερικλείουν και στη συνέχεια τις θέτει συγκεκριμένα ερωτήματα, ήτοι έρχεται σε μία διαλεκτική σχέση μαζί τους (Κόκκινος, 1998α:234-245).

Τη δεκαετία του '60 στρέφονται στην ποσοτικοποίηση, παρόλο που δεν είναι δικό τους δημιούργημα, προσπαθώντας να στηρίξουν την επιστημονικότητα του κλάδου τους. Στο ίδιο κλίμα ονοματίζουν τα ινστιτούτα σαν «εργαστήρια» (Iggers, 2006:84-86). Μετά το 1970 οι μελέτες τους αποκτούν δημογραφικό περιεχόμενο, οπότε και στρέφονται ιδιαίτερα προς την ποσοτικοποίηση των δεδομένων (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:236). Έτσι σταδιακά συνεργάζονται στενά με τη δημογραφία, την οικονομία και την πληροφορική, ώστε να καταφέρουν να εκμεταλλευτούν το τεράστιο σε μέγεθος υλικό, που προέρχεται από τις πρόσφατες σειρές τεκμηρίων, και μέσα από τη στατιστική μελέτη να κατανοήσουν τη μεταβολή (Κόκκινος, 1998α:49).

Η νέα αυτή τάση μετά το 1970 κατονομάστηκε από ορισμένους εκπροσώπους της σχολής ως «Νέα Ιστορία», χωρίς να συμφωνεί με τον ισχυρισμό το σύνολο του ιστορικού επιστημονικού κόσμου. Κάποιοι από τους διαφωνούντες πιστεύουν πως η στροφή αυτή στηρίζεται σε βήματα παλαιότερων αντιλήψεων, ενώ οι μαρξιστές πως είναι παραλλαγή των απόψεων του Marx. Ωστόσο, κατά την περίοδο αυτή, που αποτελεί και την τρίτη γενιά των Annales, επιδιώκεται το άνοιγμα της ιστορίας και έξω από τους επιστημονικούς κύκλους. Ανάμεσα στους εκπροσώπους της διακρίνονται ο Robert Mandrou, ο Jacques Le Goff και ο George Dibie και που τελικά καθιέρωσαν μια ιστορία των νοοτροπιών μέσα από τη μελέτη λαϊκών συμπεριφορών σε συγκριμένα κοινωνικά και οικονομικά πλαίσια (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:246). Οι ιστορικοί ασχολούνται τώρα ακόμη και με τις γιορτές, τα φαγητά και τα βιβλία μαγειρικής, τις τελετές, τις παρελάσεις και τις λιτανείες για να διεισδύσουν βαθύτερα στις σχέσεις της κοινωνίας (Βόγλη, 2015:191). Η ιστορία των νοοτροπιών αποτέλεσε ουσιαστικό νεοτερισμό στην ιστορία μέσα από την προσπάθεια εντοπισμού του τρόπου δράσης της συλλογικής συνείδησης. Το αρνητικό της ήταν πως δεν ήταν στερεωμένη σε ισχυρές

ερμηνευτικές βάσεις (Burguiere, 1982:424-426; Burke, 1986; Γαγανάκης, 1994:19-20).

Με τη συμβολή των Annales η αφήγηση δίνει τη θέση της στην ανάλυση και η φιλολογική οπτική στη συνομιλία των πηγών με τον ιστορικό, ενώ τα στρατιωτικά γεγονότα παύουν να κατέχουν την αποκλειστικότητα, οπότε βαίνουμε προς μία συνολικότερη θέαση της ιστορίας (Κόκκινος, 1998α:252). Η τόσο μεγάλη χρονική διάρκεια επικράτησης της σχολής φαίνεται να οφείλεται στην ευελιξία να κινείται ανάμεσα στις απαιτήσεις του 20ου αιώνα και στη σχέση που βοήθησε να αναπτυχθεί μεταξύ παρόντος και παρελθόντος. Παράλληλα, ανέπτυξε δεσμούς με άλλες επιστήμες, αναπτύσσοντας τη διεπιστημονικότητα (Βόγλη, 2015:192). Τέλος, θα αποτελούσε παράλειψη να μην αναφερθεί η απόρριψη της άποψης για ανωτερότητα του δυτικού πολιτισμού έναντι των λοιπών, με βάση τεχνολογικά ή επιστημονικά κριτήρια (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:249).

Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να υπογραμμιστεί πως, όπως ήδη αναφέρθηκε, στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα κάνει την εμφάνισή της η σειραϊκή ιστορία (που αναφέρεται σε σειρές/καταλόγους δεδομένων) μέσα από την εξάπλωση των ποσοτικών μεθόδων, που απαιτούσε η ώσμωση με επιστήμες όπως η δημογραφία, η οικονομία και η πληροφορική. Με κοινό υπόβαθρο με την ιστορία των νοοτροπιών το «άνοιγμα» της ιστορίας σε ευρύτερες κοινωνικές ομάδες προσπαθεί να θέσει κι αυτή τη δική της οπτική στον τρόπο θέασης του παρελθόντος. Αυτού του είδους η ιστορία άνθησε τη δεκαετία του 1950 και οφείλει το όνομά της στον Pierre Sony, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν είχε ήδη κάνει αισθητή την παρουσία της κατά τις προηγούμενες δεκαετίες μέσα από τον Ernest Labrousse και τον Francois Simiand (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:233).

Η ιστορία αυτή προσεγγίζει τα γεγονότα, χωρίς την εξέταση ενός και μοναδικού συμβάντος, αλλά μέσα από την επανάληψη κάποιων στοιχείων. Το γεγονός παύει να αποτελεί το κέντρο βάρους, ανεξαρτητοποιώντας την επίδρασή του, οπότε και προέχει η μελέτη των μακροπρόθεσμων μεταβολών (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:234). Με άλλα λόγια, ενώ η γεγονοτολογική ιστορία προσπαθεί να εντοπίσει μοναδικά και ιδιαίτερα γεγονότα, η σειραϊκή προσέγγιση «*περιγράφει τις συνέχειες σύμφωνα με τον τύπο της ασυνέχειας: είναι μια ιστορία – πρόβλημα(τα), και όχι μια ιστορία - αφήγηση*» (Furet, 1975:81).

«*[…] θέλω να επισημάνω ότι η ιστορία είναι σε μεγάλο βαθμό θέμα αριθμών*», σημειώνει ο Carr (1999:71). Στη σκέψη αυτή χωράει και η έννοια των ποσοτικών μεθόδων, αλλά, ίσως, πολύ περισσότερο, σημαίνει πως δεν περιορίζεται σε γεγονότα

και εξέχουσες προσωπικότητες, αλλά και σε στοιχεία που εμπερικλείουν το σύνολο της κοινωνίας και τις μεταβλητές που τη χαρακτηρίζουν. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να υποδαυλίζεται το ότι η στατιστική συνεχίζει να αξιοποιείται ευρέως έως και σήμερα από την επιστήμη της ιστορίας (Noiriel, 2005:104), μαζί με όλα τα υπόλοιπα εργαλεία που έχει στη φαρέτρα της.

3.5 Η ιστορία (ως επιστήμη) και η σχέση της με άλλες επιστήμες

Δεν υπάρχει αμφιβολία πως οι μελετητές κατάφεραν να κάνουν πολλά βήματα και να κατακτήσουν σημαντικά στοιχεία της ιστορικής γνώσης και μεθοδολογίας, ωστόσο και οι ίδιοι κατανοούν πως υπάρχουν όρια στις προσπάθειές τους. Η λύση στο πρόβλημα των περιορισμών έρχεται, εν μέρει, μέσα από τη συνεργασία με άλλες επιστήμες και μελετητές καταρτισμένους σε διαφορετικά αντικείμενα, που βοηθάνε στην παροχή μιας αλλιώτικης οπτικής για ένα θέμα. Αυτό προϋποθέτει να υπάρχει μεταξύ τους συλλογικότητα και συγκατάνευση στην προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων (Bloch, 1994:92).

Στην ανάλυση που ακολουθεί θα παρουσιαστούν επιγραμματικά οι σημαντικότερες από αυτές τις επιστήμες, με τις οποίες και συσχετίστηκε, και που άσκησαν μεγαλύτερη επιρροή στην ίδια, κυρίως σε μεθοδολογικό επίπεδο. Με κάποιους κλάδους είχε μία πιο στενή σχέση, όπως με την κοινωνιολογία, και με κάποιους άλλους μία πιο χαλαρή, όπως την παθολογία. Κυρίως, όμως, συνεργάστηκε με την ανθρωπολογία, τη λογοτεχνία, την τέχνη, την αρχαιολογία, τη φιλοσοφία, τη θεολογία, τη γλωσσολογία, την κοινωνιολογία, την ψυχολογία. Τελικά, μπορεί να ειπωθεί πως η διεπιστημονικότητα είναι χαρακτηριστικό της ιστορίας και προσδιορίζει τους επιμέρους κλάδους της, που αξιοποιούν περισσότερο τη μία ή την άλλη επιστήμη. Αυτό δεν σημαίνει πως τοποθετούνται μεταξύ τους στεγανά, πως υπάρχουν αλληλοεπικαλύψεις, αλλά παράλληλα την καθιστούν πλουσιότερη ως επιστήμη (Fernandez-Armesto, 2007:279-280). Με άλλα λόγια, ο ιστορικός δεν δίστασε να συνυπολογίσει τις απόψεις των άλλων επιστημών, που αναφέρονται και ως «βοηθητικές επιστήμες», καθώς επεδίωκε τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια στα συμπεράσματά του. Ο ρόλος του δεν είναι να κατέχει την απόλυτη ειδίκευση αυτών των επιστημών (η αρχαιολογία, η επιγραφολογία, η νομισματολογία, η χρονολογία, κ.α.) για να επιτύχει το έργο του, οπότε και απευθύνεται στους ειδήμονες (Carr, 1999:20). Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται πως μέσα από την ώσμωση με τις άλλες επιστήμες η ιστορία κατάφερε να βγει κερδισμένη. Μέθοδοι και τεχνικές, όπως και

προβληματικές και ερευνητικά πεδία, άνοιξαν τους ορίζοντές της (Αργυρού, 2008:80). Εξάλλου, η γνώση που προέρχεται από τους διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους μπορεί να προσφέρει διαφορετικές οπτικές κατανόησης του κόσμου μας (Castle, 2002:1). Αυτό, βέβαια, δεν καθιστά την ιστορία τμήμα αυτών των προσεγγίσεων ή δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση πως ταυτίζεται απόλυτα μαζί τους.

3.5.1 Ιστορία και αρχαιολογία

Η αρχαιολογία είναι η πρώτη από τις επιστήμες αυτές, πόσο μάλλον όταν και οι δύο έχουν το βλέμμα τους στραμμένο στο παρελθόν. Χωρίς να μπορεί να παραβλεφθεί το γεγονός ότι τροφοδοτεί με στοιχεία την ιστορία (Fernandez-Armesto, 2007:279), στην ουσία είναι μια περιγραφική επιστημονική μέθοδος που δεν επιτυγχάνει την ανάπλαση του παρελθόντος, όσο κι αν περιορίζονταν τα τεκμήρια στον υλικό πολιτισμό. Βέβαια, η αρχαιολογία, πλέον, δεν διακρίνει τα τεκμήρια του πολιτισμού σε υλικά και μη. Σε κάθε περίπτωση, οι περιορισμοί που θέτει είναι αποτέλεσμα των μεθόδων της, ενώ θα πρέπει να σημειωθεί πως σαν επιστήμη δεν θα μπορούσε να κατανοήσει πλήρως το παρελθόν, ακόμη κι αν είχε στη διάθεσή της το σύνολο των τεκμηρίων του υλικού πολιτισμού που απαιτούνταν, αφού για να γίνει κάτι τέτοιο είναι χρήσιμα τεκμήρια που πηγάζουν κι από άλλες επιστήμες και οπτικές (Schnapp, 1975:78).

Παρ΄όλα αυτά, η ανάδειξή της σε επιστήμη αύξησε την πληροφορία, στην οποία ο ιστορικός είχε πρόσβαση, καθώς μέχρι τότε οι πηγές πληροφόρησής του ήταν οι άμεσοι μάρτυρες ή οι γραπτές μαρτυρίες. Αλλά και αυτές είχαν θέσει τα δικά τους όρια, αφού η εμφάνιση της γραφής δεν τοποθετείται πριν το 3.000 π.Χ., πόσο μάλλον εάν συνυπολογιστεί η απουσία γραφής σε πολλούς λαούς, που δεν στερούνται ιστορικής σημασίας. Τεκμήρια από την καθημερινή ζωή του ανθρώπου αρχίζουν να αξιοποιούνται και, ας μην λησμονούμε, πως τα υλικά κατασκευής τους, όπως πέτρα, μέταλλο ή άργιλος, ήταν περισσότερο ανθεκτικά στον χρόνο σε σχέση με τα υλικά που σχετίζονται με τη γραφή, όπως ο πάπυρος, η περγαμηνή ή το χαρτί. Αλλά και όταν οι ανασκαφές έφερναν στο φως γραπτά ντοκουμέντα, οι φιλόλογοι προέβαιναν σε ελέγχους των κειμένων που ήδη είχαν στα χέρια τους με αυτά που έρχονταν στο φως από τους αρχαιολόγους, δίνοντας νέα πνοή στη γνώση, ακόμη και με επιγραφές έως τότε άγνωστες ή με γλώσσες που είχαν εξαφανιστεί (Bottero, 1979:214-219). Συνοπτικά, είναι μία επιστήμη που διαθέτει δικά της εργαλεία και σχολαστικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Αντιμετωπίζοντάς την ως παλαιοεθνολογία, σίγουρα έχει

να προσφέρει αρκετά στην ιστορία. Υπερβαίνοντας τον περιορισμό των γραπτών και προφορικών πηγών, εκτός του ότι φτάνει πολύ πιο πίσω στον χρόνο, καθίσταται μία πολύ σημαντική επιστήμη για τους «λαούς χωρίς ιστορία» (Moniot, 1975:40).

Γενικότερα, βρισκόταν πάντα στο πλευρό του ιστορικού προσφέροντάς του σημαντικά πορίσματα για τις μελέτες του. Ωστόσο, πολλές φορές τέθηκε το ερώτημα κατά πόσο οι δύο επιστήμες ταυτίζονται ή είναι κάτι τελείως διαφορετικό. Στη διαμάχη αυτή υπήρξαν υποστηρικτές της μίας ή της άλλης άποψης. Σε κάθε περίπτωση δεν θα πρέπει να λησμονούμε πως και οι δύο ενδιαφέρονται για τη μελέτη του παρελθόντος και σε πολλές περιπτώσεις αξιοποιούν τις ίδιες πηγές. Επιπλέον, οι δύο επιστήμες, καθώς εξελίσσονταν στη διάρκεια του χρόνου, δέχονταν επιρροές η μία από την άλλη, αλλά και από άλλες επιστήμες, τροποποιώντας το επιστημονικό τους υπόβαθρο με παρόμοιο τρόπο (Βόγλη, 2015:198-203). Στα κοινά στοιχεία με την ιστορία μπορεί να αναφερθεί πως και αυτή μεταχειρίζεται έννοιες όπως αυτή του χρόνου, της συνέχειας ή της αλλαγής (Κουσερή & Κασβίκης, 2020:159). Επιπλέον, η δημόσια διάσταση της αρχαιολογίας υποστηρίζει και ενισχύει τις επιδιώξεις της Δημόσια Ιστορίας, επεκτείνοντας το πεδίο ιστορικής έρευνας του κοινωνικού συνόλου (Κουργιαντάκης, 2020:28).

Γενικότερα, η αρχαιολογία παλαιότερα τροφοδοτούσε την επιστήμη της ιστορίας με αντικείμενα που με τη σειρά τους αξιοποιούνται για τη στοιχειοθέτηση του ιστορικού αφηγήματος. Αλλά κατά την κλασική αρχαιολογία το αφήγημα του παρελθόντος ήταν συγκεκριμένο και εκ των προτέρων δομημένο, τα μουσειακά εκθέματα ενίσχυαν το αφήγημα αυτό και ο τρόπος παράθεσής τους ήταν με συγκεκριμένες τυπολογίες ή χρονολογικές σειρές (Μούλιου, 1999:57-58). Όμως, η αγκίστρωσής της στο εθνικό αφήγημα και τις στερεοτυπικές πεποιθήσεις που πηγάζουν αυτό λειτουργούν ως τροχοπέδη για το άνοιγμά της στην κοινωνία (Τουλούμης, 2004:13).

Και μπορεί η ελληνική κοινωνία, κατά τον Τουλούμη, να μην είναι αδιάφορη προς τα ιστορικά και αρχαιολογικά ζητήματα, αλλά ο ίδιος επισημαίνει ως μία μεταξύ τους διαφορά το ότι η αρχαιολογία μελετά τον υλικό πολιτισμό, ενώ η ιστορία επεκτείνεται και στις άυλες μορφές του (Τουλούμης, 2004:19-28). Η σύνδεσή της, όμως, με την υλική πλευρά του παρελθόντος αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της παραδοσιακής της αντιμετώπισης. Σήμερα ενδιαφέρεται εξίσου για τις ανθρωπιστικές και κοινωνικές εκφάνσεις του παρελθόντος, αποκτώντας μία διεπιστημονική κατεύθυνση (Yoffee & Fowles, 2012:43-47). Συνεπώς, στρέφεται μέσα από τα μουσεία και τα εκθέματα σε

ένα περισσότερο ανθρωποκεντρικό ύφος, πολυτροπικό χαρακτήρα, με στόχευση στην ερμηνευτική διαδικασία, ενώ παράλληλα είναι δεκτική σε έναν δημόσιο διάλογο με κριτικό στοχασμό προς ιστορικές πτυχές της κοινωνίας και του πολιτισμού (Μούλιου, 1999:58). Άρα σχετίζεται περισσότερο με την ανθρωπολογία (Τουλούμης, 2004:18). Πλέον μελετά όλες τις πτυχές της ανθρώπινης δράσης, τόσο της καθημερινότητας του ανθρώπου όσο και τους κοινωνικούς μετασχηματισμούς και μάλιστα για το σύνολο της ανθρώπινης ύπαρξης (Yoffee & Fowles, 2012:39).

Παρόλο που στην Ευρώπη οι απαρχές της συνδέονται με την εθνική ιστορία, έχοντας ως στόχο τη συλλογή των εκθεμάτων για τα μουσεία (Yoffee & Fowles, 2012:37), τα εκθέματα αυτά, αποτέλεσμα της συστηματικής μελέτης της, φέρνουν το κοινό σε επαφή με το παρελθόν. Και έχει σημασία τα αρχαιολογικά ευρήματα και συμπεράσματα των μελετών να φτάνουν τελικά στην κοινωνία (Τουλούμης, 2004:21).

Αναφορικά με την εκπαίδευση, η συνεισφορά της δεν περιορίζεται μόνο τις γνώσεις που προσφέρει, αλλά και στο ότι μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να οικειοποιηθούν τις μεθόδους έρευνας (Κουσερή & Κασβίκης, 2020:158), που με τη σειρά τους μπορεί να οδηγήσουν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Τουλούμης, 2004:22).

3.5.2 Ιστορία και ανθρωπολογία/ ανθρωπογεωγραφία/ εθνολογία/ ανθρωπιστικές επιστήμες

Μεταξύ των άλλων επιστημών, προσπαθώντας, οι ιστορικοί, να γνωρίσουν εις βάθος συλλογικές εκφάνσεις του δημόσιου βίου, απευθύνθηκαν στα εργαλεία της ανθρωπολογίας. Η σχέση ανάμεσά τους έχει συνδράμει στην «πολιτισμική στροφή» της ιστορίας, με τους ιστορικούς να στοχεύουν στην κατανόηση των ανθρώπων του παρελθόντος, αντί του παρόντος των ανθρωπολόγων (Rubin, 2007:165). Ο Carr είναι της άποψης ότι οι δύο επιστήμες βρίσκονται πολύ κοντά και το αιτιολογεί με τον παρακάτω συλλογισμό. Η ανθρωπολογία έχει στο μικροσκόπιό της δύο διαφορετικούς πολιτισμούς. Οι παλιότερες κοινωνίες διαφέρουν από τις σημερινές, οπότε έχουν και αυτές διαφορετικό πολιτισμό. Συνεπώς, και οι δύο επιστήμες έχουν παραπλήσιο αντικείμενο (Fernandez-Armesto, 2007:278). Συν τοις άλλοις, ένας ακόμη κλάδος των ανθρωπιστικών επιστημών, η ανθρωπογεωγραφία, επικουρεί στην προσέγγιση της κοινωνίας, αλλά αναφορικά με το φυσικό περιβάλλον, θεωρώντας πως περιβάλλον και άνθρωπος βρίσκονται σε συνεχή και αμοιβαία επίδραση (Bloch, 1994:161-162). Η ιστορία δεν έμεινε αμέτοχη στην προσέγγιση αυτή. Γενικότερα, ως επιστήμη,

βοηθήθηκε σημαντικά από το σύνολο επιστημών, οι οποίες είχαν ως αντικείμενο τους τον άνθρωπο. Προσπαθώντας αυτές να κατανοήσουν τον σημερινό άνθρωπο δίνουν στα χέρια τού ιστορικού περισσότερα εργαλεία για την κατανόηση των παλαιότερων ανθρώπων. Σίγουρα πρόκειται για εργαλεία των μεταγενέστερων ιστορικών, που δεν είχαν στα χέρια τους οι προκάτοχοί τους (Marrou, 1979a:334).

Σαφή όρια δεν υπάρχουν και ως προς την επιστήμη της εθνολογίας, έλκοντας την ιστορία από τις γραπτές πηγές και τα γεγονότα προς την ιστορία μεγάλης διάρκειας, κατά την αντίληψη του Braudel. Στρέφει, έτσι, το ενδιαφέρον από τις εξέχουσες προσωπικότητες και τα ιδιαίτερα συμβάντα προς τους απλούς ανθρώπους και τον καθημερινό βίο (Le Goff & Nora, 1975:12). Ο Marrou (1979a:350), μάλιστα, υποστηρίζει πως «*ό,τι πραγματοποιεί ο ιστορικός στο παρελθόν, ο εθνολόγος το πραγματοποιεί κάτω από τα μάτια μας στο παρόν […]*». Αλλά και ο Bloch επιχειρεί τη διεύρυνση της ιστορίας και προς την εθνολογία, ως γνώστης της, αλλά όχι μόνο προς αυτή. Παράλληλα, εξαπλώνεται και προς τη γλωσσολογία, τη γεωγραφία, τη δημογραφία, την οικονομία και την κοινωνιολογία (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:223).

3.5.3 Ιστορία και θετικές επιστήμες

Ιδιάζουσα είναι η σχέση της ιστορίας με τις θετικές επιστήμες. Όπως ήδη αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, υπάρχει μεταξύ των δύο ένα παρελθόν με στιγμές σύμπνοιας, αλλά και εντονότερων ρήξεων. Χωρίς το αποτέλεσμα της διαμάχης να μπορεί να συγκλείνει απόλυτα προς τη μία ή την άλλη πλευρά, υπάρχουν απόψεις που βρίσκουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα για την κάθε κατεύθυνση.

Γενικότερα, οι θετικές επιστήμες άσκησαν επιρροή σε πολλές άλλες επιστήμες από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα και εφεξής. Στη λογοτεχνία και τη ζωγραφική η τάση αυτή αποδόθηκε με το μυθιστορηματικό και εικαστικό ρεαλισμό και τον ιμπρεσιονισμό. Στις κοινωνικές επιστήμες ο Bacon, ο Locke, ο Darvin και ο John Stuart Mill προσανατολίστηκαν προς το επαγωγικό, εμπειρικό και νομολογικό μοντέλο και στην ιστορία εκφράζεται ως προσκόλληση στη θετικιστική σκέψη (Κόκκινος, 1998α:145; Novick, 1988:40-42).

Στις συνενωτικές απόψεις των δύο αυτών φαινομενικά αντίθετων κλάδων καταλογίζεται το επιχείρημα πως τόσο οι θετικές επιστήμες, όσο και η ιστορία έχουν από κοινού το όραμα να γνωρίσουν βαθύτερα το περιβάλλον μέσα στο οποίο δρα ο άνθρωπος, ώστε να το διαχειρίζεται δραστικότερα (Carr, 1999:117). Επιπλέον, και οι δύο επιστήμες χρησιμοποιούν συστηματικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, και οι

προκαθορισμένες ενέργειες μελέτης και ελέγχου των υποθέσεων είναι και στις δύο παρόμοιες. Παράλληλα, η εύρεση της αλήθειας δεν είναι καθόλου εύκολη σε καμία από τις δύο περιπτώσεις, ούτε καν στις φυσικές επιστήμες, που καταλήγουν στη διατύπωση κάποιων νόμων, αφού ακόμη και αυτοί είναι πιθανότητες και όχι βεβαιότητες. Αλλά και το γεγονός ότι οι ιστορικοί δεν καταλήγουν στη διατύπωση κάποιων νόμων, δεν σημαίνει πως δεν μπορούν να προτείνουν κάποια γενικότερη διατύπωση, πέραν της μελέτης του συγκεκριμένου γεγονότος ή θέματος που εξετάζουν (Marwick, 1985:69-71). Στην εξέλιξη της ιστορίας υπήρξαν και απόψεις, σαν του Herder, που ασπάστηκαν την ύπαρξη κανόνων στα ιστορικά φαινόμενα, όπως και στα φυσικά (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:127).

Στις διασπαστικές απόψεις κυριαρχεί η απόσχιση ακόμη και από τον όρο επιστήμη (science), καθώς «*α) η ιστορία ασχολείται αποκλειστικά με το μοναδικό, ενώ οι άλλες επιστήμες με το γενικό· β) η ιστορία δεν δίνει μαθήματα· γ) η ιστορία αδυνατεί να προβλέψει· δ) η ιστορία είναι αναγκαστικά υποκειμενική· ε) η ιστορία, σε αντιδιαστολή με τις άλλες επιστήμες, άπτεται θεμάτων θρησκείας και ηθικής*», αναφέρει ο Carr (1999:88). Ο Dilthey προχωράει ένα βήμα περισσότερο προτιμώντας να κατονομάζονται οι επιστήμες του πνεύματος σαν ιστορικές επιστήμες. Στέκεται στο γεγονός των ποσοτικών μετρήσεων στις φυσικές επιστήμες και κατά συνέπεια της μαθηματικοποιημένης έκφρασής τους, της επανάληψής τους, ότι υπάρχουν ανεξάρτητα από τον άνθρωπο και ότι κατατάσσονται σε νόμους. Σε κάθε περίπτωση, απώτερος σκοπός είναι η εξεύρεση των αιτιών που τα χαρακτηρίζουν. Αντιθέτως, οι επιστήμες του πνεύματος έχουν ποιοτικές πτυχές, αφού σχετίζονται με τις ανθρώπινες συμπεριφορές, που τις καθιστούν μη μετρήσιμες. Πάντως, αποπειράται να αποσυνδέσει την επιστήμη από τη γενίκευση (Μπαγιόνας, 1976:71-74). Οι θετικιστές ιστορικοί, στην προσπάθειά τους να σταθούν στον έλεγχο των πηγών και μόνο και να τοποθετήσουν τον εαυτό τους έξω από τη διαδικασία αυτή, τελικά κατάφεραν ο λόγος τους να χαρακτηρίζεται από ρητορικά στοιχεία σε τέτοιο βαθμό που ο Κόκκινος (2004:59) αναφέρεται σ' αυτούς σημειώνοντας χαρακτηριστικά για την «*παντοκρατορία του πανταχού παρόντα, παντογνώστη και παντεπόπτη ιστορικού, ο οποίο περιβάλλεται στο σχήμα του ιεροφάντη της αλήθειας και του μυσταγωγού περιούσιο έθνους του, για να μιλήσει ως εντολοδόχος του υποστασιοποιημένου και τελεσίδικου παρελθόντος*».

Επιπρόσθετα, στην ιστορία δεν υπάρχει η δυνατότητα πειραματικής επανάληψης για τον έλεγχο των συμπερασμάτων, αλλά ούτε και αποσκοπεί στη διατύπωση κάποιου

γενικού νόμου, αφού ασχολείται με το μοναδικό, και, ενώ οι θετικές επιστήμες προσπαθούν να πετύχουν κάποιου είδους πρόβλεψη, η ιστορία δεν το επιζητεί. Μία από τις σημαντικότερες διαφορές φαίνεται να είναι στο ότι η ιστορία στοχεύει στις δράσεις του ανθρώπου, ενώ οι φυσικές επιστήμες ασχολούνται με τον άνθρωπο σαν φυσική οντότητα, όπως ακριβώς αντιμετωπίζουν και τα υπόλοιπα όντα του ζωικού ή φυτικού βασιλείου (Marwick, 1985:71-73; Κόκκινος, 1998α:161-162). Από την άλλη, η ιστορία μελετά ανθρώπινες πράξεις, οι οποίες πηγάζουν από συγκεκριμένες προθέσεις. Στο φυσικό φαινόμενο δεν δύναται να εντοπιστεί κάτι αντίστοιχο. Στο ίδιο μήκος κύματος το Droysen πιστεύει πως στις θετικές επιστήμες ταιριάζει η εξήγηση (*erklären*) των αιτιών και στην ιστορία η κατανόηση (verstehen). Με τη στάση του αυτή αυτομάτως οδηγεί την ιστορία εκτός αιτιότητας. Σε μια πιο μετριοπαθή στάση, ο Turgot διαχωρίζει τη φυσική από την ιστορική αιτιότητα, εξαιτίας των προθέσεων. Συνδέει τη φύση με την κυκλική πορεία, αλλά όχι και την ιστορία (Μπαγιόνας, 1976:1&71). Με άλλα λόγια, τα φυσικά φαινόμενα δεν υπακούν σε καταστρατηγήσιμους νόμους, ενώ τα ιστορικά «*είναι τόσο πολυσύνθετα και τόσο περίπλοκα, ώστε παραμένουν πάντοτε μοναδικά και ανεπανάληπτα*» (Ψαράς, 2001:20).

Το να αρνηθεί κάποιος ειδικός από τον κλάδο των θετικών επιστημών να μη συμπεριλάβει στις μελέτες του τη σύγχρονη, ή όποια μελετάει, πραγματικότητα με τις ανθρώπινες παρεμβάσεις δεν επηρεάζει τα αποτελέσματα των ερευνών του. Εάν το πράξει αυτό ο ειδικός που μελετάει την ιστορία δεν μπορεί να αποκαλείται ιστορικός, παρά μόνο, ίσως, αρχαιολάτρης (Bloch, 1994:72). Έτσι και ο γεωλόγος, που μελετά και αυτός το παρελθόν της γης, εστιάζει σε εντελώς διαφορετικά υποκείμενα μελέτης από τον ιστορικό. Ο ιστορικός θα ασχοληθεί με τις μεταβολές στην επιφάνεια της γης, μόνον όταν αυτές επιδρούν, με οποιονδήποτε τρόπο, στους ανθρώπους (Marwick, 1985:27).

Προσεγγίζοντας το θέμα από την πλευρά των ποσοτικών μεθόδων, ο Simiand εμμένει στη χρήση τους και διατείνεται πως αυτές θα της δώσουν το επιστημονικό βάρος. Στρέφει, έτσι, την πλάτη του στις μονογραφίες και τις μελέτες περιπτώσεων. Μέσα από τη στατιστική παρέχεται η δυνατότητα εύρεσης συχνοτήτων και συσχετίσεων και άρα εντοπισμού καθολικών σχέσεων (Noiriel, 2005:107-108).

Ως προς τη δυνατότητα πρόβλεψης ο Carr (1999:97) απαντάει πως τα συμπεράσματα του ιστορικού δεν μπορούν να έχουν την ακρίβεια μελλοντικών προγνώσεων των θετικών επιστημών, αλλά μπορούν, όντας αποτέλεσμα απρόβλεπτων

παραγόντων, μεταξύ των οποίων και ο άνθρωπος, να δώσουν κατευθυντήριες γραμμές και να αξιοποιηθούν ως οδηγός δράσης και κατανόησης.

3.5.4 Ιστορία και κοινωνικές επιστήμες/ κοινωνιολογία

Ο Chaunu (1975:215) θεωρεί πως «*η ιστορία είναι η παλαιότερη από τις κοινωνικές επιστήμες. Η εξιστόρηση, το χρονικό στα έργα των μεγάλων, από τον Ηρόδοτο ως τον Michelet, περνώντας από τον Las Casas, ξεπερνούσε ανέκαθεν το επίπεδο του απλού συμβάντος. Κατέληγε πάντα σε ένα άδηλο σύστημα που αγκάλιαζε ολόκληρη την κοινωνία*». Ωστόσο δεν σημαίνει πως υπάρχει, σαν όρος, από την εποχή του Ηροδότου. Η γέννηση του όρου «κοινωνικές επιστήμες» στην αυγή του 19ου αιώνα σημαίνει και τη χρησιμοποίησή του ως λέξη που φέρει την ίδια περίπου σημασία με αυτήν της κοινωνιολογίας. Η εκπνοή του ίδιου αιώνα τη βρίσκει να έχει εντάξει και τον κλάδο της ανθρωπολογίας. Από την άλλη, η ιστορία αναγνωρίζεται στη Γαλλία του 17ου αιώνα ως ανθρωπιστική επιστήμη, παρόλο που αφορά στη μελέτη του ανθρώπου ως κοινωνικού όντος, ενώ στην Αγγλία δεν έγινε πριν από τα μέσα του 20ου αιώνα. Τα όρια μεταξύ της κοινωνιολογίας και της ανθρωπολογίας δεν είναι ευδιάκριτα και στις περισσότερες περιπτώσεις ούτε απαραίτητα, ωστόσο και οι δύο κλάδοι ωθήθηκαν από τη Βιομηχανική και Γαλλική Επανάσταση. Κατά τον Braudel οι κοινωνικές επιστήμες (σαν συνώνυμος όρος με τις ανθρωπιστικές) αλληλοεπηρεάζονται σε επίπεδο ταυτότητας και μεθόδων. Το ίδιο συμβαίνει και με την ιστορία ως κομμάτι των επιστημών αυτών (Βόγλη, 2015:25&206).

Έως και τον 19ο αιώνα κοινωνιολογία και ιστορία βρίσκονται κάτω από το ίδιο φιλοσοφικό στερέωμα, οπότε και έρχεται η διάσπασή τους, με την επακόλουθη προάσπιση, από την καθεμιά, της δικής τους επιστήμης (Κόκκινος, 1998α:141). Γενικά, με τη μετάβαση στον 20ο αιώνα οι ιστορικοί αρχίζουν να αξιοποιούν τις μεθόδους των κοινωνικών επιστημών, παρόλο που έως τότε, και κυρίως στη Γερμανία, γινόταν το αντίστροφο, ήτοι οι ανθρωπιστικές και πολιτισμικές επιστήμες είχαν την ιστορία ως πρότυπο (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:252). Αυτό διαφάνηκε και στις υποενότητες που προηγήθηκαν με την αναφορά σε προσωπικότητες που την επηρέασαν, όπως ο Marx. Στη λίστα δύναται να προστεθούν και άλλα ονόματα μεταξύ των οποίων ο Montesquieu, ο Ferguson, ο Adam Smith, ο Voltaire, ο Gibbon, ο Justus Moser, ο Tocqueville κ.α. Η ρήξη αυτού του δεσμού συμπίπτει με τη στροφή προς τη γεγονοτολογική πολιτική ιστορία, οπότε και ασχολείται κυρίως με την αποτύπωση της εθνικής ταυτότητας (Κόκκινος, 1998α:28-29). Αυτό που πρέπει να καταστεί σαφές

είναι πως κοινωνικές και ανθρωπολογικές επιστήμες, ιδιαίτερα από τα μέσα του 20ου αιώνα και εφεξής, αλληλοεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται, αποκτώντας περισσότερα κοινά σημεία (Βόγλη, 2015:208).

Η συμπόρευση δεν υποστηρίζεται από όλους τους ειδικούς. Ο Levi-Strauss ήδη από το 1949 τάσσεται στην ιστορία με την κατηγορία της ανεπάρκειας να κατανοήσει ουσιαστικά την κοινωνία εξαιτίας της προσέγγισής της σε βάθος χρόνου (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:275). Από την άλλη, ο Weber πιστεύει πως η αναζήτηση της κοινωνιολογίας έγκειται στην εύρεση νόμων, ενώ της ιστορίας είναι η εύρεση της αιτίας πίσω από τις πράξεις, με την ιστορία να προμηθεύεται από τον κοινωνιολογία τη μεθοδολογία και να της παρέχει δεδομένα (Βόγλη, 2015:204-205). Weber και Hintze βλέπουν τις δύο επιστήμες πολύ κοντά μεταξύ τους με ένα ιδιαίτερο τρόπο, ήτοι την κοινωνιολογία με μεγαλύτερη δόση ιστορίας, ακόμη και από τον Durkheim, και την ιστορία με μεγαλύτερη δόση κοινωνιολογίας από τους ιστορικούς γενικά (Iggers, 2006:59). Αλλά και ο Carr δεν διαφωνεί ριζικά μαζί τους. Υποστήριζε ότι οι δύο επιστήμες θα πρέπει να έρθουν κοντά, καθώς ο ίδιος κατανοούσε πως είναι αδύνατη η εννοιολογική περιχαράκωση των επιστημών (Carr, 1999:92-93; Βόγλη, 2015:209). Ο Bloch, προσπαθώντας να δώσει στην ιστορία μια περισσότερο ανθρώπινη μορφή, αξιοποιεί τις κοινωνικές επιστήμες, χωρίς να ασπάζεται ασυλόγιστα τις επεκτάσεις αυτές (Γαγανάκης, 1994:32). Από τη σκοπιά του Δημαρά η ιστορία βασίζεται τόσο στις κοινωνικές όσο και στις ανθρωπιστικές επιστήμες, αλλά την κατατάσσει στη δεύτερη κατηγορία, με την αιτιολογία πως η κοινωνιολογία κυριαρχεί κατά κράτος στην πρώτη. Έτσι, πιθανή συμπερίληψη των δύο επιστημών θα έπρεπε να συνοδεύεται από τροποποίηση του όρου. Αξίζει να σημειωθεί πως οι Annales θα χρησιμοποιήσουν και τους δύο όρους εναλλακτικά μεταξύ τους (Βόγλη, 2015:196-197).

Συνοπτικά, η ιστορία ενδιαφέρεται για γεγονότα που αφορούν σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο. Η κοινωνιολογία δεν ασχολείται μ' αυτά. Ως προς τον πολιτισμό, η ιστορία επικεντρώνεται σε ειδικά φαινόμενα, ενώ η κοινωνιολογία σε φαινόμενα που απαντώνται σε περισσότερες κοινωνίες. Η ιστορία αναλύει τα κίνητρα των πράξεων και τις προθέσεις πίσω από αυτές και η κοινωνιολογία αυθόρμητες μορφές συμπεριφοράς (Μπαγιόνας, 1976:62). Για να λυθεί το μυστήριο της σχέσης αυτής, αξίζει η παράθεση δύο απόψεων, του Marwick και του Κόκκινου, που διαφωτίζουν συνοπτικά και περιεκτικά το θέμα. «*Σχηματικά, ο κοινωνικός επιστήμονας αναζητά τους κοινούς παράγοντες και τα σταθερά πρότυπα που διέπουν τις ανθρώπινες δραστηριότητες μέσα στα πλαίσια της κοινωνίας. Ο ιστορικός, όμως, εξετάζει σε τι*

διαφέρουν οι κοινωνίες μεταξύ τους σε διάφορες χρονικές στιγμές και πώς οι κοινωνίες αυτές μεταβάλλονται και εξελίσσονται μέσα στο χρόνο», πιστεύει ο Marwick (1985:29), και ο Κόκκινος (1998α:28) συμπληρώνει πως «*η ιστορία δίνει έμφαση στη διαχρονία και στη μεταβολή, ενώ η κοινωνιολογία στη συγχρονία και τις δομές*». Σήμερα οι περισσότεροι από τους ιστορικούς και τους κοινωνιολόγους επιθυμούν οι δύο επιστήμες να βρίσκονται κοντά, αλλά όχι να ταυτίζονται (Λαμπίρη-Δημάκη, 1989:194, Βόγλη, 2015:209). Εξάλλου μια περισσότερο κοινωνιολογική ιστορία και μία περισσότερο ιστορική κοινωνιολογία έχει να αποφέρει κέρδη και στις δύο, επισημαίνει ο Carr (1999:93; Davies, 1999:207).

Οι κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, από τη δημογραφία μέχρι την ψυχανάλυση, είχαν να προσφέρουν κάτι στην ιστορία. Η αποδοχή των διαφορετικών αυτών οπτικών και μεθόδων οδήγησε έως και τη δημιουργία επιμέρους ιστορικών κλάδων (Marrou, 1979b:62), όπως θα φανεί στη συνέχεια της ενότητας.

3.5.5 Ιστορία και λογοτεχνία

Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ ιστορίας και λογοτεχνίας δεν είναι κάτι νέο, καθώς έχει απασχολήσει και τους δύο κλάδους από πολύ παλιότερα. Γενικότερα, φαίνεται να υπάρχει μία σθεναρή αλληλεξάρτηση μεταξύ τους, συνυπολογίζοντας ότι το παραγόμενο ιστορικό υλικό έβρισκε σαν πρόσφορο έδαφος μεταβίβασης τη λογοτεχνία, τόσο στα έμμετρα ποιήματα των επών, όσο και στη νεότερη πεζογραφία (Αθανασοπούλου, 2004:103; Σταύρου, 2017:20). Αλλά και η λογοτεχνία προσέλκυε από πολύ παλιά με τον τρόπο της τους ιστοριογράφους. Από τον 4^{ο} αιώνα π.Χ. οι ιστοριογραφικές επιλογές και ο ιστοριογραφικός λόγος επηρεάζονται από τους ρητορικούς κανόνες της εποχής, οπότε και τα δημιουργήματα λαμβάνουν ρητορική μορφολογία ένεκα εντυπωσιασμού (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:37). Αυτό, όμως, δεν είναι το μοναδικό κριτήριο για να φέρει τους δύο κλάδους τόσο κοντά, ώστε τελικά να ευσταθεί η υπόθεση πως είναι παρόμοιοι. Εκείνο που με σιγουριά μπορεί να λεχθεί είναι πως παρουσιάζουν τόσο στοιχεία σύγκλισης όσο και στοιχεία διαφοροποίησης. Καθώς οι ιστορικοί εκφράζονται μέσω του λόγου, και όχι με τύπους εξισώσεων, άφευκτα η «τέχνη του λόγου» υπεισέρχεται στα αποτελέσματα των ερευνών τους. Αλλά η επιστημονικότητα δεν μπορεί να κριθεί από το επίπεδο γλαφυρότητας του ιστορικού, αρκεί το έργο του να μην είναι αποκύημα της φαντασίας του με λογοτεχνικές επινοήσεις (Βόγλη, 2015:34).

Συνεπώς, από τη στιγμή που η ιστορία ανάγεται σε επιστήμη, αυτομάτως ο λόγος που παράγει θα πρέπει να έχει καθαρά επιστημονικό περιεχόμενο. Αλλά για να φτάσει σε αυτό το επίπεδο έκφρασης πέρασαν αρκετά στάδια ζύμωσης μεταξύ τους. Πρόκειται για μία σχέση που συνεχώς μεταβάλλεται στη ροή του χρόνου. Έτσι, μπορεί σε κάποιες χρονικές στιγμές οι δύο αυτοί κλάδοι να παρουσιάζονται με παρόμοια γνωρίσματα, ενώ σε κάποιες άλλες ως πλήρως διαφορετικοί. Ως εκ τούτου, για να προσδιορίσει κανείς τη σχέση τους, θα πρέπει πρώτα να αναφερθεί σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή ή ακόμη και σε συγκεκριμένο είδος λογοτεχνίας ή ιστοριογραφίας.

Τελικά, η ζύμωση αυτή στο βάθος των χρόνων επέφερε τη λειτουργική διαφοροποίηση της ιστορικής έρευνας και της λογοτεχνικής έκφρασης. Τα πράγματα, όμως, δεν είναι τόσο απλά. Η πολυπλοκότητα του ζητήματος αυξάνει με την προσμέτρηση των διαφορετικών λογοτεχνικών ειδών που υπάρχουν, αφού το καθένα από αυτά έχει ένα ιδιαίτερο μέτρο συσχέτισης με την ιστορία, με το ιστορικό μυθιστόρημα να συνδέεται πολύ περισσότερο με αυτή, όντας και τα δύο προϊόντα παράλληλης εξέλιξης από τον 19ο αιώνα. Ένα άλλο παράδειγμα είναι πως το διήγημα αποτυπώνει την καθημερινότητα των ανθρώπων μεν, δεν μπορεί να αποτυπώσει το βάθος που χαρακτηρίζει τις χρονικές εξελίξεις δε. Αντιθέτως, κάτι τέτοιο μπορεί να πετύχει σε καλύτερο βαθμό το μυθιστόρημα, ενώ υπάρχουν και κάποια είδη που παρουσιάζουν μεγαλύτερο συσχετισμό, ακόμη και από το μυθιστόρημα, μεταξύ των οποίων τα διάφορα βιογραφικά είδη και απομνημονεύματα. Μάλιστα, σήμερα, αυτά τα είδη αξιοποιούνται τόσο στα πλαίσια της λογοτεχνίας, όσο και της ιστορίας (Αποστολίδου, 2010:4-13).

Και στις δύο περιπτώσεις κοινός παράγοντας είναι το παρελθόν. Καθώς φαίνεται, ασκεί επίδραση τόσο στην επιστήμη της ιστορίας, η οποία είναι η κατ' εξοχήν επιστήμη που το μελετάει, αλλά και στη λογοτεχνία, που γι' αυτή αποτελεί πηγή έμπνευσης και αποθήκη αμέτρητων θεμάτων. Δεν είναι, όμως, μόνο η ιστορία που επενεργεί στη λογοτεχνία. Συμβαίνει και το αντίθετο. Είναι και η λογοτεχνία που επηρεάζει τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων, οπότε και τον τρόπο σκέψης για το παρελθόν (Αποστολίδου, 2010:18). Αυτό ακριβώς το χαρακτηριστικό θα πρέπει να αξιοποιήσουμε και από κάτι δυνητικά αρνητικό να γίνει εργαλείο στα χέρια της διδακτικής της ιστορίας.

Με άλλα λόγια, παλιότερα η ιστορία περιοριζόταν σε ένα κείμενο, που παρείχε τις ιστορικές πληροφορίες με κύριο συστατικό ένα σημαντικό αριθμό ονομάτων, ημερομηνιών και γεγονότων. Ο τρόπος αυτός προσέγγισης την καθιστούσε βαρετή και άνευ ουσιαστικού περιεχομένου (Levstik, 1986:1; Jordan, 1992:4-5). Πόσες φορές δεν

ακούγονται οι μαθητές να αναρωτιούνται την ώρα του μαθήματος της ιστορίας αναφορικά με τη χρησιμότητα της συγκεκριμένης γνώσης στο σήμερα; Τέτοιου είδους ερωτήματα φαίνεται πως φανερώνουν μία πραγματικότητα από μέρους των παιδιών, ήτοι την τάση τους να βιώνουν το παρόν και να μην βρίσκουν νόημα σε καταστάσεις του παρελθόντος (Jordan, 1992:4). Ένας τρόπος να καταστεί η ιστορία προσιτή στο κοινό είναι μέσα από τη λογοτεχνία. Εξάλλου, σήμερα υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός επιστημονικών δημοσιεύσεων, που αναφέρονται στα οφέλη από τη διδασκαλία της ιστορίας μέσα από αυτή (Jordan, 1992:7; Griep, 2006). Συνεπώς, η αναζήτηση της ιστορικότητας στις διάφορες εκφάνσεις της ζωής θα μπορούσε να είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον θέμα ενασχόλησης για τους μαθητές και όχι οι αποκομμένες από το συγκείμενο πληροφορίες ενός αντίστοιχου κειμένου.

Πριν φτάσουμε σ' αυτό, θα πρέπει να αναφερθούμε στα σημεία σύγκλισης μεταξύ των δύο κλάδων. Υπάρχουν ξεκάθαρα περιπτώσεις που η ιστορία έχει φτάσει να συνδεθεί παρά πολύ στενά με τη λογοτεχνία, ακόμη και να της αναγνωριστούν χαρακτηριστικά της. Ο Trevelyan, όπως αναφέρει η Turner-Bisset (2001:27) παραπέμποντας στον Richard Evans και στο βιβλίο «In Defence of History», την περιγράφει ως έναν συνδυασμό τριών διαφορετικών παραμέτρων. Η πρώτη από αυτές είναι η επιστημονική, που προκύπτει από τη συστηματική μελέτη του παρελθόντος, η δεύτερη είναι η ποιητική/ φανταστική, που αφορά στην αναδόμηση του παρελθόντος και η τρίτη είναι η λογοτεχνική/ καλλιτεχνική, που αφορά στο διαμοιρασμό της ιστορικής γνώσης. Φαίνεται πως πρόκειται για μία οπτική που όχι μόνο παρουσιάζει τους δύο κλάδους να συγκλίνουν, αλλά ο ένας να αποτελεί κομμάτι του άλλου. Αλλά η λογοτεχνία εμπεριέχεται στην ιστορία και δέχεται επιδράσεις από αυτή ακόμη και στις περιπτώσεις εκείνες που το αντικείμενο διαπραγμάτευσης δεν είναι καν στην άμεση σφαίρα του ιστορικού. Στοιχεία του κειμένου, όπως η δομή, η γλώσσα και το περιεχόμενο, φέρουν χαρακτηριστικά της εποχής κατά την οποία δημιουργήθηκε. Γενικότερα, υπάρχει η αντίληψη πως τέχνη και ιστορική πραγματικότητα συνδέονται τόσο στενά που η πρώτη είναι συστατικό στοιχείο της δεύτερης. Από αυτή την άποψη, η γνώση του παρελθόντος επιβάλλει την εμβάθυνση στην τέχνη της εποχής, που βρίσκεται υπό μελέτη, οπότε και θα επέλθει μία ουσιαστικότερη γνώση της χρονικής αυτής περιόδου, όπως και της τέχνης που μπορεί να εμφανίστηκε αργότερα, αλλά να έχει ως αντικείμενό της την εποχή που μελετάται (Αποστολίδου, 2010:7-10). Τέτοιου είδους πληροφορίες μπορούν να εμπλουτίσουν τις πηγές του ιστορικού, ανοίγοντας νέους ορίζοντες στις μελέτες του.

Τα διαχωριστικά όρια σμικρύνονται ακόμη περισσότερο από το γεγονός ότι και στις δύο περιπτώσεις αντικείμενο μελέτης είναι ο άνθρωπος και η παρουσίαση μίας πραγματικότητας που αφορά σε αυτόν, ενώ ενυπάρχει και η προσωπική, άρα υποκειμενική, νοηματοδότηση του κειμενικού αποτελέσματος που παράγουν και οι δύο αυτοί κλάδοι (Γιαννακοπούλου, 2007:64-71). Η ενασχόληση με τον άνθρωπο άφευκτα οδηγεί και στα προβλήματα που αυτός αντιμετωπίζει. Μέσα από αυτήν τη λογική κατευθυνόμαστε στο άλλο κοινό των δύο κλάδων, που δεν είναι άλλο από τα προβλήματα που ταλανίζουν τις κοινωνίες. Τα ίδια τα προβλήματα κρύβουν μέσα τους μία ιστορικότητα που συνδέει το σήμερα με το παρελθόν. Με σημείο έναρξης την επικρατούσα κατάσταση, ιστορικός και λογοτέχνης, ταξιδεύουν πίσω στο χρόνο μεταφέροντας στους αναγνώστες καταστάσεις που έχουν ουσιαστικό αντίκτυπο στο σήμερα και δεν χαρακτηρίζονται απλά ως εγκυκλοπαιδικές γνώσεις (Αποστολίδου, 2010:21).

Τέλος, υπάρχουν εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο γραφής των συγγραφέων και των δύο κατηγοριών. Η Ann Low-Beer (1967:140-141; Λεοντσίνης, 1996:191) θεωρεί ότι οι λέξεις που θα επιλέξει ο ιστορικός έχουν κάποια συγκεκριμένη χροιά, τόσο ως προς το αξιολογικό, όσο και ως προς το ηθικό επίπεδο, όσο κι αν αυτός προσπαθεί να αποδώσει στο κείμενό του ουδέτερο ύφος. Πέραν αυτού, από το είδος των ερωτήσεων που θέτει ο ιστορικός, τα ενδιαφέροντά του και το υποσυνείδητό του μέχρι και την επίδραση της εποχής του σε αυτόν μπορούν να ανιχνευθούν επιδράσεις στην ιστορική αφήγηση, υποστηρίζει η Γιαννακοπούλου (2007:71) βασισμένη στον Gossman. Παρόμοιες μπορεί να είναι οι επιδράσεις στον λογοτέχνη, καθώς και αυτός δέχεται την ώθηση της εποχής μέσα στην οποία ζει και δημιουργεί. Για παράδειγμα η μεταπολεμική πεζογραφία στρέφεται γύρω από σχετικά με τις προηγούμενες εξελίξεις αντικείμενα, ασχολούμενη με θέματα που ενέχουν έντονα την πολιτική στράτευση. Στο ίδιο παράδειγμα, οι λογοτέχνες της μεταπολεμικής περιόδου εμπλουτίζουν τα έργα τους με πραγματολογικά στοιχεία, οπότε και τους δίνουν ένα γνωστικό-τεκμηριωτικό περιεχόμενο, εξαιτίας της άμεσης εμπλοκής τους στα ιστορικά τεκταινόμενα (Παπαθεοδώρου, 2002:270-271), χωρίς αυτό να σημαίνει πως προσεγγίζουν την πραγματικότητα με αντικειμενικό και επιστημονικό τρόπο.

Από την άλλη, στο επιχείρημα πως η ιστορία είναι και αυτή ένα κειμενικό είδος και ότι οι πηγές της αποτελούν και αυτές κείμενα και μάλιστα με την όποια υποκειμενική επίδραση του συγγραφέα του δύναται αυτά να φέρουν, υπάρχουν αντεπιχειρήματα. Χωρίς να αμφισβητείται η παράθεση στοιχείων από μία ιστορική

πηγή με κάποιο σκοπό, ήτοι να μην αποτυπώνει την αντικειμενική αλήθεια που ο ιστορικός αναζητά στην πηγή, μπορούμε να απαντήσουμε πως η πηγή τίθεται σε διερεύνηση ως προς την αξιοπιστία της και φυσικά ο ιστορικός είναι γνώστης της «παγίδας» αυτής στην οποία μπορεί να πέσει. Επιπλέον, ο ιστορικός δεν χρησιμοποιεί μία και μοναδική πηγή για να φτάσει στα συμπεράσματά του. Διασταυρώνει και αντιπαραθέτει διαφορετικές μεταξύ τους πηγές, ώστε να καταλήξει σε ένα κατά το δυνατόν αντικειμενικότερο αποτέλεσμα. Τέλος, η επιστήμη της ιστορίας βασίζεται και συνεργάζεται με ένα σύνολο άλλων επιστημών, όπως ήδη αυτές έχουν αναφερθεί, όπως η αρχαιολογία, οπότε και πορίσματά της τίθενται εκ νέου προς εξέταση στο μικροσκόπιό της. Η συγγραφή των ιστορικών συμπερασμάτων και των αναλύσεων του ιστορικού, ήτοι η παραγωγή ενός κειμένου που να περιγράφει τις επιστημονικές του απόψεις, αποτελεί ένα μόνο βήμα από αυτά που απαιτούνται για να συγγράψει το έργο του. Θα πρέπει να βρει πρώτα τις πηγές στις οποίες θα βασιστεί η μελέτη του, να τις ταξινομήσει και να τις ελέγξει ως προς την αξιοπιστία τους, να τις αναλύσει και γενικότερα να θέσει τα ερωτήματά του πάνω σε αυτές ή, με λόγια που ήδη έχουν αναφερθεί, να ανοίξει το διάλογο μαζί τους. Αφού, λοιπόν, προβεί στις διαδικασίες που επιστήμη της ιστορίας υπαγορεύει, τότε μόνο είναι έτοιμος να αρχίσει την παραγωγή του συγγραφικού του έργου, προσέχοντας πάλι τον τρόπο παρουσίασης των αποτελεσμάτων της μελέτης του. Τελικά, ούσα η ιστορία μία επιστήμη που δε χρησιμοποιεί μία εντελώς ξεχωριστή γλώσσα, όπως τη γλώσσα των συμβόλων των μαθηματικών, αποτελεί ένα κειμενικό αποτέλεσμα, που ωστόσο έχει «φιλτραριστεί» από τις επιστημονικές της μεθόδους.

Στα πρώτα βήματά της η ιστορίας μέχρι και τον 18ο αιώνα μπορεί να βρισκόταν στην εμβέλεια των λογοτεχνικών ειδών που προσφέρει στον αναγνώστη μία αντίληψη για το παρελθόν με ένα σχετικό αισθητικό αποτέλεσμα, αλλά έκτοτε η λογοτεχνία κινήθηκε σε μονοπάτια με εντονότερο το μεταφορικό υπόβαθρο, ενώ η ιστοριογραφία σε μονοπάτια που σχετίζονται με την αποτύπωση της πραγματικότητας. Μάλιστα, η θετικιστική επίδραση κατά τον 19ο αιώνα θα προσπαθήσει να αποκόψει τη σχέση με τα ρητορικά αυτά στοιχεία, στην προσπάθειά της να καταστήσει την ιστορία μία επιστήμη με αυστηρά μεθοδολογικά και επιστημολογικά εργαλεία (Iggers, 2006:34&161). Πάνω στο ίδιο θέμα και αναφερόμενος στη διαφορά μεταξύ των δύο, στο πρώτο μισό του 18ου αιώνα, ο Γερμανός Chladenius σημειώνει πως «*σε αντίθεση με το συγγραφέα, ο ιστορικός δεν μπορεί να εφεύρει εξολοκλήρου το παρελθόν γιατί "δεσμεύεται" από τις πηγές του. Δεν μπορεί να τις "χειραγωγήσει" κατά βούληση*»

(Noiriel, 2005:22). Παρόμοια φαίνεται η θέση του Roger Chartier το 1993, όταν διατείνεται πως η λογοτεχνική έκφραση του ιστορικού δεν τον κατατάσσει στους λογοτέχνες, αφού το δημιούργημά του είναι αποτέλεσμα έρευνας σε αρχειακό υλικό, με άσκηση κριτικού ελέγχου για την επαλήθευση της γνησιότητας, πλαστογραφίας ή παραποίησής του (Iggers, 2006:183). Στο σημείο αυτό πολλοί θα επικαλεστούν νεότερες απόψεις της ιστορίας, σύμφωνα με τις οποίες η απόλυτη αντικειμενικότητα δεν είναι χαρακτηριστικού ούτε και της ιστορικής επιστήμης, οπότε και οι δύο κλάδοι ενέχουν την έννοια της αφήγησης. Ωστόσο, η ιστορία στοχεύει στην ανάπλαση ενός πραγματικού παρελθόντος, σημειώνει και πάλι ο Chartier (Iggers, 2006:27; Γιαννακοπούλου, 2007:74).

Η επιστήμη της ιστορίας περιορίζεται από τους κανόνες της, αλλά η ύπαρξή τους δεν αποτελούν μόνο δικό της χαρακτηριστικό. Η λογοτεχνία έχει και αυτή τους δικούς της, αλλά της παρέχουν άλλου είδους ελευθερίες, σε σχέση με αυτούς της ιστορίας. Έτσι, μπορεί να τοποθετεί πρόσωπα και γεγονότα κατά το δοκούν, ενώ ακόμη και αν το περιεχόμενό της είναι ιστορικό, δεν σημαίνει πως πρέπει να τηρηθεί η αντικειμενικότητα και ακρίβεια της ιστορικής έρευνας. Επιπλέον, ζητήματα μεθοδολογικής αξιοπιστίας και έκφρασης υποκειμενικών απόψεων δεν θα αποτελέσουν θέμα επιστημονικής παραβίασης. Τελικά, δεν μπορεί η λογοτεχνία να τεθεί στο ιστορικό επίκεντρο ως μία αξιόπιστη ιστορική πηγή, που θα διδάξει την ιστορία στις νεότερες γενιές, όπως προσπαθούσε να πετύχει η Πηνελόπη Δέλτα, ή να επικαλούμαστε λογοτεχνικές αναφορές ως αληθινές (Αποστολίδου, 2010:7-18). Παρόλες τις ιστορικές ανακρίβειες δεν μπορεί να μην προσφέρει κάτι στους αναγνώστες της, που προσπαθούν να μάθουν ιστορία. Το ερώτημα είναι πώς μπορεί να το πετύχει, κρατώντας την ισορροπία μεταξύ μυθοπλασίας και ιστορικότητας. Εξάλλου, «*η Ιστορία είναι ένα μυθιστόρημα που συνέβη. Το μυθιστόρημα είναι η ιστορία που θα μπορούσε να συμβεί*», σημειώνει η Γιαννακοπούλου (2007:74) στηριζόμενη σε μία δημοσίευση του Journal de Concourt το 1862, το περιοδικό των αδερφών Concourt, και συνεχίζει αναφέροντας πως ο σκοπός των δύο κλάδων είναι τελείως διαφορετικός, αφού η επιστήμη στοχεύει στη γνώση, ενώ ο λογοτεχνικός λόγος στο συναίσθημα. Ή, με άλλα λόγια, το ιστορικό πλαίσιο και τα τεκμήρια προέρχονται από την ιστορία και ο συγγραφέας τα εμπλουτίζει για να πετύχει τη μεταφορά στην εποχή που αναφέρεται ακόμη και με φανταστικά πρόσωπα ή και γεγονότα. Έτσι δημιουργείται μία φανταστική ιστορία, έχοντας ως βάση τις ιστορικές πηγές (Σταύρου, 2017:13).

Όποιος και να είναι ο τρόπος εξέλιξης αυτής της ιδιαίτερης σχέσης, αυτό που έχει πρωτίστως σημασία είναι τα κέρδη που προκύπτουν στην εκπαιδευτική κοινότητα μέσα από την αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ιστορίας. Σε συνέχεια των όσων αναφέρθηκαν, τελικά διαπιστώνουμε πως η λογοτεχνία μπορεί να καταστεί χρήσιμη στο αντικείμενο της ιστορικής εκπαίδευσης. Μέσα στο ευρύ σύνολο των ιστορικών πηγών θα βοηθήσει στην κατανόηση της εποχής που αναφέρεται το έργο ή της εποχής στην οποία δημιουργήθηκε (Αποστολίδου, 2010:8). Ακόμη, μπορεί να δώσει στους αναγνώστες της μία εξαιρετική περιγραφή ή αναπαράσταση του παρελθόντος, συμπεριλαμβάνοντας στοιχεία τοπικού και χρονολογικού χαρακτήρα, επαγγελμάτων, ηθών, τρόπου σκέψης ή και τρόπου ομιλίας, παρουσιάζοντας τον άνθρωπο στο συγκείμενο της εποχής του και του τόπου του (Σταύρου, 2017:14-103; Mathison Desrosiers, 2008:1). Με τον τρόπο αυτό έρχονται στην επιφάνεια πλευρές του παρελθόντος, που μέχρι τώρα δεν έχουν μελετηθεί (Levstik, 1990:849; Jordan, 1992:7-8; Παπαθεοδώρου, 2002:276). Τέτοιου είδους αναπαραστάσεις, με υπόβαθρο πολιτικό, θρησκευτικό και κοινωνικό, μπορούν να ανοίξουν οπτικές του αναγνώστη προς το εσώτερο περιεχόμενο των εννοιών αυτών, ενώ βαίνει βοηθητική προς την ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης και προς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Σταύρου, 2017:14-103).

Πέραν, όμως, της προβολής εκφάνσεων της καθημερινότητας των ανθρώπων ή και των συναισθημάτων τους κατά την εποχή αναφοράς, έχει την ικανότητα να αποδώσει βαθύτερες ιστορικές έννοιες, όπως αυτές της συνέχειας και της ασυνέχειας. Σε επίπεδο μελέτης του πολιτισμού, έχει τη δυνατότητα να μεταβιβάσει στους αναγνώστες οπτικές, ακόμη και αναφορικά με καλλιτεχνικά κινήματα ή θεμάτων που αναφέρονται στην παράδοση και τη μεταβολή της (Αποστολίδου, 2010:8-20). Επιπλέον, το ιστορικό μυθιστόρημα, εκτός του ότι βοηθάει τον αναγνώστη να μεταφερθεί στην εποχή αναφοράς του (Λεοντσίνης, 1996:226), καθίσταται ουσιαστικό εργαλείο στη διδασκαλία της ιστορίας όταν άπτεται διαχρονικών θεμάτων, οπότε και ο αναγνώστη θα κάνει αναγωγές σε προβλήματα που απαντώνται στην εποχή του ή την κοινωνία του. Εντός του συγκεκριμένου παιδαγωγικού πλαισίου, όταν δηλαδή μπορεί να ασκεί ερωτήματα γύρω από ιστορικά ζητήματα, και με οδηγό τη λογοτεχνία, ο μαθητής δύναται να κατακτήσει την ιστορικότητα (Ράπτης & Κυριάκου, 2010:6-7). Συνεπώς, φαίνεται πως το ιστορικό μυθιστόρημα δεν εμπλουτίζει μόνο τον συναισθηματικό κορμό των μαθητών, αλλά και τον τρόπο σκέψης τους. Τους παρέχει ευκαιρίες ανάπτυξης της κριτικής σκέψης μέσα από την ενσωμάτωση της κρίσης σε στιγμιότυπα

του μυθιστορήματος, όπου οι πρωταγωνιστές καλούνται να πάρουν αποφάσεις (Jordan, 1992:32). Αυτού του είδος ο τρόπος προσέγγισης του παρελθόντος αξιοποιήθηκε ήδη παλαιότερα από άτομα που δεν είχαν την ευκαιρία να φτάσουν σε ένα ανώτερο επίπεδο μόρφωσης, αλλά ήθελαν να γνωρίσουν το παρελθόν με ένα ευχάριστο τρόπο (Κωνσταντίνου, 2006:5).

Τι ακριβώς συμβαίνει με τα σχολικά εγχειρίδια, σε σχέση με την προσέγγιση μέσα από τη λογοτεχνία; Υπάρχουν έρευνες που καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το ενδιαφέρον των μαθητών και η ικανότητά τους να μαθαίνουν και να αφομοιώνουν πληροφορίες αυξάνεται με τη χρήση της λογοτεχνίας στο μάθημα της ιστορίας. Αυτό συμβαίνει καθώς αυτά περιέχουν κειμενικό περιεχόμενο που στερείται ζωντάνιας, οπότε και καθίσταται βαρετό. Τόσο το σχολικό εγχειρίδιο, όσο και η χρήση των νέων τεχνολογιών μπορεί να αποτελούν μέρος της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας, αλλά αυτό που θα σαγηνεύσει τον μαθητή είναι το ιστορικό μυθιστόρημα, οπότε και θα παραμείνουν ιστορικά στοιχεία στη μνήμη του, υποστηρίζει η Griep (2006), ενώ η Jordan (1992:7-35) προσθέτει πως μία προσέγγιση της ιστορίας βασισμένη στη λογοτεχνία δίνει στους μαθητές ένα ευρύτερο και ουσιαστικότερο επίπεδο ιστορικής κατανόησης γεγονότων, ανθρώπων και πολιτισμού σε σχέση με μία προσέγγιση που βασίζεται καθαρά στο σχολικό εγχειρίδιο. Μάλιστα, επικαλείται ερευνητικά συμπεράσματα που υποστηρίζουν ότι η επαφή των παιδιών με το παρελθόν μέσα από τη λογοτεχνία παρέχει μία πλουσιότερη και ουσιαστικότερη κατανόηση της πραγματικότητας σε σχέση με ένα εγχειρίδιο που εμπεριέχει μόνο ιστορικά γεγονότα. Το μυθιστόρημα μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά σε μία περισσότερο προσωπική ανακάλυψη της ιστορίας, αποκαλύπτοντάς τους ένα ευρύτερο φάσμα της ιστορικής πραγματικότητας. Όλα αυτά λαμβάνουν χώρα μέσα σε ένα απολαυστικότερο κλίμα, με πιο μεστές ιστορικές απόψεις και επίπεδο ιστορικής κατανόησης. Σε κάθε περίπτωση, διευκρινίζεται πως τα συγκεκριμένα δεδομένα αφορούν σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό. Αυτό που ουσιαστικά μελετάται και αξίζει να συγκρατήσουμε είναι ο τρόπος που η γλώσσα του κειμένου και ο τρόπος προσέγγισης μέσα από συγκεκριμένα κειμενικά είδη μπορεί να επηρεάσουν τη θέση του μαθητή απέναντι στο μάθημα.

Εξάλλου, αυτό που πραγματικά ενδιαφέρει είναι η ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων από την πλευρά του μαθητή και όχι η «μάθηση» με την έννοια της απομνημόνευσης πληροφορικών. Έτσι, μία από τις δεξιότητες που σχετίζεται και με τους δύο αυτούς κλάδους είναι αυτή της ανάλυσης και ερμηνείας κειμενικών ειδών. Ο

μαθητές εργαζόμενος πάνω στη λογοτεχνία, και στην περίπτωσή μας στη λογοτεχνία που άπτεται ιστορικών θεμάτων, έχει ευκαιρίες βελτίωσης στους τομείς της ανάλυσης και ερμηνείας, δεξιότητες που μπορούν στη συνέχεια να εφαρμοστούν και σε άλλα είδη γραπτών πηγών.

Επιπρόσθετα, η χρήση της λογοτεχνίας στην ιστορία μπορεί να επιφέρει και άλλα οφέλη. Αναλύοντας το λογοτεχνικό κείμενο οι μαθητές καθίστανται ικανοί να αντιληφθούν ευκολότερα το περιεχόμενο του σχολικού τους εγχειριδίου του μαθήματος της ιστορίας, αλλά και των πηγών που χρησιμοποιούν, ενώ μπορεί να φέρει στο φως απόψεις κοινωνικών ομάδων που μπορεί να μην εκπροσωπούνταν ευρέως, όπως αυτές των παιδιών, των γυναικών, των φτωχών ή άλλων μειονοτήτων (Turk, Klein, & Dickstein, 2007:397). Συνεπώς, το μυθιστόρημα δίνει στους μαθητές έναν νέο τρόπο κατανόησης του τρόπου δράσης των ανθρώπων στην ιστορία. Συμβαίνει, όμως, και το αντίθετο. Δίνει στους μαθητές ένα νέο τρόπο κατανόησης του τρόπου δράσης της ιστορίας στην κοινωνία και την οικογένεια (Mathison Desrosiers, 2008:2). Σε αντίθεση με τα σχολικά εγχειρίδια, τα μυθιστορήματα είναι περισσότερο κατανοητά και απολαυστικά, έχουν περισσότερο ανθρωπιστικό υπόβαθρο, ενώ είναι και υποκειμενικά, ελκυστικά και πιο κοντά στα βιώματα των μαθητών. Οι μαθητές υποστηρίζουν ότι η περιγραφική χρήση της γλώσσας στα μυθιστορήματα τους βοηθούν στην ιστορική κατανόηση, γεγονός που στηρίζει την άποψη ότι οι λεπτομέρειες με τις οποίες εμπλουτίζεται ένα λογοτεχνικό κείμενο παρέχουν μια οπτική για τις ιστορικές εξελίξεις, που τελικά επενεργεί με ουσιαστικό τρόπο στους μαθητές (Jordan, 1992:7-33).

Εν τέλει, η ουσία βρίσκεται στη μέθοδο προσέγγισης και όχι στο εγχειρίδιο αυτό καθαυτό. Ο παραδοσιακός τρόπος παρουσίασης της ιστορίας παρατηρείται πως αποτελεί περιοριστικό παράγοντα στη δημιουργική προσέγγιση της ιστορικότητας από τους μαθητές. Η χρήση του μυθιστορήματος μπορεί να αποτελέσει έναν τρόπο διδασκαλίας που ξεφεύγει από τα τετριμμένα, συνυπολογίζοντας τη μεταβλητή του «τοπικού» στην κάθε προσέγγιση, με εμπειρίες που εμπλουτίζουν το διαθέσιμο υλικό και που μπορούν να προκαλέσουν τον προβληματισμό στους μαθητές. Τελικά, παρόλο που τα λογοτεχνικά κείμενα δεν αποτελούν αξιόπιστα είδη πηγών και πάντα ελλοχεύει ο κίνδυνος του αναχρονισμού, μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης και φαντασίας. Τα έργα αυτά μπορούν να αποτελέσουν ευκαιρία για τη διάκριση ιστορικής πραγματικότητας και μυθοπλαστικού στοιχείου και τρόπο άσκησης στην αντικειμενικότητα των κειμένων. Από την άλλη, δίνουν τη

δυνατότητα διαθεματικών επεκτάσεων στα ιστορικά φαινόμενα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου - Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, 2012:17). Ο Rodwell (2013:7) τάσσεται υπέρ της καλλιέργειας της φαντασίας γενικά, αλλά και της ιστορικής φαντασίας μέσα από αυτού του είδους λογοτεχνικού κειμένου. Επιπλέον, κατά τους Vivienne Little και Trevor Jonh, όπως αναφέρεται από τον Λεοντσίνη (1996, σ. 229), η φαντασία λειτουργεί προτρεπτικά στην ώθηση της αντίληψης και κριτικής ιστορικής σκέψης. Κατά τους ίδιους τα ιστορικά μυθιστορήματα δρουν υποστηρικτικά ως προς την έξαψη της περιέργειας των μαθητών για το παρελθόν, συνεπικουρώντας στη δόμηση μιας εικόνας γι' αυτό μαζί με τις άλλες πηγές που έχουν στη διάθεσή τους.

Υπάρχουν, όμως, κι εκείνες οι περιπτώσεις όπου ιστορία και λογοτεχνία χρησιμοποιήθηκαν με τρόπους μη επιστημονικούς και σκοπούς χειραγώγησης και ως μέσα ιδεολογικής καθοδήγησης (Αθανασοπούλου, 2004:103). Το ιδεολογικό στοιχείο των ιστορικών κειμένων διακρίνεται και από τον Παπαθεοδώρου (2002:269-280), ως δημιούργημα κάποιου ιστορικού, αλλά και της ίδιας της εποχής, ως πολιτικού και πολιτισμικού συγκειμένου, που επιδρά στον ιστορικό, ανάγοντας το ιστορικό παρελθόν σε μνημειακό στοιχείο. Η Οικονομίδου (2002:293) υπογραμμίζει πως η ένταξη της λογοτεχνίας στη διδακτική της ιστορίας θα πρέπει να ξεφεύγει από τις επικεντρώσεις στον εθνικισμό και τον θετικισμό, στοιχείο που απαντάται στα βιβλία του μαθήματος, αλλά να δίνει έμφαση στην αποδοχή των διαφορετικών κοινωνικών χαρακτηριστικών που διέκριναν τις παρελθούσες εποχές. Γενικά αποδέχεται την αξιοποίηση της λογοτεχνίας στην ιστορική προσέγγιση στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να φροντίσει για την ανάπτυξη και την πρόοδο μιας ουσιαστικότερης επαφής με το παρελθόν. Η Γιαννακοπούλου (2007:97) και η Σταύρου (2017:59) τοποθετούνται τόσο υπέρ της μη τεκμηριωτικής χρήσης των λογοτεχνικών κειμένων μιας καθαρά θετικιστικής αντίληψης, όσο μιας ερμηνευτικής απόδοσης του παρελθόντος, αποδεχόμενες την κοινωνικά και πολιτισμικά μεσολαβημένη αποτύπωση του συγγραφέα, αλλά και την αντίστοιχη ερμηνευτική αποτύπωση του αναγνώστη υπό την επίδραση πρότερων γνώσεων, προκαταλήψεων, ερωτημάτων και προθέσεών του.

Ιστορία, λογοτεχνία και πολιτισμός αρχίζουν να πλησιάζουν σαν έννοιες παρέχοντας όψεις του παρελθόντος στο σήμερα.

Σύμφωνα με τους Turk, Klein, & Dickstein (2007:398-399) υπάρχουν διάφοροι τρόποι για την προσέγγιση της ιστορίας με την παράλληλη αξιοποίηση της λογοτεχνίας. Ο ένας από τους τρόπους σχετίζεται με τις ιστορικές περιόδους. Έτσι, επιλέγεται μία περίοδος της ιστορίας και μετά ένα αντίστοιχο λογοτεχνικό έργο

(απόσπασμα, κεφάλαιο ή βιβλίο) που να γράφτηκε στη συγκεκριμένη περίοδο ή που να αναφέρεται σε αυτήν. Ένας άλλος τρόπος προσέγγισης είναι μέσα από τη θεματική επιλογή, οπότε και επιλέγεται το προς διερεύνηση θέμα και μελετάται ως προς μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο ή ως προς ένα άλλο ιστορικό ζήτημα. Εναλλακτικά μπορεί να δοθεί ένα ερώτημα στους μαθητές αναφορικά με ένα ιστορικό θέμα και να οδηγηθούν στην απάντηση του ερωτήματος με τη χρήση λογοτεχνικών πηγών. Ο τέταρτος τρόπος είναι να επικεντρωθεί το ενδιαφέρον σε ένα άτομο ή σε μία ομάδα ατόμων και να επιλεγούν τα κατάλληλα αποσπάσματα που θα διαφωτίσουν πλευρές της ταυτότητάς τους, ενώ ο τελευταίος προτεινόμενος τρόπος τοποθετεί τη λογοτεχνία εντελώς στο επίκεντρο ενδιαφέροντος. Πρόκειται για μία στρατηγική που χρησιμοποιείται ήδη στο μάθημα της γλώσσας στην Αγγλία. Έτσι, γίνεται η επιλογή ενός συγκεκριμένου βιβλίου και στη συνέχεια αναλύονται και διαφωτίζονται κάποιες πτυχές, γεγονός που οδηγεί στην κατανόηση του κειμενικού περιεχομένου.

Ο Τσαφταρίδης (2011:92) τάσσεται υπέρ μιας «εκσυγχρονιστικής ανάγνωσης» του λογοτεχνικού κειμένου, όπως αυτή αρχικά περιγράφεται από τον Dufays Jean-Louis. Αυτό σημαίνει πως στόχος δεν είναι η πρόσδεση στα όσα παρουσιάζονται στο κείμενο, αλλά στο τι μπορεί να παρακινήσει στο αναγνώστη του, οπότε και να τον οδηγήσει σε ενεργοποίηση σύνθετων συνειδησιακών λειτουργιών και, επομένως, σε νέες ερμηνευτικές προσεγγίσεις.

Ας έχουμε στην άκρη του μυαλού μας πως η εισαγωγή των μαθητών στη σύνθετη σχέση ιστορίας και λογοτεχνίας θα πρέπει να γίνεται βαθμιαία και τελικά μπορούν να αξιοποιηθούν πτυχές του πολιτισμού, αλλά και του τοπικού στοιχείου μέσα από αυτές. Έτσι, οι μικρότερες ηλικιακές ομάδες θα μπορούσαν να ασχοληθούν με λογοτεχνικά κείμενα όμοιου θεματικού περιεχομένου, αλλά διαφορετικών εποχών ή πολιτισμών, ώστε να γίνει κατανοητή η κοινωνική πραγματικότητα της κάθε εποχής. Σε αντίστοιχο πλαίσιο μπορεί να αναδειχθεί το στοιχείο του τοπικού. Η βαθύτερη κατανόηση θα επέλθει στις μεγαλύτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, οπότε και οι κοινωνικές τους εμπειρίες θα λειτουργήσουν βοηθητικά προς την κατανόηση αυτή, με αντιστοιχίες σε άλλα πρόσωπα και εποχές (Αποστολίδου, 2010:20). Μάλιστα, η Αθανασοπούλου (2004:102) προσθέτει πως η ένταξη του ενός αντικειμένου στο άλλο μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση του παρόντος πολιτισμού από τα παιδιά.

Τελικά, ας μη λησμονούμε πως η αναγωγή της ιστορίας σε επιστήμη διαχώρισε σημαντικά τον επιστημονικό από τον λογοτεχνικό λόγο, αλλά ποτέ δεν απεμπόλησε τα λογοτεχνικά της χαρακτηριστικά (Iggers, 2006:14&161), καθώς η ιστορία

παρουσιάζεται με τη χρήση του κειμενικού λόγου και που, ίσως, θα μπορούσαν να είναι θεμιτά σε επίπεδο διδασκαλίας, στο μέτρο που δεν παραβιάζουν την επιστημονικότητα του αποτελέσματος που παρουσιάζουν.

Σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας ας αναλογιστούμε με τα λόγια της Πηνελόπης Δέλτα από μια επιστολή της προς τον Αλέξανδρο Δελμούζο, όπως αυτή παρατίθεται από τους Ράπτη & Κυριάκου (2010:7): « *[…] θέλησα να συγκινήσω σημερινά παιδιά, να ξυπνήσω μέσα τους σημερινά μεγάλα αισθήματα […]. Σκοπός μου δεν είναι να κάμω μια πιστή εικόνα μιας πεθαμένης εποχής, αλλά να κάμω σημερινά Ελληνόπαιδα να σκεφθούν, και αν είναι δυνατόν, να ξυπνήσω μέσα τους όμορφα και μεγάλα ιδανικά*». Μπορεί η σημερινή ιστορική και διδακτική αντίληψη να μην βρίσκει πλήρη ταύτιση στα λόγια της συγγραφέως, αλλά μπορούμε να αξιοποιήσουμε την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και την αναπαράσταση του παρελθόντος που θέλει να πετύχει, συνδυασμένη με τις σύγχρονες διδακτικές απόψεις της ιστορικής επιστήμης.

Συνεπώς, «*δεν διαβάζουμε Ιστορία για να καταλάβουμε τη Λογοτεχνία, ούτε διαβάζουμε Λογοτεχνία για να μάθουμε Ιστορία, αλλά διαβάζουμε και τα δύο για να κατανοήσουμε την ανθρώπινη περιπέτεια εν όλω, στη διαχρονία της και στην πολυσύνθετη ουσία της […]*» (Αθανασοπούλου, 2004:107). Γι' αυτό, ίσως, η Αποστολίδου (2010:21) θεωρεί θεμελιώδες στοιχείο την παράλληλη ανάλυση ιστορικών και λογοτεχνικών κειμένων. Πρόκειται για μία πράξη που θα οδηγήσει βαθύτερα στη μελέτη της ανθρώπινης εμπειρίας και της πολύπλευρης λειτουργίας της. Ο άνθρωπος, λοιπόν, και τα δημιουργήματά του, άρα ο πολιτισμός του, είναι ο στόχος μας και πολλοί επιστημονικοί κλάδοι, ο καθένας από τη σκοπιά του, τον τοποθετεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός του προσπαθώντας να αποκαλύψει τον πολυσχιδή χαρακτήρα και ρόλο του.

3.5.6 Ιστορία και θρησκεία/ χριστιανισμός

Η εξάπλωση του χριστιανισμού και η εξουσία του εκκλησιαστικού κράτους, την εποχή του Μεσαίωνα, είναι φυσικό να ασκήσει ισχυρή επίδραση στις ιστοριογραφικές μελέτες της εποχής. Ήδη αναφέρθηκε ο τρόπος εμπλοκής της στις πηγές, μέσα από τα αντίγραφα των έργων που παρήγαγαν οι μοναχοί της εποχής. Η σχέση ιστορίας και χριστιανισμού χαρακτηρίζεται ως ιδιότυπη και απαιτείται κριτικός έλεγχος για τη διαμόρφωση μιας εμπεριστατωμένης άποψης, καθώς αυτή μεταβλήθηκε αισθητά ανά εποχή (Μπαγιόνας, 1976:137). Εδώ θα αναφερθούν επιδερμικά τα σημαντικότερα στοιχεία της συσχέτισής τους.

Μία από τις σημαντικότερες επιδράσεις αφορά στον τρόπο προσέγγισης των εξελίξεων και του μέλλοντος. Κατά τη χριστιανική θεώρηση, η ιστορία αποκτά τελεολογικό σκοπό, που είναι η επικράτηση της βασιλείας του θεού (Μπαγιόνας, 1976:106; Marrou, 1979b:45). Το νόημα, που αποκομίζει η ιστορία με το θεϊκό σχέδιο, αποβλέπει στην υπερίσχυση του χριστιανισμού (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:46). Εξετάζοντάς το από διαφορετική σκοπιά, συνειδητοποιεί κανείς πως με τον τρόπο αυτό η ιστορία περνάει στα χέρια της εκκλησίας, στερώντας της τον εγκόσμιο χαρακτήρα. Η επιτυχία του θεϊκού σχεδίου αναντίλεκτα θα επέφερε και το τέλος της. Η μεσαιωνική αυτή αντίληψη, με τις εβραϊκές καταβολές, τερματίστηκε από την επικράτηση της Αναγέννησης και του ορθού λόγου (Carr, 1999:147).

Τέτοιου είδους τελεολογικές και παραπλανητικές προσεγγίσεις δεν δύναται να χαρακτηρίζονται ως επιστημονικές, αλλά πρώτιστα θεολογικές (Carr, 1999:151-152), ωστόσο μπορούν να περιέχουν ενδιαφέρουσες θέσεις ακόμη και εκτός θεολογικών πραγματεύσεων. Επιπρόσθετα, η θρησκεία δύναται να αποτελέσει πηγή ανθρωπολογικού υλικού, πόσο μάλλον όταν σαν φαινόμενο είναι μεγάλης χρονικής διάρκειας (Dupront, 1975:95). Επομένως, η κυκλική πορεία, ως στοιχείο των πρότερων φιλοσοφικών αντιλήψεων, τίθεται στο περιθώριο και αντικαθίσταται από την ευθύγραμμη εξέλιξη (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:46).

Ως προς τις επικριτικές απόψεις, της καταλογίζεται πως δεν δύναται ο επιστήμονας ιστορικός να προστρέχει στη θεϊκή παρέμβαση για την απόδοση αντικειμενικής άποψης αναφορικά με τις εξελίξεις (Carr, 1999:102). Οι εξηγήσεις που δίνονται δεν είναι ικανοποιητικές για τις περιπτώσεις των πολιτισμών, αφού δεν λαμβάνουν υπόψη τους πως η ιστορία του πολιτισμού δε σχετίζεται με συγκεκριμένα πρόσωπα και πως χαρακτηρίζεται σε κάποιο βαθμό από συνέχεια, πόσο μάλλον όταν δεν σχετίζονται με τον χριστιανισμό. Αλλά και οι περιπτώσεις δράσης πολιτικών προσώπων εκτός χριστιανικής επιρροής φαίνονται συμπωματικές. Τέλος, η απόδοση τελεολογικού χαρακτήρα δύναται να καταλογίσει σε άτομα σκοπούς που δεν διέθεταν (Μπαγιόνας, 1976:57&139).

Δεν θα ήταν σωστό να διαγραφεί το οτιδήποτε σχετίζεται με τη χριστιανική προσέγγιση και οπτική, αναγνωρίζοντας την προσφορά στον τρόπο θέασης του παρελθόντος, αλλά σίγουρα δεν γίνεται να γίνουν δεκτές άκριτα όλες οι απόψεις της. Δεν μπορούμε, συνεπώς, να αρνηθούμε πως οι θρησκείες υπήρξαν σε όλους του τόπους και χρόνους στοιχείο της ανθρώπινης ιστορίας, ασκώντας δυνάμεις στη γνώση, τις τέχνες ή και την τεχνολογία. Ως εκ τούτου, δεν θα μπορούσαν να μην μείνουν εκτός

των ενδιαφερόντων των ιστορικών, από τη στιγμή που επηρέασαν τη ροή των κοινωνιών, που παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις στον χρόνο και συνδέονται με άλλες εκφάνσεις της ανθρώπινης δράσης, όπως την οικονομία, την πολιτική και τον πολιτισμό (Yale University, n.d.).

Γενικότερα, η θρησκεία σχετίζεται με τη δόμηση των ταυτοτήτων και διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην ιστορική εξέλιξη. Έθνος, θρησκεία, ταυτότητα και ιστορία βρίσκονται μέσα από τη σχέση αυτή πολλές φορές να περιπλέκονται σε τέτοιο βαθμό που μοιάζει στο ευρύ κοινό σαν ένα και το αυτό στοιχείο. Υπό αυτήν τη σκοπιά, φαίνεται πως οι μειονοτικές θρησκευτικές ομάδες τίθενται στο περιθώριο. Συνεπώς, η θέση της θρησκείας στη μελέτη της ιστορίας σχετίζεται και με ένα ακόμη ζήτημα, αυτό της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη, ενώ έχει στενή σχέση με τον πολιτισμό, σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης, αλλά δεν μένει μόνο σ' αυτό το επίπεδο η σχέση τους (Jackson, 2016:17). Σε ένα πλαίσιο πολιτισμικής συσχέτισης, ιστορία, θρησκεία και πολιτισμός φαίνεται πως μπορούν να συνυπάρξουν και να οδηγήσουν την εξέταση του παρελθόντος σε νέα μονοπάτια, αφού μάλιστα δεχτούμε τη θέση πως «*η θρησκεία είναι ένα από τα πιο σημαντικά πολιτιστικά εργαλεία για να κατανοήσει κανείς την κατάστασή του, να εδραιώσει την ταυτότητα, να ορίσει την ετερότητα και να εξηγήσει την αλλαγή*» (Otto, Rau, & Ruepke, 2015:1).

Παρά την όποια παρελθοντική τους σχέση, η ιστορική επιστήμη δεν μπορεί να μείνει προσκολλημένη στο άρμα της θρησκείας, μη λαμβάνοντας υπόψη ή μη μελετώντας τον θρησκευτικό πλουραλισμό, υπό τον φόβο της διάσπασης της όποιας δομημένης και εγκαθιδρυμένης ιστορικής εθνικής αφήγησης. Ανοχή και σεβασμός θα πρέπει να κυριαρχήσουν στις σύγχρονες κοινωνικές απόψεις, ισχυρισμός που σχετίζεται γενικότερα με τη θέση μας απέναντι στο διαφορετικό και αφορά ακόμη και στη θρησκευτική ελευθερία, ως αναγνωρισμένο δικαίωμα του ανθρώπου (Πέτρου, 2013:157-158). Υπό αυτή την έννοια, η ιστορία καλείται να αναδείξει τον όποιο θρησκευτικό πλουραλισμό χαρακτήριζε το παρελθόν, αφού ο σεβασμός του άλλου βρίσκεται σε άμεση σχέση με τη γνωριμία μαζί του και την ανάπτυξη διαλόγου μαζί του.

Η έννοια του θρησκευτικού πλουραλισμού περιλαμβάνει τη συνύπαρξη ατόμων από διάφορες θρησκείες, τα άτομα που είναι αδιάφορα προς τη θρησκεία και αυτά που στρέφονται εναντίον της (Πέτρου, 2013:157). Ωστόσο, ο θρησκευτικός πλουραλισμός δεν αποτελεί ίδιον των σύγχρονων κοινωνικών μόνο. Μπορεί κανείς να τον εντοπίσει ακόμη και σε παραδοσιακές κοινωνίες. Οι μετακινήσεις των πληθυσμών είναι λογικό

να επιφέρουν τέτοιου είδους φαινόμενα. Η παγκοσμιοποίηση, βέβαια, ασκεί τη δική της επιρροή στον πολιτισμικό αυτόν πλουραλισμό (Πέτρου, 2013:162-164), αφού γενικότερο χαρακτηριστικό της είναι «*ο μετασχηματισμός των παραδοσιακών κοινωνιών σε πλουραλιστικές*» (Σακελλαρίου & Αρβανίτη, 2008:89).

Καταληκτικά, η θρησκεία, ως κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο, μέσα από τις θέσεις της και τις πρακτικές, επηρεάζει την ιστορία, όχι μόνο ως προς την εξέλιξή της, αλλά και ως προς την ερμηνεία της. Βέβαια, από τότε που η ιστορία αναδείχθηκε σε επιστήμη άλλαξε και τον τρόπο εξέτασης των ζητημάτων, τα οποία και μελετώνται πλέον σε μία βάση αντικειμενικότητας. Από την άλλη, οι σύγχρονες οπτικές εμπλουτίζουν ολοένα και περισσότερο ζητήματα που παλαιότερα δεν μπορούσαν καν να τεθούν στο τραπέζι των συζητήσεων.

3.5.7 Η ιστορία διεπιστημονική και εξελισσόμενη

Είναι αδιαμφισβήτητη η συμβολή της ιστορίας στην προσπάθεια προσέγγισης του παρελθόντος, αναλογιζόμενοι τα όσα έχουν έρθει στο φως μέσα από αυτή. Πρόκειται για μία διαδικασία που δεν έφτασε στο τέλος της, αλλά συνεχίζει και θα συνεχίζει να εξελίσσεται, ακόμη και με τη χρήση μεθόδων που ακόμη δεν γνωρίζουμε. Εκφάνσεις ιστορικής έρευνας σήμερα ήταν αδιανόητες για τους παλαιότερους ιστορικούς. Η ιστορία θέτει, όμως, τους δικούς της περιορισμούς, ως αποτέλεσμα των περιορισμών που θέτει το ίδιο το παρελθόν. Οι ιστορικοί, υποστηρίζει ο Bloch (1994:84), «*δεν είναι ποτέ απόλυτα ελεύθεροι. Το παρελθόν είναι ο τύραννός τους. Τους απαγορεύει να γνωρίσουν ο,τιδήποτε που το ίδιο δεν τους το έδωσε, συνειδητά ή ασυνείδητα*».

Έτσι, παρά τις επιδράσεις του γερμανικού ιστορικισμού του 19^{ου} αιώνα και την επιμονή στις επιστημονικές και ιδεολογικές της θέσεις με την απόρριψη διαλόγου με τις άλλες επιστήμες, ώστε να αποκτήσει το δικό της επιστημονικό υπόβαθρο, ως αποτέλεσμα και των πανεπιστημιακών τμημάτων και την ώθησή τους προς αυτήν την κατεύθυνση (Κόκκινος, 1998α:29), η ιστορία τελικά ανοίχτηκε στον διεπιστημονικό διάλογο.

Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι πως η κάθε μία από τις επιστήμες έδωσε τη δική της οπτική προς μία πληρέστερη προσέγγιση της αλήθειας, όσο επώδυνο και να ήταν το συνταίριασμά τους. Ή, όπως υποστηρίζει ο Bloch (1994:48), «*η κάθε επιστήμη, από μόνη της, δεν αντιπροσωπεύει παρά ένα ψιχίο της καθολικής προσπάθειας για την κατάκτηση της γνώσης*». Και όπως αναλύεται στη συνέχεια, η επίδραση της κάθε

επιστήμης βοήθησε, λιγότερο ή περισσότερο, στη διαμόρφωση επιμέρους κλάδων εντός της ιστορικής επιστήμης.

3.6 Οι κλάδοι της ιστορίας

Αναλογιζόμενος κανείς την επιστήμη της ιστορίας εύκολα μπορεί να τη φανταστεί σαν μία, ενιαίου αντικειμένου, επιστήμη. Μια ενδελεχέστερη ματιά εύκολα φέρνει στην επιφάνεια επιμέρους κλάδουςν από τους οποίους συνίσταται. Αυτό δεν σημαίνει πως αποτελείται από άλλου είδους επιστήμες και, σίγουρα, δεν αποτελούν διασπαστικό της παράγοντα. Αντιθέτως, αυτοί λειτουργούν σαν μία δέσμη, που συνθέτουν τη συνολική προσέγγιση, δίνοντας τη δυνατότητα εμβριθών προσεγγίσεων σε περισσότερο εξειδικευμένους στόχους. Η Βόγλη (2015:213) χαρακτηρίζει τους καταμερισμούς αυτούς τυπολογικούς, που παρακινούν τη δημιουργία πρόσθετων θεωριών, περισσότερο σύνθετων και επιστημονικών. Ακολουθεί αναφορά στους σημαντικότερους από αυτούς που, σε διαφορετικό βαθμό για την κάθε εποχή, ο καθένας διαδραμάτισε, ή διαδραματίζει ακόμη και σήμερα, σημαντικό ρόλο στον τρόπο θέασης του παρελθόντος.

3.6.1 Πολιτική ιστορία

Όταν η ιστορία αναδεικνύεται σε επιστημονικό κλάδο κατά τον 19ο αιώνα ήταν συνώνυμο της πολιτικής, συνταγματικής και διπλωματικής ιστορίας (Marwick, 1985:58-59). Άποψη που έρχεται ήδη από τα χρόνια της Αναγέννησης. Σχετίζεται με τη μελέτη της δημιουργίας των εθνικών κρατών, τις συγκρούσεις, τους πολέμους και τις εδαφικές προσαρτήσεις (Marrou, 1979a:331-332). Σήμερα δεν επικρατεί η ίδια αντίληψη για το περιεχόμενο του κλάδου, καθώς αναφέρεται στους θεσμούς της πολιτικής εξουσίας (Μπαγιόνας, 1976:5-6).

Ο Braudel θεωρεί τη γεγονοτολογική αντιμετώπιση συναφή με την πολιτική και παραδοσιακή ιστορία, που βρίσκεται στον αντίποδα της οικονομικής και κοινωνικής, των οποίων και είναι θιασώτης, ενώ στις μέρες μας συνδέεται στενά με τη σύγχρονη ιστορία (Noiriel, 2005:55&256). Μάλιστα, με βάση την προσέγγιση της πολιτικής ιστορίας, και τη θέαση από τη σκοπιά της συνάρτησης με το έθνος, που ψευδεπίγραφα εξασφαλίζει, αναπτύχθηκαν και άλλους είδους προσεγγίσεις όπως η ιστορία των θεσμών, η ιστορία του δικαίου, η οικονομική ιστορία, η ιστορία της φιλοσοφίας, η ιστορία της λογοτεχνίας, η ιστορία της τέχνης και η ιστορία της θρησκείας (Κόκκινος, 1998α:143).

Ιδιαίτερα γλαφυρά την παρουσιάζει ο Julliard Jacque (1975:257-258) ήδη από το τρίτο τέταρτο του 20ου αιώνα, ο οποίος, αναφέρει:

> *Η πολιτική ιστορία είναι ψυχολογική και αγνοεί τις εξαρτήσεις· είναι εκλεκτιστική, δηλαδή βιβλιογραφική, και αγνοεί το σύνολο της κοινωνίας και τις μάζες που την απαρτίζουν· είναι ποιοτική και αγνοεί το σειραϊκό· έχει σαν στόχο της το καθέκαστο και αγνοεί τη σύγκριση· είναι αφηγηματική και αγνοεί την ανάλυση· είναι ιδεαλιστική και αγνοεί το υλικό· είναι ιδεολογική και δεν έχει συνείδηση του πράγματος· είναι μερική και ούτε αυτό το ξέρει· μένει προσκολλημένη στο συνειδητό και αγνοεί το ασυνείδητο· ασχολείται με το γεγονός της στιγμής και αγνοεί τη μακρά διάρκεια· με μια λέξη που στην αργκώ των ιστορικών τα λέει όλα, είναι συμβαντολογική*.

Παρά την παρακμή της στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, που έπαψε να βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των ιστορικών, δεν σημαίνει πως έπαψαν να ασχολούνται μαζί της οριστικά, καθώς κάτι τέτοιο δεν θα μπορούσε να γίνει, ούσα κομμάτι των άλλων ιστοριών. Εξάλλου, τα όρια των επιμέρους κλάδων δεν είναι πάντα σαφή (Βόγλη, 2015:221). Ακόμη και σήμερα στη Βρετανία, για παράδειγμα, νέες έρευνες στη λαϊκή πολιτική και τον πολιτικό πολιτισμό εμπλουτίζουν τις προϋπάρχουσες προσεγγίσεις για την πολιτική σκέψη και τα πολιτικά κόμματα (Pedersen, 2007:97).

Τέλος, αναφέρεται πως η θρησκευτική ιστορία αποτέλεσε κλάδο της πολιτικής ιστορίας. Χωρίς να μπορεί να προσδιοριστεί με ακρίβεια, φαίνεται πως διαφαίνεται μετά τη δεκαετία του ’50, όταν αποσπάται από αυτή, οπότε οι απλοί και καθημερινοί άνθρωποι κερδίζουν έδαφος στη μελέτη των χαρακτηριστικών τους (Hufton, 2007:115-118).

3.6.2 Κοινωνική και οικονομική ιστορία

Δύο από τους σπουδαιότερους κλάδους είναι η κοινωνική και οικονομική ιστορία, που πολλές φορές βρισκόταν στο ίδιο «στρατόπεδο» κατά τη διάσταση απόψεων εντός της ιστορικής επιστήμης. Γενικότερα, η προσφυγή προς τις κατευθύνσεις αυτές ήρθε ως επακόλουθο της ανάγκης για την εύρεση καθολικής εξήγησης για το παρελθόν ή αναζήτηση μιας πιο ολοκληρωμένης και εγκυρότερης ανάπλασης του παρελθόντος και σίγουρα η εύρεση απαντήσεων για τις κοινωνικές συνθήκες, τις οποίες οι άνθρωποι βιώνουν (Wolf, 1988:117-118).

Έως και τα μέσα του 20ου αιώνα η πολιτική και διπλωματική ιστορία κατείχαν τα πρωτεία, ως κλάδοι, οπότε και το ενδιαφέρον στρέφεται προς την κοινωνική ιστορία, με τις κοινωνικές επιστήμες να ωθούν τις έρευνες αυτές. Στα μέσα του 20ου αιώνα η τεχνολογία των υπολογιστών γνωρίζει σημαντική πρόοδο, γεγονός που ενισχύει τις ποσοτικές έρευνες. Στην πολιτική παρατηρείται προσπάθεια σύνδεσης των εκλογικών συμπεριφορών με κοινωνικά χαρακτηριστικά και η ιστορική δημογραφία θεσμοθετείται ως ποσοτικός κλάδος. Από το ρεύμα δεν ξεφεύγουν τα οικονομικά, τα θέματα νοοτροπιών, αντιλήψεων και συμπεριφορών (Iggers, 2006:18&65). Ο δυτικός κόσμος αξιοποιεί εντατικότερα τη συμβολή τής ποσοτικής προσέγγισης, ιδιαίτερα κατά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970, οπότε και το κέντρο βάρους μετατίθεται στην ανάλυση των αιτιών από την αφήγηση, που κυριαρχούσε μέχρι πρότινος. Ακόμη και σ' αυτήν την περίσταση, ο παραδοσιακός τρόπος προσέγγισης των αρχείων δεν παραμερίζεται πλήρως (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:330).

Η κοινωνική και οικονομική προσέγγιση του τρίτου τετάρτου του 20ου αιώνα δεν έχει πλέον αντίκτυπο. Υποστηρικτές και των δύο κλάδων θεωρούν ότι η διερεύνηση του παρελθόντος έχει προχωρήσει από την οπτική της οικονομίας – κοινωνίας – πολιτισμού, αποποιούμενοι τις θέσεις προσδιορισμού των κοινωνικών τάξεων του Labrousse, εκτός του ότι οι δύο κατευθύνσεις έχουν πλέον διαχωριστεί (Noiriel, 2005:195-228).

Ειδικότερα, όσον αφορά στην κοινωνική ιστορία, στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα σημειώθηκε αύξηση του ενδιαφέροντος γι' αυτήν, γεγονός που οδήγησε και σε αύξηση των αντιπαραθέσεων μεταξύ ιστορικών και κοινωνιολόγων για το περιεχόμενο της κάθε επιστήμης. Έντονη ήταν και η αντιπαράθεση μεταξύ των υποστηρικτών της πολιτικής και της κοινωνικής ιστορίας. Οι προστριβές ήταν τόσο έντονες που στη δεκαετία του 1970 έφτασε να τίθεται το ερώτημα εάν υπάρχει ακόμη η επιστήμη της ιστορίας, ωστόσο, φαίνεται πως από τον αριθμό των δημοσιεύσεων την ίδια δεκαετία, που είχαν ως επίκεντρο την πολιτική ιστορία, κάτι τέτοιο δεν ευσταθεί (Βόγλη, 2015:220-231). Η κοινωνική ιστορία απασχολεί τους ιστορικούς ακόμη και σήμερα, αλλά και μέσα από μία άλλη οπτική. Έτσι, ενώ στις δεκαετίες του 1950 και του 1960 είχε στο επίκεντρό της τις κοινωνικές τάξεις, σήμερα ενδιαφέρεται για τις κοινωνικές ομάδες (Noiriel, 2005:234) και, ενώ κατά τις δεκαετίες εκείνες συμπεριλάμβανε σχεδόν τα πάντα, τώρα εστιάζει στις επιμέρους κοινωνικές μορφές και όχι στο σύνολό της (Cannadine, 2007:14; Αρώνη-Τσίχλη, 2008:338).

Την περίοδο αυτή η ιστορική δημογραφία ασκεί επιρροή στην κοινωνική ιστορία τροποποιώντας το περιεχόμενό της και, πλέον, αναλύει ομάδες ατόμων, ενδιαφέρεται για τη φυσιογνωμία των ομάδων αυτών και όχι για συγκεκριμένα πρόσωπα (Noiriel, 2005:138). Πέραν αυτών, δίνει έμφαση στις κοινωνικές δομές και τις διαδικασίες που επιφέρουν αλλαγές στην κοινωνία, ενώ λαμβάνεται υπόψη το πλαίσιο μέσα στο οποίο δρουν. Αλλά και ο Braudel είχε ήδη αναφερθεί στην ιστορία της καθημερινής ζωής, αλλά δεν ικανοποιούσε τις τωρινές απαιτήσεις, γιατί στρεφόταν γύρω από τον υλικό κόσμο, χωρίς παράλληλη συνεξέταση του τρόπου βίωσης αυτού (Iggers, 2006:16&135). Η στροφή προς του απλούς ανθρώπους αποζητούσε μια πολύπλευρη προσέγγιση της ιστορίας, αναγνωρίζοντας τις προσπάθειές τους, ενταγμένες στο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο. Παράλληλα, η αξιοποίηση των πηγών, που δημιουργήθηκαν από τις εξέχουσες προσωπικότητες, έκαναν την ενασχόληση μαζί τους δύσκολη και επίπονη. Τώρα δεν αντιμετωπίζονται ως ανώνυμο πλήθος, αλλά σαν ξεχωριστές προσωπικότητες (Iggers, 2006:136-137; Βόγλη, 2015:232).

Με την οικονομική και κοινωνική ιστορία να βρίσκονται πολύ κοντά, συντάσσεται πλήθος επιστημονικών απόψεων. Ο Weber συγκαταλέγει την οικονομία στην κοινωνική ιστορία, αλλά με μία προσέγγιση εντελώς ανεστραμμένη από αυτή του Marx. Έτσι,

> *ενώ ο Μαρξ πιστεύει ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται για να παραχθούν και να ανταλλαχθούν τα οικονομικά αγαθά, καθώς και τα μέσα που χρησιμεύουν για την παραγωγή τους και την ανταλλαγή τους, προσδιορίζουν σε τελευταία ανάλυση τα φαινόμενα του λεγόμενου πνευματικού πολιτισμού, […], ο MAX WEBER πιστεύει ότι τα φαινόμενα του πνευματικού πολιτισμού, […], καθορίζουν τελικά την εξέλιξη της οικονομίας* (Μπαγιόνας, 1976:77-78).

Σε κάθε περίπτωση ο όρος «οικονομική ιστορία» δεν πρέπει να σχετίζεται αποκλειστικά και μόνο με τις οικονομικές δραστηριότητες, καθότι δεν περιορίζεται στην εξέλιξη των οικονομικών θεωριών ή στην απλή καταγραφή των «οικονομικών γεγονότων» (Wolf, 1988:118), αλλά ούτε θα ήταν και ορθό ο περιορισμός της ιστορίας, γενικά, στις οικονομικού τύπου δραστηριότητες μόνο (Furet, 1975:86).

Η δεκαετία του ’70 βρίσκει την Ευρώπη σε κλίμα αναστάτωσης σε σχέση με το κοινωνικό φύλο, τον εθνικισμό, τη θρησκεία και τον σεξουαλικό προσανατολισμό. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον το πρότυπο προσέγγισης με βάση την αιτιότητα, που χρησιμοποιείται για να περιγράψει την επίδραση της οικονομίας, δεν μπορεί να δώσει

ολοκληρωμένες απαντήσεις (De Certeau, 1975:38; Harvey, 1991; Berkhofer, 1995; Evans, 2007:31-32). Αυτό οδηγεί, την ίδια εποχή στη Δυτική Ευρώπη και λίγο αργότερα στην Ανατολική, στη στροφή προς τη μελέτη του πολιτισμού, χωρίς η μία προσέγγιση να εξαιρεί την άλλη (Iggers, 2006:101).

3.6.3 Πολιτισμική ιστορία

Ο 19ος αιώνας με την εστίαση των ιστορικών μελετών στην εθνική σκοπιά και δράση έχει πλέον περάσει (Ashplant & Smyth, 2001:3). Κατά τη δεκαετία του 1990 οι ιστορικοί αλλάζουν σημαντικά τον τρόπο εργασίας τους, αφού ήδη η οικονομική αιτιοκρατία των δεκαετιών του 1970 και του 1980 δεν βρίσκεται στο προσκήνιο. Η οικονομική βάση της εξουσίας, η κοινωνική οργάνωση και η κοινωνική δομή, σαν κυρίαρχα πεδία μελέτης, δίνουν τη θέση τους στην ταυτότητα, τη συνείδηση, τη νοοτροπία και την πολιτισμική ιστορία (Mayfield & Thorne, 1992; Evans, 2007:35-36). Με λίγα λόγια, από την υπερίσχυση της κοινωνικής ιστορίας του 1960 περνάμε, πλέον, στην πολιτισμική ιστορία (Poster, 1997:3; Cannadine, 2007:15; Αρώνη-Τσίχλη, 2008:338), χωρίς αυτό να σημαίνει πως οι υπόλοιποι κλάδοι έχουν παραμεριστεί ολοσχερώς (Evans, 2007:37). Η μετάβαση από την κοινωνική στην πολιτισμική ιστορία, μαζί με τις αλλαγές στο θεματικό περιεχόμενο και τις μεθόδους, δεν επέφερε διαφοροποιήσεις μόνο στην ιστορία. Οι πολιτικές και πνευματικές κατευθύνσεις πήραν επίσης άλλη τροπή (Ashplant & Smyth, 2001:26).

Η πολιτισμική ιστορία δεν είναι κάτι εντελώς νέο. Ήδη από την εποχή του Διαφωτισμού υπηρετείται από κάποιους οπαδούς της και σχετίζεται, τότε, με την άνοδο της αστικής τάξης έναντι του απολυταρχικού κράτους (Κόκκινος, 1998α:112). Μάλιστα ο Lafitou αναγνωρίζει την αξία των εθίμων για την κατανόηση της ιστορίας (Vidal-Naquet, 1975:197), ενώ τα πρώτα της ψήγματα εντοπίζονται ακόμη και στις αναλύσεις του Ηροδότου.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί πως η πολιτισμική ιστορία δεν ταυτίζεται με την έννοια της ιστορίας του πολιτισμού. Η δεύτερη έχει ως αντικείμενό της μόνο τον πολιτισμό. Στην πρώτη περίπτωση, εξετάζονται τα οποιαδήποτε ιστορικά αντικείμενα μέσα από το πρίσμα του πολιτισμού (Arcangeli, 2012:2-3). Αξίζει ακόμη να σημειωθεί πως δεν είναι λίγοι αυτοί που αναγνωρίζουν στην πολιτισμική ιστορία μία διεπιστημονική φύση (Ashplant & Smyth, 2001:8; Applegate & Potter, 2018:80).

Σήμερα, η προσέγγιση της ιστορίας από την πολιτισμική σκοπιά ασκεί επίδραση σε όλα τα υπόλοιπα είδη της, αφού δεν προσπαθεί να βρει απλά τι συνέβη, αλλά ποιος

επηρεάστηκε από αυτό που συνέβη (Rubin, 2007:156-157). Την απασχολεί η καθημερινή ζωή και πώς αυτή βιώνεται σε υλικό και συγκινησιακό επίπεδο (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:331-332). Είναι αυτό που ο Thompson ονόμασε «ιστορία από τα κάτω» σε ομώνυμο άρθρο του (Poster, 1997:14). Δεν θα μπορούσε να είχε αναπτυχθεί εάν δεν είχε γίνει ήδη αποδεκτό πως η ιστορία δεν είναι αποκλειστικό κτήμα των επώνυμων και σημαντικών προσωπικοτήτων και πως συμβάλλουν και τα κατώτερα στρώματα σ' αυτή (Μπαγιόνας, 1976:51). Πολύ παραστατικά ο Rubin (2007:164) εξηγεί πως «*διαβάζοντας τις πηγές "πολιτισμικά", αποκτούμε τη δυνατότητα να συναρμολογούμε ένα ολόκληρο φάσμα από άλλες, σχετικές με αυτές –οπτικές, κειμενικές, μουσικές- και επιθέτοντας τη μια πάνω στην άλλη –σαν να κοιτάζουμε μέσα από πρίσμα- αποκτούμε ένα σημείο καινούργιας εστίασης και αντίληψης*». Μέσα από την πολιτισμική ιστορία ωθήθηκε η μελέτη της ιστορίας της εκπαίδευσης και των γνώσεων, οπότε και εμφανίστηκε η ιστορία των επιστημών (Noiriel, 2005:242).

3.6.4 Ιστορία της νοοτροπίας

Η τρίτη γενιά των Annales, με πρωτεργάτες τους Robert Mandrou, JaqueLeGoff και Georges Duby, εμβαθύνουν στις λαϊκές συμπεριφορές εντός ενός κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος, οπότε και καθιερώνουν την ιστορία των νοοτροπιών (Iggers, 2006:85). Σαν αντίληψη εμφανίζεται από τον 18ο αιώνα, όταν θεωρείται πως έθιμα, τρόπος ζωής και ψυχολογική στάση των ανθρώπων διαφοροποιείται στο πέρασμα των ιστορικών εποχών (Duby, 1988:240-241). Με την ιστορία της νοοτροπίας ο ιστορικός στρέφεται προς την κληρονομιά, την παράδοση, τις ακολουθίες και την αδράνεια. Γίνεται κατανοητό πως η νοοτροπία αλλάζει αργά σε σχέση με τα υπόλοιπα στοιχεία της ιστορίας, οπότε και ιστορία της νοοτροπίας είναι η ιστορία της βραδυπορίας (Le Goff, 1975:323).

3.6.5 Η δημόσια ιστορία. Κινηματογράφος, διαδίκτυο και προφορική ιστορία

Τη δεκαετία του '70 έρχεται στο προσκήνιο η μικροϊστορία, θέση που θα εναντιωθεί στην κρατούσα κοινωνική ιστορία και τις ποσοτικές προσεγγίσεις. Το κέντρο βάρους μεταπίπτει από το σύνολο, το όλο και το μεγάλο στο μικρό και το τοπικό (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:332). Τα άτομα της καθημερινότητας, που αγνοούνται από τις επίσημες πηγές, τίθενται στο μικροσκόπιο μελέτης, με την προφορική ιστορία να συμβάλλει σ' αυτό. Η κριτική που της ασκείται σχετίζεται κυρίως με τις μεθόδους που

χρησιμοποιεί και την εστίαση στο ειδικό -με τον φόβο του ιστοριοδιφισμού να καραδοκεί-, με την ρομαντική προβολή του παρελθόντος, με την ανεπαρκή προσέγγιση της σύγχρονης ιστορίας -που στοιχειοθετείται από γρήγορες αλλαγές, αφού ασχολούνται με σταθερές αντιλήψεις- και την επακόλουθη ανεπάρκεια για ενασχόληση με την πολιτική πλευρά (Iggers, 2006:150-151). Ωστόσο δεν θεωρείται ισότιμη με την ιστορία της καθημερινής ζωής τού Braudel. Η ιστορία μετατρέπεται πλέον σε ιστορίες. Δεν αποκηρύσσει τη γενικότερη ιστορία, αλλά έρχεται να τη συμπληρώσει με την πινελιά του συγκεκριμένου και του εξατομικευμένου (Iggers, 2006:182; Αρώνη-Τσίχλη, 2008:332-333).

Η δημόσια ιστορία εμφανίστηκε στις Η.Π.Α. και τον Καναδά τη δεκαετία του 1970 επηρεάζοντας ακόμη και τα πανεπιστημιακά τους ιδρύματα. Έκτοτε δημιουργήθηκε το Εθνικό Συμβούλιο για τη Δημόσια Ιστορία, ενώ κυκλοφορεί και το περιοδικό «Public Historian». Πλέον, βρίσκεται στα Προγράμματα Σπουδών πολλών πανεπιστημίων σε όλες τις ηπείρους (National Council on Public History, n.d.). (Ανδρέου, και συν., 2015:9).

Ως όρος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1975 από τον Αμερικανό ιστορικό Robert Kelley στο Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια (Davison, 1991:5). Καθ' αυτόν, «*η Δημόσια Ιστορία αναφέρεται στην απασχόληση των ιστορικών και στην ιστορική μέθοδο έξω από τον ακαδημαϊκό χώρο: στην κυβέρνηση, τις ιδιωτικές εταιρείες, τα μέσα ενημέρωσης, τις ιστορικές εταιρείες και τα μουσεία, ακόμη και στην ιδιωτική πρακτική*» (Kelley, 1978:16; Davison, 1991:5; Cauvin, 2018:5).

Ο Davison θεωρεί πως «*η δημόσια ιστορία είναι το νέο όνομα για την παλαιότερη ιστορία. Από τον Θουκυδίδη και τον Machiavelli μέχρι τον Charles Beard και τον Arthur Schlesinger Jr οι ιστορικοί έχουν αντλήσει έμπνευση από την πρακτική ενασχόλησή τους με τη δημόσια ζωή […]*» (Davison, 1991:4). Η πληθώρα ορισμών που υπάρχει για να την περιγράψει δείχνει πως ακόμη δεν έχει σταθεροποιηθεί ως προς τις κατευθύνσεις της, με τις πλείστες εκφάνσεις της, παρότι φαίνεται να έχει καθιερωθεί (Ανδρέου, και συν., 2015:12).

Ο Cauvin (2018:4) υποστηρίζει πως η ανάπτυξή της βασίζεται σε τρία βασικά χαρακτηριστικά και αυτά είναι η επικοινωνία της με το ευρύτερο κοινό πέραν του ακαδημαϊκού χώρου, η συμμετοχή του κοινού αυτού στη διαμόρφωσή της και τα σύγχρονα ζητήματα με τα οποία άπτεται. Στο ίδιο πλαίσιο, αναρωτιέται για τη σχέση των ιστορικών με την κοινωνία, ενώ θεωρεί πως η εξάπλωση του διαδικτύου έχει συμβάλλει στην ανάδειξή της. Κάπως έτσι εξηγείται το γεγονός ότι σ' αυτού του είδους

την προσέγγιση «*ο ιστορικός απαντά σε ερωτήσεις που έχουν τεθεί από άλλους*» (Kelley, 1978:18; Davison, 1991:7). Γι' αυτό, ίσως, και η Carroll Pursell να θεωρεί πως «*η δημόσια ιστορία είναι ένα σπίτι με πολλούς άρχοντες*» (Cole, 1994:10).

Σήμερα, το περιεχόμενό της, υπό την επίδραση της διεθνοποίησης, εμπεριέχει τόσο τοπικά όσο και εθνικά ζητήματα (Cauvin, 2018:3), ενώ αυτό μπορεί να αφορά και σε άλλους κλάδους της ιστορίας, όπως τη στρατιωτική. Ένα παράδειγμα είναι πως μελέτες στη χρήση των πυρηνικών όπλων ήρθαν πρώτα στην επιφάνεια μέσα από τη συγκεκριμένη οπτική. Συνδέεται, επίσης, με ζητήματα που αφορούν στο φύλο. Σε ένα άλλο παράδειγμα η προβολή σχετικής κινηματογραφικής προβολής οδήγησε στην ανάδειξη του θέματος και από άλλες πλευρές, οπότε και ήρθε το ζήτημα στην επιφάνεια και τελικά στη μελέτη του (Cole, 1994:20&29). Η επιτυχία της είναι πως έρχεται σε διάλογο με της ακαδημαϊκή ιστορία, διευρύνοντας και επικυρώνοντας τα ερευνητικά δεδομένα. Από την άλλη αυξάνει γενικότερα τον δημόσιο διάλογο αναφορικά με το παρελθόν (Cauvin, 2018:22).

Ο Αγγελάκος και οι συνεργάτες του (2021:173) σχολιάζοντας δύο έρευνες του ΚΕΦΙΜ και του Μαυρή[21] για την Επανάσταση του 1821 θεωρούν ότι οι ερωτηθέντες είναι της άποψης πως η γνώση τους για το θέμα στηρίζεται στη σχολική μάθηση. Δεν συσχετίζουν τις γνώσεις τους με τις προσλαμβάνουσες από το δημόσιο χώρο και τους τρόπους που επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους. Η δημόσια ιστορία λειτουργεί, όμως, επιβεβαιωτικά προς τη σχολική γνώση;

Η δημόσια ιστορία φαίνεται πως κερδίζει έδαφος στα μέσα της δεκαετίας του 1990 (Κουργιαντάκης, 2020:26) (Ανδρέου, και συν., 2015:9). Ωστόσο, ως όρος, άρχισε να χρησιμοποιείται εκτενέστερα ήδη από τη δεκαετία του 1970. Παρόλα αυτά δεν υπάρχει ακόμη ένας καθολικός ορισμός της. Μία περιγραφή της που συχνά χρησιμοποιείται είναι αυτή που την τοποθετεί στον αντίποδα της ακαδημαϊκής ιστορίας, ήτοι: δημόσια ιστορία «*είναι ο λόγος και οι πρακτικές που αφορούν το παρελθόν και καλλιεργούνται έξω από τα ακαδημαϊκά αμφιθέατρα*» (Σαλβάνου, 2021:101-102). Η απουσία συγκεκριμένου ορισμού αποτελεί δείγμα του πολύπλευρου και μη επακριβώς προσδιορισμένου πεδίου της (Ανδρέου, και συν., 2015:16). Ο Κουργιαντάκης (2020:25-26) σημειώνει πως αυτή «*μελετά και καταγράφει τρόπους με τους οποίους το*

[21] Εδώ ο Αγγελάκος και συν. σχολιάζουν τις εξής δύο έρευνες: Κέντρο Φιλελεύθερων Μελετών (ΚΕΦΙΜ) – Μάρκος Δραγούμης (2021). «Πώς βλέπουν οι Έλληνες την Επανάσταση του 1821». Αθήνα. https://kefim.org/pos-vlepoun-oi-ellines-to-1821/ και Μαυρής, Γ. (2021). Η ελληνική κοινή γνώμη και η Επανάσταση του 1821 . Τετράδια . Αθήνα: Στοχαστής.

παρελθόν ανασυγκροτείται και αποτυπώνεται, μέσα από νέες μορφές παραγωγής ιστορικής γνώσης και κουλτούρας και από φορείς που διαχειρίζονται το παρελθόν στη δημόσια σφαίρα (επετειακούς εορτασμούς, μνημεία, μουσεία, δημόσια-ιδιωτική εκπαίδευση, ΜΜΕ, κινηματογράφο, διαδίκτυο, τηλεόραση, ραδιόφωνο κ.λπ.)». Στα μέσα αυτά, δηλαδή το διαδίκτυο, τα ΜΜΕ και τον κινηματογράφο, ως μέσα που συναινούν και ενισχύουν τον διάλογο που αναπτύσσεται σήμερα γύρω από τη δημόσια ιστορία, συμφωνούν και οι Δαλκαβούκης & Τσέκου (2015:115), ενώ αναγνωρίζεται πως και η εμπορική εκμετάλλευση του πολιτισμού συμβάλλει στην ανάδειξή της (Εξερτζόγλου, 2020:23). Σε έρευνά της η Ταμίσογλου (2022:112-113) διαπιστώνει τη χρησιμοποίηση της ιστορίας ακόμη και στον χώρο της διαφήμισης, όχι με στόχο τη δημιουργία νέας ιστορικής γνώσης, αλλά με την εκμετάλλευση των πτυχών με τις οποίες έχει αυτή συγκεραστεί στο θυμικό των ατόμων.

Σε κάθε περίπτωση, η μελέτη του παρελθόντος δεν συντελείται πλέον μόνο σε στενά ακαδημαϊκά πλαίσια. Στη συζήτηση εμπλέκεται σαφέστατα και ο δημόσιος λόγος. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον δίνονται δυνατότητες εκδημοκρατισμού της, καθώς αναδεικνύονται πτυχές που έως τώρα δεν έχουν μελετηθεί ή σε απόψεις που παραγκωνίστηκαν και αποκλείστηκαν κοινωνικά. Η εξέταση υπό αυτή την οπτική δεν θα πρέπει να ερμηνευτεί στερεοτυπικά ως μία αντιπαράθεση μεταξύ της ιστορίας και της δημόσιας ιστορίας και ούτε πρέπει η πρώτη να απορρίψει τη δεύτερη αποφασίζοντας μόνο με την απαρέγκλιτη χρήση των μεθόδων της, αφού ο τρόπος που οι δύο συσχετίζονται είναι ιδιαιτέρως πολυσχιδής (Εξερτζόγλου, 2020:21-29).

Στον δημόσιο λόγο δεν απουσιάζουν απόψεις που προσπαθούν, ως διαφορετικές, να επικρατήσουν αυτών της ακαδημαϊκής ιστορίας (Σαλβάνου, 2021:10). Ωστόσο, η δημόσια ιστορία επιθυμεί να φέρει την ακαδημαϊκή πιο κοντά στο ευρύ σύνολο των ανθρώπων, καθιστώντας την σε μεγαλύτερο βαθμό ωφέλιμη στο κοινό και την καθημερινότητα και πέρα από την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Εξερτζόγλου, 2020:26). Δεν είναι, όμως, λίγες οι περιπτώσεις όπου μέσα από τη δημόσια ιστορία αναδύονται απόψεις με εθνοκεντρικό χαρακτήρα, που δεν έχουν στέρεη βάση και που μεγεθύνουν διάφορους αμφισβητούμενους ισχυρισμούς. Αντίστοιχα, η δημοσιογραφία και οι ιθύνοντες των μέσων μαζικής ενημέρωσης και της πολιτικής, αλλά και άτομα ή συλλογικότητες διεκδικούν μερίδιο από τη δημόσια ιστορία απαιτώντας την ανάδειξη της δικής τους θέσης για το παρελθόν. Το παραπλανητικό κλίμα που δημιουργείται τελικά συμπαρασύρει τη δημόσια ιστορία ενισχύοντας τη διάσταση και το χάσμα με την ακαδημαϊκή της πλευρά. Αντίστοιχα παραμερίζονται εκφάνσεις του λαϊκού

πολιτισμού και η ιστορική συνείδηση που καλλιεργείται από αυτές (Εξερτζόγλου, 2020:215-216).

Οι αντιπαραθέσεις που συντελούνται στον δημόσιο λόγο για την Ιστορία αποτελούν αντικείμενο μελέτης της ίδιας της Δημόσιας Ιστορίας, αλλά παρά τη δυναμική ενασχόληση της κοινωνίας με αυτά τα θέματα, φαίνεται πως σε ακαδημαϊκό επίπεδο δεν έχουν αποκρυσταλλωθεί οι απαραίτητες μέθοδοι που να εμποδίζουν τις επιδέξιες προσπάθειες πιθανής ποδηγέτησης (Κουργιαντάκης, 2020:27). Σήμερα η δημόσια ιστορία κερδίζει έδαφος στον ακαδημαϊκό χώρο, αφού υπάρχουν αντίστοιχα προγράμματα σπουδών, περιοδικά και διοργανώνονται σχετικά συνέδρια (Ανδρέου, και συν., 2015:9; Σαλβάνου, 2021:100).

Εξίσου ελπιδοφόρο είναι πως όλο και περισσότερο ανοίγει ο διάλογος για την ουσιαστική αξιοποίησή της στη μαθησιακή διαδικασία. Εξάλλου, δεν μπορεί κανείς να αγνοήσει πως οι ιδέες της οικογένειας και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος συνοδεύουν τους μαθητές και εντός του σχολείου (Τρίμη-Κύρου, 2013:316). Ήδη, σε κάποιο βαθμό, η προφορική ιστορία έχει ενισχύσει τη θέση της στην τυπική εκπαίδευση, αφού μέσα από αυτή οι μαθητές αντιλαμβάνονται με ουσιαστικό τρόπο τη χρήση των τεκμηρίων, που αφορά στη συλλογή, αξιολόγηση και ερμηνείας τους και καταλήγει στην αναδόμηση του παρελθόντος με βιωματικό τρόπο και αντίστοιχο αυτών που εφαρμόζουν οι ιστορικοί (Thompson, 2002:239). Μάλιστα, οι Chapman & Edwards (2015:86) αναγνωρίζουν σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε σχολεία της Αγγλίας πως η προφορική ιστορία μπορεί να ωφελήσει πολλαπλά τη μαθησιακή διαδικασία.

Η όποια εθνοκεντρική διάσταση λαμβάνει η δημόσια ιστορία, όπως την επικρίνουν ότι κάνει, αλλά και κάθε αναδημοσίευση από τα κοινωνικά δίκτυα και τα ευρύτερα ψηφιακά μέσα θα μπορούσαν να καθηλωθούν και να περιοριστούν μέσα από την κριτική τους προσέγγιση που θα έθετε όρια στην άνευ όρων υιοθέτηση των απόψεών τους (Κουργιαντάκης, 2020:33). Και αυτό προϋποθέτει την κατάλληλη εκπαίδευση. Για το ίδιο ζήτημα η Νάκου (2013:343) υποστηρίζει πως η ανάδειξη διαφορετικών απόψεων για την ιστορία στη διδασκαλία της στο σχολικό περιβάλλον εντέλει κλονίζει πραγματεύσεις που στοχεύουν την ισχυροποίηση μιας καθολικής εθνικής ταυτότητας. Συνεπώς, πιθανή επιχειρηματολογία που αναπτύσσεται γύρω από το ζήτημα της εθνοκεντρικής αγκίστρωσης ως πιθανού παράγοντα αποστασιοποίησης της δημόσιας ιστορίας από τη σχολική εκπαίδευση φαίνεται να αποδομείται. Αλλά ούτε και ο Wineburg (2001:362) θεωρεί ότι οι εκφάνσεις της δημόσιας ιστορίας θα πρέπει να

εξοστρακίσουν από τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς θα συνεχίσουν να επιδρούν στο μαθητή και έξω από αυτή. Αντιθέτως, πιστεύει πως θα πρέπει να βρούμε τον τρόπο ώστε να τις αξιοποιήσουμε με στόχο τη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης με άξονα την καλλιέργεια της ιστορικής κατανόησης από την πλευρά του παιδιού.

Επιπρόσθετα υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που ενισχύουν τη συμπερίληψη αυτή. Η Howell (2014:11) κατά την εφαρμογή ενός project σε σχολικές μονάδες της Αυστραλίας στη διάρκεια του 2013 καταλήγει στο συμπέρασμα πως η συμπερίληψη της δημόσιας ιστορίας στην εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται να συνδέεται με θετικά αποτελέσματα. Αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα έρευνας για τα ελληνικά δεδομένα, σε προπτυχιακούς φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στα οποία καταλήγει η Ταμίσογλου (2020:138). Και ενώ η σχολική ιστορία συνδέεται τόσο με την ακαδημαϊκή, όσο και με τη δημόσια ιστορία, εντούτοις το περιεχόμενό της δύσκολα διευρύνεται, καθώς τα Προγράμματα Σπουδών, με τον τρόπο που λειτουργούν, περιορίζουν τις δυνατότητες και τις προσπάθειές της για κάτι τέτοιο (Κουργιαντάκης, 2020:29).

Θα πρέπει, ακόμη, να συνυπολογίσουμε πως ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι «*η δημόσια ιστορία και ειδικά ο κινηματογράφος, το Διαδίκτυο, η τηλεόραση και η λογοτεχνία επηρεάζουν καθοριστικά τόσο τη συγκρότηση και τον αξιακό προσανατολισμό της ιστορικής παιδείας όσο και την ταυτότητα και τις μορφές ιστορικής συνείδησης των παιδιών και των νέων*» (Ανδρέου, και συν., 2015:11).

Στο σύγχρονο πλαίσιο ο κινηματογράφος έχει προχωρήσει σε έναν ιδιαίτερο διάλογο με την ιστορία, κομμάτι κι αυτός της δημόσιας ιστορίας. Έτσι, από τη μία μπορεί να αναδείξει προβλήματα που απασχολούν την κοινωνία και ενισχύει την ιστορική ενσυναίσθηση, από την άλλη, όμως, προβάλλει σ' αυτά τη δική του δεδομένη οπτική (Σακκά, 2007:133-134&138). Ωστόσο, αναδείχθηκε σε ιστορικό τεκμήριο μέσα από την προσπάθεια του Ferro (Δελβερούδη, 2009:32) και μπορεί κατά μία άποψη να είναι τεκμήριο, αλλά συνιστά και μία αφήγηση. Μπορεί να είναι μία εναλλακτική αφήγηση, αλλά παραμένει αφήγηση, οπότε και απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή στα στοιχεία που αντλούμε απ' αυτόν. Διαφορετική απόχρωση μπορεί να δώσει ο κινηματογράφος μέσα από μη αφηγηματικά έργα, όπου υπάρχει ευρύ σύνολο διηγήσεων.

Όπως και στη δημόσια ιστορία, έτσι και η προφορική είναι μία «ιστορία από τα κάτω» που έρχεται, συχνά, να αντιταχθεί στο ακαδημαϊκό ιστορικό αφήγημα. Είναι ένα ακόμη πλαίσιο όπου οι καθημερινοί άνθρωποι έρχονται στο προσκήνιο. Γενικότερα, η

«ιστορία από το κάτω» «*στοχεύει στον εκδημοκρατισμό και τον εξανθρωπισμό της ιστορίας […]*» (Βαν Μπούσχοτεν, 2021:31-34).

Η προφορική ιστορία θέτει στο κέντρο της κυρίως της προφορικές πηγές, τις οποίες και μπορούν οι ερευνητές να συνδυάσουν με άλλα τεκμήρια. Στα αντικείμενά της εντοπίζεται η σχέση μεταξύ ατομικής και συλλογικής μνήμης, ενώ και εδώ απαντάται το φαινόμενο να μη διενεργείται από επαγγελματίες ιστορικούς αποκλειστικά (Fischer, Costache, & Μακρυγιάννη, 2011:6-9). Καθώς οι ερευνητές προέρχονται από διάφορους κλάδους, και η θεματική της είναι ευρεία (Μπουτζουβή & Θανοπούλου, 2002:4).

Η προφορική ιστορία σχετίζεται με τη σύγχρονη ιστορία, αφού προϋποθέτει κάποιον μάρτυρα και την αφήγησή του για κάποιο γεγονός ή απλά για την εμπειρία που έχει για τον τρόπο ζωής. Για τον Paul Thompson (2000:23-24; Βόγλη, 2015:54-55), προβάλλει ανθρώπους από όλες τις κοινωνικές τάξεις και τελικά επιτυγχάνει τη σύνδεση του παρόντος με το παρελθόν. Μεταξύ άλλων, οδηγεί την αμφισβήτηση πολλών κατεστημένων για την ιστορία. Στα παραπάνω θα μπορούσαμε να προσθέσουμε την τοπική διάσταση που κρύβεται πίσω της, καθώς ο καταθέτων τη μαρτυρία έχει σοβαρές πιθανότητες να σχετίζεται με το συγκεκριμένο τόπο. Επιπλέον, ασχέτως εάν η μαρτυρία αναφέρεται στον συγκεκριμένο τόπο ή όχι, κατά πάσα πιθανότητα θα σχετίζεται μ’ αυτόν, έστω και έμμεσα.

Με την ιστορική μελέτη ο ιστορικός έρχεται αντιμέτωπος με την ανάγκη χρονολογικής τοποθέτησης των εξελίξεων, χωρίς η ανάγκη του αυτή να αποτελεί τον πυρήνα των προσεγγίσεών του. Το πρόβλημα που προκύπτει με την προφορική παράδοση ή ιστορία έγκειται στο γεγονός της ελλιπούς χρονολόγησής της. Στις περιπτώσεις αυτές θα πρέπει να γίνει αντιπαραβολή με αντίστοιχες χρονολογημένες γραπτές πηγές (Moniot, 1975:36).

Ας αναφερθεί ακόμη πως η ψηφιακή εποχή επέφερε αλλαγή στα παραδοσιακά είδη των ιστορικών πηγών. Πέραν της ψηφιοποίησης, πολλές πηγές «γεννιούνται» στον ψηφιακό (μη χωρικό) χώρο και μπορεί να παραμένουν στις βάσεις δεδομένων ες αεί. Ο τρόπος πρόσβασης στις πηγές αλλάζει, όπως και ο όγκος που κανείς μπορεί να έχει πρόσβαση, αλλά η ψηφιακή πληροφορία μπορεί να χαθεί πολύ ευκολότερα ή να παραμείνει μη προσβάσιμη για πάντα. Αντίστοιχα, διαφοροποιείται και ο ρόλος του ιστορικού στη νέα αυτή συγκυρία.

Τελικά, η ψηφιακή εποχή οδήγησε και στην ανάδυση της ψηφιακής ιστορίας, η οποία δεν συνιστά κάποιον νέο κλάδο, αλλά έχει προκύψει μία άλλη διάσταση στην

ιστορική μελέτη. Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε πως ο φυσικός χώρος εξέλιξης της ιστορίας έχει μετασχηματιστεί και αυτός σε μία ψηφιακή μορφή. Οι άνθρωποι έρχονται πλέον σε επαφή στον κυβερνοχώρο, οπότε κομμάτι της ιστορίας λαμβάνει χώρα εκεί (Παπακώστα, 2014:153-159).

3.6.6 Σχολική ιστορία

Χωρίς η σχολική ιστορία να αποτελεί κλάδο της ιστορικής επιστήμης, με την έννοια ότι δεν ερευνά η ίδια κάποιο αντικείμενο, αν και προσπαθεί να καταστεί ανεξάρτητη, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν θα στηρίζεται σε άλλες επιστημονικές περιοχές (Κόκκινος, 1998α:376), θα αφιερωθούν κάποιες γραμμές για να περιγράψουν τη σχέση της με την ιστορική επιστήμη πριν, στην επόμενη ενότητα, γίνει εκτενής αναφορά στη διδακτική προσέγγιση. Εξάλλου, όπως ήδη αναφέρθηκε, μία από τις συχνότερες ερμηνείες που δίνεται στην έννοια της ιστορίας είναι αυτή του σχολικού μαθήματος. Αυτό αφορά στη διδασκαλία της με συγκεκριμένο τρόπο και παλιότερα συσχετίστηκε έντονα με απαιτήσεις απομνημόνευσης ημερομηνιών, ονομάτων, αιτιών και αποτελεσμάτων αποκομμένα από το συγκείμενο και γενικευμένα για τον κάθε τόπο και την κάθε κοινωνική ομάδα. Από εκεί απορρέουν απόψεις των ενηλίκων που θεωρούν ότι γνωρίζουν ιστορία, και σε πολλές περιπτώσεις την απόλυτη αλήθεια κάποιου γεγονότος, απλά και μόνο επειδή διδάχθηκαν τη σχολική εκδοχή (Βόγλη, 2015:17-18). Σε αυτό ευθύνονται και τα ακαδημαϊκά εγχειρίδια, που δεν επικεντρώνονται στον τρόπο κατά τον οποίο γράφεται η ιστορία, με αποτέλεσμα να δημιουργείται η εντύπωση πως τα γραφόμενα συνιστούν καθολικές αλήθειες (Noiriel, 2005:17).

Θα πρέπει ακόμη να συνυπολογιστεί πως η ιστορία σχετίζεται με όλες τις πτυχές της κοινωνικο-πολιτικής ζωής, οπότε και ο ιστορικός δέχεται επιρροές πανταχόθεν (Κόκκινος, 2020:42). Το ίδιο συμβαίνει με το κάθε άτομο, όπως και με τα παιδιά. Το πρόβλημα ξεκινάει από τον τρόπο αντιμετώπισης της σχολικής της εκδοχής. Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά δεν αποδέχονται με ευκολία το αφήγημα της σχολικής ιστορίας, όταν αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις δομημένες τους απόψεις (Levstik & Thornton, 2018:484; Κόκκινος, 2020:65-66).

Το πρόβλημα διογκώθηκε όταν υπήρξαν περιπτώσεις που η επιλογή του περιεχομένου έγινε αποκλειστικά και μόνο με γνώμονα την καλλιέργεια της εθνικής συλλογικής μνήμης και συνείδησης (Βόγλη, 2015:18). Η σχολική ιστορία εμφανίστηκε από ένα ιστορικό πλαίσιο που στηρίζεται στην εθνική ιστοριογραφία με

επιδίωξη, μεταξύ άλλων, τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας. Η σχέση αυτή με την εθνικιστική ιδεολογία τη χαρακτηρίζει ακόμη και σήμερα (Κόκκινος, 1998α:375-376).

Η συγκεκριμένη αναφορά δεν γίνεται για να περιγράψει την ελληνική πραγματικότητα και μόνο. Εθνικιστικοί και προπαγανδιστικοί σκοποί επιδιώχθηκαν μέσα από αυτό γενικότερα κατά τον 19ο αιώνα, ενώ προσπάθειες παρέμβασης στο περιεχόμενό του επιχειρήθηκαν από την πολιτική, τη θρησκεία και άλλες ομάδες συμφερόντων, χωρίς να επιτύχουν κάτι ιδιαίτερο (Μαυροσκούφης, 2005:7). Παραμένει, όμως, ένα ισχυρό κατάλοιπο. Η σχολική ιστορία μεταλαμπαδεύει την πεποίθηση της αναγκαιότητας για εκμάθηση της εθνικής ιστορίας με σκοπό την απόκτηση υπεροχής έναντι των άλλων λαών. Σε κάποιες περιπτώσεις δεν έχει καν σημασία το περιεχόμενο της ιστορίας, αλλά η αίσθηση υπερηφάνειας (Βόγλη, 2015:18).

Η σπουδαιότητά της φαίνεται και από το ενδιαφέρον που δείχνουν κυβερνήσεις και οργανισμοί γι' αυτή, ιδιαίτερα στο σημερινό περιβάλλον της παγκοσμιοποίησης, και δεν λείπει ο φόβος τους για το ρόλο των εκπαιδευτικών, με πιθανή απομάκρυνση από τις δικές τους θέσεις. Αξίζει να αναφερθεί πως κατά τη μεταπολεμική περίοδο στις Η.Π.Α. και σε χώρες τις Ευρώπης το μάθημα της ιστορίας αντικαθίσταται από μάθημα κοινωνικών επιστημών. Ωστόσο, καθώς οι έρευνες μετά τη δεκαετία του '60 έδειξαν πως οι νέοι δεν είχαν ιδιαίτερες ιστορικές γνώσεις η προσέγγιση αναθεωρείται (Howard & Medenhall, 1982:16-20; Μαυροσκούφης, 1997:17-18; Ρεπούση, 2000α; Μαυροσκούφης, 2005:8&183). Η θέση της στο Πρόγραμμα Σπουδών θα έπρεπε να απασχολεί περισσότερο τους ειδήμονες, όπως και η ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας για τα πρόσφατα ερευνητικά αποτελέσματα (Fernandez-Armesto, 2007:274).

Συχνά υπάρχει δυσκολία στην επικοινωνία της σχολικής ιστορίας με τους επαγγελματίες ιστορικούς. Εξίσου δυσχερής είναι η διδακτική της αντιμετώπιση που χαρακτηρίζται από ένα απαρχαιωμένο παιδαγωγισμό δεν συναινεί στις κριτικές και διεπιστημονικές της πτυχές. Επιπλέον, βασικό της μέλημα πρέπει να είναι ο δημοκρατικός και διαπολιτισμικός της χαρακτήρας (Κόκκινος, 1998α:377-409).

Όπως επισημαίνει ο Κόκκινος (1998α:385), «*η ιστορία πρέπει να αντιμετωπίζεται ως επίδικο πρόβλημα και όχι ως ψυχωφελές αφήγημα*». Επειδή, όμως, το ζήτημα της σχολικής ιστορίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη διδακτική της, θα αναπτυχθούν περισσότερες πτυχές του ζητήματος στη σχετική ενότητα. Εκεί θα εξεταστούν

χαρακτηριστικά που επισημαίνονται εύλυπτα στον πίνακα 4, όπως συνοπτικά και ουσιαστικά συγκεντρώθηκαν από τον Κόκκινο.

Πίνακας 4:Απόσπασμα από τη συνοπτική παρουσίαση του συνολικού πεδίου της σχολικής ιστορίας σύμφωνα με τον Κόκκινο (1998α:481-482)

Δείκτες ιστορικής γνώσης	**Ρόλος και λειτουργίες του μαθήματος της Ιστορίας**
Καταγραφή και άμβλυνση στερεοτύπων	**Συλλογική μνήμη**
Ορθολογικές, έγκυρες και συνεκτικές ερμηνείες	**Συλλογική ταυτότητα**
Κριτική προσπέλαση της ιστορικής γνώση	**Κουλτούρα**
Δηλωτική γνώση	**Εθνική συνείδηση**
Διαδικαστική γνώση	**Πολιτική κοινωνικοποίηση**
	Σχολική επιτυχία
	Εθισμός στην ορθολογική προσέγγιση των ιστορικών φαινομένων
	Διαμόρφωση φιλελεύθερου και κριτικού πνεύματος
	Μύηση στην επιστημολογική ιδιαιτερότητα της Ιστορίας
Πομποί ιστορικής γνώσης	**Τεχνικές προσπέλασης της ιστορικής γνώσης/ Διδακτική της Ιστορίας**
Κράτος – Κυρίαρχη εθνική ιδεολογία	**Από το γεγονοτολογικό επίπεδο στην κατάκτηση ιστορικών εννοιών και από αυτές στην προσέγγιση ιστορικών ολοτήτων**
Εναλλακτικές ιδεολογίες	**Η Ιστορία ως πρόβλημα και όχι ως αφήγημα**
Επιστημονική κοινότητα ιστορικών	**Η κριτική ιστορική αφήγηση**
Ειδικευμένοι διδάσκοντες	**Χρήση και αποκωδικοποίηση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών**
Μ.Μ.Ε.	**Επίγνωση της τριπλής διαμεσολάβησης των πηγών**
Βιωμένη Ιστορία	**Χρήση οπτικο-ακουστικού υλικού**
Μουσεία	**Ασκήσεις κατανόησης και ερμηνείας**
Φορείς της κοινωνίας των πολιτών	

3.6.7 Η ιστορία είναι μία;

Ολοκληρώνοντας την υποενότητα, αξίζει να υπογραμμιστεί πως, από τα όσα προαναφέρθηκαν, διαφαίνεται πως η επιστήμη της ιστορίας σχετίζεται με τα στοιχεία που επικρατούν σε κάθε εποχή. Έτσι, η οικονομική κρίση του 1929 ωθεί σε εξέλιξη την οικονομική ιστορία (Julia, 1975:158). Ο 19ος αιώνας, με κυρίαρχο το στοιχείο του γεγονότος, οδηγεί τους ιστορικούς στην εστίαση προς αυτά (Carr, 1999:17). Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ο Renouvin εξηγεί πως το επίκεντρο ενδιαφέροντος δεν είναι πλέον η μεταξύ των χωρών σχέση των κυβερνήσεων, αλλά των λαών τους (Noiriel, 2005:93). Αυτό οδηγεί και σε διαφοροποιήσεις μεταξύ των κρατών, αναλόγως των

συνθηκών που κυριαρχούν και επικρατούν σε αυτά, και εξηγεί γιατί κάποια κράτη προόδευσαν περισσότερο σε συγκριμένους ιστορικούς κλάδους σε σχέση με τα υπόλοιπα. Τοιουτοτρόπως ερμηνεύεται γιατί οι Γάλλοι καινοτόμησαν στη δημογραφία, οι Γερμανοί στη νομική και εκκλησιαστική ιστορία και οι Βρετανοί στην πολιτική ιστορία (Pedersen, 2007:86).

Τις δύο τελευταίες εικοσαετίες του 20ου αιώνα η υπόσταση της ιστορικής έρευνας αλλάζει, με την πληροφορική να συντελεί προς αυτήν την κατεύθυνση. Υπάρχουν, όμως, κι άλλοι παράγοντες που την επηρεάζουν, όπως η στροφή από την κοινωνιολογία στην ανθρωπολογία, η επίδραση του μεταμοντερνισμού, η «γλωσσική στροφή», η ιστορία του φεμινισμού και του κοινωνικού φύλου, η ώθηση της πολιτισμικής ιστορίας και η επικέντρωση στην κατανόηση και όχι απλά στην αιτιότητα (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:337). Η αυγή του 21ου αιώνα βρίσκει την ιστορία σε μία νέα δυναμική και αναζωογονητική τάση. Στα όρια ενός ευρέος φάσματος από υπο-κλάδους και εξειδικεύσεις παράγεται τόσο πολλή δουλειά που ο Carr δεν αναλογιζόταν όταν όριζε την επιστήμη (Cannadine, 2007:15-16).

Αυτό που αρμόζει να συγκρατήσουμε είναι η άποψη του Bloch (1994:162) για την επιστήμη, που καθιστά σαφές πως οι επιμέρους κλάδοι στην ιστορία δεν σημαίνει ταυτόχρονα και διαφορετικές επιστήμες:

> *Η επιστήμη ανατέμνει την πραγματικότητα μόνο για να την παρατηρήσει πληρέστερα, μέσω ενός συνδυασμού ερευνητικών φακών, οι δέσμες των οποίων διασταυρώνονται και αλληλοεπηρεάζονται ακατάπαυστα. Ο κίνδυνος ελλοχεύει μόνον όταν ο κάθε προβολέας θεωρεί ότι τα είδε όλα ή όταν η αποσπασματική γνώση εμφανίζεται ως ολική*.

«*Η ιστορία είναι επιστήμη, που απορρίπτει τις «οριστικές» και «αμετάκλητες» αλήθειες. Έχει πλέον επίγνωση ότι δεν υπάρχει ένας κεντρικός και αποκλειστικός αφηγητής των ιστορικών δρωμένων […]*» (Κόκκινος, 1998α:378). Από τη φράση αυτή αναδεικνύεται με σαφήνεια ότι το ιστορικό αφήγημα έπαψε να είναι ένα και μοναδικό. Η διατύπωση εναλλακτικών αφηγήσεων μετατρέπουν την ιστορία σε ιστορίες, που η καθεμία προσφέρει μία διαφορετική οπτική στη μελέτη του παρελθόντος. Επιπλέον, στην επιστημολογική εξέλιξη της ιστορίας τα ιστοριογραφικά παραδείγματα που δημιουργήθηκαν προέβαιναν σε διατυπώσεις υπό συγκεκριμένα και ανόμοια πρίσματα της κάθε συγχρονίας. Αυτό ενισχύει την υπόθεση του πολυμορφικού ιστορικού αφηγήματος (Κόκκινος, 1998α:14).

3.7 Επιστημολογικά ζητήματα

3.7.1 Η αναγκαιότητα ύπαρξης της ιστορίας

Ο τίτλος της υποενότητας προδιαθέτει να τεθεί υπό μορφή ερωτήματος. Είναι, άραγε, αναγκαία η μελέτη της ιστορίας; Οι επικριτές της θεωρούν πως αυτή δεν έχει νόημα ή πως παράγει απεριόριστα νοήματα (Carr, 1999:42), άρα δεν είναι ουσιαστικά αναγκαία.

Αλλά η απάντηση δεν είναι τόσο απλή. Πρόκειται για ερώτημα που δεν είναι διόλου πρόσφατο. Βασανίζει τους ανθρώπους αιώνες τώρα. Ποια, εξάλλου, θα ήταν η αναγκαιότητά της, αν δεν ενίσχυε τους ανθρώπους να βελτιώσουν τη ζωή τους, αναρωτιέται και ο Bloch (Βόγλη, 2015:247). Ο Carr, χωρίς να το θέτει ευθέως, αλλά μέσα από τα γραφόμενά του, θεωρεί πως σκοπός της ιστορίας είναι «*να εξηγεί το παρόν και να διαπλάθει το μέλλον*» (Fernandez-Armesto, 2007:281). Από τις θέσεις αυτές φαίνεται πως είναι η επιστήμη που συνδέει τις τρεις διαστάσεις του χρόνου: παρελθόν, παρόν και μέλλον. Μελετάμε και ερμηνεύουμε το παρελθόν, διαμορφώνουμε το παρόν και πλάθουμε το μέλλον.

Επιπλέον, σαν επιστήμη, αποβαίνει βοηθητική και προς άλλες κοινωνικές επιστήμες, εφοδιάζοντάς τες με δεδομένα που έχουν ήδη ελεγχθεί προς την αξιοπιστία τους (Ψαράς, 2001:20-21). Η ιστορία παρομοιάζεται με προσπάθεια ανατομίας του παρελθόντος. Όπως ο βιολόγος μαθαίνει μέσα από το νεκρό οργανισμό που έχει μπροστά του στοιχεία για το ζωντανό, έτσι με την ανατομία του παρελθόντος κατανοούμε το παρόν (Bloch, 1994:100). Αλλά η ιστορία είναι και μνήμη. Όπως ένας άνθρωπος με αμνησία δεν ξέρει σημαντικά στοιχεία για τον παρελθόν του, οπότε και για τον εαυτό του, έτσι και η κοινωνία χωρίς να ξέρει το παρελθόν της δεν ξέρει το παρόν της, δεν ξέρει στοιχεία που την χαρακτηρίζουν (Marwick, 1985:15-16). Είναι, με άλλα λόγια, μία επιστήμη που εστιάζει στη συλλογική αυτογνωσία (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:384). Και καμία άλλη ωφέλεια να μην παρείχε στον άνθρωπο, παραβλέποντας το σπουδαίο επιστημονικό της σκοπό, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε τον ψυχαγωγικό της ρόλο (Bloch, 1994:38; Cannadine, 2007:16).

Υπάρχουν, όμως, και τα αρνητικά παραδείγματα που η ιστορία χρησιμοποιήθηκε με εσφαλμένους ή, καλύτερα, μη επιστημονικούς, τρόπους. Υπάρχουν περιπτώσεις που δυτικοί ιστορικοί τη μεταχειρίστηκαν για να «τακτοποιήσουν» σε ηθικό επίπεδο πολιτικές, κοινωνικές ή εθνικές επαναστάσεις, καθεστώτα ή ιδεολογίες, όπως την αποικιοποίηση της Αμερικής και της Ασίας (Βόγλη, 2015:250). Οι περιπτώσεις αυτές

θα πρέπει να είναι παραδείγματα προς αποφυγή, πόσο μάλλον όταν ο Carr (1999:63) υποστηρίζει πως «*η καλύτερη ένδειξη για το χαρακτήρα μιας κοινωνίας είναι το είδος της ιστορίας που γράφει –ή δεν γράφει- η συγκεκριμένη κοινωνία*».

Μάλλον, μία από τις καλύτερες απαντήσεις για τη χρησιμότητά της έρχεται από το Λουκρήτιο, που θεωρεί πως «*η αδιαφορία του ανθρώπου για το μέλλον ήταν απόρροια της αδιαφορίας του για το παρελθόν*» (Carr, 1999:146). Αυτό και μόνο αρκεί για να αποδεχτούμε πως «*η Ιστορία είναι μια βαθύτατη ανάγκη της σκεπτόμενης ανθρωπότητας, κι αν δεν υπήρχε, θα έπρεπε να εφευρεθεί*» (Samaran, 1979:9).

3.7.2 Αντίληψη για το χρόνο και περιοδολόγηση

Με την αναφορά στην ιστορία είναι αναπόφευκτο από τον ορισμό της να μη χρησιμοποιηθεί η έννοια του χρόνου. Η κύλισή του σηματοδοτεί και τη μετακύληση των αντιλήψεων γι' αυτόν, οπότε κρίνεται σκόπιμη μία σύντομη αναφορά στον τρόπο αντιμετώπισής του σήμερα και παλιότερα.

Ο χρόνος είναι δημιούργημα της παραδοσιακής ιστορίας και των χρονικών, με την εμμονή τους στα γεγονότα. Παρόλο που είναι ιδεολογική κατασκευή, το περιεχόμενό του δεν είναι καθόλου ομοιογενές (Vilar, 1975:147). Διατρέχοντας κανείς την ιστορία της ιστορίας, στην ουσία διατρέχει και διαφορετικές απόψεις για την αντιμετώπιση του χρόνου. Το οξύμωρο είναι ότι δεν γίνεται ευρέως κατανοητό πως οι διαφορετικές εποχές, με αλλιώτικες αντιλήψεις, αντιμετωπίζουν ανόμοια το χρόνο.

Στο έργο του Θουκυδίδη κυριαρχεί η κυκλική του αντίληψη. Με το σύστημα αυτό υποβαθμίζεται το ποιοτικό στοιχείο, ως ιστορική μεταβολή, αφού οι ίδιες ή παρόμοιες συνθήκες επιστρέφουν. Ίδια είναι και η εκτίμηση του Πολύβιου, κι εκεί εδράζει τη θέση του πως το παρελθόν μπορεί να διδάξει κάτι στο μέλλον (Μπαγιόνας, 1976:94-96). Η κυκλική αντίληψη, που επαλήθευε την αναγέννηση της κλασσικής αρχαιότητας σε άλλες ιστορικές περιόδους, έθετε, παράλληλα, περιορισμούς ως προς το περιεχόμενο των μελετών, περιορίζοντάς τες σε στρατιωτικά θέματα (Κόκκινος, 1998α:93).

Την περίοδο του Μεσαίωνα η μέτρηση του χρόνου προσαρμόζεται στα χριστιανικά ιδεώδη. Συνδέεται η έναρξη της ιστορίας με τον Αδάμ και το τέλος της με την επερχόμενη Δευτέρα Παρουσία. Στο πλαίσιο αυτό, το παρόν περιορίζεται στη σχέση μεταξύ αυτών των δύο (Βόγλη, 2015:126-127). Οφείλουμε να παραδεχτούμε πως ο τελεολογικός αυτός σκοπός δίνει την έννοια της εξέλιξης, αν και σε κάποιο σημείο θέτει ένα τέρμα.

Με την εγκατάλειψη της κυκλικής αντίληψης, έρχεται η κυριαρχία της γραμμικής. Είναι η στιγμή που τίθεται η προϋπόθεση για τη διαμόρφωση των χρονικών περιόδων (Noiriel, 2005:23), χωρίς αυτό να σημαίνει πως όλοι οι ιστορικοί συγκλείνουν προς αυτήν την άποψη. Για παράδειγμα, ο Bloch δεν τάσσεται υπέρ της κατάτμησης του χρόνου (Γαγανάκης, 1994:10). Αλλά και οι Annales επισημαίνουν πως η γραμμικότητα του χρόνου, την οποία τελικά απαρνήθηκαν, δεν σημαίνει παράλληλα και ταυτόχρονη κίνηση όλων των κοινωνιών πάνω σ' αυτή, άποψη που συνδέεται με τη διάρρηξη της βεβαιότητας για υπεροχή του δυτικού πολιτισμού (Iggers, 2006:81). Με το πέρας του Α' Παγκοσμίου Πολέμου ο Toynbee αποπειράται την επαναφορά της κυκλικής θεωρίας, ροπή των κοινωνιών που παρακμάζουν, με την προσπάθειά του να αποτυγχάνει (Carr, 1999:63).

Στο σημείο αυτό διευκρινίζεται πως με την έννοια εποχή, στην οποία έως τώρα πολλαχώς αναφερθήκαμε, «*είναι μια χρονική περίοδος κατά την οποία αναπτύσσονται ορισμένα χαρακτηριστικά που επιτρέπουν στον ιστορικό να τη διακρίνει από τις άλλες*». Αλλά και πάλι η απόλυτη κατάτμηση δεν είναι καθόλου εύκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια, οπότε και εμμένουμε στα χαρακτηριστικά εκείνα που θα αποτελέσουν το διαφοροποιητικό στοιχείο από άλλες εποχές (Μπαγιόνας, 1976:3-4). Γενικότερα, οι ιστορικοί προσεγγίζουν τη μέτρηση του χρόνου υπό τρία διαφορετικά μεγέθη. Υπάρχουν οι σύντομοι χρόνοι -που μετριούνται με το ρολόι-, η μεγάλης διάρκειας -που απαιτούν τη χρήση ημερολογίου- και οι χρονικές περίοδοι και εποχές -που σχετίζονται με μεγέθη ορισμένων ετών (Cordoliani, 1979:70-81). Παρόμοια, ο Braudel προσεγγίζει τον χρόνο με τρία διαφορετικά μεγέθη: τον γεωλογικό χρόνο -που χαρακτηρίζεται από στατικότητα-, το χρόνο των κοινωνικών θεσμών -που είναι μακράς διάρκειας- και των συμβάντων -που είναι βραχύς (Iggers G. , 1975:59; Βόγλη, 2015:186).

Διαφορές απαντώνται και ως προς τις άλλες επιστήμες, καθώς ο χρόνος δεν φέρει την ίδια σημασία με αυτήν της ιστορίας. Έτσι, για έναν φυσικό η ολοκλήρωση ενός φαινομένου χρειάζεται κάποια συγκεκριμένα δευτερόλεπτα, λεπτά ή χρόνια. Δεν τον ενδιαφέρει, όμως, εάν το φαινόμενο συμβαίνει στο παρόν, στο μέλλον ή στο παρελθόν. Για τον ιστορικό η τοποθέτηση του συμβάντος στη γραμμή του χρόνου είναι ζωτικής σημασίας. Από την άλλη, στην ιστορική επιστήμη δεν έχει πάντα σημασία ο ακριβέστατος προσδιορισμός με τη χρήση της μικρότερης χρονικής μονάδας, ήτοι δεκαετία, ημέρα, ώρα, λεπτό ή δευτερόλεπτο (αναλόγως του φαινομένου). Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις των ηθικών αντιλήψεων, της κοινωνικής δομής και της οικονομίας η

χρονολόγηση με τη μικρότερη δυνατή χρονική μονάδα μπορεί να οδηγήσει σε παραποιήσεις, οπότε και οι μετρήσεις θα πρέπει να εναρμονίζονται με τους ρυθμούς του κάθε φαινομένου (Bloch, 1994:57&195).

Τελικά, η περιοδολόγηση και η ακριβής οριοθέτηση των χρονικών περιόδων επιφέρει διαφωνίες μεταξύ των ειδικών και βγάζει στην επιφάνεια βαθύτερες επιστημολογικές απόψεις. Για παράδειγμα, ο θετικισμός σχετίζει την εποχή με τη γνώση της φύσης, ο μαρξισμός με κριτήρια παραγωγής οικονομικών αγαθών και κοινωνικών κατηγοριών (Μπαγιόνας, 1976:4). Γι' αυτό, ίσως, ο Carr (1999:86) θεωρεί πως

> *η διαίρεση της ιστορίας σε περιόδους δεν είναι γεγονός. Είναι αναγκαία ως υπόθεση ή ως εργαλείο σκέψης, έγκυρη στο βαθμό που είναι διαφωτιστική· η εγκυρότητά της ή μη είναι θέμα ερμηνείας. Οι ιστορικοί που διαφωνούν πότε τελείωσε ο Μεσαίωνας καταλήγουν ουσιαστικά να διαφωνούν ως προς την ερμηνεία ορισμένων γεγονότων.*

Οι ιστορικοί μένει να αξιοποιήσουν αυτό το εργαλείο για να φτάσουν σε βαθύτερα επίπεδα γνώσης των ανθρώπων και των κοινωνιών τους, αποτάσσοντας τα εμπόδια που έχει η πραγμάτευση αυτή. Ας αξιοποιηθεί ως στοιχείο κατανόησης των εξελίξεων, στα όρια του οποίου αυτές λαμβάνουν χώρα (Bloch, 1994:57-58), μη αγνοώντας πως «*η ιστορία δεν είναι μόνο αλύσωση χρόνων, είναι και αλύσωση χώρων*» (Vilar, 1975:162).

3.7.3 Η αντικειμενικότητα στην ιστορία

Από τη στιγμή που η ιστορία στέφεται σε επιστήμη, αυτομάτως σημαίνει πως θα πρέπει να φέρει το χαρακτηριστικό της αντικειμενικότητας ή τουλάχιστον αυτός να είναι ο σκοπός της. Ο ιστορικός, από την πλευρά του, παλεύει με τις δυσκολίες για να ανασυγκροτήσει το παρελθόν όπως πραγματικά έγινε και όχι όπως αυτός θα ήθελε. Αυτό αυτομάτως συνεπάγεται πως δεν μπορεί να αποσιωπά στοιχεία που φέρουν σημαίνονται ρόλο στην ερμηνεία που θα δώσει (Μπαγιόνας, 1976:34). Παρόλο που τα ερωτήματά του είναι διαποτισμένα από τις προσωπικές του θέσεις, όπως πιστεύει ο Weber, οι απαντήσεις στις οποίες καταλήγει επιβάλλεται να είναι αντικειμενικές και αδέκαστες (Iggers, 2006:60). Το έργο ενός ιστορικού δεν είναι, κατά τον Carr, εμποτισμένο μόνο με τις απόψεις του ίδιου του ιστορικού, αλλά και από τις θέσεις των άλλων ιστορικών και των όσων επιτάσσει η εποχή τους και αυτό θα πρέπει να το λαμβάνει υπόψη του ο αναγνώστης (Evans, 2007:47). Κατά τον Κόκκινο (1998α:39) «*ως αντικειμενικότητα θα μπορούσαμε να ορίσουμε την αναπόφευκτη συνύφανση των*

ιστορικών συμβάντων με τη διαδικασία της γλωσσικής τους αναπαράστασης και της εννοιολογικής τους δόμησης. Συνύφανση που δεν παραπέμπει στον αυτοπροσδιοριστικό χαρακτήρα των πηγών, αλλά στην καθορισμένη κοινωνική λειτουργία τους». Βέβαια, εάν κάνουμε δεκτές τις απόψεις του Croce ότι η ιστοριογραφία είναι τέχνη και όχι επιστήμη, η αντικειμενικότητα υποβαθμίζεται (Μπαγιόνας, 1976:45).

Οι απόψεις για αντικειμενικότητα υποστηρίχθηκαν και από τον πρωτεργάτη της επιστημονικής ιστορίας Leopold Von Ranke στη Γερμανία και από τη Μεθοδική Σχολή στη Γαλλία. Ειδικότερα, οι υποστηρικτές της Σχολής αυτής, βασιζόμενοι στο Ranke, προσπάθησαν να απεμπολήσουν κάθε φιλοσοφική θεωρία, επιβάλλοντας σχολαστικές τεχνικές καταγραφής και κριτικής (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:163-169). Ο θετικισμός, αρχικά, έχοντας χτίσει τη δική του εκδοχή για την αντικειμενικότητα τη μετέφερε στο ιστοριογραφικό μοντέλο. Το συνονθύλευμα αυτό με δόσεις από φιλοσοφία και θεολογία την ερμήνευαν σαν μία απαράβατη και απόλυτη αλήθεια (De Certeau, 1975:21). Η άποψη έχει καταρριφθεί, αλλά όχι και η αντικειμενικότητα ως χαρακτηριστικό. Οι θετικές επιστήμες είχαν και μια άλλου είδους επίδραση ως προς την αντικειμενικότητα. Ο Weber επηρεασμένος από το Mach και τον Poincare μετέφερε στην ιστορία τη θεώρηση πως η επαλήθευση μιας έρευνας εξαρτάται από την υπόθεση του ερευνητή. Έτσι και η ανασύνθεση της ιστορίας οδηγείται από την υπόθεση του ιστορικού, που προϋπάρχει σε κάποιο βαθμό (Μπαγιόνας, 1976:78-79). Ωστόσο, τελικά, η ιστορία είχε να επωφεληθεί από την ώσμωση με άλλες επιστήμες, καθώς έτσι μπόρεσε να έχει πρόσβαση στο παρελθόν μέσα από διαφορετικές οπτικές. Οι πολλαπλές θεάσεις από διαφορετική σκοπιά αυξάνουν την αντικειμενική της προσέγγιση.

Όπως σημειώθηκε στην προηγούμενη ενότητα, η αντικειμενικότητα δε σχετίζεται τόσο με την ακρίβεια προσδιορισμού του χρόνου. Αφορά κυρίως στις πηγές. Ο Durkheim θέτει στο ζήτημα μία άλλη οπτική. Γι' αυτόν αντικειμενικότητα σημαίνει την εύρεση νόμων ή σταθερών, που ξεφεύγουν από τα στενά χρονικά πλαίσια και απλώνονται ευρύτερα (Noiriel, 2005:37-43).

Συνεπώς, άλλοτε οι ειδικοί πίστευαν ότι μπορούν να δημιουργήσουν μία απόλυτα αντικειμενική ιστορία μέσα από τη συστηματική μελέτη των πηγών και άλλοτε πως η παρέμβαση του ιστορικού είναι απαραίτητη στα τεκμήρια μέσω των ερωτήσεών του, οπότε αίρεται και το αντικειμενικό στοιχείο. Σήμερα, αυτό που επικρατεί είναι πως ο ιστορικός δεν μπορεί να αποτρέψει εντελώς την υποκειμενικότητα, οφείλει, όμως, να την ελαχιστοποιεί. Με την περίφημη φράση τού Carr ότι η ιστορία είναι ένας «*διάλογος*

ανάμεσα στο παρόν και στο παρελθόν», εξάγεται και το συμπέρασμα της ύπαρξης πάντα ενός ποσοστού υποκειμενικότητας, ως αποτέλεσμα του διαλόγου. Αλλά η προσωπική παρέμβαση χαρακτηρίζει και άλλους επιστημονικούς κλάδους. Ευτυχώς οι ιστορικοί γνωρίζουν σήμερα τους κινδύνους αυτούς και μπορούν να στραφούν ενάντια σε έναν ορατό εχθρό (Marwick, 1985:44-46).

3.7.4 Πηγές της ιστορίας

«*Σχεδόν τα μισά απ' όσα βλέπουμε είναι με τα μάτια των άλλων*»
(Bloch, 1994:76).

Η ιστορία θα ήταν κάτι τελείως διαφορετικό, εάν δεν υπήρχε το πρωτογενές υλικό πάνω στο οποίο βασίζεται για να εκφέρει τις απόψεις της. Η δε επιστημονική ιστορία μάλλον δεν θα μπορούσε να υφίσταται χωρίς αυτές. Πρωταρχικό μέλημα του ιστορικού είναι ο εντοπισμός των απαραίτητων αποδείξεων, η κριτική τους προσέγγιση και τέλος η παραγωγή του ιστοριογραφικού του έργου. Η ιστορική γνώση είναι ανέφικτη χωρίς τα τεκμήρια, που κληροδοτεί το ιστορικό συμβάν (Ψαράς, 2001:19).

Η διαλογή και συγκέντρωση των απαραίτητων στοιχείων και η μετατροπή τους σε τεκμήρια σηματοδοτεί την αλλαγή της υπόστασης των στοιχείων αυτών. Πρόκειται για μία ενέργεια που τα αποσπά από τον αρχικό τους ρόλο (De Certeau, 1975:40-41). Γι' αυτό και είναι πολύ σημαντικό ο ιστορικός να πράττει με μεγάλη προσοχή την οποιαδήποτε προσέγγιση, ώστε να μην ξεγυμνωθούν ούτε από τον αρχικό τους ρόλο, ούτε από το αρχικό κοινωνικό, πολιτισμικό, πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο, στο οποίο δημιουργήθηκαν. Οπότε, η πρόοδος της ιστορικής επιστήμης δεν σχετίζεται μόνο με τον εννοιολογικό της προσδιορισμό, αλλά και σε σχέση με τον τρόπο προσέγγισης των πηγών και το μέγεθος της επιμέλειας που παρέχει σ' αυτές (Furet, 1975:82).

Τι είναι, όμως, η πηγή; Οι Offenstadt, Dufaud και Mazurel (2007:162) ορίζουν τις πηγές ως «*το σύνολο των ιχνών που έχουν αφήσει οι φορείς της δράσης στο παρελθόν και πάνω στα οποία ο ερευνητής στηρίζει τη δουλειά του*», με τον Marrou να προσθέτει πως αυτά λαμβάνουν χώρα «*κάτω από την ιδιαίτερη μορφή της περασμένης εμπειρίας του που προσπαθούμε να μελετήσουμε στην εποχή μας*» (Marrou, 1979a:384). Πρόκειται για μία παράμετρο πολύ σημαντική, όπως θα φανεί στον ορισμό της ιστορίας, που αναλύεται σε παρακάτω ενότητα. Οι πηγές, λοιπόν, είναι αυτές που συνδέουν το παρόν με το παρελθόν. Είναι ο συνδετικός κρίκος του σήμερα με το χθες, καθώς κατάφεραν να επιζήσουν από τότε μέχρι τώρα. Αποτελούν τις διόπτρες μέσα από τις οποίες ο

ιστορικός καλείται να παρακολουθήσει τα όσα έγιναν. Αλλά από τη διόπτρα αυτή ούτε έχουμε όλα της τα κομμάτια, ούτε και είναι διαυγής. Εκεί έγκειται η δυσκολία του επιστήμονα να οριοθετήσει την πραγματικότητα μέσα στην πιθανότητα για αλήθεια. Όσο για την επίδραση της εποχής, που σχολιάζει ο Marrou, αυτή ασκείται μέσα από τον ιστορικό που ζει στο σήμερα και την άσκηση της κριτικής του σκέψης επί των τεκμηρίων. Με άλλα λόγια, «*το τεκμήριο, λοιπόν, στηρίζεται στα ίχνη και τα κατάλοιπα του παρελθόντος, αλλά γίνεται τέτοιο μέσα από μια διαδικασία συσχέτισης και κριτικής, που δεν είναι ούτε αυτονόητη ούτε εύκολη*» (Μαυροσκούφης, 2005:16).

Η αντιμετώπιση των πηγών από τον ιστορικό δεν χαρακτηριζόταν πάντα από τον σεβασμό, που έχουμε καθήκον να της αποδίδουμε. Αυτός είναι κατάκτηση από τη στιγμή που χρίστηκε ως επιστήμη. Δεν θεωρείται αυτονόητος από τη γένεσή της τον 5ο αιώνα, κατά τη διάρκεια της ρωμαϊκής εποχής ή στα χρόνια του Μεσαίωνα και του Βυζαντίου. Αυτό δεν σημαίνει πως, τουλάχιστον για την τελευταία περίπτωση, αγνοούσαν την ύπαρξή τους, αλλά μάλλον διυλίζονταν από τα ιδεώδη του χριστιανισμού. Αλλά ούτε και στους ιστορικούς των αρχαίων και ρωμαϊκών χρόνων ήταν άγνωστες. Το ότι πέτυχαν την απεξάρτηση από τον μύθο, ήταν αποτέλεσμα της μεταστροφής τους προς τις πηγές (Βόγλη, 2015:127-130).

Στις δύο δεκαετίες που πλαισιώνουν την αλλαγή του αιώνα μας οι έρευνες επικεντρώνονται σε «ανεπίσημες» μαρτυρίες μη αστικών κοινωνικών ομάδων, σε κοινωνικές ομάδες που δέχονται καταπίεση και στην εργατική τάξη. Παράλληλα, γίνεται αναψηλάφηση και συνεξέταση κειμενικών και μη πηγών (Rubin, 2007:172). Φαίνεται, μεταξύ άλλων, πως οι ιστορικοί προσπαθούν να αντιπαραβάλουν τις πηγές τους, κατανοώντας, παράλληλα, πως κάποια από τα κειμενικά είδη πιθανόν να έχουν δημιουργηθεί με κάποιο συγκεκριμένο σκοπό, οπότε να μην αποτελούν αντικειμενικές ιστορικές πηγές.

Σήμερα οι πηγές κατέχουν νευραλγικό ρόλο στην ιστορία. Οφείλουμε, ωστόσο να αναγνωρίσουμε πως η πρόσβαση σε αυτές δεν ήταν πάντα εξίσου εύκολη ή δυνατή, ενώ υπάρχουν και ιστορικές περίοδοι που δεν προσφέρουν πληθώρα υλικού. Μία τέτοια περίπτωση είναι η περίοδος του Μεσαίωνα, οπότε ο ιστορικός στρέφεται σε εναλλακτικούς τρόπους για να πράξει το καλύτερο δυνατό. Από την άλλη, ο ερευνητής της σύγχρονης ιστορίας έχει να αντιμετωπίσει το τεράστιο πλήθος υλικού, που κάνει τη μελέτη και την εξαγωγή συμπερασμάτων εξίσου δύσκολη. Τα τελευταία χρόνια οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές προσπαθούν να βοηθήσουν στη διαχείριση του τεράστιου αυτού όγκου τεκμηρίων που υφίσταται. Δημιουργούν, όμως, και οι ίδιοι ένα

αναπάντεχο πρόβλημα. Η χρήση τους, σε συνδυασμό με τη χρήση του τηλεφώνου, εξαφανίζουν γραπτές πηγές και άλλες μαρτυρίες (Marwick, 1985:145-146).

Τελικά, οι πηγές είναι αυτές που μας δίνουν τη δυνατότητα να δούμε προς τα πίσω στον χρόνο και να προσεγγίσουμε το επιτρεπτό, από αυτές, ποσοστό του συνόλου της πραγματικότητας (Fernandez-Armesto, 2007:283). Όσες πηγές και να έχουμε στη διάθεσή μας, πάντα η πραγματικότητα του παρελθόντος που προσεγγίζουμε θα είναι μερική (Marwick, 1985:142; Βόγλη, 2015:79), ωστόσο ένας μεγαλύτερος αριθμός τεκμηρίων συντελεί στην εξαγωγή περισσότερο στοχευμένων συμπερασμάτων. Σήμερα, η ψηφιοποίησή τους και διάθεσή τους μέσω του διαδικτύου δίνει μία άλλη πτυχή, όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω.

Ο ιστορικός για να καταφέρει να κατανοήσει το βαθύτερο νόημα των πηγών αξιοποιεί τις μεθόδους του. Κάθε πηγή προσφέρει διαφορετικά συμπεράσματα, αναλόγως της κατεύθυνσης που θα δοθεί απ' αυτόν (Marrou, 1979a:404-405). Για παράδειγμα, η πανώλη μπορεί να αναδείξει τους τρόπους δράσης της διοίκησης, των σχέσεων εξουσίας, της εικόνας που έχει μια κοινωνία για τον εαυτό της, αλλά και των θρησκευτικών πρακτικών που εφαρμόζει. Συνεπώς, η μελέτη της νοσηρότητας προσεγγίζει εκφάνσεις της κοινωνικής ιστορίας και, παράλληλα, μέσα από την πολιτισμική οπτική και προσέγγιση, διαφαίνεται ο τρόπος δράσης των ανθρώπων της εποχής. Υπάρχει, όμως και κάτι ακόμη. Πέρα από την εκούσια μαρτυρία, δηλαδή την πληροφορία που θα πάρει ο ιστορικός από τον δημιουργό της με βάση την προαίρεσή του, υπάρχει και η ακούσια, δηλαδή τις υπόλοιπες πληροφορίες που υφίστανται στη μαρτυρία, χωρίς να ήταν σκοπός του συντάξαντος (Marwick, 1985:101-102). Με άλλα λόγια, προσεγγίζεται με ιστορική ματιά περιγράφοντας περισσότερες οπτικές, οπότε επιτυγχάνεται μία καλύτερη προσέγγιση της εποχής. Έτσι η λογική φαίνεται να μπορεί να εκμαιεύσει περισσότερες πληροφορίες από αυτές που δίνει το τεκμήριο, που ο ιστορικός έχει μπροστά του (Bloch, 1994:88). Πάντως ο Carr (1999:27) πιστεύει πως το κάθε τεκμήριο μπορεί να δώσει συγκεκριμένη πληροφορία προς τον ιστορικό.

Συμβαίνει, όμως, και το αντίστροφο. Κάθε ιστορικό ζήτημα δεν άπτεται επίλυσης μόνο μέσω ενός είδους πηγή. Η ολόπλευρη προσέγγιση του θέματος απαιτεί και στοιχεία ποικίλων ειδών πηγών. Αυτό φωτίζει σφαιρικά το θέμα και συνάμα μειώνει την πιθανότητα να υπάρχει σφάλμα στα εξαγόμενα συμπεράσματα, αυξάνοντας τελικά την αξιοπιστία τους. Η βαθιά γνώση στην προσέγγιση του κάθε είδους από αυτές αξιώνεται από τη δαπάνη ενός εύλογου χρονικού διαστήματος για να μαθευτεί ουσιαστικά, οπότε και κάθε τύπος πηγής σχετίζεται περισσότερο με κάποιους

συγκεκριμένους κλάδους της ιστορίας απ' ότι με κάποιους άλλους (Bloch, 1994:90-91). Και πάλι, λοιπόν, έρχεται στο προσκήνιο η ανάγκη για διεπιστημονική αντιμετώπιση των ιστορικών μελετών.

Ένα από τα εμπόδια που δεν δύναται να ξεπεραστεί, ως προς τις πηγές, είναι ότι πολλές από αυτές έχουν καταστραφεί, είτε εξαιτίας φυσικών ή οργανικών παραγόντων, είτε εξαιτίας της ηθελημένης ή ασυνείδητης ανθρώπινης επέμβασης (Marwick, 1985; Fines, 1989; Μαυροσκούφης, 2005:17). Πρόβλημα αντιμετωπίζει και ο ιστορικός που μελετά τα έργα που παρήχθησαν κατά την περίοδο της αρχαιότητας, καθώς οι πηγές που αυτοί χρησιμοποίησαν δεν είναι στη διάθεσή του ή δεν μπορεί να ξέρει με ποιο τρόπο ακριβώς τις χρησιμοποίησαν (Βόγλη, 2015:85). Αυτό επιφέρει κάποιου είδους ευθύνη σ' αυτόν που τις αξιοποιεί. Όπως συμβαίνει σε κάθε επιστημονική προσέγγιση, αυτή θα πρέπει να καθορίζει αναλυτικά και με ακρίβεια τα στάδια και τις μεθόδους που χρησιμοποίησε. Εξίσου αναλυτική θα πρέπει να είναι και η περιγραφή των πηγών, ώστε να μπορέσουν να τύχουν ελέγχου από μελλοντικούς ερευνητές.

Υπάρχει, όμως, κι εκείνο το είδος των πηγών που βασίζεται στην άμεση ανθρώπινη μαρτυρία. Η μαρτυρία όσων ήταν μπροστά ή, γενικότερα, έζησαν τις ιστορικές εξελίξεις. Το πρόβλημα με αυτού του είδους τις πηγές είναι πως ο ανθρώπινος εγκέφαλος δεν αποτυπώνει με απόλυτη ακρίβεια τα όσα γνώρισε. Το ζήτημα περιπλέκεται, εάν αναλογιστούμε πως, πέραν μιας λανθασμένης αρχικής αντίληψης καιροφυλακτεί ο κίνδυνος της λήθης και της σύγχυσης με εσφαλμένες μνημονικές αποτυπώσεις. Στους παράγοντες αυτούς μπορεί να προστεθεί και η ψυχολογική ή σωματική κατάσταση του μάρτυρα, όπως και η πνευματική του συγκέντρωση. Αλλά ένας και μόνο μάρτυρας δεν φτάνει για να καταστούν οι αλλοιωμένες του θέσεις καθολικές. Η υπέρβαση των δυσκολιών αυτών, σε ορισμένες περιπτώσεις, είναι δυνατή, αλλά απαιτείται η διασταύρωσή τους από άλλες μαρτυρίες ή πηγές. Τι γίνεται, όμως, με το πρόβλημα που θέτει ο Bloch αναφερόμενος στην επίδραση των δεδομένων της εποχής, ήτοι του πολιτισμικού περιβάλλοντος, στην άποψη του μάρτυρα; Με άλλα λόγια, πώς γίνεται να ξεπεραστεί το εμπόδιο του ότι ένας μάρτυρας δεν αναφέρει αυτό που έζησε, αλλά αυτό που είναι αναμενόμενο να ζήσει κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Bloch, 1994:119-124); Πρόκειται για μία ιδιαίτερη περίπτωση που ο ερευνητής με πολλή προσοχή θα πρέπει να εξετάσει, λαμβάνοντας, ίσως, υπόψη του απόψεις από διαφορετικές κατηγορίες ανθρώπων ή κοινωνικών ομάδων.

Και, φυσικά, δεν είναι αρκετή η απλή και μόνο παράθεση των πηγών για να στηριχθεί κάποια άποψη. Απαιτείται μια «μάχη» μαζί τους, ώστε τελικά οι ιστορικοί

να ανασυνθέσουν το «νεκρό» παρελθόν, που «*κατά μία άλλη βέβαια έννοια […] δεν έχει πεθάνει: υπάρχει μέσα από το πώς εμείς το αντιλαμβανόμαστε, ως στοιχείο της προσωπικής, πολιτισμικής και πνευματικής κληρονομιάς που έχει καθένας και καθεμία από εμάς*», όπως σημειώνει ο Husbands (2004:31; Μαυροσκούφης, 2005:16; Τεκερή, 2016:150). Η μάχη αρχίζει από τη στιγμή που ο ιστορικός συγκεντρώνει τις πηγές του. Η συλλογή τους δεν γίνεται με βάση έναν ευρετηριασμένο κατάλογο. Συνήθως είναι σκόρπιες ή κρυμμένες, ακόμα και στα πιο απίθανα μέρη. Στη συνέχεια έρχεται η απόρριψη κάποιων εξ αυτών που με κόπο συγκεντρώθηκαν. Η Βόγλη (2015:104) θεωρεί προδιαγεγραμμένο πως από το σύνολο των δεδομένων που θα συγκεντρωθούν θα εκμεταλλευτεί μόνο κάποια από αυτά. Τα υπόλοιπα δεν σημαίνει πως είναι εντελώς άχρηστα, αφού τον οδήγησαν σε μια βαθύτερη κατανόηση του αντικειμένου μελέτης.

Εντωμεταξύ, θα πρέπει να μεσολαβήσει ο έλεγχος της διασφάλισης της γνησιότητας της πρωτογενούς πηγής και έπειτα αυτή να «υποστεί» τον κριτικό έλεγχο ως προς τη σπουδαιότητα για το υπό μελέτη θέμα (Marwick, 1985:114). Η μάχη αυτή, λοιπόν, μόνο ως εύκολη δεν μπορεί να χαρακτηριστεί. Οι πηγές δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν σε μία βάση ισχυρισμών που διέπει το θετικιστικό πρότυπο ώστε να «πουν» τα όσα έχουν να μας πουν (Tosh, 1984:58-110; Black & MacRaild, 2000; Καραπιδάκης, 2003:5; Κόκκινος, 2004:59-67; Μαυροσκούφης, 2005:15). «*Η "βύθιση στις πηγές" πάντως δεν θεωρείται αρκετή για να ισχυριστεί κανείς ότι "κάνει" ιστορία. Γιατί οι πηγές δεν είναι ένα ανοιχτό βιβλίο που προσφέρει έτοιμες απαντήσεις, αλλά, "όπως τα παιδιά της παλιάς εποχής, μιλούν μόνον όταν τις απευθύνεις το λόγο, και, φυσικά, δε μιλούν σε ξένους"»* (Μαυροσκούφης, 2005:15)[22]. Απαιτούν, δηλαδή, μεταξύ άλλων, ο ιστορικός να είναι γνώστης, όχι μόνο των μεθόδων, αλλά και της ίδιας της περιόδου που μελετάει. Απαιτούν να είναι γνώστης του θεωρητικού πλαισίου και να μπορεί να το μετατρέψει σε πρακτική εφαρμογή.

Συνοπτικά, μία προσέγγιση γραπτής πηγής θα περιλάμβανε τις παρακάτω παραμέτρους. Ο ιστορικός, αρχικά, μπορεί να θέσει στην πηγή του ερωτήματα σχετικά με το είδος της, αλλά και με τον δημιουργό της, εστιάζοντας στις αντιλήψεις του. Στη συνέχεια πρέπει να αναρωτηθεί για τον σκοπό της και, παράλληλα, του κατά πόσο ο συγγραφέας μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι αξιόπιστος, ώστε να δώσει τις πληροφορίες που αναφέρει. Είναι δική του μαρτυρία ή βασίζεται σε διαδόσεις; Δεν πρέπει να ξεφύγει

[22] Εδώ ο Μαυροσκούφης παραθέτει την άποψη του: Cheney, C. R. (1973). Medieval Texts and Studies, Oxford: Oxford University Press

της προσοχής πως η οποιαδήποτε ανάλυση θα πρέπει να ανάγεται στην εποχή της πηγής, ενώ πρέπει να υπερκεραστεί το εμπόδιο της αποκρυπτογράφησης, της ξένης ή αρχαϊκής γλώσσας, των όρων και των υπονοούμενων (Marwick, 1985:114-116).

Πέραν των γραπτών πηγών, υπάρχει πληθώρα πηγών που μπορούν να αξιοποιηθούν. Θα μπορούσε να είναι το οτιδήποτε παρέχει πληροφορίες για το παρελθόν. «*Η ποικιλία των ιστορικών στοιχείων είναι σχεδόν ατελείωτη. Οτιδήποτε λέει ή γράφει ο άνθρωπος, οτιδήποτε κατασκευάζει και αγγίζει μπορεί και πρέπει να μας διαφωτίζει γι' αυτόν*», αναφέρει ο Bloch (1994:89-90) και ο Marrou (1979a:386) συμπληρώνει πως «*η έννοια της πηγής επεκτείνεται απεριόριστα, το μόνο όριό της είναι η σκέψη του ιστορικού˙ [...]*».

> *Οι πηγές του ιστορικού μπορεί να είναι έγγραφα, κείμενα, επιγραφές, εικόνες, διατροφικά κατάλοιπα, τοπωνύμια, χάρτες, εφημερίδες, μνημεία, νομίσματα, προφορικές μαρτυρίες, μαγνητοποιημένα ντοκουμέντα, αλλά και κάθε είδους γραπτό ή μη γραπτό ντοκουμέντο που μπορεί να προσφέρει πληροφορίες για την οργάνωση και τη λειτουργία μιας κοινωνίας, για τις συνήθειες, τις ιδέες και τις νοοτροπίες των ανθρώπων, την οικονομία, την πολιτική εξέλιξη κ.α.* (Βόγλη, 2015:44).

Η λογοτεχνία και η τέχνη μπορούν να αξιοποιηθούν ως πηγές, αλλά μόνο για να αντληθούν πληροφορίες για την εποχή της συγγραφής ή της δημιουργίας τους και όχι γι' αυτές στις οποίες αναφέρονται (Marwick, 1985:129-130). Οι αφηγήσεις μπορούν κι αυτές να χρησιμοποιηθούν, κυρίως γιατί επωφελούμαστε από το χρονολογικό πλαίσιο που μας παρέχουν, παρά τις ασυνέπειες στη χρονολογική σειρά (Bloch, 1994:86). Στις πηγές συγκαταλέγονται και οι χρονογραφίες, καθώς αποτυπώνουν το κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον που εξελίσσεται η ιστορία, ακόμη και των κατώτερων στρωμάτων, ενώ εμπεριέχουν πληροφορίες και από πηγές που δεν έχουν διασωθεί (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:85). Ο Bloch βλέπει στα εργαλεία που χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι τον τρόπο σκέψης και ζωής τους (Iggers, 2006:83), οπότε γι' αυτόν αποτελούν πηγές του ιστορικού παρελθόντος.

Κατά καιρούς έχουν γίνει διάφορες εισηγήσεις για την κατάταξή τους. Μία βασική κατηγοριοποίησή τους είναι ο χωρισμός τους σε πρωτογενείς και δευτερογενείς. Οι πρωτογενείς είναι το βασικό υλικό της ιστορίας, που έρχεται στο σήμερα από το παρελθόν. Οι δευτερογενείς είναι η γνώση που προέκυψε από τη μελέτη των πρωτογενών. Ο ιστορικός, λοιπόν, αξιοποιώντας τις πρωτογενείς πηγές παράγει

δευτερογενείς. Αυτές με τη σειρά τους μπορούν να αποτελέσουν πηγές στα χέρια άλλων ιστορικών (Marwick, 1985:84-85). Μάλιστα, βαθμιαία, οι ιστορικοί, και αρχικά οι κοινωνικοί ιστορικοί, απέδειξαν ότι η ιστορία δεν γράφεται μόνο μέσα από την ενασχόληση με τις πρωτογενείς πηγές, αλλά και από τη μελέτη των υπαρχόντων ιστορικών δημιουργημάτων, ήτοι των δευτερογενών πηγών (Fines, 1989; Marwick, 1970:131-131; Μαυροσκούφης, 2005:20).

Επίσης υπάρχουν τα στοιχεία που ο άνθρωπος χρησιμοποιούσε για να επικοινωνεί (προφορικός λόγος, γραφή, απεικόνιση, χειρονομία, μουσική, ρυθμός) και άλλα στοιχεία, υλικά και άυλα, αλλά πάντα με ενδείξεις ή αποδείξεις που μπορούν να αξιοποιηθούν από τον ιστορικό (Moniot, 1975:30-31). Βέβαια, μέχρι πριν λίγες δεκαετίες οι γραπτές πηγές περιλάμβαναν τα επίσημα κρατικά αρχεία. Σήμερα συγκαταλέγονται και ανεπίσημα ή ιδιωτικά, μεταξύ των οποίων και εφημερίδες, ημερολόγια, επιστολές, διαφημίσεις. Ως προς τις μη γραπτές πηγές αυτές μπορεί να περιέχουν οπτικοακουστικό υλικό, αντικείμενα του υλικού πολιτισμού, αφηγήσεις, μύθους, θρύλους, παραδόσεις, τραγούδια και ακόμη και λέξεις (Μαυροσκούφης, 2005:19-20). Γι' αυτό, ίσως, η Αικατερίνη Χριστοφιλοπούλου προτείνει τον διαχωρισμό τους, εκτός από γραπτές και μη γραπτές, στις κατηγορίες:

1. προφορική παράδοση,
2. μνημεία και αρχαιολογικό υλικό και
3. οπτικό και ακουστικό υλικό (Βόγλη, 2015:45).

Η κατηγοριοποίηση αυτή δεν είναι η μοναδική που έχει προταθεί. Υπάρχουν και πολλές άλλες, όπως του Μαυροσκούφη, όπως φαίνεται στους πίνακες 5 και 6.

Πίνακας 5: Γενική κατάταξη των πηγών κατά το Μαυροσκούφη (2005:26-27), ιδία επεξεργασία

1. Πρωτογενείς ή άμεσες πηγές
2. Δευτερογενείς ή έμμεσες πηγές
3. Εκούσιες πηγές ή μαρτυρίες
4. Ακούσιες πηγές ή μαρτυρίες
5. Επίσημες πηγές
6. Ανεπίσημες πηγές
7. Δημοσιευμένες πηγές

8. Αδημοσίευτες πηγές

9. Θησαυρισμένες ή καταγεγραμμένες πηγές

10. Αθησαύριστες πηγές.

Τελικά, η χρήση τους στην ιστορική έρευνα δεν περιορίζεται στη διάθεσή τους στην ευχέρεια των ειδικών, στην απλή χωροχρονική τους τοποθέτηση και στον καθορισμό του είδους τους. Σίγουρα και αυτά είναι απολύτως απαραίτητα, αλλά υφίσταται η ανάγκη της εξαγωγής όλων των πληροφοριών που δύνανται να μας προσφέρουν (Marrou, 1979b:55). Μάλιστα, η διεύρυνση των οριζόντων των ιστορικών δεν οφείλεται αποκλειστικά και μόνο στην ανεύρεση νέων πηγών, αλλά κυρίως στο είδος των ερωτημάτων που τίθενται προς αυτές, στους προβληματισμούς των ειδικών και στα μεθοδολογικά τους εργαλεία (LaCpra, 1985:17-20; Κόκκινος, 1998α:37). Αυτό προϋποθέτει ο ιστορικός να είναι γνώστης όχι μόνο του γνωστικού αντικειμένου που μελετάει, αλλά και του χειρισμού των εργαλείων που έχει στη διάθεσή του, όπως και των μεθόδων που σμιλεύτηκαν αιώνες τώρα. Η εποχή που ζει θα διαδραματίσει το δικό της ρόλο, θέτοντας ερωτήματα σύγχρονα στις πηγές, χωρίς όμως να τις κατακρίνει ή να τις αξιολογεί εκτός του πλαισίου εντός του οποίου δημιουργήθηκαν. Τέλος, αξίζει να συγκρατήσουμε τις φράσεις των De Certeau Michel (1975:43) και Furet Francois (1975:76), αντίστοιχα, που ισχυρίζονται πως «*Η διαμόρφωση των πηγών αποτελεί και σήμερα μια πράξη θεμελίωσης, η οποία όπως και χθες σημαίνεται από τον συνδυασμό ενός τόπου, ενός "μηχανισμού" και ορισμένων τεχνικών*» και πως «*δεν προσδιορίζουν οι πηγές την προβληματική, αλλά η προβληματική τις πηγές*».

Πίνακας 6: Κατηγοριοποίηση των πηγών σε μορφές και είδη κατά τον Μαυροσκούφη (2005:27-30), ιδία επεξεργασία

1. Γραπτές πηγές

   1.1. Επίσημα κρατικά έγγραφα

   1.2. Άλλα επίσημα έγγραφα

   1.3. Ανεπίσημα και ιδιωτικά έγγραφα

   1.4. Γραπτές μνημονικές πηγές

1.5. Εφήμερες πηγές

1.6. Λογοτεχνία

1.7. Ιστοριογραφικά κείμενα

1.8. Κείμενα άλλων επιστημών

2. Παραστατικές πηγές

2.1. Οπτικές πηγές

2.1.1. Εικαστική δημιουργία

2.1.2. Φωτογραφία

2.1.3. Κινηματογράφος

2.1.4. Τηλεόραση

2.1.5. Σκίτσα, γελοιογραφίες, κόμικς, κινούμενα σχέδια

2.1.6. Πίνακες, γραφήματα και διαγράμματα

2.2. Ακουστικές – ηχητικές πηγές

2.2.1. Ραδιόφωνο

2.2.2. Ομιλίες ή συνομιλίες

2.2.3. Προφορικές πηγές

2.2.4. Μουσική και τραγούδια

3. Απτικές πηγές – κατάλοιπα του υλικού πολιτισμού

4. Ιστορικοί τόποι

5. Πηγές μικτού τύπου

5.1. Μουσεία – πινακοθήκες

5.2. Συνδυασμός πηγών.

3.7.5 Η ιστορική αιτιότητα

Πριν οδηγηθούμε στη διατύπωση του περιεχομένου της ιστορίας καθίσταται αναγκαία η αναφορά στην ιστορική αιτιότητα, που τόσο απασχόλησε την εξέλιξη του επιστημονικού κλάδου, πόσο μάλλον όταν ο Carr (1999:119) ολιγόλογα και περιεκτικά φρονεί πως «*μελέτη της ιστορίας σημαίνει μελέτη των αιτιών*». Στοιχείο το οποίο σημαίνει αναζήτησή τους και όχι αξιωματική διατύπωσή τους. Η αιτιότητα στην επιστήμη δεν ήταν καθολικά αποδεκτή. Ο θετικισμός, για παράδειγμα, αποπειράθηκε ανώφελα να την καταπολεμήσει, αλλά ποτέ δεν σταμάτησε ιστορικός ή φυσικός να αναζητά το «γιατί» (Bloch, 1994:197-203). Παρ΄όλα αυτά η ιστορική αιτιότητα δεν είναι καθόλου πρόσφατη. Ο Ηρόδοτος και ο Θουκυδίδης πιστεύουν πως πίσω από κάθε ανθρώπινη συμπεριφορά υφίσταται κάποια αιτία. Αργότερα, ο χριστιανισμός έδωσε τη δική του προσέγγιση. Πολλές φορές κάτω από τον μανδύα της ιστορικής αιτιότητας προσπάθησαν να αποδοθούν τυχαία γεγονότα. Αυτό με τη σειρά του παρείχε μία πολύ καλή εξήγηση για τη μη πρόβλεψη του μέλλοντος από την ιστορία (Μπαγιόνας, 1976:53-55). Ο Marx αναλύει τη συμβολή του τυχαίου διατυπώνοντας πως μπορεί να αλλάξει το ρυθμό εξέλιξής της ή ακόμη και την πορεία της, να αυτοαναιρηθούν δύο τυχαία περιστατικά ή να εξωτερικευτεί από τη συμμετοχή των πρωταγωνιστών της. Τελικά, οι ιστορικοί θεωρούν πως το τυχαίο στην ιστορία δεν είναι καθόλου τυχαίο κρύβοντας μια ορθολογική ερμηνεία, χωρίς αυτό να περιορίζει την ελεύθερη βούληση του ατόμου (Carr, 1999:128-136).

Το μόνο επίθετο με το οποίο δεν μπορούμε να χαρακτηρίσουμε την ιστορική αιτιότητα είναι η ευκολία. Καταρχάς, ο ιστορικός θα πρέπει να βρει ένα σύνολο αιτιών με τα οποία συνδέεται το περιστατικό, να τα κατατάξει, να τα συσχετίσει και, ίσως, να βρει το κύριο από αυτά. Η κατάταξη δεν είναι καθόλου ασήμαντη, αφού σχετίζεται με τα επιχειρήματα που θα αναπτύξει για την ερμηνεία του, αναλόγως του αιτίου στο οποίο στηρίζεται. Τελικά, από τα πιθανά αίτια θα επιλέξει τα σημαντικότερα, ή μη άσχετα, που μπορούν να εξηγηθούν με βάση τη λογική (Carr, 1999:121-139). Από την άλλη, εάν έπεφτε στην παγίδα του ενός και μόνο αιτίου θα κινδύνευε να οδηγηθεί σε μία αξιολογική κρίση εύρεσης του φταίχτη (Bloch, 1994:200).

Είναι, φαίνεται, η ίδια η πολυπλοκότητα της ανθρώπινης φύσης που καθιστά δύσκολη την εύρεση μιας μονοσήμαντης απάντησης στα ερωτήματα. Και όταν τα ερωτήματα περνάνε στον τομέα της κοινωνικής ζωής, με τις ακόμη πιο σύνθετες μορφές, δυσκολεύουν και περιπλέκουν το νήμα που θα οδηγήσει στην ανακάλυψη της λύσης, όσο μπορεί αυτή να είναι απόλυτη και καθολική.

3.8 Τι είναι τελικά ιστορία και ποιος ο ρόλος του ιστορικού;

Από την ανάλυση που προηγήθηκε διαφαίνεται πως δεν είναι καθόλου απλό καθοριστεί το περιεχόμενο της ιστορίας. Το παρελθόν της πάει πολύ πίσω στην ιστορία και το αντικείμενο μελέτης της, ο άνθρωπος και οι πράξεις του με την πολυπλοκότητά τους, δίνουν στην ίδια μία πολυσχιδή προσωπικότητα που βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη. Μετά από ένα μακρύ διάστημα που σχετιζόταν με την αφήγηση, απαγκιστρώθηκε από τον μύθο, αλλά σχετίστηκε με τα γεγονότα. Στα τελευταία στάδια της εξέλιξής της έφτασε να εξετάζει τα όσο κρύβονται πίσω από αυτά αυστηροποιώντας τη μεθοδολογική της προσέγγιση (Bloch, 1994:44). Περικλείει όλους ανθρώπους, όχι μόνο με την έννοια ότι όλοι οι άνθρωποι αποτελούν αντικείμενο μελέτης της, αλλά και ότι αρκετοί ακαδημαϊκοί κλάδοι εμπλέκονται μαζί της (Fernandez-Armesto, 2007:277).

Ο ρόλος που έχει αναλάβει είναι να περισυλλέξει τα τεκμήρια που αφορούν στους λαούς που θέτει στο μικροσκόπιό της, να κατατάξει τα γεγονότα, τα ήθη, στοιχεία του πολιτισμού, της πολιτικής, των κοινωνικών συνθηκών και, τελικά, να ασκήσει πάνω τους την περιέργεια, για να φτάσει σε λεπτομέρειες σχετικές με τα αντικείμενά της. Σημειωτέων, ότι ενδιαφέρεται για τις ιστορικές εξελίξεις που διενεργήθηκαν πραγματικά και όχι με υποθετικές περιπτώσεις που θα μπορούσαν να λάβουν χώρα (Ψαράς, 2001:18).

Η πραγματική αποτύπωση των γεγονότων δεν είναι πρόσφατο στοιχείο του χαρακτήρα της, αλλά την προσδιορίζει από τη γέννησή της κιόλας. Ωστόσο, τότε είχε περισσότερο την έννοια της πιστής αναπαράστασης (Noiriel, 2005:21-22). Αλλά μία επιστήμη δεν μπορεί να διατείνεται πως διαθέτει τη δογματική αλήθεια, παρά μόνο ότι σταδιακά τη θεμελιώνει και τη δομεί μέσα από την έρευνα με μεθοδολογικές προσεγγίσεις, κριτικές αξιολογήσεις και, όπου χρειάζεται, με διορθώσεις ή συμπληρώσεις (Κόκκινος, 1998α:54). Η κατανόηση από μέρους των ιστορικών ότι κατέχουν μόνο μία σχετική αλήθεια, είναι πραγματικά μία σημαντική τους κατάκτηση (Le Goff & Nora, 1975:11). Γι' αυτό και πολλές φορές αντιμετωπίζεται σαν ένα παζλ από το οποίο απουσιάζουν αρκετά κομμάτια, με τα βασικά προβλήματα να μη σχετίζονται με το μέρος του παζλ που δεν υπάρχουν τα κομμάτια (Carr, 1999:23). Εξάλλου, όπως δεν μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι γνωρίζει απόλυτα τον φυσικό κόσμο, το ίδιο γίνεται και με το ιστορικό παρελθόν (Veyne, 1975:90). Στο ίδιο μήκος κύματος ο Voltaire επιδίωκε την απόδειξη, στο βαθμό που οι ανθρώπινες συμπεριφορές

το επιτρέπουν, της αλήθειας και όχι τον καθορισμό της με τον τρόπο που οι μαθηματικές εξισώσεις την εννοούν (Βόγλη, 2015:141)[23].

Η ιστορία δεν ενώνει όμως το παρόν με το παρελθόν, αλλά και με το μέλλον. «*Η θέση που παραχωρεί στο παρελθόν είναι επίσης και ένας τρόπος να κάνει τόπο σ' ένα μέλλον*» (De Certeau, 1975:57), χωρίς αυτό να ερμηνεύεται σαν τομέας προβλέψεων μελλοντικών προβλημάτων (Βόγλη, 2015:239). Με άλλα λόγια, δεν έχει σκοπό να καταστεί μία επιστήμη πρόβλεψης του μέλλοντος, αλλά ουσιαστικής κατανόησης του παρόντος μέσα από την ορθή και βαθιά γνώση του παρελθόντος. Θα μπορούσαμε, ίσως, να την παρομοιάσουμε με μία πολιτισμική ψυχοθεραπεία. Όπως στην ψυχοθεραπεία γνωρίζουμε καλύτερα πτυχές του εαυτού μας και του τρόπου δράσης μας, όπως αυτές διαμορφώθηκαν από τις επιδράσεις του παρελθόντος, έτσι και η γνώση του ιστορικού παρόντος προϋποθέτει τη γνώση και κατανόηση των επιδράσεων που έλαβαν χώρα στο ιστορικό παρελθόν. Τελικά, είναι μια προσπάθεια κατανόησης της ταυτότητας που φέρουμε ως πολιτισμικά, κοινωνικά και πολιτικά όντα. Είναι μία προσπάθεια ταύτισης και ταυτοποίησης, ή όχι, με την στενή ή ευρύτερη κοινότητα μέσα στην οποία δρούμε.

Το καθήκον της είναι πολλαπλό. Ένα βασικό σημείο του ενδιαφέροντός της είναι ο άνθρωπος να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του, μέσα από την κατανόηση της εξέλιξής του (Marrou, 1979a:337) και δεν αφορά σε στείρα απομνημόνευση ονομάτων, ημερομηνιών και γεγονότων, ενώ δεν διαχωρίζει τους λαούς σε «πολιτισμένους» και «απολίτιστους» ή σε «καλούς» και «κακούς» (Βόγλη, 2015:10). Τι αντίκτυπο θα προσκαλούσε εάν κάποιος χημικός προσπαθούσε να κατατάξει τα χημικά στοιχεία σε καλά και κακά και τι εξέλιξη θα είχε άραγε η επιστήμη του; Για τους ίδιους λόγους, κάτι ανάλογο στην ιστορία θα έπρεπε να προκαλεί τις ίδιες αντιδράσεις γέλωτος. Επιπλέον, πολλές φορές η κριτική που ασκείται δεν είναι ξεκάθαρα διαχωρισμένη από την ερμηνεία που επιχειρείται να δώσει, οπότε και ο αναγνώστης δεν μπορεί να την ξεχωρίσει και να την αποφύγει. Η μη αντικειμενική κριτική, υποστηρίζει ο Montaigne, οδηγεί και σε αντίστοιχου επιπέδου παραγωγή ιστορικού έργου (Bloch, 1994:153-155).

Η μη επικριτική αντιμετώπιση των προσώπων στην ιστορία δεν θα πρέπει να συγχέεται με την ύπαρξη της κριτικής γενικότερα στην επιστήμη. Η ιστορική κριτική

[23] Εδώ η Βόγλη παραπέμπει στο: Berlin, I. (2003). Κόντρα στο ρεύμα. Δοκίμια για την ιστορία των ιδεών, (Καστανάρα, Μ. μτφρ), Αθήνα: Scripta, σελ. 215

απαντάται από τα έργα του Ηροδότου και Θουκυδίδη, αλλά το ουσιαστικό της ξεκίνημα δεν γίνεται πριν την Αναγέννηση και τον Ουμανισμό (Μαυροσκούφης, 2005:31). Ακόμη και κοινωνιολογικά, οικονομικά, ψυχολογικά και πολιτιστικά μοντέλα αξιοποιούνται για να ασκήσει τον κριτικό της έλεγχο (De Certeau, 1975:50). Πώς, άλλωστε, θα ήταν δυνατή η παραγωγή αξιόλογου και αντικειμενικού αποτελέσματος χωρίς την κριτική προσέγγιση πηγών και τεκμηρίων; Τα τεκμήρια καθίστανται ωφέλιμα μέσα από την πνευματική προσπάθεια του ιστορικού, με την προβληματική και κριτική που τους ασκεί (Moniot, 1975:30). Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη και των δύο.

Γίνεται λόγος για ερμηνεία, καθώς η απλή καταγραφή και αναφορά ημερομηνιών και γεγονότων αποτελούν το χρονικό, αν και η τοποθέτησή τους σε σειρά καθίσταται αναγκαία για την απαραίτητη ανάλυσή τους (Marwick, 1985:29-30). Ούτε όμως και ιστορία σημαίνει τη συγκέντρωση όλο και περισσότερων γεγονότων, όπως συνέβη κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα. Ο ιστορικός δεν συλλέγει απλά γεγονότα. Τα γεγονότα είναι εργαλεία του, όχι όμως αντικείμενο λατρείας. Από μόνα τους δεν μπορούν να συγκροτήσουν ιστορία (Carr, 1999:26-31). Το απλό γεγονός καθίσταται ιστορικό με την απόδοση σε αυτό από τον ιστορικό κάποιας λογικής συνάφειας (Carr, 1999:20; Evans, 2007:24). Παρ' όλα αυτά, στις γραμμές που ακολουθούν θα γίνει αναφορά στη σχέση των δύο εννοιών.

Καταρχάς το ότι γίνεται ένα συμβάν σημαίνει πως θα περάσει στην ιστορία, δηλαδή στο παρελθόν, αλλά για να φτάσει στην επιστημονική του ανάλυση μπορεί να περάσουν ακόμη και πάρα πολλά χρόνια (Noiriel, 2005:27). Ο Carr παρομοιάζει τα ιστορικά γεγονότα με ψάρια που βρίσκονται διάσπαρτα στον ωκεανό και όχι περιορισμένα στο κοφίνι του ψαρά (Carr, 1999:37; Kessler-Harris, 2007:183). Οπότε δεν είναι καν σίγουρο ότι θα φτάσει να αναλυθεί, αφού από το αμέτρητο σύνολο των συμβάντων μόνο ορισμένα τελικά θα μελετηθούν, πόσο μάλλον σήμερα που δεν αντιμετωπίζονται όλα τα γεγονότα ως ιστορικά, τουλάχιστον από τον ιστορικό (Carr, 1999:19-23). Αυτό σημαίνει πως αυτός θα αποφασίσει ή θα «κρίνει» εάν θα μελετηθούν ως τέτοια (Marrou, 1979a:330; 1979b:37). Γι' αυτό και οι Annales υπογράμμιζαν τη δημιουργία του γεγονότος από τον ιστορικό και πως είναι στοιχισμένο με την υπόθεση εργασίας του, τα τεκμήριά του και τα ερωτήματα του ίδιου και της εποχής του (Κόκκινος, 1998α:237). Ο Karl Becker υποστήριξε ότι «*τα γεγονότα της ιστορίας δεν υπάρχουν για τον ιστορικό, ως τη στιγμή που θα τα δημιουργήσει*», αναφέρει ο Carr (1999:34) και συνεχίζει λέγοντας πως, ίσως, επειδή η ανάδειξή τους

δεν γίνεται στην εποχή που εξελίχθηκαν, αλλά στην εποχή που ζει ο ιστορικός, ο Burkhardt αντιμετωπίζει την ιστορία σαν «*καταγραφή όλων εκείνων των γεγονότων μιας εποχής "που μια άλλη εποχή θεωρεί αξιομνημόνευτα"*» (Carr, 1999:79).

Στα μέσα του 20ου αιώνα η ιστορία μεταθέτει το ενδιαφέρον της από τη γεγονοτολογική προσέγγιση, που αφορά κυρίως στην πολιτική των εθνών-κρατών, σε θέματα πολιτισμικά και κοινωνικά (Noiriel, 2005:54; Αρώνη-Τσίχλη, 2008:217-218). Εξάλλου πως θα γινόταν τα γεγονότα, που εξ ορισμού σχετίζονται με άτομα, να μην συνυπολογίζουν πως αυτά δεν δρουν σε συνθήκες απομόνωσης, αλλά ενταγμένα σε κάποια κοινωνία (Carr, 1999:75) με συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο (Μπαγιόνας, 1976:6);

Ο Tolstoy, όμως, δεν αποδέχεται ούτε στο ελάχιστο τον ρόλο των ατόμων στην ιστορία, καθώς αυτά επηρεάζονται από την εποχή τους και τον συνδυασμό σημερινών και παλαιότερων γεγονότων, με τον Carr να θέτει τις αντιρρήσεις τους προς αυτό (Davies, 1999:204-205). Γι' αυτόν «*ο μεγάλος άνδρας, ως εξέχον άτομο, είναι ταυτόχρονα προϊόν αλλά και ενεργό υποκείμενο της ιστορικής διαδικασίας, εκπρόσωπος αλλά και διαμορφωτής κοινωνικών δυνάμεων που αλλάζουν τη μορφή του κόσμου και τις ιδέες των ανθρώπων*» (Carr, 1999:78).

Η επίδραση του ατόμου στην ιστορία καθίσταται ορατή μέσα από τις εξέχουσες προσωπικότητες, που ασκούν επιρροή σε ανθρώπους, κοινωνίες ή και πολιτισμούς. Πώς θα μπορούσε να μην ασχοληθεί μαζί τους ο ιστορικός (με τη σημείωση να μην αδιαφορήσει για την εποχή τους και τις συνέχειες των πράξεών τους) (Marwick, 1985:28-29); Διευκρινίζεται, ωστόσο, συμφωνώντας με τον Bossuet, πως η ιστορία δεν συνίσταται στις αποφάσεις της εξουσίας. Τελικά, οι ιστορικές πράξεις μπορεί να σχετίζονται με ατομικές αποφάσεις, που αφορούν κυρίως σε εξέχουσες προσωπικότητες, και εξετάζονται από τη γεγονοτολογική ιστορία ή μπορεί να σχετίζονται με μορφές συλλογικής συμπεριφοράς, όπως τα επιτεύγματα των ανωνύμων, που εξετάζονται από την ιστορία του πολιτισμού (Μπαγιόνας, 1976:5&121). Επιπρόσθετα, η προσωπικότητα στην ιστορία σχετίζεται με «ελιτίστικες θεωρίες», αφού έτσι τίθεται το άτομο απέναντι στις «απρόσωπες μάζες» (Davies, 1999:203).

Πέραν του ατόμου, η ιστορία έστρεψε το ενδιαφέρον της προς το κοινωνικό σύνολο και όχι με έναν ενιαίο τρόπο. Καθώς ο 19ος αιώνας προχωράει οι κοινωνικοί σχηματισμοί αντιμετωπίζονται ως διαφοροποιημένο και όχι ενιαίο σύνολο (Κόκκινος, 1998α:142). Επί της ουσίας, η ιστορία οδηγεί στη γνώση της εξελικτικής διαδικασίας

μιας κοινωνίας (Μπαγιόνας, 1976:265). Η δε κατανόηση της κοινωνικής και πολιτισμικής κατάστασης του σήμερα ή του χθες, οδηγεί σε κατανόηση και παλαιότερων καταστάσεων (Moniot, 1975:40).

Από τις έως τώρα αναφορές, διαφαίνεται πως η ιστορία έχει στενή σχέση όχι μόνο με το παρελθόν, αλλά και με την εποχή κατά την οποία γράφεται. Έτσι το ερώτημα εάν το παρελθόν καθορίζει το παρόν ή, σε ιστοριογραφικό επίπεδο, το παρόν καθορίζει το παρελθόν δεν είναι καθόλου σπάνιο.

Με την ιδέα της διαμόρφωσης του παρόντος από το παρελθόν ομογνωμεί τον 19ο αιώνα ένας σημαντικός αριθμός ιστορικών (Noiriel, 2005:37), και δικαίως. Ωστόσο ο Bloch αρνείται σθεναρά ότι η ιστορία είναι «η επιστήμη του παρελθόντος» (Bloch, 1994:53-57; Noiriel, 2005:42; Αρώνη-Τσίχλη, 2008:223). Κατά τον Γαγανάκη (1994:29), με τη στάση του αυτή ο Bloch στρέφεται ενάντια στο «είδωλο της καταγωγής» και στη διάκριση παρελθόντος και παρόντος . Όπως και Carr (1999:79), πιστεύουν ότι η κατανόηση του παρελθόντος δεν είναι δυνατή χωρίς την επίδραση των παροντικών αντιλήψεων, αλλά και το αντίστροφο. Η κατανόηση του παρόντος είναι αδύνατη χωρίς την επίδραση των παρελθοντικών δεδομένων. Ο Cannadine συμφωνεί με την άποψη του Carr για την ιστορία που θεωρεί πως «*είναι ένας ακατάπαυστος διάλογος στο παρόν και το παρελθόν*», σημειώνοντας, όμως, πως στο διάλογο τα θέματα, αλλά και οι άνθρωποι που συμμετέχουν στη συζήτηση συνεχώς αλλάζουν (Carr, 1999:46; Cannadine, 2007:18-19). Από την άλλη ο Croce χαρακτηρίζει την κάθε ιστορία «σύγχρονη», γιατί ο ιστορικός γράφει πάντα στο παρόν (γιατί χωρίς τη συμβολή του παρόντος η ιστορία δεν διαφέρει από το χρονικό) (Noiriel, 2005:29-35) και υπό την επιρροή των σύγχρονων προβλημάτων (Carr, 1999:33-34). Οι πρώτοι ιστορικοί, με την επιστημονική έννοια του όρου, όπως ο Ranke, έχουν επίγνωση της γραφής της ιστορίας στο παρόν, αλλά για να αποστασιοποιηθούν από την επίδρασή του επιλέγουν να βασίζονται στα αρχεία τους και μόνο (Noiriel, 2005:25).

Με τη σχέση παρελθόντος, παρόντος και ιστορίας ασχολείται και ο Durkheim. Θεωρεί πως εάν η ιστορία είναι αποτέλεσμα της επίδρασης του παρόντος, το παρόν είναι και αυτό συνεπακόλουθο του παρελθόντος (οι κληρονομιές διαμορφώνουν τις σκέψεις μας, οπότε και τον τρόπο δράσης μας). Η αναφορά των θέσεων αυτών δεν σημαίνει πως δεν υφίστανται και αντίθετες απόψεις συντηρητικών, που να υποστηρίζουν πως ο άνθρωπος του παρόντος διαμορφώνεται πρωτίστως από τη βιολογική κληρονομιά (Noiriel, 2005:37). Οι θέσεις αυτές δεν θα σχολιαστούν περαιτέρω, καθώς ξεφεύγουν από το θέμα πραγμάτευσης.

Με τελείως διαφορετικές προσεγγίσεις ο καθένας και φτάνοντας στο άλλο άκρο, Popper και Levi-Strauss, ισχυρίζονται ότι η ιστορία δεν έχει κάποιο ερευνητικό ζητούμενο, αφού ισχύει μόνο για τη χρονική περίοδο που γράφτηκε και για τις πολιτισμικές επιρροές από τις οποίες καθοδηγήθηκε (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:317).

Σε μία μέση κατάσταση, ο Collingwood, επηρεασμένος από τον Croce υποστηρίζει πως η ιστορία δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά και μόνο με το παρελθόν, αλλά ούτε και με τις θέσεις του ιστορικού γι' αυτό. Εστιάζει στη μεταξύ τους σχέση. Ο ιστορικός δεν απευθύνεται σε ένα νεκρό παρελθόν, αλλά σε ένα παρελθόν που τμήμα του επιβιώνει στο παρόν, δηλώνει για τον Collingwood ο Carr (1999:34-46), που συντάσσεται, ουσιαστικά, μαζί του, με τη γνωστή φράση: «*"Τι είναι ιστορία;": μια συνεχής διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ του ιστορικού και των γεγονότων του, ένας διάλογος δίχως τέλος μεταξύ παρόντος και παρελθόντος*».

Τελικά, οι άνθρωποι ασχολούνται με το παρελθόν θέτοντάς του οι ίδιοι τα ερωτήματα που τους απασχολούν, ως τμήματα της κοινωνίας που τους περιβάλλει και τους επηρεάζει (Κόκκινος, 1998α:36-37). Συνεπώς, μόνο λαμβάνοντας υπόψη την εποχή μπορούμε να κατανοήσουμε και τις κατευθύνσεις στις οποίες ο ιστορικός στρέφεται στην έρευνά του (Βόγλη, 2015:117). Έτσι αποκτά νόημα και η παρότρυνση του Carr (1999:62) «*όταν πιάνει κανείς στα χέρια του ένα ιστορικό βιβλίο, δεν αρκεί να κοιτάξει το όνομα του συγγραφέα και τον τίτλο· ορισμένες φορές το πότε γράφτηκε ή εκδόθηκε το βιβλίο είναι πιο αποκαλυπτικό*».

Ως προς το χρόνο και την επίδραση του παρόντος έχει σχέση ένα ακόμη φαινόμενο, ιδιαίτερα γνωστό στην ιστοριογραφική έρευνα και διδακτική που χαρακτηρίζεται ως εκσυγχρονιστικός αναχρονισμός και αφορά στην «*ερμηνεία του παρελθόντος με κριτήρια του παρόντος,…*» (Κουργιαντάκης, 2012:111-112). Για να μην πέσει ο ιστορικός στο σφάλμα αυτό, θα πρέπει πάντα να συνυπολογίζει πως το κάθε ιστορικό φαινόμενο γίνεται απόλυτα αντιληπτό στον χρόνο κατά τον οποίο διαδραματίστηκε, καθώς σε κάθε εποχή υφίστανται καταστάσεις διαδεδομένες και «λογικές» για τότε που σήμερα τις αντιμετωπίζουμε ως παράδοξες, γιατί δεν τις ασπαζόμαστε (Bloch, 1994:63&102).

Πέραν του χρόνου, η ιστορία σχετίζεται και με τη διάσταση του χώρου, εντός του οποίου διαδραματίζεται (Higounet, 1979:108). Ο γεωγραφικός αυτός χώρος, πλην του ότι προσδίδει κάποια χαρακτηριστικά στην κοινωνία που τον πλαισιώνει, αποτελεί μία απαραίτητη, αλλά όχι απολύτως αρκετή, συνθήκη για τη δημιουργία των ιδιαίτερων στοιχείων της κοινωνίας (Μπαγιόνας, 1976:2).

Δύο εντελώς διαφορετικές επιστήμες ωθούν προς τη συμπερίληψη αυτής της συνιστώσας. Από τη μία η αρχαιολογία που τις έρευνες δεν έχει παρά να τις κάνει στον ιστορικό τόπο και από την άλλη η γεωγραφία, ασχέτως εάν αδυνατεί να εξηγήσει πλήρως τις επιλογές των ανθρώπων. Υπάρχουν, όμως, και κλάδοι της ιστορίας πως παροτρύνουν την παραπομπή στον χώρο, με πρωτοστατούσα τη στρατιωτική ιστορία. Πώς αλλιώς θα έδινε τις εξηγήσεις της; Η εξέταση του τόπου μπορεί να αποφέρει κέρδη και σε πτυχές της ιστορίας που αρχικά φαίνονται άσχετες, όπως στην πολιτική, κοινωνική, οικονομική ή και θρησκευτική μελέτη. Οπότε και ο ιστορικός, για να επωφεληθεί, δεν έχει παρά να επισκεφθεί τους τόπους αυτούς (Higounet, 1979:112-135).

Ο τόπος παρεμβαίνει ακόμη και στο συγγραφικό έργο της ιστορίας, με την έννοια ότι υπάρχουν έργα που αναφέρονται αποκλειστικά σε μία στενή γεωγραφική περιοχή, όπως στην Ευρώπη, οπότε και προκύπτει η ευρωπαϊκή ιστορία. Αυτό μπορεί να είναι θεμιτό σε κάποιες περιπτώσεις, μπορεί, όμως, και να εξαπατά (Carr, 1999:86-87). Ο ιστορικός είναι αυτός που θα πρέπει να κρίνει το ορθό για να αποφύγει τυχόν πλάνες. Δεν θα πρέπει δε να λησμονά πως οποιοδήποτε κοινωνικό κομμάτι και αν μελετά, σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο, αυτό δεν γίνεται να μη δέχεται επιδράσεις από το περιβάλλον του. Ακόμη και τα σύνορα ενός κράτους αποτελούν αυθαίρετες γραμμές που δεν αποκλείουν τη μεταφορά ιδεών, γνώσεων και επιδράσεων, πόσο μάλλον όταν μπορεί να έχουν οριστεί από συγκεκριμένους όρους και μπορεί να μεταβάλλονται στον χρόνο (Βόγλη, 2015:239-243). Συνεπώς, η έννοια του τοπικού δεν περιλαμβάνει μελέτη εντός απόλυτων γεωγραφικών συνόρων, καθώς αυτές μπορεί να δέχονται μεταβολές στην πορεία του χρόνου, χωρίς ο πληθυσμός της περιοχής να μεταβάλλεται ουσιαστικά. Για παράδειγμα, υπάρχουν περιπτώσεις όπου μια περιοχή βρίσκεται εντός συνόρων για κάποιο χρονικό διάστημα, αλλάζει κράτος με βάση την υπογραφή μιας συνθήκης ή το αποτέλεσμα κάποιας πολεμικής σύγκρουσης και επανέρχεται σε σύντομο (ή όχι) διάστημα στο αρχικό κράτος. Χωρίς να σημαίνει πως οι αλλαγές αυτές δεν επηρεάζουν τη σύσταση των κοινωνικών ομάδων και της κοινωνικής συμπεριφοράς, ο συγκεκριμένος τόπος μπορεί να συνεχίζει την πολιτισμική του συνέχεια (ή όχι), παρ' όλες τις αλλαγές αυτές. Εξ ορισμού η εθνική ιστορία αποκτά υπόσταση από τη στιγμή δημιουργίας των εθνών. Καθότι, όμως, αναφέρεται στο παρελθόν είναι φυσικό να μελετά ιστορικές περιόδους που προηγούνται των εθνών και που η ιστορία των οποίων διαμορφώνεται σε αρκετά τοπικό επίπεδο. Σε κάθε περίπτωση, τοπικισμός και

εθνικισμός δεν θα πρέπει να αποτελούν έννοιες που ενορχηστρώνουν την επιστημονική ανάλυση.

Ο Carr (1999:89-96) τάσσεται σαφώς υπέρ της ύπαρξης του γενικού, αλλά με συγκεκριμένο τρόπο θεωρεί την ιστορία μία επιστήμη που μελετά τη σχέση μοναδικού και γενικού, χωρίς κανένα από τα δύο να είναι σημαντικότερο από το άλλο. Η απόρριψη της γενίκευσης σημαίνει και απόρριψη της διδακτικής δυνατότητας της ιστορίας, αφού ο ρόλος είναι να αξιοποιηθούν τα συμπεράσματα σε ευρύτερα γεγονότα, τηρουμένων των αναλογιών. Εκεί τοποθετείται και η δυνατότητα πρόβλεψης. Μέσα από τη γενίκευση προκύπτει μία μελλοντική κατεύθυνση, αλλά όχι κάποιου συγκεκριμένου γεγονότος. Άρα το ενδιαφέρον του ιστορικού περιστρέφεται γύρο από το γενικό που περιλαμβάνεται το μοναδικό.

Με απλά και συνοπτικά λόγια,

> *η ιστορία είναι λοιπόν μία ολιστική κοινωνική επιστήμη με δυνητικά γενικευτικό χαρακτήρα, καθώς επιχειρεί να ανακαλύψει τις δομές και τους μηχανισμούς της ιστορικής μεταβολής. Ωστόσο, ο κυρίαρχος χαρακτήρας της παραμένει ερμηνευτικός, εφόσον αναζητεί την αποκωδικοποίηση και κατανόηση πολιτισμικών νοημάτων και τους τρόπους με τους οποίους τα ανθρώπινα σύνολα προσλαμβάνουν, νοηματοδοτούν, δημιουργούν, υφίστανται και αναπαράγουν την ιστορική πραγματικότητα* (Κόκκινος, 1998α:55-56).

Εξίσου προσεκτικός με τα συμπεράσματά του θα πρέπει να είναι και ο αναγνώστης του ιστορικού συγγράμματος. Πάντα ελλοχεύει ο κίνδυνος να προβαίνει σε γενικεύσεις (Carr, 1999:90). Αν μη τι άλλο, η οποιαδήποτε εξαγωγή συμπερασμάτων θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα εμπεριστατωμένης μελέτης των πηγών.

Καθώς ο ιστορικός βασίζεται στις πηγές, σημαίνει πως κάνει επίκληση στη μνήμη. Δεν είναι ο ίδιος άμεσα παρών στα γεγονότα για τα οποία γράφει. Ακόμη και στην περίπτωση να έζησε ο ίδιος τα γεγονότα, σημαίνει πως τα συγκράτησε στη μνήμη του μέχρι να τα αναλύσει. Στην αναγκαιότητα μεσολάβησης της μνήμης στηρίζεται ο Descartes και κατακρίνει την ιστορία ως προς τη σαφήνεια των πληροφοριών που παρέχει. Ο Croce, μάλιστα, θεωρεί πως τα ιστορικά έργα είναι περισσότερο αποτέλεσμα φαντασίας του ιστορικού, παρά μνήμης, οπότε και έχει υποκειμενικό χαρακτήρα (Μπαγιόνας, 1976:27&115). Η λύση στα προβλήματα έρχεται μέσα από τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που έχει αναπτύξει η ιστορία ως επιστήμη, οπότε και υπερπηδούνται, σε σημαντικό βαθμό, αυτά τα εμπόδια.

Όπως κάθε επιστήμη, έτσι και η ιστορία, έχει τα εργαλεία της. Η ύπαρξη των εργαλείων δεν σημαίνει πως οδηγούμαστε αυτομάτως στην επιστήμη, αλλά σίγουρα αποτελούν βασική προϋπόθεση. Ο ιστορικός, ως επιστήμονας, θα πρέπει να είναι γνώστης των εργαλείων αυτών, τόσο των δυνατοτήτων τους, όσο και των δυσκολιών τους (Bloch, 1994:92). Όπως πολλαχώς αναφέρθηκε, και όπως είναι λογικό, δεν μπορεί να είναι αυτόπτης μάρτυρας του αντικειμένου μελέτης του. Οι πληροφορίες φτάνουν σ΄ αυτόν μόνο μέσα από τις πηγές. Το επάγγελμά του μοιάζει μ' αυτό του ανακριτή που ψάχνει να βρει την αλήθεια μέσα από τα διαθέσιμα στοιχεία και τα αποτελέσματα των εργαστηριακών ελέγχων. Η γνώση του είναι πάντα έμμεση. Πάντα θα βασίζεται στις πηγές. Όμως και η απλή παρατήρηση των πηγών δεν μπορεί να οδηγήσει από μόνη της στη γνώση. Η διαδικασία προσέγγισης οδηγεί στη συλλογή τους, τη μελέτης τους και τον έλεγχο της αξιοπιστίας τους, αλλιώς δεν μπορούν να αξιοποιηθούν. Φαινομενικά η διαδικασία μοιάζει ορθή, και φυσικά είναι. Δεν είναι, όμως, αρκετή. Η κάθε είδους πηγή δεν θα δώσει οικειοθελώς την πληροφορία της. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να της τεθεί η κατάλληλη ερώτηση. Τότε και μόνο τότε θα αρχίσει να μιλά. Επομένως, η μοναδική χρονομηχανή για το ταξίδι πίσω στον χρόνο είναι τα τεκμήρια και η εξέτασή τους με βάση τη λογική (Bloch, 1994:74-89). Παράλληλα, εάν τα γεγονότα δεν εξακριβωθούν η ερμηνεία στην οποία θα καταλήξει θα είναι σίγουρα αβάσιμη, πόσο μάλλον όταν η κάθε προσπάθεια ερμηνείας κρύβει τον κίνδυνο της διολίσθησης από την πραγματικότητα (Carr, 1999:19). Βέβαια, το ενδιαφέρον δεν εστιάζεται μόνο σ' αυτά που λένε οι πηγές, αλλά και σε όσα αποσιωπούν, αφού η σιωπή δεν αποτελεί σημάδι απουσίας (Duby, 1975:24).

Θέτοντας στα τεκμήρια κάποιος μία ερώτηση θα περίμενε να έρθει αυθόρμητα και η απάντηση. Κάτι τέτοιο συμβαίνει πολύ σπάνια και μόνο εάν αυτή είναι πολύ απλή. Συνήθως απαιτούνται σύνθετες και εμπεριστατωμένες ερωτήσεις. Συχνά, καθώς η μελέτη εξελίσσεται και όλο και περισσότερα στοιχεία συνθέτουν την πραγματικότητα, ο ιστορικός αντιλαμβάνεται πως έχει υποβάλει λάθος ερώτηση. Σε κάθε του απόπειρα, στα πρώτα στάδια μελέτης, καιροφυλακτεί και επιμολύνει την προσπάθειά του ο αναχρονισμός. Η βαθύτερη κατανόηση των τεκμηρίων θα αναβαθμίσει τα ερωτήματα, ξανά και ξανά, τρέποντας την έρευνα σε νέες κατευθύνσεις και, τελικά, σε εντελώς διαφορετικά αποτελέσματα από αυτά που πρόσμενε. Η ιστορία δεν μπορεί να είναι απλά τα όσα μπορούμε να γνωρίζουμε για το παρελθόν. Η ιστορία καθοδηγείται από τον στοχασμό του ιστορικού και από τα κριτήρια που αυτός θέτει (Marrou, 1979a:329-383).

Οι Bloch και Febvre χρησιμοποιούσαν δύο ερευνητικές μεθόδους. Η μία είναι η αναδρομική ιστορία και τη δανείστηκαν από την επιστήμη της γεωγραφίας. Ο ιστορικός με αφετηρία το παρόν κατευθύνεται προς το παρελθόν εξετάζοντας τους μηχανισμούς δημιουργίας και την ιστορική συνέχεια ή ασυνέχεια. Η άλλη μέθοδος είναι γνωστή ως «ιστορία – πρόβλημα». Σ' αυτή επικεντρώνει το ενδιαφέρον του σε κάποιο παροντικό πρόβλημα και μελετά τους μηχανισμούς αλλαγής. Και οι δύο προσεγγίσεις απέχουν από την παραδοσιακή αντιμετώπιση της συσχέτισης μεταξύ παρόντος και παρελθόντος. Οι δύο αυτοί παράγοντες δεν αντιπαρατίθενται, αλλά αλληλοσυσχετίζεται (Γαγανάκης, 1994:19). Ειδικότερα, ο Bloch, μιλώντας για την αναδρομική μέθοδο, θεωρεί πως θα αποτελούσε παράπτωμα η ιστορική έρευνα να γίνεται με τη χρονολογική εξέλιξη των γεγονότων. Η προσέγγιση «προς τα πίσω», όπως το θέτει ο Maitland, ωφέλησε τους μελετητές διόλου λίγες φορές. Το αυθόρμητο θα ήταν να εκκινεί η έρευνα από το κοντινό και λιγότερο ασαφές προς το άγνωστο και στο τέλος να αποκαθίσταται η πορεία των εξελίξεων. Συνήθως οι χρονικές περίοδοι που είναι πιο κοντά στο παρόν είναι και σαφέστερες, όχι όμως και οι πηγές τους. Ο ισχυρισμός της αναδρομικής μεθόδους βασίζεται στο ότι η έναρξη από το παρελθόν ενέχει τον κίνδυνο ατέρμονης αναζήτησης αιτιών. Πολλοί από τους σημαντικότερους ιστορικούς περιέπεσαν στο σφάλμα αυτό (Bloch, 1994:72-73).

Ο Σβορώνος, όπως παρατίθεται από τη Βόγλη (2015:196), σημειώνει πως «*η ιστοριογραφία σήμερα είναι έργο διεπιστημονικό, ο ρόλος όμως του ιστορικού δεν είναι να περισυλλέξει τους προβληματισμούς και τις μεθοδολογίες των επιστημών, αλλά να καταφέρει σε μία υπέρτατη σύνθεση να δημιουργήσει μια ιδιαίτερη μεθοδολογία της ιστορίας*». Αυτό το έχει πετύχει σε πολύ σημαντικό βαθμό από τη γέννηση της ιστορίας, και πολύ περισσότερο από την επιστημονικοποίησή, της έως σήμερα.

Η γλώσσα συμπορεύεται με την ιστορία δίνοντάς της λόγο για να εκφραστεί και για πολλά χρόνια αποτελούσε το μοναδικό της τεκμήριο. Σίγουρα, χωρίς τα γραπτά κείμενα το ιστορικό έργο θα ήταν πολύ μικρότερο (Cohen, 1988:81). Ως προς την επιστημονική πλευρά, αυτή θα πρέπει να περιγράφει επακριβώς το περιεχόμενο του ιστορικού έργου, ενώ θα πρέπει να παρουσιάζει ευελιξία ως προς την αποδοχή των νέων ανακαλύψεων. Μπορούμε, ωστόσο, να αντιγράφουμε τυφλά τις ορολογίες του παρελθόντος; Το να το απαντήσουμε θετικά δεν σημαίνει πως πράττουμε με τη μεγαλύτερη ασφάλεια. Οι λέξεις που περιγράφουν συγκεκριμένο περιεχόμενο όρων μπορεί να παραμένουν ίδιες, ωστόσο το περιεχόμενο των όρων αλλάζει. Απαιτείται, λοιπόν, μεγάλη προσοχή. Οι θετικές επιστήμες ίσως δεν αντιμετωπίζουν το ίδιο

πρόβλημα, εξαιτίας των συμβόλων που χρησιμοποιούνται. Ο ιστορικός δεν μπορεί παρά να χρησιμοποιήσει μόνο λέξεις (Bloch, 1994:168-172).

Ολοκληρώνοντας την παρένθεση για την αναφορά στη γλώσσα, επανερχόμαστε στο θέμα του περιεχομένου της ιστορίας. Η δημιουργική σύνθεση των διαφορετικών απόψεων που κυριάρχησαν ανά τους αιώνες και οι εναλλακτικές προσεγγίσεις που υπάρχουν σήμερα καθιστούν τον ορισμό της συγκεκριμένης επιστήμης δυσχερή. Η δυσκολία αυξάνει από τη διαφωνία μεταξύ των ειδικών (Noiriel, 2005:321). Οι ορισμοί που κατά καιρούς έχουν δοθεί αντικατοπτρίζουν τις απόψεις της ίδιας της εποχής, επιβεβαιώνοντας, επί της ουσίας, τα όσα πρεσβεύει για την επίδραση της εποχής στον ιστορικό και την επιστήμη του.

Οι ιστορικοί των αρχών του 20ου αιώνα θεωρούν πως αντικείμενο της ιστορίας είναι «*να αποκρυπτογραφήσει τα ίχνη του παρελθόντος, για να αποκαταστήσει τη σημασία τους επανατοποθετώντας κάθε στοιχείο στο εσωτερικό του συνόλου από το οποίο προέρχεται*» (Noiriel, 2005:105) και την ίδια περίοδο απαντάται η άποψη πως είναι η βιογραφία των σημαντικών προσώπων (Carr, 1999:66). Η εξομοίωση ιστορίας και επενέργειας των εξεχουσών προσωπικοτήτων είναι συχνή κατά την πορεία της ιστορικής επιστήμης (Βόγλη, 2015:16). Στα τέλη του ίδιου αιώνα αποτελούσε τη «*συστηματική και επιστημονική έρευνα του ανθρώπινου παρελθόντος που το ανασυνθέτουμε με τη βοήθεια των μαρτυριών που έχουν περισωθεί*» (Bottero, 1979:205).

Είναι η απάντηση στο ερώτημα τόσο απλή; Το μόνο που μπορεί να ειπωθεί με βεβαιότητα είναι πως εμπερικλείει ταυτόχρονα πολλά χαρακτηριστικά. Καταρχάς περιλαμβάνει την απόδοση αιτίων των όσων εξετάζει, ήτοι ποιες ήταν αυτές οι συνθήκες που οδήγησαν σε μία συγκεκριμένη ιστορική εξέλιξη (Μπαγιόνας, 1976:53). Αυτή είναι και μία σημαντική διαφορά της από το χρονικό (Evans, 2007:23).

Ένα άλλο της χαρακτηριστικό είναι η σχέση της με τον άνθρωπο (Bloch, 1994:55) και στα όσα αυτό παρήγαγε κατά το παρελθόν στα πλαίσια κάποιας συγκεκριμένης κοινωνίας. Κυρίως με τα όσα κατάφερε να κάνει και όχι όσα δεν κατάφερε. Λίγο ή πολύ περιγράφει τις επιτυχίες του. Η έναρξή της τοποθετείται, δηλαδή, στο σημείο που οι άνθρωποι επεμβαίνουν στη φύση επιδρώντας σ' αυτή. Γι' αυτό για τον Burkhardt (1950:31; Carr, 1999:174) ως ιστορία ορίζεται «*η ρήξη με τη φύση που προκαλείται από την αφύπνιση της συνείδησης*». Έτσι ο ιστορικός ασχολείται με το παρελθόν εκείνο που υπάρχει ο άνθρωπος. Δεν είναι αρμοδιότητά του να προσδιορίσει την ακριβή αυτή στιγμή (μ' αυτό ασχολούνται οι ανθρωπολόγοι ή οι βιολόγοι). Η διάκριση μεταξύ

ιστορίας και προϊστορίας αφορούσε τις διαθέσιμες πηγές, που κάποτε έπρεπε να είναι γραπτές. Σήμερα, ο διαχωρισμός αυτός δεν έχει λόγο ύπαρξης, αφού οι πηγές τους έχουν διευρυνθεί κατά πολύ (Marwick, 1985:27-28). Εξάλλου η απουσία γραφής δε σημαίνει και απουσία ανθρώπινης δραστηριότητας. Για την απόδειξή της υπάρχουν αρκετά τεκμήρια και πρώτα στη λίστα τα εργαλεία του τότε ανθρώπου (Leroi-Gourhan, 1975:16). Συνεπώς, η ιστορία είναι συνδεδεμένη με τη μεταβίβαση των όσων ο άνθρωπος κατάφερε στις επόμενες γενιές. Αυτή είναι η πρόοδός του και δεν σχετίζεται με τη βιολογική εξέλιξη που γίνεται εμφανής σε χιλιετίες ή εκατομμύρια χρόνια. Ο εγκέφαλός του σήμερα δεν έχει ουσιαστικές διαφορές από τον εγκέφαλο του ανθρώπου πριν από 5.000 χρόνια. Ο τρόπος σκέψης είναι αυτός που άλλαξε, καθώς αξιοποιεί τη γνώση των προγενέστερων προς όφελός του και την πάει ένα βήμα πιο πέρα. Ιστορία είναι, λοιπόν, ο αγώνας του ανθρώπου να αντιληφθεί τα όσα συμβαίνουν γύρω του. Σήμερα, θα μπορούσε να συμπληρωθεί πως είναι και ο αγώνας του να κατανοήσει και τον ίδιο (Carr, 1999:150-174).

> *Πριν από πολύ καιρό, οι ένδοξοι πρεσβύτεροί μας, όπως ο Michelet ή ο Fustel de Coulanges, μας δίδαξαν πως από τη φύση του, αντικείμενο της ιστορίας είναι ο άνθρωπος. Ας πούμε καλύτερα: οι άνθρωποι. […] Ο καλός ιστορικός μοιάζει με το δράκο του παραμυθιού: γνωρίζει πως, όπου μυρίζει ανθρώπινο κρέας, εκεί βρίσκεται το θήραμά του* (Bloch, 1994:55-56).

Αντικείμενό του η κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα (Marrou, 1979a:336).

Ιστορία δεν είναι μόνο ο άνθρωπος σαν αντικείμενο μελέτης, αλλά και ο άνθρωπος που τη γράφει· ο ιστορικός. Κατά τον Collingwood (1946:78) «*η ιστορία δεν περιέχεται σε βιβλία ή τεκμήρια. Ζει μόνο, ως ενδιαφέρον παρόν και επιδίωξη, στο μυαλό του ιστορικού όταν ασκεί κριτική και ερμηνεύει τα τεκμήρια και με τον τρόπο αυτό αναπαριστά για τον εαυτό του τις καταστάσεις του νου τις οποίες διερευνά*». Είναι οι ερμηνείες του και η θέση του (Carr, 1999:17-37).

Ο χρόνος περνάει και αφήνει πίσω του τεκμήρια. Η κατανόησή τους δεν είναι πηγαία και αβίαστη. Απαιτεί την κατάρτιση των ατόμων που θα την επιχειρήσουν, ώστε να μοιράσουν τη γνώση αυτή (Noiriel, 2005:24-25). Η ιστορία είναι στενά συνυφασμένη με τον ιστορικό σε τέτοιο βαθμό που αντικατοπτρίζει τις πνευματικές του δυνάμεις (Marrou, 1979a:325).

Στην εκπνοή του 19^{ου} αιώνα δημιουργείται η ανάγκη διάσωσης του πρωτογενούς υλικού της ιστορίας, που είναι και ο στόχος των ιστορικών της εποχής. Η ανασύνθεσή

της και η έρευνά της δεν έχουν ακόμη εισβάλει στη νοοτροπία του. Ωστόσο, η ανάγκη αυτή οδήγησε στην αύξηση των πανεπιστημιακών τμημάτων με έδρα ιστορίας και το επάγγελμά του καθιερώνεται στις ευρωπαϊκές χώρες περί το 1860. Παρόλο που δεν είχε εμφανιστεί πριν τον 19ο αιώνα, δεν σημαίνει πως στους προηγούμενους αιώνες δεν υπήρχαν ιστορικοί. Εξάλλου, ο «πατέρας» της ιστορίας έζησε τον 5ο αιώνα π.Χ. (Marwick, 1985:50-53; Βόγλη, 2015:111-112).

Η σχέση ιστορίας και ιστορικού είναι μία σχέση αλληλεπίδρασης. Ο ένας επηρεάζεται από τον άλλο και ο ένας διαμορφώνει τον άλλο. Η ιστορία διαμορφώνεται και από τις γενικότερες απόψεις της κοινωνίας και τις αναζητήσεις της για μία άλλη κοινωνία, διαφορετική, που υπήρξε στο παρελθόν. Ως επιστήμονες, οι ιστορικοί, θα έπρεπε να γράψουν κάτι ωφέλιμο για την κοινωνία υπερσκελίζοντας αστήριχτες στερεοτυπικές αντιλήψεις (Carr, 1999:52-55; Evans, 2007:28). Τα δικά του ενδιαφέροντα, της εποχής του, και η εκπαίδευσή του σε σχέση με τις ερωτήσεις θα καθορίσουν το τελικό αποτέλεσμα. Πρέπει να κατανοήσει την εξάρτησή του αυτή για να αξιολογήσει και το είδος των ερωτημάτων του (Noiriel, 2005:17-36).

