

**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ»**

**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**  
**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΝΕΛΛΗ ΑΣΚΟΥΝΗ**

**ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΓΝΩΣΗ, ΙΕΡΑΡΧΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΙ.**  
**ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ**  
**ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΚΑΝΕΛΛΟΥ Α.Μ.: 162006**

**ΑΘΗΝΑ, 2019**

*«Από τη μία το παιδί έξω από τη σχολική τάξη,  
ένα παιδί ολοζώντανο με πηγαία ενδιαφέροντα  
να διψά τη γνώση και το φως,  
κι από την άλλη το παιδί μέσα στην τάξη,  
στο σχολείο που είχε αφήσει τον έξω κόσμο  
βιβλίο εφτασφράγιστο»*

Δελμούζος, Α. (1958), *Μελέτες και πάρεργα*

*«Μάθαμε πολλά πράγματα  
γιατί όταν είμαστε σε μια τάξη δεν έχει και τόσο ενδιαφέρον  
ενώ όταν βγαίνεις έξω σου ανοίγονται πολλοί δρόμοι  
και σου δίνονται ευκαιρίες να μάθεις  
και να δοκιμάσεις άλλα πράγματα  
και είναι πολύ ωραία».*

Ελένη, μαθήτρια που συμμετείχε στο πρόγραμμα

## **Ευχαριστίες**

*Στη Νέλλη Ασκούνη, για το παράδειγμα.*

*Στους συντονιστές του προγράμματος  
για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν  
και για την αφοσίωση στο έργο τους.*

## Αντί προλόγου

Αντί προλόγου, θα ήθελα να κάνω μια απαραίτητη διευκρίνιση σχετικά με την οπτική και τη στόχευση της παρούσας εργασίας δεδομένης της διπλής ιδιότητάς μου, εν προκειμένω, ως εκπαιδευτικού και διδάσκουσας το μάθημα της ιστορίας από τη μία και ως ερευνήτριας από την άλλη.

Παρακολούθησα το συγκεκριμένο πρόγραμμα από τη θέση της ερευνήτριας και μόνο, που εξετάζει μέσα από ένα συγκεκριμένο κοινωνιολογικό πλαίσιο (τη θεωρία του Bernstein και τα εργαλεία που αυτή προσφέρει) τους μετασχηματισμούς που αυτό επέφερε στη λειτουργία του σχολείου ως φορέα μετάδοσης της επίσημης ιστορικής γνώσης. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε και η διδακτική της ιστορίας ως ένα ακόμα ερμηνευτικό πλαίσιο.

Επομένως, η παρούσα εργασία έχει διαφορετική αφετηρία και διαφορετική στόχευση από αυτή των συντελεστών του προγράμματος και δεν αφορά σε καμία περίπτωση την αξιολόγηση των παιδαγωγικών αποτελεσμάτων του.

Από την άλλη, με την ιδιότητά μου ως εκπαιδευτικού, δεν μπορώ να μην καταθέσω σε αυτό το σημείο τον θαυμασμό μου για τους συντονιστές του προγράμματος τόσο για τη μεγάλη επένδυση χρόνου και δυνάμεων όσο και για τα πολλαπλά οφέλη που αυτή η ανανεωτική παιδαγωγική πρακτική προσέφερε στους μαθητές που συμμετείχαν.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη .....	σελ. 6
Abstract .....	σελ. 7
Εισαγωγή .....	σελ. 8
<b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> : Θεωρητικές Προσεγγίσεις .....</b>	<b>σελ. 11</b>
<b>1. Κοινωνιολογική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Basil Bernstein.....</b>	<b>σελ. 11</b>
1.1.Η έννοια του συνόρου .....	σελ. 11
1.2.Ταξινόμηση και περιχάραξη .....	σελ. 12
1.3.Σχολική γνώση και καθημερινή κοινοτική γνώση .....	σελ. 13
1.4.Παιδαγωγικές πρακτικές .....	σελ. 13
1.5.Η έννοια της αλλαγής .....	σελ. 14
<b>2. Προέγγιση με βάση τη διδακτική της Ιστορίας.....</b>	<b>σελ. 15</b>
2.1.Ιστορία και σχολείο .....	σελ. 15
2.2.Τοπική ιστορία και σχολείο .....	σελ. 16
2.3.Η συμβολή της τοπικής ιστορίας στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών .....	σελ. 19
2.4.Προφορική ιστορία .....	σελ. 20
2.5.Προφορική ιστορία και σχολείο .....	σελ. 20
2.6.Σχέση τοπικής και γενικής ιστορίας .....	σελ. 21
<b>3. Η κινηματογραφική δημιουργία στο σχολείο.....</b>	<b>σελ. 23</b>
<b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> : Μεθοδολογία.....</b>	<b>σελ. 26</b>
1. Ερευνητικά Εργαλεία.....	σελ. 26
1.1.Οι συνεντεύξεις .....	σελ. 26
1.2.Η παρατήρηση .....	σελ. 26
2. Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων .....	σελ. 28
3. Το σχολείο της έρευνας.....	σελ. 30
4. Τα υποκείμενα της έρευνας .....	σελ. 31
<b>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> : Ανάλυση των Ερευνητικών Δεδομένων .....</b>	<b>σελ. 33</b>
1. Η ιστορική γνώση που αποκτάται στο σχολείο .....	σελ. 33
1.1. Η αποστήθιση ως μέθοδος μάθησης .....	σελ. 35
1.2. Η αξιολόγηση μέσω των βαθμών .....	σελ. 36
2. Το πρόγραμμα ως διαδικασία προσέγγισης της ιστορικής γνώσης .....	σελ. 38

2.1. Ο χώρος εκτός σχολείου ως πηγή γνώσης .....	σελ. 39
2.1.1. Η σύγκριση του ερευνώμενου πεδίου με το πεδίο της καθημερινής ζωής ..	σελ. 41
2.1.2. Η ανθρωπογεωγραφία του δημόσιου χώρου.....	σελ. 44
2.2. Οι συνεντεύξεις με πρόσωπα κύρους ως πηγή γνώσης .....	σελ. 48
3. Η κινηματογραφική δημιουργία ως παιδαγωγική πρακτική .....	σελ. 54
3.1. Οπτικός και ιστορικός γραμματισμός .....	σελ. 54
3.2. Μάθηση με κίνητρο, στόχο και από αποτέλεσμα .....	σελ. 56
3.3. Κινητοποίηση συναισθηματικών λειτουργιών .....	σελ. 57
3.4. Καλλιέργεια δεξιοτήτων .....	σελ. 58
3.5. Διάσχιση του συνόρου μεταξύ γνωστικών αντικειμένων .....	σελ. 60
4. Η επίδραση του προγράμματος .....	σελ. 63
4.1. Η επίδραση στην ταυτότητα των υποκειμένων .....	σελ. 63
4.1.1. Προσωπική ενδυνάμωση .....	σελ. 63
4.1.2. Η θέση των μαθητριών μέσα στην παιδαγωγική σχέση και ο βαθμός ελέγχου στη μεταδιδόμενη γνώση .....	σελ. 64
4.2. Η επίδραση στη γνωστική λειτουργία του σχολείου .....	σελ. 71
5. Συμπεράσματα .....	σελ. 73
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>σελ. 78</b>

## Περίληψη

Στόχος αυτής της εργασίας είναι να διερευνήσει ένα σχολικό πρόγραμμα τοπικής/προφορικής ιστορίας που οδήγησε στη δημιουργία ιστορικού ντοκιμαντέρ για τη λεωφόρο Βασιλίσσης Σοφίας. Συγκεκριμένα, εάν αυτό μετασχηματίζει ως εκπαιδευτική πρακτική την ισχύουσα σχέση ανάμεσα στη σχολική και την καθημερινή κοινοτική γνώση και εάν επηρεάζει την ταυτότητα των υποκειμένων που έλαβαν μέρος σε αυτό όπως και τη γνωστική λειτουργία του σχολείου. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε γυμνάσιο της Αθήνας από ομάδα 3 εκπαιδευτικών και 14 μαθητριών της Γ΄ γυμνασίου και η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η ελεύθερη, ημιδομημένη, σε βάθος συνέντευξη σε ομάδες (group discussion) και η παρατήρηση των εργασιών της ομάδας στο σχολείο και στο πεδίο.

Η ανάλυση έδειξε ότι το πρόγραμμα πρόσφερε στις μαθήτριες την απόδραση από την παραδοσιακή αφηγηματική διδασκαλία της ιστορίας και την προσέγγιση της ιστορικής γνώσης με άλλους τρόπους και μέσα, δηλαδή επισκέψεις στο πεδίο, συνεντεύξεις, αναζήτηση πληροφοριών και κινηματογραφική δημιουργία. Με τις επισκέψεις στο πεδίο οι μαθήτριες οδηγήθηκαν στην κατανόηση του γενικού και αφηρημένου της σχολικής ιστορίας μέσω του ορατού και απτού, συνέκριναν το ερευνώμενο πεδίο με το πεδίο της δικής τους καθημερινής ζωής και παρατήρησαν τις κοινωνικές ιεραρχίες και την ανθρωπογεωγραφία του χώρου. Οι συνεντεύξεις που έλαβαν αποτέλεσαν μία ακόμα πηγή ιστορικής γνώσης, αν και οι πληροφορίες προήλθαν από ένα συγκεκριμένο σώμα αστών πληροφορητών και δεν συμπεριλήφθηκε η οπτική ατόμων ή ομάδων που ανήκουν σε διαφορετικά κοινωνικά στρώματα. Στο πρόγραμμα διαπιστώνουμε εξασθένιση του συνόρου ανάμεσα στη σχολική ιστορική γνώση και τη γνώση που προσφέρουν η κοινή αίσθηση και η καθημερινή κοινοτική εμπειρία. Συμπερασματικά, το πρόγραμμα διαθέτει στοιχεία που το διαφοροποιούν από την κυρίαρχη πρακτική ως προς την προσέγγιση της γνώσης και ως προς την κοινωνικοποίηση των υποκειμένων που συμμετείχαν αλλά δεν επηρέασε το κεντρικό περιεχόμενο της σχολικής ιστορικής γνώσης.

## **Abstract**

The aim of this dissertation is to explore a local/oral history school programme which led to a documentary history film about Vassilissis Sofias avenue. More specifically, it examines whether the specific pedagogic practice transformed the existing relationship between everyday community and school knowledge as well as whether it had an impact on the identity of the students who participated in the programme as well as on the educational function of school. The programme was implemented in a state secondary school in Athens by a group of 3 teachers and 14 3<sup>rd</sup> grade Lower Secondary Education students and the research was carried out in the year 2017-2018. The research tools employed were open-ended, semi-structured group interviews (group discussion) along with field observation of the group and observation on the school premises.

Analysis showed that the programme offered students a way out of the traditional teaching of history as a narrative as well as an alternative approach to historical knowledge via field visits, interviews, research and film making. Through their field visits, the students gained access to the generality and abstraction of school history via the visible and tangible and had the opportunity to compare the field under study with that of their everyday life as well as to observe the social stratification and the human geography of the area. The interviews conducted were one more source of historical knowledge, although information came from a specific group of middle-class city-dwelling informants and the viewpoint of groups or individuals belonging to other social strata was not included. The analysis showed a weakening of the boundary between school history knowledge and that gained by common sense and everyday community knowledge. In conclusion, there are elements in the programme which differentiate it from dominant practices in accessing knowledge and in terms of student socialization but its impact on the core content of school history knowledge was negligible.

## **Εισαγωγή**

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει εάν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα τοπικής/προφορικής ιστορίας μετασχηματίζει ως εκπαιδευτική πρακτική την ισχύουσα σχέση ανάμεσα στη σχολική και την καθημερινή γνώση και εάν επηρεάζει την ταυτότητα των υποκειμένων που έλαβαν μέρος σε αυτό.

Αφόρμηση για την ενασχόληση με μια τέτοιου είδους έρευνα αποτέλεσε η πολυετής επαγγελματική απασχόλησή μου ως εκπαιδευτικού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οι προβληματισμοί μου σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας στο σχολικό πλαίσιο. Διδάσκοντας το μάθημα της ιστορίας επί σειρά ετών, είχα πολλές φορές την ευκαιρία να διαπιστώσω ότι οι μαθητές θεωρούν ότι το μάθημα της ιστορίας είναι βαρετό και δύσκολο και ότι αποτελεί ένα σχολικό αντικείμενο που δεν συνδέεται με τη ζωή τους στη σύγχρονη κοινωνία. Στην αναζήτηση καλών σχολικών πρακτικών που καλλιεργούν το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της ιστορίας και ενδεχομένως οδηγούν και σε μια άλλη αντίληψη για το ρόλο του, άρχισα να ενημερώνομαι για δραστηριότητες και προγράμματα που εκπονούν σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας της ιστορίας.

Η αναζήτηση τέτοιων σχολείων με οδήγησε σε ένα Γυμνάσιο της Αθήνας το οποίο κατά το σχολικό έτος 2017-2018 υλοποιούσε πρόγραμμα τοπικής/προφορικής ιστορίας με στόχο τη δημιουργία ιστορικού ντοκιμαντέρ για 4<sup>η</sup> συνεχή χρονιά. Το σχολείο είχε υλοποιήσει κατά τα τρία προηγούμενα σχολικά έτη ισάριθμα προγράμματα τοπικής/προφορικής ιστορίας τα οποία οδήγησαν στη δημιουργία τριών ιστορικών ντοκιμαντέρ: το πρώτο για την εσωτερική μετανάστευση, την αντιπαροχή και την πολυκατοικία, το δεύτερο για την περίοδο '40-'45 στην Αθήνα και το τρίτο για τον εμφύλιο πόλεμο 1946-1949.

Η ποιότητα των παραπάνω ντοκιμαντέρ και η αφοσίωση της ομάδας των εκπαιδευτικών στη δημιουργία τους για τέσσερα συνεχή έτη κινητοποίησαν το ενδιαφέρον μου αφενός να παρατηρήσω τον τρόπο που εργάζονται με τους μαθητές/μαθήτριές τους και αφετέρου να ερευνήσω τα αποτελέσματα αυτής της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Το πρόγραμμα εντάσσεται στα πολιτιστικά προγράμματα που υλοποιούνται στο γυμνάσιο και στο λύκειο εκτός ωρολογίου προγράμματος (ΥΑ/Γ2/4867/1992-ΦΕΚ629/23-10-1992). Το εν λόγω πρόγραμμα εντάσσεται στα προγράμματα τοπικής/προφορικής ιστορίας. Οι μαθητές/μαθήτριες διερευνούν ένα θέμα της τοπικής ιστορίας ή κάποια περίοδο, συνήθως της

νεότερης ιστορίας, που τους ενδιαφέρει και στο πλαίσιο αυτό παίρνουν συνεντεύξεις από άτομα της περιοχής τους ή/και από ειδικούς επί του θέματος. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει την ιδιαιτερότητα ότι είναι προσανατολισμένο στη δημιουργία ιστορικού ντοκιμαντέρ.

Στα προηγούμενα προγράμματα/ντοκιμαντέρ οι μαθητές/μαθήτριες κινήθηκαν κυρίως στην περιοχή τους και έλαβαν προφορικές μαρτυρίες από κατοίκους της περιοχής, γνωστούς των μαθητών/μαθητριών και των καθηγητών/καθηγητριών όπως και από ιστορικούς. Κατά το σχολικό έτος 2017-2018 επέλεξαν να ερευνήσουν έναν κεντρικό δρόμο της Αθήνας, αρκετά μακριά από τον τόπο κατοικίας τους, και συγκεκριμένα τη λεωφόρο Βασιλίσσης Σοφίας η οποία συνδέεται με διδακτικές ενότητες του σχολικού εγχειριδίου της Γ΄ Γυμνασίου (*Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου*, Ε.Λούβη, Χρ. Ξιφαράς, ΟΕΔΒ 2015).

Η παρούσα εργασία επιδιώκει μέσα από την ανάλυση του περιεχομένου και του τρόπου που διεξήχθη το συγκεκριμένο πρόγραμμα να διερευνήσει εάν, ως εκπαιδευτική πρακτική, μετασηματίζει την ισχύουσα σχέση ανάμεσα στη σχολική και την καθημερινή γνώση και εάν επηρεάζει την ταυτότητα των υποκειμένων που έλαβαν μέρος σε αυτό και τη συνολική γνωστική λειτουργία του σχολείου.

Ένα πρώτο ερώτημα που τίθεται προς διερεύνηση αφορά το είδος της ιστορικής γνώσης που θεωρούν οι μαθητές/μαθήτριες ότι αποκτούν στο σχολείο, μέσα από ποιες διαδικασίες αυτή κατακτάται και πώς επηρεάζει την ταυτότητά τους. Το δεύτερο ερώτημα αφορά το είδος της γνώσης που κατέκτησαν οι μαθητές/μαθήτριες μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος και κατά πόσο αυτή ταυτίζεται με την επίσημη γνώση ή περιέχει στοιχεία που ανατρέπουν την ιεράρχηση ανάμεσα στη σχολική και την καθημερινή γνώση. Ένα τρίτο ζήτημα που διερευνάται είναι η κινηματογραφική δημιουργία ως παιδαγωγική πρακτική, δεδομένου ότι το πρόγραμμα ήταν προσανατολισμένο στη δημιουργία ιστορικού ντοκιμαντέρ. Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με τον τρόπο που το συγκεκριμένο πρόγραμμα επηρέασε την ταυτότητα των υποκειμένων που έλαβαν μέρος σε αυτό αλλά και συνολικά τη γνωστική λειτουργία του σχολείου.

Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται το ερμηνευτικό πλαίσιο στο οποίο στηρίχθηκε η έρευνα. Για την κατανόηση του προγράμματος η παρούσα εργασία αντλεί από δύο θεωρητικά πλαίσια. Το ένα πλαίσιο είναι η κοινωνιολογία της σχολικής γνώσης και το άλλο η διδακτική της ιστορίας. Η κοινωνιολογία της σχολικής γνώσης προσφέρει τα εργαλεία για την κατανόηση της δομής της σχολικής γνώσης και των στοιχείων του προγράμματος που το διαφοροποιούν ως

προς τη διαδικασία μετάδοσής της. Η διδακτική της ιστορίας προσφέρει τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη διδασκαλία αυτού του γνωστικού αντικειμένου και για την κατανόηση του περιεχομένου της μεταδιδόμενης ιστορικής γνώσης στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Για την κοινωνιολογική προσέγγιση θα χρησιμοποιηθεί η θεωρία του Basil Bernstein και πιο συγκεκριμένα οι έννοιες του συνόρου, της ταξινόμησης και της περιχάραξης όπως και των παιδαγωγικών πρακτικών. Για την ιστορική προσέγγιση η ανάλυση βασίζεται στις θεωρητικές προσεγγίσεις της διδακτικής της ιστορίας.

Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων σε σχέση με τον οπτικό και ιστορικό γραμματισμό μέσω της κινηματογραφικής δημιουργίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά την διεξαγωγή της έρευνας. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι α) η παρατήρηση και β) η ελεύθερη, ημιδομημένη, σε βάθος συνέντευξη σε ομάδες (group discussion). Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και στο πεδίο και έγινε καταγραφή του τρόπου εργασίας της ομάδας κατά τη διάρκεια ενός μεγάλου μέρους του προγράμματος. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου αμέσως μετά τη λήξη του προγράμματος.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται διεξοδικά σε κατηγορίες ο λόγος των εφήβων, όπως προέκυψε από τις συνεντεύξεις. Η πρώτη κατηγορία ανάλυσης εστιάζει στο είδος και στις διαδικασίες κατάκτησης της σχολικής γνώσης ενώ η δεύτερη κατηγορία στις πηγές ιστορικής γνώσης που προσέφερε το πρόγραμμα, δηλαδή στο ερευνώμενο πεδίο (η λεωφόρος Βασιλίσσης Σοφίας) και στις συνεντεύξεις που έλαβαν οι μαθητές/μαθήτριες (από δύο ιστορικούς, έναν δημοσιογράφο, έναν καλλιτέχνη και έναν κάτοικο της περιοχής). Η τρίτη κατηγορία ανάλυσης εξετάζει τα αποτελέσματα που έχει η δημιουργία ιστορικού ντοκιμαντέρ ως παιδαγωγική πρακτική ενώ στην τελευταία κατηγορία αναλύεται η επίδραση του προγράμματος στην ταυτότητα των υποκειμένων όσο και συνολικά στη γνωστική λειτουργία του σχολείου.

Το τρίτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την καταγραφή των συμπερασμάτων και γενικότερων διαπιστώσεων που προέκυψαν κατά την επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.

## **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> : Θεωρητικές Προσεγγίσεις**

### **1. Κοινωνιολογική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Basil Bernstein**

Ο Basil Bernstein (1924-2000) είναι γνωστός στο χώρο των κοινωνικών επιστημών για τις έννοιες που εισήγαγε η θεωρία του προκειμένου να διερευνήσει πώς οι διάφορες μορφές κοινωνικής διαίρεσης και συνοχής συνδέονται με μορφές δόμησης της σκέψης και συμβολικού κοινωνικού ελέγχου των υποκειμένων (Σολομών, 2015: 20). Η θεωρία του είναι μία θεωρία πολιτισμικής αναπαραγωγής η οποία συνδέεται με τον δομισμό. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία οι ταξικές σχέσεις ρυθμίζουν τη σκέψη και τη συνείδηση των υποκειμένων μέσω του συμβολικού ελέγχου και ιδιαίτερα μέσω της εκπαίδευσης. Κεντρική θέση στη θεωρία του έχει η έννοια των κωδικών οι οποίοι είναι ρυθμιστικές, σιωπηρά προσλαμβανόμενες αρχές που ασκούν κοινωνικό έλεγχο στα υποκείμενα και απαντώνται σε διαφορετικά κοινωνικά πεδία. Ο Bernstein ανέλυσε κατεξοχήν τους παιδαγωγικούς κώδικες και ανέπτυξε τη θεωρία των παιδαγωγικών πρακτικών και των γλωσσικών κωδικών.

Ο Bernstein δεν αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως απλό αναμεταδότη, μεταφορέα και αναπαραγωγό εξωτερικών σχέσεων εξουσίας και δεν τον απασχολεί τόσο αυτό που μεταφέρεται κατά την παιδαγωγική σχέση όσο ο υποκείμενος παιδαγωγικός μηχανισμός ο οποίος δομεί και οργανώνει τα εκπαιδευτικά περιεχόμενα και την κατανομή τους. Ο Moore, αναφερόμενος στη θεωρία του Bernstein, κάνει λόγο για τη «γραμματική» του παιδαγωγικού μηχανισμού, του μέσου δηλαδή το οποίο καθιστά δυνατή τη διαδικασία μεταβίβασης του μηνύματος. Η γραμματική λειτουργεί δομώντας ειδικές σχέσεις ανάμεσα στη γνώση και τα άτομα, τον χρόνο και τον χώρο, το πλαίσιο και την επιτέλεση, σύμφωνα με συγκεκριμένους κανόνες κατανομής, αναπλαισίωσης και αξιολόγησης (Moore, 2004).

Κεντρική έννοια στη θεωρία του Bernstein έχει η έννοια του συνόρου και με αυτή την έννοια συνδέονται οι έννοιες της περιχάραξης και της ταξινόμησης.

#### **1.1. Η έννοια του συνόρου**

Τα σύνορα είναι κοινωνικές συμβάσεις και πρακτικές που κρατάνε χωρισμένες στο χώρο και στο χρόνο τις κοινωνικές ομάδες, τις περιοχές γνώσεις, τα στάδια των διαδικασιών. Τα σύνορα είναι κυρίως συμβολικά και ως τέτοια εσωτερικεύονται από τα υποκείμενα, ρυθμίζουν τη συνείδησή τους και αναπαράγονται. Προσφέρουν τους κανόνες για την αναγνώριση (recognition

rules) του τι ανήκει πού, τι πάει με τι και κατ'επέκταση πού ανήκει το ίδιο το υποκείμενο, ποια είναι η θέση του, η ταυτότητά του και η τοποθέτησή του στο πλέγμα των σχέσεων εξουσίας. Ταυτόχρονα, προσφέρουν στο υποκείμενο τους κανόνες για την πραγμάτωση (realisation rules), δηλαδή για τη μορφή που είναι αποδεκτό να παίρνουν οι διαδικασίες μέσα σε ένα πλαίσιο και τις αρχές κοινωνικού ελέγχου που τους ορίζουν (Σολομών, 2015:27-28).

## **1.2.Ταξινόμηση και περιχάραξη**

Οι δυνατότητες ή οι μορφές της κοινωνικής ρύθμισης προσδιορίζονται από τις σχέσεις που διαμορφώνουν η ταξινόμηση και η περιχάραξη. Και οι δύο έννοιες αναφέρονται στη δομή της σχολικής γνώσης και τη διαδικασία μετάδοσής της. Η ταξινόμηση αναφέρεται στις σχέσεις ανάμεσα στα επιμέρους περιεχόμενα της σχολικής γνώσης ή τα πλαίσια και το βαθμό της διατήρησης των συνόρων ή μόνωσης που υφίσταται ανάμεσα τους. Η περιχάραξη αφορά στην παιδαγωγική σχέση μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου, στο βαθμό ελέγχου και το εύρος των επιλογών που καθένας από αυτούς έχει ως προς την επιλογή, την οργάνωση, το βηματισμό και τη χρονική διάρκεια μετάδοσης της διδασκόμενης και προσλαμβανόμενης γνώσης. Η ταξινόμηση και η περιχάραξη μπορούν να διαφοροποιούνται ανεξάρτητα η μία από την άλλη, και τόσο η ισχύς, όσο και η εξασθένησή τους είναι σχετικές έννοιες. Η ισχυρή ταξινόμηση και περιχάραξη έχουν ως αποτέλεσμα παραδοσιακά προγράμματα και παιδαγωγικές, τα οποία χαρακτηρίζονται από αυστηρά και σαφώς οριοθετημένα γνωστικά αντικείμενα. Σε τέτοιου είδους προγράμματα οι μαθητές έχουν ελάχιστη ή καθόλου δυνατότητα ελέγχου της επιλογής, της οργάνωσης του βηματισμού και της χρονικής διάρκειας μετάδοσης της γνώσης, οφείλουν να δέχονται ως δεδομένο αυτό τον έλεγχο, δεν έχουν δικαιώματα και η παιδαγωγική σχέση είναι ιεραρχική και τελετουργική. Σε αυτή την κατάσταση οι μαθητές θεωρούνται αμαθείς και με μικρό κύρος. Αντίθετα, όταν και οι δύο αυτές αρχές (ταξινόμηση και περιχάραξη) εξασθενούν, η μόνωση ανάμεσα στις κατηγορίες των γνωστικών αντικειμένων είναι μικρή και οι μαθητές έχουν ένα υψηλότερο βαθμό ελέγχου πάνω στο ρυθμό πρόσκτησης της γνώσης. Επίσης, η εξασθένηση της ταξινόμησης μεταξύ των κατηγοριών γνώσης και η ανάμειξή τους σημαίνει μια κρίση ή μια αμφισβήτηση της αυθεντίας/εξουσίας που συγκροτεί τις κατηγορίες και τις κρατά χωριστά (Moore, 2004).

### **1.3.Σχολική γνώση και καθημερινή κοινοτική γνώση του διδάσκοντος και του διδασκόμενου**

Σύμφωνα με την θεωρία του Bernstein το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί με τρόπο ώστε η γνώση που παρέχεται στο σχολείο να μην είναι γνώση που αντλείται από την καθημερινή εμπειρία των διδασκόντων και των μαθητών μέσα στην κοινότητά τους. Η εκπαιδευτική γνώση εμφανίζεται ως κάτι εσωτερικό και ιδιαίτερο, που δεν αντλείται από τον κοινό νου, δεν συνδέεται με οτιδήποτε τοπικό και καθημερινό και προσδίδει ιδιαίτερο κύρος σε όσους την κατακτούν. Αυτό προκαλεί μία ισχυρή μόνωση ανάμεσα στο εσωτερικό και το εξωτερικό του σχολείου και μια ιεραρχία της γνώσης ανάμεσα στη γνώση της κοινής αίσθησης (καθημερινή γνώση) και στην επίσημη γνώση (σχολική ή επιστημονική γνώση). Σε αυτή την ταξινόμηση τα πράγματα πρέπει να κρατηθούν χωριστά, ενώ στην ασθενή ταξινόμηση τα πράγματα συνδυάζονται. Η ισχυρή ταξινόμηση έχει επιπτώσεις στην κοινωνικοποίηση και την ταυτότητα των υποκειμένων διότι στο βαθμό που η βασισμένη στην κοινότητα εμπειρία είναι αδιάφορη για το παιδαγωγικό πλαίσιο, εκείνες οι πλευρές των υποκειμένων που διαμορφώνονται από αυτές τις εμπειρίες είναι επίσης αδιάφορες (Bernstein 2015: 82, 93).

### **1.4.Παιδαγωγικές πρακτικές**

Κατά τον Bernstein η παιδαγωγική σχέση είναι μια σχέση πολιτισμικής αναπαραγωγής η οποία περιλαμβάνει τον μεταδότη (διδάσκοντα) και τον δέκτη (μαθητή) και η παιδαγωγική πρακτική είναι ταυτόχρονα κοινωνική μορφή και συγκεκριμένο περιεχόμενο. Οι παιδαγωγικές πρακτικές χωρίζονται σε ορατές και αόρατες.

Οι ορατές παιδαγωγικές δίνουν έμφαση στην επιτέλεση (performance) του παιδιού, στο εξωτερικό προϊόν (κείμενο) που το παιδί δημιουργεί (π.χ. να πει το μάθημα ή να γράψει στις εξετάσεις) και στο βαθμό που το κείμενο ικανοποιεί τα κριτήρια. Έτσι οι δέκτες διαβαθμίζονται, δηλαδή ιεραρχούνται ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο ικανοποιούν τα κριτήρια και έτσι αυτές οι παιδαγωγικές είναι «διαστρωματίζουσες» πρακτικές.

Οι αόρατες παιδαγωγικές εστιάζουν στις διαδικασίες/ικανότητες (competences) που όλοι οι δέκτες φέρνουν στο παιδαγωγικό πλαίσιο. Στόχος των αόρατων παιδαγωγικών είναι να διευθετήσουν αυτό το πλαίσιο έτσι ώστε να διευκολύνονται οι από κοινού μοιραζόμενες

ικανότητες να αναπτύξουν πραγματώσεις που αρμόζουν στον προσλαμβάνοντα. Επομένως, στην περίπτωση των αόρατων παιδαγωγικών, εξωτερικές μη συγκρίσιμες διαφορές παράγονται από εσωτερικές κοινότητες (commonalities), δηλαδή από κοινού μοιραζόμενες ικανότητες, ενώ στην περίπτωση των ορατών παιδαγωγικών, εξωτερικές συγκρίσιμες διαφορές παράγονται από εσωτερικές διαφορές δυναμικού. Συνοπτικά, οι αόρατες παιδαγωγικές δίνουν έμφαση στην πρόσληψη-ικανότητα και οι ορατές παιδαγωγικές στη μετάδοση-επιτέλεση (Bernstein 2015: 119-121).

