

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ ΩΣ ΠΗΓΩΝ

Δρ. Αναστασία Δ. Βακαλούδη

Ιστορικός - Συγγραφέας, Φιλολόγος, Επιμορφώτρια (Ε42) Νέων Τεχνολογιών

Δ/ση: Κλαζομενών 5, 55133, Καλαμαριά, Θεσσαλονίκη.

Τηλ: 0937-318230. Email: spougiad@spark.net.gr & avakalou@de.sch.gr

Home Page URL: <http://www.geocities.com/vakaloudi>

Περίληψη:

Η πλοήγηση-αναζήτηση στο Διαδίκτυο και η εξοικείωση με τις Νέες Τεχνολογίες μπορεί να συμβάλει στην ουσιαστική διερεύνηση και αξιοποίηση των πολλαπλών αναπαραστάσεων ως πηγών στη διδασκαλία της Ιστορίας και κατά συνέπεια στη σχετική διαδραστική μάθηση. Η διερευνητική και διαδραστική αυτή μάθηση πραγματοποιείται με αναζήτηση και εντοπισμό κατάλληλων ιστοσελίδων στις σχετικές ηλεκτρονικές διευθύνσεις και διαπραγμάτευση του υλικού τους, με εύρεση πληροφοριών, μέσω των *Μηχανών Αναζήτησης* (Πληροφοριών) χρησιμοποιώντας *λέξεις-κλειδιά*, με "εικονικές" επισκέψεις σε Μουσεία, Πινακοθήκες, Αρχαιολογικούς Χώρους κλπ. Η μελέτη των έργων τέχνης, που ανακαλύπτονται, υλοποιείται είτε ως παρατήρηση και ανάλυση των αναπαραστάσεων είτε ως συγκριτική μελέτη μέσω της συλλογής, διερεύνησης και διασταύρωσης διαφόρων στοιχείων. Η παρατήρηση των πολλαπλών αναπαραστάσεων επιβεβαιώνει διερευνητικά την ιστορική πληροφορία και έτσι η τέχνη μετατρέπεται σε ιστορική πηγή και επιτυγχάνεται η τεκμηρίωση της λογοτεχνικής και της ιστορικής πηγής μέσα από εικαστικές και αρχαιολογικές πηγές. Η αξιοποίηση των πολλαπλών αναπαραστάσεων και των συνοδευτικών κειμένων στις ιστοσελίδες του Διαδικτύου προωθεί ακόμη και το διαθεματικό συνδυασμό ποικίλων διδακτικών αντικειμένων. Παράλληλα γίνεται κατανοητό ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξοικειωθεί με τις νέες θεωρίες της γνώσης σύμφωνα με τις οποίες, η οργάνωση της μάθησης προσανατολίζεται προς τον λεγόμενο «κοινωνικο-πολιτισμικό εποικοδομητισμό». Πρέπει επίσης να εξοικειωθεί σταδιακά με ένα σύνολο από Υπολογιστικά και Δικτυακά γνωστικά εργαλεία με τον κατάλληλο συνδυασμό διδακτικών και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων και να οργανώσει μια ποικιλία παιδαγωγικών στρατηγικών με έμφαση στο ρόλο του ως βοηθού, συμβούλου, οργανωτή και διαπραγματευτή της γνώσης.

Ανάπτυξη:

Οι νέες εκπαιδευτικές ανάγκες - τα σύγχρονα εκπαιδευτικά μοντέλα: Στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης όλα τα κράτη-μέλη, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, θέτουν ως κεντρικό στόχο την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και ειδικότερα τη σύνδεση των σχολείων με το Διαδίκτυο. Το ερώτημα που τίθεται είναι, εάν η πρόσβαση στο Διαδίκτυο μπορεί να προσφέρει θετικά και ουσιαστικά στη βελτίωση της εκπαιδευτικής και διδακτικής διαδικασίας, αφενός συνεισφέροντας

βασικά στην ανθρωπιστική καλλιέργεια των μαθητών και ενισχύοντας παιδαγωγικά – και όχι μηχανιστικά– τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων και αφετέρου προετοιμάζοντας τον μαθητή να ζήσει μέσα σε μια τεχνοκρατική και ανταγωνιστική κοινωνία. Πώς δηλαδή μπορεί ο Κυβερνοχώρος να συνδέσει την «εικονική πραγματικότητα» με την «πραγματικότητα αυτή καθεαυτή», ώστε να γίνει μια δύναμη μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών σχέσεων και να ενισχύσει το δίδυμο *Επικοινωνία – Μάθηση*;

Αυτή η αναγκαιότητα δημιουργεί αυτόματα την απαίτηση ύπαρξης ενός εκπαιδευτικού που θα γνωρίζει και θα μπορεί να δημιουργεί ευκαιρίες δημιουργικής σχέσης των μαθητών με τον Υπολογιστή και τις Νέες Τεχνολογίες. Πρέπει λοιπόν να έχει τις απαιτούμενες επιστημονικές γνώσεις για τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Πρέπει να διερευνά τις δυνατότητες των Νέων Τεχνολογιών προς αυτή την κατεύθυνση και να γνωρίζει να χρησιμοποιεί σωστά τις Νέες Τεχνολογίες, ώστε να αποδειχθούν ευέλικτα και δημιουργικά εργαλεία στη διδασκαλία και την παιδαγωγική. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξοικειωθεί με τις νέες θεωρίες της γνώσης σύμφωνα με τις οποίες, η οργάνωση της μάθησης προσανατολίζεται προς τον λεγόμενο «κοινωνικο-πολιτισμικό εποικοδομητισμό»¹. Βασικό του στοιχείο είναι η κατασκευή της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές, με την ενεργό αλληλεπίδρασή τους σε ανοικτά μορφωτικά περιβάλλοντα και τους κανόνες:

1. Διερευνώ τον πραγματικό/εμπειρικό κόσμο.
2. Οικοδομώ τη γνώση σε σχέση με τις εμπειρίες.
3. Συνεργάζομαι και συγκρίνω με τις απόψεις/γνώσεις των άλλων.
4. Εφαρμόζω τη γνώση σε νέα περιβάλλοντα.

Η προσέγγιση του μοντέλου αυτού της μάθησης αλλάζει τα δεδομένα και ανοίγει καινούργιους δρόμους για τον ρόλο των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Ο μαθητής πρέπει να μάθει να εργάζεται σε ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης μέσω διερεύνησης, τα οποία χαρακτηρίζονται από τη δυνατότητα ελέγχου του χρήστη. Τα περιβάλλοντα αυτά:

¹ D. Squires – A. McDougall, *Choosing and Using Educational Software, A Teacher's Guide*, London-Washington, D.C. 1990. - M. Eraut, *Conceptual Frameworks and Historical Development*, στο *International Encyclopedia of Educational Technology*, (εκδ.) T. Plomp & D. P. Ely, Oxford, U.K. · Tarrytown, N.Y., 1996, 2^η έκδ., σσ. 1-17. - N. Mercer, *The Quality of Talk in Children's Collaborative Activity in the Classroom*, στο *Learning and Instruction*, τόμ. 6, n° 4, (1996), σσ. 359-377. - R. S. Prawat, *Learning Community, Commitment and School Reform*, στο *Curriculum Studies*, τόμ. 28, n° 1, (1996), σσ. 91-110. - J. I. A. Visscher-Voerman & T. Plomp, *Design Approaches in Training and Education*, στο *International Encyclopedia of Educational Technology*, (εκδ.) T. Plomp, D. P. Ely, Oxford, U.K. · Tarrytown, N.Y., 1996, 2^η έκδ., σσ. 22-26. - *Computer Support for Collaborative Learning '97*, December 10-14, Toronto, Canada, (εκδ.) R. Hills, Berkeley, Kalifornia, 1997. - Χ. Δούκας, *Ο κυβερνοχώρος της μάθησης*, άρθρο στην εφημερίδα *ΤΑ ΝΕΑ*, 15-02-2000 (Κωδικός άρθρου: A16668N281). - Ε. Στεφάνου, *Οι νέες προκλήσεις στον χώρο της εκπαίδευσης*, άρθρο στην εφημερίδα *ΤΟ ΒΗΜΑ*, 23-04-2000 (Κωδικός άρθρου: B12913B143).