«*Οι άνθρωποι μοιάζουν περισσότερο στην εποχή τους παρά στους πατέρες τους*», λέει μια αραβική παροιμία, όπως μας μεταφέρει ο Bloch (1994:64). Ο λογισμός του, λοιπόν, θα πρέπει να συναντήσει τον αντίστοιχο της εποχής που μελετάει, καθώς ανήκει στο παρόν και είναι ενωμένος μαζί του. Δεν ανήκει στο χθες. Το ίδιο ισχύει και για τον τόπο στον οποίο ζει. Η οποιαδήποτε ερμηνεία αυτός δίνει είναι σωστή για την εποχή, αλλά δεν είναι παντοτινή. Μία άλλη θα έρθει να την απορρίψει ως προς ένα ποσοστό συμπληρώνοντάς τη (Carr, 1999:38-162). Μάλλον, τελικά, ο ιστορικός ουσιαστικά βρίσκεται μεταξύ του γνώριμου παρόντος και του άγνωστου παρελθόντος (Κόκκινος, 2004:68).

Εκ των πραγμάτων, όμως, το προσωπικό στοιχείο εισχωρεί στο έργο του, γι’ αυτό κι αν φτάσει στα άκρα παύει να είναι αντικειμενικό. Από την άλλη, τα στοιχεία που επιλέγει να ασχοληθεί επιβάλλουν την επιλεκτικότητα. Είναι παράλογο να θεωρεί κανείς πως περιγράφει το παρελθόν απόλυτα. Ούτε πρόσβαση σε όλη την πραγματικότητα έχει, ούτε ο ίδιος δεν παράγει αδιαμφισβήτητο αποτέλεσμα. Σε κάθε περίπτωση, απαιτείται προσοχή και υπευθυνότητα, καθώς τα όσα γράφει καθορίζουν την εικόνα μεγάλου μέρους της κοινωνίας για το χθες (Carr, 1999:21-98). Και θα πρέπει το έργο που παράγουν να απευθύνεται σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο κοινό (Marrou, 1979a:420). Οι υποχρεώσεις του, λοιπόν, έχουν γίνει αρκετά σύνθετες και περίπλοκες, αλλά πάντα προς όφελος όλων. Το παραγόμενο αποτέλεσμα έχει αυξηθεί.

Αυτό αποφέρει και αύξηση των κακών εκφάνσεων, αλλά συνολικά σίγουρα υπάρχει κέρδος (Fernandez-Armesto, 2007:273-274).

Ιστορία, τέλος, είναι η ιστορική αλήθεια, ως αποτέλεσμα της κριτικής και μεθοδολογικής προσέγγισης που δέχτηκε, και πάντα με τη σχετικότητα που φέρει. Γι' αυτό η ιστορική αλήθεια δεν είναι τελεσίδικη. «*Είναι πεπερασμένη, δεν είναι όμως τετελεσμένη*» (Ψαράς, 2001:18). Είναι ένας διάλογος που συνεχώς φτάνει σε κάποιο αποτέλεσμα, η μοίρα του οποίου είναι καταρριφθεί προς όφελος της διεύρυνσης των οριζόντων για μία ευρύτερη οπτική (Iggers, 2006:33). Πρόκειται για μία διαδικασία που αιώνες τώρα χτίζεται βήμα προς βήμα και πρόταση προς πρόταση. Η τιμωρία της είναι να κατέχει ένα μέρος της αλήθειας, το οποίο κατακτά με κόπους (Samaran, 1979:9).

Σήμερα, η ιστορία άφησε πίσω της τις τελεολογικές θεωρίες και τις εξέχουσες προσωπικότητες. Αντικείμενό της είναι ο άνθρωπος, αλλά ο καθημερινός άνθρωπος. Μελετάει την προέλευσή μας, αλλά και για την ταυτότητά μας. Στοχεύει στην ερμηνεία και όχι στην εξήγηση (Geertz, 1973:5; Iggers, 2006:30; Evans, 2007:36-42). Οι Annales, ως πρότυπα, έχουν αρχίσει να υποχωρούν, κυρίως για λόγους που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση εθνών, φυλών και ταυτοτήτων (Κόκκινος, 1998α:255). Σήμερα, λοιπόν, «*Ιστορία είναι ο γνωστικός κλάδος που "ασχολείται με κάποιο συγκεκριμένο πρόβλημα και με ένα συγκεκριμένο σύνολο δρώντων, προσώπων, ή ακόμη και μεμονωμένα άτομα σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο"*» (Αρώνη-Τσίχλη, 2008:336). «*Είναι η επιστήμη που μελετά την πορεία του ανθρώπου στο χρόνο και τον τόπο*» (Αργυρού, 2008:80).

Η ιστορία δεν ταυτίζεται ως έννοια με το παρελθόν, καθώς οτιδήποτε έλαβε χώρα στο παρελθόν δεν σημαίνει πως μπορεί να καταστεί γνωστό σ' εμάς σήμερα (VanSledright, 2004b:230). Με άλλα λόγια, η επιστήμη της ιστορίας δεν αποτελεί κομμάτι του παρελθόντος, αλλά το ερευνά επιστημονικά προσπαθώντας να το κατανοήσει. Δεν μπορεί να το αλλάξει, αλλά αλλάζει τις απόψεις της γι' αυτό (Βόγλη, 2015:9-11) και όχι οπωσδήποτε ριζικά. Αυτές τροποποιούνται και εμπλουτίζονται με βάση νεότερα στοιχεία που έρχονται στο φως (Carr, 1999:158). Είναι μία επιστήμη που συνεχώς εξελίσσεται και συνθέτει απόψεις για να το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Η επιστήμη της ιστορίας είναι μια ζωντανή επιστήμη. Όπως ακριβώς το αντικείμενο μελέτης της, έτσι ακριβώς και η ίδια εξελίσσεται και διαφοροποιείται στο πέρασμα των αιώνων. Βρίσκεται σε μία συνεχή αλληλεπίδραση με τις κοινωνικές συνιστώσες, που συνθέτουν το κοινωνικό γίγνεσθαι της κάθε εποχής, και σε εξάρτηση

με το επίπεδο της τεχνολογίας. Από τη γέννησή της μέχρι και σήμερα σταθεροποιεί όλο και περισσότερο τις βάσεις πάνω στις οποίες στηρίζεται και για να το πετύχει αυτό δεν διστάζει να συνεργάζεται με όλο και περισσότερους επιστημονικούς κλάδους που παλαιότερα δεν μπορούσε να φανταστεί.

4. Διδακτική της ιστορίας

4.1 Ιστορία και Διδακτική της ιστορίας

Από τα όσα έχουν μνημονευθεί έως τώρα έχει αποδειχθεί η σπουδαιότητα της ιστορίας ως επιστημονικού κλάδου στο ατομικό και κοινωνικό επίπεδο του ανθρώπου. Η άλλη απόδοση της έννοιας «Ιστορία», όπως ήδη αναλύθηκε, αναφέρεται στην εκπαίδευση και στο αντίστοιχο σχολικό μάθημα, οπότε και τους τρόπους διδασκαλίας του αντικειμένου αυτού, στοιχείο που παραπέμπει στη διδακτική της ιστορίας. Είναι, λοιπόν, οι δύο όροι, ήτοι ιστορία και διδακτική της ιστορίας, ταυτόσημοι ή διαφέρουν τόσο πολύ που πρόκειται για δύο εντελώς διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους;

Ήδη, όμως, έγινε μνεία σε όρους όπως διδασκαλία, διδακτική, και δη διδακτική της ιστορίας, και εκπαίδευση, οι οποίοι μοιάζουν να είναι παρόμοιοι μεταξύ τους ή, τουλάχιστον, να σχετίζονται λιγότερο ή περισσότερο ο καθένας με τον άλλον, καθιστώντας την απάντηση του αρχικού ερωτήματος ακόμη πιο δύσκολη. Το πρώτο που θα πρέπει να επισημανθεί, ώστε σταδιακά να ξετυλιχθεί το νήμα που θα οδηγήσει στην απόκριση του ερωτήματος, είναι πως η εκπαίδευση αναφορικά με την ιστορία διακρίνεται από τη διδακτική που αφορά στην ιστορία, με τη δεύτερη να πλαισιώνει τη πρώτη (Κόκκινος, 1998α:13; Ρεπούση, 2004α:279-281; Σμυρναίος, 2013:100-101; Κουσερή, 2015:47).

Ένας ακόμη βασικός όρος είναι αυτός της διδασκαλίας. Αυτή «*και συγκεκριμένα η σχολική διδασκαλία, αποτελεί ένα οργανωμένο σύνολο σκόπιμων και μεθοδικών, άμεσων και έμμεσων διανοητικών και συναισθηματικών, ψυχοκινητικών και συμμετοχικών ενεργειών για την προώθηση της μάθησης και της μόρφωσης των μαθητών, έχοντας ως πρωταρχική επιδίωξη την αλλαγή της συμπεριφοράς και του τρόπου ζωής των μαθητών*» (Χατζηδήμου, 2011:34). Πρόκειται, λοιπόν, για τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα εντός ή εκτός της σχολικής αίθουσας και έχουν ως αποδέκτες τους μαθητές. Με την εκπαίδευση να αποτελεί κάτι το πολύ ευρύτερο και τη διδασκαλία να αφορά σε συγκεκριμένες ενέργειες, η διδακτική αποτελεί την επιστήμη, ή καλύτερα μία από τις επιστήμες, που θα ωθήσει προς την πραγμάτωση των ενεργειών αυτών.

Πριν δοθεί μία απάντηση στο ερώτημα που θέσαμε παραπάνω, που πολύ πιθανόν να έφερνε σε σύνολο συζητήσεων ακόμη και εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το συγκεκριμένο αντικείμενο, θα πρέπει να σημειωθεί πως, όπως και η επιστήμη της

ιστορίας, έτσι και η διδακτική της ενισχύει σταδιακά τις θέσεις της μέσα από τη συνεχή έρευνα και τον διάλογο με άλλους επιστημονικούς κλάδους, ώστε να προσφέρει, τελικά, το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στη μαθητική κοινότητα. Συνεπώς, πρόκειται για μία προσέγγιση που ξεπερνά τα στεγανά του ενός και μοναδικού κλάδου και η οποία θεμελιώνεται και μέσα από τους επιμέρους εκείνους κλάδους με τους οποίους βρίσκεται σε συνεργασία. Μάλιστα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011β:22), προσπαθώντας να οριοθετήσει τους όρους «Ιστορία» και «Διδακτική της Ιστορίας», χαρακτηρίζει τη δεύτερη ως «γέφυρα» μεταξύ των επιστημονικών και θεωρητικών στοιχείων που απαρτίζουν την επιστήμη της ιστορίας και των όσων λαμβάνουν χώρα σε πρακτικό επίπεδο κατά τη διδασκαλία της, οπότε και τη συνδέουν με την εκπαίδευση.

Σύμφωνα, δε, με την προσέγγιση του Francois Audigier η διδακτική της ιστορίας δεν σχετίζεται μόνο με τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου, αλλά και με τα μέσα που χρησιμοποιούνται κατά τη διαδικασία αυτή, ενώ από τη γερμανική βιβλιογραφία υιοθετούνται περισσότερο τα μεθοδολογικά εργαλεία της ιστορικής επιστήμης (Ρεπούση:2000α:322-323; Καπέλλα, 2013:3-4). Η διδακτική, λοιπόν, του γνωστικού αυτού αντικειμένου αφενός συνδέεται με τις ευρύτερες επιστημονικές απόψεις που χαρακτηρίζουν τη διδακτική, αφετέρου βρίσκεται σε άμεση εξάρτηση με την επιστήμη της ιστορίας, όπως, επίσης, και με τους επιστημονικούς εκείνους κλάδους που επιδρούν σ' αυτή, όπως την παιδαγωγική, την ψυχολογία και την κοινωνιολογία (Rüsen, 1987:285-286; Κόκκινος, 2000:16; Ρεπούση, 2000α:321; Μπούντα, 2006:33; Τσιβάς, 2009:19; Καπέλλα, 2013:5; Σμυρναίος, 2013:97). Έτσι, χαρακτηρίζεται ως ένας κλάδος διεπιστημονικός, που φέρει επιστημονικά χαρακτηριστικά και αποστασιωποιείται από πραγματεύεις του θέματος με διαισθητική βάση (Ρεπούση, 2000α:321-324; Ρεπούση, 2004α:279-280; Τσιβάς, 2009:19; Σμυρναίος, 2013:97).

Επιπλέον, η χρησιμότητα της ιστορίας, ως επιστήμης, είναι αδιαπραγμάτευτη, με την άποψη αυτή να μην αποτελεί ίδιον μόνο της σημερινής εποχής. Η ενασχόληση μαζί της καθίσταται αναγκαία όταν συνυπολογίσει κανείς το αντίκρισμα που έχει το γνωστικό αυτό αντικείμενο στα παιδιά. Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν τη σημαντικότητά της για μαθητές εντός και εκτός ελληνικών συνόρων (Καλόγηρος & Σμυρναίος, 2012:85). Δεν ήταν, λοιπόν, μόνο η αρχική της αξία που έγινε ευρύτερα αποδεκτή, αλλά και η μορφωτική της χρήση, ήδη από τον 2ο π.Χ. αιώνα. Ωστόσο, μέχρι και την εκπνοή του 18ου αιώνα, δεν εμφανίζεται επί της ουσίας ως διδακτικό

αντικείμενο (Ρεπούση, 2004α:129; Τσιβάς, 2009:21; Σμυρναίος, 2013:98), αφού μόλις στα μέσα του 19ου αιώνα καθιερώνεται στην Ευρώπη ως τέτοιο (Ρεπούση, 2000α:321; Σμυρναίος, 2013:98; Λεοντσίνης, 2016:2). Η σχολική ιστορία, λοιπόν, στηρίζεται εξίσου στα δύο αντικείμενα. Τόσο ο κλάδος της ιστορίας, όσο και της Παιδαγωγικής/ Διδακτικής συνδράμουν και συν-διαμορφώνουν το τελικό διδακτικό αντικείμενο (Γιαννόπουλος, 1992β:190).

Ως επιστημονικό πεδίο, έκανε τα πρώτα της βήματα τη δεκαετία του 1960 και απέκτησε τα δικά της γνωρίσματα σε σχέση με αυτά της γενικότερης διδακτικής, με τη δημιουργία της να αποδίδεται στις δυτικές χώρες, ως αποτέλεσμα εκτενούς απασχόλησης με το συγκεκριμένο θέμα ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα (Ρεπούση, 2000α:321; Μπούντα, 2006:63; Καπέλλα, 2013:5). Γενικότερα η διδακτική, σαν τμήμα της παιδαγωγικής επιστήμης, έρχεται στην επιφάνεια κατά τον 17ο αιώνα με τους Ratke και Comenius, ενώ ενδυναμώνεται με τον Herbart, κατά τον 19ο αιώνα, και τον Dewey στον 20ο (Χατζηδήμου, 2011:34). Στη Γαλλία, η πρώτη σημαντική αναφορά στη διδακτική της ιστορίας γίνεται το 1984 με τη διεξαγωγή συνεδρίου σχετικό με το θέμα αυτό με πρωτεργάτη τον Henri Moniot (Κάββουρα, 2000:171; Καπέλλα, 2013:7). Με το πέρασμα του χρόνου και τις συνεχείς ζυμώσεις σε επιστημονικό επίπεδο οι απόψεις και στα αντικείμενα αυτά σταδιακά τροποποιούνται. Νέα ερωτήματα αναζητούν πειστικότερες λύσεις. Τελικά, οι αλλαγές στον τρόπο αντιμετώπισης της ιστοριογραφίας μέσα από τις επιρροές της «νέας ιστορίας» επιφέρουν μεταβολές και στον τρόπο που αντιμετωπίζεται και η σχολική ιστορία (Le Goff, 1978:35-45). Η πολιτική προσέγγιση, η γεγονοτολογική, η ιστορία προσωπικοτήτων, η χρονολογική εκμάθηση της εθνικής ιστορίας και η συνταγματική ιστορία δίνουν τη θέση τους στην ζωή των απλών ανθρώπων και στην προαγωγή των υλικών της πηγών (Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2001:26-30; Thompson, 2002:31; Θώδης, 2011:1)[24].

Όσον αφορά στα ελληνικά δεδομένα, φαίνεται πως υπήρξε ένα εκτενές διάστημα που ο όρος αναφερόταν στην πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης, οπότε και στους εκπαιδευτικούς που σχετίζονται μ' αυτή, καθώς, επίσης, χαρακτηριζόταν από ασάφειες και διαμφισβητήσεις ως προς το επιστημονικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο στηριζόταν (Ξωχέλλης, 1987:15; Καπέλλα, 2013:7). Στην εκπνοή του 20ου αιώνα το ελληνικό

[24] Ο Θώδης εδώ επικαλείται τις απόψεις και των: Μπαγιόνας, Αυγ. (1999). Η φρονηματιστική λειτουργία της Ιστορίας, Σεμινάριο ΠΕΦ, 21, Θεωρητικά προβλήματα και διδακτική της ιστορίας. Αθήνα: Γρηγόρης (σελ. 190) , Iggers, G. (1995). Νέες κατευθύνσεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία, (Β. Οικονομίδης, Μετ.) Αθήνα: Γνώση (σελ. 266))

εκπαιδευτικό σύστημα να επεξεργάζεται τροποποιήσεις στον κλάδο της διδακτικής της ιστορίας. Οι ζυμώσεις αυτές αποτυπώνονται στην κυκλοφορία σχετικών βιβλίων, στοιχείο που δεν απαντάται κατά τις προηγούμενες δεκαετίες, αλλά και νέα Προγράμματα Σπουδών, που συνοδεύονται από αλλαγές στα σχολικά βιβλία. Ακόμη, μη επιχώρια ερωτήματα σχετικά με την ιστορική γνώση γίνονται, πλέον, πρόδηλα και στη χώρα μας, έχοντας ως άξονά τους τη φύση του μαθήματος αυτού, η έκβαση των οποίων έχει, σε πολλές περιπτώσεις, εντελώς αντικρουόμενες απαντήσεις (Ρεπούση, 2000β:97).

Αν και οι αναφορές αυτές σχετίζονται με την εξέλιξη της διδακτικής, φαίνεται πως ακόμη και σήμερα οι απόψεις γύρω από αυτή δεν είναι ταυτόσημες ανά την υφήλιο. Ειδικότερα, μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών εντοπίζονται τόσο ομοιότητες, όσο και διαφοροποιήσεις στους τρόπους που επικρατούν στην κάθε χώρα στη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος. Στα κοινά στοιχεία είναι η εναρκτήρια βαθμίδα διδασκαλίας της, που αντιστοιχεί στο δημοτικό σχολείο, και πως, σε όλα σχεδόν τα μέρη, κύριο αντικείμενο είναι η εθνική ιστορία. Μία ακόμη κοινοτοπία είναι η στενή της σχέση με την πολιτική αγωγή, παρά τον παραμερισμό της ιστορίας κατά τις δεκαετίες του 1960-1970 από τις κοινωνικές επιστήμες. Οι πρακτικές των διαφόρων χωρών δεν φαίνεται να συμφωνούν σε ζητήματα συσχέτισης της συγκεκριμένης επιστήμης με άλλες, όπως η γεωγραφία, η γλώσσα και η φιλοσοφία, στο ποσοστό ελευθερίας των εκπαιδευτικών με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα ή την αξιολόγηση (Peyrot, 2000:11-12; Μπούντα, 2006:132).

Πέραν αυτών, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως στην εποχή μας η διδακτική της ιστορίας θέτει στο επίκεντρό της δύο βασικές αξιώσεις. Από τη μία οι μαθητές να καταστούν γνώστες θεμελιωδών ζητημάτων για το παρελθόν και από την άλλη να ενστερνιστούν τη μεθοδολογία που διέπει τη συγκεκριμένη επιστήμη, αναφέρει η Νάκου (2006:281) και μάλιστα σημειώνει πως δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζουμε την ιστορία ως συσσώρευση αμετάβλητων γνώσεων μίας και μοναδικής ερμηνείας. Αντιθέτως, η ιστορική γνώση και μεταβάλλεται και ενέχει πολλές ερμηνείες. Αποτελεί κάτι περισσότερο από τοποθέτηση γεγονότων σε αυστηρή χρονολογική σειρά. Θέλει τους μελετητές της να μπορούν να τοποθετηθούν στον χρόνο. Ιστορικοί όροι και μέθοδοι έρχονται στο επίκεντρο. Η γνώση που προκύπτει δεν μένει πέρα από το παρόν και το μέλλον ή από άλλα πλαίσια εφαρμογής.

Οι προαναφερθείσες διαφοροποιήσεις είναι αρκετά σημαντικές, αλλά σίγουρα δεν είναι οι μοναδικές, πόσο μάλλον εάν γίνουν αναγωγές και σε πρακτικές του

παρελθόντος που μπορεί να έχουν, σε διαφορετικό μέτρο για κάθε περίπτωση, επίπτωση μέχρι και σήμερα. Θα μπορούσε, επί παραδείγματι, να επισημανθεί πως η εκπαίδευση που ελάμβαναν τα παιδιά από τα μέσα του 19ου αιώνα δεν ήταν ιδεολογικά ανεξάρτητη. Είχε συνδεθεί με την εθνική διαπαιδαγώγηση και την πολιτική, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια, διαφέροντας από τις σύγχρονες προσπάθειες για μαθητοκεντρική της προσέγγιση, αλλά και τις προοδευτικές απόψεις της ιστοριογραφίας (Κόκκινος, 1998α:313; Κόκκινος, 2003:15; Μπούντα, 2009:11). Ωστόσο, ο Παπακωνσταντίνου (1988:42) το 1988 θέτει το ερώτημα του κατά πόσο η διδασκαλία ανατροφοδοτείται από την ιστορική έρευνα στην Ελλάδα και, αν αυτό συμβαίνει, με τι ρυθμούς γίνεται και γιατί. Το ίδιο ερώτημα μπορεί να φαντάζει ότι ανήκει σε αντιλήψεις μιας περασμένης εποχής, αλλά, όπως φαίνεται, εξακολουθεί να είναι σύγχρονο, καθώς η πράξη δεν δείχνει να συμφωνεί με τις απαιτήσεις της σύγχρονης ακαδημαϊκής κοινότητας για το αντικείμενο αυτό.

Και ενώ ο άξονας κίνησης είναι η μύηση των παιδιών στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, συνεχίζει πάντα να καιροφυλακτεί το ενδεχόμενο να φτάσουμε στο άλλο άκρο από αυτό της στείρας απομνημόνευσης ιστορικών πληροφοριών. Η διδακτική προσέγγιση της ιστορίας δεν θα πρέπει να περιορίζεται στη διδασκαλία των επιστημονικών μεθόδων της ιστορικής επιστήμης. Η εκμάθηση της ουσιώδους ιστορικής γνώσης αποτελεί το βασικό νοηματοδοτικό παράγοντα της ιστορίας και, τελικά, μέσω αυτού επιτυγχάνεται η σύνδεση παρόντος, μέλλοντος και παρελθόντος και ο χρονικός μας προσανατολισμός (Lee, 2006:39). Γενικά, «*η ενεργός εμπλοκή (agency) σήμερα στην προετοιμασία του αύριο δεν είναι δυνατή χωρίς τη γνώση του χθες και, στο διακύβευμα αυτό, εμπλέκεται δυναμικά η ιστορική γνώση και εκπαίδευση*» σχολιάζει ο Γατσωτής (2020:7), συμφωνώντας με τη Zarmati (2019:3-4), η οποία θεωρεί ότι η ιστορική εκπαίδευση αναδεικνύεται από την αλλαγή του αιώνα μας σε αξιοσημείωτο παράγοντα για την επίτευξη του προηγούμενου στόχου.

Με την αναφορά στις μεθόδους που χρησιμοποιεί η επιστήμη της ιστορίας για να οδηγηθεί στα συμπεράσματά της και στην μύηση των μαθητών σ’ αυτές, χρήζει επισήμανσης ότι τα συμπεράσματα στα οποία αναμένουμε να καταλήξουν οι μαθητές είναι αναγκαίο να ακολουθούν τους επιστημονικούς τρόπους έρευνας, αλλά η απαρέγκλιτη ταυτοποίηση των δύο αποτελεσμάτων θα αποτελούσε ατόπημα, ούσα επιδίωξη αναγωγής στη μία και μοναδική αλήθεια, αλλά και απαίτησης πέραν των πνευματικών ορίων ωριμότητας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Και ας μη λησμονούμε πως οι μαθητές δεν είναι «μικροί ιστορικοί» και είναι φύσει αδύνατον να επιτύχουν την

πραγμάτευση ενός θέματος σύμφωνα με τις θεωρητικές απαιτήσεις και να κατορθώσουν την απόλυτη εισχώρηση στο εσώτερο περιεχόμενο των πραγματευόμενων (Γατσωτής, 2004α:133).

Με τη σειρά της, η ενασχόληση των μαθητών με τα μεθοδολογικά ζητήματα και την ιστορική κρίση φέρνει στο προσκήνιο το θέμα των πηγών και της προσέγγισής τους. Η δημιουργία μίας αμερόληπτης στάσης απέναντί τους είναι μία δεξιότητα που χρήζει προαγωγής, ενώ από την πλευρά του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητη η πλήθια γνώση τους, όπως και του ιστορικού υποβάθρου. Επιπλέον, οι διδάσκοντες θα πρέπει να έχουν σαφή γνώση της επίδρασης της προσωπικής τους αντίληψης στον ιστορικό στοχασμό. Για την επίτευξή της είναι σημαντικός ο εντοπισμός των ηθικών αρχών που κυριαρχούσαν κατά την εποχή η οποία μελετάται (Λεοντσίνης, 2013:137). Σχετικά με το ίδιο ζήτημα, οι Levstik & Barton (1997:14-17; Ανδρεάδου, 2008:59) τοποθετούν τις εμπειρίες των μαθητών στο επίκεντρο της ιστορικής έρευνας, που να ξεπερνάει τη συνεχή προσπάθεια εύρεσης πληροφοριών με γεγονοτολογικό περιεχόμενο. Ζητούμενο είναι η διατύπωση ερωτημάτων και η εργασία πάνω στις πηγές, με ό,τι αυτό συνεπάγεται ως προς την ανάλυση, σύγκριση και στοιχειοθέτησης του τελικού αποτελέσματος. Η ενασχόληση με τις πηγές φέρνει στο προσκήνιο τη βιωματικότητα στη μάθηση. Και γενικότερα (Ιωάννου, 2006:219-220; Ιερεμιάδου, 2008:57) τονίζεται το βιωματικό στοιχείο που προσφέρει η μελέτη της ιστορίας σε επίπεδο ενός συγκεκριμένου τόπου, οπότε και οι μαθητές αντιλαμβάνονται την επενέργεια του ανθρώπου στο χρόνο που πέρασε και την επίδραση αυτών στον χρόνο που έρχεται. Συνεπώς, μέσα από την ενασχόληση με την ιστορική πραγματικότητα δίνεται η ευκαιρία στο μαθητή να διαπιστώσει πως η μελέτη της ιστορίας είναι κάτι που τον ενδιαφέρει.

Κεντρικό ρόλο στις προσεγγίσεις της σύγχρονης διδακτικής διαδραματίζει η έννοια της ιστορικής σκέψης. Η ιστορική σκέψη, σαν όρος, δεν ταυτίζεται με τη σκέψη γενικά, με τη δεύτερη να αποτελεί το αποτέλεσμα μιας νοητικής διεργασίας, αλλά χωρίς να σημαίνει πως η πρώτη αφορά απλά στη νοητική εκείνη διεργασία για την ερμηνεία του παρελθόντος. Αλλά δεν σημαίνει πως η ιστορική σκέψη είναι το ίδιο με την κριτική σκέψη, η οποία μπορεί να ενυπάρχει ανεξαρτήτως επιστημονικής περιοχής μελέτης (Lévesque, 2008:27-38; Κουσερή, 2015:60). Μάλιστα, η ιστορική σκέψη εμπεριέχει συγκεκριμένες δεξιότητες που τη συνθέτουν και αυτές είναι η χρονολογική σκέψη, η ιστορική κατανόηση, η ιστορική ανάλυση και ερμηνεία, οι ερευνητικές ιστορικές δυνατότητες και η ανάλυση ιστορικών θεμάτων και λήψη αποφάσεων

(Lévesque, 2008:34). Συνεπώς, η προσπάθεια ορισμού της ιστορικής σκέψης θα πρέπει να βασίζεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της επιστήμης της ιστορίας, καθώς το παρελθόν εμπεριέχει στη δράση του ανθρώπου και θεματικές από άλλες κατηγορίες (Donovan & Bransford, 2005:14; Lee, 2005:31-32; Lévesque, 2008:34; Κουσερή, 2015:60)[25], ενώ έχει άμεση σχέση και με τους σκοπούς της εκπαίδευσης γενικά, που αφορούν στην αντιμετώπιση των μαθητών ως αυριανούς πολίτες, που θα χαρακτηρίζονται από ενεργητικότητα και υπευθυνότητα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου - Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, 2012:8), και δεν απαιτεί απλά τη μεταφορά της πληροφορίας μέσω επιβεβλημένων απόψεων και την αντιμετώπισή της ως ενός μύθου ή μιας κληρονομιάς, αλλά σαν μία διαδικασία με βαθύτερη σημασία (Τσιβάς, 2009:430). Αυτό, κατά την Κουσερή (2015:64), σημαίνει πως

> *οι μαθητές σκεπτόμενοι ιστορικά: (α) προσανατολίζονται στον χρόνο (παρελθόν/ παρόν) μελετώντας ιστορικές πηγές, (β) αναδομούν τα γεγονότα του παρελθόντος επεξεργαζόμενοι τις ιστορικές πηγές βάσει συγκεκριμένων επιστημονικών διεργασιών που οδηγούν στην ιστορική κατανόηση του παρελθόντος και στη γνώση της αιτιακής ακολουθίας των γεγονότων (γ) εκφράζουν ιστορικό λόγο (ιστορικούς, ερμηνευτικούς συλλογισμούς) για το τι μπορεί να συνέβη στο παρελθόν μελετώντας υλικά κατάλοιπα ως ιστορικές μαρτυρίες του παρελθόντος*.

Τελικά, και για να διαλευκανθεί η σχέση της ιστορίας από τη διδακτική της, μπορεί να αναφερθεί η άποψη της Νάκου (2006:280), η οποία θεωρεί διακριτή την ιστορία από τη διδακτική της ιστορίας θέτοντας ως άξονες σύγκρισης τη στοχοθεσία του κάθε επιστημονικού κλάδου από τους δύο. Αναλυτικότερα, δέχεται ως

> *αντικείμενο της Ιστορίας τη μελέτη καταλοίπων του παρελθόντος με ιστορικούς όρους, με σκοπό την παραγωγή «νέων» ή εναλλακτικών τύπων προσέγγισης και ερμηνείας διαφόρων πλευρών της ζωής των ανθρώπινων κοινωνιών στο παρελθόν, που ελέγχονται μέσα στο πλαίσιο του διαλόγου των ιστορικών, με στόχο τη διεύρυνση της ιστορικής γνώσης και τον εμπλουτισμό της ιστορικής σκέψης στο παρόν, με βάση νέα ιστορικά ερωτήματα και νέες ερμηνευτικές προσεγγίσεις που κοιτούν προς το μέλλον*.

[25] Αναφορικά με το ζήτημα της ιστορικής γνώσης και η Ρεπούση (Μαθήματα Ιστορίας, 2004, σελ. 291-292) υποστηρίζει πως δεν μπορεί να βρεθεί ένας καθολικά αποδεκτά ορισμός, ως αποτέλεσμα του πολυποίκιλτου υποβάθρου της κάθε επιστήμης.

Από την άλλη ορίζει (Νάκου, 2006:280-281) ως αντικείμενο της διδακτικής της ιστορίας

> *την εισαγωγή των παιδιών στην Ιστορία, στο γνωστικό αντικείμενο, τη μέθοδο, τους σκοπούς και τους στόχους της, με σκοπό την κατανόησή της, τη δόμηση δηλαδή βασικής ιστορικής γνώσης και την καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και δεξιοτήτων ιστορικής ερμηνείας, με στόχο τη διαμόρφωση υποκειμένων που θα είναι ικανά να κατανοούν και να επαναπροσδιορίζουν τον εαυτό τους, τους «άλλους» και τη συνεχώς μεταβαλλόμενη και διευρυνόμενη κοινωνική πραγματικότητα με ιστορικούς όρους, τόσο στο παρόν, όσο και στο μέλλον*.

Αυτό που από μέρους μας θα υπογραμμιστεί, ώστε να απαντηθεί το αρχικό μας ερώτημα για τη σχέση ιστορίας και διδακτικής της Ιστορίας, είναι η διαφορετική στοχοθεσία μεταξύ των δύο κλάδων, αλλά και ο διεπιστημονικός χαρακτήρας που τους συνδέει, τόσο μεταξύ τους, όσο και με άλλες επιστήμες, γεφυρώνοντας την ιστορική επιστήμη με την εκπαίδευση και τη διδασκαλία.

4.2 Η μάθηση και διδασκαλία της ιστορίας

Καθώς άξονας της μελέτης είναι η μάθηση και η διδασκαλία της ιστορίας, στην παρούσα ενότητα θα γίνει αναφορά στους όρους αυτούς και, μάλιστα, υπό το πρίσμα του πολιτισμού και του τόπου. Στην αρχή της ενότητας μνημονεύονται οι βασικές θεωρίες μάθησης, αλλά και οι κυρίαρχες απόψεις για τη μάθηση της ιστορίας. Προχωρώντας θα αναλυθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η σπουδαιότητα σύνδεσής του με τις σύγχρονες επιστημονικές απόψεις αναφορικά με την ιστορία και τη διδακτική της. Τέλος, θα μας απασχολήσουν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια και πώς αυτά σχετίζονται με τη διδασκαλία της ιστορίας μέσα από τον πολιτισμό, αλλά και με τον ρόλο των ιστορικών τεκμηρίων και τη χρήση τους στη σημερινή ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

4.2.1 Βασικές θεωρίες μάθησης - ετοιμότητα των παιδιών για μάθηση

Από το σύνολο των θεωριών μάθησης, που έως τώρα έχουν αναπτυχθεί, αυτές που θα μπορούσαν να ξεχωρίσουν, καθώς βρίσκουν ισχυρό αντίκρισμα στη διδακτική πράξη, είναι ο συμπεριφορισμός, η θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών και ο εποικοδομητισμός. Κατά το συμπεριφορισμό η επενέργεια του περιβάλλοντος στο άτομο είναι αυτή που φέρνει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, μέσα από την

τροποποίηση της συμπεριφοράς του. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός, ως ο ρυθμιστής της όλης διαδικασίας, είναι αυτός που αποτελεί το ζωτικό στοιχείο της εκπαιδευτικής πορείας και ρυθμίζει τους περιβαλλοντικούς παράγοντες για την επίτευξη του προσδοκώμενου αποτελέσματος, ήτοι τη μάθηση (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:12). Κυρίαρχο στοιχείο είναι το ερέθισμα, το οποίο θα πρέπει να παρέχεται στον μαθητή, οπότε και αναμένεται κάποια αλλαγή στη συμπεριφορά του. Αποτέλεσε βασικό μοντέλο μάθησης έως και τη δεκαετία του 1970, οπότε και η ανάπτυξη της γνωστικής ψυχολογίας τοποθετεί στο επίκεντρο, ως παράγοντες μάθησης, την επίδραση του κοινωνικού και σχολικού περιβάλλοντος και τις διανοητικές διαδικασίες. Χαρακτηριστικό των τελευταίων είναι πως δεν υπάρχει η δυνατότητα της απευθείας παρατήρησής τους, όπως συμβαίνει με τη συμπεριφορά των μαθητών υπό το πρίσμα εξέτασης του συμπεριφορισμού. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, αναλαμβάνουν τον ρόλο να υποδείξουν στους μαθητές τους στρατηγικές που θα τους οδηγήσουν στη μάθηση, μέσα από την επίτευξη των δικών τους στόχων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1992:17-30; Eysenck & Keane, 2000; Μαυροσκούφης, 2005:259 Eysenk, 2010). Με άλλα λόγια, αναλαμβάνουν έναν ρόλο υποστηρικτικό. Επιπλέον, παρόλο που η διαμόρφωση της γνωστικής ψυχολογίας και της γνωσιακής επιστήμης αποτέλεσε την αντίπραξη στις περιπτώσεις εκείνες που δεν μπορούσε να ερμηνεύσει ο συμπεριφορισμός, ο τρόπος που πραγματεύεται τη μάθηση δίνει στον μαθητή έναν πιο ενεργητικό ρόλο. Η μάθηση δεν σημαίνει απλά την κατοχή της πληροφορίας, αλλά την επεξεργασία της πληροφορίας αυτής, η οποία οδηγεί στην κατάκτηση της γνώσης. Βασικό στοιχείο της είναι η πρότερη γνώση του ατόμου (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:12-13). Η γνώση, λοιπόν, δεν είναι κάτι που μεταβιβάζεται. Αυτό που μεταβιβάζεται είναι η πληροφορία. Ο εγκέφαλος του κάθε ατόμου καλείται να την ανακαλύψει ξανά μέσα από τη δραστηριοποίησή του και τις γνωστικές διαδικασίες που τότε συμβαίνουν. Η διδασκαλία καλείται προς την επίτευξη κάποιου στόχου και οι προθέσεις του διδάσκοντος απαιτούν τη συμμετοχή των μαθητών (Θώδης, 2011:5). Η τροποποίηση του εγκεφάλου κατά τη διαδικασία της μάθησης έχει αποδειχθεί και από νευρολογικής φύσεως ερευνητικά αποτελέσματα, αφού παρατηρήθηκαν αλλαγές στο βάρος και το πάχος του εγκεφαλικού φλοιού, ενώ συγκεκριμένες περιοχές του ευθύνονται για την εκτέλεση συγκεκριμένων εργασιών. Το πλαίσιο αυτό προσέγγισης δηλώνει τη σπουδαιότητα της εμπειρίας και της δράσης του ατόμου αναφορικά με την

επίτευξη της μάθησης (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:305).

Και ενώ στον συμπεριφορισμό κυριαρχεί η δασκαλοκεντρική και παθητική διδασκαλία με τη μάθηση να μεταβιβάζεται, στον εποικοδομητισμό υποστηρίζεται «*η ενεργητική, συμμετοχική, ερευνητική, ανακαλυπτική και αυθεντική μάθηση, η επίλυση προβλημάτων, η εμπειρία, η δημιουργικότητα, η δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τη μάθηση*» (Μαυροσκούφης, 2005:267)[26]. Ο εκπαιδευτικός είναι ο καθοδηγητής των μαθητών, ενώ η μάθηση είναι υπόθεση των μαθητών (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:13-14) και οικοδομείται με βάση τη γνώση τους, με βασικά στοιχεία την πολυαισθητηριακή συμμετοχή, την πολύπλευρη μελέτη του θέματος, τον σεβασμό του ρυθμού του κάθε ατόμου και την πραγμάτωση της όλης διαδικασίας σε ρεαλιστικά πλαίσια και καθεστώς επικοινωνίας των συμμετεχόντων μαθητών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β:14-15; Μόκιας:2008). Η αδυναμία της μεταβίβασης της έτοιμης γνώσης από την πλευρά του εκπαιδευτικού προς την πλευρά του μαθητή και την ανάπτυξη των προσωπικών του στρατηγικών στηρίζεται στην αξιωματική θέση του κονστρουκτιβισμού ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα αισθητηριακής πρόσληψης από τον μαθητή, οπότε και της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Eysenck & Keane, 2000; Μαυροσκούφης, 2005:264)[27].

Στην προσέγγιση αυτή αξίζει να σταθούμε στην πρότερη γνώση των μαθητών, πάνω στην οποία θα δομηθεί η καινούρια και ο ρόλος του διδάσκοντος στο στάδιο αυτό κρίνεται ιδιαιτέρως σημαντικός. Ο εκπαιδευτικός καλείται να ανιχνεύσει τις αρχικές διαμορφωμένες απόψεις των μαθητών του ή τη μερική κατανόηση και στη συνέχεια να προβεί στις τροποποιητικές εκείνες δράσεις, που θα επιτρέψουν στο παιδί την ουσιαστική κατανόηση του θέματος που μελετάει. Ο παραγκωνισμός της εξέτασης των

[26] Ο Μαυροσκούφης εδώ επικαλείται τις απόψεις των: Lorsbach A., Tobin K. (1997). Constructivism as a Referent for Science Teaching, San Francisco: Institute for Inquiry, in: www.exploratorium.edu, Murphy T. (1997). Constructivist Learning Theory, in: www.cdli.ca, Kearsley G. (1994-2004). «Theory into Practice» database (TIP). The Theories, in: tip.psychology.org/theories.html και Bencze J. L. (2004), Constructivism learning Theory, in: tortoise.oiseutoronto.ca

[27] Εδώ ο Μαυροσκούφης επικαλείται τις απόψεις και των: Lorsbach A., Tobin K. (1997). Constructivism as a Referent for Science Teaching, San Francisco: Institute for Inquiry, in: www.exploratorium.edu, Murphy T. (1997). Constructivist Learning Theory, in: www.cdli.ca, von Glasersfeld E. (1981). An Introduction to Radical Consturctivism, in: www.umass.edu, von Glasersfeld E. (1992). Aspects of Radical Constructivism and its Educational Recommendations, in: www.umass.edu, von Glasersfeld E. (2000). Radical Constructivism and Teaching, in: www.umass.edu και Jaworski B. (1996). Constructivism and Teaching – The sociocultural context, in: www.grout.memon.co.uk/barabara/chreods.htm

ήδη διαμορφωμένων πεποιθήσεων μπορεί να σημαίνει τη δόμηση μίας λανθασμένης αντίληψης. Η θέση αυτή έχει αντίκρισμα ακόμη και για μαθητές μικρότερων ηλικιών, όπως της νηπιακής ηλικίας. Συνοπτικά, θα μπορούσε να ειπωθεί πως «*η σύγχρονη άποψη για τη μάθηση είναι ότι οι άνθρωποι οικοδομούν νέα γνώση και κατανόηση με βάση όσα ήδη γνωρίζουν και πιστεύουν*» (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:35). Ο Dewey είχε, επίσης, αναφερθεί στη γνώση αυτή και μάλιστα επεσήμανε πως δεν υπάρχει διανοητική ανάπτυξη χωρίς κάποιου είδους αναδόμηση ή αναδιαμόρφωση των αρχικών μας πεποιθήσεων (Dewey, 1938:64; Castle, 2002:2).

Οι απόψεις με τις οποίες οι μαθητές έρχονται στην τάξη διατελούν κεντρικό ρόλο στην ιστορική κατανόηση, κατά τον Lee (2005:31-32; Lee & Shemilt, 2011:40; Κουσερή, 2015:129), καθώς αυτές δυσχεραίνουν, μεταξύ άλλων, την αποδοχή ύπαρξης διαφορετικών ιστορικών αφηγήσεων για το ίδιο ιστορικό αντικείμενο. Και ο Mattozzi, στηρίζει τις πρότερες γνώσεις των μαθητών και συμβουλεύει προς το σχεδιασμό των μαθημάτων με τρόπο που να βρίσκονται κοντά στις προϋπάρχουσες νοητικές δομές των παιδιών (Mattozzi, 2006b:86). Τελικά, φαίνεται πως ο τοπικός πολιτισμός έχει ήδη επιδράσει με ποικίλους τρόπους στους μαθητές, οπότε και έχουν ήδη διαμορφώσει κάποιες απόψεις για τον τόπο στον οποίο ζουν. Η αμέλεια ενασχόλησης μαζί του θα συντελούσε, αν όχι στη νοητική εγκαθίδρυση των στάσεων αυτών, τουλάχιστον στην δύσκολη τροποποίησή τους σε μεταγενέστερα ηλικιακά στάδια. Ως εκ τούτου, και συνυπολογίζοντας την άποψη του Mattozzi για τον τρόπο δόμησης των δραστηριοτήτων, η προσέγγιση της ιστορίας και του πολιτισμού μέσα από τον τόπο φαντάζει μία ουσιαστική λύση για τη γενικότερη προσέγγιση του παρελθόντος.

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί η προσωπική συμμετοχή του μαθητή στη δόμηση της γνώσης και στη δημιουργία των νοητικών σχημάτων για το κάθε άτομο χωριστά, σύμφωνα με τη δική του εμπειρία. Στη θεωρία αυτή σημαντική είναι η συμβολή του Piaget με την αναφορά του στη γνωστική δομή και τα νοητικά στάδια ανάπτυξης, του Vygotsky με τον ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, του Bruner με την άποψη ότι τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν τα πάντα, αρκεί να βρεθεί από τον εκπαιδευτικό ο κατάλληλος τρόπος, όπως και με του Rogers με τη διάκριση των τύπων μάθησης, χωρίς να σημαίνει πως ο κατάλογος περιορίζεται σε αυτές της συμβολές (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β:13-14).

Αδιαμφισβήτητα, ο Piaget συνέβαλε σημαντικά στην κατανόηση της λογικής σκέψης των παιδιών και οι απόψεις του φαίνεται πως είχαν αξιόλογη επιρροή στη

γενικότερη προσέγγιση του θέματος. Αντικείμενο μελέτης του, όπως και των συνεργατών του, αποτέλεσε η λογική και επαγωγική σκέψη, όπως, επίσης, και η αφηρημένη σκέψη, η δημιουργία υποθέσεων και η εξαγωγή συμπερασμάτων. Στη διαδικασία αυτή το περιβάλλον αποτελεί παράγοντα διαμόρφωσης της νέας γνώσης και της ενσωμάτωσής της στις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές, χωρίς αυτό να σημαίνει πως η επίδραση του περιβάλλοντος είναι τέτοια που μπορεί να επισπεύσει τη νοητική ανάπτυξη ανατρέποντας τη σειρά των σταδίων που αυτός προτείνει (Βαρνάβα-Σκούρα, 1994:14-21; Μπούντα, 2006:54). Οι θέσεις του βοήθησαν στο να ξεπεραστεί η άποψη πως το παιδί αποτελεί tabula rasa και ήδη από τη δεκαετία του 1920 υπερασπίστηκε την περιγραφή του νου των παιδιών μέσα από τις γνωστικές δομές και τη γνωστική τους ανάπτυξη μέσα από συγκεκριμένα νοητικά στάδια. Ακόμη, πριν απ' αυτόν η γλώσσα θεωρούταν απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη της αφηρημένης σκέψης, στοιχείο που τη στερούσε από τα μωρά, που δεν είχαν αναπτύξει το γλωσσικό κώδικα (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:117-118), θέση που, βέβαια αργότερα, χρησιμοποιήθηκε για να στηριχθεί η εμμονή σε παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας της ιστορίας χωρίς τη χρήση πηγών (Μαυροσκούφης, 2005:178-179). Επίσης, σύμφωνα με τη θεωρία του, η νοητική ανάπτυξη λαμβάνει χώρα μέσα από συγκεκριμένα στάδια που συνδέονται με καθορισμένες ηλιακές κατηγορίες. Με άξονα τις θέσεις του αυτές μόνο τα παιδιά που είναι μεγαλύτερα των 11-12 ετών χαρακτηρίζονται από αφηρημένη σκέψη, οπότε και έχουν τη δυνατότητα να προβαίνουν σε ερωτήσεις, υποθέσεις και επαγωγές (Βαρνάβα-Σκούρα, 1994: 20-21; Μπούντα, 2006:54). Ειδικότερα, η προσέγγιση της διδασκαλίας σε παλιότερα μοντέλα βρίσκει σημαντικά ερείσματα στις θέσεις του Piaget για τα στάδια ανάπτυξης και τις προϋποθέσεις που θέτει για την κατανόηση της ιστορίας και τη χρήση των πηγών και, τελικά, επικεντρώνεται σε στρατηγικές που στηρίζουν την παθητική μεταβίβαση της γνώσης, την αφήγηση και την κατά μέτωπο διδασκαλία. Για τους ίδιους λόγους ο Elton θα προτείνει τη διδασκαλία της ιστορίας δομημένη χρονολογικά, μέσα από την αφήγηση και χωρίς την αξιοποίηση των πηγών, πλην των μεγαλύτερων μαθητών στα τελευταία έτη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και με την προϋπόθεση ότι γίνεται μέσα από την τοπική ιστορία που θα έδινε κίνητρο στους μαθητές (Μαυροσκούφης, 2005:178-179)[28].

[28] Για τις απόψεις του Elton ο Μαυροσκούφης παραπέμπει στο: Elton G. R. (1970). What Short of History Should we Teach. In: E. Ballard (ed.), New Movements in the Study and Teaching of History, London: Temple Smith

Ακόμη, κατά τον Piaget, υποκείμενα εφηβικής ηλικίας δεν προχωρούν στην έκφραση αφαιρετικής σκέψης, όπως φαίνεται πως στοιχειοθετήθηκε για τις θεματικές περιοχές των φυσικών επιστημών και μεταφέρθηκε και στις ανθρωπιστικές επιστήμες (Ρεπούση, 2004α:241; Σμυρναίος, 2013:101; Κουσερή, 2015:125). Επιπλέον, στα πλαίσια της κριτικής που του ασκήθηκε, διατυπώθηκε η άποψη πως η αξιοποίηση των θέσεών του στη διδακτική καθημερινότητα ενείχε δεσμευτικές μεθόδους. Κριτική ασκήθηκε και ως προς το γεγονός ότι τα δεδομένα του αντλούνται από τη μελέτη υποκειμένων στο πλαίσιο ενασχόλησης με τις φυσικές επιστήμες, που παραπέμπει σε συγκεκριμένους τύπους σκέψης (Μπούντα, 2006:55). Στο σημείο αυτό αξίζει να παρατεθεί η άποψη των Dickinson & Lee (1978:94; Τσιβάς[29], 2009:27), όπως μεταφέρεται από τον, σύμφωνα με την οποία, δεν είναι δυνατή η με παρόμοιο τρόπο πειραματική μελέτη της ιστορίας και των φυσικών επιστημών, εφόσον η ανεύρεση των νομοτελειακών σχέσεων που αφορούν στις ιστορικές μαρτυρίες δεν ανήκει στη στοχοθεσία της ιστορικής επιστήμης, όπως, αντιθέτως, συμβαίνει στα φυσικά φαινόμενα. Με τον τρόπο αυτό ασκούν κριτική στις θέσεις του Piaget, ο οποίος θεμελίωσε τα αποτελέσματα των ερευνών του κυρίως σε παρατηρήσεις στο αντικείμενο των φυσικών επιστημών.

Για τον Piaget η χρήση αιτιολογικών λέξεων σε παιδιά ηλικίας 7 και 8 ετών ενέχει την έννοια της χρονικής ακολουθίας και δεν μπορεί να αποτελέσει απόδειξη ύπαρξης ιστορικής σκέψης. «*Ωστόσο, ο ίδιος ο Piaget στα 1932 υποστηρίζει ότι τα παιδιά κατανοούν την έννοια της ιστορικότητας, της μεταβολής, του χωρο-χρονικού πλαισίου και της αλλαγής»* (Κόκκινος, 1998α:297; Χουρδάκης, 2001:178). Ειδικότερα, σύμφωνα με το μοντέλο του, το ηλικιακό όριο που τοποθετούσε ώστε οι μαθητές να έχουν την ικανότητα να προσεγγίσουν ουσιαστικά τον ιστορικό χρόνο ήταν τα 11-12 έτη. Παλαιότερα ο Hallam (1970:3; Καμαρινού, 2011:148) είχε τοποθετήσει το όριο αυτό στα 16 έτη, ενώ ο Jahoda (1963:92-93; Καμαρινού, 2011:148) θεωρούσε αδύνατη την προσέγγιση σε μικρότερους μαθητές. Ο ίδιος υποστήριξε ότι οι μαθητές της πρωτοβάθμιας και του πρώτου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι δυνατόν να προσλάβουν ουσιαστικά την ιστορία, εξαιτίας της φύσης του αντικειμένου και των περιορισμένων επιπέδων αφαίρεσης της σκέψης που διαθέτουν στη συγκεκριμένη ηλικία, οπότε και μπορεί να κατακτηθεί μετά τα 16-17 έτη και μπορεί

[29] Ο Τσιβάς εδώ κάνει αναφορά και στο: Σκούρος, Τ. (1991). Η νέα ιστορία: η σύγχρονη αντίληψη για τη διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση των πηγών. Λεμεσός

να διδαχθεί, μόνο στο επίπεδο του φρονηματικού και μη συγκρουσιακού περιεχομένου, ήτοι πρέπει να διδάσκεται στο πλαίσιο που πρέσβευε η παραδοσιακή μορφή (Κόκκινος, 1998α:298-299), όπως αυτή θα παρουσιαστεί στη συνέχεια.

Αναφορικά με το ίδιο ζήτημα ο Basset σε έρευνά του σημειώνει πως ένας στους δέκα δεκατριάχρονους μαθητές αντιλαμβάνεται το ρόλο των προσώπων με σπουδαία δράση στην ιστορία, ο Coltham διαπίστωσε πως οι ιστορικές έννοιες γίνονται αντιληπτές μόνο από το ένα τρίτο των μαθητών που ανήκουν στην ηλικία που επιτρέπουν συγκεκριμένες νοητικές λειτουργίες και ο De Silva το 1972, προχωρώντας σε περαιτέρω ανάλυση των θέσεων του Piaget, παρουσίασε τη θέση του, κατά την οποία η επεξηγηματική σκέψη δεν αναπτύσσεται πριν την ηλικία των 13-14 ετών, όπου κυριαρχεί η περιγραφική (Κόκκινος, 1998α:299-300). Στηριζόμενος σε αυτές τις απόψεις θα μπορούσε κανείς, βεβιασμένα, να οδηγηθεί στο συμπέρασμα πως το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο καθίσταται απροσπέλαστο από τους μικρούς, ιδιαιτέρως, μαθητές, πόσο μάλλον όταν δεν αφορά αποκλειστικά στα ιστορικά γεγονότα, τις χρονολογίες και τις έννοιες, αλλά, αντιθέτως, στην αντίληψη των επιστημονικών παραμέτρων της ιστορίας (Νάκου, 2006:286).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο Piaget, ασχολήθηκε εκτενώς με τον ηλικιακό παράγοντα στη μάθηση, χωρίς αυτό να σημαίνει πως απουσιάζουν εκτενείς αναφορές από πολλές άλλες μελέτες. Έτσι, παρά τα συγκεκριμένα νοητικά στάδια που αυτός πρότεινε, ο Vygotsky υποστήριξε πως η επαφή των παιδιών με την ιστορία δύναται να ξεκινήσει και από τις πολύ μικρές ηλικίες, αρκεί αυτή να υλοποιείται με τις μεθόδους που αρμόζουν στην κάθε ηλικία (Vygotsky L. , 1986:174-190; Χουρδάκης[30], 2001:179; Νάκου, 2006:305).

Αλλά και ο Wright το 1984 αποδέχεται ότι οι μαθητές στα 7 τους χρόνια είναι ικανοί στο να συλλογίζονται και να εξάγουν συμπεράσματα στηριζόμενοι σε ιστορικά αντικείμενα. Ο Flavell το 1985 επεσήμανε την ικανότητα των παιδιών στη δημιουργία συλλογισμών και αποδέσμευσης από τον χωροχρόνο στον οποίο ζουν και την αναγνώριση της θεώρησης των θέσεων «*του άλλου, του άλλοτε και του αλλού*», παρόλο που δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν την αναγκαιότητα ενός τέτοιου εγχειρήματος όταν δεν τους προσελκύει με κάποιον τρόπο το ενδιαφέρον (Κόκκινος, 1998α:302-

[30] Ο Χουρδάκης εδώ στηρίζεται στα: Ashby, R., Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. In: C. Porta (ed). The History Curriculum for Teachers, 62-88, London: Falmer, Shemilt, D. (1987). Adolescent Ideas about Evidence and Methodology in History. In: C.Portal (ed). The History Curriculum for Teachers, 39-61, London: Falmer και Carretero, M., Voss, J. F. (1994). Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences, New York: Routledge

303). Συνεπώς, για την αποτελεσματική επαφή με την ιστορία, θα πρέπει αφενός να εξασκηθούν στην παραγωγή τέτοιου είδους συλλογισμών, ίσως και από άλλες καταστάσεις που προσφέρονται κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων, και αφετέρου αυτό να γίνει μέσα από στοιχεία που έχουν νόημα γι' αυτά.

Ο Hodgkinson το 1986, επικαλούμενος ερευνητικά του αποτελέσματα, υποστήριξε πως «*παιδιά ηλικίας 9-10 ετών έχουν τη δυνατότητα να αντιδιαστείλουν τα αυθεντικά ιστορικά κατάλοιπα από τις απομιμήσεις τους, ενώ, συγχρόνως, είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν λέξεις που αναφέρονται στην αιτιότητα και την πιθανότητα και να συγκροτήσουν ιστορικά επιχειρήματα*». Ο Marbeau το 1988 έδειξε ότι με τη χρήση της ενεργητικής μεθόδου είναι δυνατή η υιοθέτηση ερευνητικών πρακτικών από τους μαθητές, οπότε και να στηρίζουν τα επιχειρήματά τους στην τάξη με τη χρήση της τεκμηρίωσης και της υπόθεσης εργασίας. Ο Knight το 1989 υποστήριξε τη σπουδαιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος στην πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών και τα ερευνητικά του αποτελέσματα τάχθηκαν υπέρ της ικανότητας των μαθητών να αντιληφθούν την ετερότητα στην ιστορική της διάσταση, όπως και το να διαμορφώσουν και να καταλήξουν σε έγκυρα συμπεράσματα (Κόκκινος, 1998α:303-304). Μάλιστα σχολιάζεται (Booth, 1987; Marbeau, 1988:28-33; Knight, 1989:217-218; Χουρδάκης, 2001:179) πως μέσα από το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον οι μαθητές του δημοτικού έχουν τη δυνατότητα να προχωρήσουν με έναν τέτοιον τρόπο εργασίας που να ενέχει την ιστορική ερευνητική διαδικασία και με άξονα το επίπεδο της ανάπτυξής του το παιδί να χρησιμοποιήσει ιστορικούς όρους και να προβεί σε ερμηνείες μέσα από τη χρήση τεκμηρίων. Τελικά, η ηλικία ως συντελεστής των νοητικών παραγώγων των μαθητών τίθεται σε δεύτερη μοίρα, καθώς διαμορφώνονται κυρίως από τις γνώσεις που ήδη κατέχουν, αλλά και τα διδακτικά εργαλεία που αξιοποιούνται (Lee & Ashby, 2000:213-215; Lee, 2005:82-83&156-157; Κουσερή, 2015:129).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως οι μαθητές, και οι άνθρωποι γενικότερα, δεν λειτουργούν το ίδιο κάτω από ανόμοια περιβάλλοντα, στοιχείο που βρέθηκε στο ερευνητικό επίκεντρο πολλών επιστημών και επιστημονικών κλάδων. Μεταξύ των συμπερασμάτων που επισημάνθηκαν είναι πως στα πλαίσια του σχολείου παρατηρείται ανάθεση περισσότερων εργασιών σε ατομικό επίπεδο σε σύγκριση με αυτό που συμβαίνει στην καθημερινή ζωή (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:110). Αυτό σημαίνει πως εάν οδηγούμε τους μαθητές με τις δραστηριότητες που τους δίνουμε στην ατομική

εξεύρεση λύσεων, αφενός δεν τους ετοιμάζουμε για το μέλλον που θα κληθούν να λειτουργήσουν ομαδικά, αφετέρου αγνοούμε τις θεωρίες μάθησης και τα συμπεράσματα στα οποία έχουν καταλήξει για την επίδραση της ομάδας στη μάθηση. Ειδικά για το μάθημα της ιστορίας και τα ελληνικά δεδομένα, μπορεί να αναφερθεί η εργασία της Κουσερή (2015) με τίτλο «*Ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο και το μουσείο: Έκφραση ιστορικής σκέψης μαθητών 13 και 16 ετών σε μουσειακό και σχολικό περιβάλλον*», όπου αποκρυσταλλώνεται η επίδραση του διαφορετικού περιβάλλοντος στη μάθηση.

Όπως επισημάνθηκε, οι Lee & Ashby παραμερίζουν την ηλικία από τον κυρίαρχο παράγοντα διατύπωσης ιστορικών ερμηνειών, αφού σε έρευνά τους υπάρχουν μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που σημειώνουν μεγαλύτερα ποσοστά κατανόησης από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Lee & Ashby, 2000:213-215; Γατσωτής, 2006:556-558; Κουσερή, 2015:128-129), στοιχείο που αποδεικνύεται και από άλλα ερευνητικά δεδομένα (Lee, 2005:157; Ashby, Lee, & Shemilt, 2005:157; Chapman, Περικλέους, Υακίνθου, & Zincir Celal, 2012:16; Κουσερή, 2015:128-129). Αντίθετα, ως βασικός παράγοντας για τη διατύπωση ιστορικής εξήγησης τοποθετείται αφενός το κατά πόσο ο μαθητής αφιερώνει χρόνο στην ιστορία και αφετέρου η χρήση των σωστών διδακτικών προσεγγίσεων (Ashby, Lee, & Shemilt, 2005:164-172; Γατσωτής, 2006:556-558; Κουσερή, 2015:128-129).

Τελικά, η απόπειρα προσέγγισης της ιστορικής γνώσης μέσα από διαδικασίες που προάγουν την ιστορική σκέψη σε μαθητές ηλικίας δημοτικού σχολείου αποδείχθηκε από αρκετές έρευνες, οι οποίες αναφέρονται και στους βασικούς όρους που θα πρέπει να πληρούνται για την επιτυχία αυτής της ενέργειας (Μπούντα, 2006:66). Αρχικά μπορεί να αναφερθεί πως για τα ελληνικά δεδομένα η Νάκου από έρευνά της καταλήγει στο συμπέρασμα πως οι μαθητές ηλικίας 12-15 ετών μπορούν να διδαχθούν τη μεθοδολογία της ιστορικής επιστήμης (Νάκου, 2000β:120; Χουρδάκης, 2001:179). Ο Blyth (1989:1; Ιερεμιάδου, 2008:21) θεωρεί ότι το υπόβαθρο για τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται και η ιστορία, θα πρέπει να τίθενται πριν την εισαγωγή των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιστεύει πως οι μαθητές πριν την ηλικία των 13 ετών είναι ανάγκη να έρχονται σε επαφή με αρχικές μεθοδολογικές αρχές της των κοινωνικών επιστημών. Για το ίδιο θέμα ο Λεοντσίνης (1996:58) υποστηρίζει πως: «*έχει, μάλιστα, διαπιστωθεί ότι οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν δυνατότητες να εισαχθούν σταδιακά στην ιστορική μεθοδολογία και ότι η διδακτική εργασία με τεκμήρια και πηγές, γραπτές και*

προφορικές, συμφωνεί με πρόσφατες απόψεις για το πώς προάγεται καλύτερα η ιστορική κατανόηση». Προς την ίδια κατεύθυνση, ο Κάπτος (2002:283)[31], βασισμένος στον Παρασκευόπουλο και τον Piaget, σημειώνει πως:

> *στο χρονικό εύρος των 7-12 χρόνων που το παιδί διδάσκεται το μάθημα της ιστορίας αρχίζει να συγκεκριμενοποιεί τη σκέψη του και να συνδέει τη δράση του με χειροπιαστά αντικείμενα γεγονός που καθοδηγεί στο νοητικοποιημένο χειρισμό του. Η αποκέντρωση του παιδιού από το συγκεκριμένο χωροχρόνο και η μετάβαση του σε προηγούμενες χρονικές περιόδους απαιτεί την κατάλληλη διδακτική μεθόδευση που θα καταστήσει γνωστό ότι τα γεγονότα δεν πρέπει να γίνονται αντιληπτά στη στατική τους δομή αλλά στη δυναμική ακολουθία τους*.

Κι επειδή ήδη έγινε εκτενής αναφορά στα όρια ηλικίας καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης και πολιτισμικής συνείδησης, τα σύγχρονα δεδομένα δείχνουν πως αυτά όλο και περισσότερο μειώνονται, και στην ηλικία των 7 ετών να μπορούν να παράγουν σκέψεις με λογικό περιεχόμενο μετά από την εξέταση ιστορικών αντικειμένων, πόσο μάλλον όταν δίνονται σ' αυτά κίνητρα ενασχόλησης που υπερβαίνει την εξιστόρηση γεγονότων (Χουρδάκης, 2001:178-179). Μένει, λοιπόν, η παροχή στους μαθητές του παρελθόντος με τρόπο που να είναι κατανοητό και ευχάριστο προς αυτούς. Ωστόσο, σε έρευνά του ο Θώδης (2011:11) καταλήγει στο συμπέρασμα πως «*οι δάσκαλοι δεν εμπιστεύονται τις νοητικές ικανότητες των μαθητών της Γ' Δημοτικού, θεωρώντας ότι δεν μπορούν να εμπλακούν στην ιστορική σκέψη με τη μορφή «θέση προβλημάτων-επεξεργασία λύσης», λόγω της ηλικίας τους και του επιπέδου της γνωστικής τους ανάπτυξης*». Αυτό σημαίνει πως ακόμη κι αν σε θεωρητικό επίπεδο η βιβλιογραφία καταδεικνύει απόψεις που τάσσονται υπέρ της διαφορετικής αυτής προσέγγισης του μαθήματος της ιστορίας, η πράξη δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι να εφαρμόσουν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα την αντίληψη αυτή. Καταδεικνύεται, έτσι, τόσο ο ρόλος των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και του κατά πόσο ωθούν προς αυτή την κατεύθυνση, αλλά και το υπόβαθρο των ίδιων των εκπαιδευτικών, οπότε έρχονται στην επιφάνεια παράμετροι που αφορούν στη βασική τους μόρφωση ή σε άλλες επιμορφωτικές δράσεις, όπως θα αναλυθεί στις επόμενες υποενότητες.

[31] Ο Κάπτος εδώ παραπέμπει στις απόψεις των: Πιαζέ, Ζ. (1979). Προβλήματα Ψυχολογίας, (Α. Βερβερίδης, μτφρ), Αθήνα: Ν. Σύνορα, Α. Λιβάνη, σελ. 66 και Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1984). Εξελικτική Ψυχολογία, τ. Δ', Αθήνας, σελ. 111-114

Αναφορικά με το ίδιο ζήτημα ο Thompson το 1962 επισημαίνει μία κάτω του συνηθισμένου κατανόηση των γραπτών ιστορικών πηγών από δωδεκάχρονους μαθητές, ως αποτέλεσμα της έλλειψης ουσιαστικής προσέγγισης του γραπτού λόγου (Κόκκινος, 1998α:299-300), τοποθετώντας έτσι έναν ακόμη παράγοντα που δύναται να επιτελέσει ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση του τρόπου προσέγγισης του παρελθόντος.

Γενικότερα, υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα που τοποθετούν το χαμηλό γλωσσικό επίπεδο, μεταξύ άλλων, στις αιτίες που τα παιδιά έχουν κάποια δυσλειτουργία με τη διαχείριση των πηγών (Dickinson & Lee, 1984; Macintosh:1987; Haydn, Arthur & Hunt, 1997:59-83; Von Borries, 2000:257; Κόκκινος, 2002:186; Μαυροσκούφης, 2005:193)[32]. Έτσι, ακόμη και αφηρημένες έννοιες που δυνητικά φαίνονται εύκολες, μπορεί να προκαλούν δυσκολίες στους μαθητές (Χουρδάκης, 2001:181). Κατά τον Κρεμμυδά (2003:205-206), κάποιες από τις κατηγορίες που βρέθηκαν στο φως της δημοσιότητας και απευθύνονται προς τους ιστορικούς είναι ότι ο λόγος που χρησιμοποιούν είναι πολύ εξειδικευμένος, ώστε να καταστεί κατανοητός από το ευρύτερο κοινό, το οποίο και στρέφεται σε ξεπερασμένες ιστοριογραφικές αντιλήψεις. Ο ίδιος χαρακτηρίζει τις θέσεις αυτές σαν «*μάθημα Ιστορίας σε ιστορικούς*». Το ίδιο χρονικό διάστημα παρόμοια δημοσιεύματα προσπαθούν να νουθετήσουν τους ιστορικούς ώστε να κάνουν τον λόγο τους περισσότερο λογοτεχνικό, όπως κάποτε ήταν τα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας. Το σχόλιό του απέναντι στα δημοσιεύματα είναι πως κανένα από αυτά δεν κάνει λόγο για αντικειμενικότητα στα γραφόμενα. Η Γαλάνη (2011β:339), συνδέοντας άμεσα την ιστορική κατανόηση με το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, ανάγει τις ελλείψεις τις ιστορικής κατανόησης, στις γλωσσικές ελλείψεις που σχετίζονται με την κοινωνική διαστρωμάτωση και γενικότερα κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες. Με την προσέγγιση μέσα από αυτή τη λογική η κατάκτηση της ιστορικής γνώσης φαίνεται να μην σχετίζεται με καθαρά γενετικούς παράγοντες. Αντιθέτως, αναδεικνύεται ο ρόλος της γενικότερης περιβαλλοντικής, κοινωνικής, πολιτισμικής και πολιτικής επίδρασης επί της

[32] Ο Μαυροσκούφης εδώ επικαλείται, πέραν τις θέσεις των όσων ήδη επισημαίνονται, τις έρευνες των: Husbands, C. (2004). «Index», The Internet Semiotic Encyclopaedia, Department of Semiotics, Lund University – Sweden, in: www.arthist.lu.se/kulsem/encyclo/index.html, Husbands C., Pendry A. (2003). Thinking and feeling. Pupils' preconceptions about the past and historical understanding, in: J. Arthur, R. Phillips (eds). op.cit., 125-134, van der Leeuw-Roord J. (2001). Investigating the Past – Integrating a Wide Range of Resources into History Teaching, Strasbourg: Council of Europe Publications, von Borries B. (1997). Concepts of Historical Thinking and Historical Learning in the Perspective of German Student and Teachers, International Journal of Educational Research, 27, 221-230

διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Με το ίδιο ζήτημα ασχολήθηκε και η Donaldson, που κατέδειξε τη σύνδεση γλωσσικού επιπέδου και ιστορικής σκέψης, όπως και ο Cox, που επεσήμανε την ικανότητα τοποθέτησης του παιδιού στη θέση του «*άλλου*» με άξονα τις λεκτικές τους αποκρίσεις. Η ίδια υπερασπίστηκε την ικανότητα των παιδιών όχι μόνο για λογική σκέψη, αλλά και δημιουργία συλλογισμών, ενώ συνέδεσε την επίλυση προβλημάτων με το γλωσσικό τους επίπεδο, στεκόμενη απέναντι από τον Piaget, που δεν έβλεπε σχέση μεταξύ γλώσσας και ικανότητας για σκέψη. Επιπρόσθετα, συνηγορούσε υπέρ της απόκτησης σαφούς αντίληψης για το περιεχόμενο της όποιας επιστήμης, υποστήριξε την από μικρή ηλικία επαφή των μαθητών με το ορθολογικό κι αφηρημένο περιεχόμενο της γλώσσας, καθώς έτσι θα αρχίσουν και οι ίδιοι να σκέφτονται με αυτόν τον τρόπο, και πως η κατανόηση του παρελθόντος από αυτούς σχετίζεται με το πόσο αυτοί έχουν συνηθίσει να μεταχειρίζονται τα συστατικά στοιχεία του θέματος με το οποίο ασχολούνται και θεωρούν τον εαυτό τους ικανό να ανταπεξέλθουν και να οδηγηθούν στη λύση του δοθέντος προβλήματος (Κόκκινος, 1998α:301-302). Η ύπαρξη ενός αναγκαίου επιπέδου κατάκτησης της γλώσσας αναφέρεται και από τη Σακκά (2003:29), που πέραν της στήριξης που αποδέχεται πως προσφέρει στην γνωστική ανάπτυξη, θεωρεί πως η αξιοποίηση των πηγών θα οδηγήσει τους μαθητές από το επίπεδο της κατανόησης σ' αυτό της ιστορικής ερμηνείας. Αντίστοιχα, και ο Γατσωτής (2020:14-15) αναφέρει την οπτική όπου η ιστορική σκέψη είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη γραφή και ανάγνωση, με τρόπο μάλιστα που να μην υπάρχουν σαφή διακριτικά όρια μεταξύ τους.

Η συσχέτιση της γλώσσας και της ιστορικής κατανόησης προσεγγίζεται και από τον Κάπτο (2002:284), ο οποίος κάνει λόγο για το επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης και του κατά πόσο οι μαθητές μπορούν να ανταποκρίνονται και να καταγίνονται με τους ιστορικούς όρους, αιτίες και σχέσεις σε συγκεκριμένα χωροχρονικά πλαίσια, πόσο μάλλον στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που η αποκλειστική σκέψη μέσω των λέξεων είναι δύσκολη. Και αυτός προτείνει τη χρήση ευχάριστων δραστηριοτήτων με την αξιοποίηση εποπτικού υλικού που θα υπερκεράσει εμπόδια που ανάγονται στο περιορισμένο λεξιλόγιο από την πλευρά των μαθητών. Έτσι, ο Χουρδάκης (2001:181-182) αναφέρει πως:

> *τα παιδιά του δημοτικού δεν μπορούν να σκεφτούν μόνο με λέξεις, γι' αυτό χρειάζονται και την εικόνα. Η χρήση οπτικών μαρτυριών φαίνεται να βοηθά τα παιδιά της μικρής ηλικίας στο να μυηθούν στην ιστορία και στον πολιτισμό, καθώς τα γραπτά κείμενα τα δυσκολεύουν περισσότερο εξαιτίας*

της θεωρητικής (και αφηρημένης) γλωσσικής έκφρασής τους. Η χρήση όμως (σύντομων) κειμένων τα μυεί στην έννοια του χρόνου μέσα από την ανάλυση της γλώσσας (ως γεγονός και βίωμα). Κυρίαρχος γλωσσικός χρόνος όπως είναι φυσικό θα πρέπει να είναι ο ενεστώτας, το παρόν δηλαδή της σφαίρας του λόγου του παιδιού με χρονικές ωστόσο προβολές (όσο προχωράει η ηλικία οι προβολές αυτές θα αυξάνονται) προς τα πίσω και προς τα εμπρός που τοποθετούν ένα γεγονός ή μια δράση πότε στο παρελθόν και πότε στο μέλλον, σε χρονικά σημεία που προηγούνται ή έπονται των στιγμών της εκφώνησης, κυρίως με τη χρήση του αορίστου και του μέλλοντος ή άλλων χρονικών προσδιορισμών.

Η καλύτερη, όμως, οπτική μαρτυρία δεν θα ήταν η ίδια η πρόσβαση στις ιστορικές και πολιτισμικές πηγές του τόπου τους, όντας γνώριμα στοιχεία για τους μαθητές; Τέλος, και ο Booth τάσσεται υπέρ της αξιοποίησης και άλλων πηγών, όπως εικαστικών ή οπτικών, πέραν των κειμενικών, προβάλλοντας ως επιχείρημα την ανάπτυξη της φαντασίας, τηρουμένων των δύο βασικών όρων όπου οι μαθητές θα δρουν σαν επιστήμονες και θα αξιοποιούνται πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές για την κατανόηση του παρελθόντος και στο πλαίσιο της αξιολόγησής τους (Βλάχου, 2006:423-424).

Ένας από τους τρόπους που επιλέχθηκε να ξεπεραστεί το εμπόδιο της κατανόησης της ιστορίας, εξαιτίας της γλωσσικής δυσκολίας, ήταν η απλοποίηση του κειμένου και η παραμετροποίησή του ώστε να ταιριάζει στο νοητικό επίπεδο των παιδιών. Αυτό, βέβαια, μέσα από την παράληψη πληροφοριακών στοιχείων οδήγησε στην αλλοίωση της ιστορίας (Mattozzi, 2006b:16), αλλά και ποτέ οι μαθητές δεν αποδεσμεύτηκαν από τη μία και μοναδική αλήθεια του σχολικού εγχειριδίου και την κριτική προσέγγιση του παρελθόντος.

Παρόλη την επίδραση του Piaget στη μελέτη της ανάπτυξης της νοημοσύνης, την τελευταία εικοσαετία του 20ου αιώνα φαίνεται να υποστηρίζεται όλο και περισσότερο η άποψη πως τα στάδια που πρότεινε έχουν συντομότερη διάρκεια από αυτήν που είχε προταθεί αρχικά. Οι σημερινές απόψεις αναφορικά με τη μάθηση της ιστορίας δεν συμβαδίζουν πλήρως με αυτές του Piaget, που για λόγους ωριμότητας, φαντασίας, κρίσης και συναισθηματικής πληρότητας δεν θα την επέτρεπαν (Χουρδάκης, 2001:178; Sylvester, 1980:29-30).

Απέναντι από τις θέσεις του τοποθετούνται και αυτές του Bruner, όπου τα εμπόδια που τίθενται από τα στάδια που είχαν προταθεί δύναται να υπερκεραστούν μέσα από

κατάλληλες μεθόδους (Μαυροσκούφης, 2005:179; Μπούντα, 2006:58; Καμαρινού, 2011:149). Βασική του θέση για την υπέρβαση των σταδίων του Piaget είναι η εστίαση στη μάθηση αντί του ίδιου του γνωστικού αντικειμένου μέσα από διδακτικές μεθόδους που μπορούν να επιτρέψουν κάτι τέτοιο, αποδεχόμενοι, όμως, την επιστημολογική ιδιαιτερότητα για κάθε περίπτωση (Bruner, 1960:33; Κόκκινος, 1998α:300-301; Νάκου, 2006:301; Σμυρναίος, 2013:101). Καθώς η γνώση λαμβάνει ενεργητικό χαρακτήρα, η ουσιαστική μάθηση σημαίνει ενασχόληση ακόμη και με αντιφατικά δεδομένα που θα οδηγήσουν στην απόδοση νοήματος μετά από μία εννοιολογική διεργασία. Έτσι κάνει λόγο για σπειροειδή διαμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών, όπως επίσης και την επικέντρωση στην ανάπτυξη των αντίστοιχων δεξιοτήτων, που απαιτούνται για την επίτευξη της μάθησης. Ο εκπαιδευτικός καλείται να μεταφέρει τη σκέψη των μαθητών στην αφηρημένη και συμβολική αναπαράσταση (Bruner, 1960; Ρεπούση, 2000α:330; Μαυροσκούφης, 2005:179; Φαρδή, 2009:23). Μάλιστα διατυπώνει την άποψη πως η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης καλλιεργείται από την εμπλοκή του μαθητή σε ερευνητικές προβληματικές διαδικασίες (Takaya, 2008:5; Φαρδή, 2009:23), όπου το παιδί, δηλαδή, λειτουργεί όπως και ο επιστήμονας ιστορικός. Οι προτάσεις του θα βρουν στήριξη στις θέσεις του Bloom, πέραν των ερευνητικών συμπερασμάτων, οπότε και θα δημιουργηθούν απόψεις αβεβαιότητας αναφορικά με την ανεπαρκή κατανόηση των ιστορικών εννοιών και τη χρήση των πηγών, πόσο μάλλον όταν ο Booth εμφάνισε αποδείξεις για την ύπαρξη σχέσης μεταξύ ιστορικής σκέψης των μαθητών και τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας που εμπεριέχουν την ενεργητική και ανακαλυπτική μάθηση (Μαυροσκούφης, 2005:180)[33]. Αμφιβολίες προς τη θέση του Piaget έχει εκφράσει και ο Moniot, ο οποίος αρνείται να δεχθεί πως η διδασκαλία της ιστορίας είναι ανέφικτη, ενώ παράλληλα ασκεί κριτική, αλλά, γενικά, αποδέχεται βασικά μέρη της θεωρίας του Bruner (Κόκκινος, 1998α:332;

[33] Ο Μαυροσκούφης εδώ παραπέμπει στους: Bloom B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of educational goals. Handbook 1. Cognitive Domain, New York: McGraw – Hill, Booth M. (1969). History Betrayed?,Edinburg – London: Longman, Booth M. (1983). The Philosophy of History, Middletown, CT: Weleyan University Press, Booth M. (1987). Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching. In: C. Portal (ed), The History Curriculum for Teachers, 22-38, London: The Falmer Press, Burston W. H. (1972). Principles of History Teaching, 2nd edition, London: Methuen, Coltham J. B., Fines J. (1971). Educational Objectives for the Study of History. A Suggested Framework, London: Historical Association, Hexter J. H. (1971). The History Primer, New York: Basic Books, Rogers P. J. (1979). The New History – Theory into Practice, London: Historical Association, Nichol J. (1984). Teaching History, London: Macmillan Education, Ρεπούση, Μ. (2000). Διδακτική της ιστορίας. Στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα 1881-1980: η ιστορική γνώση ως ιστορική σκέψη, Τα ιστορικά, 33, 329-378 και Συριάτου, Α. (1999). Καθήκον και ένστικτο: η ιστορία στα σχολεία στη μεταπολεμική Βρετανία, 1945-1995, Μνήμων, 21, 133-162

Μπούντα, 2006:60). Τελικά, κατά τον Bruner, είναι δυνατή η χρήση των πηγών στο μάθημα της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αρκεί να τηρούνται οι προϋποθέσεις που η συγκεκριμένη επιστήμη θέτει, αλλά και συνυπολογίζονται οι υφιστάμενοι ατομικοί και κοινωνικοί περιορισμοί ανά περίπτωση (Νάκου, 2006:301).

Η μάθηση μέσα από την ενεργή συμμετοχή των μαθητών υποστηρίχθηκε και από τον Vygotsky, που επικέντρωσε τις έρευνες του στη συμβολή του κοινωνικού περιβάλλοντος, των πολιτισμικών αγαθών και αντικειμένων, αλλά και των ανθρώπων, με τις θέσεις του να διατυπώνονται μέσα από τη θεωρία της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:119-120). «*Η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης είναι η απόκλιση, η απόσταση, η περιοχή ανάπτυξης, ανάμεσα στην διανοητική ηλικία ή στο επίπεδο ανάπτυξης που καθορίζεται με τις ασκήσεις που επιλύει μόνο του το παιδί και στο επίπεδο που φτάνει το παιδί μέσω της συλλογικής επίλυσης (με τη συνεργασία ενηλίκου ή ικανότερου συνομηλίκου)*» (Vygotsky L. , 1978:86; Κουλαϊδής, 2007:37; Φρυδάκη, 2007:59; Φρυδάκη, 2009:269; Φαρδή, 2009:22). Με τις μελέτες του, ενισχύοντας την επίδραση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην προαγωγή της γνώσης, συνέτεινε στη διαμόρφωση του κοινωνικού επικοδομητισμού (Κουλαϊδής, 2007:37; Κουσερή, 2015:100).

Γενικά, η βιωματική μάθηση δεν είναι κάτι πρόσφατο, αφού απασχολεί την παιδαγωγική ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα μέσα από τις αναζητήσεις του Dewey και τον αντίκτυπο που έχουν σε ερευνητικό και πρακτικό επίπεδο. Παρά την έλευση αρκετών ετών από τότε και τη διατύπωση ουχί λιγοστών απόψεων, οι θέσεις του φαίνεται να βρίσκουν και σήμερα εφαρμογή για την εκπαίδευση στη χώρα μας, εξαιτίας της φύσης του ελληνικού σχολείου και του συντηρητικού χαρακτήρα που ακόμη διατηρεί (Αγγελάκος, 2004:43).

Έτσι, κατά την κοινωνικο-κατασκευαστική αντίληψη, η γνώση αποτελεί υπόθεση του ανθρώπινου εγκεφάλου και των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα εκεί, οπότε και οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις μετασχηματίζονται ή αναδομούνται, όπως συμβαίνει άλλωστε και με την επιστημονική γνώση και χωρίς το ενδιαφέρον της για το πώς μαθαίνουμε να σημαίνει αδιαφορία για το περιεχόμενο της μάθησης, αναφέρει ο Θώδης[34] στηριζόμενος στους Κόκκοτα και Τριλιανό και συνεχίζει: «*Επιγραμματικά, οι*

[34] Εδώ ο Θώδης στηρίζεται στους: Κόκκοτας, Π. (1998). Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Αθήνα: Αυτοέκδοση (σελ. 88) και Τριλιανός, Θ.(1998). Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας. Αθήνα: Αυτοέκδοση. (σελ. 145)

αρχές της κοινωνικής-κατασκευαστικής επιστημονικής θεωρίας είναι ότι: α) η γνώση κατασκευάζεται και δε μεταδίδεται, β) η προηγούμενη γνώση επηρεάζει τη διαδικασία μάθησης, γ) η αρχική κατανόηση είναι τοπική και όχι καθολική, δ) η κατασκευή χρήσιμων δομών γνώσης απαιτεί προσπάθεια και σκόπιμη δραστηριότητα». Η απομνημόνευση, λοιπόν, δεν μπορεί να σημαίνει βαθιά γνώση και κατανόηση ενός προς επίλυση προβλήματος. Η λύση του προϋποθέτει την αντιμετώπισή του από το άτομο ως δικό του πρόβλημα που δεν του επιτρέπει την κατάκτηση κάποιου συγκεκριμένου στόχου (Θώδης, 2011:6-8). Και, γιατί όχι, ένας από τους τρόπους για να γίνει δικό του είναι να αφορά σε κάτι που σχετίζεται με το οικείο και γνώριμο περιβάλλον του. Έτσι, το πρόβλημα του δικού του τόπου είναι στην ουσία δικό του πρόβλημα.

Όσον αφορά στις θεωρίες μάθησης, δεν θα πρέπει να παραληφθούν οι απόψεις του Gardner και τις μορφές ευφυΐας που εισήγαγε, οπότε και επηρέασε τον τρόπο διδασκαλίας. Κατ' αυτόν, οι μορφές ευφυΐας είναι οχτώ και αυτές είναι η γλωσσική, η λογική, η μουσική, η χωρική, η σωματική, η κιναισθητική, η διαπροσωπική, η ενδοπροσωπική και η φυσιοκρατική, με τη γλωσσική και λογική κατέχουν εξέχουσα θέση στη σχολική πραγματικότητα (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:143). Ως εκ τούτου, η αποτελεσματική διδασκαλία θεμελιώνεται ουσιαστικά μέσα από τη μη μονοσήμαντη προώθηση κάποιας μορφής νοημοσύνης, καθώς κάθε μαθητής δεν έχει ανεπτυγμένες όλες εξίσου τις δεξιότητες (Ντολιοπούλου, 2002:218).

Η καθεμιά από αυτές τις θεωρίες, όπως και άλλες με μικρότερο αντίκτυπο, άσκησαν επιρροή στον τρόπο που λειτουργεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη και ασκεί το διδακτικό του έργο. Τελικά, οι τρόποι διδασκαλίας κρύβουν πίσω τους και μία συγκεκριμένη θεωρία μάθησης. Με άλλα λόγια, το κάθε μοντέλο διδασκαλίας βασίζεται σε κάποια θεωρία μάθησης, ωστόσο κατά τη διδακτική πράξη δεν εφαρμόζεται απόλυτα κάποιο από αυτά, αλλά μπορεί να συνυπάρχουν στοιχεία από περισσότερες θεωρίες, αναφέρει ο Μαυροσκούφης (2005:270-273), ο οποίος προτείνει την κατηγοριοποίησή των μοντέλων διδασκαλίας σε μοντέλα άμεσης διδασκαλίας, κοινωνικά μοντέλα, ριζοσπαστικά μοντέλα και μικτά μοντέλα, τα οποία μπορεί να είναι κάτι ενδιάμεσο μεταξύ άμεσων και κοινωνικών ή κάτι μεταξύ κοινωνικών και ριζοσπαστικών. Από την άλλη, η βιβλιογραφία διακρίνει τη διδασκαλία, εξεταζόμενη υπό το πρίσμα των απόψεων των εκπαιδευτικών, σε παραδοσιακές προσεγγίσεις και σε προσεγγίσεις οικοδόμησης της γνώσης (Γκρίτζιος, 2010:31).

Κατά την παραδοσιακή αντίληψη κυριαρχεί η άποψη της μετάδοσης ή μεταβίβασης της γνώσης, με τον εκπαιδευτικό να βρίσκεται στο επίκεντρο της όλης διαδικασίας και να έχει τη μοναδική κρίση επί του περιεχομένου, των δραστηριοτήτων και της επικοινωνίας. Βασικό της στοιχείο είναι ο δασκαλοκεντρισμός, ο μονόλογος και οι επιδείξεις από μέρους του. Η μάθηση στηρίζεται στην αναπαραγωγή και την επανάληψη, ενώ καλλιεργείται η συγκλίνουσα σκέψη. Ειδικά για το μάθημα της ιστορίας, προωθείται η αποστήθιση από μέρους των μαθητών, στοιχείο που σημαίνει πως η εξέταση βασίζεται στην πιστή αναπαραγωγή των όσων αναφέρθηκαν, με την όποια προσπάθεια ιστορικής ερμηνείας έχει ως άξονα τις απόψεις του εκπαιδευτικού, ενώ αξιοποιείται η χρήση του ενός και μοναδικού εγχειριδίου (Κούρνιας, 1973:114-120; Περσιάνης, 1979:69-70; Μπεχλιάνης, 1988:27; Παπακωνσταντίνος, 1988:45, Μαυρογιώργος, 1989:17-21; Κουτρουμπά, 1998:150-151). Με την τελευταία άποψη συμφωνεί και η Νάκου, με τις ιστορικές πηγές να έχουν ωφελιμότητα μόνο για την υποστήριξη της ήδη δοσμένης ιστορικής γνώσης, αφού, τελικά, μόνο υπό αυτόν τον τρόπο αυτές αξιοποιούνται (Νάκου, 2002:120; Κουσερή, 2015:52), και τα αντικείμενα μελέτης αφορούν κυρίως στην πολιτική και στρατιωτική ιστορία, ήτοι γεγονότα ενδυνάμωσης της εθνικής συνείδησης (Seixas, 2000:22-23; Κουσερή, 2015:52), στοιχεία που οδηγούν στην απώλεια του ενδιαφέροντος από την πλευρά των μαθητών (Κόκκινος, 1998α:304-305; Chapman, Περικλέους, Υακίνθου, & Zincir Celal, 2012:7; Κουσερή, 2015:52). Ο μαθητής, καθώς δέχεται τις ερμηνείες του εκπαιδευτικού, δεν διαμορφώνει την κριτική του σκέψη (Κουτρουμπά, 1998:159).

Στον αντίποδα των παραδοσιακών μοντέλων βρίσκονται τα μαθητοκεντρικά, με τη διδασκαλία να αφορά στην οικοδόμηση της γνώσης, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Στόχος δεν είναι η απομνημόνευση, αλλά η οικοδόμησή της μέσα από την επεξεργασία της πληροφορίας (Lévesque, 2008:27; Γκρίτζιος, 2010:41). Καθώς, όμως, οι μαθητές δεν μπορούν να έχουν γνώση της σχετικής βιβλιογραφίας, ο εκπαιδευτικός καλείται να τους παρέχει τις απαραίτητες πηγές ή να τους παρέχει πληροφορίες για τους τόπους εύρεσης σχετικού υλικού. Ακόμη, είναι αυτός που θα ελέγξει τα συμπεράσματα στα οποία θα καταλήξουν, όπως και τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσουν (Κουτρουμπά, 1998:173-174). Επιπλέον, στα μαθητοκεντρικά περιβάλλοντα σημαντικό ρόλο κατέχει η πρότερη γνώση των μαθητών, η οποία τους συνοδεύει στη σχολική αίθουσα, και η απόπειρα διερεύνησής της (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:180).

Ο Lee (2006:43; Donovan, Bransford, & Pellegrino, 1999:10; Γκίκα, 2010:98) αναφερόμενος στην ανάλυση από τριάκοντα ετών έρευνες από το πρόγραμμα «How People Learn» των Η.Π.Α. υποστηρίζει πως οι μαθητές φέρουν νοητικά σχήματα που δομούν τις ερμηνείες τους για τα όσα συμβαίνουν γύρω τους. Η κατανόησή τους αυτή θα πρέπει να ενσωματωθεί με τις έννοιες που κατά τη διδακτική διαδικασία προσεγγίζονται. Η μη αξιοποίησή τους μπορεί να οδηγήσει ακόμη και σε αποτυχία υιοθέτησης των νέων γνώσεων ή απλά να τις συγκρατήσουν στη μνήμη τους μόνο για τις αξιολογικές διαδικασίες του σχολείου και βγαίνοντας από αυτό να επιστρέψουν στα αρχικά τους νοητικά σχήματα. Σχολιάζοντας το πόρισμα μπορεί να προστεθεί και η εξής κρίση. Όταν ο μαθητής γίνεται παθητικός δέκτης πληροφοριών και στόχος είναι η πληροφορία, φυσικό είναι ο μαθητής να εστιάζει σε αυτή. Αυτό συνεπάγεται να παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στα αξιολογικά στοιχεία που εξετάζουν την κατοχή ή όχι της πληροφορίας, αλλά δεν μπορεί να επιτευχθεί αντίστοιχη αλλαγή στις ικανότητες των μαθητών να προσεγγίζουν κριτική την ιστορία ή αλλαγές στις στάσεις και τις συμπεριφορές τους απέναντι σε αντίστοιχα θέματα. Εξάλλου η κατοχή της πληροφορίας δεν συνεπάγεται και την αποδοχή του πληροφοριακού της περιεχομένου. Επιπλέον, η οργάνωση της νέας πληροφορίας στα προϋπάρχοντα νοητικά τους σχήματα δεν σημαίνει και την ισχυρή συγκράτησή τους από αυτά, εάν δεν γίνουν με τρόπους που να προωθείται κάτι τέτοιο, πόσο μάλλον να εφαρμοστεί σε αντίστοιχες καταστάσεις εντός διαφοροποιημένων πλαισίων της σύγχρονης πραγματικότητας.

Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί πως οι τρόποι διδασκαλίας δεν περιορίζονται στις δύο αυτές αντίθετες απόψεις. Αντιθέτως υπάρχουν και άλλες μορφές που χρησιμοποιούνται κατά περίπτωση και μπορεί να είναι λιγότερο ή περισσότερο κατάλληλες, κατ' αντιστοιχία με τη διδακτική περίπτωση (Ματσαγγούρας, 2004:36-55; Γκρίτζιος, 2010:63). Στον άξονα αυτό, η διερεύνηση της οπτικής της συγκεκριμένης διατριβής δεν έρχεται να αντικαταστήσει τις τρέχουσες απόψεις για τη διδακτική διαδικασία της ιστορίας. Αντιθέτως, έρχεται να εμπλουτίσει και να αυξήσει την ποικιλία, ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει στη φαρέτρα του ένα ακόμη όπλο και ο μαθητής μία ακόμη διδακτική διαδικασία που θα τον φέρει πιο κοντά στη γνώση, αλλά και την ευχαρίστηση της μάθησης. Επίσης, ας επισημανθεί πως το μοντέλο που δέσποζε για σημαντικό διάστημα ήταν το παραδοσιακό και μάλιστα όχι μόνο στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Κόκκινος, 1998α:338; Κουσερή, 2015:55). Άρχισε να παραμερίζεται για χάρη της μοντέρνας προσέγγισης κατά τη δεκαετία του 1970, αλλά όχι καθολικά (Chapman, Περικλέους, Υακίνθου, & Zincir

Celal, 2012:9; Κουσερή, 2015:55). Στη χώρα μας ο σταδιακός παραμερισμός της παραδοσιακής μεθόδου δεν είναι κατάκτηση παρά της εκπνοής του 20ου αιώνα και έκτοτε το ενδιαφέρον βαίνει σταδιακά αυξανόμενο, με κύριο άξονα τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Αβδελά, 1998:11-13; Χουρδάκης, 2001:157; Μπούντα, 2006:53; Αβδελά, 2007:13). Ο τρόπος που σήμερα εξετάζεται η γνώση είναι μέσα από τους γραμματισμούς.

Η έννοια του γραμματισμού διαφοροποιείται στο πέρασμα του χρόνου, οπότε δεν μπορεί να υπάρχει ένας ορισμός που να περιγράφει απόλυτα το περιεχόμενό της (Χαραλαμπόπουλος, 2006:7). Ως όρος ο «γραμματισμός» αντικατέστησε αυτόν του «αλφαβητισμού». Εναλλακτικά χρησιμοποιείται και ως «εγγραμματσύνη». Ωστόσο, η σημασία του πλέον δεν περιορίζεται στην γνώση ανάγνωσης και γραφής, όπως συνέβαινε με τον αλφαβητισμό. Περιλαμβάνει «*την ικανότητα κατανόησης, παραγωγής και κριτικής αντιμετώπισης διαφόρων μορφών προφορικών και γραπτών κειμένων, ανάλογα με τις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις*» (Χαραλαμπόπουλος, 2006:7; Metzger & McArthur Harris, 2018:7). Η ταύτιση με τον αλφαβητισμό τού αποδίδει προσδιοριστικά στοιχεία που αφορούν στη σφαίρα του ατομικού. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη σύγχρονη θεώρηση που τάσσεται με τον κοινωνικό προσδιορισμό του, περιορίζοντας έτσι τις ποικίλες συσχετίσεις του με την κοινωνική εξουσία και το πώς αυτή επιμερίζεται (Gee, 2006:15).

Επιπρόσθετα, η σύνδεση του γραμματισμού με την απλή γνώση ανάγνωσης και γραφής έρχεται αντιμέτωπη με το γεγονός ότι τα κείμενα γύρω μας είναι διαφόρων τύπων. Άλλου είδους κείμενα συναντά κανείς σε εφημερίδες ή περιοδικά, άλλου είδους σε διαφημίσεις και άλλου είδους σε βιβλία νομικής ή μαθηματικών. Αυτό συνεπάγεται την ύπαρξη ή ανάπτυξη μίας βάσης που διαφέρει για την κάθε περίπτωση και που θα οδηγήσει στην ουσιαστική αντίληψη του κειμενικού περιεχομένου (Gee, 2006:39-40). Έτσι, η παιδαγωγική των γραμματισμών συμπεριλαμβάνει, πλέον, κειμενικές μορφές που ξεφεύγουν από το κείμενο δοσμένο στην παραδοσιακή τους μορφή, έχοντας συμβάλει σ' αυτό οι τεχνολογίες της πληροφοφρίας, ενώ παράλληλα εμπεριέχονται και οι εικόνες ή οι ήχοι ή άλλες μορφές, πέραν των καθαρά κειμενικών (The New London Group, 2000:9; Nokes, 2022:30). Ο σύγχρονος πολυτροπικός χαρακτήρας των γραμματισμών μεταφέρει την εκπαίδευση για τους γραμματισμούς σε διεπιστημονικά όρια, μη αυστηρά καθορισμένα (Cope & Kalantzis, 2000:232). Ως εκ τούτου, σήμερα η έννοια του γραμματισμού δεν μπορεί να αποδόσει ουσιαστικά το περιεχόμενό του, οπότε και γίνεται λόγος για «γραμματισμούς» (Kalantzis, Cope, Στελλάκης, &

Αρβανίτη, 2019:18). Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται να συνδέεται με την τυπική εκπαίδευση, καθώς οι Maposa & Wasserman διαπιστώνουν ότι οι περισσότερες από τις θεωρίες αντιμετωπίζουν των ιστορικό γραμματισμό ως το κετκημένο αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας (Maposa & Massermann, 2009:59; Khawaya, 2018:2).

Παρόλο που η έννοια του γραμματισμού ήταν αρχικά στραμμένη στην ανάγνωση και τη γραφή και παρά το μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση, δεν μπορεί να αγνοηθεί και η αντίστοιχη ενασχόλη από τη δεκαετία του 1980 της ιστορικής εκπαίδευσης με τον ιστορικό γραμματισμό, που σήμερα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της (Metzger & McArthur Harris, 2018:7). Ο πρώτος που θεωρείται πως έκανε αναφορά στον ιστορικό γραμματισμό για να περιγράψει την κατανόηση από ένα άτομο όχι μόνο κάποιου κειμένου, αλλά και άλλων πηγών είναι ο Scheider κατά το 1978 (Clifford, 1984:481) (Maposa & Massermann, 2009:47). Κατά τον Ravitch ο ιστορικός γραμματισμός αφορά στη γνώση των ιστορικών γεγονότων (Ravitch, 1989:53; Maposa & Massermann, 2009:47; Permana, Mulyana, & Yulifar, 2018:54). Πρόκειται όμως για μία από τις αρχικές αντιλήψεις περί ιστορικού γραμματισμού που σήμερα έχει ξεπεραστεί. Κατά τον Wineburg, ο ιστορικός γραμματισμός δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στη γνώση γεγονότων, αλλά στην ουσία τον περιγράφει ως μία ικανότητα για μελέτη των ιστορικών πηγών με τρόπο παρόμοιο με αυτό του ιστορικού (Wineburg, 1991; Maposa & Massermann, 2009:50; Nokes, 2010:521 Permana, Mulyana, & Yulifar, 2018:54). Αντίστοιχη είναι και η άποψη του Levesque. Ο ίδιος, επιπλέον, πιστεύει η καλλιέργεια του ιστορικού γραμματισμού δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την αφήγηση ιστοριών με εθνοκεντρικό περιεχόμενο από συγκεκριμένα εγχειρίδια στα οποία απουσιάζει η πολυφωνικότητα και που ήδη έχουν επιλέξει τη σχολική ύλη. Αντιθέτως αυτός επιτυγχάνεται μόνο εάν εκπαίδευσουμε κριτικά σκεπτόμενα άτομα που θα αναδομούν τις δικές τους ιστορίες (Levesque, 2010:43-45).

Αντίστοιχα ο Nokes (2010:536-537; Permana, Mulyana, & Yulifar, 2018:54) εμπερικλείει στην έννοια του ιστορικού γραμματισμού τη χρήση τεκμηριών για την κατανόηση του παρελθόντος. Από το περιεχόμενό του δεν απουσιάζουν οι έννοιες του χρόνου, αλλά και της αλλαγής (Maposa & Massermann, 2009:55), ενώ εξίσου σημαντική θεωρείται και η κατανόηση της γλώσσας του παρελθόντος (Taylor & Young, 2003:33; Maposa & Massermann, 2009:56). Σε άλλες μελέτες βρίσκεται σε συνάρτηση με δεξιότητες που αφορούν στην ιστορική σκέψη (Perfetti, Britt, Rouet, Georgi, & Mason, 1994:260-261; VanSledright & Franks, 2000:240-241; Rantala &

Khawaja, 2018:4; Nokes, 2022:226), ενώ ως συμπεριφορστικός όρος, ενέχει τον διάλογο με το παρελθόν, την άσκηση ερωτημάτων στα τεκμήρια και την ερμηνείες, θεωρώντας το άτομο κριτικό αναγνώστη (Ahonen, 2005:697; Ramona & Supriatna, 2021:227). Ο Lee (2011:67-68; Baildon & Afndi, 2018:48) συμπεριλαμβάνει σ' αυτόν την ιστορική συνείδηση θεωρώντας, μάλιστα, πως κατ' ελάχιστο θα πρέπει να περιλαμβάνει «*την κατανοήση της ιστορίας ως τρόπου θέασης του κόσμου*», τη δυνατότητα προσανατολισμού στο χρόνο, τον έλεγχο της εγκυρότητας των πηγών, την αντικειμενική διατύπωση, αλλά και την αντιμετώπιση των ανθρώπων του παρελθόντος με τον δέοντα σεβασμό (Lee, 2011:64-65). Κατά τον ίδιο είναι εξίσου σημαντικό να μην θεωρούν το παρελθόν και το παρόν ως εντελώς ανεξάρτητα μεταξύ τους. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως «*οι ιστορικά εγγράμματοι μαθητές γνωρίζουν ότι το παρελθόν δεν είναι «νεκρό και πάει»*» (Lee, 2011:68).

Από τα όσα έχουν ήδη αναφερθεί φαίνεται το σύνθετο περιεχόμενό του, που συνεχώς τροποποιείται, ως αποτέλεσμα των νέων τάσεων. Ο πίνακας που ακολουθεί, όπως αυτός παρατίθεται από τους Maposa & Massermannn, περιγράφει συνοπτικά τις κυριότερες από τις πλευρές του.

Πίνακας 7: Σύνοψη των κυριότερων πλευρών του ιστορικού γραμματισμού (Maposa & Massermann, 2009:61)

Διάσταση/ σημείο αναφοράς ιστορικού γραμματισμού	**Υπο-διάσταση**
Η γνώση	Γεγονότα
	Αφηγήσεις
Εννοιολογική κατανόηση	Χρόνος
	Αιτίες και Συνέπειες
	Κίνητρα
	Σημασία (σημαντικότητα)
	Ηθικές κρίσεις
	Αλλαγή και συνέχεια
	Ενσυναίσθηση
Ενασχόληση με πηγές (ιστορική μέθοδος)	Εύρεση πηγών
	Επιβεβαίωση
	Πλαισίωση
	Ανάλυση
	Εκτίμηση
	Εξήγηση
Ιστορική συνείδηση	
Ιστορική γλώσσα	

Ακόμη, στις σύγχρονες θεωρίες, σημασία έχει η συμμετοχική – συνεργατική μάθηση, καθώς η κοινωνική αλληλεπίδραση και η ανταλλαγή απόψεων βοηθά στην κατάκτηση της γνώσης. Αλλά και η ενεργητική, ερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση

διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Αυτού του είδους η προσέγγιση οδηγεί σε ερευνητικές διαδικασίες και στη διατύπωση συμπερασμάτων, όπως συμβαίνει με τις επιστήμες γενικά, η αυθεντική μάθηση και εμπειρία φέρνει τους μαθητές αντιμέτωπους με την πραγματικότητα, ενώ η δημιουργικότητα, επίσης τωρινή στόχευση, αφορά στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων στα οποία κατέληξαν οι μαθητές (Μαυροσκούφης, 2005:267-268).

Η συνεργατική μάθηση ορίζεται από τους Brody & Davidson (1998:8; Sharan, 2010:301; Sharan, 2014:802) ως μια παιδαγωγική προσέγγιση που οργανώνει τους μαθητές «*να εργαστούν σε ομάδες για έναν κοινό στόχο ή αποτέλεσμα ή να μοιραστούν ένα κοινό πρόβλημα ή θέμα με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να επιτύχουν να ολοκληρώσουν την εργασία μέσα από συμπεριφορές που καταδεικνύουν την αλληλεξάρτηση, διατηρώντας ταυτόχρονα την ατομική συνεισφορά και ευθύνη της προσπάθειας*». Σημαντική θεωρείται η συμβολή των Johnson & Johnosn όπως και του Slavin αναφορικά με την έρευνα για τη μάθηση σε μικρές ομάδες μαθητών (Webb, 2009:1). Οι ρίζες της, όμως, βρίσκονται σε ετερόκλητες παιδαγωγικές θέσεις και άτομα (Baudrit, 2007:19). Οι Johnson, Johnson & Holubec τη συνδέουν και την τοποθετούν στον κονστρουκτιβισμό, προχωρώντας σε αναγωγές των θεωριών του Piaget και του Vygotsky (Davidson & Major, 2014:12)[35]. Ειδικά ο Vygotsky (1978:57; Davidson & Major, 2014:12) αναφέρει σχετικά πως «*κάθε λειτουργία στην πολιτιστική ανάπτυξη του παιδιού εμφανίζεται δύο φορές: πρώτα, σε κοινωνικό επίπεδο, και αργότερα, σε ατομικό επίπεδο· πρώτα, μεταξύ των ανθρώπων (διαψυχολογικά), και μετά μέσα στο παιδί (ενδοψυχολογικά)*». Ο Piaget παραθέτει επιχειρήματα για τη συνεργασία ως μια αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην αρχή της ισότητας αλλά και στο επίπεδο ετοιμότητας των παιδιών για να συν-διαλεχτούν με τους συμμαθητές τους και να αντιληφθούν τη σκέψη τους (Baudrit, 2007:24)[36]. Ο Dewey ανήκει, επίσης, στους υποστηρικτές της προσέγγισης που θέλουν την ομαδική εργασία να παρακινεί προς τη μάθηση (Slavin, 1992:21; Baudrit, 2007:19; Baloche & Brody, 2017:274). Δημιουργήσε περιβάλλοντα και προσεγγίσεις για τη μελέτη των παιδιών μέσα από ερευνητικές στρατηγικές σε μικρές ομάδες με γνώμονα αυτό που οι ίδιοι οι μαθητές θα επιθυμούσαν να μάθουν. Έθεσε έτσι τις βάσεις για τον προσανατολισμό

[35] Εδώ οι Davidson & Major παραπέμπουν στο: Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1998). Cooperation in the classroom. Boston, MA: Allyn and Bacon.
[36] Εδώ ο Baudrit βασίζεται στο: Piaget J. 1971/1988. Où va l'éducation ? Paris : Denoel/Gonthier, Collection Folio/Essais

της μαθησιασκής διαδικασίας σε συνεργατικό επίπεδο. Σημαντική θεωρείται η συνεισφορά του Lewin, οι απόψεις και οι μέθοδοι του οποίου αποτέλεσαν την αφετηρία για την ανάπτυξη αποτελεσματικής επαφής και επικοινωνίας στο ομαδικό πλαίσιο (Sharan, 2010:301).

Η από κοινού εργασία με την υπόλοιπη ομάδα επιδρά θετικά ως προς την κατάκτηση γνώσεων σε προσωπικό επίπεδο, όπως σημειώνει ο Baudrit (2007:14) με τη φράση «*ενεργώντας ομαδικά, προοδεύουν ατομικά*». Αυτό που ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να συνυπολογίζει είναι πως «*το άθροισμα της γνώσης που κατέχει η ομάδα είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των γνώσεων που κατέχει κάθε μέλος της ξεχωριστά*» (Kalantzis & Cope, 2013:396). Για την προσέγγιση αυτή η ειδοποιός διαφορά δεν έγκειται στη διάταξη των θρανίων, αλλά στον τρόπο εργασίας. Συνεπώς, θα πρέπει να είναι σαφές στους εμπλεκόμενους πως το ότι οι μαθητές τοποθετούνται σε ομάδες δεν σημαίνει πως το τρόπος που εργάζονται είναι απαραίτητα ομαδοσυνεργατικός (Cohen, 1994:3; Davidson & Major, 2014:12; Sharan, 2014:804).

Ο ρόλος των συμμετεχόντων έχει σημασία και για τους Sharan & Sharan, στο πλαίσιο της αλληλοβοήθειας μεταξύ των μελών της ομάδας. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δράσουν παρέχοντας αυτονομία στους μαθητές με μη συγκεκριμένες οδηγίες, ωθώντας την ενεργητική συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας. Αυτό ισχύει και για τη διατύπωση των ασκήσεων, στις οποίες οι διαδικασίες και τα αποτελέσματα δεν θα πρέπει να είναι άκρως περιοριστικά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποτελεί μία δυναμική διαδικασία που σταδιακά κατακτάται μέσα από ζύμωσή του με τις ομάδες των μαθητών. Η βοηθητική στάση και η ανταλλαγή ιδεών θα πρέπει να κυριαρχούν ως πρακτικές (Sharan & Sharan, 1987:21). Ειδικά για την ενεργητική μάθηση ισχύει πως οδηγεί στην κατανόηση και κατάκτηση επιτευγμάτων που έχουν αξία για τον ίδιο τον μαθητή και προκύπτει από την αυτενέργειά πάνω σε μία δραστηριότητα (Allen, Taylor, & Turner, 2005:258-260).

Υπάρχουν διάφορες μέθοδοι συνεργατικής μάθησης που η καθεμία καθορίζει με διαφορετικό τρόπο κάποια από τις επιμέρους προσεγγίσεις της. Για παράδειγμα, υπάρχουν ανομοιότητες αναφορικά με το μέγεθος της ομάδας, που μπορεί να κυμαίνεται από δύο έως και πολλά άτομα, ή και με τους ρόλους του κάθε ατόμου στην ομάδα. Αντίστοιχα υπάρχει διάσταση απόψεων ως προς τον τρόπο αξιολόγησης και συγκεκριμένα για το εάν θα πρέπει αυτή να γίνεται ατομικά ή να αξιολογείται η ομάδα ως σύνολο (Slavin, 1992:21; Mitchell & Riley, 2003:121; Slavin, 2010:388). Ως προς τη σύνθεση μπορεί να επισημανθεί ακόμη πως αυτές δύναται να τροποποιούνται σε

χρονικό βάθος μηνών, ανά εβδομάδα ή και ανά μέρα (Sharan, 2014:804). Οι Johnson & Johnson (1980:96; Baudrit, 2007:14) τάσσονται σθεναρά υπέρ της ανομοιογένειας στη σύνθεσή τους, ενώ για τον Ματσαγγούρα (1993:104) αυτές μπορεί να είναι τόσο ομοιογενείς όσο και ανομοιογενείς.

Γενικότερα, οι μέθοδοί της έχουν μελετηθεί σε εκτεταμένο βαθμό για το κάθε γνωστικό αντικείμενο στο σχολείο, όπως και για όλες τις ηλικίες παιδιών και τους τύπους σχολικών μονάδων (Slavin, 2010:388; 2014:785) και η συζήτηση διευρύνεται συνεχώς, με τα συμπεράσματα των ερευνών να επιβεβαιώνουν τη θετική επίδραση στη μάθηση, εφόσον εφαρμόζονται οι συνθήκες που απαιτούνται. Αυτό, όμως, που σε πολλαπλό επίπεδο, επίσης, επιβεβαιώνεται είναι ότι δεν βρίσκονται στην πρώτη προτίμηση των εκπαιδευτικών (Slavin, 2010:388) όπως και το ότι δεν έχει βρεθεί μία καθολικά αποδεκτή εξήγηση για τον τρόπο και τον λόγο που αυτή επιδρά στην επίδοση και, κυρίως, τις απαιτούμενες προϋποθέσεις για να συντελεστεί αυτό (Webb, 2009:2; Slavin, 2010:389; Slavin, 2014:785).

Εντούτοις, αξιοποιείται από εκατοντάδες χιλιάδες εκπαιδευτικούς ανά τον κόσμο. Η αποτελεσματικότητά της έχει αποδειχθεί και στα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών, ενώ στη βιβλιογραφία υπάρχουν διδακτικές προτάσεις προσαρμοσμένες σε αυτά (Slavin, 1992:21-24; Hendrix, 1999:57-60). Αναφορικά με την περίπτωση της Ελλάδας, φαίνεται πως οι πραγματεύσεις του θέματος σε θεωρητικό επίπεδο γίνονται όλο και περισσότερες, μολονότι απουσιάσει η ερευνητική μελέτη του ζητήματος, αλλά και η ευρεία υιοθέτηση στη σχολική τάξη (Αγγελάκος, 2007:11).

Η δυναμική ενασχόληση με το ζήτημα αντικατοπτρίζεται και στις κατευθυντήριες οδηγίες που παραθέτουν τα αναλυτικά προγράμματα και οι υπεύθυνοι φορείς της εκπαίδευσης ανά τον κόσμο (Webb, 2009:1-2). Ως μέθοδος «ήρθε για να μείνει». Η ισχυρή της αυτή παρουσία προκύπτει τόσο από το εύρος των θεωριών στις οποίες στηρίζεται, όσο και από την αποτελεσματικότητά της, που συνεχώς επικυρώνουν οι μελέτες (Johnson & Johnson, 1992:45). Επισημαίνεται, όμως, πως δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ο τρόπος λύσης όλων των προβλημάτων. Ο εκάστοτε διδάσκων θα πρέπει να κρίνει το κατά πόσο οι συνθήκες είναι κατάλληλες για την εφαρμογή της, ώστε να ωφεληθούν οι μαθητές (Baudrit, 2007:133).

Γίνεται, λοιπόν, σήμερα λόγος για ουσιαστική μάθηση που συνοδεύεται από την αντίστοιχη κατανόηση και όχι για στείρα απομνημόνευση πληροφοριών και, φυσικά, με άξονα τη συγκεκριμένη θέση, θα πρέπει να σχεδιάζονται οι διδακτικές δραστηριότητες. Μάλιστα στόχος θα πρέπει να είναι η αξιοποίηση της γνώσης και της

κατανόησης που κατάφεραν να επιτύχουν σε άλλα περιβάλλοντα με πρακτικές εφαρμογές που οδηγούν στην επίλυση κάποιου προβλήματος, πλησιάζοντας στον τρόπο αξιοποίησης της γνώσης από τους ειδικούς (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:306-307; Κόκκινος & Νάκου, 2006:15).

Ειδικά για την ιστορία, όπως υποστηρίζουν οι γνωστικοί ψυχολόγοι, αλλά και οι ιστορικοί, η δραστηριοποίηση των παιδιών και η αύξηση του ενδιαφέροντός τους προς αυτή, η πρόκληση της κρίσης των παιδιών σε ανοιχτά ερωτήματα, η πληροφόρηση για τις σημερινές κοινωνίες, η επαφή με την ιστορική ορολογία σε συνδυασμό με την ενεργό εμπλοκή τους ωθούν την ιστορική σκέψη των παιδιών, γεγονός που μεταφράζεται σε απεμπλοκή από την απόλυτη εξάρτηση από τη βιολογική τους βάση και τη συνυπαιτιότητα των ερεθισμάτων που αυτά δέχονται από το πολιτισμικό περιβάλλον (Κόκκινος, 1998α:307; Μπούντα, 2006:59-60). Η καλύτερη γνώση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει ο μαθητής θα έρθει αξιοποιώντας τη βιωματική του εμπειρία, που ως προσωπική εμπειρία αυξάνει το ενδιαφέρον τους. Με σημείο εκκίνησης την πραγματικότητα, που βιώνει από το κοντινό του περιβάλλον, θα οδηγηθεί βαθμιαία σε εκτενέστερα χωροχρονικά πεδία και διεξοδικότερες αναλύσεις και ερμηνείες (Στεφανάκος, 2002:263). Στη βιωματική εμπειρία στηρίχθηκε και η Cooper αναφορικά με την αντίληψη του χρόνου από τα παιδιά. Η ίδια θεωρούσε ότι το παρελθόν δεν μπορεί να κεντρίζει το ενδιαφέρον τους, από τη στιγμή που αγνοούν την ύπαρξή του, οπότε και το προσεγγίζουν μέσα από τα βιώματά τους (Cooper, 2002:21; Φαρδή, 2009:24).

Από τα παραπάνω δεν θα πρέπει να εξαιρέσουμε τη γνώση του αντικειμένου με το οποίο ασχολούμαστε, καθώς όλα τα γνωστικά αντικείμενα δεν φέρουν το ίδιο υπόβαθρο, ούτε ως προς το σύνολο των όσων αυτά περιλαμβάνουν όσο και ως προς τον τρόπο που αυτά οργανώνονται δομικά (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:309).

Μεταξύ άλλων, στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους θα πρέπει να ενυπάρχει η ενεργητική μάθηση, η εργασία σε ομάδες, οι δραστηριότητες που έχουν νόημα, η αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης για το δόμηση της νέας και η αναδόμησή της με άξονα την κατανόηση, αναφέρει η Βοσνιάδου (2001:1-9; Κουσερή, 2015:101). Τελικά, το παρελθόν μπορεί να γίνει κατανοητό από τα παιδιά ακόμη και μικρών ηλικιακών ομάδων, αρκεί αυτό να μην προσεγγίζεται ως καθολική και έτοιμη από άλλους αλήθεια που κάποιος άλλος διάλεξε να αφηγηθεί σ’ αυτά (Μπούντα, 2006:54).

Τέλος, η Φρυδάκη (2007:57) αντιμετωπίζει τη μάθηση σαν τον στόχο της διδασκαλίας, η οποία και επωμίζεται τη δέσμευση να οδηγήσει τον μαθητή σ' αυτή δημιουργώντας του την αντίστοιχη ικανότητα, αλλά και τη διάθεση για κάτι τέτοιο. Υπό αυτή την έννοια, ο χαρακτηρισμός του μαθήματος της ιστορίας ως βαρετό, σημαίνει άραγε ότι η διδασκαλία του έχει πετύχει τον βασικό της στόχο, τη μάθηση, αφού, ίσως, δίνει το μεγαλύτερο βάρος στην ικανότητα και όχι στη διάθεση ενασχόλησης μ' αυτή;

Αναφορικά με τις θεωρίες μάθησης, θα γίνει εδώ μία σύντομη αναφορά σε κάποιες βασικές πτυχές της που αφορούν στη διδασκαλία της ιστορίας και οι οποίες θα αναπτυχθούν θεματικά στις ενότητες που ακολουθούν.

Καταρχάς ο Husbands (2000:110; Νάκου, 2006:285) ασχολείται με τις πρότερες αντιλήψεις των παιδιών. Αναφέρει ότι «*δεν έρχονται στο σχολείο με άδειο κεφάλι*», αλλά με γνώσεις και από τα ίδια δομημένες ερμηνείες, τις οποίες η διδακτική της ιστορίας καλείται να αντιμετωπίσει. Την ίδια άποψη ασπάζεται και ο Lee (2004a:4-6; Κουσερή, 2015:49).

Ο Seixas χαρακτηρίζει το παρελθόν ως «*μια ξένη χώρα: εκεί κάνουν τα πράγματα διαφορετικά*» (Seixas, 2009:29). Κατά τον ίδιο αυτό που θα ωθήσει την κατανόησή του είναι η επαφή των παιδιών με τις αρχές της επιστήμης (Seixas, 2000:24-26). Ωστόσο, μία δυσκολία που αναδύεται είναι πως αυτά ρέπουν σε αποδόσεις αιτιών στο πρόσφατο παρελθόν, ενώ αντίθετα, αποφεύγουν να εξετάσουν το συνολικό πλαίσιο και τις συν-εκφραζόμενες αιτίες (Reisman, 2009:46; Seixas & Morton, 2013:111). Ο μαθητής και ο επαγγελματίας ιστορικός φυσικά και δεν την μελετούν για τους ίδιους λόγους, εντούτοις και οι δύο προσπαθούν να ερμηνεύσουν το παρελθόν (Husbands, 2004:21).

Έτσι, ο Husbands (2004:34) θεωρεί ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης τη χρήση σωστών τεκμηρίων, τα οποία όχι μόνο αναπτύσσουν ιστορικές δεξιότητες, αλλά είναι και ζωτικής σημασίας για την επιστήμη της ιστορίας, πολύ δε περισσότερο για τη μετέπειτα ζωή των παιδιών. Κατά τον Stradling (2001:85-89), θα πρέπει οι μαθητές να διαχωρίσουν τις πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές και να ξεχωρίσουν το επίπεδο αξιοπιστίας για την κάθε κατηγορία. Έπειτα θα πρέπει να προβληματίζονται ως προς την εγκυρότητα της πηγής, συμπεριλαμβάνοντας στη σκέψη τους και τις προθέσεις του δημιουργού της. Τέλος, να χρησιμοποιούν άλλες πηγές ώστε να μπορούν να συμπληρώσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τους περιορισμούς που αυτή θέτει. Αντίστοιχα, σύμφωνα με το «*The Historical Thinking Project: Promoting critical historical literacy for the 21st century*» η ιστορική σκέψη των

μαθητών βασίζεται στους 6 παρακάτω άξονες: την εδραίωση της ιστορικής σημαντικότητας, τη χρήση πρωτογενών πηγών, την αναγνώριση της συνέχειας και της αλλαγής, την ανάλυση αιτίων και αποτελεσμάτων, την ιστορική προοπτική και την ηθική διάσταση των ιστορικών ερμηνειών (Centre for the Study of Historical Consiousness, n.d.). Οι έξι αυτές έννοιες βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν το πλαίσιο εντός του οποίου εργάζονται οι ιστορικοί για να οδηγηθούν στα συμπεράσματά τους. Είναι, επίσης, σημαντικό να σημειωθεί πως αυτές δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Συνδέονται και λειτουργούν ως κομμάτια της διαδικασίας της σκέψης (Seixas & Morton, 2013:4). Επιπλέον, «*η διαδικασία δόμησης της ιστορίας με τη χρήση πρωτογενών πηγών περιλαμβάνει μία τριμερή αλληλεπίδραση μεταξύ των ερωτημάτων διερεύνησης που ωθούν τη μελέτη, τη λεπτομερή ανάλυση των διαθέσιμων πηγών και τη γνώση του πλαισίου των πηγών*» (Seixas & Morton, 2013:42). Σχηματικά, αυτό που παρουσιάζουν οι Seixas & Morton μοιάζει με ένα τρίγωνο, που στην κάθε κορυφή τοποθετείται καθένας από τους προηγούμενους τρεις παράγοντες, οπότε και ο καθένας από αυτούς βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τους άλλους δύο. Η αποτελεσματικότητα της ιστορικής επιστήμης έγκειται στο στοιχείο αυτό, αλλά ταυτόχρονα, αποτελεί και πηγή δυσκολιών για όσους επιχειρούν να παράξουν ιστορική αφήγηση. Επιπλέον, οι απόψεις της «νέας ιστορίας» μεταθέτουν το κέντρο βάρους από τη χρονολογία και την ιστορική γνώση στη μεταβίβαση τρόπων κατάκτησής της. Έτσι, η ανάλυση, η ερμηνεία και η σύνθεση των στοιχείων που προκύπτουν από τις πηγές αποτελούν το βασικό στοιχείο μελέτης (Stradling, 2005:8-9).

Η διδακτική, λοιπόν, της ιστορίας έχει όλα τα εχέγγυα, από την πλευρά των θεωριών μάθησης για την ενασχόληση των παιδιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την επιστήμη και το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας και την παραγωγή μίας ουσιαστικής γνώσης, η οποία θα είναι αποτέλεσμα δημιουργικής ενασχόλησης, που θα προκαλεί ευχαρίστηση στους μαθητές. Μάλιστα, ο τοπικός πολιτισμός φαίνεται όχι μόνο να πληροί όλες αυτές τις απαραίτητες προϋποθέσεις που η διδακτικής της ιστορίες και οι θεωρίες μάθησης υπαγορεύουν, αλλά και να παρέχει την «πρώτη ύλη» για τη δόμηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ιστορική γνώση.

4.2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία της ιστορίας

«*Ο καθηγητής της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση είναι ιστορικός;*», αναρωτιέται ο Παπακωνσταντίνου το 1988 (1988:41), θέτοντας ένα βασικό ερώτημα για το ρόλο του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία της ιστορίας, ο οποίος φάνηκε να είναι σημαντικός

συντελεστής στη μάθηση, όπως παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα από την παράθεση των βασικών μαθησιακών θεωριών, ακόμη και από τα μη δασκαλοκεντρικά μοντέλα. Πώς ακριβώς πρέπει να λειτουργεί και πόσο έτοιμος είναι να διδάξει στη σημερινή εποχή, ακολουθώντας τις επιταγές των σύγχρονων θέσεων για τη διδακτική της ιστορίας;

Κι αν οι μαθησιακές θεωρίες είναι αρκετές και διαφοροποιούνται στη διάρκεια του χρόνου, ακόμη περισσότερες είναι οι απόψεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία, που ωστόσο, για τα σύγχρονα δεδομένα, θα μπορούσαν να επισημανθούν οι βασικότερες. Ο Λεοντσίνης (2013:141) αναγνωρίζει σαν κεντρικό άξονα της διδακτικής διαδικασίας την ικανότητα του εκπαιδευτικού προς την παροχή μιας σημασίας στο παρελθόν που να μπορεί να συσχετιστεί με το σήμερα. Ο Angle (1944:268) κατηγοριοποιεί τους εκπαιδευτικούς σε τρεις ομάδες. Στην πρώτη ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που στόχος τους είναι να ολοκληρώσουν τη σχολική χρονιά χωρίς καμία επιπλέον προσπάθεια από αυτή που προβλέπεται από τις επίσημες αρχές. Στη δεύτερη ανήκουν όσοι κάνουν αξιόλογη παιδαγωγική προσπάθεια για την προσέγγιση της ιστορίας, ή οποιουδήποτε αντικειμένου, αλλά δεν κατέχουν το αντικείμενο αυτό σε ικανοποιητικό βαθμό και, τέλος, στην τρίτη ομάδα ανήκουν αυτοί που συνδυάζουν επαρκείς γνώσεις και προθυμία για κάτι παραπάνω από τις βασικές επιταγές. Και καθώς η διδασκαλία της ιστορίας είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τη χρήση των ιστορικών πηγών, ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με το πρόβλημα της ορθής διαχείρισής τους.

Γενικότερα, η αξιοποίηση των πηγών σχετίζεται με αρκετά επιμέρους ζητήματα, που αφορούν στην προσέγγιση του παρελθόντος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως την εξειδίκευση του προσωπικού προς αυτή την κατεύθυνση, την απαγκίστρωση της διδασκαλίας από τα στενά όρια της σχολικής τάξης, τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, όπως και την ευρύτερη φιλοσοφία που χαρακτηρίζει το μάθημα. Από μόνο του, ωστόσο, το σχολικό εγχειρίδιο δεν αρκεί, καθώς αυτός που θα κληθεί να προσεγγίσει δημιουργικά το περιεχόμενο του συγγράμματος είναι ο εκπαιδευτικός, που θα πρέπει να είναι πλήρως ενημερωμένος αναφορικά με τη διδακτική προσέγγιση (Γατσωτής, 2004α:137-140). Φυσικά, δεν είναι δυνατόν ο κάθε εκπαιδευτικός που διδάσκει ιστορία να έχει εξειδικευμένη γνώση για κάθε χρονική ή θεματική ιστορική ενότητα, αλλά πέρα από τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του, το ελάχιστο που μπορεί να κάνει είναι να ενημερωθεί αναφορικά με τις διαθέσιμες πηγές (Kenneth, 1956:61). Επιπλέον, όσοι διδάσκουν ιστορία δεν σημαίνει πως πρέπει να έχουν

αποστηθίσει μια πληθώρα ιστορικών πληροφοριών, αλλά σίγουρα να είναι γνώστες επιστημολογικών ζητημάτων της συγκεκριμένης επιστήμης (Λιάκος, 2005:535; Von Borries, 2006:4; Σακκά, 2007:129).

Συνεπώς, είναι ξεκάθαρο πως η αξιοποίηση των πηγών, υλικών ή μη, στο μάθημα θέτει ως προαπαιτούμενη την πρότερη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού ως προς τις αρχές και μεθόδους της διδακτικής της ιστορίας, που θα κληθεί να αξιοποιήσει, αλλά και γενικότερες παιδαγωγικές αρχές, που θα του έχουν εμφυσήσει την πεποίθηση της παροχής ενδιαφέροντος στους μαθητές και όχι την ολοκλήρωση του κύκλου μαθημάτων, που προτείνονται από το σχολικό εγχειρίδιο. Μεταξύ αυτών, δεν πρέπει να λησμονηθεί και η γνώση της θεωρίας του υλικού πολιτισμού (Νάκου, 2004:177). Αναφερόμενη στο παράδειγμα χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης η Σακκά (2003:22) σημειώνει τη χρήση των πηγών σε σχολικά εγχειρίδια, αλλά και τη σχετική εκπαίδευση που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί, τόσο κατά τις βασικές τους σπουδές, όσο και, αργότερα, στα πλαίσια επιμορφώσεων, οι οποίες συνοδεύουν και κάθε τροποποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος. Δεν παραλείπει να αναφερθεί στις οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς που συνοδεύουν το εγχειρίδιο με τις πηγές.

Ο Τσιβάς[37] (2009:75), επικαλούμενος τις απόψεις των Yeager, Davis, Dutt-Donner, Cook-Cottone και Allen αναφέρει σχετικά πως «*οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι, συνήθως, με τη χρήση των ιστορικών πηγών στην τάξη, δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση στην κριτική αξιολόγηση των πηγών, στερούνται των αναγκαίων δεξιοτήτων και συνηθειών σκέψης, και δεν αποτελεί προτεραιότητά τους, καθώς δεν πιστεύουν στην πρακτική αναγκαιότητα μιας τέτοιας διαδικασίας*», ενώ συμπληρώνει πως παραμένουν πιστοί στους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας που στηρίζεται στην απομνημόνευση, αφού αποτελεί γι' αυτούς ανασφαλές περιβάλλον, καθώς δεν μπορεί να καθοριστεί πλήρως η κατάληψη μιας προσέγγισης που δεν βασίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο.

Γενικά, όλο και περισσότερες μελέτες επιβεβαιώνουν πως ακόμη και όταν οι ιστορικοί κατέχουν τον τρόπο δόμησης της ιστορικής γνώσης και τις αντίστοιχες μεθόδους διδασκαλίας, που αξιοποιούν τέτοιου είδους προσέγγιση του παρελθόντος, δεν εφαρμόζουν τις μεθόδους αυτές στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης.

[37] Ο Τσιβάς εδώ επικαλείται τις απόψεις των: Yeager, E. A., & O. L. Davis, Jr. (1995). Between campus and classroom: Secondary student teachers' thinking about historical texts. Journal of Research and Development in Education 29:1-8 και Dutt-Doner, K. M., Cook-Cottone, C. & Allen, S. (2007). Improving Classroom Instruction: Understanding the Developmental Nature of Analyzing Primary Sources. Research in Middle Level Education Online, 30(6)

Ορισμένες μελέτες δείχνουν πως ακόμη και όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν αποδεδειγμένα λάβει επιμόρφωση σε θέματα όπως η ενεργητική μάθηση, η πολυπρισματική προσέγγιση του παρελθόντος και ο τρόπος που ο άνθρωπος μαθαίνει, οπότε και αυτοί κατανοούν και αποδέχονται αυτές τις επιστημονικές απόψεις, εντούτοις οι χειρισμοί τους στην τάξη δείχνουν μικρό βαθμό συσχέτισης με το αντικείμενο πάνω στο οποίο έχουν ήδη επιμορφωθεί. Μάλιστα, τα ερευνητικά δεδομένα παρουσιάζουν πως ακόμη και όταν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τον ερμηνευτικό ρόλο που θα πρέπει να έχει το μάθημα της ιστορίας, την αποδοχή εναλλακτικών προοπτικών, αλλά και τον τρόπο ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών σε τέτοιους είδους διαδικασίες, τελικά δεν το πράττουν για δύο λόγους. Ο πρώτος έχει να κάνει με τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς δεν επιθυμούν κάτι να διαταράξει την ηρεμία και ομαλότητα της καθημερινότητας της σχολικής τάξης, και ο δεύτερος για το εύρος της ύλης που καλύπτεται μ' αυτόν τον τρόπο σε σύγκριση με τις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Barton & Levstik, 2003:359). Στον πολυπρισματικό χαρακτήρα του μαθήματος αναφέρεται ο Μακαρατζής. Σε έρευνά του σε Στ' τάξη Δημοτικού Σχολείου της Βέροιας μελετήθηκε η ένταξη της πολυπρισματικότητας στο μάθημα της ιστορίας και τα αποτελέσματά της ως προς την ιστορική σκέψη και την πολιτειότητα. Μεταξύ των συμπερασμάτων διαπιστώθηκε πως αυτός ο τρόπος εξέτασης του παρελθόντος επιφέρει μεταβολές στην ιστορική κατανόηση. Από μία και διαχρονική αλήθεια μετακινούνται προς τις πολλές εκδοχές, που συναρτώνται από την οπτική γωνία ερμηνείας και κατ' επέκταση να αντιληφθούν και τον πολυπρισματικό χαρακτήρα των καθημερινών του βιωμάτων (Μακαρατζής, 2017:539-540).

Την ίδια εμμονή στους παραδοσιακούς τρόπους επιβεβαιώνει και η έρευνα «Youth and History», σημειώνει ο Γατσωτής (2006:567). Έρχεται, έτσι, στο προσκήνιο μία άλλη γνώση που είναι απαραίτητη για τον εκπαιδευτικό που καλείται να προσεγγίσει δημιουργικά το παρελθόν, που είναι η γνώση όσο το δυνατόν περισσότερων πηγών, που να αφορούν στην ανθρώπινη δράση της κάθε εποχής (Λεοντσίνης, 1996:209), όπως και με την ικανότητά του να διαλέξει το κατάλληλο υλικό την κάθε φορά (Θεοδωρίδης, 1988:140; Κουτρουμπά, 1998:228). Όσο μάλιστα δεν υπάρχει οργανωμένο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ιστορικές πλευρές που θα αναλυθούν με άξονα το τοπικό, τόσο η πιθανότητα «εκτροπής» του εκπαιδευτικού δύναται να αυξάνει. Σε ανάλογο πλαίσιο, η προσέγγιση του εκάστοτε πολιτισμού παρουσιάζει αυτού του είδους τη δυσκολία, καθώς το υποκειμενικό στοιχείο μπορεί να υπονομεύσει

και πολιτισμικές εκφάνσεις που πρόκειται να διδαχθούν ή και να παραληφθούν χάριν της γεγονοτολογικής προσέγγισης.

Αλλά και η διαχείριση των δημόσιων εκφάνσεων της ιστορίας δεν είναι κάτι απλό και εύκολο για τον εκπαιδευτικό, τη στιγμή που οι σημερινοί μαθητές έχουν, έστω και με έκνομες διαδικασίες, πρόσβαση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα οποία βρίθουν «*προσωπικών ιστορικών απόψεων*», με τον εκπαιδευτικό να έρχεται και στον προσωπικό του χρόνου σε επαφή μ' αυτές. Προς επίρρωση των ανωτέρω υφίστανται ερευνητικά δεδομένα, και πάλι από την έρευνα «Youth and History», που υποστηρίζουν ότι οι απόψεις παιδιών και ενηλίκων δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται ουσιαστικά ως προς το θέμα αυτό (Γατσωτής, 2006:568). Ακόμη χειρότερα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αποτελούν κομμάτι που αναπαράγει στο μαθητικό δυναμικό τις «*ιστορικές*» αυτές πεποιθήσεις, που στηρίζονται σε μη επιστημονικά επιβεβαιωμένες απόψεις, που συνεχίζουν διατηρούν, παρά την έλευση τους από την ακαδημαϊκή μαθητεία, σημειώνει ο ίδιος και συνεχίζει (2006:604-606) κάνοντας λόγο για το γεγονός ότι

> *αρκετές έρευνες έχουν καταδείξει τον συντηρητικό, εθνοκεντρικό χαρακτήρα της σκέψης που διέπει, λιγότερο ή περισσότερο, τους έλληνες εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία φαίνεται ότι διαπνέεται, κατ' αρχάς, από την ανησυχητική –εφόσον τείνει προς το ρατσισμό- αποδοχή της διάκρισης των λαών και των πολιτισμών σε ανώτερους και κατώτερους. […]. Συνοπτικά, υποτίμηση του παρόντος, αρχαιολατρία, συντηρητισμός, εθνοκεντρισμός, ξενοφοβία και αυταρχισμός διαπλέκονται συμπληρωματικά*.

Τέτοιου είδους θέσεις εξηγούν το γεγονός της μεταβολής των Προγραμμάτων Σπουδών, αλλά όχι της πρακτικής τους εφαρμογής, οπότε και της εμμονής σε παραδοσιακές μεθόδους, που θα μπορούσε να είναι αποτέλεσμα γενικότερων κοινωνικών παραγόντων, που ωστόσο βρίσκεται σε συνάρτηση με το επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Και ενώ όλα αυτά αποτελούν πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικό ισχυρό κεφάλαιο στη δημιουργία των μελλοντικών πολιτών, που θα στηρίξουν την τότε κοινωνία. Αναδεικνύεται, έτσι, ένας ακόμη ρόλος τους, που συνδέει το θεσμό της εκπαίδευσης, την κοινωνία και την προσωπική οπτική στις διάφορες εκφάνσεις, με τον Carr (1999:182-183) να σημειώνει πως πρόκειται για μία συνειδητή διαδικασία από μέρους τους, που συναρμόζεται με την υποκείμενη κοινωνία και τις επικρατούσες απόψεις της. Εξειδικεύοντας τη συζήτηση στο θέμα της ιστορίας,

φαίνεται πως η διαδικασία αυτή μπορεί να διαδραματίσει έναν πολύπλευρο ρόλο και να επηρεάσει ποικιλοτρόπως τη στάση των μαθητών απέναντί της. Από τη μία, ο τρόπος διδασκαλίας θα παραμείνει προσκολλημένος σε παλιότερες μεθόδους, με ό,τι αυτό συνεπάγεται, όπως ήδη παρουσιάστηκε, και από την άλλη απόψεις που δομήθηκαν σε παλαιότερα κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά μοντέλα θα διαιωνίζονται, σαν να μην διατελέστηκε καμία απολύτως αλλαγή στην επιστήμη αυτή, στοιχείο που δηλώνει και μία είδους αποτυχία για τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία. Θα ταίριαζε, λοιπόν, η φράση του Grech, όπως μεταφέρεται από το Μαυροσκούφη (2005:330)[38] ότι: «*Γιατί, οι δάσκαλοι οφείλουν να ξέρουν ότι "αν η ιστορία είναι αντικείμενο κακοποίησης από τους ιστορικούς ή τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές θα γίνουν σαν πουλιά με σπασμένα φτερά που δε θα μπορούν να πετάξουν. Κι αυτό θα είναι καταστροφικό και για τους μαθητές μας και, ασφαλώς, και για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού"*».

Ένας ακόμη ρόλος των διδασκόντων αφορά στον ακαδημαϊκό λόγο της επιστήμης ιστορίας και στο κατά πόσο αυτός γίνεται κατανοητός από τους μαθητές. Όσοι διδάσκουν ιστορία μπορούν να καλύψουν το κενό που υπάρχει μεταξύ ακαδημαϊκής και σχολικής ιστορίας μέσα από την ίδια τη διδασκαλία (VanSledright, 2004b:230). Αυτό από τη μία θα απομακρύνει τους μαθητές από τις δημόσιες απόψεις με σαθρό υπόβαθρο, από την άλλη θα τους φέρει πιο κοντά στις επιστημονικά θεμελιωμένες, καθώς δεν θα τους είναι άγνωστες οι μέθοδοι και η γλώσσα τους.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός δεν καλείται να εναρμονιστεί μόνο με τις ιδέες της παιδαγωγικής και της ιστορικής επιστήμης, αλλά και με τις νέες τεχνολογίες, οι οποίες εισβάλλουν όλο και περισσότερο στη σχολική καθημερινότητα. Η αναγκαιότητα γνώσης χειρισμού και αξιοποίησης των εργαλείων που προσφέρονται έγινε δε περισσότερο εμφανής την εποχή των περιορισμών μετακινήσεων και λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων κατά την έξαρση του COVID-19, οπότε και βγήκαν στην επιφάνεια οι αδυναμίες του συστήματος ως προς τις υλικοτεχνικές υποδομές και ως προς την ικανότητα αξιοποίησής τους από το ίδιο το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Οι έρευνες που σχετίζονται με τη χρησιμοποίηση των Τ.Π.Ε. στη μάθηση γενικά, στη διδασκαλία της Ιστορίας ειδικότερα, αλλά και στην αξιοποίησή τους την περίοδο της υποχρεωτικής εφαρμογής της εξ αποστάσεως διδασκαλίας λόγω του COVID-19

[38] Ο Μαυροσκούφης κάνει αναφορά στο: Grech L. (1999). The Misuses of History, Articles: www.mitya.bos.ru/Euroclio/world/index.html

είναι πολλές και συνεχώς αυξάνονται, ως αποτέλεσμα του ισχυρού ενδιαφέροντος που υπάρχει.

Για την τελευταία αυτή περίπτωση, σε έρευνά τους οι Kurniawati & Rahman (2021:1304) διαπιστώνουν πως ο απαιτούμενος χρόνος προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για το μάθημα της επόμενης ημέρας αυξήθηκε, με ό,τι αυτό συμπαρασύρει για την κόπωση. Από την πλευρά των μαθητών διαπιστώθηκε μείωση του ενδιαφέροντος, ως αποτέλεσμα της απουσίας διεπαφής με τους εκπαιδευτικούς τους, όπως πριν στην αίθουσα. Επιπλέον, σε έρευνα των Emiroglu, Ozkul & Sozudogru (2021:116-117) σε 677 σπουδαστές ηλικιακού εύρους 14-27 ετών για το μάθημα της ιστορίας για την ίδια αυτή ιδιαίτερη περίοδο διαπιστώθηκε πως οι περισσότεροι από αυτούς αντιμετώπισαν αποθαρρυντικά τη διεξαγωγή του μαθήματος με αυτόν τον τρόπο. Αναγνωρίστηκε απουσία σχετικής κουλτούρας για την εύκολη προσαρμογή στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και παρόλο που η πρόσβαση στο υλικό καθίσταται εύκολη μέσα από τον ψηφιακό κόσμο, εντούτοις το υλικό αυτό δεν έχει φτάσει στο επίπεδο αυτό που παρέχεται κατά την τυπική μάθηση. Ο Squire (2021:1) επισημαίνει πως η χρήση η εξ αποστάσεως διδασκαλία στην καραντίνα «*κρατά τη δραστηριότητα των νέων γειωμένη εντός των «τοίχων» του σχολείου*», συμπληρώνοντας πως «*οι μαθητές έχουν ελάχιστη φωνή στον καθορισμό μαθησιακών στόχων ή στη συνεισφορά «περιεχομένου»*». Υπάρχουν όμως και απόψεις όπως αυτή του Ευαγγέλου (2021:35) που έρευνά του σε εκπαιδευτικούς της Περιφέρειας Ηπείρου δείχνει πως η εισαγωγή αυτού του τρόπου διδασκαλίας ήταν αρχικά δύσκολος, αλλά σημειώθηκαν βήματα βελτίωσης, οπότε και «*σταδιακά αρχίζει να γίνεται εφικτή και προσιτή όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στους γονείς*».

Η Κοντογεωργάκου (2021:148) παραθέτει τις παρατηρήσεις της για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στο αντικείμενο της αρχαίας ιστορίας σε τάξη Α’ Λυκείου από τμήματα της Αθήνας με συμμετοχή 125 μαθητών κατά το 2020. Συμπεραίνει πως το υλικό που παρέχεται κατά την εφαρμογή μιας εξ αποστάσεως διδασκαλίας θα πρέπει είναι μην αποτελεί μία ψηφιακή μεταφορά του έντυπου υλικού. Απεναντίας, ο τρόπος που αυτό πρέπει να σχεδιάζεται είναι συγκεκριμένος και απαιτεί να ακολουθούνται συγκεκριμένες αρχές. Απαιτείται, ακόμη, οι εκπαιδευτικοί να αλλάξουν την κουλτούρα τους για τη μάθηση, ενώ απαραίτητη κρίνεται η ουσιαστική τους επιμόρφωση.

Σε έρευνα των Κατσιάπη & Βαλασίδου, ως μελέτης περίπτωσης σε 14 μαθητές, για το μάθημα της Ιστορίας της Γ’ Λυκείου στη μεταβατική φάση από την προ-κόβιντ

στη κόβιντ περίοδο διαπιστώθηκε πως οι μαθητές αποδέχονται την εξ αποστάσεως διδασκαλία ως συμπληρωματική μέθοδο με τη διά ζώσης, αλλά ανακύπτουν προβλήματα όταν απουσιάζει η πρώτη. Έτσι, το πολυμορφικό υλικό μπορεί να τους ενθουσιάζει, όταν παρέχεται επιπλέον του μαθήματος στην τάξη, και αναγνωρίζουν, επίσης τα πλεονεκτήματα του ψηφιακού γραμματισμού ως αναγκαιότητα στη σύγχρονη πραγματικότητα, αλλά στην καθολική χρήση τους στην καραντίνα αναδείχθηκαν προβλήματα προσβασιμότητας από το σύνολο των κοινωνικών ομάδων, όπως και ανισότητες στις δεξιότητες που αφορούν στις Τ.Π.Ε. Η ανάπτυξη συνεργατικών εργαλείων συνιστά σημαντικό στοιχείο της εξ αποστάσεως επικοινωνίας τους, αλλά το επίπεδο του μαθήματος δεν ήταν το αντίστοιχο με αυτό των δια ζώσης (Κατσιάπη & Βαλασίδου, 2021:187-190). Διαφορετικά είναι τα συμπεράσματα άλλων ερευνών. Η Porcedda (2021:139-141) διαπιστώνει πως κατά την περίοδο του εγκλεισμού, υιοθετώντας για τη διδασκαλία της ιστορίας τις μεθόδους της ανεστραμμένης τάξης, της ψηφιακής αφήγησης και της παιχνιδοποίησης, πως η επικοινωνία συνεχιζόταν να υφίσταται και, μάλιστα, στο νέο αυτό πλαίσιο το περιβάλλον χαρακτηρίστηκε ως δημοκρατικό. Παράλληλα, υπήρξαν οι ίδιοι οι μαθητές συν-διαμορφωτές της διαδικασίας. Αυτού του είδους η επικοινωνία ανέδειξε διδακτικά εργαλεία που εστιάζουν περισσότερο στην κατάκτηση δεξιοτήτων, όπως και μεταγνώσης. Η αξιοποίηση της ανεστραμμένης τάξης και η αξιολόγηση μέσα από τα σχόλια και την ανατροφοδότηση των συμμαθητών τους, που δεν χαρακτηριζόταν από συναισθηματισμούς, καλλιέργησε ένα ουσιαστικό συμμετοχικό περιβάλλον μάθησης. Η αναγκαιότητα της επαφής εκπαιδευτικών και παιδιών με αυτόν τον τρόπο υποχρέωσε και παρακίνησε τους πρώτους να υιοθετήσουν προσεγγίσεις της μάθησης που είναι πιο κοντά στους μαθητές τους και τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα. Ο Bures και οι συνεργάτες του, μεταφέρουν την εμπειρία τους από τη λειτουργία του έργου HistoryLab στην Τσεχία. Στόχος του εργαστηρίου είναι η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών με την αξιοποίηση της τεχνολογίας. Κατά την περίοδο του εγκλεισμού παρείχαν υλικό για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα από τον ιστότοπό τους. Η ανταπόκριση και η ανατροφοδότηση που έλαβαν ήταν ενθαρρυντική για τη συνέχιση της προσπάθειάς τους (Bures, et al., 2022). Γενικά, σχολιάζεται πως η μετάβαση στην εξ αποστάσεως διδασκαλίας, παρά τον επιτακτικό χαρακτήρα, έχει ως κατάληξη την καλυτέρευση της χρήσης των Τ.Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς (Glietenberg, Petersen, & Carolin, 2022:1).

Σε έρευνα της Nujiyah Suprianta (2021:246) σε 106 καθηγητές της Ινδονησίας κατά τη διάρκεια της COVID-19 με τη χρήση ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων και παρατηρήσεων διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν έναν ουσιαστικό ρόλο στην αξιοποίηση της τοπικής ιστορίας στην προσέγγιση του παρελθόντος υπό την οπτική της δημιουργικής μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ως ευκαιρία την καραντίνα για ενασχόληση με τον τόπο. Στις δυσκολίες αναφέρεται η πρόσβασης σε πηγές, αν και χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία από το οικογενειακό περιβάλλον έως και την ευρύτερη κοινότητα.

Σε μελέτη του Orlov και των συνεργατών του (2021:4) σε κολέγια και πανεπιστήμια διαπιστώθηκε πως η προηγούμενη εμπειρία που σχετίζεται με την αξιοποίηση στη διδασκαλία της μεθόδου project και της εργασίας σε μικρές ομάδες είχε σημαντική επίδραση στη μείωση των αρνητικών συνεπειών κατά τη μετάβαση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, ενώ και η εμπειρία που αποκτήθηκε από τους εκπαιδευτικούς στη φάση αυτή δεν θεωρείται αμελητέα. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κατά τη διάρκεια της καραντίνας σε τριτοετείς φοιτητές του εν λόγω τμήματος στη διδασκαλία της θεματικής ενότητας της Επανάστασης του 1821 διαπιστώθηκε πως οι προπτυχιακοί φοιτητές κατά την προετοιμασία των μαθημάτων τους για το νηπιαγωγείο αξιοποιούν ένα σημαντικό αριθμό ψηφιακών εργαλείων. Τα εργαλεία αυτά εντάχθηκαν σε διάφορα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (από τη φάση της αφόρμησης έως και της αξιολόγησης). Η έρευνα έδειξε την αξιοποίησή τους και για τη διδακτική προσέγγιση ιστορικών ζητημάτων (Pange, Degteva, & Nikiforidou, 2022:315). Το ερώτημα, όμως, είναι κατά πόσο τα εργαλεία αυτά επιλέχθηκαν αυθόρμητα από τους φοιτητές ή ωθήθηκαν για ένταξη εργαλείων εξαιτίας της φύσης ενός μαθήματος που το απαιτούσε.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα των παραπάνω ερευνών φαίνεται πως ο τρόπος που έγινε η μετάβαση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία βρήκε σε μεγάλο βαθμό απροετοίμαστη την εκπαίδευση. Ο καθολικός της χαρακτήρας ανέδειξε προβλήματα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και σχολικό σύστημα. Παρά τη δυσκολία της αναδείχθηκαν και πλεονεκτήματα. Η ύπαρξη πρότερης εμπειρίας στη χρήση των Τ.Π.Ε. λειτουργούσε βοηθητικά. Φάνηκε, ακόμη, πως είναι σημαντικός το τρόπος που θα ενσωματωθεί ένα εργαλείο, ώστε να επιφέρει θετικά αποτελέσματα, στοιχείο που ισχύει και για τη διδασκαλία της ιστορίας.

Οι παρατηρήσεις αυτές ισχύουν και επιβεβαιώνονται και από παλαιότερες μελέτες. Οι Pamouktsoglou, Antonopoulos & Kalouri (2008:279-280) ασχολήθηκαν με την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της ιστορίας σε ένα δείγμα 836 ατόμων που απάντησαν μέσα από ερωτηματολόγια και 38 μέσα από συνεντεύξεις σε σχολές του Πανεπιστημίου Αθηνών κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2005-2006. Συμπεραίνουν πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία είναι καθοριστικός και ο τρόπος χειρισμού ενός εργαλείου, όπως είναι ο υπολογιστής, διαμορφώνεται κατά ένα μεγάλο ποσοστό από τους ίδιους. Σύμφωνα με την έρευνα, παρόλο που μαθητές και εκπαιδευτικοί δηλώνουν επίγνωση στη χρήση των Τ.Π.Ε., με τη γνώση αυτή να προέρχεται από τη στήριξη του περιβάλλοντός τους κατά δική τους δήλωση, ωστόσο δεν μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς σε ερωτήσεις και ζητήματα για την ενσωμάτωση νέων λογισμικών στη διδασκαλία της ιστορίας. Σε μελέτη με χρήση συνέντευξης σε 6 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Cape Coast της Αφρικής διαπιστώθηκε πως οι καθηγητές της ιστορίας αντιμετωπίζουν ενθαρρυντικά την εισαγωγή της τεχνολογίας στη διδασκαλία της ιστορίας, ωστόσο αυτή τους η θεώρηση θα πρέπει να μετατραπεί σε πράξη, αφού κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η χρήση της τεχνολογίας δεν είναι εκτεταμένη στην εκπαίδευση για την ιστορία. Οι παραδοσιακές μέθοδοι κυριαρχούν έναντι της τεχνολογικής χρήσης. Η σχολική ηγεσία θα πρέπει να ωθήσει αυτή τους την προσπάθεια και η κεντρική ηγεσία να εφοδιάσει τις σχολικές μονάδες με τα απαιτούμενα μέσα (Boadu, Awuah, Ababio, & Eduaquah, 2014:120). Η πρόσβαση στο υλικό και κάποια από τα χαρακτηριστικά που οι Τ.Π.Ε. παρέχουν ενισχύουν τους μαθητές στην κατανόηση του παρελθόντος μέσα από μία διαδικασία έρευνας, διατύπωσης υποθέσεων και αναζήτησης της ερμηνείας (Haydn, 2005:12).

Οι Hillis & Munro (2005:204) παρατηρούν πως η υιοθέτηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της ιστορίας έχει προχωρήσει σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, σε διαφορετικά επίπεδα για την καθεμία, αν και καμία δεν έχει επιτύχει την πλήρη ένταξή τους. Ένα αποτελεσματικό λογισμικό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την τροποποίηση των ρόλων των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία, την αλλαγή αυτή να φέρει θετικό πρόσημο. Υπογραμμίζουν, ακόμη, πως τα λογισμικά που θα χρησιμοποιηθούν απαιτείται να ενσωματώνουν πληθώρα πηγών, πρωτογενών και δευτερογενών, και στόχευσή τους να είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων σκέψης και έρευνας, οδηγώντας τους μαθητές σε εκτενέστερη μελέτη του παρελθόντος. Οι Oyewale & Jonathan (2021:47-48) παραθέτουν ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία ενώ η εκπαιδευτική τεχνολογία

εντάσσεται στη μαθησιακή διαδικασία, εντούτοις δεν συμβαίνει στον ίδιο βαθμό και τη διδασκαλία της ιστορίας. Συχνά προτάσσεται γι' αυτό η έλλειψη εξοπλισμού και απαραίτητου διδακτικού χρόνου. Από την άλλη, έχει αποδειχθεί ότι είναι ευχάριστη για τους μαθητές, αυξάνει τη μεταξύ τους επικοινωνία, τους βοηθά στην αντίληψη του πολιτισμικού πλαισίου και τους διευκολύνει στη μαθησιακή διαδικασία γενικά. Ο τρόπος χρήσης της ενέχει τον κίνδυνο να περιορίσει τον ρόλο του εκπαιδευτικού και την υποστήριξη παρέχει σε ψυχολογικό επίπεδο και να δράσει κατασταλτικά ως προς την ανάπτυξη επικοινωνίας. Συνεπώς έχει σημασία ο τρόπος χρήσης της.

Έρευνα των Vakaloudi & Dagdilelis (2016:166) καταλήγει στο συμπέρασμα πως η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη οδηγεί σε μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών σε σύγκριση με παραδοσιακές μεθόδους. Μέσα από τη μελέτη τους πέτυχαν, μεταξύ άλλων, την ομαδοσυνεργατική μάθηση, την εξέταση της αφήγησης που παρέχεται από το σχολικό εγχειρίδιο, την ένταξη του χάρτη ως εργαλείο μελέτης του παρελθόντος και τη βιωματική μάθηση. Καλλιεργήθηκε κλίμα αλληλεπίδρασης και αξιοποιήθηκαν παιχνίδια ρόλων. Οι μαθητές κατέληξαν στη διατύπωση των δικών τους ιστορικών συμπερασμάτων.

Η μη διευρυμένη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων αναδεικνύεται και στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, νυν φοιτητές, από έρευνα που υλοποιήθηκε σε 57 άτομα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Πανεπιστήμιο του Βόλου. Κατά την πρακτική τους άσκηση οι φοιτητές υλοποιήσαν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που στη συνέχεια αναλύθηκαν ποιοτικά, ενώ συμπληρώθηκε σχετικό ερωτηματολόγιο για την ποσοτική ανάλυση δεδομένων. Από τη μελέτη διαπιστώθηκε πάρα πολύ μικρή ενσωμάτωση εργαλείων web 2.0 στα σχέδια διδασκαλίας τους. Χρησιμοποιήθηκαν κυρίως κειμενογράφοι και μηχανές αναζήτησης για την προετοιμασία τους, παρόλο που οι ίδιοι δηλώνουν πως κατέχουν γνώσεις στις Τ.Π.Ε. (Μπεαζίδου, Ρουσσάκης, Μπότσογλου, & Καραγιαννίδης, 2020:192).

Εξαιρετικά ενδιαφέρουσα είναι η μέθοδος προσέγγισης της ιστορίας μέσα από τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών. Οι Bell και οι συνεργάτες του (2016:429) παραθέτουν στοιχεία για ένα πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε συνεργασία με το Monash University και το Museum Victoria. Το πρώτο που παρατήρησαν είναι ότι «*οι μαθητές μαθαίνουν αποτελεσματικά για την ιστορία ερευνώντας και φτιάχνοντας τις δικές τους ιστορίες, σε οποιαδήποτε μορφή*». Υπογραμμίζουν, ακόμη, την επιθυμία των μαθητών για ενσωμάτωση των ψηφιακών εργαλείων στην εκπαίδευση για την ιστορία, ενώ οι δεξιότητες που αποκτούν από μία τέτοια ενασχόληση αξιοποιείται σε ευρύ φάσμα

μελλοντικών καταστάσεων. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν πληθώρα πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, οπότε και η αφήγησή τους ήταν «*πλούσια, πολυεπίπεδη και πολυμεσική*».

Η χρήση των βιντεοπαιχνιδιών στην ιστορική εκπαίδευση θέτει νέες προοπτικές στην προσέγγιση του παρελθόντος. Η κυριότερη από αυτές είναι ότι η μοναδικότητα της αλήθειας που χαρακτήριζε πρότερες αντιλήψεις αμφισβητείται. Το αφήγημα, λοιπόν, αναδομείται γύρω από τα διαθέσιμα δεδομένα (Radetich & Jakubowicz, 2015:11). Σε έρευνα των Karsenti & Parent (2020:41) σε 329 μαθητές γυμνασίου του Quebec του Καναδά με την αξιοποίηση του παιχνιδιού Assassin's Creed, διαπιστώθηκε πως αυτό «*κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών και τους επέτρεψε να ξεφύγουν από την πλήξη των εγχειριδίων ιστορίας τους και να «βιώσουν» την ιστορία ως μια δυναμική διαδικασία*», δίνοντας έμφαση στις δεξιότητες που απαιτούνται για μία τέτοια προσέγγιση. Στα συμπεράσματά τους καταγράφουν, επίσης, τον κεντρικό ρόλο που έχει ο εκπαιδευτικός σε ένα τέτοιο μαθησιακό εγχείρημα. Ο Egenfeldt-Nielsen (2005:237-238; Αγγελάκος, και συν., 2021:174) αξιοποίησε το παιχνίδι «Europa Universalis II» για την προσέγγιση του παρελθόντος. Εξέτασε διαφορές μεταξύ της τυπικής διδακτικής διαδικασίας και με αυτή που συμμετέχουν παιχνίδια. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της μελέτης του αρχικά δεν παρατήρησε διαφοροποίηση στην επίδοση των μαθητών μεταξύ των δύο παραπάνω περιπτώσεων, που αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα. Ωστόσο, σε επίπεδο διατήρησης της γνώσης σε βάθος πέντε μηνών, και διατυπώνοντας με επιφύλαξη τις παρατηρήσεις του, διαπιστώθηκε πως υπερτερούσε η πειραματική ομάδα, στην οποία είχε χρησιμοποιηθεί το παιχνίδι.

Σε έρευνα των O'Neil & Feenstra (2016) χρησιμοποιήθηκε το παιχνίδι «Medal of Honor» για να εξεταστεί εάν τα παιχνίδια αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ιστορικές πηγές. Οι συμμετέχοντες δεν επιβεβαίωσαν κάτι τέτοιο με την αιτιολόγηση ότι δεν προχώρησαν το παιχνίδι σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι ίδιοι αναγνώριζαν πως δεν υπήρχε ιστορικός ρεαλισμός στο παιχνίδι, ωστόσο η εκτίμησή τους αυτή δεν στηριζόταν στη γνώση τους για το σχετικό ιστορικό ζήτημα. Η προσπάθεια απόδοσης ρεαλισμού από τους προγραμματιστές αποδόθηκε σε καταναλωτικά κίνητρα, οπότε έγιναν τροποποιήσεις με σκοπό την αύξηση του εμπορικού κέρδους. Έτσι, ως προς την αξιοπιστία, οι ταινίες και τα ντοκιμαντέρ βρέθηκαν στις πρώτες θέσεις. Σε άξονα τις παραπάνω παρατηρήσεις τους οι ίδιοι επισημαίνουν την καίρια συμβολή των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική τους χρήση στο σχολικό μάθημα.

Εξαιρετικά ενδιαφέρουσα και πρωτότυπη για τα ελληνικά δεδομένα είναι η διδασκαλία της Επανάστασης μέσα από το ψηφιακό παιχνίδι σοβαρού σκοπού ΒΥΡΩΝ που σχεδιάστηκε από το Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Στόχος του είναι «*η συνειδητοποίηση τις ιεράρχησης της Επανάστασης ως σημαντικού εθνικού, ευρωπαϊκού και παγκόσμιου ιστορικού γεγονότος*» (Αγγελάκος, και συν., 2021:176). Από την υλοποίηση του παιχνιδιού διαπιστώθηκε «*η συστηματική εμπλοκή των μαθητών στη διδακτική πράξη, καθώς προάγεται η αυτενέργεια και η εκδήλωση πρωτοβουλίας από την πλευρά των μαθητών […] προσφέρεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναλάβει πρωτοβουλίες, αναδεικνύοντας την επιστημονική του κατάρτιση, ενδυναμώνοντας τις παιδαγωγικές του ικανότητες και εντέλει προκαλώντας το ενδιαφέρον των μαθητών και οικοδομώντας μια ουσιαστική σχέση, ως απόρροια της δημιουργικής και πολυεπίπεδης αναμόρφωσης της μαθησιακής διαδικασίας*» (Αγγελάκος, και συν., 2021:198).

Ως προς τη ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία ο McCall (2016:20) τα αναφέρει ως «*ένα ισχυρό μέσο για την ερμηνεία και την πρόσληψη του παρελθόντος, κάτι που αρκετοί δάσκαλοι έχουν βρει ότι είναι χρήσιμο για το μάθημα της ιστορίας*». Συνεχίζει υποστηρίζοντας πως τα παιχνίδι αυτού του είδους θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με μία κριτική ματιά και να συνοδεύονται από τη διδασκαλία στην τάξη και την συνεξέταση ιστορικών τεκμηρίων.

Η αναγκαιότητα αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της ιστορίας πηγάζει και από το γεγονός ότι πλέον πολλά από τα αρχεία που δημιουργούνται είναι σε ψηφιακή μορφή και οι μαθητές θα πρέπει να καλλιεργήσουν δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν στην τρέχουσα κατάσταση. Η Guiliano αναφέρεται στα εκατομμύρια bytes δεδομένων που δημιουργούνται σε καθημερινή βάση και φέρνει στην επιφάνεια τον τρόπο που ο ψηφιακός κόσμος έχει κατακλύσει τα πάντα, ενώ παράλληλα θέτει ερωτήματα για τη θέση της ψηφιακής ιστορίας στη νέα αυτή κατάσταση (Guiliano, 2022:1-3).

Οι δυνατότητες, που τα εργαλεία αυτά προσφέρουν, και η σχέση τους με τη διδακτική της ιστορίας θα αναλυθεί σε επόμενη υποενότητα. Αυτό που τώρα μπορεί να αναφερθεί είναι πως αυτά δεν θα πρέπει να φαντάζουν ως απειλή στα μάτια του διδάσκοντος, άλλα ως επιπλέον επιλογές για την επίτευξη των σκοπών του, αναλόγως, βέβαια, του τρόπου που θα τα χειριστεί (Κουνέλη, 2006:521).

Σε κάθε περίπτωση, το εκπαιδευτικό προσωπικό -και η ουσιαστική του εκπαίδευση και επιμόρφωση- αποτελεί κομβικό στοιχείο προώθησης των σύγχρονων διδακτικών μεθόδων, αλλά και της παραμετροποίησης των Προγραμμάτων Σπουδών

ώστε να είναι σύμφωνες με τις νεότερες επιστημονικές κατευθύνσεις. Ως «*επιμόρφωση νοείται μια συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία, συστηματικά οργανωμένη που βαδίζει παράλληλα με την επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού*» (Καρράς & Οικονομίδης, 2015:120). Πρόκειται για μία έννοια διαφορετική από τη βασική εκπαίδευση, που αφορά στις απαραίτητες σπουδές για την πρόσκτησή του πτυχίου. Επιστρέφοντας στο θέμα, είναι αξιοσημείωτο πως τα στοιχεία παρουσιάζουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ισχυρές ανομοιότητες ως προς το υπόβαθρο των εκπαιδευτικών, ενώ στη δευτεροβάθμια η συντριπτική πλειοψηφία των φιλολόγων δεν βρίσκεται σε θέση να γνωρίζει επαρκώς το αντικείμενο αυτό, πέραν του γεγονότος ότι η διδασκαλία του ανατίθεται και σε άλλες ειδικότητες, όπως κοινωνιολόγους, θεολόγους ή φιλολόγους άλλων γλωσσών (Μαυροσκούφης, 2005:327) για τη συμπλήρωση του διδακτικού τους ωραρίου, χωρίς να έχουν τις κατάλληλες σπουδές γι' αυτό. Αυτό, ουσιαστικά, αποτελεί την ενσάρκωση της άποψης ότι η διδασκαλία απαιτεί τη μελέτη, από την πλευρά του διδάσκοντος, απλά και μόνο του επόμενου μαθήματος, και την ύπαρξη απλών λογικών συνειρμών και γενικότερης διδακτικής εμπειρίας (Θώδης, 2011:2), ήτοι διαβάζουμε απλά τι συνέβη στο παρελθόν (Lee, 2004b:129), τη στιγμή που «*δυστυχώς η Ελλάδα είναι η μόνη χώρα στην οποία η ιστορία δεν διδάσκεται από ιστορικούς, και δεν υπάρχει η ειδικότητα του ιστορικού στο σχολείο*» (Γαλάνη, 2011β:346). Πέραν αυτού, οι ανομοιότητες ως προς τη διδακτική πρακτική μπορεί να είναι τόσο έντονες, ακόμη και από εκπαιδευτικούς του ίδιου κλάδου, αλλά με διαφορετική επιστημολογική κατεύθυνση, υποστηρίζει ο Μακρής[39] (Θώδης, 2011:2), ενώ αρκετοί από αυτούς μπορεί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους να μην έχουν διδαχθεί καθόλου ιστορία, σημειώνει η Γαλάνη (2011β:346), συμπληρώνοντας πως αυτό σημαίνει την «*πιστή αναπαραγωγή του σχολικού εγχειριδίου*». Ίσως, λοιπόν, θα έπρεπε τα αρμόδια πανεπιστημιακά τμήματα να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς προς την ανάληψη ερευνητικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία της ιστορίας (Demircioğlu, 2001:4). Το πρόβλημα περιπλέκεται από την ισχυρή νοοτροπία των ίδιων των εκπαιδευτικών για τη δυσκολία του μαθήματος και την ικανότητα των μικρών μαθητών να ανταπεξέλθουν σε αυτό, στοιχείο που μεταφέρουν και στους μαθητές τους, ακόμη και μέσα από τις απαιτήσεις τους για αποστήθιση και στείρα απομνημόνευση γεγονότων, ονομάτων και χρονολογιών, αλλά και από τη μη επαρκή

[39] Γίνεται αναφορά στο: Μακρής, Χ. (1999). Αναγκαίες προϋποθέσεις για αποτελεσματική διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σεμινάριο ΠΕΦ, 21, 114-122. Αθήνα: Γρηγόρης (σελ. 215)

σύνδεση με το παρόν (Γαλάνη, 2011β:346-347). Υπέρ της διδασκαλίας της ιστορίας από εξειδικευμένο και σχετικά επιμορφωμένο προσωπικό τάσσονται και οι Moniot και Husbands. Ο μεν πρώτος τονίζει τα αντικείμενα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ήτοι να είναι επιστημονικά ενήμεροι σε θέματα επιστημολογίας, μεθοδολογίας και ιστοριογραφίας, ο δε δεύτερος εστιάζει στην ικανότητά τους να μεταφέρουν τον ιστορικό τρόπο σκέψης στους μαθητές αποτελεσματικά (Moniot, 2000:21-22; Husbands, 2004:125; Κόκκινος, 2006β:319), απόψεις με τις οποίες συμφωνεί το Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών των Η.Π.Α. (2006:47-48) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011β:22).

Μεταξύ άλλων, η ενημέρωσή τους πάνω στους νέους τρόπους προσέγγισης της ιστορίας, αλλά και στις διάφορες αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών που συμβαίνουν κατά καιρούς μπορεί να κάνει το γνωστικό αυτό αντικείμενο περισσότερο προσιτό και ευχάριστο προς τους μαθητές (Demircioğlu, 2001:4). Συνυπολογίζοντας την επίδραση του εκπαιδευτικού στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και στη διάπλαση της πολιτισμικής του ταυτότητας, ως εκφραστής των επιστημονικών θέσεων (Χουρδάκης, 2001:160), διαφαίνεται όχι μόνο η αναγκαιότητα προσέγγισης του παρελθόντος μέσα από όρους πολιτισμού, αλλά και η ανάγκη έγκαιρης και συνολικής ενημερότητας από τους εμπλεκόμενους στη διδακτική διαδικασία ως προς τη συγκεκριμένη πλευρά θέασης. Αλλά και η προσέγγιση της ιστορίας του τοπίου δεν μπορεί να είναι επαρκής όταν στηρίζεται σε γενικές γνώσεις, πόσο μάλλον παραδοσιακού χαρακτήρα, που δεν προωθούν στοιχεία όπως η επιτόπια μελέτη και η επαφή με μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους (Λεοντσίνης, 1996:99). Τοποθετώντας στη «σκακιέρα» την έννοια του τόπου, αναδύεται ένα ακόμη εμπόδιο, που καλούνται να αντιμετωπίσουν. Το παρελθόν του κάθε τόπου δεν βρίσκεται στην πρώτη γραμμή της εκπαιδευτικής επιλογής, όντας άγνωστος τόπος ακόμη και ως προς τα μεθοδολογικά ζητήματα που προκύπτουν αναφορικά με τη διδασκαλία του, πέραν της άγνοιας που πιθανά να υπάρχει ως προς το πληροφορικό κομμάτι (Λεοντσίνης, 1996:51-52), οπότε και πάλι αναφαίνεται η ανάγκη επιμόρφωσης αναφορικά με τους δύο αυτούς άξονες (Γ.Α.Κ. Ν. Ευβοίας, 1995:22).

Η ανάγκη επιστημονικής και παιδαγωγικής εγρήγορσης καθίσταται όλο και περισσότερο επιτακτική με τη μεταβολή του ρόλου του από παθητικό μεταφορέα σε ενεργητικό οργανωτή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ιδιαίτερα υπό την προοπτική της άρσης του ενός και μοναδικού εγχειριδίου, όπως συμβαίνει σε πολλές χώρες της Ευρώπης (Κόκκινος, 2006β:327).

Συμπληρωματικά, δεν πρέπει η επάρκεια βασικής εκπαίδευσης να μεταφράζεται και ως διδακτική επάρκεια, αφού η προσέγγιση κατά τη διάρκεια των σπουδών παραμένει σε διαφορετικά δεδομένα από την ουσιαστική πραγματικότητα, όσο κι αν προετοιμάζονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Στην πρώτη περίπτωση οι ίδιοι βρίσκονται στη θέση του μαθητευόμενου, ενώ στη δεύτερη σ' αυτή του εκπαιδευτικού. Ένας από τους βασικούς λόγους είναι πως οι επαΐοντες εκπαιδευτικοί δεν επικεντρώνονται απλά και μόνο στο τμήμα εκείνο των γεγονότων του παρελθόντος, αλλά οδηγούν τους μαθητές στη βαθύτερη κατανόηση της ιστορικής προσέγγισης και τον τρόπο ερμηνείας και ανάλυσής του (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:212-265). Ένας από τους παράγοντες που συν-διαμορφώνει την υφιστάμενη αυτή κατάσταση είναι ο τρόπος προσέγγισης του παρελθόντος από αρκετά πανεπιστημιακά ιδρύματα, που δε διαφέρει σε τίποτα ουσιαστικό από τη μαθητική εμπειρία των φοιτητών, που ταιριάζει με την έως τότε σχηματισμένη θέση τους για το περιεχόμενο της εκάστοτε επιστήμης (Θώδης, 2011:13). Με άλλα λόγια, η δόμηση της εμπειρίας μέσα στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα έχει σημαντικό ρόλο και αξίζει να υιοθετηθούν μέτρα επαγγελματικής προαγωγής των άπειρων εκπαιδευτικών· μία εμπειρία που είναι σημαντικό να ενισχύεται σε κάθε στιγμή από ανάλογες επιμορφωτικές δράσεις.

> *Η ανάγκη να αλλάξει δραστικά ο τρόπος εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γίνεται φανερή ακόμη και από τις στάσεις των μαθητών σε σχέση με τη διδασκαλία. Θεωρούμε ότι η παθητική μάθηση και η δασκαλοκεντρική διδασκαλία δημιουργούν αδιαφορία και δυσκολία στους μαθητές να αντιληφθούν τη φύση της ιστορικής γνώσης. Η επιμόρφωση βασικά θα πρέπει να έχει το χαρακτήρα της «δια βίου» εκπαίδευσης και να ενσωματώνει όλα τα τελευταία πορίσματα των πανεπιστημιακών ερευνών […]*

(Θώδης, 2011:12). Αυτή η συνεχής επιμόρφωση αποτελεί παράγοντα επαγγελματικής αλλά και προσωπικής ανέλιξης, ενώ φαίνεται να έχει πολλαπλά οφέλη, αφού «*σκοπός της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης είναι να διατηρήσει και να διευρύνει την επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών, που καθορίζεται ως «η γνώση που κατέχουν*

οι επαγγελματίες και που τους επιτρέπει να εκτελούν επαγγελματικές εργασίες, ρόλους και καθήκοντα, με ποιοτικό τρόπο»» (Day, 2003:131; Γκρίτζιος, 2010:43) [40].

Τέλος, ένα ακόμη από τα προβλήματα πηγάζει από το εύρος της διδακτέας ύλης που καλούνται να καλύψουν, οπότε και τον περιορισμένο χρόνο που έχουν για την εφαρμογή της οποιαδήποτε καινοτόμας πραγμάτευσης (Γαλάνη, 2011β:346), στοιχείο που συνδέεται και με τη γενικότερη φιλοσοφία προσέγγισης της γνώσης από τα ίδια τα Προγράμματα Σπουδών και τη δυνατότητα που τα ίδια προσφέρουν για παραμετροποίηση από τους διδάσκοντες.

Καταληκτικά, το βασικό «όργανο» υλοποίησης της διδακτικής θεωρίας είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται να αποφασίσει για τα παιδαγωγικά και διδακτικά μέσα και μεθόδους που θα ακολουθήσει για την επίτευξη των στόχων. Συνεπώς, δεν αρκεί μόνο η βαθιά γνώση του γνωστικού αντικειμένου, αλλά και της διδακτικής θεωρίας αναφορικά με το συγκεκριμένο αντικείμενο (Χατζηδήμου, 2011:34). Πρέπει, λοιπόν, αφενός να του δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής σε διάφορες επιμορφωτικές διαδικασίες (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:266), αφετέρου ο ίδιος να πιστεύει στην αξία της επιμόρφωσης και της αναβάθμισης των γνώσεων και δεξιοτήτων του όχι μόνο στα πλαίσια της επαγγελματικής, αλλά και της προσωπικής του ανάπτυξης και εξέλιξης.

Και για να δοθεί απάντηση στο αρχικό ερώτημα ας αναφερθεί ότι κάθε εκπαιδευτικός που διδάσκει ιστορία θα πρέπει να συμπεριφέρεται σαν ιστορικός όσον αφορά στον τρόπο που χειρίζεται τις πηγές του, όπου θέτει τις ερωτήσεις για το παρελθόν και προσπαθεί να βρει την ερμηνεία. Πράττοντας παρουσιάζει στους μαθητές του το περιεχόμενο των όσων διδάσκει. Η πρόσβαση στα αρχεία και τις πρωτογενείς πηγές δεν αποτελεί προνόμιο των ιστορικών, αλλά σίγουρα και για όσους διδάσκουν ή τους ενδιαφέρει η ιστορία (Kenneth, 1956:61).

4.2.3 Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια

Ήδη έγινε αδρή αναφορά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και στον τρόπο που η ιστορία καταλήγει να προσφέρεται στους μαθητές. Στη συνέχεια της υποενότητας θα αναλυθεί ο τρόπος που αυτό σχετίζεται με το σημερινό ελληνικό σχολείο, τον τόπο, τον πολιτισμό και γενικότερα την κατεύθυνση που δύναται να έχει.

[40] Εδώ ο Day παραθέτει τις απόψεις του: Eraut, M. E. (1996). Professional knowledge in teacher education. In: Nuutinen, P. (ed), University of Joensu, Bulletin of the Faculty of Education, 64, 1-27, p.1

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχτεί η γενικότερη παρεχόμενη παιδεία μέσα από τον ακριβή προσδιορισμό των γενικών σκοπών και στόχων, της ύλης, της ακολουθούμενης μεθοδολογίας και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων. Το περιεχόμενό του είναι τόσο επιστημονικό, όσο και νομικό και με αφετηρία αυτό γίνεται και η συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων (Μπούντα, 2006:115). Να σημειωθεί, βέβαια, πως αυτό δεν σημαίνει πως πρέπει η εκπαίδευση να στηρίζεται σε μία στοχοκεντρική προσέγγιση της μάθησης, ούτε οι στόχοι να είναι το κεντρικό σημείο αναφοράς των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Η πρώτη δυσκολία που συναντά κανείς προσεγγίζοντας την έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος είναι αυτή του ορισμού του, καθώς δεν υπάρχει κάποιος καθολικά αποδεκτός (Nichols, Shidaker, Johnson, & Singer, 2006:1). Το μπέρδεμα στο περιεχομένο του όρου μπορεί να γίνει αντιληπτό και από τον ορισμό που προτείνεται από τον Scott: «*Ο όρος Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ενδέχεται να παραπέμπει είτε σε ένα σύστημα, όπως στην περίπτωση του εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος, είτε σε έναν θεσμό, όπως στο σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, ή ακόμη και σε ένα μεμονωμένο σχολείο, όπως στο πρόγραμμα του σχολείου για τη γεωγραφία*» (Scott, 2008:19; Mclachlan, Fleer, & Edwards, 2017:59).

Ωστόσο, ο πρώτος ορισμός διατυπώνεται το 1902 από τον Dewey (1902:11-12) και το αντιμετωπίζει ως «*μια συνεχή αναδόμηση μια κίνηση από την παρούσα εμπειρία του παιδιού σε αυτή που αντιπροσωπεύεται από τα οργανωμένα σώματα αλήθειας που ονομάζονται σπουδές […] οι διάφορες σπουδές […] είναι από μόνες τους εμπειρία – είναι αυτή της φυλής*». Λίγο αργότερα, το 1918, ο Bobbitt (1918:43) το ορίζει με δύο διαφορετικούς τρόπους. Ως «*το σύνολο του φάσματος των εμπειριών, τόσο μη κατευθυνόμενων όσο και κατευθυνόμενων, που αφορούν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του ατόμου», αλλά και ως «μία σειρά από συνειδητά κατευθυνόμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες που χρησιμοποιούν τα σχολεία για την ολοκλήρωση και τελειοποίηση της ανάπτυξης*» (Bobbitt, 1918:43; Hui Li & Chen, 2023). Και οι δύο συνυπολογίζουν τις εμπειρίες των μαθητών, όπως επίσης μιλούν για μία κατεύθυνση που δίνεται σ’ αυτές. Το Curriculum χαρακτηρίζεται ακόμη και ως «η καρδιά της εκπαίδευσης» (Hui Li & Chen, 2023:xv). Είναι, όμως, τόσο απλό το ζήτημα;

Αντίστοιχη είναι η προσέγγιση των Taylor & Richards (1979:25; Φλουρής, 1997:9) που το προσεγγίζουν ως το «*σύνολο των εμπειριών που αποκτούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια ορισμένης εκπαίδευσης, η οποία στοχεύει να επιτύχει γενικότερους παιδαγωγικους σκοπούς και εφοδιάζει τους μαθητές με γνώσεις και δεξιότητες*», ενώ από

τους Καψάλη και Νημά (2021:78) ως «*την επιλογή και την διάταξη των μορφωτικών αγαθών με βάση τα οποία επιδιώκουμε την επίτευξη των σκοπών της αγωγής*». Στις δύο αυτές αναφορές, πέρα από τις εμπειρίες, γίνεται ρητή αναφορά σε στόχους που καλούνται να κατακτήσουν οι μαθητές. Σημασία έχει, όμως, ο τρόπος με τον οποίο αυτοί θα επιτευχθούν. Εάν θεωρήσουμε πως είναι «*κατάλογοι των περιεχομένων διδασκαλίας, τα οποία πρέπει να διδαχθούν σε συγκεκριμένους τύπους σχολείων και συγκεκριμένες τάξεις σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους*» για το σύνολο των σχολικών μονάδων της χώρας, τότε, παρά τα όποια οφέλη μπορούν να υπάρχουν, καταλήγουμε στην επιβολή μιας ενιαιοποίησης του σχολείου (Βρεττός & Καψάλης, 1990:18; Φωτεινός, 2013:286; Καψάλης & Νημά, 2021:78). Επιπλέον, τα περιεχόμενά τους εμπερικλείουν τις απόψεις για την εκπαίδευση και τον ρόλο του σχολείου, όπως και για το τι καλείται να επιτύχει. Αναφέρουν παράγοντες που προσδιορίζουν, διαμορφώνουν και επηρεάζουν την όλη μεθόδευση προς την κατάκτηση της γνώσης εντός περιθωρίων που η ίδια η κοινωνία και το πολιτισμικό της υπόβαθρο υπαγορεύει (Τσάφος, 2014:22).

Ο ερευνητικός στοχασμός της δεκαετίας του 1970 αναφορικά με τα προγράμματα σπουδών επέφερε αλλαγές στον τρόπο που αυτά αντιμετωπίζονται. Οι κοινωνικές συνιστώσες με τις οποίες βρίσκονται σε σχέση επιρροής δεν μπορούν πλέον να αγνοηθούν. Καθίσταται έτσι σαφές πως το κάθε curriculum αντιμετωπίζεται στο εξής ως μία κοινωνική κατασκευή «*που διαμεσολαβείται από πολλαπλές αιτίες που αναφέρονται σε εσωτερικά ζητήματα του σχολικού κόσμου, σε κοινωνικά ερωτήματα και ακόμη και σε εννοιολογικά στοιχεία για τα οράματα που έχουμε για την ιδέα της κοινωνίας*» (McCulloch, Goodson, & Gonzalez-Delgado, 2020:1).

Το θέμα φωτίζει από μία άλλη οπτική ο Young (2014:8), καθώς εντοπίζει στο πρόγραμμα σπουδών μία περιοριστική λειτουργία ως προς τις δυνατότητες που τελικά έχουν οι μαθητές να αναπτύξουν, εξαιτίας αφενός του διαχωρισμού που επιβάλλει στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και αφετέρου αγνοώντας τα βιώματα των παιδιών έξω από το σχολικό περιβάλλον. Θέτει, όμως, στην άποψή του αυτή και έναν προβληματισμό. Υποστηρίζει πως οι περιορισμοί αυτοί κατά ένα μέρος μπορούν να παραμετροποιηθούν από το ίδιο το σχολείο. Ο Young (2014:7), αφού τοποθετεί τα προγράμματα σε κοινωνικό επίπεδο, σημαίνει πως τα αποστασιοποιεί από το ποιόν ενέργειας συγκεκριμένων ατόμων. Θεωρεί ότι δρουν με τρόπο που περιορίζουν τη δράση εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και όλων εκείνων που εμπλέκονται στο

σχεδιασμό τους. Περιορίζουν ακόμη και το αντικείμενο που θα αποτελέσει προϊόν μελέτης κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Ως εκ τούτου, η γνώση που φτάνει στα σχολεία είναι αποτέλεσμα κάποιων αποφάσεων και σίγουρα αποτελεί συνειδητή πράξη των ιθυνόντων. Η έκφραση των απόψεων συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων στη γνώση αυτή εκπορεύεται και γίνεται κατανοητή μέσα από την εξέταση των όσων έχουν να επωφεληθούν από τις επιλογές αυτές. Ακόμη και οι ανεπίσημες γνώσεις που φτάνουν στους μαθητές εκπορεύονται από οικονομικές, κοινωνικές και ιδεολογικές διαρθώσεις εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Apple & Franklin, 1986:132-136). Ακόμη και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί χώρο ανάπτυξης ιδεολογικών συγκρούσεων (Apple, 1980:50-51; Giroux, 1981:301; Whitty, 2007:139). Η γνώση που τελικά αποφασίζεται να ενταχθεί στην εκπαίδευση των μαθητών συνιστά μία συγκεκριμένη επιλογή, κοινωνικά προσδιορισμένη, από το σύνολο της γνώσης που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί (Whitty, 2007:24).

Οι Beane & Apple (2007:9-12; McBean & Feinberg, 2019:1) πιστεύουν σθεναρά πως τα προγράμματα σπουδών δρουν με τρόπο που ευνοούν την επαλήθευση της επικρατούσας κουλτούρας, αφήνοντας στο περιθώριο θέσεις πέραν αυτής. Έτσι, το Πρόγραμμα της εκάστοτε χώρας εκφράζει την ιδεολογίας της, την οικονομίας της, όπως και στοιχεία για τις αξίες της (Φλουρής, 1997:12).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαίδευσης είναι οι συνεχείς προσπάθειες για μεταρρυθμίσεις που ποτέ δεν ολοκληρώνονται. Η διαδρομή αυτή χαρακτηρίζεται από τον Καζαμία ως «η κατάρα του Σίσυφου», από τον ομώνυμο μύθο (Καζαμίας, 2011:299). Θα μπορούσαν, ίσως, στις συνεχείς αυτές προσπάθειες για αλλαγές να εντοπιστούν απόπειρες ιδελογικών επιβολών από μέρους των ιθυνόντων.

Οι Drake & Reid (2020:1-2) θεωρούν πως οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα μπορούν να καλλιεργηθούν αποτελεσματικά μέσα από ένα διεπιστημονικό πρόγραμμα σπουδών. Στα διεπιστημονικά προγράμματα τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα διατηρούν ως ένα βαθμό την ανεξαρτησία τους, αλλά ο τρόπος που αυτά συσχετίζονται μεταξύ τους είναι περισσότερο ισχυρός. Στο επίκεντρο τοποθετούνται δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη, και διεπιστημονικές έννοιες, όπως η βιωσιμότητα, οπότε τα θέματα αναπτύσσονται πάνω σε αυτές, μειώνοντας παράλληλα την αυστηρότητα των ορίων μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων. Αναφερόμενη στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα η Silva (2009:630) θεωρεί ότι η ουσία των δεξιοτήτων αυτών συνιστά «*μια έμφαση στο*

τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές με τη γνώση, παρά στο ποιες μονάδες γνώσης κατέχουν».

Δεν θα μπορούσε, ακόμη, να περάσει απαρατήρητο πως στα προγράμματα σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης τα ενδιαφέροντα των παιδιών αποτελούν παράγοντα που συνυπολογίζεται για τη διαμόρφωσή τους (Hedges, 2022:4). Πρόκειται για συνιστώσα που δεν συναντά κανείς στις παραδοσιακές μορφές.

Από τις λιγοστές έως τώρα αναφορές στο μείζον αυτό ζήτημα φαίνεται ήδη πως οι ορισμοί που έχουν προταθεί στις αρχές τους 20ου αιώνα, όπως και πολλοί άλλοι έκτοτε, δεν μπορούν να βρουν εύκολα έρεισμα στη σύγχρονη συγκυρία. Κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές, πολιτικές και πολιτισμικές αλλαγές, αλλά και η πρόοδος των επιστημών της αγωγής και άλλων σχετικών επιστημών ανασυνθέτουν ένα διαφορετικό πλαίσιο που εμφανίζει ετεροπροσδιορισμούς όχι μόνο στο πεδίο του χρονικού, αλλά και του χωρικού πλαισίου.

Ειδικά για τα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας σχολιάζεται πως οι τροποποιήσεις τους βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση με την υφιστάμενη ιδεολογία. Κάθε διαφοροποίηση στον τρόπο κατανόησης της εθνικής ταυτότητας συνεπάγεται μεταβολή των προγραμμάτων σπουδών και των αντίστοιχων βιβλίων (Knezevic & Cagorovic, 2020:44)[41].

Για την Ελλάδα φαίνεται πως το ζήτημα δεν είναι καθόλου πρόσφατο. Σε βασιλικό διάταγμα του 1836 (Φ.Ε.Κ. 13/1836) η έκδοση των σχολικών βιβλίων αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του κράτους, υπό τη δικαιολογία της ομοιομορφίας στη μόρφωση του λαού, όπου διατυπώνεται ακόμη πως εξασφαλίζεται ότι τα βιβλία δεν θα φέρουν «*γνώμας επιβλαβείς ή εις την θρησκείαν ή εις την πολιτείαν ή εις την ηθικήν και πνευματικήν του ανθρώπου ανάπτυξιν και εκπαίδευσιν*». Αλλά και η αναίρεση του κρατικού μονοπωλίου συνοδεύεται από την εποπτεία και τον έλεγχο του κράτους προς το κάθε βιβλίο που προτείνεται, οπότε και χαρακτηρίζεται ως κατάλληλο ή μη. Το κρατικό μονοπώλιο επανέρχεται το 1937, όπου και πάλι στοχεύει στον ιδεολογικό έλεγχο (Χαραλάμπους, 2011:617-624). Τα ζητήματα αυτά αν και εξελίσσονται έναν αιώνα πριν και μοιάζουν να είναι μακρινά, εντέλει μας αφορούν και σήμερα. Με αφορμή τα Προγραμμάτων Σπουδών που ανακοινώθηκαν το 2021 ο Αγγελάκος (2022:6) αναρρωτιέται κατά πόσο είναι δεοντολικό αλλά και ουσιαστικό, ως προς την

[41] Εδώ οι Knezevic & Cagorovic βασίζονται στις απόψεις του Rastoder, S. (2001). Kako do udžbenika istorije - evropsko i crnogorsko iskustvo, Matica, zima –proljeće, Podgorica

αντικειμενική αξιολόγηση των βιβλίων, (από τη στιγμή που έτσι γίνει) αυτά να «*γραφούν, από θεσμούς και πρόσωπα που άμεσα ή έμμεσα είναι αξιολογητές και αξιολογούμενοι*». Αναφέρεται δηλαδή στην περίπτωση που βιβλία γραφούν «*από τις ίδιες τις ομάδες σύνταξης των προγραμμάτων σπουδών*».

Τα προγράμματα σπουδών της ιστορίας στη Γαλλία είναι ενιαία ανά την επικράτεια και επιδέχονται συνεχείς αλλαγές. Στο επίκεντρο της στοχοθεσίας τους δεν βρίσκεται τόσο η απόκτηση γνώσεων, όσο εργαλείων και μεθόδων για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Στον δημόσιο λόγο οι αναφορές σε αυτές μπορεί να φτάσουν να είναι έως και επιθετικές. Η κριτική δεν αφορά τόσο στα σχολικά εγχειρίδια, όσο στα προγράμματα σπουδών. Τα σχολικά εγχειρίδια είναι πολλαπλά και ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επιλέξει ένα από αυτά. Ο διάλογος αυτός για τα προγράμματα εμπεριέχει ποικίλους συμμετέχοντες, όπως «*ενώσεις εκπαιδευτικών, ακαδημαϊκούς, ειδικούς παιδαγωγούς, εμπειρογνώμονες, το Υπουργείο Παιδείας, πολιτικούς και ομάδες συμφερόντων*» (Madelain, 2020:1-2). Πόσο ευρύς και πόσο γόνιμος ήταν ο αντίστοιχος διάλογος για την ελληνική περίπτωση, εάν αυτός τελικά συνέβη; Αναφερόμενος στη συνολική εξέλιξη του θέματος στο πέρασμα του χρόνου ο Αγγελάκος (2022:6) υπογραμμίζει πως «*η υπόθεση συγγραφής των σχολικών βιβλίων είναι πολύ σοβαρή για να την αφήσουμε στα χέρια οποιωνδήποτε επιτήδειων διαχειριστών – τεχνοκρατών ή νοσταλών του παρελθόντος και όχι στην παιδαγωγική και επιστημονική έμπνευση των δημιουργικών εκπαιδευτικών*».

Επιπλέον, τα περιεχόμενά τους εμπερικλείουν τις απόψεις για την εκπαίδευση και τον ρόλο του σχολείου, όπως και για το τι καλείται να επιτύχει. Αναφέρουν παράγοντες που προσδιορίζουν, διαμορφώνουν και επηρεάζουν την όλη μεθόδευση προς την κατάκτηση της γνώσης εντός περιθωρίων που η ίδια η κοινωνία και το πολιτισμικό της υπόβαθρο υπαγορεύει (Τσάφος, 2014:22).

Φαίνεται πως για το μάθημα της ιστορίας το πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα ελληνικά δεδομένα καταρτίζεται το 1894 και χωρίς την ξεκάθαρη αναφορά σ' αυτή ή σε σκοπούς της, την τοποθετεί στα «πραγματικά μαθήματα». Το αντικείμενό της καλύπτει ένα εύρος από τη μυθολογία μέχρι τις τότε σύγχρονες εξελίξεις και πραγματεύεται, κυρίως, εξέχουσες προσωπικότητες. Το 1850 κυκλοφορεί οδηγός για την αλληλοδιδακτική μέθοδο. Εκεί τα ιστορικά διηγήματα, οι βιογραφίες «ενδόξων ανδρών», τα σημαντικά ιστορικά γεγονότα και η τοποθέτησή τους σε χρονολογική σειρά έχουν ιδιαίτερη σημασία, χωρίς να απουσιάζει η στόχευση προς τον πατριωτισμό και όλα αυτά μέσα από την αποστήθιση (Κουλούρη, 1988β:19&148-149; Μπούντα,

2006:134-136). Στα τέλη του 19ου αιώνα η Ελλάδα βρίσκεται στο μεταίχμιο σοβαρών καταστάσεων, εξαιτίας της πρόσφατα αποκτημένης ανεξαρτησίας, με την εθνική ενότητα και τη δόμηση ενός έθνους-κράτους να απειλείται και την Ευρώπη να στέκεται ακόμη και υποτιμητικά απέναντι σε κάποιες καταστάσεις (Γαλάνη, 2011α:115-116). Το αναμενόμενο είναι να δέχεται την επιρροή του πολιτικού και κοινωνικού συγκείμενου και να διαμορφώνεται από αυτό.

Σαν αυτοτελές γνωστικό αντικείμενο εμφανίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1914 (Φ.Ε.Κ. 174/10.09.1913 και Φ.Ε.Κ. 343/24.11.1914). Κατά τούτο, οι μαθητές του Ελληνικού Σχολείου καλούνταν να μελετήσουν πολιτικά γεγονότα και εξελίξεις από την αρχαιότητα μέχρι τη χρονική εκείνη στιγμή, ωστόσο αξίζει να σημειωθεί πως στο Γυμνάσιο η τέχνη και ο πολιτισμός εμπεριέχονταν στη διδασκόμενη ύλη. Με διατάγματα του 1935 (Φ.Ε.Κ. 537Α/09.11.1935) και 1937 (Φ.Ε.Κ. 24Α/25.01.1937) γίνεται αναφορά στην ιστορική σκέψη, την αλληλουχία γεγονότων και την επίδραση του πολιτισμού σ' αυτή, όταν ήδη από το 1931 γίνεται εμφανής η προώθησή του για τις μεγαλύτερες γυμνασιακές τάξεις. Αξιοποιείται, επίσης, η επίδραση του φυσικού περιβάλλοντος και των λαών που έρχεται σε επαφή ο κάθε τόπος. Από τότε μέχρι και το 1961 (Φ.Ε.Κ. 160Α/13.09.1961) η ενασχόληση με τον πολιτισμό και την Ευρώπη φθίνει, ενώ δίνεται βαρύτητα σε πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα (Κουτρουμπά, 1998:127-131).

Στο τέλος της δεκαετίας του '50, το νέο, τότε, Αναλυτικό Πρόγραμμα (Φ.Ε.Κ.14/30.01.1957, τ. Α') εμπερικλείει την ιστορία στη γενικότερη κατηγορία «πατριδογνωστικά μαθήματα», όπου αναφέρεται και η ιστορική συνείδηση ως στοχοθεσία, αρχίζοντας και πάλι από τη μυθολογία και φτάνοντας μέχρι τα χρόνια που ακολούθησαν του Εμφυλίου. Δεν γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο μεθοδολογικό κομμάτι και τους τρόπους προσέγγισης του παρελθόντος, παρά μόνο την παρακίνηση για συσχετισμό και σύγκριση γεγονότων, αλλά και την εύρεση της ιστορικής αλήθειας, που σχετίζονται με την ευρύτερη κατηγορία μαθημάτων, τμήμα των οποίων αποτελεί και η ιστορία. Το στοιχείο που σημειώνεται είναι ότι τελεί υπό τη δικαιοδοσία του εθνικού φρονηματισμού (Μπούντα, 2006:137), οπότε και χάνεται η ευκαιρία για μία διαφοροποιημένη, από τα στενά πολιτικά και γεγονοτολογικά πλαίσια προσέγγιση του παρελθόντος και των πολιτισμικών του χαρακτηριστικών. Όσον αφορά στο Λύκειο, με Διάταγμα του 1966 (Φ.Ε.Κ. 16Α/26.01.1966) επιχειρείται η αναζήτηση των αιτιών που βρίσκονται πίσω από τα γεγονότα, αλλά και το μέγεθος της επιρροής των άλλων λαών στο έθνος μας, παρέχοντάς τους, ωστόσο, την ευκαιρία για ενασχόληση με τα

πολιτιστικά χαρακτηριστικά και μάλιστα όχι μόνο τα δικά μας, αλλά και άλλων πολιτισμών (Κουτρουμπά, 1998:134). Αναγνωρίζοντας το θετικό αυτό στοιχείο, μπορεί και πάλι να τεθεί το ερώτημα του τι είδους τεκμήρια είχε στη διάθεσή του ο μαθητής για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου και μάλιστα πόσο κοντά ήταν τα τεκμήρια αυτά στις άμεσες εμπειρίες του. Τηρείται, με άλλα λόγια, η προσέγγιση μέσα από τον πολιτισμό, αλλά όχι μέσα από τον τόπο.

Το 1982 (Π.Δ 583/1982, Φ.Ε.Κ. 107, Α') καθιερώνεται η διδασκαλία του «Εμείς και ο κόσμος» και η «Μελέτη του περιβάλλοντος», ως παραπλήσιο μάθημα του «Πατριδογνωσία», βοηθώντας τα παιδιά να κατανοήσουν όχι μόνο το γεωφυσικό, αλλά και ο πολιτιστικό περιβάλλον του τόπου τους (Λεοντσίνης, 1996:25). Το στοιχείο αυτό δίνει μια ελπίδα για ένταξη του τοπίου και του πολιτισμού στον κορμό των μαθημάτων, ωστόσο πόσο ιστορικά αντιμετωπίζονται τα υπό μελέτη θέματα;

Από την άλλη, η Ντεκάστρο (1988:109) παρατηρεί πως στο βιβλίο ιστορίας της Δ' Δημοτικού, που διδάσκονταν το 1986, μόνο οι 30 από τις 178 σελίδες αφορούν στον πολιτισμό, ενώ οι υπόλοιπες 140 επικεντρώνονται στην πολιτική και στρατιωτική ιστορία, με την πολιτισμική αναφορά να περιορίζεται στη θρησκευτική ζωή και σε κάποια λίγα στοιχεία για την ενδυμασία, τα επαγγέλματα, την εκπαίδευση και την καθημερινή ζωή. Εστιάζοντας κανείς στα πολιτικά, στρατιωτικά και διπλωματικά γεγονότα εκ των πραγμάτων σημαίνει πως αφήνει στο περιθώριο την κοινωνική και πολιτισμική ιστορία, την ιστορία νοοτροπιών και του φύλου.

Πέραν αυτών, όπως ήδη αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης παρατηρείται η κατάτμηση της ιστορίας σε τρεις μεγάλες περιόδους μελέτης, ήτοι την Αρχαία Ελλάδα, το Βυζάντιο και τη Σύγχρονη Ελλάδα, που από τη μία προβάλλεται η συνέχεια του ελληνικού στοιχείου ανά τους αιώνες και από την άλλη η ανωτερότητα του ελληνικού πολιτισμού. Οποιαδήποτε αναφορά στην παγκόσμια ιστορία αξιοποιείται μόνο για την ανάδειξη του ελληνικού στοιχείου. Έτσι η ιστορία επιφορτίζεται και πάλι με μία φρονηματική και ιδεολογική λειτουργία, χωρίς στοιχεία κριτικής προσέγγισης (Κόκκινος, 1998α:345-346). Διερωτάται, έτσι, κανείς εάν αυτό που οι μαθητές προσλαμβάνουν ενθαρρύνει, και σε ποιο μέτρο, την περιχαράκωση ή τη σύνδεση των λαών, όπως και εάν προδιαθέτει για απόδοση στους Έλληνες μίας κατ' επίφαση ανωτερότητας. Μάλιστα, ο Λεοντσίνης (2007:29) επισημαίνει την «*απουσία μιας σαφούς εκπαιδευτικής πρότασης αναφορικά με την ένταξη και τη συνειδητή ενσωμάτωση στην ιστορική αφήγησης της έννοιας, του περιεχομένου και της σχετικής ορολογίας γύρω από τον πολιτισμό, την κουλτούρα, τις*

κοινές ανθρώπινες αξίες, την παγκοσμιότητα, τη σύγχρονη και παλαιότερη πολιτική και κοινωνική σκέψη».

Ως προς την προσέγγιση του παρελθόντος με άξονα τον τόπο, φαίνεται πως και εκεί τα Προγράμματα Σπουδών παρουσιάζουν κάποιες ανεπάρκειες, αφού από τη μία η ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία δεν αναλύεται παρά μόνο επιδερμικά και από την άλλη η τοπική ιστορία και η μελέτη περιβάλλοντος δεν αντιμετωπίζεται ως κάτι ιδιαίτερα σημαντικό (Λεοντσίνης, 2013:128). Η τοπική ιστορία και η ιστορία του τοπίου έχει κριθεί πως σε άλλες χώρες καθίσταται επωφελής κατά την αξιοποίησή της στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Λεοντσίνης, 1996:25). Ο Mattozzi (2006b:87) καταθέτει πρόταση για τον τρόπο που θα πρέπει να δομείται το Πρόγραμμα Σπουδών της ιστορίας, στο οποίο τοποθετεί στην πρώτη τάξη την ενασχόληση με τον καθημερινό χρόνο και το άμεσο παρελθόν, στη δευτέρα και τρίτη τάξη την ενασχόληση με το προσωπικό παρελθόν, στην τρίτη και τετάρτη με το οικογενειακό παρελθόν, στην τετάρτη και την πέμπτη με το τοπικό και στην τρίτη, τετάρτη και πέμπτη με το ιστοριογραφικό γεγονός και το γενικότερο παρελθόν του κόσμου. Παρατηρούμε, λοιπόν, πως υποστηρίζει ότι η προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος πρέπει να αρχίζει από το κοντινό περιβάλλον των μαθητών, αλλά και τον πιο κοντινό χρόνο σε αυτά, και σταδιακά να εξαπλώνεται προς περισσότερο διευρυμένες γεωγραφικές και χρονικές περιοχές.

Αναφερόμενη στα Αναλυτικά Προγράμματα του τελευταίου τετάρτου του 20ου αιώνα η Μπούντα (2006:291) σημειώνει πως

> *[…] παρά τις βελτιώσεις και αλλαγές που υιοθέτησαν στην πάροδο του χρόνου συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν το μάθημα της ιστορίας ως ένα από τα προσφορότερα μέσα για την επίτευξη της πολιτισμικής αναπαραγωγής της κυρίαρχης εθνοτικής ομάδας και για την εσωτερίκευση της κυρίαρχης ιδεολογίας. Δεν αντιστοιχούν στον τρέχοντα ιστοριογραφικό και παιδαγωγικό προβληματισμό, σύμφωνα με τον οποίο το μάθημα της Ιστορίας αντιμετωπίζεται ως μηχανισμός ενεργοποίησης και εμπέδωσης διανοητικών δεξιοτήτων και διδακτικών πρακτικών ενεργητικής και κριτικής προσπέλασης τόσο του ιστορικού περιβάλλοντος όσο και του διαρκώς μεταβαλλόμενου πλαισίου αναφοράς. Δεξιότητες που βασίζονται στις τεχνικές της ιστορικής έρευνας και βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν στάσεις ενεργητικής και κριτικής προσέγγισης της πραγματικότητας.*

Όχι μόνο, λοιπόν, φαίνεται τη συγκεκριμένη περίοδο να μην προσεγγίζεται το παρελθόν σύμφωνα με τις προτάσεις της διδακτικής της ιστορίας, αλλά παρατηρείται και ένα άλλο φαινόμενο, αυτό της χρήσης του πολιτισμού με τρόπο που να μην αντιμετωπίζει όλες τις κοινωνικές ομάδες με τρόπο ίσο, αλλά να αναπαράγει την επικρατούσα ιδεολογία, καθιστώντας την εργαλείο για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών, που δεν σχετίζονται με την προσέγγιση που η επιστήμη της ιστορίας επιτάσσει. Αποδεικνύεται, έτσι, αυτό που ο Κουργιαντάκης (2006:459) υποστηρίζει, ήτοι η όποια κρατική προσπάθεια γίνεται στην Ελλάδα απαιτεί χρόνο για να αλλάξει ριζικά τη σχολική πραγματικότητα.

Γενικά, τα Αναλυτικά Προγράμματα βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση με την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται σε μία χώρα, οπότε συνδέεται και με την έννοια της αλλαγής στον τομέα αυτό (Ζαγκότας & Κεχαγιά, 2013:12). Από την άλλη, παρότι αυτά μπορεί να προτείνουν στη θεωρητική τους στήριξη μεθόδους που έλκουν τη προσοχή μας, εντέλει σε πρακτικό επίπεδο οδηγούν σε τεχνοκρατικές διαδικασίες (Τσάφος, 2008β:65), οι οποίες και δεν θα οδηγήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε καλύτερα αποτελέσματα (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2015:150). Ένα άλλο στοιχείο που θα πρέπει να συνυπολογίσουμε είναι πως το περιεχόμενό τους δεν συνάδει πάντοτε με τις απόψεις των μαθητών. Κάτι που μέσα από αυτά στοχοθετείται, δεν ταυτίζεται απαραίτητα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Και ναι μεν σε νομικό επίπεδο ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάσκει θεματικές που αυτά του υπαγορεύουν, αλλά τι γίνεται σε επίπεδο αποτελεσματικότητας και ποιος θα κατηγορηθεί για μία τέτοιου είδους αποτυχία (Ζαγκότας & Κεχαγιά, 2013:51);

Αναδεικνύεται, λοιπόν, η ανάγκη οι απόψεις τους να συνυπολογίζονται στη διαμόρφωση των Προγραμμάτων, πόσο μάλλον στις μέρες μας που η φύση των κοινωνιών έχει διαφοροποιηθεί αρκετά. Οι σύγχρονες κοινωνίες είναι αρκετά σύνθετες και οι ταυτότητες των ανθρώπων σε διαρκή ανάπτυξη. Οι συνεχείς αυτές αλλαγές έχουν επιπτώσεις στη φύση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, που θα πρέπει και αυτά να εξελίσσονται συνεχώς, να είναι ανοιχτά και να θέτουν τη συλλογικότητα της δόμησης της γνώσης σε προτεραιότητα (Τσάφος, 2014:47-82; Κομνηνού, Λεουτσάκος, & Ντελλής, 2016:152). Πέραν των Αναλυτικών Προγραμμάτων που εφαρμόζονται στη χώρα μας, θα πρέπει να αναφερθούν και αυτά που αναπτύσσονται από κάτω προς τα πάνω (bottom-up). Σε επίπεδο σχολείου οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν κριτικά και συλλογικά για το Πρόγραμμα που θα χαράξουν και θα ακολουθήσουν με άξονα τις ιδιαίτερες συνθήκες σε επίπεδο μαθητών και κοινωνίας. Γενικότερα, ένα σύγχρονο

Αναλυτικό Πρόγραμμα θα πρέπει να συνυπολογίζει τις επιταγές που πηγάζουν από τους ίδιους τους μαθητές. Ως εκ τούτου, δεν γίνεται λόγος για ένα αμετάβλητο Πρόγραμμα, αλλά που μπορεί να επιδέχεται τροποποιήσεις (Τσάφος, 2014:239-243 & 393; Κομνηνού, Λεουτσάκος, & Ντελλής, 2016:152).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών συνδέονται στενά και με έναν άλλο παράγοντα, που αποτελεί πόλο συζητήσεων ως προς τη διδακτική του αξιοποίηση και που δεν αφορά μόνο στο μάθημα της ιστορίας, και αυτός είναι το διδακτικό εγχειρίδιο και ο τρόπος χρήσης του στη διδακτική διαδικασία. Οι αναφορές στις βασικές θεωρίες μάθησης και στη διαδικασία προσέγγισης του παρελθόντος από τους εκπαιδευτικούς έδωσε την ευκαιρία για αναφορές στο βιβλίο που χρησιμοποιείται στο σχολείο, ενώ, όπως θα φανεί στη συνέχεια, σχετίζεται και με τον τρόπο αξιοποίησης των πηγών, ή αντίθετα την προώθηση της αποστήθισης. Ο Moniot (2000:307; Τσάφος, 2008α:78) χαρακτηρίζει το εγχειρίδιο της ιστορίας ως «*ένα περίεργο διανοητικό και πολιτισμικό στοιχείο, τοποθετημένο κάπου ανάμεσα στην ιστορική επιστήμη και τη συλλογική μνήμη […]*». Σαν έννοια δεν εμφανίζεται παρά μόνο μετά τη Γαλλική Επανάσταση, με πρωτοπόρα χώρα στη χρήση του την Πολωνία και ακολούθως τη Γαλλία. Έως και το 19ο αιώνα αποτέλεσε τον αποκλειστικό διδακτικό πόρο, ενώ η μετάβαση στον 20ο αιώνα και ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης το κατέστησε επιστέγασμα της υλοποίησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, ενώ έπρεπε να φτάσουμε στην εκπνοή του, ώστε πλέον, σήμερα, να πρέπει να ανταπεξέλθει στο απαιτητικό έργο της αναμέτρησης με τις πληροφορίες που παρέχονται από τον τύπο, το διαδίκτυο, την τηλεόραση, τον κινηματογράφο και άλλα ιστορικά βιβλία (Γαλάνη, 2011β:239-243). Είναι, όμως, το σχολικό εγχειρίδιο ο υπαίτιος της κατάστασης αυτής που θέλει τον μαθητή να είναι αποδέκτης της απομνημόνευσης ή αυτό απλά αποτελεί έμπρακτη αποτύπωση του Αναλυτικού Προγράμματος, με βάση, εξάλλου, το οποίο σχεδιάστηκε; Και επιπλέον, εάν το Αναλυτικό Πρόγραμμα δίνει βαθμούς ελευθερίας για μη δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις και με τρόπο που να συνάδει με τις σύγχρονες διδακτικές απόψεις για την ιστορία, αυτοί αξιοποιούνται κατάλληλα από τον εκπαιδευτικό;

Αυτό που για αρχή μπορεί να ειπωθεί ως απάντηση, είναι η άποψη των Καψάλη & Χαραλάμπους, ότι «*τα σχολικά εγχειρίδια εισπράττουν την κριτική, η οποία έπρεπε να απευθύνεται στα αναλυτικά προγράμματα*» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008:273; Γαλάνη, 2011β:255). Αυτά αποτυπώνουν, σε υλική πλέον υπόσταση, το σύστημα ιδεών και δογμάτων του Αναλυτικού Προγράμματος και της υφιστάμενης εκπαιδευτικής

πολιτικής (Γαλάνη, 2011β:255). Το Αναλυτικό μας Πρόγραμμα το τοποθετεί στον άξονα της διδακτικής διαδικασίας, οπότε και καθίσταται κεντρικός παράγοντας υλοποίησης και επίτευξης της υπάρχουσας στοχοθεσίας, αποκτώντας διαμεσολαβητικό χαρακτήρα στη μεταβίβαση ή ανταλλαγή πληροφοριών, ως κορωνίδα των υπόλοιπων εκπαιδευτικών εργαλείων, όπως οι πίνακες, οι χάρτες κ.τ.λ. (Δασκαλάκη, 2002:470). Ωστόσο, η χώρα μας αποτελεί ουραγό στον τρόπο έκδοσής του, ήτοι τη διάθεση ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου (Τσάφος, 2008α:79), ακόμη και σε σύγκριση με βαλκανικές χώρες, όπου δίνεται η δυνατότητα επιλογής μεταξύ 5-6 εναλλακτικών (Γαλάνη, 2011β:254). Ακόμη και στην πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα ο τρόπος παραγωγής τους στη χώρα μας, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές, και η μία και μοναδική επιλογή της εκάστοτε σχολικής μονάδας, χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικός, με αποτέλεσμα να κατηγορείται ως τρόπος μεταφοράς της κυρίαρχης ιδεολογίας (Μπαλτά & Φουρναράκη, 1988:85; Αβδελά, 1998:50-51; Αβδελά, 2007:22; Γαλάνη, 2011β:255).

Φυσικά, το να προσδιορίζεται ως το κύριο στοιχείο του μαθήματος, με τα όσα προσφέρει στους μαθητές να πρέπει να γίνονται αποδεκτά, καθώς φέρει το υπέρτατο επιστημονικό κύρος, δεν είναι κάτι νέο. Αποτελεί ίδιον των παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων, οπότε και δεν παρέχονται ουσιαστικές ευκαιρίες για την προαγωγή της σκέψης στους μαθητές που βασίζεται σε υποθέσεις και έλεγχό τους, ώστε να δομηθεί η νέα γνώση. Η άποψη που τα παιδιά σχηματίζουν είναι ότι ο ιστορικός χαρακτηρίζεται από καλή μνήμη και πρόσβαση σε πληθώρα πληροφοριών. Λειτουργώντας υπό αυτό το σκεπτικό οδηγούνται και οι ίδιοι στην στείρα απομνημόνευσή τους, έως και τη στιγμή των εξετάσεων, οπότε και θα οδηγηθούν στη λήθη (Γατσωτής, 2006:566). Το ζήτημα είναι ιδιαιτέρως σημαντικό, αφού δεν αφορά μόνο σε παρελθούσες καταστάσεις. Αποτελεί χαρακτηριστικό και της σημερινής κατάστασης που επικρατεί στις σχολικές μονάδες. Υπέρ αυτού τάσσεται ο Θώδης (2011:2) όταν σημειώνει, μετά από βιβλιογραφική εξέταση, πως «*έχει διαμορφωθεί, επιβληθεί και συνεχίζει να υφίσταται στη χώρα μας μια «σχολική ιστορία», που αναπαράγεται μηχανικά μέσω του μοναδικού σχολικού βιβλίου και την επιβαλλόμενη διδακτέα ύλη και που δε σχετίζεται καθόλου με την επιστήμη της ιστορίας και τις μεθόδους της*». Το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα κριτικής προσέγγισης του παρελθόντος, και του τοπικού, εθνικού, περιφερειακού ή και παγκόσμιου στοιχείου της πολλαπλότητας που μπορεί να χαρακτηρίζει της κοινωνικές υποομάδες. Συμπληρωτικά με αυτό, η μονοπωλιακή κρατική διάθεσή του τείνει να το συνδέει με αρνητικά

στοιχεία της διδακτικής προσέγγισης, παρουσιάζεται σαν να εμπεριέχει τη μία και μοναδική αλήθεια (Τσάφος, 2008α:79) ενώ φέρει συγκεκριμένες αναπαραστάσεις για τον εθνικό μας εαυτό και για τον εθνικό άλλο, προάγοντας τον εθνοκεντρισμό και την ομοιογένεια (Ασκούνη, 2001:73-74; Τσάφος, 2014; Δήμα, 2019:181).

Σε άλλες καταγραφές, η κατάσταση παρουσιάζεται να είναι ακόμη χειρότερη. Ειδικότερα, τα βιβλία που διδάσκονταν στις σχολικές μονάδες της χώρας μας έως και το 2006 χαρακτηρίζονται από εκπαιδευτικούς και ειδικούς μελετητές πως «*1) είναι δογματικά, 2) είναι αντιεπιστημονικά ως προς τη γλώσσα και τη μέθοδο, 3) υποβάλλουν και ενισχύουν το πνεύμα του εγκυκλοπαιδισμού, 4) καλλιεργούν τη μνημοτεχνική, 5) επιβάλλουν την παθητικότητα και την πνευματική νωθρότητα, 6) υπηρετούν τη διδακτική μονομέρεια και 7) είναι βερμπαλιστικά*» (Γαλάνη, 2011β:255). Ο Demircioglu (2001:4) επιχειρηματολογώντας για τους παράγοντες που προκαλούν δυσανασχέτηση ως προς τη διδασκαλία της ιστορίας στην Τουρκία σε σχέση με τα Αναλυτικά Προγράμματα είναι ο προσανατολισμός του ίδιου του Προγράμματος προς μία παθητική αντιμετώπιση που δεν αναδεικνύει την ιστορία στη σύγχρονη εκδοχή της, θεωρώντας οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δύσκολη τη χρήση ποικιλίας μεθόδων και προσεγγίσεων που θα την κάνουν ευχάριστη προς τους μαθητές. Πόσο, άραγε, διαφέρουν οι απόψεις τους συγκρίνοντας τις δύο παραπάνω αναφορές;

Ακόμη, τα βιβλία διακρίνονται από την πληθώρα πληροφοριών που παρέχουν στους μαθητές, ώστε να μην παραμεριστούν τμήματα του παρελθόντος που διέπλασσαν τον εθνικό μας χαρακτήρα, στοιχείο που κάνει τη μελέτη κοπιαστική, ιδιαιτέρως όταν συμπληρώνεται με την απαίτηση για αποστήθιση. Και ενώ οι οδηγίες που δίνονται από το αρμόδιο υπουργείο διατείνονται υπέρ της παροχής ελευθερίας στους διδάσκοντες, όπου αυτοί έχουν την ικανότητα να καθοδηγήσουν τη ροή του μαθήματος ώστε να διατυπωθούν ελεύθερα και άλλες απόψεις, ωστόσο τα χρονικά όρια, ο εκ των προτέρων προσδιορισμός της ύλης και των στόχων εμποδίζει την εκτενή ανάπτυξη και την ουσιαστική τους αυτοτέλεια (Γαλάνη, 2011β:328-330). Επιπλέον, και προς επίρρωση των ανωτέρω, τα σχολικά εγχειρίδια είναι χωρισμένα σε ενότητες και υποενότητες και, μάλιστα, καθορίζεται ο χρόνος που απαιτείται για την καθεμία από αυτές, μειώνοντας, έτσι, τις ελευθερίες των διδακτικών δυνατοτήτων, αλλά και μετατρέποντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα από ανοιχτό, κατά τις επανειλημμένες δηλώσεις της πολιτικής ηγεσίας, σε κλειστό (Χρυσαφίδης, 2004:49; Τσάφος, 2008α:74). Εδώ ας σημειωθεί πως χαρακτηριστικό των δεύτερων είναι η περιορισμένη ελευθερία που παρέχουν (Χρυσαφίδης, 2004:81). Συνεπώς, όπως αναφέρει και ο

Αγγελάκος (2004:50), η δημιουργία εκτενών και ανελαστικών βιβλίων έχουν τη βάση τους, όπως μαρτυρούν οι προκηρύξεις συγγραφής τους, τόσο στην επικέντρωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην επίτευξη πληθώρας στόχων, όσο και στη μειωμένη ελευθερία που παρέχουν στον εκπαιδευτικό. Εδώ, ας επισημανθεί πως η ευελιξία ενός Αναλυτικού Προγράμματος αποτελεί παράγοντα ποιότητας του Προγράμματος αυτού (Ζαγκότας & Κεχαγιά, 2013:37-38). Εξάλλου, τα Αναλυτικά Προγράμματα «*δεν είναι απλοί κατάλογοι θεμάτων προς διδασκαλία*» (Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης, 2011:1), εκτός εάν τελικά αυτό είναι που επιθυμούμε.

Επιπλέον, συνυπολογίζοντας την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και την πολιτισμική ετερογένεια των μαθητών, αυτό θεωρείται ότι εδραιώνει εθνοκεντρικές αντιλήψεις και στερεότυπα (Καμαρινού, 2011:154), για τα οποία θα γίνει λόγος στη συνέχεια, ως γενικότερο στοιχείο αντιμετώπισης της ιστορίας. Ο αντίλογος, που υποστηρίζει τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου στη διδακτική διαδικασία, προβάλλει ως επιχείρημα ότι το περιεχόμενό τους είναι αποτέλεσμα ιστορικής και τεκμηριωμένης μελέτης από ειδικούς. Και πάλι η απάντηση έρχεται μέσα από τις θεωρίες μάθησης και το κέρδος που αποκομίζει ο μαθητής μέσα από την προσωπική ερευνητική προσέγγιση της γνώσης και την ενεργητική του συμμετοχή. Από την άλλη, δεν θα πρέπει να αποκλείεται η ολωσδιόλου αποπομπή του από την τάξη. Σε κάθε περίπτωση, μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά και εφεδρικά, εφόσον είναι δομημένο με τρόπο που να παρέχει ισχυρούς βαθμούς ελευθερίας για την εκτέλεση του συνόλου των δράσεων που θεωρεί υποχρεωτικές ο εκπαιδευτικός (Λεοντσίνης, 1996:156).

Ο τρόπος με τον οποίο υπαγορεύουν τα Αναλυτικά Προγράμματα την προσφορά της γνώσης στους μαθητές, ακόμη και στον 21ο αιώνα, δεν δύναται να έχουν ως έκβαση την ιστορική επίγνωση από πλευράς μαθητών αναφορικά με την εθνική και πολιτισμική τους ταυτότητα. Ακόμη, υπολείπονται στη διαμόρφωση κριτικής ικανότητας και δεξιοτήτων, δίνοντας βάση το «πραγματικό παρελθόν», στοιχεία παραδοσιακών αντιλήψεων, που δεν υπερνικήθηκαν ούτε μέσα από τα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών. Συνεπώς, το μάθημα της ιστορίας δεν καταφέρνει να μεταφέρει τις σημερινές απόψεις της επιστήμης της ιστορίας και την αντίστοιχη ιστοριογραφία στη σχολική τάξη (Μπούντα, 2006:292-296). Ωστόσο, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών παρουσιάζει σημάδια βαθμιαίας αποστασιοποίησης από τον εθνικιστικό χαρακτήρα, που σε σημαντικό βαθμό αφορά στο σχολικό μάθημα της ιστορίας (Αβδελά, 1998:39-62; Τσάφος, 2008α:71).

Ο Τσαφός (2008α:72-73) συγκρίνοντας το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της ιστορίας στο γυμνάσιο παρατηρεί πως ενώ στο πρώτο δεν κυριαρχεί η γνωστικού τύπου στοχοθεσία, σε σύγκριση με τη διερευνητική και κριτική ανάπτυξη του μαθητή, κάτι τέτοιο, όμως, δεν συμβαίνει στο δεύτερο. Η εμμονή σε μεγάλο αριθμό στόχων και η ιδεολογική κατεύθυνση, που δεν λείπει ούτε από τις δραστηριότητες, σημειώνονται και από τον Αγγελάκο, ο οποίος προσθέτει τη γεγονοτολογική αντιμετώπιση και την έλλειψη κριτικής πραγμάτευσης (Αγγελάκος, 2004:52), τι κι αν αυτά προβλέπονται από το γενικό σκοπό διδασκαλίας του ίδιου του μαθήματος. Μία από τις εξηγήσεις που δίνουν οι Κουλουμπαρίτση & Καβούρη, μέσα από εμπειρική τους έρευνα, για την προσκόλληση αυτή στις παραδοσιακές μεθόδους είναι οι αυξημένες απαιτήσεις των σχολικών εγχειριδίων ως προς την ποσότητα της ύλης που προσφέρουν (Κουλουμπαρίτση & Καβούρη, 1994:62; Γουστέρης, 1998:67-68; Ιερεμιάδου, 2008:73) και χωρίς ο διδακτικός χρόνος αναδεικνύεται σε σύμμαχο (Ντόγκα & Σπινθουράκη, 2002:357). Ακόμη και η χρήση των πηγών λειτουργούν βοηθητικά στο μάθημα, αλλά δεν επιδίδουν τους μαθητές σε ερευνητικές προσεγγίσεις, στερώντας τους και πάλι την κριτική σκέψη και παράλληλα ενισχύουν εθνοκεντρικά στοιχεία (Μπούντα, 2009:11; Κουσερή, 2015:124). Η χρήση των υλικών πηγών θα πρέπει να θεωρεί δεδομένη τη διαμόρφωση Προγραμμάτων που δεν περιστρέφονται γύρω από το μέγεθος της ύλης (Νάκου, 2004:178).

Πρέπει, όμως, να αναφερθεί και κατά πόσο η υλοποίηση των όσων προβλέπονται από τα Αναλυτικά Προγράμματα μπορούν να υποστηριχθούν από τη δομή της σχολικής τάξης, όταν αυτές σχεδιάστηκαν πριν τον 20ο αιώνα σύμφωνα με τις τότε ανάγκες και τις τότε διδακτικές μεθόδους. Γίνεται, έτσι, αντιληπτό πως δυσχεραίνεται η πλήρης ανάπτυξη των σύγχρονων διδακτικών μεθόδων εξαιτίας χωρικών εμποδίων (Γερμανός, 2005:89-90; 2006:301-328; 2010:288-290; 2018:40; Κουσερή, 2015:104). Αυτό θα πρέπει να κατευθύνει τους ιθύνοντες προς την ανανέωση και αναμόρφωση, όχι μόνο των Αναλυτικών Προγραμμάτων σε επίπεδο κειμένων, αλλά και όλων των παραγόντων που συσχετίζονται με αυτά και επηρεάζουν την έμπρακτη εφαρμογή τους, είτε αυτό αφορά στη σχολική μονάδα, είτε στους εκπαιδευτικούς, είτε στα υλικά που απαιτούνται.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα μπορεί να παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις από χώρα σε χώρα, τόσο ως προς τη μορφή που αυτά έχουν, όσο και ως προς τος περιεχόμενο των αντικειμένων που περιγράφουν. Ενδεικτικά, αυτά μπορεί να είναι ανοιχτά ή

κλειστά, η ύλη να παρουσιάζεται με σπειροειδή μορφή, με χρονολογική διάταξη, ενώ μπορεί να παρέχει διάφορους βαθμούς ελευθερίας ως προς το κεντρικό περιεχόμενο των μαθημάτων που θα πρέπει υποχρεωτικά να υλοποιηθούν (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β:7). Διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται και ως προς τους εκπαιδευτικούς σκοπούς που θέτει η κάθε χώρα. Η ύπαρξη των κοινών αυτών σκοπών εντός της επικράτειας δεν μπορεί να σημαίνει και την κατάκτησή τους από όλο το μαθητικό δυναμικό, ως αποτέλεσμα βιολογικών και περιβαλλοντικών επιδράσεων, ωστόσο σε αυτούς βασίζεται η κάθε βαθμίδα στην οποία αφορά. Σε κάθε περίπτωση, αυτοί εξαρτώνται από τα πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά, τεχνολογικά, θρησκευτικά και ιστορικά δεδομένα, όπως και από τις επιδιώξεις που απορρέουν από την κυβέρνηση της χώρας (Ντόγκα & Σπινθουράκη, 2002:353).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα δεν έχουν τις ίδιες κατευθύνσεις ούτε παγκοσμίως ούτε καν εντός της Ευρώπης. Έτσι, στην Ελλάδα, τη Ρουμανία και την Ιρλανδία κυριαρχούν στοιχεία αναφορικά με την εθνική ταυτότητα και την αναγνώριση της πολιτισμικής κληρονομιάς, στη Γαλλία με την πολιτική κοινωνικοποίηση και στην Ολλανδία με την ολοκλήρωση του μαθητή ως ατόμου μέσα από τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του (Καπέλλα, 2013:20-21). Στις Η.Π.Α. η διδασκαλία της ιστορίας ξεκινάει από την προσχολική ηλικία, παρόλο που κάτι τέτοιο δεν υιοθετείται από την Ευρώπη, και το περιεχόμενο του αντίστοιχου οδηγού περιστρέφεται γύρω από θέματα εθνικής ιστορίας, δυτικού πολιτισμού και παγκόσμιας ιστορίας, ενώ η συνολική προσέγγιση δομείται μέσα από την ανθρώπινη δραστηριότητα με άξονες την κοινωνία, την επιστήμη, την οικονομία, τον πολιτισμό και την πολιτική, στοχεύοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κριτική ικανότητα, την ενσυναίσθηση, ωστόσο και πάλι η σύγκριση με τους πολιτισμούς των άλλων λαών «φιλτράρεται» από το δυτικό πρότυπο. Δεν παραλείπει τη σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως τη γεωγραφία, την οικονομία, την τέχνη ή τη λογοτεχνία (Φαρδή, 2009:25). Έτσι, δεξιότητες και πολιτισμός συνδυάζονται για να επιτευχθεί η ιστορική γνώση, ιδωμένη από την πλευρά των δεξιοτήτων.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η μελέτη του Γατσωτή στα Αναλυτικά Προγράμματα, ο οποίος παρουσιάζει τις δεξιότητες του μαθήματος της ιστορίας που ωθούνται μέσα από αυτά ανά τον κόσμο. Έτσι, από το Πρόγραμμα Σπουδών της ιστορίας των Η.Π.Α. ωθείται η ανάλυση ιστορικών μαρτυριών και η ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, και σ' αυτά αξιολογούνται οι μαθητές στις εξετάσεις, ενώ ως προς τις δεξιότητες, που θεωρείται ότι συνδέονται με την ιστορική σκέψη και, επίσης, αξιολογούνται, είναι η

αναπλαισίωση, η σύγκριση, η αιτιότητα και η συνέχεια και αλλαγή στον χρόνο. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της ιστορίας του 2011 στη Σουηδία στοχεύει στην καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης, καθώς η γνώση του παρελθόντος υπό το φως των σύγχρονων απόψεων συνδέεται με το μέλλον. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Αγγλίας στοχεύει προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν στην ιστορική σκέψη και συνείδηση, όπως «*η διατύπωση ερωτήσεων, η επεξεργασία πηγών, η κατανόηση επιχειρημάτων, διαφορετικών οπτικών, της συνέχειας και της αλλαγής, η αξιολόγηση απόψεων, αναπλαισίωση […]*». Ο Καναδάς δεν ακολουθεί κοινό Πρόγραμμα στις επιμέρους πολιτείες. Στο Οντάριο του Καναδά η ιστορική σκέψη επιδιώκεται να δομηθεί μέσα από την καλλιέργεια της ιστορικής σημαντικότητας, της ιστορικής αιτιότητας, της ιστορικής συνέχειας και αλλαγής και της ιστορικής οπτικής. Ακόμη, η ιστορία βρίσκεται πιο κοντά στην έννοια της γεωγραφίας και τις κοινωνικές επιστήμες, απλώνοντας το αντικείμενο μελέτης της σε παγκόσμια κλίμακα. Βλέπουν τους μαθητές σαν πολίτες του επερχόμενου μέλλοντος, οπότε και θέλουν να έχουν χαρακτηριστικά υπευθυνότητας, ενεργητικής συμμετοχής, κριτικής ικανότητας, ενημερωμένων ατόμων, χωρίς στοιχεία διαχωρισμών και ικανών να οδηγούνται στην επίλυση προβλημάτων. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της ιστορίας στην Αυστραλία μοιάζει με αυτό του Καναδά. Σ' αυτό ξεχωρίζει η συμπεριληπτική οπτική του «άλλου» και κυρίως της ιστορίας και του πολιτισμού των ντόπιων κατοίκων. Ως προς τις δεξιότητες, στηρίζεται η «συνομιλία» των μαθητών με το παρελθόν και συγκεκριμένα η διατύπωση ερωτήσεων προς αυτό, καθώς και η ερμηνεία των πηγών που θα οδηγήσει στην εύρεση των απαντήσεων στα ερωτήματα που έθεσαν. Επιπρόσθετα, μέσα από την ιστορία επιδιώκεται το γλωσσικός γραμματισμός, ο αριθμητικός γραμματισμός, ο ψηφιακός γραμματισμός, η κριτική και δημιουργική σκέψη, οι προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες και η ηθική και διαπολιτισμική κατανόηση. Στη Γαλλία το μάθημα της ιστορίας είναι άμεσα συνδεδεμένο με τη Γεωγραφία, αφού εμπερικλείονται στο ίδιο μάθημα. Μάλιστα, τα παιδιά ηλικίας 12-14 ετών μελετούν πολιτισμούς διαφορετικών χρονικών και τοπικών παραδειγμάτων, που δεν ταυτίζονται ως προς το ιδεολογικό και αξιακό υπόβαθρο. Αξίζει να σημειωθεί πως το μάθημα συνδέεται και με άλλα γνωστικά πεδία του Αναλυτικού Προγράμματος, ωστόσο ιδιαίτερη είναι η σχέση με το μάθημα της γλώσσας. Ειδικότερα, οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν κάποιες πηγές και στη συνέχεια να αναπτύξουν την επιχειρηματολογία τους γύρω από τα ζητήματα που εξέτασαν. Στο ίδιο πλαίσιο αξιοποιούνται οι καταγραφές των περιηγητών και επεξεργάζονται τον τρόπο που ο

καθένας τους προσεγγίζει τον πολιτισμό άλλων περιοχών. Ακόμη και τα έργα τέχνης προσφέρουν ευκαιρίες εστίασης, τα οποία, μεταξύ άλλων, «*μαρτυρούν για τους ποικίλους τρόπους πρόσληψης και αναπαράστασης του κόσμου σε όλες τις εποχές, για τις συνέπειες, τις τομές και τα δάνεια μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών*». Και στη Γερμανία, όπως και στον Καναδά, τα επιμέρους κρατίδια εφαρμόζουν το καθένα το δικό του Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο θέτει τους βασικούς σκοπούς και στόχους, αλλά η κάθε σχολική μονάδα δομεί ανεξάρτητα το δικό της Πρόγραμμα. Εστιάζοντας στο παράδειγμα του κρατιδίου του Βερολίνου-Βρανδεμβούργου και τις δεξιότητες που τίθενται στη στοχοθεσία του Προγράμματος, αυτές είναι η ερμηνεία, η ανάλυση, η χρήση των επιστημονικών ιστορικών μεθόδων, η κριτική και ο προσανατολισμός των συμπερασμάτων προς παροντικές και μελλοντικές καταστάσεις. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Κύπρου του 2017 έχει κοινά χαρακτηριστικά με το αγγλικό και το καναδικό μοντέλο διδακτικής της ιστορίας. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις μεθοδολογικές αρχές της ιστορικής επιστήμης και όχι στην στείρα απομνημόνευση πληροφοριών. Έτσι στηρίζεται «*η συγκρότηση των νοητικών εργαλείων και η οικοδόμηση των στάσεων εκείνων που θα επιτρέψουν σε μαθητές και σε μαθήτριες να ανταποκριθούν με σχετική επάρκεια -δηλαδή κριτικά και στο βαθμό που αρμόζει στις δυνατότητές τους- στην πρόκληση των πολλαπλών και αντιφατικών ιστοριών που συναντούν και διαχειρίζονται καθημερινά, ηθελημένα και μη, ζώντας στην εποχή της καταιγιστικής πληροφόρησης*» (Γατσωτής, 2020:22-81).

Με τα Προγράμματα Σπουδών των άλλων χωρών, αλλά κυρίως μέσα από τη ματιά της προσχολικής αγωγής, ασχολείται και η Φαρδή (2009:25-26). Συγκεκριμένα η ίδια αναφέρει πως στην Ελλάδα, τη Μεγάλη Βρετανία, τη Γαλλία, τη Σουηδία και τη Φιλανδία το ιστορικό μάθημα συσχετίζεται περισσότερο με τη γλώσσα και τη μελέτη περιβάλλοντος, μένοντας σε μεγαλύτερο βαθμό στη σφαίρα επιρροής του Piaget και του Vygotsky. Στη Μεγάλη Βρετανία η ιστορία αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης ενότητας αντικειμένων της «Κατανόησης του Κόσμου», ενώ έχει στοχοθετικό χαρακτήρα. Τα Αναλυτικά Προγράμματα της Σουηδίας και της Φιλανδίας είναι ανοιχτά, αφού δεν αναφέρονται ρητά η διδακτική στοχοθεσία, αλλά οι γενικότερες εκπαιδευτικές αρχές πάνω στις οποίες οφείλει να κινηθεί ο εκπαιδευτικός. Ακόμη, στη Σουηδία η ιστορία εξετάζεται υπό το πρίσμα της πολιτιστικής κληρονομιάς, ενώ στη Φιλανδία υπό αυτή του κοινωνικού προσανατολισμού.

Ίσως έτσι να φαίνεται και η σχέση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων με τις απόψεις της κοινωνίας. Αναλυτικότερα, τα δύο πρώτα αντανακλούν

τις ευρύτερες και κυρίαρχες θέσεις, αλλά και οι παιδαγωγικές μέθοδοι φανερώνουν τις ανάλογες συλλογικές συμπεριφορές (Μπούντα, 2006:133). Και επειδή το σχολείο συνδιαλέγεται σε καθημερινή βάση με την ευρύτερη κοινωνία, δεν θα πρέπει μόνο να δέχεται τις επιρροές της, αλλά να την επηρεάζει και να μεταβάλει σταδιακά, έστω κι αν αυτό απαιτείται να γίνει με αργά βήματα, τις νοοτροπίες που αποτελούν βαρίδια στην εξέλιξή της. Αλλά εάν θέλουμε τα βήματα να μην είναι μόνο αργά, αλλά και σταθερά, μένει οι εμπλεκόμενοι παράγοντες να σταθεροποιηθούν· ο καθένας στον τομέα του.

Το τελευταίο Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών της χώρας μας για τη διδασκαλία της ιστορίας στο δημοτικό σχολείο, που να έχει εφαρμοστεί στη σχολική πραγματικότητα, θεσμοθετείται με την υπ' αριθμ. 195694/Δ1 Υπουργική Απόφαση (Φ.Ε.Κ. 5222/21.11.2018, τεύχος Β'). Σύμφωνα με τους συντάκτες του (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2018:4)

> *οι σκοποί του μαθήματος της ιστορίας συναρτώνται με τα ιδεώδη μιας κοινωνίας, το μέλλον που οραματίζεται και τον τύπο ανθρώπου και πολίτη που θέλει να διαμορφώσει μέσω της εκπαίδευσης. Η διαμόρφωση γενετικής ιστορικής συνείδησης καθώς και καλλιέργεια ιστορικής σκέψης, δημοκρατικής συνείδησης και ανθρωπιστικών αξιών καθώς και μιας πλουραλιστικής και ανεκτικής εθνικής ταυτότητας αποτελούν βασικούς σκοπούς του μαθήματος της ιστορίας στις σύγχρονες δημοκρατικές και διαπολιτισμικές κοινωνίες*.

Το συγκεκριμένο, λοιπόν, Πρόγραμμα Σπουδών ασπάζεται κυρίως τις απόψεις του αγγλοσαξονικού μοντέλου, χωρίς, ωστόσο, να παραμερίζει την ιστορική συνείδηση, όπως αυτή τίθεται μέσα από τη γερμανική προσέγγιση και τις αρχές της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Τις προηγούμενες επιδιώξεις εμπλουτίζουν και άλλες με προσανατολισμό προς την ιστορική σκέψη και τις ανθρώπινες αξίες (Γατσωτής, 2020:125).

Μία από τις κατευθύνσεις που δίνεται σήμερα στα Αναλυτικά Προγράμματα της ιστορίας, όπως εκφράζεται μέσα από το συμπόσιο με θέμα «Η Διδασκαλία της Ιστορίας στη Νέα Ευρώπη» που διοργάνωσε το Συμβούλιο της Ευρώπης το 1991, είναι ότι θα πρέπει να αναδειχθεί η τοπική ιστορία, όπως και το περιεχόμενο να στραφεί από το πολιτικό και διπλωματικό προς τις πολιτισμικές εξελίξεις, αλλά και τις επιδράσεις της επιστήμης και της τεχνολογίας στο κοινωνικό σύνολο (Slater, 1995a:174-175; Ιερεμιάδου, 2008:16). Από το παραπάνω φαίνεται ξεκάθαρα η στήριξη της έννοιας του

πολιτισμού και η ανάδειξή του μέσα από τη μελέτη του παρελθόντος, καθώς και σύνδεση του παρόντος με το παρελθόν, ενώ γίνεται λόγος και στην έννοια του τόπου.

Τέλος ας επισημανθεί και πάλι πως κανένα Αναλυτικό Πρόγραμμα και κανένα σχολικό εγχειρίδιο δεν μπορεί να υιοθετήσει τις τρέχουσες επιστημονικές απόψεις εάν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν φροντίζουν να είναι ενήμεροι πάνω στις εξελίξεις αυτές. Η απουσία αναβαθμισμένης γνώσης θα τους κρατά πάντα στο γνωστό τους παλιό μεθοδολογικό πλαίσιο, οπότε και θα αρνηθούν την κάθε καινοτομία (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995:132; Γατσωτής, 2006:565).

Καταληκτικά, ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα που είναι εναρμονισμένο με τη σημερινή πραγματικότητα συνυπολογίζει τα ετερόκλητα χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών, σχολείων και μαθητών, όπως και τα ποικίλα γεωγραφικά, κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα που συνθέτουν το μαθητικό δυναμικό συνολικά. Πέραν αυτών, περιλαμβάνει στον σχεδιασμό του θέματα που άπτονται της ιστορικής επιστήμης και της διδακτικής της και στοχεύει στην ιστορική γνώση, την ιστορική σκέψη, την ιστορική ερμηνεία, ως στοιχείο του συνόλου της σχολικής ζωής των μαθητών ήδη από την προσχολική ηλικία, δίνοντας στο κάθε παιδί την αξίωση του αυτοπροσδιορισμού, την αναγνώριση κάθε έκφανσης ιστορίας και πολιτισμού και τη δυνατότητα να προσεγγίζει κριτικά και ιστορικά παρελθόν, παρόν και μέλλον (Νάκου, 2004:178). Και αφού η προσέγγιση του τόπου και του πολιτισμού όχι μόνο δεν είναι κάτι σπάνιο στα Αναλυτικά Προγράμματα, αλλά αποτελούν συστατικό τους στοιχείο ήδη από τα πρώτα βήματα του ελληνικού κράτους, μένει να αξιοποιηθούν με τρόπο που να αναδεικνύουν την ιστορία σε μία επιστήμη που αντικείμενό της δεν είναι μόνο τα γεγονότα, οι εξέχουσες προσωπικότητες, οι ημερομηνίες, η πολιτική και τα στρατιωτικά γεγονότα, τουλάχιστον σε ένα συγκριτικά καλύτερο βαθμό.

4.3 Οι προκλήσεις της σύγχρονης διδακτικής της ιστορίας

4.3.1 Δημόσιες εκφάνσεις της ιστορίας. Ο ρόλος του δημοσίου λόγου, του ευρύτερου περιβάλλοντος και της οικογένειας

Ένα από τα σημεία που δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στις θεωρίες μάθησης ήταν οι γνώσεις και οι εκ των προτέρων διαμορφωμένες απόψεις, με τις οποίες τα παιδιά φτάνουν στο σχολείο. Το οικείο και ευρύτερο περιβάλλον τούς εφοδιάζει με πληροφορίες αναφορικά και με ζητήματα του παρελθόντος και του πολιτισμού που τώρα υπάρχει, όπως και αυτού που πέρασε από το συγκεκριμένο τόπο ή και έθνος. Για

το θέμα ο Husbands (2000:110; Νάκου, 2006:285) αναφέρει ότι «*δεν έρχονται στο σχολείο με άδειο κεφάλι*», αλλά με γνώσεις και από τα ίδια δομημένες ερμηνείες, τις οποίες η διδακτική της ιστορίας καλείται να αντιμετωπίσει. Την ίδια άποψη ασπάζεται και ο Lee (2004a:4-6; Κουσερή, 2015:49). Αυτό σημαίνει πως, πέραν του ότι έρχονται στην τάξη έχοντας διαμορφώσει ήδη κάποιες απόψεις από τις έως τώρα κοινωνικές τους επιδράσεις, ότι πολλές από αυτές σχετίζονται με τις επιδράσεις του τοπικού παράγοντα στους μαθητές μέσω τον όποιων ιστορικών και πολιτιστικών στοιχείων χαρακτηρίζουν την κοινωνία μέσα στην οποία ζουν και αναπτύσσονται. Ιδιαίτερα για την ιστορία, χρησιμοποιούνται και εναλλακτικοί όροι για να περιγράψουν το ίδιο στοιχείο, όπως μικροθεωρίες, κοινωνικές αναπαραστάσεις, προϋπάρχουσα γνώση ή καθημερινές ιδέες (Guyon, Mousseau, & Tutiaux-Guillon, 1993:144; Moniot, 2000:156-157; Husbands, 2000:111-112; Husbands, 2004:111-112; Ρεπούση, 2004α:286-287; Lee, 2005:79-80, Κάββουρα, 2011:49-50; Κουσερή, 2015:48). Το σίγουρο είναι ότι ο σχηματισμός τέτοιων απόψεων, από την πλευρά των παιδιών, δεν πρέπει να φαντάζει σαν κάτι παράλογο. Ήδη, από τις μικρές ηλικιακές ομάδες, προσπαθούν να διατυπώσουν ερμηνείες για τον τρόπο που λειτουργεί το ανθρωπογενές και φυσικό τους περιβάλλον. Μπορεί οι εξηγήσεις να είναι ορθές ή και αβάσιμες, ωστόσο αποτελούν διακριτικό της μάθησης (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:41). Ας σημειωθεί πως οι μαθητές δέχονται στην καθημερινότητα πληροφορίες και έτοιμες ερμηνείες αναφορικά με το παρελθόν, ακόμη κι αν αυτές είναι παραποιημένες και ιδεολογικά κατευθυνόμενες (Κόκκινος, και συν., 2005:19; Βλάχου, 2006:397; Σακκά, 2007:130).