### **1.5.Η έννοια της αλλαγής**

Με τον όρο αυτό ο Bernstein εννοεί κατ' αρχήν τη ριζική αλλαγή των ταξινομήσεων και των περιχαράξεων των κυρίαρχων κωδίκων που σημαίνει αλλαγή των σχέσεων εξουσίας και των αρχών κοινωνικού ελέγχου, αλλαγή επομένως των ταξικών σχέσεων. Αυτή η αλλαγή ωστόσο δεν σημαίνει πάντα και αλλαγή των πρακτικών της πολιτισμικής μετάδοσης. Κατά τον Bernstein αλλαγή μπορεί να προέλθει και άμεσα από το πεδίο της πολιτισμικής αναπαραγωγής και να προκαλέσει μετασχηματισμούς στο πεδίο των κοινωνικών σχέσεων παραγωγής. Θεωρεί μάλιστα ότι η γενικευμένη και δραστική αλλαγή των κωδίκων, των ταξινομήσεων και των περιχαράξεων που ρυθμίζουν τους φορείς της πολιτισμικής μετάδοσης έχει επαναστατική σημασία, γι' αυτό και δίνει μεγάλη βαρύτητα στις διαδικασίες αλλαγής εντός των υποκειμένων. Τα υποκείμενα, εκτός από τους κώδικες πολιτισμικής μετάδοσης που ρυθμίζουν τη συνείδησή τους, προσλαμβάνουν ταυτόχρονα και τις αντιφάσεις, τα διλήμματα και τις ασάφειες αυτών των κωδίκων και εκεί μπορεί να αναπτυχθεί ένα δυναμικό αλλαγής της συνείδησης. Από αυτή την αλλαγή των ταξινομήσεων και των περιχαράξεων της σκέψης εντός των υποκειμένων μπορεί ενδεχομένως να προκληθεί αλλαγή των κωδίκων «εκτός» και μετασχηματισμοί στο πεδίο της πολιτισμικής μετάδοσης και, κατά προέκταση, στο πεδίο της παραγωγής (Σολομών, 2015:29-31).

## 2. Προσέγγιση με βάση τη διδακτική της Ιστορίας

### 2.1. Ιστορία και σχολείο

Οι σύγχρονες αντιλήψεις της διδακτικής της ιστορίας ωθούν προς την αντιμετώπιση της ιστορίας ως ενός λειτουργικού σώματος γνώσης που αφενός οδηγεί σε μια λιγότερο παθητική σχέση με το μάθημα της ιστορίας και με το παρελθόν και αφετέρου επιτρέπει στους μαθητές την καλύτερη κατανόηση του παρόντος. Με αυτή την έννοια το μάθημα τους προετοιμάζει για την άσκηση της ιδιότητας του πολίτη και την υπεύθυνη στάση στο δημόσιο πεδίο μέσω της καλλιέργειας δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης. Πιο συγκεκριμένα, η σχολική ιστορία πέρα από το να προσφέρει στους μαθητές ένα σύνολο γνώσεων για το παρελθόν, πρέπει και να τους εξοικειώνει ταυτόχρονα με βασικές έννοιες και μεθόδους της ιστορίας ως γνωστικού αντικείμενου και να τους προσφέρει ερεθίσματα για την καλλιέργεια δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης (Μονιότ 2002, Κόκκινος 2006, Νάκου 2004).

Ακόμα περισσότερο, η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, η ανάπτυξη ερευνητικών δεξιοτήτων και κριτικής ικανότητας και η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος για το παρελθόν θεωρούνται σημαντικότερα ζητήματα από την κάλυψη συγκεκριμένης ιστορικής ύλης (Αβδελά 1998, Λεοντσίνας 2003, Βλαχού 2006).

Οι θεωρητικοί της ιστορίας παρατηρούν ότι η παρουσίαση έτοιμου ιστορικού υλικού, που βρίθει γεγονότων, ονομάτων και ημερομηνιών, όσο ελκυστικό και αν το κάνει ο διδάσκων, καταλήγει στο ίδιο αποτέλεσμα: τον έλεγχο και την αξιολόγηση της ικανότητας των μαθητών να απομνημονεύουν σελίδες του σχολικού εγχειριδίου και την ακύρωση οποιουδήποτε ενδιαφέροντος για το μάθημα της ιστορίας, εφόσον δεν φαίνεται γιατί η ιστορία μπορεί να αξίζει ή πώς αυτή μπορεί να συνδέεται με τη ζωή τους (Αβδελά 1998, 2007, Βλαχού 2006). Το μάθημα της ιστορίας δεν μπορεί να έχει ενδιαφέρον για τα παιδιά εάν δεν μπορούν να συσχετίσουν τις έννοιες και τη σημασία της με την καθημερινή τους ζωή και μόνο εάν οι μαθητές γίνουν παραγωγικοί δικών τους ιστοριών θα ασχοληθούν με την ιστορία και θα πάνε να είναι παθητικοί καταναλωτές έτοιμων προϊόντων (Αβδελά 1998, Νάκου 2004, Ασωνίτης και Παππάς 2006).

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή αφηγηματική διδασκαλία της ιστορίας που εστιάζει στην αποστήθιση και την αξιολόγηση της ικανότητας για απομνημόνευση, οι θεωρητικοί της ιστορίας υποστηρίζουν ότι το ενδιαφέρον των μαθητών κινητοποιείται όταν μετέχουν οι ίδιοι στην

εύρεση και επεξεργασία κατάλληλου υλικού, όταν έρχονται σε επαφή με την ιστορία με ορατό και απτό τρόπο, όταν η διδακτέα ύλη συνάπτεται με τις προσλαμβάνουσες παραστάσεις τους, όταν υπάρχει σύνδεση του μαθήματος με άλλα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου αλλά και με τη ζωή και την κοινωνία. Με τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και διδακτικές πρακτικές τα υποκείμενα της μάθησης είναι σε θέση να δομούν την γνώση, να εμπλέκονται σε μια ενεργητική διαδικασία κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, υποβολής ερωτημάτων σε ποικίλες πηγές και συνδυασμού των απαντήσεων για την άντληση συμπερασμάτων και την κατάκτηση ιστορικής γνώσης (Κόκκινος και Νάκου 2006, Βλαχού 2006). Όσο και αν το αναλυτικό πρόγραμμα σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα δεσμεύει τους διδάσκοντες, εκείνοι έχουν πάντα τη δυνατότητα πρωτοβουλίας και παρεμβάσεων που λειτουργούν εμπνευστικά για τους μαθητές και μπορούν να καλλιεργήσουν ενδιαφέρον για το μάθημα (Husbands 2004, Αβδελά 2007, Βλαχού 2006).

Κατά τον Λεοντσίνη το μάθημα της ιστορίας είναι αυτό που λιγότερο από όλα μπορεί να οργανωθεί μέσα στη σχολική αίθουσα και η επιδίωξη για καλλιέργεια ερευνητικής και κριτικής σκέψης αφενός καθιστά ανεπαρκές το ένα και αποκλειστικό εγχειρίδιο αφετέρου απαιτεί τη βίωση της ιστορικής εμπειρίας με άμεσο τρόπο μέσα από την επαφή με έργα της ανθρώπινης δράσης και με τα κατάλοιπα του παρελθόντος στον τόπο τους (Λεοντσίνης 2003).

## **2.2. Τοπική ιστορία και σχολείο**

Η Αβδελά παρατηρεί ότι μία πλευρά που συνδέεται με την παραδοσιακή αφηγηματική διδασκαλία και την εξέταση στην ύλη του σχολικού εγχειριδίου είναι ότι καθιερώνεται η μία και μοναδική αλήθεια που εμποδίζει την κριτική προσέγγιση. Διαφορετικά είδη ιστορίας, όπως είναι η τοπική και η προφορική ιστορία, προσφέρουν διαφορετικές πληροφορίες για το παρελθόν. Συνειδητοποιώντας οι μαθητές ότι υπάρχουν διαφορετικά είδη ιστορίας, αντιλαμβάνονται ότι η ιστορία που διδάσκονται στο σχολείο είναι ένα από αυτά και όχι ένα «ιερό κείμενο» που πρέπει να αποστηθίσουν (Αβδελά 2007: 34).

Ένας τρόπος απόδρασης από την παραδοσιακή αφηγηματική διδασκαλία είναι και η απόδραση από τον χώρο του σχολείου. Οι χώροι πολιτισμικής αναφοράς που βρίσκονται στην εγγύτερη ή ευρύτερη περιοχή του σχολείου συνιστούν έναν εναλλακτικό χώρο διδασκαλίας σχετικών ενοτήτων της σχολικής ιστορίας. Η επαφή με απτά τεκμήρια του παρελθόντος κάνει

την ιστορία κάτι χειροπιαστό και όχι μια αφήγηση που πρέπει οι μαθητές να μάθουν απέξω. Μέσω του ορατού και του απτού γίνεται κατανοητό το γενικό και αφηρημένο της σχολικής ιστορίας (Βλαχού 2006), ενώ η άμεση επιτόπια παρατήρηση δίνει στα παιδιά την αίσθηση του τόπου και τα παρακινεί να βλέπουν με ιστορική ματιά όσα τα περιτριγυρίζουν (Αβδελά 1998). Ο Lemonnier τονίζει χαρακτηριστικά «νιώθει κανείς καλύτερα ότι τα γεγονότα είναι αληθινά όταν βλέπει το μέρος όπου συνέβησαν» (παρατίθεται στο Κόκκινος και Νάκου 2006:416).

Η Νάκου, αναφερόμενη στα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, υποστηρίζει ότι αυτά διευκολύνουν την κατανόηση του παρελθόντος περισσότερο από ό,τι τα γραπτά κατάλοιπα επειδή, ενώ συνδέονται με το παρελθόν, είναι ορατά και στο παρόν. Ανήκουν τόσο στο παρελθόν όσο και στο παρόν. Επιπλέον έχουν το πλεονέκτημα ότι εξάπτουν τη φαντασία, παράγοντας ιδιαίτερα σημαντικός για την κινητοποίηση των παιδιών. «Για να πειστούμε για την ύπαρξη του παρελθόντος, πρέπει τουλάχιστον να δούμε ορισμένα ίχνη του» (Loweuthal 1985 στο Νάκου 2004:168). Κατά τον Ανδρόνικο, «η άσαρκη διήγηση των ιστορικών κειμένων αποκτά σάρκα» (παρατίθεται στο Νάκου 2004:169 ).

Εξάλλου αυτό που διαφοροποιεί τα υλικά κατάλοιπα από τις γραπτές ιστορικές πηγές είναι η αυθεντικότητά τους και ότι δεν αποτελούν μαρτυρίες για το παρελθόν αλλά κομμάτια του παρελθόντος. Η Νάκου παρατηρεί ακόμη ότι η υλικότητά τους μάς συνδέει με την υλικότητα των πραγμάτων και της ζωής σε μια εποχή που κατακλυζόμαστε, ιδιαίτερα οι νέοι, από την εικονική πραγματικότητα (Νάκου 2004: 176).

Επίσης, η τοπική ιστορία ως εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνει υπόψη τις παραστάσεις, τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών στο μέρος που ζουν ενώ η μη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν ενισχύει τη φυσική τάση των παιδιών να αντιμετωπίζουν την ιστορία ως κάτι ξένο και μακρινό και όχι ως κάτι που έχει διαμορφώσει τον κόσμο που τους περιβάλλει και μέσα στον οποίο ζουν (Brett 2005, Κόκκινος 2003). Αντίθετα, η γνώση που αποκτάται μέσα από τη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν είναι ο καλύτερος τρόπος για να ταυτιστεί κανείς με την κοινότητα στην οποία αυτή η γνώση αναφέρεται και στην οποία ζει. Η ιστορία αποκτά έτσι παροντική διάσταση, συνδέεται με τη ζωή τους και διευρύνει την ταυτότητά τους (Αβδελά 2007, Λεοντσίνης 2003, Λεοντσίνης και Ρεπούση 2001). Η Citron αναφέρει χαρακτηριστικά: «η ιστορία δεν θα γίνει ποτέ μνήμη αλλά μία ραδιοφωνική εκπομπή την οποία ακούμε, χωρίς να την ακούμε, εάν δεν είναι λόγος που προκαλεί αντήχηση και ηχώ στο πεδίο του βιωμένου» (παρατίθεται στο Κόκκινος και Νάκου 2006:419).

Κατά την Βλαχού η τοπική ιστορία, ως κατεξοχήν «τόπος» όπου η ιστορία έχει απομνημονευθεί, μπορεί να αποτελέσει γέφυρα μεταξύ της επιβεβλημένης μνήμης του σχολικού εγχειριδίου και της συλλογικής μνήμης, η οποία, ως πολιτισμική κληρονομιά, κατοικεί σε όλους τους τόπους και εκφράζεται με ποικίλους τρόπους, τους οποίους καλούνται να ανακαλύψουν τα παιδιά (Βλαχού 2006). Η Ρεπούση επίσης θεωρεί ότι το τοπίο είναι η μνήμη στην οποία αποθηκεύονται και σώζονται τα ίχνη της δραστηριότητας των ανθρώπων. Περιέχει ένα σύνολο εγγραφών οι οποίες αποτελούν μαρτυρίες που εάν ερωτηθούν ιστορικά μπορούν να αποκαλύψουν οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές επιλογές των κοινωνιών του παρελθόντος και να συσχετιστούν με την καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Με αυτή την έννοια οι πηγές του τοπίου (κτήρια, μνημεία, μουσεία) διαθέτουν αφηγηματική διάσταση και εντάσσονται στη μεγάλη οικογένεια των ιστορικών πηγών που προκρίνονται για την ιστορική εκπαίδευση. Αυτό που τις διαφοροποιεί από τις υπόλοιπες και τις καθιστά προνομιακό εργαλείο για την ιστορική μάθηση είναι ότι κινητοποιούν όχι μόνο νοητικές αλλά και συναισθηματικές λειτουργίες (Ρεπούση 2004).

Από την άποψη των παιδαγωγικών πρακτικών, η τοπική ιστορία προσφέρει ένα διαφοροποιημένο σχήμα, μακριά από το παραδοσιακό, αφού προετοιμάζει κατά την πρώτη φάση, επισκέπτεται κατά τη δεύτερη και εμπεδώνει κατά την τρίτη, εναλλάσσοντας τη σχολική αίθουσα με το πεδίο (Ρεπούση 2004).

Σε ό,τι αφορά την εξοικείωση των μαθητών με τις μεθόδους της ιστορίας ως επιστήμης, η τοπική ιστορία μπορεί να θεωρηθεί προνομιακό μέσο για τη μύηση των μαθητών σε αυτές, αφού το άμεσο περιβάλλον προκαλεί ερωτήσεις και οδηγεί στην έρευνα για απαντήσεις μέσα από τοπικές και όχι μόνο πηγές τεκμηρίωσης. Σε κάθε περίπτωση, στόχος δεν είναι να διαμορφωθούν «μικροί επιστήμονες» αλλά να μάθουν τα παιδιά να μαθαίνουν, να αναπτύσσουν κριτική ικανότητα και να χρησιμοποιούν το παρελθόν για να κατανοούν καλύτερα το παρόν και το μέλλον, με άλλα λόγια στόχος είναι ο ιστορικός γραμματισμός. Ο Husbands, αναφερόμενος στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ιστορία, υποστηρίζει ότι ο στόχος είναι να καλλιεργήσουν στους μαθητές τη δυνατότητα να κατανοούν το παρελθόν «όσο μερική και ατελής» και αν είναι αυτή η κατανόηση (Husbands 2004). Το κυριότερο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι η διανοητική και προσωπική ανάπτυξη των μαθητών τους μέσα από την προσπάθεια συγκρότησης μιας ερμηνείας του παρελθόντος, στόχος που απέχει από τη διαμόρφωση «μικρών ιστορικών» (Κόκκινος 2004).

### **2.3.Η συμβολή της τοπικής ιστορίας στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών**

Μια άλλη πλευρά της τοπικής ιστορίας στην οποία αναφέρονται θεωρητικοί της ιστορίας αλλά και πολιτικοί επιστήμονες είναι η δυνατότητά της να συμβάλει στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών.

Οι πολιτικοί στοχαστές τονίζουν την αναγκαιότητα διάπλασης του δημοκρατικού πολίτη στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για να αναπτύξουν οι νέοι δημοκρατική προδιάθεση και επάρκεια χρειάζονται εμπειρίες για το τι σημαίνει να είναι κανείς μέλος μιας ομάδας και ευκαιρίες για να έχουν φωνή, να διαπραγματεύονται με τα άλλα μέλη της ομάδας και να αναλαμβάνουν ευθύνες σε επίπεδο σχολείου και κοινότητας. Το σχολείο είναι ένας από τους πρώτους θεσμούς που πρέπει να προσφέρει τέτοιες ευκαιρίες (Purta-Torney, 2010).

Η θέση αυτή συνδέεται με τους γενικότερους στόχους που θέτει η διδακτική της ιστορίας, ένας από τους οποίους είναι η όποια μαθησιακή δραστηριότητα να συνδέεται με τον ίδιο τον μαθητή και να συμβάλει στην αυτοκατανόησή του ως ατόμου και στη δόμηση της ταυτότητάς του ως πολίτη μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνίας (Baϊνά 1997, Κόκκινος 2006, Λεοντσίνης 2001, Γατσωτής 2004). Η γνωριμία και η σφυρηλάτηση δεσμών με την κοινότητα και την πόλη εμφανίζεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την προετοιμασία των μαθητών για την άσκηση της ιδιότητας του πολίτη και για τη συμμετοχή τους στη ζωή της «παγκόσμιας πόλης». Κατά τον Isin, η πόλη, υπό την επίδραση της μετανεωτερικότητας και της παγκοσμιοποίησης, έχει γίνει «παγκόσμια πόλη» και αρθρώνεται ως ένας νέος τόπος για τη διαμόρφωση της πολιτικής και για την άσκηση της ιδιότητας του πολίτη. Η πόλη όμως διαμορφώνεται από τη δράση των πολιτών της και από το βαθμό που αυτοί την οικειοποιούνται (Isin, 2000). Ακούγοντας διαφορετικές φωνές για το παρελθόν της πόλης, τα σύνορά της διευρύνονται για να συμπεριλάβουν όχι μόνο το γνωστό αλλά και το ανοίκειο και δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για μια δημοκρατική πολιτική της πόλης και για ένα είδος αστικής ζωής που επιτρέπει νέες εμπειρίες (Λαμπροπούλου 2014).

Η αφόρμηση από ερεθίσματα που προσφέρει το περιβάλλον μπορεί να ενισχύσει τους δεσμούς με την κοινότητα εφόσον οι μαθητές συμμετέχουν σε μια διαδικασία κατά την οποία διατυπώνουν ερωτήσεις π.χ. για τους σκοπούς και τη χρήση ενός μνημείου από την εποχή του μέχρι σήμερα, συγκεντρώνουν στοιχεία, έρχονται σε επαφή με αφηγήσεις κατοίκων της περιοχής, συνειδητοποιούν τη μεταβαλλόμενη οικονομική ή συναισθηματική αξία που αποκτούν τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος μέσα στο χρόνο και είναι σε θέση να παρακολουθούν

συζητήσεις για τη διάσωση ή τη μεταβολή της χρήσης τους. Τα ερεθίσματα αυτά μπορούν να δημιουργήσουν κίνητρα και προϋποθέσεις για ατομική και συλλογική δράση στην τοπική και στην ευρύτερη κοινωνία και να αξιοποιηθούν δεξιότητες που ενδεχομένως έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο της τοπικής ιστορίας όπως επικοινωνία, συνεργασία, ενεργητική ακρόαση (Baϊνά 1997).

#### **2.4.Προφορική ιστορία**

Η προφορική ιστορία είναι ένα είδος ιστορίας που βασίζεται στις προφορικές μαρτυρίες και την αφήγηση του προσωπικού βιώματος ανθρώπων που δεν ανήκουν στους πρωταγωνιστές της ιστορίας αλλά διαθέτουν στοιχεία και πληροφορίες που αξίζει να διασωθούν. Ο φακός της ιστορικής έρευνας δηλαδή στρέφεται από την κεντρική σκηνή στην οποία διαδραματίζονται τα γεγονότα στο χώρο δράσης κοινωνικών ομάδων των οποίων τη φωνή συνήθως αγνοούμε ή θεωρούμε ήσσοнос σημασίας. Οι αφηγήσεις ηχογραφούνται ή βιντεοσκοποούνται και αποτελούν νέες πηγές της ιστορίας. Οι προφορικές μαρτυρίες, σε συνδυασμό με τις άλλες ιστορικές πηγές και καταγραφές, προσφέρουν πολύτιμο υλικό και δίνουν μια πολυπρισματική οπτική του παρελθόντος. Ακόμη πιο ενδιαφέρον είναι ότι οι προφορικές μαρτυρίες έρχονται συχνά να αμφισβητήσουν ιστορικές αφηγήσεις τεκμηριωμένες σε διαφορετικό υλικό (Abrams 2010), Thompson 2002, Νάκου 2015, Σακκά 2008).

#### **2.5.Προφορική ιστορία και σχολείο**

Προγράμματα προφορικής ιστορίας γίνονται στο σχολείο, συνήθως στο γυμνάσιο, στο πλαίσιο της ερευνητικής εργασίας που προβλέπεται για τη Γ΄ Γυμνασίου ή ως ανεξάρτητα πολιτιστικά προγράμματα εκτός ωρολογίου προγράμματος. Οι μαθητές διερευνούν ένα θέμα της τοπικής ιστορίας ή κάποια περίοδο της νεότερης ιστορίας που τους ενδιαφέρει και στο πλαίσιο αυτό παίρνουν συνεντεύξεις από άτομα της περιοχής τους, από ιστορικούς και από όσους με κάποιο τρόπο συνδέονται με το θέμα που ερευνούν.

Τα προγράμματα προφορικής ιστορίας έχουν ιδιαίτερα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα, τα σημαντικότερα από τα οποία είναι ότι προσφέρουν στόχο και οδηγούν σε απτό αποτέλεσμα, προάγουν τη συζήτηση και την επικοινωνία, βοηθάνε τα παιδιά να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους ικανότητες όπως και δεξιότητες στη χρήση μηχανημάτων. Η διαδικασία στην οποία εμπλέκονται τα παιδιά τα ασκεί τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο και συμβάλλει

στην αυτοπεποίθησή τους. Επίσης η διαδικασία των συνεντεύξεων καλλιεργεί στα παιδιά την ικανότητα να ακούν τους άλλους με υπομονή και διακριτικότητα και τα βοηθάει να κινούνται στον κόσμο των ενηλίκων (Ross 1998, Thompson 2002, Γραΐκος στο Μπούσχοτεν κ.ά. 2013). Για τη συνέντευξη με δημόσια πρόσωπα ή συγγραφείς ο Thompson υποστηρίζει ότι είναι χρήσιμο να προϋπάρχει μια γνωριμία με το έργο τους προκειμένου από τη συνέντευξη να αντληθούν όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία (Thompson 2002).

Σύμφωνα με τη Νάκου ο ριζοσπαστικός χαρακτήρας της προφορικής ιστορίας στην εκπαίδευση έγκειται μεταξύ άλλων και στη σύνδεσή της με σύγχρονες προσεγγίσεις της εκπαίδευσης που απορρίπτουν τον αναπαραγωγικό χαρακτήρα των παραδοσιακών προσεγγίσεων και υποστηρίζουν ότι η γνώση δεν είναι ένα αγαθό που δωρίζεται αλλά κατακτάται με ενεργητικές διαδικασίες από τα σκεπτόμενα υποκείμενα. Η ίδια εξάλλου τονίζει ότι η αξιοποίηση της προφορικής ιστορίας συνδέεται και με την ελευθερία των εκπαιδευτικών να επιλέγουν εκπαιδευτικές δράσεις σε σχέση με τα ενδιαφέροντα, την προέλευση και τον διαθέσιμο χρόνο των μαθητών. Από την άλλη πλευρά ο Thompson επισημαίνει ότι η μέθοδος της προφορικής ιστορίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί με έναν κοινωνικά και πολιτικά συντηρητικό τρόπο και εξαρτάται από το πνεύμα με το οποίο χρησιμοποιείται (Thompson 2002).

## **2.6.Σχέση τοπικής και γενικής ιστορίας**

Όσον αφορά τη σχέση της τοπικής με τη γενική ιστορία, η πρώτη αποτελεί περισσότερο μέθοδο και λιγότερο ένα ξεχωριστό είδος ιστορικής προσέγγισης. Η τοπική ιστορία ούτως ή άλλως βρίσκεται αναγκαστικά σε σχέση αμοιβαίων ανταλλαγών με τη γενική ιστορία δεδομένου ότι το τοπικό έχει και υπερτοπική, εθνική και διεθνή διάσταση και δεν μπορεί παρά να ακολουθούν κοινή διδακτική και ερευνητική μεθοδολογία (Λεοντσίνης 2003, Λεοντσίνης και Ρεπούση 2001, Βλαχού 2006, Βαϊνά 1997).

Τα μνημεία που συχνά θεωρούμε μαρτυρίες τοπικής ιστορίας μπορεί να είναι εξίσου πολύπλοκα με εκείνα που έπαιξαν ρόλο στη διαμόρφωση της γενικής ιστορίας, επομένως δεν είναι δυνατόν να υπάρχει μια αυστηρή διαχωριστική γραμμή. Αυτό που τα διαφοροποιεί είναι ότι είναι άμεση και ίσως καθημερινή η θέασή τους, αλλά από την άλλη η απλή θέα ιστορικών μνημείων δεν συμβάλλει από μόνη της στην κατανόηση της ιστορίας. Για να μετασχηματιστεί το απλό βίωμα σε ιστορική κατανόηση και για να «επανέλθει στο παρόν πλουσιότερο το

ερμηνευόμενο» απαιτείται προσπάθεια και κόπος για να αναλυθούν τα βασικότερα χαρακτηριστικά του και μέσα από το συνδυασμό τους να οργανωθεί εκ νέου στο σύνολό της η συγκεκριμένη εμπειρία. Διαφορετικά, βρισκόμαστε μπροστά σε αποσπασματικές και ασύνδετες εικόνες που δεν έχουν κάτι αξιόλογο να πουν για το δυναμικό πλαίσιο της ζωής που τα δημιούργησε (Βαϊνά 1997: 66-67).

Η Νάκου θεωρεί επίσης ότι η απλή χρήση υλικών καταλοίπων στο μάθημα της ιστορίας από μόνη της δεν μπορεί να οδηγήσει στη δόμηση ιστορικής γνώσης και χρειάζονται διδακτικές παρεμβάσεις με σύνθετους ιστορικούς και παιδαγωγικούς όρους ώστε αυτά να καταστούν ιστορικές μαρτυρίες. Τέτοιες παρεμβάσεις είναι η χρήση γραπτών πρωτογενών πηγών ή ιστοριογραφικών κειμένων και κυρίως η παραγωγή λόγου από τους μαθητές ως άτομα ή στο πλαίσιο της ομάδας (Νάκου 2004).

Η Βλαχού από την άλλη υποστηρίζει ότι «ακόμα και σε ένα πρωτογενές εμπειρικό στάδιο, όταν δηλαδή ο χώρος πολιτισμικής αναφοράς εικονογραφεί απλώς ως εποπτικό υλικό, ορατό και απτό, τη διδακτική ενότητα και δεν αποτελεί πεδίο έρευνας», η συγκεκριμένη προσέγγιση έχει να προσφέρει πολλά, αφού μέσω αυτής επιτυγχάνεται άνοιγμα του σχολείου στον περιβάλλοντα χώρο και στην κοινωνία, εκπαίδευση του βλέμματος των μαθητών μέσω της ενεργητικής παρατήρησης, ανάπτυξη της αισθητικής αντίληψης και μύηση στην ιστορική μέθοδο.

Ένα άλλο ερώτημα που προκύπτει σε σχέση με την επιλογή ενός χώρου που δεν βρίσκεται στο άμεσο πεδίο εμπειρίας και δράσης των παιδιών (όπως η λεωφόρος Βασιλίσσης Σοφίας στο συγκεκριμένο πρόγραμμα) είναι εάν μια τέτοια επιλογή υπάγεται στην τοπική ιστορία. Σύμφωνα με τη Βαϊνά (1997:39) «η έννοια «τοπική ιστορία» περιλαμβάνει ως υπάλληλες την «ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας», την «ιστορία της περιοχής», την ιστορία της ευρύτερης περιφέρειας» και είναι δυνατόν να εκφραστεί και ως «ιστορία της πόλης» ή «πολεο-ιστορία». Επισημαίνει δε ότι σε μία εποχή αυξημένης κινητικότητας πληθυσμών όπως η δική μας, οι άνθρωποι έχουν εξίσου το δικαίωμα αλλά και την υποχρέωση να γνωρίζουν τον ευρύτερο χώρο που ζουν ως τοπο-ιστορικό μέγεθος για μια δημιουργική και όχι παθητική ένταξη σε αυτόν (Βαϊνά 1997:40, Κόκκινος 2004).

### 3. Η κινηματογραφική δημιουργία στο σχολείο

Η κινηματογραφική δημιουργία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και στη συγκεκριμένη περίπτωση σε σχέση με το μάθημα της ιστορίας στηρίζεται παιδαγωγικά στις αρχές του κοινωνικού εποικοδομητισμού. Σύμφωνα με αυτές η γνώση οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον και τις εμπειρίες που αυτό προσφέρει και για την κατάκτηση της νέας γνώσης αξιοποιείται η προϋπάρχουσα (Vygotsky 1978). Η μάθηση επομένως είναι μια ενεργητική κοινωνική διαδικασία η οποία διαμορφώνεται μέσα σε πραγματικές κοινωνικές καταστάσεις, όπου αναπτύσσονται σχέσεις και αποκτώνται εμπειρίες. Ιδιαίτερα αποτελεσματικά είναι τα μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία οι εμπειρίες αυτές και η αλληλεπίδραση διαμεσολαβούνται από βιωματικές, ανακαλυπτικές πρακτικές και κατάλληλα μαθησιακά εργαλεία που οδηγούν στην όσμωση των πληροφοριών που προσφέρει το περιβάλλον με εκείνες που είναι ήδη αποθηκευμένες στη μνήμη του διδασκόμενου και στην ενσωμάτωσή τους (Kozma 1994). Ανάμεσα στα πολλά και διαφορετικά εργαλεία για την ενίσχυση των μαθησιακών δραστηριοτήτων επεκτείνεται ραγδαία η χρήση τεχνολογικών και ψηφιακών εργαλείων όπως η φωτογραφία, ο κινηματογράφος και γενικότερα τα πολυμέσα (multimedia). Σε τέτοια μαθησιακά περιβάλλοντα ο διδασκόμενος αξιοποιεί ενεργητικά αυτά τα μέσα για να οικοδομηθεί η γνώση, εικόνα που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με εκείνη που εμφανίζει τη γνώση ως αποτέλεσμα απλής μεταφοράς από κάποιο τεχνολογικό μέσο (Kozma 1991, Agroio 2010).