1) έχουν σαφήνεια των αντικειμένων της οθόνης, που συνιστούν οντότητες τις οποίες ο χρήστης μπορεί να χειριστεί, 2) διέπονται από σύνολο κανόνων, που προσδιορίζουν τον τρόπο ή τους τρόπους διαχείρισης των οντοτήτων του περιβάλλοντος, 3) διακρίνονται από άμεσο ή έμμεσο σύστημα ανάδρασης· στην έμμεση ανάδραση ο χρήστης προσλαμβάνει την πληροφορία παρατηρώντας πώς συμπεριφέρεται το σύστημα, 4) επιτρέπουν ανοιχτό πλαίσιο δραστηριοτήτων.

Οι επιβεβλημένες αλλαγές στην Ιστορία & την Τέχνη: Όσον αφορά συγκεκριμένα τη διδασκαλία της Ιστορίας και Τέχνης, αυτή αποτελεί ένα γεγονός που προκαλεί πολλές συζητήσεις και αμφισβητήσεις ως προς τον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται. Εκατό χρόνια πριν τα πράγματα ήταν ευκολότερα, γιατί μπορούσε κανείς να κατανοήσει την ιστορία, εάν ήταν σε θέση να συλλάβει τις ιδέες που βρίσκονταν πίσω από τα γεγονότα. Σε γενικές γραμμές, η Ιστορία ήταν είτε πολιτική είτε θρησκευτική. Σήμερα η κατάσταση έχει μεταβληθεί γιατί οι εθνικές ιστορίες θεωρούνται πλέον αναχρονιστικές. Κάτω από τις μαρξιστικές επιδράσεις η κοινωνικο-οικονομική ιστορία έγινε το δημοφιλέστερο είδος. Επιπλέον η ανάπτυξη διαφόρων ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, όπως η κοινωνική και ατομική ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η ανθρωπολογία, η γεωγραφία, η αρχαιολογία, το δίκαιο, τα οικονομικά, οι πολιτικές επιστήμες, η θρησκευσιολογία, η ιστορική γλωσσολογία, η εθνολογία, η αισθητική, οι μέθοδοι της ηλεκτρονικής πληροφόρησης κ.λ.π., και η εμφάνιση νέων θεωριών, που επιχειρούν να ερμηνεύσουν τη δράση του ανθρώπου, συνέβαλαν ακόμη περισσότερο στη σύγχυση που επικρατεί γύρω από τη φύση και το σκοπό της ιστορίας και ενίσχυσαν την αμφιβολία για την αξία της ιστορικής γνώσης· από την άλλη πλευρά όμως προσέφεραν στον ιστορικό νέες, τεράστιες δυνατότητες να προσεγγίσει το αντικείμενό του, έδωσαν στον καθηγητή νέες προοπτικές και οπτικές γωνίες. Παράλληλα ο ιστορικός μπορεί να βασιστεί στις επονομαζόμενες "βοηθητικές επιστήμες" της ιστορίας, όπως αρχαιολογία, επιγραφική, νομισματική, χρονολόγηση κ.λ.π.².

Φαίνεται λοιπόν -βάσει του ορισμού της ιστορίας από τον Braudel "ως διαλεκτικής του χρόνου και των πραγμάτων"³ και από τον Piaget "ως διαχρονικής κοινωνιολογίας" (υπό την έννοια ότι η διαφορά μεταξύ ιστορίας και κοινωνιολογίας είναι ο διαχρονικός χαρακτήρας της πρώτης)- ότι η αξία της μελέτης της Ιστορίας δεν βρίσκεται τόσο στην

² E. H. Carr, *What is History?* New York 1962 (ελλην. μετάφρ. Φ. Λιάππα: E. X. Kapp, *Τι είναι Ιστορία*; Αθήνα 1983), σσ. 105, 12. - A. D. Momigliano, *A Hundred Years after Ranke*, στο *Studies in Historiography*, New York 1966, σ. 108. 9. - Σ. Σ. Μαρκιανός, *Σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας*, στο Σεμινάριο 3, *Ιστορία, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων*, Αθήνα-Γενάρης 1984, σσ. 13-23. - Σ. Κόνδης, *Η συγκρότηση του καθηγητή της Ιστορίας*, στο Σεμινάριο 3, *Ιστορία, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων*, Αθήνα-Γενάρης 1984, σσ. 37. - Θ. Βέικος, *Θεωρία και Μεθοδολογία της Ιστορίας*, Αθήνα 1987, σσ. 213-214.

³ F. Braudel, *Histoire et sciences sociales: la longue durée*, στο *Annales*, 4, Paris 1958, σσ. 725-753. - J. Piaget, *Le développement de la notion du temps chez l'enfant*, Paris, PUF, 1946. - M. Carratero, M. Asensio & J. I. Pozo, *Learning and Instruction*, στο M. Carretero, M. Asensio & J. I. Pozo (εκδ.), *European Research in an International Context*, τόμ. III, Oxford 1991, σ. 30.

απομνημόνευση μεμονωμένων γεγονότων του παρελθόντος, όσο στην εμβάθυνση των επιπέδων, που αποσκοπεί στην αποκάλυψη παραγόντων, δυνάμεων ή δομών που καθορίζουν την ιστορική διαδικασία, στη διασύνδεση των γεγονότων μεταξύ τους, στην ανασύνθεση της συνολικής δράσης του ανθρώπου και στην κατανόηση της δράσης αυτής, γιατί μόνο με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν οι μαθητές να ασκήσουν κριτική στο παρελθόν, να αποκτήσουν ιστορική συνείδηση, να κατανοήσουν έτσι και να ερμηνεύσουν το παρόν, να εντάξουν σ' αυτό τη δική τους δράση και να επιδιώξουν να βελτιώσουν τις συνθήκες της ζωής τους⁴.

Η νέα αυτή ιστορία ξεπερνά τα γεγονότα της στιγμής και την απλή αφήγησή τους και καταγίνεται με τη συγκυρία και τη "μακρά διάρκεια". Αναφέρεται σε έναν ολικό πολιτισμό και στην ιστορία των δομών⁵. Δυστυχώς η μέχρι τώρα εκπαίδευση αρκείται στο να δέχεται από τους μαθητές –κατά τη διάρκεια του μαθήματος– απαντήσεις του τύπου «σωστό / λάθος» αξιολογώντας με αυτό το σχήμα τις γνώσεις τους. Ο αφηγηματικός-διηγηματικός χαρακτήρας των σχολικών εγχειριδίων, ο έντονα πληροφοριακός, επιφανειακός, συμπεκνωμένος, επίπεδος τρόπος συγγραφής τους (γεγονотоγραφική ιστορία) που ευνοεί την αφηγηματική-αναδιηγητική-απομνημονευτική αντίληψη για την εξέταση του μαθήματος, αποκαλύπτει ότι η φιλοσοφία του εκπαιδευτικού μας συστήματος δεν αντιλαμβάνεται ότι διδακτική αξία δεν έχει η συγκεκριμένη ερμηνεία ενός ιστορικού γεγονότος, αλλά η μέθοδος επεξεργασίας του ιστορικού υλικού για την κατανόηση και ερμηνεία της δράσης του ανθρώπου, η γνωριμία με τη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας, η αιτιακή διασύνδεση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων, ο εμπλουτισμός των παιδαγωγικών μεθόδων, το άνοιγμα του σχολείου προς την "κοινωνία της πληροφορίας" και την ευρύτερη, η ανακάλυψη των πηγών από τους ίδιους τους μαθητές, η ανάπτυξη του πνεύματος συνεργασίας, διαλόγου και ομαδικότητας⁶.