Ως εκ τούτου, τα παιδιά δεν θα γνωρίσουν ουσιαστικά το παρελθόν εάν δεν αντικατασταθούν, τροποποιηθούν ή εμπλουτιστούν οι αντιλήψεις αυτές (Γατσωτής, 2006:555-556) και, κυρίως, εάν δεν αναπτύξουν τα ίδια τις δεξιότητες εκείνες που θα τους επιτρέψουν να προβαίνουν σε μία ιστορική θέαση και αντιμετώπιση του δεδομένων. Εξάλλου, «*ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής μάθησης είναι ότι εκμαιεύει από τους μαθητές τις προηγούμενες αντιλήψεις τους για το αντικείμενο που διδάσκεται και τους παρέχει ευκαιρίες να διευρύνουν ή να αμφισβητήσουν τις αρχικές τους αντιλήψεις*», αναφέρει χαρακτηριστικά το Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών των ΗΠΑ (2006:41), τονίζοντας τη σημασία πρόσβασης του εκπαιδευτικού στη βασική αυτή πληροφόρηση των μαθητών του. Υπέρ της εκμετάλλευσης αυτής της γνώσης τάσσεται γενικά η διδακτική της ιστορίας, καθώς σχετίζεται με την ανάπτυξη και εκδήλωση της ιστορικής σκέψης (Lee, 2005:31-32; Κουσερή, 2015:49). Αυτό, φυσικά,

προϋποθέτει το στάδιο διερεύνησης από μέρους του εκπαιδευτικού και την απόδοση ορισμένου χρόνου για την επίτευξή της. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μία διαμορφωτική αξιολόγηση που δεν συμβαίνει μόνο στην αρχή, αλλά σε κάθε στιγμή προσέγγισης μίας νέας θεματικής περιοχής. Εξίσου σημαντικό είναι ότι οι καθημερινές αυτές ιδέες, εάν δεν τους δοθεί η δέουσα προσοχή, να μην αποτελούν εμπόδιο μόνο ως προς το τι συνιστά το παρελθόν, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η ιστορία ως επιστήμη, δυσχεραίνοντας τον ενστερνισμό της μεθοδολογίας της (Shemilt, 1983:17; Κουσερή, 2015:128). Χωρίς αμφιβολία, λοιπόν, η δημόσια χρήση τής ιστορίας αναδύει νέα ερωτήματα που αφορούν και στη διδακτική προσέγγισή της, αν και οι προβληματισμοί αυτοί είναι περισσότερο υποτονικοί στη χώρα μας, συγκριτικά με άλλες (Νάκου, 2006:279-280).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναλυθεί τι περιλαμβάνει ο τίτλος «δημόσιες εκφάνσεις της ιστορίας» και εάν συμπίπτει με τη δημόσια ιστορία. Οι Μαυροσκούφης & Κυρίτσης (2009:38-39) μεταφέρουν τον ορισμό του National Council for Public History, σύμφωνα με τον οποίο «*η δημόσια ιστορία είναι κίνημα, μεθοδολογία και προσέγγιση που προωθεί τη συμμετοχή και πρακτική […] Υπάρχει όπου οι ιστορικοί και το ποικιλόμορφο κοινό αλληλεπιδρούν, προσπαθώντας να κάνουν το παρελθόν χρήσιμο στο ευρύτερο κοινό*». Παραθέτουν, επίσης, τον ορισμό του New York University, κατά το οποίο, «*δημόσια ιστορία είναι η ιστορία που τη βλέπει, την ακούει, τη διαβάζει και την ερμηνεύει ένα ευρύ λαϊκό ακροατήριο οι δημόσιοι ιστορικοί επεκτείνουν τις μεθόδους της ακαδημαϊκής ιστορίας εστιάζοντας σε μη παραδοσιακές πηγές και μορφές παρουσίασης, αναπλαισιώντας τα ερωτήματά τους και δημιουργώντας μία διακριτική ιστορική πρακτική*». Και στους δύο αυτούς ορισμούς βασικό στοιχείο είναι η ύπαρξη μεθοδολογικού σχεδιασμού και η απόπειρα «ανοίγματος» της ιστορίας σε ένα μεγαλύτερο σύνολο ανθρώπων, πέραν των επιστημόνων του κλάδου. Υπό αυτή την έννοια, το περιεχόμενο της συγκεκριμένης υποενότητας δεν πραγματεύεται την οπτική αυτή, όσο τις γενικότερες απόψεις που διακινούνται, διαδίδονται, συζητιούνται και αναπαράγονται εκτός επιστημονικού πλαισίου σε αυτό που ονομάζεται «δημόσιος βίος».

Η έρευνα Youth and History αναφέρεται στις επιλογές των μαθητών για την επαφή με το παρελθόν. Το πλέον αγαπημένο μέσο είναι ο κινηματογράφος. Ακολουθούν τα μουσεία και οι ιστορικοί χώροι, αφηγήσεις από ενήλικες και τα ντοκιμαντέρ στην τηλεόραση. Έπονται οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών, τα ιστορικά ντοκιμαντέρ και τα ιστορικά μυθιστορήματα. Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν την τελευταία τους

επιλογή. Από την έρευνα αναδεικνύεται, ακόμη, πως ως πιο αξιόπιστα θεωρούν τα μουσεία και τους ιστορικούς χώρους, ενώ οι ταινίες βρίσκονται στην τελευταία θέση (Kindervater & Borries, 1997:86-87; Κουσερή, 2015:137). Από τη μία, λοιπόν, επιβεβαιώνεται η μη ανάγκη στήριξης στο σχολικό εγχειρίδιο, όπως αναλύθηκε στη προηγούμενη υποενότητα, από την άλλη φαίνεται πως οι νέοι δίνουν ιδιαίτερη αξία στον ρόλο των τεκμηρίων που υπάρχουν στον τόπο τους για τη δυνατότητα πρόσβασης στο παρελθόν. Ιστορικοί και πολιτισμικοί χώροι, εφόσον φαίνεται να είναι στα πεδία που εμπιστεύονται, αξίζει να αξιοποιηθούν για την προαγωγή της επαφής με την ιστορική επιστήμη. Και εάν αυτό αποτελεί σημάδι ότι η αξιόπιστη οπτική είναι αυτή της επιστήμης, θα πρέπει να την καλλιεργήσουμε, ώστε να αποδυναμωθούν οι άλλες, μη έμπιστες, εκφάνσεις. Η λογική τους τους επιτρέπει να κατανοήσουν τον ρόλο των επιστημών στην εξέλιξη της ανθρωπότητας, οπότε ας τους δώσουμε τα εφόδια να αποκτήσουν και αυτά επιστημονική σκέψη.

Άλλες φορές, ο επιστημονικός λόγος έρχεται αντιμέτωπος με τον λόγο των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, ως κομμάτι του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος του μαθητή. Από τον λόγο των μέσων αυτών δεν απουσιάζει η νοσταλγία προς το παρελθόν, σαν παράδειγμα δομημένης, ολοκληρωμένης και χωρίς ελλείψεις πολιτισμικής ταυτότητας, αλλά στην ουσία υπάρχει στόχευση για εκμετάλλευση, μέσα από απόψεις που μπορούν εύκολα να αφομοιωθούν από το ευρύ κοινό, που τελικά θα οδηγηθεί στην ιδεολογική του χειραγώγηση. Σε αυτές τις παραδοχές βρίσκουν έρεισμα οι πολιτισμικοί πόλεμοι και οι διαμάχες μεταξύ κοινωνικών ομάδων που δεν έχουν με σαφήνεια καθορίσει την ταυτότητά τους. Κι εκεί φαίνεται ο σημαντικός ρόλος της ιστορίας (Γατσωτής, 2006:572-574) και κυρίως της σχολικής ιστορίας, που καλείται να αξιοποιήσει τον πολιτισμό, ώστε να διαμορφώσει δημοκρατικά σκεπτόμενους πολίτες που αγαπούν τον «δικό τους» και σέβονται τον «άλλο». Εδώ και μισό αιώνα η τηλεόραση συντελεί στη διαμόρφωση των παιδιών, αφού ο χρόνος που της αφιερώνεται δεν είναι καθόλου ευκαταφρόνητος, όταν σε πολλές περιπτώσεις ξεπερνά και τον αντίστοιχο σχολικό. Η επίδρασή της είναι σημαντική, με επωφελή ή καθόλου εποικοδομητικό τρόπο, εξετάζοντας το θέμα και δια της μεθόδου που τα παιδιά αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους, αλλά και τους άλλους, ακόμη και μέσα από την κατασκευή στερεοτύπων (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:200-201), οπότε το θέμα και πάλι άπτεται ζητημάτων που απασχολούν την ιστορία.

Η Σακκά (2008:27) σημειώνει πως ο βαθμός εμπλοκής των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στα επιστημονικά ζητήματα της ιστορίας και της διδακτικής της ιστορίας άνοιξε τον διάλογο στο ευρύ κοινό για τα ζητήματα αυτά, αλλά οι μη επιστημονικές απόψεις που προβάλλονται βρήκαν αποδέκτες ακόμη και στο εκπαιδευτικό σώμα. Η ίδια αναφέρει πως «*η δημόσια ιστορία αποτελεί πεδίο σφοδρών αντιπαραθέσεων όπου περισσεύουν ο φανατισμός, οι διαστρεβλώσεις, οι επιλεκτικές αναγνώσεις, η άγνοια, μέσα στα οποία χάνονται οι όποιες νηφάλιες και τεκμηριωμένες προσεγγίσεις*». Έτσι, ναι μεν τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης μπορούν να φέρουν και να αναδείξουν πτυχές του παρελθόντος που παραβλέπονται, αλλά ο τρόπος που γίνεται αυτό είναι σημαντικό να μην εμπεριέχει υποκειμενικές και στρεβλωτικές θέσεις.

Η πρόσβαση στο παρελθόν από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, το διαδίκτυο και άλλα σωματεία, αναγνωρίζεται από την Αβδελά ως παράγοντας που δημιουργεί σύγχυση ως προς την προσέγγιση του παρελθόντος, αλλά αναγνωρίζει στην υφιστάμενη αυτή κατάσταση και το θετικό στοιχείο της διαμόρφωσης μια ισότιμης πραγμάτευσης της ιστορίας. Υπογραμμίζει, ωστόσο, την ενίσχυση της συμφεροντολογικής χρήσης της (Αβδελά:2014). Επιχειρηματολογώντας υπέρ των μέσω αυτών, θα μπορούσε να σημειωθεί πως η τηλεόραση και ο κινηματογράφος προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες, ώστε να γνωρίσουν τμήματα του υλικού πολιτισμού και της καθημερινότητας παρελθοντικών εποχών (Mattozzi, 2006a:155).

Επιπλέον, μπορεί να επισημανθεί πως ο κινηματογράφος προβάλλει μία συγκεκριμένη κοσμοθεωρία και, τελικά, προσπαθεί μέσα από την προβαλλόμενη πλοκή να στοχεύει στη διαμόρφωση συγκεκριμένων θέσεων στο κοινό του. Από την άλλη, τονίζει απόψεις που δεν βρίσκονται στην «κεντρική σκηνή», οπότε και αναδεικνύονται μη κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες (Σακκά, 2007:132-133), οπότε και οι μαθητές έχουν την ικανότητα να εξετάσουν τις εξελίξεις από αυτήν την πλευρά, αναπτύσσοντας την ιστορική ενσυναίσθηση και την ιστορική φαντασία (Lee, 1984; Μαυροσκούφης, 2005:137; Σακκά, 2007:137).

Το ντοκιμαντέρ ανήκει στην ίδια κατηγορία με τον κινηματογράφο ή την τηλεόραση; Ο Τζόκας (2004:215-224), βασιζόμενος στο Χέλμη, θεωρεί πως η τηλεόραση είναι «*καθοριστικός παράγοντας της κοινωνικής συμπεριφοράς, της πολιτικής προκατάληψης και της συνεχώς αυξανόμενης αισθητικής ομογενοποίησης των συνδρομητών της*». Το ντοκιμαντέρ θεωρεί πως μέσα από την εκμετάλλευση του εύρους των πηγών που μπορεί να έχει, όπως φωτογραφίες, αρχεία, συνεντεύξεις, μαρτυρίες, μπορεί να φέρει στην επιφάνεια τομείς του παρελθόντος που αρχικά δεν

τους είχε δοθεί ιδιαίτερη αξία. Η προϋπόθεση είναι να μην έχει δημιουργηθεί για τουριστική κατανάλωση ή πώληση. Με την ορθή χρήση της τηλεόρασης και τα οφέλη που μπορεί να έχει προς τους μαθητές στη διδασκαλία της ιστορίας λειτουργώντας ελκυστικά, τόσο εντός όσο και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, συμφωνεί και ο Stradling (2001:279; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου - Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, 2012:32).

Και αφού, πλέον, σήμερα ο τρόπος πρόσβασης στην πληροφορία έχει διαφοροποιηθεί, σημαίνει πως και το σχολείο θα πρέπει να παρέχει τα εφόδια για την ορθή αξιοποίησή της. Ο οπτικοακουστικός γραμματισμός θα πρέπει να αποτελεί στόχευση του σχολείου και ο κινηματογράφος θα μπορούσε να είναι ένα από μέσα που δυνητικά θα αποφέρουν οφέλη στο μαθητικό κοινό (Τσαφταρίδης, 2011:85). Ας είμαστε, όμως, ως εκπαιδευτικοί κάθε στιγμή σε εγρήγορση και σε επαφή με τις νεότερες κατευθύνσεις της ιστορικής επιστήμης, καθώς και ο κινηματογράφος δύναται να χρησιμοποιηθεί ως μέσω διάδοσης μυθοπλαστικών περιεχομένων που εκμεταλλεύονται ιστορικά στοιχεία, που αποκομμένα από το αρχικό τους πλαίσιο και «ντυμένα» με άλλα δημιουργημένα στοιχεία οδηγούν στην παραπλάνηση της κοινής γνώμης, ακόμη και εάν στόχος δεν είναι η ιδεολογική καθοδήγηση του κοινού, πράγμα εξίσου πιθανό.

Ας μην ξεχνάμε, επίσης, πως η κινηματογραφική παραγωγή δεν είναι εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ένα διαφοροποιητικό τους στοιχείο είναι η στόχευση του καθενός. Τα δύο αυτά είδη δεν δημιουργήθηκαν για τον ίδιο σκοπό, οπότε και ο κινηματογράφος σπανίως θα εστιάζει σε μία και μόνο ενότητα του μαθήματος. Μέσα από τον κινηματογράφο τα παιδιά θα πρέπει να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες και όχι αυτός να αποτελέσει ένα άλλο τρόπο παροχής της πληροφορίας και άρα να αποτελέσουν παθητικούς δέκτες (Τσαφταρίδης, 2011:83).

Στην εποχή μας η τεχνολογία προσφέρει πρόσβαση σε ηλεκτρονικές εικόνες, που τελικά ασκούν επίδραση στην ιστορική σκέψη του ευρύτερου κοινού τους, ασχέτως ηλικιακής κατηγορίας. Η τηλεόραση, με προεξέχουσες τις ειδήσεις, διαπλάθει τη γνώμη μας μέσα από τη στρεβλή πεποίθηση ότι αυτό που έχουμε απέναντί μας είναι απόλυτα γνήσιο και αδιάψευστο γεγονός που συνέβη ή συμβαίνει, καθώς ακόμη κι εκεί υπάρχει σύγχυση, αφού το βλέπουμε να εξελίσσεται μπροστά μας. Ο ρυθμός εναλλαγής της εικόνας δεν επιτρέπει την παρέμβαση της λογικής επεξεργασίας, οπότε και το τετελεσμένο περιστατικό περνάει απευθείας στο νου μας. Αυτό επενεργεί με διαπεραστικό τρόπο στην ιστορική σκέψη και γνώση. Η πιθανότητα να προβάλουμε

ουσιαστική αντίσταση απέναντί του είναι να γνωρίζουμε το ιστορικό υπόβαθρο, αλλά και έχουμε εξασκηθεί στην κριτική ανάγνωση της κάθε πληροφορίας, και αυτής που δεχόμαστε μέσα από τις εικόνες, και όχι μόνο από την ανάγνωση του βιβλίου. Εξίσου σημαντική είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κριτική προσέγγιση και του υλικού πολιτισμού, ως εξισορρόπηση του εικονικού κόσμου της τεχνολογίας. Το πρόβλημα γίνεται ακόμη πιο έντονο εάν συνυπολογίσει κανείς τις δυνατότητες τροποποίησης, με την έννοια της νόθευσης, των πηγών που προσφέρονται με τη χρήση των σημερινών εξελιγμένων επιτευγμάτων (Νάκου, 2004:174-175; 2006:288-289).

Ένα άλλο πρόβλημα, της σφαίρας της δημόσιας άποψης για την ιστορία και τον πολιτισμό, είναι αυτό της πολιτιστικής βιομηχανίας. Πολιτιστική βιομηχανία σημαίνει πως η μόδα και η διαφήμιση διαμορφώνει τις επιθυμίες των καταναλωτών. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, κάποια ιστορικά στοιχεία αφαιρούνται από το πρότερό τους συγκείμενο για να αποτελέσουν αντικείμενο αγοραπωλησίας (Γατσωτής, 2006:574). Δεν είναι λίγες οι φορές που, ιδιαίτερα στα τουριστικά μέρη, μεταξύ των οποίων και η Κέρκυρα, που αφορά στην έρευνά μας, τα πωλητήρια στα στενά δρομάκια βρίθουν τέτοιων καταστημάτων εκποίησης στοιχείων του παρελθόντος με τη δικαιολογία της προώθησης της ιστορίας και του πολιτισμού. Άλλες φορές πάλι, οι «ιστορικές» αυτές πληροφορίες κατακλύζουν το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, φτάνοντας στα μάτια των παιδιών, που, εάν δεν είναι εκπαιδευμένα στην κριτική προσέγγιση των πηγών, εύκολα μπορεί να παρασυρθούν από τα λογικοφανή τεκμήρια. Θεωρείται, δε, περιττή η αναφορά στην επίκληση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και των δημοσιολόγων στις «πηγές» αυτές, όταν και όποτε ωθεί τη δημοσιογραφική έρευνα· μια έρευνα που παρουσιάζεται με ίσιο ή και μεγαλύτερο βάρος από αυτήν της επιστημονικής. Η Αβδελά (2014) θεωρεί ότι η χρήση του επιστημονικού λόγου έναντι της δημόσιας ιστορίας μπορεί να προκαλέσει την έντονη αντίδραση εμπλεκομένων και μη στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως γονιών, συναδέλφων και προϊσταμένων ή και πολιτικών παρατάξεων, πόσο μάλλον εάν οι προτάσεις αυτές τροποποιούν την «πεπατημένη» σχολική ιστορία, οπότε και οι κατηγορίες μπορούν να προσανατολιστούν ακόμη και σε ζητήματα «εθνικής φύσεως».

Πέραν, όμως, των δημόσιων εκφάνσεων της ιστορίας, υπάρχει ένα ακόμη ζήτημα που σχετίζεται με αυτήν την κατηγορία, ή τουλάχιστον με τις καθαρά επιστημονικές θέσεις. Το ζήτημα αυτό είναι ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται το παρελθόν από το ίδιο το κράτος. Ο Wertsch αντιλαμβάνεται τη συγκατάθεση του κράτους προς τη δημιουργία των «επίσημων» αυτών αποδοχών ως ένα πολιτισμικό εργαλείο που

συνεπικουρείται από αντικείμενα τοποθετημένα σε ένα νέο πλαίσιο ερμηνείας, όπως τα αγαλματίδια. Από τις εξηγήσεις αυτές δεν απουσιάζει ο εθνοκεντρισμός και η ιδεολογική χρήση (Κουσερή, 2015:135)[42]. Η άποψη αυτή δεν είναι η μοναδική. Πολλοί ειδικοί του χώρου συγκλίνουν στη θέση ότι η ιστορία φέρει την κυρίαρχη ιδεολογία μέσα από τους ίδιους τους διδάσκοντες, αναλογικά με το τι συμβαίνει στα άλλα γνωστικά αντικείμενα (Νάκου, 2006:306-307)[43].

Την κατάσταση, όπως συνολικά διαμορφώνεται, αποτυπώνει γλαφυρά ο Κόκκινος (2006β:328), που χαρακτηριστικά αναφέρει:

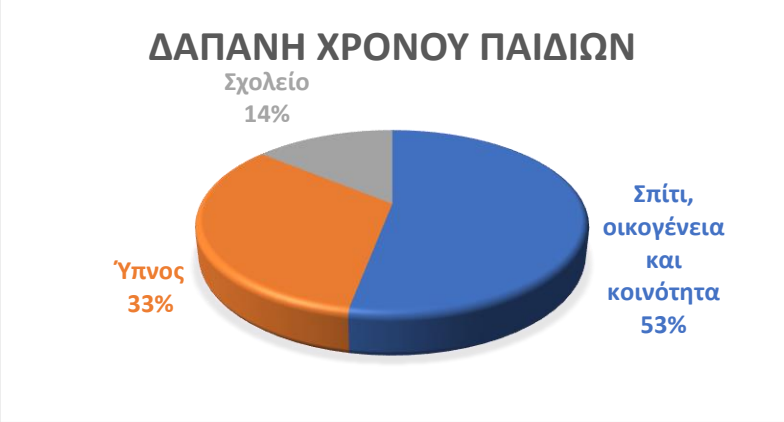
> *Στην ελληνική όμως περίπτωση, η συνέργεια κρατικής χειραγώγησης αφενός και έλλειψης επιστημονικής εξειδίκευσης και επαγγελματικής ταυτότητας των αρμόδιων εκπαιδευτικών, αλλά και αδυναμίας επικοινωνίας της ιστορικής επιστήμης με την κοινή γνώμη αφετέρου, ιδιαίτερα σε μια ιδεολογική ατμόσφαιρα πολλαπλασιασμού των αφηγημάτων για το παρελθόν, αλλά και ριζικής υποτίμησης του παρελθόντος σε σχέση με το παρόν, ή και εργαλειακής χρήσης ενός μυθοποιητικού υποκατάστατου επιστημονικού λόγου για τη νομιμοποίηση ή απαξίωση του παρόντος, δημιουργεί στον μαθητικό πληθυσμό […] ένα εκρηκτικό μείγμα επιθετικής αδιαφορίας για τις σύγχρονες εκδοχές του ιστορικού λόγου, γνωστικής υστέρησης και παλινδρόμησης σε μανιχαϊστικές κοσμοθεωρητικές και ιδεολογικές σημάνσεις*.

Μέσα από αυτές τις αναφορές είναι σαν να μεταθέτουμε το βάρος της ανατροφής των παιδιών μας σε παράγοντες όπως το κράτος, η τηλεόραση ή η κοινή γνώμη και να μην συνυπολογίζουμε την επίδραση της οικογένειας στην υφιστάμενη μεν, αλλά προστατευμένη από τη γονεϊκή δράση, πλουραλιστική και πολυσχιδή πληροφορία. Τελικά, ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που ασκούν επίδραση είναι η οικογένεια, όπου το παιδί δέχεται ακόμη ισχυρότερη επίδραση μέχρι την ηλικία των 4-5 ετών. Οι στάσεις και οι δεξιότητες των παιδιών είναι αποτέλεσμα υιοθέτησης των αντίστοιχων της οικογένειας που μεγαλώνουν. Μαζί με το τμήμα εκείνο που αναλογεί στην επίδραση από τις παρέες τους, χαρακτηρίζεται ως ένα ισχυρό περιβάλλον μάθησης (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:198). Εξάλλου, στο σχολείο δαπανούν μόνο ένα πολύ μικρό τμήμα

[42] Η Κουσερή επικαλείται τα: Wertsch, J. (1998), Mind as action. New York: Oxford University Press και Wertsch, J. (2002),Voices Of Collective Remembering. Cambridge: Cambridge University Press.
[43] Η Νάκου εδώ βασίζεται στο: Chancellor, V. (1970). Histories for their Masters – History in the School Textbook 1800-1914, London: Penguin, σελ. 8

του χρόνου τους, όπως φαίνεται στο γράφημα που ακολουθεί. Εάν, λοιπόν, περισσότερο από τον μισό τους χρόνο οι μαθητές βρίσκονται στο περιβάλλον της οικογένειας και της κοινότητας, γίνεται αντιληπτό ότι μεταφέρεται σ' αυτούς ένα σημαντικό ποσό πληροφορίας με διαμορφωμένη άποψη για το παρελθόν, που μπορεί να μην ταυτίζεται με αυτό της ιστορικής επιστήμης. Με άλλα λόγια, οι ώρες που δέχονται επιδράσεις με δημόσιες εκφάνσεις της ιστορίας μπορεί να είναι πολύ περισσότερες από τις αντίστοιχες επιστημονικές. Εάν, δε, στο ποσοστό αυτό υπολογιστεί πως και ακόμη και εντός σχολικού περιβάλλοντος μπορεί οι εκφάνσεις αυτές να μην απουσιάζουν, τότε η επιρροή διαγράφεται αρκετά σημαντική. Ακόμη, αυτό που πρέπει να κατανοήσουμε, από τη διαπίστωση αυτή, είναι ότι η ιστορική σκέψη αναδεικνύεται σε σημαντικό εφόδιο και ασπίδα προς όλες τις πιθανές κίβδηλες ιστορικές «αλήθειες».

Γενικότερα, ως παράγοντας επίδρασης στο παιδί για τις γνώσεις που αποκτά από τη γέννηση έως και την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οικογένεια είναι από τους σημαντικότερους, ακόμη και από την οικονομική κατάσταση ή το μορφωτικό επίπεδο σημειώνουν οι Walberg & Paik (2003:3). Αυτό το αποδίδουν στην επενέργεια των γονιών τους σ' αυτά εξαιτίας του χρόνου που μοιράζονται όταν αυτά δεν είναι στο σχολείο και ο οποίος αγγίζει το 92%.



Γράφημα 1: Σύγκριση του χρόνου που δαπανάται στο σχολείο, το σπίτι και την κοινότητα, καθώς και τον ύπνο. Οι ποσοστιαίες αναλογίες υπολογίστηκαν με βάση 180 σχολικές μέρες κάθε χρόνο και κάθε σχολική μέρα υπολογίστηκε να έχει διάρκεια 6,5 ώρες

***Πηγή**: Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, Bransford John (επιμ.), Brown Ann (επιμ.), Cocking Rodney (επιμ.), Donovan Susanne (επιμ.), Pellegrino James (επιμ.), Κρομμυδα Ελένη (μτφρ). (2006). Πώς μαθαίνει ο άνθρωπος: Εγκέφαλος, Νους, Εμπειρία και Μάθηση στο Σχολείο, Αθήνα: εκδόσεις Κέδρος, σελ. 199, ιδία επεξεργασία*

Κινηματογράφος, τηλεόραση, οικογένεια, πολιτισμικό περιβάλλον, τόπος και συναναστροφές αποτελούν παράγοντες που συνδιαμορφώνουν τις θέσεις των παιδιών

πέρα από τη σχολική τάξη (Ellsworth, 1991:45; Seixas, 1993:351; Leinhardt, 2000:225; Weinstein, 2001:27-28; Lang, 2002:44; Μαυροσκούφης, 2005:240; Σακκά, 2007:137). Το ίδιο, λοιπόν, το κοινωνικό περιβάλλον τούς μεταλαμπαδεύει τις απόψεις που αυτό κυοφορεί, ούσες συνηθισμένες και ξεπερασμένες, ενώ συχνά ενισχύονται και από το αντίστοιχο σχολικό. Η επιχειρηματολογία που χρησιμοποιείται φαίνεται, αλλά δεν είναι, επιστημονική, ωστόσο συντελεί στη διαμόρφωση μη αντικειμενικών στάσεων μέσα από εικονικές σχέσεις και κατασκευασμένα βιώματα (Κουζέλης, 1997:114-115) (Γατσωτής, 2006:572).

Συνεπώς, η σύγχρονη διδακτική της ιστορίας έχει να ξεπεράσει τη γενικότερη σύγχρονη κοινωνική αντίληψη που απαντάται σε πολλά από τα μέλη της ότι αυτοί γνωρίζουν τη μοναδική αλήθεια, μία αλήθεια επί παντός επιστητού, πόσο μάλλον για το συγκεκριμένο αντικείμενο (Τσάφος, 2008α:69).

Από την ανάλυση φαίνεται πως οι συνθήκες αυτές όχι μόνο υφίστανται και στην περίπτωση της προσέγγισης της ιστορίας μέσα από τον τοπικό πολιτισμό, αλλά ίσως να είναι και περισσότερο διογκωμένοι εξαιτίας του συναισθηματικού «δεσίματος» που υπάρχει με τον ιδιαίτερο τόπο μας, αλλά και από την ανάγκη ανάδειξής του, σε κάποιες περιπτώσεις, με εκούσιες ή ακούσιες πομπώδεις εκφράσεις. Ας καταστήσουμε τα παιδιά μας μετόχους της σημερινής και αυριανής κοινωνίας μεταδίδοντάς τους τον κριτικό νου για την ανασκευή των, δικών μας, κακών κειμένων.

4.3.2 Διδασκαλία της ιστορίας επικεντρωμένη στην εθνική διαπαιδαγώγηση

Η αναφορά στη διάσταση της εθνικής διαπαιδαγώγησης και τη σχέση της με τη σημερινή σχολική ιστορία, έχει ως αφετηρία το στοιχειώδες ερώτημα του τι είναι η ιστορία για τον καθένα από εμάς. Η απάντηση παρέχει και τον προσανατολισμό της διδακτικής της ιστορίας. Οπότε, όσο ο ορισμός τής ιστορίας άλλαζε μορφή μέσα στο χρόνο, άλλο τόσο παρατηρούνταν διαφοροποιήσεις και στο κομμάτι που αφορούσε στη διδακτική της. Μέσα στις προσπάθειες προσδιορισμού της, η εθνοκεντρική τάση είναι από αυτές που σίγουρα απασχόλησε ιδιαίτερα τη διδακτική. Έτσι, μία από τις «μάχες» που αυτή έχει να δώσει σήμερα είναι με την εθνικιστική κατεύθυνση με τη στερεοτυπική σκέψη, τις διαστρεβλώσεις και τις ιδεοληψίες, που χαρακτήριζαν παλιότερα την καθημερινότητα της ιστορίας στο σχολείο (Αβδελά, 1998:39-62; Τσάφος, 2008α:71). Μάλιστα, η ανατροπή των παραδοσιακών φανταστικών διηγήσεων γύρω από την εθνική ταυτότητα δεν είναι καθόλου εύκολη, παρότι δεν

αποδεικνύονται μέσα από στοιχεία, εν μέρει γιατί στηρίζονται στο συναίσθημα, αναφέρουν οι Ulutag Guven & Ozen Koral (2008:34). Οι ίδιοι επισημαίνουν πως «*η ιστορία που διδάσκεται στο σπίτι είναι πολύ πιο δυνατή από αυτή που διδάσκεται στο σχολείο. Τα συμβολικά γεγονότα και πρόσωπα δεσπόζουν*». Όπως φαίνεται, η επίλυση αυτού του προβλήματος δεν είναι καθόλου εύκολη και απλή. Παρόλο που κατά το τρίτο τέταρτο του 20ου αιώνα η οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική και έμφυλη ιστορία αναδύονται ως κλάδοι, φαίνεται αυτοί να μην εξαλείφουν την εθνικιστική αγκίστρωση. Αν και ο ακαδημαϊκός χώρος στρέφεται προς αυτές τις οπτικές εξέτασης του παρελθόντος το κοινωνικό σύνολο όλο και περισσότερο αρέσκεται στην αντίληψη που προβάλει η εθνική ιστορία (Σακκά, 2008:27). Πρόκειται για μία αντίδραση, μάλλον, λογική, αν και όχι αποδεκτή, εάν σκεφτεί κανείς πως οι άνθρωποι αυτοί εμποτίστηκαν με τέτοιες αντιλήψεις από τη μία, όπως και με τη θεώρηση της προσπάθειας εκρίζωσής τους σαν κίνδυνο από την άλλη. Έτσι, όσο ο ακαδημαϊκός χώρος άνοιγε νέους δρόμους μελέτης, τόσο το μη εκπαιδευμένο κοινό προσπαθούσε να μείνει προσκολλημένο στις αρχικές θεωρήσεις.

Όπως αναφέρει ο Γατσωτής (2006:588), το παρελθόν αποτέλεσε πηγή μιμητικών προτύπων που προσέφερε τις πολύτιμες υπηρεσίες του στο έθνος. Ωστόσο, οι εθνοκεντρικές προσεγγίσεις αντιμετωπίζουν το έθνος σαν κάτι που δεν σημειώνει μεταβολές μέσα στον χρόνο, οπότε είναι α-ιστορικό. Κάτι τέτοιο, όμως, δεν ισχύει, τουλάχιστον από τα όσα δείχνουν οι ερευνητικές μελέτες, πόσο μάλλον όταν παρατηρούνται στοιχεία που οδηγούν στον σχηματισμό του και την εξέλιξή του (Χατζόπουλος, 2017:111). Επιπλέον, η προσπάθεια επιβολής, στην κοινή συνείδηση, πανομοιότυπων εθνικών χαρακτηριστικών εκφράζει έναν εξαναγκασμό προς μία συνολική ιστορία, χωρίς ιδιαίτερα γνωρίσματα, προερχόμενα από τη διαφορετικότητα που εδραιώνει ο κάθε τόπος. Οι διαφοροποιήσεις αυτές ανά τόπο αντιμετωπίζονται ως ενδεχόμενοι παράγοντες για τη διάσπαση της ενιαίας πολιτισμικής και πληθυσμιακής ταυτότητας (Ρεπούση, 2000β:98-99), από τους υπερασπιστές της εθνοκεντρικής διάστασης.

Αλλά το πρόβλημα δεν φαίνεται να είναι αποκλειστικά και μόνο ελληνικό, όταν η εθνική ιστορία αποτελεί, ίσως, το μοναδικό θέμα με το οποίο ασχολούνται οι μαθητές του δημοτικού (Peyrot, 2000:11; Γαλάνη, 2011β:75). Πόσο πρόσφατο είναι, όμως, το φαινόμενο αυτό και πόσο αφορά, σαν πρόβλημα, μόνο στην εποχή μας;

Ο 19ος αιώνας είχε περάσει ήδη από τα μέσα όταν η σχολική ιστορία προέκυψε από τα ιστορικά δημιουργήματα που κατεύθυναν το κέντρο βάρους τους στο εθνικό,

επιτελώντας όχι μόνο έργο προσαρμογής στην κοινωνία και τις υφιστάμενες συμπεριφορές της, αλλά και με ρόλο ώθησης του εθνικού προσδιορισμού (Κόκκινος, 1998α:147-148&375). Την περίοδο αυτή στη Γερμανία τα σχολικά εγχειρίδια του συγκεκριμένου μαθήματος στρέφονται προς περιεχόμενα ανάδειξης της αγάπης προς την πατρίδα, ενώ η ίδια μεταστροφή παρατηρείται στη Γαλλία και την Ιταλία λίγο αργότερα. Σε μεταγενέστερο χρόνο, με την επικράτηση του φασισμού, στη μεν Γερμανία η ιστορία, που είναι κοινή για το σύνολο του Ράιχ, στοχεύει στην εθνική ταυτότητα και τον πόλεμο, στη δε Ιταλία, το κοινό σε όλες της περιοχές βιβλίο επιδιώκει τη μύηση των μαθητών στην ιδεολογία, που η καθεστηκυία εξουσία πρεσβεύει. Με βάση το πρότυπο αυτό κινήθηκαν και άλλα ευρωπαϊκά κράτη, έως και τη λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, οπότε και το όραμα της αναδυόμενης Ενωμένης Ευρώπης οδήγησε αφενός στη σταδιακή αλλαγή του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων, οπότε και αφαιρέθηκαν αναφορές με στόχευση τον επηρεασμό και που δεν ήταν αποτέλεσμα μελέτης του θέματος, και αφετέρου δόθηκε βαρύτητα στα κοινά χαρακτηριστικά των λαών της (Cajani, 2006:112-122).

Ας μη λησμονούμε, όμως, πως

> *από τον κανόνα δεν ξεφεύγει η ελληνική σχολική Ιστορία. Κάτω από την επίδραση των ευρωπαϊκών καταβολών και σε συνδυασμό με την απαξιωτική στάση των Ευρωπαίων απέναντι στο ελληνικό έθνος, εκπορευόμενη από τη γεωγραφική κατάταξη του ελληνικού κράτους στην αρνητικά ταξινομημένη Ανατολή και την αμφισβήτηση της ιστορικής συνέχειας των Ελλήνων εξαιτίας της διάστασης ανάμεσα στο εξιδανικευμένο παρελθόν και την άδοξη πραγματικότητα του παρόντος, η γνωστική αυτή περιοχή αναγορεύεται στην κατεξοχήν ενδεδειγμένη για εθνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση και καλείται να υπηρετήσει εξωιστορικούς, κυρίως, σκοπούς, στους οποίους υποτάσσει ρητά τους ιστορικούς*

(Αδάμου-Ράση, 2006:334). Με άλλα λόγια, χρησιμοποιήθηκε και καταστρατηγήθηκε ώστε να επιτευχθεί η εθνική ενότητα, όταν αυτή αμφισβητούταν.

Η πρόκληση της πεποίθησης, στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος, ότι όλοι οι κάτοικοι ανήκουν στο ίδιο έθνος και η επιβεβλημένη επίτευξη της εθνικής τους σύνδεσης, όπως συνέβη και στα άλλα κράτη, φαίνεται να ώθησε προς την κατεύθυνση αυτή (Φλουρής & Ιβριντέλη, 2002:444). Ως αφορμή θεωρείται η θέση του Γερμανού ιστορικού Jakob Phillip Fallmerayer της επικράτησης των σλαβικών στοιχείων στην περιοχή, με τις επερχόμενες απόπειρες να αποβλέπουν στην απόκρουσή της (Γκότοβος,

2003:101; Κοκοσολάκης, 2004:44; Κατσαδώρος & Γκοτζαγεωργίου, 2010:2). Το στήριγμα στην προσπάθειά τους αυτή βρέθηκε στην ιστορική συνέχεια από την αρχαιότητα μέχρι το σήμερα. Η πρόταση ήρθε από τον Σπυρίδωνα Ζαμπέλιο, ο οποίος χρησιμοποίησε το Βυζάντιο για να εξασφαλίσει τη σύνδεση μεταξύ της αρχαίας και της σύγχρονης ελληνικότητας. Το αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας διασφάλισης εθνικής σταθερότητας και ενωτικής συμπεριφοράς της κοινωνίας ήταν οι λαοί και οι πολιτισμοί τους να κατατάσσονται αξιολογικά, και πέραν της εθνικής υπερηφάνειας να παρατηρούνται στάσεις και συμπεριφορές που αφορούν μόνο στο «φαίνεσθαι» του λαού, όντας εξαιρετικά πολιτισμικά δείγματα (Κόκκινος, 1998α:349; Κωφός, 1999:205; Φλουρής & Ιβριντέλη, 2002:443). Ωστόσο ο Κωνσταντίνος Παπαρηγόπουλος αναγόρευσε και καθιέρωσε το διακριτικό αυτό γνώρισμα στην ελληνική ιστορία (Κουλούρη, 1988β:40&53-55; Αβδελά, 1998:20; Κόκκινος, 1998α:350; Βερέμης, 1999:28; Κιτρόεφ, 1999:272; Ουμούτ & Σόφος, 2008:131-134). Το 1853 εκδίδεται για πρώτη φορά η «Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, Από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι της σήμερον, προς διδασκαλία των παίδων…» (Κουτρουμπά, 1998:262), οπότε και η ιστοριογραφική προσπάθεια περνάει και στο σχολικό περιβάλλον, προσδίδοντάς του ένα χαρακτήρα που έως και σήμερα δεν κατάφερε να απεμπολήσει.

Στη λογική αυτή, στην αρχαία ελληνική ιστορία οι νεοέλληνες βρίσκουν τη θεμέλια καταγωγή τους και τις πολιτισμικές παραδόσεις, που αποτέλεσαν τη βάση διάπλασης όχι μόνο του έθνους μας, αλλά και της Ευρώπης γενικότερα, που είναι ενωμένοι και χωρίς διαφορές απέναντι στον κοινό εχθρό τους, τους Πέρσες. Έπειτα το Βυζάντιο, πέραν της συνοχής που εξασφάλισε, αποτέλεσε τον προστάτη της χριστιανοσύνης, οπότε και καθιερώθηκε ως αναγκαία η μελέτη του από τους μαθητές (Αδάμου-Ράση, 2006:350-352). Εξάλλου έθνος και θρησκεία είναι παραδοσιακά τα συστατικά στήριξης του «γνήσιου πατριωτισμού» μιας προκρούστειας ιστορικής επίκλησης δεκανικού χαρακτήρα.

Μάλιστα, το εθνικό στοιχείο της αγωγής δεν αποτυπώνεται μόνο στο συγκεκριμένο βιβλίο. Σε νομοσχέδιο του 1899 αναφέρεται και ως σκοπός του δημοτικού σχολείου. Τελικά, «*από τα πρώτα χρόνια της ελληνικής ανεξαρτησίας η εκπαίδευση κλήθηκε να διαδραματίσει ενεργό ρόλο: θα απάλλασσε τον ελληνικό λαό από τα ελαττώματα που του είχε κληροδοτήσει η μακραίωνη δουλεία και θα επανέφερε στο προσκήνιο το πολιτισμικό προβάδισμα του ελληνικού πνεύματος*» (Κουλούρη, 1988α:9). Στον τρόπο αυτό σκέψης παρατηρούμε πως οι πολιτισμικές επιρροές της

τουρκοκρατίας ή της ενετοκρατίας έχουν λάβει μία συγκεκριμένη διάσταση, οπότε και επήλθε ο χαρακτηρισμός τους με αρνητικές αξιολογικές κρίσεις. Η ίδια «εθνική κατεύθυνση» θα δοθεί και στη διδασκαλία της ιστορίας. Στους αντιπάλους μας δεν αναγνωρίζεται κανένα θετικό στοιχείο, ενώ οι πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των δύο πλευρών αναδεικνύουν την ανωτερότητα της ελληνικής πλευράς.

Έναν αιώνα αργότερα από τον Σμπιλίρη (1988:149) επισημαίνεται, για τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνταν κατά το 1986, ότι οι άλλοι λαοί αντιμετωπίζονται με αντικειμενικότητα και χωρίς υποτιμητικό τρόπο, αν και συνεχίζει να διακρίνει υποκειμενικά στοιχεία σε επίπεδο εθνικής πραγμάτευσης του θέματος. Το ερώτημα, πάντα καίριο, συνεχίζει να ψάχνει την καταφατική του απάντηση. Έχει καταφέρει σήμερα το εκπαιδευτικό μας σύστημα την εκούσια εγκατάλειψη της εθνικιστικής προσέγγισης του παρελθόντος, στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, στις μεθόδους, στις πρακτικές, αλλά και, τελικά, και τις πεποιθήσεις των διδασκόντων;

Η Βούρη (2003:330) απαντάει πως από τα πρώτα της βήματα μετά τη σύσταση του κράτους μας συνεχίζει να είναι ελληνοκεντρική, ενέχοντας μεγαλύτερο πολιτισμικό επίπεδο, ως επιβεβλημένη πράξη τοποθέτησης της κοινωνίας σε κοινή βάση με αδιαίρετη εθνική ταυτότητα, που εδραιώθηκε από το συγκεντρωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσής μας. Η Ηλιοπούλου (2002:319-320; Γατσωτής, 2006:591-592; Κουσερή, 2015:122), σε ερευνά της το 2002, παρατήρησε εθνοκεντρικές αντιλήψεις ως προς το τι διδασκόμαστε από το μάθημα της ιστορίας σε μαθητές γυμνασίου και λυκείου, ενώ και οι Κόκκινος, Αθανασιάδης, Βούρη, Γατσωτής, Τραντά και Στέφου, μεταξύ άλλων, κατέληξαν σε έρευνά τους σε 275 εκπαιδευτικούς και 651 μαθητές στο ίδιο συμπέρασμα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Κόκκινος, και συν., 2005:165; Κουσερή, 2015:123). Αυτό το πρόβλημα φαίνεται να μην απασχολεί μόνο την Ελλάδα. Έτσι, ο Barton παρατηρεί πως οι μαθητές της Αμερικής προσεγγίζουν την ιστορία ως το μέσο που θα συμβάλει στη δόμηση της εθνικής τους ταυτότητας, αφού ο τρόπος που διδάσκονται το παρελθόν επικεντρώνεται στην εξέλιξη τους έθνους τους, κάτι το οποίο δεν παρατηρείται στη Βόρεια Ιρλανδία, που η ιστορία εστιάζει σε μία κοινωνικής φύσεως προσέγγιση και τον υλικό πολιτισμό των κοινωνιών μέσα στον χρόνο (Barton, 2008a:315-324; 2008b:350-351; Κουσερή, 2015:135).

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί πως «*με τον όρο εθνική ταυτότητα προσδιορίζεται ένα σύνολο στοιχείων τα οποία προσδίδουν συγκεκριμένη εθνική υπόσταση σε άτομο, άτομα ή ομάδες ατόμων. Αποτελεί τον όρο μέσω του οποίου*

ομάδες ή άτομα αυτοπροσδιορίζονται εθνικά. Οι εθνικές ταυτότητες, όπως και κάθε ταυτότητα, δεν αποτελούν σταθερά και αμετάβλητα στοιχεία» (Γαλάνη, 2011α:115).

Η Γαλάνη (2011α:119) αναφέρει πως τη δεκαετία του ’80 η διδασκαλία της ιστορίας δείχνει να έχει μία κατεύθυνση προς την ανάπτυξη πατριωτικών πεποιθήσεων, οπότε και φτάνει μέχρι και την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα να έχει την κατεύθυνση αυτή. Αυτό συνεπάγεται οι μαθητές όχι μόνο να μην έχουν καμία επαφή με το παρελθόν των γειτονικών λαών, αλλά, τελικά, ούτε καν και της ίδιας τους της πατρίδας, και να μην αποκτούν επίγνωση της ύπαρξης κι άλλων ομάδων που ενυπάρχουν στη χώρα τους. Με άλλα λόγια, φαίνεται πως ακόμη και η εφαρμογή των εθνικής οπτικής είναι ελλιπής και μονομερής, δεν προσεγγίζει συνολικά το θέμα και, φυσικά, δεν δίνει τρόπους καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης και ενσυναίθησης.

Σε κάθε περίπτωση, η μεταχείριση αυτής της ιστορίας δεν δύναται να είναι άμοιρη ιδεολογικής χρήσης, ενώ από τότε μέχρι και τη μεταπολίτευση δεν αλλάζει σχεδόν σε καμία περίπτωση κάτι ουσιαστικό. Η προσπάθεια εγχάραξης κοινής πορείας με τη Δύση, έχει ως συνέπεια την απόπειρα απόδειξης της συνέχειας, μοναδικότητας και ανωτερότητας των Ελλήνων (Δημαράς, 1982:ιβ; Κουλούρη, 1988β:33; Αδάμου-Ράση, 2006:335). Της ίδια πεποιθήσεως είναι και ο Κόκκινος (1998α:351). Θεωρεί ότι οι τρεις αυτές περίοδοι δεν διακρίνουν μόνο τις χρονικές διάρκειες του παρελθόντος, ως τρόπος προσέγγισής του στα πλαίσια του σχολείου, αλλά και την κεντρική γραμμή της έμπρακτης εθνικής ιδεολογίας και της παράγωγης συλλογικής ταυτότητας. Και εάν η κατάσταση που υπάρχει αυτήν τη στιγμή φέρει τέτοιου είδους χαρακτηριστικά, δεν αρκεί να μένουμε στη διαπίστωση. Επιβάλλεται η εξεύρεση των λόγων που οδήγησαν σ’ αυτή και το προχώρημα στις αντίστοιχες λύσεις. Μία τέτοια, εξάλλου, προσπάθεια είναι η παρούσα μελέτη. Μάλιστα, η όλη προσπάθεια καθίσταται επιτακτική εάν αναλογιστούμε την άποψη της Κουλούρη (1988β:33) ότι «*η ευρωπαιοκεντρική άποψη στηρίζεται στο αντιθετικό ζεύγος πολιτισμένος-βάρβαρος, εργαλεία ιεράρχησης των «αξιομνημόνευτων» γεγονότων και αποτίμησης της προσφοράς κάθε λαού στην πορεία της ανθρωπότητας προς τον πολιτισμό*».

Γενικότερα, ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας Αναλυτικών Προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων απασχολεί τη σημερινή ελληνική επιστημονική κοινότητα (Αβδελά, 1998:12; Ανδρέου, 2008:9-12; Κουσερή, 2015:102). Αυτό αναγνωρίζεται να φέρει τις επικρατούσες απόψεις, συνιστώντας πολιτικό εργαλείο, πέραν της παιδαγωγικής του αξίας (Αδάμου-Ράση, 2006:335-336). Μεταξύ άλλων, η χρήση της ιστορίας για συστηματική διάδοση πολιτικών ιδεών εντοπίζεται και στην απουσία

έκθεσης των μαθητών σε ιστοριογραφικές θέσεις, που να συμπεριλαμβάνουν αλλότροπες ερμηνείες του ίδιου παρελθοντικού φαινομένου (Αβδελά, 2014). Έτσι, η ιστορία που διδάσκεται στα σχολεία προάγει την ιστορική μνήμη, που ωστόσο εξαρτάται από την επικρατούσα ιδεολογία της κυρίαρχης ομάδας και η οποία αποτυπώνεται, τελικά, στα σχολικά εγχειρίδια (Γκίκα, 2010:97).

Η ιστορία πολλές φορές αποτελεί τη βάση και την τεκμηρίωση διαφόρων θέσεων, ακόμη κι αν αυτή είναι «κομμένη και ραμμένη» στα μέτρα του καθενός, από τους πιο απλούς ανθρώπους, έως και τις κυρίαρχες ομάδες. Η ιδεολογική της χρήση, ωστόσο, είναι πολύ πιο επικίνδυνη στη δεύτερη περίπτωση, καθώς αυτές έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο και, συνεπώς, επηρεάζουν περισσότερους. Αυτό οδηγεί αφενός στη δημιουργία κοινωνικών ψυχώσεων, αφετέρου η μελλοντική ολοκληρωτική του πτώση θα οδηγήσει στη διεύρυνση της ρήξης της σχέσης των πολιτών με την, ήδη μη άρτια, ιστορική παιδεία (Σκλαβενίτης, 2004:220-221).

Μία ακόμη από τις δικαιολογίες που προβάλλονται αποτελεί ο κατ' επίφασιν αειθαλής κίνδυνος από την πολιτισμική επικοινωνία με ομάδες που δεν μοιάζουν με εμάς (Καμαρινού, 2011:154-155). Παράλληλα, είναι γεγονός πως, τουλάχιστον αναφορικά με τα ευρωπαϊκά δεδομένα, η ίδρυση των κρατών ήρθε μετά από πολεμικές συγκρούσεις και διχασμούς, εθνικούς ή φυλετικούς, οπότε και υποβιβασμό των ανθρωπιστικών στοιχείων (Κουτρουμπά, 1998:76). Πώς θα μπορούσε να επιτευχθεί μία στοχοθεσία που να ξεφεύγει από τον εθνοκεντρικό άξονα εάν το περιεχόμενο του μαθήματος εστιάζει σε πολεμικές συγκρούσεις και γεγονότα που αναφέρονται σε διχαστικές και εχθρικές καταστάσεις μεταξύ των ετεροχθόνων λαών, που συνθέτουν την ευρωπαϊκή κοινότητα ή ακόμη και του συνόλου των λαών της υφηλίου; Αλλά και μία επικέντρωση στο οικονομικό υπόβαθρο μεταξύ των κρατών δεν θα μπορούσε να αποτελέσει μία στέρεα βάση για την οικοδόμηση μίας σχέσης εμπιστοσύνης και σεβασμού, καθώς και σε αυτήν την περίπτωση παρατηρούνται ανταγωνισμοί μεταξύ των κρατών, που καταλήγουν στη δημιουργία πολιτικής και οικονομικής ανομοιομορφίας μεταξύ τους, άρα και η όποια ενασχόληση εστιάζει σε διαφοροποιητικά στοιχεία. Οι θέσεις αυτές σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει πως πρέπει απεμπολεθούν ολοκληρωτικά από τη διδασκαλία της ιστορίας, καθώς το μάθημα καλείται να εξυπηρετήσει ταυτόχρονα πολλούς στόχους, αλλά και αποτελεί χρέος μας να εφοδιάσουμε τους μαθητές με τον μηχανισμό της ταυτόχρονης αναζήτησης διαφορετικών και πολυσχιδών οπτικών προσεγγίσεων για το εκάστοτε θέμα, μεταξύ των οποίων και της πολιτισμικής.

Αλλά και η μελέτη της ιστορίας σε εθνικό επίπεδο δεν φαίνεται να πετυχαίνει τη στοχοθεσία της, αφού η εθνικιστική θέαση του παρελθόντος δίνει βαρύτητα μέσα από την υπερβολική προσήλωση σε αξίες και πτυχές της ζωής, που ακολουθούν το πνεύμα και τις συνήθειες μιας άλλης εποχής, σημειώνει ο Λεοντσίνης (1996:207) και συνεχίσει υπογραμμίζοντας πως «*ο πανηγυρικός τόνος, ο ψευδολογοτεχνικός εντυπωσιασμός και η πατριωτική έξαρση αποτελούν, σε πολλές περιπτώσεις, απατηλά μέσα προβολής του εθνικού ιστορικού γίγνεσθαι. Ακόμη, θέματα που αφορούν πτυχές των παραδοσιακών αξιών και θεσμών, εφόσον αντιμετωπίζονται ως κάτι ιερό και απαραβίαστο και ως μη επιδεχόμενα κριτική, εκτρέφουν τη συντήρηση και την προγονολατρεία*». Τέλος, η επικέντρωση του μαθήματος σε γεγονότα σημαίνει πως δεν αναφέρονται όψεις για τις οποίες δεν είμαστε περήφανοι, όπως, βέβαια, και αντίστοιχες προσωπικότητες, καθώς αυτά θα ήταν μελανά σημεία και στην εθνική μας ταυτότητα (Αδάμου-Ράση, 2006:355). *«Κάθε έθνος έχει τα οικογενειά του μυστικά»* (Ferro, 2001:365; Παπαδάτος-Αναγνωστόπουλος, 2007; Γαλάνη, 2011β:330)*, μας λέει ο Γάλλος ιστορικός Marc Ferro μυστικά που, στο «εθνοποιητικό» μάθημα της ιστορίας, κρύβονται ή προδίδονται με διάφορους τρόπους (ή τεχνικές): απώθηση-αποσιώπηση, αντιστροφή, μισή αλήθεια, συρρίκνωση, εκτεταμένη αφήγηση*» (Παπαδάτος-Αναγνωστόπουλος, 2007; Γαλάνη, 2011β:330). Διαφαίνεται, λοιπόν, πως η θέαση αυτή της ιστορίας δεν εμπεριέχει ούτε την κριτική στάση των μαθητών, ούτε, βέβαια, συνδέει το τότε με το τώρα με ένα διαλογικό τρόπο, που να επιτρέπει την ανταλλαγή στοιχείων με άλλες κοινωνίες και τη ζύμωσή τους στο επίπεδο της καθημερινότητας των απλών πολιτών, παρά μόνο το σήμερα αποτελεί φυσική συνέχεια ενός μονόδρομου μονοπατιού περασμένων εποχών.

Και στο αποτέλεσμα αυτό ευθύνεται και το εκπαιδευτικό σύστημα, ως επίσημη και κεντρικά υφιστάμενη δομή.

> *Εδώ και δεκαετίες, με την έγκριση διαδοχικών κυβερνήσεων και κρατικών στελεχών, το σχολείο συγκροτεί μια εθνική ταυτότητα ευάλωτη και ανασφαλή, εχθρική απέναντι στους άλλους και φοβική απέναντι στην αλλαγή. Η εθνική αυτή ταυτότητα έχει αφετηρία στη ρομαντική αντίληψη του 19ου αιώνα για το έθνος. Αναπαράγεται μέσα στον χρόνο σκιαγραφώντας το ελληνικό έθνος ως ενιαία και αναλλοίωτη οντότητα που διαπερνά τους αιώνες και αντιστέκεται στις μόνιμες επιβουλές των ποικιλώνυμων εχθρών του. Το ελληνοκεντρικό αυτό έθνος είναι και συγχρόνως και ευρωκεντρικό, με την έννοια ότι προσδοκά μονίμως την ταύτισή του με τον υποτιθέμενο ανώτερο ευρωπαϊκό πολιτισμό, χάρη στην αρχαία κληρονομιά του*

(Αβδελά, 2014). Ας μην ξεχνάμε, όμως, πως η ανάπτυξη της ιστορίας ως επιστήμη έλαβε χώρα την περίοδο που κυριαρχούσε η έννοια του έθνους-κράτους, οπότε και επικεντρώθηκε σ' αυτό (Γκέκας, 2008:272). Αλλά κι αν έτσι έγινε, αυτό δεν αποτελεί δικαιολογία για την εμμονή σ' αυτού του είδους την προσέγγιση.

Εντέλει, η κεντρική συσχέτιση του σχολικού μαθήματος της ιστορίας με τις ενέργειες δόμησης της εθνικής μας ταυτότητας φαίνεται να καθιστά την κριτική σκέψη στην τάξη ως μη πραγματοποιήσιμο στόχο (Κόκκινος, 1998α:344). Μάλιστα, αυτού του είδους η διδασκαλία της ιστορίας αμφισβητήθηκε πριν το κλείσιμο του 20^{ου} αιώνα, στρέφοντας το ενδιαφέρον στις πηγές και τη δημιουργία ιστορικού λόγου μέσα από αυτές (Ρεπούση, 2000α:319-321; Γαλάνη, 2011β:327). Έτσι, ο μετριασμός των ιδεολογικών εντάσεων που δημιουργούνται στους μαθητές μπορεί να επέλθει και μέσα από την προώθηση της κριτικής σκέψης, όπως και από την αξιοποίηση αντίστοιχων αποσπασμάτων στο μάθημα της γλώσσας, που να αναδεικνύει περιπτώσεις που η διαφορά πολιτισμών δεν αποτέλεσε εμπόδιο στη δόμηση σχέσεων φιλίας των λαών κατά το παρελθόν (Κυρίδης, Ντίνας, Δρόσος, & Γαλάνη, 2002:420-421). Επιπρόσθετα, αντίστοιχα κείμενα, αλλά και γενικότερα ιστορικές πηγές, θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για τη μελέτη των θεμάτων αυτών στο μάθημα της ιστορίας, έχοντας πάντα υπόψη μας πως αυτή βρίσκεται και αναδεικνύεται και μέσα από τις καθημερινές πτυχές των απλών ανθρώπων και δη των ανθρώπων του τόπου μας.

Εάν η ιστορία επικεντρωθεί σε εθνοκεντρικά μοντέλα, σημαίνει πως διδάσκεται ένα μόνο μέρος της, όπως και μόνο κάποιο τμήμα του πολιτισμού της, δείχνοντας προτίμηση σε μερικές μόνο εκδοχές του παρελθόντος, αυτές της επικρατέστερης ομάδας. Αλλά εντός ενός έθνους υπάρχουν επιμέρους κοινωνικές ομάδες που αυτομάτως αγνοούνται (Θώδης, 2011:1). Εδώ η λύση δύνανται να εντοπιστεί στην ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων, που ο εκάστοτε τόπος προσφέρει, καθώς η πληθώρα των διαφορετικών ομάδων στην επικράτεια θα μπορούσε να κάνει δύσκολη τη μελέτη όλων των περιπτώσεων. Έτσι, η αναζήτηση του ιστορικού και πολιτισμικού παρελθόντος, όπως αυτό υπαγορεύεται από τις κατά τόπους συνθήκες όχι μόνο θα ήταν περισσότερο ενδιαφέρουσα, αλλά θα είχε νόημα και για τους συμμετέχοντες μαθητές.

Παλιότερα, η κοινωνική προσαρμογή είχε εθνοκεντρικές κατευθύνσεις με σκοπό τη δόμηση εθνικής ταυτότητας. Σήμερα κυριαρχούν αξίες όπως η συνεργασία και η πίστη στη διαφορετικότητα, ομάδων και πολιτισμών, με την εκπαίδευση να έχει ηθική υποχρέωση να αλλάξει, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στο διαφορετικό αυτό περιβάλλον (Καύκα, 2002:268). Στη σκέψη αυτή θα ήταν συνετό να συνυπολογιστεί

το εύρος εθνοτικών διαφοροποιήσεων, που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη Ελλάδα, καθώς και ότι τα εθνικά κράτη επιδιώκουν την ειρηνική και αρμονική συνύπαρξη με τους άλλους (Φλουρής & Ιβριντέλη, 2002:446). «*Σήμερα, με την λήξη του ψυχρού πολέμου, την κατάρρευση των κομουνιστικών καθεστώτων, την ενοποίηση της Ευρώπης, αλλά και την αναζωπύρωση των εθνικισμών και του ρατσισμού σε μια κοινωνία παγκοσμιοποίησης, το ζήτημα της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας, τίθεται εκ νέου, επιτακτικό, αλλά και σε συνδυασμό με το θέμα της ευρωπαϊκής ταυτότητας*» (Μπούντα, 2006:131), στοιχείο που θα αναλυθεί στην υποενότητα που ακολουθεί.

Η δικαιολογία του αισθήματος ενότητας και του συναισθήματος της υπερηφάνειας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «*ως ένας αδικαιολόγητος τρόπος πολιτικής κατήχησης, που οδηγεί στον εθνοκεντρισμό και την πολιτιστική απολυτότητα*» (Λεοντσίνης, 1996:193). Εξάλλου, πόσο απόλυτος μπορεί να είναι ο πολιτισμός όταν ο χρόνος και ο τόπος αποτελούν τους κατεξοχήν παράγοντες που επιδρούν επουσιωδώς σε μια αέναη αντικατάσταση των συστατικών του στοιχείων;

4.3.3 Οικουμενική, συμπεριληπτική και διαπολιτισμική διάσταση στην ιστορική εκπαίδευση

Μελετώντας το ζήτημα εκτός της οπτικής που επιβάλει η εθνικιστική σκοπιά, τίθεται ο προβληματισμός για την ευρωπαϊκή διάσταση στη μελέτη του παρελθόντος και αντίστοιχα στις διεθνείς επιδράσεις δια του υφισταμένου παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος και τις πολυπολιτισμικές επιρροές και κοινωνίες στις οποίες ζούμε.

Είναι γεγονός ότι το μάθημα της ιστορίας έχει επικεντρωθεί στον «ανώτερο» πολιτισμικά τόπο της Ευρώπης, όπου η Ελλάδα, η Ρώμη και οι Ανατολικές χώρες της Μεσογείου θεωρούνται ότι αποτελούν την έναρξή της. Αντιθέτως, τοποθετούνται στο περιθώριο η Αφρική και η Αμερική, έως ότου αρχίζουν να σχετίζονται με την ευρωπαϊκή ιστορία, όπως και η Ασία, που μνημονεύεται μόνο όταν οι περιστάσεις το ευνοούν (Βλάχου, 2006:424). Ο Γατσωτής (2006:600), επικαλούμενος την έρευνα «Youth and History», παρατηρεί πως οι Έλληνες μαθητές δείχνουν να αρέσκονται σε μια ευρωκεντρική αντίληψη, καθώς θεωρούν ότι και ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός συνεισέφερε σε αυτό το οικοδόμημα, οπότε και το έθνος τους να συγκαταλέγεται σε μια καλύτερη αξιακή θέση, αν και δυσκολεύονται να αποτινάξουν από πάνω τους την παράδοση για χάρη του εκσυγχρονισμού, ενώ από την άλλη δεν αισθάνονται άνετα με την ύπαρξη μεταναστών. Αυτό που θα μπορούσε να σχολιαστεί είναι πως οι εθνοκεντρικές τάσεις, που χαρακτηρίζουν την προσέγγιση του παρελθόντος,

επεκτείνονται από τα παιδιά, και ίσως όχι μόνο, προς μια υπερεθνική περιοχή, όταν αυτή θεωρείται ανώτερη, ενώ δεν καθίστανται αποδεκτά υπερεθνικά χαρακτηριστικά, όταν σε αυτά συνυπάρχουν στερεοτυπικά κατάλοιπα ενός αλλότριου «άλλου», που του αποδίδονται στοιχεία πολιτισμικής οπισθοδρόμησης. Για πολλοστή φορά η υπαιτιότητα της συμπεριφοράς αυτής δύνανται να εντοπιστεί και στην πολιτισμική βαθμοθέτηση των λαών.

Σε έρευνα των Μαυροσκούφη & Κυρίτση (2009:39-42) σε μαθητές του νομού Θεσσαλονίκης και στο ερώτημα αναφορικά με του λόγους που τα παιδιά θεωρούν ελκυστικό το μάθημα της ιστορίας το 34,8% των ερωτηθέντων, που είναι και το μεγαλύτερο ποσοστό σε σύγκριση με τις υπόλοιπες απαντήσεις, επικαλέστηκε τη γνωριμία με τον πολιτισμό των λαών σε παγκόσμιο επίπεδο. Ωστόσο, στη δεύτερη θέση έρχονται με ποσοστό 17,4% οι μαθητές που τους συνεπαίρνουν οι μάχες και οι πόλεμοι και στην τρίτη θέση με ποσοστό 13,5% οι μαθητές που επικεντρώνεται στην εθνική κληρονομικά και την εθνική υπερηφάνεια. Στις επόμενες θέσεις βρίσκονται οι μαθητές που αρέσκονται στη μελέτη των πηγών (12,1%) και αυτοί που θέτουν ως βασικό παράγοντα του μαθήματος τη μέθοδο του εκπαιδευτικού (10,6%), ενώ στην τελευταία θέση βρίσκονται αυτοί που προσεγγίζουν την ιστορία ως πηγή παραδειγμάτων για την αποφυγή λαθών στο σήμερα (5,8%). Σχολιάζοντας τα παραπάνω αποτελέσματα θα μπορούσε να ειπωθεί πως περί το ένα τρίτο των μαθητών αρέσκεται στη μελέτη των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των λαών γενικά, στοιχείο που λειτουργεί ενθαρρυντικά στην τοποθέτηση του πολιτισμού σε κεντρικό άξονα στην προσέγγιση του παρελθόντος. Υπάρχει, όμως, ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό μαθητών, αθροιστικά και πάλι κοντά στο ένα τρίτο, που οι πολεμικές συγκρούσεις και ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους, στοιχείο που θα μπορούσε να αναδεικνύει τις αντιλήψεις με τις οποίες έχει συνδεθεί η ιστορία, εντός ή εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, σήμερα βρίσκεται μπροστά σε ένα διπλό διακύβευμα. Από τη μία καλείται να δομήσει την εθνική ταυτότητα του μαθητή, ενώ από την άλλη την αντίστοιχη υπερεθνική ευρωπαϊκή (Κόκκινος, 2006β:316), καθώς ως κομμάτι μιας ενωμένης Ευρώπης θα πρέπει να λειτουργούμε τόσο αποδεχόμενοι την πολιτισμική ποικιλομορφία, όσο και την κοινή πολιτιστική κληρονομιά των υπόλοιπων χωρών (Flouris, 1998:93; Φλουρής & Ιβριντέλη, 2002:445). Πολύ περισσότερο από κάθε άλλη φορά φαίνεται στη σημερινή παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα πως οι πολιτισμοί επικοινωνούν μεταξύ τους, όπως, επίσης, φαίνεται ευκολότερα πως κοινωνίες φέρουν

πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά, που επιφέρουν μεταβολές στις ταυτότητες (Γαλάνη, 2011α:117). Η προετοιμασία των αυριανών πολιτών που θα κληθούν να ζήσουν σε μία κοινωνία με ισχυρά τα χαρακτηριστικά της παγκοσμιοποίησης και της αλληλεξάρτησης απαιτεί την καλλιέργεια του ιστορικού γραμματισμού και τα όσα αυτό συνεπάγεται για τη μεταφορά της γνώσης των μαθητών από κάποιο συγκεκριμένο χωρικό ή χρονικό πλαίσιο σε κάποιο άλλο (Schleicher, 2018:2; Γατσωτής, 2020:8).

Στη διαμάχη αυτή ο τόπος καλείται να βρει τη δική του θέση, χωρίς αυτό να σημαίνει πως παραγκωνίζεται από τις ευρωπαϊκές και παγκόσμιες θεωρήσεις. Η ανάδειξη των τοπικών χαρακτηριστικών προωθούνται και από την Ευρωπαϊκή Ένωση, ήδη από το 1992 με τη Χάρτα για την προστασία των περιφερειακών γλωσσών (Κυρίτσης & Φούκας, 2010:10-11)[44] και την από το 1954 Ευρωπαϊκή Πολιτιστική Σύμβαση που ωθείται η ενασχόληση με τη μελέτη της γλώσσας, της ιστορίας και του πολιτισμού ως συνδετικό στοιχείο των επιμέρους χωρών της Ευρώπης (Council of Europe, 1954; Γατσωτής, 2020:87). Ίσως να πρόκειται για μία πρώτη ένδειξη, όπου η ευρωπαϊκή ενοποίηση δεν θα πρέπει να μεταφραστεί σε καταστρατήγηση των επιμέρους εθνικών και τοπικών ιδιαιτεροτήτων. Ας σημειωθεί η έμφαση που δίνεται στην ιστορία και τον πολιτισμό των επιμέρους κρατών.

Ο Λεοντσίνης (1996:157) κάνοντας μία αναγωγή μεταξύ τοπικής, εθνικής και παγκόσμιας ιστορίας σημειώνει ότι η πρώτη ξεχωρίζει κάποιο στοιχείο που διακρίνει τον συγκεκριμένο τόπο από τα όμοια στοιχεία που συνδέουν τον τόπο με το εθνικό κομμάτι και, αντίστοιχα, η παγκόσμια ιστορία, αναφέρεται στα όμοια ιστορικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της υφηλίου, που διαχωρίζονται από τα εθνικά μας μοναδικά χαρακτηριστικά. Πλησιάζοντας το θέμα από μία άλλη οπτική, ο Χουρδάκης (2004:300) θεωρεί ότι η διδακτική της ιστορίας σήμερα έχει αρχίσει να στρέφεται πως μία περισσότερο οικουμενική αντίληψη, παρά την εναντίωση κάποιων ιστορικών και διδακτικολόγων που επιλέγουν περιπτώσεις με εθνικό υπόβαθρο, ως ήδη επιβεβλημένες στην ιστορική προσέγγιση. Εύλογα θα έθετε κάποιος το ερώτημα του πώς μπορεί να βοηθήσει η μελέτη του τόπου στην οικουμενική αυτή στροφή. Κι όμως, εν μέρει, το εθνικό θα μπορούσε να ξεπεραστεί από την προσέγγιση της ιστορίας από το τοπικό επίπεδο και στην αναγωγή σε παρόμοια ιστορικά φαινόμενα που χαρακτηρίζουν οποιοδήποτε άλλο επίπεδο προσέγγισης, όπως το εθνικό ή και το

[44] Οι Κυρίτσης & Φούκας εδώ παραπέμπουν στο: Κόκκινος, Γ. (2008). Πρόλογος. Στο: Χ. Σκούπρας, Όψεις και Τομές στην Τοπική Ιστορία της Βέροιας (1924-1974), Βέροια: Συνείδηση, σελ. 10-11

διεθνές. Όπως, δηλαδή, η μελέτη ενός περιορισμένου, σε έκταση, τόπου δεν αποκόπτει τη μελέτη ενός ευρύτερου χωρικού πλαισίου, έτσι, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί, με τα μεθοδολογικά εργαλεία που έχουν ήδη κατακτήσει οι μαθητές, η εξέταση και των υπερεθνικών πλαισίων. Με άλλα λόγια, η αξιοποίηση του τοπικού είναι η αφετηρία για την επαφή του παιδιού με τα μεθοδολογικά εργαλεία, οπότε στη συνέχεια να μπορεί να προβεί σε αντίστοιχες αναγωγές μη χωρικά προσδιορισμένες.

Από την άλλη, οι σύγχρονες κοινωνίες φέρουν διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτά που είχαμε συνηθίσει έως τώρα. Πλέον κυριαρχεί η πολιτισμική ετερογένεια και η ποικιλομορφία, σε αντικατάσταση της ομοιογένειας και της κοινής καταγωγής των μελών, που απαρτίζουν την παλαιότερη κοινωνία. Έτσι, πέραν της ισότιμης αντιμετώπισης, του σεβασμού και της κατανόησης του «άλλου» θα πρέπει να ενισχυθεί και η κοινωνική ένταξη, με την εκπαίδευση να καλείται να διαδραματίσει το δικό της ρόλο στην όλη προσπάθεια. Ειδικότερα για τα ελληνικά δεδομένα, ως χώρα υποδοχής μεταναστών, είναι χρέος τής εκπαίδευσης η ώθηση του πολιτισμικού πλουραλισμού, με απώτερο σκοπό την ελαχιστοποίηση των ρατσιστικών διαθέσεων (Καύκα, 2002:268). Το Συμβούλιο της Ευρώπης υποστηρίζει πως η αποστροφή της ξενοφοβίας και η ώθηση των συμπεριληπτικών διαδικασιών στις συνεχώς μεταβαλλόμενες από την εισδοχή μεταναστών και προσφύγων κοινωνίες μπορεί να επιτευχθεί και μέσα από την ιστορική εκπαίδευση (Γατσωτής, 2020:87). Επιπλέον, η αμοιβαία σύνδεση των κοινωνιών, μέσα από την παγκόσμια επικοινωνία, αποτελεί αδιαμφισβήτητο στοιχείο, οπότε το σχολείο οφείλει να προωθήσει τη συνεργασία τους και να ανατρέψει τα στερεότυπα προς το «άλλο». Οφείλει, επίσης, να διδάξει ότι η πολιτιστική πρόοδος είναι ένα συνολικό αποτέλεσμα και με διαφορετικά στοιχεία, πέρα των κοινών που μας συνδέουν (Αδάμου-Ράση, 2006:345). Συνεπώς, η εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα διαφοροποιείται, όπως άλλωστε διαφοροποιήθηκαν και οι ίδιες οι ευρωπαϊκές κοινωνίες ως προς τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά κατά το τελευταίο χρονικό διάστημα. Επιπλέον, η έννοια της ταυτότητας έρχεται και πάλι στην πρώτη θέση, αναζητώντας επανακαθορισμό, εξαιτίας της ιδεολογικής απήχησης του πολιτισμικού πλουραλισμού, που μετέβαλε τη σύσταση του παραδοσιακά αντιλαμβανόμενου εθνικού ελληνικού κορμού, ακολουθώντας τις ευρωπαϊκές μεταβολές των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών δράσεων (Γαλάνη, 2011α:116-118).

Από πολλούς η δόμηση μιας ισχυρής διαπολιτισμικής διδασκαλίας, που εναντιώνεται στις προκαταλήψεις και που οδηγεί στη βαθιά γνώση του σύγχρονου κόσμου, περνάει από το μάθημα της ιστορίας (Τραντάς, 2004:371; Cajani, 2006:126).

Εξάλλου, ήδη από το 1978 η διαπολιτισμική κατανόηση συσχετίζεται με το συγκεκριμένο μάθημα από το Συμβούλιο της Ευρώπης (Μπούντα, 2006:132; Γαλάνη, 2011β:245). Οι έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πέρασαν κατά τη δεκαετία του 1990 σταδιακά στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, οπότε και στα Προγράμματα Σπουδών της ιστορίας. Ο εμπλουτισμός αυτός επέφερε τροποποίηση του περιεχομένου, όχι μόνο σε επίπεδο τρόπων προσέγγισης και διδακτικών μεθόδων, αλλά και ως προς τη μετατόπιση της θεώρησης της Δύσης ως κέντρο των κοινωνιών (Γατσωτής, 2020:89-90).

Η πολυπρισματική θεώρηση εισήλθε στην εκπαίδευση γενικότερα ως συνέπεια της ενόχλησης από την εθνοκεντρική, παραδοσιακή και μονόπλευρη προσέγγισης της ιστορίας, των κοινωνικών ομάδων και του πολιτισμού από αυτή, της επίδρασης των προσφυγικών ροών προς την Ευρώπη και την εξ αυτής υποχρέωσης για ισότιμη αντιμετώπιση του διαφορετικού, αλλά και των επιταγών της ίδιας της ιστορίας που στράφηκε προς τη φύση και την πολλαπλή ανάγνωση των ίδιων των πηγών (Stradling, 2005:9-10; Γατσωτής, 2020:89). Η πολυπρισματικότητα στηρίζεται και από τις εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης, ως δεξιότητα της ιστορικής εκπαίδευσης και ουσιαστικό χαρακτηριστικό των μεθόδων του ιστορικού, που, ωστόσο, είναι σημαντική και για τον καθένα που προσπαθεί να αντιληφθεί το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει. Οιοσδήποτε, λοιπόν, επιθυμεί να είναι γνώστης του χώρου εντός του οποίου δρα, που σήμερα αντιστοιχεί με την παγκόσμια κοινότητα, είναι απαραίτητο να καλλιεργήσει αυτήν τη δεξιότητα, επομένως και οι μαθητές, ως αυριανοί πολίτες (Γατσωτής, 2020:89).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η εθνοκεντρική θεώρηση της ιστορίας εγείρει ιδεολογικές συμπεριφορές. Το πρόβλημα αναδύεται όταν αυτές συνδυάζονται με τη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία. Οι αναμενόμενες αντιδράσεις μπορεί να περιέχουν από ξενοφοβία και ρατσισμό, έως προσπάθειες κατ' επίφασιν ενσωμάτωσης των ατόμων αυτών, χωρίς ποτέ να επιτευχθεί η ουσιαστική συνοχή των δύο πλευρών, αναφέρει η Βλάχου (2006:434-435) και σημειώνει πως «*το διαπολιτισμικό όχημα, με αφετηρία τη διδακτική αξιοποίηση του τοπικού, μέσω των ελληνικών και μη ελληνικών στη χώρα μας καταλοίπων-μνημείων πολιτισμού, μπορεί να οδηγήσει στην καλλιέργεια ιστορικής και πολιτισμικής συνείδησης, σεβασμού στην πολιτισμική μας κληρονομιά, αλλά και στον πολιτισμό των άλλων λαών […]*».

Ως βασικοί λόγοι για το ότι η ιστορική εκπαίδευση δεν εισάγει τις θέσεις της διαπολιτισμικότητας είναι η μη ύπαρξη πολιτικής βούλησης για την υλοποίηση των

αρχών αυτών που ασπάζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η φύση του εκπαιδευτικού συστήματος που χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό (Βούρη, 2006:33; Γαλάνη, 2011α:121).

Σύμφωνες με απόψεις και συνυπολογίζοντας (Taylor, 1994:65-66; Λεοντσίνης, 2004:289; 2007:27), την υφιστάμενη πολυπολιτισμική κατάσταση θεωρείται ότι ένα νέο Πρόγραμμα Σπουδών στην ιστορία χρειάζεται να εστιάζει στην έννοια και στο περιεχόμενο της πολυπολιτισμικότητας, ενώ ο Mattozzi (2006a:152-153) υπερθεματίζοντας των θέσεών του για διδασκαλία της ιστορίας με την αξιοποίηση του πολιτισμού κάνει λόγο για τις «εικόνες πολιτισμού». Αυτές στην ουσία εμπεριέχουν ανθρωπολογικό ή εθνογραφικό περιεχόμενο, χωρίς αξιολογικό χαρακτήρα. Τα παιδιά, μέσα από τις εικόνες αυτές, μαθαίνουν για τον πολιτισμό των λαών, μη εστιάζοντας στη χωρική τους θέση και χωρίς να τίθενται σε σύγκριση με μία εξελικτική διαδικασία συναρτώμενη του δυτικού πολιτισμού. Σκοπός τους είναι η έμφαση στον πολιτισμό, όποιος και αν είναι αυτός, έτσι ώστε να είναι ευκολότερη η στήριξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Αναφορικά με το ίδιο θέμα η Νάκου (2006:287) σημειώνει πως

> *οι διαπολιτισμικοί […] όροι που συνθέτουν την παγκόσμια πραγματικότητα επιβάλλουν και αντίστοιχη διαπολιτισμική προσέγγιση και κατανόηση της πραγματικότητας συνολικά, αλλά και κατά τους διάφορους τομείς της, όπως είναι η κοινωνία, η θρησκεία, η Ιστορία, ο πολιτισμός, η οικονομία, η τέχνη, ο υλικός πολιτισμός. Η διδακτική της Ιστορίας επωμίζεται, επομένως, και ένα άλλο βάρος, τη ριζική θεματική και μεθοδολογική τροποποίηση που απαιτείται για την ισότιμη προσέγγιση διαφορετικών εθνών, πολιτισμών, κοινωνιών, κοινωνικών ομάδων, θρησκειών*.

Αυτή η ισότιμη προσέγγιση σημαίνει την υπερύψωση του πολιτισμού ως ιστορικού υποκειμένου που έχει σημαντική θέση στη μελέτη του παρελθόντος, που είναι μελέτη των κοινωνιών, των λαών, των ομάδων και των θρησκειών. Είναι η μελέτη του ανθρώπου και των όσων κατάφερε να δημιουργήσει. Είναι η μελέτη του καθημερινού ανθρώπου, ενός ανθρώπου σαν το ίδιο το παιδί, και όχι των πολεμικών καταστροφών και των εξεχουσών προσωπικοτήτων. Είναι η μελέτη της ανθρώπινης διανόησης, που απλώνεται και αγκαλιάζει, ολικά, μερικά ή ελάχιστα, κι άλλες κοινωνίες, πέραν από αυτή μέσα στην οποία γεννήθηκε και αναπτύχθηκε. Είναι η μελέτη των προβλημάτων, που είχαν να αντιμετωπίσουν οι άνθρωποι και οδηγήθηκαν σε λύσεις, πολλές φορές αντικρουόμενες, όπως και οι απόψεις της ίδιας της ιστορίας. Είναι η μελέτη που

ξεκινάει από το γνωστό και το οικείο και απλώνεται σε συγκρίσεις με το άγνωστο και το μακρινό, οπότε αναδεικνύονται οι ομοιότητες μεταξύ των λαών, αλλά και οι διαφορές, που άλλες φορές πρέπει να γίνουν σεβαστές και να διατηρηθούν ως έχουν, και άλλες να παραμεριστούν ως διαφοροποιητικός παράγοντας ανάξιος διάσπασης της πανανθρώπινης συνεκτικότητας, αλλά όχι να αγνοηθούν. Δεν είναι η μελέτη του τόπου ένας παράγοντας που έρχεται να αντιστρατευτεί την, καλώς εννοούμενη, παγκοσμιοποιημένη και πολυπολιτισμική διεθνή κοινότητα. Έρχεται, ομού με τα του πολιτισμού, να αποτελέσει το μονοπάτι που θα οδηγήσει σε οικουμενικούς δρόμους εξέτασης του παρελθόντος.

Μία από τις αρχές που εστιάζει και θέτει ως στόχο η EuroClio, ένας όμιλος ενώσεων της Ευρώπης με άξονα την ενασχόληση με την ιστορία, είναι η συμπερίληψη και η ενασχόληση με το διαφορετικό χωρίς την εκδήλωση κάποιας δυσμένειας ή αρνητικής προδιάθεσης και με τρόπο που να μην προσβάλει ή να απειλή την ισότητα. Εξάλλου, δεν απουσιάζουν και οι απόψεις που θεωρούν την ιστορία ως την «επιστήμη της διαφοράς» και της μελέτης των ξεχωριστών ανθρώπινων στοιχείων, που στη σημερινή κοινωνία μπορεί να είναι είτε αποδεκτά, είτε κατακριτέα. Αυτό που εδώ σημειώνεται είναι πως η ενασχόληση μαζί τους σημαίνει την ισότιμη κριτική προσέγγιση, «*μέσα από το διάλογο μεταξύ παρελθόντος-παρόντος, μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών και θρησκειών*» (EuroClio, 2016; Γατσωτής, 2020:99).

Ο αντίλογος θα μπορούσε να είναι ότι τα όποια σχετικά προβλήματα αναδύονται σε μια πολυπολιτισμική τάξη θα μπορούσαν να λυθούν μέσα από την ίση αντιμετώπιση των επιμέρους εθνικών ιστορικών προσεγγίσεων. Αλλά και πάλι με τον τρόπο αυτόν ισχυροποιείται ο διαχωρισμός και η αποξένωση των παιδιών, τα οποία επιχειρούν την ανάπτυξη της δικής τους ταυτότητας (Γκότοβος, 2003:67-68; Βούρη, 2003:336). Το ίδιο άτοπη φαίνεται να είναι και η άκριτη ένταξη στον εθνικό κορμό της χώρας που φιλοξενεί τους μετανάστες. Ο λόγος είναι ότι παρατηρείται σε αρκετές περιπτώσεις οι μετανάστες να μην αποδέχονται τις αξίες και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της πολιτισμικής ομάδας που επικρατεί στον τόπο που βρέθηκαν (Λεοντσίνης, 2007:11). Θα μπορούσε αυτό να σχετίζεται με τις πρακτικές που εφαρμόζει ο ίδιος ο τόπος υποδοχής ή είναι καθαρά στοιχείο που τους συνοδεύει από τον τόπο καταγωγής τους;

Και εάν εμείνουμε στον εθνοκεντρικό προσδιορισμό, ποια είναι η θέση που έχουν οι Έλληνες της διασποράς; Πώς μπορούμε να τους εντάξουμε στον εθνικό κορμό και τι θα διδαχθούν στη χώρα που φιλοξενούνται; Εάν κι εκεί επικρατεί το εθνοκεντρικό μοντέλο, μπορούν να διδαχθούν την εθνική τους ιστορία χωρίς να προκαλούνται

αντιδράσεις; Κατ' αντιστοιχία, αφού δεχόμαστε την εθνική υπεροχή ως μέθοδο μελέτης του παρελθόντος, είμαστε εμείς διατεθειμένοι να αποδεχτούμε την εθνική «αλήθεια» των μεταναστών που βρίσκονται στη δική μας χώρα; Οι ερωτήσεις είναι, μάλλον, περιττές και οι απαντήσεις αυτονόητες.

Σε κάθε περίπτωση, δεν είναι απαραίτητο να τοποθετούμε παντού και πάντα το έθνος ως άξονα της εξέτασης του παρελθόντος, καθώς φορτίζουμε το νου των μαθητών με περισσότερες δυσκολίες. Πρώτα απ' όλα, το έθνος αυτομάτως παραπέμπει στα σύνορα του κράτους, άρα σε όρια μεταξύ του «εγώ» ή του «εμείς» και των «άλλων». Αντιθέτως, όπως ήδη αναλύθηκε στην εννοιολογική προσέγγιση του τόπου, αυτός δεν μπορεί να οριστεί με βάση απολύτως προσδιορισμένα όρια. Το τοπικό εκτείνεται μέχρι εκεί που ο μαθητής νιώθει ως οικείο. Όταν στο επίκεντρο τίθεται ο άνθρωπος και η ικανότητα να δημιουργεί, τα όρια εκμηδενίζονται και δεν έχουν καμία απολύτως σημασία. Αντιθέτως, σημασία έχει η συνύπαρξη.

Η ιστορία, ως σχολικό μάθημα, βρίσκεται σε συνάρτηση με τη μνήμη της κοινωνίας, οπότε και με την πλουραλιστική πλευρά της μνήμης, παρά την απόδοση της χώρας σε ένα και συγκεκριμένο έδαφος, πολιτισμό, γλώσσα, θρησκεία και έθνος. Τα σχολικά εγχειρίδια προβάλλουν τα εθνικά χαρακτηριστικά της χώρας, αλλά και γειτονικών λαών, ωστόσο σε εμάς αποδίδονται πάντα τα θετικά στοιχεία και στους άλλους τα αρνητικά, δομώντας και επαναλαμβάνοντας με τον τρόπο αυτόν την εθνική εικόνα των δύο πλευρών στο δίπολο «εχθρός - φίλος». Τελικά, οι πολλαπλές θεάσεις του παρελθόντος και η διεύρυνση των υπό μελέτη αντικειμένων προς διαφορετικούς πολιτισμούς δεν σημαίνει τη φαλκίδευση των θέσεών μας, αλλά τη διάνθισή τους (Γαβρόγλου, 2002:22; Γαλάνη, 2011α:116 & 121). Η ιστορία, ως σχολικό μάθημα, μπορεί να αναδείξει το πλουραλιστικό της περιεχόμενο μέσα από την πολυφωνικότητα των πηγών, που συνεπάγεται ποικιλία περιεχομένου, την αντιφατικότητα ερμηνειών και την πολλαπλότητα κατευθύνσεων, ήτοι τη στόχευση στο παρόν και το μέλλον (Σακκά, 2007:128).

Τέλος, μέσα από την εξέταση της ιστορίας και του πολιτισμού θα πρέπει να γίνει κτήμα του μαθητή ότι η διαφορετικότητα είναι γνώρισμα πλούσιας περιεκτικότητας μιας κοινωνίας (Χουρδάκης, 2001:210). Σήμερα, περισσότερο από κάθε άλλη εποχή, εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης, της μείωσης του χρόνου μεταφοράς από τόπο σε τόπο, του τρόπου διάδοσης της πληροφορίας και της τεχνολογικής κοινωνικής δικτύωσης, τα προβλήματα των ανθρώπων ανά την οικουμένη τίθενται σε διαφορετικές βάσεις. Περισσότερο από κάθε άλλη περίοδο τα κοινά οικολογικά προβλήματα διαμορφώνουν

μία εποχή με τόσες ομοιότητες, αλλά συνάμα και τόσες διαφορές μεταξύ των λαών. Είναι καιρός η μελέτη του πολιτισμού πάρει τη θέση που της αξίζει στην αναζήτηση των καταβολών μας, όπως είναι καιρός που ο κάθε τόπος θα πρέπει να διατηρήσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του στην όποια ομογενοποίηση διαφαίνεται στο εγγύς ή απώτερο μέλλον.

4.3.4 Εποχή της πληροφορίας και διδασκαλία της ιστορίας

Χωρίς να είναι πρωτοτυπία, καθώς πολλαχώς αναφέρθηκε, ο τρόπος που οι ιστορικοί, και κατ' επέκταση οι μαθητές, ασχολούνται με το παρελθόν δεν είναι σταθερός για την κάθε εποχή. Η σημερινή εποχή τοποθετεί στη σκακιέρα μία ακόμη μεταβλητή, αυτή της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στο σχολικό, και όπως φαίνεται όχι μόνο, περιβάλλον του μαθητή, οπότε και διαμορφώνονται νέα δεδομένα μάθησης, που εδώ και καιρό βρίσκονται στο μικροσκόπιο όσων ασχολούνται με τη διδακτική.

Πηγαίνοντας λίγο πίσω στο χρόνο, φαίνεται πως οι Atkison και Suppes είναι οι πρώτοι που επιχείρησαν να αξιοποιήσουν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας στα τέλη της δεκαετίας του 60' και έκτοτε χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο. Το εγχείρημα έχει τους θιασώτες του, όπως και αυτούς που αντιμάχονται στην όλη προσπάθεια εκμετάλλευσής τους. Τα συμπεράσματα των ερευνών φαίνεται να καταλήγουν στη θέση ότι το κριτήριο για το κατά πόσο στηρίζει ή όχι τη μάθηση είναι ο τρόπος χρήσης (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:269). Είναι, δηλαδή, ένα εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού και, όπως κάθε εργαλείο, θέτει τους δικούς του περιορισμούς, ώστε να μπορεί να φανεί χρήσιμο σε αυτόν που το χρησιμοποιεί. Όπως και στην πλειονότητα των διαδικασιών που άπτονται της μαθησιακής διαδικασίας, έτσι και στο κομμάτι αυτό, ο ανθρώπινος παράγοντας και οι αποφάσεις του διαδραματίζουν τον κεντρικό ρόλο.

Αναντίλεκτα, η επιρροή των νέων τεχνολογιών θα έφτανε και στο γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας. Η αναφορά ειδικά σε αυτό είναι επιβεβλημένη, καθώς ο τρόπος που επηρεάζει τα σχολικά μαθήματα δεν είναι πάντα ο ίδιος. Χωρίς αυτό να σημαίνει πως κάποια από τα γνωρίσματα δεν είναι κοινά για όλα τα μαθήματα, η μελέτη του παρελθόντος παρουσιάζει κάποια ιδιαίτερα στοιχεία, που αξίζει να αναφερθούν, πόσο μάλλον όταν αγγίζουν το περιεχόμενο της συγκεκριμένης μελέτης.

Ειδικότερα, η επιστράτευση των ψηφιακών μέσων στην ιστορία μόνο ως κάτι σπάνιο δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί. Η αυξανόμενη μεταχείριση οδήγησε στη δημιουργία ενός καινούριου όρου, της ψηφιακής ιστορίας, που «*αναφέρεται στη μελέτη του παρελθόντος με την αξιοποίηση ποικιλίας -ηλεκτρονικά παραχθέντων- πρωτογενών ιστορικών πηγών όσο και ιστορικών αφηγήσεων και παρουσιάσεων ως αποτέλεσμα ψηφιακής έρευνας*» (Τσιβάς, 2009:82). Φυσικά, αυτό δικαιολογεί και τη σύνδεση με τον τίτλο «εποχή της πληροφορίας», που διακρίνει την εποχή μας. Η ψηφιοποιημένη, πλέον, πληροφορία αποκτά νέες ιδιότητες, δύο εκ των οποίων είναι ο τρόπος και η ταχύτητα μεταφοράς σε όλες τις γωνιές του πλανήτη. Κορωνίδα των μέσων που τη μεταφέρουν αποτελεί ο παγκόσμιος ιστός, το διαδίκτυο, που με τη σειρά του έχει συντελέσει στη διαμόρφωση των υφιστάμενων και συνεχώς εξελισσόμενων συνθηκών.

Φαίνεται πως πρόκειται για μία κατάσταση που έφερε τη μεγάλη ποσότητα ψηφιοποιημένων ιστορικών πληροφοριών εντός του σχολείου. Πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, ανεξαρτήτως είδους, ήτοι γραπτές, ηχητικές ή με τη μορφή εικόνας, μέσα σε μία ευρεία χρονική ποικιλία και ανεξαρτήτως τόπου, βρίσκονται πλέον στη διάθεση μαθητών και εκπαιδευτικών. Αυτό από μόνο του απαιτεί νέες δεξιότητες διαχείρισης όλης αυτής της πληροφορίας και χωρίς να παρεκκλίνει από τις αρχές και μεθοδολογίες της ιστορικής επιστήμης (Γκόλια, Κασκαμανίδης, & Βαμβακίδου, 2008:70).

Ο Μπαλάσκας (2009:8) σχολιάζοντας τη χρήση του υπολογιστή στη σχολική τάξη σημειώνει πως αυτό δεν έχει προωθηθεί από την πολιτεία για την οργανική του ένταξη στο μάθημα. Χαρακτηριστικά, μεταξύ άλλων, αναφέρει πως «*ο σκοπός δεν είναι να μπει ο Η/Υ στη θέση του πίνακα και του σχολικού βιβλίου και να βλέπουν οι μαθητές στην οθόνη τα ίδια που θα έβλεπαν στον πίνακα και στα βιβλία. Χρειάζεται άλλη εκπαιδευτική αντίληψη και άλλη οπτική που θα υλοποιηθεί σε ειδικά προγράμματα*». Από την άλλη, ας επισημανθεί πως η ένταξη των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία έρχεται και ως απαίτηση στο γεγονός ότι τα παιδιά δεν έρχονται σε επαφή με τα αντικείμενα στα οποία αναφέρονται στη διάρκεια των μαθημάτων (Ράπτης & Ράπτη, 2002:42; Καραμηνάς, 2004:109-110).

Ωστόσο, ο ψηφιακός χαρακτήρας των δεδομένων δίνει μία εικονικά σχηματισμένη άποψη για την εκάστοτε ιστορική πηγή ή πληροφορία, αλλά η πληροφορία αυτή δεν είναι απτή από τα παιδικά χέρια. Επιπρόσθετα, η πληροφορία από μόνη της δεν έχει να προσφέρει κάτι διαφορετικό, εάν αυτή και πάλι εστιάζει σε αναχρονιστικές, γεγονοτολογικές και προσωποκεντρικές προσεγγίσεις του

παρελθόντος. Αυτό ακριβώς είναι και το σημείο που διαφοροποιεί το οικείο και γνωστό, στα παιδικά αισθητήρια όργανα πρόσληψης της πληροφορίας, που ο τόπος προσφέρει στα παιδιά, από το άγνωστο διαφορετικό. Από την άλλη, καθώς, όπως ειπώθηκε, τα τεχνολογικά μέσα είναι εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού, δεν θα πρέπει να ερμηνευτεί η ενασχόληση με τον τόπο ως εναντίωση στην πρόσβαση σε τέτοιου είδους δεδομένα, καθώς είναι αυτά που θα δώσουν την ώθηση για περαιτέρω μελέτη των τοπικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών και θα οδηγήσουν τους μαθητές σε αναγωγές και συγκρίσεις μη χωρικά και χρονικά περιορισμένες.

Πέραν του ότι η ρεαλιστική αποτύπωση της ιστορίας μπορεί να κατευθύνει σε μη κριτικά επεξεργασμένες παραδοχές του παρελθόντος, η όλη κατάσταση εγκυμονεί και άλλους κινδύνους, μεταξύ των οποίων αναφέρεται πως δεν μπορεί ο μαθητής να οδηγηθεί στην ουσιαστική γνώση, καθώς η αριθμητική ποσότητα αυτών των πληροφοριών εκθέτουν μόνο ένα μικρό ποσοστό και όχι το σύνολο της γνώσης. Επιπρόσθετα, υπάρχει η πιθανότητα η ποικιλία των στοιχείων, που συνθέτουν το ψηφιακό υποκείμενο, να κερδίζει τις εντυπώσεις και να αφήνει σε δεύτερη μοίρα το περιεχόμενο της πηγής. Αλλά και η όλη διαδικασία εύρεσης του υλικού, στα διάφορα αποθετήρια, εφαρμογές ή και στο διαδίκτυο εν γένει, μπορεί να οδηγήσει σε παρερμηνείες και διαστρεβλώσεις των μεθόδων, που η επιστήμη της ιστορίας χρησιμοποιεί, δίνοντας εγκυκλοπαιδικό χαρακτήρα στη διαδικτυακά αποθηκευμένη γνώση, ενώ ειδικά ως προς τα εκπαιδευτικά λογισμικά υπάρχουν κριτικές που τους αποδίδουν υποκειμενικό χαρακτήρα στην προσέγγιση κάποιων ιστορικών θεμάτων (Κουνέλη, 2006:519-520).

Ιδεολογικά ανεπηρέαστη δεν είναι ούτε η ίδια η αναζήτηση λημμάτων στο διαδίκτυο. Οι αναζητήσεις μπορεί να οδηγήσουν σε ιστοσελίδες αμφισβητήσιμου περιεχομένου, που ωστόσο διατείνονται πως προσφέρουν την αντικειμενική αλήθεια, οπότε και οι μαθητές τις χρησιμοποιούν και τις εμπιστεύονται. Εναλλακτικά, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει μεταφορτώσει τις πληροφορίες που αυτός θεωρεί αντικειμενικές στους υπολογιστές που έχουν πρόσβαση οι μαθητές (Γκόλια, Κασκαμανίδης, & Βαμβακίδου, 2008:71). Σε κάθε περίπτωση, η καλύτερη λύση παραμένει ο παραγκωνισμός τους να έρθει μέσα από την ίδια την κριτική επεξεργασία των ίδιων των μαθητών.

Πέραν αυτού, ας σημειωθεί πως οι μηχανές αναζήτησης παρουσιάζουν με συγκεκριμένο τρόπο τα αποτελέσματά τους και αυτός είναι, συνήθως, με βάση την επισκεψιμότητα των ιστοσελίδων. Έτσι, τα πρώτα αποτελέσματα, εάν δεν έχουν

διαφημιστικό περιεχόμενο, τοποθετήθηκαν ψηλά στη λίστα, καθώς οι πληροφορίες που παρουσιάζουν «διαβάζονται» από περισσότερους αναγνώστες. Αυτό, όμως, σε καμία περίπτωση δεν διασφαλίζει την εγκυρότητα των λεγομένων. Συνυπολογίζοντας τα προαναφερόμενα στην υποενότητα των δημοσίων εκφάνσεων της ιστορίας, καθίσταται ακόμη πιο πιθανή μία μη επιστημονική παράθεση θέσεων, στις πρώτες θέσεις των αποτελεσμάτων, από δημοσιολογικής φύσεως απόψεις, που ωστόσο συνεπαίρνουν το μη κριτικά και ιστορικά σκεπτόμενο τμήμα του κοινού. Η ίδια παγίδα ελλοχεύει και στους μαθητές. Και πάλι αναδεικνύεται η αναγκαιότητα μύησης του μαθητή στην κριτική ιστορική σκέψη και μεθοδολογία της ιστορίας.

Ως προς την ίδια κατεύθυνση, υπάρχει το ενδεχόμενο οι μηχανές αναζήτησης να παρουσιάζουν περισσότερο απόψεις του δυτικού πολιτισμού, καθώς οι ίδιοι οι χρήστες αναζητούν κυρίως αυτά τα αντικείμενα. Υπό την ίδια λογική, η ελληνική ιστορία δεν φαίνεται να εκπροσωπείται επάξια, ενώ αρκετά συχνά τα αμερικανικά και βρετανικά πανεπιστήμια είναι αυτά που παρέχουν το υλικό αυτό (Γκόλια, Κασκαμανίδης, & Βαμβακίδου, 2008:71). Άρα, καλό θα ήταν να αναπτυχθούν μηχανές αναζήτησης εξειδικευμένες στο είδος και η αναζήτηση να γίνεται, ίσως, μέσα από αυτές, όπως για παράδειγμα αυτές που ήδη υπάρχουν και δίνουν αποτελέσματα ακαδημαϊκού περιεχομένου. Κατ' αντιστοιχία θα μπορούσαν να δίνονται αποτελέσματα που δεν εκφράζουν τις τάσεις των ατόμων που έψαξαν πριν, ή τουλάχιστον αυτό να μπορεί να παραμετροποιηθεί.

Σκεπτόμενοι κατά τον ίδιο τρόπο, με άξονα τον τόπο και τον πολιτισμό, ελλοχεύουν πάντα οι ίδιοι κίνδυνοι και, ίσως, σε μεγαλύτερο βαθμό. Αφενός όταν η ιστορία, που αφορά σε μικρότερες χωρικές περιοχές μπορεί να μην είναι αποτέλεσμα εκτενούς επιστημολογικής μελέτης, αλλά ιστοριοδιφικών αναλύσεων ή και εστιάσεων στη λαϊκή παράδοση, που η σχέση της με τη διδακτική της ιστορίας θα αναλυθεί παρακάτω, αφετέρου οι αναρτήσεις στο διαδίκτυο μπορεί να ακολουθούν τα αρνητικά των όσων αναλύθηκαν προηγουμένως. Επιπλέον, δεν αποκλείεται οι αναρτήσεις για τις αναζητήσεις του παρελθόντος, που σχετίζονται με τον ιδιαίτερο τόπο του καθενός, να είναι περισσότερο συναισθηματικά φορτισμένες από αυτό που η επιστήμη επιτρέπει, καθιστώντας τα κείμενα αυτά υποκειμενικά, που ωστόσο τυγχάνουν θαυμασμού από τους ντόπιους, ανεβάζοντας την επισκεψιμότητα της ιστοσελίδας, και μαζί την πιθανότητα να σκαρφαλώσει στη λίστα των αποτελεσμάτων αναζήτησης από τις αντίστοιχες μηχανές. Ακόμη, ο πολιτισμός θα μπορούσε να μην είναι στις πρώτες προτιμήσεις των χρηστών, ακολουθώντας τη γενικότερη τάση επικέντρωσης σε

προσωποκεντρικές και γεγονοτολογικές ιστορικές εκφάνσεις, που εξαίρουν συγκεκριμένους ανθρώπους και καταστάσεις. Καθώς, όμως, μόνο υποθέσεις μπορούν να γίνουν γι' αυτές τις θέσεις, μέχρι την εκτενή μελέτη του θέματος, ας περιοριστούμε στη διασταύρωση των πηγών αυτών και την κριτική αντιμετώπισή τους, ως οφείλουμε γενικά.

Σε όλους αυτούς τους προβληματισμούς υπάρχει και η άλλη όψη του νομίσματος. Η δυνατότητα πρόσβασης σε πληθώρα πληροφοριών έχει και τη θετική πλευρά (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:270; Τσιβάς, 2009:93). Γενικά, η εργασία των μαθητών με ψηφιακές πηγές μπορεί να οδηγήσει σε ιστορική σκέψη, όπως εκφράζουν και τα συμπεράσματα της έρευνας του Τσιβά σε μαθητές της Στ' δημοτικού (Τσιβάς, 2009:400-401; Κουσερή, 2015:125).

Επιπρόσθετα, το διαδίκτυο δίνει την ευκαιρία επίσκεψης έγκριτων ιστοσελίδων, που έχουν δημιουργηθεί από πανεπιστήμια, μουσεία ή άλλους οργανισμούς, αλλά και από ιδιώτες με συλλογές φωτογραφιών ή εγγράφων, που δεν έτυχαν δημοσίευσης κρινόμενα ως μη κερδοφόρα, οπότε και παραμελήθηκαν. Στην κατηγορία αυτή ανήκει και η μικροϊστορία και η ιστορία του τόπου (Γκόλια, Κασκαμανίδης, & Βαμβακίδου, 2008:71). Παραμερίζεται με τον τρόπο αυτό ο έλεγχος του ιστορικού περιεχομένου από τρίτους, αλλά και η πιθανότητα ιδεολογικής χρήσης του.

Επίσης, οι ιστοχώροι αυτοί δύναται να περιέχουν και πληροφοριακό υλικό που άπτεται λογοτεχνικών, πολιτιστικών, οικονομικών και κοινωνικών θεμάτων δοσμένα με ποικιλία μορφών ως προς τις πηγές. Μπορεί, δηλαδή, να είναι γραπτές, προφορικές ή και εικόνες. Έτσι, ο κάθε τόπος δύναται να αναδεικνύει τη δική του ιδιαίτερη ιστορία και ο διαδικτυακός μελετητής να έρθει σε επαφή με ιστορικά δεδομένα από διάφορα μέρη (Καραμηνάς, 2004:121-123). Γενικά, η Γκίκα (2010:98-99) σημειώνει πως στο διαδίκτυο υπάρχει πληθώρα ιστορικού υλικού, όπως ιστορικές πηγές, πίνακες, χάρτες, αρχεία, δημογραφικοί πίνακες, υλικό από μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, βιβλιοθήκες και πινακοθήκες ή ηχητικά και οπτικά ντοκουμέντα. Αυτό, τοποθετούμενο σε μια αξιολογική βάση με άξονα τον τόπο και τον πολιτισμό, μπορεί να σημαίνει δύο πράγματα. Από τη μία πλευρά το διαδίκτυο και ο τοπικός πολιτισμός είναι δύο αντίθετα στοιχεία, όπου το πρώτο μπορεί να προσφέρει πολύ περισσότερα από το δεύτερο και μάλιστα χωρίς χωρικούς περιορισμούς. Παραμένει, ωστόσο, αρνητικό πως ο μαθητής δεν έχει απτική επαφή με όλα αυτά τα τεκμήρια. Δεν μπορεί να τα πιάσει με τα χέρια του και, εφόσον προέρχονται από μακρινούς τόπους, δεν του είναι οικεία. Από την

άλλη πλευρά, διαδίκτυο και τοπικός πολιτισμός μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά το ένα προς το άλλο, προσφέροντας δυνατότητες σύγκρισης με άλλου είδους τεκμήρια από αυτά του κοντινού περιβάλλοντος του μαθητή, οπότε και έχει την ευκαιρία να συμπληρώσει, να απορρίψει ή να δομήσει σε στερεότερες βάσεις τα συμπεράσματά του και να τα μελετήσει υπό την οπτική των συγκρουόμενων ερμηνειών.

Ακόμη, στο εκπαιδευτικό κομμάτι μπορεί να αξιοποιηθεί και για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Όσοι διδάσκουν ιστορία μπορούν να πάρουν ιδέες ή να αναρτήσουν τις δικές τους ή και να δημιουργηθούν συνεργασίες σχολικών μονάδων από διάφορα μέρη (Tally, 1996; Γκόλια, Κασκαμανίδης, & Βαμβακίδου, 2008:73) ή ακόμη και να επικοινωνήσουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:295). Αυτό δίνει νέα ώθηση στην προσέγγιση της ιστορίας μέσα από τον τόπο και τον πολιτισμό. Οι μαθητές, έχοντας ήδη ασχοληθεί με το δικό τους τόπο, μπορούν πλέον, μέσα από τα ίδια εργαλεία που χρησιμοποίησαν, να κάνουν αναγωγές και συγκρίσεις και με άλλες περιοχές, λιγότερο ή περισσότερο μακρινές. Παρατηρούν τα συμπεράσματα των άλλων μαθητών και, κριτικά σκεπτόμενοι, καταλήγουν σε καινούρια συμπεράσματα, συμπληρώνουν τα δικά τους, γενικεύουν κάποιες παρατηρήσεις ή απορρίπτουν κάποιες άλλες. Σε κάθε περίπτωση, δημιουργούν τη νέα γνώση.

Με άλλα λόγια, μέσα από τη σύγκριση των πληροφοριών αυτό που επιτυγχάνεται είναι η ώθηση δεξιοτήτων αξιολόγησης των δεδομένων που υπάρχουν στη διάθεσή του. Ο καθοδηγητικός ρόλος του διδάσκοντος θα βοηθήσει προς την κατεύθυνση αυτή, ενώ κερδίζεται πολύτιμος χρόνος σε σύγκριση με την αναζήτηση σε έντυπα εγχειρίδια, αρκεί να ακολουθείται το σωστό μοντέλο διδασκαλίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β:29). Αλλά και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε μεθοδολογικά και διδακτικά ζητήματα της ιστορίας γίνεται ευκολότερη μέσα από το διαδίκτυο και τη χρήση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας, καθιστώντας τους περισσότερο αποτελεσματικούς στο διδακτικό τους έργο.

Τα νέα αυτά δεδομένα φέρνουν διαφοροποιήσεις και στις διδακτικές μεθοδολογίες, χωρίς αυτό να σημαίνει καταστρατήγηση των αρχών που ορίζουν τη δράση του εκπαιδευτικού. Ακριβώς η μεγάλη αυτή ποσότητα διαθέσιμης πληροφορίας σηματοδοτεί τη μετάβαση από την ποσότητα στην ποιότητα ή, αλλιώς, από την απομνημόνευση στην κριτική και ερμηνευτική πραγμάτευση (Νάκου, 2004:162; 2006:288), όπως θα αναλυθεί και στο επόμενο κεφάλαιο.

Εν κατακλείδι, οι νέες τεχνολογίες μπορούν να είναι βοηθητικές για τον εκπαιδευτικό, προσφέροντας επιπλέον δυνατότητες και κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά δεν οδηγούν αυτόματα στη μάθηση (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:269-298). Χωρίς να διαφοροποιείται από τις άλλες θεάσεις του παρελθόντος, έτσι και στην πολιτισμική αξιοποίηση του τόπου ας χρησιμοποιηθεί η πληροφορία του διαδικτύου με τρόπο σύννομο των διδακτικών επιταγών.

4.3.5 Απομνημόνευση, δεξιότητες και σκέψη ιστορική και κριτική

Παρόλο που τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον από το δυτικό κόσμο προς την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ακόμη και εντός του σχολείου και παρά τη μεγάλη ακαδημαϊκή και ερευνητική ενασχόληση και την ακόλουθη εμφάνιση σχετικών δημοσιεύσεων, φαίνεται πως το αποτέλεσμα δεν έχει φέρει τους αναμενόμενους καρπούς. Κριτική ασκείται και στην εκπαίδευση που δεν μπορεί να πετύχει το στόχο της με επίκεντρο τη διδασκαλία που ακόμη βασίζεται σε ξεπερασμένες αντιλήψεις, όπως η απομνημόνευση, η προσφορά έτοιμης γνώσης και η καλλιέργεια μηχανιστικών δεξιοτήτων (Μαυροσκούφης, 2005:273-274). Όπως ήδη αναφέρθηκε σε προηγούμενη υποενότητα, η χρήση του σχολικού εγχειριδίου συνυπάρχει με τη συγκεκριμένη πρακτική, καθώς και με στοιχεία θρυλικών επιτευγμάτων και ηθικοπλαστικών προσεγγίσεων (Λεοντσίνης, 1996:229).

Αυτήν την εποχή γίνεται πολύς λόγος από όσους χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική, τους εκπαιδευτικούς, τους συντάκτες των Αναλυτικών Προγραμμάτων και τους συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων για την ιστορική σκέψη. Ακόμη, υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός ερευνών που μελετούν το συγκεκριμένο αντικείμενο. Μία μερίδα επιχειρηματολογεί υπέρ της άποψης ότι ο συγκεκριμένος όρος δεν εμπεριέχει τίποτα περισσότερο, και κάποιοι εκπαιδευτικοί τον χρησιμοποιούν έτσι, από τη μεταφορική σημασία ενός ευρέως φάσματος δραστηριοτήτων που πηγάζουν από τις κοινωνικές επιστήμες. Υπάρχουν και οι απόψεις που τάσσονται υπέρ της θέσης ότι ο όρος αυτός εμπεριέχει πολύ περισσότερες σημασίες. Από τα παραπάνω φαίνεται πως δεν είναι καθόλου εύκολη η δόμηση μίας διδασκαλίας στον άξονα της ιστορικής σκέψης (VanSledright, 2004b:230). Πρώτα απ' όλα οι ίδιοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι πεπεισμένοι όχι μόνο για το τι εμπερικλείει ως έννοια, αλλά και για τα θετικά οφέλη που απορρέουν από την έμφαση σε αυτή.

Ξεκάθαρα, μία ακόμη από τις προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει η διδακτική της ιστορίας, ακόμη και στη σύγχρονη κατάσταση, είναι η απομνημόνευση. Η απαίτηση αυτή δημιουργεί δυσκολίες στους μαθητές και, τελικά, έρχεται, ως τακτική, απέναντι από την απαίτηση για ανάπτυξη της κριτικής και ιστορικής σκέψης. Ως υφιστάμενη μέθοδος, θα μπορούσε να συσχετίζεται και με την αφήγηση, ως κομμάτι της διδακτικής πραγματικότητας.

Γενικότερα, η αφήγηση αποτέλεσε το κύριο μέσο των παραδοσιακών μεθόδων μεταφοράς της ιστορικής γνώσης στα νεότερα μέλη της κοινωνίας και μαζί μ' αυτή διαβίβασε και την παθητική στάση για το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο (Κόκκινος, 1998α:323-324). Μετά την επικράτηση των θέσεων των Annales δυτικές χώρες στάθηκαν κριτικά απέναντί της, αποδίδοντας ευθύνες ανακρίβειας και έλλειψης επιστημονικότητας, οπότε και σταδιακά άρχισε να εγκαταλείπεται από κάποιους διδάσκοντες (Husbands, 2000:69-70; Γαλάνη, 2011β:335). Από την άλλη, η έμφαση σε χρονολογίες και στείρες πληροφορίες μόνο προς την επίτευξη του σκοπού για προαγωγή της κριτικής και ιστορικής σκέψης δεν μπορεί οδηγήσει (Lévesque, 2008:27; Καμαρινού, 2011:142). Τελικά, η απομνημόνευση υφίσταται ως σήμερα, αποτελώντας, μάλιστα, ζητούμενο, εξετάζοντας κανείς τον τρόπο μέσα από τον οποίο αξιολογείται το μάθημα (Hopf & Ξωχέλλης, 2003: 188-190; Γατσωτής, 2004α:139; Γκίκα, 2010:97).

Η αφήγηση, λοιπόν, δεν μπορεί να καταλήξει σε βαθιά γνώση του παρελθόντος, καθώς οι πληροφορίες που θα συγκρατήσουν οι μαθητές μετά από κάποιο χρονικό διάστημα θα φτάσουν στη λήθη, όπως συμβαίνει, άλλωστε, και με την απομνημόνευση. «*Η βαθιά κατανόηση ενός αντικειμένου μετατρέπει την πραγματολογική πληροφόρηση σε χρησιμοποιήσιμη γνώση*», σημειώνει το Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών των ΗΠΑ (2006:43). Πρακτικά αυτό σημαίνει πως ακόμη και οι πληροφορίες να μην ξεχαστούν από τον μαθητή, δεν θα έχει την ικανότητα να τις χρησιμοποιήσει σε πραγματικές καταστάσεις του σήμερα καθιστώντας τη γνώση αυτή ωφέλιμη. Συνεπώς, η στόχευση, πλέον, δεν είναι απλά και μόνο η παροχή της πληροφορίας, αλλά η ουσιαστική γνώση, που έχει τη δυνατότητα να αξιοποιηθεί σε ευρύτερα πλαίσια και καταστάσεις, πέραν των αρχικών μέσα από τα οποία αρχικά αναδύθηκε.

Εξάλλου «*η μνήμη είναι πολλές φορές επιλεκτική και επιβάλλει από τη μία αποσιωπήσεις και από την άλλη εξωραϊσμό και εξιδανικεύσεις*» (Τσάφος, 2008α:78). Επιπρόσθετα, η εφαρμογή «παπαγαλίστικων» μεθόδων συνεπάγεται και άλλα αρνητικά αποτελέσματα προς τον μαθητή και την ίδια την ιστορία. Ένα από τα

σημαντικότερα είναι πως δεν στηρίζεται και δεν αξιοποιείται επαρκώς η μεθοδολογία εκείνη που ασκεί την κριτική σκέψη (Λεοντσίνης, 1996:154). Μαθητές και εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο και κόπο στην αποστήθιση, «κλέβοντας», κατά κάποιο τρόπο, από τον χρόνο που θα οδηγούσε σε ανάπτυξη κρίσης. Ωστόσο, το επιχείρημα του χρόνου χρησιμοποιήθηκε και από τους υποστηρικτές των παραδοσιακών μεθόδων. Ειδικότερα, θεωρήθηκε περιορισμένη η διδακτική χρονική επάρκεια για την κριτική πραγμάτευση του παρελθόντος (Κόκκινος, 1998α:322) και την καλοσχεδιασμένη ενασχόληση με τα τεκμήρια (Μαυροσκούφης, 2005:194). Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να πούμε πως η μία μέθοδος λειτουργεί εις βάρος της άλλης. Εάν κανείς μείνει προσκολλημένος στις παραδοσιακές μεθόδους, το σίγουρο είναι να μην έχει αρκετό χρόνο για κάτι διαφορετικό, καινοτόμο και ουσιαστικό.

Πολλοί εκπαιδευτικοί, λιγότερο ή περισσότερο έμπειροι, δεν δίνουν καν την ευκαιρία στους μαθητές τους να χρησιμοποιήσουν τις πηγές και να αναπτύξουν την ιστορική ερμηνεία. Αντιθέτως, αυτό που ζητούν είναι η μελέτη του σχολικού εγχειριδίου και η παρακολούθηση των δικών τους αφηγήσεων, που συχνά περιγράφονται από τους ίδιους ως συζητήσεις, η απάντηση των σχετικών ερωτήσεων του ίδιου του βιβλίου και η αναπαραγωγή των όλων αυτών των πληροφοριών μέσα από τα διαγωνίσματα. Αυτό δεν σημαίνει πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν ορισμένες φορές κάποιες περισσότερο θελκτικές δραστηριότητες, όπως τη χρήση βίντεο, παιγνιωδών δραστηριοτήτων ή τη διενέργεια εκδρομών, αλλά εξακολουθούν να μην θέτουν στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας των ιστορική έρευνα και ερμηνεία (Barton & Levstik, 2003:358).

Δεν θα πρέπει, όμως, να αποκλειστεί και το ενδεχόμενο ο εκπαιδευτικός να μην έχει άνεση μπροστά σε τέτοιες καταστάσεις, αφενός γιατί η πληροφόρησή του πάνω στις πηγές και τον χειρισμό τους δεν είναι αρκετή, αφετέρου γιατί ποτέ δεν έχει επιμορφωθεί σχετικά, οπότε και να καταλήγει στην παραδοσιακή μεν, πεπατημένη δε, μέθοδο της αφήγησης, η οποία και πάλι δεν θα μπορούσε να δικαιολογήσει απόλυτα την εμμονή στην αποστήθιση.

Αλλά ακόμη και οι πιο φιλόδοξοι εκπαιδευτικοί και υποστηρικτές της προώθησης της ιστορικής σκέψης, που επιχειρούν να μυήσουν τους μαθητές τους σ’ αυτόν τον τρόπο προσέγγισης του παρελθόντος, μπορεί να απογοητευτούν, ακόμη και εξαιτίας της φύσης του αναλυτικού προγράμματος. Καθώς η ιστορική σκέψη είναι μία δύσκολη και περίπλοκη διαδικασία, κάποιοι εκπαιδευτικοί, κυρίως του δημοτικού και του γυμνασίου, καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι μαθητές είναι ανίκανοι να παράγουν

τέτοιου είδους σκέψη. Ο ισχυρισμός τους αυτός αποδείχτηκε αβάσιμος ήδη από το 1985 και από σχετικές έρευνες που έλαβαν τότε χώρα. Τα συμπεράσματα κατέδειξαν πως τα μικρά παιδιά, ήδη από την ηλικία των 7 ετών, μπορούν να αρχίσουν να εργάζονται αξιοποιώντας πηγές. Στο λύκειο, με τη σωστή καθοδήγηση από τους καθηγητές της ιστορίας, οι μαθητές μπορούν να έχουν τόσο θεαματικά αποτελέσματα που φτάνουν στο επίπεδο των ιστορικών. Τελικά, οι μαθητές, ακόμη και μικρότερων ηλικιακών ομάδων θα πρέπει να «έρχονται αντιμέτωποι» με τη χρήση των πηγών, για να μάθουν να αξιολογούν το επίπεδο αξιοπιστίας τους και να αρχίσουν σταδιακά να δομούν την ιστορική ερμηνεία (VanSledright, 2004b:231-232).

Ίσως και τα ίδια τα Αναλυτικά Προγράμματα να δίνουν βαρύτητα σε ποσοτικά χαρακτηριστικά της γνώσης, αντί της εις βάθους μελέτης ενός θέματος. Σημαντικό, ακόμη, είναι να υπάρχει μία λογική συνέχεια από τα Αναλυτικά Προγράμματα μεταξύ των σχολικών ετών, ώστε η ουσιαστική εξέταση των θεμάτων να μην έχει χρονικά περιθώρια εντός του ενός και μόνο διδακτικού έτους, ώστε να ολοκληρώνεται πριν ο μαθητής μεταβεί από τις άτυπες στις επίσημες ιδέες (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:47-80). Η ποσότητα, δηλαδή, της διδασκόμενης ύλης που προτείνεται δεν δίνει την ευκαιρία για εντατική ενασχόληση με μεθοδολογικά ζητήματα και κριτικές εστιάσεις από τη μία, και τη συστηματική εξέλιξη αυτών των δεξιοτήτων από έτος σε έτος, σε στοίχιση με την ωριμότητα και τις ικανότητες των παιδιών, από την άλλη.

Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι η ατόφια αυτή μεταφορά των πληροφοριών σηματοδοτεί και την άκριτη επανάληψη στερεοτυπικών αντιλήψεων, πλαστών διηγήσεων του παρελθόντος ή και ιδεολογικών στοχεύσεων. Η ιστορία του σχολικού εγχειριδίου μεταφέρεται στους μαθητές ως αντικειμενική αλήθεια, «*σαν να πρόκειται για ένα σύνολο κοινοτοπιών σε παρακαταθήκη που ανακαλούνται κάθε φορά. Συχνά παρατηρούνται συγχύσεις μεταξύ των βασικών ιστορικών εννοιών, ενώ δεν εκτιμάται δεόντως ο ρόλος του απρόβλεπτου παράγοντα*» (Γατσωτής, 2006:556-590). Αυτή η «αντικειμενική» ιστορία με στόχευση προς την ποσοτική συγκέντρωση πληροφορικών δεδομένων, που, σημειωτέο, δίνεται απλοποιημένα στους μαθητές, τους στερεί τόσο το δυναμικό στοιχείο του παρελθόντος, όσο και ενδεχόμενες αντικαταστάσεις στις υπάρχουσες απόψεις, με αποτέλεσμα να αυτοαναιρείται ως μάθημα (Νάκου, 2006:282). Σε έρευνα του Κουργιαντάκη (2011:97-103) κατά το σχολικό έτος 2004-2005 σε 30 μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου αναφορικά με τον τρόπο που αυτοί αντιλαμβάνονται την αντικειμενικότητα στην

ιστορία, διαπιστώθηκε πως η γνώση της αλήθειας είναι δύσκολα προσεγγίσιμη, στοιχείο που τα ίδια τα παιδιά αποδίδουν σε εγγενείς ή εξωγενείς λόγους, ωστόσο από την έρευνα δεν φαίνεται οι μαθητές να μπορούσαν να εμβαθύνουν στο θέμα της ιστορικής αλήθειας και αντικειμενικότητας. Αντίστοιχα, σε έρευνα των Μαυροσκούφη & Κυρίτση (2009:39-42) σε μαθητές του νομού Θεσσαλονίκης φαίνεται πως «*μόλις ένας στους τέσσερις μαθητές είναι πεπεισμένος για την «αντικειμενικότητα» της σχολικής ιστορίας*». Η στέρηση εναλλακτικών επιλογών και η απαίτηση για υιοθέτηση των εκ των προτέρων διαμορφωμένων απόψεων δεν εμποδίζει τη μείωση των εγωκεντρικών και εθνοκεντρικών τάσεων. Ο μαθητής δεν δύναται να αναπτύξει την ενσυναίσθηση προς το «άλλο» (Low-Beer, 1967:145; Λεοντσίνης, 2013:136). Αλλά και το ίδιο το παρελθόν εκλαμβάνεται ως γεγονοτολογική ακολουθία με έκβαση το σήμερα (Γατσωτής, 2006:589-590).

Επιπλέον, η εκμάθηση, απλά, γεγονότων και ημερομηνιών δεν μοιάζει με την προσέγγιση του παρελθόντος από τον ιστορικό και έτσι οι μαθητές αδυνατούν να κατανοήσουν τη λειτουργία του αντικειμένου αυτού ως παράγοντα που σχετίζεται και με τους ίδιους, χαρακτηριστικό που πολύ πιθανό να ακολουθούν και να αναπαράγουν οι εκπαιδευτικοί, ως θύματα της ίδιας κατάστασης στα μαθητικά τους χρόνια (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:210). Η γεγονοτολογική έμφαση στην εξέταση του παρελθόντος, όπως και η εστίαση σε χρονολογίες και ονόματα έρχεται σε αντίθεση με την κριτική ικανότητα του μαθητή, ως κομμάτι της ιστορικής εκπαίδευσης. Η ενασχόληση με την ιστορία που θέτει ως βάση τις προηγούμενες αξιώσεις δεν μπορεί να ενισχύσει τον ιστορικό γραμματισμό που αποδέχεται την ετερότητα, τη δημοκρατικότητα, τη διαπολιτισμικότητα, τη διεπιστημονικότητα ή τον πλουραλισμό εννοιών και μεθόδων (Levstik & Barton, 1997:8-10; Barton & Levstik, 2008:35-40; Ecker, 2018:1590; Γατσωτής, 2020:8).

Ακόμη, ας αναφερθεί πως, δεδομένα από την Τουρκία φαίνεται να δείχνουν πως οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών για απομνημόνευση ημερομηνιών και γεγονότων οδηγούν στη μείωση του ενδιαφέροντος από τους μαθητές, μαζί με τη μείωση της κριτικής ικανότητας (Demircioğlu, 2001:1).

Σε κάθε περίπτωση, η αποστήθιση δημιουργεί καταστάσεις που διαφέρουν από την πραγματική ζωή. Εκεί ο κάθε άνθρωπος θα προσπαθήσει να οδηγηθεί σε λύσεις, αξιοποιώντας τις εμπειρίες που έχει, με δημιουργικό τρόπο. Ωστόσο, η απομνημόνευση

ιστορικών πληροφοριών δεν αποτελεί εμπειρία και δεν συνδέει, στην ουσία, το παρελθόν με το παρόν.

Σε έρευνα των Μαυροσκούφη & Κυρίτση (2009:39-42) σε μαθητές του νομού Θεσσαλονίκης στο ερώτημα του τι θεωρούν πως είναι αυτό που τους προκαλεί την αντιπάθεια προς το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας, περίπου το ένα τρίτο των μαθητών, ήτοι το 33,1%, απαντά πως είναι η αποστήθιση, που θεωρείται προϋπόθεση για την κατάκτηση ενός καλού βαθμολογικού αποτελέσματος. Αντίστοιχο ποσοστό (27,9%) επικαλείται την υπερβολική ανάλυση των γεγονότων, το 19,9% αναφέρεται στον εκπαιδευτικό και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί και το υπόλοιπο 9,6% επικεντρώνεται στην ιδεολογική χρήση της ιστορίας, την αναπαραγωγή ρατσιστικού περιεχομένου, αλλά και το ίδιο το σχολικό εγχειρίδιο. Σχολιάζοντας τα παραπάνω αποτελέσματα θα μπορούσε να σημειωθεί πως η απαίτηση για στείρα απομνημόνευση, η γεγονοτολογική προσέγγιση του παρελθόντος, η λανθασμένη μεθοδολογία και η ιδεολογική χρήση της ιστορίας συνθέτουν το παζλ των λόγων αποστροφής των μαθητών από το γνωστικό αυτό αντικείμενο. Αντιθέτως, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως δεν φαίνεται να εκφράζουν κάτι αρνητικό για τη συμπερίληψη του πολιτισμού ή του τόπου στους τομείς ενασχόλησης, τη χρήση των πηγών, όπως και των ανάπτυξη δεξιοτήτων, που θα τους επιτρέπουν να αναπτύσσουν μια διαλεκτική σχέση με το παρελθόν.

Ανάμεσα σε αυτές τις δεξιότητες που θα ήταν επιθυμητό να καλλιεργηθούν από τους μαθητές και που σχετίζεται με την ιστορική σκέψη είναι η αμφισβήτηση. Αλλά μία αμφισβήτηση που αποδεικνύεται μέσα από τη στήριξη σε αδιάσειστα στοιχεία. Ο εμπλουτισμός των παλιότερων πηγών με νέες, αλλά και οι έμπειρες συνεπαγωγές που έχουν κοινή αρχή αλλά φτάνουν σε αλλότροπα συμπεράσματα, σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής της αναζήτησης της εγκυρότητας στην πληθώρα των πληροφοριών καθιστούν σημαντική αυτήν τη δεξιότητα. Εξάλλου, από τον ορισμό της ίδιας της επιστήμης της ιστορίας, οι απόψεις της μόνο ως θέσφατο δεν μπορούν να χαρακτηριστούν, οπότε κάθε στιγμή τίθενται σε αμφισβήτηση, οδηγώντας σε ένα αναθεωρημένο, διορθωμένο ή συμπληρωμένο αποτέλεσμα (Adnum, 2016:17; Γατσωτής, 2020:64).

Δεν θα ήταν υπερβολικό να ειπωθεί πως η ιστορική και κριτική σκέψη βρίσκεται στο άλλο άκρο από αυτό της απομνημόνευσης. Η σύγχρονη ιστορική σκέψη είναι σημαντική, στο πλαίσιο που η ίδια η ιστορία, σαν σχολικό μάθημα, έχει αξία για τα παιδιά (Γατσωτής, 2004α:134). Κι αυτό συμβαίνει γιατί σχετίζεται και με την έννοια

της μάθησης, η οποία εμπεριέχει και την κατανόηση, χωρίς την οποία ο μαθητής δεν μπορεί να κατακτήσει εις βάθος το διδαχθέν περιεχόμενο (Ντολιοπούλου, 2002:222). Προσπαθώντας απλά και μόνο ο εκπαιδευτικός να ολοκληρώσει την ύλη πετυχαίνει μόνο πρόσκαιρα αποτελέσματα, ενώ παρατηρείται μειωμένο ενδιαφέρον για την ολιστική σκέψη (Ντόγκα & Σπινθουράκη, 2002:354). Η επαφή των παιδιών με τις αρχές της επιστήμης είναι που θα ωθήσει την κατανόηση του παρελθόντος (Seixas, 2000:24-26; Στεφανάκος, 2002:264; Κουσερή, 2015:46). Η κατάκτηση των διερευνητικών μεθόδων βρίσκεται σε συνάρτηση με την ηλικία των μαθητών, ωστόσο εξίσου σημαντική με αυτή και με τη διατύπωση των ερωτημάτων είναι η κριτική ανάγνωση και ο σχολιασμός των πηγών (Τσάφος, 2008α:83). Σε κάθε περίπτωση αυτό δεν θα πρέπει να μεταφράζεται σε ολική αποπομπή του στόχου κάλυψης της ύλης (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:47). Ακόμη, βοηθά να ανταπεξέλθουν σε αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις ερμηνείας του παρελθόντος (Νάκου, 2009:105-106; Κουσερή, 2015:46) και ωθεί στην κατανόηση, και επομένως την αντιμετώπιση, της ήδη δομημένης αντίληψης για το παρελθόν, ως μια εκ των προτέρων καθορισμένης πολιτισμικής κατασκευής (Μπούντα, 2006:299-300). Ας σημειωθεί πως η μεταστροφή αυτή προς την ιστορική σκέψη ήρθε από τη «νέα ιστορία», όπου αναδείχθηκε ο ρόλος των πηγών, κατά τον Σκούρο[45] (Θώδης, 2011:2), παράγοντας που θα αναλυθεί στην επόμενη υποενότητα.

Υπάρχουν δύο ερωτήματα που πρέπει, σε κάθε περίπτωση, να διευκρινιστούν ώστε να ολοκληρωθεί η παρουσίαση του θέματος. Είναι η αφήγηση παντελώς αποδιοπομπαία από τη μαθησιακή διαδικασία; Και, επίσης, έχει σημασία η κατοχή γνώσεων στην ιστορική σκέψη; Και στις δύο ερωτήσεις η απάντηση έρχεται μέσα από το Εθνικό Συμβούλιο ερευνών των ΗΠΑ. Συγκεκριμένα σημειώνει, αναφορικά με το πρώτο ερώτημα, πως όταν το γνωστικό αντικείμενο έχει κατακτηθεί ήδη από τους μαθητές, η διάλεξη μπορεί να είναι εξίσου αποτελεσματική, με την προϋπόθεση πως ο εκπαιδευτικός συνεχίζει να έχει καθοδηγητικό ρόλο (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:36&211). Μία αφήγηση που θα παραχωρεί ελευθερίες σε μη εκ των προτέρων διαμορφωμένες απόψεις (Shemilt, 2000:98; Γαλάνη, 2011β:335). Ως προς το δεύτερο ερώτημα, το ίδιο συμβούλιο, επικαλείται έρευνα του Wineburg (1991:84; Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών

[45] Γίνεται αναφορά στο: Σκούρος, Τρ. (1991). Η Νέα Ιστορία: Η σύγχρονη αντίληψη για τη διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση των πηγών, Λεμεσός: Αυτοέκδοση (σελ. 12)

ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:36&211), από την οποία προκύπτει ότι η ιστορική γνώση βοηθά στην περαιτέρω εξαγωγή συμπερασμάτων, όταν η γνώση, όμως, δεν σημαίνει το να ξέρει απλά κάποιος τα γεγονότα. Κατά την έρευνα, λοιπόν, δόθηκε ένα αρχικό τεστ σε μαθητές και ειδικούς της ιστορίας, σε αντικείμενο που, για τους δεύτερους, δεν ήταν της ειδικότητάς τους. Παρατηρήθηκε να υπάρχουν μαθητές με υψηλότερη βαθμολογία. Όταν δόθηκαν και στις δύο ομάδες τεκμήρια, αυτοί που κατέληξαν σε λογικές ερμηνείες, κατά κύριο λόγο, ήταν οι ιστορικοί, καθώς ήξεραν πώς να χρησιμοποιήσουν τη γνώση που κατείχαν. Οι μαθητές, λοιπόν, γνώριζαν τα γεγονότα, αλλά δεν κατείχαν την ιστορική σκέψη, τη «*βαθιά κατανόηση των ειδημόνων για το πώς να διαμορφώσουν λογικές ερμηνείες για το σύνολο των ιστορικών εγγράφων*». Σχολιάζεται, επίσης, πως δεν δίνεται ο απαραίτητος χρόνος στα παιδιά, ώστε να οργανώσουν τις γνώσεις τους γύρω από ένα θέμα, αφού συνεχίζουν με κάποιο άλλο. Έτσι στηρίζεται το γεγονός αντί της κατανόησής του. Οι χρονικές απαιτήσεις της κατανόησης διαφέρουν από αυτές της απομνημόνευσης (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:71-115). Άρα, φυσικά και η γνώση είναι απαραίτητη, αρκεί η γνώση αυτή να μην σημαίνει αποστήθιση πληροφοριών. Εξάλλου, η πηγή δεν θα μπορούσε να παρέχει από μόνη της τη γνώση του παρελθόντος, αλλά αυτή σχετίζεται με τη γνώση που κατέχει αυτός που τη μελετά (Γαλάνη, 2011β:340). Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο διάλογος του ιστορικού με το παρελθόν βρίσκεται σε συνάρτηση με τον ίδιο τον ιστορικό και τη δομημένη αντίληψή του. Τα ερωτήματα που θέτει ο ιστορικός δέχονται τις επιδράσεις της εποχής του και της γνώσης του. Συνεπώς, για να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί οι μαθητές, πρέπει να είναι ικανοί να θέτουν, στο μέτρο που με βάση την ηλικία και ωριμότητα τους αναλογεί, τα δικά τους ερωτήματα προς τις πηγές. Έτσι, όσο περισσότερο γνωρίζουν το θέμα, τόσο τα ερωτήματα θα παίρνουν μορφή που θα οδηγούν σε άλλα μονοπάτια γνώσης, περισσότερο ουσιαστικά και βαθιά.

Στο ίδιο πλαίσιο, οι Palincsar & Brown (1984:167; Φρυδάκη, 2007:61), σημειώνουν πως όπως στο εξωσχολικό περιβάλλον ο διάλογος ενός ενήλικα και ενός παιδιού μπορεί να οδηγήσει στη μάθηση, οπότε και μπορεί να έχει θετικά στοιχεία και εντός της τάξης. Επίσης, σε έρευνα του Larson (2000:674; Φρυδάκη, 2007:61), φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί να καταλήγουν στον διάλογο, όχι μόνο γιατί ωθεί τα παιδιά προς το σχηματισμό της δικής τους γνώσης, αλλά τους φέρνει αντιμέτωπους με διαφορετικές οπτικές της.

Η αφήγηση αποκτά ένα διαφορετικό πλαίσιο, εάν εξεταστεί κάτω από τη θεώρηση της «μεγάλης εικόνας». Οι Dawson & Banham υποστηρίζουν τη χρήση της «μεγάλης εικόνας», δηλαδή την αναφορά κάποιων κεντρικών ή βασικών σημείων του αντικειμένου που μελετάται με αξιοποίηση της αφήγησης από τον εκπαιδευτικό, ώστε να αναδειχθεί η ουσία και να παρουσιαστεί η κεντρική ιδέα στους μαθητές. Αυτό θα λειτουργήσει ως μία βάση, ως «σκαλωσιά», όπως αναφέρεται από τους ίδιους, και ακολούθως οι μαθητές μπορούν να προχωρήσουν σε διεξοδική μελέτη κάποιων ιδιαίτερων πτυχών του θέματος, οπότε και θα εμβαθύνουν μέσα από τα δικά τους ερωτήματα, συγκρίσεων, αναπλασιώσεων, παραλληλισμών και συγκέντρωσης της προσοχής σε κάποιο ειδικότερο θέμα. Η «μεγάλη εικόνα» αποτελεί πηγή της περαιτέρω ενδελεχούς εξέτασης που επιδέχεται, και πρέπει να υποστεί, την οργανωμένη αναθεώρηση του ίδιου του μαθητή (Dawson & Banham, 2016:2-3; Γατσωτής, 2020:46). Οι Shemilt & Hawson κάνουν λόγο για τα γνωστικά πλαίσια, τα οποία λειτουργούν ως εργαλεία για την δόμηση «μεγάλων εικόνων», «μεγάλων αφηγήσεων» ή «περιλήψεων». Και πάλι χρησιμοποιείται ο όρος «σκαλωσιά» για να περιγράψει το βοηθητικό τους ρόλο στην πλαισίωση της γνώσης. Τονίζεται πως αποτελούν εργαλεία και συνεπώς ο ρόλος τους δεν είναι η παροχή έτοιμης γνώσης. Χαρακτηριστικά, παρομοιάζονται με το σκελετό και τη σάρκα. Συγκεκριμένα «αν ο «σκελετός» είναι τα γνωστικά πλαίσια, η «σάρκα» σχηματίζεται από τις απαντήσεις που θα δοθούν στα ερωτήματα που έχουν τεθεί (Shemilt & Howson, 2017:73-74; Γατσωτής, 2020:47). Στις «μεγάλες εικόνες» συγκαταλέγονται και οι «εικόνες πολιτισμού», ως αποτέλεσμα αξιοποίησης των «γνωστικών πλαισίων» (Γατσωτής, 2020:47).

Τελικά,

> *η ιστορική γνώση δεν αφορά μόνο στο επίπεδο των περιεχομένων. Αφορά, επίσης, στην εγκυρότητα των διαδικασιών παραγωγής του: στη διερευνητική, κριτική, αναλυτική και δημιουργική σκέψη για το τι αληθινά συνέβη, πώς το ερμήνευσαν διαφορετικοί άνθρωποι σε διαφορετικές εποχές (οπτική, πολυπρισματικότητα, ενσυναίσθηση), συχνά αντιφατικά, πώς τεκμηριώνεται αυτό που ισχυρίζεται κάθε πλευρά (κριτική και αξιολόγηση της εγκυρότητας των πηγών, ερμηνεία και συσχέτισή τους με τον ισχυρισμό), πώς -με ποια γλωσσικά μέσα και κώδικες εκφράζονται οι σκέψεις (αναπαράσταση και επικοινωνία), πώς δομείται η επιχειρηματολογία για όλα τα παραπάνω (χρήση ορθού και πειστικά τεκμηριωμένου λόγου). Αφορά, επιπλέον, σε μία στάση ζωής που καταφάσκει τις αξίες της ετερότητας, του σεβασμού της*

διαφορετικής άποψης, του απροκατάληπτου και δημοκρατικού διαλόγου, όλα (sin qua non) προϋποθέσεις της μεθοδικής επιστημονικής έρευνας

(Γατσωτής, 2020:7). Η γνώση της ιστορίας δεν σημαίνει τη γνώση των γεγονότων της, αλλά και τη γνώση των δομών της, του εννοιολογικού της υποβάθρου και των ερευνητικών μεθόδων της. Είναι σημαντικό να κατέχουμε δεξιότητες που σχετίζονται μ' αυτή, αλλά και τον τρόπο πρόσκτησης των νέων ιδεών ή τη διαπίστωση των ελλείψεων. Συνοπτικά, η γνώση της ιστορίας σημαίνει και γνώση του τρόπου δόμησης της ιστορικής αλήθειας (Shulman, 1987:9; Castle, 2002:3).

Ο Fenstermacher υποστηρίζει ότι η διδασκαλία της ιστορίας θα πρέπει να αποσκοπεί στο να κάνει δυνατή τη γνώση και την κατανόηση του παρελθόντος, με τρόπο που ο αναγνώστης να μπορεί να τη χρησιμοποιήσει ώστε να απελευθερωθεί από στερεοτυπικές αντιλήψεις, δογματικές θέσεις και συμβιβασμούς, αποκτώντας την ικανότητα να κατανοεί τον τρόπο που επιδρά στον κόσμο του (Fenstermacher, 1986:47; Castle, 2002:3). Η απομάκρυνση από «*μυθεύματα, παρανοήσεις, στερεότητα και προκαταλήψεις*» αποτελεί βασικό στοιχείο που πρέπει να μεταλαμπαδευτεί στους μαθητές, καθώς αποτελούν χαρακτηριστικά που δεν συνάδουν με την ιστορική αλήθεια και την κριτική αντιμετώπιση του παρελθόντος (Γατσωτής, 2020:127).

Λύνει, όμως, η ενασχόληση με τον τόπο όλα αυτά τα προβλήματα; Η απάντηση μπορεί να είναι τόσο θετική, όσο και αρνητική, αναλόγως της μεθοδολογικής προσέγγισης του εκπαιδευτικού, ο οποίος πάντα αποτελεί το κλειδί στη λύση των προβλημάτων ή τουλάχιστον στην προσπάθεια εύρεσης απάντησης. Το σημαντικότερο κέρδος από μία τέτοια μελέτη είναι τα μεθοδολογικά εργαλεία που θα αξιοποιήσει ο μαθητής και όχι η ποσότητα πληροφορίας που θα πάρει, αναφέρει ο Λεοντσίνης (2016:5). Απαιτείται, λοιπόν, από την πλευρά του εκπαιδευτικού ιδιαίτερη προσοχή, ώστε η ενασχόληση με τον τόπο να μην αποτελέσει επιπλέον πληροφοριακό φορτίο προς το μαθητή. Στόχος δεν είναι, πέρα από την εθνική ιστορία, να πρέπει να απομνημονεύσει και τις πληροφορίες που σχετίζονται με το συγκεκριμένο τόπο. Στόχος είναι οι μαθητές να εντρυφήσουν στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τις δεξιότητες μέσα από το κοντινό, το προσβάσιμο και το οικείο, σταδιακά να μεταφέρουν τη γνώση του παρελθόντος στο παρόν και το μέλλον και να ξεφύγουν από τους χωρικούς περιορισμούς, αλλά όχι από τις μεθοδολογικές ιστορικές επιταγές.

Επίσης, εάν επιθυμούμε τους αυριανούς πολίτες σκεπτόμενους στα κοινωνικά ζητήματα, θα πρέπει σήμερα να τους εκπαιδεύσουμε να διαβάζουν και να σκέπτονται κριτικά ως προς τα θέματα αυτά, ανεξαρτήτως εάν τοποθετούνται στο παρόν ή το

παρελθόν, αναφέρουν οι Keohane & Patterson Smith (1946:455). Παραφράζοντας τη θέση αυτή, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως εάν θέλουμε τους αυριανούς πολίτες σκεπτόμενους σε θέματα που άπτονται του πολιτισμού, θα πρέπει να είναι εκπαιδευμένοι προς την αντίστοιχη κατεύθυνση, πόσο μάλλον όταν το παρελθόν μπορεί να εφοδιάσει με αμέτρητα παραδείγματα πολιτισμικών διαφοροποιήσεων πάνω στα οποία μπορούν να εργαστούν οι μαθητές.

4.3.6 Τα κατάλοιπα και η χρήση τους

«*Η μελέτη των πρωτογενών πηγών από μόνη της δεν συνιστά Ιστορία· αλλά και χωρίς τη μελέτη αυτή δεν υπάρχει ιστορική επιστήμη*», υποστήριξε ο Marwick, ενώ η έρευνα μέσα από τις πηγές ήταν που καθιέρωσε την ιστορία, ως κλάδο, στην επιστημονική κοινότητα (Κόκκινος, 2004:57)[46]. Αυτά και μόνο είναι ικανά να αποδείξουν τη σημαντικότητά τους όχι μόνο για την επιστήμη, αλλά και για το αντίστοιχο σχολικό μάθημα. Η πραγματικότητα δείχνει, ωστόσο, πως υπάρχουν διαφωνίες, που εστιάζουν στον τρόπο που θα συμπεριληφθούν σ' αυτό και η καθημερινή πρακτική φέρνει στην επιφάνεια εμμονή σε δασκαλοκεντρικές μεθόδους.

Τα πρώτα ψήγματα της ένταξης των πηγών στη διδασκαλία κάνουν την εμφάνισή τους στο μεταίχμιο μεταξύ 19ου και 20ου αιώνα (Μαυροσκούφης, 2005:177). Για παράδειγμα το 1910 ο Keatinge αφιερώνει δύο κεφάλαια στο βιβλίο του με τίτλο «Studies in the Teaching of History» για τα τεκμήρια που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην τάξη. Ο Keatinge στηρίζει και τον ρόλο των τεκμηρίων στην κριτική και αναλυτική σκέψη, αλλά και την ικανότητά τους να μεταφέρουν στους μαθητές το πνεύμα της εποχής και να ενεργοποιούν τη φαντασία τους (Kenneth, 1956:57). Ας σημειωθεί πως στο αρχικό κείμενο χρησιμοποιείται ο όρος document (έγγραφο, αρχείο), που ωστόσο δεν αποκλείει την πιθανότητα οποιουδήποτε τεκμηρίου, αν όχι την εποχή κατά την οποία γράφτηκε, τουλάχιστον σήμερα. Ο υλικός και άυλος πολιτισμός και τα τεκμήριά του δεν απαγορεύεται σε καμία περίπτωση να χρησιμοποιηθούν.

Οι παλαιότερες διαμάχες για το θέμα δεν έχουν σταματήσει οριστικά, παρόλο που η πλειοψηφία των χωρών ωθεί τη χρήση τους, τουλάχιστον όπως αυτό διαφαίνεται μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Από τη μία, λοιπόν, προτάθηκε ο ρόλος τους να είναι επικουρικός προς την αφήγηση, ενώ από την άλλη να οδηγούν σε

[46] Ο Κόκκινος εδώ παραπέμπει στο: Marwick, A. (1989). The Nature of History, 3rd ed, London: MacMillan, p. 199

ερμηνευτικούς ιστορικούς δρόμους (Hallden, 1994:197-199; Μελάς, 1999:70-77; Moniot, 2000:266; Ζάγκου, 2000; Μαυροσκούφης, 2005:177). Εάν η πηγή χρησιμοποιηθεί συμπληρωματικά προς το βασικό κείμενο, τον κύριο λόγο έχει και πάλι η αφήγηση, οπότε και εδραιώνεται η παθητική στάση του μαθητή, ενώ στην άλλη περίπτωση δύναται να ενυπάρχει η λανθασμένη αντίληψη ότι οδηγούμαστε απευθείας στο παρελθόν (Κόκκινος, 1998α:326-328). Επί της μη ουσιαστικής χρήσης των πηγών η Νάκου επικαλείται τις απόψεις του Jenkins, ο οποίος «*υποστηρίζει ότι η μηχανιστική χρήση καταλοίπων, με βάση απλουστευτικές εκδοχές της ιστορικής μεθόδου, έχει ως συνέπεια την αλλοίωση του σκοπού και του χαρακτήρα του μαθήματος, καθώς το παρελθόν υποκαθίσταται από τις πηγές, με αποτέλεσμα το μάθημα να μην εισάγει τα παιδιά στην Ιστορία ως προσέγγιση της εμπειρίας του παρελθόντος*» (Jenkins, 1991:47-52; Νάκου, 2006:297).

Οι έντονες διαμάχες θα καταπραϋνθούν κατά τη δεκαετία του 1980, οπότε και θα ακολουθηθεί μία μέση οδός. Σε άλλες χώρες, όπως στη Γερμανία, που η θετικιστική κατεύθυνση ήταν περισσότερο έντονη, οι διενέξεις για το θέμα ήταν σχεδόν ανύπαρκτες και οι πηγές αποτελούσαν τον κανόνα στη διδασκαλία. Η αξία της ένταξής τους στη μαθησιακή διαδικασία υπογραμμίζεται ήδη από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα και από το Συμβούλιο της Ευρώπης, που σημειώνει ως στοχοθεσία «*τη μύηση στην ιστορική μέθοδο έρευνας και εργασίας, στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και στην ανάπτυξη της ικανότητας για συστηματική και λογική οργάνωση της ιστορικής γνώσης*» (Μαυροσκούφης, 2005:178-198). Έτσι συνδέεται ιστορική σκέψη και πηγές. Αναλυτικά, για να σκεφτούν ιστορικά οι μαθητές θα πρέπει να τους δοθεί η ευκαιρία να ασκήσουν οι ίδιοι τις ερωτήσεις τους στα τεκμήρια, και κατά προτίμηση σε ένα εύρος πρωτογενών πηγών, να μελετήσουν το συγκείμενο που τις διαμόρφωσε, συμπεριλαμβάνοντας και εναλλακτικές οπτικές, ή και να αναζητήσουν άλλες πηγές για να στηρίξουν τις υποθέσεις τους και να δομήσουν τα συμπεράσματά τους (Bell & McCollum, 1917:258; Armond Cowgill II & Waring, 2017:118). Την ίδια εποχή δίνεται σημασία στα υλικά τεκμήρια, που απομακρύνουν το ενδιαφέρον από την παραδοσιακή πολιτική και πολεμική γεγονοτολογία, αλλά συμπεριλαμβάνουν οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές οπτικές, όχι μόνο εξεχουσών ανδρών, αλλά και καθημερινών ανθρώπων, ανεξαρτήτως φύλου και κοινωνικής τάξης (Νάκου, 2004:172). Ποια είναι, όμως, η υφιστάμενη κατάσταση και ποιες πηγές αξιοποιούνται; Υπάρχουν δυσκολίες και τι έχουν να κερδίσουν, σε γενικότερο πλαίσιο, οι μαθητές;

Παρόλο που η διδακτική της ιστορίας τάσσεται υπέρ των πηγών, η ελληνική πραγματικότητα παρουσιάζει μία άλλη αλήθεια, καθώς λείπουν ή αναλαμβάνουν ρόλο στολισμού στα σχολικά εγχειρίδια, μένοντας απλά και μόνο στον επιβεβαιωτικό χαρακτήρα των θέσεων των βασικών κειμένων που υπάρχουν σε αυτό (Ανδρέου, 2002β:303; Ρεπούση, 2004β:81) με την εικόνα αυτή να μην αποτελεί χαρακτηριστικό και του συνόλου των χωρών, σημειώνει η Ρεπούση (2004β:81-82), η οποία μάλιστα αναφερόμενη στην αντίσταση των εκπαιδευτικών στη χρήση τους με ισχυρό, ακριβή και μη δεχόμενο παρερμηνείες λόγο παραθέτει τα εξής επιχειρήματα:

> *αναπτύσσεται [ο αντίλογος των εκπαιδευτικών] στη βάση της προσωπικής άποψης και όχι της τεκμηριωμένης θέσης προβάλλει την προσωπική εμπειρία, χωρίς ωστόσο αυτή να προκύπτει από συγκριτικές μαθησιακές προσεγγίσεις. Εφευρίσκει, όταν πρόκειται για τις πηγές, τα παιδιά ως υποκείμενα μάθησης, γίνεται στην περίπτωση αυτή μαθητοκεντρικός και παραμένει δασκαλοκεντρικός σε όλες τις υπόλοιπες. Επιχειρηματολογεί στο όνομα των δυσκολιών που έχουν τα παιδιά να χειριστούν τις πηγές, χωρίς αυτό να προκύπτει από παιδαγωγική εμπειρία ή θεωρητική αναζήτηση. Είναι, με άλλα λόγια ένας αντίλογος κατά βάση αμυντικός που εκφράζει τις αντιστάσεις ενός συλλογικού σώματος το οποίο έμαθε διαφορετικά την Ιστορία και απειλείται από τις αλλαγές που ενέχονται στην αξιοποίηση των ιστορικών πηγών*.

Με την αναφορά της αυτή αναδεικνύει τον σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των σημερινών συνθηκών, που εντοπίζονται σε κάποιες από τις σχολικές τάξεις. Έτσι, φαίνεται πως το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν είναι ο μονόδρομος μέσα από τον οποίο οι επιστημονικές αξιώσεις φτάνουν στην καθημερινότητα της τάξης. Ο βασικός τους φορέας είναι ο διδάσκων και οι επιλογές στις οποίες θα προβεί αναφορικά με τα μεθοδολογικά εργαλεία και διδακτικά μέσα. Από τη θέση της αναδεικνύεται και ο αμυντικός χαρακτήρας της αντίθεσης των διδασκόντων, που βιώνουν τις σημερινές συνθήκες ως απειλή. Αυτό, σε συνδυασμό με το πώς οι ίδιοι διδάχθηκαν την ιστορία, ανάγει την επιμόρφωσή τους σε επιτακτική ανάγκη.

Οι Armond Cowgill II & Waring (2017:134) δίνοντας έμφαση στο θέμα καταγράφουν πως η επιμόρφωσή τους θα πρέπει να γίνει με τρόπο που όχι μόνο θα βοηθήσει σε ακαδημαϊκό επίπεδο τους ίδιους επάνω στην ιστορική κρίση, αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψουν να το μεταφέρουν αυτό στους μαθητές τους. Επιπλέον, η ουσιαστική εισαγωγή των πηγών στο μάθημα, πέρα από την

επιδερμική χρήση τους, είναι αναγκαίο να συνδυαστεί με αναδιάρθρωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Τσιβάς, 2009:432).

Ως προς το θέμα της σχολικής πραγματικότητας, η Γαλάνη (2011β:330-331) συμπληρώνει τη μικρή ποικιλία και το περιορισμένο εύρος πηγών που συνθέτουν την καθημερινή τους μεταχείριση. Η ίδια αναφέρεται στη μη σύνδεση του βασικού κειμένου του σχολικού εγχειριδίου με την πηγή πάνω στην οποία βασίζεται η άποψη που προβάλλει, στερώντας τον μαθητή από τις αντιρρήσεις, που μπορεί να έχουν διατυπωθεί για το ίδιο θέμα από άλλους. Από μία άλλη οπτική, και προς επίρρωση των ανωτέρω, παρουσιάζεται οι Έλληνες μαθητές να μην προτιμούν την εξέτασή τους στο μάθημα της ιστορίας σε επίπεδο πανελληνίων εξετάσεων εξαιτίας της μη πλήρους και εκ των προτέρων εξάσκησή τους σε αυτό (Καλόγηρος & Σμυρναίος, 2012:85).

Σε έρευνα των Μπάνου & Κωνσταντοπούλου (2008:55-64) για τη χρήση των ιστορικών πηγών στην αξιολογική διαδικασία σε μαθητές Α΄ λυκείου, διαπιστώθηκε πως όταν η ερώτηση αφορά σε κάποια πηγή, τα μετρήσιμα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους είναι μικρότερα από τη γενική προσπάθεια (κατά μέσο όρο 32,6% έναντι 45,4%). Ακόμη, παρατηρήθηκε πως οι πηγές λειτουργούν χωρίς να απαιτούν εμβάθυνση και χωρίς να λαμβάνονται υπόψη σε βάθος για τη διατύπωση της τελικής απάντησης των μαθητών. Ένα ακόμη από τα συμπεράσματα είναι ότι ο τρόπος που οι διδάσκοντες επέλεξαν τα θέματα αντικατοπτρίζει τον τρόπο εργασίας εντός της τάξης. Σχολιάζοντας τα ευρήματα αυτά θα μπορούσε να ειπωθεί πως οι πηγές δεν φαίνεται να αποτελούν το βασικό κορμό του μαθήματος της ιστορίας, αλλά ούτε και τον θεμέλιο λίθο της έναρξης ενός διαλόγου του μαθητή με το παρελθόν.

Ο Τσάφος (2008α:81) σχολιάζει πως το κειμενικό περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων δεν παρέχει τη γνώση στην αρχική της μορφή, αλλά αυτή είναι αναπλαισιωμένη, γι' αυτό και τάσσεται υπέρ της αξιοποίησης υλικού πέρα από αυτό. Και πάλι υπογραμμίζει τη μη αντικειμενικότητά του και το μη αμερόληπτο του χαρακτήρα του, ωστόσο μεγαλώνει το διαθέσιμο εύρος ενασχόλησης και τρόπου θεώρησης του παρελθόντος.

Ωστόσο, και παράλληλα με τη μεταφορά των πηγών στη σχολική αίθουσα υπάρχει η επιλογή της μεταφοράς των μαθητών στα ίδια τα τεκμήρια, που βρίσκονται στα μουσεία ή τους χώρους με ιστορικό και αρχαιολογικό ενδιαφέρον. Και στις περιπτώσεις αυτές η ίδια εμμονή και προσκόλληση στην παραδοσιακή μέθοδο της αφήγησης δεν κατάφερνε να δώσει νέα πνοή ούτε στο μάθημα της ιστορίας, ούτε στην ίδια την ιστορία, αποτελώντας απλά και μόνο ευκαιρία για αποφυγή της σχολικής τάξης

(Νάκου, 2004:160). Ας σημειωθεί πως το μουσείο από μόνο του δεν μπορεί να προσφέρει αυτό για το οποίο το επικαλούμαστε. Ο εκπαιδευτικός στην τάξη θα πρέπει να έχει εισάγει τους μαθητές στη μελέτη των πηγών και η επίσκεψη σε αυτό να συνδυάζεται με σχετική ενασχόληση (Ανδρεάδου, 2008:132). Σύμφωνα με το ερευνητικό πρόγραμμα «Youth and History», μεταφέρει η Νάκου (2004:167; 2006:299), τα μουσεία και οι χώροι με ιστορικό ενδιαφέρον θεωρούνται και από τους Έλληνες μαθητές ως αξιόπιστες αναπαραστάσεις, όχι όμως και οι ταινίες. Στην ίδια έρευνα, τα γραπτά δεν βρίσκονται στις άμεσες προτιμήσεις τους, παρόλο που αναγνωρίζουν αξιοπιστία σε αυτά παρέχοντας στοιχεία παρελθουσών κοινωνιών, ενώ τα σχολικά τους εγχειρίδια ούτε τα εμπιστεύονται, ούτε εγείρουν το ενδιαφέρον τους. Η Ανδρεάδου (2008:41-45) θεωρεί τον τρισδιάστατο χαρακτήρα των μουσειακών εκθεμάτων, έναντι των γραπτών μαρτυριών, ως ερεθιστικό παράγοντα ενασχόλησης μαζί τους, και την υλική τους φύση ως σημείο εκκίνησης αναγωγών σε αφηρημένες έννοιες. Το θέμα με τα μουσεία είναι ότι σε αυτά βρίσκεται συγκεκριμένο εύρος εκθεμάτων και μάλιστα αυτά για τα οποία έχουν αποφασίσει άλλοι να βρίσκονται εκεί. Μεταξύ τους συγκαταλέγονται και τα λαογραφικά μουσεία, όπου υπάρχουν πολλά από τα αντικείμενα της καθημερινότητας παρελθουσών κοινωνιών, με τα οποία τα παιδιά μπορεί να έχουν έρθει ήδη σε επαφή κάποια στιγμή στον τόπο τους ή ακόμη και στο πολύ οικείο περιβάλλον τους (Γ.Α.Κ. Ν. Ευβοίας, 1995:20). Και ενώ τα γραπτά μπορούν εύκολα να μεταφερθούν σε κάθε σχολική τάξη, δεν μπορεί να συμβεί το ίδιο με τα μουσειακά εκθέματα, εκτός εάν αυτά βρίσκονται στο κοντινό τους περιβάλλον. Έτσι, εκτός από τον τόπο, είναι και ο πολιτισμός του κάθε τόπου που θα παράσχει τη δική του βοήθεια.

Ως προς τις εικόνες των σχολικών εγχειριδίων σίγουρα δεν θα έπρεπε ο ρόλος τους να είναι διακοσμητικός και ούτε να τοποθετούνται εκεί για αισθητικούς λόγους, όπως ήδη αναφέρθηκε. Τυπικά και ουσιαστικά θα έπρεπε να έρχονται ως πρόσθετο περιεχόμενο με βαθύτερο και ουσιαστικότερο ρόλο (Αζέλης, 2004:149). Ο Κασβίκης (2004:378; Κουσερή, 2015:98) σημειώνει πως το σημαντικότερο κομμάτι από το σύνολο των εικόνων των σχολικών εγχειριδίων της ιστορίας του δημοτικού σχολείου αποτελείται από γνήσιες εικόνες αρχαιολογικών ευρημάτων. Οι άλλες βασικές ομάδες που μπορεί να ανήκουν οι εικόνες είναι πίνακες, λιθογραφίες λαϊκού υποβάθρου, γελοιογραφίες και αφίσες (Αζέλης, 2004:150). Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται ο πολιτισμός να συνεχίζει να αποτυπώνεται στη δισδιάστατη μορφή του στα σχολικά εγχειρίδια, ως μία απόπειρα μεταφοράς του εντός της τάξης. Δεν θα μπορούσε ο

πολιτισμός του κάθε τόπου να επιτελέσει, στο βαθμό που του αναλογεί, τη λειτουργία αυτή συμπληρωματικά, και όχι απολύτως αντικαταστατικά, προς την υφιστάμενη κατάσταση; Αντί, δηλαδή, οι μαθητές να βλέπουν την τυπωμένη απεικόνιση, θα μπορούσαν οι ίδιοι να έρθουν σε επαφή με το ίδιο το αντικείμενο ή, τουλάχιστον, με άλλο παρόμοιο που μπορεί να προσφέρει προς μελέτη ο ίδιος τους ο τόπος. Ή αντί το αντικείμενο αυτό να αφορά σε κάποιον άλλο τόπο με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά να είναι κομμάτι του οικείου τόπου και πολιτισμού του παιδιού, οπότε και σε μεγαλύτερο βαθμό κατανοητό από αυτό, τουλάχιστον στα πρώτα βήματα του μαθητή στη μέθοδο της ιστορικής επιστήμης;

Έρευνα της Δημητριάδου σε νηπιαγωγεία κατέδειξε μία γεγονοτολογική και προσωποκεντρική, ως επί το πλείστον ανδρική, θεώρηση για το παρελθόν ως αποτέλεσμα της εστίασης σε γεγονότα και ηρωικές πράξεις. Επίσης, γενικότερα παρατηρήθηκε ότι οι ιστορικοί χώροι δεν βρίσκονται στην κορυφή των επιλογών των νηπιαγωγών (Δημητριάδου, 2002:170-178; Ιερεμιάδου, 2008:69-70). Γενικότερα, τα μνημεία είχαν προσεγγιστεί κατά τον 19ο αιώνα ως έργα τέχνης, οπότε και οι πολιτικές που εφαρμόζονταν ως προς αυτά ενείχαν τη γεγονοτολογική και προσωποκεντρική θέση της ιστοριογραφίας της εποχής. Σήμερα τα μνημεία πλησιάζουν στην έννοια της πολιτιστικής κληρονομιάς, τοποθετούνται εντός συγκεκριμένου τόπου, συνδέονται με το παρόν και αποκτούν υπερεθνική υπόσταση ως παγκόσμιο δείγμα της ανθρώπινης δράσης. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικές δράσεις συνεχίζουν να το βλέπουν ξεκομμένο από τον τόπο, την κοινωνία, την οικονομία και τον πολιτισμό ή και τις εποχές μέσα στις οποίες επέζησε (Ρεπούση, 2004β:82-91) και η κατάσταση αυτή φαίνεται, όπως μαρτυρούν τα παραπάνω στοιχεία, να διατρέχουν όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ακόμη και στην προσχολική αγωγή που δεν υπάρχει ο περιορισμός και η πίεση για την ολοκλήρωση συγκεκριμένης ύλης μαθημάτων.

«*Η ιστορική εργασία συντελείται στη σχολική τάξη με αποκλειστικούς συνομιλητές το δάσκαλο και τους μαθητές*», επισημαίνει η Γκίκα (2010:97), μεταφέροντας την κατάσταση όπως αποτυπώνεται σήμερα. Είναι η ιστορία μία συνομιλία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή ή είναι η συνομιλία του μαθητή, στην περίπτωσή μας, με το παρελθόν; Από τη στιγμή που ως στόχο μας θέτουμε το παιδί να μάθει ιστορία, σημαίνει πως θα πρέπει να το μάθουμε να συνομιλεί με το παρελθόν και όχι μαζί μας, αφού, πλέον, ως εκπαιδευτικοί, δεν είμαστε ούτε ο βασικός φορέας της πληροφορίας, ούτε ο κάτοχος της μίας και μοναδικής αλήθειας.

Γενικότερα, ο Resnick, όπως οι απόψεις του εκφράζονται από το Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών των ΗΠΑ (2006:110), σημειώνει πως μεταξύ σχολείου και της ζωής έξω από αυτό υπάρχουν αρκετές διαφοροποιήσεις, μία εκ των οποίων είναι ο τρόπος εργασίας. Αναλυτικότερα, εκτός του σχολείου οι άνθρωποι μεταχειρίζονται εργαλεία για τη διεκπεραίωση συγκεκριμένου έργου, ενώ εντός αυτού ο χαρακτήρας της δουλειάς έχει περισσότερο πνευματική υπόσταση. Το ερώτημα είναι κατά πόσο οι μαθητές ετοιμάζονται, με αυτόν τον τρόπο, για τις πραγματικές συνθήκες, που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν όταν θα τους ανατεθεί να ολοκληρώσουν κάποιου τέτοιου είδους υποχρέωση. Σε ένα πιο μεταφορικό επίπεδο, έχουν μεταχειριστεί ακόμη και «πνευματικά», όπως αναφέρθηκε, εργαλεία για τη λύση προβλημάτων; Και ειδικεύοντας το ερώτημα στη μελέτη του παρελθόντος, ποια από τα εργαλεία του ιστορικού έχουν υιοθετήσει οι μαθητές;

Είναι γεγονός ότι το κείμενο αποτέλεσε, και σε μεγάλο βαθμό αποτελεί ακόμη, το βασικό μέσο της επαφής των μαθητών με το παρελθόν, στοιχείο που αποδεικνύεται και από τον τρόπο που εξετάζεται το μάθημα, παραμερίζοντας την ενασχόληση με άλλα μέσα, πλην των κειμενικών (Brown, 2004; Γκίκα, 2010:97). Σαν πηγές, ωστόσο, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ηχητικά αποσπάσματα από ραδιοφωνικές παραγωγές, που ήταν χαρακτηριστικό της μεταπολεμικής Ελλάδας. Η φυσικότητα, αυθεντικότητα και δραματικότητα συγκαταλέγονται στα θετικά στοιχεία, αλλά πάντα υπάρχει ο κίνδυνος του αποσυντονισμού των παιδιών (Τζόκας, 2004:213). Στα ηχητικά τεκμήρια μπορούν να συμπληρωθούν και οι προφορικές μαρτυρίες, κομμάτι της προφορικής ιστορίας. Από την ένταξή της στο μάθημα ο μαθητής μπορεί να κερδίσει, μεταξύ άλλων, σε γλωσσικό, κοινωνικό και επικοινωνιακό επίπεδο (Σακκά, 2004:66; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β:10). Και στην προφορική ιστορία, όπως με τα γραπτά τεκμήρια, ο μαθητή ακολουθεί τα βήματα του ιστορικού εντός ερευνητικού και συνεργατικού πλαισίου και έχει την ευκαιρία να παράξει ενεργητικά τη δική του γνώση (Σακκά, 2004:67). Συνεπώς, μπορούν να αναδειχθούν ιστορικές εκφάνσεις προς μη γεγονοτολογικές και προσωποκεντρικές θεωρήσεις. Έτσι, ο πολιτισμός αξιοποιείται και αναδεικνύεται χωρίς ουσιαστικά προβλήματα. Επιπλέον, οι ίδιες οι μαρτυρίες είναι από απλούς καθημερινούς ανθρώπους, δείχνοντας στον μαθητή ότι η μελέτη του παρελθόντος μπορεί να βρίσκεται σε κάθε πτυχή της ανθρώπινης δράσης. Ακόμη, εφόσον οι μαρτυρίες προέρχονται από άτομα της περιοχής, αναδύεται το παρελθόν μέσα από τον ίδιο τον τόπο.

Η λίστα μπορεί να εμπλουτιστεί και με άλλα είδη και, γενικότερα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί οτιδήποτε εκμεταλλεύεται η ίδια η επιστήμη της ιστορίας, όπως αναλύθηκε σε προηγούμενη ενότητα. Ενδεικτικά, αναφέρεται ο κινηματογράφος, οι χάρτες, στατιστικά στοιχεία (Λεοντσίνης, 2016:10-11), ιδιωτική και δημόσια αλληλογραφία, ημερολόγια (Λεοντσίνης, 1996:164), αντικείμενα τέχνης και καθημερινής ζωής, τραγούδια, φωτογραφίες, κτήρια (Ρεπούση, 2004β:88), πύργοι, σπίτια, έπιπλα, νομίσματα, βιβλιοθήκες, ποτάμια, λίμνες, δρόμοι, ζώα, φυτά (Λεοντσίνης, 2016:5-6) και γενικότερα οτιδήποτε σχετίζεται με τη δράση του ανθρώπου στο παρελθόν. Ας σημειωθεί πως τα έργα τέχνης δεν θα πρέπει να «*αντιμετωπίζονται ως μέσο εικονογράφησης μιας δεδομένης θέσης ή απλά ως ένας τρόπος μιας περισσότερο ευχάριστης προσέγγισης της γνώσης*» (Αλεξάκη, 2004:185). Ας σημειωθεί ακόμη, όσο κι αν φαντάζει παράξενο, πως ακόμη και τα φυσικά απομεινάρια βοηθούν στη γνώση του ανθρώπινου πολιτισμού με το φυσικό περιβάλλον από το οποίο περιστοιχιζόταν και μάλιστα από επιστήμες που δύσκολα μπορούμε να σκεφτούμε, όπως η γυρεολογία, που τα αποτελέσματα των μελετών της συνεισφέρουν στην κατανόηση της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ζωής των κοινωνιών (Νάκου, 2004:172-173).

Ωστόσο, οι πηγές θέτουν τις δικές τους δυσκολίες και δεν είναι πάντα ανοιχτό το περιεχόμενό τους στον καθένα, πόσο μάλλον στους μαθητές, και οι οποίες μπορεί να κυμαίνονται από τη δυσκολία κατανόησης λόγω γλωσσικών ελλειμάτων από μέρους τους έως και τη δυσκολία να διαχωρίζουν την απόδοσής της από τον δικό τους σχολιασμό (Σμπιλίρης, 2004:238), όπως, άλλωστε, συμβαίνει σε κάποιες περιπτώσεις και με το παραδοσιακό αφηγητικό τμήμα του μαθήματος, εξαιτίας των αφηρημένων εννοιών που εμπερικλείει.

Το πρώτο εμπόδιο που χρήζει υπερπήδησης είναι ότι πρέπει η γίνει κατανοητό από τα παιδιά πως οι πηγές δημιουργήθηκαν σε ένα διαφορετικό πλαίσιο από αυτό που υπάρχει σήμερα, με άλλα κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά (Μπούντα, 2006:107). Επίσης, ας μη λησμονούμε πως τα τεκμήρια αυτά δεν βρίσκονται ακόμη στο περιβάλλον μέσα στο οποίο δημιουργήθηκαν, έχουν αποσπαστεί από αυτό, οπότε οι μαθητές καταλήγουν στο να μπερδεύονται, ενώ η διαλογή συγκεκριμένων πηγών, ναι μεν βοηθά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων, αλλά δεν μπορεί να εξισωθεί με την επιστημονική πρακτική, ούσα αποσπασματική, οπότε και παραπλανητική, με την έννοια ότι δεν ωθεί την ιστορική σκέψη, αλλά απλά την κοινή λογική (Dickinson & Lee, 1984; Moniot, 2000:271-280; Μαυροσκούφης, 2005:190). Αντίστοιχα, στις

γραπτές πηγές ο μαθητής θα πρέπει να μάθει να ασκεί κριτική και με βάση τα κοινωνικά δεδομένα του συγγραφέα, δηλαδή τις πολιτισμικές και πολιτικές του θέσεις. Καθώς, όμως, ο συγγραφέας δεν είναι παρών, αυτού του είδους η κρίση θα πρέπει να πηγάζει από το ίδιο το κείμενο, τόσο μέσα από τα όσα αναφέρονται, όσο και από τα όσα υπονοούνται (VanSledright, 2004b:232-233).

Κατά τον Stradling (2001:85-89; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου - Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, 2012:9), θα πρέπει οι μαθητές να είναι γνώστες κάποιων ζητημάτων που άπτονται των πηγών. Καταρχάς, να διαχωρίσουν τη διαφορά πρωτογενών και δευτερογενών πηγών και να ξεχωρίσουν το επίπεδο αξιοπιστίας για την κάθε κατηγορία. Έπειτα θα πρέπει να προβληματίζονται ως προς την εγκυρότητα της πηγής, συμπεριλαμβάνοντας στη σκέψη τους και τις προθέσεις του δημιουργού της. Τέλος να χρησιμοποιούν άλλες πηγές ώστε να μπορούν να συμπληρώσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τους περιορισμούς που αυτή θέτει. Με τις θέσεις αυτές συμφωνεί ο Μαυροσκούφης (2005:8).

Ο έλεγχος της αξιοπιστίας είναι ιδιαιτέρως σημαντικός για τους ιστορικούς. Αυτή μπορεί να περιλαμβάνει τη σύγκριση με άλλες πηγές της εποχής, ώστε να διασταυρωθούν οι πληροφορίες που προσφέρει. Η αξιοπιστία μιας πηγής δεν αποτελεί έμφυτό της χαρακτηριστικό. Αντιθέτως καθορίζεται από τον ιστορικό και τις ερωτήσεις που αυτός θέτει (VanSledright, 2004b:231). Έτσι, μία από τις δεξιότητές του είναι η αναγνώριση χαρακτηριστικών της ίδιας της πηγής, και στην περίπτωσή μας της κειμενικής πηγής. Αυτό το επιτυγχάνει με μία σειρά βημάτων που περιλαμβάνουν ερωτήσεις αναφορικά με το είδος του κειμένου -εάν δηλαδή είναι κάποιο δημοσίευμα, ημερολόγιο, κ.τ.λ.-, με την επεξεργασία της εμφάνισής του, με τη χρονολογία δημιουργίας του, αλλά και από τα κειμενικά στοιχεία που αφορούν στη χρήση της ορθογραφίας, της γραμματικής και του συντακτικού. Η γνώση που θα προκύψει από αυτού του είδους τη μελέτη θα καθορίσει και τις περαιτέρω ερωτήσεις του, όπως και το είδος των ισχυρισμών και των ερμηνειών που μπορούν να αντληθούν από αυτό το είδος της πηγής, υποστηρίζουν οι Ashby & Lee (VanSledright, 2004b:230-231)[47]. Και όλα αυτά μπορούν να βελτιωθούν μόνο με οργανωμένη εξάσκηση των μαθητών. Δεν μπορεί αλλιώς να αναπτυχθεί ούτε η κριτική σκέψη, ούτε να βγουν ιστορικά συμπεράσματα (Λεοντσίνης, 1996:162).

[47] Εδώ ο VanSledright επικαλείται τις απόψεων των: Ashby, R. & Lee, P. (1998). Information, Opinion, and Beyond, Paper presented at the American Education Research Association annual meeting, San Diego, Calif

Αντίστοιχα, ως προς τις φωτογραφίες θα πρέπει να συνυπολογίζεται το γεγονός ότι αυτό που βλέπουν τα παιδιά δεν είναι κάτι τυχαίο, αλλά επιλογή του ίδιου του φωτογράφου και αυτών που προχώρησαν στη δημοσίευσή της, αλλά και των κανόνων και περιορισμών που η ίδια η εποχή επέβαλε. Τέλος, η φωτογραφία μπορεί να αλλοιωθεί και να παραποιηθεί (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου - Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, 2012:22), ενώ ανάλογη δυσκολία με αυτήν της κατανόησης του παρελθοντικού λόγου μπορεί να υπάρξει και στην κατανόηση της εικόνας. Όσο περισσότερο απομακρυνόμαστε από το παρόν, τόσο το συγκείμενο -τα σύμβολά της- αλλάζει προς ένα ξένο προς εμάς, όπως ξένη είναι η ιδεολογία της εποχής που αναφέρεται (Αζέλης, 2004:149). Μήπως, όμως, αυτό το ξένο και διαφορετικό θα μπορούσε, ως ένα βαθμό, να μετριαστεί ή να παραμετροποιηθεί εάν το εικονιζόμενο στοιχείο αφορούσε στον τόπο του μαθητή; Μήπως, δηλαδή, στοιχεία της εικόνας αυτής έχουν φτάσει, λιγότερο ή περισσότερο αλλαγμένα, στο παρόν, διατρέχοντας τον χρόνο και εάν πρόκειται για συνήθειες ανθρώπων μήπως έχουν διαποτίσει και τον σημερινό πολιτισμό; Ακόμη και καταφανώς θετική να μην είναι η απάντηση, σίγουρα δεν θα μπορούσε να είναι αμετάπειστα αρνητική.

Μία ακόμη από τις δυσκολίες των οπτικών πηγών είναι ότι από τη φύση τους φαίνεται σαν να παρουσιάζουν την αντικειμενική πραγματικότητα, οπότε και τους αποδίδεται αυτό το χαρακτηριστικό, στοιχείο που δυσχεραίνει την κριτική τους επεξεργασία (Σακκά, 2007:131). Για να ανταπεξέλθουν οι μαθητές θα πρέπει να εκπαιδευτούν, κατά κάποιο τρόπο, στο να μην πιστεύουν στα μάτια τους, αλλά να θέτουν αυτό που βλέπουν υπό το φως του επιστημονικού μικροσκοπίου, της κριτικής του θέασης και της αμφισβήτησης, ώστε να διασταυρωθεί η άποψή τους πριν καταλήξουν στα τελικά τους συμπεράσματα.

Στο σημείο αυτό ας σημειωθεί πως ο ρόλος των εικόνων των σχολικών εγχειριδίων δεν είναι να ολοκληρώσουν τα λεγόμενα του βασικού κειμένου. Αποτελούν ένα άλλο είδος πηγής, που μπορούν να παρέχουν άλλου είδους πληροφορίες από αυτό (Παληκίδης, 2007α:323-326; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου - Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, 2012:19). Αλλά και γενικότερα, οι όποιες επιπλέον πηγές δίνονται, δεν έχουν ως σκοπό την ενίσχυση ήδη διατυπωμένων απόψεων και την υποστήριξη του κεντρικού κειμένου. Η χρήση τους αποσκοπεί στην ερμηνεία, τη σύγκριση, τη δόμηση ερωτημάτων και τη χρησιμοποίηση της ήδη κατακτημένης γνώσης για την ολοκλήρωση μιας ερευνητικής πράξης (Τσάφος, 2008α:83).

Ένα ακόμη από τα προβλήματα σχετικά με τη χρήση των καταλοίπων είναι ότι πάντα υπάρχει ο κίνδυνος ο εκπαιδευτικός να ανάγει τις πηγές σε αυτοσκοπό του μαθήματος στην προσπάθειά του να πλησιάσει το παρελθόν όσο πιο αληθινά γίνεται. Αντιθέτως, η χρήση τους θα πρέπει να στοχεύει στην ώθηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, οι οποίες και θα αποκαλύψουν το παρελθόν στα μάτια των παιδιών, και χωρίς τις οποίες υποκινούνται στην επίκληση της κοινής λογικής, οπότε και στο ενδεχόμενο αναχρονιστικών παροντισμών και άνευ διερευνήσεως επανάληψη στερεοτύπων (Τσιβάς, 2009:429). Μία ακόμη δυσκολία αφορά καθαρά στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα πρέπει να βρίσκουν πηγές και δραστηριότητες για να «τραβούν» συνεχώς την προσοχή των μαθητών (Μακρυγιάννη & Φωκαΐδου-Παπαμάρκου, χ.χ.:4).

Υπάρχουν, όμως, και παράγοντες που ξεπερνούν τα στενά όρια του σχολικού περιβάλλοντος και που αφορούν στη γενικότερη στάση της κοινωνίας απέναντι σε μία τέτοια θεώρηση του παρελθόντος, υπενθυμίζει ο Slater (Μαυροσκούφης, 2005:194)[48]. Η θέση της κοινωνίας γενικά, αλλά και του καθενός μας άπτεται της ήδη σχηματισμένης μας θέσης για τη δημόσια χρήση της ιστορίας, όπως και της εθνοκεντρικής της θεώρησης. Παρόλο που οι θέσεις αυτές είναι προσωπικές απόψεις με καθαρά υποκειμενικό χαρακτήρα, είναι ικανές να επηρεάσουν, έμμεσα ή άμεσα, τη διδασκαλία, είτε εξαιτίας της επαφής των παιδιών στο οικογενειακό περιβάλλον με αυτές, είτε ως, έστω και υποσυνείδητα, μεταφερόμενη άποψη μέσω των επίσημων εκπαιδευτικών παραμέτρων, μεταξύ των οποίων είναι και ο εκπαιδευτικός, ως μέλος της κοινωνίας.

Λαμβάνοντας υπόψη τις δημόσιες απόψεις για τα ιστορικά θέματα και την αναπαραγωγή αφηγήσεων, που αφορούν στο παρελθόν από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, αλλά και περισσότερο παραδοσιακά μέσα, όπως βιβλία, αναμνηστικά ή και ταινίες, που εμφανίζουν την ιστορία αψεγάδιαστη, φαίνεται ότι τα υλικά κατάλοιπα θα πρέπει να αξιοποιηθούν με τρόπο που να ωθήσουν την κριτική θέαση αυτών των θέσεων. Αυτό συνεπάγεται πως η μεταχείριση των πηγών δεν θα πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά να λειτουργήσει ως το «όχημα» που θα κατευθύνει προς την κατάκτηση των απαραίτητων γνώσεων ή δεξιοτήτων (Μαυροσκούφης, 2005:177-187; Σακκά, 2007:128-129).

[48] Ο Μαυροσκούφης παραπέμπει στο: Slater, J. (1989). The Politics of History Teaching. A Humanity Dehumanized?, London: University of London – Institute of Education

Παρότι η αξιοποίηση των ιστορικών τεκμηρίων συνδέεται με ένα σύνολο εμποδίων, αυτό δεν σημαίνει πως δεν υπάρχουν αρκετά και σημαντικά θετικά στοιχεία που προκύπτουν από μία ορθή και επιστημονικά τοποθετημένη εισαγωγή στο μάθημα της ιστορίας. Η Νάκου (2002:120-121; 2004:161) θεωρεί ότι η θέαση της ιστορίας ως επιστήμης προϋποθέτει την ένταξη των πηγών στη διδασκαλία. Η ίδια (2006:308) επικαλείται τη θεωρία του Gardner ως ένα τρόπο για να στοιχειοθετήσει την ανάγκη ένταξης των τεκμηρίων στη μαθησιακή διαδικασία και, αναφέρεται κυρίως στα υλικά κατάλοιπα. Μάλιστα, σημειώνει χαρακτηριστικά για τα τελευταία ότι: «*είναι ανοικτά σε διαφορετικούς τύπους προσέγγισης, πολύ περισσότερο από όσο τα γραπτά κατάλοιπα, καθώς η επεξεργασία κειμένων, σε αντίθεση με την επεξεργασία αντικειμένων, στηρίζεται στη γλωσσική ή λεκτική νοημοσύνη, παραβλέποντας άλλους τύπους νοημοσύνης, όπως τη λογικομαθηματική, τη χωροαντιληπτική, τη μουσική, τη σωματικοκιναισθητική, τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική ή ενδοατομική νοημοσύνη*».

Ένα άλλο θετικό στοιχείο είναι ότι αυτά κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μικρών παιδιών, ακόμη και μεγαλύτερων ανθρώπων, που δεν έχουν ιδιαίτερα καλή σχέση με την ιστορία, όταν μπορούν να έρθουν σε επαφή μαζί τους. Ο λόγος εντοπίζεται στο ότι είναι παρατηρήσιμα από τις αισθήσεις τους (Lowenthal, 1985:245; Νάκου, 2004:167). Πέραν του ότι η χρήση τους θα αυξήσει το ενδιαφέρον των παιδιών, φαίνεται εδώ πως ο τόπος διατελεί σημαντικό ρόλο προς αυτό. Τα υλικά κατάλοιπα όχι μόνο βρίσκονται σε ένα χωρικό εύρος που μπορούν εύκολα να έρθουν σε επαφή τα παιδιά, αλλά και ο τοπικός τους χαρακτήρας αποδίδει μία μεγαλύτερη συναισθηματική σχέση μαζί τους, ένα οικείο χαρακτηριστικό, που αυξάνει τις πιθανότητες να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους και τελικά να αποκτήσουν μία καλή σχέση με την ιστορία.

Επιπλέον, τα μη γραπτά τεκμήρια μπορούν να είναι προσιτά ακόμη και σε παιδιά μικρότερων ηλικιακών ομάδων, ή να άρουν το δυσνόητο του γλωσσικού στοιχείου σε άλλες ηλικίες. Υπό την ίδια λογική, ανοίγουν τον δρόμο και για περιπτώσεις παιδιών με δυσκολίες στη μάθηση, ετερόκλητων πολιτισμικών βάσεων ή και χαμηλότερων κοινωνικών και μορφωτικών καταβολών. Εξάλλου, οι μη γραπτές πηγές θα βοηθήσουν και στην κατανόηση των γραπτών, διαμορφώνοντας πληρέστερα το συγκείμενο. Ακόμη, ο τρισδιάστατος χαρακτήρας των υλικών πηγών δίνει τη δυνατότητα να γίνουν αντιληπτά όχι μόνο μέσα από την όραση, όπως συμβαίνει με τα κείμενα και τις εικόνες, αλλά και με άλλες αισθήσεις και πρωτίστως την αφή (Νάκου, 2004:168&174). Ο βοηθητικός τους ρόλος στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υποστηρίζεται και

από άλλα δεδομένα (Sebba, 2000:54; Cummah, 2003: 113-124; Μαυροσκούφης, 2005:214). Προς επίρρωση και συμπλήρωση των ανωτέρω, από έρευνα της Αποστολίδου, φαίνεται πως τα υλικά τεκμήρια βοηθούν στην ιστορική σκέψη (Αποστολίδου, 2009:129-130; Κουσερή, 2015:131).

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, ο Dewey επιχειρηματολογεί υπέρ της προσωπικής εμπειρίας, σαν έναν ισχυρό παράγοντα, που συντελεί στη μάθηση. Μάλιστα, σημειώνει πως η μάθηση, οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου κι αν είναι, όπως αριθμητικής, ιστορίας, γεωγραφίας ή φυσικών επιστημών, θα πρέπει να βασίζεται σε υλικά, από την ενασχόληση με τα οποία θα προκύπτει η εμπειρική δόμηση της γνώσης (Dewey, 1938:73; Castle, 2002:2). Η προσωπική εμπειρία στο μάθημα της ιστορίας εντοπίζεται στην επαφή με τα ιστορικά τεκμήρια, αλλά από αυτήν δεν μπορεί να αποκλειστεί η ιστορική και πολιτισμική πληροφορία που πηγάζει από τον ίδιο τον τόπο που ζει ο μαθητής. Γι' αυτό, ίσως, σύμφωνα με αποτελέσματα της έρευνας «Youth and History» οι Έλληνες και Πορτογάλοι μαθητές δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ιστορία. Αυτό συμβαίνει ως αποτέλεσμα της ύπαρξης αντίστοιχων μαρτυριών που πηγάζουν από τα μνημεία, τα μουσεία και τα ευρήματα της αρχαιολογίας (Machado, 1997:328-343; Barca, 2006:162). Η Ανδρεάδου (2008:42), εστιάζοντας στη μελέτη των αντικειμένων σημειώνει τις ικανότητες με τις οποίες συνδέεται αυτή. Αναφέρεται στην παρατήρηση, την περιγραφή, την ταξινόμηση, τη σύνθεση, την αφαίρεση, τη διατύπωση υποθέσεων και την ερμηνεία. Συνοψίζει χαρακτηρίζοντάς τες ως κριτικές ικανότητες. Επιπρόσθετα, τα υλικά τεκμήρια, πέραν της κριτικής σκέψης, εξελίσσουν ευρύτερες πνευματικές δεξιότητες, που θα φέρουν τους μαθητές πιο κοντά στον υλικό πολιτισμό και την κριτική μας στάση στον πολιτισμό της εικόνας που βιώνουμε (Νάκου, 2004:176).

Συνεχίζοντας την αναφορά στα θετικά χαρακτηριστικά της αξιοποίησης των ιστορικών τεκμηρίων στο σχολικό μάθημα δεν γίνεται να μη σταθεί κανείς στο γεγονός ότι αυτά ανήκουν ταυτόχρονα στο παρόν και στο παρελθόν. Δημιουργήθηκαν σε μία εποχή απομακρυσμένη από τη δική μας από ανθρώπους του τότε και κατάφεραν να φτάσουν μέχρι και τις μέρες μας. Ουσιαστικά ερχόμαστε σε επαφή με το ίδιο αντικείμενο που δημιούργησε μέσα από την εμπειρία και τη σκέψη του ο τότε άνθρωπος. Φαίνεται, λοιπόν, πως είναι ικανό να αυξήσει την ενσυναισθηματική αντίληψή μας για το παρελθόν, να ωθήσει την επίγνωσή μας και να αποτελέσει το συνδετικό μας κρίκο με αυτό (Νάκου, 2004:168). Όσο κι αν αυτός ο δισυπόστατος χαρακτήρας των τεκμηρίων γεννά δυσκολίες και εμπόδια, εμείς οφείλουμε να

εκμεταλλευτούμε τα θετικά στοιχεία που προσφέρονται και να επωφεληθούμε από αυτά.

Επιπρόσθετα, κατά τον VanSledright (2004b:231; Armond Cowgill II & Waring, 2017:116) η χρήση πρωτογενών πηγών στην τάξη παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να κατανοήσουν παραποιήσεις σε ιστορικά κείμενα, όπως προκαταλήψεις, υπερβολές ή αγκιστρώσεις σε ιδεολογίες. Σε έρευνά του ο ίδιος (2011:161-168; Κουσερή, 2015:132-133) συνδυάζει τη μορφή ερωτημάτων των μαθητών με τις καθημερινές τους ιδέες, ως συντρεχόντων παραγόντων της ιστορικής σκέψης. Αναλυτικότερα, κατ' αυτόν, τα ερωτήματα των μαθητών, είτε τα αρχικά, είτε αυτά που διατυπώνονται κατά τη διάρκεια της μελέτης, το είδος των πηγών, αλλά και η ουσιαστική εξέταση των καθημερινών ιδεών των μαθητών είναι αρκετά σημαντικοί παράγοντες της διδακτικής διαδικασίας, που θα πρέπει να μην αμεληθούν. Ειδικά με την αξιοποίηση των καθημερινών ιδεών ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να εντοπίσει στοιχεία παροντισμού στο συλλογισμό τους, οπότε και να δράσει διορθωτικά. Στην ουσία αυτό που προτείνει είναι ένα είδους διαμορφωτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές του, χωρίς αυτοί να τίθενται στο στόχαστρο παραδοσιακών αξιολογικών διαδικασιών απομνημονευτικού χαρακτήρα. Ας επισημανθεί πως οι πηγές μπορούν να αξιοποιηθούν πριν την έναρξη της διδασκαλίας, στην αρχή, στη μέση, στο τέλος ή να αποτελέσουν την αφόρμηση για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος ή ακόμη και για την αξιολόγηση ή την άσκηση στο σπίτι (Niemetz, 1983:35-40; Αντωνιάδης, 1995:65; American Historical Association, 1999; Furay, 2000; Seixas, 2000; Stearns, 2000; Gunning, 2002; Μαυροσκούφης, 2005:213)[49]. Εξάλλου με την αποδοχή της συμπερίληψής τους στο μάθημα, η αξιολόγηση μετατοπίζεται από την απόδοση της αφήγησης μέσα από την αποστήθιση στην ικανότητα του μαθητή να εργάζεται επί των πηγών και να βαδίζει στα χνάρια της ιστορικής επιστήμης (Σμπιλίρης, 2004:234-236).

Σημαντικό είναι οι μαθητές να απαγκιστρωθούν από την κοινή λογική και να εισέλθουν στην επιστημονική ιστορική λογική. Η επιμονή σ' αυτή φαίνεται και από τις αντιδράσεις τους όταν έρχονται σε επαφή με στοιχεία του παρελθόντος που διαφέρουν από τις σημερινές αντιλήψεις, οπότε και ωθούνται προς μία κατηγοριοποίηση της τότε κοινωνίας ή ανθρώπων σε χαμηλότερες αξιακές θέσεις (Lee, 2006:45).

[49] Για τα στάδια διδασκαλία που μπορούν να αξιοποιηθούν οι πηγές ο Μαυροσκούφης παραπέμπει και στο: Holt, T. (1990). Thinking Historically. Narrative, Imagination, and Understanding, New York: College Entrance Examination Board

Τελικά, η ενσωμάτωση των πηγών στην καθημερινότητα της αναζήτησης του παρελθόντος από τους μαθητές, αν και σαν ιδέα δεν είναι καθόλου πρόσφατη, φαίνεται να μην έχει βρει ακόμη τη θέση που της αξίζει. Τα πλεονεκτήματα που αυτές προσφέρουν είναι πολλά, όπως και οι δυσκολίες που πρέπει να ξεπεράσουν μαθητές και εκπαιδευτικοί. Οπωσδήποτε, το ερώτημα του κατά πόσο πετυχαίνουν τον στόχο τους, ως συνάρτηση του τρόπου με τον οποίο τελικά χρησιμοποιούνται, συνεχίζει να υφίσταται. Σε κάθε περίπτωση, με τα αποτελέσματα των ερευνών να υποστηρίζουν ότι ακόμη και οι μικρότεροι σε ηλικία μαθητές έχουν την ικανότητα να προχωρούν στην ανάλυση πρωτογενών πηγών και σε συνδυασμό με μία βαθμηδόν εστίαση σε αυτού του είδους τη σκέψη, καταφαίνεται ως επιτακτική η ανάγκη της ένταξής τους στο μάθημά του της ιστορίας (Armond Cowgill II & Waring, 2017:117). Παιδιά, έφηβοι ή και ενήλικες που ποτέ δεν έμαθαν να σκέπτονται ιστορικά, συχνά τις προσεγγίζουν σαν κάτι ουδέτερο που ήρθε από το πουθενά. Ασχολούμενοι οι μαθητές με αυτές κατανοούν ότι το παρελθόν δομείται μέσα από τα όσα οι ίδιες προσφέρουν (VanSledright, 2004b:231).

Ο Γατσωτής (2004α:139) μας υπενθυμίζει πως τα τεκμήρια αποτελούν εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού, οπότε και ο έμψυχος αυτός παράγοντας συνεχίζει να έχει κομβικό ρόλο στην προσέγγιση του παρελθόντος. Η πηγή από μόνη της δεν μπορεί να δώσει απαντήσεις. Αυτές εξαρτώνται από τις ενέργειες του εκπαιδευτικού. Παρόμοια αντίληψη για τον ρόλο τους φαίνεται να έχει και η Νάκου, η οποία σημειώνει πως η βελτίωση του τρόπου διεξαγωγής του μαθήματος δεν επέρχεται αυτόματα με την ένταξη των πηγών σε αυτό. Ιδιαίτερα σημαντικός συνεχίζει να είναι ο τρόπος σκέψης που συνοδεύει τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων. Η συμπερίληψή τους θα πρέπει να συνοδεύεται από αντίστοιχη υιοθέτηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων, που στοχεύουν στην ιστορική σκέψη και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και όχι στην αναζήτηση της μίας και μοναδικής αλήθειας, που ενυπάρχει και ως μέθοδος εντοπίζεται στις μη κριτικές αποδόσεις των σχολικών εγχειριδίων. Παράλληλα, θα πρέπει μέσα από την προσπάθεια αυτή να προκαλείται το ενδιαφέρον των παιδιών, η βελτίωση στις ερμηνευτικές τους απόπειρες και η διατύπωση των υποθέσεών τους, όπως και των ερωτημάτων τους προς το παρελθόν. Σημασία δεν έχει, λοιπόν, η συμπερίληψή τους στο μάθημα με διακοσμητικό ή ενισχυτικό, προς τα λεγόμενα του σχολικού εγχειριδίου, ρόλο, αλλά με έναν ουσιαστικό, που εμπλέκει ενεργά τα ίδια τα παιδιά. Δεν αποτελεί απλά και μόνο μία άσκηση περιορισμένη από το σύνολο του μαθήματος,

αλλά μία ταυτόχρονη διαδικασία με την ενασχόληση και με άλλες δραστηριότητες παραγωγής ιστορικών θέσεων από τα ίδια τα παιδιά (Νάκου, 2004:159-177).

Ας έχουμε πάντα ως άξονα το ότι η ενασχόληση με τις πηγές αποτελεί μία εκ των ων ουκ άνευ διαδικασία για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης (VanSledright, 2004b:231) και πως σκοπός της ενασχόλησης των μαθητών μαζί τους δεν είναι να καταλήξουν σε μία νέα επιστημονική ανακάλυψη για την επιστημονική κοινότητα γενικότερα, αλλά για μία ανακάλυψη μέσα από επιστημονικές μεθόδους, που θα τους επιτρέψει να συν-διαλεχτούν με το παρελθόν, οπότε και να αντιληφθούν στοιχεία του (Γατσωτής, 2004α:139).

4.3.7 Τόπος, τοπίο, περιβάλλον, λαϊκός πολιτισμός και τοπική ιστορία

Η έννοια του τόπου συνδέεται, όπως ήδη αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, με την ιστορία, αλλά όχι μόνο μ' αυτή. Το περιβάλλον σχετίζεται εξίσου μαζί του. Μάλιστα, ήδη από τα πρώτα βήματα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με το Ν.1982/90 στο σκοπό της, μεταξύ άλλων, αναφέρεται «*να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον*» (Τρίκολας, 2015:320). Αυτό σημαίνει πως ήδη αντιμετωπίζεται σαν κάτι που υπερβαίνει τα στενά πλαίσια του φυσικού περιβάλλοντος και εμπλέκει την ανθρώπινη ύπαρξη και παρέμβαση, δίνοντας και άλλες οπτικές προσέγγισης πέραν των ζητημάτων που άπτονται της φύσης. Κατά την Unesco (1978:27), η περιβαλλοντική εκπαίδευση θα έπρεπε να συνυπολογίζει το περιβάλλον ως σύνολο «*φυσικό και τεχνητό, τεχνολογικό και κοινωνικό (οικονομικό, πολιτικό, τεχνολογικό, πολιτιστικό-ιστορικό, ηθικό, αισθητικό)*». Στην εννοιολογική αυτή οριοθέτηση γίνεται περισσότερο σαφής η ανθρώπινη εμπλοκή, με οποιοδήποτε τρόπο κι αν αυτή συμβαίνει, εμπεριέχοντας και τις πολιτισμικές πτυχές.

Ας σημειωθεί πως η εμφάνιση του όρου «τοπίο» κατά τον 16^{ο} αιώνα εμπεριείχε μόνο την έννοια του φυσικού περιβάλλοντος, όπως αποδίδεται από τις λέξεις landscape και Landschaft στα αγγλικά και γερμανικά, αντίστοιχα. Με την έλευση του 19^{ου} αιώνα εμπερικλείει και το αστικό τοπίο, οπότε και εμπλουτίζεται το περιεχόμενό του με ιστορικά στοιχεία. Έτσι, η αποδοχή της ανθρώπινης δράσης σε αυτό, με οποιονδήποτε τρόπο, το συνδέει με την ιστορία (Ρεπούση, 2004β:84). Πρόκειται για μία δράση που συνεχώς διαφοροποιεί τα χαρακτηριστικά του στη ροή του χρόνου, συμπληρώνοντας τις πρότερες επεμβατικές ενέργειες ή διαπλάθοντας εκ νέου τα στοιχεία που άφησαν οι παλιότερες γενιές. Έτσι, η ιστορία του τοπίου εντοπίζει τα στοιχεία εκείνα «*επέμβασης*

στο φυσικό και το ιστορικό τοπίο καθώς και εξετάζει τη διαδικασία, τα μέσα και τους τρόπους που αυτή υλοποιήθηκε» (Λεοντσίνης, 1996:85). Κατά μία έννοια «*είναι η μνήμη στην οποία αποθηκεύονται, σώζονται, περιπλέκονται ή και χάνονται τα ίχνη που άφησαν οι άνθρωποι πάνω στην επιφάνεια της γης*», σύμφωνα με τη Ρεπούση (2004β:86). Η ίδια (2004β:89) συνδέει το τοπίο με την ιστορία και, κυρίως, την τοπική ιστορία με άξονα τις πηγές που αυτό παρέχει. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι τα τεκμήρια του χώρου του μαθητή μπορούν να αξιοποιηθούν στην ιστορική εκπαίδευση, στοιχείο που θα οδηγήσει στη συνειδητοποίηση της ιστορικότητας του συγκεκριμένου τόπου «*θ' αναβαθμίσει συνακόλουθα την ιστορική τους εγγραμματοσύνη και πιθανότατα θα συμβάλει στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στην πολιτιστική κληρονομιά του τόπου και την ιστορία του*».

Γενικότερα, οι έννοιες χώρος, τόπος και περιβάλλον συνδέονται με το σχολικό μάθημα της Γεωγραφίας, συσχετίζοντάς τη με τους επιστημονικούς κλάδους της Φυσικής Γεωγραφίας, της Ανθρωπογεωγραφίας και της Περιβαλλοντικής Γεωγραφίας. Ωστόσο, συχνά απαντάται και ως «*το σημείο τομής των φυσικών και κοινωνικών επιστημών*» (Ρόκκα, 2002:113). Υπάρχουν περιπτώσεις χωρών όπου ιστορία και γεωγραφία βρίσκονται κάτω από την ίδια περιοχή μαθημάτων, όπως στη Γαλλία, το Βέλγιο, την Ιταλία, την Πορτογαλία ή την Ισπανία, σε αντίθεση με περιπτώσεις όπου η δεύτερη συγκαταλέγεται περισσότερο στα μαθήματα των φυσικών επιστημών (Peyrot, 2000:11). Σε παρελθοντικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Ελλάδας το μάθημα της πατριδογνωσίας αφορούσε τόσο στη μελέτη του περιβάλλοντος όσο και στην ιστορία (Λεοντσίνης, 2016:6). Στην παρούσα μελέτη δεν απορρίπτεται ούτε τη έννοια του περιβάλλοντος, ούτε υποτιμάται η συμβολή του στη δόμηση των κοινωνιών. Ωστόσο, η οπτική από την οποία μελετάται κυρίως το θέμα είναι μέσα από τα ανθρώπινα, οπότε πολιτισμικά και κοινωνικά, δημιουργήματα, ως έναν από τους παράγοντες που συνθέτουν την ιστορική πραγματικότητα.

Ο τόπος άσκησε ιδιαίτερη επιρροή στην ιστορία, οπότε και διαμορφώνεται η τοπική ιστορία, με την πρώτη της εμφάνιση να λαμβάνει χώρα αρκετά παλιότερα. Η συμβίωση γενικής και τοπικής ιστορίας έχει της ρίζες της στον 16ο αιώνα, με το αποκορύφωμα της δεύτερης να εντοπίζεται στον 19ο. Μεταξύ άλλων, έχει υποστηριχθεί ότι η τοπική ιστορία εστιάζει στα κοινά στοιχεία μιας περιορισμένης, χωρικά, έκτασης, ενώ η ιστορία στα κοινά στοιχεία της χώρας γενικά (Λεοντσίνης, 1996:50-59; Ιερεμιάδου, 2008:28). Ωστόσο η τοπική ιστορία ενισχύεται, ως προς τη θεματολογία, από τη γενική, αλλά και το αντίθετο. Σύμφωνα με κάποιες άλλες απόψεις,

η τοπική ενισχύει την ιστορική έρευνα, σε αντίθεση με τη γενική που θέτει περιορισμούς στην έρευνα εντός της σχολικής τάξης, και μπορεί να συμβάλει στη διάκριση μεταξύ ομοιοτήτων, διαφορών και επιδράσεων σε σχέση με και από τη γενική ιστορία. Στα θετικά στοιχεία της τοπικής ιστορίας συγκαταλέγεται η μύηση στα εργαλεία και τις μεθόδους της ιστορικής επιστήμης, αλλά και η αλληλεπίδραση με τη συλλογική μνήμη. Ακόμη, μπορεί να προσφέρει στους μαθητές την αμεσότητα των πηγών, ώστε να καλλιεργήσουν τη μεθοδολογία του επιστημονικού αυτού κλάδου, οπότε και να εργάζονται πάνω σε ζητήματα κάθε είδους, ενώ τεκμηριώνει την ιστορική υπόσταση σε κάθε τόπο που μας πλαισιώνει, εν αντιθέσει με την προ-διαμορφωμένη άποψη της γενικής, που τη θέλει να περιορίζεται στα λεγόμενα του ιστορικού εγχειριδίου, οπότε και αναγνωρίζεται η αξία της και η αναγκαιότητά της. Επικαλούμενη το οικείο του τόπου, παρακινεί σε μεγαλύτερο βαθμό το ενδιαφέρον των μαθητών (Λεοντσίνης, 1996:50-59; Κυρίτσης & Φούκας, 2010:72), πετυχαίνοντας, παράλληλα, το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία. Επιπλέον, μέσα από αυτήν, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν συστηματικότερα την ταυτότητα του τόπου τους (Λεοντσίνης, 1996:50-59) και κατά συνέπεια να συνειδητοποιήσουν τη δική τους ταυτότητα.

Ήδη κατά τη μετάβαση από τον 19ο στον 20ο αιώνα η κοινότητα, ως χώρος μελέτης, αξιοποιείται στις Η.Π.Α. και τη Μεγάλη Βρετανία για την αντίληψη των πολιτισμικών χαρακτηριστικών και η τοπική ιστορία για την καλλιέργεια δεξιοτήτων (Σακκά, 2014:2). Με την εμφάνιση της κοινωνικής ιστορίας στον ακαδημαϊκό χώρο, η τοπική ιστορία βρέθηκε να κερδίζει επίσης. Στο Πανεπιστήμιο του Reading ορίστηκε ερευνητής ήδη από το 1908, ενώ στο Πανεπιστήμιο του Leicester ιδρύθηκε έδρα το 1964 (Healy, 2012:6). Ο φόβος της παγκοσμιοποίησης κατά τη δεκαετία του 1990 ώθησε την ενασχόληση μαζί της, ενώ όσον αφορά στα ελληνικά δεδομένα φαίνεται να κάνει την εμφάνισή της στο διάστημα μεταξύ 18ου και 19ου αιώνα, ωστόσο ωθείται πολύ περισσότερο κατά τη δεκαετία του 1990 (Κυρίτσης & Φούκας, 2010:10-29). Κατά το σχολικό έτος 2001-2002, και το τότε Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, η τοπική ιστορία προτείνεται για χρήση μέσα από την ένταξή της στα ενδεδειγμένα θέματα για ενασχόληση στην ευέλικτη ζώνη και την αξιοποίηση αντίστοιχου σχολικού εγχειριδίου στα γυμνάσια (Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2001:5-6; Ιερεμιάδου, 2008:63), ενώ συνυπολογίζεται και σε πρόσφατα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β:8).

Η τοπική ιστορία έχει πάρει αποστάσεις από τη γενική, με τον διαχωρισμό αυτό να δημιουργεί πρόβλημα εννοιολογικού προσδιορισμού της (Κυρίτσης & Φούκας, 2010:15-16; Ρεπούση, 2000β:98). Ωστόσο ένας από τους αποδεκτούς της ορισμούς είναι αυτός που δίνεται από τον Χαρίτο. Έτσι, λοιπόν, «*η Τοπική Ιστορία ερευνά τη ζωή και τη δράση ατόμων ή ομάδων, οικογενειών, επιχειρήσεων, επαγγελματικών δραστηριοτήτων, το λαϊκό πολιτισμό, τον υλικό πολιτισμό, την τοπιογραφία, την καθημερινή ζωή, τους θεσμούς, τα γεγονότα, τα βιώματα και τις νοοτροπίες σε ένα συγκεκριμένο τόπο και για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο*» (Κυρίτσης & Φούκας, 2010:16)[50]. Ας σημειωθεί πως η τοπική ιστορία παραπέμπει στην ιστορία του δικού μας τόπου, αλλά και πάλι, εξ ορισμού, δεν μπορεί να αποδοθεί με ακρίβεια τι περιλαμβάνει αυτός. Ας σημειωθεί, επίσης, πως χρησιμοποιήθηκε από αλύτρωτες περιοχές για την απόδειξη σύνδεσης με το ελληνικό στοιχείο και τη συμπερίληψη στον τότε εθνικό κορμό (Ιερεμιάδου, 2008:27-29).

Στα θετικά μπορεί να αναφερθεί πως αυτή μπορεί να πετύχει τη σύνδεση της ιστορίας, όπως αυτή διδάσκεται στο σχολείο, με τη συλλογική μνήμη, όπως αυτή αποτυπώνεται στην πολιτισμική μας κληρονομιά (Γ.Α.Κ. Ν. Ευβοίας, 1995:18; Βλάχου, 2006:420). Παρατηρούμε, λοιπόν, πως ο πολιτισμικός παράγοντας διατρέχει κάθε είδους προσέγγιση, τοπική ή μη, εμπερικλείοντας, διατρέχοντας και υπερκεράζοντας την έννοια του τόπου. Επιπρόσθετα, βοηθά τον μαθητή στην κατάκτηση της ιστορικής σκέψης, την κριτική προσέγγιση του παρελθόντος και την κατάκτηση δεξιοτήτων που αφορούν στην εξέταση των τεκμηρίων (Λεοντσίνης, 2013:128; 2006:49), όταν εμπλέκει την ερευνητική μέθοδο μάθησης, έρχεται να ανατρέψει τον αφηγηματικό χαρακτήρα της παραδοσιακής αντιμετώπισης του γνωστικού αυτού αντικειμένου, ενώ αποτελεί «*βασικό της χαρακτηριστικό η ανάδειξη της ιστορικότητας του τοπίου και ο βιωματικός χαρακτήρας της σχέσης του τοπίου με τον άνθρωπο*» (Σακκά, 2014:1).

Τα αρνητικά της στοιχεία συνδέονται, κυρίως, με μεθοδολογικά ζητήματα ως προς την επιστημονική έρευνα. Ειδικότερα, η δυσπιστία και η μερική απομόνωσή της από την επιστήμη της ιστορίας προκύπτει, μεταξύ άλλων, καθώς καταγίνονται μαζί της και άτομα εκτός του ακαδημαϊκού χώρου, δεν υπάρχει ευδιάκριτος μεθοδολογικός προσδιορισμός και παρατηρείται εστίαση αποκλειστικά στον τόπο (Βαϊνά, 1997:60-

[50] Εδώ οι Κυρίτσης & Φούκας παραπέμπουν στο: Χαρίτος, Χ. (1999). Η Τοπική Ιστορία στο σχολείο, Βόλος: χ.ε., σελ. 23

61&109-111; Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2001:11-12; Κυρίτσης & Φούκας, 2010:22). Οι ιστοριοδίφες, στην πλειοψηφία τους εκπαιδευτικοί, συναισθηματικά σκεπτόμενοι ωθούνταν στην μελέτη του παρελθόντος του τόπου τους, ενσωματώνοντας στοιχεία από το λαογραφικό, γεωγραφικό, θρησκευτικό και ιστορικό πεδίο (Κυρίτσης & Φούκας, 2010:47; Σακκά, 2014:2). Επιπλέον, όπως ήδη αναφέρθηκε για την ιστορία γενικά έτσι και για την τοπική ιστορία, απαιτείται μία κατάλληλη προετοιμασία του εκπαιδευτικού, ώστε να μπορεί να λειτουργεί αυτόνομα, αλλά πάντα εντός των επιστημονικών ορίων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β:22), αλλά το γεγονός αυτό προϋποθέτει την αφιέρωση περισσότερων εργατοωρών από μέρους για τον εντοπισμό των κατάλληλων πηγών που θα δομήσουν το μάθημά του.

Ποια είναι, όμως, η σχέση γενικής και τοπικής ιστορίας; Ο Φασουλάκης θεωρεί ότι «*η Τοπική Ιστορία δεν μπορεί παρά να είναι μέρος της Εθνικής Ιστορίας, ωστόσο σκοπός και λόγος ύπαρξής της είναι να αναδείξει τις ιδιαιτερότητες σε σχέση με τη Γενική Ιστορία*» (Κυρίτσης & Φούκας, 2010:16)[51]. «*Ο τοπικισμός της τοπικής ιστοριογραφίας προσομοιάζει σε κάποιο βαθμό με τον εθνικισμό της εθνικής ιστοριογραφίας*» σημειώνει η Ρεπούση (2000β:99), ενώ σε άλλο σημείο συμπληρώνει πως «*όπως συμβαίνει και στην εθνική ιστοριογραφία, έτσι και στην τοπική το τοπικιστικό στερεότυπο δεν είναι πάντοτε ρητό. Λανθάνει στο σύνολο ή σε κάποιες από τις όψεις του ιστοριογραφικού τοπικού λόγου*». Από αυτήν την οπτική η άκριτη ενασχόληση με την τοπική ιστορία δεν απαλείφει ιδεολογικά κατευθυνόμενα στοιχεία, όπως αυτά εμφανίζονται στη γενική ιστορία και τελικά δεν πετυχαίνει έναν από τους βασικούς της στόχους, την επαφή των μαθητών με τις μεθόδους της επιστημονικής ιστορικής σκέψης. Στην παρούσα μελέτη ο τόπος αντιμετωπίζεται μεν ως στοιχείο του εθνικού, αλλά ο άξονας δεν είναι η εθνικιστική αντιμετώπιση του παρελθόντος. Χωρίς να υποτιμάται η αξία της μελέτης σε εθνικό επίπεδο, θεωρείται ότι μπορεί να προσεγγιστεί το παρελθόν μέσα από τα ιδιαίτερα στοιχεία του συγκεκριμένου τόπου, που σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να έχουν έντονες διαφορές με το σύνολο της χώρας. Από την άλλη, δίνεται η ευκαιρία να μελετηθούν περισσότερο ουσιαστικά τα δημιουργήματα των ανθρώπων, μέσα από τη δόμηση των πολιτισμικών δεδομένων, και όχι οι καταστροφές, όπως αποτυπώνονται σε πολεμικά γεγονότα. Ο πλουραλισμός ιστορίας και πολιτισμού καλείται να δομήσει

[51] Εδώ οι Κυρτίσης & Φούκας επικαλούνται τις απόψεις του: Φασουλάκης, Σ. (1988). Η θέση και η σημασία της τοπικής ιστορίας. Στο: Πρακτικά Α' Διεθνούς Συμποσίου Φιλοσοφίας και Διεπιστημονικής Έρευνας, 91-96, Αθήνα, σελ. 91-96

συνδετικούς κρίκους με άλλους λαούς ή τόπους, κάτω από μία πνοή αντικειμενικής και επιστημονικά μεθοδευμένης ιστορικής μελέτης.

Οι Κυρίτσης & Φούκας (2010:40) αναφερόμενοι στην αξιοποίηση της τοπικής ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αναφέρουν πως «*σκοπός της είναι να δειχθούν οι αλλαγές που μπορεί να υποστεί ένας οικισμός στο χρόνο, με παράδειγμα το δικό τους, και λειτουργεί συμπληρωματικά στην κατανόηση φαινομένων, περιόδων και γεγονότων της Γενικής ιστορίας*». Και πάλι γίνεται διακριτή η σύνδεση με τη γενική ιστορία και, μάλιστα, με ρόλο συμπληρωματικό και όχι παράλληλο προς αυτή. Επιπλέον, ναι μεν η κατανόηση, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, είναι ένα από τα ζητούμενα, αλλά όχι όταν αυτή εστιάζει σε γεγονοτολογικές προσεγγίσεις.

Η τοπική ιστορία δεν είναι ούτε συμπληρωματική, ούτε υπάλληλη προς τη γενική ιστορία (Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2001:19-20; Περδίκης, 2005:617). Υπέρ της ουσιαστικής και μη συμπληρωματικής χρήσης τάσσεται και η Νάκου (2004:163). Και οι δύο επιδιώκουν την ιστορική συνείδηση και την εθνική (Βαϊνά, 1997:163-165; Ιερεμιάδου, 2008:42), ενώ κατά τον Ανδρέου (2002α: 16; Ιερεμιάδου, 2008:31), η τοπική ιστορία δεν γίνεται να έχει άλλες διδακτικές μεθόδους από αυτές της γενικής ιστορίας και της τρέχουσας παιδαγωγικής. Για τη σχέση γενικής και τοπικής ιστορίας η Βλάχου (2006:408) υποστηρίζει πως «*α) Η τοπική ιστορία συντελεί με ορατό και απτό τρόπο στην πρόσληψη και κατανόηση της γενικής ιστορίας. β) Η γενική ιστορία, ερευνώντας όψεις της τοπικής, μπορεί να οδηγήσει σε εργασίες συνολικής τοπικής ιστορίας ή σπουδής του περιβάλλοντος*». Ο Λεοντσίνης (2016:3-4) καταλήγει πως δεν υπάρχει στην ουσία διαφορά μεταξύ τους, καθώς τα γνωστικά τους αντικείμενα δεν παρουσιάζουν μεθοδολογικές και ερευνητικές διαφοροποιήσεις. Επίσης, η εξέταση ενός αντικειμένου σε τοπικό επίπεδο, δεν σημαίνει πως αυτό δεν έχει υπερ-τοπικά στοιχεία. Συνεπώς, η σε τυπολογικό επίπεδο διαφορετική ορολογία ακυρώνεται από το ίδιο επιστημονικό και ερευνητικό υπόβαθρο. Έτσι, «*με την οπτική της σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας, η τοπική ιστορία προτείνεται στη σχολική εκπαίδευση ως μέθοδος και όχι ως ένα ξεχωριστό είδος ιστορικής προσέγγισης*».

Στα κοινά τους στοιχεία θα μπορούσε να συμπληρωθεί πως η τοπική ιστορία έχει τόσα θεματικά πεδία, όσα και η γενική, με τη διαφορά της εστίασης στον τόπο, οπότε και έλκει την προσοχή στις εκφάνσεις της καθημερινής ζωής, στο επίπεδο της μικροϊστορίας (Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2001:12-15; Περδίκης, 2005:617). Ωστόσο, η γενική ιστορία έχει περισσότερο γενικευμένο ή αφηρημένο χαρακτήρα, με την έννοια ότι εμπεριέχει στοιχεία από άλλες κοινωνίες και άλλους τόπους, σε αντίθεση με την

τοπική που παρέχει ορατά στοιχεία για την ενεργή εμπλοκή των μαθητών και σχετίζεται με πραγματικά προβλήματα της συγκεκριμένης κοινωνίας στην οποία ζουν οι μαθητές, οπότε και αποτελεί ευκαιρία για την υπέρβαση των παραδοσιακών μεθόδων για την επίτευξη της ιστορικής, και όχι μόνο, κατανόησης (Στεφανάκος, 2002:263). Τέλος, ας αναφερθεί πως η ενασχόληση με την τοπική ιστορία θεωρεί αναγκαία τη γνώση της γενικής ιστορίας, αλλά και των βασικών στοιχείων του παρελθόντος τους συγκεκριμένου τόπου (Σακκά, 2014:3).

Όπως σε κάθε επιστημονικό κλάδο, έτσι και στον τομέα της τοπικής ιστορίας οι εξελίξεις έχουν διαφοροποιήσει αρκετές από τις αρχικές θέσεις ή στάσεις της με τρόπο που να ακολουθούν τον επιστημονικό και μη ιστοριοδιφικό τρόπο θέασης του παρελθόντος. Ως προς τη διαφοροποίηση της ιστορίας σε γενική και τοπική οι σύγχρονες απόψεις φαίνεται να έχουν διαφωτίσει πολύ περισσότερο το συγκεκριμένο πεδίο σε σχέση με άλλες εποχές. Έτσι, η μελέτη της τοπικής ιστορίας ως μικροϊστορίας αποκτά ένα νέο πλαίσιο, όπου ο διαχωρισμός τοπικού και γενικού έχει χωρικό και όχι επιστημονικό υπόβαθρο. Αγγίζει το σύνολο των αντικειμένων με τα οποία ασχολείται η ιστορία γενικά, αλλά δίνει έμφαση στον τόπο, αυτόν τον τόπο που ξεκινά από το μέρος που βρίσκεται το σπίτι και καλύπτει έως και την περιφέρεια, ενώ παράλληλα εκμεταλλεύεται παλαιότερες και σύγχρονες αντιλήψεις μελέτης. Η Ρεπούση (2000β:102) αναγνωρίζει στη τοπική ιστορία τρεις διαφορετικές παραμέτρους. Συγκριμένα «*η τοπική ιστορία εννοείται και ως η ιστορία ενός τόπου και ως η ιστορία του ατομικού, του ειδικού, του μοναδικού, στο πλαίσιο ενός τόπου. Η ιστορία του τόπου είναι επίσης άλλοτε η ιστορία των σπουδαίων στιγμών ενός τόπου και άλλοτε η ιστορία του τόπου στη μακρά διάρκεια*», ενώ συνεχίζει λέγοντας πως «*άλλοτε η τοπική έρευνα καταλήγει στη δημοσίευση σειρών εγγράφων και αρχείων και άλλοτε στην ανάδειξη θεμάτων καθημερινής ζωής και νοοτροπιών της τοπικής κοινωνίας*».

Σήμερα, η τοπική ιστορία σχετίζεται με την περιβαλλοντική, αλλά και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β:8), τις οποίες και ενισχύει (Λεοντσίνης, 2007:19; 2011:302-303), αλλά και με την προφορική ιστορία, ως μέθοδο καλλιέργειας συγκεκριμένων δεξιοτήτων από τους μαθητές κοινωνικού περιεχομένου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β:9). Το σίγουρο είναι πως θα πρέπει να εγκαταλείψει τακτικές που είχε υιοθετήσει κατά το παρελθόν και που δεν συνάδουν με τις τρέχουσες επιστημονικές απόψεις. Ο τοπικισμός και η προγονοπληξία πρέπει να δώσουν τη θέση τους στην ολόπλευρη ιστορική αποτύπωση (Χουρδάκης, 2009:29; Κυρίτσης & Φούκας, 2010:11; Σακκά, 2014:2).

Ακόμη και αν η επίσημη εκδοχή της ιστορίας δεν συμπεριλαμβάνει πτυχές του παρελθόντος πέραν εξεχουσών προσωπικοτήτων, σίγουρα αυτό δεν θα πρέπει να το ξεχνάμε εμείς οι ίδιοι. Καθώς, λοιπόν, η τοπική ιστορία προβάλλει την ιστορία του ανθρώπου, εκτός του ότι είναι ένα εργαλείο μελέτης του παρελθόντος, αξίζει η ενασχόληση μαζί της (Healy, 2012:13). Πέραν αυτού, οι Moffatt & Rich (1952:86) σημειώνουν πως «*κάθε κοινωνία έχει μια τοπική ιστορία, η οποία μπορεί να είναι σημαντική για άλλες κοινωνίες*».

Η τοπική ιστορία συνδέεται και με άλλους κλάδους, εξαιτίας της ενασχόλησης με τον λαϊκό πολιτισμό, όπως της λαογραφίας, της εθνογραφίας και της κοινωνικής ανθρωπολογίας (Λεοντσίνης, 1996:94). Μάλιστα, χωρίς η λαογραφία να εμπεριέχεται στα μαθήματα της βασικής εκπαίδευσης, υπάρχουν περιπτώσεις όπου ο λαϊκός πολιτισμός εμφανίζεται συγκυριακά σε ορισμένες περιπτώσεις, και, συνήθως, ως συνάρτηση του επιπέδου πληροφόρησης του ίδιου του εκπαιδευτικού πάνω στο θέμα (Πολυμέρου-Καμηλάκη, χ.χ.:1).

Γενικά, η στροφή προς τη λαογραφία τον 19ο αιώνα συνδέθηκε, εκτός από τις ρομαντικές πτυχές του ζητήματος, με ζητήματα εθνικής ταυτότητας (Αυδίκος, 1994:113-115; Κατσαδώρος & Γκοτζαγεωργίου, 2010:1). Στη δεύτερη αυτή κατηγορία διακρίνονται δύο υποπεριπτώσεις. Η πρώτη αφορά σε χώρες, όπως η Ελλάδα και η Φινλανδία, που βρίσκονταν στην υποτέλεια κάποιου άλλου. Η δεύτερη σχετίζεται με περιπτώσεις που η εθνική ταυτότητα δύσκολα ξεχώριζε, εξαιτίας της ύπαρξης ενός συνόλου εθνοτήτων ή κρατιδίων, όπως στη Γαλλία και τη Γερμανία (Κατσαδώρος & Γκοτζαγεωργίου, 2010:1). Ωστόσο, η ανάπτυξη που γνώρισε ο κλάδος την εποχή αυτή δεν σημαίνει και την αποπομπή των εθνικιστικών στοιχείων που πλαισιώνει τις ιδεολογικές κατευθύνσεις της εποχής, αλλά και την πολιτική της στράτευση στην προσπάθεια ισχυροποίησης της συνέχειας μιας ακλόνητης ελληνικότητας με αμετάβλητα και χωρίς εξωτερικές επιδράσεις χαρακτηριστικά, αφού, κατά τους υποστηρικτές της, έτσι «*ανιχνεύεται στις συνήθειες και τις εκδηλώσεις της καθημερινής ζωής του λαού μας, τους μύθους, τους θρύλους, τις παραδόσεις και τα τραγούδια του, που συνιστούν αποδεικτικούς δεσμούς της πολιτισμικής συνέχειας […]*». Υπάρχουν περιπτώσεις όπου η λαογραφία και ο λαϊκός πολιτισμός χρίζεται, με απόδοση σχετικής βαρύτητας, ως αδιαμφισβήτητο στοιχείο της πολιτισμικής συνέχειας από το Βυζάντιο και, συνυπολογίζοντας τη θέση για μεταφορά στοιχείων μόνο από τους «ανώτερους» προς τους «κατώτερους» πολιτισμούς, της επίδρασης, αλλά όχι μεταβολής προς το χειρότερο, των δυτικών χαρακτηριστικών, οπότε και κατάφερε να αναδείξει την εθνική

συνέχεια, κρατώντας μακριά τις επιρροές από τους ανατολικούς και βαλκανικούς λαούς (Αδάμου-Ράση, 2006:353-356). Μετά τα μέσα του 20ου αιώνα η θέση της λαογραφίας διαφοροποιείται, κυρίως μέσα από την αλλαγή της ίδιας της έννοιας του λαού, ως στοιχειώδες συστατικό στοιχείο της έννοιας της λαογραφίας, και δεν εμπερικλείει μόνο στρώματα κοινωνικά συνδεδεμένα με το αγροτικό στοιχείο. Διαφοροποιήσεις παρατηρούνται και ως προς τις θεωρητικές και μεθοδολογικές της κατευθύνσεις, οπότε, πέραν των εθνογραφικών χαρακτηριστικών, αρχίζει να εμπερικλείει ιστορικές και κοινωνιολογικές εκφάνσεις, οδηγώντας σε έναν πλουραλιστικό επιστημονικό περιεχόμενο, όπου η οπτική του καθενός βαραίνει προς κάποιο συγκεκριμένο κλάδο (Αυδίκος, 1994:109).

Ας μην συγχέονται όμως όροι όπως λαογραφία και λαϊκός πολιτισμός. Ο Πολίτης (1920:1) περιγράφει τη λαογραφία ως μία λέξη «*προς δήλωσιν των σπουδών περί των δημωδών παραδόσεων, δοξασιών, εθίμων, περί της δημώδους αγράφου φιλολογίας κι περί παντός καθόλου του συντελούντος εις ακριβεστέραν γνώσιν του λαού*». Κατά τον Μπάρκα (χ.χ.:4), «*λαογραφία γενικά είναι η επιστήμη που παρακολουθεί και ερμηνεύει τις εκδηλώσεις της ζωής του λαού, πνευματικές, ψυχικές και (καλλη)τεχνικές, αυτές που αποτελούν τον πολιτισμό του ίδιου του λαού και του έθνους*». Η Μπάδα (χ.χ.:7-21) θεωρεί ως αντικείμενο της λαογραφίας τον λαϊκό πολιτισμό και μάλιστα τον παραδοσιακό λαϊκό πολιτισμό. Σημειώνει, δε, πως η λέξη λαϊκός παραπέμπει σε συγκεκριμένες κοινωνικές κατηγορίες. Τέλος, ας αναφερθεί πως, αρχικά ο όρος λαογραφία απέδιδε τον όρο «Folkore». Σήμερα πλησιάζει περισσότερο στον όρο «κοινωνική ζωή» (Μπάρκας, χ.χ.:9). Τοποθετώντας τις θέσεις αυτές στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, και εξετάζοντάς τες στη βάση της διδακτικής της ιστορίας, δεν θα απορριφθεί η οποιαδήποτε λαογραφική πηγή, ωστόσο αυτή θα αξιολογείται κριτικά και θα μελετάται με άξονα τις επιταγές της ιστορικής επιστήμης, όπως και κάθε άλλη πηγή. Επιπλέον, η προσφορά πηγών από το λαϊκό περιβάλλον δεν μπορεί να αποκλειστεί, καθώς αυτό θα σήμαινε μια μονομερή και μη πολυφωνική αποτύπωση του παρελθόντος. Αντιθέτως, το επιθυμητό είναι η ανάδυση της ιστορίας των απλών ανθρώπων.

Ο Puchner (2009:13) αντιμετωπίζει τη λαογραφία «*ως επιστήμη της ανάλυσης του συνολικού πολιτισμού της καθημερινότητας και του εορταστικού βίου των ευρύτερων στρωμάτων του πληθυσμού […]*». Στηρίζεται, λοιπόν, στην άποψη όπου «*ο παραδοσιακός λαϊκός πολιτισμός […] δεν υπάρχει πια ούτε ως επιβίωμα, αλλά μόνο σε*

διάφορες σκηνοθεσίες και «χρήσεις», που τροφοδοτούνται από τον φολκλορισμό, τον τουρισμό, τις κρατικές ιδεολογίες και τη βιομηχανία των souvenirs» (Puchner, 2009:27).

Σήμερα η λαογραφία έχει στραφεί και σε θέματα όπως τα στερεότυπα (Avdikos, 2001:152; Αυδίκος, 2009:298), τα έμφυλα ζητήματα (Μπάδα, 2001:232; Αυδίκος, 2009:298; Ποτηρόπουλος, 2018:59) και η μετανάστευση (Νιτσιάκος, 2003α; Αυδίκος, 2009:298), ενώ δεν απουσιάζει και ο διάλογος με την ιστορία (Avdikos, 2001:153; Αυδίκος, 2009:298). Πολλές φορές αλλάζει και ο τρόπος που μελετώνται παλαιές θεματικές, οι οποίες και εμπλουτίζονται, όπως η θρησκευτική συμπεριφορά (Avdikos, 1998:244; Αυδίκος, 2007; Αυδίκος, 2009:298-299). Αντίστοιχα παρατηρείται στροφή προς τον υλικό πολιτισμό, υπό τη σκοπιά της οικονομικής ιστορίας και της κοινωνικής ανθρωπολογίας (Αυδίκος, 2009:304). Στο επίκεντρό της βρίσκονται πλέον και τα άτομα που διαμένουν στα αστικά κέντρα (Αυδίκος, 2009:344), ενδιαφέρεται και για τον συγκεκριμένο (μη εθνικό) τόπο (Νιτσιάκος, 2014:31&222), όπως και για τις σύγχρονες πολιτισμικές αλλαγές (Ποτηρόπουλος, 2018:51). Η απόδοση κοινωνικο-πολιτισμικών χαρακτηριστικών στο αντικείμενο μελέτης της την απομακρύνει από την αρχή της συνέχειας του παρελθόντος (Νιτσιάκος, 2014:224; Νιτσιάκος, 2018:16). Από τις αναζητήσεις της δεν ξεφεύγουν ούτε να νέα μέσα έκφρασης, όπως το διαδίκτυο (Ποτηρόπουλος, 2018: 44).

Προς επίρρωση των ανωτέρω θα μπορούσε να αναφερθεί το παρακάτω παράδειγμα. Η Ρεπούση (2004β:95) θεωρεί ότι από τα μνημεία και τον πολιτισμό τους δεν θα πρέπει να αποκλειστούν αυτά της λαϊκής αρχιτεκτονικής, που, ναι μεν, ο σκοπός τους δεν είναι μνημειακά κατευθυνόμενος, αλλά επιτελούν ρόλο ιστορικών πηγών, χωρικά και πολιτισμικά ενταγμένων και χρονικά, με το τότε και το τώρα, συνδεδεμένων. Αλλά και η Κουτρουμπά (1998:140), αναφερόμενη στη σύγχρονη ιστορία της χώρας μας, τάσσεται υπέρ της αξιοποίησης της παράδοσης, μέσα από αντίστοιχες πηγές, για τη μελέτη του παρελθόντος. Μάλιστα θεωρεί πως ο μαθητής θα ενεργοποιηθεί σε ζητήματα του τόπου και του πολιτισμού της χώρας του, ή, θα μπορούσε να συμπληρωθεί παραφράζοντας τη θέση αυτή, να ενεργοποιηθεί σε ζητήματα τόπων και πολιτισμών ανεξαρτήτου χώρας και λαών.

4.4 Η τοπική πολιτισμική διάσταση απέναντι στα σύγχρονα προβλήματα διδακτικής της ιστορίας

Στις προηγούμενες υποενότητες αναλύθηκαν κάποια από τα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει η σύγχρονη διδακτική της ιστορίας. Σημασία έχει τελικά,

στο μέτρο της παρούσας προσέγγισης, η διατύπωση της θέσης της τοπικής πολιτισμικής διάστασης απέναντι στα προβλήματα αυτά και κατά πόσο μπορεί να προσφέρει λύση ή τουλάχιστον να συμβάλει, ει δυνατόν, σε κάποιον βαθμό στον υπερκερασμό τους. Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ξανά πως δεν έρχεται ως πανάκεια να διατυπώσει λύσεις σε κάθε είδους πρόβλημα, το οποίο αφορά στον εκπαιδευτικό που καλείται να καλλιεργήσει στους μαθητές του συγκεκριμένες δεξιότητες της ιστορικής επιστήμης, ούτε έρχεται ως ο ένας και μοναδικός τρόπος που μπορεί να το πετύχει αυτό. Έρχεται να συμβάλει στη διδασκαλία και να αποτελέσει ένα ακόμη εργαλείο στα χέρια όσων προσπαθούν στην εκπαιδευτική καθημερινότητα να παρέχουν στους μαθητές διαφορετικές επιλογές, ώστε να κατακτήσουν τους στόχους τους.

Γενικότερα, κατά την Καύκα (2002:269), «*το μάθημα της ιστορίας αποσκοπεί στο να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να διαμορφώσουν μέσα από τη μελέτη του δικού τους πολιτισμού την εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα, αλλά και αναπτύξουν μέσα από τη μελέτη των άλλων πολιτισμών πνεύμα μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού προς το διαφορετικό*». Στις σύγχρονες παιδαγωγικές απόψεις που αφορούν στη διδασκαλία της ιστορίας είναι σημαντική η αποφυγή επικέντρωσης σε πολεμικές συγκρούσεις, αλλά, αντιθέτως, η εστίαση στα πολιτισμικά στοιχεία των λαών. Με τον τρόπο αυτό καλλιεργείται η φιλική διάσταση στις σχέσεις τους (Χουρδάκης, 2001:168). Εάν επιθυμούμε την προώθηση της παγκόσμιας ειρήνης, έχουμε την ηθική υποχρέωση να μεταβούμε σε μία περισσότερο ελεύθερη επαφή με ανθρώπους και πολιτισμούς ξένους προς εμάς, σε διαφορετικές κοσμοθεωρίες και τρόπους συλλογισμού, ώστε να μπορούμε να συμφωνήσουμε και να εγκρίνουμε το «άλλο» (Φλουρής & Ιβριντέλη, 2002:453). Η μελέτη της ιστορίας μέσα από τον τοπικό πολιτισμό μπορεί να διδάξει στους μαθητές τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών, παρά το γεγονός ότι ο καθένας από αυτούς μπορεί να έχει τα δικά του, ιδιαίτερα, χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Όσο κι αν ο καθένας από αυτούς φέρει εξαιρετικά γνωρίσματα δεν παύει να έρχεται σε επαφή με στοιχεία από άλλους λαούς. Θα ήταν ψέμα να ισχυριστούμε πως δεν υπήρξε σχολικό εγχειρίδιο που δεν ανέφερε την παράλληλη ύπαρξη τέτοιων πολιτισμών. Η Ντεκάστρο (1988:110), αναφέρει το βιβλίο που διδάσκονταν το 1986 που, αν και οι Έλληνες φαίνεται να έχουν τέτοιου είδους επαφές κατά τον αποικισμό τους, ωστόσο δεν γίνεται αναφορά στα πολιτισμικά στοιχεία των άλλων λαών, με τους οποίους ήρθαν σε επαφή, οπότε και δημιουργείται στους μαθητές η εντύπωση της ελληνικής πολιτισμικής ανωτερότητας. Η ίδια προτείνει «*να δείξουμε στα παιδιά ότι ακόμα κι όταν δυο*

πολιτισμοί συγκρούονται, από τη σύγκρουση προκύπτει ένας διάλογος που συχνά είναι γόνιμος».

Η Σκιαδαρέση (1988:159), υπερθεματίζοντας ως προς την άποψη του McNeil, υποστηρίζει πως ο κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του χαρακτηριστικά, άρα και χρήζει συστηματικής επιστημονικής ενασχόλησης, ασχέτως εάν εμπεριέχεται σε μία παγκόσμια πολιτισμική ολότητα. Αυτό από μόνο του θα μπορούσε να αποτελεί μία αξιωματική θέση για την προώθηση του τοπικού πολιτισμού στους μαθητές, ώστε οι ίδιοι να αντιληφθούν ότι είναι κομμάτι ενός παγκόσμιου συνόλου, που πρέπει να έχουν επαφή μαζί του, αλλά ταυτόχρονα ο τόπος τους ταυτοποιείται ως πολιτισμικά ξεχωριστός επειδή έχει μοναδικά χαρακτηριστικά.

Είναι, λοιπόν, σημαντικό να προωθείται μέσα από το σχολείο η κατανόηση και η αποδοχή των άλλων λαών, οπότε και η μελέτη των δημιουργικών φάσεών τους, της πολιτιστικής τους δημιουργίας σε καιρούς ειρήνης, συνιστά την πεμπτουσία των σχολικών εγχειριδίων των ομογενών (Χουρδάκης & Καραγιώργος, 1999; Χουρδάκης, 2001:168; Παπαδάκης & Μπόκολας, 2004:309). Η ανάγκη, όμως, για ειρήνη και ισοτιμία ανάμεσα στους λαούς αποτελεί ένα πανανθρώπινο αγαθό (κι εδώ η λέξη «άνθρωπος» ίσως βρίσκει το βαθύτερο νόημά της). Ο λόγος αυτός θα ήταν αρκετός για τη στήριξη κάθε ιστορικής μελέτης στη βάση του πολιτισμού -ενός πολιτισμού που σέβεται το διαφορετικό, αποποιείται τη βαθμονομική του ανωτερότητα και προάγει το οικουμενικό, χωρίς να εξαφανίζει το ιδιαίτερο και το μοναδικό. Για το θέμα αυτό, ο Τραντάς (2004:371) αναφέρει χαρακτηριστικά:

> *εάν η διδασκόμενη Ιστορία στα σχολεία (αναλυτικά προγράμματα, εγχειρίδια, διαδικασίες διδασκαλίας, εκπαίδευση των εκπαιδευτικών) εξακολουθεί να ταυτίζεται με την αντίληψη του «εμείς» που διαφέρει από τον «άλλο», τότε ο «βάρβαρος», ο «βεδουίνος», ο «μουσουλμάνος», ο «μαύρος», ο «εβραίος», ο «τσιγγάνος» της Ιστορίας θα συνεχίσουν να υπάρχουν ως διαφορετικοί, ως κατώτεροι, αλλά και ως εχθροί χωρίς ποτέ να μας πουν κάτι που θα μπορούσε να μας κάνει ικανούς να κατανοήσουμε την ιδιομορφία και την ιδιαιτερότητα ως ισότιμες πολιτισμικές μορφές στο ευρύτατο φάσμα της οικουμενικής ολότητας.*

Εάν επιθυμούμε οι μαθητές μας να μην στραφούν προς εθνικιστικά πρότυπα, η κριτική σκέψη, η επαφή με άλλους πολιτισμούς, που με τη σειρά τους θα οδηγήσουν στην κατάρριψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων, και οι πλουραλιστικές απόψεις θα πρέπει να βρεθούν στον άξονα της ιστορικής μελέτης (Γαλάνη, 2011α:120).

Ο τόπος, ως άξονας μελέτης του παρελθόντος, βοηθά και τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια στην καλλιέργεια της ιστορικής κατανόησης, έχοντας ως εφόδιο το διαφορετικό πολιτισμικό φορτίο από τον δικό τους τόπο, υποστηρίζει η Καύκα (2002:270). Η ίδια αναφέρει πως

> *οι μαθητές διαφορετικής γλωσσικής, εθνικής ή και θρησκευτικής προέλευσης, με αυτόν τον βιωματικό επικοινωνιακό τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης θεμάτων που σχετίζονται με το οικείο περιβάλλον, ευαισθητοποιούνται σε θέματα που απασχολούν τη χώρα υποδοχής, γίνονται οι ίδιοι συμμέτοχοι στην επίλυση προβλημάτων, μεταφέρουν εμπειρίες και βιώματα από τη χώρα προέλευσής τους και αναπτύσσουν ένα γόνιμο διάλογο με συμμαθητές, εκπαιδευτικούς ή και άλλους φορείς που ενδεχομένως εμπλέκονται στη διδακτική διαδικασία*.

Γενικότερα, «*η ιστορία ως μάθημα μπορεί να προωθήσει μια πολυμορφία στρατηγικών για την καλλιέργεια στάσεων κατά του ρατσισμού και των κοινωνικών διακρίσεων στις σημερινές γενιές*» (Λεοντσίνης, 2007:26). Πώς, άλλωστε, να μην είναι αναγκαία, αλλά και ήδη πραγματική η προσέγγιση της πολιτισμικής πολυφωνίας στην τάξη; Ως μία μικρότερη σε μέγεθος της πραγματικής κοινωνίας η σχολική τάξη δεν μπορεί να εμπεριέχει πανομοιότυπα πολιτισμικά στοιχεία. Ιδιαίτερα σήμερα, το στοιχείο αυτό φαίνεται να αποτελεί μία πραγματικότητα, πόσο, μάλλον, υπό το βάρος των μεταναστευτικών πιέσεων. Παρόλα αυτά τα σχολικά εγχειρίδια δεν φαίνεται να αναλύουν τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά μειονοτήτων της χώρας μας (Γαλάνη, 2011β:347). Η παροχή ελευθεριών από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και η παράλληλη αξιοποίηση της τοπικής πολιτισμικής διάστασης θα μπορούσε να αποτελέσει μία ικανοποιητική λύση σε αυτήν την προβληματική κατάσταση.