Με δεδομένη επομένως την αυξανόμενη χρήση των οπτικοακουστικών μέσων στη διδακτική πράξη, τίθεται το ζήτημα της κριτικής και αποτελεσματικής αξιοποίησής τους, δηλαδή της εξοικείωσης των μαθητών με την κριτική ανάλυση των οπτικών πηγών.

«Ζούμε σε έναν κόσμο κινούμενων εικόνων. Για την πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία και την κουλτούρα της εποχής μας πρέπει να μπορούμε να χρησιμοποιούμε και να αντιλαμβανόμαστε τόσο τις κινούμενες εικόνες όσο και τον έντυπο λόγο. Και οι δύο συνιστούν τις βασικές πλευρές του αλφαριθμητισμού στον 21<sup>ο</sup> αιώνα».<sup>1</sup>

Ο Paul Messaris παρατηρεί ότι ο οπτικός γραμματισμός είναι απαραίτητος για να αντιλαμβάνεται κάποιος τη λειτουργία των οπτικών μέσων και να μπορεί να αντιστέκεται στη

---

<sup>1</sup>Film: 21st Century Literacy. A strategy for film education across the UK. [www.21stcenturyliteracy.org.uk](http://www.21stcenturyliteracy.org.uk)

χειραγώγηση την οποία αυτά ασκούν (Messaris 1994). Οι εικόνες, πέρα από την υπνωτιστική, σχεδόν μαγική δύναμή τους, δεν ήταν ποτέ αξιολογικά ουδέτερες και ο κριτικός οπτικός γραμματισμός είναι απαραίτητος όταν χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς ως εργαλείο για την επίτευξη ιστορικού γραμματισμού (Harlan 2007, Σακκά 2015).

Ο Jones-Nerzic αναφέρεται στην ανάγκη οι μαθητές να αντιμετωπίζουν κριτικά τις κινούμενες εικόνες που βλέπουν ακόμα και μέσα στην τάξη, στο μάθημα της ιστορίας, όταν προβάλλονται από τους εκπαιδευτικούς βίντεο και ταινίες. Για να μην τις καταναλώνουν παθητικά ως ψυχαγωγία ή ως απόδραση από το μάθημα, θεωρεί ότι πρέπει πρώτα να γίνουν οι ίδιοι δημιουργοί. Αναφέρει χαρακτηριστικά: «εάν δεν το κάνουμε, είμαστε σαν τους καθηγητές της Γλώσσας που δεν επιτρέπουν στους μαθητές τους να γράψουν τις δικές τους ιστορίες και τα δικά τους ποιήματα» (Jones-Nerzic, 2001). Στην ίδια κατεύθυνση ο David Harlan τονίζει ότι εάν θέλουμε οι μαθητές μας να γίνουν κριτικοί αναγνώστες του παρελθόντος ζώντας μέσα σε μια κουλτούρα που τους προσφέρει ένα πλήθος από σκόρπιες εικόνες, θα πρέπει να μάθουν να βρίσκουν το δρόμο τους ανάμεσα σε ανταγωνιστικές αλλά εξίσου έγκυρες παρουσιάσεις του παρελθόντος και να γίνουν bricoleurs που κόβουν και κολλάνε, ράβουν και ξηλώνουν, αποδομούν και συνθέτουν διαφορετικά κομμάτια από το υλικό που κυκλοφορεί στα πολυμέσα προκειμένου να κατασκευάσουν τη δική τους ερμηνεία (Harlan, 2007:122-3).

Κατά τον Jones-Nerzic οι τρεις βασικότεροι λόγοι για τη δημιουργία ιστορικών ντοκιμαντέρ στο σχολείο είναι ότι προσφέρει στους μαθητές ισχυρότερο κίνητρο για την ενασχόληση με την ιστορία, κινητοποιεί μια μεγάλη ποικιλία δεξιοτήτων και μυεί τους μαθητές στον τρόπο εργασίας των ιστορικών. Οι μαθητές βρίσκουν βαρετό το μάθημα της ιστορίας κυρίως επειδή είναι πολύ ακαδημαϊκός ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται και βασίζεται κατεξοχήν σε παραδοσιακές γλωσσικές δεξιότητες ( Jones-Nerzic 2001, Haydn 2011). Η δημιουργία ντοκιμαντέρ προσφέρει περισσότερα και πολύ πιο ευέλικτα και προσβάσιμα από περισσότερους εργαλεία: τεχνικά μέσα, αφήγηση, μουσική, κείμενο, εικόνα. Εξάλλου, η βιωματική εμπειρία της δημιουργίας ενός ντοκιμαντέρ επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν τη λειτουργία αυτού του μέσου, κατάκτηση ιδιαίτερα σημαντική εφόσον οι ταινίες είναι στις μέρες μας ένα από τα πιο επιδραστικά μέσα στον τρόπο που κατανοούμε το παρελθόν (Jones-Nerzic, 2001). Η Aufderheide αναφέρει χαρακτηριστικά ότι τα ιστορικά ντοκιμαντέρ είναι συνήθως η πρώτη πύλη την οποία περνά κανείς για να βαδίσει προς την κατανόηση του παρελθόντος (Aufderheide, 2007: 132).

Παράλληλα, τέτοιες δραστηριότητες φέρνουν στο φως τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την ιστορία όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί από τις ιστορικές ταινίες, τα ΜΜΕ, τη δημόσια ιστορία και τη σχολική τους εμπειρία και μπορούν να θέσουν σε αμφισβήτηση τις έτοιμες προς κατανάλωση γνώσεις και την παθητική αναπαραγωγή τους αφού ωθούν στην εκπαίδευση του βλέμματος, στην «ευφυή παρατηρητικότητα» και στην κριτική αξιολόγηση του κινηματογραφικού υλικού (Σακκά 2015).

Πιο συγκεκριμένα για το ελληνικό σχολείο, η Σακκά παρατηρεί ότι σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα όπως το ελληνικό, οι μαθητές κατά κοινή ομολογία δεν διαθέτουν ιστορικό γραμματισμό, δηλαδή δεν κατανοούν τη φύση της επιστήμης της ιστορίας και είναι ελάχιστα ασκημένοι σε δραστηριότητες που απαιτούν κριτική άσκηση, διασταύρωση, επιλογή και σύνθεση ιστορικού υλικού με στόχο την ιστορική κατανόηση. Η δημιουργία ιστορικών ντοκιμαντέρ, εκτός από την άσκηση στον οπτικό και μιντιακό γραμματισμό, μπορεί παράλληλα να συμβάλει και στον ιστορικό γραμματισμό. Η αναζήτηση, επιλογή και αξιοποίηση οπτικού και κινηματογραφικού υλικού βοηθά στην εξοικείωση των μαθητών με την ιστορική έρευνα, ενώ παράλληλα μούνται στην παραγωγή ιστορικής αφήγησης και κατανοούν την απαιτητική και αναπόφευκτα επιλεκτική διαδικασία της (Σακκά 2015).

Εξάλλου, οι δημιουργοί ιστορικών ντοκιμαντέρ αντιμετωπίζουν τις ίδιες προκλήσεις με τους ιστορικούς σε σχέση με την αφηγηματική αναπαράσταση και την αποκάλυψη της μίας και μοναδικής αλήθειας για το παρελθόν. Ωστόσο, ενώ είναι πολύ δύσκολη για τους μαθητές η διάκριση ανάμεσα στο παρελθόν και την ιστορία και η συνειδητοποίηση ότι υπάρχουν διαφορετικές ερμηνείες του παρελθόντος από τους ιστορικούς, η δημιουργία ιστορικού ντοκιμαντέρ μπορεί να βοηθήσει στην αποδόμηση της αντίληψης ότι υπάρχει μία και μόνο αλήθεια γι' αυτό που πραγματικά συνέβη. Η δημιουργία ενός ιστορικού ντοκιμαντέρ δείχνει με τον πιο έντονο τρόπο στους μαθητές πόσο διαφορετικές ερμηνείες μπορούν να κατασκευαστούν από το ίδιο υλικό εφόσον τους εμπλέκει σε μια διαδικασία επιλογής κειμένων, εικόνων, ήχων και ενεργητικής οικοδόμησης των δικών τους ερμηνειών (Aufderheide, 2007: 91).

## **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> : Μεθοδολογία**

### **1. Ερευνητικά εργαλεία**

Η παρούσα έρευνα έχει ποιοτικό προσανατολισμό και στόχος της είναι η εμβάθυνση στην εμπειρία και τη σκέψη των ερωτώμενων. Για αυτό το σκοπό κρίθηκε κατάλληλη η ποιοτική συνέντευξη σε συνδυασμό με την παρατήρηση.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι α) η ελεύθερη ημιδομημένη ομαδική συνέντευξη με τις μαθήτριες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα και β) η παρατήρηση των συναντήσεων και του τρόπου εργασίας της ομάδας που υλοποιεί το πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, παρακολούθησα έξι από τις συναντήσεις της ομάδας στο σχολείο (ημερομηνίες: 27/1, 10/2, 17/2, 17/3, 31/3 και 21/4/18) και συνόδευσα την ομάδα σε δύο από τις επισκέψεις της στη Β. Σοφίας (16/12/17 και 5/5/18). Πρέπει να διευκρινιστεί ότι η μέθοδος της παρατήρησης χρησιμοποιήθηκε επικουρικά και για την καλύτερη κατανόηση της δυναμικής και του περιεχομένου του προγράμματος. Στην πληρέστερη κατανόηση συνέβαλαν επίσης και οι άτυπες συζητήσεις που είχα με τους συντονιστές κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

#### **1.1 Οι συνεντεύξεις**

Επελέγη η ελεύθερη, ημιδομημένη ομαδική συνέντευξη με τις μαθήτριες ώστε να υπάρχει ένα ευέλικτο και ανοιχτό σχήμα προκειμένου οι ερωτώμενες να μπορούν να δώσουν τις δικές τους περιγραφές και ερμηνείες σύμφωνα με τις δικές τους αντιλήψεις (Κυριαζή, 2009). Το σχήμα αυτό, με τη μορφή της χαλαρής συζήτησης που έχει, δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να δημιουργήσει σχέση εμπιστοσύνης με τον ερωτώμενο ώστε ο τελευταίος να μιλήσει ελεύθερα για τις θεματικές περιοχές του ερευνητικού εγχειρήματος (Ιωσηφίδης, 2003). Ακόμα, επειδή οι ερωτώμενες είναι έφηβες και κρίθηκε ότι η οικειότητα και η εμπιστοσύνη προς τη συνεντεύκτρια αποτελούν τη βάση για μια αποτελεσματική συνέντευξη και διευκολύνουν τη συζήτηση (Silverman, 2006), προτιμήθηκε, αντί της προσωπικής συνέντευξης, η συζήτηση σε ομάδες (group discussion). Το σχήμα αυτό δίνει τη δυνατότητα για επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων (αρκετές φορές οι μαθήτριες αναφέρονταν σε κάτι που έλεγε μια συμμαθήτριά τους ή το συμπλήρωναν), προωθεί την ανταλλαγή ιδεών και αντιλήψεων, δημιουργεί κλίμα ασφάλειας που ενθαρρύνει την έκφραση και τη συμμετοχή όλων και επιτρέπει την ανάδυση των δυναμικών της ομάδας (Robson 2007).

Στις παρούσες συνεντεύξεις ο αρχικός σχεδιασμός ήταν οι μαθήτριες να χωριστούν σε δύο ομάδες των επτά ατόμων η καθεμία. Την ημέρα της συνέντευξης όμως απουσίαζαν δύο μαθήτριες, οπότε σχηματίστηκαν δύο ομάδες των έξι ατόμων η καθεμία. Αφού ολοκληρώθηκε η συνέντευξη με την πρώτη ομάδα, προσήλθε η δεύτερη ομάδα αλλά κάποιες από τις μαθήτριες της πρώτης ομάδας ζήτησαν να είναι παρούσες και στη δεύτερη συνέντευξη, το οποίο και δέχτηκαν οι συμμαθήτριά τους όπως και εγώ.

Ο οδηγός συνέντευξης περιλαμβάνει πέντε ενότητες και συγκεκριμένα τις εξής: 1) Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθήτριες το πρόγραμμα, 2) Περιγραφή της συμμετοχής τους σε αυτό, 3) Πώς αντιλαμβάνονται τη σχέση του προγράμματος με το μάθημα της ιστορίας, 4) Η διαδικασία των συνεντεύξεων που πραγματοποίησαν στο πρόγραμμα και 5) Η κινηματογραφική δημιουργία. Επειδή όμως πρόκειται για ελεύθερη ημιδομημένη συνέντευξη, οι ενότητες αυτές δεν ήταν κλειστές προκειμένου οι μαθήτριες να μπορούν να συζητούν ελεύθερα. Αρχικά καθοδηγούσα τη συζήτηση με κατάλληλες ανοιχτές και ευέλικτες ερωτήσεις και στη συνέχεια η ομάδα συζητούσε ελεύθερα (Silverman, 2006). Παράλληλα όμως υπήρχαν και συγκεκριμένες ερωτήσεις κλειστού χαρακτήρα που άφηναν περιθώρια για ανοιχτή συζήτηση πάνω σε συγκεκριμένα θέματα.

## **1.2 Η παρατήρηση**

Επελέγη η παρατήρηση διότι ως ερευνητική διαδικασία επιτρέπει στον ερευνητή να συγκεντρώνει αυθεντικά δεδομένα σε ζωντανές κοινωνικές καταστάσεις, τα οποία παρατηρεί ο ίδιος *insitu* και χωρίς την ανάγκη να βασίζεται σε μαρτυρίες άλλων. Επιτρέπει ακόμα την καταγραφή γεγονότων και καταστάσεων που διαφορετικά μπορεί να διέφευγαν της προσοχής του και για τα οποία οι συμμετέχοντες σε μια συνέντευξη μπορεί να μην αισθάνονταν ελεύθεροι να μιλήσουν. Η παρατήρηση προσφέρει εξάλλου στοιχεία για το φυσικό χώρο όπου εξελίσσονται τα γεγονότα, για τη λεκτική αλλά και εξωγλωσσική συμπεριφορά των ερευνώμενων υποκειμένων, όπως και για την αλληλεπίδρασή τους (Cohen et al 2007).

Όπως προαναφέρθηκε, η παρατήρηση στο συγκεκριμένο πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκε επικουρικά και για την καλύτερη κατανόηση της δυναμικής και του περιεχομένου του. Αυτό σημαίνει ότι δεν ήταν το βασικό ερευνητικό εργαλείο και δεν ακολουθήθηκε μια συγκεκριμένη τεχνική. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούσα και κατέγραφα υπό τον τύπο ημερολογίου τον τρόπο που εργαζόταν η ομάδα, τις συζητήσεις και τα σχόλια ανάμεσα στους συμμετέχοντες χωρίς η

ίδια να συμμετέχω με οποιονδήποτε τρόπο. Στο χώρο του σχολείου ήμουν καθισμένη στο πίσω μέρος της αίθουσας ώστε να έχω συνολική οπτική επαφή. Η αίθουσα ήταν διαμορφωμένη στη γνωστή μετωπική διάταξη, γεγονός που επέτρεπε την άμεση οπτική επαφή των συντονιστών μαζί μου αλλά όχι και των υποκειμένων της έρευνας. Κατά τις επισκέψεις στο πεδίο ακολουθούσα την ομάδα εκ του σύνεγγυς και κατέγραφα στη συνέχεια τις παρατηρήσεις μου. Κατέγραφα επίσης και τις άτυπες συζητήσεις που είχα με τους συντονιστές στη διάρκεια του προγράμματος, οι οποίοι μου παρείχαν διευκρινίσεις σε σχέση με το πρόγραμμα ή πληροφορίες για τα κίνητρα της δικής τους συμμετοχής και για το τι προσφέρει η δημιουργία ιστορικών ντοκιμαντέρ για τέταρτη συνεχή χρονιά.

Στην παρούσα εργασία η παρατήρηση ως μέρος της ερευνητικής διαδικασίας συνεισέφερε με τρόπο ουσιαστικό στην κατανόηση από πλευράς μου του κλίματος μέσα στο οποίο διεξαγόταν το πρόγραμμα όπως και των σχέσεων μαθητών-καθηγητών. Η διάταξη της αίθουσας και οι θέσεις των συμμετεχόντων στο φυσικό χώρο, το παιδαγωγικό στιλ και ύφος, η φιλική στάση των συντονιστών, το συχνό χιούμορ και τα πειράγματα, τα γέλια και οι χειρονομίες των μαθητριών, τα αυθόρμητα σχόλια και η χαλαρή και εύθυμη διάθεση όλων είναι στοιχεία που δεν θα μπορούσα να συλλέξω από τη διαδικασία των συνεντεύξεων, συνέβαλαν όμως στην καλύτερη κατανόηση της δυναμικής και του περιεχομένου του προγράμματος. Ακόμα, παρ'ότι παρακολούθησα το πρόγραμμα με την ιδιότητα της ερευνήτριας, ενδεχομένως και η ιδιότητά μου ως φιλόλογου που διδάσκει το μάθημα της ιστορίας επί σειρά ετών συνέβαλε στην παρατήρηση της συνθετότητας του προγράμματος και των διαφορετικών στοιχείων που το συγκροτούν ως εκπαιδευτική πρακτική. Η Annette Lareau στο βιβλίο της *“Unequal Childhoods: class, race, and family life”* γράφει ότι η προσωπική μας βιογραφία επηρεάζει την έρευνα, ιδιαίτερα τους λόγους για τους οποίους την ξεκινάμε όπως και αυτά που βλέπουμε (Lareau 2003: 267).

## 2. Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις είναι η θεματική ανάλυση περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να εφαρμοστεί στην ανάλυση κάθε τύπου κειμένου και ποιοτικού υλικού (Κυριαζή 2009). Γενικά η ανάλυση περιεχομένου είναι μια τεχνική έρευνας που εφαρμόζεται για να γίνει η ομαδοποίηση του περιεχομένου των συνεντεύξεων και η συστηματική ταξινόμηση τους σε θεματικούς άξονες ώστε να είναι εφικτή η

ερμηνεία τους. Στη συγκεκριμένη εργασία το ερευνητικό υλικό οργανώθηκε γύρω από τους άξονες που υποβάλουν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Οι βασικές κατηγορίες της ανάλυσης είναι: 1. Το είδος και οι διαδικασίες κατάκτησης της σχολικής ιστορικής γνώσης, 2. Το είδος της γνώσης που οι μαθήτριες απέκτησαν μέσω του προγράμματος, 3. Η κινηματογραφική δημιουργία ως παιδαγωγική πρακτική και 4. Πώς το πρόγραμμα επηρέασε την ταυτότητα των υποκειμένων που έλαβαν μέρος σε αυτό αλλά και συνολικά τη γνωστική λειτουργία του σχολείου.

Το είδος της ιστορικής γνώσης που αποκτούν οι μαθητές/μαθήτριες στο σχολείο εξετάζεται κυρίως ως προς τις διαδικασίες κατάκτησής της αφού οι μαθητές/μαθήτριες εστιάζουν περισσότερο σε αυτές και λιγότερο στο περιεχόμενο και πιο συγκεκριμένα α) στην αποστήθιση ως μέθοδο μάθησης και β) στην αξιολόγηση μέσω των βαθμών. Ως προς είδος της γνώσης που οι μαθητές/μαθήτριες απέκτησαν μέσω του προγράμματος εξετάζονται ως υποκατηγορίες: α) ο χώρος εκτός σχολείου (η λεωφόρος Βασιλίσσης Σοφίας) ως πηγή ιστορικής γνώσης και β) οι συνεντεύξεις που έλαβαν οι μαθητές/μαθήτριες (από δύο ιστορικούς, έναν δημοσιογράφο, έναν καλλιτέχνη και έναν κάτοικο της περιοχής) ως πηγή ιστορικής γνώσης. Όσον αφορά το χώρο εκτός σχολείου ως πηγή ιστορικής γνώσης, η ανάλυση εστιάζει στο είδος της ιστορικής γνώσης που απέκτησαν οι μαθητές/μαθήτριες από την επαφή τους με το ερευνώμενο πεδίο, από τη σύγκρισή του με το πεδίο της καθημερινής τους ζωής και από την παρατήρηση της ανθρωπογεωγραφίας του ερευνώμενου πεδίου ως δημόσιου χώρου. Στην τρίτη κατηγορία ανάλυσης που είναι η δημιουργία ιστορικού ντοκιμαντέρ ως παιδαγωγική πρακτική εξετάζονται σε υποκατηγορίες τα αποτελέσματά της που συνοπτικά είναι α) ο οπτικός και ιστορικός γραμματισμός, β) η μάθηση με κίνητρο, στόχο και από αποτέλεσμα, γ) η κινητοποίηση συναισθηματικών λειτουργιών, δ) η καλλιέργεια δεξιοτήτων και ε) η διάσχιση του συνόρου μεταξύ του μαθήματος της ιστορίας και του μαθήματος της γλώσσας. Η τελευταία κατηγορία που αφορά την επίδραση του προγράμματος στην ταυτότητα των υποκειμένων και στη γνωστική λειτουργία του σχολείου αναλύεται στις υποκατηγορίες α) προσωπική ενδυνάμωση, β) η θέση των μαθητών/μαθητριών μέσα στην παιδαγωγική σχέση και πιο συγκεκριμένα η συμμετοχή τους στην επιλογή, την οργάνωση, τον βηματισμό και τη χρονική διάταξη της γνώσης στο πρόγραμμα και γ) η επίδραση του προγράμματος στη γνωστική λειτουργία του σχολείου.

### 3. Το σχολείο της έρευνας

Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε τόσο στο σχολείο όσο και στο ερευνώμενο από την ομάδα πεδίο, τη λεωφόρο Βασιλίσσης Σοφίας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου, μετά τη λήξη του προγράμματος.

Το σχολείο βρίσκεται στην περιοχή των Πατησίων. Σύμφωνα με τα λεγόμενα της διευθύντριας του σχολείου, στην περιοχή διαμένουν κυρίως χαμηλά οικονομικά στρώματα. Η ίδια αναφέρει ότι είναι μία υποβαθμισμένη εργατική – μικροαστική περιοχή με υψηλή ανεργία. Το 50% των μαθητών του σχολείου είναι αλλοδαπής καταγωγής και υπάρχουν περίπου 15 διαφορετικές εθνικότητες, κυρίως Αλβανοί, Ρουμάνοι, Πακιστανοί, Αιγύπτιοι, Άραβες, όπως και Ρομά.

Το σχολείο αναγκάστηκε πρόσφατα να μεταστεγαστεί στο κτήριο που στεγάζεται τώρα. Σε άτυπη συζήτηση μαζί τους οι καθηγητές μού ανέφεραν ότι θεωρούν τη μεταστέγαση υποβάθμιση, καθώς ο χώρος είναι περιορισμένος και παραμελημένος. Το γεγονός αυτό τους είχε προβληματίσει για το εάν θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν και φέτος πρόγραμμα δεδομένων των αντίξοων συνθηκών (ενδεικτικό είναι ότι το σχολείο μέχρι τον Φεβρουάριο δεν διέθετε ακόμη τηλέφωνο). Οι συντονιστές μού ανέφεραν ότι τελικά αντιμετώπισαν την υλοποίηση του προγράμματος σαν ένα στοίχημα και αποφάσισαν να το κάνουν και φέτος για να μην στερήσουν από τους ίδιους και από τους μαθητές τους τη δημιουργικότητα και το κέφι που τους προσφέρει.

(Δεδομένου ότι από το σημείο αυτό και εξής χρησιμοποιούνται ονόματα, οφείλω να αναφέρω ότι για λόγους προστασίας της ανωνυμίας χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα τόσο για τους συντονιστές όσο και για τις μαθήτριες).

Συντονιστές του προγράμματος είναι ένας καθηγητής φιλόλογος/ιστορικός με σπουδές (πτυχίο, διδακτορικό και μεταδιδακτορικό) στην Αρχαιολογία (ο Γιάννης), μία ακόμη φιλόλογος (η Εύη) και η διευθύντρια (η Βασιλική), η οποία είναι καθηγήτρια Πολιτικών Επιστημών. Η ομάδα των μαθητριών αποτελείται από 14 μαθήτριες οι οποίες προέρχονται από τα 3 διαφορετικά τμήματα της Γ΄ Γυμνασίου.

Η μέθοδος εργασίας της ομάδας είναι: έρευνα κυρίως σε διαδικτυακό υλικό, επίσκεψη στο πεδίο για φωτογράφιση και βιντεοσκόπηση κτηρίων και χαρακτηριστικών σημείων της λεωφόρου και συνεντεύξεις από άτομα που με κάποιο τρόπο σχετίζονται με την περιοχή.

Η ομάδα πραγματοποιούσε τις συναντήσεις της κάθε Σάββατο στις 15.30 – 17.30 στο σχολείο, εκτός από τις φορές που πραγματοποιούσε επίσκεψη στο πεδίο τις ίδιες ώρες.

#### 4. Τα υποκείμενα της έρευνας

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 14 μαθήτριες της Γ΄ Γυμνασίου, από τις οποίες 2 είναι αλβανικής καταγωγής. Σε συζήτηση με τους συντονιστές και στην ερώτησή μου γιατί μόνο κορίτσια, μού απάντησαν ότι είναι τυχαίο, πέρσι ήταν μισοί-μισοί και του χρόνου, όπως ξέρουν τα τμήματα, θα είναι τα περισσότερα αγόρια.

Στην ίδια συζήτηση μού μίλησαν για τα κίνητρα της δικής τους συμμετοχής στο πρόγραμμα.

Ο βασικός συντονιστής είπε ότι το κάνει για την ευχαρίστησή του και συμπλήρωσε χαρακτηριστικά ότι είναι «η μόνη εξωσχολική/εξωοικογενειακή αλλά και ενδοσχολική δραστηριότητα» που έχει. Η χρονιά αυτή είναι η τέταρτη που κάνει τέτοιο πρόγραμμα και την πρώτη χρονιά ξεκίνησε από περιέργεια. Η Εύη, που είναι επίσης φιλόλογος, απάντησε επειδή της αρέσει και περνάει ωραία. Η διευθύντρια είπε ότι συμμετέχει για τέταρτη χρονιά σε αυτά τα προγράμματα, επειδή θεωρεί ότι το σχολείο πρέπει να προσφέρει ευκαιρίες τις οποίες αυτά τα παιδιά δεν έχουν από το σπίτι τους. Πιο συγκεκριμένα, μού ανέφερε ότι όταν κάποτε ρώτησε τα παιδιά τι κάνουν το σαββατοκύριακο, πολλά από αυτά της απάντησαν ότι το Σάββατο πηγαίνουν με το γονείς τους σούπερ μάρκετ και δεν κάνουν τίποτε άλλο.

Όταν ρώτησα τους συντονιστές πώς γίνεται η επιλογή των μαθητών/μαθητριών, μου απάντησαν ότι εκείνοι κάνουν την επιλογή στην αρχή της χρονιάς. Η Εύη είπε ότι επιλέγουν τους καλούς μαθητές επειδή πιστεύουν ότι «πρέπει να έχουν κι εκείνοι ευκαιρίες». Η δουλειά που γίνεται στις τάξεις αφορά όλα τα παιδιά και αναγκαστικά οι ρυθμοί είναι τέτοιοι ώστε να παρακολουθούν όλοι και έτσι οι καλοί αναγκάζονται να επιβραδύνουν και κάποιες φορές βαριούνται. Επομένως, το πρόγραμμα δίνει την ευκαιρία στους καλούς μαθητές να εκφράζονται κι εκείνοι. Ο Γιάννης συμφώνησε και είπε ότι μερικές φορές έχουν ζητήσει να συμμετάσχουν και πιο αδύναμοι μαθητές αλλά πολλές φορές βαριούνται ή το κάνουν επειδή έχει πάει στο πρόγραμμα κάποιος/α φίλος/η.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι, με βάση τα πορίσματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, η χαμηλή σχολική επίδοση έχει άμεση σχέση με τις παιδαγωγικές μεθόδους που ακολουθούνται στο σχολείο, με τις οποίες δεν είναι εξίσου εξοικειωμένοι όλοι οι μαθητές, και

ότι διαφορετικές μέθοδοι ως προς την προσέγγιση της γνώσης μπορούν να προσφέρουν κίνητρο και ευκαιρίες και στους πιο αδύναμους μαθητές (Ασκούνη, 2007).

Οι μαθήτριες από την πλευρά τους, παρ' ότι δεν γνωρίζουν τα κριτήρια επιλογής τους και απλώς ερωτήθηκαν από τους συντονιστές εάν θα ήθελαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα, έκαναν ορισμένες υποθέσεις σε σχέση με την επιλογή τους:

*Ελένη: πόσο μπορούμε να αντεπεξέλθουμε στις ικανότητές μας και στις απαιτήσεις που ζητάει το ανάλογο πρόγραμμα*

*Έφη: πίστευαν ότι μπορούσαμε να ανταποκριθούμε*

*Μαρία: πόσο συνεπείς είμαστε στο μάθημα*

Από τις παραπάνω απαντήσεις φαίνεται οι μαθήτριες να θεωρούν ότι οι «ικανότητες» και η συνέπεια στο μάθημα προσφέρουν εγγυήσεις στους καθηγητές τους για την ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις του προγράμματος.