Παράλληλα, κάθε ιστορία που θέλει να είναι συνολική, όπως για παράδειγμα τα σχολικά εγχειρίδια, στρέφεται επίσης προς τις εικαστικές πηγές. Εικαστικές πηγές είναι τα έργα αρχιτεκτονικής, γλυπτικής, ζωγραφικής, χαρακτικής, κ.λ.π., έργα επώνυμα ή λαϊκά, τα οποία μελετούν η αρχαιολογία και η ιστορία της τέχνης. Εάν εξε-

⁴ E. H. Carr, ό. π., σσ. 15-16, 18, 23. - M. De Certeau, *Το ιστοριογραφικό έργο*, στο J. Le Goff - P. Nora (εκδ), *Faire de l'histoire*, Paris 1974 (ελλην. μετάφρ. Κλ. Μιτσοτάκη: Ζακ λε Γκοφ - Π. Νορά, *Το έργο της Ιστορίας*, Αθήνα 1975, ανατ. 1981), σσ. 25-41. - Θ. Βέικος, ό. π., σ. 51. - Α. Πρασά, *Η αξιοποίηση από τους μαθητές των ιστορικών πηγών μέσα από τη διαδικασία του μαθήματος της Ιστορίας*, στο Σεμινάριο 21, *Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας*, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Αθήνα 1999, σσ. 35-42. - Α. Δ. Βακαλούδη, *Οι Πολλαπλές Αναπαραστάσεις του INTERNET ως Πηγή Διδακτικών Διαθεματικών Προσεγγίσεων στη Β/θμια Εκπαίδευση. Με δύο Διδακτικές Προτάσεις*, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 115, Αθήνα Νοέμ.-Δεκ. 2000, σσ. 80-88.

⁵ F. Braudel, *Écrits sur l'histoire*, Paris 1969 (ελλην. μετάφρ. Μελέτες για την Ιστορία, Αθήνα, Ε.Μ.Ν.Ε.-Μνήμων 1986), σσ. 19-39. - Θ. Βέικος, ό.π., σσ. 51-52.

⁶ Πρβλ. Α. Πρασά, ό.π. - Χ. Μακρής, *Αναγκαίες προϋποθέσεις για αποτελεσματική διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη Δ/θμια Εκπ/ση*, στο Σεμινάριο 21, *Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας*, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Αθήνα 1999, σσ. 114-122.

τάσει κάποιος τη θέση και το ρόλο των κεφαλαίων που αφορούν στην τέχνη και υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια, θα διαπιστώσει ότι είναι περισσότερο διακοσμητικά παρά ουσιαστικά. Τα έργα τέχνης, που παρατίθενται, δεν συνδέονται με τα ιστορικά γεγονότα, αλλά απλά συμπεριλαμβάνονται σε μια σύντομη κάθε φορά ιστορία τέχνης, που προστίθεται στο τέλος, με απαρίθμηση ρευμάτων και των εκπροσώπων τους. Επομένως δεν διασφαλίζεται η αξιοποίησή τους ως "ιστορικές πηγές", αλλά παραμένουν στο περιθώριο με κάποιον στοιχειώδη ίσως σχολιασμό των μορφολογικών χαρακτηριστικών και του περιεχομένου τους⁷. Πόσο σημαντική είναι όμως η συμβολή της τέχνης ως ιστορικής πηγής και η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίησή της στη διδασκαλία της Ιστορίας;

Η παιδαγωγική αναπροσαρμογή της διδακτικής της Ιστορίας & Τέχνης: Γεγονός αποτελεί ότι η διδασκαλία δεν στοχεύει στην παροχή πληροφοριών ούτε ο ρόλος του δασκάλου είναι να συμμετέχει σε μια διαδικασία αφήγησης-απομνημόνευσης-εξέτασης. Είναι ξεπερασμένη πλέον αυτή η παραδοσιακή προσέγγιση του μαθήματος, ο αφηγηματικός, σχολαστικός τρόπος διδασκαλίας που οδηγεί στη στείρα απομνημόνευση. Σκοπός της διδασκαλίας είναι η διαχείριση της μάθησης, η διερευνητική διεργασία της ανθρώπινης εμπειρίας, η κριτική άσκηση της σκέψης, η διερευνητική διεργασία της πληροφορίας, η δόμηση νοημάτων του παρελθόντος μέσα από τα γεγονότα, η απόδοση των πραγματικών διαστάσεων των γεγονότων, η γλωσσική-επικοινωνιακή μάθηση και η απόπειρα διαθεματικής προσέγγισης ενός θέματος. Πρέπει εν γένει να δίνεται βάρος στο «γνώριζε πώς...» και όχι στο «γνώριζε ότι...». Οι ερωτήσεις οι οποίες τίθενται από τον διδάσκοντα μπορούν να διαφωτίσουν την πληροφόρηση (ανάκληση, ενθύμηση, επαγωγικό συμπέρασμα), την κατανόηση (έκφραση, συμπεριφορές, αιτίες), τη σκέψη (κρίση, δημιουργία, αιτιολόγηση). Πολύ ορθά ο Leibniz απαριθμούσε ανάμεσα στα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη μελέτη της ιστορίας "την καταγωγή των σύγχρονων πραγμάτων, η οποία εντοπίζεται στο παρελθόν· επειδή η πραγματικότητα δεν μπορεί ποτέ να γίνει πλήρως κατανοητή παρά μόνο μέσα από τα αίτιά της"⁸.

⁷ Πρβλ. και Γ. Β. Βρεττός, *Το έργο ζωγραφικής ως πηγή στο μάθημα της Ιστορίας: Εικαστική διατύπωση και αξιοποίηση του ιστορικού θέματος, Εργασία στα πλαίσια του μαθήματος "Σχεδιασμός και αξιολόγηση του Αναλυτικού Προγράμματος στο μάθημα της Ιστορίας: τέχνη και ιστορικό γεγονός" στο μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών του Τομέα Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ. κατά τα ακαδημαϊκά έτη 1986/87 & 1987/88.*

⁸ 8G. W. Leibniz, *Προοίμιο στο Accessiones Historiae (1700), Opera, τόμ. IV, σ. 53.* - M. Bloch, *Apologie pour l' histoire, Métier d' historien*, Paris 1949. - H. Moniot, *Didactique de l' histoire, στο Enseigner l' histoire: des manuels à la mémoire: travaux du Colloque Manuels d'histoire et mémoire collective, U.E.R. de didactique des disciplines, Université de Paris 7 /, textes réunis et présentés par Henri Moniot, Berne; New York 1984 (Series title: Exploration. Série Cours et contributions pour les sciences de l'éducation), σσ. 35-48.* - Η Ιστορία και οι Μέθοδοί της, στο *Encyclopédie de la Pléiade*, τόμ. I, Αθήνα 1989, σσ. 363-370. - E. A. Yeager & J. W. Morris III, *History and Computers: The Views from Selected Social Studies Journals*, στο *The Social Studies*, November-December 1995, σσ. 277-282. - C. Husbands, *What is*