«*Το σχολείο πρέπει να γίνει χώρος συνάντησης πολιτισμών, να προωθεί τις ικανότητες για διαπολιτισμική επικοινωνία και το σεβασμό της πολιτισμικής πολλαπλότητας και ετερότητας*» (Γαλάνη, 2011α:122). Εξάλλου και ο πολιτισμός του παρελθόντος είναι ένας διαφορετικός πολιτισμός, όσο κι αν κάποιοι θέλουν να τον ταυτίζουν με τον σημερινό. Η σταθερά του τόπου δεν μπορεί να εξασφαλίσει από μόνη της μία αέναη πολιτισμική ταυτότητα στη μεταβλητή του πολιτισμού. Θα μπορούσαμε να αντιληφθούμε τον τόπο ως το μέσο για τη μεταφορά μας σε κάποια άλλη χρονική περίοδο ή στιγμή, οπότε και σε έναν διαφορετικό πολιτισμό. Θα μπορούσαμε, επίσης, να παρομοιάσουμε την ιστορία με μία εξίσωση, η οποία, στην περίπτωσή μας, περιλαμβάνει τον τόπο, τον πολιτισμό και το χρόνο. Κρατώντας στην «εξίσωσή» μας

τον τόπο ως σταθερά, και αλλάζοντας τη «μεταβλητή» του χρόνου, σημαίνει πως διαφοροποιείται και η «μεταβλητή» του πολιτισμού.

Οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν πως υπάρχουν επιμέρους ιστορίες, των οποίων την καθολική αλήθεια δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε και οι οποίες μεταβάλλονται συνεχώς. Επίσης, είναι σημαντικό να καταλάβουν το πλουραλιστικό υπόβαθρο της κοινωνίας μας και την παράλληλη συμμετοχή μας σε ομάδες, η σχέση των οποίων καθορίζεται μέσα από σύνθετους τρόπους (Levstik & Barton, 1997:2-3; Ιερεμιάδου, 2008:21). Η κοινωνική και πολιτισμική ιστορία, μεταξύ άλλων, έφερε στο προσκήνιο ζητήματα φύλου, οπότε και οι γυναίκες βρέθηκαν στο μικροσκόπιο των ιστορικών. Αυτό, όμως, έρχεται σε αντίθεση με τις παραδοσιακές θέσεις γύρω από το τι αξιολογείται να έχει ιστορική σημασία (Κάββουρα, 2006:387-389). Η τοπική πολιτισμική διάσταση όχι μόνο δεν φαίνεται να θέτει εμπόδια προς αυτό, αλλά ανοίγει ορίζοντες πέρα από την καθεστηκυία αντίληψη, εμπλουτίζοντας θεματικές έμφυλων σχέσεων και καταστάσεων.

Η μελέτη με το κοντινό και το οικείο δεν είναι κάτι νέο ως φιλοσοφία, με την έννοια ότι εμφανίζεται και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η περιβαλλοντική εκπαίδευση, που η αρχή γίνεται με το τοπικό και ακολούθως προσεγγίζεται το περιφερειακό, το εθνικό και το διεθνές (Λεοντσίνης, 1996:35). Συνεπώς, και η μελέτη της ιστορίας, όταν αυτή γίνεται με άξονα τον τόπο, θα μπορούσε να αρχίζει από τη μελέτη των ιστορικών θεμάτων που άπτονται του άκρως τοπικού και σταδιακά να μεταβαίνουν προς το περιφερειακό, εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Έτσι, οι μαθητές θα χτίζουν τη νέα γνώση πάνω στις ήδη βιωμένες εμπειρίες τους ή, τουλάχιστον, στις εμπειρίες που μπορούν να αποκτήσουν με βιωματικό τρόπο μέσα από το οικείο περιβάλλον, εντός του οποίου μέχρι τώρα δρουν και μεγαλώνουν.

Ήδη από τα μέσα του 20ου αιώνα γινόταν αντιληπτό στους εκπαιδευτικούς κύκλους ότι το άμεσο περιβάλλον του μαθητή τον εφοδιάζει με ένα σημαντικό μέρος της «πρώτης ύλης» που απαιτείται για τη δόμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Larzelere, 1907:544). Σαν πρώτη ύλη αντιμετωπίζουν την ιστορία που εξελίσσεται στον τόπο μας και οι Moffatt & Rich (1952:87-88), τονίζοντας τη σύνδεση του τόπου με τη δική μας ζωή, τον τρόπο που δρούμε και κατευθυνόμαστε. Μπορεί να μην αποτελεί ένα λαμπρό δείγμα της ιστορίας, αλλά σίγουρα αποτελεί την πρώτη ύλη της ιστορίας και το κομμάτι εκείνο που τα νεότερα μέλη μπορούν να την προσεγγίσουν περισσότερο ευχάριστα. Αλλά και τα ίδια τα τεκμήρια που υπάρχουν παντού γύρω

αποδεικνύουν ότι η ιστορία συμβαίνει σε κάθε τόπο. Οι μαθητές θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η ιστορία δεν αφορά στο μακρινό παρελθόν και σε κάποιον μακρινό τόπο. Ιστορία είναι και η εξέλιξη του οικείου πολιτισμού του τόπου μας (Larzelere, 1907:544). Τα στοιχεία που αναδύει από το παρελθόν ένας τόπος, όπως για παράδειγμα τα μνημεία, αποτελούν το μέσο που θα μεταφέρει τη σκέψη των παιδιών στο αφηρημένο, ξεκινώντας από το συγκεκριμένο, και στο μακρινό παρελθόν, ξεκινώντας από το σήμερα (Hallam, 1970:170; Κάπτος, 2002:283).

Επιπλέον, όσο κι αν οι σχέσεις της κοινωνίας με την ιστορία να μην είναι σε καλά επίπεδα, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε πως συμβαίνει το ίδιο και με την πλευρά εκείνη των περασμένων που αφορούν στο προσωπικό ή οικογενειακό μας παρελθόν. Σε ένα τέτοιο επίπεδο, η επιβεβαίωση και η εύρεση των ριζών μας, ακόμη και για ψυχολογικούς λόγους, μας ωθεί στην αναζήτησή του (Σκλαβενίτης, 2004:220-221). Υπό αυτή την οπτική η μελέτη της ιστορίας και του πολιτισμού του τόπου θα μπορούσε να λειτουργήσει με τρόπο που να προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών, και όχι μόνο, με ό,τι μπορεί να συνεπάγεται μία τέτοια συγκέντρωση της προσοχής, όπως ήδη αναλύθηκε.

Και κάπου ανάμεσα στους λόγους αυτούς βρίσκει τη θέση της και η ενσυναίσθηση. Έρευνα του Κουργιαντάκη (2005; Κουσερή, 2015:124) σε μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας, και δη στην Κέρκυρα, δείχνει ότι η ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης ωθεί την ιστορική κατανόηση και ερμηνεία. Στο κομμάτι που ο τόπος συμβάλλει στην ώθηση της ενσυναίσθησης, η έρευνα αυτή έχει σημασία για την παρούσα μελέτη.

Ακόμη, η εισαγωγή του τόπου στον άξονα μελέτης του παρελθόντος παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία και για συμπερίληψη τόσο του φυσικού, όσο και του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος στη διαμόρφωσή του (Λεοντσίνης, 1996:51), και μάλιστα με ένα τρόπο βιωματικό, αλλά, τελικά, και στη συμβολή αυτών στη δημιουργία του σήμερα. Το τοπίο, όπως φτάνει σε εμάς σήμερα, είναι ένα δημιούργημα της φύσης, αλλά και της ανθρώπινης δράσης. Φέρει στοιχεία της κοινωνίας μέσα από την οποία αναδιαμορφώθηκε και απηχούν αξιακά, κοινωνικά, οικονομικά και αισθητικά δεδομένα (Λεοντσίνης, 1996:88). Αυτό σημαίνει πως δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές μέσα από την πολιτισμική μελέτη του παρελθόντος να προχωρήσουν και να επεκτείνουν τη μελέτη τους και σε άλλα ιστορικά αντικείμενα όπως την οικονομία, την τεχνολογία, την κοινωνία και την πολιτική. Η μελέτη του πολιτισμού δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως περιορισμός σε κάτι που σχετίζεται με τις τέχνες ή

τα γράμματα και μόνο μ' αυτά, αλλά ως μία ευρύτερη αντίληψη της ανθρώπινης δράσης.

Οι μαθητές ασχολούμενοι με τον τόπο διαμορφώνουν μια σωστή στάση απέναντι στο φυσικό και ιστορικό τοπίο (Λεοντσίνης, 2011:301). Σκεπτόμενοι με την ίδια λογική, η ενασχόληση με τον πολιτισμό του τόπου θα μπορούσε να οδηγήσει στο σεβασμό του πολιτισμού, όχι μόνο στο συγκεκριμένο τόπο, αλλά στον πολιτισμό γενικότερα. Εξάλλου, όσο κι αυτός είναι επιφορτισμένος με τοπικά χαρακτηριστικά, δεν θα πρέπει να φέρει και τοπικιστικά βαρίδια, που ούτως ή άλλως δεν αρμόζει, για κανέναν λόγο, να του αποδοθούν. Η Νομικού (2006:131) περιγράφει δράσεις όπου με άξονα το φυσικό περιβάλλον αλλοδαποί και μη μαθητές, μέσα από δραστηριότητες διαθεματικού περιεχομένου, ήρθαν σε επαφή με πολιτισμικά στοιχεία και από τους δύο λαούς, γεγονός που βελτίωσε το σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Δείγματα αποτελεσματικότητας με τον τόπο ως προς κέρδη που σχετίζονται με τον πολιτισμό φαίνονται και σε αυτή την έρευνα, παρόλο που ασχολείται με την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Συνεπώς, είναι άξιο μελέτης το ότι η γνωριμία με τον πολιτισμό μέσα από το τοπικό στοιχείο μπορεί να οδηγήσει σε γενικότερο σεβασμό του πολιτισμού άλλων κοινωνιών, ασχέτως εάν αυτές εμφανίζονται στον σύγχρονο κόσμο σε κάποιο άλλο μέρος του πλανήτη ή εάν υπήρξαν κάποτε στον ίδιο ή άλλο τόπο από αυτό που γίνεται η μελέτη. Φαίνεται, επίσης, ο τρόπος αυτός προσέγγισης του πολιτισμού να αποβαίνει βελτιωτικός στις στάσεις και των δύο πλευρών των μαθητών, ήτοι και σε αυτούς που ήρθαν στη χώρα και στους ιθαγενείς.

Ως προς τη σχέση τοπικού περιβάλλοντος και ιστορίας, η Βλάχου (2006:416-417) διακρίνει δύο τρόπους προσέγγισης. Κατά τον πρώτο, ο τόπος έχει την έννοια του εποπτικού υλικού, οπότε και παρέχει στήριξη στο σχολικό εγχειρίδιο. Κατά τον δεύτερο, έχει την έννοια της πρώτης ύλης, οπότε και αντλούνται τεκμήρια για τη διδασκαλία της ιστορίας. Για την παρούσα μελέτη ο τόπος παρέχει τα τεκμήρια όχι για τη στήριξη μιας ήδη διαμορφωμένης και έτοιμης προς μεταβίβαση άποψης προς του μαθητές, αλλά για τη δόμηση της δικής τους θέσης, μέσα από την κριτική «ανάγνωση» των τεκμηρίων του.

Στη βάση ότι η ιστορία μελετάει τη δράση του ανθρώπου, «*[…] βασική παράμετρος της διδακτικής της ιστορίας είναι να εξασφαλίζεται στο σπουδαστή η δυνατότητα να μεταβαίνει στο χώρο δράσης του ανθρώπου στο παρελθόν, ένα χώρο που, σε πολλές περιπτώσεις, έχει παραμείνει, στη συνέχεια του χρόνου και με αναμορφωμένες δομές, χώρος δράσης και του σημερινού ανθρώπου*» (Λεοντσίνης, 1996:168). Αυτό

είναι ένα σημείο που σίγουρα απαιτεί αυξημένη αφαιρετική ικανότητα από τον μαθητή. Ας μην λησμονηθεί, ωστόσο, πως ο αφαιρετικός χαρακτήρας της ιστορικής γνώσης διαφέρει από τον αφαιρετικό χαρακτήρα των φυσικών επιστημών. Αυτό συμβαίνει καθώς στη δεύτερη περίπτωση η άμεση παρατήρηση και εμπειρική προσέγγιση διατρέχουν τα φαινόμενα αυτά, ενώ στην περίπτωση της ιστορίας το θέμα είναι περισσότερο πολύπλοκο. Αφενός υπάρχει πρόσβαση μέσα από τα υλικά κατάλοιπα στην ιστορική εμπειρία, αφετέρου η ιστορική αυτή εμπειρία είναι ενταγμένη στο παρόν, οπότε και έχει διαφοροποιηθεί από την πραγματική ιστορικότητα του παρελθόντος, γεγονός το οποίο απαιτεί μεγαλύτερους βαθμούς αφαιρετικής σκέψης (Νάκου, 2006:303-304). Οι ίδιοι οι όροι, δηλαδή, που συνθέτουν το παρελθόν, μπορεί να έφτασαν μέχρι τις μέρες μας, ωστόσο έχουν διαφοροποιημένο περιεχόμενο και μελετώντας τους επί της ουσίας μελετάμε ένα διαφορετικό πλαίσιο από αυτό εντός του οποίου υπήρχαν. Στον ίδιο άξονα μπορεί να τοποθετηθεί και ο πολιτισμός, προσεγγιζόμενος ως ιστορικό στοιχείο. Εντάσσοντας την έννοια του τόπου στην παραπάνω σκέψη, θα πρέπει, συνεπώς, να είμαστε ιδιαιτέρως προσεκτικοί, ώστε να μην θεωρείται ταυτόσημο το πολιτισμικό περιεχόμενο του τότε με αυτό του τώρα, αλλά ο σύγχρονος πολιτισμός του τόπου να αποτελεί την άκρη του νήματος, που σαν άλλος Μίτος της Αριάδνης θα οδηγήσει σε βαθύτερα ιστορικά νοήματα, δίνοντας, παράλληλα, ευκαιρίες διεξόδου, σε πείσμα του δαιδαλώδους παρελθόντος και των δυσκολιών που ο ίδιος ο χρόνος έθεσε και συνεχίζει να θέτει στο πέρασμά του.

Η βιβλιογραφία προβάλλει ως ένα εμπόδιο, όταν επιχειρείται η επαφή με τη σύγχρονη ιστορία, τη μικρή απόσταση από τα γεγονότα, οπότε και τη διατύπωση μη αντικειμενικών αξιολογικών συμπερασμάτων (Κουτρουμπά, 1998:194). Αξιολογώντας με τη σειρά μας τη θέση αυτή, αξίζει να σταθούμε στη λέξη «γεγονός» και να αναρωτηθούμε για το λόγο που θα πρέπει στο επίκεντρο της μελέτης μας όταν διδάσκουμε τη σύγχρονη ιστορία να είναι τα ιστορικά γεγονότα. Ωστόσο, τα πολιτισμικά φαινόμενα θα μπορούσαν να άρουν τέτοιου είδους δυσκολίες, τουλάχιστον κατά ένα μέρος, οπότε και να καταστούν περισσότερο προσιτά προς τους μαθητές τα ιστορικά φαινόμενα, που αφορούν και εξελίσσονται στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Γενικότερα, η έννοια του παροντισμού έχει διπλή σημασία. Η πρώτη από αυτές αφορά σε προσεγγίσεις αναχρονισμού και την απόδοση ερμηνειών που δεν ακολουθούν την ιστορική μέθοδο, οπότε και το παρελθόν αξιολογείται μέσα από σύγχρονα δεδομένα αντί της τοποθέτησης στην εποχή του, ενώ η δεύτερη σε μία

ιστορική θεώρηση, όπου το παρόν κυριαρχεί έναντι του παρελθόντος και του μέλλοντος (Hunt, 2002; Εξερτζόγλου, 2020:111-133; Colla, 2021:124). Ο Nokes τον ορίζει ως τη «*φυσική τάση να προβάλλονται τρέχουσες αξίες, προοπτικές, προτεραιότητες και περιβάλλοντα σε ανθρώπους του παρελθόντος, δημιουργώντας μια στρεβλή κατανόηση των επιλογών και των συμπεριφορών τους, παρεμβαίνοντας στην ιστορική σκέψη*» (Nokes, 2022:203). Ο παροντισμός θα μπορούσε μέσα από την απόδοση στο παρελθόν σημερινών ηθικών αξιών να στηρίζει την τάση αυταρέσκειας ή ανωτερότητας κάποια λαού (Hunt, 2002). Στην παρούσα μελέτη η αναφορά στον παροντισμό σχετίζεται με την αναχρονιστική λειτουργία του.

Η εξέταση της ιστορίας μέσα από την τοπική πολιτισμική διάσταση βρίσκει έρεισμα και στις εικόνες πολιτισμού του Mattozzi. Σε μία τέτοια κατεύθυνση μελέτης η αφήγηση μπαίνει στο περιθώριο, ενώ παρέχει τη δυνατότητα για τη δόμηση συσχετίσεων μεταξύ διαφόρων πολιτισμικών εκφάνσεων. Χαρακτηριστικά αναφέρεται το παράδειγμα των διατροφικών συνηθειών και των αγροτικών τεχνικών. Επιπλέον, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν ότι κατά το παρελθόν έζησαν λαοί, είτε κατά την ίδια χρονική περίοδο, είτε σε διαφορετικές, που έφεραν χαρακτηριστικά που έμοιαζαν αρκετά ή ήταν εντελώς αλλιώτικα. Ακόμη, χρήζει ώθησης η αντίληψη της ύπαρξης πολιτισμού και στον τόπο κατοικίας των μαθητών, στοιχειοθετώντας τη σύνδεσή του με την ιστορία. «*Οι πολιτισμοί σε τοπική κλίμακα θα μπορούσαν να εξεταστούν ως επί μέρους περιπτώσεις ή ως περιπτώσεις μακροπεριφερειακών πολιτισμών*» (Mattozzi, 2006a:139-141). Ο Mattozzi υποδεικνύει πως στην ηλικιακή ομάδα των 8-10 ετών τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν τη συμβολή της ιστορίας και της αρχαιολογίας στο σχηματισμό των παραστάσεων για τον κόσμο και τα πράγματα και να μάθουν για τη σχετικότητα της ιστορικής γνώσης. Ο ίδιος (2006a:136) σημειώνει πως «*τα παιδιά μπορούν να επεξεργαστούν τις δύο ανακαλύψεις εάν μελετήσουν με έναν ορισμένο τρόπο και με ορισμένες διαδικασίες τις γνώσεις που αφορούν τους πολιτισμούς*». Κατά τον Λεοντσίνη (1996:173) η ιστορική κατανόηση, ως συνάρτηση της ηλικίας, βρίσκεται σε συσχέτιση με το χρονολογικό βάθος. Συγκεκριμένα οι μικρότεροι ηλικιακά μαθητές αντιλαμβάνονται καλύτερα το πρόσφατο παρελθόν, καθώς δεν έχει έντονα διαφοροποιητικά στοιχεία από το σήμερα. Οι μεγαλύτεροι μαθητές έχουν την ικανότητα και να πραγματεύονται περιόδους που φτάνουν πιο πίσω στο χρόνο. Σε κάθε περίπτωση, «*η διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού θα πρέπει επίσης να είναι προσαρμοσμένη στο γνωστικό και ηλικιακό επίπεδο των μαθητών και να λαμβάνει υπόψη της το επίπεδο των γνώσεών τους*» (Χουρδάκης,

2001:209). Ο τόπος, και ο πολιτισμός του τόπου, δεν φαίνεται να θέτουν κανενός είδους εμπόδιο ως προς τον συγκεκριμένο ισχυρισμό. Αντιθέτως φαίνεται να παρέχουν ευκαιρίες να καταγίνονται με την ιστορία μαθητές όλων των ηλικιών δομώντας δεξιότητες που ταιριάζουν με τα επίπεδα ηλικίας, ωριμότητας και ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης.

Η ιστορία και ο πολιτισμός θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ιστορία-πρόβλημα και όχι ως αφήγηση (Moniot, 2000:112-124; Χουρδάκης, 2001:170&208). Αντί, της παραδοσιακής διήγησης, οι μαθητές θα πρέπει να προχωρούν σε δράσεις χωρίς τη συνεχή παρακίνηση του εκπαιδευτικού, ώστε, κατά το καλύτερο δυνατόν, να κατανοήσουν τη βαθύτερη ουσία του αντικειμένου (Άχλης, 1985:150). Και ως προς αυτήν την οπτική η τοπική πολιτισμική διάσταση δεν φαίνεται να θέτει εμπόδια ή να λειτουργεί ανασταλτικά.

Την «*ανάδειξη των βιωματικών όψεων της καθημερινής ζωής*» τοποθετεί σε βασικό στόχο της ιστορίας η Σακκά (2004:63), σημειώνοντας, παράλληλα, τη συμβολή άλλων επιστημών, αλλά και διαφορετικών ιστοριογραφικών κλάδων, μεταξύ των οποίων και της πολιτισμικής ιστορίας, στην παραδοσιακή αντίληψη της ιστορικής επιστήμης και τη μετάθεσή της σε νεότερες μορφές. Μήπως, όμως, αυτές οι καθημερινές όψεις εμπεριέχουν τόσο την έννοια του τοπικού, όσο και την έννοια του πολιτισμού; Εξάλλου, ο βιωματικός χαρακτήρας αποδίδει και την τάση για αναζήτηση της αλήθειας στο περιβάλλον του μαθητή, σε ανθρώπους και μνημεία που έχουν να προσφέρουν την προσωπική ανεπίσημη και, κατά άλλες απόψεις, κοινότοπη εμπειρία, που ωστόσο διευρύνει και στηρίζει με ουσιαστικό τρόπο την άποψή μας για το παρελθόν, εμπλουτίζοντας τη συζήτησή μας με αυτό συνεχώς με νέα θέματα. «*Η ιστορία θα πρέπει να ξεκινά με την καθημερινή ζωή (Lebenswelt) και τις εμπειρίες των μαθητών*» (Σακκά, 2007:129), με το συνθετικό «Welt», στον γερμανικό όρο, να δηλώνει τον κόσμο μέσα στον οποίο ζούμε και μαζί μ' αυτόν και τον τόπο, με την όποια αοριστία μπορεί να εμπεριέχει χωρικά αυτός. Κατά τον Rüsen, όπως μεταφέρεται από τον Lee (2006:42), οι μαθητές θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν στον προβληματισμό τους και τη σκέψη τους την ιστορία και όχι αυτή να καθίσταται μία παθητικού και νωθρού τύπου κατοχή πληροφορικών. Είναι σημαντικό η γνώση των μαθητών που αποκτήθηκε μέσα από τα βιώματά τους να αποτελεί παράγοντα διαμόρφωσης των θεματικών ενοτήτων των μαθημάτων με τα οποία πρόκειται να ασχοληθούν. Ο συσχετισμός των βιωμάτων τους αυτών με τα ιστορική ζητήματα

επηρεάζει την ιστορική τους γνώση και ιστορική τους συνείδηση, αλλά, παράλληλα, αυξάνει το ενδιαφέρον του για ενασχόληση με το παρελθόν (Γιωτίτσας, 2004:399).

Το Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών των ΗΠΑ (2006:86) σημειώνει τη σημαντικότητα της αρχικής γνώσης του αντικειμένου με το οποίο ασχολείται ο μαθητής, χωρίς την οποία δεν θα μπορέσει να κατακτήσει το επόμενο επίπεδο. Δεν θα ήταν, λοιπόν, προτιμότερο οι μαθητές να ξεκινούν από τη μελέτη θεμάτων που κατέχουν σε κάποιο βαθμό, έστω και εμπειρικά, ώστε στη συνέχεια να προχωρήσουν σε θεματικές λιγότερο γνωστές; Πάντα, βέβαια, υπάρχει το ενδεχόμενο οι αρχικές τους απόψεις να είναι τελείως λανθασμένες ή οι εξηγήσεις στις οποίες προχωρούν να είναι σε εντελώς μη επιστημονική βάση, αλλά και πάλι αυτό δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως κάτι αρνητικό. Μέσα από την ενασχόληση με αυτά, θα έχουν την ευκαιρία να προχωρήσουν σε διορθώσεις, ώστε οι λανθασμένες αρχικά αντιλήψεις να μην αποτελούν τροχοπέδη στην μετέπειτα μελέτη τους. Εξάλλου οι έρευνες τάσσονται υπέρ της αξιοποίησης των υλικών πολιτισμικών τεκμηρίων, καθώς η χρήση τους αντιπαρέρχεται τις αντιεπιστημονικές θεωρίες και παράλληλα ωθεί τους μαθητές στην υιοθέτηση της επιστημονικής μεθόδου (Husbands, 2000:110-116; Νάκου, 2000β:21-41; Μαυροσκούφης, 2005:189)[52].

Για το θέμα αυτό ο Moniot, όπως αναφέρεται από τον Κόκκινο (1998α:322), σημειώνει πως ο μαθητής έρχεται στο σχολείο κουβαλώντας εκ των προτέρων διαμορφωμένες απόψεις για το παρελθόν, είτε αυτές έχουν ενεργητικό είτε παθητικό ρόλο, και με τις όποιες προκαταλήψεις και στερεότυπα αυτές περιλαμβάνουν. Η αμφισβήτησή τους αποτελεί το πρώτο βήμα αποπομπής της παθητικής στάσης προς το παρελθόν. Από εκεί και μετά θα μπορούσε να γίνει λόγος για μύηση στην επιστημονική ιστορική μεθοδολογία και αντιμετώπιση της, στο μέτρο που γίνεται, ιστορικής πραγματικότητας. Σε τοπικό επίπεδο αυτές οι πρότερες αντιλήψεις μπορεί να λαμβάνουν ιδιαίτερες διαστάσεις, ούσες εμποτισμένες με τα ιδιαίτερα στοιχεία της συγκεκριμένης περιοχής. Έτσι, η ενασχόληση με την ιστορία μέσα από την οπτική του τοπικού ωφελεί το μαθητή πολλαπλά. Καταρχάς ο μαθητής διορθώνει τις υπάρχουσες γνώσεις μέσα από την προσωπική ενασχόληση με την ιστορία. Επιπλέον έχει την ευκαιρία να άρει τις λανθασμένες αντιλήψεις που έχουν περάσει στην τοπική κοινωνία, οπότε και έφτασαν και σ' αυτόν, και συνεπώς κατανοεί ότι η ιστορία βασίζεται σε μία

[52] Ο Μαυροσκούφης εδώ, πέραν όσων ήδη αναφέρονται, στηρίζεται στους: Νάκου, Ε. (1998). Η αξιοποίηση του παιδευτικού χαρακτήρα των μουσείων και ο σχεδιασμός μιας σύγχρονης μουσειακής αγωγής, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 102, 45-56

συγκεκριμένη μεθοδολογία, η οποία προσπαθεί να απομακρυνθεί από τον υποκειμενικό τρόπο προσέγγισης. Στο πλαίσιο αυτό ο πολιτισμός έχει τη δική του σημασία, καθώς μέσα του βρίσκονται κρυμμένες όλες εκείνες οι ιστορικές ενδείξεις τόσο του πραγματικού παρελθόντος, όσο και των υποκειμενικών στοιχείων που έδρασαν πάνω του. Με άλλα λόγια, ξεκινώντας από σημερινά στοιχεία ο μαθητής μέσα από τον πολιτισμό μπορεί να αρχίσει να ξεδιπλώνει το κουβάρι του παρελθόντος και να εξασκηθεί στην κρίση και επιλογή των πραγματικών και υποκειμενικών στοιχείων που το δόμησαν, ώστε να φτάσει στην εικόνα εκείνη του παρελθόντος, στο μέτρο που μπορεί να αναπαραστήσει, δρώντας ως ιστορικός. Ο ίδιος, και πάλι όπως μεταφέρεται από τον Κόκκινο (1998α:333), υπογραμμίζει τη θέση της Sadoun-Lautier που «*απέδειξε ότι η ιστορική γνώση εγχαράσσεται στους μαθητές σε συνάρτηση με τις προϋπάρχουσες νοητικές, κοσμοθεωρητικές και ιδεολογικές δομές, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί στη συνείδησή τους, και, βεβαίως, με πλαίσιο αναφοράς τα προβλήματα και τις ευαισθησίες τους παρόντος*». Εδώ έχει σημασία να υπογραμμιστεί η επίδραση του παρόντος αλλά και αυτή των κοσμοθεωριών στη μετέπειτα δόμηση της γνώσης. Εδώ ο τόπος, ως χώρος φορτισμένος με συγκεκριμένο ιστορικό και πολιτισμικό βάρος, θα μπορούσε να συμμετέχει στη διάπλαση των θέσεων αυτών. Ως πρότερες αντιλήψεις, όμως, δεν σημαίνει και τη δημιουργία τους με βάση την επιστημονική ιστορική μεθοδολογία. Το φίλτρο της κριτικής θεώρησης, μάλλον, απουσιάζει και οι υποκειμενικές θέσεις έχουν εμποτίσει τη θέαση του παρελθόντος. Συνεπώς, η τοπική πολιτισμική προσέγγιση όχι μόνο επιπλέον εμπόδια δεν θα φέρει, αλλά αποτελεί, θεωρούμε, και έναν τρόπο που πληροί τις προϋποθέσεις για να πετύχει τους βασικούς σκοπούς της διδασκαλίας της ιστορίας. Υπέρ της διερεύνησης της πρότερης γνώσης και εμπειρίας τάσσεται και ο Mattozzi (2006a:142) περιγράφοντας τον τρόπο κατάκτησης της γνώσης υπό την οπτική των εικόνων πολιτισμού. Έγινε, λοιπόν, σαφές πως, καθώς οι απόψεις και προκαταλήψεις, με τις οποίες φτάνουν στο σχολείο τα παιδιά, αντιτίθενται στην ιστορική γνώση και την κριτική ιστορική σκέψη, θα πρέπει μέσα από το μάθημα της ιστορίας να αλλάξουν. Αυτό, όμως, πέρα από την παροχή της ελεύθερης έκφρασης, ενέχει την κατοχή δεξιοτήτων που αφορούν στην ιστορική αβεβαιότητα και σχετικότητα των ιστορικών θέσεων. Αυτά αποτελούν βάσεις για την ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης και ερμηνείας. Άρα, θα πρέπει οι μαθητές να κατανοήσουν πως η κάθε άποψη, ακόμη και η δική τους, δύναται να δεχτεί τον κοινό έλεγχο, στοιχείο που θα επιφέρει μικρές ή επουσιώδεις αλλαγές ή αναιρέσεις, μέσα από νέες πληροφορίες, ερωτήματα, προσεγγίσεις ή δεδομένα (Νάκου, 2006:286).

Η μελέτη του τόπου είναι σημαντική για δύο ακόμη λόγους. Ο ένας εξ αυτών είναι ότι εκφράζουν την κοινωνική πραγματικότητα που βιώνει η εκάστοτε τοπική κοινωνία. Ο άλλος είναι ότι επιτρέπει την ανάδυση των βαθύτερων, σε μία παρελθοντική κοινότητα, σχέσεων των ανθρώπων σε σύγκριση με την εξέταση του ίδιου θέματος σε μία συνολική και μη τοπικά προσδιορισμένη αποτύπωση (Healy, 2012:8). Η ιστορία είναι σημαντική όχι μόνο από τον φόβο να μην ακολουθήσουμε τα ίδια λάθη, όπως αναφέρει το παλιό ρητό, αλλά και επειδή οποιοδήποτε άλλο θέμα σχετίζεται με την ιστορία. Θα πρέπει να καταστήσουμε τους μαθητές μας ικανούς να αντιληφθούν τους ανθρώπους του παρελθόντος ως πραγματικούς, αντιμετωπίζοντας και οι ίδιοι προβλήματα, όπως και εμείς σήμερα (Griep, 2006). Εξάλλου, η γνώση της ιστορίας δεν περιορίζεται στο τι μπορούμε να διδαχτούμε από αυτή, με την έννοια να μην προβούμε σήμερα στα ίδια ατοπήματα. Η θεώρηση αυτή θέτει πολύ συγκεκριμένα όρια στις δυνατότητες της επιστήμης. Τα ουσιαστικά οφέλη είναι σημαντικά πλουσιότερα, καθώς τα διάφορα ζητήματα μπορούν να μελετηθούν μέσα από πληθώρα πραγματεύσεων, αναδεικνύοντας τη συνθετότητά τους και την αλλαγή τους στον χρόνο (Αβδελά, 2007:27). Είναι σημαντικό οι μαθητές να μπορούν να κατανοούν το παρόν υπό την επίδραση του παρελθόντος, να εκφράσουν την προσωπική τους εκτίμηση σε μία ιστορική αφήγηση και να έχουν τη δυνατότητα ανάδρασης σε ερωτήσεις που απαιτούν κριτική σκέψη (Bell & McCollum, 1917:258; Armond Cowgill II & Waring, 2017:118). Η EuroClio, στο μανιφέστο της, τάσσεται υπέρ της ιστορικής εκείνης εκπαίδευσης που θα ωθήσει μία πολυσχιδή ανάπτυξη των μαθητών με άξονες την πολιτειότητα, αλλά και την εκπαίδευση για την κληρονομιά, με τρόπο που το ίδιο το παρελθόν να προτρέπει τη βαθύτερη γνώση του σήμερα και την οικοδόμηση του αύριο, παραμερίζοντας τη μελέτη του παρελθόντος απλά και μόνο για το παρελθόν (EuroClio, 2016; Γατσωτής, 2020:98).

Οι εναλλακτικές προσεγγίσεις έχουν έρθει ήδη στην επιφάνεια, υπό την επίδραση των νέων επιστημολογικών αναζητήσεων, οπότε και γίνεται προσπάθεια δόμησης μίας διαφορετικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Οι πράξεις των μαθητών καλούνται να έχουν νόημα και να βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με άλλες εκτός σχολικής μονάδας, πράγμα το οποίο σχετίζεται με τις πολιτισμικές τους πρακτικές. Οι ίδιοι μαθητές έχουν ενεργό ρόλο και δεν αποτελούν μόνο το αντικείμενο των προθέσεων των εκπαιδευτικών σχεδιασμών (Tsafos, 2017:693).

Από τις αναλύσεις που προηγήθηκαν στις προηγούμενες υποενότητες φαίνεται πως η προσέγγιση του παρελθόντος με αφετηρία την τοπική πολιτισμική διάσταση

μπορεί να φανεί χρήσιμη σε πολλά από τα σύγχρονα προβλήματα που αφορούν στη διδακτική της ιστορίας. Φάνηκε πως μπορεί να οπλίσει τους μαθητές με τις δεξιότητες εκείνες που είναι απαραίτητες για την απόκρουση και κριτική αντιμετώπιση των δημόσιων εκφάνσεων που αναπαράγονται από τον ευρύτερο κοινωνικό λόγο, από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ή τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Εξάλλου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με όλες αυτές τις κατηγορίες δημόσιου λόγου, ηθελημένα ή άθελα, από τις πολύ μικρές ηλικίες, ενώ το κοντινό τους περιβάλλον, ακόμη και το οικογενειακό, συνθέτει τις πρότερες γνώσεις τους.

Η τοπική πολιτισμική διάσταση έρχεται αντιμέτωπη και στρέφεται ενάντια στην εθνοκεντρική προσέγγιση της ιστορίας. Έχοντας, βέβαια, να αντιπαλέψει τον τοπικισμό, αντιμετωπίζει το παρελθόν ως δημιουργία του ανθρώπου σε πλαίσια αλληλεπίδρασης με άλλους λαούς, ακόμη κι αν αυτό συμβαίνει κάποιες φορές και με βίαιο τρόπο. Η παραδοσιακή και βαθιά ριζωμένη αντίληψη για την κοινή πορεία του έθνους, έρχεται να ταραχτεί και τη θέση της να πάρει ο πολιτισμός, ο οποίος παρουσιάζει τόσο τα κοινά στοιχεία ενός, εθνικά οριοθετημένου, λαού, αλλά παράλληλα να αναδείξει και να διατηρήσει και τα ιδιαίτερα εκείνα χαρακτηριστικά που κάνουν τον κάθε τόπο μοναδικό και αξίζει να διασωθούν. Στο ίδιο πλαίσιο δεν αντιστρατεύεται την διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση και τον οικουμενικό χαρακτήρα του παρελθόντος, στα πλαίσια που δεν περιστρέφεται γύρω από μία «ανώτερη» αντιμετώπιση του δυτικού πολιτισμού και ταυτόχρονη υποτίμηση άλλων πολιτισμών, όπως και στα πλαίσια εκείνα που η παγκοσμιοποίηση δεν έρχεται να λειτουργήσει ισοπεδωτικά προς τα κατά τόπους ιδιαίτερα στοιχεία. Πλουραλισμός και πολυπρισματικότητα συνθέτουν τη θέαση του παρελθόντος και την έναρξη ενός διαλόγου μαζί του, που η κάθε φωνή από τον κάθε τόπο θα συμβάλει με το δικό της τρόπο στην ανακάλυψη μίας ακόμη άγνωστης πτυχής για τα περασμένα.

Σε όλες αυτές τις παραμέτρους έρχεται να προστεθεί ο ψηφιακός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Η διάδοση της πληροφορίας, με τρόπους που κάποτε δεν μπορούσαμε να φανταστούμε, καθιστά τους μαθητές κομμάτι μιας ριζικά διαφορετικής κοινωνίας και μέρος ενός μέλλοντος που διαμορφώνεται από την ταχύτατη μετάδοσή της. Και εδώ η κριτική αντιμετώπιση κατέχει κομβικό ρόλο και τόσο οι μαθητές, όσο και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί καλούνται να ενημερώσουν τις δεξιότητές τους στη διαχείριση αυτού του όγκου δεδομένων. Η τοπική πολιτισμική διάσταση δεν έρχεται να απορρίψει τα τεχνολογικά αυτά μέσα, αλλά να τα αξιοποιήσει ως εργαλεία που θα προάγουν την ιστορική γνώση και θα καλλιεργήσουν θετική στάση

στους μαθητές τόσο απέναντι στην ορθή χρήση τους, όσο και στην ίδια την επιστήμη της ιστορίας. Μάλιστα, τα ψηφιακά μέσα θα μπορούσαν να λειτουργήσουν με τρόπο που να συνδέουν διαφόρους τόπους ανά τον πλανήτη και οι μαθητές μέσα από αυτήν την επικοινωνία να απομακρυνθούν από τον τοπικισμό ή και τον εθνικισμό.

Η απομνημόνευση δεν μπορεί να στηρίζεται από την ιστορία, ούτε από την τοπική πολιτισμική εξέταση του παρελθόντος, η οποία και έρχεται να συνεπικουρήσει στην ανατροπή αυτής της τακτικής στις σχολικές τάξεις ή και έξω από αυτές. Οι δεξιότητες που προτείνονται από τις σύγχρονες διδακτικές απόψεις, όπως αυτές παρουσιάστηκαν, και που πρέπει να κατακτηθούν από τους μαθητές γίνονται απολύτως σεβαστές και από την παρούσα προσέγγιση. Στο ίδιο σκεπτικό, ωθείται η χρήση των ιστορικών τεκμηρίων και αυτά θεωρούνται ως η βάση για την επίτευξη των στόχων της διδακτικής της ιστορίας και την αντιμετώπιση σημαντικού μέρους από τα προβλήματα που αφορούν σ’ αυτή. Τα τεκμήρια αυτά αποκτούν ιδιαίτερο νόημα καθώς εξετάζονται κάτω από την οπτική όχι μόνο του πολιτισμού, αλλά και του τόπου. Έτσι, το τοπίο και το περιβάλλον σε συνδυασμό με τις πολυσχιδείς όψεις του πολιτισμού συνθέτουν τη συνολική εικόνα της διδακτικής αυτής πρότασης.

Θεωρούμε σημαντικό η ιστορικότητα να έρθει πιο κοντά στην καθημερινότητα των μαθητών, μέσα και έξω από τη σχολική τάξη. Τόπος και πολιτισμός έχουν τα εχέγγυα να προσφέρουν μία ακόμη συνιστώσα στη συνισταμένη εκείνη που ονομάζεται ιστορία. Τόπος και πολιτισμός μπορούν να αποτελέσουν το μέσο προσέγγισης της πραγματικότητας δίνοντας τη θεματολογία, την αφορμή ή την πρώτη ύλη για την έναρξη της επιζητούμενης εκείνης συζήτησης (ή καλύτερα της συν-ομιλίας) μεταξύ παρόντος, μέλλοντος και παρελθόντος.

5. Μεθοδολογία έρευνας

5.1 Η έρευνα-δράση

5.1.1 Εισαγωγή

Ο ρόλος της έρευνας, με την ευρεία σημασία του όρου, στην εξέλιξη των κοινωνιών φαίνεται να αποτελεί παράγοντα απαραίτητο και αδιαπραγμάτευτο. Χωρίς αυτήν το μέλλον δεν θα είχε, ίσως, κανένα διαφοροποιητικό στοιχείο από το παρόν και η βελτίωση της ζωής και της γνώσης θα ήταν αποτέλεσμα τυχαίων ενεργειών. Στον αντίποδα των ακούσιων και αναπάντεχων ανακαλύψεων βρίσκεται η επιστημονική έρευνα. Έτσι, η επιστημονικότητα εμπεριέχει την «*οργανωμένη και σε αυστηρά πλαίσια διεξαγόμενη προσπάθεια διεύρυνσης της ανθρώπινης γνώσης, ανεξαρτήτως εφαρμογής και αποτελέσματος*» (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015:13). Από τη διατύπωση αυτή αξίζει κανείς να σταθεί τόσο στην οργάνωση, όσο και στο αυστηρό πλαίσιο, χαρακτηριστικά που αποδίδουν το επιστημονικό κύρος και τη διαφοροποιούν από τη διαπραγμάτευση του θέματος εντός της απλής καθημερινότητας και λογικής.

Τα είδη των επιστημονικών ερευνών είναι πολλά, ωστόσο εάν θέλαμε να τις κατατάξουμε σε δύο μεγάλες κατηγορίες αυτές θα ήταν η ποσοτική και η ποιοτική έρευνα, ή και τα μεικτά μοντέλα. Και ενώ η ποσοτική σχετίζεται περισσότερο με στατιστικές μεθόδους και αριθμητικά δεδομένα, η ποιοτική έρευνα επικεντρώνεται σε αναπαραστάσεις, στάσεις και αντιλήψεις. Δεν θα πρέπει, ωστόσο, αυτό να ερμηνεύεται, με άξονα την κοινή λογική, σαν απουσία δεδομένων για τη δεύτερη περίπτωση. Και στα δύο αυτά είδη τα δεδομένα και η επιστημονική επεξεργασία τους είναι που θα δώσουν τη νέα πληροφορία και γνώση.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως οι ποσοτικές και στατιστικές τεχνικές δεν κυριαρχούν στο σύνολο της ερευνητικής κοινότητας. Υπάρχουν επιστημονικοί κλάδοι που χρησιμοποιούν περισσότερο το ένα από το δύο μοντέλα και αντίστροφα. Σε κάθε περίπτωση, η εγκυρότητα είναι αυτό που απασχολεί τους επιστήμονες και δεν σημαίνει πως αυτή είναι συνώνυμο της ποσοτικής μέτρησης (Feldman, 2007:23). Υπάρχουν υπερασπιστές της άποψης, μεταξύ των οποίων ο Bacon, ο Descartes και ο Galileo, ότι τα έγκυρα συμπεράσματα είναι αποτέλεσμα εμπειρικών στοιχείων, ασχέτως εάν η εξέλιξη της επιστήμης έδωσε μεγαλύτερη βαρύτητα στα αριθμητικά δεδομένα, κυρίως μέσα από την ανάπτυξη των φυσικών επιστημών μέχρι τα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Τη χρονική εκείνη στιγμή η εμφάνιση στο προσκήνιο των κοινωνικών επιστημών σήμανε

την υιοθέτηση των υφισταμένων, θετικιστικού τύπου, μεθόδων τους. Ίδια ήταν η μοίρα της εκπαιδευτικής έρευνας, που έθεσε τις σταθερές της βάσεις στα μέσα του 20ου αιώνα. Το αποτέλεσμα είναι ότι όταν επιδιώκουμε έναν ορισμό της εγκυρότητας τον βρίσκουμε στενά συνυφασμένο με τις ποσοτικές μεθόδους των πειραματικών μετρήσεων, υποστηρίζει ο Feldman (2007:22-23)[53].

Είναι, ακόμη, σημαντικό και διασαφηνιστεί πως υπάρχουν δύο τύποι μελετών στην κοινωνική έρευνα. Το ένα είδος αφορά στη διατύπωση των γενικών νόμων που τη διέπουν και το άλλο στην αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών μίας συγκεκριμένης κατάστασης. Η πρώτη κατηγορία ασχολείται, κυρίως, με τον πιθανό τρόπο σύνδεσης αιτίων και αποτελεσμάτων και οι απαντήσεις δίνονται καταφατικά ή αρνητικά. Η γνώση, όμως, των γενικών αυτών νόμων δε συνιστά γενική γνώση των πάντων. Η διάγνωση της ιδιαίτερης κατάστασης έχει βαρύνουσα σημασία. Ως εκ τούτου, και οι δύο τύποι είναι αναγκαίοι (Lewin, 1948:204). Ο καθένας από τους δύο έχει να προσφέρει ένα διαφορετικό τρόπο στην αντιμετώπιση των προβλημάτων και δεν σημαίνει πως λειτουργούν αντίθετα, αλλά συμπληρωματικά, ο ένας προς τον άλλο.

Επανερχόμενοι στο θέμα του θετικιστικού μοντέλου, αξίζει η αναφορά της άποψης της Αγαλιανού (2014:189) για την επιρροή του στη σχέση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Συγκεκριμένα, αντιλαμβάνεται το γεγονός της ύπαρξης του μοντέλου αυτού σε κυρίαρχη θέση σαν παράγοντα αποστασιοποίησης μεταξύ έρευνας και διδακτικής πράξης. Καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία συνιστά ένα σύνολο που συντίθεται από πολλές μεταβλητές, θα απαιτούσε ιδιαίτερη προσπάθεια, δεξιότητες ή μόχθο, εάν τελικά δεν ήταν ανέφικτη, η παραμετροποίησή τους, ώστε να οδηγηθεί η πειραματική διαδικασία στις απολύτως ελεγχόμενες συνθήκες που απαιτεί το ποσοτικό θετικιστικό μοντέλο. Εξάλλου, ο παράγων «άνθρωπος», και κατά συνέπεια οι συμπεριφορές που απορρέουν από αυτόν, αποτελεί μία σύνθετη ολότητα, που όχι μόνο δεν γίνεται εύκολα κατανοητός, αλλά και δεν καθοδηγείται εύκολα. Άλλωστε, σε μία τέτοια περίπτωση το μοντέλο θα παρουσίαζε στρεβλές αποτυπώσεις του ανθρώπου (Cohen & Manion, 1994; MacRae, 1999; Κεκές, 2000:22-23; Verma & Mallick, 2004:31-21; Δημητρόπουλος, 2004: 31-40; Αγαλιανού, 2014:188). Η εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτελεί μία από τις συνθήκες εκείνες που ο άνθρωπος κυριαρχεί σε όλα τα επίπεδα

[53] Ο Feldman παραπέμπει στους: Campbell, D. T. & Fiske, D. W. (1967) Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix, in: W. A. Mehrens & R. L. Ebel (Eds)Principles of educational andpsychological measurement (Chicago, IL, Rand McNally) και Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1963) Experimental and quasi-experimental designs for researchon teaching, in: N. L. Gage (Ed.)Handbook of research on teaching(Chicago, Rand McNally),171–246.

και σε πολλούς ρόλους. Μπορεί κανείς να τον βρει στη θέση του μαθητή, του γονέα, του εκπαιδευτικού, του ηγέτη, του προϊσταμένου ή και του ερευνητή. Και, φυσικά, όλοι αυτοί οι ρόλοι, οι σχέσεις τους και η προσπάθεια ο καθένας από αυτούς να γίνεται όλο και καλύτερος στον τομέα του φέρνουν στο μικροσκόπιο κάθε πτυχή της σχέσης τους. Στο δαιδαλώδες αυτό δίκτυο παραγόντων, αιτιών και αποτελεσμάτων μία από τις έγκυρες, διαδεδομένες και επιστημονικά αποδεκτές, πλέον, ερευνητικές μεθόδους είναι η έρευνα-δράση.

Φαίνεται πως κατά τον 20ο αιώνα το χάσμα μεταξύ έρευνας και πράξης συνεχίζει να αυξάνεται, παρά τις ενέργειες για το αντίθετο, ενώ παρατηρήθηκε μία εστίαση στην αρτιότερη σύνδεση μεταξύ των βέλτιστων πρακτικών και των ωφέλιμων ερευνητικών συμπερασμάτων. Αλλά η διάσταση θεωρίας και πράξης δεν είναι κάτι νέο. Ο Dewey νωρίτερα από έναν αιώνα πριν είχε αναγνωρίσει την απόσταση που χώριζε τις δύο αυτές έννοιες και στράφηκε προς την αναζήτηση προσεγγιστικών λύσεων (Dewey, 1904:9; Korthagen, 2007:303; Korthagen, 2010:669). Η έρευνα-δράση έρχεται να αμφισβητήσει τις παραδοσιακές θετικιστικές θέσεις για την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της έρευνας. Θα λέγαμε πως συμπορεύεται με την έννοια μιας κοινωνικά δομημένης γνώσης που εκπορεύεται από το σύστημα αξιών εντός του ο οποίου ο άνθρωπος δραστηριοποιείται και αλληλοεπιδρά, γι' αυτό και αντιστρατεύεται σε άδικες και αντιδημοκρατικές πρακτικές (Brydon-Miller, Greenwood, & Maguire, 2003:11). Ως ερευνητική θέση, έχει εξ ορισμού μία αξιωματική ανατρεπτικότητα, καθώς συν-αποτελείται από δύο όρους που συγκρούονται μεταξύ τους. Δεν κάνει a priori δεκτές τις κανονιστικές αξίες των δύο βασικών εμπλεκομένων σ' αυτή, ήτοι του ερευνητή και του δρώντα, καθ΄ όλη τη διάρκεια προσπάθειας δημιουργίας νέας ερευνητικής γνώσης και βελτίωσης της κοινωνικής επενέργειας (Somekh & Zeichnerb, 2009:5). Έτσι, ενώ σε άλλες μεθόδους ο ερευνητής θέτει αυστηρά το πλαίσιο εντός του οποίου τα υποκείμενά του θα κινηθούν, στη συγκεκριμένη περίπτωση ο δρων -ή ακόμη καλύτερα οι συνεργαζόμενοι δρώντες- συν-διαμορφώνουν τις επόμενες ερευνητικές πρακτικές παραμέτρους.

Επιστρέφοντας στο προαναφερθέν δίπολο, η έρευνα και η δράση, κατά τον Toulmin, με άξονα τις καρτεσιανές αντιλήψεις, φαίνεται να είναι δύο αντιφατικές έννοιες. Αυτό οδηγεί αφενός σε μία αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί ασκούν τη διδασκαλία τους περιορισμένοι στα στενά πλαίσια του εμπειρισμού και αφετέρου τα αποτελέσματα των ακαδημαϊκών ερευνών δεν βρίσκονται σε άμεση σχέση με την ουσία της εκπαιδευτικής καθημερινότητας. Αντιθέτως, θεωρείται πως η αξιοποίηση

της έρευνας-δράσης στην εκπαίδευση έρχεται να συγκεράσει το εκπαιδευτικό έργο με την προσπάθεια για λεπτομερή και εις βάθους έρευνα των σχετικών ζητημάτων, και μάλιστα, από τους ίδιους τους διδάσκοντες. Αυτό, μεταξύ άλλων, επιφέρει απελευθέρωση από τις προδιαθέσεις των ακαδημαϊκών ερευνητών. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου είδους έρευνας οι εκπαιδευτικοί μελετούν την ίδια τους την πρακτική εξετάζοντας λεπτομερώς ερωτήματα και δυσλειτουργίες, που αφορούν στο τοπικό βεληνεκές, και οδηγούνται σε αποτελέσματα, που θα καλυτερεύσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα, εντός της οποίας δραστηριοποιούνται (Κατσαρού, 2016:18&32-34).

Στο διαφοροποιητικό περιεχόμενο που εντοπίζεται μεταξύ θεωρίας και πράξης, έχει αξία να σημειωθεί πως η θεωρία είναι χρήσιμη εάν και εφόσον δύναται να υπηρετήσει την πρακτική, ώστε να επέλθει η επίτευξη μιας κοινωνικής μεταβολής με βελτιωτική τάση. Η θεωρία της έρευνας-δράσης υπερβαίνει την τοποθέτηση ότι η θεωρία δίνει το υπόβαθρο στην πράξη. Τουναντίον, διαπιστώνει πως η θεωρία όχι μόνο μπορεί, αλλά και πρέπει να προκύψει μέσα από την πράξη (Brydon-Miller, Greenwood, & Maguire, 2003:15). Η διαφοροποίηση θεωρίας και πράξης που εντοπίζεται και στη λογική των εκπαιδευτικών είναι, ουσιαστικά, η απόδοση του ίδιου διαχωρισμού μεταξύ των όσων εργάζονται στα σχολεία, και ενσαρκώνουν το κομμάτι της πράξης, και των μελετητών, που μέσα από την άσκηση της υπηρεσίας τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αντιπροσωπεύουν τη θεωρία. Η νοητική αυτή σύνδεση έχει τόσο ιστορικό, όσο και λειτουργικό υπόβαθρο, καθώς δεν αποτελούν την πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που ασκούν ερευνητικό έργο στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης. Ακόμη και η επίκληση της απαιτητικής πρακτικής εφαρμογής της διδακτικής διαδικασίας θα μπορούσε να λειτουργεί ως μανδύας, οπότε και να αποτελεί ένα παράγοντα επιβολής μιας αδράνειας που αντιτείνεται σε κάθε αλλαγή, εντείνοντας, παράλληλα, προς την επιβολή της διάστασης μεταξύ ακαδημαϊκής θεωρίας και εκπαιδευτικής πράξης, μέσα από μια παθητική αποδοχή και διατήρηση της υφιστάμενης κατάστασης (Day, 1995:365). Η ελαχιστοποίηση της απόστασης μεταξύ των δύο αυτών στοιχείων, όπως ενσαρκώνεται από τους ακαδημαϊκούς και τους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα, θα πρέπει να αποτελέσει μέλημα και των δύο πλευρών. Έτσι, από τη μία ο ακαδημαϊκός χώρος χρήζει αναμόρφωσης της εκπαιδευτικής έρευνας με τρόπο που να συν-ενώσει τη θεωρητική μελέτη με τα προγράμματα σπουδών, και από την άλλη οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιληφθούν πως ακόμη και η μη ηθελημένη αποδοχή μιας τυποποιημένης καθημερινότητας δεν συνιστά τρόπο εναντίωσης σε έναν εκ των προτέρων ανατεθειμένο ρόλο εφαρμοστικού περιεχομένου (Katsarou & Tsafos, 2014:156).

Η θέαση της θεωρίας και της πράξης μέσα από το μη διαφοροποιητικό φακό θα μπορούσε να είναι αποτέλεσμα της συνεισφοράς του ίδιου του εκπαιδευτικού. Χωρίς να παραβλέπονται τα διάφορα προβλήματα που αφορούν στην εμπλοκή στην εκπαιδευτική έρευνα και δίχως να αγνοείται το γεγονός ότι η σχολική μεταρρύθμιση δεν μπορεί να εξαντληθεί μέσα από την ενίσχυση της «επαγγελματοποίησης» της διδασκαλίας, σίγουρα η συνεισφορά των εκπαιδευτικών στην έρευνα θα μπορούσε να διαδραματίσει σημαίνοντα ρόλο (Cochran-Smith & Lytle, 1990:9). Κάτι αντίστοιχο εξέφρασε και ο Stenhouse το 1975 στο βιβλίο του «An introduction to curriculum research and development», που θεωρούσε ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους καταλληλότερους ερευνητές για τις τάξεις τους, καθώς γνωρίζουν τις συνθήκες εκείνες και τις καταστάσεις που συνθέτουν το υπόβαθρο των μαθητών και των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα εντός της συγκεκριμένης τάξης. Μάλιστα, διατύπωσε την άποψη ότι δεν επαρκεί η μελέτη της εργασίας των εκπαιδευτικών, αλλά θα πρέπει οι ίδιοι να εξετάζουν και να αναρωτιούνται για τη δική τους εργασία (Stenhouse, 1975:143; Postholm, 2009:551).

Επιπρόσθετα, οι Heikkinen , Huttunen , Syrjälä & Pesonen (2012:17) θεωρούν ότι η έρευνα έχει πρακτικό περιεχόμενο αποτελούμενη από υλικές, σημασιολογικές και κοινωνικές διαστάσεις. Οι ίδιοι φέρονται να συμφωνούν με τις απόψεις του Kemmis[54] ότι η κάθε πρακτική συγκροτείται μέσα από πράξεις, ήτοι δραστηριότητες και ενέργειες στο φυσικό χώρο, μέσω των εννοιών και της γλώσσας, που αφορά στο σημασιολογικό περιεχόμενο, όπως και των κοινωνικών συσχετίσεων, που σχετίζεται με τον κοινωνικό χώρο και τους αντίστοιχους δεσμούς. Στην πραγματικότητα της σχολικής τάξης ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που ενεργεί στο φυσικό χώρο και, παράλληλα, κατέχει το σημασιολογικό και κοινωνιολογικό περιεχόμενο της κατά περίπτωση μικρο-κοινωνικής πραγματικότητας. Συνεπώς, φαίνεται όντως να είναι ο πλέον κατάλληλος για εκπόνηση ερευνητικής μελέτης.

Χαρακτηριστικά, για το θέμα οι Κατσαρού & Τσάφος (2003β:3) αναφέρουν τα εξής:

[54] Οι Heikkinen, Huttunen, Syrjajla & Pesonen εδώ παραπέμπουν στις απόψεις του Kemmis και στα εξής τεκμήρια: Kemmis, S., and P. Grootenboer. 2008. Situating praxis in practice: Practice architecturesand the cultural, social and material conditions for practice. InEnabling practice.Challenges for education, ed. S. Kemmis and T. Smith, 37–64. Rotterdam: Sense και Kemmis, S., I. Hardy, J. Wilkinson, C. Edwards-Groves, and A. Lloyd. 2011. On being‘stir-red’into practice. Unpublished manuscript. School of Education, Charles Sturt Univer-sity, Wagga Wagga, Australia.

> *Σε μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης, η θεωρία δεν είναι αποτέλεσμα νοητικών αφαιρέσεων ούτε οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν επιστημονικές θεωρίες. Κυρίως δοκιμάζουν τρόπους δουλειάς, που στη συνέχεια υπόκεινται συστηματικά σε παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και αλλαγή. Επομένως η διδασκαλία δεν αντιμετωπίζεται ως διαδικασία εφαρμογής θεωρητικών πορισμάτων που αναφέρονται σε επιμέρους δεξιότητες και τεχνικές. Οι εκπαιδευτικοί διερευνούν διαλεκτικά τη θεωρία και την πράξη: η θεωρία δε φαντάζει απρόσιτη, αλλά συμπληρώνει και εμπλουτίζει την πρακτική κρίση του εκπαιδευτικού. Μέσω αυτής της διαδικασίας η ίδια η πρακτική εμπλουτίζεται, ενώ παράλληλα αναμορφώνει και επεκτείνει και την ακαδημαϊκή γνώση*.

Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί πως κατά τον Lewin η έρευνα-δράση δεν έρχεται να αποδώσει μία θεωρία, αλλά τα ερευνητικά αποτελέσματα να ενισχύσουν την ίδια την πράξη που η οποιαδήποτε θεωρία ενσαρκώνει (Κατσαρού, 2016:139-140)[55].

Παρόλο που η εκπαιδευτική έρευνα επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη της γνώσης που αφορά στη διδασκαλία και μάλιστα με τρόπο συστηματικό και αυστηρό, δεν δίνεται η εντύπωση να δόθηκε η ίδια έμφαση στον ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια αυτή. Φαίνεται πως δεν είναι μεγάλος ο αριθμός των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν ερευνητικό ρόλο εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τελικά, οι άμεσα εμπλεκόμενοι, που όχι μόνο έχουν καθημερινή πρόσβαση, αλλά και σημαντική εμπειρία στην εκπαιδευτική πρακτική, δεν βοηθούν στον εμπλουτισμό της επιστημονικής βιβλιογραφίας με τις γνώσεις τους αυτές (Cochran-Smith & Lytle, 1990:2).

Η πλειονότητα του γνωσιακού υποβάθρου της άσκησης της διδασκαλίας βασίστηκε κυρίως στην ακαδημαϊκή έρευνα, η οποία δεν συνυπολόγισε επαρκώς τις θέσεις των εκπαιδευτικών, αγνοώντας, έτσι, το αποτέλεσμα που μπορεί να προκύψει από τη σύνθεση ακαδημαϊκής και εκπαιδευτικής γνώσης. Αντιθέτως, θα μπορούσε η συστηματική και με επιστημονικά χαρακτηριστικά έρευνα από μέρους των εκπαιδευτικών να καταστήσει δυνατή στο ευρύτερο κοινό την ίδια τους την εμπειρία, παρέχοντας πρώτη ύλη τόσο στην εκπαιδευτική κοινότητα, όσο και στην ακαδημαϊκή (Cochran-Smith & Lytle, 1990:2). Η έρευνα-δράση, ως τρόπος έρευνας και σκέψης, θέτει ως άξονα τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας στα σχολεία, εστιάζοντας

[55] Η Κατσαρού εδώ παραπέμπει στο: Lewin, K., Lippitt, R. & White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experi-mentally created social climates. Journal of Social Psychology, 10: 271-99.

στις εκπαιδευτικές καταστάσεις και γεγονότα. Η δράση της στηρίζεται στη θέση ότι ο τρόπος λειτουργίας των εκπαιδευτικών στους φυσικούς χώρους των σχολικών αιθουσών με τους μαθητές οργανωμένους σε ομάδες τμημάτων τούς παρέχει την ικανότητα να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στην πρακτική τους (Elliott, 1993:176). Έρχεται να μειώσει την απόσταση που υπάρχει μεταξύ θεωρίας και πράξης. Δεν υιοθετεί τη γραμμική εκείνη πρακτική που η θεωρία οδηγεί στην εφαρμογή των πρακτικών μεθόδων. Αντιθέτως, η ανάπτυξη πρακτικών μεθόδων δομείται από κοινού με την ανάπτυξη της ίδιας της θεωρίας, μέσα από μία επαναλαμβανόμενη (κυκλική) διαδικασία. Το αποτέλεσμα είναι η δόμηση μίας έρευνας όχι αναφορικά με το κοινωνικό περιβάλλον και τους ανθρώπους που ζουν μέσα σ' αυτό, αλλά μία έρευνα από μέσα από το κοινωνικό περιβάλλον που πραγματοποιείται από τους ίδιους τους ανθρώπους που ζουν σ' αυτό, οπότε και φαίνονται άμεσα οι επιπτώσεις στην καθημερινότητα των συμμετεχόντων, καθώς δομήθηκε μέσα από αυτή (Noffke & Somekh, 2005:89). Οι Cohen & Manion (1994:270) κατηγοριοποιώντας τις περιπτώσεις εκείνες που η έρευνα-δράση αποτελεί κατάλληλη μέθοδο για εφαρμογή σε σχολικό επίπεδο αναφέρουν και την περίπτωση των μεθόδων διδασκαλίας και, μάλιστα, χρησιμοποιούν το παράδειγμα της αντικατάστασης «*μιας παραδοσιακής μεθόδου από μία άλλη μέθοδο ανακάλυψης*». Καθόσον η παρούσα μελέτη ενδιαφέρεται για την προσέγγιση του παρελθόντος μέσα από μία ιδιαίτερη οπτική, και σε συνδυασμό με τα όσα ήδη αναφέρθηκαν, η έρευνα-δράση αποτελεί κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο.

5.1.2 Ιστορική αναδρομή και βασικοί υποστηρικτές

Η έναρξη της προσπάθειας για συμπόρευση της διδασκαλίας και της έρευνας αποδίδεται στον Dewey στα τέλη του 19ου και στην αυγή του 20ου αιώνα. Ωστόσο, οι πρώτες μεθοδευμένες απόπειρες θα πραγματοποιηθούν στα μέσα του 20ου αιώνα και συγκεκριμένα κατά τις δεκαετίες 1940-1950 στη Βόρεια Αμερική (Hammersley, 1993:425; Κατσαρού, 2016:46-50). Μεταξύ άλλων, ο Dewey σημειώνει πως «*ο συλλογισμός μπορεί να προσφέρει τα μέσα για την αλλαγή, αλλά δεν μπορεί να επηρεάσει την αλλαγή. Μόνο η δράση που κατευθύνεται από το συλλογισμό μπορεί να αναδιοργανώσει το περιβάλλον και να παράγει μια ενοποιημένη κατάσταση*» (Baskerville & Myers, 2004:332; Κατσαρού, 2016:41). Ο ίδιος έδωσε έμφαση στη σπουδαιότητα του στοχασμού των εκπαιδευτικών πάνω στον τρόπο δράσης τους και τη συμπερίληψη των παρατηρήσεών τους στις θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας, που

γίνονται αντιληπτές μέσα από αυτή τη διαδικασία. Με άλλα λόγια, ωθούσε τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο να ακολουθούν τις ήδη γνωστές θεωρίες, αλλά να διαμορφώνουν και οι ίδιοι τη δική τους γνώση αναφορικά με τη διδασκαλία (Dewey, 1904:16; Cochran-Smith & Lytle, 1990:4).

Ο Corey, όντας πρωτεργάτης στη χρήση του όρου έρευνα-δράση, υπογράμμισε ότι η χρησιμότητα της συγκεκριμένης μεθόδου έγκειται στην αύξηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας του κάθε εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση παρόμοιων καταστάσεων με την πάροδο του χρόνου και όχι στην προσπάθεια απόδοσης ενός γενικού κανόνα για το σύνολο των εκπαιδευτικών καταστάσεων (Corey, 1953:18; Cochran-Smith & Lytle, 1990:3; Κατσαρού, 2016:46). Ο Corey και οι συνεργάτες του θα συμπράξουν με σχολεία και θα διενεργήσουν σχετικές μελέτες. Από τον ίδιο θα γίνει για πρώτη φορά η χρήση του όρου «έρευνα-δράση στην εκπαίδευση». Ας λάβουμε υπόψη μας πως η έρευνα-δράση, ως όρος, είχε ήδη χρησιμοποιηθεί από τον Γερμανό κοινωνικό ψυχολόγο Kurt Lewin για τον προσδιορισμό δικών του ερευνών στα μέσα της δεκαετίας του 1940, χωρίς να είναι και πάλι ο πρώτος χρήστης ή υποστηρικτής της, αλλά ο πρώτος θεμελιωτής της (Κατσαρού, 2016:46). Ο Lewin αναγνώρισε στον συγκεκριμένο τρόπο έρευνας το χαρακτηριστικό της μεθοδολογίας. Μάλιστα, καθ' αυτόν, μέσα από αλλεπάλληλες συναντήσεις παρατήρησης και προβληματισμούς οι συμμετέχοντες οδηγούνται στην εφαρμογή των διαφοροποιητικών στοιχείων που είναι αναγκαία για την επίτευξη της κοινωνικής αλλαγής που επιδιώκουν (Hine, 2013:151). Παρουσίασε τη μέθοδο στο Research Center for Group Dynamics του University of Michigan, ώστε να θέσει στο μικροσκόπιό του μέσα από τη θεωρία πεδίου την κοινωνική ψυχολογία. Ας σημειωθεί, λοιπόν, πως η έρευνα-δράση προήλθε από τις κοινωνικές επιστήμες και τις μαζικές αλλαγές που επέφερε σε κοινωνικό επίπεδο ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος (Trist, 1976:43; Baskerville & Wood-Harper, 1996:236; Baskerville & Myers, 2004:330).

Εξίσου σημαντική είναι η συμβολή του Lawrence και των συνεργατών του, που ίδρυσαν το Κέντρο Εφαρμοσμένης Έρευνας στο University of East Anglia το 1970 (Cochran-Smith & Lytle, 1990:3). Η έρευνα-δράση απέκτησε περισσότερο συμμετοχικά χαρακτηριστικά κατά τη δεκαετία του 1990, οπότε και υπήρξε ουσιαστικότερη εμπλοκή μεταξύ ερευνητή και δρώντος υποκειμένου. Η δημιουργία της νέας γνώσης ήταν αποτέλεσμα τόσο του ερευνητή, που κατείχε το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας-δράσης, αλλά και των λοιπόν θεωριών, όσο και του δρώντος, που κατείχε την πρακτικά προσδιορισμένη γνώση (Baskerville & Myers, 2004:330).

Παρά την ανάπτυξη της έρευνας-δράσης στην Ευρώπη και τις Η.Π.Α., η συγκεκριμένη προσέγγιση στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση έγινε αποδεκτή ανά τον κόσμο. Ο πυρήνας αυτής της πραγμάτευσης εμπεριέχει μία δημοκρατική εντολή για την αποστροφή της καταπίεσης και ώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αποτελεί μία μεθοδολογία που βασίζεται στις αξίες και τον πολιτισμό των συμμετεχόντων, παρουσιάζοντας, παράλληλα, την ικανότητα να εναλλάσσεται άμεσα, ώστε να ανταποκρίνεται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των τοπικών ιδιαιτεροτήτων (Somekh & Zeichnerb, 2009:6; Somekh, 2011:34). Μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1990 αρκετές χώρες της Ανατολικής Ασίας την υιοθετούν ως στρατηγική εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης μέσα από την εισαγωγή αντίστοιχων εκπαιδευτικών πολιτικών (Somekh & Zeichnerb, 2009:14).

Όσον αφορά στα ελληνικά δεδομένα, η έρευνα-δράση βρίσκει τόπο υλοποίησης στον τομέα της εκπαίδευσης κατά τη δεκαετία του 1990, οπότε και εμπλουτίζεται το βιβλιογραφικό «οπλοστάσιο» της χώρας, τόσο μέσα από τις πρώτες έρευνες που ολοκληρώνονται, όσο και από τη μεταφορά βιβλίων στην ελληνική (Κατσαρού & Τσάφος, 2003α:255-384; Παπαϊωάννου, 2013:83). Από τότε συνεχίζει να επεκτείνεται και να διεκδικεί ουσιαστικό μερίδιο στην ερευνητική κλίμακα της χώρας. Η ποσότητα βιβλίων, άρθρων και συνεδρίων αποδεικνύουν πως η εκπαιδευτική έρευνα αξιοποιεί τις δυνατότητές της για να κάνει καλύτερη την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Αυγητίδου, 2011:29-30; Τσάφος, 2018:14). Ακόμη, χρησιμοποιείται κατά τις μεταπτυχιακές και, κατά πρώτο λόγο, στις διδακτορικές σπουδές, οπότε και μεταπηδά σε επίσημα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής. Πέραν αυτών, η περαιτέρω απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, εκτός της βασικής εκπαίδευσης, μπορεί να γίνει και μέσα από τέτοιες μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Δεν λείπουν, όμως, και οι περιπτώσεις εκείνες που «*χρησιμοποιείται για να "εκσυγχρονίσει" μια παραδοσιακή εκπαιδευτική πρακτική σε ένα πλαίσιο θεσμικής νομιμοποίησης, που ουσιαστικά αλλοιώνει και τον χαρακτήρα και τον προσανατολισμό της συγκεκριμένης οπτικής και προσέγγισης*» (Κατσαρού & Τσάφος, 2018:7), όπως θα φανεί στην ανάλυση πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων παρακάτω.

Σε κάθε περίπτωση, η έρευνα-δράση παρουσιάζει ένα σύνθετο υπόβαθρο, ούσα αποτέλεσμα, συν τω χρόνω, προσεγγίσεων διαφορετικών επιστημονικών τομέων (Brydon-Miller, Greenwood, & Maguire, 2003:11). Τα 70 και πλέον χρόνια ύπαρξης της συνολικά και τα 25 χρόνια στην Ελλάδα δεν σημαίνει πως την έχουν οδηγήσει σε μία τελεσίδικη μορφή. Αντιθέτως, συνεχώς εξελίσσεται, ακολουθώντας τα

χαρακτηριστικά της κάθε εποχής, έχοντας «*σε κάθε ιστορική περίοδο ένα ξεκάθαρο θεωρητικό και μεθοδολογικό στίγμα*» (Κατσαρού, 2018:24-25).

Στο σημείο αυτό, και πριν προχωρήσουμε στα βασικά της χαρακτηριστικά, κρίνεται απαραίτητο να σημειωθεί πως το πλούσιο υπόβαθρό της αντικατοπτρίζεται και στους όρους που χρησιμοποιούνται για να την εκφράσουν. Έτσι, μπορεί χρησιμοποιηθούν όροι όπως συμμετοχική έρευνα-δράση, συμμετοχή έρευνα, κοινοτική συμμετοχική έρευνα, έρευνα των εκπαιδευτικών, αυτοδιερεύνηση του εκπαιδευτικού, ενεργός έρευνα, έρευνα-δράσης (Κατσαρού, 2016:21-22). Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιείται ο όρος έρευνα-δράση, συμφωνώντας με τα επιχειρήματα της Κατσαρού (2016:22), η οποία επισημαίνει πως ο όρος αυτός «*θεωρούμε ότι προβάλλει τις δύο κύριες έννοιες, την έρευνα και τη δράση, ενώ παράλληλα η ενωτική παύλα μπορεί να συνδέσει και να συνδυάσει με ισότιμους όρους τις δύο αυτές κύριες έννοιες, αποδίδοντας έτσι ευκρινέστερα την πρόκληση που εμπεριέχει ο όρος action research*». Πώς, άλλωστε, να παραλείψει κανείς την έννοια της δράσης από αυτόν τον όρο, όταν «*η ουσία του θέματος βρίσκεται σχεδόν σίγουρα στους ορισμούς της "δράσης" και της φύσης των σχέσεων μεταξύ του εξωτερικού ερευνητή και του "υποκειμένου"*» (Day, 1995:364).

5.1.3 Βασικά στοιχεία της έρευνας-δράσης

5.1.3.1 Η έρευνα-δράση σε σχέση με τις άλλες έρευνες

Βασικό χαρακτηριστικό της έρευνας-δράσης είναι η μη συνηθισμένη εξέταση των θεμάτων που επιχειρεί σε σύγκριση με τις υπόλοιπες έρευνες. Καθώς ακολουθεί απόψεις που υπερβαίνουν το δίπολο διάκρισης, της θετικιστικής προσέγγισης, της θεωρίας από την πράξη, όπως και της διδασκαλίας από τη μάθηση, θέτει τον εκπαιδευτικό σε θέση αρωγού στις εκπαιδευτικές εξελίξεις (Κατσαρού, 2016:183). Και μπορεί το μεθοδολογικό υπόβαθρο μεταξύ αυτής και της παραδοσιακά αντιλαμβανόμενης έρευνας να παρουσιάζει διαφορές ήσσονος σημασίας, καθώς ο κάθε ερευνητής ενεργεί με τρόπο που οι υποθέσεις του και η σαφής διατύπωση της προβληματικής κατάστασης θα οδηγήσουν μέσα από την πληθώρα πληροφοριών σε μία αρτίως δομημένη έρευνα και, συνεπώς, έλεγχο των υποθέσεών του με αντικειμενικότητα, ωστόσο οι περιστάσεις κάτω από τις οποίες διεξάγεται το κάθε είδος από αυτές μπορεί να διαφέρει αισθητά. Η προσπάθεια για παραμετροποίηση ή ελέγχου των παραμέτρων και μεταβλητών που συνθέτουν τη διδασκαλία ή την

πραγματική ζωή σημαίνει και τη διαφοροποίηση κάποιων εξ αυτών, ώστε να διεκπεραιωθεί η πειραματική διαδικασία. Αυτό, όμως, συνιστά αλλαγή της ίδιας της πραγματικότητας. Από την άλλη, η έρευνα-δράση διεξάγεται κάτω από τις πραγματικές ψυχολογικές και κοινωνιολογικές περιστάσεις που συνθέτουν την πραγματικότητα και, αν και μπορεί να κατηγορηθεί για έλλειψη ακρίβειας στις μετρήσεις, το αποτέλεσμα κρίνεται πως εδράζει σε μία κατάσταση πραγμάτων όπως αυτά υπάρχουν και όχι όπως τα φανταζόμαστε ή θα μπορούσαν να είναι (Corey, 1954:377). Η παραδοχή των αξιακών αυτών προσανατολισμών στην έρευνα από τους κοινωνικούς επιστήμονες, ως χαρακτηριστικό που οδηγεί σε μεγαλύτερη αντικειμενικότητα, είναι κάτι που προσέφερε η μετανεωτερική σκέψη στις κοινωνικές επιστήμες (Κατσαρού, 2018:36; Quoss, Cooney, & Longhurst, 2000:51).

Μία από τις βασικές διαφορές μεταξύ της έρευνας-δράσης και των περισσότερο παραδοσιακών μορφών έρευνας είναι το κίνητρο των ερευνητών. Έτσι, ενώ στη δεύτερη περίπτωση αυτό συνίσταται στην απόδοση μιας γενίκευσης και την εξεύρεση της αλήθειας, η οποία πολλές φορές εμπεριέχει και στηρίζεται στην έννοια της πιθανότητας, στην πρώτη περίπτωση εντοπίζεται στη βελτίωση της πρακτικής των ίδιων. Μάλιστα, εμπερικλείει εκπαιδευτικούς και επιβλέποντες, ώστε να διασφαλίζεται η επίτευξη ή όχι των σκοπών που ευελπιστούν να αλλάξουν (Corey, 1954:376-377). Βασικό της σημείο αποτελούν οι απόψεις του επαγγελματία που συμμετέχει σε μία τέτοια έρευνα, όπως επίσης και το ότι οι ίδιοι θα πρέπει να αισθάνονται ότι αποτελούν μέρος μιας ομάδας που εργάζεται συνολικά προς μία κατεύθυνση (Lomax, 1995:52).

«Η έρευνα-δράση διεξάγεται στη ζέστη της μάχης», αναφέρει ο Corey (1954:376), καταδεικνύοντας τόσο τη βασική στόχευση που είναι η επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητας της σχολικής τάξης, όσο και την επίδραση των κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων στην, σε πραγματικό χρόνο και χώρο, εξέλιξη της όλης διαδικασίας. Καταδεικνύει, ακόμη, τον κυρίαρχο ρόλο που έχει σ' αυτή ο εκπαιδευτικός, ως κομμάτι του σχεδιασμού, της ανατροφοδότησης και της υλοποίησής της. Στην έρευνα-δράση οι συμμετέχοντες «μη ειδικοί» διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο. Εκεί ακριβώς βρίσκεται η ουσία της αλλότροπης τοποθέτησής της σε σύγκριση με άλλες μορφές έρευνας, πόσο δε μάλλον από τις παραδοσιακές μορφές. Το ιδιαίτερο διακριτικό της γνώρισμα είναι πως στις άλλες περιπτώσεις έρευνας που διενεργούνται με άξονα τη δράση, στην οποία και οι εξωτερικοί μελετητές συντελούν με ουσιαστικό τρόπο στον καθορισμό των προβλημάτων που πρέπει να αντιμετωπιστούν, είναι ότι εδώ οι συμμετέχοντες είναι αυτοί που ομαδικά επιλέγουν τη διαμόρφωση του τρόπου

αντιμετώπισης των προβλημάτων, οπότε και την κοινωνική αλλαγή (Park, 1999:141-144; 2001:81; Κατσαρού, 2016:191). Δεν απουσιάζουν και οι περιπτώσεις εκείνες που η έρευνα-δράση τέθηκε σε εφαρμογή από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς με άξονα την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ακολούθως υιοθετήθηκε από περισσότερες σχολικές μονάδες, αποτελώντας, πλέον, τρόπο μεταρρυθμιστικών αλλαγών (Somekh & Zeichnerb, 2009:18).

Όταν πολλοί από τους εκπαιδευτικούς έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή μαζί της αντιλαμβάνονται πως αποτελεί μία μέθοδο που οι ίδιοι ήδη χρησιμοποιούν. Μάλιστα, φαίνεται πως ανέκαθεν η ανατροφοδότηση που έπαιρναν μέσα από την εφαρμογή των μεθόδων τους οδηγούσε σε διαφοροποιήσεις του τρόπου δράσης τους. Ωστόσο, η προσωπική αυτή έρευνα συνθέτει μόνο ένα τμήμα αυτού που αποτελεί την έρευνα-δράση (Lomax, 1995:49). Όσον αφορά στη χώρα μας αναφέρεται ότι ο Έλληνας εκπαιδευτικός δεν κέρδισε ποτέ το ίδιο κύρος με αυτό του ερευνητή στην εκπαιδευτική έρευνα. Φαίνεται πως ακόμη και σήμερα είναι αποδέκτης των πειραματικών ερευνών θετικιστικού τύπου, όπου η έρευνα παράγει τη θεωρία και αυτός καλείται απλά να την εφαρμόσει, απέχοντας από τη διαμόρφωσή της (Παπαϊωάννου, 2013:83; Κατσαρού & Τσάφος, 2018:13).

5.1.3.2 Έρευνα-δράση σημαίνει αλλαγή

Η έρευνα-δράση, κατά τον Elliott όχι απλά θέτει στο μικροσκόπιό της την εκπαίδευση, αλλά, αντιθέτως, αποβλέπει στην αλλαγή του περιεχομένου της (Elliott, 1991:24-25; Κατσαρού, 2016:62). Χαρακτηριστικό της είναι ο αναθεωρητικός χαρακτήρας των ζητημάτων με τα οποία πραγματεύεται. Από τον τρόπο με τον οποίο εκφράζεται το αρχικό ερώτημα που περιγράφει τη δυσκολία που πρέπει να αντιμετωπιστεί έως τη διατύπωση των συμπερασμάτων, όλα βρίσκονται υπό συνεχή επανεξέταση, τροποποίηση και ανασκευή (Κατσαρού, 2016:206). Η διενέργεια μιας έρευνας-δράσης σημαίνει πως ο ερευνητής θα πρέπει να είναι έτοιμος να προχωρήσει σε αναθεωρήσεις σε κάποιες από τις θέσεις του, ενώ η έρευνα εξελίσσεται. Οι κύκλοι της έρευνας μπορεί να απαιτήσουν αμφισβήτηση των παραδοχών της και τροποποίηση του τρόπου που τα θέματα γίνονται αντιληπτά. Αυτό, με βάση τον ίδιο της τον ορισμό, σημαίνει πως εμπερικλείει την υποχρέωση να δράσει προς την κατεύθυνση δόμησης πρακτικών με αρτιότερο περιεχόμενο (Lomax, 1995:50-52).

Η βελτίωση έρχεται με τη συμβολή της κρίσης του συμμετέχοντος, αλλά όχι μόνο από αυτή. Η προσωπική του επιτυχώς εφαρμοσμένη γνώση συμβάλλει ουσιαστικά

προς αυτό. Η ηθική του κρίση, η πρακτική του κρίση, αλλά και η εμπειρία του στον εντοπισμό προβληματικών καταστάσεων που διαδραματίζουν σημαίνονται ρόλο συμβάλλουν ουσιαστικά προς την κατεύθυνσης αυτή. Εξάλλου, σημασία έχει τόσο η διαδικασία, όσο και το τελικό αποτέλεσμα (Leitch & Day, 2000:183). Γενικά, της έχει ασκηθεί κριτική κατατάσσοντάς τη στις μορφές άτυπης έρευνας, καθώς οι συμμετέχοντας δεν έχουν ακαδημαϊκό ρόλο. Αντιθέτως, η βιβλιογραφική στοιχειοθέτηση του θέματος θεμελιώνει την έρευνα-δράση ως μία κατάλληλη μορφή έρευνας για την εκπαίδευση. Όχι μόνο επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εντρυφήσουν σε θέματα της διδασκαλίας τους, αλλά να οδηγηθούν σε μονοπάτια που θα καταλήξουν στη βελτίωσή της (Lesha, 2014:384).

Δεν θα πρέπει, ωστόσο, η εστίαση στη βελτίωση της πρακτικής να γίνει αντιληπτή ως παύση ενασχόλησης με τη θεωρία. Στην ουσία αποτελεί υπόσχεση για την τήρηση της υποχρέωσης της μελέτης θεωρίας και πράξης με ένα τρόπο εύρυθμης εκτέλεσης του έργου και των δύο (Winter, 1993:316). *«Δεν υπάρχει τίποτα τόσο πρακτικό όσο καλή θεωρία»*, αναφέρει ο Lewin (1951:169; Brydon-Miller, Greenwood, & Maguire, 2003:15; Lundberg, 2004:7; Greenwood & Levin, 2007:18; Somekh & Saunders, 2007:190; Friedman & Rogers, 2009:31; Landauer, 2011:184), φέρνοντας τους ακαδημαϊκούς ερευνητές αντιμέτωπους με τις ευθύνες τους, όπου θεωρία και πράξη θα πρέπει να είναι διαδικασίες αμφίδρομες (Somekh & Saunders, 2007:190). Αυτό που η συγκεκριμένη μεθοδολογία ενστερνίζεται είναι πως μία θεωρία είναι αποτελεσματική όταν ωθεί τους ενδιαφερόμενους στη δόμηση εύλογων συμπερασμάτων που θα λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε πρακτικό επίπεδο (Friedman & Rogers, 2009:37).

5.1.3.3 Επίλυση προβλημάτων εκπαιδευτικών - Το πρόβλημα της γενίκευσης

Από τα όσα ήδη αναφέρθηκαν έγινε, μάλλον, σαφές πως η αξιοποίηση της έρευνας-δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης μεταφράζεται σε υιοθέτηση των μεθόδων της για τη βελτίωση των ίδιων τους των πρακτικών και την επίλυση πρακτικών ζητημάτων εκμεταλλευόμενοι τις μεθόδους της επιστήμης (Corey, 1954:375). Εστιάζει, λοιπόν, σε προβλήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητά τους και όχι σε θεωρητικά ζητήματα που τίθενται από τους ειδήμονες της θεωρίας. Αυτό, όμως, ίσως να σημαίνει πως η έρευνα αυτή μπορεί να προκληθεί όχι μόνο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από κάποιον που τους ανέθεσε να την πραγματοποιήσουν (Elliott, 1978:356; Γιαννοπούλου, 2018:228). Μάλιστα, *«η έρευνα-*

δράση είναι ένας συνεχής αγώνας όλων των συμμετεχόντων για την ενδυνάμωσή τους» (Katsarou & Tsafos, 2014:155).

Σημείο εκκίνησης είναι οι δυσκολίες ή, γενικότερα, κάποιες συνθήκες που χρήζουν αντιμετώπισης ή βελτίωσης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003β:6). Ο Elliott (1978:356) σημειώνει χαρακτηριστικά πως *«στόχος της έρευνας-δράσης είναι να εμβαθύνει την κατανόηση (διάγνωση) των προβλημάτων των εκπαιδευτικών. Επομένως υιοθετεί μία διερευνητική στάση απέναντι στους αρχικούς ορισμούς της κατάστασης στην οποία μπορεί να βρίσκεται»*. Κατά τη διενέργειά της οι συμμετέχοντες δεν έχουν σαφείς στόχους προς τους οποίους και πρέπει να κινηθούν. Γενικά, αποβλέπει στην προαγωγή των πρακτικών ζητημάτων και ικανοτήτων των όσων λαμβάνουν μέρος και οι οποίοι διατυπώνουν με σαφήνεια τους στόχους τους κατά τα ενδιάμεσα στάδια της διαδικασίας και μέσα από τρόπο συλλογικό. Αυτό το χαρακτηριστικό την κάνει να μην μοιάζει με τις υπόλοιπες έρευνες ως προς την κατανόηση και την κοινωνική αλλαγή που ωθεί και είναι αυτό που πρέπει να διατηρηθεί και να τονιστεί (Altrichter, Kemmis, McTaggart, & Zuber-Skeritt, 2002:127-128). Ωστόσο, αφού στόχευσή της είναι η βελτίωση, σημαίνει πως η κατεύθυνση προς την οποία αυτή επιθυμούμε να συντελεστεί θα πρέπει να έχει αποσαφηνιστεί και να έχουν δοθεί επαρκείς πληροφορίες γι' αυτή (Feldman, 2007:24).

Καθώς η γνώση που προκύπτει μέσα από αυτήν αφορά σε χαρακτηριστικά που εντάσσονται στα ιδιαίτερα γνωρίσματα του τοπικού εκείνου περιβάλλοντος εντός του οποίου διεξήχθη η έρευνα, θα μπορούσε η γνώση αυτή να μεταβληθεί και να διαμορφωθεί σε κάτι διαφορετικό εύκολα, όπως, επίσης, και τα συμπεράσματά της να αποδοθούν ή να γίνουν αντιληπτά με λάθος τρόπο, πόσο, δε, μάλλον όταν διαφοροποιηθεί το περιβάλλον (Somekh, 2011:34; Κατσαρού, 2016:160). Σε ένα παραδοσιακό ερευνητικό περιβάλλον κάτι τέτοιο θα είχε βαρύνουσα σημασία. Μετά την επίδραση, όμως, των φεμινιστικών και μετα-δομιστικών θεωριών η επίτευξη ενός ιδανικού ερευνητικού πλαισίου, που δεν θα φέρει επιδράσεις συγκεκριμένων στοιχείων, οπότε και θα μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικές γενικεύσεις, όχι μόνο δεν είναι εφικτό, αλλά είναι και ανεπιθύμητο (Somekh, 2011; 34). Από την άλλη, από τη στιγμή που η έρευνα αυτή, με τα τοπικά χαρακτηριστικά, βρεθεί στο φως της δημοσιότητας και, εφόσον, τα ξεχωριστά στοιχεία που τη συνθέτουν προσδιοριστούν με ακρίβεια και πιστότητα, μπορεί να πραγματοποιηθεί και κάτω από διαφορετικές τοπικές συνθήκες (Somekh, 2006:27-28; 2011:34; Κατσαρού, 2016:160&331). Τα θετικά αποτελέσματα που προκύπτουν από την έρευνα-δράση δεν μένουν στο στενό

πλαίσιο των συμμετεχόντων σε αυτή. Οι θέσεις τους διαχέονται στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, οπότε και αναδομούν τις υφιστάμενες απόψεις και νοοτροπίες, οδηγώντας σε περισσότερο ώριμα νοήματα. Το σημαντικότερο είναι πως καθίσταται διαθέσιμη για την άσκηση κριτικής τόσο από την εκπαιδευτική, όσο και από την ακαδημαϊκή κοινότητα, οδηγώντας, τελικά, στην ανάπτυξη και αναβάθμισή της. Έτσι, τρόπον τινά, της προσδίδονται τα χαρακτηριστικά της αφαίρεσης και της γενίκευσης (Κατσαρού, 2016:160 & 236). Στο ίδιο πλαίσιο οι Cochran-Smith & Lytle (1990:6) θεωρούν πως η κατανόηση ενός σχολικού τμήματος μπορεί να οδηγήσει σε βαθύτερη κατανόηση όλων των σχολικών τμημάτων.

Είναι γεγονός ότι η γνώση που παράγεται από την εκπαιδευτική έρευνα δεν αξιοποιείται επαρκώς στην εκπαιδευτική πρακτική, ως αναμένεται. Η ύπαρξη του χάσματος αυτού γίνεται αντιληπτή τόσο από τους ερευνητές, όσο και από τους εκπαιδευτικούς, χωρίς αυτό να σημαίνει πως υπάρχει και συμφωνία απόψεων για τους βαθύτερους λόγους στους οποίους αυτό οφείλεται (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2007:203). Η έρευνα-δράση έρχεται να καλύψει αυτό το κενό. Γενικά, ο τρόπος δόμησής της βρίσκεται σε συμφωνία με τις μετανεωτερικές αντιλήψεις, που η σπουδαιότητα και η χρησιμότητα της γνώσης βρίσκεται στο εφαρμοστικό της κομμάτι και όχι σε συμπεράσματα που προσπαθούν να συμπεριλάβουν το σύνολο των ενδιαφερομένων ή που αφορούν στα βασικά σημεία ενός θέματος. Η γνώση είναι πλαισιοθετημένη, οπότε και αφορά σε συγκεκριμένες συνθήκες, δίνοντάς της την ευκαιρία να χρησιμοποιηθεί σε καθημερινή βάση στο τοπικό περιβάλλον. Ας σημειωθεί ακόμη πως οι μετανεωτερικές θέσεις της παρέχουν την *«αποδοχή της έννοιας της διαρκούς αλλαγής, των μη οριστικών απαντήσεων και της συνεχούς αναθεώρησης (σκοπών, στόχων, μέσων, διαδικασιών)»*, που αποτελούν και θεμέλια στοιχεία της (Κατσαρού, 2016:212). Οι Leitch & Day (2000:184), αναλύοντας την εμπειρική έρευνα-δράση, σημειώνουν πως η επιθυμητή κατάσταση έγκειται στη βελτίωση της ποιότητας μιας δράσης εντός μίας συγκεκριμένης κατάστασης. Έτσι, η θεωρία που προκύπτει από τη μέθοδο αυτή καθίσταται έγκυρη μέσα από τον πρακτικό έλεγχο του ίδιου του δρώντος και όχι κάποιου τρίτου.

Το κριτήριο της γενικευσιμότητας χρησιμοποιήθηκε για να περιοριστεί η χρησιμότητα της έρευνας και των αποτελεσμάτων της. Πρόκειται για κριτήριο που στηρίχθηκε στον περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε τέτοιου είδους ερευνητικές διαδικασίες. Αλλά και αυτή η άποψη δεν έμεινε χωρίς να τεθεί σε κριτικό στοχασμό και να υποδαυλιστεί. Ο Zumwalt ισχυρά τοποθετείται υπέρ της

άποψης ότι η τάση γενίκευσης που διαπερνά το θετικιστικό τρόπο σκέψης δεν προσφέρει μία απόλυτη ουσιαστική βοήθεια στα εκπαιδευτικά ζητήματα. Εξ ορισμού, γενικεύσεις που άπτονται θεμάτων διδασκαλίας τίθενται εκτός πλαισίου. Περισσότερο, λοιπόν, χρήσιμοι από τους νόμους που διέπουν τη διδασκαλία είναι μια λεπτομερής ανάλυση του τρόπου και των αιτιών που ώθησαν την αποτελεσματική διδακτική διαδικασία, πώς έγινε αυτό, σε ποιον και σε ποια πλαίσια (Cochran-Smith & Lytle, 1990:6)[56].

Κατά τον Stehr (2003:494-495; Quinlan, 2010:118; Stehr & Adolf, 2014:1; Κατσαρού, 2016:150), στο πλαίσιο της θεώρησης της έρευνας-δράσης, η γνώση δεν είναι συνώνυμο της πληροφορίας, αλλά αποτελεί μία κατάσταση που μπορεί να εκκινήσει τη δράση. Όμως, η γνώση δύναται να αποτελέσει δράση εάν τοποθετηθεί εντός συγκεκριμένου πλαισίου. Έτσι, κατά την Quinlan (2010:118; Κατσαρού, 2016:150), τα προβλήματα που υπάρχουν σε ένα τοπικό πλαίσιο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της πρακτικής που θα εφαρμοστούν στο τοπικό αυτό πλαίσιο θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη νέας γνώσης, η οποία και θα είναι κατάλληλη για το συγκεκριμένο τοπικό πλαίσιο, οπότε και θα του δώσει ένα νέο περιεχόμενο.

Η κριτική που παραδοσιακά της είχε ασκηθεί αφορούσε στην απουσία επιστημονικής αυστηρότητας, αλλά και πως οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν τον χρόνο και τη γνώση να την υποστηρίξουν. Ωστόσο, η αποτίμηση της αξίας των παραδοσιακών ερευνητικών μεθόδων υπό το πρίσμα της μετανεωτερικότητας δημιούργησε ερωτηματικά ως προς την άμεμπτη εγκυρότητα και αντικειμενικότητα, ενώ, παράλληλα, υποδαύλισε τις ιδεολογικές και αφηγηματικές της πτυχές. Σε κάθε περίπτωση, όχι μόνο έδωσε στην έρευνα-δράση ισχυρότερη επιστημονική υπόσταση, αλλά και την υπόσταση εκείνη που μπορεί να αποδίδει την πραγματικότητα και να θέτει εφικτούς στόχους (Κατσαρού, 2016:211; 2018:35-36).

Οι McNiff & Whitehead (2002:1; Cain, 2011:4) της αποδίδουν, σίγουρα, θετικό πρόσημο. Τη διαχωρίζουν από τις παραδοσιακές μορφές έρευνας και της αναγνωρίζουν την εγκυρότητα, μία δική της μεθοδολογία και επιστημολογία, όπως και τα δικά της κριτήρια και κανόνες που ασκεί την κρίση. Το ότι υπάρχει ακόμη και σήμερα συζήτηση γύρω από τον ορισμό της δεν το συνδέουν με την αρτιότητά της ως μέθοδο, αλλά με

[56] Οι Cochran-Smith & Lytle παραπέμπουν για τις απόψεις του Zumwalt στο: Zumwalt, K K (1982) Research on teaching Policy implications for teacher education. In A Lieberman, & M McLaughlin (Eds), Policy making m education, 81st yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago, IL University of Chicago Press

την ταυτότητα που αυτή έχει πλέον, μέσα από τις διαφοροποιήσεις της στη διάρκεια του χρόνου και στις προσπάθειές της να εναρμονιστεί με τα σύγχρονα δεδομένα. Δεν θα πρέπει να θεωρούμε πως είναι μία απομίμηση επιστημονικής έρευνας, αλλά πως αποτελεί την ουσία της επιστημονικής έρευνας (Winter, 1993:315).

Η διεξαγωγή μελέτης από πλευράς του εκπαιδευτικού φέρει διαφορές από εκείνες που διενεργούνται από τα ακαδημαϊκά ιδρύματα. Στη δεύτερη περίπτωση η έρευνα αποτελεί τον άξονα πέριξ του οποίου οικοδομείται η ερευνητική ιδιότητα των πανεπιστημίων. Το χαρακτηριστικό αυτό σημαίνει πως αποτελεί πρωτεύον στοιχείο των μελών τους, οπότε και παρέχονται ευκαιρίες, επίσημες ή ανεπίσημες, για τη διεξαγωγή τους. Αντιθέτως, η εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε μία ερευνητική προσπάθεια απαιτεί από μέρους του αφοσίωση, όχι μόνο στο διδακτικό του ρόλο, αλλά και δημιουργία ευκαιριών για προβληματισμό αναφορικά με την πρακτική του, στοιχείο που συνδέεται με την προσπάθεια από μέρους του για καινοτομία (Cochran-Smith & Lytle, 1990:8).

Τελικά, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί είναι οι καταλληλότεροι για τη διεξαγωγή μίας τέτοιας έρευνας. Καταρχάς έχουν την ευκαιρία να παρατηρούν τους μαθητές αφενός για μεγάλα χρονικά διαστήματα, αφετέρου οι παρατηρήσεις αυτές εμπεριέχουν μία ευρείας κλίμακας ακαδημαϊκές και κοινωνικές καταστάσεις. Επικουρικά προς αυτό, πολλές φορές έχουν σημαντική εμπειρία για την ιδιαίτερη κουλτούρα της κοινότητας, του σχολείου ή και της τάξης. Πρόκειται για μία εμπειρία που προκύπτει από τα χρόνια υπηρεσίας τους εκεί. Έτσι, έχουν συγκεκριμένη αντίληψη των ιδιαίτερων στοιχείων που συνθέτουν την κουλτούρα αυτή. Αυτό τους παρέχει μια διαφορετική οπτική σε σύγκριση με αυτόν που εξωτερικά παρατηρεί μια σχολική τάξη (Cochran-Smith & Lytle, 1990:6). Σε κάθε περίπτωση, πέρα από την επίλυση πρακτικών προβλημάτων που άπτονται των καθημερινών αναγκών για την παρούσα χρονική στιγμή, η έρευνα-δράση διευρύνει την επιστημονική γνώση. Δίνει βήμα έκφρασης τόσο στους ερευνητές, όσο και στα υποκείμενα που συνθέτουν το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή εξελίσσεται, όπου, ωστόσο, οι ερευνητές βρίσκονται σε βοηθητικό ρόλο έναντι των επαγγελματιών που ουσιαστικά δρουν (Baskerville & Myers, 2004:329-330).

5.1.3.4 Έρευνα-δράση σημαίνει συνεργασία και αναστοχασμός

Από μία άλλη οπτική, αυτό σημαίνει πως ούτε οι εκπαιδευτικοί, αλλά ούτε και οι ακαδημαϊκοί συντονιστές των εκπαιδευτικών δεν είναι σε θέση να κατέχουν την πλήρη

γνώση και τις ανάλογες δεξιότητες που απαιτούνται για μία αυστηρή εκπαιδευτική έρευνα. Για την επιτυχία της απαιτείται συνεργασία και όχι επιβολή της μίας πλευράς προς την άλλη. Ωστόσο, ιδωμένος ο εκπαιδευτής του ακαδημαϊκού χώρου ως εμπειρογνώμονας γίνεται αντιληπτός ως παράγοντας που θα εντείνει το διαχωρισμό μεταξύ των δύο αυτών ομάδων (Day, 1995:364). Κατά τον Pine (Κατσαρού, 2016:166-167)[57] η δόμηση συνεργασιών θεωρείται αναγκαία στην έρευνα-δράση, αφού μέσα από αυτές επιτυγχάνεται ο πλουραλισμός των απόψεων και, αντίστοιχα, η διατύπωση παρατηρήσεων και κριτικών στοχασμών για το θέμα. *«Η έρευνα-δράση είναι έρευνα με ανθρώπους, παρά έρευνα για ανθρώπους»*, τονίζουν οι Altrichter, Kemmis, McTaggart & Zuber-Skerritt (2002:130), οπότε και αναδεικνύουν περίτρανα το συλλογικό της χαρακτήρα.

Το άτομο που συμμετέχει σε μία τέτοια μελέτη θα πρέπει να αποδεχτεί το γεγονός ότι ο δικός του τρόπος απόδοσης της πραγματικότητας δεν έχει αξιωματική ισχύ και αυθύπαρκτη παρουσία σε σχέση με τις θέσεις και απόψεις των άλλων συμμετεχόντων στην ίδια διαδικασία (Winter, 2002:151; Heikkinen, Huttunen, & Syrjälä, 2007:12). Η οποιαδήποτε συνεργασία, βέβαια, για να μπορεί να είναι ουσιαστική και αρμονική θα πρέπει να είναι διαποτισμένη με αλληλοκατανόηση και ανταλλαγή απόψεων, συναισθημάτων, ιδεών και σκέψεων μεταξύ όλων ανεξαιρέτως των συμμετεχόντων (Κατσαρού & Τσάφος, 2003β:3).

Η συνεργασία στα πλαίσια της έρευνας-δράσης δεν έχει τις ίδιες απαιτήσεις με την παραδοσιακή έρευνα. Αντιθέτως, απαιτεί πολύ περισσότερες δεξιότητες, αλλά όχι μόνο. Θα πρέπει να συνυπολογίζει τις υπάρχουσες κουλτούρες που διατρέχουν τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή τόσο τις σχολικές μονάδες, εντός των οποίων λαμβάνει χώρα η όποια ερευνητική διαδικασία, όσο και τα ακαδημαϊκά ιδρύματα, από όπου και ξεκινάει η προσπάθεια έρευνας. Θα πρέπει, ακόμη, να συνεκτιμάται και η σχέση που στο δεδομένο χρόνο χαρακτηρίζει τους δύο αυτούς οργανισμούς. Συνεπώς, το ότι αυτή στηρίζεται στη συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων, δεν είναι κάτι εύκολο στην πράξη. Αυτός, εξάλλου, είναι ένας ακόμη από τους λόγους που αυτή δεν έχει υιοθετηθεί από ένα ευρύ σύνολο πανεπιστημιακών ιδρυμάτων ως βασικός τρόπος ανάπτυξης της νέας γνώσης (Day, 1995:362).

[57] Η Κατσαρού παραπέμπει στο: Pine, G.J. (2009). Teacher Action Research. Building Knowledge Democracies. USA: SAGE, σελ. 74

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης είναι ο αναστοχασμός, στον οποίο και βασίζεται. Η διαδικασία αυτή στηρίζεται σε ένα υπόβαθρο όχι μόνο ερευνητικό, αλλά και προσωπικό, μέσα από την ενασχόληση με τον ίδιο μας τον εαυτό και τις κοινωνικές, ανθρωπιστικές και επικοινωνιακές διαστάσεις που αυτό ενέχει (Γιαννοπούλου, 2018:227). Η έρευνα-δράση, ως όρος, παρουσιάζει μία πρακτική μέθοδο για τον έλεγχο του αποτελέσματος της εργασίας και κατά πόσο αυτό ταιριάζει με τις δικές μας επιδιώξεις. Καθώς αυτή υλοποιείται από τον ίδιο τον επαγγελματία και επειδή επιφέρει στοχασμό πάνω στα προβλήματα του ίδιου, θα μπορούσε να αποκαλείται και «αυτο-στοχαστική πρακτική» (Carr & Kemmis, 1986:162; McNiff, 2002:6). Έτσι, ωθείται μια τακτική στους εκπαιδευτικούς που μελετούν και επανεξετάζουν τη διδακτική διαδικασία, αλλά και ο σχηματίζουν κοινότητες πρακτικής και μάθησης, ως αποτέλεσμα της κοινής προσπάθειας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών με τη διδασκαλία και την παραγωγή νέας γνώσης. Ακόμη, φαίνεται να έχει θετική επίδραση και να βοηθά το σύνολο της σχολικής μονάδας και πάλι μέσα από τη συμμετοχή στις συλλογικές διαδικασίες και την ανάπτυξη αμοιβαίας υποστήριξης προς τους όμοιους σκοπούς που τίθενται (Κατσαρού, 2016:19-20). Οι Cochran-Smith & Lytle (1990:2; Αυγητίδου, 2011:30) παρατηρούν πως από το τελευταίο τέταρτο του εικοστού αιώνα οι εκπαιδευτικοί της τάξης δεν έχουν κάποιο επίσημο τρόπο να εμπλουτίσουν τη βιβλιογραφία αναφορικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση προβάλλοντας την εμπειρία τους. Η έρευνα-δράση, λοιπόν, *«έδωσε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να ακουστεί ο λόγος τους, να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό τους έργο και να ξεφύγουν από την απομόνωση που συναντά κανείς συχνά μέσα σε ένα σχολείο [...], [ενώ] εμπλούτισε και ενίσχυσε την επαγγελματική τους ανάπτυξη»* (Ναούμ & Φλογαΐτη, 2018:202). Τα οφέλη μπορούν να είναι και για τους ίδιους τους μαθητές, όταν και αυτοί εμπλακούν στο ερευνητικό κομμάτι. Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, μεταγνωστικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση και ένας τρόπος σκέψης με άξονα την έρευνα είναι κάποια από τα κέρδη που μπορούν να αποκομίσουν (Kincheloe & Steinberg, 1998:240-241; Κατσαρού, 2016:173).

Η έρευνα-δράση έχει αξιοποιηθεί και ως τρόπος ώθησης της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, που έλαβε υπόσταση μέσα από συμπράξεις ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, σχολικών μονάδων και κυβερνήσεων. Άλλες φορές πάλι αποτελεί το μέσο δια του οποίου προωθείται η καινοτομία. Στην περίπτωση αυτή παρατηρούνται συνεργασίες μεταξύ σχολικών μονάδων και πανεπιστημίων, ενώ δεν απουσιάζουν και οι περιπτώσεις που η αρχή για την εκκίνηση μιας τέτοιας δράσης βρίσκεται στις μελέτες

των μεταπτυχιακών φοιτητών. Διαφαίνεται, λοιπόν, πως το ποιόν της μεταβάλλεται και προσαρμόζεται αναλόγως και σύμφωνα με τις εκάστοτε ιδιαίτερες καταστάσεις (Somekh & Zeichnerb, 2009:15). Κύριο χαρακτηριστικό της, ωστόσο, παραμένει η συνεργασία.

Ποιος είναι, όμως, ο ικανοποιητικός αριθμός που θα συνθέσει την ομάδα των εκπαιδευτικών; Κάποιος «μαγικός» αριθμός που να περιγράφει την ιδανική λύση δεν φαίνεται να υπάρχει. Ο Corey (1954:378) επισημαίνει πως *«η έρευνα-δράση στον τομέα της εκπαίδευσης δεν χρειάζεται να περιλαμβάνει τις δραστηριότητες συνεργασίας πολλών ανθρώπων, αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις αυτό είναι ιδιαίτερα επιθυμητό»*. Παρόμοια είναι η θέση της Lesha (2014:382), που θεωρεί πως η έρευνα-δράση μπορεί να στηριχτεί ακόμη και από έναν και μόνο δάσκαλο, που θα υλοποιήσει μία ατομική έρευνα. Ωστόσο, η επιτυχία της έρευνας θα ήταν ακόμη μεγαλύτερη εάν πλαισιωνόταν από άλλους έμπειρους εκπαιδευτικούς ή ακόμη και από τις επίσημες δομές της εκπαίδευσης, ή και πανεπιστήμια, οπότε και οι χώροι αυτοί θα παρείχαν την ευκαιρία για διαμοιρασμό των αποτελεσμάτων της.

5.1.3.5 Προβλήματα στην εφαρμογή της έρευνας-δράσης

Κατά καιρούς της έχει ασκηθεί έντονη κριτική, που μπορεί να εντοπιστεί σε διάφορα επίπεδα. Μία από τις συνηθέστερες επικρίσεις της αφορά στην υποκειμενικότητα που της καταλογίζεται. Πρόκειται για μία κατηγορία που της προσάπτεται με άξονα τον θετικιστικό τρόπο σκέψης, όπου η οπτική του ερευνητή δεν έχει πρακτική θέση, καθώς η όποια γνώση προέρχεται μόνο μέσα από αυστηρά ελεγχόμενες πειραματικές διαδικασίες, όπου και εξετάζονται οι αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών (Whitehead, 2017:391-392).

Επίσης, το περιορισμένο δείγμα που απαιτεί μπορεί να εγείρει ερωτήματα για την επιστημονική της αξιοπιστία ως προς το γενικεύσιμο του αποτελέσματος, στοιχείο που επιβαρύνεται από την αυστηρότητα στις διαδικασίες της, ωστόσο φαίνεται πως τα συγκεκριμένα εμπόδια έχουν ελαφρυντικά στοιχεία που κάμπτουν τέτοιους είδους δυσπιστίες. Ως προς το τη γενίκευση των αποτελεσμάτων η επέκταση της έρευνας σε περισσότερες σχολικές μονάδες μπορεί να μειώσει τις επιδράσεις του προβλήματος αυτού, ενώ ως προς την απαρέγκλιτη μεθοδολογία αποτελούν, επί της ουσίας, το διαφοροποιητικό της στοιχείο από την πειραματική έρευνα. Με τον τρόπο αυτό εμπερικλείει και επικεντρώνεται στην επίλυση μίας πολύ συγκεκριμένης προβληματικής κατάστασης με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, στοχεύοντας στην

εύρεση λύσης σε εφαρμοσμένες δυσκολίες που πρέπει να αντιμετωπιστούν ή να υπερπηδηθούν (Cohen & Manion, 1994:270).

Αλλά και το όλο και αυξανόμενο ενδιαφέρον για την εφαρμογή της από την εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί να οδηγήσει και σε μία άλλου είδους επίπτωση. Όταν οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την εκπόνησή της, ως κομμάτι των ανώτερων σπουδών τους και εξαιτίας της πίεσης που νιώθουν από αυτό, μπορεί να οδηγηθούν σε μία ατομική προσπάθεια για διευθέτηση της έρευνας, ώστε αυτή να είναι καθαρά δικό τους αποτέλεσμα, οπότε και ουσιαστικά αντιλαμβάνονται λανθασμένα τη φύση της ίδιας της έρευνας (Cain, 2011:3).

Ένας ακόμη από τους κινδύνους σχετίζεται με την υπόσταση που έλαβε κατά τους μετανεωτερικούς χρόνους. Ειδικότερα, η μετανεωτερικότητα της προσέφερε τη δυνατότητα, μεταξύ άλλων, για απελευθέρωση από κυριαρχίες. Ο φόβος που καιροφυλακτεί είναι αυτού του είδους η έρευνα να φτάσει σε ένα καθεστώς εργαλειοποίησης, οπότε και οι συμμετέχοντες σε αυτή να επηρεάζονται και να καθοδηγούνται ως άβουλα όντα από τον συντονιστή της (Κατσαρού, Τσάφος, & Αυγητίδου, 2018:244). Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν το κατάλληλο υπόβαθρο, ώστε να προχωρήσουν στη διεξαγωγή μίας έρευνας-δράσης. Η υπερπήδηση του σκοπέλου αυτού οδηγεί στη συμμετοχή, συνήθως, ακαδημαϊκών, γεγονός που δημιουργεί σοβαρά ερωτήματα ως προς το ρόλο τους, ο οποίος δεν θα πρέπει να ενέχει εξουσιαστικές τάσεις (Κατσαρού, 2016:25). Αποτελούν έμπειρους στο θέμα αυτό συνεργάτες και κριτικούς φίλους των ερευνητών/ εκπαιδευτικών, οι οποίοι έρχονται να καλύψουν την απουσία εμπειρίας τους σε θέματα μεθοδολογίας έρευνας (Αυγητίδου, 2011:32).

Επιπλέον, *«το γραφειοκρατικό και ελεγκτικό θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι εκπαιδευτικές έρευνες-δράσεις περιορίζουν σε σημαντικό βαθμό το στοχαστικό της χαρακτήρα αλλά και την κριτική-χειραφετική της προοπτική»* (Κατσαρού, Τσάφος, & Αυγητίδου, 2018:245). Αναδεικνύεται στο σημείο αυτό το ουσιαστικό περιεχόμενο που θα πρέπει να φέρει η κάθε ερευνητική προσπάθεια, η οποία καλείται να μείνει στην ουσία των πραγμάτων. Η έρευνα δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά το μέσο που θα οδηγήσει στη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης.

Θα πρέπει, ακόμη, να έχουμε κατά νου πως η διεξαγωγή μίας έρευνας-δράση από μέρους του εκπαιδευτικού φαίνεται να μην είναι καθόλου εύκολη, όχι ως διαδικασία, αλλά ως προς τον επιπλέον χρόνο που απαιτεί η διαδικασία αυτή. Οι εκπαιδευτικοί πέραν του διδακτικού τους ωραρίου μπορεί να είναι επιφορτισμένοι και με διοικητικό

έργο. Αυτό σημαίνει πως το ερευνητικό έργο δαπανά σημαντικό μέρος από τον εξωδιδακτικό του χρόνο, πόσο μάλλον όταν απαιτείται η καταγραφή των παρατηρήσεών τους, ως μέρος της ερευνητικής διεργασίας, σε ημερολόγιο. Πέραν αυτού, ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών πάνω στο διδακτικό τους έργο συχνά τούς κάνει να ορθώνουν επιφυλάξεις για τις εκπαιδευτικές πρακτικές που οι ίδιοι επιλέγουν να εφαρμόσουν, θέτοντας ερωτήματα εκπαιδευτικής επάρκειας για τον εαυτό τους. Από την άλλη, η προσπάθεια αναζήτησης λύσης στα προβλήματά τους, κυρίαρχο στοιχείο της έρευνας-δράσης, τους δίνει την ευκαιρία της αναγνώρισης αυτενέργειάς τους στη διαμόρφωση της τελικής κρίσης, η οποία και ενισχύεται από τις συναντήσεις μέσα από τον συντονιστή της έρευνας. Αντιλαμβάνονται, έτσι, τη σπουδαιότητα της μη εξάρτησής τους από κάποιον άλλον στη δόμηση και ανασύνθεση δικών τους διδακτικών παρεμβάσεων, που να ταιριάζουν στα δεδομένα της συγκεκριμένης τάξης εντός της οποίας ασκούν το έργο τους (Ναούμ & Φλογαΐτη, 2018:202).

Τέλος, η πραγματικότητα δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί δεν προχωρούν ή δεν παίρνουν μέρος στην πραγματοποίηση ερευνών-δράσης, παρά την ύπαρξη εργαλείων και εφοδίων που αυτή τους παρέχει. Εξετάζοντας τις δυσκολίες που αυτοί προβάλλουν φαίνεται πως αυτές ταυτίζονται με τα θετικά χαρακτηριστικά που η έρευνα-δράση έχει να τους προσφέρει. Το γεγονός αυτό αποδίδεται αφενός στην ιδεολογική διάσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης στις παραδοσιακές έρευνες και στη συγκεκριμένη έρευνα, αφετέρου στις πρακτικές και δεξιότητες που αναπτύσσονται κατά την έρευνα-δράση, οι οποίες και βρίσκονται σε αναντιστοιχία με την εκπαιδευτική μας μνήμη, υποστηρίζει η Γιαννοπούλου (2018:228), και συνεχίζει:

> *Η σύνδεση θεωρίας-πράξης ή παιδαγωγική συνέπεια, η μεταφορά της ευθύνης στον εκπαιδευτικό, η συνειδητοποίηση και επεξεργασία της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας, η επιδίωξη της συνεργασίας κτλ είναι χαρακτηριστικά μιας σύγχρονης παιδαγωγικής προσέγγισης και ως εκ τούτου μακριά από τα παιδαγωγικά μας βιώματα. Έτσι λοιπόν, αντιστεκόμαστε συνήθως τόσο στη διαδικασία συνειδητοποίησης αυτών που φέρουμε ως γνώσεις και εμπειρίες όσο και στην εξέλιξή τους.*

5.1.4 Ορισμός της έρευνας-δράσης

Παρά τη διεθνή της αναγνώριση δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός της έρευνας-δράσης, καθώς αυτή συνιστά μία κίνηση ευρείας κλίμακος (Altrichter, Kemmis, McTaggart, & Zuber-Skeritt, 2002:125; Bryman, 2012:397). Η μη ύπαρξη

μίας και μοναδικής σημασίας έχει τις ρίζες της στην ύπαρξη και στήριξη σε αλλότροπες αρχές και μεθόδους, με άλλα λόγια σε ετερόκλητες επιστημολογικές βάσεις, με ετερογενείς επιζητήσεις, οπότε και με ποικίλες αποδόσεις ερμηνείας και διαδικασιών (Κατσαρού, Τσάφος, & Αυγητίδου, 2018:244). Εξάλλου η έρευνα-δράση δεν είναι κάτι στατικό. Διαφοροποιείται ακόμη και σήμερα. Μάλιστα, κατά την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα έχουν ήδη γίνει αντιληπτές παραλλαγές της σε ένα σύνολο χωρών, που θεωρείται αποτέλεσμα μίας «παγκοσμιοποίησης από τα κάτω». Οι εκπαιδευτικοί που την αξιοποιούν έχουν την ευκαιρία να οδηγήσουν τον παγκοσμιοποιημένο κόσμο εντός του οποίου υφίσταται σε αλλαγές που εξυπηρετούν το τοπικό (Somekh & Zeichnerb, 2009:19).

Και μπορεί ο ορισμός της να μην είναι καθόλου εύκολος, καθώς αυτή συνεχίζει να αναπτύσσεται επιστημονικά έως και σήμερα και που εξελίσσεται προς πολλές κατευθύνσεις (Altrichter, Kemmis, McTaggart, & Zuber-Skeritt, 2002:125; Κατσαρού, 2016:134), ποιος είναι, όμως, αυτός που θα μπορούσε να την περιγράψει όσο το δυνατόν καλύτερα σήμερα; Ο Halsey (Cohen & Manion, 1994:258)[58] την ορίζει, με μία γενική τοποθέτηση, ως *«παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μία εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης»*. Το 1949 ορίζεται από τον Corey (1954:375; Hammersley, 1993:425), έναν από τους σημαντικότερους υποστηρικτές της, *«ως έρευνα που πραγματοποιείται από καθηγητές, συντονιστές και άλλους για τη βελτίωση της πρακτικής τους»*.

Ο Frost (Costello, 2003:4; 2011:5)[59] την αντιμετωπίζει ως *«μία διαδικασία συστηματικού προβληματισμού, έρευνας και δράσης που πραγματοποιείται από άτομα σχετικά με τις δικές τους επαγγελματικές πρακτικές»*. Κατά την άποψη του General Teaching Council for Wales (Costello, 2003:4-5; 2011:5)[60] *«είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τους επαγγελματίες που μελετούν τη δική τους πρακτική προκειμένου να τη βελτιώσουν»*, ενώ οι Coghlan & Brannick (2005:4; Costello, 2011:5) τη βλέπουν ως *«μία ακολουθία γεγονότων και μία προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων»*. Κάτι αντίστοιχο φαίνεται να διατυπώνει και ο Corey (1954:379), όταν αναφέρει πως *«η έρευνα-δράση στην εκπαίδευση δεν είναι παρά μία*

[58] Οι Cohen & Manion εδώ παραπέμπουν στο: Halsey, A. H. (Ed.) (1972). Educational Priority: Vol. 1: I. E. P. A. Problems and Policies. London: HMSO

[59] Ο Costello επικαλείται τον: Frost P. (2002). Principles of the action research cycle. In Ritchie R., Pollard A., Frost P., and Eaude T (eds) Action Research: a guide for Teachers. Burning Issues in Primary Education, Issue No.3, 24-32, Birmingham: National Primary Trust, p. 25

[60] Ο Costello επικαλείται το: General Teaching Council for Wales (GTCW) (2002). Professional Development Pilot Projects: Information Booklet2002-2003, Cardiff: GTCW, p. 15

προσπάθεια επίλυσης πρακτικών σχολικών προβλημάτων χρησιμοποιώντας ερευνητικές μεθόδους». Μάλλον, όμως, αυτά αποτελούν στοιχεία που χαρακτηρίζουν την έρευνα-δράση και όχι συνολικοί σύγχρονοι ορισμοί της.

Κατά τον Coleman (2007:484-485; Costello, 2011:5-6) *«η έρευνα-δράση έχει ως στόχο να συνδυάσει μια ισχυρή και αυστηρή ερευνητική δραστηριότητα με σεβασμό στη γνώση και την κατανόηση των συμμετεχόντων. Συνδυάζει, λοιπόν, τη θεωρία και την πρακτική γνώση, για να δοκιμάσουν ο ένας τον άλλο με σκοπό την ανάπτυξη πρακτικής»*. Σύμφωνα με τη Somekh (Elliott, 1991:69; Day, 1995:361; 1999:34; 2017:98)[61] είναι η *«μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, στην οποία συμμετέχουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες ως ερευνητές με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης εντός αυτής»*. Σύμφωνα με τον Bryman (2012:397; Aldridge, Fraser, Bell, & Dorman, 2012:261)*«είναι μια προσέγγιση στην οποία ο ερευνητής δράσης και τα μέλη ενός κοινωνικού περιβάλλοντος συνεργάζονται στη διάγνωση του προβλήματος και στην ανάπτυξη μιας λύσης που βασίζεται στη διάγνωση»*.

Ο Dick (2007:150; Altrichter, Kemmis, McTaggart, & Zuber-Skeritt, 2002:131; Costello, 2003:5) συγκαταλέγει την έρευνα-δράση, ως προς το μεθοδολογικό κομμάτι, στις έρευνες εκείνες που επιζητούν τη δράση, δηλαδή την αλλαγή, και ταυτόχρονα την έρευνα, δηλαδή την κατανόηση. Στις περιπτώσεις αυτές η κριτική ανατροφοδότηση από τον κάθε κύκλο επανάληψης οδηγεί σε μία βαθύτερη γνώση σε σχέση με τους προηγηθέντες κύκλους.

Σε μία πρόσφατη θεώρηση η Lesha (2014:380) χαρακτηρίζει την έρευνα-δράση ως «*ένα μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης που προωθεί τη συλλογική έρευνα, τον προβληματισμό και τον διάλογο. "Μέσα στη διαδικασία έρευνας-δράσης, οι εκπαιδευτικοί μελετούν τη μάθηση των μαθητών που σχετίζεται με τη δική τους διδασκαλία"*». Από τη συγκεκριμένη διατύπωση αναδύεται μία ακόμη πτυχή της μεθόδου αυτής, οπότε και συνδέεται σε μεγαλύτερο βαθμό με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και, μάλιστα, με την επαγγελματική του ανάπτυξη. Ας μην εκλαμβάνεται, όμως, η ανάπτυξη αυτή ως ανεξάρτητη από την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αλλά και από την ώθηση για βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Εξάλλου, είναι ακαδημαϊκά και ερευνητικά αποδεκτό πως η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου

[61] Στις παραπάνω αναφορές ο Day παραπέμπει για τον ορισμό στο: Somekh B. (1988) Action research and collaborative school development, in: R. McBridge (Ed.) The In-service Training of Teachers, London: Falmer Press, p. 164, ενώ άλλοι συγγραφείς παραπέμπουν για τον ορισμό στον Elliott, όπως και εδώ αναφέρεται.

εξαρτάται και από την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Nye, Konstantopoulos, & Hedges, 2004:253; Ντούρου, 2014:80-82) μέσα από την επέκταση των επιστημονικών γνώσεων, των δεξιοτήτων, τη διάρθρωση της αυτοαντίληψης και της αυτοσυναίσθησης και τον προβληματισμό του έργου του (Hargreaves, 1994:73; Garet, Porter, Desimore, Birman, & Suk Yoon, 2001:916; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009:3; Μελεκίδου, Μπάμπη, Ταμπάκης, & Τσάκαλος, 2010:26; Ντούρου, 2014:81-85; Λασκαράκης, 2012:21-22; Ανδρής, 2015:157). Φαίνεται, λοιπόν, πως η επαγγελματική του ανάπτυξη βρίσκεται σε συνάρτηση με την επιμόρφωσή του (Ματσαγγούρας, 2005:72-80; Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Κούτρα & Σμυριωτοπούλου, 2007:14; Ντούρου, 2014:81; Ανδρής, 2015:156; Σοφού & Διερωνίτου, 2015:64; Κυρίμη, 2018:6) και είναι συνδεδεμένη με την αντιμετώπιση του ίδιου του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία και επιστήμονα, που αναιρεί τον μύθο της παιδαγωγικής τέχνης και της εξ αυτής θεϊκής δωρεάς, του υπερφυσικού χαρίσματος ή του φυσικού προτερήματος.

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνεται από τους Kemmis & McTaggart (1988:1) (Carr & Kemmis, 1986:162; Selener, 1997:104; Altrichter, Kemmis, McTaggart, & Zuber-Skeritt, 2002:125-126; Kemmis, 2011:13; Hine, 2013:151; Herr & Anderson, 2015:4-5)

> *η έρευνα-δράση είναι μία μορφή συλλογικής, αυτό-στοχαστικής έρευνας που οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές καταστάσεις αναλαμβάνουν να βελτιώσουν: 1) την ορθολογικότητα και τη δικαιοσύνη των κοινωνικών ή εκπαιδευτικών τους πρακτικών, 2) την κατανόηση των συμμετεχόντων στις πρακτικές αυτές και στις καταστάσεις στις οποίες ασκούν αυτές τις πρακτικές. Οι ομάδες συμμετεχόντων μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, συνάδελφοι, κοινωνικά δρώντα ή άλλα μέλη της κοινότητας - δηλαδή, οποιαδήποτε ομάδα με κοινή ανησυχία, κίνητρο και θέληση να αντιμετωπίσουν το κοινό πρόβλημα. Η προσέγγιση αποτελεί έρευνα-δράση μόνο όταν είναι συνεργατική και όταν επιτυγχάνεται μέσω της κριτικής εξέτασης της δράσης των μεμονωμένων μελών της ομάδας*.

Στον ορισμό αυτό ο Day (1995:363) διακρίνει πέρα από το στοιχείο του ότι η έρευνα-δράση μπορεί να οδηγήσει σε μία βελτίωση της πρακτικής και τη δόμηση μίας καλύτερης θεωρίας και το στοιχείο της κριτικής εξέτασης της υφιστάμενης σχολικής κουλτούρας, αλλά και της επαγγελματικής ανάπτυξης των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Συνοπτικά, από τους Κατσαρού & Τσάφο (2003β:1), η εκπαιδευτική έρευνα-δράση παρουσιάζεται ως *«ένας εναλλακτικός τύπος εκπαιδευτικής έρευνας, που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διενεργούν, είτε μόνοι είτε σε συνεργασία με άλλους στο πλαίσιο μιας ερευνητικής ομάδας»*.

Ένας ορισμός που θεωρούμε ότι εξυπηρετεί τις σύγχρονες τάσεις, αλλά και την παρούσα εργασία είναι αυτός που δίνεται από τους Reason & Bradbury (2001:1; Brydon-Miller, Greenwood, & Maguire, 2003:10-11; Hine, 2013:152; Κατσαρού, 2016:135). Καθ' αυτούς, λοιπόν,

> *η έρευνα-δράση είναι μια συμμετοχική, δημοκρατική διαδικασία που αφορά την συστηματική ανάπτυξη πρακτικής γνώσης κατά την επιδίωξη αξιόλογων ανθρώπινων σκοπών [...] Επιχειρεί να συνδέσει τη δράση με τον αναστοχασμό, τη θεωρία με την πρακτική, σε συμμετοχικό πλαίσιο, κατά την αναζήτηση πρακτικών λύσεων σε ζητήματα που απασχολούν πιεστικά τους συμμετέχοντες και γενικότερα λύσεων που μπορούν να οδηγήσουν στην ευδοκίμηση των μεμονωμένων ατόμων και των κοινωνιών τους.*

Αυτό που πρέπει να κρατήσουμε από το σύνολο των λίγων ορισμών που παρατίθενται, σε σχέση με όσους έχουν διατυπωθεί και αναλυθεί στη σύγχρονη και προγενέστερη βιβλιογραφία, είναι ο συνεργατικός χαρακτήρας και η προσπάθεια εύρεσης μιας καλύτερης κατάστασης στα προβλήματα που χαρακτηρίζουν την καθημερινότητα μέσα από ένα τρόπο που να αξιοποιεί τα ίδια τα προβλήματα και όσους τα βιώνουν.

5.1.5 Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων στην έρευνα-δράση

Η έρευνα-δράσης στην εκπαιδευτική κοινότητα επικεντρώνεται σε τρία επίπεδα μελέτης. Το πρώτο αφορά στην ατομική έρευνα εκπαιδευτικών, το δεύτερο σε μικρές ομάδες εκπαιδευτικών κάποιας σχολικής μονάδας ή περιλαμβάνει κάποιο μέρος αυτής και, τέλος, μπορεί να γίνεται στο σύνολο του σχολείου. Ακολουθώντας τις επιταγές της ποιοτικής έρευνας, η οποία και ασχολείται με ένα συγκεκριμένο περιβάλλον και εξαιτίας των οργανωτικών προβλημάτων οι περισσότερες μελέτες έρευνας-δράσης που σχεδιάζονται από εκπαιδευτικούς πραγματοποιούνται σε ένα μόνο σχολείο (Gay, Mills, & Airasian, 2012:511). Στη περίπτωση της συγκεκριμένης μελέτης και καθώς το θέμα αφορά στη διδασκαλία της ιστορίας της Στ' δημοτικού η εύρεση μιας σχολικής μονάδας με περισσότερα από ένα τμήματα της Στ' τάξης, που να είναι θετικοί οι εκπαιδευτικοί να την πραγματοποιήσουν, δεν είναι εύκολο, αναλογιζόμενοι πως ακόμη

και οι σχολικές μονάδες του αστικού ιστού δεν είναι ιδιαιτέρως μεγάλες, ως μια πόλη της ελληνικής περιφέρειας. Ως εκ τούτου, και με το σκεπτικό της τριγωνοποίησης αξιοποιήθηκαν εκπαιδευτικοί από διαφορετικές σχολικές μονάδες, που να διδάσκουν το αντίστοιχο μάθημα. Ας σημειωθεί ακόμη πως η θεματολογία της μελέτης αφορά στον τοπικό πολιτισμό και ιστορία, οπότε πρόκειται για ένα κοινό θέμα για το σύνολο, τουλάχιστον, του νησιού.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, βασικό χαρακτηριστικό της έρευνας-δράσης είναι η ανταλλαγή απόψεων και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, συνεργατών και κριτικού φίλου (Αυγητίδου, 2011:46). Μετά τη σύσταση της ερευνητικής ομάδας καθορίζονται οι στόχοι που η ομάδα καλείται να βελτιώσει, οπότε και τίθεται η προβληματική κατάσταση. Η απόδοση του προβλήματος σημαίνει, στην πράξη, την έναρξη του πρώτου κύκλου της έρευνας-δράσης. Η ερευνητική ομάδα θα πρέπει να καταλήξει στην ερευνητική υπόθεση και στα ερευνητικά της ερωτήματα (Κατσαρού, 2016:276-281). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί η άποψη των Parsons & Brown (Κατσαρού, 2016:281)[62] πως *«η ερευνητική υπόθεση είναι μια καταφατική δήλωση που προβλέπει ένα ερευνητικό αποτέλεσμα»*. Η ίδια παραθέτει, ωστόσο και την άποψη του Pine[63], σύμφωνα με τον οποίο, τα ερευνητικά ερωτήματα δεν θα πρέπει να επιδέχονται μία και μόνο καταφατική ή αρνητική απάντηση, παρόλο που έτσι θεωρείται περισσότερο ακριβές. Η ανοιχτή απάντηση παρέχει τη δυνατότητα να αναπτυχθούν νέα ερευνητικά ερωτήματα προς ποικίλες πλευρές. Εδώ, ίσως, βοηθήσει το παράδειγμα έρευνας-δράσης των Stenhouse & Elliott, οι οποίοι παρείχαν στην ομάδα των ερευνητών εκπαιδευτικών τη θεωρία που αυτοί ήθελαν να δοκιμάσουν και η οποία αποτελούσε την υπόθεση εργασίας τους. Σκοπός τους δεν ήταν ο απαρέγκλιτος καθορισμός της περαιτέρω πορείας τους, αλλά το έναυσμα. Η θέση τους ήταν ανοιχτή προς τροποποίηση από τους συμμετέχοντες ερευνητές-εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες, ιδέες και προβλήματα. Έτσι, έφτανε στην επιφάνεια η ουσία των ζητημάτων που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν και η δοσμένη θεωρία απομακρύνονται από την κεντρική θέση (Κατσαρού, 2016:140). Άρα, όσο σημαντικό είναι ο ερευνητής να έχει καθορίσει με ακρίβεια το ζητούμενο της έρευνάς του, αλλά τόσο σημαντικό είναι αυτό να μπορεί να προσαρμοστεί στις πραγματικές ανάγκες των

[62] Η Κατσαρού εδώ παραπέμπει στο: Parsons, R. & Brown, K. (2002). Teacher as reflective practitioner and action researcher.Belmont, CA: Wadsworth/ Thomas.
[63] Η Κατσαρού εδώ παραπέμπει στο: Pine, G.J. (2009). Teacher Action Research. Building Knowledge Democracies. USA: SAGE, σελ. 239-241

εκπαιδευτικών που συμμετέχουν και στα προβλήματα των οποίων καλείται τελικά να βοηθήσει στην επίλυση.

Ως εμπειρικό είδος έρευνας, κατά τη διάρκεια της διαδικασίας συλλέγονται δεδομένα που ακολούθως τίθενται υπό συζήτηση και αξιολόγηση, ενώ ταυτόχρονα καταγράφονται με κάποιο τρόπο (Cohen & Manion, 1994:268). Αλλά αυτό δεν συμβαίνει μία μόνο φορά. Η έρευνα-δράση είναι ένα κύκλος παρεμβάσεων και όχι μία μεμονωμένη παρεμβολή. Σε κάθε στάδιο αυτού του συνόλου αξιολογείται το περιεχόμενο, ενημερώνεται το επόμενο στάδιο, οπότε και η αλλαγή χαρακτηρίζεται από την κατανόηση για το περιεχόμενο της αλλαγής αυτής. Σημαντικό είναι να εμπλέκεται το σύνολο των συν-ερευνητών. Η έρευνα-δράση μπορεί να περιλαμβάνει μικρής κλίμακας παρεμβάσεις ή έως και να αποτελεί τμήμα ενός ευρύτερου σχεδίου. Οι αλλαγές που θα επιφέρει μπορεί να περιορίζονται από τις μικρές πρακτικές βελτιώσεις ατομικού επιπέδου και να φτάνουν να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο ακόμη και στη χάραξη νέων δημόσιων εκπαιδευτικών πολιτικών (Lomax, 1995:50).

Από τα παραπάνω φαίνεται πως η δομή της έρευνας-δράσης δεν θυμίζει σε τίποτα τη γραμμική μεθοδολογία της παραδοσιακής έρευνας. Η διατύπωση υποθέσεων που θα αξιολογούνται και κρίνονται από τη διερεύνηση και καταλήγουν σε επιβεβαίωσή τους ή όχι έρχεται να αντικατασταθεί από επάλληλους κύκλους *«σχεδιασμού, δράσης (υλοποίησης του σχεδιασμού), συστηματικής παρατήρησης, στοχασμού»*. Έτσι, από την κάθε επανάληψη της διαδικασίας, την κριτική και την ανασύνθεση προκύπτει το αποτέλεσμα, γι’ αυτό και δεν μπορεί να έχει συγκεκριμένη αρχή και τέλος, πριν ακόμη αρχίσει η όλη εφαρμογή. Γενικά, υπάρχουν διάφορα μοντέλα για την έρευνα-δράση, που σε όλα κυριαρχεί η επαλληλία των κύκλων, η οποία και οδηγεί σε βελτιώσεις. Ένα από τα γνωστότερα μοντέλα είναι αυτό του Lewin. Οι τέσσερις φάσεις, όπως έχουν ήδη αναφερθεί, χαρακτηρίζουν αυτό το μοντέλο με διακριτικό στοιχείο τη σπειροειδή κίνηση. Εξίσου γνωστό είναι το μοντέλο του Kemmis, το οποίο και στηρίζεται στο προηγούμενο, με τη διαφορά ότι προστίθεται η επαλληλία των κύκλων. Στο μοντέλο του Elliott παρατηρείται μία ρευστότητα μεταξύ των φάσεων, που και στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι αλλεπάλληλες. Στην πρόταση αυτή η ουσιαστική κατανόηση της πρακτικής προσφέρει την πραγματική και σε βάθος ανακάλυψη ιδιαίτερων πτυχών του ζητήματος. Τέλος, το μοντέλο McNiff επιτρέπει την ταυτόχρονη συνεξέταση περισσότερων του ενός ζητημάτων. Έτσι, το κεντρικό σχήμα πλαισιώνεται από υπάλληλους κύκλους, οι οποίοι και αντιπροσωπεύουν τα επιμέρους

αυτά ζητήματα. Είναι ένας τρόπος εξέτασης του συνόλου των συνθηκών που επιδρούν και συν-διαμορφώνουν το κεντρικό θέμα (Κατσαρού & Τσάφος, 2003β:3-6).

Ο κάθε κύκλος της έρευνας-δράσης είναι ένα χρήσιμο εννοιολογικό εργαλείο για την οργάνωση των δεδομένων της έρευνας. Προσφέρει στον ερευνητή τα στάδια που θα τεκμηριώσουν την έρευνα και θα οδηγήσουν στην αξιολόγηση, με τρόπο, όμως, διαφορετικό από αυτόν της χρονικής ακολουθίας γεγονότων (Lomax, 1995:54). Αυτό που θα πρέπει να έχουμε συνεχώς στο νου μας είναι πως το βήμα πριν τη δράση και το μετασχηματισμό των ενεργειών του εκπαιδευτικού είναι ο αναστοχασμός πάνω στα όσα έχει ήδη πράξει. Το στοιχείο αυτό δεν θα πρέπει να ερμηνευτεί ως ντετερμινιστική διαδικασία που θα οδηγήσει στην επιτυχία της αλλαγής. Μεταξύ των παραγόντων που επηρεάζουν το, τελικά μη καθορισμένο, αποτέλεσμα είναι η πρότερη γνώση του εκπαιδευτικού, όπως και η -με βιωματικό τρόπο- ισχυροποίηση της γνώσης. Ιδιαίτερα χρήσιμη είναι η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του εκπαιδευτικού που υλοποιεί την έρευνα και του συντονιστή του ως προς τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού, όχι, όμως, και στο μετασχηματισμό της γνώσης, όπου εκπαιδευτικοί παράγοντες συμβάλλουν σε μεγαλύτερο βαθμό. Η επιτυχία του μετασχηματισμού αυτού βρίσκεται σε άμεση εξάρτηση με τις ανάγκες και τις επιθυμίες του ίδιου του εκπαιδευτικού (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2018:114-115). Οι ερευνητές σε μία τέτοια ερευνητική διαδικασία θα πρέπει να παρακολουθούν και να καταγράφουν τα δεδομένα συνεχώς. Οι πολλές οπτικές θέασης για το ίδιο θέμα θα δώσουν μία περισσότερο εμπεριστατωμένη άποψη, αλλά, κυρίως, αυτό που έχουν να προσφέρουν είναι ένας ουσιαστικότερος προβληματισμός στα πλαίσια των κύκλων της διεξαγωγής της έρευνας. Η ομαδοποίηση των δεδομένων μπορεί να τους υπαγορεύσει τις εναλλακτικές λύσεις, που θα είναι η έναρξη της νέας τους θεωρίας. Η επιτυχία της έρευνας δεν σημαίνει επιτυχία της δράσης, αλλά αυξημένη γνώση ως αποτέλεσμα της δράσης (Lomax, 1995:54).

Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα δεδομένα στην έρευνα-δράση σε σχέση με τον ερευνητή. Η Κατσαρού (2016:311) αναφέρει χαρακτηριστικά:

> *Παραδοσιακά τα δεδομένα αντιμετωπίζονται ως ένας τρόπος αντικειμενικοποίησης μιας πλευράς της σχέσης υποκειμένου-κόσμου, προκειμένου ο ανεπηρέαστος παρατηρητής (ερευνητής) να υποβάλει τον (κοινωνικό) κόσμο (που ερευνά) σε κριτικό έλεγχο. Η έρευνα-δράση δεν αποδέχεται την έννοια του ανεπηρέαστου υποκειμένου ούτε το διαχωρισμό*

> *υποκειμένου και κόσμου. Επομένως, τα δεδομένα προσεγγίζονται με διαφορετικό τρόπο. Στην έρευνα-δράση τα δεδομένα δεν υπάρχουν παρά μόνο μέσα στις κοινωνικές συνθήκες παραγωγής τους. Αποτελούν μέρος της σχέσης που έχουν μεταξύ τους τα μέλη της ομάδας συμμετεχόντων. Αναδεικνύουν τις προθέσεις, τις συνέπειες και τις περιστάσεις των δράσεων που επιτελούν οι συμμετέχοντες*.

Ο σκοπός, συνεχίζει η ίδια, ανάλυσης των δεδομένων μεταξύ της παραδοσιακής έρευνας, που στηρίζεται στο θετικιστικό μοντέλο, και της έρευνας-δράσης είναι εντελώς διαφορετικός. Στην πρώτη περίπτωση στόχευση είναι η δημιουργία συμπερασμάτων με έγκυρο και γενικεύσιμο χαρακτήρα που θα μπορούν να αξιοποιηθούν ως εκτιμήσεις με ισχυρές πιθανότητες για κάτι που θα συμβεί στο μέλλον και για τον έλεγχο των εκπαιδευτικών καταστάσεων. Κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει στην έρευνα-δράση. Στόχευσή της είναι η δημιουργία στοιχείων που θα ενισχύσει τους συμμετέχοντες στη μάθηση μέσα από τη δική τους δράση και μάθηση.

Σε κάθε περίπτωση, η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων προϋποθέτει τη δόμησή τους με τρόπο που μπορούν εύκολα να αναλυθούν (Blodgett, 2010:0). Στην περίπτωση της έρευνας-δράσης αυτή μπορεί να γίνει ως ανάλυση περιεχομένου, ως θεματική ανάλυση ή ως ανάλυση λόγου. Ο περισσότερο δομημένος τρόπος είναι η ανάλυση περιεχομένου, όπου τα δεδομένα κωδικοποιούνται με συγκεκριμένο τρόπο και ταξινομούνται σε κατηγορίες, οπότε και αναδύονται οι σχέσεις μεταξύ τους και με τη βιβλιογραφία. Στη θεματική ανάλυση τα θέματα δεν επιλέγονται απαραίτητα από τον ερευνητή, αλλά τα ίδια αναδεικνύουν το θέμα μελέτης (Κατσαρού, 2016:313-315).

Η λήξη της έρευνας-δράσης σηματοδοτείται από την έκθεση της τελικής αναφοράς. Αυτό μπορεί να επέλθει είτε επειδή παρουσιάστηκαν δυσλειτουργίες επί της εφαρμογής της διαδικασίας ή και πλήρης ικανοποίηση της ανάγκης τους. Η τελική αναφορά είναι που θα δώσει τη νέα γνώση στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Ας σημειωθεί πως δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση η απόφαση για τερματισμό μιας έρευνας-δράσης, καθώς πάντα θα υφίστανται επιπλέον ζητήματα προς καλυτέρευση. Ως εκ τούτου, οι ίδιοι οι ερευνητές είναι που θα πάρουν μία τέτοια απόφαση, εάν και εφόσον θεωρήσουν πως έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό την έρευνά τους και μπορούν να αποκριθούν επαρκώς στα ερευνητικά τους ερωτήματα. Η σύνταξή της δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση, καθώς οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες έχουν την τάση να τη γράφουν ως εξιστόρηση γεγονότων εμπλουτισμένη με τα συναισθήματά τους, που δεν ωφελεί σε τίποτα κάποιον που δε συμμετείχε (Κατσαρού, 2016:337-338).

Μάλιστα, παρατηρείται να παρουσιάζουν συχνά αφηγηματικό περιεχόμενο, ανεξαρτήτως εάν ο ερευνητής το αντιλαμβάνεται αυτό ή όχι. Στοιχεία αφηγηματικότητας όπως η επικέντρωση σε μεμονωμένες εμπειρίες, η χρονολογική εξέλιξη των γεγονότων και στοιχεία της αριστοτελικής αφήγησης, με αρχή, μέση και τέλος, δεν είναι καθόλου σπάνια σε τέτοιου είδους αναφορές. Υπάρχει, ακόμη, η πιθανότητα το τελικό αυτό κείμενο να είναι δημιούργημα του ερευνητή και αποτύπωση των δικών του θέσεων και όχι το αποτέλεσμα της συνεργασίας των συμμετεχόντων, γι' αυτό και απαιτείται η στενή συνεργασία των δύο αυτών μερών (Heikkinen, Huttunen, & Syrjälä, 2007:6).

Το τελευταίο αυτό στάδιο θεωρείται αναγκαίο, καθώς έτσι σχηματίζεται η νέα γνώση. Από τη διαδικασία αυτή, οι πρώτοι που βγαίνουν κερδισμένοι σε επίπεδο μάθησης είναι οι ίδιοι οι συμμετέχοντες. Σ' αυτήν δεν καταγράφεται μόνο η προσφάτως αποκληθείσα γνώση, αλλά και οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες αυτή κατασκευάστηκε, ενώ δίνονται οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν διατυπωθεί με την έναρξη της έρευνας. Επιπλέον, τίθενται τα νέα ερωτήματα που προέκυψαν από την όλη διαδικασία και που μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως νέα ερευνητικά ερωτήματα σε μία επόμενη έρευνα. Είναι, ακόμη, σημαντικό να διατυπωθούν οι περιορισμοί της έρευνας, καθώς ασκούν επίδραση και συν-διαμορφώνουν το τελικά αποτέλεσμα. Με βάση την ίδια λογική μπορούν να συμπεριληφθούν και οι επιρροές που λειτούργησαν υποστηρικτικά ισχυροποιώντας τις παρατηρήσεις (Κατσαρού, 2016:155&330).

Η κριτική συζήτηση είναι αυτή που τελικά επικυρώνει το αποτέλεσμα της έρευνας. Η κριτική ανατροφοδότηση θα πρέπει να είναι το ζητούμενο του ερευνητή. Η ουσιαστική επίγνωση των ζητημάτων θα παρέχει εγκυρότητα στην έρευνα-δράση, οπότε και η όποια αντίθεση χρησιμοποιείται με εποικοδομητικό τρόπο. Αποτελεί, ακόμη, στοιχείο τριγωνοποίησης, όπου οι διάφορες ενέργειες επαναλαμβάνονται, οπότε και επαληθεύεται το αποτέλεσμα (Lomax, 1995:55-56). Στο σημείο αυτό ας αναφερθεί πως η τριγωνοποίηση φαίνεται να επιφέρει οφέλη κατά την αξιοποίησή της στην έρευνα-δράση. Η έννοια έχει φτάσει σήμερα σε μία αρκετά διευρυμένη μορφή και δεν περιορίζεται στη συμπερίληψη των απόψεων του εκπαιδευτικού, των μαθητών και του παρατηρητή. Σύμφωνα με την Κατσαρού (2016:308; Κατσαρού & Τσάφος, 2003β:6-7) *«σημαίνει πια τη μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων μέσα από τουλάχιστον τρεις διαφορετικούς πόρους δεδομένων και από τουλάχιστον τρεις διαφορετικές οπτικές γωνίες»*.

5.1.6 Η αξιοποίηση του ημερολογίου και του ερωτηματολογίου στην έρευνα-δράση

Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν στην έρευνά τους τόσο ανοιχτές τεχνικές, όπως η καταγραφή ημερολογίου, όσο και περισσότερο ποσοτικές, όπως η συμπλήρωση ερωτηματολογίου (Κατσαρού & Τσάφος, 2003β:6-7; Cohen, Manion, & Morrison, 2007:309). Εξάλλου, πάντα μπορούμε να έχουμε στην άκρη του μυαλού μας πως *«οποιαδήποτε πληροφορία μπορεί να σας βοηθήσει να απαντήσετε τις ερωτήσεις σας αποτελεί δεδομένο»* (Padak & Padak, 1994:3; Gay, Mills, & Airasian, 2012:514-515).

Η έρευνα-δράση ενέχει τη χρήση τόσο ποιοτικών, όσο και ποσοτικών δεδομένων. Τα ποσοτικά μπορούν να μετρηθούν και αναπαρασταθούν με αριθμούς. Η ύπαρξη μεγάλου όγκου δεδομένων απαιτεί στατιστική ανάλυση και μεθόδους για την παρουσίασή τους. Από την άλλη, η χρήση του ερωτηματολογίου σε μία ποιοτική μελέτη συχνά παρέχει ιδέες για περαιτέρω εξερεύνηση του θέματος. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί πως τα ποιοτικά δεδομένα δεν είναι κατώτερα των ποσοτικών, αφού μπορούν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες για τα συναισθήματα και τις ενέργειες στις οποίες οι άνθρωποι προβαίνουν, όπως και τις συνέπειές τους. Η χρήση του ερωτηματολογίου στην αρχή της δράσης μπορεί να δώσει πληροφορίες αναφορικά με κάποιο από τα ζητήματα που στη συνέχεια θα απαιτεί ιδιαίτερη παρακολούθηση (Koshy, 2005:86-87). Γενικά, το ερωτηματολόγιο παρέχει τη δυνατότητα οι συμμετέχοντες να απαντούν σε ακριβώς ίδια ερωτήματα, ενώ μπορεί να περιλαμβάνει τόσο ερωτήσεις ανοικτού, όταν ο ερευνητής δεν είναι σίγουρος για το περιεχόμενο των απαντήσεων που θα λάβει, όσο και κλειστού τύπου (Koshy, 2005:87; Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015:40-43).

Οι Feldman, Altrichter, Posch & Somekh (2018:11) θεωρούν το ημερολόγιο ως μία πολύ καλή επιλογή για την αξιολόγηση μιας έρευνας-δράσης. Κατά τον Pine, το περιεχόμενό του, που οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θα τηρούν, θα πρέπει να είναι κοινή επιλογή της ομάδας των συμμετεχόντων. Σε κάθε περίπτωση, η τακτική του συμπλήρωση φαίνεται να δημιουργεί δυσκολίες. Ένας από τους λόγους είναι πως ο παγιωμένος τρόπος που γράφουν οι εκπαιδευτικοί είναι μέσα από την αναφορά τους σε ακαδημαϊκές πηγές ή απόψεις ειδικών, οπότε και θεωρούν πως η δική τους άποψη δεν έχει ιδιαίτερη σημασία (Κατσαρού, 2016:292)[64].

[64] Η Κατσαρού εδώ παραπέμπει στο: Pine, G.J. (2009). Teacher Action Research. Building Knowledge Democracies. USA: SAGE, σελ. 193-197

Οι Heikkinen, Huttunen, Syrjälä & Pesonen βρίσκουν χρήσιμη την αξιοποίηση της αφήγησης τόσο στην αφηγηματική έρευνα, όσο και στην έρευνα-δράση, ενώ και οι δύο χαρακτηρίζονται, εξ ορισμού, ως συμμετοχικές προσεγγίσεις. Αξιωματική θέση της αφηγηματικής θεωρίας είναι πως το αφηγηματικό ερευνητικό παράγωγο δημιουργείται από τον ερευνητή, όπερ μεθερμηνευόμενον εστί δική του αναπαράσταση και όχι αντίγραφο της πραγματικής εικόνας. Αποτελεί προσόν για τον ερευνητή η επίγνωση του τρόπου αποτύπωσης της πραγματικότητας, αλλά και αποτύπωσης του τρόπου απόδοσης της δικής του ερμηνείας στο αφηγηματικό παράγωγο. Κάνοντας επίκληση στην αρχή της διαλεκτικής, που θεωρεί πως η κοινωνική πραγματικότητα κατασκευάζεται ως διαλεκτική διαδικασία διαπροσωπικής συζήτησης, σημαίνει πως ο ερευνητής θα πρέπει να δώσει βήμα στις επιμέρους φωνές που συνθέτουν την κοινωνική αυτή συζήτηση και διαθέτουν διαφορετικές απόψεις για το ίδιο θέμα. Γι' αυτό και η έκθεση της έρευνας πρέπει να αποβλέπει στη απόδοση των ποικίλων θέσεων με όσο το δυνατόν αυθεντικό τρόπο, ώστε οι αναγνώστες να έχουν τη δυνατότητα άσκησης της δικής τους κριτικής και ανάπτυξης της δικής τους σκέψης (Heikkinen, Huttunen, & Syrjälä, 2007:11-13). Ωστόσο, πολλά εκπαιδευτικά συστήματα δεν προάγουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Η εμπλοκή τους σε ερευνητικές δράσεις υψηλού επιπέδου, φαίνεται να τους δημιουργεί επικριτικά συναισθήματα για το κυρίαρχο τεχνοκρατικό μοντέλο στα θέματα που άπτονται της ιεραρχίας και της αυτονομίας τους (Cochran-Smith & Lytle, 1990:9).

Σε κάθε περίπτωση, η έρευνα θα πρέπει να είναι διαφανής. Αυτό σημαίνει πως η τελική έκθεση θα πρέπει να περιλαμβάνει με σαφήνεια τα μέσα και τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της. Αυτό δίνει την ευκαιρία στον αναγνώστη να σταθεί ουσιωδώς κριτικά απέναντι στις προτάσεις και αποδείξεις του ερευνητή. Προτείνοντας, λοιπόν, η έρευνα νέους τρόπους δράσης, σημαίνει πως θα πρέπει να είναι ξεκάθαρες οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες αυτές προέκυψαν (Heikkinen, Huttunen, & Syrjälä, 2007:12).

5.1.7 Ολοκληρώνοντας την αναφορά στην έρευνα-δράση

Η έρευνα-δράση, όπως και η επαγγελματική πρακτική, βασίζεται στο τρίπτυχο της κοινής λογικής, που καθορίζεται από τους πολιτισμικούς ρόλους, των κοινών υποθέσεων και πεποιθήσεων και της εσωτερικευμένης επαγγελματικής εμπειρίας. Και ξεκάθαρα διαθέτει, όπως και άλλες μορφές κοινωνικής έρευνας, τις δικές της θεωρητικές αρχές. Με άλλα λόγια, βασίζεται σε συγκεκριμένη φιλοσοφική λογική και

συστήνει συγκεκριμένες διαδικασίες που προάγουν μια υγιή διαπραγμάτευση. Ως μία σχετικά νέα θεωρία εισάγει κάτι καινοτόμο, το οποίο αμφισβητεί μία παγιωμένη μορφή ερευνητικής θεωρίας, η οποία σίγουρα χρήζει βελτιωτικών τροποποιήσεων, ώστε να εξαλειφθούν να μελανά αυτά σημεία που δίνουν βήμα υπονόμευσης στους επικριτές της (Winter, 1993:315).

Η έρευνα-δράση έχει τεκμηριώσει τη χρησιμότητά τους και η αναγνώρισή τους ως ερευνητικό πεδίο όλο και αυξάνεται, τους άλλωστε και το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζεται. Παρά τη διεθνή αναγνώριση δεν υπάρχει τους καθολικά αποδεκτός ορισμός, καθώς συνιστά μία κίνηση ευρείας κλίμακος (Τσάφος, 2018:17). Απόδειξη των παραπάνω δεν είναι μόνο το σύνολο των βιβλίων που συγγράφονται και την αφορούν, αλλά και οι χρηματοδοτήσεις που δίνονται για την εκπόνηση τέτοιου είδους ερευνών (Altrichter, Kemmis, McTaggart, & Zuber-Skeritt, 2002:125).

Από τα παραπάνω φάνηκε πως η παροχή απαραίτητων δεξιοτήτων και γνώσεων για τη διεξαγωγή έρευνας σε θέματα επαγγελματικής πρακτικής από τους εκπαιδευτικούς δεν βελτιώνει μόνο αυτούς, αλλά και την εκπαιδευτική κοινότητα γενικότερα. Ο Hine (2013:153-161) φτάνει να τη θεωρεί ως εξαιρετικά πολύτιμη γι' αυτούς. Μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαίδευση σε ένα ευρύ θεματολογικό φάσμα. Μπορεί να αφορά σε ένα εύρος που κυμαίνεται από τη διδασκαλία, τη μάθηση και τα αναλυτικά προγράμματα έως και τις καινοτομίες, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες θεσμικές αλλαγές, αναφέρουν οι Κατσαρού & Τσάφος (2003β:5), και συνεχίζει σημειώνοντας πως

> *εφόσον ενοποιεί διαδικασίες, που συνήθως αντιμετωπίζονται χωριστά, όπως διδασκαλία και έρευνα, ανάπτυξη και αναμόρφωση ή αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος, εκπαιδευτική έρευνα και επαγγελματική ανάπτυξη, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό ερευνητή να ασχοληθεί με πολλά και ποικίλα εκπαιδευτικά θέματα και να αποκτήσει μια πιο συνολική αντίληψη για την εκπαιδευτική πραγματικότητα και το ρόλο του μέσα σε αυτή*.

Οι Cohen & Manion (1994:262) διακρίνουν πέντε σκοπούς της έρευνας-δράσης, μεταξύ των οποίων αναφέρουν πως αποτελεί μέσο ένταξης καινοτόμων πρακτικών στις υφιστάμενες εκπαιδευτικές δομές, πόσο μάλλον όταν αυτές δυσχεραίνουν τις μεταβολές. Υπό τη συγκεκριμένη οπτική, η παρούσα μελέτη υλοποιεί την απαίτηση και τον παραπάνω σκοπό, μέσα από την πρόταση ενός διαφορετικού τρόπου θέασης της μελέτης του παρελθόντος, οπότε και αποτελεί μία ερευνητική προσέγγιση που εντάσσεται στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης.

5.2 Το προφίλ της έρευνας-δράσης

5.2.1 Πληθυσμός, δείγμα και βασικά χαρακτηριστικά

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών από την περιοχή της νήσου Κέρκυρας κατά το χρονικό διάστημα που ακολούθησε των διακοπών του Πάσχα το σχολικό έτος 2020-2021. Την ομάδα των εκπαιδευτικών αποτελούσαν πέντε εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες τόσο της πόλεως της Κέρκυρας, όσο και εκτός αυτής. Υπήρχαν εκπαιδευτικοί μόνιμοι και αναπληρωτές, εκπαιδευτικοί με λίγα αλλά και πολλά χρόνια υπηρεσίας, με κάποιους από αυτούς να έχουν μεταπτυχιακές σπουδές και άλλους όχι. Οι σχολικές μονάδες των εκπαιδευτικών αυτών ήταν, ακόμη, από πολύ μικρές έως και πολύ μεγάλες. Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί ένας/ μία από τις/ τους συμμετέχοντες προέρχεται από σχολική μονάδα που εφαρμόζεται συνδιδασκαλία μεταξύ της Ε’ και Στ΄ τάξης.

Η πρόσκληση για συμμετοχή στην έρευνα-δράση απευθύνθηκε σε περισσότερους εκπαιδευτικούς από τους τελικούς συμμετέχοντας και συγκεκριμένα σε δασκάλους της περιοχής που διδάσκουν το μάθημα της ιστορίας στη Στ’ τάξη. Από το σύνολο αυτό αποδέχτηκαν τη συμμετοχή πέντε άτομα. Ζητήθηκε, ακόμη, με παρόμοιο τρόπο η συμβολή ενός/ μία κριτικού φίλου με σχετική εμπειρία στη διδασκαλία της ιστορίας. Τελικά συμμετείχε ένας/ μία δάσκαλος/ δασκάλα με αρκετά χρόνια εμπειρίας, ώστε να μπορεί να παρέμβει σε περίπτωση που κριθεί αυτό απαραίτητο.

Αρχικά ενημερώθηκαν οι συμμετέχοντες σε μία εισαγωγική συνάντηση για το πλαίσιο της έρευνας-δράσης. Διευκρινίστηκε πως το μοναδικό πράγμα που καλούνται να κρίνουν είναι η διδακτική πρόταση. Διατυπώθηκε ρητά πως δεν θα πρέπει να υπάρξει οποιουδήποτε είδους πληροφόρηση ή αξιολογική διάσταση προς τους ίδιους ή τους μαθητές. Οι συμμετέχοντες γνώριζαν από την έναρξη πως η έρευνα-δράση αποτελεί έναν κύκλο παρεμβάσεων και όχι μία μεμονωμένη παρεμβολή. Γνώριζαν, επίσης, πως σε κάθε στάδιο αξιολογείται το περιεχόμενο της διδακτικής πρότασης, το οποίο και ενημερώνεται κατάλληλα για τη μετάβαση στο επόμενο στάδιο, μέσα από την εμπλοκή του συνόλου των συν-ερευνητών. Διατυπώθηκε πως η επιτυχία της έρευνας δεν σημαίνει επιτυχία της δράσης, αλλά αυξημένη γνώση ως αποτέλεσμα της δράσης, οπότε και η τελική τους αναφορά είναι που θα δώσει τη νέα γνώση. Σε κάθε στάδιο της έρευνας-δράσης η συνάντηση άρχιζε με τη διατύπωση του σκοπού της.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί πως έχει διασφαλιστεί η ανωνυμία των δασκάλων που έλαβαν μέρος στη δράση. Η αναφορά σε αυτούς γίνεται

κωδικοποιημένα με τον εξής τρόπο: Ε1 για την πρώτο εκπαιδευτικό, Ε2 για το δεύτερο κ.τ.λ. Στις καταγραφές των κύκλων συνάντησης δεν γίνεται αναφορά σε προσωπικά στοιχεία ή στοιχεία που θα μπορούσαν να παραπέμπουν προσωπικά σε αυτούς. Για λόγους διασφάλισης της ανωνυμίας δεν γίνεται αναφορά στο φύλο των εκπαιδευτικών. Οποιαδήποτε αναφορά θα μπορούσε να συνδεθεί με συγκεκριμένη σχολική μονάδα ή διδάσκοντα έχει απαλειφθεί.

5.2.2 Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης αποτελεί η διερεύνηση της συμβολής του τοπικού πολιτισμού στη διδασκαλία της ιστορίας, ώστε να οδηγήσει στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης, που μπορεί να διατυπωθεί με τη μορφή των εξής ερωτημάτων:

- Μπορεί η συμπερίληψη του τοπικού πολιτισμού στη διδασκαλία της ιστορίας να οδηγήσει στην υιοθέτηση της επιστημονικής μεθόδου από τους μαθητές;
- Μπορεί ο τοπικός πολιτισμός να συμβάλει στην αντικειμενική προσέγγιση του ιστορικού «άλλου»;
- Υπάρχουν στοιχεία της διδακτικής διαδικασίας που έχουν ιδιαίτερη σημασία κατά την προσέγγιση του παρελθόντος μέσα από την αξιοποίηση του τοπικού πολιτισμού;
- Μπορεί η διδασκαλία της ιστορίας μέσα από τον τοπικό πολιτισμό να γίνει αποδεκτή, ως τρόπος προσέγγισης του παρελθόντος, από την εκπαιδευτική κοινότητα;

5.2.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Στη μελέτη χρησιμοποιήθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία: δομημένο ερωτηματολόγιο και οι καταγραφές των κύκλων συναντήσεων κατά τη διεξαγωγή της έρευνας-δράσης. Συνεπώς, χρησιμοποιήθηκαν με χρονολογική σειρά:

1. Ένα αρχικό ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το μάθημα της ιστορίας, όπως αυτό συντελείται σήμερα στις σχολικές τάξεις,
2. Οι καταγραφές των απόψεων των εκπαιδευτικών μέσα από τις συζητήσεις στους επαναλαμβανόμενους κύκλους συναντήσεων κατά τη διεξαγωγή της έρευνας-δράσης και

3. Ένα τελικό ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το μάθημα της ιστορίας, όπως αυτό δομήθηκε μέσα από την παρούσα πρόταση, συγκρινόμενο ως προς τους ίδιους άξονες με το μάθημα της ιστορίας όπως αυτό συντελείται σήμερα (και είχε διερευνηθεί από το αρχικό ερωτηματολόγιο).

Τα εργαλεία αυτά αξιοποιήθηκαν ως μέθοδος τριγωνοποίησης, για την εξέταση των ερωτημάτων που τέθηκαν. Ως τριγωνοποίηση ορίζεται «*η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής στοιχείων για τη μελέτη κάποιας πλευράς των ανθρώπινης συμπεριφοράς*» (Cohen, Manion, & Morrison, 2007:141). Μάλιστα η τριγωνοποίηση είναι κατάλληλη για τη μελέτη διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας (Cohen, Manion, & Morrison, 2007:143).

Τόσο πριν την έναρξη της έρευνας-δράσης, όσο και μετά τη λήξη της οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να καταγράψουν τις απόψεις τους σε ένα ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης σε ψηφιακή μορφή, με το καθένα να είναι ανώνυμο. Τα ερωτηματολόγια ατομικής συμπλήρωσης αφενός συμπληρώνονται με ευκολία από τους ερωτώμενους και δεν χαρακτηρίζονται από αποκλίσεις στον τρόπο που τίθενται οι ερωτήσεις, αφετέρου απουσιάζει η δυνατότητα υποδείξεων ή διευκρινιστικών ερωτήσεων, ο αριθμός των ερωτήσεων είναι περιορισμένος και δεν μπορούν να επεκταθούν σε επιπλέον δεδομένα (Bryman, 2017:259-260). Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου. Ο λόγος που επιλέχθηκαν αυτού του τύπου ερωτήσεις ήταν ότι ήδη οι εκπαιδευτικοί θα είχαν τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα και ανοιχτά στο κομμάτι της έρευνας-δράσης, οπότε το ερωτηματολόγιο στόχευε στην καταγραφή των απόψεών τους σε πολύ συγκεκριμένα ερωτήματα. Επιπλέον, πέραν της προφανούς ευκολίας επεξεργασίας των απαντήσεων, αυτές θα μπορούσαν εύκολα να συγκριθούν μεταξύ τους, ενώ οι συγκεκριμένες επιλογές που είχαν να διαλέξουν λειτουργούσαν με τρόπο αποσαφηνιστικό για τους ερωτώμενους (Bryman, 2017:284). Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε, κυρίως, ερωτήσεις με τη μορφή της κλίμακας Likert. Εδώ ας σημειωθεί πως επιλέχθηκε στις απαντήσεις να υπάρχει μία μεσαία ουδέτερη απάντηση αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας, ενώ δεν υπήρχε η επιλογή του τύπου «Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ».

Η έρευνα-δράση ενέχει τη χρήση τόσο ποιοτικών, όσο και ποσοτικών δεδομένων. Τα ποσοτικά μπορούν να μετρηθούν και αναπαρασταθούν με αριθμούς. Από την άλλη, η χρήση του ερωτηματολογίου σε μία ποιοτική μελέτη συχνά παρέχει ιδέες για

περαιτέρω εξερεύνηση του θέματος. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί πως τα ποιοτικά δεδομένα δεν είναι κατώτερα των ποσοτικών, αφού μπορούν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες για τα συναισθήματα και τις ενέργειες στις οποίες οι άνθρωποι προβαίνουν, όπως και τις συνέπειές τους. Η χρήση του ερωτηματολογίου στην αρχή της δράσης μπορεί να δώσει πληροφορίες αναφορικά με κάποιο από τα ζητήματα που στη συνέχεια θα απαιτεί ιδιαίτερη παρακολούθηση (Koshy, 2005:86-87). Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν στην έρευνά τους τόσο ανοιχτές τεχνικές, όπως η καταγραφή ημερολογίου, όσο και περισσότερο ποσοτικές, όπως η συμπλήρωση ερωτηματολογίου (Κατσαρού & Τσάφος, 2003β:6-7; Cohen, Manion, & Morrison, 2007:309). Εξάλλου, πάντα μπορούμε να έχουμε στην άκρη του μυαλού μας πως *«οποιαδήποτε πληροφορία μπορεί να σας βοηθήσει να απαντήσετε τις ερωτήσεις σας αποτελεί δεδομένο»* (Padak & Padak, 1994:3; Gay, Mills, & Airasian, 2012:514-515).

Επιπλέον, καθώς η μελέτη αποτελεί έρευνα-δράση, όπως ήδη αναλύθηκε, πρόκειται για μία δυναμική διαδικασία, όπου το περιεχόμενό της συν-διαμορφώνεται με ενεργά από τα μέλη των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην ερευνητική ομάδα, πέραν του ίδιου του ερευνητή, όπως συμβαίνει παραδοσιακά. Αφού αυτό γίνεται μέσα από τους κύκλους συναντήσεών τους, είναι πολύ σημαντικές οι απόψεις τους κατά τη διάρκεια των συζητήσεών τους, οι οποίες και καταγράφηκαν, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα για ανάλυσή τους σε δεύτερο χρόνο. Η ηχογράφηση και η απομαγνητοφώνηση προσφέρει πλεονεκτήματα έναντι της καταγραφής. Ένας από τους λόγους που συμβαίνει αυτό είναι ότι ο ερευνητής είναι δύσκολο να καταγράφει ταυτόχρονα, στα πλαίσια μίας συζήτησης σε επίπεδο ομάδας, ποιος λέει κάτι και τι λέει. Ακόμη, έχει τη δυνατότητα να οδηγηθεί σε συμπεράσματα για τη δυναμική των όσων συμμετέχουν, όπως και να αποτυπώσει το πώς ειπώθηκε κάτι, άρα και τη νοηματοδότηση που δίνεται. Πέραν αυτού, η ηχογράφηση και απομαγνητοφώνηση των συνομιλιών δίνει την ευκαιρία για λεπτομερείς αναλύσεις, που μπορεί να αφορούν -πέρα από τη χρήση συγκεκριμένων λέξεων- σε παύσεις ή στους ήχους που συνοδεύουν την εκφορά των λέξεων (Bryman, 2017:548&572). Κατά τη διάρκεια τη συζητήσεων σημασία έχει και ο βαθμός ανάμειξης του συντονιστή. Στόχος της ποιοτικής έρευνας είναι οι απόψεις των συμμετεχόντων, οπότε και θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να τις διατυπώσουν. Αυτό προϋποθέτει κάποιο βαθμό ελευθερίας, οπότε και η στάση του συντονιστή να είναι διακριτική. Επιπλέον, οι ερωτήσεις που ο ίδιος κάνεις θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από έναν μικρό αριθμό και να έχουν γενικό χαρακτήρα, ώστε να

μπορούν οι συμμετέχοντες να απλώσουν τη συζήτηση σε θέματα που τους απασχολούν, εντός, όμως, των πλαισίων που πάντα πρέπει να θέτει ο συντονιστής, όταν η συζήτηση ξεφεύγει από το περιεχόμενο που ερευνάται (Bryman, 2017:552). Στην παρούσα μελέτη δόθηκε ιδιαίτερη σημασία ώστε να τηρηθούν οι κανόνες αυτοί.

Θεωρούμε, λοιπόν, πως τα ερευνητικά αυτά εργαλεία είναι αρκετά για τη συγκέντρωση των απαιτούμενων δεδομένων, η επεξεργασία των οποίων θα οδηγήσει στη διατύπωση έγκυρων συμπερασμάτων.

5.2.4 Περιορισμοί της έρευνας

Αναφορικά με τους περιορισμούς της έρευνας θα πρέπει να υπογραμμιστούν τα ακόλουθα. Καταρχάς υπάρχει το ζήτημα του κατά πόσο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κατανόησαν τις ερωτήσεις του αρχικού και του τελικού ερωτηματολογίου. Πρόκειται για περιορισμό που αφορά γενικότερα στη χρήση ερωτηματολογίων, παρά ταύτα θεωρούμε πως ο περιορισμός αυτός είχε δυνητικά μεγαλύτερη επίδραση στο αρχικό ερωτηματολόγιο. Η διεξαγωγή της έρευνας-δράσης πριν τη συμπλήρωση του τελικού ερωτηματολογίου, που αφορά στην αξιολόγηση του καθ' αυτού προτεινόμενου τρόπου διδασκαλίας, λειτούργησε με τρόπο διασαφηνιστικό προς τους όρους που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτά, οπότε σίγουρα ελαχιστοποιήθηκε η οποιαδήποτε πιθανότητα ασάφειας.

Αναφορικά με τη δυνατότητα γενίκευσης, εξαιτίας της φύσης της έρευνας-δράσης, αυτό μπορεί να γίνει, πόσο δε μάλλον, όταν το περιεχόμενο είναι άμεσα εφαρμόσιμο. Αυτό που κυρίως θα πρέπει να επισημανθεί είναι πως σκοπός κάθε έρευνας-δράσης δεν είναι εξεύρεση ενός καθολικού κανόνα, αλλά η βελτίωση της πρακτικής. Σε κάθε περίπτωση, η αύξηση του αριθμού των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και από άλλες περιοχές λειτουργεί ενισχυτικά προς την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Παρόλα αυτά ως βασικός περιορισμός της έρευνας παραμένει ότι αυτή πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά στην περιοχή της Κέρκυρας. Συνεπώς δεν έχουν καταγραφεί στοιχεία από άλλες σχολικές μονάδες της χώρας. Εδώ θα πρέπει να γίνει μία ακόμη διευκρίνιση. Το ποσοτικό μέρος της έρευνας δεν χρησιμοποιήθηκε για να αποτελέσει δείγμα με αναγωγές και γενικεύσεις στον γενικό πληθυσμό. Αντιθέτως αποτελούσε τρόπο να την καλύτερη ανίχνευση των απόψεων των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στην έρευνα-δράση, οπότε δεν θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ως περιορισμός της έρευνας. Επιπλέον, ως προς το πλήθος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, παρόλο που ήταν ικανοποιητικός ο αριθμός τους για τη διεξαγωγή της, εντούτοις γενικά παρατηρείται

μία απροθυμία από μέρους του συνόλου που ζητήθηκε η συμμετοχή τους. Αν και εδώ δεν αποτέλεσε τελικά εμπόδιο, πιθανή επανάληψή της θα φέρει αντιμέτωπο τον ερευνητή με το πρόβλημα αυτό.

Σε ηθικό επίπεδο υπήρχαν περιορισμοί σε σχέση με τις αναφορές ως προς τους μαθητές. Από την αρχή είχε καταστεί σαφές στα μέλη της ερευνητικής ομάδας ότι αυτό που καλούνται να αξιολογήσουν είναι το προτεινόμενο υλικό και, κυρίως, ο προτεινόμενος τρόπος προσέγγισης του παρελθόντος. Κατά συνέπεια, δεν μπορούν να γίνουν δεκτές καταγραφές που αφορούν σε μαθητές ή άλλα άτομα εκτός της έρευνας. Το εμπόδιο που εδώ τίθεται ενέχει το ενδεχόμενο να θέτει περιορισμούς αναφορικά με την ποσότητα των δεδομένων που συγκεντρώνονται, καθώς δεν συνυπολογίζονται οι απόψεις των μαθητών, αλλά οι μαθητές δεν συμπεριλήφθηκαν από την αρχή στο σχεδιασμό της έρευνας. Εξάλλου, στην έρευνα-δράση σημασία έχει το ποιοτικό μέρος των δεδομένων και όχι η ποσοτική τους έκφραση.

5.3 Απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για την υφιστάμενη κατάσταση στη διδασκαλία της ιστορίας και την προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση

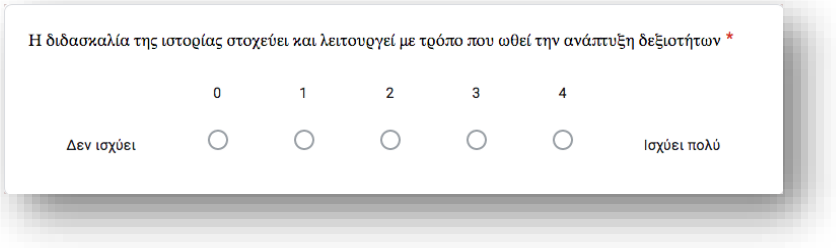
Πριν από την έναρξη του κύκλου συναντήσεων δόθηκε στους εκπαιδευτικούς ερωτηματολόγιο, ώστε να αποτυπωθούν οι απόψεις τους αναφορικά με τη διδασκαλία της ιστορίας, όπως αυτοί θεωρούν πως προσεγγίζεται από την εκπαιδευτική κοινότητα σήμερα, σημειώνοντας αυτό που θεωρούν πως ισχύει και όχι αυτό που θα επιθυμούσαν να ισχύει. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε 15 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Επιπλέον, με το τέλος της διαδικασίας δόθηκε άλλο ερωτηματολόγιο, το οποίο και συγκρίνει την παρούσα διδακτική πρόταση με τα έως τώρα εφαρμοζόμενα διδακτικά στοιχεία από τους εκπαιδευτικούς.

Οι απαντήσεις μπορούν να συνοψιστούν στις παρακάτω θέσεις:

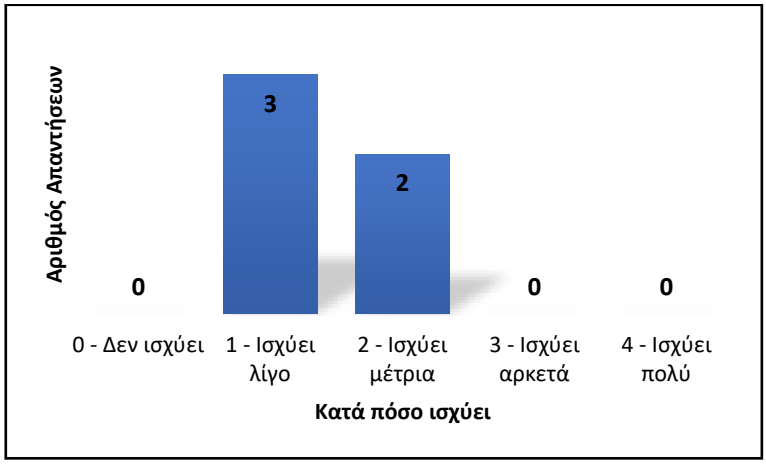
5.3.1 Ανάπτυξη δεξιοτήτων

Στην πρώτη ερώτηση (**Εικόνα 3**) που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς τους ζητείται να εκφράζουν την άποψή τους αναφορικά με το κατά πόσο η διδασκαλία της ιστορίας ωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Πρόκειται για μία ερώτηση με αρκετά γενικό χαρακτήρα. Οι δεξιότητες που αφορούν στον ιστορικό γραμματισμό έχουν ευρύ περιεχόμενο, περιλαμβάνοντας πολλά επιμέρους στοιχεία. Όμως, η ερώτηση θεωρείται αναγκαία, καθώς η καλλιέργεια δεξιοτήτων στην ιστορική εκπαίδευση αποτελεί

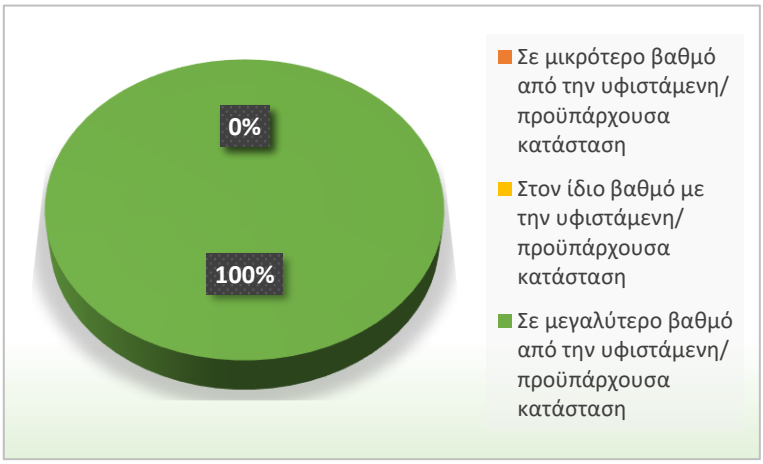
σήμερα κεντρική στόχευση, αφήνοντας πίσω τις επιδιώξεις για αποστήθιση. Η αλλαγή αυτή διαφοροποιεί σημαντικά τον τρόπο προσέγγισης της ιστορίας από τις πρακτικές της δεκαετίας του ’90 (Zarmati, 2019:3-4; Γατσωτής, 2020:7).



Εικόνα 3: *Ερώτηση 1 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών*



Γράφημα 2: *Κατά πόσο η διδασκαλία της ιστορίας στοχεύει και λειτουργεί με τρόπο που ωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων*



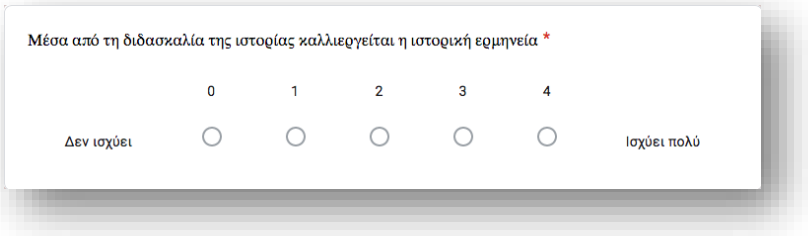
Γράφημα 3: *Σε τι βαθμό ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας στοχεύει και λειτουργεί με τρόπο που ωθείται η ανάπτυξη δεξιοτήτων*

Από τις απαντήσεις φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί της ερευνητικής θεωρούν ότι ο τρόπος που σήμερα λειτουργεί η διδασκαλία της ιστορίας δεν ωθεί παρά λίγο ή μέτρια την ανάπτυξη δεξιοτήτων (**Γράφημα 2**). Συνεπώς, γίνεται λόγος για εφαρμογή

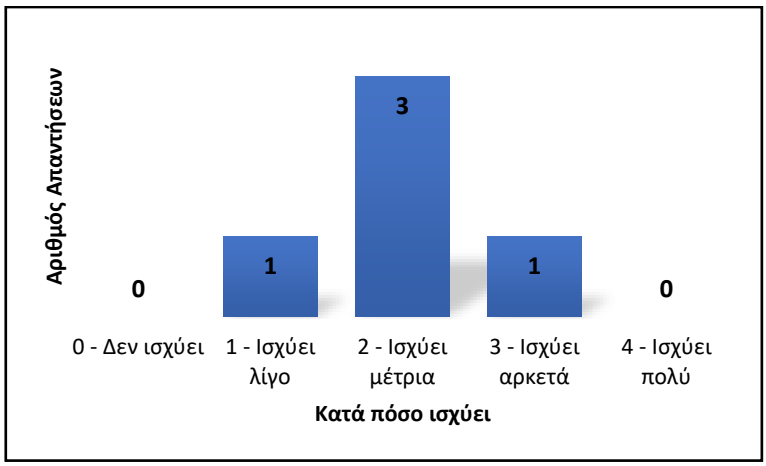
πρακτικών που δεν απέχουν πολύ από αυτές παλαιότερων δεκαετιών, παρά τις στοχεύσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, όρος που μπορεί κανείς να συναντήσει αρκετές φορές διατρέχοντάς το. Η εφαρμογή της τρέχουσας δράσης έδειξε ριζική αλλαγή των αντιλήψεών τους, οι οποίοι στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε με το τέλος της όλης διαδικασίας διαπιστώνουν μεγαλύτερο βαθμό ώθησης των μαθητών προς την επιθυμητή καλλιέργεια των δεξιοτήτων (**Γράφημα 3**).

5.3.2 Ιστορική ερμηνεία

Η δεύτερη ερώτηση (**Εικόνα 4**) αφορά στην ιστορική ερμηνεία και στο κατά από ισχύει ότι αυτή καλλιεργείται μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας, όπως αυτή συντελείται τώρα. Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε πριν τη δράση οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απαντούν πως καλλιεργείται σε μέτριο βαθμό, με το εύρος των απόψεων να εκτείνεται από το «ισχύει λίγο» έως το «ισχύει αρκετά» (**Γράφημα 4**). Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί της έρευνας-δράσης αποτυπώνει πως από τον προτεινόμενο τρόπο διδασκαλίας η ιστορική ερμηνεία καλλιεργείται σε μεγαλύτερο βαθμό (**Γράφημα 5**).

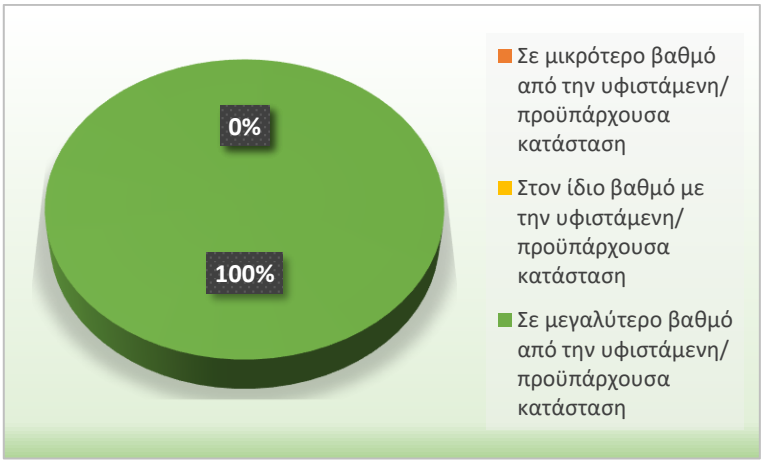


***Εικόνα 4**: Ερώτηση 2 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών*



***Γράφημα 4**: Κατά πόσο μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας καλλιεργείται η ιστορική ερμηνεία*

Οι απόψεις της «νέας ιστορίας» μεταθέτουν το κέντρο βάρους από τη χρονολογία και την ιστορική γνώση στη μεταβίβαση τρόπων κατάκτησής της. Έτσι, η ανάλυση, η ερμηνεία και η σύνθεση των στοιχείων που προκύπτουν από τις πηγές αποτελούν το βασικό στοιχείο μελέτης (Stradling, 2005:8-9). Η δόμηση ερμηνειών από τους ίδιους τους μαθητές αποτελεί ένα σημαντικό βήμα. Καταρχάς τα παιδιά υιοθετούν την επιστημονική μέθοδο, με την οποία ο ιστορικός κλάδος προσεγγίζει το παρελθόν. Επίσης, οι μαθητές αντιτείνονται σε παλαιότερες ερμηνείες που παράγουν μίσος και βία, ενώ, αντίθετα, σε συνδυασμό με την ενσυναίσθηση, ωθείται η ομόνοια των λαών (EuroClio, 2016:3).



***Γράφημα 5**: Σε τι βαθμό από το συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας καλλιεργείται η ιστορική ερμηνεία*

Ο Βαγιανός τοποθετεί την ερμηνεία σαν κορωνίδα και τελικό ζητούμενο της διδακτικής διαδικασίας του μαθήματος της ιστορίας και, φυσικά, πρόκειται για ερμηνεία που πηγάζει από τους μαθητές και τη συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό, αλλά όχι από αυτόν. Η τακτική αυτή έρχεται σε αντίθεση με τον μονόλογο και την ιστορική αφήγηση, ως τρόπου μεταφοράς της νέας γνώσης, που δεν έχουν θέση παρά μόνο σε πολύ συγκεκριμένα στάδια της διδακτικής διαδικασίας (Βαγιανός, 2012:1-2). Εξάλλου, εάν ο μαθητής δέχεται τις ερμηνείες του εκπαιδευτικού δεν διαμορφώνει την κριτική του σκέψη (Κουτρουμπά, 1998:159). Πολλοί εκπαιδευτικοί, λιγότερο ή περισσότερο έμπειροι, δεν δίνουν καν την ευκαιρία στους μαθητές τους να χρησιμοποιήσουν τις πηγές και να αναπτύξουν την ιστορική ερμηνεία. Αντιθέτως, αυτό που ζητούν είναι η μελέτη του σχολικού εγχειριδίου και η παρακολούθηση των δικών τους αφηγήσεων, που συχνά περιγράφονται από τους ίδιους ως συζητήσεις, η απάντηση των σχετικών ερωτήσεων του ίδιου του βιβλίου και η αναπαραγωγή όλων αυτών των πληροφοριών μέσα από τα διαγωνίσματα. Αυτό δεν σημαίνει πως οι ίδιοι

οι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν ορισμένες φορές κάποιες περισσότερο θελκτικές δραστηριότητες, όπως τη χρήση βίντεο, παιγνιωδών δραστηριοτήτων ή τη διενέργεια εκδρομών, αλλά εξακολουθούν να μην θέτουν στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας των ιστορική έρευνα και ερμηνεία (Barton & Levstik, 2003:358).

Κατά τις παραδοσιακές αντιλήψεις η γνώση ήταν αντικειμενική και η ιστορική αφήγηση μία και μοναδική. Σήμερα, που οι θεωρήσεις θέλουν το παρελθόν να μην μπορεί να καταστεί απόλυτα γνωστό σε εμάς, οι εναλλακτικές ερμηνείες γίνονται αποδεκτές. Αυτό ακολουθεί και η σχολική ιστορία. Παλαιότερα η ύπαρξη διαφορετικών ερμηνειών δεν μπορούσε να βρει αντίκρισμα στον τρόπο σκέψης και δράσης της εκπαίδευσης, στοιχείο που στη σύγχρονη πραγματικότητα έχει καταρριφθεί (Νάκου, 2000α:221-223). Και στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες αλλαγής του τρόπου διδασκαλίας της ιστορίας και σχεδιασμού ενός πλαισίου προσέγγισης, όπου, μεταξύ άλλων, θα επικρατεί ο ερμηνευτικός πλουραλισμός (Μαυροσκούφης, 2006:19). Ο Γατσωτής τονίζει τον όρο ερμηνεία και όχι εξήγηση, καθώς ο δεύτερος αφορά στο θετικιστικό πρότυπο, όπου τα επιστημονικά συμπεράσματα καλούνται να αναδειχθούν μέσα από πειραματικές διαδικασίες, οπότε και συντρέχουν αναγκαίες και συγκεκριμένες προϋποθέσεις, που οδηγούν σε γνωστά, εκ των προτέρων, αποτελέσματα. Στην ιστορία τίποτα δεν μπορεί να αποκλειστεί μέχρι τη στιγμή που θα πραγματοποιηθεί (Γατσωτής, 2004β:14).

Από την άλλη, η εποχή μας χαρακτηρίζεται από πληθώρα πληροφοριών. Ακριβώς αυτή η μεγάλη ποσότητα της διαθέσιμης πληροφορίας θα πρέπει να αποτελέσει παράγοντα ενεργοποίησής μας και για τη μετάβαση από την ποσότητα στην ποιότητα, ήτοι από την απομνημόνευση στην κριτική και ερμηνευτική πραγμάτευση (Νάκου, 2004:162; 2006:288).

Ας σημειωθεί ακόμη πως οι μαθητές δέχονται στην καθημερινότητα πληροφορίες και έτοιμες ερμηνείες αναφορικά με το παρελθόν, ακόμη κι αν αυτές είναι παραποιημένες και ιδεολογικά κατευθυνόμενες (Κόκκινος, και συν., 2005:19; Βλάχου, 2006:397; Σακκά, 2007:130). Εάν επιθυμούμε τη μη καθήλωσή τους σε συγκριμένες ιδεολογίες οφείλουμε να τους δώσουμε τα εφόδια που θα αποτελέσουν την άμυνά τους απέναντι σε αυτές.

Η ιστορία, ως σχολικό μάθημα, μπορεί να αναδείξει το πλουραλιστικό της περιεχόμενο μέσα από την πολυφωνικότητα των πηγών, που συνεπάγεται ποικιλία περιεχομένου, την αντιφατικότητα ερμηνειών και την πολλαπλότητα κατευθύνσεων, ήτοι τη στόχευση στο παρόν και το μέλλον (Σακκά, 2007:128). Αυτή ακριβώς την

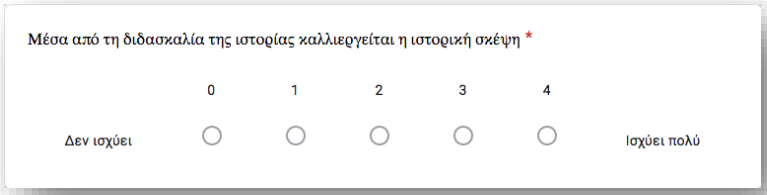
αντιφατικότητα των ερμηνειών για να μπορέσει να αναδειχθεί θα πρέπει καλλιεργηθεί εκ των έσω. Πρόκειται για μία δεξιότητα, και όχι για εγγενές «χάρισμα», που δομείται σταδιακά οπότε και, σίγουρα, απαιτεί από μέρους διδάσκοντα και μαθητή χρόνο και κόπο. Και μπορεί η επιστημονική ερμηνεία να μην είναι εγγενής, τα παιδιά έχουν, όμως, την τάση να ρωτάνε για τα πάντα και να δομούν τις δικές τους ερμηνείες από πολύ νωρίς. Ήδη, από τις μικρές ηλικιακές ομάδες, προσπαθούν να διατυπώσουν ερμηνείες για τον τρόπο που λειτουργεί το ανθρωπογενές και φυσικό τους περιβάλλον. Μπορεί οι εξηγήσεις να είναι ορθές ή και αβάσιμες, ωστόσο αποτελούν διακριτικό της μάθησης (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:41).

Το ερώτημα που αναδύεται είναι εάν υπάρχει ηλικιακό όριο ως προς τον παράγοντα «ιστορική ερμηνεία» που να εμποδίζει τους μαθητές να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα αυτή. Για τους Lee & Ashby η ηλικία δεν αποτελεί τον κυρίαρχο παράγοντα που οδηγεί στη διατύπωση ιστορικών ερμηνειών, καθώς έχει παρατηρηθεί σε έρευνά τους να υπάρχουν μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που σημειώνουν μεγαλύτερα ποσοστά κατανόησης από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Lee & Ashby, 2000:213-215; Γατσωτής, 2006:556-558; Κουσερή, 2015:128-129), όπως, εξάλλου, αποδεικνύεται και από άλλα δεδομένα (Ashby, Lee, & Shemilt, 2005:157; Chapman, Περικλέους, Υακίνθου, & Zincir Celal, 2012:16; Κουσερή, 2015:128-129). Ωστόσο, ο χρόνος ενασχόλησης με την ιστορία, αλλά και η χρήση σωστών διδακτικών προσεγγίσεων συνιστούν έναν ουσιαστικό παράγοντα για τη διατύπωση ιστορικών ερμηνειών (Ashby, Lee, & Shemilt, 2005:164-172; Γατσωτής, 2006:556-558; Κουσερή, 2015:128-129). Συνεπώς, οι μαθητές, ακόμη και μικρότερων ηλικιών θα πρέπει να «έρχονται αντιμέτωποι» με τη χρήση των πηγών, για να μάθουν να αξιολογούν το επίπεδο αξιοπιστίας τους και να αρχίσουν σταδιακά να δομούν την ιστορική ερμηνεία (VanSledright, 2004b:231-232), στοιχείο που αποδείχθηκε πως ισχύει και από την παρούσα μελέτη, όπως θα φανεί στη συνέχεια.

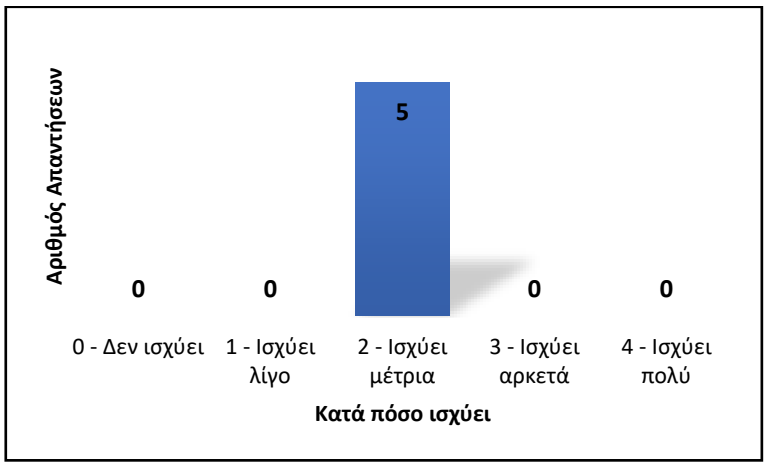
5.3.3 Ιστορική σκέψη

Το επόμενο ερώτημα (**Εικόνα 5**) αφορούσε στην ιστορική σκέψη και στο κατά πόσο αυτή καλλιεργείται μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας, όπως αυτή προσεγγίζεται από την υφιστάμενη κατάσταση. Το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών απάντησε πως αυτό ισχύει σε μέτριο βαθμό (**Γράφημα 6**), ενώ για τον

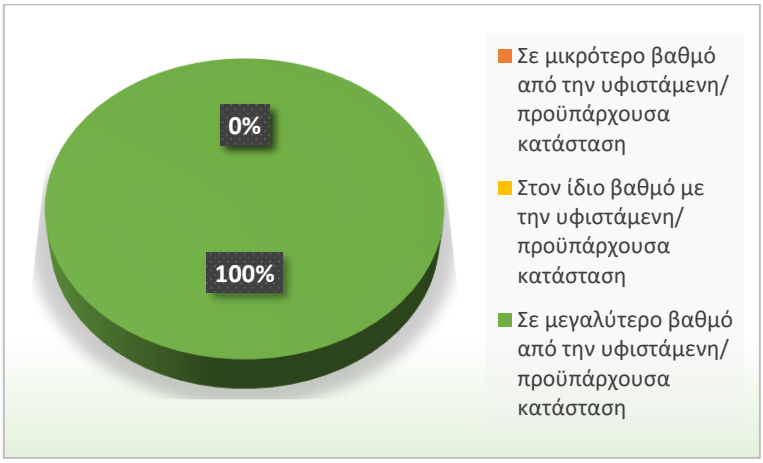
προτεινόμενο τρόπο διδασκαλίας θεωρούν πως την ωθεί σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με την τωρινή κατάσταση (**Γράφημα 7**).



Εικόνα 5: *Ερώτηση 3 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών*



Γράφημα 6*: Κατά πόσο μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας καλλιεργείται η ιστορική σκέψη*



Γράφημα 7*: Σε τι βαθμό από τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας καλλιεργείται η ιστορική σκέψη*

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας και στον σκοπό του μαθήματος αναφέρεται, μεταξύ άλλων, πως το αυτό στοχεύσει στην «καλλιέργεια ιστορικής σκέψης». Κατά τις Μαυρομμάτη & Μακρίδου-Μπούσιου ως ιστορική σκέψη ορίζεται «*η κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτιών και*

αποτελεσμάτων» (Μαυρομάτη & Μακρίδου-Μπούσιου, 2013:2). Ο Κόκκινος αναφερόμενος στον Booth και τις έρευνες που αυτός πραγματοποίησε το 1969, το 1978 και το 1987 σημειώνει πως τα εντεκάχρονα παιδιά έχουν τη δυνατότητα διάπλασης της ιστορικής τους σκέψης, θεωρώντας, όμως, όπως εν συντομία αναφέρουμε εδώ, αναγκαία τη δράση τους με τρόπο που να προσομοιάζει σε αυτή των επιστημόνων, τη χρήση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, αλλά και τη χρήση πηγών ποικίλων ειδών, όπως εικαστικών ή οπτικών, και όχι μόνο γλωσσικών και αφηρημένων (Κόκκινος, 1998β:247).

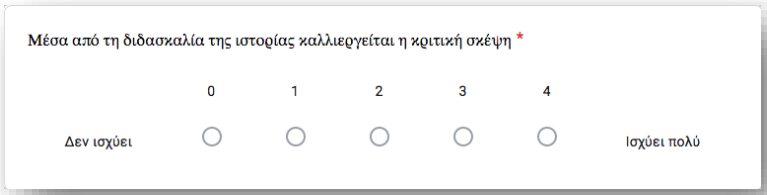
Σύμφωνα με το «*The Historical Thinking Project: Promoting critical historical literacy for the 21st century*» η ιστορική σκέψη των μαθητών βασίζεται στους 6 παρακάτω άξονες: την εδραίωση της ιστορικής σημαντικότητας, τη χρήση πρωτογενών πηγών, την αναγνώριση της συνέχειας και της αλλαγής, την ανάλυση αιτίων και αποτελεσμάτων, την ιστορική προοπτική και την ηθική διάσταση των ιστορικών ερμηνειών (Centre for the Study of Historical Consiousness, n.d.). Οι έξι αυτές έννοιες βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν το πλαίσιο εντός του οποίου εργάζονται οι ιστορικοί για να οδηγηθούν στα συμπεράσματά τους. Είναι, επίσης, σημαντικό να σημειωθεί πως αυτές δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Συνδέονται και λειτουργούν ως κομμάτια της διαδικασίας της σκέψης (Seixas & Morton, 2013:4). Κατά μία άλλη προσέγγιση, αυτή της American Historical Association, οι δεξιότητες που αφορούν στην ιστορική σκέψη είναι: η χρονολογική σκέψη, η ιστορική κατανόηση, η ιστορική ανάλυση και ερμηνεία, οι δεξιότητες ιστορικής έρευνας και η ανάλυση και λήψη αποφάσεων αναφορικά με ιστορική ζητήματα (American Historical Association, n.d.).

5.3.4 Κριτική σκέψη

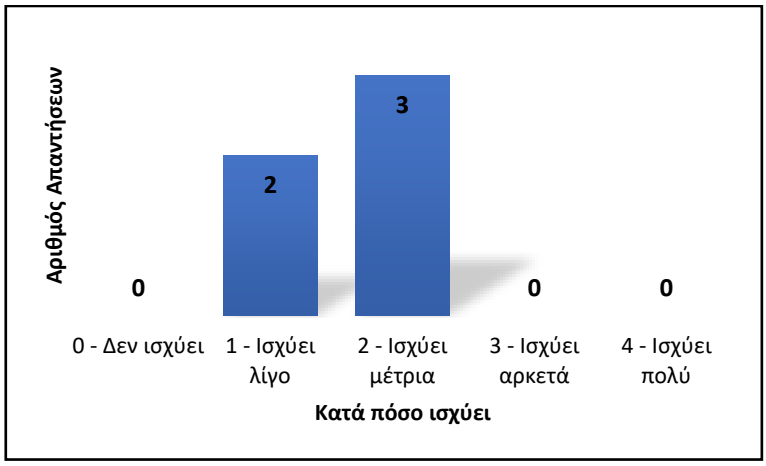
Ακολούθως οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για την κριτική σκέψη και κατά πόσο αυτή καλλιεργείται μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας υπό την υφιστάμενη κατάσταση (**Εικόνα 6**). Απάντησαν πως αυτό ισχύει λίγο ή μέτρια (**Γράφημα 8**), ενώ συμφώνησαν όλοι πως από την προτεινόμενη δράση καλλιεργείται σε μεγαλύτερο βαθμό (**Γράφημα 9**).

Παρόλο που τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον από τον δυτικό κόσμο προς την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ακόμη και εντός του σχολείου και παρά τη μεγάλη ακαδημαϊκή και ερευνητική ενασχόληση και την ακόλουθη εμφάνιση σχετικών δημοσιεύσεων, φαίνεται πως το αποτέλεσμα δεν έχει φέρει τους αναμενόμενους καρπούς. Αποτελεί, όμως, η ιστορική σκέψη ταυτόσημη έννοια με την

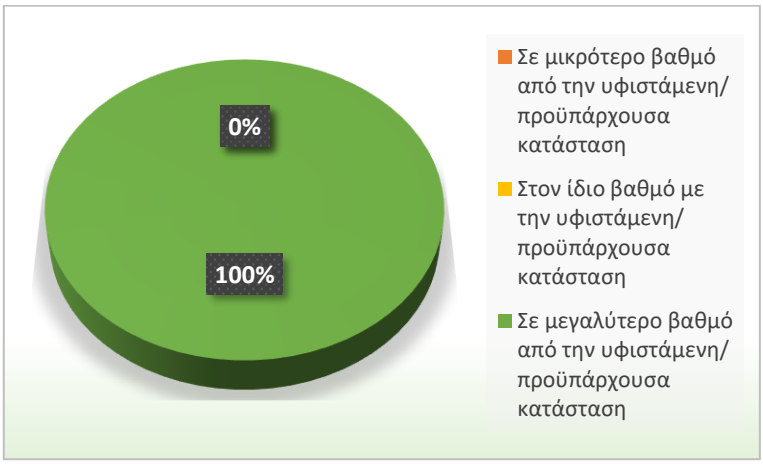
κριτική σκέψη; Η απάντηση είναι σύντομη και απλή. Δεν σημαίνει πως η ιστορική σκέψη είναι το ίδιο με την κριτική, η οποία μπορεί να ενυπάρχει ανεξαρτήτως επιστημονικής περιοχής μελέτης (Lévesque, 2008:34; Κουσερή, 2015:60).



***Εικόνα 6**: Ερώτηση 4 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών*



***Γράφημα 8**: Κατά πόσο μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας καλλιεργείται η κριτική σκέψη*



***Γράφημα 9**: Σε τι βαθμό από τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας καλλιεργείται η κριτική σκέψη*

Η κριτική ικανότητα σχετίζεται από τη μία με την άσκηση ερωτημάτων και από την άλλη με δεξιότητες που αφορούν στην ενασχόληση με τις πηγές και τα ιστορικά τεκμήρια. Κριτική ικανότητα, δεξιότητες και φαντασία συνδέονται με τη δόμηση της

επιστημονικής γνώσης, που η μη καλλιέργειά τους έχει επιπτώσεις και στην καθημερινότητα του ατόμου. Αυτό συμβαίνει καθώς ο ιδεολογικός χαρακτήρας που αποδίδεται στην ιστορία επιφέρει, τελικά, τη χειραγώγηση του ατόμου, από τη στιγμή που δεν στέκεται κριτικά απέναντί της (Αβδελά, 2007:23-25). Από την άλλη, η έμφαση σε χρονολογίες και στείρες πληροφορίες μόνο προς την επίτευξη του σκοπού για προαγωγή της κριτικής και ιστορικής σκέψης δεν μπορεί οδηγήσει (Καμαρινού, 2011:142). Ως εκ τούτου, η γεγονοτολογική έμφαση στην εξέταση του παρελθόντος, όπως και η εστίαση σε χρονολογίες και ονόματα έρχεται σε αντίθεση με την κριτική ικανότητα του μαθητή, ως κομμάτι της ιστορικής εκπαίδευσης. Η ενασχόληση με την ιστορία που θέτει ως βάση τις προηγούμενες αξιώσεις δεν μπορεί να ενισχύσει τον ιστορικό γραμματισμό που αποδέχεται την ετερότητα, τη δημοκρατικότητα, τη διαπολιτισμικότητα, τη διεπιστημονικότητα ή τον πλουραλισμό εννοιών και μεθόδων (Ecker, 2018:1590; Γατσωτής, 2020:8). Εάν επιθυμούμε τους αυριανούς πολίτες σκεπτόμενους στα κοινωνικά ζητήματα, θα πρέπει σήμερα να τους εκπαιδεύσουμε να διαβάζουν και να σκέπτονται κριτικά ως προς τα θέματα αυτά, ανεξαρτήτως εάν τοποθετούνται στο παρόν ή το παρελθόν, αναφέρουν οι Keohane & Patterson Smith (1946:455). Επιπλέον, εάν θέλουμε οι μαθητές μας να μην στραφούν προς εθνικιστικά πρότυπα, η κριτική σκέψη, η επαφή με άλλους πολιτισμούς, που με τη σειρά τους θα οδηγήσουν στην κατάρριψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων, και οι πλουραλιστικές απόψεις θα πρέπει να βρεθούν στον άξονα της ιστορικής μελέτης (Γαλάνη, 2011α:120).

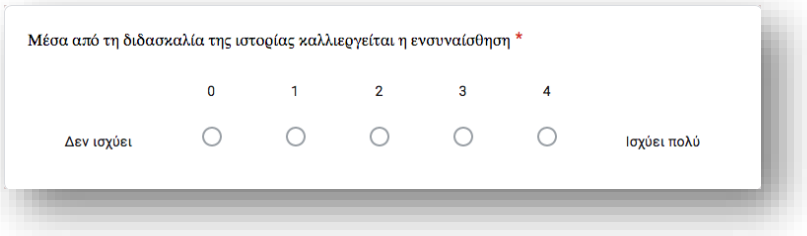
Ανατρέχοντας κανείς τη σύσταση Rec(2001)15 του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας στην Ευρώπη του εικοστού πρώτου αιώνα θα διαπιστώσει την επίκληση της κριτικής προσέγγισης σε αρκετά σημεία. Στη σύσταση αυτή και στους στόχους της διδασκαλίας που αναλύονται σημειώνεται, μεταξύ άλλων, πως «*η διδασκαλία της ιστορίας σε μια δημοκρατική Ευρώπη θα πρέπει […] να καθιστά εφικτή την καλλιέργεια της πνευματικής ικανότητας των μαθητών να αναλύουν και να ερμηνεύουν τις πληροφορίες με κριτικό και υπεύθυνο τρόπο […]*», ενώ σε άλλο σημείο και στο θέμα της χρήσης των πηγών αναφέρεται πως «*για τη διάδοση των ιστορικών γεγονότων και την παρουσίασή τους με σκοπό την εκμάθηση μέσω μιας κριτικής και αναλυτικής προσέγγισης, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται όσο το δυνατόν περισσότερες πηγές διδακτικού υλικού*» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001:5-8). Και οι Παραφέστα & Σμυρναίος συνδέουν την ύπαρξη πολυφωνίας και διαφορετικών θεάσεων της ιστορίας με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Θεωρούν πως η μελέτη του παρελθόντος δεν θα πρέπει να είναι μία κλειστή διαδικασία, διότι έτσι οι μαθητές δεν θα μπορέσουν να

αντιληφθούν τη σκέψη και τη δράση των ανθρώπων του παρελθόντος (Παραφέστα & Σμυρναίος, 2020:107).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, όπως και τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο αρχικό τους ερωτηματολόγιο αναφορικά με την αποστήθιση, τη γεγονοτολογική αντιμετώπιση της ιστορίας και τον τρόπο αξιοποίησης των πηγών, θεωρούμε πως οι απαντήσεις τους για μέτρια ή και μικρή καλλιέργεια της κριτικής σκέψεις αξιολογούνται ως μετριοπαθείς εκφράσεις. Διαφαίνεται πως η κατάσταση είναι δυσμενέστερη αυτής που καταγράφεται. Καθώς, όμως, αυτό ξεφεύγει από το επίκεντρο της ερευνητικής μας στόχευσης, δεν θα αναλυθεί περαιτέρω. Σημαντικό είναι πως μέσα από την προτεινόμενη διδασκαλία οι μαθητές αναπτύσσουν σε μεγαλύτερο βαθμό την κριτική τους ικανότητα, όπως αυτό φαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της ερευνητικής ομάδας, αλλά και από την ανάλυση των συζητήσεων της έρευνας-δράσης που θα ακολουθήσει.

5.3.5 Ενσυναίσθηση

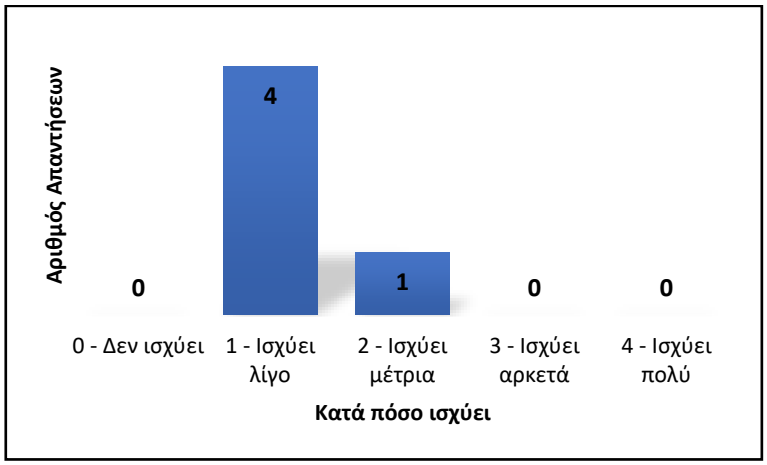
Το πέμπτο ερώτημα του ερωτηματολογίου (**Εικόνα 7**) αφορούσε στην ενσυναίσθηση. Οι εκπαιδευτικοί κατά πλειοψηφία απάντησαν πως μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας, όπως αυτή λαμβάνει χώρα σήμερα, καλλιεργείται λίγο (**Γράφημα 10**). Αναφορικά με την προτεινόμενη προσέγγιση, επίσης οι περισσότεροι, τάσσονται με την άποψη πως αυτή τους βοηθά ώστε να την καλλιεργήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό (**Γράφημα 11**).



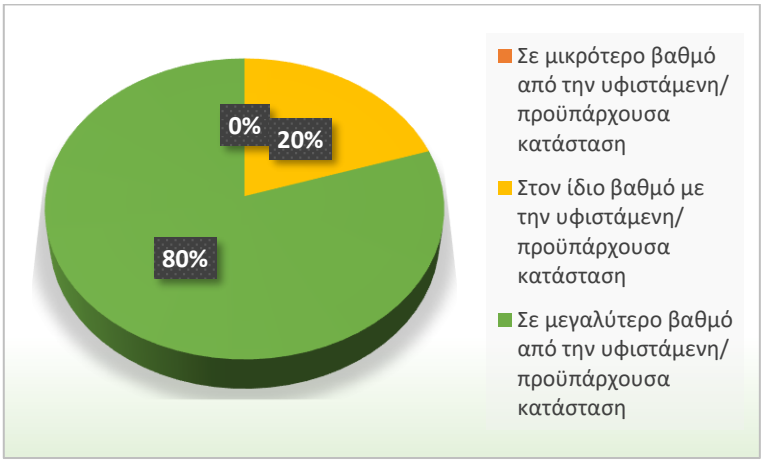
***Εικόνα 7**: Ερώτηση 5 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών*

Η ιστορική κατανόηση και ερμηνεία, που ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, βρίσκεται σε εξάρτηση και με την ενσυναίσθηση. Συγκεκριμένα έρευνα του Κουργιαντάκη (2005; Κουσερή, 2015:124) σε μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας, και δη στην Κέρκυρα, δείχνει ότι η ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης ωθεί την ιστορική κατανόηση και ερμηνεία. Θα λέγαμε πως αυτή αφορά στην «*ικανότητα των μαθητών να ενστερνιστούν την οπτική των ιστορικών*

υποκειμένων, για να κατανοήσουν τον τρόπο που τα δρώντα αυτά υποκείμενα έβλεπαν τον κόσμο τους στη χρονική τους συγκυρία». Έτσι, η ενσυναίσθηση επιτρέπει στους μαθητές να αντιληφθούν τους λόγους που τα άτομα εκείνης της εποχής προχώρησαν στις συγκεκριμένες αποφάσεις (Emerson Colin, 2013:42).



***Γράφημα 10**: Κατά πόσο μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας καλλιεργείται η ενσυναίσθηση*



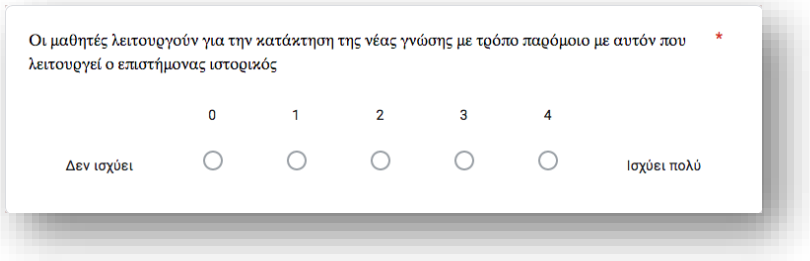
***Γράφημα 11**: Σε τι βαθμό από τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας καλλιεργείται η ενσυναίσθηση*

Η στέρηση εναλλακτικών επιλογών και η απαίτηση για υιοθέτηση των εκ των προτέρων διαμορφωμένων απόψεων ούτε εμποδίζει τη μείωση των εγωκεντρικών και εθνοκεντρικών τάσεων, ούτε, κατά συνέπεια, ο μαθητής δύναται να αναπτύξει την ενσυναίσθηση προς το «άλλο» (Low-Beer, 1967:145; Λεοντσίνης, 2013:136). Από την παρούσα μελέτη, που απουσίαζε ο εθνοκεντρικός και εγωκεντρικός χαρακτήρας στην προσέγγιση του παρελθόντος και που το υλικό δομήθηκε με τρόπο που να μην προβάλλει στους μαθητές εκ των προτέρων διαμορφωμένες απόψεις, αλλά αυτές να αναδύονται μέσα από τη μελέτη των πηγών που είχαν στη διάθεσή τους, φαίνεται να

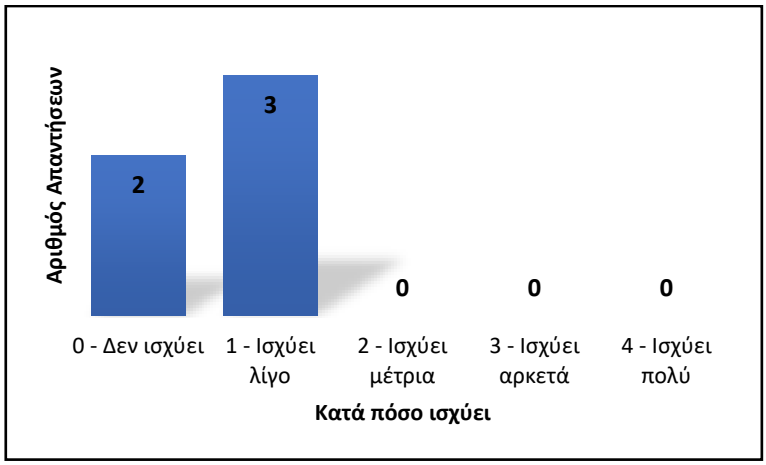
επιβεβαιώνει τις παραπάνω θέσεις και να καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, με όποια οφέλη μπορούν να εντοπιστούν στη συνέχεια από αυτό.

5.3.6 Υιοθέτηση της επιστημονικής μεθόδου

Έπειτα οι εκπαιδευτικοί που αποτέλεσαν την ερευνητική ομάδα της έρευνας-δράσης ερωτήθηκαν κατά πόσο οι μαθητές λειτουργούν, σύμφωνα με τα υφιστάμενα δεδομένα, για την κατάκτηση της νέας γνώσης με τρόπο παρόμοιο με αυτόν του επιστήμονα ιστορικού (**Εικόνα 8**). Οι απαντήσεις καταγράφουν τη θέση πως αυτό είτε δεν ισχύει ή ότι ισχύει λίγο (**Γράφημα 12**). Όσον αφορά στο προτεινόμενο υλικό, αφού έγινε η εφαρμογή του στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν πως οι μαθητές ωθούνται να λειτουργήσουν ακολουθώντας την επιστημονική μέθοδο σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με πριν (**Γράφημα 13**).



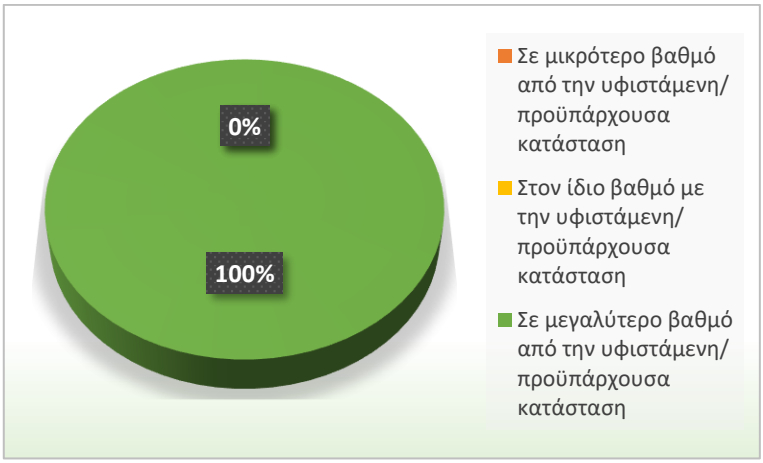
Εικόνα 8: *Ερώτηση 6 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών*



Γράφημα 12*: Κατά πόσο οι μαθητές λειτουργούν για την κατάκτηση της νέας γνώσης με τρόπο παρόμοιο με αυτόν που λειτουργεί ο επιστήμονας ιστορικός*

Το 1988 ο Marbeau απέδειξε ότι η ενεργητική μέθοδος αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την υιοθέτηση ερευνητικών πρακτικών από τους μαθητές. Αυτό σημαίνει πως τα παιδιά μπορούν να στηρίξουν τα επιχειρήματά τους στην τάξη ακολουθώντας τη μέθοδο της τεκμηρίωσης και της υπόθεσης εργασίας (Κόκκινος, 1998α:303-304). Έτσι,

η μία από τις δύο βασικές αξιώσεις της διδακτικής της ιστορίας στην εποχή μας είναι οι μαθητές να ενστερνιστούν τη μεθοδολογία που διέπει τη συγκεκριμένη επιστήμη. Η άλλη τούς θέλει να καταστούν γνώστες των θεμελιωδών ζητημάτων για το παρελθόν (Νάκου, 2006:281).



***Γράφημα 13**: Σε τι βαθμό από τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας οι μαθητές ωθούνται να λειτουργήσουν για την κατάκτηση της νέας γνώσης με τρόπο παρόμοιο με αυτόν που λειτουργεί ο επιστήμονας ιστορικός*

Έμφαση δίνεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στον τρόπο εργασίας των παιδιών ως μικροί ιστορικοί. Στις προτεινόμενες μεθοδολογικές αρχές σημειώνεται «*να εξοικειωθούν με την ιστοριογραφική μεθοδολογία, με τρόπους δηλαδή διερεύνησης του παρελθόντος, ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι η ιστορική γνώση αλλάζει στο χρόνο, συσσωρεύεται και συγκροτείται με τη συστηματική διερεύνηση, ταξινόμηση, ανάλυση και αξιολόγηση των πληροφοριών που προκύπτουν από τα κάθε είδους κριτήρια*» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2008:10). Θα πρέπει, ωστόσο, να έχουμε στο μυαλό μας το εξής: τα συμπεράσματα στα οποία αναμένουμε να καταλήξουν οι μαθητές είναι αναγκαίο να ακολουθούν τις επιταγές της επιστήμης, αλλά δεν μπορούμε να απαιτούμε την απαρέγκλιτη ταυτοποίηση των αποτελεσμάτων τους και αυτών των επιστημόνων. Αυτό θα αποτελούσε ατόπημα, ως επιδίωξη της μίας και μοναδικής αλήθειας, αλλά και απαίτησης πέραν των πνευματικών ορίων ωριμότητάς τους. Σε κάθε περίπτωση, δεν θα πρέπει να λησμονούμε πως οι μαθητές δεν είναι «μικροί ιστορικοί» και είναι φύσει αδύνατον να επιτύχουν την πραγμάτευση ενός θέματος σύμφωνα με τις θεωρητικές απαιτήσεις και να κατορθώσουν την απόλυτη εισχώρηση στο εσώτερο περιεχόμενο των πραγματευόμενων (Γατσωτής, 2004α:133). Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται πως η πρόταση

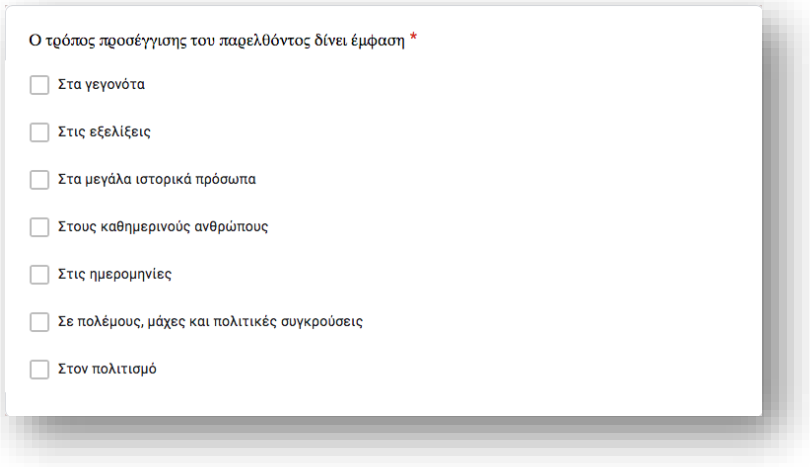
διδασκαλίας επαληθεύει το κριτήριο της υιοθέτησης της επιστημονικής μεθόδου από τα παιδιά.

5.3.7 Στοιχεία που εστιάζει η διδασκαλία της ιστορίας

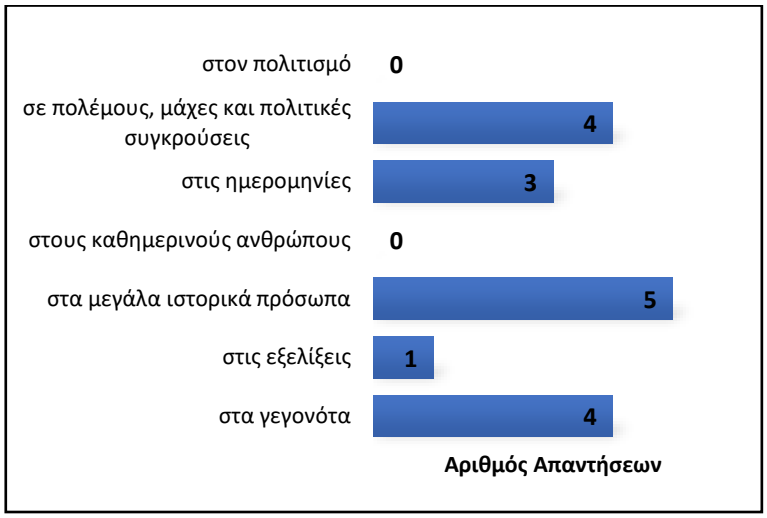
Η έβδομη ερώτηση του αρχικού ερωτηματολογίου αφορούσε στους τρόπους που προσεγγίζεται το παρελθόν και δίνεται έμφαση, σύμφωνα με την κατάσταση που επικρατεί έως τώρα στη σχολική πραγματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να σημειώσουν μέσα από μία συγκεκριμένη λίστα τις απόψεις τους (**Εικόνα 9**). Από τις απαντήσεις τους καταγράφεται πως η μελέτη της ιστορίας στο σχολικό επίπεδο επικεντρώνεται κυρίως σε πολέμους, μάχες και πολιτικές συγκρούσεις, σε ημερομηνίες, γεγονότα και μεγάλα ιστορικά πρόσωπα. Αντιθέτως, κανείς από τους εκπαιδευτικούς δεν απάντησε πως σχετίζεται με τον πολιτισμό ή τους καθημερινούς ανθρώπους, ενώ μόλις ένας θεώρησε πως αυτή αφορά στις ιστορικές εξελίξεις (**Γράφημα 14**). Οι απαντήσεις στο ερώτημα αυτό έρχονται να επιβεβαιώσουν με έμμεσο τρόπο τα στοιχεία που έως τώρα αναλύθηκαν και αφορούσαν στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, της κριτικής σκέψης, της ιστορικής ερμηνείας και της ενσυναίσθησης, τα οποία και δεν μπορούν να συνάδουν με τη γεγονοτολογική αντιμετώπιση της ιστορίας, που στο ερώτημα αυτό περιγράφεται.

Στο ερωτηματολόγιο που ακολούθησε της έρευνας-δράσης η καθεμία από τις παραμέτρους που αναφέρονται στην ερώτηση αναλύθηκε σε ξεχωριστό ερώτημα, ώστε να καταγραφεί κατά πόσο ο προτεινόμενος από την παρούσα δράση τρόπος προσέγγισης του παρελθόντος λειτουργεί ενισχυτικά ή αποσβεστικά προς αυτούς τους παράγοντες. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πως δίνεται έμφαση στα γεγονότα στον ίδιο ή σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με πριν (**Γράφημα 15**), ενώ όλοι συμφωνούν πως πλέον εστιάζει στις ιστορικές εξελίξεις (**Γράφημα 16**), στοιχείο που αρχικά απουσίαζε από τις προτιμήσεις τους. Στις δύο αυτές απαντήσεις θα περίμενε κανείς να υπάρχει πλήρης διαφοροποίηση των απόψεων, θέτοντας τα γεγονότα στο άλλο άκρο από αυτό των ιστορικών εξελίξεων. Σαφώς φαίνεται πως τα γεγονότα δεν αποκλείονται εντελώς από την πραγμάτευση του παρελθόντος, αλλά δεν βρίσκονται στο προσκήνιο των αναλύσεων. Κατέχουν μεν ένα τμήμα, αλλά τον κυρίαρχο ρόλο παίρνουν οι εξελίξεις. Ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τους δύο αυτούς όρους θεωρούμε πως έχει να κάνει και με το πόσο οι ίδιοι μπορούν εννοιολογικά να τους κατανοήσουν σε βάθος, αλλά και με το πώς έως τώρα τους αντιμετώπιζαν μέσα από τη διδακτική τους εμπειρία. Η εμμονή τους προς τη γεγονοτολογική χροιά αποτυπώνεται και στη διάρκεια της έρευνας-

δράσης, καθώς καταγράφονται περιπτώσεις που κάνουν αναφορά σε αυτή, χωρίς αυτό να σημαίνει πως αποτελεί κύριο παράγοντα στη δράση τους. Καταληκτικά, θα λέγαμε πως ένα από τα βαθύτερα ριζωμένα στοιχεία της σχολικής ιστορίας είναι αυτό της γεγονοτολογικής θέασης του παρελθόντος. Θα πρέπει να γίνει σε όλους σαφές πως η ιστορία δεν συνιστά μία πεπερασμένη σε πλήθος λίστα συμβάντων του παρελθόντος. Αυτή συνίσταται μέσα από τα ερωτήματα που ασκούνται στο παρελθόν, στοιχείο που τη συνδέει με την κριτική ικανότητα (Αβδελά, 2007:36). Τα βήματα που εδώ καταγράφονται, έχοντας αυτήν την κατεύθυνση, είναι ενθαρρυντικά.



***Εικόνα 9**: Ερώτηση 7 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών*



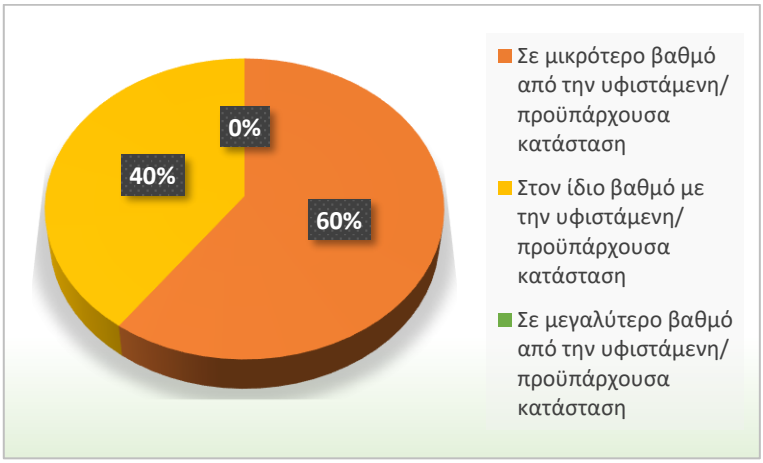
***Γράφημα 14**: Στοιχεία που ο τρόπος προσέγγισης του παρελθόντος δίνει έμφαση*

Παρόμοιος είναι και ο τρόπος που αντιμετωπίζονται οι εξέχουσες προσωπικότητες και οι καθημερινοί άνθρωποι. Οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν πως ο προτεινόμενος τρόπος διδασκαλίας δίνει στον ίδιο ή σε μικρότερο βαθμό έμφαση στα μεγάλα ιστορικά πρόσωπα (**Γράφημα 17**), ενώ παράλληλα η πλειοψηφία τάσσεται με τη άποψη πως

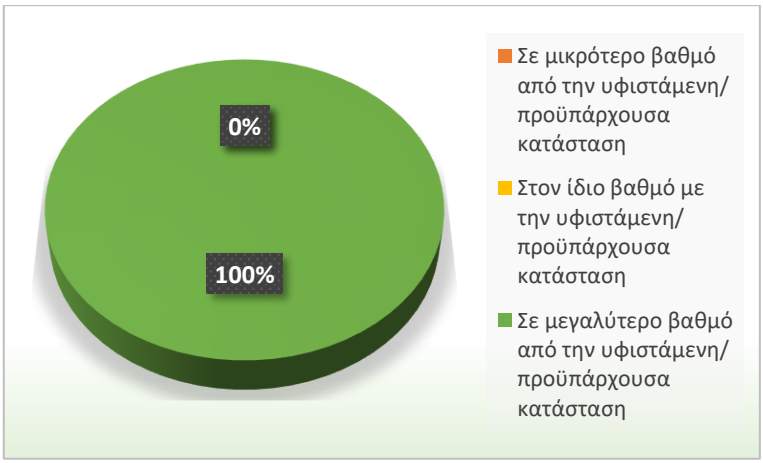
δίνεται έμφαση και στους καθημερινούς ανθρώπους (**Γράφημα 18**). Ένα από τα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας της ιστορίας είναι η απόδοση στο παρελθόν στοιχείων προσωποποίησης, αναφέρει ο Γατσωτής στηριζόμενος στους Voss, Wiley και Kennet. Έτσι, μεταξύ άλλων, «*υπερεκτιμάται η δράση των επιφανών ανδρών και γυναικών, δηλαδή συγχέονται οι προθέσεις τους με τα αίτια των ιστορικών συμβάντων, ή γίνεται λόγος για απρόσωπες θεσμικές δομές, όπως το κράτος, σαν να επρόκειτο για υπαρκτά πρόσωπα*» (Γατσωτής, 2006:564). Στην περίπτωσή μας δεν παρουσιάζεται το φαινόμενο αυτό, σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών. Η μελέτη του παρελθόντος γενικά δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά και μόνο στις εξέχουσες προσωπικότητες, αλλά συμπεριλαμβάνει τους ανθρώπους της καθημερινότητας. Δεν παραγνωρίζεται, δηλαδή, ούτε ο ρόλος της μίας κατηγορίας, ούτε της άλλης. Η Σακκά θεωρεί σημαντικό στόχο την «*ανάδειξη των βιωματικών όψεων της καθημερινής ζωής*» (Σακκά, 2004:63), που οι εκπαιδευτικοί εδώ απαντούν πως υιοθετείται. Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να κατανοήσουν πως ο κάθε άνθρωπος προσωπικά δεν είναι ο μοναδικός υπεύθυνος για την αλλαγή στις ιστορικές εξελίξεις, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν υπάρχουν άτομα που ασκούν ισχυρή επίδραση σε διάφορες αλλαγές. Έχει, όμως, σημασία να γίνει αντιληπτό πως τα άτομα αυτά δρούσαν μέσα από ομάδες, όπως πολιτικές, κοινωνικές κ.τ.λ., οπότε και κατάφεραν να πετύχουν κοινές στοχεύσεις (Seixas & Morton, 2013:122; Καραμανώλη, 2019:147). Γι' αυτό και ένα ζήτημα που δυσκολεύει τους μαθητές είναι η έννοια της εξατομίκευσης. Αυτό σημαίνει πως οι αιτίες εξετάζονται στις πράξεις, τις αντιδράσεις και τις προθέσεις συγκεκριμένων ατόμων (Hallden, 1998:132; Seixas & Morton, 2013:111; Καραμανώλη, 2019:155) και όχι ως μέλη κάποιων ομάδων, όπως ήδη αναφέρθηκε. Η εξέταση των αιτίων και των αποτελεσμάτων απαιτεί τη μελέτη των καταστάσεων, όπως η οικονομία, η κοινωνία ή η πολιτική, σε μακροχρόνιο και βραχυχρόνιο επίπεδο. Θα πρέπει, επίσης, να συνυπολογίζεται πως οι αιτίες και οι συνέπειες αποτελούν πολυδιάστατα φαινόμενα (Seixas, 2009:28).

Ως προς το θέμα της αποστήθισης συγκεκριμένων ημερομηνιών το σύνολο της ερευνητικής ομάδας απαντά πως το προτεινόμενο υλικό δίνει έμφαση σε μικρότερο βαθμό σε σύγκριση με την υφιστάμενη/ προϋπάρχουσα κατάσταση (**Γράφημα 19**). Οι ημερομηνίες αποτελούν κρίσιμο στοιχείο για τον προσδιορισμό των εξελίξεων σε χρονολογική σειρά και για το λόγο αυτό θεωρείται ότι έχουν να προσφέρουν και κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, δεν θα πρέπει οι ημερομηνίες να καθίστανται

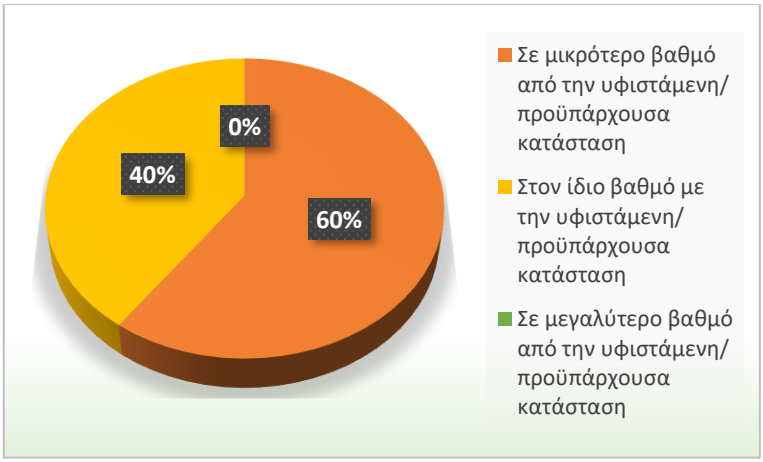
αυτοσκοπός του μαθήματος, ωθώντας τελικά την αποστήθιση (Καραμανώλη, 2019:129). Επιπλέον, η εκμάθηση, απλά, γεγονότων και ημερομηνιών δεν μοιάζει με την προσέγγιση του παρελθόντος από τον ιστορικό και έτσι οι μαθητές αδυνατούν να κατανοήσουν τη λειτουργία του αντικειμένου αυτού ως παράγοντα που σχετίζεται και με τους ίδιους, χαρακτηριστικό που πολύ πιθανό να ακολουθούν και να αναπαράγουν οι εκπαιδευτικοί, ως θύματα της ίδιας κατάστασης στα μαθητικά τους χρόνια (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:210). Η γεγονοτολογική έμφαση στην εξέταση του παρελθόντος, όπως και η εστίαση σε χρονολογίες και ονόματα έρχεται σε αντίθεση με την κριτική ικανότητα του μαθητή, ως κομμάτι της ιστορικής εκπαίδευσης. Το ζήτημα των ημερομηνιών και της διαχείρισής τους αποτέλεσε σημαντικό κομμάτι της συζήτησης των εκπαιδευτικών, με την ανάλυση των απόψεών τους να συμφωνεί με την εδώ διατυπωμένη θέση τους.



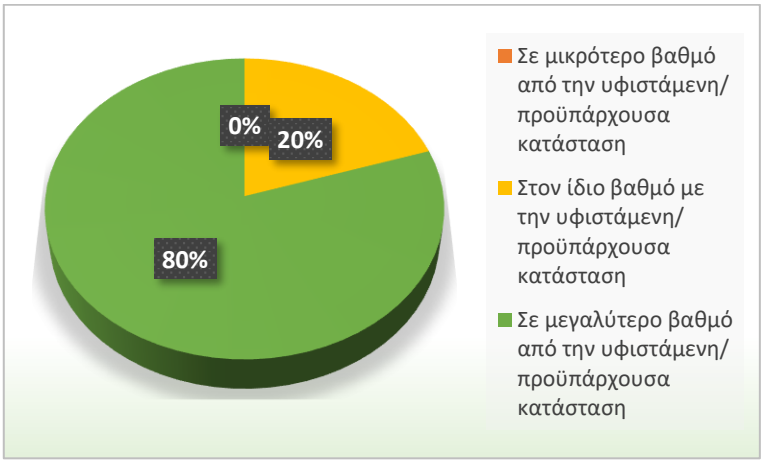
***Γράφημα 15**: Σε τι βαθμό ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος δίνει έμφαση στα γεγονότα*



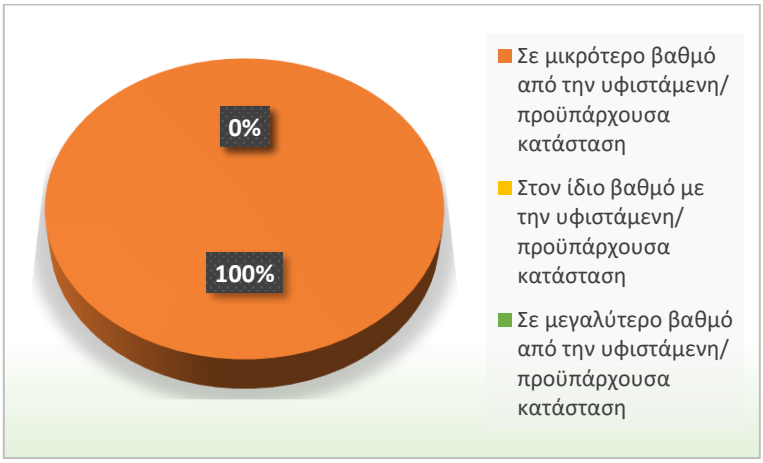
***Γράφημα 16**: Σε τι βαθμό ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος δίνει έμφαση στις εξελίξεις*



***Γράφημα 17**: Σε τι βαθμό ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος δίνει έμφαση στα μεγάλα ιστορικά πρόσωπα*



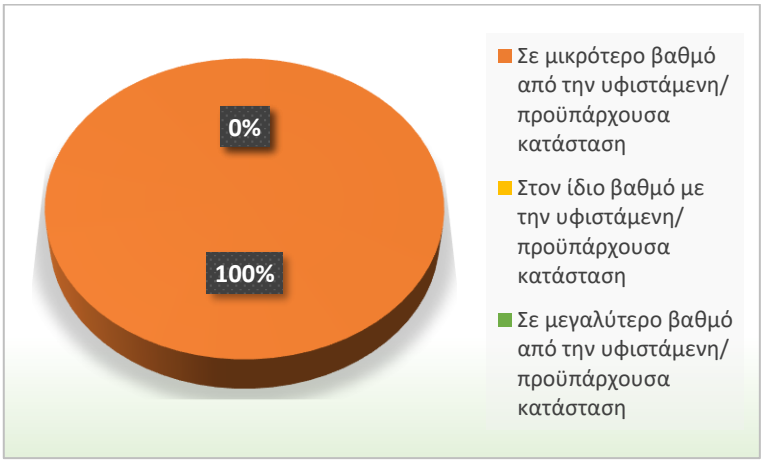
***Γράφημα 18**: Σε τι βαθμό ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος δίνει έμφαση στους καθημερινούς ανθρώπους*



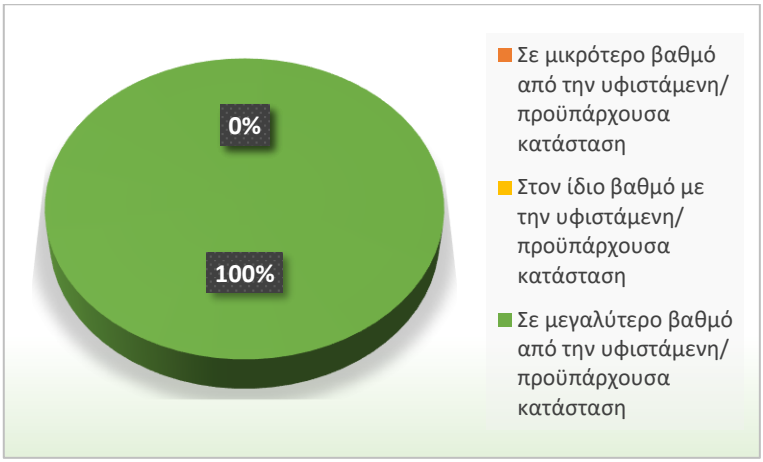
***Γράφημα 19**: Σε τι βαθμό ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος δίνει έμφαση στην αποστήθιση συγκεκριμένων ημερομηνιών*

Και ενώ αρχικά οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς της ομάδας θεωρούν πως ο τρόπος προσέγγισης του παρελθόντος δίνει έμφαση σε πολέμους, μάχες και πολιτικές συγκρούσεις, με το τέλος της δράσης συμφωνούν ότι στο προτεινόμενο υλικό

δίνεται έμφαση σε μικρότερο βαθμό (**Γράφημα 20**). Αντιθέτως, ενώ κανείς τους δεν θεωρούσε ότι δίνεται έμφαση στον πολιτισμό, τώρα όλοι τους τάσσονται με την άποψη πως αυτό συμβαίνει σε μεγαλύτερο βαθμό (**Γράφημα 21**). Ο πολιτισμός εμφανίζεται στις ιστορικές παραδοχές του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της ιστορίας. Εκεί σημειώνεται πως θα πρέπει «*να αναδειχθεί το βάθος, η έκταση και η ποικιλομορφία της ανθρώπινης ιστορίας και εμπειρίας, καθώς και η συμβολή όλων των κοινωνιών και πολιτισμών του παρελθόντος στο παρόν*» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2008:9). Φαίνεται, λοιπόν, ξεκάθαρα πως η συνιστώσα του πολιτισμού δεν είναι καθόλου αμελητέα για την ιστορική προσέγγιση. Συνδέεται ρητά με την σχέση παρόντος και παρελθόντος και μάλιστα μέσα από ένα πολυπολιτισμικό και διαπολιτισμικό πρίσμα, από τη στιγμή που γίνεται λόγος για τη συμβολή όλων των κοινωνιών και πολιτισμών.