Άλλες μαθήτριες θεωρούν ότι η συνεργασιμότητα ήταν ένα από τα κριτήρια:

*Ελένη: το ότι είμαστε ήσυχες*

*Ελένη: ...και επίσης, όπως είπε η Παναγιώτα, ότι δε θα τους κάνουμε τη ζωή δύσκολη*

Ακόμα, μία μαθήτρια θεωρεί ότι και οι προσωπικές σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί μπορεί να αποτέλεσαν ένα κριτήριο για την επιλογή τους:

*Ηλέκτρα: πιστεύω ότι παίζει ρόλο και η συμπάθεια*

### **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων**

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων γίνεται με βάση τους παρακάτω τέσσερις άξονες:

1. Τι είδους γνώση θεωρούν οι μαθήτριες ότι αποκτούν στο σχολείο
2. Τι είδους γνώση απέκτησαν οι μαθήτριες μέσω του προγράμματος
3. Η κινηματογραφική δημιουργία ως παιδαγωγική πρακτική
4. Η επίδραση του προγράμματος στην ταυτότητα των υποκειμένων και στη γνωστική λειτουργία του σχολείου

#### **1. Τι είδους ιστορική γνώση θεωρούν οι μαθήτριες ότι αποκτούν στο σχολείο, μέσα από ποιες διαδικασίες αυτή κατακτάται και πώς επηρεάζει την ταυτότητα των υποκειμένων**

Σε σχέση με την ιστορική γνώση που αποκτούν στο σχολείο, οι μαθήτριες εστιάζουν λιγότερο στο περιεχόμενο και περισσότερο στη μέθοδο διδασκαλίας και στην αξιολόγηση, δηλαδή στις διαδικασίες με τις οποίες αυτή κατακτάται. Το τι αντιλαμβάνονται οι μαθήτριες ως περιεχόμενο της ιστορικής γνώσης προκύπτει περισσότερο από τις παρατηρήσεις τους σχετικά με τη ιστορική γνώση που απέκτησαν στο πρόγραμμα, την οποία άλλωστε συγκρίνουν διαρκώς με τη σχολική γνώση. Μία μαθήτρια ωστόσο παρατηρεί ότι η ιστορική γνώση που προσφέρει το σχολείο είναι κάτι που δεν έχει ουσία:

*Σοφία: ... είναι απλά μαθαίνω παπαγαλία χωρίς να υπάρχει ουσία.*

Ενδεικτικά, από τις παρακάτω παρατηρήσεις τους σχετικά με όσα τους προσφέρει το πρόγραμμα σε αντιδιαστολή με την ιστορία που μαθαίνουν στο σχολείο, συμπεραίνει κανείς ότι θεωρούν πως η σχολική ιστορική γνώση είναι κάτι επιφανειακό για το οποίο δεν χρειάζεται να σκέφτεται κανείς ούτε να ερευνά:

*Σοφία: σκεφτόμαστε περισσότερο (σημ. στο πρόγραμμα), δεν μαθαίνουμε απέξω*

*Ελένη: είδαμε τα πράγματα σε βάθος (σημ. στο πρόγραμμα) και όχι επιφανειακά.*

*Σοφία: εγώ πιστεύω ότι απλά ξεφεύγει από την κλασική καθημερινότητα και βάζει τους μαθητές σ'ένα σχέδιο, σ'έναν τρόπο να κάνουν κάτι(σημ. στο πρόγραμμα)*

*Σοφία: υπάρχει και το ερευνητικό κομμάτι που μας κάνει να ψάξουμε γι'αυτό που θέλουμε (σημ. στο πρόγραμμα)*

*Θάλεια: η αλήθεια είναι όταν ψάχνουμε πληροφορίες για το σχολείο ψάχνουμε μόνο και μόνο για να ψάξουμε, τις γράφουμε και τελείωσε, δεν μας μένει κάτι*

Η απάντηση της Χριστίνας και ο συσχετισμός του ιστορικού-τοπικού παρόντος με το ιστορικό παρελθόν στον οποίο προβαίνει μετά το πρόγραμμα αποκαλύπτει την αντίληψή της ότι αντίθετα η σχολική ιστορική γνώση οδηγεί σε παθητική πρόσληψη του παρελθόντος:

*Χριστίνα: ...και ό,τι είμαστε τώρα έχει να κάνει και με ιστορίες του παρελθόντος, οπότε τώρα τη βλέπω (σημ. την ιστορία) πιο βαθιά.*

Σε σχέση με τις διαδικασίες κατάκτησης της σχολικής γνώσης υπογραμμίζουν ότι ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας που εστιάζει στην αποστήθιση δεν προσφέρει κίνητρο για μάθηση και δεν είναι αποτελεσματικός. Τονίζουν επίσης ότι η αξιολόγηση μέσω των βαθμών είναι μια διαδικασία που ακυρώνει την ουσιαστική μάθηση, προκαλεί άγχος και ανταγωνισμό και επηρεάζει την αυτοεκτίμησή τους.

Στη διάρκεια της συνέντευξης οι μαθήτριες αναφέρονται εκτεταμένα στην αποστήθιση και στους βαθμούς ως τους τρόπους με τους οποίους αξιολογείται η επιτέλεσή τους (performance), το κατά πόσο δηλαδή ικανοποιούν τα κριτήρια που έχουν τεθεί στη διδακτική πρακτική.

*Σοφία: ...γιατί μόνο και μόνο μαθαίνουμε κάτι για να το πούμε και να πάρουμε το βαθμό.*

*Ελένη: ... στο σπίτι διαβάζουμε και μαθαίνουμε απ'έξω για να τα πούμε στον καθηγητή και για να πάρουμε καλό βαθμό στο διαγώνισμα ή στον έλεγχο*

*Μαρία: το αναγκαστικό διάβασμα για να πάρεις ένα καλό βαθμό θεωρώ ότι δεν έχει και πολύ αποτέλεσμα...*

Αναφέρονται δηλαδή στις ορατές πρακτικές που χαρακτηρίζουν τη διδακτική πράξη στο σχολείο και οι οποίες είναι «διαστρωματίζουσες» πρακτικές μετάδοσης, δηλ. οι δέκτες διαβαθμίζονται ανάλογα με το βαθμό στον οποίο ικανοποιούν τα κριτήρια και θεωρούν ότι τα κριτήρια αυτά είναι η αποστήθιση και οι βαθμοί. Κατά τον Bernstein οι ορατές παιδαγωγικές δίνουν έμφαση στην επιτέλεση (performance) του παιδιού, στο κείμενο (εξωτερικό προϊόν) που το παιδί δημιουργεί και στο βαθμό που το κείμενο ικανοποιεί τα κριτήρια (Bernstein 2015:119).

Η τοποθέτηση της Βίκυς σε σχέση με το μάθημα της ιστορίας είναι χαρακτηριστική:

*Βίκυ: ...όχι ότι είναι αδιάφορα ή δεν είναι σημαντικά αυτά που λέει, αλλά όχι μ' αυτόν τον τρόπο, δηλαδή να κάτσω να τα μάθω απ'έξω για να πάρω ένα καλό βαθμό και όλα να γίνονται γι' αυτό*

Τα δύο στοιχεία που επισημαίνει η Βίκυ ως αυτά που την απωθούν από το μάθημα της ιστορίας, δηλαδή η αποστήθιση και η αξιολόγηση μέσω του βαθμού, είναι αυτά που τονίζουν και άλλες μαθήτριες. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνουν ότι ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας που εστιάζει στην αποστήθιση δεν προσφέρει κίνητρο για μάθηση και ότι «δεν μένει τίποτα» από αυτά που «αναγκάζονται» να μαθαίνουν απ'έξω. Τονίζουν ότι με αυτό τον τρόπο αδικούνται όσοι δεν έχουν την ικανότητα να αποστηθίζουν και ότι η μάθηση πρέπει να είναι ουσιαστική και να συνδέεται με την ευχαρίστηση για να είναι αποτελεσματική.

### 1.1.Η αποστήθιση ως μέθοδος μάθησης

Οι παρατηρήσεις των μαθητριών εστιάζουν στην αναποτελεσματικότητα της αποστήθισης και στην έλλειψη κινήτρου, νοήματος και ουσίας όταν το ζητούμενο είναι μόνο η αναπαραγωγή έτοιμης γνώσης:

*Ελένη: ...το ότι πρέπει να κάτσεις να τα μάθεις για να γράψεις και να τα πεις στον καθηγητή δε σου δίνει κίνητρο*

*Παναγιώτα: πιστεύω ότι ο παραδοσιακός τρόπος εστιάζει κυρίως στη μνήμη (σημ. εννοεί την απομνημόνευση) και όχι σε κάτι άλλο*

*Σοφία: δεν πιστεύω ότι όλ'αυτά που κάνουμε αναγκαστικά θα μας μείνουν, είναι απλά μαθαίνω παπαγαλία χωρίς να υπάρχει ουσία.*

*Ηλέκτρα: ... σου λένε «διάβασε αυτό κι αυτό κι αυτό»*

«Δεν μαθαίνουμε γνώση ρίχνοντας τον εαυτό μας πάνω της, προσπαθώντας να αποστηθίσουμε όπως ο ηθοποιός αποστηθίζει το ρόλο του, αλλά μαθαίνοντάς τη στην πράξη, χρησιμοποιώντας τη, {...} μαθαίνουμε γνώση που έχει για μας νόημα» (John Fines 1983, παρατίθεται στο Αβδελά 1998: 121).

*Δήμητρα: ...εμένα αλλιώς μου μένουν δυο μέρες τρεις, εκεί, δεν πάει άλλο..χαχα...*

*Ηλέκτρα: ... σίγουρα παίρνουμε αλλά κρατάνε το πολύ ένα-ενάμισυ χρόνο, του χρόνου θα έχουμε ξεχάσει τα περισσότερα*

*Έφη: ... με τον παραδοσιακό τρόπο ξεχνάμε αρκετά πράγματα ενώ έτσι μας μένουν*

*Δήμητρα: ... εμένα το μόνο που θα μου μείνει από το σχολείο είναι κάποια πράγματα που θεώρησα ότι ήταν ενδιαφέροντα. Τα υπόλοιπα απλά θα τα πετάξω όταν φύγω από δω.*

Το ενδιαφέρον των μαθητών παύει να υπάρχει όταν δεν φαίνεται γιατί η ιστορία μπορεί να αξίζει ή πώς αυτή μπορεί να συνδέεται με τη ζωή τους (Αβδελά 1998, 2007, Βλαχού 2006).

Οι παρατηρήσεις της Βίκυς και της Ηλέκτρας δείχνουν ότι το μάθημα της ιστορίας δεν είναι εκ των προτέρων αδιάφορο, απλώς χρειάζεται ένας άλλος τρόπος διδασκαλίας:

*Βίκυ: ...όχι ότι δεν θεωρώ ενδιαφέρον μάθημα την ιστορία, απλώς δεν μ' αρέσει η διαδικασία που γίνεται.*

*Ηλέκτρα: ...εμένα η κινηματογραφική σε συνδυασμό με το μάθημα της ιστορίας μ'έκανε ν' αγαπήσω την ιστορία ενώ στην αρχή της χρονιάς δεν μου άρεσε καθόλου*

## **1.2.Η αξιολόγηση μέσω των βαθμών**

Σε σχέση με την αξιολόγηση μέσω των βαθμών υπογραμμίζουν ότι είναι μια διαδικασία που ακυρώνει την ουσιαστική μάθηση, προκαλεί άγχος, επηρεάζει την αυτοεκτίμησή τους και οδηγεί ορισμένους στην εγκατάλειψη κάθε προσπάθειας. Θεωρούν ακόμα ότι η αξιολόγηση επηρεάζει τις σχέσεις στο σχολείο αφού προκαλεί ανταγωνισμό, τις σχέσεις με τους γονείς αλλά και το ίδιο το μέλλον τους αφού ο κακός βαθμός στιγματίζει.

*Σοφία: ... χάνεται η ουσία. Γιατί μόνο και μόνο μαθαίνουμε κάτι για να το πούμε και να πάρουμε το βαθμό. Δεν έχει ουσία.*

*Μαρία: ...το αναγκαστικό διάβασμα για να πάρεις ένα καλό βαθμό θεωρώ ότι δεν έχει και πολύ αποτέλεσμα γιατί μετά δεν θα τα θυμάσαι. Πρέπει να σου αρέσει κάτι για να το θυμάσαι.*

*Ελένη: ...ας πούμε στο σπίτι διαβάζουμε και μαθαίνουμε απ'έξω για να τα πούμε στον καθηγητή και για να πάρουμε καλό βαθμό στο διαγώνισμα ή στον έλεγχο, δηλαδή αυτά που διαβάζουμε δεν μας μένουνε, ούτε κάνουμε με παραδείγματα ούτε τίποτα.*

Ο Σμπιλίρης παρατηρεί ότι η αξιολόγηση, με τον επίσημο χαρακτήρα της, ρυθμίζει από την ψυχική ισορροπία του αξιολογούμενου μαθητή έως την επαγγελματική του εξέλιξη και θέση

στην κοινωνία καθώς μπορεί να αποτελεί παράγοντα αυτοεπιβεβαίωσης ή προσωπικής ανασφάλειας και κλυδωνισμού στο πλαίσιο του σχολείου και της οικογένειας (Σμπιλίρης 2004: 233).

*Δήμητρα:* ... για μένα προσωπικά είναι πολύ αγχωτικό. Να πρέπει να διαβάσω για να πάρω ένα καλό βαθμό για να τα 'χω καλά με τους γονείς μου όταν θα πάρω τον έλεγχο.

*Νίνα:* Για μένα ο βαθμός είναι εικονικός. Σου μένει στο μυαλό και δεν σου μένει μόνο για τώρα, σου μένει και για το μέλλον. Για μένα ο βαθμός δεν θα έπρεπε να υπήρχε.

*Σοφία:* Ένας αρνητικός βαθμός σου καθορίζει κάποια πράγματα ή όταν μεγαλώσουμε και δώσουμε πανελλήνιες ας πούμε ένας κακός βαθμός καθορίζει ολόκληρη τη ζωή μας και θεωρώ πως δεν είναι τρόπος αυτός και πολλές φορές ανάμεσα στους καλούς μαθητές κυρίως υπάρχει και ανταγωνισμός που κανονικά δεν πρέπει να υπάρχει γιατί όλοι είμαστε μία παρέα, εννοώ στην κοινότητα του σχολείου.

*Σοφία:* ...και μερικές φορές μειώνομαι επειδή δεν μπορώ να κάνω κάτι ή επειδή δεν παίρνω τον καλό βαθμό. Δεν είναι προς τα εκεί η κατεύθυνσή μου (σημ, στα μαθηματικά) αλλά θέλω στον εαυτό μου να αποδείξω ότι μπορώ αλλά δεν μπορώ. Λόγω βαθμών.

Οι περισσότερες μαθήτριες θεωρούν ότι δεν θα έπρεπε να υπάρχουν βαθμοί, κάποιες όμως προβληματίζονται σχετικά με αυτό:

*Βίκυ:* Πιστεύω ότι χρειάζεται αξιολόγηση, δεν είναι κακό για μας, να ξέρουμε πού βρισκόμαστε, αν χρειάζεται λίγη παραπάνω προσπάθεια, δε νομίζω ότι αυτό είναι κάτι που μπορούμε να αποφύγουμε τελείως. Τώρα αν αυτό θα είναι αριθμός ή σχόλιο, εντάξει...

*Μαρία:* Θεωρώ ότι οι βαθμοί δεν είναι άσχημο να υπάρχουν, για να ξέρεις πού βρίσκεσαι, αλλά είναι άσχημο να εξαρτάσαι από τους βαθμούς...

*Ελένη:* εγώ δεν ξέρω, και να μην υπήρχαν βαθμοί... είναι πολύ αγχωτικό να περιμένεις πώς και πώς να πάρεις τον έλεγχο και στο τέλος να 'χεις κάνει προσπάθεια αλλά να μην έχεις αποδώσει όσο πρέπει και υπάρχουν και μερικά άτομα που μπορεί να προσπαθούν, αλλά να μην προσπαθούν αρκετά και να μην τα καταφέρνουν και στο τέλος απογοητεύονται με τον εαυτό τους και στο τέλος τα παρατάνε. Οπότε αν το μάθημα γινόταν λίγο διαφορετικά και ο καθηγητής δεν σου έλεγε ποιες σελίδες πρέπει να διαβάσεις και να μάθεις απέξω πιστεύω θα ήταν πιο ωραίο και πιο δίκαιο.

Στην ερώτηση εάν θα προτιμούσαν άλλους τρόπους αξιολόγησης, οι μαθήτριες απαντούν ότι θα ήθελαν να μην υπάρχουν βαθμοί και προτείνουν άλλους, περιγραφικούς, τρόπους αξιολόγησης. Κάποιοι από αυτούς είναι τα σχόλια και οι επισημάνσεις του διδάσκοντος για το πού θα έπρεπε να δώσουν προσοχή οι μαθητές, σε ποια σημεία να βελτιωθούν ή ακόμα να γίνονται εργασίες και ως επιβράβευση να ανακοινώνεται το όνομα των μαθητών που τις έκαναν.

*Νίνα: ...θα μπορούσε να 'ρχεται ο γονιός και ο καθηγητής να λέει δυο σχόλια για τον κάθε μαθητή*

*Σοφία: κατ' αρχάς υπάρχουν πολλοί τρόποι επιβράβευσης εκτός από τους βαθμούς. Ας πούμε μια εργασία και να ανακοινωθεί στο σχολείο το όνομα του μαθητή ότι το έκανε αυτός.*

*Νίνα: ...θα 'πρεπε ο καθηγητής να σου λέει πού τα πήγες καλά και πού πρέπει να βελτιωθείς.*

Ο *Husbands* αναφέρεται στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών ως μια διαδικασία που τους επιτρέπει να συναισθάνονται τις αδυναμίες αλλά και τις ιδιαίτερες ικανότητές τους αλλά και στην αξιολόγηση με τη μορφή διαλόγου μεταξύ διδάσκοντος και μαθητή (*Husbands*, 2004).

## **2. Το πρόγραμμα ως διαδικασία προσέγγισης της ιστορικής γνώσης**

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι εξαρχής προσανατολισμένο στη δημιουργία ντοκιμαντέρ και ο στόχος αυτός, όπως θα φανεί στη συνέχεια, επηρεάζει κυρίως τη διαδικασία μετάδοσης της γνώσης και λιγότερο το ίδιο το περιεχόμενο της ιστορικής γνώσης. Είναι χαρακτηριστικό ότι συχνά στο λόγο τους οι μαθήτριες αναφέρονται στο πρόγραμμα ως «η κινηματογραφική» (ομάδα).

Το περιεχόμενο της ιστορικής γνώσης θα φανεί ότι επηρεάζεται από την επιλογή να ερευνηθεί μια κεντρική αστική λεωφόρος της πρωτεύουσας (η Βασιλίσσης Σοφίας) που συνδέεται με «μεγάλα» γεγονότα της σύγχρονης ιστορίας όπως το κίνημα στο Γουδί, η δολοφονία του Ίωνα Δραγούμη, κ.ά., γύρω από τα οποία συγκροτείται η επίσημη σχολική αφήγηση. Στον συγκεκριμένο δρόμο υπάρχουν επίσης μνημεία και τοπόσημα της νεότερης ιστορίας αλλά και κτήρια που αισθητοποιούν το φαινόμενο της αστικοποίησης και την εξέλιξη της αρχιτεκτονικής όπως αστικές κατοικίες, μουσεία, πρεσβείες, νοσοκομεία, κ.ά.

Οι Δαλκαβούκης και Τσέκου υποστηρίζουν ότι η δημόσια εκπαίδευση και η προβολή της ιστορικής μνήμης στο χώρο υπήρξαν πάντα οι κατεξοχήν παράγοντες που διαμόρφωναν τη δημόσια αντίληψη για την ιστορία και το παρελθόν. Σε αυτή τη διαδικασία οι «μνημονικοί τόποι» και τα μνημεία διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, καθώς αφενός αποκαλύπτουν τις επιλογές της εκάστοτε εξουσίας που διαχειρίζεται το δημόσιο χώρο αφετέρου συμβάλουν στη διαμόρφωση συλλογικής ταυτότητας (Δαλκαβούκης και Τσέκου 2015).

Μπορούμε επομένως να πούμε ότι η επιλογή της Βασιλίσσης Σοφίας και η παρουσίαση των πιο εμβληματικών κτηρίων της παραπέμπει κατ' αρχήν στις κυρίαρχες ιεραρχήσεις της σχολικής ιστορίας για το τι θεωρείται έγκυρη γνώση. Από την άλλη, όπως θα φανεί στη συνέχεια από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού και από την παρατήρηση, το πρόγραμμα πρόσφερε στα παιδιά την απόδραση από την αποκλειστική σχολική αφήγηση και την προσέγγιση της ιστορικής γνώσης με άλλους τρόπους και μέσα, όπως οι επισκέψεις στο πεδίο, η αναζήτηση πληροφοριών, οι συνεντεύξεις και η κινηματογραφική δημιουργία.

### **2.1.Ο χώρος εκτός σχολείου ως πηγή γνώσης**

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα από τη φύση του «βγάζει» τα παιδιά έξω από το σχολείο και αυτή η έξοδος κατ' αρχήν σηματοδοτεί την απόδραση όχι μόνο από το φυσικό χώρο του σχολείου αλλά και από την αποκλειστική αφηγηματική διδασκαλία. Ακόμα, επιτρέπει σε προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία από την καθημερινή ζωή των μαθητριών να συνδεθεί με το ερευνώμενο πεδίο. Αυτό σημαίνει ότι τείνει προς μια χαλαρή ταξινόμηση ανάμεσα στο εσωτερικό και το εξωτερικό του σχολείου εφόσον επιτρέπεται να συνδυάζεται η γνώση της κοινής αίσθησης και η εμπειρία των μαθητριών από την καθημερινή τους ζωή με τη γνώση της μη κοινής αίσθησης, δηλαδή την επίσημη σχολική γνώση.

Παρακολούθησα την ομάδα κατά την πρώτη επίσκεψή της στη Βασιλίσσης Σοφίας στις 16/12. Η επίσκεψη είχε τη μορφή χαλαρού περιπάτου και εξοικείωσης των μαθητριών με το τμήμα της λεωφόρου από το Μέγαρο Μουσικής έως το Σύνταγμα. Οι μαθήτρες περιεργάζονταν τα κτήρια και το δημόσιο χώρο και εστίαζαν σε όσα τους έκαναν εντύπωση αυθόρμητα ή μετά από παρότρυνση των καθηγητών τους. Η επόμενη επίσκεψη στο τμήμα Αμπελόκηποι – Μέγαρο Μουσικής έγινε στο ίδιο πνεύμα. Στις υπόλοιπες επισκέψεις μιλούσαν στην κάμερα και παρουσίαζαν τα κτήρια και επίσης μιλούσαν για ό,τι τους έκανε εντύπωση στη λεωφόρο.

Πολλές φορές συνέδεαν την ιστορία που διδάσκονται στο σχολείο με όσα έβλεπαν και έδειχναν εντυπωσιασμένες από αυτό το γεγονός.

Η Χριστίνα αναφέρει χαρακτηριστικά: «δεν ήξερα ότι πάνω σ' αυτό το δρόμο βρίσκεται όλη η ιστορία της χώρας». Ο Thompson παρατηρεί ότι ένας δρόμος μπορεί να χρησιμεύσει ως μικρογραφία κάποιων πτυχών της ιστορίας της πόλης (Thompson 2002).

*Χριστίνα: εμένα π.χ. που μου άρεσε η ιστορία την έβλεπα σαν ένα βιβλίο με την ιστορία της χώρας μας, ενώ τώρα ξέρω ότι πίσω από αυτή κρύβονται πρόσωπα και ιστορίες...*

*Άννα: ...περνάγαμε από δρόμους και δεν ξέραμε την ιστορία τους. Απ' αυτό το δρόμο έχουμε σίγουρα περάσει τουλάχιστον μια φορά και δεν ξέραμε τίποτα.*

Από την άποψη της διδακτικής της ιστορίας διαπιστώνουμε ότι μέσω του ορατού και του απτού έγινε κατανοητό το γενικό και αφηρημένο της σχολικής ιστορίας. Η Ρεπούση παρατηρεί ότι η επίσκεψη των πηγών του τοπίου προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να βρίσκονται όχι μόνο με το νου αλλά και με τις αισθήσεις στο χώρο της πηγής, να παρατηρούν, να αγγίζουν και να αισθάνονται (Ρεπούση 2004).

Ένα στοιχείο που τονίζουν ιδιαίτερα οι μαθήτριες όταν συγκρίνουν τη σχολική γνώση με τη γνώση που απέκτησαν μέσω του προγράμματος είναι αυτό της οπτικής επαφής και της άμεσης εμπειρίας που βίωσαν στο πεδίο. Επισημαίνουν κατ' αρχάς ότι αυτό οδήγησε τόσο στην καλύτερη πρόσληψη της σχολικής ιστορικής ύλης όσο και στη λειτουργική χρήση της.

Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις της Ελένης και της Έφης ως προς την ενεργοποίηση της σχολικής γνώσης:

*Ελένη: στο ντοκιμαντέρ μαθαίναμε διάφορα πράγματα και τα εφαρμόζαμε είτε στην κάμερα είτε στα κτήρια που βλέπαμε γύρω μας και είναι πάρα πολύ ωραίο αυτά που μαθαίνεις να τα βλέπεις κιόλας.*

*Έφη: έτσι μαθαίνουμε πιο ουσιαστικά, τα θυμόμαστε. Μαθαίνοντας ένα μάθημα ιστορίας απ' έξω, μπορεί μετά από δύο ημέρες να μην το θυμόμαστε, ενώ έτσι, έχοντας συνδυάσει και τις εικόνες στο μυαλό μας, μας μένει.*

Από την άλλη, κατά την Μαρία και την Άννα, η γνώση από τον έξω κόσμο προσφέρει μια νέα οπτική στην ιστορία:

*Μαρία: είδαμε την ιστορία μέσω μιας άλλης οπτικής, δηλαδή μέσα από κτήρια, μέσα από ανθρώπους που μας μιλούσαν για ιστορίες του παρελθόντος, ήταν πιο ενδιαφέρον για παράδειγμα απ' ό,τι να μαθαίνεις απέξω ένα μάθημα στην ιστορία.*

*Άννα: ... έμαθα καινούρια πράγματα και έμαθα να βλέπω τα κτήρια και κάποια πράγματα στην πράξη ουσιαστικά*

Παράλληλα η επαφή με το πεδίο πρόσφερε νέες γνώσεις και εμπειρίες:

*Ελένη: μάθαμε πολλά πράγματα γιατί όταν είμαστε σε μια τάξη δεν έχει και τόσο ενδιαφέρον ενώ όταν βγαίνεις έξω σου ανοίγονται πολλοί δρόμοι και σου δίνονται ευκαιρίες να μάθεις και να δοκιμάσεις άλλα πράγματα και είναι πολύ ωραία.*

*Θάλεια: ...οπότε η κινηματογραφική με βοήθησε πάρα πολύ και για την ιστορία και για τα κτήρια και για τη Βασιλίσσης Σοφίας και για να είμαι πιο παρατηρητική από δω και πέρα.*

Η Αβδελά υπογραμμίζει ότι μέσω της ενεργητικής μάθησης η ιστορία παύει να είναι ένα μακρινό παρελθόν το οποίο συνδέεται με τους μαθητές μόνο με μια αφήγηση που πρέπει να μάθουν απέξω και γίνεται κάτι χειροπιαστό, κάτι που τα παιδιά μπορούν να ερευνήσουν και ανακαλύψουν τις πολλές όψεις του (Αβδελά 2007: 26). Το βλέμμα εκπαιδεύεται και αυξάνονται οι παραστάσεις και οι εμπειρίες.

### **2.1.1. Η σύγκριση του ερευνώμενου πεδίου με το πεδίο της καθημερινής ζωής**

Μια άλλη διαδικασία μάθησης για τις μαθήτριες προέκυψε από τη σύγκριση του πεδίου που ερευνούν με το πεδίο της δικής τους καθημερινής ζωής. Το πρόγραμμα έδωσε την ευκαιρία στη δική τους καθημερινή εμπειρία από τον τόπο που ζουν να συνομιλήσει με τον τόπο που εξετάζουν και να οδηγήσει στη μύησή τους στην κοινωνική γεωγραφία της πόλης και στη συνειδητοποίηση των κοινωνικών διαφορών στο χώρο. Είναι ενδιαφέρον ότι αυτό δεν αποτελούσε ρητό στόχο του προγράμματος, αλλά προέκυψε κυρίως από το γεγονός ότι η επιλογή του θέματος (Β. Σοφίας) δεν αναφέρεται στην οικεία τους πραγματικότητα με τη στενή έννοια, όπως συνήθως συμβαίνει με τα προγράμματα τοπικής ιστορίας, αλλά σε ένα κοινωνικό «αλλού». Διαπιστώνουμε επομένως ότι το πρόγραμμα προσέφερε γνώση σε σχέση με διαφορετικές πλευρές της πόλης που ζουν οι μαθήτριες, τις οδήγησε σε συγκρίσεις και ιεραρχήσεις και έκανε το βλέμμα τους περισσότερο παρατηρητικό και ερευνητικό.

Κατ'αρχάς, μέσα από το λόγο κάποιων μαθητριών διαπιστώνει κανείς ότι προβαίνουν σε αξιολόγηση των κτηρίων σε ό,τι αφορά την αρχιτεκτονική και την αισθητική τους, με τα «παλιά» να κερδίζουν περισσότερο το ενδιαφέρον τους:

*Ελένη: ...πρώτα απ'όλα τα κτήρια. Ακόμα και οι πολυκατοικίες είναι ωραίες (σημ. στη Βασιλίσσης Σοφίας). Έχουν κήπους, είναι τα περισσότερα νεοκλασικά κτήρια, έχει κίνηση ο δρόμος,*

*Σοφία: τα μοντέρνα τα βλέπουμε κάθε μέρα ενώ τα παλιά είναι κάτι που πιστεύω τραβάει το μάτι να τα κοιτάζουμε και να ενδιαφερθούμε*

*Χριστίνα: τα κτήρια είναι πιο παλιά, πιο ενδιαφέροντα, έχει το Δρομέα, έχει το Χίλτον που είναι έτσι πιο μοντέρνα, είναι πιο μεγάλος δρόμος, σαν του εξωτερικού ας πούμε.*

Σε άλλες παρατηρήσεις τους επισημαίνουν την έλλειψη πρασίνου, πεζοδρομίων και ανοιχτών χώρων στην περιοχή τους. Τα σχόλιά τους δείχνουν ότι μέσα από τη σύγκριση συνειδητοποιούν τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις όπως αυτές εγγράφονται στο χώρο και την υποβάθμιση του δικού τους χώρου:

*Άννα: έχει πιο πολλή κίνηση ο δρόμος και έχει πιο πολλά πράγματα να δεις ενώ εδώ πέρα (σημ. στην περιοχή τους, τα κάτω Πατήσια) δεν έχεις πρόσβαση σε κάτι διαφορετικό.*

*Βίκυ: εκεί έχεις πιο πολλά πράγματα να δεις, έχει πιο πολύ πράσινο να δεις, νιώθεις έστω και λίγο ότι είσαι πιο κοντά στη φύση και δεν νιώθεις να πνίγεσαι. Εγώ προσωπικά στα Κάτω Πατήσια νιώθω σα να πνίγομαι.*

*Νίνα: δεν είναι μόνο που δεν έχει πράσινο, νιώθω κάπως πνιγμένη, σα να μη μπορώ να κυκλοφορήσω.*

*Θάλεια: εγώ εκτός από το πράσινο που είπε και η Παναγιώτα. παρατήρησα και τα μεγάλα πεζοδρόμια που εδώ πέρα στη γειτονιά μας δεν βρίσκουμε συχνά, την ησυχία του δρόμου, εγώ τουλάχιστον αυτό ένιωσα.*

*Χριστίνα: για μένα ήταν κάτι πολύ διαφορετικό. Εδώ είναι όλο πολυκατοικίες, όλο τσιμέντο, δεν μου αρέσει καθόλου ενώ εκεί πέρα είναι σα να ήμουνα σ'άλλη πόλη.*

Η Σοφία επισημαίνει όμως την αίσθηση της γειτονιάς και των κοντινών σχέσεων που υπάρχουν στην περιοχή της, στοιχεία που αξιολογεί ως σημαντικά για τον τόπο που ζει κανείς:

*Σοφία: εγώ πιστεύω κι εδώ (σημ. στην περιοχή της) αν ξεφύγουμε λίγο και παρατηρήσουμε τα κτήρια, θα μας κινήσει την περιέργεια. Στη Βασιλίσσης Σοφίας είναι ωραία γιατί είναι πιο ανοιχτός ο χώρος αλλά δεν έχουν αίσθηση της γειτονιάς. Και πιστεύω ότι χωρίς την αίσθηση της γειτονιάς δεν μπορείς να μείνεις εκεί, είναι απλά για να το δεις.*

*Σοφία: δεν θεωρώ ότι έχει (σημ. τα Κάτω Πατήσια) κάποιο αξιοθέατο ή κάτι ωραίο, έχει μόνο πλατείες και τα κλασικά πράγματα αλλά εδώ όλοι γνωρίζομαστε μεταξύ μας, είμαστε σα μικρό χωριό κάπως.*

Από τις απαντήσεις των μαθητριών μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το πρόγραμμα τις βοήθησε να ανακαλύψουν την πόλη τους και διεύρυνε τις γνώσεις τους σε σχέση με το δομημένο περιβάλλον αλλά ακόμα περισσότερο τις οδήγησε μέσα από τη σύγκριση να συνειδητοποιήσουν τις ιεραρχήσεις στο χώρο και τις κοινωνικές διαφορές. Η μελέτη μιας αστικής περιοχής, μακριά από τη δική τους υποβαθμισμένη γειτονιά, τις οδήγησε να εντοπίσουν στοιχεία που συνιστούν διαφορές στο χώρο, στον τρόπο και στην ποιότητα ζωής. Επομένως το πρόγραμμα ως παιδαγωγικό πλαίσιο επέτρεψε σε πλευρές της ταυτότητας των υποκειμένων που έχουν διαμορφωθεί από τη βασισμένη στην κοινότητα εμπειρία (Bernstein 2015:93) να αναδυθούν και να εκφραστούν.