Η σωστή διδασκαλία πρέπει να δομείται με βάση μεθοδολογικές ερωτήσεις, μέσω των οποίων οι (μικρότεροι) μαθητές θα μπορούν να ξεχωρίσουν το τεκμήριο από την πληροφορία, κατόπιν να διαχωρίσουν τα τεκμήρια φυσικής, υλικής ή έγγραφης μορφής σε αρχεία (π.χ. ημερολόγια, καταγραφές, αρχειοκαταλόγους, αυτοβιογραφίες, κ.λ.π.) και άλλα υπολείμματα του παρελθόντος (π.χ. κτίρια, αρχαιολογικά ευρήματα, κ.λ.π.) που δεν εμπεριέχουν τόσο εμφανή σχολιασμό του παρελθόντος αλλά παραμένουν αποδείξεις των εποχών και των καταστάσεων με τις οποίες συνδέονται. Έπειτα να αντιληφθούν ότι μπορεί το παρελθόν να φαίνεται άμεσο και προσιτό, αλλά 1. οι γνώσεις μας είναι ατελείς και αποσπασματικές, 2. υπάρχουν δυσκολίες είτε γιατί η σύγχρονη σκέψη επάνω στην ιστορία, οι υποθέσεις, οι συμπεριφορές, οι στάσεις και οι ερωτήσεις μας, είναι διαφορετικές από εκείνες των ανθρώπων του παρελθόντος είτε γιατί υπάρχουν ελλιπή στοιχεία, είτε λόγω της γλώσσας και –υπ’ αυτές τις συνθήκες– υπάρχουν κάποια όρια στην ιστορική κατανόηση⁹.

Η δυσκολία της κατανόησης παρελθοντικών καταστάσεων & γεγονότων & η αξιοποίηση των πολλαπλών αναπαραστάσεων: Λόγω του γεγονότος ότι η ιστορία συνδέεται με το παρελθόν, δεν φαίνεται καθαρά η αναγκαιότητα της σύνδεσης ανάμεσα στην εξέλιξη της ιστορικής σκέψης και τη σύγχρονη αντίληψη. Παρόλα αυτά, η αναγκαιότητα της κατανόησης του χρόνου είναι απαραίτητη. Τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν τις ιστορικές χρονολογίες και να υπολογίζουν πότε έγιναν τα γεγονότα στην ηλικία των 8 και 9 ετών. Τότε μαθαίνουν να τοποθετούν τα γεγονότα σε ακολουθία και να συσχετίζουν ημερομηνίες με πρόσωπα και γεγονότα. Αυτή η διαδικασία ολοκληρώνεται στα 11 και από τα 9 έως τα 11 χρόνια τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις ιστορικές περιόδους. Πειραματικές μέθοδοι που προσανατολίστηκαν προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας της αντίληψης του ιστορικού χρόνου στη σκέψη των παιδιών χρησιμοποίησαν την επιλογή εικόνων που εκπροσωπούσαν χαρακτηριστικά μια εποχή με ποικιλία στοιχείων επίσης αντιπροσωπευτικών (μόδα, τεχνολογία, αρχιτεκτονική και κοινωνική αλληλεπίδραση κ.λ.π.), εικόνες παραδοσιακά πολιτικές ή διπλωματικές π.χ. σκηνές πολέμου, ιστορικά πρόσωπα, εικόνες φυλετικών ή εθνικών διακρίσεων ή άλλες χαρακτηριστικές σκηνές¹⁰.

Οι εικόνες χρησιμοποιήθηκαν γιατί δείχνουν με τον πλέον παραστατικό τρόπο πώς ήταν τα πράγματα στη συγκεκριμένη εποχή –κάποτε ίσως παραπλανητικά, γι' αυτό χρειάζονται προσεκτική αντιμετώπιση– παρουσιάζοντας παράλληλα την ανθρώπινη δράση και τους τρόπους έκφρασής της. Με την ενδοσκόπηση στα θέματά τους, οι μαθητές μπορούν να μάθουν να ερμηνεύουν την ανθρώπινη εμπειρία και, αποκτώντας

History Teaching?, Buckingham, Philadelphia 1996, σσ. 14, 25. – Α. Δ. Βακαλούδη, *Η Παιδαγωγική Συμβολή της Νέας Τεχνολογίας στη Διαμόρφωση της Διδακτικής. Με δύο Διδακτικές Προτάσεις, στο Επτάκυκλος, τεύχ. 76, Αθήνα Ιούνιος 2000, σσ. 218-232.*

⁹ Σ. Σ. Μαρκιανός, ό.π. - D. Shemilt, *Adolescent Ideas About Evidence and Methodology in History*, στο C. Portal (εκδ.), *The History Curriculum for Teachers*, New York 1987, σσ. 39-61. – C. Husbands, ό.π., τα κεφ. 1 & 2, σσ. 3-29.

¹⁰ K. C. Barton - L. S. Levstik, "Back When God Was Around and Everything": *Elementary Children's Understanding of Historical Time*, στο *American Educational Research Journal*, τόμ. 33, No 2, Summer 1996, σσ. 419-454, 419-425.

την *ενσυναίσθηση*, να αντιληφθούν στη συνέχεια τους στόχους και άλλων ιστορικών επιστημών. Εικόνες από το περιβάλλον, φωτογραφίες, έργα τέχνης, αρχαιολογικά ευρήματα, με παράλληλη υποστήριξη από άλλο ενημερωτικό υλικό της τοπικής ή κοινωνικής ιστορίας (συνεντεύξεις, λεξιλόγιο, περιγραφικά κείμενα) ενισχύουν δυναμικά την προοπτική της θεώρησης των γεγονότων από το μαθητή, μεταβάλλοντας διαρκώς την ερμηνεία, καθώς προστίθενται νέες πληροφορίες. Έτσι ενεργοποιείται η δημιουργία σχέσεων και οι μαθητές βλέπουν την ιστορία ως εξέλιξη. Οι πηγές έχουν μεγάλη σημασία στη διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης και οι εικόνες αποτελούν έναν σημαντικό τομέα των πηγών. Μια οπτική σύγκριση για παράδειγμα είναι σημαντική για την καλύτερη κατανόηση των ιστορικών και πολιτιστικών δομών. Τα παιδιά βλέπουν τις ημερομηνίες αλλά δεν έχουν σαφή αντίληψη του τι μπορεί να συνέβη ιστορικά. Οι εικόνες δίνουν το έναυσμα στη σκέψη, την ενεργοποιούν και την ωθούν να προχωρήσει από το πότε σε περαιτέρω διεξοδικότερα ερωτήματα¹¹.

Έχει διαπιστωθεί ότι στη διαδικασία της μάθησης γενικά συμμετέχουν όλες οι αισθήσεις σε κάποιο ποσοστό. Από τις αισθήσεις εκείνη που συμμετέχει περισσότερο είναι η όραση με 83% και ακολουθεί η ακοή με 11%. Επομένως το κύριο βάρος στην εκπαίδευση σηκώνουν η όραση και η ακοή, γι' αυτό τα εποπτικά μέσα λέγονται διεθνώς και οπτικο-ακουστικά. Οι εικόνες αποτελούν βασικά και επιβεβλημένα εποπτικά μέσα γιατί μέσω αυτών επιτυγχάνεται η βιωματικότητα· οι μαθητές μπορούν να δουν σε εικόνες κάποιες άμεσες ιστορικές πηγές, όπως είναι τα νομίσματα και τα μνημεία (τείχη, ανάκτορα, ναοί, έργα μικροτεχνίας, η μνημειακή και φορητή ζωγραφική, κ.λ.π.) και να τα κατανοήσουν πληρέστερα. Σπάνια, δυσεύρετα, ακριβά, δυσκολομετακίνητα, εύθραυστα ιστορικά αντικείμενα που εκτίθενται σε Μουσεία, συλλογές και αρχαιολογικούς ή ιστορικούς χώρους, καθίστανται πολλές φορές απρόσιτα στους μαθητές. Οι εικόνες μπορούν να εξαλείψουν –στο μέτρο του δυνατού– αυτό το πρόβλημα και να δώσουν τη λύση της εποπτικότητας και της βιωματικότητας¹².