***Γράφημα 20**: Σε τι βαθμό ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος δίνει έμφαση σε πολέμους, μάχες και πολιτικές συγκρούσεις*



***Γράφημα 21**: Σε τι βαθμό ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος δίνει έμφαση στον πολιτισμό*

Επιπρόσθετα, στις ίδιες παραδοχές αναφέρεται οι μαθητές να εξοικειωθούν «*με την πολύπλευρη ιστορική, αρχαιολογική, πολιτισμική και καλλιτεχνική κληρονομιά του ελλαδικού χώρου, όπως αυτή διαμορφώθηκε με τη συνεργασία και αλληλεπίδραση γηγενών στοιχείων, ξένων κυριαρχιών, πληθυσμιακών μετακινήσεων και πολιτισμικών δανείων, αντιδανείων και μεταφορών*» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2008:9). Εδώ, πλέον, γίνεται ξεκάθαρη η σπουδαιότητα ανάδειξης της πολιτισμικής πλευράς του παρελθόντος. Ένα ιδιαίτερο στοιχείο που μπορεί κανείς να σχολιάσει είναι η αναφορά της «πολύπλευρης» προσέγγισης. Οι διαφορετικές οπτικές και η συμπερίληψη της θέασης από την πλευρά διαφόρων κοινωνικών ομάδων, πηγών, λαών πολιτισμών ή και επιστημών δύναται να εμπεριέχονται στην πολυσχιδή αυτή προσέγγιση του θέματος. Εξίσου σημαντική είναι η επίκληση της ανταλλαγής πολιτισμικών στοιχείων. Γίνεται λόγος για δάνεια, αντιδάνεια και μεταφορές, το οποίο σημαίνει πως και η ελληνική ιστορία με τον πολιτισμό/ πολιτισμούς του ελλαδικού χώρου παύουν να αποτελούν το ένα και μοναδικό, «καθαρό», κυρίαρχο και αδιαίρετο στοιχείο. Επιπλέον, στην ενότητα των ιστορικών παραδοχών γίνεται και μία ακόμη, περισσότερο ξεκάθαρη, αναφορά. Συγκεκριμένα σημειώνεται: «*Να δοθεί έμφαση στην κοινωνική και πολιτισμική ιστορία (ιστορία της εργασίας, ιστορία του κοινωνικού φύλου, ιστορία της παιδικής ηλικίας κ.τ.λ.) χωρίς ωστόσο, να αγνοούνται τα υπόλοιπα πεδία της ιστορικής πραγματικότητας*» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2008:9). Αλλά και στο σημείο που αναλύεται το περιεχόμενο διδασκαλίας και μάθησης φαίνεται να «*προωθεί την άρση της πρωτοκαθεδρίας της πολιτικής και στρατιωτικής ιστορίας (κυρίως όταν αυτή προσεγγίζεται με συμβατικό τρόπο), και επιδιώκει την ανάπτυξη ενδιαφέροντος για πεδία όπως η κοινωνική ιστορία, η οικονομική και πολιτισμική ιστορία, η δημογραφία, η ιστορία των θεσμών και των ιδεών, η ιστορία της τέχνης, η ιστορία του περιβάλλοντος και του κλίματος, η ιστορία της καθημερινής ζωής των ανθρώπων, της διατροφής και των ασθενειών κ.ά.*» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2008:10). Παρόλα αυτά σε μελέτη του Χατζηλέλεκα διαπιστώθηκε πως το σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας της Στ’ τάξης του δημοτικού τοποθετεί στο κέντρο τού ενδιαφέροντος τη στρατιωτική και πολιτική ιστορία, έναντι της κοινωνικής και πολιτισμικής (Χατζηλέλεκας, 2020:129). Αυτό που σίγουρα δεν είναι επιθυμητό είναι η ρητή και αόριστη αναφορά τους στα Προγράμματα Σπουδών χωρίς την έμπρακτη εφαρμογή στη σχολική τάξη. Στην τρέχουσα μελέτη αυτό που μετριέται προέρχεται από την εφαρμογή στους μαθητές, οπότε και φαίνεται να υλοποιείται σε πρακτικό επίπεδο ως στοχοθεσία. Ο τοπικός πολιτισμός λειτούργησε ενισχυτικά προς αυτό,

δίχως να αποτελέσει εμπόδιο. Μάλιστα, ας σημειωθεί πως μελετώντας ένα μνημείο της περιοχής από την άποψη του πολιτισμού, δεν σημαίνει πως η διερεύνηση παραμένει στο πολιτισμικό μόνο επίπεδο. Αυτό μπορεί να παράσχει στοιχεία οικονομικού, τόσο για τον τόπο όσο και ευρύτερα, θρησκευτικού, οικολογικού, κλιματικού, βοτανολογικού, γεωλογικού, τεχνικού ή και κοινωνικού ενδιαφέροντος. Έτσι, η μελέτη του παρελθόντος μέσα από τον πολιτισμό σίγουρα εμπερικλείει και το υλικό κομμάτι της ιστορίας (Slotta, 1992:15-16; Βλάχου, 2006:429-431). Παράλληλα, η ενασχόληση με τον τοπικό πολιτισμό δεν θα πρέπει να ερμηνεύεται ως επιμονή σ' αυτόν και μόνο, οπότε και να οδηγούμαστε σε τοπικιστικές οπτικές. Αυτός θα πρέπει να αποτελεί την αφορμή για αναγωγές και διερευνήσεις πολιτισμικών στοιχείων διαφόρων λαών που συσχετίστηκαν με τον τόπο, πράγμα και το οποίο έγινε. Εξάλλου, ο Slater (1995b:48; Μαυρομάτη & Μακρίδου-Μπούσιου, 2013:4) θεωρεί πως η επαφή με άλλους πολιτισμούς αποτελεί προϋπόθεση για τη δόμηση πολυπολιτισμικών κοινωνιών με ίσα δικαιώματα για όλους. Αυτή ήταν και μία οπτική της τρέχουσας εργασίας.

5.3.8 Ανάδειξη ομοιοτήτων ή διαφορών των λαών ή των κοινωνικών ομάδων;

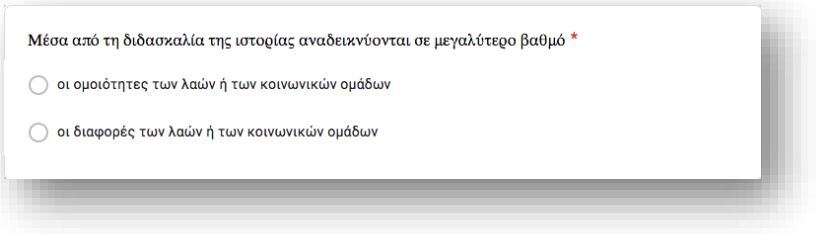
Ιδιαιτέρως ενδιαφέρουσες ήταν οι αποκρίσεις και στην όγδοη ερώτηση του αρχικού ερωτηματολογίου. Εκεί οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν εάν μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας, όπως αυτή συντελείται στις σχολικές αίθουσες, αναδεικνύονται σε μεγαλύτερο βαθμό οι ομοιότητες ή οι διαφορές των λαών ή των κοινωνικών ομάδων (**Εικόνα 10**). Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς υποστήριξαν την εκδοχή των διαφορών (**Γράφημα 22**). Η επανάληψη της ερώτησης με το τέλος της έρευνας-δράσης χωρίστηκε σε δύο επιμέρους τμήματα, με το πρώτο να αφορά στις ομοιότητες και το δεύτερο στις διαφορές. Εκεί διαπιστώθηκε πως μέσα από τον προτεινόμενο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος αναδεικνύονται σε μεγαλύτερο βαθμό από την υφιστάμενη/ προϋπάρχουσα κατάσταση οι ομοιότητες των λαών ή των κοινωνικών ομάδων (**Γράφημα 23**), ενώ ως προς διαφορές διαπιστώθηκε ποικιλία απόψεων (**Γράφημα 24**). Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς, που αποτελεί και το μικρότερο ποσοστό, υποστήριξαν πως αυτές αναδεικνύονται σε μεγαλύτερο βαθμό, κάποιοι στον ίδιο και κάποιοι σε μεγαλύτερο. Σε αυτό ακριβώς το εύρος απαντήσεων εντοπίζεται το ενδιαφέρον στοιχείο. Στόχευση της δράσης ήταν η ιστορική μελέτη των λαών, χωρίς να τροφοδοτούνται στερεότυπα και μισαλλόδοξες απόψεις, που κατασκευάζονται εκ

των προτέρων και χαρακτηρίζονται από ιδεοληψίες, που επιβάλλονται και αναπαράγονται δίχως κριτική βάση. Για τον λόγο αυτό δόθηκε έμφαση στις ομοιότητες, όπως εξάλλου αποτυπώνεται, χωρίς αυτό να σημαίνει πως παραλήφθηκαν στοιχείων των διαφορών. Η επιστήμη της ιστορίας επιθυμεί να συμπορεύεται με την αντικειμενικότητα. Στο πλαίσιο αυτό δεν μπορούν να αποσιωπηθούν δεδομένα που διαφοροποιούν τους λαούς μεταξύ τους, καθώς έτσι θα οδηγούμασταν σε πρακτικές που δεν μπορούν να συνάδουν με τις επιστημονικές αντιλήψεις και όλα αυτά μέσα από μία εικονική θετικότητα με τοξικό και σαθρό υπόβαθρο. Καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε τον κάθε λαό ή κοινωνική ομάδα με ισότητα, δικαιοσύνη και δημοκρατία μέσα από ένα κλίμα σεβασμού των ομοιοτήτων, αλλά, κυρίως, των διαφορών μας. Με άλλα λόγια, όσο σημαντική είναι η αναφορά των ομοιοτήτων, άλλο τόσο σημαντική είναι και αυτή των διαφορών, χωρίς, όμως, να στοχεύουν και να ωθούν τη διάσταση των λαών.

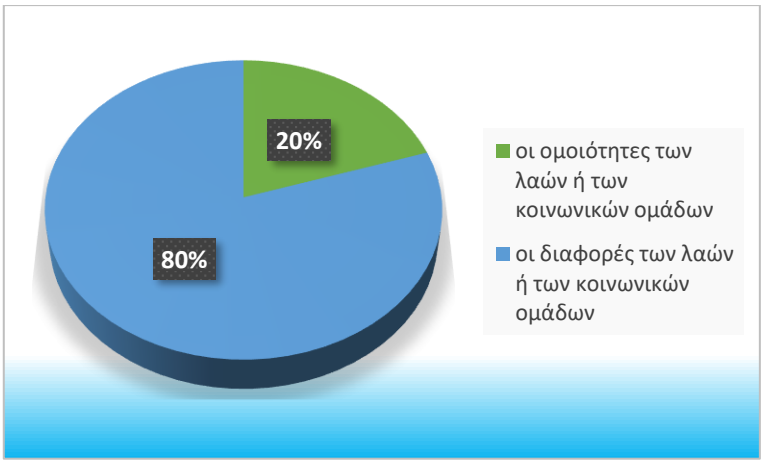
«*Η έμφαση είναι στις διαφορές και όχι στις ομοιότητες. Και όσο πιο ορατές είναι οι διαφορές τόσο πιο σταθερές, διαρκείς και «φυσικές» φαίνονται*», αναφέρει η Αβδελά σχολιάζοντας τον τρόπο που προσεγγίζεται ο «άλλος» και η εθνική ταυτότητα μέσα από μαθήματα του σχολείου που σχετίζονται με την πολιτισμική ομοιογένεια, όπως η γλώσσα, η ιστορία και η γεωγραφία (Αβδελά, 1997:35). Από την άλλη, η Διαπολιτισμική Διδακτική θεωρεί πρωταρχικής σημασίας την τροποποίηση των προγραμμάτων διδασκαλίας σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο, στοιχείο που σημαίνει και την ταυτόχρονη απομάκρυνση από εθνοκεντρικές προσηλώσεις και που τα πολιτισμικά στοιχεία των μειονοτήτων δεν αντιμετωπίζονται ως «ελλειμματικές υποκουλτούρες» (Κεσίδου, 2008:14)[65]. Εξάλλου, η προσπάθεια επιβολής, στην κοινή συνείδηση, πανομοιότυπων εθνικών χαρακτηριστικών εκφράζει έναν εξαναγκασμό προς μία συνολική ιστορία, χωρίς ιδιαίτερα γνωρίσματα, προερχόμενα από τη διαφορετικότητα που εδραιώνει ο κάθε τόπος. Οι διαφοροποιήσεις αυτές ανά τόπο αντιμετωπίζονται ως ενδεχόμενοι παράγοντες για τη διάσπαση της ενιαίας πολιτισμικής και πληθυσμιακής ταυτότητας (Ρεπούση, 2000β:2-3), από τους υπερασπιστές της εθνοκεντρικής διάστασης. Τελικά, η προτεινόμενη διδασκαλία συνιστά ένα είδος μελέτης που ξεκινάει από το γνωστό και το οικείο και απλώνεται σε συγκρίσεις με το άγνωστο και το μακρινό, οπότε αναδεικνύονται οι ομοιότητες μεταξύ των λαών, αλλά και οι

[65] Εδώ η Κεσίδου βασίστηκε στον: Roth Hans Joachim (2000). Allgemaine Didaktik, in: Hans Reich, Alfred Holzbrecher, Hans Joachim Roth (ed), Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch, Opladen: Leske und Budrich, 11-53, σελ. 30-32

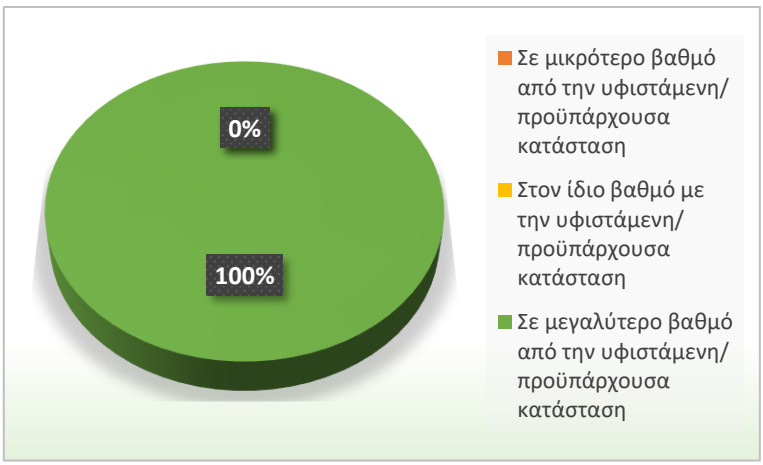
διαφορές, που άλλες φορές πρέπει να γίνουν σεβαστές και να διατηρηθούν ως έχουν, και άλλες να παραμεριστούν ως διαφοροποιητικός παράγοντας ανάξιος διάσπασης της πανανθρώπινης συνεκτικότητας.



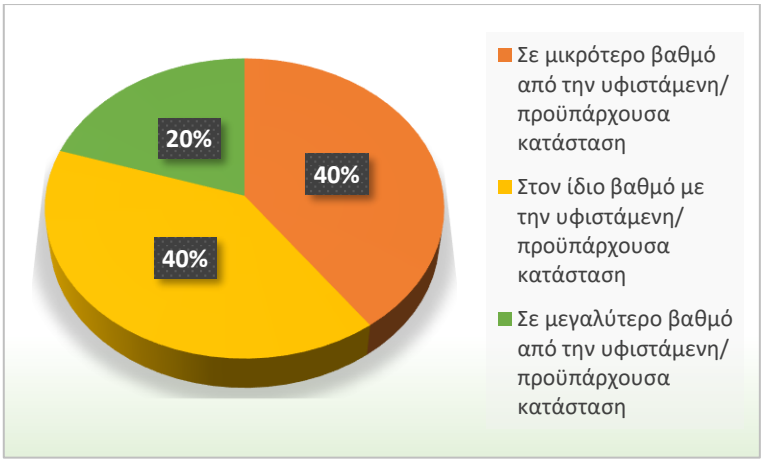
***Εικόνα 10**: Ερώτηση 8 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών*



***Γράφημα 22**: Μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας αναδεικνύονται σε μεγαλύτερο βαθμό οι ομοιότητες ή οι διαφορές των λαών ή των κοινωνικών ομάδων;*



***Γράφημα 23**: Σε τι βαθμό μέσα από τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος αναδεικνύονται οι ομοιότητες των λαών ή των κοινωνικών ομάδων*



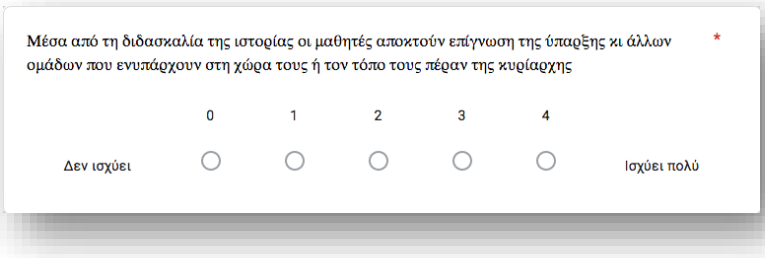
***Γράφημα 24**: Σε τι βαθμό μέσα από τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος αναδεικνύονται οι διαφορές των λαών ή των κοινωνικών ομάδων*

5.3.9 Μελέτη των ομάδων που ενυπάρχουν στη χώρα ή τον τόπο τους

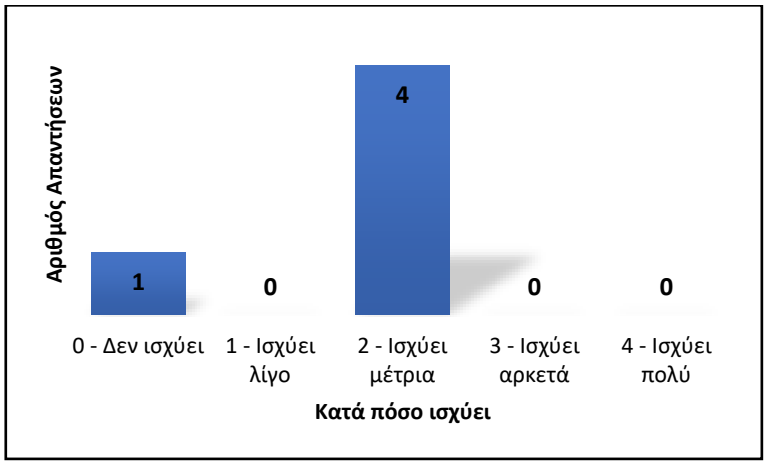
Ακολούθως οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν σχετικά με τις ομάδες που ενυπάρχουν στη χώρα ή τον τόπο τους (**Εικόνα 11**). Η πλειοψηφία θεωρεί πως μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας οι μαθητές αποκτούν επίγνωση της ύπαρξης κι άλλων τέτοιων ομάδων σε μέτριο βαθμό, ενώ διατυπώθηκε και η άποψη πως κάτι τέτοιο δεν ισχύει καθόλου (**Γράφημα 25**). Αναφερόμενοι στον συγκεκριμένο/ προτεινόμενο τρόπο διδασκαλίας στο ερώτημα αυτό απαντούν πως αυτός παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές για μία τέτοια γνώση σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με την υφιστάμενη/ προϋπάρχουσα κατάσταση (**Γράφημα 26**).

Σε έρευνα εκπαιδευτικοί φαίνεται πως διαπιστώνουν στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. την επικέντρωση στην εθνική αφήγηση, ενώ η συντριπτική τους πλειοψηφία, ποσοστό που φτάνει στο 80%, τάσσεται υπέρ αυτής της προσέγγισης, με σκοπό την ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας και συνείδησης (Χατζηλέλεκας, 2020:129-130). Γενικότερα, η εκπαίδευση λειτούργησε μέχρι τώρα έτσι ώστε να συνεχιστεί η ομοιογένεια, που τόσο πολύ ήταν επιθυμητή. Μάλιστα, οι προσπάθειες κατευθύνονταν στη διατήρηση της άποψης πως τα έθνη δεν βρίσκονται σε σχέση εξάρτησης με τον χώρο ή τον χρόνο, αλλά αυτή δεν μεταβάλλεται, αποτελώντας τη βάση της εθνικής συνοχής. Η εθνική αυτή δόμηση είχε ως αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση των μειονοτήτων που αποτελούσαν κομμάτι της εθνικής αυτής δημιουργίας (Αβδελά, 1997:30-35; Νικολάου, 2007:81). Η θέση αυτή επιβεβαιώνεται γενικότερα. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται πως έχουν ως μοναδικό θεματικό περιεχόμενο στη διδασκαλία της ιστορίας θέματα που προέρχονται από την ελληνική ιστορία, χωρίς να απουσιάζουν οι εθνοκεντρικές και τοπικιστικές κατευθύνσεις (Μαυρομάτη & Μακρίδου-Μπούσιου,

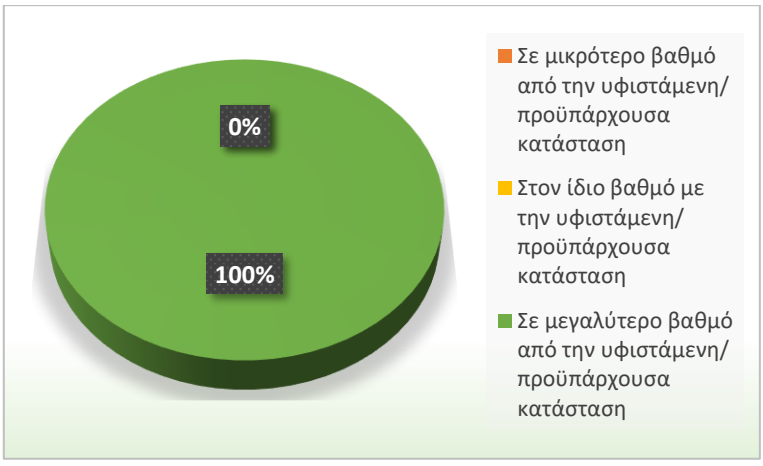
2013:4). Αυτό δεν σημαίνει πως δεν γίνονται προσπάθειες αλλαγής αυτής της κατάστασης, καθώς η διδασκαλία της ιστορίας βρίσκεται σε τροχιά αποστασιοποίησης από παραδοσιακές αντιλήψεις, όπου η εθνική διαπαιδαγώγηση αποτελούσε το επίκεντρο (Κόκκινος, 1998β:245) ή τουλάχιστον έτσι θα πρέπει να είναι. Η παρούσα μελέτη συντάσσεται με την τάση αυτή.



***Εικόνα 11**: Ερώτηση 9 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών*



***Γράφημα 25**: Κατά πόσο μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας οι μαθητές αποκτούν επίγνωση της ύπαρξης κι άλλων ομάδων που ενυπάρχουν στη χώρα τους ή τον τόπο τους πέραν της κυρίαρχης*



***Γράφημα 26**: Σε τι βαθμό ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αποκτήσουν επίγνωση της ύπαρξης κι άλλων ομάδων που ενυπάρχουν στη χώρα τους ή τον τόπο τους, πέραν της κυρίαρχης*

5.3.10 Πολιτισμική επικοινωνία

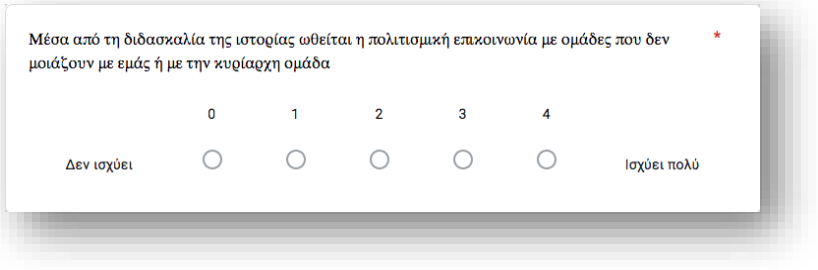
Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στην πολιτισμική επικοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν κατά πόσο μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας ωθείται η πολιτισμική επικοινωνία με ομάδες που δεν μοιάζουν με εμάς ή με την κυρίαρχη ομάδα (**Εικόνα 12**). Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε πριν την έρευνα-δράση οι εκπαιδευτικοί τάχθηκαν με την άποψη πως αυτό συμβαίνει μέτρια, λίγο ή και καθόλου (**Γράφημα 27**), ενώ σ' αυτό που δόθηκε με το πέρας της δράσης και αφορούσε στον προτεινόμενο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος κρίθηκε πως συμβαίνει σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με την υφιστάμενη/ προϋπάρχουσα κατάσταση, με έναν εκπαιδευτικό να θεωρεί πως συμβαίνει στον ίδιο βαθμό (**Γράφημα 28**).

Στις ιστορικές παραδοχές του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών αναφέρεται πως οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν πως η δόμηση των ανθρώπινων κοινωνιών είναι αποτέλεσμα «*αλληλεπιδράσεων και ωσμώσεων μεταξύ τους*» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2008:9). Οι δύο αυτοί παράγοντες ενέχουν την επαφή των κοινωνιών μεταξύ τους, ενώ είναι σημαντικό πως δεν γίνεται λόγος για επαφή των λαών κάτω από τη σκέπη μιας πολεμικής ή κατακτητικής διάθεσης, αλλά τοποθετείται στο ακόμη ευρύτερο πεδίο της αλληλεπίδρασης, το οποίο και εμπεριέχει όλη την γκάμα των ανθρώπινων επαφών, αλλά ταυτόχρονα και των πολιτισμικών ανταλλαγών. Ωστόσο, η διδασκαλία της ιστορίας μέσα από το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο φέρει στοιχεία περιορισμού σε συγκεκριμένες αρχές, απόψεις και ιδέες. Άξονας της διδασκαλίας είναι η αφήγηση του κεντρικού κειμένου του και μία διαδικασία εδραίωσης στο νου πληροφοριών που προσλαμβάνονται με παθητικό τρόπο, ορισμένες εκ των προτέρων και που φέρονται να είναι οι μοναδικές αληθινές, ενώ πρόκειται για απόψεις που συμβαδίζουν με αυτές της κυρίαρχης ομάδας (Γαλάνη, 2011β:330).

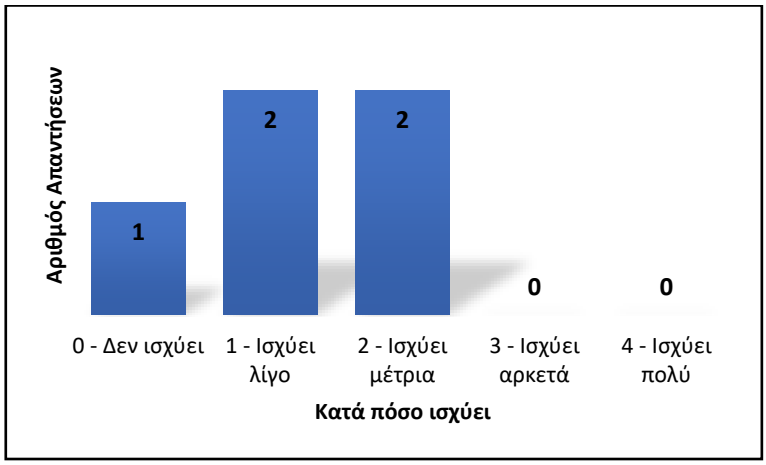
Σε έρευνα αναφορικά με τη διαπολιτισμική διδασκαλία της ιστορίας στη Στ' τάξη οι εκπαιδευτικοί τάσσονται με την άποψη πως ακόμη και οι μαθητές που προέρχονται από ένα άλλο πολιτισμικό υπόβαθρο και περιβάλλον θα πρέπει να έρχονται σε επαφή με το παρελθόν μέσα από την εθνική ιστορία εξεταζόμενη από τη θεώρηση της κυρίαρχης ομάδας εντός της οποίας βιώνουν (Χατζηλέλεκας, 2020:130). Αυτό, βέβαια, δεν υποστηρίζεται από τα δεδομένα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Υπό αυτή την έννοια η ιστορία δομείται διαμέσου της συμμετοχής όλων των λαών ή των κοινωνικών ομάδων (Banks, 2004:146; Χατζηλέλεκας, 2020:130).

Η ανάγκη για αποδοχή της πολιτισμικής επικοινωνίας καθίσταται στην εποχή μας αναγκαία, καθώς οι παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες συνδέονται με έναν ιδιαίτερο

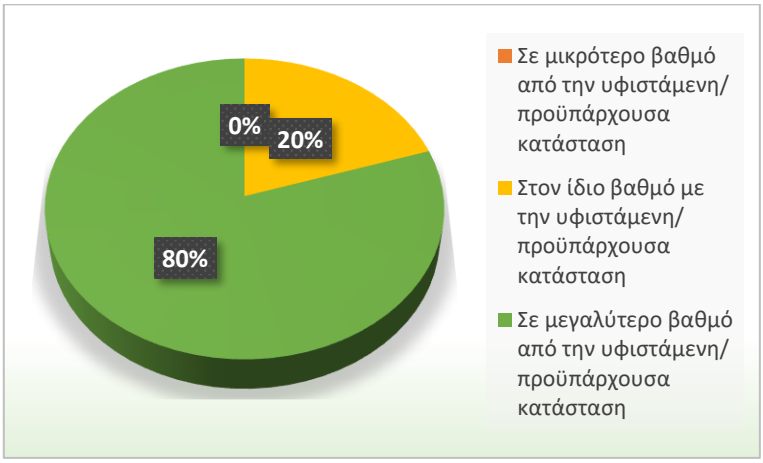
τρόπο. Το στοιχείο αυτό δεν θα μπορούσε να αμφισβητηθεί από κανέναν. Αλλά οι επαφές των κοινωνιών δεν είναι κάτι νέο. Προέρχονται από τα βάθη του παρελθόντος. Το σχολείο καλείται να προάγει τη συνεργασία των λαών ή των κοινωνικών ομάδων και ο προτεινόμενος τρόπος διδασκαλίας φαίνεται να το πετυχαίνει.



Εικόνα 12: *Ερώτηση 10 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών*



Γράφημα 27: *Κατά πόσο μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας ωθείται η πολιτισμική επικοινωνία με ομάδες που δεν μοιάζουν με εμάς ή με την κυρίαρχη ομάδα*

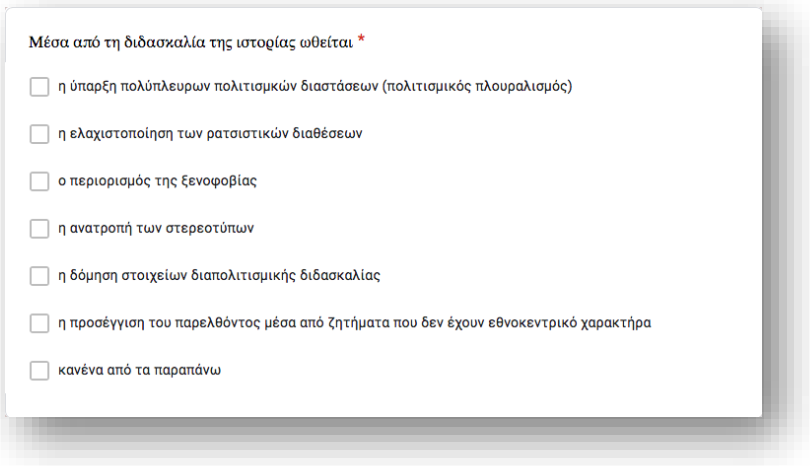


Γράφημα 28*: Σε τι βαθμό μέσα από τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος ωθείται η πολιτισμική επικοινωνία με ομάδες που δεν μοιάζουν με εμάς ή με την κυρίαρχη ομάδα*

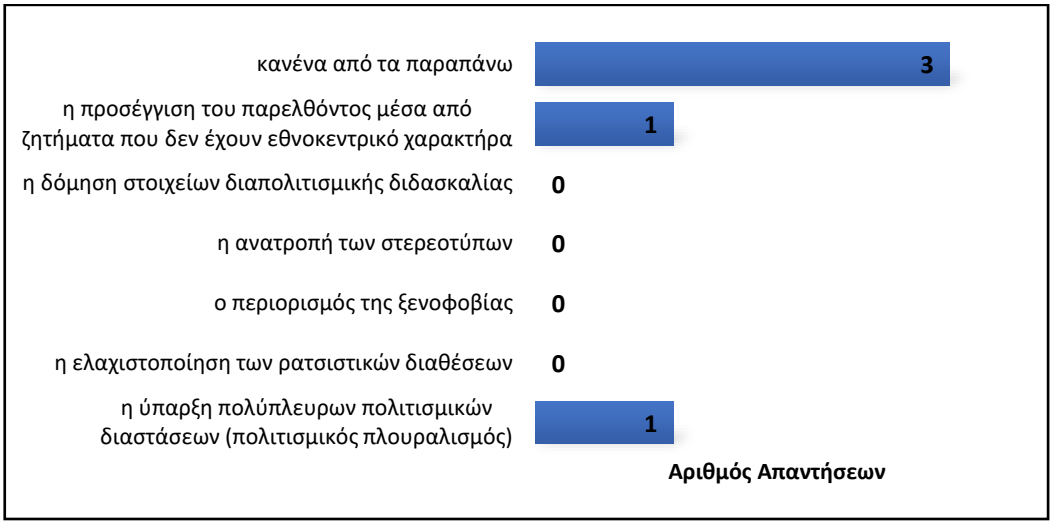
5.3.11 Ιστορία, πολιτισμός και στερεότυπα

Η ερώτηση έντεκα του αρχικού ερωτηματολογίου ήταν περισσότερο σύνθετη. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν μέσα από μία συγκεκριμένη λίστα στοιχεία που ωθούνται από τη διδασκαλία της ιστορίας και σχετίζονται με τον πολιτισμό και την επαφή με το «άλλο», μεταξύ των εξής επιλογών: η ύπαρξη πολύπλευρων πολιτισμικών διαστάσεων, η ελαχιστοποίηση των ρατσιστικών διαθέσεων, ο περιορισμός της ξενοφοβίας, η ανατροπή των στερεοτύπων, η προσέγγιση του παρελθόντος μέσα από ζητήματα που δεν έχουν εθνοκεντρικό χαρακτήρα και κανένα από τα παραπάνω (**Εικόνα 13**). Στο αρχικό αυτό ερωτηματολόγιο οι περισσότεροι τάχθηκαν με την άποψη πως τίποτα από τα παραπάνω δεν ισχύει, ένας εκπαιδευτικός υποστήριξε πως η προσέγγιση του παρελθόντος ωθείται μέσα από ζητήματα που δεν έχουν εθνοκεντρικό χαρακτήρα και ακόμη ένας πως αντιπροσωπεύονται πολύπλευρες πολιτισμικές διαστάσεις. Κανείς τους δεν υποστήριξε πως ωθείται η δόμηση στοιχείων διαπολιτισμικής επικοινωνίας, η ανατροπή των στερεοτύπων, ο περιορισμός της ξενοφοβίας ή η ελαχιστοποίηση των ρατσιστικών διαθέσεων (**Γράφημα 29**).

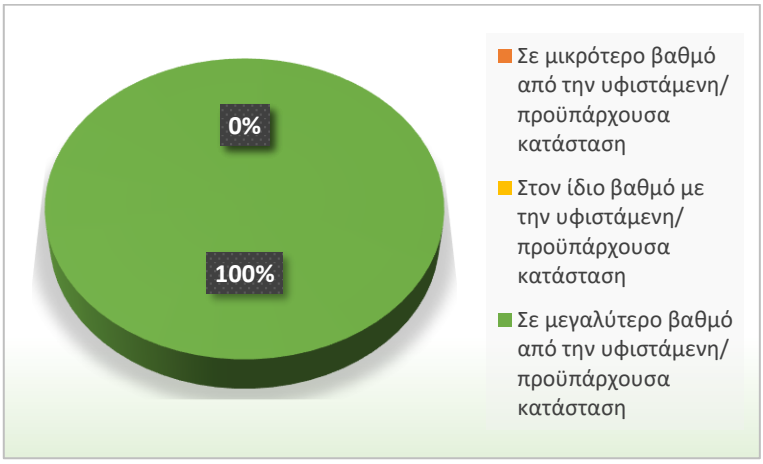
Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε με το πέρας της έρευνας-δράσης διαχώριζε την ερώτηση αυτή σε επιμέρους ερωτήσεις, ζητώντας για το καθένα από τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν το βαθμό στον οποίο ωθούνται σύμφωνα με την προτεινόμενη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν απόλυτα μεταξύ τους ότι η ύπαρξη πολύπλευρων πολιτισμικών διαστάσεων (**Γράφημα 30**) και ο περιορισμός της ξενοφοβίας (**Γράφημα 32**) ωθούνται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με την υφιστάμενη/ προϋπάρχουσα κατάσταση. Αναφορικά με την ελαχιστοποίηση των ρατσιστικών διαθέσεων (**Γράφημα 31**) και την ανατροπή των στερεοτύπων (**Γράφημα 33**) η συντριπτική πλειοψηφία των μελών της ερευνητικής ομάδας τάχθηκε με την άποψη πως ωθούνται σε μεγαλύτερο βαθμό και ένας εκπαιδευτικός για την κάθε περίπτωση θεώρησε πως ωθούνται το ίδιο με την υφιστάμενη κατάσταση. Τέλος, ως προς το ερώτημα για την προσέγγιση του παρελθόντος μέσα από ζητήματα που έχουν εθνοκεντρικό χαρακτήρα το σύνολο των εκπαιδευτικών τάχθηκε με την άποψη πως αυτό συμβαίνει σε μικρότερο βαθμό σε σύγκριση με την προϋπάρχουσα κατάσταση (**Γράφημα 34**).



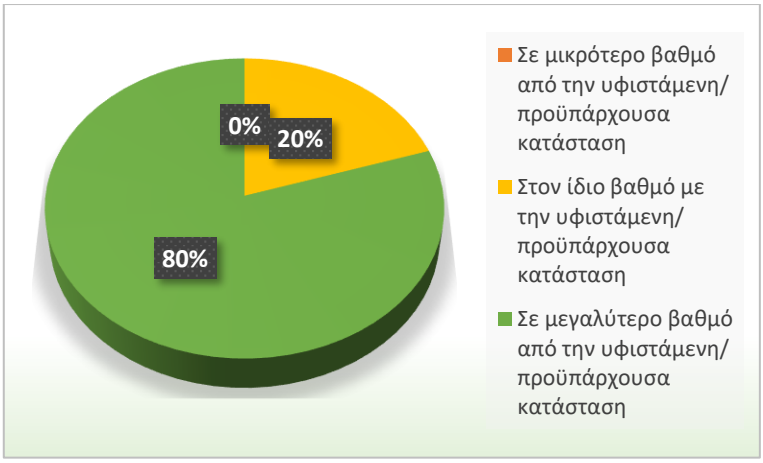
***Εικόνα 13**: Ερώτηση 11 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών*



***Γράφημα 29**: Στοιχεία που ωθούνται μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας και αφορούν στον πολιτισμό και τη σχέση με το "άλλο"*



***Γράφημα 30**: Σε τι βαθμό μέσα από τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος ωθείται η ύπαρξη πολύπλευρων πολιτισμικών διαστάσεων της κοινωνίας (πολιτισμικός πλουραλισμός)*



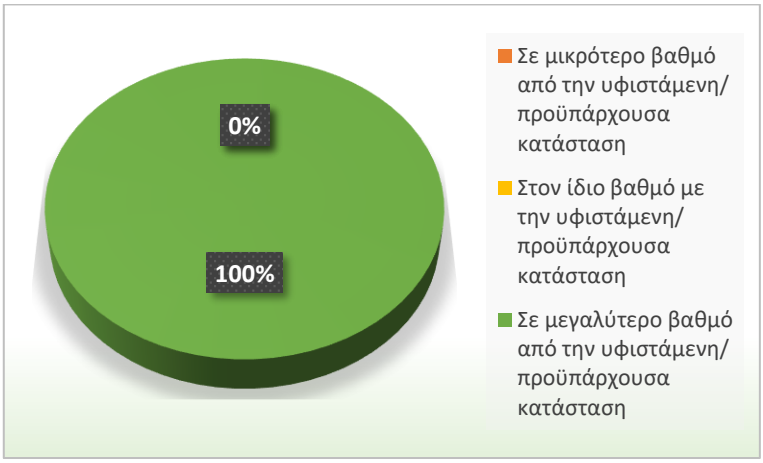
***Γράφημα 31**: Σε τι βαθμό μέσα από τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος ωθείται η ελαχιστοποίηση των ρατσιστικών διαθέσεων*

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της ιστορίας στοχεύει και στην καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας, το οποίο και μεταφράζει στο αίσθημα «του συνανήκειν σε μια εθνική κοινότητα». Ωστόσο επισημαίνει ρητά πως «*η διδασκαλία της ιστορίας έχει […] ως κύριο στόχο να καλλιεργήσει μια πλουραλιστική και ανεκτική εθνική ταυτότητα, η οποία θα είναι απαλλαγμένη από μισαλλοδοξία και ξενοφοβία. Αυτό συνδυάζεται με την καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης και την καλλιέργεια ανθρωπιστικών αξιών*» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2008:7). Η απελευθέρωση από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις, τις δογματικές θέσεις και τους συμβιβασμούς στη διδασκαλία της ιστορίας υποστηρίζεται και από τον Fenstermacher (1986:47; Castle, 2002:3). Επιπλέον, η ιστορική αλήθεια και η υιοθέτηση της κριτικής στάσης απέναντι στη μελέτη του παρελθόντος δεν μπορούν να συνάδουν με τη διατήρηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Οι μαθητές, λοιπόν, θα πρέπει να απομακρυνθούν από αυτόν τον τρόπο σκέψης (Γατσωτής, 2020:127). Η εξάλειψη των ρατσιστικών διαθέσεων από την ιστορία αποτελούν στόχευση και του Συμβουλίου της Ευρώπης ήδη από το 1953 (Μαυρομάτη & Μακρίδου-Μπούσιου, 2013:4).

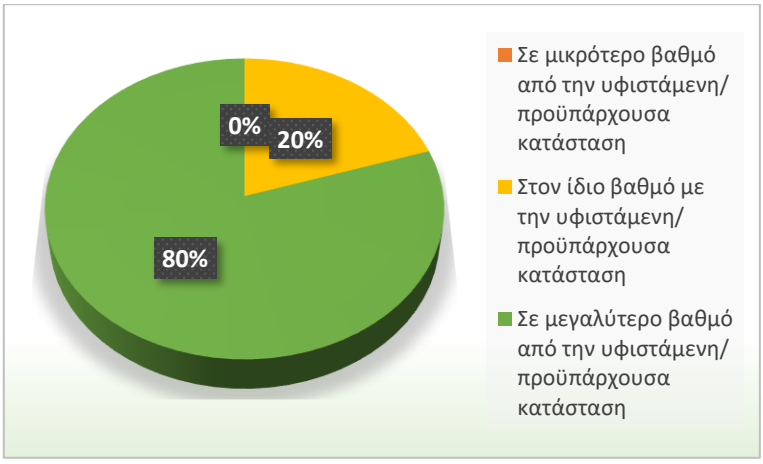
Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί το περιεχόμενο της έννοιας «στερεότυπο», η οποία και απαντάται σε πολλούς κλάδους, με τον καθένα από αυτούς να θέτει της δική του εννοιολόγηση, με άξονα τη σκοπιά που τη μελετά. Από την πλευρά της κοινωνιολογίας

> *τα στερεότυπα βασίζονται στη δημιουργία διαχωριστικών γραμμών και την καθιέρωση διακριτών κατηγοριών στις ιδιότητες και τις συμπεριφορές που αποδίδονται στις ομάδες ατόμων […][και] μπορούν να προκύψουν μέσα από λανθάνοντα συστήματα αξιών (προερχόμενα από τη θρησκεία, τον εθνικισμό,*

κλπ.) ή από χαρακτηριστικά της εξωτερικής εμφάνισης (π.χ. ηλικία, φύλο, εθνική ομάδα, ένδυση, συμπεριφορά, κλπ.) ενώ μπορεί να χρησιμεύουν ως δείκτες μιας αναμενόμενης συμπεριφοράς […] φέρουν ένα συναισθηματικό φορτίο και συνεπάγονται αξιολογικές κρίσεις (θετικές: εκτίμηση και θαυμασμός, ή αρνητικές: προκατάληψη και υποτίμηση) (Neuner, 2012:30).



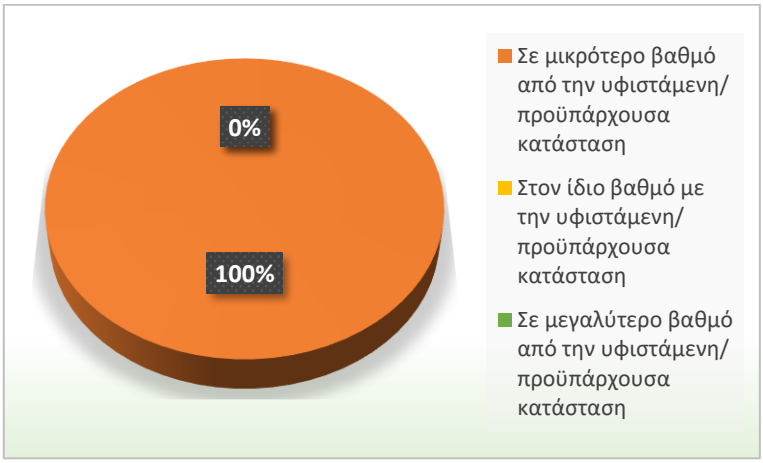
***Γράφημα 32**: Σε τι βαθμό μέσα από τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος ωθείται ο περιορισμός της ξενοφοβίας*



***Γράφημα 33**: Σε τι βαθμό μέσα από τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος ωθείται ο περιορισμός ή η ανατροπή των στερεοτυπικών αντιλήψεων*

Η Αδάμου-Ρασή στεκόμενη κριτικά απέναντι στα Αναλυτικά Προγράμματα αναγνωρίζει πως «*όταν η ιστορική γνώση συνδέεται άρρηκτα με το ιδεολογικό αξίωμα της αδιατάρακτης συνέχειας και της προσφοράς ενός έθνους στην πολιτισμική εξέλιξη, ενώ παράλληλα στοχεύει στην καλλιέργεια συναισθημάτων με σαφή εθνικο-πολιτικό προσανατολισμό, τότε η μετάδοσή της αποκτά νόημα μόνον ως διαδικασία εθνικής και πολιτικής διαπαιδαγώγησης*» (Αδάμου-Ρασή, 2006:346-347). Κατά τη διεξαγωγή της τρέχουσας έρευνας διαπιστώθηκε πως η πολιτισμική εξέλιξη αναγνωρίστηκε

ανεξαρτήτως έθνους και χωρίς να φέρει εθνοκεντρικά στοιχεία. Η μελέτη του παρελθόντος μέσα από τον τοπικό πολιτισμό φαίνεται να προσέδωσε το στοιχείο της επικέντρωσης στους εμπλεκόμενους πολιτισμούς χωρίς να αναδεικνύονται εθνοκεντρικά δεδομένα με υπόβαθρο ανάδειξης διαχωρισμών στους λαούς. Οι εκπαιδευτικοί μετέφεραν πληροφορίες αναγνώρισης από την πλευρά των μαθητών της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, διαπιστώνοντας πως και ο δικός μας πολιτισμός δεν κατατάσσεται σε μία κλίμακα βαθμονόμησης σε σύγκριση με άλλα πολιτισμικά στοιχεία.



***Γράφημα 34**: Σε τι βαθμό μέσα από τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος ωθείται από ζητήματα εθνοκεντρικού περιεχομένου (έμφαση στο έθνος)*

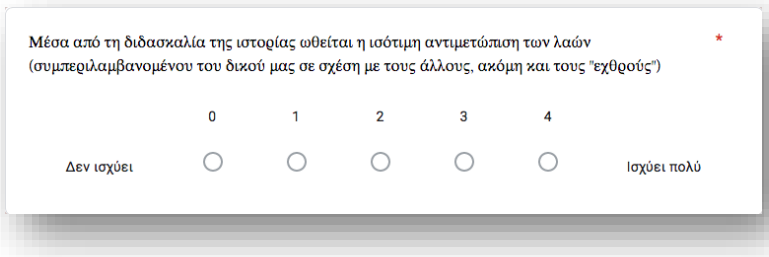
Ακόμη, τα σχολικά εγχειρίδια δεν φαίνεται να αναλύουν τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά μειονοτήτων της χώρας μας (Γαλάνη, 2011β:347). Ωστόσο, είναι σημαντικό οι μαθητές να καταλάβουν το πλουραλιστικό υπόβαθρο των κοινωνίας μας και την παράλληλη συμμετοχή μας σε ομάδες, η σχέση των οποίων καθορίζεται μέσα από σύνθετους τρόπους (Ιερεμιάδου, 2008:21). «*Το σχολείο πρέπει να γίνει χώρος συνάντησης πολιτισμών, να προωθεί τις ικανότητες για διαπολιτισμική επικοινωνία και το σεβασμό της πολιτισμικής πολλαπλότητας και ετερότητας*» (Γαλάνη, 2011α:122). Πέραν αυτών, τα σχολικά εγχειρίδια αποτυπώνουν και αναπαράγουν απόψεις και ιδεολογίες που είναι σύμφωνες με τα κοινωνικά πρότυπα της εποχής, οπότε και «*συμβάλλουν στη διαμόρφωση κοσμοαντιλήψεων, νοοτροπιών και στάσεων, στην επιβολή της γλωσσικής και πολιτισμικής ομοιομορφίας, στη διάδοση ορισμένων μύθων και εικόνων, στη διάπλαση μιας ευαισθησίας, στην προσκόλληση της προσοχής σε ορισμένα θέματα και ερωτήματα*» (Βεντούρα, 1992:91). Τέλος, τα ίδια βιβλία έχουν κατηγορηθεί πως μπορούν να χρησιμοποιηθούν για διάδοση ιδεών και αντιλήψεων με

σκοπό την επιρροή της κοινής γνώμης μέσα από μεροληπτικές θέσεις, πόσο μάλλον όταν στην Ελλάδα η έκδοσή τους αποτελεί κρατικό μονοπώλιο (Κουλούρη, 1996:145).

Φαίνεται, όμως, να υπάρχουν και παρήγορα στοιχεία. Σε έρευνα των Κυρίδη, Ντίνα, Δρόσου & Γαλάνη αναδείχθηκε πως ο σχηματισμός εθνικών και κοινωνικών στερεοτύπων μέσα από το σχολείο θα μπορούσε να μην έχει τελεσίδικο χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, στην έρευνά τους αναφέρθηκε πως πολλές από τις αναφορές παιδιών στους Τούρκους δεν είχαν αρνητικό χαρακτήρα, αναλόγως της υφιστάμενης έντασης που δημιουργείται (Κυρίδης, Ντίνας, Δρόσος, & Γαλάνη, 2002:420). Στην περίπτωσή μας φαίνεται οι μαθητές να μπορούν να παραβλέψουν την αναπαραγωγή στερεοτυπικών θέσεων ως προς άλλους λαούς που παραδοσιακά παρουσιάζονται συνεχώς εχθρικοί προς του Έλληνες, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας.

5.3.12 Η αντιμετώπιση των άλλων λαών μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας

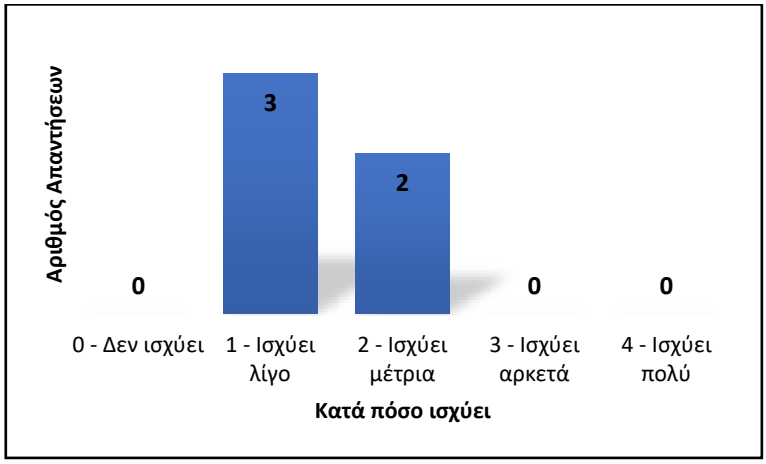
Το δωδέκατο ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς στόχευε στην καταγραφή των απόψεών τους αναφορικά με το κατά πόσο μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας ωθείται η ισότιμη αντιμετώπιση των λαών, συμπεριλαμβανομένου και του δικού μας σε σχέση με τους άλλους, ακόμη και όσους αναφέρονται συχνά ως «εχθροί» μας (**Εικόνα 14**). Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες απάντησαν πως αυτό συμβαίνει λίγο ή μέτρια (**Γράφημα 35**). Η επανάληψη της ίδιας ερώτησης για το προτεινόμενο υλικό σε σύγκριση με την υφιστάμενη/ προϋπάρχουσα κατάσταση έδειξε πως η ισότιμη αντιμετώπιση ωθείται σε μεγαλύτερο βαθμό (**Γράφημα 36**).



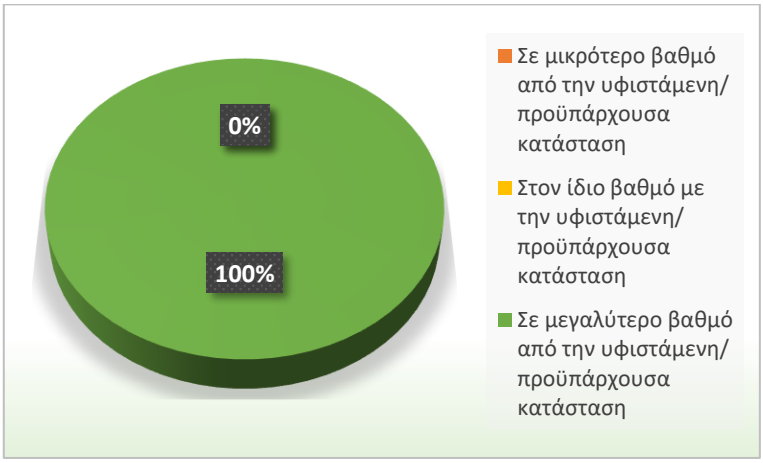
***Εικόνα 14**: Ερώτηση 12 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών*

Στη σύγχρονη εποχή η συνύπαρξη ανθρώπων από διάφορους λαούς, κυρίως στις πόλεις, με καταβολές από ετερόκλητα έθνη, πολιτισμούς ή θρησκείες είναι μία εξαιρετικά συνήθης κατάσταση (Neuner, 2012:10). Μελετώντας κανείς το παρελθόν θα διαπιστώσει περιπτώσεις όπου το ανθρώπινο γένος στράφηκε συστηματικά, βίαια

και εκφοβιστικά απέναντι σε άλλους ανθρώπους, έθνη ή ομάδες με σκοπό την εξόντωσή τους. Οι αναφορές σε εθνοκαθάρσεις και γενοκτονίες δεν είναι λίγες. Υπάρχουν, όμως, και περιπτώσεις κοινωνιών με πολυπολιτισμική σύνθεση, με τη συμβίωσή τους να συντελείται αρμονικά και σε επίπεδο καλής επικοινωνίας (Νικολάου, 2007:87). Σε κάποιες χώρες η πολυπολιτισμικότητα αποτελούσε στοιχείο της ιστορίας της, όπως διάφοροι πολιτισμοί και θρησκείες συνυπήρχαν ειρηνικά για αιώνες και σε κάποιες άλλες που οδηγούσαν σε συγκρούσεις και εμφύλιους πολέμους. Αντίστοιχα, σε κάποιες χώρες απαντώνται μειονοτικοί πληθυσμοί, αν και η δόμηση του έθνους τους βασίστηκε σε μονοπολιτισμική θεώρηση και ο πληθυσμός αντιμετωπίστηκε ως ομοιογενής και η εθνική ενότητα αποτέλεσμα αφομοιωτικών διαδικασιών (Council of Europe, 2007:13).



***Γράφημα 35**: Κατά πόσο μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας ωθείται η ισότιμη αντιμετώπιση των λαών (συμπεριλαμβανομένου του δικού μας σε σχέση με τους άλλους, ακόμη και τους "εχθρούς")*



***Γράφημα 36**: Σε τι βαθμό μέσα από τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος ωθείται η ισότιμη αντιμετώπιση των λαών (συμπεριλαμβανομένου του δικού μας σε σχέση με άλλους, ακόμη και "εχθρούς")*

Σήμερα η κατάσταση τείνει σταδιακά να αλλάζει. Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης έχει συνδεθεί και με την έννοια της διαφορετικότητας, η οποία και υποστηρίζεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης. Εκεί χαρακτηριστικά σημειώνεται πώς:

> *η διαφορετικότητα ως αξία συνεπάγεται την ιδέα μιας κοινωνίας, χωρίς αποκλεισμούς, που έχει ως όραμα να παρέχει σε όλα τα μέλη της - ανεξαρτήτως των διαφορών τους- ίσων ευκαιριών να συμμετέχουν και να διαμορφώνουν τις ζωές τους επί ίσοις όροις, μέσα σε ατμόσφαιρα θετικών σχέσεων μεταξύ των ομάδων και των κοινοτήτων και χωρίς την ύπαρξη υπερβολικών κοινωνικών σχέσεων*» (Neuner, 2012:24; Council of Europe, 2007:11).

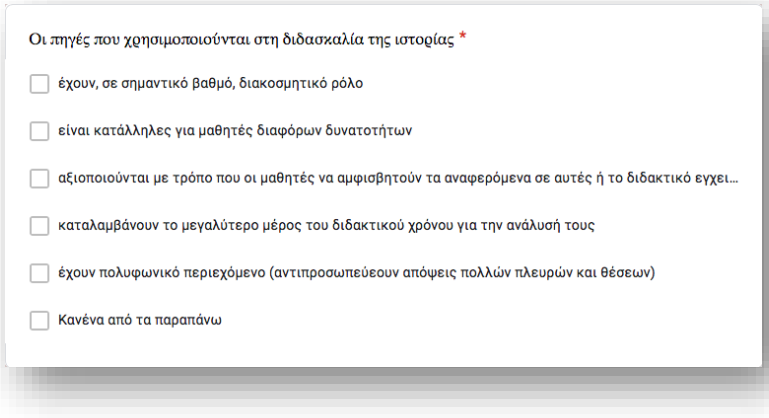
Επιπλέον, η διαφορετικότητα σχετίζεται με την ανάπτυξη εμπιστοσύνης, σεβασμού και αναγνώρισης. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ενεργό ρόλο σε αυτό, αποτελώντας θεμελιακό στοιχείο τόσο για την κατανόηση της διαφορετικότητας, όσο και για ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται μ' αυτή. Τα σχολεία αποτελούν ιδανικούς χώρους όπου οι δημοκρατικές ιδέες βρίσκουν έδαφος για την εξάπλωσή τους (Council of Europe, 2007:15).

Σε μελέτη αναφορικά με τη διαπολιτισμική διδασκαλία της ιστορίας στη Στ' τάξη φαίνεται πως η ετερότητα και η πολυπολιτισμικότητα δεν προσεγγίζονται επαρκώς από το σχολικό εγχειρίδιο. Από την άλλη, η αμοιβαία επιρροή των πολιτισμών και η πολιτισμική ιστορία των λαών τίθεται στο περιθώριο, τοποθετώντας το ελληνικό στοιχείο στον άξονα της μελέτης. Στο πλαίσιο αυτό οι πηγές δεν λειτουργούν με τρόπο προσέγγισης τέτοιο που να αναδεικνύονται οι ποικίλοι τρόποι αντίληψης της κατάστασης (Χατζηλέλεκας, 2020:133). Οι διακρίσεις δεν μπορούν να έχουν θέση στο σύγχρονο σχολείο. Ο διαχωρισμός με βάση τον πολιτισμό δεν μπορεί να πηγάζει και να αναπαράγεται στις σχολικές μονάδες. «*Πρέπει να είναι ένας χώρος που ενώνει και ευνοεί την επικοινωνία και όχι ένα σχολείο «πολυκατοικία», όπου κάθε διαμέρισμα αντιστοιχεί σε μια ιδιαίτερη (φαντασιακή) συλλογική ταυτότητα*», αναφέρει χαρακτηριστικά ο Νικολάου (2007:95). Δημοκρατία και πολυπολιτισμικότητα θα πρέπει να αποτελούν βασικούς άξονες της μελέτης του παρελθόντος ευρύτερα, αλλά και της σχολικής ιστορίας ειδικά (Κόκκινος, 1998α:377-378). Τα στοιχεία της παρούσας μελέτης δείχνουν πως μία τέτοια κατεύθυνση μπορεί να είναι εφικτή και να ενισχυθεί από τη μελέτη της ιστορίας μέσα από τον τοπικό πολιτισμό.

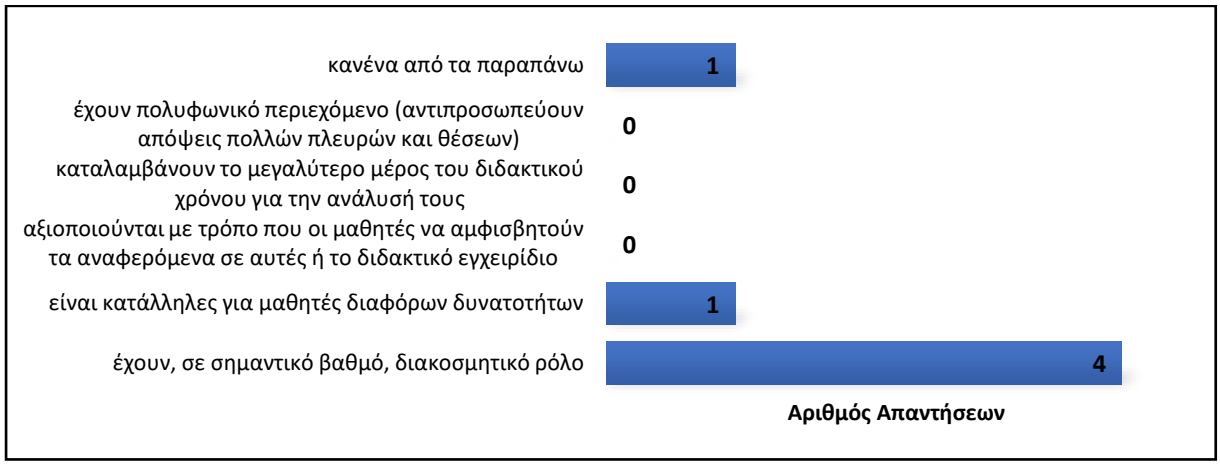
5.3.13 Η χρήση των πηγών

Μία εξίσου σημαντική ερώτηση προς τους εκπαιδευτικούς σχετιζόταν με τις πηγές και τα χαρακτηριστικά τους, όπως αυτές χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία της ιστορίας στη σημερινή σχολική πραγματικότητα. Από μία λίστα οι συμμετέχοντες καλούνταν να επιλέξουν τα στοιχεία που θα μπορούσαν να ισχύουν για τις πηγές, μεταξύ των εξής επιλογών: έχουν -σε σημαντικό βαθμό- διακοσμητικό ρόλο, είναι κατάλληλες για μαθητές διαφόρων δυνατοτήτων, αξιοποιούνται με τρόπο που οι μαθητές να αμφισβητούν τα αναφερόμενα σε αυτές ή το διδακτικό εγχειρίδιο, καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου για την ανάλυσή τους, έχουν πολυφωνικό περιεχόμενο (αντιπροσωπεύουν απόψεων πολλών πλευρών και θέσεων) ή κανένα από τα παραπάνω (**Εικόνα 15**). Τα περισσότερα μέλη της ερευνητικής ομάδας αξιολογώντας την τρέχουσα κατάσταση διαπίστωσαν πως οι πηγές έχουν, σε σημαντικό βαθμό, διακοσμητικό ρόλο. Ένας από τους συμμετέχοντες τάχθηκε με την άποψη πως είναι κατάλληλες για μαθητές διαφόρων δυνατοτήτων και ένας πως δεν ισχύει τίποτα από τα παραπάνω (**Γράφημα 37**).

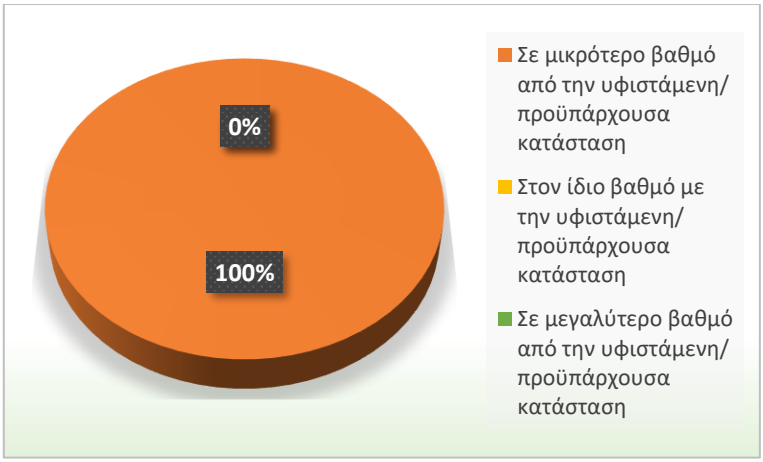
Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε με το πέρας της δράσης και αφορούσε στην αξιολόγηση του προτεινόμενου υλικού η καθεμία από τις προαναφερόμενες παραμέτρους δόθηκε σε χωριστή ερώτηση, οπότε και οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε τι βαθμό αυτές χαρακτηρίζουν το δοθέν υλικό. Έτσι, το σύνολο της ερευνητικής ομάδας τάχθηκε με τη θέση πως ο διακοσμητικός ρόλος των πηγών χαρακτηρίζει σε μικρότερο βαθμό το υλικό σε σύγκριση με την υφιστάμενη/ προϋπάρχουσα κατάσταση (**Γράφημα 38**). Η απόλυτη, επίσης, πλειοψηφία συνηγορεί με την άποψη ότι οι πηγές αξιοποιούνται με τρόπο που οι μαθητές να αμφισβητούν τα αναφερόμενα σε αυτές ή το διδακτικό εγχειρίδιο σε μεγαλύτερο βαθμό από την υφιστάμενη κατάσταση (**Γράφημα 40**), ενώ μεγαλύτερος είναι και ο χρόνος που καταλαμβάνουν κατά τη διδακτική πράξη για την ανάλυσή τους (**Γράφημα 41**). Τέλος, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς θεωρούν πως οι πηγές είναι κατάλληλες για μαθητές διαφόρων δυνατοτήτων (**Γράφημα 39**) και πως υπάρχει πολυφωνικό περιεχόμενο σε αυτές (**Γράφημα 42**) σε μεγαλύτερο βαθμό από την προϋπάρχουσα κατάσταση, με έναν μόνο εκπαιδευτικό για την κάθε περίπτωση να πιστεύει πως συμβαίνει στον ίδιο βαθμό.



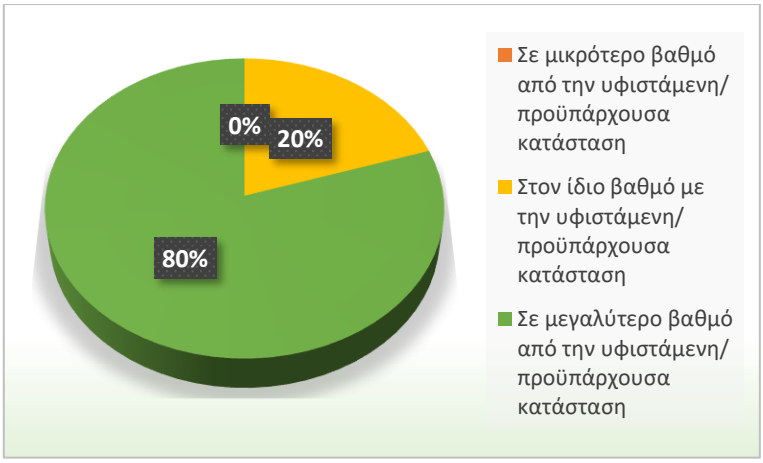
***Εικόνα 15**: Ερώτηση 13 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών*



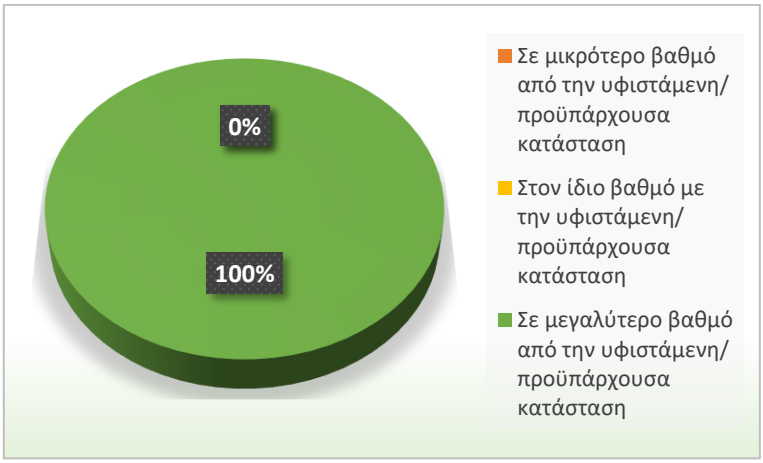
***Γράφημα 37**: Χαρακτηριστικά των πηγών που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία της ιστορίας*



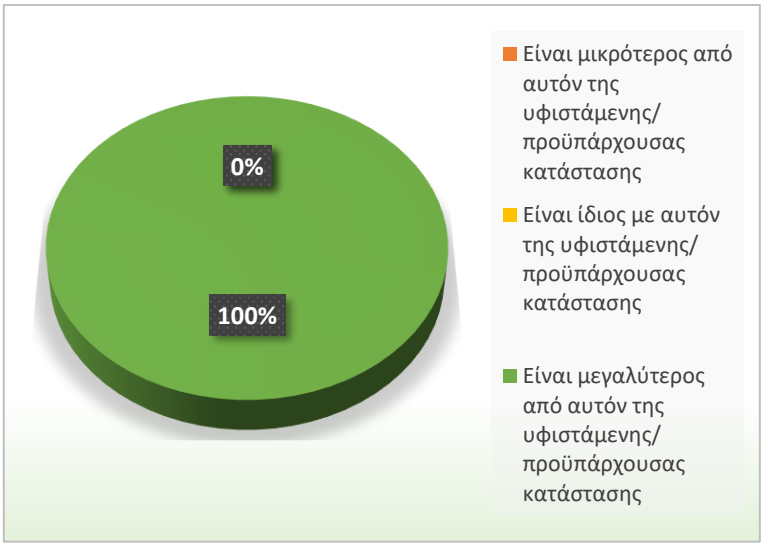
***Γράφημα 38**: Σε τι βαθμό στον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος οι πηγές έχουν διακοσμητικό ρόλο*



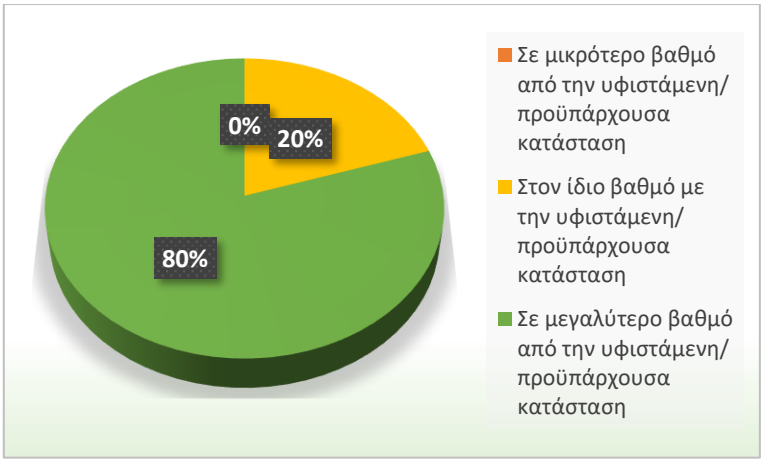
***Γράφημα 39**: Σε τι βαθμό στον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος οι πηγές είναι κατάλληλες για μαθητές διαφόρων δυνατοτήτων*



***Γράφημα 40**: Σε τι βαθμό στον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος οι πηγές αξιοποιούνται με τρόπο που οι μαθητές να αμφισβητούν τα αναφερόμενα σε αυτές ή το διδακτικό εγχειρίδιο*



***Γράφημα 41**: Στον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος ο χρόνος που αφιερώνεται στη μελέτη των πηγών*



***Γράφημα 42**: Σε τι βαθμό στον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος το περιεχόμενο των πηγών είναι πολυφωνικό*

Παρόλο που η διδακτική της ιστορίας τάσσεται υπέρ της αξιοποίησης των πηγών, η ελληνική πραγματικότητα παρουσιάζει μία άλλη αλήθεια, καθώς λείπουν ή αναλαμβάνουν ρόλο στολισμού στα σχολικά εγχειρίδια, μένοντας απλά και μόνο στον επιβεβαιωτικό χαρακτήρα των θέσεων των βασικών κειμένων που υπάρχουν σε αυτό (Ανδρέου, 2002β:303; Ρεπούση, 2004β:81) με την εικόνα αυτή να μην αποτελεί χαρακτηριστικό και του συνόλου των χωρών, σημειώνει η Ρεπούση (2004β:81-82). Σε έρευνα των Μπάνου & Κωνσταντοπούλου (2008:55-64) για τη χρήση των ιστορικών πηγών στην αξιολογική διαδικασία σε μαθητές Α΄ λυκείου, διαπιστώθηκε πως όταν η ερώτηση αφορά σε κάποια πηγή, τα μετρήσιμα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους είναι μικρότερα από τη γενική προσπάθεια (κατά μέσο όρο 32,6% έναντι 45,4%). Ακόμη παρατηρήθηκε πως οι πηγές λειτουργούν χωρίς να απαιτούν εμβάθυνση και χωρίς να λαμβάνονται υπόψη σε βάθος για τη διατύπωση της τελικής απάντησης των μαθητών. Ένα ακόμη από τα συμπεράσματα είναι ότι ο τρόπος που οι διδάσκοντες επέλεξαν τα θέματα αντικατοπτρίζει τον τρόπο εργασίας εντός της τάξης. Σχολιάζοντας τα ευρήματα αυτά θα μπορούσε να ειπωθεί πως οι πηγές δεν φαίνεται να αποτελούν το βασικό κορμό του μαθήματος της ιστορίας, αλλά ούτε και μία ισχυρή βάση για την αρχή ενός διαλόγου του μαθητή με το παρελθόν.

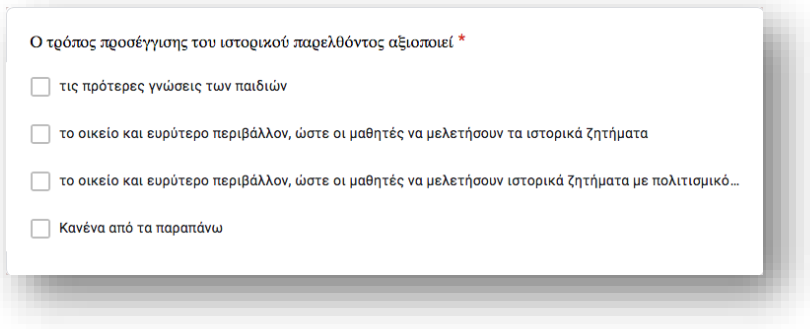
Ο Κόκκινος αναφερόμενος στην επιστήμη της ιστορίας μιλά για τις θέσεις της, οι οποίες δεν θα πρέπει να χαρακτηρίζονται ως μη αναθεωρήσιμες. Δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως διατυπώσεις που δεν πρόκειται να αλλάξουν ποτέ (Κόκκινος, 1998α:378). Η αποδοχή μίας τέτοιας αλλαγής μπορεί να λάβει «σάρκα και οστά» μόνο μέσα από τη μελέτη των πηγών, καθώς η παροχή έτοιμη ιστορικής γνώσης, όσο κι απομακρύνεται από παραδοσιακά χαρακτηριστικά, θα παραμένει ανελαστική και

μονοσήμαντη και, κυρίως, δοσμένη από άλλον, άρα και άκριτο προϊόν γι' αυτόν που την λαμβάνει. Ας αναφερθεί ακόμη ότι ο ρόλος των πηγών δεν είναι να στηρίξουν τη μία και μοναδική αλήθεια του σχολικού εγχειριδίου και να επιβεβαιώσουν τα λεγόμενά του. Για το λόγο αυτό, από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών προτείνεται η αξιοποίησή τους να μην γίνεται με το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά αυτές να αποτελούν το βασικό κορμό δόμησής της (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2008:13), άξονας με βάση τον οποίο δομήθηκε και το υλικό της παρούσας μελέτης. Το θέμα, όμως, των πηγών απασχόλησε εκτενώς την ερευνητική ομάδα, οπότε οι απόψεις τους θα παρουσιαστούν αναλυτικά στο σχολιασμό των συζητήσεων της έρευνας-δράσης παρακάτω.

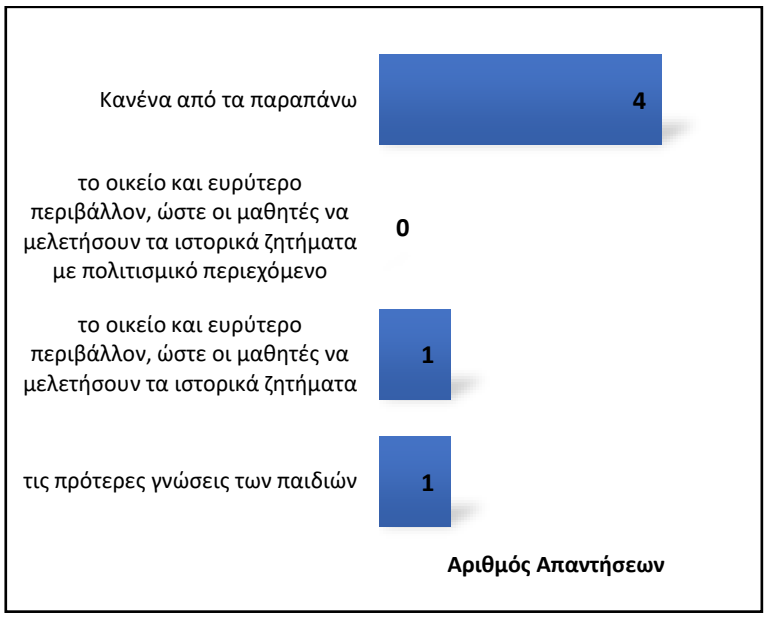
5.3.14 Πρότερη γνώση, τόπος και πολιτισμός στη διδασκαλία της ιστορίας

Η ερώτηση δεκατέσσερα του αρχικού ερωτηματολογίου εστίασε στην αξιοποίηση, από τον υφιστάμενο τρόπο προσέγγισης του ιστορικού παρελθόντος, των πρότερων γνώσεων των μαθητών και οικείων τους στοιχείων. Τα μέλη της ερευνητικές ομάδας μπορούσαν να επιλέξουν μεταξύ των εξής: τις πρότερες γνώσεις των παιδιών, το οικείο και ευρύτερο περιβάλλον, ώστε οι μαθητές να μελετήσουν τα ιστορικά ζητήματα, το οικείο και ευρύτερο περιβάλλον, ώστε οι μαθητές να μελετήσουν ιστορικά ζητήματα με πολιτισμικό περιεχόμενο ή κανένα από τα παραπάνω (**Εικόνα 16**). Οι περισσότεροι θεώρησαν πως τίποτε από αυτά δεν ισχύει, ενώ υπήρχε και ένας που τάχθηκε με τη θέση πως αξιοποιείται η πρότερη γνώση και το οικείο και ευρύτερο περιβάλλον (**Γράφημα 43**). Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε με το τέλος της δράσης το καθένα από τα στοιχεία αυτά αποτέλεσε ξεχωριστό ερώτημα. Έτσι, το σύνολο των εκπαιδευτικών της ερευνητικής ομάδας θεωρεί πως ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος αξιοποιεί το οικείο και ευρύτερο περιβάλλον, με τρόπο που οι μαθητές να μελετούν ιστορικά ζητήματα γενικά (**Γράφημα 45**) αλλά και ζητήματα με πολιτισμικό περιεχόμενο (**Γράφημα 46**) σε μεγαλύτερο βαθμό από την υφιστάμενη/ προϋπάρχουσα κατάσταση. Επιπλέον, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς τάσσονται με την άποψη πως αξιοποιούνται οι πρότερες γνώσεις των παιδιών σε μεγαλύτερο βαθμό, με έναν μόνο εκπαιδευτικό να θεωρεί πως αυτό συμβαίνει στον ίδιο βαθμό σε σύγκρισης με την υφιστάμενη κατάσταση (**Γράφημα 44**).

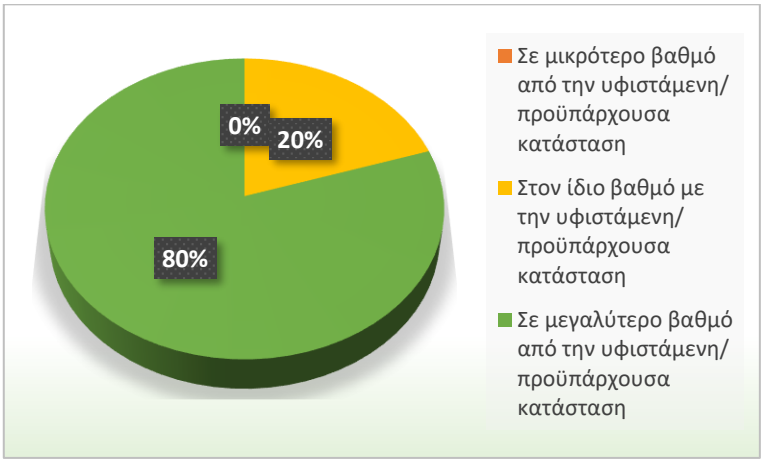
Στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους η αξιοποίηση της πρότερης γνώσης των μαθητών για τη δόμηση νέας ή την αναδόμηση της ήδη κατακτηθείσας δεν είναι κάτι ξένο. Θα πρέπει, όμως, αυτό να συντελείται μέσα από διαδικασίες ενεργητικής μάθησης, σε ομαδικό πνεύμα και με δραστηριότητες που έχουν νόημα (Βοσνιάδου, 2001:1-9; Κουσερή, 2015:101). Αξίζει, δε, να σημειωθεί πως η διερεύνηση της πρότερης γνώσης αποτελεί γνώρισμα των μαθητοκεντρικών περιβαλλόντων μάθησης (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:180). Το σίγουρο είναι ότι ο σχηματισμός τέτοιων απόψεων, από την πλευρά των παιδιών, δεν πρέπει να φαντάζει σαν κάτι παράλογο. Ήδη, από τις μικρές ηλικιακές ομάδες, προσπαθούν να διατυπώσουν ερμηνείες για τον τρόπο που λειτουργεί το ανθρωπογενές και φυσικό τους περιβάλλον. Μπορεί οι εξηγήσεις να είναι ορθές ή και αβάσιμες, ωστόσο αποτελούν διακριτικό της μάθησης (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:41). Εξάλλου, οι μαθητές δέχονται στην καθημερινότητα πληροφορίες και έτοιμες ερμηνείες αναφορικά με το παρελθόν, ακόμη κι αν αυτές είναι παραποιημένες και ιδεολογικά κατευθυνόμενες (Κόκκινος, και συν., 2005:19; Βλάχου, 2006:397; Σακκά, 2007:130). Έτσι, το οικείο και ευρύτερο περιβάλλον εφοδιάζει τους μαθητές με πληροφορίες αναφορικά και με ζητήματα του παρελθόντος και του πολιτισμού. Για το θέμα ο Husbands (2000:110; Νάκου, 2006:285) αναφέρει ότι «*δεν έρχονται στο σχολείο με άδειο κεφάλι*», αλλά με γνώσεις και από τα ίδια δομημένες ερμηνείες, τις οποίες η διδακτική της ιστορίας καλείται να αντιμετωπίσει. Την ίδια άποψη ασπάζεται και ο Lee (2004a:4-6; Κουσερή, 2015:49). Ως πρότερες αντιλήψεις, όμως, δεν σημαίνει και τη δημιουργία τους με βάση την επιστημονική ιστορική μεθοδολογία. Το φίλτρο της κριτικής θεώρησης, μάλλον, απουσιάζει και οι υποκειμενικές θέσεις έχουν εμποτίσει τη θέαση του παρελθόντος. Τέλος, μπορεί να αναφερθεί ότι η μελέτη με το κοντινό και το οικείο δεν είναι κάτι νέο ως φιλοσοφία, με την έννοια ότι εμφανίζεται και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η περιβαλλοντική εκπαίδευση, που η αρχή γίνεται με το τοπικό και ακολούθως προσεγγίζεται το περιφερειακό, το εθνικό και το διεθνές (Λεοντσίνης, 1996:35).



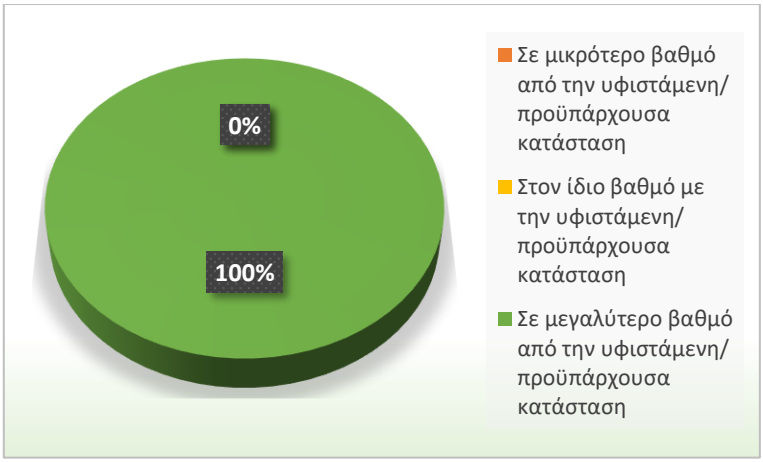
***Εικόνα 16**: Ερώτηση 14 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών*



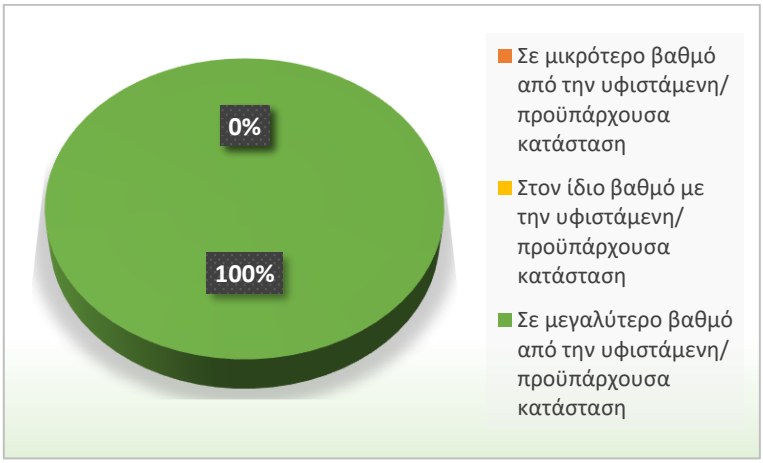
***Γράφημα 43**: Στοιχεία που αξιοποιεί η προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος*



***Γράφημα 44**: Σε τι βαθμό στον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος αξιοποιούνται οι πρότερες γνώσεις των παιδιών*



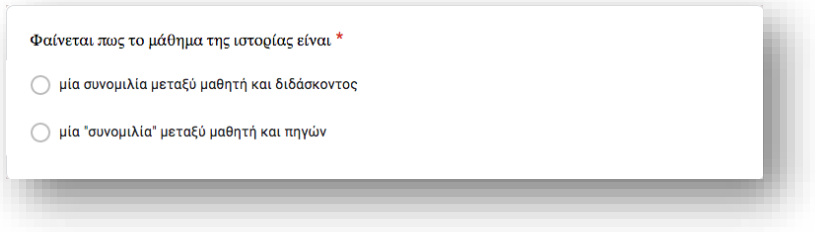
***Γράφημα 45**: Σε τι βαθμό στον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος αξιοποιείται το οικείο και ευρύτερο περιβάλλον στη μελέτη της ιστορίας*



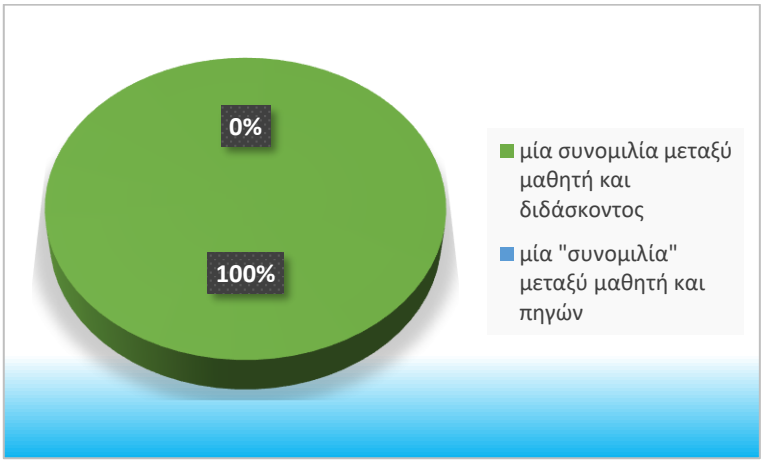
***Γράφημα 46**: Σε τι βαθμό στον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του παρελθόντος αξιοποιείται το οικείο και ευρύτερο περιβάλλον στη μελέτη ιστορικών ζητημάτων με πολιτισμικό περιεχόμενο*

5.3.15 Ιστορία είναι μία συνομιλία με…

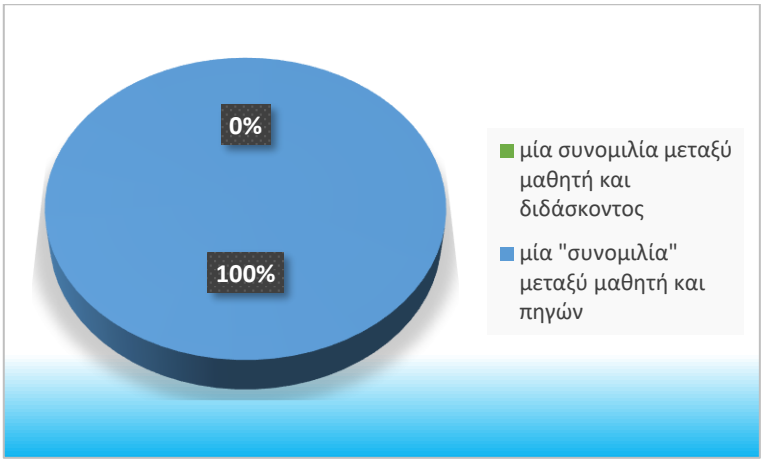
Η τελευταία ερώτηση που αφορούσε στους εκπαιδευτικούς ήταν απλή, αλλά παράλληλα τόσο περιεκτική, που μπορεί να συμπεριλάβει το σύνολο όλων των παραπάνω, όπως και τον άξονα πάνω στον οποίο θα πρέπει να κινείται η διδακτική διαδικασία. Τα μέλη της ερευνητικής ομάδας κλήθηκαν να απαντήσουν εάν το μάθημα της ιστορίας θεωρούν πως είναι μία συνομιλία μεταξύ μαθητή και διδάσκοντος ή μία «συνομιλία» μεταξύ μαθητή και πηγών (**Εικόνα 17**). Οι απαντήσεις εξέφρασαν την απόλυτη ταύτιση των απόψεων τόσο στο αρχικό ερωτηματολόγιο, όσο και στο τελικό, με διαφορετική, όμως, κατεύθυνση. Έτσι, το σύνολο των εκπαιδευτικών θεωρούν πως ο τρόπος που το μάθημα της ιστορίας γίνεται σήμερα αποτελεί μία συνομιλία μεταξύ μαθητή και διδάσκοντος (**Γράφημα 47**), ενώ κατά τον προτεινόμενο τρόπο μία «συνομιλία» μεταξύ μαθητή και πηγών (**Γράφημα 48**).



***Εικόνα 17**: Ερώτηση 15 αρχικού ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών*



***Γράφημα 47**: Μεταξύ ποιων φαίνεται πως είναι η συνομιλία στο μάθημα της ιστορίας*



***Γράφημα 48**: Μεταξύ ποιων φαίνεται πως είναι η συνομιλία κατά τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας*

Τα παραπάνω αποτελέσματα έρχονται να διαπιστώνουν ότι «*Η ιστορική εργασία συντελείται στη σχολική τάξη με αποκλειστικούς συνομιλητές το δάσκαλο και τους μαθητές*», όπως επισημαίνει η Γκίκα (2010:97). Ωστόσο, από τη στιγμή που ως στόχο μας θέτουμε το παιδί να μάθει ιστορία, σημαίνει πως θα πρέπει να το μάθουμε να συνομιλεί με το παρελθόν και όχι μαζί μας, αφού, πλέον, ως εκπαιδευτικοί, δεν είμαστε

ούτε ο βασικός φορέας της πληροφορίας, ούτε ο κάτοχος της μίας και μοναδικής αλήθειας. Και πάλι τονίζουμε πως το παιδί μαθαίνει. Δεν του μαθαίνουμε εμείς την ιστορία. Η μεταφορά πληροφοριών από μέρους μας δεν θα πρέπει να ταυτίζεται με τη μάθηση στο παιδί, η οποία εξάλλου αφορά και σε δεξιότητες, πέρα από πληροφορίες. Και να μην ξεχνάμε πως η σκέψη του μαθητή δεν ενεργοποιείται κριτικά μέσα από το συντονισμό με τη δική μας σκέψη. Αυτό, θα λέγαμε, πως σημαίνει την καθυπόταξή της. Η ελευθερία της γνώμης στηρίζεται στην ελευθερία της σκέψης. Και αυτό θα πρέπει να ενισχύσουμε ως μέλη του εκπαιδευτικού συστήματος. Μία σκέψη που θα συμπεριλάβει καινούριες θεάσεις του παρελθόντος, που οι προηγούμενοι ιστορικοί δεν μπόρεσαν να δουν ή να αγγίξουν. Αυτό θα ήταν μία επιτυχία για την εκπαίδευση, για την κοινωνία αλλά και για την πρόοδο της ίδιας της επιστήμης.

5.4 Ανάλυση των στοιχείων από τις συζητήσεις των εκπαιδευτικών κατά την έρευνα-δράση

5.4.1 Βασικά στοιχεία της διδακτικής πρότασης

Η δράση έλαβε χώρα μέσα από έναν κύκλο παρεμβάσεων και όχι μέσα από μία μεμονωμένη διδακτική παρέμβαση. Σε κάθε στάδιο αξιολογούνταν το περιεχόμενο, ώστε να γίνονται οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις για το επόμενο στάδιο μαθημάτων. Η όλη προσπάθεια ενέπλεκε το σύνολο των συν-ερευνητών. Η επιτυχία της έρευνας δεν ταυτίστηκε με την επιτυχή ολοκλήρωση του κάθε μαθήματος. Με άλλα λόγια, η επιτυχία της έρευνας δεν σήμαινε επιτυχία της δράσης, αλλά αυξημένη γνώση ως αποτέλεσμα της δράσης.

Οι εκπαιδευτικοί που θα συμμετείχαν ενημερώθηκαν από την πρώτη στιγμή πως η προσπάθεια δόμησης μίας διδακτικής πρότασης που θα αξιοποιείται ο τοπικός πολιτισμός στη διδασκαλία της ιστορίας, ώστε να οδηγείς την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης θα γινόταν μέσα από μία σειρά παρεμβάσεων, ο αριθμός των οποίων θα καθοριζόταν από τους ίδιους μέσα από τα δεδομένα της κάθε παρέμβασης. Στην περίπτωσή μας αυτή ολοκληρώθηκε μετά την ολοκλήρωση διδακτικών παρεμβάσεων που σχεδιάστηκαν για 6 διδακτικές ώρες και 3 συναντήσεις της ομάδας. Ας σημειωθεί πως οι τελικές ώρες εφαρμογής ήταν στην πράξη περισσότερες, καθώς το υλικό έδινε αφορμή για επεκτάσεις σε διδακτικό επίπεδο, όπως θα φανεί από την ανάλυση που ακολουθεί.

Με άξονα την ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού των μαθητών ερευνάται κατά πόσο ο τόπος και ο πολιτισμός αποτελούν πρακτικά εχέγγυα για να προσφέρουν μία ακόμη συνιστώσα με αντίκρισμα στη μαθησιακή διαδικασία στη συνισταμένη που ονομάζεται «Ιστορία». Ερευνάται κατά πόσο ο τοπικός πολιτισμός μπορεί να αποτελέσει μέσο προσέγγισης της ιστορικής πραγματικότητας, παρέχοντας στοιχεία όπως τη θεματολογία, την αφορμή ή τα τεκμήρια για την επιζητούμενη ιστορική μελέτη.

Η κάθε διδακτική πρόταση έφτανε στους εκπαιδευτικούς σε ένα διδακτικό πακέτο που θα αφορούσε έκταση δύο διδακτικών ωρών. Αυτό προέκυψε από την εισαγωγική συζήτηση με τους ίδιους τους συμμετέχοντες, καθώς θεώρησαν ότι θα πρέπει να υπάρχει σχετική ευελιξία στη διαχείριση του χρόνου και όχι ένα αυστηρά καθορισμένο χρονικό πλαίσιο. Επίσης, επιλέχθηκε το κάθε πακέτο υλικού για το διδακτικό δίωρο να είναι ανεξάρτητο θεματικά από το επόμενο, ώστε να μην τίθεται το ζήτημα της

συνέχειας σε περίπτωση που προέκυπταν ζητήματα διαχείρισης της «ύλης» κατά την ερευνητική εφαρμογή.

Η τελική μορφή του κάθε δίωρου της διδακτικής πρότασης έφτανε ταυτόχρονα στα μέλη της ερευνητικής ομάδας σε χρόνο αρκετά προγενέστερο της ημέρας που αυτοί θα επέλεγαν να το αξιοποιήσουν στην τάξη τους, ώστε να έχουν την ευκαιρία να προβούν στην απαραίτητη προετοιμασία. Για το κάθε δίωρο μάθημα υπήρχαν σύμβολα που συνόδευαν τις δραστηριότητες, ώστε να γίνεται εύκολα αντιληπτό το είδος της καθεμιάς. Τα σύμβολα και η επεξήγησή τους παρουσιάζονται στην Εικόνα 18.



Εικόνα 18: Επεξήγηση συμβόλων διδακτικής πρότασης

5.4.1.1 Σύντομη περιγραφή της 1ης και 2ης ώρας της διδακτικής πρότασης

Το θεματικό περιεχόμενο του πρώτου δίωρου της διδακτικής πρότασης αφορούσε στην Παλιά Πόλη της Κέρκυρας και στη Βασιλική Πύλη, οπότε και δόθηκαν στοιχεία από την Ενετική κυριαρχία[66]. Στόχος ήταν οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με στοιχεία του τοπικού πολιτισμού και ιστορίας του νησιού και να συνδέσουν με μη τοπικά στοιχεία, όπως και να έρθουν σε επαφή και να κατανοήσουν την έννοια του μνημείου, της καταστροφής του και της αξίας διατήρησής τους.

Στην αρχή του μαθήματος δόθηκαν δύο εικόνες, οι οποίες και αξιοποιήθηκαν ως αφόρμηση. Οι εικόνες αυτές αποτελούν τίτλους δύο δημοσιευμάτων. Έτσι, η μελέτη του παρελθόντος ξεκινάει από ένα στοιχείο που συνδέεται με το σήμερα. Σκοπός είναι οι μαθητές να διατυπώσουν τις δικές τους απόψεις για το περιεχόμενο της έννοιας «μνημείο», οπότε και να έρθει στην επιφάνεια η πρότερή τους γνώση. Έπειτα, δίνεται μία πληροφορία για την Ουνέσκο, καθώς στα αποσπάσματα που δόθηκαν υπήρχε αναφορά σε αυτή. Οι μαθητές δεν καλούνται να αποστηθίσουν κάτι από το πληροφοριακό αυτό κείμενο. Ο ρόλος του είναι καθαρά βοηθητικός για την εξέλιξη της διδασκαλίας και τοποθετήθηκε καθώς θεωρήθηκε ότι οι μαθητές έχουν αυξημένες πιθανότητες να μην γνωρίζουν βασικά στοιχεία για την Ουνέσκο. Η πρώτη σελίδα συμπληρώνεται με κάποιες ερωτήσεις. Η ύπαρξή τους στοχεύει στην ελεύθερη έκφραση των απόψεων των μαθητών για το περιεχόμενο της έννοιας του μνημείου και όχι την βαθμολογική τους αξιολόγηση. Αντιθέτως, μέσα από αυτές θα πρέπει να είμαστε ανοιχτοί στις απόψεις των μαθητών, αλλά και να τονίζουμε τα σημεία που συνθέτουν το περιεχόμενο της έννοιας.

Στη συνέχεια οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους μία φωτογραφία που εστιάζει στην Παλιά Πόλη της Κέρκυρας. Είναι το κομμάτι αυτό που παλιότερα βρισκόταν εντός των τειχών της. Στόχος της ήταν οι μαθητές να κατανοήσουν ότι αναφερόμαστε στο κομμάτι αυτό και όχι στα τσιμεντένια κτήρια που χτίστηκαν πολύ αργότερα. Η φωτογραφία δεν τοποθετήθηκε για να αναλυθεί διεξοδικά, αλλά για να κατανοήσουν και οι μαθητές από την περιφέρεια της Κέρκυρας το τμήμα της πόλης το οποίο θα μελετηθεί στη συνέχεια.

Η σελίδα συμπληρώνεται από μία ακόμη εικόνα από την ιστοσελίδα της Ουνέσκο. Εκεί αποτυπώνονται περιοχές της Ελλάδας με μνημεία παγκόσμιας κληρονομιάς και μία λίστα με την τα μνημεία αυτά και την αντίστοιχη χρονιά που αυτό εντάχθηκε στον

[66] Το πλήρες περιεχόμενο των διδακτικών προτάσεων βρίσκεται στο παράρτημα.

κατάλογο. Αποτελεί μία αφορμή για να αναγνωρίσουν οι μαθητές περιοχές που γνώρισαν, ίσως, μελετώντας άλλες ιστορικές περιόδους, σε άλλα μαθήματα/ γνωστικά αντικείμενα ή που, ίσως, επισκέφτηκαν οι ίδιοι. Συνειδητοποιούν, έστω και αδρά, ότι και το δικό τους μνημείο αποτελεί κάτι σημαντικό για την ιστορία και τον πολιτισμό. Και πάλι ακολουθούν ερωτήσεις που μπορούν να κατευθύνουν τη συζήτηση, αλλά και που φέρνουν στο προσκήνιο την έννοια του μνημείου, της διατήρησής του και της προσωπικής μας ευθύνης. Και εδώ οι μαθητές είναι ελεύθεροι να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις, οπότε και αναδύεται η πρότερη εμπειρία τους, ενώ με πολύ απλό και σταδιακό τρόπο γίνεται η εισαγωγή προς μία προσεκτικότερη εξέταση των προσφερόμενων τεκμηρίων και των πληροφοριών που αυτά μπορεί να δώσουν. Σημαντική είναι η ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ των μαθητών.

Το τέλος των ερωτήσεων δίνει την ευκαιρία για ένα ακόμη πληροφοριακό κείμενο, το οποίο απαντάει στο ερώτημα γιατί επιλέγονται κάποια μνημεία και μπαίνουν στον Κατάλογο της Ουνέσκο. Γενικά, το κείμενο αναδεικνύει τη δημιουργία, κάνοντας μάλιστα λόγο για «*δημιουργική ευφυΐα του ανθρώπου*». Πολύ συχνά, στο μάθημα της ιστορίας, οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με μάχες και συγκρούσεις, είτε αυτές διεξάγονται στον πολιτικό χώρο, είτε στο πεδίο των μαχών. Εδώ έχουν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν πως αξίζει η μελέτη των δημιουργημάτων και του πολιτισμού. Γίνεται, ακόμη, αναφορά σε «*σημαντική ανταλλαγή ανθρώπινων αξιών*». Έτσι, οι μαθητές έχουν ερεθίσματα για το ότι τα μνημεία κρύβουν μέσα τους κομμάτι από τις αξίες της ανθρωπότητας. Πρόκειται για αξίες που δεν πρέπει να μένουν κρυφές, αλλά να μεταφέρονται από άνθρωπο σε άνθρωπο και από πολιτισμό σε πολιτισμό. Επιπρόσθετα, σε άλλο σημείο, αναφέρεται η φράση «*ενός πολιτισμού που ζει ακόμα ή έχει εξαφανισθεί*». Εδώ δίνεται η ευκαιρία να γίνουν αναφορές πως τα μνημεία, γενικά, είναι δείγματα ενός άλλου πολιτισμού. Μπορεί ευρύτερα στο δημόσιο λόγο να χρησιμοποιούμε τη λέξη «δικού μας» πολιτισμού, αλλά πρόκειται για ένα πολιτισμό που υπήρξε σε μία άλλη κοινωνία με διαφορετικά χαρακτηριστικά, ακόμη κι αν ο τόπος που αυτός αναπτύχθηκε είναι ίδιος με αυτόν που ζούμε σήμερα. Και μπορεί ο σημερινός πολιτισμός να έχει σχέσεις αναγωγής μ' εκείνον τον πολιτισμό που το μνημείο προέρχεται, αλλά δεν είναι απόλυτα ίδιος. Τέλος, στο κείμενο υπάρχει αναφορά στην «*οικουμενική αξία*», όπου δηλώνεται πως αυτά τα μνημεία δεν είναι σημαντικά μόνο για τον τόπο που φιλοξενούνται, αλλά για το σύνολο της ανθρωπότητας.

Η ανάλυση του κειμένου ακολουθείται από μία ερώτηση που οι μαθητές καλούνται να εμπλακούν σε διάλογο και να καταθέσουν την άποψή τους αναφορικά με τον λόγο που η Παλιά Πόλη της Κέρκυρας εντάχθηκε στη λίστα των συγκεκριμένων μνημείων. Η απάντηση δεν επιδέχεται μία και μόνο σωστή εκδοχή, ωστόσο συνδέεται με το περιεχόμενο του προηγούμενου αποσπάσματος.

Αλλά και επόμενη ερώτηση απαιτεί αιτιολόγηση από μέρους των παιδιών, όταν καλούνται να απαντήσουν εάν η πόλη της Κέρκυρας έχει αλλάξει στη διάρκεια του χρόνου. Εδώ δίνεται χώρος να συζητηθεί πως υπάρχουν κάποια στοιχεία που έχουν διαφοροποιηθεί σε μεγαλύτερο βαθμό και κάποια λιγότερο.

Αφού οι μαθητές παραθέσουν τις απόψεις τους, τους δίνονται τρεις εικόνες από τη Βασιλική Πύλη, τη μεγαλύτερη από τις πύλες της οχυρωμένης πόλης της Κέρκυρας, ακολουθούμενες από μία φωτογραφία του σημείου που βρισκόταν η πύλη, αλλά όπως αυτό το βλέπουμε σήμερα. Οι μαθητές καλούνται να εκθέσουν τις θέσεις τους αναφορικά με το λόγο ύπαρξης αυτών των πυλών. Τους ζητείται να παρατηρήσουν περισσότερο προσεκτικά τις εικόνες και να αναρωτηθούν για τα χαλάσματα που υπάρχουν και το λόγο που υπάρχουν αυτά. Στο ίδιο πλαίσιο πρέπει να παρατηρήσουν εάν το συγκεκριμένο μνημείο δέχεται την προστασία ή την περιποίηση κάποιου ή όχι. Έτσι, εξασκούνται στο να μην μένουν σε μία αδρή θέαση της εικόνας, αλλά να αναζητούν κι άλλες λεπτομέρειες και σταδιακά να θέτουν ερωτήματα σ' αυτή. Καλούνται, ακόμη, να προβούν σε υποθέσεις, που στη συγκεκριμένη περίπτωση αφορούν στην άμυνα της πόλης. Καταλήγουν πως το μνημείο δεν υπάρχει πλέον, οπότε και αναδύονται ερωτήματα για το λόγο που δεν υπάρχει.

Στο σημείο αυτό επιλέχθηκε να τοποθετηθούν και πάλι κάποια πληροφοριακά κείμενα που εξηγούν στους μαθητές την περίοδο δημιουργίας των πυλών, το ποιος έλεγχε τις πύλες και το ποιος ήταν ο άνθρωπος που τις σχεδίασε. Ούτε από αυτό το υλικό οι μαθητές καλούνται να αποστηθίσουν κάτι.

Το μάθημα συνεχίζεται με την παράθεση τριών ακόμη εικόνων που παρουσιάζουν κάποιες άλλες πύλες. Στην πρώτη εικόνα είναι μία πύλη από τη Βερόνα της Ιταλίας, στη δεύτερη μία πύλη από την πόλη Ζάρα (Ζάνταρ) της Κροατίας και στην τρίτη εικόνα μία πύλη από τον Χάνδακα (Ηράκλειο) της Κρήτης. Παρατηρώντας κανείς τις εικόνες, και χωρίς να πάρει πληροφορίες από τις λεζάντες τους, να θεωρήσει ότι απεικονίζεται η Βασιλική Πύλη της Κέρκυρας. Οι μαθητές, αφού διαβάσουν τις λεζάντες και ενημερωθούν για τον τόπο που βρίσκονται οι πύλες, καλούνται να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές μ' αυτήν της Κέρκυρας. Μπορεί, ενδεικτικά, να σταθούν στο

ότι όλες έχουν έναν κεντρικό άνοιγμα και άλλα δύο μικρότερα στα πλαϊνά, ότι στην πύλη της Ζάρα διακρίνουμε τον Φτερωτό Λέοντα του Αγίου Μάρκου ή ότι σε όλες υπάρχουν κάποιες κολώνες που προεξέχουν από το υπόλοιπο κομμάτι του τείχους της πύλης. Και αυτές οι εικόνες συνοδεύονται από σχετικό κειμενικό απόσπασμα με πληροφορικό περιεχόμενο που ενημερώνουν τους μαθητές πως όλες αυτές οι πύλες έχουν ως αρχιτέκτονα τον άνθρωπο από τον οποίο επηρεάστηκε ο αρχιτέκτονας της Βασιλικής Πύλης της Κέρκυρας.

Η ολοκλήρωση της παρουσίασης των πυλών γίνεται με την παρακολούθηση μίας ψηφιακής δημιουργίας της Βασιλικής Πύλης. Με τον τρόπο αυτό, αφενός θα αυξηθεί το ενδιαφέρον και η προσοχή των μαθητών, αφετέρου θα έχουν τη δυνατότητα για μία αναπαράσταση με σαφώς περισσότερο εμπλουτισμένη από τις απλές φωτογραφίες που έως τώρα μελέτησαν.

Στη συνέχεια του μαθήματος, το αντικείμενο στρέφεται και πάλι σε ζητήματα που σχετίζονται με τις πύλες, αλλά όχι άμεσα σε αυτές. Έτσι, εάν οι μαθητές δεν το είχαν ήδη παρατηρήσει, τους καλούνται τώρα να επιστρέψουν σε προηγούμενες εικόνες και να εντοπίσουν ένα σύμβολο που υπάρχει πάνω σ' αυτές. Ενθαρρύνονται να το συνδέσουν με άλλα μνημεία του νησιού και να κάνουν μία υπόθεση για το τι μπορεί να σημαίνει η ύπαρξή του. Το σύμβολο δεν είναι άλλο από τον Λέοντα του Αγίου Μάρκου, το οποίο και σχετίζεται άμεσα με τους Ενετούς. Οι φωτογραφίες που πλαισιώνουν το ερώτημα τους κατευθύνουν σε διάφορα σημεία του νησιού που μπορεί κανείς να το εντοπίσει, ακόμη δε και στη σημαία της Επτανήσου Πολιτείας, όταν πλέον το νησί δεν βρισκόταν στα χέρια των Ενετών. Οι εικόνες αυτές αποτελούν αφορμή ώστε να ειπωθεί ότι το κάθε μνημείο δεν φτάνει στις μέρες μας άθικτο. Η απεικόνιση του ίδιου αντικειμένου σε διαφορετικά επίπεδα φθοράς εδώ βοηθά αρκετά. Και σ' αυτήν την περίπτωση υπάρχει πληροφοριακό κείμενο, που ούτε αυτό οι μαθητές καλούνται να αποστηθίσουν. Βέβαια, εξαιτίας της έκτασής του θα μπορούσε να αναγνωστεί από τον εκπαιδευτικό, οπότε και να δίνονται αντίστοιχες διευκρινίσεις.

Το ερώτημα που ακολουθεί στρέφει το ενδιαφέρον των μαθητών στις εικόνες των πυλών που ήδη εξετάστηκαν και αφορούν στις άλλες περιοχές. Υπάρχει και εκεί ο Λέοντας; Πώς το ερμηνεύουν αυτό; Οι μαθητές διατυπώνουν τα συμπεράσματά τους, τα οποία αμέσως μετά θα διασταυρωθούν με τη βοήθεια ενός χάρτη που εμπεριέχει πληροφορίες για τους κύριους θαλάσσιους εμπορικούς δρόμους και σταθμούς του ενετικού στόλου στην περιοχή της μεσογείου. Ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν τη Βενετία και την Κέρκυρα. Σειρά έχουν η Βερόνα, η Ζάρα και το

Ηράκλειο. Προσπαθούν να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους για το λόγο που η Δημοκρατία της Βενετίας χαρακτηρίζεται σε προηγούμενο κείμενο ως «θαλασσοκράτειρα». Σε ποια θάλασσα κυριαρχούσαν; Γιατί έκαναν αυτά τα ταξίδια; Ποιος ήταν ο ρόλος των νησιών σε αυτά τα ταξίδια; Παράλληλα δικαιολογούν την ύπαρξη του Λέοντα του Αγίου Μάρκου στις πύλες των πόλεων που εξέτασαν παραπάνω.

Η ενότητα κλείνει με δύο γραπτές πηγές, που θα δώσουν απαντήσεις στις υποθέσεις των μαθητών στην προηγούμενη ερώτηση. Ας σημειωθεί πως η τελευταία κειμενική πηγή προέρχεται από την επιγραφή της πρόσοψης της Βασιλικής Πύλης και, ναι μεν αποτελεί μία αφορμή για να συνδέσουν τα όσα αφορούν στον τόπο τους με την ιστορία της ευρύτερης περιοχής, αλλά σίγουρα αποτελεί μία δύσκολη πηγή για τους μαθητές αυτής της ηλικίας. Ωστόσο, αξίζει η προσπάθεια ενασχόλησης μαζί της. Εξάλλου, θα πρέπει να υπάρχουν ιστορικές πηγές διαφόρων επιπέδων δυσκολίας. Σε κάθε περίπτωση, αυτό που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές είναι η καθοδηγούμενη, προσεκτική και σταδιακή εξέτασή της μαζί, ίσως, με τον εκπαιδευτικό.

Στο τέλος του διδακτικού δίωρου τοποθετήθηκαν συγκεντρωμένες οι ασκήσεις/ δραστηριότητες. Αυτό δεν σημαίνει πως δεν υπάρχει η δυνατότητα αξιοποίησής τους κατά τη διάρκεια της εξέλιξης του μαθήματος. Αποφασίστηκε να τοποθετηθούν στο σημείο αυτό ώστε να έχει ο εκπαιδευτικός την ευχέρεια της απόφασης του τρόπου χρήσης τους ως ασκήσεις εμπέδωσης, διαμορφωτικής ή τελικής αξιολόγησης. Στην πρώτη άσκηση οι μαθητές καλούνται να βρουν σε ένα κρυπτόλεξο περιοχές της Ελλάδας με μνημεία UNESCO. Στη δεύτερη τους ζητείται να ψάξουν σε άλλες πηγές και να βρουν το περιεχόμενο της λέξης «μνημείο», ενώ παράλληλα θα πρέπει να αποφασίσουν ποια από τις σημασίες ταιριάζει καλύτερα στο χαρακτηρισμό της Παλιάς Πόλης της Κέρκυρας. Ακολουθεί ένα σταυρόλεξο με στοιχεία από το σύνολο του υλικού που παρουσιάστηκε στο δίωρο. Στην επόμενη άσκηση τούς δίνεται ένα απόσπασμα ενός νόμου για το ποιος είναι υπεύθυνος για τη συντήρηση του μνημείου. Με αφορμή αυτό ζητάμε από τους μαθητές να εκφράσουν την άποψή τους για το ποιος είναι υπεύθυνος για τη διατήρηση των μνημείων. Η δραστηριότητα που έπεται έχει μεγαλύτερο βαθμό «ενσυναίσθησης», αφού τοποθετεί τα παιδιά στη θέση των μνημείων και τους ζητάει να μιλήσουν τα μνημεία μέσα από τα ίδια τα παιδιά. Τι θα μας έλεγαν τα μνημεία; Τα παιδιά ζωγραφίζουν κάτι ή γράφουν κάποιο σύνθημα ή κείμενο ατομικά ή ομαδικά. Αντίστοιχα, η επόμενη δραστηριότητα απαιτεί τη συμμετοχή του συνόλου της τάξης και την καταγραφή των απόψεών τους για τους

λόγους που πρέπει να προστατέψουμε τα μνημεία. Στην έβδομη άσκηση αξιοποιείται και πάλι ο χάρτης με τις ενετικές κτήσεις και τα λιμάνια που ήταν σημαντικά για το εμπόριο. Από τις περιοχές που υπάρχουν στον χάρτη και που δίνονται σε αντίστοιχο πλαίσιο, οι μαθητές τις χωρίζουν σε κατηγορίες, ανάλογα με τον ρόλο τους: Ενετική κατάκτηση, σημαντικό λιμάνι ή κομμάτι του εμπορικού δρόμου. Έτσι έχουν την ευκαιρία να εξετάσουν περισσότερο προσεκτικά διάφορες περιοχές της Μεσογείου. Η δραστηριότητα 8 διευρύνει τον ορίζονται και στους άλλους κατακτητές της Κέρκυρας. Σε μία ιστοριογραμμή παρουσιάζονται οι κατακτητές της από το 1204 μ.Χ. έως σήμερα. Οι μαθητές τους σημειώνουν σε μία σειρά και υπολογίζουν το χρονικό διάστημα που διήρκησε η κάθε κυριαρχία. Από τις δραστηριότητες δεν θα μπορούσε να απουσιάζει το θέμα των συμβόλων. Οι μαθητές επιλέγουν κάτι ως δικό τους σύμβολο, το ζωγραφίζουν και στολίζουν την τάξη τους με τα «σύμβολα» όλων των μαθητών.

5.4.1.2 Σύντομη περιγραφή της 3ης και 4ης ώρας της διδακτικής πρότασης

Το δεύτερο δίωρο της διδακτικής πρότασης αφορά στον Κερκυραϊκό Ελαιώνα ως στοιχείο του πολιτισμού, της οικονομίας και της ιστορίας του νησιού με στοιχεία από την Ενετική κυριαρχία, την Αγγλοκρατία και την Ένωση των Επτανήσων με την Ελλάδα.

Αφορμή για την έναρξη του μαθήματος αποτέλεσε ένα σύγχρονο πρόβλημα, όπως αυτό παρουσιάζεται από σχετικό δημοσίευμα και δεν είναι άλλο από την καταστροφή του υπεραιωνόβιου κερκυραϊκού ελαιώνα και τη μετατροπή του σε καυσόξυλα. Οι μαθητές διαβάζουν το απόσπασμα του άρθρου και καλούνται να αναπτύξουν τις θέσεις τους αναφορικά με το πρόβλημα που αυτό εστιάζει, κατά πόσο αυτό είναι ζήτημα των τελευταίων ετών, ποια είναι η σημασία του όρου «αγροπεριβαλλοντικό μνημείο» και πώς σχετίζεται με την έννοια του μνημείου που ήδη αναλύθηκε; Σημαντικό είναι να καταθέσουν τις απόψεις τους για το πόσο αυτό το πρόβλημα σχετίζεται μόνο με το φυσικό περιβάλλον, που είναι και το περισσότερο εύκολα αντιληπτό ή αφορά και στον πολιτισμό και την ιστορία του νησιού. Οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν ελεύθερα τις θέσεις τους, αλλά παράλληλα να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Ας σημειωθεί εδώ πως το αγροπεριβαλλοντικό μνημείο εμπλέκει περισσότερες από μία έννοιες. Από τη μία πρόκειται για ένα μνημείο του φυσικού περιβάλλοντος, από την άλλη, όμως, σχετίζεται με την ιστορία και τον πολιτισμό της Κέρκυρας, καθώς είναι αποτέλεσμα της ανθρώπινης παρέμβασης. Οι ερωτήσεις που συνοδεύουν την εικόνα του τίτλου του

άρθρου στοχεύουν στην ανάδειξη της πρότερης γνώσης τους, αλλά και στην προσέγγιση την έννοια του αγροπεριβαλλοντικού μνημείου. Δύο συνοδευτικές φωτογραφίες δίνουν από τη μία την άποψη του κερκυραϊκού τοπίου και ελαιώνα, αλλά παράλληλα οπτικοποιούν το πρόβλημα της ανεξέλεγκτης υλοτομίας. Καθώς, όμως, οι φωτογραφίες δίνουν μία περιορισμένη εικόνα, οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους δύο χάρτες που αποτυπώνουν τις εκτάσεις του νησιού, του ελαιώνα και του αιωνόβιου ελαιώνα. Εδώ δίνεται σημασία στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν στη μελέτη χαρτών. Παράλληλα, με αφορμή τη λέξη «αιωνόβιος», τους τίθεται το ερώτημα της ηλικίας του. Οι μαθητές δεν έχουν παρά να κάνουν υποθέσεις και γρήγορα να διαπιστώσουν πως δεν έχουν στοιχεία για να απαντήσουν για την ακριβή του ηλικία. Ωθούνται, λοιπόν, να βρουν τρόπους μέσα από τους οποίους θα μπορούσαμε να ανακαλύψουμε στοιχεία για τον Αιωνόβιο Κερκυραϊκό Ελαιώνα.

Αφού τα παιδιά παραθέσουν τις απόψεις τους, τους δίνονται δύο φωτογραφίες και ένας πίνακας ζωγραφικής. Οι συνοδευτικές ερωτήσεις τα βοηθούν να στην εμβάθυνση των όσων αναπαρίστανται, όπως και για την αξιοπιστία τους. Τα ενθαρρύνει να διασταυρώσουν τα αποτελέσματα των διαπιστώσεών τους, κατηγοριοποιούν τις πηγές σε πρωτογενείς ή δευτερογενείς και επιβεβαιώνουν ή απορρίπτουν κάποιες από τις υποθέσεις τους. Εδώ καλούνται να διαπιστώσουν πως για να διασταυρώσουν τις υποθέσεις τους θα πρέπει να αναζητήσουν κι άλλες πηγές. Ας σημειωθεί πως σε σχετικό παράθεμα δίνονται οι απαραίτητοι ορισμοί της πρωτογενούς και δευτερογενούς πηγής. Οι ορισμοί δεν αποστηθίζονται, αλλά καλό είναι να επισημάνουμε στα παιδιά το πού βρίσκονται αυτοί, καθώς θα χρειαστεί να ανατρέξουν σε αυτούς.

Στο σημείο αυτό τους δίνεται μία γραπτή δευτερογενής πηγή. Τα παιδιά απαντούν σε ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου, αλλά και καλούνται να αναγνωρίσουν δεδομένα που αφορούν στην ίδια την πηγή και τη φύση της, όπως για παράδειγμα την κατηγοριοποίησή της ή το κατά πόσο λειτουργεί ενισχυτικά ή απορριπτικά προς τις υποθέσεις που έγιναν παραπάνω και ήδη τους ασκήθηκε κάποιος έλεγχος μέσα από τις οπτικές πηγές. Άλλες δύο κειμενικές πηγές λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο.

Το επόμενο τεκμήριο που δίνεται στους μαθητές είναι ένα χαρτονόμισμα των πέντε κολονάτων. Πρόκειται για ένα είδος τεκμηρίου που συνδυάζει στοιχεία από τα δύο είδη πηγών που έως τώρα οι μαθητές μελέτησαν. Οι μαθητές αναλύουν τα στοιχεία του τραπεζογραμματίου, στοιχεία που θα οδηγήσουν σε νέα ερωτήματα και νέες υποθέσεις στους μαθητές. Το χαρτονόμισμα συνοδεύεται από δύο μικρά κείμενα που

δίνουν πληροφορίες για το χαρτονόμισμα, τις οποίες οι μαθητές δεν καλούνται να αποστηθίσουν.

Η πηγή που ακολουθεί παραθέτει στοιχεία με τη μορφή πίνακα. Οι μαθητές έχουν έρθει στο μάθημα των μαθηματικών σε επαφή με τέτοιου είδους πίνακες ή τουλάχιστον βρίσκονται στη διδακτική τους ύλη. Πρόκειται για οικονομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά του κερκυραϊκού ελαιώνα. Συνοδευτικές ερωτήσεις τους κατευθύνουν να μελετήσουν το είδος της πηγής και το περιεχόμενό της. Παράλληλα, συγκρίνουν τις διαπιστώσεις τους με τις υποθέσεις που ήδη έκαναν παραπάνω. Μία πρόσφατη κειμενική πηγή ακολουθεί και δίνει επιπλέον στοιχεία στους μαθητές για τη διασταύρωση των υποθέσεών τους. Η ενότητα ολοκληρώνεται με δύο αποσπάσματα ψηφιακού περιεχομένου. Το μεν πρώτο αφορά σε ένα τοπικό τραγούδι με επίκεντρο την ελιά, το δε δεύτερο σε ένα πληροφορικό βίντεο για τις ομορφιές του ελαιώνα που άλλοι μαθητές δημιούργησαν.

Τέλος παρατίθενται ασκήσεις για τη δίωρη διδακτική πρόταση. Η πρώτη είναι ένα κρυπτόλεξο με προϊόντα που παράγονταν στην Κέρκυρα το 1800, σύμφωνα με πηγή που ήδη μελέτησαν οι μαθητές. Η επόμενη άσκηση είναι του τύπου «Σωστό-Λάθος» και αφορά σε στοιχεία που συνάντησαν στο σύνολο του διδακτικού δίωρου. Σε κάθε στιγμή μπορούν να ανατρέχουν στις πηγές ώστε να τα εντοπίσουν, ενώ οι απαντήσεις τους τίθενται στην ολομέλεια της τάξης προς συζήτηση. Εξυπακούεται πως το περιεχόμενο της άσκησης δεν στοχεύει στον απομνημόνευση των πληροφοριών αυτών. Στην τρίτη άσκηση τους δίνονται κάποιες προτάσεις, που περιγράφουν είδη πηγών. Οι μαθητές τις κατηγοριοποιούν σε πρωτογενείς και δευτερογενείς. Πρόκειται για πηγές που δεν τις συνάντησαν στο διδακτικό δίωρο. Σκοπός είναι να αντιληφθούν πλήρως το διαχωρισμό των πηγών στα δύο αυτά είδη. Η άσκηση 4 είναι μία περίληψη των πληροφοριών που έως τώρα ανέλυσαν τα παιδιά μέσα από τις πηγές. Δίνεται με τη μορφή συμπλήρωσης κενών έτσι ώστε να είναι ευκολότερο γι' αυτά. Οι μαθητές δεν απαιτείται να έχουν αποστηθίσει τις πληροφορίες. Μπορούν να ανατρέχουν στις πηγές όταν αυτό είναι απαραίτητο. Η τελευταία άσκηση ονομάζεται «Μάντεψε που βρίσκομαι». Χωρίζουμε τους μαθητές σε τρεις ομάδες και δίνουμε στην κάθε ομάδα με τυχαίο τρόπο μία καρτέλα, χωρίς να γνωρίζουν οι υπόλοιποι μαθητές τι είναι αυτό που τους δώσαμε. Η μία καρτέλα είναι μία κειμενική πηγή, η άλλη μία σημερινή φωτογραφία και η τρίτη μία παλιότερη φωτογραφία. Τους δίνουμε λίγο χρόνο να επεξεργαστούν τη πηγή. Στη συνέχεια καλούνται να «μεταφερθούν» οι ίδιοι στον τόπο και το χρόνο που περιγράφει η πηγή. Τους ζητάμε να περιγράψουν στους συμμαθητές

τους τι είναι αυτό που βλέπουν γύρω τους, τι ακούνε ή τι μυρίζουν, τι αισθάνονται ή τι νιώθουν. Εάν είναι απαραίτητο τους βοηθάμε με σχετικές ερωτήσεις. Το τελικό στάδιο είναι ερωτήσεις που απευθύνονται σε όλες τις ομάδες, οι οποίες και εμπλέκουν όλες τις πηγές. Θα πρέπει, λοιπόν, να αποφασίσουν, σύμφωνα με τις περιγραφές, εάν όλες οι ομάδες βρίσκονται στον ίδιο τόπο ή στον ίδιο χρόνο, όπως και τι θα συζητούσαν εάν μπορούν όλοι (μέσα από τις διαφορετικές χρονικές στιγμές) να βρεθούν στον ίδιο χρόνο και τόπο. Πρόκειται για μία δραστηριότητα ενίσχυσης της ιστορικής ενσυναίσθησης.

5.4.1.3 Σύντομη περιγραφή της 5ης και 6ης ώρας της διδακτικής πρότασης

Το τρίτο δίωρο της διδακτικής πρότασης αφορούσε σε πολιτισμικά, θρησκευτικά και μουσικά στοιχεία του τόπου. Αφόρμηση για το μάθημα αποτελούν τα δημοσιεύματα για τρεις ναούς που υπάρχουν στην ευρύτερη περιοχή του Ιονίου και φέρουν το προσωνύμιο «Παναγία των Ξένων». Δίνονται, λοιπόν, τρία αποσπάσματα δημοσιευμάτων. Το πρώτο αναφέρεται σε ναό της Λευκάδας, το δεύτερο σε ναό της Πρέβεζας και το τρίτο σε ναό της Κέρκυρας. Οι μαθητές απαντώντας σε ερωτήσεις βρίσκουν κοινά και διαφορετικά στοιχεία μεταξύ των δημοσιευμάτων. Σε όλα τα δημοσιεύματα γίνονται αναφορές σε «ξένους», οπότε και οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν τις υποθέσεις τους για την προέλευση αυτών των ξένων. Τα δημοσιεύματα πλαισιώνει γραπτή πηγή που παρέχει δεδομένα για τον τρόπο ανέγερσης των ναών κατά την υπό μελέτη περίοδο. Οι μαθητές θα πρέπει να αναγνωρίσουν την πηγή και να εξάγουν βασικά στοιχεία από αυτή. Γενικότερα, η καθοδήγηση γίνεται προσπάθεια να είναι μικρότερη, αλλά και ερωτήματα που θα τους οδηγήσουν στο συμπέρασμα πως για να τα απαντήσουν δεν αρκεί η συγκεκριμένη πηγή, οπότε και θα πρέπει να ανατρέξουν σε άλλες. Πρόκειται για συμπέρασμα που θα πρέπει να διατυπώσουν οι ίδιοι.

Ακολουθεί ένας πίνακας με στοιχεία από την απογραφή πληθυσμού της Κέρκυρας του 1812. Τα στοιχεία που δίνονται παρέχουν μία περιορισμένη πληροφόρηση, αφού αφορούν μόνο σε Έλληνες, Καθολικούς και Εβραίους. Μέσα από την καταγραφή των θρησκευτικών αυτών ομάδων οι μαθητές διατυπώνουν τις πρώτες παρατηρήσεις τους. Παράλληλα, καλούνται να κάνουν υποθέσεις για τη διαφοροποίηση αυτών των αριθμών σε άλλες χρονικές στιγμές. Καθώς η πηγή δεν παρέχει τέτοιου είδους πληροφόρηση θα πρέπει να διαπιστώσουν πως είναι απαραίτητες και άλλες πηγές.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται με τη μορφή γραφήματος τα αποτελέσματα επεξεργασίας μίας άλλης απογραφής, αυτής του 1827. Οι μαθητές καθοδηγούνται σε συζήτηση, αναμένοντας να απαντήσουν (αναλόγως του επιπέδου των μαθητών και της ευχέρειάς τους με τα στατιστικά δεδομένα μπορούμε να καθοδηγήσουμε με αντίστοιχες ερωτήσεις). Αφού εκφράσουν τις απόψεις τους στην ολομέλεια και αυτά τεθούν υπό συζήτηση, καταγράφονται τα συμπεράσματά τους από την απογραφή. Σημαντικό είναι πως εδώ ζητείται να προβούν σε υποθέσεις για την επιρροή που μπορεί να είχε η ύπαρξη κατοίκων από διαφορετικές περιοχές στο νησί. Αφήνουμε τους μαθητές να διατυπώσουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Μία ακόμη κειμενική πηγή ενισχύει τις θέσεις των προηγούμενων πηγών. Επιπλέον, κάποιες εικόνες πληροφορούν τους μαθητές πως στο νησί ακόμη και σήμερα υπάρχει Συναγωγή, Καθολικός Καθεδρικός ναός και Ορθόδοξοι ναοί, οπότε και εμμέσως αναδεικνύεται πως οι θρησκευτικές αυτές ομάδες επηρεάζουν τη φυσιογνωμία του νησιού.

Δύο ακόμη κειμενικές πηγές πληροφορούν πως η θρησκευτική μουσική του νησιού έχει επηρεαστεί από την Κρήτη, αλλά και από τη νότια Ιταλία. Παρά το μικρό μέγεθος των πηγών οι μαθητές μπορούν εύκολα να διασταυρώσουν προηγούμενη υπόθεσή τους για το εάν η μετακίνηση ανθρώπων από σε τόπο σε τόπο φέρνει αλλαγές σε στοιχεία του πολιτισμού.

Ακολουθούν δύο λεπτομέρειες από πίνακα ζωγραφικής με τίτλο «Η λιτανεία του Αγίου Χαραλάμπη». Εκεί οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν πως τη λιτανεία συνοδεύουν μουσικοί. Αναλόγως το πού θα εστιάσουν οι μαθητές μπορεί να σχολιαστεί ο ρουχισμός ή το είδος των οργάνων, αλλά σίγουρα συγκρίνουν με τη σημερινή φυσιογνωμία των λιτανειών του νησιού. Γενικότερα, οι μαθητές είναι ελεύθεροι να κάνουν τις υποθέσεις τους, χωρίς να δοθούν απαντήσεις από τους εκπαιδευτικούς. Δύο πρόσφατα βίντεο επιβεβαιώνουν τις πρότερες διαπιστώσεις τους.

Σχετική κειμενική πηγή δίνει πληροφορίες για τις ρίζες των μουσικών συνόλων, τον ρόλο τους και λαούς με τους οποίους σχετίζονται. Εδώ γίνεται μία ακόμη σύνδεση άλλων λαών με την Κέρκυρα. Παράλληλα, αποτελεί μία αφορμή για την αναφορά στις φιλαρμονικές και τον εμπνευστή τους. Μία ακόμη πηγή παρέχει επιπλέον στοιχεία, ενώ σχετικό πληροφορικά κείμενο ενημερώνει για κάποια ακόμη δεδομένα τους μαθητές. Πώς συνδέονται, όμως, όλα αυτά, ήτοι σύγχρονες φιλαρμονικές, λαοί από άλλες περιοχές που ζούσαν στο νησί και ποια η σχέση τους με την Ευρώπη; Οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους δύο ακόμη κειμενικές πηγές για να προσεγγίσουν και να απαντήσουν σχετικά ερωτήματα.

Το διδακτικό δίωρο ολοκληρώνεται με ασκήσεις. Η πρώτη άσκηση σχετίζεται με κατοίκους από άλλες περιοχές που ήδη αναφέρθηκαν σε σχετικά γραφήματα. Εδώ, ως μικρή ανακεφαλαίωση, οι μαθητές συμπληρώνουν κενά σε προτάσεις συμβουλευόμενοι, εάν είναι απαραίτητο, τα σχετικά γραφήματα. Σε καμία περίπτωση δεν υπάρχει η απαίτηση οι μαθητές να απαντήσουν από μνήμης. Η δεύτερη άσκηση είναι τύπου «Σωστό-Λάθος» και φορά σε πληροφορίες με τις οποίες οι μαθητές ήρθαν σε επαφή μέσα από τις πηγές. Και εδώ μπορούν ανατρέχουν στα τεκμήρια ώστε απαντήσουν, εάν το επιθυμούν. Οι δύο επόμενες ασκήσεις αφορούν στην αξιοποίηση του χάρτη, οπότε και χρησιμοποιούνται ο χάρτης της Ευρώπης και της Ελλάδας. Έτσι, στον χάρτη της Ευρώπης εντοπίσουν και χρωματίζουν την Ελλάδα και στη συνέχεια τις χώρες εκείνες από τις οποίες ήρθαν «ξένοι» στην Κέρκυρα, όπως περιγράφεται σε σχετικό τεκμήριο. Αντίστοιχα, στον χάρτη της Ελλάδας οι μαθητές εντοπίζουν την Κέρκυρα και στη συνέχεια χρωματίζουν τα γεωγραφικά διαμερίσματα από τα οποία ήρθαν «ξένοι» στην Κέρκυρα, σε συνέχεια σχετικής πηγής. Μέσα από τη δραστηριότητα οι μαθητές μπορούν να οπτικοποιήσουν τις περιοχές από τις οποίες το νησί δέχθηκε μεταναστευτικές ροές. Ας σημειωθεί, ακόμη, πως ο ευρωπαϊκός χάρτης αντιστοιχεί στις χώρες όπως αυτές είναι σήμερα και όχι όπως ήταν εκείνη την εποχή. Αυτό σημαίνει πως δεν μπορεί να εντοπιστεί η Οθωμανική Αυτοκρατορία, αφού σήμερα δεν υφίσταται. Επίσης, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε πως αυτή ταυτίζεται με την Τουρκία. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία για την ανάπτυξη σχετικής συζήτησης. Η τελευταία άσκηση είναι ένα κρυπτόλεξο των χωρών της Ευρώπης απ' όπου παρατηρήθηκε μετακίνηση πληθυσμού πως την Κέρκυρα.

5.4.1.4 Κριτήρια επιλογής της Κέρκυρας ως τόπου αναφοράς των διδακτικών παρεμβάσεων

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των διδακτικών προτάσεων, είναι σημαντικό να αναφερθεί ο λόγος επιλογής της Κέρκυρας ως τόπου αναφοράς των διδακτικών παρεμβάσεων. Καταρχάς θα πρέπει να έχουμε πάντα υπόψη μας πως η έρευνα πραγματεύεται τον τοπικό πολιτισμό, οπότε και η ερευνητική προσέγγιση θα έπρεπε να περιοριστεί χωρικά σε κάποια συγκεκριμένη περιοχή. Από την άλλη, η ιστορία της Κέρκυρας διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό από την ιστορία που έως τώρα έχουν διδαχθεί οι μαθητές μέσα από τη μελέτη της προτεινόμενης θεματολογίας για το δημοτικό σχολείο. Αυτό σημαίνει πως αποτελεί ένα πεδίο μελέτης γι' αυτούς σχετικά νέο, οπότε και περιορίζεται ως παράγοντας η έκβαση της δράσης να στηρίζεται σε

θεματικές με τις οποίες έχουν ήδη ασχοληθεί. Εξάλλου το συγκεκριμένο χωρικό, πολιτισμικό, και κοινωνικό πλαίσιο είναι ικανό να αναδείξει ιστορικά ζητήματα για τη διδακτική προσέγγιση του ιστορικού «άλλου», στοιχείο που αποτελεί και στόχευση της έρευνας. Αυτό αποδεικνύεται και εκ του αποτελέσματος.

5.4.2 Η αντιμετώπιση/αποδοχή της διδακτικής πρότασης από τους εκπαιδευτικούς

Η υλοποίηση της δράσης και η συνεργασία της ομάδας με σκοπό τη δόμηση μίας διδακτικής πρότασης, που ο τοπικός πολιτισμός θα αξιοποιείται στη διδασκαλία της ιστορίας με άξονα την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, φαίνεται πως ενθουσίασε τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Από την πρώτη κιόλας συνάντηση, μετά την υλοποίηση από αυτούς των πρώτων δύο διδακτικών ωρών, διατυπώνουν πως «*η διδακτική πρόταση υλοποιεί σε μεγάλο βαθμό το στόχο*». Πρόκειται για άποψη που ενστερνίζονται όλοι οι εκπαιδευτικοί της ομάδας και η οποία γίνεται αποδεκτή στο σύνολο των κύκλων συναντήσεών της με συνεχώς αυξανόμενο ενθουσιασμό και επιχειρήματα γι' αυτό, όπως θα φανεί στην ανάλυση που ακολουθεί.

Η αποδοχή του συγκεκριμένου τρόπου προσέγγισης της ιστορίας από τους εκπαιδευτικούς, και πριν ακόμη αναφερθούν τα ιδιαίτερα στοιχεία της, έχει από μόνη της ιδιαίτερη βαρύτητα. Γενικότερα, η αποδοχή των αλλαγών στην εκπαίδευση από τους διδάσκοντες θεωρείται αναγκαία για την πραγματοποίησή τους. Ο ρόλος τους είναι τέτοιος που προσδιορίζουν με τον ισχυρότερο τρόπο τη μαθησιακή διαδικασία, σε σύγκριση με άλλους παράγοντες, όπως τα διδακτικά μέσα, τα αναλυτικά προγράμματα ή τα εποπτικά μέσα (Γατσωτής, 2006:569). Αποτελούν τον ανθρώπινο παράγοντα που έρχεται σε άμεση επαφή με τους μαθητές και θα υλοποιήσει έμπρακτα τα όσα προτάσσονται από το θεωρητικό, επιστημονικό και διοικητικό/ νομικό πλαίσιο. Έχουν τη δυνατότητα να προσθέσουν «την προσωπική τους πινελιά» σε ό,τι καλούνται να πράξουν, οπότε και αποτελούν διαμορφωτικό παράγοντα ακόμη και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.

Επιπλέον, για οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο, από μόνο του το σχολικό εγχειρίδιο δεν μπορεί να είναι αρκετό για να στοιχειοθετήσει με επάρκεια μία ολοκληρωμένη και επιτυχή μαθησιακή διαδικασία, πόσο μάλλον όταν γίνεται λόγος για μικρές ηλικίες. Σίγουρα, δε, στο αντικείμενο της ιστορίας, αυτό έχει βαρύνουσα σημασία. Ο Γατσωτής (2004α:139) μάς υπενθυμίζει πως τα τεκμήρια αποτελούν εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού, οπότε και ο έμψυχος αυτός παράγοντας

συνεχίζει να έχει κομβικό ρόλο στην προσέγγιση του παρελθόντος. Έτσι, το βασικό «όργανο» υλοποίησης της διδακτικής θεωρίας είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται να αποφασίσει για τα παιδαγωγικά και διδακτικά μέσα και μεθόδους που θα ακολουθήσει για την επίτευξη των στόχων. Συνεπώς, δεν αρκεί μόνο η βαθιά γνώση του γνωστικού αντικειμένου, αλλά και της διδακτικής θεωρίας αναφορικά με το συγκεκριμένο αντικείμενο (Χατζηδήμου, 2011:34). Τελικά, αυτός που θα κληθεί να προσεγγίσει δημιουργικά το περιεχόμενο του συγγράμματος είναι ο διδάσκων, άρα θα πρέπει να είναι πλήρως ενημερωμένος αναφορικά με τη διδακτική προσέγγιση (Γατσωτής, 2004α:137-140). Στην περίπτωσή μας οι εκπαιδευτικοί διάνθησαν τις προτάσεις με τρόπους που θα ωφελούσαν το δυναμικό της κάθε τάξης, όπως αυτό διαμορφώνεται από την ιδιαίτερη σύνθεσή της, λειτουργώντας οι ίδιοι με καινοτόμο τρόπο. Φαίνεται, ακόμη, πως προσέγγισαν δημιουργικά το υλικό που αποτέλεσε τη βάση για την υλοποίηση της δράσης.

Πέραν αυτών, υπάρχει το ζήτημα των αλλαγών στην εκπαίδευση, που παραδοσιακά παρατηρείται το φαινόμενο της άρνησης εισαγωγής τους. Μάλιστα, έχει παρατηρηθεί το αντιφατικό στοιχείο όπου από τη μία πλευρά οι εκπαιδευτικοί επιζητούν την εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών και από την άλλη οι ίδιοι εναντιώνονται σ' αυτές (Πολυζοπούλου, 2018:1134). Χωρίς να απαιτούνται ιδιαίτερες αποδείξεις γι' αυτό, φαίνεται πως η αλλαγή αποτελεί από μόνη της μία διαδικασία που επιφέρει εναντίωση και συνήθως αυτό συμβαίνει καθώς δεν είναι ευχάριστη. Έτσι, μπορεί η ίδια η λέξη «αλλαγή» να φαντάζει πολλές φορές ως κάτι υπερβολικά άσχημο, ωστόσο, εάν παρατηρήσει κανείς με προσοχή το παρελθόν θα διαπιστώσει πως αυτή οδήγησε την ανθρωπότητα στην επιβίωσή της (Nika & Dimas, 2006:359). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη μάθηση διαμορφώνονται κατά ένα σημαντικό βαθμό από τις δικές τους εμπειρίες, και το σύνολο των πεποιθήσεων που δομήθηκαν μέσα από αυτές, οι οποίες και καθίστανται δύσκολες στο να τροποποιηθούν, αναφέρουν οι Barton, McCully & Marks στηριζόμενοι στους Borko & Putnam (Barton, McCully, & Marks, 2004:72)[67]. Άλλοι λόγοι που οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν στην υιοθέτηση των αλλαγών σχετίζονται αφενός με το γεγονός ότι δεν έχουν ενημερωθεί επαρκώς για το τι πρόκειται να συμβεί και αφετέρου γιατί αυτές έρχονται να ανατρέψουν παγιωμένες συμπεριφορές τους, πόσο μάλλον, όταν δεν έχουν πειστεί για

[67] Εδώ οι Barton, McCully & Marks παραπέμπουν στο: Borko H & Putnam R.T. (1996). Learning to teach. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds), Handbook of educational psychology, 673-708, Macmillan Library Reference USA, Prentice Hall International

τη θετική επιρροή τους στους ίδιους, υποστηρίζει ο Γερμανός (2012:36-37) (στηριζόμενος στους Lecointe & Aubert-Lotarski 2002, Autissier & Moutot 2003, Evans 1996, Cuban 1999, Charpentier 2004).

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να διασαφηνιστεί πως η αλλαγή θα μπορούσε να οριστεί ως «*η υιοθέτηση μιας καινοτομίας, με στόχο την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος με την αξιοποίηση των κατάλληλων μέσων και μεθόδων*» (Πολυζοπούλου, 2018:1136)[68]. Η ίδια χαρακτηρίζει τα σχολεία ως «*συντηρητικούς οργανισμούς*», με την έννοια ότι αντιστέκονται στην έναρξη νέων δράσεων, δείχνοντας αντιστάσεις στις οποιεσδήποτε τροποποιήσεις. Αυτό, ωστόσο, δεν θα πρέπει να ερμηνευτεί πως η κάθε σχολική μονάδα λειτουργεί με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, αλλά η προβολή δυσκολιών σίγουρα δεν είναι καθόλου χαλαρή, με τις επιπτώσεις να παρατηρούνται σε πολλούς τομείς της σχολικής πραγματικότητας, όπως η εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία ή και στον οργανωτικό τομέα (Πολυζοπούλου, 2018:1141).

Η δυσκολία της εισαγωγής καινοτομιών και της διατάραξης της καθημερινότητας και της δομημένης ρουτίνας της σχολικής τάξης δεν αποτέλεσε ουσιαστικό εμπόδιο στην παρούσα δράση. Αυτή αποτυπώθηκε μεν ως χαρακτηριστικό στο σύνολο των εκπαιδευτικών της περιοχής στην αρχική πρόσκλησή για τη συμμετοχή τους σε μία έρευνα-δράση, αλλά δεν αναδείχθηκε από τους εκπαιδευτικούς που συνέθεσαν την τελική ομάδα εργασίας. Ο τρόπος αντιμετώπισης των δραστηριοτήτων, η επιθυμία τους για συνέχιση της δράσης σε ένα γενικότερο επίπεδο, οι βελτιωτικές τους προτάσεις, ο συνεχής ζήλος ενασχόλησης, όπως αυτός αποτυπώθηκε ακόμη και σε άτυπες συζητήσεις, και η θέλησή τους για συμμετοχή στην παραγωγή τέτοιου είδους υλικού αποτελούν μόνο κάποιες από τις αποδείξεις για την αποδοχή. Γι’ αυτό, λοιπόν, και η άποψή τους έχει ιδιαίτερη βαρύτητα για τη δράση.

5.4.3 Η αντιμετώπιση/ αποδοχή της διδακτικής πρότασης από τους μαθητές

Ένα από τα ουσιώδη θετικά σημεία από την εφαρμογή της δράσης είναι ο ενθουσιασμός των μαθητών. Αναφέρεται χαρακτηριστικά από μέλος της ομάδας:

> *Σκεφτείτε μόνο όταν τους έδωσα τις φωτοτυπίες με το υλικό, αυτό που ακούστηκε ήταν: «Οουαααααάου». Δεν ξέρω τι τους άρεσε, τα χρώματα, οι εικόνες, ξεφυλλίζοντάς το ήταν αυτό το πράγμα που ακούστηκε.*

[68] Εδώ η Πολυζοπούλου παραπέμπει στο: Carlopio James (1998). Implementation: Making Workplace Innovation and Technical Change Happen, Rosevill, NSW: McGraw-Hill, σελ. 2

Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται γενικά από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας. Κάποιο άλλο μέλος σημειώνει πως

> *αυτό που άκουσα μόλις είδαν τις φωτοτυπίες ήταν πραγματικά ένα επιφώνημα θαυμασμού, εντυπωσιασμού θα έλεγα. Ήταν κάτι το πρωτόγνωρο.*

Η πρώτη εκτίμηση από τη διατύπωση αυτή είναι πως το περιεχόμενο του σχολικού μαθήματος όταν δεν είναι απλά και μόνο εκείνο το ολοσέλιδο κείμενο της ιστορίας φαίνεται να προσελκύει σημαντικά το ενδιαφέρον των μαθητών.

Και στη συνέχεια αναφέρεται:

> *Και όντως, σιγά σιγά τους κράτησε το ενδιαφέρον. Τη διδακτική πρόταση και οι ίδιοι οι μαθητές τη θεώρησαν πολύ ενδιαφέρουσα.*

Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να αποτυπωθεί και η άποψη ενός/ μίας ακόμη εκπαιδευτικού που ήταν παρούσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και που η θέση της μεταφέρεται στην 1^{η} συνάντηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών:

> *Να πω ότι στην τάξη μου έχει παράλληλη, που σαν τρίτο μάτι απ' έξω, μου είπε ότι τέτοιο μάθημα, τέτοιο ενδιαφέρον από παιδιά δεν έχει ξαναδεί, πραγματικά*.

Από το ίδιο άτομο σε άλλο σημείο της 1^{ης} συνάντησης αναφέρεται ξανά πως

> *ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρον το μάθημα,*

στοιχείο που καταδεικνύει και τον ενθουσιασμό του ίδιου του εκπαιδευτικού με βάση αυτό που εισέπραξε από τους μαθητές του. Μάλιστα, συμπληρώνει λέγοντας:

> *Φαντάσου ότι ο χρόνος δεν έφτασε, από τη μεγάλη συζήτηση και το ενδιαφέρον των παιδιών, για να το ολοκληρώσουμε.*

Το ενδιαφέρον, λοιπόν, των μαθητών φαίνεται και με έμπρακτο τρόπο, αφού καταθέτουν τις απόψεις τους και αναπτύσσουν μεταξύ τους συζήτηση για το θέμα με το οποίο ασχολούνται. Η αρέσκεια των παιδιών για το μάθημα της ιστορίας μέσα από τη διδασκαλία με τη συγκεκριμένη μορφή φτάνει να συγκρίνεται με την προτίμηση που δείχνουν οι μαθητές για το μάθημα των εικαστικών. Στον κύκλο συναντήσεων αναφέρεται ειδικά για το συγκεκριμένο θέμα:

> *Και με ρωτάνε τα παιδιά: «Πότε θα κάνουμε το άλλο μάθημα; Μας αρέσει πάρα πολύ». […] Φανταστείτε για να δείτε πόσο ενδιαφέρον είχαν τα παιδιά, ότι ενώ απουσίαζε την επόμενη μέρα ο/ η εικαστικός από το σχολείο, και είναι το αγαπημένο τους μάθημα τα εικαστικά, μου είπαν τα παιδιά «Μπορούμε να συνεχίσουμε την τοπική ιστορία;». Σύγκριναν, δηλαδή, από άποψη ενδιαφέροντος, τα εικαστικά με αυτό εδώ το μάθημα. Τους άρεσε πάρα πολύ δηλαδή.*

Γενικότερα, οι έρευνες καταδεικνύουν πως οι μαθητές φαίνεται όχι μόνο να μην δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα της ιστορίας, αλλά, πολύ περισσότερο, να τους δημιουργεί ένα δυσάρεστο και αποκρουστικό συναίσθημα (Μαυρομάτη & Μακρίδου-Μπούσιου, 2013:1), φτάνοντας να τη χαρακτηρίσουν ως βαρετή και δύσκολη (Βλάχου, 2006:397; Γαλάνη, 2011β:346-347; Παραφέστα & Σμυρναίος, 2020:95), στοιχείο που ανατρέπεται εδώ ριζικά. Την άποψη αυτή επιβεβαιώνουν και οι Αβδελά, Ασημακοπούλου, Πετρίδης και Ρόμπου (2007:10). Αλλά και σε έρευνα της Virta σε φοιτητές διαπιστώθηκε πως οι ίδιοι, ως μαθητές, θεωρούσαν το μάθημα της ιστορίας βαρετό, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν μπορούσε να αλλάξει (Virta, 2001:8). Σε κάθε περίπτωση, η θέση αυτή των παιδιών δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως κάτι θέσφατο ή δεδομένο, αλλά ως κάτι που δύναται και πρέπει να αλλάξει και, τελικά, αυτό είναι εφικτό, όπως αποδεικνύεται από την παρούσα μελέτη.

Το ίδιο ζήτημα συνεχίζει να σχολιάζεται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, ως στοιχείο που προκαλεί και σε αυτούς έκπληξη:

> *Σε σχέση με το ενδιαφέρον των παιδιών έχω να πω κι εγώ κάποια πράγματα, που εντυπωσίασαν κι εμένα. Έσπασα το υλικό σε δύο διαφορετικές ώρες και έκανα μία και μία ώρα. Ούτε κι εμένα μου έφτασε το δίωρο. Κι ο λόγος ήταν ο εξής: τελικά σίγουρα δεν είναι το υλικό που δεν φτάνει, είναι ότι το υλικό προκαλεί συζήτηση.*

Για μία ακόμη φορά, από την παραπάνω θέση, γίνεται κατανοητό ότι η αντίδραση των μαθητών είναι έμπρακτη. Δεν μένουν στο να θαυμάζουν το υλικό από αισθητική πλευρά, αλλά σχολιάζουν το περιεχόμενό του. Ασχολούνται με τις πηγές και δραστηριοποιούνται πάνω σ' αυτές. Συνεπώς, φαίνεται πως ο τρόπος δόμησης του υλικού αποτελεί αφορμή, ώστε οι μαθητές να ασχοληθούν περισσότερο και να κατευθύνουν την έρευνά τους σύμφωνα και με τις δικές τους οπτικές και να θέσουν ερωτήματα που τους απασχολούν.

Ένα από τα ζητήματα στην προσέγγιση του παρελθόντος είναι πως οι μαθητές δυσκολεύονται να εντοπίσουν σ' αυτό τα προβλήματα. Ακόμη και όταν έρχονται σε επαφή με πράξεις ιδιαίτερες, τις αντιμετωπίζουν ως κάτι λιγότερο ή περισσότερο αρεστό, αποδεχόμενοι την κατάσταση ως έχει, δίχως να θέτουν ερωτήματα πάνω σ' αυτή (Lee & Shemilt, 2011:41). Οι Levstik & Barton (1997; Ανδρεάδου, 2008:59) τοποθετούν τις εμπειρίες των μαθητών στον άξονα της ιστορικής μελέτης. Πρόκειται για έναν τρόπο μελέτης του παρελθόντος που ξεπερνά τη συνεχή προσπάθεια για εύρεση όλο και περισσότερων πληροφοριών με γεγονοτολογικό περιεχόμενο. Ζητούμενο είναι η διατύπωση ερωτημάτων και η εργασία πάνω στις πηγές, με ό,τι αυτό

συνεπάγεται ως προς την ανάλυση, σύγκριση και στοιχειοθέτηση του τελικού αποτελέσματος. Πώς, όμως, μπορούμε να οδηγήσουμε τους μαθητές ώστε να σκεφτούν ιστορικά; Κατά τους Armond Cowgill II & Waring (2017:118), για να γίνει αυτό θα πρέπει να τους δοθεί η ευκαιρία να ασκήσουν οι ίδιοι τις ερωτήσεις τους στα τεκμήρια, και κατά προτίμηση σε ένα εύρος πρωτογενών πηγών, να μελετήσουν το συγκείμενο που τις διαμόρφωσε, συμπεριλαμβάνοντας και εναλλακτικές οπτικές, ή και να αναζητήσουν άλλες πηγές για να στηρίξουν τις υποθέσεις τους και να δομήσουν τα συμπεράσματά τους.

Αναφορικά με τη μελέτη, τα πρώτα δείγματα είναι πως οι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν την ιστορική κατάσταση με την οποία ασχολήθηκαν χωρίς να θέσουν τα ερωτήματά τους, δίχως αυτό να σημαίνει πως η ανάλυσή τους έφτασε στο επιθυμητό και στοχευόμενο βάθος. Είχαν, όμως, την ευκαιρία να ξεκινήσουν με υποθέσεις και να αρχίσουν να σκέφτονται ιστορικά δομώντας τα συμπεράσματά τους πάνω στις διαθέσιμες πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικές οπτικές. Τελικά, το ζητούμενο της διατύπωσης των ερωτήσεων πάνω στις πηγές έχει αρχίσει να αποτελεί κομμάτι της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας και από πολύ νωρίς, για το νέο αυτό τρόπο προσέγγισης του ιστορικού παρελθόντος, να έχει θετικά αποτελέσματα στη σκέψη των παιδιών.

Πέραν αυτών, εξίσου από πολύ νωρίς μπορεί κανείς να παρατηρήσει αλλαγή της στάσης των μαθητών απέναντι στην ιστορία. Έτσι, από τη δυσαρέσκεια που συνοδεύει ως συναίσθημα τους μαθητές, φτάνει τώρα να είναι μία από τις επιθυμητές τους επιλογές. Η στάση αυτή περιγράφεται με τα παρακάτω λόγια από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς:

> *Τους άρεσε πάρα πολύ και […] όταν τελείωσε το μάθημα και είχαμε μία συνάντηση για να κάνουμε ένα project δικό μας μου είπαν «Κύριε/ Κυρία, να συνεχίσουμε, να συνεχίσουμε, να συνεχίσουμε. Πότε θα συνεχίσουμε;».*

Σε άλλο σημείο σημειώνεται παρόμοια αντίδραση:

> *Να μας πείτε ξανά και να μας δείξετε και αυτό κι εκείνο και πού. Το ζητούσαν δηλαδή.*

Σε κάποιες, μάλιστα, περιπτώσεις, γίνονται αναφορές και για ενασχόληση των μαθητών με το μάθημα της ιστορίας ακόμη και στο διάλειμμα. Και το στοιχείο αυτό έρχεται να ενισχύσει τα ήδη λεγόμενα των εκπαιδευτικών της ερευνητικής ομάδας. Σχετικά με το τελευταίο αυτό παράδειγμα σημειώνεται σχετικά:

> *Μπορώ να πω κι εγώ πως και στο διάλειμμα ειδικά έβγαιναν, συνέχιζαν να έρχονται κοντά μου και να μου λένε προτάσεις για το πώς θα μπορούσαμε να*

> *χειριστούμε το μνημείο για να μην το γκρεμίσουμε, τι θα μπορούσαμε να είχαμε κάνει. Δηλαδή και στο διάλειμμα δεν έφευγαν από κοντά μου και προσπαθούσαν να μου πουν κάτι που σκεφτόντουσαν για να το συνεχίσουμε. Τους έλεγα, παιδιά, βγείτε ένα διάλειμμα, σκεφτείτε και όταν μπούμε μέσα θα συνεχίσουμε. Τους έβλεπα ότι τους προβλημάτιζε και μέσα στο διάλειμμα. Και φυσικά και εμένα με ρώτησαν για την άλλη βδομάδα πότε θα ξανακάνουμε. Περίμεναν ήδη το επόμενο.*

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές πως ο τρόπος δόμησης του υλικού, το περιεχόμενό του και η μέθοδος προσέγγισης δημιούργησε προβληματισμό στους μαθητές ακόμη και στο διάλειμμα. Πήγαιναν στον/ στην εκπαιδευτικό της τάξης και προσπαθούσαν να δώσουν λύσεις στα προβλήματα ακόμη κι εκείνη την ώρα που είναι για να χαλαρώσουν. Επηρεάστηκαν σε τέτοιο βαθμό που δεν ένιωθαν να στερούνται κάτι από τον χρόνο της ξεκούρασής τους.

Αναφέρθηκε ήδη παραπάνω πως το μάθημα συνδέεται με πλήξη των μαθητών, αλλά το ερώτημα για την πηγή αυτού του συναισθήματος συνεχίζει να παραμένει. Ένας από τους λόγους που τους προκαλείται πλήξη είναι πως δεν τους δίνεται το βήμα να εκφράσουν τις απόψεις τους (Mitsoni, 2006:164). Από την άλλη, και ο τρόπος που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δομούν τη διδασκαλία σχετίζεται με τον ενδιαφέρον των μαθητών ως προς το συγκεκριμένο μάθημα (Holt-Reynolds, 1991:11). Για τον Κόκκινο (2003:158-174) η πλήξη πηγάζει από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς το ίδιο δεν μπορεί να εναρμονιστεί με τις σύγχρονες αντιλήψεις για την ιστορία, συμπαρασείροντας σε αντίστοιχες ανεδαφικές σήμερα διδακτικές πρακτικές. Από την άλλη, τα ίδια τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών είναι περιοριστικά, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαγγελματική εξειδίκευση, ενώ απουσιάζουν οι κατάλληλες υποδομές. Δεν θα πρέπει, ακόμη, να αγνοηθεί το στοιχείο πως οι μαθητές δεν ωθούνται ουσιαστικά προς μία τέτοια ιστορική μάθηση που να είναι σύμφωνη με τις τρέχουσες αντιλήψεις. Ο Σμυρναίος (2013:256-257), ως προς τους λόγους της πλήξης των μαθητών, αναφέρει τον ψηφιακό χαρακτήρα της εποχής μας και την επακόλουθη συνεχή επίδραση της διαφήμισης και του καταναλωτισμού, την υποτίμηση των ανθρωπιστικών επιστημών, η στάση των διδασκόντων, αλλά και ο περιορισμός των πρωτοβουλίας των μαθητών. Προς την άποψη της πλήξης συμφωνεί και ο Τουλούμης (2004:5), ενώ σε έρευνα των Κόκκινου, Αθανασιάδη, Βούρη, Γατσωτή, Τραντά και Στέφου φαίνεται πως οι μαθητές βρίσκουν το μάθημα ενδιαφέρον, ωστόσο το τοποθετούν στο τέλος των επιλογών τους όταν αυτό συγκρίνεται με τα άλλα μαθήματα (Κόκκινος, και συν., 2005:157).

Σε έρευνα των Μαυροσκούφη & Κυρίτση (2009:39-42) σε μαθητές του νομού Θεσσαλονίκης στο ερώτημα του τι θεωρούν πως είναι αυτό που τους προκαλεί την αντιπάθεια προς το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας, περίπου το ένα τρίτο των μαθητών, ήτοι το 33,1%, απαντά πως είναι η αποστήθιση, που θεωρείται προϋπόθεση για την κατάκτηση ενός καλού βαθμολογικού αποτελέσματος. Αντίστοιχο ποσοστό (27,9%) επικαλείται την υπερβολική ανάλυση των γεγονότων, το 19,9% αναφέρεται στον εκπαιδευτικό και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί και το υπόλοιπο 9,6% επικεντρώνεται στην ιδεολογική χρήση της ιστορίας, την αναπαραγωγή ρατσιστικού περιεχομένου, αλλά και το ίδιο το σχολικό εγχειρίδιο. Σχολιάζοντας τα παραπάνω αποτελέσματα θα μπορούσε να σημειωθεί πως η απαίτηση για στείρα απομνημόνευση, η γεγονοτολογική προσέγγιση του παρελθόντος, η λανθασμένη μεθοδολογία και η ιδεολογική χρήση της ιστορίας συνθέτουν το παζλ των λόγων αποστροφής των μαθητών από το γνωστικό αυτό αντικείμενο. Αντιθέτως, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως δεν φαίνεται να εκφράζουν κάτι αρνητικό για τη συμπερίληψη του πολιτισμού ή του τόπου στους τομείς ενασχόλησης, τη χρήση των πηγών, όπως και των ανάπτυξη δεξιοτήτων, που θα τους επιτρέπουν να αναπτύσσουν μια διαλεκτική σχέση με το παρελθόν. Η άποψη αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης. Η απουσία της αποστήθισης έκανε τους μαθητές να στραφούν με πολύ θετικό βλέμμα προς την ιστορία, ενώ δεν έγινε κάποιο αρνητικό σχόλιο για τη συγκεκριμένη μεθοδολογία προσέγγισης του παρελθόντος. Εξίσου σημαντικά είναι τα στοιχεία της γεγονοτολογικής προσέγγισης, που απουσίαζαν από την προτεινόμενη μέθοδο διδασκαλίας, στοιχείο που έχει επίσης σύνδεση με την αποστροφή από το μάθημα. Επιπλέον, στην παρούσα πρόταση είναι σημαντικό πως δεν υπάρχει περιεχόμενο με ρατσιστικές θέσεις ή οποιαδήποτε αναπαραγωγή στερεοτύπων, στοιχείο που φαίνεται να συνεκτιμάται από τα παιδιά, ενώ και ο εμπλουτισμός τού υλικού και η επιλογή της θεματολογίας από τους ίδιους τους μαθητές, έναντι της αποκλειστικής χρήσης του σχολικού εγχειριδίου συμβάλλουν προς την ίδια κατεύθυνση. Ως προς το τελευταίο στοιχείο, ας σχολιαστεί πως ένα από τα ζητήματα της διδασκαλίας της ιστορίας αφορά στη χρήση του ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου. Πρόκειται για έναν από τους παράγοντες που χρήζει αλλαγής (Αβδελά, 2007:29), όπως θα φανεί και σε άλλα σημεία της ανάλυσης.

5.4.4 Το ενδιαφέρον για το παρελθόν και εκτός σχολικής μονάδας

Η στάση αυτή διατηρείται, όμως, και εκτός σχολικής μονάδας. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναφέρουν παραδείγματα που τα παιδιά ασχολούνται οικειοθελώς με το μάθημα της ιστορίας και έξω από το σχολείο και χωρίς αυτό να είναι απαίτηση του διδάσκοντος. Ενδιαφέρονται για την ιστορία και τον πολιτισμό του τόπου τους. Με αφορμή μνημεία που συναντούν στην καθημερινή τους ζωή ξεκινούν με τους γονείς τους συζητήσεις γι' αυτά. Αυτό δίνει την αφορμή στους γονείς να μεταβούν σε μουσεία και μουσειακούς τόπους για επιπλέον ερεθίσματα και, μάλιστα, το ίδιο το ενδιαφέρον των παιδιών αποτελεί τη βάση της «απαίτησης αυτής». Μεταφέρθηκε στον κύκλο συζητήσεων η εξής εμπειρία:

> *Δηλαδή, τέλος πάντων, μεταφέρουν πληροφορίες απ' αυτά που μάθανε στους γονείς τους, στ' αδέρφια τους και δείχνει αυτό το πράγμα ότι το 'χουνε κατακτήσει. Ότι τους άρεσε και το 'χουνε κάνει κτήμα τους και το μεταφέρουν και σε άλλους. Και εγώ είμαι ενθουσιασμένος/ ενθουσιασμένη γιατί και αυτό το μάθημα πήγε πάρα πολύ καλά. Τους άρεσε πάρα πολύ.*

Σε ένα άλλο παράδειγμα από την έναρξη της δράσης αναφέρεται από εκπαιδευτικό ότι

> *και την άλλη μέρα μου είπε ένα άλλο παιδί ότι εγώ πέρασα από εκεί και το έβγαλα φωτογραφία και σας το έστειλα. Ασχολούνταν και μετά με αυτό το πράγμα. Μου ζήτησαν και την επόμενη μέρα να ασχοληθούμε με αυτό.*

Συνεπώς παρακίνησε τα παιδιά και τα ενέπλεξε σε φάσεις που δεν τους ζητήθηκε από το σχολείο να πράξουν. Αντιθέτως, το έκαναν επειδή τα ίδια το επιθυμούσαν. Επιπλέον, αναζήτησαν τα ίδια τα παιδιά τα μνημεία στα οποία έγινε, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αναφορά, δείχνοντας έτσι ενδιαφέρον για τον τόπο τους. Η πρόσβαση του μαθητή στο υπό μελέτη τεκμήριο φαίνεται να είναι πολύ σημαντική και για έναν ακόμη λόγο. Τα ίδια τα παιδιά προσπαθούν να μεταφέρουν στοιχεία στην τάξη από τη δική τους επίσκεψη. Αυτό σημαίνει πως η μελέτη του παρελθόντος μέσα από τον τοπικό πολιτισμό προσφέρει τη δυνατότητα αυτή για επαφή με το ίδιο το μνημείο σε χρονική στιγμή πέρα από το σχολικό ωράριο. Παρόλο που το μνημείο που αναφερόταν στο συγκεκριμένο μάθημα δεν βρισκόταν στο άμεσο περιβάλλον του μαθητή (δίπλα από το σχολείο ή το σπίτι), ο ίδιος ο μαθητής επεδίωξε την επαφή με το μνημείο μαζί με τους γονείς του. Οι γονείς, λοιπόν, και το γενικότερο οικογενειακό και στενό κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή αναλαμβάνει έναν διαφορετικό, και σίγουρα περισσότερο ενεργό, ρόλο. Η εμπλοκή των γονέων αναφέρεται ξανά:

> *Επειδή μάθανε κι άλλα πράγματα. Κάποιο παιδί μου είπε κιόλας ότι «Εγώ έδειξα στους γονείς μου το λιοντάρι. Δεν ήξεραν τι είναι. Κι εγώ τους ενημέρωσα γι' αυτό».*

Χωρίς να υποτιμάται ο ρόλος των βιολογικών παραμέτρων στη μάθηση, φαίνεται πως και η επενέργεια του κοινωνικού χώρου μέσα στον οποίο ζει κανείς έχει θεμελιακό χαρακτήρα. Έτσι, τα ερεθίσματα στα οποία εκτίθεται το παιδί σχετίζονται με τη μάθηση (Κόκκινος, 1998α:307). Στο σημείο αυτό, γίνεται λόγος ακριβώς για την έκθεση αυτή του παιδιού σε ερεθίσματα που αφορούν στον κοινωνικό χώρο εντός του οποίου αυτό αναπτύσσεται.

Επιπλέον, υπάρχουν θεωρίες που υποστηρίζουν πως η κοινότητα είναι ένας σημαντικός χώρος μάθησης. Η έννοια της κοινότητας μπορεί να περιλαμβάνει κάτι το ευρύτερο ή και κάτι πιο περιορισμένο, όπως είναι η σχολική τάξη, το σχολείο, η οικογένεια του παιδιού, και μπορεί αυτός ο κύκλος να διευρύνεται φτάνοντας να συμπεριλάβει το έθνος ή και το σύνολο της γης (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:194). Γενικότερα, ως παράγοντας επίδρασης στο παιδί για τις γνώσεις που αποκτά από τη γέννηση έως και την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οικογένεια είναι από τους σημαντικότερους, ακόμη και από την οικονομική κατάσταση ή το μορφωτικό επίπεδο, σημειώνουν οι Walberg & Paik (2003:3). Αυτό το αποδίδουν στην επενέργεια των γονιών τους σ' αυτά εξαιτίας του χρόνου που μοιράζονται, όταν τα παιδιά δεν είναι στο σχολείο, και ο οποίος αγγίζει το 92%. Δεν αμφισβητείται, λοιπόν, πως ο ρόλος των γονέων στη σχολική εκπαίδευση που θα λάβουν τα παιδιά τους είναι ιδιαιτέρως καθοριστικός (Tezcan-Akmehmet & Luke, 2013:491). Στην παρούσα μελέτη αναδείχθηκαν στοιχεία που καταδεικνύουν πως η οικογένεια συνέβαλε στη μάθηση των παιδιών ή, τουλάχιστον, υπήρξε κάποιου είδους αλληλεπίδραση μ' αυτή. Τα στοιχεία ως προς το ζήτημα αυτό είναι περιορισμένα, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν στόχευαν στην παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών στο πλαίσιο του σχολείου και της οικογένειας, αλλά στο υλικό με το οποίο οι μαθητές ήρθαν σε επαφή, όπως είχαν δεσμευτεί να κάνουν αποδεχόμενοι τους όρους της συνεργασίας. Τα στοιχεία που αναδύονται, όμως, φέρνουν στην επιφάνεια τη σημαντική συμβολή εξωσχολικών παραγόντων που ασκούν επίδραση στον χαρακτήρα της τυπικής μάθησης, με τον όρο να περιλαμβάνει πέρα από το γνωστικό κομμάτι και τις δεξιότητες που έχουν αναπτύξει ή τις στάσεις και συμπεριφορές που έχουν έως τώρα δομήσει.

Είναι, λοιπόν, σημαντικό, πως οι στάσεις και οι δεξιότητες των παιδιών είναι αποτέλεσμα υιοθέτησης των αντίστοιχων της οικογένειας που μεγαλώνουν. Μαζί με το μέρος που αναλογεί στην επίδραση από τις παρέες τους, χαρακτηρίζεται ως ένα ισχυρό περιβάλλον μάθησης (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή

Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:198). Σε έρευνα των Hofferth & Sandberg σε παιδιά μικρότερα των 13 ετών διαπιστώθηκε πως η εκπαίδευση των γονέων σχετίζεται με τις απογευματινές δραστηριότητες των παιδιών. Έτσι, η εκπαίδευση των γονέων που αναδύει κάποιου είδους γνώσεις και αξίες, σχετίζεται με θετικό τρόπο με δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση ή η μελέτη, αλλά με αρνητικό τρόπο αναφορικά με τη θέαση τηλεοπτικών προγραμμάτων (Hofferth & Sandberg, 2001:306). Τα στοιχεία της παρούσας μελέτης δείχνουν πως κάποιοι από τους μαθητές μετέφεραν τους προβληματισμούς για την ιστορία και έξω από τη σχολική τάξη. Όχι μόνο ασχολήθηκαν την ώρα των διαλειμμάτων, αλλά και κατά τις απογευματινές ώρες, παρόλο που αυτό δεν αποτελούσε ζητούμενο κάποιας άσκησης ή εργασίας. Αποτελεί θετικό στοιχείο πως οι γονείς ανταποκρίθηκαν σ' αυτό, τουλάχιστον σε κάποιο βασικό βαθμό. Παράλληλα καταδεικνύεται πως θα πρέπει το ζήτημα να μελετηθεί επισταμένως, αλλά το πεδίο αυτό ξεφεύγει από το εύρος της συγκεκριμένης εργασίας.

Ως προς τις άτυπες μορφές μάθησης, αυτές φαίνεται πως σχετίζονται με την ενασχόληση των μαθητών με την ιστορία κατά το απογευματινό τους ωράριο, αλλά σχετίζεται με τον τρόπο που σχηματίζουν την άποψή τους για το μάθημα, αλλά και για την ίδια τη γνώση. Οι άτυπες μορφές μάθησης θεωρείται πως έχουν ως αποτέλεσμα, μεταξύ άλλων, την επιπλέον ενασχόληση με το αντικείμενο, αλλά και την πρόσληψη μεγαλύτερης ευχαρίστησης. Πέραν αυτών, η άτυπη μάθηση περιλαμβάνει άτομα όλων των ηλικιών και ποικίλων πολιτιστικών και κοινωνικοοικονομικών καταβολών. Μάλιστα, αυτού του είδους οι εμπειρίες μάθησης συνδέονται με το προσωπικό ενδιαφέρον αυτών που μαθαίνουν, οδηγώντας σε βαθύτερη εξέταση των θεμάτων (National Research Council, 2009:11; Song, et al., 2017:39). Οι αναφορές των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην παρούσα μελέτη ανέφεραν την ευχαρίστηση αυτή των παιδιών, αλλά και την επιθυμία για βαθύτερη εξέταση του θέματος, όχι μόνο κατά τις απογευματινές ώρες, αλλά και στο οργανωμένο πλαίσιο της τάξης. Επιπροσθέτως, παρατηρήθηκε το φαινόμενο οι ίδιοι οι μαθητές να μεταφέρουν πληροφορίες στους γονείς τους και όχι το αντίστροφο, στοιχείο που αναδεικνύει την επιθυμία των παιδιών για ενασχόληση με το αντικείμενο. Με άλλα λόγια, οι μαθητές αποτέλεσαν την αφορμή για ανάπτυξη συζήτησης με τους γονείς τους για το παρελθόν.

Η άτυπη μάθηση μπορεί να λάβει χώρα σε οποιοδήποτε περιβάλλον τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν ώστε να μάθουν κάτι. Μάλιστα, κατά την επίσκεψη σε μουσειακούς χώρους, όταν οι μαθητές κάνουν παρατηρήσεις και θέτουν ερωτήματα, φαίνεται πως αποκτούν πολύ περισσότερες γνώσεις σε σχέση με όταν δεν

προβαίνουν σε τέτοιους είδους ενέργειες (Song, et al., 2017:39-40). Αυτό αναδεικνύει αφενός τη σπουδαιότητα της καλλιέργειας από το σχολείο της δεξιότητας εκείνης που επιτρέπει στα παιδιά να προβαίνουν σε στοχευμένες ερωτήσεις, αφενός μετουσιώνει τις δίχως σκοπό εκδρομές σε ουσιαστικές εκπαιδευτικές επισκέψεις.

Επιστρέφοντας στην έρευνα των Hofferth & Sandberg, στην οποία συμμετείχαν παιδιά μικρότερα των 13 ετών, διαπιστώθηκε πως αυτά που διαβάζουν από ευχαρίστηση, οδηγούνται σε καλύτερες βαθμολογίες στις γνωστικές δοκιμασίες (Hofferth & Sandberg, 2001:306). Η αναφορά αυτή δεν χρησιμοποιείται ως απόδειξη της αξίας της βαθμολογίας, αλλά αποτελεί στοιχείο πως, πέρα από την προσωρινή ευχαρίστηση των μαθητών, τελικά αυτοί βγαίνουν κερδισμένοι σε μαθησιακό επίπεδο.

Αναφορικά με την επίσκεψη των μαθητών σε μουσεία και μουσειακούς τόπους αξίζει να υπενθυμίσουμε πως δύσκολα θα μπορούσε κανείς να αντιταχθεί στην άποψη πως τα υλικά κατάλοιπα «*δίνουν σάρκα και οστά στο παρελθόν*» (Σκούρος, 1997:208; Ρεπούση, 2004α:314; Κουσερή, 2015:83).

Αυτό που μπορεί εδώ να σχολιαστεί είναι πως η προτεινόμενη από την παρούσα μελέτη μεθοδολογία δεν έρχεται να αντιταχθεί στη θέση αυτήν. Ο τοπικός πολιτισμός έχει να προσφέρει όχι μόνο πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, αλλά και υλικά κατάλοιπα. Ο τρόπος που τελικά αντέδρασαν οι μαθητές οδηγεί στο συμπέρασμα πως λειτουργεί υποστηρικτικά προς την παραπάνω άποψη. Οι μαθητές φάνηκε να προτείνουν οι ίδιοι και να αναζητούν υλικά τεκμήρια του παρελθόντος στον τόπο που ζουν, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του ενδιαφέροντός τους και την κατάκτηση ουσιαστικότερων γνώσεων και δεξιοτήτων. Τα υλικά κατάλοιπα και οι πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, είτε κείμενα, είτε εικόνες, λειτούργησαν με τρόπο συμπληρωματικό μεταξύ τους, βοηθώντας προς μία αρτιότερη προσέγγιση των στοιχείων που συνθέτουν το ιστορικό παρελθόν. Αποτέλεσαν παραδείγματα διαφόρων οπτικών, αλλά και ευκαιρία για ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων. Παράλληλα, έδωσαν την ευκαιρία για την καλλιέργεια διαφόρων τύπων νοημοσύνης, στο πλαίσιο της θεωρίας του Gardner. Συνεπώς, η προσέγγιση της ιστορίας μέσα από τον τοπικό πολιτισμό λειτουργεί υποστηρικτικά προς τη μάθηση που συντελείται σε τόπους με μουσειακό, ιστορικό και πολιτισμικό ενδιαφέρον, χωρίς να παραμερίζει την υλική διάσταση των ιστορικών τεκμηρίων. Ως άμεσα προσβάσιμα στους μαθητές τα αξιοποιεί, ώστε να τα αντιπαραθέσει με τα άλλα είδη πηγών, οπότε και να οδηγήσει τους μαθητές στον επιστημονικό τρόπο σκέψης. Από την άλλη, μέσα από αυτήν τη διαδικασία, οι μαθητές αρχίζουν να αναγνωρίζουν στα μνημεία την αξία που τους

αναλογεί. Δεν αποτελούν γι΄ αυτούς ένα άψυχο υλικό, π.χ. ένας σωρός από πέτρες, αλλά αναγνωρίζουν στο υλικό αυτό επιπλέον αξίες, το συσχετίζουν με δράσεις πολιτισμών, κοινωνιών και ανθρώπων και το συνδέουν με τον τόπο. Ίσως και εδώ να βρίσκεται η αρχή για την προστασία τους, την ανάδειξή τους ή την προαγωγή της ιστορίας και τους πολιτισμού και εκτός «των τειχών» της σχολικής μονάδας.

5.4.5 Η διατήρηση του ενδιαφέροντος καθ' όλη τη δράση

Αντίστοιχη ήταν η συμπεριφορά τους ακόμη και όταν ο κύκλος των συναντήσεων έβαινε προς το τέλος. Ακόμη και μετά την ενασχόληση με το υλικό αυτό για έξι διδακτικές ώρες, κάτι που ξεπερνάει την αρχική και ενθουσιώδη επαφή με ένα διαφορετικού τύπου υλικό, οι μαθητές διατηρούν την ίδια επιθυμία για τη συνέχιση των μαθημάτων. Σε συνάντηση της ερευνητικής ομάδας αναφέρθηκε χαρακτηριστικά από εκπαιδευτικό ότι

> *όταν τους είπα ότι φτάνουμε στο τέλος, μου λέγανε «Όχι κύριε/ κυρία. Αποκλείεται. Θέλουμε κι άλλο. Κάντε μας κι άλλο μάθημα». Τους άρεσε πάρα πολύ ο τρόπος.*

Παρατηρείται, έτσι, αλλαγή της στάσης των μαθητών απέναντι στο μάθημα της ιστορίας που υπερβαίνει την επιφανειακή τροποποίηση.

5.4.6 Αποστήθιση και μάθηση της ιστορίας

Το ενδιαφέρον, όμως, των μαθητών και η ενεργή συμμετοχή τους δεν φαίνεται μόνο μέσα από τη ρητή έκφραση του στοιχείου αυτού από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και έμμεσα από τη συνολική περιγραφή τους, που αφορά σε άλλα ζητήματα της μαθησιακής διαδικασίας. Ένα από τα σημαντικότερα από τα ζητήματα αυτού του είδους ήταν αυτό της αποστήθισης, η οποία και αποτελεί έναν από τους παράγοντες της αποστροφής των μαθητών προς το συγκεκριμένο μάθημα. Από την έναρξη κιόλας των κύκλων συναντήσεων επισημαίνεται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, σχολιάζοντας το υλικό της διδακτικής πρότασης, πως

> *δεν είναι όπως το βιβλίο που έχεις όλο το κατεβατό και θα πρέπει να διαβάσω όλο αυτό και να το μάθω απ' έξω.*

Συνεπώς, η αποστήθιση που χαρακτηρίζει την παραδοσιακή αντιμετώπιση του μαθήματος, δεν διακρίνεται στη συγκεκριμένη πρόταση.

Η αντίληψη που προωθείται τελικά κατά τη διδασκαλία της ιστορίας με άξονα τα σχολικά εγχειρίδια είναι πως αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο γεγονότων, τα οποία και πρέπει να απομνημονευτούν, παρά ως μία ζωντανή συζήτηση που στηρίζεται σε αιτίες

και τεκμήρια (Loewen, 2005:5). Είναι γεγονός ότι το κείμενο αποτέλεσε, και σε μεγάλο βαθμό αποτελεί ακόμη, το βασικό μέσο της επαφής των μαθητών με το παρελθόν, στοιχείο που αποδεικνύεται και από τον τρόπο που εξετάζεται το μάθημα, παραμερίζοντας την ενασχόληση με άλλα μέσα, πλην των κειμενικών (Brown, 2004; Γκίκα, 2010:97).

Αλλά και από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αντί της απομνημόνευσης προτείνεται η ιστορική κατανόηση και σκέψη (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2008:13). Δεν θα ήταν υπερβολικό να ειπωθεί πως η ιστορική και κριτική σκέψη βρίσκεται στο άλλο άκρο από αυτό της απομνημόνευσης. Η σύγχρονη ιστορική σκέψη είναι σημαντική, στο πλαίσιο που η ίδια η ιστορία, σαν σχολικό μάθημα, έχει αξία για τα παιδιά (Γατσωτής, 2004α:134). Κι αυτό γιατί σχετίζεται και με την έννοια της μάθησης, η οποία εμπεριέχει και την κατανόηση, χωρίς την οποία ο μαθητής δεν μπορεί να κατακτήσει εις βάθος το διδαχθέν περιεχόμενο (Ντολιοπούλου, 2002:222). Προσπαθώντας απλά και μόνο ο εκπαιδευτικός να ολοκληρώσει την ύλη πετυχαίνει μόνο πρόσκαιρα αποτελέσματα, ενώ παρατηρείται μειωμένο ενδιαφέρον για την ολιστική σκέψη (Ντόγκα & Σπινθουράκη, 2002:354). Η επαφή των παιδιών με τις αρχές της επιστήμης είναι που θα ωθήσει την κατανόηση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζουν, προσπαθώντας να το ερμηνεύσουν (Seixas, 2000:24-26; Στεφανάκος, 2002:264; Κουσερή, 2015:46). Η κατάκτηση των διερευνητικών μεθόδων βρίσκεται σε συνάρτηση με την ηλικία των μαθητών, ωστόσο εξίσου σημαντική με αυτή και με τη διατύπωση των ερωτημάτων είναι η κριτική ανάγνωση και ο σχολιασμός των πηγών (Τσάφος, 2008α:83). Τελικά, όταν η ιστορική γνώση αντιμετωπίζεται με τους παραδοσιακούς όρους της αποστήθισης επιφέρει μείωση του ενδιαφέροντος, καθώς δεν βοηθά στη βαθύτερη γνώση του παρόντος, αλλά και το παρελθόν συνεχίζει να παραμένει απόμακρο (Νάκου, 2000α:224).

Αναφορικά με το ίδιο θέμα, σε άλλο σημείο των συζητήσεων οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι

> *από τη στιγμή που δεν έπρεπε να αποστηθίσουν κάτι απ' αυτό, παίρναν ένα υλικό πολύ ευχάριστο, που δεν τους ζητούσε κανένας να το μάθουν ή να τους εξετάσει, δεν το έβλεπαν όπως το μάθημα έτσι κι αλλιώς […]. Δεν το ταύτισαν με το μάθημα.*

Είναι, λοιπόν, σημαντική η μη απαίτηση για αποστήθιση στη μεταστροφή της στάσης των μαθητών. Τελικά, συνδυάζοντας τα όσα ήδη ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, οι

μαθητές έμαθαν πολύ περισσότερα, χωρίς ουσιαστικά να τους απαιτηθεί κάτι τέτοιο. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την ακόλουθη αναφορά:

> *[...] νομίζω αν το μάθημα της ιστορίας είχε αυτή την προσέγγιση, σε συνδυασμό με τη φιλοσοφία που έχει το μάθημα της φυσικής, δηλαδή αυτό που κάνουμε τώρα, τ' αποτελέσματα θα ήταν θεαματικά νομίζω. Που δεν αποστηθίζει κάτι. Θα ήταν θεαματικά. Γιατί εγώ είμαι 99% σίγουρος/ σίγουρη πως εάν τους ρωτήσω οτιδήποτε από αυτά που είπαμε, θα το θυμούνται. Είμαι σίγουρος/ σίγουρη.*

Ξεκάθαρα φαίνεται στη φράση αυτή από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας πως οι μαθητές θυμούνται τα όσα τους έχουν αναφέρει, παρόλο που δεν τους ζητήθηκε να αποστηθίσουν τίποτα. Το ίδιο υποστηρίζεται και από άλλο μέλος των εκπαιδευτικών κατά τον ίδιο διάλογο. Εκεί αναφέρονται χαρακτηριστικά:

> *Και εμένα με εντυπωσίασε αυτό που λέγαμε ότι επειδή δεν ήταν μάθημα που αποστήθιζαν κάτι, επειδή περνούσε και καιρός από το ένα μάθημα μέχρι το άλλο, στο τελευταίο μάθημα διαπίστωσα ότι θυμόντουσαν πράγματα και από τα προηγούμενα και τα συνδύαζαν με το τελευταίο. Που ήταν μεγάλο το διάστημα για κάτι που το είχες δει μία φορά. Δεν ξαναρώτησες και ήρθε στην επιφάνεια μετά από μέρες. Αυτό με εντυπωσίασε και εμένα στο τέλος, ότι είχαν μείνει αυτά και τα συνδύασαν, βγάλαν συμπεράσματα και κύλισε και πολύ πιο εύκολα το τελευταίο μάθημα.*

Αυτό που εδώ παρουσιάζεται είναι πως όχι μόνο οι μαθητές δεν ανακαλούν από τη μνήμη τους πληροφορίες με παθητικό τρόπο, όπως γίνεται στην αποστήθιση, αλλά αυτές ανακαλούνται χωρίς αυτό να τους ζητηθεί. Επιπρόσθετα, οι πληροφορίες αυτές επανέρχονται στο προσκήνιο, καθώς οι ίδιοι τις χρησιμοποιούν για να τις συνδυάσουν με τις τρέχουσες πληροφορίες και να καταλήξουν σε κάποια συμπεράσματα. Θα μπορούσαμε, έτσι, να κάνουμε λόγο για γνώσεις που τα παιδιά έχουν κατακτήσει και όχι απλά για πληροφορίες.

Τι συνιστά, όμως, μάθηση για το μάθημα της ιστορίας; Η απάντηση στο ερώτημα του τι συνιστά την ιστορική γνώση αποτελεί συνάρτηση κοινωνικών, πολιτισμικών και επιστημολογικών παραγόντων. Αυτό συνεπάγεται ότι οι εκάστοτε θεωρίες την προσεγγίζουν με τρόπους μη όμοιους μεταξύ τους, οπότε αναλόγως μεταβάλλονται και οι πραγματεύσεις της εκπαίδευσης για την ιστορία (Νάκου, 2000α:221).

Κατά την παραδοσιακή αντίληψη κυριαρχεί η άποψη της μετάδοσης ή μεταβίβασης της γνώσης, με τον εκπαιδευτικό να βρίσκεται στο επίκεντρο της όλης διαδικασίας και να έχει τη μοναδική κρίση επί του περιεχομένου, των δραστηριοτήτων και της επικοινωνίας. Βασικό της στοιχείο είναι ο δασκαλοκεντρισμός, ο μονόλογος και οι επιδείξεις από μέρους του. Η μάθηση στηρίζεται στην αναπαραγωγή και την

επανάληψη, ενώ καλλιεργείται η συγκλίνουσα σκέψη. Ειδικά για το μάθημα της ιστορίας, προωθείται η αποστήθιση από μέρους των μαθητών, στοιχείο που σημαίνει πως η εξέταση βασίζεται στην πιστή αναπαραγωγή των όσων αναφέρθηκαν, με την όποια προσπάθεια ιστορικής ερμηνείας έχει ως άξονα τις απόψεις του εκπαιδευτικού, ενώ αξιοποιείται η χρήση του ενός και μοναδικού εγχειριδίου (Κούρνιας, 1973:114-120; Μπεχλιάνης, 1988:27; Παπακωνσταντίνος, 1988:45, Κουτρουμπά, 1998:150-151). Η αντικειμενική κατοχή της γνώσης αποτελεί χαρακτηριστικό των παραδοσιακών αντιλήψεων, δημιουργώντας εμπόδια στη δόμηση και αποδοχή ιστορικών ερμηνειών που υποστηρίζουν κάτι διαφορετικό από αυτό της κύριας αφήγησης. Η ιστορία ταυτίζεται με αυτό που συνέβη πραγματικά στο παρελθόν και η ιστορική γνώση αποτελεί ένα σύνολο ιστορικών δεδομένων που συνεχώς αυξάνονται μέσα από την πρόσθεση άλλων σε αυτά. Αντιθέτως, οι σύγχρονες αντιλήψεις τοποθετούν την ιστορική γνώση σε ένα πλαίσιο ερμηνείας και συσχέτισης με την ιστορική σκέψη. Έτσι, οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας της ιστορίας αφορούν στην ακριβή μεταφορά των εξιστορήσεων που τους μεταφέρονται, ως γνήσιες γνώσεις. Η εκπαίδευση ως προς τη μελέτη του παρελθόντος που να ξεφεύγει από τις επιφανειακές προσεγγίσεις ωθώντας την κριτική ιστορική σκέψη θα πρέπει να εμπεριέχει ιστορικά τεκμήρια που θα οδηγούν στη δόμηση ιστορικών ερμηνειών. Με άλλα λόγια, η όλη προσέγγιση «*δεν είναι απλώς θέμα πληροφόρησης, αλλά εισαγωγής των παιδιών στην επιστημολογική ιδιαιτερότητα της Ιστορίας*» (Νάκου, 2000α:221-223).

Διαχωρίζεται, έτσι, η ιστορική γνώση και η ιστορική σκέψη. Έχει, όμως, σημασία η ιστορική γνώση στην προαγωγή της ιστορικής σκέψης και μπορούν τα παιδιά της ηλικίας του δημοτικού να αντιληφθούν τη σχετικότητα της γνώσης αυτής;

Η ιστορική γνώση βοηθά στην περαιτέρω εξαγωγή συμπερασμάτων, όταν η γνώση, όμως, δεν σημαίνει το να ξέρει απλά κάποιος τα γεγονότα, αποφαίνεται το Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών των ΗΠΑ επικαλούμενο έρευνα του Wineburg (1991:84; Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:36&211). Από την άλλη, ο Mattozzi (2006a:139-141) υποδεικνύει πως στην ηλικιακή ομάδα των 8-10 ετών τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν τη συμβολή της ιστορίας και της αρχαιολογίας στο σχηματισμό των παραστάσεων για τον κόσμο και τα πράγματα και να μάθουν για τη σχετικότητα της ιστορικής γνώσης.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί, αφού έγινε λόγος για κατάκτηση γνώσεων και όχι πληροφοριών, πως η σύγχρονη πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από ραγδαία αύξηση

του πληροφορικού όγκου, αλλά και της γνώσης περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη περίοδο της ανθρωπότητας, με αποτέλεσμα η εκπαίδευση να μην είναι πλέον ικανή να τη διατρέξει, ώστε να την προσφέρει στους μαθητές. Στόχος της, πλέον, αποτελεί η ανάπτυξη διανοητικών εργαλείων και στρατηγικών μάθησης που θα οδηγήσουν τον μαθητή στην κατάκτηση της γνώσης (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:29). Αυτό αποδεικνύει πως η επιθυμία για στείρα μεταφορά γνώσεων δεν μπορεί παρά να είναι ατόπημα, καθώς ούτε μπορεί να γίνει, ούσα η πληροφορία απεριόριστη και η γνώση πολυσήμαντη, ούτε έχει να προσφέρει κάτι ουσιαστικό, πέραν της συσσώρευσης πληροφοριών χωρίς δυνατότητα αξιοποίησής τους.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως οι εκπαιδευτικοί δεν στέκονται μόνο στις γνώσεις. Μετά τη διατύπωση της παραπάνω πρότασης τέθηκε η ερώτηση από τον ερευνητή εάν θεωρούν πως το σπουδαιότερο κέρδος είναι οι γνώσεις. Η απάντηση ήταν σύντομη, αλλά περιεκτική:

Και οι γνώσεις και οι δεξιότητες. Νομίζω και τα δύο είναι σημαντικά.

Ως εκ τούτου, μέσα από τη δράση, φαίνεται πως οι μαθητές βγήκαν κερδισμένοι και ως προς τις δύο αυτές παραμέτρους. Στη ζυγαριά προτίμησης μεταξύ βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης ως προς τη στόχευση της εκπαίδευσης η Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης του Εθνικού Συμβούλιο Ερευνών των ΗΠΑ απαντάει πως και τα δύο είναι εξίσου σημαντικά. Οι δύο αυτοί τομείς υποστηρίζει ο ένας τον άλλο και τελικά η ενασχόληση και με τους δύο ενδυναμώνει σε μεγαλύτερο βαθμό και τους δύο με συμπληρωματικό τρόπο (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:51).

5.4.7 Οι μαθητές αρχίζουν να αναζητούν τις αιτίες

Σε αντίθεση με την αντιμετώπιση του μαθήματος της ιστορίας από προγενέστερες προσεγγίσεις που απαιτούσαν αποστήθιση πληροφοριών, αυτό που χαρακτηρίζει την παρούσα πρόταση είναι η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών. Από την πρώτη κιόλας στιγμή άρχισαν να έχουν απορίες, οι οποίες προέκυπταν μέσα από την επαφή με το υλικό.

Γιατί τα παιδιά είχαν απορία αν υπήρχαν κι άλλα κάστρα, αν υπήρχαν άλλες πύλες και να δούνε πώς ήταν περιτοιχισμένη η πόλη,

αναφέρεται από συμμετέχοντα εκπαιδευτικό. Οι ερωτήσεις, όμως, δεν ήταν πάντα τόσο γενικές. Από την αρχική συνάντηση μεταφέρεται από συμμετέχοντα εκπαιδευτικό

φράση που διαφαίνεται ο καταιγισμός ερωτήσεων από τους μαθητές προς τις πηγές, έστω και εάν αυτές οι πρώτες ερωτήσεις δεν ήταν απόλυτα στοχευμένες στο ίδιο το υλικό και το είδος της κάθε πηγής:

Γιατί αυτό και γιατί εκείνο και πώς ήταν έτσι;.

Γενικότερα, η αφήγηση αποτέλεσε το κύριο μέσο των παραδοσιακών μεθόδων μεταφοράς της ιστορικής γνώσης στα νεότερα μέλη της κοινωνίας και μαζί μ' αυτή διαβίβασε και την παθητική στάση για το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο (Κόκκινος, 1998α:323-324). Η λύση στο πρόβλημα αυτό ήρθε μέσα από την αξιοποίηση των πηγών. Ωστόσο οι πηγές από μόνες τους δεν σημαίνει πως θα οδηγήσουν τον μαθητή στη δόμηση της ιστορικής γνώσης. Είναι σημαντικό οι μαθητές να θέτουν ερωτήματα σ' αυτές και τα ερωτήματα αυτά να πηγάζουν από τα ίδια τα παιδιά. Μάλιστα, το είδος των ερωτήσεων θα πρέπει να είναι τέτοιο που να αναδεικνύουν το βαθύτερο περιεχόμενο της κάθε πηγής και όχι απλά την επιφανειακή πληροφορία που μπορεί αυτή να παρέχει (Μαυρομάτη & Μακρίδου-Μπούσιου, 2013:6).

Ας μην ξεχνάμε, επίσης, πως η αναζήτηση των αιτίων και των αποτελεσμάτων βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τους λόγους για τους οποίους η ιστορία πήρε αυτή τη ροπή, ενώ η αιτιότητα δίνει και τη δυνατότητα αναγνώρισης των παραγόντων που ώθησαν μία δράση (Emerson Colin, 2013:42). Δεν θα πρέπει, όμως, να διαφεύγει της προσοχής μας πως αυτό δεν θεωρείτε αυτονόητο για τους μαθητές και ούτε έχει κατακτηθεί με αυτοματοποιημένους μηχανισμούς. Έτσι, μία δυσκολία που αφορά στην εξέταση του παρελθόντος από τα παιδιά είναι πως αυτά ρέπουν προς την απόδοση των αιτιών προς το πρόσφατο παρελθόν, ενώ αντίθετα, αποφεύγουν να εξετάσουν το συνολικό πλαίσιο και τις συν-εκφραζόμενες αιτίες (Reisman, 2009:46; Seixas & Morton, 2013:111). Το στοιχείο αυτό θέτει ένα ακόμη ζήτημα που χρήζει συνεξέτασης από τον εκπαιδευτικό όταν δομεί το υλικό του. Στη μελέτη μας δόθηκε σημασία προς την εξέταση, κατά το δυνατόν, του συνολικού πλαισίου μέσα από τη χρήση ποικιλίας πηγών.

5.4.8 Οι μαθητές επεκτείνουν τη συζήτηση, την αλληλεπίδραση και το θεματικό περιεχόμενο των μαθημάτων

Εξίσου σημαντική είναι η παρατήρηση πως μέσα από τις ερωτήσεις των παιδιών δημιουργείται συζήτηση που αναπτύσσεται με την ολομέλεια της τάξης. Από τις πρώτες διατυπώσεις της ερευνητικής ομάδας δεν είναι ξεκάθαρο εάν τα ερωτήματα αυτά επιστρέφουν στο υλικό ή όχι. Αυτό σημαίνει πως η διασφάλιση της ορθής

έκβασης αυτής της παραμέτρου απαιτεί σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες απόψεις της διδακτικής της ιστορίας, ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν τον τρόπο δόμησης ενός τέτοιου υλικού με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Αυτό απομακρύνει το ενδεχόμενο να εφαρμόζονται παραδοσιακές μέθοδοι προσέγγισης του παρελθόντος σε έναν τύπο εκπαιδευτικού υλικού που είναι δομημένος με ένα εντελώς διαφορετικό τρόπο, υπακούοντας στις σύγχρονες διδακτικές επιταγές, οπότε και να οδηγείται στην, μέσα από την πράξη, ακύρωση. Εδώ κρύβεται, εν μέρη, και η απάντηση στο γιατί διατηρούνται οι παραδοσιακές μέθοδοι, από τη στιγμή που υπάρχουν άλλες σύγχρονες που έχουν να προσφέρουν ουσιαστικότερα οφέλη στους μαθητές. Αναφορικά με το θέμα της ανάπτυξης συζήτησης σημειώνεται από εκπαιδευτικό ότι

> *δεν είναι το υλικό που δεν φτάνει για τις δύο ώρες, είναι ότι το ίδιο το υλικό οδηγεί στην ανάπτυξη συζήτησης.*

Η Clark σε έρευνά της σε μαθητές αναφορικά με το πώς προτιμούν να μαθαίνουν το μάθημα της ιστορίας απάντησαν, μεταξύ άλλων, πως είναι σημαντικό γι' αυτούς να χρησιμοποιούν διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενώ μία από αυτές ήταν και η ανάπτυξη συζήτησης μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιθέτως, βρίσκουν βαρετές τις ερωταπαντήσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (Clark, 2008:116). Είναι, λοιπόν, η αφήγηση παντελώς αποδιοπομπαία από τη μαθησιακή διαδικασία; Το Εθνικό Συμβούλιο ερευνών των ΗΠΑ σημειώνει πως όταν το γνωστικό αντικείμενο έχει κατακτηθεί ήδη από τους μαθητές, η διάλεξη μπορεί να είναι εξίσου αποτελεσματική, με την προϋπόθεση πως ο εκπαιδευτικός συνεχίζει να έχει καθοδηγητικό ρόλο (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:36&211).

Το άλλο ζήτημα που εδώ αναδεικνύεται αφορά στον τρόπο που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται το υλικό. Η εφαρμογή δραστηριοτήτων στη σχολική αίθουσα που βασίζονται στην αξιοποίηση πρωτογενών πηγών απαιτεί γνώση, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, των κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων (Barton & Levstik, 2003:358; VanSledright, 2004a:342; Armond Cowgill II & Waring, 2017:117). Έχει παρατηρηθεί πως υπάρχουν εκπαιδευτικοί που μπορεί να μην γνωρίζουν ή να έχουν περιορισμένες γνώσεις αναφορικά με το τι συνιστά πρωτογενή πηγή, αλλά και σχετικά με τον τρόπο που μπορεί αυτή να εισαχθεί στη μαθησιακή διαδικασία (Neumann, 2010a:489-490; Waring & Torrez, 2010:299-300; Armond Cowgill II & Waring, 2017:117). Αναφορικά με την παρούσα κατάσταση, οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της

έρευνας-δράσης ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στην αποστολή τους, δίνοντας υπόσταση στην προτεινόμενη μέθοδο. Η ίδια η δράση και οι κύκλοι συναντήσεων οδήγησαν στην επιτυχία της. Ο έμπρακτος χαρακτήρας της, η εις βάθους εξέτασης των θεμάτων και η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν βασικοί της πυλώνες. Αυτό δεν αναιρεί την αναγκαιότητα για επιμόρφωση. Αντιθέτως, την αναδεικνύει σε στοιχείο με πρωτεύοντα ρόλο. Εξάλλου η έρευνα-δράση ενέχει και επιμορφωτικό χαρακτήρα προς τους συμμετέχοντες.

Σχετικά με το ίδιο θέμα, φαίνεται πως το υλικό λειτουργεί ως αφορμή για την ανάπτυξη συζήτησης πάνω σε τομείς που ενδιαφέρουν τους ίδιους τους μαθητές.

Έχουμε πάτημα για να πάει η συζήτηση αλλού,

σημειώνεται στον κύκλο των συναντήσεων. Μάλιστα, τα παιδιά θέτουν τα ίδια τη θεματολογία με την οποία θέλουν να ασχοληθούν στα επόμενα μαθήματα, καθώς έχουν εμπειρίες από τον τοπικό πολιτισμό και παράλληλα απορίες απέναντι προς αυτές τις θεματολογίες. Από άλλο/ άλλη εκπαιδευτικό αναφέρεται χαρακτηριστικά:

> *Επίσης και σ' εμένα έκαναν τα ίδια προτάσεις γι' αυτά που ήθελαν να μάθουν. Έκαναν ερωτήσεις για πράγματα, όπως «υπάρχει ένα νησάκι εκεί κύριε/ κυρία και αυτό εκεί πέρα τι ακριβώς είναι και θέλουμε να μάθουμε…». Πήγαιναν τη συζήτηση εκεί και ρωτούσαν πράγματα που ήθελαν να μάθουν.*

Η πηγή δεν θα μπορούσε να παρέχει από μόνη της τη γνώση του παρελθόντος, αλλά αυτή σχετίζεται με τη γνώση που κατέχει αυτός που τη μελετά (Γαλάνη, 2011β:340). Είναι σημαντικό η γνώση των μαθητών που αποκτήθηκε μέσα από τα βιώματά τους να αποτελεί παράγοντα διαμόρφωσης των θεματικών ενοτήτων των μαθημάτων με τα οποία πρόκειται να ασχοληθούν. Ο συσχετισμός των βιωμάτων τους αυτών με τα ιστορικά ζητήματα επηρεάζει την ιστορική τους γνώση και ιστορική τους συνείδηση, αλλά, παράλληλα, αυξάνει το ενδιαφέρον του για ενασχόληση με το παρελθόν (Γιωτίτσας, 2004:399).

Τα ενδιαφέροντα των παιδιών έρχονται στο προσκήνιο, όπως σημειώνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, στοιχείο που αναδεικνύει και τη σπουδαιότητα του συγκεκριμένου παράγοντα. Σ' αυτό γίνεται, λοιπόν, λόγος για μία «*σε βάθος μελέτη ιστορικών ζητημάτων συμβατών με την ηλικία, την ψυχοσύνθεση και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ενώ παράλληλα να ενθαρρύνεται και η διασύνδεσή τους με το παρόν*» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2008:9). Εξάλλου, κατά τον ριζοσπαστικό κονστρουκτιβισμό η μάθηση είναι θέμα που εξαρτάται και από το ίδιο το άτομο που μαθαίνει. Το στοιχείο αυτό αναδεικνύει τον κύριο ρόλο της πρόκλησης ευκαιριών για

ενεργητική συμμετοχή των μαθητών του με μεθόδους που συνάδουν με τη σκέψη τους και που κεντρίζουν την προσοχή τους (Μαυροσκούφης, 2005:264-265). Η τοποθέτηση των μαθητών ως προς την επιλογή των θεμάτων σχετίζεται και με το πόσο παθητικά στέκονται απέναντι στη θεματολογία που τους προσφέρεται, είτε αυτή παρέχεται έτοιμη από το σχολικό εγχειρίδιο, είτε από τον εκπαιδευτικό και το υλικό που αυτός δομεί.

Άλλωστε η διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού δεν θα πρέπει να είναι ανεξάρτητη της ηλικίας και τους γνωστικού επιπέδου των μαθητών, στοιχείο που συνυπολογίζεται όταν οι ίδιοι οι μαθητές εμπλέκονται, προτείνοντας οι ίδιοι το θεματικό περιεχόμενο. Επιπλέον, δεν θα πρέπει να αμεληθεί το γενικότερο επίπεδο γνώσεων των μαθητών στην τελική απόφαση δημιουργίας του διδακτικού υλικού, που τελικά θα χρησιμοποιηθεί (Χουρδάκης, 2001:209).

Το ζήτημα της κατεύθυνσης που έχουν οι ερωτήσεις και, κατά συνέπεια, ο διάλογος που αναπτύσσεται από τους μαθητές ξεδιαλύνεται στη συνέχεια της πρώτης ήδη συζήτησης. Έτσι, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διαχώρισαν πως το υλικό όχι μόνο εμπλέκει τους μαθητές σε προβληματισμό και διάλογο, αλλά η μαθησιακή διαδικασία δεν έχει να κάνει με τη μεταφορά πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές, αλλά με προβληματισμό των ίδιων των μαθητών και εμπλοκή τους σε διαδικασίες διατύπωσης της άποψής τους και ταυτόχρονα τη δόμηση κριτικής στάσης τόσο απέναντι στα επιχειρήματα των συμμαθητών τους, όσο και στα προσφερόμενα από τις ίδιες τις πηγές. Το στοιχείο αυτό το θέτουν ως κάτι ξεχωριστό από την παραδοσιακή αντιμετώπιση του μαθήματος της ιστορίας. Εδώ αναγνωρίζεται ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας της προσέγγισης του συγκεκριμένου υλικού. Αναφέρεται, λοιπόν, στον κύκλο συναντήσεων ότι

> *υπάρχουν [στο υλικό] ερωτήσεις που ουσιαστικά εμπλέκουν τους μαθητές σε προβληματισμό και διάλογο, κάτι που δεν γίνεται συνήθως στο μάθημα της ιστορίας*

και συνεχίζουν σημειώνοντας πως

> *εκεί [στην παραδοσιακή προσέγγιση] παρουσιάζεις κάτι. Εδώ συμμετέχουν ενεργά τα παιδιά.*

Το θέμα φαίνεται να απασχολεί έντονα το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, καθώς την ίδια στιγμή κάποιοι από αυτούς θα συμφωνούν με απλές καταφατικές λέξεις ή να υπερθεματίζουν και να συμπληρώνουν λέγοντας πως

> *το μάθημα της ιστορίας, όπως λέει ο/ η Ε2, είναι κάτι που πρέπει να το κάνουμε εμείς. Δεν βγαίνει από το υλικό το ίδιο, όπως σ' αυτό το υλικό.*

Κάτι αντίστοιχο τονίζεται και σε άλλο σημείο της συζήτησης:

> *η ενεργή, πάρα πολύ, συμμετοχή των παιδιών, μέσα σ' αυτό το μάθημα. Είναι πάρα πολύ σημαντικό. Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, μ' εμάς, του υλικού, τις εικόνες που βλέπουνε.*

Στην αναφορά αυτή αξίζει να υπογραμμιστεί το στοιχείο της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, που είναι και το ζητούμενο, αλλά και με τον εκπαιδευτικό. Δηλώνεται, ακόμη, με σαφήνεια η ανταπόκριση των μαθητών στο περιεχόμενο των πηγών.

Με τα αποτελέσματα των ερευνών να υποστηρίζουν ότι ακόμη και οι μικρότεροι σε ηλικία μαθητές έχουν την ικανότητα να προχωρούν στην ανάλυση πρωτογενών πηγών και σε συνδυασμό με μία βαθμηδόν εστίαση σε αυτού του είδους τη σκέψη, καταφαίνεται ως επιτακτική η ανάγκη της ένταξής τους στο μάθημα της ιστορίας (Armond Cowgill II & Waring, 2017:117), στοιχείο που εδώ υλοποιείται.

Επιπλέον, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών είναι ένα κριτήριο που θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος της ιστορίας. Εξίσου σημαντικές είναι και άλλες παράμετροι μεταξύ των οποίων μπορούν να εντοπιστούν ζητήματα που σχετίζονται με την έκφραση των απόψεων των μαθητών, οπότε και των αρχικών τους αντιλήψεων πάνω στα διάφορα ζητήματα, αλλά και της ικανότητας να οδηγούνται οι ίδιοι σε αποφάσεις και ενέργειες για το θέμα που εξετάζουν (Καύκα, 2002:269).

Ο Shemilt θεωρεί πως η διατύπωση ερωτημάτων από την πλευρά των μαθητών κατά την εξέταση του παρελθόντος και η κατανόηση της αμφιβολίας που διατρέχει την αντιμετώπιση των τεκμηρίων επιφέρει οφέλη και σε άλλα επίπεδα, πέραν της καθαρά επιστημονικής ιστορικής σκέψης. Έως τώρα τα παιδιά μάθαιναν πως το σωστό πηγάζει από τη γνώση και το λάθος από την άγνοια (Shemilt, 1987:44-60; Νάκου, 2000α:232). Η μη παροχή, λοιπόν, έτοιμης και «σωστής»/ καθολικής γνώσης κλονίζει το δημιουργηθέν αυτό οικοδόμημα της μίας και μοναδικής έτοιμης και παρεχόμενης από το βιβλίο ή τον εκπαιδευτικό αλήθειας. Η διαφορετική άποψη παύει να θεωρείται a priori λανθασμένη, αλλά παραμένει μία διαφορετική θέση που χρήζει διερεύνησης.

5.4.9 Η σημασία του οπτικοακουστικού υλικού στον εμπλουτισμό των πηγών

Ένα από τα ζητήματα που αρκετές φορές ήρθε στο προσκήνιο από την ερευνητική ομάδα είναι αυτό του οπτικοακουστικού υλικού και την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πως το οπτικοακουστικό υλικό είναι πολύ σημαντικό στοιχείο για τη στήριξη της διδακτικής

πρότασης. Υποστήριξαν πως ο ήχος και η ζωντάνια που προσφέρει το βίντεο έλκει ιδιαίτερα τους μαθητές αυτής της ηλικίας. Αυτό σηματοδοτεί, βέβαια, τη μετάβαση σε ένα είδος υλικού που θα πρέπει να ξεφεύγει από την έντυπη μορφή και μόνο. Το παρόν υλικό, πέραν της έντυπης μορφής, με την οποία έφτανε στον κάθε μαθητή, ώστε να μπορεί να εργαστεί πάνω σε αυτό, έφτανε στον εκπαιδευτικό και σε ψηφιακή μορφή με επαυξημένες δυνατότητες. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι οι υπερσύνδεσμοι που μπορούσαν να ενσωματωθούν σε αυτό, τόσο εκ των προτέρων, όσο και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ώστε να μπορεί να γίνεται εύκολα η μεταφορά σε άλλες πηγές, που ήταν δύσκολο ή αδύνατο να μεταφερθούν στην έντυπη μορφή. Από τον πρώτο, λοιπόν, κύκλο συζητήσεων αναφέρεται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ότι

> *φυσικά είναι μία άρτια πρόταση, αλλά κάτι που εγώ έχω εντοπίσει σχετίζεται με το βιντεάκι που συνοδεύει το υλικό. Άρεσε πολύ στους μαθητές, αλλά νομίζω πως θα μπορούσε να υπάρχει περισσότερο υλικό και με άλλα βιντεάκια. Νομίζω θα τους τραβούσε περισσότερο το ενδιαφέρον. […]. Γενικότερα [η ένταξη] οπτικοακουστικού υλικού. Νομίζω θα έπρεπε να έχει περισσότερο. Νομίζω θα ήταν πιο ενδιαφέρον το υλικό, γιατί είδα πως τους τράβηξε αρκετά. Μάλιστα περίμεναν να φτάσουμε στο βιντεάκι. Αν και δεν ήξεραν τι ήταν αυτό που θα έβλεπαν, τους άρεσε αρκετά.*

Οι νέες τεχνολογίες βρίσκονται στα χέρια των εκπαιδευτικών και ένας από τους ρόλους τους είναι θα μπορούσε να είναι το να φέρουν κοντά τη μαθησιακή διαδικασία που λαμβάνει χώρα εντός της σχολικής μονάδας και αυτής που πραγματοποιείται στις ελεύθερες ώρες των παιδιών (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:291). Αποτελεί πραγματικότητα ότι στις παραδοσιακές διδακτικές διαδικασίες ο εγγραμματισμός των μαθητών στον προφορικό και γραπτό λόγο κατείχε τη μερίδα του λέοντος, εάν όχι την αποκλειστικότητα. Αντιθέτως, ο οπτικοακουστικός εγγραμματισμός δεν φαίνεται να είχε την ίδια τύχη. Ο σημερινός πολυτροπικός χαρακτήρας που έχει κυριαρχήσει στη ζωή μας έχει έρθει σε μία εντελώς διαφορετική μοίρα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α:82). Η χρήση εποπτικού υλικού ωθείται σημαντικά και από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2008:13).

Η αξιοποίηση του οπτικοακουστικού υλικού είναι που κάνει τις δραστηριότητες των μαθημάτων ενδιαφέρουσες προς τους μαθητές (Shamsideen, 2016:19; Sunder, 2018:1510), τη διδασκαλία περισσότερο αποτελεσματική (Mathew & Alidmat, 2013:91; Sunder, 2018:1510), επιφέρει ενισχυτική δράση προς τις δεξιότητες και ένα περισσότερο διαδραστικό αποτέλεσμα (Sunder, 2018:1510). Η Κουνέλη, αναλύοντας

τα οφέλη της οπτικοποίησης του παρελθόντος καταδεικνύει τον ουσιαστικό της ρόλο και όχι απλά το βοηθητικό και την ύπαρξή της με άξονα το κείμενο. Χαρακτηριστικά, σημειώνει πως «*το «οπτικό αφήγημα» μπορεί να αποτελέσει μια εναλλακτική λύση του συμβατικού και γραμμικά οργανωμένου ιστορικού αφηγήματος*» (Κουνέλη, 2006:512). Και αν η οπτικοποίηση φαίνεται να έχει οφέλη έναντι του κειμενικά οργανωμένου αφηγήματος της ιστορίας, η πραγματική οπτική επαφή με το ιστορικό αντικείμενο πόσο ωφέλιμη θα μπορούσε να είναι; Πρόκειται για ένα ερώτημα που έρχεται να υποστηρίξει αφενός την απομάκρυνση από το «μονοπώλιο» της κειμενικής προσέγγισης, αφετέρου να αναδείξει τη σπουδαιότητα της επαφής των παιδιών με τα υλικά τεκμήρια του παρελθόντος, ως άμεσα προσβάσιμα από αυτά μέσα από τον τοπικό πολιτισμό.

Το ίδιο ζήτημα τέθηκε και σε επόμενη συνάντηση. Και εκεί, από τα όσα περιγράφονται από τον/ την εκπαιδευτικό, οι μαθητές δείχνουν να ενδιαφέρονται για την παρακολούθηση βίντεο που πλαισιώνει τη διδακτική πρόταση. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη περίπτωση, γίνονται επιπλέον σχόλια που σχετίζονται με την ίδια τη φύση του βίντεο, το οποίο και ήταν παραγόμενο υλικό από μαθητές άλλης σχολικής μονάδας που είχαν ασχοληθεί με παρόμοιο θέμα. Η αντίδραση των μαθητών στην παρακολούθηση ενός βίντεο που δημιουργήθηκε από άλλους μαθητές ήταν ιδιαιτέρως θετική. Με απλά λόγια, στα παιδιά άρεσε πολύ περισσότερο κάτι που έχει δημιουργηθεί επίσης από παιδιά. Η παρατήρηση αυτή θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως ένδειξη πως τα παράγωγα των μαθητών, όπως άρθρα, ντοκιμαντέρ, βίντεο ή φωτογραφίσεις, δεν θα ήταν αρνητικό να είναι προσβάσιμα από άλλους μαθητές, ώστε να αξιοποιούνται στη δική τους μαθησιακή διαδικασία. Οι ψηφιακές πλατφόρμες έχουν τη δυνατότητα να υποστηρίξουν κάτι τέτοιο. Στο σημείο αυτό ας σημειωθεί πως ο τοπικός πολιτισμός θέτει κοινές συνιστώσες στη θεματολογία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Στη συνάντηση αναφέρθηκε ότι

> *τους άρεσε καταπληκτικά το βίντεο που τράβηξαν τα παιδιά μέσα στον ελαιώνα. Ένα απλό βίντεο μέσα στον ελαιώνα. Το τραγούδι, το άλλο, το πολυφωνικό τραγούδι ήταν λίγο διαφορετικό. Δεν τα τράβηξε τόσο πολύ. Τους άρεσε, αλλά όχι τόσο πολύ. Δεν είχε τη μουσική για να τα κεντρίσει. Αλλά το βίντεο ήταν καταπληκτικό.*

Το παραπάνω ζήτημα σχετίζεται με τη σχέση σχολείου και κοινωνίας. Αδιαμφισβήτητα, το σχολείο αποτελεί λειτουργία της κοινωνίας και τμήμα της κοινότητας εντός της οποίας υπάγεται (Βόρβη, Δανιηλίδου, & Παπαγάλου, 2016:97).

Μάλιστα, η δραστηριοποίηση των σχολείων σε ζητήματα που απασχολούν την κοινωνία μπορούν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα προς την ίδια την κοινωνία, καθιστώντας το ίδιο το σχολείο «*κύτταρο ζωής, αλληλεγγύης και πολιτισμού*» (Καρύδας, 2018:269).

5.4.10 Πλήθος και ποικιλία πηγών

Παρόμοια άποψη στηρίζεται και από άλλο/ άλλη συμμετέχοντα/ συμμετέχουσα εκπαιδευτικό κατά τον ίδιο κύκλο συνάντησης. Εκεί αναδεικνύεται και ένα άλλο θέμα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως θα πρέπει να υπάρχει εναλλαγή του είδους των πηγών μεταξύ τους. Δεν συνίσταται η μελέτη όλων των κειμενικών πηγών μαζί. Αναφέρει ο/ η εκπαιδευτικός:

> *Απλά εγώ θα ήθελα να έχει λίγο περισσότερο οπτικοακουστικό υλικό. Δηλαδή κάποιο βίντεο παραπάνω, κάποιες εικόνες παραπάνω… γιατί λίγο στα κείμενα με τις πηγές τα είδα τα παιδιά ότι άρχισαν λίγο να κουράζονται με το συνεχές διάβασμα των πηγών. Δηλαδή θα έπρεπε κάποιες εικόνες… ίσως να αλλάξει η δομή… να είναι κείμενο-εικόνα… κάπως έτσι. Να υπάρχουν εναλλαγές πιο γρήγορες. Όχι όλα τα κείμενα μαζί. Όχι όλες ο εικόνες μαζί. […]. Γιατί τα τρία τα συνεχόμενα τα κείμενα σαν να τους κούρασαν.*

Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να υπογραμμιστεί πως οι εκπαιδευτικοί δεν τάσσονται ενάντια στη χρήση των κειμενικών πηγών από μαθητές αυτής της ηλικίας, τονίζουν, ωστόσο, τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού, το οποίο και λειτουργεί βοηθητικά προς τους μαθητές, συν τοις άλλοις, από άποψη κόπωσης. Με τη συζήτηση να εκτυλίσσεται γύρω από το θέμα αυτό, τους τέθηκε το ερώτημα εάν θα πρέπει να αφαιρεθούν κάποιες κειμενικές πηγές, ώστε αφενός οι μαθητές να μην κουράζονται, αφετέρου η ανάλυση να είναι σε μεγαλύτερο βάθος. Αυτό που υποστηρίχθηκε ήταν πως

> *δεν ξέρω εάν έπρεπε να αφαιρεθεί κάποιο κείμενο, γιατί πραγματικά ήταν στοχευμένα. Ήταν ωραία τα κείμενα, αλλά να μην είναι συνεχόμενα. Να υπάρχει μια εναλλαγή. […]. Γιατί βλέποντας διάφορες πτυχές καταλήγουμε και πάλι ότι βλέπουν τα παιδιά ότι ένας ιστορικός μπορεί να αντλήσει από διάφορες πηγές δεδομένα για να μπορέσει να εκδώσει μία έρευνα, τέλος πάντων να βγάλει ένα αποτέλεσμα. Άρα θα πρέπει να υπάρχει μία πληθώρα πηγών, γι' αυτόν το λόγο, κατ' εμέ πάλι, κατά την άποψή μου, απλά να αλλάξει λίγο η δομή, η σειρά αυτών των πηγών.*

Στην αναφορά αυτή φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν με τη μείωση των κειμενικών πηγών, αλλά την εναλλαγή κειμενικών πηγών και εικόνων. Επιζητούν την πληθώρα πηγών, ώστε οι μαθητές να οδηγούνται στην εξαγωγή συμπερασμάτων, με

τον τρόπο που λειτουργεί ο ίδιος ο ιστορικός. Το στοιχείο αυτό επανέρχεται και σε άλλα σημεία των κύκλων συναντήσεων και καθώς αποτελεί σημαντική παρατήρηση θα επανέλθουμε. Το ζήτημα απασχόλησε αρκετά τους εκπαιδευτικούς και συνέχισαν την ανάλυση προβαίνοντας σε σχετικές αιτιολογήσεις. Αναφέρουν, λοιπόν:

> *Γιατί μπορεί κάτι να μην τους φανεί πολύ ενδιαφέρον, αλλά αμέσως μετά να υπάρχει κάτι που θα τους τραβήξει το ενδιαφέρον πάλι. […]. Εδώ κάποια στιγμή δεν ήθελαν να παρακολουθήσουν ούτε το κείμενο το οποίο διαβάζαμε, να το σχολιάσουνε και να πουν την άποψή τους γι' αυτό που διαβάσαμε. Παρόλο που και στο προηγούμενο είχε πιο μεγάλα κείμενα, αλλά είχε πιο πολλές εικόνες. δεν τους ενόχλησαν τα μεγάλα κείμενα γιατί είχε εικόνες. Τις εικόνες τις κοιτούσαμε, τις αναλύαμε, αλλά δεν είχαν κάτι να διαβάσουν για να κουραστούνε. Τους ήταν πιο εύκολο, ας πούμε. Γύριζαν, έψαχναν, κοιτούσαν και σχολίαζαν πιο εύκολα, γιατί κάποιος για να απαντήσει σε μία ερώτηση θα έπρεπε να ξαναδιαβάσει το κείμενο και δεν το θέλανε, δεν τους πολύ-άρεσε. Ενώ στις εικόνες αμέσως κοιτούσανε και σχολιάζανε.*

Ένα από το ουσιώδη στοιχεία που αναδεικνύονται εδώ είναι αυτό της χρήσης σημαντικού αριθμού πηγών. Σημασία δίνεται και από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στην προσέγγιση του παρελθόντος με τρόπους πέρα από αυτόν που προβάλλει τη μία και μοναδική αλήθεια. Ειδικότερα, στις μεθοδολογικές αρχές σημειώνεται συγκεκριμένα: «*να είναι ικανοί/ές να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές οπτικές και ερμηνείες για συγκεκριμένα ιστορικά ζητήματα […]*» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2008:10). Σύμφωνα με την επιτροπή υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης και τη σύσταση (2001) 15, στο άρθρο 5 αναφέρεται πως «*για τη διάδοση των ιστορικών γεγονότων και την παρουσίασή τους με σκοπό την εκμάθηση μέσω μιας κριτικής και αναλυτικής προσέγγισης, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται όσο το δυνατόν περισσότερες πηγές διδακτικού υλικού*» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001:8). Η χρήση ποικιλίας ιστορικών τεκμηρίων βρίσκεται στον αντίποδα της χρήσης του κεντρικού κειμένου του σχολικού εγχειριδίου και όχι μόνο αυτού. Ο Τσάφος (2008α:81) σχολιάζει πως το κειμενικό περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων δεν παρέχει τη γνώση στην αρχική της μορφή, αλλά αυτή είναι αναπλαισιωμένη, γι' αυτό και τάσσεται υπέρ της αξιοποίησης υλικού πέρα από αυτό.

Η μελέτη του παρελθόντος σχετίζεται με τη γλώσσα, καθώς πολλές φορές εξαρτάται και από αυτή. Αυτό σημαίνει πως ο δημιουργός ενός κειμένου μπορεί να χρησιμοποιεί λεξιλόγιο, κανόνες, τόνο ή ύφος που αφορούν στην εποχή στην οποία ζει. Από την άλλη, ο ιστορικός, ζώντας στη σύγχρονη εποχή, θα πρέπει να μάθει να «διαβάζει» τα γλωσσικά αυτά στοιχεία, ώστε να μην αποδοθεί στο αρχικό κείμενο

διαφορετικό περιεχόμενο (Pagden, 1987:1; Φουντανόπουλος, 1995:153). Και αν αυτό προκαλεί δυσκολίες στον ιστορικό, σίγουρα το πρόβλημα γίνεται περισσότερο έντονο όταν κάποιος μαθητής θα κληθεί να το υλοποιήσει. Υπό την έννοια αυτή, οι μαθητές προσεγγίζουν το ιστορικό παρελθόν μέσα από τη δική τους γλώσσα. Στην ηλικία που βρίσκονται τα παιδιά του δημοτικού σχολείου είναι δύσκολο να υιοθετηθούν και να μελετηθούν γλωσσολογικά και γλωσσικά στοιχεία παλαιότερων εποχών, οπότε και δύσκολο να εμβαθύνουν στα αυτούσια κείμενα. Στο παρόν υλικό χρησιμοποιήθηκαν κειμενικά αποσπάσματα σε γλώσσα που μπορούν να κατανοήσουν οι μαθητές, ενώ σχετικές παλαιότερες αναφορές μεταγράφονταν σε κείμενο που μπορεί να γίνει κατανοητό από αυτούς. Ακόμη, καθώς στους βασικούς στόχους είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, έγιναν μεν αναλύσεις στο περιεχόμενο των κειμένων με άξονα την κριτική τους προσέγγιση με παράλληλη αμφισβήτησή τους, αλλά η γλωσσική μελέτη έφτασε στο μέτρο που οι μαθητές μπορούσαν να ανταποκριθούν. Εξάλλου, δεν θα πρέπει να λησμονούμε πως, παρόλο που ωθούμε τους μαθητές στην υιοθέτηση των επιστημονικών πρακτικών, αυτοί εξακολουθούν να είναι παιδιά και το επίπεδο ωριμότητάς τους καθορίζει σημαντικά το βαθμό κατάκτησης των επιστημονικών επιπέδων σκέψης και ανάλυσης.

Σημαντικός αριθμός ερευνητικών δεδομένων τοποθετούν το χαμηλό γλωσσικό επίπεδο, μεταξύ άλλων, στις αιτίες που τα παιδιά έχουν κάποια δυσλειτουργία με τη διαχείριση των πηγών (Μαυροσκούφης, 2005:193). Ένας από τους τρόπους που επιλέχθηκε να ξεπεραστεί το εμπόδιο της κατανόησης της ιστορίας, εξαιτίας της γλωσσικής δυσκολίας, ήταν η απλοποίηση του κειμένου και η παραμετροποίησή του ώστε να ταιριάζει στο νοητικό επίπεδο των παιδιών. Αυτό, βέβαια, μέσα από την παράληψη πληροφοριακών στοιχείων οδήγησε στην αλλοίωση της ιστορίας (Mattozzi, 2006b:16), αλλά και ποτέ οι μαθητές δεν αποδεσμεύτηκαν από τη μία και μοναδική αλήθεια του σχολικού εγχειριδίου και την κριτική προσέγγιση του παρελθόντος. Στην παρούσα μελέτη φάνηκε πως οι κειμενικές πηγές δεν δημιουργούσαν δυσκολίες κατανόησης στους μαθητές. Παρατηρήθηκε, όμως, να τους δημιουργεί πλήξη, όταν κυριαρχούσαν αυτές.

Για τη μείωση της κούρασης και της πλήξης προτάθηκε η χρήση εικόνων και, γενικότερα, οπτικοακουστικού υλικού. Οι εικόνες φαίνεται πως δεν είναι κάτι καθόλου σπάνιο στο σύνολο της ανθρωπότητας. Οι βραχογραφίες των σπηλαίων, οι τοιχογραφίες των ανακτόρων και τα στολισμένα με αναπαραστάσεις πήλινα δημιουργήματα είναι μόνο μερικά από τα παραδείγματα κατασκευής εικόνων από τους

προγόνους μας (Haskell, 2012:13). Ως προς τις εικόνες των σχολικών εγχειριδίων σίγουρα δεν θα έπρεπε ο ρόλος τους είναι διακοσμητικός και ούτε να τοποθετούνται εκεί για αισθητικούς λόγους. Τυπικά και ουσιαστικά θα έπρεπε να έρχονται ως πρόσθετο περιεχόμενο του αφηγητικού κειμένου για την παροχή πληροφοριακού υλικού (Αζέλης, 2004:149). Ωστόσο, ο ρόλος τους δεν είναι να ολοκληρώσουν τα λεγόμενα του βασικού κειμένου. Αποτελούν ένα άλλο είδος πηγής, που μπορούν να παρέχουν άλλου είδους πληροφορίες από αυτό (Παληκίδης, 2007α:323-326; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου - Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, 2012:19). Αλλά και γενικότερα, οι όποιες επιπλέον πηγές δίνονται, δεν έχουν ως σκοπό την ενίσχυση ήδη διατυπωμένων απόψεων και την υποστήριξη του κεντρικού κειμένου. Η χρήση τους αποσκοπεί στην ερμηνεία, τη σύγκριση, τη δόμηση ερωτημάτων και τη χρησιμοποίηση της ήδη κατακτημένης γνώσης για την ολοκλήρωση μιας ερευνητικής πράξης (Τσάφος, 2008α:83). Εδώ μπορεί να σημειωθεί πως ο Kress θεωρεί τον οπτικό γραμματισμό ως κομμάτι της γενικότερης έννοιας του γραμματισμού (Kress, 2003:17; Γρόσδος, 2009:32).

Προς επίρρωση της χρήσης εικόνων ως τεκμήρια ιστορίας μπορούν να ληφθούν υπόψη οι παρακάτω θέσεις. Σε έρευνα σε μαθητές ηλικίας 14-16 ετών ο Booth κατέληξε στο συμπέρασμα πως η χρήση του οπτικού υλικού μπορεί να οδηγήσει σε επαγωγική σκέψη αναφορικά με την ιστορία (Booth, 1978:118; Νάκου, 2000α:231), ενώ κατά τον Rogers (1984:164-166; Νάκου, 2000α:231) οι οπτικές αναπαραστάσεις φαίνεται να οδήγησαν τελικά τους μαθητές στο να κατακτήσουν τη γνώση, αλλά και να εκφραστούν μέσα από τον γραπτό λόγο. Φαίνεται, έτσι, πως τα δύο είδη αυτά πηγών δεν έρχονται να στραφούν το ένα ενάντια στο άλλο, αλλά, αντιθέτως, να λειτουργήσουν συνδυαστικά, με πολλαπλά οφέλη προς τους μαθητές και την ανάπτυξη της ιστορικής τους σκέψης.

Ισχύει, λοιπόν, πως οι μαθητές θα πρέπει να εξασκηθούν σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές διαφόρων ειδών (Foster, 2001:176). Εξάλλου οι ερμηνείες στις οποίες αυτοί καταλήγουν μέσα από τη μελέτη των πηγών θα πρέπει πάντα να διασταυρώνονται και από άλλες πρωτογενείς ή δευτερογενείς πηγές, ώστε να επαληθευτούν ή όχι. Σημαντικό είναι το στοιχείο του εντοπισμού κοινών στοιχείων μεταξύ των τεκμηρίων που εξετάζουν, αλλά, ίσως, ακόμη σπουδαιότερη είναι η ανακάλυψη των σημείων που αυτά παρουσιάζουν διαφορές (Καραμανώλη, 2019:106). Επιπλέον, «*η διαδικασία δόμησης της ιστορίας με τη χρήση πρωτογενών πηγών περιλαμβάνει μία τριμερή αλληλεπίδραση μεταξύ των ερωτημάτων διερεύνησης που*

ωθούν τη μελέτη, τη λεπτομερή ανάλυση των διαθέσιμων πηγών και τη γνώση του πλαισίου των πηγών» (Seixas & Morton, 2013:42). Σχηματικά, αυτό που παρουσιάζουν οι Seixas & Morton μοιάζει με ένα τρίγωνο, που στην κάθε κορυφή τοποθετείται καθένας από τους προηγούμενους τρεις παράγοντες, οπότε και ο καθένας από αυτούς βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τους άλλους δύο. Η αποτελεσματικότητα της ιστορικής επιστήμης έγκειται στο στοιχείο αυτό, αλλά ταυτόχρονα, αποτελεί και πηγή δυσκολιών για όσους επιχειρούν να παράξουν ιστορική αφήγηση.

Εξάλλου οι πηγές μπορούν να αξιοποιηθούν σε οποιοδήποτε στάδιο της διδακτικής διαδικασίας. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εισαγωγή στο θέμα, για την ανάλυση και διασταύρωση πληροφοριών ή για τη συσχέτιση με άλλα θέματα (Μαυροσκούφης, 2005:287-303; Καραμανώλη, 2019:49). Στην παρούσα μελέτη η χρήση τους σε όλο το εύρος του διδακτικού σχεδιασμού δεν σχολιάστηκε καθόλου αρνητικά από την ερευνητική ομάδα των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, συνηγόρησαν στον τρόπο αυτό χρήσης τους, όπως ήδη διατυπώθηκε.

Επιπρόσθετα, είναι γνωστό πως μελετώντας το παρελθόν δεν μπορούμε παρά, τελικά, να αποκαλύψουμε μόνο ένα μικρό τμήμα από αυτό που τελικά πραγματικά έγινε (Καραμανώλη, 2019:44). Η προσέγγιση, λοιπόν, του παρελθόντος μέσα από ιστορικά τεκμήρια δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αντιληφθούν τη σχετικότητα αυτή της ιστορικής γνώσης, καθώς τα ίδια τα τεκμήρια που έχουν στη διάθεσή τους θέτουν αυτούς τους περιορισμούς.

5.4.11 Αναφορές για τη χρήση του οπτικοακουστικού υλικού

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές και πάλι πως η συμπερίληψη των κειμενικών πηγών στη μελέτη του παρελθόντος από μαθητές ηλικίας Στ’ τάξης του δημοτικού δεν αποτελεί πρόβλημα, αρκεί αυτές να μην αποτελούν το μοναδικό είδος πηγών. Δεν φαίνεται να προέκυψε πρόβλημα με το μέγεθός τους, αλλά με τη συμπερίληψη και άλλων ειδών. Οι μαθητές επιζητούν οπτικοακουστικό υλικό, το οποίο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλα τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας, είτε, δηλαδή, ως αφόρμηση, είτε ως πηγή, είτε ως τρόπος για να προσεγγιστεί πολύπλευρα η μελέτη του υπό εξέταση θέματος, είτε οι μαθητές να χαλαρώσουν παρακολουθώντας κάτι ευχάριστο και συνάμα προσοδοφόρο. Αυτό αποτυπώνεται σε μεγάλη συζήτηση που απασχόλησε την ερευνητική ομάδα. Εκεί αναφέρεται:

> *Επειδή είχα κάνει την ίδια παρατήρηση, συμφωνώ απολύτως με τον/ την Ε1. Και στα δικά μου τα παιδιά το έχω παρατηρήσει πολλές φορές αυτό. Θέλουν*

> *συνέχεια κάτι. Τουλάχιστον ένα ηχητικό. Ένα ηχητικό ντοκουμέντο για την παραγωγή. Ένα βιντεάκι που να δείχνει την παραγωγή. Τα δικά μου είχανε πάει και προσπαθούσαν να θυμηθούνε. Αλλά να το δούνε σε ένα βιντεάκι να θυμηθούνε πώς είναι. Δηλαδή αυτό σε συνδυασμό με το κείμενο θα τους τραβούσε πιο πολύ το ενδιαφέρον. Να δουν και κάτι, αλλά θα παρατηρούσαν και το κείμενο όμως. Ας μην ήταν καθαρά ιστορικό. Ας ήταν πολιτισμικής πληροφορίας. Λίγο να τους τραβάει. Περιμένουν κάτι. Περιμένουν ένα βιντεάκι. Ένα κάτι ανάμεσα.*

Συνεπώς, τα παιδιά επιζητούν τη συνεχή αλλαγή της εικόνας, όπως συμβαίνει με τις τεχνολογικές συσκευές που χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους. Στην αναφορά, βέβαια, αυτή προκύπτει και ένα άλλο εξίσου σημαντικό θέμα που στην περίπτωση αυτή αναφέρεται έμμεσα, αλλά σε άλλο σημείο των συζητήσεων τίθεται ρητά. Ο/ Η εκπαιδευτικός θεωρεί πως το βίντεο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αφορμή τα παιδιά να θυμηθούν έναν ιστορικό ή πολιτισμικό χώρο, τον οποίο έχουν ήδη επισκεφτεί. Αυτό που περιγράφεται είναι η χρήση του βίντεο όχι ως βασικός τρόπος επαφής με τον υπό μελέτη χώρο ή τόπο, αλλά ως μέσο οι μαθητές να επαναφέρουν στη μνήμη τους στοιχεία από παρελθοντική τους επίσκεψη. Αυτό σημαίνει πως το οπτικοακουστικό υλικό μπορεί να μην είναι αυστηρά μία ιστορική πηγή προς ανάλυση, με την απαρέγκλιτη έννοια του όρου. Δεν συνεπάγεται, όμως, να έχει διακοσμητικό ρόλο. Λειτουργεί δίνοντας πληροφορίες για την περίοδο που οι μαθητές μελετούν, ώστε να μπορούν να μεταφερθούν ευκολότερα στην εποχή αυτή και να κατανοήσουν τα δεδομένα της. Έτσι, τίθεται στο προσκήνιο η σπουδαιότητα που διαδραματίζει ο τόπος και ο τοπικός πολιτισμός, που προσφέρει πληθώρα αφορμών για ενασχόληση με την ιστορία και τη μελέτη του παρελθόντος. Η βιωματική επαφή με τον τόπο και τους ιστορικούς ή πολιτισμικούς χώρους κατέχει βασικό ρόλο κατά τη μαθησιακή διαδικασία και η χρήση βίντεο μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά προς τον βιωματικό αυτό χαρακτήρα. Και το θέμα αυτό, απασχόλησε ουσιαστικά την ερευνητική ομάδα.

Ο κατακλυσμός με εικόνες και η ακόλουθη πρόκληση του ενδιαφέροντος, ως χαρακτηριστικό της σύγχρονης εποχής, δημιουργεί σημαντικά αναχώματα στη διδασκαλία της ιστορίας, υποστηρίζει η Σακκά (2007:131). Από την άλλη, η χρήση των οπτικοακουστικών μέσων είναι μία περίπτωση μέσων που μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός σήμερα, μαζί με την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων, για να ανταποκριθεί σε λειτουργίες που επιτάσσει η εποχή του και όχι σε αυτές που πηγάζουν από παραδοσιακές αντιλήψεις, δομώντας νέα περιβάλλοντα μάθησης. Τα οπτικοακουστικά μέσα συντείνουν στη δόμηση μίας διδασκαλίας, όπου η γνώση

κατακτιέται με λιγότερο κόπο, αλλά και σε μεγαλύτερο εύρος (Nicolaou, Matsiola, & Kalliris, 2019:2; Νικολάου, Ποδάρα & Καρυπίδου, 2021:296-297). Η απαίτηση αυτή που ανακύπτει από τα παιδιά για συμπερίληψη των πολυμεσικών εφαρμογών στη μαθησιακή διαδικασία δεν είναι καθόλου τυχαία. Τα παιδιά που γεννήθηκαν μετά το 1995 κατονομάζονται ως Γενιά Z (Generation Z) και θεωρούνται πως από την αρχή της ζωής τους βρίσκονται στην ψηφιακή εποχή (Twenge, 2017; Seemiller & Gace, 2019:9; Νικολάου, Ποδάρα & Καρυπίδου, 2021:297-301). Η πολυμεσικότητα χαρακτηρίζει τη γενιά αυτή. Η αντίληψη των όσων τους περιβάλλουν συντελείται μέσα από την αξιοποίηση κειμένου, εικόνων, ήχου και βίντεο. Αυτό οδηγεί σε απαιτήσεις από μέρους του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να εκφράζεται και να μεταφέρει τα νοήματα μέσα από το σύστημα αυτό που τα παιδιά καταλαβαίνουν (Νικολάου, Ποδάρα & Καρυπίδου, 2021:297-301). Είναι, μάλλον, αυτό που ήδη αναφέρθηκε από την ερευνητική ομάδα ότι η παρακολούθηση κάποιου βίντεο ή τραγουδιού μεταξύ των άλλων δραστηριοτήτων των μαθητών τούς χαλαρώνει και τούς ξεκουράζει.

Στο παραπάνω απόσπασμα γίνεται, όμως, λόγος και για τη συμπερίληψη των υλικών καταλοίπων και, μάλιστα, τη συνδυαστική χρήση οπτικοακουστικού υλικού και επισκέψεων σε μουσειακούς και ιστορικούς χώρους. Σίγουρα τα υλικά κατάλοιπα κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μικρών παιδιών, ακόμη και μεγαλύτερων ανθρώπων, που δεν έχουν ιδιαίτερα καλή σχέση με την ιστορία, όταν μπορούν να έρθουν σε επαφή μαζί τους. Ο λόγος εντοπίζεται στο ότι είναι παρατηρήσιμα από τις αισθήσεις τους (Lowenthal, 1985:245; Νάκου, 2004:167). Πέραν του ότι η χρήση τους θα αυξήσει το ενδιαφέρον των παιδιών, φαίνεται εδώ πως ο τόπος διατελεί σημαντικό ρόλο προς αυτό. Τα υλικά κατάλοιπα όχι μόνο βρίσκονται σε ένα χωρικό εύρος που μπορούν εύκολα να έρθουν σε επαφή τα παιδιά, αλλά και ο τοπικός τους χαρακτήρας αποδίδει μία μεγαλύτερη συναισθηματική σχέση μαζί τους, ένα οικείο χαρακτηριστικό, που αυξάνει τις πιθανότητες να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους και τελικά να αποκτήσουν μία καλή σχέση με την ιστορία.

Η σχέση των μουσείων με την ψηφιακή τεχνολογία γίνεται ολοένα και περισσότερο στενή αξιοποιώντας τις δυνατότητες των πολυμεσικών εφαρμογών, αφού δραστηριοποιούνται προς την κατεύθυνση που επιτάσσει η εποχή, η οποία και αποκτά συνεχώς περισσότερα ψηφιακά στοιχεία (Βαφειάδου, 2015:249). Στη συγκεκριμένη, όμως, περίπτωση γίνεται λόγος για έναν άλλο τρόπο χρήσης της τεχνολογίας και σχετίζεται με τον τρόπο δόμησης της διδακτικής επίσκεψης και τις ενέργειες πριν και μετά από αυτή. Εμμέσως πλην σαφώς, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την οργανωμένη

επίσκεψη σε μουσειακούς και ιστορικούς χώρος και την καταγραφή στοιχείων από την επίσκεψη αυτή, ώστε να αξιοποιηθούν στη σχολική τάξη. Μπορεί, λοιπόν, μία επίσκεψη να μην διαρκεί παρά κάποια λεπτά ή ώρες, αλλά όχι παραπάνω, αλλά να συνδέεται με την προϋπάρχουσα γνώση του επισκέπτη (Rennie & Johnston, 2004:S13). Σαφώς, όμως, ο περιορισμένος αυτός χρόνος καλό θα ήταν να συνδέεται και από επιπλέον δράσεις, ώστε να αποτελεί μία ολοκληρωμένη διαδικασία. Αυτό σημαίνει πως τα μουσεία μπορούν να ασκήσουν επίδραση στον τρόπο που ο επισκέπτης τους μαθαίνει (Falk, Moussouri, & Coulson, 1998:116). Γενικότερα, οι εκδρομές παρακινούν τους μαθητές προς τη σύνδεση της γνώσης που έλαβαν στη σχολική τάξη και αυτή κατά την εξόρμησή τους, προάγουν τη μάθηση, αλλά και τις στρατηγικές σκέψης των μαθητών. Ωστόσο, μία καλά προετοιμασμένη εκπαιδευτική εκδρομή προϋποθέτει ανάληψη δράσης και από μέρους του εκπαιδευτικού, ο οποίος και θα πρέπει να έχει προβεί σε προπαρασκευαστικές ενέργειες (Behrent & Franklin, 2014:242; Lee, Stern, & Powell, 2020:1).