Παράλληλα οι μαθήτριες επισημαίνουν ότι η γνώση που αποκόμισαν επηρεάζει και μετασχηματίζει σε πιο ουσιαστικό βίωμα την καθημερινή εμπειρία αφού εκπαιδεύτηκε το βλέμμα τους και οξύνθηκε η παρατηρητικότητα τους:

*Χριστίνα: ...περνάγαμε από δρόμους και δεν ξέραμε την ιστορία τους, απ' αυτό το δρόμο έχουμε σίγουρα περάσει τουλάχιστον μια φορά και δεν ξέραμε τίποτα, σίγουρα γνωρίσαμε την Αθήνα καλύτερα. Δεν τον ήξερα αυτό το δρόμο τόσο καλά και μ' άρεσε που τον έμαθα και είδα και την Αθήνα μ' άλλο μάτι.*

*Έφη: πιστεύω ότι πλέον δίνουμε περισσότερη σημασία σε κάποια κτήρια που βλέπουμε, που δεν είναι τόσο συνηθισμένο.*

*Άννα: έμαθα καινούρια πράγματα και έμαθα να βλέπω τα κτήρια και κάποια πράγματα στην πράξη ουσιαστικά*

*Έφη: ναι, πλέον παρατηρούμε. Παλιά δεν παρατηρούσαμε. Μπορεί να περνάγαμε και να μη βλέπαμε κάτι διαφορετικό, απλά περνάγαμε για να περάσουμε. Τώρα παρατηρούμε.*

Χαρακτηριστικές είναι και οι απαντήσεις που δίνουν σε σχέση με το μέγαρο μουσικής, από τις οποίες προκύπτει ότι η απλή θέαση κτηρίων ή μνημείων δεν μετασχηματίζεται σε γνώση ή ενδιαφέρον για αυτά (όπως συνέβαινε μέχρι την εμπλοκή των μαθητριών στο πρόγραμμα) εάν δεν υπάρχουν οι κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις (Βαϊνά 1997):

*Ηλέκτρα: είχα ξαναπάει στο μέγαρο και 2-3 φορές συνολικά στο δρόμο αλλά με την κινηματογραφική ήταν διαφορετικά γιατί έμαθα πολλά πράγματα.*

*Χριστίνα: εγώ απλώς είχα περάσει*

*Δήμητρα: εγώ είχα πάει στο μέγαρο μουσικής και στο Public στο Σύνταγμα*

*Σοφία: εγώ είχα πάει στο μέγαρο μουσικής αλλά δεν είχα παρατηρήσει καν ότι βρίσκεται εκεί πέρα*

*Νίνα: κι εγώ είχα πάει στο μέγαρο αλλά δεν είχα παρατηρήσει τίποτα*

*Άννα: εγώ είχα πάει αρκετές φορές, είχα πάει στο μέγαρο και στα νοσοκομεία που έχει εκεί*

Από την παράθεση των παρατηρήσεων των μαθητριών στις ενότητες 2.1. και 2.1.1. διαπιστώνουμε την τάση για εξασθένηση του συνόρου ανάμεσα στη σχολική γνώση και τη γνώση που προσφέρει ο έξω κόσμος και η επαφή με το ερευνώμενο πεδίο. Το πρόγραμμα έδωσε επίσης την ευκαιρία σε προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία των μαθητριών από την κοινοτική τους εμπειρία και την καθημερινή ζωή τους να εκφραστεί και να συσχετιστεί με τη νεοαποκτηθείσα γνώση. Η ιστορία έπαψε να είναι «ένα βιβλίο με την ιστορία της χώρας» και συνδέθηκε με κτήρια, πρόσωπα, ιστορίες και εμπειρίες από τις εξορμήσεις των παιδιών.

### **2.1.2. Η ανθρωπογεωγραφία του δημόσιου χώρου**

Από τις παρατηρήσεις των μαθητριών προκύπτει ότι το βλέμμα τους δεν περιορίστηκε στα κτήρια και τα τοπόσημα αλλά κινήθηκε και στις διαφορετικές ομάδες ανθρώπων που κινούνται ή δρουν στη λεωφόρο και από τις οποίες θα ήθελαν να πάρουν συνέντευξη. Ανέφεραν χαρακτηριστικά τους περαστικούς, τους ανθοπώλες κάτω από τη Βουλή, τους οδηγούς ταξί και τα παιδιά που κάνουν παρκούρ στο πάρκο Ελευθερίας, μπροστά από το άγαλμα του Βενιζέλου. Οι λόγοι για τους οποίους θα ήθελαν να πάρουν συνέντευξη από αυτές τις ομάδες

παρουσιάζονται και αναλύονται στην ενότητα «Οι συνεντεύξεις με πρόσωπα κύρους ως πηγή γνώσης».

Θεωρώ όμως χρήσιμο να παρουσιαστούν στην παρούσα ενότητα οι παρατηρήσεις τους αναφορικά με την τελευταία ομάδα όπως και με ένα περιστατικό στο οποίο ήμουν παρούσα διότι αποκαλύπτουν πώς η ανθρωπογεωγραφία του χώρου προκάλεσε το ενδιαφέρον και τον προβληματισμό τους σε σχέση με το τι μπορεί αυτή να συνεισφέρει στο ντοκιμαντέρ. Αποκαλύπτουν επίσης την αντίληψή τους ότι ένα μέρος της ανθρώπινης δράσης στο δημόσιο χώρο σήμερα αποτελεί έγκυρη γνώση που αξίζει να συμπεριληφθεί σε ένα ιστορικό ντοκιμαντέρ.

Σε σχέση λοιπόν με τα παιδιά που κάνουν παρκούρ στο πάρκο Ελευθερίας, μπροστά από το άγαλμα του Βενιζέλου, η Σοφία απαντά ότι θα ήθελε να μάθει γιατί οι συγκεκριμένοι νέοι επιλέγουν το δημόσιο χώρο για τη δραστηριότητά τους και γιατί επιδιώκουν να είναι αυτή σε δημόσια θέα:

*Σοφία: ας πούμε πώς επέλεξαν να πάνε εκεί και όχι σε κάποιο γυμναστήριο. Είναι διαφορετικό κι εκεί πέρα έχουν και κοινό. Αν τους ρωτούσαμε θα παίρναμε τη γνώμη τους ως προς αυτούς με το κοινό, δηλαδή όποιος περάσει σίγουρα θα τους δει, δεν περνάνε απαρατήρητοι.*

Η Μαρία από την πλευρά της θεωρεί ότι αυτοί οι νέοι επιλέγουν τη Β. Σοφίας από άποψη και θα ήθελε να τη μάθει:

*Μαρία: εγώ θεωρώ ότι θα έδιναν μια πολύ διαφορετική άποψη γιατί έχουν επιλέξει αυτό το δρόμο και το συγκεκριμένο πάρκο να κάνουν τα ακροβατικά τους όλη η παρέα και θα έδιναν μια πολύ ενδιαφέρουσα άποψη.*

Σύμφωνα με τους Δαλκαβούκη και Τσέκου (2015), η ανθρωπολογία του χώρου δεν αντιμετωπίζει πλέον το χώρο ως ένα ουδέτερο πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η ανθρώπινη δράση αλλά θεωρεί τα υλικά σημεία του χώρου ως «δρώντα υποκείμενα» τα οποία παράγουν κοινωνικές σχέσεις ενώ και τα ίδια αποτελούν εγγραφές κοινωνικών σχέσεων (Δαλκαβούκης και Τσέκου 2015). Σε σχέση με τα μνημεία, η Setten αναφέρεται σε αυτά ως ένα είδος «ηθοτοπίων» (moral landscapes) τα οποία υποβάλλουν συγκεκριμένες συμπεριφορές (Setten 2004). Οι Δαλκαβούκης και Τσέκου παρατηρούν ότι το κοινωνικό σώμα δεν δέχεται ωστόσο ασχολίαστη την επίσημη εκδοχή της δημόσιας αφήγησης για το παρελθόν και μπορεί να παράγει μια μορφή αντίστασης απέναντι σε αυτού του είδους τον έλεγχο του δημόσιου χώρου. Η «απειθαρχία»

αυτή μπορεί να αφορά την απρόβλεπτη κίνηση μέσα στο χώρο ή την οποιαδήποτε μη συντονισμένη παρέμβαση μέσα από την οποία υπονομεύεται η «χωρική ευταξία» και η «ορθή» οπτική για το παρελθόν. Επισημαίνουν ακόμα ότι η νεολαία δίνει τη δική της οπτική και ότι τα μνημεία αναπνέουν μαζί με τη νεολαία στην πόλη του σήμερα (Δαλκαβούκης και Τσέκου στο Ανδρέου κ.ά. 2015). Ο de Certeau αναφέρεται στις μικρές, καθημερινές στιγμές χειραφέτησης των πολιτών μέσα από τακτικές οικειοποίησης του δημόσιου χώρου όπως ο περίπατος ή οι προσωπικές διαδρομές και η συγκρότηση αναμνήσεων μέσα από συγκεκριμένα σημεία του χώρου (de Certeau, 1988), ενώ ο Πλάντζος, αναφερόμενος στο δημόσιο χώρο, παρατηρεί ότι εκεί ανακαλύπτονται ή επινοούνται νέες πολιτισμικές ταυτότητες οι οποίες εμφανίζονται να ανταγωνίζονται το κεντρικό κράτος ως προς την αρμοδιότητα συγκρότησής του ως χώρου μνήμης και κυριότητάς του (Πλάντζος, 2018).

Οι παρατηρήσεις των μαθητριών (βλ. αναλυτικά και παρακάτω στην ενότητα «Οι συνεντεύξεις με πρόσωπα κύρους ως πηγή γνώσης») δείχνουν ότι αντιλαμβάνονται πως η συμπερίληψη της φωνής και άλλων ομάδων που κινούνται πάνω στη λεωφόρο έχει αξία και θα πρόσφερε μια περισσότερο αντιπροσωπευτική ή και ανατρεπτική εικόνα της σε σχέση με την επίσημη αφήγηση που συγκροτείται από τη σχολική ιστορία και τους αστούς πληροφορητές τους.

Από την άλλη, οι απαντήσεις τους σε σχέση με μία σκηνή που εκτυλίχθηκε μπροστά τους και στην οποία ήμουν και η ίδια παρούσα κατά την παρατήρηση της 5/5, αποκαλύπτουν την ύπαρξη εσωτερικευμένου συνόρου ανάμεσα σε αυτό που αξίζει να καταγραφεί και αυτό που δηλώνει αταξία και φανερώνει μια πιο βίαιη πλευρά της πόλης.

Στη διάρκεια γυρίσματος μπροστά από κτήριο πρεσβείας, την ιστορία του οποίου αφηγείται μαθήτρια μπροστά στην κάμερα, περνούν στη λεωφόρο και μπροστά από την κάμερα 4 αστικά λεωφορεία γεμάτα οπαδούς ποδοσφαιρικής ομάδας οι οποίοι κατευθύνονται στο γήπεδο του Παναθηναϊκού όπου έχει αγώνα η ομάδα τους. Οι νεαροί οπαδοί είναι ντυμένοι στα μαύρα, φοράνε κουκούλες και κρατάνε άδεια μπουκάλια μπίρας και καδρόνια τα οποία σέρνουν στη λεωφόρο φωνάζοντας πολύ δυνατά συνθήματα. Ο συντονιστής καθηγητής που κρατούσε την κάμερα την κατέβασε όση ώρα διήρκεσε η σκηνή και το γύρισμα ξανάρχισε μετά την απομάκρυνση των λεωφορείων με τους οπαδούς. Όταν στη συνέντευξη ρώτησα τις μαθήτριες εάν κατά τη γνώμη τους θα έπρεπε να συμπεριληφθεί αυτή η σκηνή στο ντοκιμαντέρ, από τις απαντήσεις τους μπορεί κανείς να διαπιστώσει διαφορετικές προσλήψεις του δημόσιου χώρου.

Μία μαθήτρια υποστήριξε ότι το ντοκιμαντέρ πρέπει να δείχνει και άλλες πλευρές της πόλης:

*Νίνα: ναι, θα έπρεπε να το τραβήξει για να δείξει κι αυτή την πλευρά και τι γίνεται κάθε μέρα σ' αυτόν τον κεντρικό δρόμο.*

Κάποιες θεωρούν ότι πρέπει μεν να παρουσιάζεται η ζωή της λεωφόρου σήμερα, από την άλλη όμως είναι διστακτικές για το αν έχει θέση σε ένα σχολικό ντοκιμαντέρ αυτή η πλευρά της πόλης:

*Σοφία: και ναι και όχι. Ναι γιατί δείχνει την κοινωνία εγώ πιστεύω, έναν άλλο τρόπο, και όχι γιατί σε μια εκπαιδευτική ταινία δεν μπορούμε να βάλουμε μια ανάρμοστη συμπεριφορά.*

*Ελένη: θα συμφωνήσω με τη Σοφία αλλά πρέπει να δείξουμε ότι πλέον οι άνθρωποι δεν είναι όπως ήταν παλιά ... οπότε ναι, θα μπορούσε κάτι να δείξει, μια πολύ γρήγορη σκηνή..*

*Χριστίνα: από τη μία για να δείξουμε ότι σήμερα στο δρόμο γίνονται και τέτοια πράγματα γιατί είναι στην καθημερινότητα και τέτοια πράγματα από την άλλη θα το έκανε πολύ βίαιο για ντοκιμαντέρ που φτιάχνει το σχολείο.*

Η παρατήρηση μίας άλλης μαθήτριας δείχνει την εσωτερικευμένη ισχύ του συνόρου ανάμεσα στο τι είναι και τι δεν είναι ιστορία:

*Άννα: πιστεύω πως όχι γιατί είναι ιστορικό, εφόσον ασχολούμαστε με την ιστορία του δρόμου δεν είναι απαραίτητο και θα ήταν μια λεπτομέρεια που δεν θα είχε καν ουσία.*

Οι περισσότερες μαθήτριες πάντως εστιάζουν στην ανάγκη αποστασιοποίησης και «ουδετερότητας» γιατί τέτοιες σκηνές απειλούν ενδεχομένως την ταυτότητα του ντοκιμαντέρ και των δημιουργών του:

*Βίκυ: εγώ πιστεύω όχι, αλλά όχι για το λόγο που είπε η Άννα, ότι δεν κολλάει με την ιστορία, αλλά επειδή σ' ένα ντοκιμαντέρ που θα προβληθεί και θα το δει ο κόσμος, δεν μπορούμε να βάλουμε, πρέπει να είμαστε πιο ουδέτεροι γιατί μπορεί το κοινό να αντιδρούσε και να πίστευε ότι εμείς είμαστε υποστηρικτές σε κάτι συγκεκριμένο*

*Βίκυ: μπορεί να θεωρούσε...να υπήρχε παρεξήγηση για τις απόψεις μας, όπως είχε γίνει σε μια παλιότερη ταινία, νομίζω με τον εμφύλιο, που είχαν χαρακτηριστεί για κάποια πράγματα της ταινίας, θεώρησαν ότι ήταν από τη μία πλευρά ή από την άλλη, οπότε καλύτερα όχι γιατί ο κόσμος δεν πρέπει αν καταλάβει κάτι, να παρεξηγήσει μάλλον κάτι που δεν ισχύει..*

*Έφη: μπορεί να μην ήμασταν τόσο αντικειμενικοί αν βάζαμε αυτό μέσα στην ταινία..*

*Μαρία: να έβγαινε γιατί θεωρώ ότι ήταν πολύ άγρια συμπεριφορά και επειδή θα μπορούσαν να το δουν και μικρά παιδιά, θεωρώ ότι δεν θα ήταν καλό γι'αυτά να το δουν.*

Οι κανόνες αναγνώρισης που έχουν αφομοιώσει οι μαθήτριες κατά την κοινωνικοποίησή τους και τη σχολική τους πορεία για το τι ανήκει πού και τι πάει με τι τους επιτρέπουν να δεχτούν ορισμένες πλευρές της λεωφόρου ως άξιες να συμπεριληφθούν σε ένα ιστορικό ντοκιμαντέρ ενώ κάποιες άλλες εκλαμβάνονται ως απειλή για την εγκυρότητα του περιεχομένου του και την ταυτότητά τους ως δημιουργών του. Αναφερόμενος ο Bernstein στα σύνορα ως κοινωνικές συμβάσεις και πρακτικές που κρατάνε χωρισμένες στο χώρο και στο χρόνο τις κοινωνικές ομάδες και τις περιοχές γνώσης, υπογραμμίζει ότι τα σύνορα είναι κυρίως συμβολικά και ως τέτοια εσωτερικεύονται από τα υποκείμενα, ρυθμίζουν τη συνείδησή τους και αναπαράγονται (Σολομών 2015:27). Θα μπορούσαμε επομένως να παρατηρήσουμε ότι η σκηνή με τους κουκουλοφόρους οπαδούς στη Β. Σοφίας που οι συντελεστές του προγράμματος επέλεξαν να μην καταγράψουν και να μην συμπεριλάβουν στο οπτικοακουστικό υλικό του ντοκιμαντέρ και οι απαντήσεις των μαθητριών δείχνουν ότι παραμένει το σύνορο μεταξύ αυτού που θεωρείται ότι έχει αξία και αποτελεί έγκυρη γνώση και αυτού που θεωρείται περιθωριακό στη ζωή της πόλης.

## **2.2.Οι συνεντεύξεις με πρόσωπα κύρους ως πηγή γνώσης**

Μία άλλη πηγή ιστορικής γνώσης για τις μαθήτριες αποτέλεσαν οι συνεντεύξεις. Η ομάδα πήρε συνέντευξη από δύο ιστορικούς, έναν δημοσιογράφο, έναν καλλιτέχνη και έναν γιατρό, κάτοικο της περιοχής. Οι πληροφορητές τους είναι πρόσωπα που με κάποιο τρόπο συνδέονται με την περιοχή. Πιο συγκεκριμένα πήραν συνέντευξη από τον ιστορικό κ. Γιοχάλα του οποίου το βιβλίο για την Αθήνα χρησιμοποίησαν οι μαθήτριες για αναζήτηση πληροφοριών, την ιστορικό κ. Σπηλιοπούλου, τον δημοσιογράφο Ν. Βατόπουλο που είχε επιμεληθεί αφιέρωμα στην Βασιλίτση Σοφίας στο «7 ημέρες» της εφημερίδας «Καθημερινή», τον γλύπτη και δημιουργό του «Δρομέα», που βρίσκεται στο Χίλτον, Κ. Βαρώτσο και έναν γιατρό ο οποίος ζει και εργάζεται στην περιοχή. Επεδίωξαν επίσης τη λήψη συνέντευξης από τον αρχιτέκτονα δύο

εμβληματικών αστικών πολυκατοικιών της λεωφόρου Ν. Βαλσαμάκη, από εκπροσώπους πρεσβειών και του Χίλτον, αλλά δεν υπήρξε δυνατή η επικοινωνία μαζί τους.

Από τις απαντήσεις των παιδιών προκύπτει ότι η διαδικασία της συνέντευξης έφερε τα παιδιά σε επαφή με ανθρώπους που μέχρι τώρα δεν είχαν την ευκαιρία να συναντήσουν και να γνωρίσουν από κοντά, όπως και με χώρους στους οποίους δεν είχαν ξαναβρεθεί (π.χ. τα γραφεία της εφημερίδας «Καθημερινή»). Ήρθαν οι ίδιες σε επαφή με ειδικούς, προνόμιο που συνήθως έχουν οι μεγαλύτεροι ή οι επαγγελματίες (Thompson 2008).

*Μαρία: Επίσης που πηγαίναμε σε διάφορα μέρη για να πάρουμε συνεντεύξεις ή για γυρίσματα, πήγαμε π.χ. στο Τατόι ή από τον κύριο Βαρώτσο που πήραμε συνέντευξη ή στην Καθημερινή που πήγαμε, δε νομίζω ότι θα έχουμε ξανά την ευκαιρία να βρεθούμε εκεί πέρα..*

Επίσης ήρθαν σε επαφή με διαφορετικές οπτικές σε σχέση με το παρελθόν, το οποίο έτσι ζωντανεύει και δεν είναι μόνο παθητική γνώση που προσφέρεται έτοιμη στο σχολείο. Κατά κάποιον τρόπο ανοίγει «ένα παράθυρο επικοινωνίας μεταξύ της ιστορίας των ιστορικών και της σχολικής ιστορίας» (Γατσωτής 2004:138)

*Μαρία: είναι πιο ωραίο να βλέπεις άλλες οπτικές των ανθρώπων για διάφορα πρόσωπα του παρελθόντος.*

Η Νίνα ωστόσο θεωρεί ότι οι πληροφορητές τους επιβεβαίωσαν τη σχολική γνώση:

*Νίνα: στις συνεντεύξεις αυτά που μας λέγανε οι ιστορικοί τα ξέραμε ήδη από την παράδοση του μαθήματος. Ήταν πολύ γνωστά, δεν ήταν κάτι που δεν ξέραμε, ήταν πολύ παράλληλα με το βιβλίο*

Παρ'όλ' αυτά, η ίδια επισημαίνει τις διαφορετικές ή και εντελώς αντίθετες απόψεις που άκουσαν σε σχέση με τα κτήρια:

*Νίνα: εγώ είχα πάει και στους δύο, τον κύριο Βατόπουλο και τον κύριο Βαρώτσο συνεχόμενα Πέμπτη-Παρασκευή και οι απόψεις τους ήταν εντελώς αντίθετες για το δρόμο δηλαδή στο ποια κτήρια τους αρέσουν και αυτό ήταν πολύ ενδιαφέρον*

Η Ελένη αναφέρεται στη συνέντευξη με τον γιατρό-κάτοικο της περιοχής, ο οποίος συνεισέφερε στο ντοκιμαντέρ με την οπτική του ανθρώπου που ζει και εργάζεται στη συγκεκριμένη περιοχή.

*Ελένη: αυτός ο άνθρωπος έμενε εκεί από παιδί, οπότε μας μίλησε για την καθημερινότητα εκεί πριν από πολλά χρόνια και μπορεί να φαίνεται λίγο άσχετο αλλά και το κτήριο της δουλειάς του είναι*

*πολύ όμορφο με κισσούς, κ.λ.π. οπότε πήραμε άποψη πώς είναι να ζεις και να εργάζεσαι σ' αυτό το δρόμο*

Οι μαθήτριες θεωρούν ότι οι συνεντεύξεις θα μπορούσαν να έχουν θέση στο μάθημα της ιστορίας και όχι μόνο στο πρόγραμμα, αναγνωρίζουν δηλαδή ότι αυτή η πηγή γνώσης μπορεί να συνδυαστεί με την επίσημη σχολική γνώση:

*Σοφία: θα μπορούσε γιατί μένουνε πιο πολύ απ' ότι στις παραδόσεις και πιστεύω ότι όλα γύρω μας είναι ιστορία, οπότε είτε θέλουμε είτε όχι συνδέονται όλα, απλά το θέμα είναι πώς θα μας το περάσει κάποιος και πιστεύω ο προφορικός λόγος είναι από τα καλύτερα μέσα.*

Ο Thompson παρατηρεί ότι μέσα από την πρακτική και ενεργητική συμμετοχή κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων η ιστορία μπορεί να βιωθεί ως μία διαδικασία αναδημιουργίας του παρελθόντος (Thompson 2002). Η Νίνα παρατηρεί χαρακτηριστικά:

*Νίνα: υπάρχει πιο μεγάλο ενδιαφέρον τουλάχιστον από την πλευρά μου για κάποια ιστορικά γεγονότα σαν βιώματα απ' ότι να ανοίγεις ένα βιβλίο και να διαβάζεις κάποια πράγματα. Κάποια πράγματα μένουν αν τα ακούς, όπως όταν ακούς κάποιες γιαγιάδες ή παππούδες που λένε κάποιες ιστορίες από το παρελθόν σου μένουν πιο εύκολα απ' ότι να τα δεις σ' ένα βιβλίο και να τα διαβάσεις.*

Όπως προαναφέρθηκε, η ομάδα πήρε συνέντευξη από δύο ιστορικούς, έναν δημοσιογράφο, έναν καλλιτέχνη και έναν γιατρό-κάτοικο της περιοχής, δηλαδή από ανθρώπους που ήδη έχουν φωνή και ορισμένοι και δημόσιο λόγο. Διαπιστώνουμε ότι οι συνεντεύξεις αντανakλούν την οπτική ενός μόνο κοινωνικού στρώματος, των αστών πληροφορητών, και επομένως δεν πρόκειται για πρόγραμμα προφορικής ιστορίας με την έννοια της εκπροσώπησης και συμπερίληψης της οπτικής και άλλων ατόμων ή ομάδων που ανήκουν σε διαφορετικά κοινωνικά στρώματα.

Όταν οι μαθήτριες ερωτήθηκαν πώς έγινε η επιλογή των πληροφορητών, απάντησαν ότι οι συγκεκριμένοι συνδέονται με το δρόμο και εξηγούν πώς:

*Δήμητρα: συνδέονται με το δρόμο κατά κάποιο τρόπο. Ο κύριος Γιοχάλας είχε διάφορες αγγελίες ή κάτι τέτοιο στο βιβλίο του, μετά ο κύριος Βαρώτσος είχε το άγαλμά του, για τον κύριο Βατόπουλο δεν πολυθυμάμαι να πω την αλήθεια..*

*Ηλέκτρα: είχε γράψει κάτι στην εφημερίδα, στην Καθημερινή..*

*Δήμητρα: οπότε συνδεόνταν όλοι αυτοί με το δρόμο.*

*Χριστίνα: Και ο γιατρός που έμενε εκεί ήταν ένας καθημερινός άνθρωπος που θα μας έδινε τη δική του οπτική..*

Στην ερώτηση εάν θα ήθελαν να πάρουν συνέντευξη και από άλλους, απαντούν ότι θα ήθελαν και αναφέρουν:

*Ελένη: από τα παιδιά του παρκούρ (σημ. τα παιδιά που κάνουν παρκούρ στο πάρκο Ελευθερίας, δίπλα από το άγαλμα του Βενιζέλου).*

*Έφη: από περαστικούς, να δούμε τι γνώμη έχουν εκείνοι και πώς το βλέπουν*

*Σοφία: από τους οδηγούς ταξί {...} γιατί αυτοί κινούνται κάθε μέρα στο δρόμο κι επίσης στο ταξί μπαίνουν κάθε μέρα πολλοί άνθρωποι και γίνονται πολλές συζητήσεις, οπότε έχουν και γενική εικόνα του δρόμου και έχουν και προσωπική άποψη για το δρόμο.*

Στην παρατήρηση της 24/2 κατέγραψα ότι είχαν αναφερθεί και στους ανθοπώλες κάτω από τη Βουλή. Οι παραπάνω ομάδες αποτελούν διαφορετικά κοινωνικά στρώματα από αυτό των πληροφορητών τους και οι νέοι στους οποίους αναφέρονται αναπτύσσουν μια ιδιαίτερη, μάλλον μη αναμενόμενη δραστηριότητα πάνω στη λεωφόρο.

Στην ερώτηση για το τι θα πρόσφεραν στο ντοκιμαντέρ απαντούν:

*Νίνα: θα παίρναμε τη γνώμη τους για τη Βασιλίσσης Σοφίας. Γιατί έχουμε πάρει τη γνώμη από τους μεγάλους που μένουν στη Βασιλίσσης Σοφίας ή έχουν γράψει για τη Βασιλίσσης Σοφίας, έτσι θα μπορούσαμε να πάρουμε άποψη και από τα νέα παιδιά*

*Δήμητρα: τον τρόπο που βλέπουν οι νέοι τον δρόμο, τη λεωφόρο. Μέχρι τώρα έχουμε πάρει τη γνώμη μόνο από ανθρώπους μεγάλης ηλικίας, ενώ αν ρωτούσαμε παιδιά της ηλικίας μας μπορεί να μας έδιναν τελείως διαφορετική άποψη*

Στις παραπάνω απαντήσεις οι μαθήτριες εστιάζουν στην ανάγκη συμπερίληψης της φωνής και νεαρότερων ηλικιακών ομάδων που θα συνεισέφεραν στο ντοκιμαντέρ με τη δική τους διαφορετική οπτική.

Η Ελένη εξάλλου θα έβρισκε ενδιαφέρουσα τη σύγκριση ανάμεσα σε διαφορετικές οπτικές:

*Ελένη: στην αρχή είχαμε επιλέξει να παίρναμε συνεντεύξεις από τα αγόρια αυτά και από ηλικιωμένους ή όχι τόσο ηλικιωμένους που βρίσκονται στο δρόμο, τυχαίνει να περνάνε. Πιστεύω*

*θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να συγκρίναμε αυτούς που στείλαμε μέηλ και πήραμε συνέντευξη με τους περαστικούς, τους νέους και τους πιο μεγάλους.*

Το ότι δεν πήραν συνέντευξη από τους προαναφερθέντες το αποδίδουν στο ότι δεν είχαν χρόνο για να επιμείνουν στην αναζήτησή τους. Παρ' όλ' αυτά κατά την παρατήρηση είχα την ευκαιρία να ακούσω τους διδάσκοντες να αναφέρονται στις πολλές και συνεχείς προσπάθειες που κατέβαλλαν για να επικοινωνήσουν με ορισμένους από εκείνους που πήραν τελικά συνέντευξη.

Από την άλλη, η Χριστίνα, συγκρίνοντας αυτές τις συνεντεύξεις με άλλες που είχαν πάρει στο τμήμα τους από πωλητές στη λαϊκή για το μάθημα της Γλώσσας, επισημαίνει ότι ήταν πιο δύσκολο να πάρουν συνεντεύξεις από τους ανθρώπους που «παιδεύονται». Η επισήμανσή της δείχνει επίσης ότι έχει συναίσθηση ότι οι πληροφορητές στο ντοκιμαντέρ ανήκουν σε ανώτερα κοινωνικά στρώματα.