Σημαντικό τομέα των εικόνων αποτελούν τα έργα τέχνης που σχετίζονται με ιστορικά γεγονότα ή εκπροσωπούν ιστορικές περιόδους. Η ερμηνεία ενός έργου ζωγραφικής με ιστορικό θέμα είναι δύσκολη, εφόσον το γεγονός που απεικονίζεται σ' αυτό ανήκει στο παρελθόν ενώ η ερμηνεία του επιχειρείται στο παρόν και επομένως οι απόψεις, οι εμπειρίες, οι στάσεις του θεατή επηρεάζουν την "αντικειμενική" ερμηνεία του έργου. Παρόλα αυτά η μελέτη και η κατανόηση των έργων τέχνης, σε σύγκριση με τις γραπτές πηγές (και με διαθεματική συνεργασία καθηγητών διαφόρων ειδικοτήτων), μπορεί να προσφέρει ερεθίσματα για προβληματισμό, διάλογο ή κριτική απόψεων και

¹¹ Γ. Γιαννόπουλος, *Θεωρία της Ιστορίας και Σκοποί του Μαθήματος της Ιστορίας*, στον ίδιο, *Δοκίμια Θεωρίας και διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα 1977, σσ. 86-110. - Β. Σκουλάτος, *Το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση*, στο Σεμινάριο 3, *Ιστορία, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων*, Αθήνα-Γενάρης 1984, σσ. 25-29. - Κ. C. Barton - L. S. Levstik, *ό.π.*, 425-454. - Γ. Ν. Λεοντσίνης, *Ενσυναίσθηση και διδασκαλία της Ιστορίας*, στο Σεμινάριο 21, *Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας*, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Αθήνα 1999, σσ. 123-148.

¹² Β. Ασυμούτης, *Τα εποπτικά μέσα στη διδασκαλία της Ιστορίας*, στο Σεμινάριο 3, *Ιστορία, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων*, Αθήνα-Γενάρης 1984, σσ. 66-77.

στάσεων. Οι εικαστικές πηγές αποτελούν το εποπτικό υλικό του μαθήματος, προσφέρουν αμεσότητα, ασκούν την παρατηρητικότητα, προάγουν τη συλλογιστική και κριτική διαδικασία. Το έργο τέχνης περιγράφεται, αναλύεται (προθέσεις, στόχοι, σκοποί του πίνακα ή του καλλιτέχνη), αξιολογείται (κατά την προσωπική εκτίμηση του καθενός αξιολογούνται τα θετικά και αρνητικά στοιχεία) είτε σε σχέση με το ιστορικό γεγονός με το οποίο σχετίζεται είτε σε σχέση με την τεχνική του (λεπτομέρειες του έργου)¹³.

Στα σχολικά εγχειρίδια γίνεται μια "σύνθεση από μνήμης" διαφόρων θεμάτων και στο τέλος μια "σύντομη ιστορία της τέχνης" με παράθεση έργων τέχνης, χωρίς αυτά να προβάλλονται ως "πηγές" για τη διδασκαλία των ιστορικών γεγονότων. Όμως, για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, που αποτελεί και έναν από τους μακροπρόθεσμους στόχους του μαθήματος, είναι απαραίτητη η επεξεργασία των πηγών. Η λειτουργία αυτή υποβοηθεί στην κατανόηση αφενός του ιστορικού γεγονότος και αφετέρου της συμπεριφοράς του ανθρώπου σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Μέσα από την επεξεργασία του περιεχομένου της πηγής και την εξέταση του ρόλου του στην αντικειμενική απόδοση ή ερμηνεία του ιστορικού γεγονότος, δημιουργείται προβληματισμός και διάλογος. Επομένως είναι απαραίτητος ο εμπλουτισμός της ιστορικής αφήγησης με ποικιλία πηγών που πλουτίζουν και υποστηρίζουν το θέμα της. Όταν πρόκειται για πίνακα ζωγραφικής, τότε αυτός μπορεί να προσφέρει δυνατότητες καλύτερης κατανόησης του ιστορικού γεγονότος αλλά κάποτε μπορεί ίσως να αλλοιώσει την πραγματικότητα, εφόσον πρόκειται για θεώρηση του γεγονότος από "συγκεκριμένη οπτική γωνία". Για την εξουδετέρωση αυτού του κινδύνου επιβάλλεται η εξέταση έργων που παρουσιάζουν διαφορετικές και αντικρουόμενες απόψεις και η υποστήριξη από γραπτές πηγές, οι οποίες θα παρέχουν πληροφορίες σχετικές με το εικονιζόμενο γεγονός και τον καλλιτέχνη. Έτσι θα μπορεί να ελεγχθεί η αξιοπιστία του έργου¹⁴.

Η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών & ο ρόλος του εκπαιδευτικού: Η πλοήγηση-αναζήτηση στο Διαδίκτυο και η εξοικείωση με τη Νέα Τεχνολογία μπορεί να συμβάλει στη διερεύνηση και αξιοποίηση των πηγών και κατά συνέπεια στη σχετική διαδραστική διδασκαλία, καθώς παρέχει διδακτική υποστήριξη στα επιμέρους διδακτικά αντικείμενα με εύκολη και δημιουργική πρόσβαση στην πληροφόρηση (κυρίως εικόνες και πολλαπλές αναπαραστάσεις με συνδυασμό κειμένου), ευκαιρία για την ανάπτυξη διαθεματικότητας και τη συνεργασία καθηγητών άλλων ειδικοτήτων εκτός της φιλολογικής, δυνατότητα αξιολόγησης της γνώσης, παροχή κριτηρίων επιλογής της πληροφορίας, εικονικές επισκέψεις σε Μουσεία, Πινακοθήκες, Αρχαιολογικούς Χώρους κ.λ.π. και ευρύτερα τη μετατροπή της τέχνης σε ιστορία και την

¹³ Πρβλ. Γ. Β. Βρεττός, ό.π.

¹⁴ E. Panofsky, *Studies in Iconology; humanistic themes in the art of the renaissance*, New York 1939, β' έκδ. 1962 (ελλην. μετάφρ. Α. Παππάς, *Μελέτες εικονολογίας*, Αθήνα 1991), σσ. 23-39. - Β. Σκουλάτος, ό.π. - Σ. Κόνδης, ό.π. - Β. Ασυμομύτης, ό.π. - Γ. Β. Βρεττός, ό.π. - S. S. Wineburg, *Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence*, στο *Journal of Educational Psychology*, τόμ. 83, No. 1, 1991, σσ. 73-87.

