

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΣΗΜΕΙΩΤΙΚΗ & ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Διπλωματική Εργασία

Τίτλος:

**Διδακτική αξιοποίηση έργων τέχνης στο μάθημα της Ιστορίας**

**Ένα διδακτικό σενάριο για την Ιστορία της Γ΄ Γυμνασίου**

Της

**Ευσταθιάδου Ελένης**

Τριμελής Επιτροπή

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Ιφιγένεια Βαμβακίδου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Μέλη:

Αργύριος Κυρίδης, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Κων/νος Τσιούμης, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

2019

Copyright © Ευσταθιάδου Ελένη, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

**Όνοματεπώνυμο:** Ευσταθιάδου Ελένη

**A.E.M.:** 721

**Ηλεκτρονική διεύθυνση:** eleni\_ef@yahoo.gr

**Έτος εισαγωγής:** 2016

**Κατεύθυνση:** Σημειωτική και Επικοινωνία

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας:** Διδακτική αξιοποίηση έργων τέχνης στο μάθημα της Ιστορίας. Ένα διδακτικό σενάριο για την Ιστορία της Γ΄ Γυμνασίου.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 22 - 2- 2019

Η δηλούσα

*Ευσταθιάδου Ελένη*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	5
Εισαγωγή.....	6
<b>A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b>	
<b>1. Η επιστήμη της Ιστορίας</b>	
Ιστοριογραφικές Σχολές και προσεγγίσεις.....	8
<b>2. Η Ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο</b>	
2.1 Η Ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο στη Δ.Ε.....	14
2.2 Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών.....	17
<b>3. Παιδαγωγικές και Διδακτικές προσεγγίσεις</b>	
3.1 Σύγχρονες Παιδαγωγικές προσεγγίσεις .....	20
3.2 Η Διδακτική της Ιστορίας με τη χρήση πηγών.....	24
<b>4. Τέχνη και Εκπαίδευση</b>	
4.1 Το έργο τέχνης.....	29
4.2 Η Σημειωτική προσέγγιση.....	30
4.3 Οι τέχνες στην Εκπαίδευση.....	36
<b>B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b>	
<b>1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....</b>	<b>39</b>
<b>2. Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα κατά το Μεσοπόλεμο.....</b>	<b>40</b>
<b>3. Σημειωτική ανάλυση των έργων τέχνης.....</b>	<b>46</b>
<b>4. Διδακτική αξιοποίηση των έργων τέχνης</b>	
4.1 Διδακτικό σενάριο.....	62
4.2 Σχεδιασμός του διδακτικού σεναρίου.....	63
4.3 Αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου.....	82
<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ/ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ.....</b>	<b>84</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>86</b>

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσης μελέτης ήταν ο σχεδιασμός ενός διδακτικού σεναρίου στο μάθημα της Ιστορίας, με ιδιαίτερη έμφαση στην αξιοποίηση έργων τέχνης, καθώς και η εξέταση της αποτελεσματικότητάς του στην τάξη, σε σχέση με παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, που ακολουθούνται συνήθως, χωρίς ωστόσο να επιτυγχάνουν το ζητούμενο επίπεδο μάθησης. Στο πλαίσιο της μελέτης αυτής το διδακτικό σενάριο που σχεδιάστηκε, αφορούσε την προσέγγιση μίας διδακτικής ενότητας της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου, η οποία αναφέρεται στο προσφυγικό ζήτημα και ειδικότερα στην έλευση και την ένταξη των προσφύγων στο ελληνικό κράτος μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή. Κάθε έργο τέχνης που αξιοποιήθηκε στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση αναλύθηκε με τη μέθοδο της Σημειωτικής.

**Λέξεις κλειδιά:** Διδακτική της Ιστορίας, Διδακτικό σενάριο, Έργα Τέχνης, Σημειωτική, Πρόσφυγες

## Εισαγωγή

Με την παρούσα εργασία επιχειρήθηκε μία προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας, με σκοπό να σχεδιαστεί ένα διδακτικό σενάριο, το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει μία πρόταση διδακτική για την ενότητα της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου, που αφορά το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή.

Με την εργασία επιχειρήθηκε ειδικότερα, να μελετηθεί ο ρόλος της Τέχνης στη διδακτική της Ιστορίας, και συγκεκριμένα η συμβολή των έργων τέχνης στην αμεσότερη αισθητική επαφή και ανασύνθεση του παρελθόντος, καθώς και στη βαθύτερη γνώση, κατανόηση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων από τους μαθητές. Στο πλαίσιο της μελέτης αυτής το μεθοδολογικό εργαλείο προσέγγισης των έργων τέχνης που επιλέχθηκε είναι η σημειωτική και κοινωνική σημειωτική ανάλυση σε ένα διδακτικό πλαίσιο ατομικής και ομαδικής διερεύνησης. Ακόμη, επιχειρήθηκε να σχεδιαστεί ένα σύστημα αξιολόγησης της συγκεκριμένης πρότασης μέσα από τις εργασίες και με ερωτηματολόγια των μαθητών που θα συμμετέχουν στην έρευνα.

Αφετηρία για τη συγκεκριμένη μελέτη και το σχεδιασμό του διδακτικού σεναρίου αποτέλεσε η διαπίστωση μέσα από την καθημερινή διδακτική πράξη τόσο των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και απαιτήσεων του μαθήματος της Ιστορίας, όσο και της αναγκαιότητας εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας που θα αποδεσμεύονται από τα περιοριστικά πλαίσια του σχολικού εγχειριδίου, θα κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών, θα τους εμπλέκουν στη μαθησιακή διαδικασία και θα τους οδηγούν σε δημιουργικές δραστηριότητες διερεύνησης και παραγωγής της ιστορικής γνώσης.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Στο Α΄ μέρος, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της συγκεκριμένης μελέτης και ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία σύντομη αναφορά στα επιστημολογικά ζητήματα και τις θεωρητικές προσεγγίσεις της επιστήμης της Ιστορίας, ώστε μέσα από αυτή να αναδειχθούν θέματα, όπως είναι το αντικείμενο, η φύση και οι ιδιαιτερότητες της ιστορικής γνώσης, καθώς και η μεθοδολογία και οι εξελίξεις της ιστορικής έρευνας.

Στο επόμενο κεφάλαιο, το οποίο αποτελείται από δύο επιμέρους υποκεφάλαια, γίνεται αναφορά αρχικά στην πορεία της Ιστορίας ως σχολικού μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις διδακτικές στρατηγικές του, ενώ στη συνέχεια, γίνεται μία σύντομη παρουσίαση των διδακτικών σκοπών και στόχων, καθώς και του περιεχομένου του συγκεκριμένου μαθήματος, όπως καθορίζονται από το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, του οποίου επιχειρείται παράλληλα μία σύντομη κριτική προσέγγιση.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν παρουσιάζονται οι κυριότερες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις που αφορούν τη διδασκαλία του μαθήματος, οι οποίες δίνουν έμφαση σε ερευνητικές κυρίως διαδικασίες, όσον αφορά την επεξεργασία του ιστορικού υλικού, ενώ προβάλλεται ο ρόλος των ιστορικών πηγών και ειδικότερα η συμβολή των έργων τέχνης ως μέσου ανασύνθεσης και ουσιαστικής

κατανόησης του παρελθόντος, κριτικής προσέγγισης της ιστορικής γνώσης, αλλά και καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης και συνείδησης.

Τέλος, παρουσιάζονται, η μέθοδος της σημειωτικής και της κοινωνικής σημειωτικής ανάλυσης που επιλέγονται στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο ως μεθοδολογική προσέγγιση των επιλεγμένων για τη διδακτική αξιοποίηση έργων τέχνης.

Στο Β΄ μέρος που αποτελεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας παρουσιάζεται και αξιολογείται ένα διδακτικό σενάριο μίας επιλεγμένης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου με βάση το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο που προαναφέρθηκε. Το διδακτικό σενάριο έχει κατά βάση ως σημείο αναφοράς το ισχύον Α.Π. (σχ. Έτος 2018-2019) και την ύλη του σχολικού βιβλίου της Γ΄ Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο του Β΄ μέρους προσδιορίζονται ο σκοπός και οι στόχοι της συγκεκριμένης μελέτης και στη συνέχεια επιχειρείται μία σύντομη ιστορική καταγραφή του προσφυγικού ζητήματος με βάση το σχετικό βιβλιογραφικό υλικό. Ακολουθεί η ανάλυση των έργων τέχνης που έχουν επιλεγεί και πρόκειται να αποτελέσουν το διδακτικό παράδειγμα της αξιοποίησης έργων τέχνης στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα, και τέλος παρουσιάζονται αναλυτικά το διδακτικό σενάριο και η αξιολόγησή του σε σχέση με την ενεργοποίηση και τη συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία, όπως και την καλύτερη δυνατή προσέγγιση του ιστορικού θέματος.

Η έρευνα ολοκληρώνεται με τη διατύπωση συμπερασμάτων και διαπιστώσεων που προκύπτουν και συνοψίζουν τα βασικά σημεία της μελέτης, καθώς και με αναφορά σε μελλοντικές προοπτικές της έρευνας, που θα μπορούσε να αφορά παρόμοιο ερευνητικό πλαίσιο.

## **Α.ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **1. Η επιστήμη της Ιστορίας**

#### **Ιστοριογραφικές Σχολές και προσεγγίσεις**

Η Ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο δεν περιλαμβάνει ένα σύνολο γεγονότων και γενικότερα αντικειμενικών γνώσεων, τις οποίες μαθαίνει και διδάσκει κανείς, ούτε βασίζεται αποκλειστικά σε μία μέθοδο προσέγγισης του παρελθόντος. Θα μπορούσε να διατυπωθεί επίσης η άποψη, ότι η επιστήμη της Ιστορίας δεν είναι κάτι στατικό, καθώς κάθε εποχή ανάλογα με τις αντιλήψεις, τις αξίες, τις προτεραιότητες και τα ενδιαφέροντά της παράγει το δικό της ιστορικό κείμενο. Ένα αρχικό ζήτημα λοιπόν, που έχει να διερευνήσει ο εκπαιδευτικός, που ασχολείται με τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος αφορά τη φύση, το περιεχόμενο, καθώς και τη σχέση με το επιστημονικό αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται. Τι είναι λοιπόν η Ιστορία; Τι καλείται να διδάξει και γιατί;

Πρόκειται για μία διερεύνηση που συνδέεται καταρχήν με τον ορισμό της Ιστορίας ως επιστήμης και κατ'επέκταση με τη διαμόρφωση διαφορετικών ιστοριογραφικών σχολών και προσεγγίσεων. Κατά καιρούς έχουν δοθεί για την Ιστορία διάφοροι ορισμοί. Κάνοντας μία σύντομη ιστορική αναδρομή στην πορεία της επιστήμης της Ιστορίας, θα διαπιστώσουμε μία σημαντική διάκρισή της, στην αρχαία Ελλάδα της κλασικής εποχής και συγκεκριμένα, όταν ο Θουκυδίδης έγραφε την Ιστορία του Πελοποννησιακού Πολέμου, και σημειώνει: «Τις πράξεις που στη διάρκεια του πολέμου έγιναν, δεν έκρινα σωστό να τις γράψω βασισμένος στις πληροφορίες του πρώτου τυχόντα ούτε όπως εγώ νόμιζα, αλλά αφού ερεύνησα με κάθε δυνατή ακρίβεια για την καθεμιά, τόσο για κείνες που ο ίδιος ήμουν παρών όσο και για κείνες που μάθαινα από άλλους. Και η εξακρίβωση γινόταν δύσκολα, γιατί οι αυτόπτες μάρτυρες δεν έλεγαν τα ίδια για το ίδιο περιστατικό, αλλά καθένας ανάλογα με τη συμπάθειά του για τη μια ή την άλλη παράταξη ή καταπώς θυμόταν. Κι όσο στο να ακούει κανείς την αφήγησή μου, επειδή λείπει απ' αυτήν το μυθικό, ίσως θα φανεί λιγότερο ευχάριστη. Όσοι όμως θα θελήσουν να γνωρίσουν με ακρίβεια αυτά που έγιναν κι εκείνα που, σύμφωνα με την ανθρώπινη φύση, θα γίνουν κάποτε ξανά τέτοια ή παρόμοια τούτοι να κρίνουν το έργο μου ωφέλιμο θα μου είναι αρκετό. Το έργο έχει γραφτεί πιο πολύ σαν μελέτημα παντοτινό παρά σαν πρόσκαιρο ανάγνωσμα για να τ' ακούν κάποιοι ευχάριστα» (Βιβλίο Α', παρ. 22, μετ. Α. Γεωργοπαπαδάκος).

Η παραπάνω διάκριση από το Θουκυδίδη, η οποία επισημαίνει το στοιχείο της παρουσίασης της πραγματικής ανθρώπινης δράσης, της έρευνας των πληροφοριών που έχει στη διάθεσή του ο ιστορικός, καθώς και το διαχωρισμό μεταξύ μύθου και αλήθειας θεωρείται ότι καθόρισε για πρώτη φορά στην ανθρωπότητα τις αρχές της επιστημονικής ιστοριογραφίας. Βέβαια, χρειάστηκε να περάσουν αιώνες, έως ότου η Ιστορία αρχίσει να νοείται ως ένας ιδιαίτερος γνωστικός κλάδος.

Έτσι, μόλις στις αρχές του 19ου αι., σε ένα πλαίσιο ανάπτυξης και των φυσικών επιστημών η Ιστορία θα επιδιώξει να αναδειχθεί σε επιστήμη και να θέσει τους δικούς της κανόνες. Στη Γερμανία,



την εποχή αυτή, ο Λεοπόλντ Φον Ράνκε θα γίνει το πρότυπο της επαγγελματοποιημένης πλέον ιστορικής επιστήμης και θα υποστηρίξει ότι το έργο του ιστορικού είναι ο «αμερόληπτος» τρόπος να βλέπει τα πράγματα. Επίσης, ότι κύριο μέλημά του είναι η κριτική και αντικειμενική αξιολόγηση των πηγών, καθώς και η αποφυγή εμφύτευσης σύγχρονων αντιλήψεων στο πνεύμα περασμένων αιώνων. Η προσέγγιση αυτή, όσον αφορά την ιστορική γνώση, είναι γνωστή στην ιστοριογραφία ως κλασικός ιστορικισμός.

Είναι η εποχή, κατά την οποία κυριαρχεί η αντίληψη ότι η Ιστορία είναι το αποτέλεσμα της δράσης των προσώπων, ιδιαίτερα των πρωταγωνιστών, πολιτικών και στρατηγών, γεγονός που οδηγεί τους ιστορικούς να στρέφουν το ενδιαφέρον τους κυρίως στα πολιτικά, στρατιωτικά και διπλωματικά γεγονότα του παρελθόντος. Στρέφονται επίσης, στη συστηματική μελέτη των αρχειακών πηγών ως φορέων της «ιστορικής αλήθειας», και λειτουργούν με βάση τη μονοδιάστατη διαχρονική αντίληψη του χρόνου, σύμφωνα με την οποία τα μεταγενέστερα γεγονότα έπονται των προγενέστερων σε μία συνεχή διαδοχή.

Είναι παράλληλα η εποχή που στο Δυτικό κόσμο ο εθνικισμός αναδεικνύεται σε κυρίαρχη ιδεολογία και στο πλαίσιο αυτό η νέα ιστορική οπτική συνιστά έναν ιδιαίτερο συνδυασμό μίας αντίληψης για την επιστήμη αλλά και μίας αντίληψης για την πολιτική και κοινωνική τάξη πραγμάτων. Εκείνο ωστόσο που κάνει εντύπωση, όπως αναφέρει ο Ίγκερς, 2006:46, είναι ότι η επαγγελματοποίηση αυτή και η εμπέδωση των επιστημονικών ηθών και πρακτικών οδήγησαν παντού σε μία εντονότερη ιδεολογικοποίηση της ιστορικής γραφής. Οι ιστορικοί πήγαιναν κυρίως στα αρχεία, για να βρουν στοιχεία με τα οποία να στηρίζουν τα εθνικιστικά ή ταξικά ιδεολογήματά τους, για να τους προσδώσουν με τον τρόπο αυτό το φωτοστέφανο της επιστημονικής εγκυρότητας.

Οι ανεπάρκειες αυτές του κλασικού ιστορικισμού θα κάνουν τους ιστορικούς, στις αρχές του 20ου αι, να διαφοροποιήσουν την ιστορική τους γραφή, να ασκήσουν έντονη κριτική στη σχολή του Ράνκε και να αναζητήσουν κάτω από την επίδραση των κοινωνικών κυρίως επιστημών, μία ιστορία που θα εγκατέλειπε την έμφαση σε πολιτικά, στρατιωτικά, διπλωματικά γεγονότα και σε πράξεις προσώπων, και θα έδινε σημασία σε οικονομικά και κοινωνικά δεδομένα καθώς και σε διαδικασίες κοινωνικών αλλαγών.

Σημαντική θέση στην ιστοριογραφία αυτής της περιόδου κατέχει η γαλλική ιστορική σχολή των *Annales*. Οι ιδρυτές της σχολής που διαμορφώθηκε στο περιβάλλον του επιστημονικού περιοδικού *Annales*, Λυσιέν Φεβρ και Μαρκ Μπλοχ, θα μετατοπίσουν το ιστορικό ενδιαφέρον από τις διοικητικές και θεσμικές πλευρές της Ιστορίας στους δεσμούς ανάμεσα στις οικονομικές και κοινωνικές δομές και στα μοντέλα σκέψης και συμπεριφοράς σε μία συγκεκριμένη γεωγραφική και πολιτισμική περιοχή. Στη νέα ιστορική οπτική, κατά τον Ίγκερς, 2006:74, οι οντότητες που μέχρι τώρα έπαιζαν ένα σημαντικό ρόλο - το κράτος, αλλά και η οικονομία, η θρησκεία, η νομοθεσία, η λογοτεχνία και οι τέχνες - χάνουν

την αυτονομία τους, για να ενταχθούν σε μία κουλτούρα που τα αγκαλιάζει όλα. Η κουλτούρα δεν νοείται πλέον ως ο προνομιακός πνευματικός και αισθητικός χώρος μιας ελίτ, αλλά ως τρόπος με τον οποίο το σύνολο του πληθυσμού ζει και βιώνει τη ζωή του. Επίσης, σε αντίθεση με το μονοδιάστατο γραμμικό χρόνο, οι ιστορικοί των *Annales* θα τονίσουν τη σχετικότητα και τα πολλαπλά στρώματά του. Ο Φερνάν Μπρωντέλ στο βιβλίο του *Η Μεσόγειος και ο μεσογειακός κόσμος την εποχή του Φίλιππου του Β΄ της Ισπανίας*, 1966 θα διακρίνει τρεις διαφορετικούς χρόνους, ο καθένας από τους οποίους έχει τη δική του ταχύτητα: έναν στατικό – «γεωγραφικό», έναν αργό – «κοινωνικό» και τέλος έναν σύντομο που είναι και ο χρόνος των συμβάντων.

Με βάση αυτή την αντίληψη του χρόνου, δεν υφίσταται πλέον μία ενιαία ιστορική εξέλιξη πάνω στην οποία θα μπορούσε να βασιστεί μία μεγάλη αφήγηση της ιστορίας του ανθρώπου, ενώ μαζί με την εγκατάλειψη του γραμμικού χρόνου εγκαταλείπεται και η πίστη στην πρόοδο και στην ανωτερότητα του δυτικού πολιτισμού. Οι μη δυτικότροποι πολιτισμοί αναγνωρίζονται πλέον ως διαφορετικοί αλλά όχι και ως κατώτεροι. Επίσης, το έθνος απουσιάζει από την ιστοριογραφία των *Annales* που είναι με λίγες εξαιρέσεις, είτε τοπική είτε υπερεθνική.

Στη δεκαετία του 1960 η στροφή στην ποσοτική έρευνα θα κυριαρχήσει και στα *Annales*, ενώ παράλληλα συνυπάρχει και μία ιστορία των συνειδήσεων ανοικτή στις βιωματικές πλευρές της ζωής. Η δημογραφία και η οικονομία συμπληρώνονται τώρα από τη σημειολογία και την ψυχολογία του βάθους. Η ανάγκη για μία ιστορία των βιωμάτων και η συνακόλουθη κριτική της κοινωνικής ιστορίας που περιοριζόταν στις δομές και τις διαδικασίες κοινωνικών αλλαγών εκφράστηκε μέσα από την ανακάλυψη της ιστορίας της καθημερινής ζωής, Ίγκερς,2006:86. Πρόκειται για μία στροφή της ιστορίας στο πεδίο του πολιτισμικού, στην ανθρωπολογική ή εθνογραφική διάσταση της ιστορικής έρευνας.

Κατά την ίδια περίοδο εκδηλώνεται ένα έντονο ενδιαφέρον για τις κοινωνικές επιστήμες από μία γενιά νέων ιστορικών στην τότε Ομοσπονδιακή (Δυτική) Γερμανία. Το ενδιαφέρον αυτό, σύμφωνα με τον Ίγκερς,2006:93, συνδεόταν στενά με μία κριτική διάθεση αντιμετώπισης του γερμανικού παρελθόντος και με την αφοσίωση σε μία κοινωνία δημοκρατική. Στο επίκεντρο της μελέτης τους οι ιστορικοί έθεταν την πολιτική που την συνέδεαν όμως τώρα στενά με τις κοινωνικές δυνάμεις και τα προβλήματα του εκσυγχρονισμού. Η νέα γενιά των Γερμανών ιστορικών ακολουθούσε μία παράδοση κοινωνικής επιστήμης, βαθιά επηρεασμένη από την πολιτική κοινωνιολογία του Μαξ Βέμπερ και, μέσω του Βέμπερ, από το Μαρξ.

Στη λεγόμενη σχολή του Bielefeld κυριαρχούσε η βασική θέση ότι η Ιστορία θα πρέπει να πάρει τη μορφή μίας κοινωνικής επιστήμης, η οποία θα προσεγγίζει την κοινωνία μέσα από σαφώς διατυπωμένα ερωτήματα σχετικά με τις κοινωνικές αλλαγές. Σύμφωνα με την άποψη του Ίγκερς,2006:97 ο Hans Ulrich Wehler υιοθετεί τη διευρυμένη από τον Βέμπερ μαρξική έννοια των

κοινωνικών σχηματισμών, μέσω της οποίας μία κοινωνία και μία εποχή μπορεί να γίνει κατανοητή ως ένα σύνολο που καθορίζεται τόσο από πολιτικούς και κοινωνικοπολιτισμικούς όσο και από οικονομικούς παράγοντες. Ο Wehler επηρεασμένος από τις απόψεις του Μαξ Χόρκχαϊμερ και Γιούργκεν Χάμπερμας χρησιμοποιεί το κριτήριο του εξορθολογισμού μιας κοινωνίας, για την κριτική εξέταση κοινωνιών του παρελθόντος αλλά και του παρόντος. Θεωρεί έτσι ότι η Ιστορία πρέπει να γίνει όχι απλώς μία κοινωνική επιστήμη αλλά μία κριτική κοινωνική επιστήμη (Ιγκερς,2006:97). Στο πλαίσιο αυτό εγκαινιάστηκε από το 1972 μία σειρά «Κριτικών μελετών στην ιστορική επιστήμη» και το 1975 το περιοδικό *Ιστορία και Κοινωνία* που άρχισε να παίρνει στη Γερμανία μία θέση ανάλογη με αυτήν που είχαν στη Γαλλία τα *Annales*. Ιδιαίτερο βάρος όμως στις μελέτες αυτές δινόταν στις διαδικασίες μετασχηματισμού των σύγχρονων βιομηχανικών κοινωνιών, όπως επίσης και στην αλληλεπίδραση πολιτικής και κοινωνίας. Ακόμη, οι ποσοτικές μέθοδοι εφαρμόζονταν τώρα με μεγαλύτερη σύνεση και δινόταν μεγαλύτερη έμφαση στις ιδέες και στις αξίες που διαμορφώνουν μία πολιτική κουλτούρα.Τις δεκαετίες του 1970 και 1980 στη Γερμανία αλλά και γενικά στις δυτικές χώρες και λίγο αργότερα στην Ανατολική Ευρώπη το κέντρο βάρους μετατοπίζεται στην ιστορία της καθημερινής ζωής. Η μετατόπιση αυτή οδήγησε στη μελέτη των συνεπειών της εκβιομηχάνισης στις συνθήκες εργασίας, στέγασης, διαβίωσης της εργατικής τάξης, καθώς και στις μορφές οικογενειακής οργάνωσης, στις ανθρώπινες σχέσεις, την κοινωνική συνείδηση.

Στη διερεύνηση του χαρακτήρα της Ιστορίας δεν θα μπορούσε να μην γίνει αναφορά στη συνεισφορά του μαρξισμού στη σύγχρονη ιστορική επιστήμη. Ο μαρξισμός δεν υπήρξε βέβαια, ποτέ ένα ενιαίο κίνημα, είναι αντίθετα συνυφασμένος με το σχηματισμό διαφορετικών αναλύσεων, ερμηνειών, σχολών και ρευμάτων που έλαβαν χώρα σε όλες τις χώρες, όπου αναπτύχθηκε. Λαμβάνοντας ωστόσο υπόψη τις «ορθόδοξες» μαρξιστικές αντιλήψεις, βασική θέση είναι ότι η κινητήρια δύναμη που βρίσκεται πίσω από την Ιστορία δεν είναι οι ιδέες αλλά οι παραγωγικές δυνάμεις, οι οποίες καθώς αναπτύσσονται, έρχονται σε σύγκρουση με τις κοινωνικές συνθήκες, μέσα στις οποίες γεννήθηκαν, για να φτάσουν έτσι στο πλήρες ξεδίπλωμά τους. Πρωταρχικός παράγοντας λοιπόν, των νόμων της ιστορικής εξέλιξης είναι οι κοινωνικές συγκρούσεις που έχουν τις ρίζες τους στην οικονομική ανισότητα. Επίσης, το ανθρώπινο είδος περνά με την αναγκαιότητα ενός φυσικού νόμου από τα πρωτόγονα στάδια σε ανώτερα στάδια κοινωνικού σχηματισμού. Πρόκειται ουσιαστικά για μία θετικιστική οπτική για την ιστορική επιστήμη, η οποία ονομάστηκε ιστορικός υλισμός, σύμφωνα με την οποία η Ιστορία μπορεί να θεωρείται επιστήμη, εφόσον ανακαλύπτει και διατυπώνει νόμους της ιστορικής εξέλιξης.

Η μαρξιστική ιστοριογραφία λοιπόν με γνώμονα αυτή την οπτική έστρεψε το ενδιαφέρον της στη διαδοχή των τρόπων παραγωγής και στους κοινωνικούς μετασχηματισμούς. Έτσι, πολλές μαρξιστικές μελέτες αφορούσαν κυρίως τη μετάβαση από τη φεουδαρχία στον καπιταλισμό, ζητήματα

εκβιομηχάνισης αλλά και ταξικής πάλης και αγώνων, κυρίως στην ιστορία του εργατικού κινήματος. Ωστόσο, γρήγορα οι μαρξιστικές μελέτες εγκατέλειψαν τις απρόσωπες κοινωνικές διαδικασίες, για να στραφούν στις μορφές που έπαιρναν οι αλλαγές στη συνείδηση των ανθρώπων που τις βίωναν.

Στο πλαίσιο αυτό θα διαμορφωθούν διάφορα ιστοριογραφικά ρεύματα που εμπλούτισαν τη σύγχρονη ιστοριογραφία και κίνησαν το ενδιαφέρον και μη μαρξιστών ιστορικών, ιδιαίτερα ως προς τα θέματα της κοινωνίας και κουλτούρας. Το χαρακτηριστικότερο ίσως ιστορικό έργο που τονίζει το ρόλο της λαϊκής κουλτούρας είναι το βιβλίο του Έντουαρντ Τόμσον *The Making of the English Working Class* (1963). Στο έργο αυτό ο Τόμσον μετέθεσε το ενδιαφέρον του από τη μελέτη των elites στην ανάδειξη της κουλτούρας, των αξιών και συμπεριφορών των κοινωνικών ομάδων που η «πρόοδος» της εκβιομηχάνισης είχε θέσει στο περιθώριο, της ανώνυμης μάζας των απλών εργατών. Θεωρήθηκε η προσέγγιση αυτή ως ένα είδος ανθρωπιστικού σοσιαλισμού που αντιτάσσεται στην ακαμψία οικονομικών-δομιστικών προσεγγίσεων της εργατικής τάξης που την συλλαμβάνουν ως μία στατική κατηγορία και όχι ως ένα πλέγμα κοινωνικών σχέσεων στο πλαίσιο του ιστορικού γίνεσθαι.

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, οι νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στο δυτικό κόσμο, το πέρασμα από τη Βιομηχανική στη Μεταβιομηχανική κοινωνία και στην κοινωνία της πληροφορίας θα επηρεάσουν σοβαρά τη συνείδηση και θα οδηγήσουν σε νέες αναζητήσεις οι οποίες θα επηρεάσουν και το έργο των ιστορικών. Ιδιαίτερα η δεκαετία του 1960 θα είναι το σημείο καμπής, στο οποίο εκδηλώθηκε έντονα η συνείδηση της κρίσης της σύγχρονης κοινωνίας, οι αρνητικές πλευρές της οικονομικής ανάπτυξης, οι απειλές που σήμαινε για την περιβαλλοντική ισορροπία. Η Δύση φαινόταν πλέον ως ένας ακόμη πολιτισμός μεταξύ πολλών άλλων, κανείς από τους οποίους δεν μπορούσε να διεκδικήσει την πρωτοκαθεδρία. Για πολλούς ιστορικούς οι αλλαγές αυτές σηματοδοτούσαν και το τέλος της μεγάλης αφήγησης, της δυνατότητας με άλλα λόγια διατύπωσης και σχηματισμού καθολικών σχημάτων σύλληψης του κόσμου. Επίσης, η ιδέα πως η αντικειμενικότητα της ιστορικής έρευνας δεν είναι δυνατή, επειδή η Ιστορία δεν έχει αντικείμενο βρίσκει όλο και μεγαλύτερη απήχηση.

Ο Hayden White στο έργο του *Μεταϊστορία: Η ιστορική φαντασία το δέκατο ένατο αιώνα στην Ευρώπη*, 1973 υποστήριξε ότι η Ιστορία κατά βάθος συγγενεύει με τη μυθοπλασία, διότι οι προθέσεις του ιστορικού, η κοσμοθεωρία του, το πλαίσιο μέσα στο οποίο σκέπτεται, καθώς και η λογοτεχνική-κειμενική διάσταση της ιστοριογραφίας διαβρώνουν αναπόφευκτα και ουσιαστικά κάθε στοιχείο επιστημονικότητας ή αντικειμενικότητας στην Ιστορία. Ο White, όπως και άλλοι σύγχρονοι ιστορικοί, θα δείξει ότι η ιστορική αφήγηση, ενώ εκκινεί με βάση εμπειρικά τεκμηριωμένα γεγονότα, έχει απαραίτητη ανάγκη τη φαντασία, για να τα τοποθετήσει μέσα σε μία συνεκτική αφήγηση, οπότε παρεισφρείει σε κάθε ιστορικό λόγο ένα στοιχείο μυθοπλασίας. Οπότε και η ιστοριογραφία πρέπει να αντιμετωπίζεται κατά κύριο λόγο σαν λογοτεχνικό είδος, που ακολουθεί τα κριτήρια της λογοτεχνίας.

Πρόκειται για μία γλωσσολογική στροφή της Ιστορίας σύμφωνα με την οποία η Ιστορία εκλαμβάνεται ουσιαστικά ως μία κατασκευή που συγκροτείται μέσω της γλώσσας. Προεκτείνοντας την αντίληψη αυτή κάθε κείμενο μπορεί να διαβαστεί και να ερμηνευτεί με διαφορετικούς τρόπους, με αποτέλεσμα η αντικειμενική γνώση να μην είναι εφικτή, καθώς εξαρτάται από τις συνθήκες παραγωγής της και από τη σκοπιά πρόσληψης του καθενός. Συνεπώς, σύμφωνα με τη μεταμοντέρνα αντίληψη ο ιστορικός λόγος είναι κατασκευασμένος, εντελώς υποκειμενικός, ενώ η γλώσσα περισσότερο διαμορφώνει και κατασκευάζει την πραγματικότητα παρά αναφέρεται σε αυτήν.

Η σημειολογική προσέγγιση αναδεικνύει επίσης τον καθοριστικό ρόλο της γλώσσας ως ενός συστήματος σημαινόντων και σημαιομένων που διαμορφώνει σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο που οι άνθρωποι σκέφτονται και νοηματοδοτούν τον κόσμο γύρω τους. Ο πολιτισμικός ανθρωπολόγος Clifford Geertz έδωσε, κατά τον Υγκερς, 2006:162, τη σημαντικότερη ίσως ώθηση στην κατεύθυνση της σημειολογικής προσέγγισης της κουλτούρας. Όπως αναφέρει ο Geertz, «ο άνθρωπος είναι ένα ζώο που έχει πιαστεί σε ιστούς νοήματος τους οποίους ο ίδιος έχει υφάνει και η κουλτούρα είναι ακριβώς αυτοί οι ιστοί, και επομένως η ανάλυσή της δεν είναι μία πειραματική επιστήμη που ψάχνει να βρει νόμους αλλά μία ερμηνευτική που αναζητά το νόημα». Ο Geertz αντιμετωπίζει τον πολιτισμό ως έναν σημειωτικό κώδικα που καθιστά την προσέγγισή του μία καθαρά ερμηνευτική διαδικασία.

Από τη δεκαετία του 1980, οι εκπρόσωποι του ρεύματος που ονομάστηκε «Νέος Ιστορισμός» θα επιχειρήσουν το συγκερασμό λογοτεχνικής κριτικής και ιστορικής επιστήμης, υποστηρίζοντας ότι τόσο τα λογοτεχνικά κείμενα όσο και τα μη-λογοτεχνικά διαθέτουν την ίδια βαρύτητα ως τεκμήρια. Ωστόσο, οι Νέοι Ιστορικοί, αν και συμφωνούσαν με βασικές θέσεις της μεταμοντέρνας θεωρίας για την κεντρικότητα της γλώσσας, καθώς και με τις ανθρωπολογικές αντιλήψεις για τις κουλτούρες ως συμβολικά δίκτυα νοήματος, δεν δέχονταν την αυτονομία των κειμένων, αλλά τα έβλεπαν ως μέρος ενός πολιτισμικού συστήματος, το οποίο αποτυπώνουν.

Ο μεταμοντερνισμός άσκησε σημαντική επίδραση στην ιστορική σκέψη και γραφή και ανακλούσε, όπως ήδη αναφέρθηκε, μία κοινωνία που βρισκόταν σε μετασχηματισμό. Η ίδια κατάσταση ανακλάται και στην περίπτωση μίας σχολής ιστορικών που προσπάθησε να μετατοπίσει το αντικείμενο της έρευνας από τις απρόσωπες κοινωνικές δομές και διαδικασίες στην καθημερινή ζωή. Τμήματα του πληθυσμού, που είχαν μείνει επί αιώνες στο περιθώριο της Ιστορίας, αρχίζουν τώρα να καταλαμβάνουν θέση στο ιστορικό προσκήνιο. Αυτή η διεύρυνση της Ιστορίας από το "κέντρο" της εξουσίας στις παρυφές, στους πολλούς θα οδηγήσει κατά τις δεκαετίες 1970-80 στη γέννηση της μικροϊστορίας. Πρόκειται για μία μορφή της Ιστορίας "από τα κάτω", η οποία εγκαταλείπει τα μακροϊστορικά αφηγήματα που παραβλέπουν τα βιώματα των απλών ανθρώπων, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι αγνοεί ή υποτιμά το ρόλο των δομικών πραγματικοτήτων. Εστιάζει την έρευνά της στο επίπεδο της ατομικής ύπαρξης και προσπαθεί μέσα από την ανασύσταση των εμπειριών της ζωής συγκεκριμένων

ανθρώπων να διερευνήσει τις σχέσεις τους με τον κόσμο και τις επιρροές που δέχονται από τις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές μακροδομές. Η μικροϊστορική προσέγγιση δεν αντιμετωπίζει την Ιστορία σαν μία μεγάλη αφήγηση, αλλά σαν μία ροή με πολλές όψεις και πολλά ατομικά κέντρα. Θεωρείται επίσης, πως υπάρχει μία εξωτερική πραγματικότητα που μπορούμε να γνωρίσουμε, αλλά βέβαια η γνώση αυτή είναι διαμεσολαβημένη.