*Χριστίνα: ναι, από την πλευρά εκείνων των ανθρώπων που παιδεύονται...Πιο δύσκολο ήταν να πάρεις συνέντευξη εκεί πέρα απ'ό,τι τώρα μ' αυτούς που πήραμε.*

Η ίδια αναφέρει για τους πληροφορητές τους στο πρόγραμμα:

*Χριστίνα: ήξεραν πάρα πολλά πράγματα, ήταν πολύ μορφωμένοι όλοι τους, τουλάχιστον αυτοί που πήρα εγώ συνέντευξη, ήθελες να τους ακούς, ήξεραν πολύ καλά τη γλώσσα και πρόσφεραν τις γνώσεις τους σ'εμάς, είχαν παρατηρήσει πάρα πολύ καλά και ήξεραν το δρόμο, οπότε ήταν πολύ ωραίο να τους ακούς να μιλάνε.*

Οι υπόλοιπες μαθήτριες δηλώνουν επίσης εντυπωσιασμένες από τις γνώσεις και τον τρόπο που μιλούσαν οι πληροφορητές τους:

*Μαρία: ...εμένα με εντυπωσίασε ο κύριος Γιοχάλας που μπόρεσε και θυμήθηκε όλα αυτά και μιλούσε μια ολόκληρη ώρα πόσο ήτανε, και μου έκανε εντύπωση και επίσης ο κύριος Βατόπουλος μιλούσε πάρα πολύ ωραία, δηλαδή μου άρεσε πάρα πολύ έτσι όπως μιλούσε.*

Σε σχέση με το τι θεωρούν οι ίδιες οι μαθήτριες έγκυρη γνώση είναι χαρακτηριστικό ότι όλες ανέφεραν πως πιο πολύ από όλους τους άρεσε ο κ. Βατόπουλος (δημοσιογράφος της εφημερίδας «Καθημερινή»). Όπως διαπιστώνει κανείς παρακολουθώντας το ντοκιμαντέρ, ο Ν. Βατόπουλος είναι εκείνος που χρησιμοποιεί έναν λόγο ιδιαίτερα πυκνό σε νοήματα και ιστορικούς και αρχιτεκτονικούς όρους που αποκλίνει έντονα από τον λόγο που χρησιμοποιεί κανείς για να απευθυνθεί σε μαθητές γυμνασίου.

Σε ό,τι αφορά την ίδια τη διαδικασία της συνέντευξης, είχα την ευκαιρία να παρακολουθήσω κατά την παρατήρηση της 31/3 τη συνέντευξη με τον ιστορικό κ. Γιοχάλα που πραγματοποιήθηκε σε αίθουσα του σχολείου. Μετά την αυτοπαρουσίαση του συνεντευξιαζόμενου, οι μαθήτριες υπέβαλλαν τις ερωτήσεις που είχαν ετοιμάσει και τυπώσει σε φωτοτυπία που κρατούσαν όλες. Υπέβαλλαν τις ερωτήσεις η μία μετά την άλλη και η διαδικασία δεν είχε ευελιξία καθώς οι μαθήτριες έκαναν τις ερωτήσεις με τη σειρά, χωρίς να κρίνουν εάν κάποιες είχαν ήδη καλυφθεί και χωρίς να ρωτάνε κάτι διαφορετικό από αυτά που είχαν ετοιμάσει.

Από τις παρατηρήσεις των μαθητριών που παρατέθηκαν γίνεται φανερό ότι οι συνεντεύξεις αποτέλεσαν για εκείνες μια ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική πηγή πρόσληψης ιστορικής γνώσης. Επίσης, συνεργάστηκαν μεταξύ τους όπως και με τους καθηγητές τους και εργάστηκαν ομαδικά για τη διαμόρφωση του οδηγού συνέντευξης (παρατήρηση 17/2). Ασκήθηκαν στον γραπτό και προφορικό λόγο και ήρθαν σε επαφή με έναν τρόπο εργασίας που αποτελεί συνήθως μονοπώλιο των μεγαλύτερων και των ειδικών (Thompson 2002).

Από την άλλη, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η γνώση που παρήχθη βασίστηκε στην αυθεντία των πληροφορητών και οι μαθήτριες την προσέλαβαν ως αυταπόδεικτη και μοναδική αλήθεια.

Επομένως τίθεται το ερώτημα εάν η επιλογή των συγκεκριμένων προσώπων συνδέεται με το τι θεωρούν οι συντελεστές του προγράμματος έγκυρη γνώση, αφού αποκλείστηκαν άλλοι πληροφορητές που ανήκουν σε διαφορετικά κοινωνικά στρώματα ή ομάδες όπως και εάν ο δρόμος που επελέγη υποβάλλει και τον προσανατολισμό προς συγκεκριμένες φωνές που συμπληρώνουν το δρόμο.

Οι θεωρητικοί της ιστορίας εφιστούν την προσοχή μας στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται η προφορική ιστορία. Η Νάκου επισημαίνει ότι σε συντηρητικά εκπαιδευτικά συστήματα υπάρχει ο κίνδυνος η προφορική ιστορία να χρησιμοποιείται επιφανειακά και προς ενίσχυση της κυρίαρχης ιστορικής αφήγησης με αποτέλεσμα την άκριτη αναπαραγωγή του κυρίαρχου λόγου από τους μαθητές (Νάκου 2015:174-175).

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν φαίνεται οι μαθήτριες να απομακρύνθηκαν μέσω των συνεντεύξεων από τη σχολική αφήγηση και την αναπαραγωγή των μεγάλων σχημάτων της γραπτής ιστορίας.

### **3. Η κινηματογραφική δημιουργία ως παιδαγωγική πρακτική**

«Η δημιουργικότητα αξίζει περισσότερο από όλες τις επιβεβλημένες γνώσεις, είτε πρόκειται για βιβλία, είτε για μαθήματα, είτε για ταινίες..» M. Ferro (2000:173-174).

Οι Haydn και Jones-Nerzic θεωρούν ότι οι τρεις βασικότεροι λόγοι για τη δημιουργία ιστορικού ντοκιμαντέρ στο σχολείο είναι ότι προσφέρει στους μαθητές ισχυρότερο κίνητρο για την ενασχόληση με την ιστορία, κινητοποιεί μια μεγάλη ποικιλία δεξιοτήτων και μυεί τους μαθητές στον τρόπο εργασίας των ιστορικών. Εξάλλου, η δημιουργία ντοκιμαντέρ ιστορικού περιεχομένου εμπνέει και εμπλέκει πολύ περισσότερους μαθητές στη μελέτη του παρελθόντος από ό,τι οι παραδοσιακές δραστηριότητες μέσα στην τάξη, καθώς χρησιμοποιούνται μέσα με τα οποία είναι εξοικειωμένοι ή ενδιαφέρονται γι'αυτά πολλοί περισσότεροι μαθητές (Haydn 2011, Jones-Nerzic 2001).

Όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς από τις παρατηρήσεις των μαθητριών που ακολουθούν, αυτό που κυρίως προσφέρει ως παιδαγωγική πρακτική, πέραν της γνώσης που προήλθε από την επαφή με το πεδίο και τη λήψη συνεντεύξεων, είναι ο οπτικός γραμματισμός, η μάθηση με κίνητρο, στόχο και από αποτέλεσμα, η κινητοποίηση συναισθηματικών λειτουργιών, η καλλιέργεια δεξιοτήτων και η διάσχιση του συνόρου μεταξύ διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων.

#### **3.1.Οπτικός και ιστορικός γραμματισμός**

Οι θεωρητικοί των MME και της διδακτικής της ιστορίας υποστηρίζουν ότι ο κριτικός οπτικός γραμματισμός είναι απαραίτητος όταν τα οπτικοακουστικά μέσα χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς ως εργαλείο για την επίτευξη ιστορικού γραμματισμού (Harlan 2007, Σακκά 2015). Η αναζήτηση, επιλογή και αξιοποίηση οπτικού και κινηματογραφικού υλικού βοηθά στην εξοικείωση των μαθητών με την ιστορική έρευνα ενώ παράλληλα μυσούνται στην παραγωγή ιστορικής αφήγησης και κατανοούν την απαιτητική και επιλεκτική διαδικασία της (Aufderheide, 2007, Σακκά 2015).

Κατ'αρχάς, οι μαθήτριες είχαν την ευκαιρία να ασκηθούν στον οπτικό και μιντιακό γραμματισμό μέσα από την προβολή και επεξεργασία οπτικοακουστικών αρχείων που εξασφάλισε η ομάδα από το Εθνικό Οπτικοακουστικό Αρχείο. Στη συνάντηση της 17/3 η ομάδα εξέτασε διαφορετικά οπτικοακουστικά τεκμήρια ώστε να δουν ποια είναι τα αρχεία που τους

ενδιέφερε να χρησιμοποιήσουν. Τα σχολίαζαν μαζί με τους καθηγητές, οι οποίοι και τους έδιναν επιπλέον ιστορικές πληροφορίες που συμπλήρωναν όσα βλέπουν στην εικόνα. Οι μαθήτριες είχαν απορίες και έκαναν ερωτήσεις. Κάποια χαρακτηριστικά αρχεία που προκάλεσαν το ενδιαφέρον τους ήταν μία πορεία για την Κύπρο, τα λεωφορεία με εισπράκτορα, ο εορτασμός της ολυμπιακής ημέρας στο Καλλιμάρμαρο, η «θεμελίωσις» του ξενοδοχείου Χίλτον, κ. ά. Είδαν επίσης μαζί αποσπάσματα από παλιές ταινίες στα οποία φαίνεται η Βασιλίσσης Σοφίας όπως ήταν παλιά.

Αναφορικά με τον ιστορικό γραμματισμό κατά τη δημιουργία αυτού του ιστορικού ντοκιμαντέρ, από τις απαντήσεις των μαθητριών που ακολουθούν προκύπτει ότι αναζήτησαν και αξιοποίησαν πληροφορίες από διαφορετικές πηγές για να τις εντάξουν στο ντοκιμαντέρ και ασκήθηκαν στη διαδικασία επιλογής και χρήσης οπτικού και κινηματογραφικού υλικού. Ακόμα, συνεργάστηκαν μεταξύ τους και με τους συντονιστές για τη δόμηση της ιστορικής αφήγησης. Από την άλλη, δεν έγινε έρευνα σε ιστορικές πηγές και τεκμήρια και οι πληροφορίες αντλήθηκαν κυρίως από το διαδίκτυο και από τις συνεντεύξεις χωρίς να υποβληθούν σε περαιτέρω έρευνα ή ερμηνεία. Κάποιες ενδεικτικές παρατηρήσεις είναι οι εξής:

*Νίνα: επιλέγαμε πληροφορίες από διάφορες πηγές, από τη wikipedia, από βιογραφίες στο διαδίκτυο.*

*Χριστίνα: τα κείμενα τα παίρναμε από το διαδίκτυο και τα γράφαμε με δικό μας τρόπο για να βγει ένα κειμενάκι 30 σειρές.*

Ο Κόκκινος παρατηρεί ότι για να μεταπλάθονται οι πληροφορίες σε ιστορική γνώση χρειάζεται να γίνονται αντικείμενο κριτικής επεξεργασίας, να προκαλούν ερωτήματα και να κινητοποιούν διανοητικές δεξιότητες ανάλυσης και ερμηνείας (Κόκκινος 2003). Επίσης, για τον αμερικανό διανοούμενο Νιλ Πόστμαν δεν έχει σημασία η διακίνηση ή η «μηχανική των πληροφοριών», οι οποίες ούτε ουδέτερες είναι ούτε λειτουργούν αθροιστικά, αλλά η μετατροπή τους σε γνώση (παρατίθεται στο Κόκκινος 2003:358).

Σε κάποιες από τις απαντήσεις εξάλλου διαπιστώνουμε και την επικύρωση της σχολικής αφήγησης:

*Χριστίνα: ... αυτά που κάναμε στο ντοκιμαντέρ είναι η ιστορία που κάνουμε και στην τάξη, οπότε ό,τι μαθαίνουμε τις καθημερινές το κάνουμε πράξη το σαββατοκύριακο.*

*Βίκυ: η ιστορία που κάνουμε φέτος στο σχολείο ταυτίζεται με το ντοκιμαντέρ.*

Οι Νάκου και Αβδελά παρατηρούν ότι τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα από τη χρήση των πηγών του τοπίου και των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος συνδέονται με τη μέθοδο προσέγγισής τους. Εάν τα παραπάνω χρησιμοποιούνται για να εικονογραφούν και να επιβεβαιώνουν την αφήγηση του σχολικού βιβλίου και δεν αποτελούν αντικείμενο έρευνας και κριτικής επεξεργασίας, οδηγούμαστε και πάλι σε μια παθητική πρόσληψη των περιεχομένων του σχολικού βιβλίου (Νάκου 2004, Αβδελά 1998).

### **3.2.Μάθηση με κίνητρο, στόχο και απτό αποτέλεσμα**

Οι μαθήτριες θεωρούν ότι η αναζήτηση και καταγραφή πληροφοριών είναι στείρα εάν δεν έχει κάποιο ουσιαστικό στόχο και ως διαδικασία δεν προσφέρει κίνητρο εάν απευθύνεται αποκλειστικά στον διδάσκοντα για να πάρουν καλούς βαθμούς.

*Θάλεια: η αλήθεια είναι όταν ψάχνουμε πληροφορίες για το σχολείο ψάχνουμε μόνο και μόνο για να ψάξουμε, τις γράφουμε και τελείωσε, δεν μας μένει κάτι. Ενώ για την κινηματογραφική θέλουμε να μάθουμε κάποια πράγματα παραπάνω κι αυτός είναι ένας τρόπος ο οποίος μας παρακινεί και θα μας βοηθήσει και στο μάθημα.*

Με αυτόν τον τρόπο η ιστορία παύει να είναι απλώς «μαθαίνω για το παρελθόν» και αρχίζει να αφορά την κατασκευή νοήματος στο παρόν μέσω της δόμησης της αφήγησης που απευθύνεται σε ένα πραγματικό ή φανταστικό κοινό. Δεν είναι απλώς ενεργητική μάθηση αλλά μία διαδικασία που καταλήγει σε ταινία, δηλαδή μια δημόσια εμπειρία που τη μοιράζονται οι μαθητές με άλλους και δεν περιορίζεται σε έναν κλειστό διάλογο μεταξύ μαθητή και καθηγητή (Haydn 2011, Jones-Nerzic 2001).

Οι μαθήτριες βρίσκουν ουσιαστική και δημιουργική την αναζήτηση πληροφοριών και τη σύνθεση κειμένων για το ντοκιμαντέρ και, ακόμα περισσότερο, θεωρούν ότι είναι ένα είδος επιβράβευσης της προσπάθειάς τους το γεγονός ότι θα απευθυνθούν σε ένα κοινό:

*Χριστίνα: συνδύαζε (σημ. το πρόγραμμα) διάφορα πράγματα ας πούμε για να μάθεις να γράφεις κείμενα, σαν έκθεση δηλαδή αλλά όχι ακριβώς έκθεση και γνώσεις από ιστορία και τα κάναμε όλ' αυτά μ' ένα κίνητρο, το κίνητρο να φτιάξουμε ντοκιμαντέρ.*

*Σοφία: υπάρχει και το ερευνητικό κομμάτι που μας κάνει να ψάξουμε γι' αυτό που θέλουμε και κάνουμε μια προσπάθεια που γίνεται ντοκιμαντέρ.*

*Σοφία: Εγώ πιστεύω ότι απλά ξεφεύγει από την κλασική καθημερινότητα και βάζει τους μαθητές σ' ένα σχέδιο, σ' έναν τρόπο να κάνουν κάτι που τους ευχαριστεί αλλά να μαθαίνουν κιόλας.*

Η Χριστίνα και η Ελένη υπογραμμίζουν το απτό αποτέλεσμα στο οποίο οδηγεί το πρόγραμμα:

*Χριστίνα: Κι εμένα μου άρεσε επειδή ήταν κάτι διαφορετικό που μάλλον δεν θα μου ξαναδοθεί η ευκαιρία να το κάνω και επειδή θα αφήσουμε και κάτι, θα γίνει ένα ντοκιμαντέρ που θα το βλέπουμε μετά από χρόνια και θα το θυμόμαστε, οπότε είναι ωραία εμπειρία.*

*Ελένη: επίσης το ότι πρέπει να κάτσεις να τα μάθεις για να γράψεις και να τα πεις στον καθηγητή δε σου δίνει κίνητρο ενώ με αυτό τον τρόπο μαθαίνεις να μιλάς και μπροστά στην κάμερα με φυσικό τρόπο και έτσι τα μαθαίνεις καλύτερα-και το βλέπεις κιόλας το αποτέλεσμα.*

### **3.3.Κινητοποίηση συναισθηματικών λειτουργιών**

Οι μαθήτριες επανειλημμένως και σε διαφορετικά σημεία του λόγου τους τονίζουν το στοιχείο της ευχαρίστησης και της χαράς που αφενός ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ηλικίας τους αφετέρου διευκολύνει τη μάθηση. Είναι χρήσιμο να αναφερθεί εδώ ότι όλες τις φορές που παρακολούθησα τις εργασίες της ομάδας, είτε στο χώρο του σχολείου είτε στις εξόδους τους στη Βασιλίτση Σοφίας, το κλίμα ήταν ιδιαίτερα χαρούμενο και ευχάριστο. Οι μαθήτριες αντάλλασσαν χιουμοριστικά σχόλια μεταξύ τους και με τους καθηγητές, πειράζονταν διαρκώς, γελούσαν και στην επίσκεψη της 5/5 στη λεωφόρο είχαν πιαστεί χέρι-χέρι ανά ομάδες των τριών-τεσσάρων και τραγουδούσαν καθώς περπατούσαν στη λεωφόρο.

*Χριστίνα: ..για να μάθουμε μ' ένα πιο ωραίο τρόπο και επειδή είμαστε παιδιά και πιο χαρούμενο.*

*Ελένη: είναι μια εμπειρία που θα σου μείνει και δεν πρόκειται να ξεχάσεις.*

*Δήμητρα.: εμένα μου άρεσε επειδή ήρθα πιο κοντά με κάποια άτομα κι εκτός απ' αυτό μου άρεσαν και οι βόλτες που κάναμε στο δρόμο.*

*Νίνα: ..μου άρεσαν κι εμένα οι βόλτες.*

*Ελένη: ήταν πολύ ωραία και διασκέδαση και μαθαίναμε διάφορα πράγματα μ' αυτόν τον τρόπο.*

*Χριστίνα: κι εμένα μου άρεσε επειδή ήταν κάτι διαφορετικό που μάλλον δεν θα μου ξαναδοθεί η ευκαιρία να το κάνω.*

Σύμφωνα με τον φαινομενολόγο φιλόσοφο Merleau-Ponty, η δυτική σκέψη δίνει το προβάδισμα στη σκέψη έναντι του σώματος και θεωρεί ότι ο νους είναι ο τόπος όπου λαμβάνει χώρα η σκέψη και η μάθηση. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι είμαστε το σώμα μας και μέσω αυτού μαθαίνουμε, αισθανόμαστε, αγγίζουμε, συμμετέχουμε στον κόσμο και προχωράμε. Επομένως, από την φαινομενολογική οπτική του Merleau-Ponty, τα παιδιά δεν έχουν κίνητρο να μαθαίνουν όταν η εμπειρία της μάθησης είναι ξεκομμένη από τις αισθήσεις τους και από τον πραγματικό κόσμο. Τα παιδιά θέλουν να κινούνται μέσα στον αληθινό κόσμο και όχι να τον παρατηρούν από απόσταση (Merleau-Ponty 2002). Οι απαντήσεις της Σοφίας και της Άννας είναι χαρακτηριστικές:

*Σοφία: ... κι επίσης είναι πιο διασκεδαστικό και ειδικά σ' αυτές τις ηλικίες που είμαστε αυθόρμητοι να το πω, μας χρειάζεται πιστεύω αυτό το διασκεδαστικό κομμάτι.*

*Άννα: Πιστεύω ότι το πρόγραμμα γίνεται για να σπάσουμε αυτή την καθημερινότητα που είπε και η Σοφία και να μάθουμε καινούρια πράγματα με διαφορετικό τρόπο και να μην ασχολούμαστε μόνο με τα μαθήματα αλλά να ασχοληθούμε με κάτι πιο ενδιαφέρον.*

Θεωρούν ακόμα ότι με το πρόγραμμα έγιναν πιο αποδοτικές στο ίδιο το μάθημα, μεταξύ άλλων και επειδή μειώθηκε το άγχος τους και ήρθαν πιο κοντά με τους καθηγητές.

*Θάλεια: Εγώ έλαβα γνώσεις πολλές μέσω αυτού του προγράμματος αλλά θεωρώ ότι οι καθηγητές το κάνουν και για να μας χαλαρώσουν. Εγώ στην αρχή της χρονιάς ήμουν πολύ αγχώδης και μέσω αυτού του προγράμματος κατάφερα να μάθω καλύτερα κάποιους καθηγητές, οπότε και στο μάθημα ήμουν πιο αποδοτική. Μέσω του προγράμματος κατάφερα να καταλάβω ότι δεν χρειάζεται να αγχώνομαι υπερβολικά, με βοήθησαν και οι καθηγητές πολύ σ' αυτό, οπότε ήταν καλύτερο.*

### **3.4. Καλλιέργεια δεξιοτήτων**

Μέσω της δημιουργίας ιστορικών ντοκιμαντέρ κινητοποιείται μια μεγάλη ποικιλία δεξιοτήτων: χρήση της κάμερας και έκθεση σε αυτήν, επεξεργασία της ταινίας, αναζήτηση εικόνων και μουσικής, συγγραφή σεναρίου και κειμένων, δόμηση της αφήγησης, ιστορική έρευνα (Jones-Nerzic, 2001, Σακκά 2015).

Τα παραπάνω είχα την ευκαιρία να διαπιστώσω κατά την παρατήρηση των εργασιών της ομάδας στο σχολείο αλλά και στο πεδίο. Κατά τις επισκέψεις τους στο πεδίο ο συντονιστής τις καθοδηγούσε πώς να κρατάνε την κάμερα και να κάνουν λήψεις ή να μιλάνε μπροστά σε αυτή, αφού πρώτα τους εξηγούσε τον τρόπο χρήσης της. Στην πρώτη επίσκεψη, στις 16/12, οι μαθήτριες φωτογράφισαν και βιντεοσκόπησαν κτήρια και χαρακτηριστικά σημεία της περιοχής, ενώ ο ίδιος έπαιρνε κάποια πλάνα από τη λεωφόρο και από τις μαθήτριες καθώς περπατούσαν και σχολίαζαν αυτά που έβλεπαν. Στη συνάντηση της 27/1 στο σχολείο, ο συντονιστής καθηγητής εξήγησε στα παιδιά ορισμένα τεχνικά ζητήματα και συγκεκριμένα τους έδειξε πώς είχε επεξεργαστεί τα βίντεο που είχαν γυρίσει τα ίδια τα παιδιά κατά την επίσκεψη στο πεδίο στις 16/12. Πώς δηλαδή βελτίωσε την εικόνα, αφαίρεσε τους θορύβους του δρόμου, κ.λ.π. Τα παιδιά χαίρονταν που έβλεπαν τον εαυτό τους και σε όλη τη διάρκεια σχολίαζαν, πειράζονταν και γελούσαν με τον τρόπο που έπρεπε να «στηθούν» μπροστά στην κάμερα ή να μιλήσουν. Σε άλλες συναντήσεις στο σχολείο ο συντονιστής τους έδειξε πώς να κόβουν και να μοντάρουν κομμάτια από τις συνεντεύξεις που πήραν και τους έδινε σχετική εργασία για το σπίτι. Ακόμα, στις 17/3 ανέθεσε σε όλες να καταθέσουν προτάσεις για το σενάριο πάνω στο οποίο θα στηθεί το ντοκιμαντέρ. Σε όλη την παραπάνω διαδικασία εκείνος είχε τον τελικό έλεγχο και έκανε το μεγαλύτερο μέρος της εργασίας.

Για την επίτευξη του στόχου απαιτήθηκε ατομική εργασία:

*Χριστίνα: η καθεμία είχε σχεδόν κάθε φορά να κάνει κάτι στο σπίτι, εγώ για παράδειγμα χτες είχα να ηχογραφήσω τον εαυτό μου να λέει μια μικρή αγγελία που έχει μέσα τον τίτλο του ντοκιμαντέρ.*

*Δήμητρα: είχαμε και ατομική δουλειά, εγώ για παράδειγμα είχα να ψάξω και μουσικά κομμάτια για να βάλουμε στην ταινία.*

Μιλώντας όμως για τις τεχνικές δεξιότητες που απέκτησαν, οι μαθήτριες τονίζουν τη συνεργασία και την αλληλεξάρτηση για την επίτευξη του στόχου:

*Νίνα: Κάποιος είχε την κάμερα, κάποιος το μικρόφωνο, κάποιος μιλούσε μπροστά στην κάμερα και όλοι κάναμε ησυχία ώστε αυτός που μιλάει να αποδώσει σωστά αυτό που έχει αναλάβει.*

*(Δεν ακούγεται ποια μιλάει): Ήταν ομαδική δουλειά και σπάνια δουλεύαμε ατομικά*

*Ελένη: ήταν πολύ ομαδική δουλειά γιατί έπρεπε να συνεργαστεί αυτός που κρατάει την κάμερα μ'αυτόν που είναι μπροστά από αυτή και οι άλλοι να κάνουν ησυχία.*

*Σοφία: και τα δύο. Ατομική γιατί πρέπει να μάθει κανείς μόνος του τα λόγια του και ομαδική γιατί πρέπει να συνεργαστούν για να το πετύχουν αυτό.*

*Θάλεια: κι εγώ πιστεύω και τα δύο για να καταφέρει να βγει το ντοκιμαντέρ.*

*Βίκυ: είμαστε κορίτσια που δεν κάναμε παρέα εκτός σχολείου και με το πρόγραμμα έπρεπε να συνεργαστούμε.*

Η συνεργασία και η ομαδικότητα που αναπτύχθηκε στη διάρκεια του προγράμματος θέτουν σε αμφισβήτηση την αντίληψη της γνώσης ως ατομικής ιδιοκτησίας στην οποία κοινωνικοποιούνται οι μαθητές από νωρίς (Bernstein 2015: 80) και μέσα στην ανταγωνιστική ατμόσφαιρα που καλλιεργείται συνήθως στην εκπαίδευση. Η παρατήρηση της Σοφίας σκιαγραφεί με εύγλωττο τρόπο την εικόνα του μαθητή με την οποία έχει εξοικειωθεί κατά τη σχολική της πορεία:

*Σοφία: εγώ στην αρχή είχα την ιδέα ότι θα είναι σαν τάξη, ότι θα σηκώνουμε χέρι, αλλά δεν ήταν καθόλου έτσι...*

Μία μαθήτρια επισημαίνει και την πρόκληση που αποτέλεσε η έκθεση στο κοινό:

*Ελένη: έχεις λίγο άγχος, έπειτα είναι και οι περαστικοί που μπορεί να σε κοιτάνε αλλά εντάξει με λίγη υπομονή και επιμονή μπορείς να τα καταφέρεις.*

Όταν σε άλλο σημείο της συνέντευξης ρώτησα τις μαθήτριες τι τους πρόσφερε η κινηματογραφική δημιουργία, απάντησαν:

*Βίκυ: ...μάς βοήθησε και σε κάποια τεχνικά πράγματα, μάθαμε να χρησιμοποιούμε τις κάμερες, να παίρνουμε συνεντεύξεις.*

*Ελένη: εγώ δεν φανταζόμουν ποτέ ότι θα μιλούσα μπροστά στην κάμερα. Άσχετα με το τι κάνουμε σαν παιδιά, που τραβάμε η μία την άλλη βιντεάκια και τέτοια, τα κάνουμε αυτά, αλλά δεν είχα ποτέ φανταστεί να μιλήσουμε στην κάμερα και μετά αυτό να το ανεβάσουμε στο youtube.*

### **3.5. Διάσχιση του συνόρου μεταξύ διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων**

Από τις παρατηρήσεις των παιδιών προκύπτει ότι στη διάρκεια του προγράμματος απέκτησαν δεξιότητες στον γραπτό και προφορικό λόγο με διαφορετικό τρόπο από ότι στο

μάθημα της Γλώσσας. Οι μαθήτριες αναγνωρίζουν ότι δεν καταλύονται μεν τα διακριτά γνωστικά αντικείμενα (Ιστορία – Γλώσσα) ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης, αφού αναφέρονται σε αυτά ως δύο διαφορετικά μαθήματα, συσχετίζονται και συνδυάζονται όμως τα περιεχόμενά τους και μπορούμε να μιλήσουμε για ασθενή ταξινόμηση. Οι παρακάτω παρατηρήσεις τους είναι ιδιαίτερα εύγλωττες ως προς τη διάσχιση του συνόρου μεταξύ αυτών των δύο διαφορετικών σχολικών αντικειμένων και ως προς το βαθμό ελευθερίας που βιώνουν σε σχέση με αυτό:

*Χριστίνα: ... συνδύαζε (σημ. το πρόγραμμα) διάφορα πράγματα ας πούμε για να μάθεις να γράφεις κείμενα, σαν έκθεση δηλαδή αλλά όχι ακριβώς έκθεση και γνώσεις από ιστορία...*

*Ελένη: ...μέσα από τη διασκέδαση μαθαίνουμε κιόλας πολλά πράγματα.... γύρω από την ιστορία, γύρω από τη γλώσσα...*

*Χριστίνα. ...στο σπίτι δούλευε η καθημία ατομικά για το κτήριο που είχε αναλάβει, να βρει πληροφορίες και να ετοιμάσει ένα κειμενάκι για να το πει μπροστά στην κάμερα.*

*Νίνα .. στην κινηματογραφική έγραφα μόνη μου το κείμενο και το διάβαζα για να το μάθω και γενικά μου έχουν μείνει πράγματα*

*Ελένη: ... ήταν πιο διασκεδαστικό και ήμασταν πιο ελεύθεροι, για όλους πιστεύω ισχύει αυτό*

Ενώ υπάρχουν οι κανόνες αναγνώρισης με τους οποίους φαίνεται να είναι εξοικειωμένες οι μαθήτριες από τη σχολική τους ζωή (δηλαδή τι εντάσσεται στο πλαίσιο κάθε μαθήματος), στο συγκεκριμένο πρόγραμμα νιώθουν ελεύθερες να επιστρατεύσουν και να μεταφέρουν γνωστικούς και μεθοδολογικούς πόρους από το ένα αντικείμενο σε ένα άλλο.