τεκμηρίωση της λογοτεχνικής (π.χ. των ομηρικών έργων) και της ιστορικής πηγής μέσα από εικαστικές και αρχαιολογικές πηγές. Με την "εικονική" περιήγηση σε Μουσεία, Πινακοθήκες, Αρχαιολογικούς ή Ιστορικούς Χώρους οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπλάσουν με τη φαντασία τους την κοινωνία, τον τρόπο ζωής και τις ενασχολήσεις των ανθρώπων του παρελθόντος να ανακαλύψουν, μέσα από τα ευρήματα, τις καθημερινές και επαγγελματικές ασχολίες τους, τα υλικά που χρησιμοποιούσαν, το στολισμό και τον οπλισμό τους, τις καθημερινές συνήθειες, το θρησκευτικό αίσθημα, την τέχνη και τη θεματογραφία της κ.λ.π. Με τον τρόπο αυτό θα εξάγουν ποικίλα στοιχεία και συμπεράσματα για την κοινωνία, τις νοοτροπίες, τα ήθη και έθιμα, τη θρησκεία, την πολιτική κ.λ.π.¹⁵

Παράλληλα, με την πλοήγηση-αναζήτηση στο Διαδίκτυο και την εξοικείωση με τη Νέα Τεχνολογία γίνεται κατανοητό ότι: α) Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα παίξει τον κύριο ρόλο στη μεταφορά της τεχνογνωσίας και στην προώθηση της καινοτομίας, ερευνώντας από πριν ο ίδιος τις επιπλέον δυνατότητες που παρέχει στο μαθητή η τεχνολογία. Αυτή είναι η βασική ιδέα: ότι η χρήση του Η/Υ δεν μπορεί να αντικαταστήσει το δάσκαλο και το βιβλίο, αλλά μπορεί συμπληρωματικά με την κλασική διδασκαλία να κινητοποιήσει τη φαντασία του μαθητή, τις αισθήσεις του, να τον κάνει να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αυτενεργεί.

Άρα ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξοικειωθεί σταδιακά με ένα σύνολο από Υπολογιστικά και Δικτυακά γνωστικά εργαλεία με τον κατάλληλο συνδυασμό διδακτικών και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων και να οργανώσει μια ποικιλία παιδαγωγικών στρατηγικών με έμφαση στο ρόλο του ως βοηθού, συμβούλου, οργανωτή και διαπραγματευτή της γνώσης. Πρέπει να εξοικειωθεί με τις νέες θεωρίες της γνώσης σύμφωνα με τις οποίες, η οργάνωση της μάθησης προσανατολίζεται προς τον λεγόμενο «κοινωνικο-πολιτισμικό εποικοδομητισμό». Βασικό του στοιχείο είναι η κατασκευή της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές, με την ενεργό αλληλεπίδρασή τους σε ανοικτά μορφωτικά περιβάλλοντα.

β) Το Διαδίκτυο μπορεί να υποστηρίξει αυτό το νέο ρόλο του δασκάλου που προσεγγίζει διερευνητικά τη γνώση, την επεξεργάζεται, τη μετασχηματίζει, όχι πλέον σαν πομπός αλλά σαν βοηθός και συνεργάτης των μαθητών του. Από την άλλη πλευρά οι μαθητές –με τη βοήθεια του δασκάλου– δεν αποτελούν πλέον παθητικούς δέκτες. Εργάζονται σε ομάδες, επεξεργάζονται, αναλύουν, κρίνουν και συνθέτουν μόνοι τους, ανταλλάσσουν τις πληροφορίες και αλληλοσυμπληρώνουν τις ελλείψεις τους. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται όχι μόνον η συνεργατική μάθηση αλλά και η αλληλοδιδασκική των ομάδων και κατόπιν του συνόλου.

¹⁵ Βλ. παραδείγματα στα άρθρα της Α. Δ. Βακαλούδη, *Η Νέα Τεχνολογία στη Διαθεματική Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων. Με τρεις Διδακτικές Προτάσεις, στο Αρχαιολογία*, τεύχ. 76, Αθήνα Σεπτέμβριος 2000, σσ. 56-60 & *Η Πολύπλευρη Αξιοποίηση της Νέας Τεχνολογίας στη Β/θμια Εκπαίδευση. Με μια Διδακτική Πρόταση, στο Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τεύχ. 56, Αθήνα 2000, σσ. 76-79.

γ) Έτσι οι μαθητές: 1. αντιλαμβάνονται ότι ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής συνδέεται άμεσα, ποικίλα και πολλαπλά με την πληροφόρηση που αφορά σε πολιτιστικά θέματα και την ανθρωπιστική παιδεία, 2. εξοικειώνονται με την αναζήτηση πληροφοριών στο Διαδίκτυο ακόμη και μέσω των *Μηχανών Αναζήτησης* (Πληροφοριών) χρησιμοποιώντας *λέξεις-κλειδιά* ή με την επικοινωνία μεταξύ τους μέσω ανταλλαγής ηλεκτρονικών μηνυμάτων (email) ή μέσω του ενδοσχολικού δικτύου για διαλογική συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων.

Χρηστικά παραδείγματα: Γενικά, υπάρχουν πολλές και ενδιαφέρουσες ηλεκτρονικές διευθύνσεις με πληθώρα εικόνων και πληροφορίας, που μπορούν να αξιοποιηθούν. Για παράδειγμα, στη διδασκαλία της Αρχαίας Ιστορίας, η πλοήγηση και η μελέτη των εικόνων και της συνοδευτικής πληροφορίας στη διεύθυνση του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού, 4000 Χρόνια Ελληνικής Φορεσιάς > 1628 π.Χ. μπορεί να οδηγήσει στην κατάρτιση του πίνακα:

	ΠΑΛΑΙΟ-ΛΙΘΙΚΗ ΜΕΣΟ-ΛΙΘΙΚΗ ΕΠΟΧΗ	ΠΡΟΚΕΡΑΜΙΚΗ ΕΠΟΧΗ	ΝΕΟΛΙΘΙΚΗ ΕΠΟΧΗ	ΜΙΝΩΙΚΗ ΕΝΔΥΜΑΣΙΑ	ΜΥΚΗΝΑΪΚΗ ΕΝΔΥΜΑΣΙΑ
<u>Τόποι εμφάνισης</u>					
<u>Ενδυμασία</u> <u>Κατηγορίες</u> Χαρακτηριστικά Επιρροές → Διαφορές — Ομοιότητες Τμήματα					
<u>Στολισμός</u> Εξαρτήματα Κοσμήματα					
<u>Τρόπος ζωής</u> Ενασχολήσεις Κοινωνικές & οικονομικές δομές					
<u>Υφαντική τέχνη-εξέλιξη</u> Υλικά Είδη υφασμάτων Σχέδια ύφανσης (μαρτυρίες) Εργαλεία υφαντικής Χρώματα					

και μέσω της ανάλυσης των παραπάνω στοιχείων να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την σημαντικότητα της κατασκευής ενδυμάτων στην προϊστορική Ευρώπη, το συνδυασμό της ανάπτυξης της υφαντικής τέχνης με την εξέλιξη των οικονομικών και κοινωνικών δομών των προϊστορικών ανθρώπων, την εμφάνιση της υφαντικής τέχνης στο Αιγαίο, τα υλικά, τις επιδράσεις από άλλους πολιτισμούς, αυτόχθονες ή αλλοεθνείς, ή τις πολιτιστικές ιδιαιτερότητες των ελλαδικών πόλεων¹⁶.