Οι διαφορετικές αυτές οπτικές ως προς το αντικείμενο της Ιστορίας θα οδηγήσουν τελικά το εύρος της ιστορικής γραφής να μεγαλώσει εντυπωσιακά τα τελευταία χρόνια. Τις τελευταίες δεκαετίες οι ιστορικοί αναγνώρισαν τη σημασία της κουλτούρας για την κατανόηση των ιστορικών φαινομένων, αναγνώρισαν ακόμη ότι οι πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές διαδικασίες δεν μπορούν να αγνοούνται, ενώ προβλήματα του σύγχρονου κόσμου ανέκτησαν το ενδιαφέρον τους, καθώς και θέματα όπως το φύλο, η τάξη, η εθνοτική ταυτότητα. Επίσης, παρά τις εξελίξεις στην ιστοριογραφία οι ιστορικοί παραμένουν και σήμερα εξαρτημένοι από τις πηγές, τις οποίες οφείλουν να αναλύουν μεθοδικά και να αξιοποιούν προσεκτικά μετά από τον απαραίτητο κριτικό έλεγχο.

Από την παραπάνω πολύ σύντομη μελέτη της ιστοριογραφίας, θα μπορούσαμε να ορίσουμε την επιστήμη της Ιστορίας, όπως χαρακτηριστικά περιγράφεται από τον Καρρ, 1999 «σαν έναν χωρίς τέλος διάλογο του παρόντος με το παρελθόν», που ακόμη και αν δε φτάνει σε κάποιο τελικό συμπέρασμα, οριστικό και κοινώς αποδεκτό, συμβάλλει ωστόσο στη διεύρυνση της οπτικής του παρελθόντος, των μεθόδων της ιστορικής έρευνας, καθώς και στη διαμόρφωση μιας συνολικής και συστηματικής θεώρησης του ανθρώπινου γίγνεσθαι.

## **2. Η Ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο**

### **2.1 Η Ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

Η Ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο, που εισάγεται στο πρόγραμμα μαθημάτων των ευρωπαϊκών και αμερικανικών σχολείων, έγινε πραγματικότητα μετά την αναγωγή της Ιστορίας σε επιστήμη και την επακόλουθη ακαδημαϊκή της θεσμοποίηση, κατά το χρονικό διάστημα δηλαδή που εκτείνεται από τις αρχές έως τα μέσα περίπου του 19<sup>ου</sup> αι. (Κόκκινος, 1998:11).

Στην ενσωμάτωση της Ιστορίας στο σχολικό πρόγραμμα συνέβαλε τόσο η επιστήμη της Ιστορίας, που λειτούργησε ως νομιμοποιητική βάση για την ένταξη του ενδιαφέροντος για το παρελθόν στο φάσμα των αναγκαίων γνωστικών εφοδίων, όσο και η κοινωνικοπολιτική λειτουργία του μαθήματος, η δυνατότητά του δηλαδή να σφυρηλατεί δεσμούς συνοχής και αλληλεγγύης και να διαμορφώνει την αίσθηση της κοινής αναφοράς στο παρελθόν αλλά και της βούλησης για ένα κοινό παρόν και μέλλον (Κόκκινος, 1998:11).

Ενδεικτικά, στη Γαλλία η εισαγωγή του μαθήματος της Ιστορίας στο σχολικό πρόγραμμα ως υποχρεωτικού ολοκληρώθηκε για μεν την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση το 1867, ενώ για τη



Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αρκετές δεκαετίες νωρίτερα, το 1833. Ανάλογες διεργασίες την ίδια περίοδο συμβαίνουν και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς η υποχρεωτική διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε όλα τα σχολεία της στοιχειώδους εκπαίδευσης στη βάση ενός ενιαίου αναλυτικού και ωρολόγιου προγράμματος αρχίζει να γίνεται πραγματικότητα στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αι (1881), ενώ η αυτονομία του μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είχε κυρωθεί ήδη από το 1836 (Κόκκινος, 1998:11).

Ωστόσο, η Ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο παρουσιάζει κάποιες ιδιαιτερότητες που σημαντικό είναι να επισημανθούν. Η κυριότερη είναι ότι το μάθημα της Ιστορίας δέχεται με τρόπο καταλυτικό την επίδραση που ασκεί ο εκπαιδευτικός θεσμός σύμφωνα με τις εκάστοτε αντιλήψεις και αξίες, τις σχέσεις με την πολιτική και την κοινωνία από την οποία προέρχεται.

Έτσι, από πολιτική και ιδεολογική άποψη το μάθημα της Ιστορίας χρησιμοποιήθηκε και σε αρκετές περιπτώσεις χρησιμοποιείται ακόμη ως θεραπευίδα της πολιτικής εξουσίας και ως μέσο νομιμοποίησης των επίσημων ή αντίπαλων ιδεολογιών (Μαυροσκούφης, 2002:27). Στο πλαίσιο άλλωστε της έξαρσης των εθνικιστικών κινημάτων και της δημιουργίας των ευρωπαϊκών εθνικών κρατών ο ρόλος του υπήρξε καίριος στη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας, και στην εσωτερίκευση του επίσημου εθνικού αφηγήματος και της κυρίαρχης ιδεολογίας (Κόκκινος, 1998:12).

Όπως επισημαίνει ο Κόκκινος, 2003:119, η σχολική Ιστορία αποτελεί πεδίο σύγκρουσης διαφορετικών εθνικών, ταξικών και πολιτισμικών αφηγημάτων, ακριβώς επειδή το παρελθόν λειτουργεί ως επιχείρημα τόσο για τους υπερασπιστές της κρατούσας τάξης όσο και για τους επικριτές της. Για το λόγο αυτό όχι μόνο το είδος της ιστορίας που διδάσκουμε αλλά και ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζουμε την ιστορική γνώση αποτελούν αποφασιστικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας.

Ωστόσο, δεν είναι μόνο το πολιτικό – ιδεολογικό πλαίσιο που επηρεάζει το μάθημα της Ιστορίας. Αποφασιστικές επιρροές στη διατύπωση των διδακτικών σκοπών και στόχων, στην επιλογή και διάταξη του περιεχομένου, στη μεθόδευση της διδασκαλίας αλλά και στον τρόπο αξιολόγησης ασκούν και άλλες παράμετροι, που αφορούν τις κυρίαρχες επιστημολογικές θεωρήσεις, τόσο από την πλευρά της ίδιας της επιστήμης της Ιστορίας, όσο και από την πλευρά της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας και άλλων επιστημών (Μαυροσκούφης, 2002).

Όσον αφορά τη διδασκαλία του μαθήματος, οι σημαντικότερες εξελίξεις σημειώνονται κυρίως μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, οπότε χαρακτηριστικά της σχολικής Ιστορίας, όπως ο εθνικισμός, ο πολιτικοκοινωνικός διδακτισμός, η ηθικοποίηση, αρχίζουν να υποχωρούν, καθώς νεότεροι ιστοριογραφικοί προσανατολισμοί, όπως των *Annales*, του ιστορικού υλισμού, της "New Economic History" κλονίζουν την έως τότε κυριαρχία της παραδοσιακής Ιστορίας και οδηγούν στην ανανέωση των περιεχομένων της (Κυρκίνη, 1999, Νάκου, 1997).

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 και αρχές της δεκαετίας του 1970 σε αρκετές χώρες (Βρετανία, Γαλλία, ΗΠΑ, Βέλγιο, Ιταλία κα) εγκαταλείπεται η ευθύγραμμη χρονολογική διάταξη των περιεχομένων και η αντιμετώπιση της Ιστορίας ως συσώρευση ιστορικών στοιχείων έτοιμων για αφομοίωση. Σύμφωνα με το κίνημα της *Νέας ιστορίας* τη δεκαετία του '70 η ιστορική γνώση θεωρείται προϊόν έρευνας, ανακάλυψης, ανάλυσης και σύνθεσης, γεγονός που προσανατολίζει τη διδασκαλία στην ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων και τους εκπαιδευτικούς σε μεθόδους διακριτικής εποπτείας.

Ωστόσο, από τη δεκαετία του 1980 σε αρκετές χώρες παρατηρείται μία κίνηση επιστροφής σε παλαιότερα σχήματα και μεθόδους, καθώς αρχίζουν σε αρκετές περιπτώσεις να παρατηρούνται από τους μαθητές σοβαροί αναχρονισμοί και να καλλιεργούνται δεξιότητες με τρόπο μηχανιστικό και φορμαλιστικό. Από τη δεκαετία του 1990 όμως, τα πράγματα δείχνουν να ισορροπούν μεταξύ των παραδοσιακών και νεότερων αντιλήψεων για τη διδασκαλία της Ιστορίας: αντιμετώπιση του μαθήματος και ως έτοιμου σώματος γνώσεων αλλά και ως μεθοδολογίας με την κριτική αξιοποίηση των πηγών, αξιοποίηση ποικίλων στρατηγικών μάθησης, συνδυασμός της εθνικής Ιστορίας με την ευρωπαϊκή, την παγκόσμια αλλά και την τοπική, συνδυασμός της ευθύγραμμης χρονολογικής διάταξης της ύλης με την κυκλική θεματική (Μαυροσκούφης,2002).

Τέλος, δράσεις για τη γεφύρωση των ιστορικών αντιθέσεων των ευρωπαϊκών κρατών, την καταλλαγή εθνικιστικών παθών, την απαλλαγή των σχολικών εγχειριδίων από εθνικιστικά στερεότυπα και φυλετικές προκαταλήψεις και γενικά την αναθεώρηση του συνολικού πλαισίου του μαθήματος της Ιστορίας αναλαμβάνουν είτε διεθνείς οργανισμοί, όπως η UNESCO (1949,1950,1951), είτε οι αναδύμενοι υπερεθνικοί ευρωπαϊκοί θεσμοί, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης, είτε τέλος, ανεξάρτητοι επιστημονικοί φορείς, όπως το Ινστιτούτο Georg Eckert για τη Διεθνή Έρευνα των Σχολικών Βιβλίων (Κόκκινος,1998:13).

Ενδεικτικά, σύμφωνα με τις οδηγίες του Συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe - History and the Learning of History in Europe 1996) με θέμα τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στην ευρωπαϊκή ήπειρο αναφέρονται τα εξής: Οδηγία υπ' αριθμόν 1283,1996, «Κάθε ανθρώπινο υποκείμενο έχει το δικαίωμα να γνωρίσει το παρελθόν του, καθώς και το δικαίωμα να απαρνηθεί ένα παρελθόν που του επιβάλλεται. Η Ιστορία συνιστά ένα από τα μέσα που διαθέτουμε για την αποκάλυψη του παρελθόντος και τη σφυρηλάτηση της πολιτισμικής μας ταυτότητας...», «η Ιστορία, επίσης, μπορεί να διαδραματίσει έναν κομβικό πολιτικό ρόλο στη σημερινή Ευρώπη. Μπορεί είτε να συνεισφέρει στη διεύρυνση της κατανόησης, της ανοχής και της εμπιστοσύνης μεταξύ ατόμων και λαών της Ευρώπης, είτε να μετατραπεί σε δύναμη διαίρεσης, βίας και δυσανεξίας». Οδηγία υπ' αριθμόν 1880, *History Teaching in Conflict and Post-conflict Areas*, 2009, «Κατά συνέπεια, η διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο για την υποστήριξη της ειρήνης και της συμφιλίωσης σε περιοχές που έχουν γνωρίσει και γνωρίζουν συγκρούσεις, καθώς επίσης και για την υποστήριξη της ανεκτικότητας και της



κατανόησης κατά τη διαπραγμάτευση φαινομένων όπως η μετανάστευση, η παλιννόστηση και η μεταβολή των δημογραφικών μεγεθών», «Η συμβατική διδασκαλία της Ιστορίας αναδεικνύει μία μοναδική ερμηνεία των γεγονότων ως την «Αλήθεια» - που είναι πολιτικά σκόπιμη. Όμως, έχει γίνει πλέον διεθνώς αποδεκτό ότι είναι δυνατό να υπάρχουν πολλές απόψεις και ερμηνείες, που βασίζονται σε ιστορικές πηγές και μαρτυρίες», «Προσδίδεται αξία στις πολυπρισματικές προσεγγίσεις, που υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν τους μαθητές να σέβονται τη διαφορετικότητα και την πολιτισμική διαφορά σε έναν αυξητικά παγκοσμιοποιημένο κόσμο, παρά στη συμβατική διδασκαλία, που μπορεί να ενισχύσει τις πιο αρνητικές όψεις του εθνικισμού» (<http://giorgoskokkinos.blogspot.com/2012/08/1880-2009.html>, ημέρα ανάκτησης 11/7/2018).

## **2.2 Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών**

Ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, οι ειδικότεροι σκοποί και στόχοι, καθώς και οι θεματικοί άξονες του περιεχομένου του συγκεκριμένου μαθήματος στο Γυμνάσιο παρουσιάζονται στο ισχύον (διδασκτικό έτος 2018-19) Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΦΕΚ – ΔΕΠΠΣ, 303/13/3/2003, τεύχος Β΄: 3915). Ως γενικός σκοπός του μαθήματος αναφέρονται η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης. Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης αφορά τη δεξιότητα των μαθητών να κατανοούν και να ερμηνεύουν τα ιστορικά γεγονότα, συνδέοντας αίτια και αποτελέσματα, καθώς και την εξοικείωσή τους στο βαθμό που το επιτρέπει η ηλικία τους με θεωρίες και μεθόδους της ιστορικής έρευνας. Η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης αφορά τη μελέτη και κατανόηση της συμπεριφοράς του ανθρώπου σε συγκεκριμένες καταστάσεις και τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών, ώστε οι μαθητές να μπορούν να κατανοούν και να ερμηνεύουν το παρόν, να εντάσσουν τον εαυτό τους σε αυτό και να αναλαμβάνουν υπεύθυνη δράση στο παρόν και το μέλλον. Με αυτήν την έννοια ο συγκεκριμένος σκοπός αναφέρεται στην εξασφάλιση των απαραίτητων προϋποθέσεων για την εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον και συνδέεται με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης που αναφέρεται στην προετοιμασία ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών (Σύνταγμα, άρθρο 16, § 2).

Ειδικότερα, με τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο επιδιώκονται οι παρακάτω επιμέρους σκοποί (ΦΕΚ – ΔΕΠΠΣ, 303/13/3/2003, τεύχος Β΄: 3944):

Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι ο κόσμος στον οποίο ζουν είναι αποτέλεσμα μιας εξελικτικής πορείας, με υποκείμενα δράσης τους ανθρώπους.

Να καταστούν ικανοί, μέσα από τη γνώση του παρελθόντος, να κατανοήσουν το παρόν, να στοχαστούν για τα προβλήματά του και να προγραμματίσουν υπεύθυνα το μέλλον τους.

Να συνειδητοποιήσουν την προσωπική τους ευθύνη για την πορεία της κοινωνίας στην οποία ζουν.

Να οικειώνονται βαθμιαία το ειδικό λεξιλόγιο της ιστορικής επιστήμης.

Να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα επιλογής και κριτικής αξιολόγησης των ιστορικών πηγών.

Να γνωρίσουν την ιστορική πορεία του Ελληνισμού από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, με αναφορές στην ευρύτερη παγκόσμια ιστορία.

Να συνειδητοποιήσουν ότι η κατανόηση κάθε κοινωνίας προϋποθέτει τη μελέτη όλων των πτυχών της (πολιτικής, οικονομικής, πολιτιστικής, θρησκευτικής κ.λπ.).

Να διαμορφώσουν, μέσα από τη μελέτη των επιμέρους πολιτισμών και της συνεισφοράς τους στον παγκόσμιο πολιτισμό, πνεύμα μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού στο διαφορετικό.

Να οικοδομήσουν, μέσα από τη μελέτη του δικού τους πολιτισμού, την εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα.

Να συνειδητοποιήσουν και να εκτιμήσουν τη συμβολή του ελληνικού πολιτισμού στον παγκόσμιο πολιτισμό.

Στο συγκεκριμένο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΙΠΠΣ) εισάγεται επίσης η έννοια της διαθεματικότητας. Τονίζεται συγκεκριμένα, ότι δεν καταργείται η αυτονομία των μαθημάτων αλλά προωθείται η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων και η συσχέτιση της γνώσης σε δύο άξονες: της διαθεματικότητας (οριζόντιος άξονας) και του Ενιαίου Πλαισίου (κατακόρυφος άξονας). Η διαθεματική προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων και μία ολιστική αντίληψη της γνώσης, που του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής. Η διαθεματικότητα υποστηρίζεται από μεθόδους ενεργητικής απόκτησης της γνώσης, οι οποίες εξειδικεύονται στις διαθεματικές δραστηριότητες και διευκολύνονται μέσα από θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες όπως: Σύστημα, Χώρος-χρόνος, Μεταβολή, Αλληλεπίδραση, Σύγκρουση, Επικοινωνία, Ομοιότητα-Διαφορά, Πολιτισμός κλπ.

Ως προς το περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας στο Γυμνάσιο το ΔΕΙΠΠΣ προβλέπει για την Α΄ Γυμνασίου την κάλυψη της περιόδου από την προϊστορία ως την ενθρόνιση του Μ.Κωνσταντίνου, για τη Β΄ Γυμνασίου από την εποχή του Μ. Κωνσταντίνου μέχρι το 18<sup>ο</sup> αι., ενώ για τη Γ΄ Γυμνασίου από το 18<sup>ο</sup> αι. (Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός) μέχρι το τέλος του Ψυχρού Πολέμου και την περίοδο της μεταπολίτευσης στην Ελλάδα.

Η διαφορά του ΔΕΙΠΠΣ σε σχέση με το προηγούμενο ΑΠΣ βρίσκεται κυρίως στις διαθεματικές δραστηριότητες που προτείνονται με τη μορφή σχεδίου εργασίας (project), οι οποίες ωστόσο εντάσσονται μόλις στο 10% του συνολικού χρόνου διδασκαλίας του μαθήματος (4-6 ώρες περίπου διδασκαλίας όλο το διδακτικό έτος).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο οι έρευνες όσο και οι εμπειρικές παρατηρήσεις από τη διδασκαλία του μαθήματος στη σχολική τάξη αποκαλύπτουν όσον αφορά τα συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών την ύπαρξη σοβαρών αδυναμιών και προβλημάτων. Συγκεκριμένα:

- Ο κύριος κορμός των προγραμμάτων αυτών (στόχοι, περιεχόμενα), ιδίως στο Γυμνάσιο, αποτελεί αναπαραγωγή των προγραμμάτων σπουδών του 1999 (Ντίνας κ.α., 2003, Ιγνατιάδης, 2003).
- Το νέο στοιχείο τους, οι διαθεματικές δραστηριότητες με τη μορφή σχεδίων εργασίας, υπονομεύεται τόσο από αρκετά ατυχή παραδείγματα- προτάσεις δραστηριοτήτων όσο και από την περιθωριακή τους θέση (10%) στα πλαίσια του προβλεπόμενου χρόνου διδασκαλίας (Αγγελάκος, 2004:52).
- Ένα άλλο «καινοτόμο» στοιχείο των διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών, οι θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες, εντάσσεται με τρόπο πρόχειρο και ασαφή γεγονός το οποίο θα προκαλέσει ή τη σύγχυση στους συγγραφείς –δημιουργούς του νέου διδακτικού υλικού ή θα οδηγήσει στη συνειδητή αγνόηση των ετερόκλητων αυτών εννοιών από συγγραφείς και διδάσκοντες (Αγγελάκος, 2004:52).
- Υπάρχει ένας αριθμός σχεδίων εργασίας, η παρουσία των οποίων αποδεικνύει άγνοια ή σύγχυση των βασικών χαρακτηριστικών της έννοιας project και κυρίως του τρόπου αξιοποίησης στη διδακτική πράξη (Αγγελάκος, 2004:49).

Ενώ, ειδικότερα ως προς το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και τη μαθησιακή διαδικασία είναι κοινή διαπίστωση ότι:

- Τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας εμμένουν στη γεγονυιολογική ιστορία, και χρησιμοποιούν άφθονα ονόματα και λεπτομερειακές χρονολογικές αναφορές, δημιουργώντας πρόσθετες δυσκολίες, τόσο στη διδασκαλία του μαθήματος όσο και στην κατάκτηση της γνώσης από τους μαθητές.
- Βασικοί ιστορικοί όροι που απαντούν στο κείμενο συνήθως δεν συνοδεύονται από επαρκή ερμηνεία και επεξήγηση και παραμένουν άγνωστοι στους μαθητές.
- Οι ιστορικές πηγές πλαισιώνουν την αφήγηση, χωρίς τις περισσότερες φορές να συνδέονται ουσιαστικά με το θέμα, να αναδεικνύουν πτυχές του ή να φωτίζουν διαφορετικές οπτικές του θέματος, γεγονός που τελικά δημιουργεί την εντύπωση ότι η αφήγηση ταυτίζεται με την "ιστορική αλήθεια".
- Εικόνες, πίνακες, χάρτες ενσωματώνονται περισσότερο για λόγους εξωραϊσμού του σχολικού βιβλίου, καθώς δε συνδέονται με κατάλληλες δραστηριότητες αξιοποίησής τους και δεν προσφέρουν τελικά ευκαιρίες για διάλογο και προβληματισμό.

Επιπλέον, η έλλειψη επαρκούς διδακτικού χρόνου, τα περιορισμένα περιθώρια αυτενέργειας του διδάσκοντα, αλλά και η ελλιπής εκπαίδευση και επιμόρφωσή του σε θέματα διδακτικής του συγκεκριμένου μαθήματος οδηγούν συχνά σε μία μηχανιστική διεκπεραίωση της ύλης και σε διδακτικές πρακτικές παθητικής μεταβίβασης της γνώσης, χωρίς τη συστηματική αξιοποίηση πηγών, εποπτικών μέσων και άλλων πηγών πληροφορίας.

Το αποτέλεσμα είναι το μάθημα της Ιστορίας να παραμένει για τους μαθητές ένα ανιαρό και δύσκολο μάθημα, οι δυσκολίες του οποίου τους αναγκάζει τις περισσότερες φορές σε μία στείρα απομνημόνευση του ιστορικού κειμένου, χωρίς την απαιτούμενη οικειοποίηση, κατανόηση και ερμηνεία της ιστορικής γνώσης.

Σύμφωνα με τον Κόκκινο,2003:159, η αδιαφορία των μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας, πτυχή, υπό μία έννοια, της γενικότερης απαξίωσης των εκπαιδευτικών θεσμών στο δυτικό κόσμο, οφείλεται πρωτίστως στην ανικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να δημιουργήσει στην κοινωνία των πολιτών αλλά και σε ένα ισχυρό τμήμα της εκπαιδευτικής κοινότητας διαύλους υποδοχής και ενεργητικής αφομοίωσης των νέων ιστοριογραφικών αντιλήψεων και νέων διδακτικών πρακτικών, οι οποίες, όπως είναι εύλογο, παραπέμπουν στις νέες επιστημολογικές διαστάσεις και στο νέο κοινωνικό ρόλο της ιστορικής γνώσης.

### **3. Παιδαγωγικές και Διδακτικές προσεγγίσεις**

#### **3.1 Σύγχρονες Παιδαγωγικές προσεγγίσεις**

Η μάθηση αποτελεί βασικό ψυχολογικό φαινόμενο της ανθρώπινης ύπαρξης, το οποίο έχει άμεση σχέση με την αγωγή και την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε σχέση με τη διδασκαλία που είναι εξωτερική διαδικασία, η μάθηση επιτελείται εσωτερικά, στον εγκέφαλο του ατόμου και γι' αυτό δεν είναι έκδηλη, αλλά προκύπτει ως συμπέρασμα από την εκδήλωση της νέας συμπεριφοράς ή από την τροποποίηση της παλιάς συμπεριφοράς του (Τριλιανός, τ.Α',2004:97).

Το φαινόμενο της μάθησης έχει γίνει αντικείμενο πολλών ερευνών, αποτέλεσμα των οποίων ήταν να δημιουργηθούν αρκετές θεωρίες μάθησης που άσκησαν βαθύτατη επιρροή στην οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας. Ο Τριλιανός σημειώνει ότι υπάρχει μεγάλη διάσταση απόψεων μεταξύ των ερευνητών για τον προσδιορισμό της έννοιας της μάθησης. Έτσι, κατά καιρούς η μάθηση ορίστηκε ως δημιουργία υποκατάστατων αντανακλαστικών (Pavlov), ως δοκιμή και πλάνη (Thorndike), ως επανάληψη μιας αντίδρασης μετά από θετική ενίσχυση (Skinner), ως ενόραση (Kohler), ως μίμηση προτύπου (Bandura), ως επεξεργασία των πληροφοριών (Neisser, Seymour, Gagne') και ως προσωπική ερμηνεία στις νεοαποκτηθείσες πληροφορίες (Maslow, Rogers), (Τριλιανός, τ.Α',2004:97).

Από το 1960 ωστόσο, σημαντική επίδραση στο χώρο της Παιδαγωγικής επιστήμης και της διδακτικής πράξης άσκησαν οι θέσεις των εκπροσώπων της Γνωστικής Ψυχολογίας. Οι βασικοί εκπρόσωποι, Piaget, Bruner, Ausbel και Gagne', υποστηρίζουν ότι η μάθηση δεν είναι η διαδικασία και το αποτέλεσμα εξάρτησης, όπως στο συμπεριφορισμό, αλλά το αποτέλεσμα διεργασιών που γίνονται στον ανθρώπινο εγκέφαλο (Τριλιανός, τ.Α',2004:110). Ιδιαίτερα αναγνωρίστηκε η σημασία της πρότερης γνώσης, προκειμένου να τελεσφορήσει κάθε ενέργεια μάθησης και να συντελεστεί η δόμηση της νέας γνώσης πάνω στην προηγούμενη. Η δόμηση της γνώσης είναι επομένως μια λειτουργία που

βασίζεται στις προϋπάρχουσες εμπειρίες, τις νοητικές κατασκευές, τις πεποιθήσεις, τις «θεωρίες» που ο καθένας χρησιμοποιεί, προκειμένου να ερμηνεύσει αντικείμενα ή γεγονότα και τις οποίες δεν μπορεί να υποτιμά ο εκπαιδευτικός κατά τις διδακτικές του επιδιώξεις (Ράπτης, Ράπτη, 2001).

Οι περισσότερες εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης έχουν τη μορφή του γνωστικού εποικοδομητισμού ή κονστρουκτιβισμού, ο οποίος εκφράζεται από τον Piaget και τους οπαδούς του ή τη μορφή του κοινωνικού εποικοδομητισμού με κύριο εκφραστή τον Vygotsky. Μερικές βασικές παραδοχές της εποικοδομητικής θεωρίας για τη μάθηση και τη διδασκαλία είναι ότι:

- Οι μαθητές έχουν κεντρικό ρόλο στη διαχείριση και τον έλεγχο της γνώσης, δεν θεωρούνται πλέον παθητικοί δέκτες, αλλά τελικοί υπεύθυνοι της δικής τους μάθησης.
- Έμφαση πρέπει να δίνεται όχι στην αναπαραγωγή αλλά στην παραγωγή της γνώσης.
- Η μάθηση προϋποθέτει την οικοδόμηση της γνώσης και συμβαίνει συχνά μέσα από προσωπική διαπραγμάτευση. Οι προηγούμενες γνώσεις, πεποιθήσεις και στάσεις των μαθητών πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά τη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης.
- Πρέπει να ενθαρρύνονται πολλαπλές οπτικές και αναπαραστάσεις των εννοιών και των περιεχομένων.
- Η διδασκαλία δεν είναι η μετάδοση της γνώσης, αλλά προϋποθέτει την οργάνωση των καταστάσεων μέσα στην τάξη και το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων με τρόπο που να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην επίλυση προβλημάτων, στις κριτικές δεξιότητες υψηλού επιπέδου και στην ουσιαστική κατανόηση (Μαυροσκούφης, 2005:265-266).

Ο Jean Piaget ασχολήθηκε με την ψυχοπνευματική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου την οποία περιέγραψε ως μία εξελικτική διαδικασία, η οποία διέρχεται μέσα από διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια. Τα στάδια αυτά αφορούν τη δυνατότητα του ατόμου να καταλάβει και να αφομοιώσει τις νέες πληροφορίες. Οι δυνατότητες αυτές καθορίζουν τι και με ποιο τρόπο μπορεί να μάθει σε κάθε φάση της ζωής του το άτομο, καθώς ο μαθητής πρέπει να καλείται να προσεγγίσει θέματα που μπορεί, σύμφωνα με το στάδιο της νοητικής του ανάπτυξης. Η κοινωνική αλληλεπίδραση έχει την έννοια της ενίσχυσης του ατόμου στην πορεία των σταδίων ανάπτυξης που ακολουθεί, χωρίς όμως να παίζει τον κυρίαρχο ρόλο στη θεωρία του. Στο τρίτο στάδιο που είναι το στάδιο της αφηρημένης σκέψης (11<sup>ο</sup> – 16<sup>ο</sup> έτος) ο έφηβος είναι πλέον ικανός να σχηματίζει υποθέσεις και να προσπαθήσει να τις επιβεβαιώσει, είναι σε θέση να γενικεύει, να αφαιρεί, να σκέπτεται αφηρημένα χωρίς να έχει ανάγκη τα συγκεκριμένα αντικείμενα και τις συγκεκριμένες έννοιες (Χατζηδήμου, 2000:128).

Ο Jerom Bruner, ο οποίος έλαβε σοβαρά υπόψη του τις θέσεις του Piaget, ασχολήθηκε ιδιαίτερα με το πώς ο άνθρωπος φτάνει στη γνώση (Τριλιανός, τ.Α', 2004:111). Έδωσε έμφαση στη διευκόλυνση της μάθησης μέσα από την κατανόηση των δομών και των επιστημονικών αρχών ενός αντικειμένου και των τρόπων του σκέπτεσθαι του μαθητευόμενου, καθώς και την υιοθέτηση της ανακαλυπτικής μεθόδου,

ή της καθοδηγούμενης ανακάλυψης με την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων μάθησης. Σύμφωνα με τη θεωρία του οι δομές του γνωστικού αντικειμένου μπορεί να διδαχθούν σε όλες σχεδόν τις ηλικίες μέσω της σπειροειδούς οργάνωσης της ύλης και της διδασκαλίας. Η διδασκαλία πρέπει να προσαρμόζεται στις εμπειρίες των μαθητών και στα πλαίσια εκείνα που τους καθιστούν ικανούς για μάθηση (Μαυροσκούφης,2005).

Το 1960 ο Bruner ανέπτυξε την ανακαλυπτική θεωρία μάθησης, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να παρέχει έτοιμες γνώσεις στους μαθητές. Πρέπει να τους δημιουργεί διάφορους προβληματισμούς, ώστε να τους ωθεί στην ανακάλυψη της γνώσης. Στους προβληματισμούς αυτούς ο εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει μορφή τέτοια, ώστε να είναι αποδεκτή από το πνευματικό επίπεδο των μαθητών, να καλλιεργεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες, με γνώμονα πάντα την ενθάρρυνση, ενεργοποιώντας τους έτσι να φτάσουν σε ασφαλή συμπεράσματα. Χρησιμοποιώντας δε τη διδακτική τεχνική της επαγωγικής σκέψης, αυτός παρέχει στους μαθητές παραδείγματα και λεπτομέρειες και τους παρωθεί να ανακαλύψουν τις γενικές αρχές ή να αχθούν σε συμπεράσματα (Τριλιανός, τ. Β', 2004:17).

Ο Martin Booth, κριτικός μελετητής του Piaget, θα εστιάσει από το τέλος της δεκαετίας του '60 τις έρευνες του στην ιστορική σκέψη των παιδιών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι έρευνες του θα τεκμηριώσουν τη συσχέτιση της ιστορικής σκέψης των παιδιών με την αλλαγή των διδακτικών τρόπων και την υιοθέτηση ενεργητικών και ανακαλυπτικών μεθόδων μάθησης, που θα επιτρέπουν τη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων και υποθέσεων και την ελεύθερη συμμετοχή των μαθητών στην αναζήτηση απαντήσεων και στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Στην όλη διαδικασία η κριτική προσέγγιση και αξιοποίηση ιστορικών πηγών ποικίλων κατηγοριών και οπτικών αποτελεί παιδαγωγική συνθήκη εντελώς αναγκαία (Ρεπούση,2004, Μαυροσκούφης,2005).

Σε αντίθεση με την ατομοκεντρική θεωρία του γνωστικού εποικοδομητισμού ο Lev Vygotsky, υποστήριξε μια κοινωνικοκεντρική θεώρηση της ανάπτυξης, με βάση την οποία τονίζεται ο ρόλος που παίζει η κοινωνική αλληλεπίδραση στη γένεση της γνώσης και την πορεία μάθησης και ανάπτυξης του ατόμου. Ο Vygotsky θεωρεί ότι οι ιδέες είναι δημιούργημα της συλλογικής δράσης και συνείδησης και το κοινωνικό πλαίσιο με τις δυνατότητες επικοινωνίας που εξασφαλίζει στο αναπτυσσόμενο άτομο παίζει πρωταρχικό ρόλο και γίνεται σημαντικός παράγοντας μάθησης και γνωστικής ανάπτυξης.

Αναφέρεται επίσης, στη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» ως την απόσταση μεταξύ του κατεχόμενου επιπέδου ανάπτυξης, όπως αυτοπροσδιορίζεται από την ανεξάρτητη (ατομική) επίλυση προβλημάτων, και το επίπεδο της ενδυνάμει ανάπτυξης, όπως προσδιορίζεται από την ικανότητα του ατόμου να επιλύει προβλήματα κάτω από την καθοδήγηση ενηλίκων ή μέσα από τη συνεργασία με ικανότερους συνομήλικους. Σε διδακτικό επίπεδο η έννοια της επικείμενης ανάπτυξης σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει πρώτα να προσδιορίζει το επίπεδο των ατομικών ικανοτήτων του παιδιού και



κατόπιν να εντοπίζει το επίπεδο των γνωστικών ικανοτήτων που μπορεί να αναπτύξει το παιδί με τη βοήθεια νύξεων, επιδείξεων και ερωτημάτων από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Ο χώρος μεταξύ των δύο αυτών επιπέδων οριοθετεί το χώρο στον οποίο πρέπει να κινηθεί η διδασκαλία, για να λειτουργήσει αναπτυξιακά (Ματσαγγούρας, 2004:122).

Στις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις λοιπόν, το κέντρο του ενδιαφέροντος μετατοπίζεται στο μαθητή, στις γνώσεις και στους συλλογισμούς του, καθώς και στην ενεργό συμμετοχή του στη διδασκαλία, η οποία θα πρέπει να συντελείται μέσα σε συνθήκες ατομικής εργασίας και αλληλεπίδρασης. Αντίθετα, παραδοσιακές μέθοδοι, όπως η παθητική μεταβίβαση της γνώσης, η συσσώρευση πληροφοριών και η στείρα απομνημόνευσή τους θεωρούνται ασύμβατες, καθώς δεν οδηγούν στο ζητούμενο επίπεδο μάθησης, στη διαμόρφωση δεξιοτήτων, στην αναμενόμενη ανάπτυξη της κριτικής ιστορικής σκέψης.

Ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του οφείλει να ανακαλύψει την προηγούμενη γνώση των μαθητών, να οργανώσει διαδικασίες μάθησης που θα τους βοηθήσουν να περάσουν από ένα επίπεδο γνώσης σε ένα άλλο, αλλά και να εξοικειωθούν με μεθόδους έρευνας. Οφείλει να κατευθύνει και να καθοδηγεί τις δραστηριότητες των μαθητών, καθώς επίσης και να διεγείρει το ενδιαφέρον τους για μάθηση. Και οφείλει βέβαια να οργανώνει τις διδακτικές διαδικασίες σε ένα κατάλληλο και δεκτικό κλίμα και να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Καθώς όμως η σχολική τάξη δεν είναι απλά ένα σύνολο από ξεχωριστές ατομικότητες αλλά μία κοινωνική ομάδα, της οποίας τα μέλη συνδέονται με σχέσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης, η μάθηση συντελείται μέσα στην ομάδα της τάξης, εφόσον κυριαρχούν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις.