Στο πρόγραμμα αντιλαμβάνονται επίσης το νόημα της αξιολόγησης των κειμένων τους από την πλευρά των διδασκόντων και την αναγνωρίζουν όχι ως αυτοσκοπό, αλλά ως λειτουργικό μέρος της διαδικασίας με στόχο την παραγωγή ενός προϊόντος (του ντοκιμαντέρ). Η Ελένη αναφέρει:

*Ελένη: ...όταν κάναμε διορθώσεις στα κείμενά μας ή όταν στέλναμε μέγλ για τις συνεντεύξεις, μας διόρθωναν οι καθηγητές αν κάναμε κάποιο λάθος αλλά όχι όπως στο μάθημα που μας διορθώνουν για να μας διορθώνουν.*

Στη συνάντηση της ομάδας στο σχολείο στις 17/2 είχα την ευκαιρία να παρατηρήσω τον τρόπο εργασίας της ομάδας σε σχέση με τη σύνταξη επιστολής προς εκείνους από τους οποίους θα ήθελαν να πάρουν συνέντευξη. Στην επιστολή αυτοπαρουσιάζεται η ομάδα και στη συνέχεια

διατυπώνουν το αίτημά τους για λήψη συνέντευξης. Ο συντονιστής του προγράμματος αξιοποιεί τον διαδραστικό πίνακα, τα παιδιά λένε, εκείνος γράφει και ό,τι γράφει προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα. Ο ίδιος και η άλλη φιλόλογος διορθώνουν και βελτιώνουν λεκτικά αυτά που λένε τα παιδιά, σε συνεργασία μαζί τους. Για την επόμενη συνάντηση οι συντονιστές ανέθεσαν στις μαθήτριες να έχουν σκεφτεί και γράψει τις ερωτήσεις που θα ήθελαν να υποβάλουν στους πληροφορητές τους και στη συνέχεια ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία για τη διαμόρφωση του οδηγού συνέντευξης.

Ο Husbands (2004: 147) παρατηρεί ότι οι γραπτές δραστηριότητες στο μάθημα της ιστορίας σχετίζονται με δύο αλληλένδετες ερωτήσεις: γιατί και για ποιον γράφουν οι μαθητές. Αυτό που συμβαίνει συνήθως είναι ότι «στερούνται τόσο μιας σαφούς έννοιας του κοινού όσο και μιας σαφούς έννοιας του σκοπού». Οι μαθητές χρειάζονται ευκαιρίες να συζητήσουν το σκοπό του κειμένου και να έχουν την ανατροφοδότηση και τα σχόλια που χρειάζονται από τους εκπαιδευτικούς, όπως και να γνωρίζουν το ακροατήριο στο οποίο απευθύνονται (Husbands 2004:155).

Στο πρόγραμμα οι μαθήτριες γνωρίζουν για ποιο λόγο παράγονται και σε ποιον απευθύνονται τα εξωτερικά προϊόντα-κείμενά τους (όπου «κείμενο» θεωρείται οτιδήποτε επιδέχεται αξιολόγησης), ενώ στο σχολείο είναι «πιο αόριστο» και «δεν έχουν ένα σκοπό». Ιδιαίτερα εύγλωττη είναι η παρατήρηση της Μαρίας:

*Μαρία: σ' αυτό με τη γλώσσα πιστεύω βοήθησε πάρα πολύ ότι έπρεπε να στείλουμε τα μέλη σε ανθρώπους που είναι πιο μορφωμένοι, δηλαδή ήταν ένα πιο σοβαρό πράγμα και έπρεπε να σκεφτούμε πώς θα γράψουμε το μέλη ενώ στη γλώσσα στο σχολείο είναι πιο αόριστο, δεν έχουμε ένα σκοπό, ενώ εδώ είχαμε ένα στόχο και έτσι ήμασταν πιο έτοιμες.*

Παράλληλα τους επιτρέπεται να αλληλοαξιολογούν και οι ίδιες τα κείμενά τους. Μπορούμε εδώ να διαπιστώσουμε ασθενή περιχάραξη στους κανόνες πραγμάτωσης, αφού επιτρέπεται στις μαθήτριες να έχουν έναν βαθμό ελέγχου στο εσωτερικό του συγκεκριμένου πλαισίου:

*Χριστίνα: επίσης ήταν σημαντικό ότι βλέπαμε και μεταξύ μας τα λάθη μας και διορθώναμε η μία την άλλη.*

## 4. Η επίδραση του προγράμματος

### 4.1. Η επίδραση στην ταυτότητα των υποκειμένων

#### 4.1.1. Προσωπική ενδυνάμωση

Οι μαθήτριες αναφέρονται στην προσωπική ενδυνάμωσή τους με την έννοια ότι συνειδητοποίησαν τις δυνατότητές τους και ενισχύθηκε η αυτοεικόνα τους, έμαθαν να συνεργάζονται και δημιούργησαν σχέσεις μεταξύ τους. Αναδείχθηκαν επίσης δεξιότητες τις οποίες ο παραδοσιακός τρόπος εμποδίζει να εκφραστούν:

*Χριστίνα: βοήθησε πολύ στην κοινωνικοποίηση, γνωρίσαμε περισσότερο κάποια κορίτσια...και αποκτήσαμε και αυτοπεποίθηση... νιώθαμε πιο σίγουρες μετά από αυτή την εμπειρία, οπότε βοήθησε σε πολλούς τομείς.*

*Σοφία: ... η σχέση που φτιάξαμε και το ομαδικό πνεύμα.*

*Ηλέκτρα: ναι, κάναμε φίλιες, μάθαμε πράγματα...*

*Σοφία: εκτός απ'όλα αυτά γνωρίσαμε κι εμείς τους εαυτούς μας. Γιατί κάναμε διάφορα πράγματα που ίσως νιώθαμε ότι δεν μπορούσαμε να κάνουμε.*

*Σοφία: εγώ πιστεύω ότι κερδίζουμε και αυτοπεποίθηση ... Εδώ φαίνονται και οι ικανότητες, δεν είναι απλά διαβάζω, μαθαίνω, λέω, είναι κάτι παραπάνω.*

*Σοφία: σκεφτόμαστε περισσότερο, δεν μαθαίνουμε απέξω και θα μας μείνει αυτό.*

Η παρατήρηση της Σοφίας καταδεικνύει ότι σε τέτοια προγράμματα μπορεί να ανταποκριθούν και μαθητές οι οποίοι αντιδρούν στους κανόνες ρυθμιστικής και λογοθετικής τάξης που τίθενται στη σχέση διδασκαλίας (Bernstein 2015:114) και να αναπτύξουν διαφορετική επιτέλεση των ικανοτήτων τους. Αναφέρει χαρακτηριστικά τους μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για το διάβασμα:

*Σοφία: ας πούμε υπάρχουν μαθητές που δεν θέλουν να διαβάσουν και αυτή είναι η προσωπική τους άποψη ότι δεν θέλουν να διαβάσουν. Μ'αυτό τον τρόπο όμως μπορούν να «δειχθούν», δηλαδή μ'ένα άλλο πρόγραμμα θα συμμετέχουν, θα πάρουν μέρος απλά να δείξουν αυτό που μπορούν και να νιώσουν κι αυτοί ότι «συμμετέχω».*

Αναφέρεται επίσης στον εαυτό της και στην ανακάλυψη από πλευράς της κάποιων ικανοτήτων που στο πλαίσιο της σχολικής τάξης δεν γνώριζε ότι είχε:

*Σοφία: .. ανακάλυψα κιόλας εγώ ότι έχω και κάποιες ικανότητες παραπάνω*

*Σοφία: ας πούμε εγώ δεν περίμενα ποτέ ότι θα μπορούσα να χειριστώ με τέτοιο τρόπο κάμερα ή να μιλήσω μπροστά σε κάμερα. Δηλαδή έγινα λίγο πιο κοινωνική να το πω; Κάπως έτσι...*

Σε μια αόρατη παιδαγωγική όλοι οι δέκτες μοιράζονται κοινές διαδικασίες και οι διαφορές μεταξύ των δεκτών στην πρόσληψη της γνώσης δεν χρησιμοποιούνται ως βάση για σύγκριση μεταξύ τους, διότι οι διαφορές αποκαλύπτουν μοναδικότητα (Bernstein 2015:120).

*Σοφία. η καθεμία έχει ξεχωριστά πράγματα που φαίνονται στην ταινία. Ενώ σε μια τάξη, επειδή είμαστε πολλά παιδιά, κανένας δεν μπορεί να φανεί περισσότερο εκτός από τους βαθμούς, που είναι το πιο σημαντικό*

Ο τρόπος αυτός θεωρούν ότι είναι περισσότερο δημιουργικός και εμπνευστικός και συμβάλλει στην αυτοπεποίθησή τους.

*Χριστίνα. ... δηλαδή είναι πιο εμπνευστικό έτσι και πιο εύκολο να κάνουμε δουλειά έτσι και μας χρειάζεται, είναι πιο δημιουργικό από το σκέτο διάβασμα.*

*Σοφία ... κάνουμε μια προσπάθεια που στο τέλος επιβραβεύεται και από τους εαυτούς μας γι' αυτό που καταφέραμε αλλά και από τον υπόλοιπο κόσμο που ίσως ενδιαφερθεί και το δει.*

Όσο και αν το αναλυτικό πρόγραμμα μέσα σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα δεσμεύει τους διδάσκοντες το μάθημα της ιστορίας, εκείνοι έχουν πάντα τη δυνατότητα τη δυνατότητα πρωτοβουλίας και παρεμβάσεων που λειτουργούν εμπνευστικά για τους μαθητές και μπορούν να καλλιεργήσουν ενδιαφέρον για το μάθημα (Husbands 2004, Αβδελά 2007, Βλαχού 2006).

#### **4.1.2. Η θέση των μαθητριών μέσα στην παιδαγωγική σχέση και ο βαθμός ελέγχου στη μεταδιδόμενη γνώση**

Κατά τον Bernstein η παιδαγωγική σχέση είναι μια σχέση πολιτισμικής αναπαραγωγής η οποία αποτελείται από τον μεταδότη (διδάσκοντα) και τον δέκτη (μαθητή/-τρια). Αναφερόμενος

στις παιδαγωγικές πρακτικές που ακολουθούνται στο σχολείο επισημαίνει ότι αυτές είναι ταυτόχρονα κοινωνικές μορφές και συγκεκριμένα περιεχόμενα και τις διαχωρίζει σε ορατές και αόρατες (Bernstein 2015:111).

Από την μέχρι τώρα ανάλυση του ερευνητικού υλικού μπορούμε να διακρίνουμε μια μετατόπιση του κέντρου βάρους των παιδαγωγικών πρακτικών από την πλευρά του μεταδότη-εκπαιδευτικού προς την πλευρά του δέκτη-μαθητή και από μια «διαβαθμίσιμη» επιτέλεση σε νοητικές, γλωσσικές και συναισθηματικές διαδικασίες του δέκτη. Μπορούμε επομένως να μιλήσουμε για στοιχεία αόρατων παιδαγωγικών πρακτικών που είναι προσανατολισμένες σε εσωτερικές διαδικασίες των δεκτών και σε τρόπους πρόσληψης της γνώσης που διαφέρουν από τις ορατές παιδαγωγικές πρακτικές μετάδοσης (Bernstein 2015:119-121).

Στη συνέχεια, μέσα από τις καταγραφές της παρατήρησης και τις απαντήσεις των μαθητριών κατά τη συνέντευξη, θα γίνει προσπάθεια να διερευνηθεί ο βαθμός ελέγχου διδασκόντων και διδασκομένων πάνω στη μεταδιδόμενη γνώση στο πλαίσιο του προγράμματος. Το φάσμα των επιλογών που έχουν ο δάσκαλος και ο μαθητής πάνω στην επιλογή, την οργάνωση, τον βηματισμό και τη χρονική διάταξη της γνώσης που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στην παιδαγωγική σχέση αναλύεται από τον Bernstein με την έννοια της περιχάραξης (Bernstein 2015:67-69).

Κατ' αρχάς το πρόγραμμα περιέχει μια σειρά επιλογών όπως το θέμα ή τα πρόσωπα αλλά και χαρακτηριστικών σε σχέση με την οργάνωση του χρόνου, την κατανομή των εργασιών και τη σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών. Όπως θα φανεί στη συνέχεια τον έλεγχο αυτών των επιλογών είχαν κυρίως οι εκπαιδευτικοί, παρ' ότι δεν ήταν άκαμπτες και προηγούνταν συζήτηση και διαπραγμάτευση με τα παιδιά. Ενδεικτική ως προς τον έλεγχο των επιλογών είναι η περίπτωση των προσώπων από τα οποία ελήφθησαν συνεντεύξεις ανάμεσα στα οποία δεν συμπεριελήφθησαν κάποια από εκείνα τα οποία πρότειναν οι μαθήτριες (σχετικά με την επιλογή των πληροφορητών βλ. σχετικά στην ενότητα 2.2. «Οι συνεντεύξεις με πρόσωπα κύρους ως πηγή γνώσης»).

Η διαδικασία επιλογών στο πρόγραμμα διαφέρει από αυτήν που χαρακτηρίζει την οργάνωση του μαθήματος κυρίως κατά το ότι ο βηματισμός είναι πιο χαλαρός (αν και επιταχύνθηκε προς το τέλος λόγω της πίεσης του χρόνου) και η σχέση διδασκόντων-διδασκομένων λιγότερο ιεραρχική και τελετουργική.

Ξεκινώντας από την επιλογή του θέματος για το πρόγραμμα, φαίνεται ότι η αυτή έγινε από τους συντονιστές του προγράμματος. Στην αρχή ερωτήθηκαν οι μαθήτριες και πρότειναν θέματα όπως τα παιδικά χρόνια των γονιών τους, τα αθλήματα, το Πολυτεχνείο ή κάποιο δρόμο. Κατά τη συζήτηση με τους συντονιστές ο Γιάννης μού είπε ότι οι ίδιοι πρότειναν κάποιους κεντρικούς δρόμους. Εκείνος την Ευριπίδου και η Εύη την Αθηνάς. Κατέληξαν όμως να προτείνουν τη Βασιλίσσης Σοφίας επειδή είναι δρόμος για απογευματινό περίπατο (ενώ στην Ευρυπίδου, π.χ. τα καταστήματα είναι κλειστά το απόγευμα και δεν υπάρχουν φαρδιά πεζοδρόμια) και επομένως θα ήταν ευκολότερη επιλογή για την εργασία τους.

Οι μαθήτριες περιγράφουν τη διαδικασία με την οποία κατέληξαν στη λεωφόρο Βασιλίσσης Σοφίας:

*Άννα: ... και τελικά καταλήξαμε σε δρόμο. Ήταν στην αρχή να κάνουμε κάποιον άλλον και μας ανακοίνωσαν ότι θα κάνουμε τη Βασιλίσσης Σοφίας.*

*Δήμητρα: δεν μας το ανακοίνωσαν ακριβώς, μας έκαναν ερωτήσεις και καταλήξαμε εκεί γιατί είναι ένας μεγάλος δρόμος με πολλά κτήρια και θα μπορούσαμε να επιλέξουμε από ένα κτήριο και να μιλήσουμε γι αυτό.*

Από τις απαντήσεις τους, και παρά τα περιθώρια διαπραγμάτευσης που τους δόθηκαν, φαίνεται η επιλογή να παραπέμπει στην ασυμμετρική σχέση διδασκόντων-διδασκομένων, και στην άρρητη επίδραση του πρώτων στις επιθυμίες των δεύτερων (Bernstein 2015:112-115):

*Δήμητρα: στην αρχή μας φάνηκε λίγο βαρετό αλλά μετά εξοικειωθήκαμε με την ιδέα και το βρήκαμε ενδιαφέρον.*

*Χριστίνα: κι εμένα στην αρχή μου φάνηκε λίγο βαρετό αλλά όταν αρχίσαμε να δουλεύουμε αποδείχτηκε ότι ήμουν λάθος γιατί είναι πάρα πολύ ενδιαφέρον σαν θέμα γιατί δεν ήξερα ότι πάνω σ' αυτό το δρόμο βρίσκεται όλη η ιστορία της χώρας. Ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρον σαν θέμα, δεν το περίμενα έτσι.*

Αναφορικά με την επιλογή των κτηρίων που παρουσιάστηκαν, οι μαθήτριες απαντούν ότι οι καθηγητές τους πρότειναν αυτά τα κτήρια και έγινε κλήρωση για το ποια θα αναλάβει ποιο και παραθέτουν τους λόγους για τους οποίους επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα κτήρια:

*Νίνα: πιστεύω ότι οι καθηγητές μας επέλεξαν αυτά τα κτήρια γιατί θα είχαν πολύ παλιά ιστορία πίσω τους κι έτσι αποδείχτηκε κιόλας. Οπότε κάναμε την κλήρωση για το ποια θα πάρει η καθεμιά μας*

*Έφη: αρχικά η αρχιτεκτονική τους, μερικά είναι πολύ παλιά κτήρια, άλλα είναι πάγκα*

*Έφη: είδαμε πώς είναι τα τόσο παλιά κτήρια, που πλέον στην Αθήνα δεν υπάρχουν και τόσο παλιά*

Σε σχέση με το βηματισμό και τη χρονική διάταξη της μεταδιδόμενης γνώσης, από τη σύγκριση ανάμεσα στο σχολείο και στο πρόγραμμα προκύπτει ότι στο σχολείο οι διδάσκοντες έχουν μικρό βαθμό ελέγχου επειδή τους πιέζει η ύλη και αυτό επηρεάζει τη στάση τους, ενώ στο πρόγραμμα ήταν διαφορετικά:

*Άννα: ...ήταν διαφορετικοί από το μάθημα γιατί στο μάθημα τους πιέζει ο χρόνος να βγάλουν την ύλη ενώ στο ντοκιμαντέρ ήταν τελείως άλλοι άνθρωποι σ'ό,τι κάνανε*

*Δήμητρα: ...στο μάθημα ήταν πιο αυστηροί*

*Έφη: ήταν πολύ πιο χαλαροί(σημ. στο πρόγραμμα), έκαναν πλάκες...ήταν πολύ ωραία!*

*Νίνα: η συμπεριφορά τους είναι αλλιώς έξω και αλλιώς μέσα στο μάθημα. Στο μάθημα τους πιέζει ο χρόνος οπότε δεν μπορούν να ασχολούνται με συγκεκριμένα παιδιά*

*Θάλεια: ... οι καθηγητές πολλές φορές δεν έχουν το χρόνο να μας πουν στο μάθημα λεπτομέρειες που εμάς μας βοηθάνε, ... ενώ στο ντοκιμαντέρ έχουμε δυόμιση ώρες (σημ. εννοεί τη διάρκεια των συναντήσεών τους) που είναι μόνο γι' αυτό*

Από τις απαντήσεις των μαθητριών φαίνεται ότι συσχετίζουν την διαφορετική, πιο χαλαρή στάση των καθηγητών τους με τους πιο χαλαρούς ρυθμούς του προγράμματος.

Στην ερώτηση εάν όταν βλέπουν τους καθηγητές στο σχολείο να πιέζονται, αισθάνονται ότι αυτή η πίεση μεταφέρεται και σε εκείνες, απαντούν όλες ότι αυτό συμβαίνει. Είναι χαρακτηριστικές οι παρακάτω απαντήσεις που αποκαλύπτουν την απουσία ελέγχου από πλευράς μαθητών στον βηματισμό και στη χρονική διάταξη της διδασκόμενης ύλης:

*Χριστίνα: υπάρχει γενικά πίεση και όπως είπε και η Φι. αν πηγαίνουμε γρήγορα αγχωνόμαστε ότι πρέπει να πάμε κι εμείς γρήγορα για να μην πιέσουμε και να μην δυσκολέσουμε κι εμείς τους καθηγητές, οπότε ναι, υπάρχει πολύ αυτό το πράγμα.*

*Σοφία: ... ας πούμε στο μάθημα άμα πάμε γρήγορα και βιαζόμαστε αγχωνόμαστε κι εμείς ή γράφουμε γρήγορα και ξεχνάμε πράγματα και στο σπίτι μπορεί να πούμε, αφού αυτό δεν το κάναμε, γιατί έχουμε αυτές τις ασκήσεις; Και περνιέται πιστεύω και στους μαθητές γιατί το συζητάνε όλοι μεταξύ τους.*

*Άννα: έξω από το μάθημα δεν έχω νιώσει ποτέ ότι πιέστηκα ενώ μέσα στο μάθημα καμιά φορά μπορεί.*

*Ελένη: όταν τους βλέπουμε να αγχώνονται, μας αγχώνει κι εμάς γιατί όταν είναι να γράψουμε κάτι από τον πίνακα γράφουμε πολύ γρήγορα και σαν παιδιά κι εμείς θέλουμε να τελειώνουμε και να βγούμε διάλειμμα γιατί νιώθουμε πιο ωραία στο διάλειμμα. Τόσα πράγματα που γράφουμε και έχουμε συγκεντρώσει στο μυαλό μας και πρέπει να τα βάλουμε σε μια τάξη.*

*Ηλέκτρα: εγώ την πίεση χρόνου την έχω νιώσει στον εαυτό μου, δεν μου μεταφέρουν οι καθηγητές τέτοιο πράγμα. Όταν οι καθηγητές καταλαβαίνουν ότι περνάει η ώρα εγώ δεν το καταλαβαίνω γιατί περνάω ωραία στο μάθημα και από εκεί καταλαβαίνω την πίεση χρόνου.*

Αντίθετα, στο πρόγραμμα δεν ένιωθαν πίεση και έμειναν ικανοποιημένες από το ρυθμό με τον οποίο εξελισσόταν:

*Όλες μαζί: μια χαρά.*

*Χριστίνα: δεν πιεστήκαμε, ούτε αγχωθήκαμε και βγήκε όλο στο χρόνο που είχαμε*

*Δήμητρα: Δεν πιεστήκαμε, πήγε χαλαρά, τώρα ίσως στο τέλος το τρέξαμε λίγο αλλά βγήκε μια χαρά, θα μπορούσαμε να το ξανακάνουμε ακριβώς στο ρυθμό που το κάναμε*

*Ελένη: δεν πιεζόμασταν ούτε από τους καθηγητές, ούτε χρειαζόταν να σηκώσουμε χέρι για να πάρουμε το λόγο.*

Στην ερώτηση εάν τον ρυθμό τον έδιναν οι καθηγητές ή οι ίδιες, η Ελένη απαντά:

*Ελένη: στην αρχή πηγαίναμε μια χαρά αλλά όταν αργούσαν να μας απαντήσουν αν θα μας δώσουν συνέντευξη αγχωθήκαμε λίγο αλλά μετά εντάξει.*

Η Άννα απαντά μεν ότι το ρυθμό τον έδιναν όλοι μαζί, ωστόσο ο χρόνος είναι κάτι που «έδιναν», δηλαδή ήλεγχαν οι καθηγητές.

*Άννα: όλα μαζί και οι καθηγητές και εμείς προσπαθήσαμε να είμαστε συνεπείς στο χρόνο που μας έδιναν*

Ακόμα, οι συμμετέχουσες αναφέρονται συχνά στην ποιότητα της επικοινωνίας που είχαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος και τονίζουν πόσο το πρόγραμμα πρόσφερε την ευκαιρία να έρθουν πιο κοντά και να αναπτύξουν διαφορετική σχέση μαζί τους. Ο Thompson (2002) επισημαίνει ότι η κοινή αναζήτηση πληροφοριών και η συνεργασία φέρνει πιο κοντά μαθητές και καθηγητές και καλλιεργεί μια λιγότερο ιεραρχική σχέση, δίνοντας ευκαιρίες άτυπης επαφής μεταξύ τους. Οι παρατηρήσεις που ακολουθούν είναι ιδιαίτερα εύγλωττες ως προς αυτό:

*Άννα: ...ήταν πάρα πολύ καλή (σημ. η επικοινωνία) και ήταν πολύ καλή η σχέση μαζί τους. Ήμασταν φίλοι, κάτι τέτοιο, νιώθαμε πιο κοντά*

*Δήμητρα: εγώ τη συνεργασία με τους καθηγητές την περίμενα διαφορετική. ενώ στην κινηματογραφική τους νιώθαμε, όπως είπε κι η Μ. σαν φίλους μας, όχι σαν καθηγητές μας.*

*Χριστίνα: ...και στα γυρίσματα ήμασταν πιο ελεύθερες, δεν νοιαζόμασταν τόσο πολύ τι θα πει ο καθηγητής για μας*

*Σοφία: δεθήκαμε κιόλας με τους συγκεκριμένους καθηγητές. Και πιστεύω θα μας μείνουνε κιόλας και θα θυμόμαστε αυτά τα πράγματα. Και που μας λένε κιόλας κάποιες φορές να τους λέμε τα προβλήματά μας ακούγεται παράξενο αλλά εγώ πιστεύω επειδή δημιουργήσαμε αυτή τη σχέση θα μπορούσαμε να συζητήσουμε για κάτι που μας απασχολεί.*

*Νίνα: κι εγώ πιστεύω ότι έχουμε δεθεί πολύ με αυτούς τους καθηγητές και γίναμε σαν φίλοι, δηλαδή είναι πιο ελεύθεροι έξω.*

*Θάλεια: ...και είμαστε και σαν φίλοι, οπότε είναι πολύ καλύτερο.*

Διαπιστώνουμε ότι οι καθηγητές επέτρεψαν στις μαθήτριες να δουν ότι δεν είναι παντογνώστες αφενός με τις συνεντεύξεις με ανθρώπους που είναι περισσότερο ειδικοί από τους ίδιους σε ένα συγκεκριμένο θέμα αφετέρου με τον εμπλουτισμό της σχολικής γνώσης με πληροφορίες που προσκόμισαν τα παιδιά από την αναζήτησή τους. Μπορούμε επομένως να μιλήσουμε εδώ για ασθενέστερη περιχάραξη και για μια παιδαγωγική σχέση λιγότερο ιεραρχική και τελετουργική, στην οποία οι μαθήτριες είχαν περισσότερα δικαιώματα από ότι στην παραδοσιακή σχέση διδάσκοντα-διδασκόμενου.

Στην ερώτηση εάν το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους, οι μαθήτριες υπογραμμίζουν ότι όχι μόνο ανταποκρίθηκε αλλά και τις ξεπέρασε:

*Δήμητρα: για μένα προσωπικά ήταν καλύτερο. Το περίμενα πιο απόμακρο, δεν το περίμενα τόσο οικείο ούτε να έρθω τόσο κοντά με κάποια συγκεκριμένα πρόσωπα, πόσο μάλλον με τους καθηγητές, βασικά δεν το περίμενα καθόλου έτσι, οπότε ναι, ανταποκρίθηκε με το παραπάνω στις προσδοκίες μου.*

*Νίνα: και για μένα ήταν καλύτερο απ'ό,τι πίστευα και ήρθα με κάποια άτομα πιο κοντά και στις βόλτες όταν πηγαίναμε για τα γυρίσματα, ναι, ήταν πολύ καλύτερο απ'ό,τι περίμενα.*

*Χριστίνα: και για μένα ήταν καλύτερο απ'ό,τι περίμενα γιατί δεν το περίμενα τόσο χαλαρό και τόσο ελεύθερο και ούτε περίμενα ότι θα έρθουμε τόσο κοντά με τους καθηγητές και με κάποια κορίτσια που λέγαμε μόνο ένα γειά συνεργαστήκαμε πολύ καλά και επίσης έμαθα και περισσότερα πράγματα απ'ό,τι περίμενα.*

Τονίζουν ακόμα ότι δεν θα άλλαζαν τίποτα:

*Θάλεια: όχι, δεν θα άλλαζα τίποτα και μας έκανε και πολύ καλό και μέσα στην τάξη γιατί στην Τρίτη γυμνασίου έχουμε και το φόβο που θα πάμε στο λύκειο και το πρόγραμμα μας χαλάρωνε τα σαββατοκύριακα αλλά και σε θέμα διάρκειας και προετοιμασίας και συνεργασίας δεν θα άλλαζα τίποτα.*

*Σοφία: εγώ δεν θα άλλαζα κάτι αλλά αν είχα την ευκαιρία θα έλεγα να δημιουργηθούν και άλλα προγράμματα, παρόμοια, όχι ίδια, και για άλλα μαθήματα.*

Σε σχέση με τη δική τους συμμετοχή στη διαμόρφωση του προγράμματος, η Μαρία απαντά:

*Μαρία: μας ρωτούσαν τις απόψεις μας, λέγαμε ο καθένας τις ιδέες του, προσπαθήσαμε να τα συνδυάσουμε όλα μαζί, δηλαδή δεν θυμάμαι να έλεγε κάποιος κάτι κι εμείς να ακολουθούσαμε, προσπαθούσαμε όλοι να είναι κάτι ομαδικό*

Μια άλλη μαθήτρια όμως αναφέρει ότι θα ήθελε να αντλήσουν πληροφορίες και από αλλού:

*Ελένη: θα ήθελα να να κάναμε και άλλα πράγματα ας πούμε να πηγαίναμε και σε άλλα μέρη για να συλλέξουμε πληροφορίες*

Από τις παραπάνω απαντήσεις μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο βηματισμός στο πρόγραμμα ήταν σε ορισμένα σημεία διαφορετικός από αυτόν του σχολείου, οι συμμετέχουσες

αισθάνονται ότι είχαν ένα βαθμό ελέγχου στο πλαίσιο του προγράμματος και όλες συμφωνούν ότι ανέπτυξαν μια διαφορετική και λιγότερο ιεραρχική σχέση με τους διδάσκοντες. Επομένως υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν μια τάση προς ασθενή περιχάραξη. Από την άλλη όμως φαίνεται ότι οι καθηγητές ήταν εκείνοι που καθόριζαν το χρονικό πλαίσιο και προς το τέλος αναγκάστηκαν να επιταχύνουν επειδή έπρεπε να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι. Φαίνεται ακόμα ότι λόγω της πίεσης του χρόνου οι καθηγητές αναγκάζονταν να «φρενάρουν» την αόρατη παιδαγωγική. Στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι κατά την παρατήρηση άκουσα τον συντονιστή να αναφέρεται στην έλλειψη χρόνου από το Μάρτιο και μετά και στην τεχνική επεξεργασία του ντοκιμαντέρ με αδιάκοπη εργασία από πλευράς του, ιδιαίτερα κατά τις διακοπές του Πάσχα. Εξάλλου, πέρα από την έλλειψη χρόνου, ο βασικός συντονιστής ήταν εκείνος που είχε την τεχνική γνώση και επομένως και τον τελικό έλεγχο.

#### **4.2.Επίδραση στη γνωστική λειτουργία του σχολείου**

Από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού δεν φαίνεται το συγκεκριμένο πρόγραμμα να επηρέασε το κεντρικό περιεχόμενο της επίσημης γνώσης και τη συνολική γνωστική λειτουργία του σχολείου. Το πρόγραμμα έχει μεν στοιχεία που το διαφοροποιούν από την κυρίαρχη πρακτική και επέφερε αλλαγές σε σχέση με την προσέγγιση της ιστορικής γνώσης και την κοινωνικοποίηση των υποκειμένων που συμμετείχαν, παρέμεινε όμως οριοθετημένο και περιφερειακό σε ό,τι αφορά τη λειτουργία του σχολείου ως φορέα μετάδοσης έγκυρης ιστορικής γνώσης.