Μέσω της έρευνας στον Η/Υ και το Διαδίκτυο, δίνεται ακόμη και η δυνατότητα μιας συγκριτικής μελέτης πολιτισμών, μέσα από την παρατήρηση των εικόνων. Για παράδειγμα, σε μια συγκριτική μελέτη της αρχαίας ελληνικής και βυζαντινής τέχνης και ζωής, η διερεύνηση πραγματοποιείται με την αναζήτηση ιστοσελίδων σε σχετικές διευθύνσεις και τη μελέτη των έργων τέχνης, που συμπεριλαμβάνονται σε αυτές. Επιχειρείται δε η συγκριτική μελέτη της αρχαίας ελληνικής τέχνης: [Προϊστορική – Αρχαία Ελληνική (Γεωμετρική-Αρχαϊκή, Κλασική, Ελληνιστική)] με τη βυζαντινή τέχνη, μέσω της συλλογής και διερεύνησης των σχετικών στοιχείων. Η ανάλυσή τους επιβεβαιώνει διερευνητικά την ιστορική πληροφορία. Έτσι η τέχνη μετατρέπεται σε ιστορική πηγή και ταυτόχρονα έχει κάποιος τη δυνατότητα να αναπλάσει βιωματικά τον τρόπο και τις μορφές ζωής των αρχαίων Ελλήνων και των Βυζαντινών, να παρατηρήσει τη θρησκευτικότητα τους, να συνδέσει αυτήν με την καθημερινή ζωή και να κατανοήσει τη στενή τους σχέση, να διαπιστώσει την επίδραση από άλλους πολιτισμούς, να επισημάνει τα κοινά στοιχεία που αποδεικνύουν τη συνέχεια του ελληνικού πολιτισμού και ταυτόχρονα τη συνεχή ανανέωση και ανάπτυξή του μέσα από την εισροή και αφομοίωση νέων πολιτιστικών στοιχείων, καθώς και τις αλλαγές νοοτροπίας και αντιλήψεων¹⁷.

Σε μια διδακτική πρόταση της μελέτης της προπαγανδιστικής αφίσας στους Άνθρακες Πολέμους μέσα από τις σχετικές διευθύνσεις, η κατάλληλη αξιοποίηση του Διαδικτύου μπορεί να αποδείξει στους μαθητές ότι ο Η/Υ συνδέεται άμεσα, ποικίλα και πολλαπλά με την πληροφόρηση που αφορά στην ιστορία και ότι μέσα από την παρατήρηση και μελέτη των πηγών τεκμηριώνεται η ιστορική πληροφορία. Επίσης θα δώσει ερεθίσματα ώστε να συζητηθούν θέματα, όπως η ανθρώπινη, αθέατη ή περιθωριοποιημένη πλευρά του πολέμου και να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τις επιπτώσεις του επάνω στην απλή ανθρώπινη καθημερινή οικογενειακή ζωή. Ακόμη, θα δημιουργήσει εναύσματα για τη συζήτηση άλλων προβλημάτων και κρίσεων, που βγαίνουν στην επιφάνεια μέσα σε παρόμοιες περιόδους, για τη χειραγώγηση όλων αυτών των καταστάσεων από την προπαγάνδα, για τη στρατευμένη τέχνη, κ.λ.π. Σε ένα συνδυασμό με τα Γλωσσικά μαθήματα, μπορούν ακόμη να ασκηθούν οι μαθητές στην κριτική παρατήρηση, στην περιγραφή προσώπων, γεγονότων και καταστάσεων, στην ανάπτυξη θέσεων. Επιπλέον, οι σελίδες της διδακτικής αυτής πρότασης εμπεριέχουν πλούσιο πληροφοριακό υλικό σε Αγγλικά και Γαλλικά. Καθίσταται

¹⁶ Βλ. περαιτέρω, στην ιστοσελίδα της Α. Α. Βακαλούδη, <http://www.geocities.com/vakaloudi/history.htm>

¹⁷ Βλ. Α. Α. Βακαλούδη, *Σύγχρονες Διδακτικές και Παιδαγωγικές Μέθοδοι — Η Ουσιαστική Συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην Υλοποίησή τους. Με τρεις Διδακτικές Προτάσεις, στο Φιλόλογος, τεύχ. 103, Θεσσαλονίκη Άνοιξη 2001, σσ. 94-117, σσ. 105-109.*

λοιπόν εφικτή μια εξαιρετικά προσοδοφόρα συνεργασία μεταξύ Φιλολόγων & καθηγητών Αγγλικής και Γαλλικής Γλώσσας, ώστε να επιτευχθεί αφενός η εξάσκηση των παιδιών στις δύο αυτές γλώσσες και αφετέρου μια πιο εμπεριστατωμένη, σφαιρική και διαθεματική εξέταση του ιστορικού θέματος¹⁸.

Τέλος θα εξοικειωθούν δάσκαλοι & μαθητές με την αναζήτηση πληροφοριών και εικόνων στο Διαδίκτυο, θα συνειδητοποιήσουν τη δυνατότητα της εύκολης και γρήγορης πρόσβασης σε εικονογραφικό και ενημερωτικό υλικό και θα αξιοποιήσουν μια χρήσιμη προσφορά των Νέων Τεχνολογιών. Φυσικά ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής και το Διαδίκτυο προσφέρουν ομιλούσες και εικονοποιημένες αναπαραστάσεις αντικειμένων και γεγονότων, είτε το αποτέλεσμα των δυνατών ενεργειών, δεν οδηγούν όμως στην πραγματοποίηση αυτών των ενεργειών. Εναπόκειται στο δάσκαλο να αναλάβει τη διαπραγμάτευση αυτού του υλικού και με μεθοδολογικό τρόπο να καθοδηγήσει τους μαθητές στην αλληλεπιδραστική, ουσιαστική, διδακτική και παιδαγωγική εκμετάλλευσή του.

Προσδιορισμός των μαθησιακών πεδίων - Διδακτικές & Παιδαγωγικές

Απολήξεις: Βασικά πρέπει πάντοτε να καθορίζονται με σαφήνεια ο σκοπός και τα πλαίσια της χρήσης των εποπτικών μέσων με πλήρη και σωστή προεργασία και προετοιμασία, βασισμένες σε ερωτήματα όπως: Τι θέλουμε να δουν οι μαθητές; Τι θέλουμε να μάθουν; Πώς θέλουμε να αισθάνονται; Τι θέλουμε να κάνουν; Υπάρχουν μαθητές με προκαταλήψεις στο θέμα; Υπάρχει κάποιος εντελώς ανεξοικειωτος με το όλο εγχείρημα; Ορθώς ειπώθηκε ότι "μία εικόνα ισοδυναμεί με 1000 λέξεις" γιατί αποτελεί το καλύτερο και τελειότερο μέσο έκφρασης και μπορεί να έχει τεράστια μορφωτική αξία και ουσιαστικότερη επίδραση, αρκεί να χρησιμοποιηθεί σωστά¹⁹. Ο μαθητής, με την άμεση θέαση του έργου και κατόπιν την ερμηνευτική, κριτική και διαλεκτική επεξεργασία του θεματός του, θα μπορέσει να θέσει ερωτήματα (άντλησης πληροφοριών, κατανόησης συνθηκών του παρελθόντος που οδήγησαν στη δημιουργία του έργου, κ.λ.π.) να αποκτήσει -κατά το δυνατόν- αντικειμενικές γνώσεις σχετικά με το απεικονιζόμενο ιστορικό γεγονός και να κατακτήσει τη μεταγνώση, την ενσωμάτωση μεθόδων και όχι ξερής και απομνημονευτικής γνώσης. Αυτή επιτυγχάνεται όταν ο μαθητής συμμετέχει ενεργά και ασκεί τις δεξιότητές του, μαθαίνοντας μέσα από αυτές με τρόπο διαδραστικό και αλληλεπιδραστικό, όπως, για παράδειγμα, μέσα από την ιστορική μέθοδο της έρευνας που διεξάγει, την επιλογή της ατομικής πορείας (διαδρομές), τη διασύνδεση των πληροφοριών, τη σύνθεση της πληροφορίας, το αποτέλεσμα, τις έννοιες χρόνου, τόπου, ιστορικής αιτιότητας που αντιλαμβάνεται. Διατυπώνει, με την καθοδήγηση και τη βοήθεια του δασκάλου,