Για τους εκπροσώπους της Ανθρωπιστικής Σχολής το εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να διευκολύνει την αυτοανάπτυξη και να οδηγήσει το άτομο στην αυτοπραγμάτωσή του. Βασική θέση της Ανθρωπιστικής Σχολής, της οποίας κύριος εκπρόσωπος θεωρείται ο Carl Rogers, είναι ότι το παιδί έχει εν δυνάμει εσωτερικώς προδιαγεγραμμένη την πορεία ανάπτυξής του και ότι τα παιδιά εξαντλούν τις δυνατότητες ανάπτυξης μόνο, όταν βρεθούν σε συνθήκες ελεύθερης επιλογής και αυτορρύθμισης. Η παραπάνω αντίληψη μεταφραζόμενη σε παιδαγωγική θέση και πρακτική σημαίνει ότι το παιδί δεν είναι παθητικός αποδέκτης των επιδράσεων του περιβάλλοντος, αλλά μία αυτενεργός οντότητα, που επιλέγει, επεξεργάζεται και αξιοποιεί τα στοιχεία του σχολικού περιβάλλοντος (Ματσαγγούρας, 2004). Σύμφωνα με το μοντέλο του Rogers, ο δάσκαλος πρέπει να παρέχει στους μαθητές ελευθερία δράσης και έκφρασης, να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, να δίνει ευκαιρίες πειραματισμού, αυτενέργειας και ανακάλυψης της γνώσης. Επίσης, καλείται να αναπτύξει γνήσιες, συναισθηματικές σχέσεις.

Είναι πολύ σημαντικό να καταφέρει ο παιδαγωγός να δημιουργήσει μέσα στη σχολική τάξη μια ατμόσφαιρα στην οποία θα κυριαρχούν η γνησιότητα στις σχέσεις, η αλληλοκατανόηση, ο αμοιβαίος σεβασμός και η ελευθερία της έκφρασης. Για να την πετύχει όμως, θα πρέπει πάνω απ' όλα ο ίδιος να διαθέτει ορισμένες βασικές ψυχολογικές στάσεις - ιδιότητες. Για τους εκπροσώπους της Ανθρωπιστικής Σχολής τρεις είναι οι κυρίαρχες στάσεις-ιδιότητες, που είναι μεν απλές ως έννοιες αλλά δύσκολες στην περιγραφή και την εφαρμογή τους. Μέσα στην τάξη αναπτύσσεται ένα κλίμα που ευνοεί τη μάθηση, όταν ο παιδαγωγός διαθέτει απέναντι στους μαθητές γνησιότητα, ενσυναισθητική κατανόηση και ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση, κάτι που σημαίνει εκτίμηση, αποδοχή, εμπιστοσύνη και σεβασμό προς το μαθητή. Αυτό το κλίμα αρχικά προέρχεται από τον παιδαγωγό, όσο όμως προχωρά η διαδικασία της μάθησης, όλο και συχνότερα παρέχεται και από τους ίδιους τους μαθητές από τον έναν προς τον άλλον (Κοσμόπουλος, Μουλαδούδης, 2003).

Οι παραπάνω συνθήκες έχουν ιδιαίτερη σημασία, όταν ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει σε μαθητές που διανύουν την ιδιαίτερα ευαίσθητη περίοδο της εφηβείας. Η κατανόηση των ψυχοσυναισθηματικών αναγκών των εφήβων μέσα από την ενσυναίσθηση, η άνευ όρων αποδοχή, το αυθεντικό ενδιαφέρον και ο σεβασμός των μαθητών ως ατόμων που βρίσκονται σε μία διαδικασία ανάπτυξης μπορούν να δημιουργήσουν τις συνθήκες μιας θετικής και γνήσιας επικοινωνίας με στόχο την υγιή γνωστική και ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη.

### **3.2 Η Διδακτική της Ιστορίας με τη χρήση πηγών**

Η μελέτη των ιστορικών πηγών στο χώρο της ιστορικής έρευνας ανεξάρτητα από τις διαφορετικές ιστοριογραφικές προσεγγίσεις και οπτικές θεωρείται δεδομένη. Οι ιστορικοί δηλαδή πέρα από τις επιστημολογικές και ιδεολογικές διαφορές τους συνεχίζουν να αξιοποιούν, να αναλύουν και να ερμηνεύουν τις πηγές, να εξάγουν συμπεράσματα και να τα κοινοποιούν στους ομότεχνούς τους ή στο ευρύτερο κοινό (Μαυροσκούφης, 2005:15).

Οι ιστορικές πηγές βέβαια, δεν αποτελούν από τη φύση τους τεκμήρια για το παρελθόν αποτελούν τα ίχνη του παρελθόντος. Έτσι, έργο του ιστορικού είναι να ανασύρει από το παρελθόν τα κατάλοιπά του και στη συνέχεια μέσα από την επεξεργασία και την κριτική ερμηνεία τους να τα μετατρέψει σε μαρτυρίες και τεκμήρια. Στην προσπάθειά του αυτή θέτει ερωτήματα, χρησιμοποιεί λογικές υποθέσεις, εφαρμόζει κατάλληλες μεθόδους, ακολουθεί δηλαδή μία συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία. Πρόκειται για μία διαδικασία ανασύνθεσης του παρελθόντος από τους ιστορικούς που δεν μένει ωστόσο, ανεπηρέαστη από διαμεσολαβητικά στοιχεία, καθώς κάθε πηγή/μαρτυρία, είτε πρωτογενής είναι είτε δευτερογενής, αποτελεί το κατανοητό, ιστορικά προϊόν μιας πρώτης λογικής που την κατασκεύασε και μιας άλλης, δεύτερης, που τη διέσωσε μέχρι σήμερα (Γατσωτής, 2004:135). Ενώ ιδιαίτερα κάτω από την επίδραση του μεταμοντερνισμού τονίστηκε και η σημασία που έχει η



διαμεσολάβηση του ιστορικού στην ερμηνεία του ιστορικού υλικού, καθώς αυτή μεταβάλλεται ανάλογα με τις ιδεολογίες, τις οπτικές, την κοινωνία από την οποία προέρχεται.

Οι εξελίξεις πάντως στο πεδίο της έρευνας, οι νέες ιστοριογραφικές οπτικές και τα νέα ιστορικά είδη που διαμορφώθηκαν είχαν ως αποτέλεσμα να γίνει ευρύτερο και το πεδίο των ιστορικών πηγών. Έτσι, ενώ μέχρι πριν μερικές δεκαετίες κατεξοχήν ιστορικές πηγές θεωρούνταν οι γραπτές και μάλιστα στην εκδοχή των επίσημων αρχείων, σταδιακά το ενδιαφέρον των ιστορικών στράφηκε και σε μη γραπτές πηγές, όπως είναι τα αριθμητικά δεδομένα, οι οπτικοακουστικές πηγές, τα αντικείμενα και τα κατάλοιπα του υλικού πολιτισμού, οι προφορικές αφηγήσεις, οι μύθοι, οι θρύλοι και οι παραδόσεις, τα τραγούδια και οι μουσικές, η ίδια η γλώσσα. Αποτέλεσμα είναι να θεωρείται πλέον από πολλούς ιστορικούς ως πηγή οποιοδήποτε δημιούργημα του ανθρώπου διασώθηκε. Μάλιστα, οι κοινωνικοί ιστορικοί έδειξαν ότι μπορεί να γίνει Ιστορία και χωρίς την άμεση προσφυγή στις πρωτογενείς πηγές μόνο με τη μελέτη και την αξιοποίηση ιστοριογραφικών έργων (Μαυροσκούφης,2005:20).

Έτσι, αυτή η τεράστια ποικιλία των ιστορικών πηγών καθιστά πλέον την ταξινόμησή τους αρκετά δυσχερή. Παρά ωστόσο τις δυσκολίες, τα διάφορα ταξινομικά συστήματα των πηγών που προτείνονται θεωρούνται χρήσιμα ιδιαίτερα, ώστε να υπάρξει κάποια τάξη σε αυτό το χάος των πηγών αλλά και για την κατάλληλη αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη. Σύμφωνα με τον Μαυροσκούφη, 2005:26-28, μπορούμε να διακρίνουμε τις παρακάτω γενικές κατηγορίες πηγών και τα επιμέρους είδη τους:

#### Γενικές κατηγορίες πηγών:

1. Πρωτογενείς ή άμεσες πηγές: είναι εκείνες που προέρχονται από μια συγκεκριμένη περίοδο του παρελθόντος σύγχρονη με αυτή που μελετά ο ιστορικός.
2. Δευτερογενείς ή έμμεσες πηγές: είναι οι μεταγενέστερες ερμηνείες. Σημαντικότερες δευτερογενείς πηγές είναι τα ιστοριογραφικά έργα.
3. Εκούσιες πηγές ή μαρτυρίες: είναι εκείνες που περιέχουν πληροφορίες και στοιχεία σύμφωνα με τις προθέσεις του συντάκτη ή του δημιουργού τους.
4. Ακούσιες πηγές ή μαρτυρίες: είναι εκείνες που περιέχουν στοιχεία ή που δίνουν στον ιστορικό τη δυνατότητα να αντλήσει τέτοια ανάλογα με τα ερωτήματά του προς αυτές πέρα από τις προθέσεις του δημιουργού τους.
5. Επίσημες πηγές: είναι εκείνες που προέρχονται από τα πολιτειακά θεσμικά όργανα.
6. Ανεπίσημες πηγές: είναι εκείνες που προέρχονται από ιδιώτες ή και από επίσημους φορείς, χωρίς όμως να αποτελούν δημοσιεύσιμο για την εποχή τους υλικό.
7. Δημοσιευμένες πηγές: είναι εκείνες που ύστερα από σχετική επιλογή, επεξεργασία και, ενδεχομένως, σχολιασμό, έχουν εκδοθεί, σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή, από υπηρεσίες, ιδρύματα, οργανώσεις, εταιρείες ή πρόσωπα, στην κατοχή των οποίων μπορεί και να βρίσκονταν.

8. Αδημοσίευτες πηγές: είναι εκείνες που εναπόκεινται σε επίσημα ή ανεπίσημα αρχεία, ιδιωτικές συλλογές ή βρίσκονται στην κατοχή απλών ανθρώπων.
9. Θησαυρισμένες ή καταγεγραμμένες πηγές: είναι εκείνες τις οποίες χρησιμοποιεί η ιστορική έρευνα ή έστω γνωρίζει.
10. Αθησαύριστες πηγές: είναι εκείνες που λανθάνουν για την ιστορική έρευνα ή ήταν παντελώς άγνωστες, πριν αυτή τις φέρει στο φως.

#### Μορφές – είδη πηγών:

1. Γραπτές πηγές: κάθε είδους γραπτές μαρτυρίες π.χ κρατικά και ιδιωτικά έγγραφα, επιγραφές, πρακτικά, ιστορικά μυθιστορήματα, διηγήματα, απομνημονεύματα, ιστοριογραφικά κείμενα κ.λ.π.
2. Παραστατικές πηγές: κάθε είδους παραστάσεις προϊόντων πολιτισμού, οπτικές, ακουστικές, απτικές π.χ. εικαστικά έργα, φωτογραφίες, ταινίες, ντοκιμαντέρ, σκίτσα, γελοιογραφίες, χάρτες, ομιλίες, τραγούδια, μνημεία, κτίρια, διακοσμητικά αντικείμενα, στολές, ενδύματα κ.λ.π.

Σχετικά με την αξιοποίηση των πηγών στη διδασκαλία της Ιστορίας στο ΔΕΠΠΣ (ΦΕΚ – ΔΕΠΠΣ, 303/13/3/2003) αναφέρεται ότι η έρευνα των πηγών προσφέρεται, ανάλογα με το είδος τους, για τη βαθύτερη κατανόηση εκ μέρους των μαθητών των ιστορικών ζητημάτων και της πολυπλοκότητάς τους, την υιοθέτηση κριτικής στάσης απέναντι σε πρόσωπα και πράγματα, την πιο ζωντανή προσέγγιση μιας ιστορικής εποχής. Φέρνει επίσης σε επαφή τους μαθητές με την ουσία της ιστορικής έρευνας στην οποία μπορεί και πρέπει να αναφέρεται ο διδάσκων ανάλογα με το νοητικό επίπεδο των μαθητών. Ενώ, επισημαίνεται ακόμη ότι πολύ χρήσιμη για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης είναι η σύγκριση πηγών που προσεγγίζουν το ίδιο ζήτημα από διαφορετική οπτική και η ενθάρρυνση των μαθητών να αναζητήσουν τους λόγους αυτής της διαφοράς.

Στις σύγχρονες μεθόδους διδακτικής της Ιστορίας, σύμφωνα με τις οποίες η ιστορική γνώση δεν παρέχεται ως έτοιμο αγαθό αλλά συνδέεται με την ιστορική σκέψη και τη διαδικασία της ιστορικής ερμηνείας, η προσέγγιση και η ερμηνεία ιστορικών πηγών θεωρείται απαραίτητο εκπαιδευτικό μέσο. Κατά τη Νάκου, 2004 η ιστορική προσέγγιση και ερμηνεία καταλοίπων γραπτών και υλικών από τα παιδιά τα βοηθά να γνωρίσουν την ιστορική μέθοδο, αναπτύσσοντας αντίστοιχες δεξιότητες, να κατανοήσουν συναφή ζητήματα, όπως της αξιοπιστίας και των ορίων των πηγών, να ανακαλέσουν δημιουργικά προηγούμενες γνώσεις, να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν κριτική ιστορική σκέψη και έτσι να δομήσουν ουσιαστική γνώση που δεν αφορά μόνο ορισμένα γεγονότα ή περιόδους, αλλά γενικότερα το τι είναι Ιστορία και πώς μπορούμε να την χρησιμοποιούμε γόνιμα στο παρόν και το μέλλον.

Οι πηγές βέβαια, στο μάθημα της Ιστορίας υπόκεινται σε μία επιπλέον επεξεργασία, η οποία αφορά το μετασχηματισμό τους σε παιδαγωγικό προϊόν που θα συμβάλει στην επίτευξη συγκεκριμένων

διδασκικών στόχων. Η επιλογή τους γι' αυτόν τον σκοπό θα πρέπει να είναι προσεκτική και να γίνεται με κριτήρια: την καταλληλότητα και το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν σε σχέση με το θέμα, τους διδασκικούς στόχους, την ηλικία και την αντιληπτική ικανότητα των μαθητών, την έκταση σε σχέση με το διαθέσιμο χρόνο, την ευκολία προσπέλασής τους, τη δυνατότητα ένταξής τους στο σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας.

Η αξιοποίηση προσεκτικά επιλεγμένων πηγών συμβάλλει:

- στην αντιμετώπιση της ανίας και της παθητικότητας που προκαλούν στους μαθητές ο μονόλογος των εκπαιδευτικών και η εστίαση στην αφήγηση των σχολικών εγχειριδίων,
- στη δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης, στην ελκυστικότητα της γνώσης και την κινητοποίηση της περιέργειας και των ενδιαφερόντων των παιδιών και των νέων,
- στην προώθηση της ενεργητικής, ερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης, η οποία σύμφωνα με τα πορίσματα της γνωστικής ψυχολογίας, θεωρείται αποτελεσματική, εφόσον μέσω αυτής της διαδικασίας αποδίδεται νόημα στη γνώση. Η μαθησιακή πρόοδος μάλιστα επαυξάνεται, όταν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν περισσότερες αισθήσεις, δεν συσκοτίζονται από πληθωρικές λεπτομέρειες, εστιάζουν σε έννοιες κλειδιά, εξασκούνται στην ανάλυση πηγών και στην εξήγηση των διαφορετικών ερμηνειών,
- στην ανάπτυξη αναλυτικών και ερμηνευτικών δεξιοτήτων, που είναι άκρως απαραίτητες για τη βαθύτερη κατανόηση του παρελθόντος,
- στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, τη συγκρότηση της ιστορικής συνείδησης και τη διαμόρφωση σκεπτόμενων πολιτών, που θα είναι προετοιμασμένοι για την πραγματική ζωή, ικανοί να αντιμετωπίσουν προβλήματα, να κατανοούν τον κόσμο και τις ραγδαίες αλλαγές και να αξιολογούν κριτικά τις ποικίλες πληροφορίες,
- στην αποφυγή της μονολιθικότητας, του δογματισμού και των ιδεολογικών καταχρήσεων της ιστορίας,
- στην ενίσχυση της ιστορικής φαντασίας και της ενσυναίσθησης,
- στην αίσθηση αμεσότητας, αυθεντικότητας, ρεαλισμού και ζωντανίας κατά την εξέταση του ιστορικού παρελθόντος (= κατανόηση «εκ των έσω», κλίμα εποχής), καθώς και στην ευαισθητοποίηση απέναντι στα ιστορικά κατάλοιπα,
- στην αντιμετώπιση αντικρουόμενων πρωτογενών πηγών και ιστοριογραφικών ερμηνειών, στον εντοπισμό προκαταλήψεων και στερεοτύπων, στη διαχείριση των αντιφάσεων, της αμφιβολίας, της αβεβαιότητας κατά την προσέγγιση των πηγών, στην επίλυση προβλημάτων, καθώς και στην αδογματιστή και πολυπρισματική προσέγγιση συγκρουσιακών ιστορικών θεμάτων και τη διαμόρφωση προσωπικής άποψης,

• στην κατανόηση του παρόντος υπό το πρίσμα του παρελθόντος μέσα από τη μελέτη μακράς ιστορικής περιόδου ή θέματος στην εξέλιξή του (Μαυροσκούφης,2005).

Ειδικότερα, με τον όρο εικόνες στο μάθημα της Ιστορίας νοούνται οι εικόνες που καταγράφουν ιστορικά γεγονότα, απεικονίζουν πρόσωπα, προέρχονται προφανώς από συγκινήσεις ιστορικών πράξεων ή καταστάσεων και συμβάλλουν διδακτικά στην απεικόνιση της ιστορικής πραγματικότητας ( π.χ. έργα ζωγραφικής, γλυπτικής, φωτογραφίες, φιλμς, αφίσες, σκίτσα, γελοιογραφίες κλπ).

Ειδικά, στη σύγχρονη ιστορική συγκυρία, σε μία εποχή εικονοπλαστική, όπου η εικόνα κυριαρχεί, η ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω της αξιοποίησης οπτικών πηγών κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη. Με την ενίσχυση της παρατηρητικότητας, την εξάσκηση στην περιγραφή, την ανάλυση και ερμηνεία οπτικών δεδομένων, οι μαθητές αποκτούν τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν κριτικά τις σύγχρονες οπτικές πηγές πληροφόρησης και να έχουν επίγνωση των τρόπων με τους οποίους μπορεί να επηρεάζονται από αυτές στην καθημερινότητά τους. Επιπλέον, με τον τρόπο αυτό οι εικόνες δεν αντιμετωπίζονται ως ευχάριστα ή διακοσμητικά στοιχεία, αλλά προάγονται σε ισότιμους φορείς πληροφοριών, συμβάλλουν στην οπτικοποίηση των αφηρημένων εννοιών και της ιστορικής αφήγησης, κάνουν το μάθημα της Ιστορίας πιο εύληπτο και προσιτό, ενώ ειδικότερα με τη χρήση εικόνων έργων τέχνης οι μαθητές ευαισθητοποιούνται επιπλέον αισθητικά και μαθαίνουν να αποκωδικοποιούν αυτό που μέσω της τέχνης αντιλαμβάνονται οι αισθήσεις τους.

Σχετικά με την αξιοποίηση των εικόνων στη διδακτική πράξη, θα πρέπει ωστόσο, να λαμβάνονται υπόψη μια σειρά από προϋποθέσεις:

- προσεκτική επιλογή κατάλληλων εικόνων,
- άσκηση των μαθητών στην ανάλυση και την ερμηνεία των εικόνων,
- αντιμετώπιση των δυσκολιών που παρουσιάζουν,
- σύνδεση των εικόνων με το θέμα και τους διδακτικούς στόχους,
- συσχέτισή τους με άλλα είδη πηγών,
- καθοδήγηση των μαθητών από τον διδάσκοντα,
- ανατροφοδότηση της μαθησιακής διαδικασίας,
- αποφυγή χρήσης πληθωρικού αριθμού εικόνων, εκτός κι αν το θέμα της διδασκαλίας προσεγγίζεται κυρίως μέσω των εικόνων (Μαυροσκούφης,2005: 229).

Οι εικόνες μπορεί να χρησιμοποιηθούν, όπως και οι γραπτές πηγές, ως μέσο για την εισαγωγή σε ένα θέμα, τη διασάφηση στοιχείων του μαθήματος, την αισθητοποίηση και κατανόηση των γεγονότων και των αφηρημένων εννοιών, την ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού, την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος, την ανακεφαλαίωση ή και ως βασικό υλικό για την προσέγγιση ενός θέματος.

## 4. Τέχνη και Εκπαίδευση

### 4.1 Τα έργα τέχνης

Σύμφωνα με τον Χρήστου,1987:13, ορισμοί για την τέχνη υπάρχουν όσοι και καλλιτέχνες και μελετητές της τέχνης. Το πρόβλημα τι είναι τέχνη έχει απασχολήσει όλους τους μεγάλους φιλοσόφους από τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη ως τον Βίτγκεστάϊν, φιλοσόφους όλων των σχολών και των κατευθύνσεων. Η λέξη τέχνη προέρχεται από την ινδοευρωπαϊκή ρίζα τεκόνα, από την οποία προέρχεται το τέχνασμα και το τίκτω που σημαίνει γέννηση, δημιουργία και ταυτόχρονα δεξιοότητα, εμπειρία, ικανότητα για κάτι.

Κατά τον Read, 1968:24, η τέχνη είναι καθοριστική κατηγορία της ανθρώπινης πορείας και οι δυσκολίες που υπάρχουν για την προσέγγισή της συνδέονται με το ότι αντιμετωπίζεται σαν κάτι μεταφυσικό, ενώ στη βάση της είναι μία οργανική και με δυνατότητα να μετρηθεί παρουσία. Σύμφωνα με τον Χρήστου,1987:17, η τέχνη είναι παιδί της ανάγκης του ανθρώπου για επικοινωνία με τον άλλο άνθρωπο. Με τις διάφορες μορφές τέχνης ο άνθρωπος αγωνίζεται να ξεπεράσει τη μοναξιά, να καταλάβει και να ερμηνεύσει τον κόσμο και τον ίδιο του τον εαυτό. Επίσης, ο καλλιτέχνης με το έργο του μορφοποιεί τις ατομικές, όπως και τις συλλογικές κατευθύνσεις της εποχής του, και ζητά και τη δική μας τη θέση. Παρουσιάζει με τις όποιες μορφές του, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, με γνωστά στοιχεία ή επινοήσεις του τις προσωπικές απαντήσεις του στα αιώνια θέματα, γέννηση, έρωτας, ζωή, θάνατος, θείο, ανθρώπινο, όσο και τα ειδικά προβλήματα της εποχής του, ως αφετηρία για συνομιλία. Οι ιστορικές έρευνες έχουν δείξει ότι η καλλιτεχνική δημιουργία συνδέεται επίσης και με την συγκεκριμένη κοινωνική οργάνωση και ένα βαθμό τεχνικής ανάπτυξης της κάθε περιόδου, όπως και τις κάθε είδους πεποιθήσεις που επικρατούν. Έτσι, θα μπορούσε να καταλήξει κανείς ότι η τέχνη είναι ένα σύστημα αισθητικών αξιών στο οποίο ενσωματώνονται όλα τα στοιχεία μιας περιόδου, θετικά και αρνητικά. Ο Paul Valery επικεντρώθηκε στην έννοια της τέχνης ως μια δραστηριότητα στην εποχή μας που οφείλει να υπακούει στις συνθήκες της κοινωνικής ζωής αυτής της εποχής. Έχει την δική της θέση μέσα στην παγκόσμια οικονομία. Η παραγωγή και η κατανάλωση έργων τέχνης δεν είναι πλέον τελείως ανεξάρτητες η μια από την άλλη. Τείνουν προς μια ενιαία οργάνωση.

Η Nathalie Heinich,1998 σημειώνει ότι ως παράγοντες πολλαπλών μετασχηματισμών τα έργα διαθέτουν εγγενείς ιδιότητες -εικαστικές, μουσικές λογοτεχνικές- οι οποίες επενεργούν πρώτον στα συναισθήματα αυτών οι οποίοι τα προσλαμβάνουν, «συγκινώντας», «αναστατώνοντας», «συγκλονίζοντας», «εντυπωσιάζοντάς» τους κτλ, δεύτερον, στις γνωστικές τους κατηγορίες, καθιερώνοντας ή διαταράσσοντας κάποιες φορές τις νοητικές κατηγορίες, τρίτον στα συστήματα αξιών τους, υποβάλλοντας τα σε διαδικασίες έλεγχου και επαναξιολόγησης, τέταρτον, στο φάσμα των δυνατών τους προσλήψεων διαμορφώνοντας ή τουλάχιστον εισφέροντας αισθητηριακές εμπειρίες πλαίσια πρόσληψης και κατηγορίες αξιολόγησης που θα επιτρέψουν την αφομοίωση των έργων.

Εξίσου πολλές είναι και οι διαιρέσεις των έργων από την Αναγέννηση μέχρι σήμερα. Κριτήρια διάκρισης είναι όχι μόνο τα υλικά, τα μέσα και η τεχνική, το μέγεθος, ο σκοπός και η χρήση, αλλά και η ποιότητα, η γνησιότητα των μορφών, η εκφραστική δύναμη και η εσωτερική αλήθεια, η έκταση των επινοήσεων, ο βαθμός στον οποίο κατορθώνουν να συνδυάζουν σε μία νέα ενότητα διαχρονικά και επικαιρικά στοιχεία (Χρήστου,1987:41).

Ακολουθώντας μία κλασική κατάταξη θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τις τέχνες που χρησιμοποιούν ως μέσα αναπαράστασης απτά υλικά και χωρίζονται στην αρχιτεκτονική, τη ζωγραφική και τη γλυπτική. Εδώ μπορούμε να συμπεριλάβουμε και τις εφαρμοσμένες τέχνες, οι οποίες συνδέονται πάντα με μία χρηστική σκοπιμότητα. Άλλες κατηγορίες είναι οι τέχνες του λόγου που διαθέτουν κυρίως τη γλώσσα, οι τέχνες της κίνησης που χρησιμοποιούν το σώμα, οι τέχνες των ήχων που διαθέτουν το ρυθμό και τον τόνο. Ανεξάρτητα όμως από τα υλικά, τα μέσα και την τεχνική που είναι το «όχημα», όλες οι τέχνες ουσιαστικά κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση, επιδιώκουν δηλαδή να εκφράσουν τις συναντήσεις τους με τον κόσμο (Χρήστου,1987).

#### **4.2 Η Σημειωτική προσέγγιση**

Ο τρόπος με τον οποίο βλέπουμε και κατανοούμε την τέχνη δεν μπορεί βέβαια να είναι ένας και μοναδικός. Κατά τον Belting, 1995 τα ερωτήματα που απευθύνουμε στα έργα τέχνης αλλάζουν συνεχώς, όπως αντίστοιχα ερμηνεύουμε συνεχώς διαφορετικά και τις απαντήσεις που δίνουμε. Αυτό το παιχνίδι των ερωταποκρίσεων αποκρυσταλλώνεται σε μία μέθοδο που προσπαθεί κάθε φορά να εδραιωθεί.

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις όσον αφορά την Ιστορία της Τέχνης είναι ποικίλες. Οι προσεγγίσεις αυτές κατατάσσονται, γενικά, σε μορφολογικές - στιλιστικές, εικονογραφικές, κοινωνιολογικές, μαρξιστικές, φεμινιστικές, ψυχαναλυτικές, σημειωτικές και άλλες. Έτσι, η μορφολογική προσέγγιση για παράδειγμα εστιάζεται στην ανάλυση των έργων με βάση τη μορφή και τα μορφικά-πλαστικά τους στοιχεία, ενώ η μαρξιστική προσέγγιση θεωρεί ότι η τέχνη είναι μέρος ενός εποικοδομήματος, το οποίο καθορίζεται από τη φύση της οικονομικής βάσης, και ότι εκφράζει και εξυπηρετεί τις κοινωνικές τάξεις.

Η σημειωτική προσέγγιση η οποία επιλέγεται στη συγκεκριμένη μελέτη εστιάζεται στο επικοινωνιακό στοιχείο της τέχνης. Το έργο αποτελεί έναν κώδικα σημείων που μεταφέρουν μηνύματα στο θεατή-δέκτη. Βασική μονάδα επικοινωνίας είναι το σημείο που αποτελείται από το σημαίνον και το σημαινόμενο, δηλαδή την έννοια που ανακαλείται στη συνείδησή μας.

Η θεωρία των σημείων εμφανίζεται ήδη από την αρχαιότητα, και την συναντούμε στον Πλάτωνα, ο οποίος θεωρεί ότι η λέξη, άρα και το σημείο, είναι αυθαίρετα – κάτι που εξηγεί και την ποικιλία γλωσσών, η έννοια ωστόσο, το σημαινόμενο, το μη υλικό εξαρτάται απόλυτα από το



αντικείμενο, πράγμα. Η πλατωνική αυτή τριχοτόμηση σε σημείο, σημαινόμενο και πράγμα διαπιστώνουμε ότι διατηρείται και στον Αριστοτέλη. Η Σημειωτική ως επιστήμη ωστόσο, που μελετά τα σημεία και τα συστήματα σημασίας εμφανίστηκε στις αρχές του προηγούμενου αιώνα με θεμελιωτές τον Ελβετό γλωσσολόγο Ferdinand de Saussure (1857-1913) και τον Βορειοαμερικάνο φιλόσοφο Charles Sanders Peirce (1839- 1914).

Για τον Saussure, η Γλώσσα είναι ένα σύστημα σημείων και διέπεται, όπως και τα υπόλοιπα συστήματα σημείων, από τις γενικές νομοτέλειες της Σημειολογίας. Το σημείο είναι η ελάχιστη ανεξάρτητη μονάδα σημασίας, μπορεί να πάρει τη μορφή λέξεων, εικόνων, ήχων, ενεργειών ή αντικειμένων και αποτελείται εσωτερικά από δύο μέρη: από το σημαίνον και το σημαινόμενο. Το σημαίνον είναι η μορφή του σημείου, ο φορέας δηλαδή σημασίας του, είναι για παράδειγμα για τη λέξη δέντρο ο ηχητικός συνδυασμός στον προφορικό λόγο ή ο συνδυασμός γραπτών σχημάτων στη γραπτή γλώσσα (πχ. δ-έ-ν-τ-ρ-ο). Το σημαινόμενο είναι η έννοια στην οποία αναφέρεται το σημαίνον, η σημασία δηλαδή που μεταφέρει ο φορέας (πχ. η κατηγορία δέντρο). Ο Saussure διακρίνει στο σημαίνον το πιο απτό, υλικό μέρος του σημείου, ενώ στο σημαινόμενο το πιο αφηρημένο μέρος, την ιδέα του σημείου. Το σημαίνον και το σημαινόμενο είναι αδιαχώριστα, όπως οι δύο όψεις του χαρτιού. Δεν υπάρχει σημείο χωρίς και ένα σημαίνον και ένα σημαινόμενο. Η σχέση μεταξύ σημαίνοντος και σημαινομένου αναφέρεται συνήθως ως «σημασιοδότηση» (Λαγοπούλου, 1983, Chandler, 1994). Ο δεσμός μεταξύ του σημαίνοντος και του σημαινομένου του για τον Saussure είναι αυθαίρετος, δεν υπάρχει δηλαδή φυσική και αιτιολογημένη σχέση μεταξύ τους, οπότε και το σημείο ως αποτέλεσμα της ένωσης τους είναι αυθαίρετο. Η σχέση μεταξύ τους είναι καθαρά συμβατική – εξαρτώμενη από κοινωνικές και πολιτιστικές συμβάσεις (Saussure, 1979).

Η Γλώσσα ως σύστημα δεν αποτελείται μόνο από μονάδες σημασίας (σημεία), αλλά οι μονάδες αυτές είναι οργανωμένες σε μία δομή και η σημασία τους εξαρτάται από ένα σύνολο σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Οι σχέσεις αυτές είναι δύο ειδών, παραδειγματικές και συνταγματικές σχέσεις. Στην παραδειγματική οργάνωση της γλώσσας η σύνδεση των σημείων είναι συσχετισμός. Ένα παράδειγμα δηλαδή εκπροσωπείται από ένα παρόν στοιχείο, ενώ τα άλλα είναι απόντα, μπορούν όμως να καταλάβουν την ίδια θέση στη συνταγματική αλυσίδα, με βάση την αρχή της ομοιότητας ή της διαφοράς, πχ. το λευκό με βάση το νόημα μπορεί να αντικατασταθεί από το αγνό ή το καθαρό, ενώ ως παράδειγμα των χρωμάτων από το μαύρο, το κόκκινο κλπ. (Λαγόπουλος, Boklund-Λαγοπούλου, 2016:54). Παραδείγματα δημιουργούνται τόσο στο επίπεδο του σημαίνοντος, όσο και του σημαινομένου (Μπόκλουντ – Λαγοπούλου, 1983).

Οι συνταγματικές σχέσεις βασίζονται στους κανόνες συνδυασμού των σημείων. Ο συνδυασμός δύο ή περισσότερων γλωσσικών σημείων αποκαλείται σύνταγμα. Στη συνταγματική σχέση όλοι οι όροι είναι παρόντες και ο συνδυασμός τους σύμφωνα με συγκεκριμένους κανόνες και συμβάσεις οδηγεί στη

δόμηση ενός συνόλου με σημασία. Αυτός λοιπόν, ο συσχετισμός και ο συντονισμός των σημείων διαδραματίζουν θεμελιώδη ρόλο για την οργάνωση της Γλώσσας ως συστήματος. Οι σχέσεις αυτές αποδίδονται σχηματικά συνήθως με δύο άξονες. Ο κάθετος άξονας αποδίδει τις παραδειγματικές σχέσεις και ο οριζόντιος άξονας τις συνταγματικές.

Η οργάνωση των σημείων σε συστήματα σημασίας γίνεται σύμφωνα με κάποιες συμβάσεις, τις οποίες οι σημειωτιστές ονομάζουν κώδικες. Ο κώδικας αποτελεί θεμελιώδη έννοια στη σημειωτική, καθώς η έννοια του σημείου εξαρτάται από τον κώδικα μέσα στον οποίο βρίσκεται. Η αξία του σημείου καθορίζεται δηλαδή, από τις σχέσεις του με τα άλλα σημεία του συστήματος. Οι κώδικες προσφέρουν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο τα σημεία δίνουν νόημα (Chandler, 1994: 36). Μέσω των κωδίκων αντικατοπτρίζεται άλλωστε, η κοινωνική διάσταση της σημειωτικής, καθώς ένας κώδικας λειτουργεί στο πλαίσιο μίας συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας. Η κατανόηση των κωδικών αυτών, της σχέσης τους και των πλαισίων εντός των οποίων είναι κατάλληλοι, αποτελεί τμήμα αυτού που σημαίνει να ανήκει κανείς σε μια συγκεκριμένη πολιτιστική ομάδα, κουλτούρα (Chandler, 1994).

Το σύστημα λοιπόν, είναι κάτι που μία ολόκληρη κοινότητα έχει αποδεχτεί και το άτομο που θέλει να επικοινωνήσει (πομπός) οφείλει να χρησιμοποιήσει, για να επικοινωνήσει με άλλα άτομα (δέκτες) της ίδιας κοινότητας. Πέρα από το σύστημα της φυσικής γλώσσας μπορούμε να διακρίνουμε και άλλα σημειωτικά συστήματα, όπως είναι τα σήματα κυκλοφορίας, ο κώδικας Morse, τα έθιμα, οι τελετές, το ντύσιμο, οι επιστημονικές γλώσσες, η λογοτεχνία, οι τέχνες κ.α. Διαπιστώνουμε μάλιστα ότι η επικοινωνία γίνεται μόνο με αναφορά σε κάποιο σύστημα σημασίας κοινό από τα δύο μέλη της επικοινωνίας (Λαγοπούλου, Μπόκλουντ Κ., 1983).

Ο Saussure διακρίνει ακόμη τρεις όψεις στο ανθρώπινο σύστημα επικοινωνίας, τον λόγο, τη γλώσσα και την ομιλία. Ο *λόγος* ( *langage* ) είναι η ικανότητα του ανθρώπινου είδους να επικοινωνεί με έναρθρο λόγο, η *γλώσσα* ( *langue* ) είναι το σύστημα που έχουν εσωτερικευμένο στη σκέψη τους οι ομιλητές μιας γλώσσας και αποτελεί προϊόν κοινωνικής σύμβασης και η *ομιλία* ( *parole* ) είναι η εξατομικευμένη χρήση του συστήματος της γλώσσας που κάνει ο κάθε ομιλητής.