Κατά την παρατήρηση της 17/2 είχα την ευκαιρία να ρωτήσω και τους συντονιστές τι κατά τη γνώμη τους προσφέρει το πρόγραμμα στα παιδιά και στο σχολείο. Οι απόψεις τους συγκλίνουν στο ότι οι έφηβες αντιμετώπιζαν το πρόγραμμα περισσότερο ως μια ευχάριστη δραστηριότητα για τον ελεύθερο χρόνο τους και λιγότερο ως μαθησιακή διαδικασία.

Πιο συγκεκριμένα, ο Γιάννης απάντησε ότι το πρόγραμμα δεν προσφέρει κάποια άμεση βοήθεια, ίσως κάτι σε βάθος χρόνου. Αυτό που ενδιαφέρει τα παιδιά είναι να βγουν έξω και να «ξεσκάσουν» καθώς δεν έχουν κάτι άλλο να κάνουν. Η Εύη ανέφερε ότι τα παιδιά δεν το θεωρούν και τόσο μορφωτική δραστηριότητα. Ο Γιάννης συμφώνησε με το τελευταίο και ανέφερε ως χαρακτηριστικό παράδειγμα ότι όταν την περσινή χρονιά στο τελικό διαγώνισμα έβαλε σε ένα τμήμα θέμα για τον εμφύλιο, η μοναδική από αυτό το τμήμα μαθήτρια που είχε

συμμετάσχει στο πρόγραμμα που εκείνη τη χρονιά αναφερόταν εξολοκλήρου στον εμφύλιο, το απάντησε όλο λάθος.

Η Εύη και η Βασιλική αναγνωρίζουν ωστόσο τα αποτελέσματα του προγράμματος ως παιδαγωγικής διαδικασίας. Η Εύη ανέφερε ότι μάλλον βοηθάει στην αυτοπεποίθησή τους, ότι είναι ερευνητική δραστηριότητα και μαθαίνουν να συνεργάζονται. Η Βασιλική από την πλευρά της θεωρεί ότι μέσω του προγράμματος τα παιδιά διευρύνουν τις παρέες τους, αναπτύσσουν πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας όπως και ερευνητική διάθεση. Επίσης αποκτούν δεξιότητες και ανακαλύπτουν τη δημιουργικότητά τους. Ακόμα, θεωρεί την επικοινωνία που αναπτύσσεται ιδιαίτερα σημαντική μέσα στο ανταγωνιστικό πλαίσιο του σχολείου.

Η Εύη πρόσθεσε ακόμα ότι αυτή η δράση ίσως συμβάλλει στην καλή εικόνα που ούτως ή άλλως έχει το σχολείο. Ανέφερε χαρακτηριστικά ότι η μαμά ενός μαθητή έλεγε στο γιο της στη Β΄ Γυμνασίου να είναι καλός μαθητής για να τον πάρουν του χρόνου στο ντοκιμαντέρ. Είπε ακόμα ότι ίσως το πρόγραμμα αρέσει στα παιδιά επειδή έχει ένα εντυπωσιακό αποτέλεσμα (δημιουργία ντοκιμαντέρ), ενώ τα μαθήματα δεν έχουν.

Ενδεικτικές ως προς τη διάχυση των αποτελεσμάτων του προγράμματος στο σχολείο είναι και οι απαντήσεις των μαθητριών σε σχέση με την ορατότητα των προηγούμενων προγραμμάτων:

*Χριστίνα: φέτος σε μία από τις εθνικές γιορτές είχαν προβάλει ένα παλιότερο ντοκιμαντέρ, δεν το ήξερα μέχρι τότε, ήταν για τον εμφύλιο, στη γιορτή της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου. Ήταν ωραίο και δεν το ήξερα μέχρι τότε ότι είχαμε εδώ πέρα κινηματογραφική ομάδα.*

*Μαρία: εγώ ήξερα ότι υπήρχε αυτή η ομάδα αλλά δεν είχα δει τίποτα, είδα λίγο μόνο στη γιορτή φέτος, στην 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου για τον εμφύλιο, μέχρι εκεί. Και μετά μπήκα και μετά είδα και τις υπόλοιπες ταινίες και συνέχισα.*

*Έφη: εγώ ήξερα ότι υπήρχε, αλλά μέχρι εκεί, τίποτα παραπάνω..*

Η Ελένη και η Δήμητρα το ήξεραν από φίλους τους:

*Ελένη: εγώ είχα κάποιους φίλους στο περσινό ντοκιμαντέρ και μου είχαν πει ότι ήταν πολύ ωραίο και έτσι όταν ο κ. Ρ. μού είπε φέτος να πάρω μέρος σ' αυτό, δέχτηκα.*

*Δήμητρα: εγώ το ήξερα από την Α΄ Γυμνασίου γιατί είχα φίλους που συμμετείχαν*

Χαρακτηριστικό είναι επίσης ότι στην ερώτηση εάν γινόταν οποιαδήποτε αναφορά στο πρόγραμμα μέσα στην τάξη, οι μαθήτριες απάντησαν όλες μαζί ότι δεν γινόταν, αν και ανήκουν σε τρία διαφορετικά τμήματα.

Εξάλλου, στην άτυπη συνέντευξη με τους συντονιστές στις 17/2, μου είχαν πει ότι ούτε οι ίδιοι ενδιαφέρονται να προβάλλουν τη δουλειά τους ούτε όμως και οι συνάδελφοι δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ο Γιάννης ανέφερε ότι στην περσινή προβολή του ντοκιμαντέρ ελάχιστοι συνάδελφοι πήγαν. Από την άλλη, είπε, το ντοκιμαντέρ για τον εμφύλιο που έχει ανέβει στο youtube έχει φτάσει τις 60.000 επισκέψεις. Τη μικρή συμμετοχή των καθηγητών του σχολείου κατά την προβολή του ντοκιμαντέρ στο τέλος της χρονιάς διαπίστωσα και η ίδια όταν το παρακολούθησα.

## **5. Συμπεράσματα**

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει εάν ένα πρόγραμμα τοπικής ιστορίας που υλοποιήθηκε σε γυμνάσιο της Αθήνας μετασχηματίζει ως εκπαιδευτική πρακτική την ισχύουσα σχέση ανάμεσα στη σχολική και την καθημερινή γνώση και εάν επηρεάζει την ταυτότητα των υποκειμένων που έλαβαν μέρος σε αυτό όπως και τη γνωστική λειτουργία του σχολείου. Στόχος και αποτέλεσμα του προγράμματος ήταν η δημιουργία ιστορικού ντοκιμαντέρ με θέμα τη λεωφόρο Βασιλίσσης Σοφίας.

Ένα πρώτο συμπέρασμα είναι ότι τα δύο αυτά στοιχεία, δηλαδή ο στόχος και το θέμα, ήταν καθοριστικά για τον προσανατολισμό του προγράμματος δεδομένου ότι ο μεν στόχος της κινηματογραφικής δημιουργίας επηρέασε κυρίως τη διαδικασία μετάδοσης και λιγότερο το περιεχόμενο της ιστορικής γνώσης, το δε θέμα επηρέασε την επιλογή των πηγών της ιστορικής γνώσης. Η Β. Σοφίας είναι μία κεντρική αστική λεωφόρος της πρωτεύουσας που συνδέεται με «μεγάλα» γεγονότα της σύγχρονης ιστορίας γύρω από τα οποία συγκροτείται η επίσημη σχολική αφήγηση και υπάρχουν σε αυτήν κτήρια και τοπόσημα που προβάλλουν την ιστορική μνήμη στο χώρο και αντανakλούν την επίσημη εκδοχή για το παρελθόν. Με αυτή την έννοια η επιλογή της Β. Σοφίας και η παρουσίαση των πιο εμβληματικών κτηρίων της παραπέμπει στις κυρίαρχες ιεραρχήσεις της σχολικής ιστορίας για το περιεχόμενο της έγκυρης ιστορικής γνώσης.

Ξεκινώντας από τις παρατηρήσεις των μαθητριών για την ιστορική γνώση που αποκτούν στο σχολείο, διαπιστώνουμε ότι εστίασαν λιγότερο στο περιεχόμενο και περισσότερο στη μέθοδο

διδασκαλίας και στην αξιολόγηση, δηλαδή στις διαδικασίες με τις οποίες αυτή κατακτάται. Αναφορικά με αυτές, θεωρούν ότι ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας που εστιάζει στην αποστήθιση δεν προσφέρει κίνητρο για μάθηση και οδηγεί σε παθητική πρόσληψη του παρελθόντος ενώ η αξιολόγηση μέσω των βαθμών είναι μια διαδικασία που ακυρώνει την ουσιαστική μάθηση, προκαλεί άγχος και ανταγωνισμό και επηρεάζει αρνητικά την αυτοεκτίμησή τους.

Το πρόγραμμα, από την άλλη, προσέφερε γνώση που προήλθε από τις επισκέψεις στο πεδίο, από τις συνεντεύξεις που έλαβαν οι μαθήτριες και από την αναζήτηση πληροφοριών προκειμένου για τη δημιουργία του ντοκιμαντέρ.

Σε ό,τι αφορά την επαφή με το ερευνώμενο πεδίο, ένα στοιχείο που τόνισαν ιδιαίτερα οι μαθήτριες συγκρίνοντας τη σχολική γνώση με τη γνώση που τους προσέφερε το πρόγραμμα, είναι αυτό της οπτικής επαφής και της άμεσης εμπειρίας που βίωσαν στο πεδίο, γεγονός που κατά τη γνώμη τους οδήγησε τόσο στην καλύτερη πρόσληψη της σχολικής ιστορικής ύλης όσο και στη λειτουργική χρήση της. Μέσω του ορατού και του απτού υπογραμμίζουν ότι οδηγήθηκαν στην κατανόηση του γενικού και αφηρημένου της σχολικής ιστορίας αφού μελέτησαν χαρακτηριστικά κτήρια και τοπόσημα της λεωφόρου που συνδέονται με διδακτικές ενότητες της νεότερης ιστορίας που διδάσκονται στο σχολείο. Παράλληλα απέκτησαν νέες γνώσεις και εμπειρίες που προέκυψαν από τη σύγκριση του ερευνώμενου πεδίου με το πεδίο της δικής τους καθημερινής ζωής και αυτή είναι μια άλλη διάσταση του προγράμματος.

Πιο συγκεκριμένα, κατά τις επισκέψεις τους στο πεδίο μνήθηκαν στην κοινωνική γεωγραφία της πόλης και στη συνειδητοποίηση των κοινωνικών διαφορών όπως και στην ανθρωπογεωγραφία του δημόσιου χώρου. Είναι ενδιαφέρον ότι αυτό δεν αποτελούσε ρητό στόχο του προγράμματος, αλλά προέκυψε κυρίως από το γεγονός ότι η επιλογή του θέματος (Β. Σοφίας) δεν αναφέρεται στην οικεία τους πραγματικότητα με τη στενή έννοια, όπως συνήθως συμβαίνει με τα προγράμματα τοπικής ιστορίας, αλλά σε ένα κοινωνικό «αλλού».

Μέσα από τη σύγκριση του ερευνώμενου πεδίου με τη δική τους περιοχή συνειδητοποίησαν τις ιεραρχήσεις στο χώρο και τις κοινωνικές διαφορές, τις οποίες αναφέρουν ως διαφορές στην αρχιτεκτονική και την αισθητική των κτηρίων ή ως έλλειψη πρασίνου, πεζοδρομίων και ανοιχτών χώρων στην περιοχή τους. Τα σχόλιά τους δείχνουν ότι μέσα από τη σύγκριση παρατήρησαν τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις όπως αυτές εγγράφονται στο χώρο και την υποβάθμιση του δικού τους χώρου. Από τις παρατηρήσεις των μαθητριών συνάγεται ακόμα ότι

οι νέες παραστάσεις επηρεάζουν και μετασχηματίζουν σε πιο ουσιαστικό βίωμα την καθημερινή εμπειρία αφού εκπαιδεύτηκε το βλέμμα τους και οξύνθηκε η παρατηρητικότητα τους.

Από τις παρατηρήσεις τους συνάγεται επίσης ότι και η ανθρωπογεωγραφία του χώρου προκάλεσε το ενδιαφέρον και τον προβληματισμό τους σε σχέση με το τι μπορεί να συνεισφέρει σε ένα ιστορικό ντοκιμαντέρ. Αντιλαμβάνονται πως η συμπερίληψη στο ντοκιμαντέρ της φωνής των διαφορετικών ομάδων που κινούνται πάνω στη λεωφόρο (όπως τα παιδιά που κάνουν παρκούρ) έχει αξία και θα πρόσφερε μια περισσότερο αντιπροσωπευτική ή και ανατρεπτική εικόνα της σε σχέση με την επίσημη αφήγηση που συγκροτείται από τη σχολική ιστορία και τους αστούς πληροφορητές τους. Από την άλλη, εκλαμβάνουν ένα μέρος της ανθρώπινης δράσης στο δημόσιο χώρο (όπως η σκηνή με τους κουκουλοφόρους) ως απειλή για την εγκυρότητα του περιεχομένου του ντοκιμαντέρ και την ταυτότητά τους ως δημιουργών του.

Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το πρόγραμμα έτεινε προς μια χαλαρή ταξινόμηση ανάμεσα στο εσωτερικό και το εξωτερικό του σχολείου εφόσον επέτρεψε να συνδυαστεί η γνώση της κοινής αίσθησης που προήλθε από το πεδίο όπως και η εμπειρία των μαθητριών από την καθημερινή τους ζωή με τη γνώση της μη κοινής αίσθησης, δηλαδή την επίσημη σχολική γνώση. Παρ'όλ'αυτά, διαπιστώνουμε ότι παραμένει ως ένα βαθμό το εσωτερικευμένο σύνορο ανάμεσα σε αυτό που μπορεί να συνδυαστεί με την επίσημη γνώση και αυτό που δεν αποτελεί έγκυρη γνώση.

Μια άλλη πηγή ιστορικής γνώσης για τις μαθήτριες αποτέλεσαν οι συνεντεύξεις που έλαβαν από δύο ιστορικούς, έναν δημοσιογράφο, έναν καλλιτέχνη και έναν γιατρό-κάτοικο της περιοχής, πρόσωπα που με διαφορετικούς τρόπους συνδέονται με την περιοχή. Οι μαθήτριες ανέφεραν ότι η διαδικασία της συνέντευξης τις έφερε σε επαφή με ειδικούς και με διαφορετικές οπτικές σε σχέση με το παρελθόν. Θεωρούν επίσης ότι οι συνεντεύξεις ήταν μια ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική πηγή πρόσληψης ιστορικής γνώσης και ότι θα μπορούσαν να έχουν θέση και στο μάθημα της ιστορίας. Αναγνωρίζουν δηλαδή ότι αυτή η πηγή γνώσης μπορεί να συνδυαστεί με την επίσημη σχολική γνώση. Από την άλλη, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η γνώση που παρήχθη βασίστηκε στην αυθεντία των πληροφορητών και οι μαθήτριες την προσέλαβαν ως αυταπόδεικτη αλήθεια.

Παρατηρούμε επίσης ότι οι συνεντεύξεις ελήφθησαν από ανθρώπους που ήδη έχουν φωνή και ορισμένοι και δημόσιο λόγο και αντανakλούν την οπτική ενός μόνο κοινωνικού στρώματος, των αστών πληροφορητών. Επομένως δεν πρόκειται για πρόγραμμα προφορικής ιστορίας με την

έννοια της εκπροσώπησης και συμπερίληψης της οπτικής και άλλων ομάδων ή ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικά κοινωνικά στρώματα.

Το ερώτημα που τίθεται είναι εάν η επιλογή των συγκεκριμένων προσώπων συνδέεται με το τι θεωρούν οι συντελεστές του προγράμματος έγκυρη γνώση, αφού αποκλείστηκαν άλλοι πληροφορητές που ανήκουν σε διαφορετικά κοινωνικά στρώματα ή ομάδες, ή εάν ο δρόμος που επελέγη υποβάλλει και τον προσανατολισμό προς συγκεκριμένες φωνές που τον συμπληρώνουν.

Σε ό,τι αφορά την έρευνα και την αναζήτηση πληροφοριών, αυτές αντλήθηκαν κυρίως από το διαδίκτυο και από τις συνεντεύξεις και δεν έγινε έρευνα σε ιστορικές πηγές και τεκμήρια. Οι μαθήτριες δεν φαίνεται να προβληματίστηκαν για τον δεδομένο χαρακτήρα του παρελθόντος ή να προχώρησαν στην αξιολόγηση και ερμηνεία των πληροφοριών που συνέλεξαν. Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται από το ότι οι στόχοι του προγράμματος επηρεάζονται κυρίως από τον προσανατολισμό του στη δημιουργία ντοκιμαντέρ και λιγότερο από μια άλλη, περισσότερο ερευνητική προσέγγιση της ιστορίας.

Η κινηματογραφική δημιουργία προσέφερε στις μαθήτριες την εξοικείωση με βασικές αρχές της κινηματογραφικής δημιουργίας και με τεχνικά μέσα τα οποία χρησιμοποίησαν ως παιδαγωγικά εργαλεία. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση της κάμερας και η έκθεση σε αυτήν, η επεξεργασία οπτικού και κινηματογραφικού υλικού, η αναζήτηση εικόνων και μουσικής, η συγγραφή σεναρίου και κειμένων, η συνεργασία μεταξύ τους όπως και με τους συντονιστές για τη δόμηση της ιστορικής αφήγησης είναι δεξιότητες που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος. Δεξιότητες εξάλλου απέκτησαν και στον γραπτό και προφορικό λόγο με τη σύνθεση και εκφώνηση κειμένων ή τη σύνταξη του οδηγού συνέντευξης αφού το πρόγραμμα οδήγησε στη διάσχιση του συνόρου μεταξύ δύο διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, της Γλώσσας και της Ιστορίας, και σε ασθενή ταξινόμησή τους. Οι μαθήτριες νοσηματοδοτούν τη γνώση που απέκτησαν από τις παραπάνω δραστηριότητες ως αποτέλεσμα μάθησης με κίνητρο, στόχο και από αποτέλεσμα, γι' αυτό άλλωστε και υπογραμμίζουν ότι είναι γνώση που «μένει» και γνώση που μοιράστηκαν μ' ένα ευρύτερο κοινό. Η ενεργητική μάθηση κινητοποίησε εξάλλου και συναισθηματικές λειτουργίες και οι μαθήτριες επανειλημμένως στο λόγο τους αναφέρονται στο ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα στη διάρκεια του προγράμματος.

Σε ό,τι αφορά τις παιδαγωγικές πρακτικές, από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού συμπεραίνουμε ότι ήταν ένας συνδυασμός ορατών και αόρατων παιδαγωγικών πρακτικών και υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν μια μετατόπιση του κέντρου βάρους των παιδαγωγικών

πρακτικών από την πλευρά του μεταδότη-εκπαιδευτικού προς την πλευρά του δέκτη-μαθητή. Οι συμμετέχουσες αισθάνονται ότι είχαν ένα βαθμό ελέγχου στο πλαίσιο του προγράμματος και όλες συμφωνούν ότι ανέπτυξαν μια διαφορετική και λιγότερο ιεραρχική σχέση με τους διδάσκοντες. Επομένως υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν μια τάση προς ασθενή περιχάραξη αν και τον έλεγχο των επιλογών είχαν κυρίως οι εκπαιδευτικοί, παρ' ότι αυτές δεν ήταν άκαμπτες και προηγούνταν συζήτηση και διαπραγμάτευση με τα παιδιά.

Από την ανάλυση της τελευταίας κατηγορίας που είναι η επίδραση του προγράμματος στην ταυτότητα των υποκειμένων που έλαβαν μέρος σε αυτό, διαπιστώνουμε ότι το πρόγραμμα λειτούργησε εμπνευστικά στην κοινωνικοποίηση των μαθητριών και συνέβαλε στην προσωπική τους ενδυνάμωση. Επίσης, τούς πρόσφερε τη δυνατότητα να συγκρίνουν τις διαφορετικές όψεις της πόλης τους και να σκεφθούν κριτικά όχι μόνο σε σχέση με το συγκεκριμένο θέμα που μελετούν αλλά και σε σχέση με την ίδια τους τη ζωή και καθημερινότητα στην κοινότητα και την πόλη. Με αυτή την έννοια συνέβαλε στη διεύρυνση της ταυτότητάς τους. Σε σχέση με την επίδρασή του στο τι αντιλαμβάνονται οι μαθήτριες ως ιστορική γνώση, κατανόησαν ότι ιστορική γνώση μπορεί να παραχθεί και εκτός σχολείου και με άλλους τρόπους και το παρελθόν συνδέθηκε με κτήρια, πρόσωπα και εμπειρίες από τις εξορμήσεις τους. Από την άλλη, δεν φαίνεται να προβληματίστηκαν για το περιεχόμενο της σχολικής ιστορίας ή να απομακρύνθηκαν από την αναπαραγωγή των μεγάλων σχημάτων της γραπτής ιστορίας.

Τέλος, αναφορικά με την επίδραση του προγράμματος στη γνωστική λειτουργία του σχολείου, από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού προκύπτει ότι ήταν μια δυναμική και ζωντανή διαδικασία με στοιχεία που το διαφοροποιούν από την κυρίαρχη πρακτική και επέφερε αλλαγές σε σχέση με τη διαδικασία προσέγγισης της ιστορικής γνώσης και την κοινωνικοποίηση των υποκειμένων που συμμετείχαν. Ωστόσο, παρέμεινε οριοθετημένο και δεν φαίνεται να επηρέασε το κεντρικό περιεχόμενο της επίσημης γνώσης και τη γνωστική λειτουργία του σχολείου.

Ολοκληρώνοντας, μπορούμε να κρατήσουμε τις φράσεις μίας μαθήτριας που στην αρχή του προγράμματος έβλεπε την ιστορία σαν «*ένα βιβλίο με την ιστορία της χώρας*» και με τη λήξη του προγράμματος παρατήρησε ότι «*όλα γύρω μας είναι ιστορία*». Οι φράσεις της μαθήτριας συνοψίζουν με τον καλύτερο τρόπο το περιεχόμενο του προγράμματος.

## Βιβλιογραφία

1. Αβδελά Έ. (1998), *Ιστορία και σχολείο*, Αθήνα: Νήσος
2. Αβδελά Έ. (2007), *Διδάσκοντας ιστορία* στη σειρά Κλειδιά και Αντικλείδια, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών
3. Αβδελά, Έ. (2003). *Διδάσκοντας Ιστορία*, Διδακτική Μεθοδολογία στη σειρά Κλειδιά και Αντικλείδια, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών
4. Abrams L. (2010), *Oral History Theory*, London and New York: Routledge
5. Αγγελάκος Κ. και Κόκκινος Γ. (επιμ.) (2004), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο
6. Ασκούνη Ν. (2007), *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*, Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης στη σειρά Κλειδιά και Αντικλείδια, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών
7. Arroio A., (2010), Context based learning: A role for cinema in science education, *Science Education International*, Vol.21, No.3, 131-143
8. Ασωνίτης, Σπ., Παππάς, Θ. (2006), *Η Τοπική Ιστορία ως πεδίο σπουδής στα πλαίσια της σχολικής παιδείας*. Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β.
9. Aufderheide, P. (2007), *Documentary Film. A very short introduction*, New York: Oxford University Press
10. Βαϊνά Μ. (1997), *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*, Αθήνα: Gutenberg
11. Bernstein, B. (2015) (δ'έκδοση) «Περί ταξινόμησης και περιχάραξης της εκπαιδευτικής γνώσης» στο *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, (εισαγωγή-μετάφραση Ι. Σολομών), Αθήνα: Αλεξάνδρεια
12. Βλαχού, Μ., (2006), «Η αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος και η οργανική του ένταξη στο μάθημα της Ιστορίας» στο Γ. Κόκκινος και Ε. Νάκου (επιμ.) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο
13. Brett P. (2005), *Citizenship through History – What Is Good Practice?*, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*
14. Cohen L., Manion L. and Morrison K. (2007), *Research Methods in Education*, 6<sup>th</sup> ed. Routledge: New York

15. Γατσωτής Π. (2004) «Η διδακτική προσέγγιση της Νέας Ιστορίας με τη χρήση ιστοριογραφικών έργων» στο Αγγελάκος Κ. και Κόκκινος Γ. (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 133-148
16. Γραϊκός Ν. (2012) «Μαθητικές δράσεις καταγραφής της τοπικής ιστορικής μνήμης. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και ερωτήματα μεθόδου και νοήματος» στο Μπούσχοτεν Β. Ρ. κ.ά. (επιμ.) *Γεφυρώνοντας τις γενιές: διεπιστημονικότητα και αφηγήσεις ζωής στον 21ο αιώνα. Προφορική ιστορία και άλλες βιο-ιστορίες*, Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου (Βόλος 25-27/5/2012), Ένωση Προφορικής Ιστορίας
17. Δαλκαβούκης Β. και Τσέκου Κ. (2015), «Χτίζοντας τη δημόσια ιστορία στον χώρο: Η περίπτωση των μνημείων της Κομοτηνής» στο Ανδρέου Α. κ. ά. (επιμ.), *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*, Αθήνα: Επίκεντρο
18. De Certeau, M. (1988), *The Practice of Everyday Life*, Berkley and Los Angeles: University of California Press
19. Δελμούζος, Α. (1958), *Μελέτες και πάρεργα*, Αθήνα
20. Ferro, M. (2001), *Πώς Αφηγούνται την Ιστορία στα Παιδιά σε Ολόκληρο τον Κόσμο*, μτφρ. Π. Μαρκέτου, Αθήνα: Μεταίχμιο
21. Harlan, D., (2007), «Historical Fiction and the Future of Academic History», in Keith Jenkins et al (eds) *Manifestos for History*, London: Routledge
22. Husbans, C. (2004), *Τι Σημαίνει Διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, Ιδέες και Νοήματα*, μτφρ. Α. Λυκούργος, Αθήνα: Μεταίχμιο
23. Haydn, T. (2011), History Teaching and ICT in Ian Davies, *Debates in History Teaching*, London: Routledge
24. Isin, E. (2000) *Democracy, Citizenship and the Global City*, London: Routledge
25. Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική
26. Jones-Nerzic, R. (2013), “Documentary film making in the history classroom” in Haydn, T. *Using New Technologies to Enhance Teaching and Learning in History*, London: Routledge
27. Κόκκινος Γ. και Νάκου Ει. (επιμ.) (2006), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση της αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Αθήνα: Νήσος

28. Κόκκινος Γ. (2004) «Θεωρητικά ζητήματα ανάλυσης ιστορικών πηγών» στο Αγγελάκος Κ. και Κόκκινος Γ. (επιμ.) , *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 57-79
29. Κόκκινος Γ. (2003), *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: Μεταίχμιο
30. Kozma R. (1994), *Will media influence learning? Reframing the debate*, ETR&D, Vol, 42, No. 2, pp.7-19
31. Kozma R. (1991), *Learning with Media, Review of Educational Research*, Vol. 61, No. 2, pp. 179-211, <http://rer.sagepub.com/content/61/2/179>
32. Κυριαζή, Ν. (2009), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
33. Λαμπροπούλου Δ., Πόλη, μνήμη και προφορική μαρτυρία, ηλεκτρονικό περιοδικό ΧΡΟΝΟΣ, τεύχος 11, Μάρτιος 2014 <http://www.chronosmag.eu/index.php/e-lppl-p-th-thp-pl-p-pl-ef.html>
34. Lareau, A. (2003) *Unequal Childhoods: class, race, and family life*, University of California Press: Berkeley, Los Angeles, London
35. Λεοντσίνης Γ. (2003). *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος*, Αθήνα: εκδ. «Ίνστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα»
36. Λεοντσίνης Γ. και Ρεπούση Μ. (2001), *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*, Αθήνα: ΟΕΔΒ
37. Merleau-Ponty M. (2002), *Phenomenology of Perception*, Psychology Press
38. Messaris P. (1994) *Visual Literacy. Image, Mind and Reality*, Colorado/Oxford: Westview Press
39. Moniot H. (2002), *Η διδακτική της ιστορίας*, μτφρ. Έφη Κάννερ, Αθήνα: Μεταίχμιο
40. Moore R. (2004), *Education and Society. Issues and explanations in the Sociology of Education*, Cambridge: Polity Press
41. Νάκου Ε. και Γκαζή Α. (2015), *Προφορική ιστορία, μουσεία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Νήσος και Ένωση Προφορικής Ιστορίας
42. Νάκου Ε. (2004) «Η χρήση υλικών καταλοίπων στο μάθημα της Ιστορίας» στο Αγγελάκος Κ. και Κόκκινος Γ. (επιμ.) , *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 159-183

43. Πλάντζος Δ. (2018) «Διεκδικώντας το τοπίο. Αντικρουόμενες προσεγγίσεις στη χρήση του Φιλοπάππου» στο Λουκάκη Α.-Πλάντζος Δ. *Τέχνη-Χώρος-Όψεις ανάπτυξης στην Ελλάδα της κρίσης*, Αθήνα: Λειμών
44. Purta-Torney, J et al. (2010), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*, JohnWiley & Sons, Inc., Hoboken: New Jersey
45. Ρεπούση Μ. (2004) «Πηγές του τοπίου: Τα μνημεία και οι μνημειακοί τόποι» στο Αγγελάκος Κ. και Κόκκινος Γ. (επιμ.) , *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 81- 99
46. Robson, C. (2007), *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου. Αθήνα: Gutenberg
47. Ross A. (1998) «Children becoming historians: an oral history project in a primary school» in R. Perks and A. Thomson (eds.), *The Oral History Reader*, London: Routledge
48. Σακκά Β. (2008), *Προφορική Ιστορία και Σχολείο: Η ιστορία ως βιωμένη εμπειρία και η διδακτική της αξιοποίηση*, Ανακοίνωση στο συνέδριο ΣΕΦΚ-ΠΕΦ, Λεμεσός 3-4/10/2008
49. Σακκά Β. (2015), «Προσεγγίζοντας κριτικά το παρελθόν: Σε αναζήτηση του οπτικού, μιντιακού και ιστορικού εναλλακτισμού. Σκέψεις πάνω στην αποτελεσματικότητα του διαγωνισμού παραγωγής ιστορικού ντοκιμαντέρ από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» στο Ανδρέου Α. κ.ά. (επιμ.), *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*, Αθήνα: Επίκεντρο
50. Setten, G. (2004), The Habitus, the Rule and the moral landscape, *Cultural Geographies* 11, pp. 389-415
51. Silverman, D. (2006), *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*, (3<sup>rd</sup> ed.), London: Sage
52. Σμπιλίρης Γ. (2004), «Η αξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας: Το πρόβλημα της αξιολόγησης» στο Αγγελάκος Κ. και Κόκκινος Γ. (επιμ.) , *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 233-245
53. Thompson, P., (2002). *Φωνές από το Παρελθόν. Προφορική Ιστορία* (μτφρ. Ρ.Β. Μπούσχοτεν-Ν. Ποταμιάνος), Αθήνα: Πλέθρον (α΄ έκδ. 1978).
54. Vygotsky, L. S. (1978), *Mind and Society*, Cambridge: Harvard University Press