Οι εκδρομές συνήθως δεν αξιοποιούνται για την ενίσχυση των αυθεντικών εμπειριών των μαθητών, παρόλο που εκεί ακριβώς βρίσκεται το κλειδί για την επίτευξη σημαντικών στόχων της εκπαίδευσης (Stoddard, 2009:413). Ωστόσο, μπορούν να αποτελέσουν ευκαιρία για αυθεντική μάθηση. Κατά τους Shaffer & Resnick αυτή περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως το να έχει νόημα για το μαθητή, να σχετίζεται με την πραγματική ζωή, παρέχει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί η επιστημονική σκέψη αλλά και που τα μέσα αξιολόγησης τελικά αξιολογούν τη μαθησιακή διαδικασία (Shaffer & Resnick, 1999:195).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως οι αναμνήσεις και η μάθηση από τις μουσειακές επισκέψεις μπορούν να εντοπιστούν και μετά από χρόνια, όπως αποδείχθηκε σε έρευνα των Falk & Dierking σε ένα δείγμα από 128 άτομα ηλικιακών ομάδων 9-10 ετών, 13-14 ετών και ενήλικες άνω των 20 ετών (Falk & Dierking, 1997:217). Αλλά και οι Fivush, Hudson & Nelson υποστηρίζουν πως η μάθηση που λαμβάνει χώρα σε καταστάσεις της πραγματικότητας έχει σημασία, καθώς από τη μελέτη τους, που πραγματοποιήθηκε στη σχολική τάξη και σε μουσεία σε 18 παιδιά ηλικίας 5,5 – 8 ετών, παρατηρήθηκε πως αυτά μπορούν να ανακαλέσουν πληροφορίες από συγκεκριμένα τέτοια επεισόδια σε επισκέψεις μουσείων (Fivush, Hudson, & Nelson, 1984:307-315). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η μάθηση που συντελείται εντός της τάξης βρίσκεται σε συσχέτιση

με άτυπες μορφές μάθησης και έχει σημασία ο τρόπος που οι δύο αυτοί παράγοντες συνδυάζονται και αξιοποιούνται από τον εκπαιδευτικό.

Όσον αφορά στο πρόβλημα της ύπαρξης λιγότερου οπτικοακουστικού υλικού στη διδακτική πρόταση, κάποιος από τους/ τις εκπαιδευτικούς το εμπλούτισε με εικόνες που ο ίδιος/ η ίδια επέλεξε, προσπερνώντας την προαναφερθείσα δυσκολία. Αυτό που έθεσε ο/ η εκπαιδευτικός στη συζήτηση της ερευνητικής ομάδας ήταν το εξής:

> *Δεν είναι ανάγκη να δίνουμε τόσο μεγάλη βαρύτητα σε αυτά που διαβάζουμε. Εγώ εμπλούτισα αυτό εδώ το μάθημα με διάφορες εικόνες, ακόμα και με του Μουσείου Ελιάς, που, πίστεψέ με, θα ήταν πολύ διαφορετικά τα πράγματα, εάν μπορούσαμε να πάμε εκεί. Και μου είπαν τα παιδιά «Μα γιατί δεν μπορούμε να πάμε»; […]. Παρόλα αυτά θεωρώ ότι μπορούμε κι εμείς από μόνοι μας να εμπλουτίσουμε με βιντεάκια, με εικόνες, να το κάνουμε πιο παραστατικό το μάθημα, γιατί η μελέτη, κακά τα ψέματα, μόνο πηγών, δεν είναι μόνο πηγές εδώ, κάπου κουράζει.*

Μάλιστα, τα ίδια τα παιδιά επιζητούν τον ενεργητικό και βιωματικό χαρακτήρα της μάθησης. Παρόμοια ήταν η τακτική και άλλου συναδέλφου, αναφέροντας ότι

> *απλά ξεφύγαμε λίγο και βάλαμε έως και τραγούδια από το νότο της Ιταλίας, από τα ελληνόφωνο χωριά*.

Δεν είναι η πρώτη φορά που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εμπλουτίσουν το υλικό που επίσημα φτάνει στα χέρια τους, όπως και δεν αποτελεί ασυνήθιστη τακτική η διδασκαλία να βασίζεται μόνο στα όσα έχει να προσφέρει το, πολλές φορές απαρχαιωμένο, περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου. Έτσι, φαίνεται πως δεν είναι καθόλου σπάνιο το φαινόμενο η θεματολογία του ιστορικού μαθήματος να πηγάζει από το σχολικό εγχειρίδιο και η παρουσίαση των ιστορικών αυτών γεγονότων, οπότε και τα όσα αναπαράγονται, να είναι ασήμαντα για τα παιδιά και να λειτουργούν με τρόπο που αφαιρούν τους λόγους για να παράξουν σκέψη και φαντασία, ενώ παράλληλα φορτώνουν, έστω και για σύντομο διάστημα, τη μνήμη τους, μέσα από τις απαιτήσεις για αποστήθιση (Καραμανώλη, 2019:44).

Ο Παπακωνσταντίνου (1988:42) το 1988 θέτει το ερώτημα του κατά πόσο η διδασκαλία ανατροφοδοτείται από την ιστορική έρευνα στην Ελλάδα και, αν αυτό συμβαίνει, με τι ρυθμούς γίνεται και γιατί. Το ίδιο ερώτημα μπορεί να φαντάζει ότι ανήκει σε αντιλήψεις μιας περασμένης εποχής, αλλά, όπως φαίνεται, εξακολουθεί να είναι σύγχρονο, καθώς η πράξη δεν δείχνει να συμφωνεί με τις απαιτήσεις της σύγχρονης ακαδημαϊκής κοινότητας για το αντικείμενο αυτό.

Το όλο ζήτημα βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την αξιοποίηση μόνο του περιεχομένου που προτάσσεται από το επίσημο βιβλίο. Η μοναδικότητα του σχολικού

εγχειριδίου εκπορεύεται από τον τρόπο λειτουργίας του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και το χαρακτηριστικό της διεξοδικής και λεπτομερούς παράθεσης των θεμάτων διδασκαλίας. Η μοναδικότητα αυτή δημιουργεί και τον περιορισμό στη μία αφήγηση, που αφορά σε εθνικά επικεντρωμένες στοχεύσεις (Αβδελά, 2007:22-23). Μάλιστα, αυτά αποτελούν πραγματικότητα παρόλο που πρόταση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών είναι τα σχολικά εγχειρίδια να μην αποτελούν το κυρίαρχο μέσο διδασκαλίας και να «*πάψουν να αποτελούν στην πράξη κανονιστικά, περίκλειστα και αυτάρκη σώματα γνώσεων*» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2008:12-13). Συνεπώς, εάν επιθυμούμε να απαγκιστρωθούμε από την κυριαρχία του σχολικού εγχειριδίου ως μέσο διδασκαλίας, σημαίνει πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να εμπλουτίζουν το υλικό ή να δημιουργούν δικό τους. Στην περίπτωσή μας φαίνεται πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν πολύ καλά ως προς το στοιχείο αυτό, καθώς διαφοροποίησαν και προσάρμοσαν το υλικό στις απαιτήσεις και δυνατότητες του τμήματός τους. Πέραν αυτού, από τη στιγμή που το σχολικό εγχειρίδιο παύει να αντιμετωπίζεται ως μία αποθήκη πληροφοριών και ως ένας απόλυτος οδηγός για τη διδασκαλία, σημαίνει πως οι ίδιοι οι μαθητές και τα ενδιαφέροντά τους είναι που θα καθορίσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τη θεματολογία με την οποία πρόκειται να ασχοληθούν, οπότε και πάλι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δομήσουν μία διδακτική πρόταση που να ανταποκρίνεται τόσο στις επιθυμίες τους όσο και να ακολουθεί τις επιταγές της ιστορίας και της διδακτικής της στη σύγχρονη εκδοχή τους.

Επιπρόσθετα, δεν θα πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός, όπως αυτό αναδεικνύεται από τον Γατσωτή, ότι η εισαγωγή των πηγών στο μάθημα της ιστορίας σημαίνει πως αποτελούν αποτέλεσμα προτίμησης κάποιου. Με άλλα λόγια, για φτάσουν να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές θα τύχουν κάποιας επιλογής από το σύνολο του προσφερόμενου υλικού, ίσως περιορισμού ή αφαίρεσης κάποιων σημείων ή και αλλαγών κάποιων άλλων (Γατσωτής, 2004α:135). Η χρήση, λοιπόν, του ενός και μοναδικού εγχειριδίου λειτουργεί με αυξητικό τρόπο προς τους περιορισμούς του παραπάνω προβληματισμού. Από την άλλη, η αξιοποίηση του τοπικού πολιτισμού αποτελεί μία τεράστια δεξαμενή θεμάτων και τεκμηρίων, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες και να αποκτήσουν ιστορικές γνώσεις, όπως ήδη αποδείχθηκε από την παρούσα έρευνα.

Σχετικά με τα τεκμήρια με τα οποία θα φέρουμε σε επαφή τους μαθητές και την επιλογή τους καλό είναι να σημειωθεί πως είναι σημαντική η μέριμνα από την πλευρά

του εκπαιδευτικού, καθώς αυτοί θα κληθούν να παράγουν συμπεράσματα με γενικευτικό χαρακτήρα μέσα από συγκεκριμένες και ιδιαίτερες συνθήκες (Cooper, 1995:27; Ιερεμιάδου, 2008:40). Εδώ τοποθετείται για μία ακόμη φορά το ζήτημα της ενημέρωσης στα σύγχρονα θέματα που απασχολούν την ιστορία και τη διδακτική της.

Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω, μέλος της ερευνητικής ομάδας αναφέρει στα τελευταία στάδια των κύκλων συζητήσεων:

> *Και ουσιαστικά είναι η εποχή του ήχου και της εικόνας, ας μη γελιόμαστε. Το βιβλίο, σαν βιβλίο, με τον τρόπο που διδάσκεται, δεν τραβάει την προσοχή των παιδιών, κουράζει τα παιδιά. Αυτά έχουν μάθει σε μία οθόνη. Αν δεν ακολουθείται ήχος και εικόνα στη μάθησή τους δυστυχώς χάνουν το ενδιαφέρον τους.*

Τοποθετείται έτσι η αναγκαιότητα εναρμόνησης των «διδακτικών εγχειριδίων», ή ακόμη καλύτερα του διδακτικού υλικού, στις απαιτήσεις της εποχής και τις απαιτήσεις των μαθητών που απορρέουν από την ίδια την εποχή και την εξέλιξη που συντελείται στα τεχνολογικά μέσα και επηρεάζει την καθημερινότητα των παιδιών.

Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ιστορία ξεφεύγοντας από αυτό που το σχολικό βιβλίο υπαγορεύει. Πολλοί περιορίζονται στη διδασκαλία του περιεχομένου του, η ποιότητα του οποίου καθορίζει και αυτό στο οποίο θα εξεταστούν τελικά, γιατί αυτός καταλήγει να είναι ο άξονας που κινείται η διδασκαλία του παρελθόντος υπό αυτές τις συνθήκες (Loewen, 2005:1). Στη συγκεκριμένη μελέτη εφαρμόζεται ο εμπλουτισμός του προτεινόμενου υλικού από την ερευνητική ομάδα συνολικά, αλλά και από τον καθένα ξεχωριστά.

Από την άλλη, υπάρχουν έρευνες, ελληνικές και διεθνείς, που υποστηρίζουν πως η τεχνολογία μπορεί να λειτουργήσει θετικά ως προς την πρόκληση ενδιαφέροντος στο σχολείο. Για παράδειγμα, σε έρευνα των Μπράνου & Γεωργιάδου σε 14 μαθητές της Στ’ τάξης δημοτικού σχολείου της Θεσσαλονίκης, τους γονείς τους και 5 εκπαιδευτικούς διαπιστώθηκε πως η αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσω κατά τη μαθησιακή διαδικασία συνεισφέρει ως προς τα ζητούμενα των μαθημάτων. Χωρίς να απουσιάζουν οι ανησυχίες, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στη χρήση διαδραστικών βιβλίων οφέλη (Μπράνος & Γεωργιάδου, 2014:7-8). Μία άλλη περίπτωση χρήσης της τεχνολογίας είναι μέσω της επαυξημένης πραγματικότητας. Κατά τους Azuma, Baillot, Behinger, Feiner, Julier & MacIntyre αυτή ορίζεται ως «*ένα σύστημα […] που συμπληρώνει τον κόσμο και εικονικά (δημιουργημένα από υπολογιστή) αντικείμενα που φαίνεται να υπάρχουν στον ίδιο χώρο με τον πραγματικό κόσμο*» (Azuma, et al., 2001:34). Στοιχεία δείχνουν πως η επαυξημένη πραγματικότητα μπορεί να ενισχύσει

την εμπειρία των χρηστών που έρχονται σε επαφή με ιστορικά και πολιτισμικά στοιχεία ενός τόπου, παρέχοντας την ευκαιρία να συμπεριληφθούν έννοιες που παραδοσιακά δεν εντάσσονταν στο πλαίσιο μελέτης, ενώ παράλληλα λειτουργεί ενισχυτικά προς τις ομάδες εκείνες που η οπτική τους δεν εκπροσωπούνταν επάξια στις επικρατούσες ιστορικές ερμηνείες (Amakawa & Westin, 2018:327). Οι Κουτρουμάνος & Μπουντέκας στηριζόμενοι σε πρόσφατες μελέτες θεωρούν πως η επαυξημένη πραγματικότητα λειτουργεί υποστηρικτικά προς τη μαθησιακή διαδικασία, προσφέροντας επιπλέον οφέλη ακόμη και σε σύγκριση με τη χρήση των Τ.Π.Ε. (Κουτρουμάνος & Μπουντέκας, 2020:64). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ακόμη και σε συνδυασμό με το σχολικό εγχειρίδιο, με την όλη προσπάθεια να αποβαίνει ενισχυτική προς τους μαθητές, καταλήγει ο Μαργαρίτης σε έρευνά του σε 10 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μαργαρίτης, 2020:10). Τα βιβλία επαυξημένης πραγματικότητας συνεχίζουν να παραμένουν έντυπα, ωστόσο το περιεχόμενό τους εμπλουτίζεται ψηφιακά, με την πρόσβαση να καθίσταται εφικτή μέσω κινητών συσκευών, οπότε και επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση με τον χρήστη (Βούλγαρη, Μάνεσης, & Κουτρουμάνος, 2021). Στόχος μας, όμως, δεν θα πρέπει να είναι η ενίσχυση της μοναδικότητας του σχολικού εγχειριδίου ως μοναδικής πηγής επαφής με την ιστορία. Οι παραπάνω αναφορές σκοπό έχουν να αναδείξουν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα εμπλουτισμού των ιστορικών τεκμηρίων, που τελικά θα φτάσουν στα χέρια των μαθητών τους, και με τρόπους περισσότερο αρεστούς στους μαθητές, αλλά εξίσου αποτελεσματικούς ως προς τη μεθοδολογική προσέγγιση της ιστορικής επιστήμης. Στην παρούσα εργασία δεν χρησιμοποιήθηκαν μέσα επαυξημένης πραγματικότητας, καθώς δεν αποτελούσαν αντικείμενο μελέτης της. Η χρήση τους, όμως, σε συνδυασμό με την προτεινόμενη προσέγγιση αποτελεί ένα ερώτημα που χρήζει διερεύνησης.

5.4.12 Αναπροσαρμογή του υλικού από εκπαιδευτικούς και μαθητές

Η δυνατότητα της αναπροσαρμογής του υλικού ήταν ένα από τα πρώτα αιτήματα που έθεσαν οι εκπαιδευτικοί. Στην πρώτη συνάντηση αναφέρθηκε χαρακτηριστικά πως

> *για μένα δεν είναι κάτι που λείπει και πρέπει να προστεθεί στο υλικό, απλά νομίζω θα ήταν καλό να γίνει μια αναπροσαρμογή.*

Με άλλα λόγια, συμφωνούν με το περιεχόμενο του υλικού, αλλά είχαν διαφωνίες ως προς τον τρόπο δόμησής του. Στην ίδια συνάντηση, άλλος εκπαιδευτικός λειτούργησε με εντελώς διαφορετικό τρόπο επεκτείνοντας τη βασική θεματολογία και σε άλλα

θέματα που οι μαθητές ενδιαφέρονταν και που ο εκπαιδευτικός θεώρησε πως πρέπει να γίνει. «*Εγώ*», αναφέρει,

> *το συνέχισα δηλαδή και σε άλλη ώρα, παρουσιάζοντας και τις άλλες πύλες και άλλα στοιχεία της Κέρκυρας, γύρω από αυτή τη θεματική. Και το έκανα και την επόμενη μέρα.*

Γίνεται, λοιπόν, επέκταση του χρόνου που απαιτούνταν για την ολοκλήρωση της διδακτικής πρότασης και για άλλη μία ώρα, ωστόσο αυτό δεν προκάλεσε την αρνητική αντίδραση των παιδιών. Αντιθέτως, τα ίδια τα παιδιά ζητούσαν από μόνα τους τη συνέχιση της διδακτικής πρότασης, στοιχείο που έρχεται σε αντίθεση με την επικρατούσα άποψη των μαθητών για το μάθημα της ιστορίας. Η ίδια τακτική περιγράφεται και για άλλα σημεία της διδακτικής πρότασης. Όταν σε κάποιο σημείο γίνεται αναφορά σε μνημεία UNESCO, που στο υλικό υπάρχει σχετικός χάρτης, αλλά όχι φωτογραφική αναπαράσταση για το καθένα, ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει πως

> *εμείς βάλαμε και φωτογραφίες του καθενός από αυτά,*

εμπλουτίζοντάς το με τον τρόπο που αυτός κρίνει απαραίτητο. Φαίνεται πως η πρακτική αυτή δεν είναι άγνωστη στον τρόπο που λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί κατά την καθημερινότητα της σχολικής τάξης, αφού οι ίδιοι τροποποιούν τα όσα το σχολικό εγχειρίδιο προτείνει. Το αναφέρουν ρητά στο εξής απόσπασμα της συζήτησής τους:

> *αυτός ο τρόπος δεν διέφερε πολύ από τον τρόπο που αυτός κάνει το μάθημα, γιατί κι εγώ δουλεύω με πολύ διαφορετικό τρόπο από αυτόν του βιβλίου, με οπτικοακουστικό υλικό, στο μάθημα της ιστορίας.*

Η ίδια πρακτική παρατηρήθηκε και σε άλλους κύκλους μαθημάτων, οπότε το ίδιο θέμα τέθηκε και σε διαφορετικές συζητήσεις:

> *Όσον αφορά τώρα στο συγκεκριμένο το δικό μας μάθημα ήταν πιο βατό από το προηγούμενο. Όχι ότι το άλλο δεν ήταν βατό, αλλά μας ξέφυγε στη ζωντανή ροή της τάξης όταν μπλέξαμε πάρα πολύ τους Βενετούς… εδώ το μάθημα ακούμπησε πάρα πάρα πολύ τα παιδιά, γιατί όπως είπε και πολύ σωστά ο/ η Ε1 προηγουμένως, το σχολείο μας είναι μέσα σε έναν ελαιώνα, τα παιδιά μού ανέφεραν και εμένα Ε1 ότι σε προηγούμενη τάξη είχαν πάει και είχαν δει μία πάρα πολύ παλιά ελιά που είναι πάνω από 1.000 χρόνια και, βέβαια, περιμένοντας αυτό γιατί το είχα οργανώσει, τους έβαλα φωτογραφίες εκτός του μαθήματος, που αφορούσαν τη Στρογγυλή με την πιο αρχαία ελιά του κόσμου, έτσι μου το έβγαλε στο διαδίκτυο, και το παρουσιάσαμε και κάναμε κι εκεί μία συζήτηση. Τα παιδιά μάθανε πολλά.*

Τελικά, φαίνεται πως το υλικό δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να τροποποιήσει το ίδιο το υλικό, ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες του τόπου, αλλά και των μαθητών.

Αποτελεί γεγονός πως «*οι μαθητές μπορούν να πάρουν διαφορετικούς δρόμους προς τον ίδιο προορισμό*» (Tomlinson, 1999:12), ήτοι να κατακτήσουν το διδακτικό στόχο ο καθένας μέσα από τον δικό του τρόπο. Αυτό σημαίνει πως ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να βρίσκεται σε θέση να τροποποιεί κατάλληλα τη διδακτική διαδικασία, ώστε να μπορεί να βοηθηθεί τα μέγιστα ο κάθε μαθητής, αποφεύγοντας το φαινόμενο να επωφελούνται μόνο αυτοί που μπορούν να ανταποκρίνονται στον τρόπο σκέψης του εκπαιδευτικού. Απαιτείται, λοιπόν, από μέρους του να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του και να την προσαρμόζει στις απαιτήσεις της σύνθεσης της κάθε τάξης. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται στις διαφορές που μπορούν να εντοπιστούν στους μαθητές σε κάθε μαθησιακό περιβάλλον (Valiandes, 2015:17) και δεν συνάδει με τις μεθόδους δασκαλοκεντρισμού (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020:12-13). Δύο βασικά στοιχεία για την επίτευξή της είναι η γνώση του αντικειμένου, αλλά και των ίδιων των μαθητών, τόσο στο επίπεδο των χαρακτηριστικών τους, όσο και των αναγκών τους (Valiandes, 2015:17). Στην παρούσα μελέτη οι εκπαιδευτικοί προέβησαν στις αλλαγές που αυτοί έκριναν, ώστε το υλικό να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των μαθητών, στην πρότερη γνώση τους ή και στα ειδικά δεδομένα της σχολικής μονάδας. Ακόμη, ας έχουμε στην άκρη του μυαλού μας πως η ιστορική σκέψη και η κριτική ικανότητα βρίσκονται σε συνάρτηση με το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή, όπως και με τον τόπο, το φύλο και την ηλικία (Χουρδάκης, 2001:180) και με άξονα τις ιδιαιτερότητες αυτές ο κάθε διδάσκων, στηριζόμενος στην εκπαίδευσή του, θα πρέπει να μπορεί να προσαρμόζει το υλικό και την προσέγγιση στις ανάγκες του μαθητικού του δυναμικού, για να πετύχει γι’ αυτούς το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Αναφορικά με το ζήτημα της προσαρμογής του υλικού, η όλη διαδικασία της έρευνας-δράσης αποτελεί μία προσπάθεια για αλλαγή και βελτίωση. Αυτό που οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να τροποποιήσουν ήταν το υλικό που τους δόθηκε, οπότε και η πράξη τους αποτελεί επιβεβαίωση μιας επιτυχούς δράσης. Αλλά η έρευνα-δράση αλλάζει και τους ίδιους, λειτουργώντας επιμορφωτικά. Στην περίπτωσή μας οι ίδιοι κατανόησαν πως η κριτική αντιμετώπιση του παρεχόμενου υλικού όχι μόνο δεν είναι κατακριτέα, αλλά αποτελεί επιδίωξη. Λειτούργησαν με τρόπο υποστηρικτικό προς το σύνολο της ομάδας, εξέφρασαν την άποψή τους, αλλά και δέχθηκαν τη διαφορετική θέαση του θέματος από άλλους. Η προσαρμοστικότητα αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία κινούνταν οι συζητήσεις, αλλάζοντας ριζικά την παραδοσιακή αντιμετώπιση των

μαθημάτων της ιστορίας με το σταθερό και «μη παραμετροποιήσιμο» βασικό κείμενο των σχολικών εγχειριδίων.

Το υλικό δεν είναι μόνο εύκολα τροποποιήσιμο ως προς τον εμπλουτισμό σε οπτικοακουστικό ή άλλο υλικό, αλλά μπορεί να αποτελέσει τη βάση και για επέκταση σε άλλη θεματολογία, σχετική με την προτεινόμενη. Η πρακτική αυτή υιοθετήθηκε αρκετές φορές κατά τη διάρκεια υλοποίησης της δράσης.

> *Και βέβαια όλο αυτό ήταν μια αφορμή. Σε μερικές φάσεις ξεφύγαμε και από αυτό και τα παιδιά οδήγησαν τη συζήτηση ακόμα και κάπου αλλού,*

αναφέρεται στην έναρξη του κύκλου συναντήσεων. Αυτό δείχνει το ενδιαφέρον των παιδιών, αλλά και την ικανότητά τους να συζητούν για το θέμα αυτοβούλως, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να οδηγηθούν στην κατάκτηση ουσιαστικότερων δεξιοτήτων. Ακόμη, συνδράμουν τα ίδια στα όσα μαθαίνουν, ή τουλάχιστον μπορούν να εκφράζουν την επιθυμία για το τι ακόμη θα ήθελαν να μάθουν. Το βασικό στοιχείο είναι πως τα παιδιά επεκτείνουν τις αναζητήσεις τους και σε άλλα θέματα που τους ενδιαφέρουν. Το δοθέν υλικό αποτελεί την αφορμή για καινούριες ευκαιρίες μάθησης. Οι εμπειρίες και η πρότερη γνώση των μαθητών, που αποτελούν την εκάστοτε τάξη, συνθέτουν το διαφορετικό, κάθε φορά, θεματικό περιεχόμενο. Ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς ότι

> *αφού ήξεραν ότι η δράση θα συνεχιστεί και τις επόμενες εβδομάδες έθεσαν το ζήτημα να πουν αυτά τη θεματολογία με την οποία ήθελαν να ασχοληθούν. «Θα μπορούσαμε να πούμε θέματα που αφορούν κι εμάς» και αφορούν, βέβαια, και την τοπική ιστορία; Για παράδειγμα κάποιο παιδί μου είπε «Έχω ακούσει πάρα πολλά για το παλιό Δημοτικό Θέατρο της Κέρκυρας. Μπορούμε να αναφέρουμε την ιστορία αυτού του κτηρίου και άλλων κτηρίων».*

Και τελικά φαίνεται πως αυτή η πρόθεση άρχισε να λαμβάνει σάρκα και οστά:

> *Γιατί εμείς θα το πάμε μέχρι το τέλος [της χρονιάς] και θα κάνουμε μία ώρα, ίσως και παραπάνω, την εβδομάδα. Είπαμε με τη λήξη αυτού να μιλήσουμε για τα κτήρια της Κέρκυρας. Τα κτήρια που μας λείπουν, όπως είναι το Δημοτικό Θέατρο, το Παλιό Δημοτικό Θέατρο, και μετά θα αναφερθούμε και στους οικισμούς που είναι πάρα πολύ κοντά στο σχολείο μας, τον πυρήνα δηλαδή του σχολείου μας.*

Εξάλλου, όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, ο χρόνος για την ολοκλήρωση της κάθε διδακτικής ενότητας δεν επαρκούσε όχι εξαιτίας του όγκου του υλικού, αλλά

> *εξαιτίας των συζητήσεων που άνοιγαν και που θέλαν όλοι να μιλήσουν και να πουν τη γνώμη τους.*

Μάλιστα, η πρόθεση των παιδιών να καταθέσουν τη γνώμη τους και την κατεύθυνση της μελέτης σημειώνεται και σε άλλο σημείο των συναντήσεων. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι

> *τα προβλημάτισε λίγο στο νόμισμα πάνω η σύνδεση της σημαίας της αγγλικής με το Λιοντάρι του Αγίου Μάρκου. Και βέβαια τονίσαμε […] κι εδώ τη μεγάλη, την καταλυτική σημασία της ύπαρξης των Βενετών στο νησί, όσον αφορά βέβαια τα προϊόντα που είναι το λάδι και το κρασί, όμως κυρίως το λάδι. Και βέβαια πόσο σήμερα έχει αλλάξει αυτό, γιατί κάνοντας μία μικρή έρευνα κανενός οι γονείς δεν έχουν σαν αποκλειστικό επάγγελμα το ελαιόδεντρο. Παππούδες και πιο παλιά.*

Και μέσα από το παράδειγμα αυτό αναδεικνύεται πως το μάθημα αποτέλεσε αφορμή για περαιτέρω συζήτηση και διερεύνηση καινούριων θεμάτων, ενώ, παράλληλα, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να εμπλέξουν στην έρευνά τους μέλη του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και να βγάλουν συμπεράσματα για το παρόν και το παρελθόν του τόπου τους.

Η επέκταση της θεματολογίας από τους μαθητές σχετίζεται τόσο με τα ενδιαφέροντά τους, όσο και με την πρότερή τους γνώση. Αναφέρθηκε ήδη πόσο σημαντικό είναι να ενισχύονται τα ενδιαφέροντά τους, αλλά σημαντικός είναι και ο δεύτερος παράγοντας, που μπορεί να φέρει και λανθασμένες απόψεις. Η κατανόηση των λανθασμένων αντιλήψεων των μαθητών βοηθά στο σχεδιασμό των επόμενων βημάτων της διδασκαλίας και την ενθάρρυνση για αξιοποίηση σε μεγαλύτερο βάθος των ιστορικών τεκμηρίων για τη στήριξη των συμπερασμάτων τους (Bain, 2005:199).

Οι απόψεις με τις οποίες οι μαθητές έρχονται στην τάξη διατελούν κεντρικό ρόλο στην ιστορική κατανόηση, κατά τον Lee (2005:31-32; Lee & Shemilt, 2011:40; Κουσερή, 2015:128-129), καθώς αυτές δυσχεραίνουν, μεταξύ άλλων, την αποδοχή ύπαρξης διαφορετικών ιστορικών αφηγήσεων για το ίδιο ιστορικό αντικείμενο. Και ο Mattozzi, στηρίζει τις πρότερες γνώσεις των μαθητών και συμβουλεύει προς το σχεδιασμό των μαθημάτων με τρόπο που να βρίσκονται κοντά στις προϋπάρχουσες νοητικές δομές των παιδιών (Mattozzi, 2006b:86).

Οι καθημερινές ιδέες είναι αυτές που οι μαθητές χρησιμοποιούν για να εξηγήσουν στοιχεία της καθημερινότητάς τους. Ωστόσο, η δόμηση της ιστορίας δεν μπορεί να βασιστεί στις αντιλήψεις αυτές, αλλά στην τεκμηριωμένη μελέτη των πηγών (Lee, 2005:33-36). Ο εκπαιδευτικός καλείται να ανιχνεύσει τις αρχικές διαμορφωμένες απόψεις των μαθητών του ή τη μερική κατανόηση και στη συνέχεια να προβεί στις τροποποιητικές εκείνες δράσεις, που θα επιτρέψουν στο παιδί την ουσιαστική

κατανόηση του θέματος που μελετάει. Ο παραγκωνισμός της εξέτασης των ήδη διαμορφωμένων πεποιθήσεων μπορεί να σημαίνει τη δόμηση μίας λανθασμένης αντίληψης. Η θέση αυτή έχει αντίκρισμα ακόμη και για μαθητές μικρότερων ηλικιών, όπως της νηπιακής ηλικίας. Συνοπτικά, θα μπορούσε να ειπωθεί πως «*η σύγχρονη άποψη για τη μάθηση είναι ότι οι άνθρωποι οικοδομούν νέα γνώση και κατανόηση με βάση όσα ήδη γνωρίζουν και πιστεύουν*» (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:35). Ο Dewey είχε, επίσης, αναφερθεί στη γνώση αυτή και μάλιστα επεσήμανε πως δεν υπάρχει διανοητική ανάπτυξη χωρίς κάποιου είδους αναδόμηση ή αναδιαμόρφωση των αρχικών μας πεποιθήσεων (Dewey, 1938:64; Castle, 2002:2).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές πόσο σημαντικό είναι οι μαθητές να αποτελούν συν-διαμορφωτές τής θεματολογίας των μαθημάτων, κάτι που δεν συμβαίνει έως τώρα στη διδασκαλία της ιστορίας. Στην παρούσα μελέτη φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν στις απαιτήσεις αυτές των μαθητών τους, αφού τελικά συνέχισαν τη δράση και εκτός ερευνητικής διαδικασίας.

5.4.13 Παρελθόν, παρόν και μέλλον μέσα από τη διεπιστημονικότητα και τη διαθεματικότητα

Από άλλους εκπαιδευτικούς έγιναν αναφορές πως η ιστορική συζήτηση συνδέθηκε με προβλήματα και θέματα της σύγχρονης ζωής, σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτό που ζητούσε το υλικό, ως αποτέλεσμα των δικών τους προβληματισμών. Καταγράφεται, λοιπόν, από το διάλογο της ερευνητικής ομάδας:

> *Οι δικοί μου κινητοποιήθηκαν πάρα πολύ σε σχέση με ό,τι έχει να κάνει με την καταστροφή του περιβάλλοντος και θέματα οικολογικού ενδιαφέροντος.*

Και συνεχίζει ο ίδιος εκπαιδευτικός σε άλλο σημείο της ίδιας συνάντησης:

> *Κάποιοι μαθητές που ήταν προβληματισμένοι κοινωνικά το πήγανε και ένα βήμα παρακάτω σε σχέση με τους λόγους για τους οποίους επήλθε η οικονομική κρίση. Και πάλι το συνδύασαν με τη φωτογραφία που ήταν κομμένες οι ελιές, με την ενεργειακή ένδεια. Ότι, ξέρετε, αν δεν είχε συμβεί αυτό που συνέβη τα τελευταία 30-40 χρόνια, ίσως να μην είχαν καταλήξει έτσι, γιατί θα υπήρχαν άλλες διέξοδοι. […]. Επειδή έδωσε αφορμή το μάθημα αυτό και συνδυάστηκε με το μάθημα της γεωγραφίας, ανοίχτηκε πιο κοινωνικά εύκολα.*

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως το υλικό που βασίζεται στον τοπικό πολιτισμό δίνει αφορμές για αξιοποίηση οικονομικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών πτυχών που αναδύονται από την ίδια την ιστορική μελέτη. Η ίδια

παρατήρηση εντοπίζεται και σε άλλο σημείο του διαλόγου εντός της ίδιας συνάντησης της ερευνητικής ομάδας:

> *ακουμπούσε λίγο το θέμα του επαγγέλματος, την οικονομική κατάσταση, το περιβάλλον.*

Το ίδιο συμβαίνει και ως προς τα θέματα που άπτονται του περιβάλλοντος, κάνοντας αναγωγές που βασίζονται στην πολιτισμική γνώση. Ο διαθεματικός χαρακτήρας είναι φυσικό να προκύψει, αλλά πολύ περισσότερο όταν γίνεται λόγος για τον τόπο και τον πολιτισμό. Σε αυτές τις περιπτώσεις τα παραδείγματα είναι πολλά και οι κατευθύνσεις ποικίλες. Σίγουρα η έννοια του περιβάλλοντος κατέχει ένα κομμάτι αυτών των θεμάτων. Αναφέρεται εξάλλου από μέλος της ερευνητικής ομάδας:

> *Για τις δύο εικόνες που βλέπουμε στην αρχή, όπου η μία δείχνει τον ελαιώνα και η άλλη τα κομμένα δέντρα. Αυτό που τους έκανε εντύπωση πάρα πολύ ήταν, και μου έκαναν την ερώτηση, «Αφού ήταν δικό τους το κτήμα. Γιατί δεν μπορούνε να κάνουν ό,τι θέλουν;» και, γιατί είπαμε, και μάλιστα το ήξερε κάποιο παιδί, ότι δεν επιτρέπεται να κόβονται οι κορμοί από τις ελιές κάτω από τα δύο μέτρα, για τους λόγους που είχαμε προαναφέρει τέλος πάντων, και μου είπαν: «Γιατί; Αφού ήταν δικό τους το κτήμα». Και τους είπα: για σκεφτείτε. Είναι τα δικά τους σπίτια στην πόλη, που είναι επίσης ένα μνημείο κ.τ.λ. Τους έδωσα τέτοιου είδους παραδείγματα. Τι θα γινόταν εάν ο καθένας έκανε ό,τι ήθελε; Και τότε κατάλαβαν ότι ακόμη και στη φύση δεν μπορεί κάποιος να επεμβαίνει κάνοντας ό,τι θέλει και ειδικά σε περιοχές που είναι προστατευμένες και που για κάποιο λόγο υπάρχει μία συγκεκριμένη νομοθεσία που ρυθμίζει κάποια πράγματα. Και αυτό τους έκανε εντύπωση.*

Από την αναφορά αυτή αξίζει να επισημανθεί πως η μελέτη του παρελθόντος που είχε γίνει σε προηγούμενο στάδιο λειτούργησε βοηθητικά ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν ζητήματα που ξεφεύγουν από αυτήν και φτάνουν μέχρι τις σύγχρονες καταστάσεις και προβλήματα. Το ίδιο επισημαίνεται και από άλλο μέλος της ερευνητικής ομάδας σε άλλη χρονική στιγμή των ερευνητικών επαφών.

> *Εγώ απλά θα έλεγα πως θα έπρεπε να υπάρχουν και κάποιες φωτογραφίες με τις ανασκαφές. Για να το γενικεύσω θα ήθελα κάποιες περισσότερες φωτογραφίες που να συνδέουν το τότε με το σήμερα.*

Ως εκ τούτου, σημαντικό στοιχείο της διδακτικής προσέγγισης είναι η σύνδεση του παρελθόντος με το σήμερα και η διαχρονική εξέλιξη αυτού που βρίσκεται υπό διερεύνηση από τα παιδιά. Οι μαθητές δεν φτάνει να έχουν μία ξεκάθαρη εικόνα αυτού που μελετούν και τα χαρακτηριστικά του μόνο στο παρελθόν. Θέλουν να γνωρίζουν στοιχεία για τα χαρακτηριστικά του σήμερα και τον ρόλο που αυτό έχει τώρα, ασχέτως εάν αυτά έχουν διαφοροποιηθεί ή όχι. Μάλιστα, αναφέρθηκε πως ακόμη και στοιχεία

από τον τρόπο εργασίας των επαγγελματιών που εμπλέκονται στη μελέτη του παρελθόντος, όπως των αρχαιολόγων, είναι σημαντική για τα παιδιά.

«*Η Ιστορία, αναμφισβήτητα, αποτελεί το κατεξοχήν πεδίο διαθεματικών, διεπιστημονικών προσεγγίσεων*», υποστηρίζει η Σακκά (2004:77). Επιπλέον, σύμφωνα με την επιτροπή υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης και τη σύσταση (2001) 15, στο άρθρο 5 αναφέρεται πως «*για την εκμάθηση της ιστορίας θα πρέπει πάντα να αξιοποιούνται οι εκπαιδευτικές δυνατότητες μιας διεπιστημονικής και πολυεπιστημονικής προσέγγισης με τη δημιουργία συνδέσμων με άλλα μαθήματα του συνολικού αναλυτικού προγράμματος, όπως τη λογοτεχνία, τη γεωγραφία, τις κοινωνικές επιστήμες, τη φιλοσοφία, καθώς και τις τέχνες και τις επιστήμες*» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001:8). Φαίνεται, λοιπόν, πως η διδασκαλία της ιστορίας δεν αποκλείει την περιβαλλοντική διάσταση. Μάλιστα, η απαίτηση για τη σύνδεση αυτών των δύο κλάδων δεν είναι κάτι πρόσφατο. Ο Λεοντσίνης αναφέρει πως αυτό ήταν αίτημα από σχετική ομάδα εργασίας της Πανελλήνιας Ένωσης Φιλολόγων κατά το 1988 (Λεοντσίνης, 1996:37), ενώ διατυπώνεται πως η μη ευνοϊκή σχέση ιστορίας και φύσης έχει τις ρίζες της στη θετικιστική οπτική (Σειρηνίδου, 2009:275).

Και πάλι ο Λεοντσίνης, στηριζόμενος στους Αλεξοπούλου & Γκλαβά (1989), επισημαίνει πως κατά την περιβαλλοντική εκπαίδευση ο όρος περιβάλλον εμπερικλείει τόσο το φυσικό και τεχνητό, όσο και το ανθρώπινο, με την έννοια του κοινωνικοπολιτισμικού, με τα αντικείμενα αυτά να αφορούν τόσο στην τοπική όσο και στη γενική ιστορία (Λεοντσίνης, 1996:63; Ιερεμιάδου, 2008:34). Η έννοια του τόπου, λοιπόν, «αναγκαστικά» υπεισέρχεται στη μελέτη της ιστορίας και με τρόπο που να μη σχετίζεται με την τοπική ιστορία, με τη στενή έννοια, αφού αντικείμενα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης απαντώνται και σαν αντικείμενα στην ιστορική εκπαίδευση γενικά. Επιπλέον, κατά τον Κούσουλα, το περιβάλλον αντιμετωπίζεται από τη βιβλιογραφία τής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως πρόβλημα προς επίλυση, ως φυσικός πόρος προς διαχείριση, ως φύση, ως οικόσφαιρα, ως κοινότητα, αλλά και ως χώρος διαβίωσης. Αναγνωρίζονται, λοιπόν, σ' αυτό, ιδιαίτερα στις τελευταίας κατηγορίες, «*ανθρωπογενή, κοινωνικά, πολιτισμικά, ιστορικά και τεχνολογικά στοιχεία*» (Κούσουλας, 2008:14-15). Επιπρόσθετα, η φύση δεν αντιμετωπίζεται πλέον μόνο ως ο χώρος εντός του οποίου λαμβάνουν χώρα τα ιστορικά γεγονότα, όπως συνέβαινε σε παλαιότερες, περισσότερο ανθρωποκεντρικές, θεάσεις του παρελθόντος, αλλά αυτή αποτελεί τμήμα των ιστορικών εξελίξεων, στοιχείο που σηματοδοτεί και

την ένταξή της σε ένα πλαίσιο που αναδεικνύεται από τα προβλήματα της εποχής (Σειρηνίδου, 2009:276).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί πως η διεπιστημονικότητα (inter-disciplinarity) ορίζεται ως «*τρόπος οργάνωσης του Α.Π., [Αναλυτικού Προγράμματος] που διατηρεί τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια επιλογής και διάταξης της σχολικής γνώσης, αλλά επιχειρεί με ποικίλους τρόπους να συσχετίσει μεταξύ τους το περιεχόμενο των διακριτών μαθημάτων*», ενώ η διαθεματικότητα (cross-thematic integration) ως «*τρόπος οργάνωσης του Α.Π. [Αναλυτικού Προγράμματος], που καταργεί τα πλαίσια επιλογής και οργάνωσης της σχολικής γνώσης τα διακριτά μαθήματα και αντιμετωπίζει τη γνώση ως ενιαία ολότητα, την οποία προσεγγίζει μέσα από τη (συλλογική συνήθως) διερεύνηση θεμάτων, ζητημάτων και προβληματικών καταστάσεων, που παρουσιάζουν με τα κριτήρια των μαθητών ενδιαφέρον (cross curricular themes, thematic integration, unit approach, topic approach, integrated day)*» (Ματσαγγούρας, 2002:24). Από τα παραπάνω αξίζουν να υπογραμμιστούν τα στοιχεία της διερεύνησης, ως άμεσα σχετιζόμενο με την επιστημονική μέθοδο που καλούνται να ακολουθήσουν οι μαθητές, αλλά και το ότι συνυπολογίζονται τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Εκεί συνυπολογίζονται οι πρότερες ιδέες τους και τα ερεθίσματά τους, οι αφορμές που πηγάζουν από το παρόν ή τις παρατηρήσεις τους, αλλά και τυχόν ερωτήματα που αναδύθηκαν από παλαιότερες ενασχολήσεις τους με κάποια θεματική περιοχή που οδήγησε να άλλα «ιστορικά μονοπάτια».

Κατά την Placek τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που υλοποιούν παραδοσιακές αντιλήψεις και προσεγγίζουν χωριστά τα αντικείμενα σπουδών, δεν βρίσκονται σε αντιστοιχία με τις απαιτήσεις των παιδιών, καθώς η κατάτμηση αυτή της γνώσης δεν τους διευκολύνει να προβούν σε συνδέσεις με αληθινές καταστάσεις της ζωής τους (Placek, 1992:335; Μυλώσης, 2006:187). Ειδικότερα, η προσέγγιση της γνώσης κάτω από παραδοσιακές επιταγές «*καθιστούν τη σχολική γνώση αφηρημένη, αποσπασματική, ξεκομμένη από το πλαίσιο που τη γέννησε, άσχετη με τις εμπειρίες των μαθητών, οι οποίοι γι' αυτό παραμένουν αδιάφοροι προς αυτή, αλλά και ανίκανοι να την αξιοποιήσουν για νέες μορφές σκέψης και δράσης*», αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2002:11).

Η διαθεματικότητα, ως τρόπος σκέψης και προσέγγισης της γνώσης φαίνεται να μην είναι κάτι πρόσφατο, αφού έχει τις ρίζες της στον Πλάτωνα (Αλαχιώτης, 2002:11). Από τότε πολλά έχουν αλλάξει τόσο σε επιστημονικό, όσο και σε κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο. Σε κάθε περίπτωση, δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως

παράλογο το στοιχείο ότι η επιστήμη δομήθηκε σε επιστημονικούς κλάδους. Η τρομερή αυξητική μεταβολή που επήλθε στη γνώση δεν θα μπορούσε παρά να οδηγήσει στη μελέτη της και τη διαίρεσή της σε μικρότερα και ειδικότερα τμήματα (Μπίκος, 2015:55). Αυτό είχε και ως αποτέλεσμα την τμηματική παρουσίαση της γνώσης όπως και τον διαχωρισμό της και τη διαίρεσή της σε επιμέρους διδακτικά αντικείμενα, χαρακτηριστικό στοιχείο αρκετών εκπαιδευτικών συστημάτων. Σήμερα, όμως, οι όροι της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας έρχονται να σταθούν στον αντίποδα της προσέγγισης αυτής (Καπρίνης, Διγγελίδης, & Παπαϊωάννου, 2009:91).

Αξιοσημείωτη είναι η διαπίστωση πως η διαθεματικότητα και οι καινοτόμες δράσεις δημιουργούν τις συνθήκες ενός ελκυστικού περιβάλλοντος για τους μαθητές, πέραν του ότι η γνώση δεν παρουσιάζεται κατακερματισμένη σε γνωστικά αντικείμενα και συνδέεται με τρόπο που έχει σημασία γι' αυτά αναφέρουν οι Cone, Werner, Cone & Woods (1998), όπως μεταφέρεται από τους Καπρίνη, Διγγελίδη & Παπαϊωάννου (2009:92). Το περιβάλλον εντός του οποίου υλοποιείται η διαθεματική προσέγγιση, πέραν των άλλων, έχει να προσφέρει στους μαθητές ενεργητική συμμετοχή, παρέχοντας ουσιαστικά και ποιοτικά στοιχεία, αλλά και σαφείς μαθησιακές κατακτήσεις (Καπρίνης, Διγγελίδης, & Παπαϊωάννου, 2009:100).

Μέσα από τη διαθεματικότητα μπορεί τα μαθήματα, ως ανεξάρτητες οντότητες, να καταστρατηγούνται, δεν γίνεται, όμως, το ίδιο και με τη γνώση που αυτά εμπεριέχουν. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως αυτή δομείται σε άξονες γενικότερου ενδιαφέροντος και παράλληλα αναδεικνύονται οι σχέσεις μεταξύ των διαφόρων μαθημάτων. Ως εκ τούτου, τα παραδοσιακά στοιχεία με τα οποία συνδέονται τα διακριτά μαθήματα και τα αρνητικά στοιχεία που προκύπτουν από αυτά παύουν να υφίστανται (Παναγάκος, 2002:73-75). Η τοποθέτηση της γνώσης σε ένα διαθεματικό πλαίσιο δίνει την ευκαιρία της δόμησης στον μαθητή με ένα τρόπο ενιαίο (Αλαχιώτης, 2002:10; Μυλώσης, 2006:196).

Ως προς τη σύνδεση παρόντος και παρελθόντος, πέρα από απαίτηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2008:9), ο Loewen διαπιστώνει πως «*τα σχολικά βιβλία σχεδόν ποτέ δεν χρησιμοποιούν το παρόν για να φωτίσουν το παρελθόν*» (Loewen, 2005:3). Το ζήτημα, όμως, αναλύθηκε ήδη κατά το θεωρητικό πλαίσιο και είναι αρκετά σύνθετο, οπότε δεν θα προβούμε στην επανάληψη των όσων ήδη αναφέρθηκαν. Ωστόσο είναι κάτι που απασχόλησε τους εκπαιδευτικούς της δράσης και ανέδειξαν τη σημαντικότητα του θέματος.

Όμως πέρα από το παρόν εξίσου σημαντική ήταν και η θέση του μέλλοντος στους προβληματισμούς των μαθητών. Μάλιστα και πάλι αυτό προέκυψε μέσα από τη διαμόρφωση του υλικού σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Τελικά φαίνεται πως η δυνατότητα αυτή και μία τέτοιου είδους ευελιξία στη διδακτική πρόταση αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα για μία πετυχημένη μαθησιακή πορεία. Συγκεκριμένα αναφέρεται:

> *Απλώς εμείς το προχωρήσαμε λίγο. Στο τι πρέπει να γίνει από εδώ και πέρα και ποια είναι η υποχρέωση η δική μας και των γονιών μας και το καθήκον της Κέρκυρας, μίας και μιλάμε για την Κέρκυρα τώρα, απέναντι στον ελαιώνα. Τα περισσότερα παιδιά ήξεραν ότι δεν μπορείς να κόψεις δέντρα, να κόψεις τις ελιές. Θέλεις ειδικές άδειες. Εγώ τους είχα βάλει στο τέλος, αφού τελειώσαμε δύο ελιές. Η μία ήταν τεράστια, ήταν και ένα αυτοκίνητο από κάτω για να δείξει το μέγεθος της ελιάς, που δεν μπορούσε η ελιά να μαζευτεί. Ήταν δύσκολο. Τι πρέπει να γίνει από δω και πέρα; Και μετά τους έδειξα δύο εικόνες. Η μία ήταν κλαδέματος ελιάς, δηλαδή μια ελιά την είχαν χαμηλώσει στα δύο-τρία μέτρα και η άλλη ήταν μια ολότελα κομμένη ελιά. Και τους λέω: «Κοιτώντας αυτές τις δύο ελιές μπορείτε να καταλάβετε τι πρέπει να κάνουμε εμείς για την προστασία του κερκυραϊκού ελαιώνα;». Και βέβαια όλοι καταλήξανε στο συμπέρασμα πως πρέπει, όσοι ασχολούνται με τις ελιές, να τις χαμηλώσουμε, με τίποτα όμως να μην τις καταστρέψουνε, άσχετα εάν οι νόμοι το απαγορεύουν. Είναι και δική μας ηθική υποχρέωση γι' αυτό που κάνουμε απέναντι στον πολιτισμό και την ιστορία του τόπου μας.*

Συνεπώς οι μαθητές προχώρησαν και σε προβολές στο μέλλον. Αδρά μεν, αλλά άρχισαν να αντιμετωπίζουν την ιστορία και σαν τρόπο σύνδεσης με τις επόμενες γενιές. Ότι, δηλαδή, η ιστορία, μέσα από τη μελέτη του παρελθόντος, μας δίνει δεδομένα που μπορούμε να αξιοποιήσουμε ώστε να δομήσουμε ένα μέλλον καλύτερο για όλους μας. Η EuroClio, στο μανιφέστο της, τάσσεται υπέρ της ιστορικής εκείνης εκπαίδευσης που θα ωθήσει μία πολυσχιδή ανάπτυξη των μαθητών με άξονες την πολιτειότητα, αλλά και την εκπαίδευση για την κληρονομιά, με τρόπο που το ίδιο το παρελθόν να προτρέπει τη βαθύτερη γνώση του σήμερα και την οικοδόμηση του αύριο, παραμερίζοντας τη μελέτη του παρελθόντος απλά και μόνο για το παρελθόν (EuroClio, 2016; Γατσωτής, 2020:98). Τέλος, για τον Staley, ο τρόπος που οι ιστορικοί σκέφτονται για το παρελθόν χρησιμοποιείται και τη διερεύνηση του μέλλοντος (Staley, 2002:73). Πρόκειται, λοιπόν, για δεξιότητα που η καλλιέργειά της βοηθά πολλαχώς τον μαθητή.

5.4.14 Η χωροχρονική τοποθέτηση των μαθητών

Μία από τις δυσκολίες με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωποι οι μαθητές ήταν η χωρική τους τοποθέτηση. Σίγουρα η βοηθητική ύπαρξη κάποιου χάρτη στη σωστή κάθε φορά

κλίμακα κρίνεται απαραίτητη. Αναφορικά με το ζήτημα αναφέρει εκπαιδευτικός στον κύκλο συζητήσεων:

> *Μάλιστα οι μαθητές σε κάποιο σημείο δεν μπορούσαν να εντάξουν τη Βασιλική Πύλη μέσα στο χώρο. Δεν μπορούσαν να εντοπίσουν που βρίσκεται, γιατί εκεί πέρα δεν υπάρχει κάποιο σημείο αναφοράς, πέρα από τις πλάκες, που τα περισσότερα παιδιά δεν τις είχαν καν παρατηρήσει.*

Πέρα, όμως, από το χάρτη είναι σημαντική η χωρική τοποθέτηση αυτού που μελετάται με κάθε τρόπο. Το κάθε μνημείο ή μνημειακός χώρος αποτελεί στοιχείο του τόπου τους. Εάν θέλουμε να προσεγγίσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια τα βιώματα των παιδιών και τις όποιες εμπειρίες τους, θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να διασαφηνίσουν τη σημερινή μορφή του, ώστε να ενεργοποιηθεί στο μέγιστο βαθμό η πρότερη γνώση τους. Μάλιστα, ας έχουμε υπόψη μας πως η ύπαρξη απλά και μόνο ενός μνημείου ή μνημειακού χώρου στο περιβάλλον του παιδιού δεν σημαίνει ταυτόχρονα και πως αυτός γίνεται αντιληπτός από τα παιδιά ως τέτοιος. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται πως ένα μνημείο βρίσκεται εκεί, χωρίς απαραίτητα να αναρωτηθούν γι' αυτό, καθώς αποτελεί κομμάτι της καθημερινότητάς τους. Ακόμη, συχνά, ερωτήματα και απορίες των παιδιών προς τους γονείς τους δεν σημαίνει τη δυνατότητα των γονέων να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματα ή, πολύ περισσότερο, να τροφοδοτήσουν μία διερευνητική προσέγγιση σ' αυτά.

Σε κάποιες περιπτώσεις ο σημερινός τόπος μπορεί να είναι πολύ διαφορετικός από αυτόν του παρελθόντος, τουλάχιστον ως προς κάποιο συγκεκριμένο τοπίο ή μνημείο. Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο που στη συγκεκριμένη περίπτωση έγινε η αλλαγή μέσα στο χρόνο. Είναι σημαντικό οι μαθητές να κατανοήσουν την αλλαγή αυτή που συντελείται, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Το στοιχείο αυτό τίθεται από εκπαιδευτικό της ερευνητικής ομάδας ως εξής:

> *Ή, παραδείγματος χάριν, στην Πάνω Πλατεία, εκεί πύλη πού θα μπορούσε να είναι; Δεν σου δίνει το τοπίο την αίσθηση της πύλης. Ακόμη και για το βιντεάκι, οι μαθητές παρασύρθηκαν και δεν μπορούσαν να εντάξουν αυτό το βιντεάκι και να καταλάβουν ότι η πύλη ήταν στη μέση της σημερινής Κέρκυρας. Θεωρούσαν ότι ήταν στο κάστρο, στο Παλιό Φρούριο. Δεν μπορούσαν, δηλαδή, αυτήν την πύλη να την εντάξουν στο τοπίο πού πραγματικά ήταν.*

Είναι φανερό πως η αλλαγή του τοπίου σε κάποιες περιπτώσεις είναι τόσο μεγάλη που οι μαθητές αδυνατούν να εντάξουν τα τεκμήρια σωστά στο χώρο. Μάλιστα, στο παράδειγμά μας, χρησιμοποιήθηκε ψηφιακή αναπαράσταση του μνημείου και η διαφορά ήταν τόσο μεγάλη που ακόμη και η αναπαράσταση αυτή δεν έδωσε την

αναμενόμενη αντίληψη στους μαθητές. Συνεπώς, η ενσωμάτωση και μόνο των Τ.Π.Ε. στο υλικό δεν μπορεί να σημαίνει την ταυτόχρονη μεταφορά της πληροφορίας σ' αυτούς, με τρόπο που να μπορούν να αφομοιώσουν πλήρως. Η προσαρμογή στο ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο και η προσάρτηση των πρότερων εμπειριών τους αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα.

Εδώ, η έννοια του χώρου δεν αφορά τόσο στην εθνοκεντρική εκείνη αντιμετώπιση της ιστορίας και της κυριαρχίας του εθνικού ή τοπικιστικού στοιχείου ως τρόπου ορισμού του χώρου, αλλά και ούτε κατά την πολιτισμική προσέγγιση, ως περιοχή συγκεκριμένων και περιορισμένων πολιτισμικών ή κοινωνικών στοιχείων. Εμπεριέχεται περισσότερο η γεωγραφική του έννοια ή, αλλιώς, ο προσανατολισμός των μαθητών στον χάρτη. Πρόκειται, όμως, και για έναν χώρο που του αναγνωρίζεται η ιστορικότητα και στοιχεία σύνδεσης με το παρελθόν. Η «κουκίδα» στον χάρτη παύει να είναι απλά ένα σημάδι στις γεωγραφικές συντεταγμένες. Έχει ρόλο στην ιστορική αφήγηση, συμπληρώνοντας τα στοιχεία άλλων εικόνων ή κειμένων.

Θα μπορούσε γενικότερα να διατυπωθεί πως ο γεωγραφικός χώρος συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικής μας εικόνας για το χώρο, αφού οι αισθήσεις μας, ως τρόπος πρόσληψής του, σχετίζονται με αυτόν. Οι πληροφορίες που φτάνουν μέσα από τις αισθητηριακές μας αποτυπώσεις σε εμάς μας τοποθετούν μέσα στον χώρο αυτόν. Τελικά, ο γεωγραφικός χώρος αποτελεί έναν τρόπο, μια μορφή ή μια κατασκευή προσδιορισμού του χώρου (Wenzlhuemer, 2010:26). Από την άλλη, η μελέτη της ανθρώπινης δράσης φέρνει τη μελέτη του χώρου και του χρόνου σε μία σχέση αλληλεξάρτησης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι μεταβολές του χώρου περιλαμβάνουν χρονικές μεταβολές και το αντίστροφο (Ritella, Ligorio, & Hakkarainen, 2016:50). Ο χώρος, σήμερα, αντιμετωπίζεται σε σχέση με τις κοινωνικές πρακτικές, αποτελώντας ταυτόχρονα παραγωγό και παράγωγό τους. Από αυτή την έννοια η γνώση μας γι' αυτόν δεν μπορεί να είναι προκαθορισμένη, στατική ή ολοκληρωμένη, παρά μόνο σε μία συνεχή διαδικασία αναδόμησης (McGregor, 2003:354). Επιπλέον, οι στατικοί ιστορικοί χάρτες δεν μπορούν να παράσχουν δεδομένα για δυναμικές και σύνθετες διαδικασίες που συντελούνται στις χρονικές αλλαγές (Kossatz, et al., 2017:201). Όπως φάνηκε από τις συζητήσεις της ερευνητικής ομάδας, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν σημαντική την αντίληψη του χώρου από τους μαθητές. Ξεκίνησαν από το σήμερα και προσπάθησαν με τεκμήρια να μεταφερθούν στο χρόνο, κρατώντας το χώρο ως σταθερό στοιχείο. Η διαδικασία δεν ήταν καθόλου εύκολη. Οι μαθητές χρειάζονται γι' αυτό πηγές και αναπαραστάσεις, ώστε να κατανοήσουν τις μεταβολές που συντελούνται με

διαφορετικούς κάθε φορά ρυθμούς για τα διάφορα στοιχεία που δομούν κάθε στιγμή την έννοια του συγκεκριμένου τόπου. Ακόμη και η αλλαγή του τοπίου, φυσικού και ανθρωπογενούς, αποτελεί παράγοντα που δυσχεραίνει την κατανόησή τους στο θέμα, οπότε και την αντίληψη ακόμη και του περιβάλλοντα χώρου. Παρά τις πλούσιες εικονικές αναπαραστάσεις των σημερινών ψηφιακών χαρτών, ο αφαιρετικός χαρακτήρας των χαρτογραφικών αποτυπώσεων σε συνδυασμό με τις, σε μαθηματικό επίπεδο, δεξιότητες που απαιτούνται να έχουν αναπτύξει τα παιδιά, φαίνεται να δημιουργούν δυσκολίες όσο μειώνεται η ηλικία τους. Σε καμία, όμως, περίπτωση αυτό δεν θα πρέπει να γίνει αντιληπτό ούτε ως παντελής αδυναμία ενασχόλησής τους, ούτε ως δεξιότητα και γνώση που δεν μπορούν να κατακτήσουν σε κάποιο βαθμό και σταδιακά να την εξελίξουν. Συνεπώς σημαίνει πώς και αυτό είναι σημαντικό να ενταχθεί κανονικά στη μαθησιακή διαδικασία.

Πέρα, όμως, από τη χωρική τοποθέτηση των μαθητών σε σχέση με τον υπό μελέτη μνημειακό χώρο, εξίσου σημαντική είναι και η τοποθέτησή τους στον χρόνο. Η χρήση της ιστοριογραμμής καθίσταται ιδιαιτέρως σημαντική, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, όσον αφορά στη μελέτη του παρελθόντος ενός τόπου, που μπορεί να διαφοροποιείται σε σχέση με αυτό που οι μαθητές εξετάζουν στο μάθημα της ιστορίας μέσα από την εθνική ματιά, η ιστοριογραμμή φαίνεται να λειτούργησε πολύ περισσότερο από το αναμενόμενο βοηθητικά. Τα παιδιά έχουν ήδη σχηματίσει μία νοητή αντίληψη της «εθνικής ιστοριογραμμής» και ιστορικής αλληλουχίας, λιγότερο ή περισσότερο αναλυτική ή αδρή για τον καθένα ξεχωριστά, μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας από το σχολικό μάθημα ως εθνικής αφήγησης, πράγμα που δεν σημαίνει ταυτόχρονα πως αυτή ισχύει για τον κάθε τόπο χωριστά. Σε αναφορά στη συζήτηση της ερευνητικής ομάδας σημειώνεται από εκπαιδευτικό:

> *Όχι μία ιστοριογραμμή. Αυτή η ιστοριογραμμή. Η συγκεκριμένη. Τους βοήθησε πάρα πολύ. Με τα διαφορετικά χρώματα για τον κάθε κατακτητή και τα διαφορετικά χρόνια για την κάθε κατάκτηση και βέβαια ποια είναι η πρώτη και ποια μετά. Και αυτό τους βοήθησε.*

Καταληκτικά, οι μαθητές καλό θα ήταν να αποκτήσουν μία αντίληψη των εξελίξεων του συγκεκριμένου τόπου στη βάση του χρόνου και να τις τοποθετούν στον χρόνο σε σχέση με τον τόπο αυτό, άρα και σε ειδικότερες ιστορικές εξελίξεις, και όχι μόνο σε σχέση με την εθνική προσέγγιση.

Οι έννοιες του χρόνου και της αλλαγής διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ιστορία. Η χρονική τοποθέτηση των γεγονότων του παρελθόντος σε μία σειρά έχει σημασία για την κατανόηση του παρελθόντος (Lee, 2005:41). Χωρίς τη χρονική τοποθέτηση το παρελθόν θα αποτελούσε μία χαοτική κατάσταση για τους μαθητές (Wood, 1995:11), που δεν θα μπορούσαν να προσανατολιστούν μέσα της (Rusen, 2007:18-19; Sole, 2019:158). Στις παραδοσιακές αντιλήψεις της ιστορίας «*ο χρόνος εμφανίζεται μόνο σαν ένας καθαρά γεωμετρικός άξονας συντεταγμένων, που πάνω του έρχονται να τοποθετηθούν με χρονολογική σειρά γεγονότα ταξινομημένα σχολαστικά*», αντίληψη με την οποία συγκρούστηκαν ιστορικοί, όπως ο Febvre, που επέμεναν πως τα γεγονότα δεν θα πρέπει να τοποθετούνται στον άξονα της μελέτης, καθώς Ιστορία «*είναι η επιστήμη του ανθρώπου μέσα στο χρόνο*» (Beaujouan, 1979:87).

Η κατανόηση του ιστορικού χρόνου αποτελεί σημαντικό κομμάτι της ιστορικής εκπαίδευσης, καθώς πέρα από τη χρονική τοποθέτηση (De Groot-Reuvekamp, Van Boxtel, Ros, & Harnett, 2014:488), συνδέεται με την ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης, στοιχείο που αφορά στη συσχέτιση παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος (Lorenz, 2004:34; Rusen, 2004:80; Taylor, 2004:228; Rusen, 2012:51; De Groot-Reuvekamp, Van Boxtel, Ros, & Harnett, 2014:490). Επιπροσθέτως, η χρονική τοποθέτηση έχει βασικό ρόλο στην ιστορική σκέψη και ιστορική κατανόηση, καθώς η αξιοποίηση των τεκμηρίων για την εξαγωγή συμπερασμάτων βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το χρονικό πλαίσιο εντός του οποίου και τοποθετούνται (Stow & Haydn, 2002:85). «*Χωρίς την κατανόηση της έννοιας του χρόνου δεν μπορεί να υπάρξει πραγματική κατανόηση της αλλαγής, της ανάπτυξης, της συνέχειας, της προόδου και της παλινδρόμησης*», σημειώνει ο Lomas (1990:20; Stow & Haydn, 2002:85; Phillips, 2002:33; Coffin, 2006:95; Downey & Long, 2016:141). Επιπλέον, αυτή βοηθά τους μαθητές να δομήσουν την ταυτότητά τους, να κατανοήσουν τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν, ενώ ωθούνται ως προς την ιδιότητα του πολίτη και της δημοκρατικής σκέψης (Sole, 2019:158).

Η κατανόηση του χρόνου εξαρτάται από την ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης των παιδιών, οπότε και γίνεται όλο και πιο περίπλοκη με την αύξηση της ηλικίας τους (Stow & Haydn, 2002:92; Sole, 2019:159). Υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν πως αυτή δεν είναι η βέλτιστη όσον αφορά στους μαθητές των δημοτικών σχολείων. Γενικά, λίγα είναι ακόμη γνωστά για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές για το θέμα αυτό, παρόλο που υπάρχουν κάποιες σχετικές έρευνες (De Groot-Reuvekamp, Ros, & Van Boxtel, 2017:18). Η αντίληψη που επικρατούσε στο πρώτο

μισό του εικοστού αιώνα αναφορικά με την ικανότητα αντίληψης του χρόνου από τα παιδιά ήταν πώς αυτό δεν μπορεί να καταστεί δυνατό πριν την ηλικία των 11 ετών. Το 1946 ο Piaget διατύπωσε τη θέση πως η κατάκτηση της ικανότητας αυτής δομείται μέσα από συγκεκριμένα στάδια, με τη θεωρία να ασκεί σημαντική επιρροή στην εκπαιδευτική κοινότητα, παρόλο που οι μελέτες του δεν αφορούσαν στον ιστορικό χρόνο. Νεότερες έρευνες απομακρύνονται από το ηλικιακό αυτό μοντέλο και κάνουν λόγο για κατανόηση από πολύ μικρότερες ηλικίες, μικρότερες και από αυτή των 7 ετών. Οι έρευνες αυτές καταδεικνύουν πως αποτελεί μία μαθησιακή διαδικασία και όχι κάποιο στάδιο ανάπτυξης, οπότε και καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η προσπάθεια μπορεί να ξεκινήσει από μικρές ηλικίες (De Groot-Reuvekamp, Van Boxtel, Ros, & Harnett, 2014:492).

Πριν οι μαθητές αρχίσουν να εμβαθύνουν θα πρέπει να τους προσφέρουμε κάποια γνώση του ιστορικού συγκειμένου, αλλά και να τοποθετηθούν χρονικά (Foster, 2001:176). Η χρονολογική αποτύπωση των ιστορικών εξελίξεων δεν είναι καθόλου απορριπτέα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Μάλιστα, αυτό παροτρύνει «*να συνδυαστεί η χρονολογική και η θεματική προσέγγιση των διάφορων ιστορικών φαινομένων […]*» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2008:9). Το χρονολόγιο, ως χρονική σειρά γεγονότων που έγιναν στο παρελθόν, αποτελεί σημείο έναρξης της μελέτης του παρελθόντος, ωστόσο υπάρχει πάντα ο κίνδυνος οι μαθητές να οδηγηθούν στο συμπέρασμα πως αυτό συνίσταται από ένα σύνολο ανεξάρτητων αλλαγών (Seixas & Morton, 2013:76; Καραμανώλη, 2019:129). Συνεπώς, οι ημερομηνίες αποτελούν κρίσιμο στοιχείο για τον προσδιορισμό των εξελίξεων σε χρονολογική σειρά και για το λόγο αυτό θεωρείται ότι προσφέρει και κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, δεν θα πρέπει οι ημερομηνίες να καθίστανται αυτοσκοπός του μαθήματος, ωθώντας τελικά την αποστήθιση, οπότε και προτείνεται η δημιουργία των χρονολογίων από τους ίδιους τους μαθητές, αντί της έτοιμης παροχής τους από το σχολικό εγχειρίδιο (Καραμανώλη, 2019:129-135).

Πολλές φορές η αντίληψη του παρελθόντος θεωρείται πως αφορά στην αντίληψη του χρόνου. Ωστόσο, η κατανόηση της ιστορίας είναι περισσότερα από αυτό (De Groot-Reuvekamp, Ros, & Van Boxtel, 2017:18). Παράλληλα, ο Hodkinson δεν τάσσεται υπέρ της αποπομπής των ημερομηνιών από τη διδασκαλία της ιστορίας. Διαπιστώνει πώς κάποτε η στήριξή της στις ημερομηνίες ήταν μία καινοτόμα επιδίωξη, αλλά ο αφηρημένος χαρακτήρας της ημερομηνίας οδήγησε στο συμπέρασμα πως οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν θα μπορούν να τις κατακτήσουν πλήρως,

οπότε και αντικαταστάθηκαν με γενικότερους χρονικούς προσδιορισμούς. Εντούτοις, αυτό, αντιλήφθηκε, πως οδήγησε σε δυσκολίες χρονικής τοποθέτησης των μαθητών, οπότε και είναι της άποψης πως για να αντιληφθούν το πλήρες εύρος της ιστορίας τα παιδιά, θα πρέπει ο ιστορικός χρόνος να βρίσκεται στον άξονα των μεθοδολογικών διαδικασιών (Hodkinson, 2009:43). Θα πρέπει, όμως, στο σημείο αυτό να είμαστε αρκετά προσεκτικοί, καθώς η σαφής χρονική τοποθέτησή τους στις ιστορικές εξελίξεις που μελετούν δεν συνεπάγεται την από μέρους των εκπαιδευτικών απαίτηση για αποστήθισή τους. Αυτό που έχει σημασία να υπογραμμιστεί είναι η σπουδαιότητα της κατανόησης της ιστορικής στιγμής ή περιόδου κατά την οποία συμβαίνουν τα όσα οι μαθητές θα κληθούν να μελετήσουν, ώστε να μην θεωρηθεί το παρελθόν ως μία αχανής «αποθήκη» συσσώρευσης και φύλαξης γεγονότων. Σε κάθε περίπτωση, ο βαθμός διείσδυσης στην ανάλυση του χρόνου βρίσκεται σε εξάρτηση με την ηλικία και το επίπεδο των παιδιών.

5.4.15 Αξιοποίηση των πηγών και υιοθέτηση της επιστημονικής μεθόδου

Κομβικό ρόλο στην ανάπτυξη των συζητήσεων των εκπαιδευτικών της ερευνητικής ομάδας είχαν οι πηγές και ο τρόπος που αυτές εντάσσονται οργανικά και ουσιαστικά στο προσφερθέν υλικό. Έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν τις εικόνες με μία διακοσμητική διάθεση, αλλά ως κεντρικό στοιχείο, συντελώντας στην ολοκληρωμένη παράθεση κατάλληλων τεκμηρίων.

Γενικότερα, ένας από τους λόγους που οι μαθητές δεν είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στο μάθημα είναι ότι αυτό προέρχεται από την παραδοσιακή απαίτηση για αποστήθιση μεγάλων κειμένων. Μέσα από τη συγκεκριμένη δράση έγινε φανερό πως η χρήση των πηγών μπορεί να αλλάξει τη στάση αυτή. Αναφέρει σχετικά κάποιος/ κάποια εκπαιδευτικός:

> *Και επίσης δεν υπάρχει ένα κατεβατό ολόκληρο μιας σελίδας που να το βλέπουν τα παιδιά, δηλαδή είναι έτσι δομημένο που τους τραβάει το ενδιαφέρον κομμάτι-κομμάτι και πάμε βήμα-βήμα.*

Συνοψίζοντας, γίνεται σαφές πως η αξιοποίηση πηγών τελικά προσελκύει τους μαθητές, σε αντίθεση με αυτό που συμβαίνει στην παραδοσιακή προσέγγιση, όπου το κυρίως κείμενο αποτελεί τον κεντρικό άξονα της μαθησιακής διαδικασίας. Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί πως οι μαθητές δεν έδειξαν αποστροφή προς τις πηγές ακόμη και όταν αυτές ήταν κειμενικές. Συνεπώς, σημαντικό μέρος της μη ουσιαστικής εμπλοκής των παιδιών με το μάθημα της ιστορίας προέρχεται από την απαίτηση για αποστήθιση

και αντίστοιχα η μη ενασχόληση με τεκμήρια του παρελθόντος. Σε σχετική αναφορά σημειώνεται από εκπαιδευτικό:

> *Το κειμενικό κομμάτι τούς κέρδισε γιατί στην προηγούμενη σελίδα με ρώτησαν γιατί είχαμε σαν σύμβολο το λιοντάρι. Έχοντας εγώ ήδη διαβάσει το κείμενο τους είπα «Περιμένετε». Και φτάνοντας εκεί το διαβάσαμε, νομίζω πως τους κέρδισε περισσότερο η παρουσίαση της πληροφορίας μ' αυτόν τον τρόπο, οπότε στην επόμενη σελίδα το περιμένανε.*

Το συμπέρασμα είναι πως η ύπαρξη κειμένου, ως στοιχείο της διδακτικής προσέγγισης, δεν δημιούργησε πρόβλημα στους μαθητές. Από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναδεικνύεται πως η απουσία κειμενικών πηγών δεν τους βοηθά. Αυτό που είναι πολύ σημαντικό είναι η ύπαρξη πολλών ειδών πηγών, ένα χαρακτηριστικό που σχετίζεται με την πρόκληση του ενδιαφέροντος τους. Με άλλα λόγια, κάθε είδος πηγής προσφέρει κάτι διαφορετικό στην προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος. Ο πολυσχιδής αυτός συνδυασμός συνεισφέρει μέσα από ετερόκλητες οπτικές και ποικίλου είδους πληροφορίες για το υπό εξέταση θέμα, στοιχείο που αντιλαμβάνονται και οι ίδιοι οι μαθητές.

Το πρώτο που θα μπορούσε κανείς να σχολιάσει εδώ είναι πως η ποικιλία των πηγών συνιστά διαφοροποιητικό στοιχείο και ως το θέμα του τρόπου μάθησης. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner, η ευφυϊα δεν είναι μία και αδιαίρετη. Οι μορφές της είναι οχτώ και αυτές είναι η γλωσσική, η λογική, η μουσική, η χωρική, η σωματική, η κιναισθητική, η διαπροσωπική, η ενδοπροσωπική και η φυσιοκρατική, με τη γλωσσική και λογική κατέχουν εξέχουσα θέση στη σχολική πραγματικότητα (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:143). Ως εκ τούτου, η αποτελεσματική διδασκαλία θεμελιώνεται ουσιαστικά μέσα από τη μη μονοσήμαντη προώθηση κάποιας μορφής νοημοσύνης, καθώς κάθε μαθητής δεν έχει ανεπτυγμένες όλες εξίσου τις δεξιότητες (Ντολιοπούλου, 2002:218). Συνεπώς, η παρουσίαση του παρελθόντος μόνο μέσα από το γραπτό κείμενο θέτει σαφώς περιορισμούς.

Πέραν αυτού, και καθώς η σχέση των μαθητών της Στ' δημοτικού με τις κειμενικές πηγές και την αποστήθιση έχει ήδη αναλυθεί, σημειώνεται ξανά πως οι πηγές γενικότερα προσελκύουν τους μαθητές, ενώ παράλληλα δεν δείχνουν αποστροφή προς αυτές ακόμη κι όταν αφορά στην κειμενική τους μορφή. Αυτό που εδώ υπογραμμίζεται είναι η ύπαρξη ποικιλίας. Σημαντικό είναι ακόμη να αναφερθεί πως εάν η πηγή χρησιμοποιηθεί συμπληρωματικά προς το βασικό κείμενο, τον κύριο λόγο έχει και πάλι

η αφήγηση, οπότε και εδραιώνεται η παθητική στάση του μαθητή (Κόκκινος, 1998α:326-328).

Ως προς το θέμα της σχολικής πραγματικότητας, η Γαλάνη (2011β:330-331) συμπληρώνει τη μικρή ποικιλία και το περιορισμένο εύρος πηγών που συνθέτουν την καθημερινή τους μεταχείριση. Η ίδια αναφέρεται στη μη σύνδεση του βασικού κειμένου του σχολικού εγχειριδίου με την πηγή πάνω στην οποία βασίζεται η άποψη που προβάλλει, στερώντας τον μαθητή από τις αντιρρήσεις που μπορεί να έχουν διατυπωθεί για το ίδιο θέμα από άλλους. Στην παρούσα μελέτη το πρόβλημα αυτό φαίνεται να εκμηδενίζεται, αφού αφενός δεν υπάρχει βασικό κείμενο μελέτης, οπότε και το μάθημα δεν περιστρέφεται γύρω από αυτό, αφετέρου η ιστορική ανάλυση συντελείται μέσα από εύρος τεκμηρίων.

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα από μόνοι τους αναδεικνύουν ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της διδακτικής πρότασης, που είναι η υιοθέτηση από τους μαθητές της επιστημονικής μεθοδολογίας της ιστορίας. Ο επιστημονικός τρόπος εργασίας του ιστορικού δεν φαίνεται να αναδεικνύεται από τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος με παραδοσιακές προσεγγίσεις, αλλά, τελικά, με το παρόν διδακτικό υλικό, η εισαγωγή του στη μαθησιακή διαδικασία όχι μόνο δεν προκάλεσε προβλήματα, αλλά δημιούργησε θετική ανταπόκριση στα παιδιά. Αυτό διαφαίνεται και από τον τρόπο που το θέμα συζητήθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών:

> *[…] είναι ότι φαίνεται ακριβώς η δουλειά του ιστορικού. Και ασχοληθήκαμε και αρκετά με αυτό. Δηλαδή, πραγματικά μπορεί να είναι φωτογραφικό υλικό που συγκρίνεται με έναν πίνακα και ένα κείμενο, που αναιρεί το προηγούμενο, που μας αφήνει αμφιβολίες, που δεν είμαστε σίγουροι και πρέπει να ψάχνουμε συνέχεια, δηλαδή ασχοληθήκαμε πολύ μ' αυτό το κομμάτι, το πώς δουλεύει ένας ιστορικός και τους άρεσε πολύ. Νομίζω τώρα επιτυγχάνεται πιο πολύ σε σχέση με το προηγούμενο. Η δουλειά του ιστορικού φάνηκε πολύ καλά σ' αυτό το πακέτο.*

Από τα λεγόμενα δεν φαίνεται μόνο η σταδιακή προσαρμογή του υλικού κάτω από την επίδραση της έρευνας-δράσης, αλλά και το στοιχείο ότι η σύγκριση των δεδομένων που παρέχουν διαφορετικές πηγές, η αμφισβήτηση και, ακόμη και, η δημιουργία αμφιβολιών λειτούργησε θετικά προς τους μαθητές. Όχι μόνο δεν τους οδήγησε σε σύγχυση, αλλά τους βοήθησε να κατευθυνθούν σε ασφαλέστερα συμπεράσματα και στην αντίληψη στοιχείων του επιστημονικού τρόπου εργασίας. Αυτό γίνεται ξεκάθαρο στη συνέχεια της ίδιας συζήτησης:

> *Δηλαδή μ' αυτή την παρέμβαση μπήκαν πολύ στη λογική του πώς εργάζεται ένας ιστορικός για ν' αποκτήσει μία άποψη για κάτι, να το εκφράσει και να*

> *το πει με σιγουριά. Αλλιώς είναι εικασία. Δεν είναι ιστορική πηγή αυτό που ερμηνεύεται. […]. Μπήκαν στη διαδικασία να κάνουν αντιπαραβολή. Και μόνοι τους είπαν και για τις διαφημίσεις, που άλλα μας δείχνουν και άλλα είναι. Δηλαδή πήγε και η συζήτηση κάπου εκεί κάποια στιγμή. Αυτό που διαβάζουμε δεν είναι πάντα ασφαλές. Μας είπε ένα παιδί και για το Wikipedia. Δεν είναι ασφαλής πηγή επειδή το λένε πολλοί. Οπότε πήγε και η κουβέντα μας αρκετά σε αυτό το κομμάτι.*

Τελικά, από τη χρήση του υλικού όχι μόνο γίνεται κατανοητός σε θεωρητικό επίπεδο ο τρόπος εργασίας του ιστορικού, αλλά οι ίδιοι, μέσα από την εργασία με τις πηγές, προχωρούν σε συσχετίσεις. Εμπλέκονται σε μία διαδικασία σύγκρισης περιεχομένου διαφορετικού είδους πηγών και καταλήγουν σε δικά τους συμπεράσματα. Επιπλέον, κάνουν αναφορές και για την αξιοπιστία της κάθε πηγής, προχωρώντας και σε προβολές εκτός των προσφερόμενων τεκμηρίων. Η σύγκριση του περιεχομένου των πηγών επιβεβαιώνεται και σε άλλο σημείο του κύκλου συζητήσεων της ερευνητικής ομάδας:

> *Γινόταν πραγματικά σύγκριση πηγών από τα ίδια τα παιδιά. Κάποια άλλη πηγή έλεγε εκείνο, αυτή έλεγε κάτι άλλο. Εκεί με το κρασί ειδικά και με το λάδι. Ποια είναι η πιο σημαντική τελικά; Βγάζαν μόνοι τους κάποια συμπεράσματα και αυτό οδηγούσε στο ότι δεν πρέπει να βασιστούμε στη μία πηγή, αλλά να δούμε και την επόμενη και τη μεθεπόμενη για να βγάλουμε το τελικό συμπέρασμα. Δηλαδή το πρόσεξαν μόνα τους τα παιδιά ότι μια πηγή έλεγε κάτι και μια πηγή έλεγε ίσως κάτι άλλο και όχι ακριβώς το ίδιο.*

Από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών φαίνεται πως η μέθοδος αυτή εργασίας δεν ήταν κάτι γνωστό και τετριμμένο από τα παιδιά. Η έως τώρα εργασία τους δεν τους πρόσφερε την επαφή με την επιστημονική μέθοδο της ιστορίας. Προς επίρρωση των ανωτέρω αναφέρεται ο Χατζηλέλεκας, ο οποίος σημειώνει χαρακτηριστικά σε μελέτη του για το σχολικό εγχειρίδιο της Στ’ τάξης του δημοτικού, πως «*δεν τηρείται η αρχή της πολυπρισματικότητας και δεν υπάρχουν συγκριτικές αναλύσεις*» (Χατζηλέλεκας, 2020:129).

Επιπλέον, ανάμεσα σε αυτές τις δεξιότητες που θα ήταν επιθυμητό να καλλιεργηθούν από τους μαθητές και που σχετίζεται με τη ιστορική σκέψη είναι η αμφισβήτηση. Αλλά μία αμφισβήτηση που αποδεικνύεται μέσα από τη στήριξη σε αδιάσειστα στοιχεία. Ο εμπλουτισμός των παλιότερων πηγών με νέες, αλλά και οι έμπειρες συνεπαγωγές που έχουν κοινή αρχή αλλά φτάνουν σε αλλότροπα συμπεράσματα, σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής της αναζήτησης της εγκυρότητας στην πληθώρα των πληροφοριών καθιστούν σημαντική

αυτήν τη δεξιότητα. Εξάλλου, από τον ορισμό της ίδιας της επιστήμης της ιστορίας, οι απόψεις της μόνο ως θέσφατο δεν μπορούν να χαρακτηριστούν, οπότε κάθε στιγμή τίθενται σε αμφισβήτηση, οδηγώντας σε ένα αναθεωρημένο, διορθωμένο ή συμπληρωμένο αποτέλεσμα (Γατσωτής, 2020:64).

Ο έλεγχος της αξιοπιστίας είναι ιδιαιτέρως σημαντικός για τους ιστορικούς. Αυτή μπορεί να περιλαμβάνει τη σύγκριση με άλλες πηγές της εποχής, ώστε να διασταυρωθούν οι πληροφορίες που προσφέρει. Η αξιοπιστία μιας πηγής δεν αποτελεί έμφυτό της χαρακτηριστικό. Αντιθέτως, καθορίζεται από τον ιστορικό και τις ερωτήσεις που αυτός θέτει (VanSledright, 2004b:231). Κατά τον Stradling (2001:98; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου - Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, 2012:9) θα πρέπει οι μαθητές να είναι γνώστες κάποιων ζητημάτων που άπτονται των πηγών. Καταρχάς, να διαχωρίσουν τη διαφορά πρωτογενών και δευτερογενών και να ξεχωρίσουν το επίπεδο αξιοπιστίας για την κάθε κατηγορία. Έπειτα θα πρέπει να προβληματίζονται ως προς την εγκυρότητα της, συμπεριλαμβάνοντας στη σκέψη τους και τις προθέσεις του δημιουργού της. Στην παρούσα μελέτη οι μαθητές φάνηκε πως οι δεξιότητες αυτές άρχισαν σταδιακά να δομούνται.

Ωστόσο, υπάρχει κάποια αναφορά από εκπαιδευτικό, ο οποίος θέτει μία διαφορετική οπτική στη συζήτηση. Τάσσεται υπέρ της άποψης πως οι μαθητές αυτής της ηλικίας δεν είναι σε θέση να προβούν σε αμφισβήτηση του περιεχομένου των πηγών. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι

> *εδώ τώρα τα παιδιά δεν είναι σε θέση να αμφισβητήσουν, κατά κάποιο τρόπο, τις πηγές. Είναι μικρά ακόμη. Δεν μπορούν να τις αμφισβητήσουν. Τους φαινόταν παράξενα κάποια στοιχεία που παρουσιάζουν οι πηγές, αλλά δεν ήταν σε θέση να τις αμφισβητήσουν. Θεωρούν ότι οι πηγές έχουν κάποιο κύρος. Δεν μπορούν να αμφισβητήσουν κάποια πηγή και να σκεφτούν ακόμη ότι μπορεί να έχει και κάποια υστεροβουλία αυτός που το έγραψε, αυτός που την παρουσιάζει. Δεν μπήκαν σε αυτή τη διαδικασία. Τον θεωρούν αυθεντία αυτόν που τις γράφει. Όσο και να τους φαίνεται παράξενο αυτό. Δεν μπαίνουν στη διαδικασία της αμφισβήτησης για τις πηγές.*

Αυτό σημαίνει πως ο τρόπος που έως τώρα εργάζονται οι μαθητές δεν έχει αναπτύξει τον τρόπο εκείνο σκέψης που προϋποθέτει την αμφισβήτηση της ίδιας της πηγής και του γράφοντος την πηγή. Δεν σημαίνει, όμως, και ότι δεν μπορούν να ασκηθούν σε αυτού του είδους τη σκέψη, ώστε σταδιακά και με την ηλικιακή ωρίμανση να αρχίσουν να την κατακτούν. Μετά τη διατύπωση της άποψης, μάλιστα, ερωτήθηκε ο εκπαιδευτικός κατά πόσο θεωρεί πως οι μαθητές θα μπορούσαν να κατακτήσουν αυτή τη δεξιότητα της αμφισβήτησης των πηγών, εφόσον ο τρόπος προσέγγισης της ιστορίας

για το σύνολο των τάξεων του δημοτικού ήταν αυτός που προτείνεται μέσα από το συγκεκριμένο υλικό. Εδώ ο εκπαιδευτικός αλλάζει εντελώς στάση, αναφέροντας ότι

> *Ναι. Πιστεύω πως ναι. Όπως φανταζόμαστε όλοι, συνάδελφοι, που έχουμε μεγάλα παιδιά, μέσα σε κάθε τάξη υπάρχει ένας αριθμός παιδιών που λειτουργούν πολύ κριτικά. Εγώ έχω ένα συγκεκριμένο μαθητή που ό,τι του πεις το φιλτράρει και ψάχνει να βρει το γιατί. Αμφισβητεί όχι το δάσκαλο. Αμφισβητεί αυτά που του λένε. Και σαν αυτό το παιδί είναι και πολλά. Σ' αυτά τα παιδιά σίγουρα θα μπορούσε να γίνει αυτό που λες. Βέβαια δεν μπορεί ένα μικρό μόνο κομμάτι να πετύχει αυτό. Είναι σαν τα μαθηματικά της πέμπτης που βάλαν ένα βιβλίο με κριτική σκέψη μέσα ξεκάρφωτο. Θα πρέπει να ακολουθήσει και κάτι άλλο και να υπάρχει μία συνέχεια σ' αυτό. Δεν μπορεί από μόνο του να αλλάξει τη νοοτροπία των παιδιών και τον τρόπο που σκέφτονται. Άρα στα πλαίσια μίας γενικότερης αντιμετώπισης της ιστορίας και όχι μεμονωμένα.*

Συνοπτικά, ο/η εκπαιδευτικός υποστηρίζει πως η επίτευξη της αμφισβήτησης των πηγών μπορεί να κατακτηθεί από κάποιους μαθητές, αλλά όχι από το σύνολο των μαθητών. Αυτό, όμως, σημαίνει πως μπορεί να καλλιεργηθεί στο κάθε παιδί, στο βαθμό που η προσωπική του ωρίμανση του το επιτρέπει. Σε κάθε περίπτωση, αυτό λειτουργεί θετικά γι' αυτό, ωθώντας το όλο και περισσότερο στην κατάκτηση της δεξιότητας αυτής. Πέραν αυτού, ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από τη συζήτηση είναι πως η κάθε προσπάθεια αλλαγής του τρόπου προσέγγισης της ιστορίας θα πρέπει να γίνεται συστηματικά και όχι μεμονωμένα, με ένα πεπερασμένο σύνολο διδακτικών παρεμβάσεων. Αποτελεί στοιχείο κεφαλαιώδους σημασίας οι μαθητές να διδάσκονται γενικά κάτω από αυτές τις μαθησιακές προσεγγίσεις και όχι αυτές να αποτελούν στοιχείο μόνο συγκεκριμένων παρεμβάσεων.

Η ιστορική εκπαίδευση που να στοχεύει στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και να είναι σε θέση τελικά να το πετύχει μέσα από την τακτική και οργανωμένη ενασχόληση με το παρελθόν αναφέρεται και σε πορίσματα άλλων ερευνών. Ειδικότερα, σε έρευνα της Νάκου σημειώνεται πως «*δεν μπορούμε να αναμένουμε ουσιαστική καλλιέργεια της ιστορικής γνώσης και σκέψης των παιδιών, εάν η επεξεργασία και η ερμηνεία των μουσειακών αντικειμένων ως ιστορικών μαρτυριών δεν είναι συστηματική και δεν συνδέεται με την ευρύτερη νοοτροπία της ιστορικής εκπαίδευσής τους*» (Νάκου, 2000α:229). Τελικά, η εκπαιδευτική αλλαγή έρχεται μέσα από καινοτόμες δράσεις, η υλοποίηση των οποίων έχουν συστηματικό χαρακτήρα (Κουλουμπαρίτση, 2006:67; Πολυζοπούλου, 2018:1136). Επιπλέον, ας μην ξεχνάμε πως σκοπός της ενασχόλησης των μαθητών με τις πηγές δεν είναι να καταλήξουν σε

μία νέα επιστημονική ανακάλυψη για την επιστημονική κοινότητα γενικότερα, αλλά για μία ανακάλυψη μέσα από επιστημονικές μεθόδους, που θα τους επιτρέψει να συν-διαλεχτούν με το παρελθόν, οπότε και να αντιληφθούν οι ίδιοι στοιχεία του (Γατσωτής, 2004α:139).

Η σπουδαιότητα έγκειται και στο γεγονός ότι πέραν των κειμενικών πηγών, αναφέρθηκαν και στην αξιοπιστία των εικόνων που αποτέλεσαν πηγές. Άσκησαν κριτική ακόμη και σ' αυτές και, μάλιστα, έγιναν αναφορές στον στιγμιαίο χαρακτήρα αποτύπωσης του χρόνου από τη φωτογραφία και όχι σε μία διαχρονική αποτύπωση, αλλά και στη δυνατότητα προβολής μέσα από αυτή της υποκειμενικής άποψης του φωτογράφου και όχι της αντικειμενικής αλήθειας. Αναφέρει εκπαιδευτικός στον κύκλο συζητήσεων:

> *Και μάλιστα μόνα τους κατάλαβαν, κι εγώ δεν το περίμενα, εκεί με τη φωτογραφία. Και μόνοι τους είπαν ότι η φωτογραφία είναι της στιγμής και μπορεί να στήθηκαν εκείνη την ώρα και να μην ήταν φυσικά ή να ήταν ηθοποιοί. Δηλαδή μόνοι τους έβγαλαν τα συμπεράσματα. Γενικά σ' αυτή τη διδακτική πρόταση αυτά που θα ήθελα ν' ακούσω τ' άκουσα απ' όλους σχεδόν τους μαθητές μου. Δηλαδή κύλησε πάρα πολύ εύκολα. Βγάζανε τα σωστά συμπεράσματα δηλαδή χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια. Γι' αυτό λέω είναι πετυχημένο σαν διδακτική πρόταση. Κύλησε πάρα πολύ καλά και βγάλαν τα συμπεράσματα που ήθελα να βγάλουν ουσιαστικά. Η διδακτική πρόταση με βοήθησε αρκετά και τα ίδια παιδιά τα βοήθησε αρκετά.*

Η απόκρυψη της αλήθειας ή η παραπλάνηση μέσα από την εικόνα ή το βίντεο είναι κάτι που γίνεται αντιληπτό και σίγουρα επιστρατεύτηκε ως μέσο κατά το παρελθόν (Haskell, 2012:17). Έτσι, ως προς τις φωτογραφίες θα πρέπει να συνυπολογίζεται το γεγονός ότι αυτό που βλέπουν τα παιδιά δεν είναι κάτι τυχαίο, αλλά επιλογή του ίδιου του φωτογράφου και αυτών που προχώρησαν στη δημοσίευσή της, αλλά και των κανόνων και περιορισμών που η ίδια η εποχή επέβαλε. Τέλος, η φωτογραφία μπορεί να αλλοιωθεί και να παραποιηθεί (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου - Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, 2012:22). Στην παρούσα μελέτη τα στοιχεία αυτά έγιναν πλήρως αντιληπτά από τα παιδιά, θέτοντας την αξιοπιστία των εικόνων υπό διερεύνηση εξεταζόμενες κριτικά.

Η άποψη υποστηρίχθηκε και από άλλους εκπαιδευτικούς, και μάλιστα έγιναν αναφορές στην υποκειμενικότητα των πηγών:

> *Εγώ θα συμφωνήσω με τον/ την Ε4 σ' αυτά που είπε. Πραγματικά κι εγώ επέμενα λίγο σ' αυτό ο κομμάτι, το πώς, ας πούμε, ένας ιστορικός μπορεί να βρει στοιχεία… Αν, ας πούμε, αναφερθεί σε ένα ιστορικό γεγονός όπως είναι*

μία μάχη, είναι αντικειμενικά τα πράγματα; Μήπως κάθε ένας θα το περιγράψει με το δικό του τρόπο; Και, τέλος πάντων, το συζητήσαμε αρκετά αυτό το πράγμα και είδαμε και από πού μπορεί να αντλήσει πηγές για να γράψει ένα κείμενο ένας ιστορικός. Τους κέντρισε αυτό το πράγμα το ενδιαφέρον και έβγαζαν τα συμπεράσματα τα ίδια τα παιδιά.

Ακόμη, τα μέλη της ερευνητικής ομάδας αναφέρουν πως οι πηγές παρέχουν νέα γνώση στους μαθητές:

Οι πηγές, νομίζω στη δική μου περίπτωση, πρόσθεσαν. Εγώ δεν παρατήρησα δηλαδή λανθασμένη αντίληψη. Απλά ήρθαν να προσθέσουν στις ήδη υπάρχουσες.

Το ίδιο επιβεβαιώνεται και σε άλλη συνάντηση από άλλο εκπαιδευτικό. Αναφέρεται, λοιπόν, σχετικά:

*Και σ' αυτό να πω κι εγώ. Είναι το πρώτο πράγμα που μου έχει μείνει, όπως λέει και ο/η κριτικός φίλος/ φίλη. Δεν ξέρω και από εδώ πόσοι ξέρετε τη **** από τ* ****. Είναι το πρώτο πράγμα που μας είχε πει. Είναι από τα πράγματα που μου έχουν μείνει περισσότερο από τη σχολή. Ότι στην ουσία δεν υπάρχει ιστορία. Υπάρχουν τεκμήρια ιστορίας. Θα πρέπει να γνωρίζουμε ποιος το έχει γράψει, τι έχει γράψει, τι ήτανε αυτός, τι πρεσβεύει. Και ενώ αυτό το έχω χρησιμοποιήσει πολλές φορές σαν παράδειγμα, έχω πει πολλές φορές… π.χ. έχω πει ότι εάν γράψω ένα άρθρο για έναν ποδοσφαιρικό αγώνα που είμαι ΑΕΚ και έναν άλλο που είναι Παναθηναϊκός, πόσο διαφορετικά θα το περιέγραφε ο καθένας, δεν είναι αρκετό το δικό μου για να καταλάβουν τα παιδιά τι σημαίνει πηγή. Αυτή ήταν ένα πάρα πολύ ωραίο, πολύ πετυχημένο εγχείρημα.*

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως είναι γνώστες της υποκειμενικότητας των πηγών, ωστόσο οι παραδοσιακές προσεγγίσεις, που συνεχίζουν να εφαρμόζονται, θέτουν, εντέλει, σε ένα αντικρουόμενο υπόβαθρο, από τη στιγμή που ως θεωρητική αντίληψη δεν το υποστηρίζουν, το μείζον θέμα του πώς αυτό θα μεταδοθεί στους μαθητές ως δεξιότητα. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται να έχουν στα χέρια τους τα κατάλληλα εργαλεία, ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που αφορούν στην ιστορία και ένα από αυτά είναι μία μεθοδολογική προσέγγιση του διδακτικού υλικού που να ωθεί σύγχρονες διδακτικές αντιλήψεις. Σε κάθε, όμως, περίπτωση, η διδακτική προσέγγιση της ιστορίας δεν θα πρέπει να περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στη διδασκαλία των επιστημονικών μεθόδων της ιστορικής επιστήμης. Η εκμάθηση της ουσιώδους ιστορικής γνώσης αποτελεί το βασικό νοηματοδοτικό παράγοντα της ιστορίας και, τελικά, μέσω αυτού επιτυγχάνεται η σύνδεση παρόντος, μέλλοντος και παρελθόντος και ο χρονικός μας προσανατολισμός (Lee, 2006:39).

5.4.16 Τοπικός πολιτισμός και ιστορία

Από την ανάλυση δεν γίνεται να παραλειφθούν τα άμεσα οφέλη που προκύπτουν από την ενασχόληση με τον τοπικό πολιτισμό στην προσέγγιση του παρελθόντος. Καταρχάς οι μαθητές φαίνεται να αντιδρούν πολύ θετικά στον τρόπο αυτό διδασκαλίας. Αναφέρεται σχετικά από εκπαιδευτικό:

> *Είναι και τρεις-τέσσερις που μου είπαν με πολύ εμφατικό τρόπο «Έμαθα πράγματα για το μέρος μου που δεν ήξερα». Πέντε άλλοι μου είπαν ότι «Μου αρέσει πάρα πολύ να κάνουμε έτσι ιστορία γενικά και γι' αυτό μου αρέσει η ιστορία». Μοιάζει με την ιστορία με τον τρόπο που τον κάνουμε εμείς, αλλά αυτό είναι ένα θέμα που είναι πολύ κοντά τους και όχι κάτι γενικό και αόριστο. Έχει να κάνει με την καθημερινότητά τους και τη ζωή τους εδώ στην πόλη. Έχει να κάνει με κάτι που το ζουν και το βλέπουν, οπότε τους ενδιέφερε γενικώς.*

Προφανώς και οι μαθητές φαίνονται περισσότερο από ευχαριστημένοι με το περιεχόμενο της διδακτικής πρότασης, ενώ σίγουρα αισθάνονται πως έμαθαν πράγματα για τον τόπο τους. Ξεκάθαρα, επίσης, οι ίδιοι φαίνεται πως αποκτούν μία θετικότερη στάση απέναντι στο μάθημα της ιστορίας. Επιπλέον, ο τοπικός πολιτισμός αναδεικνύεται σε ουσιαστικό παράγοντα της διδασκαλίας της ιστορίας. Η μεθοδολογία με την οποία ο μαθητής θα προσεγγίσει το ιστορικό παρελθόν είναι πολύ σημαντική, αλλά και το κατά πόσο η θεματολογία βρίσκεται κοντά στα ζητήματα που ενδιαφέρουν τους ίδιους τους μαθητές και μπορούν να πηγάζουν από τον τοπικό τους πολιτισμό κατέχει μία σημαντική θέση. Θα λέγαμε πως ο τοπικός πολιτισμός λειτουργεί προσθετικά ως προς τις επιστημονικές μεθόδους. Διατυπώνεται, δηλαδή, στο παραπάνω απόσπασμα πως, παρόλο που ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί στην τάξη τρόπους διδασκαλίας που ξεφεύγουν από τις παραδοσιακές μεθόδους, εντούτοις ο τοπικός πολιτισμός φαίνεται να διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο. Οι παραπάνω διατυπώσεις της ερευνητικής ομάδας αναδύουν το βαθύτερο νόημα της παρούσας μελέτης. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το αντικείμενο και τις μεθόδους της επιστήμης της ιστορίας ξεκινώντας από κάτι που ήδη έχουν πρότερη εμπειρία, τους είναι ευχάριστο, οικείο και κυρίως άμεσα προσβάσιμο. Τα βιώματα και οι εμπειρίες των παιδιών έχουν ουσιαστικό μέρισμα στη δόμηση μίας γνήσιας σχέσης με τη μελέτη του παρελθόντος. Αυτό δεν αποκλείει τη μεταφορά και καθιέρωση αυτού του τρόπου διδασκαλίας στο μάθημα της ιστορίας γενικότερα, όπως τονίζεται από τους ίδιους τους μαθητές.

Για το θέμα των πρότερων γνώσεων ο Husbands (2000:110; Νάκου, 2006:285) αναφέρει ότι τα παιδιά «*δεν έρχονται στο σχολείο με άδειο το κεφάλι*», αλλά με γνώσεις

και από τα ίδια δομημένες ερμηνείες, τις οποίες η διδακτική της ιστορίας καλείται να αντιμετωπίσει. Την ίδια άποψη ασπάζεται και ο Lee (2004a:4-6; Κουσερή, 2015:49). Το οικείο και ευρύτερο περιβάλλον εφοδιάζει τους μαθητές με πληροφορίες αναφορικά και με ζητήματα του παρελθόντος και του πολιτισμού που τώρα υπάρχει, όπως και αυτού που πέρασε από το συγκεκριμένο τόπο ή και έθνος.

Εξίσου σημαντικό είναι ότι οι καθημερινές ιδέες των μαθητών, εάν δεν τους δοθεί η δέουσα προσοχή, μπορεί να μην αποτελούν εμπόδιο μόνο ως προς το τι συνιστά το παρελθόν, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η ιστορία ως επιστήμη, δυσχεραίνοντας τον ενστερνισμό της επιστημονικής μεθοδολογίας (Shemilt, 1983:4; Κουσερή, 2015:128). Στην παρούσα μελέτη οι δυνατότητες ανάδυσής τους δεν είναι λίγες.

Ο παραδοσιακός τρόπος δόμησης της ιστορικής γνώσης αποτελεί προϊόν εξάρτησης από το έθνος-κράτος και τη στόχευσή του για ανάδειξη των συνεχειών του ως έθνος και θρησκείας, μέσα από κληρονομημένες πατριωτικές παρουσιάσεις και διηγήσεις (Γκέκας, 2008:263). Η οπτική αυτή γωνία όχι μόνο δεν αναδεικνύεται από τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, αλλά ωθείται ακριβώς το αντίθετο. Ο τοπικός πολιτισμός διευρύνει τη θεματολογία των ιστορικών αναζητήσεων και απομακρύνει από εθνικιστικού τύπου αγκυλώσεις. Ας σημειωθεί πως απαιτείται αυξημένη επαγρύπνηση, καθώς εύκολα μπορεί να καταλήξει κανείς σε προβολή των τοπικιστικών αντιλήψεων. Ο σκοπός δεν είναι καθόλου αυτός, όσο με έναρξη τον τόπο να κάνει αναγωγές και συνδέσεις με άλλους τόπους και πολιτισμούς, πάντα στο φως της κριτικής ιστορικής σκέψης. Έτσι, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός ένα είναι ιδιαιτέρως προσεκτικός, καθώς «ο *τοπικισμός της τοπικής ιστοριογραφίας προσομοιάζει σε κάποιο βαθμό με τον εθνικισμό της εθνικής ιστοριογραφίας*» σημειώνει η Ρεπούση (2000β:3). Τοπικισμός και προγονοπληξία πρέπει να δώσουν τη θέση τους στην ολόπλευρη ιστορική αποτύπωση (Κυρίτσης & Φούκας, 2010:11; Σακκά, 2014:2).

Γενικότερα, οι χώροι με πολιτισμικό υπόβαθρο που είναι προσβάσιμοι από τη σχολική μονάδα προτείνεται να αξιοποιούνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Βλάχου, 2006:399-400). Η μετάβαση στον τόπο των ίδιων των ιστορικών πηγών, εκτός του ότι εκπορεύεται από διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας υποδεικνύει και άλλου είδους νοητικές και συναισθηματικές καταστάσεις (Ρεπούση, 2004β:89), όπως εξάλλου διατυπώνεται και από τη θεωρία του Gardner. Τελικά, «*η ιστορία του οικειότερου προς τους μαθητές περιβάλλοντος χώρου μπορεί να αποβαίνει γι' αυτά πηγή εκπληκτικού πνευματικού πλουτισμού και απαρχή κατανόησης*

των ιστορικών φαινομένων, των γεγονότων, καθώς και του πλέγματος των ιδεών που τα συνέχει» (Λεοντσίνης, 1996:66).

Για το ίδιο θέμα γίνεται λόγος και στη συνέχεια της ίδιας συζήτησης. Εκεί γίνεται η εξής αναφορά:

> *[…] θέλω να πω ότι είναι κάτι που υπάρχει ήδη μέσα τους. Αυτό που διαφέρει στην Κέρκυρα σε σχέση με τις άλλες περιοχές της Ευρώπης είναι ότι λειτουργεί και ζει κανονικά. Τους έδωσε την αφορμή να καταλάβουν ότι αυτό που ζεις μέσα δεν είναι ο κανόνας. Και αυτό μου έδωσε την αφορμή να πω […] ότι είχαμε παίξει σε μία θεατρική παράσταση στο Δημοτικό Θέατρο με τις Σταχτάρες που έδειχνε τη ζωή των κατοίκων της παλιάς πόλης σε σχέση με τους κατοίκους του μη αστικού ιστού. Και το συνέδεσαν και αυτό τα παιδιά.*

Εδώ αναδεικνύεται ένα ακόμη χαρακτηριστικό που ενισχύει η διδακτική πρόταση. Η πρότερη γνώση των παιδιών έρχεται στην επιφάνεια και, μάλιστα, συνδυάζεται με το θέμα που τώρα βρίσκεται στο προσκήνιο και μελετάται. Η τάση για αυθόρμητη προβολή της πρότερης γνώσης και εμπειρίας, όπως και η ένταξη των βιωμάτων τους στο μάθημα καταγράφεται στον κύκλο των συζητήσεων.

> *[…] παίρνοντας αφορμή από τους/ τις Ε4 και Ε3, εμένα στάθηκαν τα παιδιά σε δύο σημεία. Το ένα ήταν τα μνημεία παγκόσμιας κληρονομιάς και τα παιδιά ήθελαν να πουν ποια από αυτά έχουν επισκεφτεί, πού είχαν πάει […],*

αναφέρει κάποιος/ κάποια από τους/ τις συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με την Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης του Εθνικού Συμβουλίου Ερευνών των ΗΠΑ, που βασίζεται στις θέσεις των Brice-Health, Moll & Whitmore, Moll et al, Rogoff, Saxe, η πρότερη γνώση των μαθητών είναι κάτι περισσότερο από τη γνώση που κατέχουν οι μαθητές, αλλά «*περιλαμβάνει επίσης το είδος της γνώσης που αποκτούν οι μαθητές με βάση τους κοινωνικούς τους ρόλους, όπως ρόλοι που σχετίζονται με τη φυλή τους, την κοινωνική τάξη, το φύλο, την κουλτούρα και την εθνική τους καταγωγή*» (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:107-108).

Περισσότερο εμφανής γίνεται η σημασία του τοπικού πολιτισμού στην εξής καταγραφή:

> *[…] όμως αυτό που κέντρισε πολύ το ενδιαφέρον στα παιδιά ήταν ότι ήταν το δικό τους νησί. Δεν ήταν κάτι αφηρημένο, όπως πολύ σωστά είπε ο/ η Ε3. Ήταν το δικό τους μέρος. Και ήταν μέρη που ό,τι είπαμε τα 'χουν δει, τα 'χουν ζήσει, τα 'χουν περπατήσει.*

Το ίδιο ρητά αναφέρεται και από άλλον εκπαιδευτικό:

> *[…] οι δικοί μου μαθητές, δεν εντυπωσιάστηκαν από το ίδιο το υλικό ή τον τρόπο του μαθήματος, γιατί όπως είπε και ο/ η Ε2, από τον τρόπο που δουλεύουμε δεν ήταν κάτι ξένο γι' αυτούς. Αλλά αυτό που έκανε τη διαφορά ήταν η Κέρκυρα. Ήταν η σύνδεση με τη ζωή τους,*

ενώ συνεχίζει να επιβεβαιώνεται και από επιπλέον άτομο:

> *και με το γνώριμο περιβάλλον. Είναι πράγματα που τα 'χουν επισκεφτεί, που τα 'χουν δει ή δεν τα ξέρανε.*

Η θέση εντοπίζεται στο σύνολο των κύκλων συναντήσεων της ερευνητικής ομάδας. Αναφέρεται και σε άλλο σημείο:

> *[…] και αυτό που έχω να πω είναι ότι και το θέμα με τον ελαιώνα βοήθησε πάρα πολύ, γιατί στο χωριό με τις ελιές ασχολούνται πάρα πολύ, οπότε ήταν κάτι, έτσι, το οποίο το γνωρίζουνε […].*

Και πάλι όταν η θεματολογία βρίσκεται κοντά στα βιώματα των παιδιών οι μαθητές βρίσκουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στο γνωστικό αντικείμενο. Και ξανά σε άλλο σημείο σημειώνεται ότι:

> *και επίσης ήταν ωραίο το συγκεκριμένο υλικό, γιατί στην περιοχή μας υπάρχει και μία υπεραιωνόβια ελιά και αμέσως μου είπαν γι' αυτή. Την έχουν δει όλα τα παιδιά, την έχουν επισκεφτεί, κ.τ.λ., την ξέρουνε. […]. Οπότε και εγώ θεωρώ στοχευμένη την παρέμβαση,*

όπως και στη συνέχεια της ίδιας συζήτησης:

> *Επίσης νομίζω τους κέντρισε πάρα πολύ το ενδιαφέρον ο πίνακας με τις γυναίκες. Κάποιοι είχαν καταγωγή από τη νότια Κέρκυρα ότι εκεί αυτή την εικόνα την έχουνε δει πάρα πολλές φορές, τις γιαγιάδες που φοράνε αυτό στο κεφάλι και κουβαλάνε τα καλάθια.*

Κάτι αντίστοιχο συνέβη και λίγο παρακάτω:

> *Δηλαδή πήγαινε η αναγωγή, σε ιστορίες που έχουν ακούσει ή κάτι που τους έχουν πει ή επιβεβαιώνουν κάποιες γνώριμες εικόνες. Υπήρχαν δηλαδή αναφορά στις γιαγιάδες «η γιαγιά μου μου είχε πει αυτό», «και η γιαγιά μου μου το είχε πει για το τραγούδι». Δηλαδή πήγαινε λίγο αυτή η κουβέντα σε κάτι πιο γνώριμο. Και γι' αυτό τους ενδιέφερε πιστεύω.*

Για μία ακόμη φορά φαίνεται πως ο τοπικός πολιτισμός δίνει στους μαθητές την ευκαιρία για ανάδυση της δικής τους πρότερης γνώσης και εμπειρίας στο υπό εξέταση θέμα. Παράλληλα, δίνει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία για να διακρίνει κατά πόσο η γνώση αυτή των μαθητών περιέχει ή όχι στρεβλώσεις. Η ανίχνευση αυτή των παρερμηνειών και των λανθασμένων αντιλήψεων αποτελεί έναν ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα για τη συνέχιση της μαθησιακής διαδικασίας και τη δόμηση μίας σωστής στάσης του μαθητή απέναντι στην ιστορία και τον τρόπο που αυτή επιστημονικά εργάζεται, οδηγώντας σε πιθανές διορθώσεις μέσα από τη σωστή και κατάλληλη χρήση των ιστορικών πηγών και εργαλείων της.

Για το θέμα αυτό ο Moniot, όπως αναφέρεται από τον Κόκκινο (1998α:322), σημειώνει πως ο μαθητής έρχεται στο σχολείο κουβαλώντας εκ των προτέρων διαμορφωμένες απόψεις για το παρελθόν, είτε αυτές έχουν ενεργητικό είτε παθητικό ρόλο, και με τις όποιες προκαταλήψεις και στερεότυπα αυτές περιλαμβάνουν. Η πρότερη γνώση τους κατέχει σημαντικό ρόλο στα μαθητοκεντρικά περιβάλλοντα, η οποία τους συνοδεύει στη σχολική αίθουσα, όπως και η απόπειρα διερεύνησής της (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:180). Τυχόν προκαταλήψεις που αυτοί έχουν, θα πρέπει να τις παραμερίσουν, εάν επιθυμούν να προχωρήσουν στην επιστημονική εξέταση των πηγών (Καραμανώλη, 2019:102).

Επιπρόσθετα υπάρχει η άποψη πως

> *οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν να διαβάζουν την ιστορία τόσο μέσα από τις ιστορικές πηγές που παρουσιάζονται στη σχολική τάξη όσο και μέσα από τα αντικείμενα που παρουσιάζονται σ' ένα μουσείο. Η ευρύτητα διαχείρισης της γνώσης και της κατανόησης της ιστορίας στη σχολική τάξη δίνει στους μαθητές και στις μαθήτριες το πλαίσιο μελέτης συγκεκριμένων αντικειμένων και αφηγήσεων στο μουσείο, με τα οποία στη συνέχει προσωποποιούν και ανθρωποποιούν την ιστορία που μαθαίνουν στο σχολείο*» (Ανδρεάδου, 2008:131).

Η θέση αυτή φαίνεται να μην έρχεται σε αντίθεση από τα όσα αναδεικνύονται από την παρούσα έρευνα. Το προτεινόμενο υλικό βασίζεται στην εισαγωγή πηγών στη σχολική τάξη. Επιπλέον, όσον αφορά στα τεκμήρια που εκτίθενται στα μουσεία, η διδακτική πρόταση στηρίζει την αξιοποίησή τους και τη θεωρεί σημαντική. Μάλιστα, η προσέγγιση του παρελθόντος μέσα από τον τοπικό πολιτισμό τα αναδεικνύει, όπως και τους ιστορικούς χώρους γενικότερα. Με την αξιοποίηση του τοπικού πολιτισμού μπορούν να υπερκεραστούν και κάποια εμπόδια, όπως αυτό της δυσκολίας πρόσβασης στα όσα προβάλλονται μέσω του σχολικού εγχειριδίου. Πολλές από τις αναφορές του προέρχονται από εκθέματα που εντοπίζονται σε μουσεία της πρωτεύουσας, που είναι δύσκολα προσβάσιμα, και συνήθως αδύνατα, από τους μαθητές της περιφέρειας. Απεναντίας, η μελέτη του παρελθόντος μέσα από τον τοπικό πολιτισμό παρέχει ένα ευρύ σύνολο τεκμηρίων με πολυάριθμες δυνατότητες επιλογής θεματολογίας. Πέραν αυτού, μέσα από την έρευνα-δράση φάνηκε πως όχι μόνο το μουσείο λειτουργεί υποστηρικτικά προς τη γνώση που παράγεται εντός της σχολικής τάξης, αλλά και το αντίστροφο. Η μελέτη πηγών που άπτονται θεμάτων τοπικού πολιτισμού είναι ικανές

να οδηγήσουν τους μαθητές στους μουσειακούς και ιστορικούς χώρους. Τελικά οι μαθητές δεν έχουν να στερηθούν τίποτα από τα προτερήματα που η μουσειακή παιδεία προσφέρει και μάλιστα με επιπλέον πλεονεκτήματα.

Συνεπώς ο τοπικός πολιτισμός δίνει την ευκαιρία αξιοποίησης με περισσότερο βιωματικό τρόπο στοιχείων που απαιτούνται, ώστε τα παιδιά να «μεταφερθούν» και να κατανοήσουν καλύτερα τον ιστορικό χρόνο τον οποίο μελετούν. Ειδικότερα, σημειώθηκε πως η δυνατότητα επίσκεψης σε χώρους με πολιτισμικό και ιστορικό ενδιαφέρον δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με αντικείμενα ή στοιχεία της υπό μελέτη εποχής, οπότε και να δομήσουν μία καλύτερη εικόνα για την εποχή εκείνη. Έτσι, η επακόλουθη εξέταση των ιστορικών πηγών εντός της σχολικής τάξης αποκτά διαφορετικό νόημα. Οι μαθητές έχουν σχηματίσει μία αρτιότερη άποψη και μπορούν να κατανοήσουν παράγοντες της εποχής, που μόνο από την ενασχόληση με την πηγή δεν θα ήταν δυνατόν ή τουλάχιστον τόσο εύκολο να δομήσουν. Με άλλα λόγια, ο τοπικός πολιτισμός δίνει την ευκαιρία απομάκρυνσης από το ενδεχόμενο της αναχρονιστικής σκέψης, καθώς τα παιδιά τοποθετούν τον εαυτό τους ευκολότερα στα δεδομένα και τις παρελθοντικές συνθήκες. Αναφέρεται από κάποιο εκπαιδευτικό:

> *Κάπου μιλήσαμε για τα καλάθια. Για τα καλάθια με τις ελιές. Στο Μουσείο Ελιάς τα παιδιά έχουν δει τα καλάθια. Πόσο διαφορετικό, λοιπόν, θα ήταν εάν είχε προηγηθεί μία προηγούμενη μέρα μία επίσκεψη και είχαμε τραβήξει φωτογραφίες και δείχναμε… δηλαδή ήταν πιο βιωματικό όλο αυτό».*

Η Ανδρεάδου (2008:41-45) θεωρεί τον τρισδιάστατο χαρακτήρα των μουσειακών εκθεμάτων, έναντι των γραπτών μαρτυριών, ως ερεθιστικό παράγοντα ενασχόλησης μαζί τους, και την υλική τους φύση ως σημείο εκκίνησης αναγωγών σε αφηρημένες έννοιες. Ο τρισδιάστατος αυτός χαρακτήρας δεν περιορίζεται, όμως, μόνο στα μουσειακά εκθέματα, αλλά σε κάθε αντικείμενο ενός χώρου με μουσειακό ή ιστορικό περιεχόμενο, άρα και στο σύνολο του οικείου περιβάλλοντος των παιδιών.

Ο οικείος χώρος των παιδιών ωθείται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την έναρξη της μελέτης με την ιστορία και σταδιακά αυτοί να προσεγγίζουν την εθνική και διεθνή ιστορία, φτάνοντας να μελετούν άλλους λαούς και άλλους πολιτισμούς (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2008:10). Το σημείο αυτό παρουσιάζει κάποιες ομοιότητες και κάποιες διαφορές με την προσέγγιση που προτείνεται από την πλευρά μας. Ειδικότερα, η μελέτη της ιστορίας έχει ως βάση τον οικείο χώρο των μαθητών και τον καθημερινό τους χρόνο, αλλά η μελέτη ανοίγεται και προσεγγίζει μέσα από το

πρίσμα του πολιτισμού και τους άλλους λαούς και πολιτισμούς, ξεφεύγοντας από τον προσδιορισμό του τόπου ως περιοριστικό κριτήριο.

Μία άλλη έρευνα που σχετίζεται με τον τόπο είναι η αυτή της Jones (2012:278-280; Κουσερή, 2015:131), η οποία μελέτησε την επίδραση της «ζώσας ιστορίας» στην αντίληψη του παρελθόντος. Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν επισκέψεις σχολείων σε μουσεία και ιστορικούς τόπους (Museum of London και Tower of London), με τα συμπεράσματα να καταδεικνύουν ότι η «ζώσα ιστορία» λειτουργεί θετικά στη μελέτη του παρελθόντος, επηρεαζόμενη και από τις θέσεις των μαθητών και εκπαιδευτικών. Τα πορίσματα της έρευνας θα μπορούσαν να ενισχύσουν την άποψη για την τοπική πολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία της ιστορίας, καθώς ο τοπικός πολιτισμός σχετίζεται και με τη ζώσα ιστορία, οπότε και θα μπορούσε να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για τη διαλογική επαφή των παιδιών με το παρελθόν.

Όμως, μπορεί η σχέση αυτή να λειτουργήσει και αντίστροφα. Από την άλλη, λοιπόν, η μελέτη μίας ιστορικής πηγής στο μάθημα μπορεί να δημιουργεί το ενδιαφέρον να επισκεφτούν και να δουν από κοντά τον ιστορικό ή πολιτισμικό χώρο από τον οποίο προέρχεται η πηγή. Η εξέταση, δηλαδή, και η ανάλυση της πηγής στο μάθημα δημιουργεί αυξημένο ενδιαφέρον στους μαθητές για το περιεχόμενο του μαθήματος και για το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο και τους οδηγεί πίσω στον ιστορικό ή πολιτισμικό χώρο, που επιζητούν να επισκεφτούν. Η εγγύτητα που ο τόπος προσφέρει δεν αποτελεί εμπόδιο για την πραγματοποίηση της επίσκεψης αυτής. Μάλιστα, πρόκειται για επισκέψεις που επιθυμούν να πραγματοποιήσουν οι μαθητές κατά τον απογευματινό τους χρόνο, οπότε αφενός εμπλέκονται σε διαδικασίες μάθησης μαζί με τους γονείς τους, αφετέρου αυξάνεται ο συνολικός χρόνος που έρχονται σε επαφή με την εξέταση του παρελθόντος. Δεν θα πρέπει να παραλειφθεί να σημειωθεί πως πρόκειται για μία αλλαγή στάσης απέναντι στο μάθημα της ιστορίας, η οποία αποκτά στα μάτια τους θετικό πρόσημο. Επιπλέον, οι μαθητές φαίνεται να επιζητούν μία επίσκεψη στο μουσείο ή το μουσειακό, πολιτισμικό ή ιστορικό αυτό χώρο, όχι για μία συνολική «περιδιάβασή» του, αλλά για την εστίαση και μελέτη ενός συγκεκριμένου τεκμηρίου. Η τακτική αυτή μετατρέπει την επίσκεψη σε κάτι ουσιαστικότερο. Το παιδί την πραγματοποιεί όχι για να «χάσει μάθημα», αλλά για να «κάνει μάθημα», έστω και χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο για πολλαπλές παρόμοιες μελλοντικές επισκέψεις. Συζητούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί με το σύνολο της ερευνητικής ομάδας:

> *Όταν έβλεπαν σε ποια τράπεζα είχε κοπεί, για παράδειγμα, το χαρτονόμισμα κατευθείαν ενθουσιάστηκαν στην ιδέα ότι είναι εκεί κοντά τους και όταν είχαν πάει δεν το είχαν προσέξει. Δηλαδή τώρα θα ήθελαν να πάνε να το δούνε που έχουν μια άλλη εικόνα και έχουν μάθει κάποια πράγματα. Να ψάξουν στα ιστορικά νομίσματα αυτά. Να καταλάβουν τι είναι. […]. Επειδή ξέρουμε ότι είναι εκεί όλοι θα σκεφτόντουσαν να πάνε να τα δούνε μόνοι τους. […] Είναι αλλιώς να πας σε ένα μουσείο και εκείνη την ώρα να τους λες κάποια πράγματα, αλλιώς τα παιδιά να τα έχουν ακούσει και να πάνε να τα δούνε. Έχει μεγάλη διαφορά. Τους ενδιαφέρουν πιο πολύ τουλάχιστον.*

Μάλιστα, επισημαίνεται πως η επαφή με το ίδιο το μνημείο είναι εντελώς διαφορετική από την επαφή με μία φωτογραφία του μνημείου. Συνεπώς ο τοπικός πολιτισμός λειτουργεί υπέρ της μαθησιακής διαδικασίας και του βιωματικού χαρακτήρα που θα πρέπει να έχει η διδασκαλία της ιστορίας. Υποστηρίζει εκπαιδευτικός:

> *Να συμπληρώσω και εγώ ότι όλη η προσπάθεια θα ήταν πολύ διαφορετική εάν μπορούσαν τα παιδιά να κάνουν και επισκέψεις. Και δεν μιλάω μόνο για την ελιά, γιατί θα μπορούσες να είχες πάει και στο διπλανό κτήμα. Αυτό μπορείς να το κάνεις όταν είναι κοντά στο σχολείο, αλλά όπως και την προηγούμενη φορά με την Πύλη, αλλιώς να πας να το επισκεφτείς να το δεις και αλλιώς, βέβαια, να τα βλέπεις όλα αυτά μέσα από μία οθόνη, έστω και από φωτογραφία.*

Η αξιοποίηση χώρων με ιστορικό υπόβαθρο ενισχύεται και από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Μάλιστα, εκεί σημειώνεται πως πρέπει «*να αξιοποιείται διδακτικά το ιστορικό απόθεμα που μπορούν να παρέχουν τα μνημεία, οι αρχαιολογικοί χώροι, τα μουσεία όλων των τύπων (ιστορικά, αρχαιολογικά, τέχνης, λαογραφικά, μουσεία πόλης, θεματικά, βιομηχανικής κληρονομιάς κλπ.) και το ευρύτερο ιστορικό τοπίο του σχολείου (αγροτικό τοπίο, αστικό τοπίο, αρχιτεκτονική, τόποι μνήμης) […*]» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2008:13). Η Νάκου υποστηρίζει πως εικόνα και κείμενο θα πρέπει να πλαισιώνουν τα υλικά τεκμήρια που μπορεί να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία της ιστορίας (Νάκου, 2006:306). Τα αντικείμενα αποτελούν τεκμήρια του πολιτισμού. Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά και στην αναγνώριση των νοημάτων που προσφέρονται από τα μουσειακά εκθέματα. Ο υλικός τους χαρακτήρας προσελκύει τους μαθητές σε σύγκριση με τις γραπτές πηγές, αλλά μπορεί να οδηγήσει εξίσου στην παραγωγή ιστορικής γνώσης από αυτούς. Τα μουσειακά εκθέματα εντάσσονται στη ζωή και τον πολιτισμό του ανθρώπου, οπότε και αποτελούν τεκμήρια για τον ίδιο τον άνθρωπο, αλλά και το πλαίσιο εντός του οποίου αυτός έζησε (Νάκου, 2000α:225-230), και αυτό μπορεί να εμπεριέχει στοιχεία φυσικά, πολιτιστικά, κοινωνικά κτλ. Έτσι, και παράλληλα με τη μεταφορά των πηγών στη σχολική αίθουσα υπάρχει και η επιλογή

της μεταφοράς των μαθητών στα ίδια τα τεκμήρια, που βρίσκονται στα μουσεία ή τους χώρους με ιστορικό και αρχαιολογικό ενδιαφέρον. Και στις περιπτώσεις αυτές η ίδια εμμονή και προσκόλληση στην παραδοσιακή μέθοδο της αφήγησης δεν κατάφερνε να δώσει νέα πνοή ούτε στο μάθημα της ιστορίας, ούτε στην ίδια την ιστορία, αποτελώντας απλά και μόνο ευκαιρία για αποφυγή της σχολικής τάξης (Νάκου, 2004:160).

Η ιστορική κατανόηση δομείται και εκτός σχολείου, ενώ δεν είναι καθόλου σπάνιο το φαινόμενο στην περίπτωση αυτή να συμβαίνει σε μεγαλύτερο βαθμό. Επιπλέον, υπάρχει η παρατήρηση πως στοιχεία της γνώσης τους που κατακτούν εντός της σχολικής τάξης να οδηγούνται σύντομα στη λήθη (Letourneau:2014; Καραμανώλη, 2019:43). Η Clark σε έρευνά της σε μαθητές αναφορικά με το πώς προτιμούν να μαθαίνουν το μάθημα της ιστορίας απάντησαν, μεταξύ άλλων, πως είναι σημαντικό γι' αυτούς να χρησιμοποιούν διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Οι εκδρομές αποτελούν έναν τρόπο που τους κινητοποιεί, μέσα από το διαφορετικό συγκείμενο και το διαφορετικό περιβάλλον (Clark, 2008:116). Ο Anderson και οι συνεργάτες του αναδεικνύουν στη μελέτη τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά βιώνουν τις επισκέψεις τους στα μουσεία και τις ερμηνείες στις οποίες προχωρούν. Φαίνεται ότι όταν οι επισκέψεις συνδέονται με τις εμπειρίες των παιδιών, τα αποτελέσματα προς τη μάθηση είναι ενθαρρυντικά. Καταλήγουν πως είναι πολύ σημαντική η ενσωμάτωση κοινωνικο-πολιτιστικών στρατηγικών στα προγράμματα των μουσείων για τα παιδιά (Anderson, Piscitelli, Weier, Everett, & Tayler, 2002:229). Σε μελέτη των Thomas & Anderson σε 12 ομάδες γονέων-παιδιών, με τα παιδιά τους να βρίσκονται στις ηλικίες 8-15 ετών, διαπιστώθηκε πως οι γονείς που είχαν επίγνωση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών τους, καθώς και του τρόπου σκέψης τους και μάθησης, φαίνεται να εφάρμοσαν αυτήν τη γνώση και εντός μουσείου και ειδικότερα κατά την αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά και τα εκθέματα (Thomas & Anderson, 2013:1263). Στη μελέτη των Benjamin, Haden & Wilkerson, που συμπεριέλαβε ένα δείγμα 121 παιδιών και έλαβε χώρα σε μουσείο του Σικάγο, διαπιστώθηκε η σπουδαιότητα της επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδιών για τη δόμηση της νέας γνώσης κατά την επίσκεψή τους στο μουσείο (Benjamin, Haden, & Wilerson, 2010:512). Οι Fender & Crowley αναλύοντας δύο διαφορετικές έρευνες διαπιστώνουν πως τα παιδιά ήρθαν σε αλληλεπίδραση με τους γονείς τους κατά την επίσκεψή τους στο μουσείο και έλαβαν από αυτούς κάποιου είδους γνώση, που αφορούσε σε εμπειρίες χρήσης του, αλλά φαίνεται να μην έλαβαν γνώση που αφορούσε σε διαδικαστικά ζητήματα. Με άλλα

λόγια, φάνηκε πως η άποψη των παιδιών τροποποιήθηκε προς την εξήγηση που έδωσαν οι ενήλικες (Fender & Crowley, 2007:207-208). Σε μελέτη του Crowley και των συνεργατών του που έλαβε χώρα στην Καλιφόρνια σε 91 οικογένειες με παιδιά ηλικίας 4 έως 8 ετών αναδείχτηκε η αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων και παιδιών ως προς τη δόμηση της επιστημονικής σκέψης στη βάση της καθημερινότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως οι επισκέψεις των παιδιών σε μουσεία με τους γονείς τους παρέχει πολύ περισσότερες ευκαιρίες για ανάπτυξη της επιστημονικής σκέψης σε σύγκριση με επισκέψεις που γίνονται με τους συνομηλίκους τους. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε πως κατά την επίσκεψη με τους γονείς η αναζήτηση αποδεικτικών στοιχείων στα εκθέματα ήταν πολύ μεγαλύτερη, ενώ και οι ίδιοι οι γονείς έθεταν στα παιδιά το ζήτημα του εντοπισμού αποδεικτικών στοιχείων και της ερμηνείας τους, ώθησαν τις συγκρίσεις στοιχείων, ενώ οι ίδιοι ανέλαβαν και ρόλο επεξήγησης. Έτσι, μετέφεραν δικές τους εμπειρίες στα παιδιά, ωθώντας την εισαγωγή σε ένα επίπεδο που απαιτεί μεγαλύτερη αφαίρεση (Crowley, et al., 2001:728-729; Crowley & Galco, 2001:406; Song, et al., 2017:39-40). Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η Haden μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση πρόσφατων μελετών στην οποία προβαίνει (Haden, 2010:62). Τέλος, η μάθηση εντός του μουσείου μπορεί να προσφέρει τη ριζική αλλαγή και ακύρωση υιοθετημένων πεποιθήσεων και προκαταλήψεων (Νάκου, 2000α:235). Από τα παραπάνω γίνεται σαφές πως η επαφή με τεκμήρια του παρελθόντος και εκτός της σχολικής τάξης στο πλαίσιο επισκέψεων με τους γονείς έχει σημασία για τα παιδιά. Εάν δε, η απόφαση για τις επισκέψεις αυτές πηγάζει από τους ίδιους τους μαθητές, μάλλον τα αποτελέσματα θα μπορούσε να είναι ενθαρρυντικά. Αυτό, όμως, ξεφεύγει από το πλαίσιο της παρούσας μελέτης και μένει ως ερωτηματικό για μελλοντική εξέταση. Αυτό που για τη μελέτη μας έχει σημασία είναι πως το σχολικό μάθημα μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για μορφές μάθησης πέραν της καθαρά τυπικής.

Οι πηγές συνδέθηκαν επίσης από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς με το παρόν σχολικό εγχειρίδιο. Όπως ήδη αναφέρθηκε, σχολιάστηκε ο τρόπος παράθεσης των πηγών, αλλά και η πρόσβαση σε μη εκτυπωμένο υλικό, σε μορφή, όμως, που να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης διδακτικής της ιστορίας και όχι απλά να είναι ένα ψηφιακό μεν υλικό, αλλά στη νοοτροπία παραδοσιακών διδακτικών προσεγγίσεων. Σημειώνουν, λοιπόν:

> *Εκτός από θέμα περιεχομένου και έκτασης που λένε οι συνάδελφοι [αφορά στην αρχική σελίδα του κάθε μαθήματος που περιέχει το βασικό κείμενο],*

> *υπάρχει και το κομμάτι της δομής που τα πράγματα δεν είναι έτσι όπως θα έπρεπε να είναι. Γιατί εάν οι δύο σελίδες που υπάρχουν πίσω από κάθε κεφάλαιο ιστορίας ήταν μέσα στο κεφάλαιο και το κείμενο ήταν χωρισμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να παραπέμπει ή να αναφέρεται στην πηγή, το μάθημα δεν θα είχε καμία σχέση από αυτό που είναι σήμερα. Δεν θα μπορούσες να γυρίσεις τη σελίδα να το κάνεις εσύ; Μπορείς. Αλλά δεν είναι το ίδιο. Το να συνδεθεί το μάθημα με την πηγή, με την έννοια να βγαίνει το μάθημα μέσα από την πηγή, να υπάρχει οπτικοακουστικό υλικό που θα μπορεί ο δάσκαλος στο ηλεκτρονικό βιβλίο να κάνει κλικ και να το δείξει, γιατί και στα διαδραστικά βιβλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το υλικό που είναι μέσα δεν είναι τέτοιο.*

Είναι σημαντικό που τελικά οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως το σημαντικότερο κέρδος από το διδακτικό αυτό εγχείρημα είναι ο τρόπος εργασίας των μαθητών μέσα από τις πηγές, ακολουθώντας τον τρόπο εργασίας της επιστήμης της ιστορίας.

> *Το μεγαλύτερο κέρδος από αυτό είναι ότι τα παιδιά έμαθαν να δουλεύουν μέσα από πηγές και να γίνουν μικροί ερευνητές,*

αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί. Μάλιστα, στο τέλος του κύκλου συναντήσεων ο/ η κριτικός φίλος υπογράμμισε το ίδιο στοιχείο για τον τρόπο παράθεσης των πηγών:

> *Θα ήθελα να πω και κάτι άλλο. Θέλω να συμφωνήσω απόλυτα με αυτό που είπε ο/ η συνάδελφος ο/ η Ε3, εάν οι πηγές βρίσκονταν ανάμεσα… εάν είχαν τη δομή που έχει η δική σου διδακτική πρόταση, θα κάναμε τελείως διαφορετικά το μάθημα της ιστορίας. Πρέπει οι πηγές να βρίσκονται μέσα. Μέσα σε όλο αυτό. Ερωτήσεις και πηγές. Ερωτήσεις και πηγές. Δηλαδή να μην είναι οι πηγές αποκομμένες από το οποιοδήποτε κείμενο, ήχο ή εικόνα. Είναι πολύ σημαντικό να γίνει αυτό. Να αλλάξει. Πρέπει οπωσδήποτε αυτό.*

Οι έρευνες καταδεικνύουν πως δεν είναι καθόλου εύκολο για τους μαθητές να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο η επιστήμη της ιστορίας μελετά το παρελθόν, ωστόσο φαίνεται πως η ενασχόληση με το συγκεκριμένο αντικείμενο οδηγεί τελικά στην παραγωγή ικανοποιητικών ιδεών από μέρους τους (Lee, 2004b:155). Αυτό αποδεικνύεται και από την παρούσα μελέτη, αφού τελικά οι μαθητές άρχισαν να αντιλαμβάνονται στοιχεία της επιστημονικής μεθόδου.

Η διδακτική αυτή προσέγγιση μπορεί να συνδεθεί και με το περιεχόμενο των θεματικών περιοχών που έχουν ήδη μελετήσει οι μαθητές, όπως αναφέρεται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς:

> *Μάλιστα αναφερθήκαμε σε πολλά ιστορικά γεγονότα που είχαμε αναφερθεί ήδη στην ιστορία, όπως στην Ενετοκρατία, οπότε έγινε μία τοποθέτηση της εποχής και των γεγονότων σε συνδυασμό με τον τοπικό πολιτισμό.*

Έτσι, ο τοπικός πολιτισμός ήρθε να συμπληρώσει στοιχεία με τα οποία οι μαθητές ήρθαν σε επαφή και αφορούσαν στην «εθνική» προσέγγιση. Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως μέσα από την προσέγγιση του παρελθόντος από τη σκοπιά της τοπικής ιστορίας οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να διασαφηνίσουν αρκετά σημεία στα οποία προκαλείτε σύγχυση. Ένα από αυτά είναι πως τα παιδιά θεωρούν πως η ιστορική εξέλιξη και η ακολουθία των πολιτιστικών και ιστορικών στοιχείων είναι η ίδια για όλες τις περιοχές της χώρας.

> *Βρέθηκαν 3-4 παιδιά που τους αρέσει η ιστορία η νεότερη και σχολίασαν ότι τους μπέρδευε η αλληλουχία των διαφορετικών κατακτήσεων στην Κέρκυρα, δηλαδή πότε ήταν η τελευταία, πότε ήταν οι Άγγλοι, πότε ήταν ανεξάρτητο το κράτος, με τους Ρώσους και τους Τούρκους και τους Γάλλους, αυτό συνδυάζοντάς το με το περιεχόμενο της ιστορίας της φετινής, που 99% είναι η ιστορία του Αιγαίου και της ηπειρωτικής Ελλάδας, όλο αυτό δημιουργεί μέσα τους ένα μπέρδεμα και δεν μπορούν να περιγράψουν ότι η αλληλουχία των κατακτήσεων ήταν τελείως διαφορετική, και έγινε πολύ μεγάλη συζήτηση γι' αυτό, εκ του αποτελέσματος, είπαν δύο συγκεκριμένοι ότι αυτό έπρεπε να γίνει στην αρχή,*

αναφέρεται από εκπαιδευτικό σχετικά με το θέμα. Επιπλέον, σε άλλο σημείο σημειώνεται πως

> *[…] και σ' εμένα έκαναν τα ίδια προτάσεις γι' αυτά που ήθελαν να μάθουν. Έκαναν ερωτήσεις για πράγματα […]. Ήταν απορίες που είχαν και ποτέ δεν είχαν λύσει.*

Έτσι, παρόλο που οι μαθητές βρίσκονται αρκετά χρόνια σε επαφή με τη διδασκαλία της ιστορίας, εντούτοις δεν κατάφεραν να λύσουν απορίες που είχαν και τους απασχολούσαν. Φαίνεται, λοιπόν, πως ακολουθώντας την υφιστάμενη κατάσταση δεν κατάφεραν να εκφράσουν ή να ενεργοποιήσουν τις απορίες που με την εμπειρία τους είχαν δομήσει και τελικά ούτε να λειτουργούν ως μικροί ιστορικοί ερευνητές, αφού ποτέ δεν έθεσαν τα δικά τους ερωτήματα πάνω στις πηγές. Τελικά, ίσως, οι μαθητές έως τώρα διδάσκονται μία ιστορία που προβαίνει σε γενικεύσεις και αγνοεί ή «σκεπάζει» ιδιαίτερα στοιχεία του τοπικού τους πολιτισμού. Δίνει η μοναδικότητα του σχολικού εγχειριδίου την ευκαιρία να επεκταθούν οι μαθητές σε δικές τους θεματολογίες; Προωθείται αυτό από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και, εάν ναι, φτάνει τελικά να υλοποιείται; Σε περίπτωση που αυτό δεν γίνεται, γιατί δεν συμβαίνει; Ας επισημανθεί πως οι μαθητές ασχολούμενοι με τον τόπο διαμορφώνουν μια σωστή στάση απέναντι στο φυσικό και ιστορικό τοπίο (Λεοντσίνης, 2011:301). Από την άλλη, αυτό που σίγουρα γνωρίζουμε είναι πως η ιστορία του σχολικού εγχειριδίου μεταφέρεται στους μαθητές ως αντικειμενική αλήθεια, «*σαν να πρόκειται για ένα*

σύνολο κοινοτοπιών σε παρακαταθήκη που ανακαλούνται κάθε φορά. Συχνά παρατηρούνται συγχύσεις μεταξύ των βασικών ιστορικών εννοιών, ενώ δεν εκτιμάται δεόντως ο ρόλος του απρόβλεπτου παράγοντα» (Γατσωτής, 2006:556-590). Η παρούσα μελέτη έδειξε πως η προσέγγιση της ιστορίας μέσα από τον τοπικό πολιτισμό μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην επίλυση των παραπάνω ζητημάτων. Φτάνει, όμως, η εμμονή και η ενασχόληση μόνο με έναν συγκεκριμένο τόπο;

Αντιθέτως, από αυτό που μπορεί κάποιος να σκεφτεί είναι πως, μέσα από το συγκεκριμένο υλικό γίνονται αναγωγές και σε άλλες ιστορικές περιόδους, όπως και σε άλλους τόπους.

> *Μιλήσαμε και για τους Άγγλους της ΕΟΚΑ στην Κύπρο. Κάποιο παιδί μου είπε και στην Κύπρο οι Άγγλοι ήταν κατακτητές,*

μεταφέρει εκπαιδευτικός. Έτσι, η μελέτη του τοπικού πολιτισμού δεν φαίνεται να είναι εμπόδιο για τη μελέτη όχι μόνο της ιστορίας του τόπου αυτού, αλλά και για τη μελέτη της ιστορίας με αναγωγές σε εθνικό ή υπερεθνικό επίπεδο. Η χωρική αυτή διεύρυνση εντοπίζεται και σε άλλο σημείο των συζητήσεων. Στην τελευταία συνάντηση σημειώνεται από εκπαιδευτικό ότι

> *εγώ ρώτησα τα παιδιά. «Τι ήταν αυτό που σας έμεινε περισσότερα από αυτό που κάναμε;». Καταρχάς νομίζω πως ξεκαθάρισαν πάρα πολύ καλά την Ενετική κυριαρχία, αυτά τα χρόνια δηλαδή στο μυαλό τους, επειδή στην ιστορία μιλούσαμε για τους Οθωμανούς κ.τ.λ., φαίνεται ότι δεν το είχαν εντελώς ξεκάθαρο ότι δεν υπήρχε οθωμανική κυριαρχία στην περιοχή, ποιοι ακριβώς ήταν στην περιοχή. Τώρα τους ήταν εντελώς ξεκάθαρο. Πετούσαν στην τάξη και έλεγαν ότι ήταν οι Άγγλοι ή οι Ενετοί. Πιστεύω ότι τα ξεκαθάρισαν αρκετά στο μυαλό τους.*

Συνεπώς, η ενασχόληση με την ιστορία μέσα από τον τοπικό πολιτισμό φαίνεται πως δεν τους στερεί τίποτα από την ιστορική γνώση. Απεναντίας, η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση λειτούργησε με τρόπο που τελικά στα παιδιά διασαφηνίστηκαν ιστορικά στοιχεία που τους δημιουργούσαν σύγχυση.

Από την άλλη, η ενασχόληση με την ιστορία σε εθνικό επίπεδο στερεί από τους μαθητές γνώσεις που σχετίζονται με ιστορικά και πολιτισμικά στοιχεία και δεν εμπεριέχονται στον τρόπο αυτό προσέγγισης και που, φυσικά, είναι αδύνατο να συμπεριληφθούν. Συζητήθηκε από την ερευνητική ομάδα των εκπαιδευτικών:

> *Δηλαδή εάν πάρουμε το βιβλίο της ιστορίας της έκτης που δουλεύουμε, εάν θέλετε, ο ευρωπαϊκός πολιτισμός αναφέρεται σε ένα κεφάλαιο των τριών μαθημάτων και εκεί μέσα μπερδεύονται όλα και σε μία παράγραφο μόνο αναφέρεται η ενετοκρατία και ο τρόπος που δρούσαν στο νησί. Ελάχιστα αναφέρονται. Λίγο μιλήσαμε λόγω τοπικής ιστορίας. Ενώ αντίθετα δίνεται*

μεγάλη βαρύτητα, και έτσι πρέπει, στην τουρκοκρατία. Και εκεί τα παιδιά ξέρουν πώς διαδραματίστηκε και τις φάσεις αυτής της κατοχής. Ενώ δεν ξέρουν τίποτα από την άλλη. Δεν ξέρουν δηλαδή καθόλου σήμερα πώς από τους Ενετούς βρεθήκαμε στους Άγγλους. Και οι Γάλλοι για λίγο που ήρθαν στην Κέρκυρα, πότε ήρθαν; Υπάρχει ένα έλλειμα μεγάλο. Και το πρόγραμμα της ιστορίας [το παρόν υλικό] ήρθε να καλύψει αυτό το κενό, αλλά θέλει και άλλη δουλειά για να καταλάβουν τα παιδιά την τοπική τους ιστορία συνέχεια μέσα στο χρόνο.

Όταν, λοιπόν, τα στοιχεία αυτά σχετίζονται με το παρελθόν του τόπου τους, τότε οι μαθητές δεν έχουν την ευκαιρία να το μελετήσουν μέσα από το βασικό εγχειρίδιο διδασκαλίας. Απουσιάζουν στοιχεία που τους ενδιαφέρουν και που η ενασχόληση μαζί τους θα οδηγούσε στην κατάκτηση δεξιοτήτων που αφορούν στο μάθημα. Παρόλο, όμως, που το Αναλυτικό Πρόγραμμα ωθεί την ενασχόληση με την τοπική ιστορία, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, εντούτοις ο ουσιαστικός χρόνος που έχουν για να ασχοληθούν με αυτή είναι μηδαμινός. Τίθεται, έτσι, το ζήτημα για μία άλλου είδους προσέγγιση από την υφιστάμενη και προτεινόμενη. Και μπορεί η παρούσα πρόταση να μην αποτελεί πανάκεια, ωστόσο έρχεται να αποτελέσει μία λειτουργική λύση στο πρόβλημα αυτό.

5.4.17 Η πρόσβαση των εκπαιδευτικών στις πηγές

Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν πως η διδασκαλία της ιστορίας δεν εξελίσσεται με τον τρόπο που οι ίδιοι και οι μαθητές θα επιθυμούσαν, εντούτοις οι ίδιοι έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα που δεν μπορούν να ξεπεράσουν ως προς την επιλογή του τρόπου διδασκαλίας που θα τους βγάλει από το αδιέξοδο αυτό. Έτσι αναφέρουν:

εγώ πραγματικά βοηθήθηκα από αυτή την προσέγγιση, γιατί πολλές φορές δεν ήξερα και εγώ πώς να διδάξω. Εάν δεν έχεις κάποιο υλικό να βασιστείς… Θα μπορούσε και το Υπουργείο να δίνει μία βοήθεια και από εκεί και πέρα να μπορούσες εσύ να το δουλέψεις παραπέρα. Αλλά να ξεκινάς από το πουθενά….

Το ίδιο δηλώνεται ρητά και σε άλλο σημείο της συζήτησης των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην ερευνητική ομάδα:

Ήταν πολύ θετική η εμπειρία. Εγώ θα ήθελα να συνεχίσουμε με αυτό το υλικό. […]. Και δεν είναι ανάγκη να είναι στο πλαίσιο της έρευνας. Αν έχεις κάποιο υλικό να μας το δώσεις, για να μπορέσουμε να δείξουμε στα παιδιά και κάτι περισσότερο. Πραγματικά να μας το στείλεις. Αλήθεια.

Από τα προλεγόμενα αναδεικνύεται πως ο τρόπος προσέγγισης του παρελθόντος αρέσει και είναι αποδεκτός και από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο διαφαίνεται πως

υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση, ώστε να εδραιώσουν τον τρόπο δόμησης και εφαρμογής της συγκεκριμένης προσέγγισης, καθιστώντας τους σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό αυτόνομους. Για να πετύχουν, όμως, το επιθυμητό αποτέλεσμα θα πρέπει να ξεπεράσουν και ένα άλλο εμπόδιο. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη δυνατότητα να φτάσουν σε ιστορικές πηγές που αφορούν ακόμη και στον τόπο των μαθητών.

> *Όσο και να έψαξα, προκειμένου να είμαι κι εγώ προετοιμασμένος/ προετοιμασμένη, δεν βρήκα αρκετό οπτικό υλικό, οπτικό υλικό, με το πώς ήταν η Κέρκυρα παλιότερα, πού υπήρχαν κάστρα, πού υπήρχαν και οι άλλες πύλες,*

σημειώνει χαρακτηριστικά συμμετέχων/ συμμετέχουσα εκπαιδευτικός. Γίνεται, έτσι, λόγος για την πρόσβασή τους σε ιστορικές πηγές, που θα αποτελέσουν τη βάση των διδακτικών τους προτάσεων, καλύπτοντας τις ανάγκες της τάξης τους, ή άλλων ψηφιακών αποθετηρίων που θα διευκόλυναν αυτήν την πρόσβαση. Οι Waring & Torrez (2010:294) διαπιστώνουν πως η περιορισμένη χρήση των πηγών στη βασική εκπαίδευση μπορεί να οφείλεται στην αδυναμία εύρεσής τους και στον περιορισμένο χρόνο των διδασκόντων. Οι εκπαιδευτικοί ήδη αξιοποιούν ψηφιακά εργαλεία, χωρίς αυτά να είναι εστιασμένα στη διδασκαλία της ιστορίας, οπότε και δημιουργούνται προβλήματα. Έτσι, το Google Earth στο παράδειγμά μας, φαίνεται πως δεν είναι αρκετό, ώστε να τους παράσχει ουσιαστική βοήθεια. Ειδικά, αναφέρεται πως η χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου για την προβολή της σημερινής μορφής του μνημείου δεν είναι δυνατή, αφού η βάση δεδομένων δεν είναι ενημερωμένη. Οι εργασίες που έχουν γίνει στην περιοχή δεν επιτρέπουν την προβολή της σημερινής μορφής. Το πρόβλημα αυτό στη μελέτη του παρελθόντος μέσα από τον τόπο του μαθητή μπορεί να ξεπεραστεί, ωστόσο αυτό δεν είναι δυνατό όταν το αντικείμενο μελέτης αφορά στην προσέγγιση του παρελθόντος σε εθνικό επίπεδο. Ακόμη και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να οδηγηθεί στο συμπέρασμα πως αυτό που προβάλλεται από τις εφαρμογές αυτές ταυτίζεται με τη σημερινή κατάσταση του μνημείου, στην περίπτωση που δεν έχει άμεση επαφή με αυτό. Η συγκεκριμένη παρατήρηση τίθεται από εκπαιδευτικό της ερευνητικής ομάδας στο εξής απόσπασμα:

> *Αυτό δεν έχει να κάνει καθόλου με το υλικό. Όταν εγώ ζήτησα από τα παιδιά να μπούνε μέσα από το Google Earth και με το ανθρωπάκι να περπατήσουμε στο σημείο που ήταν η Βασιλική Πύλη, δυστυχώς είναι πολύ παλιά η λήψη της εικόνας και δεν υπήρχε ακόμα το πλακόστρωτο. Και δεν φαίνονται καθόλου οι πλάκες [που αναπαριστούν τις βάσεις της Βασιλικής Πύλης], ούτε η επεξηγηματική πλάκα που έχουν βάλει εκεί.*

Συνεπώς, πολλά από τα κοινά λογισμικά που υπάρχουν και δεν είναι στοχευμένα προς τη μελέτη του παρελθόντος μπορεί να μην είναι ικανά να δομήσουν τις ιστορικές δεξιότητές ή να προσφέρουν την κατάλληλη γνώση. Ο τρόπος αξιοποίησής τους «περνάει από το χέρι» των διδασκόντων, οπότε και θα πρέπει κάθε στιγμή η χρήση τους να αξιολογείται κατά περίπτωση από αυτούς. Αυτό σημαίνει πως οι ίδιοι θα πρέπει να είναι επαρκώς ενημερωμένοι σε επίπεδο επιστημονικότητας για τα εργαλεία αυτά, αλλά και για τις σύγχρονες απόψεις της επιστήμης της ιστορίας.

Η πρόσβαση στα αρχεία και τις πρωτογενείς πηγές δεν αποτελεί προνόμιο των ιστορικών, αλλά σίγουρα και για όσους διδάσκουν ή τους ενδιαφέρει η ιστορία (Kenneth, 1956:61). Το στοιχείο αυτό, ακόμη και αν γίνεται αντιληπτό ως αυτονόητο, στην πράξη φαίνεται να μην ισχύει, καθώς, τελικά, το διδακτικό προσωπικό δυσκολεύεται να φτάσει σε πηγές που θα δομήσουν ουσιαστικά τη διδακτική πρόταση.

Εκτός, όμως, από αυτό επισημάνθηκε για μία ακόμη φορά η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όπως και ο τρόπος που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν γενικότερα τις αλλαγές. Γενικά, και χωρίς αυτό να αφορά στη συγκεκριμένη μελέτη, υφίσταται μία ισχυρή νοοτροπία από μέρους του εκπαιδευτικού κλάδου, χωρίς αυτό να μπορεί να γενικευτεί απόλυτα, αναφορικά με τις αλλαγές που συντελούνται κατά καιρούς. «*Δεν υπάρχει τίποτα πιο μόνιμο, εκτός από την αλλαγή*», υποστηρίζει ο Ηράκλειτος (Nika & Dimas, 2006:360), οπότε και θα έπρεπε να είμαστε τμήμα των αλλαγών αυτών. Εντούτοις αυτό δύσκολα συμβαίνει ακόμη και τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, οι οργανισμοί που το προσωπικό τους χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα και είναι ευπροσάρμοστο είναι πολύ πιθανότερο να πετύχουν τελικά την αλλαγή σε σχέση με εκείνους τους οργανισμούς που το ανθρώπινο δυναμικό χαρακτηρίζεται από απροθυμία και από μία τάση αντίστασης στις αλλαγές (Nika & Dimas, 2006:363). Στην παρούσα μελέτη, και αφού η έρευνα-δράση αποτελεί μία διαδικασία συνεχών αλλαγών και αναδομήσεων από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, οι προσαρμογή στα νέα δεδομένα ήταν ευχάριστη και εποικοδομητική τόσο για τους ίδιους όσο και για την εκπαίδευση γενικότερα. Ίσως και το στοιχείο της συνδιαμόρφωσης να αποτελεί σημείο-κλειδί στον τρόπο που μπορεί κανείς να επιχειρήσει μία αλλαγή. Πολλές φορές η αγνόηση της βάσης και η από πάνω προς τα κάτω επιβολή τροποποιητικών ενεργειών δεν οδηγεί σε ουσιαστικά αποτελέσματα. Η μελέτη των θεμάτων (έρευνα) και τη ταυτόχρονη εξέτασή τους σε πρακτικό επίπεδο (δράση), σίγουρα έχουν να προσφέρουν πολύ περισσότερα από αυτό φαινομενικά δείχνει η σύζευξη των δύο όρων.

Κάποιες από τις σημαντικότερες παρατηρήσεις των συμμετεχόντων στην ερευνητική ομάδα εκπαιδευτικών είναι αυτές που σχετίζονται με τον πολιτισμό.

> *Ένας συγκεκριμένος μαθητής είπε ότι του άρεσε που το μάθημα συνδέει όλα τα μνημεία και τα δημιουργήματα που υπάρχουν σήμερα στην πόλη με άλλους πολιτισμούς που υπήρχαν στο νησί.*

Από την πρόταση αυτή αξίζει να τονιστεί η λέξη «δημιουργήματα», που φαίνεται να συνδέεται περισσότερο με τις δημιουργίες και όχι τις καταστροφές και τους πολέμους. Σε μία δεύτερη ανάγνωση μπορεί κανείς να αναγνωρίσει την αντιδιαστολή με τη γεγονοτολογική προσέγγιση, ενώ και η ύπαρξη διαφόρων πολιτισμών στον τόπο δεν συνιστά κάτι αρνητικό. Θα μπορούσε, έτσι, η διδακτική πρόταση να αποτελέσει τη βάση για σταδιακή αποκατάσταση της σχέσης με το «άλλο». Θα λέγαμε, μάλιστα, πως θεωρεί το στοιχείο αυτό ως θετικό. Παρατηρείται, λοιπόν, από την πρώτη κιόλας επαφή να αντιμετωπίζονται τα «μη γηγενή» πολιτισμικά στοιχεία με θετικό πρόσημο, που σημαίνει και την αποδοχή του διαφορετικού, το οποίο και παύει να φέρει μόνο «κακά» στοιχεία, ενώ σε καμία περίπτωση δεν φαίνεται να το αντιλαμβάνεται ως απειλή. Ο ίδιος εκπαιδευτικός συνεχίζει να αναφέρει σχετικά ότι

> *όταν τον ρώτησα το λόγο που μου το είπε αυτό, γιατί για εμένα είναι σημαντικό αυτό, μου είπε ότι ακούω ανθρώπους να λένε «Τα δικά μας, τα δικά μας, τα δικά μας, τα δικά μας, αλλά τελικά δεν είναι τόσο δικά μας».*

Συνεπώς φαίνεται πως αναγνωρίζει πολιτισμικά στοιχεία από άλλους λαούς στο δικό του πολιτισμό και αρχίζει να κατανοεί αδρά τις πολιτισμικές ανταλλαγές, χωρίς να θεωρεί το δικό του πολιτισμό ανώτερο από τους άλλους.

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας και στο σκοπό του μαθήματος γίνεται σαφής αναφορά, μεταξύ άλλων, στη διαμόρφωση «*δημοκρατικής συνείδησης και ανθρωπιστικών αξιών καθώς και μιας πλουραλιστικής και ανεκτικής εθνικής ταυτότητας […] στις σύγχρονες δημοκρατικές και διαπολιτισμικές κοινωνίες*» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2008:4). Εξάλλου, μέσα από την εξέταση της ιστορίας και του πολιτισμού θα πρέπει να γίνει κτήμα του μαθητή ότι η διαφορετικότητα είναι γνώρισμα πλούσιας περιεκτικότητας μιας κοινωνίας (Χουρδάκης, 2001:210). Μάλιστα, ο σεβασμός των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών ατόμων που προέρχονται από άλλα περιβάλλοντα και η ανάπτυξη ενσυναίσθησης προς τους διαφορετικούς αυτούς πολιτισμούς αποτελούν χαρακτηριστικά της βιώσιμης και αειφόρου ανάπτυξης (Νικολάου, 2007:100). Παρόλα αυτά σε μελέτη του Χατζηλέλεκα διαπιστώθηκε πως το σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας της Στ’ τάξης του δημοτικού δεν επικεντρώνεται στην έννοια της ετερότητας, αλλά

ούτε και της πολυπολιτισμικότητας. Πέραν αυτού, τα θέματα εξετάζονται από την ελληνική σκοπιά (Χατζηλέλεκας, 2020:129).

Παραπάνω, αναφέρθηκε ήδη πως η μελέτη δεν επικεντρώνεται στις συγκρούσεις των λαών. Αναφορικά με το ζήτημα, σημαντική είναι η παράθεση της θέσης της Αβδελά για το θέμα, η οποία και αναφέρει: «*Ενώ δηλαδή επιμένει ότι το σχολείο διδάσκει τα «αντικειμενικά ιστορικά γεγονότα», συγχρόνως θεωρεί φυσικό, όπου τα γεγονότα αυτά αφορούν σε αντιπαραθέσεις, εντάσεις ή συγκρούσεις μεταξύ του εθνικού «εαυτού» και κάποιου εθνικού «άλλου», τότε η παρουσίασή τους υπακούει σε μια «εθνική σκοπία»*» (Αβδελά, 2007:23). Αλλά όχι μόνο αυτό. Σημαντικό είναι οι μαθητές να απαγκιστρωθούν από την κοινή λογική και να εισέλθουν στην επιστημονική ιστορική λογική. Η επιμονή σ' αυτή φαίνεται και από τις αντιδράσεις τους όταν έρχονται σε επαφή με στοιχεία του παρελθόντος που διαφέρουν από τις σημερινές αντιλήψεις, οπότε και ωθούνται προς μία κατηγοριοποίηση της τότε κοινωνίας ή ανθρώπων σε χαμηλότερες αξιακές θέσεις (Lee, 2006:45). Σύμφωνα, δε, με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το σχολείο θα πρέπει να στοχεύει στην ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, το διαπολιτισμικό σεβασμό και να στρέφεται εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης (Νικολάου, 2007:96).

Και από τη στιγμή που «*η συγκρότηση της πολιτισμικής ταυτότητας των κοινωνιών*» αναγνωρίζεται ως ένας από άξονες της ιστορίας γενικά και της σχολικής ιστορίας ειδικά (Κόκκινος, 1998α:378-379), οφείλουμε να δώσουμε στους μαθητές όλες εκείνες τις δυνατότητες συγκρότησης μία υγιούς πολιτισμικής ταυτότητας, που θα σέβεται μεν τον πολιτισμό της και τη ιστορία της, αλλά το σημαντικότερο είναι να σέβεται τον πολιτισμό και την ιστορία γενικά, δίχως κτητικούς προσδιορισμούς. Με την κατάκτηση του δεύτερου αυτού σκέλους θα έχει επιτευχθεί ένας πολλαπλός στόχος με καταβολές στο παρελθόν, επεξεργασία στο παρόν, αλλά και επεκτάσεις στο μέλλον. «*Γιατί η κατανόηση του εαυτού μας προϋποθέτει την κατανόηση του άλλου και η κριτική κατανόηση του παρόντος προϋποθέτει κριτική αντίληψη του παρελθόντος*», αναφέρει η Νάκου (2000α:224).

Από την άλλη, η Καύκα συμφωνεί με το ότι «*το μάθημα της ιστορίας αποσκοπεί στο να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να διαμορφώσουν μέσα από τη μελέτη του δικού τους πολιτισμού την εθνική και πολιτισμική τους ταυτότητα, αλλά κα να αναπτύξουν μέσα από τη μελέτη των άλλων πολιτισμών πνεύμα μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού προς το διαφορετικό*» (Καύκα, 2002:269). Το ίδιο αναδεικνύεται και επιτυγχάνεται μέσα από την παρούσα έρευνα και την προτεινόμενη από το υλικό διδακτική προσέγγιση. Οι

μαθητές μέσα από τη μελέτη του τοπικού τους πολιτισμού αναγνωρίζουν στοιχεία της ταυτότητάς τους, ενώ παράλληλα δημιουργούν θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα των άλλων πολιτισμών και λαών. Αντιμετωπίζουν το διαφορετικό ως πηγή έμπνευσης και όχι ως αφορμή επικρίσεων και αιτία των «δεινών που ταλαιπωρούν» των έθνος ή αφορμές αλλοτριώσεων της «αυθεντικής» μας ταυτότητας.

Ακόμη και στα λίγα μαθήματα της διδακτικής παρέμβασης γίνεται φανερή η πολιτισμική επαφή και ανταλλαγή που λαμβάνει χώρα στους διάφορους λαούς και η οποία αφορά σε μία πληθώρα τομέων της καθημερινής ζωής. Κατανοούν πως πέρα από τα μνημεία, οι επιρροές υφίστανται και σε άλλους τομείς που μπορεί να γίνονται λιγότερο ή περισσότερο αντιληπτοί. Δεν φάνηκαν να υπάρχουν στοιχεία πως η επαφή του τόπου τους με τους άλλους πολιτισμούς δημιουργεί αρνητική στάση των μαθητών απέναντί τους. Αντιθέτως, φαίνεται πως από πολύ νωρίς καλλιεργείται ένας τρόπος αντιμετώπισης του «διαφορετικού» ως κάτι το μη μεμπτό. Καταγράφεται χαρακτηριστικά τον κύκλο συζητήσεων:

> *Και επίσης κατάλαβαν ότι οι επιρροές των λαών τόσα χρόνια, δεν ήταν μόνο σε έναν τομέα. Ήταν και στα κτήρια που βλέπουν συνέχεια γύρω τους, ήταν και στην παραγωγή του νησιού τους και στα κτήρια και στους ναούς και τις θρησκείες που υπάρχουν… δηλαδή από μόνα τους τα παιδιά κατάφεραν να τα συνδυάσουν όλα αυτά, μέσα από την κουβέντα δηλαδή και να βγάλουμε ένα γενικό συμπέρασμα ότι τελικά, σε μία περιοχή, γύρω μας εάν κοιτάμε και βλέπουμε από κτήριο μέχρι την καλλιέργεια, τα μνημεία, τα οτιδήποτε, τέλος πάντων, μπορούμε να βγάλουμε συμπεράσματα για το ποιοι ζούνε στον τόπο και ποιοι πέρασαν από τον τόπο αυτό. Ακόμη και από τη μουσική δηλαδή. Τους είχα βάλει εμβατήρια από άλλες περιοχές και κάνανε τη σύγκριση με τη μελωδικότητα που υπάρχει σε αυτά τα εμβατήρια. Που δεν υπάρχουν εκεί που ήταν οι Οθωμανοί. Και έκαναν και αυτές τις διαφορές. Καταλαβαίνουν γενικά ότι όλοι αυτοί οι λαοί ότι επηρεάσανε. Και αφήσανε στοιχεία σε κάθε τόπο που κυριάρχησαν. Αυτό θα έλεγα ότι είναι το γενικό πλαίσιο. Και νομίζω ότι ήταν και καλό γιατί ουσιαστικά κάτι βγάλαν στο τέλος μέσα από όλο αυτό. Και να μην θυμούνται κάθε λεπτομέρεια, νομίζω βγάλαν ένα καλό γενικό συμπέρασμα. Νομίζω τελικά ότι ο τόπος είχε σημασία σε μεγάλο βαθμό.*

Ως εκ τούτου, αξίζει ιδιαίτερα να αναφερθεί πως οι μαθητές κατανόησαν πως αξιοποιώντας τα στοιχεία που ο κάθε τόπος προσφέρει, και τα οποία υπάρχουν παντού γύρω μας, μπορούμε να οδηγηθούμε στην εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων για τον τόπο αυτό. Και πάλι φαίνεται να δημιουργείται μία θετική στάση των μαθητών απέναντι στο «διαφορετικό». Το αντιμετωπίζουν ως κάτι θετικό και όχι ως κάτι που το διαφοροποιεί από έναν «γενικό κανόνα», οπότε και πρέπει να παραμεριστεί. Αναδύονται στοιχεία διαπολιτισμικής προσέγγισης, αλλά και στοιχεία της

καθημερινότητας του παρελθόντος, με την ιστορία να σχετίζεται με τη μελέτη όλων των ανθρώπων και όχι μόνο με τις εξέχουσες προσωπικότητες. Παράλληλα, αρχίζουν να δομούν την έννοια του πολιτισμού, σε κάποιες από τις πολλαπλές εκφάνσεις που μπορεί κάποιος να συναντήσει, αλλά και πως ιστορία, τόπος και πολιτισμός συνθέτουν ένα ιδιαίτερο «αποτύπωμα».

Οι μαθητές θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η ιστορία δεν αφορά στο μακρινό παρελθόν και σε κάποιον μακρινό τόπο. Ιστορία είναι και η εξέλιξη του οικείου πολιτισμού του τόπου μας, υποστηρίζει ο Larzelere (1907:544), με τη θέση του να επιτυγχάνεται ως στόχευση μέσα από τη παρούσα διδακτική πρόταση. Παράλληλα, και εξίσου σημαντικό, είναι ότι η ενασχόληση με την ιστορία μέσα από τον τόπο δίνει τη δυνατότητα προαγωγής των απόψεων του πολυπολιτισμικού σχολείου, όπου η διαφορετικότητα στον πολιτισμό δεν αποτελεί τροχοπέδη του μαθήματος ή της μάθησης, αλλά έναυσμα για περαιτέρω εκπαιδευτικές δράσεις (Καύκα, 2002:269), άποψη που, επίσης, εδώ υιοθετείται.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βρίσκονται σε συνεχή επαγρύπνηση. Ένα από τα προβλήματα που υπογραμμίζονται σε σχέση με την τοπική ιστορία είναι πως μπορεί να δοθεί πολύ μεγαλύτερη βαρύτητα από αυτή που πρέπει στον τόπο, οπότε και να αναδειχθούν δυσλειτουργίες αναφορικά με τον τοπικισμό (Douch, 1967:10-17; Ιερεμιάδου, 2008:54).

Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί πως η προσέγγιση της ιστορίας μέσα από τον τοπικό πολιτισμό όχι μόνο δεν φαίνεται να αποτελεί εμπόδιο για την προσέγγιση του τρόπου λειτουργίας της επιστήμης της ιστορίας, αλλά, αντίθετα, λειτουργεί υποστηρικτικά.

> *Για μένα δίνει αφορμή και για ιστορικό προβληματισμό. Δηλαδή δίνει αφορμίσεις για το μάθημα της ιστορίας γενικές,*

σημειώνει εκπαιδευτικός.

5.4.18 Συζήτηση και έκφραση απόψεων επί των θεμάτων. Αξιοποίηση της πρότερης γνώσης και μεταφορά της σε άλλες καταστάσεις

Ένα άλλο στοιχείο που αναδείχθηκε από τη συγκεκριμένη έρευνα-δράση είναι πως οι μαθητές αναρωτιούνται πάνω σ' αυτά που τους προσφέρει το υλικό και ανακαλούν παλιότερες γνώσεις τους για να ασκήσουν ερωτήματα στα τεκμήρια. Αυτό αρχίζει να διαφαίνεται από τις πρώτες κιόλας διατυπώσεις των εκπαιδευτικών, όταν αναφέρουν πως

> *είναι ότι το ίδιο το υλικό οδηγεί στην ανάπτυξη συζήτησης.*

Το στοιχείο της συζήτησης δείχνει πως οι μαθητές εκφράζουν τις απόψεις τους και τις σκέψεις τους πάνω στο θέμα, οπότε και την πρότερη γνώση τους, δίνοντας τη δυνατότητα αξιολόγησης όχι μόνο των αντιλήψεών τους, άρα και σε περίπτωση λανθασμένων θέσεων τη σχετική τροποποίησή τους, αλλά και το κατά πόσο έχουν κατακτήσει τις δεξιότητες που αφορούν στην ιστορία.

Η χρήση των ιστορικών πηγών διατρέχει σε πολλά σημεία και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Έτσι, στις προτεινόμενες μεθοδολογικές αρχές αναφέρεται οι μαθητές «*να διατυπώνουν συγκροτημένο προφορικό και γραπτό ιστορικό λόγο, παραθέτοντας επιχειρήματα, τα οποία στηρίζονται σε ιστορικά τεκμήρια […]*» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2008:10). Από αυτό φαίνεται πως δεν είναι απλώς σημαντικό τα παιδιά να διατυπώνουν την άποψή τους και να αναπτύσσουν λόγο, προφορικό ή γραπτό, γύρω από τα ιστορικά ζητήματα, αλλά αυτός να στηρίζεται και να πηγάζει από συγκεκριμένες πηγές, ακολουθώντας, με άλλα λόγια, τις επιταγές της ιστορικής επιστήμης. Θα λέγαμε πως αυτό τους ωθεί προς ένα τρόπο σκέψης που απομακρύνεται από την υποκειμενική διάσταση θέασης του παρελθόντος και θέτει τις βάσεις για ανάπτυξη της αντικειμενικής προσέγγισης. Επιπλέον, αναφορικά με τη συζήτηση, ο Κόκκινος επικαλείται έρευνα του Booth που πραγματοποιήθηκε στα τέλη της δεκαετίας του ’70 και που στηρίζει τη θέση ότι η έλξη της προσοχής των παιδιών και η διαμόρφωση ιστορικής σκέψης εμπεριέχει το στοιχείο του διαλόγου μεταξύ των μαθητών και ακολούθως την αξιοποίηση του εποπτικού υλικού (Κόκκινος, 1998α:304).

Σε άλλο σημείο αναδεικνύεται το στοιχείο πως η πρότερη γνώση του μαθητή αξιοποιείται από το σύνολο της τάξης για την παραγωγή ενός συνολικού αποτελέσματος. Έτσι, οι διάφορες πληροφορίες που κατείχαν οι μαθητές άρχισαν να συστηματοποιούνται γύρω από τους υπό μελέτη άξονες και να αποκτούν μία συγκεκριμένη δομή που τους επιτρέπει να τις μετατρέψουν σε γνώση. Οπότε παύουμε να μιλάμε για απλές ασύνδετες πληροφορίες, αλλά για ιστορική γνώση, με τη μετάβαση αυτή να υποστηρίζεται και να μπορεί να καταστεί εφικτή από την προσέγγιση του παρελθόντος μέσα από τον τοπικό πολιτισμό. Σε σχετική αναφορά εκπαιδευτικού της ερευνητικής ομάδας σημειώνεται ότι

> *πέρα από το ότι ξεκαθάρισαν την ιστορία των κατακτητών στο χρόνο, που για μένα είναι πολύ σημαντικό αυτό, νομίζω ότι έγιναν πολύ πιο σαφή πολλά κομμάτια και της πόλης και της ιστορίας και της ζωής τους στην πόλη και στο νησί για τα οποία είχαν σκόρπιες πληροφορίες, παρά πολύ σκόρπιες, οι*

οποίες δεν συνδεόντουσαν πουθενά μεταξύ τους. Μετά από τη διδακτική αυτή παρέμβαση όλη αυτή η πληροφορία και η πρότερη γνώση που είχε ο καθένας ξεχωριστά ήρθε και ενώθηκε στο τέλος. Και το κατάλαβαν το μάθημα.

Πέραν αυτού, παρατηρήθηκε και μεταφορά της γνώσης σε άλλες καταστάσεις που υπερβαίνουν το ένα και συγκεκριμένο μάθημα. Συνεπώς γίνεται λόγος για κατάκτηση της γνώσης και όχι στείρα μεταφορά της πληροφορίας. Αναφέρει εκπαιδευτικός, ο οποίος, ας σημειωθεί πως, η θέση του ενισχύεται την ώρα της συζήτησης και από άλλους, ότι

πλέον αναγνώριζαν τις πηγές από μόνα τους. Λέγανε, χωρίς να ρωτάω εγώ, «Ααα. Αυτό είναι δευτερογενής πηγή». […]. Έτσι. Καταλαβαίνανε. Και το κάνουνε πλέον και σε άλλα που μπορούνε να κάνουμε και κοιτάνε από κάτω και λένε: «Αααα. Είναι δευτερογενής πηγή». Το κάνουν αυτόματα. Ήταν πολύ θετική η εμπειρία. Εγώ θα ήθελα να συνεχίζουμε με αυτό το υλικό.

Τα προαναφερόμενα αποτελούν στοιχεία για υιοθέτηση κριτικής προσέγγισης των πηγών, αφού στρέφονται αμέσως σε έλεγχο της ίδιας της πηγής. Ακόμη και να μην μπορούν να θέσουν την πηγή κάτω από πλήρη κριτικό έλεγχο, τουλάχιστον υιοθετούν αυτήν τη στάση, στοιχείο που δεν τους αποδίδονταν πριν την έναρξη της παρούσας δράσης.

Οι παραπάνω δεξιότητες για μαθητές ηλικιών δημοτικού φαίνεται πως στοιχειοθετήθηκαν από σχετικές έρευνες ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του ’80. Ο Wright το 1984 αποδέχεται ότι οι μαθητές στα 7 τους χρόνια είναι ικανοί στο να συλλογίζονται και να εξάγουν συμπεράσματα στηριζόμενοι σε ιστορικά αντικείμενα. Ο Flavell το 1985 επεσήμανε την ικανότητα των παιδιών στη δημιουργία συλλογισμών και αποδέσμευσης από τον χωροχρόνο στον οποίο ζουν και την αναγνώριση της θεώρησης των θέσεων «*του άλλου, του άλλοτε και του αλλού*», παρόλο που δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν την αναγκαιότητα ενός τέτοιου εγχειρήματος όταν δεν τους προσελκύει με κάποιον τρόπο το ενδιαφέρον (Κόκκινος, 1998α:302-303). Ο Hodgkinson το 1986, επικαλούμενος ερευνητικά του αποτελέσματα, υποστήριξε πως «*παιδιά ηλικίας 9-10 ετών έχουν τη δυνατότητα να αντιδιαστείλουν τα αυθεντικά ιστορικά κατάλοιπα από τις απομιμήσεις τους, ενώ, συγχρόνως, είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν λέξεις που αναφέρονται στην αιτιότητα και την πιθανότητα και να συγκροτήσουν ιστορικά επιχειρήματα*».

Είναι σημαντικό εδώ να σταθούμε στη μεταφορά της γνώσης σε άλλες καταστάσεις. Εξάλλου, αυτός δεν είναι ένας από τους σημαντικότερους στόχους; Η γνωσιακή επιστήμη δεν αρνείται τη συμμετοχή της γνώσης στην παραγωγή

συλλογισμών και επίλυσης προβλημάτων. Υποστηρίζει, όμως, πως η κατοχή γνώσης δεν συνεπάγεται την αξιοποίησή της. Αυτό σημαίνει πως η ύπαρξη κάποιας γνώσης στη μνήμη δεν καθορίζει και τη χρησιμοποίησή της σε άλλες περιστάσεις, όπως συμβαίνει με τη γνώση των ειδημόνων (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006:34). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, υπάρχουν στοιχεία πως ο τρόπος εργασίας των μαθητών διαφοροποιείται και αδρά αρχίζουν να προσεγγίζουν το παρελθόν μέσα από μία κριτική διάσταση. Η εξάσκησή τους πάνω στις πηγές στα προηγούμενα μαθήματα δεν είχε, τελικά, μόνο διεκπεραιωτικό χαρακτήρα. Ως τρόπος σκέψης υιοθετήθηκε από τα παιδιά και εφαρμόστηκε και στις επόμενες διδακτικές ώρες χωρίς αυτό να τους ζητηθεί.

5.4.19 Πέρα από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών

Επιπλέον, υπάρχουν δεδομένα πως οι μαθητές μπορούσαν να προβαίνουν σε υποθέσεις και να στηρίζουν τις απόψεις τους μέσα από τις πηγές.

> *[…] από όλες τις ερωτήσεις που είχε μέσα το μάθημα σε σχέση με τις ιδέες τους και τις απόψεις του, με τις υποθέσεις τους, έπεφταν μέσα στα πάντα. Ακόμα και στις ερωτήσεις που είχαν πολλαπλή απάντηση. Βρήκαν τα πάντα εκτός από ένα. Εκτός από τη διαστρωμάτωση του πληθυσμού των ξένων από το εξωτερικό στην Κέρκυρα. […]. Μόνο σ' εκείνο πέσαν έξω. Σε όλα τα υπόλοιπα, μου έκανε και εμένα τρομερή εντύπωση, στις ερωτήσεις που είχε πολλές δυνατές απαντήσεις, μπορεί να απαντούσαν 5-6 άτομα, να έδιναν 5-6 απαντήσεις και όλες ήταν σωστές. Τα βρίσκαν όλα τελικά,*

αναφέρεται στις συζητήσεις των εκπαιδευτικών. Έτσι, ο κάθε μαθητής έθετε την άποψή του σαν υπόθεση υπό εξέταση και δεν γινόταν δεκτή εκ των προτέρων κάποια άποψη από τον εκπαιδευτικό ή, αντίστοιχα, δεν απορρίπτονταν εκ των προτέρων κάποια άλλη. Αυτό οδηγούσε στην ανάπτυξη μίας «συνομιλίας» του μαθητή με την ιστορίας, σε αντιδιαστολή με παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας που ενισχύουν τη δόμηση συνομιλίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού.

Στο σημείο αυτό δεν θα πρέπει να παραληφθεί σχετικό σχόλιο από τον/ την κριτικό φίλο για τον τρόπο σκέψης των παιδιών. Υποστηρίζεται πως η διδασκαλία της ιστορίας που υιοθετεί τις θέσεις της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι ικανή να αλλάξει τον τρόπο σκέψης των παιδιών γενικότερα. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

> *Στην τελευταία, βέβαια, διδακτική πρόταση μου επέτρεψε ο/ η Ε5 και παρακολούθησα το μάθημα και έτσι πήρα μια καλύτερη ιδέα όλων αυτών που συζητάμε και τα αποτελέσματα όλου αυτού του εγχειρήματος. Θέλω να πω ότι εάν αυτού του είδους οι διδακτικές προτάσεις προσφέρονταν στα παιδιά από την Τρίτη δημοτικού θα 'χαμε πραγματικά άλλου είδους παιδιά. Δηλαδή*

> *οι προτάσεις αυτές οι διδακτικές που πηγάζει η γνώση μέσα από τις πηγές, οι οποίες είναι πολυφωνικές, οι οποίες είναι κειμενικές, είναι όλων των ειδών οι πηγές, νομίζω πως είναι αυτό που πρέπει να γίνεται στην ιστορία. Να υπάρχει, δηλαδή, μία συνομιλία μεταξύ του μαθητή και της πηγής και όχι τόσο συνομιλία του μαθητή με το δάσκαλο.*

Εξίσου σημαντική είναι η διαπίστωση άλλου εκπαιδευτικού ότι ο τρόπος αυτός διδασκαλίας βοηθά το μαθητή να συνειδητοποιήσει πως

> *ανακαλύπτω και φτάνω στα συμπεράσματα μόνος μου, χωρίς να μου τα δίνει το βιβλίο.*

Πρόκειται, σίγουρα, για μία πολύ σημαντική διαπίστωση της παρέμβασης, ενώ και τα ίδια τα παιδιά μπορούν να πετύχουν πολύ περισσότερα σε σχέση με παραδοσιακές μεθόδους προσέγγισης, που δεν το περιμένουν ούτε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα:

> *[…] άνοιξε πολύ μεγάλη συζήτηση από την ερώτηση για το πώς θα πρέπει να συμπεριφερόμαστε στα μνημεία που έχουμε. […]. Δηλαδή πολύ μεγάλη. Ειπώθηκε και από παιδί ότι θα πρέπει να συμπεριφερόμαστε με υπευθυνότητα και δεν το περίμενα.*

Φαίνεται ακόμη πως οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να χρησιμοποιήσουν σε ηλικίες μαθητών δημοτικού έννοιες που αφορούν στην επιστήμη της ιστορίας, όπως και της υιοθέτησης του τοπικού πολιτισμού στη διδασκαλία της ιστορίας, αλλά, τελικά, η αξιοποίησή τους στη μαθησιακή διαδικασία και με τρόπο κατάλληλο για το επίπεδο των μαθητών με άξονα την ηλικία δεν δημιούργησε κάποιο πρόβλημα σε αυτούς. Έτσι σημειώνεται στον κύκλο των συναντήσεων πως

> *εγώ δεν είχα μιλήσει ποτέ στην τάξη μου για πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές και θεωρούσα ότι ένα θέμα τελείως άσχετο με τον ελαιώνα, και πραγματικά μου έδωσε πάτημα, το οποίο έπρεπε ήδη να είχα να σκεφτεί να το αναλύσω, το οποίο δεν το είχα κάνει ποτέ.*

Λίγο παρακάτω στη συζήτηση αναφέρεται συμπληρωματικά από άλλο/ άλλη εκπαιδευτικό πως

> *παίρνω αφορμή από αυτό που είπε ο/ η Ε5 σε σχέση με τις πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές. Ήταν μία θεματολογία που ήταν φαινομενικά άσχετη […].*

Ακόμη, λοιπόν, και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα και ήταν υποψιασμένοι στη διαφορετική προσέγγιση και θεματολογία του μαθήματος, αφού αυτό βασίζεται στον τοπικό πολιτισμό, εντούτοις το θέμα της 3ης και 4ης ώρας της διδακτικής πρότασης το εξέλαβαν αρχικά ως άσχετο. Αυτό θα μπορούσε να επιφέρει

αντιδράσεις από εκπαιδευτικούς που θα καλούνταν να το διδάξουν σε κάποιο πλαίσιο εκτός μίας έρευνας, όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση.

Όντως, λοιπόν, ήταν απαραίτητες οι πρωτογενείς πηγές στη δράση; Κατά τον VanSledright (2004b:231; Armond Cowgill II & Waring, 2017:116) η χρήση πρωτογενών πηγών στην τάξη παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να κατανοήσουν παραποιήσεις σε ιστορικά κείμενα, όπως προκαταλήψεις, υπερβολές ή αγκιστρώσεις σε ιδεολογίες. Το σχολικό εγχειρίδιο θα πρέπει να αποτελεί πηγή εντοπισμού ιστορικών πληροφοριών. Η μελέτη των πρωτογενών πηγών προϋποθέτει την τοποθέτησή τους εντός συγκεκριμένων ιστορικών πλαισίων, στοιχείο που θα οδηγήσει στην εξαγωγή συγκεκριμένων συμπερασμάτων για τη βαθύτερη αντίληψη του τι πραγματικά συνέβη κατά τη δημιουργία της πηγής (Καραμανώλη, 2019:99). Επιπλέον, οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν πως η παρουσίαση του παρελθόντος από τους ιστορικούς δεν σημαίνει πως έρχεται απευθείας από το παρελθόν. Με άλλα λόγια, οι ίδιοι οι ιστορικοί δεν έζησαν αυτό που αφηγούνται. Αποτελεί σημαντικό, λοιπόν, βήμα οι ίδιοι να κατανοήσουν τη διαφορά μεταξύ πρωτογενών και δευτερογενών πηγών (Καραμανώλη, 2019:102).

Εδώ υπάρχει και ένα άλλο ζήτημα. Τα στοιχεία που δείχνουν πως οι μαθητές έδειξαν να κατανοούν σύνθετες έννοιες που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν περίμεναν να κατανοήσουν με τόση ευκολία. Αυτό αναδεικνύεται και σε άλλα σημεία της συζήτησης των εκπαιδευτικών κατά τις συναντήσεις τους, όπως στο παρακάτω παράδειγμα:

> *Ακουμπούσε λίγο το θέμα του επαγγέλματος, την οικονομική κατάσταση, το περιβάλλον. Και ενώ δεν το περίμενα, έπιασα πολύ ευκολότερα απ' όσο περίμενα την έννοια του περιβαλλοντικού μνημείου. Και για να είμαι ειλικρινής, βρέθηκαν και κάποια άτομα που από πολύ νωρίς έπιασαν την έννοια του αγροπεριβαλλοντικού μνημείου, πριν ακόμη το αναλύσουμε. Απλά μου έκανε εντύπωση η ευκολία με την οποία πετάχτηκαν και είπαν ότι είναι της φύσης. Δεν το έκανα εγώ.*

Σε έρευνά του ο Θώδης (2011:11) καταλήγει στο συμπέρασμα πως «*οι δάσκαλοι δεν εμπιστεύονται τις νοητικές ικανότητες των μαθητών της Γ' Δημοτικού, θεωρώντας ότι δεν μπορούν να εμπλακούν στην ιστορική σκέψη με τη μορφή «θέση προβλημάτων-επεξεργασία λύσης», λόγω της ηλικίας τους και του επιπέδου της γνωστικής τους ανάπτυξης*». Αυτό σημαίνει πως ακόμη κι αν σε θεωρητικό επίπεδο η βιβλιογραφία καταδεικνύει απόψεις που τάσσονται υπέρ της διαφορετικής αυτής προσέγγισης του μαθήματος της ιστορίας, η πράξη δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι να εφαρμόσουν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα την αντίληψη αυτή. Στην περίπτωσή

μας οι εκπαιδευτικοί αποδέχτηκαν αυτή την πρόκληση και, τελικά, εξεπλάγησαν από τις επιδόσεις των μαθητών τους.

Γενικότερα, ο Κόκκινος συμφωνεί με τον Moniot ότι όσον αφορά στη μαθησιακή διαδικασία στην ιστορία η εισαγωγή σ' αυτή εννοιών μπορεί να μην αποτελεί από μόνο του το επίκεντρο του μαθήματος, αλλά σίγουρα μία επιθυμητή κατάσταση που θα οδηγήσει στην επίτευξη βαθύτερης ιστορικής γνώσης. Και μπορεί για τον ιστορικό αυτές να έχουν τον κυριότερο ρόλο, αλλά για τον μαθητή ο ρόλος αυτός είναι κάπως διαφοροποιημένος. Αυτό δεν σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να φροντίσει ώστε οι μαθητές να εξασκηθούν στην κατανόηση και τη μεταχείρισή τους (Κόκκινος, 1998α:325).

Ας σημειωθεί πως οι ερωτήσεις που οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν, σύμφωνα με το διδακτικό υλικό, φαίνεται πως είναι αντικειμενικά δύσκολες, ή τουλάχιστον δύσκολες για μαθητές που δεν έχουν εκπαιδευτεί πάνω σε τέτοιου είδους ερωτήσεις. Όταν οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν εάν θα χαρακτήριζαν τις ερωτήσεις του υλικού απαιτητικές ή όχι, η απάντηση που ήρθε από «αρκετά στόματα» ήταν πως δεν γνωρίζουν κατά πόσο είναι απαιτητικές, αλλά όταν οι μαθητές εκπαιδευτούν πάνω σε αυτού του είδους τις ερωτήσεις, τότε μπορούν να ανταπεξέλθουν με ευκολία στις απαιτήσεις τους. Έτσι αναφέρουν:

> *Δεν ξέρω εάν ήταν απαιτητικές…,*
> *Για μένα χρειαζόταν μόνο εξοικείωση με τον τρόπο δουλειάς,*
> *Εάν συνεχίζουμε να δουλεύουμε έτσι σίγουρα θα γίνονται όλο και πιο εύκολες,*
> *Θα πήγαινε ακόμη καλύτερα. Δηλαδή πιστεύω εάν σε κάποιο τμήμα ή σε κάποια ομάδα έκανες τέτοιου είδους ερωτήσεις ξαφνικά, πιστεύω δεν θα ήταν τόσο εύκολο το αποτέλεσμα. Αλλά οι δικοί μου ήταν πλέον υποψιασμένοι, ξέρανε πώς θα δουλέψουνε και τα πιάνανε στον αέρα.*

Ως προς τη δυσκολία των ερωτήσεων που δίνουμε στους μαθητές μας, η Cooper (1995:28-29; Ιερεμιάδου, 2008:40) σχολιάζει τις θέσεις του Bruner αναφέροντας ότι, αυτές δεν θα πρέπει να είναι ούτε άνευ σπουδαιότητας, ούτε όμως να είναι δυσνόητες ή να προκαλούν δυσχέρειες στους μαθητές.

Υπάρχουν, ακόμη, στοιχεία πως οι μαθητές από μόνοι τους προσπαθούν να συνδέσουν το παρελθόν με το παρόν.

> *[…] εμένα στάθηκαν τα παιδιά σε δύο σημεία. Το ένα ήταν τα μνημεία παγκόσμιας κληρονομιάς και τα παιδιά ήθελαν να πουν ποια από αυτά έχουν επισκεφτεί, πού είχαν πάει και βάλαμε και φωτογραφίες του καθενός από αυτά. Εάν δεύτερο ήταν η τύχη του μνημείου. Τι έγινε το μνημείο. Εκεί*

> *αναγκάστηκε να τους πω ότι εμείς οι ίδιοι το γκρεμίσαμε και μάλιστα σε μία από τις φωτογραφίες έδειχνε και τους επιφανείς πολίτες της Κέρκυρας της εποχής εκείνης, κάποιο παιδί μού είπε «Κύριε/ Κυρία, γιατί δείχναμε τόσο μίσος οι Έλληνες προς τα βενετσιάνικα μνημεία;»,*

μεταφέρεται από εκπαιδευτικό. Διαφαίνεται ακόμη η ανάπτυξη ενσυναίσθησης και επιχειρημάτων διατήρησης των μνημείων. Η ενσυναίσθηση διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στην ιστορική κατανόηση (Davis, 2001:3; Yeager & Foster, 2001:18; Καραμανώλη, 2019:86-87), αν και θέτει τις δικές της προκλήσεις προς τους μαθητές. Μέσα από αυτή θα κατανοήσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Πράξεις που σήμερα μπορεί να φαίνονται παράλογες, μπορεί να είναι κάτι συνηθισμένο για την εποχή που έλαβαν χώρα (Lee, 2005:46; Lee & Shemilt, 2011:40). Έρευνα του Κουργιαντάκη (2005; Κουσερή, 2015:124) σε μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας, και δη στην Κέρκυρα, δείχνει ότι η ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης ωθεί την ιστορική κατανόηση και ερμηνεία.

Φτάνοντας προς το τέλος είναι σημαντικό να τονιστεί, παρόλο που υπάρχει ήδη σχετική ανάλυση παραπάνω, η σχέση με τη γεγονοτολογική αντίληψη της ιστορίας που υπάρχει:

> *Το να μάθουν και να εξετάζουν και να μαθαίνουν την ιστορία… ιστορία. Τέλος πάντων. Μέσα σε εισαγωγικά το «ιστορία» συνάδελφοι. Γιατί για μένα δεν ήταν αμιγώς ιστορικό μάθημα, όμως εκεί μπλέξαμε και τη γλώσσα και άλλα πράγματα και τον πολιτισμό. Ουσιαστικά ήταν ένα πρότζεκτ στα πλαίσια της ιστορίας, αλλά δεν ήταν αμιγώς ιστορικό μάθημα. […]. Από αυτή την άποψη δεν ήταν αμιγώς ιστορικό μάθημα, να μαθαίνουν ημερομηνίες, μαθαίνω… έτσι; Αναφερθήκαμε στη γλώσσα, στα ρούχα, πώς εξελίχθηκαν τα ρούχα. Και εγώ μάλιστα του ανέφερα πως η μητέρα μου φόραγε αυτά τα ρούχα που είδαμε σε κάποιες εικόνες […]. Μία προσέγγιση που δε μένει μόνο στην ιστορία, αλλά και σε άλλα σημεία όπως είναι ο πολιτισμός.*

Ακολούθως, στη διάρκεια της συζήτησης διατυπώθηκε πως η παραδοσιακή προσέγγιση είναι που προκαλεί την αποστροφή των παιδιών προς την ιστορία, συνδέοντας την αντιμετώπιση αυτή με τον τρόπο που σήμερα συνηθίζεται να διδάσκεται. Αναφέρεται, λοιπόν:

> *Η ιστορία αυτή που ανέφερες πριν είναι αυτή με τα γεγονότα, πρόσωπα, χρονολογίες και είχε αυτόν τον τρόπο. Ειδικά στην περσινή, θυμάμαι. Ειδικά στην πέμπτη είναι πολλά τα ονόματα και πολλές οι ημερομηνίες και πάντα ρωτούσαν εάν ήταν πολλά τα ονόματα και πολλές οι ημερομηνίες στο επόμενο μάθημα. οπότε η ιστορία ταυτίζεται με αυτό το κομμάτι, στα μυαλά τουλάχιστον των παιδιών.*

Κλείνοντας τις αναφορές των εκπαιδευτικών δεν θα μπορούσαν να παραλειφθούν κάποιες ακόμη που υπερτονίζουν την επιτυχία της συγκεκριμένης δράσης και του τρόπου προσέγγισης του παρελθόντος μέσα από τον τοπικό πολιτισμό.

> *Βρέθηκαν 6-7 παιδιά που μου είπαν ότι «Έμαθα πράγματα για τον τόπο μου που δεν είχα ιδέα». Αυτό από μόνο του λέει πάρα πολλά,*

σημειώνει κάποιος/ κάποια εκπαιδευτικός, ενώ φαίνεται πως και οι ίδιοι οι διδάσκοντες βγαίνουν κερδισμένοι από τον τρόπο αυτό προσέγγισης του παρελθόντος, ακόμη κι αν δεν το αναφέρουν ρητά στις συζητήσεις τους. Για παράδειγμα σημειώνεται πως

> *[…] γιατί εμένα μου είπε ένα παιδί ότι έχει ένα σαν βιβλίο χαραγμένο εκεί, πράγμα που δεν είχα προσέξει ποτέ εγώ και παρόλο που έχω περάσει άπειρες φορές από εκεί δεν έχω γυρίσει το βλέμμα μου να δω αυτό το πράγμα.*

Πρόκειται, λοιπόν, για μία συνολική αλλαγή της στάσης απέναντι στην ιστορία, όλων όσων άμεσα ή έμμεσα εμπλέκονται, ήτοι στους μαθητές, αλλά πέρα από αυτούς και στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Κάποιος/ κάποια άλλος/ άλλη αναφέρει ότι

> *υπήρχαν ερωτήσεις που διάβαζαν μόνοι τους και ήδη σήκωναν χέρι για ν' απαντήσουν. Τους ενδιέφερε. Που συνήθως σε άλλα μαθήματα περιμένουν να ρωτήσεις κάτι,*

ενώ στη λήξη της συζήτησης της πρώτης συνεδρίας αναφέρουν πως

> *η ώρα με το υλικό κύλησε τόσο όμορφα που δεν υπήρχε τίποτα το κουραστικό μέσα.*

Κάτι αντίστοιχο σημειώνεται με την έναρξη της επόμενης συνάντησης:

> *εμένα ενθουσιάστηκαν τα παιδιά αυτή βδομάδα […].*

Στο θέμα της κριτικής προσέγγισης του ίδιου του υλικού οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως αυτό έχει άρτια δόμηση και η όλη προσπάθεια χαρακτηρίζεται ως «*κάτι το εξαιρετικό*». Τέλος, ας σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι

> *από όλα τα μαθήματα το τελευταίο είναι το πιο πετυχημένο,*

διαπίστωση που επισφραγίζει και τη λήξη των κύκλων συναντήσεων των εκπαιδευτικών.

Από τα παραπάνω φαίνεται πως η σχολική ιστορία συνάδει με τις παιδαγωγικές απόψεις που προωθούν την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών, θέτει τους μαθητές στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και στηρίζεται σε αξίες, αρχές και μεθοδολογία με επιστημονικό υπόβαθρο και παροχή κινήτρων για κριτική πρόσληψη της γνώσης. Ο Seixas χαρακτηρίζει το παρελθόν ως «*μια ξένη χώρα: εκεί κάνουν τα πράγματα διαφορετικά*». Η διαφορετικότητα αυτή έχει ως αποτέλεσμα οι σύγχρονοι άνθρωποι να βλέπουν τη δράση των τότε ανθρώπων σαν κάτι που δεν συνηθίζεται σήμερα και να φτάνουν να τους χαρακτηρίζουν ακόμη και ως αδαείς. Πέραν, όμως, των επιφανειακών

ανομοιοτήτων, όπως ο τρόπος ένδυσης, υπάρχουν και ουσιαστικότερες, όπως ο τρόπος σκέψης (Seixas, 2009:29; Καραμανώλη, 2019:163). Αξίζει, ως εκπαιδευτικοί, να προσπαθούμε ώστε να καταστήσουμε στα μάτια των παιδιών την «ξένη χώρα» του παρελθόντος σε κάτι περισσότερο κοντινό σε αυτά.

6. Συμπεράσματα

Η παρούσα διατριβή επιχείρησε να μελετήσει τη συμβολή του τοπικού πολιτισμού στη διδασκαλία της ιστορίας και κατά πόσο μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης. Πριν, όμως, δοθεί απάντηση στο βασικό αυτό ερώτημα κρίνεται αναγκαία η στοιχειοθέτηση των αποκρίσεων ως προς τα επιμέρους ερωτήματα, όπως αυτά τέθηκαν εξαρχής και τα οποία θα συνθέσουν την τελική μας απάντηση.

6.1 Η διδασκαλία της ιστορίας μέσα από τον τοπικό πολιτισμό οδηγεί στην υιοθέτηση της επιστημονικής μεθόδου από τους μαθητές

Από τα βασικότερα ερωτήματα που καλείται η έρευνα να απαντήσει είναι εάν μπορεί ο προτεινόμενος τρόπος προσέγγισης του παρελθόντος να οδηγήσει τους μαθητές στην υιοθέτηση της επιστημονικής μεθόδου. Πρόκειται για ένα εκ των ων ουκ άνευ βήμα για τη συνέχιση της οποιασδήποτε άλλης διαπραγμάτευσης του θέματος.

Πέραν κάθε συζήτησης που εξελίχθηκε κατά τη διάρκεια των κύκλων της έρευνας-δράσης, οι εκπαιδευτικοί στο τελικό ερωτηματολόγιο τάχθηκαν ξεκάθαρα με την άποψη πως η πρόταση διδασκαλίας ωθεί την υιοθέτηση της επιστημονικής μεθόδου από τα παιδιά. Αντίθετα, από τα λεγόμενά τους, φαίνεται πως κάτι τέτοιο δεν ισχύει από τα όσα έως τώρα εφαρμόζονται στην τάξη. Μάλιστα, πρόκειται για ένα στοιχείο που μέσα από τη συζήτηση ανέδειξαν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες και που δεν συνδέθηκε με τη δημιουργία προβλημάτων κατά τη μαθησιακή διαδικασία, δημιουργώντας θετική ανταπόκριση στα παιδιά. Ας σημειωθεί δε, πως οι μαθητές δεν ήρθαν μέσα από ένα θεωρητικό επίπεδο σε επαφή με τον τρόπο εργασίας του ιστορικού, αλλά οι ίδιοι εργάστηκαν ακολουθώντας τις επιστημονικές μεθόδους. Αξιοποίησαν συγκεκριμένες πηγές, σύγκριναν το περιεχόμενο διαφορετικού είδους πηγών, προχώρησαν σε συσχετίσεις, κριτικές παρατηρήσεις και σχολιασμούς της αξιοπιστίας τους και κατέληξαν στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Ούτε οι διδάσκοντες περίμεναν πως τα παιδιά μπορούσαν να πετύχουν τόσα περισσότερα συγκριτικά με τις παραδοσιακές μεθόδους, διατυπώνοντας δικά τους συμπεράσματα που δεν παρέχονται έτοιμα από το βιβλίο. Και μπορεί η παραπάνω διαδικασία να θέτει τη διδακτική πρόταση στον αντίποδα των παραδοσιακών προσεγγίσεων, ωστόσο η απάντηση του ερωτήματος δεν μπορεί να είναι τόσο απλή, καθώς με αυτό σχετίζεται ένα ευρύ σύνολο δεξιοτήτων που οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν.

Γενικά, η εφαρμογή της δράσης έδειξε καθολική μεταβολή των απόψεων των μελών της ερευνητικής ομάδας στο κατά πόσο θεωρούν ότι ο τρόπος που λειτουργεί η διδασκαλία της ιστορίας ωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Έτσι, διαπιστώθηκε πως το παρόν υλικό καταφέρνει να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα σε μεγαλύτερο βαθμό από τις εφαρμοζόμενες διδακτικές πρακτικές, που τις ωθεί λίγο ή μέτρια.

Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων συνδέεται με το τι θεωρούμε πως συνιστά τη «μάθηση της ιστορίας», όπου εμπλέκεται το θέμα της αποστήθισης, που τόσο έχει ταλαιπωρήσει μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και ερευνητές. Η μελέτη έδειξε πως η απαίτηση για αποστήθιση, ως τρόπου «μάθησης» της ιστορίας αποτελεί έναν πάρα πολύ ισχυρό λόγο αποστροφής των μαθητών από το γνωστικό αυτό αντικείμενο. Στην προτεινόμενη προσέγγιση δεν ζητήθηκε από τους μαθητές να απομνημονεύσουν κάποια πληροφορία, αλλά να εργαστούν πάνω σε τεκμήρια. Η ενεργή συμμετοχή τους, όπως περιγράφεται από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας, αλλά και η συνολική περιγραφή τους, όπως αυτή αποτυπώνεται καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας-δράσης, δείχνει ενίσχυση του ενδιαφέροντος των παιδιών. Η ερευνητική ομάδα συντάσσεται με την άποψη πως η απουσία της αποστήθισης, εκτός της ριζικής και άμεσης μεταστροφής των παιδιών ως προς τη στάση τους για το μάθημα, επιφέρει τελικά πολύ μεγαλύτερο κέρδος και ως προς τις μαθησιακές τους κατακτήσεις. Το ότι δεν τους ζητείται να ανακαλέσουν από τη μνήμη τους πληροφορίες με παθητικό τρόπο, δεν σημαίνει πως οι πληροφορίες αυτές δεν υπάρχουν. Όχι μόνο υφίστανται, αλλά μπορούν να επανέρχονται στο προσκήνιο για να αξιολογηθούν στοιχεία, με τη μελέτη άλλων τεκμηρίων, οπότε και να ενισχύουν την εξαγωγή των συμπερασμάτων. Συνεπώς, γίνεται πλέον λόγος για κατάκτηση γνώσεων και όχι απλά απομνημόνευση πληροφοριών.

Το κέρδος είναι τουλάχιστον τριπλό. Ενισχύεται η δυνατότητα για καλλιέργεια δεξιοτήτων, απεμπολείται η στείρα απομνημόνευση και αλλάζει η στάση των παιδιών. Με τον τρόπο αυτό δεξιότητες και μάθηση δεν βρίσκονται σε αντιπαράθεση με την κατάκτηση του ενός παράγοντα να βαίνει σε βάρος του άλλου. Και οι δύο αξιολογήθηκαν από την ερευνητική ομάδα ως εξίσου σημαντικοί για την εκπαιδευτική διαδικασία και ενισχύθηκαν με τρόπο ουσιαστικό.

Χωρίς τη χρήση ιστορικών τεκμηρίων, η υιοθέτηση της επιστημονικής μεθόδου κρίνεται παντελώς αδύνατη, γι' αυτό και η διδακτική πρόταση βασίστηκε εξ ολοκλήρου στην αξιοποίηση των πηγών από τους μαθητές, οι οποίοι εργάστηκαν επισταμένως μαζί τους. Αρχικά, ας σημειωθεί πως έως τώρα δεν φαινόταν να υπάρχει

σχετική πρότερη εμπειρία τους ως προς τη χρήση των πηγών στη σχολική τάξη. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αξιολογώντας την υφιστάμενη κατάσταση διαπιστώνουν πως οι πηγές έχουν σε σημαντικό βαθμό διακοσμητικό ρόλο, δεν θεωρούνται κατάλληλες από το σύνολο των μαθητών, δεν αξιοποιούνται με τρόπο που να αμφισβητούνται τα αναφερόμενα σε αυτές ή το διδακτικό εγχειρίδιο και ούτε έχουν πολυφωνικό περιεχόμενο. Τέλος, σίγουρα δεν καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου για την ανάλυσή τους. Τα παραπάνω καθιστούν για μία ακόμη φορά σαφές πως δεν μπορεί να γίνεται λόγος για υιοθέτηση της επιστημονικής μεθόδου κατά την υφιστάμενη λειτουργία της εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στην παρούσα πρόταση, τα μέλη των εκπαιδευτικών της έρευνας-δράσης τάχθηκαν με τη θέση πως οι πηγές δεν έχουν διακοσμητικό ρόλο, αξιοποιούνται με τρόπο που να αμφισβητούνται τα αναφερόμενα σε αυτές ή το διδακτικό εγχειρίδιο, ενώ ο χρόνος που καταλαμβάνουν κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας για την ανάλυσή τους είναι σαφώς μεγαλύτερος. Επιπλέον, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς θεωρούν πως είναι κατάλληλες για μαθητές διαφόρων δυνατοτήτων και εντοπίζουν πολυφωνικό περιεχόμενο σε αυτές. Ως εκ τούτου, φαίνεται πως ισχύουν οι προϋποθέσεις για τη μύηση των παιδιών στην επιστημονική μέθοδο. Είναι οι παραπάνω παρατηρήσεις επαρκείς για την εξαγωγή ασφαλούς συμπεράσματος; Το θέμα των πηγών απασχόλησε εκτενώς την ερευνητική ομάδα, έχοντας κομβικό ρόλο στις συζητήσεις τους, οπότε και η ανάλυση των απόψεών τους έχει να προσφέρει σημαντικά ευρήματα.

Το πρώτο συμπέρασμα σχετίζεται με τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα. Μέσα από τη συγκεκριμένη δράση έγινε φανερό πως η χρήση των πηγών μπορεί να μεταβάλει τη στάση αυτή, το οποίο συνδέεται με τις παραδοσιακές απαιτήσεις για αποστήθιση μεγάλων κειμένων. Από τη στιγμή που στον άξονα της μαθησιακής διαδικασίας τοποθετούνται οι πηγές και τον μεγαλύτερο διδακτικό χρόνο καταλαμβάνει η μελέτη τους, αυτομάτως το κεντρικό κείμενο που στοιχειοθετούσε στις παραδοσιακές αντιλήψεις τον κορμό της μάθησης τίθεται σε δεύτερη μοίρα, όπως και η απαίτηση για αποστήθιση. Ως εκ τούτου, και λαμβάνοντας υπόψη τα όσα ήδη αναφέρθηκαν παραπάνω για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, φαίνεται πως η ουσιαστική χρήση των πηγών συνεισφέρει με ουσιαστικό τρόπο στη διδασκαλία.

Εδώ τίθεται ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα: αυτό του ρόλου του κειμενικού στοιχείου. Παρατηρήθηκε πως η αποστροφή προς την ιστορία δεν σχετίζεται με την ύπαρξη κειμένου γενικά, καθώς κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει με τις κειμενικές πηγές,

αφού δεν φάνηκε να δημιουργούν πρόβλημα στα παιδιά. Τουναντίον, από τα λεγόμενα, αναδεικνύεται πως η απουσία κειμενικών πηγών δεν τους βοηθά. Αυτό που κρίθηκε ως πολύ σημαντικό είναι η ποικιλομορφία πηγών, ένα χαρακτηριστικό που συνδέθηκε με την πρόκληση του ενδιαφέροντός τους. Με άλλα λόγια, η αξιοποίηση κάθε είδους τεκμηρίων έχει να προσφέρει κάτι διαφορετικό στην προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος. Ο πολυσχιδής αυτός συνδυασμός συνεισφέρει μέσα από ετερόκλητες οπτικές και ποικίλου είδους πληροφορίες στο υπό μελέτη θέμα, στοιχείο που φαίνεται να μην ξεφεύγει ούτε από την αντίληψη των ίδιων των μαθητών. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως η σύγκριση των δεδομένων που παρέχουν οι διαφορετικές πηγές, η αμφισβήτηση, ακόμη και η γένεση αμφιβολιών, φαίνεται να λειτουργούν με θετικό τρόπο προς τους μαθητές. Όχι μόνο δεν τους οδηγούν σε σύγχυση, αλλά τους κατευθύνουν σε ασφαλέστερα συμπεράσματα.

Επιστρέφοντας στο θέμα του κειμενικού στοιχείου, ένα από τα ζητήματα είναι κατά πόσο αυτό συνδέεται με προβλήματα κατανόησης του περιεχομένου, εξαιτίας της φύσης της γλώσσας που χρησιμοποιείται στα αυθεντικά κείμενα με ιστορικό ενδιαφέρον. Στο παρόν υλικό χρησιμοποιήθηκαν κειμενικά αποσπάσματα σε γλώσσα που μπορούν να κατανοήσουν οι μαθητές, ενώ αναφορές παλαιότερων εποχών μεταγράφονταν σε μορφή που μπορούσε να γίνει κατανοητή από μαθητές της Στ’ τάξης του δημοτικού σχολείου. Ακόμη, καθώς σκοπός είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, έγιναν μεν αναλύσεις στο περιεχόμενο των κειμένων σε μία βάση κριτικής προσέγγισης και αμφισβήτησης, αλλά η γλωσσική μελέτη έφτανε έως το σημείο που υπαγόρευε η ωριμότητά τους. Εξάλλου, θα πρέπει πάντα να συνυπολογίζεται πως, παρόλο που ωθούμε τους μαθητές στην υιοθέτηση των επιστημονικών πρακτικών, αυτοί εξακολουθούν να χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένο επίπεδο ωριμότητας, που για τον καθένα καθορίζει σημαντικά το βάθος σκέψης και ανάλυσης που μπορεί να κατακτηθεί σε κάθε βήμα της προσπάθειάς μας.

Στην παρούσα μελέτη η χρήση τους σε όλο το εύρος του διδακτικού σχεδιασμού δεν σχολιάστηκε καθόλου αρνητικά από την ερευνητική ομάδα. Αντιθέτως, συνηγόρησαν στον τρόπο χρήσης τους. Παρόλα αυτά θεωρούν πως θα πρέπει να υπάρχει εναλλαγή του είδους των πηγών μεταξύ τους, καθώς δεν συνιστούν τη μελέτη όλων των κειμενικών πηγών μαζί, τονίζοντας την παράλληλη χρήση οπτικοακουστικού υλικού, το οποίο θα έχει διευκολυντικό χαρακτήρα σε περίπτωση κόπωσής τους. Εδώ υπογραμμίζεται πως δεν γίνεται λόγος για μείωση του αριθμού των κειμενικών πηγών, αλλά για εναλλαγή κειμένων και εικόνων. Οι κειμενικές πηγές δεν δημιουργούσαν

δυσκολίες κατανόησης στους μαθητές, αλλά παρατηρήθηκε ότι τους δημιουργούσαν πλήξη, όταν αυτές μονοπωλούσαν τη διδακτική διαδικασία, οπότε και προτάθηκε η χρήση περισσότερων εικόνων και γενικότερα οπτικοακουστικού υλικού ως πηγών. Εκ του αποτελέσματος φαίνεται πως η μονοσήμαντη αξιοποίηση του κειμενικού στοιχείου στους μαθητές του δημοτικού στερεί πέρα από την ευχαρίστηση, τον πολυφωνικό και πολυτροπικό χαρακτήρα των διαθέσιμων τεκμηρίων, οδηγώντας ξανά σε πρακτικές που συνδέθηκαν με παραδοσιακές διδακτικές αντιλήψεις.

Εμμέσως αναφέρθηκε παραπάνω πως ανάμεσα στις δεξιότητες που θα ήταν επιθυμητό να καλλιεργηθούν, και που σχετίζεται με την ιστορική σκέψη, είναι η αμφισβήτηση. Πρόκειται όμως για μία αμφισβήτηση, η οποία αποδεικνύεται μέσα από τη στήριξη με αδιάσειστα τεκμήρια. Από την ανάλυση των συζητήσεων της έρευνας-δράσης αναδείχθηκε πως ο τρόπος που έως τώρα εργάζονται οι μαθητές δεν έχει συμβάλει στην ανάπτυξη του τρόπου εκείνου σκέψης που στρέφεται προς την αμφισβήτηση της ίδιας της πηγής και των προθέσεων του δημιουργού της. Η ερευνητική ομάδα δεν διαφώνησε με το δεδομένο ότι η επίτευξη της αμφισβήτησης των πηγών μπορεί να κατακτηθεί από ορισμένους μαθητές, αλλά όχι από το σύνολό τους, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν δύναται να καλλιεργηθεί εξατομικευμένα στο κάθε παιδί, στο βαθμό που τα προσωπικά του δεδομένα το επιτρέπουν. Πέραν αυτών, η κάθε προσπάθεια αλλαγής των διδακτικών διαδικασιών θα πρέπει να γίνεται συστηματικά και όχι μεμονωμένα ως ένα πεπερασμένο σύνολο διδακτικών παρεμβάσεων. Αποτελεί χαρακτηριστικό κεφαλαιώδους σημασίας και εφόσον επιθυμούμε η όποια προσπάθεια να μην είναι καταδικασμένη να πέσει στο κενό, οι εκπαιδευτικές μεθοδεύσεις να μην εξαντλούνται σε συγκεκριμένες δράσεις, αλλά να εγκαθιδρυθεί ένα κλίμα σύγχρονων μαθησιακών προσεγγίσεων.

Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι γνώστες της υποκειμενικότητας των πηγών, δεν φαίνεται οι παραδοσιακές προσεγγίσεις, που συνεχίζουν να εφαρμόζονται, να μπορούν να υποστηρίξουν τη μετάδοση της ικανότητας αναγνώρισής τους από τα παιδιά. Παρόλο, λοιπόν, που υφίσταται ως θεωρητική αντίληψη, δεν υποστηρίζεται με κάποιο τρόπο το μείζον αυτό θέμα της μεταβίβασής τους προς τους μαθητές. Η μελέτη έδειξε πως οι διδάσκοντες χρειάζεται να έχουν στα χέρια τους τα κατάλληλα εργαλεία, παραπέμποντας σε σύγχρονες διδακτικές αντιλήψεις και μεθοδολογικές προσεγγίσεις και μέσα από ορθά δομημένο μαθησιακό υλικό, όπως και σχετική επικαιροποίηση της γνώσης τους μέσα από αντίστοιχες επιμορφώσεις.

Η σπουδαιότητα της μελέτης έγκειται και στο γεγονός ότι πέραν των κειμενικών τεκμηρίων, έγιναν αναφορές και στην αξιοπιστία των εικόνων που λειτούργησαν ως πηγές. Τα δεδομένα έδειξαν την κριτική αντιμετώπιση και αυτών, κάνοντας αναφορές ακόμη και στον στιγμιαίο και μη διαχρονικό χαρακτήρα της φωτογραφικής αποτύπωσης, αλλά και στη δυνατότητα προβολής μέσα από αυτές υποκειμενικών απόψεων του φωτογράφου, αντί της αντικειμενικής αλήθειας. Και μπορεί οι παρατηρήσεις να μην αποτελούν αδιάσειστα κριτήρια για τον πλήρη κριτικό έλεγχο των όποιων τεκμηρίων, ωστόσο κανένας δεν μπορεί να μην συνηγορήσει με το γεγονός ότι αυτός αρχίζει να υιοθετείται ως τρόπος θέασής τους. Μέσα από τις συνεχείς παρατηρήσεις των μελών της ερευνητικής ομάδας διαπιστώνεται πως η εξάσκηση των μαθητών στις πηγές δεν είχε διεκπεραιωτικό χαρακτήρα, καθώς συνεχίζουν να τον εφαρμόζουν ως πρακτική χωρίς αυτό να τους έχει ζητηθεί.

Τέλος, φάνηκε πως οι μαθητές άρχισαν σταδιακά να δομούν δεξιότητες ελέγχου της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας για τις πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, συμπεριλαμβάνοντας στη σκέψη τους τις προθέσεις των δημιουργών τους, όπως, βέβαια, να κατανοούν τη μεταξύ τους διαφορά.

Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, ως αντίποδας της παθητικής απομνημόνευσης προγενέστερων προσεγγίσεων, χαρακτηρίζει την αδρή προσπάθειά τους για αναζήτηση αιτιών, παρά τη δυσκολία που αυτό ενέχει για την ηλικία τους. Αλλά η άσκηση ερωτημάτων στα τεκμήρια σχετίζεται με την ανάκληση παλαιότερων γνώσεων από τη μία και την εφαρμογή τους, και μέσα από την αξιοποίηση δεξιοτήτων, σε νέες καταστάσεις από την άλλη, ζήτημα που διαφαίνεται από τις πρώτες κιόλας διατυπώσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, σύμφωνα με την έρευνα, η ανάπτυξη συζήτησης από τα παιδιά δίνει την ευκαιρία έκφρασης των απόψεών τους, παρέχοντας δυνατότητες ελέγχου τόσο από τους συμμαθητές τους, οπότε και πάλι έρχεται στο προσκήνιο η κριτική θεώρηση, όσο και από τον διδάσκοντα. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο λειτουργίας οι λανθασμένες ή δυσλειτουργικές θέσεις καθίστανται γνωστές, οπότε και δυνατές προς κάθε τροποποίηση. Επιπρόσθετα, παρέχουν αξιολογικές πληροφορίες για το κατά πόσο έχουν κατακτηθεί οι επιθυμητές δεξιότητες. Σε άλλο, δε, σημείο της μελέτης αναδεικνύεται πως η πρότερη γνώση του μαθητή, μέσα από τη δυνατότητα έκφρασής της, αξιοποιείται από το σύνολο της τάξης για την παραγωγή συμπερασμάτων ως ομαδικό κεκτημένο. Έτσι, οι αόριστες πληροφορίες που κατείχαν οι μαθητές άρχισαν να συστηματοποιούνται γύρω από τους υπό μελέτη άξονες και να αποκτούν μία

συγκεκριμένη δομή που τους επιτρέπει τελικά, μέσα από τις διαδικασίες συσχέτισης και αξιολόγησης που προαναφέρθηκαν, να τις μετατρέψουν σε γνώση.

Κλείνοντας τις διαπιστώσεις ως προς το συγκεκριμένο ερώτημα θα ήταν παράλειψη να μην επισημανθεί η ιστορική σκέψη, η κριτική σκέψη και η ιστορική ερμηνεία, που ήδη αδρομερώς αναφέρθηκαν. Εκτός των αναλύσεων από τις συζητήσεις της ερευνητικής ομάδας, στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς πριν την υλοποίηση της έρευνας-δράσης, διαπιστώθηκε ότι από την υφιστάμενη κατάσταση, θεωρείται πως η ιστορική ερμηνεία καλλιεργείται σε μέτριο βαθμό, με το εύρος των απόψεων να εκτείνεται από το «ισχύει λίγο» έως το «ισχύει αρκετά», η ιστορική σκέψη καλλιεργείται επίσης σε μέτριο βαθμό, ενώ η κριτική σκέψη λίγο ή μέτρια. Το ερωτηματολόγιο που ακολούθησε την έρευνα-δράση αποτυπώνει πως από τον προτεινόμενο τρόπο διδασκαλίας και τα τρία αυτά στοιχεία καλλιεργούνται σε μεγαλύτερο βαθμό.

Αναδείχθηκε ότι οι μαθητές της Στ’ τάξης του δημοτικού πρέπει να «έρχονται αντιμέτωποι» με ιστορικά τεκμήρια, ώστε να αρχίζουν σταδιακά να δομούν την ιστορική ερμηνεία. Συνυπολογίζοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ιστορική σκέψη, αλλά και απαντήσεις τους, σε ερωτήσεις σχετικά με την αποστήθιση, τη γεγονοτολογική αντιμετώπιση της ιστορίας και τον τρόπο αξιοποίησης των πηγών, θεωρούμε πως οι θέσεις τους για μέτρια ή μικρή καλλιέργεια της κριτικής σκέψης αξιολογούνται ως μετριοπαθείς εκφράσεις. Διαφαίνεται πως η κατάσταση είναι δυσμενέστερη από αυτή που καταγράφεται. Αυτό που εδώ κρατάμε είναι πως μέσα από την παρούσα πρόταση οι μαθητές αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα.

Η δυνατότητα υιοθέτησης, λοιπόν, της επιστημονικής μεθόδου από τους μαθητές στοιχειοθετήθηκε όχι απλά από τη ρητή αναφορά της ερευνητικής ομάδας, αλλά πολλαχώς μέσα από έμμεσες παρατηρήσεις και καταγραφές. Ως εκ τούτου, η απάντηση στο ερώτημα είναι πως η διδασκαλία της ιστορίας μέσα από τον τοπικό πολιτισμό μπορεί να οδηγήσει στην υιοθέτηση της επιστημονικής μεθόδου από τους μαθητές.

6.2 Ο τοπικός πολιτισμός συμβάλλει στην αντικειμενική προσέγγιση του ιστορικού «άλλου»

Το επόμενο ερώτημα σχετίζεται με το κατά πόσο ο τοπικός πολιτισμός μπορεί να αποτελέσει παράγοντα ανάδειξης όλων εκείνων των στοιχείων που καθιστούν την ιστορία ισότιμη, δημοκρατική, αντικειμενική και λειτουργική απέναντι στο σύνολο

των ανθρώπων. Στο ερώτημα αυτό ο πολιτισμός και τα χαρακτηριστικά του φαίνεται να έχουν βαρύνουσα σημασία.

Σε ένα από τα ερωτήματα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν μέσα από μία συγκεκριμένη λίστα ποια είναι αυτά τα στοιχεία που θεωρούν πως ωθούνται από τη διδασκαλία της ιστορίας και σχετίζονται με τον πολιτισμό και την επαφή με το «άλλο». Γενικά φαίνεται πως η υφιστάμενη κατάσταση στις σχολικές αίθουσες δεν συνδέεται με την προσέγγιση πολύπλευρων πολιτισμικών διαστάσεων, με την ελαχιστοποίηση των ρατσιστικών διαθέσεων, τον περιορισμό της ξενοφοβίας, την ανατροπή των στερεοτύπων ή την προσέγγιση του παρελθόντος μέσα από ζητήματα που δεν έχουν εθνοκεντρικό χαρακτήρα. Οι εκπαιδευτικοί ερωτώμενοι για τις ίδιες παραμέτρους στο προτεινόμενο υλικό μετά το τέλος της έρευνας-δράσης υποστήριξαν πως ωθείται η ύπαρξη πολύπλευρων πολιτισμικών διαστάσεων, ο περιορισμός της ξενοφοβίας, η ελαχιστοποίηση των ρατσιστικών διαθέσεων και η ανατροπή των στερεοτύπων, ενώ το παρελθόν δεν προσεγγίζεται μέσα από ζητήματα με εθνοκεντρικό χαρακτήρα.

Αξιοσημείωτο είναι ότι κατά τη διεξαγωγή της έρευνας διαπιστώθηκε πως η πολιτισμική εξέλιξη αναγνωρίστηκε ανεξαρτήτως έθνους και χωρίς να φέρει εθνοκεντρικές αγκυλώσεις. Από μία άλλη σκοπιά μπορεί να ειπωθεί πως η μελέτη του παρελθόντος μέσα από τον τοπικό πολιτισμό φαίνεται να προσέδωσε την επικέντρωση σε πολιτισμικά χαρακτηριστικά ετερόκλητης προέλευσης, χωρίς να αναδεικνύονται εθνοκεντρικά στοιχεία με διαχωριστική διάθεση των εμπλεκόμενων λαών. Η προτεινόμενη μεθοδολογία λειτουργεί με κατεύθυνση την αναγνώριση από πλευράς μαθητών της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, αλλά και με παράλληλη διαπίστωση πως ο δικός μας πολιτισμός δεν κατατάσσεται σε μία κλίμακα βαθμονόμησης σε σύγκριση με άλλους. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο εργασίας οι μαθητές μπορούν να παραβλέψουν την αναπαραγωγή στερεοτυπικών θέσεων απέναντι σε άλλους λαούς που παραδοσιακά εμφανίζονται συνεχώς εχθρικοί απέναντι στους Έλληνες. Καταφέρνουν να αναγνωρίζουν στοιχεία της ταυτότητάς τους, ενώ παράλληλα δημιουργούν θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα των άλλων πολιτισμών και λαών. Το διαφορετικό παύει να αποτελεί τη θέσφατο αιτία «δεινών» που ταλαιπωρούν το έθνος και αλλοτριώνουν την «αυθεντική μας αναλλοίωτη» ταυτότητα.

Σε άλλη σχετική ερώτηση, αναφορικά με το κατά πόσο μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας ωθείται η ισότιμη αντιμετώπιση των λαών, συμπεριλαμβανομένου και του δικού μας σε σχέση με τους άλλους, ακόμη και όσους αναφέρονται συχνά ως «εχθροί» μας, οι περισσότεροι απάντησαν πως αυτό συμβαίνει λίγο ή μέτρια. Αντιθέτως

φαίνεται να ωθείται από την προτεινόμενη προσέγγιση. Η τρέχουσα μελέτη έδειξε πως ο τοπικός πολιτισμός μπορεί να αποτελέσει εργαλείο στα χέρια των διδασκόντων, ώστε οι διακρίσεις και οι διαχωρισμοί να εξοστρακιστούν από το σύγχρονο σχολείο. Δημοκρατία, πολυπολιτισμικότητα, επικοινωνία και αναγνώριση των ιδιαίτερων συλλογικών ταυτοτήτων μπορούν αποτελέσουν πυλώνες της ιστορικής μελέτης στις σχολικές αίθουσες. Ο πολυποίκιλτος πολιτισμικός χαρακτήρας των λαών δεν λειτουργεί ως τροχοπέδη του μαθήματος ή ως κάτι το μεμπτό, όσο ως έναυσμα διάνθησης δημιουργικών εκπαιδευτικών δράσεων. Γίνεται φανερή η πολιτισμική επαφή και η ανταλλαγή που λαμβάνει χώρα στους διάφορους λαούς και η οποία αφορά σε πληθώρα τομέων της καθημερινής ζωής. Οι επιρροές υφίστανται όχι μόνο στα μνημεία, αλλά και σε πολλούς άλλους τομείς. Η αναγνώριση πολιτισμικών στοιχείων από άλλους λαούς στον οικείο (δικό του) πολιτισμό είναι κάτι που αρχίζει να γίνεται, μαζί με την αδρή κατανόηση πολιτισμικών ανταλλαγών και την αποστροφή της αξιακής τοποθέτησης όλων αυτών των στοιχείων.

Κάτι αντίστοιχο μπορεί να ισχύσει και για τις ομοιότητες ή τις διαφορές των λαών και των κοινωνικών ομάδων. Η υφιστάμενη κατάσταση αναδεικνύει άραγε τις ομοιότητες ή τις διαφορές; Τα μέλη της ερευνητικής ομάδας υποστήριξαν την εκδοχή των διαφορών. Η επανάληψη της ερώτησης με τη λήξη της δράσης έδειξε πως οι ομοιότητες αναδεικνύονται σίγουρα σε μεγαλύτερο βαθμό, ενώ ως προς τις διαφορές διαπιστώθηκε πως αναγνωρίζονται εξίσου. Το εύρος απαντήσεων στην περίπτωση των διαφορών αποτελεί ένα ενδιαφέρον στοιχείο. Στόχευση της δράσης υπήρξε η ιστορική μελέτη των λαών, χωρίς να τροφοδοτούνται στερεότυπα και μισαλλόδοξες απόψεις, που κατασκευάζονται εκ των προτέρων και χαρακτηρίζονται από ιδεοληψίες, που επιβάλλονται και αναπαράγονται δίχως κριτική βάση. Αυτός ήταν και ο λόγος που δόθηκε έμφαση στις ομοιότητες, όπως εξάλλου αποτυπώνεται, χωρίς αυτό να σημαίνει πως αποκρύφθηκαν στοιχεία των διαφορών. Η επιστήμη της ιστορίας επιθυμεί να συμπορεύεται με την αντικειμενικότητα. Στο πλαίσιο αυτό δεν μπορούν να αποσιωπηθούν δεδομένα που διαφοροποιούν τους λαούς μεταξύ τους, καθώς έτσι θα καταστρατηγούνταν η αντικειμενικότητα, αλλά καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε τον κάθε λαό ή την καθεμία κοινωνική ομάδα με ισότητα, δημοκρατία και δικαιοσύνη μέσα από ένα κλίμα σεβασμού των ομοιοτήτων, αλλά, κυρίως των διαφορών μας. Συνεπώς, όσο σημαντική είναι η αναφορά των ομοιοτήτων, άλλο τόσο σημαντική είναι και η γνώση των διαφορών, χωρίς διαχωριστικές σκοπιμότητες. Με άλλα λόγια, μέσα από τις συγκρίσεις που προωθεί αναδεικνύονται οι ομοιότητες των λαών, αλλά και οι

διαφορές, που άλλες φορές πρέπει να γίνουν απλά σεβαστές και να διατηρηθούν ως έχουν, και άλλες να παραμεριστούν ως διαφοροποιητικός παράγοντας ανάξιος διάσπασης της πανανθρώπινης συνεκτικότητας. Εκ του αποτελέσματος, μπορεί να ειπωθεί πως ο προτεινόμενος τρόπος διδασκαλίας συνιστά ένα είδος μελέτης που ξεκινάει από το γνωστό και οικείο και απλώνεται στο άγνωστο και το μακρινό, κυριολεκτικά και μεταφορικά.

Το ερώτημα, όμως, που έχει εξίσου σημαντική βαρύτητα είναι όχι μόνο τι συμβαίνει πέρα από τη χώρα ή τον τόπο του κάθε μαθητή, αλλά και εντός του χωρικού εύρους που αυτός αναγνωρίζει ως δικό του. Καλλιεργείται, άρα, η επίγνωση ύπαρξης και άλλων ομάδων, πέραν της κυρίαρχης; Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως αυτό συμβαίνει σε μέτριο βαθμό, αλλά αξιολόγησαν πως τα πράγματα είναι καλύτερα κατά το προτεινόμενο υλικό.

Και αφού γίνεται λόγος για ομάδες, σημασία έχει και η άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσο η διδασκαλία της ιστορίας ωθεί την πολιτισμική επικοινωνία με ομάδες που δεν μοιάζουν με εμάς ή με την κυρίαρχη. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα-δράση τάχθηκαν με την άποψη πως αυτό συμβαίνει μέτρια, λίγο ή καθόλου, άποψη που αναθεωρήθηκε όταν ερωτήθηκαν ξανά για το προτεινόμενο υλικό, υποστηρίζοντας πως συμβαίνει σε μεγαλύτερο βαθμό.

Από τα όσα προαναφέρθηκαν, διαφαίνεται ήδη η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, στοιχείο που αναδεικνύεται και μέσα από τις αναλύσεις των συζητήσεων στους επάλληλους κύκλους της έρευνας-δράσης. Οι διδάσκοντες, με γνώμονα τη θετική αντίδραση των μαθητών, αποδέχονται την πρόταση διδασκαλίας. Θεωρούν πως όχι μόνο η πρόταση γίνεται αποδεκτή από τους μαθητές, όντας περισσότερο ευχαριστημένοι, αλλά σίγουρα αισθάνονται πως έμαθαν πράγματα για τον τόπο τους. Οι δύο αυτοί παράμετροι σχετίζονται, όμως, και με τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της ιστορίας, που ήδη αναλύθηκε. Επιπλέον, ο τοπικός πολιτισμός αναδεικνύεται σε ουσιαστική παράμετρο κατά τη διδασκαλία. Η μεθοδολογία με την οποία ο μαθητής θα προσεγγίσει το ιστορικό παρελθόν είναι πολύ σημαντική, όπως και το κατά πόσο η θεματολογία βρίσκεται κοντά στα ζητήματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές και μπορούν να πηγάζουν από τον τοπικό πολιτισμό. Η εις βάθους μελέτη των μελών της ερευνητικής ομάδας έδειξε πως ο τοπικός πολιτισμός μπορεί να διαδραματίσει σημαίνοντα ρόλο λειτουργώντας προσθετικά ως προς την κατανόηση των επιστημονικών μεθόδων από τους μαθητές. Οι διατυπώσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναδύουν και το βαθύτερο νόημα της παρούσας

μελέτης. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το αντικείμενο και τις μεθόδους της επιστήμης της ιστορίας ξεκινώντας από κάτι στο οποίο ήδη έχουν πρότερη εμπειρία, τους είναι ευχάριστο, οικείο και κυρίως προσβάσιμο. Τα βιώματα και οι εμπειρίες των παιδιών έχουν ουσιαστικό μέρισμα στη δόμηση μίας γνήσιας σχέσης. Αυτό είναι που έκανε τους μαθητές να επιζητούν την καθιέρωση του συγκεκριμένου τρόπου διδασκαλίας στο μάθημα της ιστορίας γενικότερα.

Θα λέγαμε, λοιπόν, πως τα πορίσματα της έρευνας θα μπορούσαν να ενισχύσουν την άποψη για την τοπική πολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία της ιστορίας. Τοπικός πολιτισμός και ζώσα ιστορία συνδέονται στενά και μπορούν να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για τη διαλογική επαφή των παιδιών με το παρελθόν. Δεν θα πρέπει, όμως, να λησμονούμε πως η μελέτη μπορεί να έχει ως βάση τον οικείο χώρο των μαθητών και τον καθημερινό τους χρόνο, αλλά αυτή ανοίγεται και προσεγγίζει άλλους λαούς και πολιτισμούς, ξεφεύγοντας από τον προσδιορισμό του τόπου ως περιοριστικό κριτήριο. Διαπιστώνεται, λοιπόν, πως υπάρχει η δυνατότητα να διευρύνει τη θεματολογία των ιστορικών αναζητήσεων και να αποστασιοποιηθεί από εθνικιστικού τύπου αγκυλώσεις. Ωστόσο, απαιτείται αυξημένη επαγρύπνηση, καθώς εύκολα μπορεί να καταλήξει κανείς σε προβολή των τοπικιστικών αντιλήψεων, παρότι δεν θεωρείται αυτοσκοπός.

Ολοκληρώνοντας, θεωρούμε πως η ενσυναίσθηση μπορεί να συνεισφέρει στην απάντηση του ερωτήματος. Αρχικά επισημαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η διδασκαλία της ιστορίας, όπως αυτή συντελείται σήμερα, την καλλιεργεί σε μικρό βαθμό. Αναφορικά με την προτεινόμενη προσέγγιση οι περισσότεροι τάσσονται με την άποψη πως αυτή τους βοηθά να την καλλιεργήσουν ικανοποιητικότερα. Η θέση αυτή επιβεβαιώνεται και από τις αναλύσεις των συζητήσεων της έρευνας-δράσης.

Από την ανάλυση που προηγήθηκε, και για να δοθεί απάντηση στο αρχικό ερώτημα, φαίνεται τελικά πως ο τοπικός πολιτισμός μπορεί να συμβάλει στην αντικειμενική προσέγγιση του ιστορικού «άλλου».

6.3 Στοιχεία της διδακτικής διαδικασίας που έχουν ιδιαίτερη σημασία κατά την προσέγγιση του παρελθόντος μέσα από την αξιοποίηση του τοπικού πολιτισμού

Η διεξαγωγή της δράσης ανέδειξε κάποια στοιχεία της διδακτικής διαδικασίας που έχουν ιδιαίτερη σημασία κατά την προσέγγιση του παρελθόντος, τουλάχιστον όπως αυτή δομήθηκε μέσα από την αξιοποίηση του τοπικού πολιτισμού. Δύο από τα

βασικότερα στοιχεία που απασχόλησαν τους εκπαιδευτικούς στους επάλληλους κύκλους συναντήσεών τους και αναδύονται μέσα από τις συζητήσεις τους, είναι αυτά της χωρικής και χρονικής τοποθέτησης των μαθητών. Θεωρούν ιδιαιτέρως σημαντική την κατανόηση εκ μέρους των παιδιών του χώρου των ιστορικών εξελίξεων και της χρονικής στιγμής ή διάρκειας που αυτά λαμβάνουν χώρα.

Διαπιστώθηκε πως, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις ο σημερινός τόπος μπορεί να είναι πολύ διαφορικός από αυτόν του χθες, τουλάχιστον ως προς κάποιο συγκεκριμένο τοπίο ή μνημείο, οι μαθητές θα πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση για να κατανοήσουν τον τρόπο που έγινε η αλλαγή αυτή μέσα στον χρόνο, οπότε και δυσκολεύονται στη χωρική τους τοποθέτηση. Εκεί θεωρήθηκε πως η ύπαρξη κάποιου χάρτη ως εποπτικό μέσο λειτουργεί βοηθητικά, αλλά δεν σημαίνει πως μπορεί να δώσει ολοκληρωτική λύση. Γενικά προτάθηκε η αξιοποίηση κάθε μέσου που θα μπορούσε να βοηθήσει προς την κατεύθυνση αυτή. Στο πλαίσιο αυτό αναδύθηκε η ανάγκη για προσέγγιση, όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια, των βιωμάτων και εμπειριών των παιδιών, ώστε να ενεργοποιηθεί στο μέγιστο βαθμό η πρότερη γνώση τους για την περιοχή.

Οι εκπαιδευτικοί, θεωρώντας σημαντική την αντίληψη του χώρου από τους μαθητές, ξεκίνησαν από το σήμερα και προσπάθησαν με τεκμήρια να μεταφερθούν στον χρόνο, κρατώντας τον χώρο ως σταθερό στοιχείο. Η διαδικασία δεν ήταν καθόλου εύκολη. Απαιτήθηκαν πηγές και αναπαραστάσεις, ώστε να γίνουν κατανοητές οι μεταβολές που συντελούνται με διαφορετικούς κάθε φορά ρυθμούς. Αποδείχθηκε πως η αλλαγή του τοπίου, φυσικού και ανθρωπογενούς, αποτελεί παράγοντα που δυσχεραίνει την κατανόηση και αντίληψη του περιβάλλοντος χώρου. Οι εικονικές ψηφιακές αναπαραστάσεις ήταν βοηθητικές, αλλά ο αφαιρετικός χαρακτήρας των χαρτογραφικών αποτυπώσεων δημιούργησε δυσκολίες. Ωστόσο, οι παρατηρήσεις τους και οι προβληματισμοί τους δεν ερμηνεύονται ούτε ως παντελής αδυναμία ενασχόλησης των παιδιών μαζί τους, ούτε ως δεξιότητα που δεν μπορεί να κατακτηθεί σε κάποιο βαθμό, οπότε σταδιακά να εξελιχθεί.

Πέρα όμως από τη χωρική τοποθέτηση των μαθητών σε σχέση με το υπό μελέτη θέμα, σημασία έχει και η τοποθέτησή τους στο χρόνο. Έτσι, προτάθηκε η χρήση της ιστοριογραμμής. Μάλιστα, ο περιορισμός της μελέτης σε επίπεδο ενός συγκεκριμένου τόπου έναντι της εθνικής προσέγγισης συνοδεύεται από διαφοροποιήσεις ως προς τις ιστορικές εξελίξεις. Συνυπολογίζοντας πως οι μαθητές έως τώρα, γενικά, έρχονται σε επαφή κυρίως με την εθνική σκοπιά ιστορικών γεγονότων, είναι αδύνατο να γνωρίζουν

επαρκώς διαφοροποιημένες ιστορικές εξελίξεις του τόπου τους ή άλλων περιοχών. Οι λόγοι αυτοί θα μπορούσαν να εξηγήσουν ότι η ιστοριογραμμή λειτούργησε πολύ περισσότερο από το αναμενόμενο βοηθητικά. Μιλώντας για ημερομηνίες δεν θα πρέπει να θεωρηθεί ότι αυτό απαιτεί αποστήθισή τους. Οι εκπαιδευτικοί, ερωτώμενοι, τάχθηκαν υπέρ της άποψης ότι η επιμονή σε χρονολογίες χαρακτηρίζει την υφιστάμενη κατάσταση, αλλά όχι το παρόν υλικό.

Ξεφεύγοντας από το χωρικό και χρονικό πλαίσιο, τίθεται το ερώτημα για τα ποια μπορεί να είναι τα στοιχεία που εστιάζει η διδασκαλία σήμερα και κατά πόσο αυτά έχουν σημασία στην προσέγγιση που εξετάζουμε. Οι εκπαιδευτικοί όταν ερωτήθηκαν για την υφιστάμενη κατάσταση διαπίστωσαν πως η μελέτη του χθες στο σχολικό επίπεδο τελικά επικεντρώνεται σε πολέμους, μάχες και πολιτικές συγκρούσεις, σε ημερομηνίες, γεγονότα και μεγάλα ιστορικά πρόσωπα. Αντιθέτως αγνοούνται πολιτισμικά χαρακτηριστικά και η καθημερινότητα των ανθρώπων. Οι απαντήσεις στο ερώτημα αυτό έρχονται να επιβεβαιώσουν τα όσα έμμεσα έως τώρα αναλύθηκαν και αφορούσαν στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, της κριτικής σκέψης, της ιστορικής ερμηνείας και της ενσυναίσθησης. Τα παραπάνω, δεν συνάδουν με τη γεγονοτολογική αντιμετώπιση της ιστορίας, όπως και όσα αναφορικά με τις παραδοσιακές αντιλήψεις περιγράφεται, αλλά εδώ δεν υιοθετείται.

Αναφορικά με την παρούσα πρόταση διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πως δίνεται έμφαση στα γεγονότα στον ίδιο ή σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με την υφιστάμενη κατάσταση, ενώ όλοι συμφωνούν πως το παρόν υλικό εστιάζει στις ιστορικές εξελίξεις. Στα δύο αυτά χαρακτηριστικά θα περίμενε κανείς να υπάρχει πλήρης διαφοροποίηση των απόψεων, θέτοντας τα γεγονότα στον αντίποδα των ιστορικών εξελίξεων. Εντούτοις τα γεγονότα δεν αποκλείονται εντελώς από την πραγμάτευση του παρελθόντος, χωρίς ωστόσο να βρίσκονται στο προσκήνιο των αναλύσεων. Κατέχουν μεν ένα τμήμα, αλλά τον κυρίαρχο ρόλο λαμβάνουν οι εξελίξεις. Ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τους δύο αυτούς όρους τα μέλη της ομάδας εκτιμούμε πως σχετίζεται και με το κατά πόσο οι ίδιοι μπορούν να τους κατανοήσουν εις βάθος, αλλά και με το πώς έως τώρα τους αντιμετώπιζαν στη διδακτική τους εμπειρία. Η προσκόλληση στη γεγονοτολογική χροιά αποτυπώνεται στις συζητήσεις τους. Υπάρχουν περιπτώσεις που γίνεται αναφορά σε γεγονοτολογικές θεωρήσεις, χωρίς αυτό να σημαίνει πως αυτά καθορίζουν τη συνολική τους δράση. Καταληκτικά, θα λέγαμε πως ένα από τα βαθύτερα ριζωμένα στοιχεία της σχολικής ιστορίας είναι αυτό της γεγονοτολογικής θέασης του παρελθόντος. Από τις παρατηρήσεις φαίνεται να μην

είναι ξεκάθαρο σε όλους ότι η ιστορία δεν συνιστά μία πεπερασμένη σε πλήθος λίστα συμβάντων του χθες.

Παρόμοια αντιμετωπίζονται οι εξέχουσες προσωπικότητες σε σύγκριση με τους καθημερινούς ανθρώπους. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το παρόν υλικό δίνει στον ίδιο ή σε μικρότερο βαθμό έμφαση στα μεγάλα ιστορικά πρόσωπα, αλλά η πλειοψηφία θεωρεί πως υφίσταται παράλληλη έμφαση στους καθημερινούς ανθρώπους. Συνεπώς, δεν παραγνωρίζεται, αλλά ούτε υπερεκτιμάται η δράση των εξεχουσών προσωπικοτήτων, ενώ παράλληλα συμπεριλαμβάνονται στη μελέτη «απλοί» άνθρωποι.

Από τα όσα έως τώρα αναφέρθηκαν, γίνεται πλέον κατανοητό πως η γεγονοτολογική έμφαση στην εξέταση του παρελθόντος, όπως και η εστίαση σε χρονολογίες και ονόματα έρχεται σε αντίθεση με την κριτική ικανότητα του μαθητή, ως κομμάτι της ιστορικής εκπαίδευσης. Και ενώ αρχικά οι εκπαιδευτικοί βλέπουν στη διδασκαλία της ιστορίας κυρίως μάχες, πολέμους και πολιτικές συγκρούσεις, στο παρόν υλικό αναγνωρίζουν τη συμβολή του πολιτισμού, που αρχικά απουσίαζε παντελώς. Το ίδιο συμβαίνει με τον εθνοκεντρικό χαρακτήρα του σχολικού μαθήματος. Η μη ύπαρξη αυτής της οπτικής πηγάζει και από το στοιχείο ότι το υλικό δομήθηκε με τρόπο που να μην προβάλει στους μαθητές εκ των προτέρων διαμορφωμένες απόψεις, αλλά αυτές να αναδύονται από τη μελέτη των πηγών.