Πολλές από τις έννοιες που χρησιμοποιήθηκαν από τον Saussure στη δομική γλωσσολογία χρησιμοποιήθηκαν και σε άλλα σημειωτικά συστήματα. Από τα μέσα του 20ου αιώνα, η Σημειωτική ως επιστήμη που μελετά τα συστήματα σημείων ως μέσων επικοινωνίας έγινε ένα ευρύ επιστημονικό πεδίο με εφαρμογή σε όλες τις κοινωνικές, ανθρωπιστικές ακόμη και τις φυσικές επιστήμες (Λαγόπουλος, 2005). Περιλαμβάνει τη μελέτη όχι μόνον αυτών που ονομάζουμε σημεία στην καθημερινή γλώσσα, αλλά ενδιαφέρεται για οτιδήποτε εφευρέθηκε ή εγκρίθηκε από την ανθρώπινη κοινωνία, για να παράγει νόημα αλλά και για τον πολιτισμό ως ένα σύνολο συστημάτων επικοινωνίας και σημασίας.



Μία από τις πρώτες προσπάθειες εφαρμογής των αρχών της Σημειολογίας έγινε γύρω στα 1920 από τον Roman Jakobson (1896-1982) και τους Ρώσους Φορμαλιστές. Ο Jakobson μυήθηκε στη δομική γλωσσολογία το 1915 από τον μαθητή του Saussure, Sergeï Krashevski. Ήταν ιδρυτικό μέλος του Γλωσσολογικού Κύκλου της Μόσχας, αργότερα του Γλωσσολογικού Κύκλου της Πράγας και έπαιξε σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του Ρωσικού Φορμαλισμού. Σύμφωνα με τον Jakobson, καθένας από τους στοιχειώδεις παράγοντες της επικοινωνιακής πράξης ( πλαίσιο αναφοράς - αναφερόμενο, πομπός, δέκτης, κανάλι, κώδικας, μήνυμα) αντιστοιχεί σε μια διαφορετική γλωσσική λειτουργία. Ανάλογα με τον προσανατολισμό του μηνύματος στον καθένα από τους παραπάνω παράγοντες, έχουμε αντίστοιχα τις ακόλουθες λειτουργίες: αναφορική ή γνωστική, συγκινησιακή ή συναισθηματική, βουλητική ή αποπειρατική, φατική, μεταγλωσσική, ποιητική ή αισθητική. Η αναφορική εστιάζει στο πλαίσιο αναφοράς, η συγκινησιακή εστιάζει στον πομπό, η βουλητική εστιάζει στον δέκτη, η φατική εστιάζει στο κανάλι, η μεταγλωσσική εστιάζει στον κώδικα και η ποιητική εστιάζει στο μήνυμα. Όλα τα μηνύματα εμπεριέχουν όλες περίπου τις λειτουργίες της επικοινωνίας, απλά σε καθένα απ' αυτά δεσπόζει άλλοτε η μία κι άλλοτε η άλλη.

Επίσης, σύμφωνα με το Jakobson, η μεταφορά και η μετωνυμία είναι δύο θεμελιώδεις τρόποι με τους οποίους επικοινωνούμε σημασίες και σχετίζονται με τον παραδειγματικό και συνταγματικό άξονα. Η μεταφορά ορίζεται ως η αντικατάσταση ενός όρου στον παραδειγματικό άξονα από κάποιον που του μοιάζει ή τον θυμίζει (πχ. το λευκό χρώμα είναι μεταφορά της αγνότητας). Η μετωνυμία με τη σειρά της ορίζεται ως η χρήση ενός χαρακτηριστικού στοιχείου ή μέρους του αντικειμένου για να οριστεί ολόκληρο το αντικείμενο και σχετίζεται με τον συνταγματικό άξονα (πχ. Το στέμμα ως μετωνυμία του βασιλιά). Σε σημειωτικούς όρους, η μεταφορά είναι ένα σημαίνον που χρησιμοποιείται, για να αναφέρεται σε ένα σημαινόμενο με τρόπο που είναι αρχικά μη συμβατικός, επειδή φαινομενικά περιφρονεί την κυριολεκτική ή καταδηλωτική ομοιότητα (αν και κάποιο είδος ομοιότητας πρέπει να εμφανισθεί, αν η μεταφορά πρόκειται να γίνει αντιληπτή από τους ερμηνευτές της) (Chandler, 1994). Ο Jakobson ασχολήθηκε επίσης με τις οπτικές τέχνες και με τις διαφορές μεταξύ των διαφόρων μορφών τέχνης και της λογοτεχνίας. Η ύπαρξη κάποιων κοινών σημειωτικών αρχών τον οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η τέχνη γενικά, ως σημειωτικό φαινόμενο, είναι αναλύσιμη σύμφωνα με τους όρους της γλώσσας.

Ο Charles Sanders Peirce, μαθηματικός και φιλόσοφος, υπήρξε ο θεμελιωτής της σημειωτικής στην Αμερική. Όπως και ο Saussure εξέτασε τη δομή των σημείων, αλλά έδωσε μία πιο πραγματιστική διάσταση στη σημειωτική. Κατά τον Peirce, τα σημεία μπορούν να πάρουν τη μορφή των λέξεων, εικόνων, ήχων, αρωμάτων, αντικειμένων ή πράξεων, αρκεί να υπάρχει κάποιος να τα ερμηνεύει, να τους αποδίδει δηλαδή σημασία. Στη δυαδικότητα του Saussure (σημαίνον/σημαινόμενο) αντιπροτείνει ένα τριαδικό μοντέλο το οποίο περιλαμβάνει το Αντιπροσωπεύον, το οποίο είναι η μορφή του σημείου,

το Αντικείμενο, που είναι αυτό στο οποίο αναφέρεται το σημείο, αυτό που αναπαριστά το σημείο και το Ερμηνεύον που είναι η ιδέα, η οποία αντιστοιχεί στο σημαινόμενο. Το Ερμηνεύον που έρχεται στο μυαλό μας από το πρώτο σημείο μπορεί να προκαλέσει ένα νέο σημείο και να δημιουργηθεί μία απεριόριστη αλυσίδα συνδυασμών – συνειρμών.

Ο Peirce όρισε επίσης τρεις κατηγορίες σημείων ανάλογα με τη σχέση Ερμηνεύοντος και Αντικειμένου. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τα εικονικά σημεία, όπου η σχέση Ερμηνεύοντος και Αντικειμένου είναι σχέση ομοιότητας. Η δεύτερη περιλαμβάνει σημεία ενδείκτες, που είναι τα σημεία στα οποία υπάρχει μια φυσική ή αιτιώδης σχέση Ερμηνεύοντος και Αντικειμένου, ενώ η τρίτη είναι τα σύμβολα, όπου η σχέση Ερμηνεύοντος και Αντικειμένου είναι αυθαίρετη και βασίζεται σε μία σύμβαση. Τα συμβολικά σημεία προϋποθέτουν την εκ των προτέρων συμφωνία (πχ το τριαντάφυλλο ως σύμβολο της αγάπης, δε συμβολίζει την αγάπη, επειδή μοιάζει με την αγάπη, ούτε γιατί προξενεί αγάπη αλλά γιατί τα μέλη μερικών κοινωνιών χρησιμοποιούν το τριαντάφυλλο ως σύμβολο της αγάπης) (Χαλεβελάκη,2010).

Στα τέλη της δεκαετίας του '50 το ενδιαφέρον για τη σημειωτική έρευνα αναζωπυρώθηκε στη Γαλλία με το έργο του δομιστή ανθρωπολόγου Claude Levi Strauss (1908-2009), έργο ορόσημο του γαλλικού δομισμού και της γαλλικής Σημειωτικής. Σημαντική επίσης, στα πλαίσια του γαλλικού δομισμού ήταν στις δεκαετίες του 1960 και 1970 η συνεισφορά των Roland Barthes (1915-1980) και του Algirdas Julien Greimas (1917-1992).

Ο Roland Barthes ασχολήθηκε με τη σημειωτική της εικόνας, εστιάζοντας κυρίως στην ανάλυση της διαφημιστικής εικόνας. Στο βιβλίο του *Εικόνα Μουσική Κείμενο* επιχείρησε μια πρώτη δομική ανάλυση του φωτογραφικού μηνύματος. Διαπιστώνει λοιπόν ότι η φωτογραφία όπως και όλες οι μιμητικές «τέχνες» περιλαμβάνουν δύο μηνύματα, ένα καταδηλούμενο - κυριολεκτικό, μη κωδικοποιημένο εικονικό μήνυμα, το οποίο αποτελεί την αναλογική αναπαράσταση της πραγματικότητας και ένα συμπαραδηλούμενο – συνειρμικό, που είναι ο τρόπος με τον οποίο η κοινωνία προσφέρει τις αναλογικές αυτές αναπαραστάσεις προς ανάγνωση. Η ανάγνωση του συνειρμικού μηνύματος εξαρτάται από την κουλτούρα του δέκτη, από τη γνώση του για τον κόσμο. Για τον Barthes, σε μία δεύτερη ανάγνωση και κάθε αναλογική μορφή της πραγματικότητας στη φωτογραφία περιλαμβάνει και στον ελάχιστο βαθμό ένα συμπαραδηλούμενο μήνυμα, που καθιστά δυνατή την κοινωνική ανάγνωσή της. Μία φωτογραφία είναι συνήθως ένα αντικείμενο επεξεργασμένο, επιλεγμένο, συνθεμένο, δομημένο, δουλεμένο σύμφωνα με κανόνες επαγγελματικών, αισθητικών ή ιδεολογικών. Επίσης, διαβάζεται από το κοινό που την καταναλώνει, με ένα παραδοσιακό απόθεμα σημείων και όλα αυτά συνιστούν παράγοντες συμπαραδήλωσης (Barthes, 1988: 29). Το κάθετι είναι έτσι επενδυμένο με σημασία και σημαίνει κάτι παραπάνω από αυτό το ίδιο.

Έτσι, μία σημαντική διάκριση στη σημειωτική είναι ανάμεσα στην κυριολεκτική (denotation) και τη συνειρμική σημασία του σημείου (connotation). Η κυριολεκτική σημασία που λέγεται συνήθως και καταδήλωση είναι η άμεση, απλή και καθημερινή σημασία ενός σημείου, ενώ η συνειρμική που αναφέρεται συνήθως και ως συνδήλωση ή συμπαραδήλωση αναφέρεται στους κοινωνικο-πολιτιστικούς και προσωπικούς συνειρμούς (ιδεολογικούς, συναισθηματικούς, κλπ) και είναι η έμμεση και μεταφορική σημασία του σημείου πχ. το λευκό με τη μεταφορική σημασία αναφέρεται στο αγνό, το καθαρό. Η συνδήλωση είναι μία σημασιοδότηση δεύτερης τάξης που χρησιμοποιεί ως δικό της σημαίνον την κυριολεκτική δήλωση και της επισυνάπτει ένα δεύτερο σημαίνόμενο.

Όσον αφορά το γλωσσικό μήνυμα που συνοδεύει τη φωτογραφία, ο Barthes σημειώνει ότι «ο λόγος είναι αυτός που έρχεται να εξαρσιώσει, να δραματοποιήσει ή να ορθολογικοποιήσει την εικόνα». Άλλοτε η εικόνα λειτουργούσε επεξηγηματικά για το κείμενο σήμερα «το κείμενο βαραίνει την εικόνα, της φορτώνει κουλτούρα, ηθική, φαντασία». Διακρίνει επίσης δύο λειτουργίες του μηνύματος: της αγκύρωσης και της αναμετάδοσης. Η αγκύρωση είναι η συχνότερη λειτουργία του γλωσσικού μηνύματος, καθοδηγεί τον αναγνώστη ανάμεσα στα σημαίνόμενα της εικόνας, τον κάνει να αποφεύγει ορισμένα από αυτά και να δέχεται άλλα. Στην περίπτωση της αγκύρωσης, η γλώσσα έχει μία λειτουργία διασάφησης. Η λειτουργία της αναμετάδοσης είναι σπανιότερη, ο λόγος εδώ έχει διηγητική αξία, δεν διασαφηνίζει αλλά προχωρά τη δράση, τοποθετεί στη σειρά των μηνυμάτων έννοιες που δεν υπάρχουν στην εικόνα, λειτουργεί συμπληρωματικά. Οι δύο φυσικά λειτουργίες του γλωσσικού μηνύματος μπορούν να συνυπάρχουν στο ίδιο εικονικό σύνολο, η επικράτηση όμως της μίας ή της άλλης δεν είναι χωρίς σημασία στην όλη οικονομία του έργου (Barthes, 1988: 47- 49).

Στόχος της δομικής σημαντικής του Greimas ήταν να εντοπίσει τις βασικές δομές της σημασίας, να κάνει φανερή την εσωτερική τους σχέση και να οδηγήσει τον αναγνώστη προς τις κρυμμένες-συνειδητές ή υποσυνειδητές- δομές του σημασιολογικού συστήματος που αναλύει. Επίσης, η σημαντική μπορεί να περιγράψει και να αναλύσει κάθε σημαίνον σύνολο, οποιαδήποτε μορφή και αν παίρνει αυτό και ανεξάρτητα από το σημειωτικό σύστημα στο οποίο ανήκει».

Ο Greimas εξετάζει τη σημασία αρχικά σε μικροεπίπεδο, ξεκινώντας από τις μικρότερες μονάδες σημασίας, τα σήματα και τους συνδυασμούς τους, για να καταλήξει στο μακροεπίπεδο που αφορά τον αρθρωμένο λόγο και το κείμενο ως σύνολο (Χριστοδούλου, 2003). Σε κάθε κείμενο ως σύνολο παρατηρείται, σύμφωνα με αυτόν, μια επαναληπτικότητα στην εμφάνιση σημασιολογικών μονάδων και των συνδυασμών τους, που ομαδοποιούνται με βάση ένα κοινό σημασιολογικό περιεχόμενο. Η επαναληπτικότητα αυτή αποτελεί παράγοντα εξασφάλισης της ομοιογένειάς του. Ο Greimas όρισε τον παράγοντα αυτόν ως ισοτοπία και ανέφερε ότι οργανώνεται σε σημασιολογικούς κώδικες (Greimas & Courtés, 1982; Boklund-Lagoroulou, 1982). Σε ένα κείμενο είναι δυνατή η συνύπαρξη διάφορων ισοτοπιών. Ο Greimas διακρίνει δύο κυρίαρχες ισοτοπίες: την «πρακτική» ή

«κοσμολογική» ισοτοπία, που εκφράζει την πραγματικότητα του εξωτερικού κόσμου, και τη «μυθική» ή «νοολογική», που σχετίζεται με το επίπεδο νόησης ή τον εσωτερικό κόσμο.

Επίσης, οι Greimas & Courtés εστίασαν τη μελέτη τους στο περιβάλλον ενός κειμένου που ενσωματώνεται στην ίδια τη φύση του. Αυτό το περιβάλλον το ονόμασαν συγκείμενο, το οποίο μπορεί να είναι το ενδοκειμενικό ή εξωκειμενικό περιβάλλον ενός κειμένου οποιουδήποτε είδους. Η κατανόηση ενός κειμένου χωρίς το συγκείμενό του δεν είναι δυνατό να είναι πλήρης. Επίσης, ορίζουν τη διακειμενικότητα ως ένα σημειωτικό σύστημα το οποίο συγκροτείται από ένα σύνολο κειμένων, οι συγκεκριμένες δομές των οποίων συνδέονται μεταξύ τους με τη μορφή της αναπαραγωγής ή του τυποκρατικού μετασχηματισμού ( Λαγόπουλος, Μπόκλουντ – Λαγοπούλου, 2016).

Άλλες σημαντικές φυσιογνωμίες στο χώρο της Σημειωτικής αποτελούν, επίσης, ο Christian Metz, ο Jacques Lacan, η Julia Kristeva, ο Umberto Eco κ.α. Σημαντική είναι επίσης, η μελέτη των Kress και van Leeuwen στο είδος της οπτικής γραμματικής και της ανάγνωσης εικόνων. Σύμφωνα με τους Kress και van Leeuwen οι εικόνες, όπως και η γλώσσα δεν πραγματώνουν μόνο αναπαραστάσεις της υλικής πραγματικότητας, αλλά και μία διαπροσωπική διεπίδραση της κοινωνικής πραγματικότητας, ενώ παράλληλα συγκροτούνται σε κειμενικές συνθέσεις με διαφορετικούς τρόπους και έτσι πραγματώνουν τη σημειωτική πραγματικότητα. Κατά συνέπεια και η ανάγνωση ενός οπτικού μέσου εμπεριέχει την ταυτόχρονη διεπίδραση τριών στοιχείων που αντιστοιχούν, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Halliday, στην αναπαραστατική, διαπροσωπική και κειμενική μεταλειτουργία των γλωσσικών νοημάτων και διακρίνονται σε αναπαραστατικές, διαπροσωπικές και κειμενικές δομές (Kress, van Leeuwen, 2010). Στην κοινωνική σημειωτική θεωρία ωστόσο, τα σημεία δε θεωρούνται ποτέ αυθαίρετα αλλά εμπρόθετες συνδέσεις των σημαινόντων (μορφών) και των σημαινομένων (νοημάτων), ενώ το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην πρόσληψή τους από το δέκτη. Οι δημιουργοί σημείων χρησιμοποιούν τις μορφές που θεωρούν κατάλληλες, για να εκφράσουν αυτό που θέλουν, έχοντας στη διάθεσή τους τους σημειωτικούς πόρους των κοινωνιών στις οποίες έχουν παραχθεί πολιτισμικά και επίγνωση των συμβάσεων και περιορισμών που επιβάλλονται (Kress, van Leeuwen, 2010).

### **4.3 Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση**

Η συμβολή της αισθητικής εμπειρίας, που αποκτούμε μέσα από την επαφή με την τέχνη, στην ανάπτυξη της δημιουργικής μάθησης έχει διερευνηθεί στο πλαίσιο αρκετών επιστημονικών πεδίων, όπως της Φιλοσοφίας, της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας. Οι πρώτες αναζητήσεις για το συγκεκριμένο θέμα βρίσκονται στα φιλοσοφικά έργα των γερμανών ιδεαλιστών φιλοσόφων. Οι Kant, Hegel, Schelling έθεσαν το ζήτημα: εάν και σε ποια έκταση η αισθητική εμπειρία δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης στην αλήθεια και, συνεπώς, προσφέρει στον αποδέκτη εναύσματα για τον ποιοτικό μετασχηματισμό του

τρόπου σκέψης του. Ο Dewey υπογράμμισε επίσης, το ρόλο που έχει η αισθητική εμπειρία στην ανάπτυξη της φαντασίας. Στις αρχές του 20ου αιώνα, ο Dewey με το έργο του *Art as Experience* (1934), ισχυρίστηκε ότι η αισθητική εμπειρία αποτελεί το κατεξοχήν μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας, την οποία θεωρεί θεμελιώδες στοιχείο της διεργασίας της μάθησης. Παρεμφερείς είναι και οι ιδέες που διατύπωσε στις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα ο Sartre στο δοκίμιό του *Τι είναι Λογοτεχνία* (πρώτη δημοσίευση το 1949). Ο Sartre επισήμανε ότι για να γίνει κατανοητό ένα λογοτεχνικό έργο χρειάζεται ο αναγνώστης να ανακαλύψει ο ίδιος και να νοηματοδοτήσει τα εμπειροχόμενα νοήματα. Μέσα από αυτή τη διεργασία ενεργοποιείται στο έπακρο η φαντασία και η στοχαστική ικανότητα του αναγνώστη (Κόκκος,2009).

Θεμελιώδης από το πεδίο της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας ήταν επίσης, η συνεισφορά του Gardner, που ισχυρίστηκε ότι ο άνθρωπος διαθέτει πολλά είδη νοημοσύνης και ότι το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να τα καλλιεργεί όλα, προκειμένου να αναπτύσσεται ολοκληρωμένα η προσωπικότητα. Η αισθητική εμπειρία εξυπηρετεί πλήρως αυτό τον σκοπό, γιατί προσφέρει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να επεξεργάζονται πλήθος συμβόλων μέσω των οποίων γίνεται δυνατή η έκφραση ολιστικών και λεπτοφυών νοημάτων, η σκιαγράφηση συναισθηματικών καταστάσεων, η χρήση μεταφορών και, γενικά, η έκφραση διαφόρων όψεων της πραγματικότητας, που βοηθάει να συνειδητοποιείται ό,τι δεν μπορεί να γίνεται εύκολα κατανοητό μέσω των ορθολογικών επιχειρημάτων. Παρόμοιες απόψεις διατυπώθηκαν και από άλλους μελετητές, Eisner, Broudy, Anderson, Perkins, Olson, Efland κ.ά., ενώ παράλληλα πραγματοποιήθηκαν αρκετά προγράμματα με μεγάλο εύρος, στο χώρο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που είχαν στόχο να αναδείξουν τον σημαντικό ρόλο της τέχνης στην εκπαίδευση (Κόκκος,2009).

Ο Perkins,1994 υποστήριξε ότι η τέχνη μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη του στοχασμού, καθώς προκαλεί το άτομο να εστιάσει την προσοχή του σε ένα φυσικό αντικείμενο, ενώ ταυτόχρονα σκέφτεται, μιλάει και μαθαίνει. Τα έργα τέχνης έχουν δημιουργηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να προκαλούν και να διατηρούν την προσοχή του ατόμου, θέτοντάς το σε μια διαδικασία παρατεταμένου στοχασμού πάνω σ' αυτά και πετυχαίνοντας μ' αυτόν τον τρόπο την προσωπική του εμπλοκή.

Η σημαντικότητα του ρόλου των τεχνών στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται και από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, σύμφωνα με το οποίο τα έργα τέχνης αποτελούν ένα πολύτιμο υλικό που μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία υπηρετώντας ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών στόχων. Οι στόχοι που θέτονται από το ΔΕΠΠΣ αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα του ρόλου της τέχνης, τόσο στην γνωστική ανάπτυξη όσο και στην ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων, ενώ ένα πλήθος έργων τέχνης ενσωματώνεται στο πλαίσιο ανεξάρτητων γνωστικών αντικειμένων.

Μερικά από τα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης της τέχνης στην εκπαίδευση σύμφωνα με την Μέγα,2011 είναι ότι οι μαθητές:

Σε επίπεδο ικανοτήτων και γνώσεων:

- Καλλιεργούν σταδιακά τη στοχαστική ικανότητα, καθώς περνούν από την απλή παρατήρηση και περιγραφή ενός έργου τέχνης στην ερμηνεία των συμβόλων, στην αναγνώριση σχέσεων, σε κατάθεση τεκμηριωμένης άποψης.
- Καλλιεργούν σταδιακά τη δημιουργική σκέψη τους, καθώς καλούνται να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους παρουσιάζοντας πρωτότυπες ιδέες.
- Αναπτύσσουν την ερευνητική τους διάθεση. Αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών σεναρίων, ή μεμονωμένων εκπαιδευτικών τεχνικών στα οποία το έργο τέχνης γίνεται αφορμή για έρευνα.
- Αντιλαμβάνονται τις συνδέσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων (διαθεματικότητα) και οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι για την κατανόηση ενός φαινομένου απαιτείται η συνέργεια πολλών επιστημονικών κλάδων ή φιλοσοφικών αντιλήψεων, ή ιστορικών γεγονότων ή πολιτισμικών αναφορών.
- Ενδυναμώνουν την παρατήρηση και εξελίσσουν την αισθητική τους αντίληψη.

Σε επίπεδο στάσεων και αυτογνωσίας:

- Σέβονται τις ιδέες, τις αντιλήψεις, τις αξίες, και το ρεπερτόριο εμπειριών και γνώσεων των άλλων, καθώς εμβαθύνουν σε αυτές μέσα από την παρατήρηση έργων που έχουν φιλοτεχνήσει οι καλλιτέχνες (πολυπολιτισμικότητα).
- Αποκτούν ενσυναίσθηση μπαίνοντας στη θέση των «άλλων», κατανοούν βαθύτερα τις αντιλήψεις και το σύστημα αξιών των άλλων, έτσι όπως εκφράζονται στα έργα τέχνης, συγκρίνοντας το δικό τους σύστημα αξιών με αυτό που εκφράζεται στα έργα τέχνης.
- Αναγνωρίζουν και συνδιαλέγονται με αυθεντικές εμπειρίες ζωής, συνειδητοποιώντας καλύτερα το δικό τους σύστημα αξιών και αποδίδοντας σεβασμό στο αξιακό σύστημα των άλλων.

Το «μοντέλο» προσέγγισης έργων τέχνης στη διδακτική πράξη του D. Perkins παρέχει ένα μεθοδολογικό πλαίσιο και θεωρείται το πιο ολοκληρωμένο σε σχέση με άλλα μοντέλα που έχουν κατά καιρούς προταθεί, καθώς μπορεί με ελάχιστες κάθε φορά τροποποιήσεις να έχει εφαρμογή στην προσέγγιση ποικίλων έργων τέχνης. Η παρατήρηση ενός έργου τέχνης σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο περνά μέσα από τέσσερις διαδοχικές φάσεις. Κάθε φάση ενεργοποιεί με διαφορετικό τρόπο τη στοχαστική διάθεση του μαθητή.

1η φάση: Χρόνος για παρατήρηση: Στην πρώτη φάση ο παρατηρητής, αφιερώνει όσο χρόνο χρειάζεται για να παρατηρήσει όσο καλύτερα μπορεί το έργο τέχνης.

2η φάση: Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση: Πρόκειται για την ανοικτή και χωρίς προκαταλήψεις παρατήρηση, η οποία ενεργοποιεί τη δημιουργική ματιά του παρατηρητή. Εδώ ενεργοποιείται η ανοικτή



σκέψη, που δεν ερμηνεύει αλλά παρατηρεί ακόμα καλύτερα, λαμβάνοντας υπόψη ποικίλες παραμέτρους.

3η φάση: Ξεκάθαρη, αναλυτική και εις βάθος παρατήρηση: Η σκέψη στο τρίτο στάδιο, μετατρέπεται σε αναλυτική. Ο παρατηρητής ξεκαθαρίζει, εμβαθύνει, ερμηνεύει, εξηγεί, αποδεικνύει.

4η φάση: Ολιστική παρατήρηση: Στο στάδιο αυτό ενεργοποιείται η οργανωτική σκέψη του παρατηρητή. Δοκιμάζεται η ικανότητά του να αξιοποιεί το σύνολο των πληροφοριών που συνέλεξε από τα προηγούμενα στάδια, και βασιζόμενος σε αυτές, επιδιώκει να δώσει τη δική του ερμηνεία (Μέγα,2011).

Ο εκπαιδευτικός κατά τη διαδικασία αυτή, οφείλει να ενθαρρύνει τους μαθητές να παρατηρήσουν το έργο τέχνης, να στοχαστούν, να πάρουν μέρος σε ένα δημιουργικό διάλογο, να ερευνήσουν, να αναλύσουν, να συνθέσουν και να εκφράσουν τις σκέψεις τους. Όσον αφορά το μάθημα της Ιστορίας, κυρίαρχος στόχος δεν μπορεί να είναι μία ευχάριστη προσέγγιση της ιστορικής γνώσης, αλλά κυρίως να συλλάβουν οι μαθητές τον ερευνητικό χαρακτήρα της τέχνης, ότι οι καλλιτέχνες δηλαδή δεν παράγουν έργα για αισθητική αποκλειστικά απόλαυση, αλλά όπως και οι ερευνητές αναμετρώνται με σοβαρά ζητήματα, θέτουν ερωτήματα, καταθέτουν προτάσεις και δίνουν το έναυσμα για στοχασμό και για έναν ανοικτό χωρίς προκαταλήψεις διάλογο. Το έργο τέχνης λειτουργεί με τον τρόπο αυτό ως το σημείο αναφοράς και οι μαθητές οδηγούνται στην ανακάλυψη γεγονότων και άλλων στοιχείων που υπηρετούν τους στόχους του μαθήματος, μέσα από διαδικασίες επεξεργασίας, ανάλυσης, κριτικής και προσωπικής έκφρασης.

## **B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας, όπως προαναφέρθηκε, είναι ο σχεδιασμός ενός διδακτικού σεναρίου, το οποίο θα αξιοποιεί διαφορετικές μορφές έργων τέχνης κατά τη διδακτική προσέγγιση μίας ενότητας της Ιστορίας, η οποία αναφέρεται στο προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου.

Ειδικότερα, με τη συγκεκριμένη εργασία επιδιώκεται να διερευνηθούν:

- Ο τρόπος οργάνωσης μίας διδασκαλίας (στόχοι, μέθοδοι, μέσα, υλικά διδασκαλίας) που θα ανταποκρίνεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην ιδιαίτερη φύση του μαθήματος της Ιστορίας και στις απαιτήσεις της ενότητας που έχει επιλεγεί,
- Τα κριτήρια επιλογής των έργων τέχνης και αξιοποίησής τους στη διδασκαλία της επιλεγμένης ενότητας,

- Η δυναμική των έργων τέχνης, όσον αφορά την παραστατικότητα και την τεκμηριωτική τους λειτουργία ως ιστορικών πηγών, αλλά και γενικότερα ως προς την προώθηση της μάθησης και την καλλιέργεια κριτικής ιστορικής σκέψης,
- Η εφαρμογή της σημειωτικής ως μεθοδολογικού εργαλείου κατά την παρατήρηση και ανάλυση της αναπαράστασης του συγκεκριμένου θέματος,
- Η αποτελεσματικότητα του σεναρίου που σχεδιάστηκε, με το σχεδιασμό ενός κατάλληλου συστήματος αξιολόγησης.

## **2. Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα κατά το Μεσοπόλεμο**

Το ζήτημα της προσφυγιάς, το οποίο πραγματεύεται το συγκεκριμένο σενάριο διδασκαλίας, διατρέχει την ιστορική εξέλιξη όχι μόνο των νεότερων και σύγχρονων κοινωνιών, αλλά θα λέγαμε ότι εμφανίζεται από τότε που υπάρχει Ιστορία. Ανά τους αιώνες εκατομμύρια άνθρωποι αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τον τόπο τους και να ακολουθήσουν το δρόμο της προσφυγιάς σε μία προσπάθεια επιβίωσης και αναζήτησης μίας νέας πατρίδας. Πόλεμοι, επαναστάσεις, εμφύλιες συγκρούσεις, θρησκευτικές και πολιτικές διώξεις είχαν ως αποτέλεσμα τεράστιες μετακινήσεις πληθυσμών ή και μικρότερης κλίμακας προσφυγικά ρεύματα από και προς διάφορες περιοχές του κόσμου, οι οποίες γίνονται πλέον οι νέοι τόποι υποδοχής, εγκατάστασης και διαμονής τους.

Ειδικότερα, στην Σύγχρονη Ιστορία μεγάλα προσφυγικά ρεύματα σημειώνονται στην Ευρώπη τις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αι. Οι Βαλκανικοί Πόλεμοι (1912-13) και οι επακόλουθες εδαφικές ανακατατάξεις στην περιοχή της νότιας Βαλκανικής αναγκάζουν πολλούς Έλληνες, Βούλγαρους και Τούρκους να γίνουν πρόσφυγες, ενώ αμέσως μετά ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος (1914-18) θα αναγκάσει επίσης εκατομμύρια ανθρώπους να εγκαταλείψουν τις πατρίδες τους και να ξεκινήσουν το ταξίδι της προσφυγιάς.

Ένα από τα σοβαρότερα όμως προσφυγικά προβλήματα θα αντιμετωπίσει η Ελλάδα λίγο πριν και κυρίως μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή. Μετά την ιστορική υποχρεωτική ανταλλαγή των ελληνοτουρκικών πληθυσμών («Σύμβασις περί ανταλλαγής των ελληνικών και τουρκικών πληθυσμών», 30 Ιανουαρίου 1923) υπολογίζεται ότι 1,5 περίπου εκατομμύριο Έλληνες είχαν κατακλύσει την Ελλάδα ως πρόσφυγες. Μεταξύ αυτών θα πρέπει να υπολογιστούν 170.000 Έλληνες που ήρθαν από τη Βουλγαρία σύμφωνα με την ελληνοβουλγαρική σύμβαση του Νεϊγύ (27 Νοεμβρίου 1919), καθώς και από τις περιοχές του Καυκάσου και της μεσημβρινής Ρωσίας, από τη Γιουγκοσλαβία, την Αλβανία, τα Δωδεκάνησα, ενώ έγιναν δεκτοί και 50.000 Αρμένιοι πρόσφυγες (Βακαλόπουλος, 1992:381).

Συγκεκριμένα, με βάση τα στοιχεία της απογραφής του 1928, η οποία δίνει και τη μόνη σαφή εικόνα για τον αριθμό των προσφύγων, το 1928 οι πρόσφυγες στην Ελλάδα αριθμούσαν 1.221.849



άτομα και εκπροσωπούσαν το 19,7% του συνολικού πληθυσμού της χώρας. Από αυτούς οι 151.892 είχαν έρθει στην Ελλάδα πριν από τη Μικρασιατική Καταστροφή. Με βάση την ίδια απογραφή το 51,3% των προσφύγων ήρθε από τη Μικρά Ασία, το 21% από την Ανατολική Θράκη, το 14,9% από τον Πόντο, το 4% από τη Βουλγαρία, το 3,9% από τον Καύκασο, το 3,1% από την Κωνσταντινούπολη, το 0,9% από τη Ρωσία, το 0,5% από τη Σερβία και άλλοι από άλλες περιοχές. Σίγουρο είναι επίσης ότι με την ήττα του ελληνικού στρατού στον ελληνοτουρκικό πόλεμο και μέσα σε ένα διάστημα δύο μηνών βρέθηκαν στην Ελλάδα 700.000 πρόσφυγες, δηλαδή το 57% του συνόλου των απογραφέντων το 1928 προσφύγων, ενώ μετά τη Συνθήκη της Λωζάννης και τη συμφωνία ανταλλαγής πληθυσμών θα ακολουθήσουν άλλοι 370.000 χριστιανοί. Αν ληφθεί όμως υπόψη το υψηλό ποσοστό θνησιμότητας, ιδίως μεταξύ εκείνων που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους μέσα στο 1922, όπως και η άμεση μετανάστευση σε άλλες χώρες, ο αριθμός των προσφύγων που ήρθαν στην Ελλάδα πρέπει να ήταν κάπως μεγαλύτερος (Κωστής, 2010:128).

Η μαζική αυτή άφιξη των προσφύγων θα δημιουργήσει στο ελληνικό κράτος, το οποίο είχε σοβαρά προβλήματα να αντιμετωπίσει, δυσκολίες ανυπέρβλητες. Είχε προηγηθεί άλλωστε για την Ελλάδα μία εξαιρετικά δύσκολη περίοδος, με συνέπεια το 1922 η χώρα πλέον να είναι εξασθενημένη και οικονομικά αποδυναμωμένη. Με τα πενιχρά μέσα που διαθέτει θα προσπαθήσει να αντιμετωπίσει αρχικά τις πρώτες στοιχειώδεις ανάγκες των προσφύγων, τη διατροφή, την προσωρινή στέγαση, την ιατρική περίθαλψη. Συγχρόνως, θα αρχίσουν να δραστηριοποιούνται φιλανθρωπικές οργανώσεις, όπως και διεθνείς οργανισμοί που είτε ανεξάρτητα, είτε σε συνεργασία με το ελληνικό κράτος θα συνδράμουν στην προσπάθεια υποδοχής και περίθαλψης των προσφυγικών πληθυσμών.

Οι περισσότεροι πρόσφυγες θα στοιβαχτούν αρχικά, σε πρόχειρα παραπήγματα κυρίως κοντά στα αστικά κέντρα. Επίσης, η επίταξη οικιών, αλλά και κάθε είδους ακινήτων, όπως νοσοκομεία, εκκλησίες, κινηματογράφοι, θέατρα, αποθήκες, υπήρξε μία πρώτη λύση στην οποία κατέφυγαν οι αρμόδιες υπηρεσίες, προκειμένου να βρεθεί σε πρώτη φάση στέγη για τους χιλιάδες πρόσφυγες (Κατσάπης, 2011). Τον Οκτώβριο του 1922, δημιουργείται επίσης το Ταμείο Περιθάλψεως Προσφύγων, ως ανεξάρτητος οργανισμός για τις ανάγκες επείγουσας περίθαλψης των προσφύγων, που έφταναν μαζικά στην Ελλάδα, τα έσοδα του οποίου προέρχονταν από συνεισφορές ιδιωτών αλλά και από κρατικούς πόρους, που έθετε στη διάθεσή του το ελληνικό δημόσιο (Κωστής, 2010:132).