¹⁸ Βλ. Α. Δ. Βακαλούδη, *Διαθεματικές Προσεγγίσεις της Ιστορίας με τη Νέα Τεχνολογία. Με μια Διδακτική Πρόταση, στο Νέα Παιδεία, τεύχ. 95, Καλοκαίρι 2000, σσ. 36-52 & της ιδίας, Η Διαθεματική Διδακτική των Φιλολογικών Μαθημάτων με το Διαδίκτυο και τη Νέα Τεχνολογία. Με μια Διδακτική Πρόταση, στο Εκπαιδευτικά, τεύχ. 57-58, Ιούλιος-Δεκέμβριος 2000, σσ. 63-76.*

¹⁹ Β. Ασυμομύτης, *ό.π.*

υποθέσεις, ερωτήματα, ζητούμενα, αναλύσεις ιστορικών εννοιών, όπου συναρτά το χώρο και το χρόνο και θέτει τα πλαίσια δράσης²⁰.

Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν βαθμιαία, μέσα από πειραματισμούς και λάθη, να διαμορφώνουν ένα έργο μέσα από τη συνεργασία, οργανώνοντας τις δομές και συλλέγοντας τα στοιχεία του παρόντος και του παρελθόντος, του παλαιού και του νέου, με αυτήν την επιλογή προσπαθούν να ερμηνεύσουν τις δομές του έργου τους. Ως υποψήφιος για να αποτελέσουν τη δομική βάση της ιστορικής επιστήμης συνήθως προτείνονται οι έννοιες: τεκμήρια, αιτιότητα, ενσυναίσθηση ή συμπαθητική κατανόηση (*empathy*), μεταβολή, χρόνος. Εάν κάποιος δεν κατέχει τις παραπάνω έννοιες, έστω σε κάποιο βαθμό, τότε η μελέτη της ιστορίας χάνει το νόημά της ή αποκλίνει τελείως από το στόχο της. Η ενσυναίσθηση, ως τρόπος προσέγγισης της Ιστορίας και οικοδόμησης της ιστορικής σκέψης, σχετίζεται με την ανάπτυξη μιας ικανότητας ενσυναισθητικής κρίσης, δηλαδή με την εξεύρεση τρόπων, με τους οποίους θα μπορεί κάποιος να εκτιμά και να αξιολογεί καλύτερα και πληρέστερα τα προβλήματα, τις απόψεις και τις θέσεις των άλλων ανθρώπων στο παρελθόν. Πρακτικές ενσυναίσθησης, στη διδακτική της Ιστορίας, είναι οι δεξιότητες που αναπτύσσει ο μαθητής προσεγγίζοντας με τη φαντασία του πτυχές του ιστορικού γίνεσθαι. Το παρελθόν μεταφέρεται στο παρόν και ερευνάται δυναμικά μέσα από αυτό. Με τη φαντασία και τα μάτια του νου αποκτάται εποπτεία του χώρου και παρατηρείται το περιεχόμενο και η ουσία των ιστορικών γεγονότων. Η γνώση, η αντίληψη των αιτίων, η κρίση αποτελούν επίσης βασικές ικανότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές. Η ορθή προσέγγιση των ιστορικών τεκμηρίων, η κατανόηση, η ερμηνεία, η διασκευή, η ανάλυση, η σύνθεση, η αμεροληψία, η διάκριση των μαρτυριών, των γεγονότων και των γνωμών, αποτελούν "δεξιότητες" τις οποίες επίσης θα καλλιεργήσουν. Η διαδικασία αυτή επηρεάζει και τη γλωσσική τους κατάρτιση, με τη συστηματική καλλιέργεια των γλωσσικών και διανοητικών ικανοτήτων τους. Όλες αυτές τις ικανότητες θα μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν και σε άλλους τομείς της ζωής τους²¹.

²⁰ O. Halldén, *Constructing the Learning Task in History Instruction*, στο M. Carretero & J. F. Voss (εκδ.), *Cognitive and Instructional Process in History and the Social Sciences*, Hillsdale, N. J. 1994, σσ. 187-200. - M. R. E. Slavin, *Research on Cooperative Learning and Achievement: What We know, What We Need to Know*, Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, Johns Hopkins University, Baltimore October 1995. - B.-M. Barth, *Pratiquer la métacognition avec les élèves pour leur apprendre à réfléchir*, στο *Cahiers Pédagogiques*, No 344/345, Mai-Juin 1996, σσ. 51-56. - J. Roschelle & R. Rea, *Trajectories From Today's WWW to a Powerful Educational Infrastructure*, στο *Educational Researcher*, τεύχ. 208, 1999, σσ. 22-25.

²¹ P. Lee, *Approaches to History Teaching*, στο A. Dickinson (εκδ.), *Perspectives of Change in History Education*, London 1992, σσ. 69-73. - H. Cooper, *The Teaching of History in Primary Schools*, London 1995, σσ. 22-25. - Γ. Μαστορίδης, *Η έννοια της ολότητας στα διδακτικά εγχειρίδια Ιστορίας Δημοτικού και Γυμνασίου*, στο Σεμινάριο 21, *Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας*, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Αθήνα 1999, σσ. 106-112. - Γ. Ν. Λεοντσίνης, ό.π. - Α. Δ. Βακαλούδη, *Ιστορία, Τέχνη και Νέα Τεχνολογία στη Β/θμια Εκπαίδευση. Με μια Διδακτική*

Το γεγονός ότι μετατρέπονται από παθητικούς δέκτες σε πρωταγωνιστές, ότι λαμβάνουν ενεργό μέρος στη διαδικασία διδακτικής του μαθήματος, στην έρευνα, στην επεξεργασία του υλικού ξεφεύγοντας από το διδακτικό εγχειρίδιο και εισχωρώντας στο χώρο του Διαδικτύου και της Νέας Τεχνολογίας, δίνει στους μαθητές ικανοποίηση και εξάπτει την περιέργειά τους. Η μελέτη των στοιχείων που συνδέουν τα ποικίλα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας, η ευαισθητοποίηση απέναντι στον άνθρωπο, τη φύση, τον πολιτισμό, η αναδιαμόρφωση του πλαισίου των "χωρο-χρονικών συντεταγμένων", η δημιουργική σκέψη και δράση με την άμεση συμμετοχή, το πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας, η συλλογική εργασία, η διερεύνηση των θεμάτων, η σύνθεση του ιστορικού κειμένου μέσα από τη συλλογή και κριτική διεργασία των πληροφοριών οδηγούν τους μαθητές στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, στην κατανόηση της χρησιμότητας των πηγών για την Ιστορία, στην εξοικείωση με την ιστορική μεθοδολογία, στην απόκτηση κριτικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης²².

Πρόταση, στο Εκπαιδευτική Κοινότητα, τεύχ. 54, Αθήνα Μάιος - Ιούλιος 2000, σσ. 21-25.

²² *Πρβλ. Γ. Κόκκινος, Η κειμενική διάσταση της Ιστορίας και η αναζήτηση κριτηρίων εγκυρότητας της ιστορικής γνώσης, στο Σεμινάριο 21, Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Αθήνα 1999, σσ. 51-76. - Γ. Μαστορίδης, ό.π. - Χ. Μακρής, ό.π. - Α. Πρασά, ό.π.*