Ο παράγοντας της αξιοποίησης της πρότερης γνώσης και των χαρακτηριστικών που πηγάζουν από το οικείο περιβάλλον του μαθητή βρέθηκαν επίσης στο επίκεντρο των ερωτήσεων. Το σύνολο των εκπαιδευτικών της ερευνητικής ομάδας πιστεύει πως ο συγκεκριμένος τρόπος μελέτης του χθες αξιοποιεί την πρότερη γνώση, το οικείο και ευρύτερο περιβάλλον, με τρόπο που οι μαθητές να μελετούν ιστορικά ζητήματα γενικά, αλλά και ζητήματα με πολιτισμικό περιεχόμενο, κάτι που δεν ισχύει για την ιστορία όπως αυτή διδάσκεται σήμερα.

Οι αναλύσεις των συζητήσεων στις επαναλαμβανόμενες συναντήσεις της ερευνητικής ομάδας καταδεικνύουν πως ο τοπικός πολιτισμός δίνει στους μαθητές την ευκαιρία ανάδυσης της πρότερής τους γνώσης και εμπειρία για το υπό μελέτη ζήτημα. Παράλληλα, παρέχει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να διακρίνει κατά πόσο η γνώση αυτή περιέχει ή όχι στρεβλώσεις. Η ανίχνευση παρερμηνειών και λανθασμένων αντιλήψεων αποτελεί ουσιαστική παράμετρο της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και της στάσης του μαθητή απέναντι στην ιστορία και τον τρόπο που αυτή εργάζεται.

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε πως οι μαθητές ακολουθώντας τις παγιωμένες τακτικές δεν καταφέρνουν να εκφράσουν ή να ενεργοποιήσουν τις απορίες τους, που μέσα από την εμπειρία τους έχουν δομήσει, παρά το γεγονός ότι βρίσκονται αρκετά χρόνια σε επαφή με τη διδασκαλία της ιστορίας και θεωρητικά θα έπρεπε να είχαν κατακτήσει μηχανισμούς άσκησης ερωτημάτων, όπως συμβαίνει στην επιστήμη της ιστορίας. Αντιθέτως, ούτε τα δικά τους γενικά ερωτήματα έθεταν, ούτε ερωτήματα προς τις πηγές. Πώς άλλωστε θα μπορούσε να γίνει κάτι τέτοιο από τη στιγμή που αυτές είχαν μόνο διακοσμητικό χαρακτήρα;

Είναι σημαντικό που τελικά οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν πως το σημαντικότερο κέρδος από το τρέχον διδακτικό εγχείρημα είναι ο τρόπος εργασίας των μαθητών μέσα από τις πηγές, ακολουθώντας τη μέθοδο της επιστήμης της ιστορίας. Οι μαθητές μπορούσαν να προβαίνουν σε υποθέσεις και να στηρίζουν τις απόψεις τους μέσα από τα τεκμήρια. Αυτό που επίσης επιβεβαιώνεται από την παρούσα μελέτη είναι ότι οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν την επιστημονική της μεθοδολογία. Συνεπώς, η ενασχόληση με την ιστορία μέσα από τον τοπικό πολιτισμό δεν τους στερεί τίποτα από την ιστορική γνώση, μέθοδο και καλλιέργεια δεξιοτήτων. Αποδεικνύεται ακόμη πως λειτούργησε με τρόπο που τελικά στα παιδιά διασαφηνίστηκαν ιστορικές εκφάνσεις που τους δημιουργούσαν σύγχυση.

Το προτεινόμενο υλικό βασίζεται στην εισαγωγή πηγών στη σχολική τάξη. Παράλληλα αφορά στα τεκμήρια που εκτίθενται στα μουσεία. Η διδακτική πρόταση στηρίζει την αξιοποίησή τους, τη θεωρεί σημαντική και τα αναδεικνύει, όπως και τους ιστορικούς χώρους γενικότερα. Δεν έρχεται να αντιταχθεί στη θέση ότι τα υλικά κατάλοιπα αποτελούν απτά τεκμήρια του παρελθόντος που έφτασαν έως τις μέρες μας αλλά ότι λειτουργούν σε συνδυασμό με τις γραπτές πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές. Οι μαθητές αποδείχθηκε πως τα αναζητούσαν σε κάθε δυνατή ευκαιρία, αυξάνοντας συνολικά το ενδιαφέρον της τάξης για ιστορική μελέτη. Υλικά τεκμήρια, εικόνες και κείμενα συνέθεσαν ένα ισάξιο όλον, αλληλο-συμπληρωματικό το ένα προς το άλλο. Το άψυχο υλικό της πέτρας μεταμορφώνεται σε μία σύνθεση υλικού, ιστορικού και πολιτισμικού συνόλου που συνδέει τόπο, χρόνο και ανθρώπινη επίδραση. Η παράμετρος του κοντινού τόπου άρει εμπόδια, όπως αυτό της δυσκολίας πρόσβασης στα όσα έως τώρα προβάλλονται μέσα από τη μοναδική χρήση του σχολικού εγχειριδίου, αφού πολλές από τις αναφορές σε αυτό προέρχονται από εκθέματα μουσείων, που είναι δύσκολα (έως μη) προσβάσιμα από τους μαθητές, ιδιαιτέρως της περιφέρειας. Εντούτοις, τα διαθέσιμα στην περιοχή τεκμήρια είναι

ικανά να παράσχουν πολυάριθμες δυνατότητες επιλογής θεματολογίας σε παιδιά και εκπαιδευτικούς.

Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω, μέσα από την έρευνα φάνηκε πως όχι μόνο το μουσείο λειτουργεί υποστηρικτικά προς τη γνώση που παράγεται εντός της σχολικής τάξης, αλλά και το αντίστροφο. Η ενασχόληση με πηγές που άπτονται θεμάτων τοπικού πολιτισμικού ενδιαφέροντος είναι ικανές να οδηγήσουν τους μαθητές σε μουσειακούς και ιστορικούς τόπους, καθώς τους αυξάνει το ενδιαφέρον και την επιθυμία να δουν από κοντά τον ιστορικό ή πολιτισμικό χώρο από τον οποίο προέρχεται η πηγή. Η εγγύτητα που ο τόπος προσφέρει δεν αποτελεί εμπόδιο για την πραγματοποίηση μίας τέτοιας επίσκεψης, όχι μόνο κατά τη διάρκεια μιας σχολικής εκδρομής, αλλά και κατά τον ελεύθερο τους χρόνο. Στα θετικά αποτελέσματα αυτής της ενέργειας συγκαταλέγεται ότι τα παιδιά εμπλέκονται σε διαδικασίες μάθησης μαζί με τους γονείς τους, αυξάνεται ο συνολικός χρόνος που ασχολούνται με την ιστορία, αλλάζουν τη στάση τους απέναντί της βλέποντάς τη με μία περισσότερο θετική ματιά και η επίσκεψή τους στο μουσείο ή τον μουσειακό, πολιτισμικό ή ιστορικό αυτό χώρο ξεφεύγει από την τακτική της βιαστικής περιδιάβασης και εστιάζει στην προσήλωση σε συγκεκριμένα τεκμήρια. Η επίσκεψη έχει ήδη μετατραπεί σε κάτι ουσιαστικότερο και το παιδί την πραγματοποιεί όχι για να «χάσει μάθημα», αλλά για να «κάνει μάθημα», έστω και χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτικού, αφήνοντας ανοιχτό το ενδεχόμενο για πολλαπλές παρόμοιες μελλοντικές επισκέψεις. Συμπεραίνει έτσι κανείς πως οι μαθητές δεν έχουν να στερηθούν τίποτα από τα προτερήματα που η μουσειακή παιδεία προσφέρει και μάλιστα με επιπλέον πλεονεκτήματα, από τη στιγμή που υπάρχει συνεργατική διάθεση μεταξύ τυπικών και μη τυπικών μορφών εκπαίδευσης. Παράλληλα, ενισχύεται η βιωματική και αυθεντική μάθηση, ενώ τους δίνεται η ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με αντικείμενα ή στοιχεία της υπό μελέτης εποχής, οπότε και να δομήσουν μία αρτιότερη εικόνα της. Διαφορετικό νόημα αποκτά και η επακόλουθη εξέταση των ιστορικών πηγών εντός της σχολικής τάξης. Ίσως εδώ να βρίσκεται η απάντηση στο γιατί οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο ότι η επαφή με το ίδιο το μνημείο είναι εντελώς διαφορετική από την επαφή με μία φωτογραφία του. Η αποκλειστική χρήση του σχολικού εγχειριδίου δύσκολα θα μπορούσε να προσφέρει κάτι περισσότερο από μία φωτογραφία. Και μπορεί η παρούσα πρόταση να μην αποτελεί πανάκεια, ωστόσο έρχεται να αποτελέσει μία λειτουργική λύση και σε τέτοιου είδους προβλήματα της σχολικής τάξης.

Σχετικοί περιορισμοί του σχολικού εγχειριδίου απασχόλησαν και με άλλους τρόπους την ερευνητική ομάδα. Σχολιάστηκε όχι μόνο η παράθεση των πηγών, όπως ήδη αναφέρθηκε, αλλά και η πρόσβαση σε υλικό που ξεπερνά την εκτυπώσιμη μορφή. Επεσήμαναν δε, πως ο ψηφιακός και μόνο χαρακτήρας του ίδιου υλικού δεν έχει να προσφέρει κάτι περισσότερο, πόσο μάλλον όταν η διδακτική διαδικασία υλοποιείται κάτω από παραδοσιακές νοοτροπίες.

Ως προέκταση αυτού του ισχυρισμού, θεωρήθηκε πως το οπτικοακουστικό υλικό είναι σημαντική παράμετρος της διδακτικής πρότασης. Υποστήριξαν πως ο ήχος και η ζωντάνια που προσφέρει το βίντεο προσελκύει το ενδιαφέρον ιδιαίτερα μαθητών αυτής της ηλικίας, σηματοδοτώντας ότι το υλικό επιβάλλεται να ξεφεύγει από την έντυπη και μόνο μορφή. Τέτοιου είδους δημιουργίες από τα ίδια ή άλλα παιδιά, που θα μπορούσαν να πλαισιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, τα ενεργοποιεί σαφώς περισσότερο. Αυτό σχετίστηκε με τη συνεχή αλλαγή της εικόνας που επιζητείται ως συνέπεια των τεχνολογικών μέσων που χρησιμοποιούνται στην καθημερινότητα.

Σε μία άλλη πρόταση χρήσης, το βίντεο μπορεί να αξιοποιηθεί ως αφορμή για επαναφορά στη μνήμη του ιστορικού ή πολιτισμικού χώρου που έχουν ήδη επισκεφτεί. Προτάθηκε, δηλαδή, η καταγραφή των επισκέψεων και η αναπαραγωγή στο σχολικό περιβάλλον. Περιγράφεται η χρήση του όχι ως βασικού τρόπου επαφής με τον υπό μελέτη χώρο ή τόπο, αλλά ως μέσο οι μαθητές να επαναφέρουν στη μνήμη τους στοιχεία από παρελθοντική τους επίσκεψη. Εδώ το οπτικοακουστικό υλικό δεν αποτελεί ιστορική πηγή. Ταυτόχρονα ούτε συνεπάγεται πως έχει διακοσμητικό ρόλο. Κάτι τέτοιο δεν θα μπορούσε να εφαρμοστεί ευρέως σε περιπτώσεις πέραν του τοπικού χαρακτήρα.

Αυτού του είδους το υλικό συνδέθηκε και με τη χρήση των κειμενικών πηγών. Ειπώθηκε ήδη πως οι μαθητές της Στ’ τάξης του δημοτικού δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα με την αξιοποίηση κειμενικών πηγών, αρκεί αυτές να μην είναι οι μοναδικές που υπάρχουν και τα διαφορετικά αυτά είδη να εναλλάσσονται μεταξύ τους. Το κριτήριο αυτό αναδείχθηκε ως ισχυρότερο και από το μέγεθος που μπορεί τα κείμενα να έχουν. Εντέλει, οι μαθητές επιζητούν οπτικοακουστικό υλικό, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλα τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας, είτε, δηλαδή, ως αφόρμηση, είτε ως πηγή, είτε ως τρόπος για να προσεγγιστεί πολύπλευρα η μελέτη του υπό εξέταση θέματος, είτε οι μαθητές να χαλαρώσουν παρακολουθώντας κάτι ευχάριστο και συνάμα προσοδοφόρο. Και όλα αυτά θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στο ηλικιακό και γνωστικό επίπεδό τους και σε εξάρτηση με τις πρότερες γνώσεις τους.

Σε μία άλλη εκδοχή συνεργασίας τυπικών και μη τυπικών μορφών μάθησης οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την οργανωμένη επίσκεψη σε μουσειακούς και ιστορικούς χώρους και την καταγραφή στοιχείων από την επίσκεψη αυτή, ώστε ακολούθως να αξιοποιηθούν στη σχολική τάξη. Αυτό σημαίνει πως οι επισκέψεις θα πρέπει να είναι οργανωμένες και ενταγμένες στο υλικό και τη θεματολογία που ταυτόχρονα αναλύεται στην τάξη.

Η κατεύθυνση προς την οποία κινείται η παρούσα μελέτη φαίνεται να ενέχει ενθαρρυντικά βήματα ως προς τα ερωτήματα που οι μαθητές ασκούν στο παρελθόν. Έγιναν επίσης αναφορές πως η ιστορική συζήτηση συνδέθηκε με προβλήματα και θέματα της σύγχρονης ζωής, σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτόν που ζητούσε το υλικό, ως αποτέλεσμα των προβληματισμών των ίδιων των παιδιών. Οικονομικά, κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα αναδείχθηκαν από την τοπική πολιτισμική διάσταση στην ιστορική μελέτη. Πέραν της αναφοράς του παρόντος επιχειρήθηκε κάποιου είδους σύνδεση με το μέλλον, καθώς υπήρξε προσπάθεια αντιπαραβολής τωρινών καταστάσεων στο αύριο. Πολύ αδρά μεν, αλλά τέθηκε το ζήτημα της αναγνώρισης στην ιστορία πτυχών σύνδεσης με τις επόμενες γενιές. Ότι, δηλαδή, η ιστορία μέσα από τη μελέτη του παρελθόντος στο παρόν μάς δίνει δεδομένα που μπορούμε να αξιοποιήσουμε, ώστε να δομήσουμε ένα μέλλον καλύτερο για όλους μας.

Τελικά, κλείνοντας και αυτό το ερώτημα ώστε να απαντηθεί, φαίνεται πως η ερευνητική ομάδα ανέδειξε στοιχεία της διδακτικής διαδικασίας που έχουν ιδιαίτερη σημασία κατά την προσέγγιση του παρελθόντος μέσα από την αξιοποίηση του τοπικού πολιτισμού.

6.4 Η διδασκαλία της ιστορίας μέσα από τον τοπικό πολιτισμό γίνεται αποδεκτή, ως τρόπος προσέγγισης του παρελθόντος, από την εκπαιδευτική κοινότητα

Τελευταίο, αλλά εξίσου σημαντικό, είναι το ερώτημα του εάν μπορεί ο προτεινόμενος τρόπος ιστορικής μελέτης να γίνει αποδεκτός από την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς εάν αυτό δεν ευσταθεί είναι καταδικασμένο να μείνει σε θεωρητικές αναλύσεις και ευχολόγια αντί της ουσιαστικής εφαρμογής και της απόδοσης έμπρακτων αποτελεσμάτων. Η απάντηση εδώ είναι διττή και προέρχεται από τη στάση εκπαιδευτικών και μαθητών· τα δύο άμεσα εμπλεκόμενα έμψυχα μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι πρώτες κιόλας συναντήσεις της ερευνητικής ομάδας κατέδειξαν πως η δράση ενθουσίασε τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, με παράλληλη διατύπωση της άποψης για υλοποίηση των στόχων της. Η δυσκολία της εισαγωγής καινοτομιών και της διατάραξης της καθημερινότητας και της δομημένης ρουτίνας της σχολικής τάξης δεν αποτέλεσε ουσιαστικό εμπόδιο στην παρούσα δράση. Αυτή αποτυπώθηκε μεν ως χαρακτηριστικό στο σύνολο των εκπαιδευτικών της περιοχής στην αρχική πρόσκληση για τη συμμετοχή τους σε μία ερευνητική διαδικασία, αλλά δεν αναδείχθηκε από την τελική ομάδα εργασίας. Ο τρόπος αντιμετώπισης των δραστηριοτήτων, η επιθυμία τους για συνέχιση της δράσης σε ένα γενικότερο επίπεδο, οι βελτιωτικές τους προτάσεις, ο συνεχής ζήλος ενασχόλησης, όπως αυτό αποτυπώθηκε ακόμη και σε άτυπες συζητήσεις, και η θέλησή τους για συμμετοχή στην παραγωγή τέτοιου είδους υλικού αποτέλεσαν μόνο κάποιες από τις αποδείξεις για την αποδοχή της.

Δεν είναι αμελητέο το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί διάνθησαν τις προτάσεις με τρόπους που θα ωφελούσαν το δυναμικό της κάθε τάξης, όπως αυτό διαμορφώνεται από την ιδιαίτερη σύνθεσή της, λειτουργώντας οι ίδιοι καινοτόμα και δημιουργικά. Σημειώνεται δε, πως το υλικό εμπλουτίστηκε τόσο από την ερευνητική ομάδα συνολικά, αλλά και από τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά, αναλόγως της ροής που έπαιρνε η ανάλυση, ως αποτέλεσμα των ερωτημάτων που έθεταν οι μαθητές της εκάστοτε τάξης.

Η αποδοχή της πρόκλησης οδήγησε τους διδάσκοντες στο να εκπλαγούν από τις επιδόσεις των μαθητών τους. Παρατηρούν δε, κατά την εφαρμογή παλαιότερων αντιλήψεων στην έως τώρα διδασκαλία τους, πως παρόλο που η διδακτική διαδικασία δεν εξελίσσεται με τον τρόπο που οι ίδιοι και οι μαθητές τους θα επιθυμούσαν, εντούτοις δεν μπορούν να υπερβούν αυτό το πρόβλημα οδηγώντας τους σε αδιέξοδο. Αυτός είναι ένας από τους λόγους που αναδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση, ώστε να γνωρίσουν ή να εδραιώσουν σύγχρονες αντιλήψεις της ιστορικής επιστήμης. Η αντίσταση του εκπαιδευτικού κλάδου για την υιοθέτηση ουσιαστικών αλλαγών, ως συμπέρασμα άλλων ερευνών δεν αναδύθηκε εδώ. Σ' αυτό συμβάλλει η φύση της έρευνας-δράσης, αποτελώντας η ίδια μία διαδικασία συνεχών αλλαγών και αναδομήσεων, που συντελούνται, όμως, με τη συνδρομή των συμμετεχόντων. Έτσι, η προσαρμογή στα νέα δεδομένα ήταν ευχάριστη και εποικοδομητική. Ίσως το στοιχείο αυτό της συν-διαμόρφωσης να αποτελεί σημείο-κλειδί στον τρόπο που μπορεί κανείς να επιχειρήσει μία αλλαγή. Συχνά η αγνόηση των αναγκών και των έμπρακτων παρατηρήσεων της βάσης με μία επιβολή τροποποιητικών ενεργειών από πάνω προς

τα κάτω είναι καταδικασμένη να μην καταλήξει σε ουσιαστικά αποτελέσματα. Η μελέτη (έρευνα) και η ταυτόχρονη πρακτική εφαρμογή (δράση) σίγουρα έχει να προσφέρει πολύ περισσότερα από την ανεξάρτητη υλοποίηση των όσων περιγράφουν οι δύο όροι.

Ως ένα ακόμη εμπόδιο αναφέρθηκε πως γι' αυτούς είναι δύσκολο να φτάσουν σε ιστορικές πηγές, ακόμη κι αν αυτές αφορούν στον τόπο των μαθητών. Τα ψηφιακά αποθετήρια έρχονται στο προσκήνιο, αλλά δεν προσφέρουν ολοκληρωμένη λύση στο πρόβλημά τους. Από μία άλλη οπτική έγινε λόγος για τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων. Λογισμικά που δεν είναι εστιασμένα στη διδασκαλία της ιστορίας έχουν να προσφέρουν κέρδη, αλλά, πολλές φορές και προβλήματα: η μη κατάλληλη χρήση τους μπορεί να μην οδηγεί στην επιθυμητή καλλιέργεια ιστορικών δεξιοτήτων, τρόπου σκέψης ή να μην παρέχει γνώσεις. Ως έμψυχος παράγοντας, θα πρέπει να έχουν επαρκή ενημέρωση τόσο για τη χρήση τους, όσο και για την αποτελεσματικότητα ως προς την ιστορία, πριν καταλήξουν να τα χρησιμοποιήσουν.

Ένα άλλο ουσιώδες θετικό σημείο από την εφαρμογή της δράσης είναι ο ενθουσιασμός των μαθητών. Το ενδιαφέρον τους φαίνεται με έμπρακτο τρόπο. Συνεχώς καταθέτουν τις απόψεις τους και αναπτύσσουν μεταξύ τους συζητήσεις για τα θέματα που μελετούν. Από πολύ νωρίς μπορεί κανείς να παρατηρήσει αλλαγή της στάσης τους απέναντι στο μάθημα. Έτσι, από τη δυσαρέσκεια που συνήθως το συνοδεύει φτάνει τώρα να είναι μία από τις επιθυμητές επιλογές τους. Ο πρότερος χαρακτηρισμός του ως βαρετό και δύσκολο ανατρέπεται εδώ ριζικά. Η αρέσκεια των παιδιών φτάνει να συγκρίνεται με την προτίμησή τους για τα εικαστικά.

Η έμπρακτη αντίδραση και το ότι δεν μένουν στο να θαυμάζουν το υλικό από αισθητική πλευρά αναδεικνύεται και από το γεγονός ότι ασχολούμενοι μαζί του σχολιάζουν συνεχώς το περιεχόμενό του. Ασχολούνται με τις πηγές και δραστηριοποιούνται πάνω σ' αυτές, θέτοντας ερωτήματα μέσα από δικές τους οπτικές. Τα στοιχεία της μελέτης δείχνουν πως κάποιοι μετέφεραν τους προβληματισμούς τους για την ιστορία και έξω από τη σχολική τάξη. Συνέχιζαν να συζητούν την ώρα των διαλειμμάτων, αλλά και κατά τις απογευματινές ώρες, παρόλο που αυτό δεν αποτελούσε ζητούμενο κάποιας άσκησης ή εργασίας. Υπάρχουν, ακόμη, αναφορές πως ζητούν στους γονείς τους να μεταβούν σε ιστορικούς τόπους για να δουν από κοντά τα μνημεία που έως τώρα αναφέρθηκαν στη μελέτη τους. Εδώ εντοπίζεται το φαινόμενο οι μαθητές να μεταφέρουν ιστορικές πληροφορίες στους γονείς τους και όχι το αντίθετο. Μία τέτοια ενέργεια αξιολογείται ως επιθυμία τους για ενασχόληση με το

αντικείμενο. Δεν είναι η πρώτη φορά που κάνουν μάθημα ιστορίας, αλλά σίγουρα δεν είναι τόσο συχνή αυτή τους η αντίδραση. Αποτελεί θετικό στοιχείο πως οι γονείς ανταποκρίθηκαν σ' αυτό, τουλάχιστον σε κάποιο βασικό βαθμό. Γίνεται αντιληπτό πως οι γονείς και το γενικότερο οικογενειακό και στενό κοινωνικό περιβάλλον αναλαμβάνει έναν διαφορετικό ρόλο, περισσότερο ενεργό. Παράλληλα καταδεικνύεται πως θα πρέπει το ζήτημα να μελετηθεί επισταμένως, αλλά το πεδίο αυτό ξεφεύγει από το εύρος της συγκεκριμένης εργασίας.

Επιστρέφοντας στο οργανωμένο πλαίσιο της τάξης, υπάρχουν ρητές αναφορές από τους εκπαιδευτικούς για την ευχαρίστηση των παιδιών, αλλά και την επιθυμία τους για βαθύτερη εξέταση των θεμάτων. Και δεν θα θεωρούσαμε ότι το υλικό χαρακτηρίζεται ως εύκολο. Οι συμμετέχοντες το αξιολόγησαν ως αυξημένης δυσκολίας, αν και οι απαντήσεις έβγαιναν μετά από κάποιο χρονικό διάστημα εύκολα από τους μαθητές, ως αποτέλεσμα της ουσιαστικής ενασχόλησης μαζί του. Παράλληλα, και σε συνδυασμό με το προηγούμενο ζήτημα της πρόσβασης στα μνημεία κατά τον απογευματινό χρόνο, τα παιδιά προσπαθούν να μεταφέρουν στοιχεία στην τάξη από τη δική τους επίσκεψη. Η εγγύτητα του τόπου παρέχει αυτή την ευκαιρία, ενισχύοντας σε δεύτερο στάδιο το ενδιαφέρον του συνόλου της τάξης, αποτελώντας κίνητρο για περισσότερους μαθητές να πράξουν αναλόγως.

Η σημαντικότερη, όμως, παρατήρηση, που σχετίζεται με την αποδοχή του ως ευχάριστου, αλλά συνάμα αποδεικνύεται πως είναι αποτελεσματικό, είναι ότι υπάρχουν από μέρους τους ερωτήσεις που ακολούθως δημιουργούν συζητήσεις από την ολομέλεια της τάξης. Ως εκ τούτου, το υλικό, οπότε και το σχολικό εγχειρίδιο, παύουν να αντιμετωπίζονται ως μία αποθήκη πληροφοριών και ένας απόλυτος οδηγός για τη διδασκαλία. Οι μαθητές καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τη θεματολογία. Μία τέτοια έκβαση απαιτεί από τους διδάσκοντες επαγρύπνηση για τα θέματα που αναδύονται, ευχέρεια στη δόμηση σχετικών διδακτικών προτάσεων και υιοθέτηση των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρία τους ως προς τον τοπικό πολιτισμό, οι απορίες που έχουν συσσωρευτεί από την καθημερινή επαφή μαζί του και το εύρος των δυνατοτήτων που αυτός παρέχει ως προς την επιλογή θεμάτων ενισχύουν και διατηρούν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Η έκθεση του παιδιού στον κοινωνικό χώρο εντός του οποίου αναπτύσσεται και που σίγουρα επενεργεί σ' αυτό αποκτά έτσι έναν διαφορετικό ρόλο, περισσότερο ουσιαστικό, με την επικοινωνία μαζί του να είναι ενεργητική και αμφίδρομη.

Εντέλει, απαντώντας και σε αυτό το ερώτημα, μαθητές και εκπαιδευτικοί, μέσα από άμεσες και έμμεσες καταγραφές και παρατηρήσεις, παρουσιάζονται θετικοί προς τον ιδιαίτερο αυτό τύπο ενασχόλησης με την ιστορία. Η στάση τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά και πέρα από αυτό συνιστά απόδειξη της αποδοχής.

6.5 Η «συνομιλία» μεταξύ μαθητών και ιστορίας

Η διαδικασία της μάθησης θέλει το μαθητή να βρίσκεται στο επίκεντρο. Παλαιότερες δασκαλοκεντρικές αντιλήψεις αποδείχθηκαν αναποτελεσματικές πολλαχώς. Το ίδιο παρατηρείται και στο μάθημα της ιστορίας. Η αυθεντία του εκπαιδευτικού τίθεται στο περιθώριο. Η δική του σκέψη το ίδιο. Σημασία έχει η δόμηση της σκέψης των παιδιών στην κατεύθυνση της ελευθερίας, δημοκρατίας, ισότητας και κριτικής θέασης.

Η απαίτηση για στείρα απομνημόνευση, η γεγονοτολογική αντιμετώπιση του παρελθόντος, η λανθασμένη μεθοδολογία και η ιδεολογική χρήση της ιστορίας είναι κάποιες από τις πτυχές που συνθέτουν το οικοδόμημα της αποστροφής των μαθητών από το γνωστικό αυτό αντικείμενο. Η συμπερίληψη του τοπικού πολιτισμού στις ιστορικές προσεγγίσεις μέσα από την αξιοποίηση των πηγών επιτρέπει την ανάπτυξη σχετικών δεξιοτήτων και την καλλιέργεια μίας διαλεκτικής σχέσης με το παρελθόν. Η παραπάνω άποψη επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης. Η απουσία των απαιτήσεων για αποστήθιση έκανε τους μαθητές να στραφούν με πολύ θετικό βλέμμα προς την ιστορία. Οι πηγές ενεργοποίησαν το ενδιαφέρον τους για διερεύνηση και ο τοπικός πολιτισμός αποτέλεσε μία ικανοποιητική βάση για τη στήριξη όλων των παραπάνω. Η μοναδικότητα της αλήθειας του σχολικού εγχειριδίου και του εκπαιδευτικού αντικαταστάθηκε από την ποικιλία των δικών τους απόψεων. Ρατσιστικές διαθέσεις και αναπαραγωγή στερεοτύπων απουσίασαν. Πρόκειται, λοιπόν, για μία συνολική διαφοροποίηση της στάσης απέναντι σε υφιστάμενα δεδομένα που λειτουργούν ριζωμένα σε παραδοσιακές αντιλήψεις και πρακτικές, τουλάχιστον των άμεσα εμπλεκομένων, ήτοι μαθητών και εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια η διδακτική πρόταση συνάδει με τις παιδαγωγικές αρχές που προωθούν την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών μέσα από τη στήριξη σε αξίες, αρχές, παροχή κινήτρων και μεθοδολογία επιστημονική, θέτοντάς τους στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας για τη μελέτη του παρελθόντος.

Στους κύκλους της έρευνας-δράσης η ιστορία έπαψε να αποτελεί μία συνομιλία μεταξύ μαθητή και διδάσκοντος και μετατράπηκε σε μία «συνομιλία» μεταξύ μαθητή

και πηγών. «*Τα κατάλοιπα από μόνα τους δεν μας συνδέουν με την Ιστορία ούτε με το παρελθόν. Η ανάπτυξη ιστορικού διαλόγου μαζί τους μας βοηθά να προσεγγίζουμε το ιστορικό παρελθόν*», τονίζει η Νάκου (2006, σ. 297). Εκεί ακριβώς εντοπίζεται η πεμπτουσία όλων των προσπαθειών. Από τη στιγμή που θέτουμε ως στόχο το παιδί να μάθει ιστορία, σημαίνει πως θα πρέπει να του δείξουμε τρόπους ανάπτυξης διαλόγου με το παρελθόν και όχι μαζί μας. Στο πλαίσιο αυτό δεν παραγνωρίζεται η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών, όπως και των μαθητών μεταξύ τους.

7. Συνέπειες της έρευνας

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας-δράσης μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στο πεδίο της έρευνας που αφορά στην ιστορική σκέψη των μαθητών γενικότερα, αλλά ιδιαιτέρως των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η χρήση αυθεντικών ιστορικών πηγών και η αξιοποίησή τους από τους μαθητές μπορεί να στηρίξει τη δόμηση ιστορικής γνώσης προς το συγκεκριμένο προσανατολισμό, γεγονός που σηματοδοτεί την αποπομπή τους ως διακοσμητικού και μόνο στοιχείου της μαθησιακής διαδικασίας. Η ερευνητική στελέχωση επιμέρους λεπτομερειών μπορεί να αναδείξει τρόπους διαμόρφωσης μαθησιακών καταστάσεων, υπό τη σκοπιά του τοπικού πολιτισμού, που να ανταποκρίνονται επακριβώς στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών. Η ουσιαστική συμμετοχή του εκπαιδευτικού της τάξης στη διαμόρφωση ενός τέτοιου υλικού λειτουργεί με οπτική που συνάδει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην ιδιαίτερη σύνθεση του μαθησιακού δυναμικού της τάξης. Φαίνεται πως η απουσία πρότερης παρόμοιας διαχείρισης επιβάλλει την επιμορφωτική ενδυνάμωση σε θέματα που άπτονται της ιστορίας και τη διδακτικής της, αλλά τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι προσπάθειες μπορεί να είναι άκρως επιτυχημένες. Η υιοθέτηση διαδικασιών που προτείνονται οδηγεί τους μαθητές στην απομάκρυνση από διδακτικές πρακτικές που στηρίζονται στη μεταβίβαση της ιστορικής γνώσης, ενώ θέτει τις βάσεις για τη μάθηση που δομείται μέσα σε διερευνητικές και αυθεντικές διαδικασίες, με την προσωπική αφήγησή τους να έχει βαρύνουσα σημασία.

Οι διαφορές και η διαφορετικότητα των πολιτισμών και κοινωνιών τοποθετούνται σε μία προοπτική κατανόησης και αποδοχής, αντί της περιθωριοποίησης και της δογματικής περιχαράκωσης. Η αλληλεπίδραση κοινωνιών και ανθρώπων βρίσκεται στο προσκήνιο, αποτραβώντας εχθρικές θέσεις και αντιπαραθέσεις από την κυρίαρχη νοοτροπία θέασης του παρελθόντος. Η ιστορική κατανόηση δεν αφορά στην αποστήθιση και ανάκληση ονομάτων και ημερομηνιών. Αφορά, αντιθέτως, στην καλλιέργεια ενός κριτικού τρόπου σκέψης, ως αποτέλεσμα της επεξεργασίας τεκμηρίων και μαρτυριών. Η εθνική αφήγηση παύει να αποτελεί την κυρίαρχη θεματολογία, η οποία και εμπλουτίζεται από την ευρεία δεξαμενή των όσων μπορεί να περιλαμβάνει η πολιτισμική ομπρέλα. Το μάθημα της ιστορίας μετατρέπεται από μία βαρετή εκπαιδευτική διαδικασία σε μία ενδιαφέρουσα πράξη. Ακόμη και οι πιθανές δυσκολίες των μαθητών, με κυρίαρχες τις γλωσσικές, υποδαυλίζονται, αφού τα παιδιά εμπλέκονται σε διαδικασίες ανάπτυξης δεξιοτήτων αναζήτησης, συλλογής, ανάλυσης,

αμφισβήτησης, σύγκρισης και αξιολόγησης τεκμηρίων. Οι εμπειρίες των ίδιων των μαθητών έρχονται να κυριαρχήσουν, μαζί με τις κατάλληλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, επιτρέποντας μία συνεχή συνομιλία μεταξύ παρόντος και παρελθόντος.

Τα παραπάνω θα πρέπει να ληφθούν υπόψη όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν τα εκάστοτε Προγράμματα Σπουδών, αλλά και από τους ίδιους τους συντάκτες τους, καθώς η συμπερίληψη των παρατηρήσεων θα επιφέρει ουσιαστικά οφέλη. Συνάγεται, ακόμη, πως είναι απαραίτητη η δόμηση επιμορφωτικών δράσεων προς αυτή την κατεύθυνση. Τέλος, ανανεώνει το ερευνητικό ενδιαφέρον προς την αναλυτική διερεύνηση του θέματος και σε άλλες ηλικιακές ομάδες.

Τελικά, το άγνωστο παρελθόν, όχι μόνο από άποψη χρονικής και χωρικής απόστασης, αλλά και γνώσεων και μεθόδων προσέγγισης αξίζει να καταστεί γνώριμο και οικείο στα παιδιά μας. Ακόμη κι αν τα εργαλεία που έχουμε στα χέρια μας δεν είναι τελειοποιημένα, επιβάλλεται να τα χρησιμοποιούμε σωστά, γιατί μόνο έτσι μπορούν να προσφέρουν την καλύτερη δυνατή χρήση τους. Με την παρούσα μελέτη να θέτει τα δικά της εφόδια στα χέρια της εκπαιδευτικής κοινότητας, ευελπιστούμε κάποτε να καταστούμε όλοι μας, παιδιά και ενήλικες, κοινωνοί ιστορικών σχολικών αναλύσεων που αρμόζουν στην ίδια την ιστορία, τις επιστημονικές της μεθόδους και σε εμάς τους ίδιους. Ιστορία, τόπος και πολιτισμός συνθέτουν ένα ιδιαίτερο «αποτύπωμα» που αξίζει να αναπτυχθεί δυναμικά και δημιουργικά στις σχολικές αίθουσες και τα μυαλά παιδιών και ενηλίκων.

Βιβλιογραφία

Αβδελά, Έ. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: "εμείς" και οι "άλλοι". Στο Ά. Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *"Τι ειν΄η πατρίδα μας;". Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση* (σσ. 27-48). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Αβδελά, Έ. (1998). *Ιστορία και Σχολείο.* Αθήνα: Νήσος.

Αβδελά, Έ. (2007). *Διδάσκοντας ιστορία.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Αβδελά, Έ. (2014). Η σχολική ιστορία πρόσφορο έδαφος για πολιτική προπαγάνδα. *Χρόνος (online περιοδικό με αφετηρία την Ελλάδα), 12*. Ανακτήθηκε 18.05.2022 από http://www.chronosmag.eu/index.php/el-950.html

Αβδελά, Έ., Ασημακοπούλου, Φ., Πετρίδης, Τ., & Ρόμπου, Θ. (2007). *Διδάσκοντας Ιστορία στο Γυμνάσιο. Προτάσεις για την αξιοποίηση του διδακτικού υλικού.* Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Αγαλιανού, Ο. (2014). Εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτική πράξη: αναζητώντας τη σύνδεση. *Έρκυνα. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονκών Θεμάτων, 1*, 186-199.

Αγγελάκος, Κ. (2004). Η διαθεματικότητα και τα «νέα» προγράμματα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: Κριτική προσέγγιση μιας ασύμβατης σχέσης. Στο Κ. Αγγελάκος, & Γ. Κόκκινος (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ. 43-54). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αγγελάκος, Κ. (2007). Πρόλογος. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: Ιστορικές διαστάσεις και σύγχρονες τάσεις στην εφαρμογή της. Στο A. Baudrit, *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Οι αρχές και η λειτουργική εφαρμογή στη σχολική τάξη* (Ε. Κρομμύδα, μτφρ., σσ. 9-11). Αθήνα: Κέδρος.

Αγγελάκος, Κ. (2022). Η συγγραφή νέων σχολικών βιβλίων; Ερωτήματα και προβληματισμοί. *Νέα Παιδεία, 183*, 5-6.

Αγγελάκος, Κ., Μυλωνάς, Φ., Παλαμάς, Σ., Μποζίκης, Σ., Πουλιάσης, Ε., Στουραΐτης, Η., Βούτος, Γ., Στάμου, Κ., Κουμεντάκου, Έ. (2021). Η Διδασκαλία της Ελληνικής Επανάστασης στο Σημερινό Σχολείο: Από την Τελμάτωση στην Αλλαγή Παραδείγματος Μέσω του Ψηφιακού Παιχνιδιού Σοβαρού Σκοπού ΒΥΡΩΝ. Στο Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Μελετώντας και διδάσκοντας την Ελληνική Επανάσταση στο σύγχρονο σχολείο. Καινοτόμες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σσ. 171-200). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αγγελομάτη-Τσουγκαράκη, Ε. (1993). Τα περιηγητικά χειρόγραφα: προτάσεις για την αξιοποίησή τους από τη σύγχρονη έρευνα. Στο Λ. Δρούλια (Επιμ.), *Περιηγητικά Θέματα. Υποδομή και Προσεγγίσεις* (σσ. 441-450). Αθήνα: Κέντρον Νεοελληνικών Ερευνών Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών.

Αδάμου-Ράση, Μ. (2006). Ποια Ιστορία διδάσκονται τα παιδιά μας στο Δημοτικό σήμερα;. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ. 331-373). Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο.

Adjei, A. (2020, April). What is History? The Science of the Past in Perspective. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development, 4*(3), 13-41.

Adnum, J. (2016). *Teaching History for Those New to Teaching the Subject.* New South Wales Goverment - Department of Education - Learning and Teaching Directorate - Secondary Education.

Αζέλης, Α. (2004). Οι εικόνες ως ιστορικές πηγές για τη διδασκαλία και εξέταση του σχολικού μαθήματος της Ιστορίας. Στο Κ. Αγγελάκος, & Γ. Κόκκινος (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ. 149-158). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αζέλης, Α., & Χατζηπαναγιώτη, Ί. (1993). Κατάλογος τοπωνυμίων και καταλυμάτων σε περιηγητικά κείμενα του 16ου και 17ου αιώνα. Στο Λ. Δρούλια (Επιμ.), *Περιηγητικά Θέματα. Υποδομή και Προσεγγίσεις* (σσ. 157-320). Αθήνα: Κέντρον Νεοελληνικών Ερευνών Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών.

Ahonen, S. (2005). Historical consciousness: a viable paradigm for history education? *Journal of Curriculum Studies, 37*(6), 697-707.

Αθανασοπούλου, Α. (2004). Ιστορία και Λογοτεχνία στο σχολείο. Μία διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στον σύγχρονο πολιτισμό. Στο Κ. Αγγελάκος, & Γ. Κόκκινος (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγρονο σχολείο & Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ. 101-132). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7*, 7-18.

Aldridge, J., Fraser, B., Bell, L., & Dorman, J. (2012). Using a New Learning Environment Questionnaire for Reflection in Teacher Action Research. *Journal of Science Teacher Education, 23*(3), 259-290.

Αλεξάκη, Ε. (2004). Η χρήση των εικαστικών πηγών στο μάθημα της ιστορίας και η δυνατότητα διαθεματικής αξιοποίησής τους. Στο Κ. Αγγελάκος, & Γ. Κόκκινος (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ. 185-192). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Alexander, J., Thompson, K., & Edles, L.-D. (2016). *Σύγχρονη Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία. Κουλτούρα και Κοινωνία σε Μετάβαση.* (Κ. Περεζούς, & Μ. Χατζηκωνσταντίνου, μτφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

Alexander, P., Schallert, D., & Hare, V. (1991). Coming to Terms: How Researchers in Learning and Literacy Talk about Knowledge. *Review of Educational Research, 61*(3), 315-343.

Allen, F., Taylor, A., & Turner, T. (2005). Active Learning. In S. Capel, M. Leaskand, & T. Turner (eds), *Learning to Teach in the Secondary School. A companion to school experience* (pp. 258-275). London & New York: Routledge.

Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R., & Zuber-Skeritt, O. (2002). The concept of action research. *The Learning Organization, 9*(3), 125-131.

Alvarez Valencia, J., & Bonilla Medina, X. (2009). Addressing Culture in the EFL Classroom: A Dialogic Proposal. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 11*(2), 151-170.

Amakawa, J., & Westin, J. (2018). New Philadelphia: using augmented reality to interpret slavery and reconstruction era historical sites. *International of Heritage Studies, 24*(3), 315-331.

American Historical Association (1999). *Perspectives on Teaching Innovation: Teaching to Think Historically*, Washington: DC

American Historical Association. (χ.χ.). Historical Thinking Skills. *American Historical Association,* Retrieved 26.02.2022 from: https://www.historians.org/teaching-and-learning/teaching-resources-for-historians/teaching-and-learning-in-the-digital-age/the-history-of-the-americas/the-conquest-of-mexico/for-teachers/setting-up-the-project/historical-thinking-skills

Anderson, D., Piscitelli, B., Weier, K., Everett, M., & Tayler, C. (2002). Children's Museum Experiences: Identifying Powerful Mediators of Learning. *Curator, 45*(3), 213-231.

Ανδρεάδου, Χ. (2008). *Το μουσείο ως χώρος διαμόρφωσης της ιστορικής καλλιέργειας των μαθητών και των μαθητριών του δημοτικού σχολείου* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: http://ikee.lib.auth.gr/record/112727/files/ANDREADOU.pdf

Ανδρέου, Α. (2002α). Από τη γενική στην τοπική ιστορία ή όταν ο Κώστας αντάμωσε τους Leopold Von Ranke και March Bloch, *Μακεδνόν, 9,* 13-23

Ανδρέου, Α. (2002β). Σχολική Ιστορία και Εικόνα. Οι πρόσφατες αναθεωρήσεις των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας και η εικονογράφησή τους. Στο Γ. Καψάλης, & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου* (Τόμος Β', σσ. 302-310). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Ανδρέου, Α. (2008). Εισαγωγή. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 9-19). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Έ., Παπανδρέου, Ζ., & Πασχαλούδη, Ε. (2015). Εισαγωγή. Στο Α. Ανδρέου, Σ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Έ. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου, & Ε. Πασχαλούδη (Επιμ.), *Η Δημόσια Ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας* (σσ. 9-26). Αθήνα: Επίκεντρο.

Ανδρής, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Πρατικά από το 5ο*

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης με θέμα: "Λειτουργίες Νόησης και Λόγου στη Συμπεριφορά, στην Εκπαίδευση και στην Ειδική Αγωγή" (σσ. 156-160). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης - Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης.

Ανδριόπουλος, Θ. (2013). *Η ιδεολογική ερμηνεία της εμπειρίας του χώρου στη λογοτεχνία της Γενιάς του '30. Από το χώρο της αφήγησης στην αφήγηση του χώρου* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: http://hdl.handle.net/10442/hedi/28535, doi: http://dx.doi.org/10.12681/eadd/28535

Angle, P. (1944). Regional and Local History in the Teaching of American History. *The Mississippi Valley Historical Review*, 31, 267-273.

Angvik, M. & Borries, B. V. (1997). *Youth and History: a Comparative European Survey on Historical Consiousness and Political Attitudes among Adolescents,* vol A: Description, Hamburg: Koerber-Stiftung

Αντωνιάδης, Λ. (1995). *Η Διδακτική της Ιστορίας,* Αθήνα: Πατάκης

Αποστολίδου, Β. (2010). Λογοτεχνία και ιστορία. Μια σχέση ιδιαίτερα σημαντική για τη λογοτεχνική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων - Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 02.05.2020 από http://www.greek-language.gr/digitalResources/assets/img/literature/education/literature_history/apostolidou-literature-history.pdf

Αποστολίδου, Ε. (2009). Η ιστορική συνείδηση δεκαπεντάχρονων μαθητών στην Ελλάδα. Στο Ε. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία, Ιστορίες και Ιστορία* (σσ. 126-132). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Apostolopoulos, P. (2021). What is the Public of Public History? Between the Public Sphere and Public Agency. *Magazen, 2*(2), 311-328.

Apple, M. (1980). The Other Side of the Hidden Curriculum: Correspondence Theories and the Labro Process. *Journal of Education, 162*(1), 47-66.

Apple, M., & Franklin, B. (1986). Η ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων και κοινωνικός έλεγχος. Στο M. Apple, *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα* (Τ. Δαρβέρης, μτφρ., σσ. 129-168). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Applegate, C., & Potter, P. (2018). Cultural History: Where It Has Been and Where It Is Going. *Central European History, 51*, 75-82.

Arbuckle, G. (1996). *Culture, Inculturation, and Theologians.* Collegeville: Liturgical Press.

Αργυρού, Έ. (2008). Το εσπερινό λύκειο και η διδασκαλία της Ιστορίας. *Νέα Παιδεία, 127*, 78-97.

Arcangeli, A. (2012). *Cultural History. A Concise Introduction.* London & New York: Routledge.

Armond Cowgill II, D., & Waring, S. (2017). Historical Thinking: An Evaluation of Student and Teacher Ability to Analyze Sources. *Journal of Social Education Research, 8*(1), 115-145.

Αρώνη-Τσίχλη, Κ. (2008). *Ιστορικές σχολές και μέθοδοι. Εισαγωγή στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία.* Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.

Ashby, R., Lee, P., & Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: teaching and planning. In S. Donovan, & J. Bransford (eds), *How Students Learn: Science in the Classroom* (pp. 79-178). Washington D.C.: National Academies Press.

Ashplant, T., & Smyth, G. (2001). Schools, Methods, Disciplines, Influences. In T. Ashplant, & G. Smyth (eds), *Explorations in Cultural History* (pp. 3-63). London, Sterling, Virginia: Pluto Press.

Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Στο *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες* (Τόμ. Β': Εθνοπολιτισμικές διαφορές στην εκπαίδευση) σσ. 67-110). Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Research in Education, 2,* 29-48.

Αυγουστίνου, Ό. (2003). *Ιδανικά Ταξίδια. Η Ελλάδα στη γαλλική ταξιδιωτική λογοτεχνία. 1550-1821.* Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Αυδίκος, Ε. (1993). *Η ταυτότητα της περιφέρειας στο μεσοπόλεμο. Το παράδειγμα της Ηπείρου,* Αθήνα: Καρδαμίτσα

Αυδίκος, Ε. (1994). Λαογραφία: Μια επιστήμη υπό αμφισβήτηση. *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 23*, 109-122. Ανακτήθηκε 18.06.2020 από https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/6390

Αυδίκος, Ε.(2007). Το κουρμπάνι του Αγίου Αθανασίου Διδυμοτείχου. Η θρησκευτικότητα ως έκφραση κοινωνικής αντιρρόπησης. Στο: Ε. Αυδίκος (επιμ). *Η Θράκη και οι άλλοι. Ιχνηλατώντας τα πολιτισμικά όρια και την ιστορική μνήμη* (σσ.143-156). Αθήνα: Οδυσσέας

Αυδίκος, Ε. (2009). *Εισαγωγή στις σπουδές του λαϊκού πολιτισμού. Λαογραφίες, λαϊκοί πολιτισμοί, ταυτότητες.* Αθήνα: Κριτική.

Audigier, F. (2010). Η διδασκαλία της ιστορίας στην εκπαίδευση. Στο Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Πρόσωπα, ιδέες και θέματα στις επιστήμες της αγωγής: Από το μύθο της παιδαγωγικής επάρκειας στην ουσία της παιδαγωγικής σκέψης* (Β. Θωμόπουλος, Α. Καϊρης, Χ. Καλύβα, Λ. Κανέλλη, Μ. Κουμπούρα, Ε. Παστρικού, & Φ. Τριβέλλα, μτφρ., σσ. 439-442). Αθήνα: Κέδρος.

Avdikos, E. (1998). The Role of Religious Practices and the Sense of Origin in the Shaping of Identity: the Example of the Greek Minority in the Democracies of the Ex-Soviet Union. In *Xth International Oral History Conference "Oral History*

Challenges for the 21st Century" (14-18 June 1998, Rio De Janeiro, Brazil) (Vol. 1, pp. 236-245).

Avdikos, E. (2001). Transforming Hidden Words into Narratives. The Interviewer between Silence and Narration at the Greek - Bulgarian Border. *Archivio Anthropologico Mediterraneo, 3-4*, 151-155.

Avis, P. (2016). *Foundations of Modern Historical Thought,* 2nd edition. London & New York: Routledge.

Άχλης, Ν. (1985). Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Λύκειο. *Νέα Παιδεία*, 147-156.

Azuma, R., Baillot, Y., Behringer, R., Feiner, S., Julier, S., & MacInntyre, B. (2001). Recent advances in augmented rality. *IEEE computer graphics and applications, 21*(6), 34-47.

Β. Δ. 72 Περί ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων τάξεων τινων σχολείων Δευτεροβάθμιας (Μέσης) Εκπαιδεύσεως. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (Φ.Ε.Κ. 16Α/26-01-1966)

Β. Δ. Περί ορισμού των μαθημάτων του δι' εκαστον τούτων προς διδασκαλίας αναγκαίου χρόνου, και περί της κατά τάξεις κατανομής της διδακτέας ύλης εις τα πλήρη δημοτικά σχολεία αρρένων και θηλέων. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (Φ.Ε.Κ. 174/10-09-1913)

Β. Δ. Περί προγράμματος των μαθημάτων του ελληνικού σχολείου και του γυμνασίου. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (Φ.Ε.Κ. 343/24-11-1914)

Β. Δ. Περί συστάσεως βιβλιοπωλείου εν τη βασιλική τυπογραφία. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (Φ.Ε.Κ. 13/Α/31-12-1836)

Β. Δ. Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Πατριδογνωστικών μαθημάτων των Δημοτικών Σχολείων. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (Φ.Ε.Κ.14/30-01-1957, τ. Α')

Β. Δ. Περί του αναλυτικού προγράμματος της Μέσης Εκπαιδεύσεως. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (Φ.Ε.Κ. 537Α/09-11-1935)

Β. Δ. Περί τροποποιήσεως του αναλυτικού προγράμματος των μαθητών του γυμνασίου ως προς τα γυμνάσια των θηλέων. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (Φ.Ε.Κ. 24Α/25-01-1937)

Β.Δ. 672 Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Γυμνασίων της πρώτης βαθμίδος. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (Φ.Ε.Κ. 160Α/13-09-1961)

Βαβουρανάκης, Γ. (2012). Τοπίο και αρχαιοογία στην Ελλάδα: σημειώσεις για μια παρεξηγημένη σχέση. *Διαχρονία, Γ'*(2), 29-52.

Βαγιανός, Γ. (2012). Η ερμηνεία στο Μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ). 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου.* Ανακτήθηκε 18.05.2020 από http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/102_Vagianos_2.pdf

Baildon, M., & Afndi, S. (2018). History Education Research and Practive: An International Perspective. In S. Metzger, & L. McArthur Harris (eds), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 37-60). New York: Wiley Blackwell.

Bain, R. (2005). "They Thought the World Was Flat?": HPL Principles in Teaching High School History. In J. Bransford, & S. Donovan (eds), *How Students Learn: History, Mathematics, and Sciense in the Classroom* (pp. 179-214). Washington: The National Academies Press.

Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της Τοπικής Ιστορίας για τον Εικοστό Πρώτο αιώνα.* Αθήνα: Gutenberg.

Baker, A. (2003). *Landscape geographies and histories. Bridging the Divide.* Cambridge: Cambridge University Press.

Baloche, L., & Brody, C. (2017). Cooperative learning: exploring challenges, crafting innovations. *Journal of Education for Teaching, 43*(3), 274-283.

Βαν Μπούσχοτεν, Ρ. (2021). Φωνές από τα κάτω: εισαγωγή. Στο Ρ. Βαν Μπούσχοτεν, Β. Δαλκαβούκης, & Ε. Καλλιμοπούλου (Επιμ.), *Προφορική ιστορία και αντι-αρχεία. Φωνές, εικόνες και τόποι* (σσ. 31-44). Βόλος: Ένωση Προφορικής Ιστορίας.

Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση* (Ν. Σταματάκης, μτφρ). Αθήνα: Παπαζήση

Barber, W., & Badre, A. (1998). *Culturability: The merging of culture and usability.* Presented at the Conference on Human Factors and the Web, Basking Ridge, New Jersey: AT&T Labs. Retrieved 21.02.2019 from http://zing.ncls.nisto.gov/hfweb/att4/proceedings/barber/

Barca, I. (2006). Μια άποψη από την Πορτογαλία. Έρευνα για τη μάθηση και τη διδασκαλία της Ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (Μ. Καρασαρίνης, μτφρ., σσ. 161-186). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (1994). *Θέματα γνωστική ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης. Με τα κείμενα του Ζαν Πιαζέ, Τζέρομ Μπρούνερ.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Βαρτζιώτη, Ό. (2005). Η λέξη πολιτισμός και η σημασία της. *Ελληνικά, 2*, 261-273.

Barton, K. (2008a). A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Nothern Ireland and the United States. In L. Levstik, & K. Barton (eds), *Research History Education. Theory, method, and context* (pp. 300-332). New York & London: Routledge.

Barton, K. (2008b). You'd be wanting to know about the past: Social contexts of children's historical understanding in Nothern Ireland and the U.S.A. In L. Levstik, & K. Barton (eds), *Research History Education. Theory, method, and contect* (pp. 333-354). New York & London: Routledge.

Barton, K., & Levstik, L. (2003). Why don't more History Teachers Engange Students in Interpretation? *Social Education, 67*(6), 358-361.

Barton, K., & Levstik, L. (2008). *Teaching History for the Common Good.* Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates.

Barton, K., McCully, A., & Marks, M. (2004). Reflecting on Elementary Children's Understanding of History and Social Studies. An Inquire Project with Beginning Teachers in Nothern Ireland and the United States. *Journal of Teacher Education, 55*(1), 70-90.

Baskerville, R., & Myers, M. (2004). Special Issue on Action Research in Information Systems: Making IS Research Relevant to Practice: Foreword. *MIS Quarterly, 28*(3), 329-335.

Baskerville, R., & Wood-Harper, T. (1996). A Critical Perspective on Action Research as a Method for Information Systems Research. *Journal of Information Technology, 11*(3), 235-246.

Βαφειάδου, Ε.-Ξ. (2015). Τα μουσεία στη ψηφιακή εποχή: Ο ρόλος της ψηφιακής τεχνολογίας στη μουσειακή μάθηση. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ. 249-258). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Baudrit, A. (2007). *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Οι αρχές και η λειτουργική εφαρμογή στη σχολική τάξη.* (Ε. Κρομμύδα, μτφρ.) Αθήνα: Κέδρος.

Bauman, R., & Briggs, C. (2003). *Voices of Modernity. Language Ideologies and the Politics of Inequality.* Cambridge: Cambridge University Press.

Bauman, Z. (1992). *Ο Πολιτισμός ως πράξη.* (Γ. Σκαρπέλος, μτφρ.) Αθήνα: Πατάκη.

Bauman, Z. (2004). *Παγκοσμιοποίηση. Οι συνέπειες για τον άνθρωπο.* (Χ. Βαλλιάνος, μτφρ.) Αθήνα: Πολύτροπον.

Bean, J., & Apple, M. (2007). The Case for Democratic Schools. In M. Apple, & J. Beane (eds), *Democratic Schools. Lessons in Powerful Education,* 2nd edition (pp. 1-29). Portsmouth: Heinemann.

Beaujouan, G. (1979). Ο ιστορικός χρόνος. Στο C. Samaran (Επιμ.), *Ιστορία και Μέθοδοί της* (Ε. Στεφανάκη, μτφρ., Τόμ. Α', σσ. 87-107). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Behrent, M., & Franklin, T. (2014). A Review of Research on School Field Trips and Their Value in Education. *International Journal on Environmental & Science Education, 9*, 235-245.

Bell, J., & McCollum, D. (1917). A study of the attainments of pupils in United States history. *The Journal of Educational Psychology, 8*(5), 257-274.

Bell, J., Rebeca, C., Peg, F., & Alistair, T. (2016). "History is a conversation": teaching student historians through making digital histories. *History Australia, 13*(3), 415-430.

Benjamin, N., Haden, C., & Wilerson, E. (2010). Enhancing Building, Conversation, and Learning Through Caregiver-Child Interactions in a Children's Museum. *Developmental Psychology, 46*, 502-515.

Bennett, K., Ekinsmyth, C., & Shurmer-Smith, P. (2002). Selecting topics for study. In P. Shurmer-Smith (eds), *Doing Cultural Geography* (pp. 81-94). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

Bennett, T. (2015). Cultural Studies and the Culture Concept. *Cultural Studies, 29*(4), 546-568.

Βεντούρα, Λ. (1992). Η Νομοθεσία περί Διδακτικών Βιβλίων. Μια Εστία Συγκρούσεων Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού και αντιμεταρρυθμιστών (1907-1937). *Μνήμων, 14*, 91-114.

Βερέμης, Θ. (1999). Από το εθνικό κράτος στο έθνος δίχως κράτος. Το πείραμα της Οργάνωσης Κωνσταντινουπόλεως. Στο Θ. Βερέμης, Π. Κιτρομηλίδης, Ι. Κολιόπουλος, Ε. Κωφός, & Α. Κιτροέφ, *Εθνική Ταυτότητα και Εθνικισμός στη Νεότερη Ελλάδα* (σσ. 27-52). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Berkhofer, R. (1995). *Beyond the Great Story. History as Text and Discourse,* Cambridge & London: The Belknap Press of Harvard University Press

Βιγγοπούλου, Ι. (2003). Οι ταξιδιώτες το 19ο αιώνα. Ένα πολυμορφικό αφήγημα. Στο Τ. Νέα, *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού. 1770-2000* (Τόμ. 5ος: Τα χρόνια της σταθερότητας, 1871-1909. Η οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη του Ελληνισμού, σσ. 385-398). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βιγγοπούλου, Ι., & Πολυκανδριώτη, Ρ. (1993). Περιηγητικά κείμενα για τη Νοτιοανατολική Ευρώπη και την Ανατολική Μεσόγειο. 15ος-19ος αιώνας. Κατάλογος Συντομευμένων Τίτλων. Στο Λ. Δρούλια (Επιμ.), *Περιηγητικά Θέματα. Υποδομή και Προσεγγίσεις* (σσ. 17-156). Αθήνα: Κέντρον Νεοελληνικών Ερευνών Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών.

Bidney, D. (1944). On the Concept of Culture and Some Cultural Fallacies. *American Anthropologist, New Series, 46*(1), 30-44.

Black, J. & MacRaild, D. M. (2000). *Studying History*, 2nd edition. New York: Palgrave

Βλάχου, Μ. (2006). Η αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος και η οργανική του ένταξη στο μάθημα της ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ. 395-447). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bloch, M. (1994). *Απόλογία για την Ιστορία. Το επάγγελμα του ιστορικού, 3η έκδοση* (Κ. Γαγανάκης, μτφρ.). Αθήνα: Εναλλακτικές εκδόσεις.

Blodgett, M. (2010). *Action Research: Data Analysis.* Ανακτήθηκε 22.12.2020 από https://www.academia.edu/9074156/Action_Research_Data_Analysis

Blyth, J. (1989). *History in primary schools: a practical approach for teachers of 5-to11-year-old children,* Buckingham: Open University Press

Boadu, G., Awuah, M., Ababio, A., & Eduaquah, S. (2014). Tailoring History to Technology: The History Teacher's Perspective. *Research on Humanities and Social Sciences, 14*(2), 116-121.

Bobbitt, J. (1918). *The Curriculum.* Boston, New York & Chicago: Houghton Mifflin Company.

Βόγλη, Ε. (2015). *Τι πρέπει να γνωρίζει ο ιστορικός για την επιστήμη και το επάγγελμά του;.* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 02.05.2020 από http://hdl.handle.net/11419/3821

Βομβογιάννη, Χ. (2022). Εφαρμογές της θετικής ψυχολογίας στη μουσειακή εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία,* 183, 16-26.

Booth, M. (1978). Inductive Thinking in History: 14-16 Age Group. In: G. Jones, & L. Ward (eds), *New History Old Problems. Studies in History Teaching* (pp. 104-121). Swansea: University College of Swansea, Faculty of Education.

Booth, M. (1987). Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching. In C. Portal (ed). *The History Curriculum for Teachers* (pp. 22-38). London: Falmer

Βόρβη, Ι., Δανιηλίδου, Ε., & Παπαγάλου, Φ. (2016). Αλληλεπίδραση σχόλειου, τοπικής κοινωνίας και αυτοδιοίκησης μέσα από τυπικές, ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές γραμματισμού. *Επιστημονική Εκπαιδευτικό Περιοδικό "εκπ@ιδευτικός κύκλος", 4*(3), 96-108.

Boroch, R. (2016). A Formal Concept of Culture in the Classification of Alfred L. Kroeber and Clyde Kluckhohn. *Analecta, 25*(2), 61-101.

Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές.* Διεθνής Ακαδημία Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 18.06.2020 από https://www.pdv.org.gr/img/Howstudentslearn.pdf

Bottero, J. (1979). Πρόοδος της ιστορικής έρευνας. Στο *Ιστορία και μέθοδοί της. Γενικά προβλήματα* (Ε. Στεφανάκη, μτφρ., σσ. 205-263). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Βούλγαρη, Η., Μάνεσης, Δ., & Κουτρουμάνος, Γ. (2021). Βιβλία Επαυξημένης Πραγματικότητας ως Εκπαιδευτικά Εργαλεία: Οι αντιλήψεις Φοιτητών και Φοιτητριών Τμημάτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Θ. Μπράτιτσης (Επιμ.), *Πρακτικά 12ου Πανελληνίου και Διεθνούς συνεδρίου "Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση"* (σσ. 217-224). Φλώρινα: ΠΔΜ.

Βούρη, Σ. (2003). Η διδασκαλία της ιστορίας στην ελληνική μειονότητα της Αλβανίας απο το 1991 και εξής: Ιδεολογία και Πολιτική. Στο *Ανακοίνωση σε διεθνές*

συνέδριο: Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς. Έρευνα και Διδασκαλία. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο 4-6 Ιουλίου 2003. (Πρακτικά σε CD).

Βούρη, Σ. (2006). Η διδασκαλία της Ιστορίας στη σύγχρονη πολιτική συγκυρία. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο,* 2(1), 30-38. Doi: https://doi.org/10.12681/revmata.30945

Βούρη, Σ., & Γατσωτής, Π. (2011). Ζητήματα της Ιστορίας στην Ελλάδα. Αδράνειες και καινοτομίες στο σχολικό εγχειρίδιο για το μάθημα "Ιστορία Γενικής Παιδείας" της Γ' Λυκείου (2007). *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 23*, 37-68.

Braudel, F. (2002). *Γραμματική των Πολιτισμών* (β' ανατύπωση, Ά. Αλεξάκης, μτφρ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1990). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης.* Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.

Brody, C., & Davidson, N. (1998). Introduction: Professional Development and Cooperative Learning. In C. Brody, & N. Davidson (eds), *Professional Development for Cooperative Learning: Issues and approaches* (pp. 3-24). Albany, New York: State University of New York Press.

Broekkamp, H., & Van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Education Research and Evaluation, 13*(3), 203-220.

Brown, A. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms. In F. Weinert, & R. Kluwe (eds), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 65-116). Hilsdale: L. Erlbaum Associates.

Brown, J. (2004). History and the Web, From the Illustrated Newspaper to Cyberspace: Visual Technologies and Interaction in the Nineteenth and Twenty-First Centuries. *Rethinking History, 8*(2). Retrieved 18.06.2020 from https://rrchnm.org/essays/history-and-the-web-from-the-illustrated-newspaper-to-cyberspace-visual-technologies-and-interaction-in-the-nineteenth-and-twenty-first-centuries/

Bruner, J. (1960). *The process of education.* New York: Vintage books.

Brydon-Miller, M., Greenwood, D., & Maguire, P. (2003). Why Action Research? *Action Research, 1*(1), 9-28.

Bryman, A. (2012). *Social research methods*, 4th edition. New York: Oxford University Press.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας.* (Α. Αϊδίνης, Επιμ., & Π. Σακελλαρίου, μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Burckhardt, J. (1950). *Reflections on History*, 3rd edition. London: George Allen & Unwin LTD.

Bures, M., Ripka, V., Buresova, K., Frajtak, K., Maha, J., & Cinatl, K. (2022). An Innovative E-Learning Support for Modern History Distance Learning and the Experience during the COVID-19 Lockdown. *Sustainability, 14*, 1-19.

Burguiere, A. (1982). The Fate of the History of Mentalites in the Annales. *Comparative Studies in Society and History, 24*(3), 424-437.

Burke, C. (2018). Rebuilding Civil Civis in Museums. *Journal of Museum Education,* 43(2), 85-90.

Burke, P. (1986). Strenghts and Weaknesses of the History of Mentalities. *History of European Ideas, 7*(5), 439-451.

Burke, P. (1990). *The French Historical Revolution. The Annales School, 1929-89.* Cambridge: Polity Press.

Bury, J. (1903). *An inaugural lecture [The science of history] delivered in the Divinity school, Cambridge, on January 26, 1903.* Cambridge: University Press.

Γ.Α.Κ. Ν. Ευβοίας. (1995). *Η τοπική ιστορία στο σχολείο. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις.* (Κ. Χατζηγιάννη, Θ. Μελάς, & Σ. Μπελεγράτης, Επιμ.) Χαλκίδα. Ανακτήθηκε 18.06.2020 από http://gak.eyv.sch.gr/Ekd/loc_hist.pdf

Γαβρόγλου, Κ. (2002, 17 Φεβρουαρίου). Παιχνίδι με τα στερεότυπα. Το αντίπαλον δέος στην περίπτωση της Ελλάδας και της Τουρκίας. *Το Βήμα*, σ. 22.

Γαγανάκης, Κ. (1994). Εισαγωγή του μεταφρασή. Για μια ευρύτερη, πιο ανθρώπινη ιστορία: Η συμβολή του Marc Bloch στην επαναστατικοποίηση της ιστορικής σκέψης. Στο M. Bloch, *Απολογία για την Ιστορία. Το επάγγελμα του ιστορικού* (Κ. Γαγανάκης, μτφρ., Γ' εκδ., σσ. 7-32). Αθήνα: Εναλλακτικές εκδόσεις.

Γαλάνη, Χ. (2011α). Διαπολιτισμικότητα και ιστορική εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 137, 114-123.

Γαλάνη, Χ. (2011β). *Σχολικά εγχειρίδια και διδασκαλία της ιστορίας στη γαλλική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση - College, Γυμνάσιο (1968-2008)* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: http://hdl.handle.net/10442/hedi/25852, doi: http://dx.doi.org/10.12681/eadd/25852

Γατσωτής, Π. (2004α). Η διδακτική προσέγγιση της "Νέας Ιστορίας" με τη χρήση ιστοριογραφικών έργων. Στο Κ. Αγγελάκος, & Γ. Κόκκινος (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ. 133-148). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γατσωτής, Π. (2004β). *Νέες επιστημολογικές και ιστοριογραφικές θεωρήσεις στο χώρο της Ιστορίας και η εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ιστορία των ιστορικών και σχολική Ιστορία: μία προσπάθεια σύγκλισης)* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: http://hdl.handle.net/10442/hedi/14493, doi: http://dx.doi.org/10.12681/eadd/14493

Γατσωτής, Π. (2006). Ο λόγος των μαθητών. Σε σύγκριση με τη σύγχρονη ιστορική σκέψη και σε σχέση με τις ιδέες και τις αξίες του κοινωνικοπολιτισμικού

περιβάλλοντός τους. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου, *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ. 555-624). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γατσωτής, Π. (2020). *Δεξιότητες, προγράμματα σπουδών και εναλλακτικές προσεγγίσεις στη σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση.* Αθήνα. Ανακτήθηκε 18.06.2020 από https://www.academia.edu/41584524

Γερμανός, Δ. (2005). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής,* Αθήνα: Gutenberg

Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση,* Αθήνα: Gutenberg

Γερμανός, Δ. (2010). Το μουσείο πάει σχολείο. Στο Μ. Βέμη & Ε. Νάκου (επιμ). *Μουσεία και Εκπαίδευση* (σσ.287-298). Αθήνα: Νήσος

Γερμανός, Δ. (2012). Οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την αλλαγή στη σχολική τάξη: Σχέση έρευνας, επιμόρφωσης και πειραματικών παρεμβάσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 24*, 34-67.

Γερμανός, Δ. (2018). Δημιουργώντας τον χώρο του παιδιού στο σχολείο: η προσέγγιση από την πλευρά του χρήση και ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του χώρου. *Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού, 1*, 40-59.

Γεωργιάδου, Τ. (2016). *Προστατεύουμε την πολιτιστική μας κληρονομιά Ι.* Καβάλα: Σαΐτα.

Γιαννακίδης, Α. (2015). Οι ψηφιακές τεχνολογίες ως εργαλεία στη διάθεση της τοπικής κοινωνίας. Στο Ι. Πούλιος, Γ. Αραμπατζής, Α. Γιαννακίδης, Ν. Καραχάλης, Ε. Μάσχα, Μ. Μούλιου, Μ. Παπαδάκη, Χ. Προσύλης, Σ. Τουλούπα, *Πολιτισμική Διαχείριση, Τοπική Κοινωνία και Βιώσιμη Ανάπτυξη* (σσ. 134-141). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 18.06.2020 από http://hdl.handle.net/11419/2396

Γιαννακοπούλου, Α. (2007). *Η Λογοτεχνία ως πηγή για το μάθημα της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή εργασία). Διαθέσιμο από: http://ikee.lib.auth.gr/record/101108/files/gri-2008-1170.pdf?version=1

Γιαννόπουλος, Γ. (1992α). Η τοπική ιστορία. Στο *Τοπική ιστορία και αρχεία. Πρακτικά διημέρου, Σάμος, 26-27 Απριλίου 1991* (σσ. 17-41). Σάμος.

Γιαννόπουλος, Γ. (1992β). Μια συνολική πρόταση για τη σχολική Ιστορία. *Τα Ιστορικά, 16*, 190-203.

Γιαννοπούλου, Ε. (2018). Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής: η πορεία προς την απόκτηση ερευνητικής κουλτούρας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στο Ε. Κατσαρού, & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Ορίζοντας την Έρευνα-Δράση στην Ελλάδα. Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών. Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου για την Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση, Ρέθυμνο, 27-06-2015* (σσ. 223-243). Αθήνα & Ρέθυμνο: Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης - Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Γιώτης, Γ. (2012). *Η διδασκαλία της ιστορίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1914 και εξής)* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: http://hdl.handle.net/10442/hedi/29311, doi: http://dx.doi.org/10.12681/eadd/29311

Γιωτίτσας, Ν. (2004). Ιστορία της μετανάστευσης: Αναγκαιότητα και δυνατότητες μιας διδακτικής προσέγγισης. Στο Μ. Δαμανάκης, Β. Καρδάσης, Θ. Μιχελακάκη, & Α. Χουρδάκης (Επιμ.), *Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς: Έρευνα και Διδασκαλία. Πρακτικά Συνεδρίου. Ρέθυμνο 4-6 Ιουλίου 2003* (σσ. 398-407). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Γκέκας, Α. (2008). Από την Ιστορία του Κόσμου στην Παγκόσμια Ιστορία. Ή από τον Ηρόδοτο στη Μεγάλη Απόκλιση. *Μνήμων, 29*, 243-274.

Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (1999). *Πολιτισμός και Εθνογραφία. Από τον Εθνογραφικό Ρεαλισμό στην Πολιτισμική Κριτική.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκιζέλης, Γ. (2004). Η ανθρωπολογία στην Ελλάδα: Πρόβλημα ταυτότητας. Στο Ελληνική Εταιρεία Εθνολογίας, *Όψεις της ανθρωπολογικής σκέψης και έρευνας στην Ελλάδα* (σσ. 23-37). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εθνολογίας.

Γκίκα, Έ. (2010). Το διαδίκτυο ως μέσο επαναπροσδιορισμού της σχολικής ιστορικής κουλτούρας. *Νέα Παιδεία,* 135, 96-108.

Γκόγκας, Θ. (2004). Η Μετάβαση από την Εθνοκεντρική στη Διαπολιτσμική Εκπαίδευση. Ιστορική Επισκόπηση και Σύγχρονες Πολιτικές Πραγματικότητες. Στο: Β. Χατζηθεοδωρίδης κ.α. (επιμ.*) Πρακτικά του 1ου Βαλκανικού Συνεδρίου: «Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών», Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας – Βαλκανική Εταιρεία Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης,* Δράμα: ΕΤΕΑΔ, 101-112.

Γκόγκας, Θ. (2005). Κοινωνική συγκρότηση, εκπαιδευτική πραγματικότητα και διαπολιτισμικότητα. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). *Διοίκηση Α'/θμιας και Β'/θμιας Εκπαίδευσης*, Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, 78-86.

Γκόγκας, Θ. (2006). Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση της Τοπικής Ιστορίας, *Μακεδνόν*, 15, 117-128.

Γκόγκας, Θ. (2011). *Διαπολιτισμική Επικοινωνία, Ταυτότητες & Ετερότητες*, Αθήνα: Ανατολικός

Γκόλια, Π., Κασκαμανίδης, Ι., & Βαμβακίδου, Ι. (2008). Η χρήση των διαδικτυακών πηγών στη διδασκαλία της ιστορίας. Μια διδακτική προσέγγιση για την ιστορία της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο, 3*, 68-83.

Γκότοβος, Α. (2001). Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα: Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας. *Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Πανηγυρικοί Λόγοι, 56*.

Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής* (Νέα συμπληρωμένη έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμο.

Γκότσης, Σ. (2000). Ερμηνευτικές - εκπαιδευτικές προσεγγίσεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους. Στο Ν. Ψάλτη (Επιμ.), *Πρακτικά Ημερίδας (Χαλκίδα, 13.05.98) "Παιδεία και αρχαιολογία: εκπαιδευτικά προγράμματα του Υπουργείου Πολιτισμού"* (σσ. 18-23). Χαλκίδα: Υπουργείο Πολιτισμού, ΙΑ' Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων.

Γκότσης, Σ. (2004). Ερμηνευτικά - εκπαιδευτικά προγράμματα για ομάδες με αναπηρίες: το παράδειγμα του Βυζαντινού και Χριστιανικού Μουσείου. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), Πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού (σσ. 207-213). Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού.

Γκότσης, Σ. (2011). "Εμείς" και οι "άλλοι" στη μουσειακή εκπαίδευση: αναφορά σε εκδοχές της διαπολιτισμικότητας μέσα από παραδείγματα ελληνικών εφαρμογών. Στο Ε. Γαβριλάκη (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου. Η Άνοιξη των Μουσείων. Συνάντηση για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη μουσειακή αγωγή. Ρέθυμνο, 8-10 Μαιου 2009* (σσ. 55-66). Ρέθυμνο: ΚΕ' Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων – Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνου.

Γκότσης, Σ., & Βοσνίδης, Π. (2008). Μουσείο και Ψυχική Υγεία. Μια πρόκληση. *Ilissia,* 2, 36-41.

Γκότσης, Σ., & Βοσνίδης, Π. (2011). Μουσειακές εκπαιδευτικές δράσεις για όλους: από τη θεωρία στην πράξη. *Ilissia,* 7-8, 62-71.

Γκρίτζιος, Β. (2010). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και διδασκαλία: Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των επιστημολογικών πεποιθήσεων για τη διδασκαλία και μάθηση και της διδακτικής πράξης* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: http://hdl.handle.net/10442/hedi/30273, doi: http://dx.doi.org/10.12681/eadd/30273

Γουστέρης, Σ. (1998). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο. Μια εμπειρική προσέγγιση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Γρόσδος, Σ. (2009). Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση. Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων. Στο Σ. Γρόσδος, Ε. Καντάρτζύ, & Β. Πλιόγκου (Επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο. Παιδί και Οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας* (σσ. 30-48). Θεσσαλονίκη: Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών ΑΠΘ - Μορφωτικό Ίδρυμα Ένωσης Συντακτών Ημερήσιων Εφημερίδων Μακεδονίας - Θράκης.

Cain, T. (2011). Teachers' classroom-based action research. *International Journal of Research & Method in Education, 34*(1), 3-16.

Cajani, L. (2006). Κοσμοπολιτισμός, Εθνικισμός, Ευρωπαϊσμός. Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Γερμανία, την Ιταλία και τη Γαλλία κατά τον 18ο-20ο αιώνα. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου, *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (Α. Λυκούργος, μτφρ., σσ. 105-131). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cannadine, D. (2007). Εισαγωγή. Στο D. Cannadine (Επιμ.), *Τι είναι ιστορία σήμερα;* (Κ. Αθανασίου, μτφρ., σσ. 9-21). Αθήνα: Νήσος.

Carneiro, R. (2002). *The Muse oh History and the Science of Culture.* New York, Boston, Dordrecht, London & Moscow: Kluwer Academic Publishers.

Carr, E. H. (1999). *Τι είναι ιστορία; Σκέψεις για τη θεωρία της ιστορίας και το ρόλο του ιστορικού.* (Α. Παππάς, μτφρ.). Αθήνα: Γνώση.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research.* London: Routledge.

Castle, C. (2002). Teaching History in Museums. *Ontario History, 94*(1), 1-18

Cauvin, T. (2018). The Rise of Public History: An International Perspective. *Historia Critica, 68*, 3-26.

Centre for the Study of Historical Consiousness. (χ.χ.). *The Historical Thinking Project*. Retrieved 26.02.2022 from https://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts

Chapman, A., & Edwards, C. (2015). The Voices of History. Reflections on Contemporary School Based Oral History in England. *Museumedu, 2*, 77-88.

Chapman, A., Περικλέους, Λ., Υακίνθου, Χ., & Zincir Celal, R. (2012). Καλλιεργώντας την Ιστορική Σκέψη: Θεωρία και Έρευνα. Στο A. Chapman, Λ. Περικλέους, Χ. Υακίνθου, & R. Zincir Celal, *Σκεφτόμαστε Ιστορικά για το Ζήτημα των Αγνοούμενων: Ένας οδηγός για Εκπαιδευτικούς.* Λευκωσία: Διεθνές Κέντρο Μεταβατικής Δικαιοσύνης.

Charlot, B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση. Στοιχεία για μία θεωρία.* (Μ. Καραχάλιος, & Ε. Λινάρδου-Καραχάλιου, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Chaunu, P. (1975). Η οικονομία: Περασμένα στάδια και προοπτικές. Στο J. Le Goff, & P. Nora (Επιμ.), *Το έργο της ιστορίας* (Κ. Μιτσοτάκη, μτφρ., Τόμ. 1ος, σσ. 211-237). Αθήνα: εκδόσεις Ράππα.

Chen, L. (2021). Research on the Differences of Disaster Reports in Chinese and American Media from the Cross-cultural Perspective. Using Phuket Boat Capsizing as an Example. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 615*, 2716-2721.

Chick, G. (2006). Anthropology/ Pre-history of Leisure. In C. Rojek, S. Shaw, & A. Veal (eds), *A Handbook of Leisure Studies* (pp. 41-54). London: Palgrave Macmillan.

Clark, A. (2008). *History's Children: history wars in the classroom.* Sydney: University of New South Wales Press.

Clifford, G. (1984). Buch und lesen: Historical perspectives on literacy and schooling. *Review of Educational Research, 54*(4), 472-500.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1990). Research on Teaching and Teacher Research: The Issues That Divide. *Educational Researcher, 19*(2), 2-11.

Coffin, C. (2006). *Historical Discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation.* London & New York: Continuum.

Coghlan, D., & Brannick, T. (2005). *Doing Action Research in Your Own Organisation,* 2nd edition. London: Sage.

Cohen, E. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research, 64*(1), 1-35.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Χ. Μητσοπούλου, & Μ. Φιλοπούλου, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education,* 6th edition. London & New York: Routledge.

Cohen, M. (1988). Η γλωσσολογία και η Ιστορία. Στο *Ιστορία και μέθοδοί της. Μεθοδολογική αναζήτηση των μαρτυριών* (Ε. Στεφανάκη, μτφρ., Τόμ. Β3, σσ. 81-112). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Cole, C. (1994). Public History: What Difference Has It Made? *The Public Historian, 16*(4), 9-35.

Coleman, A. (2007). Leaders as Researchers: Supporting Practitioner Enquiry through the NCSL Research Associate Programme. *Educational Management Administration & Leadership, 35*(4), 479-497.

Colla, M. (2021). The Spectre of the Present: Time, Presentism and the Writing of Contemporary History. *Contemporary European History, 30*, 124-135.

Collingwood, R. (1946). *The idea of history.* Oxford: Clarendon Press.

Cooper, H. (1995). *The Teaching of History in Primary Schools,* 2nd edition. London: David Fulton Publishers.

Cooper, H. (2002). *History in the early years.* London: BouthledgeFalmer.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). Designs for social futures. Στο B. Cope, & M. Kalantzis (Επιμ.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (σσ. 201-234). London & New York: Routledge.

Cordoliani, A. (1979). Υπολογισμός του χρόνου, χρονολογία, ημερολόγια. Στο *Ιστορία και μέθοδοί της. Γενικά προβλήματα* (Ε. Στεφανάκη, μτφρ., Τόμ. Α, σσ. 67-86). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Corey, S. (1953). *Action research to improve school practices.* New York: Teachers College, Columbia University.

Corey, S. (1954). Action Research in Education. *The Journal of Educational Research, 47*(5), 375-380.

Costello, P. (2003). *Action research.* London: Continuum.

Costello, P. (2011). *Effective Action Research. Developing reflective thinking and practice,* 2nd ed., London: Continuum International Publishing Group.

Council of Europe. (1954). *European Cultural Convention.* Paris. Retrieved 18.06.2020 from https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168006457e

Council of Europe. (2007). *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity.* Strasburg: Council of Europe Publishing.

Cresswell, T. (2004). *Place. A short introduction.* Oxford: Blackwell.

Crowley, K., & Galco, J. (2001). Everday Activity and the Development of Scientific Thinking. In K. Crowley, C. Schunn, & T. Okada (eds), *Designing for Scince: Implications From Everday, Classroom, and Professional Settings* (pp. 393-414). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Crowley, K., Callanan, M., Jipson, J., Galco, J., Toppin, K., & Shager, J. (2001). Shared Scientific Thinking in Everday Parent-Child Activity. *Science Education, 85*, 712-732.

Csapo, J. (2012). The Role and Importance of Cultural Tourism in Modern Industry. In: *Strategies for Tourism Indestry. Micro and Macro Perspectives* (pp. 201-232). Ebook: INTECH.

Cuche, D. (2001). *Η έννοια της κουλτούρας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. (Φ. Σιατίτσας, μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω

Cunnah, W. (2003). History teaching, literacy and special education needs. In J. Arthur & R. Phillips (eds). *Issues in History Teaching* (pp. 113-124). London & New York: Routledge

D' Andrade, R. (1999). Culture is not everything. In E. Cerroni-Long (eds.), *Anthtropological Theory in North America.* (pp. 85-104). Westposrt & London: Bergin & Garvey.

Δαλκαβούκης, Β., & Τσέκου, Κ. (2015). Χτίζοντας τη δημόσια ιστορία στον χώρο: Η περίπτωση των μνημείων της Κομοτηνής. Στο Α. Ανδρέου, Σ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Έ. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου, & Ε. Πασχαλούδη (Επιμ.), *Η Δημόσια Ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και Καταχρήσεις* (σσ. 115-132). Αθήνα: Επίκεντρο.

Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική-Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. *Τα εκπαιδευτικά, 16*, 76-87.

Δασκαλάκη, Ν. (2002). Ποιοτική και ποσοτική μελέτη των εικόνων των εγχειριδίων της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής των Ε' και Στ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Ανθρώπινα δικαιώματα και Κυκλοφοριακή Αγωγή. Στο Γ. Καψάλης, & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου* (Τόμος Β'). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Davidson, N., & Major, C. (2014). Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on Excellence in College Teaching, 25*(3&4), 7-55.

Davies, R. (1999). Επίλογος στη δεύτερη έκδοση. Στο E. Carr, *Τι είναι ιστορία; Σκέψεις για τη θεωρία της ιστορίας και το ρόλο του ιστορικού* (Α. Παππάς, μτφρ., Β' εκδ., σσ. 197-215). Αθήνα: Γνώση.

Davis, J. (2001). In Pursuit of Historical Empathy. In O. Davis, E. Yeager, & S. Foster (eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 1-12). Lanham, Boulder, New York & Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.

Davison, G. (1991). Paradigms of Public History. *Australian Historical Studies, 24*(96), 4-15.

Dawson, I., & Banham, D. (2016). *Key Principles for teaching Thematic studies at GCSE*. Retrieved 18.06.2020 from http://www.thinkinghistory.co.uk/Issues/attainment/downloads/AttainmentThemes.pdf

Day, C. (1995). Qualitative Research, Professional Development and the Role of Teacher Educators: fitness for purpose. *British Educational Research Journal, 21*(3), 357-369.

Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning.* London & Philadelphia: Falmer Press.

Day, C. (2017). *Teachers' Worlds and Work.* London: Routledge.

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών* (Α. Βακάκη, μτφρ). Αθήνα: Τυπωθήτω

De Certeau, M. (1975). Το ιστοριογραφικό έργο. Στο J. Le Goff, & Nora Pierre (Επιμ.), *Το έργο της ιστορίας* (Κ. Μιτσοτάκη, μτφρ., Τόμ. 1ος, σσ. 19-66). Αθήνα: εκδόσεις Ράππα.

De Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life.* Berkeley, Los Angeles & London: University of California Press.

De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., & Van Boxtel, C. (2017). "Everything was black and white...": primary school pupils' naive reasoning while situating historical phenomena in time. *Education 3-13, 47*(1), 18-33.

De Groot-Reuvekamp, M., Van Boxtel, C., Ros, A., & Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies, 46*(4), 487-514.

Deetz, J. (1977). *In Small Things Forgotten: An Archaeology of Early American Life.* New York: Doubleday Natural History Press.

Δελβερούδη, Ε.-Ά. (2009). Το σχολείο, η ιστορία του και ο κινηματογράφος. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 9*, 31-43.

Δεληγιώργη, Α. (1993). Θεμελίωση και Αυτοσυνειδησία της Επιστήμης της Ιστορίας. *Μνήμων, 15*, 175-209.

Δεμερτζής, Ν., Σουλιώτης, Ν., & Μαρκατάς, Γ. (2017). Πολιτισμική ανάλυση και κοινωνιολογία του πολιτισμού στην Ελλάδα, 1980-2014. Επισκόπηση βιβλιογραφίας και σχεδίασμα κοινωνιολογικής ερμηνείας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 147*, 143-170. Doi: https://doi.org/10.12681/grsr.14368

Demircioğlu, İ. (2001). Does the Teaching of History in Turkey Need Reform? *History Education Research Journal, 2*(1), 1-6. doi:10.18546/HERJ.02.1.02

Derruau, M. (2007). *Ανθρωπογεωγραφία* (δ' ανατύπωση εκδ, Γ. Πρεβελάκης, μτφρ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Desmarais, S., Bedford, L., & Chatterjee, H. (2018). Museums as Spaces for Wellbeing: A Second Report from the National Alliance for Museums. *Health and Wellbeing* Retrieved 29.11.2022 from www.museumsandwellbeingalliance.wordpress.com

Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum.* Chicago: University of Chicago Press.

Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. In C. McMurry (eds), *The relation between theory and practice in the education of teachers: Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education* (part 1, pp. 9-30). Chicago: The University of Chicago Press.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education.* New York: Collier Books.

Δήμα, Σ. (2019). Διδακτικές πρακτικές και ετερότητες: αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την ετερότητα και πως αυτές μεταφράζονται σε διδακτικές πρακτικές. Στο Α. Ανδρούσου, Μ. Σφυρόερα, Α. Βελλοπούλου, Σ. Δέλη, Ε. Διδάχου, Ε. Κατσικονούρη, & Σ. Σαΐτη (Επιμ.), *Βιβλίο Πρακτικών 11ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΟΜΕΡ. Από εδώ και από παντού: εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο* (σσ. 180-186). Αθήνα: ΟΜΕΡ Ελλάδος - ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ.

Δημαράς, Κ. (1982). *Ελληνικός Ρωμαντισμός.* Αθήνα: Ερμής.

Δημαράς, Κ. (1989). *Νεοελληνικής Διαφωτισμός* (5η εκδ.). Αθήνα: Εκδοτική Ερμής Ε.Π.Ε.

Δημητριάδου, Κ. (2002). *Ιστορία και Γεωγραφία στην πρώτη σχολική ηλικία: εφαρμογή και αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στον ιστορικό χώρο.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας. Ένα Συστημικό Δυναμικό Μοντέλο* (3η έκδοση). Αθήνα: Έλλην

Διαμαντόπουλος, Δ. Π. (1994). *Λεξικό Βασικών Εννοιών,* Αθήνα: Πατάκης

Dick, B. (2007). Action research as an enhancement of natural problem solving. *International Journal of Action Research, 3*(1&2), 149-167.

Dickinson, A. & Lee, P. (1978). Understanding and Research. In A. Dickinson & P. Lee (eds). *History teaching and historical understanding* (pp. 94-120). London: Heinenmann Educational Books

Dickinson, A. & Lee, P. (1984). Making Sense of History. In A. Dickinson, P. Lee & P. Rogers (eds). *Learning History* (pp. 117-153). London: Heinemann

Dixit, S. (2022). *The Psychology of Teaching Critical History.* London & New York: Routledge.

Donovan, M., & Bransford, J. (2005). Introduction. In M. Donovan, & J. Bransford (eds), *How Students Learn: Science in the Classroom* (pp. 1-30). Washington, D.S.: National Academy Press.

Donovan, S., Bransford, J., & Pellegrino, J. (1999). *How People Learn: Bridging Research and Practice.* Washington: National Academy Press.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνιωτοπούλου, Ά. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13*, 113-123.

Douch, R. (1967). *Local history and the teacher.* London: Routledge & Kegan Paul.

Downey, M., & Long, K. (2016). *Teaching for Historical Literacy. Building Knowledge in the History Classroom.* New York & London: Routledge.

Δραγώνα, Θ. (2003). *Ταυτότητες και Ετερότητες. Ταυτότητα και εκπαίδευση.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Drake, S., & Reid, J. (2020). 21st Century Competencies in Light of the History of Integrated Curriculum. *Frontiers in Education, 122*(5), 1-10.

Δρακοπούλου, Ε. (1993). Η εικονογράφηση των περιηγητικών εκδόσεων. Πρόγραμμα καταγραφής του Κέντρου Νεοελληνικών Ερευνών. Στο Λ. Δρούλια (Επιμ.), *Περιηγητικά Θέματα. Υποδομή και Προσεγγίσεις* (σσ. 425-440). Αθήνα: Κέντρον Νεοελληνικών Ερευνών Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών.

Δρούλια, Λ. (1993). Προλογικό Σημείωμα. Στο Λ. Δρούλια (Επιμ.), *Περιηγητικά Θέματα. Υποδομή και Προσεγγίσεις* (σσ. 7-16). Αθήνα: Κέντρον Νεοελληνικών Ερευνών Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών.

Δρούλια, Λ. (2003). Ταξίδια, πλοία και περιηγητές. Στο Ι. Βιγγοπούλου (Επιμ.), *Το Ταξίδι από τους αρχαίους έως τους νεότερους χρόνους* (σσ. 7-14). Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.

Dubisch, J. (2004). Σε διαφορετικό τόπο: Ο ανθρωπολόγος ως προσκηνητής. Στο Ε. Ε. Εθνολογίας, *Όψεις της ανθρωπολογικής σκέψης και έρευνας στην Ελλάδα* (σσ. 221-244). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εθνολογίας.

Duby, G. (1988). Ιστορία των νοοτροπιών. Στο *Ιστορία και μέθοδοί της. Μεθοδολογική αναζήτηση των μαρτυριών* (Ε. Στεφανάκη, μτφρ., Τόμ. Β3, σσ. 237-278). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Dupront, A. (1975). Η θρησκεία: θρησκευτική ανθρωπολογία. Στο J. Le Goff, & P. Nora (Επιμ.), *Το έργο της ιστορίας* (Κ. Μιτσοτάκη, & Ν. Σαββάτης, μτφρ., Τόμ. 2ος, σσ. 95-133). Αθήνα: εκδόσεις Ράππα.

Durkheim, E. (1965). *The Elementary Forms of Religious Life.* (J. Ward Swain, translate). New York: George Allen & Unwin Ltd.

Eagleton, T. (2003). *Η έννοια της κουλτούρας* (Η. Μαγκλίνης, μτφρ.). Αθήνα: Πόλις.

Ecker, A. (2018). The Education of History Teachers in Europe - A Comparative Study. First Results of the "Civic and History Education Study". *Creative Education, 09*, 1565-1610. doi:10.4236/ce.2018.910115

Eco, U. (1992). *Πολιτιστικά κοιτάσματα* (Κ. Σουέρεφ, μτφρ). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

Efklides, A., & Misailidi, P. (2010). Introduction: The Present and the Future in Metacognition. In A. Efklides, & P. Misailidi (eds), *Trends and Prospects in Metacognition Research* (pp. 1-20). New York, Dordrecht, Heidelberg & London: Springer.

Egenfeldt-Nielsen, S. (2005). *Beyond Edutainment Exploring the Educational Potential of Computer Games* (Thesis). Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/245584260_Beyond_Edutainment_Exploring_the_Educational_Potential_of_Computer_Games

Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ: Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης. (2006). *Πώς μαθαίνει ο άνθρωπος: Εγκέφαλος, Νους, Εμπειρία και Μάθηση στο Σχολείο* (J. Bransford, A. Brown, R. Cocking, S. Donovan, J. Pellegrino, Επιμ., & Ε. Κρομμυδά, μτφρ.). Αθήνα: εκδόσεις Κέδρος.

Elias, N. (1997). *Η διαδικασία του πολιτισμού. Μία ιστορία της κοινωνικής συμπεριφοράς στη Δύση* (2η αναθεωρημένη εκδ., Θ. Λουπασάκης, μτφρ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Eliot, T. (1990). *Η ενότητα του Ευρωπαϊκού Πολιτισμού* (Ε. Μόσχος, μτφρ.). Αθήνα: Ίκαρος.

Elliott, J. (1978). What is Action Research in Schools? *The Journal of Curriculum Studies, 10*(4), 355-337.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change.* Philadelphia: Open University Press.

Elliott, J. (1993). What Have We Learned from Action Research in School-based Evaluation? *Educational Action Research, 1*(1), 175-186.

Ellsworth, E. (1991). I Pledge Allegiance: The Politics of Reading and Using Educational Films. *Curriculum Inquiry, 21*(1), 41-64.

Emerson Colin, D. (2013). Historical Concepts and National Examinations: Have O-Level Structured-Essay Questions Encouraged the Teaching of Historical Concepts? *HSSE Online, 2*(2), 40-61.

Emiroglu, T., Ozkul, A., & Sozudogru, O. (2021). Investigation of Viees of Students Majoring in History on Distance Education during the Period of Pandemic (COVID-19). *Revista Argentina de Clinica Psicologica, 30*(1), 114-119.

Εξερτζόγλου, Χ. (2020). *Η Δημόσια Ιστορία. Μια Εισαγωγή.* Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Erikson, E. (1968). *Identity, Youth and Crisis.* New York & London: W. W. Norton.

Ευαγγέλου, Φ. (2021). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως – σύγχρονης και ασύγχρονης – εκπαίδευσης την περίοδο του Covid-19. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education Technology, 17*(2), 23-40.

Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή. (2016). *Πολιτισμός, Πόλεις και Ταυτότητα στην Ευρώπη. Συνοπτική παρουσίαση.* Βρυξέλες: Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή.

Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης. (2011). *Στα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, κάθε εκπαιδευόμενος μετράει*. Ανακτήθηκε 10.05.2022 από https://www.cedefop.europa.eu/files/9060_el.pdf

EuroClio. (2016). *Μανιφέστο για μια υψηλής ποιότητας εκπαίδευση στην Ιστορία, στην Πολιτιστική Κληρονομία και στην Πολιτειότητα*. EuroClio. Ανακτήθηκε 18.06.2020 από https://euroclio.eu/wp-content/uploads/2016/02/Greek-EuroClio-Manifesto-on-high-quality-history-heritage-and-citizenship-education.pdf

Evans, J. (1991). *Herodotus: explorer of the past.* Princeton: Princeton University Press.

Evans, R. (2007). Πρόλογος: Τι είναι ιστορία; Σήμερα. Στο D. Cannadine (Επιμ.), *Τι είναι ιστορία σήμερα;* (Κ. Αθανασίου, μτφρ., σσ. 23-52). Αθήνα: Νήσος.

Eysenck, M. & Keane, M. T. (2000). *Cognitive Psychology: A Student's Handbook,* 4th edition. Hove-East Sussex: Psychology Press

Eysenck, M. (2010). *Βασικές Αρχές Γνωστικής Ψυχολογίας* (β΄έκδοση βελτιωμένη, Μ Κουλεντιανού, μτφρ). Αθήνα: Gutenberg

Ζαγκότας, Β. (2016). *Η πολυαισθητηριακή δυναμική της εικόνας στη διδακτική διαδικασία. Έρευνα στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου.* Αθήνα: Κυριακίδη.

Ζαγκότας, Β., & Κεχαγιά, Ε. (2013). *Σύγχρονες Διδακτικές Απαιτήσεις και η Προσαρμοστική Δυνατότητα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 2003 και 2011.* Ιωάννινα: Τυπογραφείο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Ζάγκου, Σ. (2000). Σύγχρονες τάσεις του μαθήματος της Ιστορίας, *Νέα Παιδεία, 94,* 131-158

Falk, J., & Dierking, L. (1997). School Field Trips: Assessing their long-term impact. *Curator: The Museuma Journal, 40*(3), 211-218.

Falk, J., Moussouri, T., & Coulson, D. (1998). The Effect of Visitors' Agendas on Museum Learning. *Curator: The Museum Journal, 41*(2), 107-120.

Feldman, A. (2007). Validity and quality in action research. *Educational Action Research, 15*(1), 21-32.

Feldman, A., Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2018). *Teachers Investigate Their Work. An Intorduction to Action Research across the Professions,* 3rd edition. London: Routlegde.

Fender, J., & Crowley, K. (2007). How parent explanation changes what children learn from everday sciantific thinking. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28,* 189-210.

Fenstermacher, G. (1986). Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects. In: M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching,* 3rd Edition. New York: Macmillan.

Fernandez-Armesto, F. (2007). Επίλογος: Τι είναι ιστορία σήμερα;. Στο D. Cannadine (Επιμ.), *Τι είναι ιστορία σήμερα;* (Κ. Αθανασίου, μτφρ., σσ. 271-293). Αθήνα: Νήσος.

Ferro, M. (2001). *Πώς αφηγούνται την ιστορία σε ολόκληρο τον κόσμο.* (Π. Μαρκέτου, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Fields, J. (2016). Teening the museum: an adaptable teen program for art and history museums. New York: Bank Street College of Education. Retrieved 29.11.2022 from https://educate.bankstreet.edu/independent-studies/176/?utm_source=educate.bankstreet.edu%2Findependent-studies%2F176&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

Fines, J. (1989). *Reading Historical Documents. A Manual for Students,* Oxford: Blackwell

Firth, C. (1904). *A plea for the historical teaching of history: an inaugural lecture delivered on November 1904.* Oxford: Clarendon press.

Fischer, C., Costache, S., & Μακρυγιάννη, Χ. (2011). *Μια Εισαγωγή στην προφορική ιστορία. Όταν οι εμπειρίες των εν ζωή ανθρώπων γίνονται ιστορία.* Λευκωσία: Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου κι Έρευνας.

Fivush, R., Hudson, J., & Nelson, K. (1984). Children's Long-term Memory for a Novel Event: An Exploratory Study. *Merrill-Palmer Quarterly, 30,* 303-316.

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive develop-mental inquiry. *American Psychologist, 34,* 906-911.

Flouris, G. (1998). Human Rights Curricula in the Formation of a European Identity: the cases of Greece, England and France. *European Journal of Intercultural Studies, 9*(1), 93-109.

Foster, S. (2001). Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts. In O. Davis, E. Yeager, & S. Foster (eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 167-182). Lanham, Boudler, New York & Oxford: Rowman & Littfield Publishers.

Friedman, V., & Rogers, T. (2009). There is nothing so theoretical as good action research. *Action Research, 7*(1), 31-47.

Frow, J. (1997). *Time & Commodity Culture. Essays in Cultural Theory and Postmodernity.* Oxford: Clarendon Press.

Fuentes, A. (2022). *Race, monogamy, and other lies they told you. Busting myths about human nature.* Oakland: University of California Press.

Furay, C. & Salevouris, M. (2000). *The Methods and Skills of History: a Practive Guide,* 2nd edition, Illinois: Harlan Davidson

Furet, F. (1975). Η ποσοτική ιστορία. Στο J. Le Goff, & P. Nora (Επιμ.), *Το έργο της ιστορίας* (Κ. Μιτσοτάκη, μτφρ., Τόμ. 1ος, σσ. 67-89). Αθήνα: εκδόσεις Ράππα.

Galton, M. (2007). *Learning and Teaching in the primary classroom.* Los Angeles, London, New Delhi & Singapore: Sage Publications.

Garet, M., Porter, A., Desimore, L., Birman, B., & Suk Yoon, K. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal, 38,* 915-945.

Garner, R. (1987). *Metacognition and Reading Comprehension.* New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Gay, L., Mills, G., & Airasian, P. (2012). *Educational Research. Competencies for Analysis and Applications,* 10th edition. Boston: Pearson.

Gee, J. (2006). Ο γραμματισμός και ο μύθος του γραμματισμού: από τον Πλάτωνα στον Freire. Στο *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (Μ. Αραποπούλου, Ε. Κονσουλή, Δ. Κορομπόκης, & Λ. Κουφάκη, μτφρ., σσ. 15-54). Θεσσαλονίκη: Αριστέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].

Geertz, C. (1973). Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. In C. Geertz, *The interpretation of cultures. Selected essays* (pp. 3-30). New York: Basic Books.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age.* Cambridge: Polity.

Gieryn, T. (2000). A space for place in sociology. *Annual Review of Sociology, 26*(1), 463-496.

Giroux, H. (1981). Schooling and the Myth of Objectivity. Stalking the Politics of the Hidden Curriculum. *McGill Journal of Education, 17*(3), 282-304.

Glietenberg, S., Petersen, N., & Carolin, A. (2022). Teacher educators' experiences of the shift to remote teaching and learning due to COVID-19. *South African Journal of Childhood Education, 12*(1).

Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity.* Englewood Cliffs: Presntice-Hall.

Gogas, Th. (2011). Linguistic and ideological approach of the language textbooks of Greece, *Helenske sveske: Journal of Hellenic Studies, Επιστημονική Επετηρίδα Φιλολογικής Σχολής Πανεπιστημίου Βελιγραδίου*, Vol. 4

Gomez-Carrasco, C., Miralles-Martinez, P., Fontal, O., & Ibanez-Etxeberria, A. (2020). Cultural Heritage and Methodological Approaches. An Analysis through Initial Training of History Teachers (Spain-England). *Sustainability, 12*(3), 1-21.

Goody, J. (2008). *Η υφαρπαγή της ιστορίας* (Κ. Κιτίδη, μτφρ.). Αθήνα: Πολύτροπον.

Gottesman, A. (2022). What is below? The case of the Athenian riot of 508/7 BC. In C. Courrier, & J. de Oliveira (eds.), *Ancient History from Below. Subaltern Experiences and Actions in Context* (pp. 216-236). London & New York: Routledge.

Greenwood, D., & Levin, M. (2007). *Introduction to Action Research. Social Research for Social Change*, 2nd edition. Thoudand Oaks, London & New Delhi: Sage Publications.

Griep, M. (2006). *Fact or Fiction? Teaching History with Literature.* Retrieved 18.06.2020 from https://www.crosswalk.com/family/homeschool/fact-or-fiction-teaching-history-with-literature-1382138.html

Gross, D. (2003). *Τα ερείπια του παρελθόντος. Παράδοση και κριτική της νεοτερικότητας* (Κ. Γεώρμας, μτφρ.). Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.

Guiliano, J. (2022). *A Primer for Teaching Digital History. Ten Design Principles.* Durham & London: Duke University Press.

Gullestrup, H. (2006). *Cultural Analysis. Towards cross-cultural understanding.* Aalborg: Aalborg University Press.

Gullestrup, H. (2009). Theorerical Reflections on Common European (Planning-) Cultures. In J. Knieling, & F. Othengrafen (eds), *Planning Cultures in Europe. Decoding Cultural Phenomena in Urban and Regional Planning* (pp. 3-22). London & New York: Routledge.

Gunning, T. (2002). *The Teaching of History,* London: Groom Helm

Guven, U., & Koral, O. (2008). Μπορεί η Ιστορία να ξαναγραφεί; Η Τουρκοκυπριακή εμπειρία. *Νέα Παιδεία, 127*, 26-54.

Guyon, S., Mousseau, M.-J., & Tutiaux-Guillon, N. (1993). *Des nations a la Nation. Apprendre et conceptualiser.* Paris: Institut National de Recherche Pedagogique.

Haden, C. (2010). Talking About Science in Museums. *Child Development Perspectives, 4*, 62-67.

Hall, S. (2001). Constituting an archive. *Third Text, 15*(54), 89-92.

Hall, S. (2009). Το ζήτημα της πολιτιστικής ταυτότητας. Στο S. Hall, D. Held, & A. McGrew, *Η νεωτερικότητα σήμερα. Οικονομία, κοινωνία, πολιτική, πολιτισμός* (Θ. Τσακίρης, & Β. Τσακίρης, μτφρ., Γ' εκδ., σσ. 401-476). Αθήνα: Σαββάλας.

Hallam, R. (1970). Piaget and thinkink in history. In M. Ballard (ed.), *New movements in the study and teaching of history.* London: Temple Smith.

Hallden, O. (1994). Constructing the Learning Task in History Instruction. In M. Carretero, J. F. Voss (eds). *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (pp. 187-200). Hillsdare – New Jersey: Erlabaum Associates

Hallden, O. (1998). Personalization in Historical Descriptions and explanations. *Learning and Instruction, 8*(2), 131-139.

Hamilton, P., & Ronning, E. (2020). Why Museums? Museums as Conveners on Climate Change. Journal of Museum Education, 45(1), 16-27.

Hammersley, M. (1993). On the Teacher as Researcher. *Educational Action Research, 1*(3), 425-445.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times.* New York: Teachers College Press.

Harris, R. (2013). The place of diversity within history and the challenge of police and curriculum. *Oxford Review of Education, 39*(3), 400-419.

Harvey, D. (1996). *Justice, Nature & the Geography of Difference.* Cambridge: Blackwell.

Harvey, K. (1991). *The Powers of the Past: Reflections on the Crisis and the Promise of History,* Mineapolis: University of Minnesota Press

Haskell, F. (2012). *Η Ιστορία και οι εικόνες της. Η τέχνη ως ερμηνεία του Δυτικού Πολιτισμού* (Α. Τσωτσόρου, & Δ. Κοσμίδης, μτφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.

Hastrup, K., & Olwig, K. (1997). Introduction. In K. Hastrup, & K. F. Olwig (eds.), *Siting Culture. The shifting anthropological object* (pp. 1-14). London & New York: Routledge.

Haydn, T. (2005). What Do They Do with the Information? Computers in the History Classroom: Some Lessons from the UK. In U. -I. Education, *ICTs in History Education in Countries of South-Eastern Europe Analytical survey* (pp. 7-23). Moscow: Unesco Institute for Information Technologies in Education.

Haydn, T., Arthur, J. & Hunt, M. (1997). *Learning to Teach History in the Secondary School. A Companion to School Experience,* London-New York: Routledge

Healy, J. (2012). *Why local history matters?, Lecture delivered at the Oxford University Department for Continuing Education, 14 November 2012.* Retrieved 18.06.2020 from https://www.academia.edu/2550380/Why_Local_History_Matters

Hedges, H. (2022). *Children's Interests, Inquiries and Indetities. Curriculum, Pedagogy, Learning and Outcomes in the Early Years.* London & New York: Routledge.

Heikkinen, H., Huttunen, R., & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research, 15*(1), 5-19.

Heikkinen, H., Huttunen, R., Syrjälä, L., & Resonen, J. (2012). Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. *Educational Action Research, 20*(1), 5-21.

Hendrix, J. (1999). Connecting Cooperative Learning and Social Studies. *The Clearing House, 73*(1), 57-60.

Hentig, H. V. (1993). *Die Schule neu denken,* Muenchen & Wien: Hanserverlag

Herr, K., & Anderson, G. (2015). *The Action Research Dissertation. A Guide for Students and Faculty,* 2nd edition. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: Sage.

Herzfeld, M. (2002). *Πάλι δικά μας. Λαογραφία, Ιδεολογία και η Διαμόρφωση της Σύγχρονης Ελλάδας* (Μ. Σαρηγιάννης, μτφρ.). Αθήνα: εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Higounet, C. (1979). Η Γεωιστορία. Στο *Ιστορία και μέθοδοί της. Γενικά προβλήματα* (Ε. Στεφανάκη, μτφρ., Τόμ. Α, σσ. 108-138). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Hillier, B., & Hanson, J. (1984). *The Social Logic of Space.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hillis, P., & Munro, B. (2005). ICT in History Education - Scotland and Europe. *Social Science Computer Review, 23*(2), 190-205.

Hine, G. (2013). The importance of action research in teacher education programms. *Issues in Educational Research, 23*, 151-163.

Hirsch, E. (1995). Landscape: Between Place and Space. In E. Hirsch, & M. O'Hanlon (eds), *The Anthropology of Landscape. Perspectives on Place and Space* (pp. 1-30). Oxford: Clarendon Press.

Ηλιοπούλου, Ι. (2002). *Το μάθημα της Ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση. Ιστορικές, παιδαγωγικές και διδακτικές διαστάσεις* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: http://hdl.handle.net/10442/hedi/13183, doi: http://dx.doi.org/10.12681/eadd/13183

Hodkinson, A. (2009). To date or not to date, that is the question: a critical examination of the employment of subjective time phrases in teaching and learning of primary history. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research, 8*(2), 40-50.

Hofferth, S., & Sandberg, J. (2001). How American Children Spend Their Time. *Journal of Marriage and Family, 63*, 295-308.

Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions, an Organizations Acorss Nations.* Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

Hofstede, G., Hofstede, G., & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations. Software of the mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*, 3rd edition. New York, Chicago, San Francisco, Lisbon, London, Madrid, Mexico City, Milan, New Delhi, San Juan, Seoul, Singapore, Sydney, Toronto: McGraw Hill.

Hogel, N. (2002). *Cross-Cultural Management. A Knowledge Management Perspective.* Harlow: Pearson Education.

Holt-Reynolds, D. (1991). *The Dialogues of Teacher Education: Entering and Influencing Preservice Teachers' Internal Conversations. Research Report 91-4.* Michigan: The National Center for Research on Teacher Learning.

Hopf, D. & Ξωχέλλης, Π. (2003). *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα. Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Howard, J., & Medenhall, T. (1982). *Making History Come Alive: The Place of History in the Schools. Report of the History Commission of the Council for Basic Education.* Washington: The Council for Basic Education.

Howell, J. (2014). Popularising History: Re-igniting pre-service teacher and student interest in history via historical fiction. *Australian Journal of Teacher Education, 39*(12). Doi: https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n12.1

Hufton, O. (2007). Τι είναι θρησκευτική ιστορία σήμερα;. Στο D. Cannadine (Επιμ.), *Τι είναι ιστορία σήμερα;* (Κ. Αθανασίου, μτφρ., σσ. 115-153). Αθήνα: Νήσος.

Hui Li, P., & Chen, J. (2023). *The Clocalization of Early Childhood Curriculum.* London & New York: Routledge.

Hunt, L. (2002). *Against Presentism*. Retrieved 11.01.2023 from Perspectives on History: https://www.historians.org/research-and-publications/perspectives-on-history/may-2002/against-presentism.

Huntington, S. (1999). *Η σύγκρουση των πολιτισμών και ο ανασχηματισμός της παγκόσμιας τάξης* (2η εκδ., Σ. Ριζοθανάση, μτφρ.). Αθήνα: Terzo Books.

Husbands, C. (2000). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα.* (Α. Λυκούργος, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει Διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα.* (Α. Λυκούργος, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Θεοδωρίδης, Μ. (1988). Η αφανής ιδεολογία στο μάθημα της Ιστορίας. Στο Εταιρία Μελέτης Νέου Ελληνισμού. *Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση* (σσ.133-141). Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού

Θεοδωρίδης, Π. (2004). *Οι Μεταμορφώσεις της Ταυτότητας. Έθνος, Νεωτερικότητα και Εθνικιστικός Λόγος.* Θεσσαλονίκη: Αντιγόνη.

Θώδης, Γ. (2011). Μεθοδολογικοί τρόποι προσέγγισης της διδασκαλίας της ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, 4*(2). Ανακτήθκε 18.06.2020 από http://www.elliepek.gr/documents/secondissue/6Thodis_Gewrgios.pdf

Ιερεμιάδου, Φ. (2008). *Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση* (Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία). Διαθέσιμο από: http://ikee.lib.auth.gr/record/107980/files/gri-2008-1738.pdf?version=1

Iggers, G. (1975). *New Directions in European Historiography.* U.S.A.: Wesleyan University Press.

Iggers, G. (2006). *Η ιστοριογραφία στον εικοστό αιώνα. Από την επιστημονική αντικειμενικότητα στην πρόκληση του μεταμοντερνισμού.* (Π. Ματαλας, μτφρ.). Αθήνα: εκδόσεις Νεφέλη.

Iggers, G., & Wang, E. (2015). *Παγκόσμια Ιστορία της Σύγχρονης Ιστοριογραφίας.* (Π. Μαρκέτου, μτφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2008). *Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας (Γ' Δημοτικού - Α' Λυκείου). Εισαγωγή.* Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2018). *Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας (Γ' Δημοτικού - Α' Λυκείου).* Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε 18.06.2020 από http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_ps_istorias_eisagogi.pdf

Ιωαννίδης, Α. (1985). Μουσείο: Μοντέρνο ή και Δημοκρατικό. *Αρχαιολογία,* 16, 8-11.

Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2020). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης: Δυσκολίες και παρανοήσεις. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 6*, 12-29.

Ιωάννου, Θ. (2002). *Διδάσκοντας Ιστορία,* Αθήνα: Ατραπός

Ιωάννου, Θ. Π. (2006). Από την Πληροφορία στη Γνώση και από την Αποσπασματιότητα στην Ολιστική Προσέγγιση: Η Διαθεματικότητα ως πλαίσιο διαχείρισης των πληροφοριών για τη μελέτη της Ιστορίας. Στο Δ. Χατζηδήμου, & Χ. Βιτσιλάκη (Επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας. Πρακτικά ΙΑ΄Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ρόδος 21-23.10.2005* (σσ. 217-225). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Jackson, R. (2016). *Οδοδείκτες. Πολιτική και πρακτική για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.* (Ά. Βαλλιανάτος, μτφρ.). Strasbourg: Council of Europe.

Jakutowski, K., Majewski, P., & Surmiak, A. (2022). *Teaching History, Celebrating Nationalism. School History Education in Poland.* London & New York: Routledge.

Jenkins, K. (1991). *Rethinking History.* London: Routledge.

Jenkins, R. (2007). *Κοινωνική Ταυτότητα* (Κ. Γεωργοπούλου, μτφρ.). Αθήνα: Σαββάλας.

Johada, G. (1963). Children's concepts of time and history. *Educational Review, 15*, 87-104.

Johnson, D., & Johnson, R. (1980). Integrating Handicapped Students into the Mainstream. *Exceptional Children, 47*, 90-98.

Johnson, D., & Johnson, R. (1992). Approaches to Implementing Cooperative Learning in the Socia Studies Classroom. In R. Stahl, & R. VanSickle (eds.), *Cooperative Learning in the Social Studies Classroom: An Invitation to Social Stud*, (pp. 44-51). Washington: National Council for the Social Studies.

Jones, C. (2012). *An Illusion that makes the past seem real: The Potential of Living History for Developing the Historical Consciousness of Young People*. Retrieved 18.03.2022 from https://hdl.handle.net/2381/10927

Jordan, J. (1992). Effects of a Literature-Based Approach to History on Sixth Graders' Achiavement and Attitudes. Retrieved 02.05.2020 from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351251.pdf

Julia, D. (1975). Η θρησκεία: Θρησκευτική ιστορία. Στο J. Le Goff, & P. Nora (Επιμ.), *Το έργο της ιστορίας* (Κ. Μιτσοτάκη, & Ν. Σαββάτης, μτφρ., Τόμ. 2ος, σσ. 134-170). Αθήνα: εκδόσεις Ράππα.

Julliard, J. (1975). Η πολιτική. Στο J. Le Goff, & P. Nora (Επιμ.), *Το έργο της ιστορίας* (Κ. Μιτσοτάκη, μτφρ., Τόμ. 1ος, σσ. 257-282). Αθήνα: εκδόσεις Ράππα.

Κάββουρα, Θ. (2000). Από την Επιστημολογία της ιστορίας στη Διδακτική έρευνα. *Νεύσις, 9*(1), 169-186.

Κάββουρα, Θ. (2006). Οι γυναικείες φωνές στα προγραμματικά κείμενα για την ιστορική, κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση. Προτάσεις για ισότητα στην εκπαίδευση. Στο Γ. Κόκκινος, & Νάκου Ειρήνη (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ. 375-393). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κάββουρα, Θ. (2011). *Διδακτική της Ιστορίας: Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση,* Αθήνα: Μεταίχμιο

Καζαμίας, Α. (2011). Η κατάρα του Σίσυφου στην Ελληνική Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, 1964-2000: Μια κοινωνικο-πολιτική και πολιτισμική ερμηνεία. Στο

Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και Απόψεις* (Τόμ. 2ος: Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010, σσ. 299-322). Αθήνα: Gutenberg.

Καλαντίδης, Ά. (2011). *Η ταυτότητα του τόπου: Πολλαπλές αφηγήσεις από το Prenzlauer Berg στο Βερολίνο* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: http://hdl.handle.net/10442/hedi/26800, doi: http://dx.doi.org/10.12681/eadd/26800

Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης.* (Γ. Χρηστίδης, μτφρ.). Αθήνα: Κριτική.

Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, N., & Αρβανίτη, Ε. (2019). *Γραμματισμοί. Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων.* (Γ. Χρηστίδης, μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Καλεσοπούλου, Δ. (2022). Μουσεία και Εκπαίδευση: Νέοι ρόλοι και προκλήσεις σε έναν κόσμο που αλλάζει. *Νέα Παιδεία,* 183, 9-15.

Καλεσοπούλου, Δ., & Μουσένα, Ε. (2022). Εκπαιδευτικά Προγράμματα στα Ελληνικά Αρχαιολογικά Μουσεία και Σύγχρονες προκλήσεις ως προς την εκπαίδευση στην πολιτότητα. *Νέα Παιδεία,* 183, 27-44.

Καλόγηρος, Β., & Σμυρναίος, Α. (2012). Το μάθημα της Ιστορίας και οι μαθητές. Στάσεις και προβλήματα. *Τα εκπαιδευτικά, 103-104*, 71-88.

Καμαρινού, Δ. (2011). Η καλλιέργεια της κατανόησης του ιστορικού χρόνου στους μαθητές δημοτικού - γυμνασίου. *Νέα Παιδεία, 137*, 42-160.

Καμηλάκη-Πολυμέρου, Α., & Καραμανές, Ε. (2008). *Λαογραφία: Παραδοσιακός Πολιτισμός. Πολιτισμός-Τέχνες-Διαχείριση ελεύθερου χρόνου.* Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Καπέλλα, Κ. (2013). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο λογισμικό ΙΣΤΟΠΟΛΙΣ για τη διδασκαλία της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Διαθέσιμο από: https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/8319/Kapella_Konstantina.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Καπρίνης, Σ., Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου, Α. (2009). Διαθεματικότητα στη Φυσική Αγωγή: Παρακίνηση και Ακαδημαϊκές Επιδόσεις στα Μαθηματικά. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, *7*(2), 90-102.

Κάπτος, Ι. (2002). Η διδακτική αντιμετώπιση των δυσκολιών που υπάρχουν στο εγχειρίδιο της ιστορίας της Στ' Δημοτικού. Προϋποθέσεις κατανόησης της ιστορικής ύλης. Στο Γ. Καψάλης, & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Σχολική γνώση και διδασκαλία στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου* (Τόμος Β'). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Καραγιαννόπουλος, Θ. (2020). Πρόλογος του μεταφραστή. Στο J. Emerson, C. Pecchio, & W. Hemphreys, *Στην Ελλάδα του 1825. Τα ημερολόγια τριών Ευρωπαίων περιηγητών - εθελοντών* (Θ. Καραγιαννόπουλος, μτφρ., σσ. 7-9). Αθήνα: Λαβύρινθος.

Καραμανωλάκης, Β. (2019). *Εισαγωγή στις ιστορικές σπουδές.* Ανακτήθηκε 25.05.2022 από https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ARCH289/eisagogistisistorikesspoudes2019.pdf

Καραμανώλη, Ε. (2019). *Ιστορικός γραμματισμός και σχολική ιστορία: διδασκαλία με εστίαση στις δομικές ιστορικές έννοιες* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: http://hdl.handle.net/10442/hedi/45859, doi: http://dx.doi.org/10.12681/eadd/45859

Καράμηνας, Ι. (2004). *Παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση του διαδικτύου στην εκπαιδευτική διαδικασία: Η περίπτωση του μαθήματος της ιστορίας της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: http://hdl.handle.net/10442/hedi/21441, doi: http://dx.doi.org/10.12681/eadd/21441

Καραπιδάκης, Ν. Ε. (2003). Η πρακτική των τεκμηρίων, *Τα Ιστορικά, 38,* 5-26

Καρδάσης, Β. (2021, 11 Μαϊου). Η Ελληνική Επανάσταση στο σχολείο. Στερεότυπα, στρεβλώσεις, αποσιωπήσεις. *Η Αυγή*. Ανακτήθηκε 02.05.2022 από https://www.avgi.gr/dialogos-gia-1821/384168_i-elliniki-epanastasi-sto-sholeio-stereotypa-strebloseis-aposiopiseis

Καρράς , Κ., & Οικονομίδης, Β. (2015). Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο Κ. Καρράς, & C. Wolhuter (Επιμ.), *Συστήματα εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο κόσμο* (σσ. 112-154). Αθήνα: Gutenberg

Karsenti, T., & Parent, S. (2020). Teaching history with the video game Assassin's Creed: effective teaching practices and reported learning. *Review of Scince, Mathematics and ICT Education, 14*(1), 27-45.

Καρύδας, Α. (2018). Σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία και τον κόσμο [Ως προϋπόθεση για ανοιχτές και δημοκρατικές κοινωνίες]. Στο Σ. Γρόσδος, & Α. Τσιβάς (Επιμ.), *Σχολείο Ανοιχτό στις Κοινωνικές και Παιδαγωγικές Προκλήσεις. Θεσσαλονίκη 5-6 Μαϊου 2018. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 267-271). Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας.

Κασβίκης, Κ. (2004). *Αρχαιολογικές αφηγήσεις και εκπαίδευση - ανάλυση περιεχομένου και εικονογράφησης στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: http://hdl.handle.net/10442/hedi/20348, doi: http://dx.doi.org/10.12681/eadd/20348

Κασιμάτη, Α. (2020). Η καλλιέργεια μεταγνώσης ως το ανώτερο επίπεδο γνωστικής συνθετότητας. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, 5*, 58-76.

Κασιμάτη, Κ. (2004). Η ταυτότητα των μεταναστών, παράγοντας ξενοφοβίας και ρατσισμού - Η περίπτωση των Αλβανών και Πολώνων μεταναστών. Στο Κ. Κασιμάτη, Ν. Κοκοσαλάκης, Ν. Σερέτη, Δ. Τσαούσης, & Ι. Ψημμένος, *Εθνική και Ευρωπαϊκή Ταυτότητα. Συγκλίσεις και Αποκλίσεις* (σσ. 159-197). Αθήνα: Gutenberg.

Kasravi, A. (2010). Persians: uncivilized saveges or just non-Greek? Use of the word Barbarion in Herodotus' Histories, Retrieved 25.05.2022 from https://www.iranchamber.com/history/articles/pdfs/persians_just_non_greek.pdf

Κάσσης, Κ. (1996). Ο οπλισμός και το αξιόμαχο των Μανιατών σύμφωνα με τους ξένους περιηγητές κατά τη Δεύτερη Τουρκοκρατία (1715-1821). Στο Γ. Σαϊτάς (Επιμ.), *Μάνη. Μαρτυρίες για το χώρο και την κοινωνία. Περιηγητές και επιστημονικές αποστολές 15ος-19ος αιώνας. Πρακτικά Συμποσίου. Λιμένι Αερόπολης. 4-7 Νοεμβρίου 1993* (σσ. 591-602). Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών.

Κατσαδώρος, Γ., & Γκοτζαγεωργίου, Α. (2010). Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και λαογραφία. Η συλλογή πολιτισμικού υλικού μέσα από τη σχολική πράξη. Ένα παράδειγμα από την Κρεμαστή Ρόδου. Στο *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή. Τοπικές Κοινωνίες & Τριτοβάθμια Εκπαιδευτικά Ιδρυματα: Συνύπαρξη για Αειφορική Ανάπτυξη (διοργάνωση: Δήμος Ροδίων, Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Διεθνές Κέντρο Συγγραφέων και Μεταφραστών Δήμου Ροδίων), Ρόδος, 23-24 Απριλίου 2010.*

Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2018). Εισαγωγή. Στο Ε. Κατσαρού, & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Ορίζοντας την Έρευνα-Δράση στην Ελλάδα. Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών. Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου για την Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση, Ρέθυμνο, 27-06-2015* (σσ. 7-13). Αθήνα & Ρέθυμνο: Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης - Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κατσαρού, Ε., Τσάφος, Β., & Αυγητίδου, Σ. (2018). Συμπεράσματα Συμποσίου. Στο Ε. Κατσαρού, & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Ορίζοντας την Έρευνα-Δράση στην Ελλάδα. Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών. Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου για την Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση, Ρέθυμνο, 27-06-2015* (σσ. 244-246). Αθήνα & Ρέθυμνο: Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης - Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης.* Αθήνα: Κριτική Α.Ε.

Κατσαρού, Ε. (2018). Εκπαιδευτική έρευνα-δράση: πολυπαραδειγματική διερεύνηση σε μετανεωτερικούς καιρούς. Στο Ε. Κατσαρού, & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Ορίζοντας την Έρευνα-Δράση στην Ελλάδα. Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών. Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου για την Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση, Ρέθυμνο, 27-06-2015* (σσ. 24-43). Αθήνα & Ρέθυμνο: Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης - Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003α). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης,* Αθήνα: Σαββάλας

Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003β). *Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης.* Ανακτήθηκε 20.12.2020 από http://www.actionresearch.gr/system/files/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20

%CE%88%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%20%CE%94%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf

Katsarou, E., & Tsafos, V. (2014). Using action research in curriculum development in a fully-controlled educational context: The case of Greece. *European Journal of Curriculum Studies, 1*(2), 141-161.

Κατσαφάδος, Π. (1996). Η συμβολή των περιηγητικών κειμένων, χαρτών και χαρακτικών στην επίλυση του προβλήματος της ταύτισης των "κάστρων της Μάνης". Στο Γ. Σαϊτάς (Επιμ.), *Μάνη. Μαρτυρίες για το χώρο καιτ ην κοινωνία. Περιηγητές και επιστημονικές αποστολές 15ος-19ος αιώνας. Πρακτικά Συμποσίου. Λιμένι Αερόπολης, 4-7 Νοεμβρίου 1993* (σσ. 109-142). Αθήνα: Κέντρο Νεολληνικών Ερευνών Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών.

Κατσιάπη, Χ., & Βαλασίδου, Α. (2021). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω κορωνοϊού. Μελέτη περίπτωσης στο μάθημα της Ιστορίας Γ' Λυκείου. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education Technology, 17*(2), 176-193.

Καύκα, Δ. (2002). Το μάθημα της γενικής και της τοπικής ιστορίας στο σημερινό πολυπολιτισμικό δημοτικό σχολείο. Στο Γ. Καψάλης, & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου* (Τόμος Β'). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Καψάλης, Α., & Νημά, Ε. (2021). *Σύγχρονη Διδακτική* (3η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική.* Αθήνα: Έκφραση.

Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (2008). *Σχολική εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική* (Νέα αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κεκές, Ι. Ι. (2000). Εκπαιδευτική έρευνα και σχολείο: προκλήσεις και αναγκαιότητες στην κοινωνία της πληροφορίας. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων,* 3, 16-43

Kelley, R. (1978). Public History: Its Origins, Nature, and Prospects. *The Public Historian, 1*(1), 16-28.

Kemmis, S. (2011). A Self-Reflective Practitioner and a New Definition of Critical Participatory Action Research. In N. Mockler, & J. Sachs (eds.), *Rethinking Educational Practice Trough Reflexive Inquiry. Essays in Honour of Susan Groundwater-Smith* (pp. 11-29). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner,* 3rd edition. Geelong: Deakin University Press.

Kenneth, C. (1956). Source Material and the Teaching of History. *Educational Review* (9), 57-63.

Keohane, R., & Patterson Smith, J. (1946). The Use of Primary Sources in the Teaching of Local and High School. *Journal of American History, 33*(3), 455-460. doi:10.2307/1898056

Κεσίδου, Α. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., *Ένταξη παιδιώ παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Πρακτικά Διημερίδας με θέμα: "Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό". Θεσ/νίκη, 10-11 Δεκεμβρίου* (σσ. 11-27). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.

Kessler-Harris, A. (2007). Τι είναι ιστορία του κοινωνικού φύλου σήμερα;. Στο D. Cannadine (Επιμ.), *Τι είναι ιστορία σήμερα;* (Κ. Αθανασίου, μτφρ., σσ. 181-210). Αθήνα: Νήσος.

Khawaya, A. (2018). Desining an assessment tool for historical literacy: the case of Copernicus NORDODACTICA. *Journal of Humantities and Social Sciende Education, 3*, 1-26.

Κηπουροπούλου, Ε. (2020). *Εκπαίδευση και πολυπολιτισμικότητα: μαθητές μιλούν για την εθνική ταυτότητα και την ετερότητα.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Kincheloe, J., & Steinberg, S. (1998). Making Meaning and Analyzing Experience - Student Researchers as Transformative Agents. In: S. Steinberg, & J. Kincheloe (eds.), *Students as researchers: Creating classrooms that matter* (pp. 228-245). London: Taylor & Francis.

Kindervater, A. & Borries, B. V. (1997). Historical motivation and historical-political socialisation. In M. Angvik, B. V. Borries (eds). *Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consiousness and Political Attitudes among Adolscents* (Vol. A: Description, pp. 62-152). Hamburg: Koerber-Stiftung

Κιτρόεφ, Α. (1999). Συνέχεια και αλλαγή στη σύγχρονη ελληνική ιστοριογραφία. Στο Θ. Βερέμης, Π. Κιτρομηλίδης, Ι. Κολιόπουλος, Ε. Κωφός, & Α. Κιτρόεφ, *Εθνική Ταυτότητα και Εθνικισμός στη Νεότερη Ελλάδα* (σσ. 271-322). Αθήνα: Μορφωτιό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Knezevic, S., & Cagorovic, N. (2020). Ideological Changes in the History Textbooks of Montenegro. In O. Gorana, & J. Jansa (eds.), *Nationhood and Politicization of History in School Textbooks. Identity, the Curriculum and Educational Media* (pp. 43-60). Cham: Palgrave Mcmillan.

Knieling, J., & Othengrafen, F. (2009). En Route to a Theoretical Model for Comparative Research on Planning Cultures. In J. Knieling, & F. Othengrafen (eds.), *Planning Cultures in Europe. Decoding Cultural Phenomena in Urban and Regional Planning* (pp. 39-62). London & New York: Routledge.

Knight, P. (1989). A Study of Children's Understanding of People in the Past. *Educational Review, 41*(3), 207-219. doi:10.1080/0013191890410301

Kohn, H. (1961). *The Idea of Nationalism. A study in its origins and backraound,* 2nd edition. New York: The MacMillan Company

Κόκκινος, Γ. (1998α). *Από την ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κόκκινος, Γ. (1998β). Η Διδακτική της Ιστορίας. Διεπιστημονικό, αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση. *Μνήμων, 20*, 245-250.

Κόκκινος, Γ. (2000). Εισαγωγή στην Ελληνική Έκδοση. Η σχολική ιστορία σήμερα. Στο J. Sebba, *Ιστορία για όλους. Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο* (σσ. 11-12). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. (2002). Η ιστορία στο σχολείο: από την ιδεολογική λειτουργία στη δημιουργία ιστορικής σκέψης, *Τα Ιστορικά, 36*, 165-200

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

Κόκκινος, Γ. (2004). Θεωρητικά ζητήματα ανάλυσης ιστορικών πηγών. Στο Κ. Αγγελάκος, & Γ. Κόκκινος (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ. 57-80). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. (2006α). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας. Για μια νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής ιστορικής σκέψης* (3η έκδοση συμπληρωμένη και αναθεωρημένη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. (2006β). Πανεπιστημιακές σπουδές και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που καλουνται να διδάξουν το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ. 315-329). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. (2020). Τι είναι και τι κάνει σήμερα η Διδακτική της Ιστορίας. Στο Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, *Η Κλειώ πάει σχολείο Ι. Η διδασκαλία της Ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική* (σσ. 35-80). Αθήνα: Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Κόκκινος, Γ., & Γατσωτής, Π. (2007). Επιστημολογία της Ιστορίας, Διδακτική της Ιστορίας και εκπαιδευτική έρευνα. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 389-440). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ., & Νάκου, Ε. (2006). Εισαγωγή. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ. 11-26). Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ., Αθανασιάδης, Η., Βούρη, Σ., Γατσωτής, Π., Τραντάς, Π., & Στέφος, Ε. (2005). *Ιστορική κουλτούρα και συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία.* Αθήνα: Νοόγραμμα.

Κοκοσολάκης, Ν. (2004). Εθνική Ταυτότητα και Ευρώπη. Στάσεις και Διαθέσεις των Ελλήνων Πολιτών. Στο Κ. Κασιμάτη, Ν. Κοκοσολάκης, Ν. Σερέτη, Δ. Τσαούσης, &

Ι. Ψημμένος, *Εθνική και Ευρωπαϊκή Ταυτότητα. Συγκλίσεις και Αποκλίσεις* (σσ. 57-99). Αθήνα: Gutenberg.

Κομνηνού, Ι., Λεουτσάκος, Σ., & Ντελλής, Α. (2016). Τα Αναλυτικά Προγράμματα ως πρωτοβουλία από κάτω προς τα επάνω (bottom-up). Μελέτη περίπτωσης: Τα Αναλυτικά Προγράμματα που εφαρμόζονται στο 1ο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών "Γεννάδειο". Στο Σ. Γρόσδος (Επιμ.), *Προγράμματα Σπουδών - Σχολικά εγχειρίδια. Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 149-159). Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, PIERCE - Αμερικανικό Κολέγιο Ελλάδος.

Κοντογεωργάκου, Β. (2021). Μαθήματα αρχαίας Ιστορίας με τη Μεθοδολογία της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education Technology, 17*(1), 138-149.

Korthagen, F. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice, 13*(3), 303-310.

Korthagen, F. (2010). The Relationship Between Theory and Practice in Teacher Education. *International Encyclopedia of Education, 7*, 669-675.

Koshy, V. (2005). *Action Research for Improvig Practice: A Practical Guide*. London & Thousand Oaks & New Delhi: Paul Chapman Publishing.

Kossatz, M., Utzig, S., Schneegans, S., Lauer, F., Westphal, T., Geehlaar, J., Froehlich, B., Riehmann, P. (2017). HistoGlobe: Teaching History Visually. Στο *Proceedings of the 12th International Joint Conference on Computer Vision, Imaging and Computer Graphics Theory and Applications* (σσ. 201-208). Doi: http://dx.doi.org/10.5220/0006103102010208

Κοσσυβάκη, Φ. (2004). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου.* Αθήνα: Gutenberg.

Κουζέλης, Γ. (1996). Το επιστημολογικό υπόβαθρο των επιλογών της Διδακτικής. Στο Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Η εξέλιξη της Διδακτικής. Επιστημολογική θεώρηση* (σσ. 155-181). Αθήνα: Gutenberg.

Κουζέλης, Γ. (1997). Ο λόγος και το υποκείμενο του έθνους: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Στο Ά. Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση* (σσ. 106-142). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2018). Η έρευνα-δράση ως προσωπική ανάγκη του εκπαιδευτικού. Αναστοχασμός και συνεργασία, με σκοπό τον μετασχηματισμό. Στο Ε. Κατσαρού, & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Ορίζοντας την Έρευνα-Δράση στην Ελλάδα. Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών. Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου για την Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση, Ρέθυμνο, 27-06-2015* (σσ. 101-120). Αθήνα & Ρέθυμνο: Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης - Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κουλαϊδής, Β. (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.* Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2003). *Η κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα σχολικά εγχειρίδια και στη διδακτική πράξη.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2006). Εκπαιδευτική "αλλαγή και συνέχεια": Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη επιλογή;. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 66-73). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλουμπαρίτση, Α., & Καβούρη, Π. (1994). Πώς υλοποιείται το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο. Εμπειρική έρευνα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 62-70.

Κουλούρη, Χ. (1988α). Διδασκαλία της ιστορίας και εθνική αγωγή (1830-1914). Στο Ε. Μ. Ελληνισμού, *Η διδασκαλία της ιστορίας στη μέση εκπαίδευση. Διήμερο συζητήσεων. Αθήνα 9 και 10 Μαΐου 1986* (σσ. 7-17). Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

Κουλούρη, Χ. (1988β). *Ιστορία και Γεωγραφία στα Ελληνικά Σχολεία (1834 - 1914). Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις.* Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Κουλούρη, Χ. (1996). Φανατισμός, Δογματισμός, Συγκρότηση Ταυτότητας. Μια προσέγγιση στο λόγο των σχολικών εγχειριδίων. *Μνήμων, 18*, 143-156.

Κουμαριανού, Α. (2000, 2 Απριλίου). Το μακρύ ταξίδι της μνήμης. *Η Καθημερινή - Επτά Ημέρες - Περιηγητές: Εικόνες της Ελλάδας*, σσ. 2-7.

Κουνέλη, Ε. (2006). Οι νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία της Ιστορίας ή αλλιώς το ψηφιακό μέλλον της Ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ. 497-525). Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο.

Κουργιαντάκης, Χ. (2005). *Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών Α'θμιας και Β'θμιας εκπαίδευσης στην ιστορία* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: http://hdl.handle.net/10442/hedi/14494, doi: http://dx.doi.org/10.12681/eadd/14494

Κουργιαντάκης, Χ. (2006). Διδασκαλία της Ιστορίας και ιστορική ενσυναίσθηση - λογική κατανόηση. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ. 449-469). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουργιαντάκης, Χ. (2011). Η ιστορική "αλήθεια" στη σχολική τάξη. Η αντικειμενικότητα στο μάθημα της Ιστορίας. *Νέα Παιδεία, 137*, 93-104.

Κουργιαντάκης, Χ. (2012). *Το παρόν και το μέλλον του "παρελθόντος": Ζητήματα ιστορικού γραμματισμού στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Κέδρος.

Κουργιαντάκης, Χ. (2020). Δημόσια Ιστορία και εκπαιδευτικές πρακτικές. *ΕΡΚΥΝΑ: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, 21*, 25-40.

Κούρια, Α. (1987). Η "περιπέτεια" των ελληνικών αρχαιοτήτων στις ευρωπαϊκές περιηγητικές εκδόσεις. *Αρχαιολογία, 23*, 74-82.

Κούρια, Α. (1988). Η Ελλάδα στα χαρακτικά των ευρωπαϊκών περιηγητικών εκδόσεων. Όψεις και "απόψεις". *Αρχαιολογία, 27*, 42-47.

Κούρια, Α. (2000, 2 Απριλίου). Ο λόγος της εικόνας. *Η Καθημερινή - Επτά Ημέρες - Περιηγητές: Εικόνες της Ελλάδας*, σσ. 28-31.

Κούρια, Α. (2016). *Η Ελλάδα στην περιηγητική εικονογραφία. 15ος-19ος αιώνας. Ταυτότητες, ετερότητες, μεταμορφώσεις.* Αθήνα: Ίδρυμα Παναγιώτη & Έφης Μιχελή.

Κουσερή, Γ. (2015). *Ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο και το μουσείο: Έκφραση ιστορικής σκέψης των μαθητών 13 και 16 ετών σε μουσειακό και σχολικό περιβάλλον* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: http://hdl.handle.net/10442/hedi/38730, doi: http://dx.doi.org/10.12681/eadd/38730

Κουσερή, Γ. (2022). Πολιτιστικές διαδρομές, κριτικές αναγνώσεις. *Νέα Παιδεία,* 183, 45-59.

Κουσερή, Γ., & Κασβίκης, Κ. (2020). Η αρχαιολογία και το μουσείο στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας. Στο Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, *Η Κλειώ πάει σχολείο Ι. Η διδασκαλία της Ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική* (σσ. 151-172). Αθήνα: Όμιλος για την Ιστορική Ικπαίδευση στην Ελλάδα. Doi: http://dx.doi.org/10.12681/eadd/10382

Κούσουλας, Γ. (2008). *Προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.* Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Κουτρουμάνος, Γ., & Μπουντέκας, Κ. (2020). Αξιοποίηση της επαυξημένης πραγματικότητας για τη διδασκαλία της ιστορίας σε αρχαιολογικό χώρο. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 13*(1/2), 63-81.

Κουτρούμπα, Κ. (1998). *Η διδακτική της ιστορίας της Νεότερης Ελλάδας υπό το πρίσμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: http://hdl.handle.net/10442/hedi/10382, doi: http://dx.doi.org/10.12681/eadd/10382

Κούτσαρη, Γ. (1996). Μάνη: Ύμνος και λοιδορία στα χρονικά των ξένων περιηγητών. Στο Γ. Σαϊτάς (Επιμ.), *Μάνη. Μαρτυρίες για το χώρο και την κοινωνία. Περιηγητές και επιστημονικές αποστολές 15ος-19ος αιώνας. Πρακτικά Συμποσίου. Λιμένι Αερόπολης, 4-7 Νοεμβρίου 1993* (σσ. 181-196). Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών.

Kramsch, C. (2015). Language and Culture in Second Language Learning. In F. Sharifian (ed.), *The Routledge Handbook of Language and Culture* (pp. 403-416). London: Routledge.

Κρεμμυδάς, Β. (2003). Πέραν της ιστοριογραφίας. Ο λόγος περί ιστορίας στα μη ιστοριογραφικά κείμενα. *Μνήμων, 25*, 203-208.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age.* London: Routledge.

Κρητικός, Γ. (2007). *Έθνος και Χώρος. Προσεγγίσεις στην ιστορική γεωγραφία της σύγχρονης Ευρώπης.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kroeber, A., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture. A critical review of concepts and definitions. Papers of the Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology.* Cambridge: Harvard University Press.

Κυρίδης, Α., Ντίνας, Κ., Δρόσος, Ε., & Γαλάνη, Ά. (2002). Οι μαθητές της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου μιλούν για τους Τούρκους. Κοινωνιολογικές και γλωσσικές προσεγγίσεις και διδακτικές προεκτάσεις. Στο Γ. Καψάλης, & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου* (Τόμος Β', σσ. 404-421). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Κυρίμη, Β. (2018). *Επαγγελματική Ανάπτυξη και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Διαθέσιμο από: https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2814983/file.pdf

Κυρίτσης, Δ., & Φούκας, Β. (2010). *Διερευνώντας την Τοπική Ιστορία της Θεσσαλονίκης: Απόψεις, στάσεις και γνωστικό επίπεδο μαθητών/ τριών και η επίδραση της οικογένειας και του σχολείου στη διαμόρφωσή τους.* Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ιστορίας Θεσσαλονίκης.

Kuhn, D. (2000). Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Science, 9*(5), 178-181.

Kurniawati, K., & Rahman, A. (2021). Application of historical literacy in history learning in the time of COVID-19. *Linguistics and Culture Review, 5*(S3), 1299-1306.

Κωνσταντίνου, Δ. (2006). *Το ελληνικό ιστορικό μυθιστόρημα - Η Μικρασιατική καταστροφή στη γενιά του 30, στη μεταπολεμική και σύγχρονη πεζογραφία* (Διπλωματική εργασία). Διαθέσιμο από: https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/13666/P0013666.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1992). *Γνωστική Ψυχολογία,* Θεσσαλονίκη: Art of Text

Κωστής, Κ. (2018). *Ο Πλούτος της Ελλάδας. Η ελληνική οικονομία από τους Βαλκανικούς Πολέμους μέχρι σήμερα.* Αθήνα: Πατάκη.

Κωφός, Ε. (1999). Εθνική κληρονομιά και εθνική ταυτότητα στη Μακεδονία του 19ου και του 20ου αιώνα. Στο Θ. Βερέμης, Π. Κιτρομηλίδης, Ι. Κολιόπουλος, Ε. Κωφός, & Α. Κιτρόεφ, *Εθνική Ταυτότητα και Εθνικισμός στη Νεότερη Ελλάδα* (σσ. 199-269). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας.* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 18.05.2022 από http://hdl.handle.net/11419/5356

LaCpra, D. (1985). *History & Criticism.* Ithaca & London: Cornell University Press.

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1989). *Κοινωνιολογία και ιστορία. Ομοιότητες και διαφορές,* Αθήνα: Παπαζήση

Landauer, C. (2011). There is Nothing so Practical as a Good Theory. In *2011 IEEE Fourth International Conference on Space Mission Challenges for Information Technology* (pp. 184-191). Palo Alto: IEEE.

Lang, S. (2002). Mushrooms and snake-oil: using film at AS/A Level. *Teaching History, 108,* 44-48.

Larkin, S. (2010). *Metacognition in Young Children.* London & New York: Routledge.

Larson, B. (2000). Classroom discussion: a method of instruction and curriculum outcome. *Teaching and Teacher Education, 16,* 661-677.

Larzelere, C. (1907). The Study of Local History. *The Journal of Education, 66*(20), 544-545.

Λασκαράκης, Γ. (2012). *Η συμβολή του Θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης* (Διπλωματική εργασία). Διαθέσιμο από: http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/15239

Le Goff, J. (1975). Οι νοοτροπίες: μια διφορούμενη ιστορία. Στο J. Le Goff, & P. Nora (Επιμ.), *Το έργο της ιστορίας* (Κ. Μιτσοτάκη, μτφρ., Τόμ. 1ος, σσ. 316-338). Αθήνα: εκδόσεις Ράππα.

Le Goff, J. (1978). *La nouvelle histoire.* Paris: Complexe.

Le Goff, J. (1992). *History and Memory.* (S. Rendall, & E. Claman, μτφρ.). New York: Columbia University Press.

Le Goff, J., & Nora, P. (1975). Παρουσίαση. Στο J. Le Goff, & P. Nora (Επιμ.), *Το έργο της ιστορίας* (Κ. Μιτσοτάκη, μτφρ., Τόμ. 1ος, σσ. 9-16). Αθήνα: εκδόσεις Ράππα.

Lee, H., Stern, M., & Powell, R. (2020). Do pre-visit preparation and post-visit activities improve student outcomes on field trips? *Environmental Education Research, 26*(7), 1-19.

Lee, P. (1984). Historical Imagination. In A. Dickinson, P. Lee & P. Rogers (eds). *Learning History* (pp. 85-116). London: Heinemann

Lee, P. (2004a). Historical literacy: theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, 5*(1), 1-12.

Lee, P. (2004b). Understanding History. In P. Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consiousness* (pp. 129-164). Toronto, Buffalo & London: University of Toronto Press.

Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In J. Bransford, & M. Donovan (eds.), *How Students Learn: History in the Classroom* (pp. 31-78). Washington, D.C.: National Academy Press.

Lee, P. (2006). Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (Ε. Νάκου, μτφρ., σσ. 37-72). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Lee, P. (2011). History Education and historical literacy. In *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). London & New York: Routledge.

Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. In P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (eds), *Kowing, Teaching and Learning history - National and International Perspectives* (pp. 199-222). New York and London: New York University Press.

Lee, P., & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: should empathy come out of the closet? *Teaching History, 143*, 39-49.

Λεζέ, Ε. (2010). Διαπροσωπική και διαπολιτισμική επικοινωνία: Παράγοντες επίδρασης - αλληλεπίδρασης και η σημασία τους στην εκπαίδευση και στην καθημερινή επαφή. *Νέα Παιδεία, 135*, 127-141.
Λέκκας, Π. (2001). *Το Παιχνίδι με τον Χρόνο. Εθνικισμός και Νεοτερικότητα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Leinhardt, G. (2000). Lessons on Teaching and Learning in History from Paul's Pen. In P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History: International Perspectives* (pp. 223-245). New York: New York University Press.

Leitch, R., & Day, C. (2000). Action research and reflective practice: towards a holistic view. *Educational Action Research, 8*(1), 179-193.

Λεμονίδου, Έ. (2018). Η γερμανική διάσταση του Α' Παγκοσμίου Πολέμου στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια ιστορίας - Μια ημιτελής αφήγηση. *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης, 15-16*, 124-142

Λεοντσίνης, Γ. (1996). *Διδακτική της ιστορίς. Γενική - τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση.* Αθήνα.

Λεοντσίνης, Γ. (2004). Πολυπολιτισμικότητα και διδακτική της Ιστορίας. Βασικές αρχές προγράμματος σπουδών. Στο Μ. Δαμανάκης, Β. Καρδάσης, Θ. Μιχελακάκη, & Α. Χουρδάκης (Επιμ.), *Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς: Έρευνα και Διδασκαλία. Πρακτικά Συνεδρίου. Ρέθυμνο 4-6 Ιουλίου 2003* (Τόμος Β', σσ. 285-296). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Λεοντσίνης, Γ. (2007). *Πολυπολιτισμικότητα και σχολική ιστορία.* Αθήνα: Ατραπός.

Λεοντσίνης, Γ. (2011). Σχολική ιστορία και περιβάλλον. Διδακτικές προσεγγίσεις. Στο Π. Κοψιδά-Βρεττού (Επιμ.). *Σχολική έρευνα και διδακτική της ιστορίας. Από το βίωμα στην ιστορική γνώση. Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας 26 Μάρτη 2009. Πολιτιστικό Κέντρο Δήμου Σφακιωτών Λευκάδα* (σσ. 289-316). Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

Λεοντσίνης, Γ. (2013). Ιστορία και δημοκρατική σκέψη των μαθητών στο Λύκειο. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης*

Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 25, 120-144. Ανακτήθηκε 18.06.2020 από http://epetirida.ptde.uoi.gr/index.php/epetirida/issue/download/25/25

Λεοντσίνης, Γ. (2016). *Τοπική ιστορία και διδακτική της ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Ανακτήθηκε 18.06.2020 από https://www.demopaideia.gr/wp-content/uploads/2016/05/topiki-istoria.pdf

Λεοντσίνης, Γ. & Ρεπούση, Μ. (2001). *Η Τοπική Ιστορία ως πεδίο Σπουδής στο Πλαίσιο της Σχολικής Παιδείας,* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων

Leroi-Gourhan, A. (1975). Οι δρόμοι της ιστορίας πριν τη γραφή. Στο J. Le Goff, & P. Nora (Επιμ.), *Το έργο της ιστορίας* (Κ. Μιτσοτάκη, & Ν. Σαββάτης, μτφρ., Τόμ. 2ος, σσ. 11-26). Αθήνα: εκδόσεις Ράππα.

Lesha, J. (2014). Action research in education. *European Sciantific Journal, 10*(13), 379-386.

Letourneau, J. (2014). *Teaching History: Historical Consiousness and Quebec's Youth*. (T. Peace translate/ed) Active History. History Matters Retrieved 19.01.2022 from https://activehistory.ca/2014/03/teaching-history-historical-consciousness-and-quebecs-youth/

Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto : University of Toronto Press.

Levesque, S. (2010). On Historical Literacy: Learning to Think Like Historians. *Canadian Issus/ Themes canadiens*, Winter 2010, 42-46.

Levin, A. (2020). "Isolation as a collective experience": Museums' first responses to COVID-19. *Museum & Society*, 18(3), 295-297.

Levin, J. (1979). *On Fuctions of Pictures in Prose. Report from the Project on Studies in Language: Reading and Communication.* Winscosin: Winscosin Research and Development Center.

Levi-Strauss, C. (1969). *The Elementery Structures of Kinship.* (J. Harle Bell, J. Von Sturmer, & R. Needham, translate). Boston: Beacon Press.

Levi-Strauss, C. (2003). *Φυλή και Ιστορία. Φυλή και Πολιτισμός* (2η εκδ., Α. Στεφανής, μτφρ.). Αθήνα: Πατάκη.

Levstik, L. (1986) The Relationship between Historical Response and Narrative in a Sixth-Grade Classroom, *Theory & Research in Social Education,* 14:1, 1-19, DOI: 10.1080/00933104.1986.10505508

Levstik, L. (1990). Research directions: Mediating content through literary texts. *Language Arts, 67*(8), 848–853.

Levstik, L., & Barton, K. (1997). *Doing history: Investigating with children in elementery and middle schools.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Levstik, L., & Thornton, S. (2018). Reconceptualizing History for Early Childhood through Early Adolscence. In S. A. Metzger, & L. McArthur Harris (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 473-501). New Jersey: Wiley-Blackwell.

Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics.* New York: Harper & Brothers.

Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science.* New York: Harper.

Λιάκος, Α. (2005). Το 20ο Διεθνές Συνέδριο Ιστορικών Επιστημών (Σύδνεϊ 3-9 Ιουλίου 2005). *Τα Ιστορικά, 43*, 529-539.

Loewen, J. (2005). *Lies My Teacher Told Me: Everthing Your American History Textbook Got Wrong.* New York: The New Press.

Λοϊζου Χατζηγαβριήλ, Λ. (2020). Το Σχολείο του Μουσείου: Η Πολιτιστική Κληρονομιά ως απόθεμα γνώσης και πηγή δημιουργικής έμπνευσης. Στο Κ. Ε. UNESCO, Πολιτιστική Κληρονομιά και Πολιτότητα: Το Παρελθόν στον Ενεστώτα (σσ. 31-39). Λευκωσία: Κυπριακή Εθνική Επιτροπή UNESCO.

Lomas, T. (1990). *Teaching and Assessing Historical Understanding.* London: Historical Association.

Lomax, P. (1995). Action Research for Professional Practice. *Journal of In-Service Education, 21*(1), 49-57.

Lorenz, C. (2004). Towards a Theoritical Framework for Comparing Historiographies: Some Preliminary Considerations. In P. Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consiousness* (pp. 25-48). Canada: University of Toronto Press Incorporated.

Lories, G., Dardenne, B., & Yzerbyt, V. (1998). From Social Cognition to Metacognition. In V. Yzerbyt, G. Lories, & B. Dardenne (eds), *Metacognition. Cognitive and Social Dimension* (pp. 1-16). London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications.

Low-Beer, A. (1967). Moral judgements in history and history teaching. In W. Burston, & D. Thompson (eds.), *Studies in the Nature and Teaching of History* (pp. 137-158). London: Routledge and Kegan Paul.

Lowenthal, D. (1985). *The Past is a Foreign Country.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lundberg, C. (2004). Is there really nothing so practical as a goog theory? *Business Horizons, 47*(5), 7-14.

Machado, P. (1997). Historical Consiousness and Learning History among Portuguesse Adolescents. In M. Angvik & B. V. Borries (eds). *Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Vol A (pp. 328-336). Hamburg: Koerber-Stiftung

Macintosh, H. G. (1987). Testing Skills in History. In C. Portal (ed). *The History Curriculum for Teachers* (pp. 183-219). London-New York: The Falmer Press

MacRae, S. (1999). *Μοντέλα και μέθοδοι για τις επιστήμες της συμπεριφοράς* (Θ. Βελή, επιμ., Κ. Πετρουλάκη, μτφρ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Madelain, A. (2020). Foreword: Sarajevo in the Twentieth Century, or, the Manufacture of European History. In O. Gorana, & J. Jansa (eds.), *Nationhood and Politicization of History in School Textbooks. Identity, the Curriculum and Educational Media* (pp. 1-8). Cham: Palgrave Mcmillan.

Μακαρατζής, Γ. (2017). *Η ένταξη της πολυπρισματικότητας στο μάθημα της ιστορίας. Μια έρευνα-δράση στο πρωτοβάθμιο σχολείο* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: http://hdl.handle.net/10442/hedi/40177, doi: http://dx.doi.org/10.12681/eadd/40177

Μακρυγιάννη, Χ., & Φωκαΐδου-Παπαμάρκου, Μ. (χ.χ.). Τι σημαίνει σκέφτομαι ιστορικά; Ένα ερώτημα για μικρούς και μεγάλους και ένα Σχέδιο Δράσης - Μικρής Κλίμακας Εφαρμογή στο μάθημα της Ιστορίας μέσα στα Πλαίσια των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. *Παιδαγωγικό Δελτίο*. Ανακτήθηκε 18.06.2020 από http://archeia.moec.gov.cy/sd/358/Ti_simainei_skeftomai_istorika_Efarmogi_ptuxwn_AP.pdf

Μανιτάκης, Α. (2000). *Οι σχέσεις της εκκλησίας με το κράτος-έθνος. Στη σκιά των ταυτοτήτων.* Αθήνα: Νεφέλη.

Maposa, M., & Massermann, J. (2009). Conceptualising Historical Literacy. A Review of the Literature. *Yesterday & Today, 4*, 41-66.

Marbeau, L. (1988). History and Geography in Elementary School: For a Change. *European Education, 20*(2), 14-43. doi:doi:10.2753/eue1056-4934200214

Μαργαρίτης, Γ. (2020). Επαυξημένη πραγματικότητα και σχολικό έντυπο. Μία μελέτη περίπτωσης. *Open Journal of Animation, Film and Interactive Media in Education and Culture, 1*(1). Doi: https://doi.org/10.12681/afimec.24404

Marrou, H.-I. (1979a). Πώς εννοούμε το επάγγελμα του ιστορικού. Στο *Ιστορία και μέθοδοί της. Γενικά προβλήματα* (σσ. 325-423). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Marrou, H.-I. (1979b). Τι είναι η Ιστορία;. Στο *Ιστορία και μέθοδοί της. Γενικά προβλήματα* (Τόμ. Α', σσ. 23-64). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Marshall, T. (2019). *Αιχμάλωτοι της Γεωγραφίας* (Νέα αναθεωρημένη εκδ., Σ. Κατσούλας, μτφρ.). Αθήνα: Διόπτρα.

Martyn, L. (2010). A New History from Below? The Writing Culture of Ordinary People in Europe. *History Australia, 7*(3), 59.1-59.9.

Marwick, A. (1970). *The Nature of History*, London & Basingstoke: MacMillan

Marwick, A. (1985). *Εισαγωγή στην ιστορία.* (Κ. Τρίγκου, μτφρ.). Αθήνα: Π. Κουτσούμπος.

Massey, D. (1994). *Space, Place, and Gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Massey, D. (2001). Εισαγωγή. Η Γεωγραφία έχει σημασία! Στο D. Massey, & J. Allen (Επιμ.), *Η Γεωγραφία έχει σημασία!* (Κ. Παυλογεωργάτου, μτφρ., σσ. 13-25). Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Μάσχα, Ε. (2015). Πολιτισμική Ταυτότητα, Τοπική Κοινωνία και Βιώσιμη Ανάπτυξη. Στο Ι. Πούλιος, Μ. Αλιβιζάτου, Γ. Αραμπατζής, Α. Γιαννακίδης, Ν. Καραχάλης, Ε. Μάσχα, Μ. Μούλιου, Μ. Παπαδάκη, Χ. Προσύλης, Σ. Τουλούπα, *Πολιτισμική Διαχείριση, Τοπική Κοινωνία και Βιώσιμη Ανάπτυξη* (σσ. 21-31). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 18.05.2022 από http://hdl.handle.net/11419/2396

Mathew, N., & Alidmat, A. (2013). A Study on the Usefulness of Audio-Visual Aids in EFL Classroom: Implications for Effective Instruction. *International Journal of Higher Education, 2*(2), 86-92.

Mathison Desrosiers, M. (2008). Teaching with Historical Fiction: Grade 8 U.S. History from Revolution to Reconstruction. Falmouth. Retrieved 02.05.2020 from http://www.tahamoreperfectunion.com/PDFs/Desrosiers_Paper_on_using_historical_fiction_gr_8.pdf

Ματσαγγούρας, Η. (1993). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: Στοχαστικοκριτική Προσέγγιση* (Τόμ. 1ος). Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7*, 19-36.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η σχολική τάξη. Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία – Μέθοδος.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Η σχολική τάξη. Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία – Μέθοδος.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Mattozzi, I. (2006a). Είναι δυνατή μια γνώση με ορίζοντα την παγκόσμια ιστορία στο Δημοτικό Σχολείο; Η διδασκαλία της Ιστορίας με "εικόνες πολιτισμού". Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (Χ. Αλεξανδρίδης, μτφρ., σσ. 133-160). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mattozzi, I. (2006b). *Εκπαιδεύοντας αναγνώστες ιστορίας.* (Θ. Κάββουρα, Επιμ., & Π. Σκόνδρας, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (1989). Μύθοι για τη διδασκαλία: Το παν εξαρτάται από το δάσκαλο, *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* 48, 17-21

Μαυρομάτη, Μ., & Μακρίδου-Μπούσιου, Δ. (2013). Καλλιεργώντας την διαπολιτισμική συνείδηση μέσα από το μάθημα της ιστορίας. *Εφαρμοσμένη*

Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ), 3, 1-13.

Μαυροσκούφης, Δ. (1997). *Η σχολική Ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975-1995): η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισύφειου μύθου,* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας. Ιστοριογραφία, Διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές.* Αθήνα: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Μαυροσκούφης, Δ. (2006). Από τη διδακτική έρευνα στη διδακτική πράξη: προσπάθεια για γεφύρωση του χάσματος. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο, 2*, 19-29.

Μαυροσκούφης, Δ. (2007). Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας: Καταστροφική διδακτική ή στρατηγική πρόκλησης ηθικών πανικών;. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 69-77). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυροσκούφης, Δ., & Κυρίτσης, Δ. (2009). Η διαμόρφωση της ιστορικής κουλτούρας των μαθητών του Λυκείου: Από τη σχολική στη δημόσια ιστορία. *Νέα Παιδεία, 130*, 38-50.

Mayfield, D., & Thorne, S. (1992). Social history and its discontents: Gareth Stedman Jones and the politics of language. *Social History, 17*(2), 165-188.

McBean, T., & Feinberg, J. (2019). Critically examining virtual history curriculum. *The Journal of Social Studies Research*, 44(1), 61-76. Doi: https://doi.org/10.1016/j.jssr.2019.08.002

McCall, J. (2016). Teaching History With Digital Historical Games: An Introduction to the Field and Best Practices. *Simulation & Gaming, 47*(4), 1-26.

McCulloch, G., Goodson, I., & Gonzalez-Delgado, M. (2020). Introduction, Curriculum history and transnational perspectives for studies: Generating debates on educational research. In G. McCulloch, I. Goodson, & M. Gonzalez-Delgado (eds.), *Transnational Perpectives on Curriculum History* (pp. 1-11). London & New York: Routledge. Doi: https://doi.org/10.4324/9780429468384

McGregor, J. (2003). Making Spaces: teacher workplace topologies. *Pedagogy, Culture and Society, 11*(3), 353-377.

McKernan, A. (2015). Thinking historically in the Immigration Museum. *Agora*, 50(4), 4-11.

Mclachlan, C., Fleer, M., & Edwards, S. (2017). *Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Σχεδιασμός, αξιολόγηση και εφαρμογή.* (Ά. Γρίβα, μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

McNiff, J. (2002). *Action research for professional development. Concise advice for new action researchers.* Retrieved 17.12.2020 from https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj1k9f1wpDtAhUOGewKHT4TD6U4FBAWMAh6BAgIEAI&url=http%3A%2F

%2Feducationalelearningresources.yolasite.com%2Fresources%2FAR%2520Booklet%2520by%2520Jean%2520McNiff.doc&usg=AOvVaw16_B0e2Xg

McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice.* London & New York: Routledge - Falmer.

Meadows, B. (2016). Culture Teaching in Historical Review: On the Occasion of ASOCOPI's Fiftieth Anniversary. *HOW Journal, 23*(2), 148-169.

Μελάς, Μ. (1999). Ιστορικές πηγές στη διδασκαλία της Ιστορίας, *Τα Εκπαιδευτικά, 51/52,* 66-84

Μελεκίδου, Ε., Μπάμπη, Χ., Ταμπάκης, Θ., & Τσάκαλος, Δ. (2010). *Διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ξάνθης* (Διπλωματική εργασία). Διαθέσιμο από: https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1166/%CE%9C%CE%B1%CF%81%CE%AF%CE%B1_%CE%9C%CF%80%CE%BF%CF%8D%CE%B6%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Μερακλής, Μ. (1989). *Λαογραφική Ζητήματα.* Αθήνα: εκδόσεις Χ. Μπούρα.

Metzger, S., & McArthur Harris, L. (2018). Introduction: History Education in (and for) o Changing World. In S. A. Metzger, & L. McArthur Harris (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 1-10). New York: Wiley Blackwell.

Micheli, A. (2020). Ο πολιτισμός σε «περιορισμό». Η πολιτιστική εμπειρία του φανταστικού και του πραγματικού χώρου. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 154*, 75-88.

Mikesell, M. (1968). Landscape. In *International encyclopaedia of the social sciences* (vol. 8, pp. 575-580). New York: Crowell, Collier and Macmilan.

Mitchell, M., & Riley, K. (2003). Teaching the History of Leisure Using the Cooperative Learning Model. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education, 18*(1), 121-123.

Mitsoni, F. (2006). "I get bored when don't have the opportunity to say our opinion": learning about teaching from students. *Educational Review, 58*(2), 159-170.

Moffatt, M., & Rich, S. (1952). The Place of Local History in Modern Education. *The Journal of Education Sociology, 26*(2), 79-88.

Μόκιας, Γ. (2008). *Εποικοδομισμός.* Ανακτήθηκε 18.06.2020 από https://jmokias.webnode.page/%ce%b5%cf%80%ce%bf%ce%b9%ce%ba%ce%bf%ce%b4%ce%bf%ce%bc%ce%b9%cf%83%ce%bc%cf%8c%cf%82/

Moniot, H. (1975). Η ιστορία των λαών χωρίς ιστορία. Στο J. Le Goff, & P. Nora (Επιμ.), *Το έργο της ιστορίας* (Κ. Μιτσοτάκη, & Ν. Σαββάτης, μτφρ., Τόμ. 2ος, σσ. 27-47). Αθήνα: Ράππα.

Moniot, H. (2000). *Η Διδακτική της Ιστορίας.* (Ε. Κάννερ, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Moser, S. (2010). The Devil in the Detail: Museum Displays and the Creation of Knowledge. *Museum Anthropology*, 33(1), 22-32.

Μούλιου, Μ. (1999). Από την Ιστορία της Αρχαιολογικής Επιστήμης στην Ανάγνωση Μουσειακών Εκθέσεων του Παρελθόντος. *Αρχαιολογία & Τέχνες, 73*, 53-59.

Μούλιου, Μ. (2005). Μουσεία: Πεδία για την κατανόηση του κόσμου. *Τετράδια Μουσειολογίας,* 2, 9-17.

Μπαγιόνας, Α. (1976). *Η Θεωρία της Ιστορίας. Από τον Θουκυδίδη στον Sartre. Πανεπιστημιακές παραδόσεις.* Θεσσαλονίκη.

Μπάδα, Κ. (2001). Ο θάνατος της Ελένης τον Εμφύλιο. Η μνήμη και το γεγονός, η μνήμη ως ιστορία. Στο Χ. Χατζητάκη-Καψωμένου (Επιμ.), *Ελληνικός Παραδοσιακός Πολιτισμός. Λαογραφία και Ιστορία. Συνέδριο στη μνήμη της Άλκης Κυριακίδου-Νέστορος (6-8 Νοεμβρίου 1999)* (σσ. 230-240). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

Μπάδα, Κ. (χ.χ.). *Σημειώσεις για τον υλικό Πολιτισμό (18ος-20ος αιώνας).* Ανακτήθηκε 29.05.2022 από http://users.uoi.gr/gramisar/prosopiko/bada/Bada_Panepistimiakes_Simioseis.pdf

Μπαλάσκας, Κ. (2009). Τεχνολογία και εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία, 130*, 7-8.

Μπαλτά, Α., & Φουρναράκη, Ε. (1988). Η χρήση του κοινωνικού παράγοντα στη σχολική ιστοριογραφία. Πρώτες σκέψεις με βάση το εγχειρίδιο της νεότερης και σύγχρονης ιστορίας της Γ' Λυκείου. Στο Εταιρία Μελέτης Ελληνισμού, *Η Διδασκαλία της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση. Διήμερο Συζητήσεων, Αθήνα, 9 και 10 Μαίου 1986* (σσ. 85-91). Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπάνου, Α., & Κωνσταντοπούλου, Δ. (2008). Η αξιοποίηση των πηγών στο μάθημα της Ιστορίας (Α' λυκείου) στο πλαίσιο της έρευνας "Τα λάθη των μαθητών" του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας. *Νέα Παιδεία, 127*, 55-65.

Μπάρκας, Π. (χ.χ.). *Τα λαογραφικά.* Ανακτήθηκε 18.06.2020 από http://www.tmimaelinikon.com/ta%20laografika.pdf

Μπεαζίδου, Ε., Ρουσσάκης, Ι., Μπότσογλου, Κ., & Καραγιαννίδης, Χ. (2020). Παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική άσκηση των φοιτητών/ φοιτητριών. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 192-210.

Μπίκος, Κ. (2015). Η διεπιστημονικότητα στην εκπαιδευτική πράξη. *Culture and Research, 4*, 55-64.

Μπούντα, Ε. (2006). *Η ιστορία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Αναλυτικά Προγράμματα και ιστορική σκέψη των μαθητών* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: http://hdl.handle.net/10442/hedi/15584, doi: http://dx.doi.org/10.12681/eadd/15584

Μπούντα, Ε. (2009). *Ιστορική γνώση και σκέψη. Έρευνα στα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού σχολείου.* Πάτρα: Opportuna.

Μπουτζουβή, Α., & Θανοπούλου, Μ. (2002). Η προφορική ιστορία στην Ελλάδα. Οι εμπειρίες μιας δύσκολης πορείας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 107*, 3-21.

Μπράνος, Σ., & Γεωργιάδου, Ε. (2014). Μελέτη περίπτωσης φορητής μάθησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο *Πανελλήνιο Συνέδριο "Η Εκπαίδευση στην εποχή των ΤΠΕ". 22-23 Νοεμβρίου 2014, Ίδρυμα Ευγενίδου, Αθήνα.* Ανακτήθηκε 18.06.2020 από https://www.researchgate.net/publication/274383335_Melete_periptoses_phoretes_matheses_sten_Protobathmia_Ekpaideuse

Μυλώσης, Δ. (2006). Η Διαθεματική Προσέγγιση στη Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, 4*(2), 182-197.

Murphy, E. (1988). The cultural dimension in foreign language teaching: Four models. *Language, Culture and Curriculum, 1*(2), 147-163.

Μωραϊτης, Κ. (2012). *Το τοπίο πολιτιστικός προσδιορισμός του τόπου. Παρουσίαση και θεωρητικός συσχετισμός των σημαντικότερων νεότερων προσεγγίσεων της τοπιακής επεξεργασίας του τόπου* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: http://hdl.handle.net/10442/hedi/35801, doi: http://dx.doi.org/10.12681/eadd/35801

Μωραϊτης, Κ. (2016). *Το Τοπίο, Πολιτιστικός Προσδιορισμός του Τόπου. Σημειώσεις για τη νεότερη τοπιακή επεξεργασία του τόπου* (2η εκδ.). Αθήνα: Σιδέρης.

Νάκου, Ε. (2000α). Ιστορική γνώση και μουσείο. *Μνήμων, 22*, 221-237.

Νάκου, Ε. (2000β). *Τα παιδιά και η ιστορία: Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός. Από τη σκοπιά της θεωρίας του υλικού πολιτισμού, της μουσειολογίας και της μουσειοπαιδαγωγικής.* Αθήνα: Νήσος.

Νάκου, Ε. (2002). Το επιστημολογικό υπόβαθρο της σχέσης Μουσείου, Εκπαίδευσης και Ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή* (σσ. 115-128). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νάκου, Ε. (2004). Η χρήση των υλικών καταλοίπων στο μάθημα της Ιστορίας. Στο Κ. Αγγελάκος, & Γ. Κόκκινος (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η ιστορία με τη χρήση πηγών* (σσ. 159-184). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νάκου, Ε. (2006). Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ. 279-312). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νάκου, Ε. (2009). *Μουσεία, Ιστορίες και Ιστορία.* Αθήνα: Νήσος.

Νάκου, Ε. (2013). Η προφορική ιστορία στην εκπαίδευση ως ριζοσπαστική μαθησιακή διαδικασία. Στο Ρ. Βαν Μπούσχοτεν, Τ. Βερβενιώτη, Κ. Μπάδα, Ε. Νάκου, Π. Πανταζής, & Π. Χαντζαρούλα (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. Γεφυρώνοντας τις γενιές: διεπιστημονικότητα και αφηγήσεις ζωής στον 21ο αιώνα.*

Προφορική ιστορία και άλλες βιο-ιστορίες. Βόλος, 25-27 Μαιου 2012 (σσ. 339-351). Βόλος: Ένωση Προφορικής Ιστορίας.

Ναούμ, Έ., & Φλογαΐτη, Ε. (2018). Η συμβολή της έρευνας-δράσης στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Στο Ε. Κατσαρού, & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Ορίζοντας την Έρευνα-Δράση στην Ελλάδα. Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών. Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου για την Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση, Ρέθυμνο, 27-06-2015* (σσ. 194-209). Αθήνα & Ρέθυμνο: Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης - Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Nathanson, W. (1923). Culture vs. Civilization. Oswald Spengler's and Bertand Russell's social prognosis. *The Open Court, 1923*(9), 571-576.

National Council on Public History. (χ.χ.). *National Council on Public History*. About the Field. Retrieved 26.05.2022 from: https://ncph.org/what-is-public-history/about-the-field/

National Research Council. (2009). *Learning Science in Informal Environments. People, Places, and Pursuits.* Washington: The National Academies Press.

Nemo, P. (2018). *Τι είναι Δύση;.* (Δ. Αναγνωστόπουλος, Π. Μέγγουλη, Α. Σταθάκη, Ι. Χονδρού, & Θ. Χρυσανθοπούλου, μτφρ.). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

Neumann, D. (2010a). "What is the Text Doing?" Preparing Pre-Service Teachers to Teach Primary Sources Effectinely. *The History Teacher, 43*(4), 489-511.

Neumann, D. (2010b). A Different Way of Viewing History Teaching: Balancing Competing Intellectual Challenges. *Social Education, 74*(4), 184-188.

Neuner, G. (2012). Οι διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο J. Huber (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους. Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σ' έναν ετερογενή κόσμο* (σσ. 6-60). Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.

Nichols, B., Shidaker, S., Johnson, G., & Singer, K. (2006). *Managing Curriculum and Assessment. A Practitioner's Guide.* Ohio: Linworth Books.

Nicolaou, C., Matsiola, M., & Kalliris, G. (2019). Technology-Enhanced Learning and Teaching Methodologies through Audiovisual Media. *Education Sciences, 9*, 196.

Niemetz, G. (1983). *Praxis Geschichtsunterricht. Methoden-Inhalte-Beispiele,* Stuttgard: Klett

Nieroba, E. (2018). Museum Change Lives. The Role of Museums in the Creation of the Democratic Public Sphere. Studia migracyjne – Przeglad Polonijny, 168(2), 229-238.

Nika, K., & Dimas, G. (2006). Principles and Implementation of Change Management. Στο *Τιμητικός τόμος εις μνήμην Αναπληρωτή Καθηγητή Απόστολου Κομπότη (1952-2003)*(σσ. 359-376). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Ανακτήθηκε 18.05.2022 από https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/430

Νικολάου, Γ. (2007). Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 9*, 79-106.

Νικολάου, Κ., Ποδάρα, Ά., & Καρυπίδου, Χ. (2021). Οπτικοακουστικά μέσα επικοινωνίας στην εκπαίδευση και γενιά Z: Η εφαρμογή της θεωρίας των οπτικοακουστικών μέσων στην εκπαίδευση με έμφαση στο ραδιόφωνο. Στο Σ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Γ. Στριλιγκάς, Ε. Μπελαδάκης, Ι. Τζωρτζάκης, Χ. Αρβανίτης, Ε. Ψαλτάκη, Χ. Ντρουμπογιάννης (Επιμ.), *6ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο. Επικοινωνία, πληροφόρηση ενημέρωση και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα. Πρακτικά Συνεδρίου* (Τόμ. τόμος Α', σσ. 295-303). Ηράκλειο: Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών.

Νιτσιάκος, Β. (1993). *Παραδοσιακές κοινωνικές δομές* (2η εκδ.). Αθήνα: Οδυσσέας.

Νιτσιάκος, Β. (1994). Ευρωπαϊκή ενοποίηση και λαϊκός πολιτισμός. Ένας κατ' αρχήν προβληματισμός. *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 1*, 101-107.

Νιτσιάκος, Β. (1997). *Λαογραφικά ετερόκλητα.* Αθήνα: Οδυσσέας.

Νιτσιάκος, Β. (2003α). *Μαρτυρίες Αλβανών Μεταναστών,* Αθήνα: Οδυσσέας

Νιτσιάκος, Β. (2003β). *Χτίζοντας το χώρο και το χρόνο.* Αθήνα: Οδυσσέας.

Νιτσιάκος, Β. (2010). *Στο σύνορο. "Μετανάστευση", σύνορα και ταυτότητες στην αλβονο-ελληνική μεθόριο.* Αθήνα: Οδυσσέας.

Νιτσιάκος, Β. (2014). *Προσανατολισμοί. Μια κριτική εισαγωγή στη Λαογραφία* (2η εκδ.). Αθήνα: Κριτική.

Νιτσιάκος, Β. (2018). Εισαγωγή. Στο Β. Νιτσιάκος, & Π. Ποτηρόπουλος (Επιμ.), *Λαογραφία και Ανθρωπολογία. Μια συμβολή στο διάλογο* (σσ. 13-28). Αθήνα: Σιδέρης.

Νιτσιάκος, Β. (2021, 12 Φεβρουαρίου). *Για έναν πολιτισμό των πολιτισμών.* Ανακτήθηκε 22.01.2023 από https://www.adeti.gr/blog/

Noffke, S., & Somekh, B. (2005). Action Research. In B. Somekh, & C. Lewin (eds.), *Research Methods in the Social Sciences* (pp. 89-96). London: Thousand Oaks.

Noiriel, G. (2005). *Τι είναι η σύγχρονη ιστορία;.* (Μ. Κορασίδου, μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Noiwan, J., & Norcio, A. (2006). Cultural differences on attention and perceived usability: Investigating color combinations of animated graphics. *Int. J. Human-Computer Studies, 64*, 103-122.

Nokes, J. (2010). Observing Literacy Practices in History Classrooms. *Theory & Research in Social Education, 38*(4), 515-544.

Nokes, J. (2022). *Building Students' Historical Literacies. Learning to Read and Reason With Historical Texts and Evidence*, 2nd edition. London & New York: Routledge

Νομικού, Χ. (2006). Επίδραση προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 11*, 125-134.

Nora, P. (1975). Η επιστροφή του γεγονότος. Στο J. Le Goff, & P. Nora (Επιμ.), *Το έργο της ιστορίας* (Κ. Μιτσοτάκη, & Ν. Σαββάτης, μτφρ., Τόμ. 2ος, σσ. 48-68). Αθήνα: εκδόσεις Ράππα.

Novick, P. (1988). *That Noble Dream: The 'Objectivity Question' and the American Historical Profession (Idean in Context).* Cambridge: Cambridge University Press.

Ντεκάστρο, Μ. (1988). Το παραμύθι της ιστορίας. Ανάλυση εγχειριδίου της Δ' δημοτικού "Αρχαία Ελλάδα". Στο Εταιρία Μελέτης Ελληνισμού, *Η διδασκαλία της ιστορίας στη μέση εκπαίδευση. Διήμερο συζητήσεων. Αθήνα 9 και 10 Μαΐου 1986* (σσ. 107-111). Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

Ντόγκα, Φ., & Σπινθουράκη, Ι. (2002). Αναλυτικό πρόγραμμα: τροποποίησή του με εφαρμογή διδασκαλίας - Project. Στο Γ. Καψάλης, & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου* (Τόμος Β'). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Ντολιοπούλου, Ε. (2002). Από τη θεωρία για την πολλαπλή νοημοσύνη του Gardner στη διδασκαλία που έχει νόημα για τα παιδιά. Στο Γ. Καψάλης, & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πρατικά Πανελληνίου Συνεδρίου* (Τόμος Β'). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Ντούρου, Ε. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο, σε περίοδο οικονομικήςκρίσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 2*(3), 79-98.

Nujiyah Suprianta, N. (2021). Local History for Creative History Learning During the COVID-19 Pandemic. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 578*, 246-253.

Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation andd Policy Analysis, 26*(3), 237-257.

Ξωχέλλης, Π. (1987). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Ερευνητική συμβολή στη Διδακτική της Ιστορίας.* Θεσσαλονίκη: Αφού Κυριακίδη.

O'Neil, K., & Feenstra, B. (2016). *"Honestly, I Would Stick with the Books": Young Adults' Ideas About a Videogame as a Source of Historical Knowledge.* Game Studies, 16(2) Retrieved 21.01.2023 from http://gamestudies.org/1602/articles/oneilfeenstra

Offenstadt, N., Dufaud, G. & Mazurel, H. (2007). *Οι λέξεις του ιστορικού. Έννοιες-κλειδιά στη μελέτη της ιστορίας* (Κ. Γκοτσίνας, μτφρ). Αθήνα: Κέδρος

Οικονομίδου, Σ. (2002). Ιστορικά λογοτεχνικά κείμενα: η άλλη όψη της Ιστορίας. Στο Γ. Καψάλης, & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Τόμος Β'.* Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 02.05.2020 από http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/6355/2/372.11%20%ce%a3%ce%a7%ce%9f%20%ce%a4.2.pdf

Orlov, G., McKee, D., Berry, J., Boyle, A., CiCiccio, T., Ransom, T., Rees-Jones, A., Stoye, J. (2021). Learning during the COVID-19 pandemic: It is not who teach, but how you teach. *Economics Letter, 202*, 1-4. Doi: https://doi.org/10.1016/j.econlet.2021.109812

Otto, B.-C., Rau, S., & Ruepke, J. (2015). History and Religion. In B.-C. Otto, S. Rau, & J. Ruepke (eds.), *History and Religion. Narrating a Religious Past* (pp. 1-20). Boston: Walter de Gruyte GmbH.

Ουμούτ, Ο., & Σόφος, Σ. (2008). *Το βάσανο της Ιστορίας. Ο εθνικισμός στην Ελλάδα και στην Τουρκία.* Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.

Oyewale, G. M., & Jonathan, O. (2021). The Use of technology in teaching and learning of history in secondary schools. *American Journal of Multidisciplinary Research & Development, 3*(6), 43-48.

Π.Δ. 583 Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Α' και Β' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (Φ.Ε.Κ. 107/31-08-1982,τ' Α')

Padak, N., & Padak, G. (1994). *Guidelines for Planning Action Research Projects.* Retrieved 22.12.2020 from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED380699.pdf

Pagden, A. (1987). Introduction. In A. Pagden (ed.), *The Languages of Political Theory in Early-Modern Europe* (pp. 1-18). Cambridge: Cambridge University Press.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου - Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. (2012). *Διδακτική Μεθοδολογία και Εφαρμογές στο Μάθημα της Ιστορίας. Βιβλίο Εκπαιδευτικού.* Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Ανακτήθηκε 02.05.2020 από http://archeia.moec.gov.cy/sm/227/methodologia.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Διατμηματική Επιτροπή για τη Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου και τον Διάλογο για την Παιδεία.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011α). Η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση. Στο Π. Ινστιτούτο, *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Α: Γενικό μέρος* (σσ. 81-102). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 18.06.2020 από http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/geniko-meros/1.%20tomos%20a%20geniko.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011β). *Τοπική Ιστορία. Οδηγός σπουδών για τον εκπαιδευτικό.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παληκίδης, Ά. (2005). Η χρήση της εικόνας στη διδασκαλία της Ιστορίας. *Φιλολογική, 93*, 69-74.

Παληκίδης, Α. (2007α). Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας. Στο: Α. Ανδρέου (επιμ). *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 321-362). Αθήνα: Μεταίχμιο

Παληκίδης, Ά. (2007β). *Ο ρόλος της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1950-2000). Διδακτική, ιδεολογική και αισθητική λειτουργία των εικόνων* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: http://hdl.handle.net/10442/hedi/17699, doi: http://dx.doi.org/10.12681/eadd/17699

Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension - Fostering and Comprehension - Monitoring Activities. *Cognition and Instruction, 1*(2), 117-175.

Pamouktsoglou, A., Antonopoulos, J., & Kalouri, O. (2008). Applications and Exploration of ICT in Teaching History and Foreign Languages: Students and Teachers Attitudes, Perceptions and Evaluation. *CCIS, 19*, 276-281.

Παναγάκος, Ι. (2002). Η σπουδαιότητα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και η προοπτική της στο Δημοτικό Σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7*, 72-79.

Pange, J., Degteva, A., & Nikiforidou, Z. (2022). ICT tools in Designing Preschool Educational Activities on Historical Events. *Technical Annals, 1*(1), 309-316.

Πανταζής, Σ., & Σακελλαρίου, Μ. (2015). Το αναλυτικό πρόγραμμα μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής παιδαγωγικής: Η περίπτωση της προσολικής εκπαίδευσης. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 2,* 149-158.

Papagiannopoulos, K. (1997). Teaching local history and archaeology in Greek schools. In *Perception and Evaluation of Cultural Landscapes: Proceedings of an International Symposium, Zakynthos* (pp. 223-231).

Παπαδάκης, Ν., & Μπόκολας, Β. (2004). Εγχειρίδια ιστορίας και πολιτισμού των Ελλήνων της διασποράς: Μεθοδολογία συγγραφής υλικού. Στο Μ. Δαμανάκης, Β. Καρδάσης, Θ. Μιχελακάκη, & Α. Χουρδάκης (Επιμ.), *Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς: Έρευνα και Διδασκαλία. Πρακτικά Συνεδρίου. Ρέθυμνο 4-6 Ιουλίου 2003* (Τόμος Β', σσ. 306-320). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Παπαδάτος-Αναγνωστόπουλος, Δ. (2007). Το μάθημα της ιστορίας στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης: Εθνική και ευπρωπαϊκή ταυτότητα στη στοχοθεσία και τα διδακτικά εγχειρίδια για τη μέση εκπαίδευση (1991-2002). *Θέσεις*, 101, Ανακτήθηκε 30.04.2022 από http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&view=article&id=994:category-994&catid=15&Itemid=105

Παπαδοπούλου, Χ. (2020). Το σχολείο ως φορέας και θεματοφύλακας της πολιτιστική κληρονομιάς. Στο Κυπριακή Εθνική Επιτροή UNESCO, *Πολιτιστική Κληρονομιά και Πολιτότητα: Το Παρελθόν στον Ενεστώτα* (σσ. 56-61). Λευκωσία: Κυπριακή Εθνική Επιτροπή UNESCO. Ανακτήθηκε 18.06.2022 από http://www.unesco.org.cy/DocumentStream.aspx?ObjectType=Document&ObjectID=5417

Παπαθεοδώρου, Γ. (2002). Ο σκληρός Απρίλης του '44. Μυθοπλασία, ιστορία και μνήμη στις Πολιτείες του Στρατή Τσίρκα. *Μνήμων, 24*(2), 269-296.

Παπαϊωάννου, Π. (2013). Επιστημολογικές τάσεις της Εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης στην Ελλάδα κατά την τελευταία εικοσαετία (1990 – 2010). *Action Research, 4*, 81-108.

Παπακωνσταντίνου, Θ. (1981). *Πολιτιστική κληρονομιά και νεοελληνική εκπαιδευτική τακτική. Προβλήματα μεταδόσεως της παραδόσεως εις τα σχολεία μέσης γενικής εκπαιδεύσεως.* Αθήνα: Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών. Φιλοσοφική Σχολή.

Παπακωνσταντίνου, Θ. (1988). Παιδαγωγικά ερωτήματα σχετικά με το μάθημα της ιστορίας. Στο Εταιρία Μελέτης Ελληνισμού, *Η διδασκαλία της ιστορίας στη μέση εκπαίδευση, Διήμερο συζητήσεων Αθήνα 9 και 10 Μαΐου 1986* (σσ. 41-45). Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

Παπακώστα, Κ. (2014). Ψηφιακή Ιστορία: ορισμοί, έννοιες και προβληματισμοί. Στο Κ. Μαλαφάντης, Ε. Γαλανάκη, & Α. Παμουκτσόγλου (Επιμ.), *ΙΕ' Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Πρακτικά* (σσ. 152-162). Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.

Παπακώστα, Κ. (2016). *Σχολικά Εγχειρίδια Ιστορίας και Αρχαιολογικές Αφηγήσεις: Η Κατασκευή της Εθνικής Ταυτότητας στην Ελλάδα (1952-2010)* (Διδακτορική Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 16.05.2020 από https://ikee.lib.auth.gr/record/283128/files/GRI-2016-16631.pdf

Παπαπολυχρονίου, Σ. (2008). Ο ερμηνευτικός πλουραλισμός ως όρος ένταξης των μειονοτικών αξιών στο δίκαιο: το παράδειγμα των θρησκευτικών μειονοτήτων στην Ελλάδα και η "επικρατούσα" θρησκεία. Στο Δ. Χριστόπουλος (Επιμ.), *Το ανομολόγητο ζήτημα των μειονοτήτων στην ελληνική έννομη τάξη* (σσ. 89-126). Αθήνα: Κριτική.

Papazoglou, G. (2019). Society and Culture: Cultural Policies Driven by Local Authorities as A Factor in Local Development. The Example of the Municipality of Xanthi-Greece. *Heritage, 2*, 2625-2639.

Παραφέστα, Σ., & Σμυρναίος, Α. (2020). "Ωχ! Πάλι Ιστορία!": Διερευνώντας την πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας. *Επιστήμες της Αγωγής, 1*, 94-111.

Park, P. (1999). People, Knowledge, and Change in Participatory Research. *Management Learning, 30*(2), 141-157.

Park, P. (2001). Knowledge and Participatory Research. In P. Reason, & H. Bradbury (eds.), *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (pp. 81-90). London: SAGE Publications.

Πασχαλίδης, Γ. (1999). Εισαγωγή στην έννοια του πολιτισμού. Στο Κ. Σμπόνιας (Επιμ.), *Εισαγωγή στον Ελληνικό Πολιτισμό. Η Έννοια του Πολιτισμού. 'Οψεις του Ελληνικού Πολιτισμού* (Τόμ. Α', σσ. 21-102). Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο - Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.

Πατρώνης, Β. (2015). *Ελληνική Οικονομική Ιστορία. Οικονομία, Κοινωνία και Κράτος στην Ελλάδα (18ος - 20ος αιώνας).* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 16.05.2020 από http://hdl.handle.net/11419/1700

Peacock, J. (2001). *The Anthropological Lens. Harsh Light, Soft Focus,* 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Pearce, S. (1995). *On Collecting. An investigation into collecting in the European tradition.* London & New York: Routledge.

Pearce, S. (2003). Museum objects. In S. Pearce (ed.), *Interpreting Objects and Collections* (pp. 9-11). New York: Routledge.

Pearce, S. (2012). Museum objects. In S. Dudley (ed.), *Museum Objects. Experiencing the Properties of Things* (pp. 23-25). London & New York: Routledge.

Pedersen, S. (2007). Τι είναι πολιτική ιστορία σήμερα;. Στο D. Cannadine (Επιμ.), *Τι είναι ιστορία σήμερα;* (Κ. Αθανασίου, μτφρ., σσ. 81-114). Αθήνα: Νήσος.

Περδίκης, Γ. (2005). Περιβαλλοντική εκπαίδευση και τοπική ιστορία - Η περίπτωση των προγραμμάτων στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Πιερίας. Στο *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ισθμός Κορίνθου 23-25 Σεπτεμβρίου 2005* (σσ. 615-624). Ανακτήθηκε 18.06.2020 από https://www.ekke.gr/projects/estia/Cooper/Synedrio%20PE_Isthmos%20Korinthou2005/contents/index.htm

Perfetti, C., Britt, A., Rouet, J.-F., Georgi, M., & Mason, R. (1994). How students use texts to learn and reason about historical uncetainty. In: M. Carretero, & J. Voss (eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (pp. 257-283). London & New York: Routledge.

Permana, A., Mulyana, A., & Yulifar, L. (2018). Z Generation's Historical Literace Ability in Historical Learning. In *2nd International Conference on History Education 2018,* 52-56

Περσιάνης, Π. Κ. (1979). Αντικειμενικοί στόχοι της διδασκαλίας της Ιστορίας, *Νέα Παιδεία,* 10, 69-74

Person, K., & Sharp, P. (2015). *Οικονομική Ιστορία της Ευρώπης. Γνώση, θεσμοί και ανάπτυξη από το 600 μέχρι σήμερα* (2η εκδ., Μ. Τάντου, μτφρ.). Αθήνα: Διπλογραφία.

Peterkova, J. (2003, 08 20). *European Cultural Indentity. The role of cultural heritage in the process of mutual communication and creation of consiousness of common cultural identity*. Retrieved 28.05.2020 from http://www.kakanien-revisited.at/beitr/fallstudie/JPeterkova1.pdf

Πέτρου, Ι. (2013). Θρησκευτικό πλουραλισμός και διαθρησκειακός διάλογος στη σύγχρονη κοινωνία. *Synthesis, 2*(2), 155-180.

Peyrot, J. (Επιμ.). (2000). *Η Διδασκαλία της Ιστορίας στην Ευρώπη.* (Α. Καζάκος, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Phillips, R. (2002). *Reflective Teaching of History 11-18. Continuum Studies in Reflective Practice and Theory*. London & New York: Continuum.

Pierse, S. (2013). Voltaire: Polemical Possibilities of History. In S. Bourgault, & R. Sparling (eds.), *A Companion to Enlightenment History* (pp. 153-188). Leiden & Boston: Brill.

Pintrich, P. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice, 41*(4), 219-225.

Placek, J. (1992). Rethinking Middle School Physical Education Currivulem: An Integrated, Thematic Approach. *Quest, 44*(3), 330-341.

Πλουμίδης, Γ. (2003). Ενδεικτική βιβλιογραφία για τη Γεωγραφία της Ιστορίας. *Δωδώνη – Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 32*, 307-342.

Πολίτης, Ν. (1920). *Λαογραφικά σύμμεικτα* (Τόμος Α'). Αθήνα: Τυπογραφείο Παρασκευά Λεώνη. Ανακτήθηκε 18.06.2020 από http://www.kentrolaografias.gr/sites/default/files/Laografika_Summeikta_t_A.pdf

Πολυζοπούλου, Α. (2018). Εισαγωγή καινοτομιών στις σχολικές μονάδες: η στάση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του/ της διευθυντή/ ριας. *Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;, 1*, 1133-1149.

Πολυκανδριώτη, Ρ. (1996). Το περιηγητικό κείμενο και η ιστορική του αξία. Η ιδιότυπη περίπτωση του La Guilletiere στη Μάνη. Στο Γ. Σαϊτάς (Επιμ.), *Μάνη. Μαρτυρίες για το χώρο και την κοινωνία. Περιηγητές και επιστημονικές αποστολές 15ος-19ος αιώνας. Πρακτικά Συμποσίου. Λιμένι Αερόπολης, 4-7 Νοεμβρίου 1993* (σσ. 619-638). Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών.

Πολυκανδριώτη, Ρ. (2000, 2 Απριλίου). Μέσα από τα μάτια του άλλου. *Η Καθημερινή - Επτά Ημέρες - Περιηγητές: Εικόνες της Ελλάδας*, σσ. 26-27.

Πολυμέρου-Καμηλάκη, Α. (χ.χ.). Ο λαϊκός πολιτισμός αντικείμενο διδασκαλίας στο σχολείο. Στο *1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο "Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση". 29 Σεπτεμβρίου - 1 Οκτωβρίου 2006, Συνεδριακό Κέντρο Θεσσαλίας, Βόλος.*

Poster, M. (1997). *Cultural History and Postmodernity.* New York: Columbia Universtity Press.

Postholm, M. (2009). Research and development work: developing teachers as researches or just teachers? *Educational Action Research, 17*(4), 551-565.

Ποτηρόπουλος, Π. (2018). Πεδία προσανατολισμού μιας κριτικής λαογραφίας. Στο Β. Νιτσιάκος, & Π. Ποτηρόπουλος (Επιμ.), *Λαογραφία και Ανθρωπολογία. Μια συμβολή στο διάλογο* (σσ. 29-74). Αθήνα: Σιδέρης.

Πούλιος, Ι. (2015). Διαχείριση Υλικής Πολιτισμικής Κληρονομιάς, Τοπική Κοινωνία και Βιώσιμη Ανάπτυξη. Στο Ι. Πούλιος, Μ. Αλιβιζάτου, Γ. Αραμπατζής, Α. Γιαννακίδης, Ν. Καραχάλης, Ε. Μάσχα, Μ. Μούλιου, Μ. Παπαδάκη & Σ. Τουλούπα, *Πολιτισμική Διαχείριση, Τοπική Κοινωνία και Βιώσιμη Ανάπτυξη* (σσ. 32-54). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνική Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 16.05.2020 από http://hdl.handle.net/11419/2396

Procedda, M. (2021). Teaching History during Covid-19: Report on mobile- and computer-learning path for 21st century skills. *Puls, 44*, 129-143.

Puchner, W. (2009). *Θεωρητική Λαογραφία. Έννοιες, μέθοδοι, θεματικές.* Αθήνα: Αρμός.

Quinlan, E. (2010). New action research techniques: Using Participatory Theatre with health care workers. *Action Research, 8*(2), 117-133.

Quoss, B., Cooney, M., & Longhurst, T. (2000). Academics and Advocates: Using Participatory Action Research to Influence Welfare Policy. *Journal of Consumer Affairs, 34*(1), 47-61.

Radetich, L., & Jakubowicz, E. (2015). Using Video Games for Teaching History. Experiences and Challenges. *Athens Journal of History, 1*(1), 1-14.

Ramona, N., & Supriatna, N. (2021). Historical Literacy as Strenghtening Character Education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 578*, 224-231.

Rantala, J., & Khawaja, A. (2018). Assessing historical literacy among 12-year-old Finns. *The Curriculum Journal*, 29(3), 1-16. Doi: https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1460273

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2002). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Παιδαγωγικές Δραστηριότητες.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ράπτης, Π., & Κυριάκου, Φ. (2010). Από το ιστορικό μυθιστόρημα στο μάθημα της Ιστορίας. Η συνάντηση Παιδαγωγικής και Λογοτεχνίας. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα "Μαθαίνω πώς να μαθαίνω", 7-9 Μαΐου 2010*. Ανακτήθηκε 02.05.2020 από http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Raptis_Kyriakou.pdf

Ravitch, D. (1989). The plight of History in America's schools. In P. Gagnon (ed.), *Historical Literacy: The case for History in American education* (pp. 51-68). New York: Macmillan.

Reason, P., & Bradbury, H. (2001). Intoduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. In P. Reason, & H. Bradbury (eds.), *The Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (pp. 1-14). London/ Thousand Oaks: Sage Publications.

Reisman, A. (2009). Teaching the Historical Principle of Contextual Causation: A Study of Transfer in Historical Reading. In M. Martens, U. Hartmann, M. Sauer, & M. Hasselborn (eds.), *Interpersonal Understanding in Historical Context* (pp. 43-60). Rotterdam: Sense Publishers.

Renault, R. (2020). Toward a history from below of the Holy Roman Empire: People's history as an approachto domination (seventeenth to eighteenth centuries). *Revue d' histoire moderne & contemporaine, 67*(2), 78-99.

Rennie, L., & Johnston, D. (2004). The nature of learning and its implications for research on learning from museums. *Science Education, 88,* S4-S16.

Ρεπούση, Μ. (2000α). Διδακτική της Ιστορίας. Στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα 1880-1980: Η ιστορική γνώση ως ιστορική σκέψη. *Τα Ιστορικά,* 33, 319-378.

Ρεπούση, Μ. (2000β). Τοπικές ιστορίες στο σχολείο. Από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 112*, 97-108.

Ρεπούση, Μ. (2004α). *Μαθήματα ιστορίας.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Ρεπούση, Μ. (2004β). Πηγές του τοπίου: Τα μνημεία και οι μνημειακοί τόποι. Στο Κ. Αγγελάκος, & Γ. Κόκκινος (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ. 81-100). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Richards, G. (1996). The Scope and Significance of Cultural Tourism. In G. Richards (ed.), *Cultural tourism in Europe* (pp. 21-38). Wallingford: CABI.

Ritella, G., Ligorio, M., & Hakkarainen, K. (2016). Theorizing space-time relations in education: The concept of chronotope. *Frontline Learning Research, 4*(4), 48-55.

Rodwell, G. (2013). Compulsory History: The Issues Confronting Teachers. In *Whose History?: Engaging History Students through Historical Fiction* (pp. 7-16). South Australia: University of Adelaide Press. Retrieved 02.05.2020 from www.jstor.org/stable/10.20851/j.ctt1t304sf.6

Rogers, P. (1984). The Power of Visual Presentation. In A. Dickinson, P. Lee, & P. Rogers (eds.), *Learning History* (pp. 160-166). London: Heimann Education Books.

Ρόκκα, Χ. (2002). Γεωγραφία και Σχολική Γεωγραφία, η δύσκολη απάντηση: Ορισμένοι άξονες προβληματισμού. Στο Γ. Καψάλης, & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου* (Τόμος Β'). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Roshan Cultural Heritage Institute. (χ.χ.). Retrieved 28.12.2019 from https://roshan-institute.org/474552

Rubin, M. (2007). Τι είναι πολιτισμική ιστορία σήμερα;. Στο D. Cannadine (Επιμ.), *Τι είναι ιστορία σήμερα;* (Κ. Αθανασίου, μτφρ., σσ. 155-179). Αθήνα: Νήσος.

Rüsen, J. (1987). The Didactics of History in West Germany: Towards a new self-awareness of historical studies. *Histroy and Theory, 26*(3), 275-286.

Rusen, J. (2004). Historical Consiouness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In P. Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consiousness* (pp. 63-85). Canada: University of Toronto Press Incorporated.

Rusen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. In L. Cajani (ed.), *History Teaching, Identities and Citizanship* (pp. 13-34). Stoke on Trent & Sterling: Trentham Books.

Rusen, J. (2012). Tradition: A Principle of Historical Sense-Generation and its Logic Effect in Historical Culture. *History and Theory, 51*, 45-59.

Sack, R. (2001). Η κοινωνική αντίληψη του χώρου. Στο D. Massey, & J. Allen (Επιμ.), *Η Γεωγραφία έχει σημασία!* (Κ. Παυλογεωργάτου, μτφρ., σσ. 47-62). Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Said, E. (1994). *Culture and Imperialism.* New York: Vintage Books.

Σακελλαρίου, Μ., & Αρβανίτη, Ε. (2008). Πολυπολιτισμικότητα και Θρησκευτική Αγωγή στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση: Μια Ερευνητική Προσέγγιση. Στο Κ. Σταυριανός (Επιμ.), *Η Θρησκευτική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Προβληματισμοί και Προοπτικές* (σσ. 89-132). Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

Σακκά, Β. (2003). Η προσέγγιση των πηγών και η διδασκαλία της Ιστορίας: το πρόβλημα της αξιολόγησης. *Φιλολογική,* 82, 22-29.

Σακκά, Β. (2004). Προφορική ιστορία και σχολείο: Η ιστορία ως βιωμένη εμπειρία. *Τεκμήριον, 4*, 63-88.

Σακκά, Β. (2008). Η Ιστορία ξαναγράφεται, αλλά όχι χωρίς κόστος... Η περίπτωση της Κύπρου. *Νέα Παιδεία, 127*, 26-54.

Σακκά, Β. (2014). *Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στο Γυμνάσιο: οι παιδαγωγικές διαστάσεις και η Προφορική Ιστορία.* Ανακτήθηκε 18.06.2020 από http://blogs.sch.gr/ikaval/files/2014/09/Η-διδασκαλία-στο-Γυμνάσιο.pdf

Σακκά, Κ. (2007). Η Ιστορία στην εποχή του οπτικού πολιτισμού: Κινηματογράφος και διδασκαλία της Ιστορίας. *Νέα Παιδεία,* 122, 127-149.

Σαλβάνου, Α. (2021). *Πώς μαθαίνουμε Ιστορία χωρίς να τη διδαχθούμε; Ιστορική κουλτούρα, δημόσια ιστορία, ιστορική εκπαίδευση.* Αθήνα: Εκδόσεις Ασίνη.

Samaran, C. (1979). Πρόλογος. Στο *Ιστορία και μέθοδοί της. Γενικά προβλήματα* (Ε. Στεφανάκη, μτφρ., Τόμ. Α, σσ. 9-18). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Sandahl, J. (2019). The Museum Definition as the Backbone of ICOM. Museum International, 71(1-2), 1-9.

Sandell, R. (2002). Museums and the combating of social inequality: roles, responsibilities, resistance. In R. Sandell (ed.), *Museums, Society, Inequality* (pp. 3-23). London & New York: Routledge. Doi: https://doi.org/10.4324/9780203167380

Sauer, C. (1925). *The Morphology of landscape.* Berkeley: University Press.

Saville-Troike, M. (1978). *A guide to culture in the classroom.* Rosslyn: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Σβορώνος, Ν. (2004). *Το Ελληνικό Έθνος. Γένεση και Διαμόρφωση του Νέου Ελληνισμού.* Αθήνα: Πόλις.

Schleicher, A. (2018). Forword. Στο OECD, *The Future of Education and skills. Education 2023. The Future we want.* Retrieved 18.06.2020 from https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

Schlereth, T. (1999). Material Culture Studies in America: A Selctive Bibliographical Essay. In T. Schlereth (ed.), *Material Culture Studies in America* (pp. 341-354). Lanham, New York, Toronto & Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.

Schnapp, A. (1975). Η αρχαιολογία. Στο J. Le Goff, & P. Nora (Επιμ.), *Το έργο της ιστορίας* (Κ. Μιτσοτάκη, & Ν. Σαββάτης, μτφρ., Τόμ. 2ος, σσ. 71-94). Αθήνα: εκδόσεις Ράππα.

Schoenmakers, H. (2012). *The Power of Culture. A Short History of Anthropological Theory about Culture and Power.* Groningen: Universtity of Groningen.

Scott, D. (2008). *Critical Essays on Major Curriculum Theorists.* London & New York: Routledge.

Sebba, J. (2000). *Ιστορία για όλους. Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο* (Μ. Καβαλιέρου, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Seemiller, C., & Gace, M. (2019). *Generation Z. A Century in the Making.* London & New York: Routlegde.

Σειρηνίδου, Β. (2009). Οι ιστορικοί στη φύση: μια εισαγωγή στην περιβαλλοντική ιστορία. *Τα ιστορικά, 51*, 275-298.

Seixas, P. (1993). Popular Film and Young People's Understanding of the History of Native American-White Relations. *The History Teacher, 26*(3), 351-370.

Seixas, P. (2000). Schweigen! die Kinder! or, Does Postmodern History Have a place in the Schools? In P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 19-37). New York: New York University Press.

Seixas, P. (2009). A modest proposal for change in Canadian history education. *Teaching History, 137,* 26-32.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six. Historical Thinking Concepts.* Canada: Nelson Education.

Selener, D. (1997). *Participatory Action Research and Social Change.* New York: The Cornell Participatory Action Research Network.

Σερέτη, Ν. (2004). Μια ποσοτική ανάλυση της Εθνικής και Ευρωπαϊκής ταυτότητας στην Ελλάδα. Στο Κ. Κασιμάτη, Ν. Κοκοσαλάκης, Ν. Σερέτη, Δ. Τσαούσης, & Ι. Ψημμένος, *Εθνική και Ευρωπαϊκή Ταυτότητα. Συγκλίσεις και Αποκλίσεις* (σσ. 101-126). Αθήνα: Gutenberg.

Shaffer, D., & Resnick, M. (1999). "Thick" authenticity: New media and authentic learning. *Journal Interactive Learning Research, 10*(2), 195-215.

Shamsideen, S. (2016). Impact of audio-visual materials in the dissemination of knowledge for facilitators in some selected literace centres in Oshodi/ Isolo Local Government Area. *African Educational Research Journal, 4*(1), 19-24.

Sharan, Y. (2010). Cooperative Learning for Academic and Social Gains: valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education, 45*(2), 300-313. doi:10.1111/j.1465-3435.2010.01430.x

Sharan, Y. (2014). Learning to cooperate learning. *Anales de Psicologia, 30*(3), 802-807. doi:10.6018/analesps.30.3.201211

Sharan, Y., & Sharan, S. (1987). Training Teachers for Cooperative Learning. *Educational Leadership, 45*(3), 20-26.

Shaw, B. (2022). Forword: what is the history to be? In C. Courrier, & J. de Oliveira (eds.), *Ancient History from Below. Subaltern Experiences and Actions in Context* (pp. x-xxv). London & New York: Routledge.

Shemilt, D. (1983). The Devil's Locomotive. *History and Theory, 22*, 1-18.

Shemilt, D. (1987). Adolescent Ideas about Evidence and Methodology in History. In C. Portal (ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 39-61). London: The Falmer Press.

Shemilt, D. (2000). The Caliph's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching. In P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 83-101). New York: New York University Press.

Shemilt, D., & Howson, J. (2017). Framework of Knowledge: Dilemmas and Debates. In I. Daves (ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 66-79). New York: Routledge.

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review, 9*(1), 1-23. doi:10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Silva, E. (2009). Measuring Skills for 21st Century Learning. *Phi Delta Kappan, 90*(9), 630-634.

Silverman, L. (2009). *The Social Work of Museums.* New York & London: Routledge.

Σιμόπουλος, Κ. (2003). *Ξένοι ταξιδιώτες στην Ελλάδα. 333 μ.Χ-1780. Δημόσιος και ιδιωτικός βίος, λαϊκός πολιτισμός, Εκκλησία και οικονομική ζωή, από τα περιηγητικά χρονικά* (10η εκδ., Τόμ. Α1). Αθήνα: Πολιτιστικές εκδόσεις ΕΠΕ.

Σκιαδαρέση, Μ. (1988). Το εγχειρίδιο της Α' Λυκείου "Ιστορία του ανθρώπινου γένους". Στο Εταιρία Μελέτης Ελληνισμού, *Η διδασκαλία της ιστορίας στη μέση εκπαίδευση. Διήμερο συζητήσεων. Αθήνα 9 και 10 Μαΐου 1986* (σσ. 158-165). Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

Σκλαβενίτης, Τ. (2004). Συλλογική μνήμη, αρχεία, ιστορία. *Μνήμων, 26*, 219-225.

Σκούρος, Τ. (1997). *Η ιστορία και η διδακτική της.* Λεμεσός: Ανδρέας Αγαθοκλέους.

Slater, J. (1995a). History Teaching in the New Europe: Challenges, Problems and Opportunities. A commentary on a symposium organized by the Council of Europe, Bruges, December 1991. In A. Dickinson, P. Gordon, P. Lee, & J. Slater (eds.), *International Yearbook of History Education* (pp. 173-178). London & New York: Routledge.

Slater, J. (1995b). *Teaching history in the new Europe.* London & New York: Cassell - Council of Europe.

Slavin, R. (1992). Cooperative Learning in Social Studies: Balancing the Social and the Studies. In R. Stahl, & R. VanSickle (eds.), *Cooperative Learning in the Social Studies Classroom: An Invitation to Social Study* (pp. 21-25). Washington: National Council for the Social Studies.

Slavin, R. (2010). Instruction based on cooperative learning. In R. Mayer, & A. Patricia (eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 388-404). New York: Routledge.

Slavin, R. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? *Anales de psicologia, 30*(3), 785-791.

Slingerland, E., & Sullivan, B. (2017). Durkheim with Data: The Database of Religious History. *Journal of the American Academy of Religion*, 1-36. Doi: http://dx.doi.org/10.1093/jaarel/lfw012

Slotta, R. (1992). *Εισαγωγή στη βιομηχανική αρχαιολογία* (Α. Παπαδόπουλος, μτφρ.). Αθήνα: Πολιτιστικό Τεχνολογικό Ίδρυμα Ε.Τ.Β.Α.

Smith, A. (2000). *Εθνική ταυτότητα* (Ε. Πέππα, μτφρ.). Αθήνα: Οδυσσέας.

Smith, A. (2010). *Nationalism: Theory, Ideology, History.* Cambridge: Polity.

Smith, P. (2006). *Πολιτισμική θεωρία. Μια εισαγωγή* (Α. Κατσικερός, μτφρ.). Αθήνα: Κριτική.

Σμπιλίρης, Γ. (1988). Τα εγχειρίδια της βασικής ιστορικής παιδείας. Στο Εταιρία Μελέτης Ελληνισμού, *Η διδασκαλία της ιστορίας στη μέση εκπαίδευση. Διήμερο συζητήσεων. Αθήνα 9 και 10 Μαΐου 1986* (σσ. 142-151). Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

Σμπιλίρης, Γ. (2004). Η αξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας: Το πρόβλημα της αξιολόγησης σε θέματα πηγών. Στο Κ. Αγγελάκος, & Γ. Κόκκινος (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ. 233-247). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σμπόνιας, Κ. (1999). Πολιτισμικές προσεγγίσεις και ερμηνείες του παρελθόντος. Στο Κ. Σμπόνιας (Επιμ.), *Εισαγωγή στον Ελληνικό Πολιτισμό. Η Έννοια του Πολιτισμού. Όψεις του Ελληνικού Πολιτισμού* (σσ. 103-172). Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο -. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.

Σμυρναίος, Α. (2013). *Ιστορίης Μάθησις.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Soerlin, S. (2022). David Lowenthal's archipelagic landscape of learning. *Landscape Research*, Special Issue Paper. Doi: https://doi.org/10.1080/01426397.2022.2040459

Soffer, R. (1994). *Discipline and Power. The University, History and the Making of an English Elite 1870-1930.* Stanford, California: Stanford University Press.

Sole, G. (2019). Children's understanding of time: A study in a primary history classroom. *History Research Journal, 16*(1), 158-173.

Somekh, B. (2006). *Action Research. A methodology for change and development.* New York: Open University Press & McGraw-Hill Education.

Somekh, B. (2011). Localization or Globalization? The dynamic variations of Action Research. In N. Mockler, & J. Sachs (eds.), *Rethinking Educational Practice Through Reflexive Inquiry: Essays in Honour of Susan Groundwater-Smith (Professional Learning and Development in Schools and Higher Education)* (pp. 31-48). Dordrecht, Heidelberg, London & New York: Springer.

Somekh, B., & Saunders, L. (2007). Developing knowledge through intervention: meaning and definition of "quality" in research into change. *Research Papers in Education, 22*(2), 182-197.

Somekh, B., & Zeichnerb, K. (2009). Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research, 17*(1), 5-21.

Song, L., Michnick Golinkoff, R., Stuehling, A., Resnick, I., Mahajan, N., Hirsh-Pasek, K., & Thompson, N. (2017). Parents' an experts' awareness of learning opportunities in children's museum exhibits. *Journal of Applied Developmental Psychology, 49*, 39-45.

Σοφού, Ε., & Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 3*(1), 61-82.

Σπανός, Β. (2017). *Συμμετοχή κατοίκων και φορέων στην ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς και στην τοπική ανάπτυξη στο πλαίσιο του πολιτιστικού τουρισμού* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: http://hdl.handle.net/10442/hedi/41949, doi: http://dx.doi.org/10.12681/eadd/41949

Σπετσιέρης, Κ. (1967). *Θεωρία της κοινωνίας και του πολιτισμού.* Αθήνα.

Σπηλιωτοπούλου, Β., Μπακόπουλος, Ν., & Νικολός, Δ. (2010). Ανάπτυξη ψηφιακών φωτο-ιστοριών, η διδακτική τους σημασία και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Στο Β. Κολτσάκης, Γ. Σαλονικίδης, & Μ. Δοδόντσης (Επιμ.), *Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας "Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση"* (σσ. 1545-1557). Βέροια - Νάουσα: e-Δίκτυο, Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών "Μιχάλης Δερτούζος", ΕΕΦ Ημαθίας, Περιφερειακή Δ/νση Εκπ/σης Κεντρικής Μακεδονίας.

Squire, K. (2021). From virtual to participatory learning with technology during COVID-19. *E-Learning and Digital Media*, 19(1), 1-23. Doi: https://doi.org/10.1177/20427530211022926

Staley, D. (2002). A History of the Future. *History and Theory, 41*, 72-89.

Σταυρίδης, Σ. (1990). *Συμβολική σχέση με τον χώρο. Πώς οι κοινωνικές αξίες διαμορφώνουν και ερμηνεύουν τον χώρο*, Αθήνα: Κάλβος

Σταύρου, Α. (2017). *Η νεοελληνική λογοτεχνία και ο ρόλος της στην ιστορική συνειδητοποίηση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες* (Διπλωματική εργασία). Διαθέσιμο από: http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/28100

Stearns, P. N. (2000). Getting Specifi about Training in Historical Analysis. A Case Study in World History. In P. N. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg (eds). *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 419-436). New York University Press

Stehr, N. (2003). Modern Societies as Knowledge Societies. In G. Ritzer, & B. Smart (eds.), *Handbook of Social Theory* (pp. 494-508). London: Sage Publications.

Stehr, N., & Adolf, M. (2014). *Knowledge.* London & New York: Routledge.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development.* Oxford, London, Edinburgh, Madrid, Athens, Bologna, Paris, Melbourne, Sydney, Auckland, Singapore, Tokyo, Nairobi, Harake, Gaborone, Portsmouth: Heinemann Educational Books.

Στεφανάκος, Γ. (2002). Η διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της τοπικής ιστορίας μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας - μεθοδολογία project. Στο Γ. Καψάλης, & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου* (Τόμος Β', σσ. 263-267). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 18.06.2020 από https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/6355/2/372.11%20%CE%A3%CE%A7%CE%9F%20%CE%A4.2.pdf

Στεφάνου, Χ. (2020). Ο "άλλος" και το ελληνικό σχολείο: Τι μπορεί να κάνει η Ιστορία για αυτόν;. Στο Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, *Η Κλειώ πάει σχολείο Ι. Η διδασκαλία της Ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική* (σσ. 93-98). Αθήνα: Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε 02.05.2022 από https://aheggr.files.wordpress.com/2020/11/clio-paei-sholeio-2018-final-24.05.2020.pdf

Stoddard, J. (2009). Toward a Virtual Field Trip Model for the Social Studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(4), 412-438.

Stow, W., & Haydn, T. (2002). Issues in the teaching of chronology. In J. Arhur, & R. Phillips (eds.), *Issues in history teaching* (3rd edition, pp. 83-97). London & New York: Routledge.

Stradling, R. (2001). *Η διδασκαλία της Ευρωπαϊκής Ιστορίας του 20ου αιώνα.* Συμβούλιο της Ευρώπης. Retrieved 18.06.2020 from https://rm.coe.int/1680494238

Stradling, R. (2005). *Πολυπρισματική θεώρηση στη διδασκαλία της ιστορίας: οδηγός για καθηγητές.* Strassburg: Council of Europe.

Strauss, A. (1969). *Mirrors and Masks: The Search for Indetity.* San Francisco: Martin Robertson.

Συμβούλιο της Ευρώπης. (2001). *Recommendation Rec(2001)15 of the Committee of Ministers to member states on history teaching in twenty-first-century Europe* (Greek version). Συμβούλιο της Ευρώπης. Ανακτήθηκε 16.05.2020 από https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804b79e0

Σφυρόερα, Μ. (2007). *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Sullivan, N. (2020). A Stitch in Time? Craftivism, Connection and Community in the Time of COVID-19. *Museum & Society*, 18(3), 327-329.

Sunder, P. (2018). The Effectiveness of Audio-Visual Aids in Teaching-Learning Process. *International Journal of Creative Research Thoughts, 6*(1), 1509-1515.

Sylvester, D. (1980). Making Progress in History. *Teaching History, 26*, 29-30, Retrieved 02.06.2020 from http://www.jstor.org/stable/43254097

Takaya, K. (2008). Jerome Bruner's Theory of Education: From Early Bruner to Later Bruner. *Interchange* (39), 1-19.

Tally, B. (1996). History Goes Digital. Teaching when the Web is in the Classroom. *D-Lib Magazine*. Retrieved 18.05.2022 from http://www.dlib.org/dlib/september96/09tally.html

Ταμίσογλου, Χ. (2020). Αναζωπυρώνοντας τη σχέση των μελλοντικών εκπαιδευτικών με το παρελθόν, μέσω των δημόσιων εκφάνσεων της Ιστορίας: μία περίπτωση μελέτης. *Νέα Παιδεία, 173*, 129-140.

Ταμίσογλου, Χ. (2022). Η ιστορία στη διαφήμιση: Οι τηλεοπτικές διαφημίσεις (2000-2019). *Θέματα Επιστημών Αγωγής, 1*(1), 95-116.

Tarrant, P., & Holt, D. (2016). *Metacognition in the Primary Classroom. A practical guide to helping children understand how the learn best.* London & New York: Routledge.

Tate, N. (2012). Museums as Third Places or What? Accessing the Social Without Reservations. Museums & Social Issus, 7(2), 269-283.

Taylor, C. (1994). The Politics of Recognition. In A. Gutmann (ed.), *Multiculturalism: Examining The Politics of Recognition* (pp. 25-75). Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Taylor, P., & Richards, C. (1979). *An Introduction to Curriculum Studies.* New York: Humanities Press.

Taylor, T. (2004). Disputed Territory: The Politics of Historical Consiousness in Australia. In P. Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consiousness* (pp. 217-239). Canada: University of Toronto Press Insorporated.

Taylor, T., & Young, C. (2003). *Making History. A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools.* Carlot South: Department of Education, Science and Training.

Τεκερή, Κ. (2016). Αξιοποίηση των ιστορικών πηγών στο Νηπιαγωγείο και η συμβολή τους στην ανάπτυξη της έννοιας του χρόνου. Στο Ι. Σαλονικίδης (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Κεντρικής Μακεδονίας. Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη Διδακτική Πράξη. Πρακτικά Συνεδρίου* (Τόμ. 2ος, σσ. 148-159). Θεσσαλονίκη: Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στις Φυσικές Επιστήμες "Μιχάλης Δερτούζος".

Tezcan-Akmehmet, K., & Luke, J. (2013). Museums and parent involvement: a landscape review. *Museum Management and Curatorship, 28*(5), 491-507.

Τζιόβας, Δ. (2000). Η κουλτούρα ως πρωτεϊκή έννοια. Στο Τ. Eagleton, *Η έννοια της κουλτούρας* (Η. Μαγκλίνης, μτφρ., σσ. 2-29). Αθήνα: Πόλις.

Τζιφόπουλος, Μ. (2022). Υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συζητούν για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό: έρευνα με ομάδα εστίασης. *Νέα Παιδεία, 182*, 176-188.

Τζόκας, Σ. (2004). Ιστορικές μαρτυρίες σε ήχο και εικόνα. Στο Κ. Αγγελάκος, & Γ. Κόκκινος (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ. 213-232). Αθήνα: Μεταίχμιο.

The New London Group. (2000). A pedagogy of Multiliteracies designing social futures. In B. Cope, & M. Kalantzis (eds.), *Multiliteracies and the design of social futures* (pp. 9-30). London & New York: Routledge.

Thomas, G., & Anderson, D. (2013). Parents' Metacognitive Knowledge: Influences on Parent-Child Interactions in a Science Museum Setting. *Rec Sci Educ, 43*, 1245-1265.

Thompson, P. (2000). *Voice of the Past. Oral History* (2nd edition). Oxford & New York: Oxford University Press.

Thompson, P. (2002). *Φωνές από το παρελθόν* (Ρ. Μπούσχοτεν, & Ν. Ποταμιανός, μτφρ.). Αθήνα: Πλέθρον.

Τόλιας, Γ. (1993). Στη σκιά των περιηγητών: το ελληνικό γεωγραφικό και χαρτογραφικό έργο του Jean-Denis Barbie du Bocage (1760-1825). Στο Λ. Δρούλια (Επιμ.), *Περιηγητικά Θέματα. Υποδομή και Προσεγγίσεις* (σσ. 321-424). Αθήνα: Κέντρον Νεοελληνικών Ερευνών Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών.

Τόλιας, Γ. (2000, 2 Απριλίου). Όροι και όρια του περιηγητισμού. *Η Καθημερινή - Επτά Ημέρες - Περιηγητές: Εικόνες της Ελλάδας*, σσ. 8-9.

Tomlinson, C. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership, 57*(1), 12-16.

Tomlinson, J. (1991). *Cultural imperialism. A critical introduction.* London & New York: Continuum.

Tosh, J. (1984). *The Pursuit of History. Aims, Methods and New Directions in the Study of Modern History*, London & New York: Longman

Τουλούμης, Κ. (2004). *Διδάσκοντας για το Παρ(ελθ)όν: Η Αρχαιολογία στη Μέση Εκπαίδευση. Δυνατότητες και προοπτικές.* Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Toynbee, A. (2002). *Οι Έλληνες και οι Κληρονομιές τους* (3η ανατύπωση, Ν. Γιανναδάκης, μτφρ.). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου - Α. Καρδαμίτσα.

Trager, G. (1962). What Kind Of Culture Does The Language Teacher Teach? In B. Choseed (ed.), *Report Of The Eleventh Annual Round Table Meeting On Linguistics And Language Studies* (pp. 135-138). Washington: Georgetown University Press.

Τραντάς, Π. (2004). Διαπολιτισμική Διδακτική της Ιστορίας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές. Το ιταλικό παράδειγμα. Στο Μ. Δαμανάκης, Β. Καρδάσης, Θ. Μιχελακάκη, & Α. Χουρδάκης (Επιμ.), *Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς: Έρευνα και Διδασκαλία. Πρακτικά Συνεδρίου. Ρέθυμνο 4-6 Ιουλίου 2003* (Τόμος Β', σσ. 370-376). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Τρίκολας, Κ. (2015). Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Μία σημαντική συμβολή στη διαθεματικότητα - διεπιστημονικότητα στο χώρο της Α'θμιας και Β'θμιας εκπαίδευσης. Στο Ελληνική Γεωγραφική Εταιρεία. *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Γεωγραφικής Εταιρίας (10ο, 22-24 Οκτωμβρίου 2014, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα)* (σσ. 318-344). Θεσσαλονική: Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Θεόφραστος, Ανακτήθηκε 18.06.2020 από http://geolib.geo.auth.gr/index.php/pgc/article/view/10443/10191

Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας.* Αθήνα: Διάδραση.

Τρίμη-Κύρου, Κ. (2013). Κινητοποιώντας την ενσυναίσθηση. Η προφορική ιστορία ως εργαλείο αντιρατσιστικής αγωγής. Στο Ρ. Βαν Μπούσχοτεν, Τ. Βερβενιώτη, Κ. Μπάδα, Ε. Νάκου, Π. Πανταζής, & Π. Χαντζαρούλα (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. Γεφυρώνοντας τις γενιές: διεπιστημονικότητα και αφηγήσεις ζωής στον 21ο αιώνα. Προφορική ιστορίας και άλλες βιο-ιστορίες. Βόλος, 25-27 Μαιου 2012* (σσ. 311-320). Βόλος: Ένωση Προφορικής Ιστορίας.

Trist, E. (1976). Engaging with Large-Scale Systems. In A. Clark (ed.), *Experismenting with Organizational Life. The Action Research Approach* (pp. 43-75). New York & London: Plenum Press.

Τρούλη, Σ. (2022). Διδάσκοντας Νέα Ελληνικά στο Μουσείο και με το Μουσείο: το παράδειγμα του 1ου ΕΠΑΛ Ρεθύμνου και του Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης Κρήτης. Νέα Παιδεία, 183, 60-75.

Tsafos, V. (2017). Curriculum and students: a historical investigation of this dynamic interactive relationship. *European Journal of Curriculum Studies, 4*(2), 692-706.

Τσαούσης, Δ. (2004). Ελληνική και Ευρωπαϊκή Ταυτότητα. Η εκπαιδευτική διάσταση των συγκλίσεων και των αποκλίσεων. Η περίπτωση του κοινοτικού προγράμματος ERASMUS+. Στο Κ. Κασιμάτη, Ν. Κοκοσαλάκης, Ν. Σερέτη, Δ. Τσαούσης, & Ι. Ψημμένος, *Εθνική και Ευρωπαϊκή Ταυτότητα. Συγκλίσεις και Αποκλίσεις* (σσ. 199-260). Αθήνα: Gutenberg.

Τσάφος, Β. (2008α). Από τα αναλυτικά προγράμματα στη διδασκαλία. Ο ρόλος των διδακτικών εγχειριδίων και του διδακτικού υλικού: Το παράδειγμα της ιστορικής εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία,* 125, 69-91.

Τσάφος, Β. (2008β). Η ανάγνωση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών από τον εκπαιδευτικό: ευελιξία ή περιορισμός;. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 46*, 53-72.

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσάφος, Β. (2018). Νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο: Αναζητώντας τα διαφοροποιητικά της χαρακτηριστικά. Στο Ε. Κατσαρού, & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Ορίζοντας την Έρευνα-Δράση στην Ελλάδα. Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών. Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου για την Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση, Ρέθυμνο, 27-06-2015* (σσ. 14-23). Αθήνα & Ρέθυμνο: Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης - Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τσαφταρίδης, Ν. (2011). Η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση. Στο Π. Ινστιτούτο, *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Α': Γενικό μέρος* (σσ. 81-102). Ανακτήθηκε 18.06.2020 από http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/geniko-meros/1.%20tomos%20a%20geniko.pdf

Τσιβάς, Α. (2009). *Διδακτική της ιστορίας: Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών σε συμβατικό και ηλεκτρονικό περιβάλλον* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: http://hdl.handle.net/10442/hedi/20560, doi: http://dx.doi.org/10.12681/eadd/20560

Τσουκαλά, Κ. (2008). Δημόσιος χώρος: Όρια και ταυτότητα την περίοδο της παγκοσμιοποίησης. Στο Ε. Χοντολίδου, Γ. Πασχαλίδης, Κ. Τσουκαλά, & Α. Λάζαρης (Επιμ.), *Διαπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση και ταυτότητες* (σσ. 149-157). Αθήνα: Gutenberg.

Tucker, R. (1978). *The Marx-Engels Reader* (2nd edition). New York & London: W. W. Norton & Company.

Turk, D., Klein, E., & Dickstein, S. (2007). Mingling 'Fact' with 'Fiction': Strategies for Integrating Literature into History and Social Studies Classrooms. *The History Teacher, 40*(3), 397-406. Retrieved 02.05.2020 from https://www.jstor.org/stable/30036831

Turner-Bisset, R. (2001). Serving-Maids and Literacy: an approach to teaching literacy through history and music. *Reading, 35*, 27-31. doi:10.1111/1467-9345.00156

Twenge, J. (2017). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy -and Completely Unprepared for Adulthood-and What That Means for the Rest of US'.* New York: Atria Book.

Tylor, E. (1871). *Primitive Culture. Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom.* London: Murrary.

Υ.Α. 195694/Δ1 Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (Φ.Ε.Κ. 5222/21-11-2018, τεύχος Β').

Φαρδή, Κ. (2009). Μπορούμε να κάνουμε Ιστορία στο Νηπιαγωγείο; Η Ιστορία στα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής. *Νέα Παιδεία*, 130, 19-37.

Φιλάρετος, Θ. (2000). Εισαγικό Σημείωμα για την ελληνική έκδοση. Στο J. Sebba, *Ιστορία για όλους. Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο* (Μ. Καβαλιέρου, μτφρ., σσ. 9-10). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φίλιας, Β. (2000). *Κοινωνιολογία του πολιτισμού. Βασικές οροθετήσεις και κατευθύνσεις.* Αθήνα: Παπαζήση.

Φιλοπούλου-Δεσύλλα, Κ. (1984). *Ταξιδιώτες της Δύσεως πηγή για την οικονομική ζωή της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας στους χρόνους του Σουλεϋμάν του Μεγαλοπρεπούς 1520-1566* (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Φιλοσοφική Σχολή.

Φινόπουλος, Σ. (1988). Αξιοπιστία της γκραβούρας στις εκδόσεις των περιηγητών. *Αρχαιολογία, 27*, 48-52.

Φλογαϊτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλουρής, Γ. (1997). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση* (5η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Φλουρής, Γ., & Ιβριντέλη, Μ. (2002). Η Ευρώπη ως λόγος και ως εικόνα στα σχολικά εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκριτική θεώρηση του τελευταίου τέταρτου του 20ου αιώνα. Στο Γ. Καψάλης, & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου* (Τόμος Β'). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Φουντανόπουλος, Κ. (1995). Η γλωσσολογική στροφή στην Ιστορία. Ορισμένες επισημάνσεις. *Μνήμων, 17*, 147-161.

Φρυδάκη, Ε. (2007). Από τη διδασκαλία στη μάθηση. Αναζητώντας τις χαμένες γέφυρες. *Νέα Παιδεία,* 123, 53-70.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτρικής και της μετανεωτερικής σκέψης*, Αθήνα: Κριτική

Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού, Θεσσαλονίκη*: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη

Φύκαρης, Ι. (2014). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας.* Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

Φύκαρης, Ι. (2016). Η εφαρμοστική δυναμική των θεωριών μάθησης στη διδακτική διαδικασία. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 9(2),* 99-128, doi.org/10.12681/jret.9223

Φωτεινός, Δ. (2013). *Ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1950-1980). Μεταξύ ιδεολογικοπολιτικής ρύθμισης και παιδαγωγικής μεταρρύθμισης.* Αθήνα: Gutenberg.

Unesco. (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education. Organlied by Unesco in co-operation with UNEP. Tbilisi (USSR) 74 - 26 October 1977.* Paris: Unesco.

Unesco. (2007). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education.* Paris: UNESCO.

University of Central Arkansas. (2019). *University of Central Arkansas.* The Cultural Iceberg. Retrievd 30.05.2022 from https://uca.edu/training/files/2019/09/Culture-as-an-Iceberg.pdf

Vakaloudi, A., & Dagdilelis, V. (2016). The Transformation on History Teaching Methods in Secondary Education Through the use of Information and Communication Technology (ICT). *History Ecucation Research Journal, 13*(2), 150-174.

Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation, 45*, 17-26.

VanSledright, B. (2004a). What does it mean to read history? Fertile ground for cross-disciplinary collaborations? *Reading Research Quarterly, 39*(3), 342-346.

VanSledright, B. (2004b). What does it mean to think historically... and how to you teach it? *Social Education, 68*(3), 230-233.

VanSledright, B. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practices, theory and policy.* New York: Routledge Taylor/Francis Group.

VanSledright, B., & Franks, L. (2000). Concept- and Strategic-Knowledge Development in Historical Study: A Comparative Exploration in Two Fourth-Grade Classrooms. *Cognition and Instruction, 18*(2), 239-283.

Verma, G. K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές* (Α. Παπασταμάτης, επιμ., Ε. Γρίβα, μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω

Veyne, P. (1975). Η εννοιολόγηση στην ιστορία. Στο J. Le Goff, & P. Nora (Επιμ.), *Το έργο της ιστορίας* (Κ. Μιτσιτακη, μτφρ., Τόμ. 1ος, σσ. 90-126). Αθήνα: εκδόσεις Ράππα.

Vidal-Naquet, P. (1975). Οι νέοι. Το ωμό, ο Έλληνας παις και το ψημένο. Στο J. Le Goff, & P. Nora (Επιμ.), *Το έργο της ιστορίας* (Κ. Μιτσοτάκη, & Ν. Σαββάτης, μτφρ., Τόμ. 2ος, σσ. 196-232). Αθήνα: εκδόσεις Ράππα.

Vilar, P. (1975). Μαρξιστική ιστορία, ιστορία υπό οικοδόμηση. Στο J. Le Goff, & P. Nora (Επιμ.), *Το έργο της ιστορίας* (Κ. Μιτσοτάκη, μτφρ., Τόμ. 1ος, σσ. 127-178). Αθήνα: εκδόσεις Ράππα.

Virta, A. (2001). Student Teachers' Conceptions of History. *History Education Research Journal, 2*(1), 1-11.

Von Borries, B. (2000). Methods and Aims of Teaching History in Europe. A Report on Youth and History. In P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives* (pp. 246-261). New York - London: New York University Press.

Von Borries, B. (2006). *Requirements of Initial Training of History Teachers*. EUROCLIO Articles, available in: www.euroclio.eu/articles.

Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society: The Development of Higher Psygological Processes.* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scriber, & E. Sougerman, eds.) Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language.* Cambridge, Massachusetts, London: The Massachusetts Institute of Technology.

Wachtel, N. (1975). Ο εκπολιτισμός. Στο J. Le Goff, & P. Nora (Επιμ.), *Το έργο της ιστορίας* (Κ. Μιτσοτάκη, μτφρ., Τόμ. 3ος, σσ. 39-65). Αθήνα: Ράππα.

Walberg, H., & Paik, S. (2003). *Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές μέθοδοι.* (Δ. Μαυροσκούφης, μτφρ.) International Academy of Education - International Bureau of

Education - UNESCO. Ανακτήθηκε 18.06.2020 από http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_03_gre.pdf

Wallerstein, I. (2011). *Σύγκρουση Πολιτισμών; Μεγάλη Εικόνα και το Μελλοντικό Σύστημα* (Σ. Μαρκέτος, & Ε. Φωτεινού, μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Θύραθεν.

Waring, S., & Torrez, C. (2010). Using Digital Primary Sources to Teach Historical Perspective to Preservice Teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 10*(3), 294-308.

Webb, N. (2009). The teacher's role in promoting collborative dialogue in the classroom. *Britich Journal of Educational Psycology, 79*, 1-28. doi:10.1348/000709908X380772

Weinstein, P. (2001). Movies as the Gateway to History: The History and Film Project. *The History Teacher, 35*(1), 27-48.

Wenzlhuemer, R. (2010). Globalization, communication and the concept of space in global history. *Historical Social Research, 35*(1), 19-47.

White, L. (1959). The Concept of Culture. *American Anthropologist, New Series, 61*(2), 227-251.

Whitehead, J. (2017). Practice and Theory in Action Research: Living-Theories as Frameworks for Action. In L. Rowell, C. Bruce, J. Shosh, & Riel Margaret (eds.), *The Palgrave International Handbook of Action Research* (pp. 387-401). New York: Palgrave Macmillan.

Whitty, G. (2007). *Κοινωνιολογία και Σχολική Γνώση. Θεωρία, Έρευνα και Πολιτική του Αναλυτικού Προγράμματος* (Ε. Πολιτοπούλου, μτφρ.). Αθήνα: Επίκεντρο.

Williams, R. (1985). *Keywords. A vocabulary of culture and society.* New York: Oxford University Press.

Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology, 83*(1), 73-87.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past.* Philadelphia: Temple University Press.

Winter, R. (1993). Action Research. Practice and Theory. *Educational Action Research, 1*(2), 315-316.

Winter, R. (2002). Truth or fiction: problems of validity and authenticity in narratives of action research. *Educational Action Research, 10*(1), 143-154.

Wolf, P. (1988). Η μελέτη των οικονομιών και των κοινωνιών πριν από την εποχή της στατιστικής. Στο *Ιστορία και μέθοδοί της. Μεθοδική αναζήτηση των μαρτυριών* (Ε. Στεφανάκη, μτφρ., Τόμ. Β3, σσ. 113-175). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Wood, D. (1994). *History and the Problem of Presentism.* Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts: Simon Fraser University.

Wood, S. (1995). Developing an Understanding of Time - sequencing issues. *Teaching History, 79*, 11-14.

Χαραλαμπόπουλος, Α. (2006). Πρόλογος. Στο Α. Χαραλαμπόπουλος (Επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (Μ. Αραποπούλου, Ε. Κονσουλή, Δ. Κορομπόκης, & Λ. Κουφάκη, μτφρ., σσ. 7-14). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].

Χαραλάμπους, Δ. (2011). Πολιτικές για το Σχολικό Βιβλίο στην Ελλάδα. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και Απόψεις* (Τόμ. 2ος: Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010, σσ. 617-628). Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2003). *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια ολιστική - οικολογική προοπτική.* Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηδήμου, Δ. (2011). Εναλλακτικές μορφές, τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Α: Γενικό μέρος* (σσ. 34-47). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ανακτήθηκε 18.06.2020 από http://users.sch.gr/simeonidis/paidagogika/epimorfotiko_yliko/1.tomos_a_geniko.pdf

Χατζηκυριάκος, Ι. (2020). Διαθεματικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής ύλης μέσα από τα στοιχεία πολιτιστικής κληρονομιάς. Στο Κυπριακή Εθνική Επιτροπή UNESCO, *Πολιτιστική Κληρονομιά και Πολιτότητα: Το Παρελθόν στον Ενεστώτα* (σσ. 48-55). Λευκωσία: Κυπριακή Εθνική Επιτροπή UNESCO. Ανακτήθηκε 20.05.2022 από http://www.unesco.org.cy/DocumentStream.aspx?ObjectType=Document&ObjectID=5417

Χατζηλέλεκας, Δ. (2020). Η διαπολιτισμική διδασκαλία της Ιστορίας σε μικτή τάξη στην Στ' Δημοτικού, μέσα από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το σχολικό εγχειρίδιο και τις απόψεις των εκπαιδευτικών. *International Journal of Educational Innovation, 2*(6), 124-135.

Χατζηπαναγιώτη-Sangmeister, Ι. (2015). *Ταξίδι, Γραφή, Αναπαράσταση. Μελέτες για την ταξιδιωτική γραμματεία του 18ου αιώνα*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης

Χατζόπουλος, Μ. (2017). Έθνος και εθνικισμός. Συνοπτική επισκόπηση ενός σύγχρονου επιστημονικού διαλόγου. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης,* 19(1), 109-127. doi:10.12681/hpsa.14999

Χιωτίνης, Ν. (2009). Πολιτική και Πολιτισμός. *Τεχνολογικά χρονικά, 19*, 31-37.

Χοντολίδου, Ε. (2003). *Ταυτότητες και Ετερότητες. Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χουρδάκης, Α. (2001). Θεωρητικές και διδακτικες προσεγγίσεις στην Ιστορία και τον Πολιτισμό: Προλεγόμενα στη σύνταξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού. Στο Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης, & Γ. Κατσιμαλή (Επιμ.), *Παιδεία ομογενών. Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά* (σσ. 155-210). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Χουρδάκης, Α. (2004). Προς μια "Ιστορία τρίτου χώρου": Ζητήματα διδασκαλίας της ιστορίας και του πολιτισμού των Ελλήνων της Διασποράς. Στο Μ. Δαμανάκης, Β. Καρδάσης, Θ. Μιχελακάκη, & Α. Χουρδάκης (Επιμ.), *Ιστορία της Νεολληνικής Διασποράς. Πρακτικά Συνεδρίου. Ρέθυμνο 4-6 Ιουλίου 2003* (Τόμος Β', σσ. 297-305). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Χουρδάκης, Α. (2009). Τοπική Ιστορία και μικροϊστορία. Μια πρόκληση για τον σύγχρονο δάσκαλο. Στο Χ. Τζήκας (Επιμ.), *Τοπική Εκπαιδευτική Ιστορία: Δάσκαλοι και δασκάλες μιλούν για την ιστορία των σχολείων τους. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 27-35). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Χουρδάκης, Α., & Καραγιώργος, Δ. (1999). Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σπουδή και τη διδασκαλία του Πολιτισμού και της Ιστορίας. Στο Μ. Δαμανάκης (Επιμ.), *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις* (σσ. 159-190). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Χρήστου, Χ. (1980). *Πολιτισμός και Ιστορία.* Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Κωνσταντινίδη.

Χριστόπουλος, Γ. (2017). *Ιστορική Παιδεία και Εθνική Διαπαιδαγώγιση: Αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για το μάθημα της Ιστορίας* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: http://hdl.handle.net/10442/hedi/42560, doi: http://dx.doi.org/10.12681/eadd/42560

Χρυσαφίδης, Κ. (2004). Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοιχτά και κλειστά αναλυτικά προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σσ. 77-90). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Xifra , J., McKie, D., & Collell, M.-R. (2018). Creatively escaping insularity and encouraging internationalism: British radicalism, history form below, and public relations historiography. *Public Relaions Review*, 45(2), 275-281, DOI: 10.1016/j.pubrev.2018.06.007

Yale Universtity. (χ.χ.). *Yale University,* Religion in Context. Retrieved 30.05.2022 from Ανάκτηση 05 30, 2022, από https://history.yale.edu/undergraduate/regions-and-pathways/religion-context

Yeager, E., & Foster, S. (2001). The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding. In O. Davis, E. Yeager, & S. Foster (eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 13-20). Lanham, Boulder, New York & Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.

Yoffee, N., & Fowles, S. (2012). Archaeology in the Humanities. *Diogenes, 58*(1-2), 35-52.

Young, M. (2014). What is a curriculum and what can it do? *The Curriculum Journal, 25*, 7-13.

Zarmati, L. (2019). *Future of Educational Skills 2030: Curriculum analysis. Learning progression in history*. Organisation for Economic Co-operation and Development - Directorate for Education and Skillseducation Policy Committee. Retrieved 18.06.2020 from https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/Learning%20progression%20in%20history%20-%20Zarmati.pdf

Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64-70.