Οι πληγές ωστόσο, που είχε δημιουργήσει ο ξεριζωμός τόσων ανθρώπων, δεν ήταν εύκολο να επουλωθούν από τη μία στιγμή στην άλλη. Εκτός από τις δύσκολες συνθήκες διαβίωσης, οι πρόσφυγες είχαν χάσει αγαπημένα τους πρόσωπα, είχαν αναγκαστεί να εγκαταλείψουν τον τόπο και τα σπίτια τους, είχαν διασκορπιστεί σε όλη την ελληνική επικράτεια. Εκτός από το ψυχολογικό σοκ, η εξασθένηση του οργανισμού τους από τις ταλαιπωρίες απειλούσαν σοβαρά την υγεία τους. Όπως αναφέρει ο

Λιάκος,1993:321 περίπου τα τρία τέταρτα των προσφύγων κατέφθθαναν στην Ελλάδα εμπύρετοι, οι πρόωροι τοκετοί και οι αποβολές ήταν συχνότατα φαινόμενα, οι δυσεντερίες και ο τύφος μαίνονταν.

Το Φεβρουάριο του 1923 η ελληνική κυβέρνηση παρά τις φιλότιμες προσπάθειες που είχε καταβάλει, και έχοντας διαπιστώσει την αδυναμία της να επιλύσει ικανοποιητικά το τεράστιο έργο της αποκατάστασης των προσφύγων, θα αποταθεί στην Κοινωνία των Εθνών, προκειμένου να συνάψει δάνειο και να πετύχει την αναγκαία ηθική υποστήριξη και τεχνική συνδρομή. Ύστερα από ειδικές έρευνες των εμπειρογνομόνων της Κ.τ.Ε. για την εξέταση των οικονομικών της χώρας, η ειδική επιτροπή της καταθέτει εισήγηση, η οποία προτείνει την αποδοχή του αιτήματος για την έκδοση δανείου με την προϋπόθεση όμως ότι η διαχείριση θα ανετίθετο σε αυτόνομο οργανισμό, που θα παρέμενε υπό την εποπτεία της (Κωστής, 2010, Κατσάπης, 2011). Στη βάση της παραπάνω εισήγησης συνάπτεται τελικά δάνειο 12.300.000 λιρών και ιδρύεται ο διεθνής οργανισμός Ε.Α.Π. (Επιτροπή Αποκαταστάσεως Προσφύγων), ο οποίος θα λειτουργήσει υπό την εποπτεία της Κ.τ.Ε. και θα αποτελέσει για 7 χρόνια (τέλη Νοεμβρίου 1923 – τέλη 1930) σε συνεργασία με την ελληνική κυβέρνηση το βασικό άξονα υλοποίησης της προσφυγικής αποκατάστασης (Βακαλόπουλος,1992,Κατσάπης,2011).

Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία, η συντριπτική πλειοψηφία των προσφύγων θα εγκατασταθούν κυρίως στη Μακεδονία, τη Θράκη και την Κρήτη, είτε αγροτικά είτε αστικά (Πάλλης, 1934). Η επιλογή της εγκατάστασης των προσφύγων στη Βόρεια Ελλάδα κυρίως (750.000 πρόσφυγες), οφειλόταν σε μεγάλο βαθμό σε λόγους πολιτικούς και πιο ειδικά στην αλλαγή της εθνογραφικής σύνθεσης στην περιοχή και στην υπεροχή πλέον του ελληνικού στοιχείου (Κωστής, 2010:144). Η Ε.Α.Π. επιδίωξε επίσης οι πρόσφυγες που προέρχονταν από τον ίδιο οικισμό ή έστω την ευρύτερη περιοχή του να εγκατασταθούν μαζί στο ελληνικό έδαφος. Αυτό σύμφωνα με το σχεδιασμό της Ε.Α.Π. θα βοηθούσε τους πρόσφυγες να αντιμετωπίσουν συλλογικά τις δυσκολίες που συνεπαγόταν η ζωή στην Ελλάδα (Κατσάπης,2011:148). Σ' αυτό οφείλονται και τα τοπωνύμια Νέα Σμύρνη, Νέα Φιλαδέλφεια, Νέα Μουδανιά κ.ά.

Επίσης, η αγροτική αποκατάσταση των προσφύγων φαίνεται ότι επιλέχθηκε από την Ε.Α.Π. ως η πλέον συμφέρουσα, τόσο για τους ίδιους τους πρόσφυγες, όσο και για το ελληνικό κράτος, ενώ η αστική μπήκε εξ αρχής σε δεύτερη μοίρα. Χαρακτηριστικό είναι ότι στον τελικό απολογισμό της Ε.Α.Π. για την αστική αποκατάσταση είχε δαπανηθεί μόλις το 1/5 του συνόλου των εσόδων της. Βέβαια, για την εγκατάσταση των προσφύγων στην ύπαιθρο η Ε.Α.Π. είχε στη διάθεσή της τη γη που άφησαν πίσω τους οι μουσουλμάνοι ανταλλάξιμοι και οι βούλγαροι μετανάστες. Στις γαίες αυτές προστέθηκαν και εκείνες που προέκυψαν από την αγροτική μεταρρύθμιση του 1923. Συνολικά, χρησιμοποιήθηκαν 8.390.444 στρέμματα γης (Ευελπίδης,1934). Κατά την εγκατάσταση στην ύπαιθρο η Ε.Α.Π. έλαβε υπόψη της την εμπειρία που οι αγρότες είχαν από τα χωριά της καταγωγής τους. Επίσης, προσέφερε τα

πρώτα μέσα και ζώα για την καλλιέργεια της γης, ενώ ταυτόχρονα πραγματοποιούνται σημαντικά έργα για την ύδρευση των οικισμών και την ένταξή τους στο οδικό δίκτυο (Κωστής, 2010). Από τα διαθέσιμα στοιχεία φαίνεται επίσης, ότι στην ελληνική ύπαιθρο, έως τα τέλη του 1928, δημιουργήθηκαν από την Ε.Α.Π. περί τους 2.000 αγροτικούς οικισμούς, οι περισσότεροι προσαρτημένοι σε ήδη υφιστάμενους και οι υπόλοιποι νέοι (Πάλλης, 1934).

Όσον αφορά την αστική εγκατάσταση των προσφύγων, πραγματοποιήθηκε τις περισσότερες φορές σε αυτόνομους καταυλισμούς οι οποίοι στη συνέχεια οικοδομήθηκαν και αποτέλεσαν αυτόνομους οικισμούς, αν όχι κοινότητες ή δήμους. Η δημιουργία αυτόνομων συνοικισμών συνδεόταν ασφαλώς με την αναζήτηση ελεύθερων χώρων κοντά στα αστικά κέντρα, αλλά οφειλόταν και στην προσπάθεια των αρχών να εγκαταστήσουν τους άπορους πρόσφυγες κοντά σε εργοστάσια, στα οποία θα μπορούσαν να απασχοληθούν. Αν και σε αντίθεση με την αγροτική αποκατάσταση, η αστική δεν αντιμετώπιζε ουσιαστικά πέρα από τη στέγαση το πρόβλημα των προσφύγων για την εύρεση εργασίας (Κωστής, 2010).

Όσον αφορά την ανέγερση οικιών, κατασκευάστηκαν με χαμηλό κόστος, ενώ η απότομη αύξηση του αστικού πληθυσμού έθετε έντονα το ζήτημα της ανεπάρκειας των υποδομών των πόλεων (Κωστής, 2010). Το 1930, όταν το έργο της αποκατάστασης των προσφύγων πέρασε στα χέρια του υπουργείου Κοινωνικής Πρόνοιας, 30.000 οικογένειες προσφύγων στις πόλεις εξακολουθούσαν να βρίσκονται χωρίς μόνιμη στέγη, ενώ η μεγάλη πλειοψηφία τους θα διαμένει σε αυτοσχέδιες οικίες και παράγκες μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1950 (Κατσάπης, 2011:153).

Παρά τα κρατικά μέτρα για την αποκατάσταση των προσφύγων, η απρόσμενη εμφάνιση του νέου πληθυσμού στη χώρα θα έχει ως αποτέλεσμα οι εντάσεις και οι συγκρούσεις ανάμεσα σε αυτόχθονες και πρόσφυγες να αποτελούν ένα φαινόμενο συνηθισμένο. Ήδη, οι επιτάξεις σπιτιών εντός των πόλεων είχε ως άμεση συνέπεια τη δημιουργία έντονου κλίματος δυσαρέσκειας τόσο εναντίον του κράτους, όσο και εναντίον των ίδιων των προσφύγων. Σύντομα, η συμβίωση ντόπιων και προσφύγων ιδιαίτερα στις πόλεις αλλά και σε αγροτικούς οικισμούς που ήταν μεικτοί θα οδηγήσει σε αδιέξοδα. Τα αίτια της διάστασης αυτής οφείλονταν είτε στη διαφορετική πολιτική στράτευση των δύο πληθυσμιακών ομάδων, ιδίως στη δεκαετία του '20, είτε σε αίτια οικονομικά, καθώς η έλευση των προσφύγων στέρησε από τους ντόπιους τη γη που θεωρούσαν ότι θα καταλάμβαναν, ενώ ακόμη θεωρήθηκε υπεύθυνη για την υποχώρηση των ημερομισθίων στην αγορά εργασίας. Σύμφωνα με τον Κατσάπη, 2011:162 οι βαθύτερες ωστόσο αιτίες φαίνεται ότι εντοπίζονται στις «πολιτισμικές αιτίες» των αντιθέσεων. Το αποτέλεσμα πάντως θα είναι ο διαχωρισμός γηγενείς – πρόσφυγες να εδραιωθεί ως ένα μείζον πολιτικό και κοινωνικό χαρακτηριστικό της Ελλάδας του μεσοπολέμου (Κωστής, 2010:134).

Σημαντική παράμετρος, όσον αφορά την ενσωμάτωση των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία, φαίνεται ότι αποτέλεσε η πολιτική τους συμπεριφορά, καθώς με την έλευσή τους οι πρόσφυγες

εξέφρασαν τη συμπάθειά τους υπέρ των βενιζελικών, η οποία όμως θα τους φέρει σε αντίθεση με την αντιβενιζελική Παλαιά Ελλάδα. Ο Εθνικός Διχασμός άλλωστε, κατά την προηγούμενη δεκαετία (1915) είχε ήδη διαιρέσει την ελληνική κοινωνία και το 1917 είχε οδηγήσει στη δημιουργία δύο αντίπαλων κρατικών οντοτήτων («κράτος των Αθηνών» υπό το βασιλιά Κωνσταντίνο και «κράτος της Θεσσαλονίκης» υπό τον Βενιζέλο). Ο βενιζελικός αυτός προσανατολισμός των προσφύγων δεν διαμορφώθηκε βέβαια μετά την άφιξή τους στην Ελλάδα. Ήδη, πριν από τη Μικρασιατική Καταστροφή τα κύματα προσφύγων που έφταναν στην Ελλάδα ήταν ταυτισμένα με το βενιζελισμό. Η πολιτική στήριξη που παρείχαν οι πρόσφυγες στο Βενιζέλο θα μπορούσε να θεωρηθεί αναμενόμενη, αν ληφθεί υπόψη η πολιτική τοποθέτηση των βενιζελικών υπέρ της Μεγάλης Ελλάδας, ενώ προς την ίδια κατεύθυνση συνέτειναν και η αποτυχία των στρατιωτικών επιχειρήσεων στη Μικρά Ασία, καθώς και η συνακόλουθη τραγωδία της προσφυγιάς που χρεώθηκαν στην παράταξη του αντιβενιζελικού χώρου. Επιπλέον, η απαξιωτική στάση των αντιβενιζελικών απέναντι στους πρόσφυγες μετά την άφιξη του κύριου όγκου των τελευταίων στην Ελλάδα, καθώς και η πεποίθηση των προσφύγων ότι μόνο η βενιζελική παράταξη επιθυμούσε και μπορούσε να πετύχει την ταχεία αποκατάστασή τους, ενίσχυαν το συγκεκριμένο πολιτικό προσανατολισμό. Τα επόμενα ωστόσο χρόνια θα σημειωθεί μία μετατόπιση της προσφυγικής ψήφου προς το Αγροτικό και το Κομμουνιστικό Κόμμα, ενώ στις εκλογές το 1933 και το 1936 μία κρίσιμη μερίδα των προσφύγων, ενδίδοντας σε υποσχέσεις για αποζημιώσεις μετακινείται προς την αντιβενιζελική παράταξη (Κωστής, 2010).

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό, όσον αφορά το φαινόμενο της ένταξης του προσφυγικού δυναμικού στην ελληνική κοινωνία, σύμφωνα με την Γκιζέλη, 1992 είναι ότι συμβαίνει ταυτόχρονα με την αναδόμησή του κατ'είκόνα των προγενέστερων κοινωνικών δομών των οποίων ήταν φορέας. Οι πρόσφυγες με άλλα λόγια εντάσσονταν στην ελληνική κοινωνία κατά τάξεις, καθώς η μικρασιατική κοινωνία αποσπάστηκε και μεταφυτεύτηκε στη νέα πόλη και την ύπαιθρο αυτούσια, με σαφείς τις τάσεις αναδόμησης και αναδιαστρωμάτωσής της. Ήδη, το 1928 η Κ.τ.Ε. ταξινομούσε τους πρόσφυγες σε τρεις μεγάλες κατηγορίες με κριτήριο τη δυνατότητά τους να ανταπεξέλθουν στον καθημερινό αγώνα για επιβίωση: στην πρώτη εντάχθηκαν όσοι μπόρεσαν να μεταφέρουν τεράστια χρηματικά ποσά στην Ελλάδα, μία ολιγάριθμη ελίτ δηλαδή, που κατάφερε να μεταφέρει στη νέα πατρίδα την προνομιούχα θέση της, στη δεύτερη όσοι κατάφεραν να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες, που ήταν μία πολυπληθής ομάδα, ενώ στην τρίτη, όσοι δούλευαν ως μεροκαματιάρηδες, προκειμένου να επιβιώσουν, που ήταν μία ακόμη πολυπληθέστερη ομάδα.

Το ζήτημα της επιβίωσης θα αντιμετωπίσουν βέβαια πολύ περισσότερο οι πρόσφυγες των αστικών περιοχών, οι οποίοι σύμφωνα με τα στοιχεία της Ε.Α.Π. ήταν σε ποσοστό 45% ανειδίκευτοι. Σύμφωνα με την απογραφή του 1928, οι τομείς στους οποίους δραστηριοποιήθηκαν οι πρόσφυγες ήταν η βιομηχανία, η οικοδομή, οι προσωπικές υπηρεσίες και το εμπόριο, ενώ υψηλά ήταν τα ποσοστά των

γυναικών που εργάζονταν στα εργοστάσια των μεγάλων αστικών κέντρων, της Αθήνας, του Πειραιά, του Βόλου, της Θεσσαλονίκης (Λεοντίδου, 2011).

Το έργο της αποκατάστασης του προσφυγικού πληθυσμού κατά την περίοδο την οποία εξετάζουμε έχει αναγνωριστεί ως το σημαντικότερο επίτευγμα της ελληνικής κοινωνίας στη διαδρομή του 20<sup>ου</sup> αι. (Κιτρομηλίδης,2010:169). Είναι ακόμη γενικά αποδεκτό ότι η μαζική άφιξη των προσφύγων επέφερε τεράστιες αλλαγές στην ελληνική κοινωνία και αναδιαμόρφωσε τους συσχετισμούς δυνάμεων σε επίπεδο εθνολογικό, κοινωνικό, οικονομικό.

Απότομη είναι η μεταβολή των δημογραφικών χαρακτηριστικών, όπως και της γεωγραφικής κατανομής του ελληνικού πληθυσμού μέσα στα όρια της Ελλάδας. Σύμφωνα με την απογραφή του 1928, ο πληθυσμός της Ελλάδας αυξάνεται από το 1920 έως το 1928 περίπου κατά 20%. Αυξήθηκε επίσης, ο βαθμός αστικοποίησης του κράτους. Κατά την ίδια περίοδο, ο πληθυσμός της ευρύτερης περιοχής της πρωτεύουσας διπλασιάστηκε. Εκτός από την Αθήνα, τον Πειραιά και τη Θεσσαλονίκη, υπήρξαν και άλλα αστικά κέντρα που διογκώθηκαν εξαιτίας της εγκατάστασης προσφύγων σε αυτά. Σημαντικότερες όμως, είναι οι επιπτώσεις από την άφιξη των προσφύγων στην εθνολογική σύσταση του πληθυσμού. Το 1920 η Ελλάδα είχε 20% μη Έλληνες ορθόδοξους, ενώ το 1928 μόλις 6%.

Σε επίπεδο οικονομικό θεωρήθηκε, αν και έχουν διατυπωθεί κάποιες αμφισβητήσεις από ιστορικούς της οικονομίας, ότι η παρουσία του προσφυγικού πληθυσμού συνέβαλε στην ανάπτυξη της ελληνικής οικονομίας. Οι δεξιότητες και η τεχνογνωσία που μετέφερε ο προσφυγικός πληθυσμός στην Ελλάδα συνέτειναν στην ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας και την εκβιομηχάνιση της χώρας (Κιτρομηλίδης,2010:169). Κατά το Βακαλόπουλο,1992:385 παρατηρείται επίσης τόνωση του εμπορίου και ανάπτυξη ιδιαίτερων τομέων της βιομηχανίας, όπως π.χ. της υφαντουργίας και της ταπητουργίας. Επίσης, με την κατασκευή μεγάλων εγγειοβελτιωτικών έργων, κυρίως στη Μακεδονία, αυξήθηκαν οι καλλιεργήσιμες εκτάσεις και εισήχθησαν νέες καλλιέργειες ή επεκτάθηκαν οι παλιές (καπνός, βαμβάκι, σταφίδα).

Η εγκατάσταση των προσφύγων στην Ελλάδα επέδρασε καταλυτικά και στον τομέα του πολιτισμού, εμπλουτίζοντας την νεοελληνική πνευματική ζωή και δημιουργικότητα. Το βιωμένο προσφυγικό τραύμα, ο ξεριζωμός, οι εξιδανικευμένες χαμένες πατρίδες θα σφραγίσουν τη λογοτεχνική παραγωγή αυτής της περιόδου, καθώς σημαντικοί λογοτέχνες προέρχονται από τον ελληνισμό που συνέρρευσε στην Ελλάδα μετά την καταστροφή. Από τους πεζογράφους οι Γιώργος Θεοτοκάς, Θράσος Καστανάκης, Μενέλαος Λουντέμης, Πέτρος Πικρός, Μαρία Ιορδανίδου από την Κωνσταντινούπολη, οι Κοσμάς Πολίτης και Παύλος Φλώρος από τη Σμύρνη, οι Ηλίας Βενέζης και Φώτης Κόντογλου από το Αϊβαλί (Κυδωνίες), ο Τάσος Αθανασιάδης από το Σαλιχλί (Σάρδεις) και ο Στρατής Δούκας από τα Μοσχονήσια. Από το Αϊδίνη η Διδώ Σωτηρίου. Από τους μεσοπολεμικούς ποιητές στον προσφυγικό πληθυσμό ανήκαν οι Γιώργος Σεφέρης, Απόστολος Μελαχρινός, Κώστας Ουράνης, Ιωσήφ

Ραυτόπουλος, Γιώργος Σαραντάρης. Ενώ σημαντική ήταν η προσφορά των προσφύγων και σε άλλους τομείς της τέχνης και του πολιτισμού, γενικότερα.

### **3. Σημειωτική ανάλυση των έργων τέχνης**

Τα έργα τέχνης που πρόκειται να αξιοποιηθούν διδακτικά στα πλαίσια του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου αποτελούν μία προεπιλογή με κριτήρια:

- τη σύνδεσή τους με το περιεχόμενο και τους διδακτικούς στόχους της επιλεγμένης ενότητας,
- τη δυνατότητα ιστορικής αξιοποίησης τους,
- την καταλληλότητά τους σε σχέση με την ηλικία των μαθητών,
- την έκτασή τους σε σχέση με το διαθέσιμο χρόνο,
- την ευκολία προσπέλασης και ένταξής τους στο διδακτικό σχεδιασμό.

Επίσης, έγινε προσπάθεια να επιλεγούν έργα που ανήκουν σε διαφορετικές μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης, όπως λογοτεχνία, γλυπτική, φωτογραφία, κινηματογράφος, θέατρο, μουσική.

Όσον αφορά την ανάγνωση και την ανάλυσή τους, η μέθοδος προσέγγισης είναι η σημειωτική ανάλυση, σύμφωνα με την οποία το έργο τέχνης αντιμετωπίζεται ως ένα σύστημα σημείων. Η οργάνωση των σημείων σε συστήματα σημασίας γίνεται σύμφωνα με κάποιες συμβάσεις, τις οποίες οι σημειωτιστές ονομάζουν κώδικες και συνδέονται με ένα ειδικό στυλ (genre) και συγκεκριμένο μέσο επικοινωνίας.

Η σημειωτική ανάλυση μπορεί να ακολουθήσει μερικά από τα εξής στάδια:

- κατηγορία και είδος πηγής,
- σημαίνοντα και σημαινόμενα,
- συνταγματική ανάλυση: μελέτη της συντακτικής δομής της πηγής και της σχέσης μεταξύ των μερών της,
- παραδειγματική ανάλυση: μελέτη διαφόρων σημαινόντων και σημαινομένων και σημασία της χρήσης του ενός αντί άλλων,
- καταδήλωση – συμπαραδήλωση,
- σημασιολογικοί κώδικες της πηγής (ισοτοπίες),
- διακειμενικότητα: εξέταση των σχέσεων της πηγής με άλλες ομοειδείς ή διαφορετικές του ίδιου ή άλλων συγγραφέων,
- ενδοκειμενικό και εξωκειμενικό περιβάλλον της πηγής,
- κοινωνική σημειωτική: εξέταση του γενικότερου κοινωνικού – ιδεολογικού πλαισίου μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε η πηγή και διακρίβωση σχέσεων.

### **Λογοτεχνία**



- **Απόσπασμα από το μυθιστόρημα της Δ. Σωτηρίου, «Μέσα στις φλόγες»**

Ενάμισι εκατομμύριο άνθρωποι βρεθήκανε ξαφνικά έξω από την προγονική τους γη. Παράτησαν σκοτωμένα παιδιά και γονιούς άταφους. Παράτησαν περιουσίες, τον καρπό στα δέντρα, το φαί στη φουφού, τη σοδειά στην αποθήκη, το κομπόδεμα στο συρτάρι, τα πορτρέτα των προγόνων στους τοίχους. Και βάλθηκαν να τρέχουν, να φεύγουν κυνηγημένοι απ' το τούρκικο μαχαίρι και τη φωτιά του πολέμου. Και λογίζονταν τυχεροί που αντάλλαζαν το έχει τους, την πατρίδα τους, το παρελθόν τους με μια στάλα σιγουριά...

Άρπαζαν βάρκες, καΐκια, σχεδίες, βαπόρια και πέρασαν τη θάλασσα σ' έναν ομαδικό, φοβερό ξενιτεμό. Κοιμήθηκαν αποβραδής νοικοκυραίοι στον τόπο τους και ξύπνησαν φυγάδες, θαλασσοπόροι, άστεγοι, άποροι, αλήτες και ζητιάνοι στα λιμάνια του Πειραιά, της Σαλονίκης, της Καβάλας, του Βόλου, της Πάτρας.

Ενάμισι εκατομμύριο αγωνίες και οικονομικά προβλήματα ξεμπάρκαραν στο φλούδι της Ελλάδας, με μια θλιβερή ταμπέλα κρεμασμένη στο στήθος: «Πρόσφυγες!». Πού ν' ακουμπήσουν οι πρόσφυγες; Τι να σκεφτούν; Τι να ξεχάσουν; Τι να πράξουν; Πού να δουλέψουν; Πώς να ζήσουν;

Τρέμαν ακόμα από το φόβο. Τα μάτια τους ήταν κόκκινα απ' το αιμάτινο ποτάμι της κόλασης που διάβηκαν. Και σαν πάτησαν σε στέρεο έδαφος, μετρήθηκαν να δουν πόσοι φτάσανε και πόσοι λείπουν. Κι οι ζωντανοί δεν το πιστεύανε, μόνο άπλωναν τα χέρια τους στο κορμί τους και το ψάχνανε, για να βεβαιωθούνε πως δεν ήταν βρικόλακες. Και ψάχναν και για την ψυχή τους, να δουν αν ήταν στη θέση της. Μ' αυτή ήταν άφαντη. Είχε μείνει πίσω στην πατρίδα, κοντά στους αγαπημένους νεκρούς και στους αιχμαλώτους, κοντά στα σπιτάκια, στα χωράφια, στις δουλειές και στα καζάντια...

Η Διδώ Σωτηρίου (1909-2004) γεννήθηκε στο Αϊδίι της Μικράς Ασίας. Το 1919 εγκαταστάθηκε με την οικογένειά της στη Σμύρνη. Μετά την Μικρασιατική καταστροφή ήρθε ως πρόσφυγας στον Πειραιά και κατόπιν εγκαταστάθηκε οικογενειακώς στην Αθήνα, όπου και σπούδασε γαλλική φιλολογία. Συνεχίζοντας τις σπουδές της στο Πανεπιστήμιο της Σορβόνης το 1937, παρακολούθησε για λίγους μήνες μαθήματα γαλλικής λογοτεχνίας. Από το 1936 στράφηκε επαγγελματικά προς τη δημοσιογραφία. Στη λογοτεχνία πρωτοεμφανίστηκε το 1959 με την έκδοση του μυθιστορήματος "Οι νεκροί περιμένουν" με θέμα τη Μικρασιατική καταστροφή. Το ίδιο θέμα είχε και το επόμενο μυθιστόρημά της "Ματωμένα χώματα"(1962). Ανήκει στους έλληνες πεζογράφους του μεσοπολέμου. Το έργο της κινείται στα πλαίσια του ρεαλισμού με έντονη την παρουσία του αυτοβιογραφικού στοιχείου και της συναισθηματικής συμμετοχής του συγγραφέα στις περιπέτειες των ηρώων της, και αντλεί τη θεματολογία του από τη μικρασιατική καταστροφή, την περίοδο του εμφυλίου και την μετά τον εμφύλιο περίοδο της ελληνικής ιστορίας.

Το Μέσα στις φλόγες (1978), αποτελεί μία διασκευή για παιδιά του μυθιστορήματός της "Οι νεκροί περιμένουν". Στο συγκεκριμένο απόσπασμα αποδίδεται η τραυματική εμπειρία του ξεριζωμού και της προσφυγιάς. Η αφήγηση σε γ' πρόσωπο προσδίδει στο κείμενο το ύφος της ρεαλιστικής καταγραφής, όπου απουσιάζει το υποκειμενικό στοιχείο και η περιγραφή της ατομικής περιπέτειας.

Σημαντικό επίσης στοιχείο της δομής στο συγκεκριμένο απόσπασμα αποτελεί ο τόπος, όπου εκτυλίσσονται τα γεγονότα πριν και μετά την Καταστροφή. Οι προσδιορισμοί του τόπου *από την προγονική τους γη – στο φλούδι της Ελλάδας* παραπέμπουν στον αντιθετικό άξονα ανάμεσα στη μακραίωνη ελληνική παρουσία στα μικρασιατικά παράλια και στη τωρινή συρρίκνωσή του στα σύνορα του ελληνικού κράτους. Η αντίθεση ανάμεσα στο πριν και το μετά ενισχύεται και με την επανάληψη της φράσης *Ενάμισι εκατομμύριο άνθρωποι ≠ Ενάμισι εκατομμύριο αγωνίες και οικονομικά προβλήματα*. Οι επαναλήψεις ερωτηματικών προτάσεων, που ακολουθούν (*Πού ν' ακουμπήσουν οι πρόσφυγες; Τι να σκεφτούν; Τι να ξεχάσουν; Τι να πράξουν; Πού να δουλέψουν; Πώς να ζήσουν;*) αποδίδουν το μέγεθος της αγωνίας μπροστά στη νέα θλιβερή πραγματικότητα. Χαρακτηριστική είναι επίσης η περιορισμένη χρήση επιθέτων από τη συγγραφέα που προσδίδει στο κείμενο ένα ύφος καθημερινό, απλό αλλά και δυναμικό. Σημαντικό εξάλλου ρόλο παίζουν και οι εικόνες που παρατίθενται η μία δίπλα στην άλλη σε ασύνδετο κυρίως σχήμα (*Παράτησαν περιουσίες, τον καρπό στα δέντρα, το φαΐ στη φουφού, τη σοδειά στην αποθήκη...*), και σε ένα λόγο μικροπερίοδο που αναπαριστά την αιφνιδιαστική, αναπόδραστη αλλαγή, και το γρήγορο πέρασμα στη νέα κατάσταση (*Κοιμήθηκαν αποβραδís νοικοκυραίοι στον τόπο τους και ζύπνησαν φυγάδες*). Μία κατάσταση που απ'ό,τι φαίνεται ο νους και η ψυχή δεν προλαβαίνουν ακόμη να συλλάβουν (*Κι οι ζωντανοί δεν το πιστεύανε... Και ψάχναν και για την ψυχή τους, να δουν αν ήταν στη θέση της. Μ' αυτή ήταν άφαντη. Είχε μείνει πίσω στην πατρίδα*).

- **Απόσπασμα από τη συλλογή διηγημάτων του Φ. Κόντογλου , «Το Αϊβαλί η πατρίδα μου»**

«...Τι να σημειώσω στο χαρτί χωρίς να κατακυλήσει κ' ένα ζεματιστό δάκρυ, να λιώσει τα ψηφιά; Τ' όνομά σου; Ή κατά που έπεφτε ή αγιασμένη μεριά, πού βρισκόσουν μια φορά, απάνου στην απέραντη επιφάνεια της γης; Σα βάζω με το νου της χρυσές μέρες σου πού χαθήκανε, πιάνεται η καρδιά μου. Ήτανε όνειρο μαθές; Ήτανε πλάνεμα μαγικό; Τι είναι λοιπόν αυτός ο κόσμος; Ρωτώ ύστερ' από τόσους και τόσους πού το ρωτήξανε. Αγαπημένη γωνιά! Αγιασμένο βουνό! Δεν ήσουνα εσύ πατέρας μου και μητέρα μου και κάθε αγάπη μου; Πώς ξεμάκρυνες από μένα κ' έσβησες που μήτε το μάτι μου πια να σε ξεδιαλύνει;...».

Ο Φώτης Κόντογλου (1896 – 1965) γεννήθηκε στο Αϊβαλί της Μικράς Ασίας. Σε ηλικία ενός μόλις έτους ορφάνεψε από πατέρα και την οικογένεια ανέλαβε ο αδερφός της μητέρας του Στέφανος Κόντογλου (στην κηδεμονία του οποίου ανάγεται και το όνομα Κόντογλου), που ήταν Ηγούμενος στη Μονή Αγίας Παρασκευής. Τα μαθητικά του χρόνια πέρασε στο μετόχι της Αγίας Παρασκευής και στις Κυδωνίες και το 1913 μπήκε με εξετάσεις στο τρίτο έτος της Σχολής Καλών Τεχνών στην Αθήνα. Λίγους μήνες αργότερα εγκατέλειψε τη σχολή και έφυγε για να συνεχίσει τις εικαστικές σπουδές του στο Παρίσι με οικονομική βοήθεια από τον θείο του. Το 1919 μετά το τέλος του πρώτου παγκοσμίου πολέμου επέστρεψε στη γενέτειρά του, όπου διορίστηκε καθηγητής γαλλικών και ιστορίας τέχνης στο

Παρθεναγωγείο, ανέπτυξε πνευματική δραστηριότητα και ίδρυσε το σύλλογο Νέοι Άνθρωποι. Το 1921 πήρε μέρος στη μικρασιατική εκστρατεία και μετά την καταστροφή του 1922 κατέφυγε αρχικά στη Μυτιλήνη και στη συνέχεια στην Αθήνα. Η πρώτη εμφάνιση του Κόντογλου στα γράμματα πραγματοποιήθηκε το 1918 με την έκδοση της νουβέλας του Πέδρο Καζάς σε περιορισμένα αντίτυπα. Το 1928 εκδόθηκε το βιβλίο του Ταξείδια και το 1935 ο Αστρολάβος. Εντονότερη παρουσιάζεται η συγγραφική του δραστηριότητα (θρησκευτικής κυρίως θεματολογίας) στα μέσα της δεκαετίας του 1940 και ως το τέλος της ζωής του. Ως πεζογράφος, με το ιδιότυπο προσωπικό ύφος του, "μπολιασμένο" από τη γλώσσα των θαλασσινών, τα συναξάρια των αγίων κι έναν εξωτικό κοσμοπολιτισμό, ο Κόντογλου επηρέασε γόνιμα τη γραφή μεταγενέστερων πεζογράφων, αποτελώντας πρόδρομο της γενιάς του 1930.

Το Αϊβαλί, η πατρίδα μου (1962), είναι μία συλλογή διηγημάτων που αναφέρονται στη ζωή πριν από τη Μικρασιατική Καταστροφή, στην ιδιαίτερη πατρίδα του συγγραφέα. Στα διηγήματα κυριαρχεί η ήρεμη, γαλήνια ατμόσφαιρα, η πρόσχαρη διάθεση απλών ανθρώπων. Μόνη εξαίρεση αποτελεί το διήγημα "Μοιρολόγι", όπου ξεσπά ο πόνος του συγγραφέα για τον ξεριζωμό και την απώλεια της αγαπημένης πατρίδας.

Από το συγκεκριμένο διήγημα προέρχεται και το επιλεγμένο απόσπασμα. Η αφήγηση γίνεται σε α' πρόσωπο, και κυριαρχεί η νοσταλγία του υποκειμένου για τον αγαπημένο τόπο. Η συναισθηματική φόρτιση εκφράζεται με φράσεις όπως: *χωρίς να κατακυλήσει κ' ένα ζεματιστό δάκρυ, πιάνεται η καρδιά μου*. Ο τίτλος άλλωστε του διηγήματος "Μοιρολόγι", παραπέμπει στα θρηνητικά τραγούδια της δημοτικής ποίησης. Η επανάληψη ερωτήσεων με τις οποίες ο συγγραφέας επικοινωνεί τον πόνο του για τη χαμένη πατρίδα θυμίζει έντονα το μοτίβο των άστοχων ερωτημάτων που συναντάται στα συγκεκριμένα τραγούδια και στη δημοτική ποίηση γενικότερα (ερωτήματα που δεν πετυχαίνουν τη σωστή απάντηση και αναιρούνται ένα-ένα) και ενισχύει την δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση.

### • Απόσπασμα από το μυθιστόρημα του Η.Βενέζη, «Γαλήνη»

Στην κατασκήνωση των προσφύγων έγινε μικρή κίνηση. Οι άνθρωποι σηκώνονταν όρθιοι, ο ένας έδειχνε στον άλλο κατά το μέρος της μικρής χαράδρας που άνοιγε ανάμεσα στους δυο λόφους.

—Κοιτάξτε! Έρχονται άνθρωποι! Ποιοι να 'ναι;

Ήταν μια πομπή δεκαπέντε ίσαμε είκοσι Βλάχοι, νέοι και γέροντες. Με τα λιοκαμένα πρόσωπα, όλα με μακριές γενειάδες, με τις κάπες τους και τις γκλίτσες στα χέρια, πλησίαζαν σιωπηλά, μ' επισημότητα, φιγούρες ερχόμενες από παμπάλαιους χρόνους. Το αργό περπάτημα και η σιωπή τους σκόρπισε μονομιάς ένα απροσδιόριστο αίσθημα φόβου στο κοπάδι των Φωκιανών.

Όλοι μαζευτήκαν ασυναίσθητα στο ίδιο μέρος, στο κέντρο της κατασκήνωσής τους. Σα να θέλαν να συγκεντρώσουν τη δύναμή τους.

—Ωρα καλή! είπε ο πρώτος βοσκός, ένας αγηλός γέροντας, ο πιο σεβάσιμος απ' όλους, ο ίδιος που ο αναγνώστης θυμάται, τη χτεσινή νύχτα, στην κορφή του βουνού. Ωρα καλή! είπε κι έφερε ένα γύρο τη ματιά του.

Από δεξιά κι από ζερβά κι από πίσω του σταθήκαν οι άλλοι οι δικοί του, οι βοσκοί, ακουμπώντας με τις μασχάλες στις γκλίτσες τους.

—Καλώς τους! αποκριθήκαν πολλά στόματα οι πρόσφυγες.

—Τι είσαστε; είπε πάλι αργά ο γέροντας.

—Πρόσφυγες είμαστε! Πατρίδα μας ήταν οι Φώκες!

—Και τώρα πούθε ερχόσαστε;

—Ένα χρόνο περιπλανηθήκαμε στα μέρη της Πελοπόννησος κι υποφέραμε πολύ. Τώρα μας δώσαν τη γη εδώ, για να μείνουμε.

Ανάμεσα στις στερεωμένες γκλίτσες των βοσκών έγινε μικρή κίνηση. Μετακινηθήκαν, σάλεψαν λίγο, πάλι ησυχάσαν. Κανένας δε μίλησε άλλος απ' το γέροντα.

—Σας δώσαν, είπες, τη γη αυτή; κι η φωνή του άρχισε να γίνεται τραχιά. Ποιος σας την έδωσε; Ποια γη;

—Το Κράτος μάς είπε: «Δική σας είναι η γη της Ανάβυσσος». Μας είπε να 'ρθουμε και να την πάρουμε!

—Σας είπε να 'ρθετε και να την πάρετε; Και πού 'ναι τα κοπάδια σας, τα ζωντανά σας;

—Δεν έχουμε κοπάδια. Δεν είμαστε βοσκοί. Θα ξεχερσώσουμε τη γη, και θα φυτέψουμε αμπέλια, και θα σπείρουμε σιτάρι.

—Τι μιλάς, άνθρωπε, για σιτάρι και για αμπέλια που θα φυτέψετε σ' αυτή τη γη! φωνάζει έξαλλος ο γέροντας. Τήρα λοιπόν κατά κει!

Σήκωσε το χέρι που βαστούσε το ραβδί του κι έγγραψε έναν κύκλο σ' όλο το μικρό κάμπο τον κλεισμένο απ' τους λόφους. Χωρίς να το θέλουν, όλα τα μάτια ακολούθησαν τον κύκλο, υποταγμένα στην προσταγή της χειρονομίας.

—Από τότες που είμαστε εμείς εδώ, λέει η αυστηρή φωνή, κι από τότες που ήταν οι πατέρες μας, κι οι πατέρες τους, σ' ετούτη τη γη μοναχά βούρλα και πουρνάρι βλασταίνουν, και τίποτ' άλλο δεν έζησε εδώ εξόν τα κοπάδια μας! Λοιπόν, για τι σιτάρι και για τι αμπέλια μου μιλάς!

Είχε το βαρύ, το ακατάλυτο και ανελέητο των παμπάλαιων πραγμάτων, της μοίρας ή του θανάτου, η βαθιά φωνή που ερχόταν από μακρινούς χρόνους να υπερασπίσει τη γη τους απ' τους βαρβάρους.

—Μοναχά τα κοπάδια μας, σου είπα, κι εμείς μπορούμε να κάμουμε στον έρημο τούτον τόπο, γιατί έτσι το βρήκαμε απ' τους γονιούς μας! Μοναχά εμείς μπορούμε να βαστάξουμε εδώ, γιατί μας φωνάζει το χώμα, αυτό κι όχι άλλο! Λοιπόν, τι γυρεύετε εσείς, φουκαράδες, στα μέρη μας;

Έλεγε, έλεγε, κι η φωνή του έτρεμε, σα να προαισθανόταν πως η προσπάθεια ήταν μάταιη.

—Θα πεθάνετε στη δίψα! έλεγε. Πηγή νερό δε βρίσκεται εδώ. Κι αν σκάψετε βαθιά και βρείτε φλέβα, το νερό θα 'ναι γλυφό σα θάλασσα. Θα σας ρημάξουν οι πυρετοί, κι ο αγέρας κι ο άμμος. Αν γίνει και φυτρώσει σπαρτό, ο άμμος θα κάθεται απάνω στο φύλλο του και στον καρπό του και θα τον ξεραίνει. Πριν δείτε σοδειά, θα 'χετε πεθάνει, εσείς και τα παιδιά σας. Λοιπόν, φύγετε, σου λέω!

Το επανάλαβε ξερά, άγρια, τραχιά:

—Φύγετε, είπα, από δω!

Είπε, σώπασε, κι ακούμπησε το ραβδί του, κοιτάζοντας μες στα μάτια το κοπάδι τους Φωκιανούς.

Ένα σούσουρο έγινε τότε ανάμεσα στους πρόσφυγες. Η φωνή του τόπου, που μιλούσε μέσω του γέροντα, τα δεινά και το όραμα του θανάτου, φοβερού και βέβαιου, που έσυρε πάνω απ' τα κεφάλια τους, τους είχε μουδιάσει, σκόρπισε μέσα τους το φόβο, πυκνό σύννεφο σε γυμνό ουρανό. Στέκαν βουβοί, γυμνά δέντρα, γυμνές ρίζες που σαλεύουν στα τυφλά, μπλέκουν μες στον αγέρα τα πλοκάμια τους, τυραννισμένα και βίαια, γυρεύοντας, με το ένστιχτο των πραγμάτων, χόμα.

Στέκαν, ίσαμε που το αγέρι του Σαρωνικού που φύσησε τράβηξε από πάνω τους το πνεύμα του πανικού. Τότε, το ίδιο άγρια, σκληρά, μ' όλες τις σκοτεινές δυνάμεις των κορμιών που γύρευαν πια ν' ακουμπήσουν στέρεα, στην αρχή μια φωνή, ύστερα άλλη, ύστερα όλες μαζί, γυναίκες και γερόντοι και άντρες του κοπαδιού, άρχισαν να ουρλιάζουν:

—Δε φεύγουμε από δω! Ποτές πια! Μας δώσαν τη γη και θα μείνουμε! Θα μείνουμε! Θα μείνουμε!

Ο άνεμος πήρε τις φωνές και τις σκόρπισε, τις χτύπησε στις πλαγιές του βουνού και τις δυνάμωσε. Ένα σύννεφο άμμος σηκώθηκε και τους τύλιξε μέσα του. Αλάλαζαν και κουνούσαν τα χέρια τους ψηλά, μες στο θολό σύννεφο, θολοί σαν τέρατα του βυθού.

—Θα μείνουμε δω, κι ας πεθάνουμε! Θα μείνουμε πια, κι ας πεθάνουμε!

Τότε ο θυμός που φούσκωνε ξέσπασε και στην άλλη μεριά, στους Βλάχους.

—Ε, λοιπόν! φώναζε ο γέροντας, φώναζαν τώρα κι οι άλλοι βοσκοί. Μείνετε, λοιπόν, και θα δούμε ποιος θα στεριώσει σ' αυτή τη γη! Θα σας χτυπήσουμε όπου σας βρούμε, θα σκοτώσουμε τα ζωντανά σας αν τύχει και κάμετε, θα πατήσουμε τα σπαρτά σας αν ριζώσουν! Χάρη ποτέ σας δε θα βρείτε σ' εμάς και στα παιδιά μας, ίσαμε που να ξεκληριστεί η φύτρα σας και να σβήσει!

Είχαν χαθεί μες στη χαράδρα, απ' όπου είχαν έρθει, κι ακόμα ακούγονταν οι φοβερές φωνές τους.

Τότε το σύννεφο ο άμμος χαμήλωσε και κατακάθισε στη γη. Αμίλητο, βαρύ, πιεσμένο απ' το στυφό κύμα το φόβο, έγειρε και το κοπάδι των Φωκιανών στη γη.

Ο Ηλίας Βενέζης (1904 – 1973) λογοτεχνικό ψευδώνυμο του Ηλία Μέλλου, γεννήθηκε στις Κυδωνιές (Αϊβαλί) της Μικράς Ασίας. Με το ξέσπασμα του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου ο πατέρας του και μια αδερφή του αποκλείστηκαν στη Μικρά Ασία και η υπόλοιπη οικογένεια κατέφυγε στη Μυτιλήνη, όπου ο συγγραφέας γράφτηκε στο Γυμνάσιο. Το 1919 επέστρεψαν όλοι στο Αϊβαλί (είχε προηγηθεί η αποβίβαση των ελληνικών στρατευμάτων στη Μικρά Ασία). Το 1922 ο Βενέζης, που μόλις είχε

τελειώσει το γυμνάσιο στη γενέτειρά του, αιχμαλωτίστηκε από τους τούρκους και υπηρέτησε στα τάγματα εργασίας στο εσωτερικό της Μικράς Ασίας για δεκατέσσερις μήνες. Αφέθηκε ελεύθερος το 1923 και επέστρεψε στη Λέσβο, για να βρει την οικογένειά του. Στη λογοτεχνία πρωτοεμφανίστηκε το 1921 με δημοσιεύσεις διηγημάτων στο περιοδικό της Κωνσταντινούπολης, Ο Λόγος. Το 1927 βραβεύτηκε από το περιοδικό Νέα Εστία για το διήγημά του Ο θάνατος και αργότερα δημοσίευσε σε συνέχειες την πρώτη μορφή του εμπνευσμένου από την εμπειρία του στα τάγματα της Ανατολής έργου του, Το νούμερο 31328, που εκδόθηκε το 1931. Ακολούθησαν τα μυθιστορήματα Γαλήνη, Αιολική γη, Έξοδος και Ωκεανός, που κινούνται όλα, όπως και το πρώτο του στα πλαίσια του ντοκουμέντου, με σαφείς επιδράσεις από την ανθρωπιστική ιδεολογία του συγγραφέα. Ολοκλήρωσε επίσης διηγήματα, ιστορικές μελέτες, οδοιπορικά και το θεατρικό έργο Μπλοκ C. Ο Ηλίας Βενέζης ανήκει στην ονομαζόμενη γενιά του '30 και πιο συγκεκριμένα στην «Αιολική Σχολή», μαζί με τους Στρατή Δούκα και Στρατή Μυριβήλη.

Στο μυθιστόρημα «Γαλήνη» ο Βενέζης δεν αφηγείται την τραγικότητα της αιχμαλωσίας, αλλά τη δίψα των εκπατριζόμενων ανθρώπων να ριζώσουν κάπου. Πρόκειται για την ιστορία μιας ομάδας προσφύγων από τη Μικρασία, που έρχονται να εγκατασταθούν, το 1923, στην έρημη γη της Αναβύσσου.

Το συγκεκριμένο απόσπασμα αναφέρεται στους βοσκούς που είχαν τα βοσκοτόπια τους στην περιοχή της Αναβύσσου, και οι οποίοι αντέδρασαν στην εγκατάσταση των προσφύγων εκεί. Η αφήγηση γίνεται σε γ' πρόσωπο από αφηγητή που δε συμμετέχει στα γεγονότα αλλά γνωρίζει τα πάντα, και περιγράφει τα πρόσωπα και την πάλη που γίνεται στη ψυχή τους. Ο διάλογος επίσης αποδίδει την ένταση της σκηνης, την ψυχική κατάσταση των ανθρώπων. Η δίψα των προσφύγων να ριζώσουν στο νέο τους τόπο αποδίδεται με μεταφορές όπως : *Στέκαν βουβοί, γυμνά δέντρα, γυμνές ρίζες που σαλεύουν στα τυφλά, μπλέκουν μες στον αγέρα τα πλοκάμια τους, τυραννισμένα και βίαια, γυρεύοντας, με το ένστιχτο των πραγμάτων, χώμα.* Επίσης, οι δύο ομάδες των δρώντων προσώπων, ντόπιοι και πρόσφυγες, και η αντιπαράθεση ανάμεσά τους σε ένα δεύτερο επίπεδο αποκαλύπτει και την αντιπαράθεση ανάμεσα στη γη και τον άνθρωπο, τις δυνάμεις της φύσης και του πολιτισμού. *Η φωνή του τόπου, που μιλούσε μέσω του γέροντα, μας φωνάζει το χώμα ≠ το κοπάδι των Φωκιανών, Θα ξεχερσώσουμε τη γη, και θα φυτέψουμε αμπέλια, και θα σπείρουμε σιτάρι.*

## Γλωπτική

«Η Μικρασιάτισσα Μάνα», Λέσβος





### **Στοιχεία του έργου**

**Θεματική Κατηγορία :** Μνημειακό έργο

**Όνομα Γλύπτριας :** Αικατερίνη Χαλεπά Κατσάτου

**Φορέας Ανάθεσης :** Εξωραϊστικός – εκπολιτιστικός σύλλογος Μυτιλήνης «Η ΕΠΙΛΩ ΣΚΑΛΑ»

**Χρονολογία Εγκατάστασης:** Οκτώβριος 1984

**Θέση Εγκατάστασης :** Λεωφ. Ναυμαχίας Έλλης, Επάνω Σκάλα, Λέσβος

**Χαλκοχύτης :** Ν. Κερλής

Από το βάθρο :

ΣΤΗ ΜΙΚΡΑΣΙΑΤΙΣΣΑ ΜΑΝΑ

Η ΛΕΣΒΟΣ ΤΙΜΩΝΤΑΣ

ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 1984

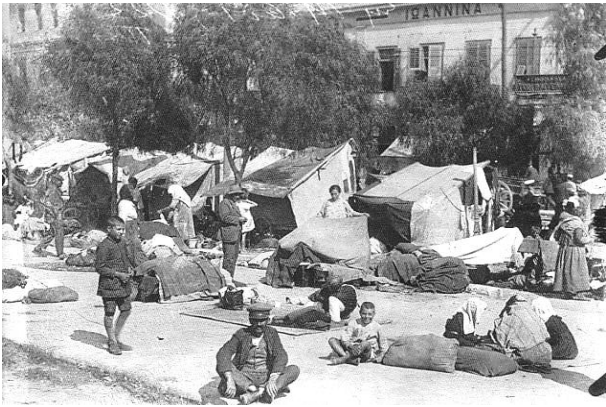
### **Περιγραφή του έργου και σχολιασμός**

Το μνημειακό αυτό έργο αναπαριστά με τρόπο ρεαλιστικό μία γυναικεία μορφή που κρατά στο δεξί της χέρι ένα μωρό, ενώ δύο άλλα μικρά παιδιά στέκουν δίπλα της. Η γυναίκα στρέφει το πρόσωπο και το βλέμμα της αριστερά, ενώ η προβολή του ποδιού της δείχνει παράλληλα μία κίνηση προς τα εμπρός. Η τοποθεσία που είναι τοποθετημένο το γλυπτό, η μορφή της γυναίκας που στρέφει το βλέμμα προς τα μικρασιατικά παράλια, και των παιδιών που προσφεύγουν φοβισμένα δίπλα της υποδηλώνουν το τραγικό γεγονός της καταστροφής και της προσφυγιάς.

### **Φωτογραφία**

Οι φωτογραφίες που έχουν επιλεγεί αναλύονται με βάση το θεωρητικό μοντέλο των Kress, van Leeuwen. Σύμφωνα με αυτό η ανάγνωση ενός οπτικού μέσου εμπεριέχει την ταυτόχρονη διεπίδραση

τριών στοιχείων που αντιστοιχούν, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Halliday, στην αναπαραστατική, διαπροσωπική και κειμενική μεταλειτουργία των γλωσσικών νοημάτων και διακρίνονται σε αναπαραστατικές, διαπροσωπικές και κειμενικές δομές.



**Πειραιάς. Η προσωρινή εγκατάσταση των προσφύγων. Σκηνές τοποθετημένες σε πλατεία του Πειραιά για την πρόχειρη στέγαση των προσφύγων. Στο έδαφος τα υπάρχοντα των προσφύγων. ΣΥΛΛΟΓΗ ΠΕΤΡΟΥ ΠΟΥΛΙΔΗ. ΑΡΧΕΙΟ ΕΡΤ**

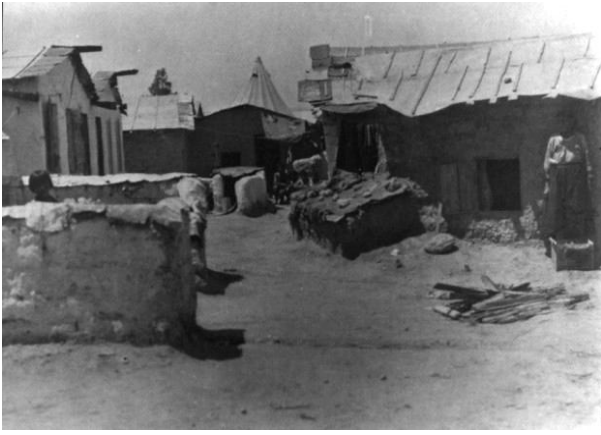
Ο Πέτρος Πουλίδης (1885 – 1967) αναγνωρίζεται ως ο πρώτος Έλληνας φωτορεπόρτερ. Μαθήτευσε στην Κωνσταντινούπολη και εγκαταστάθηκε στην Αθήνα το 1903. Συνεργάστηκε με πολλές αθηναϊκές εφημερίδες καθώς και με ξένα πρακτορεία και έντυπα. Μέχρι το τέλος της ζωής του έμεινε ενεργός φωτορεπόρτερ. Το αρχείο του αγοράστηκε το 1989 από την ΕΡΤ και ανήκει σήμερα στο μουσείο της εταιρείας.

Ανάλυση της φωτογραφίας

**Αναπαραστατική λειτουργία:** Σκηνές τοποθετημένες σε πλατεία. Άτομα κάθε ηλικίας, κυρίως γυναίκες και παιδιά. Στο έδαφος τα λίγα υπάρχοντά τους.

**Διαπροσωπική λειτουργία:** Οπτική επαφή με το θεατή. Μακρινό πλάνο, δήλωση «αντικειμενικότητας».

**Κειμενική/συνθετική λειτουργία:** Οι συνθήκες διαβίωσης των προσφύγων κατά την άφιξη τους στην Ελλάδα.



**Από τις πρώτες εγκαταστάσεις στους συνοικισμούς γύρω από την Αθήνα. Φωτ. Μεγαλοκονόμος Μανώλης Γιαννακόπουλος, Γ. (επιμ.), «Προσφυγική Ελλάδα», Κέντρο Μικρασιατικών Σπουδών, 1992**

Ο Μανώλης Μεγαλοικονόμου (Μεγαλοκονόμου) γεννήθηκε στη Σμύρνη το 1902 και πέθανε στην Αθήνα το 2002. Υπήρξε φωτογράφος – φωτορεπόρτερ. Το 1922 βρέθηκε πρόσφυγας στην Αθήνα και συνεργάστηκε σχεδόν αμέσως με την εφημερίδα Ακρόπολη. Παράλληλα, μαζί με τα αδέρφια του δημιούργησε το Πρακτορείο Μεγαλοκονόμου. Σε όλη τη διάρκεια της καριέρας του, ο Μεγαλοικονόμου είχε καταγράψει με το φωτογραφικό φακό ορισμένες από τις πιο σημαντικές στιγμές της ελληνικής ιστορίας. Την καταστροφή της Σμύρνης, το Αλβανικό Έπος και ιστορικές προσωπικότητες, όπως ο Ελευθέριος Βενιζέλος. Εκθέματα και φωτογραφίες του φιλοξενούνται σήμερα στην Εστία Νέας Σμύρνης.

Ανάλυση της φωτογραφίας

**Αναπαραστατική λειτουργία:** Παράγκες και σκηνή σε συνοικισμό

**Διαπροσωπική λειτουργία:** Δεν υπάρχει οπτική επαφή με το θεατή

**Καιμενική/συνθετική λειτουργία:** Οι συνθήκες στέγασης και οι υποδομές σε προσφυγικό συνοικισμό



**Πρώτες εγκαταστάσεις στους συνοικισμούς γύρω από την Αθήνα. Φωτ. Μεγαλοκονόμος Μανώλης**

Γιαννακόπουλος, Γ. (επιμ.), «Προσφυγική Ελλάδα», Κέντρο Μικρασιατικών Σπουδών, 1992

Ανάλυση της φωτογραφίας

**Αναπαραστατική λειτουργία:** Παράγκες σε συνοικισμό. Στο βάθος μία γυναίκα και σε κοντινό πλάνο ένα παιδί

**Διαπροσωπική λειτουργία:** Οπτική επαφή με το θεατή. Οπτική γωνία οριζόντια, εμπλοκή σε ό,τι απεικονίζεται

**Καιμενική/συνθετική λειτουργία:** Οι συνθήκες στέγασης, η τραγική κατάσταση των άπορων προσφύγων



Η Νέα Σίνασος χτίζεται στην Εύβοια, από πρόσφυγες της Σινασού Καπαδοκίας.  
Γιαννακόπουλος, Γ. (επιμ.), Προσφυγική Ελλάδα, Κέντρο Μικρασιατικών Σπουδών, 1992

Ανάλυση της φωτογραφίας

**Αναπαραστατική λειτουργία:** Οικοδομές στη φάση της ανέγερσης

**Διαπροσωπική λειτουργία:** Δεν υπάρχει οπτική επαφή με το θεατή. Βάθος (κεντρική προοπτική = αντικειμενικότητα)

**Καιμενική/συνθετική λειτουργία:** Εργασίες για τη στέγαση των προσφύγων σε οικισμό

### Κινηματογράφος

Σκηνή από την ταινία «Ρεμπέτικο»

<https://www.youtube.com/watch?v=V3yP7Akstvw&list=RDV3yP7Akstvw&index=1>



**Είδος:** Βιογραφική ιστορική ταινία

**Σενάριο:** Κώστας Φέρρης, Σωτηρία Λεονάρδου

**Σκηνοθεσία:** Κώστας Φέρρης

**Σύνθεση μουσικής:** Σταύρος Ξαρχάκος

**Έτος:** (Πρεμιέρα στην Ελλάδα) 3 Οκτ 1983

**Παραγωγή:** Ελληνικό Κέντρο Κινηματογράφου , ΕΡΤ

**Ηθοποιοί:** Σωτηρία Λεονάρδου (Μαρίκα), Νίκος Καλογερόπουλος (Μπάμπης), Μιχάλης Μανιάτης (Γιωργάκης), Θέμις Μπαζάκα (Αντριάννα), Νίκος Δημητράτος (Παναγής), Κωνσταντίνος Τζούμας (Γιάννης), Βίκυ Βανίτα (Ρόζα), Σπύρος Μαβίδης (Φώντας) κ.α.

**Διάρκεια:** 150'

### **Υπόθεση**

Η ζωή της ρεμπέτισσας Μαρίκας Νίνου (Σωτηρία Λεονάρδου), από τη γέννησή της στη Σμύρνη του 1917, μέχρι και το θάνατό της στην Αθήνα του 1955. Μεγαλωμένη από έναν ταχυδακτυλουργό (που τον υποδύεται ο Κωνσταντίνος Τζούμας), μετά τη δολοφονία της μητέρας της (Θέμις Μπαζάκα) από τον πατέρα της (Νίκος Δημητράτος), η Μαρίκα θα φτάσει στην Αθήνα, παρέα με τον φίλο της βιολιστή (Μιχάλη Μανιάτη), και θα δουλέψουν στην κομπανία του Μπάμπη (Νίκος Καλογερόπουλος). Παράλληλα με την αφήγηση της ιστορίας της Μαρίκας Νίνου (η αφήγηση της ζωής της έχει μυθοπλαστικό χαρακτήρα), παρακολουθούμε την ιστορία της Ελλάδας: από την Μικρασιατική καταστροφή μέχρι και τη δεκ. 1950.

### **Ανάλυση σκηνής**

Μετά την μικρασιατική καταστροφή η οικογένεια της Μαρίκας εγκαθίσταται στην Αθήνα. Οι γονείς της εργάζονται στο μαγαζί του Θωμά. Το πρώτο πλάνο της σκηνής τοποθετείται στο πίσω μέρος αυτού του χώρου. Ένα μικρό δωμάτιο με άνδρες, από τους οποίους κάποιοι απολαμβάνουν την μουσική παίζοντας το μπεγλέρι τους και άλλοι καπνίζουν. Το επόμενο πλάνο μας μεταφέρει στο εσωτερικό του μαγαζιού, όπου δύο άντρες χορεύουν στραμμένοι προς την ορχήστρα. Ο χώρος είναι ασφυκτικά γεμάτος,

ενώ καθώς η κάμερα κινείται περιμετρικά πίσω από τα τραπέζια, τα μεγάλα βαρέλια, και το πιάνο δημιουργείται η αίσθηση ενός χώρου κλειστού και απομονωμένου. Η διακόσμηση του μαγαζιού παραπέμπει σε τοπίο θαλασσίνο, καθώς από το ταβάνι κρέμονται δίχτυα, ενώ σε λιμάνι παραπέμπει και ο πίνακας που διακρίνεται πίσω από την ορχήστρα (υπαινιγμός ίσως στο λιμάνι της Σμύρνης ή του Πειραιά). Από τη διακόσμηση και την ενδυματολογία των θαμώνων συμπεραίνουμε ότι πρόκειται για μία συνοικία φτωχική στην οποία διαμένουν άτομα της εργατικής τάξης. Σε ακριανό τραπέζι κάθονται τέσσερις νεαρές γυναίκες ενδεχομένως ιερόδουλες μαζί με μία γυναίκα μεγαλύτερη σε ηλικία. Η ορχήστρα βρίσκεται στην άκρη του μαγαζιού στο ίδιο όμως επίπεδο και πολύ κοντά στους πελάτες, τονίζοντας τη μεταξύ τους σχέση. Ο τραγουδιστής, ο πατέρας της Μαρίκας, είναι ντυμένος με το χαρακτηριστικό στυλ του ρεμπέτη, έχει το σακάκι ακουμπισμένο στους ώμους και το καπέλο στραβά φορεμένο. Σε αντίθεση με αυτόν, η γυναίκα του, φοράει ένα παλτό με λευκή γούνα και μαργαριτάρια στο λαιμό της. Κάποια πλάνα εναλλάσσονται ανάμεσα σε αυτήν και τον άντρα που την κοιτάζει και είναι ο ιδιοκτήτης του μαγαζιού. Οι μουσικοί παίζουν το τραγούδι *Στης πίκρας τα ξερόνησα*. Οι συγκεκριμένοι στίχοι αναβιώνουν τις κοινωνικές συνθήκες της εποχής και τις επιπτώσεις τους στον κόσμο των ρεμπετών. Είναι ένας κόσμος που βιώνει τις δυσκολίες της προσφυγιάς, την απομόνωση, την εργατική εκμετάλλευση, την κοινωνική αδικία. Ο τίτλος *Στης πίκρας τα ξερόνησα* παραπέμπει ίσως στη Μακρόνησο, «το νησί της καραντίνας» που λειτούργησε ως «λοιμοκαθακτήριο» κατά την άφιξη των προσφύγων στην Ελλάδα.

**Στίχοι:** Νίκος Γκάτσος

**Μουσική:** Σταύρος Ξαρχάκος

Πού να `βρω τέσσερα σπαθιά  
και μια λαμπάδα στη γροθιά  
φωτιά να βάλω σήμερα  
και να τον κάψω σίγουρα  
τον κόσμο αυτό που αγάπησα  
και μ' άφησε και σάπισα

Στης πίκρας τα ξερόνησα  
το δάκρυ μου κοινώνησα  
και στις ζωής τη φυλακή  
που δεν υπάρχει Κυριακή  
ποτέ μου δε λησμόνησα  
τη μοναξιά τη φόνισσα

Κι εσύ που ήρθες μια βραδιά  
να μου ζεστάνεις την καρδιά  
με πέταξες αλίμονο  
στο μαύρο καταχείμωνο  
με πρόδωσες και μ' έφτυσες



ήσουν χαρά και ξέφτιδες

Πού να `βρω τέσσερα κεριά  
και στην ψυχή μου σιγουριά  
φωτιά να βάλω γρήγορα  
και να τον κάψω σήμερα  
τον κόσμο αυτό που αγάπησα  
και μ' άφησε και σάπισα  
και σάπισα, αγάπησα, αγάπησα, και σάπισα...

## Θέατρο

Σκηνή από το θεατρικό έργο «Αγγέλα Παπάζογλου»

<https://www.youtube.com/watch?v=3cOm5fOXfgU&t=15s> (Απόσπασμα από 15:35' – 17:15')



**Κατηγορία:** Θεατρικός μονόλογος

**Συγγραφέας:** Γιώργης Παπάζογλου. Από το βιβλίο του «Ονειράτα της άκαυτης και της καμμένης Σμύρνης»

**Σκηνοθεσία:** Λάμπρος Λιάβας, Άννα Βαγενά

**Σκηνικά-κοστούμια:** Μάριος Σπηλιόπουλος

**Μουσική επιμέλεια:** Λάμπρος Λιάβας

**Αγγέλα:** Άννα Βαγενά

**Αναγνώστρια:** Γιασεμί Κηλαηδόνη

## Υπόθεση

Η υπόθεση του έργου βασίζεται στις διηγήσεις της Σμυρνιας τραγουδίστριας Αγγέλας Παπάζογλου, γυναίκας του ρεμπέτη Βαγγέλη Παπάζογλου. Οι μαρτυρίες της διατρέχουν τα πιο σημαντικά χρόνια της νεότερης ελληνικής ιστορίας. Ξεκινά από την πρόσκαιρη απελευθέρωση της

Σμύρνης από τα ελληνικά στρατεύματα, περιγράφει ανάγλυφα την καθημερινή ζωή στην κοσμοπολίτισσα πολιτεία με τους χορούς και τα τραγούδια, για να περάσει στη συνέχεια στη δραματική αφήγηση της καταστροφής και της προσφυγιάς.

### **Ανάλυση σκηνής**

Η σκηνή μέσα από την αφήγηση που παρεμβάλλεται στο θεατρικό μονόλογο αλλά και το ζωντανό λόγο της ηρωίδας αποτελεί μία μαρτυρία για την περίοδο της εγκατάστασης των προσφύγων στην Ελλάδα. Η δυναμική του θεατρικού λόγου ενισχύεται από το ιδιαίτερα λιτό σκηνικό και την απουσία περιττών αντικειμένων που θα μπορούσαν να αποπροσανατολίσουν την προσοχή του κοινού. Δύο καρέκλες, ένα γραφείο, ένα μπαούλο και μία λάμπα, τα μοναδικά σημαίνοντα του σκηνικού δημιουργούν παράλληλα ένα οπτικό αφηγηματικό επίπεδο δηλωτικό της συγκεκριμένης εποχής. Η ενδυμασία είναι επίσης δηλωτική της ταυτότητας και της κοινωνικής θέσης της ηρωίδας. Η κίνησή της σε αντίθεση με την στατικότητα της αφηγήτριας αναδεικνύει τη δράση και το λόγο της.

### **Μουσική**

#### **«Φυσάει κόντρα», Active Member**

<https://www.youtube.com/watch?v=hvi7gLZO24w>

Φυσάει κόντρα σε ολάκερη γη,  
τ' άγρια πετούμενα δε βρίσκουν πηγή,  
δεν αντέχω της βολής τη σιγή.  
Και δω απ' τον τόπο που έζησα τη φυγή,  
ρίχνω αλάτι στη βαθιά τους πληγή,  
τάζομαι πρόσφυγας και σε καλό να μου βγει.

Γυρνάω στον κόσμο, πουθενά δε βλέπω ξένο όπου μένω.  
Γυρνάω πίσω και από όποιον συναντήσω, μαθαίνω.  
Δίνω, παίρνω, ανασαίνω από τα χρώματα, πληθαίνω,  
από τ' αρώματα μαγεύομαι και ταξιδεύω.  
Γυρεύω για όλους μας το ίδιο όμορφο στέγαστρο,  
φτιάχνω φωτιά για όποιον θέλει κόσμο αταίριαστο.

Για τα μάτια ενός παιδιού που ψάχνει γη, γκρεμίζω ουρανούς,  
λυτρώνω μάνες και γιους.  
Κάνω τη γλώσσα μου την πορφυρένια, ατόφιο μολύβι•  
και την ψυχή μου ένα απέραντο από στίχους καλύβι.  
Ρίχνω το κάστρο σας, φτύνω του άστρου σας την κόχη.  
Γίνομαι αύρα αλμυρή και στερνοβρόχι.  
(...)

**Είδος:** Χιπ χοπ/Ραπ

**Ερμηνευτής:** Active Member

**Στίχοι:** B.D. FOXMOOR Μιχάλης Μυτακίδης

**Μουσική:** Active Member

**Άλμπουμ:** Πέρασμα στ' ακρόνειρο

**Ημερομηνία κυκλοφορίας:** 2002

Η ραπ (rap) είναι κυρίως αφροαμερικανικό μουσικό είδος που ξεκίνησε να γνωρίζει άνθιση στα τέλη της δεκαετίας του 1970. Ετυμολογικά η λέξη "rap" σημαίνει "χτυπώ". Πρόκειται για είδος που δίνει έμφαση στους στίχους και στο περιεχόμενο αυτών και η μουσική συνήθως είναι συνοδευτική και δευτερεύουσας μέριμνας. Οι στίχοι, αυτοσχέδιοι στην καθημερινή έκφραση αλλά επεξεργασμένοι στις παραγωγές, δεν τραγουδιούνται, αλλά απαγγέλλονται με ιδιαίτερο, ρυθμικό, τρόπο, ενώ η μουσική δανείζεται στοιχεία από τη soul, τη τζαζ όσο και από άλλα ποικίλα μουσικά ρεύματα. Οι στίχοι, οι οποίοι έχουν μεγάλη έκταση και ποσότητα, εκφράζουν κατά κανόνα καθημερινά βιώματα και εμπειρίες, ενώ σε τραγούδια ορισμένων καλλιτεχνών αποκτούν πολιτική προέκταση κυριότατα ανατρεπτική, ρηξικέλευθη όσο και καυστική, αφού πηγή της μουσικής αυτής είναι τα γκέτο των περιθωριοποιημένων μαύρων των Ηνωμένων Πολιτειών, ενώ δεν απουσιάζει επίσης η λυρική και η ποιητική πνοή από ορισμένους καλλιτέχνες και συγκροτήματα.

Ο Μιχάλης Μυτακίδης (21 Αυγούστου 1967), πιο γνωστός ως B.D. Foxmoor είναι Έλληνας ράπερ και hip-hop παραγωγός, μέλος του hip-hop/low bar συγκροτήματος Active Member. Δημιουργήθηκαν στις 20 Ιουνίου του 1992, λίγες ημέρες μετά τη συναυλία του αμερικανικού χιπ-χοπ συγκροτήματος Public Enemy στο Κατράκειο Θέατρο της Νίκαιας,. Το 1995 οι Active Member τράβηξαν το ενδιαφέρον των δισκογραφικών εταιρειών και υπογράφοντας συμβόλαιο με την Warner έγιναν το πρώτο ελληνικό hip-hop συγκρότημα που υπέγραφε συμβόλαιο με πολυεθνική δισκογραφική εταιρεία.

Η hip-hop είναι ένα είδος μουσικής που διακρίνεται από έναν τρόπο σκέψης και έκφρασης ενάντιο στον πόλεμο, το ρατσισμό, τις κοινωνικές διακρίσεις. Στους στίχους της μουσικής hip-hop εμφανίζονται συχνά οι έννοιες της αλληλεγγύης και του αλτρουϊσμού, ενώ επίσης, καταγγέλλει διαμαρτύρεται και προσπαθεί να αφυπνίσει τους πολίτες απέναντι σε κάθε μορφή κοινωνικής αδικίας.

Στο επιλεγμένο απόσπασμα ο πρώτος στίχος προσημαίνει μία κατάσταση αντίθετη με τη φυσική εξέλιξη *Φυσάει κόντρα σε ολάκερη γη*, ενώ οι επόμενοι στίχοι υποδηλώνουν μία διατάραξη που εξελίσσεται στην ίδια τη φύση *τ' άγρια πετούμενα δε βρίσκουν πηγή*, αλλά και τη βιαιότητα του ανθρώπου απέναντι στο φυσικό του περιβάλλον *δεν αντέχω της βολής τη σιγή*. Στη συνέχεια, γίνονται αναφορές στις έννοιες της αλληλεγγύης απέναντι στους πρόσφυγες, *τάζομαι πρόσφυγας*, της αδελφοσύνης και του σεβασμού της διαφορετικότητας, *πουθενά δε βλέπω ξένο όπου μένω*, *Γυρνάω πίσω και από όποιον συναντήσω, μαθαίνω*. *Δίνω*,

*παίρνω, ανασαίνω από τα χρώματα, πληθαίνω, από τ' αρώματα μαγεύομαι και ταξιδεύω., επίσης στην απαίτηση για έναν κόσμο χωρίς κοινωνικές ανισότητες και διακρίσεις Γυρεύω για όλους μας το ίδιο όμορφο στέγαστρο, φωτάχνω φωτιά για όποιον θέλει κόσμο αταίριαστο, Για τα μάτια ενός παιδιού που ψάχνει γη, γκρεμίζω ουρανούς, λυτρώνω μάνες και γιους.*

#### **4. Διδακτική αξιοποίηση των έργων τέχνης**

##### **4.1 Διδακτικό σενάριο**

Ο όρος «σενάριο» χρησιμοποιήθηκε με τη σημασία της εκπαιδευτικής στρατηγικής αρχικά στη γερμανική γλώσσα, για να δηλώσει το γνώρισμα της στρατηγικής αυτής, που είναι η «άνοδος» των μαθητών στη «σκηνή» (scene > scenario, szenario,) της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με την ανάληψη ρόλων σε προσομοίωση περιστάσεων συνήθως της πραγματικής ζωής.