Ψαράς, Ι. (2001). *Θεωρία και μεθοδολογία της ιστορίας.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

ПАРАРТНМА

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Απομαγνητοφώνηση συναντήσεων ομάδας

1η Συνάντηση

Μ: Καλησπέρα σας. Ας ξεκινήσουμε την πρώτη μας συνάντηση. Ήρθατε ήδη σε επαφή με το υλικό και σε πρακτικό επίπεδο. Σας θυμίζω πως σκοπός μας είναι η δόμηση μίας διδακτικής πρότασης που ο τοπικός πολιτισμός θα αξιοποιείται στη διδασκαλία της ιστορίας με άξονα την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και η πρώτη ερώτηση είναι εάν η παρέμβαση υλοποιεί τη στόχευση αυτή. Θεωρείτε πως ο τρόπος δόμησης του υλικού και της διδακτικής πρότασης υλοποιεί το στόχο αυτό; Ποιος/ ποια θα ήθελε να εκφράσει την άποψή του/ της;

Ε4: Ναι, θεωρώ πως η διδακτική πρόταση υλοποιεί σε μεγάλο βαθμό το στόχο. Μάλιστα αναφερθήκαμε σε πολλά ιστορικά γεγονότα που είχαμε αναφερθεί ήδη στην ιστορία, όπως στην Ενετοκρατία, οπότε έγινε μία τοποθέτηση της εποχής και των γεγονότων σε συνδυασμό με τον τοπικό πολιτισμό.

Μ: Κάποιος/κάποια άλλος/ άλλη;

Ε5: Κι εγώ συμφωνώ. Τέλειο.

Μ: Ναι

Ε1: Ναι, ναι. Συμφωνώ κι εγώ.

Μ: Ωραία.

Ε3: Συμφωνώ.

Μ: Μάλιστα.

Ε2: Ασφαλώς και συμφωνώ Μ. Δεν θα μπορούσα να πω τίποτα διαφορετικό εξαιτίας της άρτιας δόμησης αυτού του υλικού. Ήταν κάτι το εξαιρετικό.

Μ: Ευχαριστώ. Υπάρχουν κάποια διδακτικά κριτήρια που είναι σημαντικά, αλλά δεν έχουν συμπεριληφθεί στη διδακτική πρόταση; Υπάρχει κάτι άλλο που θα συμπλήρωνε την πρόταση;

Ε4: Φυσικά είναι μία άρτια πρόταση, αλλά κάτι που εγώ έχω εντοπίσει σχετίζεται με το βιντεάκι που συνοδεύει το υλικό. Άρεσε πολύ στους μαθητές, αλλά νομίζω πως θα μπορούσε να υπάρχει περισσότερο υλικό και με άλλα βιντεάκια. Νομίζω πως θα τους τραβούσε περισσότερο το ενδιαφέρον.

Μ: Εννοείς μεγαλύτερη ένταξη των Τ.Π.Ε.;

Ε4: Γενικότερα οπτικοακουστικού υλικού. Νομίζω θα έπρεπε να έχει περισσότερο. Νομίζω θα ήταν πιο ενδιαφέρον το υλικό, γιατί είδα πως τους τράβηξε αρκετά.

Μάλιστα περίμεναν να φτάσουμε στο βιντεάκι. Αν και δεν ήξεραν τι ήταν αυτό που θα έβλεπαν, τους άρεσε αρκετά.

Ε5: Κι εγώ νομίζω ήταν υπέρ αρκετό το υλικό και έδειξαν πολύ ενδιαφέρον τα παιδιά, οπότε δεν έχω ιδιαίτερες παρατηρήσεις. Το υλικό ήταν πλήρες και δεν θεωρώ πως απουσίαζε κάτι. Η δουλειά είναι τέλεια.

Ε4: Κι εγώ δεν λέω ότι απουσίαζε κάτι από το υλικό. Δεν το λέω με αυτή την έννοια. Απλά ψάχνουμε να βρούμε την καλύτερη δυνατή πρόταση.

Ε1: Εγώ απλά θα έλεγα πως θα έπρεπε να υπάρχουν και κάποιες φωτογραφίες με τις ανασκαφές. Για να το γενικεύσω θα ήθελα κάποιες περισσότερες φωτογραφίες που να συνδέουν το τότε με το σήμερα. Ίσως κάποιες φωτογραφίες για τη Βασιλική Πύλη να δούμε πως όντως υπάρχουν τα θεμέλια εκεί πέρα.

Ε4: Το οπτικοακουστικό που λέω κι εγώ. Ίσως κάποιες εικόνες να ήταν ακόμη καλό.

Ε1: Ναι, αυτό.

Μ: Άρα οπτικοακουστικό γενικά, αλλά και οπτικοακουστικό που να οδηγεί στη σύνδεση παρόντος και παρελθόντος.

Ε1: Ναι.

Ε2: Κι εγώ συμφωνώ με τους συναδέλφους. Μάλιστα οι μαθητές σε κάποιο σημείο δεν μπορούσαν να εντάξουν τη Βασιλική Πύλη μέσα στο χώρο. Δεν μπορούσαν να εντοπίσουν που βρίσκεται, γιατί εκεί πέρα δεν υπάρχει κάποιο σημείο αναφοράς, πέρα από τις πλάκες, που τα περισσότερα παιδιά δεν τις είχαν καν παρατηρήσει.

Ε1: Ναι, ναι. Συμφωνώ. Συγγνώμη λίγο. Συγγνώμη λίγο.

Ε2: Μισό λεπτό. Με συγχωρείς για λίγο. Όσο και να έψαξα, προκειμένου να είμαι κι εγώ προετοιμασμένος/ προετοιμασμένη, δεν βρήκα αρκετό οπτικό υλικό, οπτικό υλικό, με το πώς ήταν η Κέρκυρα παλιότερα, πού υπήρχαν τα κάστρα, πού υπήρχαν και οι άλλες πύλες. Γιατί τα παιδιά είχαν απορία αν υπήρχαν κι άλλα κάστρα, αν υπήρχαν κι άλλες πύλες, και να δούνε πώς ήταν περιτοιχισμένη η πόλη. Ή, παραδείγματος χάριν, στην Πάνω Πλατεία, εκεί πύλη πού θα μπορούσε να είναι; Δεν σου δίνει το τοπίο την αίσθηση της πύλης. Ακόμη και για το βιντεάκι, οι μαθητές παρασύρθηκαν και δεν μπορούσαν να εντάξουν αυτό το βιντεάκι και να καταλάβουν ότι η πύλη ήταν στη μέση της σημερινής Κέρκυρας. Θεωρούσαν ότι ήταν στο κάστρο, στο Παλιό Φρούριο.

Δεν μπορούσαν, δηλαδή, αυτήν την πύλη να την εντάξουν στο τοπίο πού πραγματικά ήταν.

Ε3: Έχω κι εγώ να σχολιάσω κάτι. Για μένα δεν είναι κάτι που λείπει και πρέπει να προστεθεί στο υλικό, απλά νομίζω θα ήταν καλό να γίνει μια αναπροσαρμογή. Στην άσκηση 8 συμπεριλαμβάνεται μία ιστορική γραμμή για τις διαφορετικές κυριαρχίες στο νησί από την Πρώτη Ενετοκρατία μέχρι το σήμερα. Αυτό προκάλεσε μεγάλη αγωνία στα παιδιά. Βρέθηκαν 3-4 παιδιά που τους αρέσει η ιστορία η νεότερη και σχολίασαν ότι τους μπέρδευε η αλληλουχία των διαφορετικών κατακτήσεων στην Κέρκυρα, δηλαδή πότε ήταν η τελευταία, πότε ήταν οι Άγγλοι, πότε ήταν ανεξάρτητο το κράτος, με τους Ρώσους και τους Τούρκους και τους Γάλλους, αυτό συνδυάζοντάς το με το περιεχόμενο της ιστορίας της φετινής, που 99% είναι η ιστορία του Αιγαίου και της ηπειρωτικής Ελλάδας, όλο αυτό δημιουργεί μέσα τους ένα μπέρδεμα και δεν μπορούν να περιγράψουν ότι η αλληλουχία των κατακτήσεων ήταν τελείως διαφορετική, και έγινε πολύ μεγάλη συζήτηση γι' αυτό και, εκ του αποτελέσματος, είπαν δύο συγκεκριμένοι ότι αυτό έπρεπε να γίνει στην αρχή. Δηλαδή να το δούμε στην αρχή έτσι ώστε να καταλάβουμε το χρονικό σημείο που έγιναν αυτά τα έργα, η Πόρτα Ρεάλε κτλ.

Μ: Άρα καταλαβαίνω μία ιστοριογραμμή…

Ε3: Όχι μία ιστοριογραμμή. Αυτή η ιστοριογραμμή. Η συγκεκριμένη. Τους βοήθησε πάρα πολύ. Με τα διαφορετικά χρώματα για τον κάθε κατακτητή και τα διαφορετικά χρόνια για την κάθε κατάκτηση και βέβαια ποια είναι πρώτη και ποια μετά. Και αυτό τους βοήθησε.

Ε2: Να πω κάτι πάνω εδώ. Παίρνω το θάρρος και με συγχωρείτε. Αυτό δεν έχει να κάνει καθόλου με το υλικό. Όταν εγώ ζήτησα από τα παιδιά να μπούμε μέσα από το Google Earth και με το ανθρωπάκι να περπατήσουμε στο σημείο που ήταν η Βασιλική Πύλη, δυστυχώς είναι πολύ παλιά η λήψη της εικόνας και δεν υπήρχε ακόμα το πλακόστρωτο. Και δεν φαίνονται καθόλου οι πλάκες, ούτε η επεξηγηματική πλάκα που έχουν βάλει εκεί.

Μ: Άρα η ιστοριογραμμή να έχει ένα πιο κεντρικό ρόλο, ώστε οι μαθητές να τοποθετούνται ξεκάθαρα στο χρόνο, πέρα από τον τόπο, διάσταση που εξυπηρετείται σε σημαντικό βαθμό από τον τοπικό χαρακτήρα του πολιτισμού που μελετάται.

Ε1: Δεν ξέρω αν θα μπορούσε να συμπεριληφθεί στο υλικό και η πλάκα που έχει τοποθετηθεί εκεί, γιατί εμένα μου είπε ένα παιδί ότι έχει ένα σαν βιβλίο χαραγμένο εκεί, πράγμα που δεν είχα προσέξει ποτέ εγώ και παρόλο που έχω περάσει άπειρες φορές από εκεί δεν έχω γυρίσει το βλέμμα μου να δω αυτό το πράγμα. Και την άλλη μέρα μου είπε ένα άλλο παιδί ότι εγώ πέρασα από εκεί και το έβγαλα φωτογραφία και σας το έστειλα. Ασχολούνταν και μετά με αυτό το πράγμα. Μου ζητούσαν και την επόμενη μέρα να ασχοληθούμε με αυτό. «Να μας πείτε ξανά και να μας δείξετε και αυτό κι εκεί και πού». Το ζητούσαν δηλαδή.

Μ: Εγώ δεν μπορώ να μη ρωτήσω το κατά πόσο ήταν η διδακτική πρόταση ενδιαφέρουσα για τους μαθητές.

Ε1: Επειδή μιλούσα θα πω εγώ. Σκεφτείτε μόνο όταν τους έδωσα τις φωτοτυπίες με το υλικό, αυτό που ακούστηκε ήταν: «Ουαααααάου». Δεν ξέρω τι τους άρεσε, τα χρώματα, οι εικόνες, ξεφυλλίζοντάς το ήταν αυτό το πράγμα που ακούστηκε. Και αυτό που σκέφτηκα ήταν: «Καλά πάμε. Καλά ξεκινήσαμε». Και όντως, σιγά-σιγά, τους κράτησε το ενδιαφέρον. Τη διδακτική πρόταση και οι ίδιοι οι μαθητές τη θεώρησαν πολύ ενδιαφέρουσα.

ΚΦ: Ακούω προσεκτικά τους συναδέλφους που φαίνεται να έχουν κάνει φανταστική δουλειά μέσα στην τάξη, από τα όσα ακούω. Πραγματικά τους ακούω και δεν έχω να προσθέσω τίποτα απολύτως. Εσείς συνάδελφοι έχετε τον πρώτο λόγο.

Ε2: Να πω εγώ αυτό που είπε και ο/ η Ε1. Αυτό που άκουσα μόλις είδαν τις φωτοτυπίες πραγματικά ήταν ένα επιφώνημα θαυμασμού, εντυπωσιασμού θα έλεγα. Ήταν κάτι το πρωτόγνωρο. Να πω ότι στην τάξη μου έχει παράλληλη, που σαν τρίτο μάτι απ' έξω, μου είπε ότι τέτοιο μάθημα, τέτοιο ενδιαφέρον από παιδιά δεν έχει ξαναδεί, πραγματικά. Και βέβαια όλο αυτό ήταν μία αφορμή. Σε μερικές φάσεις ξεφύγαμε και από αυτό και τα παιδιά οδήγησαν τη συζήτηση ακόμα και κάπου αλλού. Ακόμη, αφού ήξεραν ότι η δράση θα συνεχιστεί και τις επόμενες εβδομάδες έθεσαν το ζήτημα να πουν αυτά τη θεματολογία με την οποία ήθελαν να ασχοληθούν. «Θα μπορούσαμε να πούμε θέματα που αφορούν κι εμάς» και αφορούν, βέβαια, και την τοπική ιστορία; Για παράδειγμα κάποιο παιδί μου είπε «Έχω ακούσει πάρα πολλά για το παλιό Δημοτικό Θέατρο της Κέρκυρας. Μπορούμε να αναφέρουμε την ιστορία αυτού του κτηρίου και άλλων κτηρίων». Ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρον το μάθημα. Φαντάσου ότι ο χρόνος δεν έφτασε, από τη μεγάλη συζήτηση και το ενδιαφέρον των παιδιών,

για να το ολοκληρώσουμε. Εγώ το συνέχισα δηλαδή και σε άλλη ώρα, παρουσιάζοντας και τις άλλες πύλες και άλλα στοιχεία της Κέρκυρας, γύρω από αυτή τη θεματική. Και το έκανα και την επόμενη μέρα. Και με ρωτάνε τα παιδιά «Πότε θα κάνουμε το άλλο μάθημα; Μας αρέσει πάρα πολύ». Συγγνώμη που μιλάω μόνο εγώ και σας τρώω το χρόνο. Φανταστείτε για να δείτε πόσο ενδιαφέρον είχαν τα παιδιά, ότι ενώ απουσίαζε την επόμενη μέρα ο/ η εικαστικός από το σχολείο, και είναι το αγαπημένο τους μάθημα τα εικαστικά, μου είπαν τα παιδιά «Μπορούμε να συνεχίσουμε την τοπική ιστορία;». Σύγκριναν, δηλαδή, από άποψη ενδιαφέροντος, τα εικαστικά με αυτό εδώ το μάθημα. Τους άρεσε πάρα πολύ δηλαδή.

Ε3: Σε σχέση με το ενδιαφέρον των παιδιών έχω να πω κι εγώ κάποια πράγματα, που εντυπωσίασαν κι εμένα. Έσπασα το υλικό σε δύο διαφορετικές ώρες και έκανα μία και μία ώρα. Ούτε κι εμένα μου έφτασε το δίωρο. Κι ο λόγος ήταν ο εξής: τελικά σίγουρα δεν είναι το υλικό που δεν φτάνει, είναι ότι το υλικό προκαλεί συζήτηση.

Ε1: Ναι.

Ε3: Δηλαδή: «Γιατί αυτό και γιατί εκείνο και πώς ήταν έτσι;». Ας πούμε ο χρωματισμένος χάρτης με τις κτήσεις τις ενετικές άνοιξε συζήτηση 15 λεπτών. Γιατί το τόσο που έκλεινε το Αιγαίο είχε συζητηθεί από την αρχή της χρονιάς και ήταν κάτι που τους απασχόλησε από την προηγούμενη χρονιά είχαμε κάνει κάποιες συζητήσεις για τις ενέργειες που κάνανε τότε για την κατάκτηση της Κωνσταντινούπολης ήταν κάτι που τους ενδιέφερε και προκάλεσε συζήτηση. Είπα ένα από τα πολλά που οδήγησε στην ανάπτυξη συζήτησης, οπότε δεν είναι το υλικό που δεν φτάνει για τις δύο ώρες, είναι ότι το ίδιο το υλικό οδηγεί στην ανάπτυξη συζήτησης. Το ένα είναι αυτό. Είναι και τρεις-τέσσερις που μου είπαν με πολύ εμφατικό τρόπο «Έμαθα πράγματα για το μέρος μου που δεν ήξερα». Πέντε άλλοι μου είπαν ότι «Μου αρέσει πάρα πολύ να κάνουμε έτσι ιστορία γενικά και γι' αυτό μου αρέσει η ιστορία». Μοιάζει με την ιστορία με τον τρόπο που τον κάνουμε εμείς, αλλά αυτό είναι ένα θέμα που είναι πολύ κοντά τους και όχι κάτι γενικό κι αόριστο. Έχει να κάνει με την καθημερινότητά της και τη ζωή τους εδώ στην πόλη. Έχει να κάνει με κάτι που το ζουν και το βλέπουν, οπότε τους ενδιέφερε γενικώς. Ένας συγκεκριμένος μαθητής είπε ότι του άρεσε που το μάθημα συνδέει όλα τα μνημεία και τα δημιουργήματα που υπάρχουν σήμερα στην πόλη με άλλους πολιτισμούς που υπήρχαν στο νησί. Όταν τον

ρώτησα το λόγο που μου το είπε αυτό, γιατί για εμένα είναι σημαντικό αυτό, μου είπε ότι ακούω ανθρώπους να λένε «Τα δικά μας, τα δικά μας, τα δικά μας, τα δικά μας, αλλά τελικά δεν είναι τόσο δικά μας». Τους άρεσε πάρα πολύ και, όπως είπε και ο/ η Ε2, όταν τελείωσε το μάθημα και είχαμε μία συνάντηση για να κάνουμε ένα πρότζεκτ δικό μας μου είπαν «Κύριε/ Κυρία, να συνεχίσουμε, να συνεχίσουμε, να συνεχίσουμε. Πότε θα συνεχίσουμε;».

Ε5: Κι εγώ θα συμφωνήσω κι αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό. Έχουμε πάτημα για να πάει η συζήτηση αλλού. Συμφωνώ με όσα είπε μέχρι στιγμής ο/ η Ε3.

Ε4: Συμφωνώ κι εγώ με όλους/ όλες τους/ τις προηγούμενους/ προηγούμενες. Θα έλεγα κι εγώ ότι το δίωρο δεν μας έφτασε. Το έκανα τις τελευταίες ώρες που είναι και πιο πιεστικές, αλλά και τις πρώτες να το έκανα νομίζω πως το δίωρο δεν θα έφτανε. Μπορώ να πω κι εγώ πως και στο διάλειμμα ειδικά έβγαιναν, συνέχιζαν να έρχονται κοντά μου και να μου λένε προτάσεις για το πώς θα μπορούσαμε να χειριστούμε το μνημείο για να μην το γκρεμίσουμε, τι θα μπορούσαμε να είχαμε κάνει. Δηλαδή και στο διάλειμμα δεν έφευγαν από κοντά μου και προσπαθούσαν να μου πουν κάτι που σκεφτόντουσαν για να το συνεχίσουμε. Τους έλεγα, παιδιά, βγείτε ένα διάλειμμα, σκεφτείτε και όταν μπούμε μέσα θα συνεχίσουμε. Τους έβλεπα ότι τους προβλημάτιζε και μέσα στο διάλειμμα. Και φυσικά και εμένα με ρώτησαν για την άλλη βδομάδα πότε θα ξανακάνουμε. Περιμέναν ήδη το επόμενο.

Μ: Ο χρόνος δεν έφτασε εξαιτίας του όγκου του υλικού;

Ε4: Όχι. Δεν έφτασε εξαιτίας των συζητήσεων που άνοιγαν και που θέλαν όλοι να μιλήσουν και να πουν τη γνώμη τους. Επίσης και σ' εμένα έκαναν τα ίδια προτάσεις γι' αυτά που ήθελαν να μάθουν. Έκαναν ερωτήσεις για πράγματα, όπως «υπάρχει ένα νησάκι εκεί κύριε/ κυρία και αυτό εκεί πέρα τι ακριβώς είναι και θέλουμε να μάθουμε…». Πήγαιναν τη συζήτηση εκεί και ρωτούσαν πράγματα που ήθελαν να μάθουν.

Μ: Ενεργοποιούσε την πρότερη γνώση;

Ε4: Ήταν απορίες που είχαν και ποτέ δεν είχαν λύσει.

Ε3: Θα ήθελα να πω κι εγώ κάτι πάνω σ' αυτά που λέει ο/ η Ε4, γιατί θεωρώ πως είναι κάτι σημαντικό. Απ' αυτό που είπε ο/ η Ε4 για το πόσο σημαντικό είναι το μνημείο και τι καλά θα ήταν να το είχαμε κτλ, άνοιξε πολύ μεγάλη συζήτηση από την ερώτηση για το πώς θα πρέπει να συμπεριφερόμαστε στα μνημεία που έχουμε.

Ε4: Ναι. Ναι. Συμφωνώ.

Ε3: Δηλαδή πολύ μεγάλη. Ειπώθηκε και από παιδί ότι θα πρέπει να συμπεριφερόμαστε με υπευθυνότητα και δεν το περίμενα. Άνοιξε πολύ μεγάλη συζήτηση.

Μ: Άρα θα πρέπει να στηρίξουμε το κομμάτι της ενσυναίσθησης, καταλαβαίνω, σε σχέση με την ιστορία;

Ε3: Όχι, θέλω να πω ότι είναι κάτι που υπάρχει ήδη μέσα τους. Αυτό που διαφέρει στην Κέρκυρα σε σχέση με τις άλλες περιοχές της Ευρώπης είναι ότι λειτουργεί και ζει κανονικά. Τους έδωσε την αφορμή να καταλάβουν ότι αυτό που ζεις μέσα δεν είναι ο κανόνας. Και αυτό μου έδωσε την αφορμή να πω, και με αυτό κλείνω, ότι είχαμε παίξει σε μία θεατρική παράσταση στο Δημοτικό Θέατρο με τις Σταχτάρες που έδειχνε τη ζωή των κατοίκων της παλιάς πόλης σε σχέση με τους κατοίκους του μη αστικού ιστού. Και το συνέδεσαν και αυτό τα παιδιά.

Ε2: Αν μου επιτρέπετε και χωρίς να θέλω να καταχραστώ το χρόνο μας, παίρνοντας αφορμή από τους/ τις Ε4 και Ε3, εμένα στάθηκαν τα παιδιά σε δύο σημεία. Το ένα ήταν τα μνημεία παγκόσμιας κληρονομιάς και τα παιδιά ήθελαν να πουν ποια από αυτά έχουν επισκεφτεί, πού είχαν πάει, και εμείς βάλαμε και φωτογραφίες του καθενός από αυτά. Ένα δεύτερο ήταν η τύχη του μνημείου. Τι έγινε το μνημείο. Εκεί αναγκάστηκα να τους πω ότι εμείς οι ίδιοι το γκρεμίσαμε και μάλιστα σε μία από τις φωτογραφίες έδειχνε και τους επιφανείς πολίτες της Κέρκυρας της εποχής εκείνης, κάποιο παιδί μού είπε «Κύριε/ Κυρία, γιατί δείχναμε τόσο μίσος οι Έλληνες προς τα βενετσιάνικα μνημεία;». Συγκεκριμένα το παραλλήλισε κάποιος με την καταστροφή και την άλωση της Τριπολιτσάς και πώς οι Έλληνες συμπεριφέρθηκαν στους Τούρκους συσσωρεύοντας τόσα χρόνια μίσους και καταπίεσης. Κι εκεί πήγε να ξεφύγει η κουβέντα από το μνημείο ότι η κατοχή είναι πάντα κατοχή έστω κι από ευρωπαίους πολιτισμένους, όπως ήταν η Βενετοί.

Μ: Άρα έκαναν αναγωγές σε άλλες ιστορικές περιόδους ή σε ίδιες ιστορικές περιόδους αλλά σε άλλους τόπους;

Ε2: Ακριβώς. Μιλήσαμε και για τους Άγγλους της ΕΟΚΑ στην Κύπρο. Κάποιο παιδί μου είπε και στην Κύπρο οι Άγγλοι ήταν κατακτητές.

Μ: Τι θεωρείτε πως δεν ήταν κατάλληλο στη διδακτική πρόταση για τους μαθητές;

Ε4: Εγώ δεν εντόπισα κάτι που δεν ήταν κατάλληλο.

Ε3: Ούτε εγώ εντόπισα κάτι.

Ε4: Μπορεί κάποια να είχαν περισσότερο ενδιαφέρον και κάποια λιγότερο, αλλά όχι ότι δεν ήταν κατάλληλα.

Ε1: Όλα είναι κατάλληλα. Απλά εγώ θα ήθελα να πω ότι εκεί στο τέλος που είναι ο χάρτης και η επιγραφή της Πόρτας Ρεάλε, κάπου εκεί είχανε κουραστεί. Ήταν ήδη αρκετά αυτά που κάναμε, αλλά όντως και εγώ τα θεωρώ όλα κατάλληλα.

Μ: Αυτό που έκανε ουσιαστική διαφορά;

Ε2: Να πω κάτι. Νομίζω σε αυτή την ερώτηση έχει απαντήσει ήδη πολύ σωστά ο/ η Ε3 προηγουμένως, όπου είπε δύο πράγματα που μου έκαναν κι εμένα εντύπωση, ότι αυτός ο τρόπος δεν διέφερε πολύ από τον τρόπο που αυτός κάνει το μάθημα, γιατί κι εγώ δουλεύω με πολύ διαφορετικό τρόπο από αυτόν του βιβλίου, με οπτικοακουστικό υλικό, στο μάθημα της ιστορίας, όμως αυτό που κέντρισε πολύ το ενδιαφέρον στα παιδιά ήταν ότι ήταν το δικό τους νησί. Δεν ήταν κάτι αφηρημένο, όπως πολύ σωστά είπε ο/ η Ε3. Ήταν το δικό του μέρος. Και ήταν μέρη που ό,τι είπαμε τα 'χουν δει, τα 'χουν ζήσει, τα 'χουν περπατήσει.

Ε1: Και επίσης δεν υπάρχει ένα κατεβατό ολόκληρο μιας σελίδας που να το βλέπουν τα παιδιά, δηλαδή είναι έτσι δομημένο που να τους τραβάει το ενδιαφέρον κομμάτι-κομμάτι και πάμε βήμα-βήμα. Δεν είναι όπως το βιβλίο που έχεις όλο το κατεβατό και θα πρέπει να διαβάσω όλο αυτό και να το μάθω απ' έξω.

Ε2: Υπάρχουν [στο υλικό] ερωτήσεις που ουσιαστικά εμπλέκουν τους μαθητές σε προβληματισμό και διάλογο, κάτι που δεν γίνεται συνήθως στο μάθημα της ιστορίας.

Ε1: Ναι, ναι.

Ε2: Εντάξει, θα κάνεις εσύ μια ερώτηση για να τους κινήσεις λίγο το ενδιαφέρον. Εκεί παρουσιάζεις κάτι. Εδώ συμμετέχουν ενεργά τα παιδιά.

Ε3: Το μάθημα της ιστορίας, όπως λέει ο/ η Ε2, είναι κάτι που πρέπει να το κάνουμε εμείς. Δεν βγαίνει από το υλικό το ίδιο, όπως σ' αυτό το υλικό. Είναι κάτι που πρέπει να παρέμβουμε εμείς για να το κάνουμε. Τώρα, συμπληρώνοντας αυτό που λέει ο/ η Ε2, για παράδειγμα οι δικοί μου μαθητές, δεν εντυπωσιάστηκαν από το ίδιο το υλικό ή από τον τρόπο του μαθήματος, γιατί όπως είπε και ο/ η Ε2, από τον τρόπο που δουλεύουμε δεν ήταν κάτι ξένο γι' αυτούς. Αλλά αυτό που έκανε τη διαφορά ήταν η Κέρκυρα. Ήταν η σύνδεση με τη ζωή τους.

Ε4: Και με το γνώριμο περιβάλλον. Είναι πράγματα που τα ‘χουν επισκεφτεί, που τα ‘χουν δει ή δεν τα ξέρανε. Αυτό.

Ε3: Βρέθηκαν 6-7 παιδιά που μου είπαν ότι «Έμαθα πράγματα για τον τόπο μου που δεν είχα ιδέα». Αυτό από μόνο του λέει πάρα πολλά.

Μ: Άρα κρατάω ότι δίνει αφορμή για ενεργητική συμμετοχή και δίνει αφορμή για αξιοποίηση της δικής τους εμπειρίας μέσα από τον τόπο τους;

Ε2: Ακριβώς. Ναι, ναι.

Ε3: Για μένα δίνει αφορμή και για ιστορικό προβληματισμό. Δηλαδή δίνει αφορμίσεις για το μάθημα της ιστορίας γενικές.

Μ: Ως προς την ερώτηση με τα σημεία που είναι περισσότερο πετυχημένα ή αποτυχημένα τι θα θέλατε να πείτε;

Ε4: Είναι, νομίζω, αυτά που είπαμε ήδη. Δηλαδή και η αφορμή για συζήτηση που δίνουν αυτές οι ερωτήσεις και ο τρόπος που είναι δομημένα και οι εικόνες και όλα αυτά.

Ε2: Η ενεργή, πάρα πολύ, συμμετοχή των παιδιών, μέσα σ’ αυτό το μάθημα. Είναι πάρα πολύ σημαντικό. Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, μ’ εμάς, του υλικού, τις εικόνες που βλέπουνε.

Ε4: Υπήρχαν ερωτήσεις που διάβαζαν μόνοι τους και ήδη σήκωναν χέρι για ν’ απαντήσουν. Τους ενδιέφερε. Που συνήθως σε άλλα μαθήματα περιμένουν να ρωτήσεις κάτι.

Ε2: Ακριβώς.

Μ: Η ύπαρξη κειμενικών πηγών θεωρείτε πως ήταν εμπόδιο για να κατανοήσουν το παρελθόν;

Ε4: Αναφέρεσαι στις επιγραφές;

Μ: Γενικά στο κειμενικό κομμάτι. Όχι στις εικόνες. Αναφερθήκατε στις εικόνες ότι είναι θεμιτή η ύπαρξή τους και μάλιστα να συμπεριλαμβάνονται εικόνες με τη σύγχρονη μορφή των μνημείων. Το κειμενικό κομμάτι τους ήταν δυσάρεστο; Αρνητικό; Δύσκολο να κατανοήσουν;

Ε3: Το κειμενικό κομμάτι τους κέρδισε γιατί στην προηγούμενη σελίδα με ρώτησαν γιατί είχαμε σαν σύμβολο το λιοντάρι. Έχοντας εγώ ήδη διαβάσει το κείμενο τους είπα «Περιμένετε». Και φτάνοντας εκεί και το διαβάσαμε, νομίζω πως τους κέρδισε περισσότερο η παρουσίαση της πληροφορίας μ’ αυτόν τον τρόπο, οπότε στην επόμενη σελίδα το περιμένανε.

Μ: Θα θέλατε να κάνετε κάποια άλλη παρατήρηση;

Ε4: Εγώ μία παρατήρηση για την UNESCO μόνο. Η παρατήρηση που κάνανε τα παιδιά μου άρεσε, ότι ενώ υπάρχουν τόσο μνημεία και τόσα άλλα πράγματα στην Ελλάδα, γιατί η UNESCO… Υπήρχαν και τόσα άλλα μνημεία που γνώριζαν. Γιατί, τα άλλα μνημεία δεν ήταν τόσο σημαντικά; Μέχρι και το Λευκό Πύργο μου ανέφεραν. Μέχρι και εγώ δεν ήξερα τι να απαντήσω. Και είπαμε, εντάξει, δεν είναι ότι επειδή δεν ανήκουν στην UNESCO έχουν και λιγότερη αξία. Κάπως, δηλαδή, το πήγαμε κι εκεί κάποια στιγμή.

Ε5: Και σ' εμένα ακριβώς το ίδιο. Αναρωτήθηκαν πολύ σ' αυτό που είπε ο/ η Ε4. Οι συνάδελφοι τα έχουν πει τόσο καλά που με έχουν καλύψει πλήρως. Η ώρα με το υλικό κύλησε τόσο όμορφα που δεν υπήρχε τίποτα το κουραστικό μέσα.

Μ: Ωραία. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

2η συνάντηση

Μ: Καλημέρα σας. Σκοπός τη συνάντησής μας είναι η δόμηση μίας διδακτικής πρότασης που θα αξιοποιεί τον τοπικό πολιτισμό στη διδασκαλία της ιστορίας, ώστε τελικά να οδηγεί στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Θεωρείτε πως η διδακτική πρόταση υλοποιεί το σκοπό αυτό;

Ε5: Εγώ θα ξεκινήσω λέγοντας πως με βοήθησε πολύ η προηγούμενη συνάντησή μας, οπότε νομίζω πως ήταν πολύ πιο σωστός ο τρόπος που εργάστηκα εγώ. Κι αυτό είναι από τις παρατηρήσεις όλων σας την προηγούμενη εβδομάδα. Εμένα ενθουσιάστηκαν τα παιδιά αυτή τη βδομάδα και αυτό που έχω να πω είναι ότι και το θέμα με τον ελαιώνα βοήθησε πάρα πολύ, γιατί στο χωριό με τις ελιές ασχολούνται πάρα πολύ, οπότε ήταν κάτι, έτσι, το οποίο το γνωρίζουνε και δεύτερον εγώ δεν είχα μιλήσει ποτέ στην τάξη μου για πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές και θεωρούσα ότι ένα θέμα τελείως άσχετο με τον ελαιώνα, και πραγματικά μου έδωσε πάτημα, το οποίο έπρεπε ήδη να είχα να σκεφτεί να το αναλύσω, το οποίο δεν το είχα κάνει ποτέ.

Ε3: Κι εγώ συμφωνώ Ε5. Καλύπτει η διδακτική πρόταση τη στόχευση. Τώρα επιμέρους σχόλια έχω κι εγώ αρκετά και παίρνω αφορμή από αυτό που είπε ο/η Ε5 σε σχέση με τις πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές. Ήταν μία θεματολογία που ήταν φαινομενικά άσχετη, «άσχετη», λαμβάνοντας υπόψη τις δύο αυτές λέξεις, αλλά για μένα έχει ενδιαφέρον να παρακολουθούμε πώς πορεύεται ο συλλογισμός των παιδιών παίρνοντας αφορμή από μία λέξη η οποία σε εμάς φαίνεται άσχετη, αλλά στο δικό τους μυαλό δεν είναι. Αλλά νομίζω θα το συζητήσουμε αργότερα αυτό.

Ε4: Ως προς την ερώτηση και με βάση τα κριτήρια θεωρώ ότι και η στόχευση της παρέμβασης ήταν εντάξει, δεν έλειπε κάτι, αλλά αυτό που εμένα μου άρεσε πολύ, σε σύγκριση ακόμη και με το προηγούμενο θα έλεγα, είναι ότι φαίνεται ακριβώς η δουλειά του ιστορικού. Και ασχοληθήκαμε και αρκετά και με αυτό. Δηλαδή, πραγματικά μπορεί να είναι φωτογραφικό υλικό που συγκρίνεται με έναν πίνακα και ένα κείμενο, που αναιρεί το προηγούμενο, που μας αφήνει αμφιβολίες, που δεν είμαστε σίγουροι και πρέπει να ψάχνουμε συνέχεια, δηλαδή ασχοληθήκαμε πολύ μ' αυτό το κομμάτι, το πώς δουλεύει ένας ιστορικός και τους άρεσε πολύ. Νομίζω τώρα επιτυγχάνεται πιο πολύ σε σχέση με το προηγούμενο. Η δουλειά του ιστορικού φάνηκε πολύ καλά σ' αυτό το πακέτο.

Μ: Άρα θεωρείς ότι μπορούν να μπουν σταδιακά στον τρόπο σκέψης του ιστορικού;

Ε4: Ακριβώς αυτό θέλω να πω. Δηλαδή μ' αυτή την παρέμβαση μπήκαν πολύ στη λογική του πώς εργάζεται ένας ιστορικός για ν' αποκτήσει μια άποψη για κάτι, να το εκφράσει και να το πει με σιγουριά. Αλλιώς είναι εικασία. Δεν είναι ιστορική πηγή αυτό που ερμηνεύεται.

Μ: Εικασίες. Άρα κάνουν αναγωγές στο ότι ο τρόπος που εκφέρει γνώμη ένας επιστήμονας δεν είναι επειδή…

Ε4: Επειδή διάβασε μία πηγή. Μπήκαν στη διαδικασία να κάνουν αντιπαραβολή. Και μόνοι τους είπαν και για τις διαφημίσεις, που άλλα μας δείχνουν και άλλα είναι. Δηλαδή πήγε και η συζήτηση κάπου εκεί κάποια στιγμή. Αυτό που διαβάζουμε δεν είναι πάντα ασφαλές. Μας είπε ένα παιδί και για το Wikipedia. Και είπαμε ότι δεν είναι ασφαλής πηγή το Wikipedia. Δεν είναι ασφαλής πηγή επειδή το λένε πολλοί. Οπότε πήγε και η κουβέντα μας αρκετά σε αυτό το κομμάτι.

Μ: Στον τρόπο εξαγωγής συμπερασμάτων;

Ε4: Ναι, ναι. Ακριβώς.

Μ: Κατανόησαν, θεωρείς, ότι η επιστημονική άποψη δεν είναι μία προσωπική υποκειμενική άποψη;

Ε4: Μπράβο. Και μάλιστα μόνα τους κατάλαβαν, κι εγώ δεν το περίμενα, εκεί με τη φωτογραφία. Και μόνοι τους είπαν ότι η φωτογραφία είναι της στιγμής και μπορεί να στήθηκαν εκείνη την ώρα και να μην ήταν φυσικά ή να ήταν ηθοποιοί. Δηλαδή μόνοι τους βγάλαν αυτά τα συμπεράσματα. Γενικά σ' αυτή τη διδακτική πρόταση αυτά που θα ήθελα ν' ακούσω τ' άκουσα απ' όλους σχεδόν τους μαθητές μου. Δηλαδή κύλησε πάρα πολύ εύκολα. Βγάζανε τα σωστά συμπεράσματα δηλαδή χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια. Γι' αυτό λέω είναι πετυχημένο σαν διδακτική πρόταση. Κύλησε πάρα πολύ καλά και βγάλαν τα συμπεράσματα που ήθελα να βγάλουν ουσιαστικά. Η διδακτική πρόταση με βοήθησε αρκετά και τα ίδια παιδιά τα βοήθησε αρκετά.

Ε1: Εγώ θα συμφωνήσω με τον/ την Ε4 σ' αυτά που είπε. Πραγματικά κι εγώ επέμενα λίγο σ' αυτό το κομμάτι, το πώς, ας πούμε, ένας ιστορικός μπορεί να βρει στοιχεία… Αν, ας πούμε, αναφερθεί σε ένα ιστορικό γεγονός όπως είναι μία μάχη, είναι αντικειμενικά τα πράγματα; Μήπως κάθε ένας θα το περιγράψει με το δικό του τρόπο; Και, τέλος πάντων, το συζητήσαμε αρκετά αυτό το

πράγμα και είδαμε και από πού μπορεί να αντλήσει πηγές για να γράψει ένα κείμενο ένας ιστορικός. Τους κέντρισε αυτό το πράγμα το ενδιαφέρον και έβγαζαν τα συμπεράσματα τα ίδια τα παιδιά. Και επίσης ήταν ωραίο το συγκεκριμένο υλικό, γιατί στην περιοχή μας υπάρχει και μία υπεραιωνόβια ελιά και αμέσως μου είπαν γι' αυτή. Την έχουν δει όλα τα παιδιά, την έχουν επισκεφτεί, κ.τ.λ., την ξέρουνε. Και τους άρεσε και πάρα πολύ και το βιντεάκι από το γυμνάσιο […]. Οπότε και εγώ θεωρώ στοχευμένη την παρέμβαση.

Ε2: Εγώ να σας πω ότι ήταν πολύ διαφορετικό το μάθημα και από άποψη περιεχομένου και από άποψη παρουσίασης επειδή δεν ήμασταν δια ζώσης στην τάξη. Δεν συγκρίνεται, κακά τα ψέματα, η μία διδασκαλία με την άλλη. Ίσως φταίει και το γεγονός ότι η τηλεκπαίδευση έχει κουράσει τα παιδιά. Σ' εμένα δεν συμμετείχαν τόσο πολύ, όσο όταν το κάναμε μέσα στην τάξη ζωντανά, που μίλησαν όλοι για τις εμπειρίες τους. Εδώ πάρα πολλά δε μίλησαν, όπως δε μιλούν κάθε μέρα βέβαια. Έτσι; Δεν ήταν για το συγκεκριμένο μάθημα. Και ενώ στο δια ζώσης δεν μας έφτανε ο χρόνος γιατί ήθελαν όλα να μιλάνε, με το κομπιούτερ τα παρακινείς πάρα πολύ για να πούνε μία κουβέντα. Όσον αφορά τώρα στο συγκεκριμένο το δικό μας μάθημα ήταν πιο βατό από το προηγούμενο. Όχι ότι το άλλο δεν ήταν βατό, αλλά μας ξέφευγε στη ζωντανή ροή της τάξης όταν μπλέξαμε πάρα πολύ τους Βενετούς… εδώ το μάθημα ακούμπησε πάρα πάρα πολύ τα παιδιά, γιατί όπως είπε και πολύ σωστά ο/ η Ε1 προηγουμένως, το σχολείο μας είναι μέσα σε έναν ελαιώνα, τα παιδιά μού ανέφεραν και εμένα Ε1 ότι σε προηγούμενη τάξη είχαν πάει και είχαν δει μία πάρα πολύ παλιά ελιά που είναι πάνω από 1.000 χρόνια και, βέβαια, περιμένοντας αυτό γιατί το είχα οργανώσει, τους έβαλα και φωτογραφίες εκτός του μαθήματος, που αφορούσαν τη Στρογγυλή με την πιο αρχαία ελιά του κόσμου, έτσι μου το έβγαλε στο διαδίκτυο, και το παρουσιάσαμε και κάναμε κι εκεί μία συζήτηση. Τα παιδιά μάθανε πολλά. Τους έκανε φοβερή εντύπωση πώς γίνεται από το λάδι που λερώνει να βγαίνει σαπούνι. Κι εκεί, βέβαια, τους είπα όλη μου την εμπειρία, μίλησα κι εγώ αρκετά γιατί η μητέρα μου έφτιαχνε στο χωριό σαπούνι από λάδι και ποτάσα. Τους άρεσε καταπληκτικά το βίντεο που τράβηξαν τα παιδιά μέσα στον ελαιώνα. Ένα απλό βίντεο μέσα στον ελαιώνα. Το τραγούδι το άλλο, το πολυφωνικό τραγούδι ήταν λίγο διαφορετικό. Δεν τα τράβηξε τόσο πολύ. Τους άρεσε, αλλά όχι τόσο πολύ. Δεν είχε τη μουσική για να τα κεντρίσει. Αλλά το βίντεο ήταν καταπληκτικό. Τα προβλημάτισε λίγο στο

νόμισμα πάνω η σύνδεση της σημαίας της αγγλικής με το Λιοντάρι του Αγίου Μάρκου. Και βέβαια τονίσαμε, και συγγνώμη συνάδελφοι που τα λέω όλα, τονίσαμε κι εδώ τη μεγάλη, την καταλυτική σημασία της ύπαρξης των Βενετών στο νησί, όσον αφορά βέβαια τα προϊόντα που είναι το λάδι και το κρασί, όμως κυρίως το λάδι. Και βέβαια πόσο σήμερα έχει αλλάξει αυτό, γιατί κάνοντας μία μικρή έρευνα κανενός οι γονείς δεν έχουν σαν αποκλειστικό επάγγελμα το ελαιόδεντρο. Παππούδες και πιο παλιά.

Ε3: Παίρνοντας αφορμή από αυτό που είπε ο/ η Ε5, οι δικοί μου όταν φτάσαμε στις πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές και μάλιστα με τρομερό ενθουσιασμό σήκωσαν χέρι για να μιλήσουν, γιατί είχαμε κάνει μία μεγάλη συζήτηση στη γεωγραφία για τον πρωτογενή και δευτερογενή τομέα παραγωγής προϊόντων. Άνοιξε, λοιπόν, μία συζήτηση για να εξηγήσουμε ότι είναι άλλο πράγμα το ένα και άλλο το άλλο. Και επειδή ήταν κάτι στο οποίο είχαμε σταθεί πάρα πολύ, ταύτισαν τις πρωτογενείς πηγές με το ότι το νησί παρήγαγε ελιές. Ανοίξαμε, λοιπόν νέα συζήτηση. Οι δικοί μου κινητοποιήθηκαν πάρα πολύ σε σχέση με ό,τι έχει να κάνει με την καταστροφή του περιβάλλοντος και θέματα οικολογικού ενδιαφέροντος. Δηλαδή εκεί που θίγεται το ζήτημα ότι η οικονομία βασίζεται πια στον τουρισμό, εκεί άρχισε μεγάλη συζήτηση, η οποία συνδυάστηκε με το λαθάκι αυτό για τον πρωτογενή, δευτερογενή και τριτογενή τομέα, επειδή όταν το είχαμε κάνει είχαμε πει ότι ο κόσμος ασχολείται πια με τον τριτογενή τομέα παραγωγής. Κάποιοι μαθητές που ήταν προβληματισμένοι κοινωνικά το πήγανε και ένα βήμα παρακάτω σε σχέση με τους λόγους για τους οποίους επήλθε η οικονομική κρίση. Και πάλι το συνδύασαν με τη φωτογραφία που ήταν κομμένες οι ελιές, με την ενεργειακή ένδεια. Ότι, ξέρετε, αν δεν είχε συμβεί αυτό που συνέβη τα τελευταία 30-40 χρόνια, ίσως να μην είχαν καταλήξει έτσι, γιατί θα υπήρχαν άλλες διέξοδοι.

Μ: Άρα επιδίωκαν τα ίδια τα παιδιά τη σύνδεση με διάφορες πτυχές του σήμερα, όπως κοινωνικές, οικονομικές, περιβαλλοντικές.

Ε3: Επειδή έδωσε αφορμή το μάθημα αυτό και συνδυάστηκε με το μάθημα της γεωγραφίας, ανοίχτηκε πιο κοινωνικά εύκολα. Και έμεινε περισσότερο εκεί.

Μ: Άρα διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο και το ζήτημα του τόπου, πέρα από το ζήτημα του πολιτισμού. Ο τόπος είχε κεντρικό χαρακτήρα αυτή τη φορά. Ωστόσο, μπορεί ο τόπος να αποτελέσει βάση για τη διδασκαλία της ιστορίας μέσα από τον πολιτισμό;

Ε3: Ξεκάθαρα. Ξεκάθαρα μπορεί να αποτελέσει βάση. Σ' εμένα κάποιος εκείνη την ώρα πήρε το μπαλάκι και είπε ότι ο κόσμος άρχισε να ασχολείται μόνο με τον τουρισμό και ήρθε ο κορονοϊός και οι μισοί γονείς είναι άνεργοι. Δηλαδή το ένα έφερνε το άλλο στη συζήτηση. Και πάλι, δηλαδή, προκλήθηκε το ίδιο ντόμινο με την προηγούμενη φορά, αλλά αυτή τη φορά δεν ήταν τόσες πολλές παράμετροι διαφορετικές μεταξύ τους, ήταν πιο κοινωνικό το πράγμα. Ακουμπούσε λίγο το θέμα του επαγγέλματος, την οικονομική κατάσταση, το περιβάλλον. Και ενώ δεν το περίμενα, έπιασα πολύ ευκολότερα απ' όσο περίμενα την έννοια του περιβαλλοντικού μνημείου. Και για να είμαι ειλικρινής, βρέθηκαν και κάποια άτομα που από πολύ νωρίς έπιασαν την έννοια του αγροπεριβαλλοντικού μνημείου, πριν ακόμη το αναλύσουμε. Απλά μου έκανε εντύπωση η ευκολία με την οποία πετάχτηκαν και είπαν ότι είναι της φύσης. Δεν το έκανα εγώ. Επίσης νομίζω τους κέντρισε πάρα πολύ το ενδιαφέρον ο πίνακας με τις γυναίκες. Κάποιοι είχαν καταγωγή από τη νότια Κέρκυρα ότι εκεί αυτή την εικόνα την έχουνε δει πάρα πολλές φορές, τις γιαγιάδες που φοράνε αυτό στο κεφάλι και κουβαλάνε τα καλάθια. Αυτό.

Μ: Αναδείχθηκαν οι πρότερες γνώσεις τους; Αναδείχθηκαν λανθασμένες αντιλήψεις; Και οι πηγές ήρθαν να καλύψουν λανθασμένες αντιλήψεις;

Ε3: Ναι, ναι. Οι πηγές, νομίζω στη δική μου περίπτωση, πρόσθεσαν. Εγώ δεν παρατήρησα δηλαδή κάποια λανθασμένη αντίληψη. Απλά ήρθαν να προσθέσουν στις ήδη υπάρχουσες. Αααα να. Αυτό είναι ίσως μία λανθασμένη αντίληψη. Όλα τα παιδιά πίστευαν ότι οι ελιές ζουν κάποιες εκατοντάδες χρόνια. Όταν κι εγώ αναφέρθηκα, όπως ο/ η Ε2, στην παλιότερη ελιά της Στρογγυλής, μαζί με μία άλλη που υπάρχει στην Κρήτη, καθόλου τυχαίες οι περιοχές, εάν σκεφτεί κανείς πως και οι δύο περιοχές ήταν ενετικές κτήσεις, δύο περιοχές στις οποίες οι Ενετοί επέβαλαν την καλλιέργεια της ελιάς, άρχισαν να ρωτάνε: «Δηλαδή αυτή η ελιά υπήρχε όταν έγινε αυτό; Και υπήρχε όταν έγινε αυτό; Και υπήρχε όταν έγινε αυτό;». Και θα ήθελα να προσθέσω και κάτι ακόμη. Και οι δικοί μου απόρησαν με τη διαδικασία παραγωγής λαδιού, παρόλο που στην τρίτη τάξη η δασκάλα τους τους είχε πάει σε σαπωνοποιείο, ωστόσο είναι μία απορία που παραμένει, ότι ο συνδυασμός των συγκεκριμένων υλικών το λάδι από ένα υλικό που λερώνει γίνεται ένα υλικό που καθαρίζει.

Ε1: Να προσθέσω κι εγώ κάτι. Για τις δύο εικόνες που βλέπουμε στην αρχή, όπου η μία δείχνει τον ελαιώνα και η άλλη τα κομμένα δέντρα. Αυτό που τους έκανε

εντύπωση πάρα πολύ ήταν, και μου έκαναν την ερώτηση, «Αφού ήταν δικό τους το κτήμα. Γιατί δεν μπορούνε να κάνουν ό,τι θέλουν;» και, γιατί είπαμε, και μάλιστα το ήξερε κάποιο παιδί, ότι δεν επιτρέπεται να κόβονται οι κορμοί από τις ελιές κάτω από τα δύο μέτρα, για τους λόγους που είχαμε προαναφέρει τέλος πάντων, και μου είπαν «Γιατί; Αφού ήταν δικό τους το κτήμα». Και τους είπα: για σκεφτείτε. Είναι τα δικά τους σπίτια στην πόλη, που είναι επίσης ένα μνημείο κτλ. Τους έδωσα τέτοιου είδους παραδείγματα. Τι θα γινόταν εάν ο καθένας έκανε ό,τι ήθελε; Και τότε κατάλαβαν ότι ακόμη και στη φύση δεν μπορεί κάποιος να επεμβαίνει κάνοντας ό,τι θέλει και ειδικά σε περιοχές που είναι προστατευμένες και που για κάποιο λόγο υπάρχει μία συγκεκριμένη νομοθεσία που ρυθμίζει κάποια πράγματα. Και αυτό τους έκανε εντύπωση.

Μ: Παρατηρώ πως οι μαθητές θέτουν ερωτήσεις και αναζητούν να βρουν απάντηση μέσα από τις πηγές. Ωστόσο, θα ήθελα να ρωτήσω εάν ασκούν και κριτική στις ίδιες τις πηγές ή απλά στηρίζονται σε αυτά που λένε.

Ε4: Γινόταν πραγματικά σύγκριση πηγών από τα ίδια τα παιδιά. Κάποια άλλη πηγή έλεγε εκείνο, αυτή έλεγε κάτι άλλο. Εκεί με το κρασί ειδικά και με το λάδι. Ποια είναι η πιο σημαντική τελικά; Βγάζαν μόνοι τους κάποια συμπεράσματα και αυτό οδηγούσε στο ότι δεν πρέπει να βασιστούμε στη μία πηγή, αλλά να δούμε και την επόμενη και τη μεθεπόμενη για να βγάλουμε το τελικό συμπέρασμα. Δηλαδή το πρόσεξαν μόνα τους τα παιδιά ότι μια πηγή έλεγε κάτι και μια πηγή έλεγε ίσως κάτι άλλο και όχι ακριβώς το ίδιο. Αυτό σαν συμπληρωματική παρατήρηση.

Ε2: Να πω συνάδελφοι, όπως και ο/ η Ε3 είπε προηγουμένως, έτσι και σ' εμένα, επειδή είχαμε κάνει αντίστοιχο μάθημα στη γεωγραφία και εμένα μπέρδεψαν τις πηγές, τι σημαίνει πρωτογενής τομέας με τι σημαίνει πρωτογενής πηγή. Εδώ τώρα τα παιδιά δεν είναι σε θέση να αμφισβητήσουν, κατά κάποιο τρόπο, τις πηγές. Είναι μικρά ακόμη. Δεν μπορούν να τις αμφισβητήσουν. Τους φαινόταν παράξενα κάποια στοιχεία που παρουσιάζουν οι πηγές, αλλά δεν ήταν σε θέση να τις αμφισβητήσουν. Θεωρούν ότι οι πηγές έχουν κάποιο κύρος. Δεν μπορούν να αμφισβητήσουν κάποια πηγή και να σκεφτούν ακόμη ότι μπορεί να έχει και κάποια υστεροβουλία αυτός που το έγραψε, αυτός που την παρουσιάζει. Δεν μπήκαν σε αυτή τη διαδικασία. Τον θεωρούν αυθεντία αυτόν που τις γράφει. Όσο και να τους φαίνεται παράξενο αυτό. Δεν μπαίνουν στη διαδικασία της αμφισβήτησης για τις πηγές.

Μ: Εάν ο τρόπος προσέγγισης της ιστορίας στο δημοτικό ήταν συνολικά αυτός που προτείνεται μέσα από το συγκεκριμένο υλικό, θεωρείτε ότι οι μαθητές θα μπορούσαν να κατακτήσουν αυτή τη δεξιότητα της αμφισβήτησης των πηγών;

Ε2: Ναι. Πιστεύω πως ναι. Όπως φανταζόμαστε όλοι, συνάδελφοι, που έχουμε μεγάλα παιδιά, μέσα σε κάθε τάξη υπάρχει ένας αριθμός παιδιών που λειτουργούν πολύ κριτικά. Εγώ έχω ένα συγκεκριμένο μαθητή που ό,τι του πεις το φιλτράρει και ψάχνει να βρει το γιατί. Αμφισβητεί όχι το δάσκαλο. Αμφισβητεί αυτά που του λένε. Και σαν κι αυτό το παιδί είναι και πολλά. Σ' αυτά τα παιδιά σίγουρα θα μπορούσε να γίνει αυτό που λες. Βέβαια δεν μπορεί ένα μικρό μόνο κομμάτι να πετύχει αυτό. Είναι σαν τα μαθηματικά της πέμπτης που βάλαν ένα βιβλίο με κριτική σκέψη μέσα ξεκάρφωτο. Θα πρέπει να ακολουθήσει και κάτι άλλο και να υπάρχει και μία συνέχεια σ' αυτό. Δεν μπορεί από μόνο του να αλλάξει τη νοοτροπία των παιδιών και τον τρόπο που σκέφτονται. Άρα στα πλαίσια μίας γενικότερης αντιμετώπισης της ιστορίας και όχι μεμονωμένα.

Ε5: Κι εμείς που κάποια στιγμή καλέσαμε στο σχολείο μέσω τηλεσυνάντησης ανθρώπους τρίτης ηλικίας από εδώ από την Κέρκυρα, οι οποίοι μας είπανε πάρα πολλά πράγματα για το πώς ζούσανε παλιότερα εδώ. Εκεί είχε πάρα πολλά στοιχεία τα οποία συνδύαζαν τα παιδιά στο πώς ασχολήθηκαν οι άνθρωποι με τις ελιές, τα πάντα.

Μ: Άρα ξεκινώντας η μελέτη του παρελθόντος από το οικείο περιβάλλον, από το κοντινό, οικογενειακό ή του χωριού περιβάλλον, μπορούν τελικά τα παιδιά να φτάσουν να κατακτήσουν δεξιότητες που θα μας βοηθήσουν στη μελέτη της ιστορίας γενικότερα; Καταλαβαίνω σωστά;

Ε2: Ναι, ναι.

Ε3: Ναι.

Ε4: Και σ΄ εμένα αυτό είχε γίνει πολλές φορές. «Η γιαγιά μου μου είχε πει…» για τις ελιές. Δηλαδή πήγαινε η αναγωγή, σε ιστορίες που έχουν ακούσει ή κάτι που τους έχουν πει ή επιβεβαιώνουν κάποιες εικόνες γνώριμες. Υπήρχαν δηλαδή αναφορά στις γιαγιάδες «η γιαγιά μου μου είχε πει αυτό», «και η γιαγιά μου μου το είχε πει για το τραγούδι». Δηλαδή πήγαινε λίγο αυτή η κουβέντα σε κάτι πιο γνώριμο. Και γι' αυτό τους ενδιέφερε πιστεύω.

Ε5: Εμένα ενθουσιάστηκαν τα παιδιά στην εικόνα που έλεγε «Πώς καταλαβαίνουμε ότι είναι στην Κέρκυρα;», με τις φορεσιές που έπρεπε να δούνε, αυτό το

κομμάτι, ή στο νόμισμα αυτό που έπρεπε να δούνε, το βρήκανε και είχανε ενθουσιασμό μεγάλο. Ενδιαφέρθηκαν να το ψάξουν ένα βήμα παραπέρα και ήταν διασκεδαστικό.

Μ: Τι ήταν αυτό που δεν θα κρατούσατε από τη διδακτική πρόταση;

Ε2: Να πω εγώ μια μικρή… όχι παρατήρηση. Απλώς πώς εμείς το προχωρήσαμε λίγο. Στο τι πρέπει να γίνει από εδώ και πέρα και ποια είναι η υποχρέωση η δική μας και των γονιών μας και το καθήκον της Κέρκυρας, μιας και μιλάμε για την Κέρκυρα τώρα, απέναντι στον ελαιώνα. Τα περισσότερα παιδιά ήξεραν ότι δεν μπορείς να κόψεις δέντρα, να κόψεις τις ελιές. Θέλεις ειδικές άδειες. Εγώ τους είχα βάλει στο τέλος, αφού τελειώσαμε δύο ελιές. Η μία ήταν τεράστια, ήταν και ένα αυτοκίνητο από κάτω για να δείξει το μέγεθος της ελιάς, που δεν μπορούσε η ελιά να μαζευτεί. Ήταν δύσκολο. Τι πρέπει να γίνει από εδώ και πέρα; Και μετά τους έδειξα δύο εικόνες. Η μία ήταν κλαδέματος ελιάς, δηλαδή μια ελιά την είχαν χαμηλώσει στα δύο-τρία μέτρα και η άλλη ήταν μια ολότελα κομμένη ελιά. Και τους λέω: «Κοιτώντας αυτές τις δύο ελιές μπορείτε να καταλάβετε τι πρέπει να κάνουμε εμείς για την προστασία του κερκυραϊκού ελαιώνα». Και βέβαια όλοι καταλήξανε στο συμπέρασμα πως πρέπει, όσοι ασχολούνται με τις ελιές, να τις χαμηλώσουμε, με τίποτα όμως να μην τις καταστρέψουνε, άσχετα εάν οι νόμοι το απαγορεύουν. Είναι και δική μας ηθική υποχρέωση γι' αυτό που κάνουμε απέναντι στον πολιτισμό και την ιστορία του τόπου μας.

Μ: Άρα έκαναν προβολή και στο μέλλον. Άρχισαν να βλέπουν την ιστορία και σαν τρόπο σύνδεσης με τις επόμενες γενιές. Ότι, δηλαδή, η ιστορία δεν χρησιμοποιείται μόνο για να προσεγγίσουμε το παλιό, αλλά και το πώς θα δομήσουμε ένα μέλλον καλύτερο για όλους μας.

Ε2: Ακριβώς. Ακριβώς ναι.

Ε1: Να πω κι εγώ. Απλά εγώ θα ήθελα να έχει λίγο περισσότερο οπτικοακουστικό υλικό. Δηλαδή κάποιο βίντεο παραπάνω, κάποιες εικόνες παραπάνω… γιατί εκεί λίγο στα κείμενα με τις πηγές τα είδα τα παιδιά ότι άρχισαν λίγο να κουράζονται με το συνεχές διάβασμα των πηγών. Δηλαδή θα έπρεπε κάποιες εικόνες…. ίσως να αλλάξει η δομή… να είναι κείμενο-εικόνα… κάπως έτσι. Να υπάρχουν εναλλαγές πιο γρήγορες. Όχι όλα τα κείμενα μαζί. Όχι όλες οι εικόνες μαζί.

Μ: Θα βοηθούσε η «συνομιλία» εικόνων και κειμένων; Να υποστηρίζουν ή να αναιρούν ή μία την άλλη;

Ε1: Ναι. Ναι. Ίσως ναι, κατά τη δική μου την άποψη. Γιατί τα τρία τα συνεχόμενα τα κείμενα σαν να τους κούρασαν.

Μ: Λιγότερες κειμενικές πηγές, αλλά μεγαλύτερη ανάλυση σε βάθος;

Ε1: Δεν ξέρω εάν πρέπει να αφαιρεθεί κάποιο κείμενο, γιατί πραγματικά ήταν στοχευμένα. Ήταν ωραία τα κείμενα, αλλά να μην είναι συνεχόμενα. Να υπάρχει μια εναλλαγή.

Μ: Εάν κρατούσαμε ένα κείμενο και κάποιες εικόνες και αυξάναμε τη διάρκεια των ωρών, ώστε να έχεις την ευκαιρία να ασχοληθείς στη διδακτική σου ώρα με ένα κείμενο, αλλά σε βάθος. Με ένα κείμενο, αντί για τρία ή τέσσερα, και με τρεις εικόνες ώστε να εισχωρήσετε ουσιαστικότερα σε αυτό, τότε θεωρείτε ότι θα ήταν μεγαλύτερο το κέρδος;

Ε1: Όχι. Όχι απαραίτητα. Ξέρεις γιατί; Γιατί βλέποντας διάφορες πτυχές καταλήγουμε και πάλι ότι βλέπουν τα παιδιά ότι ένας ιστορικός μπορεί να αντλήσει από διάφορες πηγές δεδομένα για να μπορέσει να εκδώσει μία έρευνα, τέλος πάντων να βγάλει ένα αποτέλεσμα. Άρα θα πρέπει να υπάρχει μία πληθώρα πηγών, γι' αυτόν το λόγο, κατ' εμέ πάλι, κατά την άποψή μου, απλά να αλλάξει λίγο η δομή, η σειρά αυτών των πηγών. Αυτό που είπα πριν. Γιατί μπορεί κάτι να μην τους φανεί πολύ ενδιαφέρον, αλλά αμέσως μετά να υπάρχει κάτι που θα τους τραβήξει το ενδιαφέρον πάλι. Με αυτή την έννοια. Δηλαδή σε σύγκριση με το άλλο υλικό, επειδή εκείνο είχε περισσότερο οπτικοακουστικό υλικό, εκείνο τους κράτησε όλη την ώρα. Εδώ κάποια στιγμή δεν ήθελαν να παρακολουθήσουν ούτε το κείμενο το οποίο διαβάζαμε, να το σχολιάσουνε και να πουν την άποψή τους γι' αυτό που διαβάσαμε. Παρόλο που και στο προηγούμενο είχε πιο μεγάλα κείμενα, αλλά είχε πιο πολλές εικόνες. Δεν τους ενόχλησαν τα μεγάλα κείμενα γιατί είχε εικόνες. Τις εικόνες τις κοιτούσαμε, τις αναλύαμε, αλλά δεν είχαν κάτι να διαβάσουν για να κουραστούνε. Τους ήταν πιο εύκολο, ας πούμε. Γύριζαν, έψαχναν, κοιτούσαν και σχολίαζαν πιο εύκολα, γιατί κάποιος για να απαντήσει σε μία ερώτηση θα έπρεπε να ξαναδιαβάσει το κείμενο και δεν το θέλανε, δεν τους πολύ-άρεσε. Ενώ στις εικόνες αμέσως κοιτούσανε και σχολιάζανε.

Ε4: Επειδή είχα κάνει την ίδια παρατήρηση, συμφωνώ απολύτως με τον/ την Ε1. Και στα δικά μου τα παιδιά το έχω παρατηρήσει πολλές φορές αυτό. Θέλουν

συνέχεια κάτι. Τουλάχιστον ένα ηχητικό. Ένα ηχητικό ντοκουμέντο για την παραγωγή. Ένα βιντεάκι που να δείχνει την παραγωγή. Τα δικά μου είχανε πάει και προσπαθούσαν να θυμηθούνε. Αλλά να το δούνε σε ένα βιντεάκι να θυμηθούνε πώς είναι. Δηλαδή αυτό σε συνδυασμό με το κείμενο θα τους τραβούσε πιο πολύ το ενδιαφέρον. Να δουν και κάτι, αλλά θα παρατηρούσαν και το κείμενο όμως. Ας μην ήταν καθαρά ιστορικό. Ας ήταν πολιτισμικής πληροφορίας. Λίγο να τους τραβάει. Περιμένουν κάτι. Περιμένουν ένα βιντεάκι. Ένα κάτι ανάμεσα.

Μ: Άρα η πολιτισμική πληροφορία διανθίζει το υλικό.

Ε2: Εγώ συμφωνώ απόλυτα με αυτά που λένε οι Ε1 και Ε4. Δεν μπορώ όμως να συγκρίνω τις δύο διδακτικές προτάσεις γιατί έγιναν κάτω από δύο διαφορετικές συνθήκες. Και, όπως είδα είπα, η μικρότερη συμμετοχή των μαθητών έχει να κάνει και με τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος. Τώρα, όσον αφορά το μάθημα, σίγουρα για να μελετήσεις το παρελθόν θα το μελετήσεις μέσα από τις πηγές. Και εάν θέλεις να γίνει λίγο πιο επιστημονικό, προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών μας πρέπει να μελετήσεις και κάποιες πηγές. Δεν είναι ανάγκη να δίνουμε τόσο μεγάλη βαρύτητα σε αυτά που διαβάζουμε. Εγώ εμπλούτισα αυτό εδώ το μάθημα με διάφορες εικόνες, ακόμα και με του Μουσείο Ελιάς, που, πίστεψέ με, θα ήταν πολύ διαφορετικά τα πράγματα, εάν μπορούσαμε να πάμε εκεί. Και μου είπαν τα παιδιά «Μα γιατί δεν μπορούμε να πάμε». Δεν μπορούμε να πάμε γιατί δυστυχώς είμαστε κλεισμένοι μέσα στο σπίτι. Παρόλα αυτά θεωρώ ότι μπορούμε κι εμείς από μόνοι μας να εμπλουτίσουμε με βιντεάκια, με εικόνες, να το κάνουμε πιο παραστατικό το μάθημα, γιατί η μελέτη, κακά τα ψέματα, μόνο πηγών, δεν είναι μόνο πηγές εδώ, κάπου κουράζει. Και να μην ξεχάσω και κάτι άλλο. Μια γενική παρατήρηση. Άλλο το παιδί να έχει το χαρτί στο χέρι του και άλλο να τα βλέπει σε έναν υπολογιστή. Με την κλειστή την κάμερα δύσκολα θα το κεντρίσεις το ενδιαφέρον το παιδί.

Μ: Εδώ έγινε μία αναφορά στο βιωματικό χαρακτήρα, οπότε μπορώ να ρωτήσω γι’ αυτό.

Ε2: Συγγνώμη. Να διακόψω. Κάπου μιλήσαμε για τα καλάθια. Για τα καλάθια που βάζουμε τις ελιές. Στο Μουσείο Ελιάς τα παιδιά έχουν δει τα καλάθια. Πόσο διαφορετικό, λοιπόν, θα ήταν εάν είχε προηγηθεί μία προηγούμενη μέρα μία

επίσκεψη και είχαμε τραβήξει φωτογραφίες και δείχναμε… δηλαδή ήταν πιο βιωματικό όλο αυτό.

Ε4: Και το Μουσείο Χαρτονομισμάτων επίσης. Και αυτό ήταν μια πολύ ωραία ιδέα. Εγώ έπιασα τον εαυτό μου…

Ε2: Πάρα πολύ ωραία ιδέα. Εμείς, συγγνώμη, Ε4 έχουμε πάει στο Μουσείο Χαρτονομισμάτων και στον Πατούνη. Μάλιστα ένα παιδί μου είπε ότι πριν δυο-τρία χρόνια κάηκε και η βιοτεχνία αυτή του Πατούνη και ξαναστήθηκε πάλι από την αρχή. Έγιναν αναφορές πολλές σε αυτά.

Μ: Άρα είχαν τεκμήρια στο μυαλό τους και ιστορικά και πολιτισμικά και μάλιστα όχι μόνο τα είχαν στο μυαλό τους, αλλά ανατρέχαν σε αυτά και τα αναζητούσαν. Θεωρείτε, λοιπόν, ότι η αναζήτηση τέτοιων τεκμηρίων σε μουσεία, πολιτισμικούς και μουσειακούς ή μνημειακούς χώρους ωθεί τη διδασκαλία της ιστορίας και μπορεί να συνδεθεί με το υλικό μας εξαιτίας της σύνδεσης με τον τοπικό πολιτισμό;

Ε4: Ναι. Όταν έβλεπαν σε ποια τράπεζα είχε κοπεί, για παράδειγμα, το χαρτονόμισμα κατευθείαν ενθουσιάστηκαν στην ιδέα ότι είναι εκεί κοντά τους και όταν είχαν πάει δεν το είχαν προσέξει. Δηλαδή τώρα θα ήθελα να πάνε να το δούνε που έχουν μια άλλη εικόνα και έχουν μάθει κάποια πράγματα. Να ψάξουν στα ιστορικά νομίσματα αυτά. Να καταλάβουν τι είναι.

Μ: Μία επίσκεψη, δηλαδή, στο μουσείο και να εστιάσουν σε ένα τεκμήριο και όχι να διατρέξουν το σύνολο του μουσείου.

Ε2: Ναι.

Ε4: Όπως και στο προηγούμενο μάθημα θα μπορούσαμε να πάμε να τα δούμε. Επειδή ξέρουμε ότι είναι εκεί όλοι θα σκεφτόντουσαν να πάνε να τα δούνε μόνοι τους.

Μ: Άρα και οι εκπαιδευτικές επισκέψεις αποκτούν νέο νόημα. Γίνονται όντως εκπαιδευτικές.

Ε1: Ναι, ναι, ναι.

Ε2: Ναι.

Ε4: Ναι. Είναι αλλιώς να πας σε ένα μουσείο και εκείνη την ώρα να τους λες κάποια πράγματα, αλλιώς τα παιδιά να τα έχουν ακούσει και να πάνε να τα δούνε. Έχει μεγάλη διαφορά. Τους ενδιαφέρουν πιο πολύ τουλάχιστον.

Ε2: Να συμπληρώσω και εγώ ότι όλη η προσπάθεια θα ήταν πολύ διαφορετική εάν μπορούσαν τα παιδιά να κάνουν και επισκέψεις. Και δεν μιλάω μόνο για την

ελιά, γιατί θα μπορούσες να είχες πάει και στο διπλανό κτήμα. Αυτό μπορείς να το κάνεις όταν είναι κοντά στο σχολείο, αλλά όπως και την προηγούμενη φορά με την Πύλη, αλλιώς να πας να το επισκεφτείς να το δεις και αλλιώς, βέβαια, να τα βλέπεις όλα αυτά μέσα από μία οθόνη, έστω και από φωτογραφία.

3η Συνάντηση

Μ: Καλησπέρα σας. Σκοπός τη συνάντησής μας είναι η δόμηση μίας διδακτικής πρότασης που θα αξιοποιεί τον τοπικό πολιτισμό στη διδασκαλία της ιστορίας ώστε τελικά να οδηγεί στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Θεωρείτε πως η διδακτική πρόταση υλοποιεί το σκοπό αυτό;

Ε4: Θα ήθελα να ξεκινήσω εγώ. Εγώ ρώτησα τα παιδιά «Τι ήταν αυτό που σας έμεινε περισσότερα από αυτό που κάναμε;». Καταρχάς νομίζω πως ξεκαθάρισαν πάρα πολύ καλά την Ενετική κυριαρχία, αυτά τα χρόνια δηλαδή στο μυαλό τους, επειδή στην ιστορία μιλούσαμε για τους Οθωμανούς κ.τ.λ., φαίνεται ότι δεν το είχαν εντελώς ξεκάθαρο ότι δεν υπήρχε οθωμανική κυριαρχία στην περιοχή, ποιοι ακριβώς ήταν στην περιοχή. Τώρα τους ήταν εντελώς ξεκάθαρο. Πετούσαν στην τάξη και έλεγαν ότι ήταν οι Άγγλοι ή οι Ενετοί. Πιστεύω ότι τα ξεκαθάρισαν αρκετά στο μυαλό τους. Και επίσης κατάλαβαν ότι οι επιρροές των λαών τόσα χρόνια, δεν ήταν μόνο σε έναν τομέα. Ήταν και στα κτήρια που βλέπουν συνέχεια γύρω τους, ήταν και στην παραγωγή του νησιού τους και στα κτήρια και στους ναούς και τις θρησκείες που υπάρχουν… δηλαδή από μόνα τους τα παιδιά κατάφεραν να τα συνδυάσουν όλα αυτά, μέσα από την κουβέντα δηλαδή και να βγάλουμε ένα γενικό συμπέρασμα ότι τελικά, σε μία περιοχή, γύρω μας εάν κοιτάμε και βλέπουμε από κτήριο μέχρι την καλλιέργεια, τα μνημεία, τα οτιδήποτε, τέλος πάντων, μπορούμε να βγάλουμε συμπεράσματα για το ποιοι ζούνε στον τόπο και ποιοι πέρασαν από τον τόπο αυτό. Ακόμη και από τη μουσική δηλαδή. Τους είχα βάλει εμβατήρια από άλλες περιοχές και κάνανε τη σύγκριση με τη μελωδικότητα που υπάρχει σε αυτά τα εμβατήρια. Που δεν υπάρχουν εκεί που ήταν οι Οθωμανοί. Και έκαναν και αυτές τις διαφορές. Καταλαβαίνουν γενικά ότι όλοι αυτοί οι λαοί ότι επηρεάσανε. Και αφήσανε στοιχεία σε κάθε τόπο που κυριάρχησαν. Αυτό θα έλεγα ότι είναι το γενικό πλαίσιο. Και νομίζω ότι ήταν και καλό γιατί ουσιαστικά κάτι βγάλαν στο τέλος μέσα από όλο αυτό. Και να μην θυμούνται κάθε λεπτομέρεια, νομίζω βγάλαν ένα καλό γενικό συμπέρασμα. Νομίζω τελικά ότι ο τόπος είχε σημασία σε μεγάλο βαθμό.

Ε2: Εγώ, εάν μου επιτρέπετε συνάδελφοι, να πω και να συμπληρώσω σε αυτά που είπε ο/ η Ε4, που συμφωνώ κι εγώ πάρα πολύ. Δηλαδή εάν πάρουμε το βιβλίο της ιστορίας της έκτης που δουλεύουμε, εάν θέλετε, ο ευρωπαϊκός πολιτισμός αναφέρεται σε ένα κεφάλαιο των τριών μαθημάτων και εκεί μέσα μπερδεύονται

όλα και σε μία παράγραφο μόνο αναφέρεται η ενετοκρατία και ο τρόπος που δρούσαν στο νησί. Ελάχιστα αναφέρονται. Λίγο μιλήσαμε λόγω τοπικής ιστορίας. Ενώ αντίθετα δίνεται μεγάλη βαρύτητα, και έτσι πρέπει, στην τουρκοκρατία. Και εκεί τα παιδιά ξέρουν πώς διαδραματίστηκε και τις φάσεις αυτής της κατοχής. Ενώ δεν ξέρουν τίποτα από την άλλη. Δεν ξέρουν δηλαδή καθόλου σήμερα πώς από τους Ενετούς βρεθήκαμε στους Άγγλους. Και οι Γάλλοι για λίγο που ήρθαν στην Κέρκυρα, πότε ήρθαν; Υπάρχει ένα έλλειμα μεγάλο. Και το πρόγραμμα της ιστορίας ήρθε να καλύψει αυτό το κενό, αλλά θέλει και άλλη δουλειά για να καταλάβουν τα παιδιά την τοπική τους ιστορία συνέχεια μέσα στο χρόνο.

Ε3: Μπορεί να προβλέπεται, αλλά μόνο ενάμιση μάθημα από το βιβλίο προσεγγίζεται με αυτόν τον τρόπο.

Ε2: Ακριβώς. Ναι, ναι.

Ε4: Και το Υπουργείο θα μπορούσε άνετα να δίνει και ένα ένθετο τοπικής ιστορίας.

Ε2: Τουλάχιστον ναι. Να μην αυτοσχεδιάζει κάθε δάσκαλος.

Ε4: Εγώ πραγματικά βοηθήθηκα από αυτή την προσέγγιση, γιατί πολλές φορές δεν ήξερα και εγώ πώς να διδάξω. Εάν δεν έχεις και ένα κάποιο υλικό να βασιστείς… Θα μπορούσε και το Υπουργείο να δίνει μία βοήθεια και από εκεί και πέρα να μπορούσες εσύ να το δουλέψεις παραπέρα. Αλλά το να ξεκινάς από το πουθενά…

Ε2: Ακριβώς.

Μ: Εάν τα μαθήματα του βιβλίου ήταν δομημένα με το δικό μας τρόπο, πώς θα λειτουργούσαν;

Ε3: Εκτός από θέμα περιεχομένου και έκτασης που λένε οι συνάδελφοι, υπάρχει και το κομμάτι της δομής που τα πράγματα δεν είναι έτσι όπως θα έπρεπε να είναι. Γιατί εάν οι δύο σελίδες που υπάρχουν πίσω από κάθε κεφάλαιο ιστορίας ήταν μέσα στο κεφάλαιο και το κείμενο ήταν χωρισμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να παραπέμπει ή να αναφέρεται στην πηγή, το μάθημα δεν θα είχε καμία σχέση από αυτό που είναι σήμερα. Δεν θα μπορούσες να γυρίσεις τη σελίδα να το κάνεις εσύ; Μπορείς. Αλλά δεν είναι το ίδιο. Το να συνδεθεί το μάθημα με την πηγή, με την έννοια να βγαίνει το μάθημα μέσα από την πηγή, να υπάρχει οπτικοακουστικό υλικό που θα μπορεί ο δάσκαλος στο ηλεκτρονικό βιβλίο να κάνει κλικ και να το δείξει, γιατί και στα διαδραστικά βιβλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το υλικό που είναι μέσα δεν είναι τέτοιο.

Ε2: Μπράβο. Σε αντίθεση με τη γεωγραφία που έχει πάρα πολύ ωραίο υλικό.

Ε3: Η γεωγραφία και κάπως η γλώσσα.

Ε2: Ακριβώς. Ναι. Ναι.

Ε3: Σε σχέση πάντως με αυτό που συζητάμε, για να συμπληρώσω και όσα είπε ο/ η Ε4 και ο/ η Ε2, εμένα ξεκινώντας από την ιστορική γραμμή στο πρώτο μάθημα με τους κατακτητές, στο τελευταίο μάθημα ξεδιαλύθηκε τελείως.

Ε4: Ακριβώς έτσι και σ' εμένα. Δώσαν απαντήσεις αυτόματα.

Ε3: Πέρα από το ότι ξεκαθάρισαν την ιστορία των κατακτητών στο χρόνο, που για μένα είναι πολύ σημαντικό αυτό, νομίζω ότι έγιναν πολύ πιο σαφή πολλά κομμάτια και της πόλης και της ιστορίας και της ζωής τους στην πόλη και στο νησί για τα οποία είχαν σκόρπιες πληροφορίες, πάρα πολύ σκόρπιες, οι οποίες δεν συνδεόντουσαν πουθενά μεταξύ τους. Μετά από τη διδακτική αυτή παρέμβαση όλη αυτή η πληροφορία και η πρότερη γνώση που είχε ο καθένας ξεχωριστά ήρθε και ενώθηκε στο τέλος. Και το κατάλαβαν το μάθημα. Και μπορώ να πω ότι από όλα τα μαθήματα το τελευταίο είναι το πιο πετυχημένο γιατί περίμεναν να το κάνουμε. Δηλαδή το περίμεναν. Το θέλανε επειδή ήδη είχε γίνει η συζήτηση στα πρώτα μαθήματα.

Μ: Λόγω των καταστάσεων εσύ έκανες το τελευταίο μάθημα εξ αποστάσεως. Πώς ήταν;

Ε3: Ήταν καλό. Ήταν καλό. Δεν το περίμενα. Και νομίζω πως ήταν καλό γιατί το περιμένανε. Εάν ήταν να κάνω το πρώτο δίωρα εξ αποστάσεως ενδεχομένως δεν θα 'βγαινε έτσι γιατί δεν θα ήταν υποψιασμένα. Εγώ τους έστειλα ένα μήνυμα και τους είπα ότι θα συνεχίσουμε τα μαθήματα που κάναμε και επειδή ξέραν εκ των προτέρων ότι θα κάνουμε αυτό και το θέλαν ούτως ή άλλως ήταν απόλυτα συγκεντρωμένοι, απόλυτα αφοσιωμένοι και πέτυχε. Ωστόσο επιμένω και λέω πως δεν ξέρω πώς θα ήταν το πρώτο δίωρο και δεν είχαν ιδέα. Δεν το ξέρω αυτό. Νομίζω βοήθησε πάρα πολύ το γεγονός ότι το υλικό ήταν σε παρουσίαση και μπορούσε να διαμοιραστεί και τους άρεσε πάρα πολύ. Πάρα πολύ τους άρεσε. Φτάσαμε να κάνουμε και τις ασκησούλες ηλεκτρονικά εκείνη τη στιγμή. Ρωτούσαμε και απαντούσαν. Μόνο το κρυπτόλεξο δεν κάναμε. Οπότε τους άρεσε πάρα πολύ.

Ε1: Εγώ θα ήθελα να πω αυτό που είπε και ο/ η Ε3 πριν, ότι το περιμένανε, το θέλανε και μάλιστα όταν τους είπα ότι φτάνουμε στο τέλος, μου λέγανε «Όχι κύριε/ κυρία. Αποκλείεται. Θέλουμε κι άλλο. Κάντε μας κι άλλο μάθημα». Τους

άρεσε πάρα πολύ ο τρόπος. Επειδή μάθανε κι άλλα πράγματα. Κάποιο παιδί μου είπε κιόλας ότι «Εγώ έδειξα στους γονείς μου το λιοντάρι. Δεν ήξεραν τι είναι. Κι εγώ τους ενημέρωσα γι' αυτό». Δηλαδή, τέλος πάντων, μεταφέρουν πληροφορίες απ' αυτά που μάθανε στους γονείς τους, στ' αδέρφια τους και δείχνει αυτό το πράγμα ότι το 'χουνε κατακτήσει. Ότι τους άρεσε και το 'χουνε κάνει κτήμα τους και το μεταφέρουν και σε άλλους. Και εγώ είμαι ενθουσιασμένος/ ενθουσιασμένη γιατί και αυτό το μάθημα πήγε πάρα πολύ καλά. Τους άρεσε πάρα πολύ. Πλέον αναγνώριζαν τις πηγές από μόνα τους. Λέγανε, χωρίς να ρωτάω εγώ, «Αααα. Αυτό είναι δευτερογενής πηγή».

Ε4: Κι εμένα το ίδιο.

Ε1: Έτσι. Καταλαβαίνανε. Και το κάνουνε πλέον και σε άλλα που μπορούμε να κάνουμε και κοιτάνε από κάτω και λένε: «Αααα. Είναι δευτερογενής πηγή». Το κάνουν αυτόματα. Ήταν πολύ θετική η εμπειρία. Εγώ θα ήθελα να συνεχίζουμε με αυτό το υλικό.

Ε4: Αυτό το θέλουμε κι εμείς.

Ε1: Και δεν είναι ανάγκη να είναι στο πλαίσιο της έρευνας. Αν έχεις κάποιο υλικό να μας το δώσεις, για να μπορέσουμε να δείξουμε στα παιδιά και κάτι περισσότερο. Πραγματικά να μας το στείλεις. Αλήθεια.

Ε4: Βρήκες το μπελά σου. Δεν ξέρω αν το κατάλαβες. Χαχαχα

Μ: Είναι ένας πολύ ευχάριστος μπελάς. Πραγματικά. Και είναι πολύ ευχάριστο που διαχέεται ο τρόπος αυτός προσέγγισης του παρελθόντος.

Ε5: Αυτό με τις πηγές που είπε ο/ η Ε1 και σ' εμένα συμβαίνει και χάρηκα πάρα πολύ μ' αυτό. Εμένα ίσως το προηγούμενο ήταν το καλύτερο, αλλά αυτό οφείλεται σ' εμένα. Όχι ότι δεν ήταν καλό το τελευταίο που κάναμε και δεν βγήκαν πράγματα. Απλά ξεφύγαμε λίγο και βάλαμε έως και τραγούδια από το νότο της Ιταλίας, από τα ελληνόφωνα χωριά. Γενικά ξέφυγε από το προσχεδιασμένο. Αυτό στο οποίο εμένα γκρίνιαξαν τα παιδιά ήταν όταν τους είπε ότι σε σύντομο διάστημα θα τελειώσουμε. Οπότε Μ καταλαβαίνεις.

Ε4: Οπότε καταλαβαίνεις πως επιβάλλεται να επισκεφτείς και τα σχολεία μας για να κάνουμε κάτι επιπλέον. Και να σε γνωρίσουν και τα παιδιά. Είναι μια καλή ιδέα.

Μ: Θύμησέ μου Ε5. Το έβλεπαν ως μάθημα ιστορίας ή ως πρότζεκτ.

Ε5: Όχι, όχι. Ήξεραν πως από τις δύο ώρες του μαθήματος ιστορίας τη μία θα κάνουμε αυτό που σχετίζεται με την ιστορία.

Ε4: Από τη στιγμή που δεν έπρεπε να αποστηθίσουν κάτι απ' αυτό, παίρναν ένα υλικό πολύ ευχάριστο, που δεν τους ζητούσε κανένας να το μάθουν ή να τους εξετάσει, δεν το έβλεπαν όπως το μάθημα έτσι κι αλλιώς. Μόνο από εκεί δηλαδή. Δεν το ταύτισαν με το μάθημα.

Ε3: Θέλω να προσθέσω κι εγώ κάτι. Θέλω να πω, πρώτον, ότι μετά απ' όσα είπαν οι συνάδελφοι, νομίζω αν το μάθημα της ιστορίας είχε αυτή την προσέγγιση, σε συνδυασμό με τη φιλοσοφία που έχει το μάθημα της φυσικής, δηλαδή αυτό που κάνουμε τώρα, τ' αποτελέσματα θα ήταν θεαματικά, νομίζω. Που δεν αποστηθίζει κάτι. Θα ήταν θεαματικά. Γιατί εγώ είμαι 99% σίγουρος/ σίγουρη πως εάν τους ρωτήσω οτιδήποτε από αυτά που είπαμε, θα το θυμούνται. Είμαι σίγουρος/ σίγουρη. Και το άλλο που ξέχασα να πω πριν, από όλες τις ερωτήσεις που είχε μέσα το μάθημα σε σχέση με τις ιδέες τους και τις απόψεις τους, με τις υποθέσεις τους, έπεσαν μέσα στα πάντα. Ακόμα και στις ερωτήσεις που είχαν πολλαπλή απάντηση. Βρήκαν τα πάντα εκτός από ένα. Εκτός από τη διαστρωμάτωση του πληθυσμού των ξένων από το εξωτερικό στην Κέρκυρα. Που θεωρούσαν το 1827 ότι θα είναι περισσότερο Άγγλοι, επειδή ήταν οι Άγγλοι εδώ. Μόνο σ' εκείνο πέσαν έξω. Σε όλα τα υπόλοιπα, μου έκανε και εμένα τρομερή εντύπωση, στις ερωτήσεις που είχε πολλές δυνατές απαντήσεις, μπορεί να απαντούσαν 5-6 άτομα, να έδιναν 5-6 απαντήσεις και όλες να ήταν σωστές. Τα βρίσκαν όλα τελικά.

Μ: Πώς θα χαρακτηρίζατε αυτές τις ερωτήσεις; Απαιτητικές ή όχι;

Ε4: Δεν ξέρω εάν ήταν απαιτητικές…

Ε3: Για μένα χρειαζόταν μόνο εξοικείωση με τον τρόπο δουλειάς.

Ε4: Εάν συνεχίζουμε να δουλεύουμε έτσι σίγουρα θα γίνονται όλο και πιο εύκολες.

Ε3: Θα πήγαινε ακόμη καλύτερα. Δηλαδή πιστεύω εάν σε κάποιο τμήμα ή σε κάποια ομάδα έκανες τέτοιου είδους ερωτήσεις ξαφνικά, πιστεύω δεν θα ήταν τόσο εύκολο το αποτέλεσμα. Αλλά οι δικοί μου ήταν πλέον υποψιασμένοι, ξέρανε πώς θα δουλέψουνε και τα πιάνανε στον αέρα.

Ε4: Και εμένα με εντυπωσίασε αυτό που λέγαμε ότι επειδή δεν ήταν μάθημα που αποστήθιζαν κάτι, επειδή περνούσε και καιρός από το ένα μάθημα μέχρι το άλλο, στο τελευταίο αυτό μάθημα διαπίστωσα ότι θυμόντουσαν πράγματα και από τα προηγούμενα και τα συνδύαζαν με το τελευταίο. Που ήταν μεγάλο το διάστημα για κάτι που το έχεις δει μία φορά. Δεν ξαναρώτησες και ήρθε στην επιφάνεια μετά από μέρες. Αυτό με εντυπωσίασε και εμένα στο τέλος, ότι είχαν

μείνει αυτά και τα συνδύασαν, βγάλαν και συμπεράσματα και κύλισε και πολύ πιο εύκολο τα τελευταίο μάθημα.

Μ: Τελικά το σπουδαιότερο κέρδος ήταν οι γνώσεις;

Ε4: Και οι γνώσεις και οι δεξιότητες. Νομίζω και τα δύο είναι σημαντικά.

Ε2: Και τα δύο. Το να μάθουν και να εξετάζουν και να μαθαίνουν την ιστορία…. Ιστορία. Τέλος πάντων. Μέσα σε εισαγωγικά το «ιστορία» συνάδελφοι. Γιατί για μένα δεν ήταν αμιγώς ιστορικό μάθημα, όμως εκεί μπλέξαμε και τη γλώσσα και άλλα πράγματα και τον πολιτισμό. Ουσιαστικά ήταν ένα πρότζεκτ στα πλαίσια της ιστορίας, αλλά δεν ήταν αμιγώς ιστορικό μάθημα. Το μεγαλύτερο κέρδος από αυτό είναι ότι τα παιδιά έμαθαν να δουλεύουν μέσα από πηγές και να γίνουν μικροί ερευνητές.

Μ: Τι εννοείς ότι δεν κάνατε ακριβώς ιστορία.

Ε2: Θα σου πω. Ξεκινώντας το πρόγραμμα αυτό είχαμε κάνει με τα παιδιά ένα χρονοπρογραμματισμό. Δηλαδή είπαμε ότι θα αφιερώσουμε σε αυτό κάποιες ώρες σε εβδομαδιαία βάση. Όμως, από εκεί και πέρα, θα έχουμε μία ελευθερία που θα διαμορφώσουμε εμείς στο τι θα κάνουμε εμείς τις επόμενες εβδομάδες. Γιατί εμείς θα το πάμε μέχρι το τέλος και θα κάνουμε μία ώρα, ίσως και παραπάνω, την εβδομάδα. Είπαμε με τη λήξη αυτού να μιλήσουμε για τα κτήρια της Κέρκυρας. Τα κτήρια που μας λείπουν, όπως είναι το Δημοτικό Θέατρο, το Παλιό Δημοτικό Θέατρο, και μετά θα αναφερθούμε και στους οικισμούς που είναι πάρα πολύ κοντά στο σχολείο μας, τον πυρήνα δηλαδή του σχολείου μας. Από αυτή την άποψη δεν ήταν αμιγώς ιστορικό μάθημα, να μαθαίνουν ημερομηνίες, μαθαίνω…. Έτσι; Αναφερθήκαμε στη γλώσσα, στα ρούχα, πώς εξελίχθηκαν τα ρούχα. Και εγώ μάλιστα τους ανέφερα πως η μητέρα μου φόραγε αυτά τα ρούχα που είδαμε σε κάποιες εικόνες. Μάλιστα πέρυσι είχα φέρει, και θα φέρω και φέτος, αυτά που φόρεσε η μάνα μου και η γιαγιά της, γιατί πάνε από γενιά σε γενιά, αυτά που φόρεσε όταν έγινε νύφη, μαζί με αυτά τα χρυσαφικά. Τα έχω σε ένα κασελάκι. Θα τους τα δείξω. Και κάποιο παιδί θα ντυθεί. Μία προσέγγιση που δε μένει μόνο στην ιστορία, αλλά και σε άλλα σημεία όπως είναι ο πολιτισμός. Τα φαγητά. Πολύ σημαντικό. Τα φαγητά. Τα κτήρια. Είδαμε ότι υπάρχουν κοινά σημεία στα κτήρια στην Παναγία των Ξένων με τη Μητρόπολη, για παράδειγμα. Τη δική μας.

Ε4: Ναι. Η ιστορία αυτή που ανέφερες πριν είναι αυτή με τα γεγονότα, πρόσωπα, χρονολογίες και είχε αυτόν τον τρόπο. Ειδικά στην περσινή, θυμάμαι. Ειδικά

στην πέμπτη είναι πολλά τα ονόματα και πολλές οι ημερομηνίες και πάντα ρωτούσαν εάν ήταν πολλά τα ονόματα και πολλές οι ημερομηνίες στο επόμενο μάθημα. Οπότε η ιστορία ταυτίζεται με αυτό το κομμάτι, στα μυαλά τουλάχιστον των παιδιών.

Ε2: Συγγνώμη, γιατί έχω καταχραστεί πολύ το χρόνο σας. Έμοιαζε με αυτό που είπε ο/ η Ε3, η φιλοσοφία του μαθήματος πήγαινε πιο κοντά στη φυσική. Ανακαλύπτω μέσα από συζήτηση, παρατηρώντας εικόνες και βίντεο… έτσι; Ανακαλύπτω και φτάνω στα συμπεράσματα μόνος μου, χωρίς να μου τα δίνει το βιβλίο.

ΚΦ: Αυτό τον καιρό σας παρακολουθούσα με πολλή χαρά και ζήλια, μπορώ να πω, γιατί εφαρμόσανε αυτές τις διδακτικές προτάσεις οι συνάδελφοι στις τάξεις τους και ζηλεύω πραγματικά που δεν μπορούσα να κάνω κι εγώ κάτι τέτοιο. Στην τελευταία, βέβαια, διδακτική πρόταση μου επέτρεψε ο/ η Ε5 και παρακολούθησα το μάθημα και έτσι πήρα μια καλύτερη ιδέα όλων αυτών που συζητάμε και τα αποτελέσματα όλου αυτού του εγχειρήματος. Θέλω να πω ότι εάν αυτού του είδους οι διδακτικές προτάσεις προσφέρονταν στα παιδιά από την τρίτη δημοτικού θα ‘χαμε πραγματικά άλλου είδους παιδιά. Δηλαδή οι προτάσεις αυτές οι διδακτικές που πηγάζει η γνώση μέσα από τις πηγές, οι οποίες είναι πολυφωνικές, οι οποίες είναι κειμενικές, είναι όλων των ειδών οι πηγές, νομίζω πως είναι αυτό που πρέπει να γίνεται στην ιστορία. Να υπάρχει, δηλαδή, μία συνομιλία μεταξύ του μαθητή και της πηγής και όχι τόσο συνομιλία του μαθητή με το δάσκαλο. Και εννοείται συμφωνώ σε όλα όσα είπαν οι συνάδελφοι. Συμφωνώ σε όλα.

Ε4: Και ουσιαστικά είναι η εποχή του ήχου και της εικόνας, ας μη γελιόμαστε. Το βιβλίο, σαν βιβλίο, με τον τρόπο που διδάσκεται, δεν τραβάει την προσοχή των παιδιών, κουράζει τα παιδιά. Αυτά έχουν μάθει σε μία οθόνη. Αν δεν ακολουθείται ήχος και εικόνα στη μάθησή τους δυστυχώς χάνουν το ενδιαφέρον τους.

ΚΦ: Θα ήθελα να πω και κάτι άλλο. Θέλω να συμφωνήσω απόλυτα με αυτό που είπε ο/ η συνάδελφος ο/ η Ε3, εάν οι πηγές βρίσκονταν ανάμεσα… εάν είχαν τη δομή που έχει η δική σου διδακτική πρόταση, θα κάναμε τελείως διαφορετικά το μάθημα της ιστορίας. Πρέπει οι πηγές να βρίσκονται μέσα. Μέσα σε όλο αυτό. Ερωτήσεις και πηγές. Ερωτήσεις και πηγές. Δηλαδή να μην είναι οι πηγές

αποκομμένες από το οποιοδήποτε κείμενο, ήχο ή εικόνα. Είναι πολύ σημαντικό να γίνει αυτό. Να αλλάξει. Πρέπει οπωσδήποτε αυτό.

Ε5: Και σ' αυτό να πω κι εγώ. Είναι το πρώτο πράγμα που μου έχει μείνει, όπως λέει και ο/ η ΚΦ. Δεν ξέρω και από εδώ πόσοι ξέρετε τη **** από τ* ****. Είναι το πρώτο πράγμα που μας είχε πει. Είναι από τα πράγματα που μου έχουν μείνει περισσότερο από τη σχολή. Ότι στην ουσία δεν υπάρχει ιστορία. Υπάρχουν τεκμήρια ιστορίας. Θα πρέπει να γνωρίζουμε ποιος το έχει γράψει, τι έχει γράψει, τι ήτανε αυτός, τι πρεσβεύει. Και ενώ αυτό το έχω χρησιμοποιήσει πολλές φορές σαν παράδειγμα, έχω πει πολλές φορές… π.χ. έχω πει ότι εάν γράψω ένα άρθρο για έναν ποδοσφαιρικό αγώνα εγώ που είμαι ΑΕΚ και έναν άλλο που είναι Παναθηναϊκός, πόσο διαφορετικά θα το περιέγραφε ο καθένας, δεν αρκετό το δικό μου για να καταλάβουν τα παιδιά τι σημαίνει πηγή. Αυτό ήταν ένα πάρα πολύ ωραίο, πολύ πετυχημένο εγχείρημα.

Ε2: Παιδιά, να κάνω ένα υποκειμενικό σχόλιο, που αφορά, όμως, πολύ το μάθημα της ιστορίας. Θέλω να σας πω ότι πριν περίπου 12 χρόνια είχε βγει ένα άλλο βιβλίο ιστορίας για την έκτη, που ήτανε πραγματικά μία ανοικτή εγκυκλοπαίδεια και τα παιδιά μάθαιναν ιστορία μέσα από ένα παζλ εικόνων και πηγών. Αυτό το βιβλίο κράτησε ένα-δύο χρόνια και αποσύρθηκε ύστερα από πολλές αντιδράσεις. Θυμάστε εκείνο που ανέφερε τη Μικρασιατική Καταστροφή ως ένα συνωστισμό στο λιμάνι της Σμύρνης. Δηλαδή μία άλλη προσέγγιση της ιστορίας απέτυχε γιατί η κοινωνία δεν ήταν έτοιμη να το δεχτεί.

Μ: Οι εκπαιδευτικοί ήταν έτοιμοι;

Ε2: Εμένα μου άρεσε, αλλά πιστεύω ότι ούτε οι εκπαιδευτικοί ήταν έτοιμοι. Όχι Μ. Ούτε οι εκπαιδευτικοί.

Ε3: Για μένα ήταν μακράν το καλύτερο σχολικό βιβλίο ιστορίας που έχω διαβάσει ποτέ.

Ε2: Μπράβο ρε συ Ε3.

Ε3: Δεν πρόλαβα να το διδάξω.

Ε2: Δεν είμαι τελικά εξαίρεση.

Ε3: Δεν πρόλαβα να το διδάξω, γιατί διορίστηκα τη χρονιά που καταργήθηκε και επανήλθε αυτό που κάναμε εμείς στο σχολείο. Και επειδή είχα περιέργεια για να δω τι ήταν αυτό, πήγα και το διάβασα όλο και το διάβασα σα λογοτεχνικό. Ήταν τέλειο.

Ε2: Εγώ είχα την τύχη να το διδάξω. Ή μία ή δύο χρονιές.

Ε4: Μας πήραν και την ευέλικτη ζώνη. Πόσα πράγματα κάναμε, πραγματικά, σε αυτές τις ώρες.

Μ: Χαίρομαι για όσα ακούω. Χαίρομαι που αναφερθήκαμε στο τι πραγματικά είναι η ιστορία, ότι δεν είναι τα γεγονότα. Οπότε να συνοψίσω τα όσα είπατε. Οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για τις πηγές. Ακόμη σας ενημερώνω ότι ήταν ένα απαιτητικό υλικό, που δεν ήταν σχεδιασμένο για μία και μοναδική τάξη τη σύσταση της οποίας γνώριζα, αλλά ήταν δομημένο με τρόπο να μπορεί να αξιοποιηθεί από διάφορους μαθητές, τους οποίους δεν γνωρίζω. Και πάλι οι μαθητές ανταπεξήλθαν, όπως μου λέτε, με περισσή χαρά. Φυσικά στα χέρια του κάθε εκπαιδευτικού πήρε διάφορες μορφές, διάφορα σχήματα, και ήρθε κοντά στις ανάγκες της κάθε τάξης, όποια και να ήταν αυτή. Η απουσία ενός κεντρικού κειμένου δεν τους στέρησε τη μάθηση. Τους στέρησε μόνο τη λύπη της αποστήθισης και λειτούργησε υποστηρικτικά, ώστε να αρχίσαν να λειτουργούν ως ιστορικοί. Δεν ήταν εμπόδιο στην εκμάθηση της ιστορίας η αναφορά σε καθημερινούς ανθρώπους και όχι μόνο σε εξέχουσες προσωπικότητες. Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για όλα αυτά που κάνατε. Πραγματικά σας ευχαριστώ. Χίλια ευχαριστώ.

Ε5: Εμείς ευχαριστούμε.

Ε4: Το ίδιο κι εμείς Μ.

Ε2: Πραγματικά. Το εννοούμε όλοι αυτό που λέμε. Ευχαριστούμε για την ευκαιρία που μας έδωσες να μιλήσουμε γι' αυτά τα πράγματα και ν' αλλάξουμε λίγο τη γνώμη των παιδιών γι' αυτό, έστω, το μάθημα και τον τρόπο προσέγγισής του. Να 'σαι καλά.

Μ: Σας ευχαριστώ για την ουσιαστική συμβολή σας. Να έχετε δύναμη, να έχουμε όλοι μας δύναμη να συνεχίζουμε.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Διδακτικές προτάσεις

Η Παλιά Πόλη της Κέρκυρας ως μνημείο UNESCO και η Βασιλική Πύλη. Στοιχεία από την Ενετική κυριαρχία.

- Να έρθουμε σε επαφή με στοιχεία του τοπικού πολιτισμού και ιστορίας του νησιού και να τα συνδέσουμε με μη τοπικά στοιχεία
- Να έρθουμε σε επαφή και να κατανοήσουμε την έννοια του μνημείου, της καταστροφής του και της αξίας της διατήρησής του

2 διδακτικές ώρες



Η παλιὰ πόλη της Κέρκυρας στο πάνθεον της UNESCO

Ηπαλιά πόλη της Κέρκυρας προστέθηκε από χθες στον περίφημο πια κατάλογο των μνημείων της παγκόσμιας κληρονομιάς της UNESCO. Την απόφαση έλαβε ομόφωνα η 21μελής Επιτροπή Παγκόσμιας Κληρονομιάς των Ηνωμένων Εθνών, ύστερα από θετική εισήγηση του αρμοδίου για τα θέματα της πολιτιστικής κληρονομιάς συμβουλευτικού οργανισμού ICOMOS. Η εγγραφή της παλιάς πόλεως της Κέρκυρας στον παγκόσμιο κατάλογο έγινε με βάση το τέταρτο κριτήριο (διακεκριμένο παράδειγμα τύπου κατασκευής ή αρχιτεκτονικού και τεχνολογικού συμβόλου ή τοπίου που εμφανίζει μια σημαντική περίοδο ή σημαντικές περιόδους της ανθρώπινης ιστορίας).

ToBHMA Team
25 Νοεμβρίου 2008, 00:42 Ενημερώθηκε: 29 Ιουνίου 2007, 07:00

Η Παλαιά Πόλη της Κέρκυρας στον κατάλογο μνημείων της UNESCO

Η Παλαιά Πόλη της Κέρκυρας με τα δύο φρούριά της ανήκει πλέον στην παγκόσμια κληρονομιά της UNESCO ως ιδιαίτερο αρχιτεκτονικό μνημείο. Στον ίδιο κατάλογο και η αρχαία πόλη της Σαμάρας στο Ιράκ που χαρακτηρίστηκε τόπος που κινδυνεύει να καταστραφεί.

in.gr 28 Ιουνίου 2007, 16:32

Εικόνα 1:
"Η παλιά πόλη της Κέρκυρας στον πάνθεον της UNESCO", Εφημερίδα "Το Βήμα", 25/11/2008, Πηγή: https://www.tovima.gr/2008/11/25/politics/i-palia-poli-tis-kerkyras-sto-pantheon-tis-unesco/
«Η Παλιά Πόλη της Κέρκυρας στον κατάλογο μνημείων της UNESCO», Δικτυακός τόπος «www.in.gr», 28/06/2007 Πηγή: https://www.in.gr/2007/06/28/culture/i-palaia-poli-tis-kerkyras-ston-katalogo-mnimeiwn-tis-unesco/

Εκφράζω γνώμη.
Ακούω γνώμες.
Συζητώ.

Παραπάνω είναι δύο από τους πολλούς τίτλους από εφημερίδες, περιοδικά και δημοσιεύσεις στο διαδίκτυο για την ένταξη της Παλιάς Πόλης της Κέρκυρας στον κατάλογο με τα μνημεία της UNESCO.

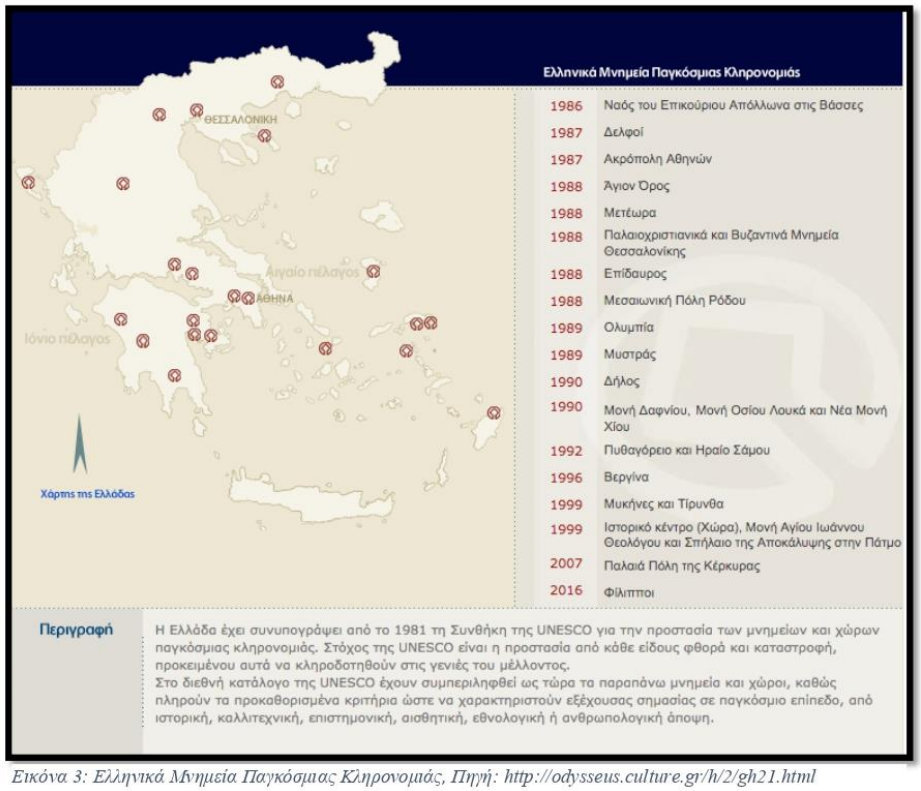
Τι θεωρείτε πως είναι το «**μνημείο**»; Συζητήστε τη γνώμη σας με τους συμμαθητές σας.

Τι είναι η UNESCO;
Η UNESCO είναι ένας Διεθνής Οργανισμός που έχει ως στόχο την παγκόσμια ειρήνη, που θέλει να την πετύχει μέσα από την επικοινωνία των λαών. Θεωρεί πως θα κατορθώσει το σκοπό της αξιοποιώντας την **εκπαίδευση**, τις **φυσικές** και **κοινωνικές επιστήμες** και τον **πολιτισμό**.

1



Εικόνα 2: Άποψη της (παλιάς) πόλης της Κέρκυρας, Πηγή: https://www.corfupress.com/2019/various/magazine/



Εικόνα 3: Ελληνικά Μνημεία Παγκόσμιας Κληρονομιάς, Πηγή: http://odysseus.culture.gr/h/2/gh21.html



Στην **εικόνα 2** βλέπετε μία φωτογραφία από την πόλη της Κέρκυρας και συγκεκριμένα το κομμάτι της εκείνο που αποτελεί την «Παλιά Πόλης της Κέρκυρας».
Την αναγνωρίζετε;
Την έχετε επισκεφτεί ποτέ;
Έχετε κάνει βόλτες στα καντούνια της;



Στην **εικόνα 3** είναι ο κατάλογος με τα Ελληνικά Μνημεία Παγκόσμιας Κληρονομιάς.
Μπορείτε να εντοπίσετε στο χάρτη την Κέρκυρα;
Υπάρχει όντως εκεί ένα μνημείο;
Ποιο είναι το πρώτο ελληνικό μνημείο που μπήκε στον κατάλογο;
Πότε μπήκε η Παλιά Πόλη της Κέρκυρας στον κατάλογο αυτό;
Πόσα χρόνια έχουν περάσει από τότε;



Κοιτάξτε και τις άλλες περιοχές της λίστας. Αναγνωρίζετε κάποιες από αυτές; Έχετε, ίσως, επισκεφτεί κάποιο από τα μνημεία αυτά;
Τι θα πρέπει να νιώθουμε ως κάτοικοι του νησιού της Κέρκυρας για το μνημείο αυτό;
Γιατί μπορεί να είναι σημαντικό ένα μνημείο;
Πόσο σημαντικό είναι να παραμείνει το μνημείο αυτό χωρίς να καταστραφεί;
Ποιος είναι υπεύθυνος για τη διατήρηση του μνημείου;
Τι πρέπει να κάνει ο καθένας από εμάς για τη διατήρηση του μνημείου;



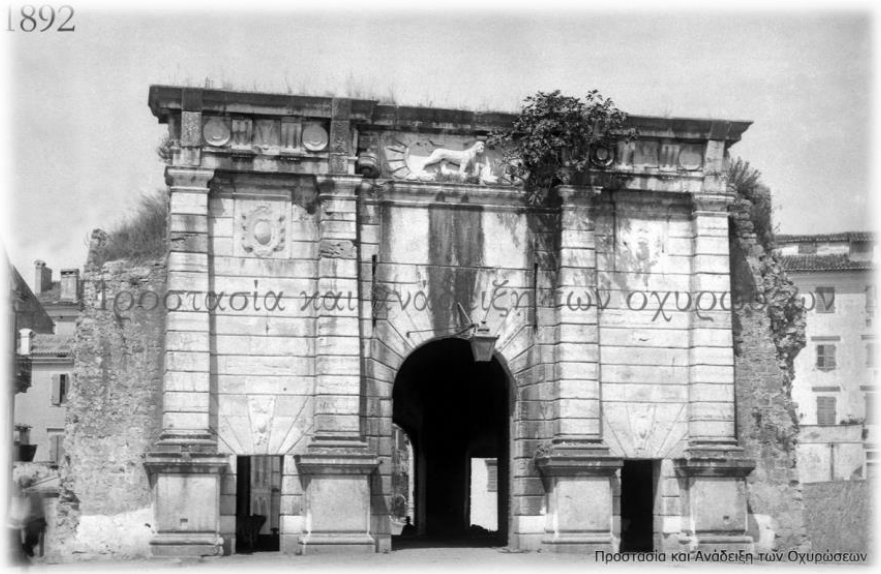
Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα της UNESCO: *«Τα μνημεία που συγκαταλέγονται στον Κατάλογο της Παγκόσμιας Κληρονομιάς επιλέγονται και εγκρίνονται βάσει της αξίας τους ως τα καλύτερα παραδείγματα της δημιουργικής ευφυΐας του ανθρώπου. Αποτελούν τεκμήρια μιας σημαντικής ανταλλαγής ανθρώπινων αξιών και παρέχουν μια μοναδική ή τουλάχιστον εξαιρετική μαρτυρία μιας πολιτισμικής παράδοσης ή ενός πολιτισμού που ζει ακόμα ή έχει εξαφανισθεί. Είναι άμεσα συνδεδεμένα με σημαντικά στάδια της ανθρώπινης ιστορίας και για το λόγο αυτό έχουν εξέχουσα οικουμενική αξία και αποτελούν τμήμα της κοινής κληρονομιάς της ανθρωπότητας».*
Πηγή: http://www.visitgreece.gr/el/culture/world_heritage_sites



Το παραπάνω κείμενο προέρχεται από την UNESCO. Αφού το διαβάσετε, αναρωτηθείτε γιατί μπορεί να έχει επιλεγεί η Παλιά Πόλη της Κέρκυρας ως μνημείο Παγκόσμιας Κληρονομιάς;



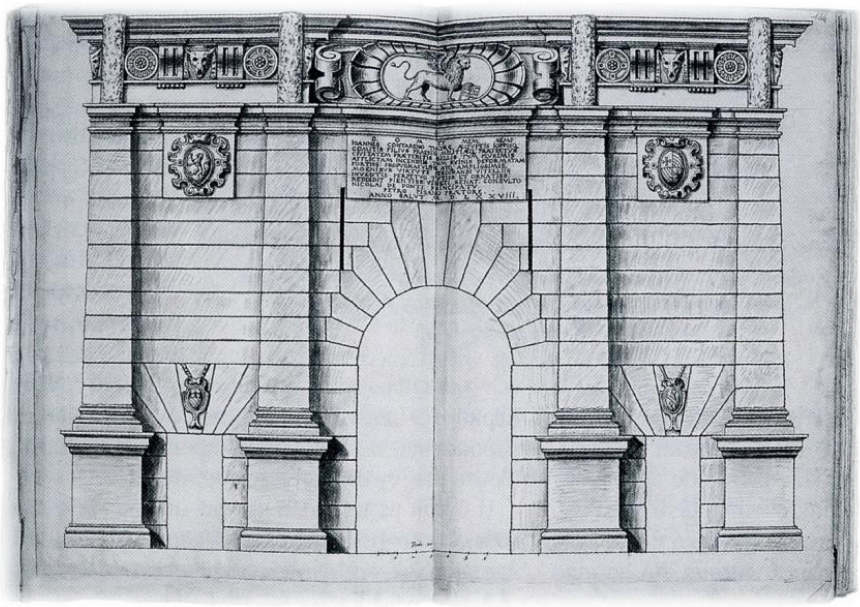
Από τα όσα έχετε ήδη διαβάσει και από την προσωπική σας εμπειρία, θεωρείτε πως η πόλη της Κέρκυρας έχει αλλάξει στη διάρκεια του χρόνου ή έφτασε σε εμάς ίδια από το παρελθόν;



Εικόνα 4: Η Βασιλική Πύλη κατά το 1892, Πηγή: https://www.superguide.eu/



Εικόνα 5: Η πιο γνωστή φωτογραφία της Βασιλικής Πύλης, Πηγή: https://www.corfuland.gr/el/istorika-kerkyra/corfu-history/oi-pyles-tis-palaias-polis-tis-kerkyras.html



Εικόνα 6: Σχέδιο της Βασιλικής Πύλης, Πηγή: https://www.corfuhistory.eu/?p=5519



Στις **εικόνες 4, 5 και 6** φαίνεται η Βασιλική Πύλη, η κυριότερη από τις πύλες που χρησιμοποιούσε κάποιος για να μπει στην Παλιά Πόλη της Κέρκυρας.
Για ποιο λόγο υπήρχαν οι πύλες; Πού ήταν χρήσιμες;
Παρατηρήστε δεξιά κι αριστερά από την πύλη (εικόνες 4 και 5). Υπάρχουν κάποια χαλάσματα. Τι θα μπορούσε να είναι χτισμένο σαν συνέχεια της πύλης;
Γιατί να υπάρχουν οι πύλες, εάν κάποιος μπορούσε να περάσει κι από άλλα σημεία της πόλης; Τι συμπέρασμα βγάζουμε για την άμυνα της πόλης;
Δείτε με προσοχή την πύλη. Φαίνεται σαν να τις έχει περιποιηθεί κάποιος; Προστατεύεται το μνημείο όπως πρέπει;
Σας είναι γνωστό το μνημείο αυτό;
Σε ποιο σημείο της πόλης βρίσκεται; Μπορούμε να το επισκεφτούμε;



Εικόνα 7: Η θέση της Βασιλικής Πύλης σήμερα, Πηγή: https://www.corfuland.gr/el/diafora/kerkyra/o-pezodromos-poy-oloklirothike-to-2016-kai-anabathmise-tin-poiotita-zois-stin-kerkyra.html

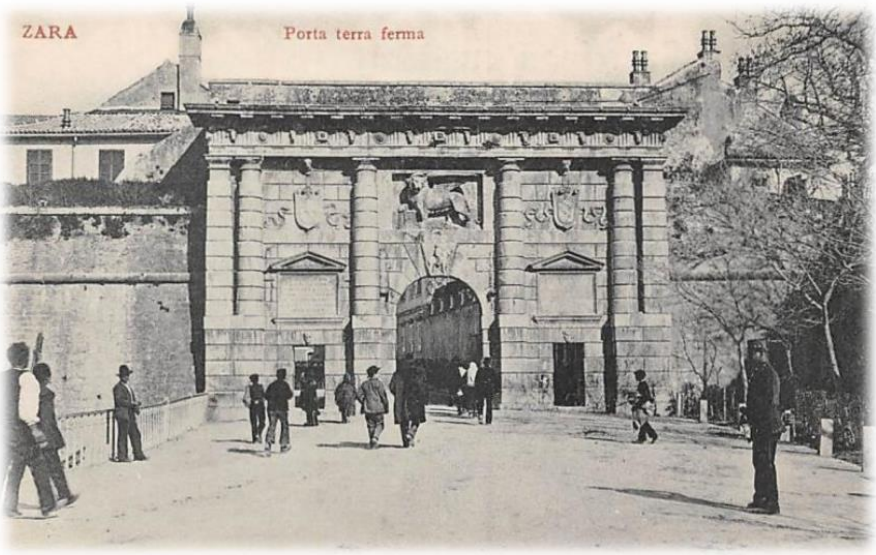
Οι λαξευτές μνημειακές πύλες της πόλης της Κέρκυρας, οπότε και η Πόρτα Ρεάλα (Μεγαλοπρεπής Πύλη – Βασιλική Πύλη), είναι δημιουργήματα της **Βενετικής Δημοκρατίας**. Η Πόρτα Ρεάλα ήταν η ωραιότερη και η σημαντικότερη από τις πύλες της πόλεως, αφού ήταν η κύρια πύλη εισόδου στην πόλη από την εξοχή. Η πύλη ήταν προστατευμένη από ένα οχηρό σε ημικυκλικό σχήμα, που ήταν χτισμένο μπροστά της. Ανάμεσα στην πύλη και το οχυρό υπήρχε τάφρος 6 μέτρων. Πάνω από την τάφρο υπήρχε μία κινητή γέφυρα, που σηκωνόταν με αλυσίδες. Η πύλη άνοιγε με την ανατολή του ηλίου και έκλεινε με τη δύση. Τα κλειδιά παραδίνονταν στον Βάιλο από τον ειδικό φρουρό της πύλης, τον Contestabile. Μετά τη δύση δεν επιτρεπόταν σε κανέναν η είσοδος, παρά μόνο κατόπιν σχετικής άδειας. Η Πόρτα Ρεάλε, **πραγματικό έργο τέχνης, τελικά κατεδαφίζεται**. Η ιστορική αξία του μνημείου δε στάθηκε ικανή να αποτρέψει την κατεδάφισή του. Διασκευή, Πηγή: https://www.corfuhistory.eu/?p=298

Ο **Βάιλος** ήταν ένας από τους τοπικούς άρχοντες την εποχή της Ενετοκρατίας. Είχε τη δικαστική εξουσία. Για βοήθεια είχε στη διάθεσή του και κάποιους συμβούλους. Αργότερα επικεφαλής τίθεται ο «Γενικός Προνοητής Θάλσαας» Διασκευή, Πηγή: https://www.antivouniotissamuseum.gr/kerkyra/143-2010-10-06-18-35-59

Σχεδιαστής της Πύλης ήταν ο αρχιτέκτονας Ferrante Vitelli.



Εικόνα 8: Porta Verona, Ιταλία, Πηγή: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Porta_Verona_P4549.jpg



Εικόνα 9: Porta terra ferma (Zara), Κροατία, Πηγή: https://www.hippostcard.com/listing/croatia-zadar-zara-porta-di-terra-ferma-terraferma-animated-land-gate/9151268



Εικόνα 10: Βενετσιάνικη Πύλη του Ιησού, Χάνδακας (Ηράκλειο Κρήτης), Πηγή: https://www.voltarakia.gr/daily-photos/item/4837-i-anagennisiaki-pyli-tou-iisoy



Παρατηρήστε τις τρεις αυτές πύλες. Η πρώτη βρίσκεται στη Βερόνα της Ιταλίας, η δεύτερη στην Κροατία και η τρίτη στο Ηράκλειο της Κρήτης.
Ποιες ομοιότητες και ποιες διαφορές εντοπίζετε με τη Βασιλική Πύλη της Κέρκυρας;

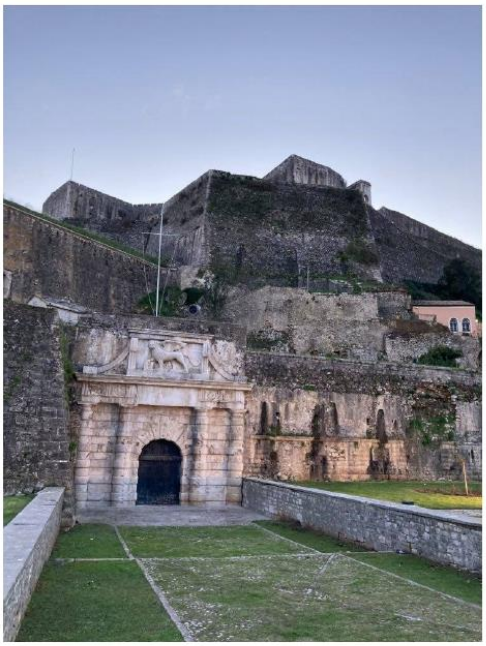
Και οι τρεις αυτές πύλες είναι έργα του Michele Sanmicheli, από τον οποίο επηρεάστηκε ο αρχιτέκτονας της Βασιλικής Πύλης της Κέρκυρας.

Δείτε ακόμη

https://video.link/w/CVAJb

Παρατηρήστε ξανά τις εικόνες 4 και 6. Ψηλά και στο κέντρο υπάρχει ένα σύμβολο.
Αναγνωρίζετε το σύμβολο αυτό;
Έχετε δει σε άλλα σημεία του νησιού αυτό το σύμβολο;
Τι να σημαίνει άραγε;






Εικόνα 11: Ο Λεόντας του Αγίου Μάρκου από διάφορα σημεία της πόλης της Κέρκυρας, Φωτογραφίες: Θωμάς Θεοχάρης, Ιανουάριος 2021



Εικόνα 12:Το Λιοντάρι του Αγίου Μάρκου σε αποθήκη αλατιού στις Αλυκές Ποταμού. Το παλαιότερο ίσως από τα λιοντάρια του νησιού, Πηγή: https://www.corfuhistory.eu/?p=290



Εικόνα 13: Σημαία Επτανήσου Πολιτείας, Πηγή: https://atcorfu.com/el/wp-content/uploads/sites/2/2015/03/flag-of-ionian-state1-407x270.jpg

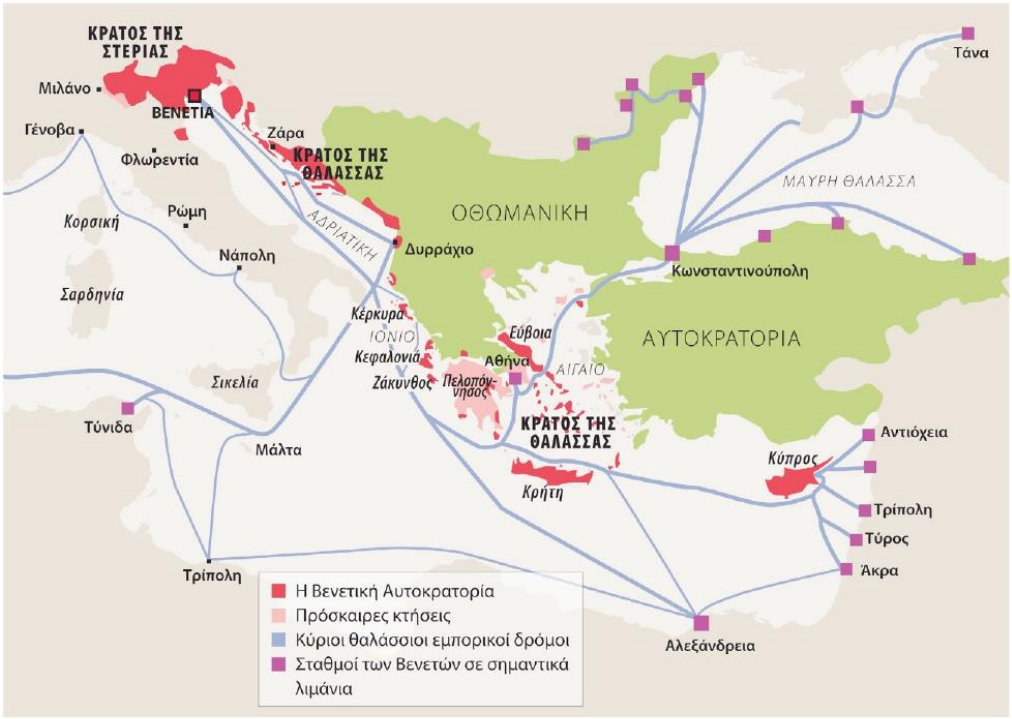


Σύμβολο της θαλασσοκράτειρας Βενετίας ήταν ο φτερωτός λέων του Αγίου Μάρκου. Σύμφωνα με την παράδοση, κατά τη διάρκεια του ταξιδιού του Αγίου Μάρκου προς τη Ρώμη το πλοίο του αγκυροβόλησε στα νερά του Ριάλτο. Τότε ένας άγγελος εμφανίστηκε μπροστά του και τον ευλόγησε με τα εξής λόγια: « Ειρήνη σε σένα, Μάρκε, Ευαγγελιστή μου. Εδώ θα αναπαυθεί το σώμα σου». (Paxtibi, Marce, evangelistameus. Hicreguiescetcorpustuum. Από τότε έγινε πολιούχος της πόλης και το λιοντάρι του (όπου σύμφωνα με την παράδοση είχε θεραπεύσει ο ίδιος) με τα φτερά απλωμένα και το μπροστινό του πόδι να επιδεικνύει την αγγελική φράση στα λατινικά κοσμούσε σημαίες, λάβαρα, πλώρες και πρύμνες, προμαχώνες και ακροπόλεις που είχαν άμεση σχέση με τη Δημοκρατία της Βενετίας. Το βενετικό φτερωτό λιοντάρι έκανε την εμφάνιση του στην Κέρκυρα κατά τη διάρκεια της έντονης οχυρωματικής δραστηριότητας μετά την Οθωμανική πολιορκία του 1537. Τα φτερωτά λιοντάρια που συμβόλιζαν τη δύναμη της Βενετίας παρέμειναν ακόμα και στα χρόνια της παρακμής της. Στα χρόνια της γαλλικής κατοχής αντιμετωπίστηκαν με σεβασμό από τους κατακτητές. Στη συνέχεια με κάποιες παραλλαγές το βενετικό λιοντάρι αποτέλεσε το έμβλημα της Επτανήσου Πολιτείας (1800-1807). Στο νέο έμβλημα το λιοντάρι κρατά ένα κλειστό βιβλίο με σταυρό και επτά βέλη να περνούν από μέσα συμβολίζοντας τα Επτάνησα. Στα χρόνια της ιταλικής κατοχής έγινε καταγραφή των φτερωτών λιονταριών και κάποια απ' αυτά τοποθετήθηκαν από τους κατακτητές σε κεντρικά σημεία. Μερικά απ' αυτά καταστράφηκαν από τους ντόπιους μετά την απελευθέρωση αφού αποτελούσαν σύμβολα των κατακτητών. Σύμφωνα με την παράδοση, 100 φτερωτά λιοντάρια του Αγίου Μάρκου ήταν οι άγρυπνοι φρουροί της Κέρκυρας . Τα 99 απ' αυτά ήταν λίθινα ενώ το 1000 ήταν από χρυσό. Η θέση του επίχρυσου φτερωτού λιονταριού ήταν στην πύλη του Παλαιού Φρουρίου στην Contra Fossa. Λίγο πριν την Ένωση των Επτανήσων με την υπόλοιπη οι Βρετανοί απέσπασαν πολλά αγάλματα, τα οποία είχαν ήδη «εκποιηθεί» και στη συνέχεια τα μετέφεραν στην Μεγάλη Βρετανία. Σήμερα το επίχρυσο φτερωτό λιοντάρι κρατείται ως μουσειακό έκθεμα στα υπόγεια του Πύργου του Λονδίνου (The tower of London). Πρόκειται για το ιστορικό κάστρο στη βόρεια όχθη του Τάμεση. Στις μέρες μας από τα σωζόμενα λιοντάρια στο νησί του Αγίου Μάρκου το πρώτο χρονολογημένο (1540) βρίσκεται στις Αλυκές Ποταμού. Επίσης, τρία απ' αυτά κοσμούν το Παλαιό φρούριο. Η θέση του πρώτου είναι στην έξοδο του οχυρού της Καμπάνας και τα άλλα δύο είναι τοποθετημένα στο δυτικό τείχος της Κόντρα Φόσσα. Επίσης, αγέρωχα στέκουν δύο επιβλητικά λιοντάρια στο νότιο οχυρό του Σκάρπωνα στο Νέο Φρούριο. Νίκος Στούπης, Πηγή: www.corfuland.gr

9



Παρατηρήστε και τις άλλες εικόνες με τις πύλες, αυτές της Ιταλίας, της Κροατίας και του Χάνδακα.
Εντοπίζετε κάτι το ενδιαφέρον;
Τι συμπεράσματα μπορούμε να βγάλουμε από αυτό;



Εικόνα 14:Οι κύριοι θαλάσσιοι εμπορικοί δρόμοι και σταθμοί του βενετικού στόλου στον μεσογειακό χώρο, Πηγή: Ανδρονίκη Διαλέτη, https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/1858/1/9874-dialeti-chapter4.pdf, σελ. 114



Στο χάρτη μπορείτε να δείτε ενετικές κτήσεις.
Πού βρίσκεται η Βενετία;
Πού βρίσκεται η Κέρκυρα;
Μπορείτε να εντοπίσετε τις άλλες τρεις περιοχές που συναντήσαμε στις εικόνες 8,9 και 10 (Βερόνα της Ιταλίας, Ζάρα της Κροατίας, Ηράκλειο Κρήτης);
Αναγνωρίζετε άλλες περιοχές του χάρτη που ήταν κτήσεις των Ενετών;
Στο παραπάνω κείμενο ο συγγραφές χαρακτηρίζει τη Δημοκρατία της Βενετίας ως «θαλασσοκράτειρα». Τι σημαίνει αυτό; Σύμφωνα με το χάρτη, θεωρείται πως άδικα της αποδόθηκε ο χαρακτηρισμός;
Ποια είναι η θάλασσα που «κυριαρχούν» οι Ενετοί;
Παρατηρήστε (με τις πορτοκαλί γραμμές) τις διαδρομές των Ενετών. Σε ποιες άλλες πόλεις, που δεν ήταν κτήσεις τους, έφταναν;
Ποιος νομίζετε πως ήταν ο λόγος που έκαναν αυτά τα ταξίδια;
Πού βρίσκονται τα νησιά που ήταν στην κυριαρχία τους σε σχέση με τις περιοχές που έφταναν με τα ταξίδια τους;
Ποιος μπορεί να ήταν ο ρόλος των νησιών σε σχέση με τα ταξίδια τους;



«Τα νησιά της Μεσογείου είναι πολύ περισσότερα και κυρίως πολύ σημαντικότερα απ' ό,τι συνήθως φανταζόμαστε [...]. Άσχετα από την έκτασή τους έχουν σημασία σαν σταθμοί ανεφοδιασμού κατά μήκος των θαλασσιών δρόμων και γιατί ανάμεσά τους, ή καμιά φορά ανάμεσα στις ακτές τους και στην ηπειρωτική γη, βρίσκονται τα σχετικά ήρεμα νερά που ζητά η ναυσιπλοΐα. [...] ταξιδεύοντας από σταθμό σε σταθμό, φτάνεις νησί με νησί από τη Βενετία στην Κρήτη και από την Κρήτη, με έναν μεγάλο εμπορικό δρόμο, στην Κύπρο και στη Συρία. Τα νησιά αυτά βρίσκονται στον κύριο άξονα επικυριαρχίας της είναι ο ακίνητος στόλος της Βενετίας».

Διασκευή, Fernand Braudel, Η Μεσόγειος και ο μεσογειακός κόσμος την εποχή του Φιλίππου Β' της Ισπανίας, Αθήνα, 1991, τόμος Α', σελ. 181-182

Η επιγραφή της μαρμάρινης πλάκας στην πρόσοψη της πύλης είχε ως εξής:

D.O.M. ET. NEM. SEMP.
IOANNES CONTARENO THOMA ÆQVITIS IOPPISQ
OMITIS FILIVS PRÆSES MILITLÆO PRÆFECTVS
CIVITATEM PRÆTERITIS BELLIS TVM PLVRIMIS
AFFLICTAM INCENDIIS TVM RVINIS DEFORMATAM
FORTISS: PROPVGNACVLIS ATO AMPLISSIMIS
MOENIBVS VIRTVTE FERDINANDIS VITELLIIS
INVENTIS PERPETVO TVTISS: ET ORNATISS:
REDDIDIT PIENTISS: VENETI SENAT. CONSVLTO
NICOLAI DE PONTE PRINCIPATV PETRO PISANO PRÆTORE
ANNO SALVT. M. D. L X X V III

(Μετάφραση)
Με την βοήθεια του Κρατίστου και Μεγίστου θεού πάντοτε
Ο Ιωάννης Κονταρίνης του Ιππότη Θωμά
αφοσιωμένος υιός, εξέχων Στρατιωτικός Διοικητής
την πόλη που άλλοτε από προηγούμενους πάρα πολλούς πολέμους
υπέφερε, άλλοτε από εμπρησμούς ερειπώθηκε χάνοντας την μορφή της,
με ισχυρότατους προμαχώνες αλλά και μεγαλοπρεπέστατα
τείχη, χάρη στην αξιοσύνη του Φερδινάνδου Βιτέλλι,
με οχυρά που την ασφαλίζουν για πάντα και πάρα πολύ διακοσμημένα
απέδωσε, με απόφαση του ευσεβούς Βενετικού Συμβουλίου
Νικολάου Δαπόντε ηγεμονεύοντος Πέτρου Πιζάνι Προβλεπτού
Σωτήριον Έτος 1578



Εικόνα 15: Η επιγραφή της Βασιλικής Πύλης, Πηγή: https://www.corfuhistory.eu/?p=298

Στο μπροστινό μέρος της Βασιλικής Πύλης, στην πρόσοψη, υπήρχε η παραπάνω επιγραφή.
Καταλαβαίνετε την αρχική γλώσσα του κειμένου;
Ποια μπορεί να είναι αυτή;
Μπορούμε από την πηγή αυτή να καταλάβουμε πότε χτίστηκε η Βασιλική Πύλη;
Ποιο ήταν τότε στρατιωτικός διοικητής;
Ποιος ήταν ο Προβλεπτής (ανώτατος άρχοντας);
Σε ποια απόφαση βασίστηκε η κατασκευή της Βασιλικής Πύλης;
Μας δίνει πληροφορίες η πηγή για άλλα έργα που έγιναν στο νησί;
Για ποιο λόγο έγιναν αυτά τα έργα, οπότε και ποια προβλήματα υπήρχαν στην πόλη;
Υπάρχουν πληροφορίες για το στολισμό τους;
Υπάρχουν πληροφορίες για το ποιος ήταν αυτός που τα σχεδίασε;

Ασκήσεις

1. *Βρείτε στο κρυπτόλεξο περιοχές της Ελλάδας με μνημεία UNESCO.*

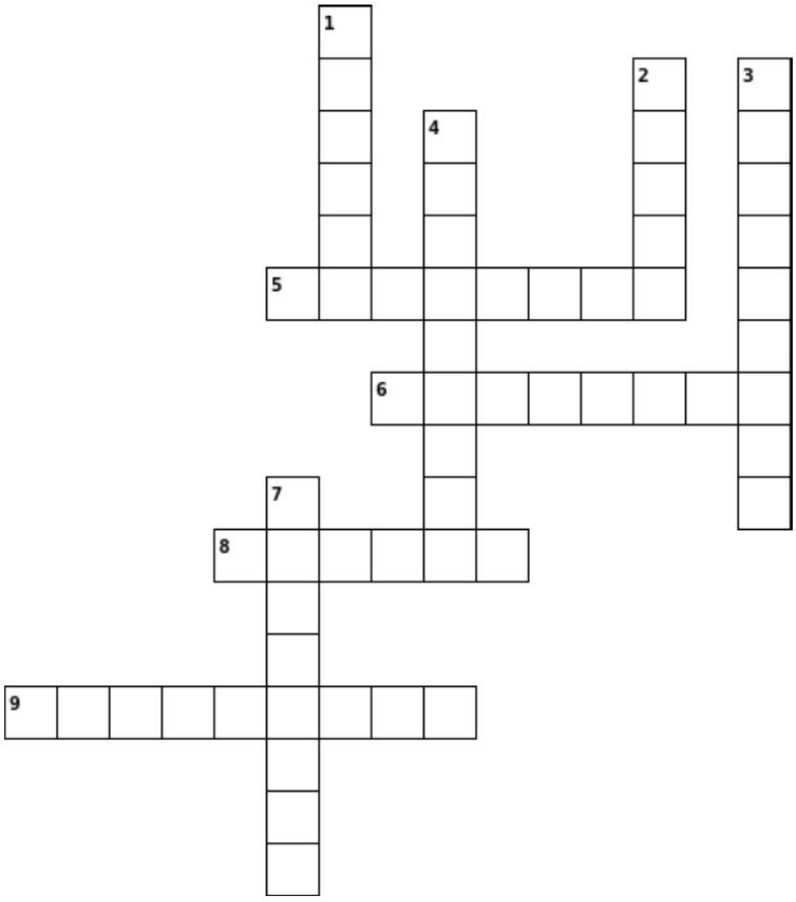
Ε	Ζ	Ζ	Ψ	Ε	Π	Ι	Δ	Α	Υ	Ρ	Ο	Σ	Θ	Τ	Τ	Μ	Σ	Π	Η
Ρ	Β	Ω	Ο	Φ	Υ	Β	Γ	Χ	Π	Σ	Υ	Υ	Ξ	Λ	Ω	Δ	Θ	Ψ	Χ
Π	Υ	Θ	Α	Γ	Ο	Ρ	Ε	Ι	Ο	Σ	Δ	Φ	Ω	Β	Λ	Ω	Σ	Ζ	Θ
Χ	Η	Ρ	Ν	Ε	Φ	Δ	Ε	Φ	Ι	Λ	Ι	Π	Π	Ο	Ι	Γ	Μ	Ι	Ψ
Π	Μ	Ρ	Υ	Μ	Η	Υ	Η	Ψ	Ι	Ω	Ο	Π	Μ	Υ	Κ	Η	Ν	Ε	Σ
Ε	Π	Μ	Σ	Π	Ρ	Μ	Τ	Σ	Υ	Ξ	Σ	Σ	Ψ	Κ	Μ	Κ	Θ	Χ	Σ
Π	Χ	Μ	Ε	Τ	Ε	Ω	Ρ	Α	Κ	Ε	Ρ	Κ	Υ	Ρ	Α	Ε	Ε	Γ	Θ
Κ	Ψ	Ζ	Σ	Ξ	Μ	Β	Κ	Φ	Ζ	Ω	Η	Φ	Ο	Ν	Δ	Η	Λ	Ο	Σ
Χ	Ε	Ε	Γ	Ξ	Ι	Ι	Θ	Θ	Ζ	Ι	Α	Η	Σ	Ι	Ι	Σ	Ι	Α	Δ
Α	Υ	Ω	Σ	Σ	Ξ	Λ	Ι	Β	Ν	Κ	Σ	Α	Φ	Φ	Β	Ι	Θ	Θ	Σ
Γ	Ι	Τ	Γ	Ζ	Σ	Η	Γ	Δ	Τ	Τ	Π	Μ	Γ	Χ	Β	Ζ	Ψ	Ζ	Τ
Κ	Α	Ε	Π	Ω	Τ	Σ	Η	Δ	Ε	Λ	Φ	Ο	Ι	Δ	Ρ	Ο	Ν	Η	Α
Δ	Α	Κ	Ι	Ζ	Ω	Α	Κ	Ρ	Ο	Π	Ο	Λ	Η	Ο	Σ	Μ	Μ	Μ	Γ
Γ	Π	Κ	Τ	Ι	Ρ	Υ	Ν	Θ	Α	Ν	Π	Σ	Ζ	Τ	Ψ	Λ	Δ	Χ	Π
Γ	Ξ	Χ	Ο	Ρ	Ω	Θ	Θ	Κ	Ζ	Π	Ο	Λ	Υ	Μ	Π	Ι	Α	Ω	Ζ
Σ	Σ	Υ	Β	Ε	Ρ	Γ	Ι	Ν	Α	Ζ	Ψ	Β	Χ	Ρ	Ε	Η	Ξ	Φ	Γ
Ρ	Ο	Ζ	Υ	Ω	Μ	Ι	Θ	Ρ	Ο	Δ	Ο	Σ	Ξ	Α	Β	Ρ	Σ	Π	Σ
Ν	Θ	Ξ	Β	Η	Μ	Τ	Ο	Φ	Δ	Ι	Ι	Ω	Ι	Σ	Χ	Ρ	Γ	Θ	Ξ
Ζ	Σ	Ν	Ξ	Δ	Μ	Υ	Σ	Τ	Ρ	Α	Σ	Ρ	Ζ	Δ	Χ	Λ	Σ	Ο	Τ
Χ	Ι	Ψ	Σ	Ε	Σ	Γ	Ρ	Κ	Κ	Χ	Ρ	Α	Β	Τ	Α	Β	Ο	Κ	Ε

ΔΕΛΦΟΙ
ΑΚΡΟΠΟΛΗ
ΜΕΤΕΩΡΑ
ΕΠΙΔΑΥΡΟΣ
ΟΛΥΜΠΙΑ
ΜΥΣΤΡΑΣ
ΔΗΛΟΣ
ΠΥΘΑΓΟΡΕΙΟ
ΒΕΡΓΙΝΑ
ΜΥΚΗΝΕΣ
ΤΙΡΥΝΘΑ
ΚΕΡΚΥΡΑ
ΦΙΛΙΠΠΟΙ
ΡΟΔΟΣ

2. *Τι σημαίνει η λέξη «μνημείο»; Ψάξτε να βρείτε τις διάφορες σημασίες. Στη συνέχεια αιτιολογήστε ποια είναι αυτή που ταιριάζει καλύτερα για το χαρακτηρισμό της Παλιάς Πόλης της Κέρκυρας ως μνημείο.*

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. Και ένα σταυρόλεξο από όλα όσα μάθαμε…



Οριζόντια

5. Η μεγαλύτερη πύλη εισόδου στην Παλιά Πόλη της Κέρκυρας

6. Σύμβολο των Ενετών

8. Έτσι ονομαζόταν κάποιος από τους τοπικούς άρχοντες την εποχή της Ενετοκρατίας

9. Η ... των μνημείων είναι υπόθεση όλων μας.

Κάθετα

1. Πόλη της Ιταλίας που βρίσκουμε μία πύλη παρόμοια με τη Βασιλική Πύλη της Κέρκυρας

2. Γύρω από την Παλιά Πόλη της Κέρκυρας υπήρχαν αυτά για να την προστατεύουν

3. Θάλασσα στην οποία κυριαρχούν οι Ενετοί.

4. Η UNESCO προσπαθεί να πετύχει την παγκόσμια ειρήνη αξιοποιώντας την εκπαίδευση, τις φυσικές και κοινωνικές επιστήμες και τον...

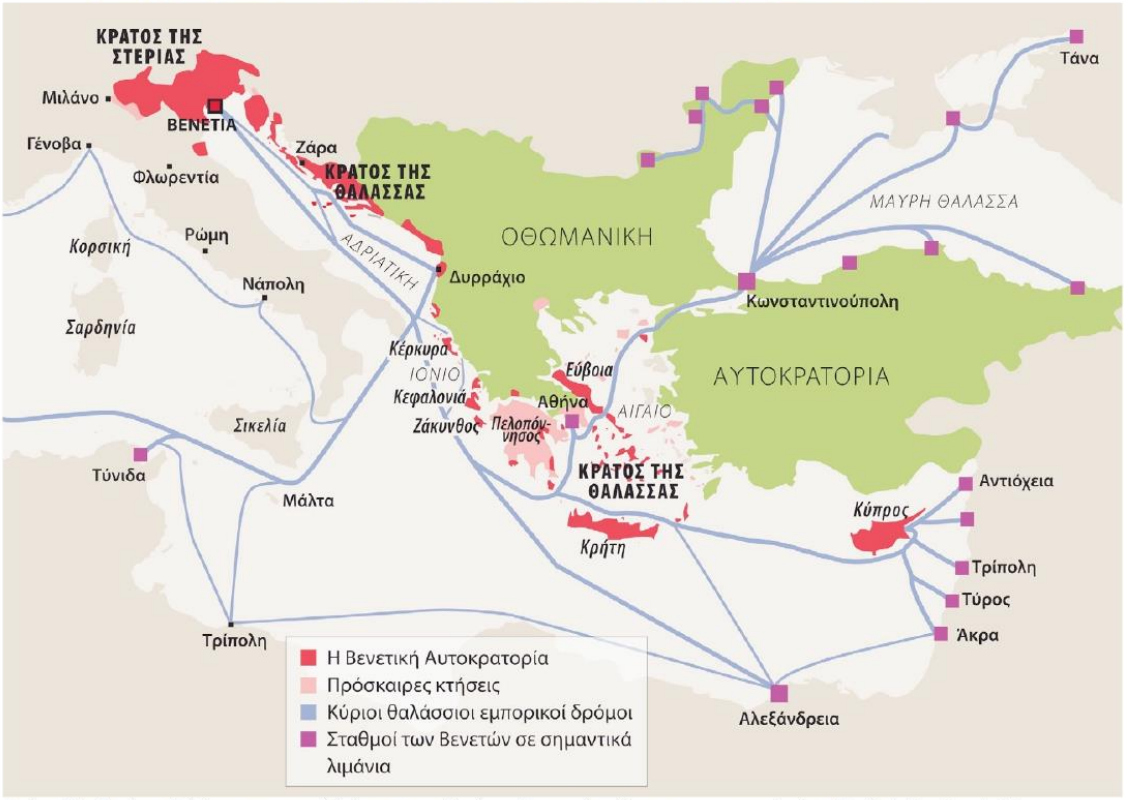
7. Η παλιά ονομασία του Ηρακλείου της Κρήτης

4. *Θα συμφωνούσαμε όλοι μας πως το μνημείο είναι ένα κομμάτι του πολιτισμού που σχετίζεται με τον τόπο που ζούμε εμείς σήμερα (και όχι μόνο μ' αυτόν…). Στο άρθρο 27 του νόμου 3028/2002 αναφέρεται πως «Ο κάτοχος κινητού αρχαίου και ο κύριος αρχαίου ή άλλου κινητού μνημείου υποχρεούνται να λαμβάνουν τα αναγκαία μέτρα συντήρησης […]».*
   Εσείς ποιος θεωρείτε πως είναι υπεύθυνος για τη διατήρηση των μνημείων;

5. *Τα ίδια τα μνημεία αν είχαν φωνή, κάτι θα μας έλεγαν για την προστασία τους. Ακόμη, όμως, κι αν αυτά δεν έχουν φωνή, έχουμε εμείς τη δική μας. Σκεφτείτε, ως τάξη, ένα σύνθημα ή μία σύντομη πρόταση που να αποτυπώνει αυτή σας την επιθυμία. Ζωγραφίστε το ατομικά σε ένα φύλλο χαρτί ή ομαδικά σε ένα χαρτόνι.*

6. *Εκφράζοντας την άποψη σας για την προστασία των μνημείων, σας ρωτάει κάποιος τους λόγους που θα πρέπει να τα προστατέψουμε; Τι θα του απαντούσατε; Για ποιους λόγους προστατεύουμε ένα μνημείο;*
   Γράψτε στο παρακάτω πλαίσιο τους δικούς σας λόγους και συζητήστε τους στην τάξη. Μπορείτε, εάν θέλετε, να φτιάξετε και μία αφίσα με τις απόψεις όλων σας.

7. *Εδώ βλέπετε ξανά το χάρτη με τις ενετικής κτήσεις, αλλά και λιμάνια που ήταν σημαντικά για το εμπόριό τους. Με βάση το χάρτη, χωρίστε τις περιοχές που σας δίνονται σε δύο κατηγορίες. Είναι κατάκτηση, κομμάτι του εμπορικού δρόμου ή σημαντικό λιμάνι;*

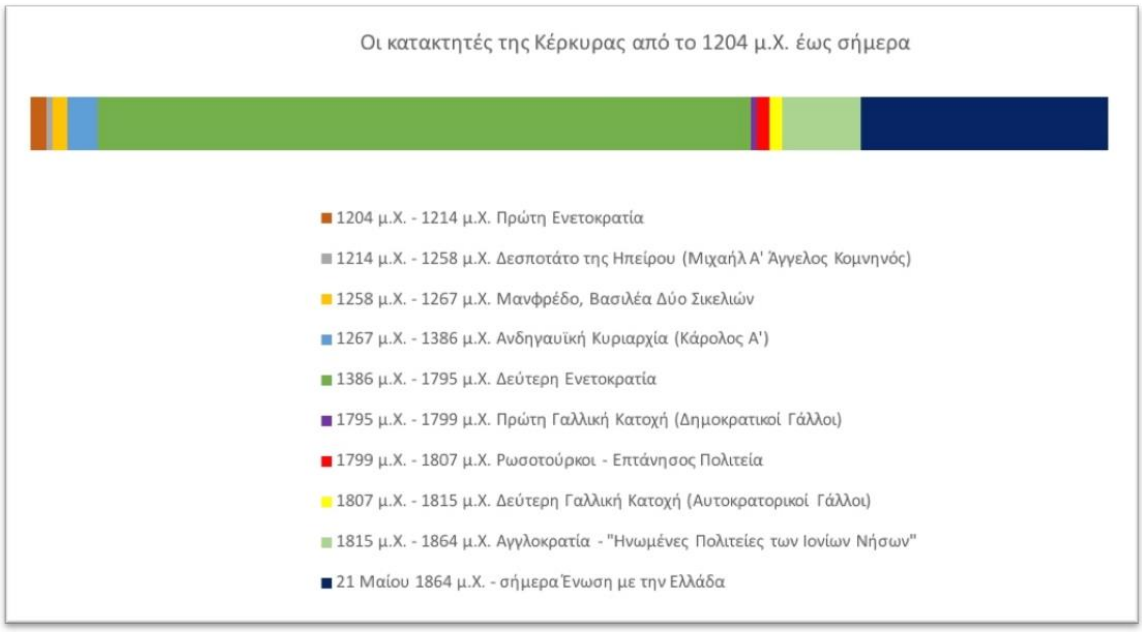


Εικόνα 16: Οι κύριοι θαλάσσιοι εμπορικοί δρόμοι και σταθμοί του βενετικού στόλου στον μεσογειακό χώρο, Πηγή: Ανδρονίκη Διαλέτη, https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/1858/1/9874-dialeti-chapter4.pdf, σελ. 114

(Αθήνα, Άκρα, Αλεξάνδρεια, Αντιόχεια, Γένοβα, Δυρράχιο, Εύβοια, Ζάκυνθος, Ζάρα, Κεφαλονιά, Κρήτη, Κύπρος, Κωνσταντινούπολη, Νάπολη, Τάνα, Τρίπολη, Τρίπολη, Τύνιδα, Τύρος)

Ενετική κατάκτηση	Σημαντικό λιμάνι	Κομμάτι του εμπορικού δρόμου

8. *Ποιοι άλλοι κατακτητές πέρασαν από το νησί της Κέρκυρας από την Εποχή της Δεύτερης Ενετοκρατίας μέχρι και σήμερα; Πόσα χρόνια διήρκησε η κάθε κυριαρχία;*



9. *Ζωγραφίζω σε ένα φύλλο χαρτί κι εγώ το δικό μου σύμβολο. Διαλέγω κάτι που μου αρέσει ή δείχνει κάτι για εμένα. Στολίζω μια γωνιά της τάξης μου με τα «σύμβολα» όλων των συμμαθητών μου.*

Δραστηριότητες με προεκτάσεις:

1. *Εντοπίζω και άλλα μνημεία των ενετών στο νησί μου. Βρίσκω λίγα στοιχεία για το καθένα από αυτά.*
2. *Εντοπίζω και άλλα μνημεία των Ενετών σε άλλες χώρες. Βρίσκω λίγα στοιχεία για το καθένα από αυτά.*

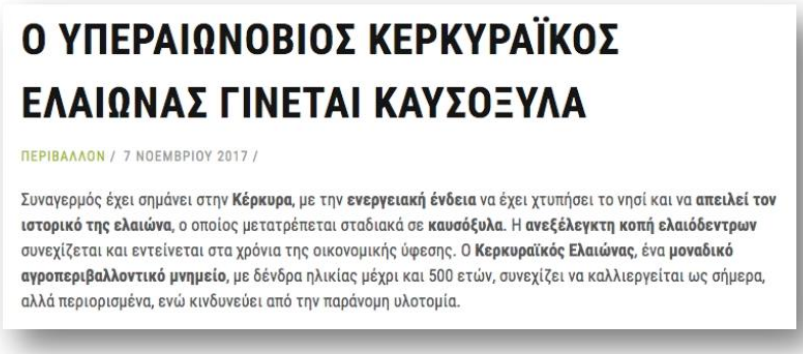
Ο Κερκυραϊκός Ελαιώνας. Στοιχείο του πολιτισμού, της οικονομίας και της ιστορίας του νησιού. Στοιχεία από την Ενετική κυριαρχία, την Αγγλοκρατία και την Ένωση των Επτανήσων με την Ελλάδα



- Να έρθουμε σε επαφή με στοιχεία του τοπικού πολιτισμού και ιστορίας του νησιού και να τα συνδέσουμε με μη τοπικά στοιχεία
- Να έρθουμε σε επαφή και να αξιοποιήσουμε διάφορα είδη πηγών, διαχωρίζοντας πρωτογενής και δευτερογενής.



- *2* διδακτικές ώρες



Ο ΥΠΕΡΑΙΩΝΟΒΙΟΣ ΚΕΡΚΥΡΑΪΚΟΣ ΕΛΑΙΩΝΑΣ ΓΙΝΕΤΑΙ ΚΑΥΣΟΞΥΛΑ

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ / 7 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2017 /

Συναγερμός έχει σημάνει στην **Κέρκυρα**, με την **ενεργειακή ένδεια** να έχει χτυπήσει το νησί και να **απειλεί τον ιστορικό της ελαιώνα**, ο οποίος μετατρέπεται σταδιακά σε **καυσόξυλα**. Η **ανεξέλεγκτη κοπή ελαιόδεντρων** συνεχίζεται και εντείνεται στα χρόνια της οικονομικής ύφεσης. Ο **Κερκυραϊκός Ελαιώνας**, ένα **μοναδικό αγροπεριβαλλοντικό μνημείο**, με δένδρα ηλικίας μέχρι και 500 ετών, συνεχίζει να καλλιεργείται ως σήμερα, αλλά περιορισμένα, ενώ κινδυνεύει από την παράνομη υλοτομία.

Εικόνα 1: Πηγή: https://greenagenda.gr/%CE%BF-%CF%85%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B1%CE%B9%CF%89%CE%BD%CF%8C%CE%B2%CE%B9%CE%BF%CF%82-%CE%BA%CE%B5%CF%81%CE%BA%CF%85%CF%81%CE%B1%CF%8A%CE%BA%CF%8C%CF%82-%CE%B5%CE%BB%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BD%CE%B1/



Ποιο είναι το πρόβλημα που παρουσιάζει το άρθρο;
Πόσο σύγχρονο είναι το πρόβλημα;
Στο σύντομο αυτό απόσπασμα ο Κερκυραϊκός Ελαιώνας χαρακτηρίζεται ως «αγροπεριβαλλοντικό μνημείο». Τι σημαίνει αυτό; Πώς σχετίζεται με την έννοια του μνημείου που ήδη αναλύσαμε;
Το πρόβλημα σχετίζεται μόνο με το φυσικό περιβάλλον ή αφορά και στον πολιτισμό και την ιστορία του νησιού; Σε ποιο σημείο μπορείτε να στηρίξετε την άποψή σας;

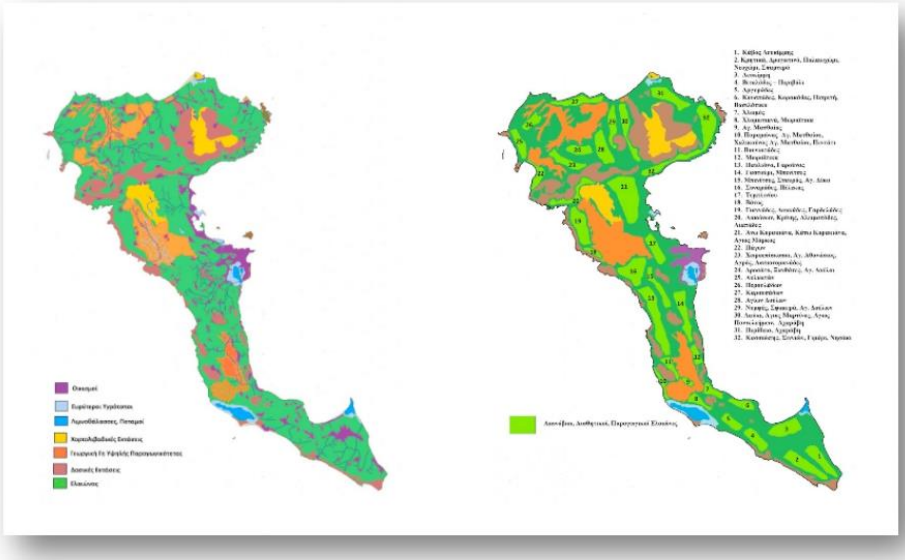


Εικόνα 3: Άποψη του κερκυραϊκού τοπίου και ελαιώνα, Πηγή: http://bio-olea.eu/sites/default/files/Ginis%20et%20al%20-%20Actions%20of%20the%20protection%20and%20utilization%20of%20local%20production%20of%20quality%20olive%20oil%20%28in%20Greek%29.pdf



Εικόνα 2: Το σύγχρονο πρόβλημα της ανεξέλεγκτης υλοτομίας, Πηγή: http://bio-olea.eu/sites/default/files/Ginis%20et%20al%20-%20Actions%20of%20the%20protection%20and%20utilization%20of%20local%20production%20of%20quality%20olive%20oil%20%28in%20Greek%29.pdf

1



Εικόνα 4: Αποτύπωση των εκτάσεων της Κέρκυρας, του ελαιώνα και του αιωνόβιου ελαιώνα,
Πηγή: http://bio-olea.eu/sites/default/files/Ginis%20et%20al%20-%20Actions%20of%20the%20protection%20and%20utilization%20of%20local%20production%20of%20quality%20olive%20oil%20



Στις δύο αυτές εικόνες φαίνεται αποτυπωμένα χαρακτηριστικά του τοπίου της Κέρκυρας.
Στην αριστερή εικόνα με το πράσινο χρώμα απεικονίζεται ο Κερκυραϊκός Ελαιώνας. Τι θα σχολιάζατε για την έκτασή του;
Στη δεξιά εικόνα αποτυπώνεται ο αιωνόβιος ελαιώνας, που αποτελεί κομμάτι του Κερκυραϊκού Ελαιώνα. Συγκρίνετε τις δύο εκτάσεις (σκούρο και ανοιχτό πράσινο).
Τι σημαίνει αιωνόβιος;
Πόσο χρονών θεωρείτε πως είναι;
Πού μπορούμε να ψάξουμε για να βρούμε στοιχεία για τον Αιωνόβιο Κερκυραϊκό Ελαιώνα;



Εικόνα 5: Πίνακας του Μάρκου Ζαβιτσιάνου, περί το 1920,
Πηγή: https://paletaart.wordpress.com/2013/01/08/%CE%B6%CE%B1%CE%B2%CE%B9%CF%84%CF%83%CE%B9%CE%AC%CE%BD%CE%BF%CF%82-%CE%BC%CE%AC%CF%81%CE%BA%CE%BF%CF%82-markos-zavitsianos-1884-1923/%CE%B6%CE%B1%CE%B2%CE%B9



Στην εικόνα 5 βλέπουμε έναν πίνακα του Μάρκου Ζαβιτσιάνου του 1920 περίπου.
Ποια δέντρα διακρίνεται στον πίνακα;
Ποια ασχολία αναδεικνύει ο πίνακας; Πώς το καταλάβατε;
Ποια περιοχή της Ελλάδας απεικονίζει ο πίνακας; Πώς το καταλάβατε;
Ποια υπόθεση μπορούμε να κάνουμε για τις ασχολίες των κατοίκων;
Αφού πρόκειται για έναν πίνακα ζωγραφικής, που σημαίνει πως ο ζωγράφος μπορεί να το φαντάστηκε αυτό που απεικονίζει, πόσο σίγουροι μπορούμε να είμαστε για τις υποθέσεις μας;
Πώς θα εξετάσουμε, λοιπόν, εάν οι υποθέσεις μας είναι σωστές;



Εικόνα 7:Πηγή: http://archives.elia.org.gr:8080/LSelia/images_View/L055.131.JPG



Εικόνα 7:Πηγή: http://archives.elia.org.gr:8080/LSelia/images_View/05.04.125.JPG



Στις εικόνες 6 και 7 είναι 2 φωτογραφίες από αγροτικές εργασίες στο νησί της Κέρκυρας.
Συμφωνούν οι ασχολίες του πίνακα με τις ασχολίες της εικόνας;
Φαίνεται οι εικόνες αυτές να επιβεβαιώνουν τις υποθέσεις που κάναμε πριν;
Στον πίνακα ζωγραφικής ο ζωγράφος μπορεί να φαντάστηκε αυτό που διάλεξε να ζωγραφίσει. Γίνεται ο φωτογράφος να κάνει το ίδιο;
Οι φωτογραφίες είναι πρωτογενείς ή δευτερογενείς πηγές;
Υπάρχει περίπτωση ο φωτογράφος να βάλει κάποιον επίτηδες να φωτογραφηθεί, χωρίς να είναι αυτή η πραγματική του δουλειά;
Η υπόθεση, λοιπόν, που κάναμε στην εικόνα 5 επιβεβαιώθηκε απόλυτα ή όχι;
Πώς θα την επιβεβαιώσουμε;
Πότε μπορεί να είναι απόλυτα σίγουρος ένας ιστορικός για το τι έγινε πραγματικά στο παρελθόν;

Πρωτογενείς πηγές ονομάζονται αυτές οι πηγές που δημιουργήθηκαν από πρωταγωνιστές ή μάρτυρες της εποχής που εξετάζουμε ή αργότερα.

Δευτερογενείς πηγές ονομάζονται αυτές οι πηγές που αναφέρονται στο θέμα που εξετάζουμε, αλλά δημιουργήθηκαν αργότερα κυρίως από τους ιστορικούς.



«Από μαρτυρίες του Ομήρου, η ελιά φαίνεται να ήταν γνωστή στους Κερκυραίους από την αρχαιότητα. Χαρακτηριστική εξάπλωση όμως παρουσιάζει τα χρόνια της Ενετικής κυριαρχίας. Για την Ενετική Δημοκρατία το λάδι ήταν προϊόν με στρατηγική σημασία και οικονομική σπουδαιότητα αφού πέρα από την διατροφική του χρήση, ήταν απαραίτητο για τον φωτισμό και την βιομηχανική του χρήση στην σαπωνοποιία και την εριουργία. Η σημασία της ελαιοπαραγωγής και το ενδιαφέρον της εξουσίας της Ενετικής Δημοκρατίας, αλλά και μετά την κατάλυσή της, οδήγησε στην αλλαγή της παραγωγικής κατεύθυνσης πολλών γεωργικών εκτάσεων»

Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, (χχ). Επιστημονική Μελέτη με τίτλο: «Χαρτογράφηση – Οριοθέτηση αισθητικού ελαιώνα Ζωνών υψηλής και μεσαίας παραγωγικότητας Νομού Κέρκυρας», Πηγή: https://www.corfunature.gr/files/elaionas/elaionas1.pdf, σελ. 2



Πού αναφέρεται το παραπάνω κείμενο;
Από πότε ήταν, λοιπόν, γνωστή η ελιά στην Κέρκυρα;
Πότε εξαπλώθηκε περισσότερο;
Γιατί ήταν σημαντική για τους Ενετούς η καλλιέργεια της ελιάς;
Πώς καταλαβαίνετε την πρόταση «Η σημασία της ελαιοπαραγωγής [...] οδήγησε στην αλλαγή της παραγωγικής κατεύθυνσης πολλών γεωργικών εκτάσεων»;
Η πηγή στηρίζει ή όχι την υπόθεση που είχαμε κάνει στις προηγούμενες δραστηριότητες;
Είναι μία πρωτογενής ή δευτερογενής πηγή;



«Η ύπαρξη ελαιοδένδρων στην Κέρκυρα χρονολογείται από την εποχή του Ομήρου. Στην η ραψωδία της Οδύσσειας διαβάζουμε: «Κι εκεί μεγάλα δέντρα φύτρωναν δροσερά, αχλαδιές, ροδιές, μηλιές με μήλα, συκιές γλυκόκαρπες κι ελιές απάνω στον ανθό τους»[1]. Η κυριαρχία της ελιάς έχει καθορίσει την αισθητική του χώρου, προσδίδοντας στο κερκυραϊκό τοπίο μια ιδιαιτερότητα που το κάνει μοναδικό. Μεγάλοι κορμοί με σχισμές και κουφάλες υψώνονται σπειροδειδώς παίρνοντας τα πιο παράξενα σχήματα και διακλαδώνονται με τον πιο περίπλοκο τρόπο. Ωστόσο, μέχρι τον 17ο αιώνα τα κυρίαρχα προϊόντα του νησιού ήταν το αλάτι, τα βελανίδια και το κρασί[2]».

Πηγή: Παχή Όλγα (2012-2015). Το ιστορικό της δημιουργίας του κερκυραϊκού ελαιώνα και ο τρόπος εκμετάλλευσής του ως τις αρχές του 20ου αιώνα, Δελτίο Αναγνωστικής Εταιρίας Κέρκυρας, αρ. 28, σελ. 1, βασισμένη στα: 1. Ομήρου Οδύσσεια, μτφρ. Ζήσιμος Σιδέρης, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1991, σ. 135 (στίχοι 119-121) και 2. Freddy Thiriet, "Agriculteurs et agriculture a Corfou au XVeme siecle", Κερκυραϊκά Χρονικά, τ. XXIII, σ. 321-328



Σύμφωνα με το παραπάνω κείμενο, από πότε υπάρχουν στοιχεία για την ύπαρξη ελαιόδεντρων στο νησί;
Η συγγραφές του κειμένου είδε η ίδια τα δέντρα αυτά ή βασίζεται στην άποψη κάποιου άλλου, δηλαδή η πηγή είναι πρωτογενής ή δευτερογενής;
Ποιες άλλες πληροφορίες έχουμε για τα δέντρα της εποχής εκείνης;
Για την εποχή του Ομήρου, σύμφωνα με το συγκεκριμένο απόσπασμα, μπορούμε να καταλάβουμε εάν γίνεται συστηματική καλλιέργεια της ελιάς;
Πόσο στενά συνδέει η συγγραφέας την ελιά με το τοπίο της Κέρκυρας;
Σύμφωνα με το κείμενο, η ελιά ήταν το πιο σημαντικό προϊόν που παρήγαγε η Κέρκυρα μέχρι τον 17^{ο} αιώνα;
Σε τι μοιάζει και σε τι διαφέρει το περιεχόμενο από τα δύο κείμενα;
Το δεύτερο κείμενο βοηθάει να επιβεβαιώσουμε την υπόθεσή μας ή όχι;



Η ευρύτατη διάδοση των ελαιοδένδρων οφείλεται στη μέριμνα της Ενετικής Δημοκρατίας. Συγκεκριμένα, στις 25 Νοεμβρίου του 1623[5] η Ενετική Γερουσία εξέδωσε διάταγμα για όλες τις ενετικές κτήσεις [...] σε διάστημα δύο συνεχών ετών να καλλιεργήσουν τα ελαιόδενδρα που βρίσκονταν στη γη τους και να τα εμβολιάσουν (κεντρίσουν), μετατρέποντας τις αγριελιές σε ήμερα και καρποφόρα δένδρα. Επίσης, στα κτήματα που δεν υπήρχαν ελαιόδενδρα, οι ιδιοκτητες ήταν υποχρεωμένοι μέσα σε δύο χρόνια να έχουν φυτέψει και καλλιεργήσει ελαιόδενδρα με αναλογία 8 ρίζες και κάθε μουντζούρι (1 μουντζούρι = 1200 τετρ. μέτρα) και με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην εμποδίζεται η παράλληλη καλλιέργεια του σιταριού[6]. [...]. Σε αυτούς οι οποίοι δεν θα συμμορφώνονταν με το διάταγμα, θα επιβαλλόταν η ποινή [...].

Πηγή: Παχή Όλγα (2012-2015). Το ιστορικό της δημιουργίας του κερκυραϊκού ελαιώνα και ο τρόπος εκμετάλλευσής του ως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, Δελτίο Αναγνωστικής Εταιρίας Κέρκυρας, αρ. 28, σελ. 1, βασισμένη στα: 5. Παπαβλασόπουλος Γ., Η νήσος Κέρκυρα από γεωργικής απόψεως άλλοτε και σήμερον, Πειραιάς 1921, και Ανδρεάδης Ανδρέας, Περί της οικονομικής διοικήσεως της Επτανήσου επί Βενετοκρατίας, εν Αθήναις 1914, 6. Ευγένιος Πολίτης, «Η υποχρεωτική επί ενετοκρατίας εμφύτευσης ελαιοδένδρων», Κερκυραϊκά Χρονικά, τ. XIII (1967), σ. 76-78



Σύμφωνα με το κείμενο, που οφείλεται η διάδοση των ελαιόδεντρων;
Είναι η πληροφορία αυτή γνωστή από κάποιο άλλο κείμενο;
Με ποιο τρόπο έγινε η διάδοση της ελιάς;
Η συγγραφέας του κειμένου είδε με τα μάτια της τα όσα αναφέρει, δηλαδή η πηγή είναι πρωτογενής ή δευτερογενής;
Επιβεβαιώνει ή όχι την υπόθεσή μας το κείμενο αυτό;



Εικόνα 8: Χαρτονόμισμα πέντε κολονάτων, Πηγή: https://www.alphapolitismos.gr/gr/05-Banknote-Museum/collection/details/43



Σε ποιο τόπο πιστεύετε ότι κυκλοφόρησε και χρησιμοποιήθηκε το συγκεκριμένο χαρτονόμισμα;
Ποια τράπεζα είναι αυτή που το εξέδωσε (τύπωσε);
Το νόμισμα που χρησιμοποιούμε σήμερα ονομάζεται ευρώ και συμβολίζεται με €. Πώς ονομάζεται το νόμισμα της εικόνας;
Ποιο είναι το σύμβολο του νομίσματος;
Ποια είναι η αξία του νομίσματος;
Επικεντρώστε την προσοχή σας στην απεικόνιση που βρίσκεται στο κέντρο του νομίσματος. Υπάρχουν δύο σημαίες. Μπορείτε να αναγνωρίσετε κάποια από αυτές;
Γιατί να υπάρχει σε ένα ελληνικό νόμισμα η σημαία μιας άλλης χώρας;
Δείτε ξανά την ιστοριογραμμή με τους κατακτητές της Κέρκυρας. Σε ποια περίοδο θεωρείτε ότι βρισκόμαστε;
Στα αριστερά έχει κλαδιά από ένα συγκεκριμένο δέντρο. Ποιο μπορεί να είναι αυτό;
Τι σημαίνει η επιλογή των κλαδιών του συγκεκριμένου δέντρου;
Παρατηρήστε και τα κλαδιά στα δεξιά. Πρόκειται για το ίδιο φυτό;
Γιατί να επέλεξαν να τοποθετήσουν κλαδιά από το συγκεκριμένο φυτό; Θυμηθείτε τι ανέφερε το δεύτερο κείμενο.

Τα γραμμάτια των πέντε κολονάτων κυκλοφόρησαν με την έναρξη λειτουργίας της Ιονικής Τράπεζας

Τα τραπεζογραμμάτια σε κολονάτα κυκλοφόρησαν από το 1840 έως το 1876, δηλαδή και μετά την ενσωμάτωση των Ιονίων νησιών στην Ελλάδα το 1864.



Παραγωγή κερκυραϊκών προϊόντων (1800, πλην βιομηχανικών)

Προϊόν	Ποσότητα/ Μονάδα μέτρησης	Αξία (τάληρα)	Ποσοστό % επί της αξίας
Ελαιόλαδο ενός χρόνου	360.000/ ξέστες	1.080.000	66,50%
Κρασί	120.000 βαρέλες	300.000	18,47%
Καλαμπόκι	25.000/ μόδια	100.000	6,16%
Σιτάρι	500/ μόδια	3.500	0,22%
Κριθάρι, βρώμη, καλαμπόκι	500/ μόδια	1.500	0,09%
Εσπεριδοειδή (ενός χρόνου)	-	12.000	0,74%
Φρούτα και λαχανικά	-	15.000	0,92%
Βελανίδια (ενός χρόνου)	-	1.200	0,07%
Πρινοκόκκι	4.000/ λίτρες	2.000	0,12%
Λινάρια	10.000/ λίτρες	900	0,06%
Μπαμπάκι	2.500/ λίτρες	400	0,02%
Τυρί ζυμωτό	217.336/ λίτρες	11.500	0,71%
Μαλλί	108.678/ λίτρες	5.720	0,35%
Αρνιά και κατσίκια	8.000	8.000	0,49%
Ελιές αλατισμένες	400.000 λίτρες	6.400	0,39%
Κηρήθρα		500	0,03%
Πουλερικά, αυγά, κυνήγι		10.000	0,62%
Καυσόξυλα, λιόστα		6.000	0,37%
Αλάτι	6.400.000 λίτρες	9.000	0,55%
Ψάρι ιχθυοτροφείου	45.000 λίτρες	2.400	0,15%
Ψάρι θάλασσας	2.500 λίτρες	48.026	2,96%
Συνολικά ποσά		1.624.046	100,00%

Πίνακας 1: Πηγή: Ανωγιάτης-Pele Δημήτρης, Δουκάκης Κωνσταντίνος (2014). Οικονομικά και Δημογραφικά χαρακτηριστικά του κερκυραϊκού ελαιώνα (19ος – 20ος αιώνας), Κέρκυρα: Τυποεκδοτική Αφοι Ρουβά Α.Ε., σελ. 23, Βασισμένος στο: Βλασσόπουλος, Σ. (1980). Στατιστικαί – ιστορικαί περί Κέρκυρας ειδήσεις, (μτφρ – σχόλια – εισαγωγή Αθαν. Τσίτσας, προλεγόμενα Κ. Δαφνής), Κερκυραϊκά Χρονικά, τ. XII, σελ. 89-90



Παρατηρήστε τον πίνακα.
Σε ποια εποχή αναφέρεται;
Πότε τοποθετείται σε σχέση με την εποχή που μελετάμε;
Ποιο είναι το θέμα του πίνακα (που αναφέρεται);
Είναι πρωτογενής ή δευτερογενής η πηγή;
Ποια είναι τα δύο πιο κερδοφόρα προϊόντα του νησιού;
Συγκρίνετε τις απαντήσεις σας με τα σύμβολα φυτών που εντοπίσαμε στα χαρτονομίσματα. Τι παρατηρείτε;



Ο Κερκυραϊκός Ελαιώνας περιλαμβάνει συγκροτήματα ελαιώνων συνολικής έκτασης 240.000 στρεμμάτων και περίπου 4.000.000 ελαιοδένδρων. [...] Ο ελαιώνας δίνει το χαρακτηριστικό χρώμα του κερκυραϊκού τοπίου, [...]. Ακόμη, είναι αισθητικός με τοπία ιδιαίτερου φυσικού κάλλους και δρα προστατευτικά κυρίως σε εδάφη επικλινή εμποδίζοντας τη διάβρωση του εδάφους. Παρόλα τα σημαντικά ζητήματα που εθίγησαν παραπάνω, ο ελαιώνας έχει στην ουσία εγκαταλειφθεί τα τελευταία 20 χρόνια, λόγω κυρίως της «στροφής» του εργατικού δυναμικού προς τον τουρισμό αλλά και των διαρθρωτικών περιορισμών που τον χαρακτηρίζουν (κατακερματισμός, δύσκολη πρόσβαση, κ.λπ.)

Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, (χχ). Επιστημονική Μελέτη με τίτλο: «Χαρτογράφηση – Οριοθέτηση αισθητικού ελαιώνα Ζωνών υψηλής και μεσαίας παραγωγικότητας Νομού Κέρκυρας», Πηγή: https://www.corfunature.gr/files/elaionas/elaionasι.pdf, σελ. 11-12



Ποια είναι η κατάσταση σήμερα, ως προς τις εκτάσεις, σύμφωνα με το κείμενο;
Πώς συνδέεται ο κερκυραϊκός ελαιώνας με το τοπίο;
Πέρα από την ομορφιά, έχει άλλα οφέλη;
Ποιος είναι ο κύριος λόγος εγκατάλειψής του, σύμφωνα με το κείμενο;
Πρόκειται για μία πρωτογενή ή δευτερογενή πηγή;
Πώς θεωρείτε ότι σχετίζεται το πρόβλημα της εγκατάλειψής του με το πρόβλημα της εικόνας 1; Μπορεί να συνδέονται τα δύο φαινόμενα;

Από τα όσα διαβάσαμε και είδαμε, φαίνεται πως ο κερκυραϊκός ελαιώνας αποτελούσε την κύρια ασχολία των κατοίκων για πολλά χρόνια. Συνδέθηκε, έτσι, με τη ζωή, τις πίκρες και την αγάπη. Είναι, λοιπόν, φυσικό αυτό να πέρασε και στα τραγούδια του λαού. Ακούστε ένα από αυτά



Εάν θέλετε, δείτε τον αιωνόβιο κερκυραϊκό ελαιώνα, όπως τον αποτύπωσαν κάποιοι άλλοι μαθητές σε βίντεο.



8

Ασκήσεις

1. Βρείτε στο κρυπτόλεξο προϊόντα που παράγονταν την Κέρκυρα το 1800

Προϊόντα της Κέρκυρας του 1800

Σ	Ψ	Θ	Ψ	Β	Ρ	Β	Α	Α	Ν	Ν	Ζ	Θ	Μ	Η	Γ	Α	Μ	Σ	Ζ
Σ	Ι	Τ	Α	Ρ	Ι	Ο	Κ	Ξ	Δ	Π	Ρ	Χ	Ν	Θ	Ζ	Φ	Λ	Σ	Β
Ο	Η	Ξ	Ρ	Ε	Μ	Ο	Ρ	Ο	Σ	Θ	Κ	Ξ	Ρ	Δ	Χ	Ρ	Θ	Ι	Ψ
Ι	Η	Ο	Ι	Υ	Ε	Λ	Α	Ι	Ο	Λ	Α	Δ	Ο	Π	Ο	Ο	Ν	Π	Σ
Ζ	Π	Ε	Α	Ζ	Ι	Χ	Σ	Ρ	Λ	Ξ	Λ	Δ	Φ	Μ	Ζ	Υ	Ν	Β	Μ
Κ	Φ	Ζ	Σ	Φ	Λ	Τ	Ι	Χ	Χ	Ε	Α	Π	Ρ	Α	Λ	Τ	Υ	Ν	Ω
Θ	Τ	Ζ	Ω	Ι	Ω	Ι	Ι	Ψ	Ο	Σ	Μ	Θ	Σ	Λ	Τ	Α	Ν	Ω	Ψ
Κ	Ρ	Ο	Τ	Ξ	Λ	Υ	Θ	Τ	Θ	Π	Π	Χ	Ξ	Λ	Σ	Υ	Ι	Ι	Τ
Π	Η	Ω	Ε	Ο	Ν	Σ	Φ	Π	Ο	Ε	Ο	Δ	Η	Ι	Σ	Α	Π	Θ	Γ
Σ	Μ	Λ	Κ	Ρ	Ι	Θ	Α	Ρ	Ι	Ρ	Κ	Θ	Α	Γ	Ο	Η	Α	Λ	Ω
Η	Ο	Σ	Α	Λ	Α	Τ	Ι	Ρ	Γ	Ι	Ι	Κ	Ζ	Α	Ω	Δ	Ζ	Π	Γ
Σ	Ν	Π	Σ	Π	Φ	Χ	Ρ	Τ	Ο	Δ	Β	Θ	Π	Ε	Δ	Ε	Ζ	Ω	Θ
Θ	Δ	Σ	Ξ	Η	Α	Φ	Π	Ρ	Ρ	Ο	Λ	Ζ	Λ	Λ	Λ	Μ	Τ	Ε	Σ
Ξ	Σ	Θ	Β	Δ	Υ	Ξ	Ψ	Δ	Π	Ε	Ω	Σ	Ι	Ι	Σ	Μ	Υ	Ψ	Κ
Ι	Θ	Θ	Τ	Π	Μ	Υ	Η	Μ	Ψ	Ι	Ψ	Β	Γ	Ε	Α	Σ	Σ	Σ	Ο
Θ	Ψ	Μ	Ρ	Β	Ε	Λ	Α	Ν	Ι	Δ	Ι	Α	Ο	Σ	Φ	Δ	Α	Χ	Ξ
Ρ	Α	Μ	Θ	Ν	Β	Χ	Δ	Μ	Ω	Η	Α	Γ	Κ	Α	Ρ	Φ	Ν	Ρ	Σ
Ν	Λ	Σ	Δ	Α	Ν	Α	Φ	Τ	Π	Ε	Τ	Τ	Ο	Β	Ν	Χ	Λ	Ν	Β
Λ	Α	Χ	Α	Ν	Ι	Κ	Α	Θ	Κ	Η	Ρ	Η	Θ	Ρ	Α	Σ	Ξ	Ι	Φ
Ψ	Χ	Δ	Φ	Ζ	Α	Υ	Γ	Α	Ω	Β	Τ	Ε	Υ	Ξ	Σ	Ι	Τ	Γ	Χ

ΑΛΑΤΙ	ΑΥΓΑ	ΒΕΛΑΝΙΔΙΑ
ΕΛΑΙΟΛΑΔΟ	ΕΛΙΕΣ	ΕΣΠΕΡΙΔΟΕΙΔΗ
ΚΑΛΑΜΠΟΚΙ	ΚΗΡΗΘΡΑ	ΚΡΑΣΙ
ΚΡΙΘΑΡΙ	ΛΑΧΑΝΙΚΑ	ΜΑΛΛΙ
ΣΙΤΑΡΙ	ΦΡΟΥΤΑ	ΨΑΡΙΑ

2. Χαρακτηρίστε τις προτάσεις ως Σωστές ή Λανθασμένες

	Η περίοδος πριν από την Ένωση των Επτανήσων με την Ελλάδα ονομάζεται Ενετοκρατία.
	Η πηγή που δημιουργήθηκε από τους πρωταγωνιστές ή μάρτυρες της εποχής που εξετάζουμε ονομάζεται πρωτογενής.
	Τριτογενής ονομάζεται η πηγή που αναφέρεται στο θέμα που εξετάζουμε, αλλά δημιουργήθηκε αργότερα, κυρίως από τους ιστορικούς.
	Ένα από τα νομίσματα που χρησιμοποιήθηκε την εποχή της Αγγλοκρατίας ήταν η δραχμή
	Μέχρι και τον 17^{ο} αιώνα τα κυρίαρχα προϊόντα του νησιού ήταν το αλάτι, τα βελανίδια και το κρασί

3. Σας δίνονται οι παρακάτω προτάσεις, που περιγράφουν τα είδη των πηγών. Σημειώστε ένα «Π», εάν είναι πρωτογενής, και ένα «Δ», εάν είναι δευτερογενής, η καθεμία από αυτές;

	Πηγή
	Μαρτυρία από τη γιαγιά που έζησε κατά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο.
	Η κατάσταση με τα προϊόντα που παρήγαγε ένας αγροτικός συνεταιρισμός.
	Μία ταινία που αναφέρεται στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο.
	Μία επιστολή του Ιωάννη Καποδίστρια προς τον Ιππότη Εϋνάρδο.
	Μία αφίσα του 1945 που τώρα βρίσκεται στη διάθεσή μας.
	Μία ιστορική μελέτη που εκδόθηκε το 2020 και αναφέρεται στην Επανάσταση του 1821.
	Η απογραφή που έγινε αμέσως μετά την ενσωμάτωση της Θεσσαλίας στην Ελλάδα.

4. Συμπληρώστε τις προτάσεις με τις κατάλληλες λέξεις από την παρένθεση (διατροφή, ελιά, Ενετών, ιστορία, καυσόξυλα, κρασί, λάδι, Ομήρου, πολιτισμό, σαπουνιού, τουρισμό, φωτισμό):

Η _____ είναι ένα από τα δέντρα που έχει συνδεθεί με την _____ και τον _____ της Κέρκυρας. Σήμερα, όμως, ο ελαιώνας σε μεγάλο βαθμό έχει εγκαταλειφθεί και μία από τις βασικότερες αιτίες γι' αυτό είναι η ενασχόληση με τον _____. Επιπλέον, ένα από τα σημερινά προβλήματα του νησιού είναι πως ο υπεραιωνόβιος κερκυραϊκός ελαιώνας μετατρέπεται σε _____. Παρόλο που η ύπαρξη των ελαιόδεντρων στην Κέρκυρα χρονολογείται από την εποχή του _____, η εξάπλωση της παραγωγής της έγινε στα χρόνια των_____. Το βασικό προϊόν που έπαιρναν ήταν το λάδι, που ήταν απαραίτητο στη _____, στο _____, αλλά και στη δημιουργία _____. Μάλιστα, το πρώτο σε αξία προϊόν που παραγόταν στην Κέρκυρα την περίοδο του 1800 είναι το _____, ενώ στη δεύτερη θέση είναι το _____. Η ελιά έχει συνδεθεί με την καθημερινή ζωή των κατοίκων, αφού τόσο ο τόπος, όσο και ο πολιτισμός της έχουν στοιχεία της. Ακόμη και τραγούδια υπάρχουν γι' αυτή.

5. Δραστηριότητα: «Μάντεψε πού βρίσκομαι»

«Η ύπαρξη ελαιοδένδρων στην Κέρκυρα χρονολογείται από την εποχή του Ομήρου. Στην η ραψωδία της Οδύσσειας διαβάζουμε: «Κι εκεί μεγάλα δέντρα φύτρωναν δροσερά, αχλαδιές, ροδιές, μηλιές με μήλα, συκιές γλυκόκαρπες κι ελιές απάνω στον ανθό τους»[1]. Η κυριαρχία της ελιάς έχει καθορίσει την αισθητική του χώρου, προσδίδοντας στο κερκυραϊκό τοπίο μια ιδιαιτερότητα που το κάνει μοναδικό. Μεγάλοι κορμοί με σχισμές και κουφάλες υψώνονται σπειροδειδώς παίρνοντας τα πιο παράξενα σχήματα και διακλαδώνονται με τον πιο περίπλοκο τρόπο. Ωστόσο, μέχρι τον 17ο αιώνα τα κυρίαρχα προϊόντα του νησιού ήταν το αλάτι, τα βελανίδια και το κρασί[2]».

Πηγή: Παχή Όλγα (2012-2015). Το ιστορικό της δημιουργίας του κερκυραϊκού ελαιώνα και ο τρόπος εκμετάλλευσής του ως τις αρχές του 20ου αιώνα, Δελτίο Αναγνωστικής Εταιρίας Κέρκυρας, αρ. 28, σελ. 1, βασισμένη στα: 1. Ομήρου Οδύσσεια, μτφρ. Ζήσιμος Σιδέρης, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1991, σ. 135 (στίχοι 119-121) και 2. Freddy Thiriet, "Agriculteurs et agriculture a Corfou au XVeme siecle", Κερκυραϊκά Χρονικά, τ. XXIII, σ. 321-328



Το σύγχρονο πρόβλημα της ανεξέλεγκτης υλοτομίας, Πηγή: http://bio-olea.eu/sites/default/files/Ginis%20et%20al%20-%20Actions%20of%20the%20protection%20and%20utilization%20of%20local%20production%20of%20quality%20olive%20oil%20%28in%20Greek%29.pdf



Πηγή: http://archives.elia.org.gr:8080/LSelia/images_View/05.04.12S.JPG

Οδηγίες δραστηριότητας για τον εκπαιδευτικό:
Ζητάμε τη βοήθεια τριών μαθητών (Ιδανικά θα χωρίζαμε τους μαθητές σε τρεις ομάδες). Δίνουμε στον κάθε μαθητή τυχαία μία από τις καρτέλες, χωρίς να γνωρίζουν οι υπόλοιποι μαθητές τι είναι αυτό που του δώσαμε. Τους δίνουμε λίγο χρόνο ώστε να επεξεργαστούν την πηγή. Στη συνέχεια καλούνται να «μεταφερθούν» οι ίδιοι στον τόπο και το χρόνο που περιγράφει η πηγή. Τους ζητάμε να περιγράψουν στους συμμαθητές τους τι είναι αυτό που βλέπουν γύρω τους, τι ακούνε ή τι μυρίζουν, τι αισθάνονται ή τι νιώθουν. Μπορούμε να τους βοηθήσουμε με ερωτήσεις όπως:

- Τι βλέπεις γύρω σου;
- Τι δέντρα βλέπεις;
- Υπάρχουν άνθρωποι; (Με τι ασχολούνται ή γιατί δεν υπάρχουν;)
- Τι ακούς εκεί που στέκεσαι;
- Εάν κλείσεις τα μάτια σου, μπορείς να ακούσεις και κάτι ακόμη;
- Τι μπορείς να μυρίσεις;
- Μπορείς να ακουμπήσεις κάτι γύρω σου;
- Τι νιώθεις εκεί που βρίσκεται;
- Τι νιώθουν οι άλλοι άνθρωποι που βρίσκονται εκεί; (εάν βρίσκονται)
- Εάν σε πλησίαζε κάποιος, τι πιστεύεις ότι θα σου έλεγε;
- Εάν ήθελες να μεταφέρεις κάτι από την εποχή που βρίσκεται στο σήμερα, τι θα ήταν αυτό;

Και στη συνέχεια ερωτήσεις που περιλαμβάνουν και τους τρεις μαθητές:

- Οι άνθρωποι αυτοί βρίσκονται στον ίδιο τόπο; Γιατί το υποστηρίζεις αυτό;
- Οι άνθρωποι αυτοί βρίσκονται στον ίδιο χρόνο; Πώς το κατάλαβες;
- Εάν μπορούσαν να μιλήσουν όλοι τους μαζί, τι θα συζητήσαν σχετικά με τον ελαιώνα; Ποια στοιχεία της ιστορίας και του πολιτισμού θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν στην κουβέντα τους;
- Σκεφτείτε όσα ξέρετε για τους κατακτητές του νησιού που σχετίζονται με τον ελαιώνα, όπως τα είδαμε στις πηγές του μαθήματος. Ποια θα ήταν η άποψή τους στην κάθε περίπτωση;

Αντίστοιχα, μπορούμε να επαναλάβουμε τη δραστηριότητα και με άλλους μαθητές, εφόσον το επιθυμούν, ενώ θα ήταν σημαντικό κέρδος εάν το σύνολο της τάξης συμμετείχε με δικές του ερωτήσεις. Σε κάθε περίπτωση, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και άλλες πηγές, για να εμπλουτίσουμε τη δράση.

Η Κέρκυρα των ντόπιων και των «ξένων»... πολιτισμών, θρησκειών και μουσικών ακουσμάτων.

- Να έρθουμε σε επαφή με στοιχεία του τοπικού πολιτισμού και ιστορίας του νησιού και να τα συνδέσουμε με μη τοπικά στοιχεία
- Να γνωρίσουμε κάποιους από τους λαούς που έζησαν στο νησί, αποτελώντας κομμάτι της ιστορίας και του πολιτισμού του, ακόμη και αν στην αρχή αντιμετωπίστηκαν ως ξένοι.
- Να γνωρίσουμε στοιχεία της μουσικής ταυτότητας της Κέρκυρας και πώς αυτά συνδέονται με την ιστορία και τον πολιτισμός της.

2 διδακτικές ώρες



Η Παναγία των Ξένων, ένας ναός κόσμημα στην πόλη της Λευκάδας

Βρίσκεστε εδώ: Αρχική / Η Παναγία των Ξένων, ένας ναός κόσμημα στην πόλη της Λευκάδας

Πολύ κοντά στην αγορά της παλιάς πόλης της Λευκάδας, στην πλατεία Μαρκά, βρίσκεται η Παναγία των Ξένων. Ένας ενοριακός ναός κόσμημα που διατηρεί την παράδοση των Επτανήσων να υπάρχει ένας ναός αφιερωμένος στους "ξένους" από καταγωγή, κατοίκους του εκάστοτε νησιού.

Στον συγκεκριμένο ναό "των Ξένων", εγγράφονταν μετά από αίτησή τους, συνήθως δημόσιοι υπάλληλοι από διάφορες υπηρεσίες που υπηρετούσαν στο νησί της Λευκάδας, αλλά η καταγωγή τους ήταν από άλλους τόπους της Ελλάδας.

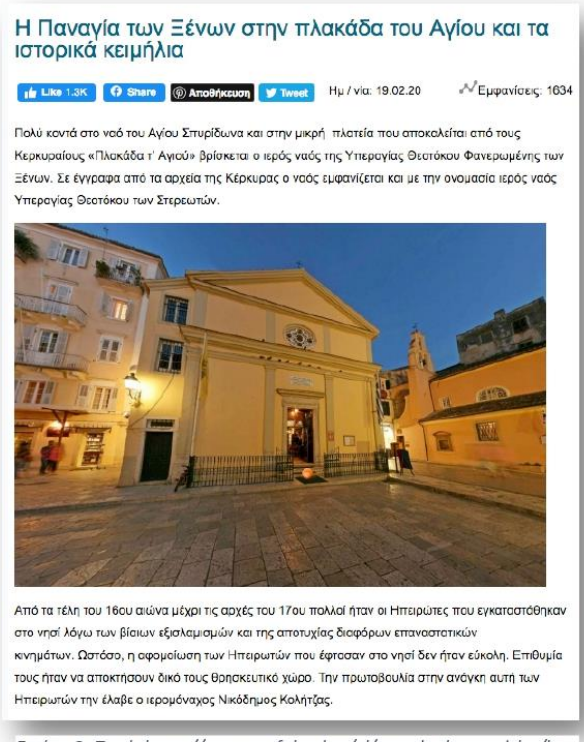
Εικόνα 2: Πηγή: https://golefkas.gr/panagia-ton-xenon-enas-naos-kosmima-stin-poli-tis-lefkadas/

Ιερός Ναός Παναγίας των Ξένων, Πρέβεζα

Στην Κοίμηση της Θεοτόκου είναι αφιερωμένος ιερός ναός στην Πρέβεζα – οδός Εθνικής Αντιστάσεως (αγορά) – ο οποίος φέρει και το προσωνύμιο Παναγία των Ξένων. Ονομάζεται Παναγία των Ξένων, για τους **ακόλουθους λόγους**: Κατά τον 18ο και 19ο αιώνα, τα ξένα εμπορικά πλοία που έρχονταν στην Πρέβεζα – το σημαντικότερο λιμάνι της Ηπείρου, μέσω του οποίου διακινούνταν τα εμπορεύματα, από και προς το εξωτερικό. Τα πληρώματα των πλοίων αυτών, μετά από ένα δύσκολο – και επικίνδυνο πολλές φορές – ταξίδι, έβγαιναν στη στεριά και προσέρχονταν για προσευχή στον πλησιέστερο ναό, ο οποίος ήταν ο ναός της Κοιμήσεως της Θεοτόκου. Αλλά και οι ταξιδιώτες που έρχονταν από την ξηρά, έμπαιναν στην πόλη από την κεντρική πύλη και μέσω της σημερινής οδού Π. Τσαλδάρη κατευθύνονταν στο κέντρο της πόλης· και η πρώτη εκκλησία που συναντούσαν, ήταν ο ναός της Κοιμήσεως, στον οποίο και προσέρχονταν. Έτσι, από τους ξένους που την επισκέπτονταν – από στεριά και θάλασσα – έγινε η Παναγία των Ξένων.

Εικόνα 2: Πηγή: http://discoverpreveza.gr/ieros-naos-panagias-ton-ksenon-preveza/

Παρατηρήστε τα δημοσιεύματα από τις εικόνες 1, 2 και 3. Διαβάστε τους τίτλους.
Τι παρατηρείτε; Πού βρίσκεται η Παναγία των Ξένων;
Κάντε υποθέσεις και για τους λόγους που μπορεί να ονομάστηκαν έτσι αυτοί οι ναοί.
Διαβάστε τώρα το απόσπασμα από το κάθε δημοσίευμα. Για ποιους λόγους ονομάστηκαν έτσι;
Συμφωνούν τα όσα διαβάσατε με τις υποθέσεις σας;
Δίνονται από τα δημοσιεύματα στοιχεία για τη χρονολογία που χτίστηκαν;
Πού είναι αφιερωμένοι οι ναοί;
Ποιο ερώτημα δημιουργείται βλέποντας κανείς αυτά τα δημοσιεύματα για την προέλευση των κατοίκων του νησιού μας;
Ποιο ερώτημα δημιουργείται για τους άλλους ναούς του νησιού μας;



Η Παναγία των Ξένων στην πλακάδα του Αγίου και τα ιστορικά κειμήλια

Like 1.3K Share Αποθήκευση Tweet Ημ / νία: 19.02.20 Εμφανίσεις: 1634

Πολύ κοντά στο ναό του Αγίου Σπυρίδωνα και στην μικρή πλατεία που αποκαλείται από τους Κερκυραίους «Πλακάδα τ' Αγιού» βρίσκεται ο ιερός ναός της Υπεραγίας Θεοτόκου Φανερωμένης των Ξένων. Σε έγγραφα από τα αρχεία της Κέρκυρας ο ναός εμφανίζεται και με την ονομασία ιερός ναός Υπεραγίας Θεοτόκου των Στερεωτών.

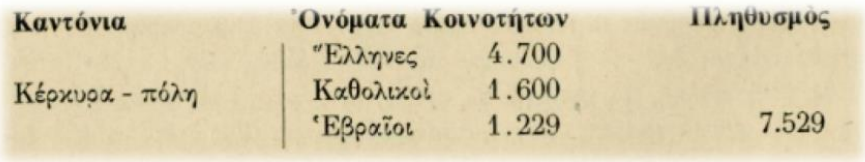
Από τα τέλη του 16ου αιώνα μέχρι τις αρχές του 17ου πολλοί ήταν οι Ηπειρώτες που εγκαταστάθηκαν στο νησί λόγω των βίαιων εξισλαμισμών και της αποτυχίας διαφόρων επαναστατικών κινημάτων. Ωστόσο, η αφομοίωση των Ηπειρωτών που έφτασαν στο νησί δεν ήταν εύκολη. Επιθυμία τους ήταν να αποκτήσουν δικό τους θρησκευτικό χώρο. Την πρωτοβουλία στην ανάγκη αυτή των Ηπειρωτών την έλαβε ο ιερομόναχος Νικόδημος Κολήτζας.

Εικόνα 3: Πηγή: https://www.corfuland.gr/el/sample-data-articles/h-panagia-ton-xenon-stin-plakada-toy-agioy-kai-ta-istorika-keimilia.html

«Χαρακτηριστικό φαινόμενο των χρόνων της Βενετοκρατίας στην Κέρκυρα είναι η ανέγερση ή ανοικοδόμηση ναών, μια αδιάκοπη δραστηριότητα που παρασύρει όχι μόνο τις εύπορες τάξεις, αλλά και τη μεγάλη μάζα του λαού. Από τα στοιχεία που παρέχουν οι σωζόμενοι κατάλογοι ναών και μονών, η Κέρκυρα παρουσιάζεται κατά τρόπο εντυπωσιακό γεμάτη με ναούς και εξωκλήσια. [...] Στις σωζόμενες νοταριακές πράξεις, και με την επιφύλαξη για ενδεχόμενα λάθη στις ταυτίσεις ορισμένων ναών λόγω ασάφειας των πηγών, έχουν εντοπιστεί περί τους 450 ναούς, από τους οποίους πολλοί δεν υφίστανται πλέον, ενώ άλλοι έχουν διατηρηθεί έπειτα από πολλαπές ανακαινίσεις».
Πηγή: Καρύδης Σπύρος (2004). Ορθόδοξες αδελφότητες και συναδελφικοί ναοί στην Κέρκυρα (15ος – 19ος αι), Αθήνα: Σταμούλης, σελ. 55



Η γραπτή πηγή μας παρέχει κάποιου άλλου είδους πληροφορίες.
Είναι πρωτογενής ή δευτερογενής πηγή;
Ποιες κατηγορίες πολιτών έχτιζαν ναούς;
Για την ύπαρξη πόσων ναών γίνεται λόγος στην πηγή;
Υπάρχουν στοιχεία για την κατάσταση των ναών αυτών σήμερα;

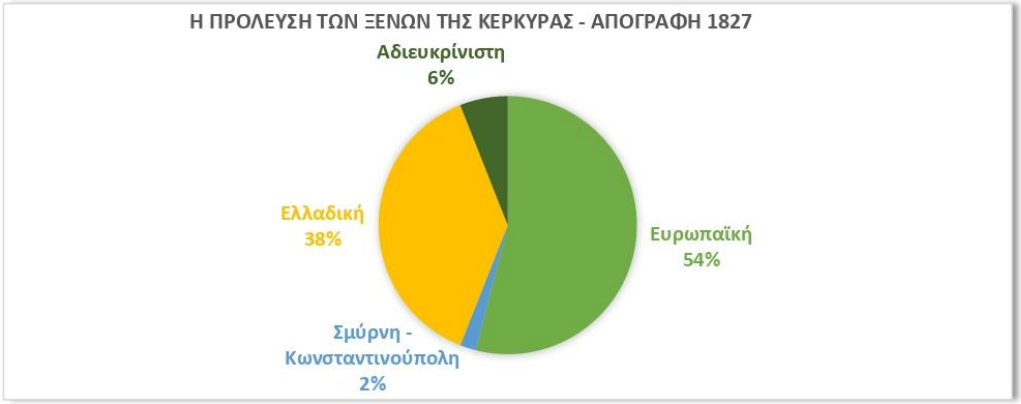


Καντόνια	Όνόματα Κοινοτήτων		Πληθυσμός
Κέρκυρα - πόλη	Έλληνες	4.700	
	Καθολικοί	1.600	
	Έβραῖοι	1.229	7.529

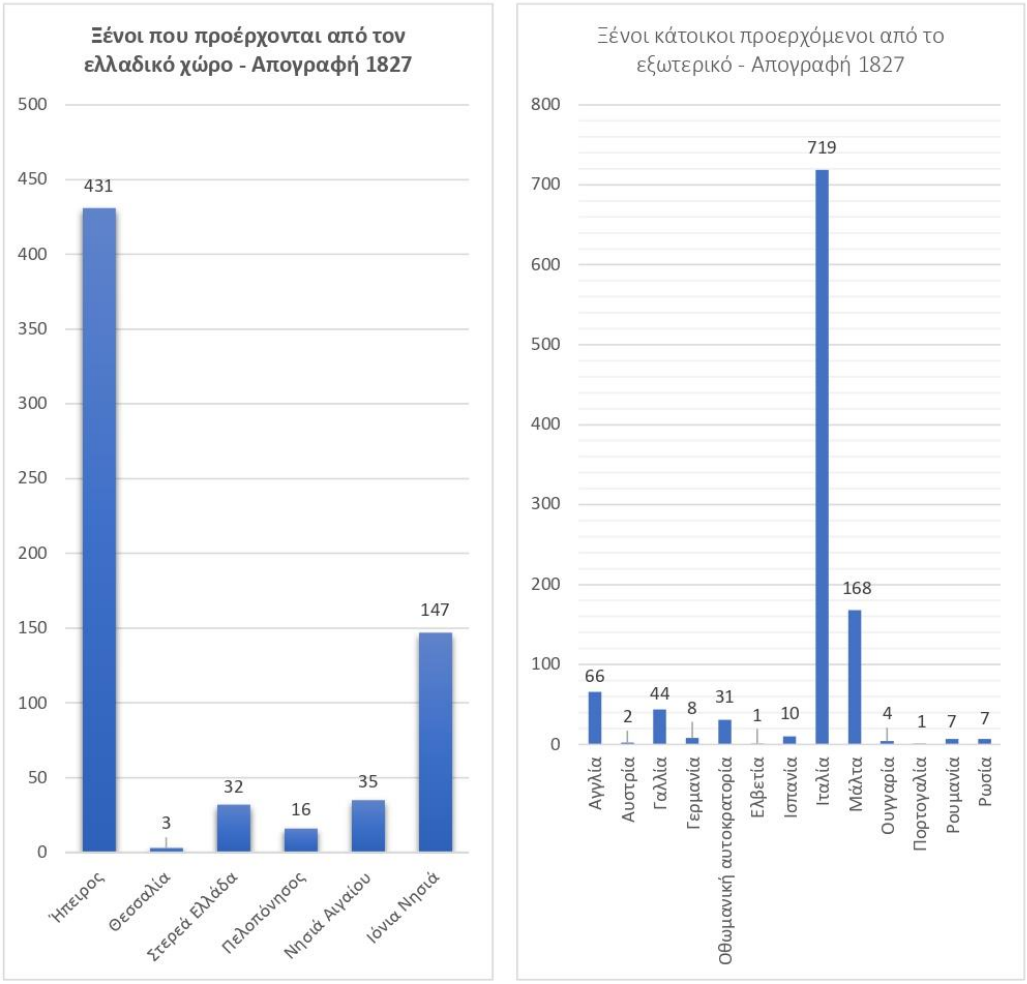
Εικόνα 4: Αβραμέα Άννα, (1975). Απογραφή πληθυσμού της Κέρκυρας (1812) σε χειρόγραφο χάρτη της Εθνικής Βιβλιοθήκης Παρισίων, Ο Ερανιστής, 12, σελ. 182, https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/eranistis/article/viewFile/9335/9546.pdf



Στην εικόνα 4 φαίνεται ένα απόσπασμα από μία απογραφή πληθυσμού του 1812. Σ' αυτοί σημειώνονται και κάποιες θρησκευτικές ομάδες.
Ποιες θρησκευτικές ομάδες παρουσιάζει η πηγή;
Μπορούμε από μία μόνο απογραφή του πληθυσμού να βγάλουμε συμπεράσματα για όλη την ιστορία του νησιού;
Πώς μπορούμε να ελέγξουμε εάν οι αριθμοί ήταν ίδιοι και σε άλλες χρονικές στιγμές;



Εικόνα 5: Αθανασοπούλου Ιωάννα (2010). Οι ξένοι στην Κέρκυρα σύμφωνα με την απογραφή του 1827, Τετράδια Ιστορικής Δημογραφίας, τεύχος 4, 331, βασισμένη στην απογραφή του 1827



Αθανασοπούλου Ιωάννα (2010). Οι ξένοι στην Κέρκυρα σύμφωνα με την απογραφή του 1827, Τετράδια Ιστορικής Δημογραφίας, τεύχος 4, βασισμένη στην απογραφή του 1827. Ιδία επεξεργασία



Παρατηρήστε τα δεδομένα και σχολιάστε τον πίνακα. Ποια συμπεράσματα μπορούμε να βγάλουμε; Από που προέρχονται οι «ξένοι» της Κέρκυρας σύμφωνα με την απογραφή;

_____

_____

_____

_____



Η ύπαρξη όλων αυτών των κατοίκων με καταγωγή από διαφορετικά μέρη θεωρείτε πως επηρέασε καθόλου το νησί;
Με ποιους τρόπους μπορεί να έγινε αυτό;
Η ύπαρξη κατοίκων με διαφορετική καταγωγή έχει θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα;
Διατυπώστε τις απόψεις σας.



«Στα νησιά του Ιονίου μπορεί κανείς να βρει ένα μοναδικό, για τα νεοελληνικά δεδομένα, θρησκευτικό μωσαϊκό, αποτελούμενο από ορθόδοξους, καθολικούς, διαμαρτυρόμενους και ισραηλίτες. Όπως είναι αναμενόμενο, η μουσική παίζει κεντρικό ρόλο στις τελετουργίες των παραπάνω θρησκευμάτων».

Καρδάμης Κώστας (2019). Η Μουσική στα Επτάνησα, στο: Θεόδωρος Παππάς (επιμ). (2019). Εγχειρίδιο Ιστορίας Ιονίων Νήσων, 287-314, Κέρκυρα: Περιφέρεια Ιονίων Νήσων, σελ. 308



Η παραπάνω πηγή επιβεβαιώνει ή όχι την ύπαρξη πολλών θρησκευτικών ομάδων στο νησί;
Σύμφωνα με την πηγή, με ποιο άλλο στοιχείο του πολιτισμού συνδέεται η θρησκεία;
Θεωρείτε πως οι ομάδες αυτές ανθρώπων που φτάνουν στο νησί από διαφορετικά μέρη θα έχουν την ίδια μουσική παράδοση;



Εικόνα 8: Ορθόδοξοι και Καθολικοί το Πάσχα, Πηγή: https://www.athensvoice.gr/life/travel/greece/348417_orthodoxoi-kai-katholikoi-stin-kerkyra-giortazoyn-mazi-pasha



Εικόνα 9: Η Συναγωγή της Κέρκυρας, Πηγή: https://carpofolicorfu.com/el/places-to-visit/synagogi-kerkyra/



Εικόνα 11: Ο Καθολικός Καθεδρικός Ναός Duomo των Αγίων Ιακώβου και Χριστοφόρου, έδρα του καθολικού Αρχιεπισκόπου Κερκύρας, Ζακύνθου και Κεφαλληνίας, Πηγή: https://www.corfuland.gr/el/diafora/kerkyra/o-epiblitikos-katholikos-naos-duomo-stin-palia-poli-tis-kerkyras



Εικόνα 10: Ο Μητροπολιτικός Καθεδρικός Ναός των Ορθοδόξων της Κέρκυρας, Πηγή: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Corfu_town_23.JPG



«Η παραδοσιακή επτανησιακή ορθόδοξη ψαλμωδία [...], ιδιαίτερα εκείνη της Ζακύνθου και της Κέρκυρας, χαρακτηρίζεται συχνά ως «κρητική» εξαιτίας της εικαζόμενης προέλευσής της από εκείνη που εισήγαγαν στα Επτάνησα Κρήτες πρόσφυγες περί το 1669».

Καρδάμης Κώστας (2019). Η Μουσική στα Επτάνησα, στο: Θεόδωρος Παππάς (επιμ). (2019). Εγχειρίδιο Ιστορίας Ιονίων Νήσων, 287-314, Κέρκυρα: Περιφέρεια Ιονίων Νήσων, σελ. 308



Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι στην Κέρκυρα η ψαλμωδία της εβραϊκής συναγωγής έχει χαρακτηριστικά από την Puglia (Πούλια) της νότιας Ιταλίας[1].

Διασκευή. Καρδάμης Κώστας (2019). Η Μουσική στα Επτάνησα, στο: Θεόδωρος Παππάς (επιμ). (2019). Εγχειρίδιο Ιστορίας Ιονίων Νήσων, 287-314, Κέρκυρα: Περιφέρεια Ιονίων Νήσων, σελ. 312



Λαμβάνοντας υπόψη και τις δύο αυτές πηγές, θεωρείτε, τελικά, πως η μετακίνηση των ανθρώπων από περιοχή σε περιοχή φέρνει αλλαγές σε στοιχεία του πολιτισμού (όπως στο παράδειγμά μας στην εκκλησιαστική μουσική);
Τι άλλο θα μπορούσε να επηρεάσει εκτός από την εκκλησιαστική μουσική;



Εικόνα 12: Η λιτανεία του Αγίου Χαραλάμπη, Λεπτομέρεια. Ιωάννης Κοραής, Πηγή: http://pandektis.ekt.gr/pandektis/handle/10442/85160



Εικόνα 13: Η λιτανεία του Αγίου Χαραλάμπη, Λεπτομέρεια. Ιωάννης Κοραής, Πηγή: https://www.corfuhistory.eu/wp-content/uploads/2012/11/xar.jpg



Ας δούμε τώρα την εικόνα 8, που είναι μία λεπτομέρεια από τον πίνακα ζωγραφικής «Η λιτανεία του Αγίου Χαραλάμπη» του Ιωάννη Κοραή. Εκτός από τον ιερέα, (ή όπως βλέπετε και στην εικόνα 9, που είναι ένα άλλο τμήμα του ίδιου πίνακα) ποιοι άλλοι υπάρχουν;
Ποιος είναι ο ρόλος τους;
Σήμερα γίνεται κάτι αντίστοιχο;



Εικόνα 15: ΦΕΚ Αμλέτος Μ. Σάββατο – Πάσχα 2019 – Λιτανεία επιταφίου Αγίου Σπυρίδωνα, https://www.youtube.com/watch?v=0uovu69bKSE



Εικόνα 14: ΦΕΚ εμφάνιση μετά την Περιφορά της Αναστάσεως του Ιερού Ναού Αγίου Σπυρίδωνα https://www.youtube.com/watch?v=q4JWZtS5Hfw



Βλέποντας και τα βίντεο από τις λιτανείες της εποχής μας, φαίνεται πως η συνοδεία της μουσικής φτάνει στο σήμερα από κάποια παλαιότερη εποχή. Πότε, άραγε, να ξεκίνησε;



«Τα σύνολα των ορχηστρών πνευστών (μπάντες) αποτελούσαν -και ως ένα βαθμό αποτελούν- το κυριότερο μέσο επαφής ευρύτερων κοινωνικών χώρων με την έντεχνη μουσική δημιουργία. Η εξοικείωση της ευρύτερης επτανησιακής κοινωνίας με την μπάντα έχει τις ρίζες της στα ευρωπαϊκά μουσικά σύνολα ανοικτών χώρων. Η μπάντα μπορεί να θεωρηθεί ως το μακροβιότερο αστικό μουσικό σύνολο των Επτανήσων, αφού ως στρατιωτικό μουσικό σώμα εντοπίζεται ήδη από την περίοδο της βενετικής παρουσίας. Κατά τον 19ο αιώνα σε αυτά τα σχετικά ολιγάριθμα βρετανικά μουσικά σώματα συμμετείχαν όχι μόνο Βρετανοί αλλά και Ιταλοί και, αργότερα, Επτανήσιοι μουσικοί, ενώ μέλη τους λάμβαναν μέρος σε θρησκευτικές ορχήστρες ή δίδασκαν σε φιλαρμονικές. Η άμεση και συνεχής επαφή των λαϊκών στρωμάτων με τα ακούσματα των συνόλων πνευστών, είχε ως αποτέλεσμα ο ήχος και η χρήση τους να διαδοθεί σε κοινωνικές ομάδες, οι οποίες στο συντριπτικό ποσοστό τους δεν μπορούσαν να έλθουν σε βιωματική ή πρακτική επαφή με τη μουσική».

Καρδάμης Κώστας (2019). Η Μουσική στα Επτάνησα, στο: Θεόδωρος Παππάς (επιμ). (2019). Εγχειρίδιο Ιστορίας Ιονίων Νήσων, 287-314, Κέρκυρα: Περιφέρεια Ιονίων Νήσων, σελ. 304



Εικόνα 16: Η Φιλαρμονική Εταιρία Λευκάδας, Πηγή: https://www.artic.gr/wp-content/uploads/2017/02/EptanisiakiSxoliFilarmonikiLeukadas.jpg



Εικόνα 17: Φιλαρμονική Εταιρεία Κέρκυρας, Μουσείο Μουσικής Νικ. Χ. Μάντζαρος, Πηγή: https://www.corfuadvisor.com/assets/images/uploads/places/museum-of-the-philharmonic-society-of-corfu-quotnik-ch-mantzaros-image-gallery-b180b7191468844606.jpg

Σύμφωνα με την πηγή, πού εντοπίζονται οι ρίζες αυτών των μουσικών συνόλων;
Κατά τον 19ο αιώνα, ποιοι έχουν το βασικό ρόλο στα μουσικά αυτά σώματα;
Από τις προηγούμενες δύο ερωτήσεις έγινε αναφορά σε δύο λαούς. Έχουμε αναφερθεί ξανά στους λαούς αυτούς; Τι σχέση έχουν με την Κέρκυρα;
Πώς διαδόθηκαν και στα λαϊκά στρώματα αυτά τα ακούσματα;

Από την προηγούμενη πηγή φαίνεται πώς φτάσαμε στη δημιουργία των φιλαρμονικών. Σήμερα στο νησί υπάρχουν περί τις 18 φιλαρμονικές!!! Ποιος είχε την ιδέα να ιδρύσει την πρώτη από αυτές στην Κέρκυρα και γιατί;

«Το απόγευμα της 12ης Σεπτεμβρίου 1840 στην οικία Ριβέλη της πόλης της Κέρκυρας εννέα Κερκυραίοι συγκεντρώνονταν με σκοπό να ιδρύσουν επίσημα μια Φιλαρμονική Εταιρεία, που θα είχε ως κύριο στόχο τη διάδοση και τη διδασκαλία της μουσικής τέχνης σε όλες τις μορφές της και, δευτερευόντως, τη δημιουργία μιας μπάντας, η οποία θα λάμπρυνε τις εκδηλώσεις της πόλης τους».

Καρδάμης Κώστας (2015). Περί της ίδρυσης και περί την ίδρυση της Φιλαρμονικής Εταιρείας Κέρκυρας: Αστικοί μύθοι και ιστορικές πραγματικότητες, Μουσικός Ελληνομνήμων, 21-22, 12-27, σελ. 12

Ποιος είναι, λοιπόν, ο βασικός σκοπός για τη δημιουργία μιας Φιλαρμονικής;
Στο απόσπασμα σημειώνεται πως «δευτερευόντως, τη δημιουργία μιας μπάντας, η οποία θα λάμπρυνε τις εκδηλώσεις της πόλης τους». Τι σημαίνει αυτό; Οι ιδρυτές ενδιαφέρονται περισσότερο για την παρουσία της μπάντας στις εκδηλώσεις ή για τη μουσική τέχνη;

Εμπνευστής και ιδρυτής της Φιλαρμονικής Εταιρείας Κέρκυρας ήταν ο Νικόλαος Χαλικιόπουλος Μάντζαρος. Στους στόχους του ήταν, μεταξύ άλλων, η παροχή δωρεάν μουσικής παιδείας στην Κέρκυρα, κάτι που ακολουθείται έως και σήμερα. Αποτέλεσε ισόβιος πρόεδρος της Φιλαρμονικής. Ήταν φίλος του Διονυσίου Σολωμού και μελοποίησε τον «Ύμνον εις την Ελευθερίαν».



Εικόνα 18: Σολωμός - Μάντζαρος σε γραμματόσημο, Πηγή: https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.paidevo.gr%2Fteachers%2F3Fp%3D2807&psig=AOvVaw3zKM3hawaDVXUpx4PGBnnX&ust=1621930866082000&source=images&cd=vfe&ved=0CAIQjRxqFwoTCKD8ysPx4fACFQAAAAAdAAAAAB



«Ως γνωστόν στα Επτάνησα υπήρχε μια μεγάλη παράδοση με τα χάλκινα πνευστά η οποία οφείλεται εν μέρει στην αγγλική κατοχή και στην επιρροή που άσκησε η ιταλική κουλτούρα η οποία στήριζε την μουσική της παράδοση σε μπάντες χάλκινων πνευστών. Τα Επτάνησα μην γνωρίζοντας τούρκικη κατοχή κατάφεραν να αναπτύξουν πιο συστηματική και πέρα από στρατιωτικούς σκοπούς μουσική κίνηση».

Μέτσιος Παύλος, (2010). Το πέρασμα των κομπανιών των χάλκινων πνευστών στον 21ο αιώνα, Πτυχιακή εργασία, σελ. 9



«Οι φιλαρμονικές στα Επτάνησα παν τόσο πίσω όσο η βενετική κυριαρχία. Οι πρώτες μπάντες στον ευρύτερο ελληνικό χώρο αλλά και στα ιόνια, ήταν μπάντες των ξένων στρατευμάτων, είτε επρόκειτο για στρατούς κατοχής όπως ο βενετικός στα Επτάνησα, την Κρήτη και την Πελοπόννησο, είτε για στρατούς που έφτασαν πολύ αργότερα, με την Ελληνική Επανάσταση ως αρωγοί στην πάλη για απελευθέρωση. Οι Έλληνες ήρθαν αισθητικά και πολιτισμικά σε επαφή με τις μπάντες λόγω κατακτήσεων και πολέμων. Το ρεπερτόριό τους, πέρα από το καθαρά στρατιωτικό, έργα για λιτανείες και μεταγραφές έργων για συμφωνικές όπως οι μεταγραφές οπερών, έφεραν τους Έλληνες σε επαφή με την έντεχνη μουσική δημιουργία της Ευρώπης και όλα τα συνεπακόλουθα όπως η όπερα, το θέατρο, ο χορός, οι διάφορες δημόσιες εορτές. Όταν η όπερα στα λιγοστά, επτά για την ακρίβεια ελληνικά θέατρα, ανέβαινε μια με δυο φορές το χρόνο, ως τα Χριστούγεννα και μετά το Πάσχα, από εισαγόμενους από Ιταλία και Γαλλία θιάσους, ο κόσμος άκουγε με μεγαλύτερη άνεση τις μεταγραφές τους, παιγμένες από τη μπάντα».

Κασάπη-Ζωντανού Μαρία (2015). Ιστορία ΙΙΙ: 19ος αιώνας: φιλαρμονικές Κέρκυρας, Θεσσαλονική, σελ. 9



Διαβάζοντας τις δύο προηγούμενες πηγές, από πού φαίνεται να επηρεάστηκαν οι Κερκυραίοι στη δημιουργία των Φιλαρμονικών;
Υπάρχει κάποια εξήγηση γιατί δεν αναπτύχθηκε το ίδιο ο θεσμός αυτός και στην υπόλοιπη Ελλάδα;
Παρόλο που στην αρχή οι μπάντες ήταν στρατιωτικά τμήματα, τα μουσικά κομμάτια που έπαιζαν ήταν μόνο στρατιωτικά εμβατήρια;
Πώς κατάφεραν οι μπάντες να μεταφέρουν στοιχεία του πολιτισμού της Ευρώπης στο νησί;
Γιατί ο κόσμος άκουγε μουσικά κομμάτι από τις μπάντες και όχι σε θέατρα και σε όπερες;
Εσείς είστε μέλος κάποιας Φιλαρμονικής; Έχετε γνωστούς σας ή συγγενείς σας που είναι;

Ασκήσεις

1. Συμπληρώστε τα κενά των προτάσεων με τις λέξεις που σας δίνονται στην παρένθεση (Αγγλία, Αιγαίου, Γαλλία, Διαμαρτυρόμενους, Εβραίους, Ήπειρο, Ιονίου, Ιταλία, Καθολικούς, Μάλτα, Ορθόδοξους, Πελοπόννησο, Στερεά Ελλάδα).

Η Κέρκυρα είναι ένας τόπος που μπορεί κανείς να συναντήσει ανθρώπους διαφόρων θρησκειών, όπως _____, _____, _____ ή _____. Επίσης, όπως πολύ συχνά συμβαίνει, οι κάτοικοι δεν είναι όλοι γηγενείς. Ιστορικά στοιχεία δείχνουν πως έχουν έρθει από διάφορα μέρη του κόσμου, όπως την _____, τη _____, τη _____ και πολλοί από αυτούς από την _____. Υπάρχουν, όμως, στοιχεία και για μετανάστες που ήρθαν από τον ελλαδικό χώρο. Οι περισσότεροι από αυτούς ήρθαν από τη γειτονική _____, αλλά και από τα υπόλοιπα νησιά του _____. Δεν είναι λίγοι και αυτοί που μετακινήθηκαν στο νησί από τη _____, την _____ και τα νησιά του _____ .

2. Χαρακτηρίστε με ένα Σ τις σωστές προτάσεις και με ένα Λ τις λανθασμένες.

	Οι Φιλαρμονικές εμφανίζονται σε λιτανείες και άλλες παρόμοιες εκδηλώσεις μόνο στις μέρες μας. Παλιότερα η τακτική αυτή ήταν κάτι άγνωστο στην περιοχή.
	Η παραδοσιακή επτανησιακή ψαλμωδία των ορθόδοξων χριστιανών της Κέρκυρας δεν έχει καμία απολύτως σχέση με την κρητική, γιατί οι δύο αυτοί τόποι απέχουν πολύ μεταξύ τους.
	Ο Νικόλαος Χαλικιόπουλος Μάντζαρος δεν επιθυμούσε τη δημιουργία μουσικών σωματείων, όπως οι Φιλαρμονικές.
	Η ίδρυση των Φιλαρμονικών είχε ως κύριο στόχο τη συμμετοχή τους στις εκδηλώσεις και δεν τους ενδιέφερε παρά ελάχιστα η διάδοση και η διδασκαλία της μουσικής.
	Η ψαλμωδία της εβραϊκής συναγωγής στην Κέρκυρα έχει χαρακτηριστικά από τη νότια Ιταλία.
	Οι μπάντες έδωσαν την ευκαιρία στον απλό λαό να έρθει σε επαφή με μουσικές δημιουργίες του ευρωπαϊκού χώρου.
	Οι «ρίζες» των Φιλαρμονικών βρίσκονται στη βενετική κυριαρχία.
	Το ρεπερτόριο από τις μπάντες, ακόμη και παλιότερα, δεν ήταν καθαρά στρατιωτικό, αλλά περιελάμβανε και έργα από όπερες.
	Η εξάπλωση της μουσικής (αυτού του είδους), στην Κέρκυρα, μέσα από τις Φιλαρμονικές δεν υπάρχει στον ίδιο βαθμό και στα υπόλοιπα μέρη της Ελλάδας, εξαιτίας της Οθωμανικής κυριαρχίας σε αυτά.

3. Προσπαθήστε να εντοπίσετε στο χάρτη την Κέρκυρα. Κυκλώστε το σημείο αυτό. Ζωγραφίστε την Ελλάδα με μπλε χρώμα. Στη συνέχεια χρωματίστε με πράσινο τις χώρες εκείνες από τις οποίες ήρθαν «ξένοι» στην Κέρκυρα, όπως αυτές περιγράφονται στην εικόνα 7.



[1]

[1] Πηγή: https://online.seterra.com/pdf/europe-countries.png

4. Χρωματίστε στο χάρτη με κόκκινο χρώμα την Κέρκυρα. Στη συνέχεια χρωματίστε με μπλε τα γεωγραφικά διαμερίσματα από τα οποία ήρθαν «ξένοι» στην Κέρκυρα, όπως αυτά περιγράφονται στην εικόνα 6.



[2]

5. Το κρυπτόλεξο των χωρών της Ευρώπης απ' όπου ήρθαν άτομα στην Κέρκυρα.

"Ξένοι" από την Ευρώπη

Ο	Η	Χ	Φ	Σ	Τ	Ι	Β	Φ	Ψ	Ι	Γ	Π	Ο	Σ	Η	Θ	Ρ	Κ	Ζ
Κ	Θ	Ο	Ρ	Ο	Μ	Γ	Α	Ξ	Χ	Χ	Τ	Θ	Ξ	Ε	Ν	Δ	Η	Δ	Θ
Κ	Η	Τ	Ω	Τ	Σ	Ι	Σ	Σ	Ξ	Σ	Φ	Η	Β	Ε	Σ	Κ	Τ	Ε	Λ
Ω	Ξ	Α	Ι	Δ	Ξ	Σ	Θ	Κ	Κ	Λ	Σ	Λ	Ζ	Ψ	Ι	Ρ	Ι	Ω	Γ
Π	Α	Η	Ν	Ι	Σ	Δ	Ω	Τ	Κ	Β	Λ	Ρ	Ε	Ω	Π	Θ	Σ	Γ	Υ
Ο	Α	Ζ	Η	Ο	Μ	Β	Κ	Α	Δ	Φ	Ε	Χ	Χ	Α	Μ	Β	Β	Θ	Σ
Ρ	Δ	Ρ	Σ	Υ	Ο	Ω	Ξ	Υ	Ι	Υ	Λ	Τ	Δ	Β	Μ	Ο	Ο	Ι	Γ
Τ	Σ	Δ	Ο	Γ	Ν	Ο	Λ	Σ	Σ	Ρ	Β	Δ	Σ	Θ	Κ	Λ	Α	Δ	Α
Ο	Ψ	Τ	Α	Γ	Α	Χ	Ι	Τ	Π	Ζ	Ε	Γ	Η	Ω	Σ	Π	Ε	Ω	Α
Γ	Ψ	Ξ	Η	Α	Χ	Θ	Κ	Ρ	Α	Ι	Τ	Α	Λ	Ι	Α	Ε	Υ	Ν	Φ
Α	Σ	Η	Μ	Ρ	Δ	Α	Η	Ι	Ν	Ω	Ι	Σ	Ι	Ξ	Β	Η	Ι	Λ	Α
Λ	Η	Ρ	Θ	Ι	Σ	Ω	Ψ	Α	Ι	Γ	Α	Ξ	Π	Ι	Α	Η	Ζ	Α	Ω
Ι	Α	Ω	Ζ	Α	Τ	Σ	Σ	Δ	Α	Ε	Δ	Η	Ζ	Μ	Χ	Ι	Υ	Π	Χ
Α	Θ	Σ	Κ	Ε	Π	Δ	Η	Ι	Π	Ρ	Ε	Ρ	Ο	Υ	Μ	Α	Ν	Ι	Α
Φ	Ν	Ι	Μ	Ν	Δ	Τ	Β	Ω	Φ	Μ	Α	Λ	Τ	Α	Ρ	Ι	Α	Κ	Γ
Δ	Σ	Α	Ι	Σ	Μ	Κ	Λ	Κ	Γ	Α	Λ	Λ	Ι	Α	Τ	Μ	Β	Υ	Γ
Δ	Η	Θ	Μ	Α	Β	Τ	Μ	Σ	Β	Ν	Σ	Τ	Ξ	Π	Γ	Λ	Ζ	Ι	Λ
Δ	Ο	Η	Δ	Β	Σ	Λ	Ε	Τ	Ψ	Ι	Δ	Ε	Σ	Α	Β	Τ	Ω	Κ	Ι
Ω	Γ	Φ	Ν	Η	Π	Ρ	Β	Ι	Μ	Α	Η	Ζ	Ρ	Σ	Δ	Π	Ε	Ν	Α
Μ	Ο	Θ	Ω	Μ	Α	Ν	Ι	Κ	Η	Σ	Χ	Ο	Υ	Ω	Ψ	Δ	Μ	Β	Μ

ΑΓΓΛΙΑ
ΑΥΣΤΡΙΑ
ΓΑΛΛΙΑ
ΓΕΡΜΑΝΙΑ
ΟΘΩΜΑΝΙΚΗ
ΕΛΒΕΤΙΑ
ΙΣΠΑΝΙΑ
ΙΤΑΛΙΑ
ΜΑΛΤΑ
ΟΥΓΓΑΡΙΑ
ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ
ΡΟΥΜΑΝΙΑ
ΡΩΣΙΑ

[2] Πηγή: http://photodentro.edu.gr/photodentro/ellada_pidx0038521/main.htm

Πηγές διδακτικού υλικού:

Αβραμέα, Ά. (1975). Απογραφή πληθυσμού της Κέρκυρας (1812) σε χειρόγραφο χάρτη της Εθνικής Βιβλιοθήκης Παρισίων, *Ο Ερανιστής*, 12, Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/eranistis/article/viewFile/9335/9546.pdf

Αθανασοπούλου, Ι. (2010). Οι ξένοι στην Κέρκυρα σύμφωνα με την απογραφή του 1827, *Τετράδια Ιστορικής Δημογραφίας*, 4

Αθανασοπούλου, Ι. (2010). Οι ξένοι στην Κέρκυρα σύμφωνα με την απογραφή του 1827, *Τετράδια Ιστορικής Δημογραφίας*, τεύχος 4

Αλεξίου, Μ. (2017, Απρίλιος 13). Ορθόδοξοι και Καθολικοί στην Κέρκυρα γιορτάζουν μαζί το Πάσχα, *Athens Voice*, Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: https://www.athensvoice.gr/life/travel/greece/348417_orthodoxoi-kai-katholikoi-stin-kerkyra-giortazoyn-mazi-pasha

AlphaBank (χ.χ.). *Alpha Bank Πολιτισμός*, Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: https://www.alphapolitismos.gr/gr/05-Banknote-Museum/collection/details/43

Ανωγιάτης-Pele Δ., Δουκάκης, Κ. (2014). *Οικονομικά και Δημογραφικά χαρακτηριστικά του κερκυραϊκού ελαιώνα (19ος – 20ος αιώνας)*, Κέρκυρα: Τυποεκδοτική Αφοι Ρουβά Α.Ε.

AtCorfu (χ.χ.). Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: https://atcorfu.com/el/wp-content/uploads/sites/2/2015/03/flag-of-ionian-state1-407x270.jpg

Ατσοπάρδης, Μ. (χ.χ.). Ψηφιακή ανάδειξη του ιστορικού μνημείου Πόρτα Ρεάλε [βίντεο], Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: https://www.youtube.com/watch?v=r2RTgRraDTQ

Βλασσόπουλος, Σ. (1980). Στατιστικαί – ιστορικαί περί Κέρκυρας ειδήσεις, (μτφρ – σχόλια – εισαγωγή Αθαν. Τσίτσας, προλεγόμενα Κ. Δαφνής), *Κερκυραϊκά Χρονικά*, τ. XII

Braudel, F. (1991). *Η Μεσόγειος και ο μεσογειακός κόσμος την εποχή του Φιλίππου Β' της Ισπανίας*, τόμος Α', Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης

Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, (χχ). *Επιστημονική Μελέτη με τίτλο: «Χαρτογράφηση – Οριοθέτηση αισθητικού ελαιώνα Ζωνών υψηλής και μεσαίας παραγωγικότητας Νομού Κέρκυρας»,* Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: https://www.corfunature.gr/files/elaionas/elaionas1.pdf

Γκίνης, Σ., Σβόλης, Γ., Γκαλαβού, Ε., Λώμης, Α., Βασιλείου, Ε. (χ.χ.). *Δράση για την προστασία και αξιοποίηση της τοπικής παραγωγής του ποιοτικού ελαιόλαδου,* Ανακτήθηκε 30.12.2020, από: http://bio-olea.eu/sites/default/files/Ginis%20et%20al%20-%20Actions%20of%20the%20protection%20and%20utilization%20of%20local%20production%20of%20quality%20olive%20oil%20%28in%20Greek%29.pdf

Carpofoli (χ.χ.). Η Συναγωγή, *Carpofoli*, Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: https://carpofolicorfu.com/el/places-to-visit/synagogi-kerkyra/

CorfuAdvisor (χ.χ.). Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: https://www.corfuadvisor.com/assets/images/uploads/places/museum-of-the-philharmonic-society-of-corfu-quotnik-ch-mantzaros-image-gallery-b180b7191468844606.jpg

Corfuland (χ.χ.) Ο επιβλητικός καθολικός ναός Duomo στην παλιά πόλη της Κέρκυρας, *Corfuland.gr,* Ανακτήθηκε 03.03.2020, από: https://www.corfuland.gr/el/diafora/kerkyra/o-epiblitikos-katholikos-naos-duomo-stin-palia-poli-tis-kerkyras

Corfupress (2019). Ανακτήθηκε 25.02.2020, από: https://www.corfupress.com/2019/various/magazine/

Δεληγιαννόπουλος, Σ. (2017). Το Ελληνικό Στοιχείο στην Επτανησιακή Μουσική Σχολή (μέρος 2ο), *Artic*, Ανακτήθηκε 26.06.20219, από: https://www.artic.gr/wp-content/uploads/2017/02/EptanisiakiSxoliFilarmonikiLeukadas.jpg

Δήμος Κερκυραίων (χ.χ.). Porta Reale (Πόρτα Ριάλα), *Corfu History,* Ανακτήθηκε 25.02.2020, από: https://www.corfuhistory.eu/?p=298

Δήμος Πρέβεζας (χ.χ.). *Ιερός Ναός Παναγίας των Ξένων – Πρέβεζα*, Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: http://discoverpreveza.gr/ieros-naos-panagias-ton-ksenon-preveza/

Διαλέτη, Α. (2015). Από την εμπορική ηγεμονία στην πρωτοεκβιομηχάνιση: μετασχηματισμοί και προσαρμογές μεταξύ τοπικής και διεθνούς οικονομίας. Στο: Α. Διαλέτη, Γ. Πλακωτός & Α. Πούπου, *Ιστορία της Βενετίας και της Βενετικής Αυτοκρατορίας. 11ος – 18ος αιώνας. Κοινωνία, Οικονομία, Πολιτισμός*., 111-143, Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Ανακτήθηκε 26.06.2019 από: http://hdl.handle.net/11419/1854

EcoCorfu (2010). *Ύμνος στον κερκυραϊκό ελαιώνα* [βίντεο]. Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: https://www.youtube.com/watch?v=Yuq9l2Xhw-8

Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο (χ.χ.). Ανακτήθηκε 25.02.2020, από: http://archives.elia.org.gr:8080/LSelia/images_View/L055.131.JPG

Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο (χ.χ.). Ανακτήθηκε 25.02.2020, από: http://archives.elia.org.gr:8080/LSelia/images_View/05.04.12S.JPG

Ζούμπος, Γ. (2015, Σεπτέμβριος 26). Περί PORTA REALE, *Καθημερινή Ενημέρωση*, Ανακτήθηκε 29.02.2020 από: https://www.corfuhistory.eu/?p=5519

GreenAgenda (2017, Νοέμβριος 7). Ο υπεραιωνόβιος κερκυραϊκός ελαιώνας γίνεται καυσόξυλα, GreenAgenda, Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: https://greenagenda.gr/%CE%BF-%CF%85%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B1%CE%B9%CF%89%CE%BD%CF%8C%CE%B2%CE%B9%CE%BF%CF%82-%CE%BA%CE%B5%CF%81%CE%BA%CF%85%CF%81%CE%B1%CF%8A%CE%BA%CF%8C%CF%82-%CE%B5%CE%BB%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BD%CE%B1/

Hippostcard (χ.χ.). Hippostcard, Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: https://www.hippostcard.com/listing/croatia-zadar-zara-porta-di-terra-ferma-terraferma-animated-land-gate/9151268

IN (2007, Ιούνιος 28). Η Παλιά Πόλη της Κέρκυρας στον κατάλογο μνημείων της UNESCO, *Δικτυακός τόπος www.in.gr*, Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: https://www.in.gr/2007/06/28/culture/i-palaia-poli-tis-kerkyras-ston-katalogo-mnimeiwn-tis-unesco/

Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών (χ.χ.). Η λιτανεία του Αγίου Χαραλάμπη (Λεπτομέρεια) - Ιωάννης Κοραής, *ΠΑΝΔΕΚΤΗΣ*, Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: http://pandektis.ekt.gr/pandektis/handle/10442/85160

Kapohoriatis (2010). *Παραδοσιακό Κέρκυρας: Καλιώρα να 'χουν οι ελιές* [βίντεο]. Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: https://www.youtube.com/watch?v=4SKqDoIvjzQ

Καρδάμης Κώστας (2015). Περί της ίδρυσης και περί την ίδρυση της Φιλαρμονικής Εταιρείας Κέρκυρας: Αστικοί μύθοι και ιστορικές πραγματικότητες, *Μουσικός Ελληνομνήμων*, 21-22, 12-27

Καρδάμης Κώστας (2019). Η Μουσική στα Επτάνησα. Στο: Θεόδωρος Παππάς (επιμ). *Εγχειρίδιο Ιστορίας Ιονίων Νήσων*, 287-314, Κέρκυρα: Περιφέρεια Ιονίων Νήσων

Καρύδης, Σ. (2004). *Ορθόδοξες αδελφότητες και συναδελφικοί ναοί στην Κέρκυρα (15ος – 19ος αι)*, Αθήνα: Σταμούλης

Κασάπη-Ζωντανού, Μ. (2015). Ιστορία ΙΙΙ: 19ος αιώνας: φιλαρμονικές Κέρκυρας, Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: https://www.researchgate.net/publication/279536668_syntome_anadrome_sten_istoria_ton_philarmonikon_Kerkyra_19os_aionas

Καταπόδης, Σ. (2020). *Φιλαρμονική Εταιρεία Κέρκυρας "Μη φοβείσθε Γραικοί" & "The First Brigate" "Pierwsza Brygada"* [βίντεο]. Ανακτήθηκε 03.04.2020, από: https://www.youtube.com/watch?v=q4JWZtS5Hfw

Λεοντακιανάκου, Ε. (2006). Μετάβαση από την λατρευτική εικόνα στον θρησκευτικό πίνακα, *Αρχαιολογία*, 99, 48-54, Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: https://www.corfuhistory.eu/?p=1198

Μέτσιος, Π. (2010). Το πέρασμα των κομπανιών των χάλκινων πνευστών στον 21ο αιώνα, Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14119/4/Metsios_Pe2010.pdf

Μουσείο Αντιβουνιώτισσας (χ.χ.). 7. Βενετικά Χρόνια, *Μουσείο Αντιβουνιώτισσας,* Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: https://www.antivouniotissamuseum.gr/kerkyra/143-2010-10-06-18-35-59

Musicportal (χ.χ.). Επτάνησα – Επτανησιακή Σχολή (1771-1900), *MusicPortal,* Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: http://www.musicportal.gr/greek_modern_music_eptanisa

Paletaart – Χρώμα και Φως (2013, Ιανουάριος 8). Ζαβιτσιάνος Μάρκος, Paletaart – Χρώμα και Φως, Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: https://paletaart.wordpress.com/2013/01/08/%CE%B6%CE%B1%CE%B2%CE%B9%CF%84%CF%83%CE%B9%CE%AC%CE%BD%CE%BF%CF%82-%CE%BC%CE%AC%CF%81%CE%BA%CE%BF%CF%82-markos-zavitsianos-1884-1923/%CE%B6%CE%B1%CE%B2%CE%B9

Παχή, Ο. (2012-2015). Το ιστορικό της δημιουργίας του κερκυραϊκού ελαιώνα και ο τρόπος εκμετάλλευσής του ως τις αρχές του 20ου αιώνα, *Δελτίο Αναγνωστικής Εταιρίας Κέρκυρας*, 28

Rizzi, A. (χ.χ.). Τα λιοντάρια του Αγίου Μάρκου στην Κέρκυρα, *Corfu History,* Ανακτήθηκε 26.06.2019 από: https://www.corfuhistory.eu/?p=290

Seterra (χ.χ.). Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: https://online.seterra.com/pdf/europe-countries.png

Σκλαβενίτη, Χ. (2016, Σεπτέμβριος 26). Η Παναγία των Ξένων, ένας ναός κόσμημα στην πόλη της Λευκάδας, *GoLefkas*, Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: https://golefkas.gr/panagia-ton-xenon-enas-naos-kosmima-stin-poli-tis-lefkadas/

Στούπης, Ν. (2017, Οκτώβριος 25). Οι Πύλες της παλαιάς πόλης της Κέρκυρας, Corfuland.gr, Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: https://www.corfuland.gr/el/istorika-kerkyra/corfu-history/oi-pyles-tis-palaias-polis-tis-kerkyras.html

Στούπης, Ν. (2019, Μάιος 29). Τα λιοντάρια του Αγίου Μάρκου στην Κέρκυρα και ο συμβολισμός τους, *Corfuland.gr*, Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: https://www.corfuland.gr/el/istorika-kerkyra/corfu-history/ta-liontaria-toy-agioy-markoy-stin-kerkyra-kai-o-symbolismos-toys.html

Στούπης, Ν. (2020, Φεβρουάριος 19). Η Παναγία των Ξένων στην πλακάδα του Αγιού και τα ιστορικά κειμήλια, *Corfuland.gr,* Ανακτήθηκε 20.02.2020, από: https://www.corfuland.gr/el/sample-data-articles/h-panagia-ton-xenon-stin-plakada-toy-agioy-kai-ta-istorika-keimilia.html

SuperGuide (χ.χ.) SuperGuide, Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: https://www.superguide.eu/

Το Βήμα, (2008, Νοέμβριος 25). Η παλιά πόλη της Κέρκυρας στο πάνθεον της UNESCO, *Εφημερίδα "Το Βήμα"*, Ανακτήθηκε 25.6.2019, από: https://www.tovima.gr/2008/11/25/politics/i-palia-poli-tis-kerkyras-sto-pantheon-tis-unesco/

Φαϊτά, Ε. (2017, Ιανουάριος 12). Ο πεζόδρομος που ολοκληρώθηκε το 2016 και αναβάθμισε την ποιότητα ζωής στην Κέρκυρα, *Corfuland.gr,* Ανακτήθηκε 26.06.2019 από: https://www.corfuland.gr/el/diafora/kerkyra/o-pezodromos-poy-oloklirothike-to-2016-kai-anabathmise-tin-poiotita-zois-stin-kerkyra.html

Φιλαρμονική Εταιρεία Κέρκυρας (2019*). Φιλαρμονική Εταιρεία Κερκύρας - Λιτανεία επιταφίου Αγ. Σπυρίδωνα - Μεγάλο Σάββατο 2019 Franco Faccio – Amleto* [βίντεο]. Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: https://www.youtube.com/watch?v=0uovu69bKSE

Φράγκου, Σ. (2008). Ανακαλύπτω τον κόσμο μέσα από τον υπολογιστή, Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: http://photodentro.edu.gr/photodentro/ellada_pidx0038521/main.htm

Unesco (χ.χ.). Ελληνικά Μνημεία Παγκόσμιας Κληρονομιάς, Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: h.t.tp://odysseus.culture.gr/h/2/gh21.html

Visitgreece (χ.χ.) Μνημεία Παγκόσμιας Πολιτιστικής Κληρονομιάς, Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: http://www.visitgreece.gr/el/culture/world_heritage_sites

Voltarakia (χ.χ.). Η αναγεννησιακή πύλη του Ιησού…, www.voltarakia.gr, Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: https://www.voltarakia.gr/daily-photos/item/4837-i-anagennisiaki-pyli-tou-iisoy

Wikimedia (2010). Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Corfu_town_23.JPG

Wikimedia (2013). Ανακτήθηκε 26.06.2019, από: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Porta_Verona_P4549.jpg