Σύμφωνα με το Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ (ΕΑΙΤΥ,2008:Τεύχος 1,Γενικό Μέρος) ως διδακτικό σενάριο θεωρούμε την περιγραφή μιας διδασκαλίας με εστιασμένο γνωστικό(ά) αντικείμενο(α), συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, διδακτικές αρχές και πρακτικές. Ένα διδακτικό σενάριο μπορεί να έχει διάρκεια περισσότερων από μία διδακτικών ωρών. Το σχέδιο μαθήματος είναι μια έννοια πολύ συγγενική με το σενάριο και αντιστοιχεί σε μια λεπτομερή περιγραφή μιας διδασκαλίας – από την οποία ωστόσο ενίοτε μπορεί να απουσιάζει η περιγραφή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικού. Στα διδακτικά σενάρια, αντίθετα, περιλαμβάνονται και όλα εκείνα τα στοιχεία που θεωρούνται σημαντικά στη σύγχρονη θεωρία. Ένα διδακτικό σενάριο υλοποιείται, κατά κανόνα, μέσα από μια σειρά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Έμφαση των εκπαιδευτικών σεναρίων δίνεται στην υλοποίηση διδακτικών καταστάσεων που ευνοούν την ανάπτυξη από τους μαθητές γνωστικών δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου, όπως δραστηριότητες διερεύνησης και ανακάλυψης, διεπιστημονικής προσέγγισης, κριτική σκέψης. Σε ό,τι αφορά στις ακολουθούμενες διδακτικές στρατηγικές, τα διδακτικά σενάρια υποστηρίζουν και προωθούν τη μετάβαση:

- από τη μετωπική διδασκαλία, στη διδασκαλία με ομάδες και τη συνεργατική μάθηση,
- από τη δασκαλοκεντρική σε μια πιο μαθητοκεντρική διδασκαλία,
- από τη διάλεξη ως διδακτική μέθοδο στη διερευνητική και την ανακαλυπτική μέθοδο,
- από την παθητική, σε μια κινητοποιημένη σχολική τάξη μέσα από την ενεργητική συμμετοχή, την επικοινωνία μεταξύ μαθητών και τις αυθεντικές δραστηριότητες,
- από μεθόδους αξιολόγησης του μαθητή που βασίζονται στο αποτέλεσμα μιας και μόνης τελικής δοκιμασίας σε μεθόδους που βασίζονται σε διαδικασίες και παραγόμενα προϊόντα,
- από ένα σύστημα μάθησης στο οποίο όλοι μαθαίνουν τα ίδια πράγματα, σε ένα σύστημα όπου ενδεχομένως ο καθένας μαθαίνει διαφορετικά πράγματα,

- από τους γνωστούς τρόπους επικοινωνίας (κυρίως λεκτική) σε τρόπους επικοινωνίας που ενσωματώνουν πολλαπλές αναπαραστάσεις, εικόνες, κείμενα, σύμβολα, χάρτες πολλαπλών αναπαραστάσεων κ.ά.

## 4.2 Σχεδιασμός του διδακτικού σεναρίου

### ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Στο συγκεκριμένο σενάριο η επιλογή του θέματος υπαγορεύτηκε από τις δυνατότητες που προσφέρει τόσο στην εστίαση στο επίπεδο της ατομικής ύπαρξης και στα προσωπικά βιώματα των απλών ανθρώπων κυρίως, ως υποκειμένων της ιστορίας, όσο και στην επιλογή και διδακτική αξιοποίηση ποικίλων μορφών έργων τέχνης, στην ενσυναισθητική προσέγγιση, στις διαχρονικές συγκρίσεις, καθώς και στην υιοθέτηση από τους μαθητές στάσεων και αξιών.

Η διδακτική προσέγγιση του επιλεγμένου θέματος γίνεται σε επίπεδο ατομικό και ομαδικό. Στην αρχή ατομικά, ανιχνεύονται οι προϋπάρχουσες ιδέες και γνώσεις των μαθητών, ενώ η αφήγηση από τη διδάσκουσα παρέχει με συντομία τις απαραίτητες πληροφορίες για την ενεργοποίηση και τον προβληματισμό τους. Στη συνέχεια, ομαδικά, αναγνωρίζοντας το δυναμικό ρόλο της μαθητικής ομάδας και αντιμετωπίζοντας τη διαδικασία μάθησης ως μια διαρκή διαδικασία ανακάλυψης και επικοινωνίας, διερευνάται το προς μελέτη θέμα. Οι μαθητές μέσα από ένα κατευθυνόμενο σχέδιο εργασίας (project) προβληματίζονται, παρατηρούν, περιγράφουν, μελετούν και αναλύουν τις πηγές, συγκρίνουν και οδηγούνται σε προσωπικά συμπεράσματα.

### ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

**Τίτλος:** Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα κατά τον Μεσοπόλεμο

**Γνωστικό αντικείμενο:** Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία

**Τάξη:** Γ΄ Γυμνασίου

**Σύνδεση με το ΑΠΣ:** Σχολικό βιβλίο ενότητα 44, σελ.121

### ΠΛΑΙΣΙΟ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

**Χώρος υλοποίησης σεναρίου:** Αίθουσα διδασκαλίας, εργαστήριο πληροφορικής

**Διάρκεια υλοποίησης σεναρίου:** 6 ώρες

**Υποστηρικτικό υλικό:** Σχολικό εγχειρίδιο, Η/Υ, Βιντεοπροβολέας, Διαδίκτυο, Ηλεκτρονικές και έντυπες πηγές, Φύλλα εργασίας

**Απαιτούμενες προϋπάρχουσες γνώσεις:** οι μαθητές έχουν διδαχθεί και είναι σε θέση να γνωρίζουν την απόβαση του ελληνικού στρατού στη Σμύρνη, την ήττα του στο μικρασιατικό μέτωπο το καλοκαίρι του 1922, τη μαζική αποχώρηση των ελληνικών πληθυσμών. Γνωρίζουν επίσης, για την υπογραφή της Συνθήκης ειρήνης της Λοζάνης και την ελληνοτουρκική σύμβαση ανταλλαγής των πληθυσμών.

**Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα:** Ιστορία, Λογοτεχνία, Νεοελληνική Γλώσσα, Αισθητική Αγωγή, Μουσική, Κοινωνική και πολιτική αγωγή, Πληροφορική

**Θεωρητική προσέγγιση:** Γνωστικός και κοινωνικός εποικοδομητισμός

**Μεθοδολογική προσέγγιση:** αφήγηση, επίδειξη, διάλογος – συζήτηση, διερεύνηση, αξιοποίηση ψηφιακής τεχνολογίας, ομαδοσυνεργατική μέθοδος (project)

**Διδακτικοί στόχοι (προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα)**

**Γνώσεις/ Δεξιότητες**

- να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες βασικές ιστορικές έννοιες, όπως πρόσφυγας, μετανάστης, χώρα υποδοχής, ενσωμάτωση κλπ.,
- να συνειδητοποιήσουν τους λόγους για τους οποίους οι ελληνικοί πληθυσμοί αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τον τόπο τους και να αναζητήσουν καταφύγιο στην Ελλάδα,
- να γνωρίσουν τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την άφιξη και την εγκατάστασή τους στη χώρα,
- να κατανοήσουν το φαινόμενο της διάστασης γηγενών και προσφύγων, καθώς και τους λόγους για τους οποίους εκδηλώθηκε η διάσταση αυτή,
- να εκτιμήσουν τη συνεισφορά των προσφύγων στη νεοελληνική κοινωνία σε επίπεδο πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό, πολιτιστικό,
- να συγκρίνουν τις συνθήκες διαβίωσης των προσφύγων εκείνης της περιόδου με τις αντίστοιχες συνθήκες διαβίωσης των σύγχρονων προσφύγων,
- να κατανοήσουν την παγκόσμια διάσταση του προσφυγικού προβλήματος,
- να εξοικειωθούν με ποικίλες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης και να καλλιεργήσουν την αισθητική τους αντίληψη,
- να εξασκήσουν την ιστορική σκέψη τους, ώστε να μπορούν να μελετούν το ιστορικό υλικό και να καταλήγουν σε συμπεράσματα,



- να αναπτύξουν την ικανότητά τους να εργάζονται σε μικρές ομάδες,
- να αναπτύξουν δεξιότητες αναζήτησης στο διαδίκτυο και επιλογής της κατάλληλης πληροφορίας,
- να εξοικειωθούν με ποικίλους σημειωτικούς τρόπους επικοινωνίας, λεκτική (προφορικός, γραπτός λόγος), εικόνες, ήχοι, δραματοποίηση κλπ. και τις ιδιαίτερες συμβάσεις τους,
- να ενισχύσουν την ικανότητα ενσυναίσθησης, μπαίνοντας στη θέση των «άλλων».

### Στάσεις/ Αξίες

- να αντιληφθούν ότι μέσα από μία μεθοδική εξέταση τα έργα τέχνης μπορούν να λειτουργήσουν ως πηγές ιστορικής πληροφορίας,
- να στοχαστούν σε θέματα διαχείρισης τραυματικών βιωμάτων,
- να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στο προσφυγικό ζήτημα,
- να οικοδομήσουν πνεύμα αποδοχής και σεβασμού του «διαφορετικού»,
- να συνειδητοποιήσουν την αξία της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης στην οικοδόμηση πολυπολιτισμικών κοινωνιών,
- να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα προάσπισης των ανθρώπινων δικαιωμάτων.

## ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Οι δραστηριότητες που ακολουθούν υλοποιούνται σε **6 διδακτικές ώρες**:

### 1<sup>Η</sup> ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

- Δραστηριότητες γνωστικής και ψυχολογικής προετοιμασίας

#### Σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση και αφόρμηση

Η εισαγωγική αυτή ώρα πραγματοποιείται στην αίθουσα διδασκαλίας του τμήματος με την τάξη σε ολομέλεια.

Ως **προϋπάρχουσα γνώση** για τους μαθητές θεωρείται η ανάκληση στη μνήμη τους στοιχείων από ενότητα που έχει διδαχθεί και αφορά στην απόβαση του ελληνικού στρατού στη Σμύρνη (1919), την ενίσχυση του κεμαλικού κινήματος, την ήττα του ελληνικού στρατού στο μικρασιατικό μέτωπο, τη μαζική αποχώρηση των ελληνικών πληθυσμών.

Μετά τη σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση, ενημερώνουμε τους μαθητές για το αντικείμενο με το οποίο θα ασχοληθούμε στα επόμενα μαθήματα, και αφορά το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα, το

ζήτημα δηλαδή της έλευσης και ενσωμάτωσης των Ελλήνων που αναγκάστηκαν να γίνουν πρόσφυγες κατά την περίοδο πριν αλλά κυρίως μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή.

Στη συνέχεια, ζητάμε από τους μαθητές να ορίσουν τον πρόσφυγα, να προσπαθήσουν δηλαδή να δώσουν μία γενική περιγραφή.

Μετά από τις σχετικές περιγραφές των μαθητών διαπιστώνουμε ότι συχνά οι άνθρωποι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους και να αναζητήσουν αλλού μία καλύτερη τύχη. Διευκρινίζουμε όμως ότι δε θεωρούνται όλοι όσοι αναγκάζονται να μετακινηθούν από τις εστίες τους πρόσφυγες. Για να χαρακτηριστεί κάποιος πρόσφυγας θα πρέπει να συντρέχουν κάποιες προϋποθέσεις. Ειδικά, οι δύο Παγκόσμιοι Πόλεμοι, που σφράγισαν τις αρχές του 20ού αιώνα οδήγησαν σε μαζικές πληθυσμιακές μετακινήσεις και ανθρώπους χωρίς πατρίδα. Το σύνολο των μεταπολεμικών εθνών αναγνώρισε την ανάγκη προστασίας των ανθρώπων αυτών και κατέληξε στη Σύμβαση της Γενεύης (1951). Σύμφωνα με τη Σύμβαση αυτή πρόσφυγας είναι το άτομο το οποίο βρίσκεται σε άλλη χώρα, επειδή έχει δικαιολογημένο φόβο διωγμού λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, πολιτικών πεποιθήσεων ή συμμετοχής σε ορισμένη κοινωνική ομάδα και δε μπορεί εξαιτίας του φόβου αυτού να προσφύγει στην προστασία της χώρας του. Το δικαίωμα προστασίας, σύμφωνα με τη Σύμβαση, δίνει στον πρόσφυγα δικαιώματα νόμιμης μετακίνησης, εκπαίδευσης, υγείας αλλά τον υποχρεώνει επίσης να συμμορφώνεται με τους νόμους του τόπου στον οποίο διαμένει.

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι όσο θα υπάρχουν πόλεμοι, διώξεις, διακρίσεις θα υπάρχουν και πρόσφυγες. Πρόσφυγες μπορεί να είναι άνθρωποι οποιασδήποτε φυλής και θρησκείας και να απαντώνται σε όλα τα μέρη του κόσμου. Έχοντας εξαναγκαστεί να τραπούν σε φυγή από φόβο για την ζωή και την ελευθερία τους, αποχωρίζονται τις οικογένειές τους ή βιώνουν την απώλεια συγγενών και περιουσιών, αφού συνήθως εγκαταλείπουν τα πάντα, διακινδυνεύοντας τρομερές ταλαιπωρίες. Επομένως, ο πρόσφυγας δεν πρέπει να ταυτίζεται με το μετανάστη. Αν και αντιμετωπίζουν πολλά κοινά προβλήματα, ο μετανάστης αφήνει τη χώρα του, για να αναζητήσει καλύτερες συνθήκες ζωής σε μία άλλη χώρα, αλλά αν μείνει δε διατρέχει κίνδυνο να διωχθεί, όπως ο πρόσφυγας. Βέβαια, στην πράξη σε πολλές περιπτώσεις είναι δύσκολο να διακρίνει κανείς τον πρόσφυγα από το μετανάστη, γιατί και ο ένας και ο άλλος αναγκάζονται κάτω από δύσκολες συνθήκες που επικρατούν στη χώρα τους να αναζητήσουν αλλού ένα καλύτερο μέλλον.

- Δραστηριότητες διδασκαλίας της ενότητας

### **Επαφή των μαθητών με τα ιστορικά γεγονότα**

Ακολουθεί μία σύντομη εισαγωγή στο ιστορικό πλαίσιο του μαθήματος. Στη φάση αυτή χρησιμοποιείται ο βιντεοπροβολέας, καθώς η εισαγωγή γίνεται με την παράλληλη προβολή διαφανειών. Η εισαγωγή αφορά στα παρακάτω θέματα:

- Χρονικός προσδιορισμός της έλευσης των προσφύγων
- Αριθμός και τόποι προέλευσης των προσφύγων
- Οι δυσχέρειες στο έργο της αποκατάστασης
- Οι φορείς και το έργο της αποκατάστασης (Αγροτική και αστική αποκατάσταση)
- Τα αποτελέσματα από την άφιξη των προσφύγων (σε επίπεδο εθνολογικό, δημογραφικό, πολιτικό και κοινωνικό)

Στο τέλος της φάσης αυτής ενημερώνουμε τους μαθητές ότι στη συνέχεια των μαθημάτων θα μεταφερθούμε στο εργαστήριο πληροφορικής, όπου χωρισμένοι σε ομάδες θα μελετήσουν ποικίλα έργα τέχνης καθώς και γραπτές πηγές που αναφέρονται στο συγκεκριμένο θέμα.

## **2<sup>Η</sup> ΚΑΙ 3<sup>Η</sup> ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ**

### **➤ Δραστηριότητες ομαδικής διερεύνησης**

Το συνεχόμενο αυτό δίωρο πραγματοποιείται στο εργαστήριο πληροφορικής, με την τάξη χωρισμένη σε ομάδες. Σε πρώτη φάση οριοθετείται το θέμα και καθορίζονται τα ερευνητικά υποθέματα. Μετά τον επιμερισμό του θέματος σε υποθέματα, χωρίζουμε τους μαθητές σε 4 ολιγομελείς ομάδες (4-5 ατόμων). Η κάθε ομάδα θα διερευνήσει το δικό της θέμα και θα παρουσιάσει τα αποτελέσματα της έρευνάς της στην ολομέλεια της τάξης. Κάθε μαθητής αναλαμβάνει ένα συγκεκριμένο ρόλο (π.χ. συντονιστής, χειριστής επεξεργασίας κειμένου, χειριστής λογισμικού παρουσίασης, εξερευνητής). Στον Η/Υ, στην επιφάνεια εργασίας, οι ομάδες ανοίγουν το φάκελο έρευνας Ιστορίας και τα αρχεία που βρίσκονται σε αυτόν (φύλλο εργασίας, αρχείο παρουσίασης διαφανειών), καθώς και τη μηχανή αναζήτησης.

### **ΘΕΜΑ**

Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου

### **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΥΠΟΘΕΜΑΤΑ**

1. Η έλευση των προσφύγων - Το πρώτο διάστημα
2. Τα προβλήματα ενσωμάτωσης των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία
3. Η ενσωμάτωση και συνεισφορά των προσφύγων
4. Το προσφυγικό ζήτημα σήμερα

Οι μαθητές στη φάση αυτή καθοδηγούνται με φύλλα εργασίας (σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή) και με κατάλληλες ερωτήσεις που αναφέρονται σε επιλεγμένο εικονιστικό υλικό και γραπτές πηγές, για να συνθέσουν το δικό τους κείμενο. Τα αποτελέσματα της εργασίας τους καλούνται να τα παρουσιάσουν με τη μορφή διαφανειών. Ο εκπαιδευτικός σε όλη τη διάρκεια της φάσης αυτής λειτουργεί ως συντονιστής, διαμεσολαβητής και εμπνευστής της διαδικασίας.

## ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

### Η έλευση των προσφύγων - Το πρώτο διάστημα

- Η προσωρινή εγκατάσταση. Οι συνθήκες διαβίωσης.
- Το ψυχικό τραύμα. Η περιπέτεια του πολέμου, η απώλεια συγγενών, η νοσταλγία της χαμένης πατρίδας, το άγχος της επιβίωσης.

### 1. Απόσπασμα από το μυθιστόρημα της Δ. Σωτηρίου, «Μέσα στις φλόγες»

Ενάμισι εκατομμύριο άνθρωποι βρεθήκανε ξαφνικά έξω από την προγονική τους γη. Παράτησαν σκοτωμένα παιδιά και γονιούς άταφους. Παράτησαν περιουσίες, τον καρπό στα δέντρα, το φαί στη φουφού, τη σοδειά στην αποθήκη, το κομπόδεμα στο συρτάρι, τα πορτρέτα των προγόνων στους τοίχους. Και βάλθηκαν να τρέχουν, να φεύγουν κυνηγημένοι απ' το τουρκικό μαχαίρι και τη φωτιά του πολέμου. Και λογίζονταν τυχεροί που αντάλλαξαν το έχει τους, την πατρίδα τους, το παρελθόν τους με μια στάλα σιγουριά...

Άρπαξαν βάρκες, καΐκια, σχεδίες, βαπόρια και πέρασαν τη θάλασσα σ' έναν ομαδικό, φοβερό ξενιτεμό. Κοιμήθηκαν αποβραδής νοικοκυραίοι στον τόπο τους και ξύπνησαν φυγάδες, θαλασσοπόροι, άστεγοι, άποροι, αλήτες και ζητιάνοι στα λιμάνια του Πειραιά, της Σαλονίκης, της Καβάλας, του Βόλου, της Πάτρας.

Ενάμισι εκατομμύριο αγωνίες και οικονομικά προβλήματα ξεμπάρκαραν στο φλούδι της Ελλάδας, με μια θλιβερή ταμπέλα κρεμασμένη στο στήθος: «Πρόσφυγες!». Πού ν' ακουμπήσουν οι πρόσφυγες; Τι να σκεφτούν; Τι να ξεχάσουν; Τι να πράξουν; Πού να δουλέψουν; Πώς να ζήσουν;

Τρέμαν ακόμα από το φόβο. Τα μάτια τους ήταν κόκκινα απ' το αιμάτινο ποτάμι της κόλασης που διάβηκαν. Και σαν πάτησαν σε στέρεο έδαφος, μετρήθηκαν να δουν πόσοι φτάσανε και πόσοι λείπουν. Κι οι ζωντανόι δεν το πιστεύανε, μόνο άπλωναν τα χέρια τους στο κορμί τους και το ψάχνανε, για να βεβαιωθούνε πως δεν ήταν βρικόλακες. Και ψάχναν και για την ψυχή τους, να δουν αν ήταν στη θέση της. Μ' αυτή ήταν άφαντη. Είχε μείνει πίσω στην πατρίδα, κοντά στους αγαπημένους νεκρούς και στους αιχμαλώτους, κοντά στα σπιτάκια, στα χωράφια, στις δουλειές και στα καζάντια...

Αναζητήστε πληροφορίες για τη συγγραφέα, τη ζωή και το έργο της.

.....  
.....  
.....

Ποιο ιστορικό γεγονός θεματοποιείται στο παραπάνω απόσπασμα;





Σε ποια κατηγορία ανήκει το έργο;

.....

Αναζητήστε πληροφορίες για το/τη δημιουργό του έργου.

.....

Ποια είναι τα βασικά στοιχεία του έργου; Τι βλέπετε γενικά;

.....

.....

Ποια είναι τα ειδικά στοιχεία – λεπτομέρειες; Τι βλέπετε ειδικά;

.....

.....

Ποιες είναι οι παρατηρήσεις σας σχετικά με τα τεχνικά στοιχεία του έργου ( σχήματα, όγκοι, σχέση των όγκων μεταξύ τους, κίνηση, χρήση του χώρου κτλ);

.....

.....

.....

Ποια αίσθηση αποπνέει το έργο; Ποια συναισθήματα σας δημιουργεί;

.....

.....

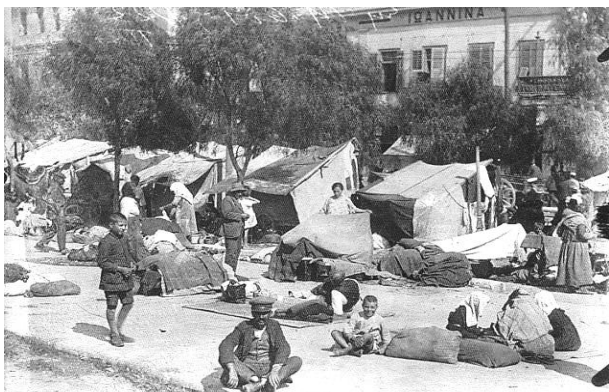
Αναρωτηθείτε τι συμβαίνει; Ποιο είναι το περιεχόμενο της ιστορίας που υποδηλώνει;

Διακρίνετε κάποιο συμβολισμό; Αναζητείστε το μήνυμα του έργου.



.....  
.....  
.....  
.....

4.



**Πειραιάς. Η προσωρινή εγκατάσταση των προσφύγων.**

**Από τις πρώτες εγκαταστάσεις στους συνοικισμούς γύρω από την Αθήνα.**

Αφού μελετήσετε προσεκτικά τις παραπάνω φωτογραφίες να τις περιγράψετε. Τι διαπιστώνετε σχετικά με τις συνθήκες στέγασης των προσφύγων κατά το πρώτο διάστημα;

.....  
.....  
.....

**5.** Προσπαθήστε, αφού αντλήσετε πληροφορίες και από τις πηγές που ακολουθούν να παρουσιάσετε σε ένα σύντομο κείμενο το θέμα της υποδοχής και των συνθηκών στέγασης και διαβίωσης των προσφύγων κατά το πρώτο διάστημα διαμονής τους στην Ελλάδα.

Κατά τις πρώτες ώρες της μικρασιατικής τραγωδίας, η πρώτη δραστηριοποίηση από πλευράς ελληνικών αρχών ήταν η συλλογή τροφίμων και χρημάτων για να περιθάλψουν τα ράκη που αποβιβάζονταν από το «Καρνάκ» και τη «Φρυγία», τα δυο πρώτα ξένα ατμόπλοια που κατέπλευσαν στον Πειραιά. Όπως ήταν φυσικό, εξίσου πρωταρχική ενέργεια υποδοχής ήταν η παραχώρηση, όπου υπήρχαν, των υπόστεγων του Πειραιά, των προτεσταντικών εκκλησιών της πόλης και κάποιων αιθουσών του Τζάνερου Νοσοκομείου. Και πάρα πολύ σύντομα, στις εφημερίδες της 2ας Σεπτεμβρίου, [...] διαβάζουμε στα ψιλά γράμματα ότι στο Υπουργείο Δικαιοσύνης «μελετάται η τροποποίηση του ενοικιοστασίου», στο σημείο που αφορά στην υπενοικίαση των δωματίων. Ακόμη, στο Ελεύθερον Βήμα παρουσιάζεται από τις πρώτες κιόλας μέρες «προσφορά δωματίου εντός κατοικίας», αλλά υπό τον εξής όρο: το δωμάτιο προσφέρεται «για ενοικίαση από οικοτρόφο προσφυγοπούλα». Τα δείγματα αυτά είναι οι προάγγελοι, κατά κάποιον τρόπο, των επικείμενων επιτάξεων, έστω και αν για την ώρα

μάλλον δε φαίνεται να υπάρχει σαφής αντίληψη στο κράτος και στην κοινή γνώμη περί της εκτάσεως των γεγονότων. Στο μεταξύ οι καταλήψεις επεκτείνονται σε κάθε κενό, δημόσιο χώρο.

Βίκα Δ. Γκιζελή, «*Επίταξις ακινήτων κατοικουμένων ή οπωσδήποτε χρησιμοποιουμένων*» [στον τόμο:] *Ο ξεριζωμός και η άλλη πατρίδα*. Επιστημονικό συμπόσιο, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Αθήνα 1997, σσ. 71-72.

### **Μαρτυρία Τ. Κακλαμάνου**

«Μείναμε στην προσφυγική συνοικία "Χωράφια". Από τον Κήπο που μέναμε ήταν καλύτερα, αλλά ένα δωματιάκι μας έδωσαν με τόσα άτομα μέσα, που ήταν εξαθλίωση. Προσφυγικός συνοικισμός: πείνα, αρρώστιες και δυστυχία. Όσοι έπεσαν στα προσφυγικά σπίτια και δεν γλίτωσαν γρήγορα από αυτά, έμειναν στάσιμοι. Η παράγκα ρήμαξε το ηθικό του κόσμου, του αφαίρεσε την όρεξη για ζωή, τους συμβίβασε με την ανέχεια και τη φτώχεια. Τον έκανε βαθιά μέσα στην ψυχή του να νιώθει πρόσφυγας. Οι παράγκες της προσφυγιάς ήταν η ντροπή μας».

### **Μαρτυρία Ε. Γονατά**

«Μια ολόκληρη γενιά είδε να καταστρέφεται η υγεία της και να φθείρεται η ζωή της μέσα στα ανήλιαγα και ανθυγιεινά κατώγια, που μόνο κατ' ευφημισμό λέγονταν κατοικίες. Εκεί ένιωσε ο Αϊβαλιώτης ότι ήταν πρόσφυγας, δηλαδή πολίτης στην Ελλάδα δεύτερης κατηγορίας κι όχι Έλληνας, όπως πίστευε όταν ερχόταν».

Παναγιωταρέα, Α., *Κυδωνιάτες : αστοί και πρόσφυγες*. σ. 154-155

**6.** Αναζητήστε στο διαδίκτυο φωτογραφικό υλικό και δημιουργήστε ένα φωτογραφικό λεύκωμα που αποτυπώνει τις συνθήκες διαβίωσης των προσφύγων κατά την έλευσή τους στην Ελλάδα. (προτεινόμενες ιστοσελίδες <http://www.elia.org.gr/>, <http://www.ert.gr/arxeio-afierwmata/mikrasiatiki-katastrofi-aygoystos-1922/>)

## **ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2**

Τα προβλήματα ενσωμάτωσης των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία

- Η διάσταση με τους γηγενείς.
- Η απομόνωση των προσφύγων (προσφυγικοί συνοικισμοί, περιθωριοποίηση των προσφύγων).

### **1. Απόσπασμα από το μυθιστόρημα του Η.Βενέζη, «Γαλήνη»**

[http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/greek\\_history/index.html?subpoint=17#41](http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/greek_history/index.html?subpoint=17#41)

Αναζητήστε πληροφορίες για το συγγραφέα και το έργο του. Ποια η σχέση του συγγραφέα με τα γεγονότα;

.....  
.....  
.....  
Ποιο γεγονός αναγνωρίζετε στο παραπάνω απόσπασμα;

.....  
.....  
.....  
Περιγράψτε τη στάση των γηγενών απέναντι στην ομάδα των προσφύγων.

.....  
.....  
.....  
Ποιοι λόγοι σύμφωνα με το κείμενο προκάλεσαν τη στάση αυτή;

.....  
.....  
.....  
Αναζητήστε τις φράσεις που αποδίδουν τα συναισθήματα των προσφύγων.

## **2. Μαρτυρία Ελ. Μαναήλογλου από το Ικόνιο**

«Το ταξίδι κράτησε δεκαέξι μέρες. Μετά τη Ρόδο πιάσαμε Πειραιά, μετά φτάσαμε στην Κέρκυρα. Ήταν παραμονή του Αγίου Σπυρίδωνος, 11 Δεκεμβρίου 1922. Έβρεχε. Βγήκαμε στην παραλία με καΐκια. Λένε: “Θα σας πάμε με αραμπάδες σ’ ένα χωριό”. Μας πήγαν στο χωριό Σταυρός. κάναμε τέσσερις ώρες ώσπου να φτάσουμε εκεί. Εμείς πηγαίναμε πεζή, τα πράγματα μόνο σε αραμπάδες. Και να βρεχόμαστε σ’ όλο αυτό το διάστημα ... Άλλους έβαλαν στη εκκλησία του χωριού, άλλους στο σχολείο, άλλους σε σπίτια. Δεν ρωτάει κανένας: “Ποιοι είστε, τι θέλετε;” Μια αδιαφορία. Δεν μας έδωσαν τίποτα να φάμε. Δεν είχαν κι αυτοί, τί να μας δώσουν; Μια “καλημέρα” μόνο μας έλεγαν. Καλή ήταν κι αυτή. Ευτυχώς είχαμε μαζί μας ψωμί ... Μας έφεραν στην Κέρκυρα, μας έβαλαν στο φρούριο, στις εκεί παράγκες. Μεγάλο Σάββατο ήτανε. Έρχεται ένας αέρας και τις παίρνει τις παράγκες. Τί να κάνουμε; Πήγαμε στην εκκλησία του Άι-Γιώργη, εκεί κοντά ... Στην αρχή δεν ταιριάζαμε με τους Κερκυραίους. Άλλες συνήθειες αυτοί, άλλες συνήθειες εμείς. Γλώσσα δεν ξέραμε, δεν μπορούσαμε να συνεννοηθούμε μαζί τους. Μετά όμως τα φτιάξαμε. Πολλά συνοικέσια έγιναν. Κερκυραίοι πήραν προσφυγοπούλες».

Η Έξοδος (έκδοση του Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών), τόμ. Β', σσ. 348-349

Σύμφωνα με την παραπάνω μαρτυρία πώς αντιμετωπίστηκαν οι πρόσφυγες κατά την άφιξή τους από τον ντόπιο πληθυσμό; Ποια ήταν η βασική αιτία της διάστασης μεταξύ τους;

.....  
.....  
Αναφέρονται περιπτώσεις στις οποίες δημιουργούνταν στενότερες κοινωνικές σχέσεις μεταξύ γηγενών και προσφύγων;

.....  
.....  
**3.** Αφού αντλήσετε πληροφορίες και από τις πηγές που ακολουθούν να παρουσιάσετε τους τομείς αλλά και τους λόγους για τους οποίους εκδηλώθηκε η διάσταση μεταξύ γηγενών και προσφύγων.

Η εντονότατη αντίθεση γηγενών και προσφύγων διαχέεται σ' όλον τον ελλαδικό χώρο [...] Οι άνθρωποι που μόλις διασώθηκαν από την τουρκική σφαγή αποκαλούνται «τουρκόσποροι» και «γιαουρτοβαφτισμένοι» [επειδή συνήθιζαν να τρώνε γιαούρτι]. Η λέξη «Σμυρνιά» από προσδιοριστική της γυναικείας μικρασιατικής καταγωγής, γίνεται στο νεοελληνικό λεξιλόγιο συνώνυμη της πόρνης. [...] Η λέξη «πρόσφυγας» διαχέεται στον κοινωνικό ιστό με τον πιο υποτιμητικό τρόπο [...]. Το «ρατσισμό» αυτό προσπαθούν να εκμεταλλευτούν οι φασιστοειδείς κινήσεις που [...] απαιτούν [...] να επιβληθεί στους πρόσφυγες να φορέσουν [...] κίτρινα περιβραχιόνια για να τους διακρίνουν και να τους αποφεύγουν οι [...] Έλληνες.

Α. Ρήγος, Η Β' Ελληνική Δημοκρατία, 1924-1935, Θεμέλιο, Αθήνα 1999, σ. 223-228.

Μέσα στις επερχόμενες δεκαετίες [...] πρόσφυγες θα κατακτήσουν όλο το φάσμα των ελεύθερων επαγγελματιών. Πρόσφυγες θα πλημμυρίσουν τα πνευματικά κέντρα. Πρόσφυγες θα γεμίσουν τα εργοστάσια -είτε ως εργάτες είτε ως εργοδότες. Η ένταξη, όπως είναι φυσικό, δεν πραγματοποιείται μέσα στην τέλεια αρμονία ούτε χωρίς αντίδραση από την πλευρά των αυτοχθόνων. Είναι επίσης φυσιολογικό, παράλληλα με τις «διαπραγματεύσεις» με τους ντόπιους, να αυξάνουν οι διαφορές απόψεων. Ο αρχικός φόβος για μια κοινωνική αναστάτωση που θα οφειλόταν στην παρουσία των χιλιάδων περιθωριακών ατόμων αφήνει τη θέση του σε ανησυχίες σχετικές με τον ανταγωνισμό στον οικονομικό και επαγγελματικό τομέα, ανησυχίες που αγγίζουν όλα τα ελληνικά κοινωνικά στρώματα.

Βίκα Δ. Γκιζελή, Κοινωνικοί μετασχηματισμοί και προέλευση της κοινωνικής κατοικίας στην Ελλάδα (1920-1930), Επικαιρότητα, Αθήνα 1984, σσ. 260-263

«Μια μεγάλη μερίδα του πληθυσμού που από το 1915 είχε διχασθεί δεν αντίκρισε με συμπάθεια τους πρόσφυγες, όταν τα αδυσώπητα κύματα της ιστορίας τούς έριξαν πάνω στα βράχια της Ελλάδος. Δεν υπήρξε συμπάθεια, δεν υπήρξε απάθεια, υπήρξε αντιπάθεια. Το θυμούμαι και ανατριχιάζω.»

(αναφορά του πολιτικού Παναγιώτη Κανελλόπουλου: *Η Β' Ελληνική Δημοκρατία 1924-1935: κοινωνικές διαστάσεις της πολιτικής σκηνής*, Ρήγος Α.)

#### **4. Σκηνή από την ταινία του Κ. Φέρρη, «Ρεμπέτικο»**

<https://www.youtube.com/watch?v=V3vP7Akstvw&list=RDV3vP7Akstvw&index=1>

Η ταινία αναβιώνει, έχοντας ως πρωταγωνιστές μία προσφυγική οικογένεια από τη Μικρά Ασία και ειδικότερα την κόρη τους, τη ρεμπέτισσα Μαρίκα Νίνου, μία εποχή κατά την οποία αναπτύχθηκε το ρεμπέτικο τραγούδι. Η ανάπτυξη αυτού του είδους τραγουδιών συνδέθηκε με τον Πειραιά και την Αθήνα, ενώ φορείς δημιουργίας τους ήταν κυρίως Μικρασιάτες πρόσφυγες. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Ν.Κοταρίδης (*Ρεμπέτες και Ρεμπέτικο τραγούδι*), «Το ρεμπέτικο μας πηγαιίνει στην συγκρότηση ενός χώρου στην πόλη που δεν ενσωματώνει, δεν απογράφεται και συνεπώς διαφεύγει των οικείων κοινωνικών προσδιορισμών».

Ποια στοιχεία της σκηνης αποδίδουν κατά τη γνώμη σας το διαχωρισμό του κόσμου των ρεμπετών, τη διαμαρτυρία και τη ρήξη τους με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν;

Στην απάντησή σας να λάβετε υπόψη τα πλάνα<sup>\*</sup>, τη μουσική, το φωτισμό, τα πρόσωπα στα οποία έδωσε έμφαση ο σκηνοθέτης.

.....

.....

.....

.....

**5.** Φανταστείτε ότι είστε σεναριογράφοι μίας ιστορικής ταινίας. Προσπαθήστε να κατασκευάσετε ένα σενάριο του οποίου το ιστορικό πλαίσιο θα αφορά στη διάσταση γηγενών, προσφύγων. (200 λέξεις περίπου)

\* πλάνο: πλάνο ονομάζεται μια λήψη ενός αντικειμένου (ανθρώπου, τοπίου, κλπ.), από την στιγμή που πατήσουμε το κουμπί της κάμερας για να αρχίσει αυτή να λειτουργεί, μέχρι την στιγμή που το ξαναπατήσουμε για να σταματήσει την λειτουργία της. Το πλάνο θεωρείται η μονάδα του κινηματογραφικού φιλμ (όπως περίπου η λέξη στον γραπτό λόγο).

### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

Η ενσωμάτωση και συνεισφορά των προσφύγων

- Η μόνιμη στέγαση. Η εργασία των προσφύγων.
- Η υπέρβαση των δυσκολιών - Ο μετασχηματισμός του ψυχικού τραύματος σε πολιτισμό.

#### 1. Σκηνή από το θεατρικό έργο «Αγγέλα Παπάζογλου»

<https://www.youtube.com/watch?v=3cOm5fOXfgU&t=15s> (Απόσπασμα από 15:35' – 17:15')

Αναζητήστε πληροφορίες για το έργο (υπόθεση, συντελεστές)

.....  
.....  
.....  
Ποια είναι η ταυτότητα της ηρωίδας και ποια η σχέση της με τα γεγονότα;

.....  
.....  
.....  
Ποιο είναι το θέμα της σκηνής που παρακολουθήσατε; Ποια κατάσταση περιγράφεται.

.....  
.....  
.....  
**2.** Αφού παρατηρήσετε τις παρακάτω φωτογραφίες, να τις περιγράψετε και να αναφερθείτε σε κάποια είδη μόνιμης κατοικίας των προσφύγων καθώς και στον τρόπο κατασκευής τους. Στην απάντησή σας να αξιοποιήσετε και τη μαρτυρία που παρατίθεται.



**Πρώτες εγκαταστάσεις στους συνοικισμούς γύρω από την Αθήνα. Προσωρινές λύσεις που έμελλαν να τηρηθούν για αρκετά χρόνια.**



**Η Νέα Σίνασος χτίζεται στην Εύβοια, από πρόσφυγες της Σινασού Καππαδοκίας.**



«Ο Άγιος Βασίλειος (συνοικία του Πειραιά) τότε ήταν μια έρημη περιοχή όλο βράχια και πέτρες και το μόνο κτίσμα που υπήρχε ήταν η εκκλησία. Μέσα σε λίγο καιρό όλη η περιοχή γέμισε από μικρές προσφυγικές παράγκες που τις έφτιαχναν οι άνθρωποι μόνοι τους. Δούλευαν σκληρά ο παππούς σου και η γιαγιά σου, για να ισοπεδώσουν τη γη και να στήσουν την παράγκα τους. Ήταν χωρίς πάτωμα, με χώμα κάτω, σκεπασμένες άλλες με πισσόχαρτα και άλλες με τσίγκους και λαμαρίνες. Δεν ενδιαφέρθηκε κανείς να γίνει ένα σχολείο για τα παιδιά των προσφύγων και αυτός είναι ο λόγος που έμεινα και εγώ αγράμματος ... Οι παράγκες άρχισαν μία-μία να φεύγουν και ο καθένας έχτιζε το δικό του σπιτικό.»

Καλαϊτζόγλου Β., «Στις παράγκες, Ιστορία μιας ζωής», Βιβλιοπωλείον της Εστίας

.....  
.....  
.....  
.....

**3. Σύμφωνα με τις παρακάτω ιστορικές πηγές ποια ήταν η συνεισφορά των προσφύγων στην οικονομική ζωή του τόπου.**

[...]Οι Μικρασιάτες πρόσφυγες συνέβαλαν στην αγροτική μεταρρύθμιση, δίνοντας ιδιαίτερη ώθηση σε ορισμένους κλάδους της γεωργίας, όπως η αμπελουργία, η σηροτροφία, η ροδοκαλλιέργεια, η καπνοκαλλιέργεια, η ελαιοκομία, η καλλιέργεια των λαχανικών και στην εντυπωσιακή αύξηση των καλλιεργούμενων εκτάσεων. Την ίδια ώρα επήλθαν αλλαγές και στον άλλο κλάδο της αγροτικής παραγωγής: στον κτηνοτροφικό με την εκτροφή βοοειδών και μοσχαριών που δεν συνηθίζονταν μέχρι τότε.

Το έπος της προσφυγιάς του '22, κείμενο Ν.Χ. Βικέτος, 29 Σεπτεμβρίου 2002, περιοδικό Άρδην <http://ardin-rixi.gr/archives/196434>

«Σημαντικότερη υπήρξε η συμβολή των προσφύγων στον εμπορικό τομέα. Δοκιμασμένοι στο σκληρό ανταγωνισμό με Τούρκους, Λεβαντίνους, Εβραίους και Αρμένιους, οι πρόσφυγες κυριάρχησαν σταδιακά στα εμπορικά κέντρα της βόρειας Ελλάδος και έδωσαν διεθνείς προεκτάσεις στην ελληνική εμπορική δραστηριότητα. Οι άνθρωποι που είχαν διακριθεί στα μεγάλα διαμετακομιστικά κέντρα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας (Κωνσταντινούπολη, Σμύρνη, Τραπεζούντα κ.ά.), μετέφεραν τις δραστηριότητές τους στην Ελλάδα και τόνωσαν την εμπορική ζωή του Πειραιά και της Θεσσαλονίκης. Η εμπορική δραστηριότητα, που γνώρισε άνθιση μετά την άφιξη των προσφύγων, υπέστη τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης στα τέλη της δεκαετίας του 1920. Το πλήθος των πτωχεύσεων της εποχής αφορούσε κυρίως μικρές, μη βιώσιμες, επιχειρήσεις, σε σημείο που να θεωρείται από τραπεζιτικούς κύκλους η εξέλιξη αυτή ως "επαναφορά στην κανονική τάξη των πραγμάτων".»

Γιαννακόπουλος Γ., «Η Ελλάδα με τους πρόσφυγες, Η δύσκολη προσαρμογή στις νέες συνθήκες» στο Παναγιωτόπουλος Β. (επιμ.), Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000, τ.7, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, σ.98.

[...]Γράφει ο Παπαϊωακείμ Πεσματζόγλου: [...] Η ταπητουργία ήταν κλάδος ουσιαστικά άγνωστος στην Ελλάδα πριν από τον ερχομό των προσφύγων. Η καλλιέργεια της στην Ελλάδα αποτέλεσε μια ελπιδοφόρα πλευρά του προσφυγικού προβλήματος και έδειξε από την αρχή ότι οι πρόσφυγες με την εργατικότητα, τις νέες ιδέες, την εμπειρία τους στις εμπορικές συναλλαγές και την τραπεζική πίστη που τους διέκρινε, ήταν προορισμένοι να αποτελέσουν ένα από τα σημαντικότερα κεφάλαια της χώρας.

Όλγα Βογιατζόγλου, «Η βιομηχανική εγκατάσταση στη Νέα Ιωνία Παράμετρος εγκατάστασης», στο συλλογικό τόμο Ο ξεριζωμός και η άλλη πατρίδα, ό.π., σσ. 147-149,155

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**4.** Προερχόμενοι από τόπους με μακραίωνη πολιτισμική παράδοση, οι πρόσφυγες μετέφεραν στην νέα τους πατρίδα τον πολιτισμό τους. Αφού επισκεφτείτε την ιστοσελίδα <http://www.ceti.gr/kivotos/index2.html> , να αναφέρετε τομείς της λαϊκής παράδοσης (ενδυμασία, μουσική κα.) στους οποίους συνέβαλαν οι πρόσφυγες με τον πολιτισμό τους και να επιλέξετε κάποια αντιπροσωπευτικά έργα.

.....  
.....  
.....

**5.** Σημαντικό κομμάτι στην ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας αποτέλεσαν οι πρόσφυγες λογοτέχνες από τη Μικρά Ασία. Σε ένα σύντομο άρθρο που θα δημοσιευτεί στην ιστοσελίδα του σχολείου σας να αναφερθείτε σε ένα πρόσφυγα λογοτέχνη, στο έργο και τη συνεισφορά του στον ελληνικό πολιτισμό. (200 λέξεις). Ενδεικτική ιστοσελίδα αναζήτησης πληροφοριών:  
<http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=300>

### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4

Το προσφυγικό ζήτημα σήμερα

- Σύγχρονα προσφυγικά ρεύματα
- Οργανώσεις, υποδοχή, δομές φιλοξενίας, ένταξη

**1.** Επισκεφτείτε την ιστοσελίδα της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ <https://www.unhcr.org/gr/>

Τι είναι η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες; Ποιο είναι το έργο της;

.....  
.....  
.....  
Ποια στατιστικά στοιχεία αναφέρονται σχετικά με τον αριθμό των αναγκαστικά εκτοπισμένων ανθρώπων παγκοσμίως; Σε ποιες χώρες της Μεσογείου είναι πιο έντονο το προσφυγικό πρόβλημα;

.....  
.....  
.....  
Ποια στατιστικά στοιχεία αναφέρονται σχετικά με την έλευση των προσφύγων στη χώρα μας ( για το έτος 2018). Ποιες είναι οι περιοχές προέλευσης των προσφύγων;

## 2. ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΛΕΣΒΟΣ: ΒΑΡΚΑ ΜΕ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΒΡΑΔΥ από HuffPost\_Greece

Κάποιοι από τις πολλές οργανώσεις που είναι εκεί, τους υποδέχτηκαν με ισοθερμικές κουβέρτες και φώτιζαν τον δρόμο τους με φακούς, για να μην χτυπήσουν στις πέτρες. Τους οδήγησαν σε ένα σημείο στην πλατεία του χωριού, να πάρουν μια ανάσα και να ζεσταθούν τα μωρά. Μετά πήγαν στον πρώτο κέντρο υποδοχής, που βρίσκεται στα 50 μέτρα. Στον Πλάτανο. Μην φανταστείτε ότι αυτά τα κέντρα υποδοχής είναι τίποτα κρατικές υποδομές. Τα camps ή stage 1 ή πρώτη υποδοχή είναι πρόχειρες τέντες που έχουν στήσει ανθρωπιστικές οργανώσεις ή ανεξάρτητοι αλληλέγγυοι και εθελοντές, έχουν νερά, ένα ζεστό φαγητό ή ρόφημα και ρούχα, για να μπορέσουν να αλλάξουν άμεσα τα βρεγμένα ρούχα.

...Στο νησί αυτή τη στιγμή είναι περίπου 100 οργανώσεις. Μικρές και μεγάλες. Άνθρωποι από όλο τον κόσμο έρχονται –σε πολλές περιπτώσεις εθελοντικά- για να βοηθήσουν. Μόνο μαζί μου με το αεροπλάνο ταξίδευαν περίπου 5 άτομα που στο αεροδρόμιο τους παρέλαβαν άνθρωποι του Save the Children. «Υπάρχουν οργανώσεις που έρχονται μόνο και μόνο για να δικαιολογήσουν τα λεφτά, αλλά υπάρχουν και πολλές που κάνουν πραγματική δουλειά. Η αλήθεια είναι όμως ότι εάν δεν υπήρχαν οι ΜΚΟ εδώ, θα είχαμε πάθει μεγάλη ζημιά» μου λέει η Βαρβάρα Γκιγκιλίνη, εκδότρια της πιο παλιάς εφημερίδας στη Μυτιλήνη, τα Πολιτικά.

Κουγιάννου Αγγελική. Η Ιθάκη των προσφύγων: Αυτό συμβαίνει πραγματικά στη Μυτιλήνη. Αντέχετε να διαβάσετε;

Σε συνέχεια της άσκησης προκαταγραφής που διεξήχθη τον Ιούνιο και Ιούλιο 2016, η Υπηρεσία Ασύλου εργάζεται για την πλήρη καταγραφή και περαιτέρω διαχείριση των 27.592 αιτούντων άσυλο. Ήδη έως το τέλος Ιανουαρίου 2017 αναμένεται να έχει καταγραφεί πλήρως το 87% των αιτούντων, ενώ με βάση τον αρχικό σχεδιασμό εντός Απριλίου 2017 θα είχε ολοκληρωθεί η καταγραφή του συνόλου των προκαταγεγραμμένων.

Σε συνεργασία με το Ευρωπαϊκό Γραφείο Στήριξης Ασύλου (EASO) διασφαλίστηκε επιπλέον διερμηνεία σε συγκεκριμένες γλώσσες με αποτέλεσμα να καταστεί δυνατή η επίσπευση της καταγραφής περίπου δυόμιση χιλιάδων αιτούντων η οποία αναμένεται πλέον να ολοκληρωθεί εντός Φεβρουαρίου Κατά το διάστημα αυτό η

μεταφορά των αιτούντων από τις δομές φιλοξενίας προς τα Περιφερειακά Γραφεία και Αυτοτελή Κλιμάκια Ασύλου της Υπηρεσίας θα συνεχιστεί με τη συνδρομή της Ύπατης του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες.

ΛΕΣΒΟΣ News Πολιτική, « Επίσπευση ολοκλήρωσης πλήρους καταγραφής 2500 αιτούντων άσυλο» 27/1/2017.

Το σχολείο είναι ο πρώτος σταθμός των προσφύγων στη νέα τους ζωή. Η εκπαίδευση είναι κομβικής σημασίας για την ενσωμάτωσή τους. Στη Μυτιλήνη λειτουργούν εκπαιδευτικά τμήματα και στο Κέντρο Υποδοχής του Καρά Τεπέ και στις δομές της ΜΚΟ Ηλιαχτίδας. Αρκετά παιδιά παρακολουθούν μαθήματα και σε σχολεία.

ΠΗΓΗ: ΕΡΤ, Ρεπορτάζ: Ηλίας Μαραβάς

Ποιες είναι οι πρώτες ενέργειες υποδοχής των προσφύγων; Ποιοι έχουν αναλάβει κυρίως το έργο της υποδοχής και φιλοξενίας τους;

.....

.....

.....

.....

.....

3. Αφού παρακολουθήσετε το βίντεο <https://www.youtube.com/watch?v=YNwdRVZJ0oQ> , να παρουσιάσετε σε ένα κείμενο τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες, τις ανάγκες και τον τελικό προορισμό της περιπλάνησής τους. Ποιος είναι ο φορέας και ο σκοπός δημιουργίας του βίντεο; Να δικαιολογήσετε τον τίτλο «Η σύγχρονη Οδύσσεια των προσφύγων».

.....

.....

.....

.....

.....

#### 4. «Φυσάει κόντρα», Active Member

<https://www.youtube.com/watch?v=hvi7gLZO24w>

Φυσάει κόντρα σε ολάκερη γη,  
τ' αγρια πετούμενα δε βρίσκουν πηγή,  
δεν αντέχω της βολής τη σιγή.  
Και δω απ' τον τόπο που έζησα τη φυγή,  
ρίχνω αλάτι στη βαθιά τους πληγή,  
τάζομαι πρόσφυγας και σε καλό να μου βγει.

Γυρνάω στον κόσμο, πουθενά δε βλέπω ξένο όπου μένω.  
Γυρνάω πίσω και από όποιον συναντήσω, μαθαίνω.

Δίνω, παίρνω, ανασαίνω από τα χρώματα, πληθαίνω,  
από τ' αρώματα μαγεύομαι και ταξιδεύω.  
Γυρεύω για όλους μας το ίδιο όμορφο στέγαστρο,  
φτιάχνω φωτιά για όποιον θέλει κόσμο αταίριαστο.

Για τα μάτια ενός παιδιού που ψάχνει γη, γκρεμίζω ουρανούς,  
λυτρώνω μάνες και γιους.  
Κάνω τη γλώσσα μου την πορφυρένια, ατόφιο μολύβι•  
και την ψυχή μου ένα απέραντο από στίχους καλύβι.  
Ρίχνω το κάστρο σας, φτύνω του άστρου σας την κόχη.  
Γίνομαι αύρα αλμυρή και στερνοβρόχι.  
(...)

Αναζητήστε και καταγράψτε τα ρηματικά σύνολα. Τι παρατηρείτε ως προς το πρόσωπο και τη φωνή που χρησιμοποιείται; Δικαιολογείστε αυτή την επιλογή;

.....  
.....  
.....

Μπορείτε να εντοπίσετε περιπτώσεις μεταφορικής χρήσης των λέξεων. Αποδώστε τις μεταφορές που εντοπίσατε με κυριολεξία.

.....  
.....  
.....

Η μουσική του τραγουδιού συμπληρώνει/ ενισχύει τα μηνύματα που μεταδίδει ο στίχος;

.....  
.....  
.....

5. Σε μία εκδήλωση που οργανώνεται στο σχολείο σας με αφορμή την παγκόσμια ημέρα των προσφύγων αναλαμβάνετε να σχεδιάσετε την αφίσα της εκδήλωσης.

#### **4<sup>Η</sup> ΚΑΙ 5<sup>Η</sup> ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ**

Στην αίθουσα διδασκαλίας στην ολομέλεια της τάξης οι ομάδες με τη χρήση του βιντεοπροβολέα παρουσιάζουν τις εργασίες τους.

#### **6<sup>Η</sup> ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ**

- Δραστηριότητες αναστοχασμού, ανακεφαλαίωσης και αξιολόγησης

Ακολουθεί συζήτηση επί των ομαδικών εργασιών και παρουσιάσεων (ερωτήσεις, απαντήσεις, διευκρινήσεις και σχόλια). Και η διαδικασία της τελικής αξιολόγησης.

### **4.3 Αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου**

Η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της διδακτικής πράξης, καθώς δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό μέσα από την εκτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων να διαγνώσει κατά πόσο η διδασκαλία του, όπως οργανώθηκε, επιφέρει τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και κατά πόσο υστερεί. Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία, όσον αφορά την αξιολόγηση, γίνεται διάκριση ανάμεσα στη διαμορφωτική ή ενδιάμεση αξιολόγηση και στην τελική ή αθροιστική. Η πρώτη πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, για να διερευνηθεί η ορθότητα ή όχι των ακολουθούμενων διαδικασιών, ώστε να γίνει η κατάλληλη διορθωτική παρέμβαση, η δεύτερη αποτιμά συνολικά τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, προσφέροντας επίσης σημαντικές υπηρεσίες στη βελτίωσή της. Όπως η διδασκαλία έτσι και η αξιολόγηση βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τους διδακτικούς στόχους οι οποίοι τέθηκαν κατά την αρχική φάση του σχεδιασμού.

Στις ομαδοσυνεργατικές ωστόσο ερευνητικές εργασίες οι συλλογικές δράσεις, οι κοινοί στόχοι, οι μεγάλης διάρκειας διαδικασίες καθιστούν την αξιολόγηση μία αρκετά δύσκολη διαδικασία εξίσου όμως σημαντική, καθώς σηματοδοτεί επιπλέον τη σημαντικότητα της ομαδικής εργασίας, ανατροφοδοτεί ατομικές και ομαδικές επιλογές, και αναδεικνύει το πλαίσιο των σχέσεων ατόμου και ομάδας, δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, ατομικών πρωτοβουλιών και ομαδικής βούλησης. Όσον αφορά λοιπόν την αξιολόγηση των ομαδικών εργασιών, ο εκπαιδευτικός που εποπτεύει το έργο της ομάδας οφείλει να λαμβάνει υπόψη του την ποιότητα τόσο των γνωστικών όσο και των κοινωνικών διαδικασιών, μέσω των οποίων οι μαθητές προσεγγίζουν, μελετούν και επεξεργάζονται τα δεδομένα, τα ερμηνεύουν και καταλήγουν σε συμπεράσματα. Όσον αφορά την τελική αξιολόγηση, κριτήρια μπορεί να είναι η ορθή αξιοποίηση των πηγών, η τεκμηρίωση των συμπερασμάτων, η ορθή δόμηση των κειμένων, η σαφής διατύπωση αλλά και η φαντασία και η ευρηματικότητα όσον αφορά την παραγωγή και την παρουσίαση της τελικής εργασίας.

Επικουρικά, στο έργο της αξιολόγησης μπορούν χρησιμοποιηθούν προφορικές ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης, γραπτά τεστ, ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης. Η εμπλοκή μάλιστα των μαθητών σε διαδικασίες αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των εκπαιδευτικών διαδικασιών συμβάλλει ιδιαίτερα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μεταγνωστικού επιπέδου, ενώ ενισχύεται παράλληλα ο ρόλος τους ως μέλοι μίας αυτορρυθμιζόμενης μαθητικής ομάδας.

Στο παρακάτω ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε για την αξιολόγηση της επίτευξης των διδακτικών στόχων και της αποτελεσματικότητας του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου



χρησιμοποιηθήκαν 10 ερωτήσεις κλειστού τύπου, στις οποίες οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σύμφωνα με την Πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=καθόλου έως 5=πάρα πολύ) και 3 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στις οποίες καλούνται να διατυπώσουν τις προτιμήσεις και τις απόψεις τους σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθήθηκε.

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

**Να απαντήσεις προσεκτικά σε όλες τις ερωτήσεις, βάζοντας σταυρό σε μία μόνο απάντηση.**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Οι ιστορικές έννοιες που αναλύθηκαν έγιναν κατανοητές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Το θέμα της εργασίας της ομάδας σου προκάλεσε το ενδιαφέρον σου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Οι ερωτήσεις που σας δόθηκαν ήταν σαφείς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Τα έργα τέχνης που επιλέχθηκαν παρείχαν επαρκείς πληροφορίες σχετικά με το υπό μελέτη ιστορικό θέμα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Τα έργα τέχνης που επιλέχθηκαν σας βοήθησαν σε μία πιο ζωντανή προσέγγιση της ιστορικής εποχής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Η επεξεργασία των μαρτυριών και των ιστοριογραφικών κειμένων βοήθησε στην εξαγωγή συμπερασμάτων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Είχατε τον απαιτούμενο χρόνο στη διάθεσή σας, για να τελειώσετε τις εργασίες σας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Αντιμετωπίσατε προβλήματα στη χρήση των πηγών πληροφορίας ( διαδίκτυο)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Η καθοδήγηση που είχατε από τη διδάσκουσα, όσον αφορά την εκπόνηση, της εργασίας σας ήταν επαρκής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Η συνεργασία με τα μέλη της ομάδας σου ήταν ικανο - Ποιητική	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Συμπλήρωσε τις δικές σου απαντήσεις:**

Υπάρχει κάτι που σου άρεσε ιδιαίτερα στη συγκεκριμένη διαδικασία; Ανάφερε τι.

.....  
.....

Υπάρχει κάτι που δεν σου άρεσε στη συγκεκριμένη διαδικασία; Ανάφερε τι.

.....  
.....

Τι νομίζεις ότι αποκόμισες από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία;

.....  
.....  
.....

### **Συμπεράσματα / Διαπιστώσεις**

Μέσα από την παρούσα μελέτη διαπιστώθηκε ότι στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας διαπλέκονται στοιχεία τόσο της επιστήμης της Ιστορίας, όσο και της αναπαραγωγής της ιστορικής γνώσης στη διδακτική πράξη, καθώς και στοιχεία των σύγχρονων παιδαγωγικών και διδακτικών θεωριών. Στη διαπλοκή αυτή η αξιοποίηση των έργων τέχνης ως ιστορικών πηγών μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό διδακτικό μέσο για την προσέγγιση, την αισθητοποίηση και τη βαθύτερη κατανόηση μίας εποχής. Παράλληλα, το μάθημα της Ιστορίας καθώς αποκόπτεται από την παραδοσιακή του μορφή, όπου ο μαθητής είναι παθητικός δέκτης αφηρημένων και άκριτων ιστορικών γνώσεων και αποκτά την ουσιαστική του διάσταση, της ανασύνθεσης του ιστορικού παρελθόντος, της επεξεργασίας και της παραγωγής ιστορικού υλικού, μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματικό και ελκυστικό για τους μαθητές και να συμβάλει στην ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης και πολιτισμικής συνείδησης.

Στην προσέγγιση των έργων τέχνης απαραίτητη κρίνεται η εφαρμογή από το διδάσκοντα μίας μεθόδου, έτσι ώστε οι πληροφορίες που θα αντληθούν να είναι όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστες. Οι μαθητές επίσης μέσω της αξιοποίησης των ποικίλων έργων τέχνης εξοικειώνονται με τη διαδικασία της «ανάγνωσής» τους, μαθαίνουν δηλαδή να διαβάζουν τα στοιχεία τους, να γίνονται δέκτες των μηνυμάτων τους, και αξιοποιώντας τα να συνθέτουν το δικό τους κείμενο.

Βέβαια, καθώς το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο αποτελεί διδακτική πρόταση που δεν υλοποιήθηκε μέσα στην τάξη, δεν αναφέρονται τα τυχόν προβλήματα ή οι δυσκολίες που μπορεί να αναδυθούν κατά την εφαρμογή του, όπως και τα αποτελέσματα της εφαρμογής του μέσα στην τάξη. Ωστόσο, η πολυσύνθετη διάσταση του μαθήματος της Ιστορίας, καθώς και της συμβολής των έργων τέχνης που επιχειρήθηκε να προβληθεί μέσα από τη μελέτη αυτή, μπορεί ενδεχομένως να αποτελέσει το

ένανσμα για μελλοντικές έρευνες, που θα επιχειρήσουν να εμπλουτίσουν το βιβλιογραφικό υλικό για τη διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας και ειδικότερα τη διδακτική αξιοποίηση και εφαρμογή των έργων τέχνης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελάκος, Κ. (2004). *Η Διαθεματικότητα και τα «νέα» προγράμματα σπουδών*. Στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (επιμ.), *Η Διαθεματικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο και η Διδασκαλία της Ιστορίας με τη Χρήση Πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ανδρέου, Α. (2008). *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Βακαλόπουλος, Α. (1992). *Νέα ελληνική ιστορία (1204-1985)*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Βαμβακίδου, Ι. (2005). *Θράκες, ιστορική καταγραφή και ιστορική ανάγνωση των εικαστικών μαρτυριών για τη συμμετοχή τους στον Αγώνα του 1821*. Αθήνα: Σταμούλης
- Barthes, R. (1979). *Μυθολογίες. Μάθημα* (μτφρ. Χατζηδήμου, Κ.-Ράλλη, Ι.). Αθήνα: Κέδρος.
- Barthes, R. (1984). *Φωτεινός θάλαμος*. Αθήνα: Κέδρος.
- Barthes, R. (1988). *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο* (μτφ. Σπανός, Γ.). Αθήνα: Πλέθρον.
- Belting, H. κ.α. (1995). *Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης* (μτφ. Λ. Γυιόκα, επιμ. Μ. Παπανικολάου). Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Boklund – Λαγοπούλου, Κ. (1983). *Τι είναι η σημειωτική*; Περ. Διαβάζω (αφιέρωμα στη Σημειολογία) 71,15-23
- Burke, P. (2003). *Αυτοψία, Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών* (μτφ. Αντρέας Π. Ανδρέου). Αθήνα : Μεταίχμιο
- Βώρος, Φ.Κ.(1993). *Η διδασκαλία της Ιστορίας με αξιοποίηση της εικόνας*. Αθήνα: Παπαδήμας
- Γαβρά, Ε.(2009). *Προσφυγικές οικήσεις, μετασχηματισμοί του χώρου στην Ελλάδα. Οι πρόσφυγες στη Μακεδονία. Από την τραγωδία στην εποποιΐα*. (Επιμ. Κολιόπουλος Ι., Μιχαηλίδης Ι. ) Αθήνα : Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών
- Γατσωτής, Π.(2004). *Νέες επιστημολογικές και ιστοριογραφικές προσεγγίσεις στο χώρο της Ιστορίας και η εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος
- Γιάκομπσον, Ρ. (2009). *Δοκίμια για τη γλώσσα της Λογοτεχνίας*, (μτφ. Μπερλής Άρης). Αθήνα: Εστία
- Γιαννακόπουλος, Γ.(1992). *Προσφυγική Ελλάδα. Φωτογραφίες από το Αρχείο του Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών*. Αθήνα: Κέντρο Μικρασιατικών Σπουδών
- Γκιζέλη, Β. (1992). *Η κοινωνική ένταξη των αστών προσφύγων στην Πόλη*. Δελτίο Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών, 9, 61-77
- Chandler, D. (1994). *Semiotics: Basics. Semiotics for beginners* (μτφ. Μ. Κωνσταντοπούλου). London: Routledge

- ΕΑΙΤΥ - Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (ΤΕΚ). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών - Τεύχος 1 (Γενικό Μέρος)*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ. Πάτρα 2008
- Ευελπίδης, Χρ.( 1934). *Αγροτική Νομοθεσία*, Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια, τόμος 10. σ. 402-404. Αθήνα: Πυρσός
- Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, Μ.(2007). *Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας. Εφαρμογές στο γυμνάσιο και στο λύκειο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Greimas, A. J. (2005). *Δομική Σημασιολογία: Αναζήτηση μεθόδου* (μτφ. Παρίσης Γ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Heinich, N.(2014). *Κοινωνιολογία της τέχνης*, (μετ. Πάνος Αγγελόπουλος). Αθήνα : Πλέθρον
- Υγκερς, Γκ. (2006). *Η ιστοριογραφία στον 20ό αιώνα*, μετ. Παρασκευάς Ματάλας. Αθήνα: Νεφέλη
- Ιγνατιάδης, Γ. (2003). *Τα «νέα» Προγράμματα και τα νέα βιβλία*, Φιλολογος, 114, 659-671
- Καρρ, Ε. Χ. (1999). *Τι είναι η ιστορία;* (μετ. Αντρέας Παππάς). Αθήνα: Γνώση
- Κατσάπης, Κ. (2011). *Το προσφυγικό ζήτημα*. Στο Λιάκος Αντ. & Γαζή Ε. (επιμ.), *Το 1922 και οι πρόσφυγες, μία νέα ματιά*. Αθήνα: Νεφέλη
- Κιτρομηλίδης, Π. (2010). *Η ιδεολογία του προσφυγισμού*. Στο *Η Μικρασιατική Καταστροφή, 1922*, Έξι στιγμές του Εικοστού αιώνα, Ειδική έκδοση για την εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ
- Κοινωνία των Εθνών (1997) *Η εγκατάσταση των προσφύγων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Τροχαλία
- Κόκκινος Γ.(1998). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κόκκινος Γ.(2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κοσμόπουλος, Α., Μουλαδούδης, Γ. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για τη ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κοταρίδης, Ν.(2007). *Ρεμπέτες και Ρεμπέτικο τραγούδι*. Αθήνα: Πλέθρον
- Kress G. & Van Leeuwen Th. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων-Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*. (Επιμ. Φ. Παπαδημητρίου, μτφ. Γ. Κουρμεντάλα ). Αθήνα: Επίκεντρο
- Κυρκίνη - Κούτουλα, Α. (2007). *Η επεξεργασία των ιστορικών πηγών ως μέσο για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, στο Ε. Μακρή - Μπότσαρη (επ.), *Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Έκδοση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σ. 389-398
- Κωστής, Κ.(2010). *Το προσφυγικό ζήτημα*. Στο *Η Μικρασιατική Καταστροφή, 1922*, Έξι στιγμές του Εικοστού αιώνα, Ειδική έκδοση για την εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ
- Λαγόπουλος, Φ.Α., Boklund & Λαγόπουλου, Κ. (2016). *Θεωρία Σημειωτικής. Η παράδοση του Ferdinand de Saussure*. Αθήνα: Πατάκη

- Λεοντίδου, Λ.(2011). *Πόλεις της σιωπής. Εργατικός εποικισμός της Αθήνας και του Πειραιά, 1909 – 1940*. Αθήνα: ΕΤΒΑ Πολιτιστικό Τεχνολογικό Ίδρυμα
- Λιάκος, Α. (1993). *Εργασία και πολιτική στην Ελλάδα του μεσοπολέμου. Το Διεθνές Γραφείο Εργασίας και η ανάπτυξη των κοινωνικών θεσμών*. Αθήνα: Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος
- Λούβη, Ευ. & Ξιφαράς, Δ. (2007). *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία. Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2004). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2004). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*. Βιβλίο εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, Διδακτική της Ιστορίας και Ιστορικές Πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Μαυροσκούφης, Δ. (2002). *Στρατηγικές διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας από τον αφηγηματικό μονόλογο στις βιωματικές προσεγγίσεις, στη Σύγχρονη Εκπαίδευση, 123, σ. 27-33*
- Μέγα, Γ. (2011). *Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση*. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό Επιμορφωτικό υλικό: Τόμος Α: Γενικό Μέρος (σελ. 49-70). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Μπρωντέλ, Φ. (1998). *Η Μεσόγειος και ο μεσογειακός κόσμος την εποχή του Φίλιππου Β΄ της Ισπανίας*. Αθήνα: ΜΙΕΤ
- Νάκου, Ε. (2004). *Η Χρήση υλικών καταλοίπων στο μάθημα της Ιστορίας*. Στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (επιμ.), *Η Διαθεματικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο και η Διδασκαλία της Ιστορίας με τη Χρήση Πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ντίνας Κ., Αλεξίου Β., Γαλάνη Α., Ξανθόπουλος Α. (2003). *Πόσο πιο διαθεματικό και ανανεωμένο είναι τελικά το ΔΕΠΠΣ;* στο Σύγχρονη Εκπαίδευση, 131, σ.41-56
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)*, ΦΕΚ 303Β/13-03-2003
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών 8 Π.Σ., 3 Π.Σ.Εξ., 2 Π.Σ.Εις Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Β:Ειδικό Μέρος, ΠΕ02 Φιλολόγοι*. Αθήνα 2011
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*, Ο.Ε.Δ.Β. Αθήνα 2002
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Ιστορία της Τέχνης, Γ΄τάξη Γενικού Λυκείου*, Ο.Ε.Δ.Β. Αθήνα

- Πάλλης, Α.(1934). *Προσφυγικόν ζήτημα*. Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια, τόμ 10, σ. 405-410  
Αθήνα: Πυρσός
- Παναγιωταρέα, Α. (1993). *Κυδωνιάτες : αστοί και πρόσφυγες*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη:  
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
- Perkins D, (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: The Getty  
Education Institute for the Arts
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001-2003). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Συνολική  
Προσέγγιση*, Αθήνα
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα:  
Καστανιώτης
- Ρήντ, Χ., κ.α. (1986). *Λεξικό Εικαστικών Τεχνών*, (μετ. Α. Παππάς). Αθήνα: Υποδομή
- Σβορώνος, Ν. (1992). *Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Τριλιανός, Θ. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*. τ.Α΄, τ.Β΄. Αθήνα
- Valery P. (2006). *Η έννοια της τέχνης γενικά*, στο: Πούλος Π, 2006, (επιστημονική επιμέλεια,  
εισαγωγή), Έννοιες της τέχνης τον 20ό αιώνα. Αθήνα: ΑΣΚΤ
- Wolfflin, H. (2006). *Βασικές έννοιες της ιστορίας της τέχνης* (μτφ. Φ. Κοκαβέσης). Αθήνα: Επίκεντρο
- Χαλεβελάκη, Μ. (2010). *Μια εισαγωγή στη σημειολογία: θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Χατζηδήμου, Δ. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Θέσεις, αντιθέσεις και προβληματισμοί*.  
Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Χρήστου, Χρ. (1987). *Εισαγωγή στην Τέχνη*, τ.Α΄, Αθήνα
- Χριστοδούλου, Α. (2003). *Σημειωτική ανάλυση και πολιτισμός στην ξένη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη:  
University Studio Press

## ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

<http://giorgoskokkinos.blogspot.com/>

Αλέξης Κόκκος, Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την Τέχνη, 1ο Πανελλήνιο  
Διεπιστημονικό συνέδριο τέχνης & περιβαλλοντικής εκπαίδευσης 29-31 Μαΐου 2009,

[http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika\\_Synedrio\\_Evgenidio/Files/II\\_Kentrikes\\_Eisigiseis.htm](http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/II_Kentrikes_Eisigiseis.htm)

Μια Αμυγδαλέζα για τους Ποντίους, <http://www.efsyn.gr/arthro/mia-amygdaleza-gia-toys-pontioys>

Πληροφορίες για την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ και τους Πρόσφυγες: <http://www.unhcr.gr>

Αποθετήριο του Παρατηρητηρίου της Προσφυγικής και Μεταναστευτικής Κρίσης στο Αιγαίο,

<http://repository-refugeeobservatory.ekt.gr/refugeeobservatory/>